

論文の概要及び審査結果の要旨

氏名	松岡 宏明
学位の種類	博士（教育学）
学位記番号	乙第6号
学位授与の要件	大阪総合保育大学学位規程第13条
学位授与の日付	平成31年3月17日
学位論文題目	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
論文審査委員	主査 山崎高哉（大阪総合保育大学教授・博士(教育学)） 副査 小椋たみ子（大阪総合保育大学教授・博士(文学)） 副査 神林恒道（大阪大学名誉教授・博士(文学)）

〔1〕 論文の概要

本論文は、論者が公立中学校の美術科教諭として目標と評価についての研究を始めるとともに、その後、大学教員として保育者養成に携わり、かつ保育現場にも関わりつつ、子供の造形表現指導上の諸課題を解決するために先行研究を検討し、保育者及び初等教育者が幼児と小学校低学年児の造形表現を適切に指導するには、子供の造形に関する知識並びに目標と評価の設定を含めた指導方法を身に付ける必要があることを明らかにした実践的に有意義な論文である。

さらに、本論文は、論者が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、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、鑑賞学習指導の不十分さの原因として、教員の子供の造形を理解する力及び子供の造形の芸術性を感受するための基礎となる「美術鑑賞の力」が不足していることを突き止め、子供の造形を理解する力と美術鑑賞の力を「みる力」と定義して、子供の造形表現指導が望ましい形で実践されるために、保育者・初等教育者の「みる力」を育成することの必要性を論証した、理論的にも実践的にも優れた研究でもある。

本論文の構成は、以下の通りである。

序章

- 第1章 子供の世界観と造形活動の親和性
 - 第2章 子供の造形への四つのアプローチ
 - 第3章 子供の造形の芸術性
 - 第4章 保育者・初等教育者の「みる力」の育成
 - 第5章 「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導
- 終章

以下に各章及び各節の概要について述べる。

序章において、論者は、第1節で本論文を執筆に至った経緯を詳しく紹介した後、第2節において、本論文の目的と構成について述べている。

本論文は、「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ための『みる力』を必要とする」ことを論理的、実証的に記述することを目的としている。「みる力」とは、論者によれば、子供の造形を理解する力及び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、機能する力を指し、「美術鑑賞の力」は「見方・感じ方」、「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。

本論文の構成の大きな流れについて、論者は、第1章と第2章において、子供の造形を理解するための知識について、第3章と第4章において、美術鑑賞の力について明らかにするとともに、その両面が「みる力」として発揮され、機能してこそ、子供の造形表現を適切に指導できることを示し、それを基盤として、第5章において、具体的な幼児造形指導法を論じている。

第3節において、論者は、これまで行ってきた研究と本論文との関連について述べている。それによれば、論者の研究は二つの領域に大別され、一つは図画工作科・美術科教育に関する研究であり、今一つは幼児の造形に関する研究である。そして、これら研究の領域がそれぞれ二つの分野に分かれる。前者は目標と評価についての研究と鑑賞学習指導についての研究であり、後者は幼児の造形の発達・特徴・造形美・心理についての研究と幼児造形表現指導についての研究である。

論者によれば、これら二つの研究領域が結び付くことによって、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という。すなわち、一つは、幼児造形表現指導の要諦は、認知・技能的領域の目標達成にあるのみならず、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。今一つは、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、美術鑑賞の力を必要とすることである。

第1章「子供の世界観と造形活動の親和性」において、論者は、本論文の前提として、まず子供の「世界観」と造形活動が有する性質との「親和性」について考察している。この両者の親和性を浮き彫りにすることは、子供にとっての造形活動の意義を明らかにすることであり、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っている。

第1節「自己と世界の一体化」では、自分と世界が一体化している子供の世界と造形活

動との近似性が明らかにされている。物心がつくまでの子供の世界観では、自分と世界は明確に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、その境界が曖昧である。子供は現実世界と想像世界のゆらぎの中に生きており、それは取りも直さず、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。子供は、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た世界、「主客合一」の世界に生きているのである。

第2節「五感の起動」において、五感、つまり、視覚、嗅覚、聴覚、味覚、触覚全てを起動させる子供と、造形・美術との共通項が論じられている。幼児は、無自覚にせよ、五感の全てを使って世界に挑んでいる。それは、成人に比べて視覚がまだ優位でないため、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からである。

論者は、五感の発達について詳しく考察しているが、紙幅の関係で割愛することにする。ただ、論者は、幼児期の造形指導は一番早く発達する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ことを強調している。すなわち、幼児の造形表現指導では、子供に紙、砂、粘土、水などの材料や素材と、触覚を起点としながら五感を通して出会うことが大切である。子供に五感を起動させることのできる造形活動を提供すれば、子供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のである。

第3節「経験に開く」で、論者は、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を論じている。子供は考えるよりも先に、まず目の前にあるモノと格闘し始める。このように、子供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幼児期の教育の重要な課題となる。一方、造形活動は経験に開くことに誘う活動である。思考するのみでは造形活動にはならない。造形活動は描き、つくりながら考え、考えながら描き、つくるものである。モノとモノを組み合わせてみると、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。色や形は次々と活動、すなわち経験を呼び込んでくる。造形活動は、まさに経験に自ずと開かせる活動である。

第4節「概念からの解放」では、「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が近い関係にあることが論じられている。子供には、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。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。

論者によれば、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。優れた造形作品は、これまで人々が抱いていた、対象に対する固定された見方を打ち破る力をもっている。

第5節「今、過程の重視」において、論者は、今に生きる子供と造形・美術が近い関係にあることを明らかにしている。子供は、まさに「今、過程」に生きる存在である。子供

には過去も未来もなく、「今」に生きる以外ないのである。造形活動に取り組む子供にとっては活動すること自体が関心事であり、まさに「今、過程」に溶け込んでいるのである。

他方、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。制作過程の中で、何らかの色や形が現れると、その色や形が次への発想を生む。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。

以上の五点において、論者は、「子供」であることと「造形」活動との親和性を明らかにし、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強調している。

第2章「子供の造形への四つのアプローチ」において、論者は、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に関して詳述している。

第1節「発達の側面から」において、論者は、幼児の絵画表現、色彩使用及び立体表現の発達段階について自らの経験に基づき、かつ先行研究を参考にしつつ論じている。

まず絵画表現の発達段階については、①造形能力の基礎形成期（誕生から1歳頃まで）、②なぐり描き期（1歳頃から3歳頃まで）、③命名期（2歳頃から）、④前図式期（3歳頃から）、⑤図式期（4歳頃から8歳頃まで）、⑥前写実期（7歳頃から11,12歳頃まで）、⑦写実期（11,12歳頃から14歳頃まで）、⑧芸術的復活期（14歳頃から）に区分して、説明される。

次に、色彩使用の発達段階については、①無頓着期（3歳前期）、②不整合期（3歳から4歳半頃まで）、③整合期（4歳半頃から5歳以上）の3段階、立体表現の発達段階については、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、述べられている。

最後に、論者は、これら幼児の絵画表現、色彩使用、立体表現の発達段階は標準的な段階分けに過ぎないとし、標準的な段階から離れていることに囚われて、問題視することは誤った指導につながると注意を喚起している。

第2節「特徴的側面から」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として、九つ—①頭足人、②アニミズム表現、③基底線、④集中構図、⑤レントゲン描画、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—を挙げ、これらは発達における出現の順序を表すものではないと断っている。

そして、論者によれば、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、図式期の子供の世界観を如実に示しているという。基底線を描くとき、子供の視点は基底線の高さ、つまり真横にあり、展開図描法では真上、レントゲン描法では、見えないものを見るという透視である。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。論者は、これらの視点を「想像的視点」と呼び、子供の世界を垣間見ることができる特徴としている。

子供は、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、

さも見ていくかのように感じ取る。それゆえ、子供の絵には自分が登場し、活躍する。図式期を終える頃に、子供の視点は徐々に定まり、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」において、子供の造形表現は本能や衝動、欲求に基づいて行われる活動であり、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わすとされる。

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り発展させられてきた。その結果、子供の絵が象徴する意味は、かなり明らかにされている。しかし、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、子供本人を知らずして絵によってのみ判断するのは危険である。一枚の絵からだけで判断するのではなく、その子供の活動の連続性の中で分析し、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することが大切なのである。

第4節「美的・造形的側面から」で、論者は、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るようになった歴史は浅く、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と述べている。

論者によれば、保育者は、まず子供の造形に内在する固有の美—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」、今一つは、色や形が純粹に魅力的な「造形美」—を理解しなければならない。保育者は、そのような子供の造形美について学び、理解することによって、子供一人一人の造形を受容し、共感した上で、次にどのような手立てで援助すれば、子供の思いをよりよく表現させることができるかを考える。その過程こそが子供との有意義な造形活動の時間であり、「幼児造形教育」における指導にほかならない。

第3章「子供の造形の芸術性」において、幼児と芸術家の造形の比較が試みられ、両者の芸術性の同位性が見出されている。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と「美術鑑賞の力」を身に付ける必要性が強調されている。

第1節「芸術的発達 of Uカーブ」において、論者は、哲学者の N. グッドマン (Nelson Goodman, 1906-1998) の指揮の下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「ハーバード・プロジェクト・ゼロ」に属する研究員の一人 J. H. デイヴィス (Jessica Hoffmann Davis, 1978-) の「描画の発達 of Uカーブ」を引き合いに出し、描画の発達は直線でもなく、階段状でもなく、U形に現れることを紹介している。すなわち、「想像力の黄金時代」と呼ばれる5歳児がUの頂点の一つに位置し、「子供の描画の風味の豊かさ」が徐々に低下する写実期(8~11歳)のところでUの底部に沈み、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のみ、Uのもう一つの頂点に至ることができるという。

このデイヴィスの「描画の発達 of Uカーブ」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重要な示唆を与える。一つは、Uカーブの構造が可視化されて、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付きが生まれることである。今一つは、幼児と芸術家の芸術性が同位であることは、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、美術鑑賞の力を有した保育者であれば、幼児の造形を受容し、共感することができ、その活動や作品に畏敬の念を抱くことができることである。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、幼児の造形のよさを適切に受容し、位置づけることができるのである。

第2節「幼児と芸術家の作品の芸術性の比較」では、4名の芸術家 P. クレー (Paul Klee, 1879-1940)、J. デュビュッフェ (Jean Philippe Arthur Dubuffet, 1901-1985)、J. ミロ (Joan Miró i Ferrà, 1893-1983) 及び L. ファインINGER (Lyonel Feininger, 1871-1956) と子供のそれぞれ6作品のよさを、造形要素や造形秩序の点を含めて比較して、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指摘される。確かに、芸術家と子供ではアプローチは異なるが、しかし、作品は共に感動し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。

第3節「幼児の美術鑑賞」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が示される。確かに、造形活動には「制作」と「鑑賞」という二つの側面があるが、本節では、幼児が「鑑賞」する際にどのような反応を見せるか、論者自身の、幼児を対象とした鑑賞指導の実践に基づき検討されている。その結果、芸術家が生み出した名画のもつ力は、直接幼児に語りかけ、幼児も鑑賞活動の際にその芸術性を感じ取り、幼児の世界観と芸術作品には親和性が高いことが確認された。

かくして、論者は、本章の考察を通じて、子供の制作の面において芸術家の作品の芸術性との同位性、鑑賞の面においても子供と芸術家の親和性が共に高いことを確認するとともに、いずれにおいても、保育者・初等教育者自身が基本的な美術鑑賞の力を有していることの必要性を強調している。

第4章「保育者・初等教育者の『みる力』の育成」では、論者自身が実施した保育者の造形表現指導に関する意識・実態調査や論者の所属する「日本美術教育学会」の研究チームによる小・中学校の教員を対象に行った調査に基づき、保育者の「みる力」や小・中学校教員の「美術鑑賞の力」の実態が明らかにされるとともに、保育者養成段階及び保育現場における「みる力」の育成について具体的な提案がなされている。

第1節「保育者を対象とした子供の造形をみることと美術鑑賞に関する調査」において、論者は、保育者がどれほど子供の造形の美的・造形的側面に注目し、その判断に自信を持っているか、また、保育者の美術との関わり方と日常の美術鑑賞機会の頻度が、子供の造形を「みる」ことにどれ程影響しているかについて考察している。その結果、保育者が小・中学校の教員に比べて美術鑑賞に親しんでいないこと、それに伴って、幼児の造形について発達の側面や特徴的側面には注目するが、特に美的・造形的側面からみることに注目度も自信も低いこと、保育者が造形表現指導自体に消極的であること、さらに、保育者が勤

務年数10年を超えるベテランになると、子供の造形の美的・造形的な側面への注目度が下がり、その判断の自信が低くなることなどが明らかにされている。

第2節「小・中学校における『美術鑑賞の力』の育成」において、論者は、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も必要となる美術鑑賞の力が、学校教育の中で子供全体に「いかに育成されていないか」について、小・中学校の教員を対象に行った2回の調査を基に明らかにしている。

確かに、多くの教師が鑑賞学習の重要性と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現実があることが確認され、その内的要因としては教員の指導への自信の欠如、外的要因としては「時間不足(授業内・授業外)」と「(鑑賞教育に関する)教材不足」があることが明らかにされた。

しかし、これらの結果は想定内のものであったので、論者は、「目標」と「評価基準」の設定に関する掘りどころを提供すれば、時間不足、教材不足という問題を解消する糸口になるのではないかと考え、2回目の調査の際に「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。その結果、小学校・中学校共に「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」等、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のである。

その課題解決のために、論者を代表とする研究チームは「鑑賞学習ルーブリック」を作成した。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の特徴を示した記述語(descriptor)からなる評価基準表」のことである。さらに、研究チームは「鑑賞学習ルーブリック&ガイド」を作成した。論者自身、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」と述べているので、少し長くなるが、ルーブリックのねらい、内容、特徴、活用法や手順、注意点等を紹介することにする。

まず、「鑑賞学習ルーブリック」は、次の五つの観点と四つのレベル(段階)から構成されている。観点とは(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)生き方の五つである。(C)はさらに、(C)-1形、色、(C)-2構成・配置、(C)-3材料、技法・様式の三つに分かれ、(D)は(D)-1歴史的な位置づけ、文化的価値と(D)-2社会・環境とのつながりの二つに分かれる。

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に基づいて決定される。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のパフォーマンスを示す場合もある。

「鑑賞学習ルーブリック」の基本的な考えは以下のとおりである。

- 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。

「鑑賞学習ルーブリック」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。また、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られたわけではない。

実際の授業で、この「鑑賞学習ルーブリック」(コモンルーブリック)を活用するには、具体的な題材(芸術作品)を想定した「題材ルーブリック」が作成される。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。また、指導者が学習者の実態を把握して、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「題材ルーブリック」のモデルも作成している。実際に指導者自らが「題材ルーブリック」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、ルーブリックを使った「評価」が十分に浸透していない現状では、指導者に多くを要求することは困難である。そこで、研究チームは、2018年10月現在、8件の「題材ルーブリック」を作成し、「鑑賞学習ルーブリック&ガイド」には、その一つである葛飾北斎(1760-1849)の《神奈川沖浪裏》を提示している。

さらに、論者は、「鑑賞学習ルーブリック」を活用した実践の成果と課題について報告している。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、その後、実践について振り返る機会をもった。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、①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、②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、③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などが挙げられた。また、派生する成果として、①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、②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などが挙げられた。

第3節「保育者養成段階における『みる力』の育成」においては、前節で、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が論じられたのを受けて、保育者養成段階では、「美術鑑賞の力」だけでなく、子供の世界や造形を理解する知識が必要になるゆえに、「美術鑑賞の力」の育成と子供理解及び子供の造形の理解を組み合わせた講義・演習が必要になることが論じられている。

論者は、保育者養成における「造形表現指導」の講義・演習には、小・中学校にも増して「表現」活動に偏重している現状があるので、鑑賞活動を重視する必要があるものの、しかし、子供の造形表現の理解を進めながら、美術鑑賞に関する講義・演習を組み込むことが可能か否かと問いかけ、自らの「造形表現指導」の講義・演習の中ででき得る方法を、以下のように紹介している。

① 知識を活用する鑑賞～子供と芸術家の作品の比較鑑賞を通して～

まずは、子供の世界観や子供の造形に関する知識の学びを保障する。その場合、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り、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受することができ、有効である。

② 観点や方法を広げる鑑賞～相互鑑賞の活動を通して～

制作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。制作の途中や終了時に鑑賞会を設定し、次のような活動を行うとより有効である。

- 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 深く見入る鑑賞～子供の絵の模写を通して～

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！」で、モチーフは、幼児の作品の図版とする。形や色や構図はもとより、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。こうして、子供の造形と「美術鑑賞の力」を関連付けることによって学生の意欲を引き出し、両面の育成、すなわち「みる力」を培うことができる。

第4節「保育者の『みる力』の育成」において、論者は、すでに明らかになった、造形表現指導に積極的、消極的にかかわらず、保育者の、子供の造形への美的・造形的側面に対する注目度・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、15%を切るという状況を踏まえて、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ので、「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、保育者自身にも、また保育者の資質向上の現場研修を提供する側にも要請されると指摘している。

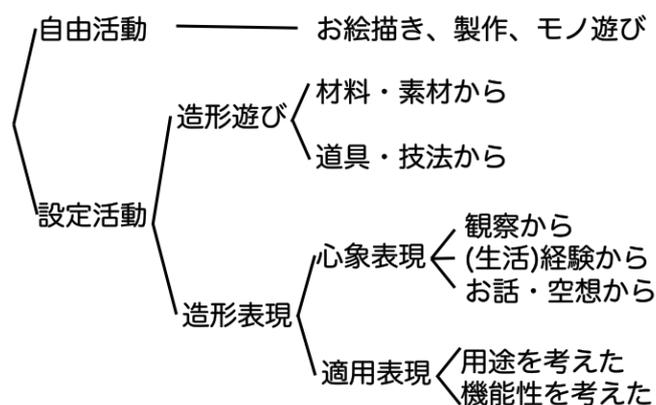
第5章「『みる力』を基盤とした幼児造形表現指導」では、論者は、「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導の望ましい形について、造形の要素、造形表現の種類、発達段階、評価といった観点に目を配りながら、具体的な方法論をまとめ、提言している。

第1節「造形の要素と幼児造形表現指導」で、論者は、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と述べ、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」とかいうことではなく、意図的・計画的に指導しながら、子供にとって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することであると強調している。論者によれば、行き過ぎた指導は画一化を招き、無責任な「自由」は放任になるという。

造形活動は、①何を (what) (主題、テーマ、題材、モチーフ)、②何を使って (by) (材料、用具)、③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は放任になりやすい。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さえすれば、それでよいわけではない。

第2節「園における造形活動の場面」において、論者は、園における造形活動の場면을「自由活動」と「設定活動」に大別し、そののち後者を「造形遊び」と「造形表現」に分けて、詳しく論じている。



まず、「自由活動」と「設定活動」に関して、申請者は、「自由活動」を、子供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、「設定活動」を、保育者が意図的・計画的に行う造形活動と定義する。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ので、保育者の働きかけが必要となる。設定活動には、保育者主導の教授的な方法もあれば、誘導的な投げかけもある。保育の形態としては、「一斉」に、あるいは「個別」に行われる。

設定活動は「造形遊び」と「造形表現」に分けられ、それぞれ、図のような下位分類に分けられている。「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。

いが、指導者にとって両者の違いを理解し、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。なぜならば、実践において、ねらいをもった保育を展開する際には、子供をどのような活動に誘っていくのか、その活動を通して子供にどのような力を付けようとするのかを明確にすることが重要であり、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こと、自身の立ち位置を確認しやすいからである。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。なお、設定活動の下位分類についての説明は割愛する。

第3節「発達段階と指導法」において、論者は、造形表現指導では命名期には命名期、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として、「発達段階と表現内容」及び「発達段階に合わせた活動内容の配列」に分けて、論じている。

まず、発達段階と表現内容に関して、論者は、金子一夫による子供の絵の「発達段階と表出概念図」の幼児期の部分に依拠して、発達に合わせた造形指導のあり方の原則を導き出している。金子によれば、「自己表出」とは、自分の気持ち、感情を表現することであり、「指示表出」とは、特定の何かを表現することである。

「なぐり描き期」は、その表現の全てが自己表出であり、基本的には特定の何かを描いているわけではなく、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や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。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。

「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き、描くことと言葉との相乗的な発達を促していく。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」(3歳頃から4歳半頃まで)では、自己表出と指示表出の度合いが半々である。「図式期」(4歳半頃から8歳頃まで)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、その効果の違いやいろいろな技法を体験させるのがよい。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事である。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、年長児になった時に、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、そして楽しく展開されてくる。

発達段階に合わせた活動内容の配列について、論者は、活動内容を設定するための基本的な流れを大橋功の考えを参考にして、次のように、提案している。

まず、活動内容をその性格によって次の四つに分類する。

- 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・技法・形・色からの発想)
- C 身近な人や動物などへの思いの表現
- D 自分の思いや願いを伝える表現

そして、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に力点を移していく。

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、目の前の色や形、材料などから見立てて想像を広げていく活動なので、造形遊び的である。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人や動物を取り上げるようにし、子供が自分の思いを抵抗なく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。

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とされる。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く。

第4節「幼児の造形表現と評価」では、評価なくして、保育も教育も成り立たないとして、「基準」による評価の分類、「時系列」による評価の分類、言葉がけと「みる力」に分けて、論じられている。

まず、「基準」による評価の分類に関して、論者は、「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」に分類されると述べている。

言うまでもなく、相対評価では、評価の基準は「他者」にあり、他者よりも優れているか、劣っているかがその尺度である。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。指導者は、この目標を子供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。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。

では、幼児造形指導に当たっては、どの評価を適用すればよいのか。論者によれば、「相対評価」は、少なくとも幼児教育の現場には全く馴染まない。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が、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によって、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。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。

次に、「時系列」による評価では、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、子供は、これまでに何を体験し、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。

「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。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、あるいは子供の様子はどうか等、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。

論者は、いずれの場合にも、「評価」とは子供の能力を値踏みするために行う活動ではなく、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、幼児教育・保育の現場における「評価」とは、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であることを肝に銘じておきたいと述べている。

さらに、論者は、形成的評価の一環として、子供にどのような言葉かけをすべきなのかを取り上げ、「受容」、「共感」、「賞賛」、「激励」が柱となると指摘している。ただし、ほめ言葉を発すれば、それでいいわけではない。論者は、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と警告している。保育者が子供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である。保育者は、自らの感性を磨き、子供本人が気付いていないような点を掘り起こし、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。子供の作品を「アート」にするのは保育者である。保育者は、子供にとって、いちばんはじめの、最良の鑑賞者でなければならない。そこで発せられる言葉は、そのまま保育者の「生き方」の反映でもある。

最後に、上記の考察を踏まえて論者は、自らが考案した幼児造形表現指導における「言葉かけ・アドバイスの方法分類と例」を紹介しているが、残念ながら割愛せざるを得ない。

終章において、論者は、本論文における結論と今後の展望について述べている。

まず、論者によって結論として強調される第一は、造形表現指導に携わる保育者・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り、これは、もちろん知識を身に付けることによって獲得できるが、それだけでは十分でなく、それに加えて「美術鑑賞の力」が求められることである。この二つを両輪として機能させる際に発揮されるのが、論者の言う幼児・低学年児の造形を「みる力」なのである。

「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全てに必要とされる。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からであり、両者に共通性が認められるということは、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も援用できるということである。したがって、論者は、子供の造形を理解する技能と「美術鑑賞の力」が会得されたとき、それらが「みる力」として十全に機能し、その「みる力」が基盤となって、適切な造形表現指導力が獲得されると強調するのである。

論者によって結論として強調される第二は、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、単に造形表現指導のための技術に留まらず、幼児教育及び初等教育の基礎的能力として獲得するに値するということである。

次に、今後の展望として、論者は、第一に、長年幼児から大学院生、現職保育者・教員への美術教育に関わり、研究を重ねて、「みる力」の重要性を導き出したが、「みる力」育成の起点は保育者養成の段階にはなく、「美術鑑賞の力」は幼い頃から意識し、育ん

でいくべき力であるので、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ことを挙げている。そして、その研究を深める際に、論者は、「美術」と「教育」という一見「相反」する概念を学校教育の中で止揚できる有効な手がかりを、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「鑑賞学習ループリック」の活用に見出したので、研究チームの代表者として「鑑賞学習ループリック」を引き続き、研究チームのメンバーとともに、また全国の実践者と手を携えて、より広範囲へ普及させていきたいとの抱負を述べている。

第二に、論者は、保育者養成の場において、子供の造形についての学生の理解を促すための研究を進め、「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形成により貢献することができるのか、探究していくことを今後の残された課題としている。第4章第3節で示された論者の実践は、確かに「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みされたものであるが、それによって学生たちの力量が高まっているとの「実感」を得たという。したがって、論者は、この仮説を今後、実践をより緻密に構造化したり、実践にバリエーションを加えたりして、また、その実践のデータやエビデンスを収集・分析・検証したりして、保育者・初等教育者養成の場で成果を上げ、広く発信していきたいと述べている。

第三に、論者は、今後の課題として現職保育者への働きかけを挙げている。確かに、時間的にも勤務条件的にも、保育者を巡る就業状況は厳しいが、第4章第4節で明らかにされたように、論者は、継続的、組織的に研修を展開することにより、「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も「実感」しているとのことで、今後、客観的な考察を重ね、普遍化できるような原理を見出し、保育者研修の内容構築に挑んでいきたいとの決意を表明している。

このように今後の課題を挙げ、論者は、一つ目は主に「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に考えていたが、本論文の執筆を終えた今は、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く、上記の課題を総合的、統合的に解決していくことが論者の「研究」であり、「教育実践」であり、「社会貢献」であることを明確に認識しており、本研究の成果を、美術教育界のみならず、教育界全体に還元していく責務を自覚していると述べて、擱筆している。

[2] 審査結果の要旨

本学大学院児童保育研究科学位（論文博士）審査規則第12条に「博士学位申請論文の審査基準は、以下の基準に基づいて厳正に行うものとする」と規定している。その審査基準は「(1) 当該博士学位申請論文が、当該申請者の研究業績をふまえ、その集大成と認められる内容であること、(2) 当該博士学位申請論文の属する研究領域において、独創性が認められること、(3) 当該博士学位申請論文の属する研究領域において、その水準の引上げ

に資するものであると認められること、(4) 当該博士学位申請論文に、他の研究領域を含む学際性が認められること、(5) 本学大学院が授与する博士の学位にふさわしいと認められるものであること」である。

もとより、博士学位申請論文が五つ全ての審査基準を満たしていなければならないわけではないが、本論文がこれらの審査基準にどの程度適合しているか、順次検討を加えて行きたい。

まず、(1) 「当該博士学位申請論文が、当該申請者の研究業績をふまえ、その集大成と認められる内容であること」について。

本論文は、序章、第3章及び終章が書下ろしのほかは、以下に掲げる従来からの、質量ともに豊かな研究成果を総動員し、結合・統合することによって構成されており、文字通り論者の長年にわたる研究の集大成と認めることができる。

<著書>

- 1 『幼児の造形—造形活動による子どもの育ち』、共著、保育出版社、2008年
- 2 『造形表現指導法』、共著、東京未来大学、2008年
- 3 『日本美術101鑑賞ガイドブック』、共著、三元社、2008年
- 4 『世界美術101鑑賞ガイドブック』、共著、三元社、2008年
- 5 『美術教育概論(改訂版)』、編著、日本文教出版、2009年
- 6 『大学を変える—教育・研究の原点に立ちかえって—』、共著、大学教育出版、2010年
- 7 『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』、共著、滋賀大学教育学部新関伸也研究室、2012年
- 8 『子どもの世界 子どもの造形』、単著、三元社、2017年
- 9 『美術教育ハンドブック』、共著、三元社、2018年
- 10 『美術教育概論(新訂版)』、編著、日本文教出版、2018年

<学術論文>

- 1 「実践に導く美術科教育の目標と評価の考察」、単著、京都教育大学大学院教育学研究科教科教育学専攻美術教育専修修士論文、1995年3月
- 2 「確かな目標設定・評価と豊かな授業へのアプローチ」、単著、日本美術教育学会『美術教育』第271号、査読有、1995年12月
- 3 「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)」、単著、日本美術教育学会『美術教育』第282号、査読有、2001年8月
- 4 「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)」、単著、日本美術教育学会『美術教育』第283号、査読有、2001年12月
- 5 「美術(図工)科における鑑賞教育の目標設定に関する考察」、単著、日本美術教育学会『美術教育』第288号、査読有、2005年3月
- 6 「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—」、共著(筆頭著者)、中京女子大学研究紀要第43号、査読有、2009年3月
- 7 「『造形』から『保育』を考察する意義とアドバンテージ」、単著、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、査読有、2010年9月

8 「対話型鑑賞と対象作品についての再考」、単著、日本美術教育学会『美術教育』第296号、査読有、2012年3月

9 「小学校における鑑賞学習指導の現状と課題」、単著、日本美術教育学会『美術教育』第300号、査読有、2016年3月

10 「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」、共著、日本美術教育学会『美術教育』第301号、査読有、2017年3月

<実践報告>

1 「体験目標を位置づけた鑑賞教育の実践」、単著、日本美術教育学会『美術教育』第290号、2007年3月

2 「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

<研究成果報告書>

1 『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』、研究分担者、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)、2005年5月

2 『東アジアにおける鑑賞教育の現状調査ならびに比較研究』、研究分担者、平成16・17・18年度文部科学省科学研究費補助金〔基盤研究B研究1(海外学術調査)〕(課題番号16402044)、2007年3月

3 『「日本美術・西洋美術101」を活かした鑑賞学習の授業モデル及び視聴覚教材の開発』、研究代表者、平成21・22・23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21330201)、2012年3月

<口頭発表>

1 「確かな目標設定・評価と豊かな授業へのアプローチ」、単独、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 「美術教育のこれから—教育改革と美術教育—」、単独、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 「保育者養成現場における『造形表現』の授業の一展開」、単独、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 「生きる意味を問う美術教育」、単独、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 「鑑賞教育はいかにあるべきか」、単独、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シンポジウム(於京都国立近代美術館)、2004年2月

6 「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組から—」、単独、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 「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 「未分化な幼児期における表現・鑑賞指導の一展開」、単独、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 「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—」、単独、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 「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」、単独、平成 21・22・23 年度文部科学省科学研究費補助金 [基盤研究 B] 課題番号 21330201 「『日本美術・西洋美術 101』を活かした鑑賞学習の授業モデル及び視聴覚教材の開発」成果発表会(於京都国立近代美術館)、2011 年 10 月
- 11 「美術と教育と美術教育～美術教師の『みる力』～」、単独、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 「鑑賞学習指導の現状～11 年振りの全国調査より～」、共同(代表)、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 「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～」、共同、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 「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～」、共同、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 「ルービックを活用した鑑賞学習指導の事例研究」、共同(代表)、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 “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“、共同(代表)、35 th World Congress of the Int’l Society for Education through Art EXCO, Daegu, Korea,2017 年 8 月
- 17 「いま、あらためて造形遊びを考える／造形遊びから考える」、単独、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 「『鑑賞学習ルービック&ガイド』の作成とその活用実践」、単独、第 40 回美術科教育学会滋賀大会(於滋賀大学)、2018 年 3 月

次に、(2) の「当該博士学位申請論文の属する研究領域において、独創性が認められること」について。

本論文には独創性と認められるところが少なくとも 7 点ある。

第一に、論者の研究は二つの領域に大別され、一つは図画工作科・美術科教育に関する研究であり、今一つは幼児の造形に関する研究であるが、この両者を、保育者・初等教育者に必要とされる能力、すなわち子供の造形を理解する力と美術鑑賞の力が相俟って発揮され、機能する「みる力」という観点で結び付けた先行研究は存在しない。そこに、本論文の独創性を認めることができ、幼児造形教育の研究と実践の発展に大いに寄与するもの

と考えられる。

第二に、本論文は、子供の「ありよう」と世界観及び「造形」活動が有する性質の重なりについて論じ、子供にとっての造形活動の意義を浮かび上がらせているが、この重なりを「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」の五つとして導き出したところに本論文の独創性を認めることができる。

第三に、本論文は、V. ローエンフェルド(Viktor Lowenfeld, 1903-1960)や R. ケロッグ(Rhoda Kellogg, 1898-1987)を初めとする子供の描画発達に関する標準的な先行研究や最新の内外の研究成果を参照し、かつ自らの研究に基づく解釈を交えつつ、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明示している点に独創性を認めることができる。「発達の側面」、「特徴的側面」、「心理的側面」、「美的・造形的側面」に分類された周到で網羅的な四つの側面は、保育者が知っておくべき子供の造形に関する知識を理解しやすいように、論者が独自に整理したものであり、実践的に極めて有用であると言えよう。

第四に、論者は、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、保育者・初等教育者が子供の造形を理解する技能と「美術鑑賞の力」を会得するとき、それらが「みる力」として十全に機能し、その「みる力」が基盤となって、適切な造形表現指導力が獲得されるのみならず、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、単に造形表現指導のための技術に止まらず、幼児教育及び初等教育の「基礎的能力」として機能することを提言しているところに、本論文の大きな独創性を認めることができる。

第五に、論者は、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親しんでいないこと、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とともに、「美術鑑賞の力」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、その充実を図るための方法としてルーブリックを活用した鑑賞学習を提案し、その上で、保育者養成課程や保育・教育現場での「みる力」の育成方法について興味深い実践事例を紹介しつつ詳論しているところに本論文の著しい独創性を認めることができ、今後、保育者養成課程や保育・教育現場でも大いに参照されることになるであろう。

第六に、本論文は、「みる力」を基盤とした幼児造形表現指導の望ましい形について、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、説得力のある提言をしているところにも、実践的有用性を認めることができる。

最後に、論者は、今後の課題として「研究」「教育実践」「社会貢献」の三つを挙げ、これらは三つに分類されるのではなく、「総合的、統合的」に解決されるべきであり、その研究成果を美術教育界のみならず、教育界全体に還元していく責務を自覚していると述べている「教育者」としての使命感溢れる研究姿勢にも本論文の独自性を認めることがで

きょう。

(3)の「当該博士学位申請論文の属する研究領域において、その水準の引上げに資するものであると認められること」について。

本論文の研究水準の引き上げへの貢献について述べることにしよう。

幼児の造形表現指導について、幼児の造形への理解が必要なことは、これまでも主張され、指導方法や指導技術についても研究は重ねられている。しかしながら、幼児の造形に関して、その芸術性に注目し、それを保育者・初等教育者が有すべき美術鑑賞の力と結び付けて論じた先行研究は認められない。したがって、その論理を、妥当性をもったものとして成立させることができた場合、幼児の造形教育研究及び美術教育に新たな地平が拓かれることになる。美術教育学の歴史は浅く、幼児造形教育学に至っては、未だ確立されていない状況にある。論者が実践と研究、研究と実践を往還しながら、両者を融合しようと専心していることは、「幼児造形教育学」の成立に向けて貢献できる可能性は限りなく高く、当該研究領域における研究水準の引き上げに寄与することは間違いないと言える。

(4) 「当該博士学位申請論文に、他の研究領域を含む学際性が認められること」について。

本論文は、大きな括りとしては美術教育の研究であるが、幼児教育における造形分野と小中学校における図工・美術科教育、そして保育者・初等教育者養成から保育者・初等教育者の力量形成にまで言及している点で、研究は広範囲に渡る。

本論文は、日本の文献、論文を取り上げているだけでなく、欧米の、H. リード(Herbert Edward Read, 1893-1968)、V. ローエンフェルド、R. ケログ、H. ガードナー(Howard Gardner, 1943-)、全米美術教育学会などの主要な研究を丹念にレビューしているのみならず、それらをもとに綿密な考察を加えている点で学際性を備えている。

また、本論文は教育学の範疇だけに止まらず、美術学、美学、芸術学、心理学などにまたがる理論的かつ実践的な研究であるところに、その学際性を認めることができる。

さらに、論者の研究業績の中には、「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—」、[共著(筆頭著者)、中京女子大学研究紀要第43号、査読有、2009年3月]や、『東アジアにおける鑑賞教育の現状調査ならびに比較研究』[研究分担者、平成16・17・18年度文部科学省科学研究費補助金[基盤研究B研究1(海外学術調査)](課題番号16402044)、2007年3月]などの学際性を認め得る業績も見出すことができる。

(5) 「本学大学院が授与する博士の学位にふさわしいと認められるものであること」について。

論者は、「論文の概要」でも述べたように、公立中学校の美術科教諭として、またその後は保育者養成に携わるとともに、保育現場にも関わる大学教員としての長年にわたる経験と研究に基づき、保育者及び初等教育者が幼児と小学校低学年児の造形表現を適切に指導するには、子供の造形に関する知識はもとより、子供の造形を理解する力及び子供の造

形の芸術性を感受するための基盤となる「美術鑑賞の力」が求められることを明らかにするとともに、子供の造形を理解する力と美術鑑賞の力が相俟って発揮され、機能する力を「みる力」と定義して、保育者・初等教育者の「みる力」をいかに育成すべきかについて具体的かつ効果的な提言をしているので、本論文は、本学の授与する博士(教育学)の学位にふさわしい優れた研究と認めることができる。

本論文は、以上のように、高く評価すべき独創性を豊かに備えているが、論文の公開審査会において審査委員よりいくつかの質問及び問題点の指摘がなされたので、列挙しておこう。

第一に、論者が子どもの発見と児童画への注目を1900年以降のこととしているのに対して、それは時代的にもう少し早く、1870年代後半からではないかとの指摘がなされた。

第二に、論者は、幼児と芸術家の絵画の同位性を論じているが、表現された形は同じであっても、それに至るまでの過程、それぞれの本質は異なるのではないかと、顕形は同じであるようにみえるが、元型は異なるのではないかと指摘があった。

第三に、Uカーブを構成している要素の何が児童と芸術家で共通していて、何が異なっているのかについてデータを集めて、評定基準を決めて評価する研究が必要ではないかという指摘もあった。さらに、Uカーブの仮説に関連して、それは19世紀から20世紀前半の表現主義的な芸術を基準に考えられているように思われ、ルネッサンスにおけるリアリズムの芸術性が取り込まれているのかという美術教育の本質にかかわる質問が出された。

第四に、保育者へのアンケート調査で「美的・造形的なよさ」に対して注目度や自信が低い点に関して、この項目の内容が不明確なことから来ているとは考えられないか、「美的・造形的なよさ」とは何か、より明確化して問う必要があったのではないかと指摘もなされた。

第五に、造形表現独自の観点として特に他の領域の指導と異なるものがあるのか、例えば、言葉かけは身体表現でも日常場面でもなされているが、造形指導に関して独自の言葉かけがあるのかとの質問が出された。

以上、論文審査委員により指摘された本論文の主たる問題点を列挙した。確かに、本論文には、これらの問題点が含まれているのは明らかである。しかし、これらは、今後の研究の進展によって早晩解決されるであろうし、修正できる点については、論文の最終提出までに修正することを論者が確約しているので、博士学位(乙)申請論文としての価値を大きく損なうものではない。

よって、本論文は、博士(教育学)の学位を授与するにふさわしいものと論文審査委員全員一致で判断した。

