

描画の発達段階に関する一考察

内田 裕子 埼玉大学教育学部美術講座

キーワード：描画、発達段階、教育目的、美術教育療法

1. はじめに

子どもの頃に描いた作品を覚えている人はどの位いるだろうか。そう考えて、授業で受講生に子どもの頃に描いた絵を思い出して描く課題を挙げると、殆どが何らかの絵を描くことが出来る。更に、その絵が何歳頃に描いていた絵であるかは、描画の発達段階を学んだ人であれば凡そ見当がつく。しかし、描画の発達段階と言っても、発達に応じて描画に現れる形が変化するという点については異論がないものの、発達段階の捉え方は研究者や研究分野によって異なり、発達段階に関する知識を得れば得る程、描画の発達段階が分からなくなる様な状況がある。

そこで、本研究では、そうした発達段階の各説を整理した一覧表を作成すると共に、描画の発達段階の基準にされることの多いViktor Lowenfeld〔1903-1960〕の発達段階理論の理解を深めるため、Lowenfeldの発達段階評価表に文章を補う作業を行った。これらの表が、描画の発達段階の概要を理解する手助けとなることを本論の目的とする。

2. 描画の発達研究の目的

2-1 描画の研究分野

描画の発達研究を概観した書籍は複数を数える。中でも、Franz Cizek〔1865-1946〕の教育内容を紹介した『チゼックの美術教育』¹や描画の発達段階を整理したLowenfeldの『美術による人間形成』²、美術教育の歴史を概観した『美術教育の歴史と哲学』³や描画研究を整理した『子どもの描画心理学』⁴等は、教員養成課程の授業でも取り上げられることが多く、良く知られる書籍である。更に、近年はインクルーシブ教育の分野で、障害に応じた研究も見られるが、描画の発達段階の全容を解明する研究については、既に解明が完了したと見做されているのか、新規の着眼点に基づく研究や新たな発見は管見の限り無い。僅かに、子どもの初期の描画とされる「なぐり描き」について従来の見解とは異なる結果を導いた研究や、写實的に描き始めることが出来る様になる子どもたちの認知能力について、Jean Piaget〔1896-1980〕とは異なる見解を示す研究等、部分的な修正を指摘する研究が見られる程度である。

描画に関する研究の傾向を知るため、試しに描画の発達研究を取り上げた書籍の目次を見ると、描画が〔認知発達論、臨床描画研究、シンボルの発達、子どもの絵から古代人の絵を見る、造形感覚、筆記具操作と描画行為、描画の発生的・文化的側面、描く心の起源を探る旅の出発点〕等の観点から捉えられており、更にこれらの内容を見ると、描画の発達に関する研究は概ね〔教育学、心理学〔医学〕、芸術学〕等で行われていることが分かる。特に、教育学分野の研究が多く、ここでは描画を手掛かりに〔知的成長、情緒的成長、社会的成長、知覚的成長、身体的成長、美的成長、創造的成長〕等、人間形成に必要な観点から子どもの成長を診る研究が行われている。また、心

理学の分野では、性格や精神の分析及びそれらの治療のために描画を用いるが、教育心理学や児童心理学の分野では、教育学の分野の研究とも関連する内容を取り上げている。更に、精神医学においては治療と関係した描画研究が行われており、芸術学の分野では、美術史上の作品と子どもの描画の発達の比較研究が見られる。

描画の研究に関する各分野の目的が異なる理由について、教育分野においては、教育目的が時と場合によって異なることが挙げられる。教育に目的を与えるのは各々経験が異なる人間であると John Dewey [1859-1952] が述べる様に¹⁾、日本の学習指導要領が国の情勢に基づいて変遷する様を見てもこの点は明らかである。つまり、描画の発達についても、個々の教育目的に応じて発達の向かう先が異なるとすると、描画の発達研究の目的も教育目的に応じて異なることになる。また、心理学においては、描画は人間の状態を知る手掛かりを与える資料であると共に人間の状態を改善するための手段であるため、描画は子ども自身を表していると捉えるが、その場合、子どもを捉える方法や解釈が異なると描画の解釈も異なることになる。更に、教育学と心理学での描画研究の目的の違いについては、一般に、教育学が描画を教育の成果でありその成果を見る資料と見做すのに対して、心理学では描画を診断や治療の手段と見做すことが挙げられる。

なお、描画研究の目的が異なるということは、同じ描画であっても捉え方が異なるということであるが、このことは、児童画展における入選作品の決め方にも影響する様な話である。山本鼎 [1882-1946] が主導した「自由画教育運動」や久保貞次郎 [1909-1996] が提唱した創造美育運動²⁾が掲げた「子どもの絵の中には子どもの精神的活動や心理が入っているものであり、その精神的活動が創造力であり、絵を描くことはその創造力を育てることを教育の目的にすべき⁵⁾という描画の見方が、従来の描画の見方と異なっていたために周囲の反発を招き、山本鼎においては自由画教育運動打ち切り宣言⁶⁾を述べたことは周知の通りである。描画の捉え方が異なるということは描画の評価基準が異なるということであり、各評価基準が認める優れた作品が異なるのは当然であるが、創造美育運動を行っていた頃の日本の児童画には創造性が十分に発揮された作品が少なく、評価者は僅かな点を選者の感覚で見付ける必要があり、それは選者の感覚の鋭敏さの程度に関わっていた⁷⁾と久保が述べる様に、同じ評価基準で描画を見ても、評価者の能力によって結果が異なるということも起こり得る。

研究分野における描画研究の目的の違いをこの様な描画の捉え方の違いと考えた場合、相違点を整理すると、描画を教育が施された結果としての自己表現と捉えるか、子どもが本来持つ自己の表現と捉えるかの違いになり、教育目的論と教育可能性論のいずれの立場に立つかの相違になる。即ち、教育目的論の立場では、描画及び描画の発達段階は教育目的を達成するための過程における変容の現れであるが、自由画教育運動や創造美育運動等が含まれる教育可能性論の立場では、子どもが潜在的に持つ発達可能性が顕現した結果と考えられる³⁾。こうした立場の違いから来る発達の捉え方の齟齬について、森田伸子は「ルソーにおける『根源』としての子ども：『言語起源論』から『エミール』へ、そして新教育の子どもへ」⁸⁾で次の様に検討している。

森田に拠れば、新教育運動に繋がる「ロマン主義とダーウィニズムは、共に感覚に対して感情を強調することによって子ども一大人の二項対立を解消する方向へ向かった」⁹⁾とされるが⁴⁾、その前時代に位置するルソー [Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778] は、人間を「認識の成立する『場所』としての人間と、認識『主体』としての人間の二つの側面を合わせ持った存在」と捉えており、それは「18世紀古典主義の『理性』の時代と19世紀ロマン主義の『感情』の時代の二つの時代にまたがる過渡的な人間を表」¹⁰⁾し、子ども一大人の二項対立は、絶対的情念＝自己愛から相対的情

念への質的变化で捉えようとした。ルソーにおけるこの二項対立を新教育では「『発達』という実証主義的な観念のうちに統合」し、「子どもの固有性は強調されるが、その固有性は発達段階的な差異として合理的に説明される」¹¹。これにより子ども—大人の二項対立での教育の考え方は消え、Edouard Claparède〔1873-1940〕が言ったとされる「新しい教育は、ちょうど靴屋が足のサイズを正しく測って足に合わせた靴を作るように、子どもを正しく測定してそれに合わせた教育をほどこすこと」¹²という考え方をする様になる。子どもの個性と発達及び教育をこの様に考えることで、一先ず教育学と心理学及び教育目的論と教育可能性論等のいずれでの解釈も可能な「描画」が成立することになる。

各研究分野を比較して気付くのは、教育を目的にした分野での研究よりも、治療を目的にした分野での描画研究の方が、具体的で分析的であるという点である。教員養成課程の造形・美術分野では、描画に現れる個々の形や色についての分析は、多くの子どもに見られる特徴的な形を解釈する程度であるが、心理学や精神医学では、個々の形や形の組み合わせ、色の使い方についての診断や治療の目的に応じたアプローチがあり、専門分野やアプローチの方法に応じて詳細なマニュアルが作成されている。但し、学校教育においてもかつて描画における色彩を観点とした診断が流行し⁵⁾、授業で描いた絵を教師が分析していた時代があったが、その時の反省から子どもの絵を分析すること自体忌避する風潮が高まり、現在の教員養成課程における美術科教育では、心理療法的な描画の分析や治療的見地に基づく内容は殆ど教えられなくなっている。

2-2 描画の定義

殆どの子どもは幼い頃から絵を描き、その行為を楽しんでいる様に思われるが、実は、子どもが何故絵を描くのか、その明確な答えは分かっていないと言われる。

アートセラピストのCathy A. Malchiodi〔1951-〕は「描画は、子どもたちが身のまわりの環境をどう認識し、どう反映させているかはもちろんのこと、子どもたちの思考、感情、空想、葛藤や心配を、治療専門家が理解するうえで重要な手段となることがわかりました」⁶⁾と述べ、Lowenfeldは「子供にとっては、美術は、おとなにとってと同じではない。子供にとっては、美術は、単なる表現の手段に過ぎない」¹³と言い、その表現については「経験を総て創作品の中へ組み合わせる」¹⁴「情緒的関係を表現」¹⁵「美術教育においては、美術は目的に対する手段としてのみ用いられるもので、それ自体が目的ではない」¹⁶等と捉える。

教育の場面で絵を描く課題を出す際、大人は何らかの目的を示す。例えば「自分が好きなように絵を描くよう促されたり、特定のイメージを絵にするように指示されたりする」等、直接言葉で示されたり、「非言語的なコミュニケーション」のためや「心の問題を図式的に表現する」ため、或いは「遊戯療法のはたらきを効果的に高める」¹⁷等、子どもに直接は開示しないが、大人が目的を隠し持ったりする様にてである。大人が抱くこれらの目的に対して、子どもは「芸術表現を修得したり、自己表現をしたり、自己説明をしたり、芸術を介してストレスや情緒的な問題や心的な外傷を訴えるために」¹⁸絵を描くが、Judith Aron Rubin〔1936-〕はこうした状況を捉えて「子どもたちは、芸術的な表現をすることにより成長する能力を備えており、治療専門家は、このような能力が成長する過程が生ずることを促進できる」¹⁹と言う。

また、美術の時間が遊びの時間と同定される根拠とも言える「芸術のための芸術」〔l'art pour l'art〕に通ずる描画の考え方もある。この考え方は、Lowenfeldが提唱した「個人が自己を受容し、同時に自己の欠陥を受け容れる」²⁰ための「美術教育療法」の原理である、自由に美術〔制作〕を

行うこと自体で自己同一化が出来るという考え方に通じる。

他方、Rhoda Kellogg〔1898-1987〕に拠れば、描画は何かを象徴する目的を持ち、描画からは「運動の楽しみ」と「視覚の楽しみ」を得ているとされる。視覚の楽しみという考え方には、ゲシュタルト心理学に基づくRudolf Arnheim〔1904-2007〕の、「良い形態」という視覚的なバランスは知覚に満足を与えたとの見解も挙げられる。Lorna Selfeの、描画の目的を「視覚的、情動的な経験のいろいろな側面から満足のいくような象徴をつくること」²¹とする考えもこれに近い。

その他、Howard Earl Gardner〔1943-〕の描画は感情の表現を目的とするという考えや、描くことに子どもは遣り甲斐や達成感を見出すといった捉え方、褒めて貰うため、コミュニケーションの試み等の解釈がある他、一つに目的を定めることは困難であり、子どもに拠って、また、環境や状態に拠って、描く理由〔目的〕は様々であるとする考えもある。更に、描画を遊びと捉えた場合は、遊びの複数の定義〔余剰エネルギー説、先人の模倣、緊張の解放、仕事の練習、自己訓練、果たされなかった欲望の補償〕等の各々が描画の目的に当て嵌まる。他方、こうした見解のどれをとってみても証明するための裏付けを得られないとする考え方がある。子どもは頻繁に絵を描くから描画に遣り甲斐を見出しているという証明では不十分であるという考え方であり、どの描画の理由にも、それを裏付ける直接証拠は無いという考え方である。

以上、研究分野に応じて描画の定義が指定される様を見たが、改めて描画の定義は何かと言えば、それはG. V. Thomas & A. M. J. Silkの次の説明に尽きるのかもしれない。彼らは、描画を「平らな表面の上につけられた一連のしるし」と捉え、描画の定義は「これらのしるしが、そのしるし以外のなにかあるもの、つまり、その絵の主題を再現する、その仕方にかかわって」²²として、描画の解釈を「分ける主要な争点は、絵の知覚と、現実世界の日常的な知覚との間の関係はどのようなものかということ」²²と述べた。

3. 発達段階の多様性

描画の発達段階については、国内の書籍や研究論文でかなりの数が取り上げられている。その多くは、LowenfeldやKellogg、またPiagetが参考にしたとされるGeorges Henri Luquet〔1876-1965〕の発達段階理論等を援用しているが、良く読むと、同じ理論を援用していても、著者が観察した子どもの様子等の違いに拠ってか、発達段階に関する解釈が少しずつ異なることに気付く。そこで、それらの違いを見るため、後掲する付録の表1に発達段階説の比較を行った。

表を作成するに当たって用いた資料は、「注」に挙げた現在閲覧が可能な文献⁷⁾とし、表の作成方法は、それらの文献から発達段階に関連した部分を抜き出した後、言葉を整理して表に記した。また、表にする際、同じ発達段階を下敷きに行っていることが分かった説は集約して代表的な一つに纏めた。なお、資料が手掛かりにしていたのは〔Luquet・lowenfeld・Kellogg・Gardner・Piaget・Goodenough・Arnheim・Brittain・Wilson, M., & Wilson, B.・Kerschensteiner・Ricci・Cooke・Eng・Freeman・Goodnow・Thomas & Tsalimi・Lorna Selfe・Erikson・Freud・Herbert Read・Desmond Morris・Gombrich〕等、心理学、教育学、芸術学等の研究者が提示した描画の発達論であるが、その中には初期の描画研究が多く含まれており、このことは、各段階に特徴的な描画が現れる時期に違いがあるとしても、描画の特徴の出現順には変わりがないことを示している。

表1には、意味が類似する段階を同じ色で示す。但し、最初の描画である「なぐり描き」〔錯画、

乱画、スクリブル] は、この時期を細かく分けて { 掻画、象徴画、命名期 } 等とする場合があり、これらのバリエーションは、なぐり描きと同系色で示した。なお、「前図式期」と類同であっても「そのものらしく描く象徴期」の様に、言葉が甚だしく異なる場合は着色していない。更に、表1の上端には0.5歳単位で年齢を表示し、このスケールに基づいて一説ずつ横一列で作成した。しかし、異なる段階が重なる時期については一列を部分的に2段に分けて示し、且つ、重なる箇所は点線で示した。表1は0歳から15.5歳迄の表示としたため、それ以上の年齢に及ぶ場合は右端を点線で示すと共に、0.5歳単位で示せない年齢で区切られる場合は一点鎖線で示し、いずれの箇所においても年齢を表す数字を表中に記した⁸⁾。

表1の並べ方は、「なぐり描き」の開始時期が早い説を上に掲げた。また、下方4種類は、Lowenfeldの発達段階〔青枠部分〕が用いる用語に準じていない発達段階説である。なお、これら4種類以外の説においても、段階の呼称ではなく、その時期に描く形の特徴を挙げている箇所等があるが、それらについても着色していない。

表1では、「象徴期」を挙げる説と挙げない説の数が拮抗している。また、「象徴期」を挙げている説の全ての「象徴期」の期間を合わせると、2歳～5歳の中に位置付けられることが分かる。更に、写実の段階に関しても、なぐり描きの時期と同様に細かく分けている説がある。なお、写実的な表現に着手する時期から写実的な表現が完成する時期迄を一つの時期として捉える説がある一方、写実期を3段階に分けて捉える説があることも分かる。こうした状況から読み取れることは、同じ描画の発達段階を示す名称であっても発達の時期が異なるため、発達段階説を参照する際は、その年齢を鵜呑みにしてはならないということである。但し、発達の加速化の影響がこうした年齢の違いに反映されているとも考えられ、同じ発達段階であっても現代に近づくに連れ幼くして現れる傾向があるのは否めない。また、年齢の違いの他、発達段階の順序が入れ替わっている説がないか調べると、表1の色が示す通り、概ねそれは無いことが分かる。但し、時間を追って子ども個人の描画を見ていると、発達段階の順序が入れ替わった様に感じることがある。その解釈については、Lynne Cantlayが*Detecting Child Abuse: Recognizing Children at Risk through Drawing*²³で次の様に述べている²⁴。

子どもの描画を検討するとき、読者はある年齢をその前後の年齢から区分する明確なラインがないことに気付かれるだろう。能力はある年齢から別の年齢へと自然にはみ出るものである。ある能力が後退し、また他の能力が進歩することもある。常識を利用することは重要である。1枚の絵だけで発達水準を決定することはできないということ覚えておくことも重要である。4歳児がある日3歳児水準の人物画を描き、またその次の日に5歳児水準の絵を描くことはある。しかし、描画のパターンは一定期間にわたって描かれた多くの描画において確定されるはずである。

このような年齢による発達段階ごとの簡単な記述は、子どもが正常な範囲で描画しているかどうか確定するのに有用な一般的ガイドラインとなる。〔中略〕

読者は、子どもの年齢に比べてワンランク上か、もしくは下のランクの描画に遭遇することがよくあると思う。このようなとき、子どもの生活条件、背景、および家庭史を知ることが、その子どもがさらに詳しい観察を必要としているか否かを決めるのに重要である。優れた運動能力を持つ聡明な子どもが低い水準の描画を描く場合、その生活状況に十分考慮すべき情緒的なストレスが予想されるかもしれないし、また子どもの行動に何か不適切さが認められ

るだろう。同じ子どもがほとんどストレスのない安定した状況にあり、かつ描くことが嫌いであるならば、子どもの描く剥き出しの骨や最小人物の描画は子どもに見合った反応と言えるだろう。ただし、この場合、子どもの行動は適切なものであってしかるべきである。

これまでのさまざまな年齢水準の描画例は、各段階の特徴すべてを表しているとは言えない。それらは、単に子どもの描画の進歩と発達水準間の相違を示すに過ぎない。

なお、ストレスが予想される子どもを描画から推測するという臨床心理学的な手法は、教育の場面において有効に働くことがあり、そうしたテストにはストレスの大きさや対処法の測定を行う「雨中人物画」等がある。また、アイデンティティ感覚に関する描画診断では、遠近描写や人物表現の明瞭度等が特にアイデンティティ感覚を判断することに関与することが分かっている。

4. Lowenfeldの描画の発達段階

美術教育分野において最も知られる描画の発達段階は、表1に挙げたLowenfeldの説である。そこで、次に、描画の発達段階への理解を深めるため、Lowenfeldが挙げた各発達段階の「評価表」に言葉を補う作業を行った。新たに作成した表を付録の表2〔3枚〕に挙げる。表2は「評価表」の文章に補筆を施した明朝体の文章と、「評価表」の内容に関する追記をしたゴシック体の文章とで構成し、Lowenfeldの著書*Creative and Mental Growth*⁹⁾とその翻訳書『美術による人間形成』を手掛かりに作成した。

Lowenfeldの各発達段階における「評価表」は、表2の最後に挙げた「成長の各面（属性）」に示す「一般的評価表」を元に作成されている。Lowenfeldに拠れば、「一般的評価表」は、各段階の各項目の到達の程度をチェックし、それを結び合わせることによって成長状態の輪郭を知るのに用いると言う¹⁰⁾。

表1にも幾らか挙げた、各発達段階に特徴的な表現に関する記述が表2にも見られるが、表1を作成した際に参照した文献に記されていた特徴的表現の{なぐり描き、マンダラ、太陽、おたまじゃくし図式、頭足人、慣習的図法、観面混合、ばらまき画、カタログ画、レントゲン画、基底線、帯空、展開図〔様式・表現・展開描法〕、重なり、軸矛盾、遠近感の表現、俯瞰表現、多視点様式〔多視点画法・視点移動表現〕、異時同図〔異時同存表現・同時空間表現〕、誇張表現、アニミズム〔擬人化〕}の全てが表2に挙げられているとは限らない。

これらの特徴的表現は、文献によって取り上げていたり取り上げていなかったり、同じ図であっても説に応じて名称が異なっていたりする。中には、同じ漢字であり概念であっても、「帯空」の様に、読み方を「たいくう」と記したり「おびぞら」と記したりする他、本来は異なる概念である「基底線」と「地平線」を同一視する書籍も見られる。子どもは「基底線」を「地平線」の様に描く場合もあるが、「基底線」は「地平線」以外にもなり得る図であり、表2にある様に、「地平線」が描ける様になるというのは、対象を固定した1点から見る事が出来るようになったことを示す兆候である。即ち、それは写実的な視点を得たことを意味し、知的成長や社会的成長を認める手段となる。従って、「基底線」と「地平線」とは、同一視することによる問題を理解する必要のある概念であるが、「基底線」と「地平線」を同一と捉える様な説明に基づいて「基底線」を理解すれば、こうした成長を見逃すことも起こり得る。中には「基底線」が「地平線」に転換していることを示す図を「基底線の位置が上がる」と説明する書籍もある。

5. おわりに

最後に改めて、子どもの描画の捉え方について考えてみると、果たして、描画とは教育の成果なのか、それとも自然の成り行きなのか、という先の問題が頭を擡げる。もしも、子どもの自由を認めるといふ名目の下、実際には指導が行われていない図画工作科や美術科の授業があるとするなら、そこで描かれる作品はメディアの影響を潜在的カリキュラム〔hidden curriculum〕として受けているとしても、子どもの描画は教育の成果ではなく自然な発達の成果と捉えられることになる。美術を専攻しない大学生の描画がその結果であるのなら、彼らの半数以上が透視図法を描くことが出来ないのは、遠近法という概念自体が自然な発達のプログラムには含まれていないことになりはしないか。また、仮にそうであれば、描画の発達の行く着く先とされ、その段階に達していない絵を描く学生が自らを「才能がない」と決める基準となる「写実的な描画」は、描画の発達段階に含むことが出来なくなる。

大人の描画を調査した先の研究²⁵において、被験者の大人が、透視図法に拠らない独自の表現で遠近を描く様を見て、人間の自然な描画の発達は、従来の描画の発達段階に示されている写実的な描画を到達点とする系とは異なる系を成すのではないかと考えた。今後、乳幼児から小学生の子どもの描画に関わる際には、この点を心に留めて様子を見たいと思う。

注

- 1) デューイは、教育自体は目的を持たず、目的を持つのは親や教師等の人であって、教育の様な抽象観念は目的を持たないため、目的は無限に多様で、子ども個人に応じ、子どもの成長に連れて変わり、教える者の経験によっても変わると述べている。 / And it is well to remind ourselves that education as such has no aims. Only persons, parents, and teachers, etc., have aims, not an abstract idea like education. And consequently their purposes are indefinitely varied, differing with different children, changing as children grow and with the growth of experience on the part of the one who teaches. (J. Dewey, *Democracy and Education*, The MacMillan Company, 1916, p.125.)
- 2) 創造美育協会の児童画の評価については次の書籍が参考に出来る。但しこの本には改訂版が複数ある。(創造美育協会愛知支部編纂『よい絵・よくない絵：親と教師のための児童画集』黎明書房, 1956.)
- 3) 森田は、教育可能性を、教育する側の属性とした場合は教育万能主義に通じ、教育される側の属性とする場合はルソー主義の教育論でもある内在的目的論となると述べている。(森田伸子「教育学的言説の彼方へ(原論文へのコメント, フォーラム1)」『近代教育フォーラム』First, 1992, p.35.)
- 4) 続いて「ロマン主義は感情を、現実を超えたヴィジョンを見る精神的な力として、つまりはより『人間的な』力としてとらえ、他方、ダーウィニズムは、感情をより動物的な次元との連続性においてとらえ」「新教育運動にはこの二つの流れが共にルソーの名を帯びつつ流れ込み、一つの児童中心主義の子ども観を生み出すことになるのである」と述べられる。また、こうした森田の解釈については、次の論文で分析が行われている。(田中智志「教育目的の倫理:教育思想史の考え方」『近代教育フォーラム』Suppl, 2010, pp.33-44.)
- 5) 浅利篤の『児童画の秘密：誰にもできる色彩診断』(黎明書房, 1956)や『紫色の太陽：驚異の色彩心理』(作品社, 1971)で知られる「浅利児童画診断法」によって、{色彩標識, 構図標識, 形態標識}の3つの診断標識を用いて描画診断が行われた。
- 6) 小林芳郎「子どもの描画の発達臨床に関する研究の歴史的展開」(『大阪総合保育大学紀要』8, 2013, p.215)に記されている。また、Malchiodi は、*Expressive Therapies: History, Theory, and*

Practice (Guilford Publications, p.2) に、ここに挙げた描画の捉え方に通じる内容を記した American Art Therapy Association[2004]が掲げる、次のアートセラピーの定義を引いている。“Art therapy uses art media, images, and the creative process, and respects patient/client responses to the created products as reflections of development, abilities, personality, interests, concerns, and conflicts. It is a therapeutic means of reconciling emotional conflicts, fostering self-awareness, developing social skills, managing behavior, solving problems, reducing anxiety, aiding reality orientation, and increasing self-esteem.” (https://arttherapy.org) [閲覧日：2017/10/08]

- 7) 新井哲夫「描画の発達と『主題』意識：『主題』意識に基づく描画発達の検討」『美術科教育学』10, 1989. 橋本光明・中山実・清水康敬「子どもの描画活動における視点移動と評価の関係」『日本教育工学雑誌』19(3), pp.151-158, 1995. G. V. トーマス・A. M. J. シルク『子どもの描画心理学』法政大学出版局, 1996. N. R. スミス／著, 上野浩道／訳『子どもの絵の美学：イメージの発達と表現の指導』1996. 熊本高工編『造形：表現の指導』同文書院, 1999. ヘルガ・エング『子どもの描画心理学：初めての線描き（ストローク）から、8歳児の色彩画まで』黎明書房, 1999. 藤本浩一『子どもの絵と対象の見え方の理解の発達』風間書房, 2000. 中野友三「幼児造形表現の見方、育て方：大人のかかわり方の観点から」『比治山大学短期大学部紀要』37, 2002. 大辻隆夫・松葉健太郎「翻訳：描画の発達の理解」『児童学研究』33, 2003. 山口真美・金沢創『赤ちゃんの視覚と心の発達』東京大学出版会, 2008. 新見俊昌『子どもの発達と描く活動：保育・障がい児教育の現場へのメッセージ』かもがわ出版, 2010. 田中義和『子どもの発達と描画活動の指導：描く楽しさを子どもたちに』ひとなる書房, 2011. ふじえみつる『子どもの絵の謎を解く：127の実例でわかる！ 絵に込められたメッセージ』明治図書出版, 2013. 山形恭子『表記活動と表記知識の初期発達』風間書房, 2013. 皆本二三江『「お絵かき」の想像力：子どもの心と豊かな世界』春秋社, 2017. 山口先生の心理学教室 (http://blog.livedoor.jp/humon007/archives/762071.html). (http://shirasagi-kg.sakura.ne.jp/hattatsudankai3.pdf). (https://allabout.co.jp/gm/gc/184285/) 他. [閲覧日：2017/10/08]
- 8) 「図式期」迄等、描画の発達段階の途中で終わっていると思われる説についても原著のまま示した。
- 9) 翻訳された *Creative and Mental Growth*, 3d ed. (The Macmillan Company, 1957) を含めて、第2版～第8版を参照した。
- 10) 実際の「一般的評価表」には、ここに挙げた以外に「客観的基準」として技術や意欲の程度及び自己同一化の度を診る項目が挙げられている。

謝辞

本研究の一部はJSPS 科研費JP16K04743の助成を受けたものである。

引用文献

- 1 W. ヴィオラ／著, 久保貞次郎・深田尚彦／訳『チゼックの美術教育』黎明書房, 1976.
- 2 V. ローウェンフェルド／著, 竹内清・堀ノ内敏・武井勝雄／訳『美術による人間形成：創造的発達と精神的成長』黎明書房, 1995.
- 3 S. マクドナルド／著, 中山修一・織田芳人／訳『美術教育の歴史と哲学』玉川大学出版部, 1990.
- 4 G. V. トーマス・A. M. J. シルク／著, 中川作一／監訳『子どもの描画心理学』法政大学出版局, 1996.
- 5 高森俊・島崎清海「上巻解説—久保貞次郎の美術教育：創造美術教育の主張と実践と現代」『久保貞次郎美術教育論集 上巻：児童美術・児童画の見方・子どもの創造力』創風社, 2007, p.354.
- 6 山本鼎「血気の仕事」『学校美術 夏季特輯号』2(5), 1928.
- 7 前掲5, p.119.
- 8 森田伸子「ルソーにおける『根源』としての子ども：『言語起源論』から『エミール』へ、そして新教育の子どもへ」『近代教育フォーラム』3, 1994, pp.51-73.
- 9 同書, p.68.

- 10 同書, p.68.
- 11 同書, p.69.
- 12 同書, p.69. / Edouard Claparède, *L'école sur mesure*, Payot, 1920.
- 13 前掲2, p.39.
- 14 前掲2, p.37.
- 15 前掲2, p.33.
- 16 前掲2, p.29.
- 17 小林芳郎「子どもの描画の発達臨床に関する研究の歴史的展開」『大阪総合保育大学紀要』8, 2013, p.225. / Cathy A. Malchiodi, *Understanding Children's Drawings*, Guilford Press, 1998, p.14.
- 18 同上.
- 19 同上.
- 20 前掲2, p.542.
- 21 前掲4, p.54.
- 22 前掲4, p.20.
- 23 Lynne Cantlay, *Detecting Child Abuse: Recognizing Children at Risk through Drawing*, Holy Press, 1996.
- 24 大辻隆夫・松葉健太郎／訳「描画の発達的理解」『児童学研究』33, 2003, p.79.
- 25 内田裕子・大岩幸太郎「描画に現れる形の研究：絵日記形式による描画の分析」『埼玉大学紀要教育学部』66(2), 2017, pp.53-71.

(2017年10月12日提出)
(2017年11月18日受理)

表2 Lowenfeldの描画の発達段階評価表

成長	なぐり描き (2～4歳)		様式化前 (4～7歳)	
	精神年齢	なぐり描き (2～4歳)	精神年齢	様式化前 (4～7歳)
知的成長	2歳～3歳	<ul style="list-style-type: none"> ・統御されない線だけで描いてあるか。 ・粘土はついたり、こねたりしてあるだけか。 	4歳～5.5歳	<ul style="list-style-type: none"> ・「人間」の再現は「頭と足」(頭足人)以上に進んで来ているか。
	2.5歳～3歳	<ul style="list-style-type: none"> ・動作は全て統御されているか、繰り返されているか。 ・経線か、円形か。 ・粘土で渦巻きを作っているか。 ・粘土を意図して千切っているか。 	5.5歳～7歳	<ul style="list-style-type: none"> ・頭、胴体、腕、脚、容貌、その他それ以外のものが描かれているか。 ・目、鼻、口がついているか。 ・容貌が、各々異なった再理的象徴で描き表されているか。
情緒的成長	3歳～4歳	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもは喜んでなぐり描きをしているか。 ・型にはまった繰り返しの囚われずになぐり描きをしているか。 ・切れ切れの線でなぐり描きしているようなことはないか。 ・子どもの動作ははつきりして力強いのか。 ・動作の強さと方向とに変化が見られるか。 		<ul style="list-style-type: none"> ・以前の絵と比べて、細部が増えているか。(能動的知識=子どもを能動的に動機付け、描かれたもの) ・絵は再現的であるか。 ・絵に細部が描かれているか。 ・「人間」や「木」、あるいは「目」「鼻」のような細部についての概念(描き方)を、しばしば変えているか。 ・型にはまった繰り返しの囚われず、伸び伸びしているか。 ・子どもにとって重要な部分が、幾分なりとも誇張してあるか。 ・いつでも誇張したり、あるいは過度に誇張したりすることはしないか。 ・絵に線や色のはつきり描かれ、その絵の中に子どもの自信が示されているか。(途切れ途切れの線を使っている等) ・自分にとって重要なものを強調して描いているか。
		<ul style="list-style-type: none"> ・子どもは自分の動作に集中しているか。 ・子どもの気持ちを他にそらすことは困難か。 		<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの作品は、自身の経験と結び付いているか(経験したことに基づく作品か)。 ・情緒的關係によって決定された何らかの秩序があるか。(自己と他との情緒的経験による空間関係) ・上方の空、下方の地面等の空間関係が描き表されているか。 ・特別な環境(家、学校等)を意識的に描き表しているか。(特別な環境への感受性の発達)
社会的成長		<ul style="list-style-type: none"> ・子どもは大きな動作で表現したがるか。(運動感覚の自由さ) ・粘土の作業の時は、子どもは触覚を楽しんでいるか。 ・子どもは自分の動作を視覚的に統御しているか。 ・子どもはなぐり描きに注釈する時、意味の違いを区別するために異なった色を使っているか。 		<ul style="list-style-type: none"> ・幾何学的線(全体から分離したラ意味を失う線)以外の線を使っているか。 ・動作や音(聞いている姿、聞こえた経験等)を描き表しているか。 ・色と物を関係付けているか。(固有色で描くのではなく、単体に多色を用いず、一色で描く等) ・部分を作って結合する作り方でなく粘土の塊全体から作り始めているか。(全体を把握する見方)
		<ul style="list-style-type: none"> ・動作は力強いのか。 ・線は大胆に引いているか。 ・腕全体を使っているか。 		<ul style="list-style-type: none"> ・同じ身体部分をいつも省略するようにならないか。(その部位の身体的成長が好調であることを示すことがある) ・同じ身体部分をいつも誇張するようにならないか。(//) ・線はしつかり、力強く引いているか。(身体的成長が好調であることを示す) ・身体動作を描き加えているか。(//)
美的成長		<ul style="list-style-type: none"> ・子どもは自分の動作を画面全体に行き渡らせているか。 ・細かい切れ切りのなぐり描きをしている時に、釣り合いの感情は見られるか。 		<ul style="list-style-type: none"> ・意味のある空間(図)と、意味のない空間(地)とが、上手く配分されているか。 ・主題は、その内容の重要さと釣り合うように組み立てられているか。 ・色彩は裝飾的に塗られているように見えるか。(色と物が結び付いていないくても意識して彩色する) ・装飾への欲求を示しているか。(服の模様等)
		<ul style="list-style-type: none"> ・子どもは自立的になぐり描きをしているか。 ・他の子どもたちと一緒に居る時に、他人から影響を受けないでいられるか。 ・目的へ達するための手段としての模倣を嫌がっていないか。 ・自分のなぐり描きに注釈する時に、その話を自主的に進めていくか。 		<ul style="list-style-type: none"> ・自主的概念を用いているか。(どうい風を描いたら良いか、尋ねない) ・グループの中で制作していても、他者の影響を受けないでいるか。 ・1人で行っている時も、どんな材料を使っても、自発的に創作出来るか。 ・1人で行っている時も、模倣のために模倣をするようなことはしないか。(同じ形に固執する)

成長	様式化 (7～9歳)	写実的傾向の芽生え (9～11歳)
<p>知的成長</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の親しんでいるものについて、概念(様式)を発展させたか。(様式は柔軟性を持つか) (子ども自身の)概念は明確に表現されているか。(腕と脚を描き分けているか) 様式を変化させる傾向があるか。(一つの様式に満足せず、細かい発見の探究を続けているか) 色と物とを関係付けているか。(固有色を意識し始めているか) 	<ul style="list-style-type: none"> 様式を柔軟に使いこなしているか。(表現したいものに応じて様式を変化させているか。様式は、柔軟な表現を行うための手段。様式を手掛かりに更に様々な表現が可能になるため。新しい様式の発見を楽しんでいるか) 再現されたものが持つ意味によって大きさを変えているか。(自分にとつての価値を表現) 絵は、誇張、省略または重要な部分の形が変えられたりする等、様式からの離脱を増しているか。(自分にとつての価値基準に応じて表現をしているか) しつかりした態度で線を引いたり、筆を使ったりしているか。(自己の表現へ自信を示す) いつも「折り重ね(展開図様式)」を用いるようなことはないか。(自己中心的な傾向はないか) いつも誇張しすぎるようなことはないか。(情緒的不適切な様式はないか) 	<ul style="list-style-type: none"> 自己と環境とを特徴付けるために細部を用いているか。(細部は子どもの能動的知識を示す) 様式の使用から離れたか。(形態の概念を示す様式を用いず、特徴描写に移行したか) 幾何学的線の使用から離れたか。 細部は、全体から分離された時に、その意味を失わないか。 少年としての少年、少女としての少女を特徴描写しているか。(外見のみならず行為でも特徴を描写する) 基底線から離れたか。 平面を表現しているか。(基底線ではない平面の表現を行っている＝平面の意味を意識している)
<p>情緒的成長</p>	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身の経験に自己同一化しているか。(自己同一化＝自分がしていることの中に自ら溶け込むこと。他者の要求に同情すること(平和な社会の中で共存する能力)等) 空間関係を作り上げているか。(環境と正しく接触しているか) 基底線を用いているか。(自己と環境との関係を表現する基底線。積極的協力の条件としての「集合意識」を表現する) 環境に自己同一化しているか。(環境への意識。情緒的な結びつき以外の物を描いているか) 他人に自己同一化することで、社会的環境を意識しているか。(社会集団を意識しているか) 	<ul style="list-style-type: none"> 絵に自己を同一化させているか。(細部の一つひとつに動作や表情を付けているか) 絵にはぎこちなさが見られなくなるか。(視覚的概念(＝単に写真的方法で自然を模写することではなく、自然の中で、印象が変わるにつれて影響される概念)に基づき特徴描写を行うため、ぎこちない表現になる) 筆使いや線の引き方は、自由に伸び伸びしているか。 未だに、誇張を用いているようなことはないか。(自然の比率を用いているか) 絵には、情緒的に重要な部分が詳しく描き込まれているか。(自己同一化により熱意が表現されている)
<p>社会的成長</p>	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身の経験に自己同一化しているか。(自己同一化＝自分がしていることの中に自ら溶け込むこと。他者の要求に同情すること(平和な社会の中で共存する能力)等) 空間関係を作り上げているか。(環境と正しく接触しているか) 基底線を用いているか。(自己と環境との関係を表現する基底線。積極的協力の条件としての「集合意識」を表現する) 環境に自己同一化しているか。(環境への意識。情緒的な結びつき以外の物を描いているか) 他人に自己同一化することで、社会的環境を意識しているか。(社会集団を意識しているか) 	<ul style="list-style-type: none"> 作品の中で、グループに自己同一化しているか。(①グループを意識した内容か、②グループ作業が出来るか) 人物をお互いに関係付けているか。 人物と空間(環境)とを対応させているか。 環境を社会的に意識しているか。(題目の選び方の影響が大きい) 自分の作品を全体の中へ当てはめることによってグループ作業に協力しているか。(グループ作業における自分の作業の位置付けを意識しているか。教師はこれを観察で見分ける)
<p>知覚的成長</p>	<ul style="list-style-type: none"> 一掃きの途切れない線を引き、運動神経的感覚を表しているか。 手触りの違いを意識しているか。(物の持つ性質を意識出来るか) 単なる幾何学的線の使用から抜け出し出しているか。(象徴的再現から視覚的再現に変化したか) 速くの物を小さく描くことで、視覚的意識を持つことを表しているか。(視覚的な距離の概念が子どもに生まれて来ているか) 色と物との関係を変化させているか。(多様な植物や木の緑色を描き分けているか) 分析的にモデリングしているか。(「視覚的」傾向を持つ子どもは全体的視覚像を心の中に描き、全体から始めて後で細部を区別する表現を行う) 	<ul style="list-style-type: none"> 地平線を取り入れているか。(視覚的意識の最初の表れは「地平線」の取り入れ) 重なり合いに気付いているか。(規格的意識の表れ。以下同) 速くの物を小さく表すことで、距離を表しているか。 光の運動の効果の変化を意識するようになってきたか。 基底線間の空間が描き込まれているか。 物に固有の肌合いが表現されているか。
<p>身体的成長</p>	<ul style="list-style-type: none"> 絵の中に、身体活動を描き込んでいるか。(動作や行為を詳しく描くのは、経験した感情を表すことが出来ているから) 同一の身体部分をいつも誇張していないか。(その身体部分に問題がある可能性がある) 身体の使い方について敏感だということが分かる表現が見られるか。(関節、特別の部分) 前以て定められた領域からはみ出さないで上手に筆を使っているか。(身体の範囲が出来る) 	<ul style="list-style-type: none"> 絵に両性間の相違が示されているか。(身体に対する意識を持っているか) 第二次性徴(ひげ、毛髪等)が強調されているか。 絵に身体行動が示されているか。 表現された身体の動きは固定的でなく柔軟性があるか。(複数の作品を見て確認する)
<p>美的成長</p>	<ul style="list-style-type: none"> デザインを目的として「反復」を無意識的に用いているか。(デザインの要素＝リズム＝反復) 紙面全体に絵を描いているか。(紙面全体に配慮して構成しているか) 絵を描く時、画面全体を考えているか。一部だけか。(全体を意識して計画的に描いているか) 装飾的模様を用いているか。 	<ul style="list-style-type: none"> 衣服の他に装飾的模様を用いているか。(或いは単に機能的に材料を使用している目的とデザインと材料を結び付けて使用しているか。(或いは単に機能的に材料を使用しているだけか) 細部を全体に結び付けているか。(全体を意識して細部を描いているか) 色彩をお互いに関連させているか。(色の装飾的意味を意識しているか)
<p>創造的成長</p>	<ul style="list-style-type: none"> その子ども自身の再理的象徴を創り出しているか。 様式を変化させているか。(柔軟性が刺激されているか) 目、鼻、口等の象徴をしばしば変化させているか。(/ /) 自分自身の題目を選び出しているか。(題目に自己同一化出来ているか) 	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身の主題を選んでいるか。(複数の作品を見ることが必要) 色々違った材料を試みているか。(複数の作品を試みているか) 自分自身の形態を生み出しているか。 新しい目的のために、材料の使い方を工夫しているか。(材料の使用を実験的に行っているか)

成長	疑似写実的段階 (11～13歳)	成長の各面 (属性)
知的成長	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作品には様式が完全になくなっているか。(様式が残っている子どもは視覚的世界に知的に入り込めていない) ・ 一層、意識的態度で主題に立ち向かおうとする傾向が見られるか。(主題〈対象〉の意味を理解して描こうとしている) ・ 意味のある細部に注意を払っているか。(主題〈対象〉の意味付ける細部を意識しているか) ・ 作品には、意味のある外輪のいすれかを鋭敏に描き出しているか。 ・ 技法の使い方を意識するようになったか。(材料や技法の性質を意識して使っているか) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 主題の細部が色々描き込んである。 ・ 色彩の変化。 ・ 能動的知識を別の形で表現する。
情緒的成長	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単にその経験ばかりでなく、その環境にも自己同一化しているか。(重要な意味の部分を強調しているか、区別して個々のものが表現されているかで見分ける) ・ 経験の強さは、誇張によって表現されているか、それとも、速くの物の大きさを減らすことにより表現されているか。 ・ 色彩は、それを象徴的に用いることによって、あるいは、気分結び付けることによって、表現手段として役立っているか。 ・ (「写実的傾向の芽生え」の段階の、仲間意識が芽生える時期の) キャンパス・エイジ年齢の特徴である人物の硬さは取れて来ているか。(単に外面的特徴の表現ではなく、表現の仕方にも興味を持ち始める) ・ 情緒か環境のいずれかを自由に投出しているか。(自分の経験を表現したい欲求を持つ) ・ 表現方法が実験的か。(自由に伸び伸びした雰囲気での表現が出来る子どもは表現方法を実験することが出来る。複数の作品を比較して見ること分かる) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 固定した型に囚われず、伸び伸びしている。 ・ 対象物の一般化の不足。(どの木も皆同じではないこと等) ・ 一般化がいつまでも歪められる。 ・ 自分の経験が表現される。 ・ 線の筆使いも自由に使いこなせる。
社会的成長	<ul style="list-style-type: none"> ・ 創作品の中で、社会的環境を意識するようになったか。(環境に対する感受性) ・ 環境や人物を特徴描写しているか。(環境を注意深く選択したり、意味のある細部を描き入れたりすることで行う) ・ 空間関係が作り上げられているか。 ・ 作品の中で、他のものに自己を同一化させているか。(描く対象の要求への同一化) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作品の中で自分自身の経験に目を向ける。 ・ 他人の要求への同一化。 ・ 社会環境を描き入れたら、その特徴を描き表したりする。 ・ 集団作業への参加。 ・ 他の文化の鑑賞。 ・ 直接的 (実際活動での)、間接的 (話題での) 協力の喜び。
知覚的成長	<p>◎11 作品に、視覚的傾向と非視覚的傾向は共に現れるが、いずれかの割合が強くなる傾向がある。</p> <p>〈視覚的傾向〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚的環境を意識するようになったか。 ・ 絵の中で、奥行を表現しているか。 ・ 地平線を取り入れているか。(物の立体的性質を視覚的に意識しているか) ・ 光と影を取り入れてあるか。(物の立体的性質を視覚的に意識しているか) ・ 動いた時に生ずる衣服の皺や重なりを観察しているか。 ・ 基底線から完全に離れたか。(空間を立体的に再現するようになったか) <p>(非視覚的傾向)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 環境との主観的關係を意識するようになったか。 ・ 運動感覚を表現しているか (線の再現、または運動) ・ 視覚的経験を表現しているか。 ・ 身体感情を表現しているか。 ・ 表現手段として明と暗を対照させているか。(色の人格化を行う。場の気分を表す明暗) ・ 基底線へ退行しているか。(一見、速行だが、空間再現の媒介物としての新たな基底線の誕生) 	<p>〈視覚的経験〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 光 ・ 影 ・ 遠近的空間 ・ 色彩変化 <p>(非視覚的経験)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 触覚 ・ 肌理 ・ 聴覚 <p>〈運動感覚的経験〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 身体運動
身体的成長	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人物の描画で、関節を意識的に表現するようになったか。(身体についての意識の発達) ・ 少年と少女とをばつかり区別して再現しているか。 ・ 大きさや年齢のはつきりした違いによって特徴を描き表しているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚と運動感覚との統合。(線を思うように上手く引く) ・ 身体的活動の意識的表現。(それらの再現) ・ 身体は無意識的表現。(身体の映像) ・ 技法を上手く使っている。
美的成長	<p>(「美的成長」とは全体として意味のあるものを作り出す能力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 創作品の各部分を、各々意味をもってまとめ上げているか。 ・ 作品の意味と構図の特徴とを関連付けているか。(全体として意味のあるものにする2つの要素。①構図：無意味な空間に対する意味のある空間。②内容：作品に描き出される意味) ・ 技法の特徴を生かして使っているか。(その技法が、他の技法より優れた結果を生み出したか) ・ 色彩は、各々お互いに関連付けられているか。(色彩の調和) ・ デザイン、材料、目的の間に関係があるか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 思考、感情、知覚の統合。 ・ 調和的な (色彩・感触・線・形) に対する感受性。 ・ 装飾的デザインや模様への好み。
創造的成長	<ul style="list-style-type: none"> ・ 批判的意識は抑制を受けずに伸び伸びと成長して来ているか。(情緒的自由さをもって表現しているか) ・ 知的干渉なしに創作しているか。(論理的関係によってのみ作品を説明したが、感情を失うことがないよう、教師は適切な機付けを行う必要あり) ・ 学級の、他の子どもたちもたまたまから何の影響も受けていないか。(子どもたちの作品を見比べて確認する) ・ その子どもたちの作品と、他の子どもたちの作品とを直ぐに見分けることが出来るか。(独創的解釈に基づく表現を行っているか) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 模写をせず、自立性がある。 ・ 他人の様式の模倣をしないで独創性がある。 ・ 内容が創造的、研究的。 ・ 表現方法が他人のものと同じと一見して区別出来る。 ・ 表現方法が他人のものとは全く違っている。