

# 絵を通して、行動を通して、 子どもを理解するには

東京学芸大学

角 尾 稔

子どもを理解するということが簡単に使われるけれども、これはなかなかむずかしいことである。

われわれは「あの人の心がわかる」とか「あの人の心がわからない」などというが、一体他人の心をどのような道すじをたどって理解しているのだろうか。われわれは、その人間の外部にあらわれた、広い意味での行動を手がかりにして、その奥にひそんでいる心を理解する。つまり、音声とか、ことばとか、表情とか、身振りとか、あるいはこの標題にも出ているような、絵画のような作品を通して理解するのであ

る。

さて外的にあらわれていることから、内的な心を理解するといっても、それには、ある方式といってもいいようなものにあて

はめて、理解しているのである。人によって、この方式を豊かに持っている人と、そうでない人とがある。あるいは、偏狭な人間観といったような色のついた方式を持っている人々は一つ一つの行動から、あやまった推測が行われ、間違った解釈が下されてしまう。

涙を流して泣きじゃくっている人間に対して、悲しい時に涙を流して泣きじゃくる

ものなのだ、という考えしかもたない人は「その人間は、悲しんでいるのだ」と一方的に解釈してしまう。しかし、嬉しい時にも人間は泣くものだと、広い考えをもつ、——つまり、方式をゆたかに持ち合わせている人には、その泣きじゃくっている人間は、嬉しいかも知れないと、正しい広い考えをする。

このように、人間の外的な行動から、内的な心を、誤ることなく推測することができるようになるためには、広い経験をし、それをじゅうぶんに生かさなければならぬ。生きた人間の心をいろいろな人生修業ともいえるような広い体験や読書や研究から、割り出されてこなくてはならないように思う。

さて、こんなふうに考えてくると、ますます困難に思われるのであるが、いくらから系統だてて、人間理解の方法を考察することにしよう。

自由な場面での描画や行動の観察

知的 発達	<p>4才~5才<math>\frac{1}{2}</math> 人間の表現には、頭と足以上があらわされているか。</p> <p>5<math>\frac{1}{2}</math>才~7才</p> <p>         {         <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもは、頭・胴体・腕・足・顔、以上のものをかくか。</li> <li>眼や、鼻や、口が示されているか。</li> <li>顔には、いろいろな表象的な記号が、かかっているか。</li> </ul> </p> <p>以前の描画とくらべて、細部の描写が、増えているか。</p> <p>子どもの描画は、描写的か。</p> <p>いろいろな細部を描いているか。</p>
情緒的 発達	<p>人や木どか、眼とか鼻といったような概念（表現様式）をしばしば変えるか。</p> <p>概念的な表現にとらわれずに自由か。</p> <p>子どもにとって、重要な部分が、ある程度誇張し過大に表現されているか。</p> <p>永続きがしなかったり、あまりにも誇張した表現があらわれているか</p> <p>明確な線や色で描画作業に対する自信を示しているだろうか。</p> <p>子どもは自分にとって、重要な物事を物語っているか。</p>
社会的 発達	<p>子どもの描画作業が、はっきりとした経験と、関連しているか。</p> <p>子どもと対象との情緒的な関係によってきめられた秩序が見られるか。</p> <p>空を上にと、地面を下にとといった空間関係を表現しているか。</p> <p>特別な環境（家、幼稚園等）に対する意識を表現しているか。</p>
知覚的 発達	<p>ある空間を示すための線でない線が、使われているか。</p> <p>子どもは、動きや、音を表現しているか。</p> <p>物と色とを関係づけているか。</p> <p>（粘土の塊り全体から、出発して、作り出すか。）</p>
身体的 発達	<p>身体のある部分をいつも省略することがあるか。</p> <p>身体のある部分を永続的に強調する。</p> <p>子どもの描く線は確とした線であり、生き生きとした線であるか。</p> <p>子どもは、絵に身体活動をとり入れているか。</p>
美学的 発達	<p>色は、装飾的に決定されたように思われるか。</p> <p>重要な空間が、重要でない空間に対して、うまく配分されているか。</p> <p>主題の組織が、その内容にふさわしく重要に見えるか。</p>
創造的 発達	<p>独自の概念（表現様式）を用いるか。</p> <p>集団の中で描く際に、他人から影響されずに描くか。</p> <p>子どもが一人で、どんな材料でも自発的に創造するか。</p> <p>子どもが一人である時、模倣的な作品を作ることから遠ざかるか。</p>

自由な場面というのは、教師の側で特別な条件を設けない場面を指すのであって、このようなとき子どもはありのままの自然な姿を表すものである。描画の場合は格別な課題などを設けない時、あるいは、自由遊びの時間などに、自分から勝手に、自由画帖などに描いている時などがこれに相当する。

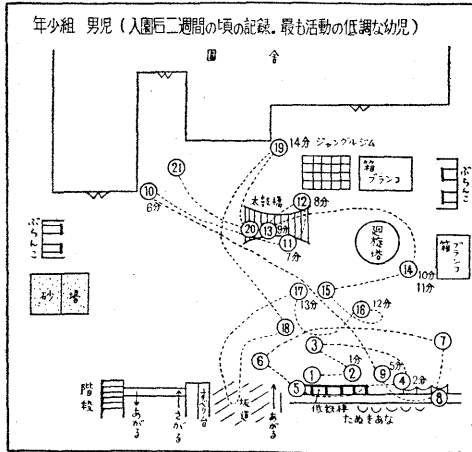
### 条件分析的な観察の必要

ところで、自由な場面といっても、その時その場の条件というものが必ずあるものであって、そうした場の条件と切り離して、子どもの行動から、その子どもの内面的となるものを推察することは無理である。その時は、周囲にどんな子どもがいたかと、どういうことをしたあとで、どんなことをしようとしていた時だったのかというようなことを考え合わせながらその子どもの行動を解釈しなくてはならない。

描画の場合でも同じである、たとえ教師の干渉のない場面で子どもが描画している

のであっても、その絵にはとなりの子どもや、その時までの遊びや経験や、それまでの教師や家庭のその子どもに対する対し方などとの関連のもとに考えなければならぬ。それだけにかえて一枚の自由画の中からその子どもの生活の背景を読みとることができるのである。

こうした観察眼というか絵の見方を学ぶためには、日常よく注意して、子どもを比較その絵や行動に対して、何か観点を定め



なければならぬわけである。

ローウェンフェルドが、前期図式期の子どもの絵の評価のために示している評価記録表は、絵を通して子どもを知るための見方や手がかりを与えてくれる。

このように、描画にあらわれた特徴をとり出し、それを比較することから、描画にはいろいろのタイプや相違があることが、わかる。そして、得られた描画の特徴を、その子どもの行動と比較することによって、あんな子どもはあんな絵を描くし、こんな子どもが、こんな絵を描いているということがわかるようになる。それゆえ、絵の研究は行動面の研究とあわせて行われなくてはならない。

行動の研究の一つの例を示そう。これは私の受持っている学芸大学の幼稚園科の学生とともに行ったものである。対象となった子どもは一番活動の少ない園児であるが、それも随分歩き



まわっていることがわかる。  
一分 鉄棒にさわったり、なでたりして、友だちを見ながら他の棒へ移動する。

二分 友だちに導かれるように走り、たぬき穴をのぞいて、鉄棒に帰る。  
三分 鉄棒にじやれるようにして友だちと遊ぶ。突然二人で鉄棒から離れる。そしてスキップをして走る。

四分 たぬき穴へ入って、しばらく出てこない。

五分 のそのそと歩いて、出てくると、⑨の鉄棒につかまったりを眺めている。

六分 急に走り出す。⑩の場所に入ると、子どもたちの仲間に入る。

七分 たいこ橋の上にあがり、上から友だちを眺める。とびおりにまたあがる。

八分 九分 あきたのか、ぶらぶらと廻り、旋塔の方へ歩いていく。⑭で子どもたちが先生と輪になって歌を歌っている。そ

れを見て急いで加わる。ワットという歓声をあげて四方へ散る。⑮に集まってまた始める。

⑯⑰の場所の上のことを続ける。

十一分 ⑱で友とふざけてころび泣く。大声で泣きながら、先生につられ

て⑲ところへいく。

十四分 大声で泣くのやめて、たいこ橋にまつわりつく。

このような行動場面での観察と同じような行き方で、自由画の観察も行える。できあがった絵と、子どものことばから問題点が拾われる。

「おとうさんをかいたの」といってさし出された上の絵はこの子どもがおとうさんに、対して、どんな感情をいだいているかを示すに十分である。

次の絵を描いた子どもへの説明は、「この子がおうちにいた時、おあさんがほかへいったの。おるすばんして、おうちのほとけさまにお花あげたの」

というのであった。両親とも職業を持ち、両親から忘れられたような生活をして、いる子どもである。色彩の点でも、花まで

青で描かれているくらいで、ほとんどが冷色系の色でできている。

このように、自然な行動や、自由画の観察は、他の子どもとの相違を発見することに、問題点を発見する糸口になるものである。

しかしながら、このような程度に問題があるらしいということがわかって、もっと適確な診断には、次のような別途の研究方法も必要である。それは臨界観察である。せっぱつまった時とか、楽しい時など、内面と外面が一致した時の行動や描画を研究するのである。平素の模範生タイプにとじこもっている子どもなど、平常の場面ではいくら観察しても、わかりにくいものがある。

行動観察の場面とその行動の類型として、

(1) 叱られたとき

へつらう、従順、反抗する、泣く、黙殺する、他の権威にたよる。

(2) ほしいものを禁止されたとき

そのまま、盗む、すきを見て目的を果す、抗議する、爆発する、いらいらする。

(3) あやまちを犯したとき

すぐ申し出る、かくす、恐れる、理くつをいう、罪を転嫁する。

(4) 恐怖の場面

青ざめる、萎縮する、落ついている、逃げる、ためらう。

(5) 病気のとき

大げさ、だまっている、平気、逃げる。

(6) 慣れぬ所へ行ったとき

平気、さわぐ、はにかむ、逃避する、泣く、人をよぶ。

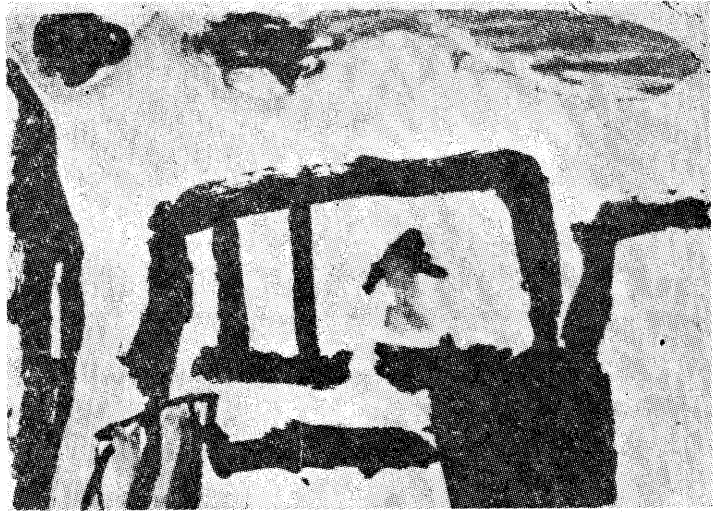
(7) いじめられたとき

へつらう、従順、不服反抗、泣く、逃避する、他の権威にすがる。

(8) 悪事をすすめられたとき

はねつける、ためらう、従う、先生にい





う、知らぬ顔をする。  
(9)ほめられたとき

有頂天になる、冷静、恐縮する。

以上のほか、好きなものを与えられたと

人間を象徴する赤を使った色の使い方。

こうした、絵はその子どもの内的な感情

を、理解するのに役立つばかりか、他の子

どもの絵から、その子どもを理解する際

き、物をほしがる時、交友関係、悲しむとき、作業の場面、遊びの場面、休養の場面、食事の場面、いつつけられたときなど、いろいろな行動場面が考えられる。こうした場面での、一人ひとりの子どもの深い理解ができるものである。

絵の場合でも同じである。上に掲げるのは、つかみあいのけんかを、ブランコのところでやっていったのを教師が左右にわけ、教室へつれてきて、絵をかかないかとききかけた際に、描いた絵である。

タッチの荒々しさ、全体をほとんど黒一色で描いた色彩の点、そして、ブランコのところだけに、

に、必要な絵の見方を教師に教えてくれるものである。

さて、与えられた紙面が一杯になってしまったが、統制場面での行動や絵の見方の問題が残ってしまった。質問の仕方、質問に対する子どものこたえの判断、一つの場面を設定して、観察する方法、その際の場面の設定の仕方、絵の場合で考えるならば課題の提供の仕方など、残った問題が多いが、いずれ、またの機会にゆずることしよう。

