

原著

「印象ドローイング」を取り入れた授業ポートフォリオの教育的効果 — 教員養成における「芸術知」の育成 —

高橋 文子¹⁾・佐藤 陽香²⁾

Assessing the Educational Effects of Lesson Portfolios Incorporating “Impression Drawing”:
Cultivating “Artistic Understanding” in Teacher Training

Fumiko Takahashi¹⁾ and Haruka Sato²⁾

要 旨

本稿の目的は、授業ポートフォリオに表した「印象ドローイング：授業で受け止めたイメージの抽象的表出」を保育・教育を専攻する「子ども美術」受講学生の表現力の育成の手立てとして捉え、その構想と学びの実態を検討することである。学生（177名）が作成した「印象ドローイング」群を対象として、その起因の分析を行った結果、最終的に「類型1：学びの感受」が32.4%と約3分の1を占め、「類型2：体感」14.1%、「類型3：再構成」16.9%、「類型4：素材」19.8%、「類型5：再現性」15.3%と分散する傾向が示された。ポートフォリオに関する意識調査からは、学生の身に付けたい力として、「自身の造形力」や「感性的な判断力」、そして「楽しい場を創出して子どもと関わる力」を確認した。それらの修得について「とても/およそ達成できた」認識をもつ学生は、85.0%（113名）に上り、肯定的な自己評価が示された。「印象ドローイング」の「色数の多さ/カラフル/エピソードのある色や形」等に現れた不可視の印象が抽象的な形態を伴って分化する学修プロセスは、学生に「色と形を駆使して授業の感受を美的に伝えることができる」という芸術知の方法論的理解を生み、その教育的効果を実証した。

キーワード：ポートフォリオ、印象ドローイング、芸術知、教員養成、ABR

1. 緒 言

(1) 本稿の目的

本稿では、「印象ドローイング」を「感情を中心とする印象を色と形で解釈する抽象的表出」と規定する。本稿で構想する「印象ドローイング」は、場面の様子を再現する具象的イメージではなく、色と形で構成した抽象的表出を想定している。

絵画の様式を示す「印象派」という言葉の誕生は、150年程前に遡り、クロード・モネ筆の港の情景作品「印象・日の出」（1872）を、批評家ルイ・ルロワが未完成な状態にあると酷評したことに由来する¹⁾。この作品は、朝日に照らされる海の光の様子が朱と青の美しい色の対比で描かれており、臙気な船のシルエットも確認できる。ここで問題になるのは、モネの描画意識であり、モネの表現主題は「朝の光」

1) 高橋 文子 東京未来大学こども心理学部 (Tokyo Future University) takahashi-fumiko@tokyomirai.jp

2) 佐藤 陽香 東京未来大学こども心理学部非常勤講師 (Tokyo Future University) sato-haruka2@tokyomirai.jp

にあったと推測される。本稿において「印象ドローイング」を扱う意図は、写実的な再現に至らないものを未完成と解釈する捉え方からの脱却と、「感覚や感情」の表現の多様性を尊重することを意味する。

筆者は、芸術に関する形象と感性の統合された方法論的認識を「芸術知 (Artistic Understanding)」概念と規定し、教師教育プログラムの開発を行っている。モネ作品の鑑賞を芸術知の段階的な認識の上昇²⁾ からみると、①事物的な水準の認識では「感覚・感情を示す具体的な色と形の組合せ」、②説話的な水準の認識では、「色や形の強弱や動勢で立ち現れてくる物語の楽しさや豊かさ」、③本質的な水準の認識では、「選択された色や形の組合せの操作による美的効果」を想定できる。芸術知は美的な感性的認識が現れる謎を実感をもって学ぶことを意図する。

本稿の目的は、学生の実践的創造性の伸長をふまえた上で、ポートフォリオに表した「印象ドローイング」を、保育・教育を専攻する「子ども美術」受講学生の表現力の育成の有効な手立てとして捉えるために、その構想と学びの実態を明らかにするものである。倫理的配慮として、アンケート対象者には事前に了解をとり、作品画像や調査等の結果を目的以外には使用しないこと、個人が特定されないよう匿名で示すことを伝え、人権の保護に留意した。

(2) 先行研究

① 学びを深める手段と成果としてのポートフォリオ

学生の生活体験や造形体験の不足の実態を受け、筆者は既に手描きによるポートフォリオの学修効果およびその形式について「認識と感性を繋ぐためのよりよい学びのプロセス」³⁾、「感性的表出と分析的考察」⁴⁾という観点からその教育的効果を検証した。本稿においては、昨年度の解釈を参考にポートフォリオを、「自身の学修してきたことに対する意味付けを表現するための手段であり、その結果として構造化された成果集」と規定する。

ポートフォリオは、かつて標準テストに代替する評価方法として全米に広まり、2000年代に小中学校

における総合的な学習の時間の評価法として日本に紹介された経緯がある⁵⁾。目的別には、評価、継続的に積み上げ、省察、学習等に大別できる。本稿においてポートフォリオを用いる目的は、省察（リフレクティブ・ポートフォリオ）を中心に据え、授業実践の成果物として運用する。

② アートベース・リサーチの視座

近年、芸術を基盤とする新しい知の探究の仕方は、アートベース・リサーチ (Arts-Based Research: 以下 ABR と略記) と呼ばれ、社会学等でも活用されている。以下に、ABR 研究に詳しい笠原広一、小松佳代子、市川寛也の言説を整理する。

笠原 (2019) は芸術の特性に着目した ABR による美術教育研究の可能性について、その成立の背景と国内外の研究動向を論じている⁶⁾。笠原によると、海外では 1993 年にアイズナーとバロンらによって提唱され、その後人文科学や社会科学における質的研究の発展としてその理論化と実践化が進められた。日本では教育学や社会学において 2000 年代初頭に紹介され、演劇や社会学での実践が先行し、芸術が生み出す知性や新しい美術教育の実践理論として注目される。現在では、その流れは以下の 5 つに大別できる。①芸術分野における博士課程研究の方策、②アトライトイング/芸術批評、③教員養成のプログラム内容 (教育における ABR・Arts-Based Educational Research)、④芸術が結ぶ探究を記述 (アートグラフィー・A/r/tography)、⑤パフォーマンスな ABR 社会学への展開や波及である。

③の笠原の紹介する探究技法の概念「アートグラフィー (A/r/tography)」は、感性的なグラフィー (記述) を基にしているところが興味深い⁷⁾。

小松 (2023) によると著書「アートベース・リサーチの可能性 制作・研究・教育をつなぐ」において、その芸術的知性は「鑑識眼と批評」とであると読み解く。アートをベースに研究するとはどういうことかについて、以下のように端的に記している⁸⁾。

従来の人文社会科学の研究にアートを入れることで、言語的な分析だけでは捉えきれない、人間の感情や身体感覚に迫ろうとする。あるいは生・生活・人生など生きることそのものを探究することが可能となる。(傍線筆者)

小松の問題意識は、美術と社会の接続にある。この世に数多ある客観的な分析だけでは捉えきれない判明ならざるものを掬えるABRを介して、制作、研究、教育につなぐ可能性を論じている。さらにこれらの基礎的理解となる美術教育の理論的位相においての前著の教育学に根差す解説は説得力がある⁹⁾。美術教育が専門教育と教科教育、そして社会教育を内包する広い概念であり、それぞれの隔たりを繋ごうという地平は、美術教育学を基盤とする本研究の「芸術知」概念に通じるものである。

市川寛也(2024)は、アートプロジェクトを通じたアクションリサーチに取り組み、その実践研究の手法としてABRを用いる¹⁰⁾。「芸術が本質的に有する教育的側面と教育が本来備えるべき創造性の接続は可能か」「アーティストを起点とする実践コミュニティからどのような学びが生まれるか」という問いの下、地域社会に開かれた学びの場を創造するアートベース・リサーチ・モデルの探究がなされている。

本稿の授業で受け止めた感受を抽象的に表出する「印象ドローイング」実践は、教員養成の美術教育プログラムのアートベース・リサーチであり、微細な感受を見極めるプロセスは学生自身の芸術的知性を備える取組であると考えられる。

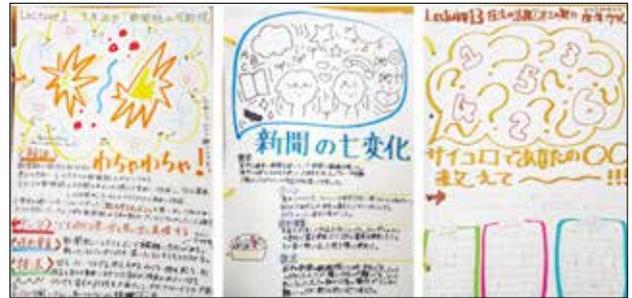
(3) 授業ポートフォリオの形式の変遷について

①ラーニング・ポートフォリオ(2017～2021年度)

ポートフォリオ形式の省察の記録は、2017年度に開始し、当初はリフレクションノートと呼んでいた。2020年度よりポートフォリオと呼称を変更して、授業後に授業で行った内容を整理し、視覚的に表現する課題を加えた。支持体であるスケッチブックの大きさは、F5判やB4判、A4の縦版、自作の八切

画用紙をハトメ鋏で綴じたもの等変化した。2021年度は「ドキュメンテーション」を意識し、自分の考察、分析、意見が記述されていること、美的に構成することを課題とした。

②芸術的表出と分析的省察を基にしたリフレクティブ・ポートフォリオ(2022年度)



左から図1-1 感性的表出例(記号化) 図1-2(単純化), 図1-3(記号化)

大きな2つの枠組みとしては、八切画用紙を縦位置に上下に分け、画用紙上段には「主観的、感性的」な芸術的表出、下段には「客観的、分析的」な分析的省察、その間にはキャッチコピー(強く受け止めたことを短い言葉で示す)を構成することを促した。(図1-1～1-3)

表出部分を講義・演習後に、太めの水性顔料マーカー等でぐいぐいと描くイメージは、グラフィック・ファシリテーター山田(2021)の会議中に描画を進める即興性から触発されたものである¹¹⁾。山田の描画は過去ではなく、今ここの関係性に還元される特徴をもつ。描くことで対話を深めるケルビー・バード(2020)の「スクライビング:場のエネルギーや人と人との関係、システムから現れようとしているものを描くこと」を意図している¹²⁾。形式は異なるが、2023年度の「印象ドローイング」においても、この芸術的表出の意図を継承している。

分析的省察では、作品を支える以下の3観点から分析的に記載できるように指導した。①内容的(テーマや主題等の選択)、②形式的(造形要素、素材の構成等)、③形成的(手の操作や技法による変容等)の方法論の集積として捉える芸術知の見方であり、重層的な表現の解明の一助とした¹³⁾。

③「印象ドローイング」を組み込んだリフレクティブ・ポートフォリオ（2023年度）

2023年9月にオムニバス形式の授業担当者であり現代美術作家である佐藤と相談し、授業の最後に短時間での表現を促すことは、学生にとって十分な表出に繋がらないという問題点を共有した。「授業の印象をより明確に表出できるように、最終的に枠を10cm四方と縮小化し、色鉛筆等で描くコースター形式に定めた。」その表現形態を前年の「感性的表出」から「印象ドローイング」（感受の抽象的表出）に改めた。

2. 研究方法

(1) 授業ポートフォリオの実際の運用について

①授業ポートフォリオ作成に関する指導事項

学生のポートフォリオ作成が円滑に進むために、作成に関する手引きとレイアウト案(図2-1)を示した。具体的には、「印象ドローイング」は課題名、キャッチコピーの後に短い解説文を添えて描き、その後に、学修内容や省察を構成することを促した。



図2-1 ポートフォリオ作成の手引き

②抽象的イメージに関する指導事項

第1回授業では「新聞紙の可能性」をテーマとし

た造形活動を行い、「印象ドローイング」の抽象的なイメージ構成をつかめるように、第2回に「印象ドローイング」について解説して描く時間を設定した。抽象的操作を、「ストラクチャル（構造的）、ロマンティック（感情的）、シンボリスト（象徴的）の異なる方向性」として例示し、そのバリエーションを捉えられるようにした¹⁴⁾。(図2-2)



図2-2 抽象的イメージの参考資料

(2) 質問紙調査について

〈調査実施日・対象・方法〉

- ・調査実施日：2024年1月16, 22日（最終授業日）
- ・調査協力者：1, 2年次履修学生201名中計136名
- ・調査方法：Googleフォームにて作成した「調査1：子ども美術で得たいコンピテンシー」、「調査2：講義演習内容の手応え」、「調査3：『印象ドローイング』に関する自己評価など」に関する設問について回答を求めた。

〈具体的な設問内容〉

調査1 受講前に子ども美術でどのような力を付けたいと思っていましたか。／それはどの程度達成されましたか。／その理由を述べてください。

調査2 幼児の造形を担うことを想定してさまざまな素材を体験し、表現様式の広がりを目指す中で、特に興味深く取り組んだ活動を選択してください。

調査3 ポートフォリオの始めに「印象ドローイング」（授業で受け止めた印象を色や形で視覚化する）に挑戦しました。はじめの頃と終わりの頃では、どんな変化がありましたか。／授業で受け止めた印象を、思ったように描けましたか。／その理由を述べてください。

調査4 ポートフォリオの右側では、分析的な記述も含めて、どんな学びがあったのか主張できる表現力の育成を目指しました。はじめの頃と終わり頃ではどのような変化がありましたか。

(3) 問題の所在

① 「印象ドローイング」の目的の二重性

本稿の「印象ドローイング」作成については、以下の2つの異なる目的を有する。

〈目的1：受け止めた感情や感覚を色や形で解釈して抽象的な構成として表すことは、日常的には行われない。そのため、この試みを分析して類型化することは、美術特有の感覚、感情を造形性に変換する方法として学生に還元される。〉

〈目的2：「印象ドローイング」表出によって学修内容のどのような成果を得られるのか。言葉を用いた省察と共に、より体感的な省察を示す表出として分析し、授業計画と内容の改善に役立てる。〉

「印象ドローイング」を手立てとする表現力の育成という教材研究の側面と、「子ども美術」の学修内容の受容、つまり授業評価の側面である。そのため、この2つは分けて論ずる。

② 問題の所在

以下に本稿における具体的な問題を設定する。

- ・「印象ドローイング」表出において、学生はどのような感性的事実から美術特有のイメージを表す抽象的方法を得たのか。
- ・学生への質問紙調査および「印象ドローイング」分析から、どのような「子ども美術」の学修成果を読み取ることができるのか。

3. 「印象ドローイング」の実際

(1) 「印象ドローイング」の傾向分析

① 分析対象と方法

「印象ドローイング」について、学生は全14回の講義・演習の中で、最終回を除く13回分の表出を行った。自力で感受の視覚化を持続するのは難しい学生も若干名見られ適宜指導した。年度末には、全員の

表1 ポートフォリオ等に関するルーブリック一覧

	0	1	2	3
ポートフォリオの表出・記述内容について	①キャッチコピーを記している。 ②本日の授業で受け止めた感覚・感情を色や形を構成して表現していない。 ③本日の活動内容を分析的に記していない。	①キャッチコピーを記している。 ②本日の授業で受け止めた感覚・感情を色や形を構成して表現している。 ③本日の活動内容を分析的に記している。	①キャッチコピーを端的に記している。 ②本日の授業で受け止めた感覚・感情を色や形を構成して美的に表現している。 ③本日の活動内容を分析的に詳しく記している。	①キャッチコピーを端的に象徴的に記している。 ②本日の授業で受け止めた感覚・感情を色や形を構成して美的に象徴的に表現している。 ③本日の活動内容を分析的に詳しく美的に記している。
出席シート	本日の取り組みについて感じたことを述べていない	本日の取り組みについて感じたことを述べている	本日の取り組みについて感じたことを明確に述べている	本日の取り組みについて、感じたことを明確に象徴的に述べている
構成・レイアウト (当日提出用)	まとまった構成になっていない	それぞれまとまった構成になっている	美しさのある構成になっている	コンセプトを反映した美しい構成になっている

ポートフォリオを総括して評価を行った。

相互にポートフォリオを共有できることを目的として、毎回のポートフォリオのカラーコピーを3～4名ずつ分担して提出を促し、図工室廊下に掲示した。本分析対象は、その提出された177枚のポートフォリオに示された「印象ドローイング」である。

2023年3月から6月に渡って計3回、「子ども美術」担当教員2名で分析・考察を行った。分析に当たっては、学生に共有してある「ポートフォリオに関するルーブリック」を参照した。(表1)

② 起因についての類型分析I (2024年3月28日)

第1回「印象ドローイング」分析では、まず全体を概観し、ルーブリックの3-②「本時の授業で受け止めた感覚・感情を色や形を構成して美的に象徴的に表している」に該当する高い表現力をもつものを28点(15.8%)抽出した。レベル3とレベル1,2の比率はおおよそ1:5であった。

次に残りの149点を基に「印象ドローイング」の解釈の起点となった事象について検討を行った。最終的に「①授業から受け止めたイメージ:29.5%」「②強い体感の表出:10.7%」「③事物的な再構成:12.4%」「④素材の特性を強く反映:17.5%」「⑤再現性の傾向:14.1%」等を確認した。「①授業から受け止めたイメージ」が約3割を占め、次いで「④素材の特性を強く反映」、「⑤再現性の傾向」、「③事物的な再構成」、「②強い体感の表出」と続いた。この①～⑤の表示順は、不可視(①,②)から可視(④,⑤)の位置付けであり、「③再構成」はその混在とし「感

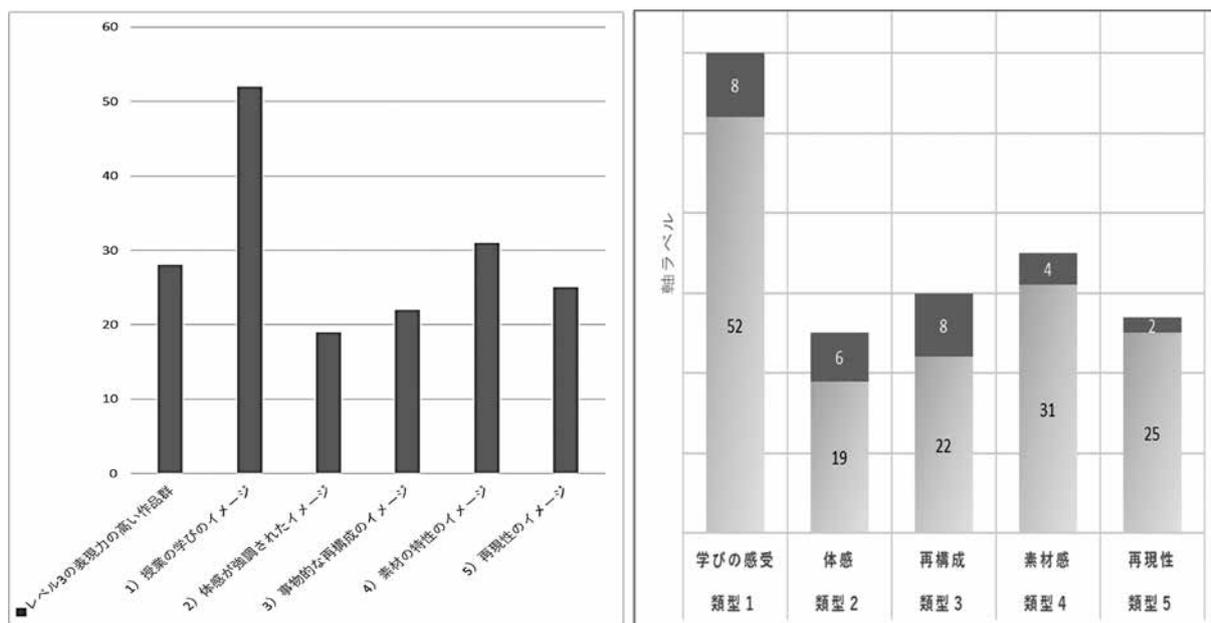


図3-1 「印象ドローイング」 類型結果① (2024年3月), 図3-2同② (2024年6月)

性的⇒事物的」な並びとした。(図3-1)

③ 同類型分析Ⅱ 4月8日), Ⅲ (6月22日)

その後、さらに起点とした観点を「学びの感受/体感/再構成/素材/再現性」の5類型に精査した。最初に抽出したレベル3の美的な高い表現力をもつ作品群の類型化を改めて試みた。①から⑤まで順に、8点, 6点, 8点, 4点, 2点という分散を示し、特に類型における強い偏りの傾向は見られなかった。全体の傾向としてレベル3群は類型1, 類型2の「学び」「体感」という感性的イメージが半数を占め、レベル2～1は物質的傾向である類型4, 類型5を起因とする傾向を示した。

最終的に、「類型1:学びの感受」32.4%「類型2:体感」14.1%、「類型3:再構成」16.9%、「類型4:素材」19.8%、「類型5:再現性」15.3%の分散傾向を示し、感性的な「学びの感受」が約3分の1を占め、「素材」、「再現性」、「再構成」「体感」と続く結果が示された。(図3-2)

④ 「印象ドローイング」に関する美的方法論の模索

ある学生は、新聞のモノトーン素材を扱うものの、心で受け止めた明るい印象を表出するために、カラフルな図像になるなど、再現性に捉われない感性的な表出を確認した。

実践から抽出された美的方法論は、「身近にある色鉛筆を用いて、10cm四方の小さな空間に、色と形を象徴的に構成して、受け止めた感覚や心に残った形を表すことで、他者に授業で受け止めた印象を伝えることができる。」と集約できる。この芸術知は、学修後も生きた力として働くことが期待できる。

(2) 「印象ドローイング」の詳細

① 「印象ドローイング」 作例①から

図3-3は第2回目の授業で確認した「印象ドローイング」の作例である。新聞紙の可能性をテーマにした活動を終えて、「参上!新聞紙ライダー」のキャッチコピーを添えて、「参上!新聞紙ライダー」のキャッチコピーを添えて、勇士を思わせるV字マークで区

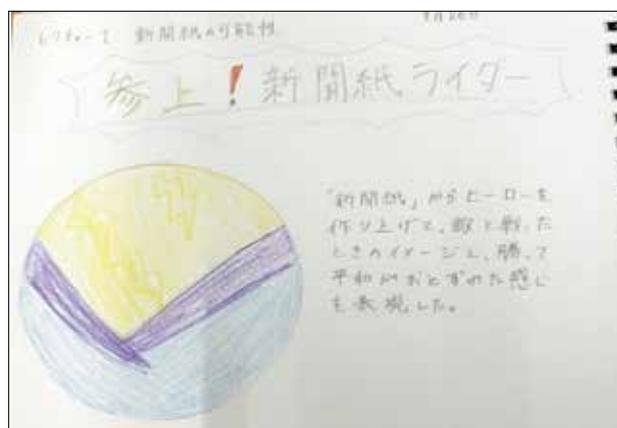


図3-3 「印象ドローイング」 作例①

切られた黄色と紫、水色の配色が爽やかに構成されている。解説文には「『新聞紙』からヒーローを作り上げて、敵と戦ったときをイメージと、戦って平和がおとずれた感じを表現した」とある。この作例①は、活動における新聞紙の造形遊びで発揮された学びと連想される色と形を巧みに統合させている。再構成を基にした類型3と推測される。図3-3は美的な色の対比を用いた象徴的な抽象表現を用いた作品であると解釈した。

②「印象ドローイング」(レベル3)群の詳細

図3-4はレベル3の優れた作品群28点の一覧である。スケッチブック上で記された「キャッチコピー」「印象ドローイングのタイトル」「解説」を付した。左列8点は、「類型1：学びの感受」の作例であり、具体的な学びの内容を読み取ることができる。「No.3 思い出の色のイメージ『窓の向こうに』」/No.4 新聞紙の可能性『何にでもなれる新聞紙』/No.10 記憶の色『思い出の色』/No.15 木工の魅力『フォトフレーム』/No.19 水彩絵の具『ほとほと しとやか』/No.20 コラージュ『溢れる感情』/No.24 水彩絵の具『にじむ水彩春模様』/No.25 みんな違ってみんないい『桜桃梅梨』等のイメージを確認した。特に、No.19は「ほとほと」と水彩画特有のにじみの体験をオノマトペで記し、解説には「今回の授業では、草という同じものを色々な色で作ることで、動きがあるよりももの静かな感じがしたから。水を使って広げる絵を描いて、ほわほわした感じになったから」と記し、動的な活動の多い創作の中でいつもとは異なる静的な感受の学びであったことを示している。

次に左から2列目の「類型2：体感」の「印象ドローイング」例6点は、「No.6 思うままに遊ぶ体感」/No.11 紙粘土のやわらかい質感/No.14 頭の中の混乱/No.18 くねくねとした羊毛/No.21 羊毛の触感/No.22 粘土をこねたり伸ばしたりした触感」触覚や動的な体感等を伝えている。

「類型3：再構成」8点は、「No.16 ラプンツェルの黄色と紫/No.17 草の緑色と茶色/No.23 水彩絵の具の色の粒子/No.26 多色の直線ドローイング/No.

27 2種の粘土とモチーフ」の組合せを確認した。

「類型4：素材」を起因とした4点は、「No.5 フェルティングの絡み合う色彩/No.7 プラバン素材/No.12 おもちゃがつくれる牛乳パック/No.28 クレヨン、パスの丸み」に着目している。No.7は「今回の『印象ドローイング』では、プラバンの縮む様子とピンと伸びかたくなる様子を曲線や直線を用いて表した」とその素材の特性を記している。類型2の体感と重なる部分が多いことから、特に「類型4：素材」は「素材感」のくくりとせず、物質的な特性への着目か感受重視かで判断した。

最後に「類型5：再現性」は「No.2 にじ/No.8 色紙コラージュ」の再現を試みた作例である。興味深いのは、No.2の学生ホールのガラスに虹を描いた学生の着目である。「窓ににじのペイントをしたときに、絵の具の水の量に対して水がすくなくなかったためか、伸びが悪く色がたまってしまったところが多くありました。また水の量を増やしすぎると下にたれていき、色かにごってしまったところを表現しました。水と絵の具の割合を調整することがとても難しかったです」と水彩絵の具を扱う上での水分量の気付きの学びがにじの構成を通して示されている。さらにキャッチコピーは「自分を開いて友と共に」という共同制作の学びと喜びであり、虹のモチーフがそれらも結び付けていること確認した。本類型の「授業の学び」、「体感」、「再構成」、「素材」、そして「再現性」のずれの要素もこのNo.2の学生の「印象ドローイング」の記述から読み取ることができる。つまり、本類型化は、表面にある視覚的な要素から感覚・感情の内的な要素までいわば層状にある体験の認識を明らかにしたといえる。学び手である学生の関心がどの層のレベルに最も強いのかを検討して起因と判断したことを確認した。

4. 質問紙調査から

(1) 本授業の学士力について

本授業では、表2の学士力に示した具体的な力を想定し、特にA-2の受容性とD-9の創造性、J-32の

類型1 字びの感受例(8)	類型2 体感例(6)	類型3 再構成(8)	類型4 素材(4)
 <p>No.3 A3 類型1 窓のイメージの字びから 「窓の向こうに」</p>	 <p>No.6 B1 類型2 多色に合わせた体感 「切っ差ってくっつけて」</p>	 <p>No.1-A1 類型3 牛乳パックとはさみの再構成 「牛乳パックで色々な色」</p>	 <p>No.5 B1 類型4 フェルト素材から 「絵の具の色」</p>
 <p>No.4 A4 類型1 新聞紙の可塑性の体感から 「何にでもなれる新聞紙」</p>	 <p>No.11 B6 類型2 新聞紙のやわらかい質感 「イメージを開拓」</p>	 <p>No.9 B4 類型3 水刷画の白や緑や黄色などの再構成 「水刷画の白の可塑性」</p>	 <p>No.7 B2 類型4 プラバン素材から 「面白いやきやきアパレルにしてみよう」</p>
 <p>No.10 B5 類型1 記憶の色を字びから 「色と思い出 記憶の色」</p>	 <p>No.14 C2 類型2 雲の中の雲としたので白と黒で表す 「ミックス」</p>	 <p>No.13 C3 類型3 10月9日のイメージの再構成 「スゴロフの雲と鳥」</p>	 <p>No.12 B7 類型4 牛乳パックをちぎって作る牛乳パックから 「牛乳パック 捨てちゃうのはもったいない!？」</p>
 <p>No.15 C5 類型1 木工工作の魅力を字びから 「フォトフレーム」</p>	 <p>No.18 C5 類型2 くねくねとした羊毫 「くねくねの成長」</p>	 <p>No.16 C4 類型3 カラフルな色と線の再構成 「色のせがれ」</p>	 <p>No.28 E5 類型4 レンガ、パスの良みから 「描き方一つで印象変化」</p>
 <p>No.19 D1 類型1 水刷画の真の字びから 「しとやか」</p>	 <p>No.21 D3 類型2 羊毛の質感 「羊毛でつくろうふわふわにしよう」</p>	 <p>No.17 C5 類型3 空の色、緑の色と赤色の再構成 「色の遊び」</p>	 <p>No.2 D2 類型4 雲のイメージの再構成 「自分を見て雲と月に」</p>
 <p>No.20 D2 コラージュの字びから 「溢れる感情」</p>	 <p>No.22 D4 粘土こねたり押ししたりした質感 「こねてにぎって」</p>	 <p>D23 D5 水刷画の色の粒の再構成 「色の多様性」</p>	 <p>No.8 B3 類型5 色紙コラージュの再構成 「目に映しこめよう!!」</p>
 <p>No.24 E1 水刷画のよじみの字びから 「にじむ水彩の質感」</p>	 <p>No.25 E2 絵巻のイメージの字びから 「絵巻物 みんな違ってみんないい」</p>	 <p>No.26 E3 多色の自由ドローイングの再構成 「アパレルデザイナーをつくらせよう!!」</p>	 <p>No.27 E4 粘土コラージュとモチーフの再構成 「セリオンなど」</p>

図3-4 「印象ドローイング」レベル3の5類型の詳細 (No.1~No.28)

表2 「子ども美術」で設定している学士力

A-2:意見や立場の違いを理解し、受け入れることができる。
C-6:獲得した知識・技能を総合的に活用し、課題に適用し解決できる。
D-9:情報や知識を多角的・論理的に分析し、表現できる。
J-32:場面に必要な表現ができる。
J-37:実践に基づいた正確な記録を作成し、記述できる。
K-42:場面での環境を把握し、場面に求められる環境を作り出せる。

場面に応じた専門性を生かした対応力の育成を目標としている。

(2) 調査1：身に付けたい力と達成状況について

① 学生の記述内容の分析

学生の授業を通して身に付けたい力の自由記述は、「自身の造形力」と「感性的な力と子どもと関わる力」に大別された。前者の造形力に関しては、「想像力」(9名)、「発想力」(6名)に示される構想面、「創造力/創造性」(9名)、「表現力/表現する力」(6名)に「絵心」、「イメージをそのまま表す力」、「絵を描く力」等の表出力がほぼ同等の割合で挙げられた。

後者は、「楽しい活動と場」をつくり出す文脈で示されることが多く、図3-5の共起ネットワーク図では、最も大きな「子ども」の周囲に「楽しい」「楽しむ」少し離れて「楽しめる」の単語が連なり、高い出現頻度を確認した。具体的には、「様々な技法と子どもと楽しむために必要な配慮の理解」、「子どもたちの目線に立って『楽しい』を考えられる力」、「アートが楽しいと教える力」、「子どもと楽しんで美術をす

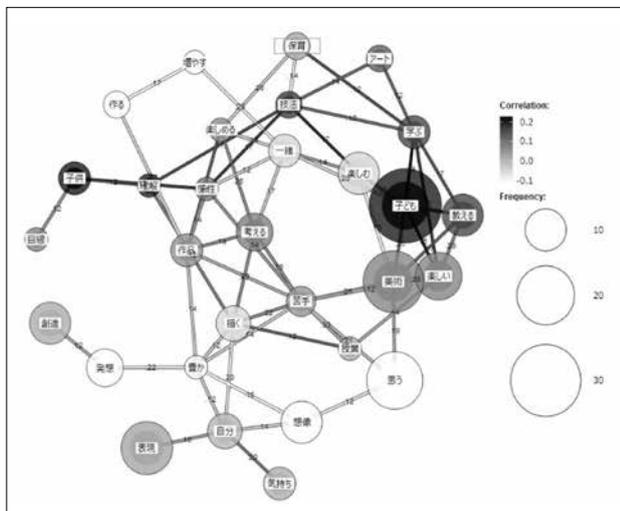


図4-1 「子ども美術」で付けたい力の共起ネットワーク図

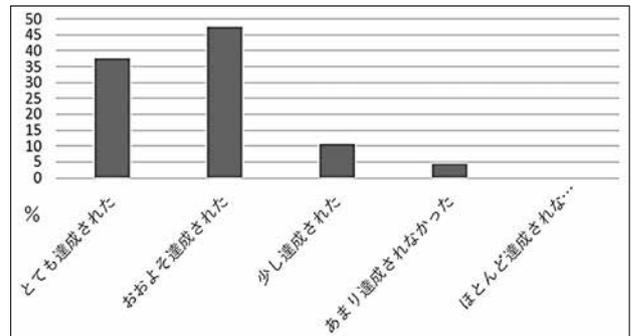


図4-2 「子ども美術」における学生が付けたい力の達成状況 (N=133)

る力」等を確認した。「子ども心/子どもの気持ちになって」(5名)等の子ども理解も、「楽しい」を支える要素であろう。

② 身に付けたい力の達成状況

計14回(各100分授業)の講義、演習を通して、身に付けたい力についての達成状況に対しては、「とても達成された」37.6%(50名)、「おおよそ達成された」47.4%(63名)が続き、「少し達成された」10.5%(14名)、「あまり達成されなかった」4.5%(6名)という高い達成感が示された。(図4-2)

(2) 調査2：興味深く取り組んだ活動について

次に幼児の造形を担うことを想定してさまざまな素材や表現様式を体験する中から、特に興味深く取り組んだ活動について回答を求めた。複数選択のために447件の回答(1人当たり平均約3.3件)が得られた。最も選択されたのは、第13回の「プラバンマスター」と第8回の「窓にペイント」(共に52.2%、

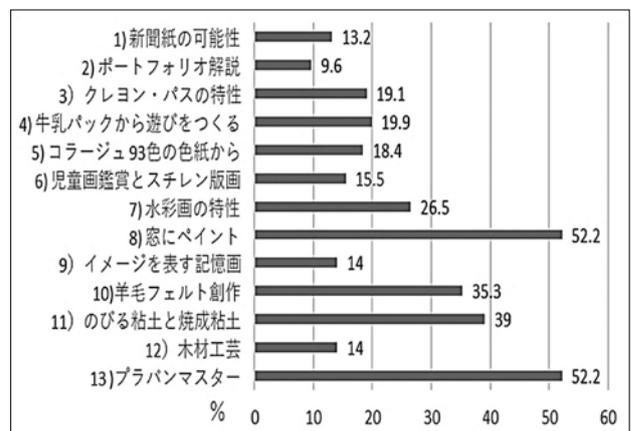


図4-3 興味深く取り組んだ活動のグラフ化(複数選択)

は義務という感じでやっていたけど楽しめるようになった」いう楽しさの獲得も挙げられた。

「パッと思い付いたイメージをそのまま描くことができた」「スラスラと自分のイメージを描けた」「こうしたいというイメージを絵や文字に起こせるようになった」は、もはや眼前には無い授業の刺激を、主観的に捉えている姿である。イメージとは、正にこの感情を伴った像であろう。その獲得は、美術科教育における一つの飛躍であり、美的体験と呼べるものである。「最初は何をかけばいいのか分からずものすごく悩んでかいていたけれど、最後は授業の内容や雰囲気や自然と手が動くようになっていた。」に示される連動の強化とも結び付いている。

図45の共起ネットワーク図では、「自分」を中心に、「表現」「感じる」「分かる」が強く結ばれている。「感じる」と「分かる」は私の中で統合され、不可視の印象が抽象的な形態を伴って分化されたプロセスが想定される。一方、「あんまり変わらないです」「変化ない」「考えている時間が増え、かき始めるのが遅くなった」「どんどん意味不明になってきた気がした」など思うように表出できないもどかしさも確認した。

③「芸術知」の育成の視点から

これまでの研究から、筆者は芸術知概念を形而下の「判明ならざるもの」¹⁵⁾を分かち美術特有の感性的事実を基にした見方・考え方であると規定して研究を進めてきた。本稿で着目した「印象ドローイング」は、感情の世界を含む解釈・表現の一方法であり、その方法は単なる事物的な作り方に収まらない「学び」や「体感」「素材」等のイメージと深く結び付いたものであることを確認した。

本稿で抽出した「印象ドローイング」の起因類型については、さらに別稿にて深まりと広がり観点からもその生成過程の検討を行う。

5. 結 論

1) 掲示用に共有された177名の学生が作成した「印象ドローイング」群を対象として、その感性的事実の内容分析を執筆者2名で行った。第1回はまず

ループリックの3-②「本時の授業で受け止めた感覚・感情を色や形を構成して美的に象徴的に表している」に該当するレベル3作品を28点(15.8%)抽出した。次にレベル2と1の「印象ドローイング」の解釈の起点となった事象について検討を行った。5類型は、表面にある視覚的な要素から感覚・感情の内的な要素までいわば層状にある体験の認識を問題としている。学び手である学生の関心がどの層のレベルに最も強いのかを検討して起因と判断した。最終的に「類型1:学びの感受」32.4%「類型2:体感」14.1%、「類型3:再構成」16.9%、「類型4:素材」19.8%、「類型5:再現性」15.3%の分散傾向を確認し、感性的な「学びの感受」が約3分の1を占めたことが明らかになった。

2) 履修学生136名のポートフォリオに関する意識調査からは、学生の身に付けたい力として、「自身の造形力、感性的な判断力」と「楽しい場を創出して子どもと関わる力」を確認した。それらの達成状況として「とても／およそ達成できた」認識をもつ学生は、85.0%(113名)に上り、肯定的な自己評価が示された。さらに「印象ドローイング」の学びの詳細として「色数の多さ／カラフル／エピソードのある色や形」等の色に関するプラスの操作の獲得に加え、「速やかさの習得／気持ちへの着目／個性化／印象ドローイングを描く効用／楽しさの獲得」等も示唆された。また、学生の「思い付いたイメージを絵や文字に起こせるようになった」という変容は、もはや眼前には無い授業の刺激を、主観的に像として知覚している姿である。この感情を伴った像の獲得は、学生の表現における一つの飛躍となりうる、美的体験の創出と捉えることができるだろう。「感じる」と「分かる」が統合され、不可視の印象が抽象的な形態を伴って分化された学修プロセスは、学生に「色と形を駆使して授業の感受を美的に伝えることができる」という芸術知の方法論的理解を生み、その教育的効果を実証した。

謝辞

調査に協力して下さった学生諸氏に感謝申し上げます。

付記

本稿は筆頭著者である高橋が全般の執筆を担当した。「印象ドローイング」構想及び実践さらに分析・評価を高橋と佐藤で共同して行った。

本研究は、日本学術振興会2021-2024年度科学研究費補助金基盤研究(C) No.21K02502(教師教育における「芸術知」の方法論的解明・表象と感性の融合を図るプログラム開発)の研究成果の一部である。

註

- 1) クレア・ホイットナー(2024)「印象派のフロンティア」『印象派 モネからアメリカへ ウスター美術館所蔵』展覧会図録, P.12
- 2) 金子一夫(2001)「美術の方法論の理解を目的とする鑑賞教育(6)」茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学・芸術)第50号, pp.31-46.
金子は従来の鑑賞教育論が気持ちの追体験主義であったことを指摘し、主に発問によって鑑賞の作品から方法論を発見、考えさせる明確な方法を提案し、授業によって学習者の認識構造が高度化・深化することを問題とした。「美術の方法論」とはここでは「現実認識とは違う、美術独自のイメージ創出の方法」である。段階的な認識については「事物的水準」→「説話的水準」→「本質的水準」の上昇をもって美術の方法論が獲得されるとしている。
- 3) 高橋文子(2022)「認識と感性を繋ぐためのよりよい学びのプロセスの検討ーポートフォリオを用いた『子ども美術』の事例からー」2022-2024年度版 東京未来大学FDハンドブック, pp.41-42

- 4) 高橋文子, 佐々木恵美子(2023)「芸術的表出と分析的省察によるポートフォリオの教育的効果ー教員養成における「子ども美術」の学びの視覚化の検討ー」未来の保育と教育, 東京未来大学保育・教職センター紀要, PP.61-74.
- 5) 同上, p.62
- 6) 笠原広一(2019)「Art-Based Researchによる美術教育研究の可能性についてーその成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況からー」美術教育学(美術科教育学会誌), 第40号, PP.113-128.
- 7) 笠原広一, リタ・L・アーウィン(2022)「アートグラフィーー芸術家/研究者/教育者として生きる探求の技法」, 学術研究社
- 8) 小松佳代子(2023)『アートベース・リサーチの可能性 制作・研究・教育をつなぐ』勁草書房 p.iii
- 9) 小松佳代子(2018)『美術教育の可能性 作品制作と芸術的制作』勁草書房
- 10) 市川寛也(2024)「工芸ワークショップを通じた実践共同体の構築の可能性ーアートプロジェクト《生活者工房》の取り組みを踏まえて」, 美術教育学(美術科教育学会誌), 第45号, pp.47-60.
- 11) 山田夏子(2021)『グラフィックファシリテーションの教科書』かんき出版
- 12) Kelvy Bird 2018 generative scribing A SOCIAL ART of the 21st CENTURY (ケルビー・バード 山田夏子監訳 牧原ゆりえ/北見あかり訳(2020)『場から未来を描き出す 対話を育む「スクライビング」5つの実践』英治出版)
- 13) 高橋文子(2023)「『芸術知』概念に基づく感性的表象の分析指標モデルの構築とその検討ー木を描こう/ヒーロー孔雀明王/リベット工作の教材実践からー」美術科教育学会 美術教育学, 第44号 pp.181-192
- 14) Sandro Bocora, (2001)『Time Lines -The Art Modernism 1870-2000』TASCHEN
- 15) 三浦佳代(2016)『感性認知 アイステーシスの心理学』北大路書房, pp.1-2

(たかはし ふみこ・さとう はるか)

【受理日 2024年11月20日】