

図画工作・美術科における実践的研究の進め方

—大学と教育現場との連携による教師教育—

美術教育専修 辻 泰 秀

1. はじめに

近年、教師の力量を高めるという目的から、教師教育という言葉が頻繁に使用されるようになってきている。本誌も「教師教育研究」というタイトルの下で、教員研修・教員免許状更新講習・教職大学院等についての報告が掲載されている。大学（教員養成学部）と教育委員会、大学と学校とが連携をとって、教員の研修を進めるとともに、学校が直面する課題の解決に向けて積極的に取り組んでいくことが求められる。

筆者は大学において図工・美術科教育法に関する講義を担当しており、併せて6年目研修・10年経験者研修・大学院での現職教員の研修・専修免許状取得のための大学院公開講座等に携わってきた。また、附属学校や岐阜県の小学校図画工作科研究部会及び中学校美術科研究部会をはじめとした研究会を通して、教科指導の実際に接する機会に恵まれてきた。それらの経験から、子どもの実態をふまえた共同研究を一層推進していく必要があると考えている。

大学と教育現場とが連携をして教材や授業についての実践的研究を行う。そうした活動の継続によって、教師の力量は高まる。併せて、実践的研究の成果は大学の教員養成にも反映されるはずである。学部の4年間や大学院を含めた6年間で教師の資質を養うことが完結するのではなく、生涯学習として教師のライフサイクルの中で主体的な学びができる環境づくりをする必要がある。本稿では、そのような共同研究の環境づくりのため視点と方法について述べる。

2. 教育現場の研究会への参加及び指導助言

教育現場の研究発表会では、主に公開授業・全体会・教科別分科会の三つが行われることが通例になっている。どんな教材を取り上げたらよいか（教材選択）、どのように授業を進めるのか（授業展開）、子どもたちにどのような評価や支援をしていったらよいか（評価方法）が、教育現場での日々の課題になっている。公開授業をすることは、それらの内容について具体的な事例を示すことになる。全体会では学校の研究主題や取り組みについて、研究主任が中心になって説明をする。教育方法の研究者等が教育の今日的課題について講演をする場合もある。

教科別の分科会においては、研究主題との関連から教科の研究の内容を述べる。そして、公開授業についての補足説明が加えられたり、教科のカリキュラム（年間指導計画）や日常の授業実践に関して作品や実践資料（ビデオやスライド）をもとにして説明が行われる。参加者による質疑応答の後、助言者が公開授業や分科会での協議にもとづいて所見を述べる。

助言者は教育委員会の指導主事・教科研究の指導的な立場にある学校長・大学の教員等があたる。特に附属学校の研究発表会では、当該教科の大学教員が位置づけられている。大学の教員が教育現場にかかわる顕著な例は、このような研究会での助言であろう。指導主事や学校長は長年の教職経験があり、指導のし方や子どもの反応について参加者が理解しやすいように語る。公開授業での子どもの発言や活動の様子を取り上げて、教科の研究内容と適確に結びつけることがある。また、指導主事は学習指導要領の説明会に出ている

ので、図工・美術科の学習指導要領の解説をすることがある。教育現場との連携を考えたときに、大学の教員はどのような立場から、どのような内容について述べるのがふさわしいのであろうか。教材の内容や子ども姿など指導主事や学校長と共通する話題もあるが、大学教員ならではの講話の内容が要請されるはずである。

教科分科会の中で取り上げられる授業実践や提案の内容は、実は教科研究の歴史や海外の動向と関係している。同様の議論が教育史の中で繰り返されていたり¹⁾、授業改善のヒントが海外の美術教育に見つかることもある²⁾。改めて取り上げなければ、史的考察や海外との比較は見過ごされてしまう。教育現場の教員が美術教育史や海外の状況について知る機会はほとんどないので、タテ（歴史）とヨコ（海外）との視点から比較し、現在の授業実践を考察する取り組みが研究者に期待されている。

たとえば、子ども一人ひとりの思いを大切にす現代の教育観は、大正期における山本鼎の自由画教育運動や戦後の創造美育協会の主張と照らし合わせて考察することが可能である。チゼック、リード、ローウェンフェルドといった海外の創造主義の思潮に、近年の子どもも主体の教育の原点を見出すこともできる。デザイン学習の意味を問所春をはじめとした構成教育やドイツのバウハウスの教育内容にもとづいて考える、あるいは、鑑賞学習の方法をめぐってアメリカの対話式鑑賞法やアートゲームを参考にする³⁾、といったタテとヨコの視点が大切になってくる。

学習指導要領は授業実践の方向を端的に示しているので、内容を熟知する必要がある。結論としての文面の説明は、主に指導主事の先生の役割になるであろう。研究者の立場から言及する事項は、なぜそのような記述になったのかという教育及び社会的背景や、過去の学習指導要領との比較考察といったことになる。学習指導要領をめぐる様々な議論は文面だけだと見えてこない⁴⁾。また、学習指導要領は全国共通的な性格をもつので、先駆的な実践や個々の学校の実態を網羅したものとは必ずしもいえない。学習指導要領の記述が出てきた背景や実践上の課題については、大学の研究者の側から提示すべき内容であろう。

教育雑誌やインターネットが普及している時代といえども、教育現場の教師が全国の教育実践や新しい教材について情報を得ることは困難を伴う。図工・美術科担当教員の減少や過去の郵便料金の変更の影響を受けて、教育雑誌や図書の発刊は以前より減っている印象を受ける。教育現場では、教科の教材研究と並行して学級経営・生徒指導・校務分掌・進路指導等の仕事に従事し多忙であるため、ゆっくりと教材研究をする時間がないというのが大きな要因であろう。授業研究に関する情報といっても、近隣の学校の実践や先輩や同僚の取り組みの範囲に限定されがちである。したがって大学側で教育雑誌・図書・全国的な研究会などから図工・美術科の実践に関連する情報を得て、教科分科会の内容や参会者のニーズに応じて資料や話題を提供できる準備をする。

図工・美術科の教材には様々な美術表現が含まれている。授業の中で鑑賞資料や参考作品として作家の作品が示されるときがある。また、直接子どもたちに示されなくても、関係の深い造形活動をしている作家がいる。教科のもとになっている学問があり、それをわかりやすく丁寧に子どもたちに示す、という性格が教科教育にある。たとえば、アメリカの1980年代以降の美術教育の動向である DBAE (Discipline Based Art Education・学問に準拠する美術教育) は、美術史・美学・美術批評・美術制作を柱として、教科内容である美術を体系的に指導しようとしている⁵⁾。公開授業や日ごろの実践が、どのような美術の表現や作品と結び付いているのか、それぞれの学年の子どもたちにとって適切な美術の示し方はどのような方法か、を意識する必要がある。

図工・美術科の各社の教科書を通して見ると、古今東西の美術が取り上げられている。絵画・彫刻・デザイン・工芸といった各分野への広がりも見受けられる。平面と立体・写実的表現と抽象的表現といったように様々な表現方法が含まれており、同じ彫刻でも土・木・金属・プラスチックなど材料にも多様性がある。大学の研究者は、美術史・美術理論・表現内容・表現方法・材料といった造形的な観点から、教科書の内容や参考作品について説明できるようにしておきたい。

たとえば、岐阜県の飛騨地方では版画教育、東濃地方では陶芸教育が盛んである。そのような伝統や地域

性に関連した研究会では、版画や陶芸の教育的意味・素材や技法・実践事例・参考作品についての説明が求められる。また、現代美術の表現に関する教材であれば、ジャクソン・ポロック、フランク・ステラ、アンディ・ウォーホルをはじめ教科書で取り上げられている現代の作家の作品について調べておくべきである。材料・技法・道具の使い方については、教科教育担当の教員に加えて、制作者としての実技分野の大学教員の役割が大きくなっていく。

一方、教科の内容を伝えることに片寄り過ぎると、子どもの発達への意識が薄れてしまうときがある。とくに幼児から小学校低・中学年ではのびのびとした造形表現を体験させたい。自然素材に触れたり道具を使う経験も大切にしたいと考える。発達心理学をもとにして、子どもの絵や造形活動への理解を深めるような話題の提示も必要である。たとえばV. ローウェンフェドの『美術による人間形成』(竹内清他訳・黎明書房)やR. ケロッグ『児童画の発達過程』(深田尚彦訳・黎明書房)を精読すると、子どもならではの創造力を大切にすべきであることが理解できる。

現在は、大学で美術教育の実践的研究に取り組む磯部錦司は、「私が実際の教育現場で実践にたずさわっていたときのことであるが、その実践が斬新であるほど、論文としては言葉にしていく以前に、その実践を周りに納得してもらうことが必要であった。そのとき、私を助けてくれたのは、言葉によってその実践を意味づけてくれた研究者のサポートや、様々な文献の中で過去に言語化されていた研究者の言葉であった。私はそうやって研究者に助けられてきたように思う」⁶⁾と述べている。そのような教育実践の試みをサポートできる知識や情報を蓄えて行きたい。

3. 共同での実践的研究

従来まで大学の研究者の教育現場へのかかわりは、上記のように研究会での助言者といった関係が多かった。教育現場に全く出向こうとしなかったり、文献による理論研究のみに終始するよりも、教育現場への貢献にはなっている。けれども、研究授業や研究会といったある特定の時間に教育現場に行くだけでは十分ではない。

同じ教材でも学校・クラス・担当する教諭によって、異なる授業展開や反応になる。一口に子どもといっても、一人ひとり全く違う個性をもっている。子どもや学校の状況は、日常的に教育現場に足を運んで、体験的に理解する必要がある。文献や理論による研究はもちろん大切であるが、リアルな子どもや学校の様子知り、教育実践の場から理論を創る姿勢が求められている。

教育学者の佐藤学は、アメリカのカリキュラムの研究を出発点としながら、学校の教室や研究会に行くことに多くの時間を費やし、「学びの共同体」というコンセプトを提示している。教室の中で生じる出来事に着目して、様々な出来事に対応する教師の「反省的实践」や「反省的授業」を位置づけようとする⁷⁾。佐藤は授業の分析や改善のために、ビデオカメラによる記録を精力的にとっている。教室の後ろからでは教師の顔は見えても子どもたちの様子がよくわからないので、子どもたちの表情や動作のわかる教室の前方の窓側から記録している点は興味深い。「教室の子どもたちや教師と息遣いを共にすることから、私の観察は出発する。何かを見ようとする前にその教室を共に生きるのである」という⁸⁾。子どもたちと教師といった教室の雰囲気の中に自然な形で入り込んでいる。そして、記録するだけでなく、それを教師たちのとの研究会で活用している。授業改善や学校創りのために実践から得た資料を還元する、実践から理論を構築しようとする方向がある。

稲垣忠彦も、研究者と教育現場との連携や教師の力量形成を意図して、「授業カンファレンス」を提案した⁹⁾。医学の分野で臨床事例にもとづいて集団で診断や治療方法を協議するカンファレンスを、教育に援用している。実践事例をもとに関連するスタッフが「授業カンファレンス」を実施をする。そのことによって、意見を交流する環境を整えようとした。

筆者は、アメリカのフロリダ州立大学の美術教育学部のトム・アンダーソン教授にお世話になり、在外研

究をする機会があった。その際に博士課程の授業に3カ月間参加させていただいたときに気づいたことは、学生たちが文献や実践にもとづいたディスカッションやディベートに熱心に取り組んでいることであった。授業は現職教員も受講できるようにサテライト方式になっていて、学生たちの年代や人種は多様であった。博士課程のほとんどの学生が校種は異なるものの教育実践の経験があり、E. W. アイスナーの教育評価に関する文献の講読をきっかけにしながら、教育実践をどのように行っているのか、改善をしていく手立ては何か、といった観点について、10名程の授業の参加者全員が積極的に意見を交流していた。語るときの眼差しや動作からも、美術教育を専攻している博士課程の学生たちが、意欲的で課題意識をもっていることが十分に伝わってきた。実践事例に対していろいろな立場から意見を述べ合うという活動が日常的に行われ、それが美術教育研究に取り組む上での基礎になっているわけである。

4. 授業記録による振り返り

「反省的授業」や「授業カンファレンス」には、ビデオカメラによる授業記録が活用されている。従来までも、テープ・レコーダーに音声を記録する、カメラで授業の様子を写真にとるといったことは行われてきた。テープ・レコーダーでは教師や子どもの発言は理解できるが、表情や動作といった視覚的な情報は伝わらない。また、写真は静止画像であるために言葉や動作の継続した様子がわからない。その点ビデオカメラは音声・表情・動作が連続して記録できるので、授業を振り返る有効な手立てになっている。

ただし、運用上の課題がある。授業をどこまで記録できるかという範囲が問われる。現在では個人情報や肖像権への配慮から、撮影の目的や活用方法を明らかにして関係者の承諾を得る必要がある。ところが制限が多いと、自然なかたちでの子どもたちや教師の姿を記録できない状態になる。また、スタッフの物理的な限界や習熟度が関係してくる。固定カメラだと個々の活動の様子がわからないので、ビデオカメラで授業を記録する専任スタッフが求められる。けれども、遠方であったり時間的な都合がつかなければ、授業の記録そのものが欠けてしまう。

ビデオカメラは音声や動画が記録できることから正確な情報を得ているはずであるが、実際にはかなり主観的・部分的な情報になっている場合が多い。ビデオカメラで記録する人の授業分析力、教育観や興味・関心、撮影の技術に左右されている。同一の授業を記録したり見てきたのにもかかわらず、ビデオカメラでの記録や感想文を比較すると、異なる授業であったのではないかと感じられるときがある。

人は自分の興味のある部分や目的に応じたものを見たり記録する。授業の全体像と一瞬の出来事、クラス全体と特徴のある子ども、一斉指導と個別指導、教師と子ども、といった要素のいずれに焦点をあてるのかによって変化する。ビデオカメラでの撮影経験は同程度でも、教職経験の豊かな教員と学部の学生とでは記録内容が異なってくる。日頃から授業実践に慣れていたり子どもの様子を把握している教師は、授業の流れやポイントを理解しているので、部分的に撮影していても授業内容が理解しやすい。子どもとの活動の把握に慣れていたので、子どもの発言や表情も適確に記録されている。言い換えれば、授業の記録に慣れてくるにしたがって、授業分析もできるようになるはずである。

ビデオカメラ等による授業記録からの読み取りについても個人差がある。J.M. アトキン「羅生門的アプローチ」に示されているように¹⁰⁾、同一の出来事でも人によって異なるものとして語られるため、具体的な事例を多くの観点から評価や記述をする。たとえば、ビデオカメラによる授業記録をもとにして、異なる経験や立場の人が感想や意見を述べ合い、その内容を授業改善に役立てるという取り組みが行われている。

アメリカの美術教育研究者であり教育評価の研究者でもあるアイスナーは、数値等を用いた量的評価から多様な解釈を伴う質的評価に重点を置いている。そして「教育的鑑識」「教育的批評」という言葉を用いて、授業を見つめたり批評する大切さを指摘している¹¹⁾。鑑賞者が絵を見て記述・分析・解釈・判断・評価したりするように、授業実践について解釈したり語り合うわけである。授業を見る視点や教職経験が異なれば、当然感想や意見は異なる。同じ学校の教師・同じ教科の教師・同じ専攻の学生であっても、様々な感想や意

見が出てくる。ビデオテープやDVDを通して大学教員・指導主事・学校長、あるいは、学生や若い教師などいろいろな立場や世代の人から感想を聞くとよい。このようにビデオカメラでの授業記録を活用して、教材や授業についての意見交流の場を多くもち、そこから出た意見を授業改善に役立てたり、意見の妥当性を検証する環境や条件を整えることが望まれる。

日本では、一人の教師による一斉指導が定着しているので、多くの人々が一つの教科や学級の授業改善にかかわる機会が少ない。ビデオカメラは授業の様子を記録したり共同で分析するのに有効なものであり、ビデオカメラによる実践資料の蓄積やその活用法について工夫を加える必要がある。

5. ティーム・ティーチングの可能性

外から教育現場を見ているのではなく、常に学校等の教育現場を訪問をして、子どもたちに働きかけたり、教育現場の先生方と膝を交えるようにして話し合うことが研究者に求められている。全ての研究者が教育実践について熟知しているわけではない。そのため、教師教育といっても、大学の研究者が学校の教師を教えるという特別な立場にあるといえない。学校の教師や子どもたちと一緒に大学の研究者も実践に携わり、共に学ぶべきものであると考える。

共同研究の始まりとして、大学教員や学生が研究協力校の図工・美術科の授業を参観し、授業の実際を把握する。3年生における教育実習期間だけでなく、それ以前の1・2年生でも授業観察や子ども理解の機会をできるだけ多く設けるようにする。4年生や大学院生は、自分が授業者の立場になったつもりで、課題意識をもちながら主体的に授業研究をすることになる。子どもたちと一緒に活動をする中で、助言や働きかけをする。教育現場の教師は、当初は大学教員や学生に授業を見られることに負担を感じるかもしれない。けれども、授業観察者というよりも共同実践者やサポーターとして考えると、むしろ安心感が出てくる。

共同で実践にあたる際には、ティーム・ティーチングが有効であろう。教育現場の教師と大学教員、大学教員と学生たち、教師と学生たち、学生たちといった様々なティームが想定できる。図工・美術科の授業では、一人ひとりの個性に応じた造形活動をする。子どもが40人いれば40通りの表現の内容や方法があるはずであるが、熟練した教師といえども個性や個人差に対応できる限界がある。ティームであれば個々の子どもと交流しながら異なる材料・用具・技法等を準備することが可能になる。ただし、ティーム・ティーチングを行う場合には、それぞれの教育スタッフの力量が発揮できるようにする。お互いに譲り合って人数がいたのに、子どもたちがさほど活動をしていない、という状況は避けたい。

小学校の場合には、学級担任が図工以外の教科を専門にしていることが多いので、ものづくりに慣れた学生たちが加わると支援が手厚くなる。中学校美術科の場合には、作家の作品や技法等の参考資料を示すことが多い。生徒たちに提示する資料（鑑賞作品・試作・図書・映像等）を大学教員や学生が準備したり説明に加わると、子どもたちの造形への理解が深まる。このような事例をいくつか示す¹²⁾。

小学校3年生でのこぎりや金づちを使って木の工作をしたことがある。子どもたちは木を使って工作をすることが好きである。ところが、材料の準備や後片付けが大変、のこぎりや金づちが人数分ない、ケガをする心配があるといったことで、教科書に位置付けられているにもかかわらず取り上げられることは少ない。

そこで、美術教育講座の大学教員1名と学生7名が小学校に“出前”をして、ティームでのこぎりの使い方や釘の打ち方を支援した。子どもたちは当初は道具の使い方に慣れないために戸惑っていたが、大学生の支援を得て木片を切ったり組み合わせて作品をつくった。いろいろな形や大きさの木片を用意したので、子どもたちは一人ひとりの発想を生かすことができた。

小学校1・2年生で紙版画をしたときにも、大学教員1名と学生7名が訪問しティーム・ティーチングを行った。紙版画は木版画と比べると手軽ではあるが、図案を工夫する・厚紙を切って台紙に貼る・インクをつけて刷るといった幾つかのプロセスがある。ティーム・ティーチングによって個性や進度差に対応できた。個別指導の状態に近ければ、切ったり刷ったりするときに子どもと言葉を交わしたり、表現上のすばら

しさを指摘することが可能である。

また、中学校1年生において「水のイメージ」というテーマで、川や海などの水から受ける印象をそれぞれの形や色で表現するという教材を実践した。その際に、モネ、葛飾北斎、フランク・ステラといった作家の参考作品の提示と説明を学生が担当し、ダンボールを切ったり貼ったり組み合わせたりして水の形をつくる活動の導入を大学教員が行った。そして、美術科の教諭は子どもから感想や意見を次々と引き出す場面に登場をした。鑑賞資料や参考作品の提示や導入を大学スタッフ、子どもから引き出す役割を現場の教師が受けもった。

チーム・ティーチングの打ち合わせをしながら教材内容や子どもの実態についての理解が深まる。一人で教えていると対応できないことや気づかないこともカバーできる。長年にわたって、一人の学級担任や教科担任が責任をもつという慣習が根付いてきたが、子どもたちの個性を生かすことを考えると、チーム・ティーチングによる利点が見出される。

6. 今後の課題

大学と教育現場とが連携には、相互理解と協力関係が必要である。教育の成果はすぐにはわからないものや学年が進むにつれて次第に顕著になってくることがあるため、継続的な取り組みが望まれる。けれども、学校長や教職員の転勤、卒業等による学生スタッフの交替、研究指定や研究発表期間の終了等によって、大学と教育現場との関係が振り出しにもどるような状態を幾度か経験した。ただし、子どもや教育スタッフは変わることがあっても、少なくとも授業の記録・作品やレポート等が残るので、共同で実践記録の整理や論文化に取り組む必要がある。今のところ実践的研究の蓄積は十分でないが、近い将来教育実践の成果を活用した研究の方法が確立されるであろう。記録の分析の方法や文章としての記述し方をどのようにするのかといった点で、大学の研究者の役割も大きくなるはずである。

大学教員・学生・教師が常に遠慮をしたり優しい関係であれば、人間関係は良好であるかもしれないが、教育研究としては進展しない場合が多い。あいさつ程度の関係では賞賛することに終始して、子どもや教材について具体的な協議にたどりつけない。また、自信過剰であったり批評をするばかりでも、授業改善にはつながらない。教育現場に対して理論的な根拠がない単なる実践であるとか、大学に対して研究者には教育現場のことはわからないといった思いを交わすことになり、大学と教育現場との距離を広げるだけである。共に実践に取り組みながら改善点や意見を率直に出し合うといった姿勢が、大学と教育現場との共同研究にとって大切であり、教師の力量形成の基盤になると考える。

竹井史は、美術教育の実践的研究をしていく上で「子どもという観点」が大切になってくることを示唆している。そして、「実践家は、子どもを抛りどころとしつつ、美術教育を語ろうとするのに対して、研究者は、美術と教育を研究対象とし、美術教育を語ろうとする。この両者のとらえ方の違いが、美術教育研究にズレを生み出してきた」。「美術教育を語ろうとするとき、美術の豊かさだけ、教育の豊かさだけの問題というものはない。子どもたち成長の豊かさの中に美術や教育をどのように組み込んでいけるか、その中にこそ、我々が目指すべき、美術教育研究の本質的意義が存在している」¹³⁾と述べている。教育実践にもとづく研究は、本来子どもたちの成長を目的としていることを、常に意識しなければならない。

また、柳沼宏寿は、「美術教育もやはり『現場で起こっている』はずだ。『現場』つまり子どもと教師が共に学んでいる教室や、地域の人々と関わっている空間。我々は、普段そこにいるはずなのに『理論』の構築によって居場所を対象化し、距離をおいてしまいがちである」と述べ¹⁴⁾、教育現場にもとづく研究の重要性を強調している。教育現場には、子ども一人ひとりにかかわりながらすばらしい授業実践をしている多くの教師がいる。大学の中にいると教育現場での出来事や雰囲気がリアル伝わらない傾向があるので、できるだけ多く教育現場に足を運び、子どもや教師との触れ合いの中から生まれる授業実践を見つめて研究を進めていくつもりである。

注

- 1) 水越敏行は、「カリキュラムの編成において、『教科から』という要請と、『子どもから』という要請の二つがあった場合に、そのどちらかに重点がかかったのか」という視点から教育史を考察し、30年から40年の周期で「ら線型」の状態をとって教育思潮が変わることを指摘している。水越敏行『総合的学習の理論と展開』 明治図書 1998年 7～8頁、を参照。
- 2) 海外の著名な教育者の翻訳や紹介は継続的に行われてきたが、日本の現在や将来の教育実践にどのように役立っていくのかという視点は十分に示されていない。花篤實は「ズレ」「和魂洋才」「磨きの構造」という言葉で、海外の美術教育の移入に際して直移入ではなく日本に土着したものとの相克があったことを指摘している。花篤實「美術教育における国際化の問題」『アートエデュケーション』 第8号 建帛社 1990年 46～57頁、を参照。
- 3) 近年、鑑賞学習が重視されるようになっており、アメリカの美術館教育の方法を参考にする事例が見受けられる。対話式鑑賞法については上野行一（高知大学教授）、アートゲームについては藤江充（愛知教育大学教授）を中心に、アメリカの事例紹介と日本での実践が展開されている。
- 4) たとえば戦後の美術教育の方法論に関して、教育雑誌『美育文化』において金子一夫（茨城大学教授）と柴田和豊（東京学芸大学教授）との間で議論（金子／柴田論争）が行われた。創造主義と合理主義、子ども重視の教育観と教科体系重視の教育観との比較検討になっている。根底では、従来の学習指導要領での「新しい教育観」をどのように評価するのかという課題に結びつく。
- 5) DBAEについては、「DBAEで美術教育が救えるか」『アートエデュケーション』 第18号 建帛社 1993年、を参照。DBAEの教科書である「ディスカバー・アート」や「アート・イン・アクション」によって、具体的な授業内容が理解できる。
- 6) 磯部錦司「美術教育学における実践的研究の方向性と教育活動への還元に向けて」美術教育学 第30号 美術科教育学会誌 2009年 503～504頁。
- 7) 佐藤学『教師というアポリアー反省的实践へー』 世織書房 1997年、及び、佐藤学・稲垣忠彦『授業研究入門』 岩波書店 1996年、などを参照。
- 8) 佐藤学『授業を変える学校が変わる』 小学館 2000年 4頁。
- 9) 稲垣忠彦『授業を変えるー実践者に学んだことー』 小学館 1988年、及び、稲垣忠彦『授業を変えるためにーカンファレンスのすすめー』 国土社 1998年、を参照。
- 10) 「羅生門的アプローチ」は、黒沢明監督の映画「羅生門」からつけられた名称で、「教室の事実が多様な角度から多義的な解釈を可能にする」立場にもとづき、実践事例の記述法をとる。佐藤学『教育方法学』 岩波書店 1996年 52～54頁、を参照。
- 11) E.W. アイスナーの美術教育理論については、E.W. アイスナー著 仲瀬律久 他訳『美術教育と子どもの知的発達』 黎明書房 1986年（“EDUCATING ARTISTIC VISION” 1972.）を参照。教育的鑑識と教育的批評については、佐藤学 同上書 55～56頁、を参照。
- 12) 図工・美術教育を専門にする大学教員や学生が日常的に教育現場に行って、ティーム・ティーチングで実践を行っている。木工の実践は「児童に工作のこつ指導ー神戸北小岐阜大生が出前授業ー」（岐阜新聞・西濃地域版 2010年1月23日 朝刊）や「のこぎりゴシゴシー神戸で木材工作出前授業ー」（中日新聞・西濃版 2010年1月23日 朝刊）、紙版画の実践は「仲良く紙版画作りー先生を目指す学生ら出前授業ー岐阜・城西小」（中日新聞・岐阜近郊版 2009年5月22日 朝刊）に紹介された。また、中学校での「水のイメージ」の実践は、辻 泰秀・磯部錦司・大和 慎・渡邊慎也「美術教育におけるカリキュラム開発の事例研究（第1報）ー《水のイメージ》をめぐるー」岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 第47巻第1号 1998年、及び、辻 泰秀・磯部錦司「美術教育におけるカリキュラム開発の事

例研究（第2報）－長良川での《水のイメージ》の実践－」岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 第2巻 2000年、を参照。

- 13) 竹井史 「美術教育研究の深化・発展はいかにして可能になるか」美術教育学 第26号 美術科教育学会誌 2005年 432頁。
- 14) 柳沼宏寿 「理論と実践の架橋に拓かれる地平」美術教育学 第28号 美術科教育学会誌 2007年 464頁。