

論 文

造形表現活動を媒介とした学童期から 成人期に至るまでの感性発達のメカニズム

Der Mechanismus der Entwicklung der Sinnlichkeit vom Schulkindersalter
bis das Erwachsenenalter Vermittels der Bildenden Ausdruckstätigkeit

梅 澤 啓 一

はじめに

私の基本的研究テーマは、感性が、人間的諸活動と相互媒介的に関わって発生・発達し、美的感性にまで高次化する過程や人格発達に寄与する過程のメカニズムの解明にある。人間の所作や行動の方向づけ、量的拡大・質的高次化に際して、快・不快、欲求、興味・関心などをはじめとする価値意識としての感性は、決定的な役割を果たしているものと考えられる。認識や道徳的意識も、それぞれが対象とするものに対して感性的評価をなす知的感性や道徳的感性との相互媒介的な統一的働きを通じて方向づけられ深められていくものと見られる。これらは、すなわち自らが持つ諸能力を評価し統轄する人格の働きによるものであるわけだが、この人格の構成に与っている感性的価値体系の中で、とりわけ美的感性とこれに発達上つながる萌芽的な感性の役割に注目している。人間の意識的な所作や行動は、美的感性と関わる自らの感覚、感情、興味・関心や趣味に適合して初めてなされるものと見られるからである。

このような研究は、美学および美術教育学の分野でまずは可能であろうとの判断から、様々な人間的諸活動の内から、特に造形表現活動の発生、そして芸術的活動への移行とその成立に焦点を当て、造形表現活動を媒介とした乳幼児期、学童期、青年期、成人期にわたる人間の感性と人格の発達の全過程のメカニズムを

たどることを進めながら、この問題に取り組んでいる。

本稿では、この内、学童期、青年期を経て、成人期に至るまでの感性発達のメカニズムについて論述したい¹⁾。その際、拙稿論文「感性発達のメカニズム」²⁾の論考をもとに、その論拠を深めるとともに、まだ論及に及んでいなかった「段階」の設定とその根拠について述べる（上述論文では「階層」と「次階層の準備期」の設定に留まっていた）。

研究方法について

造形表現活動についてのこれまでの発達論の多くは、特定の時代や社会（特に西欧近代）に制約されたとらえ方をもとにして「……」期という呼び名を冠した一種の「様式史」や、表現活動に直接的に関わる感性の発達を度外視した「身体的・知的能力の様式史」に陥っているものと見られる。

発達のメカニズムを明らかにしないまま、このように造形表現の形式的な「様式」を並列的に羅列している場合、その発達過程の項目的叙述は固定的・形骸的なものとなり易いであろう。そこから、例えば、その「レベル」に子どもを「引き上げる」などの、教育計画や指導の本来のあり方から外れた教育に向かったり、一方で「生半可な」発達論など問題とせず、とにかく「多様で個性のある」表現に子どもを駆り立てようといった傾向や、あるいは「自然に」任せるなどと

いった方向をもたらしがちであると思われる。

そこで、これに抗する意味でも、造形表現活動を媒介として生じ、この活動を定位しつつ発展させ、同時に人格発達とも重要な関わりを持っていくものと見られる感性が、いかなるメカニズムで以て発達していくかという、弁証法的な過程を実質的に明らかにすることは大きな意味を持つことであろう。

こうした状況を背景に、本稿では、発達における新しい基本単位の産出による決定的な質的転換期である「階層」、この階層間の飛躍的移行の媒介項としての「次階層の準備期」、さらに各階層における基本単位内での質的転換期である「段階」という「階層—段階」の構造枠を特定し、その弁証法的な発達過程をヘーゲルの「否定の否定」の法則を援用して、感性と造形表現活動との発達のメカニズムの全過程を跡づけるとともに、特に学童期以後の時期に焦点を当てて、3重の「螺旋」構造の質的転換過程を示すことにする。

ヘーゲルの論は、あらゆる論がそうであるように当然のことながらもとは具体的なものからの抽象化を行なってでき上がったはずのものであるが、時代的制約もあり、彼が想定した絶対的な理念の自己展開の過程にあらゆる事象を「嵌め込む」かのような呈をなしている。そこで、研究方法とそのあり方についてこの点の懸念を補完するものとして、ヘーゲルの影響を受けたK. マルクスが『資本論』を叙述するに当って提示したいいわゆる「下向・上向法」が参考になろう。「具体的なものは、現実的な出発点であり、従ってまた直観と表象の出発点ではあるが、思惟においては総括の過程として、結果として現れるのであって、出発点として現れるのではない。第一の仕方では完全な表象が抽象的な規定へと気化(verflüchtigen)され、第二の仕方では抽象的な諸規程が思惟によって具体的なものの再生産に導く。」³⁾すなわち、即自的な現象(具体的なもの)から抽象的基本概念を見出し(下向法段階)、その概念を駆使してもう一度具体的なものへと遡って具体的なものの本質と全体像を明らかにする(上向法段階)という方法である。

この方法を推し進めるにあたっては、様々な仕方が考えられるであろう。その一つは、当の問題を発達における心理学や教育学の最新の理論的成果に学びつつ、教育方法学の立場からも実験計画を立て、教育実践研究に取り組む仕方である。それは、現場の教師の協力を得て、意図的に組織した実験的な教育実践を行い、問題の目的に適った研究を系統的に追究するというものである。まず、教育現場の経験の集積や心理学実験の成果も含めて、ある教育問題に関わる既知の諸現象を分析し、その問題の人格や感性の発達と関わる本質的側面を構成している基本的な諸カテゴリー連関を考察する。それは即自的段階での一般的な理論構築である。次に、その諸カテゴリー連関がいかなる段階を迎えた時子どもに発達の契機が訪れるかの考察に基づいた指導計画を作成し、一定期間にわたる授業実験を行なう。そして、最後に、この実験で得られたデータをもとに、最初に考察してあった基本的諸カテゴリー連関を当の問題に特殊化・具体化して適用し、問題の理論的解明をはかるのである⁴⁾。

この仕方は、教育方法の特殊化による制限や時代の制約などが災いして、問題の解明につながるような教育実践やその報告に出会えないことが多いため、研究者自ら教育の現場に出かけ、直接的間接的に教育計画と指導に携わり、問題と関わる契機を顕わにして、論及の材料を得ようとしてなすものである。しかし、論及の主題や内容によっては、研究者が直接関わらない教育実践においても、そこに見られる様々な制約を考慮に入れながら理論的普遍性を見いだすことは可能であると考えられる。例えば、二つめの研究の仕方として、ある保育や教育の現場における子どもたちの発達の状態やこれまでの指導の過程を踏まえながら、発達上の変化が特徴的に見られる場面を継続的にビデオやメモによって観察して得た資料をもとに考察するという仕方も有効である⁵⁾。また、三つめの研究の仕方として、様々な場で行なわれ報告された教育実践が、たとえ当の問題と直接関わらないテーマを扱ったものであっても、そこに見られる制限や制約を考慮しながら視点を変えて考察することが可能な場合もある⁶⁾。本

稿では、筆者が直接的間接的に関わって来たいくつかの教育実践も含め、20年近く会員として関わって来た民間教育団体「美術教育を進める会」の教育実践を中心に論考を進める三つめの仕方を取ることにしたい。ここでの目的は、学童期から成人期に至るまでの長いスパンにおける感性発達のメカニズムと全体像を一仮説として提示し、今後の研究上の見通しをつけることである。従って、全ての発達年齢にわたって研究がなされているわけではない一つめや二つめの仕方だけに基づいて考察するのではなく、これら二つの仕方から得られた成果を踏まえながら、全ての発達年齢における実践資料が揃っている三つめの仕方によって研究することも許されるであろう。ここで試される研究成果の客観性は、統計などに基づく形式的な客観性によってはかられるものではなく、子どもの感性和活動の本質に迫る論理的な妥当性がどれほどかなえられているかによってはかられることになる。また、「下向・上向法」による研究は一回限りで完結するものではけっしてないのであるから、この先様々な視点からの研究の成果によって何度も立ち返って検討され直すことになることは言うまでもない。

造形表現活動を媒介とした学童期から 成人期に至るまでの感性発達のメカニズム

1. 感性発達のメカニズム論の構築のための三つの視点

感性発達のメカニズム論の構築のために、三つの視点が必要であろうことについては、他の拙稿論文で述べた⁷⁾。

一つめは、感性和相互媒介的に発達する造形表現活動の発達の契機を、表現様式に見るのではなく、表現活動形態の発生・分化・独立の過程としてとらえることである。

二つめは、感性発達の契機を大きく「生活的価値」意識から「美的価値」意識への、造形表現活動の発達の契機を「表現」から「芸術」への質的転換過程ととらえ、その前後の過程に見られる各発達のステージの質的差異を明らかにしていくことである。

そして、三つめは、発達過程を「階層一段階」の構造枠でとらえ、さらにそれぞれの階層内に次階層を準備する時期が存在することを示し、各階層間の飛躍的移行の過程を弁証法的にとらえることである。

この内、三つめの「学童期から成人期に至るまでの『段階』の設定とその根拠」以外の視点については、すでに上述の拙稿論文で述べている。従って、できるだけ概略に留めたいが、問題の性格上全体の構造枠から説き起こさなければならないという必要性があり、重複を免れない箇所もあることをお断りしておく。

2. 感性和造形表現活動の発達の契機

一つめは、造形表現活動の発達の契機を時代や地域・社会によって左右される表現様式の変化に見るのではなく、表現の全過程を方向づけコントロールし、表現の内容や質の決定に与るものと見られる感性の発達のメカニズムを明らかにすることによって、この感性和相互媒介的に発達する造形表現活動の発達の契機を、(感性の発達の契機と合わせて)発生・分化・独立の過程としてとらえるということである。

確かに、価値意識としての感性も、美的感性はもちろんのこと、快・不快をはじめとする感覚的なもの、欲求、興味・関心、そして感情に至るまで、その内容や質は時代や地域・社会によって大きく変化を伴って来ているものと見られる。だが、普遍性を見出すことをさまたげているのは、これらのそれぞれに時代や地域・社会の制限を受けた呼び名をつけ、固定的なものとして一般化することであろう。従って、感性はもちろんのこと造形表現活動のそれぞれの特性にも不用意に様式名を付けず、発達の契機を発生・分化・独立の弁証法的な過程として後付けることによってそのメカニズムの普遍性をとらえることが肝要であると考えられる。そして、造形表現は表現されたもののみに注目されるべきものではなく、生活全体との関わりの中で生成し、同時に形成・発達される人格の働きと結合して営まれる「活動」として、まずはとらえられるべきであろう。そして、表現意図、意欲から制作、方法・技術などの発見・工夫、その活用に至る全過程を

方向づけコントロールし、表現の内容や質の決定に与るものと見られる感性の役割と発達のメカニズムを明らかにしつつ、人格の発達と関連づけて造形表現活動そのものの発達のメカニズムも解明して行くことが必要であろうと考えられる。

3. 造形表現活動を媒介とした感性発達メカニズムの全体の構造枠

感性発達のメカニズムを探索二つめの視点は、感性発達の契機を大きく「生活的価値」意識から「美的価値」意識への、造形表現活動の発達の契機を「表現」から「芸術」への質的転換過程ととらえ、その前後の過程に見られる各発達のステージの質的差異を明らかにしていくことである。

感性は、「形態価値意識」、すなわちイメージとしてとらえた現実の形態に感覚的なものから美的なものに至るまでの価値を認める意識と規定されるものと考えられる。感性の決定的な質的転換期と考えられる契機は、有用性から生み出された価値である「生活的価値 Lebenswert (使用価値 Gebrauchswert)」から「形態」についての意識が分離・独立し、形態そのものが「美的価値 (ästhetische Wert)」の担い手として意識されはじめる時期であろう。そして、この時期を、思春期に入り、理想などの価値意識に従って自らの世界を構成し、その世界を芸術的な表現手段によって、いわば美的に表現しはじめると見られる小学校高学年期の11, 12歳頃に見い出されるのではなかろうかとの説を掲げている。この場合、生活的価値は止揚され、高次化されて美的価値の内に保存されているものと見られるので、形態(正確には、形態についての意識)を媒介として、生活的価値から美的価値への質的転化がなされるこの過程に、感性発達の契機を認めようとしているのである⁸⁾。

ところで、発達というものがこのような質的即自性の否定を媒介としてより高次の新しい質へと転化することを契機として持つものであれば、この過程のメカニズムの考察を推し進める基本となるカテゴリーは、ヘーゲルが『大論理学』で述べているような「否定の

否定」の法則ということになるものと考えられる。

この法則を要約すると以下のようなことになる。「最初の直接的なもの」が「自己を自分自身の他者として措定する」時、「この他者は直接的なものの否定者」つまり「媒介されたものとして規定されたもの」を意味する。従って他者は「第一のものの規定をその中に含んでいる」。要するに、「第一のもの(積極的なもの)は他者の中に保存され保持されている」。しかし、このことはすなわち、この「第二の規定である」他者の中で「相反する(二つの)規定が一つの関係の中にある」ことを意味する。従って、この第二の規定はこの「相関関係」を否定されることになる。つまりこの規定は「媒介するもの」となってその「矛盾の止揚」を導くことになる。こうして、この止揚の契機を通じて「主観は人格となり、自由なものとなる」⁹⁾。

これを本論の発達のメカニズム解明に添うようまとめ直すと、次のようなことになろう。

① 「即自 an sich」の段階

「最初の直接的なもの」を意味している。新しい対象的活動開始以前なので、それによる内的矛盾を覚えず、発達の可能性を持ちながらも発達の契機となる分化を見ない即自的な統一の状態である。

② 「対自 für sich」の段階(即自の否定)

「自己を自分自身の他者として措定(自分の否定)」を意味している。対象的活動を通じて新しい局面に出会い対応しきれないと、自己の内部の即自的な状態に矛盾を来し、これを否定し、対立意識を生み、他との関係において自己を自覚する。すなわち、分化し自らの多様な可能性を実現し、自らを多様な形で示す。

③ 「即かつ対自 an und für sich」段階(対自の否定=即自の否定の否定)

「矛盾の止揚(相関関係の否定)」を意味する。対自段階で分化し、自らの多様な可能性を実現したが、即自段階で含み持っていた積極的側面がその多様性の内に保存されていることに気づき、この積極的側面と新しい多様性である現実態

表 1

階層	発達年齢	感性と造形表現活動の発達の特徴	「螺旋 1」
階層 1	0 歳から	生理的感覚的感性と未分化な表現活動	即自①
階層 2	2 歳なかば頃から	感性（生活的価値意識）と造形表現活動の分化（発生）	対自①
階層 3	7 歳頃	感性（生活的価値意識）と造形表現活動の独立	即かつ対自①／即自②
階層 4	11 歳頃	美的感性与芸術的表現活動の分化	対自②
階層 5	18 歳頃	美的感性与芸術的表現活動の独立	即かつ対自②／即自③

との相関関係を否定し（すなわち、他のものとも豊かな関係を取り結びながら）、発達した自己のあり方を統一させる。

そこで、発達を一般に以上のような即自・対自・即かつ対自という転換構造を持つ「螺旋」に例えれば、生活的価値から美的価値への、並びに造形表現活動から芸術的表現活動への転化の構造は表 1 の「螺旋 1」として示すことができるものと考えられる。

階層というカテゴリーについては次節でふれることとして、この発達過程の構造枠について述べることにする。階層 1 を即自的段階、階層 2 を対自的段階、階層 3 を即かつ対自的段階とする①グループが感性（生活的価値意識）と造形表現活動の形成を司り、さらに階層 3 を即自的段階、階層 4 を対自的段階、階層 5 を即かつ対自的段階とする②のグループが美的感性和芸術的表現活動の形成を司る。

階層 1（0 歳から 2 歳なかば頃まで）は、快・不快を基礎とする自己目的な生理的感覚的感性と、生活的諸活動と造形表現との区別のない探索活動を主とした、表現そのものが意識されない未分化な表現を特徴とし、発達の可能性を持ちながらも発達の契機となる分化を見ない即自的な統一の状態である。

階層 2（2 歳なかば頃から 6 歳頃まで）では、生理的感覚的感性を基礎に、生活の中で見出した対象形態に対するうれしい、かわいい、きれい、かわいそう、こわいなどの個別的な感性内容が分化・発生する。そして、これらの感性内容を直観的レベルでとらえた表現形態に対象化する造形表現活動が生活の一側面としての役割を持ちはじめ、意識されはじめるようになり、図式的なシェマが形成される。このように、

感性と造形表現活動が分化・発生する多様な可能性の実現の時期として、階層 2 は対自的な段階であると言えよう（造形表現活動だけでなく、生活的諸所作、音や身体を使った表現活動、そして遊びなどの諸活動が分化・発生する時期でもあると見られる）。

階層 3（7 歳頃から 10 歳頃まで）は、具体物に即して論理的に思考することと併せて、具体物に即した価値意識や感情を保存し、例えば、対象に対する「やさしさ」や「おもしろさ」などの感性内容が羅列的ないし並列的にとらえられる段階から、例えば「うれしさ」や「かなしさ」などの感性内容が相補的な意味合いを持ち、これらが「ない交ぜに」なったような複雑なものへの質的变化を見、具体物に即した感性の独立を果たす。そして、実在意識を成立させ、生活のなかに実在する事物の形態やそれにこめられた生活的価値を直接的に把握し、手段として独立させた表現によってそのまま説明的に表そうとする素朴な観念をもつ（6 歳代までは、造形表現活動は生活の一部分に過ぎず、この表現活動の特殊性が意識されていないと見られる）。こうして、感性と造形表現活動は、階層 1 の「最初の直接的なもの」としての統一から、階層 2 の多様化の過程を経て、階層 3 においてそれぞれの独自性を確立すると共にこれらを通じて生活の質の高次化を可能にする役割を果たすようになる即かつ対自段階へと至る。

この階層 3 は、同時にまた、生活的諸活動を媒介として直接的に生成する感性と、この生活的諸活動から分化はしていても直接生活そのものを豊かにする手段としての役割を果たしている造形表現活動から、それぞれ美的感性和芸術的表現活動の生成への可能性を

含み持った即自的段階でもある。

階層4（11歳頃から17歳頃まで）は、具体物と直接的に関わらない表象形態を駆使した抽象的論理思考による「形而上学的自己中心性」の成立とともに、もはや生活的価値そのものではなく、これを質的に変化させた美的価値に従って（美的感性の分化）、表現の形態を変化させ、実在するものに間接的に関わっての造形表現活動がはじまる（芸術的表現の分化）という意味で、対自的段階である。

階層5（18歳頃から）は、美的感性を独立させ、複数の美的感性を統合させたり、道徳性などの他の諸感性と連関させてとらえる時期であり、また、実在するものに対しても実在しないものに対しても、あるいは実在性を問題にしないものに対しても、自由に関わって主題を選び、しかも生活的価値や美的価値を自由に相互転化させ、それに意識的に従って表現を成立させる、芸術的表現形態の独立の時期である。これは、生活から分化・独立した美的感性や芸術的表現活動という新しい多様性を意識的に生活に還元し、これを豊かにするという、発達した自己のあり方の統一性を確立したという意味で即かつ対自段階である。

4. 「次階層を準備する時期」を媒介としての「階層」間の飛躍的移行のメカニズム

感性発達のメカニズムを探る三つめの視点は、発達における新しい基本単位の産出による決定的な質的転換期を「階層」、その階層における基本単位内での質的転換期を「段階」とし、さらに階層間の飛躍的移行を準備しはじめる時期を特定するという、「階層—段階」の弁証法的な構造枠でとらえ、各階層間の飛躍的移行の過程を弁証法的にとらえることである¹⁰⁾。

前節では、感性と造形表現活動がそれぞれ美的感性と芸術的表現活動へと発達（質的転化）するメカニズムを「螺旋1」として示した。そこでは各階層がそれぞれ即自・対自・即かつ対自段階を担っていることを示すことによって、それぞれ明確な質的差異を持っていることが明らかにされたものと考ええる。では、このような各階層がその基本単位を変換して次階層へと質

的転換を成し遂げる発達の契機をいかに明らかにしたらよいのであろうか。そこで、この問題の解明のために、各階層内に存在する次階層の準備期を媒介として、階層間の飛躍的移行のメカニズムがなされることを示すことにする。この準備期とは、この時期を含む階層に属しており、その基本単位に制約されてはいるが、次階層の新しい基本単位の展開を準備する「萌芽」が見え隠れする時期のことである。保育や教育の上で、このような萌芽期の発生のメカニズムをとらえることは、その契機をとらえ次階層への発達を促す有効な指導のあり方を決定するに際して必要不可欠のものであろう。

この各階層間の質的転換構造を「螺旋2」に例えれば、発達全体の構造は、表2に見るように、「螺旋1」を構造化している「糸」そのものがさらに「螺旋2」によって構造化されているという、二重の螺旋構造としてイメージされよう。

以下の論述では、教育実践例を挙げ、そこに見られる制限や制約を考慮しつつ、本研究の目的に添った視点からそれぞれの時期における発達上の普遍的な特徴を抽出し、これらによって構成される発達のメカニズムを明らかにする。紙面の都合上実践例は1例にとどめるが、それに際しては、各年齢ごとのあらゆる教育実践において見られる発達上の諸特徴がある意味で集約されているものが選択されたことは言うまでもない。これらを、「普遍的なものが個性の内に現れているもの」という意味では「典型」的教育実践と呼んでよいかも知れないが、そもそも芸術的表現に対してなげかけられていたこの言葉の使用に際しては注意しなければならないだろう。美術教育を進める会においても、1980年代まではいわゆる「目ざましい」成果を見せた教育実践を「典型実践」という名で呼び、そのような実践タイプを暗に一つの理想的教育形態としてとらえ、似通った実践が多く排出されたことがあった（この是非はここでは問わない）。しかし、90年代に入ってから、真摯になされるいかなる形態の教育実践においても、子どもたちと指導する者たちの個人・集団・社会の発達の各系における実態と本質が如実に

表 2

階層	発達年齢	感性と造形表現活動の発達の特徴	「螺旋1」	「螺旋2」
階層 1	0歳から	生理的感覚的感性と未分化な表現活動	即自①	即自①
●階層 2 の準備期	1歳なかば頃から	感性の多様化と造形的スキーマの芽生え		対自①
階層 2	2歳なかば頃から	感性（生活的価値意識）と造形表現活動の分化（発生）	対自①	即かつ対自① 即自②
●階層 3 の準備期	5歳なかば頃から	感性の保存と相対的な時間的空間的観念による場面構成の発生		対自②
階層 3	7歳頃から	感性（生活的価値意識）と造形表現活動の独立	即かつ対自① 即自②	即かつ対自② 即自③
●階層 4 の準備期	9歳頃から	表現形態への意識的な感性的評価と「実在感ある」造形表現活動の発生		対自③
階層 4	11歳頃から	美的感性と芸術的表現活動の分化	対自②	即かつ対自③ 即自④
●階層 5 の準備期	14歳頃から	美的感性の相対化とこれを主意とする芸術的表現活動		対自④
階層 5	18歳頃から	美的感性と芸術的表現活動の独立	即かつ対自② 即自③	即かつ対自④ 即自⑤

立ち現れているのであるから、たとえその意が十分実現されていないように見える子どもの表現や教師の指導もそのあり方を真の意味で認めようという考え方が支配的になって来た。これは、不十分さをまず認め、それからあるべき姿にまで高めていこうというそれまでの姿勢とは異なり、極端に反動的な教育によるものでなければ、ある意味であらゆるあり方と形態を受け入れていこうという180度転換した姿勢につながるものである。これによって、教育指導の方向性が明確につかめなくなるなどの混乱を来したりもしているが、子どもたちと指導する者たち一人ひとりの個性に基づく教育活動の原点に立ち戻ったことを意味しているものとも考えられよう。実際、このことによって表現方法や表現形態の固定性が撃ち破られ、多様性や個性的豊かさが保障されるようになりつつある。従って、この意味で、以下に引用される教育実践例もそこに示された作品も（多くの制約を帯びその解釈に紙数を多く割かねばならない実践は避けてはいるが）、特別に「うまく」成果を挙げた「理想」的なものとして取り上げたものでは決してなく、それぞれに同等の価

値をもった実践の内の一つにすぎない。（乳幼児期にあたる階層1，階層2についての論述は省略する。註1の拙稿参照。）

図版1は、児童会主催の「作って遊ぶ会」がきっかけとなって、小学校3年生のこのクラス中で作りはじめた竹ぶんぶんごまを両手、手足、両足の3箇所で行っている場面を描いたものである。わずか数センチの竹をナイフで薄く削り、中央に穴を明け、タコ糸を通して作ることに意識的に取り組み真剣になって力をつくした後、それを身体の何箇所かで回すコツをつかんだ時の喜びを表現したのである。これは、さらに2人、3人での回し合いどころかクラス全員の45個回しに発展し、クラスの一体感を獲得することにつながった¹¹⁾。この絵は下着が見えるのもかまわないほど熱中してコマを回している部分に感性的な重要性を認め、そこから他の部分を相対化して紙を付け足して描き加えて行ったものである。顔を完全に描く必要性を感じなかったであろう。喜びに輝く顔よりも実際に行なわれた「奇跡」を即物的に示した実在感ある表現と言える。そして、即物的・説明的（叙述的）ではあって



図版 1

も、そこに留まらず感性のきらめきを表現上における真実として表している点で、美的感性や芸術的表現の分化につながる性格を帯びているものと見られる。

この例に見られるように、階層 3 に属する 9 歳頃の時期では、集団的な自己客観視の形成に伴って、自己中心性の消退と対象客観視が成立して来、実在と虚構の区別や空間観念、ある表現主意の他の表現方法への直接の変換（書き言葉などの諸能力の分化に伴う）が成立してくることによって、自らの表現形態へ感性的価値評価（愛着など）を意識的に行なうようになる。そこからまた、急速に図式的なシエマ「くだき」を迎え、事物を相対化してとらえる限りでの論理性・順序性を持つ表現と共に、場面の設定と実在物を直接にとらえようとする「実在感ある表現」が発生する。概括すれば、「表現形態への意識的な感性的評価と『実在感ある表現』の発生」ということになる。この発達の特徴は、階層 3 の発達の特徴である「感性（生活的価値意識）と造形表現活動の独立」（即自段階）の状態を越えて、感性と表現活動のあり方の多様性が意識的に追究されるようになったことを示している点で、対自段階と規定されよう。また、この方向性は、感性と表現活動とをそれぞれ美的なものや芸術的なものへの転化へと促すものと見られる。従って、この時期の特



図版 2

徴は、「美的感性と芸術的表現活動の分化」を発達上の特徴とする階層 4 の準備期として措定できるものと考えられる。こうして、対自段階であるこの準備期を媒介項として、階層 3 は即かつ対自段階としての発達上の決定的質的転換期である階層 4 へと飛躍的移行を遂げることとなる。

図版 2 は、中学校 2 年生の子どもが「だんだん暗くなっていく空洞の感じ」を主題に、詩を作りエッチングで表した詩版画である。生きることの困難さを身を持って感じ取って行く思春期の子どもたちに、この取り組みを通じて心の世界をおし広げ、新しい価値観を育み、生きることを意味をつかみ、仲間と共に主体者として生きる力を少しでも獲得してくれることを願った実践である。子どもたちが選んだり書いたりした詩は、自然や自然の現象を詩にしたものが多く、自由に豊かな自然への限らない夢や憧れの一方で、自然の姿の中に厳しさ恐ろしさ、悲しみ、不安を見つめ、主観的ではあるが自身の生き方と結びつけようとするものが多いという。技術的な指導は最小限に留められ、苦勞して主題に迫って行く内に表現の方法をつかんで行ったものである¹²⁾。肯定的な美的感性に対置する否定的な美的感性を主題として、表現内容や方法に工夫を加え、芸術性を意識しながらこの行為の意味を考

え、ひいては人間としての生き方をも見直そうとするこの時期特有の表現姿勢であろう。美的感性と芸術的表現の確立につながる性格を帯びている重要な時期であると見られる。

この例に見られるように、階層4に属する14歳頃の時期では、肯定的美的感性（狭義の美としての純粹美ないし理想美、崇高、フモールなど）を絶対化させた表現を追究する一方で、醜、悲壮、滑稽など否定的美的感性を相対化してとらえ、これを主意として表現内容や方法に工夫を加えるようになる。概括すれば、「美的感性の相対化とこれを主意とする芸術的表現活動」ということになる。この発達の特徴は、階層4の発達の特徴である「美的感性と芸術的表現活動の分化」（即自段階）の状態を越えて、美的感性と芸術的表現活動のあり方の多様性が意識的に追究されるようになったことを示している点で、対自段階と規定されよう。この方向性は、美的感性と芸術的表現活動そのものの独立への転化を促すものと見られる。従って、この時期の特徴は、「美的感性と芸術的表現活動の独立」を発達上の特徴とする階層5の準備期として措定できるものと考えられる。こうして、対自段階であるこの準備期を媒介項として、階層4は即かつ対自段階としての発達上の決定的質的転換期である階層5へと飛躍的移行を遂げることとなる。

5. 学童期から成人期に至るまでの感性発達「段階」のメカニズム

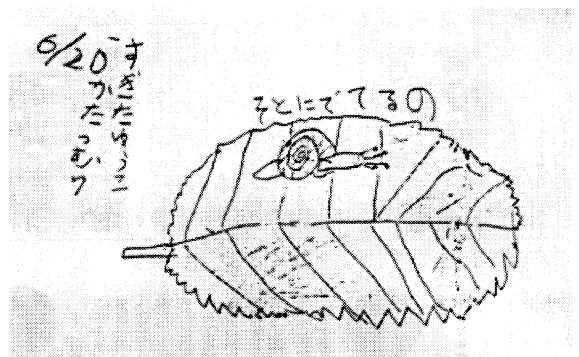
3節では、感性和造形表現活動とがそれぞれ美的感性和芸術的表現活動へと発達（質的転化）する発達の全体的な枠組みのメカニズムの解明に努めた。そして、前節では、発達における新しい基本単位の産出による決定的な質的転換期である階層の飛躍的移行期を準備しはじめる時期を各階層内に特定し、この準備期を対自段階とし、これを媒介項とした各階層間の飛躍的移行の過程を弁証法的にとらえることを試みた。だが、この各階層は確かにそれぞれある一定の基本単位に支配されてはいるが、階層内全てが一律な発達の特徴に彩られているわけではない。今ここで、仮に、各

階層間の発達における飛躍的移行を「質」的転換過程とし、階層内の発達の変化を「量」的転換過程に例えたとしても（このように明確に限定し切ることとはできないと考えられるが）、量的に増大することは、単に量の多寡の違いのみならず、必ず何らかの意味での質的な違いを伴うであろう。従って、各階層内での各「段階」間の質的転換期を特定し、全体として「階層一段階」の弁証法的な構造枠でとらえる必要があると考える。

本節では、以上のような発達の構造枠全体を考慮しつつ、造形表現活動を媒介とした学童期から成人期直前までの感性発達のメカニズム、すなわち階層3と4についての発達段階の特定に伴う考察を行なう。

このことによって、先に、発達の全体構造を表2のような二重の螺旋構造（すなわち、「螺旋1」を構造化している「糸」そのものがさらに「螺旋2」によって構造化されているという二重の構造）としてとらえたものが、実はこの螺旋2を形成している「糸」がさらにまた各階層内における3つの発達段階によって構造化される螺旋3によって形づくられているという、3重の螺旋構造がイメージされることとなる（表3参照）。この表の「螺旋3」が即自(3)からはじまっているのは、階層1における段階1～3をそれぞれ即自(1)、対自(1)、即かつ対自(1)、階層2における段階1～3をそれぞれ即自(2)、対自(2)、即かつ対自(2)と規定したからである。

図版3は、小学校1年生の子どもが1学期に描いた



図版3

表 3

階層一段階	発達年齢	感性と造形表現活動の発達の特徴	「螺旋1」	「螺旋2」	「螺旋3」
階層3	7歳頃から 10歳頃まで	感性（生活的価値意識）と造形表現活動の 独立	即かつ対自① 即自②	即かつ対自② 即自③	
○段階1	7歳頃	感性の保存と説明的・叙述的な造形表現活動			即自(3)
○段階2	8歳頃	並列的感性と動勢ある造形表現活動			対自(3)
●階層4 の準備期	9歳頃から	表現形態への意識的な感性的評価と「実在感ある」造形表現活動		対自③	
○段階3	10歳頃	相補的感性と相補的造形表現活動			即かつ対自(3)
階層4	11歳頃から 17歳頃まで	美的感性と芸術的表現活動の分化	対自②	即かつ対自③ 即自④	
○段階1	11, 12歳頃	狭義の美的感性と芸術的表現活動の発生			即自(4)
○段階2	12, 13歳頃	肯定的美的感性とこれを主意とする芸術的表現活動			対自(4)
●階層5 の準備期	14, 15歳頃から	美的感性の相対化とこれを主意とする芸術的表現活動		対自④	
○段階3	16, 17歳頃	美的感性の統一と表現形態・方法の探究			即かつ対自(4)
階層5	18歳頃から	美的感性と芸術的表現活動の独立	即かつ対自② 即自③	即かつ対自④ 即自⑤	

絵日記である。書き言葉をまだ十分に獲得していない子どもたちの一人ひとりのどんなつぶやきにも耳を傾け、そして、自分の心を伝える「表現の具体的な手段」をどの子どもにも身につけさせてやりたいという願いのもとに実践された。5月頃までは、悲しいことや寂しいことがあると、すぐに「ゆう子、おうちに帰る」と泣いてしまって、担任をあわてさせていた子どもである。葉っぱのギザギザや葉脈にも、湿り気のある様子が伺われて、そこにいるカタツムリをじっと見ているこの子どもの姿が目に見えるようで、「(かたつむりさんがね、じぶんのおうちから、そろりと) そとにでてるの」というお話が聞こえてくるようだと言任は述べている¹³⁾。

この例に見られるように、階層3に属する7歳頃の時期では、対象的活動を通じてとらえた具体物の形態に即して論理的に思考することと併せて、この形態に対する感性（価値意識や感情）を保存し、これを主意とするテーマを造形的表現手段によって説明的・叙述的に表そうとすることを特徴として見られる。

概括すれば、「感性の保存と説明的・叙述的な造形表現活動」ということになる。従って、この時期は、学童期のなかば頃までの基本的な発達の特徴である、具体物に即した感性を主意として、表現手段として獲得した造形的表現活動を自由に駆使しはじめる即自的な段階(3)（段階1）であると見られる。

図版4は、小学校2年生の子どもが秋に描いた絵である。「どんぐりを拾って来て、だんごをつくって食



図版 4

べよう」という楽しい計画に基づいて、子どもたちは夢中になって、腰が痛くなるほどに拾い集め、ずっしりと重い袋をもって帰り、皮むきし、あく抜きし、潰して粉にし、だんごにし、食べるまでの「労働」過程の中で一番印象に残った一場面を選んで描いたものである。この絵の中には、どんぐりの木を捜してくたびれたことや、見つけられたうれしさ、腰が痛くなったことや、ずっしりとうれしい重さのどんぐり袋が描かれ、どんぐりの木と秋の美しい紅葉が、そんな自分たちを包み込んでいる¹⁴。

この例に見られるように、階層3に属する8歳頃の時期では、対象的活動の展開の仕方が通り一遍のものではなく、多面的であるため、対象をいくつかの異なった角度からとらえ返し、そこで見いだしたいいくつかの形態的特徴に「やさしさ」「おもしろさ」「力強さ」「大変さ」といった感性をそれぞれ並列的ないし羅列的に付与する。並列的ないし羅列的というのは、ここでの感性内容が、まだ直情的・直接的・具体的・叙述的であり、いくつかの感性が微妙に統一された「深み」ある高次化した感性といったものを得てはいないことを意味する。造形表現活動も、人物や生物に動きや動作などを付けて説明的・叙述的に表現し、テーマとしてのいくつかの感性内容が同存して現れるように工夫を加える。概括すれば、「並列的感性と動勢ある造形表現活動」ということになる。段階1に見られた特徴を発展させ、複数の感性の保存とこれを主意とした表現の工夫を積極的に行ない、これまでの静的な表現を越え出ようと挑戦するという意味で、この時期は階層3の対自的段階(3)(段階2)と規定することができよう。

図版5は、小学校4年生の子どもが5月に描いた絵である。土砂降りの中、傘も深靴も役に立たない日に、あざみの「秘密」を探しあてに教室を出て散歩に出かけた成果である。5月の雨にぬれた草花は、そのよごれを落とし、鮮やかな緑、赤、黄色を映し出す。そんな草花の中で、ひときわ美しく、すまし顔で、たくましく咲いているのがあざみである。子どもたちは、あざみの採取時に感じた「とげがあつまったはっ



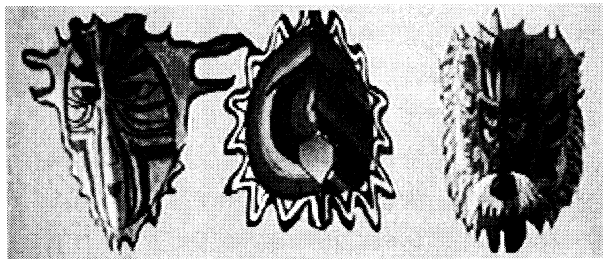
図版5

ぱ」「あかい糸くずの花」「はりねずみの花」「かわいい花」などの印象を詩にする。そして、「一枚の葉っぱを何時間かけてもいいから、じっくり描きなさい」という担任の声かけに応じて、自分の思いを大切にしながら描く。その際、時折、その過程で感じた事柄を詩にもしながら描いていく。「われるほどかたい葉」「うぶげみたいなお花」「いたそうなとげとげ」「やせっぱちの葉」を描く難しさとそれを描く喜びを詩にしながらか、葉っぱや茎や花の色の「きれい」さや微妙な濃淡を描き分けていき、「やっと自分の気に入ったあざみが描けた」。あざみの中にある小さな自然を自分に重ね、新しい自分をつくり出していったのである。実践者は、これを、二つのかく(書く、描く)を通して、自分の思いを描くことから、見えるものをリアルに描くことへの質的転換を成し遂げていく過程であったと述べている¹⁵。

この例に見られるように、階層3に属する10歳頃の時期では、対象的活動の深まりと共に、これを通じて得た対象形態の本質的ないくつかの側面を相補的に統一した形態として対象をとらえる。それは、対象のいくつかの本質的形態にそれぞれ覚えたいくつかの感性を、相補的にあるいは糸を寄り合わせるように「ない交ぜ」にしてとらえた統一体としてとらえ、これを造

形的に表すことのできる表現のあり方と方法を追究した結果生まれたものである。概括すれば、「相補的感性と相補的造形表現活動」ということになる。これは、階層3の発達的特徴を示し、まだ日常生活に即して得た生活的価値である「きれい」などの感性（美的感性である「美しい」ではない）に基づいて、実在物を直接的にとらえようとする「実在感ある表現」（この場合、写実的表現でそれを表そうとしている）の域を越え出でてはいないが、一方で、感性や造形表現活動のあり方に、生活や実在物との関わり方において客観性・間接性が伺え、次階層4の発達の特徴である「美的感性と芸術的表現活動の分化」に質的転化する備えを獲得しはじめているものと見られる。表現の主意が絵にも詩にも直接的に相互に転化できるというのも、いまだそれぞれの表現手段の独立を獲得していない証ではあるが、子どもたちは意識していないにしても、9歳の時期と異なり、相互転換しきれない独自の表現のあり方がそれぞれの作品に芽生えているのが見られる。この意味で、この時期は階層3の即かつ対自段階(3)（段階3）と規定することができよう。

図版6は、小学校5年生の子どもたちが正方形（45×45cm、厚さ1cm）のしなベニヤから作った面である。校内展のテーマ「未来」と結び付け、未来があるのは過去と現在があるからであり、いつも変わらなく人間の生活を支えて来たのは太陽であるとして、それぞれの時代で太陽にまつわる思いがいろいろなものに表現されて来たように、現在の我々も太陽への思いを面に託して未来の人に残そうという教師の提案に子どもたちが応えたものである。子どもたちは話し合いを持ち、エネルギー—燃えてる・激しい、光（光線）—



図版6

明・暗・暖・寒、物を育てる—やさしさ・厳しさ、精神的なもの—勇気・力・安心などをまとめ、この中から強く意識するものを取り上げてデザインした。デザイン、電鋸・錐・彫刻刀などの道具を使う手だて、配色、ニス塗りなどの制作過程は、計画表を作り見通しと段取りを付けて取り組まれた¹⁶⁾。

この例に見られるように、階層4に属する11、12歳の時期では、対象の外面的形態だけでなく内面的な姿や性格を有意性ある形態としてとらえ、その形態を美的（狭義）に評価し、得られた美的感性を表す芸術的な表現形態を工夫するようになる。ここでは、階層3の段階3の発達の特徴であった感性や造形表現活動の相補的な統合の域を越えて、具体物を離れ抽象化されかつ高次化された統一性を獲得しているものと見られる。デザインの実践であることによってこの時期の発達の特徴がより明瞭になっていると思われるが、具体的な事物から発想しながらそれと間接的に関わり、この発想を形象化するために、抽象的な論理思考によって、表現意図・テーマ設定・表現構成・計画表に基づく計画性といった制作の過程を意識的に具体化していったのである。概括すれば、「狭義の美的感性と芸術的表現活動の発生」ということになる。これは、階層4の発達の特徴である「美的感性と芸術的表現活動の分化」の即自段階(4)と規定できよう。

図版7は、小学校6年生の子どもが描いた父親の絵である。担任は子どもたちが5年生の時から2年間にわたって人間の値うちを見つめる取り組みをして成果を挙げて来ていたと考えていた。ところが、12月の年の瀬に至って、その当の子どもたちの親への反抗的態度が深刻化していることが明らかとなった。担任自らの父親としての姿と立場などを文章にして子どもたちに必死になって知らせたりする取り組みなどや、二年間の集大成として両親の肖像画を描くことを通じて、子どもたちは、両親が厳しい労働の中で、黙々と毎日を生き、その苦労の上に自分達がこうして育っていることを実感として受け止め、両親の人としての値うちを見い出していった。この絵を描いたF子は4年生の時転校して来て以来なにかと疎外されがちで、物事に



図版 7



図版 8

意欲を持たず様々な問題を抱えていた。しかし、瞳がなく、輝かない70歳に近い父親を見事に描ききった時、彼女はがらりと変わり、今までの自分の遅れを取り戻すべくあらゆることに積極性を見せるようになったという。そして、卒業作文では、眼が不自由な父親の粗相に母親のような気配りを見せる自分の姿と、その一方で年老いても自分たちのために一生懸命働く父親への愛情溢れた文章を書いた¹⁷⁾。

この例に見られるように、階層4に属する12, 13歳頃の時期では、美しさや生命力・人間性などへの感動を意識的に求め、造形手段としての美的な形と色を探究し、情緒ある造形的構成をする。14, 15歳頃の階層5の準備期の子どもたちが、否定的な美的感性を見つめ、それを通じて逆に自分や人間の生きる方向性を探るのとは異なり、この時期の子どもたちは「荒れた」状況を示してはいても、何らかの意味で理想的な肯定的美的感性を求め、それに定位された造形表現活動をする。両親像にしても自画像にしてもけっして「醜いもの」として造形することはないのである。しかし、段階1におけるように、狭義の美的感性（優美）のみを直線的に追い求めて造形するのとは異なり、肯定的な美的感性が、優美のみでなく、「人の値うち」に見られるような様々なあり方があることに気付き、様々な

迷いながらもなんとか見出した肯定的感性を造形化することに意を注ぐのである。概括すれば、「肯定的美的感性とこれを主意とする芸術的表現活動」ということになる。肯定的な美的感性の分化とそれを表現するための芸術的表現形態の展開がなされ、特に中学校1年生の13歳頃には、造形的要素・構成への意識的取り組みがはじまるという意味で、階層4の内の対自段階(4)と規定できよう。

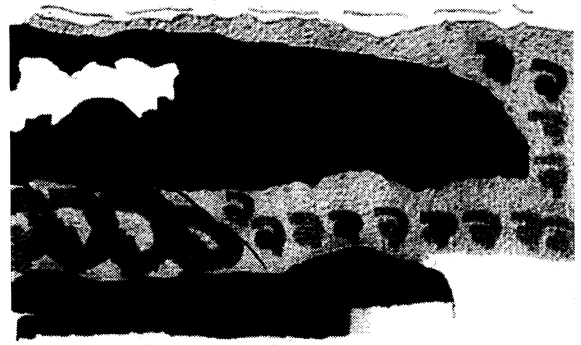
図版8は、高等学校1年生が指で描いた絵である。多くの新設高校が建てられたが、偏差値による学校格差が広がっている。不安と期待に胸をふくらませて入学して来ても、すぐに例外なく傷つき、気力や誇りを失い、コンプレックスを持たされた歪んだ姿に変わっていく。そこで、生徒たちに芸術の本質に近いありようを示し、最も大切なのは心の内から湧き出る感動やイメージであり、自己の歴史や経験に裏づけされた「原風景」の表現であると伝える。自己の世界を表現し、作品化することによって、自分が自分であることに自信を持たせるようにしたのである。原風景のスケッチの後、鉛筆や樹脂絵の具による自由形体画を行ない、最後に、触覚やにおい、手の感触を得させるために、チューブから直接指に絵の具をとりだして描いたのがこれである。細部にこだわらず、のびのびと、

呼吸するように描かれた¹⁸⁾。

この例に見られるように、階層4に属する16, 17歳頃の時期では、階層5の準備期である14, 15歳頃の否定的美的感性への拘泥の時期を経て、人間そのものがそのような肯定的美的感性と否定的美的感性とを統一した存在であることに思い至る。こうして、自分をも含めたあらゆる対象の「真実の姿」が何であるかを探究し、それを表現するための独自の表現形態や方法の確立を追い求めることになるのである。概括すれば、「美的感性の統一と表現形態・方法の探究」ということになる。中学校や高等学校に入学すると、教師は造形表現活動に対する子どもたちの実態に驚いて、乳幼児期のスクリブルの表現にまで遡って造形意識を生み出させようとする場合がある。これはある意味で、子どもたちが、それまでの固定的な表現様式を止揚して、発達に合った新しい表現のあり方を発見するに際して有効であるかも知れない。上に挙げた例は、まさに人格と芸術表現活動における発達に合った試みであったと考えられる。この意味で、この段階は、次階層5の「美的感性と芸術的表現活動の独立」へと繋がる階層4における即かつ対自段階(4)(段階3)と規定されよう。

階層5(18歳頃から)については、3節でその発達の特徴のみを述べた。すなわち、美的感性を独立させ、複数の美的感性を統合させたり、道徳性などの他の諸感性与に関連させてとらえる時期であり、また、実在するものに対しても実在しないものに対しても、あるいは実在性を問題にしないものに対しても、自由に関わって主題を選び、しかも生活的価値や美的価値を自由に相互転化させ、それに意識的に従って表現を成立させる、芸術的表現形態の独立の時期である。この時期の一端を示す例を挙げる。

図版9は、難病筋ジストロフィーのため、二十五歳で命をとじた天沼高義氏の絶筆「八の目濁」である。彼は、養護学校高等部一年生のときから、十年間に百二十点あまりの絵と百七十三編の詩を残した。高等部時代は、自らつくった愛の幻影にも、すがりついた死にも拒否され、すさまじい葛藤の末に、死を見つめよ



図版9

うとする生き方を克服し、「いまを生きる」ことを自覚することによって、彼は成人期へと突き進む。そして、卒業間際に「絵と詩に生きる」と芸術家宣言をし、彼独自の感性を確立させ、それを駆使することによって精神のしなやかさと自由を獲得していったのである。高等部時代から死の当日まで付き添った担任・美術教師の石井克氏は、この絵について、最後の作品とは思えないほど、ゆったりとして、凜としていると、述べている。制作中手が動かなくなり休む時間が増えるほど、イメージがふくらんでいき、障害が重くなるほど、精神はしなやかに自由になっていったという¹⁹⁾。

おわりに

本稿では、発達における新しい基本単位の産出による決定的な質的転換期である「階層」、この階層間の飛躍的移行の媒介項としての「次階層の準備期」、さらに各階層における基本単位内での質的転換期である「段階」という「階層一段階」の構造枠を特定し、その弁証法的な発達過程をヘーゲルの「否定の否定」の法則を援用して、感性和造形表現活動との発達のメカニズムの全過程を跡づけるとともに、特に学童期以後の時期に焦点を当てて、3重の「螺旋」構造の質的転換過程を示した。

とはいえ、これはまだ仮説的試みの段階にあることは言うまでもない。階層5における各段階や次階層を準備する時期、さらにそれ以後の階層についての考察

もまだ行なわれていない。その発達のあり方は多様で一見順次性がないかのごとくであるが、人格の発達と関わって必ずその底辺に脈打つ法則性があると見られる。時間的・空間的・社会的に異なる場での発達のあり方は、美術史研究や私個人を含む実際の制作などを通じて考察されていかなければならないであろう。

また、最初に研究方法の章でも述べたが、「下向・上向法」による研究の仕方は様々に考えられるであろう。本稿では、紙面の都合で教育実践を例示するに留まったが、各「階層一段階」における発達の特徴や発達全体のメカニズムがこれらいくつかの実践からのみ抽出されたわけではもちろんない。今後、いくつかの研究の仕方を必要に応じて組み合わせ、感性発達のメカニズム研究をより深化させていかなければならないであろう。

註

1. 乳幼児期については、拙稿「造形表現活動を媒介とした乳幼児期の感性発達のメカニズム」(日本美術教育学会学会誌『美術教育』279号、2-11頁)参照。
2. 拙稿「感性発達のメカニズム」(日本美術教育学会学会誌『美術教育』272号、11-19頁)
3. Karl Marx, *Ökonomische Manuskripte*, 1857 / 1858, Werke, Bd. 42, S. 35.
Karl Marx, *Das Kapital*, Werke, Bd. 23, S. 25f, 27.
4. この方法による研究としては、拙稿「8歳児の造形表現活動における色彩に関わる美的感性発達のメカニズム研究Ⅰ」(大阪教育大学紀要、第V部門、第39巻、第2号、245-260頁)。
拙稿「8歳児の造形表現活動における色彩に関わる美的感性発達のメカニズム研究Ⅱ」(大阪教育大学紀要、第V部門、第40巻、第1号、161-180頁)。
拙稿「色の美的感性の発達過程をさぐる」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第34号、34-37頁)。
拙稿「感性の発達と造形表現活動——5歳児を中心に——」(日本美術教育学会誌『美術教育』第271号、48-50頁)。
拙稿「幼児後期における造形表現活動を媒介とした感性発達のメカニズム研究」(美作女子大学・美作女子大学短期大学部紀要第30号・第42号、47-64頁)。など参照。
5. この方法による研究としては、前掲拙稿「造形表現活動を媒介とした乳幼児期の感性発達のメカニズム」など参照。
6. この方法による研究については、あえてここに挙げることはしないが、振り返ってみれば、筆者の場合4や5の方法におけるものより遥かに多い。
7. 1. 2. の拙稿論文。
8. 詳しくは以下の拙稿論文参照。
前掲拙稿「8歳児の造形表現活動における色彩に関わる美的感性発達のメカニズム研究Ⅰ」
拙稿「学童期の造形表現活動における発達の質的転換期について」(京都大学教育学部紀要、第39号、437-447頁)。
前掲拙稿「感性発達のメカニズム」
9. G. W. F. Hegel, *Wissenschaft der Logik II* (Hamburg, Felix Meiner, 1975, erweiterten Auflage von 1934) S. 494-497. 参照。
10. 「階層一段階」の概念については、「可逆操作の高次化における階層一段階理論」(田中昌人『人間発達の理論』青木書店、1987年)参照。ただし、本稿では感性と造形表現活動の発達の観点からとらえているので、問題の視点や扱うカテゴリー、発達区分などは異なる。
11. 上中良子「ぶんぶんごまを作ってまわして——それがみんなの輪に——」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第13号、30-37頁)。
12. 中村凡之「生きているということ それは描くということ——思春期の思いを詩版画(エッチング)に託す——」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第7号、57-60頁)。
13. 菅沼満子「みんなの絵日記から生まれた学級通信『いっちゃんのもど』」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第11号、16-23頁)。
14. 道野明子「秋にしか味わえないどんぐりだんご図工風——図工を核にした総合学習——」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第7号、32-37頁)。
15. 森尚水「あざみのなかの子どもたち」(美術教育を進める会編『小学生の美術教育』あゆみ出版、1991年) 97-107頁。
16. 伊原照子「見通しをたててやりきる力を——木を使ってお面づくり——」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第20号、8-11頁)。
17. 津田幸男「卒業と両親の肖像画」(美術教育を進める会編『小学生の美術教育』あゆみ出版、1991年) 189-210頁。
18. 椎橋樹重朗「絵の具だらけの指が心の内側を描き出した——樹脂絵の具で揺れる「原風景」を表現——」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第7号、61-64頁)。
19. 石井 克「表現することの意味」(『子どもと美術』, 美術教育を進める会編, あゆみ出版, 第39号、4-9頁)。