

<学術論文>

図工・美術の教育実践研究の基本的観点

—教材・指導・子ども—

岡田匡史 信州大学教育学部芸術教育講座

キーワード：図画工作，美術，教材，指導，子ども

1. はじめに

図画工作（以下、図工と略記）・美術は、表現・鑑賞に跨る多種多様な活動を含み、指導も一斉型でなく、臨機応変の支援的対応が求められる個別型が主となり、教師にとってなかなか一筋縄に行かない。加えて資質も能力も違う子らを前に、知識享受・技法指導と一線を劃す、作品よりも人格の完成を目指す授業を行わなくてはならない。かかる図工・美術は、押さえるべき点がかかなり多く、かつ、途方もなく多量の情報を扱うこととなり、その授業実践をどう進めるか、また、振り返るかは依然難しい課題である。

そこで本稿では、教育実践研究の実際的方法の提起は難しくとも、それを行う際の基本的観点を考えてみたい。具体的には、「教材・指導・子ども（児童・生徒）」を指定し、3つについて考える。

それらが複雑に絡まり合いながら成り立つのが、図工・美術の授業であり、教育実習生には殊に難題と映る。実のところ3つを言語化するのも至難なのだが、そうすることの弛まぬ努力こそが図工・美術の教育実践研究を实らせると信じる。

以下、図工・美術の枠組となる理念の検討に続き、教材・指導・子どもの順に論じる。

2. 図工・美術の理念

図工・美術では、いかなる人を育てるのか。上手に描き、巧くつくり、延いては絵・彫刻・建築への造詣深く、美術史も知悉する者か。もしそうなら教科の必要性・存在意義はもつと主張しやすかろう。遊び・趣味・息抜きと揶揄されたり、周縁教科と評されたりすることもなかろう。が、現実には授業数縮減に揺れ、学習指導要領改訂の度、存続を危ぶむ声を聞く。図工・美術が唱える個性が、世間では反社会的性格を帯びたものとして、エゴ・自己本位と誤解されているのかも知れない。理念への共通理解が乏しいからか。

そこで、初め2教科の理念（存在の根拠と同義）を再確認しよう。図工・美術の教育実践研究も、この理念が方向づける。理念を確かめるため、平成20年版（2008年3月28日改訂・告示）小・中『学習指導要領』が定める、図工・美術の教科目標に当たりたい。

図工：「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」

美術：「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、美術の創造活動の喜びを味わい美術を愛好する心情を育てるとともに、感性を豊かにし、美術の基礎的な能力を伸ばし、美術文化についての理解を深め、豊かな情操を養う。」

2つの文を縮約すると、共に「表現及び鑑賞を通して、豊かな情操を養う。」となり、主張の軸が一致する。情操がキーワードである。情操とは、真善美（もしくは聖）なる普遍的価値に対し、反射的かつ持続的に応答する態度を指す¹⁾。解りやすく言うと、チャップリンの「街の灯」を観て涙するような態度。対極が、正しさにも美しさにも心動かされることなく、人を人とも思わぬ冷徹なエゴである。

情操の関わる価値領域は広く、真理を一途に求めること（知的情操）、弱者を助け、愛する者を命懸けで守り、苦境の友に寄り添って泣くこと（倫理的情操）、また美しさ、信州ならアルプス連峰の峻厳さや高山植物の可憐さや雪景色の清純さに心打たれること（美的情操）がある²⁾。そういう類の態度を養うことが、図工・美術のミッションと学習指導要領は記す。なお両文共、情操の射程を「美的」と限定せず、むしろ「豊かな」と幅広く捉える点に注意を促したい。

即ち「豊かな情操を備える人」を、図工・美術は育てんとする。これを人格と読み替えることもできる。図工・美術は、表現及び鑑賞の質を到達事項として第一義的に求めるのではなく、2つの活動を通して人格形成を目指すのである³⁾。人格は追うと逃げ水のごとく遠ざかり水準を上げる、永遠に到達不能な指向型目標である。その基盤となる考えを明記した文が、教育基本法第1章・第1条の出だし、「教育は、人格の完成を目指し（遂げではない〔筆者補記〕）」であり、続く第2条一に情操の語が出てくる。次を参照願う。

「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。」

教育対象としての知情意+健康⁴⁾を綴るこれを、図工・美術の包括的目標と読んでもおかしくない。図工・美術の授業は、彫刻刀の安全な使い方や版木の彫り方を習うような、知識・技能に傾く題材を扱う場合も、情操を養うという理念的前提に立つことが求められる。それは遵守条項であり、図工・美術における教育実践研究を行う時も同様である。

3. 教材・指導・子ども

次に図工・美術の授業を成り立たせる基本的観点、「教材・指導・子ども」を総括的に見よう。3事項が交錯しながら関わり合う内に、授業像が具体化し、学習指導が展開する。3つは教材を準備する際も授業を振り返る際も主要な観点となる。よって、教育実践研究の主たる側面とは、その1つ1つをできるだけ精微に吟味・検討することである。

とは言え、何かもかも満遍なく扱うのではなく、主眼・目標に照らし、授業分析の重点事項をあらかじめ決めておくことも必要となろう。また、授業観により重点の置き方に違う傾向も出よう。評価の観点に関し、地域差も個人的に経験してきた。

山口大学に8年間（1987-95年）在勤し、山口の美術教育から大変多くを学んだ。概括的印象だが、山口は教材的関心が高く、附属4校（山口・光の小・中）の公開授業では、

打楽器を叩き音を絵にしたり（原田信夫教諭 [山口中]）⁵⁾、弧を描いて空間を横切るように吊るした透明ビニル・カーテンにアクリル絵具で雨の日の情景を描いたり（音響も活用。高田利明教諭 [光小]）と、絵や造形遊びで斬新かつ緻密な組立の実践が見られた。

ところが15年前、長野に来て驚いたのは、4附属（長野・松本の小・中）の公開授業で、参加のどの先生も1人の子どもを密着して追跡し、研究分科会では、その子の漏らす呟きや表情、友との会話、教師とのやり取り、活動過程（閃く瞬間、創意工夫、躓きと問題解決、発想の転換、思考の流れ等）の様子、ワークシートの記入内容等について発言し、学習指導上の優れた点や疑問点を挙げ、持説を語り改善を提案することであった。細やかな観察に基づく報告があちこちから出てくるので、授業で何が起きていたかに関する情報が複眼的・立体交差的に重なり、省察事項の輪郭を多様に引け、事態把握の客観性が増してくる。転任当初、かような子ども重視の姿勢を貫く信州式授業分析は強く印象に残った⁶⁾。

しかし、無論、山口でも教材のみならず子どもについても、長野でも子どものみならず教材についても活発な意見交換がなされる。そして、指導も等しく重要と捉えるのは言うまでもない。教材・指導・子どもは、図工・美術の三位一体的構成要素である。

3.1 教材

(1) A表現

教師はどんな教材を扱うのか。昭和52年版以降、学習指導要領では図工・美術の主領域を2つに括り、A表現・B鑑賞と定める。一番大きな括り方だが、A表現は実際のところ複雑多岐に亘る小エリアで成ると解すべきであり、少なくとも図工は造形遊び・絵・立体・工作（含デザイン）、美術は絵・彫刻・デザイン・工芸が小区画的な基本分野となる。

そこで、A表現の中身を、美学的類型説に則り整理しよう。図工・美術では、以下挙げるすべてが教材内容を組織する単位となる。

基本的枠組は平面か立体かである。前者が紙・布・板等の面に各種画材で描き塗る活動を指すのに対し、後者はクレヨン・水彩絵具等の媒材^{メディアム}によらず、色・形・材質特性を備える物質^{マテリアル}（材料[実材]）を使って何かをつくる活動を指す。要求される技法や制作工程も違う。しかし、常に中間様態が存し、立体でも成形活動に限定することなく、表面に色・模様・絵を施すこともある。絵が超時空的イメージを表せるのに比し、彫刻は三次元の現実的存在となるが、2つを融合したような彩色した浮彫^{レリーフ・コンストラクション}的構成もある（一淵源はフランク・ステラ）。よって、学習指導要領では平面と立体の関連を重んじ、表記も「絵や立体/絵や彫刻」とし、2者1セットで捉える。

それと純粹か応用かも基本的枠組となる。多様な主題的追求の下にできあがる絵も彫刻も、完成後の受容形態とは鑑賞である。つまり絵・彫刻は純粹な視覚的享受対象として存する。常識では、ゴッホの素描を団扇代わりに、ロダンの大理石小像を文鎮代わりに使うことはない。翻ってデザイン・工芸は使用をゴールとし、機能性や使いやすさが判断基準とされる。また、工作の目的を、東山明は、「動く、走る、飛ぶ、使う、飾る、音を出す、使って遊ぶ」⁷⁾と類別し、それらの達成が生命線となると指摘する。格好よくとも巧く飛ばぬなら、苦勞

してつくった紙飛行機も価値がない。飾りを施した紙製帽子も小さくて被れぬなら駄目だ。傘も例に取ろう。合板のようなら、雨は凌げても重過ぎ持ち運びにくく角も危険である。傘の場合、軽量・撥水性・丈夫さ・持ち運びやすさ・収納可能性（折り畳める構造と小型化）・安全性・視認性等を多角的にチェックし、市販が前提なら、エコもコストも勘案し、それらを形と擦り合わせる事が必須となる。ただ創造衝動本位のつくりたいものをつくることを狙う工作だと、空き箱・容器類や発泡スチロール（緩衝材）等の身近材でつくるロボットや生き物のように、純粹造形性と機能性の境域が定かでなくなることも多い。

B鑑賞で扱う対象については、そもそも日本の伝統美術は純粹と応用の境域が曖昧である。尾形光琳の「紅白梅図」は絵として優れ、同時に間仕切り・遮風・目線遮断・装飾で使う屏風でもある。襖・屏風・衝立・扇子等に描かれた傑作が数多い。辻惟雄は工芸の位置を熟思し、「絵画、彫刻と工芸の間に線を引くのは西洋の方法論で、本来日本の美術にはまったく必要のないこと。」⁸⁾とインタビューで応えている。

ところで、用と美の2項対立的観点への批判もある。純粹・応用なる枠組の捉え方は多様である。民芸運動を推進した陶芸家、濱田庄司を祖父に持つ濱田琢司（文化地理学）は、用に宿る美を見出だせる感性を重視し、工芸の本質を、「実はそんなに使いやすくないけど、使いこなす。自分が入り込む余地のあるところを楽しむ」⁹⁾ことと見る。機能的洗練が使うことを画一化してしまう陥穽に対し警鐘を鳴らす。抵抗ある物を使いこなす所に現れる発想力・創造性・知恵も、図工・美術で育てるべき事柄である。

さて、絵・立体（彫刻）・工作（工芸）・デザインとは、作品に向かう活動で、学習内容も割と明瞭で、計画でき、技能習熟も体系的に積み上げられる。特に工作では、材料的には柔→硬、技術的には易→難、工程的には単純→複雑を指標に、6年間の直線・階梯型の指導計画を定めうる。これに対し、作品よりも過程を重んじ、何が出てくるか予想しがたく、計画を拒み、板に釘を打ったり枝を鋸で切ったりする技術習得も子どもに可能な限り委ねる姿勢を採る活動範疇も設ける。造形遊びがそうである。上掲4分野と異なり、越境・脱領域・未分化を主特徴とし、定義しがたいプレ造形的性格を持つ¹⁰⁾。石を並べ積み、粘土の量塊を体で感じ、枝を曲げ掌に撓りを感じ、段ボール箱で小屋をつくる時は中に入って空間を測り、土を掘って深さを感じる。教えられるより自ら学ぶ方に特化した造形遊びは、工作と対照的に、螺旋・ネット型の展開を示す。一方で原理指向的な1970年代辺りまでの現代美術を1つの範型とし、他方で異種内容が連鎖し、途中流動し、活動が漸次移り変わりもする、幼児の造形も参考とした¹¹⁾。発想、制約なき想像、思考・判断をフル稼働させる創意工夫、試行錯誤を伴う問題解決、生な材料体験、場所（環境）との関わり、五感的働きや身体感覚等を何よりも価値づける。その外観が混沌と映るため、教育現場で混乱を来たさぬよう、筆者はかつて17類型を抽出したことがある¹²⁾。

このように図工・美術で扱うA表現の内容は膨大である。絵にしても立体にしても静止像が普通だが、動く仕組を工夫する機構工作もある。学習指導要領（美術）は、デジカメ・ビデオ映写機・パソコンを使う映像メディア表現の積極的導入も謳う。3DCG・動 画 制

作¹³⁾も拡がりを見せる。上に粗描した諸活動+ α を、図工・美術では、子どもが楽しめる10幾つもの教材として練り上げまとめなくてはならない。

それにしても、絵1つ取っても諸形式あり、人物・風景・静物を描かせたいし、素描・水彩画・コラージュ・版画と諸技法も学ばせたい。大変な仕事である。年間指導計画を立てる際は、子どもの発達実態・学習状況を踏まえつつ、それら教材相互を密に関連づけ、得るべき知識や習熟すべき技能の積み重なりを綿密に設計することが求められる。小型ペットボトルを使う低学年の色水遊びが、高学年で色の属性・原理を理解する土台となり、紙をハサミ、厚紙をカッターで切った記憶が、枝を鋸で切り、板を電動式糸ノコで様々な形に切ることを基礎づける、そういう道筋を考慮しなくてはならない。他諸例も挙げよう。砂場遊びでデコレーションケーキや山・トンネル・道をつくり、湿った砂の可塑性を堪能したら、運動する人を主題とした捻り出し式の粘土塑造に進む。人物表現を絵でも深め、運動会の絵も描く。コンパクトな競技場を廃材でつくる。上級段階で、ロダンの「考える人」を見(可能なら美術館で実物鑑賞)、ポーズを真似る。小6辺りで焼き物を経験さすべく、テラコッタの頭像に挑む。自作を写真に撮り、学校造形展のポスターに使う。

かような枠組の中で、子どもに合わせた教材づくりを行うのが理想である。市販キット教材も前後の単元と密接に結びつけるなら、O.K.だろう。材料(含媒材)体験、技能伸長(用具と技法)、制作体験(何を描き、つくったか)の線が、各単元をどう接続し動いてゆくかを意識し、教育実践研究では各教材と全部の繋がり方を共に省みたい。加えて新学習指導要領が、A表現・B鑑賞及び小・中を貫く根本的な造形要素として示す、「共通事項(図工:形・色・組合せ・動き・奥行/美術:形・色彩・材料・光)」が、全学年をどう接合するかも押さえる。全体像の内に個々題材を配すことで、授業に何が足りなかったかも解り、有機的な題材群を育める。

(2) B鑑賞

表出と受容は1組の事柄である。個の尊厳を尊び合いながら、発し受ける相互運動が人間関係を育て、理解を深め支え合う協調的社会的礎をつくる。A表現・B鑑賞は、この見方を根幹的前提・原則とし、両者それぞれが進みつつ補い合う緊密な関係を組むことが大事である。そして、教育基本法の先記に続く二と三が、当精神の拠って立つ所となる。

「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。」

「正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」

最も重要な鑑賞空間とは教室である。己と友の表現を見ることから、鑑賞が始まる。グチャグチャな塗り方の絵とか、グニャッと曲がった人とかが沢山出てくるが、隅々まで丁寧に塗り込んだ絵や正確に成形された立体を標準視してしまうと、それらのよさが解らなくなる。不思議な色と勢いある塗り方がA君らしい、体をくねらせる所にBさんの優しさが溢れていると、よさばかりが見えてくるようにしたい。それも感性(感じる能力)¹⁴⁾が囿む内

容と言え、そのために常によさを探そうとする能動的態度を日頃から培いたい。だから、鑑賞学習を建てる礎石とは、教師が真っ先に取り組むべき学級経営のもたらす、児童・生徒間の親密な関係なのである。それと、学級の認め合う土壌に加え、図工・美術の授業成立の可否を握るのが、指導者・学習者間の信頼関係の厚さである。ここがしっかりできてくると、授業は大概巧く行く。

よさを見つけることは、一般的作品の場合でも等しく大事となる。必要な第1歩とは、観察である。が、そう言うと、意外だろうか。感動こそ美術鑑賞の本質との声もある。が、感動の大きさは果たして作品の優劣を測る基準たりうるだろうか。教師が選ぶのだから、作品は当然優れており、必ず感動をもたらすという図式が、かえって子どもを感動せねばならぬと迫る事態も考えられる¹⁵⁾。最初に感動ありきでなく、千差万別の受け取り方を皆が容認し合う上で、誰しも加われる観察から始めるのがよい。初期段階の接し方は、むしろよく解らぬ生物を虫眼鏡か顕微鏡で観察するのと似る。名品礼讃的態度は無用と思う。まず己の審美眼・鑑識基準を養うことが先決であり、子どもがそれを適用して作品を好きになれば、そう表せた作者に対し、尊敬の念が自ずと湧くはずである。

対象を評価の定まる名品に限ることもなく、人がつくりあげるすべてが対象たりうると幅広く考えるべきである。私の作品、友の作品から、日本・アジア近隣諸国の伝統文化と今日的動向、西洋の古典、その批判的継承に努め乗り越えんと図る欧米の近現代美術、異文化色濃き地域（東南アジア・中東・アフリカ・南米・オセアニア等）の文化遺産また同時代的表現へと拡がる。壁画、野外彫刻、アート・トリエンナーレで越後妻有につくられるような半恒久的インスタレーションといったパブリック・アートも、手近な対象となる。絵や彫刻のみならず、能・歌舞伎・文楽等の無形文化財、モダン・ダンスやパフォーマンス、作品がコミュニケーションの媒介的役割を担い、作品が消える事態も起こるコミュニティ・アートも含む。工芸・デザイン領野も主要な一角を占める。ポスター・新聞広告・パッケージ等の視覚伝達系、ヴィジュアル・コミュニケーションスプーン・フォーク・皿・茶碗等の日用雑器や家具調度から、腕時計・家電製品・パソコン・自動車等の生産系、プロダクトそして建築までも含む。城下町なら城、門前町なら寺社仏閣、宿場なら古き街並、都心部なら高層ビル群もそうだし、さらに花・蝶・貝殻等の自然物や自然景観も加わる¹⁶⁾。

対象候補を種々連ねた。指導は次節で扱うが、鑑賞では取り上げる作品が教材的価値を決めるというより、それをどう料理するかなる指導法的側面の方が比重を増す。鑑賞指導についてはここ10年で多様な提案と実践とがなされ、議論も活発となり、前村晃は、解説・問答・討論・自由の4学習タイプを示す¹⁷⁾。作品と無心に向き合うこと、鑑賞体験を深めるべく作品についてより深く知ろうとすることの意義は変わらぬが、絵を見せ、いきなり「どう思う？」と、正解を促すかのように感想を問う仕方、動機付けが未熟なまま美術史的情報を語り続けることは問題ありと省みられている。

美的体験の深淵部は語りえぬ、言葉にしえぬとする立場も残るが、現在は、解釈と言語化を重んじるD.B.A.E. (Discipline-Based Art Education) の考え方(制作と共に、美学・美術史・

美術批評も基盤視する)¹⁸⁾が日本でも浸透し¹⁹⁾、言葉(熟すと批評語彙となる)を不可欠な認識媒体と見る姿勢が認められつつある。本潮流の1つが対話型鑑賞²⁰⁾で、主唱者アメリカ・アレナスが、その慧眼・深き造詣・高き対話スキルにより、年齢・世代を問わず、観衆との間にすばらしい対話を組み上げる手法が感銘を与え、多くの賛同者を生んでいる。ただ、指導者は予備知識(先入観も付随)がなくともO.K.というスローガンが、知識不問の意となり1人歩きしてしまう嫌いがあり、そこが問題視される²¹⁾。山木朝彦も、「アートにかかわる知的な情報の類が不要であるかのごとき言説の行き過ぎは、まったく看過できない」²²⁾と考え、学術的言説が子どもらしい発想を損なうとする見方に懐疑の眼差しを向ける。筆者もこの考えに賛同する。作品(理想的には本物)から直接汲み取りうる情報(E.F.説[後述]①②参照。音楽なら、^{アナリゼ}楽曲分析の対象:「形式、調性、構造、リズム、和声、管弦楽法、主題法、旋律、ディナーミクなど」²³⁾)に加え、テキスト・図像学・成立背景・批評言説等の知識も学習者の内に組織すべきと筆者は信じ、作品を諸水準で感じ考え読む読解的鑑賞を提起した²⁴⁾。

鑑賞教材は独立的に扱うことも可能だが、写生会と風景画鑑賞²⁵⁾、友の顔を描く時間と肖像画鑑賞を繋ぐ等、表現・鑑賞を連動させ、バランスよく統合的な題材配列を組めるとなおよい。美術館が近くなれば、展覧会スケジュールを確かめ、好適な鑑賞対象を選定したい。近年、美術館の活用が盛んだが、その上を行く形で、作家・美大生・学芸員らの賛同を得て、学校を美術館化し、生徒が館藏品・個人コレクションの展示・管理・^{コラボレーション}搬出や作家との共同制作やギャラリー・トークを担う画期的試行も出てきている²⁶⁾。

3.2 指導

教材内容がよくとも、指導が疎かだと、授業は成り立たない。次に指導に話題を移し、院2年考案の指導法を参考として論じたい。

低学年向け造形遊びで使う手だが、体育館の片隅に山積みにした牛乳パック・段ボール箱類を布で遮り、ジャジャジャジャーン!と幕を引く演出により、児童は俄然やる気が増す。材料を前に、「では、つくみましょう」と指示するだけでは調子は出まい。ワクワク感は指導が醸成する。子どもが乗ってくる授業では、工夫された指導が活動展開によく溶け込み、学習を諸方向へ導くと経験的に思う。よって、指導法とは学習内容をより楽しく魅力的に見せるための演出ではないかと思えてくる²⁷⁾。

とは言え、子どもの主体性に寄り添う授業展開ばかりを考え、教授内容が稀薄化しては、本末顛倒である。山木はそこを指摘し、図工・美術の教材研究が、「どうしても方法論に傾きすぎていて、内容学が失われている。」²⁸⁾と、懸念を示す。

図工・美術では、実物が複製あるいはプレゼンテーションソフトで編集した映像等による参考作例示範、用具の使い方や技法・制作工程の図解と提示、または、目の前で^{デモンストレーション}「実演」、制作に入ってから個別の対話・質疑応答・支援・励まし・賞讃等が、指導上、工夫を要す所となる。賞讃は子どもを奮起さす最高の指導手法と言え、西村隆司は、望ましい図工指導を問うアンケート項目に対し、20・30・50代の教師の答の第1位が揃って「褒めること」であったと報告する²⁹⁾。さらに他教科もだが、問・説明・板書・フラッシュカード等の工

夫も加わる。学習者の反応を予想しながら、何をどこでどう問うかや要点を示すタイミング・方途を熟慮し、適切な内容と量の説明を検討し、板書計画を練り、学習課題を明瞭化・焦点化し指導効率もアップできるフラッシュカードを準備し、適切な時間配分とする等、いろいろ作戦を練る。活動の組合せ方には無数のパターンがあり、その中から最適なレイアウトを選ぶ。指導法が決まると、自ずと授業設計ができてくる。

今期「美術科授業研究」で、院2年7名（現職教員1名を除く）が、ほぼ半期を費やして案を練り、議論を重ね、試した授業の中に、良質な指導方略が幾つも見られた。配属校の先生方からも、使えそうな用具・設備の助言を賜り、子どもの実態、年間指導計画等を踏まえての熱心な指導を戴くことができるため、コンパクトながら院版教育実習と言える実質を備える。以下、4例を紹介したい。



図1 Y.S.の授業実践

図2 E.K.の授業実践

図3 Y.U.の授業実践

図4 N.S.の授業実践

Y.S.は、繭玉モビールづくりにあたり、創作意欲を刺激し理解を深めながら、込み入る工程と複雑なつくり方を要す制作を円滑に進められるようにと、学部生・院1年に参加協力を仰ぎ、班毎に支援役1名をつけるT.T.を行った(10月21日、須坂市立M小5年2学級)³⁰。Y.S.が総監督、協力者が複数の助監督となる形を採る。飾ってもらう商店の色のイメージで繭に着彩し、続いてビーズとテグスでモビールをつくるという盛り沢山の内容で、しかも制作が2室で同時進行したのだが、打合せの成果が出、指導陣が監督の指示の行き届く協調的動きを見せ感心した。

須坂のイメージ・カラーを探るY.S.の上記授業は、3部構成(総合的な学習の時間も活用)の真ん中に位置し、単元全体は、店主に取材→繭玉モビールづくり→店で作品展示(児童の制作意図の説明も含む)と展開した。それに対し、E.K.は、粘土塑造における触察+観察の重要性を明瞭にするため、内容を2段階に組んだ(11月30日、長野市立S小3年)³¹。視と触の連合・協働を造形的営みの基盤と見る考えに立ち、触察を体験してもらうべく、初めにアイマスクをして握り触ったピーマンの感じを手掛かりに粘土で形を模させ、その体験を土台に、次は庭に出て、飼っている兎や鴨に触らせイメージを濃くしてから教室に戻り、両モチーフを粘土でつくらせた。兎のフワフワした毛並や鴨の羽の意外な硬さを実感し、毛1本1本や羽1枚1枚への拘りが生まれたりしていた。なお、指導上の意図を理解する上で、ヴィクター・ローウェンフェルドの鋭い洞察が参考となる。対象は絵だが、「知覚的経験を広範

囲に用いようとする子供は、その創作表現の中に、運動感覚的経験、触覚的経験、視覚的経験などや、形、色、かれを取巻いている環境などに対する感覚的印象までも描き加える³²⁾と説く。

Y.U.は、自画像鑑賞で、生徒がその特殊性に気づくようにと、自己像を表す絵が他者を記録した肖像画と何が違うかを考えさせようとして、ゲーム的試行を取り入れた(11月25日、附属長野中2年)³³⁾。自画像をストレートに見てもよい訳だが、Y.U.は導入部で生徒を前に集め、どれがゴッホの自画像かを当てさせるため、彼が遺した自画像と肖像画のカラーコピー色刷複製3点ずつを混ぜ合わせて黒板に貼った。「どれが自画像？」とあれこれ予想を立てる際、暗黙裡に起動してくる選定基準を学習の前提と捉え大切にしようとした。

同じく鑑賞を扱うN.S.は、ジュゼッペ・アルチンボルドの「四季連作」を選び、4点1組なので、1点熟視型とせず、それらをどう並べれば効果的かを探ることも鑑賞の一部と捉える指導を計画した(12月3日、長野市立Y中1年)³⁴⁾。授業冒頭で、友を招待して見せたい展示の仕方を考える活動を提案するのに、説明でなく、「〇〇君、どうしたの？元気がないねえ。」と、美術科指導教諭と寸劇を演じた(これもT.T.の一形態)。当導入はアイスブレイクの効果を存分に発揮した。カード4種を準備し、そこから選ばせた2枚で展示法を考えさせ³⁵⁾、最終的な展示イメージを複製シールを貼って示すよう工夫した。絵を自由に並べ替える活動を通して、姿勢を固定し受動的に接せざるをえぬ展覧会での作品鑑賞から生徒を解き放とうとする意図も伺えた。

修論での検証・論察を計画する者もおり、上記院生らは、学習を深め、子どもの反応・感想・評価を確かめうるワークシートを用意した。子どもが何を学んだかを振り返り、かつ、教師が学習実態を掴んで次の授業へ繋ぐためのワークシートも指導の一環と位置づけられる。創造と認知・思考の複雑な過程を経る図工・美術では、感じたこと・思ったこと・考えたことを文で綴るのは表層的・単純化だと捉える向きもあるが、筆者はそうは思わない。思索や制作には確かに沈黙が必要だが、無数の要素で成り錯綜しもする学習の塊をほぐし、捉え直し、言語化する作業も本質的であり、学習体験とその省察的言語化は両輪と思う。この在り方は教育実践研究にも当て嵌まる。

体験を放置せず、言葉で記録しておけば、学習者は己の活動を時経ても確認できる。記述内容を発表させれば、自らの考えを伝えようとし、逆に他者の考えを知り理解しようとして学びが深まり、そうする内にコミュニケーション能力も培われる。また、教師にとりワークシートはアクション・リサーチを行うための貴重な資料ともなる。

このワークシートを単発とせず、シリーズとして充実させるポートフォリオも有効な指導の手立てとなる³⁶⁾。表現ならば、着想・発案→構想・計画→制作諸工程→完成の各段階を、言葉と視覚的媒体でスケッチブックに記録する³⁷⁾(デジタル化も選択肢の1つ)。メモを書き、発想を素描(視覚化)し、材料特性の評価や用具の使い方も図入りで記し、参考資料や途中段階の作品写真それからワークシートも貼り込む。鑑賞ノートも加える。

図工・美術で指導者が目を凝らすべき対象とは何か。目に見える最終的成果としての作品もそうだが、途中の過程もそうである。が、1人ひとりの経過を追うのは不可能なので、

それを埋め補う上でワークシートやポートフォリオの実効性は高い。さらには逆説的ながら、図工・美術の指導上、肝心なのは、色・形・明暗・材料・作品等の可視的事象に留まらず、不可視の水面下で起こる、子どもの着眼・発想・想像的拡がり・思索の深まり・解釈・価値判断等である点を認識したい。それらは次々移り変わり学習者自身でさえ捉えがたく、外在化せんとするなら言葉に留めるしかなく、図解も効果的である。

鑑賞については先述したが、書きたいことは山程ある。が、紙幅の関係もあり、エドモンド・フェルドマンの4段階鑑賞法に触れ、本節を閉じたい。観察と言語化を批評の核に据えるその鑑賞手続き（絵の場合）とは、次の通りである³⁸⁾。

- ①観察と記述：画面の凝視、諸細部の発見、表現特徴の識別→言語化（画面認識の定着）
- ②視覚的分析：絵画の形式面（色、陰影譜調、形態、幾何学的 or 構成的要素、空間構造、媒材〔マテリアル 絵具等画材類〕・素材、技法等）や視線の動き（観者自身の行動）の分析
- ③解釈：作者の表現意図の解釈（主に推察）、①②で確認した各種モチーフと場（背景）ビクトリアル・ファクト や絵画的諸事実が表出する主題的内容の把握
- ④判断：①～③の総合に立った自らの考え（批評的見解）とその理由の明確化

各段階で、指導方略を種々考案することとなるが、具体案が、『art education (The journal of the National Art Education Association)』誌連載の“Instructional Resources”に多数載る（執筆陣は学芸員が主で、館蔵品を扱うため、近在校での鑑賞教育に利する）。当資料は、筆者が院の演習用講読文献として多年使ってきた。

なお、フェルドマン提起の4段階と、PISA 調査における3つの読解過程との符合を、佐藤えりか（学籍番号06E1414J）の卒論ゼミで発見した³⁹⁾。文部科学省HP<「読解力」向上に関する指導資料〔PISA 調査（読解力）結果等に関する参考資料〕 - 1 - 1.mht>⁴⁰⁾では、3過程をこうまとめる。比較対照したい。PISA 型読解力を検討することにより、構想途上にある読解的鑑賞の理論整備も進められるのではないかと考える。

- ①情報の取り出し…テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと。
- ②解釈…書かれた情報がどのような意味を持つかを理解したり、推論したりすること。
- ③熟考・評価…テキストに書かれていることを知識や考え方、経験と結び付けること。

3.3 子ども

図工・美術に限らず、子どもの実態の把握は授業の根幹を成す。それを前提に学習展開を予想して指導を工夫できるし、諸事態を想定した計画を立てることも可能となる。そして何よりも学習主体たる子どもを大切にできる。

では、子どもの実態とは何か。空想を好む子、直感的閃きに優れる子、現実的思考が得意な子と、子どもは資質・能力が1人ひとり違う。資質・能力は優劣高低で評することなく、絶対値、即ち個性として受け止めるべきである。嗜好も発想も手先の器用さも違う。作業に遅速があり、熟慮型や実行型に分かれる。目立つ子も地味な子も、飽きっぽい子も粘り強い子もおり、絵が好きの子もいれば嫌いな子もいる。そういう子らが集まり、学級となる。授業を行う際、押さえるべき子どもの実態とは、そうした個性の発露とそれらを掛け合わ

せた学級全体の状態とを指す。個々を確り捉え、その上で学級担任なら、級友間また子ども・教師間の信頼関係を築き、互いに認め尊び合う学級を営みたい⁴¹⁾。

都筑正敏学芸員（豊田市美術館）は、年間約 8,500 人も訪れる教育普及プログラムで、スタッフの間に対し、いきなり手が挙がる学級と黙りこくる学級があり、当実態を検証し、美術教育では指導的ノウハウ以上に普通の学級経営こそが基盤となり不可欠と語った⁴²⁾。

子どもの実態に関し、図工・美術で注目するもう1つの事柄が、発達である。造形表現で発達の特徴が最もよく研究されている分野は絵で、次が可塑的な粘土を使う塑造ではないかと思う。形の発生と組織を進化論的に追跡したローダ・ケロッグ⁴³⁾、型・内的モデル等の概念で、子どもの描画を認知機構面から分析し、知的・視覚的という2つの写実性（真実性と同義）を提起したジョルジュ・アンリ・リュケ⁴⁴⁾、描くことの段階的推移を心理・情緒・精神面も含めまとめたローウェンフェルド、日本だと子どもの絵の諸局面を解明した東山⁴⁵⁾があり、そこに満つる知見は、子どもの実態を知る上で参考となる。絵に関し、筆者は、スクリブル期（1歳）→形態発生期（2歳）→命名期（3歳）→図式期（4歳）→知的作画期（5歳～成人）の軸と、写実を優位と感じてそう試し始める8・9歳頃からの軸の、内実が違う2つの発達を措定する。

学習指導要領では、図工だと2つの学年を一括りにして3段階を設け、美術だと第1・2学年を1セットとし、これに第3学年が続く2段階を設ける。絵の発達的変遷を俯瞰すると、図工は入口と出口がまるで異なることに気づく。第1・2学年は知的作画が盛んで、第3・4学年が移行（過渡）期となり、第5・6学年は写実的作画を求めるようになる。

描画発達は、①運動機能（画材を握り、抵抗ある面にぶつけて記し、手先を制御する）、②視覚認知（描画痕跡の形・線質・配列特性を見て記憶する）、③言語認識（描く内容を何々と認め名づける）が3拍子揃う形で高まる。認識面が強いのだが、発達は技能面でも認めうる。手指の巧緻性が増し、見通す力が高まり、^{レゴイネス}既習体験が蓄積して、技能を伸ばす。何でもありに映る造形遊びでも、技能的発達が配慮される。学習指導要領が示す活動例とは、低学年が並べる・繋ぐ・積むののに対し、中学年は組み合わす・切って繋ぐ・形を変えるである。ここから解るように、低学年が素手主体で全身を働かすことを推奨するのに対し、中学年は裁断・加工用具を使うことを課題視する。絵は紙にすぐ描けるクレヨン・パス類から絵具・水・筆のコントロールが必要となる水彩絵具へ、工作は紙から木切れ・板へ、それに伴い、裁断具はハサミ・簡単な小刀類→カッターナイフ・鋸→糸のこぎり（電動式が一般的）と、技術的成熟を前提とする段階を設ける。

描くこととつくることに関わる発達を目安に、A表現の諸題材を考える必要がある。技術的難易度が極端な高低を示す場合、子どもはすぐできて飽きるかできなくて挫けるかする。適度な緊張と期待感が学習効果を上げるネックで、発達課題は少し上目を設定することを心掛けたい。それに失敗すると、授業はもたつき進まなくなる。

近年、表現だけでなく鑑賞の発達も研究が進む。インタビューによる統計的調査で美的感受性の変遷を追う、マイケル・パーソンズ⁴⁶⁾やアビゲイル・ハウゼン⁴⁷⁾の研究が日本で

紹介されて以降、当主題を扱う論文の学会誌投稿数も増し、鑑賞能力への関心が高まる。筆者が親しんできたのは、岡本芳枝(元広島市現代美術館学芸員)に教わった後者の説⁴⁸⁾で、鑑賞能力が段々高まる道筋を示す、以下(筆者要約)を参照願う。

- ①物語：記憶・経験から作品に接し、連想に任せ話を紡ぐ(日常と美術が混ぜこぜ。セザンヌのオレンジ=朝食のオレンジ)。
- ②構築：諸作に接する内、知識・情報が増え、美術を意識した観察も深まるが、解しがたいと抵抗を感じる(実利性・写実様式を規範視)。
- ③分類：様式・派・時代区分等、分類という美術史研究のメソッドに関心を示し、知りたがり語りたがる(頭デッカチ)。
- ④解釈：知識受容を経、自ら能動的に感性を働かせて作品を解釈する。
- ⑤再創造：創造者たるアーティストに敬意を払い、作品と密に対話し深く思索する。

5項目は年齢的推移と厳密に対応せず、鑑賞能力の伸び方には、むしろ生育環境(家庭・学校・地域・国)や個別的動機づけが大きく関わる。が、鑑賞の凡その発達指標を掴んでおくことは指導上有益であり、大雑把だが、①～⑤をそれぞれ小学生・中学生・高校生・大学生・研究者の水準と見ても強ち誤りではなかろう。教材開発での当指標の利用価値は高いと思う。

4. おわりに

以上、初めに人間形成の大切さを謳う図工・美術の理念を確認し、授業を構成する3要素、教材・指導・子どもについて概観した。論じ足らずではあったが、図工・美術の授業の特色となる、数え切れぬ諸層で多くの事態が同時多発する状況は伝ええたかと思う。その活動は余りにも入り組み量多く認識も記述も不可能な位だが、限界を熟知した上で、実践の内実がどうであったかを知ろうと弛まず努めることが肝要となる。

常に難しさに直面しつつも、教材・指導・子どもが三つ巴となって質高まる授業を構想し、彫琢を経た最終案を実施し、成果を検証し、省察内容・改善点を次期計画にフィードバックする、そうした継続的・循環的な取り組みが図工・美術の教育実践研究のコアとなる。ここを結論としたい。

註

- 1) 片岡徳雄は、情操 (sentiment) を、北村晴朗「情操の心理学」『現代教育研究 16 情操教育』(日本標準テスト研究会、1968)、p.17.を踏まえ、「「価値あるものに接したときに起る感情」であるとともに、「そうした感情を起す準備状態(態度)」と定義。片岡徳雄・高萩保治編著『情操の教育』(放送大学教育振興会、1985)、p.11. また、藤江充は、Carter V. Good, *Dictionary of Education*, McGraw-Hill Book Company, 1973.より、「感情的な、だから知的認識的でない反応。情動よりは弱いか持続的である。合理的に知られる動機とか価値に、いつでも関連づけられている」という語義を引く。藤江充「美術教育と社会」山本正男監修『美術教育学研究2 美術教育の方法』(玉川大学出版部、1985)、p.87.
- 2) 片岡は宗教的情操も加え、美的情操との連関を次のように説く。「形式化された宗教の儀式の中に「壮厳美」を、殉教の悲劇の中に「悲壮美」を、人は信仰のあるなしにかかわらず感じとる。」同書 p.15.
- 3) 理論的雛型をハーバード・リードが示す。次の新訳版を参照。ハーバート・リード(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) Herbert Read, *Education through Art*, 3rd ed., Pearn, Pollinger and Higham, Ltd., London, 1956. first published 1943.
- 4) シラーは、健康・見識・道義・趣味・美への教育を挙げ、「この最後のものが意図するものは、私たち

- の感性的な精神力の全体をおよそ出来る限りのハルモニ—の中で発展させることにあります。」と説く。シラー(子栗孝則訳)『人間の美的教育について』(小石川書房, 1944), p.158. *Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden*, 12 Band, Stuttgart und Tübingen, J. G. Cotta'scher Verlag, 1847.
- 5) 当実践に喚起され、音の色味・形態性等を論じた次の拙稿参照。「音楽感想画の考察—絵画と音楽、両表現の相関」『美術教育学(美術科教育学会誌)』第11号, 1990, pp.249-261.
 - 6) 第61回長野県美術教育研究大会「安曇野大会」(2007.11.2)で、事前研究授業(三郷小, 7.20)で指導にあたり講演もした、奥村高明(文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官)も、指導助言で子ども密着型の信州方式を高く評価した旨、寺島頼利会長から伺った(筆者は病後で本会不参加)。
 - 7) 東山明『美術教育と人間形成—理念と実践』(創元社, 1986), p.110.
 - 8) インタビュー: 辻惟雄(文・構成: 橋本麻理)「日本美術と工芸の歴史」『美術手帖』第58巻・第882号, (美術出版社, 2006), p.17.
 - 9) 「くらし考—濱田琢司さんと(聞き手: 長沢美津子)」『朝日新聞』2009.10.18
 - 10) シュプレングル美術館(ハノーヴァー市)の子ども広場の活動をまとめた次著が啓発性に富む。ウド・リーベルト(Udo Liebelt)編著(日本語版監修: 長田謙一・吉田宏, 長田他訳)『芸術あそび』(日本文教出版, 1996) *KUNSTSPIEL KINDERFORUM IM SPRENGELMUSEUM HANNOVER/Aktionen 1978 bis 1985 und viele Anregungen zum Mitmachen* (1985, 1987). *OCA HANNOVER* (1990). 拙稿「美術教育の活動範囲の拡張」『大学美術教育学会誌』第26号, 1994, pp.89-99.も参照。
 - 11) 宇田秀士「文部省・文部科学省 小学校学習指導要領 図画工作編「造形遊び」に対する<批評的論述>の考察—“彫琢作業”をふまえた「造形遊び」に向けて」『美術教育学(美術科教育学会誌)』第28号, 2007, pp.67-87.参照。宇田は、板良数敏の立脚点たる70年代美術思潮と西野範夫が標榜する子どもの論理(2人共, 元教科調査官・視学官)を、造形遊びの2つの源と解す。幼少連係的視座は、「I遊びと造形」福井昭雄編著『造形遊び—その指導と展開』(東京書籍, 1982), pp.9-22. 参照。
 - 12) 次の拙稿2篇(連番)参照。「造形遊びの類型化の試みⅠ」『美術教育学(美術科教育学会誌)』第13号, 1991, pp.127-138. 「同題Ⅱ」『研究紀要』第3号(山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター, 1992), pp.61-71.
 - 13) 上山浩の連稿3篇参照。「表現活動としての3Dアニメーション制作の教材化Ⅰ—3DCG制作と美術教育における表現技術の指導の問題」『美術教育学(美術科教育学会誌)』第26号, 2005, pp.83-90. 「同題Ⅱ—美術教育としての3DCG制作指導成立の与件」同誌第27号, 2006, pp.43-53. 「同題Ⅲ—教育活動としての3DCG制作指導の成立」同誌第28号, 2007, pp.51-66.
 - 14) 拙稿「感性豊かな子どもをはぐくむ図工・美術教育」『信濃教育』第1368号, (信濃教育会, 2000), pp.4-13.参照。
 - 15) 金子一夫は、共感を、「日本人に特徴的な認識方法」、「一種の美德」と解し、それを前提として、何も感じずよさも解らぬ子どもに苦し紛れの感想文を書かせてよいものかと問う。感動主義を批判し、作品に備わる3側面: ①内容(指示表出), ②形式(自己表出), ③形成過程を、「美術の方法論」と捉え、その発見と理解を目指すべきと説く。金子の次著 pp.74-81.参照。『美術科教育の方法論と歴史』(中央公論美術出版, 1998)
 - 16) 拙稿「美術教育のエコロジカル・アスペクト」平成6年度文部省科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書(代表者: 石川毅)『総合教科『芸術』の教科課程と教授法の研究—芸術教育の教授学的研究』(多賀出版, 1995), pp.93-103.参照。自然観照を扱う「第7章 表象としての風景美—ギルピンとアリスンの風景思想を中心として(相澤照明)」斎藤稔編『芸術文化のエコロジー』(勁草書房, 1995), pp.111-125.も参照。
 - 17) 前村晃「青年期における探求と創造の造形鑑賞の学習」『教育美術』第58巻・第7号(第661号), (財団法人教育美術振興会, 1997), pp.30-33.参照。
 - 18) D.B.A.E.を俯瞰した次稿参照。ふじえみつる「DBAEは、何処から来て、如何なるもので、何処に行くのか?—DBAEの歴史・現状・今後の課題について」『アートデュケーション』第5巻・第2号, (建帛社, 1993), pp.4-13.
 - 19) 時差と言うべきか、藤原智也は、「アメリカの美術教育ではDBAEが十分に浸透したとは言えず、現在では過去のものとしてされている。」と評す。藤原智也「カリキュラム編成上の概念[Strand]に関する考察—アメリカの美術教科書 *Art in Action* の事例をもとに」『美術教育学(美術科教育学会誌)』第30号, 2009, p.365.
 - 20) 上野行一監修『まなざしの共有—アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』(淡交社, 2001) 参照。
 - 21) 吉田貴富「対話的ギャラリートーク型鑑賞指導における進行役の要件について」『美術教育学(美術科教育学会誌)』第30号, 2009, pp.439-452.参照。
 - 22) 対談(2008.9.25): 永守基樹+山木朝彦「いま、図工・美術の教師教育に求められるもの」山木朝彦編

- 著『アート・ラーニング』第1号, (鳴門教育大学大学院学校教育研究科美術科教育研究室, 2009), p.10.
- 23) 遠山一行・海老沢敏編 (構想・企画: アントワーン・ゴレア [Antoine Goléa], 原書監修: マルク・ヴィニャル [Marc Vignal]) 『ラルース世界音楽辞典 (Larousse de la musique)』上巻, (福武書店, 1989), p.398.
- 24) 岡田匡史「読解的鑑賞の提案—放蕩息子」6点を読む『信州大学教育学部紀要』第99号, 2000, pp.9-19.参照。
- 25) 小野文子「(1) 事前の指導」(2. 附属長野中学校の実践研究—全校野外写生会) 学部・附属共同研究運営委員会編『平成17年度 信州大学教育学部 学部・附属共同研究報告書』2007, p.41.参照。
- 26) 中平千尋「アート・プロジェクトは美術教育の諸問題を解決する—中学生がコミュニケーションしたくなる場」『美育文化』第59巻・第6号, (財団法人美育文化協会, 2009), pp.34-39.参照。
- 27) 丹羽健夫 (元河合塾理事) は, 受講者の $\frac{3}{4}$ 以上が満足と評す人気講師の秘訣とは, 「90分の授業1コマの準備に平均7時間」を掛ける周到さであり, 半分がシナリオ作り, 残り半分が言葉選びと語る。教えること (指導) に最大の比重を置く徹底した姿勢が示唆的であった。「養成課程6年制? 教員の質さげますよ」『朝日新聞』2009.12.26
- 28) 永守・山木, 前掲[22], p.3.
- 29) 西村隆司「小学校教員の専門性と美術教育研究の方向性について—公立小学校教員の美術教育に対するアンケート結果の考察から」『美術教育学 (美術科教育学会誌)』第27号, 2006, p.302.
- 30) 題材名: <お店の色をイメージして“まゆだまモビール”に表そう>
- 31) 題材名: <みて さわって つくって>
- 32) ヴィクター・ローウエンフェルド (竹内清・堀内敏・武井勝雄訳) 『美術による人間形成』(黎明書房, 1987), p.94. Victor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, 3rd ed, The Macmillan Company, 1957. first published 1947.
- 33) 題材名: <自画像にこめられた思いにふれよう>
- 34) 題材名: <飾って伝えよう自分の発想>
- 35) 花・野菜・果実類で横顔を擬した「四季連作」は, 人生の4段階 (若・壮・熟・老) を示しつつ, 線の順序性より循環 (再生を含意) に重きを置く。4作は横並べでなく, 冬+春, 夏+秋と, 右向き・左向きの横顔が向き合う配列を妥当と解す。森洋子『ブリュージュ探訪—民衆文化のエネ르기ー』(未來社, 2008), pp.198-202.参照。
- 36) 評価への有効活用は, 次稿参照。池内慈朗「芸術における認知的熟達と転移を促進させる評価基準—美術科ポートフォリオにおける評価基準の獲得の重要性」『美術教育学 (美術科教育学会誌)』第24号, 2003, pp.13-23.参照。
- 37) 「149 リサーチ・ワークブック (井坂健一郎) 谷川渥監修『絵画の教科書』(日本文教出版, 2001), pp.149-150.参照。
- 38) 拙稿の表5を転載 (一部変更)。「対話型鑑賞, 鑑賞能力 (美的感受性) の発達, 鑑賞批評メソッドの研究—読解的鑑賞の準備的論察」『美術教育学 (美術科教育学会誌)』第31号, 2010 発行予定 (査読済・掲載決定)。
- 39) 論文題目: 「鑑賞教育における読解力育成についての一考察 (仮題)」
- 40) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/007.htm
- 41) 利他主義的な生活規範を, パウロ書簡 (新約聖書) ではこう説く。「兄弟愛をもって心から互いに愛し合い, 尊敬をもって互いに人を自分よりまさっていると思いなさい。」「ローマ人への手紙」『聖書 (新改訳)』(日本聖書刊行会, 1991), p.283.
- 42) 都筑正敏「『生』の美術と人をつなぐ—豊田市美術館の試み」(信州大学教育学部美術科同窓会第40回定期総会 [ホテル信濃路], 記念講演, 2010.1.9)
- 43) ローダ・ケロッグ (深田尚彦訳) 『児童画の発達段階—なぐり描きからピクチャーへ』(黎明書房, 1986) 参照。Rhoda Kellogg, *Analyzing Children's Art*, National Press Books, California, 1969.
- 44) ジョルジュ・アンリ・リュケ (須賀哲夫監訳) 『子どもの絵—児童画研究の源流』(金子書房, 1987) 参照。Georges Henri Luquet, *Le Dessin Enfantin*, présentée et commentée par Jacques Depouilly, Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Switzerland)-Paris, 1977.
- 45) 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』NHK ブックス 863, (日本放送出版協会, 2003) 参照。
- 46) マイケル・J・パーソンズ (尾崎彰宏・加藤雅之訳) 『絵画の見方—美的経験の認知発達』(法政大学出版局, 1996) 参照。Michael J. Parsons, *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, Cambridge University Press, 1987.
- 47) 杉林英彦「アビゲイル・ハウゼンの美的発達理論に関する研究(1)—美的発達の測定と鑑賞教育の評価」『大学美術教育学会誌』第32号, 2000, pp.173-180.参照。
- 48) 岡本芳枝「『美術館教育』の現状—NYの研修に参加して」『中国新聞』1993.4.26

(2010年1月20日 受付)

(2010年4月21日 受理)