

児童画の諸問題：子どもは‘知っていること’を かくか，‘見たもの’をかくか？

藤 本 浩 一

Problems in Children's Drawings; Do Children Draw
'What They Know' or 'What They See'?

FUJIMOTO Kôichi

I 本 論 の 目 的

3次元空間にある事物を，2次元平面に描き表わすためにはそれなりの工夫が必要で，われわれは遠近法（透視画法）と呼ばれるやり方をとる。普通それは，事物を見たとうりに描くための唯一妥当な方法と思われていて，こうした方法を獲得する以前の子どもの絵は，大人から見れば不完全で特殊な形式のものと見なされる。そして子どもの絵の特徴に関して，GoodenoughやLuquetは，＜子どもは見たものよりも知っているものをかく＞と主張している。しかし大人の描き方だけが＜見たもの＞を描いていて，子どもの描き方は遠近法ではない故に＜見たものを描かない＞というのであれば，それは西洋絵画史において獲得された1つの手法から見た，文化的偏見に過ぎない。遠近法は＜自然のうちに基礎をもっている訳でもなく＞，人為的な表現様式のうちの1つに過ぎず，われわれと世界との関係を別の様式で表現しうる可能性があり，遠近法が唯一客観的な描写であるとするものの錯覚をMerleau-Ponty (1969) も指摘している。上記のいわゆる《知識》仮説を継承する，Luquet (1927) をはじめとする，Bühler (1958), Eng (1927), Wallon (1942), Piaget 他 (1948) といった著者達の考えが，もしも単なる偏見でないとするならば，各々どのような意味で正しいのであろうか。

当然，《知識》仮説に対して，＜子どもはやはり見たものをかく＞と主張する立場があり，Arnheim (1954), Melli-Dworetzki (1957) らは子どもの絵における視覚体験の重要性を強調している。彼らのいわゆる《視覚》仮説は，どのような点で正当な批判になり得るのか？

近年，両仮説の真偽を実験的に検討する試みが，Barrett (1976), Freeman (1972), Golomb (1972, 1973) など幾つかなされているが，議論は解決済みとは言えず，対立点さえ必ずしも明確ではない。この混乱の主な原因の1つには，両説中の＜知っているもの＞とか＜見たもの＞という表現が非常にあいまいで，各々の研究者によって意味される内容が異なり，さらには同一研究者の内でも様々な事例を前にして説明のことばが使い分けられる，といった状況がある。

須賀 (1976) は実験的検証が可能な仮説を立てて実験を行なったが，両仮説の検討を行う上でそうしたやり方を採るべき時期に至っていると言うことができよう。実りある議論のためには，まず多様な説を整理し，多義性を排して各説の異同を明らかにして，対立点を見出すことから出発する必要があると思われる。

本論はこうした視点から、いわゆる《知識》仮説および《視覚》仮説中に含まれ様々な考え方を取出し、幾らかの実験結果を参照しながら検討を加えることから始めて、さらに各説の相互関係を調べ、実験的検証に耐えうるような対立の所在を探って、今後の研究の方向性を模索しようとするものである。

II 主知説とその批判

不注意説 Eng (1927) は、児童画の欠陥の原因として、子どもの注意力が不確実であることを挙げている。著者の意図はともかく、これには様々な意味が含まれる。まず第1に、＜見る段階から注意力がないのだ＞という、知覚自身の問題として言われることがあり、第2に、＜子どもは適確な分析や総合ができない＞とする、子どもの未分化な心理構造に関する指摘である。第3点としては、＜事物のある部分を描かないのは、それはきっと、見えていても気づいていない、意識していないからだ＞という内容の主張がある。

第2の問題は、次節で述べられる統合力欠如説に関連し、第3点は、知的概念と絵における形態との関係として、第3節で述べられる。

さて第1の、知覚的注意力についてであるが、実際には、しかし、視知覚段階では子どもは不十分な絵ほどには不注意ではないし、分析力がない訳でもない。問題は表現それ自体なのである。Arnheim (1954) は＜注意深くない訳ではなく、絵画形式が簡単から複雑へ進む＞と述べて、絵の細部の発展を、子どもの注意深さの発達ではなく、絵画形式の習得として考えている。藤本 (1978 a, b) は、人物画と、それを描いた子どもの視覚的弁別能力テスト成績とを比較したが、結果は両者に統計上何ら有意な関係はなく、一般的な視覚的弁別能力の優劣と人物画の完成度とは直接関係しないことを示している。

統合能力欠如説と媒体依存説 Luquet (1927) は、遠近法に至る描画発達の段階を、＜偶然の写実主義＞・＜不成功な写実主義＞・＜知的写実主義＞・＜視覚的写実主義＞に4区分したが、2番目の段階では、コーヒーマルと人々が同じ大きさに描かれて割合がでたらめであったり、騎手が馬の上に浮いていたりする例が示されている。そうした絵の理由としては、子どもは描くべき事物の各部分を画面上に正しい関係に配列し、うまく構成することができない、つまり統合能力が欠如しているからであると指摘された。

この点は Wallon (1942) が子どもの混同心性の観点から述べた事柄と共通する主張であると考えうる。彼によると、子どもは部分を正しく分析できないし、分析と統合とは2つの相補的な操作であって要素が分離され再結合されない限り総合はあり得ないのだから、再び正しく全体を把握することもできない。一方、写生、つまり自然主義リアリズムとは、個物を他から分析し区別し、配列しなおして総合しなければならない。従って未分化な全体しか持たない子どもには、このように個々の事物の差異を描き分けることは不可能なことだ、とされる。確かに子どもの人物画の描き順を見ていると、手足などの部分描写を与えながら人間という全体を構成することの困難さが観察でき、上記の説明はその間の事情をよく物語っていて、ひとまず肯定できる。

しかしながら困難の源は混同心性のみにあるのであろうか。Wallon (1945) は子どもが抱く概念的背景の不安定性や思考の逸脱・混淆等を、子どもへの質問に対する言語応答の中で調べて、子どもの思考における無秩序や組織化の能力の欠如を明らかにしたが、果たしてそこでの説明を

藤本：児童画の諸問題：子どもは‘知っていること’をかくか、‘見たもの’をかくか？

そのまま幼児画に適用し、絵の中の一見不完全な各部分は、思考過程で見られたと同じような＜偶然の、本筋から逸脱した所産＞を含むものか。あるいはひと度図画表現となると、Arnheim (1954) が主張するところの視覚と思考が不可分一体となった作用が働き、Meili-Dworetzki (1957) が指摘するような＜見ることによって取継がれる本質的な特徴＞が把握され、画面には子どもなりの統一が見られるのかどうか。

少なくとも描画行為は発話とは違って、表現の軌跡が視覚的にフィード・バックされ、しかも以下に述べる実験結果によって示されたように、視覚的フィード・バックによる修正の度合は表現媒体によって異なる。分析と統合の困難さは混同心性のみならず、表現媒体によっても規定される、と筆者は考えたい。

Golomb (1973) は、粘土・鉛筆画・パズル組合せ等の種々の材料のもとで人物表現を子どもに行なわせた。その結果、鉛筆描画よりも粘土細工や人体パズル組合せ課題などの方が、表現された人物の構造が整っており、媒体別による表現の違いが示された。Golomb (1972, 1973) の実験は評定基準に若干疑問が抱かれる。表現された人物構造について、胴体や足などの身体各部の存在の有無が各媒体共通に採点されているが、人体パズルではもともと各部分がパズルの一片として目前に存在する訳で、全くの無から描き出さねばならない鉛筆画よりも各部分の充足とい点での成績が良くなるのはいわば当たり前である。藤本 (1979) はこの点を考慮して、手足等各部分の存在でなく、拾っているポーズなどの身体の一定の姿勢を、それに適合するように正しく手足が曲がっているかどうかを、人物画とパズルについて評定し、比較した。その結果、Golomb (1973) 同様、パズルの方が描画よりも成績が良かったことが示されたが、両者の表現形式が質的に異なったことは興味深い点である。同一被験児にあって、絵とパズルとでは各々に特有の発明があり、例えば拾っている姿勢の場合、鉛筆画では Fig. 1 a のように、女兒らしく恐らく膝

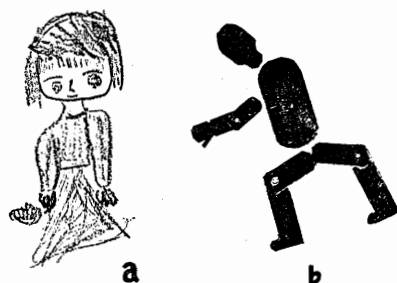


Fig. 1 絵とパズルの比較

を折って拾っている姿が表わされ、一方パズルでは、それと同じ表現が難しいと見たのか、横向きのポーズにして足を曲げ、上体を斜めに倒している (Fig. 1 b)。a と b とでは、明らかに意図する表現形態が異なり、各々の媒体毎に、媒体に規定されながら媒体に見合った個別の発明がなされた、と見なすのが妥当である。

以上の実験結果から、児童画が未分化で総合力に欠けるという特徴が、単に心理構造だけの問題ではなく、言語活動と比べて非言語的媒体による表現がそれぞれ独自のルールを持ち、そのルールの習得における困難さにも帰因していることが示された。

様々な主知説 実は Golomb (1972, 1973) が否定しようとした仮説は、＜人物表現に際して、

人物像について思考の混乱を反映した未分化な知的モデルが予め形成されており、描かれた人物画にはその影響が色濃く表われている」というものであった。同女史は既述の実験によって、もしも粘土や鉛筆画等の媒体によって表現構造が異なれば、絵とは単に知識をそのまま紙面上に投げ出したものではないことが証明されたと考え、そして実際に証明し得たと結論した。確かに既述の実験からは、描かれた人物画が不完全であっても、その子が絵と同程度の未分化な人間像しか抱いていないとすることは誤りである、ということは証明された。しかし、絵は知識の反映であるとする考え方を全く否定し得たかについては疑問であり、その結果だけからは、＜知的モデルが表現されるが、困難は紙面上に敷き写すことにある＞とする Bühler (1958) の考えを棄却し得ず、パズルと絵との違いは、同一の知的モデルを表現する時の技術的な難易度の相違に過ぎないという反論が生じた場合、それを避けることはできない。描かれた事物の形態と、その事物に関する知識との直接関係を仮定する考え方の幾つかを、次に見てみよう。

Eng (1927) は、絵が知識の表現であると考え、＜知っているものを描く＞といういい方の最も字義通りの内容を次のように明確に述べている：＜…は 2 才半よりはるか以前から人間に 2 つの眼のあることを見ていたが、2 という数概念を獲得しうようになり、それが幾つを指すかを＜知る＞時が来て初めて、2 つの眼をもつ人間を描き始めた＞。同様の指摘は Bühler (1958) にも見られる：＜子どもの絵に大きな比率の誤りがある一方、ちゃんとした左右同形が見られるのは、左右同形が視覚印象からではなく、知識からくるという事実によって説明される。子どもは眼・耳・腕・脚が 2 つずつあって、その各々が等しいということを知って、その通りに描く＞と彼は述べた。両者は共に、絵は知的概念による照合を経てでき上がる、という考え方であり、仮にこれを知識照合説と名づけよう。確かに Arnheim 自身も、子どもの人物画で手の指がちゃんと 5 本描かれるためには絵の中で指が何本あるかを数えながら、指は 5 本であるという概念の助けを借りねばならないことを認めており、また、子どもに特定姿勢の人物画を要求した藤本 (1978 a, b) は、走っている人を描く場合、右手が前に出た時、左足が前に来ることを正しく描ける者は小学校低学年児では皆無に近く、絵の辻褄を合わせるためには知識との特に注意深い照合が必要であることを示した。しかし知識と照合されて始めて絵が描けるという説明はとても一般化できるものではなく、描かれた事物の細部にわたる正確さが特別に要求される場合のみ有効である。さらに、知的概念だけがあれば他に視覚情報がなくても絵が描けるかというところではなく、この説はあくまでも視覚によって得られた情報の存在を前提としている。そして、大人と子どもの背の高さの違いとか、男子の服装の区別、顔の配列、人体が左右相称であるといった事実は、すべてことばで表現できるが、本来視覚的に知られるものであり (Arnheim 1954)、＜知っているもの＞の中に＜見たもの＞を必然的に含んでいる。それ故、この説は幾つかの例において妥当するにもかかわらず、＜知っているものよりも見たものを描く＞という主張の実験仮説とするには一貫性を欠いていると言わなければならない。知識照合説を主張する Eng (1927) 自身、＜しかしこの知識を判断と考えるのは誤り＞で、＜児童の「花」という一般的概念は、比較したり区別したりする何等らの論理的思考によって成立するのではなく、色々の花の間の最も手近かな類似を皮相に観察することによって成立する＞と述べ、＜論理的思考の結果から得られたものではなく、単に視覚的印象を沢山結びつけることによって得られたものに過ぎない＞と主張するに至っては、＜知識＞仮説と＜視覚＞仮説の対立が一般原則的なものでなく、個別の問題に

藤本：児童画の諸問題：子どもは‘知っていること’をかくか、‘見たもの’をかくか？

についての議論であることがうかがわれる。

＜知っているものをかく＞のは次の2つの場合に分けられる。1つは、その結果描かれたものは対象の属性を上まわって付け加えられる場合で、今1つは、対象のあらゆる性質のうちでわかっているものだけを描くことである。

前者については、家の中の人物や、さっき食べたバナナがお腹の中に描き込まれているといった透視画によって例証され、＜描かれるものは具体的に見えない物に加えて、心の中に浮かぶ抽象物にまで及ぶ (Luquet 1927) と述べられる。このいわば知識付加説は、そういう場合があるというだけで、そうでない場合も多く、仮説として一般性がないのでやはり検証に耐えうる実験仮説にはならない。

後者の考えは、子どもの人物画が頭と足だけで胴体がないという事実についても論じられており、足も運動機能の重要な部分として意識されているが、胴体について子どもはその存在をあまり意識せず、解剖学的重要性を知らないから頭足人物の絵ができる、という説明がなされる。しかし Meili-Dworetzki (1957) は子どもに口頭で身体に関する質問を行なったところ、その答には、胴体を描かない子どもでも人体の部分として胴体が挙げられており、ある程度の認識はあることを示した。また、身体に関する知識が明確になるにつれて胴体が描けるようになるという説明が、子どもの動物画に最初から胴体が描かれているという事実によって困難になることを同女史は指摘し、子どもの絵は事物に関する知識を表わしているものではなく、見ることを通して事物の本質的な特徴をつかんで表現するのであり、頭+足は人間の姿の基本的な構成要素になっていると同女史は主張した。視覚作用は事物の本質を把握するという点について検証することは困難だが、事物について、その役割や機能などの、見ただけではわからない種類の知識があれば描ける、とする機能・役割説は、子どもに知らない事物を描かせることによって容易に検討しうる。そして次の例によって否定される。Luquet (1927) は、機関車の絵で、子どもは煙突やドームの役割を知らないままに、ただ＜こうなっている＞ことに注目してそれらを描き加える例や、人物にへそを描く例を挙げており、機能・役割説は明らかにこの事実と反する。

人物画の各部分の完成度を採点して知能テストとすることが Goodenough (1926) によって実用化され、一般に用いられている。そこでは人物画の各部分の完成度は、その子どもの概念の分化の程度をあらわすものと考えられている。しかしいかに多数のデータから、手の先がうまく描けたり、服のボタンがあたりする絵を描く子どもの方が、他の知能テストとの相関結果から、それらをうまく描けない子どもよりも知能程度が高い、ということが示されようとも、それは、＜絵は知的概念の表現である＞という一般論を意味するものではない。指を5本描く問題について先に指摘したが、テスト状況において特に細部の正確な描写が要求される場合、人間の姿がどうであるかについての概念的知識が人物画と関係することはあっても、それは描画活動一般に言えることではない。藤本 (1978 a, b) は子どもの人物画を調べるにあたって、種々の姿勢を描き分ける課題を与え、年齢の上昇に伴う人物画の発達過程を分析した。同時に、子どもが抱いている身体に関する意識ないしイメージと、人物画との関係を検討するために質問紙や口頭による質問を行なった。その結果、確かに質問紙合計得点が高い子どもの絵は完成度が高く、より一般的な知的能力と絵とが関係することは示唆されたが、しかしながら人物画の個々の部分と、それに対応する質問の答とを比較してみると、例えば走っている時に手足は曲がっていることが正しく

答えられた子どもでも、絵の中の走っている人物の膝や肘は必ずしも曲がってはいないことが明らかにされた。事實は、＜子どもは知っているものをかく＞のではなくて、身体について意識しており、その機能や役割について＜知っているも描かない＞のである。

言語発達並行関係説 いわゆる《知識》仮説と《視覚》仮説との主要な対立の1つは、言語・思考・概念の発達原理を絵画発達に導入するのか、それとも＜見る＞ことを通して画面上に表現する作用の特殊性を考慮するのか、という点にあると思われる。以下では、言語発達と絵の発達との並行関係を仮定する主張について検討する。

Eng (1927) は、「おカァさん」という幼児の1語文が「おカァさん抱っこ」という2語文になることと、顔だけの人物画に足が描き加えられることが時期的に並行していると述べ、言語発達と絵の発達が並行関係にある、と主張した。しかしこれは現象面での類似である。前者の場合、単語は独立した意味をもち、2語で複合的な意味を持つものに対して、後者は各单位が独立した記号であるというよりもむしろ、人物という事象を表わす1つの全体を構成しており、いわば $1 + 1 = 1$ の性質がある。ことばは単語に分解されても各々の意味を持つが、絵の部分はあくまで全体の中での役割を負っている。また、発話は1次元であるが、絵は2次元的表現である。これらのことから絵と言語との発達の単純な並行関係を期待することは無理であろう。もっとも、限られた描き方が次第に多様性を持つようになる分化過程は、ことばの分化に似ており、両者の関係は更に検討してみる余地がありそうだ。

感情動機説 Wallon (1942) は混同心性の説明で、＜子どもの経験の感情的な動機と、客体的な動機とが混合していて、通常、(子どもは) この2つの動機を分けることができない＞と述べたが、この指摘は事物の客観的な大きさの割合が感情によって色どられ、印象深い部分が大きくなったりする特徴に対応しており、まさにこういった性質が子どもの絵を生き生きとした個性的なものにしている。簡単な実験的検証の方法としては、大きさが等しい2つの玩具を模写させ、子どもと玩具との感情的つながりを考慮しながら絵の大きさを比較したりするなどが考えられるが、絵の解釈と関連して、より深い検討が必要だ。

Ⅲ 《視覚》仮説の意味するもの

＜見たものをかく＞という主張の意義は、表現過程における視覚作用を媒介にして、大人と子どもの知的能力の明らかな質的相違を乗り越え、大人の芸術活動と子どもの表現活動との連続性を探ろうとする点にあると筆者は考える。この点についての詳細な検討は別の機会に譲るとして、いわゆる《視覚》仮説に属する幾つかの考え方と、ある種の《知識》仮説との対立点を次に述べる。

恒常説と射影表現仮説 先に掲げた《知識》仮説の多くは、児童画の一部の事例を説明するものにとどまり、一般法則ではなかったが、次の仮説についてはどうであろう。

Bühler (1958) は、＜(児童画に) 描かれたものは、その本質的で恒常的な属性だけを保持している＞と述べた。これは花、人物そして家などが円や四角形のような単純な幾何図形で表わされ、鑄型で作られるような紋切型のいわゆる＜図式画＞——便利な用語だが厳密に定義できない——と呼ばれるものについて言及したもので、物体の特徴的な＜正式＞の形である若干の基本的な形態が児童画の中で固執される傾向があることを指摘した。この＜恒常説＞は、紋切型に対する説

藤本：児童画の諸問題：子どもは‘知っていること’をかくか、‘見たもの’をかくか？

明としては妥当である。また、Freeman 他 (1972) は以下の実験的研究によってこれを支持した。彼らの衆知の実験では、取手のついたコップを取手が見えないような位置に子どもに呈示しその模写を求めた。その結果、裏側に隠れていて見えないはずの取手を7才まではコップの横に描き加えており、彼らはそこから、＜見たものではなく、知っているものを描く＞と結論した。このことは、事物を目の前にして見るのが、その事物を描くことにはあまり役に立たないことを示し、Wallon (1942) が指摘した、＜子どもは対象を、記憶をよりどころとして描く。再生すべき対象が目前にあると、＜主想＞を確めるや否や、もはや対象を見ない＞という見解と一致している。＜見たものをかく＞と主張する Arnheim (1954) もまた、＜表現の原初的段階ではみたことはたいい利用できない＞ことを認めている。Barrett 他 (1976) の実験もこの間の事情を物語っている。彼らは、家やコップの絵を各3回描かせ、各回の描画前に条件を設定して、3枚の絵を比較した。家の絵を例にとれば、まず最初にドアと窓のある家子どもに描かせ、次にドアがなくて窓にカーテンがあり、2階の窓の方が下の窓よりも大きいという特徴を持つ家の模型を呈示して、それを描かせる。3回目は家の模型の3つの特徴を強調するような物語を聞かせてから描かせた。1回目の自由画と、モデルを見ただけの2回目、物語を聞いた3回目の絵を比較した結果、見ても聞いてもモデル模型である家の特徴を無視して3回とも自分の＜主想＞を描いた者は5才半以下の群ではかなり多く(78%程度)、6才半でも半数に及んだ。彼らは、モデルを見ても物語を聞いても、実物どおりに描かない段階を Symbolism と名づけて、Realism と区別した。

以上の結果から恒常説は支持され、子どもの絵は対象の個別性に対応できない紋切型であることが示されたかのようだが、にもかかわらず、次に掲げた実験結果は相反的である。

Freeman 他 (1972) の結果では、コップの取手の位置を、＜見え＞の通りに描けないことが示されたが、しかし取手付コップを様々な角度から撮影した写真を模写させると、ある程度描き分け可能であることが、近年わが国の学会で報告されている(吉田1976)。須賀(1976)は、＜原始画の機能は対象の射影—特定の角度からの対象の＜見え＞と筆者には解される—の表現である＞とする仮説を設定し、＜射影表現仮説＞と名づけて、立方体の4種の角度からの写真と実物の各々の模写を5才児に求めて、これを検討した。その結果、子ども達はある程度までは描き分けており、＜全く射影的分化を行なわない訳ではない＞ことが示され、射影仮説が支持された。

描かれた絵が対象の個別性に対応して描き分けられているかという問題については、相反する実験結果が存在し、なお検討の余地が残されている。恒常説と射影仮説の対立点は、子ども特有の絵画形式が、子どもなりに対象に見合った発明であるのか、それとも対象から遠ざかった、ある意味で失敗なのかという問いでもある。Arnheim (1954) は、池の周りの木や人々が池を中心に放射状に描かれたり、横顔人物の眼が正面向きであったりするの、3次元空間の事物を2次元平面に翻訳する際の発明であると考え、また、Meili-Dworetzki (1957) は、頭足人物画を、人間の本質的特徴を把握したものだと主張した。それではこうした＜発明＞は、遠近法と同じくらい有効に対象を区別できるほど万能であろうか。この点は児童画が狭義の写実主義と言えるか否かにかかわり、更に検討したいが、筆者にとって当面興味があるのは、子どもは立体をおしなべて平らに描いたり、内部の線が外側に浮き出たようにして描かれる透明画などの特有の形式を描くが、それでは立体そのものと、最初から子どもの絵そのままに平板な形をした模型とを、果

して描き分けることができるかどうかという点である。また、水の入ったコップの模写では、水面が例え見えなくてもコップの外周にはっきりと描くであろうが、水面が外から見えるガラスのコップと、見えない陶器のコップを、例えばゲームの状況を設定して強いて描き分けることを求めたら、その絵にはどんな発明がなされるであろうか。その他同種の実験課題は、子どもの絵の特徴に従って数種考えられる。この点についての検討は機会を改めて行いたい。

知覚的恒常性仮説 事物の恒常的側面が描かれる、ということをも事物の知覚的恒常性が描かる>と理解すると、知覚的恒常性仮説を設定しうる。須賀(1976)は前述の実験でこの点もまた検討した。彼は<この説によれば、写真の模写は常性の欠如の故に実物の模写のような原始的構造を生まない>と予測したが、結果は、写真と実物の各々の模写の間には相違がなく、仮説は支持されなかった。

実験的検討のためなら、大きさの等しい2つの対象物を距離の異なる2地点に各々呈示し、その写真および実物について1枚の紙に2対象を関係づけて模写させたりする方がより直接的であると思われる。実際に検討してみたいが、しかし描かれた事物の大きさは知覚的恒常性よりも感情・動機といった要素によって決定されることが多いのではないだろうか。

IV 描画意図の問題

Freeman 他(1972)と須賀(1976)の実験がくい違うのは、実験課題、ひいては実験に臨む子ども達の描画態度に原因があると思われる。Freeman らの実験報告によれば、子ども達は、何故見えないはずのコップの取手を描いたのかという質問に対して、<そこにあることを知っていたから/回したらそれがあるから。>と答えており、どうしても<見え>のとうりに描かねばならない必要性はなく、身近なコップの形を自由に描くことが、ある意味で許される状況にあった。しかし須賀の実験では、同一の立方体が何度も角度を変えて呈示され、その度に模写を要求されるものだから、実験手続きから生じるいわば暗黙の強制によって、<見え>のとうりに描くようにそれだけ余計に方向づけられていたと考えられる。今後は実験に際して、実験者という変数を考慮し、実験者側の暗黙の命令がどのような形で伝えられているかが比較的明らかになるような方法を講じる必要があると思われる。Korzenik(1977)のように、伝達ゲームという状況を設定して、実験場面における子どもの描画意図をかなり規定することも、一つのやり方であろう。

人物画のお腹の中が描かれたり、人物の眼と物を結びつける視線が実際に描かれたりすることが Luquet(1927)により報告されているが、彼は<多くの場合それらのことは子どもは個人的な満足のために描くのであり、公けに見せるためではない>と指摘した。公的および私的の2種類の描画態度があることは、Korzenik(1977)その他により広く言われている。子どもの絵には、大人から期待された見たとうりに上手に描くというやり方と、自分が納得がいくように必ずしも<見え>のままに描くことに向かって努力しない個人的なやり方が使い分けられており、そのことが児童画の全てに適合する一貫した説明を行うことを難しくしている。

Luquet(1927)は、機関車の絵で、煙突等の、子どもがその役割や機能を理解していないはずのものが描かれたことを例に挙げて、だからリアリズムだ、と述べているが、彼自身一方で、人物画にはあまり腕がなく、<腕がある場合は、何かをとろうとしている時だけである>という

藤本：児童画の諸問題：子どもは‘知っていること’をかくか，‘見たもの’をかくか？

見方をしており，では後者の場合は，リアリズムではないのかという疑問が生じる。Luquet の言う realism とは，子どもは抽象画を描かないという程度の意味であれば，全ての場合に正しいが，より狭義には，対象の個別性に対応し得ない絵には，Barrett 他（1976）が指摘する如く，symbolism などの名称を用いるべきである。とにかく Luquet によるリアリズムに関する2つの説明の矛盾は，結局のところ描画意図の違いによる。しかし何もかも子どもの描画意図のせいにしてしまうと問題が進展しないので，子どもがどのような描図で描こうとしているかを，それ自体，変数として扱えるような実験が工夫されるべきだ。

V 結 論

＜知っているものをかくか，見たものをかくか＞という言い方は，それ自身では何ら限定的な意味は持たない。それほどに子どもの絵の局面は多様であり，説明も多岐に分かれ錯綜している。

《知識》仮説は様々な考え方の複合体であり，幾つかの説は，子どもの絵の特有な描画形式を説明してはいるものの，描画活動一般について言えるような法則は全く提出し得ない。事情は《視覚》仮説においても同様で，内容が比較的明確に規定され，一義的である射影表現仮説にしても，一般法則にはならず，年齢と被験児を限定したところで，幾分かの射影的分化を試みた子どもが，次に透明画を描くことは十分予想しうる。一般法則と思われるものは，感情動機説を除けば，統合力欠如説と媒体依存説くらいである。統合力欠如説は幼児の精神構造を，そして媒体依存説は媒体のルール獲得が表現活動に必要であることを，語っている。両者の関係は互いに補足的ではあっても対立的ではなく，＜知っていること＞か＜見たこと＞かという問題を解決すべき性質のものではない。

実のところ，子どもは，知らないものも描くし，知っていても描かない。また，直接見たものを描き分けることが全くない訳ではないし，見えないものも描く，というのが本当である。＜知っているもの＞とか＜見たもの＞という言い方は，子どもがどのような体験を描こうと意図しているのかが考慮されない限り無意味である。武政（1948）は，＜全てがこめられた体験全体の表現から，対象の写実的表現へと変化していく＞ことを指摘したが，児童画における障害は，自己の想い（体験）を1つの視点から見た（つまり客観的な）事物の形態に還元することができない点に存在するのである。想いと形態とのつながりが非常に主観的ないしは観念的であり，年少児ではそれが著しい。

本論に掲げられた実験研究は，筆者によるものも含めて，もっぱら描かれた絵の構造に関する分析がなされたが，子どもが形にこめようとする体験の背景には各々の生育史や生活環境がある訳だから，実験状況における子どもの描画意図を含めて，描かれた体験とその背景についての考察が，更に議論を深めるために必要になってくる。

文 献

- Arnheim, R. 1954 Art and visual perception. a psychology of the creative eye. (アルンハイム 波多野完治, 関計夫 (共訳) 1963 美術と視覚 (上) 美術出版社 Pp. 203-274)
- Barrett, M. D. and Light, P. H. 1976 Symbolism and intellectual realism in children's drawings. *British Journal of Educational Psychology*. 46, 198-202.
- Bühler, K. 1958 Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes. Heidelberg: Quelle & Meyer.

京都大学教育学部紀要 XXVI

- (ビューラー 原田茂(訳) 1966 新版 幼児の精神発達 協同出版 Pp. 139-155)
- Eng, H. 1927 Kinderzeichnen vom ersten Strich bis zu den Farbenzeichnungen des Achtjährigen.
- (エング 大友一三, 国際書房編集部(共訳) 1942 児童画の心理 国際書房)
- Freeman, N. H. and Janikoun, R. 1972 Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116-1121.
- 藤本浩一 1978a 運動姿勢描画の発達的研究, 京大大学院教育方法学修士論文
- 1978b 走姿勢描画の発達的研究 教育心理学研究第27巻4号, 245-252.
- 1979 幼児の人物画・媒材・身体像の関係. 日本教育心理学会第21回総会発表論文集, Pp. 240-241.
- Golomb, C. 1972 Evolution of the human figure in a three-dimensional medium. *Developmental Psychology*, 6, 385-391.
- 1973 Children's representation of human figure: The effects of models, media, and instruction. *Genetic Psychological Monographs*, 87, 197-251.
- Korzenik, D. 1977 Saying it with pictures ; Perkins, D. and Lendar, B.(Eds.) The art and cognition. Johns Hopkins: London. Pp. 182-207.
- Luquet, G. H. 1927 Le dessin enfantin. (Delachaux and Niestlé: Paris 1977)
- Meili-Dworetzki, G. 1957 Das Bild des Menschen in der Vorstellung und Darstellung des Kleinkindes. Bern: Hans Huber. (メイリー・ドヴォレツキ 三輪健司(訳) 1964 幼児の人物画と心理 フレーベル館)
- Merleau-Ponty, M. 1969 Le prose du monde. Gallimard. (メルロ・ポンティ 滝浦静雄・木田元(共訳) 1979 世界の散文 みすず:東京)
- Piaget, J. et Inhelder, B. 1948 La représentation de l'espace chez l'enfant. (English translation. Langdon, F. J. and Lunzer, J. L. 1967 The child's conception of space. Norton: NY.)
- 須賀哲夫 1976 線描の発達, 児童心理学の進歩76年度版, 特別論文(I), Pp. 165-202.
- 武政太郎 1948 最新発達心理学(上), 世界社:東京 Pp. 407-431.
- 吉田博子 1976 幼児の描画についての一考察, 日本教育心理学会第18回総会発表論文集 Pp. 196-197
- Wallon, H. 1942 De l'act à la pensée. Flammarion: Paris. (ワロン 滝沢武久(訳) 1962 認識過程の心理学, 大月書店:東京, Pp. 228-244)
- 1945 Les origines de la pensée chez l'enfant.(ワロン 滝沢武久・岸田秀(共訳) 1968 子どもの思考の起源(上) 明治図書:東京 Pp. 305-316)

(本研究科博士後期課程)