

# 幼児がまさに自己を表現するようないい方

## 教師の援助のあり方

——造形表現活動における指導とは——

藤本節子

はじめに

○子どもの成長にとって重要な経験が不充分な子どもはいないだらうか。

○子どもたちの感受性が充分に發揮されないでいるのではないだらうか。

○子どもの心が固く閉されていて、ぐるぐる空転しているのではないだらうか。

○子どもの心が、何かの枠にとらわれていて、自由に動けなくなっているのではないだらうか。

見したならば、動機づけを工夫し、これを援けなければならないだろうし、型にはまつていて心が閉ざされているように感じたら、すみやかにこれらの幼児たちがどんな枠にとらわれて動けなくなっているのかを洞察し、理解し、それを自らでとりはずせるように援けなければならない。

その時はじめて子どもたちは、フルに動くことができ、すなおに身のまわりのものに感動し、認識し、これを表現活動に、より自己を表現すべく、努力するようになるのだと思う。

このことは人間が成長する過程において常に重要なことがらである。人格の成長と表現を問題にする場合、どうしてもこの問題を通して、どのようにしなければならないか、という問題には、すでに誰もがたびたびぶつかってきているが、具体的な実践指導の中では案外軽くあつかわれてきているのではないだらうか。

私たち教師は、もしも敏感に感じることのできない幼児を発

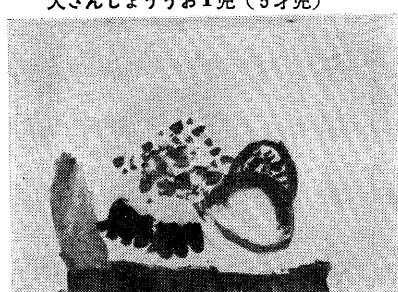
私たち教師は、このような子どもに対して、造形的な表現活動を通じて、どのようにしなければならないか、という問題には、すでに誰もがたびたびぶつかってきているが、具体的な実践指導の中では案外軽くあつかわれてきているのではないだらうか。

「生命」にふれていくこと、これが私たちの援助の最も重要

なところがらのように思われる。

以上のことから、二、三の指導の事例によって、指導とは何か——教師の援助とは何か——造形表現活動において教師は、何に対して、どのように助言すべきかを考えながら実践してきた、さやかなあゆみの一端をここに提案したい。

### 事例 1



大津のびわ湖文化館へ遠足したときにみたたくさんの魚のうち特に「大さんじょううお」は、日頃あまり目に触れないものだけに珍しく、そのゆるい動きもおもしろかったので、さぞ、興味を深め、感動しただろうと、教師は思っていた。そこで教師の動機づけで、「大さんじょううお」を描いた子どもは、苦心をしたわりに、不満足な表情であった。翌日、前日の「大さんじょうう

お」の表現では満足できなかつた幼児の心中の中に秘められていた感動——自ら表現せずにはいられないような気持で、ひと息に表現されたもの、つまり、積極的に描きたかったもの、すなわち子どもの心が本当にゆり動かされたものは、実は先生やともだちみんなでたのしいおべんとうをたべたあの丸い大きい屋根の建物だったということを発見したのである。

### 仮説 (1)

教師の想像した幼児の興味の中心とは、全く違っていたということである。子ども自らの見方、感じ方、考え方を私たち教師はもつともっと大切にしなければならない。すなわち私たち教師が勝手な粹ぐみで、多分こうなんんだろうときめつけて、動機づけて終らないことであろう。ことばをかえれば私たち教師自らが、ひとりひとりの幼児たちの見方、感じ方、考え方をすなおに感じただけの努力をしなければならない。そのことは、とりも直さずひとりひとりの幼児のすべてを受容しうる感受性豊かな、そんな教師であつた時に、幼児はよりよき成長をするように思われる。

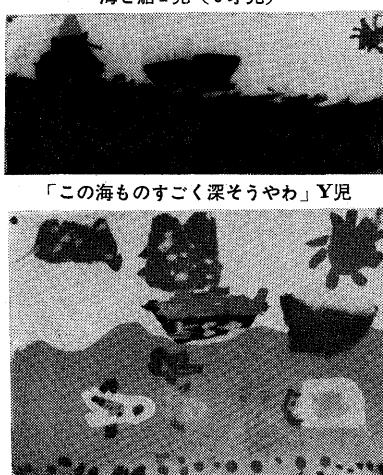
### 事例 2

ふだん比較的口数の少ない女児、同じような舟の絵ばかり描いてある日、「今日もお舟の絵が描きたいのね、誰かに教えてもらった」と聞いてみる。「お姉ちゃんにおしえてもらつたんや」とにこにこする。何のためらいもなく青いえのぐのついた筆をつ

かむとすぐぬりはじめた。青い海である。じつと見つめていた私は「この海ものすごく深そうね」と、自分の感じたままが言葉となつてた。描きおわったその日の絵には二そうの舟と青い海、そこに初めて魚が泳いでいた。

### 仮説 (2)

同じ舟だと思われていたが、よくみると様式などに変化が見られたが、舟というテーマには変らない。もしこの子どもが教えてもらったものしか描けないというとらわれがあるのなら、それをはずしてやらなければならないし、また、教えてもらつたものならば安心して描ける、という気持であればどうしても描きたいだろうが、同じテーマから抜けだすことはできないだろう。そこで描かれたものと、子どもを結びつけるような刺激が必要となつてくる。海は青くぬるものと思つていつもぬりつぶして



「この海ものすごく深そうやわ」児

いぶん深い像性が「ず

うね」という教師の言葉によってゆり動かされたらしい。今まで眠っていた子どもの経験や感動がよびおこされたのであろうか。海の中は、こんなになつているだろうな、と表現されたものは姉から教えてもらったものではなく、自己表現したといえよう。

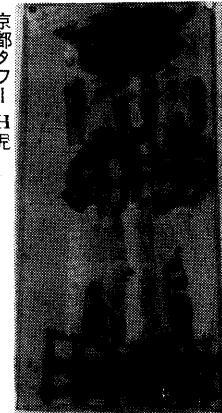
すなわち、ひとりひとりの幼児にとって重要な経験が表現されるが、時には自己のものでない借りものを、あたかも自己の経験のように表現する場合がある。このことを受けとめながら、そこに彼らなりの心を動かさせるようなゆさぶりが必要なように思われる。この時、重要なことは認識の内容をつづくよりも、認識をささえるその根つことしての情緒や感情、感覺をゆりうごさせような適切な助言が必要であると思う。また、幼児の表現のそこにうごめく感情を明確にし、これを反射していくことも、重要なことのように思われる。そしてこのようなとき「またこの子は同じようなつまらぬものを、くりかえして描いている」というような評価的な気持や態度で彼らに立ちむかうこととは、決して彼らの成長に役立たないようと思われる。

つまり、この事例からも教師の指導の態度すなわち幼児のありのままを受容するとともに教師自らがすなおに感受できるようになつていなければならない。こうした姿勢とこの姿勢からでてくる助言こそ最も重要であることを学んだ。

### 事例 3

日曜日に家族で京都へ遊びに行つたとき、あの空高くそびえた

京都タワー H児（5才児）



京都タワー H児

（5才児）

つ京都タワーへ上

がってきた女兒が

うれしそうに話を  
したあと、タワー  
の絵をかいた。そ  
の後3～4日づ  
けて描いたがある

日描く前に話し合  
つてみた。子「今



「高いところであなたはどうだった」 H児

日もタワーが描  
きたい」 T「一ば  
ん描きたいところ  
はどこ？」すかさ

ず子「一番たかい  
ところや」 T「高い

ところへ上がって

どうだったの？」

などと。そして筆をとったが、えのぐとコンテで表現されたものは今までのタワーではなかった。子「あのな、上から下をみた

ら、ものすごく高くて目がまわりそうでこわかったし、それかいた  
んや」といった。その後、自ら絵の場をはなれて、隣のはり紙の  
場へいき、以前同じ表現のくりかえしをしていた彼がはじめて、

自分で求めて、ちがう表現活動をするようになつていった。

仮 説 (3)

子どもは知つてることや経験していることを描くが、そういう  
う時、とかく説明的になりやすいものである。同じ絵をつづけて  
何日も描いたこの子どもは、何かを描きたかったに違いない。そ  
の感動は何なのか、表現したい本当のものがはつきりしなかつた  
ために満足できなかつたのではないだろうか。

幼児の多くは、自らの感動そのものが明確化されないで表現し  
ている場合が多いように思う。

「一番たかいところ」「たかいところであなたはどうだった」と  
いうこの助言は、この子どもに對して鏡のようになって子どもの  
感動の中心と、その感動そのものがはつきりと反射され、明確化  
されたのではないだろうか。「これは何を描いたのか話してください  
さい」という助言は描きおわったときよく使われるものである。  
しかし今表現しよう、表現したいと思つてゐる瞬間ににおけるこう  
した助言は、まさに幼児にとつて、なにか先生に理解されている  
のだという感じを抱かせ、それによつて一層、対象とのつながり  
すなわち自己そのものを表現することができるのではないかと思  
われる。

認識内容そのものの理解も大事だがそれにもまして、やはり感  
情をふまえて理解するよう教師が動いたとき、眞に彼らの感動  
のよりよき表現がみられるようになつた。（大津市立下阪本幼稚園）