

# 保育者養成における色彩指導に関する一考察

感性豊かな保育者の養成のために

塩 月 悠

A Study on Color Education in Nursery Training:  
Educating Students as Nursery School Teachers with Rich Sensibility

Yu SHIOTSUKI

本研究は、筆者の大学での色彩指導に関する授業実践として、「基礎造形」で行っているにじみ絵を取り上げ、保育者を志望する学生の学習姿勢や学習過程について、学生の作品や学生が授業後にまとめたノートの記述をもとに考察し、保育者養成における色彩指導、造形活動のあり方や授業改善を目的とする。その際、シュタイナー教育の水彩画の理念やアプローチは多くの示唆を与えてくれる。授業実践の考察と並行し、色彩体験の重要性を明らかにするとともに、幼児の豊かな感性を育むための保育者としての知識や体験の重要性、保育者としての豊かな感性について探っていく。

**キーワード：**色彩指導、色彩体験、にじみ絵、シュタイナー教育の水彩画、感性、鑑賞

## はじめに

頭に柔軟性が足りなさすぎる。線を描いている時、硬い頭でとっっても考えていた。自由に思いついたように描けばよかったのに、何をそんなに悩んでいたのだろう。今思うと不思議。子ども達にとって何が正解ということは絵を描く時はないと思う。しっかり子どもの頃に返って、自由な表現をしていきたい。

成長するにつれて、物事に対する固定観念が強く出るようになり、何ごとに対しても柔軟性が発揮できなくなる。大人になっても子どもの頃の自由な表現、想像力はとっっても欠かせないものだとは私は考える。授業を通して、パラダイムを広げ、柔軟かくしていきたい。

これは授業の前半で取り組んだ、「線を描く」活動後の学生のノートの記述である。線を引く、絵を描くことに意味や理屈を考えてしまい、「固定観念が強く出」てしまい、子どものころのように自由に表現できないことへの戸惑いや、子どもの頃のような自由な表現の渴望を綴っている。この学生に限らず、多くの学生のコメントを読んでいて気づくことは、学生たちが造形の授業に、

自身の描く・つくる技術の向上を求めていることである。つまり、保育者養成における造形に関する授業を通して絵が上手になりたい、ものを正確に捉えたいといった、中学校や高校の美術教育や「美術の教育」を求めている傾向があるということである。また、保育者養成校の学生には絵を描くことを苦手としている学生や、意欲を持てないといった課題を抱えている学生も多い。

私は絵をかくことが苦手で、全然うまく書けないのですが、私が目指す道には、絵を書くという作業は、とても大事だと思います。私の絵が子供の想像力などに影響してしまうかと思うと、本当に怖いのですが、これからの学びによって、もっと力をつけていきたいです。

この学生に至っては、誤解も含め絵を描くことに苦手意識を持っていることが、子どもに大きな悪影響をもたらすのではないかと不安を感じている。こうした誤解や苦手意識を解消すること、そしてなにより、造形が好きな保育者をいかにして育てていくかが筆者の課題である。そもそも、造形の楽しさ、おもしろさを体験することは学生の言う、「子どもの頃に戻」る体験であり、子どもの表現に気付き、共感できる保育者としての感性を育むと考える。こうした課題への取り組みの一つとして、筆者が行った「にじみ絵」という色彩に関する授業実践について学生の作品やノートの記述を中心に考察し、保育者養成における色彩指導、造形活動のあり方を探っていきいたい。その際、シュタイナー教育の水彩画の理念やアプローチは多くの示唆を与えてくれる。それは、色彩そのものの体験の必要性であり、色彩体験を作品製作のみで捉えるのではなく、活動全体を通して味わわせることの重要性である。併せて、幼児の豊かな感性を育むための保育者としての知識や体験、保育者としての豊かな感性についても探っていきいたい。

## I にじみ絵の実践 変化する色彩の経験

葉山登は、現代の子どもの意欲や主体性の低下・自己肯定感の喪失という課題の一因として、合理主義下の学校教育が、「動的な世界とのかかわり」を取り扱えないものとして排除してきたことを指摘し、「動的な世界とのかかわり」を学校教育に位置づけるために、「変化する色彩の経験」、「触覚的運動的な見方」、「生活経験としての色彩造形活動」という、色彩造形教育の3つの視点を、これからの美術教育の枠組みの中に位置づけることを提案している<sup>(1)</sup>。筆者の授業実践の一つであるにじみ絵は、葉山の提案する「変化する色彩の経験」にあたり、葉山自身もにじみ絵の実践を通して、「自然な色彩の変化を追体験させ、変化に能動的に働きかけるスイッチを入れる性格をもっており、変化の過程＝時間経過を経験させ、意欲を引き出す役割を果たしていた」と語っている<sup>(2)</sup>。

初めてにじみ絵をしましたが、とても簡単で、でも1つの作品となってその人らしさがよく出る作品だなと思いました。

色だったり、その絵の具のおき方、おく場所だったり、大きさだったり、一人ひとりちがうものができあがっていて、するのを見るのも楽しかったです。私みたいに絵を描いたりものをつくったりすることが苦手な人でも、楽しんで活動することができるし、特に子どもたちと一緒にやりたい、やらせてあげたいと思いました。危険なものを使うこともないので、絵具をたらすだけとかだったら、小さい子どもたちからできるし、大きい子どもたちは準備から一緒にできるし、幅広い年齢で楽しめる活動だと思います。

自分が最後にできた！と思った作品が時間が経って乾いたのを見て、前と違う！！とワクワクを感じたり、おもしろい！と思えるのではないかなと思いました。

これは筆者が授業で行った、にじみ絵の活動後の学生の記述である。にじみ絵はこの学生のよう、造形に苦手意識を持つ学生でも興味、意欲を持って取り組める活動であり、絵具を置く・描くという行為の面白さだけでなく、色彩の変化の過程や描いた後のにじみの観察にもつながる活動と言える。また、注目すべきは、自己の製作経験を踏まえ、子どもの活動の様子を想像し、子どもへの活動につなげるための考察を行っている点であろう。

この学生以外にも、「にじみ絵の完成がとても楽しみ。水でどんどん伝わり広がっていく感じがおもしろかった」、「時間が経つと、やっぱり前見たときより広がっていて、全体的に色がうすくなっていました」といった感想が多く、葉山の語る、色彩の「変化」への興味、意識づけにつながると言える。中には色彩の変化の経過を細かく記録し、まとめている学生も見られた(図1)。

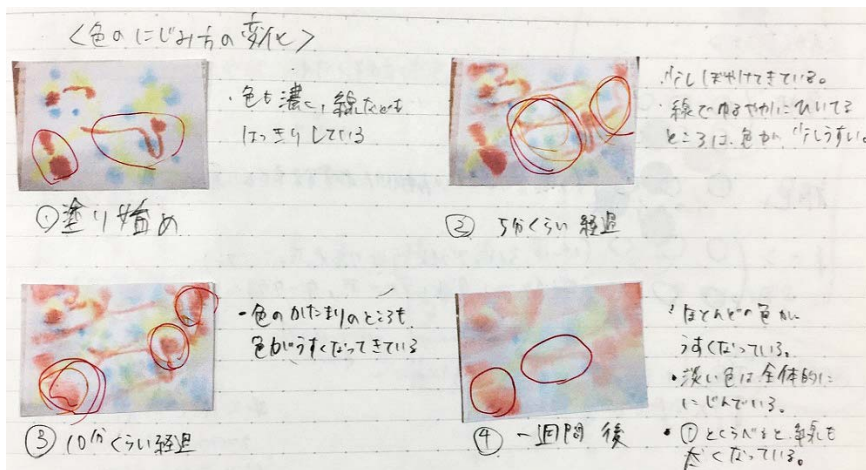


図1 学生のノートより - にじみの変化の過程の記録

- |  |   |
|--|---|
| <p>①塗り始め</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・色も濃く、線などもはっきりしている。</li> </ul> <p>②5分くらい経過</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・少しはやけてきている。</li> <li>・線でゆるやかにひいているところは色が少しうすい。</li> </ul> | <p>③10分くらい経過</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・色のかたまりのところも色がうすくなっている。</li> </ul> <p>④一週間後</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ほとんどの色がうすくなっている。</li> <li>・淡い色は全体的ににじんている。</li> <li>・①とくらべると線も太くなっている。</li> </ul> |
|--|---|

## 1 にじみ絵の方法とシュタイナー教育の水彩画について

ここで、授業で行ったにじみ絵について、シュタイナー教育の水彩画を踏まえながら考察していきたい。

まず、授業で行ったにじみ絵の手順は以下のとおりである。

### 1) 材料

画用紙2枚(八切、十六切)、水彩絵具、刷毛、筆、パレット、画板、スポンジ、マスキングテープ、筆洗

### 2) 手順



- ①刷毛を使い、画用紙(八切)の表裏、画板に十分に水を含ませる。
- ②濡れた画用紙を、画板の中央に皺ができないように丁寧に置く。余分に水分が浮いている時はスポンジで軽く水分を拭き取る。
- ③画用紙の四辺をマスキングテープで固定する。
- ④好みの色の水彩絵具を選び、濃度を調整の上筆に含ませ、画用紙に置いていく。
- ⑤絵の具が乾いたら、マスキングテープを外し、台紙(八切画用紙)に張る。

### 3) 学生作品



シュタイナーのにじみ絵の基礎技法について、安原青児は『にじみ絵を用いた造形活動の展開』において、その材料から手順、制作や保管の方法までを児童の活動と大人（指導者）の配慮の視点から詳細にまとめている<sup>(3)</sup>。安原のそれは、シュタイナーの色彩論で扱われている、黄、青、赤という輝きの三色を基本色とすることを踏まえている。導入においても、ドイツのシュタイナー幼稚園での幼児向けの導入歌などを歌ったり、詩を口ずさんだり、「各自が筆を持って目の前の空間に虹を描くしぐさをしたり、手のひらを筆で撫でて、描かれる画用紙の気持ちになってみるなどの方法<sup>(4)</sup>」を紹介しており、マスキングテープを使用し、色数に制限をしなかった筆者の授業実践とは異なり、シュタイナー教育を踏まえた、より厳密なにじみ絵の実践・技法である。少し長いが、安原がにじみ絵の展開における子どもへの指導の考察部分を引用する。

導入によって造形活動へと気持ちが向いたところで、子どもは自分の画板を持って画用紙を受け取りに行く。

できるだけ静かで穏やかな雰囲気を保ちつつ、子どもは指導者から大切な宝物を受け取るように、濡れた画用紙を画板の上にのせてもらう。（中略）

画用紙を受け取った子どもは濡れた画用紙の表面で、きらきらと水が光る様子に興味をそえられるだろう。（中略）

後述するがさまざまな材料に対するこの丁寧で注意深い扱いは、子どものアニミズムに訴える方法と共に、子どもの芸術を育てる上で大切な要素である。

さて、いよいよ絵の具を塗ることになるが、塗るというよりは太筆にたっぷりと絵の具を含ませて画用紙の上から雫を落としたり、筆圧を込めずにゆったりと色面を作るように絵具を置いていく。絵の具は濡れた画用紙の上で生きているように動き、広がっていく。筆を洗って別の色を置くと前に置いた色と出会い、互いに溶け合ってそこに別の色を生み出す。混合はお互いを生かす色の響き合いでもある。線描的で具体的な形象意識させず色彩感情から描くようになると、子どもは色自体から美的感覚を目覚めさせ、無意識に調和を体験する。

色が生まれてくるプロセスに自らが関わり、幼い子どもほど色に人格を投影して遊び始める。(安原, 2004, p. 22)

学生のノートの記述には、「線や形を描かなくても、色だけで楽しむことができるんだと思いました」、「にじみ絵は2度と同じものは描けない。力具合やスピード、水の量など、絵をみてうつすのとは違う」といった気付きも見られ、シュタイナー教育の水彩画による子どもの気づきほどではないかもしれないが、にじみ絵を通して、色自体からの美的感覚や調和を体験していると思われる。また、にじみ絵を色彩指導として実践する際、安原の指摘する「材料に対するこの丁寧で注意深い扱い<sup>(5)</sup>」は、子どもへの指導やにじみ絵に限らず、学生への造形指導全般にも必要な視点であると考えられる。実際、平成29年度告示の幼稚園教育要領「ねらい及び内容」の「表現」における「内容の取扱い」の中で、(1)に「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形色などに気付くようにすること」、(3)では「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」という文言が追加されており<sup>(6)</sup>、豊かな感性を養う上で、自然というより広い視点の中に潜む表現要素への気づきの必要性や完成作品や表現そのものだけでなく「表現する過程」への意識をより強調するものとなっている。学生にとって紙や絵具、筆といった材料は、これまでの美術教育、造形教育の中で多分に経験済みであり、そうであるが故に扱いが粗雑になり、無関心になりがちである。学生に材料への興味関心を引き出す指導として、「材料に対するこの丁寧で注意深い扱い」は材料の適切な選択や使用方法を考察する視点と、過程を重視する意識の芽生えにもつながると考える。このほかにも、筆者にとって安原がにじみ絵の「作品の保管と片づけ」で「溶きバケツを洗い流した時に排水溝に吸い込まれていく様々な色の渦は、子どもにささやかだがさらなる色彩体験の驚きをもたらし、片づけが喜びを伴う大切な行程となる<sup>(7)</sup>」という指摘は、筆者にとって、造形活動を計画する上で見落としがちな「片づけ」を、活動の一連の流れにしっかりと位置付けることという気づきにつながった。また言うまでもなく、幼稚園教育要領のいう「自然」という言葉は海や川、森といった「場」における活動のみで捉えるのではなく、自然による「現象」の体験活動として捉える視点も必要であろう。

## 2 にじみ絵の指導的効果と意義

こうしたにじみ絵による色彩の「変化」の体験は、学生たちにとって「動的な世界とのかかわり」となり、葉山も指摘しているように、正確な色の識別・再現と色彩効果に限定した、いわゆ

る「静的にとらえた美術教育」にどどまらない視点の獲得への一步となるだろう<sup>(8)</sup>。そもそもこうした「変化」への興味、意識づけの視点は、小学校の図画工作科における「造形遊び」をとらえる視点としても重要な気づきとなるはずである。小学校学習指導用要領解説「図画工作編」によれば、「造形遊び」とは「材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色をとらえ、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、体全体を働かせながら創造的な技能を発揮していく」ものであり、「思いつくままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたもの」としている<sup>(9)</sup>。また、幼稚園教育要領や保育所保育指針には「造形遊び」という言葉の明記はないが、村田夕紀が「造形あそび」として指摘しているように、保育所保育指針の「教育に関わるねらい及び内容」の「環境」には「生活の中で、様々なものに触れ、その性質や仕組みに興味や関心を持つ」「身近な物や遊具に興味を持って関わり、考えたり試したりして工夫して遊ぶ」、 「表現」には「水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ」「色々な素材や用具に親しみ、工夫して遊ぶ」とあり、「子どもが自発的に、意欲的に関わられるよう、人、もの、場が相互に関連しあった環境構成のもとに、素材としてのモノに触れ探索的に関わるという造形的な遊びが、保育の現場で繰り返されている」<sup>(10)</sup>。こうした「造形遊び」や「造形あそび」の特徴は、知識偏重の指導・教育や「静的にとらえた美術教育」では実感として捉えることは困難だと考える。また性質上、指導への誤解や困難さも生んでいる。水彩画による色彩の体験を、E.M.グルネリウスが周囲の事物の色と紙の上の変化のなかに現れる色を対比させ、「ひとつの内的な体験であると同時に、周囲の事物を感覚的に理解するための鍵にもなる」<sup>(11)</sup>と述べていることから、体験の重視が感性豊かな人間性、感性豊かな保育者を育む鍵にもなり得るだろう。

これでおしまいではありません。描き終えたこどもは、自分が使った絵の具の器と、絵筆、水入れを洗います。これは単なる“おかたづけ”ではなく、子どもたちにとって楽しく、また貴重な体験になります。ドイツ語で“Farben Spiel”(色遊び)と呼んでいます。水と一緒に流した絵の具は流しの中を動き、渦巻きになったり、混ざり合って新しい色が生まれます。

水の中で色は紙の上とはまた違うようすを見せるので、子どもたちにとっては、なおさら興味深いでしょう。流しの中の絵の具の色を楽しそうに眺めたり、手で色をかき回したりしています。(とくしら, 2002, p. 80, 85)

これはとくしらえみがシュタイナー教育の水彩画「色遊び」における絵具や水の様子、子どもの気づきを綴ったものである。安原の片づけに関する指摘と重複するが、準備 - 描画 - 片づけを一連の体験として捉える視点があれば、「造形遊び」、「造形あそび」の理解にもつながるであろう。準備や片づけも子どもたちにとって重要な体験と位置づけ、子どもたちの言葉や気づきに寄り添う眼差しを、学生たちに「色の体験」によって育んでいきたい。

## Ⅱ にじみ絵の展開 にじみ絵から詩創作へ

ここまで、にじみ絵の授業実践に関して、保育者養成校の学生における色彩体験の重要性をシュタイナー教育の水彩画の考察とあわせて述べてきたが、ここからは、にじみ絵の展開について、筆者の実践を鑑賞行為の視点とともに考察していきたい。

そもそもにじみ絵の製作は、「にじむ」という紙と絵の具、水の関わりによって生み出される時系列を体験する行為であり、描き手がコントロールできない要素が多分に含まれている。それによって作者の意図しない結果も生まれ、作品を「描いた」というよりもむしろ、作品がこう「なった」という感覚に近い。グルネリウスが「お絵かきが済んだあとでは、それらの絵の出来具合を話題にはいけません<sup>(12)</sup>」と評価への警鐘を鳴らしているのは当然であり、これまでに述べてきた、準備 - 描画 - 片づけという一連の体験の中から生まれる発見や感動そのものが重要であり、描く活動よりも鑑賞の領域に近いといえる。しかしながら、安原が指摘するように、「色彩体験とともに、その体験結果としての作品もまた現実のものとして残されている<sup>(13)</sup>」。また、この指摘は、にじみ絵の展開の必要性を暗示しており、実際に安原は、子どもへの実践として「にじみ絵を使った作品化」を鑑賞の機会の延長上に位置づけ、展開している<sup>(14)</sup>。そして、大人（指導者）の視点で考えるならば、「子どもの造形活動のプロセスと共にその表現を受け止め、受け入れる貴重な場が与えられる<sup>(15)</sup>」としている。では、大人ともいえる、保育者養成校の学生によるにじみ絵の展開はいかなるものが考えられるか。その提案として、にじみ絵をもとにした詩創作の活動を試みた。

以下、展開例として学生のにじみ絵作品、詩作品の例を紹介し、体験結果として残された色、形から何らかのイメージが生み出され、それを詩的言語に転換していく様子を学生の取組後の記述とともにまとめていく。

## 1 学生によるにじみ絵と詩作品

### 【A学生 of 詩作品】



#### 初恋

触れるとふわっと広がり

時間が経つと濃さを変え

異なる色同士が重なり姿を変えていく

そんな幻想的な様子は

時には嬉しいことがあってドキドキしたり

時には悲しいことがあって涙する

まるで淡い初恋のようだ

A学生は、「触れるとふわっと広がり」や「時間が経つと濃さを変え」という冒頭の書き出しから分かるように、にじみ絵をしている時と時間が経過し色が変わった姿に注目している。そこからイメージをふくらませ、特に自然に色が重なり新しい色が生成される現象に注目し、それを人の感情に見立て、「ドキドキ」や「涙」といった感情の変化や初恋の心情を比喩的に表現している。

【B学生の詩作品】



気分転換

さあ、笑ってみよう  
さあ、歌ってみよう  
今日は、ぐっすり寝よう  
こころのなかにある  
不安や苦しみや  
悲しみやいだちが  
いつのまにか  
すいとられていくよ

B学生は、A学生同様、にじみ絵による色の生成、変化を感情に見立て創作しているが、違いは完成後に注目している点である。にじみ絵の結果によって偶発的に残された色、形の痕跡による抽象絵画から詩創作を始めている。最初に目に入った濁った緑色と黄色を対照的な感情に見立て、不安や苦しみといった負の気持ち（濁った緑色）の中を明るさ、希望の黄色が懸命に留まっている様子を言葉にしている。「さあ、笑ってみよう」「さあ、歌ってみよう」と読み手を励ます思いが込められているが、B学生自身にも向けたメッセージであろう。単に緑色ではなく、混色によって生じた「濁り」を観察している点や「すいとられていくよ」といった言葉の選択に、B学生の豊かな感性の働きが伺える。

【C学生の詩作品】



気ままじゃないよ

ただ泳いでいるわけではない

いつもみんなのこと

よ~~~~く みているんだよ

目を炎のように熱くもやしてね

昨日泣いて帰ってきたあの子も

今日になれば元気に「いつてきます」と言っ  
たし、

先週、みんなが寝静まった夜遅くに、酔い  
つぶれて帰ってきたお父さんは

きつとママに怒られるんだろっな

そして

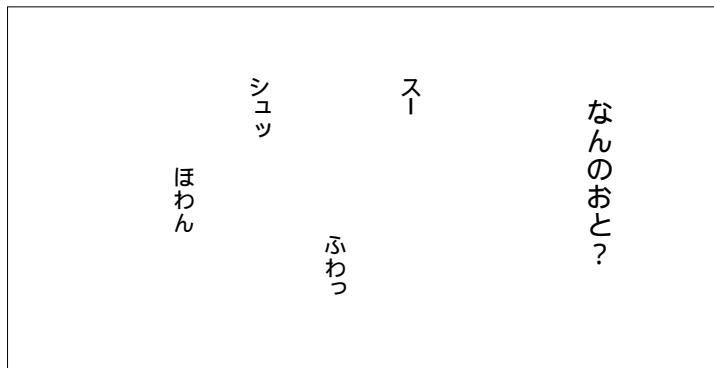
そんなみんなからいつも元気をもらって  
いる私はとても幸せ者です

だから  
たかが金魚  
されど金魚

ただ泳いでいるわけではないんだよ

C学生は赤の絵の具の痕跡を「金魚」に見立て、創作を行っている。紹介した他の学生に比べ、C学生は詩創作そのものに意欲的に取り組んでいる。にじみ絵そのものから浮かんだイメージではなく、そこから様々な物語を創造し、「金魚の視点」というユニークな表現に至っている。キーワードとなる文字は太くしたり、何行空けるか、書体、文の配置、大きさ、文脈などにもこだわりが見られ、詩表現の興味の高さを感じる。

## 【D学生の詩作品】



D学生は筆にたっぷり絵具を含ませ画用紙に落とした瞬間におこった現象を、オノマトペでシンプルに表現している。D学生はこのことを「にじみ絵から聞こえる音」とノートに記述しており、プロセスとそれによって生じた現象そのものに興味、関心を示している。文の配置にも工夫が見られ、意図的か定かではないが、色の配置と文の配置が共鳴している。

## 2 「追制作」あるいは「再制作」としての詩創作

工藤浩司は、詩の創作活動の原則とその重要性について次のように述べている。

そこに（詩の創作活動 - 引用者）原則があるとすれば、繰り返し述べたことだが、頭でつくる詩であってはいけないということ、即ち、対象や自分との真剣な対話やぶつかり合いがなければいけないし、その実の場で得た感動を、言葉に定着させる技能も獲得していなければならない。さらに、対象や自分を言葉で掘り起こし、言語のたしかな力を動員して創作されなければならないということである。（工藤，2003，p.126）

にじみ絵をもとにした詩創作の活動によって、学生たちはにじみ絵の結果、偶発的に残された色、形の痕跡を思い思いの言葉で表現した。詩に表現されているテーマやねらいは様々だが、活動として共通しているのは自身が行った行為や色彩の広がり、にじみ、新たな色が生じるといった現象を体験した「リアルな言葉」を詩という形式で表現したということである。これは、にじみ絵の活動に則して言い換えれば、「描いた」というよりもむしろ、「なった」というプロセスを通して作品を眺める鑑賞の活動と言えるのではないか。鑑賞という活動には、佐藤洋照が指摘しているように、「いかなる素材、材料をいかに扱い、手を加えて作品化したものかと、いわば作品に対しての、目や心での『追制作』的な面が色濃くある<sup>(16)</sup>」。学生たちは自身の描いたにじみ絵をプロセスと共に目や心で追制作を行っている。さらに言えば、詩という言語表現によってにじみ絵を「再制作」していると解釈できるのではないか。

詩は文字数や形式に制限がありませんので、自由に書くことができました。(中略)詩はどれが正解というのはありませんので、自分が感じたこと、思ったことを素直に言葉にすることをこれからも大切にしたいです。

これは活動後の、ある学生のノートの記述である。推測の域を出ないが、このことから詩は他の文種に比べ自由度が高く、自己開示が容易に行われる性質があると考えられる。葉山は、描画に対する苦手意識の要因の一つとして、美術・色彩造形活動の表現の特質である、「表現者の心のありようを自己と他者の前にありのままさらけださせてしまう自己開示性」にあると指摘している<sup>(17)</sup>。この点で、にじみ絵は自己開示性は低く、これを詩創作という展開によって作品化することで、苦手意識の要因を回避できたのではないかと考える。

詩創作への展開は、学生同士による詩作品の鑑賞<sup>(18)</sup>や詩創作の指導、学習過程を充実させることで、さらに実りのある活動につながるであろう。国語科等の他教科との関連も含め、今後の課題としたい。

## おわりに

シュタイナー教育の水彩画で特に重視しているのは、これまで述べてきたように色彩の体験である。そして、安原が指摘する一般的に陥りがちな「子どもによって塗られ、乾くことによって画用紙に貼りついた造形活動の終着としての色彩<sup>(19)</sup>」という固定的な捉え方とは大きく異なる。そのことについて、エリザベト・コッホはシュタイナー教育の水彩画との関連で次のように述べている。

芸術が発達していくなかで、線描画は絵具をもちいて絵を描くための必要な準備と見なされてきました。まず線描画によって、あらゆる絵画的な形態が描かれ、この形態に色づけが

ほどこされました。しかし私たちはここで、これとはまったく正反対のを行なおうとしています。つまり形態が、色彩の体験そのもののなかから発生するのです。(エリザベト・コッホ, 1998, p.14)

子どもは対象を描く、写し取るのではなく、絵の具の濃淡、明暗といった調子や色の三属性、その変化を色そのものとの出会い、体験によって実感する。

絵の具で描いた場面を想像してみましょう。

ぬらした紙のう上に絵の具のついた絵筆をおくと、色は動きだします。もうひとつの色をおくと、さきの色と出会い新しい色が生まれます。

この描き方には下書きの線がありません。といっても形がないのではなく、色そのものが形をつくり出します。(とくしら, 2002, p.151 152)

こうしたシュタイナー教育の水彩画に見られるアプローチは、花篤實が、日本の児童画の緻密な表現として特徴づけた要因であり、「線描(ドローイング)だけを発達させる結果にもなってしまった」と批判的に指摘している、「線描から線による形の取り出し、形の形成、そして観察による形の精密さへと指導を進めていく」アプローチとは大きく異なる<sup>(20)</sup>。そして、このアプローチの違いは色彩の捉え方の違いであり、日本の児童画の表現における「ひろがり<sup>(21)</sup>」の欠如ともとれる。このことは子どもの表現に限らず、日本における児童の描画に関わる専門家が抱える問題点として安原が指摘している、「作品づくりを含めた『表現の結果』に軸足が置かれてしまうこと<sup>(22)</sup>」を招いてしまっていると言える。この作品中心、結果重視の傾向は現在においても状況はあまり変わっていないように思われる。そして、この傾向は描画に対する苦手意識の要因にもなっていると思われる。

描画に対する苦手意識は、保育者養成校の学生にも見られる傾向であることは、先の学生のノートの記述にも明らかであり、葉山もまた、様々な要因と共に検討し、苦手意識の克服に対する色彩に着目したアプローチの提案を行っている<sup>(23)</sup>。筆者もまた、学生の苦手意識の克服を指導の課題とし、克服へのアプローチを探ってきた。にじみ絵の実践はその一つでもあり、その展開としての詩創作は、色彩体験に備わっている「広がり」、シュタイナーの言う、「輝き」に起因する<sup>(24)</sup>。また、にじみ絵を基にした詩創作には自己による「追制作」、「再制作」という、鑑賞活動の性質も備わっていると考えられる。自身の作品を詩的言語表現によって再制作する行為には、描画にとどまらない、表現のひろがりの実感と、表現行為の横断という体験を通した、自身の作品を他者の評価ではなく、自分自身で認める行為につながるのではないか。本研究で行った授業実践には、シュタイナー教育の水彩画のアプローチを含め、多くの改善点が見つかった。今後の筆者の課題とし、学生への体験を基にした感性を育む活動や、造形指導の視点につながる取り組みの工夫を考えていきたい。

本研究で使用了学生作品、ノートの記述は、研究で使用する旨の了承を得て、個人名が分からないよう配慮して扱った。

## 註

- (1) 葉山登「動的な世界とのかかわりに着目した色彩造形教育」『子ども学第3号2015』白梅学園大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会、2015、p.133-134。
- (2) 同上、p.137。
- (3) 安原青児「にじみ絵を用いた造形活動の展開」『九州保健福祉大学研究紀要』No.5、九州保健福祉大学、2004、p.21-22。
- (4) 同上、p.22。
- (5) 同上、p.22。
- (6) 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017、p.21。
- (7) 安原、前掲書、2004、p.23。
- (8) 葉山、前掲書、2015、p.135。
- (9) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版、2008、p.11。
- (10) 村田夕紀「0～2歳児の造形あそびに関する一考察 - 自発的活動の造形的可能性について - 」『四天王寺大学紀要』No.48、四天王寺大学、2009、p.156。
- (11) E.M.グルネリウス、高橋巖・高橋弘子訳『七歳までの人間教育 - シュタイナー幼稚園と幼児教育』フレーベル館、1994、p.54。
- (12) 同上、p.58。
- (13) 安原、前掲書、2004、p.23。
- (14) 安原、前掲書、2004、p.23-26。
- (15) 安原、前掲書、2004、p.23。
- (16) 佐藤洋照「第1章 図画工作科教育の意義と目的」『平成20年度告示新学習指導要領による「図画工作科」指導法』日本文教出版、2012、p.7。
- (17) 葉山、前掲書、2015、p.137。
- (18) 学生同士による詩作品の鑑賞を行った際の学生のノートの記述を記載する。「まず詩を見て、みんな考え方がユニークで、こんな考え方があるのかと自分が想像がつかないようなものが沢山あって、すごく勉強になりました。自分が考えたことをストレートに詩にしていたり、色々なことにたとえながら詩に変えていたり、沢山の工夫を感じることができました。」「ずっと頭にしみこんでくるような文章だった。『なにか』っていうのはきっと今までの自分が出会ってきた人や物や言葉や場所や想いで、それを色にたとえたのかなと思った。この詩の絵には大きく中心で赤と青がぶつかっていて、全体的に色がぶつかりあっている、すごく詩とあっていると思った。」
- (19) 安原、前掲書、2004、p.19。
- (20) 花篤實「子どもの絵 - ひろがりとまとまり」『美術手帖』No.545、6月号、美術出版社、1985、p.64。
- (21) 花篤、前掲書、1985、p.64。
- (22) 安原、前掲書、2004、p.19。
- (23) 葉山、前掲書、2015、p.145-149。
- (24) ルドルフ・シュタイナーは『色彩の本質』において、青・赤・黄を「輝き」と呼び、「黄は外に輝き、青は内に輝きます。青はみずからのなかに輝きを集めます。赤は黄と青の中和であり、均等に輝きます」と述べている。(シュタイナー、2014 p.42)

## 引用文献一覧

エリザベト・コッホ、松浦賢訳『色彩のファンタジー - ルドルフ・シュタイナーの芸術論に基づく絵画の実践』

イザラ書房、1998。

工藤浩司『詩の創作[思い]を言葉にする5つの技法(使える国語科ベーシック)』学事出版、2003。

佐藤洋照「第1章 図画工作科教育の意義と目的」『平成20年度告示新学習指導要領による「図画工作科」指導法』日本文教出版、2012、p.7 12。

とくしらえみ『子ども・絵・色 - シュタイナー絵画教育の中から』イザラ書房、2002。

葉山登「動的な世界とのかかわりに着目した色彩造形教育」『子ども学第3号2015』白梅学園大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会、2015、p.133 151。

村田夕紀「0～2歳児の造形あそびに関する一考察 - 自発的活動の造形的可能性について - 」『四天王寺大学紀要』No.48、四天王寺大学、2009、p.155 170。

文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版、2008。

文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017。

安原青児「にじみ絵を用いた造形活動の展開」『九州保健福祉大学研究紀要』No.5、九州保健福祉大学、2004、p.19 27。

ルドルフ・シュタイナー『色彩の本質・色彩の秘密(全訳)』イザラ書房、2014。

E.M.グルネリウス、高橋巖・高橋弘子訳『七歳までの人間教育 - シュタイナー幼稚園と幼児教育』フレーベル館、1994。

(2017年10月16日 受理)