つながる鑑賞法を用いた博学連携の実践と評価
- 美術鑑賞における事前学習の効果と館内学習の効果の分析 -

An Evaluation of the Connecting Appreciation Program for School Museum Visits
- An Analysis of the Effect of a Pre-visit Program and Museum Experiences -

* 奥本素子
OKUMOTO Motoko

1. はじめに

本論文は、学校の美術館訪問に対応した、事前学習プログラムの開発と、そのプログラムの効果検証について記述している。

つながる鑑賞法は、美術鑑賞初心者が自立的に展示を鑑賞できるよう、鑑賞方略を教授する鑑賞教育プログラムである。本研究では、つながる鑑賞法を小学校の美術館訪問の事前学習に利用し、その効果を検証した。

その結果、つながる鑑賞法を学ぶことで、児童は見る視点を把握し、観察という鑑賞行動が促進されることが分かった。美術館では、実物を観察し、さらに実物からの発見を受け鑑賞を深めていることが明らかになった。しかし、美術館での実物鑑賞への動機づけは、美術館での鑑賞でしか促進されないことも示され、実物鑑賞体験の重要性が確認された。

* 奥本素子／総合研究大学院大学
OKUMOTO, Motoko／The Graduate University for Advanced Studies, Faculty of Center for Promotion of Integrated Sciences
E-Mail: okumoto_motoko@soken.ac.jp

（1）背景
小学校、中学校、高等学校の各学年の学習指導要領には美術館を利用して鑑賞を指導することが推奨されている1)。それを受け、多くの美術館で独自の学校連携プログラムが実施されている2)。一方で、学校側は美術館利用の課題を感じており、その課題の内容としては「鑑賞学習を実践する上で課題となっているのは、美術館等の不足（距離の問題）、教材研究の難しさ、多くの教員にとって未開発な実践方法・授業展開であること」があげられている3)。

（2）研究目的
先行研究で指摘された、美術館利用への課題は、物理的課題と教育的課題に分けられる。特に多くの教員にとって未開発な実践方法であるという教育的課題は、これまで美術館での鑑賞授業が普通の鑑賞授業とどう違うのか、美術館での鑑賞に必要な先行知識、そして美術館で展開する鑑賞体験の特徴が明示されることが少なかったというのも原因の一つであると考えられる。

そこで本研究では、美術館での鑑賞体験の特徴とそこでの鑑賞のつまずきを支援する学
習方略を先行研究により明らかにした。そして実際の美術館での鑑賞の中で発展する鑑賞体験を明らかにするため、先行研究より開発された鑑賞方法を活用し、美術館鑑賞授業を実施した。その過程で、事前学習で獲得された能力と、美術館での鑑賞体験で発展した鑑賞を分けて分析し、美術館での鑑賞体験の特徴と意義を抽出した。

2. 美術館での鑑賞の特徴とそこでのつまずき支援

美術館は他館種の博物館と同様、作品の意味や背景を、展示全体の文脈によって伝達している。美術館を鑑賞授業に活用する際は、この複数作品による意味の構成という美術館の特徴を踏まえる必要があるだろう。

先行研究では、初心者者は展示が持つ文脈という包括的文脈を理解することが苦手なため、作品の見方がばらばらになり、各作品のつながりが理解できず、結果的に作品の解釈が発展しないというつまずきが指摘されている。

一方、熟達者は博物館知（Museum Savvy）、もしくは博物館リテラシーと呼ばれ、包括的概念から、展示の中から意味のある情報を見つけて、それを組み合わせて、解釈を発展させているという。この博物館学習知と言われる包括的概念とは、学習科学におけるスキマと解釈される。スキマとは、構造化された一連の概念から成り立つ知識を指し、情報の意味を理解し、問題を解決する際の知識として知られている。通常スキマは経験と知識の蓄積の上に構築されると考えられているが、学習前に抽象的枠組みや上位構造を先行的に学ぶ、先行オーガナイザーという学習法により、学習時に学習者のスキマが活性化し学習が効果的になることが指摘されている。

実際に画像理解においては先行オーガナイザーで言われているような構造化された既存知識が必要だと言われており、博物館学習にも効果的だと考えられている。

奥本と加藤は、この考えを応用し美術館学習における先行オーガナイザーのモデル（博物館認知オリエンテーションモデルCOM：Cognitive Orientation of Museum）を提案した。奥本らが提案する美術館学習における先行オーガナイザーは、初心者が苦手な抽象的視点と展示資料の注目点を理解するために、作品同士の関連性と、関連作品に共通する鑑賞方略を教授モデルである（図1）。

具体的には、COMでは展示全体のテーマとさらに展示を包括的に読み解くために作品間の共通点や相違点、比較点など複数作品にまたがる解釈が可能される。次に、説明された概念から実際に資料を鑑賞する際にはどこに注目すればいいのかが示される。

奥本らが大学生を対象に実験を行ったところ、作品ごとの解釈として作品情報を与えられた群と構造化されたCOMモデルの情報を与えた群では、同じ情報であったにもかかわらず、COMモデル群の方が作品鑑賞中の自由記述量が有意に多くなり、さらに自由記述の内容も観察や分析といった熟達者に通じる鑑賞記述が有意に多かった。さらに分析の結果、奥本らは初心者の作品解釈において、「注目点の把握」と「関連性の着目」という鑑賞方略が、「実物からの発見」や「独自の解釈」を促すことを明らかにした。
3. つなげる鑑賞法の実践実験

(1) 実験背景

つなげる鑑賞法は、学校との連携授業で活用するため、すでに現場教員と美術館職員と研究者の共同で授業案が開発されている。

先行研究では、美術館訪問を伴わない学習効果のみが検証された。それによると、つなげる鑑賞教材を利用すると、美術館に対する意識は肯定的に変わったが、鑑賞方略の獲得や来館への動機づけに対する効果は見られなかった(10)。

しかし、つなげる鑑賞法はもともと美術館の鑑賞を支援するために開発された教育プログラムである。美術鑑賞体験と組み合わせることがないならば、その学習効果は正確には測定できないと考えられる。そこで本研究では、千葉県立美術館と千葉県の小学校の協力を得て、千葉県立美術館訪問を伴うつなげる鑑賞法を活用した事前学習プログラムを実施し、その効果を検証した。

まず、千葉県立美術館の常設展「浅井忠とバブルビゾン派」の展示資料と展示構成を元につなげる鑑賞法の教授を行う。つなげる鑑賞教材を開発した(図2)。小中学校向けつなげる鑑賞教材は、展示テーマを主体に絵、関連資料を見せた後、鑑賞方略を見せるポイント、作家、関連作品との共通点に分け提示した。また、小学校向けにまとめたページを追加した。これらの構成は、現場教員と美術館職員との話し合いの中で決定された。

(2) 実験概要

① 実験場所と被験者

実験に協力してくれたのは、M小学校の小学3年生(児童数21名)のクラスである。美術館訪問回数は、0回(5名)、1回(5名)、2回(5名)、3回以上(6名)で、美術館訪問経験がある児童のうち、1名以外は家族と訪問していた。

② 実験手順

事前学習の授業時間は2コマ(45分×2)で、一か月後美術館を訪問し、60分の展示室鑑賞を体験した。詳しい学習プログラムと受けたプログラムは表1の通りである。

授業では、まず教員と共に鑑賞教材を操作し、パソコン操作を含め教材の利用の方法を学んでいき、その後鑑賞教材が児童が各自で利用する。その後、つなげるマップというワークシート（図3）と作品シート、感想シート（気づいたこと、つながり、考えたこと、の3種類のシートがある）を使って、自分なりに関連作品をつなげ、その共通点、気付いたこと、を考えることをまとめたワークショップを行ってもらった。つなげるマップ作成後は、班ごとに自分の作成したマップについて話し合い、互いの鑑賞視点を共有した。

1か月後、美術館を訪問し、2人一組で対話をしながら美術館の作品を自由に鑑賞した。
表１ 授業の流れ

<table>
<thead>
<tr>
<th>活動</th>
<th>時間</th>
<th>教室</th>
<th>利用教材</th>
<th>教師</th>
<th>児童／生徒</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>＊先生と一緒にCOM教材を見てみよう</td>
<td>10分</td>
<td>パソコン室</td>
<td>COM教材</td>
<td>先生</td>
<td>学習したことを参考に風景画ダンケンマップを作成</td>
</tr>
<tr>
<td>＊自分でCOM教材を使いてみよう</td>
<td>15分</td>
<td>パソコン室</td>
<td>COM教材</td>
<td>児童／生徒</td>
<td>子供たちが話し合う</td>
</tr>
<tr>
<td>＊風景画ダンケンマップを作ろう</td>
<td>35分</td>
<td>教室</td>
<td>ワークシート・シール</td>
<td>児童／生徒</td>
<td>子供たちが話し合う</td>
</tr>
<tr>
<td>＊お互いのダンケンマップについて話し合おう</td>
<td>15分</td>
<td>教室</td>
<td>作成したワークシート</td>
<td>子供たち</td>
<td>子供たちが話し合う</td>
</tr>
<tr>
<td>＊クラス全体のまとめ</td>
<td>10分</td>
<td>教室</td>
<td>各班の話し合いの状況をまとめ</td>
<td>児童／生徒</td>
<td>各班の代表者が話し合う</td>
</tr>
<tr>
<td>1か月後</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2組一人組で対話をしながら作品を鑑賞していく</td>
</tr>
</tbody>
</table>

図2 つなげる鑑賞教材の構成
4. 評価

(1) 事前・事後・鑑賞後の比較
まず、本教材利用の効果を検証するため、教材利用前後の質問紙を作成した。質問紙は10項目で、前後で項目順をランダムに入れ替えた。項目内容と意図、学習前後、鑑賞後の値の変化は表2に示す。

その結果、いくつかの項目で、事前・事後、鑑賞後に有意な差があった。

<table>
<thead>
<tr>
<th>項目</th>
<th>意図</th>
<th>前後</th>
<th>鑑賞後</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>絵を見てみたい</td>
<td>動機づけ（絵画鑑賞）</td>
<td>x=3.65</td>
<td>S.D.=0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>わざわざ美術館に行くのはめんどう</td>
<td>動機づけ（美術館訪問）</td>
<td>x=1.80</td>
<td>S.D.=1.01</td>
</tr>
<tr>
<td>千葉県立美術館をよくしりたい</td>
<td>動機づけ（千葉県立美術館）</td>
<td>x=3.56</td>
<td>S.D.=0.19</td>
</tr>
<tr>
<td>絵を見る前、絵のことを知ってしまうと、つまらなくなる</td>
<td>事前の学習否定</td>
<td>x=3.10</td>
<td>S.D.=1.25</td>
</tr>
<tr>
<td>絵を見るときに、ちゅうもくしたいポイントがある</td>
<td>鑑賞方略 (視点の確立)</td>
<td>x=2.90</td>
<td>S.D.=1.02</td>
</tr>
<tr>
<td>美術館にかざられている絵にはりゅうが</td>
<td>鑑賞方略（展示テーマへの理解）</td>
<td>x=3.70</td>
<td>S.D.=0.57</td>
</tr>
<tr>
<td>美術館はとりあえず高い絵がかざってある</td>
<td>鑑賞方略（展覧会への理解）</td>
<td>x=2.20</td>
<td>S.D.=1.20</td>
</tr>
<tr>
<td>美術館はじぶんで次に見る絵をえられたい</td>
<td>鑑賞方略（関連性）</td>
<td>x=2.95</td>
<td>S.D.=1.00</td>
</tr>
<tr>
<td>美術館で絵を見るときは、思いつい</td>
<td>鑑賞方略（関連性なし）</td>
<td>x=1.40</td>
<td>S.D.=0.75</td>
</tr>
<tr>
<td>絵の前に立つと、何をどうみたらい</td>
<td>鑑賞方略（注目点有）</td>
<td>x=2.90</td>
<td>S.D.=0.85</td>
</tr>
</tbody>
</table>

p* < .05, p** < .01
まず、事前学習後は「わざわざ美術館に行くのは面倒くさい」という美術館訪問に対する動機づけが低下したのに対し、鑑賞体験後ではその動機づけが高まった。そのため、事前学習は美術館訪問の動機づけには効果がなく、鑑賞体験によって美術館訪問の動機づけは高まると考えられる。

また「絵を見る前に、絵のことを知ってしまうと、つまりなくなるとおもう」という事前学習への否定的意見は事前学習後に低下し、鑑賞後さらに低下する。この結果から、事前学習は事前学習に対する否定的な意見を低下させ、その意識は美術館訪問によってさらに強化されると考えられる。

また、「絵を見るとき、注目したいポイントがある」という項目では、事前学習の際に肯定的割合が増え、鑑賞後もそれが持続されていた。よって、事前学習の注目点の教授が鑑賞後も保持されていたと考えられる。加えて、「絵の前に立つと、何をどうみたいかというのか迷ってしまう」という項目は、事前学習後に低下し、さらに鑑賞後には事前学習前と比べ有意に低下している。事前学習、美術館鑑賞体験を通じて、学習者は作品を見る視点を確立していったということが示唆された。

一方、「美術館では自分で次に見る絵を選びたい」という美術館訪問に対する動機づけが低い場合が高くなった一方、美術館からはそれが低下している。このことは事前学習では絵を見る順番を決めていたにもかかわらず、鑑賞中は展示室の動機に従ってしまった結果と考えられる。

実際の展示室では多くの児童が順番通り、展示作品を見ていった。この結果から、事前学習の展覧課題の獲得には効果的だが、動機支援には不十分なことが考えられる。

加えて、展示テーマの獲得の有無を知るための「美術館はとりえず高い絵がかかってある」という項目では、美術館では展示テーマに関係なく高い絵がかかってあるという意識が事前学習後に高まり、さらに鑑賞後にはさらに高くなるという結果になった。これは質問の立て方が誤解を与えたものと考え、テーマのあるなしについては別の質問で聞いた方がふさわしいと考えられる。

(2) つなげる鑑賞法の鑑賞への効果

つなげる鑑賞法は鑑賞視点の把握に効果的であることが分かったが、その鑑賞視点の把握

<table>
<thead>
<tr>
<th>表 3 鑑賞文のカテゴリー分析</th>
<th>平均値</th>
<th>中央値</th>
<th>S.D.</th>
<th>Wilcox符号付順位検定</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>主題</td>
<td>事前 0.76 事後 0.71</td>
<td>1.00</td>
<td>0.44</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>表現性</td>
<td>事前 0.29 事後 0.05</td>
<td>0.00</td>
<td>0.46</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>造形要素</td>
<td>事前 0.19 事後 0.33</td>
<td>0.00</td>
<td>0.40</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>スタイル</td>
<td>事前 0.00 事後 0.10</td>
<td>0.00</td>
<td>0.48</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>達想</td>
<td>事前 0.38 事後 0.29</td>
<td>0.00</td>
<td>0.50</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>観察</td>
<td>事前 0.19 事後 0.67</td>
<td>0.00</td>
<td>0.40</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
<tr>
<td>感想</td>
<td>事前 0.71 事後 0.57</td>
<td>1.00</td>
<td>0.48</td>
<td>0.004**</td>
</tr>
<tr>
<td>分析</td>
<td>事前 0.05 事後 0.24</td>
<td>0.00</td>
<td>0.22</td>
<td>n.s.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\( p^* < .05, p^{**} < .05 \)
本研究では、つながる鑑賞学習前後で、同じ絵画作品への鑑賞文（この絵について自由に思ったことを書いてください。）を書かせ、その鑑賞行動の違いを分析した。鑑賞文の題目は、「ミレーの《羊群の少女》」で、これは教材のテーマのバリエーション派の画家の作品であるが、実際の展示資料ではないため、児童は学習前後で作品情報を知ることはできない。そのため、純粋な鑑賞行動が把握できることを考えた。

自由記述の分析には、先行研究で用いられている鑑賞視点と行動を別々にカテゴリーわけできる、レパートリー分析の枠組みを使用した15。

筆者はもう1名の専門家と2名でカテゴリー分析を行い、判断が分かれる点は話し合い、統一した。その結果、今回の児童の鑑賞文には、以下の4つの作品要素に関する言及（主題、表現性、造形要素、スタイル）と、以下の4つの鑑賞行動（連想、観察、感想、分析）が見られた。これらを事前事後で比較してみると、事後には観察の鑑賞行動が多くみられるようになった（表4）。

表4 つながるマップの記述分析

<table>
<thead>
<tr>
<th>作品要素</th>
<th>主題</th>
<th>表現性</th>
<th>造形要素</th>
<th>スタイル</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>合計</td>
<td>34</td>
<td>2</td>
<td>33</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>鑑賞行動</td>
<td>連想</td>
<td>観察</td>
<td>感想</td>
<td>分析</td>
</tr>
<tr>
<td>合計</td>
<td>2</td>
<td>37</td>
<td>17</td>
<td>7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

これはつながる鑑賞法で注目点を把握した結果と考えられる。例えば、事前には「今は夕暮れ時だと思う。絵がとっても手上有。右の人がさしつかえない。将来はきっと画家になりたい。動物がいっぱいいる。」という、とても手上有感想、さしつかえない連想、といった主観的解釈が多かった児童が、実習後「雲うまく雲から出ている光の書き方がうまいと思った。草の書き方もうまくて、最初は写真かと思って凄いと思った。やっぱり自分のほうがこういうすごいのと思っていたけど想像以上に手上有。やっぱり画家はとてもうまいです。」というように、うまく雲から出ている光の描写方＝観察、草の描写方＝観察、など観察の割合が増え、より客観的な解釈に移行しているのが分かる。

また、つながる鑑賞教材で学び、その後自分なりのつながりを見出した作業で記述した「つながるマップ」（図3）でも、鑑賞行動の中では観察が一番頻繁に行われていたことが明らかになった（表4）。

これらの分析により、つながる鑑賞法の事前学習により、児童は観察と「観察と鑑賞行動が行えるようになったことが明らかになった。

(3) 実物鑑賞による解釈の発展

観察という鑑賞行動を獲得した児童は、実際の美術館ではどのような鑑賞を行うのであろうか。それを調査するために、本研究では児童を2人一组で展示室を鑑賞させ、その際、鑑賞の過程を話しながら鑑賞するように指示した。鑑賞中の対話はすべてICレコーダーに記録した。

児童の鑑賞中の対話を分析した結果、観察という鑑賞行動を実物で行うことにより、児童の作品解釈がさらに発展している事例が収集できた。

〈事例1〉

A: 僕たちみたいに空とか一色じゃなく、
たくさんの色を使っているね。（造形要素×観察）

B: デブレ、嵐の前、竜巻みたいになってる。（造形要素×観察）

A: はんとだ、くるくるなっている。

B: なんか右から事前に…（造形要素×観察）そうか嵐の前だからか。嵐の前兆なんだ。（観察からの解釈）

事例1は「嵐の前」という作品を鑑賞し
ている場面である。色や渦巻の形など造形要素の観察から、徐々に右から嵐が来ているという動きに気が付き、最終的に題名と表現の一致に気が付き、児童が作品の主題を「嵐の前兆」と解釈していった。

〈事例2〉
A: これとこれから（作者の違う作品を見て）似てるよね。（観察）
B: 似てるっていうか、思ったことをすぐ描いているって感じ。（感想）
D&C: 全然違う、違うつか。
（観察）
B: 違うってわけじゃないくて、なんか実現した感じじゃない？
A: お花とかあるし、こっちはお花とかない？（主題×観察）
B: 実現した感じじゃない？真似したわけじゃないで、自分で考えたものを合わせたんだよ。（スタイルへの気付き）

事例2は常設展示室にある、近代絵画を鑑賞している際の発言である。Aは観察し、作品を比較している。BはAの観察に対し、自分なりの感想を述べている。そしてさらに観察していった結果、どこが違うのかという解釈を発展させていった。Aは主題の違いを指摘したが、Bはさらに画家のスタイルの違いに言及していった。先行研究によると、スタイル（先行研究では様式と訳されている）への気付きは、発達段階においては主題より段階が高い気づきである19。スタイルへの言及は鑑賞文にも、つなげるマップにもあまり出てこない。しかし、Bは実物を観察し、主題や造形要素の違いだけでなく、「真似したわけじゃないで、自分で考えたものを作ったんだよ。」という、作品が持つスタイルについて言及している。奥本らの先行研究では鑑賞方略を持って、鑑賞を実施すると、実物から新たな発見を行い、それが事前学習で学んだ学習以上の解釈を生み出していくことが分かっている19。今回のBのケースでも、観察という鑑賞方略を持って鑑賞した結果、作品のスタイルの違いに気が付き、作品への自己なりの解釈「実現した感じ」に至ったと考えられる。

児童たちの鑑賞後の感想には、「パソコン（つなげる鑑賞教材）で見た絵があって、近くで見ると物凄く綺麗だって大きいかったです。」「本物の絵はやっぱり迫力があって騒然で楽しかった。」「絵は必ず、細かいところに注意して、色を塗っているところに勉強になりました。一つ一つの絵には、じめじめ色を濃くした絵でした。（原文ママ）」と実物の絵画作品を鑑賞すると、パソコンでの授業とは違った、新たな発見があったと記述している。これらの新たな発見は、観察という鑑賞活動の結果生み出されたものである。一方で、実物鑑賞という体験がなければ、観察はできるようになるが、自己なりの解釈や新たな作品要素への着目という鑑賞の発展は望めなかったと考えられる。今後は、実物学習にどのような気づきがあるのかをより詳細に分析する必要があるだろう。

ただし、今回は作品の鑑賞活動の詳細について、お互いに対話ができる児童は限られていた。その結果、鑑賞活動の詳細を分析することが難しい記録もあった。今後は、実物を観察する行動が、作品解釈をどのように発展させていくのか、といったメカニズムを追求べく、美術館での鑑賞活動の記録を詳細にとっていく必要があるだろう。

5. まとめ
実験の分析によって、つなげる鑑賞法の効果と、その後の実物鑑賞に与える効果が明らかになった。
つなげる鑑賞法は、見る視点の確立に効果があり、見る視点を確立した児童は、作品をよく観察するようになる。美術館では、作品
をよく観察し、その結果、自分なりの解釈や新しい気づきを発展させていくことが明らかになった。

一方で、情意面においては、つなげる鑑賞法は、事前に絵について知るという事前学習への肯定的意見を増加させるが、実際の美術館訪問への動機づけは行うことができない。実物鑑賞への動機づけは美術館における鑑賞体験の中で育まれることが分かった。

本実践終了後、美術館の教育普及職員と実験校の担任に本実験についての感想をうかがった。まず、美術館の教育普及担当者は、生徒達が60分の鑑賞時間が足りないために、集中して鑑賞していたので、通常の学校訪問に比べ鑑賞体験を充実していたと感じた。と言う。また、小学生がキャプションを読むという行為が見られたことが、驚きだった。と述べている。また、担任教員は、つなげる鑑賞法を行ってから、国語の時間等でも、テーマや類似点の発見をよくおこなうようになったと報告。鑑賞授業の経験が他の単元にも活用された事例を紹介してくれた。加えて、美術館訪問後1か月に、美術館に再来館した児童が5名いた（約25%）ことも教えてくれた。今回の連携授業が、児童の鑑賞行動に結びついたことは、大きな成果である。

今後は、カリキュラムとセットにしたティーチャーズパックの開発を行い、実践活用を目指したい。その際に、本調査で明らかになった効果を基に、授業目的や目標を整理する必要があるだろう。

一方、美術館での鑑賞体験については、実践という側面もあり十分に調査できていない点がある。美術館で鑑賞はどのように発展し、その発展を促進するためにどのような支援が必要かは、今後の課題である。

加えて、教員が指摘した鑑賞体験が他の科目での思考にも影響を与えている点や、その後の鑑賞行動の動機づけになる点は、つなげる鑑賞法と美術館訪問を組み合わせた、本教育プログラムのさらなる効果と考えられる。今後は中長期的調査も視野に入れ、これらの効果についても検証していきたい。

謝辞
本研究に当たっては、千葉県立美術館の東先生、真砂等二小学校の中島先生、二州小学校の石川先生にご協力をいただきました。この場を借りて、関係者の方々にお礼を申し上げます。

注
1) 文部科学省「小学校学習指導要領 画工作編」日本文教出版、2008、p.79。
2) 文部科学省「中学校学習指導要領 美術編」日本文教出版、2008、p.99。
3) 文部科学省「高等学校学習指導要領 芸術（音楽、美術、工芸、書道）編、音楽編、美術編」教育出版、2009、p.189。
4) 2)森芳雄『鑑賞支援における分析的要素、表現的要素、コミュニケーション的要素とその関連について：鹿児島県立近代美術館における鑑賞教育の実践から』『美術教育学』第30巻、2009、pp.411-423。
5) 1)石田嘉美『アート・リテラシー教育における書くことの支援：高等学校美術館との連携による鑑賞教育プロジェクトの実践』『全国大学国語教育学会発表要旨集』第114号、2008、pp.19-22。
6) 塚田美紀『世田谷美術館の「小学校美術鑑賞教室」美術館と学校の連携をめぐるコミュニケーション構築の視点から』『美術教育学』第23号、2002、pp.159-170。
7) 等の調査報告がある。
8) 竹内晋平『小学校における鑑賞学習に関する現状と教員の意識－京都府立小学校教員対象の質問紙調査から－』『京都教育大学教育実践研究紀要』第8号、2008、p.42。
12) Falk & Dierking. 1992、pp.80。
13) 杉原敏道、平林弘大、林健大、小川憲一、「理学療法領域におけるスキマの発達過程：先行オーガナイザーを用いた検証」『理学療法学』第29号、第6巻、2002、pp.192-198。
14) 三宅つなみ、白水愛「学習科学とテクノロジ」、放送大学教育振興会、2002、pp.11-35。
15) David Paul Ausubel, "The use of advance organizers in
the learning and retention of meaningful verbal material”
10) 孫 晃 尾, 村上哲 宏, 阿部 光, 藤 井 輝,「環境スポ
ターの用図を読み解く環境教育教材評価」、「日本教育工
12) 奥本 素, 加藤 淑,「美術館学習初心者のための博物館
認知オリエンテーションモデルの提案」、「日本教育工学
14) 奥本 素, 加藤 淑,「博物館展示を理解・解釈するため
に必要な学習支援についての考察」、「日本教育工学
15) 奥本 素, 加藤 淑,「生涯学習としての自立的博物館学
習を促進させる学習支援モデルの提案、演繹的博物館
学習支援モデルの提案とその効果の検証」、「科学教育研
16) 奥本 素, 山田 正, 加藤 淑,「博物館学習活動における
事前学習教材の開発と利用－博物館認知オリエンテー
ション教材を活用した事前学習」、「博物館学雑誌」第35
17) 石崎 和宏, 王文純,「美術鑑賞文におけるレパートリー
18) パーソンズ (Michael J. Parsons), 尾崎 彩他他訳,「絵
画の見方—美的経験の認知発達」法政大学出版局,