

[図画工作・美術]

新たな〈意味－知〉の生成過程としての子どもの造形的な活動と教師のありように関する研究

秋山 敏行*

1 はじめに

今日の子どもたちの行為の過程は、多くの場合その外側に設定された固定的な論理や価値基準等によって機制されている傾向が強い。特に小・中学校をはじめとした学校では、教育内容の基礎・基本とされている事柄が制度化されやすい状況にあるといえるのではないか。例えば美術の授業において、「〇〇して良いんですか?」「〇〇した方が良いんですか?」という質問を耳にすることが少なくないのは、こうしたことと無関係ではないと思われる。つまり、自分の表現をつくりだす根拠を教師に求めてくるのである。このことは、子どもたち一人一人が自分らしい表現の論理を發揮して生きることができにくい状況に置かれていることを示していると考えられる¹⁾。

しかし、これは単に学習指導要領といった明文化されたものが制度化し、私たち教師や子どもたちを機制しているということではない。学習指導要領などを具体的な子どもたちの姿とのかかわり合いのなかから、どのように解釈し、授業構想に展開していくかという教師のありようこそが問題なのである。つまり、多くの場合、教育内容の基礎・基本とされるような事柄は、私たち大人にとっては既知のものとして実体化＝制度化されているために、かえって「子どもたちにとってはそれまでに出会ったことのない未知の事柄である」ということが見えにくくなってしまい、子どもたち一人一人の自分らしい表現の論理が生かされることが少なくなってしまうのである²⁾。

これに対し、基礎・基本とされる事柄を子どもの側からとらえてはどうだろうか。例えば、学習指導要領に示されている「ものの見方・感じ方(観る力)」、「形・色・材料で表す感覚や基礎的技能」などを、多様な関係性が成立する開かれた場において、行為する主体と、見られる対象や扱われる形・色・材料、そして友だちの表現とのあいだに立ち現れる、その子どもにとっての〈意味－知³⁾〉としてとらえ返す視点と、それにもとづいた働きかけを実践することで、子どもたち一人一人の表現の論理を保障することができるのではないかと考えるのである。そのためには、子どもたちの行為の一つ一つを丁寧にとらえていくことが必要である。理論的前提に立ちつつも実践から絶えず問い返すことが不可欠なのである。理論的前提は実践によってその正当性を補強するものではなく、絶えず実践との関係において閉じることのない前提として位置づけられるべきものとする。子どもたちの行為の成り立ちをとらえることは、いわゆる制度の成り立ちをとらえ返し、私たち教師に新しいアプローチの方法を提示してくれるものと考えている。この意味で本稿は、実践学的な立場から子どもの造形的な活動と展開に関する分析と考察を行うものである⁴⁾。

2 研究の経緯

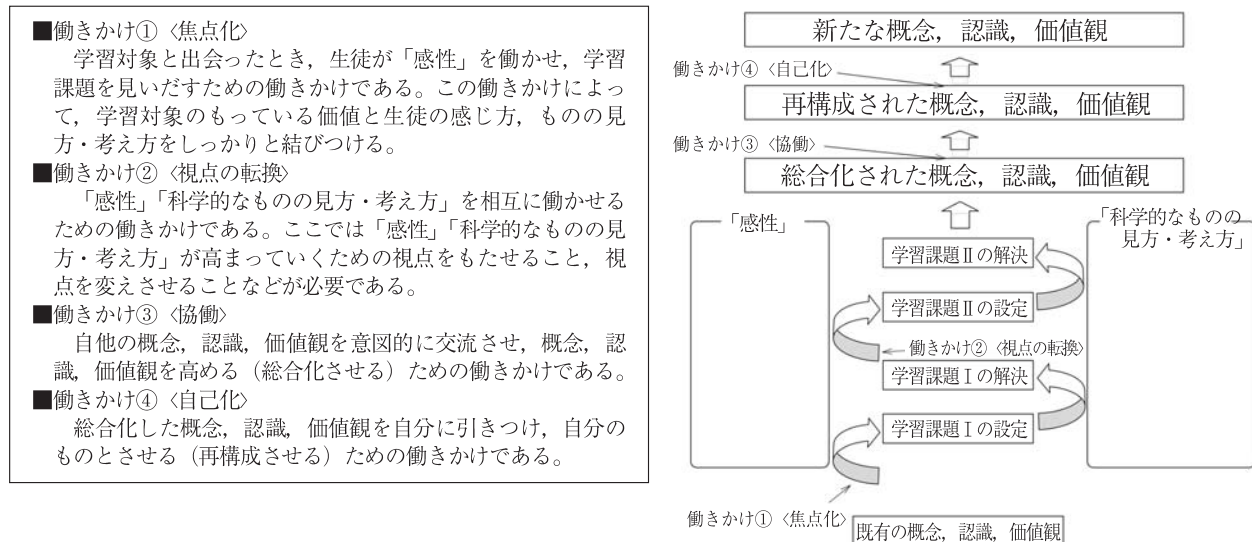
(1) 概要

新潟大学教育人間科学部附属長岡中学校(現新潟大学教育学部附属長岡中学校)では、平成15年度に文部科学省より研究開発校の指定を受け、「創造的な知性と自然との共生の心を培う『科学的な感性』『科学的なものの見方・考え方』をはぐくむ幼稚園・小学校・中学校の12年間を見通して教育課程の研究開発」に取り組んできた。16年度からは「創造的な知性を培う」ことを幼・小・中の連携研究主題として取り組み、その実現のために中学校では「感性」「科学的なものの見方・考え方」を働かせる「学習過程」を構想し、実践してきた⁵⁾。美術科では、「感性(美術科では自分と素材や対象とのかかわり合いから生まれる表現の世界のよさを感じ取り、さらにより表現の世界をつくり出すことに向けて、より様々に素材や対象にかかわり合おうとする力)」「科学的なものの見方・考え方(技法などをもとに諸感覚を働かせながら、素材や対象の意味を、表現をつくる様々な造形要素においてとらえ返す思考力。技法などをもとにとらえ返された、造形要素としての素材や対象の意味を、自分とのかかわりをもとに相互に関係づけ、全体としての表現をつくりだそうとする思考力)」を働かせる「学習過程」の実践という視点から授業研究に取り組み、生徒一人一人が自分の表現に根拠と自信をもち、生き生きと活動することができるようになることを目指してきた。

* 長岡市立西中学校

(2) 「めざす学び」と「学習過程」

研究主題の「創造的な知性を培う」ことにおいて「概念、認識と自然、社会、人間との関係を包括的にとらえ、より広い見地から、新たな概念、認識、価値観をつくりあげていく学び」を、その実現のために必要な学びのかたち、すなわち「めざす学び」として設定し、さらにその具現のために、右図のような「学習過程」を設定した⁶⁾。なお、ここでいう「感性」とは「学習対象としてのひと、もの、ことと自分とのかかわりを感覚と知覚によって把握し、自分にとっての価値を感じ取り、追求していこうとする能力」であり、「科学的なものの見方・考え方」とは、「感性」を受けて働く「問題解決を図るための分析的、総合的な思考力」のことである。子どもたちは、この「学習過程」を経て、既有的認識、概念、価値観（いわば制度）を、新たな認識、概念、価値観へとつくりかえていくのである。



(3) 美術科における「めざす学び」と「学習過程」

美術科では上記(2)を受けて次のような「めざす学び」を設定し、「学習過程」の精緻化に努めてきた。なお、美術科における「感性」は「自分と素材や対象とのかかわり合いから生まれる表現の世界のよさを感じ取り、さらにより表現の世界をつくり出すことに向けて、より様々に素材や対象にかかわり合おうとする力」のことであり、「科学的なものの見方・考え方」とは「技法などをもとに諸感覚を働かせながら、素材や対象の意味を、表現をつくる様々な造形要素においてとらえ返す思考力（分析的）。技法などをもとにとらえ返された、造形要素としての素材や対象の意味を、自分とのかかわりをもとに相互に関係づけ、全体としての表現をつくりだそうとする思考力（総合的）」のことである。

- ア 見ることや触ることなどを通して対象の意味をより豊かにとらえなおす。
- イ アにおいて、対象の意味を不変のものではなく柔軟なものとしてとらえ、新たな意味づけ（表現）をしてみようとする。また友達の対象へのとらえ（技法も）などをもとに新たな意味づけをしてみようとする。
- ウ 多様な表現（意味づけ）を知り、それらのよさを実感しながら自分の表現のよさを実感する。その上で、また新たに対象の意味をとらえなおし、表現してみようとする。
- 以上、ア・イ・ウの一連した過程としての学びのこと。

① 「学習過程」との相関

「めざす学び」の実現に不可欠な（「めざす学び」の具現ともいえる）「学習過程」との相関でみると、アは〈焦点化〉で「感性」を働かせて自分なりの課題を設定するとともに、「科学的なものの見方・考え方」を働かせて課題を追究することを通して既有的認識をつくりかえていきつつある過程に対応している。イはアを受けた活動と〈視点の転換〉により「感性」「科学的なものの見方・考え方」をよりいっそう働かせて課題への追究を深め、自分なりの認識を形づくっていく過程、ウは〈協働〉、〈自己化〉において自分なりに形づくった認識を他の認識とのかかわり合わせながら総合化し、新たな認識へと再構成していく過程にそれぞれ対応している。

② 具体的な内容と生徒の姿

アは、例えば対象を裏から見たり、触ってみたりすることなど、これまでとは違った対象とかかわりにより、従来に理解していたものとは異なる対象の新たな意味を見いだすことである。これは「○は□なの？」「○は△とは違う」というように既有的認識が揺さぶられることにより「じゃあ◇はどうなんだろう」「◇を□すると◎になるん

じゃないかな」といった新たな課題が生まれる。また、その解決のための追究が開始され、対象のとらえと表現に関わる既存の認識がつくりかえられていきつつあるようすを示したものである。

イはアの活動を推し進めるとともに、それまでにはなかった新しい視点などをもとに対象の意味をさらに別の角度からとらえ直し、かかわりを組み替え、新しい表現をつくりだしていくことである。ここでは「△な見方をすればもっと☆☆な表現ができそうだな」「×を取り入れればきっと自分の思いを表現できるぞ」というように表現に深まりが生まれるとともに、それに相応した自分なりの対象のとらえと表現に関わる認識が形づくられていく。

ウは一人一人により様々な角度から追究され深められてきた表現を介して、各自が形づくってきた対象のとらえと表現に関わる認識を、互いに実感をもって理解し合うことである。「○な表現の仕方でも自分の思いが表現できるんだな」「□は自分とは違うけど込められた思いが伝わってくるな」というように、それまでに個人で追究し深めてきた表現を多様で広がりのある視点からとらえ直すことによって相対化することである。また、それぞれに相応する対象のとらえと表現に関わる認識を理解し合い、総合化するものである。その上で、互いの表現に関する意見を交換することを通して自分の表現のよさを再確認し、そこに他の表現のよさをかかわり合わせるなどしながら、よりよく自分の思いを表現できる方法を見いだそうとしていくのである。また、それに相応する対象のとらえと表現に関わる新たな認識を形づくり、次の新しい表現への根拠としていくのである。美術科では、生徒一人一人が自分らしさを発揮すること、つまりあらかじめ決められた価値基準や方法にとらわれることなく、自分なりの表現の根拠をもつことができるようになることをめざしている。根拠とは、自分なりの対象のとらえと表現にかかわる認識のことである。したがって、こうした「めざす学び」を設定し、その実現を図ることにより、認識が新たにつくりかえられ、それを後ろ盾として自分なりの思いや感じを大切にしたい表現、すなわち「めざす学び」が実現されることになると考える。

3 実践

(1) 『見ることは描くこと～風景画の制作と鑑賞を通して～』（附属中学校 1年2組）⁷⁾

(2) 概要

この実践は、上記連携研究主題「創造的な知性を培う」の第2次研究第1年次として、研究主題の具現のために不可欠な「学習過程」そのものの意義について再検討し、「美術科における『めざす学び』に向かう〈協働〉、〈自己化〉の手だての在り方」をテーマとした研究授業における提案である。

(3) 生徒と題材

1学年の生徒は前題材「いろいろな表現」において、表現で大切なことは、必ずしもあらかじめ決められたものの見方や考え方に従うことではなく、対象とのかかわりから自分なりに感じ取ったことをもとに色や形のイメージをもち、自分が決めた方法で表現することであるという、対象のとらえと表現に関わる認識を形成してきている。

本題材では、「見ること」と「描くこと」の有機的な関係を見いだすことのできる表現活動を組織することを通して、対象のとらえと表現に関わる認識を深め、生徒一人一人が自分の表現に根拠と自信をもち、自分らしい表現をつくりだすことができるようになることをねらいとしている。そこで本実践では、風景画や静物画などモチーフ（対象）のある絵を思うように描くことができないのは、単に技術的な問題によるものではなく、思い込みによる曖昧なイメージに依って対象を描こうとしていることが主たる要因であることに気づかせる。そして対象をよく見るためのものの見方とその表現としての描き方の工夫を追究していく過程で、生徒の「感性」「科学的なものの見方・考え方」をはぐくむ。さらに〈協働〉〈自己化〉による対象のとらえと表現に関わる認識の総合化、再構成へと繋げていこうとするものである。

(4) 「学習過程」について

この「学習過程」における「感性」は「対象をよく見ることによって生まれるその新たなありようのよさを感じ取り、それを生かして自分の思いを表現する方法を追究しようとする力」であり、これを受けた「科学的なものの見方・考え方」は「対象の特性をとらえるための『見る』方法とその表現に必要な方法を技法や造形要素において見だし、考えていく力（分析的な思考力）」、そしてそのようにして見いだされた「技法や造形要素を相互に関係付けながら、自分の思いを込めて全体的な表現をつくりだす力（総合的な思考力）」となる。

具体的には、〈焦点化〉では思い込みによる曖昧なイメージを頼りにして描いた葉と、実物をよく見て描いた葉とを比較することなどを通して、新たな技術の習得はなくとも細部までじっくりとよく見る（観察する）ことで対象の形を描き表すことができることを見いださせる。こうした「見る」ことの意義をクローズアップするような手だてにより「対象を思うように描けないのは技術がないからだ」といった既存の認識をゆさぶる。その際、生徒の「感性」の働きを促す。その上で「科学的なものの見方・考え方」を働かせて、対象を見る自分の位置と対象の見方、そして、その選択の背後にある自分なりの思いなどを意識させ、風景画を描く方法を追究させることによって、ものの見方と

その描き方、そして、その選択者である自分もつ思いとの密接な関係性に気づかせていく。

〈視点の転換〉においては、技法としての見る方法や表現の方法に関わる作品を例示することにより、「感性」と「科学的なものの見方・考え方」をいっそう活発に働かせる過程を経させる。すると生徒は能動的に、自分なりの視点をもって対象を見るようになり、感じ取ったことを大切に表現の方法についての認識をもつようになる。同時に相応する作品をつくりだしていく。ここでは、生徒が「表現は人によって違うけど、みんな自分なりの見方で対象をとらえて感じたことを表現するために工夫したんだ」という認識を形成することを期待している。

〈協働〉においては友達と作品を見合い、意見を交換することを通して、見る方法と表現の方法は密接に関連し合い、また、それは人によって異なるという多様性についての理解を深める（総合化）。〈自己化〉においては、表現では技術的な問題もさることながら、いかに対象とのかかわり合い（見ること）を大切にするかが重要であるかについて、自分なりの表現のよさを再確認しながら実感し（再構成）、対象のとらえと表現に関わる認識を新たにしていく。具体的には、「一人一人の表現は違っているけど、視点をもって見るということが表現の工夫につながっているんだ」という認識の総合化を経て、「表現では（描く技術というよりも）自分なりに見方を工夫して対象の特徴をとらえ、感じたことをもとに描き方を工夫することが大切なんだ」「自分がよく感じたり、考えたりしたことを大切に表現することが大切である」という認識の再構成が行われることを目指している。

以上のように「学習過程」を経ることによって生徒は表現に自分らしさや自分なりの根拠（実感として理解した自分なりの対象とのかかわり合いの大切さ）をもつことができるようになって考えている。美術の授業では、全般的に自分の表現に自信がもてずに教師に表現の許可を求めてくる生徒が少なくないのだが、このような「学習過程」により生徒の中に「先生に頼らなくても自分で表現を考えて実行したい」という意識が芽生えてくることが期待できるからである。

なお、本稿では特に「感性」「科学的なものの見方・考え方」の働きをもとに認識が再構成されていく過程といえる〈協働〉、〈自己化〉に焦点を当て、子どもたちの活動の様子を分析・考察する。

(5) 〈協働〉について

〈協働〉では、以下のような手だてを講じ、認識の総合化を目指した。

- 1) 各自が自分なりの思いに関わらせて追究してきたものの見方と描き方を紹介し、意見交換をする場を設定する。
ものの見方と描き方の異なる作品を実物投影機でスクリーンに映しながら紹介し、そこに込められた思いと、その具現ともいえるものの見方と描き方の特徴との関係などについて意見を述べ合う。
- 2) ものの見方と描き方の異なる生徒同士でグループを構成し、互いの作品について意見交換をする場を設定する。
教師の指名により、自分とは異なるものの見方と描き方をもつ生徒で4～5人程度のグループをつくり、司会の生徒（教師が指名）の進行のもとで各々の作品に対する意見交換（作品のよさやアドバイス等）を行う。
- 3) グループごとに相談して一つの場所を決め、そこで各自がそれまでとは異なるものの見方と描き方により新しい表現をつくりだす活動を組織する。
グループ内で意見交換をした、自分とは異なるものの見方と描き方のなかから一つを選び、それをもとにグループごとに相談して決めた場所で新しい作品づくりに取り組む。具体的には、グループ①のメンバーAさんが描いた場所を選択した場合、Aさん以外のメンバーはその場所で作品づくりを行い、Aさんは別のグループ（グループ②）の活動に参加する。他のグループもこれに準ずる形で活動を展開する。作品ができた段階で、もとのAさんの作品と比較してみることで、互いのものの見方と描き方が重ね合わされることになり、それまでに形作られてきた認識がよりいっそうの実感を伴って深められていくことが期待できる。

【分析と考察】

分析では抽出生のAさんとBさんによる作品とワークシートに記入されたコメントを用いる⁸⁾。まず1)で「①他の友だちの表現を見てどう感じたか」の問いに対してAさんは「人によって視点が違うと思った」とコメントし、Bさんは記入なしであった。次に2)で同様の問いに対してAさんは「人によって描くものの視点が違い、描き方も様々だなあと感じました（階段など）」とコメントし、Bさんは「みんな「ほんわか」した感じがある。私の絵にも取り入れたい。（自分の作品は緊張感が主だったの）」「Iさんの蟻の視点が参考になった。何かになりきる大切さを知った。また同じ視点（高さや角度）でも心の中で何になりきるかによって違うのだと思った」とコメントしている。3)の「②i) どの場所を選ぶか、ii) 理由、iii) どのような見方・描き方で表現するか」では、Aさんは「i) 図書室、ii) 固体が描きたかったから。立体感のあるところが描きたかったから、iii) 立体感のある作品にしたい。細かいところまで見て描きたい」とコメントし、Bさんは「i) 図書室、ii) 固体が描きたいから、iii) Yさんと似ている視点で（つまり人間の目の高さ）。Yさんと違う作品に仕上げたい。違うものを対比しながら正確に描きたい」とコメントしている。

また「③友だちの表現を見たり、これまでとは異なる見方や描き方を体験してみて感じたことは何か」という問い

に対しては、Aさんは「最初に描いていたとき、私は主に遠近法を使って描いていました。図書室で描くとき、下から見上げて描いてみると、今までとは違った感覚で描くことができました」とコメントし、Bさんは「あまり自分の描き方と違う描き方はできなかった。けれど友人の描き方を見て、こんな描き方もいいなということができた。丸い感じが出ている（ほんわかした感じ）。この描き方の人が変わりという、今度挑戦してみたいなと感じた」とコメントしている。

〈協働〉では上記の1)～3)の段階を踏んで認識の総合化を進めてきた。先のAさんとBさんのコメントにも明らかなように、いずれの段階においてももの見方と描き方の多様性についての理解がみられるが、段階を踏むごとに記述に具体性が増してきている。特に（他者の視点を実際に体験することを通した）③のコメントでは、Aさんは単に人によってももの見方や描き方が多様であるということに止まらず、「今までと違った感覚で描く」ことで、実感をもって多様性への理解を深め、対象のとらえと表現に関わる認識をより深いレベルで総合化してきている様子がみてとれる。またBさんは「あまり自分の描き方と違う描き方はできなかった」という実感を通して他者の表現のよさを理解し、当該の認識を深めている様子がみてとれる。以上のことから総合化された認識の形成を確認することができる。

(6) 〈自己化〉について

〈協働〉では、以下のような手だてを講じ、認識の再構成を目指した。

- 1) 〈協働〉において記入したコメントシートを、コメントした相手ごとに切り分けて渡し、各自でその内容を読む。他からの評価によって、自分の表現の特性を相対化して明確化し、自分の表現に対する客観的な評価を自ら行うようにする。
- 2) ワークシートに「なるほど」と思ったことや新たに発見したこと等を記入し、それらをもとに本単元を振り返り、自分の表現のよさを再発見させる。
 - 1) で明確化した特性を自分の表現のよさとして再確認するとともに、実感をもった他者理解をふまえて、対象のとらえと表現に関わる認識を再構成する。

【分析と考察】

1) の「①友だちの表現への感想」という問いに対して、AさんはBさんへのメッセージとして「黒だけで光の当たり方をよく表していると思う」とコメントし、その他の友だちの表現に対しては「影の濃淡がよく出ている。視点がおもしろい」などとコメントしている。またBさんはAさんへのメッセージとして「色のグラデーションがきれいです」とコメントし、その他の友だちの表現に対しては「直線もっときれいに。プールは上手だと思うよ」などとコメントしている。また、2) の「②友達のコメから『なるほど』と思ったことや新たに発見したこと」という問いに対しては、Aさんは「色がよかったらいい。影の濃淡がよかったらいい」とコメントし、Bさんは「私の絵は特徴的か」とコメントしている。この上で、「③今回の表現で重要だったのは 技術的なものか別のものか」という問いに対して、Aさんは「自由に描くこと。描く技術も少しはいると思いましたが、自由に好きなように描きたかったので「自由に描くこと」にしました」とコメントし、Bさんは「描く技術というよりも見る技術だと思う」とコメントしている。次に、「④ i) 自分の見方・描き方で表現した作品と、他の見方・描き方で表現した作品で、どちらが自分らしい作品となったか、ii) その理由」という問いに対して、Aさんは「i) 自分の見方・描き方、ii) 自分の見方・描き方は、自分の描きたいところで描きたい方法を使って描けたから。フサフサ感とか」とコメントし、Bさんは「i) 自分らしい描き方、ii) ほんわかした描き方だけれど、なんとなく黒だけで表現するのは私に合っていると思う。本能」とコメントしている。最後に、「⑤全体を通しての感想」という問いに対しては、Aさんは「じっくり見て描くということから始まった単元でしっかり見て描くことができるようになりました。自分の描きたいものも描けたのでよかったです」とコメントし、Bさんは「今回は見る技術というのが強くなった気がする。最初と比べて良くなった気がする」とコメントしている。

③のコメントからAさんの場合「自由に描くこと」が「技術」に対比されるように記述されているが、⑤のコメント（「じっくり見て描く」）も併せて考えると、Aさんのいう「自由」とは単に何でもいいのではなく「じっくり見て描く」ことをベースとして自分の描きたいものを描くことであると解釈することができる。Bさんの場合は「描く技術というよりも見る技術」がより大切であり、ここで「よく見る」ことは本題材を通して「最初と比べて良くなった気がする」とされるものである。さらに②では他者の表現を経験することを通して相対化された自分の表現のよさを

3) でのAさんの表現
(右: 図1)



3) でのBさんの表現
(下: 図2)



再発見していることがわかる。これらのことからAさんBさんともに再構成された認識の形成を確認することができる。

(7) まとめ

〈協働〉の1)では、自分とは異なる表現を見ることで、ものの見方と描き方の多様なありようを知ることができたようである。2)では、1)よりも少人数にしたため、良い点やアドバイスも含めて気軽に意見交換ができ、人によって異なるものの見方と描き方の多様なありようを実感することができたと思われる。3)では、実際にそれまでの自分の見方や描き方とは異なる見方や描き方で表現してみることで、他者の視点について、自分なりの実感をもって理解することができるようになったと思われる。

〈自己化〉の1)では、自分の表現の特性を客観的に知ることで相対化し、他の多くの表現の中の一つという視点をもつことで逆にそのよさを明確に再発見する契機になったのではないかと考えている。2)では、他者の評価という客観的な基準によって相対化される過程を経たことで、単なる思い込みに止まらない実感をもって自分の表現のよさをとらえ直すことができたと考えられる。

以上のことから、この「学習過程」を経ることで、AさんBさんともに自分なりの感じ方(自分はこう表現したいという根拠)にもとづいた表現ができるようになってきていると考えることができる。この意味で「自分がよく感じたり、考えたりしたことを大切に表現することが大切である」という新しい認識の形成を後ろ盾として、「ものの見方・感じ方(観る力)」「形・色・材料で表す感覚や基礎的技能」などは、単に外側に設定された「制度」としてではなく、AさんやBさんにとっての新しい〈意味-知〉として作りだされたものと考えられるのである。

4 おわりに

「めざす学び」を実現するための「学習過程」では、AさんBさんともに既存の認識をつくりかえながら、自分なりの表現の論理を根拠として新しい表現をつくりだしていこうとする、まさにその過程において、美術科の教育内容の基礎・基本としてあげられている事柄(ものの見方や感じ方、基礎的な技法等)についても、お仕着せの「制度」ではなく、AさんBさんにとっての新しい〈意味-知〉として作りだされ、獲得されていったと考えることができる。

したがって、このような子どもたちの表現行為を支援すべき私たち教師がまずすべきことは、美術科における基礎・基本は何かと問い、それらを既知の前提=制度とした学習過程を組織しようとする前に、それらがどのような意味において必要とされるものなのかを子どもの側から問い返すことである。子どもたちにとって基礎・基本とは、あらかじめ設定された既存の価値体系ではなく、具体的な学習場面において様々な対象や友だちの表現行為とのあいだの相互作用・相互行為を通してはじめて獲得される、いわば未知の価値体系である。対象を「よく見る」ことや、自分とは異なる表現と深く関わることによって実感を伴いながらはじめて見いだされる新しい〈意味-知〉なのである。本稿ではそうした子どもたちの学びの姿を、「感性」や「科学的なものの見方・考え方」を働かせた「学習過程」における認識の深化を追うことでみてきた。私たち教師は、未知の価値体系が新しい〈意味-知〉として作りつくりかえられていく、子どもたち一人一人の自分らしい表現の論理をともに生きる必要があると考える。

Aさんによる自分の表現と他者の表現



(図3：自分)



(図4：他者)

Bさんによる自分の表現と他者の表現



(図5：自分)



(図6：他者)

1) 拙稿『子どもたちの造形的な活動の論理と展開に関する研究』兵庫教育大学, 2000年 等参照。

2) 拙稿『中学生のつくることにおける意味生成の過程について』大学美術教育学会誌, 2002年 等参照。

3) 〈 〉表記は、子ども一人一人にとって特有の、なくてはならないものを示す。

4) 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育学実践の構築』東京書籍, 2006年 等参照。美術教育における現象学的なアプローチにもとづく実践学的な研究については前掲1) 参照。1996年に設立された兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科において設置された分野である。

5) 研究紀要『創造的な知性を培う』新潟大学教育人間科学部付属長岡中学校, 2007年 等参照。

6) 同上, p.9及びp.10より転載。ただし「教育過程」のモデルは筆者により一部修正。

7) 平成19年10月16日に開催された教育研究協議会における公開授業である。

8) Aさんは「科学的なものの見方・考え方」において分析的な思考力が強い傾向にあり、Bさんは総合的な思考力が強い傾向にあるため、両者を対比的に取り上げた。