

保育者志望の学生の想像力に関する一考察

—○△□の形を使って—

鈴木 律子[※]

要約

本学のこども学部で「おもちゃと文化」(2010年度入学者までは「おもちゃ論」)の講義を筆者が担当して3年になる。好きなおもちゃの遊び方についてリアクションペーパーで問うと、例えば積み木の場合「好きなように積む」、「自由に積む」といった学生の記述が半数を越えていた。完成形の自己イメージがあるのだろうが、他者には解り辛い。どうやら文章で伝えるのは個人差があるようだったが、保育者という職業に従事するものであれば、遊びの中でイメージを伝え、子どもと共有することは不可欠である。

文章で伝えるのが難しいならば、手法を変えてイメージを絵で表現してはどうだろうかと考えた。そこで、①○、△、□の単純な形から想像できるものを絵に描く。②可視化することで自身の想像力がどれぐらいかを確認する。③この課題を保育の現場で活用できないか考えてみる。以上3点の目的により授業内で実践し、その結果をふまえて、学生の想像力を養うには何が必要か考察した。

キーワード 想像性、描画、子ども、遊び

目次

1. はじめに
2. 本研究の目的と方法について
3. 結果と考察
 - 3-1 ○
 - 3-2 △
 - 3-3 □
 - 3-4 お絵描きにおけるテクニック
4. この課題の現場での活用
5. 見立て遊びと想像力
6. 想像力を豊かにし、よりよい保育者となるためには
7. おわりに

1. はじめに

本学のこども学部で「おもちゃと文化」(2010年度入学者までは「おもちゃ論」)の講義を担当して3年になる。初回もしくは2回目の講義のリアクションペーパーで「好きなおもちゃを一点挙げ、何歳のころ、誰とどのようにして遊んでいたか」と訊ねると、「どのように遊んでいたか」の項目には、例えば積み木の場合だと「好きなように積む」、「自由に積む」といった記述が半数を越えていた。学生の頭の中では積木を積んだ完成形の自己のイメージがあるのだろうが、読む方の他者はそのイメージが想像できない。

翌週、返却の際に「好きなように」、「自由に」とは具体的にはどのようなことなのか、例えば作ったものの名前を挙げるとか、それはどのようにして積むのか、作った後は壊してしまうのか、それともしばらく飾っておくのかといった、あなたにとって積木はどのようなところが「つぼ」だったのかといったことを書くように補足説明した。その後のリアクションペーパーを見ると自己のイメージや思いなどを具体的に書けるようになった学生もいれば、そうでもない学生もいて文章で伝えるのは個人差があるようだった。

カイヨワ(1990)は『遊びと人間』の中で「遊びは強制されて行われるものでもなく、ただ楽しいから続けられているわけで、したがって退屈し、飽き、あるいは気分が変わったというだけで、遊びは左右されてしまう。」¹と述べている。このように本人が楽しいと思うなら、遊びとしては成立している。しかし、保育者という職業に従事するものであれば、子どもたちと一緒に活動するにあたっては自己完結ではなく、遊びの楽しさを状況に応じて少数から集団までを範囲として伝える役割を担っているのではないだろうか。つまり、遊びの楽しさを伝えるにあたっては具体的なイメージを伝え、自己と他者が共有することが不可欠である。

文章でイメージを伝えるのが難しいならば、手法を替えて今度はイメージを絵で表現してはどうだろうか考えた。文章を書くのが苦手な学生にとっては、絵に描く方が他者に伝わりやすいのではないかと推測した。実際に保育の現場では絵画指導はもちろんのこと、簡単な絵が描けると園児とのコミュニケーションツールになる。そこで、イメージを表現し伝えることの例として①○、△、□の単純な形から想像できるものを絵で表現する。②可視化することで自身の想像力がどれぐらいかを把握する。③この課題を保育現場においての活用を考えるという3点の目的により授業内で実践した。この実践によって現状の学生の想像力はどれぐらいなのか、そして、今後は保育者として子どもと関わるにあたり、自己イメージを広げるにはどのように補っていけばよいかについて考察した。

2. 本研究の目的と方法について

本研究の目的は保育者志望の学生の想像力についての考察である。単純な形からどのような想像力が表現されていたのかを分析する。そこからどのような現状なのかを浮き彫りにし、学生の想像力を広げるにあたり何が必要なのかを考察する。課題に取り組む学生には自己の想

像力の現状を把握し、想像力を養うのにはどのようなことが必要なのかを考えると共に、この授業で取り組んだことを保育現場でどのように活用できるか、その可能性を追求することが具体的な目的である。

研究方法は2014年度に「おもちゃ論」、「おもちゃと文化」を履修した学生を対象者とし、2014年12月から2015年1月にかけての4週間の授業内で、20分間と定めて課題を実施した。内容として1週目は○、2週目は△、3週目は□の枠が1枚につき6個描いてある用紙を配付し、その形からイメージするものを何かに見立てる。この際の条件として、枠の中に描きこむものが1つや2つあっても構わないが、それだけではなく、枠を利用して枠外に付け足すことで絵にしてみる。例えば形を動物の顔に見立て、6個とも何かしらの動物の顔にするのではなく、各週共、動物、植物、文房具といったように何種類かにする。筆記具は鉛筆または黒ボールペンとする。自己の想像力を可視化することが目的の1つなので、禁止事項としては携帯電話やタブレット端末等では検索はしないことと、絵の外に何を描いたか文字で書かないこと。最後の4週目にはまとめと振り返りのためにアンケートを実施した。これらの結果をもとに分析する。

本研究にあたり、保育者養成校での実践例として芸術教育研究所主催の研究大会「春の芸術教育学校」において口頭発表することと、その後に論文にまとめ本学の紀要『浦和論叢』に投稿することをあらかじめ学生に伝えた。その際に倫理的な配慮として、①個人名は明かさない。②課題の結果分析は決して批判ではない。③現状を知ることによってよりよい保育者になってもらいたいという3点についてあらかじめ説明し、全てはよりよい保育者を目指してほしいという主旨から、この課題を行ったことを説明した。

3. 結果と考察

3-1 ○

用紙を配付後はすぐに筆記用具を手にとって描き始める学生と、そうでない学生とにはっきりと分かれていた。何も描いてない学生は、しばらく様子を見てみると、その後も手を動かし始めるようなことはなかった。本来ならば急かすようなことはせず、じっくり待つことも教育の1つではないかとも考えるが、授業時間には限りがある。そこで、「まずは筆記具を手にとってみましょう。そうしたら何か浮かんでくるかもしれません」と助言したところ、素直に筆記具を手にする学生もいたが、なお、何もせずに用紙を見つめている学生もいた。またしばらく様子を見て、次に「教室の中や、自分の持ち物で何か丸いものはないか探してみましょう」と助言した。それでも描き始めない学生も数名いたが、これ以上の助言は誘導的になる恐れがあるので控えた。

筆者は非常勤講師であり、この授業しか担当しておらず、加えて授業は講義形式であることもあり、学生全員と話をするようなことはない。それゆえに日常の様子はうかがいしれないが為に、手を動かさない学生たちは課題に対して意欲がないのか、それとも○の形を見て本当に何も思い浮かばなくて困っているのか、表情からは判断がつかなかった。

アンケートからは「○はボールのようなものしか浮かばなかった」(2年男子1名、3年男子1名)、「見立てるにあたり、平面から立体のものを連想するのは難しかった」(3年男子1名)と学生によってはなかなか苦勞していたようである。授業終了のチャイムが鳴った時点で6個を埋められず、まだやっていてよいのか質問があり、引き続き待機した。その結果、最後に提出した学生は終了から20分後であった。結果の内訳は表1に示した。

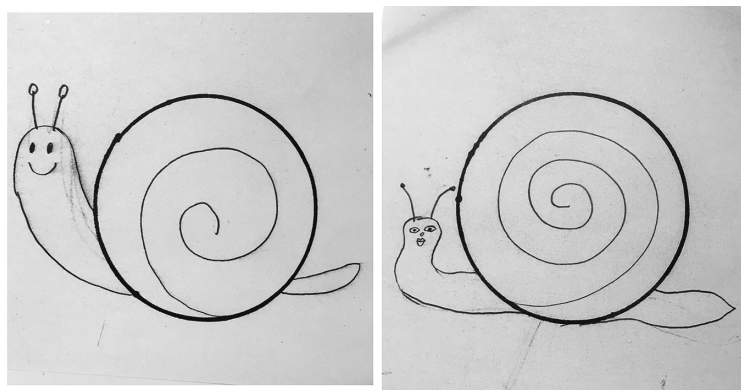
表1 ○

	描いたもの	計		描いたもの	計
生きものの	人間の顔	6	食べもの	リンゴ	3
	クマ	5		ミカン	2
	ネコ	4		カブ	1
	カタツムリ	4		メロン	1
	パンダ	2		ホットケーキ	3
	赤ちゃん	1		飴(ロリポップ)	3
	サンタ	1		飴(両端を捻じったもの)	2
	トナカイ	1		アイスクリーム	2
	イヌ	1		おでん	1
	イモムシ	1		たこ焼き	1
	カエル	1		ピザ	1
	カメ	1	ボール	モンスターボール(ポケットモンスター)	7
	コアラ	1		ボール	5
	サル	1		バスケットボール	4
	ブタ	1		野球	4
	ライオン	1		サッカーボール	2
キャラクター	ドラえもん	5		ビリヤード	1
	アンパンマン	3	その他	ダイナマイト	2
	星のカービィ	2		風船	2
	鬼太郎の父	2		フライパン	2
	キン肉マン	1		雪だるま	2
	ケロロ軍曹	1		皿	1
	ばいきんまん	1		シャボン玉	1
	マイク(モンスターズ・インク)	1		車輪	1
惑星	太陽	4		てるてる坊主	1
	地球	2		時計	1
	土星	2		ドリンクの蓋	1
	月	1		びっくり箱	1
植物	ひまわり	3		吹き出し	1
	花	2		ブランドのマーク	1
				ボタン	1
				iPhoneのボタン	1
				判別不能	8
計		62			70
総計					132

当日の出席者は22名であった。(22名×6個=132個)○は7つに分類できた。中でも「生きもの」をイメージしたのが32点と一番多かった。その中でも、人間の顔が6個と一番多かったが1人の学生が性別や表情などを変えて複数描いており、実質はクマの5点となる。アンケートからは「○の中に描くのは簡単だったが、○を基にして外側に描き足すのは難しかった」(2年男子3名、2年女子2名)ということからもなかなか手が動かない学生にとっては苦肉の策であったことがうかがえる。「動物の顔は丸いイメージなので描きやすかった」(2年女子1名)ということからも比較的に見立てやすかったようである。○を顔の輪郭として、上に耳をつけると動物らしきものになる。耳を伸ばせばウサギになり、丸くすればクマになり、その丸みの大きさを替えるとネコにもなる。翌週の△の前に全体に向けて補足したところ「なあんだ、簡単じゃん」という反応もあったが、できれば学生たちが課題に取り組むことで気が付いてもらいたかった。この方法は絵を描いたり壁面構成を作ったりする際に保育現場で応用できる。

形からイメージして何かに見立てるにあたっては、その特徴をつかんで描くことがポイントで、場合によっては実際のものに比べてデフォルメされていたり、擬人化されていたりすることもある。だからといって、現実とは明らかに違うのも子どもたちに手本として示すのは望ましくない。カタツムリの目は触角の先にあるが、下に描かれていたものが4個のうち2つあった。(図1) このことを翌週に全体に向けて補足したところ「そんなところまで気にしなきゃいけないんですか」という意見が出たが、例えば保育現場では6月の絵画制作においてアジサイとカタツムリを作ったりするときに正しい知識を子どもに理解させることは必要である。

(図1) カタツムリの誤例



生きものに準ずるものとしてはアニメーションのキャラクターに見立てたものもあった。今回の課題の禁止事項にはキャラクターを描いてはいけないということは含まれていなかったなので別に構わない。実はあえて禁止しないことによってどれぐらいの数が出るのか関心があった。

ドラえもんが5点、アンパンマンが3点とテレビ番組や市場で商品が多く流通しているおなじみのキャラクターが見られた。筆者の予想としては大学から電車1本で行ける東京ディズニーランドにいるミッキーマウスは誰かしら描くであろうと推測したが、予想に反して誰もいなかった。ミッキーマウスの顔の細部を見本なしで描くのは難しいが、東京ディズニーランドの園内には黒い○を3つ使ってミッキーマウスの顔を記号に落としこんだものをよく見かける。このことを翌週に補足した際、複数の女子学生からは「あーっ」という歓声や「それ、忘れてた」といった反応があり、指摘されて初めて気がついたようである。

このように学生によってはキャラクターに親しみを感じているようだが、幼稚園や保育園によっては保育現場にキャラクターを取り入れることを禁止しているところもある。その理由としては、特定のキャラクターを保育現場で子どもたちの目に触れさせるのは教育上望ましくないという方針の園もある。多くの子どもたちがテレビ番組等で見かけるキャラクターになじみがある一方で、それらの番組を見せない家庭もある。すなわち皆の共通項とならない。また、子どもたちに人気があるとはいえ、一過性のキャラクターが保育環境に入ってくるのは望ましくないという考え方もある。その一方で、状況によってはキャラクターが子どもとの会話の糸口になったり、絵に描くことによってコミュニケーションになったりすることもある。よって、保育者志望の学生は、子どもたちが何のキャラクターに関心を持っているのか把握しておくのも大事なことである。

キャラクターは架空の生きものであるが、集計の結果からは現実の自然からイメージされたものが惑星と植物である。保育現場でも自然に親しむことは保育内容の五領域の1つである「環境」の中に謳われている。内訳を見ると惑星が9個、植物が5個と全体からは少なかったが、このことに目が向けられていたことを評価したい。

自然に関するといえば他に農作物が挙げられる。「食べもの」の中ではリンゴが3個、ミカンが2個と学生の日常でも食べる機会が多いと思われるものが見られた。先に耳の形を変えると動物の顔が何種類か描けることを述べたが、実際の果物は丸みを帯びているものが多い。○の枠外にヘタの部分伸ばしたり縮めたり、太くしたり細くしたりすることによって何種類か果物が描き分けられる。動物の顔と同様、1つ思いついたらそこからアレンジが効くパターンである。

以上、○の結果から気になる点について述べた。内訳の中には判別不能なものが8個あった。今回の課題では形からイメージしたものを見立てることにねらいがあったので、何を描いたかは文字で情報を付け足すことはしないことにした。描写力は問われないものの、描いた学生と筆者の間ではイメージが共有できなかったのは残念である。しかし、将来の保育者志望の学生の状況として受けとめなければならない。

3-2 △

用紙を配付後は、先週の○のときよりも全体的に手がよく動いていた。また、先週提出された絵を見ると、中にはイメージが浮かばなくて苦労したと思われる、やっつけ仕事のよ

うな筆致だったりするものもあった。○から△に形が変わったとはいえ、2回目になると「形を利用して描く」とはどのようなことか全体的に理解が深まったようである。とはいえ、アンケートの中には「日常生活の中で三角のものが浮かばず、見立て辛かった」（2年男子1名、3年女子2名）という感想もあった一方、「三角にいろいろなパーツを付けてみても形が想像しにくかった」（3年男子1名）というように、授業内で補足説明したことを活かそうと取り組んでいたことも判明した。結果の内訳は表2に示した。

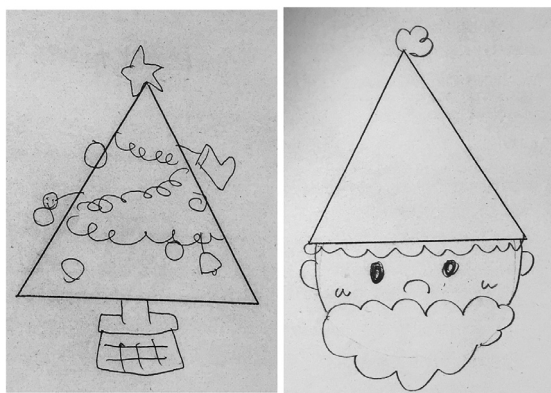
表2 △

	描いたもの	計		描いたもの	計
生きもの	キツネ	10	食べもの	おにぎり	10
	人間の顔	9		アイスクリーム	10
	ネズミ	5		ニンジン	4
	イカ	3		ピザ	4
	イヌ	2		イチゴ	3
	ウサギ	1		スイカ	3
	カラス	1		チーズ	3
	キリン	1		きのこ	2
	トナカイ	1		サンドイッチ	2
	ヒツジ	1		おでん	1
キャラクター	ジバニャン（妖怪ウオッチ）	1	飲みもの	クレープ	1
				カクテルグラス テトラパック牛乳	6 1
自然	富士山	2	マーク・ 標識	道路標識	7
	山	1		トイレのピクトサイン 女	3
クリスマス	クリスマスツリー	14		トイレのピクトサイン 男	2
	サンタ	6		ヒランヤ	2
建物・建造物	家	10	被服	帽子	5
	城	1		パンツ	2
	ピラミッド	5		バッグ	1
おもちゃ	独楽	6	その他	洋服	1
	クラッカー	5		テント	6
	積木	4		ロケット	4
	トライアングル	2		ドリル	2
	お雛様（女雛）	1		傘	2
	ロボット	1		傘お化け	1
				天使	1
				花束	1
文房具	鉛筆	4		判別不能	3
	三角定規	2			
計		99			93
総計					192

当日の出席者は32名だった。(32名×6個=192個)△は12に分類できた。△で6つ描くのは前回の様子から厳しそうな学生もいると推測し、△と▽を3つずつにした。「生きもの」ではキツネが10個と一番多く、3人に1人が△といえばキツネの顔を連想したことになる。次に多かった人間の顔は、前回○と同様、1人の学生が複数描いていた。同じ種類のものをいくつか描かないことが条件の1つだったので課題の趣旨に反するが、困ったときは顔に見立てるというのも1つの策であることが伺える。また、前はカツムリの目の位置が現実とは違っていたものがいくつか見られ、そのときにタコとイカの足の数についても言及したところ、イカに関しては正しく10本となっていた。

課題を実施した期間が12月だったこともあったのか、「クリスマス」と分類の1つになるほどクリスマスツリーとサンタをイメージしたようである。(図2) 三角の顔といえばキツネに続く、多くの学生が連想するイメージのようである。クリスマスシーズンは限りがあるので、これを応用して三角の大きさを変えて森に見立てたり、サンタの髭や眉毛を取り除くとメルヘンの世界に描かれるようなこびとに見立てられることを翌週補足した。

(図2) クリスマスツリーとサンタの絵



「建物・建造物」では家が10個と一番多かった。積み木遊びの際に立方体の上に三角を乗せると「おうち」になる他、いわゆる「お絵描き」でも家といえばこのように描くことがあり、記号的に落としこまれた家のイメージとなっている。ここから応用して西洋風の城にしているものが1個ながら見られた。

「おもちゃと文化」の講義では、伝承おもちゃの歴史や保育現場で活用できるアナログおもちゃについて話している。講義中にこれらのおもちゃを回覧しても喰いつくように興味を示す学生は少ないが、課題実施の2週目からは「おもちゃ」が分類の1つになり、講義で取り上げた独楽やお雛様といった伝承のものや、積み木やトライアングルといったアナログおもちゃが出てきたということは、学生たちには印象に残っていたようである。

以上、△▽の結果から気になった点について述べた。初回の○では判別不能が8個あったが、前回より出席者が10名多かったにも拘わらず、判別不能は3個であった。先述のように

「形を利用して描く」ことに抵抗が少なくなってきたようである。その一方で「どうしても△の形に目がいってしまい、この形を使うのが難しかった」（2年女子1名）という感想もあった。

3-3 □

○、△（▽）に続き、3週目は□である。用紙を配付しようとしたところ「まだやるんですか」という声も上がったが、○、△、□の3部作が今回の課題である。2部作で前後を見るというのも1つのやり方であるが、3部作にしてホップ、ステップ、ジャンプのような成果も見られるのかという問いを立てたからである。□の内訳は表3に示した。

表3 □

	描いたもの	計		描いたもの	計
生きもの	イカ	3	家電	テレビ	5
	人間の顔	2		パソコン	2
	イヌ	1		パソコンのキー	2
	カニ	1		スマートフォン	1
	トナカイ	1		スマートフォンのアイコン	1
				電子レンジ	1
キャラクター	スポンジ・ポプ	1		冷蔵庫	1
			家具	鏡	2
				炬燵	2
建物	家	13		箆簞	1
	城	1	寝具	布団	1
おもちゃ	ロボット	10		枕	1
	サイコロ	7	食器	マグカップ	4
	びっくり箱	2		グラス	1
	凧	4	皿	皿	1
	ガムボールマシン	1	被服	バッグ	3
	カルタの札	1		Tシャツ	1
	手裏剣	1	乗りもの	ロケット	5
	双六	1		電車	4
	たまごっち	1		トラック	3
	任天堂DS	1		乗用車	1
	パズル	1	その他	本	7
	ハンマー	1		箱	5
	ビックリマンシール	1		プレゼント	5
文房具	ケシゴム	9		ポスト	4
	鉛筆	4		時計	2
	手紙	2		旗	2
食べもの	アイスクャンデー	1		フットサル場	2
	お弁当	1		窓	2
	こんにゃく	1		マスク	2
	せんべい	1		鬼	1
	ビスケット	1		コルクボード	1
飲みもの	ビール	1		水槽	1
				地図	1
計		76		ドリル	1
				マイク	1
総計					80
					156

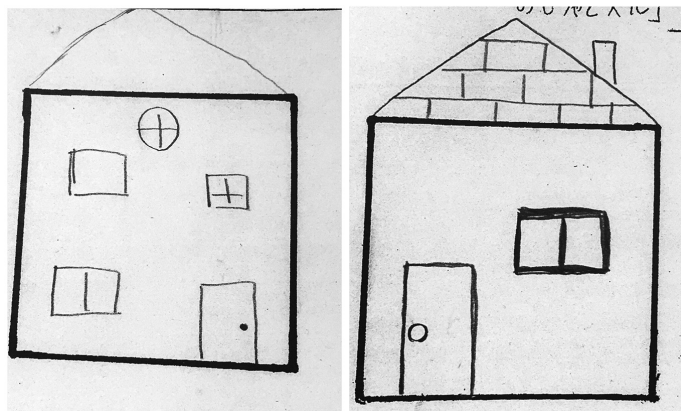
当日の出席者は26名だった。(26名×6個=156個)□は14に分類できた。特筆すべき点が2つある。1つはこれまでは1人の学生が1枚につき枠を人間の顔に見立てたものを複数描いていた。今回は人間の顔は2個あったが2人の学生が各1個ずつ描いていた。そしてもう1つ、これまで何を描いたのか判別不能なものがあったが、□に関しては何かしらの絵に見立てられていた。課題の条件の1つに何を描いたのか文字では書かないことにしたので学生に訊くと違うものであったかもしれないが、筆者が絵から判断する際に判別不能なものではなかった。

アンケートからは「身の周りで四角いものが浮かばなかった」(2年男子2名、2年女子2名、4年女子1名)、「四角いものが浮かんでも、そのものを絵に描くのが難しかった」(2年女子1名)、「四角の中に描くことはできても、その周りに描き足して何かに見立てるのは難しかった」(2年女子1名、3年女子1名)といった感想があった。しかし、簡単にはできなかったことを試行錯誤の末にイメージを引き出せたことを評価したい。

初回の○はアニメーションのキャラクターが計16個であったが、その後の△と□は各1個ずつだったことに注目したい。これは先に挙げた通り、2週目の際に初回の○の補足でキャラクターについて説明したが禁止した訳ではない。3週に渡って様子を見たところ、その形を使って何かイメージできないと顔にする。その際にキャラクターに見立てると、相手に理解を求めやすいことの2つの傾向があることが判明した。

「建物」では家が13個で、□の中では全体を通して一番多かった。(図3)これは2週目に△の形を屋根にし、その下に□を描いたものを今度は□の形の上に△を描いて家としていた。子どもと見立て遊びをする際、保育者が何にしようかずっと悩んでいると子どもは飽きてしまい、遊びに興味がなくなってしまうことがある。それゆえに間髪を容れずアイディアを出すことも状況によっては求められる。このような際には自分の中で形に対するイメージがいくつかあると便利であり、□と△で家に見立てるのはその1つである。このことに関しては次章で詳しく述べる。

(図3) 家の例



3週目も2週目と同様におもちゃをイメージしたものが見られた。授業内で話に出たロボット、サイコロ、手裏剣、双六、パズル、ハンマーといったアナログおもちゃや、学生たちがこれまで遊んだことがあると思われる、「たまごっち」や「任天堂DS」といった電子おもちゃが見られた。形からイメージする際におもちゃも選択肢の1つになったようである。

それに加え、3週目では、家電、家具、寝具といった日常生活にあるものに目が向けられるようになっていた。初回の用紙配付後は筆記具を手にはせずに用紙を見つめていた様子からするとかなりの進歩である。3週に渡った課題から、初回は学生に苦手意識があり、教師が意図する結果が出なくても、そこで諦めずに助言や補足といったヒントを提示すると学生たちの中には考える余地が出てくるようである。こちらが手を差し伸べすぎると、恣意的なものになってしまう恐れがあるので注意しなくてはならないが、「ちょっとしたヒント」が考えるきっかけとなったことも判明したことから、今後の授業の際にも状況に応じてはヒントを提示していきたいと考えている。

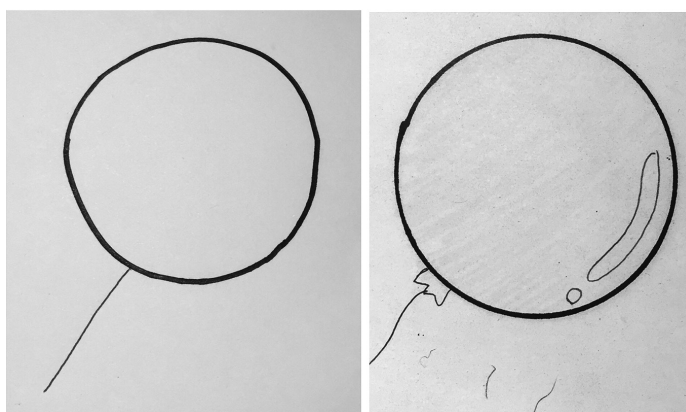
3-4 お絵描きにおけるテクニック

本研究における課題の取り組みは先に挙げたように「形を見てイメージしたものを絵で表現すること」に目的があり、美術の授業ではない。しかしながら、絵を描く学生には仕上がりの上手下手は気になるようである。アンケートからも「絵が苦手なので難しかった」(2年女子1名)という感想が見られた。

今回の課題では、○、△、□の形からイメージし、何かのものに見立てるということは静物画を描くようなものではなく、その形の特徴をつかんでデフォルメする要素がある。デフォルメによって見立てたものが判りやすくなっていけば問題はないが、そうでない場合は情報を描き足すことによって絵に説得力をもつことがある。具体例を以下に挙げる。

○の下に縦棒を描いている学生がいた。これは何かとたずねると風船だという。風船のシルエットに見えなくもないが、絵を見た人全員が風船だと解答するかは疑問が生じる。もう

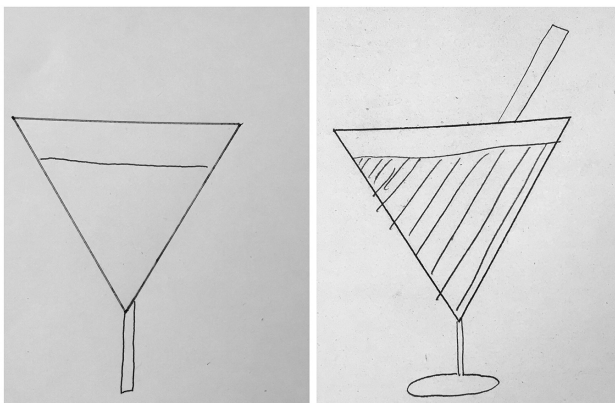
(図4) 風船の例



少し風船について情報を足してみてもどうかと助言したところ、意味が理解できていないようだったので、例えば風船らしく見えるように結び目を描いてみるといったことだと具体的に説明すると理解できたようで、結び目と球体に光沢を描きこんでいた。(図4 ※左側は筆者が再現。)

他には、▽の中に横線を引き、角の下に縦棒を描いている学生が何人かいた。これは何かとたずねるとカクテルグラスとのことだった。置く時にどうするのかと問いかけると、そこで気が付く学生もいれば、「そこまで本物らしく描かなければいけないんですか」と問い返す学生もいた。そこで、「何を描いたか他人に見せて自分の描いたものを答えてもらえる自信があるかどうか」と訊いてみると、その後は考えるところがあったようで、自ら台座を描きこんでいた。(図5 ※左側は筆者が再現。)

(図5) カクテルグラスの例



このように絵でイメージを他人に伝えるにあたっては、見て判断がつく絵を提示する必要がある。そのためにも上記に挙げたように少し情報を足すことによって判りやすい絵になる。美術的な指導とまた違うが、形の特徴をつかんでデフォルメし、付属品の細部といった情報を描き足すとそれらしい絵になる。このようなちょっとしたコツを知っていると便利であることを学生に伝えた。

以上、3章において、課題の結果と分析を試みた。この課題を行った学生たちには1つの経験になるであろう。ただ、変わった試みを経験しただけにとどまることなく、できれば経験を現場で活用できるようになってもらいたいと考える。そこで、次章では今回の課題からの活用について考えてみる。

4. この課題の現場での活用

大学は高等教育機関であり、幅広い専門性を身につけることも教育目的の1つである。授業で習うことに関してはそのまま現場で使えることもあれば、そうでないこともある。習ったことが使えないから役立たないと学生が判断した場合、関係ないからといって切り捨てる

のではなく、そのままでは使えなくとも、発想や方法を変えてみることによって活用できないか考えてみる視点は大切だということを講義では伝えている。アンケートに具体的な活用例を挙げていた学生も多くいた。以下に活用例と授業内で補足説明したことを述べる。

①積木やブロックで見立て遊び

「四角い積み木やブロックを車や建物に見立てて遊ぶ。」（2年男子1名）これは保育の現場で見られる「見立て遊び」の1つである。この遊びのよさは車そのものがなくても保育者と子どもの間で「つもり」の世界が共有でき、年齢に関係なく遊べる。子どもの関心や集中力などにもよるが、ただ積み木を前後に動かし「車が走ります。ブーブー」とやっているのではすぐに飽きてしまう。設定をどう展開するか保育者はその場で臨機応変に対応できることが必要である。

似たようなものに「折り紙で難しいものが折れなくても三角や四角に折ることができればいろいろなものに見立てて遊ぶことができる」（2年女子1名）という活用例も挙げた。簡単なものでも自らが作業することによって達成感が味わえる。年齢やその子の発達にに応じては有効な遊びとなるであろう。

他には「いろいろな大きさの三角に切った紙を用意し、組み合わせてクリスマスツリーを作る。」（3年女子1名）といった活用例が挙げた。年少だと2つ、年中だと2つか3つを選ばせる。年長では3つを組み合わせるといったように発達に配慮する必要があるが、子どもが形を紙に貼ると真っ直ぐではなく微妙に曲がった仕上がりになることがある。それは大人には出せない幼児期ならではの絶妙なバランス感なので、直さずそのまま貼ってもらいたい。

②紙皿を顔に見立てる

「画用紙や模造紙に紙皿を貼って顔にし、クレヨン等で描き足す」（2年女子）紙皿を貼ることによって立体的になり、立体感が出ることによって減り張りが出る。年少や年中だと統一した大きさの紙皿の方が子どもには作りやすいと思われるが、年長だと何種類かの大きさの紙皿にして子どもに選ばせ、模造紙に貼って共同制作にすることも可能である。

③形探し

「保育者が画用紙に大きな○を描いたものを園児に見せ、『このお部屋の中に丸いものはないかな』と問いかける。園児は丸いものを見つけたらそのものに触る。対象物が高いところにあって直接触ることができない場合は指を差す」（2年女子1名）この意見を受けて、年少はまず○でやってみる。年中は○と□、年長は○と□が楽しめたら△というように、年齢に応じて形を増やしてみるのもよいと助言した。

屋外での活動としては「散歩の時に『丸い葉っぱはないかな』と問いかけ、みんなで丸い葉っぱを探す。園に戻ったら集めた葉っぱを紙に貼って制作を行う」（2年女子1名）丸い

葉っぱを見つけた時には子どもはうれしいだろう。見つけたものを制作として形に残すことで更に満足感が得られるのではないかと考える。

④会話の際に意識する

「散歩の時に『このお花の花びらは丸いね』、『あの△（道路標識）までがんばって歩こう』といったようにあえて会話の中に入れることで、形の認識を深めるようにする」（2年女子1名）周囲にあるものを保育者は認識できていても、子どもには目に入っても注目していないこともある。そこであえて言葉にすることで形を意識させるのも良い方法であると思われるが、そこに引っ張られて意識しすぎると恣意的になってしまい、不自然になることもあると筆者は助言した。

以上4点が、具体的な活用が挙げられていた例である。まずは案を出してみることが大切である。この案を実施するには幼児の活動といっても年少と年長では発達の差があり、年齢に応じたものにしないと子どもたちにとっては楽しい活動ではなくなってしまうことに留意すること。筆者はかつて幼稚園教諭で、保育現場の経験があるので、このぐらいの年齢であればこのぐらいのことができるであろうというのが見定められるのでこのような助言をした。

学生は教育実習や保育実習等に行って子どもと関わったことがあるとはいっても、まだ経験値が少ないことから、現実には幼児の発達段階からすると難しい案もあったが、正解することが目的ではなく、「こんなことができるかもしれない」という案を出すことが大切である。現場で実践を積んでいくことにより、よりよい保育環境を作っていくことが保育者として望ましいと助言した。

その一方で、アンケート用紙には具体例を挙げて説明することと付記したのにも拘らず、「子どもの想像力を養うことができる」（2年男子2名、3年女子1名）といった例もあった。当初のこちらのねらいとして「自己と他者とのイメージを共有する」ことだったので、「どのように」、「どういった場面で」という具体例を挙げてほしかったのだが、短期間で結果を求めるというのは教育上、決して望ましくはない。これからも機会があれば、その都度学生たちにかみ砕いて説明する必要があると考える。

5. 見立て遊びと想像力

前章では課題の応用として○、△、□の形を使った活用例について言及した。この活用例にはイメージと「見立て」が、指導する保育者と子どもの間で共有されていなければ遊びは成立しない。なぜなら「見立て」は虚構の世界である。保育者が四角い積み木を車と言っても子どもが「そんな車じゃない」と言ってしまうとそこで終わりとなる。では、この積み木が車になるとはどういうことなのだろうか。内田（1990）は以下の様に述べている。

積み木は自動車の代用品なのです。積み木や手の動きにともなって発せられる「ブー

ブー」という音声は自動車を指示しています。このように積み木や音声は別の対象を表すとき、これを「シンボル」または「象徴」と呼びます。一方、自動車の方は積み木によって指示され、表されているものですから「指示対象」ということになります。積み木を動かしていても、このときの子どもの頭の中には自動車のイメージが浮かんでいると考えられます。²

加えて内田は「シンボルと指示対象とは直接結びついているのではなく、イメージをつくり出す精神作用によって媒介され、間接的に結び付けられる」³としている。こうして想像力の世界が広がっていくのである。このシンボルと指示対象を他に例えるならば園庭でおままごとをする際に砂を型に入れてひっくり返して出したものをケーキと見立てるなら砂がシンボルであり、指示対象はケーキとなる。このように「似ても似つかぬシンボルと指示対象ははたらくのは1歳をすぎるぐらい」⁴から見られる。

大人であれば、自分が生きていない時代の映画を見ても疑似体験としてその時代背景を楽しんだり、悲しんだりすることができる。しかし、幼児は経験のないことは想像がつかない。したがって、子どもに体験の機会を多くするのが保育者の役割の1つである。そのように心掛ける一方で個人の体験というのは限りがある。

実は子どもにとって保育者は「あこがれとモデル」⁵となっている。「子どもには保育者は親とは異なりながら安心できる相手であり、困ったら頼りにすることができ、そもそも園でどうふるまったらよいのかの見本となる。」⁶それゆえに子どもは保育者の模倣をする。それは立ち振る舞いから遊びや道具の使い方といったことまで含まれる。この模倣は子どもにとってあこがれの人を演じるのであり、純粋な気持ちで演じるのは遊びの一種であり、前述のカイヨワが遊びを「アゴン（競争）、アレア（偶然）、ミミクリ（模倣）、イリンクス（眩暈）」⁷の4つに分類したうちのミミクリに相当する。遊びとして演じていたのが、やがて自分のものとして獲得し体験となるのである。

筆者自身は幼い頃、幼稚園の先生は何でもできるあこがれの人であった。ピアノも弾けるし、工作だって上手だし、お遊戯も教えられれば発表会の衣裳だって作ることができる。年中クラスのある日、担任の先生が紙芝居を読んでくださったことがあった。その紙芝居の絵はちぎり絵でできており、「こんなのが つくれるなんて せんせいって すごい」とクラスの皆が先生をあこがれのまなざしで見っていた。将来の進路を決める際に保育者を目指したのはこの光景が原点である。ちなみに紙芝居の内容は日本の民話を元にした『にんじんとごぼうとだいこん』⁸であり、保育者になってから紙芝居の種本を発見した際は、大変感激したものである。

何気ない日常の保育の一コマが子どもに影響を及ぼすことがある。保育者はこのことに留意して日頃の保育活動を行わねばならない。それは具体的にはどのようなことかは次章で述べる。

6. 想像力を豊かにし、よりよい保育者となるためには

今回の課題は個人が頭の中に思い浮かべている想像力を絵に描いて表現してみようという試みから始まった。その元となる想像力は無からは生み出すことはできない。経験があつてこそである。

それは特別な体験ではなく、見聞きしたことの全てである。レイチェル・カーソン (1996) は「神秘さや不思議さに目を見張る感性を『センス・オブ・ワンダー』」⁹とし、「『知る』ことは『感じる』ことの半分も重要ではないと固く信じています。」¹⁰と述べ、知識をつめこむことよりもまず、五感を研ぎ澄ますことが大切であると主張している。カーソンはアメリカのメイン州の自然豊かな環境にある別荘でバカンスを過ごしていたが、「あなたが都会でくらししているとしても、公園やゴルフ場などで、あの不思議な鳥の渡りをみて、季節の移ろいを感じることもできるのです」¹¹と述べている。これを身近な例として以下の様なことが考えられる。

いつも同じ道を通っていて変わり映えのしない風景だと思っていなくても、道端にいつも花が咲いていることにふと気づくと、それから少し見方が変わってくる。その花は自生しているものなのか、緑地政策の一環で行政がその季節になったら植えた花なのか。どちらがいいとは一概には言えないが植え替えているとしたら、次は何になるのだろうか。そういった少しの変化に気づくと見慣れた風景も違ってくる。また、これまで日差しが強かったが、ある日ふと和らいでいることに気づくと、季節が変わっている。このような日常の何気ないことに敏感になることで感受性は豊かになるだろう。それだけではなく、子どもの体調や様子などのちょっとした変化にも気づいてケアすることができると思われる。

以上のような直接体験に加えて、前章では保育者の立ち振る舞いを模倣することによって子どもが経験として獲得すると述べたが、大人の場合は読書したり、映画を見たり、自分とは違う環境にいる人から話を聞いたりすることによって自分のことではない人生を間接体験することができる。自身の体験と違って俯瞰できるのもよい点である。これらの直接体験と間接体験を重ねることによって、大人になってもなお、「センス・オブ・ワンダー」を保ち続けることができるのではないかと考えるのである。

7. おわりに

本研究では自身のイメージを他者に伝える1つの方法として、○、△、□を使って何かに見立てるという試みを行い、結果を分析した。次にこの課題を保育現場で活用できないか問いを立ててみた。その上で現状より想像力を豊かにするにはどうしたらよいのか考察した。学生たちが保育者になった際は、例えば通常保育の中で散歩に行ったときに季節の移り変わりに気づき、それを子どもたちと共有できるような感性を養ってもらいたいと願っている。また、学生を指導する教員もそういった感性を持ち続けることを忘れてはならないと自戒する。

付録（アンケート用紙）

おもちゃと文化 2014. 12. 17

学籍番号

氏名

※3週にわたり「想像画」（○△□）の課題に取り組みました。

1) ○△□のうち、どの形がいちばん取り組みやすかったですか（ ）

2) ○△□のうち、どの形がいちばん組みにくかったですか（ ）

3) 2) で答えた形を見立てるにあたり、どのようなところが難しかったですか。

4) このような課題を過去にやったことがありましたか。

・ある（いつぐらいの時ですか）→

（どこで行いましたか）→

・ない

5) 「形を何かに見立てる」ことは、保育の現場でどのようなことに活用できますか

（※具体例を挙げて説明すること）

謝辞

本研究にあたっては、2014年度「おもちゃ論」、「おもちゃと文化」を履修した学生に協力いただいた。学生たちに快く了承してもらえなかったら本研究は成り立たなかった。そして、この課題の結果分析に関して、最初に口頭発表の機会を与えてくださった芸術教育研究所の多田千尋所長をはじめ、研究員の方々に心より感謝致します。

(注)

- 1 ロジェ・カイヨワ, 多田道太郎, 塚崎幹夫訳, 『遊びと人間』, 講談社学術文庫, 1990年, p.27
- 2 藤永保監修, 内田伸子, 『想像力の発達－創造的想像のメカニズム－』, サイエンス社, 1990年, pp.18-19
- 3 同書, p.19
- 4 同書, p.19
- 5 無藤隆監修, 『事例で学ぶ保育内容〈領域〉人間関係』, 萌文書林, 2007年, p.27
- 6 同書, p.27
- 7 前掲書, カイヨワ, p.44
- 8 日本の民話が元であるが和歌山静子の絵で1991年に鈴木出版から、植垣歩子の絵で2014年に福音館から絵本が出版されている。
- 9 レイチェル・カーソン, 上遠恵子訳, 『センス・オブ・ワンダー』, 新潮社, 1996年, p.23
- 10 同書, p.24
- 11 同書, p.27

備考

表は学生のアンケートを集計したもの。

図は学生が課題で描いたもの。

Summary

A Study on the imagination held by students learning preschool education
and childcare in a college
— Using figures of ○, △, □ —

Ritsuko Suzuki

As a lecturer teaching I have taught “Toys and Culture” (formerly named “Theory of Toys”) for three years, I noticed one fact: When students are asked how they like to play with building blocks for example, more than half of them answer like “I pile them up AS I LIKE,” or “I do that FREELY.” Perhaps they have certain images in their minds, but it’s hard for others to understand them. However, to be a nursery teacher, it’s essential to share image and tell it with words.

Here, I’d like to suggest telling and sharing image with pictures instead of words. I applied three steps in my lectures with students. ① Students draw pictures of what they can think of from simple figures of ○, △, □. ② They confirm the ability of their imagination skill. ③ They seek how they can apply this process at actual nursery schools. With the results of these activities, I’d like to consider what is necessary to nurture students’ imagination.

Keywords Imagination, Drawing, Children, Playing

(2016年5月19日受領)