

ものがたる教室

— 図画工作科におけるヴィジュアル・ナラティブによる居心地のよい教室づくり —

小 沼 律 子

I はじめに

II これまでの学校建築

2.1 学校建築の歴史的背景

2.2 戦後の教室空間の変化

2.2.1 ハモニカ教室

2.2.2 新しい教室内部空間の配置

2.3 こどものあそびの重要性（仙田満のあそび環境）

III 研究方法

3.1 対象

3.2 期間

3.3 方法

IV こどもがつくる教室とは

4.1 レッジョエミリアでの経験から

4.2 「イメージ描画法（Image Drawing Method）」

4.3 「居心地のよい教室とは？」201X年 2学年 図画工作

4.3.1 「イメージ画（Image Drawing Method）」による「居心地のよさ」についての対話

4.3.2 「イメージ画（Image Drawing Method）」による「海」についての対話

4.3.3 「海」をテーマにした居心地のよい教室づくり

V 結論

引用文献

I はじめに

これまで、こどもの為の学校環境や保育施設の環境設定については多くの事例が紹介されてきた。

例えば、教室環境を「学習者共同体 (community of learners)」(マリーン・スカードマリア他 2010)として捉え、共同体を機能させるための学習活動のデザインが検討されたり、就学前の保育の現場では、「環境設定」といった時に、物理的な空間を指すだけではなく、こどもの周辺に居る保育者の居方や眼差しをも含んで考えられたりしている。例えば高嶋 (2003) は、保育の現場における環境について、状況に応じて変化する「場」として捉えており、一人ひとりのこどもの学びのあり方を考慮した「環境」についての捉えに広がりが見える。

こども達の教室環境を考慮した「オープン教室 (壁が取り払われ、隣のクラスが見え、風通しの良い学年経営ができる)」や多目的な活動に対応した教室が多数あるような教室環境づくりはよく知られるようになってきてはいるが、小学校の環境設定の多くは、こどもが各教科での学習を効率よく進められるようにするというような、あくまでも円滑に教科学習を進める為のものであったり、教師の学級経営や授業、児童指導が効果的になされたりする事などを目的にした教室環境設定の考えが未だ中心にある。また、学校建築に関わる研究者や教育者、建築の専門家による学校建築における遊具の設計や各教室の配置などは多く見られるが、実際にその教室で学ぶ主体であるこども達による場づくりの実践例は見られない。

そこで、本研究では、教室をつくる際の対話において、やまだ (2018) の「ヴィジュアル・ナラティブ」、イメージ描画法「Image Drawing Method」(1998)を用いながら、こども達による教室づくりにおける、実際のこどもの活動と場の変容について考察し、多様なこども達との対話からつくる学びの場への接近を試みたい。

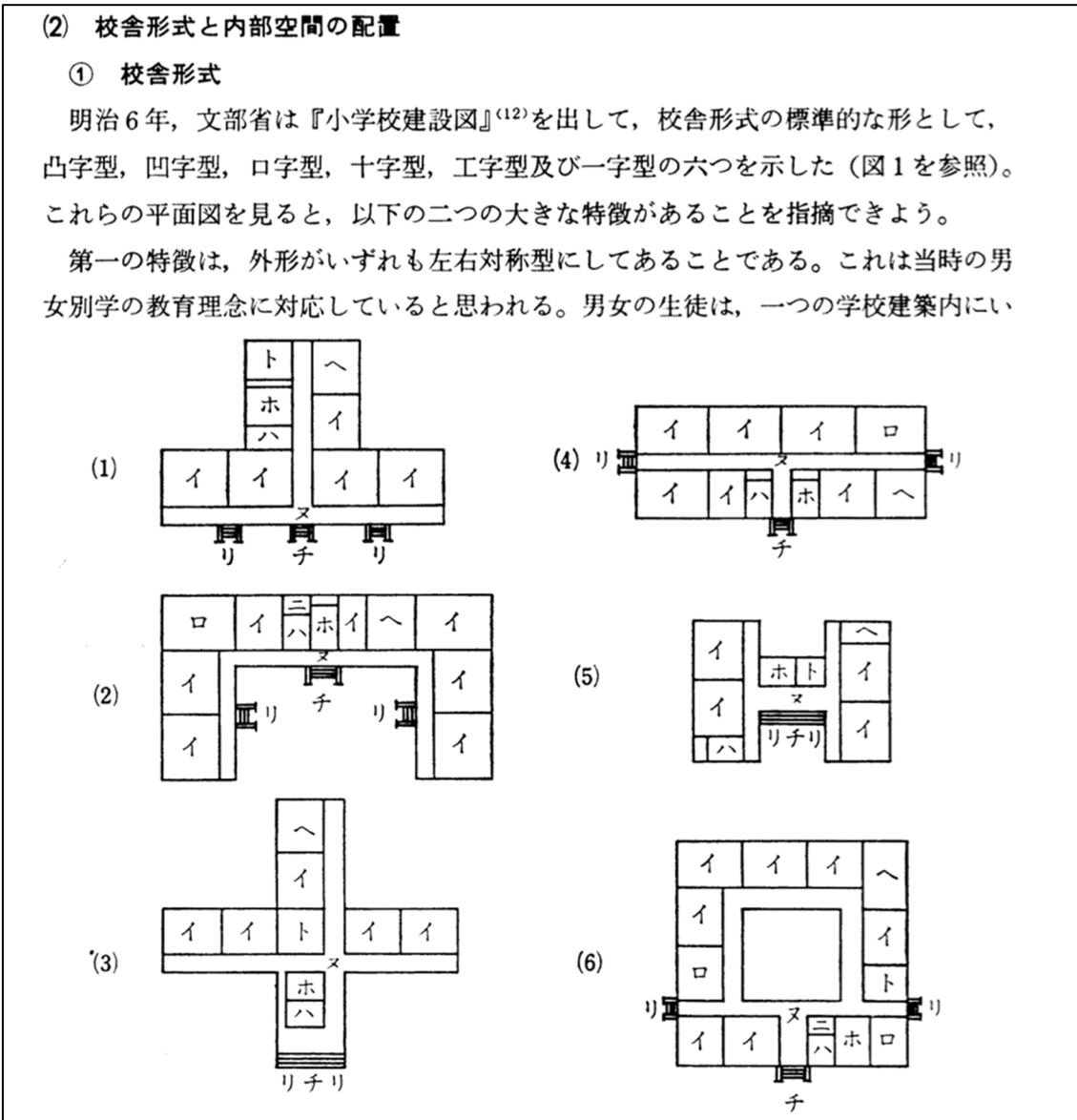
II これまでの学校建築

2.1 学校建築の歴史的背景

教室空間を考えるとということは、同時にそこで行われる学習活動を考えるということである。そのことについて、賀 (1989) は、明治15年『文部省示諭』の一文を挙げ、学校建築空間が学習活動に与える影響を認識していたことを明らかにしている。日本の近代建築は明治5年の学生の交付とともに始まったとされており、明治6年には『小学校建設図』によって、校舎の標準的な形式が挙げられた(賀 1989)。

この頃の形式では、男女の教室は別にあり、学習内容なども異なっていたようである(図1)。また、玄関は建物の正面にあり、入り口付近には、校長室、今日職員室があるなど、この配置から、教員側がある程度学生を管理できるようになっていたと考えられる。このことから、賀 (2019) は「学校における生徒の行動様式は、ある程度こういった建築訓館に規制されることも、容易に想像できる。」と述べている。

ここで挙げたのは「教室環境」そのものではなく、あくまで学校の「校舎」の配置図である。しかし、学校における権力関係が見て取れる重要な資料であり、このような「男と女」、「教師と生徒」など様々な区別や権力関係のもとで、教育課程と同時にこども達が学ぶ場である教室環境が作られていたことがわかる。



図の記号：イ (教室)、ロ (生徒控所)、ハ (応接室)、ニ (書籍室)、ホ (教員詰所)、へ (裁縫所)、ト (小使部屋)、チ (教員昇降口)、リ (生徒昇降口)、ヌ (廊下)

図1 明治6年の小学校建設図
菅野誠・佐藤譲 (1983) 『日本の学校建築』より引用

2.2 戦後の教室空間の変化

2.2.1 ハモニカ教室

そのような権力関係が見とれるのは建築様式だけではなく、こどもが生活を営む教室の様子からも伺える。例えば、「教える」側の教師の方に、「教えられる」側のこどもが向くように配置してある、いわゆる講義形式の教室は未だ多く残っている。特に小学校から大学までの学びの場に多く残っており、そこで行われている教育方式も教師が一方的に話していくようなスタイルである。その代表的な形にハモニカ教室の例がある。美馬 (2005) は、「ハモニカ校舎」(図2) の例を次のように説明している。「それぞれの教室は南に面し、北面の片側廊下に沿って楕形で横一文字に並んでいます。北側の廊下は、東西に延びています。各教室を吹き口に見立てるとハモニカのようなので、このような校舎はハモニカ校舎と呼ばれています。

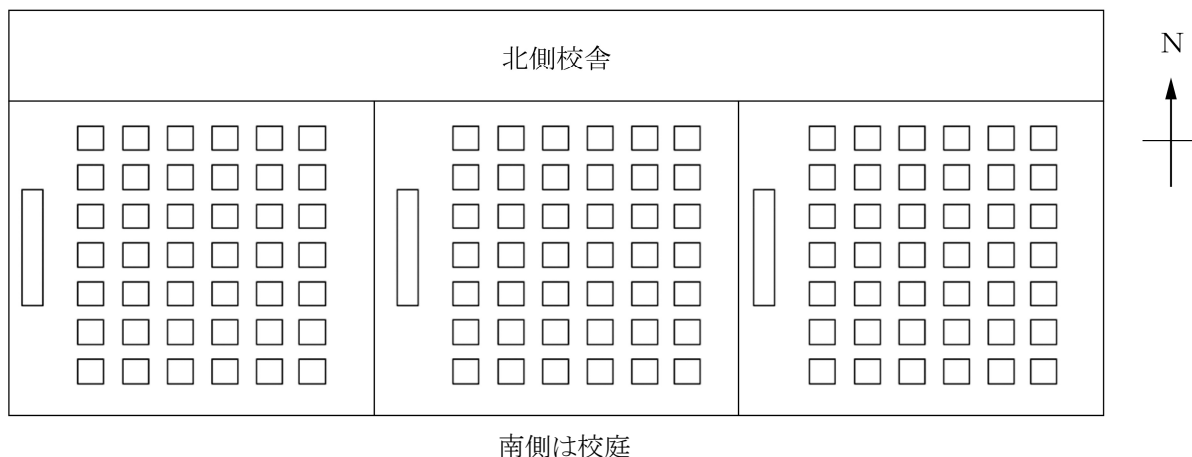


図2 ハモニカ校舎の例 「未来の学びをデザインする」(美馬 2005) より
(上図は筆者が引用文献の図から改めて書きおこした)

これは、明治二八年に三島通良らによって提案され、つい最近まで、標準型として文部省によって全国に作られてきました。教室は独立しており、集合住宅の各世帯に似ています。こういった形状から、互いに干渉しない不文律ができあがっているのです。

さて今度は教室を見てみましょう。西側の壁に黒板があり、こちらが前になります。生徒の机は黒板を向き整然と縦横に並ぶのが基本系です。日光は生徒の左(南)側から差し込むので、右手で鉛筆を持つと、影がノートの上に落ちないという優れた採光条件となっています。教室は八×一〇メートル、前後に長い長方形にかつては五〇人は入っていました。現在は、これが四〇人となっています。これだけの人数が入るとなると、余剰空間はほとんどありません。この状況が生徒に姿勢を正し、前を向き、教員に注目させる効果を生み出しています。また、教員のために一段高い教壇は上からの教員の視線となり、生徒に威圧感を与えます。

この教室の形は、小学校だけではなく、中学、高校大学にまで普及しています。特に大学の一斉講義型の教室は、三〇〇人以上収容できるものまで存在し、現在でも講義が行われています。」(美馬 2005)

ここで紹介されている三島通良は、1891(明治24)年、当時の文部省に命じられ学校衛生についての調査を全国の学校を巡回して調査した人物である。その当時、学校の不衛生が教育行政の課題になっており、この調査の目的には学校設備の調査とともに児童の発育状況に関する調査も含まれていた。この調査で得た膨大なデータから、1897年(明治30)年には「学校児童発育取調報告」をまとめた。

その後、「大正新教育」の流れの中では、「個性尊重」「画一教育(一斉指導)反対」という風潮の中、集団の一斉指導を破壊するものとしてではなく、それまでの調査から得た科学的な見方によって一斉指導を補完するような「臨床のまなざし」を教育界にもちこんでいる(河野 2002)。

三島通良は決して画一的な教育を援護する立場では無かったものの、結果的にはハモニカ教室のような環境が現在まで続き、その教室環境によって子ども同士の関わりや対話が阻害されてしまっている事は否めない。

2.2.2 新しい教室内部空間の配置

そのような権力関係の中で考えられてきた学校の教室環境は、フランク・ロイド・ライト設計の自由学園や図3のような学校建築等に見られるように、戦後の教育方針などの変化によって、学校建築にも変化が見られるようになった。

しかし、その多くは校舎の建築様式の変化や、各教室の配置の変化や家具などの配置の変化である。状況により変化し続ける活動に即したのものや、こどもの多様な活動に目を向けて建築設計した園の例としては、こどもの遊びの重要性に基づいた仙田満の事例が参考になる。

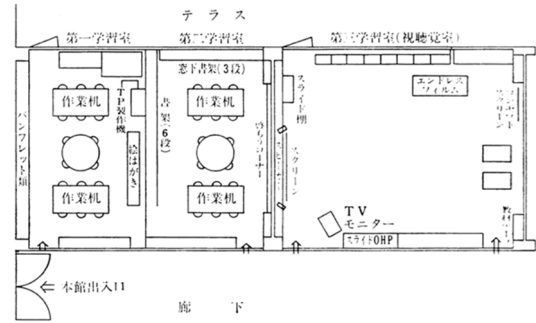


図3 新しい教室空間の配置 (東京都大田区田園調布小学校の場合)「日本の学校建築」より

2.3 こどものあそびの重要性 (仙田満のあそび環境)

保育、幼児教育の現場で環境デザインを研究してきた、仙田満のこどものあそび環境への問題提起は、小学校の教室環境を考える上で示唆に富むものである。

就学前の子ども達にとって、あそびは生活そのものであるといえる。仙田(2009)によれば、あそびは有用的な行為ではないとしつつも、その遊びによって子ども達は「身体性」「社会性」「感性」「創造性」の開発をしていくという。⁽¹⁾

そして、小さな子どもたちの生活の大半はあそびである事から、小さな子どもにとってはほぼ生育環境という事ができるとし、「あそび空間」「あそび時間」「あそび集団」「あそび方法」の4つの要素で構成されるという。さらに、仙田はこのあそび空間について「自然スペース」「アナーキースペース」「オープンスペース」「アジトスペース」「道スペース」「遊具スペース」の「6つのあそび空間」を挙げており、子ども達のあそび環境がどのようなものであるか、調査を元に多様なスペースがデザインされており、こどもの動きに合わせたデザインとして非常に参考になる。

また、仙田(2018)は、「こどものあそび場を現象学的にとらえてみれば、学校の校庭、公園、神社の境内など、場所を羅列していくことができる。しかし、それは単に物理的な場所を指すだけではなく、こどもがそこで何をするのか、どういうふうにしてあそぶのかという、こどものあそび行為を明らかにしていない。ここでいう6つのあそび空間は、特定の物理的場所を指すのではなく、こどものあそび行為のイメージを持った実態的空間である。」と述べている。この事は、就学前の経験を小学校に持ち込む低学年の子ども達には特に重要な事であり、こども一人ひとりの行為から、こどもの思いを受けとめ、あそび環境を考慮した教室空間づくりが重要であると考えられる。

ここで注目すべきは、あそび空間について仙田が挙げる「あそび空間」「あそびコミュニティ」「あそび時間」「あそび方法あるいは道具」という、あそび環境の4つの要素は相互に関連し合いながらも、悪化を続けているという指摘である。これらが密接に関係しながら悪化する事によって、あそびの機会を失い、あそびを体験できない子どもは、そうではない子どもに比べて現状に満足してしまい、あそび意欲が「悪化の循環」の中で失われているとし、あそび・群れ・集団あそびができる環境を十分に空間、時間、コミュニティ、方法という点から確保していく必要があると述べている。

一方小学校では、常に動きのあるこどもの活動に合わせた教室設計ということはあまり考えられてはいない。そもそも小学校においては保育の現場のように、子ども達が朝から比較的自由に動くという文化がない為、教室の在り方に大きな違いがある。一部の小学校では、例えば教師机を撤去してこどもの視線に合わせられる机を使用したり、「オープンスクール」のように壁を排除したりして、学びの連続性や相互交流を目的とした教室環境が作られるなど、学習内容や子どもへの眼差しの変化とともに教室環境も変化している学校もあるが、あくまでも、大人がこどもの為を思って設計ないしは教室の配置を考えた事例である。

このように、これまで教室環境については、こどもの周辺にいる大人達によってつくられてきた。し

かし、教室で学ぶ主体であり、学びの当事者はこどもである。そのこども達が、自分達が1日のほとんどの時間を過ごす居場所でもある教室づくりに直接関わらないことに関しては疑問が残る。

そこで、学びの主体であるこども達が自分達の教室をつくる事について考察し、多様なこども達が対話からつくる「居心地のいい教室」への接近を試みる。

Ⅲ 研究方法

3.1 対象

某A小学校、2年生、1クラスを対象にした。

3.2 期間

2年生：201X年5月～9月（原則として週1回、40分×40分=80分の図画工作の授業を記録）。

3.3 方法

こども達一人ひとりに、自分が考える「居心地のよい教室」を絵に表してもらうように伝える。その描画を元に、まずは、個々の考える「居心地のよさ」について対話する。さらに、対話によって、ある程度全体テーマが固まったところで、教室の内部画像をA4用紙に印刷し、そこに上書きする形で教室の構想を練っていく。そして、全体で教室の完成イメージを決定し、教室づくりを始める。

筆者は対象クラスの担当として、実践しながらビデオカメラ、iPadなどで撮影した。それらの映像記録から、観察記録として文字や絵に書きおこしたものや実践記録を元に、事例の提示と考察を行った。

Ⅳ こどもがつくる教室とは

ここまで、学校建築の変遷や就学前のこども達におけるあそび環境等を挙げてきた。これらは、小学校における教室環境を考える上で非常に参考になる。特に、仙田（2018）のあそび環境への指摘は、就学前から小学校への接続を考慮しながら教室をつくる重要性を示唆するものであり、学びの主体であるこども個々の身体や学び、動きに応じた「場」の捉えが必要になると考える。

IV章では、人的環境、物理的環境のみならず、多様なこどもの思いや、常に動きのあるこども達に応じた「場」づくりについて考える。

4.1 レッジョエミリアでの経験から

筆者は2016年に、イタリアのレッジョエミリア市に訪問する機会を得た⁽²⁾。参加者の多くが幼児教育や保育の実践者や研究者という状況の中、筆者のような小学校の教師が居るという事が珍しかったようで、当時の校長先生が特別に当時できたばかりの小学生の教室を案内し、当時5年生の算数（「0（ゼロ）」について皆で考える）の授業を参観した。

また、参観の最後には複数の参観者や校長先生との対話の時間を設けていただいた。そこで、校長先生から私の考えを聴かれ、教室と教室の壁を感じない教室の作り方（建築）や、キッチンがガラス張りで外から丸見えの状態でこどもが覗いていたり調理員さん達とガラス越しにお話していたりした様子、少しだけ教師から見えない隠れ家のような部屋（入り口が躡口のようであった）がある事など、レッジョのこどもへの考えが学校建築に表れているのではないかと伝えた。すると、校長先生はその「透明性」こそが重要で、「分断されない」ということが学校の教育理念にもあるという事を語られた。

この時の経験から、筆者はこども一人ひとりの思いを尊重し分断されない教室をどのようにつくっていくかという事に関心があり、こどもの学ぶ場をこどもと対話しながらつくるという課題を持っていた。

しかし、低学年のこども達が自分達の教室について対話をするというのは非常に難しいと考え、ただ言葉のみで対話を進めるのではなく、まずは自分の考えに向き合い、自分の考えを、言葉と自分が思い描くイメージに表しながら他者と対話させたいと考えた。

4.2 「イメージ描画法 (Image Drawing Method)」

横山ら (2020) はこのような可視化されたイメージを介する事により、言語だけでは創出されなかった可能性があるとして、「ビジュアル・ナラティブ」の方法論をよりどころとした「イメージ描画法 (Image Drawing Method)」(1988) を用いて保育者個々の実践についての思いの変化を明らかにすることを試みている。

そして、やまだ (2018) によるヴィジュアル・ナラティブの利点4点を次のように挙げている。(1) 視覚的なイメージを媒体として、言語のみによっては創出され得なかった経験や実践の多様な意味づけが引き出される。(2) 経験や実践にまつわる様々な出来事の複雑な関連を、視覚的なイメージとして全体性を持って表現することができる。(3) 複数の自己、異なる時間、異なる世界を、同一空間上に共存させて表現することができる。(4) 視覚的なイメージを媒介することによって、語り手と聞き手のやりとりが、二項関係の向かい合うコミュニケーションではなく、視覚的なイメージを対象とした三項関係の横並びのコミュニケーションになる。このことについて、横山らは、「語り (narrative)」のモードは有効であるとし、「言語の使用と連動して機能するものと考えることに不都合はない。」としながらも、『『視覚 (visual)』のモードを、人々が経験や実践を意味づける手段に持ち込むことによって、言語を主たる媒体とするモードのみによっては創出され得なかった新たな意味の地平が拓かれる可能性については一考の価値がある。』と述べている。

本研究では、対象である低学年の子ども一人ひとりが自分の思いに気がつくこと、さらに、「居心地のよい教室」という言葉では簡単に説明できないようなテーマについて他者との対話を繰り返し、他者と共に一つの教室をつくる事が目的である。その為、「イメージ描画法 (Image Drawing Method)」を子ども達との対話によって教室をつくる際、お互いの思いを共有する方法として用いる。

具体的な方法としては、まず一人ひとりが思う「居心地の良い教室」について、イメージ画を描いてもらう (図4)。好きな描画材料で自由に絵に表し、それぞれの思いが可視化された上で、その絵について語ってもらい、一人ひとりの思いをお互いに聴き合う。そのように、お互いの思いを十分に聴きあった上で、子ども達の対話を元に教室をつくる。



図4 子ども達が表した居心地のよさ

201X年5月15日
一人ひとりが「居心地のよい教室」を絵に表してみる。お互いのイメージを可視化して見合う。お互いの思いの違いを受け止めながら、居心地の良い教室について皆で対話する。

4.3 「居心地のよい教室とは？」

201X年 2学年 図画工作

4.3.1 「イメージ画 (Image Drawing Method)」による「居心地のよさ」についての対話

子どもたちとの対話で、自分が描いたイメージ画を用いながら「居心地のよさ」を表していったが、その際に多く聴かれた言葉が、教室が「落ち着く」「リラックス」という表現であった (図4)。子ども達が表した絵を観てみると、自分が落ち着いたり、リラックスしたりする為の物 (惑星、植物、動物等) や状況 (宇宙、海の中、いつもの遊び場等) が描かれており、自分が落ち着く時はどういう時なのか、その時には何が必要なのか、といったように、一人ひとりが自分の感情に向き合う事になった。その「落ち着く」という事から、子ども達が対話の中でさらにイメージにして挙げたものは、「自然」「水」「宇宙」「洞窟」「芝生」「火」などであった (図5)。

それらのイメージの中には、教室の中が薄暗い様子をイメージしている意見が挙がったり、上から何かをぶら下げるなど、就学前の園で天井からモノを吊した時の様子を思い出した語りがあったり、「全体が青のイメージ」等が挙がったりした。また、具体的に何かを想像するという事の他に、自分が、居心地がよいと感じる「色」についての提案もあった。

ここでは、多種多様なイメージやアイデアがあったため、教室全体のテーマを皆で考える事にした。

この対話の際、こども達ができるだけ皆の意見やアイデアが尊重され、採用されるように、全員の思いを融合したテーマを設定したことは大変興味深い。

「居心地のよさ」を対話し、お互いの心情や経験を聴き合う中で、自身の苦しい思いや過去の自分をふりかえり、他者の声を聴くなどしたこども達は、それまで見ていた他者に新たな発見があったようで、自分の事のように他者の語りを共感的に聴いていたように見えた。教室で生活する他者全員の思いをできるだけ一つの教室のアイデアに採り入れたいというこどもの思いを感じた場面であった。

お互いの思いを共感的に聴き合う中で、「海」というテーマとともに、こども達が「海」から連想するものを次から次へと挙げいった事は驚きであった(図6)。共通のテーマを持った事によって、そのテーマを元に、どのような教室を作りたいか、こども達のイメージがより鮮明になっていたのである。「イメージ画 (Image Drawing Method)」を用いながら対話することによって、他者への共感と共に、教室をつくる時のアイデアを次から次へと創出していくという展開が見えた。

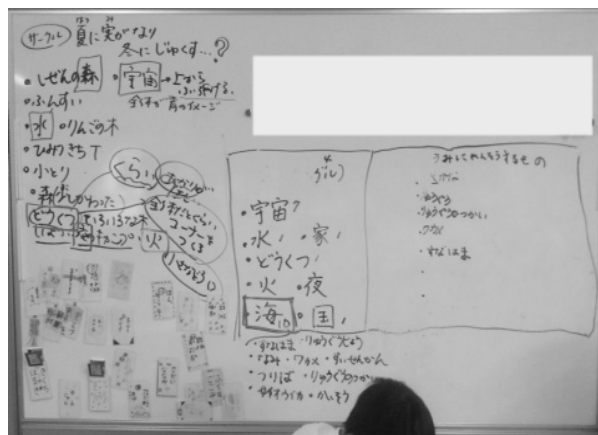


図5 「居心地のよい教室」についての対話の板書記録

201X年5月15日

一人ひとりの「居心地がよい教室」について対話する。お互いのイメージを聞き合うことで、多様なアイデアが出てきた。

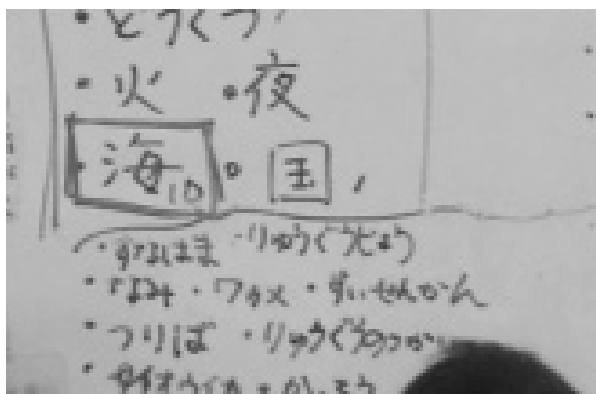


図6 海のイメージと共に、様々なものが連想されていく (対話の板書記録より)

201X年5月15日

砂浜、竜宮城、波、ワカメ、潜水艦、釣り場、リュウグウノツカイ、ダイオウイカ、海藻等が挙げられた。

4.3.2 「イメージ画 (Image Drawing Method)」による「海」についての対話

こども達は、それぞれに出た多様なアイデアやイメージを融合させ、「海」というテーマに決定した。

共通のテーマが決定し、こども達のイメージが鮮明になってきたところで、こども達から『「海』といっても人によって違う』という意見が挙がった。確かに、「居心地のよさ」というテーマよりはイメージしやすいより具体的なテーマではあるが、こども達のいうように、「海」という言葉でイメージするものは様々にある。

そこで、具体的な教室のイメージやアイデアを引き出すことを目的に、新たに、教室の全体写真に「海」というテーマのイメージ画を描く事にした。

その方法として、A4サイズ用の紙に、教室の画像をコピー (書き込みを妨げないように薄く印刷) し、思い思いのイメージを上書きすることにした。テーマが決定し、イメージが高まっているこども達ではあったが、実際の空間がどのようになっているのか、その空間に自分のイメージするものがどのように

具現化されていくのかという事については認識しづらいうであった。その為、ここでは実際の教室の画像を扱い、こども達が実際の空間に、自分のイメージするものをより具体的に描けるように配慮した。

「海」についての対話（図7）では、図6で挙げた海のイメージから連想していった波・ワカメ・魚・貝などが多く描かれていた。そしてこども達は、この対話によって挙げられた物事をつなげ、教室を「竜宮城にする」という最終決定を出した。



図7 「海」についての対話 201X年5月20日
教室の画像を印刷し（画像左上丸囲み）、そこに自分たちの教室のテーマである「海」のイメージを描いていく。そのスケッチをもとに、お互いのイメージを聴き合う。

4.3.3 「海」をテーマにした居心地のよい教室づくり



図8 201X年7月3日
対話の後で、皆のイメージ元に透明ビニールに描いていく。この絵は教室に飾るための絵であり、透明のものに描くことで水を表した。



図9 201X年7月3日
「透明」に近い材料として、水色や青のビニールテープを選び、波を作っていく（上部、丸囲み）水のイメージから、天の川を連想し、七夕を題材にした物語劇を作るこども達（左下丸囲み）。

クラスのテーマが「竜宮城」に決まり、6月中旬より制作を開始した。こども達には、自分が表したいものをつくることのできるグループに分かれるように助言し、大きく「海の中の生き物グループ」「竜宮城建設グループ」「波制作グループ」の3つのグループで活動することにした。こども達のこれまでの経験を聴くと、複数人の共同で大きな作品を描いたことがなく、「水」というものをどのように描いたらいいかわからないようで、制作に入る前に、ある程度の環境設定をする必要があった。そこで、大きなビニールシート（図8）を敷き、共同制作できる場を用意した。また、大きな透明ビニールを用意し、その透明ビニールの両面にアクリル絵の具で海の中の生き物や波を描いていくようにした。これまで透明のビニールに描くことがなかったこども達は、透明ビニールという材料が「水」を表すのに適していると感じたようで、教室の窓側に飾れば、ガラスが同じ透明の為、水の中に見えるのではないか、というようなアイデアが出された。

また、こども達は同じように「透明」に近い材料として、水色や青のビニールテープを見つけ、ビニールテープを大量に束ね、教室上にかけて波を表した(図9)。7月に完成した教室は、廊下側全てに水色や青のビニールテープが設置され、本当に海の中にいるような、別世界のようなであった。また、夏場の蒸し暑い時期に、さわさわと波(ビニールテープ)が揺れる度に涼しさを感じられ、こども達にも好評であった。

ちょうど7月ということもあり、「水」から七夕の「天の川」を連想し始めたこども達が、「七夕の劇」をやりたいと提案し始めた。筆者は、他のこども達から、竜宮城が完成していない途中では難しいという批判の声が挙がると予想した。しかし、「居心地がよい」と感じる教室をつくる時に、皆の意見を全てとりあげようとした時のように、こども達は物語の上演に賛成した。

ビジュアル・ナラティブを取り入れた教室づくりでは、こども達が、自分達でつくった教室で物語を上演するというさらなる展開を生み出すこととなった(図10)。



図10 201X年7月7日
自分達がつくった教室で物語を演じるこども達。

V 結 論

本研究では、こども達が自分達の「居心地のよさ」を考えて教室をつくるプロセスに、「ビジュアル・ナラティブ」の手法を取り入れて対話を重ねることにより、自分達の教室づくりから物語づくりへと発展するなど、教室づくりから新たな学びや物語を生み出すこととなった。本研究では、一人ひとりの語りにある個々の思いや感じ方を対話において共感的に聴き合うというプロセスを経ることで、こども達による「居心地のよい教室」づくりの可能性を示唆した。

昨今の新型コロナ感染症対策により、「ソーシャルディスタンス」や「三密」等のスローガンの元、こどもが学ぶ場は、他者と一定距離を保つような環境になり、用具や材料を媒介とする相互行為はほとんど見る事ができない状態が続いている。そのような教室環境は、こどもが他者と関わりをもつことを閉ざしてしまっており、個々のこどもの多様な声が聞かれるような「場」とは言い難い。このように、旧来の環境に戻りつつある中、教師もこどもも、そのことに違和感をもたない身体になってしまっている現状がある。

今後の課題としては、研究対象の範囲を広げ、多様なこども達の身体性に着目しながら、こども達による教室づくりについての方法や、その過程に見えるこどもの行為や変容について明らかにする事が挙げられる。

【注】

- (1) 仙田(2018)は、「身体性」「社会性」「感性」「創造性」に加え「挑戦性」を挙げている。
- (2) お茶の水女子大学附属小学校 NPO法人お茶の水児童教育研究会(2016)「児童教育 26」を参照。

引用文献

- 賀暁星. 1989. 学校建築の一考察 潜在的カリキュラム論の視点から. 教育社会学研究(44), 146-161. 東洋館.
- 河野誠哉. 2002. 近代日本の児童研究の系譜における認識論的転換: 分析視角の移動とその近代学校論的意味. 近代教育フォーラム (11), 175-188.
- 菅野誠・佐藤譲. 1983. 日本の学校建築. 文教ニュース社. 155.
- 仙田満. 2018. こどもを育む環境 蝕む環境. 朝日新聞出版.

- 仙田満. 2009. 環境デザイン論. 放送大学教育振興会.
- マリー・スカーダマリア・カール・ベライター・大島純. 2010. 知識創造実践のための「知識構築共同体」学習環境. 日本教育工学会論文誌, 33(3), 197-208.
- 高嶋景子. 2003. こどもの育ちを支える保育の「場」の在りように関する一考察.
- 三島通良編. 1985. 学校衛生取調復命書摘要. 博文館.
- 美馬のゆり・山内祐平. 2005. 「未来の学び」をデザインする. 空間・活動・共同体. 東京大学出版会.
- お茶の水女子大学附属小学校 NPO法人お茶の水児童教育研究会. 2016. 児童教育26. NPO法人お茶の水児童教育研究会.
- お茶の水女子大学アート実践研究会. 2019. LIFE×ART 2018. よしみ工産.
- やまだようこ. 1988. 私をつつむ母なるもの: イメージ画にみる日本文化の心理学. 有斐閣.
- やまだようこ. 2018. ビジュアル・ナラティブとは何か. N: ナラティブとケア, 9, 2-10.
- 横山草介・関山隆一. 2020. 保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ. 保育学研究, 58(2-3), 155-166.