

教員養成型PBL教育の研究（その2）  
—対話型事例シナリオの作成と実践・『12歳の絵本』を素材に—

山 田 康 彦  
森 脇 健 夫  
根 津 知佳子  
中 西 康 雅  
赤 木 和 重  
大日方 真 史  
守 山 紗弥加  
前 原 裕 樹

三重大学共通教育センター  
大学教育研究—三重大学授業研究交流誌—  
第 22 号 別 冊  
2 0 1 4 年 発 行

## 教員養成型 PBL 教育の研究 (その 2)

### —対話型事例シナリオの作成と実践・『12 歳の絵本』を素材に—

山田康彦\*・森脇健夫\*・根津知佳子\*・中西康雅\*  
赤木和重\*\*・大日方真史\*・守山紗弥加\*\*\*・前原裕樹\*\*\*\*

#### はじめに

PBL (Problem or Project-based Learning) 教育では、現実世界と直面して問題を発見していくことが学習の成立に不可欠である。事例シナリオは現実世界と出会うための重要な手段の一つとして位置づけられている。筆者たちは、教員養成 PBL 教育の中で、特に対話的性格を持った事例シナリオの開発が必要と判断し、継続して研究を進めてきた。これまでに「教員養成型 PBL 教育の研究 (その 1) -対話型事例シナリオの原理-」(『三重大学教育学部研究紀要』第 64 巻、2013 年 3 月) 及び「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」(『京都大学高等教育研究』第 19 号、2013 年 12 月) などで研究成果を示してきた。本論は、これらの研究成果を引き継ぎながら、①対話型事例シナリオ論の対話性に焦点を当て、その理論的深化を図ること、②図工・美術科という一つの教科教育の分野での PBL 事例シナリオの開発の可能性について具体的に明らかにすること、③その事例シナリオの具体例として、小学校 6 年生が制作した絵本を素材にした事例シナリオの作成と実践の結果を検討すること、という 3 点を課題としている。

#### 1. 対話型事例シナリオの対話性と実践的知識の性格

##### (1) 対話型シナリオの対話的性格について

筆者たちは、上記の論文などで教員養成型 PBL 教育における対話型事例シナリオの諸原理を探求し明らかにしてきた。それは、①教育養成 PBL 教育の中での事例シナリオの位置づけと必要性、②対話型事例シナリオの原理・性格、③対話型事例シナリオの 3 類型、④ガイディングクエスションの重要性と特徴、などである。これらの作業によって、対話型事例シナリオの基本骨格を明らかにすることができた。しかし次の 2 点については、まだ充分には論及されていなかった。それは、①対話型事例シナリオの対話性の意味と機能と、②そこで働く実践的知識の性格についてである。

まず対話型事例シナリオと言う場合の対話性の意味と機能についてである。一般に PBL 教育においては、事例シナリオなどを通して現実の事象と出会い、そこから問題を抽出し、理論的・実践的課題を明らかにした上で学習に取り組んでいく。そしてその学習を進めるに当たってはグループでの活動が欠かせない。したがって、一方では事例シナリオについては現実の事象に対する学習者による能動的な関わり、他方でグループなどでの学習者同士の交流というように、一般的に PBL は事象や人間との相互作用を伴っている。だが筆者たちは、こうした一般的な相互作用をより活発にするためだけに敢えて「対話型」という名称を付しているわけではない。つまり PBL において、学習者が事例シナリオに強い関心を寄せ、そこでの現実の事象について興味を抱き、能動的に問題を発見し思考したり、あるいはその過程で学習者同士が活発にグループ活動を展開していくような契機を孕んだ事例シナリオを開発することを目的にするがゆえに「対話型」としているわけではないのである。そうではなく後述するように、厳密な意味での対話を生み出す働きを持った事例シナリオを開発することを意図して「対話型」と冠したのである。

筆者たちは、対話型事例シナリオの原理となる 3 つの性格を提示してきた。それらを概略的に示すならば、次のようになる。

- ① 対話型シナリオの目的は正解に至ることではなく、多角的に問題をとらえること、ストーリーを相対化すること (問題の多角化、相対化)
- ② 専門家の知識 (見識) を参照はするが、自らの判断や行為をリフレクションすること (反省性)
- ③ 事例シナリオの授業での使用に当たっては、事例シナリオと学習者との間、及び学習者間の相互作用を生み出し、学習者同士のネットワークを形成すること (相互作用化、ネットワーク化)。

実は、このような問題の多角化、相対化、反省性、相互作用化、ネットワーク化といった有用な事例シナリオが備えるべき性格が、対話という行為が持っている機能そのものを示しているのである。

当然ながら対話には様々な考え方があり、古くは古代ギリシャのソクラテスやプラトンまで遡ることができ、20 世紀で

\* 三重大学教育学部

\*\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究所

\*\*\* 三重大学高等教育創造開発センター

\*\*\*\* 立命館大学

は著名なマルティン・ブーバーなどをあげることができる。しかし筆者たちが注目しているのはロシアの言語哲学者である M. バフチンである。その思想は、弁証法を批判し、意見の一致や同調を求めることを良しとせず、徹底して異質で多様な声が響きわたるポリフォニックな営為をこそ対話であるとするところに特徴がある。

バフチンは、一貫して言語を社会的関係の中でとらえる。たとえば「現実には発言された（あるいは意味をもって書かれた）言葉はすべて、次の3者すなわち、語り手（作者）、聞き手（読者）、語られる誰か（主人公）の社会的相互作用の表現であり、産物である。」と指摘する<sup>2)</sup>。すなわち語られたり書かれる言葉は、話者（書き手）と聞き手（読み手）と対象の3者の相互作用から生まれるというのである。これを PBL の場面に引き付けるならば、事例シナリオを通して問題を発見し思考する作業とは、事例シナリオ＝現実の事象（対象）と学習者（話者・書き手）と教師や他の学習者（聞き手・読み手）との相互作用から成るということになる。そうした知的作業を決して対象と学習者の2者関係の営みとしてはとらえず、ましてや対象そのものや逆に学習者の内部に知的な意味が内属すると一元的に理解するものではない。

この限りではバフチンの立場は、社会構成主義の理論と類似する<sup>3)</sup>。しかしながら、社会構成主義が単純に社会関係の中に意味が生まれると理解するのは異なって、バフチンの場合は異質なものの間の差異の中にこそ意味が生成するととらえるのである。たとえば、次のようなバフチンの発言を確認したい。

「一個の、単一で唯一の参加者のもとでは、美的なできごととはあり得ない。……（引用者一申略）……美的なできごとは、二人の参加者があって初めて実現するのであり、二つの一致することのない意識が前提となる。主人公と作者が一致していたり、お互い、共通の価値を前にして並んでいたり、あるいは敵だったりするばあいには、美的なできごとは終わり、倫理的なできごと（攻撃記事、宣言、弾劾演説、賛辞、謝辞、悪罵、自己弁明の告白等々）が始まる。」<sup>4)</sup>（傍点一引用者）

「真理が開かれるのは、対等な複数の意識が対話的に交通し合う過程においてである。」<sup>5)</sup>

私たちは複数の人間間での相互了解や意見の一致があったときに意味が成立すると考えがちである。しかしそのような「意味」はモノローグなものであり、人間間の抑圧や支配を生起させる。バフチンのこれらの指摘に見られるように、真の意味は、対等で複数の異質なものの間、すなわち他者性をもった存在の間に生じる差異の中に生まれるのである。したがってこのような考え方を PBL に適用するならば、事例シナリオに学習者が能動的に関わり、学習者同士の相互交流を生み出すなどの相互作用やネットワーク化を促進していくこと

は求めていくが、その作業で対話的な活動が終わってはならない。事例シナリオの中に問題を発見し思考し解決を導き出したとしても、それを唯一の正解として済ますのではなく、その問題を常に多角的な視点から見直し、正解を相対化したり、自身の判断や行為を異なった視点から反省するなどの自己の内外に他者を発見していく継続的な作業の中にこそ、意味が生成し発見されていくのである。

バフチンの対話概念をよく理解している桑野隆は、その対話の思想を次のように説明している。

「バフチンの〈対話〉は、両者の究極的な一致をめざすものではないばかりか、差異を認め合い、さらには差異をよるこぶものであって、好んで論争を交わす。差異があることが重要である。双方に差異があってはじめて——〈他者〉が存在してはじめて——、もっと正確に言えば、差異と差異が〈対話〉してはじめて、〈意味〉もうまれてくるというわけである。」<sup>6)</sup>

対話である限り相手との共同をめざして相手を了解しようとするわけだが、安易な妥協や曖昧な解答を導き出すのではなく、対象を含めた多数の他者間のポリフォニックな交流や相互作用を生み出し、そこに生じる差異にこそ意味を発見していくような学習空間や学習関係を創出していくのが対話型事例シナリオの「対話型」と称する眼目なのである。逆に、差異がなくなれば意味は失われてしまうのである。

## （2）実践的知識の性格と事例シナリオとの関係

次に、対話型事例シナリオを通して学習過程で働く実践的知識の性格について言及していきたい。これまで私たちが確認してきた対話型事例シナリオが持つべき性格、すなわち問題の多角化、相対化、反省性、相互作用化、ネットワーク化という諸性格の中核となるのは、事柄を異質で複数的な他者の視点でとらえて判断していくという働きだといえる。実は、こうした対話型事例シナリオなどを通して教員養成型 PBL で育てようとしている教師の実践的指導力、特にその中で働く実践的知識も、同様な質を持っているのではないだろうか。

筆者たちは先の諸論文の中で、医療や法律といったメジャーな専門家は目的とそれに至る方法論が明確で、従来型の「技術的熟達者」に当たるのに対して、社会福祉や教育といったマイナーな専門家の場合は、正解が一つとは限らず、状況依存的で、瞬間的に自省しながら妥当な手を打っていくことが求められ、「反省的实践家」という特徴を持つと整理してきた。このように、あいまいな状況で的確な判断をしていく実践的知識は、真理を探究する思考様式や技術に働く知識・技能とは異なる性格を持っているはずである。この実践的知識固有の性格を明らかにしておきたいのである。

結論を先取りして言えば、このような教育実践の場面で働く実践的知識とは、一般には思慮（prudence）と言われる知性なの

である。異なった種類の人間活動の中では、それぞれ違う種類の知識・技能が働くという考え方は、古代ギリシャにまで遡ることができる。アリストテレスも踏襲しているが、古代ギリシャでは、人間の活動をテオリア (theōria, 理論)、プラクシス (praxis, 行為・実践)、ポイエーシス (poiesis, 制作) の3領域に明確に区別し、そしてそれぞれに働く権能も、特に理論知としてのエピステーメー (epistēmē, 学的認識)、実践知としてのフロネーシス (phronēsis, 思慮)、技術知としてのテクネー (technē, 技能) とに分けていた<sup>7)</sup>。ここで私たちが注目するのは、当然ながら実践の領域に働く思慮である。それは、必然的な真理を求め、それを厳密に論証する観想的な学的認識とも、明確な目的をもって生産や制作を進める技能とも性格をまったく異にしている。実は実践の領域とは、今日ではその用語は様々な人間の活動に拡大されて使用されているが、そもそもは「人間のする事柄」、すなわち倫理や政治といった人間間に関わる領域を指していた。そしてそこで働く実践的知識としての思慮は、アリストテレスによれば、「人間にとっての諸般の善と悪に関しての、ことわりを備えて真を失わない実現可能な状態」を生み出すものであり「『よくやること』それ自身が目的なのである」と説明されている<sup>8)</sup>。このような思慮について、人間の力では変えることができない必然的な真理を対象とする学的認識とは異なって、その対象は「『他でもありうるもの』すなわち可変的・偶然的・主観的な事柄」であり、その判断は厳密に真か否かを証明していくのとは違って、ある程度確かであろうと判断する蓋然的なものであると解説されている<sup>9)</sup>。

このようにその性格を確認してきた思慮とは、まさに教育実践等の場面で働く実践的知識に該当することがわかる。この思慮としての実践的知識は、人間同士の関係に関わる事柄を扱うために、厳密に正誤を決して一つの正解と示すことはできず、状況を考慮ながら最も的確で妥当だと考えられる蓋然的な判断を下していくという、他の能力には代えられない独自の能力なのである。

こうした実践的知識をどのように養っていくかということと関わって、大変興味深い指摘がある。公共性の復権を求めて理論活動を進めた政治哲学者であるH. アーレントは、次のように記している。

「判断する能力は、まさしくカントが示した意味で特殊な政治的能力、すなわち、事柄を自ら自身の視点からだけでなく、そこに居合わせたあらゆる人のパースペクティブで見る能力にほかならない…… (引用者-中略) ……ギリシャ人はこの能力をフロネーシスすなわち洞察力と呼び、それを政治家の第一の徳あるいは卓越と見なし、哲学者の知恵から区別した。」<sup>10)</sup>

アーレントは、ここでフロネーシスに対して、一般的な英訳語であるprudence (思慮) を使用せずにinsight (洞察力) を充てている。私たちが注目したいのは、アーレントが、実践的に

判断する思慮ないしは洞察力とは、他者と世界を共有することを可能にする基底的感觉である共通感覚 (common sense) に根ざした能力<sup>11)</sup>、すなわち自身の視点からだけでなく、当該の事柄に関係するあらゆる人々の視点から見て判断する能力だと語っていることである。

状況依存的で蓋然的な判断が求められる実践的知識には、このように自身のみならず、関係する様々な他者の立場に立って考えながら判断することが求められるのである。したがってそうした能力を養うにも、自身だけでなく多くの他者の視点に立って考えながら判断する経験を重ねていくが必要になる。

ここまでの議論を簡単にまとめておきたい。筆者たちは教員養成型PBL教育の中で実践的知識を核とした実践的指導力を育てるための一つの方法として対話型事例シナリオの開発を試みている。この対話型事例シナリオは、たんに事例シナリオに対する学習者の関わりや学習者同士の相互作用やネットワーク化が活発に行われるからではなく、発見した問題や解決方法に対して常に複数の異なった見方や考え方が提出され交換されていく対話を創出していく機能をもっているために「対話型」と称するのである。この対話を生み出す上で重要になるのが、事柄を異質で複数の他者の視点でとらえて判断していく能力であり、対話型事例シナリオはそうした能力の発揮を学習者に求めることになる。実はこのような事柄を様々な他者の視点からとらえていくことこそ、状況に応じて蓋然的な判断を下していく実践的知識に求められる固有の能力なのである。したがって対話型事例シナリオは実践的知識に固有な能力を養うことができる確かな性格を持っていることになる。今後、本論も含めて、実践的知識を養う対話型事例シナリオが備える性格をふまえて、教員養成PBL教育における事例シナリオの質を検証していくことが求められる。

## 2. 図工・美術教育でのPBL事例シナリオの開発

### (1) 図工・美術教育分野でのPBL事例シナリオの可能性

では実際に、本論では図工・美術教育の分野でのPBL事例シナリオを例に、その作成や実践を通しての成果について検討してみたい。

事例シナリオを使用した事例研究型PBL教育は、教員養成教育の様々な分野で展開が可能である。先に示した筆者たちのこれまでの研究の中では、特に事例シナリオが有効な場合として、①教育実践研究での極めて明確な理論や教育実践上の基礎・基本について、②教育現場において、学生がなかなか出会う機会のない、あるいは対処を間違えば人間関係を損なったり命に関わる事例などを挙げてきた。しかしそれに限らずに、現場に直接出かけていく現場連携型PBLだけでなく、大学の教室の場でも現実に事象と出会う機会を多く確保するという意味でも、さらに事例シナリオの使用という新しい教育方法を開拓する上でも、

教職教育、教科教育、教科専門教育のそれぞれの分野で事例シナリオを開発していくことは大いに意義があると思われる。

そこで本論では、教科教育分野での事例シナリオの開発の一つの例として、図工科・美術科教育の分野を取り上げたい。

この分野での事例研究型のPBL教育の可能性として、次のような5つの目的を持った事例シナリオを挙げることができる。その中の最初の4つは、教科教育分野に共通すると考えられる。

- ① 授業実施に当たっての基礎・基本を知ること。
- ② 題材設定に当たっての認識を深めること。
- ③ 授業過程の各段階での指導のあり方を深めること。
- ④ 新しい教育方法を探求すること。
- ⑤ 子どもの作品を深く読みとる力量を身につけること。

①については、筆者の一人はかつて共同研究によって、教育実習の分析に基づいて、図工教育分野での授業実施に当たって基礎的・基本的な事項を整理した<sup>12)</sup>。そこでは、具体的な諸課題を「授業の初期条件への配慮」「授業がコミュニケーションであることへの意識」「授業の目的に対する意識」「教育観」「造形活動に対する基礎理解」の5項目に整理して示した。このような基礎的・基本的事項を複数の教職教育や教科教育で作成し、同時にそれを習得するためのシナリオを開発し、それらを比較検討して蓄積していくことができるならば、より普遍性のある基礎・基本のための事例シナリオ集として整理されていこう。

②③については、題材（あるいは単元）の設定から、授業の導入、展開、総括までの一連の授業過程を事例シナリオ化して学習していくものである。その際の事例シナリオは、紙に事例を記述するだけでなく、写真や記録動画などの媒体も可能である。

④については、事例研究をたんに一般的な教師中心の授業に限ることなく、挑戦的な授業の事例シナリオを用いて新しい教育方法を探求することも可能である。

これらの4種類はともすると教室全体を対象とする事例になりがちである。それだけでなく、たとえば一人の子どもに焦点を当てて短時間の学習場面に注目したり、学習活動を継続的に追うなどを事例にすることができる<sup>13)</sup>。またグループ学習に着目した事例も考えられるなど、上記以外にも様々な可能性がある。

もう一つ重要な事例が⑤の子どもの作品を事例シナリオとする場合である。これには図工・美術教育や国語教育など、学習成果として子どもの表現作品が生まれる教科などが該当する。表現が重要な内容になる教科の教育では、子どもの諸作品をどれだけ深くかつ豊かに読みとることができるかが教育実践の内容や質を大きく左右する。そのためにこのような性格を持った教科教育に携わる教師や養成途上の学生にとって、子どもの作品を事例シナリオにして研究することは大変重要な意義がある。そこで本論では、これ以降この種の事例シナリオに焦点を当て

て検討していきたい。その際、具体的には図工・美術教育分野を対象とする。

## （2）子どもの作品を事例シナリオとして取り上げる上での観点と方法

子どもの作品を事例シナリオとして取り上げる目的としては、次のような4つが挙げられる。

- ① 子どもの作品の美術的価値ないしは表現としての固有な価値を評価するため。

表現を重視する教科では、教育の結果として生まれた作品であっても、どうしてもその作品の芸術的な価値を含めて教育評価をしがちである。このような作品や表現としての固有の価値を判断できる力量を習得するために、作品を事例シナリオとして取り上げる場合である。

- ② 教師の教育指導の成果や有効性を確認するため。

これは、美術の知識や技能の指導の結果を子どもの作品を通して検証することによって、その指導の有効性や成果を確認する際に使われる場合などに見られる。

- ③ 子どもの発達や心理面の状態を把握するため。

これには2つの面がある。一つは、子どもたちの美術上の知識、認識、技術面での習得の状態を作品を通して確認するという面である。それは②と表裏の関係にある。もう一つは、作品を通して子どもたちの心理面での発達の段階を把握したり、さらには潜在的な意識などを心理分析する場合である。

- ④ 作品に即して子どもたちが込めた思いや意図を読みとるため。

子どもたちは作品を制作する際には、最初の取りかかりから制作の一つ一つの過程で、様々な感覚や感情、思考を働かせながら進めていく。それらは言葉や文章で表される場合があるが、それは一部に過ぎない。このような表現や制作の過程で子どもたちがどのような思いを込めて作業をしているのかをどれだけ豊かに受けとめることができるかは、教師が子どもの作品の意味をしっかりと受けとめ、さらにはそれを通して子どもを深く理解する上で欠かせない力量である。

このように子どもの作品を事例シナリオの素材にして事例研究を重ねて教師としての力量を培っていくケースとして、4つの場合が考えられる。しかしその中で対話型事例シナリオというのにふさわしいのは、①も理論上の立場によっては含むことができるが、明確なのは④の場合だけである。なぜならば④の場合には、作品とそれを見る一人または複数の者の間での相互交流が欠かせないからである。ところがその他の①②③は、芸術的価値、美術の専門的知識・技術、心理学的な発達や深層心理などの外在的な価値規範を典拠にしながら事例シナリオとしての作品を分析したり把握しようとするからである。作品に対するそのようなアクセスの仕方は対話的とは言えない。対話的であるには、少なくとも作品に具体的に即しながら、作品と見

る者との相互の交流の中で意味が発見されていかなければならない。

それでは次に、子どもの作品を読みとる場合の方法について検討してみたい。図工・美術教育研究の歴史の中で、上記のような外在的な価値規範から子どもの作品の評価について言及したものは多く見られる。しかし子どもの作品に即してそこに込められた思いや意味を理解していこうとする試みは極めて少ないと言っても過言ではない。ここではその数少ない例である、戦後日本の美術教育の草分けとも言ってよい池田栄の試みを取り上げたい。さらに一般の鑑賞教育の理論であるが、本論の参考になるためアメリカ発の Visual Thinking Strategies にも言及したい。

池田栄は、1950年に千葉県に子どもアトリエを開設して以来亡くなるまで60年近くも子どもの美術教育実践を進めてきた。その池田が最終的に到達したのが、子どもたちの絵に即していいいにその表現の過程を受けとめていくことだった。池田は、「すべての子どもたちに絵を描く喜びを育てたい」という願いに応えるためには、「表現を生み出す子どもの学習と創造の働きとはいったいどういうものなのか、わたしたちが子どもの作品のなかに表現の内容をつぶさに検討する知恵をみかきぬいていくのでなければ、これを正しく受けとめ、豊かに発展させる方法を確立することは不可能なのです。」と語っている。このように池田は、美術教育の方法を確立していくためには、なによりもまず作品の中の子どもの表現をいいいに読みとっていかねばならないという結論に至ったのである。

実際に池田の子どもの絵を読みとる方法は、次の3つの段階をたどっていく<sup>14)</sup>。

- ① どんな事柄が描いてあるでしょうか。
- ② どんな作者の思いが伝わってくるでしょうか。
- ③ どんな描きあらし方によって、作者の思いが画面に形づくられているでしょうか。

まずはじめに描いてある事を確認して、全体の印象から作者の感情等を読みとる。そして次に、より詳細に作品を制作していった順序、色彩やその濃淡や明暗、筆のタッチなどの描き方に注目することによって、さらに深く作者の思いを理解していくのである。

このような池田による子どもの作品の読みとり方は、なによりも作品の制作過程を詳細にたどることによって、その一つひとつの行為に込められた作者の思いを受けとめていくことにある。簡略すれば、作品を媒介に作者と読みとる者との相互交流を通して、作者の作品に込めた思いや意図を理解していくという、言わば作者と読みとる者との2者関係から成り立っていると言えよう。

それに対して Visual Thinking Strategies (以下『VTS』と略す)の方法は少し異なっている。この『VTS』とは、ア

メリカの認知心理学者アビゲイル・ハウゼンとニューヨーク近代美術館の教育部長だったフィリップ・イェナワインが協同研究して作成し、2000年から2002年にかけて出版した美術鑑賞教育の教材である。それは、美述作品との対話を通して幼児から小学生までの子どもたちを美術の世界に導くとともに、思考力とコミュニケーション力を養うことを目的としている。そしてこの鑑賞教育は、日本でもその一部が対話型鑑賞教育として紹介され、実践されつつある。したがって『VTS』は一般の鑑賞教育の教材であり、本論で対象にしている教師や教員養成中の学生が事例シナリオとして子どもの作品を読みとるのとは、目的を異にしている。しかしその鑑賞教育の方法は大いに参考になるために取り上げることにする。

この『VTS』の鑑賞方法は、実に簡潔である。基本的には次のような一連の質問を繰り返し重ねていく方法を取る。

- ① 「この絵の中に何が見えますか？」
- ② 「この絵の中で何が起っているのでしょうか？」
- ③ 「その他に何か見つけたことがありますか？」
- ④ 「あなたがそのように言う根拠はどこにありますか？」

そして教師としては、次のような態度を取っていくように指示されている<sup>15)</sup>。

- ① 生徒が発言しているときに、作品の中の当該部分を指して、生徒たちが能動的に見続けるようにする。
- ② それぞれの生徒の発言を、繰り返したり、わかりやすく言い換えたりする。
- ③ どのような発言があっても受容できるように心を開いておく。
- ④ 生徒たちに話し合いをさせる。
- ⑤ 生徒たちが同じ発言を繰り返しても気にしないようにする。

このように『VTS』の鑑賞は、子どもたちが作品と直接出会いながら、作品の中に様々な事柄を発見し自由に解釈しながら、それらを子ども同士で共有しながら理解を深くしていく方法を取る。したがってその鑑賞方法は、従来のような美術作品の作者の経歴や作者が制作した意図、さらには美術史的な価値を知るなど作品の背景を理解して終わるような鑑賞とは著しく異なっている。言わば生徒自身の目で作品を読みとることを徹底して重視するのである。この鑑賞プログラムでは、学年が上がるにつれて作品を通して社会について考えたり、作品に描かれた人物を調べたり、作品の背景を調査したり、絵画の空間認識を把握したりなど求められることが高度になっていくが、作品自体から読みとっていいいこうとする点は変わらない<sup>16)</sup>。

このような鑑賞方法は、子どもの作品を大人が読みとろうとする場合にも適用することができる。子どもの作品を事例シナリオとして、作品そのものから自由に意味を読みとっていくのである。

『VTS』の鑑賞方法の考え方の基本には、美術作品の意味は作品と鑑賞者との関係の中に存在するという社会構成主義の思想がある。作品の意味は、制作意図などの制作者側にあると考えたり、逆に鑑賞者の心の中にあるとするなど、それを一元的に実体的にとらえることは否定する立場である。

したがって『VTS』に基づく作品の読みとりは、池田の考え方とは大きく異なって、作品と読みとる者との2者関係を中心に成立している指摘することができる。

ただしどちらも、作品の中に表現された事柄を徹底して重視し、そこから作品の意味や価値を読みとっていかうとする点では共通していた。しかしその作業を、作者と読みとる者との相互交流と理解するか、それとも作品そのものと読みとる者との関係ととらえるかによって違いが生じていたのである。

しかしここで、改めてパフチンの、言葉は作者、読者、主人公といった3者の社会的相互作用の表現または産物である、と述べた先の発言を思い起こしてみたい。この「言葉」の部分、芸術作品ないしは事例シナリオ、作者を制作した子ども、読者を読みとる者、主人公を作品に表現された対象、と言い換えることが可能である。そのように考えるならば、池田も『VTS』もともに狭い議論になっていることがわかる。

すなわち私たちに求められているのは、事例シナリオとしての子どもの作品を、作品に表現された様々事柄、作者である子ども、そして読みとる者としての自分と、さらに加えて他者としての複数の読みとる者とのポリフォニックな相互作用の中で意味を発見し深めていくことなのである。このような多角的な作品の読みとり方法を、子どもの作品を事例シナリオとして事例研究する上での基本的観点としたい。この観点をふまえて、以下の具体的な実践事例を検討してみたい。

### 3. 対話型事例シナリオの作成と実践—『12歳の絵本』を素材に—

#### (1) 事例シナリオと授業の概要

事例シナリオの素材にした佐藤マチ子著『12歳の絵本』（草思社、2005年）は、佐藤が小学校の図工専科の教師として担当した6年生が卒業に当たって作成した絵本6編を本にまとめたものである。このクラスには、いじめによって転校してきた子ども、自分の殻に閉じこもっていたり、友だちとうまく接することができない子どもなど、様々な困難を抱えた子どもたちがいた。佐藤は教師として、担任の教師の協力もえて、そうした子どもたち一人ひとりと話し合い、その言葉を聞き取っていった。その中で子どもたちは3ヶ月間かかって一人ひとりが絵本を完成させていった。そこには、思春期にさしかかった子どもたちの繊細で率直な思いが表現されている。教員養成課程の学生たちが、そのような子どもたちに対する理解を深くすると同時に、図工教育のあり方を考える上での貴重な教材になると判断

して、この絵本を事例シナリオとして取り上げ、PBL授業を行った。具体的に事例シナリオとしたのは、その絵本の中でもこの時期の子どもたちが直面する問題とそれに対する子どもたちの考えの深さがよく表れた「ミミズの悲しみ」とした。

<絵本「ミミズの悲しみ」の概要>

この絵本は、いじめで悩み「絵本なんて描けません」というKさんが、Yさんという受けとめてくれる友だちと出会い、二人で共同して制作した。ストーリーは次のようであった。

ミミズが主人公であり、初めミミズは手がないことや足がないことを密かに泣いたが、「でも不自由ではない」と自らを慰めていた。しかしカブト虫やちょうちんに会い、「手足がない」「きたない」と言われ、さらにおぼれたアリを助けようとしたが「きたない」と拒否され、死のうと水たまりに飛び込む。天国で神様と会い、生まれ変わらせてもらったが、再びミミズだった。

#### 【絵本「ミミズの悲しみ」の事例シナリオ授業概要】

- 1) 実施科目：図工教材研究 受講生 48名  
実施日・時間：2013年10月17日（木）90分間  
授業担当者：山田康彦
- 2) 授業の目的
  - ①「ミミズの悲しみ」のストーリーを通して、子ども理解を深くする。  
特に、単にいじめられることの苦しさ・悲しさだけでなく、自殺まで考えるに至る理由を理解すること、さらに生まれ変わってもミミズのままにした意味を理解することを重点的に考える。それらを通して、小学生でも人が生きるの奥深さを理解することができることを知る。
  - ②図工科として、子どもたちが自分の思いを率直に表現する作品のよさを理解し、そのような表現を生み出す授業の内容と方法、子どもに対する支援を考えることができるようにする。
- 3) 授業展開
  - ①4名ずつのグループを作る。ワークシートを配布。
  - ②スライドにした絵本を映写し、読む。最後の場面だけ映さずに残す。
  - ③問1～2について個人で考えワークシートに記入し、次にグループで共有・ディスカッションし、その後全体で意見交換する。
  - ④最後の場面を映す。
  - ⑤問3について個人で考えワークシートに記入し、次にグループで共有・ディスカッションし、その後全体で意見交換する。
  - ⑥問4について個人で考えワークシートに記入し、その後全体で意見交換する。
  - ⑦感想用紙を配布し、記入する。

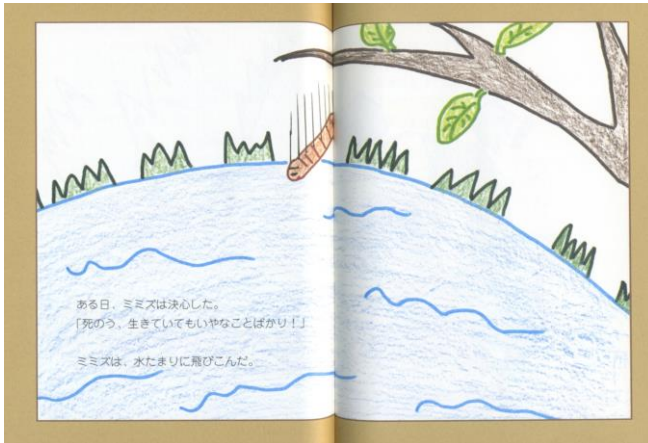


図1 「ミミズの悲しみ」死のうとする場面

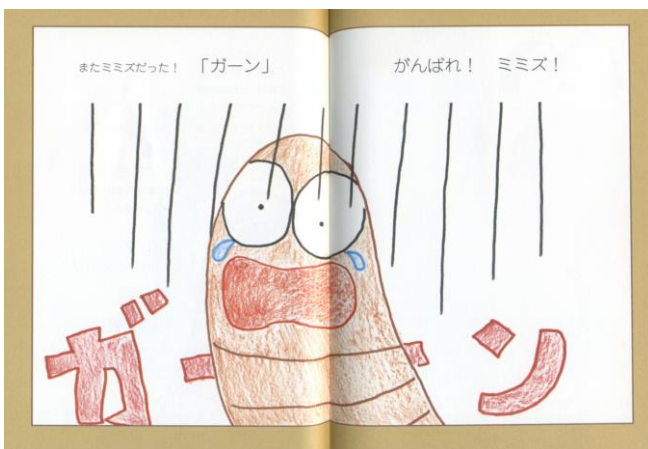


図2 「ミミズの悲しみ」最後の場面

## (2) 授業の結果と分析

教員養成型 PBL 事例シナリオによる事例研究という視点から、本授業の結果を示し、その分析をしたい。

先に記したように本授業の目的は2つある。一つはこの絵本の読みとりを通して子ども理解を深くすることである。そのためには、絵本を読みながら漫然と語り合うだけでは不十分である。どこの場面に注目するか焦点を定める必要がある。「ミミズの悲しみ」では、おぼれたアリを助けようとしたにもかかわらず「きたない」と拒否され、死のうと水たまりに飛び込む場面(図1)と、天国で神様と会い、生まれ変わらせてもらったにもかかわらず、再びミミズだった場面(図2)の2カ所に着目することにした。

前者の場面は、人間が死を選ぶまでに追い込まれるというのは、たんに欠点を指摘され悪口を言われたり、いじめや嫌がらせを受けたりするだけでなく、自分の存在を全面的に否定された場合に起こるということを見事に表わし、しかもそれを12歳の子どもが直観的であってもそうした人間理解に達していることを示しているからである。

その場面の受講生のワークシートでの質問に対する受講生の回答結果は以下の通りだった(数字は、代表的な意見と同趣旨の意見を数値で示したもの。以下のワークシートの結果の表示も同様)。

<問1> 「死のう」と、水たまりに飛びこんだ理由。

- ・ 他の虫から見た目で判断され、「気持ち悪い」「きたない」と嫌われ、傷ついたからなど (41)
- ・ 助けようとしても拒否され、自分の存在を否定されたからなど (17)
- ・ その他 (生まれ変わるためなど) (2)

この結果に見られるように、大多数の受講生がいじめなどが原因であるとは理解しているが、カブト虫やちょうちよによるたんなるいじめと、アリによって存在を拒否され全面的に否定されたこととは質的に大きな違いがあることは十分には理解できていなかった。この違いに気づくように、全体での意見交換の途中で、口頭で「死のうと思った決定的なことは何だったでしょうか。」と質問を投げかけたが、アリに拒否された場面をあげたのは半数以下に止まった。ガイディングクエスチョンの内容やグループ討論の方法を検討する必要がある。

次は、生まれ変わったのにもかかわらず再びミミズだった場面である。この場面に注目するように、敢えて最後の場面をブラックボックスにして、受講生たちに想像させて絵で回答させた。そしてその後に最後の場面を紹介し、作者たちがそのような結末にした理由を考えさせた。

### 4) ワークシートでのガイディングクエスチョン

<問1>

なぜミミズは「死のう、生きていてもいやなことばかり!」と、水たまりに飛びこんだのでしょうか?

絵本に基づいてその理由と根拠を書きなさい。

(全体での意見交換の途中で、口頭で「死のうと思った決定的なことは何だったでしょうか。」と質問。)

<問2>

この絵本は、あるミミズの物語ですが、最後はどのような場面で終わるのでしょうか? 簡単な絵にして示しなさい。

<問3>

これが作者たちが描いた最後の場面です。

なぜ作者たちは、生まれ変わっても、またミミズにしたのでしょうか?

生まれ変わったミミズは元々のミミズと違いますか? どこが違いますか?

<問4>

この授業を行った教師は、一つの美術作品を制作したり、詩や作文を書くのではなく、なぜ絵本を作成するという手段を選んだのでしょうか?



受講生が最後の場面を想像して描いた絵を整理した結果は、以下の通りである。

<問2>最後にどのように生まれ変わるか。

- ・ミミズのまま (26)
  - ミミズのまままだ驚いている (7)
  - 「自信をもってそのまま生きていこう」など積極的受容 (5)
  - ミミズのままだが他の動物と仲良くなったり、他の動物が反省する (5)
  - ミミズのままだがミミズの友だちができる (4)
  - 「どうしよう」などミミズのままに否定的 (3)
  - 「まあ、いいか」など消極的受容 (2)
- ・変身する (20)
  - 変身して手・足・羽・甲羅が生えるが、元の体がよかつたと後悔する (8)
  - 変身して手足などが生えて喜ぶ (5)
  - 変身して色がきれいになったり、女子のミミズになり喜ぶ (2)
  - ムカデ、人間など違う動物になる (4)
  - 他の虫たちが皆ミミズになる (1)
- ・元のミミズのままか、手足が生えたミミズや人間に変身するかの2つの可能性の中で迷う (2)

この結果の数値を単純にみると、ミミズのままにしたのが過半数の54%であり、変身させたのが42%になる。しかしその変身させた中でミミズ以外に変身させたのは、その中の5名(4分の1)に過ぎず、多くが手足を生えさせるなどミミズを変身させている。したがって変身の有無を合わせてミミズのままにしたのは41名(85%)になる。

また再びミミズのままにした26名に対して、それを否定的にとらえた3名を引き、他方で変身したことに後悔するとした8名を足すと31(66%)名が変身もしないでミミズのままにすることに肯定的であることになる。つまり大学生である受講生の多くが、事前に作者と同じようにミミズのままであることを予想し、それを肯定的にとらえていたことがわかる。

それと同時に改めて注目されるのは、予想の詳細をみると多様なことである。ミミズのままであっても、ただ驚いているだけ、他の動物やミミズと仲良くなるなどいろいろな描き方をしている。変身するにしても、後悔する場合と喜ぶと想像する場合があったり、他の虫を皆ミミズにするなどの報復的な描き方をする場合もある。後日佐藤マチ子はこの結果について、「学生一人一人の『生き方』『死生観』『現実認識』『将来への願い』等が問われていることにつながるのだろう」「学生の願望や夢や羨望や愛が経験や知識に裏打ちされて表出さ

れているのではないかと指摘をした。確かに生まれ変わったミミズの姿の描き方には、それぞれの学生の生活感や人生観が反映されていることが予想される。

今回の授業に対して、「絵本の結末や理由などの発表を聞いて、いろんな考え方があることに気付いた。」「一つの問いかけに対して、様々な答えがいくつも出てきて非常に面白いと思った。人によって観点が違うということを学んだ。」という感想が多く寄せられた。それは、この授業を通してそれぞれの生活感覚や人生観を背景にした様々な感じ方・考え方が交換されたことになったからではないかと推察される。

最後の生まれ変わっても再びミミズだった場面を提示した後に、作者たちがそのように設定した理由と、同じ姿でも前と後ではミミズは違うか否かを質問したが、その結果は以下の通りだった。

<問3-1>生まれ変わっても、またミミズにした理由

- ・ありのままの自分を自信をもって受け入れて生きてほしいから [積極的自己受容型] (22)
- ・それぞれによさがあり、自分の体の特徴は個性として受け入れてほしいから [簡易自己肯定型] (13)
- ・辛いことがあってもあきらめずに頑張る力を身につけさせたいから [努力精神力型] (9)
- ・自分は自分でしかないのが現実で、受け入れて生きられないから [諦観的自己受容型] (3)
- ・ミミズとして幸せにならないと他の動物に負けてしまうので見返してほしいから [対抗競争型] (2)

<問3-2>生まれ変わったミミズは元と違うか。

- ・違う (35)
  - 見た目は同じでも精神面が違うなど
- ・同じ (13)
  - 自分は自分で変わっていないから
  - 外見は変えられない
  - これから変わっていく必要がある、など

生まれ変わったミミズは元と違うかについては、予想通り多くの受講生(73%)が姿は同じでも精神面や心理面が変化していると答えた。しかし同じであると答えた理由も、人は簡単に変わるものではないという人間理解から発せられた記述があり、決して誤りとは言えない。

作者たちが再びミミズのままにした理由については、思春期から青年期にかけての若者が現実の自分を直視し、それを自己像として認めていくことによってアイデンティティを獲得していくことを理解している立場から解釈する回答 [積極的自己受容型]が多かったのは、教員養成中の学生として自己及び人間理解が進んでいることを示している。しかし時に

は激しい様相を示すアイデンティティの獲得をめぐる葛藤を、軽く表層的にとらえたり [簡易自己肯定型]、あるいは否定的・消極的に受けとめたり [諦観的自己受容型]、さらには精神主義的にであったり [努力精神力型]、勝敗や競争として理解する [対抗競争型] など、様々な理解の仕方が見られた。これらも事前に最終場面を予想した問2の回答と同様に、多分に受講者自らの生活感や人生観を反映した解釈になっていると考えられる。

た状況を見ればあきらかであろう。多様な意見が提出されたことが問題なのではない。意見に対する検討や吟味の深さが問題なのである。確かにそこには、多くの学生のそれぞれの生活感や人生観を背景とした多様な意見が出され、それがグループや全体討論で交流され、感想に見られたように互いの刺激にはなった。しかし出された意見に対する受けとめ合いに終わり、それぞれの意見を掘り下げていくような交流はあまり進まなかった。

表1 「ミミズの悲しみ」を読んで (学生による絵の読みとりの例)

観点	場面	なぜ手がないのか	なぜ足がないのか	カブト虫と会う	ちょうちんと会う	アリがおぼれている	水たまりに飛び込む	神様と会う	生まれ変わる
色:ミミズ		からだ:茶、口:赤 目:黒、汗:水色	からだ:茶、口:赤 目:黒、汗:水色	からだ:茶、口:赤 目:黒	からだ:茶、口:赤 目:黒、汗:水色	からだ:茶、口:赤 目:黒	からだ:茶、口:赤 目:黒	からだ:茶、口:赤 目:黒、天使の輪:黄	からだ:茶、口:赤 目:黒、汗:水色
色:背景		白	白	白	白	水たまり:水色、 草:緑、黄、赤	水たまり:水色、木: 茶、草:黄緑、草:緑	白	文字:赤、緑、黒 (がっかりを表す)
色:昆虫		(無)	(無)	(カブト虫)目:黄 からだ:茶、口:赤	(ちょうちん)顔:肌、からだ:黄、 羽:ピンク、紫、青、髪:黄、 目:紫、口:赤、リボン:青	(アリ) からだ:黒、口:赤	(無)	(無)	(無)
色:その他		ふきだし:水色、 手:肌色	ふきだし:水色、 足:肌色、文字:青	光:黄	(無)	(無)	(無)	(天使)顔:肌、目:青、 口:赤、服:ピンク、紫、 髪:緑、天使の輪:黄、 羽:水色	(無)
材料		ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)	ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)	ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)	ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)	ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)	ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)	ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)	ふちどり:水性ペン 色鉛筆(ベタぬり)
表情		あせている	あせている	ミミズ:悲しんでいる カブト虫:にらんでいる	ミミズ:泣いている ちょうちん:嫌がっている	ミミズ:怒っている アリ:困っている	悲しんでいる	ミミズ:言んでいる 神様:微笑んでいる	ショックを受けている
動き		ふきだしを見ている	ふきだしを見ている	カブト虫:いかくしている ミミズ:うつむいている	ミミズ:うつむいている ちょうちん:ひいている	ミミズ:アリから遠ざかる アリ:おぼれている	木の幹から落ちている	向かい合い見つめ合っ ている	遠くを見ている
構図		右半分:ミミズ 左半分:ふきだし	右半分:ふきだし 左半分:ミミズ	右半分:ミミズ 左半分:カブト虫	右半分:ミミズ 左半分:ちょうちん	水たまりから遠ざかるミミズ、 水たまりの中にアリ	上1/3:木の枝 下2/3:水たまり 真ん中:ミミズ	右半分:ミミズ 左半分:神様	真ん中に大きくミミズ その後ろに文字
色の濃さ 薄1<5濃		1	2	2	3	4	3	4	5
感想		悲しみがあるが、 不自由ではないとい うことを伝えている と感じた	色が少し濃くなっ ていることで、少し自 信がついているよう に感じた	自分への自信の無さが 伝わってきた	他者から自分がどう見られ ているか、目線、視線を気 にしていると感じた	悲しいだけでなく、怒り の気持ちもきちんと持っ ていることに気付いた	本心ではどうしたいの か、その考えの深さが 感じられた	明るい色を取り入れる ことで、これからに希 望を抱いていると感じ た	ミミズの大きさ、色の 濃さ、文字の大きさ から、ダメージの大き さを感じることができ た

○子どもが「絵に思いを込める」と言うことは具体的にどうゆうことだと思えますか。また関わる者として何が大事だと考えますか。

「絵に思いを込める」ということは、子どもが自分と登場人物に置き換えて、自分がなかなか表わすことの出来ない気持ち・表情を強く、表現するということであると思う。絵を描く時には、自分の気持ちを正直に外に出せるように子ども心を開けるようにして環境、声掛けが必要になると思う。

物語が進むにつれ、色がだんだん濃くなる。→自信の表れ

この授業の感想として先の例とは別に、次のような内容のものが複数寄せられた。

「自分が思っていたよりも子どもは深く物事を考えていて、ミミズを水たまりに飛び込ませたり生まれ変わっても再びミミズにしたりする点に子どもの思慮深さを感じました。」

『「ミミズの悲しみ」を作った子どもたちは、思春期のアイデンティティの確立までの闘争(葛藤)と、それに対して前向きにしていきたいという子どもの気持ちがわかった。」

このような感想に見られるように、この絵本を作成していた小学校6年生たちの人間に対する理解の深さ、さらにはアイデンティティ獲得に向けての自己受容をめぐる精神的働きをも見通したような思慮深さに多くの受講生が驚嘆した。したがってこの絵本を事例シナリオとすることを通して、受講生の子どもの理解を深くするという一つの目的はある程度達成されたと考えられる。

しかしそれで十分かというそうではない。それは最後の場面の予想や実際の場面の解釈をめぐる様々な意見が出され

このような交流は、先に美術作品の読みとり方で求められる3者間の社会的相互作用が実現できていなかったことを示している。今回の「ミミズの悲しみ」を事例シナリオにした事例研究では、先の『VTS』と同じように作品と読みとる者との主に2者関係によって解釈されていたと見ることが出来る。したがって互いの意見を深めていく際に、改めて他者としての作者の立場に立って考えてみるなど、十分に3者以上の相互作用が展開されるように授業が工夫、改善されなければならない。

したがって、当該の事例シナリオを使用した授業は、子ども理解がある程度進んだこと、そして受講生の自身の生活感や人生観を背景にした様々な意見交換を通して人間理解について交流することができたことは成果である。しかし本研究の最も重要な目的である対話型事例シナリオの実践になっていたかについては、極めて不十分であったと評価せざるを得ない。対話型事例シナリオが持つべき性格として挙げってきた諸点から見ると、相互作用化、ネットワーク化はある程度達成されたが、問題の多角化、相対化、反省性、さらに中核となる事柄を異質で複数の他者の視点でとらえて判断してい

くという働きは、不十分であった。

今後今回の実践研究を踏まえて、図工・美術分野の対話型事例シナリオによる事例研究授業を進める必要があるが、その際改めて作品を美術的視点から読みとるという面を強化するのも一つの選択肢である。

今回の授業の2つ目の目的として、子どもたちが自分の思いを率直に表現する作品のよさを理解し、そのような表現を生み出す図工科の内容と方法を考えることができるようにする、という事項を挙げていた。その目標と関わって問4を設定し、次のような結果を得た。

<問4>教師は、なぜ絵本の作成を選んだか。

- ・ 絵と文字で表現できるから (19)
- ・ ストーリーで表現できるから (13)
- ・ いろいろな表現力を育てることができるから (10)
- ・ 楽しく取り組みやすいから (6)
- ・ ストーリーを構成するなど考える力が育つから (4)
- ・ 子どもの心理がわかるから (3)
- ・ 図工・国語・道徳などの教科の統合のため (1)

しかしこのような問いからでは図工科の授業の内容・方法に直接つながる視点は引き出すことができなかった。

佐藤マチ子は現在東京家政大学の講師として、やはり『12歳の絵本』を教材に図工科の指導法に関する授業を行っている。その中で、表1のように学生が作品の材料や制作の仕方について詳細に分析する作業を行うようにしている。このように絵本を含めて作品を材料、色、表情、動き、構図など美術的な観点から詳細に分析することによって、作品に添って具体的に作者との対話を可能にすることができる。

このような手法も含めて、図工・美術科での作品を事例シナリオとする事例研究をより対話的になるように開発、改善していくことが求められる。

本研究に当たっては、佐藤マチ子氏には資料の提供、学生に対する講義、研究に対するアドバイスなど多くの示唆をいただいた。ここに記して感謝の意を表したい。

- 1) 森脇健夫他「対話型事例シナリオによる教員養成型PBL教育」『京都大学高等教育研究』第19号、2013年12月、p.18、参照。
- 2) 「生活の言葉と詩の言葉」(1926年)『ミハイル・バフチン 著作集① フロイト主義』新時代社、1979年、p.239
- 3) たとえば、K.J.ガーゲン『社会構成主義の理論と実践』(ナカニシヤ出版、2004年)参照。
- 4) 「美的活動における作者と主人公」(1920-24年)『ミハイル・バフチン全著作 第1巻』水声社、1999年、p.143
- 5) バフチン「ドストエフスキイの長編小説の多声性について」(桑野隆『バフチン』岩波書店、1987年、p.10より転載)
- 6) 桑野隆『未完のポリフォニー』未来社、1990年、pp.13-14
- 7) アリストテレス『ニコマコス倫理学(上)』(岩波文庫)第6巻参照。この第6巻でアリストテレスは本論で取り上げた3つの権能のほか、知恵(ソフィア)と直知(ヌース)を加えて5つの知性的な徳について詳述しているが、本論ではそれらの性格を明確に示すために3つに絞って示した。
- 8) 同上、pp.224-225
- 9) 出隆『アリストテレス哲学入門』岩波書店、1972年、pp.43-44
- 10) Arendt, Hannah. *Between Past and Future*. New York: Viking Press, 1961. Revised edition, 1968, p.221. (邦訳『過去と未来の間』みすず書房、1994年、p.299)
- 11) アーレントは思慮と共通感覚をつなげて理解している。しかし我が国では、中村雄二郎『共通感覚論』(岩波書店)出版以来、身体諸感覚を統合する共通感覚が主であるような理解が広まっている。しかし筆者は「体性感覚的統合」としての共通感覚を強調するのは一面的であり、アーレントのように他者と世界を共有する基底的感觉としての共通感覚により着目する必要があると考える。拙稿『「共通感覚論」再考の視座——中村雄二郎『共通感覚論』を批判的に読む』『美術科教育学会通信』NO.40(2001年3月、pp.10-13.)参照。
- 12) 山田康彦・上山浩・三輪辰男・奥田二郎「図工・美術分野における教員養成PBL教育シナリオの開発(1)」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第30号、2010年3月
- 13) たとえば、赤木和重・岡村由紀子『「気になる子」と言わない保育—こんなときどうする? 考え方と手立て』(ひとなる書房、2013年)を参照。
- 14) 池田栄『幼児の絵の読みとり方・育て方』百合出版、1978年、p.21-31。その後池田は同様な考え方の下に、『低学年の絵の読みとり方・育て方』(同、1979年)、『高学年の絵の読みとり方・育て方』(同、1989年)を著している。
- 15) Housen, Abigail & Yenawine, Philip. *VTS BASIC MANUAL Grade K-2, Visual Understanding in Education*, 2000, pp5-7.
- 16) 渡部晃子『鑑賞教材『Visual Thinking Strategies』における教育目標の変化と特徴』『美術教育学』第31号、2010年3月、参照。