

保育者・初等教育者に求められる
幼児・低学年児の造形を「みる力」に関する研究

A Study of Nursery and Elementary School Teachers' Ability
to Observe Children's Formative Expression

平成 31 年 3 月
博士（教育学）論文

松 岡 宏 明
MATSUOKA, Hirotoshi

論文要旨

保育者・初等教育者に求められる幼児・低学年児の造形を「みる力」に関する研究

A Study of Nursery and Elementary School Teachers' Ability
to Observe Children's Formative Expression

松 岡 宏 明
MATSUOKA, Hirotoshi

本論は、「保育者・初等教育者が、幼児・低学年児の造形表現を望ましいかたちで導くためには、その造形の特質とよさを理解することができる『みる力』を必要とする」ことを、論理的、実証的に導き出した。「みる力」とは、子供の造形を理解する力と、子供の造形の芸術性を感じ取るための基盤となる「美術鑑賞の力」が相俟って発揮され、機能する力を指す。

第 1 章では、子供にとっての造形活動の意義を浮かび上がらせた。いわば、本論の意義を担保する大前提である。それは、「子供」の世界観と「造形」活動の親和性に見出せる。両者の性質は「自己と世界の一体化」、「五感の起動」、「経験に開く」、「概念からの解放」、「今、過程の重視」の五点において重なり合う。第 2 章では、子供の造形について四つの側面（発達の、特徴的、心理的、美的・造形的）からアプローチできることを示し、保育者・初等教育者が理解しておくべき子供の造形に関する知識を概観した。第 3 章では、幼児と芸術家の造形の比較を試みながら、両者の芸術性の同位性を見出した。そして、保育者・初等教育者がその認識をもつことの重要性、及び「美術鑑賞の力」を身に付ける必要があることを導き出した。第 4 章では、保育者を対象としたアンケート調査によって、保育者が小・中学校の教員に比べて美術鑑賞に馴染みが薄いこと、それに伴って、幼児の造形を美的・造形的側面から見ることに対して注目度も自信も低いことを明らかにした。「美術鑑賞の力」の獲得を疎外するこれらの状況を改善するために、まず、学校における鑑賞教育を充実させることに着目した。鑑賞教育は、まだ発展期にあり、その目標や評価基準の設定に課題がある。そこで「鑑賞学習ループリック」を開発し、実践を通して効果を検証した。その上で、保育者養成課程や保育現場での「みる力」の育成方法について、発展的に論じた。第 5 章では、「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導の望ましいかたちについて、造形の要素、造形表現の種類、発達段階、評価といった観点に目を配りながら、具体的方法論を提示した。

保育者・初等教育者の「みる力」は、子供理解に根ざしていることから、造形表現指導のための技術に留まらず、幼児教育の基礎的能力として獲得するに値することを確認した。

A Study of Nursery and Elementary School Teachers' Ability to Observe Children's Formative Expression

MATSUOKA, Hirotoshi

Abstract

This study has logically and empirically concluded that nursery and elementary school teachers require the ability to observe and understand the characteristics and excellence of the formative expression of infants and children in the lower grades of elementary school in order to channel this expression in a desirable way. The ability to observe refers to displaying and functioning the ability that is based on both the ability to understand children's formative expression and the ability to appreciate art, which is the base of perceiving the artistic quality of children's formative expression.

In Chapter 1, we revealed the significance of formative activity for children; this formed the basic premise of the significance of this paper. This significance is found in the affinity between the worldview of children and formative activity. The characteristics of these two overlap in the following five points: their unification with the world; activation of the five senses; openness to experience; liberation from stereotypes; and valuing of the present process. In Chapter 2, we showed four approaches of children's formative activity: developmental, characteristic, psychological, and aesthetic/formative; we also covered knowledge regarding children's formative activity that nursery and elementary school teachers should have. In Chapter 3, we compared the artistic quality of children's and artists' formative expression and found a similarity between them. We concluded that it is important for nursery and elementary school teachers to recognize this similarity and to appreciate art. In Chapter 4, a questionnaire survey administered among nursery school teachers revealed that they are less familiar with art appreciation compared to elementary and junior high school teachers, and that they are accordingly less interested in and confident about viewing children's formative expressions aesthetically or formatively. To improve such a situation that stifles the ability to appreciate art, we first focused on the enrichment of Appreciation Education at school. Appreciation Education is in its development stage, and bears problems in the setting of its objectives and evaluation criteria. Therefore, we developed the "Appreciation Learning Rubric" and examined its effect through actual practice. Based on this, we constructively discussed nursery school teacher training courses and ways of fostering the ability to observe formative expression in nursery. In Chapter 5, we presented specific methods of teaching desirable formative expression to children based on the ability to observe, while paying attention to such viewpoints as formative elements, types of formative expression, developmental stages, and evaluation.

Since nursery and elementary school teachers' ability to observe formative expression is rooted in understanding children, we concluded that this ability should not only be a technique of teaching formative expression but also a basic skill of child education.

目次

序章

第1節 本論執筆に至った経緯	9
第2節 本論の目的と構成	11
1 本論の目的	
2 本論の構成	
第3節 これまでの研究と本論との関連	12

第1章 子供の世界観と造形活動の親和性

第1節 自己と世界の一体化	17
1 自己と世界が一体化している「子供」	
2 自己と世界を一体化させる「造形」	
第2節 五感の起動	19
1 五感全てを起動させる「子供」	
2 五感を起動させる「造形」	
第3節 経験に開く	23
1 経験に開かれている「子供」	
2 経験に開かせる「造形」	
第4節 概念からの解放	24
1 概念に縛られない「子供」	
2 概念を砕く「造形」	
第5節 今、過程の重視	27
1 今、過程に生きる「子供」	
2 今、過程に溶け込む「造形」	

第2章 子供の造形への四つのアプローチ

第1節 発達の側面から	35
1 絵画表現の発達段階	
①造形能力の基礎形成期（誕生から1歳半頃）	
②なぐり描き期（錯画期、乱画期、スクリブル[scribble]期）（1歳頃から3歳頃）	
③命名期（2歳頃から）	
④前図式期（カタログ期）（3歳頃から）	
⑤図式期（4歳半頃から8歳頃）	
⑥前写真期（7歳頃から11、12歳頃）	

⑦写実期（11、12歳頃から14歳頃）	
⑧芸術的復活期（14歳頃以降）	
2 色彩使用の発達段階	
①無頓着期（3歳前期）〈色に無頓着で、色で遊ぶ時期〉	
②不整合期（3歳頃から4歳半頃）〈単純な固有色を使い、多色を自由に使う段階〉	
③整合期（4歳半頃から5歳以上）〈表現意図に応じて色を使う段階〉	
3 立体表現の発達段階	
①触れ合い期（1、2歳頃）〈感触を味わい、行為自体を楽しむ段階〉	
②操作期（3歳頃）〈材料に働きかけ、命名する時期〉	
③無計画期（4歳頃）〈目的をもつこともあるが、計画性がない時期〉	
④計画期（5歳頃）〈目的と計画をもち、共同製作も好む時期〉	
第2節 特徴的側面から	47
①頭足人	
②アニミズム表現	
③基底線	
④集中構図	
⑤レントゲン描法	
⑥展開図描法	
⑦積み上げ遠近法	
⑧多視点構図	
⑨正面構図	
第3節 心理的側面から	57
第4節 美的・造形的側面から	62
第3章 子供の造形の芸術性と「美術鑑賞の力」	
第1節 「描画の発達のUカーブ」	74
第2節 幼児と芸術家の作品の比較	78
第3節 幼児の美術鑑賞	83
第4章 保育者・初等教育者の「みる力」の育成	
第1節 保育者を対象とした子供の造形を見ることと美術鑑賞に関する調査	91
1 調査の目的と仮説	
2 調査の概要	
3 調査結果と分析	
①美術との関わり方と美術鑑賞の頻度	

②造形表現指導への積極性	
③幼児の造形を見ることについての意識	
a. 注目 / 自信と造形表現指導に積極的 / 消極的	
b. 注目 / 自信と勤務年数	
第2節 小・中学校における「美術鑑賞の力」の育成	111
1 戦後の鑑賞教育の流れ	
2 小・中学校における鑑賞教育の不十分さの現状	
①小学校の調査より	
②中学校の調査より	
3 小・中学校における鑑賞教育の不十分さの原因	
4 「鑑賞学習ルーブリック」の作成	
5 「鑑賞学習ルーブリック」を活用した実践の成果と課題	
6 鑑賞学習で取り上げる芸術作品について	
第3節 保育者養成段階における「みる力」の育成	129
①子供と芸術家の作品の比較鑑賞	
a. 芸術作品と子供の造形作品の比較鑑賞	
b. 子供の作品であることを伏せて褒めていく演習	
②相互鑑賞の活動	
a. 他者の作品にタイトルを付ける活動	
b. 「お話」を書く活動	
c. 五感を使う活動	
③子供の絵の模写	
第4節 保育者の「みる力」の育成	138
①島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会の取り組み	
②境港市立保育研究会の取り組み	
第5章 「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導	
第1節 造形活動の三つの要素と幼児造形表現指導	149
第2節 園における造形活動の場面	152
1 「自由活動」と「設定活動」	
2 「造形遊び」と「造形表現」	
①「造形遊び」	
a. 材料・素材遊び	
b. 技法・道具遊び	
②「造形表現」	

a. 心象表現	
b. 適用表現	
第3節 発達段階と指導法	158
1 発達段階と表現内容	
2 発達段階に合わせた活動内容の配列	
第4節 幼児の造形表現と評価	162
1 「基準」による評価の分類	
2 「時系列」による評価の分類	
3 言葉がけと「みる力」	
終章	
第1節 結論	171
第2節 今後の展望	171
資料	
資料1【本論に関連する業績】	176
資料2-1【保育者へのアンケート調査（鑑）】	179
資料2-2【保育者へのアンケート調査（調査用紙）】	180
資料3-1【「鑑賞学習ルーブリック & ガイド」】（p.1、p.4）	182
資料3-2【「鑑賞学習ルーブリック & ガイド」】（p.2、p.3）	183
資料4【「鑑賞学習ルーブリック」を活用した実践一覧】	184

序章

第1節 本論執筆に至った経緯

美術科や図画工作科を担当する教師の多くは、子供たちには「自由に伸び伸びと自分らしい表現をしてほしい」と願う一方、その活動や作品を評価し、評定を下さなければならぬ¹⁾立場にジレンマを感じているものである。実践者としての技量が増すにしたがって、その苦悩は増してもいくだろう。また一方で、「自由に伸び伸びと」、「自分らしい表現」といった目標の抽象性や、「楽しく有意義な授業」が教師側の一人よがりなねらいに過ぎないことは、往々にして自覚されることがない。

筆者は、大学卒業後、美術科教諭として公立中学校に赴任し、5年目の1991年からは、美術科教育の実践に関する研究活動をスタートさせた。研究内容は、必然的に美術科における目標設定と評価のあり方に焦点化されていった。いったい美術科の授業における目標とはいかなるものなのか、いかに評価すればよいのか²⁾。

この難題は、美術教育の根本的な問題、つまり「美術教育」に内在する相反する概念、すなわち「美術」と「教育」の関係に起因する。茂木一司（1956-）が指摘するように、「美術の歴史とは破壊と創造をくり返す無限の拡散の歴史であるのに対し、教育または学校教育の歴史とは制限された自由が生む時間の効率的運用であり、収束、閉塞の歴史である」ため、「美術教育の用語はそれ自体がパラドックスの関係によって成立している」³⁾のである。筆者は、これらをいかに止揚するのか、止揚することなどできるのか、そもそもする必要があるのかという問題と対峙し続けた。この問題は、研究を始めてから25年以上を経た今もなお、筆者の関心の的であり、本論を通底している観点の一つである。

1997年からは大学教員として保育者養成に携わり、「幼児の造形表現」という、さらに新たなテーマが加わるようになった。保育現場にも関わるようになり実感したのは、これほどに日常的に造形活動が展開されているにもかかわらず、保育者の、「造形（美術）」に対する認識が不十分であるという点である。「造形（美術）」は、言うまでもなく「表現」活動であるが、現場では幼児の「表現」を引き出す活動とはなっておらず、「作業」に変質してしまっている場合が見受けられる。この原因は、保育者自身の、乳幼児期から高等学校までにおける造形経験（質・量とも）の不足と、保育者養成課程における造形（教

育)の学びの不十分さにある。筆者が、幼児造形教育に関わるようになって20年以上が経過するが、その課題は一向に克服される気配がない。むしろ悪化しているようにさえ思われる。昨今の保育の中で、子供の主体性の重視はより大きく叫ばれ、それが意識されてきているはずにもかかわらず⁴⁾、こと造形の分野においては、保育者が幼児を使って自らの作品をつくらせているような実践が、無自覚的に浸透してしまっている。

幼児造形教育の研究と並行して、筆者は、所属する日本美術教育学会において研究チームを発足させ、2003年より図画工作科・美術科における鑑賞学習指導に関する研究に着手した。2003年と2014～2015年の2度にわたって実施した、図画工作科及び美術科を担当する教員を対象とした全国調査⁵⁾においては、教員の鑑賞学習指導に関わる実践が不十分であることが明らかになった。図画工作科・美術科は「表現」と「鑑賞」の二領域によって構成され⁶⁾、鑑賞学習は学習指導要領に明確に位置付けられ、重視されている。鑑賞学習の重要性については本論で詳しく述べるが、15年以上にわたって鑑賞学習指導の研究を進める中で浮かび上がった課題は、ここにおいても、その目標設定と評価のあり方の難しさであった。図画工作科・美術科は、表現指導の面だけでなく鑑賞指導の面でも実践上の課題を、その目標と評価の点において有しているのである。

さらに、鑑賞教育の研究を進めていく中で新たに浮かび上がってきたのは、指導者が鑑賞学習の目標設定や評価のあり方を考える際に自ずと必要とされる、美術を鑑賞する力の必要性である。教科指導である以上、目の前の児童や生徒を診断的に評価する力、授業を発想・構想する力、授業展開力、形成的評価の力、指導技術等が必要とされることは論を待たない。しかし美学・芸術学、美術史的な見地からの専門的知識とまでは言わないにしても、題材である作品を様々な角度から分析、検討し、味わうことができる一定の「美術鑑賞の力」が教師には求められる。題材観の明確な設定のためにもそれは必要とされる。

さて、前述の幼児造形教育が抱える課題の改善のために、保育者が幼児の造形を理解することの必要性を強く感じた筆者は、先行研究を整理し、自らの経験と擦り合わせながら考察を加え、保育者養成の現場や保育現場に、子供の造形に関する知見を伝えてきた。幼児の造形には、固有の発達や特徴などが存在し、それらを知識として十分に身に付けた上で指導を展開しなければならず、かつ美術教育が抱える目標と評価の設定の困難性も横たわっている。

研究を進めるうちに、子供の造形表現指導を適切に行うためには、子供の造形に関する知識を身に付け、目標と評価の設定を含めた指導方法を学ぶことは必要条件として、それ

だけでは不十分であると認識するに至った。その上にかつ、子供の造形の「よさ」、言い換えると、その美的・造形的側面を理解することが必要となるのである。美的・造形的側面の理解がなぜ必要なのか、どのようにしてアプローチするものなのか、それによって幼児造形表現指導がいかに変わるのか。ここで鍵となるのが「美術鑑賞の力」である。このことを論理的、実証的に記述していこうと考えたのが、本論執筆に至った経緯である。

第2節 本論の目的と構成

1 本論の目的

本論の目的は、以下を論理的、実証的に記述することである。

「保育者・初等教育者が、幼児・低学年児の造形表現を望ましいかたちで導くためには、その造形の特質とよさを理解するための『みる力⁷⁾』を必要とする。」

「みる力」とは、子供の造形を理解する力と、子供の造形の芸術性を感受するための基盤となる「美術鑑賞の力」が相俟って発揮され、機能する力を指す。

なお、「美術鑑賞の力」については、第4章で詳述し、第5章でその生かし方の具体例を示すことになる。ここでは、「作品の主題」、「造形要素とその効果」、「作品にまつわる知識」といった観点において、「関心をもつ」→「想像、指摘する」→「説明する」→「批評する」の順に深まるレベルが設定できる能力のことであるとだけ定義しておく。

2 本論の構成

本論の、全体としての大きな流れは、以下のとおりである。

まず第1章、第2章において、子供の造形を理解するための知識、第3章において、子供の造形の芸術性を感受するために「美術鑑賞の力」が援用できることを明らかにする。ここまでの前半部であり、「みる力」の内容と必要性についての記述である。後半部の第4章では、「みる力」の育成、そして、第5章では「みる力」を基盤とした、具体的な幼児造形指導法を提案する。

各章の内容は以下のとおりである。

第1章では、「子供」の世界観と「造形」活動が有する性質の重なりについて論じるこ

とを通して、子供にとっての造形活動の意義を浮かび上がらせる。いわば、本論の意義を担保する大前提である。

第2章では、子供の造形について四つの側面からアプローチできることを示し、保育者・初等教育者が理解しておくべき子供の造形に関する知識を網羅する。

第3章では、幼児と芸術家の造形の比較を試みながら、両者の芸術性の同位性を見出す。そして、保育者・初等教育者がその認識をもつことの重要性、そこで、「美術鑑賞の力」が必須となることを導き出す。

第4章では、保育者を対象としたアンケート調査によって、保育者が小・中学校の教員に比べて美術鑑賞に馴染みが薄いこと、幼児の造形を美的・造形的側面から見ることに對して注目度が低く、自信をもてていないことを明らかにする。「美術鑑賞の力」の獲得を疎外するこれらの状況を改善するために、まず、学校における鑑賞教育を充実させることに着目し、その充実のための方法を提案する。その上で、保育者養成課程や保育現場での「みる力」の育成方法について論じる。

第5章では、「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導の望ましいかたちについて、造形の要素、造形表現の種類、発達段階、評価といった観点に目を配りながら、具体的な方法論をまとめる。

そして終章では、本論をまとめ、今後の展望を示す。

第3節 これまでの研究と本論との関連

本節では、これまでの筆者の研究（資料1）と本論の構成との関係を示す。筆者の研究は大別すると二つの領域があり、さらにそれぞれが二つの分野に分かれる（下表）。

〈筆者の研究の領域、分野〉

領域		分野	
A	図画工作科・美術科教育に関する研究	a	目標と評価についての研究
		b	鑑賞学習指導についての研究
B	幼児の造形に関する研究	a	幼児の造形の発達・特徴・造形美・心理についての研究
		b	幼児造形表現指導についての研究

上記の四つの分野それぞれにおいて、本論に結び付く研究成果を簡単に整理する。

A-a 分野の研究では、図画工作科・美術科に内在する固有の性質（教科性）により、その目標と評価規準・基準設定は容易ではなく、情意的領域を含む向上目標が重要な位置を占めることを明らかにした⁸⁾。A-a 分野では、主に図画工作科・美術科の表現領域についての考察を行ったが、これは A-b 分野、すなわち鑑賞領域においても同様のことが言えることを明らかにした⁹⁾。また、A-b 分野の研究において、鑑賞学習における目標設定と評価基準の指標を作成した¹⁰⁾。

B-a 分野の研究では、先行研究に当たりながら、20 年以上にわたって実際に幼児の造形活動及び作品に触れる中で、幼児の造形には固有のコードが存在し、幼児の造形へのアプローチが四側面から整理できること、そして保育者にはそれぞれの側面から幼児の造形を理解する必要があることを導き出した¹¹⁾。さらに、B-b 分野の研究においては、幼児の造形活動及び作品の理解を基にしながら、発達や特質、領域に応じた指導方法や評価のあり方を提案した¹²⁾。

A と B の研究領域が結び付いたことで、保育者・初等教育者の造形表現指導に求められる二つの力量が見えてきた。

一つは、幼児造形表現指導は、図画工作科・美術科教育にも増して、その要諦が単に認知・技能的領域の目標達成にあるのではなく、情意的領域の目標を多分に含んでいるところにあり、保育者はそのことを十分に諒解した上で指導に当たらなければならないこと。さらに、幼児の造形には固有性があり、さらに短期間において著しく発達、質的变化をしていくがゆえに、目標や評価基準の設定に、より綿密さと配慮が求められることである。

二つ目は、保育者が、幼児の造形活動を適切に導いていくためには、その特質・固有性を知識として理解するだけでなく、「美術鑑賞の力」が不可欠ということである。幼児・低学年児の造形を理解する力と「美術鑑賞の力」の両方が相俟って機能する、本論で提案する「みる力」が求められる。

本論に関連する先行研究は、A-a、A-b、B-a、B-b のそれぞれについて、多数存在する。それらについて、あえて本章で挙げることはせず、各章の中に埋め込む形式をとった。ただし、ここで押さえておきたいのは、A-a と A-b、あるいは B-a と B-b にまたがる先行研究はあるにしても、A と B という領域を鑑賞（みる）という観点で結び付けたものはないことである。これらに関連付け、その視点を示しているのが本論の独自性であると言える。

横断的、かつ長期的スパンで捉えることで、幼児造形教育の研究と実践の発展に新たな角度から寄与できると考えられる。

なお、本論では、「幼児」は概ね1歳児から就学前児を指し、低学年児は小学校1年生、2年生を示す。また「子供」と表記する場合は「幼児及び低学年児」を示す。

また、本論では、互いに同意、あるいは意味の重なる部分がある「造形」、「図画工作」、「美術」という用語が頻出する。文脈の中で相応しいかたちで使用し、あえて統一はしない、あるいはできないことを予め断っておく¹³⁾。

註

- 1) 特に、正規分布するように評定を算出する、集団に準拠した相対評価は、それぞれの子供の「表現」を引き出す美術科・図画工作科にはそぐわない。1998年、1999年の小学校、中学校学習指導要領の改訂の際に、指導要録における評定は相対評価から、目標に準拠した絶対評価に変更されているにもかかわらず、実態としては、入試との関係等により、相対評価は依然として利用されている。そのような中、2020年から実施される学習指導要領の改訂に合わせて、中央教育審議会のワーキンググループは、教科ごとに数値評価する「評定」をなくし、観点別評価だけにすべきかどうかの議論をしているという（『朝日新聞』2018.09.21 朝刊）。ただ、現状の評定が、目標に準拠した評価に十分なり得ていないことを考えると、観点別評価だけにすることで相対評価がもたらす課題が改善されるかどうかは疑問である。なお、幼児造形表現指導における評価については第5章で詳述する。
- 2) 1995年に、修士論文「実践に導く美術科教育の目標と評価の考察」として研究成果をまとめた。中学校美術科における認知・技能的領域と情意的領域の目標について、先行研究への検討を加えた上で、独自の目標分類を示すとともに、目標と一体化する評価について規準・基準の作成について独自の見解を示し、自らの実践において検証した。併せて、心形成につながる楽しく豊かな授業を展開するための取り組みについて提案し、教科教育としての科学的構造的な側面と豊かな授業の展開の統合的追求を行った。しかし同時に、生徒にとって楽しく充実した、かつ教師にとって成果が上がる授業に高めるほどに、制度化され、動かし難い相対評価の壁に突き当たることを認識せざるを得なかった。
- 3) 茂木一司「美術教師の専門性について述べよ」、宮脇理監修、福田隆真、茂木一司、福本謹一編集『新版 美術科教育の基礎知識』建帛社、1991、p.176
- 4) 例えば、2017年告示の「幼稚園教育要領」の「前文」及び「第1章総則」において、「主体的」という言葉は10回、「自発的」は3回、「自ら」は5回も出現する。その他にも「自主」、「自分のやりたいこと」、「自立」、「自分の力」、「自分で」などの言葉が並ぶ。
- 5) 2003年の調査は、「平成15・16年度文部科学省科学研究費補助金」[基盤研究B（一般）]（課題番号15330194）「美術教育における『鑑賞』学習のカリキュラム開発に関する研究」（研究代表者：大嶋

彰、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、大橋功、萱のり子、新関伸也、松岡宏明）の一環として実施した。2014 年及び 2015 年の調査は、「平成 26・27・28・29 年度文部科学省科学研究費補助金」〔基盤研究 B（一般）〕（課題番号 26285204）「美術鑑賞学習のルーブリック評価と授業モデルの普及に関する実践的研究」（研究代表者：松岡宏明、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、大橋功、萱のり子、新関伸也、藤田雅也）の一環として実施したものである。

- 6) 筆者は、「小学校学習指導要領図画工作」及び「中学校学習指導要領美術」において、図画工作、美術科を「表現」と「鑑賞」の二領域に区分していることに同意しない。表現と鑑賞は本来、表裏一体に進行するものであり、私たちは表現しながら自らの作品を鑑賞し、他者の作品を鑑賞しながら自らの感情、考えを表現するからである。「鑑賞はつくること」でもあるわけである。強いて区別するならば、「制作」と「鑑賞」が妥当であろう。本論では、このことを前提としながら、便宜上、「表現」と「鑑賞」という用語を使用することがある。
- 7) 「みる」の表記には、「見る」のほか、手元の辞典に拠れば、「目を対象に向けて、その存在・形・様子を自分で確かめる」場合などには「覧る」、「物事の状態を調査（観察・判断・評価）する場合」には「観る」、「視る」、「診る」、「複雑な事柄の処理や世話などを、責任をもってする」という場合には「看る」を使う（『新明解 国語辞典』三省堂、1990）。本論では、保育や教育の場における「見る」営みを総合的なものと捉える意味で「みる」と表記する。ただし、文脈によって一般的な「見る」の方が妥当であると判断される場合については「見る」と記す場合がある。
- 8) 拙稿「実践に導く美術科教育の目標と評価の考察」（修士論文）、1995、及び拙稿「確かな目標設定・評価と豊かな授業へのアプローチ」『美術教育』第 271 号、日本美術教育学会、1995
- 9) 拙稿「美術（図工）科における鑑賞教育の目標設定に関する考察」『美術教育』第 288 号、日本美術教育学会、2005、及び拙稿「対話型鑑賞と対象作品についての再考」日本美術教育学会『美術教育』第 296 号、2012
- 10) 共著「鑑賞学習ルーブリックの作成とその活用に関する一考察」『美術教育』第 301 号、日本美術教育学会、2017、及び共著（筆頭）『鑑賞学習ルーブリック & ガイド』日本美術教育学会研究チーム、2017
- 11) 共著『幼児の造形—造形活動による子どもの育ち—』保育出版社、2002、共著『造形表現指導法』東京未来大学、2008、拙稿「『造形』から『保育』を考察する意義とアドバンテージ」『子ども文化学研究』第 17 号、中京女子大学子ども文化研究所、2010
- 12) 編著『美術教育概論（改訂版）』日本文教出版、2009、及び拙著『子供の世界 子供の造形』三元社、2017
- 13) 幼児教育の現場では「造形」、小学校では「図画工作」、中学校以上では「美術」と称される。また幼児教育において「造形」は領域「表現」の中の一構成要素であり、小学校では「図画工作科」、中学校では「美術科」というように一教科となる。それぞれの教育は「造形教育」、「図画工作科教育」、「美術科教育」と称される。「図画工作科教育」と「美術科教育」は教科教育の一つであるが、「造形教育」と言う場合、それが幼児教育における教育のみを指すのではなく、より包括的な概念を指す場合が常である。また、「美術教育」という用語が、中学校以上の生徒への教育を指すとは限らず、広くは小学校以下の幼児・児童の教育をも指すことも常である。教科の名称については、1968 年の教

科改訂時に論争となった経緯があるが、その議論は本論の目的からは外れるので触れない。ちなみに、拙著『子供の世界 子供の造形』（三元社、2017）では、これらの名称について、以下のように説明した（pp.48-49）。

保育所・幼稚園・こども園では「造形」、小学校では「図画工作」、中学校からは「美術」と名称が変化していくので、造形から美術へ変化していくことが、まるで高尚なものに上がっていくように考えられがちですが、そんなことはありません。

「造形」とは、文字どおり「形あるものを造る」という意味で、造形活動とは、形や色、材料を介しておこなう表現形態をさします。ここには「美術」が意味するものも含まれますが、「造形」には、よりひろい意味があり、形や色、材料とかかわっていくことそのものを目的とする活動や、自覚的に作品をつくるわけではない場合も含まれます。砂場で穴を掘るのも、空き箱を並べるのも、新聞紙をちぎるのも、造形活動なのです。ものを壊していく活動を「マイナスの造形」と呼んだりもします。保育所や幼稚園等における子供の造形活動は、必ずしも作品をつくることを目的としない場合も多いのです。

一方、「美術」はもう少し自覚的な、「発見した美を他者に伝えるための技術」ととらえられます。立体をつくったり、絵を描いたりするだけでなく、名画・名作を鑑賞したり、作品から受けた感動をことばにしてひとに伝えたり、作者の気持ちを想像してみたり、そういった芸術全般にかかわる活動が美術と呼ばれます。

第1章 子供の世界観と造形活動の親和性

本章¹⁾では、まず、子供のありようと造形活動が有する性質との重なりについて考察する。両者の親和性を浮かび上がらせることは、すなわち、子供にとっての造形活動の意義を明らかにするということになる。それは、子供と造形を論じる上での前提でもあり、本論の意義を担保する部分でもある。

親和性についての観点は、「自己と世界の一体化」、「五感の起動」、「経験に開く」、「概念からの解放」、「今、過程の重視」の五つである。

第1節 自己と世界の一体化

1 自己と世界が一体化している「子供」

松井るり子は「七歳までは夢の中」と述べている²⁾。いわゆる物心がつくまでの子供たちの世界観では、自分と世界ははっきりとは分けられていない。自分が世界なのか、世界が自分なのか、その境界は溶け合っていて曖昧である。というよりも、むしろ子供にとっての世界は子供の主観そのものであり、「私」は「世界」であり、「世界」は「私」である。まるで夢の中にいるようであり、「あそこにお化けがいる」と言ったり、「大きくなったら魔法使いになる」と宣言したりする。大人にはそれは空想のように感じられるが、それは大人が「子供は空想の世界に生きている」と解釈しているからに過ぎない。大人から見ると子供たちの世界は、現実と空想が入り交じっているように感じられるが、そもそも子供にとって現実と空想は区別されていない。空想とは想像上の行為であるが、子供は現実世界と想像世界のゆらぎの中に生きている³⁾。それは主体である自分と客体である世界が切り離されず、一体化していることをも意味する。

それが一つの証拠に、子供は絵の中に自身の姿を描き入れる。自身の様子を描くのは、視点が縦横無尽に浮遊して自らの姿を別のある視点から捉えているかのようである。これは視点が自分の眼の位置にあることをまだ認識していないということの意味する（第2章第2節で詳述）。すなわち、子供たちは、世界を見つめている自分というものを自覚していないがゆえに、自分と世界が一体化しているのである。

図1は5歳児の絵であり、自分の姿を描いている。むろん、歯磨きをしている自分を観

察して描いたのではない。そこにいる自分を含めて世界をまるごと感じている状態である。「観察する自分」ではなく「存在する自分」なのである。世界を見ているのではなく、世界の中にいる。

子供たちが造形活動に取り組む際にも、自分（イメージ、意志、行為など）と世界（題材、材料、道具など）は渾然一体となって進んでいく。子供たちは、自分と切り離された「作品」をつくっているわけではなく、描いたり、つくったりすることを通して自らを描き、つくっているのである。



図1 「はみがきしたらピカピカになったよ」(5歳)

2 自己と世界を一体化させる「造形」

そもそも造形活動とは、自分と世界を一体化させる営みに他ならない。

詩人 J. ガスケ (Joachim Gasquet, 1873-1921) は、『セザンヌ』(1921) の中で、P. セザンヌ (Paul Cézanne, 1839-1906) がモチーフ (サント・ヴィクトワール山) にどのように対峙していたかを記している。セザンヌは、画家は対象物をそのまま、あるがまま受容する感光板でなければならないと言う。また、「対象物」と「私」は「互いが互いに含まれている」と言う。見るもののの中に自分が飽和され、「私は自分の絵と一体になる」と述べている。また、その末にこそ「私は風景から少し離れ始め、風景が見えて」きて、そこで初めて、遷りゆく世界という現実の中で、その一瞬を描き出せると言うのである⁴⁾。

「自分と世界を一体化させる」とは、その境界が未分化状態にあるということである。美術 (造形活動) とは、主体である私と客体である対象を未分化な子供の頃の状態に「回帰」させることであるとも言えるわけである。フランスの哲学者、M.M. ポンティ (Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961) は、セザンヌのサント・ヴィクトワール山の連作を引き合いにしながら、「本質と実存・想像と実在・見えるものと見えないもの、絵画はそういったすべてのカテゴリーをかきまぜ、肉体をそなえた本質、作用因的類似性、無言の意味から成るその夢の世界を繰り広げるのである」⁵⁾ と述べている。

例えば、風景画を描く際に、目の前の風景をただトレースするだけでは、よい作品は生まれないだろう。それは単なる作業に過ぎない。時に自分が風景を見つめているのか、風景が自分を見つめているのか、そういった錯覚のような体験を通したとき、作品は自分と

いうフィルターを通した独自のものとなる。対象と同化するがごときアプローチが、作品の中に作者の個性を立ち上がらせる。これは風景画に限ったことではない。描くこと、つくることを通して、自分と世界を一体化させる取り組み、それが造形活動である。

セザンヌは、故郷の南フランスにあるサント・ヴィクトワール山の絵を、飽くことなく描き続けた。その数は80を超える。岸田劉生（1891-1929）は、10数年にもわたり、長女麗子の肖像を油彩、水彩、コンテなどでもくり返し描いている。E. ドガ（Edgar Degas, 1834-1917）と言え踊り子の連作、佐伯祐三（1898-1928）はパリの街角。多くの天才が、一つのモチーフを執拗なまでに追い続けた。そこには、徹底して描くことによって対象と一体になろうとする画家の格闘の痕跡が見て取れる。一つの対象に徹底して向き合うことによって世界に溶け合おうとする意志が感じられるのである。

第1節の1と2の考察により、自分と世界が一体化している子供の世界と造形活動との近似性をみることができる。

第2節 五感の起動

1 五感全てを起動させる「子供」

無自覚的ではあるが、幼児は五感の全てを使って世界に挑んでいる。それは視覚がまだ成人に較べて発達が十分ではないことと関連している。そして大人になるにつれ視覚が優位となり、見て判断することに偏重していく。親は子供に向かって「見れば分かるでしょう」と叱責するが、子供は、五感全てを起動させることによって世界を認知しているのである。視覚が優位ではないからこそ、五感を全て使っている、使わざるを得ないとも言えるだろう。

以下、五感について、一つずつ述べていく。

まずは、視覚についてである。眼の形は受精後4～5週頃につくられ、16週になると視神経が発達し、眼ができ上がる。22～23週頃に光に対応する反応が始まり、26週頃には明暗を感じることができると言う⁶⁾。出生時の視力は0.02程度であり、30cmくらい先のものに焦点が合う程度の視力である。そして、3歳になってようやく1.0程度に達する⁷⁾。その後著しいスピードで視覚は発達していくが、幼児期の初期頃までは、以下に

述べるように、嗅覚、聴覚、味覚、触覚よりも視覚が相対的に優位だとは言えない。

嗅覚については、受精 23 週頃には器官が完成⁸⁾し、新生児の段階ですでに機能している。L. マリエール (Luc Marlier) と B. シャーラ (Benoist Schaal) (2005) は、母親の母乳と粉ミルクをそれぞれガーゼに含ませ、新生児の顔の前の左右に取り付けるとどちらの方へ鼻を向けるかという実験を行った。その結果、新生児にとっては母親の母乳の方が粉ミルクよりも魅力的 (attractive) であるということが証明されている⁹⁾。

聴覚については、子供が、胎児のときから母親の鼓動を聞き、語りかけに反応していることはよく知られている。特によく反応するのは 250 ～ 500Hz の範囲の周波数であり、これは成人女性、すなわち母親の声の高さに当たる¹⁰⁾。受精後 20 週頃から耳にいちばん近いところにある聴神経から中枢の方へと神経繊維に髄鞘が巻き付いてくる。これは視覚経路に比較して早い発達である¹¹⁾。生後数日には見知らぬ女性の声よりも母親の声を好み、不協和音を嫌い、協和音を好む傾向があると言う¹²⁾。

味覚については、新生児は味に対して敏感であり、味を感じる味蕾の数は成人の 1.3 倍あると言う¹³⁾。味覚は、乳児の段階で相当に機能しており、これは筆者の体験であるが、苦味加工が施された人形の靴が口に入ると途端に吐き出そうとする。

感覚の中で、最も早く発達するのは触覚である。9 週頃には、口唇の接触に反応が見られ、皮膚には、熱覚、冷覚、圧覚、痛覚などの知覚が備わっている。いずれも生命に関わる感覚のため、早くから準備がされていると考えられる¹⁴⁾。乳児がいたずら (探索行動) を始める頃は、主に触覚が働いている。食卓荒らしがその例である。何でも口に入れるのは、味わっているだけでなく、舌で触っているのである。

もちろん、視覚も著しく発達していくが、それは常に他の四つの感覚と協応し合いながら進んでいく¹⁵⁾。

J.G. ヘルダー (Johann Gottfried Herder, 1744-1803) は以下のように述べる¹⁶⁾。

子供の遊び部屋にはいつて、どんなに小さくとも経験の人間である子供が手や足を使って、つかんだり、握ったり、手にとったり、重さをはかったり、さわったり、寸法をはかったりしながら、たえず、立体、姿、大きさ、広がり、距離等々のむずかしい、最初の、そして必要な概念を忠実に確実に身につけようとしているのを見たまえ。ことばや説教ではそういう概念を子供にあたえることはできないが、こころみたり、ためしたりする経験がそれをあたえてくれる。ほ

んの数瞬のあいだに、ただ見とれたり、ことばで説明するだけなら一万年かかってどうやらできる以上のことを習いおぼえ、それも、すべてをもっと生き生きと、もっとまちがいなく、もっと強く習いおぼえる。

幼児期は、触覚を起点として五感全てを駆使し、世界を認識しようとしていることが理解される。

神林恒道（1938-）は、

われわれは「見えるがまま」に、現実の世界があるのだと誤解しているところがある。視覚から得られるのは、実は三次元の世界が二次元に翻訳されたひずんだイメージに過ぎない。赤ん坊にとって、視覚像は一枚の板の上の像でしかない。子供が自分の身の回りのものを触ることによって、触覚を視覚という記号と絶えず結び付けようとしているのである。

と述べた上で、ヘルダーを引用しながら、「人間が最初に現実と触れあい、これを理解するために欠かせない根源的な感覚、それは『触覚』である」とし、この重要性を再認識するところから美術教育のあり方が見直されてよいと述べている¹⁷⁾。幼児期の造形指導は、触覚を核として五感を刺激するように組み立てていくことが肝要である。

幼児造形表現指導では、子供たちに紙、砂、粘土、水などの材料や素材と、五感を通して出会わせることを大切にしなければならない。もちろん、観察画というものに取り組むこともあるが、その際も見ることだけを子供たちに追究させることはしない。例えば、収穫した芋を描くならば、手を使って掘って、土を落として、洗って、匂いを嗅いで、切る音を聞いて、食べて、もちろん見て、それから描く。そういった広義の観察によって、子供たちの感性溢れる作品ができ上がる。五感を働かせている子供たちに、五感を起動させることのできる造形活動を提供するわけである。その時に子供たちは、自らの活動に大きな満足感と喜びを感じることができる。造形表現指導には、触覚を起点としながら五感全てを起動させることが求められる。

大人になるにつれて、視覚が他の感覚に比べ優位となってくる。7、8歳頃から始まる「前写実期」（第2章第1節参照）にはその傾向が明らかに現れてくる。だからと言って、視覚のみでは優れた作品は生まれない。五感全てによるアプローチが、作品にリアリティ

を与える。もちろん、ここで言うリアリティとは、視覚上の再現性を指すものではない。

2 五感を起動させる「造形」

多くの造形・美術は視覚芸術であり、空間に立ち現れる芸術であるがゆえ、目に依存する分野のように感じられる。しかし表現するに当たっては、まず、対象やモチーフに対して五感全てを起動させて関わるのが前提となる。それは制作の「過程」においても言える。描きながら、つくりながら、作者は自らの五感を十全に動員する。手触りや肌触りを確かめながら、作品の声を聞き、味わいながら進める。

高村光太郎（1883-1956）は、触覚がもっとも根源的な感覚であるとして、彫刻こそが根源的な芸術であると主張した。高村は「触覚人間」と呼べるほどの鋭利な感覚により、磨いた鏡面の、ほんの微細な凹凸を指で感じ取り、まるで船の揺れのように快い目眩を感じたという。また高村は、五感の境界がはっきりしないとも言っている。空の碧さにキメを感じとり、秋の雲の白さを材木の光沢、春の綿雲を木曾の檜の板目と対比させ、視覚と触覚を融合させるのである。さらに、色彩は、光波の振動が網膜を刺激する触覚であり、色のトーンを、ガラスの破片を踏んだ時の痛さとして捉えている。音楽を聴くことは音に全身が包まれ、叩かれることであり、香りは微分子が鼻の粘膜に触れることであり、味覚は味的触覚だと主張する¹⁸⁾。触覚を駆使して世界に対しているからこそ、あれほどまでにリアリティのある作品ができ上がるのである。そのリアリティとは、「見る」ことを遙かに超えた境地である。

さらに、美術を鑑賞する際にも、よい作品は鑑賞者の全感覚を刺激する。H. ルソー（Henri Julien Félix Rousseau, 1844-1910）の《蛇使いの女》の前に立つと、温度と湿度がじつとりと高まり、絵の中の女性が吹く妖しい笛の音が聞こえる。A. ワイエス（Andrew Wyeth, 1917-2009）の《クリスティーナの世界》の前では風が吹く。枯れ草のにおいもする。葛飾北斎（1760-1849）の《山下白雨》からは雷と雨の音がしてくる。R. マグリット（René François Ghislain Magritte, 1898-1967）の《これはリンゴではない》に描かれたリンゴの赤い部分には甘味を覚え、下部の緑色の部分からは口の中に酸味が広がる。L. ファインガー（Lyonel Feininger, 1871-1956）の作品群は光を放っていて眩しいのである。

第2節の1と2の考察により、五感全てを起動させる子供と、造形・美術との共通項を見出すことができる。

第3節 経験に開く

1 経験に開かれている「子供」

子供は常に経験に開いている。佐伯胖（1939-）は「大人はハスに構えて、何だかんだと『外側』から評論するが、子供はごちゃごちゃいわずに、ともかくやってみる」¹⁹⁾と述べている。子供は分析したり解釈したりせず、対象をまるごと取り込む。例えば、靴の中が濡れてしまうことなど考えずに水たまりの中を真っ直ぐに歩く。そこに木があれば登ろうとする。

一方大人は、時に自らの想像力が邪魔をして、行動を自己規制してしまうことがある。実行する前に判断を下し、やろうともしないわけである。実行する前にイメージできてしまうためである。靴の中が濡れるとその日一日どんなに不快かをイメージしてしまい、木に登ればどんな風景が広がるのかはだいたい想像できてしまう。しかし、実際に行動を起こしてみれば、イメージとは異なる体験が得られるものである。

横尾忠則（1936-）は、次のように、想像することの問題点を指摘している。「美術をしている者がいうのも変だが、想像することは危険である。想像するとは先を見通すことだからである。そのことによって今、目の前にあることを大切にしなくなるからである」²⁰⁾。横尾の言う想像力とは、ここでは空想する力ということではなく、予見する力である。先を見通す大人は、その想像力が経験を阻害する可能性があるということである。子供と比較して大人が経験に閉じているのは、その想像力ゆえであるとも言えるであろう。

J. ピアジェ（Jean Piaget, 1896-1980）や J.S. ブルーナー（Jerome Seymour Bruner, 1915-2016）は、思考発達の道筋を「経験（行動）→イメージ→知識（言葉）」とした²¹⁾。幼児期の教育が、直接、間接を問わず経験によって進められるのは理に適っている。先に知識を与え、そのイメージを想像させ、架空の経験として自分のもの・ことにしていくという逆の道筋は、教科書を使って学習できるようになってから導入されるべきものである。幼児は経験に開いているからこそ、まず経験に誘い込むことが重要な課題となる。

2 経験に開かせる「造形」

造形活動は、経験に開くことに誘う活動である。材料や道具、あるいは形や色という存在が、自ずと行動（経験）を誘発する。子供たちは、砂があれば握ってみる、粘土があれば

ば伸ばしてみる、積み木があれば積んでみる。考えるよりも先にまず目の前にあるモノと格闘し始めるわけである。

大人の造形活動も、行動を起こさなければ造形表現として成立しない。思考するのみでは造形活動にはなり得ない。また造形とは、必ずしも思考の結果として生まれるものではなく、描き、つくりながら考え、考えながら描き、つくるものである。引いた一本の線が次の線を導き、配置した色が次に置く色や場所、面積を誘う。モノとモノを組み合わせるるとき、さらに次の行為が誘発され、それを実現するために材料や道具を求める。形や色は次々と活動、すなわち経験と呼び込んでくる。造形活動は、経験に自ずと開かせる活動なのである。

第3節の1と2の考察により、何でもやってみようとする、あるいはやらずには我慢できない子供が、次々と行為を誘発する造形・美術の活動と、近い関係にあることが理解される。

第4節 概念からの解放

1 概念に縛られない「子供」

人は、様々な経験を重ねることにより、自己の中に「概念」を形成していく。その蓄積によって判断力、分析力、批評力が備わり、大人になっていく。逆に言えば、大人は事物に出会った際に、あるがままの事実を無視して判断を下してしまうとも言える。全てを概念に押し込み、真の姿から遠ざかってしまうのである。ここでは、そういった大人のあり方を「概念的」と呼ぶ。概念は、人が生きていく上で大切な能力であるが、それに縛られ過ぎるとあるがままを見落としてしまうことがある。大人は絵を描く際、ウサギなら二本の長い耳、それが短いとカエル、リンゴなら赤色、地面なら茶色と決め付けて描く。

子供たちが絵を描くときには、必ずしもいわゆる「記号」のような描き方はしない。概念色の獲得は4歳前後を待たなければならない²²⁾。単なる丸が、お母さんにもウサギにもなる（第2章第1節参照）。四角い積み木が、家にも乗り物にもなる。子供たちには、いい意味で経験が不足しているため、概念化が進んでいない。出会うもの、出会うことの

全てをあるがままに味わっていると言えよう。

子供は食卓にこぼれた醤油の形を見て「サカナだ」などと言う。空に浮かぶ雲を見て「怪獣だ」と言う。トイレに貼られたタイルを見て、「ロボットがいる」と言う。大人は「サカナのようだ」、「怪獣みたいだ」、「ロボットに見える」と言うが、子供は必ずしも「みたいだ」とは言わない。「サカナみたいだ」と言うのと「サカナだ」と断言するのでは意味合いが全く違う。子供はあるがままを、概念に縛られることなく受け入れ、自分が知っている何かと結び付け、自分との関連を表明するのである。

保育現場においては、子供たちが雲の形を「～だ」と言うなどの活動を「見立て」と呼ぶ。文字どおりではあるが、本当のところは、子供たちは見立てているわけではない。本当に、そこにそれを見出しているのである。大人が勝手に「見立て」だと見立てていると言える。

青空に長い一本の飛行機雲を見て「空がケガしてる！」と言う子供、「うちのお家の天井には恐竜がいて、いつもこっちを見ているから怖いんだ」と話してくれる子供、フライドポテトの中から「この人がいちばんかっこいい」と形を選んでくれる子供。そんな子供たちに大人が概念を押し付けてしまうと、たとえそこに押し付けている気持ちはなくとも、子供たちの思考は概念化されてしまう。「これがウサギの形だよ」、「手はそんなに長くないよ」、「山は緑色だね」というように、知っている大人が、知らない子供に概念を教えるやることが、大人の役目、教育であるという誤った認識がある。

概念を身に付けていくことは重要であり、それを否定するわけではない。しかし、概念に縛っていくのではなく、概念の形成と並行しつつ、その子供なりのあるがまま、すなわち個性を受容し、価値付けていくことが望まれる²³⁾。

2 概念を砕く「造形」

造形活動は、まさに固定された概念を砕いていく営みである。対象に真に向かい合い、思考や思いを誠実に表現すれば、それまで囚われていた思い込みや観念から自ずと脱出することができる。空は青いわけではなく、山は緑であるはずもなく、地面が茶色ということとはあり得ないことに気付く。そもそも暗闇の中で色は存在しない。考えてみれば当然のことではあるが、人は知らずに概念に取り囲まれてしまっている。

これは制作時に限ってのことではなく、鑑賞の場面でも同じである。例えば、美術館では、有名な作品がやって来る展覧会では、入り口付近に掲示してある開催者の言葉や解説

パネルにもっとも多く人が集まっている。解説文を熱心に読んで、そういうものかと判断し、絵をちらっと見て次に進む。解説を知識として理解して、作品を見たつもりになるのである。

優れた造形作品は、これまで人々が抱いていた、対象に対しての固定された見方を打ち破ってくれる。雲には、灰色はもちろんのこと、黄色や緑、紫など、様々な色が見えてくる。白だと思い込んで疑わないと、やはり白にしか見えなくなってしまう。優れた表現では、雲は緑でもあり、桃色でもあり、黄色でもあり、灰色でもあることが示される。真っ白ではなく、言い尽くせない微妙な色合いがそこに描き出されている。そのような表現に出会った時にこそ、鑑賞者はそこで真実の雲に出会う。そこに本当の雲の白さを感じるわけである。

藤田嗣治（1886-1968）が描く裸婦像の肌、M. ユトリロ（Maurice Utrillo, 1883-1955）が描くパリの街の壁、上田薫（1928-2001）が描くスーパーリアリズムの玉子の殻は、それぞれ違う白である。白という一つの言葉では到底表しきれない白が存在する。それは赤でも黄でも青でも黒でも同じことである。水墨画の世界には「墨に五彩あり」という言葉がある。

優れた画家は、あるがままを表現し、概念に囚われていない。M. シャガール（Marc Chagall, 1887-1985）が顔を緑に塗るのも、V. ゴッホ（Vincent Willem van Gogh, 1853-1890）が地面を黄色く塗るのも虚偽ではない。P. ピカソ（Pablo Picasso, 1881-1973）は横顔に鼻の穴を二つ描くことによって、真の人間の姿を浮かび上がらせる。それらは時に、誇張ややり過ぎに映ることもあるが、見方が深まれば、固定観念や概念に縛られていた自分に気付く、それが物事や人間の真実を突き、真の美しさを私たちに示してくれていることに気付く。その時にこそ鑑賞者は、得も言われぬ喜びに満たされるのである。

第4節の1と2の考察により、「あるがまま」に世界を捉える子供の世界と、概念から自由であろうとして物事の本質にアプローチし、この世界の解釈を拡大させていく営みである造形という活動とが近い関係にあることが理解される。

第5節 今、過程の重視

1 今、過程に生きる「子供」

子供は「今、過程」に生きる存在である。子供には過去がない。過去がないゆえ未来をイメージすることはできない。すなわち子供たちには過去も未来もなく、「今」に生きる以外ないのである。

子供たちは描いたり、つくったりした結果としての作品には、ほとんどの場合、関心をもたない。保管したりしないので、保育者や親が残してやらないと、どこかへ紛失したり破れたり壊れたりしてしまう。子供にとって作品は、排泄物のようなものと言われることもある²⁴⁾。造形活動に取り組む子供たちにとっては活動の行為そのものが関心事なのであり、まさに「今、過程」に溶け込んでいるのである。

大人は概して、目的や計画、効率というものに縛られがちである。目的を明確にし、それに向かって計画的に、そして可能な限り効率よく仕事を進めていくことが求められる。過程よりも、よい結果を速く導くことが優先される。造形活動に取り組む際にも、活動自体に溶け込むことよりも、作品の出来や完成度に関心が向きがちである。

小学校図画工作科の表現領域の柱の一つである「造形遊び」²⁵⁾は、過程を重視した教育内容であり、活動・行為そのものを目的としている。「今、過程」に生きる子供たちのありようを教育活動に取り込んだものである。

図2は、造形活動をその過程に着目して図式化したものである²⁶⁾。一般的に大人は、まず描いたり、つくったりするものの完成イメージ、言いかえると目的をもつ。図で言うと、①や②のプロセスである。①は、まず目的をもって、次に材料を選び、行為に移す。②は、まず目的をもって、試しながら、材料を選んで完成に向かう。いずれも目的からのスタートである。一般的な大人は、絵を描くこと、ものをつくることとは、はじめにイメージしたものを、選択した材料や行為によって実現させるものだと考える傾向にある。しかし、はじめに目的を定

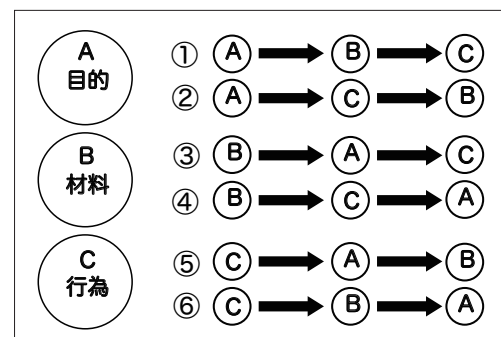


図2 様々な造形過程

めるプロセスは、様々な造形過程の一部に過ぎない。子供たちの造形過程は、①や②に留まらない。むしろ、③や④、⑤や⑥のパターンの方が多い。子供は、材料を見たり、手にしたりするところから始めることが多い。拾い上げた木片の形を見て、インスピレーションが働き、曲げたりくっつけたりして動物に仕上げたりする（③）。あるいは、粘土に触れて、こねているうちに、「いいこと考えた」と言って、付け加える木の実を取りに行き、お城ができたりする（⑤）。時には目的が最後にくることもある。材料に触れて、行為を起こして、その結果でき上がったものを「～だ」と意味付けることも往々にしてある（④）。できあがった（ように見える）何かに対して、大人が「これは何？」と尋ねると、子供は答えてくれないことがしばしばある。何かをつくろうとあらかじめ考えていたわけではないからである。もしくは、「うーん」と考えた末に「～だよ」と答えてくれることがある。それは、尋ねられた時点から考え始めて、でき上がったものに意味を付けてくれているのである。大人の問いに、つき合ってくれているわけである。

子供たちは、材料からスタートしたり、行為からスタートしたり、自由自在である。また、目的に縛られていないので、当初の目的を途中で変更することも厭わない。むしろ次々と変化させて、当初の目的など忘れてしまったかのように過程に溶け込んでいる。

当初に目的をもって描く場合でさえ、子供たちの絵を見ると「今」に溶け込んでいることが確認できる（図3）。この子は、大きな芋に興味をもったので、それを描きたかったようである。ゆえに画用紙の中央に大きく芋を描いた。正確には、大きく描いてしまった。描き終わり、蔓を描きなくなった。スペースがなくても、描きたかったのである。「今」

はもう蔓のことが関心の的になっている。その限られたスペースの中に、長い蔓を描いた。丁寧に蔓のヒゲをたくさん、赤色で描いた。

大人なら、蔓のことを考えて、芋はもう少し控え目な大きさに描くだろう。後のことを考え、今に向かう。子供は今だけに向き合っている。

そんな子供だからこそ、これほどまでに見事な構成の、ダイナミックな絵になるのである。本人は構図など考えていない。芋を小さ



図3 「でっかいおいも！つるもながいよ」
(4歳)

く描いて、蔓を描くスペースを十分に確保していたら、それは魅力に欠けた作品であっただろう。

2 今、過程に溶け込む「造形」

造形とは、描いたり、つくったりする、行為そのものが目的である。制作途中に路線変更するのは当然のことで、今、現れた形や色が次の形や色を生んでいく。「あ、いいこと考えた！」という子供と同様である。「美術する」とは、描きながら、つくりながら考えている行為なのである。描くこと、つくることが考えていることなのである。造形とは「今」に向き合っている行為である。

ピカソは描きながら考えていた。あるカンヴァスに描いた風景画を塗りつぶして人物画を描いたり、その人物画も当初の下描きから変更されたりしている。完成作は、あたかも計画的に描かれたように見えるが、塗り込められた油絵の具の下には、完成までの格闘の軌跡が隠されている²⁷⁾。一度完成した絵を塗りつぶして新作を描く画家は多くいる。描く行為こそが目的であれば、それも構わないことになる。

仮に、造形・美術という活動の目的が作品を完成させることだとすると、画家は、満足のいく、良い作品が一作仕上がればもう描く必然性がなくなりそうなものである。しかし、そうはならない。一作品に自分の思いの全てをぶつけ、最高の達成感を得たとしてもなお、また描く。それは描いていることそのものが目的だからである。「過程」がすなわち「目的」であり、終わりはない。

実際、絵を描き、一つ作品が完成すると、すぐにまた自分の前に描きたいことや描かなければならないことが出現してくる。一つの制作が次への動機を生む。そうして連鎖を起こしていく。描くことで新しい自分、新たな世界と出会い続けていくのである。その過程が喜びに満ちているので、また描きたくなるわけである。画家にとっては、描いているという「過程」だけが自身の前に差し出されているのである。

レオナルド・ダ・ヴィンチ (Leonardo da Vinci, 1452-1519) が作品を完成させることがなかった²⁸⁾と伝えられるのも、「描いている今」を大切にしていたからかもしれない。自らが最後の筆を入れない限り作品は完成しないわけであり、そのため作品は永遠に自分から離れることはない。すなわち作品は過去のものにはならず、ずっとプロセスを生き続けることになる。

先にも挙げた横尾は言う²⁹⁾。

目的を持つことは危険である。芸術は目的を持つてはいけない。教師も画家も内面をあからさまに表出していくことが大切である。その時にこそ教えられている者、それを見ている者が気持ちよくなるのである。そういう教師や絵の前に立ったとき、見ている者は心が解放されるのである。目的を持つとは、前を見通そうとする行為と重なってくる。前を見通そうとすると、今、目の前のことを大切にできなくなる。

横尾にとって「美術すること」は、目的というものから解放され、今という生を噛みしめることにほかならない。

造形とはまさに「今、過程」に没頭する時間を提供する。目的や計画、効率から解放され、今を生きることが保障される営みなのである。

第5節の1と2の考察により、今に生きる子供たちと造形・美術が近い関係にあることが理解される。

以上、第1章においては五つの点において、「子供」であることと「造形」活動との親和性を示した。子供のありようと造形活動は重なり合うのである。このことは、子供が子供として子供時代を子供らしく過ごすために、造形活動が有効であることを示唆している。子供と造形活動は、切り離すことのできない関係性を有しており、それはそのまま子供の造形活動の意義を示している。

加えて確認しておきたいことは、子供が「世界と一体化している」ことも、「五感覚を起動する」ことも、「体験に開いている」ことも、「概念に縛られない」ことも、「今、過程に生きている」ことも、子供が有する「未分化性」という性質として説明できるということである。子供は、自分と世界の境界が曖昧であり、見ること、聞くこと、触ること、嗅ぐこと、味わうことをそれぞれ切り離して機能させることもない。生きているものとそうでないものの区別をしない。自分と他者が分離していない。人間と人間以外という分類をしない。見えるものと見えないものの区分がない。想像することと体験することを別のものとして捉えない。昨日と今日と明日の認識がぼんやり溶け合っている。つまり、歴史的にも時間的にも空間的にも、区別というものがなく、およそ一切のことが未分化である。

すなわち、造形活動とは、自らの中に未分化性を回復させる営みであるとも言える。ただし、未分化な子供の造形活動と大人の造形活動には、そのアプローチにおいて明確な違いがある。

井島勉（1908-1978）は、大人と子供の芸術の差異について以下のように述べている³⁰⁾。

おとなたちは、（……）自他の分化、人間と自然との対立、精神と肉体との分裂、理想と現実との背反、思想と思想との相剋など、多様を極める区別を知っている。かかる区別の意識が、自覚ある人間の免がれ難い悲哀と苦悩の源泉でもある。一切の区別を知らないこどもたちの生が常に楽天的であるに反して、区別を知りつくしたおとなたちの実存は、根源的に深い哀しみと苦しみを背負っている。芸術家たちは、（……）この区別に根ざし、しかもこの区別を超えて、自己と対立するものとの合一の世界、いいかえれば、そのような合一として自覚される生の表現を築こうとする。美の名において如何に典雅であり華麗であっても、その根源は深く人間の哀しみに通じるものがある（……）。（……）おとなの芸術は、明確な区別の意識の上に憧れられる合一の世界、意識せられた合一の世界であり、こどもの芸術は、いわば無意識の合一の世界である。

大人の芸術は、分化した世界を苦悩しながら擦り合わせていく活動、子供の芸術はまだ分化する前、喜びに満たされた心と身体が無自覚に統合している活動と言ったところであろうか。

両者の「重なり」と「違い」については、第3章において、両者がそれぞれ生み出す作品の芸術性という点で再度、検証することにする。

註

- 1) 本章は、拙稿『『造形』から『保育』を考察する意義とアドバンテージ』『子ども文化学研究』第17号、中京女子大学子ども文化研究所、2010、及び拙著『子供の世界 子供の造形』三元社、2017を基にしている。
- 2) 松井るり子『七歳までは夢の中―親だからできる幼児期シュタイナー教育―』学陽書房、1994
- 3) 加藤義信は、子供に、表象機能（世界をイメージや言葉や記号に置き換え、もう一つの別の世界を心

の中に立ち上げること)が備わり始めてからしっかりと根付くまでには様々なゆらぎがあり、その間には現実世界と表象(想像)世界の混乱が生じたり、現実世界が想像の世界によってかえって輝きを増したりすると述べる(木下孝司、加用文男、加藤義信編著、瀬野由衣、木村美奈子、塚越奈美、富田昌平『子どもの心的世界のゆらぎと発達—表象発達をめぐる不思議—』ミネルヴァ書房、2011、p.i)。

- 4) ジョアキム・ガスケ著、與謝野文子訳『セザンヌ』岩波書店(岩波文庫)、2009、pp.220-225
- 5) M.メルロ＝ポンティ著、滝浦静雄、木田元訳『眼と精神』みすず書房、1966、p.268
- 6) 川島一夫「お腹のなかのことも憶えている? 胎内からの発達」、川島一夫、渡辺弥生編著『図で理解する発達』福村出版、2010、p.14
- 7) 長谷川真里『発達心理学 心の謎を探る旅』北樹出版、2014、pp.23-24
- 8) 佐伯素子「第4章 胎児の発達」、佐伯素子、齊藤千鶴、目良秋子、眞榮城和美『きほんの発達心理学』おうふう、2013、p.53
- 9) Luc Marlier, Benoist Schaal, Human newborns prefer human milk: conspecific milk odor is attractive without postnatal exposure, *CHILD DEVELOPMENT*, Feb; 76(1), 2005, pp.155-168.
- 10) 前掲書8)に同じ、p.53
- 11) 前掲書6)に同じ、p.15
- 12) 前掲書7)に同じ、p.25
- 13) 前掲書8)に同じ、p.53
- 14) 前掲書8)に同じ、p.53
- 15) 佐藤一郎は次のように述べる。「人間は生まれ落ちてほどなくその目を開いている。しかし、目が本当に見えるには、目以外の触覚や聴覚などの感覚の経験の集積が必要になる。当然、五感には含まれない平衡感覚やスピード感覚をも加えた体性感覚の集積も必要である。いいかえれば、人間が生きて成長するあらゆる瞬間に出会う経験が、頭に集積され、そのことによって、現在の自分が自分なりに見ることができるようになる。このような前提があって、初めて、アリストテレスのいう視覚の優位性が意味を持つのだろう」。視覚が他の感覚と協応しながら、その集積によって発達し、やがて視覚が優位になっていくことに結び付けている(佐藤一郎「見ること描くこと」『美の享受と創造』(岩波講座 教育の方法7) 岩波書店、1988、p.221)。
- 16) Johann Gottfried Herder 著、登張正實訳『彫塑(Plastik)』、登張正實編集『ヘルダー ゲーテ』中央公論社、1979、p.209
- 17) 神林恒道『「触覚」からの美術教育』『美術教育』281号、日本美術教育学会、2000、p.1
- 18) 高村光太郎「触覚の世界」『昭和文学全集 第4巻』小学館、1989、初出『時事新報』1928
- 19) 佐伯胖『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—』東京大学出版会、2001、p.186
- 20) 筆者の書き取り。中国五県造形教育研究大会記念講演(広島県福山市、2000)での横尾忠則の記念講演より。
- 21) 浅岡靖央、加藤理編著『子どもの育ちと文化』相川書房、1998、p.34、及び J.S. ブルーナー『教育の過程』岩波書店、1963
- 22) 東山明、東山直美『子どもの絵は何を語るか』日本放送出版協会、1999、p.50

- 23) 岡本夏木は、「人間的に豊かな発達とは、一方では概念化を進めながら、なおかつイメージの柔軟さと表現性をも発揮し続けてゆくような個性の形成にある」と指摘している（岡本夏木『幼児期—子どもは世界をどうつかむか』岩波書店、2005、p.149）。
- 24) 岡田清は、「(子供が) 描くそのことに意義を認め、作品は第二第三のものだ」とし、「絵は子どもの排泄物だ。絵そのものよりも描くこと自体に意味がある。描くそのことに人間づくりが期待できる」と述べる。そして、「育てたいのは、よい絵ではなく、よい子ども」とであると続ける（岡田清『幼児の絵と教育—幼年美術論—』創元社、1977、pp.49-50）。
- 25) 平成 11 年 5 月文部省発行の『小学校学習指導要領解説 図画工作編』では、「楽しい造形活動（造形遊び）」は、「児童が手や身体全体で材料や場所、環境の形や色、大きさなどの特徴から発想したことをもとにして、それらに働きかけ、自らのよさや可能性を試したり、広げたりする造形活動」であり、「児童が持てる力を十分働かせ、つくりだす喜びを味わうようにする観点から、遊び性を生かした学習活動として構成したもの」とある（p.16）。なお筆者は、造形遊びを「色・形・材料や場所と直接関わり、働きかけていくその過程を大切にしたい造形活動のことであり、遊びとしての性格（遊び性）をもつもの」、また換言して、「必ずしも作品にすることを目的としない、形や色と格闘することそのものを大切にしたい遊び」と再定義し、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』同頁に記されている「その過程を楽しむ」という点を包含させた（『美術教育概論（改訂版）』日本文教出版、2009、p.73）。
- 26) 吉田泰男は、「幼児の造形表現過程」として、五つの類型に分類している（吉田泰男『現代教科教育の理論的・実践的研究』上越教育大学教科教育に関するプロジェクト研究紀要、1992、p.124）。吉田は、その要素を、「着想・発想」、「素材・材料の選択・操作」、「用具・技法の体験」、「主題探索の終了」の四つとし、①「着想・発想」→「素材・材料の選択・操作」→「用具・技法の体験」→「主題探索の終了」②「素材・材料の選択・操作」→「着想・発想」→「用具・技法の体験」→「主題探索の終了」③「素材・材料の選択・操作」→「用具・技法の体験」→「着想・発想」→「主題探索の終了」④「用具・技法の体験」→「着想・発想」→「素材・材料の選択・操作」→「主題探索の終了」⑤「用具・技法の体験」→「素材・材料の選択・操作」→「着想・発想」→「主題探索の終了」の 5 パターンを想定している。しかし、初めに「着想」を設定すると、目の前の形や色（材料）が動機を生むという事実を落としてしまう。「素材・材料の操作」という場合、そこに含まれる「行為」と「用具・技法の体験」の区別がつきにくい。また、「用具・技法の体験」と言った場合、造形過程の中に「体験」が含まれることで混乱を来す。さらに、「主題探索の終了」が最終に位置づけられているが、それは造形過程ではない。筆者は、この分類を整理し、簡略化した。「着想・発想」を「目的」に、「用具・技法の体験」を「材料」、「用具・技法の体験」を「行為」に置き換えた。
- 27) 1990 年代にオンタリオ美術館で行われた《La Miséreuse Accroupie（直訳：うずくまる貧困層者）》の X 線検査による。2018 年には、さらに蛍光 X 線分光法という技術を用いて調査がされている（<https://www.discoverychannel.jp/0000006967/> 2018.09.08 訪問）。他にも、ポーラ美術館（箱根）では、2005 年に東京文化財研究所の協力を得て、X 線透過写真等によるピカソの作品調査を行い、下層に隠れた絵画の存在が確認されている（<http://www.polamuseum.or.jp/collection/highlights3/> 2018.09.08 訪問）。
- 28) 例えば、晩年に描かれたレオナルド・ダ・ヴィンチの最も名高く、いつの時代にも最も有名な肖像

画《モナ・リザ》(1506～1510、あるいは1513～1516)は、フランスで死を迎える直前まで手が加えられつづけたと言う(カルロ・ペドレッティ他著、前田富士男監訳、ラーン・大原三恵、小林明子訳『レオナルド・ダ・ヴィンチ 芸術と科学』イースト・プレス、2006)。島崎は、「次々と興味がわいてくるので、物を完成させることがなかった」、「きちんとした絵は十点足らずしか残っていませんし、それも未完成なものが多い」、モナ・リザも「四年もかけてかいていながら、左手、かみの毛は、まだかき上がっていません」と分析している(島崎清海『図工科がすきになる5分間話』黎明書房、1982、pp.76-77)。

29) 前掲講演 20) に同じ。

30) 井島勉『美術教育の理念』光生館、1969、p.71

第2章 子供の造形への四つのアプローチ

幼児の造形には、固有の特徴があり、一般的な大人の造形とは全く異なるものである。「異文化」と言ってもよい¹⁾。1歳児の造形には1歳児の、3歳児には3歳児の、5歳児には5歳児の、それぞれ固有のコードが存在する。幼児の造形は僅かな年月の間に段階を追って急速に変化し、第1章で述べた、一般的な大人は困惑するような、子供特有の世界観が反映された表現が次々と現れる。子供の、その時々的心情は、何ものにも阻害されることなくストレートに表出される。これは優れた表現の条件であり、ゆえに、幼児の造形は美に溢れている。

本章²⁾では、具体的に幼児の造形をみていくが、その際に「発達の側面」、「特徴的側面」、「心理的側面」、「美的・造形的側面」の四つの側面からのアプローチが考えられる³⁾。保育者は、これらの視点から幼児の造形を理解することが求められる。幼児の造形を、単に未熟なものとして捉えるのではなく、受容し、「あるがまま」を喜べることにつながるからである。

第1節 発達の側面から

幼児の造形の発達は、一人一人ペースに個人差はあるにしても、身体における発達と同じように基本的には皆同じ道筋を辿る。ゆえに、その道筋を知っていれば、個の違いが見えてくるとも言える。

その発達段階は、できることが増えていくという量的な変化というより、質的な変化として認識すべきである。生まれてからわずか5、6年の間に目まぐるしく変化する。

最初に幼児の造形の発達の側面からアプローチしていくが、中でもまず絵画表現の発達についてみていく。

1 絵画表現の発達段階

以下の幼児の絵画表現の発達段階については、V. ローエンフェルド (Viktor Lowenfeld, 1903-1961)⁴⁾ や、文部省⁵⁾、東山明 (1937-) ら⁶⁾、鳥居昭美 (1928-) ⁷⁾、金子一夫 (1950-) ⁸⁾ などの見解を参考にしながら、筆者が、島根県保育所 (園)・幼稚園造形作品

展審査会で13年にわたり、計3万点を超える幼児の絵画作品を審査してきた⁹⁾中で導き出したものである。

①造形能力の基礎形成期（誕生から1歳半頃）

この時期の心身の発達には目を見張るものがあり、以下の3点で造形活動との関連がみられる¹⁰⁾。

一つは「視覚の著しい発達」である。「眼けん反射」、「瞳孔反射」、「明暗の反応」、そして「凝視」、「注視」、「追視」、あるいは「色の識別」といった反射・行動は、ものを見る力、認識力といった点で造形活動と関わりが深い発達側面である。

二つ目は「五感の協応」である。生まれて数か月で手やおしゃぶりを口に持っていったり（触覚と味覚）、ガラガラを振って音を楽しんだりする（触覚と聴覚）。また、差し出されたおもちゃに手を伸ばしてつかもうとする。はじめは空を切るが、次第に手をまっすぐ伸ばしてつかむようになる（触覚と視覚）。これらは、やがて目と手が呼応しながら線を描き、面を塗り、モノを構成する際の基礎となる発達側面である。

三つ目は、「探索行動（いたずら）」である。「腹ばい」、「ひとりすわり」、「つかまり立ち」と発達し、手でもものをつまむことができるようになる（「拇指対向性」の確立）。そして、「四つんばい」、「腰高四つ足ばい」、「立ち上がり」、「つたわり歩き」へと進む。自力での移動が可能になると、「食卓あらし」を代表とするように、たたく、ひっくりかえす、破る、開け閉めする、放るなどの「探索行動」が始まる。大人にとってはいわゆる「いたずら」であるが、これらはものの特性を知る（存在・材質・感触・機能・色を確かめる、空間・大小・遠近を認識する）など、認知面での成長に欠くことのできない重要な行動である。「探索行動」は主に触覚との関わりが深く、この時期は「触覚の時代」と呼ぶこともできる。このことは、第1章第2節2-1でも述べた。

子供は、造形活動のためにこれらの発達をしていくわけではないが、この段階は、いずれ線を引き、丸を描き、絵を描いたり、ものをつくったりする際に欠くことのできない基礎的能力を獲得する段階として位置付けられよう。

②なぐり描き期（錯画期、乱画期、スクリブル[scribble]期）（1歳頃から3歳頃）

早い子供で11か月くらいから、ゆっくりした子供でも1歳5か月くらいから、大人が目の前で紙に鉛筆などで線を描いてみせると、真似をし出す。はじめは点を打ち付ける

程度であったのが、横線（図1）、縦線（図2）、ぐるぐるの丸（図3）、そして閉じた丸（図4）が描けるようになる。これは身体の発達と呼応している。人間の体は中央から末端へという順序で発達していく¹¹⁾が、肩がコントロールできるようになると横線が、肘がコントロールできるようになると縦線が、手首が十分動くようになるとぐるぐるの丸が描けるようになる。そして指先が制御できるようになると丸が閉じられるようになる。

注意しなければならないのは、この時期はまだ、運動感と触覚感を味わう程度で、何かを描くという意識は薄いということである。それでも、当初は単なる運動であったものが、イメージをもったなぐり描きへと変化していく。手の運動感となぐり描きの線の軌跡が結びつくことによって、例えば、「ブーブー」と言いながら線を引いたりするようになる。ただし、まだ線の始まりと終わりは意識されてはおらず、独立した形は現れない。やはり運動や感触の方に関心が強い。

③命名期（2歳頃から）

初めは偶然によるものだが、丸が閉じられるようになると、そこには独立した形が出現することになる。「図」が「地」から立ち現れるわけである。「それが諸物の存在感と共通するのだと思われる。それは、言葉を発すると事物が脳裡に立ち現れる感じにも似ている。小さな丸は画面上に図を分節し、言葉は世界に事物を分



図1 横線（なぐり描き期）



図2 縦線（なぐり描き期）



図3 ぐるぐる（なぐり描き期）



図4 丸を閉じる（なぐり描き期）

節する」と金子は述べる¹²⁾。

やがて、その丸に名前を付けるようになる。命名によって図と言葉が結びつくのである。この行動を芸術活動の原初とも捉えることができよう。しかし、描いた丸に名前を後付けするのであって、何かを描こうとして丸を描くのではない。ゆえに、何を描いたのか尋ねる度に違う名前を言ったりする。

また、なぐり描き期のように線を積み重ねることはせず、丸は一つ一つ平面的に配置され、画面からはみ出ないようになる（図5）。

④前図式期（カタログ期）（3歳頃から）

丸に線を付け加えたり、別な丸を組み合わせたりするようになる。何を描いたのか、納得できる基本構造をもつようになる。しかしまだ、ある空間、ある場面を表現しているという意識はない。画面は均質な空間であり、上下や内外の区別はない。これはまだ身体的な空間感覚が十分に発達していないからである。描かれるそれぞれのモノが同一の空間にあるとは意識されておらず、モノとモノの間に関係（ストーリー）がない。ゆえに、この時期を「カタログ期」とも呼ぶ。子供が最初に描くモチーフは、たいてい人間であるが、この時期の表現は「モヤモヤとした空間にフワフワと人間が浮いている」感じである（図6）。

⑤図式期（4歳半頃から8歳頃）

太陽、花、木、家、人間などを、決まったパターンで記号的に描くことから「図式期」と呼ばれるのがこの時期である。年中組の中盤から小学校2年生頃まで続くこの時期は、まさに子供の絵の花盛りである。

画面の上下、内外の区別をするようになり、非均質な場面空間を表現する。ただし、まだ奥行きは表現できないのでモノは重ならない。

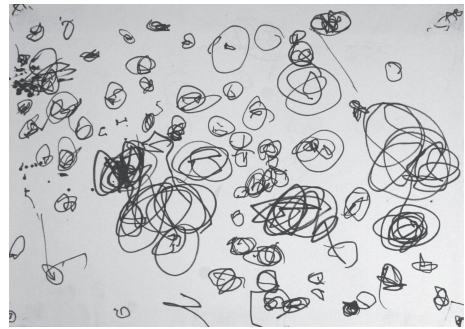


図5 丸（命名期）（4歳）



図6 モヤモヤとした空間にフワフワと人間が浮いている（前図式期）

フランスの心理学者、G.H. リュケ（George Henri Luquet, 1876-1965）は、「大人の絵が視覚的写実性であるのに対し、子どもの絵は知的写実性なのである」と述べた¹³⁾。子供は「見たものを描く」のではなく、「知っているものを描く」のである。体全体で知り得た対象や出来事について、視覚的にではなく全感覚的、主観的に描いていく。それが、この時期の子供にとっての真実の描写なのである。幼児が、どのような場合も視覚に頼らず、必ず「知っているものを描く」というわけではないが、その傾向は明らかに高い¹⁴⁾。後述する「基底線」、「集中構図」、「レントゲン描法」、「展開図描法」など、子供の絵の特筆すべき特徴の多くがこの時期の表現である。

図式期の子供は自分の姿を描く。描かなくてもその場面に入り込んだような気持ちで描く。世界の中の物語に自分が登場人物として存在する喜びを感じていると言えよう。

この時期の子供の絵は、絵だけで内容を伝えきるものではなく、子供自ら「お話をすることで完結する」ので、子供の話に耳を傾けることが肝要であることを付け加えておきたい。

⑥前写実期（7歳頃から11、12歳頃）

「子供の絵の花盛り」の図式期を経て、子供たちは小学校3年生あたりから次の段階へ入っていく。「夢」から、少しずつ覚めていくと言ってもいい。「ものごころがつく」という言い方でもいいかもしれない。

3年生から4年生にかけて目に見える大きな転換期を通過する。絵の中に自分の姿を描かなくなるのである。無邪気に自分を描いていた子供は少数派となり、まるで絵の中からこちら側へ抜け出してきて、外側から絵の光景を見つめる自分へと変化するように感じられる。世界と自分が分離して、自己という主体が、客体である世界を認識する構図が成立してくるわけである。「見る」という行為の、本当の意味での始まりだと言えよう。絵の中に「存在する自分」から、「観察する自分」への変化である。

前図式期から図式期、前写実期までの絵画表現を比較してみたい。前図式期は、「モヤモヤした空間に、フワフワと人間が浮いている」表現であり、画面に奥行きや、上下左右もない。平気で紙を回転させながら描き、人物を逆さまに描いても気にしない。図式期になると、上下左右が確定してくる。基底線で天地が固定され、その秩序の中にひとやモノが配置される。しかし、まだモノとモノとの重なり（奥行き）の表現は現れない。

例えば、リンゴを左右の手に一つずつ持ち、「ここにリンゴが二つあるよ」と言って、

図式期の子供に見せる。そして、その子から見て重なって見えるようにリングを前後に配置して、「描いてくれる？」とお願いしてみる。すると彼らは、二つのリングを横にならべて、重ならないように描く。視覚的写実性ではなく、知的写実性である。これが、前写実期になって「見る」ことが始まると、モノとモノの間には空間があることを意識し、重なりとして理解する。これが奥行きの表現へとつながっていく。

図7は図式期、図8は前写実期の絵である。どちらも人物が複数描かれており、その大きさはまちまちである。図式期では、人物の大きさはその子にとっての存在感の大きさに比例する。大きく描かれている人物は、重要度が高いわけである。図7では中央の二人が重要な登場人物である。一方、前写実期では、大きさは描く者の視点からの距離を示す。図8では、竹を切っている二人が近くにいる、その他の人物は背景にいる。小さく描かれた人物は、遠くにいるということである。主観的な存在感（図式期）と「見え」（前写実期）の対比である。

例えば、図9は、前写実期以降なら地面に人が立っていると認識するが、図式期の子供



図7 大きな人物は重要度が高い(図式期)



図8 小さな人物は遠くにいる(前写実期)

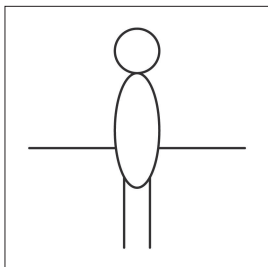


図9 地面に立っているのか、土に埋まっているのか

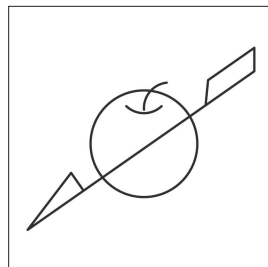


図10 手前を通過したのか、命中したのか

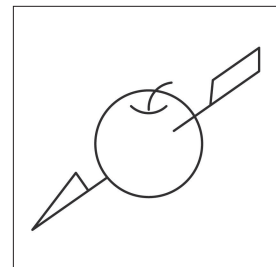


図11 図式期の子供には違和感がある

にとっては、下半身が埋められているように感じられる。図 10 は、前写実期以降ならリングに矢は刺さらず、手前を通過したと判断するが、図式期には、これこそが命中している。ちなみに図 11 に図式期の子供は違和感を抱く。

筆者の息子が、生まれて初めてモノの重なりを描いた絵を例に挙げてみる（図 12）。彼は前日までは完全に図式期にいたが、この日、絵は質的に次の段階（前写実期）へ移行する第一歩を見せた。机の上部のところで、モデルである筆者の体が一度消えて、机の下から足が出ている。机と体の間に空間が出現したである。自分の目の位置から「見る」ということが、この日を境に息子の中で始まったことが理解される。

ただし、この絵には、依然として図式期段階の特徴が残っていることが確認できる。向かって右から登場しているのは息子自身であり、まだ自分を描いている。手は「集中構図」（後述）であり、驚くほど曲がっている。机の上に乗っているのはジョッキに注がれたビールであり、泡がこんもりとしているが、ひっくり返っている（「展開図描法」、後述）。前段階の要素は残しつつも、新しい段階は突然、現れる。

小学校の「学習指導要領」図画工作の内容では、1、2 年生は「絵や立体、工作に表す活動を通して、感じたこと、想像したことから、表したいことを見付ける」とされているが、3、4 年生では「絵や立体、工作に表す活動を通して、感じたこと、想像したこと、見たことから、表したいことを見付ける」というように「見たこと」が加えられる。発達段階に合わせて、見たことを絵にする活動は、3 年生を待つことになる¹⁵⁾。

この時期は、確かに見て描くようになり、部分的に詳しく細かいところまで描くが、全体的には構図のバランスが崩れ、プロポーションに矛盾があることも常である。人物を描く場合、目から描いていき、鼻、口、顔の輪郭と描いていって頭頂部が画面に収まりきらなくなったり、首を描き、胴体を集中して描き、そして手を描いて、さらに足を描こうとしたときに、画面の下部に十分なスペースが残っておらず、しかしながら、何とか画面に収めたいと考え、短足になってしまったりする。部分部分はよく見ながら丁寧に詳しく描いているが、全体的にはプロポーションが狂う。子供本人はこういったでき栄えは気に入らないようではあるが、その矛盾やプロポーションの崩れが、かえってダイナミックな表

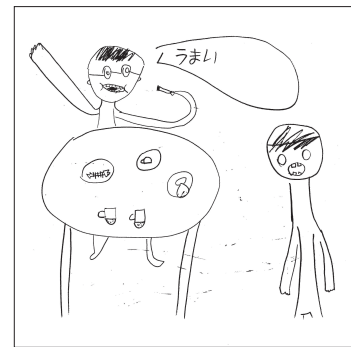


図 12 モノの重なりを初めて描いた日

〈前図式期から前写実期にかけての画面・空間の表現〉

	上下左右	奥行き
前図式期	×	×
図式期	○	×
前写実期	○	○

現であったりするのが、この時期である。

ここで、前図式期、図式期、前写実期それぞれの画面、空間認識についてまとめてみたい（上表）。この表からは、段階が進むにつれ一つずつ認識が深まっていくことが見て取れる。特に、図式期から前写実期にかけては、奥行きが認識され、モノとモノの重なり、すなわち網膜に映るとおりの「モノの見え」を表現するようになる点で、大きな質的転換となる。まさに知的写実性から視覚的写実性に移行することを意味するわけである。

さて、本論が対象とするのは、幼児から小学校低学年児までの子供だが、それ以降についても簡単に述べておく。第3章において、幼児の造形の芸術性についての考察する際に関連するからである。

⑦写実期（11、12歳頃から14歳頃）

小学校五5、6年生から中学校2年生頃までを「写実期」と呼ぶ。この時期には、視点が定まって、自分が見ている、その光景を描き出そうという姿勢が現れる。

また、視点だけではなく、モノの立体感、明暗、陰影、質感、量感、空間、遠近感などを客観的に、見えるままの形で表現しようという傾向が芽生えてくる。しかし、まだ完全に客観的な投影というレベルまでの正確さはない。

⑧芸術的復活期¹⁶⁾（14歳頃以降）

心と体のバランスが崩れがちな思春期であるこの時期には、画面の構成や表現方法、表現技法によってどのような効果や印象の違いが生まれるかについて理解し、それを踏まえた上で自らの内面にあるイメージと擦り合わせながら表現しようとする意志が芽生えてくる。

図式期における芸術的とも言える自由な表現が、その後一旦、写実表現に向かい、ここ

で芸術として今一度復活する。そういう意味で、この時期は芸術的復活期と捉えることができる。写真のように実物そっくりに表現することだけが絵ではないことを理解するようになる。

しかし、誰もがこの段階に入れるわけではない。多くの子供はその前に絵を描くのをやめてしまう。言葉を中心とした他の表現方法を見出していくという側面もあるが、見えているように描くことができない技術的な苛立ちから、描くことに関心を失ってしまうことも多い。同時に、学校でも絵を描く機会は極端に減ってくる。中学校では、美術の時間は3年生では週に1回、50分しかない。しかも美術の授業の中にもたくさんの題材があるので、絵を描くことに取り組める時間は実に少ない。

ただし、限られた、才能をもった子供だけがこの段階に到達できるのかというと、そうではない。描く機会が保障され、適切な指導を受け、意欲が持続したなら、誰もがこの段階に入れるはずである。その機会がないのが現状なのである。

なお、この時期を「芸術的復活期」と称することについては、「第3章 子供の造形の芸術性」において考察する、5歳児と芸術家のもつ芸術性が同位であるという主張と結び付くことになる。

芸術的復活期を迎え、絵画表現の論理を理解し、表現技法を意図的にコントロールできるようになると、これ以降は人それぞれ個性的な表現へと発展していく。いわゆる完成の段階である。このあたりからは、もう子供とは呼べない。

一方、絵を描かなくなった人の中でも、鑑賞することが好きになる人は多くいる。美術館を訪ねるのは、絵を描いた画家の思いを享受するためだけではなく、絵を見ることを通して自分と出会い、自分の世界を創造するためである。見ることを通して自らを表現し、そのことに喜びを感じるのである。

2 色彩使用の発達段階

絵画表現と密接に関わる色彩使用の発達段階について、筆者の経験と大橋功（1957-）の調査・研究¹⁷⁾などを参考に、①無頓着期（3歳前期）、②不整合期（3歳頃から4歳半頃）、③整合期（4歳半頃から5歳以上）の3段階に区分して整理する。

①無頓着期（3歳前期）〈色に無頓着で、色で遊ぶ時期〉

まだ表現するイメージに特定の色彩を結び付けて使用している様子はなく、色に無頓着

な段階であると言える。なぐり描きの時期の子供が、色を楽しみ、色で遊ぶ様子が見られる。

②不整合期（3歳頃から4歳半頃）〈単純な固有色を使い、多色を自由に使う段階〉

色に無頓着な状態は継続し、対象の実際の色彩との整合性はまだない。しかし、果物など単純にイメージと色を結び付けられるようなものから徐々に、対象を意識した固有色を使うようになってくる。まだ形への関心が優先し、線を楽しむ時期が続くが、複数の色を使って線を引いたり、色を塗ったりすることを楽しむようになる。

③整合期（4歳半頃から5歳以上）〈表現意図に応じて色を使う段階〉

この段階でも、色で遊び、楽しむことに変わりはないが、色彩を自分なりの表現に生かして、意図的に使うようにもなる。現実と整合させた色が使えるようになってくる。しかし、その時々によって気まぐれな面があり、必要だと感じたところにのみ塗ったり、時には抵抗もなく一色で描き続けたりすることもある。

3 立体表現の発達段階

幼児の立体表現の発達は、基本的には絵画表現の発達と同じ道筋を辿るが、絵画表現に比べると少々遅れた形でその特徴が現れてくると考えると理解しやすい。ここでは、立体表現として、粘土、砂、紙工作、積み木といった素材を想定してまとめる。①触れ合い期（1、2歳頃）、②操作期（3歳頃）、③無計画期（4歳頃）、④計画期（5歳頃）の4段階に区分して整理する。

①触れ合い期（0歳から2歳頃）〈感触を味わい、行為自体を楽しむ段階〉

この段階は、絵画表現の「なぐり描きの時期」と同様、何かをつくろうという意識は極めて低く、様々な素材に触ったり、変形させたりなどして、感触を味わい、行為自体を楽しんでいる時期である。そんな活動を通して、素材の性質を知り、興味や関心をもつことによって、行為を持続させ、ものをつくることへと誘われていく（図13）（図14）（図15）。

②操作期（3歳頃）〈材料に働きかけ、命名する時期〉

引き続き、様々な材料に触れて遊ぶことを喜び、つかんだり、破ったり、積み上げた

り、掘ったり、切ったり、まるめたりといった関わり方をしていく。紙では、色紙、段ボール、包装紙、古新聞など様々な素材に関心を示す。はさみにも興味をもつ。まだ目的や計画をもってつくったり、構成したりすることは少なく、偶然できたものに様々な名前を付ける（絵画表現の「命名期」と同じ）。粘土では、こねたり、丸めたりして、お団子やへびに見立てたりする。積み木などでは、次第に複雑な形を積めるようになるが、他の者には何をつくったかが分からない場合が多い。遊び方は、一人遊び、平行遊び（Parallel play）¹⁸⁾ が主である。操作期の後半には、何か形にしていけることも始まる（図 16）。

③無計画期（4 歳頃）〈目的をもつこともあるが、計画性がない時期〉

材料の形や色からヒントを得て目的を見出し、完成の喜びを知るようになる。自分で考えながら創意工夫する力もついてくる。最初から目的をもってつくるようになるが、まだ計画性はない。また、作品にしていこうという意識もあるが、試作的で、「つくっては壊し、つくっては壊し」を繰り返す。数多くつくる場合は、あれこれと関連なくつくるが、これは絵画表現の前図式期（カタログ期）と共通している。一人で遊ぶよりも、友達と遊ぶことを好むようになり、2、3 人のグループでつくることに楽しみを感じる。また、遊びは全身運動的になり、砂場で山やトンネルをつくることに熱中し、大型

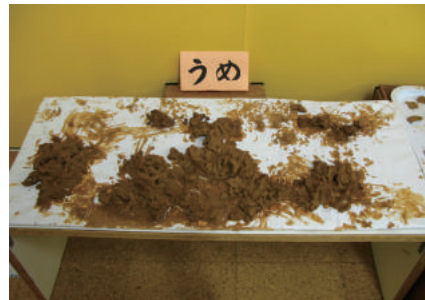


図 13 粘土による造形
（触れ合い期、0 歳）



図 14 粘土による造形
（触れ合い期、1 歳）



図 15 粘土による造形
（触れ合い期、2 歳）



図 16 粘土による造形
（操作期、3 歳）

シャベルなどの用具の使用を喜んだり、ダンボールなどを使った空間的な遊びを展開したりする。手先を使う折り紙などにも興味、意欲を示す。つくる過程では補助材料を探したり、要求したりするようになる。活動を中断することを余儀なくされた場合、また後で続きをやると言うが、そのまま忘れてしまうことも多い(図 17)。



図 17 粘土による造形
(無計画期、4 歳)

④計画期 (5 歳頃)〈目的と計画をもち、共同製作も好む時期〉

明らかに最初から目的をもってつくるようになり、つくられたものに関連性が見られるようになる。つくったものを用いての遊びは長くなり、積み木で構成した迷路やダンボールでつくった基地での遊び、つくったお家でのままご



図 18 粘土による造形
(計画期、5 歳)

と遊びなど、発展させながら 2～3 週間、時には 1 か月も続けることもある。立体的な表現は複雑化し、きれいな作品をつくらうとする意志をもつようになり、模様や図案などにも興味を示し、装飾的になる。自分のめあてに沿って材料を探すようになる。友達との共同製作を指導者が提案すれば、意欲的に乗ってくるようになり、5、6 人、時にはそれ以上で協力してつくるようになる。その継続時間も長くなる。午前と午後にまたがってつくったり、次の日に完成させたりすることを自らの意志で行うことができる。完成した作品を壊さずに置き、そのまま別の活動にも自然に移行できる(図 18)。

以上、幼児の絵画表現、色彩使用、立体表現の発達段階をみてきたが、これらは標準的な段階分けに過ぎないということに留意したい。発達を固定的に考えるべきではないのは当然である。発達は一本の物差しだけでは測れないものであり、さらに個人差も大きい。それを了解してこそ、標準的な発達段階の知識は意味を成してくるのである。標準的な段階から離れていることにのみ囚われ、問題視することは、誤った指導につながるので注意が必要である。

第2節 特徴的側面から

幼児は、何を見て、どのように感じ、どう表現するのか。幼児の絵画表現の共通性を理解することで、幼児の世界観の理解も進む。その世界観を見誤ると、誤った指導を行い、健全で豊かな育ちを阻害してしまう。また、造形表現に対して苦手意識や嫌悪感をもたせてしまうことになりかねない。

幼児の絵は万国共通である。R. ケログ (Rhoda Kellogg, 1988-1987) は世界各国の幼児の絵を 100 万枚以上集め、分析し、その共通性を発見した (図 19)¹⁹⁾。本節では、先行研究を踏まえながら、幼児の絵画表現に共通する特徴を、九つ挙げる (以下の①から⑨は発達における出現の順序を表すものではない)。

①頭足人

丸い部分は一見、人間の頭部を示しているようであるが、幼児にとっては、頭と胴体を合わせた大きなかたまりから、手足が放射状に出ているというイメージである。前図式期から図式期にかけて現れる人物表現である。ちなみに筆者は、何度か「体に色を塗ってごらん」と色のついた筆を渡してみたことがある。すると、頭部だと考えた場合の口の下、すなわち顎の部分に着色したり、丸い輪郭を縁取るように塗ったりする。頭と胴を含めた体の塊から、手足という突起物が伸びているという感覚だと考えられ (図 20)、手の位置からもそれが判断できる。そういう意味で、「頭足人」という呼称は正確であるとは



図 19 子供の絵は万国共通 (R. ケログ)

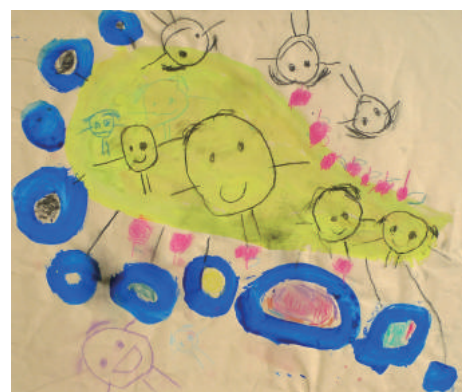


図 20 「きしゃにのって りんごがり たのしいね」(3 歳)〈頭足人〉



図 21 「たけのこさんが なかよしで
によきって はえていたよ」(5 歳)
〈アニミズム表現〉



図 22 「ふくろうさん」(4 歳)
〈アニミズム表現〉



図 23 基底線と透明空間 (5 歳)

言えない。この呼び方が、子供の世界観を見誤らせている可能性がある。頭足人のことを「頭胴足人」と呼ぶこともあり、その方が妥当だとも考えられるが、ならばわざわざそう呼ぶ必要もないと言える。

②アニミズム表現

子供たちは、万物に生命が宿り、人間と同じように感情をもっていると捉え、表現する。これを、なぞらえて「アニミズム²⁰⁾ 表現」と呼んでみたい。幼児にとってみれば石も花も太陽も、人間と同じように感情をもって生きている。それらに顔があり、表情があるのは当然なのである(図 21)。また、その顔立ちをまるで人間のように表現する(図 22)。子供の未分化性を示す代表的な表現と言えよう。

③基底線

図式期の子供たちは、まず画面の下部に横線を一本引いてから絵を描き始めることがある。この線を基底線(base line)と言い、ローウェンフェルドが名づけた²¹⁾。これは地平線や水平線ではない。ゆえに、この線のすぐ上の部分は空ではない。空は画面の上部にしか存在しない。子供たちは多くの場合、雲や太陽を画面の上部にのみ描く。基底線と空との間は、何も存在しない「透明空間」なのである(図 23)。時には、基底線を2本、3本と引くこともある(図 24)。基底線の下は、地中(海を描いている場合は水中)であり、広がる地表ではない。

基底線の下に描かれているイモは、地面に置いてあるのではなく、地中に埋まっているのである（図 25）。

指導者が基底線の意味を理解していない場合、透明空間を空として青色で塗らせたり、そこに何かを描かせたりするといった誤った指導をしてしまう。

筆者は、ある小学校で次のような光景を目にしたことがある。廊下に 1 年生が描いた絵が 30 作ほど並べてあり、それらには見事全てに基底線が引かれていた。そして、これも全ての画面の最上部の辺りだけが空として青で塗られていた。そこに 20 代と思われる教諭が青色の絵の具をたっぷり溶いた筆洗を持って現れた。彼は、子供たちの絵の透明空間に、次から次へと、かなりのスピードで、幅のひろい平筆でザッザッと青を塗っていった。子供の表現に手を加える行為自体、許されることではないが、基底線の意味を理解しないとき、このような介入が、無理解によるものであることが自覚されないままに行われてしまう。

④集中構図

幼児は、描きたいものを大きく描くことが多い。それは、当初から描きたいものを大きく描こうと意識したわけではなく、まず印象に残ったもの、描きたくなったものをとにかく画面いっぱい描いて「しまう」と言った方が正確である²²⁾。そして、そこに集中して描き込んでいく。最初に大きく描いてしまったせいで、他のものは極端に小さくなったり、簡略化されたりする。結果的には、画面に大小や強弱、アクセントやリズムが生まれ、魅力的な作品になる（第 3 節を参照）。

図 26 の子供の絵を分析してみる。この子はまず描きたいと思った亀の甲羅を大きく描



図 24 基底線が複数（4 歳）



図 25 基底線の下は土の中
(4 歳)



図 26 「かめさんと いっしょにあそびたのしかったよ」(4 歳)〈集中構図〉



図 27 「このくわがた でっけー!!」(4 歳)〈集中構図〉



図 28 「たいじゅう はかったよ」(4 歳)

いた。そして、その後で亀の手足や顔を描こうとするが、スペースが残っていないため、甲羅に較べるとかなり小さくなった。さらにその後、自分を描こうと思いつくのだが、もうほとんどスペースが残っていない。それゆえ、空いている右下に小さく描くほかなかったのである。結果的にそうってしまったのである。計算したわけではない。しかしながら、でき上がった作品は、たいへんな迫力があり、構図も見事に感じられる。その子の集中力が画面からほとばしっている。目に映るとおりに描いたものよりも、はるかにリアリティのある作品である。

また、例えば芋掘りをしている手を、現実にはあり得ないほど伸ばして描いたりする。「こうやって手を伸ばして掘ったんだ」と言わんばかりである。ザリガニの絵を描く際にハサミに指を挟まれたことがある子供は実際よりもはるかに大きいハサミを描いたりする。クワガタムシの足に関心を寄せた子供は、何 10 本も足を描いたりする(図 27)。このように部分的に誇張、強調して描くのも「集中構図」と呼んでよいだろう。

大人からすると非現実的な表現でも、子供の中では、それで全てうまくいっている。図 28 は「たいじゅうはかったよ」という作品である。まるで気球のごとく大きな体重計が描かれており、中でもこの子の関心は体重計の表示部分に向いている。目盛を一生懸命に描き、大きくなること、成長していくこと

への期待が伝わってくる。

図 29 は一輪車に乗っている自分を描いた作品である。一輪車のスポークの辺りが様々な色で塗られている。この子の一輪車への愛情が読み取れる。最初は体から足にかけての部分をつまみ車輪の中央に垂直に描いたようであるが、気に入らなかったのだと思われる。「僕は車輪にまたがっているんだ！」と言わんばかり、足をひろげて車輪を包み込む両足を後から描いている。長過ぎる足であるが、まさに一輪車に乗っている様子が見事に伝わってくる。実際には、車輪に対してこのようにまたがると、一輪車は動かないわけであるが、この子としては、これで全てがうまくいっているのである。

図 30 は、「お父さんザクロとお母さんザクロと赤ちゃんザクロがブーランブーランしているよ」という作品である。左右に大きなザクロがあり、どちらがお父さんザクロでどちらがお母さんザクロかは不明であるが、真ん中は赤ちゃんザクロであることは間違いない。そしてザクロの中や周囲に大勢の小さな人がある。特大のザクロである。描きたいものをまず大きく描く、描いてしまう。これが集中構図である。

筆者の講義で集中構図について取り上げた際に、ある学生が、幼稚園へインターンシップに行ったときの出来事を以下のように記していた。

子供がおイモの絵を描いていた。ひとりの子が、葉っぱは大きく、おイモはすごく小さく描いていた。葉っぱはすごくていねいに描いてあった。しかし先生は、「葉っぱよりおイモの方が大きかったでしょ」と言って、おイモを大きく描かせ



図 29 「いちりんしゃをこぐのってむずかしいよ」(5 歳)



図 30 「おとうさんざくろとおかあさんざくろとこどもざくろ みんなでブーランブーランしたりのぼったりしてあそんだよ」(5 歳)〈集中構図〉



図 31 「ぼくのわくわくハウスは ちかしつ
ややねうらべやがあるよ」(4 歳)
〈レントゲン描法〉



図 32 「うしのあかちゃんがおなかからは
やくでたいよーっていってるよ」(5 歳)
〈レントゲン描法〉



図 33 「おかあさんのおなかのなかにいも
うとがいる」(5 歳)
〈レントゲン描法〉

ていた。その子は葉っぱが印象に残っていたんだということが今日わかったし、先生のような声かけをしてはいけなかったことがわかった。

その子にとっては、葉っぱこそが関心の中心だったのである。絵とは、見えるものに見えるように、大きさを実物に合わせて描くものではない。自分が興味をもったところ、感動したところを、自分の思うように描くものである。その時にこそ、作者が寄せた思いが、他者にも伝わるのである。絵を描くとは、見えないものに見えるようにすることである。この幼稚園教諭は鑑賞者としても指導者としても未熟であったと言える。丁寧に描いた葉っぱを褒めてもらえず、否定され、描き直しさせられたその子の気持ちが慮られる。

⑤レントゲン描法

図式期の子供たちは、例えば、お腹の中の食べ物や、建物の中の人物など、目に見えないものでも見えるように描く(図 31)。本人にしてみれば十分真面目であり、感じたままの世界を描いているに過ぎない。そう描けば効果的であるということを知っているのではなく、そういうふうに捉えているのである。リュケの言う「知的写実性」を特に強く感じさせる幼児の絵である。

図 32 は、お母さん牛のお腹の中にいる赤ちゃん牛を描いている。「お母さん牛のお腹の

中には赤ちゃんがいるんだよ」と教えてもらった子供は、その「知っていること」を描いた。視覚的な写実という観点でこの絵を見ると、お母さん牛の前で子牛が飛び上がっていると捉えられるが、重なりや奥行きを理解し、「見る」ということができるようになるのはまだ先のことである。飽くまで赤ちゃん牛は、お母さんのお腹の中にいるのである。

図 33 は、右側に描かれているのがお母さんである。お母さんのお腹の中には、間もなく生まれてくる妹が描かれている。

レントゲン描法は、前述した基底線を引く場合にも当てはまる。基底線の下は地中の様子をレントゲンで撮影したように透視して描いているわけである。

以下も、ある学生が、講義後ノートに記したものである。

子供が描く線は地平線ではなく基底線と知って、私が昔、描いていた絵を思い出すと、たしかに線の下に根っこを描いたりしていました。その絵を母に見せたとき、「地面が透けてるやん！」と言われて、それが自分の絵を悪く言われたように感じて、悲しくなったことがあるのを思い出しました。子供には子供なりの見方があって、それを自分なりに表現しているだけなので、理解してもらえなかったときは悲しいと思います。

何気ない言葉がけが、子供たちの心を傷付けることがある。地中が透けては見えることがないのは視覚的な真実かもしれないが、土の中に根があるのは、それを越えた真実である。絵を描くとは、目に見えないものを見えるようにすることだということを了解していれば、子供たちの絵への言葉がけは変わってくるはずである。

⑥展開図描法

池の周りに咲く花、舞台を観劇している様子、綱引きの様子（図 34）など、子供たちは画用紙を回転させながら描いていく。そうしてでき上がった絵は、真上からその場面を捉えたような、まるで展開図のようにペタッとモノや人物が倒れて寝ているように表現される。



図 34「うんどうかい がんばったよ」(5 歳)
〈展開図描法〉



図 35 「みんなでうたと めちゃたのしい」 (5 歳) 〈展開図描法〉

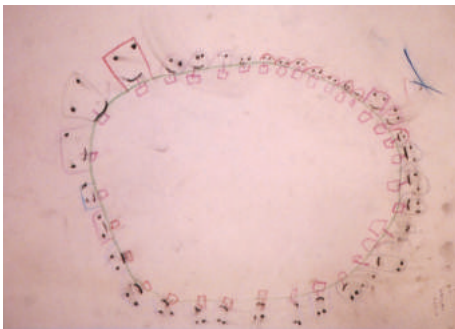


図 36 「みんなで ぎゅうにゅうのんだよ」 (4 歳) 〈展開図描法〉

図 35 は「みんなでうたと めちゃたのしい」というタイトルの絵である。ピアノの脚が全て見えていて、展開図のようである。実際のピアノの脚は 3 本であるが、この子はペダル部分も脚と捉えたのだろう。ピアノの脚は 4 本と認識しているので、全部見えていなくても 4 本描く。ピアノを弾く先生も寝ているようである。子供たちは全員がこちらを見ている。まるで先生に背を向けているようであるが、これで子供としては正しいのである。

図 36 は、「みんなで ぎゅうにゅうのんだよ」という題の絵である。友だちの顔が全員上を向いているように描かれた、典型的な展開図描法である。時計の針で言うと、55 分辺りから描き始めたことが一目瞭然である。丸い友だちが四角い牛乳を飲んでいる。そこから時計回りに描いていったようである。しばらく丸い友だちが四角い牛乳を飲んでいるが、時計で言うと 10 分付近で、一度四角い友だちが四角い牛乳を飲んでしまっている。つい、友だちを四角

にしてしまったようである。また丸い友だちに戻して、その後も快調に描き加えていくが、次第に疲れてきて面倒になってきたようである。友だちが大きくなっていく。40 分付近からは、人を丸く描くということを完全に忘れてしまい、大きな堂々とした四角い友だちが四角い牛乳を飲んでいる。

懸命に力を入れて描いていた前半、半ばから次第に疲れてきて、後半はもう早く終わりたいと言わんばかりのいい加減さである。それらが相俟って全体に見事な強弱のリズムを醸し出している。大人からすると、この絵は、目が引き付けられるところと、目を休められるところが同居している。そこに大人は美を感じる。

そもそも途中で疲れてしまうのであるから、当初からこれほど大きく机を描かなければよかったのである。しかし、この子は、机を描いている時はそのことだけを考えていたは

ずである。そのせいで、画面の下の部分には人物を描くスペースがはじめからない。「今、過程に生きている」（第1章第5節）証左である。「目的、効率、計画に生きる」大人ならば、少し机を小さめに描き、周りに配置する人物のスペースを確保して、描いている途中で疲れることのないように人物の数をコントロールして最後まで均一な力を使って描くであろう。そうすれば、計画どおりに進み、効率よく目的に達することができる。その代わり、作品は平凡なものになるであろう。

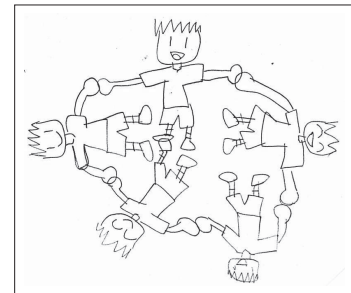


図 37 5 人が手をつないで輪になっているところ（8 歳）
〈展開図描法〉

筆者の娘が小学校3年生の時に、「5 人が手をつないで輪になっているところを描いて」と頼んでみたことがある。彼女は「いいよ」と言って、微塵の躊躇もなく、さらさらっとほんの1分ほどで図37のように描いてくれた。9歳になる直前、そろそろ前写実期に入る頃である。まだ図式期の、真上からみた展開図描法となっている。一般的な大人の場合、自分の目の位置から5人を見ている光景をイメージするので、これは難問である。

⑦積み上げ遠近法

図式期に入ると、上下左右の空間認識を表現することができるが、まだ奥行きは表現できないため、モノとモノは重ならない。遠くにあるものは、画面の上へ上へと描いていくことで遠近を表現する。

図38は玉入れの絵である。応援をしている友だちは、籠の向こう側にいて、上空から応援しているわけではない。図39も積み上げ遠近法で描かれている。線路は、今にも太



図 38 「たまひれ みんながおうえんしてくれたよ」（5 歳）〈積み上げ遠近法〉

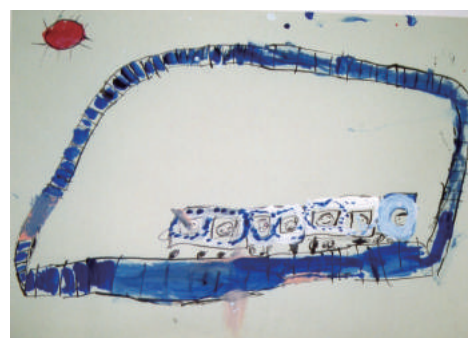


図 39 「みんなで でんしゃのたびをしたよ」（5 歳）〈積み上げ遠近法〉

陽に届きそうであるが、線路は向こうへと延びているのである。

⑧多視点構図

例えば、機関車を描く時、機関車の前部は正面から、車体は横から、車輪は左右両側から、線路は上から見た様子を一つの画面に構築する。立体派と呼ばれたピカソの描き方と同じである。これも幼児にとっては対象の真実を素直に描き出した表現である。

図 40 は、トロッコ列車がトンネルを走っている様子を描いているが、トンネルは正面から、列車は真横から、線路は上から見ているかのようである。列車の正面についているエンブレムは、まるで折り曲げられたようにこちらに向いている。いろいろな角度から見たものを一枚の絵の中に構成している。これも子供にとっては真実を素直に描き出しているに過ぎない。



図 40 「トンネルにトロッコレっしゃがはいるよ」(5 歳)〈多視点構図〉



図 41 「みるくちゃん さわるとあったかいよ」(4 歳)〈正面構図〉

⑨正面構図

動物を描く時など、幼児は、体は横を向いていても顔は正面向きに表現する。多視点的な捉え方なので「多視点構図」に含めてもよいのかもしれない。古代エジプトの壁画に多用されている、体が正面向きで顔は横向きの表現と逆の表現であることは興味深い(図 41)。

さて、上に挙げた特徴の中で、基底線、展開図描法、レントゲン描法、多視点構図などは、図式期の子供たちの世界観を如実に示している。

基底線を描く時は、目の前の世界をばっさり垂直に切り取った断面図として捉えている。子供の視点は、基底線の高さ、すなわち真横にあるということになる。展開図描法では真上から見ている。レントゲン描法では、見えないものを見るという透視の視点である。多

視点構図では視点が固定されず、様々な場所から見た様子を一つの画面に描き出している。

これらの視点は、いずれも想像的視点であることが理解される。子供が（大人もそうであるが）、実際にその視点からものを見られるはずはない。それでも子供たちは、共通してこれらの視点をもっている。子供の世界を垣間見ることができる特徴である。

子供たちはまだ自分の「眼」で世界を見ておらず、自由に空間を浮遊し、自分の姿さえ、さも見ているかのように感じ取る。だからこそ子供たちの絵には自分が登場し、活躍するのである。木の実を摘む自分、怪獣と戦う自分、ローラー滑り台を滑る自分などを嬉々として描く。まだ自己と世界の境界が曖昧な状態であるということを表している（第1章第1節）。

図式期を終える頃に、視点は徐々に定まっていき、自分の「眼」の場所に固定され、描こうとする情景を外から眺める視点が生まれる。すると、絵の中から自分が消える。これが写実期の始まりであり、子供たちは、たいてい小学校3、4年生の頃にその時期を迎える。

第3節 心理的側面から

子供の作品には確かに子供の心が現れている。子供の造形表現は、その心性が出发点としてあり、本能や衝動、欲求に基づいて行われる活動である。しかし、その心が常に「何かを表現したい」、「何かを伝えたい」という目的をもった強い意志に満たされているとは限らない。必ずしも子供が「伝えたい」と自覚して表現しているわけではないことは認識しておきたい。

子供の表現からは、「伝えたい」と思って描いている絵の場合でも、「伝えたい」ことの他に「伝わってくる」ものがある。子供は自分の経験や思いを描いたりつくったりするだけでなく、心の深層、無意識の世界を無自覚的に表現することがある。それが、形や色、構図などに現れてくる。

図42は4歳男児の絵である。父親の転勤



図42 おおきなお芋はなかなか抜けません
(4歳)

に伴い、新しい園に移って5日目に描いた絵がこれである。中央に大きな芋と、右側に自分を描いている。大きな芋を掘り起こそうとするのであるが、芋は抜けない。そこで父親（画面左側）に応援を頼むが、それでも芋は抜けない。そこでさらにウルトラマン（画面中央上）に応援を頼むことにした。この子は、以上のようなことをつぶやきながら、この順序でこの絵を描いていった。

実はこの子は新しい園でなかなか友だちができなかったのである。本人も、そのことを両親に訴えていた。その精神的ストレスを表出し、発散しようとしているのが、この絵なのである。本人にもよく分からないモヤモヤした気持ちが、お芋掘りという形に無意識的に喩えられている。

図43は、4歳の男児が描いた絵である。ひまわりのような花、黄色く輝く星、にこやかなちょうちょうに僕。一見、明るくて何の問題も感じられない作品のように見える。果たしてそうであろうか。放射状型の花は太陽と共通したイメージがあるが、これは父親を象徴する場合が多い。たとえ花であっても人物よりも上部に配置されるのが子供の描き方の常である。それが顔よりも下側の最下部に描かれている。本来、頭の上にある星も同様に下部に描かれている。ちょうちょうは別離を象徴することがある。人物の体も描けるはずのこの子は足すら描こうとしていない。押さえ付けられたような頭の形。点在する黄色



図43 一見健康的にみえるが…（4歳）

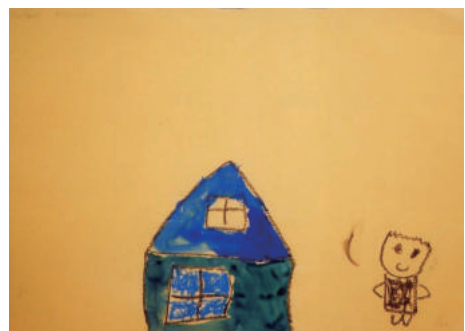


図44 6月25日（4歳）



図45 6月26日（4歳）



図46 6月27日（4歳）

……。

実はこの子は、両親が離婚し母親と暮らしており、その母親からは普段は忙しくてあまり遊んでもらえない状況にありながら、その反面、過剰な干渉を受けて生活している。父親のいない寂しさと母親への甘え、不満を訴えているのである。後日、園の親子での造形活動の際、この子は母親と一緒に、壁面に貼られた特大の模造紙に大きな黄色の機関車を描いた。この日この子は、母親にたっぷり甘えることができたのである。その顔は大きな満足感と安心感に満ち溢れていた。

次に、3枚の絵をしてみる（図44）（図45）（図46）。これらも4歳の男児の描画で、この3枚は連続した三日間に1枚ずつ描かれた。いずれも登場人物が一人いる。それは間違いなく「自分」である。初日、「自分」は三角屋根の家から少し離れたところに立っている。二日目に描いた絵では、家にずいぶん近づいている。そして三日目に描いた絵では、「自分」は家の中に入っている。

三角屋根は父親を示すことが多いが、家に自分が近づいていったということから、何らかの理由でこの子が父親に距離感を感じていたのであるが、三日間のうちにその距離がなくなったということが推測される。指導された担任の先生の談によれば、この子の母親はつい最近再婚をして、新しい父親が家にやって来たということであった。3枚の絵には、新しい父親への距離感が表されていたのである。どの顔も笑顔なので、新しい父親のことを嫌がっている様子は感じられない。その距離感は、緊張によって生み出されていたのであろう。だからこそ、三日という短い時間の中で、この子は父親の中に飛び込むことができたのである。

図47、図48は3歳児の絵である。この男児は人物を描くとき、必ず口を塗りつぶす。塗りつぶす行為は、その部分が消えてなくなればいい、隠したい、触れられたくないという心情と結びついている。実は、この子の両

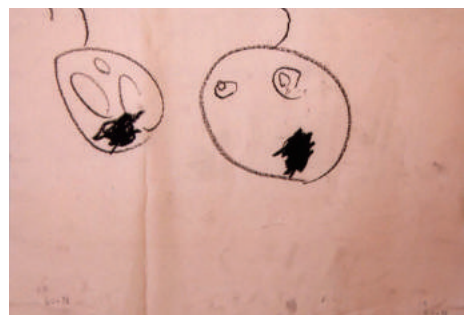


図47 必ず口を塗りつぶす①（3歳）

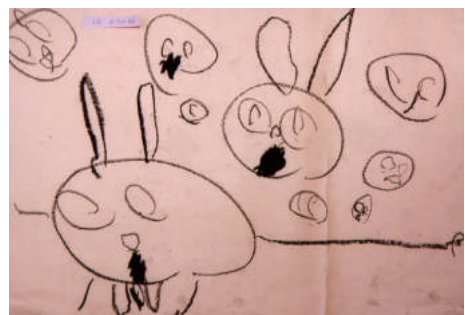


図48 必ず口を塗りつぶす②（3歳）



図 49 右目が塗りつぶされている (4 歳)

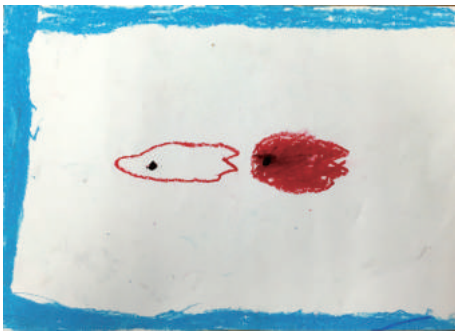


図 50 不自由を感じている子供の絵①
(7 歳)



図 51 不自由を感じている子供の絵②
(7 歳)

親はとても口うるさく、それをこの子はたいへん嫌がっているのである。「口というこの部分から嫌なことが出てくる、だからそこを覆い隠したい」、そんな気分なのである。

図 49 はどうであろうか。この絵を描いた男児は右目にチック症状があり、それを両親にいつも止めるように指導されている。ゆえに自分を描くときには必ず右目を塗りつぶす(ちなみに、子供の絵では、向かって右側の目が右目である)。常に注意されることがストレスになっており、悲痛な思いで塗りつぶされているのである。両親の指導は全く逆効果となり、自分の身体を大切に思うことができなくなっている。

つづいて図 50 と図 51 を分析する。両方とも同じ小学校 1 年生の女兒が描いた絵である。図 50 は、出口のない袋小路に向かって魚のような生き物が進んでいて、息苦しい感じが漂う。図 51 は、雲が荒いタッチの青空に囲われ、身動きができない状態である。枕のような物体は空を浮いてはいるものの、角張った形で自由な感じが伝わってこない。実はこの子は脚が不自由なのである。補助具なしには自由に歩くことができない。そんな不自由な感覚がこの絵に現れているのである。ちなみにこの女兒は双子で、一卵性双生児の姉は、この子のような不自由さを全く感じられない絵を描く。

図 52 を描いた子は、絵を描くときには必ず母親を真ん中に大きく描き、そのそばに妹

を描く。そして、少し離れたところに（この絵では画面右下）、わざわざクレヨンを持ち替えて、紫色で自分を描く。この時期の数か月、この女兒は、毎回このように描いていたのである。この事実だけで、十分に気持ちが伝わり、心に突き刺さる。

図 53 を描いた子は、父親のことが大好きである。父親はいい顔をしているが、口や髪が水色で塗り込まれている。色使いにまだ無頓着な時期であるとはいえ、やはり不自然である。実は、この子は父親が大好きだが、父親は怒るととんでもなく怖いのである。青系の色は、黄色とは反対の関係にある。黄色が甘えや近づきたいという感情を伴うのに対して、青色は距離を置きたい、独立、抑圧を意味することがある。この絵には、父親への緊張感が現れているのである。



図 52 離れたところに違う色で自分を描く子供の絵（4 歳）



図 53 お父さんが大好きだが（4 歳）

子供の作品に、要求や感情、人格が投影されるという研究は、1900 年頃から始められ、多くの心理学者や教育学者によって進展してきた²³⁾。その結果、子供の絵が象徴する意味はかなり明らかなものにされてきている。幼児の描画とパーソナリティについては、R.H. アルシューラ（Rose H. Alshuler）と La, B.W. ハトウィック（La Berta Weiss Hattwick）の研究が先駆として有名である²⁴⁾。日本でも、霜田静志（1890-1973）や宮武辰夫（1892-1960）、浅利篤（1912-1999）らの日本児童画研究会などの多くの研究がある²⁵⁾。

簡単にその一部を挙げてみる。以下は、浅利と香川勇（生年不明）、長谷川望（生年不明）の研究²⁶⁾によるものである。

形の象徴対応としては、放射状のもの（太陽など）、とがったもの、塔のようにそびえたもの、照らすものなどが父親を、乳房のようななだらかな山、子宮が原型と考えられる乗り物や家、大きく優しく動物などが母親を、小動物や虫、ロボットなどが子供自身を表すとされる。色の持つ意味としては、赤—活動・興奮、黄色—依存・求愛、緑—疲

労・鎮静、青―服従・自制、紫―疾病・障害・死、白―失敗感・警戒心、黒―恐怖・抑圧などとされ、色の組み合わせとして、黒と黄―父親への求愛、黒と赤―母親への求愛、赤と青―嫉妬・競争、黄と青―葛藤・ジレンマ、赤と緑―性的関心などと報告されている。また、それら形や色を画面のどこに使うかによって心理や身体状態を診断している。

なお、色の意味について、香川と長谷川は、可視光線の中で最も波長の長い赤と、最も短い紫は両端に位置し、赤は心理と精神の限界点、紫は生理と肉体の限界点であると述べる。そして、緑はこの二色から最も遠いとして、安全の色としている²⁷⁾。確かに、赤は750nm付近、紫は400nm付近、緑はその間の530nm付近の電磁波であり、人間が物理的世界に存在していることからすると、一定の説得力を有すると言えよう。

ただし、上に挙げたような分析は、比較的高い確率でそうであるという、飽くまで傾向に過ぎず、公式化したり、安易に思い込んだり、速断したりすることについては十分戒めておきたい。実のところ、絵を見なくても、その子の活動を何分かでも観察していれば、その子の性格や心理状態は自ずと分かってくる。子供の絵の中に心理的なものが隠されているからと言って、それを見付けることが目的ではない。子供本人を知らずして絵によってのみ判断しようとするのは危険である。占いや烙印を押すような見方は保育や教育とは呼べない。大切なのは、その子の他の活動も含めて総合的に分析しながら、よい所を伸ばし、課題を改善していくための指導の手がかりとして活用していくことである。また、子供の心理は刻一刻と変化してもいる。一枚の絵からだけで判断するのではなく、その子の活動の連続性の中で分析しなければならない。

第4節 美的・造形的側面から

美術教育界に大きな影響を及ぼした詩人で、哲学者であるH. リード (Herbert Read, 1893-1968) は1950年に『平和のための教育』を著し、子供の芸術について以下のように述べている²⁸⁾。

過去五十年間に、子供の芸術についての認識は、世界中どこでも、革命的に高まっている。われわれは、芸術は教育の方法である、それは単なる教科ではない、と考えるようになってきた。子供たちは芸術をもっている。ということは、そ

の精神発達に適した視覚象および形態像によって自己を表現しようということである。彼らの絵画的な言葉は、彼ら自身の権利をあらわしている何物かである。成人の標準によって判断してはならぬものである。それは、すべての子供がもっているコミュニケーションの手段である。それによって成人は子供を理解することができるし、それによって子供は周囲の環境を理解することができるのである。芸術はこんにちエクストラ（特殊なもの）ではない。われわれはごく少数の芸術的才能にめぐまれた子供をピックアップして、この少数者を芸術家にそだてあげる、などということを考えるべきではない。われわれはすべての子供が一種の芸術家であると見る。芸術家であるすべての子供の正常な創造的な活動をはげましてやることは、そのパースナリティを十分に発達させ均衡をもった発達をさせるのに必要欠くべからざるものだ、ということを主張する。

リードは、子供を「芸術家」であるとした。ゆえに一般的な大人の基準によって子供の表現を判断してはならないと主張した。子供の「芸術（絵画的な言葉）」からこそ子供を理解できるのだと述べている。しかし子供は芸術家のようにではあるが、芸術家のように自らの芸術性を自覚しながら表現できるわけではない。よって、本論では子供の造形には芸術性が宿ってはいるが、それは芸術家のそれとは質的に別物であり、「芸術」ではなく「芸術的である」との考えの下、展開していく。

子供の造形表現に固有の価値を認め、それを芸術的なものとして捉えられるようになった歴史は浅い。大人の絵ならば、何千年も前から受け継がれ、大切にされているものがたくさんある。しかし、子供の作品は、せいぜいこの百年のものしか残されておらず、評価もされてこなかった。ちなみに日本において、子供の造形に学術的関心が示されるようになったのは大正時代の自由画教育運動²⁹⁾以降であり、本格的に注目され研究が始まったのは、第二次世界大戦後である。

一方、西洋においては、1870年代後半から80年代に入って、児童画、特に子供の描画能力の発達に関する書物が出版され始め、90年代にはJ.G. コンペレ (Jules Gabriele Compayre, 1843-1913) の『子供の知的、道徳的発達』(1893) や J. サリー (James Sully, 1824-1923) の『幼年時代の研究』(1895) が出版され、それに伴って、図画教育の改革を促す著作が相次いで刊行された。代表的なものには、A. リヒトヴァルク (Alfred Lichtwark,

1852-1914) の『学校における芸術』(1887) や K. ランゲ (Konrad Lange, 1855-1921) の『ドイツ青少年の芸術教育』(1893) などがある。こうして、1890 年代の後半から 20 世紀の初頭にかけて、ドイツで「芸術教育運動」が展開され、ウィーンでは、F. チゼック (Franz Cizek, 1865-1946) が 1897 年に開いた子供のための画塾によって、子供の美術が一躍脚光を浴びることになった。彼は子供たちと一緒に絵を描いているうちに、子供たちの絵の中に、大人のそれとは全く違う固有の魅力を見出し、「子供自身に成長させ、発展させ、成熟させよ」と主張したのである³⁰⁾。チゼックはまた、技術的な鍛錬や認知的な能力の獲得といった功利的な美術教育観を否定した³¹⁾。そして、ロンドンで開いた子供の作品展は大きな反響を得たのである。J.-J. ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) や J.H. ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) などの児童中心主義的な新しい教育が求められ始めていた時代であったことも追い風となった。

さらに、1900 年には S. フロイト (Sigmund Freud, 1856-1939) の『夢分析』が出版され、彼の精神分析学や C.G. ユング (Carl Gustav Jung, 1875-1961) の深層心理の研究を援用して子供理解を深めていこうとする考えや、M. モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) による子供主体の教育観などが提示された。モンテッソーリは「子どもは、自らを成長・発達させる力をもって生まれてくる。大人（親や教師）は、その要求を汲み取り、自由を保障し、子どもたちの自発的な活動を援助する存在に徹しなければならない」³²⁾ と説いた。ここで、子供は「小さくて未熟な大人」ではなく、大人とは質的に異なる存在であるという「子供の発見」がなされた。

この「子供の発見」は美術教育においても決定的な方向転換を誘発した。人間の根源的なところから美術を捉えていこうとする当時の美術運動とも共鳴したのである。単なる視覚を超えて感情を表出し、直感的な捉え方をしたポスト印象派の V. ファン・ゴッホ (Vicent van Gogh, 1853-1890)、対象を様々な視点から捉えそれを画面に再構成したキュビズムのピカソ、実在の物を示さない形や色で抽象絵画を描いた W. カンディンスキー (Wasily Kandinsky, 1866-1944)、夢や無意識下でしか起こり得ない奇妙な世界を写實的に描いたシュルレアリスム（超現実主義）の S. ダリ (Salvador Dari, 1904-1989) など、近代美術の新しい潮流は、まさにそれまで稚拙だと思われていなかった子供の造形表現の中に、その価値や魅力を見出させることにつながった。ここに近代美術（モダンアート）と子供の造形表現の「出会い」があったのである。

このように、教育全般及び美術教育に新たな視点が導入されたことと、美術界における

革新が加速していく中で「子供の造形（美術）」は発見され、以後の、子供の作品への意味付けや指導の方法に画期的な変化をもたらしていく。

さて、子供の造形に、美的・造形的な側面からアプローチしてみたい。子供の作品は芸術か。

かつて、R. テプフェール (Rodolphe Töpffer, 1799-1846) は、ミケランジェロ B. (Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni, 1475-1564) を引き合いに出しながら、「なぐり描きをする幼いミケランジェロと不滅の芸術家のミケランジェロの間の差は、徒弟時代のミケランジェロと不滅のミケランジェロの間の差よりも小さい」³³⁾ と述べた。幼児の時のミケランジェロと芸術家として完成したミケランジェロの芸術性に、さほど大きな差はないというのである。ピカソは、「かつて私はラファエロ S. (Raffaello Santi, 1483-1520) のように描いていた。しかし子供のように描くのを身に付けるのに、一生涯かかった」(1974)³⁴⁾ と語った。それほどまでに子供の作品は魅惑的であり、「子供の絵」が発見されて以来、多くの人々の心を惹き付けてきたのである。子供の作品は、芸術家の場合と同じく、外の世界の圧力から解き放たれているからであろう。

しかし、確かに子供の作品は「芸術的」ではあるが、芸術とは呼ぶことはできない。N.R. スミス (Nancy R. Smith, 1929-1990) が述べるように「子供と芸術家では、主題と形式あるいは主題と構成の関係に対するアプローチの仕方が異なっている (……) 子供と大人ではこの根本の経験が異なる」³⁵⁾ からであり、A. マルロー (André Malraux, 1901-1976) が言うように「子供はしばしば芸術的だが、芸術家ではない。なぜなら、その才能が彼を支配しているのであって、彼が才能を支配しているのではないから」である³⁶⁾。

まるで子供の絵かと思間違ふような絵を描いた、P. クレー (Paul Klee, 1879-1940) も次のように述べている。

私の作品を子供たちのそれに移し替えてはいけない (……)。二つは別々の世界なのだ (……)。子供は芸術について何も知らないということを忘れてはならない。芸術家はこれに対し、自分の絵の意識的な形式的構成にたずさわっている。絵の表象的な意味は、無意識の連想を経て、意図をもって現れる³⁷⁾。

子供たちの作品は確かに美しいが、子供は大人と質的に異なる、異文化とも呼べる世界

を生きている存在であることを改めて確認しておきたい。だからと言って子供の作品に価値がないということではない。

さて、この前提を踏まえた上で、子供の作品を見つめてみると、二つの美しさが浮かび上がってくる。一つは、その時々の子供の心情がストレートに表れた「内容美」であり、もう一つは、形や色が純粹に魅力的な「造形美」である。

内容美を備えた作品には、生きる喜びや、ほとぼしる思いが溢れんばかりの力強さがある。一方で、辛い気持ちや悲しい感情が素直に出ていることもある。私たちは子供に幸福であってほしいし、喜びに満ちた作品をつくってほしいと願ってはいるが、負の感情をストレートに表出した作品も、子供にとっては描くことを通して思いをはき出し、癒されていくという点において、内容美を備えた素晴らしい作品なのである。十分にその美しさを受け容れることが望まれる。

かつてピカソは、暴力や戦争への反旗の意志を込めた大作《ゲルニカ》(1937)を描いた。《ゲルニカ》には見ていて心地よい、表面上の美しさとは全く反対の、悲惨さ、残酷さが鮮烈に描き出されている。彼は、抑えようのない怒りをこの作品にぶちまけたのである。そこに純粹な自己表現としての価値を認めることができる。そこには、「美的」世界が創出されており、世界中の人々の心に強烈なインパクトを刻み込む内容美を有しているのである。この美を受け取る時と同じ感性を、子供たちの描く、一見、稚拙で粗雑に感じられる表現に対する際にも働かせるべきである。

造形美を備えた子供の作品には、形や色、構成、線、筆使い(タッチ)、絵肌など、純粹な造形的な美しさがある。私たちは、そういった作品に出会った時、子供の内面に豊かで望ましい世界が広がっているだろうと想像する。しかし、ここで注意が必要である。前述したように、必ずしも子供の意図的表現であるとは限らないからである。未分化な子供たちは、描こうとする内容と描き出す手が渾然融合しているような状態であり、意図せずとも自由に伸びやかなイメージを、まるで自動的とも言えるように表現できて「しまう」ことがある。あるいは、道具や技法に依拠して、その物理的性質によって、心地よい画面が形成されて「しまう」こともある³⁸⁾。

それらは表面上、大人の造形感覚を大いに刺激する魅力に満ちた作品である。子供の絵を見て触発され、芸術作品が生まれることもあろう。しかし、子供の作品に造形美が出現しているからと言って、子供たちが自覚的に、その美しさを通して何かを表現しようとしていると考えない方がいい。これらの美しさは否定されるものではないが、少し距離を置

いて、冷静さを失わないことが肝要である。

子供の作品展では、上述した子供の作品の中で、「内容美を備えていて、かつ子供として望ましい生活が表されている作品」、あるいは「造形美を備えている作品」が選出されることが多い。大人は、悲しさや困難を抱える生活が滲み出た絵を選ぼうとはしないものである。しかし、見るからに辛そうな絵であっても、それが内容美に溢れた作品であるかもしれないのである。造形美に溢れた作品であっても、子供が意図的、計画的に描いたものではなかったり、材料の特質や技法に拠ったりしたものであって、必ずしもその子の内面が望ましい状態であるとも限らないことは忘れてはならない。作品展に選ばれる作品こそが素晴らしいというわけではなく、よい絵の一つに過ぎないことを保育者は理解しておくべきである。

以上、第2章では子供の造形を「発達の側面」、「特徴的側面」、「心理的側面」、「美的・造形的側面」から、それぞれ考察してきた。子供の造形は、異文化と言ってもよい、独自の世界であることが確認できた。

「発達の側面から」のアプローチでは、保育者が、この短期間における劇的な発達の変化を的確に捉えた上で、指導・援助を構想していかなければならないことが導かれる。子供たちは、1歳には1歳の、3歳には3歳の、5歳には5歳の「今」を謳歌することによって、自分の力で次の発達段階へと移行することができる。この時期にしかあり得ない速さで質的变化を繰り返す子供たちが、その期その期の世界観に十分に浸ることができるようにし、その表現を認め、喜び、祝福していくことが肝要である。

かつて世阿弥（1363?-1443）は、その時期にしか発揮されない能力を、花に喩えて「時分の花」と呼んだ。「時分の花」をその時に十分咲かせることで次の花を咲かせることができる。咲かせては枯らせることを繰り返しながら、やがて枯れることのない「まことの花」を咲かせることができるのだと説く³⁹⁾。「時分の花」を咲かせるよう導いていくのは、保育にとっても重要な使命である。

「特徴的側面から」のアプローチでは、大人には奇異に見える子供たちの描き方、つくり方が、子供たちにとっては、そうすることが自然な、「それで全てがうまくいっている」表現方法であることが理解された。これらの子供の自然な表現を見誤ると、子供たちを否定したり、大人の描き方を押し付けたりすることになる。そして、保育者・初等教育者が自身が想定する絵を、子供を使って描かせるような指導に陥ってしまう危険性がある。保

育者・初等教育者は、子供ならではの絵の特徴を熟知している必要がある。

「心理的側面から」のアプローチでは、子供の表現は本能や衝動、欲求に基づいて行われる子供の造形表現には、感情や思いがストレートに表出されていることを述べた。このことを正しく理解するとともに、一方で心理的なアプローチの限界を見極めながら、保育、教育に活かしていくことが求められることを確認した。

「美的・造形的側面から」のアプローチでは、子供の造形に内在する固有の造形美を確認した。このアプローチを十分に理解して指導に当たらないと、この時期固有のよさに気付くことができないために、子供たちを受容し、共感することができなくなる。あるいは、子供たちに過剰な期待をしたり、過度な才能教育に偏ってしまったりすることになる。

保育者・初等教育者には、具体的な幼児造形指導の方法を考える前に、まず幼児の造形を理解することが要求される。保育者・初等教育者が幼児を使って、自らの表現を代行させるような指導に陥っている上に、それを保育・教育だと勘違いしていることがままある。子供の造形教育とは、大人の美術を噛み砕いて、子供にも分かるように、できるように指導することではない。

描いたり、つくったりすることを不得意とする保育者・初等教育者は、造形活動を敬遠する傾向がある。しかし、保育者・初等教育者自身の造形能力は、造形教育に影響を及ぼさないと考えてよい。不得意だと考えるときに想定している基準は大人のそれであり、その基準を子供に適用する意味はないのである。むしろ、適用してはいけない。前述したように、子供の造形と大人の造形は全く異質なものである。子供の造形の特徴については、学習することで確実に理解が進む。理解が進めば、子供の造形を受容し、共感し、その心情を共有することができる。賞賛や激励の言葉も自然に出てくる。そして、次にどのような手立てや援助をすれば、子供たちの思いをよりよく表現させることができるかの方法が見えてくる。その過程が、子供たちとの有意義な造形活動の時間である。言うなれば、それが造形教育である。

繰り返すが、自身は造形活動が苦手な保育者・初等教育者でも、素晴らしい造形教育を提供することができる。むしろ優れた実践ができる可能性が高いと言ってよい。描けない子供の気持ちが理解できるからである。一方、得意だと自認する保育者・初等教育者ほど、自らの描き方、つくり方に子供たちを縛り付けてしまいがちである。

このまとめを受けた、幼児造形表現指導の具体的な方法論については、続く第3章、第4章の議論を経た上で、第5章で詳述することになる。

註

- 1) 林健造は、「数字や文学や交通信号のような記号や一般的な生活習慣などのような同一文化と異なり、幼児画は異文化である」と述べる（林健造『異文化としての幼児画—あなたへのメッセージの読みとり方—』フレーベル館、1996、pp.37-39）。
- 2) 本章は、拙稿「子どもの作品をみるポイント」、野村知子、中谷孝子編著『幼児の造形—造形活動による子どもの育ち—』保育出版社、2002、拙稿「幼児理解と造形表現 第1章、第3章」、大橋功、新関伸也、松岡宏明、梅澤啓一『造形表現指導法』東京未来大学、2008、拙稿「第Ⅱ部幼児造形教育」、大橋功、新関伸也、松岡宏明、藤本陽三、佐藤賢司、鈴木光男編著『美術教育概論（改訂版）』日本文教出版、2009、拙著『子供の世界 子供の造形』三元社、2017を基にしている。
- 3) 四つの側面については筆者独自の分類であるが、H. ガードナー（Howard Gardner, 1943-）が、近代以降に展開されてきた子供の絵の研究について述べている、『子どもの描画 なぐり描きから芸術まで』誠信書房、1996の「序論 子どもの絵の概観」から導き出した。
- 4) V. ローウェンフェルドは、2歳から4歳までを「自己表現の最初の段階—なぐり描きの段階—」、4歳から7歳までを「再現への最初の試み—様式化前の段階—」、7歳から9歳までを「形態概念の成立—様式化の段階—」、9歳から11歳までを「写実的傾向の芽生え—ギャング・エイジー—」、11歳から13歳までを「疑似写実的段階—推理の段階—」と区分している（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発達』黎明書房、1995）。
- 5) 文部省は、かつて『幼稚園教育指導書領域編絵画製作』（学習研究社、1970）において、「幼児期の一般的な発達と造形活動」として、「(1) 運動機能の発達」「(2) 認知機能の発達」「(3) 情緒的・社会的発達」の3側面に分類しつつ、造形活動に関する材料、用具の扱い、技法、形や色の出現についての発達を記している（pp.12-17）。なお、現在では「幼稚園教育要領解説」はあるものの、平成元年の改訂において6領域から5領域に変更された後は、領域別の指導書は存在しない。
- 6) 東山明と東山直美は、「1 誕生から一歳半ごろまで—人間としての土台を築く時期」、「2 なぐりがきの時期（一歳半から二歳半ごろ）—造形活動の始まり」、「3 象徴期（二歳半から四歳ごろ）—形が現れ意味づけする」、「4 図式期（五歳から八歳ごろ）—画面に空間秩序が形成され、絵記号を組み合わせでかく」、「1 写実の黎明期（八歳から十一歳ごろ）—写実表現の芽ばえ」、「2 写実期（十一歳から十四歳ごろ）—客観的表現が定着する」、「3 完成期（十四歳から十八歳ごろ）—自己の内面化がすすみ芸術に目ざめる」（原著では前半の「1～4」と後半の「1～3」で章が変わっているため、番号が1に戻っている）に分類した（東山明、東山直美『子どもの絵は何を語るか 発達科学の視点から』日本放送出版協会、1999、pp.45-114）。
- 7) 鳥居昭美は、「一歳」、「二歳」、「三歳」、「四歳」、「五歳」、「六歳から八歳」、「九歳」というように年齢に合わせてその特徴・特質及び見方を述べている（鳥居昭美『子どもの絵の見方、育て方』大月書店、1985、pp.117-198）。
- 8) 金子一夫は、「a. なぐりがき」、「b. 命名的表現」、「c. 前図式的表現（カタログ的表現）」、「d. 図式的表現」、「e. 前写実的表現」、「f. 写実的表現」、「g. 芸術的表現」に分類している（金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版、1998、pp.95-100）。
- 9) 島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会『島根県保育所（園）・幼稚園造形作品集』第1集、

2006- 第 13 集、2018

- 10) 東山明、大谷恵子、東山直美『乳幼児の造形教育』同朋舎出版、1988、pp.23-26
- 11) 福田恵美子は、「乳児期の運動発達とは、中枢神経系の成熟と関連していて、一定の順序性と方向性を示している」として、方向性の一つとして「身体の中枢部から末梢部へ：上腕の運動は指先よりも早く発達する」と述べている（福田恵美子「人間発達とは」、福田恵美子編『人間発達学』改訂 4 版【電子版】、中外医学社、p.5、2018）。
- 12) 前掲書 8) に同じ、p.96
- 13) George Henri Luguët 著、須賀哲夫監訳『子どもの絵—児童画研究の源流』金子書房、1979、p.179
- 14) 藤本浩一は、「概に子どもは見たものよりも知っているものを描くとは言い切れず」、「似たような対象を描き分けて他者に知らせる必要があるような特殊な状況下では、見えているものを見えているままに描いたり、見えていても描かなかったりする（ことがある）」ことを実験により明らかにしている。幼児は、対象の存在そのもの（同一性）とその見え方（見え）の理解が未分化であるため、文脈に依存すると言う（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、pp.1-2 及び pp.36-37）。
- 15) 文科省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説』2017
- 16) H. リードが『芸術による教育』（1956）（宮脇理、岩崎清、直江俊雄訳、フィルムアート社、2001）において、C. パート（Cyril Burt, 1883-1971）著『精神および学校の試験』（1922）から、子供の描画の発達段階の区分を引用している（pp.143-145）。その中で第 7 段階として設定されている「芸術的な復活—青年期の初め」の文言から名付けた。那須田茂は、C. パートの同著の中の記述を「芸術的復活 15—初期青年期」と訳している（那須田茂『こどもの美術教育』造形社、1966、p.54）
- 17) 大橋功「幼児期における色彩教育カリキュラム開発についての研究」『色彩教育』vol.24、No.1-2、色彩教育研究会、2006、pp.10-12
- 18) 「同じ場所にいて、同じ遊びをしながらも、相互にかかわりをもたない状況」のことを指す（宇田川光雄「平行遊び」、谷田貝公昭監修『保育用語辞典』一藝社、2006、pp.324-325）。「並行遊び」とも書く。
- 19) Rhoda Kellogg 著、深田尚彦訳『幼児画の発達過程—なぐり描きからピクチュアへ』黎明書房、1971
- 20) 松村明編著『大辞林第三版』（三省堂、2008）には、「動植物のみならず無生物にもそれ自身の靈魂（アニマ）が宿っており、諸現象はその働きによとする世界観。E.B. タイラー（Edward Burnett Tylor, 1832-1917）は、これを宗教の原初的形態と考えた。精霊崇拜。靈魂信仰。」とある。引用中のタイラーの原綴と生没年は筆者の挿入。
- 21) 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発達』黎明書房、1995、p.183
- 22) 集中構図については注意すべきことがある。正確には「子供は印象に残ったもの、描きたくなくなったものを画面いっぱい描いてしまうことがある」ということである。保育の現場では、少しばかり子供の世界を理解している保育者の間には、「子供たちは描きたいものを大きく描くものだ。大きく描いてこそ子供らしい」という考え方が浸透しているため、小さく描く子に「もっと大きく描きなさい」と描き直させたりすることがある。小さく描く子は子供らしくないというレッテルを貼られることになる

る。小さく描く子も、その時の自分を素直に表出しているに過ぎないのである。いつも大きく描く子が時には普通の大きさに描くこともある。大きく描くから子供らしく、それこそが賞賛されるべき子供像ではない。まして、描き始めたものを途中で否定されて描き直しさせられるのは子供にとって苦痛である。絵を描くことが嫌になる。無論、「大きく描いてみましょう」と指示してはいけないということではない。それならば、「小さく小さく描いてみよう」という機会も設けたいところである。そもそも画面に対して大きく描かせたいならば、画用紙を小さくしてみればよいことである。画用紙が小さければ、相対的に描くものは大きくなる。その時に、「大きく描けたね」と褒めてあげればよい。また、いつも小さく描く子供を、そのまま放っておけばいいと言っているのでもない。時にはある部分に集中して、大きく描いたり、実際よりも多く描いたり、誇張したくなるような働きかけを大切にしたいものである。そして、大きく描いたときには、しっかり褒めてあげて、新しい自分に出会わせていくのである。「こんなふうを描くのも楽しいものだな。気持ちいいものだな」と気付かせたいところである。小さく描いた際にも、十分に褒めることを忘れてはならない。

- 23) 那須田茂『こどもの美術教育』造形社、1966、p.38
- 24) アルシュエラ、ハトウィック著、島崎清海訳『子どもの絵と性格』文化書房博文社、2002、原著は、Rose H. Alshuler & La Berta Weiss Hattwick, *Painting and Personality, A Study of Young Children* 1947
- 25) 霜田静志『児童画の心理と教育』金子書房、1960、宮武辰夫『幼児の絵は生活している（改訂新版）』文化書房博文社、2000、浅利篤監修、日本児童画研究会編著『原色子どもの絵診断事典』黎明書房、1998
- 26) 香川勇、長谷川望『子どもの絵が訴えるものとその意味』黎明書房、1997、pp.62-101
- 27) 同上書、pp.89-90
- 28) H. リード著、周郷博訳『平和のための教育』岩波書店（岩波現代叢書）、1952、pp.133-134
- 29) 西欧の教育思想の影響のもと、山本鼎（1882-1946）により展開された運動。山本は、フランス留学の帰途にロシアで見た自由画等に触発され、手本を模写するだけの臨画に頼る当時の美術教育を批判し、写生を中心に子供に自由に表現させる教育を主張した。山本が行った講演や児童自由画展は大きな反響を呼び、運動は全国に波及していった（中村和世「芸術と人間形成」、大橋功「美術教育と心理学」、神林恒道、ふじえみつる監修『美術教育ハンドブック』2018、p.20 & p.47）。
- 30) 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、p.18
- 31) 那須田茂『こどもの美術教育』造形社、1966、p.40
- 32) 日本モンテッソーリ教育総合研究所は、マリア・モンテッソーリ『子どもの発見』の新訳（中村勇訳、2003）を発刊し、モンテッソーリ教育の基本が、この考え方にあるとしている（<http://sainou.or.jp/montessori/about-montessori/books.php> 訪問日 2018.09.14）。
- 33) H. ガードナー著、星三和子訳『子どもの描画 なぐり描きから芸術まで』誠信書房、1996、p.8 における引用、Meyer Schapiro, Courbet and popular imagery, *Modern Art*, New York: Braziller, 1978、pp.61-63
- 34) 同上書、p.8 における引用、F. de Meredieu, *Le dessin d'enfant*, Paris: Editions universitaires Jean-Pierre de Large, 1974、p.13
- 35) 同上書、p.9 における引用、N. Smith, Creativity and aesthetics in the painting of children and artists, in C.S. Winsor (ed.) *The creative process*, New York: Bank Street College of Education, 1976、p.44

- 36) 同上書、p.9 における引用、A. Malraux, *The voices of silence*, Garden City: Doubleday, 1953、p.280
- 37) 同上書、p.9 における引用、O.K. Werckmeister, *The issue of childhood in the art of Paul Klee*, 1977、p.146
- 38) 香川勇と長谷川望は、子供がそのような造形美を生み出すことについて、ダダイズムからシュール・レアリスムにおける「オートマチズム」や「テクニカリズム」と結び付けて論じている。前者は生物的現象、後者は物理的現象に基盤を置いているという（前掲書 26）に同じ。pp.152-159）。
- 39) 世阿弥『風姿花伝』岩波書店（岩波文庫）、1958、p.14

第3章 子供の造形の芸術性と「美術鑑賞の力」

本章では、第2章第4節で考察した子供の造形の美的・造形的側面について、特に焦点化して論じる。発達の側面、特徴的側面、心理的側面については、知識として身に付けることが可能だが、美的・造形的側面についてはそう容易に習得できない。知識的に理解するに留まらず、「芸術性」という問題が絡んでくるからである。

第1節では、子供と芸術家の作品の芸術性について、先行研究を基にその同位性を導き出す。第2節では、子供と芸術家の作品を具体的に比較して、その同位性を補完する。第3節では、子供が美術鑑賞する際にも芸術作品と親和性が高いことを示す。また、いずれの節からも、子供の造形のよさを感じ受けるために、「美術鑑賞の力」が援用されることを導き出す。

幼児の未分化性については、第1章で述べた。幼児は、自己と世界、自己と他者、生物と無生物、見えるものと見えないもの、昨日と今日と明日、想像と実体験、思考と身体といった、およそ一切が未分化であり、それらの未分化な要素を無自覚的に統合して表現する。太陽に顔があるのも、芋掘りをする手が長すぎるのも、家の中の人が透けて見えるのも、幼児にとっては全くの真実であり、それで全てはうまくいっているのである。しかしそれらは一般的な大人には奇異に映り、未熟に感じられる。ゆえに、「もっとこうだ」、「それはおかしい」、「そんなはずがない」などと論してしまう。

しかし、幼児の世界観は、人間にとっての全くの真実である。絵とは単に見えるものを写し取ることではない。見えないものを見えるようにすることである。幼児の絵には、芸術作品にも劣らない造形美が宿っている。幼児の絵が多く現代美術家の目を惹いてきたのもそのためであり、ピカソが「子供のように描くのに生涯かかった」と述べたことは前述した。もちろん、芸術家の作品は、ありとあらゆる区別を知り尽くした上で、分化した心身や認識を意識的に統合するものであり、幼児のそれとは異なるが、両者の表現は似ているのである。ところが、幼児の造形をみることに長けていない保育者は、幼児と芸術家の表現の共通点に目を向けるのではなく、幼児の表現を未熟だと判断して不要な指導を行い、芸術家の表現は難解だとして敬遠する。これが、幼児の表現をありのままに受け容れられず、大人が納得いくように幼児に絵を描かせてしまう要因である。

ただし、幼児の造形のよさを理解する力は、幼児の造形表現だけを見ていると十分には

培えない。幼児の表現と共通性のある芸術家の作品を鑑賞する力が求められる。このことが、本章を貫く主張であり、本論の核となる部分でもある。

第1節 「描画の発達のUカーブ」

子供と芸術家が根本的に異なることは、第2章第4節でも確認したとおりである。その点を今一度思い起こした上で、再度、子供と芸術家の作品について検証していく。

はじめに、J. フォートリエ (Jean Fautrier, 1898-1964) の作品を、子供の造形への発達の側面からのアプローチを援用して見ていく。図1は、まるで「なぐり描き」である。斜めの線がただ激しく行き交っているだけの作品である。図2は、目が大きな手足のない人間で、命名期から前図式期の表現のようである。つづいて図3は《三つの梨》というタイトルの作品である。タイトルを知ると、梨だということがかろうじて分かる。容器の中が透けているように見えるので、レントゲン描法であり、図式期の表現のようである。しかし、重なりが表現されているので、前写真期の要素も含まれている。図4はたいへん写実的に老婆の姿を表現した作品である。顔のしわまで丹念に描かれ、背景には奥行きが感じられ、実在する光景のようである。これは



図1 J. フォートリエ《黒の青》1959、油彩、81 × 130cm、個人蔵



図2 J. フォートリエ《人質の頭部》1944、油彩、顔料、35 × 27cm、個人蔵



図3 J. フォートリエ《三つの梨》1942、油彩、顔料、27 × 35cm、個人蔵



図4 J. フォートリエ《管理人の肖像》
1922 頃、油彩、81 × 60cm、ウジェーヌ・
ルロワ美術館

写実期である。

このように並べてみると、フォートリエの芸術の展開が、なぐり描き期→命名期→前図式期→図式期→前写実期→写実期というように、ちょうど子供の絵の発達に沿っているかのように見える。しかし、実はなぐり描き期のような《黒の青》は1959年（61歳）、命名期、前図式期のような《人質の頭部》は1944年頃（46歳頃）、図式期、前写実期のような《三つの梨》は1942年（43歳）、写実期のような《管理人の肖像》は1922年頃（24歳頃）に描かれている。すなわち、道筋がまるで逆なのである。

フォートリエも幼少期から青年期にかけて、なぐり描き期、命名期、前図式期、図式期、前写実期、写実期という絵の発達段階を辿ったはずである。その後、芸術家として写実期、前写実期、図式期、前図式期、命名期、なぐり描き期と遡っていったと考えれば、それはまるでUターンをしたかのような構図となる。

フォートリエのように、なぐり描き期まで遡るのは稀だとしても、このようなUターン現象は、多くの画家に当てはまる。精緻な写実表現にまで至った後に、原初的な表現へと回帰していくケースは決して稀ではない。ピカソにしても、P. モンドリアン（Piet Mondrian, 1872-1944）にしても、カンディンスキーにしても同様である。フォートリエはなぐり描き期まで戻ったと考えると逆戻りの度合いがかなり激しいと言えよう。

芸術家が、対象を簡略化し、誇張し、変形させたりした時に出現する美と、幼児が描く絵の美には共通点がある。画家たちが芸術性を追究して辿り着いたその場所は、まるで幼児が日常的に造形活動を行っているのと同じ場所であるかのように思える。

上記の現象を、「U-curve of graphic development（描画の発達のUカーブ）」という構造として調査実験によって明らかにしているのがJ.H. デイヴィス（Jessica Hoffmann Davis, 1943-）である。図5は、デイヴィスが示す図の説明書きを筆者が訳し、図を簡略化したものである¹⁾。この図は、横が時間軸であり、右へ行くと年齢が上がる。縦軸は描画に

における美的側面を基準とした得点を示していて、上部であるほど高く、下部であるほど低いことを意味する。

デイヴィスは被験者に、「嬉しい」、「悲しい」、「怒っている」という感情を自分なりに自由に描くという課題を与えた。被験者は、年齢と描画経験の違いによって分けられた20名ずつの7グループ（5歳、写実期にいる8歳、写実期にいる11歳、自分を画家だと思っている14歳、自分を画家とは思っていない14

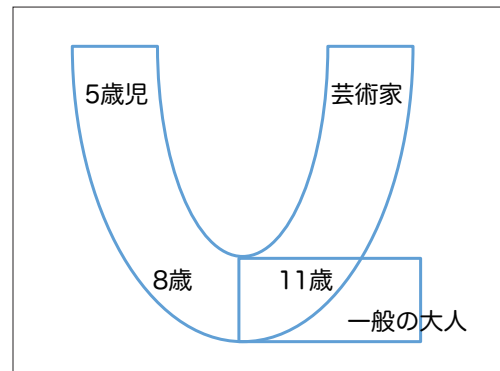


図5 U-curve of graphic development

歳、自分は画家ではないと思っている大人、そしてプロの画家)である。そして、描かれた作品(計420枚)について、全体的な表現力、バランス、線の引き方、構図といった観点で、専門の審査員が美的な評価を下した。この実験は、線や構図による感情表現が、意味構築の認知的達成とみなされる考えに基づいている。その結果、描画の発達が直線でもなく、階段状でもなく、U形に現れるという結論を導いた。すなわち、5歳児の描画の美的な面は、8歳から11歳のところで一度沈んで失われるが、芸術家においてはもう一度浮上すると言う。図5では、5歳児がUの頂点の一つに位置し、写実期がUの底部に、芸術家がUのもう一つの頂点に位置する。一方、大多数の人々は写実期を経た後に描画を止めるために、U形とはならずL形に進む。根気強い芸術的な人(思春期につくられる)しか、Uのもう一つの頂点に至らないと主張するのである²⁾。

この仮説は、「ハーバード・プロジェクト・ゼロ」による研究が基になっている。「ハーバード・プロジェクト・ゼロ」とは、1967年に哲学者のN.グッドマン(Nelson Goodman, 1906-1998)の指揮のもとにハーバード教育大学院に創立された学際的研究グループである。本プロジェクトのテーマは、人間のシンボル機能、特に芸術における創作活動及び鑑賞活動に関する基礎的研究である。特徴は、研究の領域を教育学だけに限定せず、哲学、発達心理学、認知心理学、神経学、数学、芸術など、広範囲にわたる学問領域からのアプローチを試みていることである。1979年からは研究グループが、大きくは認知能力グループと発達グループの二つに分かれた³⁾。

「ハーバード・プロジェクト・ゼロ」の発達グループの研究者は、幼い子供の美術、言

葉や音楽のパフォーマンスと、プロの画家、作家や音楽家の作品との共通点に感銘を受け、5歳時を「想像力の黄金時代」と呼んだ。同時に、写実期という思春期前の子供は、描いたものの質が低くなると同時に、その質の低さを自ら認識してしまう力が高まること、及び8歳から11歳までの年代では「子供の描画の風味の豊かさ」が徐々に低下し、子供たちは、写真のような複写、あるいはステレオタイプな同等性を求めることに強い意欲を持つようになるため、まるで作品が何かに従わされているように、バランスや統一感がなくなり、感情表現というものに制約がかかるようになることを明らかにしている⁴⁾。

さて、デイヴィスは、子供の描画の発達とその美的側面について論じたわけであるが、筆者は、このデイヴィスの「描画の発達のUカーブ」(以下、Uカーブ)の概念は、保育者が子供の造形にどのように対していくべきなのかについての重要な示唆を与えると考える。それは、Uカーブの構造が可視化されていることで、子供と芸術家の作品の芸術性の同位性が理解でき、子供の造形を正しく評価する気づきが生まれるからである。

幼児の絵は確かに芸術性を備えていて、その後、前写実期、写実期に向かうにつれて、いったん没个性的で画一的な表現へと向かう。しかし、それを通り過ぎて芸術家として大成する際に、まるでUターンするかのように幼児のような芸術性を取り戻していく。写実期の次の段階を芸術的復活期と称した理由がここにある。

ほとんどの大人はU字を辿ることはない。第2章第1節において、多くの子供たちが芸術的復活期を迎えることなく、絵を描くのを止めてしまうと述べたとおりである。だが、それ自体は問題ではない。人は、複数種の表現手段を獲得可能であり、それぞれに適った表現を模索していく。

保育者や初等教育者も、芸術という分野においては「一般的な」大人であり、Uカーブではなく、L字形へと進んでいく。保育者や初等教育者がUカーブを辿る必要はないが、芸術的な発達が、このようなU形を辿ることを理解しておかなければならない。保育者や初等教育者が、芸術家として作品を創る側になる、すなわちU形に芸術性を再獲得していく必要はないが、子供の造形をみる鑑賞者として、芸術家と5歳児の芸術性の同位性に気づいていなければならないのである。その認識が不十分だと、幼児を一般的な大人の位置であるU形の底の部分に引きずり下ろそうとしてしまう。無自覚的ではあるが、それを保育・教育であると捉え、写実期の表現へ誤誘導することにつながる。5歳児の表現は未熟であり、一方の芸術家の表現は高度すぎて難解であるという思い込みが、芸術家と5歳児の芸術性の同位性を見えなくさせる装置として働いてしまっている。この誤解が正されな

い限り、保育者が子供の造形の芸術性を評価することはできないし、その発達や特徴を知識として有していたところで、その本当の美しさを感じ得することはできないのである。

このUカーブ構造への気付きから、重要な視点が導かれる。幼児と芸術家の芸術性が同位であるということは、保育者が幼児の造形をみる際に、美術作品の鑑賞力を援用できるということである。「美術鑑賞の力」を有した保育者は、幼児の造形を受容し、共感し、共有していくことができ、その活動や作品に畏敬の念を抱くことができる。保育者・初等教育者にこそ必要な力であろう。

ただし、Uカーブの二つの頂点は同位であっても、離れた場所にある。幼児の造形と芸術家の作品は異なるのである。これまでもみてきたように、幼児の造形と芸術家のそれは違うのである。保育者は、幼児の造形の固有性についての知識と、「美術鑑賞の力」を巧みに融合させることで幼児の造形のよさを妥当に受容し、位置づけることができる。保育者には極めて高い専門性が求められると言えよう。

第2節 幼児と芸術家の作品の比較

前節のデイヴィスの実験では、美的判断の基準を、全体的な表現力、バランス、線の引き方、構図といった観点で設定されていた。造形における「美」は何をもって「美」と呼べるのか。これが難題であることは確かである。ただ一つの解や判断基準は存在しない。確定させた途端に、別の美がこぼれ落ちることになる。

上記を前提としながらも、三井秀樹（1942-）の「構成の原理と要素」の分類を一つの拠り所にする。まずは造形要素として、「形」、「色」、「材料」、「テクスチュア」、「光」、「運動」がある。芸術やデザインは、多くの造形要素が互いにその関係を引き立てながら、絡み合って一つのまとまったイメージの造形をつくり出している。造形秩序として、「ハーモニー」、「コントラスト」、「バラエティ」が挙げられ、その下位層に「シンメトリー」、「プロポーション」、「バランス」、「リズム」、「コンポジション」が位置付けられている。さらに「シンメトリー」は「アンシンメトリー」と「亜シンメトリー」、「プロポーション」は「ディビジョン」と「ディストーション」、「バランス」は「アクセント」、「リズム」は「リピティション」と「オルタネーション」と「グラデーション」と「プログレッション」、「コンポジション」は「レイアウト」と「セントラルティ」と「レディエイショ

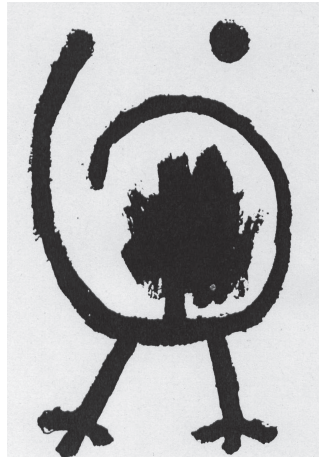


図6 P. クレー H. ガードナー『子どもの描画—なぐり描きから芸術まで』p.5から転載



図7 みんなでしゃぼんだましたよ（3歳）

ン」に枝分かれする⁵⁾。美術における「美」と「造形秩序」は、必ずしも一致するわけではないが、「造形秩序」が「美」の条件の一つであることは間違いない。

本節では、いくつかの子供の作品と芸術家の作品を具体的に比較する。第2章第4節で述べたように、子供の絵の美しさに溺れてしまわないように留意しつつ、その美しさを発見してみる。その際に、上記に挙げた造形秩序を参照しながら鑑賞する。

まずは、クレーの絵と子供の絵である。図6のクレーの絵は鳥だろうか。シンプルだが、アンシンメトリーでありながらバランスがとれていて、アクセントが効いている。伸びやかな優しい線で描かれており、たいへん魅力的である。まるで頭足人表現のようである。一方の子供の絵もまったくひけをとらない（図7）。線にはまったく迷いが感じられず、生き生きしている。ほんの少しの筆運びの効果により、表情はバラエティに富んでいる。5人のレイアウトも申し分なく、動きに満ちていながら互いのハーモニーが実現している。

次は、アニミズム対決とでも言えようか。クレーの作品（図8）は、無造作に切り取られたような形でありながら変化と統一感があり、そのリズムは見事である。魚のような生

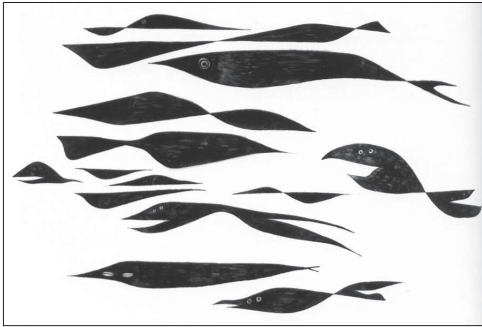


図8 P. クレー 《うごきまわる魚》1926、鉛筆とペン、個人蔵

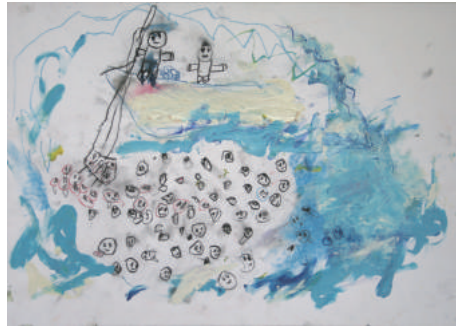


図9 「ぼくのおとうさん しじみとりめいじんだよ」(5歳)

き物には目があるだけだが、オルタネーションが感じられる。一方の子供の作品（図9）も負けていない。島根県松江市の子供の絵である。シジミ一つ一つに顔がある。湖（宍道湖）の恵みへの愛情が伝わるとともに、シジミとり名人である父をたいへん誇りにしている子供の作品である。船体の光がそれを演出する。また、粗と密が配置されながら、単純ではないリピティションがリズムと動きを醸し出している。

図10の絵は、クレーの代表作の一つとも言える《セネシオ》である。幾何学的な形が基本となっているが、画面は、ところどころ線を斜めに入れていたり、段差を生み出したりして動きに富んでいて、鑑賞者はその変化に魅せられながら全体的な統一感を楽しむ。シンメトリーなようで、そうではない中にバランスを見出せる。テクスチュアで統一感が



図10 P. クレー 《セネシオ》1922、油彩、40.5 × 38.0cm、パーゼル美術館



図11 「おかあさんうしが めをつむってねむっていたよ」(4歳)



図 12 J. デュビュッフェ 《勝手に描かれた四つのかたち》1982、油彩、パリ国立近代美術館

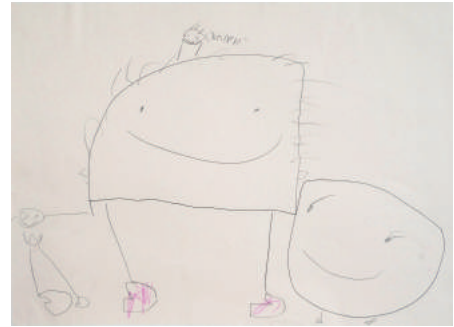


図 13 「おとうさんに かたぐるましてもらった」(3 歳)

図られながら、色のアクセントが施され、心地よさが味わえる計算がある。焦点の合っていないような瞳にほっとさせられる。一方、クレーと同じように正面構図で描かれた、子供の絵の牛は目をつむって、幸せそうな表情である（図 11）。少し首をかしげているようで、そこに動きを感じる。頭と体の大きさのアンバランスな加減がよく、もう一頭の牛との配置関係、大小のプロポーションも素晴らしいとしか言えない。頭のへこみの部分がちょうど画面のセントラルティを保障しながら、その他の要素は散らばって、美しいコンポジションを備えている。

次は、子供の絵を収集してもいた J. デュビュッフェ（Jean Philippe Arthur Dubuffet, 1901-1985）の作品と子供の作品を並べてみる。デュビュッフェの絵（図 12）は、これまた頭足人のようである。勢いのあるタッチで描かれており、色彩も激しく、動と静が共演している。様々な線の太さがリズムをつくり、線によるディビジョンの効果が高い。少々の恐ろしさも感じるが、人物の表現はたいへん素朴で、解放感がある。一方の子供が描いた頭足人（図 13）は、たいへん細い線で描かれている。父親に肩車されているところで、母親はその姿をやさしく見つめている。母親の表情の動きは、これ以上の配置はないと言える目と口で表現されている。一切無駄のない線で見事に、家族と自身の幸せな気持ちが表されている。画面の上下、左右のバランスが素晴らしく、余白の美しさに目を見張る。

つづいては J. ミロ（Joan Miró i Ferrà, 1893-1983）の作品と子供の作品である。ミロの絵にはデフォルメ（変形、歪曲）された人物が有機的な形として描かれており、鑑賞者の気持ちを和ませる（図 14）。赤や青の原色を使い、鮮烈な印象を残す。それでいながら全



図 14 J. ミロ《太陽の前の人と犬》
1949、油彩、バーゼル美術館



図 15「みんなでたまりれ たのしかったよ」
(3 歳)

体の調和が図られ、アクセントとしての赤の丸が全体のバランスのよさに一役買っている。天地はあるようなないような、重力に逆らっているかのような自由さである。一方、フワフワと浮いているかのような表現ということでは、図 15 の 3 歳児の作品は自然にそれを画面に実現させている。これは玉入れの様子を描いており、頭足人が縦横無尽に大活躍している。中には完全にひっくり返っている人物もいる。その動き、リズム、紅白のバランスとコントラスト、全てが見事と言う他ない。レディエーション効果も抜群である。

最後は、ファイニンガーの作品との比較である。子供の絵を先に見てみる（図 16）。これはサンマパーティーの絵である。何と巨大なサンマであろうか（集中構図）。その迫力に圧倒される。アンシンメトリーな構図や、サンマのプロポーション、ほんの少しだけこすり塗られたパスの調子にも、言いようのないテイストが感じられる。一方、ファイニンガーは巨大な男性像を描いている（図 17）。誇張された表現は、まさしく集中構図と呼べる。白い人のプロポーション、白い人と黒い人のコントラスト、また黒い人のアクセント、それぞれが画面を効果的に面白くしている。ファイニンガーは、人物の背の高さを強調するために膨張色である白で塗り込み、背中を丸め、遠景の建物より上に頭部を配置して、あえて画面からはみ出させている。手前の建物には遠近法を用いて壁を斜めに描き、白い人の両足の間に小さな（収縮色である）黒色の人物を配している。背景の高い建物は、下部の明度が低く、上部になるにつれて明度を上げることで上昇感をもたせている。これら

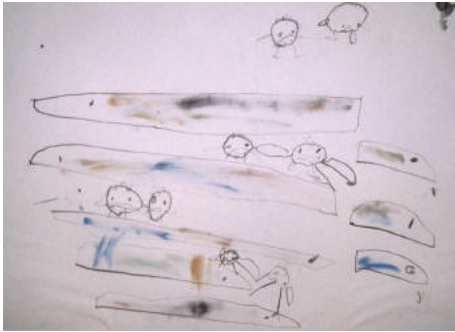


図 16 「サンマパーティーしたよ」(3 歳)



図 17 L. ファイニンガー 《白い男》
1907、油彩、ティッセン＝ボルネミッ
サ・コレクション、マドリッド

の仕掛けによって、白い人物の背の高さを際立たせているのである。それらはすべて計算済みの表現である。

芸術家と子供それぞれ 6 作品のそれぞれのよさを、造形要素や造形秩序の点を含めて比較してみることで、子供の作品にも芸術家の作品と同様の美が宿っていることが確認できる。確かに、芸術家と子供ではアプローチが異なることが理解され、これが芸術か芸術的かの差異と言えよう。前節の U カーブで示されている、二つの頂点のポジションの違いである。しかし、作品を並べて較べてみれば、共に唸りながら鑑賞できるほどの美を湛えていることは紛れもない事実である。

ここで再度確認しておきたいことは、子供と芸術家の立ち位置が違うからといって、その共通性に目をやらねば、子供の作品の美的・造形的よさは見えてこないが、「美術鑑賞の力」を援用するならば、それが可能になるという事実である⁶⁾。

第 3 節 幼児の美術鑑賞

本章第 1 節、第 2 節においては、造形活動の一つの側面、すなわち「制作」において、幼児と芸術家の芸術性が同位にあることを確認し、その認識をもつことの重要性について

て指摘した。ただし、造形活動には、それらは表裏一体的ではあるにしても、「制作」と「鑑賞」という二つの側面がある。

本節では、幼児が「鑑賞」する際について述べる。幼児は、鑑賞するにはどのような反応を見せるだろうか。結論を先取りして述べれば、幼児は鑑賞活動の際にも芸術性を感じる。幼児の世界観と芸術作品には親和性が高いことが確認できるのである。ここでも、U字の二つの頂点にいる幼児と芸術家は、L字の底辺にいる一般の大人たちの上空で交信するのである。

上記のことを、ここでは筆者の、幼児を対象とした鑑賞指導の実践から浮かび上がらせる。

筆者は、2011年に、保育所の年長児20人を対象とした鑑賞活動及び身体による表現活動の実践を行った。その時の様子を紹介する（2011年1月。於社会福祉法人袖師保育所）。

当保育所とは、1998年より関わるようになり、筆者は、所内研修会や所内造形作品展での助言を重ねてきていた。研修会では、数年をかけて全クラスの造形表現指導年間計画を策定し、振り返りを繰り返しながら指導力の向上を目指した。また、所内造形作品展の開催は40年（2018年現在）を超える等、当保育所は、造形指導を大きな柱の一つに据えて保育を展開している。ただ、それは造形の「表現」面が中心であり、「鑑賞」という面では、造形作品展で子供たちが互いの作品を鑑賞する機会は設けられてはいるものの、芸術作品を鑑賞するという機会は一度も与えられたことはない。以下に紹介する実践は、筆者が鑑賞教育の研究⁷⁾の一環として、直接指導を行ったものである⁸⁾。



図18 葛飾北斎《神奈川沖波裏》1831～1833頃、横大判錦絵（浮世絵版画）、約39×26cm、日本浮世絵博物館他

子供たちに鑑賞させる作品は、葛飾北斎（1760-1849）の《神奈川沖波裏》（図18）とした。その理由は、「歴史的な位置づけ、文化的背景」や「社会・環境とのつながり」（第4章第2節の4に挙げる「鑑賞学習ルーブリック」の中の観点）といった作品にまつわる知識がなくとも、作品から伝わる主題、造形要素とその効果に入り込むことの

できる、類い希な力を本作が有しているからである。

まずは導入として、筆者と葛飾北斎の顔のイラストが描かれた人形2体によるペープサート⁹⁾から始め、大型図版を使った対話による鑑賞会、曲に合わせて絵の世界を身体で表現すること（個別）、次には全員で絵の世界を身体表現すること、さらに自分たちが身体で表現した様子の写真と北斎作品の比較鑑賞会という流れで活動を展開した。

対話による鑑賞会の場面では、「はじめはしばらく黙って絵を見ること」、「お話したい時は、手を挙げて、当てられてから話すこと」、「お友達のお話をよく聞くこと」という三つの約束をして開始した。

持参した《神奈川沖浪裏》の大型図版を子供たちに見せるや否や、二人の女兒が両手を挙げて爪を立て、熊のような格好をし始めた。「はじめは黙って」と言っているのに身振りだけだが、「ガーッ」と声を出したくて仕方がない様子である。発表の時間になると、その子供たちは身振り手振りを交えながら、「爪みたい！」と言う（図19）。ゴッホと弟テオの手紙のやりとりの中で「爪」と表現された波を、年長児がたちどころに同じように感じ取るのである。別の女兒が「ここにも山がある。ここも山みたい」と言って（図20）、三つの三角形が連なる構図の妙に簡単に気付く（図21）。さらに一人の男児が絵の前に出てきて、長袖の袖口を指に絡めてもじもじし



図19「爪みたい」



図20「浪と富士山が同じかたち」

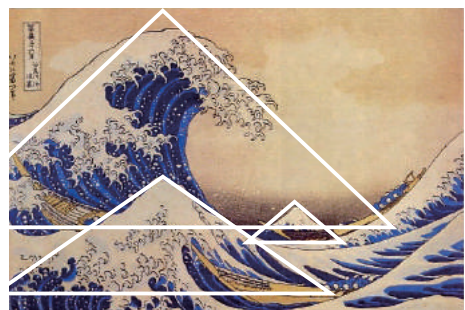


図21 三角形が三つの構図



図 22 「浪が富士山にかかる」

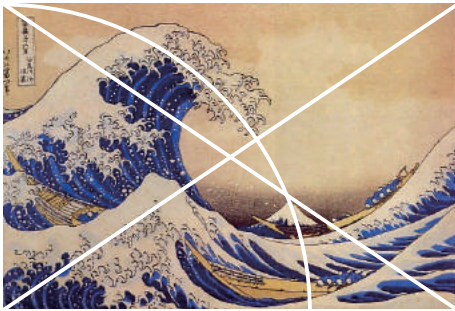


図 23 幾何学的なしかけ



図 24 みんなで《神奈川沖浪裏》の身体表現

ながら、波頭から富士山頂へ丸い軌跡を描きつつ指を沿わせ、「ここがこういうふうに波が山にかかりそう」と言う（図 22）。本作品は、左下の角を中心に左辺を半径とする円を描き、画面の対角線との交点をとると、それはちょうど波頭の先と富士の山頂に当たる（図 23）¹⁰⁾。そのことをこの男児は読み取っているのである。次々と手が挙がり、全員が様々な話を発表した。「シャンプーで泡だらけ」、「舟に神社が乗っている」、「舟が飲み込まれそう」、「もう飲み込まれている」、「くじらの口だ」、「ここにハートがある」など、次々と出てくる。それらを筆者は一つずつ採り上げ、クラスみんなで味わっていく。友だちの話に触発されて、また新しい話が出てくる。子供たち全員が一枚の絵を見つめ、指さしながら考えを発表し続けるのである。40 分が経過しても挙手は止まらなかった。

鑑賞した後は、全員で遊戯室に移動し、フランスの作曲家、C.A. ドビュッシー（Claude Achille Debussy, 1862-1918）作の交響詩「海」¹¹⁾ に合わせて、まずは子供一人一人が思い思いに身体表現を行った。両手を上げて、覆い被さるような格好で波を表現する子、他の子と手をつないで回りながら渦巻きを表現する子、走って風を表現する子など、様々であった。筆者はおもむろに曲をストップさせる。曲が止むのと同時に動きを静止するというゲームである。しばらく、曲を流しては止める、少し流してすぐ止める、を繰り返した。

「だるまさんがころんだ」遊びのようである。次に「みんなでこの絵を表現しよう」と言って、全員で《神奈川沖浪裏》を身体で表現した。波になる子、富士山になる子、舟に乗って伏せている人を表現する子などが見られた。その様子を写真に撮る。「はい、チーズ！」と言う時、先のストップゲームが生きてくる。子供たちはピタッと静止する。

写した写真（図 24）をすぐにパソコンに取り込んで、《神奈川沖浪裏》と並べたスライドを子供たちに見せる。比較鑑賞会のスタートである。子供たちは、細部にわたって北斎の作品と自分たちの写真の似ている部分、違う部分を探しにかかる。再び《神奈川沖浪裏》を食い入るように見るのである。「まあちゃんの格好は北斎さんの波に似ている！」、「しゅうとくんの、舟に乗っているのがとっても苦しそう！」など、次から次へと意見が出てきてたいへんな盛り上がりを見せた。《神奈川沖浪裏》一作で、2 時間ほど活動したことになる¹²⁾。

芸術家が生み出した名画のもつ力は、介在する大人を越えて直接子供たちに語りかける。子供たちの世界観と優れた芸術作品は親和性が高いのである。

次章ともつながるが、ここで付言しておきたいのは、子供たちに芸術家の作品を出会わせる際に、指導者の「美術鑑賞の力」が問われるということである。子供が描いたり、つくったりする際に示す芸術性のみならず、鑑賞する際に感じ取る芸術性について、正当に受け容れるためには、指導者自身が基本的な「美術鑑賞の力」を有している必要がある。子供たちの反応に、喜びをもって賞賛、共感していくためには、それが必須の能力として浮かび上がってくるのである。

鑑賞においても、一般の大人は、芸術家の作品は子供には難し過ぎて理解できないであろうと判断し、U カーブの底部に子供たちを引き落とそうとする。実は難しいと感じているのは大人の方であって、優れた芸術は子供のあるがままを受容してくれるのだ。保育者・初等教育者は、一般の大人であってよいわけではなく、子供と芸術家の親和性について深い理解が求められるのである。

以上、本章では、第 1 節、第 2 節において子供と芸術家の作品の芸術性の同位性、そして第 3 節では鑑賞の面においても子供と芸術家の親和性が高いことを考察してきた。そして、それらを同定するには、いずれにおいても、「美術鑑賞の力」が必要とされることが導き出されるのである。

註

- 1) Figure “U-curve of graphic development” (Davis, J.H. The “U” and the Wheel of “C”: Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero, Anna M. Kindler, Editor. *Child Development in Art*, National Art Education Association, 1997, p.52)
- 2) 同上書、p.53
- 3) 宮崎藤吉「ハーバード・プロジェクト・ゼロとハーワード・ガードナーについて」、『美術教育学』第7号、美術科教育学会、1985、pp.38-39
- 4) 前掲書 1)、pp.47-48 における引用、Gardner, H. *Art, mind, and brain*. New York: Basic Books, 1982、Carothers, T., & Gardner, H. When children’s drawings become art, the emergence of aesthetic production and perception. *Developmental Psychology*, 15 (5), pp.570-580, 1979、Rosenblatt, E., & Winner, E. The art of children’s drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), 1988
- 5) 三井秀樹『新構成学』六耀社、2006、pp.26-27
- 6) 佐藤一郎は、中国六世紀初頭、謝赫（生没年不詳）が唱えた「画の六法」の内の一つ、「骨法用筆」についての解説の中で、画匠と呼ばれる画家が、「一発で色と形を決めてしまう」描法、すなわちアラ・プリマを取り上げ、以下のように述べる。「西洋で油画が展開するにしたがって、アラ・プリマの概念が成立していくが、印象派、表現主義、抽象表現主義のみならず、子どもの絵画を鑑賞するうえでも、アラ・プリマの直截性は重要である」。子供と芸術家が絵を描く際のアプローチの共通性と、作品における芸術性の同位性を認めている主張の一つであり、同時に子供の絵の造形的魅力をアラ・プリマに見出している（佐藤一郎「見ること描くこと」岩波講座 教育の方法7『美の享受と創造』岩波書店、1988、pp.227-228）。他方、美術批評家の榎木野衣は、「子供の絵は、子供の絵としてではなく、美術として本当にいい」とした上で、その理由を、大人が失った無垢な感性によるものではなく、身体的な特性によって「複雑きわまりない丸や線の集積からできてい」て、「大人では計り知れない細部を持つ絵になっている」からだと言っている。優れた「美術鑑賞の力」を身に付けているからこそ、到達することができた見解だと言えよう（榎木野衣『感性は感動しない—美術の見方、批評の作法—』世界思想社、2018、pp.24-27）。
- 7) 平成 26・27・28・29 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（一般）（課題番号：26285204）「学校における美術鑑賞の授業モデルの拡充と普及についての実践的研究」研究代表者：松岡宏明、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、大嶋彰、大橋功、萱のり子、新関伸也、藤田雅也
- 8) 実践は、2010 年 11 月、12 月、2011 年 1 月、2 月と 4 回行った。1 回目は、本クラスの子供たちをよく知るために、一日一緒に遊んで過ごした。2 回目は、田島征彦画『じごくのそうべえ』の読み聞かせを行い、「そうべえごっこ」として劇表現に取り組んだ。3 回目は本実践、4 回目は、J. ミロの《アルルカンの謝肉祭》を鑑賞し、粘土による造形表現に取り組んだ。
- 9) 日本で生まれた紙人形劇のこと。Paper Puppet Theater が正しい英語表記であり、ペープサートは和製英語。
- 10) 拙著「葛飾北斎《富嶽三十六景「神奈川沖浪裏」》」、神林恒道、新関伸也編著『日本美術 101 鑑賞ガイドブック』三元社、2008、pp.124-125
- 11) 1905 年に出版されたスコアの表紙に《神奈川沖浪裏》が使用されたことは事実だが、ドビュッシー

がこの作品を見て本曲の着想を得たという説には確かな証拠はない。

- 12) 本実践の動画記録を、拙著（共）『学校における美術鑑賞のかたちと実践「日本・西洋美術 101 鑑賞ガイドブック」を活用した鑑賞授業題材集』滋賀大学教育学部新関伸也研究室、2012 に添付されている DVD に収録している。

第4章 保育者・初等教育者の「みる力」の育成

「みる力」とは、子供の造形に対する理解と、子供の造形の芸術性を感受するための「美術鑑賞の力」によって成り立つ、保育者が持つべき「力」のことである。つまり、幼児にとっての造形の意義（第1章）を理解し、子供の造形に関する知識（第2章）があるだけではその力をもつことはできず、また、優れた芸術作品に触れてさえいれば、子供の造形のよさを感受できるようになるわけでもない。

では、どのようにすれば「みる力」は身に付くのか。本章では、保育者・初等教育者の「みる力」の「育成」にアプローチする。

第1節では、筆者が実施した、保育者の造形表現指導に関する意識・実態調査から、保育者の「美術との関わり」の現状を明らかにするとともに、保育者が子供の造形を見る（ここでは「見る」）際に、何に注目するのか、しないのか、また自信をもっているのか、もっていないのかについて分析する。

第2節では、保育者自身が学校教育の中でどのような「鑑賞教育」を受けてきたのかについて述べる。まずは筆者の所属する研究チームが、小・中学校の教員を対象に行った調査を基に、鑑賞学習の実施の実態について検証する。保育所・幼稚園から高校までの間、特に義務教育段階における「鑑賞教育」のあり方は、後の「みる力」の獲得に大きく影響するだろう。保育者になるための専門的な学習を始める前段階における芸術との触れ合いは極めて重要であり、この段階における「美術鑑賞の力」の底上げが必要となる。そして、検証結果から、小・中学校における鑑賞教育の拡充のための考え方と具体的な方法について提案する。

第3節では大学等における保育者養成段階、第4節では保育現場における「みる力」の育成の方法について、実践を交えて述べる。

第1節 保育者を対象とした子供の造形を見ることと美術鑑賞に関する調査

1 調査の目的と仮説

筆者は、20年以上にわたって保育現場及び保育者養成に関わってきた。その中で感覚として懸念され続けたことは、保育者が造形表現指導について決して後ろ向きなこととはな

いが、子供の造形を見るという点において自信がもてていないということである。その要因として、保育者の、美術との関わりが薄いこと、またそれに起因して子供の造形の美的・造形的な側面への注目度が他の側面（発達、特徴、心理）より低いのではないかと感じていた。

これは、飽くまで筆者の感覚的な仮説に過ぎなかったが、2018年4月から9月にかけて、保育者を対象にアンケート調査を実施し（資料2）、その実証を試みることができた。調査によって明らかにしたいことは、保育者の、美術との関わり方と、日常の美術鑑賞の機会の頻度が、子供の造形を見ることにどれ程影響しているか、その相関関係である。また、保育者が子供の造形の美的・造形的側面にどの程度注目し、その判断にどの程度自信をもっているかである。

仮説は以下の5点である。

- ・保育者は、美術館での鑑賞機会を含め、美術との関わりが薄い。
- ・保育者は、子供の造形をみる際に、美的・造形的な側面への注目度が、他の側面（発達の、特徴的、心理的）より低い。
- ・美術館での鑑賞など、美術との関わりが薄い保育者は、子供の造形の美的・造形的な側面への注目度が低い。
- ・美術館での鑑賞など、美術との関わりが薄い保育者は、子供の造形の美的・造形的な側面を見ることへの自信がない。
- ・造形表現指導に消極的な保育者は、子供の造形を見ることについて自信がない。

結論から述べると、いずれの仮説も支持されることとなった。加えて、小学校や中学校教員と比較してみた場合に、筆者の予想を超える格差があることが判明した。さらに、保育者が造形表現指導自体に消極的であるということ、また、保育者は勤務年数が10年を超える、いわゆるベテランになっても、子供の造形の美的・造形的な側面への注目度は上らず、その判断の自信も高くないという結果も出た。

以下、調査の詳細について述べた後、結果について分析していく。

2 調査の概要

調査概要は以下のとおりである。

【調査対象者】

保育者 518 名（保育所保育士、幼稚園教諭、こども園保育教諭など）

【調査期間】

2015 + X 年（5 か月間）

【アンケート内容】

I 「調査対象者について」

番号	質問項目	回答選択肢
1	年齢	① 20 代、② 30 代、③ 40 代、④ 50 代、⑤ 60 代
2	勤務年数	① 5 年未満、② 5 年以上 10 年未満、③ 10 年以上 20 年未満、④ 20 年以上 30 年未満、⑤ 30 年以上
3	取得免許状・資格	① 保育士、② 幼稚園教諭、③ 小学校教諭、④ その他
4	美術との関わり方	① 専門的作品制作、② 趣味的作品制作、③ マンガやイラストを描く、④ 美術や美術史の研究、⑤ 画集・作品集の鑑賞、⑥ 美術館や美術展等での作品鑑賞、⑦ 美術番組や DVD などの視聴、⑧ 造形教育の研究、その他
5	美術館等での鑑賞機会の頻度	① 年に 3 回以上、② 年に 2 回程度、③ 年に 1 回程度、④ 2 年に 1 回程度、⑤ 3 年に 1 回以下

II 「造形表現指導について」

番号	質問項目	回答選択肢
1	幼児の造形への観点別注目度	(1)「その幼児の発達段階」、(2)「幼児らしい表現の特徴」、(3)「美的・造形的なよさ」、(4)「喜怒哀楽などの心理」について、「注目する」= 4、「どちらかといえば注目する」= 3、「どちらかといえば注目しない」= 2、「注目しない」= 1 の 4 件法
2	幼児の造形についての判断における観点別自信度合い	(1)「その幼児の発達段階」、(2)「幼児らしい表現の特徴」、(3)「美的・造形的なよさ」、(4)「喜怒哀楽などの心理」について、「自信がある」= 4、「どちらかといえば自信がある」= 3、「どちらかといえば自信がない」= 2、「自信がない」= 1 の 4 件法
3	造形表現指導への積極性	①「積極的である」、②「ある程度積極的である」、③「やや消極的である」、④「消極的である」の 4 件法
4	造形表現指導に対して消極的である理由	①「他教科の指導で手一杯のため」、②「教材研究に時間がかかるため」、③「自分に苦手意識があるため」、④「指導や評価の仕方（受容、賞賛、共感、言葉かけを含む）がよく分からないため」、⑤「教育的な意義がよく分からないため」、⑥「相談する人が園内や近くにいないため」、⑦「その他」（複数選択可）
5	美術館等での鑑賞機会の頻度	① 年に 3 回以上、② 年に 2 回程度、③ 年に 1 回程度、④ 2 年に 1 回程度、⑤ 3 年に 1 回以下

【調査方法】

選択回答方式アンケート調査（一部直接回答あり）

【倫理的配慮】

- ・ 保育者の、美術との触れ合いの内容や頻度、幼児の造形への観点別の注目度や判断の度合いの実態を調査するものであり、思想などを聞き出すものではない。
- ・ 筆者が講師を務めた講演、講習、研修会の際にアンケート用紙を配布、回収した。回答者の情報は、年齢（～代）、勤務年数、取得免許状・資格に留め、個人を特定できないようにした。また、幼児個人のことを尋ねる項目もないので、その点についても問題はないと考えた。
- ・ 回答する、しないは任意であり、回答者が提出することが、そのまま回答することへの同意を得ることになる。また、無記入の項目があっても可であることを告知することで、回答者の自由意志に配慮した。
- ・ 調査の鑑文書は、回答者に持ち帰ってもらうかたちとし、問い合わせ先を記入しているので、疑義等がある場合に対応できるようにした。

【調査対象者就業地域、配布数、回収数】

調査対象者就業地域及びアンケート配布数、回収数は、下記のとおりである。

就業地域	配布数（枚）	回収数（枚）
Y市（近畿地方）1	46	46
S市（中国地方）	8	8
S市（近畿地方）	9	9
N市（近畿地方）	50	50
K市（近畿地方）	63	58
Y市（近畿地方）2	133	127
M市（近畿地方）	76	76
Y市（中国地方）	82	81
M1市（中国地方）	25	25
I市（中国地方）	9	9

0 市（中国地方）	8	8
H 市（中国地方）	5	5
M2 市（中国地方）	2	2
U 市（中国地方）	1	1
0 町（中国地方）	1	1

配布総数 518 枚の内、回収数は 506 枚であった（回収率 97.7%）。特定の項目のみ無回答という場合があるので、有効回答数は項目によって異なり、以下の分析記述の中では〈N= 数字〉で示した。

【集計観点】

アンケート項目は全部で九つ設定したので、まずはそれらの単純集計を行い、その結果を基に、調査目的に適合するように、条件付き単純集計を 13 観点、クロス集計を 1 観点で行った¹⁾。

3 調査結果と分析

506 枚の回答数を確保し、回答者就業地域の範囲の広さも一定確保できた（4 府県 14 市町）。都市圏と地方の園も混在しており、年齢、勤務年数も散らばっているので²⁾、限定的とは言え、現状を浮かび上がらせ分析するに値する、ある程度の客観性を有していると言えよう。また、造形表現指導に関する筆者の講演を自ら選択して参加した保育者や、筆者の講演をかつて聴いたことのある保育者は、回答者全体の 3% にも達しておらず、回答内容は保育者の実状を示していると考えられる。

取得免許状・資格は、重複取得者が複数いるため、保育士資格取得者が 464 名（94.3%）、幼稚園教諭免許状取得者が 443 名（90.0%）となっている。小学校教諭免許状取得者が 35 名（7.1%）いたが、これは重複取得者や管理職者が含まれていると考えられ、全員が何らかのかたちで保育に従事している者である。

以下、集計結果の分析をしていくが、上記の集計観点の全ての結果に触れるのではなく、本論に関連の深い結果についてのみ取り上げる。いくつかの項目では、小学校教員（2014

年度調査)、中学校教員(2015年度調査)を対象とした調査結果³⁾との比較を行う(なお、この調査の概要は第2節で述べる)。

①美術との関わり方と美術鑑賞の頻度

まず、美術との関わり方を見てみる。

「美術館や美術展等での作品鑑賞」が突出して高く、半数近くに上る(46.5%)。他に七つの選択肢があり、複数回答可だが、「マンガやイラストを描く」の23.7%を最高に、「趣味的作品制作」が20.5%、以下、「造形教育の研究」、「画集・作品集の鑑賞」、「美術番組やDVD等の視聴」の順で20%台を下回る(〈N=506〉ただし、無選択者及び複数回答者を含む)。

「美術館や美術展等での作品鑑賞」の46.5%は、それだけを見れば高いようにも感じられるが、小学校教員が70.7%(図工専科の教員は72.8%、全科の教員は69.0%)であることと比較すると、明らかに低い(図1)。しかも、後に述べるように、その頻度は「3年に1回以下」が約半数に上る。

小学校教員の「趣味的作品制作」は36.9%(図工専科の教員は52.3%、全科の教員は27.2%)、「図画工作科教育の研究」は66.0%(図工専科の教員は78.0%、全科の教員は27.2%)、「画集・作品集の鑑賞」は30.3%(図工専科の教員は38.0%、全科の教員は25.7%)、「美術番組やDVD等の視聴」は32.8%(図工専科の教員は40.8%、全科の教員は27.7%)であり、それぞれ保育者と大きな差がある。ただ、「マンガやイラストを描く」については、小学校教員は17.4%(図工専科の教員は17.1%、全科の教員は17.9%)であり(〈N=784〉た

だし、無選択者及び複数回答者を含む)、この項目のみが保育者の方が若干高い。保育者が、日々の仕事の中でマンガやイラストを描く機会が多いことが推察される。

中学校教員は、「美術館や美術展等での作品鑑賞」が77.6%で、「美術(図画工作)科教育の研究」が64.5%と続く。「美術番組やDVDなどの視聴」は57.0%、「画集・作品集の鑑賞」は47.8%と、資料による鑑賞も5割前後

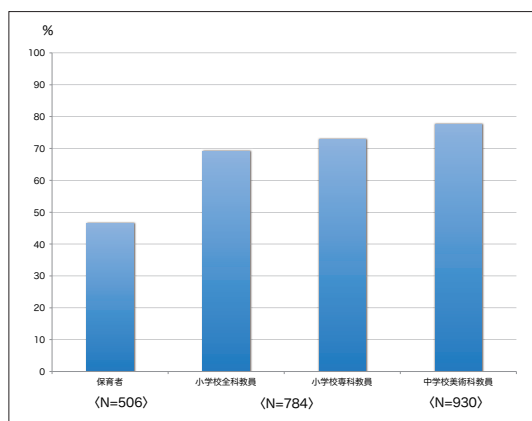


図1 美術との関わりで「美術館や美術展等での作品鑑賞」を挙げた割合の職種別比較

に達する。「趣味的作品制作」は46.9%と、何らかの制作に関わる者が5割近くおり、さらに4割近くの美術教師が「専門的作品制作」を行い、作家として活動している。「マンガやイラストを描く」については13.3%と、小学校教員、保育者に較べても低い（〈N=930〉ただし、無選択者及び複数回答者を含む）。美術科教員であるゆえ、純粋芸術への志向が高いと分析できる。

次に、保育者の「美術館や美術展等での作品鑑賞」の頻度について、その内訳を見てみると、「年に3回以上」は5.1%、「年に2回程度」が13.7%、「年に1回程度」は21.1%であり、「2年に1回程度」が11.4%、「3年に1回以下」は最も多く、48.7%と半数に迫る（N=474）。

小学校教員では「年に3回以上」が最も多く46.9%（図工専科の教員は72.4%、全科の教員は31.6%）、「年に2回程度」が21.6%（図工専科の教員は12.8%、全科の教員は26.7%）、「年に1回程度」が19.5%（図工専科の教員は10.3%、全科の教員は25.1%）、「2年に1回程度」が4.5%（図工専科の教員は2.8%、全科の教員は5.5%）、「3年に1回以下」は7.5%（図工専科の教員は1.7%、全科の教員は11.1%）である（N=783）。保育者との圧倒的な差が確認される。

中学校教員では、「年に3回以上」が74.4%で最も多く、「年に2回程度」が14.8%、「年に1回程度」が8.1%となる。「2年に1回程度」は1.0%、「3年に1回以下」は1.7%に過ぎない（N=926）。中学校美術科の教諭として美術館に足を運ぶのが「年に3回以上」が7割を超えるのは、ある意味当然のことかも知れないが、同じ教育者としてみれば、看過できない差があると言わざるを得ない。

図2は、「年3回以上」にしばって保育者、小学校教員、中学校教員を比較したグラフである。図3は、「年3回以下」にしばって比較したものである。保育者の、「美術館や美術展等での作品鑑賞」の頻度の低さが、いかに突出しているかが理解される。

ちなみに、保育者、小学校全科教員、小学校専科教員、中学校美術科教員別の作品鑑賞の機会の頻度について、カイ二乗検定を行った結果、保育者、小学校全科教員、小学校専科教員、中学校美術科教員の間には分布に有意な差があり（ $\chi^2(12, N=2177) = 1100.166$, $p < .001$ ）、鑑賞の頻度は大きく異なっていた（表1）。

参考までに、保育者の「美術館や美術展等での作品鑑賞」について、勤務年数による傾向を見てみると、「3年に1回以下」と答えたのは、「5年未満」で46.1%（N=102）、「5年

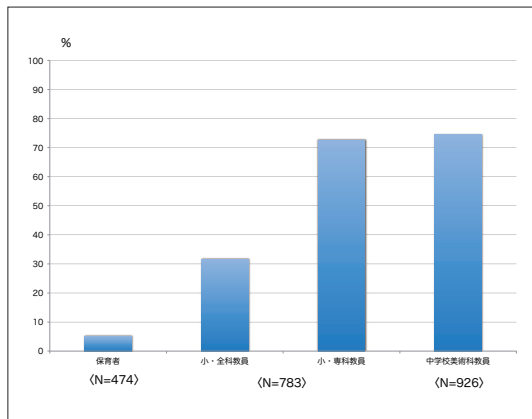


図2 美術館や美術展での作品鑑賞機会が「年に3回以上」の職種別比較

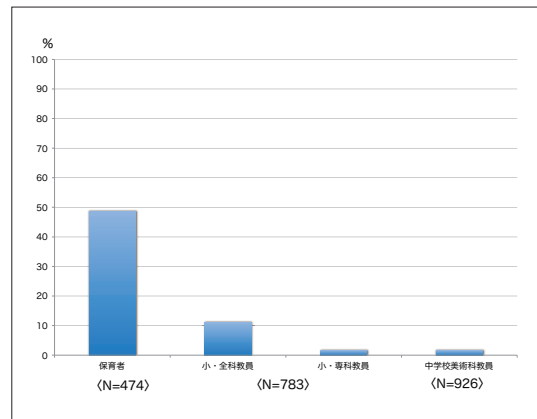


図3 美術館や美術展での作品鑑賞が「3年に1回以下」の職種別比較

表1 保育者、小学校全科教員、小学校専科教員、中学校美術科教員の美術館等鑑賞機会の分析

		年3回以上	年2回程度	年1回程度	2年に1回程度	3年に1回以下	合計
保育者	度数	24	65	100	54	231	474
	割合	5.1%	13.7%	21.1%	11.4%	48.7%	100.0%
	調整済み残差	-21.9	-2.1	4.2	8.2	24.6	
小学校全科	度数	154	130	122	27	54	487
	割合	31.6%	26.7%	25.1%	5.5%	11.1%	100.0%
	調整済み残差	-8.9	6.5	7.0	1.3	-2.1	
小学校専科	度数	210	37	30	8	5	290
	割合	72.4%	12.8%	10.3%	2.8%	1.7%	100.0%
	調整済み残差	8.4	-2.0	-2.4	-1.5	-6.5	
中学校	度数	689	137	75	9	16	926
	割合	74.4%	14.8%	8.1%	1.0%	1.7%	100.0%
	調整済み残差	20.0	-2.3	-7.8	-6.8	-14.2	
合計	度数	1077	369	327	98	306	2177
	割合	49.5%	16.9%	15.0%	4.5%	14.1%	100.0%

以上10年未満」で62.9% (N=105)、「10年以上20年未満」で50.0% (N=176)、「20年以上30年未満」で37.8% (N=37)、「30年以上」で29.4% (N=51)、という結果となった。特に子育て世代において、美術館等に訪れる機会が減っているということが推察される。

以上の調査分析から理解されるのは、保育者が美術及び美術鑑賞に日常的には十分触れられていないことである。

②造形表現指導への積極性

本項目については、「積極的である」が3.5%、「ある程度積極的である」が38.2%、「やや消極的である」が49.2%、「消極的である」が9.2%という結果となった（N=490）。積極層（「積極的である」＋「ある程度積極的である」、以下同じ）が41.7%、消極層（「やや消極的である」＋「消極的である」、以下同じ）が58.4%ということになり、消極層が積極層を上回った。

この点については、調査前の筆者の「保育者は造形表現指導に対して後ろ向きではない」という感覚とはズレがあった。筆者が、研修会等で比較的造形表現指導に積極的な保育者層と日常的に接しているからであると推定される。①の美術鑑賞の機会についての集計結果と照らし合わせると、美術、造形に対してネガティブな感覚を持し、それが指導面にも影響している、相当数の保育者が存在することが示唆される。

小学校教員では、図画工作科指導への積極層は92.6%（図工専科の教員は98.2%、全科の教員は89.0%）であるのに対して、消極層は7.5%（図工専科の教員は1.7%、全科の教員は10.9%）に留まる（N=777）。小学校教員へのアンケート調査は、郵送によるもので、回収率は20.7%であったため、指導に熱心な教員が回答した面はあるかもしれないが、それを差し引いたとしても、保育者の「造形表現指導」と小学校教員の「図画工作科指導」への積極性には圧倒的な差があり、見過ごせない問題である（図4）。

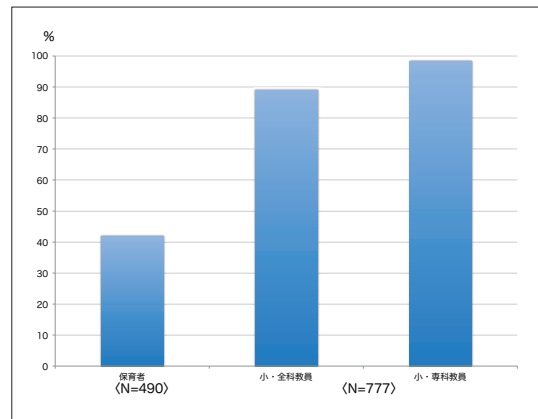


図4 造形表現 / 図画工作科指導への積極層割合の職種別比較

ここで、保育者の造形表現指導への積極性と「美術館や美術展等での作品鑑賞」の頻度について分析してみる。

クロス集計のグラフ（図5）が示すように、「年に2回程度以上」美術館や美術展等での作品鑑賞をする保育者は、造形表現指導に積極的である割合が高い（「積極的である」が70.5%、「ある程度積極的である」が58.7%、「やや消極的である」が45.4%、「消極的である」が39.5%）。逆に「3年に1回以下」となると、「積極的である」が29.4%、「ある程

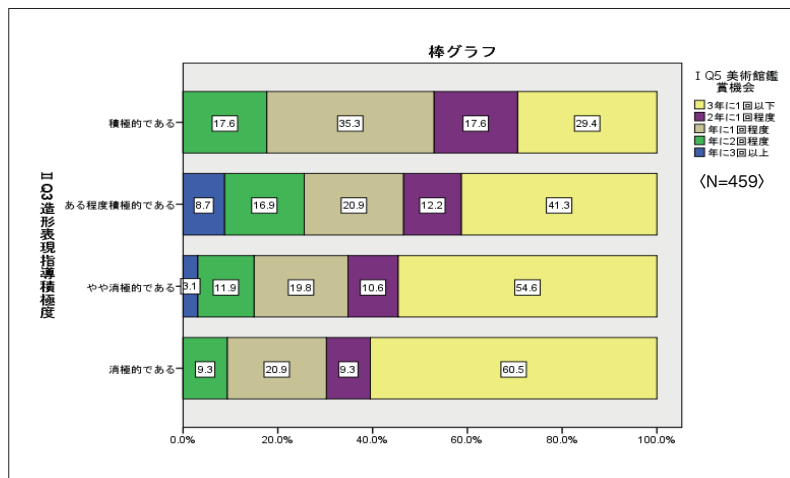


図5 造形表現指導の積極性と美術館等鑑賞機会のクロス集計

度積極的である」が41.3%、「やや消極的である」が54.6%、「消極的である」が60.5%と、明らかに消極層が増大していく。造形表現指導の積極性と「美術館や美術展等での作品鑑賞」の頻度には相関関係を見て取ることができる〈N=459〉。

「美術館や美術展等での作品鑑賞」の頻度を「2年に1回以上」と「3年に1回以下」に2分し、造形表現指導の積極層と消極層に分けてカイ二乗検定を行った結果でも、分布に有意な差が見られ ($\chi^2(12, N=459) = 21.192, p < .048$)、美術鑑賞頻度で造形指導への積極性が異なっていた (表2)。

表2 造形表現指導の積極性と美術館等鑑賞機会頻度の分析

		2年に1回以上	3年に1回以下	合計
造形表現指導の積極層	度数	113 _a	76 _b	189
	期待度数	95.9	93.1	189.0
	割合	59.8%	40.2%	100.0%
	調整済み残差	3.2	-3.2	
造形表現指導の消極層	度数	120 _a	150 _b	270
	期待度数	137.1	132.9	270.0
	割合	44.4%	55.6%	100.0%
	調整済み残差	-3.2	3.2	
合計	度数	233	226	459
	期待度数	233.0	226.0	459.0
	割合	50.8%	49.2%	100.0%

③幼児の造形を見ることについての意識

続いて、保育者が、子供の造形を見る際に、第2章で挙げた四つのアプローチのうち、どの側面に注目するのか、しないのか、どの側面に自信をもっているのか、いないのかについて、調査から明らかにしたい。

まずは、回答者全体の注目度については、「注目する」＋「どちらかといえば注目する」と答えた保育者が、全体では「発達の側面」については95.8% (N=499)、「特徴的側面」については98.6% (N=501) に対して、「美的・造形的側面」は62.9% (N=496)、「心理的側面」は73.3% (N=498) となった。「美的・造形的側面」は明らかに落ち込んでいる。

次に回答者全体の自信の度合いについては、「自信がある」＋「ある程度自信がある」と答えた保育者が、全体では「発達の側面」については49.2% (N=496)、「特徴的側面」については52.5% (N=495) に対して、「美的・造形的側面」は22.6% (N=495)、「心理的側面」は30.4% (N=496) となった。自信の面では、注目度に比してはそれぞれかなり低い値となったが、こちらも「美的・造形的側面」は大きく落ち込んでいる。

a. 注目 / 自信と造形表現指導に積極的 / 消極的

ここでは、注目度と自信の度合いについて、造形表現指導の積極層と消極層を比較してみる。

まずは注目度である。

積極層では、「注目する」＋「どちらかといえば注目する」と答えた保育者が「発達の側面」については96.5% (N=203)、「特徴的側面」については99.1% (N=204) に対して、「美的・造形的側面」は69.4% (N=203)、「心理的側面」は80.3% (N=203) であった。

消極層では、「注目する」＋「どちらかといえば注目する」と答えた保育者が「発達の側面」については95.0% (N=283)、「特徴的側面」については99.0% (N=284) に対して、「美的・造形的側面」は59.2% (N=282)、「心理的側面」は68.8% (N=282) であった。

すなわち、「発達の側面」と「特徴的側面」への注目度においては、積極層と消極層ではほとんど違いが見られなかった（発達の側面 $\chi^2(1, N=486) = 0.642, ns$ (表3)、特徴的側面 $\chi^2(1, N=488) = 0.652, ns$ (表4))。なお、「特徴的側面」は消極層も積極層も注目しないとの度数が5以下であったので、フィッシャーの検定を行ったが、その結果、

表 3 造形表現指導の積極性と発達の側面への注目度の分析

		発達の側面		合計
		非注目層	注目層	
造形表現指導の積極層	度数	7	196	203
	割合	3.4%	96.6%	100.0%
	調整済み残差	-0.8	0.8	
造形表現指導の消極層	度数	14	269	283
	割合	4.9%	95.1%	100.0%
	調整済み残差	0.8	-0.8	
合計	度数	21	465	486
	割合	4.3%	95.7%	100.0%

表 4 造形表現指導の積極性と特徴的側面への注目度の分析

		特徴的側面		合計
		非注目層	注目層	
造形表現指導の積極層	度数	2	202	204
	割合	1.0%	99.0%	100.0%
	調整済み残差	-0.1	0.1	
造形表現指導の消極層	度数	3	281	284
	割合	1.1%	98.9%	100.0%
	調整済み残差	0.1	-0.1	
合計	度数	5	483	488
	割合	1.0%	99.0%	100.0%

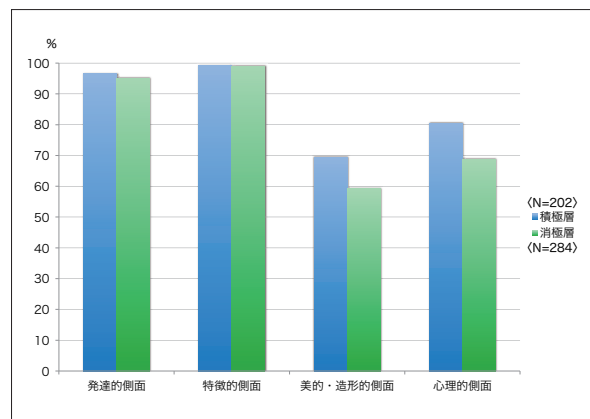


図 6 指導積極層と消極層における四つの側面への注目度の出現率

表5 造形表現指導の積極性と美的・造形的側面への注目度の分析

		美的・造形的側面		合計
		非注目層	注目層	
造形表現指導の積極層	度数	62	141	203
	割合	30.5%	69.5%	100.0%
	調整済み残差	-2.3	2.3	
造形表現指導の消極層	度数	115	167	282
	割合	40.8%	59.2%	100.0%
	調整済み残差	2.3	-2.3	
合計	度数	177	308	485
	割合	36.5%	63.5%	100.0%

表6 造形表現指導の積極性と心理的側面への注目度の分析

		心理的側面		合計
		非注目層	注目層	
造形表現指導の積極層	度数	40	163	203
	割合	19.7%	80.3%	100.0%
	調整済み残差	-2.8	2.8	
造形表現指導の消極層	度数	88	194	282
	割合	31.2%	68.8%	100.0%
	調整済み残差	2.8	-2.8	
合計	度数	128	357	485
	割合	26.4%	73.6%	100.0%

有意差は認められなかった。

一方、「美的・造形的側面」と「心理的側面」では、消極層は10%以上低くなることが確認された（図6）。カイ二乗検定の結果では、「美的・造形的側面」においては、積極層が有意に高く注目していた（ $\chi^2(1, N=485) = 5.338, p < .05$ ）（表5）。「心理的側面」においても積極層が有意に高く注目していた（ $\chi^2(1, N=485) = 8.037, p < .01$ ）（表6）。

次は自信の度合いである。

積極層では、「自信がある」＋「ある程度自信がある」と答えた保育者が「発達の側面」については65.4%（N=202）、「特徴的側面」については70.8%（N=202）に対して、「美的・造形的側面」は33.7%（N=202）、「心理的側面」は40.6%（N=202）であった。

消極層では、「自信がある」＋「ある程度自信がある」と答えた保育者が「発達の側面」については 38.8% (N=284)、「特徴的側面」についても 38.8% (N=283) に対して、「美的・造形的側面」は 14.2% (N=283)、「心理的側面」は 23.3% (N=284) であった。

積極層と消極層で注目度ではほとんど差が見られなかった「発達の側面」、「特徴的側面」が、自信度となると消極層は 30% 前後下がり、「美的・造形的側面」と「心理的側面」では 20% 近く下がる。特に消極層の「美的・造形的側面」は、「自信がある」＋「ある程度自信がある」が 10% 台であり、ほとんど自信をもてていないことが確認できる (図 7)。

カイ二乗検定の結果では、「発達の側面」($\chi^2(1, N = 486) = 33.445, p < .001$) (表 7)、「特

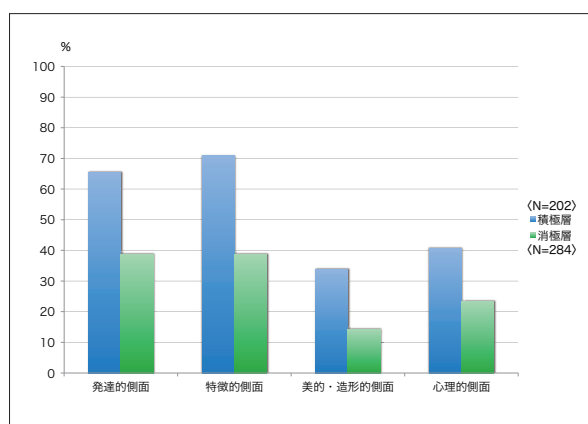


図 7 指導積極層と消極層における四つの側面への自信度

表 7 造形表現指導の積極性と発達の側面への自信度の分析

		発達の側面		合計
		非自信層	自信層	
造形表現指導 の積極層	度数	70	132	202
	割合	34. 7%	65. 3%	100. 0%
	調整済み残差	-5. 8	5. 8	
造形表現指導 の消極層	度数	174	110	284
	割合	61. 3%	38. 7%	100. 0%
	調整済み残差	5. 8	-5. 8	
合計	度数	244	242	486
	割合	50. 2%	49. 8%	100. 0%

徴的側面」($\chi^2(1, N = 485) = 48.136, p < .001$) (表 8)、「美的・造形的側面」($\chi^2(1, N = 485) = 25.970, p < .001$) (表 9)、「心理的側面」($\chi^2(1, N = 486) = 16.786, p < .001$) (表 10)とも、積極層は有意に自信があり、消極層は有意に自信がなかった。

表 8 造形表現指導の積極性と特徴的側面への自信度の分析

		特徴的側面		合計
		非自信層	自信層	
造形表現指導 の積極層	度数	59	143	202
	割合	29. 2%	70. 8%	100. 0%
	調整済み残差	-6. 9	6. 9	
造形表現指導 の消極層	度数	173	110	283
	割合	61. 1%	38. 9%	100. 0%
	調整済み残差	6. 9	-6. 9	
合計	度数	232	253	485
	割合	47. 8%	52. 2%	100. 0%

表 9 造形表現指導の積極性と美的・造形的側面への自信度の分析

		美的・造形的側面		合計
		非自信層	自信層	
造形表現指導 の積極層	度数	134	68	202
	割合	66. 3%	33. 7%	100. 0%
	調整済み残差	-5. 1	5. 1	
造形表現指導 の消極層	度数	243	40	283
	割合	85. 9%	14. 1%	100. 0%
	調整済み残差	5. 1	-5. 1	
合計	度数	377	108	485
	割合	77. 7%	22. 3%	100. 0%

表 10 造形表現指導の積極性と心理的側面への自信度の分析

		心理的側面		合計
		非自信層	自信層	
造形表現指導 の積極層	度数	120	82	202
	割合	59. 4%	40. 6%	100. 0%
	調整済み残差	-4. 1	4. 1	
造形表現指導 の消極層	度数	218	66	284
	割合	76. 8%	23. 2%	100. 0%
	調整済み残差	4. 1	-4. 1	
合計	度数	338	148	486
	割合	69. 5%	30. 5%	100. 0%

b. 注目 / 自信と勤務年数

ここでは、注目度と自信の度合いについて、勤務年数「10 年未満」と「10 年以上」を比較してみる。

まずは注目度である。

「10 年未満」では、「注目する」＋「どちらかといえば注目する」と答えた保育者が、「発達の側面」については 95.4% (N=215)、「特徴的側面」については 98.2% (N=216) に対して、「美的・造形的側面」は 65.0% (N=214)、「心理的側面」は 69.7% (N=215) であった。「10 年以上」になると、「注目する」＋「どちらかといえば注目する」が、「発達の側面」については 96.0% (N=280)、「特徴的側面」については 99.3% (N=281) に対して、「美的・造形的側面」は 61.1% (N=278)、「心理的側面」は 76.0% (N=279) であった。勤務年数に関わらず、「発達の側面」と「特徴的側面」への注目度はたいへん高く、「美的・造形的側面」と「心理的側面」とは大きな差があることが分かる。ただし、「発達の側面」、「特徴的側面」、「心理的側面」の三つの側面については、勤務年数が上がることで、割合の実数は若干なりとも注目度が高まっていく。唯一、「美的・造形的側面」への注目度だけは割合の実数が下がる (図 8)。

カイ二乗検定の結果、発達の側面 ($\chi^2(1, N=495) = 0.156, ns$) (表 11)、「特徴的側面」($\chi^2(1, N=497) = 1.331, ns$) (表 12)、「美的・造形的側面」($\chi^2(1, N=492) = 0.748, ns$)

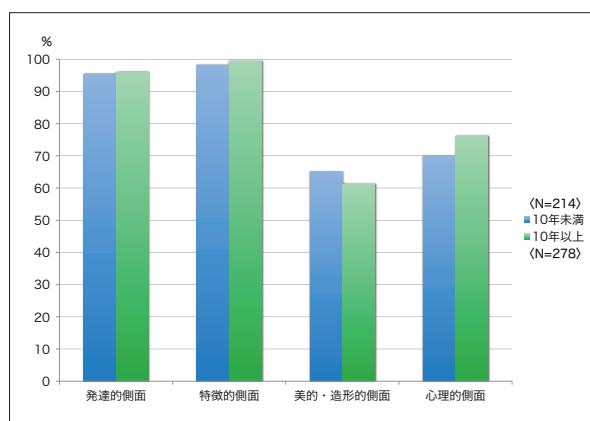


図 8 勤務年数による四つの側面への注目度の違い

(表 13)、「心理的側面」($\chi^2(1, N = 494) = 2.398, ns$) (表 14) とも、10 年以上勤務と 10 年未満勤務の間に有意な差はなかった。経験年数による注目度には変化が見られないということである。

表 11 勤務年数と発達の側面への注目度の分析

		発達の側面		合計
		非注目層	注目層	
勤務年数10年未満	度数	10	205	215
	割合	4.7%	95.3%	100.0%
	調整済み残差	0.4	-0.4	
勤務年数10年以上	度数	11	269	280
	割合	3.9%	96.1%	100.0%
	調整済み残差	-0.4	0.4	
合計	度数	21	474	495
	割合	4.2%	95.8%	100.0%

表 12 勤務年数と特徴的側面への注目度の分析

		特徴的側面		合計
		非注目層	注目層	
勤務年数10年未満	度数	4	212	216
	割合	1.9%	98.1%	100.0%
	調整済み残差	1.2	-1.2	
勤務年数10年以上	度数	2	279	281
	割合	0.7%	99.3%	100.0%
	調整済み残差	-1.2	1.2	
合計	度数	6	491	497
	割合	1.2%	98.8%	100.0%

表 13 勤務年数と美的・造形的側面への注目度の分析

		美的・造形的側面		合計
		非注目層	注目層	
勤務年数10年未満	度数	75	139	214
	割合	35.0%	65.0%	100.0%
	調整済み残差	-0.9	0.9	
勤務年数10年以上	度数	108	170	278
	割合	38.8%	61.2%	100.0%
	調整済み残差	0.9	-0.9	
合計	度数	183	309	492
	割合	37.2%	62.8%	100.0%

表 14 勤務年数と心理的側面への注目度の分析

		心理的側面		合計
		非注目層	注目層	
勤務年数10年未満	度数	65	150	215
	割合	30.2%	69.8%	100.0%
	調整済み残差	1.5	-1.5	
勤務年数10年以上	度数	67	212	279
	割合	24.0%	76.0%	100.0%
	調整済み残差	-1.5	1.5	
合計	度数	132	362	494
	割合	26.7%	73.3%	100.0%

次は自信の度合いである。

これはどの側面も、注目度に比べると大幅に低位に留まった。「10年未満」では、「自信がある」＋「ある程度自信がある」と答えた保育者が、「発達の側面」については37.9% (N=214)、「特徴的側面」については45.8% (N=214) に対して、「美的・造形的側面」は24.3% (N=214)、「心理的側面」は27.6% (N=214) であった。「10年以上」になると、「発達の側面」については58.3% (N=278)、「特徴的側面」については57.4% (N=277) に対して、「美的・造形的側面」は21.0% (N=277)、「心理的側面」は32.4% (N=278) であった。「10年未満」と「10年以上」では、「発達の側面」と「特徴的側面」においては差が大きく開き、ここには有意な差が見られた。

カイ二乗検定の結果、「発達の側面」($\chi^2(1, N=492) = 20.177, p<.001$) (表 15)、「特徴的側面」($\chi^2(1, N=491) = 6.520, p<.05$) (表 16)、「美的・造形的側面」($\chi^2(1, N=491)$)

表 15 勤務年数と発達の側面への自信度の分析

		発達の側面		合計
		非自信層	自信層	
勤務年数10年未満	度数	133	81	214
	割合	62.1%	37.9%	100.0%
	調整済み残差	4.5	-4.5	
勤務年数10年以上	度数	116	162	278
	割合	41.7%	58.3%	100.0%
	調整済み残差	-4.5	4.5	
合計	度数	249	243	492
	割合	50.6%	49.4%	100.0%

= 0.784, *ns*) (表 17)、「心理的側面」($\chi^2(1, N = 492) = 1.322, ns$) (表 18) で、「発達の側面」と「特徴的側面」では、勤務年数 10 年以上で有意に高く、この 2 側面は、経験によって自信が高まっていく。一方、「心理的側面」と「美的・造形的側面」については経

表 16 勤務年数と特徴的側面への自信度の分析

		特徴的側面		合計
		非自信層	自信層	
勤務年数10年未満	度数	116	98	214
	割合	54.2%	45.8%	100.0%
	調整済み残差	2.6	-2.6	
勤務年数10年以上	度数	118	159	277
	割合	42.6%	57.4%	100.0%
	調整済み残差	-2.6	2.6	
合計	度数	234	257	491
	割合	47.7%	52.3%	100.0%

表 17 勤務年数と美的・造形的側面への自信度の分析

		美的・造形的側面		合計
		非自信層	自信層	
勤務年数10年未満	度数	162	52	214
	割合	75.7%	24.3%	100.0%
	調整済み残差	-0.9	0.9	
勤務年数10年以上	度数	219	58	277
	割合	79.1%	20.9%	100.0%
	調整済み残差	0.9	-0.9	
合計	度数	381	110	491
	割合	77.6%	22.4%	100.0%

表 18 勤務年数と心理的側面への自信度の分析

		心理的側面		合計
		非自信層	自信層	
勤務年数10年未満	度数	155	59	214
	割合	72.4%	27.6%	100.0%
	調整済み残差	1.1	-1.1	
勤務年数10年以上	度数	188	90	278
	割合	67.6%	32.4%	100.0%
	調整済み残差	-1.1	1.1	
合計	度数	343	149	492
	割合	69.7%	30.3%	100.0%

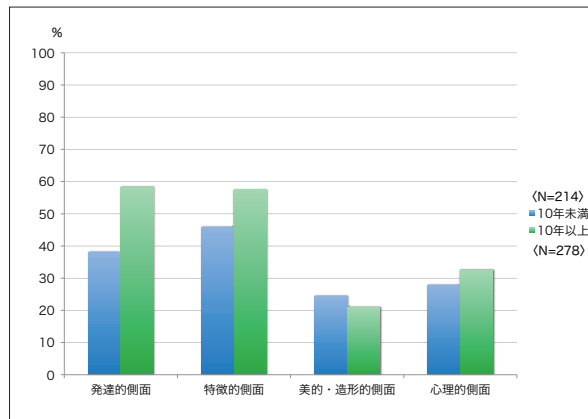


図9 勤務年数による四つの側面への自信度の違い

経験年数による有意差は見られなかった。また、割合の実数において、唯一、「美的・造形的側面」だけは低下していることを指摘しておきたい（図9）。つまり、本論が注目している「美的・造形的側面」については、経験を重ねることで自信が高まっていくことがないということである。これは、保育キャリアの中で、この側面の育成、研修が必要であることを物語っている。

当初の仮説と関連付けてまとめながら、以上の調査結果と分析を総括する。

- ・保育者の美術館等での鑑賞機会は、小学校の教員に比べて明らかに少ない。幼児の造形を理解し、受容し、適切に導いていくためには、保育者にこそ「美術鑑賞の力」が求められるという筆者の主張からすると、看過できない現状である。また保育者は、子供の造形を見る際に、「発達の側面」、「特徴的側面」には極めて高い注目度を示すが、「心理的側面」、「美的・造形的側面」への注目度は明らかに下がる。判断の自信度は、注目度に比べるといずれも大きく下回るが、中でも「美的・造形的側面」は極めて低い。さらに、日常的に美術を鑑賞することと、子供の造形を「美的・造形的側面」から見ることの姿勢や自信は関係していることが示唆された。
- ・造形表現指導に積極的な層と消極的な層では、子供の造形を見る際の注目度に差はないが、判断の自信度となると両層では有意な差が生じている。保育者の姿勢が、そのまま「みる力」の力量差として示されている可能性が高い。

・勤務年数の10年以下と10年以上では、子供の造形を見る際の注目度に差はないが、判断の自信度となると両層では有意な差が生じている。これは、経験を積んでも、子供の造形の芸術性を判断する力が高まらず、子供と芸術家の作品の芸術性の同位性を受容する感性を身に付けられていないことを意味し、看過できない状況である。次節の冒頭に引用するように、倉橋惣三（1882-1955）は、かつて、若い幼児教育者が芸術に触れることの重要性を説いたが、必ずしもそれは、勤務年数の浅い保育者にだけ向けられるものではないということになる。保育者が、経験を積むにつれてUカーブ構造を理解する感性が高まっていかなければ、これは大きな問題であると指摘せざるを得ない。可能性としては、歳を重ねるにつれて芸術に関する知識が増えるが、そのことで逆に自信を失うということも考えられる。仮にそうだとすると、保育の職場でベテランと呼ばれる人達の子供の作品の芸術性への理解が低いのであれば、経験の浅い保育者に対してよい影響があるわけがない。

第2節 小・中学校における「美術鑑賞の力」の育成

かつて倉橋惣三は、若い幼児教育者が芸術に触れることの重要性を説いた⁴⁾。

私はあなたに、いい詩を読み、いい絵を見ることをおすすめしたい。それも、文字論や美学の筋をたどってではなく、直接詩を読み、絵を見ることによって、詩人や画家のもつ目と心とに触れてゆくのです。詩人や画家は、表現の巧みの前に、それ以上優れた、物の見方、物への触れ方、物の感じの捕らえ方を持っているのです。その性能というか、力というか、それこそが芸術家の偉いところ、われわれの鈍い目と鈍い心とが、芸術によって修行させられることです。何ものからも、あの新鮮な印象を受け取り、何ものに対しても、あの純真な感激と驚異とをもつ芸術家の目と心。それは、幼年者と共に生きる私達にとって、彼等と同じに物を見、同じに物を感じる事の出来るための、最も必須な勉強科目ではありませんまいか。

倉橋自身は芸術家というわけではない。しかしながら、優れた鑑賞眼をもっていたこと

は想像に難くない。優れた詩や絵画、つまり芸術家の優れたものの見方に触れることが、幼児のものの見方を理解し、共感し、共に生きていくための条件であることを確信していたと考えられる。倉橋のこの主張は、大学等、保育者・初等教育教員養成の現場における課題、あるいは保育者・初等教育者の現場における研修課題だと捉えることができる。しかし、筆者は、それ以前の、保育者・初等教育者が、保育や初等教育を目指すための学習を始める前の段階における芸術との触れ合いが極めて重要であると考えている。この段階における美術鑑賞の機会が十分に保障されなければ、保育者が「みる力」を獲得することはできない。本節では義務教育段階の「鑑賞教育」について詳述していく。

まずは、戦後の鑑賞教育の歴史を概観するとともに、いずれ保育者・初等教育者になるに当たって必要となる「美術鑑賞の力」が、学校教育の中で「いかに育成されていないか」について、データを基にして明らかにする。

1 戦後の鑑賞教育の流れ

学校教育において、鑑賞活動は、戦後間もなく流行した創造主義の影響から子供の創造性を重視するあまり、なおざりにされてきた。図画工作科、美術科の実践内容は「描く、つくる」活動に偏り、鑑賞は付随的扱いを受けてきた。鑑賞教育が疎外されてきたのは、名画・名作を鑑賞することが、模倣や依頼心を起こさせ、それが自己表現にマイナスとなるのではないかという誤謬が支配していたからである⁵⁾。

梅本堯夫（1921-2002）が指摘するように、「表現」は、発達の様子や指導の効果が目に見え、したがって関心を引きやすいのに対し、「鑑賞」は内的経験であり、その発達は形としては現れない。また、放っておいても、ひとりで成長するものであると考えられてきた側面がある⁶⁾。

そのため、長らく鑑賞教育は、その方法論についても十分には開発されてこなかった。1977年改訂の学習指導要領では、「鑑賞」の領域の内容は、小学校では『表現』の指導との関連を一層密接にして取り扱うことに留意し、中学校では『表現』の領域の指導と関連して取り扱うようにし」と示され、「表現」のために参考にするという意味での鑑賞であったり、子供が互いの作品を鑑賞し合う活動を組み込んだりすることに留まっていた。

その後、1989年の改訂でようやく、小学校高学年において、独立した鑑賞の指導を行えるようになった。さらに、1998年の改訂では小学校の全学年で独立して扱えるように

なり、美術館等の積極的な活用も求められるようになった。学習指導要領の改訂ごとに鑑賞教育の充実が図られてきたのである。

我が国では、1980年代後半から1990年代にかけて、美術館の新設が盛んに行われた。新たにつくられた美術館の多くでは、「開かれた美術館」を謳い文句に、積極的な教育普及活動が展開された。その中で、この時期、鑑賞を独立して扱えるようになった学校教育との連携事業が注目されるようになった。アメリカから鑑賞教育の方法や理論の紹介も相次ぎ、1990年代には「ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー (VTS)」⁷⁾、A. アレナス (Ameiia Arenas) の対話による美術鑑賞法などが紹介され、1998年に川村記念美術館他で開催された展覧会「なぜ、これがアートなの？」は、美術館のギャラリー・トークやアートゲーム、ワークショップ等の鑑賞教育の手法を広く認知させるきっかけとなった⁸⁾。

リード (1943) は以下のように述べる⁹⁾。

鑑賞について述べれば、これは疑う余地もなく、教えて発展させられるものです。しかし、(……) 鑑賞は表現と同じように、心理学的類型に関係するものですが、それを他の人びとの表現の方式に対する反応にとらえる限り、その能力は、社会的適応の一側面としてのみ発達する可能性があり、思春期の年齢よりも、あまり早くは現れてこないと考えられます。その時までの真の問題は、経験における感覚的特質—色彩、表面、形、リズム—に対する、子ども本来の反応の強さを維持することです。それらは、間違いなく「正しい」ものであり、教師のできる、ただ一つのことは、それらに畏怖をもちつつ保護する、というような立場で見守ることのみです。

リードのこの主張が、その後の日本の鑑賞教育の実践に直接的に影響を与えたというわけではないが、結果としては、正負両面でそれは実現していった。負の面としては、先にも述べたように、「美術鑑賞の力」が、社会的適応の一側面としてのみ発達するとの立場から、低年齢の子供たちには時期尚早であり、むしろ表現活動を阻害すると考えられ、90年代までは研究も実践も十分には進んでこなかったという点である。正の面としては、子供たちから形や色などに対する反応を引き出し、強化するという意味で、90年代以降の、対話による鑑賞などの研究と実践が、ある程度進んできたことである。

今日、我が国の鑑賞教育の研究・実践は、ようやくその黎明期を抜け、発展の途上にある。

2 小・中学校における鑑賞教育の不十分さの現状¹⁰⁾

「鑑賞」は決して受け身的な活動ではない。「みる」ことを通して、自分なりの見方・感じ方をもったり、表明したり、根拠をもって批評したり、あるいは他者の意見を聞くことで刺激を受けたりしながら、自分の考えをつくり、変更し、修正し、更新していく営みである。「鑑賞活動」が、描いたり、つくったりする活動と同じ「創造活動」とであると認識されるに至った現在では、研究のフィールドでその意義を否定する論調は見当たらない。しかし、筆者が出会った多くの保育者、あるいは保育者をめざす学生を見るにつけ、その実態は不十分なものであろうことを想定せざるを得なかった。

鑑賞教育の実施状況を明らかにするために、筆者を含む日本美術教育学会研究チーム（以下、研究チーム）は、2003年に、小学校、中学校教員を対象とした第1回全国アンケート調査を実施した（全都道府県から小学校教員714名、中学校教員447名の回答を得た）。この結果、学校現場において鑑賞学習の重要性が十分に理解され、実践されているとは言い難い状況が確認された。その要因の内的なものとして、教員の指導への自信の欠如、外的要因としては学習ツールの不足等であることが明らかになった。その11年、12年後の第2回の全国調査（次項で詳述）でも同様の結果が出た。そのため、ここでは、第1回調査の分析の詳述はしない¹¹⁾。2003年当時は、鑑賞教育の黎明期であり、結果は予想どおりと言えるものであった。

研究チームは、2003年から2005年にかけて、東アジア諸国の鑑賞教育に関する調査¹²⁾も行った。その後、2008年には、これらの調査から明らかとなった現場教員のニーズに応えるべく、鑑賞学習指導のための基礎的参考資料として『日本美術101鑑賞ガイドブック』¹³⁾、『西洋美術101鑑賞ガイドブック』¹⁴⁾を発刊した。また、2012年には、それらを活用した授業モデル『学校における美術鑑賞のかたちと実践』（指導案と視覚教材、DVD付）を刊行（300部）¹⁵⁾し、全国の実践者に頒布した。

近年では、鑑賞教育に対する機運が高まり、鑑賞学習指導の研究や実践は全国的に増加傾向にあるが、一部の研究者、熱心な教員に限られたものであり、広域的、網羅的な鑑賞学習の底上げにはなり得ていないように思われた。そこで、2014年度（小学校教員対象）と2015年度（中学校教員対象）に、第2回調査を実施し、現状に即した今後の鑑賞学習

指導のさらなる充実に向けての指針を得ることにした¹⁶⁾。

簡単に、調査の概要を述べておく。小学校の調査は、児童数 500 ～ 666 名の全都道府県公立小学校（ただし、専科教員の回答数を一定程度確保するために、専科教員の多い東京都のみ児童数 200 ～ 1200 名の学校）、3773 校を抽出（『全国学校総覧 2014』より）し、調査用紙を送付した。全都道府県から回答があり、回収数は 784 通、回収率は 20.7%であった。中学校の調査は、生徒数の多い学校、3778 校を抽出（『全国学校総覧 2014』より）し、調査用紙を送付した。小規模校には、美術科教諭がいない可能性が高いからである。回収数は 930 通、回収率は 24.6%であった。

アンケートの内容は、大きくは、「Ⅰ調査対象者について」、「Ⅱ図画工作・美術科の学習指導について」、「Ⅲ図画工作・美術科の鑑賞領域の学習指導について」から構成されている。Ⅰでは回答者の美術との関わりや美術館等での鑑賞頻度、Ⅱでは図画工作・美術科の学習指導全般について、指導の十分さ、観点別の重視度、積極性等について、Ⅲでは鑑賞学習指導に絞って、参考資料、使用教材、図版の提示方法、観点別の重視度、鑑賞に充てる時間、積極性や消極性及びその理由（小学校のみ）、評価の際に使用するもの、鑑賞学習指導を充実させるために必要なもの等について、回答を得た。

次項では、必要に応じて 2003 年度の第 1 回調査の結果と比較しながら、その詳細を述べる。

①小学校の調査より¹⁷⁾

小学校教員の、図画工作科全般の指導への積極性については、積極層（「積極的である（45.6%）」と「ある程度積極的である（47.0%）」の合計値。以下、同じ）が 92.6%に上った（N=777）。図画工作科自体は積極的に取り組まれていると言える。

しかし、鑑賞学習指導に絞ると、積極層は 55.8%に下がり、消極層（「やや消極的である（39.9%）」と「消極的である（4.3%）」の合計値。以下、同じ）が 44.2%に上るのである（N=747）。図画工作科全般の指導へ積極である教員のうち、鑑賞学習指導にも積極的な教員は半数に満たないのである。表裏一体であるはずの「表現」と「鑑賞」に大きな偏りがあると言える。この点について、専科教員と全科教員を分けて集計した場合、専科教員の鑑賞学習指導への積極層は 62.5%（N=280）、全科教員の積極層は 51.8%（N=463）であった。すなわち、専科教員でも約 4 割、全科教員では半数以上が消極層ということになる。

2003 年の調査と比較してみる（図 10）。11 年の間に消極層は少し減り、ともなって積

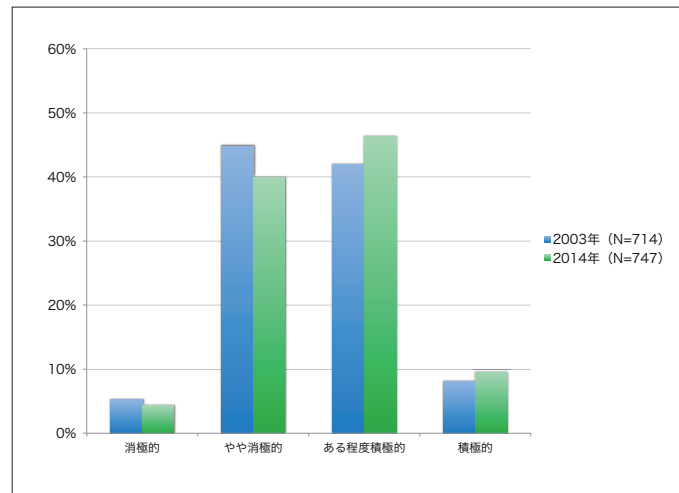


図 10 鑑賞学習指導の積極性の変化（小学校）

極層はやや増加している。本来、図画工作科を構成する 2 領域のうちの 1 領域である「鑑賞」領域について、指導が消極的であってはならないはずである。消極層が 4 割以上存在する現状を見過ごすことはできない。

では、小学校教員が、鑑賞学習指導に必要性を感じていないのかと言うと、全くそうではない。「必要性を感じない」に対して、「ある程度あてはまる」、「よくあてはまる」と答えた教員は、合わせて 9.3% に過ぎないのである。実に、9 割以上もの教員が「必要である」と答えている（N=778）。これは、鑑賞学習指導の消極層においてでさえ 84.5% であり（N=323）、ほとんどの教員が必要性を感じていることになる。

また、教員が「児童が興味や関心を示さない」と考えているわけでもない。「児童が興味や関心を示さない」に対して、「ある程度あてはまる」、「よくあてはまる」と答えた教員は、合わせて 14.4% に過ぎず、8 割 5 分以上の教員が「児童は興味や関心を示す」と答えている（N=778）。ただし、鑑賞学習指導の消極層に限ると、この割合は 73.5% にまで下がる（N=325）。消極的な教員は、児童も消極的であると判断している可能性がある。あるいは鑑賞学習の指導力が低いために、児童の積極性を引き出せず、児童が消極的に映るのかもしれない。

すなわち、教員自身は必要性も感じていて、児童も興味や関心を示すことを実感しているにもかかわらず、鑑賞学習指導に対しては消極層がかなり存在するという結果となった。

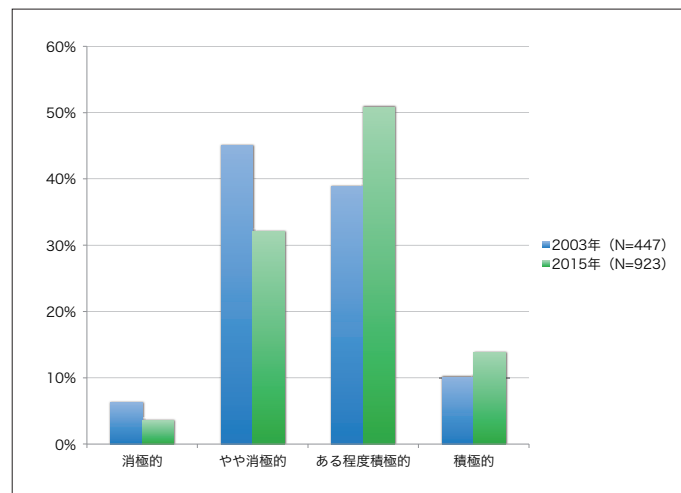


図 11 鑑賞学習指導の積極性の変化（中学校）

②中学校の調査より

中学校美術科教員の、鑑賞学習指導の積極性については、積極層が 64.6% という結果であり、小学校教員より高いことが確認できる。2003 年と比較してみても、小学校より高い伸びがあった（図 11）。しかし、学習指導要領にも鑑賞指導の重視が謳われるようになって久しい中、35.4% もの消極層が中学校美術科教員の中に存在することは、決して等閑視することはできない（N=923）。

では、中学校教員は、鑑賞学習指導について「必要性を感じない」と考えているのかという点については、小学校以上にそうではないという結果となっている。「必要性を感じない」について、「ある程度あてはまる」、「よくあてはまる」と答えている教員は、合わせて 3.8% に過ぎない。すなわち 9 割 5 分以上が必要性を感じているということになる（N=926）。これは、鑑賞学習指導の消極層においてでさえ 91.1% なので（N=325）、ほとんどの教員が必要性を感じていることになる。

また、中学校教員は「生徒が興味や関心を示さない」と考えているというわけでもない。「ある程度あてはまる」、「よくあてはまる」と答えている教員は、合わせて 15.4% に過ぎず、84.6% が「興味や関心を示す」と答えている（N=924）。

すなわち、必要性も感じ、生徒は興味や関心を示すにもかかわらず、鑑賞学習指導に対しては消極層がかなり存在するという結果となったのである。これらの点については、小学校の場合と同様である。

ただし、以下の点には注目する必要がある。中学校教員においては、鑑賞学習指導の積極層は、「生徒が興味や関心を示さない」について「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」は、合わせて 90.4% であり (N=592)、生徒の興味や関心を強く実感しているが、消極層では 73.5% にまで下がるという点である (N=325)。この 73.5% という数字は、小学校教員における鑑賞学習指導の消極層の場合と同じである (前述参照)。鑑賞学習指導に消極的な教員の 4 分の 1 以上が、積極的になれない理由を「生徒が興味や関心を示さない」ことに求めているのならば、中学校は「美術科」教員であるだけに大きな課題と言わざるを得ない (全体では 15.5% (N=924))。

以上のような現状は、現役の保育者・初等教育者及び保育・初等教育を目指す学生が、義務教育の期間に鑑賞教育を十分に受けていないことを示唆する裏付けとなる。高等学校では、芸術科は選択科目であり、「美術」を選択しない学生も多い。初等教員養成課程においては近年、「図画工作科教育法」の中で鑑賞教育に関する内容が採り上げられるようになったものの、鑑賞教育の方法論に関する内容である場合が多く、美術鑑賞そのものを学ぶことは極めて少ない。まして保育者養成課程において、保育内容である領域「表現」の講義や演習の中に、美術鑑賞が位置づけられることは皆無である。

3 小・中学校における鑑賞教育の不十分さの原因

多くの教師が鑑賞学習に必要性を感じているにもかかわらず、その活動や指導に積極的になれていないという現実がある。では、教師を躊躇させる要因となっているものは何なのか。アンケートによると、小学校・中学校ともに「教材研究の時間がとれない」、「鑑賞に充てる時間がない」、「表現で手一杯」、「資料が乏しい」、「資料の収集法が分からない」といった項目に適合傾向が強く出た。これらは、「時間不足 (授業内・授業外)」と「(鑑賞教育に関する) 教材不足」に大別でき、2003 年と 2104 年、2015 年の調査でも同様の結果が出ている。鑑賞学習指導に積極的になれない教師の多くが、その原因を、10 年以上を経ても解決されていない、日本の学校教育制度の構造的問題、またはインフラの不備に起因すると考えている、または転嫁していることが分かる。

しかし、これらの結果については、実は、アンケート実施前に、容易に想定し得るものであった。そこで、研究チームは、第 2 回調査に際に、「鑑賞学習指導の目標と評価基準の設定」に関する項目を追加した。「目標」と「評価基準」の設定に関する拠りどころを提供することが、時間不足、教材不足というこれらの問題を解消する糸口になるのではな

いか、あるいは教師に自信を与え、それが指導の積極性に結びつくのではないかと考えたのである。以下、結果の数値を見ていく。

小学校では、「目標設定に困難を感じる」、「評価基準の設定に困難を感じる」、「評定をつけることに困難を感じる」について、「ある程度あてはまる」、「よくあてはまる」を合わせると、積極層・消極層全体ではそれぞれ 45.4% (N=779)、57.4% (N=778)、60.2% (N=778) であり、消極層に限ると、それぞれ 64.3% (N=328)、75.6% (N=328)、74.4% (N=328) となり、さらに高い割合に上った。中学校では、全体ではそれぞれ 34.1% (N=927)、47.3% (N=924)、48.7% (N=926)、同様に消極層に限ると、47.0% (N=325)、63.7% (N=325)、64.5% (N=324) と割合は大きく上がる。小学校・中学校ともに目標や評価基準の設定についての課題が浮かび上がった。

4 「鑑賞学習ルーブリック」の作成

前項の課題解決のために、研究チームは、「鑑賞学習ルーブリック」の作成に取り組んだ。ルーブリック (rubric) とは、「成功の度合いを示す数値的な尺度 (scale) と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンス¹⁸⁾ の特徴を示した記述語 (descriptor) からなる評価基準表」¹⁹⁾ である。美術作品に普遍的に活用できる「鑑賞学習ルーブリック」は全く新しい発想で作成したものであり、前例はない。

さらに、その活用ガイドとして「鑑賞学習ルーブリック & ガイド」(資料 3)²⁰⁾ を作成 (5000 部) し、研究チーム開催の研修会、美術教育関係の学会や研究会で頒布した。以下では、「鑑賞学習ルーブリック & ガイド」に沿って、ルーブリックのねらい、内容、特徴、活用法や手順、注意点を述べる。

まず、「鑑賞学習ルーブリック」(以下、「ルーブリック」) は、五つの観点と四つのレベル (段階) から構成される。

観点は、(A) 見方・感じ方、(B) 作品の主題、(C) 造形要素とその効果、(D) 作品にまつわる知識、(E) 生き方、の五つに分類している。(C) はさらに、(C)-1 形、色、(C)-2 構成・配置、(C)-3 材料、技法・様式、の三つに分け、(D) は (D)-1 歴史的位置づけ、文化的価値と (D)-2 社会・環境とのつながり、の二つに分けている。

レベルは、それぞれに期待される子供のパフォーマンスである。レベル 1 からレベル 4 は、必ずしも年齢に即して上がっていくものではなく、年齢ごとに、その年齢に応じた各レベルパフォーマンスが見られるという考え方である。幼児が幼児の発達段階の中でレベ

〈鑑賞学習コモンルーブリック（20160920 版）〉

観点	観点要素	レベル 4 ★★★★	レベル 3 ★★★	レベル 2 ★★	レベル 1 ★
(A) 見方・感じ方		作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分の見方・感じ方を分析的に表明している。	作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分なりの見方・感じ方をもっている。	作品の主題や造形について、自分なりの印象をもっている。	作品について興味関心をもったことを中心に、自分なりの印象をもっている。
(B) 作品の主題		作品から伝わる主題をとらえて批評している。	作品から伝わる主題について想像し、説明している。	作品から伝わる主題について想像している。	作品について興味関心をもった部分を中心に、意味づけをしている。
(C) 造形要素とその効果	(C)-1 形、色	作品の中の形や色に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している。	作品の中の形や色の特徴を指摘している。	作品の中の形や色に関心をもっている。
	(C)-2 構成・配置	作品の構成や配置に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の構成や配置に込められた意味や特徴について説明している。	作品の構成や配置の特徴を指摘している。	作品の構成や配置に関心をもっている。
	(C)-3 材料、技法・様式	作品の材料や技法・様式の意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の材料や技法・様式の意味や特徴について説明している。	作品の材料や技法・様式の特徴を指摘している。	作品の材料や技法・様式に関心をもっている。
(D) 作品にまつわる知識	(D)-1 歴史的 位置づけ、文 化的価値	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を理解し、批評している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について説明している。	作品が美術の歴史にもたらした意義と文化的価値について想像している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値に関心をもっている。
	(D)-2 社会・ 環境とのつな がり	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について理解し、批評している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について説明している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について想像している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響に関心をもっている。
(E) 生き方		作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感し、自らの生き方につなげている。	作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感している。	作品が、自分の考え方に影響を与えることに関心をもっている。	作品が、自分の気持ちに影響を与えることに関心をもっている。

○ 日本美術教育学会研究チーム（松岡宏明、赤木里香子、泉谷淑夫、大橋功、萱のり子、新開伸也、藤田雅也）

ル4に至る場合もある一方、高校生がレベル1のパフォーマンスに留まる場合もある。

「ループリック」は、以下を基本コンセプトとしている。

- (1) 授業の目標と評価基準を明確にし、授業者が指導に取り組みやすくする。
- (2) 全ての観点を一回の授業で扱うものではない。一回の授業で、どの観点を扱い、どのレベルを想定するか、指導者が自覚するためのものである。
- (3) どの観点もバランスよく扱い、どのレベルもバランスよく想定するための指針である。
- (4) 絶対的な基準とはしない。これを指標としながら授業者がカスタマイズすることを奨励する。
- (5) 適宜、学習者に示して学習課題と成果を確認させることができる。

(1) については、教師は鑑賞学習指導を実践する際に、得てして何を見せるかという題材から思考しがちであり、その場合、何を取り上げればいいのか迷ってしまう。まず、目標と評価の基準を設定することを優先することによって、授業設計と題材の選定に取り組みやすくなるということである。(2) については、鑑賞学習が有するオープンエンドな側面を大切にしようとするあまり、教師は一回の授業の中で多過ぎるねらいを想定しがちであり、到達点を十分に意識せずに実践に臨みがちである。あれもこれもと詰め込むのではなく、観点を絞り込み、レベル設定を十分に意識することで、授業のねらいが明確になり、教師の指導展開のブレを小さくできるということである。(3) については、「ループリック」が全ての観点とレベルを明確に示しているので、教師は、「本時」においてどの観点のどのレベルを扱ったのかが、はっきり自覚できる。すると、「次時」ではどの観点のどのレベルをねらうかという思考ができるようになり、結果的にバランスが取れ、適切なカリキュラム・マネジメントにつながるということである。さらに、教師は、どの観点やレベルに偏りがちであるかという自身の指導の「癖」に気付くこともできる。(4) については、「ループリック」は道具であって固定した物差しではないわけであり、教師が自身の道具として使用していくことが必要であることを意味する。指導する教師自身が、鑑賞することの自由を理解し、柔軟に活用できなければならない。(5) については、必要であれば「ループリック」を子供たちに示し、学習の「めあて」として子供に意識させることも有効であるということである。あるいは、「ループリック」を基に、子供たちと共にルー

ブリックをつくるのもよい。

また、「ループブリック」は、鑑賞学習における授業の方法を提示するものでも、授業者の多様で自由な授業展開を制限するものでもない。さらに、学習評定にも使用可能ではあるが、それを主たる利用方法に考えたわけではない。

さて、実際の授業で、この「ループブリック」（コモンループブリック）を活用するには、具体的な題材（芸術作品）を想定した「題材ループブリック」を作成することになる。指導者自身で作成することによって、題材のもつ価値と授業のねらいを可視化することができる。その際、指導者が学習者の実態を把握しておくことが不可欠である。そのクラスにふさわしい題材（芸術作品）、目標とする観点とレベルの設定し、そこから導かれる授業展開を構想する。

研究チームは、指導者の一助となるような「題材ループブリック」のモデルも作成した。実際に指導者自らが「題材ループブリック」を作成するためには、少なからぬ経験と指導力が必要であり、また、ループブリックを使った「評価」が十分に浸透していない現状²¹⁾では、指導者に多くを要求することは困難である。研究チームは、2018年10月現在、8件の「題材ループブリック」を作成し²²⁾、頒布した「鑑賞学習ループブリック＆ガイド」には、その一つである葛飾北斎《神奈川沖浪裏》を提示している。

「題材ループブリック」では、観点「(B) 作品の主題」、「(C) 造形要素とその効果」、「(D) 作品にまつわる知識」について各レベルを設定し、それぞれ「コモンループブリック」の下段に示した。コモンループブリックに基づいて《神奈川沖浪裏》に落とし込んだかたちになっている。子供に期待するパフォーマンスには「大きな波」や「富士山」、「舟」、「木版画」、「浮世絵」、「動と静」、「遠近感」など、作品に関連するキーワードが含まれている。なお、「(A) 見方・感じ方」と「(E) 生き方」については、題材固有のレベルは想定できず、(B)、(C)、(D)の観点を通じて達成されるというその性格から、題材固有のレベルは設定しない。

ここで、「レベル」が年齢に即して上がるものではないという点について、今一度、強調しておきたい。本論第3章でみた筆者の保育所における実践のように、幼児が、鑑賞においても相当に高いレベルのパフォーマンスを見せることがある²³⁾。幼児の鑑賞力が低位にあり、年齢とともに高まっていくものではないという事実を証明している。これも先述した「Uカーブの二つの頂点にいる幼児と芸術家は、L字の底辺にいる一般の大人たち

の上空で交信する」という筆者の主張を裏付けるものである。

5 「鑑賞学習ルーブリック」を活用した実践の成果と課題

研究チームは、「ルーブリック」を活用した実践を、関係する幼小中高の26校園で試行し（資料4）、その後、改めて場を設けて、実践について振り返る機会をもった²⁴⁾。本論では、実践内容や指導方法等についての議論の詳細は割愛し、「ルーブリック」の活用に焦点を絞り、その成果と課題について述べる。

議論では、授業の質向上につながった直接的な「ルーブリック」の効用として、以下が挙げられた（筆者による要約）。

- ・授業を設計する際に、題材、目標、評価規準、授業計画などの設定意図が明確となる。
- ・教師の発問と子供の答え・成果物との相関関係（学習活動の実態）が明確となる。
- ・授業を事後省察する際に、授業内容（題材、目標、評価規準、授業計画、発問、成果物など）の改善点が明確となる。

また、派生する成果として、以下が挙げられた。

- ・研修会などにおいて、「ルーブリック」が一つのプラットフォームとなるので、各実践が個別化されず、議論が噛み合い、指導力向上に寄与できる。
- ・国語科や書道科と連携した実践を展開することにより、図工・美術科固有に身に付けさせることのできる力をより明確にすることができる。

課題は、子供の反応、姿を見取り、どう評価するのかについて、実際の授業分析を基にカリブレーション（評価の軸合わせ）を不断に行いながら、「ルーブリック」そのものの精査に常に取り組んでいかなければならないことである。また、当該レベルを達成したとみられる具体的な子供のパフォーマンス、姿について、より明確にしていく必要がある。各レベルの部分に、当レベルを達成させるための手立て・方法を貼り付けていく作業も求められる。さらに、ある観点をねらいとした際に、どの題材（作品）が適しているかについて、例を挙げて示していく必要があるだろう。加えて、学校現場での普及を目指すには、新

学習指導要領が目指す、身に付けさせたい資質・能力と「ルーブリック」の対応を明確に示す必要がある。

6 鑑賞学習で取り上げる芸術作品について²⁵⁾

ここで、筆者が言うところの「芸術（作品）」、「芸術家」について述べておきたい。本論では、美術館等に所蔵される、いわゆる「名画・名作」と呼ばれる美術作品を対象として論じてきた。取り上げた芸術家は、いずれも著名な画家や芸術家ばかりである。しかし、鑑賞の対象は、その他にも、「児童・生徒の作品（諸外国を含む）」、「身近な材料（自然物・人工物）」、「自然の造形」、「暮らしの中の生活用品（工芸）」、「イラストレーション・アニメ」、「文化遺産」など、いくつも想定できるかもしれない。では、なぜ「芸術作品」、「名画・名作」に筆者がこだわるのか。その答えは、子供にとってということの他に、保育者・初等教育者の「みる力」の獲得の成否において、重要な鍵となるからである。

近年、美術大学の学生が自作品を児童に鑑賞させたり、保育を学ぶ学生が自身の製作物を園児に鑑賞させたりしながら、対話による鑑賞などを展開する実践が学会や研究会などで報告される。そこでは、子供たちの様子や反応（児童観）、指導の方法や流れ（指導観）は語られるが、なぜその作品を選んだかという理由（題材観）については言及されないことが多い。あたかも取り上げる作品は問題ではなく、子供の反応こそが大切であると主張しているかのようでさえある。中には、実践者自身の学びが、ことさら強調されることもある。

確かに、子供の内面で何が起きているか、いかなる変容が起きているか、それを見極めることは教育者にとっての重要な視点である。子供を中心に据えて、学びがどう紡ぎ出されているかという過程を価値付けていくことは大切なことである。では、子供に刺激を与えるものなら、取り上げる作品は何でもいいのか。「美術」を拡大解釈し、指導者がそれを「美術」だと認識さえすれば、作品を選んだ理由は不問となるのか。否、「教育」であるからには、そこにはその作品を選んだ理由（題材観）が不可欠である。題材観をなおざりにした実践は、子供の反応、子供の変容にばかり目を向けた、実践者の前のめりの期待に偏重したものになりやすい。子供の変容を、その変容がどのようなものであれ、「成果」として拾い上げ、その分析も「子供からこのような素敵な反応が聞かれました」、「子供集団がこのように変化しました」、「とても楽しく豊かな時間が過ごせました」とい

う、抽象的な総括に止まりやすい。授業としての成果は後付けとなるわけである。何度も述べるように、子供の学びを確かなものにするためには、授業を設計する際の明確な目標設定が必要である。また、題材観が不明瞭である場合、行われた実践は、その実践者だけの経験に留まり、そこに普遍性や援用の可能性が開かれない。実践の数ばかりがフラットに広がっていく。すなわちそこには、鑑賞教育の原理はもとより、美術（図工）科としての教科性も浮かび上がってこないのである。

鶴見俊輔（1922-2015）は、芸術を「純粋芸術（Pure Art）」、「大衆芸術（Popular Art）」、「限界芸術（Marginal Art）」の三つに区分する²⁶⁾。子供たちには、自他の作品などの限界芸術に触れていくことも重要だろう。大衆芸術に触れることもいいだろう。しかし、それだけでは子供たちの、

美術作品を鑑賞する縦横無尽な能力は十分には発揮されない。子供は本能的に、自身の芸術性と同じ高さにある純粋芸術へのアプローチを求めているのである。純粋芸術（いわゆる名画・名作）は理解できる年齢になってから出会わせればいいということではない。「理解する」という到達段階を想定すること自体、鑑賞教育の本義から逸脱している。限界芸術のただ中にある子供たちが純粋芸術に触れるということは、まるでそこに分不相応な高望みが生じているように感じられ、大人は「それは早すぎる」と、熟慮せずに避けてしまう²⁷⁾。本来、子供たちは、限界芸術の時代にいながらにして、純粋芸術をその子供なりに見ていくことが大切なのである。名画・名作にのみ価値があるのだと主張するわけではない。意図的・計画的であるべき「教育の場」、そしてその限られた時間において、「名画・名作」が信頼に足る選択肢になるということである²⁸⁾。

筆者は、鑑賞活動で対象とする名画・名作の基準として、美術館に収められた作品が適していると考えている。まず、対話型鑑賞の拡がりの契機をつくったアレナスの、鑑賞対象に関する考えを見てみたい。アレナスは飽くまで名画・名作を取り上げる。その理由として、以下の3点を挙げる²⁹⁾。

- ・子供は子供の作品を見るのが必ずしも好きというわけではない。
- ・対話型鑑賞では、押しつけることなく自然な形で文化を伝えることができる。複製や写真などを使えば、恵まれない立場にいる子供たちにも世界の一品へのアクセスを与えられる。

・名画、名作は多くを語る。

アレナスは当時、美術館で教育普及担当を務める学芸員であったがゆえに、美術館に所蔵されるような、つまり美術関係者から一定の評価が既に与えられている作品を鑑賞対象にすることは当然と言えるものの、それらの作品の「価値」を熟知していた。ここには、子供だから、大人の絵は分からないとか、名画・名作など理解できるはずがないという考えは微塵もない³⁰⁾。「美味しい料理を味わった舌は、もはやまずいものは受け付けない。子どもたちの鑑賞教育のためには、とびきりの作品を選択し、提供しなければならない」³¹⁾と述べる神林の主張とも重なるところである。

筆者も実感していることだが、子供は子供の作品をより好むわけでもない。子供だから子供の作品が好きに違いないと考えているのは、大人の幻想である。子供は、自分たちの世界観の中にだけ楽しさや喜びを見出すわけではないのは、当然のことである。「複製」については、現在では、美術作品の質の高い複製や写真が安価に手に入り、コンピュータやプロジェクター等を使用すれば容易に世界中の名画・名作に触れることができる。この条件のよさを見逃す手はない。そして、名画・名作は謎と許容性に満ちていて、解釈の自由が保障され、時間や空間を超えて多くの人々を感動させる。また、様々な感情を抱くことにもなり、語る内容が自ずと豊富に湧いてくるのである。

なお、アレナスの提唱する対話による鑑賞は、「この絵では何が起きているか」、「何を見てそう考えるか」、「他に何が見えるか」といった問いかけによって導かれていく。名画・名作に自然と近づくことができる、理に適った導きである。また、集団で展開されることにより、自ら見て、みんなで考えて、自分の考えを話して、他者の考えを聞く。この繰り返しの中で、「美術鑑賞の力」に含まれる、あるいはその力を下支えする、「観察力」、「思考力」、「分析力」、「判断力」、「言語表現力」といった汎用的な能力が培われていく。そして「自己理解」や「他者理解」、「自己肯定感」や「自己効力感」、「多様な価値観の共有」といった非認知能力の獲得へとつながっていく。対話による鑑賞は、「多くを語る」名画・名作を選択することによって、その効果が高まるわけである。

ところで、「美術館に収蔵されている」という基準には、付け加えておくべき魅力的な例外もある。子供にとってもっとも身近な造形芸術、すなわち「絵本」である。絵本は子供が初めて出会う造形芸術だと言うことができる。子供にどのような絵本を与えるかとい

う議論は、美術鑑賞においてどんな作品を対象とするかという課題と同義である。質の高い、「本物」に出会わせることが肝要なのである。財団法人東京子ども図書館の終身名誉理事長の松岡享子（1935-）は、子供に出会わせるべき絵本の絵の質について以下のように述べる³²⁾。

- ・子供たちには、よい絵を見分ける目が本能的に備わっている。
- ・卓越した想像力をもった画家の絵だけが、子供にとっての確かな経験に変換される。
- ・優れた絵本の絵こそが、子供たちの鑑賞眼と、ものの見方を育てる。
- ・絵本の絵は、子供の、その後のイメージづくりの糧となるため、正確で美しい必要がある。

松岡は、優れた芸術家が子供たちを引き上げてくれるのだと述べた。指導者が、優れた芸術をそれとして認識できなければ、子供たちに出会わせる作品が限定されてしまう。そこで松岡は、大人が絵本の善し悪しを見極める目を養うために、25年以上読み継がれている名作から読んでいくことを推めている³³⁾。

相手が子供だからと、まるで子供に媚びたようなものや、子供は一見ほのぼのとした、かわいいものが好きに違いないと決めつけ、甘ったるいものを与えればそれでいいのだという子供を低く見る考えが、いかに誤謬に満ちたものであるか理解される。

岡田清（1902-1975）は、以下のように述べる³⁴⁾。

（絵本に関して）絵を読むとなると、第一にその絵がよくなくてはならない。よい絵であればあるほど、その絵は子供たちにいろいろな想像をさせるでしょう。数限りない種類の、測り知れない深さの心の活動を誘発してくれるでしょう。

絵のよろこび、美の生きがいを感じするような人間を形成するのには、幼年の日の教育において、よい絵を見ること、絵による創造活動をすることが、どんなに大切かがわかります。そしてそれは絵本によってなし得ることになります。

岡田は、まだ芸術作品の精密な複製や、スライド機器を使ってそれらを提示することが

十分にできなかった時代に、一人一人が手にすることのできるようになり始めていた「絵本」に注目していたわけである。絵本は、印刷され製本されて初めて「本物」となり、発行された数だけ「本物」が存在する。

さて、議論を美術鑑賞に戻そう。無論、せっかく名画・名作を鑑賞の対象に選びながらも、価値観や知識を一方的に与えていくような鑑賞指導では、新しい発見や価値の創造を子供たちに促すことはできない。学校教育の中で名画・名作を扱うとなると、モダニズム（近代主義）に逆戻りする感覚が生起するかもしれない。あるいは、名画・名作を扱うことが、主体性を重んじるポスト・モダニズムを否定してしまうように捉えられる可能性もある。しかし本来の「美術鑑賞の力」は、近代の価値観あるいは近代の自律的な価値の制約や限界を解き放つものであるべきである。

そのために、子供たちには、名画・名作を自由に見て、語らせる必要がある。名画だからといって有り難がったり、怯んだりせず、あるいは名作だからいいのだと先入観をもたず、まずは自分の経験に即しながら自由に見る。作品を受け容れたり、時には拒絶したり、批判したりしながら、新しい発見が生み出される。そういった経験が、文化に対する畏敬の念を育てるとともに、「価値」を自ら創造し、主体的に生きていくための能力の獲得を促すのである³⁵⁾。題材に名画・名作を用いることが、権威主義的であるとか、教師の価値観を押し付けることになるという考えは、短絡的に過ぎる。

しかしながら自由に見ていくことによって、単に「そんな見方もあるね」、「その考えは面白いね」、「一人一人が自分の見方をしてよかったね」、「見方が違うのがいいんだよね」というような相対主義的結論に終始してはならない。長田謙一は、一人一人が自分の経験に則して、自分の目で見て、自分の言葉を紡ぎ出すことと、それを通して作品がコアにしているものを自分なりに豊かにするということとは、実は矛盾しないと述べている³⁶⁾。ただ放縦に語り合うだけでなく、またその語り合ったことを既成の知識に擦り合わせていくわけでもなく、作品の本質に迫り、深めていくことが重要である。作品の本質とは、その作品がもつ優れた造形性・象徴性である。ただし、それ自体固定的なものではなく、可変的で開かれたものである。また、作品は様々な感情や考えを引き受ける受容性を湛え、それを拒否しない許容性があり、時には謎を生成していく。さらに長田は、「美術」という領域が、大衆文化と合一してしまうのではなく、また一人一人の好みという次元を超えて社会的に存続している事実を指摘し、自分の目で見るということと、視覚

文化の奥行きを我がものとしていくということがダイナミックに、統一的になされていくことが鑑賞という営みであると主張している³⁷⁾。

「美術」が包含する範疇は拡大の一途を辿っている。「絵画は死んだ」などという言説さえ一つの主張とされて、美術の豊穡な世界は止まることを知らぬ拡大ぶりである。それでも現に存在する、人間の文化としての美術について、まずは名画・名作と呼ばれるものに接すべきである。そのことを抜きにして、近代の価値の外におかれたものを鑑賞の題材として取り上げていては、近代の価値を超えていくこともできないだろう。

以上、第2節では、小・中学校における鑑賞学習の現状と課題を明らかにし、課題克服への筆者らの研究と成果を見てきた。

幼稚園から高校までの学校教育の中で、鑑賞教育の底上げを図ることが、延いては保育者の子供の造形を「みる力」の礎へとつながるのである。

第3節 保育者養成段階における「みる力」の育成

前節では、保育者が「美術鑑賞の力」を育成するために、学校教育段階での鑑賞教育の重要性について論じた。この段階を第1段階とするならば、第2段階は保育者養成校の段階である。第1段階で美術を鑑賞することの楽しさや喜びを得たならば、保育者養成の段階における「美術鑑賞の力」の育成は、比較的スムーズに展開が可能となるはずである。そして、保育者養成段階からは、「美術鑑賞の力」だけではなく、子供の世界や造形を理解する知識が必要になる。この両輪が機能した際に、本論が述べる「みる力」が十全に働く。

「造形表現指導」に関する学びが、子供理解や子供の育ちの保障のために極めて重要なものであることをこれまで論じてきたが、実際のところ、保育士資格、幼稚園教諭免許取得のためのカリキュラムにおける「造形表現指導」に充てられる時間は極めて少ない。幼稚園教諭一種免許を取得するなら、造形に関する科目は、「領域に関する専門的事項」として2単位（例えば「幼児と表現」といった名称）、「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」として1単位（例えば「表現領域指導法」といった名称）だけで最低限の単位が満たされるのである³⁸⁾。しかも、これらの科目は「表現」全て（「身体」、「音

楽」、「造形」、「言葉」、「劇（ごっこ）」を扱う科目であり、「造形」に特化したものではない。

以上のような厳しい条件の中で、さらに、子供の造形への美的・造形的側面について、講義・演習内容に組み込み、強化することが求められる。これについては、子供の造形活動、作品を見ているだけでは不十分であることは、先に述べたとおりである。「美術鑑賞の力」が必要となる。

子供の造形の理解を進めながら、美術鑑賞に関する講義・演習をさらに組み込むなどといったことが限りなく不可能に近いことは周知されるところである。共通教養科目等で扱うことはできるだろうが、子供理解と切り離して「美術鑑賞」のみを学んだとしても保育者を目指す学生に有効であるはずもない。子供の造形についての学習と「鑑賞」を交差させることで、その学びは深まるのである。

ここでは、資格・免許取得に関する制度的問題については指摘するに止め、一教員が「造形表現指導」の講義・演習の中ででき得る方法を提案してみたい。

保育者養成における「造形表現指導」の講義・演習は、小・中学校にも増して「表現」活動に偏重しているのが現状である。鑑賞活動を重視する必要がある。保育者には、自ら描く力、つくる力が要求されるわけではなく、U字の底部に子供を引きずり落とすことのないような「みる」力が求められる。「表現よりも鑑賞に」力点を移すべきである。名画・名作を題材とした、独立した鑑賞活動を導入すべきということではない。筆者は、子供の造形と芸術作品の鑑賞活動を組み合わせるなど、鑑賞の力を育成するために以下のような実践を試みている。

①子供と芸術家の作品の比較鑑賞

まずは、子供の世界観や子供の造形に関する知識（第1章、第2章の内容）の学びを保障することが大前提となる。子供の造形を理解するには、子供とその造形についての知識が欠かせない。その場合に、実際の子供の活動、作品を取り上げながら学ぶことが肝要であるが、芸術家の作品を抱き合わせて紹介・鑑賞し、子供の造形との共通性について気付かせることが効果的である。芸術作品と子供の造形の比較鑑賞は、いずれの作品も「よく見る」ことに誘い、それぞれのよさを感じることができ、有効である。

筆者の実践を二つ紹介する。

a. 芸術作品と子供の造形作品の比較鑑賞

芸術作品と子供の造形作品を横並びにしてスライド投影し、第3章第2節で挙げたように、造形やその構成要素を言葉で表しながら、共通性に対して「受容し」、「反応し」、「褒める」演習である。学生たちが、作品をみる際にそれほど意識して使用することのない言葉、例えば、シンメトリー、リピティション、バランスやアクセントといった言葉を使うことは、たいへん新鮮なようで、美的・造形的な見方が活性化する。活動形態としては、クラス全体で共に見ていく形態、グループ内での話し合い、ワークシートへの記入（個人、あるいはグループで）などを、臨機応変に組み合わせながら進める。

b. 子供の作品であることを伏せて褒めていく演習

学生が知らないような「著名な現代美術家の作品」を見せて、その作品の美的・造形的なよさを挙げさせるという演習である。タネ明かしを先にすれば、実はそれは5歳児の作品であるのだが、「この作品は、ニューヨーク近代美術館に所蔵されていて、何億円もの価値のある作品です。なぜこの作品はそれほどの価値があるのでしょうか。美術評論家になったつもりで、芸術的なよさをたくさん挙げてみてください」と問いかける。学生たちは、それほど評価の高い作品ならばという意識で、次々とよいと思う点を半ばゲーム感覚で具体的に挙げ始める。例えば、T. ドゥースブルフ（Theo van Doesburg, 1883-1931）の作品だと告げて、子供の絵を取り上げた際には、「絶妙なバランス」、「空間を感じ、立体のよう」、「直線がシャープで鮮烈」、「線と面の配置が見事」、「空白の部分に広がりを感じる」、「上空から見た地図のよう」、「アンシ

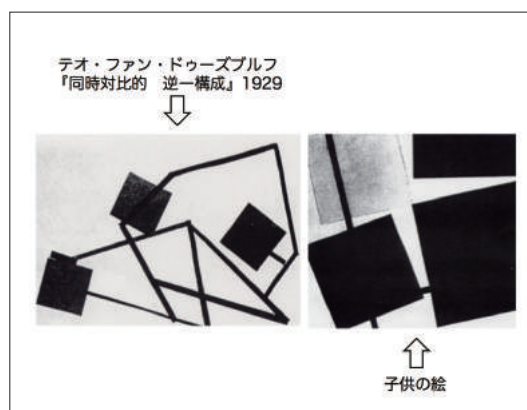


図12 芸術家と子供の作品の比較鑑賞①

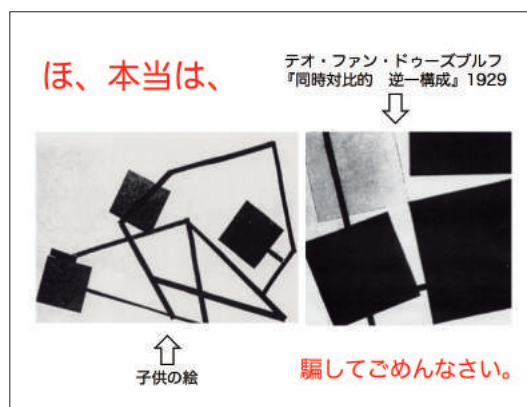


図13 芸術家と子供の作品の比較鑑賞②

ンメトリーでありながら安定している」、「線の太さのバリエーションが豊か」などの評価が出る。もう出尽くしたかという段になって、本作が子供の作品であることを伝える。すると、学生たちは口々に「騙された」と悔しがりながら、発見しようとして見るならば、美的・造形的なよさを拾い上げることで自分の驚き、そのような自分に喜び、また自信を得る。子供の作品には、芸術家の作品に対するのと同じ視線を向ければよいことに気付くわけである。そして、その後にT. ドゥースブルフの作品を並べて見せて、比較鑑賞を行う（図12）（図13）。そこで学生は、自然と芸術家の作品も子供の作品も素晴らしいと感じられるようになる。

②相互鑑賞の活動

表現活動ででき上がった互いの作品を「具体的に」、「個別的に」、「五感を使って」、「鑑賞者なりの見方で」味わい、言葉にし、伝え合う機会を増やしていく。その積み重ねが、子供の作品を「みる力」の向上につながる一つとなる。

筆者の実践では、制作の途中や終了時に必ず鑑賞会を設定する。しかし、場を設定すれば鑑賞が進むというわけではない。ステップを設定したり、バリエーションをもたせたりすることが有効であ

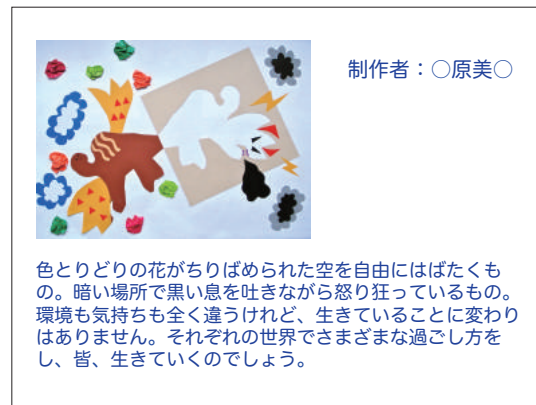


図14 作者がつくった「お話」

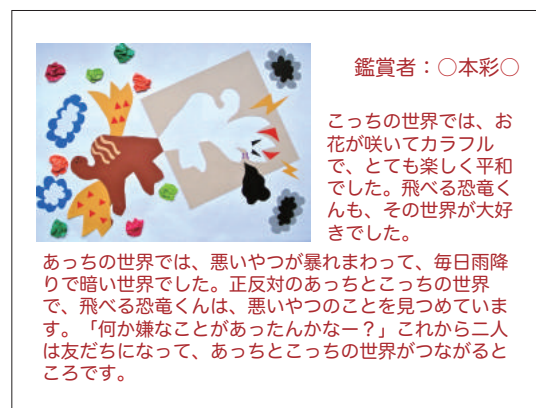


図15 鑑賞者がつくった「お話」①

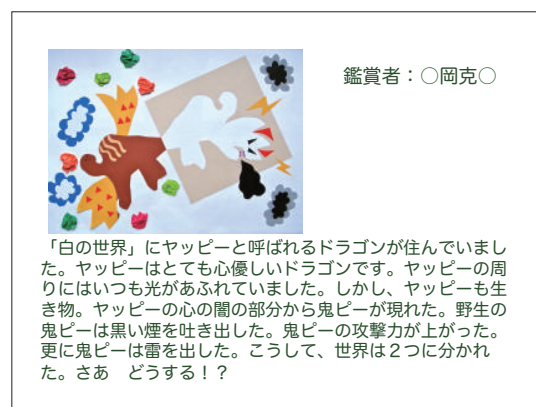


図16 鑑賞者がつくった「お話」②

る。以下に、筆者による三つの実践を挙げる。

a. 他者の作品にタイトルを付ける活動

学生には自作品にタイトルを付けさせるが、それを伏せたまま、他者（複数）にタイトルを付けさせる。作品が仕上がった途端に作者の手元を離れ、勝手に語り出すことを体験する最初の機会となる。学生たちは、確かに自分がつくり出した作品にもかかわらず、それが自分の意図や考えを超えて他者に多くを語ることに例外なく目を見張る。そして、作品が語ることは作者の手には負えないことを知ること、作品は飽くまで見る者のものであるとの実感をもつ。それは、保育者が、子供にとって「いちばん最初の、いちばんの鑑賞者にならなければならない」ことを学ぶための、最初の動機付けでもある。

b. 「お話」を書く活動

自作品から聞こえてくるお話、台詞、歌、詩、句、音などを書き、作品の裏に貼り、それを見せずに、他者（数名）にも同様のものを書かせ、作品の裏に貼らせる。

この活動も、ねらいは a. と同じであるが、タイトルよりも言葉数が多いので、より豊かな反応が現れる。自作が、思いもよらない物語などを鑑賞者に想起させることの喜びはたいへん大きい。それと同時に、見ることの自由さ、楽しさに気付いていく。図 14 は、この作品の作者がつくったお話である。そして図 15 と図 16 は、それぞれ他者である鑑賞者がつくったお話である。一つの作品が鑑賞者によって全く違った様相を見せていることが分かる。「具体的に」、「個別的に」、「鑑賞者なりの見方で」という、指導者としての鑑賞の力を養う活動である。

演習の後の、学生たちの振り返りの記述を 3 点、以下に挙げる。

私が小学生のころにやった鑑賞は全くおもしろくなかった。人の作品を見て、「～がよいと思います」と書くのが定番、同じように「～がよいと思います」と書いてもらうのが定番だったからです。いつも「だから何？」って感じでした。前の授業でやった、人の作品を見てお話をつくった鑑賞の仕方をする、考える方も楽しいし、つくった人もお話をつくってもらってどんなお話になるかわくわくして楽しめると思う。せっかく楽しくいろんな想像をして作品をつくったなら、鑑賞も楽しくないと！楽しくなければ美術じゃない！

私が最後につけ加えた、あまり意味のないところをみんな注目して、そいつが語りかけていたみたいです。本当に作品は作者のものではなくて、鑑賞者のものだというのが分かりました。もっともっとみんなの作品を見たかったし、自分の作品がどのように語りかけるのか知りたかったです。

目の前にあるのは、ただの紙なんだけれど、一生懸命絵を見ていろんな想像を巡らすと、たくさんのお話が生まれてくる。そうやってお話を考えると、友だちの作品から、私と友だちの作品というようになって、とても親近感がもてる。一人一人見方が違って、とてもおもしろかった。自分の作品は、普段はどこか恥ずかしくて伏せてしまいがちだったけど、今日はもっと私の作品を見てほしい！他の人の感じ方がとても気になる！と思った。

学生たちは、他者の作品を鑑賞すること、他者に自作を鑑賞されることの楽しさを知るとともに、よく見ることによってこそ作品は語りかけてくることを実感している。このような体験によって、自分が保育者になった時に、子供たちが自作について先生に語ってほしいことを体感的に理解することにつながり、また保育者として鑑賞を楽しんでいくことの喜びに気が付く。

c. 五感を使う活動

ワークシートを活用して、「五感を使って」鑑賞することに誘う。図 17 は、筆者の実践で使用したワークシートである。第 1 章で見たように、子供たちは五感を通して世界に関わっている。次第に視覚に偏りつつある自己を認識するとともに、子供たちの世界に近付くために、他者の作品を鑑賞する際に五感を働かせる。注意点として、ワークシートを全て埋めようとしないことを学生に伝える。全項目についてコメントすると、一つ一つが希薄になり、作品ごとに「具体的に」、「個別的に」鑑賞することが疎かになり、似たようなコメントになってしまう。1 項目か 2 項目に絞って、じっくりと書くことを勧める。それによって、自分は、作品から音がよく聞こえてくるとか、味に置き換えることが楽しいなどといった、自分の得意な鑑賞観点を発見することにもつながる。その発見を大切にして、「私なりの、個性的な」鑑賞を自分の中に育てていくようにする。

◆「見立て遊びから刷って楽しい紙版画」鑑賞カード◆

() さんの作品へ 鑑賞〈記入〉者 ()

私に語りかけてくること	その内容	その理由（色や形と絡めて）
喜怒哀楽		
手触り、感触		
音		
におい		
味		
その他 （温度、湿度、スピード、 明るさ、固さ、重さなど）		

図 17 鑑賞ワークシート

ここでは、学生たちの振り返りの記述を2点、挙げる。

自分は「こう！」と思ってつくっているのに、友だちに見てもらうと、全く違うものに見えたりして、「確かに、そうも見える！」と思ったりして、全く嫌な気持ちにはならなかった。むしろ自分の作品がどんどん広がる良いきっかけになったのではないかなとも思っている。友だちの作品をいくつも見させてもらったけど、私はほぼ音のところに注目していた。それだけ私は音に敏感というか、音とかの感覚を大事にしているのかなと気づけた。自分が教員になった時、ただ上手下手で見ずに感覚で見えていけるようになるべきだなーと思った。

自分の作品の気づけていなかった部分、こだわっていなかった部分を気づいてもらって、自分が自分の作品を新しく知るというのが、とてもおもしろくて、たのしかった。違う視点の生き物になったり、リッチなのか貧しい感じなのかでも全然違っていました。班でおこなったときは2つの意見に分かれて、気取った感じだと教えられたけど、とても速く走っている様子や、シトラスの香り、太陽の

香りが出てきたり。ところどころの緑が、チクチクしたものに見えた人もいれば、草むらに入ってそれが付いて帰ってきた犬だという人もいた。その緑色が風のようなものに見えて、スピードを表していたりとか。自分が子どもに伝える時にどんな風に言えるかで、子どもが楽しめるか楽しめないかが変わってくると思う。だから少しでも色んな言葉を覚えて、色々感じたことを伝えられるようになりたいと思います。

③子供の絵の模写

模写は、作者の創造の過程を辿る鑑賞活動である。子供の造形に関する知識を十分に身に付けさせた後に、子供の絵の模写に取り組ませる。課題名は「その子の心まで模写しちゃえ!」、モチーフは、全国教育美術展や、筆者が顧問を務める島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会同作品展などの、幼児の作品の図版とする。形や色や構図はもちろんのこと、描画材、描いた順序、スピード、描いた時間、勢い、動き、タッチ、筆圧、さらに汚れやかすれまでも正確に模写するよう指示する。いずれもその正解が明らかになることはないが、完成している作品から想像することを大切にする。つまりそれは、よく見ることにつながるわけである（図 18）。

模写する前には、まずワークシートを記入する。観点は、「発達の側面から」、「特徴的側面から」、「美的・造形的側面から」、「心理的な側面から」の四つと、上記の「描画材、描いた順序、スピード、描いた時間、勢い、動き、タッチ、筆圧」、そして、その作品の制作を指導した「先生の指導をイメージする」、「この子に言葉をかけてあげよう」から構成される。



図 18 子供の絵の模写

このワークシートを半ば程度記入したところで、模写に入る。そして模写を完成した後に、もう一度このワークシートに向かわせる。すると、模写する前にはなかった気づきが生まれる。

ここでも、学生の振り返りを紹介する。

今まで学んできた子どもの発達段階と絵のつながりを踏まえて、子どもになりきって絵を描く（マネる）という斬新な作業は、意外に苦戦しました。全く何も学んでいない時にこの作業を行うと、逆に簡単だったのではないかと考えます。子どもがどのように描くかを具体的にイメージできるようになったからこそ、この作業に苦戦したのだと思います。

模写しようと思ったら、その絵を今まで以上によく観察するし、どの順番で描いたんだろう、何を使って描いたんだろう、どんな世界を描いたんだろう、たくさんのかたちを目で見るだけでなく、心でも感じられるように見ることができました。じっくり絵を見ているうちに、「この子、サンタとトナカイを描いたあと、一回クレパス置いているな」、「サンタの大きさ、一回小さく描いちゃって、デカく描き直してんな」と一つ一つ発見があり、そうしていくうちに、この子が描いた世界に自分も入り込んでいくような、自分が今からサンタさんに会いに行くようなわくわくした気持ちで最後まで描くことができました。ちゃんと再現できたかと聞かれると、ん〜という感想だけど、心はぐっと6歳の〇〇くんに近づけた気がして、何だか嬉しい気分です。

学生の記述からは、よく見ることによって見えてくるものがあることの実感が伝わってくる。この活動では、それまでの演習の中で培ってきた、子供の造形に関する知識と、子供の造形の美的・造形的な側面に注目していく視点を統合的に育てていく。

ここまで挙げてきた筆者の実践は、芸術家の作品を鑑賞する力の向上そのものをねらいとしたものではないが、子供の造形と「美術鑑賞の力」を関連付けることによって意欲を引き出し、両面の育成、すなわち「みる力」を培うことを企図しているのである。

筆者の提唱する「みる力」育成のために、機会を逃さず、様々な方法を駆使し、多くを

見ることができるように仕かけていく必要があると感じている。保育者養成という限られた場と時間の中で、学生の「みる力」を鍛えていくには困難も多い。これらの実践を広く発表することと、一教員としてできることをさらに開発していくことが筆者の課題である。

第4節 保育者の「みる力」の育成

本章第1節で明らかにしたように、造形表現指導に積極的か消極的にかかわらず、保育者の、子供の造形への美的・造形的側面を見ることへの注目度・自信度は、他の側面に比べて低く、まして消極層の自信度となると、自信がある保育者は15%を切るという状況であった。さらに、保育経験が増すと、子供の造形の「発達の側面」、「特徴的側面」については若干なりとも注目度や自信が高まるが、「美的・造形的側面」については高まらないという状況であった。

このことは、子供の造形についての知識を深めていくことだけでは不十分であることを意味する。すなわち、「みる力」を構成する両輪の一つ、「美術鑑賞の力」を高めていくための不断の、継続的な努力が、保育者自身に要請されるのである。

先に挙げた岡田は、幼児教育者に向けて以下のように述べる³⁹⁾。

先生方には、絵を見る力が美術教育の入門であって、そしてまた終着駅でもあるほど、それほど大切なものである。

岡田は、日本美術教育学会（1956年-）、全国幼年美術の会（1963-）の立ち上げに関与した教育者である。幼児の絵画教育に関する数々の著書や、『美術鑑賞ノート』（1951）、『美術鑑賞入門—鑑賞教育のあり方』（1963）などの著書があり、美術鑑賞の専門家でもあった。それだけに、幼児の絵画を捉えることと「美術鑑賞の力」との関係に注目していたと考えられる。上記の言葉が記されている数頁後には、次のような主張がある⁴⁰⁾。

私たちはよい絵を見分ける眼力を持っていないではありません。

その研究のためには作品主義的であってもよいから、絵それ自体の研究によるのがよいでしょう。

作者と切り離れた絵そのものを見ることによって、見る力は早く進む。

「幼児の絵とはそんなものではない」ということは確かだが、ここではあえて「方法」として申している。

岡田は、自らの幼児の絵を「見る力」が、「美術鑑賞の力」によって支えられていることを実感していたのだと考えられる。「作者と切り離れた絵そのものを見る」とは、まさに作品の美的・造形的な側面へのまなざしを意味する。またそれはいつまでも深まり続ける、方向目標的な力であるゆえ、入門時にも必要であり、終着駅まで必要であり続けるということであろう。

現職保育者の「みる力」をどのように育成すればよいか。むろん、保育者自身がその重要性に気づき、自己研鑽を積んでいくことが重要であるが、保育者自身の努力に委ねている結果が現状であることを認めるならば、それでは不十分なことは明確であろう。また、「子供の絵にもっと注目しましょう」、「美術館へ行って感性を磨きましょう」といった啓蒙で事態が改善するとは考えられない。具体的な研修の機会の提供が求められる。

造形表現指導に関する保育者の研修は、単発的な場合が多く、また、これらについては、保育者自身の造形技術を高める実技や、子供たちに提供する教材研究が圧倒的主流である。その中であって、筆者は、実技研修を依頼された場合も子供の造形を「みる」実技を実施し、レクチャーを依頼された場合も「みる」演習を展開している。保育者自身の「描いたり、つくったりする力」よりも「みる力」の方が重要であるという筆者の主張は、受容され、共感を得ていることを実感している。制作実技や教材研究だけでは、保育者の造形表現指導が空転してしまう可能性があることは、これまで本論が示してきたとおりである。

筆者が継続的に関わっている造形教育研究会や保育研究会では、「みる力」を柱に据えて研修に取り組むことで実を結んでいる。その内容は、本論第1章から第3章、及び前節で述べた保育者養成の場で筆者が実践しているものの応用を基本としている。また第5章で述べる幼児造形表現指導の方法を伝えている。

以下、筆者が指導している2か所の組織の取り組みを紹介する。

①島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会の取り組み

筆者は、2005年に同研究会を立ち上げ、初年度のみ会長を務め、その後は顧問として

指導に携わり続けている。県全体の保育所、幼稚園（現在は、こども園を含む）が造形教育の分野で一つの研究会を組織している県は他にはない。同研究会の大きな事業は、「夏季研修会の開催（8月）」、「作品展公開審査会（11月）」、「作品展の開催（1月）」、「作品集発刊（翌年度の5月）」の四つである⁴¹⁾。さらにそれらは、それぞれが「保育者の力量を形成すること」、「同力量を確認すること」、「同力量を公開すること」、「同力量の資源とすること」の四つの目的を含有している。また、造形表現指導を切り口としているものの、飽くまで保育そのものの力量形成を目指しているのが特質であり、だからこそ長年にわたってその活動が支持されていると考えている。

夏季研修会には、県内各地から保育者が100名前後、参加する。毎年、筆者の、子供の造形についてのレクチャーを行った後、自らが指導した子供の絵を持参してもらい、分科会に分かれて「絵を語る会」を催す（図19）。子供の作品を値踏みしたり、子供の才能を発掘したりする場ではなく、望ましい保育のあり方を共に考える場であり、互いの子供の

絵を「みる力」を鍛えていく。これまで延べ1500名が、本研修を受けたことになる。

作品展審査会は公開で行われ、県内から毎年、3000点前後の作品応募がある。筆者と共に「みる力」を獲得してきた審査員が、審査内容を言葉にしなが、互いの合意の上で入選作品（500点程度）、特選作品（144点）を選出している。作品を持参した保育者が会場にいる場合は、その作品が生まれた際の保育を語ってもらい、その内容を考慮しながら、その保育者と共に選出していく。審査会場には、毎年、200名を超える保育者が参集し、子供の絵を「みる」研修の機会として位置付けている（図20）。審査員は、自分の「好み」などで審査することが絶対にないように、互いに意見を出し合い、参会者に聞こえるように発言し、無言で選ぶということを徹底排除している。審査会という名称でありながら、



図19 島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会主催 夏季研修会の様子



図20 島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会主催 作品審査会の様子

同研究会の、子供の絵を「みる」主要な研修の機会提供となっている。これは、参加保育者にとっての研修に留まらず、筆者を含めた審査員（毎回 15 名程度）の「みる力」を錬磨する場でもある。2018 年度に第 14 回を迎えたが、その間に、子供の絵を「みる」審査員が次々と育っている。また、近年は、島根県の小中学校の指導主事、他大学の教授、他県からの視察が相次いでいる。

作品展は、毎年、島根県立美術館ギャラリーで開催する（図 21）。県内最大の会場である。毎年、決まった壁面スペースに、特選作品 144 点を展示する。毎回、5000 人以上の来場者を得ている。これは、小学校・中学校の図工・美術教育研究会と連携しながら、同時期、同会場で開催しているからこそその成果であると言える。

各作品の台紙の下部には、作品のタイトル、地域名、園（所）名、年齢、子供の名前という五つの情報が記されている。本作品展の特徴の一つは、この情報以外のものを排除している点である。活動の際の子供のつぶやきや保育者の意図や思いを掲示したり、活動の様子の写真を添えたりしない。作品をじっくり見てもらいたいからである。作家の作品と同じ扱いをしているとも言える。保育や幼児教育の場合、ことさらに活動の様子やプロセスが重んじられ、それこそが子供理解に直結するのだという認識がある。それを批判するつもりは毛頭ないが、本論で繰り返し述べてきたように、造形作品の場合、子供の造形の知識的理解だけではなく、その美的・造形的側面に注目することが不可欠である。そのために、本作品展では、あえてドキュメンテーション類を掲示、展示しない。そのことで、絵そのものに向き合えるようにしているのである。

だからといって、ただ展示しているだけで、保育者を含めた来場者の「みる力」が涵養されるはずはない。会場入り口で配布するパンフレットに、毎回、繰り返し「必要情報だけを展示している理由」を記している。また、会期中、保育者が園（所）単位で鑑賞に来て、会場が「みる力」を養うための研修の場となることもある。筆者や審査員がその講師を務めることもある。その際には、ドキュメンテーションの掲示、展示はない方がいいのである。



図 21 島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会主催 作品展の様子

作品集（図 22、図 23）は、作品展に展示された作品を掲載している。毎年、400 部作成し、県内の保育所、認定こども園、幼稚園に購入してもらう。あるいは、作品展に来ることができなかった保育者、園児とその保護者のためでもある。ただし、これは「記念」として作成しているものではない。作品の、その向こう側にある保育をイメージし、保育そのものを高めていくための参考書として機能させることを目的としている。筆者は、毎集の巻頭言を担当しており、そこには、本作品集は、保育者が自らの保育のあり方を振り返ったり、次の実践のヒントにしたりするために活用するものであること、どのような作

[illegible]

142

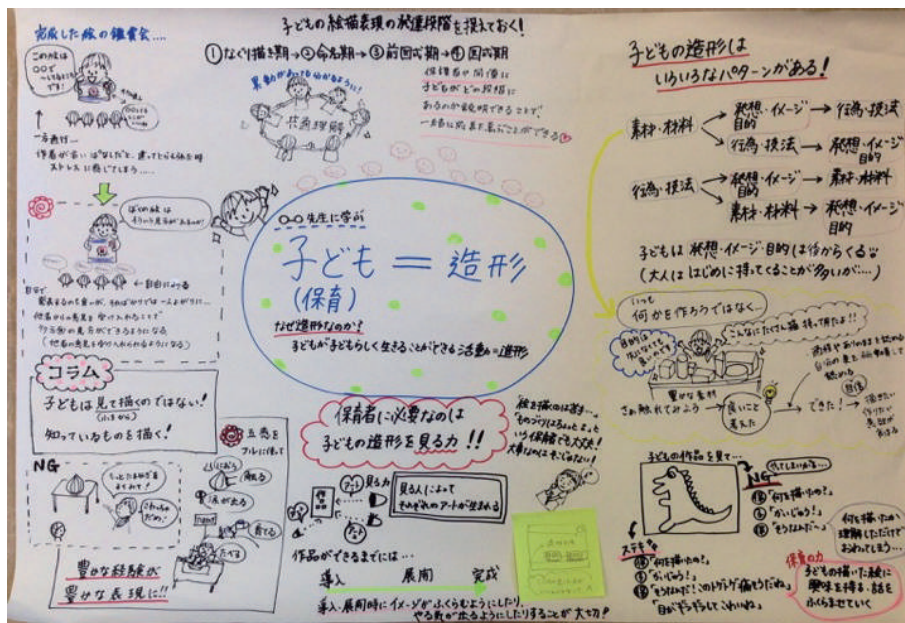


図 24 境港市立保育研究会 レクチャー後に作成した壁新聞

図 24 は、筆者の、「みる力」の重要性についてのレクチャー内容を、保育士 3 名が壁新聞にしたものである。これを持ち帰り、各園の職員室に掲げ、作成者は、研修に参加していない保育士に対して、ちょっとした空き時間などにプレゼンテーションする取り組みである。園全体に「みる力」の重要性を広げるとともに、研修参加者自身の理解を深め、他者へ説明できる力を養うことを目的とした。その後、研修参加者には、第 3 節で紹介したような研修を積んでもらうが、レクチャー内容の理解定着度が高いので、スムーズに、かつ効果的に「みる力」の育成につなげられる。「みる力」の重要性がある程度理解され、それを活用できるようになると、幼児造形表現指導についての研修に重点を移行することができるようになる。3 年目（2017 年）には、第 5 章に述べる内容の研修に入っており、3 園それぞれで、0 歳児クラスから 5 歳児クラスまでの、それぞれの暫定的な造形表現指導年間計画が完成し⁴²⁾、4 年目（2018 年）にはその検証を開始している。

2 か所における取り組みを紹介した。ただ、その効果をデータやエビデンスを用いて十分に検証するには至っていない。今後、自らの実践を検証し、効果を証明したり、問題点を洗い出したりしながら、研修の理念を理論化し、方法を構築、開発し、普及させていく

ことが課題である。

いずれにしても重要なのは、研修を「点」で展開するのではなく、継続的に行っていくことである。あまりにも当然の結論であるが、20年以上にわたって現場の研修を担当してきた上での結論である。「点」を「線」にしていかなければ効果は上がりにくい。さらに、継続性が担保されていても、保育者が個々に自身の力量を高めていくだけでは不十分である。保育・教育は組織的に展開してこそ、その成果が上がる。上記の島根県や境港市の取り組みのように、「面」での展開を推進していく必要性を強く感じている。

続く第5章は、ここまで論じてきた「みる力」が基盤となった時にこそ導き出される幼児造形表現指導について詳述していく。

註

- 1) 単純集計は、Ⅰ-1、Ⅰ-2、Ⅰ-3、Ⅰ-4、Ⅰ-5、Ⅱ-1、Ⅱ-2、Ⅱ-3、Ⅱ-4の9点で行った。条件付き単純集計は、以下の13観点で行った。Ⅰ-2で①～⑤を選んだ人のⅠ-5それぞれ、Ⅰ-2で①②を選んだ人（合計）のⅠ-5それぞれ、Ⅰ-2で③④⑤を選んだ人（合計）のⅠ-5それぞれ、Ⅰ-2で①～⑤を選んだ人のⅡ-1それぞれ、Ⅰ-2で①②を選んだ人（合計）のⅡ-1それぞれ、Ⅰ-2で①～⑤を選んだ人のⅡ-2それぞれ、Ⅰ-2で①②を選んだ人（合計）のⅡ-2それぞれ、Ⅰ-2で③④⑤を選んだ人（合計）のⅡ-2それぞれ、Ⅱ-3で①②を選んだ人（合計）のⅡ-1それぞれ、Ⅱ-3で①②を選んだ人（合計）のⅡ-2それぞれ、Ⅱ-3で③④を選んだ人（合計）のⅡ-1それぞれ、Ⅱ-3で③④を選んだ人（合計）のⅡ-2それぞれ。クロス集計は、Ⅱ-3の①～④を軸としたⅠ-5①～⑤それぞれ、の観点で行った。
- 2) 回答者の年齢は、20代が30.8%、30代が33.0%、40代が18.5%、50代以上が17.7%であり（N=503）、勤務年数は、5年未満が21.7%、5年以上10年未満が21.9%、10年以上20年以下が38%、20年以上が18.4%（N=502）である。
- 3) 平成26・27・28・29年度科学研究費補助金基盤研究（B）（一般）（課題番号：26285204）「学校における美術鑑賞の授業モデルの拡充と普及についての実践的研究」（研究代表者：松岡宏明、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、大嶋彰、大橋功、萱のり子、新関伸也、藤田雅也）の一環として実施したものである。
- 4) 倉橋惣三『倉橋惣三の「保育者論」』フレーベル館、1998、pp.173-174
- 5) 花篤實「表現領域と鑑賞領域」、大学美術指導法研究会、花篤實、辻田嘉邦、櫻井俊夫編著『新学習指導要領による図画工作科指導法 理論と実践』日本文教出版、1999、p.13。しかし、1951年発行の「小学校学習指導要領」、1952年発行の「中学校高等学校学習指導要領」（共に試案）において、「鑑

賞」は十分に言及されており、三つの評価観点（表現〈描画・工作・図案〉、鑑賞、理解）の一つに位置付けられている。1958 年告示の「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」では、「内容は『絵画』、『彫刻』、『デザイン』、『工芸』および『鑑賞』の領域によって構成する」とされている。1977 年告示の「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」において、領域は「表現」と「鑑賞」の 2 領域に整理統合され、その後の改訂においてもこの領域構成が継承されている。いずれにしても、学習指導要領においては付随的な扱いがされているわけではなく、現場の教員の意識や取り組み姿勢がそうであったのである。

- 6) 梅本堯夫「芸術における享受と表現」岩波講座 教育の方法 7『美の享受と創造』岩波書店、1988、pp.301-303
- 7) Visual Thinking Strategies の略。A. ハウゼン（Abigail Housen）とニューヨーク近代美術館（MoMA）の教育部が 1990 年代に開発した鑑賞の方法論。従来、一定レベルの鑑賞者を想定した MoMA の教育普及方針を鑑賞の初心者向けに改めたもので、まず、作品をよく見て自分の所見を述べ、なぜそう思ったか根拠を述べる。他者の見解を聞き、討論を重ねながら批評的思考スキルを鍛えるという形式をとる（石川誠「美術鑑賞の理念と方策」、橋本美保、田中智志監修、増田金吾編著、教科教育学シリーズ『図工・美術科教育』一藝社、2015、p.116-117）。
- 8) 相田隆司「美術教育の歴史 戦後一学習指導要領の変遷を軸にして」、橋本美保、田中智志監修、増田金吾編著、教科教育学シリーズ『図工・美術科教育』一藝社、2015、pp.62-63
- 9) ハーバート・リード著（1956）、宮脇理、岩崎清、直江俊雄訳『芸術による教育』フィルムアート社、2001、p.240
- 10) 初出は、拙稿「小・中学校における鑑賞学習指導の現状と課題—11・12 年振りの全国調査より—」公益財団法人教育美術振興会『教育美術』6 月号（No.888）、2016、pp.44-47
- 11) 日本美術教育学会『図画工作科・美術科における鑑賞学習指導についての調査報告—2003 年度全国調査結果—』（2004）としてまとめた。これは、平成 15・16 年度基盤研究（B）（一般）（課題番号：15330194）「美術教育における『鑑賞』学習のカリキュラム開発に関する研究」（研究代表者：大嶋彰、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、梅澤啓一、金山和彦、萱のり子、神林恒道、小林修、新関伸也、松岡宏明）の一環としての調査である（送付件数 5000、有効回答件数 1161）。
- 12) 平成 16・17・18 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（1）海外学術調査（課題番号：16402044）『東アジアにおける鑑賞教育の現状報告ならびに比較研究』（研究代表者：萱のり子、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、梅澤啓一、大嶋彰、神林恒道、小林修、金山和彦、新関伸也、松岡宏明）
- 13) 神林恒道、新関伸也編著、赤木里香子、泉谷淑夫、梅澤啓一、大嶋彰、大橋功、金山和彦、萱のり子、小林修、松岡宏明著『日本美術 101 鑑賞ガイドブック』三元社、2008
- 14) 神林恒道、新関伸也編著、泉谷淑夫、梅澤啓一、大嶋彰、大橋功、小林修、松岡宏明著『西洋美術 101 鑑賞ガイドブック』三元社、2008
- 15) 新関伸也編著、赤木里香子、泉谷淑夫、大嶋彰、大橋功、萱のり子、松岡宏明著『学校における美術鑑賞のかたちと実践「日本・西洋美術 101 鑑賞ガイドブック」を活用した鑑賞授業題材集』滋賀大学教育学部新関伸也研究室、2012。平成 21・22・23 年度科学研究費補助金基盤研究 B（1）一般（課題番号：21330201）『日本美術・西洋美術 101』を生かした鑑賞学習の授業モデル及び視覚教材の開発

(研究代表者：新関伸也、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、大嶋彰、大橋功、松岡宏明)の一環として発刊した。

- 16) 分析の詳細は、松岡宏明、赤木里香子、泉谷淑夫、大嶋彰、大橋功、萱のり子、新関伸也、藤田雅也「小学校図画工作科における鑑賞学習指導についての全国調査報告」、「中学校美術科における鑑賞学習指導についての全国調査報告」日本美術教育学会『美術教育』第301号、2017、pp.60-67、及びpp.68-75に報告している。なお、この調査の全結果は日本美術教育学会ホームページ (<http://www.aesj.org/>) で公開している(2018年10月1日現在)。
- 17) 小学校調査のより詳しい分析については、拙稿「小学校における鑑賞学習指導の現状と課題」『美術教育』日本美術教育学会、2016、pp.34-41を参照。
- 18) 1980年代以降、客観テストだけでは子供たちの本物の学力を測ることはできないという批判が生じ、学習者の振る舞いや作品(パフォーマンス)を手がかりに、知識や技能の総合的な活用力を質的に評価する方法としてパフォーマンス評価(performance assessment)が導入されるようになった。なお、パフォーマンス評価においては、教師による主観的な評価に陥らないようにするために、ルーブリックの作成と活用が必要とされている。
- 19) 田中耕治編著『教育評価の未来を拓く一目標に準拠した評価の現状・課題・展望』、ミネルヴァ書房、2003、p.205
- 20) 3)の研究の一環として作成した。
- 21) 3)の調査結果によって、評価の際にルーブリックを活用している教員は、「よく用いる」、「ある程度用いる」を合わせても、中学校で計9.6%(N=916)、小学校で計6.6%(N=764)と極めて少ない現状であることが明らかになっている。
- 22) 葛飾北斎《神奈川沖波裏》、俵屋宗達《風神雷神図屏風》、J.ミロ《アルルカンの謝肉祭》、S.ダリ《記憶の固執》、A.ワイエス《クリスティーナの世界》、P.モンドリアン《コンポジション》、上田薫《なま玉子B》、上田桑鳩《愛》の8件。
- 23) 例えば、第3章第4節で述べた筆者の保育所での実践では、(A)見方・感じ方、(C)-1形、色、(C)-2構成、配置という3観点において、レベル2～レベル3のパフォーマンスが幼児に見られることが確かめられた。
- 24) 立教大学(2017.7、4実践)、岡山県立美術館(2017.10、3実践)、滋賀大学大津サテライトキャンパス(2017.10、5実践)において、実践者と研究チームが会して、「鑑賞ルーブリック&ガイド」を活用した実践発表研修会を開催した。
- 25) 本節は、拙稿「対話型鑑賞と対象作品についての再考」日本美術教育学会『美術教育』第296号、2012を基にしている。
- 26) 鶴見俊輔はそれぞれ以下のように定義している。純粋芸術(Pure Art)は、「専門的芸術家によってつくられ、それぞれの専門種目の作品の系列にたいして親しみを持つ専門的享受者をもつ」。大衆芸術(Popular Art)は、「専門的芸術家によってつくられはするが、制作過程はむしろ企業家と専門的芸術家の合作の形を取り、その享受者としては大衆をもつ」。限界芸術(Marginal Art)は、「非専門的芸術家によってつくられ、非専門的享受者によって享受される」(鶴見俊輔『限界芸術論』、ちくま学芸文庫、1999、pp.14-15)。

- 27) 筆者は、歴史的な名画・名作といった「純粋芸術」を子供が持っている「限界芸術」のコードで読ませていくことのねじれによって、鑑賞教育の目標設定に、個々の教師の美術観や鑑賞教育観によるばらつきを生むことを指摘した（拙稿「美術（図工）科における鑑賞教育の目標設定に関する考察」、『美術教育』288号、日本美術教育学会、2005）。
- 28) もちろん、今日における芸術作品の定義が、近代になってつくられた価値観・美術観に依るものであり、子供たちに多様な価値観や美に目を開かせる「しかけ」を用意することこそが、鑑賞指導の使命ではないのかという議論も考えられる。美術館の収蔵品だけでなく、「忘れ去られた名作」や「個人所有の名作」も存在する。どれも鑑賞の対象にはなる。しかし、先の美術学生や保育を学ぶ学生の製作物、あるいは道ばたに落ちていた石ころなど、名画・名作と呼ばれるものから離れるほどに、それらを題材として取り上げた場合、その意義はその指導者とその子供たちの間に限定されたものになっていく。そして、他の指導者と共有したり、他の指導者が援用したり、共にブラッシュアップしたりする「題材観」を構築していくことが困難になる。
- 29) 第4回美術鑑賞教育フォーラム、上野行一研究代表「対話による意味生成的な美術鑑賞教育の開発」報告会、文部科学省第1講堂、2009、における特別講演後の質疑応答より
- 30) 上野は、対話型鑑賞で取り上げる作品について、「物語性のある作品」、「多様性のある作品」、「親しみやすい作品」をまず挙げながら、「作品の流れ」、「文化との関連性」、「難易の段階性」に留意することを明示している。具体的には「歴史的な名作や作家の作品」を想定していることが理解される。上野行一監修『まなごしの共有』淡交社、2001、pp.66-72
- 31) 神林恒道、『『見ること』の意味を問う―表現と鑑賞を結ぶもの―」、研究代表者萱のり子、研究分担者赤木里香子、泉谷淑夫、梅澤啓一、大嶋彰、金山和彦、神林恒道、小林修、新関伸也、松岡宏明、平成16・17・18年度科学研究費補助金基盤研究B(1)海外学術調査課題番号16402044「東アジアにおける鑑賞教育の現状報告ならびに比較研究」研究成果報告書、2007、p.139
- 32) 該当の記述は以下のとおり。「絵本の絵は、(……)その記憶がずっと後までその子の（頭の中での）映像づくりに役立つわけです。(……)絵本の絵が正確で美しいことがどんなに重要かわかるでしょう」(pp.38-39)、「想像の世界を描いた絵が、子どもにとってたしかな経験になるのは、それが、卓越した想像力の持ち主によって描かれた場合に限る」(p.39)、「絵本の果たすべき、(……)大きな役割が(……)子どもたちに、ただものごとを絵にして示すだけでなく、それを、美しい、たのしい、しっかりした絵にして示すことによって、子どもたちの目を、美しいものの見える、しっかりしたものの見方のできる目に訓練していく」(pp.41-42)、「子どもたちは、絵のスタイルを識別したり、絵のもつ力を感得することにかけては、非常に敏感です。絵を見れば、その画家が、自分達より、よく訓練されたすぐれた目をもっているかどうか、その絵が自分たちを、より高い、より質のいいものへひきあげてくれるかどうか、ピーンと感じとるようです。子どもたちの中に本質的に備わっている、成長しようという力が、自分たちを高めてくれるものへ本能的に手を伸ばさせているのでしょう」(p.44)、「絵本は、子どもたちに美的満足を与え、より質のよい美しさの世界へ子どもをひき上げてくれるものでなければいけない」(p.47)、松岡享子『えほんのせかい こどものせかい』日本エディタースクール出版、1987
- 33) 同上書、pp.51-56

- 34) 岡田清『幼児の絵と教育—幼年美術論』創元社、1977、pp.233-234
- 35) かつそれを前提として、あるいは延長上、時には表裏一体的に、名画・名作が宿す優れた芸術性、美術史上の意味などの知を適切に、そして効果的に鑑賞者に伝えていく必要がある。
- 36) 長田謙一「伝えること / 語ること / 伝え合うこと—視覚文化社会に〈生きる〉ちからと〈アート〉—」(講演録)、『平成 22 年度美術館を活用した鑑賞教育の充実のための指導者研修』、独立行政法人国立美術館、2011、p.120
- 37) 同上書、p.120
- 38) 教育職員免許法施行規則 (抄)【平成 31 年 4 月 1 日現在】第一章第二条による。
- 39) 前掲書 34) に同じ、p.102
- 40) 前掲書 34) に同じ、p.105
- 41) 夏季研修会は、毎年、大田市(島根県のほぼ中央)で開催される。作品展審査会は島根県立大学松江キャンパス体育館で開催される。作品展は、毎年、島根県立美術館ギャラリーで開催し、来場者は多い年には 6000 人を超える。作品集には特選作品 144 点を掲載し(カラー)、300 部作成、県内の所園に頒布している(有料)。同研究会の活動は、2018 年度に 14 年目を迎えている。
- 42) 大橋功、新関伸也、松岡宏明、藤本陽三、佐藤賢司、鈴木光男、清田哲男編著『美術教育概論(新訂版)』日本文教出版、2018、p.85 に「幼児造形指導年間計画例」として、その一部を掲載している。

第5章 「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導

本章¹⁾では、子供の造形の理論的知識（第1章、第2章）と、子供の造形の芸術性を受容することのできる「美術鑑賞の力」（第3章、第4章）が統合されて発揮され、機能する力、すなわち子供の造形を「みる力」を基盤とした、望ましい造形表現指導の方法について、具体的に考察、提案する。

第1節 造形活動の三つの要素と幼児造形表現指導

幼児造形表現指導の実践においては、子供の自発的で自由な活動を保障し、支えていくことが保育者にとっての中心的課題となる。しかし、それは、「子供の好きなように自己表現させる」とか「保育者が指導を行ってはいけない」ということではない。それらは「放任」にほかならず、「保育」、「教育」とは呼べない。「自由」とは、知識や技術の獲得、表現力の向上によってもたらされるものである。放任、つまり指導を放棄すれば、子供たちに備わった自己表現力の可能性が潰される。このことには十分留意しておきたい。一方、技術指導や知識を与えることが主眼になってしまうと、そこには強制力が生じてしまい、自発的な表現とはほど遠いものしか生まれない。指導者が作品の完成イメージをあらかじめ想定している場合には、そのイメージに近づけるための指導が行われ、画一化された作品が並ぶことになる。

意図的・計画的に指導しながら、子供たちにとっては十分な自由が保障され、個性豊かな創造が奨励される造形活動を提供したい。行き過ぎた指導は画一化を招き、無責任な「自由」は放任になる。

造形活動は、何を〈what〉（主題、テーマ、題材、モチーフ）、何を使って〈by〉（材料、用具）、どのように〈how〉（技法、表現様式 [スタイル]）という、三つの要素で構成される。指導の際に、この三つ全てを保育者が決定すると活動や作品は画一化しやすく、全てを自由にすると放任になりやすい。その時々保育のねらいを明確にして、三つのうち何を自由にし、何を固定するのかを考えることが重要である。ただし、保育者のねらいが子供たちの「やってみたい」という気持ちに変換されるように展開していくことが原則であり、三つのうちのどれか一つなり二つなりを自由にしさえすれば、それでよいわけでは

ない。

筆者の、大学における造形表現の指導法に関する授業の終わりには、毎回、学びの振り返りをさせている。その学生のノートに記された記憶を一つ引用する。

美術や図工の思い出の話を聞いて、私も一つ思い出したことがありました。小三の時に「ザリガニ」をテーマにクレヨンと絵の具を使って描く時がありました。私は一生懸命たくさんのザリガニを描きました。なかなか絵を描きはじめられない子が数人いたらしく、先生（図工のみ教える講師の先生）は前に集めて叱りはじめました。先生は機嫌がととても悪く、私が話しかけると、「なんなの、あなたは。気持ち悪い、そんなにいっぱいザリガニ描いて」と言われました。泣きそうになったけど、必死でこらえました。あとで「ごめんね」と言われましたが、なんとも思いませんでした。先生や図工が大好きから大嫌いになりました。しかし、後日展覧会に出す作品を選ぶ時に、担任の先生は私の絵を選んでくれました。図工の先生、ざまあみろと思いました。苦い思い出です。

教師が子供に「気持ち悪い」などという言葉を発するのは論外として、まず問題なのは、教師の中に「理想とする絵」のイメージが明らかに存在しているということである。絵を描くことは自己表現である。自己表現とは自分の考えや思いを表出するということであり、つまり、一人一人違うのが当然である。この子は、たくさんのザリガニを描きたかった。そしてそれを一生懸命表現した。ところが、それは教師が想定していた絵とは違ったわけである。この教師はおそらく、真ん中に、ザリガニを一匹、大きく描かせたかったのであろう。描かせたいというのは教師の思いである。教師の思いを子供が代わりに描いても、それは表現ではない。教師が描かせたいものを、子供を使って描かせようとしている、それを教育だと信じているのである。それが言い過ぎだとしても、無自覚にそれをよしとしてしまっているのである。

さらに良くないのは、題材、材料、描き方の三つが全て教師によって固定されていることである。題材（what）はザリガニで、材料（by）はクレヨンと絵の具、描き方（how）は一匹を大きく描く、というようにである。「how」の部分だけは、一匹を大きく描くように事前に子供たちに指示していたわけではないが、教師の心の中にはそのイメージが確実に存在した。教師の心中を推し量ることができた子供たちは、きっと褒められたであろう。

う。しかし、そうやってでき上がった、どれも似たような作品に表現としての魅力はないし、そもそも、それらの活動は表現ではない。

一方、全てを自由にすれば放任、「自由遊び」になる。自由遊びは、ねらいをもって展開される「保育」や「教育」とは質が異なるものである。保育や教育の場面では、全てを自由にすると、子供にとっては逆に不自由極まりない。「何を描いてもいいよ。何を使ってもいいよ。どんなふうに描いてもいいよ」では、優しい対応のようで、実は、子供たちをたいへん不自由な状況に陥らせるのである。「描いてね」、「つくってね」と保育を設定しておきながら、何も手がかりを与えず、だからと言って子供が完全に自由に描いたり、つくったりすると、教師や保育者に受け止めてもらえなかったりするのだから、子供にとっては厄介な課題である。

「what」、「by」、「how」のどれを固定し、どれを自由にすべきか。保育や授業の中で子供たちに身に付けさせたい力によってそれを決定する。固定した部分については、着実に全員が力を付けられるように、自由にした部分については、子供たちの選択を十分に受容し、賞賛する。そこに保育者・初等教育者の「美術鑑賞の力」を存分に発揮することになる。

さらに2名の学生のノートを引用する。

絵を描くと、いつもいつも「ここはこうしたほうがいい」と言っていた、五、六年の時の担任。たしかに絵を描くのは上手いひとだけど、私には私なりの思いや表現の仕方がある。たしか、一度それで本気で怒って、作品をびりびりにやぶってやった。スッキリした！！ けど、やっぱり作品を提出せねばならなくて、しぶしぶもう一枚描いていた。ああ、なんて情けない私、と思いました。

一つだけ覚えていることがあった。それは先生が、私の絵を水道で洗い流したことである。その時の絵は自転車の絵だった。それまでも絵は苦手で先生に何度も描き直しをさせられていたが、さすがに絵を水で洗い流されたのは小学生ながらも衝撃的だった。それを機に、絵を描くことは嫌いになった。

教師が子供の表現を受け入れるための「みる力」をもたない場合、子供たちの心を傷付

け、時に、大人になっても嫌な思い出として残り続ける。これらの学生が語っているのは小学校の中、高学年の時の出来事なので、その時抱いた違和感を自覚することができた。しかし幼児期や低学年では、まだ感情を言葉にすることはできず、ものごとを客観視することもできないため、教師の指導に抵抗することもなく、むしろ「自分が悪いのだ」と無意識に自分を責めることとなる。記憶は、その子の中に負の感情として巣くうであろう。そして、表現することや造形活動に取り組むことを自然と避けていくに違いない。幼児期、低学年の子供への対応の責任は、より重大と言えるのである。

第2節 園における造形活動の場面

1 「自由活動」と「設定活動」

保育とは、意図的・計画的な営みであるが、園での乳幼児の生活の全てが保育者の意図と計画の下に管理・展開されているわけではない。ある場面では、子供たちが自由に環境に働きかけて遊んでいるだろうし、ある場面では、保育者がねらいをもって子供たちに活動を提案したり、指導したりする。造形活動にも、もちろんその両面がある。

園における造形活動の場面は、まず、この「自由活動」と「設定活動」の二つに分類される。

「自由活動」とは、子供たちが園の生活の中の自由時間に、保育者の誘導や指導なしに、園や保育室においてある材料や道具、あるいは環境に働きかけながら、お絵描きをしたり、製作をしたり、モノ遊びをすることである。基本的には、園という環境下であるものの、家庭での遊びと同様の活動である。

「設定活動」とは、保育者が意図的・計画的に行う造形活動を指す。自由活動では、遊びや一緒に活動する集団が固定的になり、遊びが拡大したり発展したりすることにも限界がある。そこで、保育者の働きかけが必要となるのである。設定活動には、保育者主導の教授的な方法もあるだろうし、誘導的な投げかけもある。保育の形態としては、「一斉」の場合や、「個別」に促進されることもある。

設定活動は、「造形遊び」と「造形表現」に分けられ、それぞれにいくつかの下位分類が考えられる。

2 「造形遊び」と「造形表現」

「造形遊び」と「造形表現」は、子供にとっては区分されるものではない。それらは連続していたり、相互に重なり合ったりするものだが、指導者にとっては、この違いを理解し、実践を計画していくことは、保育のねらいを明確にするために不可欠である。

子供の造形活動の全てを「造形遊び」と呼ぶ実践者・研究者も多くいる。また、造形活動の全てを「造形表現」と称することもある。どちらが正しいといった問題ではなく、造形活動をどのような立場で捉えるかという違いに過ぎない。しかし、実践において、ねらいをもった保育を展開する際には、子供たちをどのような活動に誘っていくのか、その活動を通してどのような力を付けてやりたいと望むのかを明確にすることが重要である。その時に「造形遊び」と「造形表現」を便宜的にでも区別しておく、自身の立ち位置を確認しやすい。指導内容のブレを防ぎ、また当初の計画どおりに指導が進まない場合も、そのことを自覚しながら、後の省察や次の実践に生かすことができる。

ここで、「造形遊び」と「造形表現」の違いを確認するために、第1章第4節で考察した「様々な造形過程」を再度参照する（第1章第5節の図2）。造形活動は、A「目的（発想・構想）」、B「材料（素材）」、C「行為（技法）」の組み合わせによって展開され、図のように六つのパターンが想定できる。

この中で、B・Cからスタートする造形活動を「造形遊び」、Aからスタートする造形活動を「造形表現」と捉えると理解しやすい。この理解が、子供たちに様々な過程を経る造形活動をバランスよく提供するための基盤となる。

①「造形遊び」

「造形遊び」を「色・形・材料や場所と直接関わり、働きかけていくその過程を大切にした造形活動のことであり、遊びとしての性格（遊び性）をもつもの」と定義する²⁾。換言すると、「必ずしも作品にすることを目的としない、形や色と格闘することそのものを大切にした遊び」と捉えると理解しやすい。

活動を始める前に、明確なねらいや目的、あるいは完成イメージがあるわけではなく、形や色、材料や技法をきっかけにスタートする子供たちは、砂を触っているうちに「いいこと考えた!」と言って何かをつくり始めたり、描いた線の中に何かを見付けて、「これ、かいじゅうだよ」と言ったりする。イメージが最後に付加されることも子供たちにとってはごく当たり前のことである。

「造形遊び」では、最後まで作品にならないかもしれないし、完成させることは、ここでは重要ではない。形や色、材料と格闘する、没頭する、その過程が大切にされる。

振り返っておくべきは、「造形遊び」は、保育者のねらい・計画をもって行われる、保育者が導く意図的な活動であるということである。単に子供の欲求から始めるものではなく、ただ子供が好きな時に好きなことを好きなようにするものでもない。「造形遊び」は「設定活動」に位置付けられるものであり、「自由活動」の中の造形的な遊びとは区別している概念である。このことは、小学校における「造形遊び」においても同様のことが言える。

以下、「造形遊び」をさらにいくつかに分類してみる。

a. 材料・素材遊び

材料、素材への関わりそのものが遊びになっている活動のことである。その関わりを通して、幼児は形や色、感触、大きさ、重さ、温度、匂い、機能性などを感じ取っていく。

素材集め（収集活動）や、ダンボールや廃材を使ったダイナミックな空間的な遊びなどがある。空間的な遊びでは、子供は体全体を使って場所、環境へ働きかける。自身の身体を筆代わりにして紙の上を動き回ったり、ハサミやノコギリになったかのようにモノを加工したりする。全身でもって、世界に挑んでいく。モノのありようを変えたり、空間を再構成したり、集団で環境を変えたりする遊びへと発展していく。

また、素材を並べたり、重ねたり、組み合わせたりすることで構成的な遊びになる。おはじきを並べて迷路にしたり、木の葉をだんだん色が変わるように置いたり、石を高く積んだりする活動である。シールやワッペンを、貼ったり、はがしたりするのも幼児が大好きな活動であり、一種の材料遊びと言えるだろう。自分独自の記号をつくったり、並べて絵にしたり、相互伝達したりする活動にもつながっていく。

b. 技法・道具遊び

技法（行為）そのものを楽しむ遊びを指す。あるいは、用具の使い方に刺激されて展開される遊びのこと。紙を破る、はさみで切る、ひもをつなぐ、点を打つ、線で囲む、塗る、こする、にじませるといった操作的な遊びも含めてよいだろう。デカルコマニー（合わせ絵）、スクラッチ（ひっかき絵）、フロッタージュ（擦り出し）などの技法から始めて、出てきた形や色、あるいはその操作そのものの楽しさを味わうのもこの範疇である。また、金槌で釘を打ったり、ローラーで線を描いたり、スタンプング（型押し）などの道具を

使ったりすることから始まる遊びも含む。

他に、a. の「材料・素材遊び」やb. の「技法・道具遊び」に含まれる、あるいはそれらから派生してくる遊びとして、「見立て（模倣）遊び」がある。石ころを車に見立てたり、雲の形をうさぎに見立てたり、幼児の生活の中には常に見立て活動が溶け込んでいる。幼児本人からすると、決して見立てて遊んでいるというわけではなく、本人はいたって真面目であり、本当にそう見えているのである。木の実や色水でつくったジュースをごちそうしてくれる姿がほほえましい。布や新聞紙をまとっただけでヒーローに変身するといった、ごっこ遊びも、「造形遊び」の延長上にある。

こういった、材料・素材遊びや技法・道具遊びは、幼児の感性や感覚を耕す。一昔前には、降園後の自由な時間に自然に発生したものであったが、現代では保育の場で造形活動として保障していかなければならなくなっている。これは、環境の激変により子供たちが屋外での遊び場や、また遊ぶ時間自体を失ってしまったことに起因している。

加えて望まれることは、園内の、本当の意味での豊かな環境づくりである。物質的な「モノ」は、今や、街中にも家庭にも溢れていて、何でもすぐに手に入る時代である。だからこそ、一つ一つの「モノ」と丁寧に関わり、じっくり向かい合うことで、「モノ」の可能性を知ることができる。園では「モノ」の数を拡充させるのではなく、質に目を向けるべきである。それが現代における豊かな環境づくりの視点であり、現代の保育者はその視点をもつことが求められる。

②「造形表現」

「造形表現」は、「造形遊び」と異なり、はじめにイメージをもつ活動を指す。

発達段階で言えば、概ね3歳児以降の前図式期から、子供たちはイメージをもって描き始めることがある。もちろん、はじめのイメージを最後まで持ち続け、そのとおりに活動していくという意味ではない。活動の過程で次々とイメージを変化させていくことは自然なことである。

「造形表現」は、「心象表現」と「適用表現」の二つに大別すると分かりやすい。「心象表現」とは、自分の思い、気持ちを表す表現であり、大人の造形活動の区分では、「絵画」や「彫刻」がそれに当たる。「適用表現」は、使ったり動かしたりといった、生活を楽しむ豊かにするための合目的・機能的なものを描いたり、つくったりすることを指し、大人の造形活動の区分では、「工芸」や「デザイン」がそれに当たる。小学校図画工作科の

区分なら、「心象表現」は「絵や立体」、「適用表現」は「工作」に対応すると考えればよい。

ここでも留意すべきことは、これらの区分は飽くまで保育者側にとっての区分であり、幼児にとっては、もちろんそれらの区分は存在しない。「今日は、自分の思いを絵にしてみよう」、「後で使えないものをつくってははいけません」といったような指導は、幼児の造形表現の本質を理解していない証左である。

a. 心象表現

「心象表現」は以下の三つに分類できる。

〔観察からの表現〕

観察とは、「眼で見ること」と捉えがちだが、ここで言う観察とは、子供が五感全てを起動させて対象物を認識しようとする行為を意味する。ゆえに、保育者が保育室にザリガニを持ってきて、いきなり「ザリガニさん、すごいはさみをしているねえ。よく見て絵に描いてごらん」などという指導では、幼児の表現を十分に引き出すことはできない。ザリガニに話しかけてみたり、つかんではさみにはさまれたり、ざらざらした殻に触れたり、動く音を聞いたり、しばらく飼育して、汚れた臭い水を取り替えたり、卵から赤ちゃんが生まれるところに出会ったりして、対象を知っていくこと、それがここで言う観察である。

実際、観察して描こうと言ってモチーフを幼児の目の前に置いても、いざ描き出すと幼児は対象を目で見たりはしない。見ていない子供に「よく見ようね」と促せば、確かに見る。しかしそれは、幼児は先生の言うとおりにしたいと思って、先生につきあってくれているだけである。何も言わなければ、子供たちはひたすら画用紙だけを見つめて描く。それが幼児の自然な姿である。

〔(生活) 経験からの表現〕

子供たちの(生活)経験が、刺激と発見に満ちた豊かなものであれば、造形活動も豊かになる可能性がある。全身で感じ取った感動や思いを表現することで、子供たちは経験したことを確かめる。例えば、楽しかった「玉入れ」の場面を絵にすることで、もう一度「玉入れ」の経験を画用紙の上で味わうのである。その表現が保育者に受け止められれば、また次の経験に対して意欲が湧く。そしてまた表現しようという気持ちにもなる。表現と

経験は互いに連鎖して深まっていく。

〔お話・空想からの表現〕

お話や空想からの表現により、幼児は楽しい夢の世界や想像の世界に浸り、想像のための源泉や感受性や心情を豊かにしていく。表現することで想像の世界を拡大すると同時に、お話や空想することをより深く味わい、その想像や考えを確かな経験として定着させる³⁾。

以上の「心象表現」は全て、直接・間接を問わず、「経験」に還元される。観察することは五感を通して対象と関わることであり、それは経験である。お話から生まれる表現にしても、お話を聞いてイメージが膨らむという間接経験である。空想から生まれる表現も、それまでに会った画像や映像、経験に影響を受けて描いたり、つくったりする。すなわち、豊かな表現を生み出すためには、子供たちの経験をいかに豊かなものにするかが問われるのである。子供たちと対象（モノ・コト）との関わりの「質」にこそ保育者は力を注ぐ必要があることが理解されよう。

b. 適用表現

つづいて、「適用表現」について、二つに分類して考察してみたい。

〔用途を考えた表現〕

「使う」、「遊ぶ」、「飾る」など、何らかの目的に合わせて、描いたりつくったりする表現を指す。買い物ごっこに必要なカバンやお金をつくる、変身のための小道具や衣装をつくる、贈る人を想定してプレゼントをつくる、描いた絵や写真の周りを飾るなどが挙げられる。節分やお祭りなどの年中行事を意識しての製作では、用途を考えて表現する場面が多いだろう。また、生活を豊かにするための表現として、自分の顔を描いた絵を「お当番カード」にする、季節感を演出する壁面をみんなで描くなどもこの範疇である。

〔機能性を考えた表現〕

「動く」、「転がる」、「飛ぶ」、「浮く」、「立つ」、「音が出る」など機能性を追求する表現がこれに当たる。タイヤや翼のついた乗り物、空き箱に切り込みを入れ、折り曲げて立たせたロボット、糸を張ったり、木の実を入れたりして音が出せる楽器など、工夫を加える

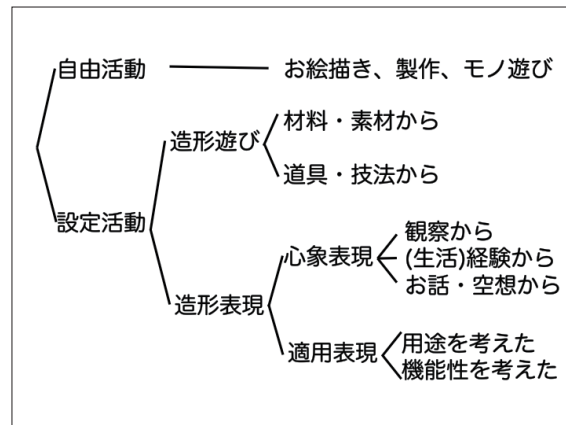


図1 園における造形活動

ことで、より機能性が高まる。これらに、子供たちは熱中して取り組む。特に、子供たちは動くものが大好きである。それ自体が自動で動かなくても、持ち上げたり、押したり、投げたりして遊ぶ。つくったもので競争するような設定も、子供たちは嬉々として楽しむ。

2-1 と 2-2 を図式化したものが図1である。保育者は、子供たちがどの活動を行っているか、あるいは造形活動を計画する際にどの活動を想定しているか、意識化することが必要である。そうすることで、バランスのよい活動が提供できる⁴⁾。

第3節 発達段階と指導法

幼児教育・保育では、1歳児には1歳児の、3歳児には3歳児の生活を保障していくことが肝心である。そのことは造形表現指導においても当てはまる。命名期には命名期という時期を、図式期には図式期という時期を十分に謳歌させてやることこそが重要であり、そのことによって初めて、子供は自分の力で次のステージへと上がっていく。

1 発達段階と表現内容

子供の造形の発達段階は、身体の発達と連動するかたちで、個人によってペースに違いはあるにしても、おおむね年齢に対応して考えることができる。以下では、第2章でみた

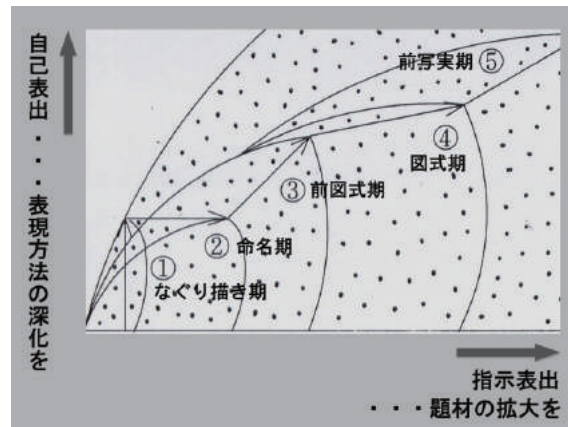


図2 発達段階と表出概念図（部分）

発達段階と照らし合わせながら、それぞれの段階に適合する指導の原則を明らかにしてみたい。

まず前提として、各発達段階と表現の質的内容の関係について了解しておく必要がある。金子一夫（1950-）は、子供の絵の各発達段階において「自己表出」と「指示表出」がどのような度合いで表れるかについて概念図⁵⁾を作成している。

「自己表出」とは、自分の気持ち、感情を表現することを指す。図2の縦軸がその度合いを示している。「指示表出」とは、特定の何かを表現することである。図の横軸がその度合いを示している。

この図の幼児期の部分に着目し、筆者の考える、発達に合わせた幼児造形指導の原則を導き出してみる。

図が示すように、なぐり描き期は、その表現の全てが自己表出である。線に何らかのイメージが付与されることもあるが、基本的には特定の何かを描いているわけではない。運動感や触覚感を楽しんでいる時期である。よって、この時期には、その欲求を気持ちよく満たしてあげることが課題となる。手を動かせば、手の動きに沿って線が出現する、その運動の楽しさと不思議さを味わわせる。そのためには、引いた線がはっきり確認できるように、例えば明度が高い色の紙ならば濃い筆記具を、明度が低い色の紙には白やパステル調のパスなどを用いるとよい。伸び伸びと描けるように、大きな紙を用意する⁶⁾。床に紙を直接広げたり、壁面や箱に貼ったりすると楽しさが増す。また、画用紙やケント紙に限らず、様々な感触を楽しめるように、凸凹したダンボールや、ざらざらした表面、ツル

ツルした表面の素材などを用意したい。筆やクレヨン、ペンだけでなく、直接手で描いたり、ローラーを使ったりすると、感触の違いを味わえる。いずれの場合にも、「何か」を描いているわけではないことに留意しなければならない。なぐり描きの線にイメージが乗る段階に至っても、なお、幼児の関心は運動感と触覚感に強く向いている。

命名期の表現では、指示表出の度合いが大きくなる。2歳頃から始まる命名期は、多くの場合、丸を描くことから始まり、その丸に名前を次々と後付けしていく。この時期は、言葉の発達も飛躍的に進んでくる。描いた丸に様々な言葉を付加していくことを十分に保障していくことで、描くことと言葉との相乗的な発達を促していく。質問攻めにするのは良くないが、描いた丸にあらゆるイメージが宿ることを受容し、言葉を引き出しながら、保育者も共に楽しんでいく。

なぐり描き期と命名期における指導は、「反応」、「受容」、「賞賛」、「激励」が基本となる。

次の前図式期では、自己表出と指示表出の度合いが半々である。図式期になると、指示表出の度合いが再び高くなる。何を描いたか、どんな体験をしたのかなど、絵を見せにきて一生懸命お話をしてくれる時期である。文字どおり、この時期の子供の絵は「お話をもって完結する」。

自己表出の度合いが大きい時期は、表現方法の深化に取り組むべきである。様々な材料・画材に出会わせ、その効果の違いを体験させたり、いろいろな技法を体験させたりすることがよいであろう。一方、指示表出の度合いが大きい時期は、題材を拡大する必要がある。テーマを豊かにするということである。造形活動を通してたくさん「お話」したくなるような様々な出来事に出会わせたい。

そうすると、年少から年中（前図式期）までは、表現方法の深化を目指しやすい「造形遊び」を大切に、年中から年長（図式期）では、題材の拡大を図りやすい「造形表現」に重点を移していく、という指導の原則が導き出される。

「造形遊び」の中で、形や色、材料に対しての感覚が磨かれ、自己表出の機会が十分に与えられると、その経験を基礎として、年長児になったときに、たくさんの「お話」が聞こえてくるような造形表現が、自然に展開されてくる。

2 発達段階に即した活動内容の配列

では、活動内容をどのように選択し、配列していけばよいだろうか。もちろん、「はじ

めに活動内容ありき」であってはいけない。何か面白い活動内容（題材）はないだろうかと探して、目標を後付けし、幼児に提供することを繰り返していく保育が、しばしば見受けられる。活動内容がただ並んでいる状態で、それが保育の履歴となっているケースである。その場しのぎの「点」の保育ではなく、流れのある意図的・計画的な保育を心がけていかなければならない。飽くまでも、保育のねらいを達成するために活動内容は導き出される。その認識の上で配列を考えるようにする。

活動内容を設定するための基本的な流れについて、大橋功の考えを参照する。大橋は、「幼児の色彩使用の発達傾向と平面的造形活動題材群」⁷⁾を表にして示し、題材群が次の四つに整理されるとしている。

- A 材料との出会いや行為そのものを楽しむ遊び
- B 見立て遊び（材料からの発想・技法からの発想・形からの発想・色彩からの発想）
- C いのちのつながりを感じて表す
- D 自分の思いや願いを伝える表現（想像を楽しみ、お話をするように表現する）

前項において、筆者は、園生活の前半は「造形遊び」を中心にし、後半は「造形表現」に重点を移していくとよいことを確認したが、これをスムーズに行うために、3歳児にはA、Bを重視し、4歳児はいずれも平均的に、5歳児ではC、Dに力点を置くように題材を配列することが導き出される（図3）。

Aは全くの造形遊びであり、あらかじめ何らかのテーマを与えることはしない。材料との出会いや技法、行為そのものを目的にした遊びである。Bの見立て遊びも、あらかじめもっているイメージからではなく、目の前の形や色、材料などから見立てて想像を広げていく活動なので、造形遊びに近い。このBの活動を挟むことによって、Cへの移行がスムーズになる。Cは造形表現的になってくるが、飽くまで対象は身近なモノ（人、物、生き物・動植物）を取り上げるようにし、子供が自分の思いをスムーズに表現できるように導いていく。その経験を十分積ませた上

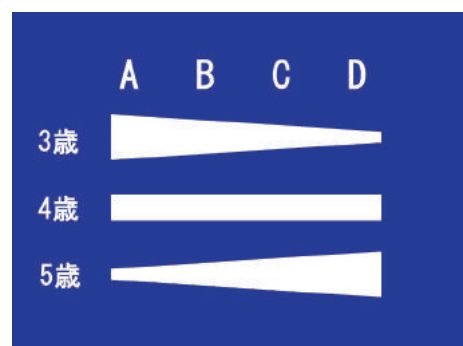


図3 幼児の造形における題材の深まり

で、Dへと移行していく。Dでは、観察や経験、お話や空想といった分野へと題材を拡大し、自分の中に生じた思いや願いを他者に伝える内容を扱っていく。大橋の整理からは、幼児の色彩使用の発達傾向と平面的造形活動の關係に留まらず、幼児の造形活動全体に援用できる原則的指導の流れが見出せる。

以上の活動内容の配列については、もちろん固定的に考えてしまうのは適切ではないが、子供の発達の段階に即した題材配列のための大筋として捉えておけばよいだろう。これを原則としながら、目の前の子供たちの現状に合わせて設定していきたい。

第4節 幼児の造形表現と評価

時折、「保育所や幼稚園においては子供の造形活動を『評価』するべきではない」などといった発言を保育現場で聞くが、これは明らかな間違いである。評価なくしては、保育も教育も成り立たない。園では、相対的な観点から子供たちの作品を序列化したり、「評定」を下したりはしない。それは3段階や5段階にランク付けしないということであり、子供の作品の優劣に目線を向けるような評価観は、最も反省されるべきである。しかし、決して「評価しない」ということと同義ではない。評価を狭い意味で捉えてはいけない。

1 「基準」による評価の分類⁸⁾

「評価」は、どこにその基準を置くかによって、「相対評価」、「絶対評価」、「個人内評価」に分類される。

相対評価では、評価の基準は「他者」にある。他者よりも優れているか、劣っているかがその尺度であり、例えば、5段階相対評価なら、学力が正規分布すると仮定して、クラスや学年の子供たちの10%が評定5と1、20%が評定2と4、40%が評定3になる。

絶対評価では、評価の基準は「指導者が設定した目標」に準じる。相対評価では、指導者は目標を設定しないことも可能だが、絶対評価では必ず目標が設定される。指導者は、この目標を子供たち全員が達成できるように活動を導いていく。常に目標に照らし合わせて評価するので、指導者自身が自らの指導について省みる機会にもなる。絶対評価の中でも、基準を評価者の内的にではなく、外的客観的に設定した場合には「到達度評価」と呼ばれる。

個人内評価では、評価の基準は「当人の過去の実績、状況、成果」となる。他者と比較するのでもなく、評価者の内的・外的基準に照らし合わせるのでもなく、かつてのその子供と今のその子供との変化に注目する評価方法である。相対的、あるいは絶対的にみれば不十分だとしても、その子としては十分に頑張ったのなら高い評価が与えられ、逆にもっとできたはずなのに取り組み方が不十分ならば、評価は低くなる。

さて、幼児造形指導に当たっては、どの評価を適用すればよいだろうか。まず「相対評価」については、そのもの自体は場面によっては有効なこともあるだろうが、子供同士の差を比べることが、序列への過剰なこだわりや競争を煽ることにつながるなど、従来から批判がある。少なくとも幼児教育の現場には馴染まない。まして、本来「互いの違いを味わい合う」ことに意義がある造形表現活動に適うはずもない。指導者は、往々にして差を測る物差しを知らぬ間に身に付けてしまっている傾向にある。保育・教育実践の場にそれを持ち込まないように意識する必要がある。

「絶対評価」と「個人内評価」の良いところを組み合わせることで、幼児にとっての最善の「評価」を模索することが望まれる。そのための必須条件として、まず、「目標」を設定する。そして、評価者の内的基準によって評価するのか、外的基準によって評価するのかを自覚する。自覚することによって、内的基準の設定によって陥りやすい感情的で自分本位な評価や、外的基準の設定によって陥りやすい心の通わない事務的で杓子定規な評価から脱することができるだろう。また、子供一人一人にとっての最善の導きが行えるように、個人内評価の観点から、その子個人の過去と現在と未来にしっかりと目を向ける努力が必要であり、その姿勢が幼児に安心感を与え、指導者への信頼を生むことにつながるだろう。

2 「時系列」による評価の分類

「評価」は、でき上がった作品からのみ判断して行うものではない。その子供の活動時間の全体を通して行わなければならない。時系列で分類すると、診断的評価と形成的評価、そして総括的評価の三つの場面に分類される。

「診断的評価」は、活動の前に行う。新たな活動を展開するに当たって、子供たちはこれまで何を経験し、どんな力を身に付けているかを評価し、今回の指導により次に何を身に付けることができるかを割り出す。保育案の中の「子供観」や「指導観」の部分にその評価内容を記述し、実践に臨むことになる。

診断的評価を怠ると、子供の意欲を引き出せないばかりか、子供にとって活動が易しすぎて物足りなかったり、あるいは難し過ぎてねらいを達成できない子供の割合が高くなったりする。特に、新しいクラスの担任をする場合には、子供たちの前年度の活動や経験を知っておく必要がある。また、日々の活動の中でも、先週はどうであったか、昨日はどうであったか、クラスでは何に取り組んだのか、個々では何を学んだのか、しっかりと頭に入れて、今日の保育に臨むことである。

「形成的評価」は、活動の過程で行う。幼児造形指導においては、もっとも重要な評価である。指導が結果主義や作品主義に陥らないためにも、特に重要視される。例えば、子供たちにテーマを示して、描き方やつくり方を説明し、「できあがったら先生に見せにきてね」では、この重要な評価活動を放棄していることになる。形成的評価は、活動過程において指導と一体化して行われる。

活動過程では、子供のつぶやきをしっかりと受容し、子供の思いに共感する。賞賛や激励を惜しまない。さらに、言葉がけにより、次への見通しを子供に与える。これらは全て、形成的評価の一部である。

「総括的評価」は、活動の後に行う。自身が設定した「導入→展開→まとめ」という保育の流れは十全に機能していたか、効果的なものであったか、あるいは子供たちの様子はどうか、格闘した痕跡、つまり作品は目標と照らし合わせてどうだったか、様々な視点から総合的に振り返る。これは同時に、次の活動への診断的評価活動でもある。

以上、いずれの場合にも、「評価」とは子供たちの能力を値踏みするために行う活動ではないことを理解したい。あるべき評価とは、活動を進めていく過程においては中間チェック機能を果たし、終了後は目標設定・指導方法の適切さを検証するためのフィードバック機能を果たす。そうであるなら、保育にとって欠かすことのできない活動であることが当然のことと理解されよう。

幼児は自身を省みて自己評価する力が、まだ不十分であり、それを要求する必要もない。それだけに、幼児教育・保育の現場における「評価」は、小・中学校に比較しても、より厳しく指導者に向けられている活動なのである。このことを肝に銘じておきたい。

3 言葉がけと「みる力」

形成的評価の一環として、子供たちにどのような言葉をかけていくべきなのか、最も重要な評価の場面である。

ここでは、「受容」、「共感」、「賞賛」、「激励」が柱となる。子供が描いた青空に対して、「空を塗ったんだね。きれいだね」と反応したとして、それだけでは、とても「受容」、「共感」したとは言えない。「この空の青は透き通っていてきれいねえ。ここにいたら空気がおいしいでしょうね。先生、この空の下で花を摘んだり、かけっこしたりして〇〇ちゃんと一緒に遊びたいなあ」と言葉に出し、その世界を「共有」（保育者である「私」と〇〇ちゃんが共通して味わうこと）できたならば、子供の喜びは大きなものとなる。子供はそうして受け入れられることで、自信を得て、世界を信じ、他者とのつながりを求めるようになっていく。

ただし、ほめ言葉を発すれば、それでいいわけではない。ほめ言葉を口にするだけでほめたつもりになり、安心することは、保育者自身の思考停止につながる可能性をもっていることを理解しておきたい。「すごいね」、「上手だね」、「きれいだね」という言葉は、耳に優しく、無難なように感じられるが、逆にどこも見えていないというメッセージを子供たちに伝えることになる。そういった言葉ばかりを繰り返されても、子供たちは心からは嬉しくない。どこがどういいのかを「具体的に」話してくれる保育者を子供たちは求めている。この時に、第2章で考察した、子供たちの造形活動や作品のもつ固有のコードについて十分に理解し、かつ、保育者自身が五感を働かせることで、具体的そして個別的に反応する言葉が自然に出てくる。保育者が子供たちの活動や作品を受け止め、「私の見方」としての「私の言葉」を発していくことが肝要なのである。「このお城からは甘い匂いがしてくるね」、「〇〇ちゃんが描いたレモン、食べてみるね。うわーっ、すっぱい！先生の顔、くしゃくしゃになってしまう。先生の顔、触ってみて、ほら」、「力強い電車だね。車輪からゴトゴトゴトゴト重い荷物を引っ張っていく音が聞こえてくるよ」などという反応が得られたとき、子供たちの心は喜びと自信に満ちる。保育者は、自らの感覚を磨いていく必要がある。

子供が何かを描こうと意識して描いたか、何をつくったかということは重要ではない。子供本人が気付いていないような点を掘り起こし、保育者がそのよさを発見し、意味付けていくことが求められる。「アート」とは、あらかじめ作品の中に存在するものではなく、見る人が「起こす」ものである⁹⁾。子供の作品を「アート」にするのは保育者である。保育者は、子供たちにとって、いちばん初めの、最良の鑑賞者でなければならない。そのために、保育者・初等教育者には「美術鑑賞の力」が必要であることは第4章でも述べたとおりである。

ところで、矛盾するようだが、保育者が発する言葉が子供に理解されるかどうかはそれほど重要なことではない。子供には難しそうな「リズム、コントラスト、アクセント、構図、空間、余白」など、美に関する言葉を使っても一向に構わない。子供は「先生は、何だか難しいことを言っていたけど、どうやら僕の絵はすごいらしい」と感じ、「いっぱいほめて、ニコニコしてくれている先生が僕は嬉しい」のである。

こういった言葉がけが、自然にできる保育者を目指していきたいものである。そこで発せられる言葉は、それはそのまま保育者の「生き方」の反映でもある。

下表は、上記の考察を踏まえて筆者が考案した、幼児造形表現指導における「言葉がけ・アドバイスの方法分類と例」¹⁰⁾ である。保育者は、自らの「みる力」を発揮しながら、質問法、選択肢提示法、提案法、賞賛法を織り交ぜ、形成的評価活動を進めていく。いずれにおいても重要なのは、前述した「保育者のねらいが子供たちのやりたい気持ちに変換されるように展開していく」ことであり、「最終決定権が子供にある」ことである。

最後に、実際にあった、保育所での言葉がけに関するエピソードを一つ取り上げる。

〈幼児を対象とした言葉がけ・アドバイスの方法分類と例〉

	内容	言葉がけ・アドバイスの例
質問法	指導者が幼児に質問をしていく、その中にアドバイスが隠されているような質問をする方法。質問をすることで本人が気付いていない視点に気付かせる。	「いちばんおもしろいと思ったのは何だったかな?」「どのくらいの大きさを描く?」「その時、手はどんなふうに曲がっていたの?やってみて」「冷たい色ってどの色?」
選択肢提示法	幼児が自分自身ではそれ以上発想が広がらない場合に、いくつかの案を提示する方法。	「大きく大きく描く?それとも小さく小さく描く?」「一つにする?いっぱい描いてみる?」「そこはクレパスでゆっくり描く?絵の具でば一つと塗る?」「赤く塗ったら明るいね。青く塗ったら静かだね。黄色は優しいかな」
提案法	こうしたらよいのではないかと具体的にアドバイスする方法。幼児が受け入れる用意があるかどうかを見極めておく必要がある(日頃からの援助や幼児理解と密接に関係する)。	「ここはびゅーんってまっすぐがいいね」「ゆっくりー描いてみよう」「思い切り速く塗ってみよう!」「もう少し赤を混ぜてごらん。素敵になるよ」「それならパスを使ってみるといいよ」
賞賛法	ほめていくことで意欲を高める方法。幼児本人が自信をもっている部分だけでなく、本人が気付いていない点を掘り起こしてほめるのも効果がある。	「この何も描いていない空が広くて気持ちいいね」「この色とこの色がとっても仲良しだね」「お花からいい香りがしてくるね」「これは私(先生)には絶対にできないなあ」

筆者が保育者を対象にして行った造形表現指導についての講演の後日譚である。講演を聴いたある保育者が、「私の指導は間違っていました」と言って子供の絵の画像を送ってきてくださった(図4)。みんなで遠足に行った後に5歳児が描いた絵で、図式期ならではの特徴が満載されている。下部に描かれた線路は基底線、最上部には青い空があり、太陽が輝いている。電



図4 不自然な図式期の絵

車に乗った笑顔の子供たちが見える。ところが理解できないのが、画面中央に大きく描かれた家のようなものである。この部分は、図式期の子供にとっては「透明空間」のはずである。ところが、その何もないはずの空間に、まるでこの絵の主役かと思われるほどの大きな物体が描かれている。最後に描き足したことは明らかで、実はその保育者がこれを描かせたのだという。描かせたといっても、「ここにこれを描きなさい」と直接指示したわけではない。保育者は、この子が「できた!」と言って絵を見せにきた時、「ほかに電車から何か見えなかった?」と子供に尋ねたのである。もちろん優しく尋ねただろうが、子供は健気にも保育者の言うとおりに、茶色で家のような物体を描き加えた。「描いてくれた」の方が正確かもしれない。この茶色い物体は、実は大きなスーパーマーケットである。

この日、この子は電車に乗って遠足に行った。青と緑の車両が連結した電車に乗って、青空の下、保育所のみんなと行った。この子にとっては、遠足の目的地よりも、友達たちと電車に乗って行ったことが嬉しかったのである。そして、その様子と気持ちを描いた。電車から見えたスーパーマーケットは、この遠足にはまったく関係がない。ただ見えていただけである。

この保育者は、子供にとって、空と基底線の間は何もない「透明空間」であることを知らなかったのである。絵は心の表れであり、この子にとってのこの絵の主題は、「天気の良い日に、みんなで楽しく電車に乗って行った遠足」である。しかし、それは受け容れてもらえなかった。絵とは目に映ったものを写すものだという誤った認識が、透明空間を物足りないスペースとして、そこを埋めるように指示してしまうことにつながったのである。保育者からすれば、画面いっぱい的一生懸命描かせた、しっかり指導できた、この子も最

後まで頑張った、たくさんの要素がつまんだ絵を描かせることができた、という満足感を得られたわけである。これらは保育者の自己満足に過ぎない。

この子がこの絵を「できた！」と言って見せに来た時が重要である。まずは、その子が話してくれることがあれば、十分に聞いてあげることである。それら全てを「受容」する。そして話をいろいろな方向へ広げてあげた

いものである。たとえその子が十分に話をしてくれなくても、「共感」することで、褒めどころはたくさんある。筆者がスーパーマーケットを消した図5（おそらく最初にこの子が持ってきた時は、こうだったはずである）を見ながら、筆者が「賞賛」したい点を列挙してみる。

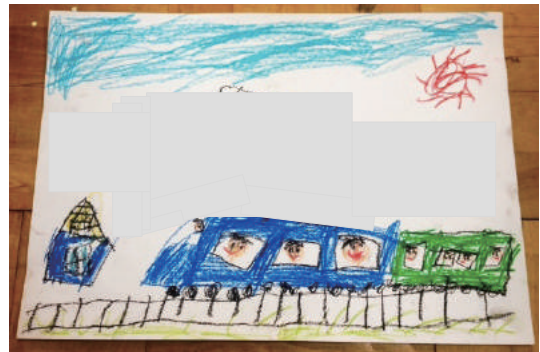


図5 元の絵の想像図

- ・ふたつの色の車両がつながっていて、それを塗り分けているところ
- ・みんなで遠足に行った嬉しさが伝わってくるところ
- ・電車に乗っているみんながそれぞれの笑顔を見せているところ
- ・電車の中での楽しい会話が聞こえてきそうなところ
- ・車輪がリズムカルで、電車が走る音まで聞こえてきそうなところ
- ・たいへん気持ちのいい晴れの日が表現されているところ
- ・下部の草からは風を感じ、爽やかな香りが漂ってくるところ
- ・何もない透明空間からは、気持ちのいい世界の広がりを感じるところ

もっとあるかもしれない。それらを、子供に伝えてあげたい。それが指導者の内から出た言葉であれば、子供には必ず伝わる。それに伴う、指導者の「激励」が、子供の自己効力感や、世界を信じること、すなわち自信につながっていく。

指導者には、本人が気付いていないような点までを掘り起こす技量が必要とされる。このエピソードでは、「透明空間」がその一つである。子供は、空間を余白の効果として、あえて残しているわけではない。しかし、そこに、保育者が美を見付け出すのである。

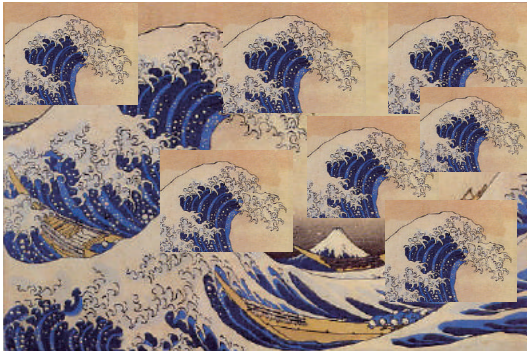


図6 波で埋め尽くすと

例えば、前掲の葛飾北斎《神奈川沖浪裏》は、画面の四割程度がほぼ何も描かれていない。だが、余白が多いからといって誰も未完成とは思わず、「見事だ」と感じる。水墨画では余白こそが表現であり、円山応挙（1733-1795）は塗らないことで白い雪を表現した。セザンヌやH. マティス（Henri Matisse, 1869-1954）の油彩には塗が残しが相当にある。蛇足だが、《神奈

川沖浪裏》の画面全体を波で埋め尽くして（図6）、「迫力が増した」と感じる人がいるだろうか。一方で、子供の絵の「透明空間」は不十分なスペースと断じてしまう。これは子供を低く見ていることにほかならない。

先の遠足の絵を描いた子供の指導者は、筆者の講演を聴いてすぐに自分の声のかけ方が不適切であったことに気づき、子供の造形についての知識と「美術鑑賞の力」が相俟って発揮される「みる力」の重要性を認識してくださった。その後に出会った子供たちに還元されていると考える。

註

- 1) 本章は、拙稿「第Ⅱ部 幼児造形教育」、大橋功、新関伸也、松岡宏明、藤本陽三、佐藤賢司、鈴木光男編著『美術教育概論（改訂版）』日本文教出版、2009、拙著『子供の世界 子供の造形』三元社、2017、拙稿「第2部 幼児造形教育 第2章、第3章、第5章」、大橋功、新関伸也、松岡宏明、藤本陽三、佐藤賢司、鈴木光男、清田哲男編著『美術教育概論（新訂版）』日本文教出版、2018を基にしている。
- 2) 筆者による定義。詳しくは、第1章の註25)を参照。
- 3) この「お話・空想」には絵本などの視覚媒体は含んでいない。保育現場ではよく、絵本の読み聞かせを行って、その後、印象に残ったところを描いてみようという活動が設定されることがあるが、これには慎重になるべきである。絵本の場合、そこにモデルとなる視覚表現があり、その印象が強く影響するからである。絵本を閉じて描かせようとしても、子供たちは絵本の絵を見たがる。「好きに描いていいんだよ」と言っても、そこに最高のモデルがあるのだから当然のことである。絵本の読み聞か

せの後には、身体で表現したり、歌にしてみたり、別の表現で再び絵本の世界を味わうことの方が適している。絵本は、やはり鑑賞にこそ力点をおくべきである。

- 4) バランスよく活動を提供することは、平成 29 年改訂の幼稚園教育要領、認定こども園教育・保育要領に示されているカリキュラム・マネジメントの視点に導かれる。
- 5) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版、1998、p.102 の図の部分に筆者による説明を加えた。
- 6) 大きな紙なら良いということではない。時には小さな紙や様々な形をした紙を渡して新鮮さを保つこともいいだろう。要は、運動感と触覚感を味わうことに子供が没頭できる環境を整えることである。
- 7) 大橋功「幼児期における色彩教育カリキュラム開発についての研究」『色彩教育』vol.24、色彩教育研究会、2006、pp.26-29 大橋は、「幼児の色彩使用の発達傾向と平面的造形活動題材群（活動主題別分類）」を表にして示している。筆者は、この構造を、幼児の造形活動全体に援用できると考えている。
- 8) 第 4 節 1、2 については、梶田叡一『教育評価』有斐閣双書、1992、特に第 4 章「到達基準に準拠した測定・評価」、pp.107-126 を参考にした。
- 9) 芸術作品と「アート」の関係については、以下を参考にした。「芸術とは、作品の中に込められているものではなく、作品と私たちの間に生じる関係」だとする A. アレナス（Amelia Arenas）の定義（上野行一監修『まなざしの共有—アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社、2001、p.48）及び、「美術作品というのは、見る人によって様々な見方や解釈が可能な存在」であり、「美術作品が引き起こすこうした現象を私たちは“アート”と呼ぶ」とする上野の定義（上野行一「対話による意味生成的な美術鑑賞教育の開発」講演会録、豊田市美術館『観る人がいなければアートは存在しない！—対話による美術鑑賞の可能性について』美術館とガイドボランティア 10 周年記念誌、2008、p.35）。
- 10) 拙稿「うちの商品、買ってください」、遠藤友麗編著『楽しくうまくなるスケッチの学習』明治図書、1996、p.71 において提案した、中学生を対象とした「言葉かけ・アドバイスの方法分類と例」を、幼児対象に改訂したもの。

終章

第1節 結論

本論では、幼児・低学年児の造形を「みる力」及び、保育者や初等教育教員にとってのその必要性を説いてきた。まず保育者・初等教育教員に求められる必要条件是、子供の造形を理解する技能である。これは知識を身に付けることによって獲得できる。そこに加えて求められるのが「美術鑑賞の力」であり、その二つが両輪として機能する力が、本論で述べる「みる力」である。

「美術鑑賞の力」は、専科教員にのみ必要なのではなく、保育者や初等教育教員にも必要とされる。むしろ、保育者や低学年児を担当する初等教育教員にこそ必要である。それは、幼児や低学年児の造形活動やその作品が、芸術家の作品と、美的な面で共通性を内包していることから導かれた。両者に共通性が認められるということは、すなわち、美術作品を鑑賞する力が幼児や低学年児の造形活動や作品を見る際に援用できるということである。子供の造形を理解する技能と「美術鑑賞の力」を会得したとき、それが「みる力」として十全に機能する。そして、その「みる力」が基盤となつてこそ、適切な造形表現指導力が獲得されるわけである。

保育者・初等教育者の「みる力」は、子供理解に深く根ざしている。単に造形表現指導のための技術に留まらず、幼児教育の基礎的能力として獲得するに値すると言えよう。

第2節 今後の展望

最後に、筆者の課題を3パートに分けて記述することで、今後の展望を見出したい。

一つ目は、学校における「美術鑑賞の力」の育成段階である。

筆者は、幼児から大学院生、現職保育者・教員への美術教育に関わり、研究を重ねてきた。本論で浮かび上がった「みる力」は、長いスパンで美術教育を捉えてきた経験から導き出されたものである。「みる力」育成の起点が、保育者養成の段階であってはならない。そこからのスタートでは、子供の造形に関する知識と「美術鑑賞の力」は並行したまま交

差することがない。「美術鑑賞の力」の育成は、幼い頃から意識され、取り組まれていくべきである。幼児から初等・中等教育における鑑賞学習指導の充実のための研究を深めていく必要を感じている。

その際に、序論で挙げた「美術」と「教育」という相反する概念を、学校教育の中で止揚するキーコンセプトとして、目標設定と評価の基準の設定を明確にすることのできる「鑑賞学習ルーブリック」の活用はたいへん有効であることが判明してきている。研究チームの代表者として、「鑑賞学習ルーブリック」の作成、活用を主導してきたが、引き続き、より広範囲へ普及させていくことを企図している。研究チームのメンバーとともに、全国の実践者と手を携え、その過程の中で浮かび上がってくる課題を整理し、鑑賞学習指導の方法と展開のあり方について、指導モデルとともに提示していきたい。

二つ目は、保育者養成の場において、学生の、子供の造形についての理解を促すための研究を進めていくことである。その際に、「美術鑑賞の力」の育成をいかに組み込めば、保育者としての力量の向上に、より貢献することができるのか、探究していきたいと考えている。第4章第3節で示した筆者の実践は、「保育者には子供の造形を『みる力』が必要とされる」という仮説の上に取り組んできた、いわば手探りの実践である。しかし、仮説上の実践でありながらも、確かに学生たちの力量が高まっている実感も得ている。この実感が、「みる力」の必要性をより確固たるものとして筆者が本論を執筆した理由でもある。また、前述の仮説が本論によって支持されたならば、今後は、実践をより緻密に構造化したり、バリエーションを生んだりしていく必要がある。さらに、それらのデータやエビデンスを収集し、分析し、検証していく作業が求められる。筆者の「実践」の主戦場である保育者・初等教育者養成の場で成果を上げ、発信していきたいと考えている。

三つ目は、現職保育者への働きかけである。すでに保育者として就労している人たちの再教育の内容として、筆者の述べる「みる力」を掲げることは、まずその意義の理解を進めるところから始めなければならないのが現状である。時間的にも勤務条件的にも、保育者を巡る就業状況の厳しさを鑑みると、現状を打開するための研修の機会を保障していくには構造的な変革が必要となるが、本論ではその議論に踏み込む用意はなかった。しかしながら、第4章第4節で示したように、継続的、そして組織的に研修を展開することで、「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導は成果を上げることができるとも実感している。これもまた、二つ目と同様、客観的な考察が必要であり、普遍化できるような原理を見出し、普及させていく必要がある。

筆者は、2年前に「みる力」を基盤とした幼児造形教育の研究グループを立ち上げた¹⁾。保育界の発展に貢献できるよう、グループメンバーの知恵を融合させて、保育者研修の内容構築に挑んでいく。

このように課題をあげてみると、一つ目は、主に筆者の「研究」、二つ目は主に「教育実践」、三つ目は主に「社会貢献」という、大学教員が果たすべき使命にそれぞれ対応するかのようである。少なくとも本論執筆の前段階では、筆者の中で、この三つはそれぞれ関係してはいても個別のこととして捉えていた。本論執筆を終えた今は、これらは「研究」と「教育実践」と「社会貢献」に分類されるものではないことを明確に認識している。上記の課題を総合的、統合的に解決していくことが、筆者の「研究」であり、「教育実践」であり、「社会貢献」なのである。

さらに、いずれもその成果は、幼児や児童が学んでいる「現場」においてのみ成果が結実する。机上の研究であってはならない。そのことを肝に銘じながら、本論の成果を、美術教育界のみならず、教育界全体に具体的に還元していく責務を自覚している。

註

- 1) 第4章で挙げた日本美術教育学会における、幼児造形教育の研究に携わるメンバーによって組織した。幼児造形教育並びにそれに関わる保育者研修の内容の構築を研究の対象としている。

謝辞

本論文は、筆者が京都教育大学教育学部特修美術科を卒業以来 31 年の教育実践と、京都教育大学大学院教育学研究科教科教育専攻美術教育専修に入学以来 27 年間の研究を統合し、その集大成としてまとめたものである。ただし、終章第 2 節「今後の展望」で述べたこととも関連するが、本論の成果は最終到達点ではなく、むしろ起点であることを自覚している。子供たちの幸せのために、今後でき得る限りの努力を重ねていくことを約束したい。

本論文の執筆にあたっては、山崎高哉先生（大阪総合保育大学名誉学長・京都大学名誉教授）に絶えず温かく激励いただき、論文の細部にわたりご指導をいただいた。主査として審査を賜われたこと、誠に光栄であるとともに、ここに言い尽くせない深謝の意を表する。また、副査として審査を賜った小椋たみ子先生（大阪総合保育大学教授・神戸大学名誉教授）には、データの読み取りや扱いに関してご指導、ご助言をいただいた。衷心より感謝の意を表する。そして、同じく副査（外部審査委員）として審査を賜った神林恒道先生（大阪大学名誉教授・日本美術教育学会会長）には、長年にわたって学会でご指導いただいている上に、本論文に対し身に余る評価をいただき、今後の方向性もご教示いただいた。心より御礼を申し上げたい。

なお、本論文は、日本美術教育学会をはじめ、各種学会や「科研」の共同研究者の先生方、これまでの職場の同僚の先生方より温かいご指導・ご助言をいただいたからこそ執筆に至ることができた。アンケート調査には多くの方々にご協力いただいた。また、これまで数え切れないほど多くの保育所・幼稚園・こども園、小学校の子供たちとその作品に出会ってきたことが本論文をかたちづくっている。すべてに感謝の念が絶えない。

平成 31 年 3 月

松岡 宏明

資 料

資料 1【本論に関連する業績】

〈著書〉

1. 共著『幼児の造形-造形活動による子どもの育ち-』保育出版社、2002
2. 共著『造形表現指導法』東京未来大学、2008
3. 共著『日本美術 101 鑑賞ガイドブック』三元社、2008
4. 共著『西洋美術 101 鑑賞ガイドブック』三元社、2008
5. 編著『美術教育概論（改訂版）』日本文教出版、2009
6. 共著『大学を変える-教育・研究の原点に立ちかえって-』大学教育出版、2010
7. 共著『学校における美術鑑賞のかたちと実践「日本・西洋美術 101 鑑賞ガイドブック」を活用した鑑賞授業題材集』滋賀大学教育学部新関伸也研究室、2012
8. 単著『子供の世界 子供の造形』三元社、2017
9. 共著『美術教育ハンドブック』三元社、2018
10. 編著『美術教育概論（新訂版）』日本文教出版、2018

〈研究論文〉

1. 単著「実践に導く美術科教育の目標と評価の考察」（修士論文）、1995 年 3 月
2. 単著「確かな目標設定・評価と豊かな授業へのアプローチ」日本美術教育学会『美術教育』第 271 号、1995 年 12 月、査読有
3. 単著「意図的かつ臨床的な『造形表現』の授業展開 -保育者養成現場より-（前）」日本美術教育学会『美術教育』第 282 号、2001 年 8 月、査読有
4. 単著「意図的かつ臨床的な『造形表現』の授業展開 -保育者養成現場より-（後）」日本美術教育学会『美術教育』第 283 号、2001 年 12 月、査読有
5. 単著「美術（図工）科における鑑賞教育の目標設定に関する考察」日本美術教育学会『美術教育』第 288 号、2005 年 3 月、査読有
6. 共著（筆頭）「保育者養成における『表現』教育の視点-イギリス・ドラマ教師養成の実践から-」中京女子大学研究紀要 第 43 号、2009 年 3 月、査読有
7. 単著「『造形』から『保育』を考察する意義とアドバンテージ」中京女子大学子ども文化研究所『子ども文化学研究』第 17 号、2010 年 9 月、査読有
8. 単著「対話型鑑賞と対象作品についての再考」日本美術教育学会『美術教育』第 296 号、2012 年 3 月、査読有
9. 単著「小学校における鑑賞学習指導の現状と課題」日本美術教育学会『美術教育』第 300 号、2016 年 3 月、査読有
10. 共著「鑑賞学習ルーブリックの作成とその活用に関する一考察」日本美術教育学会『美術教育』第 301 号、2017 年 3 月、査読有

〈実践報告〉

1. 単著「体験目標を位置づけた鑑賞教育の実践」日本美術教育学会『美術教育』第 290 号、2007 年 3 月
2. 単著「制作・鑑賞活動を通して教科の特性と指導法を学ぶ『図画工作科教育法』の一展開」日本美術教育学会『美術教育』第 297 号、2013 年 3 月

〈口頭発表〉

1. 単独「確かな目標設定・評価と豊かな授業へのアプローチ」第 44 回日本美術教育学会学術研究大会 京都大会（於京大会館）、1995 年 8 月
2. 単独「美術教育のこれから ―教育改革と美術教育―」第 45 回日本美術教育学会学術研究大会 京都大会（於京大会館）、1996 年 8 月
3. 単独「保育者養成現場における『造形表現』の授業の一展開」第 49 回日本美術教育学会学術研究大会 名古屋大会（於名古屋市立大学）、2000 年 10 月
4. 単独「生きる意味を問う美術教育」第 50 回日本美術教育学会学術研究大会 京都大会（於キャンパスプラザ京都）、2001 年 8 月
5. 単独「鑑賞教育はいかにあるべきか」日本美術教育学会・立命館大学 21 世紀 COE 京都アートエンターテインメント創成研究・京都国立近代美術館共催国際シンポジウム（於京都国立近代美術館）、2004 年 2 月
6. 単独「保育者の『みる力』と『育てる力』 ―島根県保育所（園）・幼稚園造形教育研究会の取り組みから―」第 57 回日本美術教育学会学術研究大会 大阪大会（於大阪大学中之島センター）、2008 年 8 月
7. 単独「幼年期の教育における美術教育の役割―すべての根っこにあるものとして―」第 49 回大学美術教育学会東京大会シンポジウム（於武蔵野美術大学）、2010 年 9 月
8. 単独「未分化な幼児期における表現・鑑賞指導の一展開」第 60 回日本美術教育学会学術研究大会 京都大会（於同志社大学）、2011 年 8 月
9. 単独「新しい美術の学びをデザインする ―これからの学校教育のあり方と美術教育の新たな地平―」第 60 回日本美術教育学会学術研究大会 京都大会 パネルディスカッション（於同志社大学）、2011 年 8 月
10. 単独「学校における美術鑑賞のかたちと実践 ―今、求められる美術鑑賞とは―」平成 21・22・23 年度科学研究費補助金、基盤研究(B)課題番号 21330201 『『日本美術・西洋美術 101』を生かした鑑賞学習の授業モデル及び視覚教材の開発』成果発表会（於京都国立近代美術館）、2011 年 10 月
11. 単独「美術と教育と美術教育 ―美術教師の『みる力』―」第 63 回日本美術教育学会学術研究大会 兵庫大会 基調提案（於関西国際大学）、2014 年 8 月
12. 共同(代表)「鑑賞学習指導の現状 ～11 年振りの全国調査より～」第 64 回日本美術教育学会学術研究大会 静岡大会（於 MOA 美術館）、2015 年 8 月
13. 共同「美術鑑賞学習の現状と課題 I ～2015 年度中学校全国調査より～」第 38 回美術科教育学会大

- 阪大会（於大阪成蹊大学）、2016 年 3 月
14. 共同「美術鑑賞学習の現状と課題Ⅱ ～小・中学校全国調査の比較より～」第 38 回美術科教育学会大阪大会（於大阪成蹊大学）、2016 年 3 月
 15. 共同（代表）「ルーブリックを活用した鑑賞学習指導の事例研究」第 65 回日本美術教育学会学術研究大会滋賀大会（於コラボしが）、2016 年 8 月
 16. 共同（代表）“A Report of the Current Situation of Art Appreciation Education in Schools in Japan and A Study of the Effect of Utilizing the Art Appreciation Rubric” 35th World Congress of the Int’l Society for Education through Art EXCO, Daegu, Korea, 2017 年 8 月
 17. 単独「いま、あらためて造形遊びを考える/造形遊びから考える」第 66 回日本美術教育学会学術研究大会大阪大会共同討議Ⅱ（於大阪教育大学）、2017 年 10 月
 18. 単独『鑑賞学習ルーブリック&ガイド』の作成とその活用実践」第 40 回美術科教育学会滋賀大会（於滋賀大学）、2018 年 3 月

保育者の造形表現指導に関する調査への協力をお願い

大阪総合保育大学・同大学院
教授 松岡宏明

調査の趣旨と目的

調査者（松岡）は、2018 年に「保育者・初等教育者に求められる幼児・低学年児の造形を『みる力』に関する研究」を進めています。そこで、保育者の皆さんが、美術（造形）とどのような関わりをもたれているか及び幼児造形表現指導の状況についてお尋ねしたいと考えています。そして、望ましい造形表現指導のために保育者に必要とされる力を浮かび上がらせることを研究の目的としています。

ご協力、何とぞよろしくお願い申し上げます。

なお、ご回答は任意であり、無記入の項目があっても構いません。

調査対象

保育者（保育所保育士、幼稚園教諭、こども園保育教諭など）

調査期間

201■年□月～201■年□月

調査内容

I 調査対象者について

II 造形表現指導について

調査方法

選択回答方式アンケート調査

回答方法

調査・回答用紙に直接○印や具体的事項を記入いただき、内側に折りたたんでご提出ください。

結果集計・分析

無記名での回答ですので、個人や園名が特定されることはありません。また結果はすべて統計的に処理しますので、園児はもちろんのこと、回答者に不利益が及ぶことは一切ありません。

結果報告

2018 年 12 月に学術論文「保育者・初等教育者に求められる幼児・低学年児の造形を『みる力』に関する研究（仮）」を完成させ、大阪総合保育大学を通して公表するとともに、研究の成果を日本美術教育学会学術研究大会などで発表します。

問い合わせ

松岡宏明〈まつおかひろとし〉（大阪総合保育大学児童保育学部、同大学院児童保育研究科）

〒546-0013 大阪市東住吉区湯里 6 丁目 4-26

TEL/FAX 06-6702-0320（代表）

E-mail h-matsuoka@jonan.ac.jp

I 調査対象者について

以下の各質問について、選択肢の番号に○印を付けてください。(一部直接回答あり)

1 : あなたの年齢

- ①20代 ②30代 ③40代 ④50代 ⑤60代

2：あなたの勤務年数（講師、正規外期間も含む）

- ① 5 年未滿 ② 5 年以上 10 年未滿 ③ 10 年以上 20 年未滿
④ 20 年以上 30 年未滿 ⑤ 30 年以上

3 : あなたの取得免許状・資格(複数回答可)

- ①保育士 ②幼稚園教諭 ③小学校教諭 ④その他()

4：あなたの、美術との関わり方についてお答えください。（複数回答可）

- ①専門的作品制作 ②趣味的作品制作 ③マンガやイラストを描く
④美術や美術史の研究 ⑤画集・作品集の鑑賞 ⑥美術館や美術展等での作品鑑賞
⑦美術番組やDVDなどの視聴 ⑧造形教育の研究
⑨その他()

5：あなたは、美術館や博物館、画廊、ギャラリーなどで作品を鑑賞する機会をどのくらいの頻度でもっていますか。

- ①年に3回以上 ②年に2回程度 ③年に1回程度 ④2年に1回程度
⑤3年に1回以下

→2 ページ目につづく

Ⅱ 造形表現指導について

以下の各質問について、選択肢の番号に○印を付けてください。（一部直接回答あり）

1：あなたは、幼児の造形活動や作品を見る際に、以下の項目にどのくらい注目しますか。
その度合いをお答えください。

（4 注目する 3 どちらかといえば注目する 2 どちらかといえば注目しない 1 注目しない）

（1）その幼児の発達段階	4	3	2	1
（2）幼児らしい表現の特徴	4	3	2	1
（3）美的・造形的なよさ	4	3	2	1
（4）喜怒哀楽などの心理	4	3	2	1

2：あなたは、幼児の造形活動や作品を見た際に、以下の項目について判断する自信がありますか、その度合いをお答えください。

（4 自信がある 3 ある程度自信がある 2 やや自信がない 1 自信がない）

（1）その幼児の発達段階	4	3	2	1
（2）幼児らしい表現の特徴	4	3	2	1
（3）美的・造形的なよさ	4	3	2	1
（4）喜怒哀楽などの心理	4	3	2	1

3：あなたの、造形表現指導について、あてはまるものを一つ選んでください。

①積極的である ②ある程度積極的である ③やや消極的である ④消極的である

4：3において、「③やや消極的である」あるいは「④消極的である」と回答された方は、その理由を以下の中から選んでください。（複数選択可）

- ①他の指導で手一杯のため ②教材研究に時間がかかるため
③自分に苦手意識があるため
④指導や評価（受容、賞賛、共感、言葉かけを含む）の仕方がよく分からないため
⑤教育的な意義がよく分からないため ⑥相談する人が園内や近くにいないため
⑦その他（ ）

質問は以上です。ご協力、誠にありがとうございました。

この用紙を内側に折りたたんでご提出ください。

具体的な活用手順

①授業をするクラスの分析をし（診断的評価）、課題や学ばせたいことを明らかにします。

②「鑑賞学習コンソニルブリック」を見て、どの観点やレベルを想定するか、おおまかに考えます。

③作品の選定をします（題材観を明らかにする）。

（ここで、題材ルーブリックを自ら作成すると、なおよい。その作成過程がそのまま題材研究になるとともに、おのずと以下の4⑤⑥が明確になってくる。）

④その題材を使って、どの観点を選び、どのレベルを到達目標にするのか、決定します。

⑤設定した観点の、設定レベルに到達させるための授業方法について発想を巡らし、具体的な展開を構想します。

（授業を完成します。）

⑥授業後の省察を行う中で、成果を確認するとともに、改善点を明らかにし、次の指導の構想（観点、レベル、題材、方法）を繰り返す。

以上の①～⑥を繰り返していきます。

注意

- 1時間の授業の中で取り扱う観点の数を欲張らず、精選すること。多くをねらうと授業の焦点がぼやけるとともに、児童・生徒たちの意見や考えが、ただ相対化されるだけの授業に陥りやすい。
- そのレベル設定が妥当かどうか、クラス集団や（児童・生徒）個々をよく分析すること。終らせる設定では児童・生徒の成長につながらず、高すぎる場合は児童・生徒の意欲を引き出にくい。
- そのレベルに到達できるように具体的な方法や手順を設定できているかよく考えること。その観点、そのレベルに到達させるために適切な授業方法を決定する必要がある。その際、児童・生徒の経験や力量、授業者の経験、得手不得手を考慮しながら行う。
- 授業者の省察の際は、具体的なエピソード（児童・生徒の反応、表情、発言、議論、記述）に注目しながら、その観点のそのレベルに到達したかどうかの検討を加えること。設定レベルの到達は、授業者の働きかけによってこそ実現したのか、よく分析すること。全員が設定レベルに習熟に到達した場合は、設定が低すぎた可能性がある。あるいはほとんどが設定レベルに到達できなかった場合は、設定が高すぎたのか、方法や展開が適切だったのかを分析すること。（できれば他者に授業を観察してもらい、振り返りを行ったり、カリブレーション『評価の輪合わせ』をしたりする。）
- 省察の時点で、次の課題を明らかにしておくこと（どの観点が張えていないか、どのレベルを目標とするか、どのような題材を取り上げるか、次はいつ実践するのか）。このことが鑑賞学習における繰り返しのカリキュラムの構造化を意識することにつながる。
- 本ルーブリックは授業者のための資料であるが、児童・生徒にあらかじり示した知識も構想可能である。その際は、児童・生徒が分かる文法にする。あるいは児童・生徒とともにつくるなど、工夫を必要がある。

鑑賞学習ルーブリック & ガイド

鑑賞の授業を自覚的に構想、展開、評価し、その質を高めるとともに、鑑賞学習のカリキュラム構造化を適切に行うための資料

日本美術教育学会研究チーム

鑑賞学習コンソニルブリック					
レベル		レベル 4 ★★★★	レベル 3 ★★★	レベル 2 ★★	レベル 1 ★
観点					
(A) 見方・感じ方		作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に傾聴を受けながら、自分の見方・感じ方を分析的に表明している。	作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に傾聴を受けながら、自分の見方・感じ方をもっている。	作品の主題や造形について、自分なりの印象をもっている。	作品について興味・関心をもったことを中心に、自分なりの印象をもっている。
(B) 作品の主題		作品から伝わる主題をとらえて批評している。	作品から伝わる主題について想像し、説明している。	作品から伝わる主題について想像している。	作品について興味・関心をもった部分を中心に、意味づけをしている。
(C) 造形要素とその効果	(C) - 1 形、色	作品の中の形や色に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している。	作品の中の形や色の特徴を指摘している。	作品の中の形や色に関心をもっている。
	(C) - 2 構成・配置	作品の構成や配置に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の構成や配置に込められた意味や特徴について説明している。	作品の構成や配置の特徴を指摘している。	作品の構成や配置に関心をもっている。
	(C) - 3 材料・技法・様式	作品の材料や技法・様式の意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の材料や技法・様式の意味や特徴について説明している。	作品の材料や技法・様式の特徴を指摘している。	作品の材料や技法・様式に関心をもっている。
(D) 作品にまつわる知識	(D) - 1 歴史的位づけ、文化的価値	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を理解し、批評している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について説明している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を指摘している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値に関心をもっている。
	(D) - 2 社会・環境とのつながり	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について理解し、批評している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について説明している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響を指摘している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響に関心をもっている。
(E) 生き方		作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感し、自らの生き方に近づけている。	作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感している。	作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることに関心をもっている。	作品が、自分の気持ちに影響を与えることに関心をもっている。

© 日本美術教育学会研究チーム（松岡弘明、赤木里香子、泉谷淑夫、大嶋功、宮のり子、新開伸也、藤田雅也）

鑑賞学習ルーブリック & ガイド

日本美術教育学会研究チーム	
松岡弘明（代表）	大崎総合教育大学
赤木里香子	岡山大学
泉谷淑夫	岡山大学
大嶋功	岡山大学
宮のり子	東京女子大学
新開伸也	関西大学
藤田雅也	福岡県立大学短期大学部
佐藤賢司	大阪教育大学
村田通	京都大学

2017年8月1日発行（5000部発行）

※本ガイドは、平成 26・27・28・29 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B)「学校における美術教育の授業モデルの確立と普及についての実践的研究」(課題番号：26285284、研究代表者：松岡弘明、研究分担者：赤木里香子、泉谷淑夫、大嶋功、大嶋功、宮のり子、新開伸也、藤田雅也)の一環として作成されたものである。

資料 3-2 【「鑑賞学習ループリック & ガイド」】 (p.2、p.3)

基本的な考え方

- 「鑑賞学習コンモノループリック」及び「題材ループリック」を活用することで、授業の目標と評価基準が明確になり授業者が鑑賞学習指導に取り組みやすくなります。
- 全ての観点を1時間の授業の中で扱うものではありません。本時ではどの観点を扱い、どのレベルを想定するかを授業者が自覚するためのものです。
- 診断的評価、形成的評価、総括的評価を繰り返す中で、どの観点をバランスよく扱い、どのレベルもバランスよく想定するための設計です。
- レベル1からレベル4は、必ずしも年齢に即応しているものではありません。その年齢に応じて各レベルのパフォーマンスが見られるという考え方で、例えば、観点によっては、幼児が幼児の発達段階の中でレベル4に至る場合もあり、また高校生がレベル1の状況を示す場合もあります。
- 本ループリックは、絶対的な基準ではありません。これを指標としながら授業者がカスタマイズしていくことを奨励します。
- 適宜、学習者に示すことで学習課題とその成果を確認させることができます。

なお、本ループリックは、鑑賞学習における授業の方法を提示するものでも、授業者の多様で自由な授業展開を制限するものでもありません。また、学習評価にも使用可能ですが、それを主たる利用目的に考えているわけでもありません。

《富嶽三十六景「神奈川沖浪裏」》葛飾北斎				題材ループリック	
観点	レベル	レベル4 ★☆☆★	レベル3 ★★★	レベル2 ★★	レベル1 ★
(A) 見方・感じ方	コモノループリック	作品の主題や意図について、作品にまつわる知識や鑑賞の見方・感じ方に興味をもちながら、自分が見方・感じ方を分析的に表明している。	作品の主題や意図について、作品にまつわる知識や鑑賞の見方・感じ方に興味をもちながら、自分が見方・感じ方を表明している。	作品の主題や意図について、自分なりの印象をもちている。	作品について興味・関心をもちたことを中心に、自分なりの印象をもちている。
(B) 作品の主題	題材ループリック	作品から出た主題をとらえて説明している。	作品から出た主題をとらえて説明している。	作品から出た主題をとらえて説明している。	作品について興味・関心をもちた部分を中心に、意味づけをしている。
(C) 芸術要素とその効果	(C)ー1 形、色	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック
	(C)ー2 構成・配置	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック
	(C)ー3 材料、技法・様式	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック
(D) 作品にまつわる知識	(D)ー1 歴史的背景づけ、文化的脈絡	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック
	(D)ー2 社会・環境とのつながり	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック	題材ループリック
(E) 生き方	コモノループリック	作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えていることを実感し、自分の生き方につながっている。	作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えていることを実感している。	作品が、自分の考え方に影響を与えている。	作品が、自分の関心をもっている。

……この題材ループリックは、葛飾北斎の《富嶽三十六景「神奈川沖浪裏」》を題材として、コモノループリックに沿って観点ごとに基準を記述したものです。ピンクの部分が、それに当たります。他の題材ループリックについては、日本美術教育学会ホームページ (<http://www.waseda.ac.jp/>) にて販売公開中、また、自ら作成する際には、神井恒道・新聞社編著「日本美術100鑑賞ガイドブック」「西洋美術100鑑賞ガイドブック」(三元社)が参考になります。

……いちばん左がレベル4、右がレベル1となっており、左へいくほど学びの質が高まります。ただし、年齢や学年に即応したものではありません。ことに注意が必要です。

……(A)と(B)は、題材固有のレベルは想定できず、(B)(C)(D)の観点を通して達成される性格のため、「題材ループリック」の基準の記述はありません。それぞれ二重線で区分しています。

……図説の通りに、各レベルの特徴が示されています。



(神井恒道・新聞社編著「日本美術100鑑賞ガイドブック」三元社、p.124より)

資料4【「鑑賞学習ルーブリック」を活用した実践一覧】

No	実践日	実践者	実践者所属	対象	教科	題材	観察者	
2016								
1	6/9	太田 菜津子	ノートルダム清心学園清心中学校	岡山	中1	国語科	上田桑鳩《愛》	泉谷・大橋・赤木
2	6/10	小林 真由香	大阪府立金岡高等学校	大阪	高2	書道科	上田桑鳩《愛》	松岡・萱
3	6/17	富川 展行	大阪教育大学附属平野小学校	大阪	小5	国語科（書写）	上田桑鳩《愛》	松岡・萱
4	6/24	新関 伸也	滋賀大学教育学部附属幼稚園	滋賀	年長		葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	なし
5	7/8	浅尾 知子	弥富市立十四山東部小学校	愛知	小3	図画工作科	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	松岡・藤田
6	7/15	和田 健一	川西市立緑台小学校	兵庫	小6	図画工作科	上田薫《なま玉子B》	松岡
7	11/19	網代 菜摘	昭和女子大学附属昭和高等学校	東京	高3	芸術科（書道）	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》 上田桑鳩《愛》	萱
8	11/22	五十井 玲衣	東京学芸大学附属小金井小学校	東京	小6	国語科（書写）	上田桑鳩《愛》	萱
9	11/22	五十井 玲衣	東京学芸大学附属小金井小学校	東京	小3	国語科（書写）	上田桑鳩《愛》	萱
10	12/1	和田 健一	川西市立緑台小学校	兵庫	小6	図画工作科	《鳥獣人物戯画》	松岡
11	12/2	堤 祥晃	大津市立志賀中学校	滋賀	中2	美術科	ダリ《記憶の固執》	新関
12	12/7	藤井 美和子	枚方市立蹊跼東小学校	大阪	小4	図画工作科	上田桑鳩《愛》	なし
13	12/8	岡田 隆史	川西市多田小学校	兵庫	小4	図画工作科	尾形光琳《風神雷神図屏風》	松岡
14	12/12	小林 真由香	大阪府立金岡高等学校	大阪	高2	芸術科（書道）	上田桑鳩《愛》	なし
15	12/12	岡村 美里	東京都立野津田高等学校	東京	高2	芸術科（書道）	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	萱
16	12/12	岡村 美里	東京都立野津田高等学校	東京	高2	芸術科（書道）	上田桑鳩《愛》	萱
17	12/12	富川 展行	大阪教育大学附属平野小学校	大阪	小4	国語科（書写）	上田桑鳩《愛》	なし
18	12/16	太田 菜津子	ノートルダム清心学園清心中学校	岡山	中1	国語科	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	大橋・赤木
19	12/19	中西 さおり	滋賀大学教育学部附属小学校	滋賀	小3	図画工作科	ダリ《記憶の固執》	新関
2017								
20	1/30	高橋 英理子	岡山大学教育学部附属小学校	岡山	小3	図画工作科	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	大橋・赤木・泉谷
21	2/6	平野 直哉	岡山県立大安寺中等教育学校	岡山	中2	図画工作科	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	大橋・泉谷
22	2/7	浅尾 知子	弥富市立十四山東部小学校	愛知	小5	図画工作科	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	松岡・藤田
23	2/16	東山 貴子	ノートルダム清心女子大学附属小学校	岡山	小4	図画工作科	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	赤木・泉谷
24	7/14	中西 さおり	滋賀大学教育学部附属小学校	滋賀	小4	図画工作科	ジョアン・ミロ《アルルカンの謝肉祭》	新関
25	日時未記入	平野 直哉	真庭市立落合中学校	岡山	中2	美術科	葛飾北斎《神奈川沖浪裏》	大橋
26	11/30	森 博香	草津市立老上小学校	滋賀	小5	図画工作科	フェルメール《青衣の女》	新関・村田