

図画工作科・美術科

天野 紳一・島谷あゆみ・重本 優紀

一はじめに一

(1) 図画工作科・美術科の基本的な考え方～「Education through Art」

図画工作や美術を学ぶということは、単に描いたりつくったりするための知識や技能を身につけることではない。様々な試行錯誤を楽しみながら自分にとって価値あるものをつくり出していく創造的なプロセスを通して感性を働かせ、磨きをかけ、さらに豊かな情操へと高めていくことにこそ、この教科の学びの意義がある。リード (Herbert Edward Read, 1893-1968) の言う「美術による教育 (Education through Art)」¹⁾ が東雲図画工作科・美術科の基盤である。

子どもたちの造形活動のエネルギー源となる「感性」の意味を改めて紐解くと、一般的には「物事を心に深く感じ取る働き。外界からの刺激を受け止める感覚的能力」などと定義される。またカント哲学の世界では理性・悟性から区別され、「外界から触発されるものを受け止めて悟性に認識の材料を与える能力」とされている。思いの発露たる「表現」と、思いを豊かにするための土壌をつくる「鑑賞」とを呼吸のように繰り返しながら感性を高めていく児童・生徒の美的な営み(図1)に対して、個々の想いや発達段階に応じた適切な場と指導を提供し、その成長を保証することが図画工作科・美術科の大きな役割の一つである。

一方で9年間の義務教育期間を俯瞰する時、「美術の教育 (Education of Art)」という側面もまた重要である。現在の教育制度では、多くの児童・生徒にとって中学3年生が美術教育を受ける生涯最後の機会となる。芸術家を育成することが目的ではないが、少なくとも児童・生徒がその生涯にわたって何らかの形で美術に親しんだり、時には暮らしを豊かにする自己表現の手段として美術を選択したりできるような基礎的・基本的な能力については、この期間でぜひ身につけさせておきたい。「美術による教育」と「美術の教育」とは決して相反する考え方ではなく、学習内容として明確に区別されるわけでもない。新たな知識や技能、理論などを教授することで芸術の価値そのものに迫ろうとする「美術の教育」は、義務教育9年間の児童・生徒の発達段階に伴ってよりウエイトを増していく(図2)が、生活の中で培ってきた感性に働きかけ、引き出し、深めていくことで豊かな人間形成をめざす「美術による教育」という概念は、常にこの教科の根底にあると我々は考えている。

現行学習指導要領では、予測不能なこれからの社会を生き抜くために育成すべき資質能力が「何を理解しているか、何ができるか(知識・技能)」「理解していること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力・人間性等)」という3つの柱に整理され、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が提言されている。

東雲図画工作科・美術科がこれまで研究テーマとして掲げてきた「アクティブ(主体的)鑑賞の題材開発」「ポートフォリオを活用した発想プロセスの可視化」「協働的発想・協働的創造を生み出す授業デザイン」の在り方「アートを通じた自分さがしを促す授業づくり」等はまさにこのようなニーズに応えるものであり、今年度の研究も基本的にはこれまでの延長線上にある。

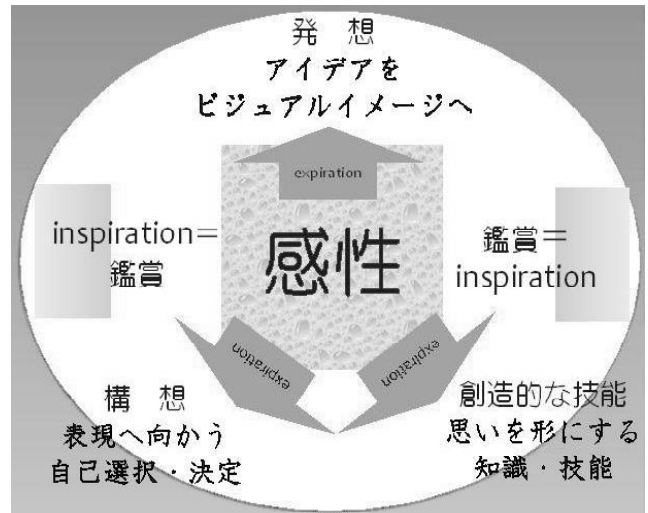


図1 感性を中心とした表現と鑑賞の関係



図2 「美術の教育」と「美術による教育」

(2) 9年間でめざす生徒像

東雲図画工作科・美術科では、「美術による教育 (Education through Art)」を基盤に、9年間を通して育てたい子ども像を次のように設定した。

①自分らしい感性に基づいた美意識をもち、②身の回りのさまざまな対象や環境に主体的に働きかけながら、③生涯にわたって美的体験を享受する生徒。

①自分らしい感性に基づく美意識とは、美しいものを美しいと感じる心のアンテナのことである。ここでいう「美しいもの」とは、児童・生徒個々の美的体験を通して醸成された感性、価値観に基づいて判断されるものである。一般的な「美」の範疇に止まらない多様性をもち、新たな体験及び他の価値観との出会い、そこで生まれる対話など、協働的な営みを繰り返しながら広がり深まるのである。

②身の回りのさまざまな対象や環境に主体的にはたらきかけるとは、「自分らしい感性」を大切にしながら、自らを取り巻く環境とそこに潜む「美」に興味をもって見つめ、見出し、主体的にかかわろうとする態度のことである。「自分らしい感性」は、様々な素材、表現技法、芸術作品、あるいは多様な感性をもった他者と出会いながら展開される多様な造形活動の経験と、そのプロセスで展開される造形的な思考・判断の繰り返しを通して培われる。

美しいものへの憧れや表現への欲求は人が生来もっている根源的な欲求であり、それが満たされることで日々の暮らしはより豊かになるはずである。多くの児童・生徒にとって美術教育を受ける機会が義務教育9年間で完結することを思えば、③生涯にわたって美的体験を享受する人を育てることは、我々美術教育に関わる者にとって大きな命題であろう。

1 研究主題との関連について

(1) 「教科等本来の魅力」について

この教科における児童・生徒の学びを端的に表現するなら、「個による主題追求」と言えよう。学習指導要領解説の本文に登場する第一人称の数が、小学校で前回比約2倍、中学校で約1.4倍に増加していることから、この教科の学びの主体が「自分」であることがわかる。三根は、『図画工作科における「わたし」と平成29年版小学校学習指導要領解説図画工作科編の検討』²⁾の中で学習指導要領解説の本文に登場する一人称「自分」に着目し、その出現数やそれに続く語の使用法等を分析した結果をもとに次のような見解を示している。(※詳細については『令和4年度教育研究 初等教育』³⁾参照)

- H29小図解説において「自分」の出現数(535個)は、前回H20小図解説(270個)と比べても芸術系他教科と比べても、突出していたことが特徴。(前回比198%)
- 「感覚や行為」「イメージ」「見方や感じ方」などが決して教師のものではなく、児童のものでなくてはならないことを強調しなければならないとの意識的・無意識的認識から「自分」が入った可能性がある。
- 新しい教育課程の図画工作科においては「自分」即ち「わたし」に対する眼差しが強調され、自分の感覚、自分の見方が重視されている。

これを受けて東雲図画工作科・美術科では、令和元年度より改めてこの教科における「自分」の重要性に焦点を当て、「アートを通じた自分さがしを促す授業づくり」をテーマに研究を重ねてきた。「自分さがし」とは一般的に、「アイデンティティを確立する」「人生を変えるきっかけを見つける」「自分の人生を見つめ直す」などの文脈で用いられる言葉である。平成8年7月の中教審第一次答申⁴⁾では、「教育は『自分さがしの旅』を扶ける営みと言え」という表現が用いられている。「生きる力」つまり児童・生徒が様々な体験を積み重ね、試行錯誤を繰り返しながら自己実現を目指す人間形成の過程において、それを的確に支援することが教育の重要な使命であるという捉えである。知育偏重から「生きる力」の育成へと大きく舵を切った90年代。「学校週五日制」「ゆとり教育」というキーワードとともに学力の低下が問題視されるきっかけとなり、マイナスイメージをもって捉えられがちな教育改革であったが、今改めて読み返すと、その根底には30年近く後の現代社会においてこそより重要視される豊かな人間育成をめざした崇高な理念が存在していることに気づく。どのように時代が移り変わり、混沌としようと揺るがない、不易なる教育の価値である。「自分さがしの旅」とは、個人的で内省的な営みのようであるが、それが学校という社会の中で展開されるものである限り他者との関わりを抜きにして考えることはできない。それまで特別に意識することのなかった自分の造形的な感性について、他者と関わりながら共に表現し、鑑賞し、振り返る学習活動を通して自分なりに意識できる領域を拡大していく。そのことによって児童・生徒一人一人の造形的な思考は深みを増し、ひいては個々のアイデンティティの確立にも寄与するはずである。

このように、児童・生徒一人一人がより自分らしく豊かに生きることを目標とし、知識や技能の習得を手段として主体的に学ぶ態度や、学ぶために必要な能力、学び方を身につけるプロセスそのものを重

視する形式陶冶的な側面にこの教科の本質がある。だからこそ、図画工作科・美術科の学びを通して拓かれ、磨かれた感性や造形的な知識・技能は、学習を終えた後も様々に形を変えながら一人一人の児童・生徒の生活の中に息づき、その成長を彩る術となるのである。このような考えから我々は、「自分さがし」に直結する学びにこそ図画工作科・美術科本来の魅力があると位置づけ、そのイメージを次のように捉えている。(図3)

多様な美的体験や造形活動を通して自分の中に深く眠る「まだ見ぬ自分」に気づき、自身への問いかけや他者との関わりの中で自分なりの見方や感じ方を再認識し、自己肯定感を高めていく営み。

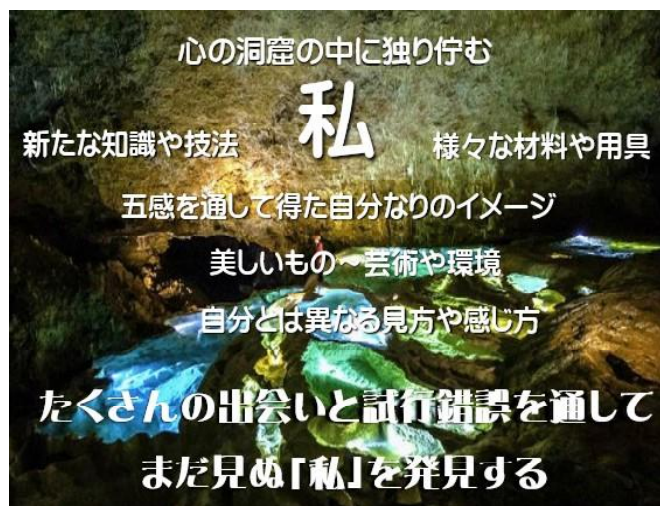


図3 「自分さがし」のイメージ

6歳から15歳までの9年間で自我は大きく発達し、変容する。したがって自我を確立していく過程にある小学校低学年から中学年（Ⅰ期）の児童と、いわゆる「同一性（自分とは何者であるかという自覚・アイデンティティー）」を発達させる小学校高学年から中学校（Ⅱ期・Ⅲ期）の児童・生徒とでは、「自分さがし」の在り方は必ず異なる。とりわけ、図画工作科の授業の経験も浅く、自己表現に用いる語彙も習得過程である小学校低学年では、自己のアイデンティティーに正面から向き合うような実践が適切とは限らない。そこで、各期の発達段階に応じてイメージできる「自分さがし」の様相をもとに、めざす子どもの姿を次のように想定した。(表1)

表1 各期の発達段階に応じためざす子どもの姿

Ⅰ期 小1～4	<感覚を拓き、基盤をつくる>
	多様な造形活動を思う存分楽しみながら五感の全てを使って感じ取ったり、表現したりする経験を重ね、自分なりの見方や感じ方、表現方法があることに気づく。
Ⅱ期 小5～中1	<自分の見方や感じ方を自覚する>
	自分なりの見方や感じ方、表現方法を追求する活動を通して、「何をどのように表現したいのか」「そのためにどんな方法を用いるのか」を見つめ直し、自覚できるようになる。
Ⅲ期 中2～3	<他者との関わりの中で自分を価値づける>
	自分なりの見方、感じ方、表現方法やその意図を、身近な他者から社会への広がりを見守り、視野に入れた自分を取り巻く環境の中で再認識し、自分なりに価値付けをすることが出来る。

(2) 「教科等本来の魅力に迫るための教師の資質能力」について

図画工作科・美術科の授業づくりに求められる教師の基盤

図画工作科・美術科の教師として求められる資質能力とは何かを問う時、その基盤となるのはこの教科が形式陶冶をめざすものであるという理念である。これは冒頭で述べた「Education through art」の理念とも重なるものであり、この教科の学びを通して培われ、豊かに高められた情操が児童・生徒一人一人の人間形成に何らかのよい影響をもたらすものであってほしいと強く願う。

学習指導要領には児童・生徒の発達段階に応じた目標と内容、育てるべき資質能力について明確に示されているが、その達成のためにどのような題材をどのように扱うのかについては、指導者の裁量に委ねられている部分も大きい。従って図画工作科・美術科の教育内容は必ずしも「系統的・段階的な教授」というスタイルに囚われることなく、目標が十分に吟味されてさえいれば、目の前の児童・生徒の興味・関心やレディネスに合わせてある程度柔軟に、創造的に展開できる。つまり、教師の経験や造形的な感性、アイデア、センスといった資質能力を活かしたダイナミックな題材解釈（題材開発）が可能であり、教科等本来の魅力に迫る授業づくりの大きな鍵もここにあると考えている。

pck への着目

徳岡は『pedagogical content knowledge の特質と意義』⁵⁾の中で次のような解釈を示している。『pck は「教育内容」をその教授可能性から見て最も適切に具現化したものであり、「学習者の誤った先行概念」(学習者についての理解)を組み替えるのに最も有効な、また最も分かりやすい教授法を用いて教えられるものであり、具体的には「類推, 表現, 例, 説明, 実演」として学習者に提示される。(引用)』つまり pck は、「教育内容」「教授法」「学習者についての理解」の複合的な知識であり、単に「教育内容 content」と「教授法 pedagogy」についての知識が結合したものではないという捉えである。

さらに徳岡は同稿で pck の形成過程で最も重視すべきは「翻案」であると述べている。『教師が理解した教育内容はそのままでは教えられない。学習者が理解できるように翻案されなければならないのである。そこで教師は、自分が理解している教育内容と学習者の思考過程との間を往復しなければならないのである。(引用)』とし、そのプロセスを次のように整理している。

- | |
|---|
| ①教材の準備 (preparation) : 学習者に教えられるように教材を構造化し, 分節化する |
| ②表現 (representaion) : 学習者が理解できるように表現を改める |
| ③選択 (selection) : 多様な形態から適切な教授法を選択する |
| ④適合 (adaptation) : 表現された素材 (教材) を学習者の特性に合致させる |
| ⑤仕立て (tailoring) : 適合したものを特定の学習者, あるいは一定規模の傾向・理解力をもつ学習集団を対象に仕立て直す |

これらの準備をもとに実際の授業場面において省察的実践を繰り返しながら, 教師は新たな包括的理解に至るとしている。この pck の概念をふまえて, 図画工作科・美術科本来の魅力に迫るための教師の資質能力の具体を紐解いてみた。(表2)

表2 図画工作・美術科本来の魅力に迫るための教師の資質能力の具体

資質能力	視 点	資質能力の具体
授業構想力	目標設定 (翻案) 題材開発 (翻案)	○児童・生徒がそれぞれ自分なりの見方や感じ方, 感覚, 感性を存分にはたらかせながら主体的, 追求的に取り組むことのできる目標設定をする。(ディレクション能力) ○目標に照らしてめざす児童・生徒像を具体化し, 学習者の傾向やレディネスに照らして題材を解釈し, 開発する。
授業実践力	環境設定 指導技術 多様性への対応	○児童・生徒が十分に試行錯誤できるような学習環境の整備と十分な時間の保障に努める。 ○児童・生徒が身のまわりの様々な造形的要素, 新たな知識や技能, 仲間との関わり, 美術作品との出会い等に影響を受けながら, 自分にとって価値のあるものを求めて試行錯誤ができるよう個や集団に働きかける。 ○児童・生徒の多様性を共感的に受け止め, 価値付けるとともに, 個々の思いの具現化のために必要に応じて適切な支援を行う。 (知識・技能の紹介, メタ認知の促進, ファシリテート等)
授業分析・評価力	評価法の工夫 プロセス評価 授業分析 授業改善 (翻案)	○「振り返りのための振り返り」ではなく, 学習過程の中に自然に位置付いた振り返りの方法と場を工夫する。 ○ポートフォリオやタブレット等を活用して学びのプロセスを丁寧に記録し, 個々の思いや造形的な意図に対するメタ認知を促すとともに, プロセス全体の評価に努める。 ○児童・生徒と十分に共有したパフォーマンス課題のもと, 必要に応じてルーブリック評価 (集団あるいは個別) を取り入れて個々の学びの達成度を把握・分析し, 学びにフィードバックする。 ○授業分析・評価をもとに, よりよい学びをめざして柔軟に授業改善を繰り返す。

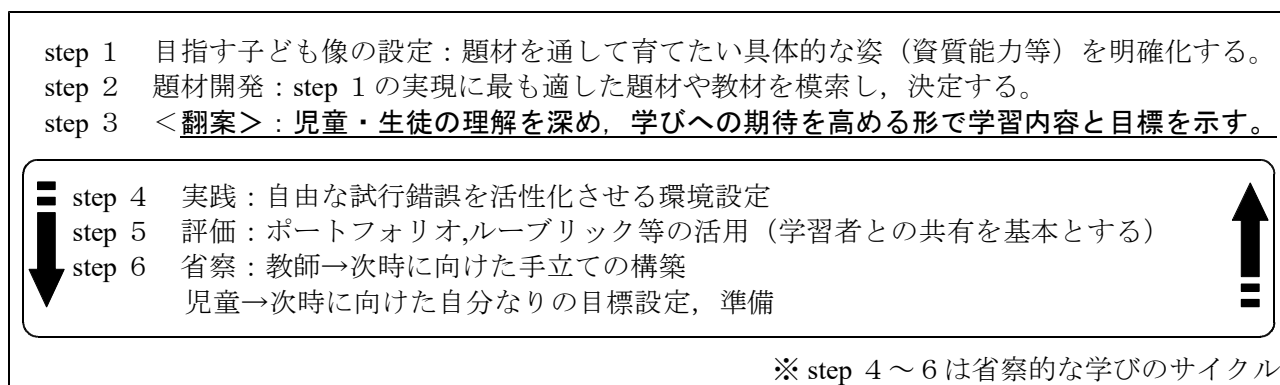
2 本年度の研究計画

(1) 研究の目的

図画工作科・美術科本来の魅力に迫るための教師の資質能力とは
— 翻案のプロセスを明らかにした題材開発と授業実践を通して —

教師の資質能力と紐づけながら授業づくりのプロセスを改めて明確化し（表3）、特に「翻案」に焦点を当てて児童・生徒の学びへの期待を高める題材開発の可能性を探る。そして、そのようにして生み出した題材が実際に児童・生徒の主体的な学びにつながったのか、また個々の主題追及（「自分さがし」と言い換えることができる）を促すことができたのかを見取り、分析することを通して教科本来の魅力に迫る教師の資質能力を明らかにする。

表3 図画工作科・美術科の授業づくりのプロセス



(2) 研究の方法

表2に示した資質能力をもとに、実際の授業づくりにあたって特に重視したい4つの視点と、そこで必要とされる教師の資質能力を次のように整理した。これは一昨年度まで取り組んできた「アートを通して自分さがしを促す授業づくり」に関する研究を通して得た視点である。①②をもとに題材開発に着手、③④をもとに授業評価・分析を行い、新たな授業改善の手がかりを得る。

① 児童・生徒の理解を深め、学びへの期待を高める題材選択と目標設定（**翻案**→授業構想力）

「自分さがし」の営みである図画工作科・美術科の授業は、学習者の主体性を抜きにしては成立しない。従って最も大切なのは動機付けの過程である。児童・生徒がそれぞれ自分なりの見方や感じ方、感覚、感性を存分にはたかせながら主体的、追求的に取り組むことのできる題材と目標を設定する。

図画工作科・美術科の学習は決められた答のない創造的、探求的な活動である。したがってその目標は常に児童・生徒一人一人に内在していなければならない。個によって、それは題材全体を通して揺るがないものになるかもしれないし、活動の過程で修正され、移り変わっていくものであるかもしれない。いずれにしても「おもしろそう」「やってみたい」という興味・関心を引き出し、「こうしてみよう」とイメージを膨らませるきっかけをつくることができるかどうかは題材の導入にかかっている。題材の概要と目標、方向性を実際の授業場面でどう伝えるのか。つまりディレクターとしての能力は、教師に求められる大きな資質能力の一つである。

② 試行錯誤を可能にする環境設定（**翻案**→授業構想力／授業実践力）

児童・生徒の発想は、一定の方向性や段階に沿って生まれ、高まっていくとは限らない。身の回りの様々な造形的要素、新たな知識や技能、仲間との関わり、美術作品との出会い等に影響を受けながら、児童・生徒は自分にとって価値あるものを求めて試行錯誤を繰り返す。「つくり→つくりかえ→つくる」「気づき→気づき直し→気づく」という試行錯誤のプロセスの中でもとりわけ、「つくりかえ」「気づき直す」というエネルギーを伴う行為を容易に行うことができるような学習環境の整備と十分な時間の保障に努める。

③ ポートフォリオを活用したプロセスの記録（授業分析・評価力）

表現や鑑賞の学びの中で思い付いたこと、試しに表現してみたこと、気づいたこと、気づき直したことなどは、時間の経過とともに消えて無くなってしまふ。例えば算数科で答を求めるための思考の

道筋や計算の跡をノートに残すように、造形的な思考のプロセスを記録しておくことが大切である。表現領域では、試行錯誤の中で生まれた試し描きや習作、製作途中の作品の画像、学びの過程で生まれた気づきのメモなど、鑑賞領域では、初発の思いの記録（例えば付箋等）に書き記した物、仲間と交流する中で生まれた気づきや交流のプロセスそのものがわかるようなワークシートなどが考えられる。これらを収めたポートフォリオは、学習者にとって自らの学びの足跡を客観的に捉えるための重要な手がかりであると同時に、授業者にとってはさらなる授業改善へのヒントに満ちた資料となる。

④学習過程に位置付いた振り返り（授業構想力／授業分析・評価力）

学習過程の途中で、あるいは終末での振り返りを丁寧に行うことで、自分自身の造形的感性に対するメタ認知を促すと同時に、それぞれの思いがどのような形で実を結んだのか、プロセス全体を評価することが可能になる。自分は何をどのように表現したかったのか、あるいは表現しなかったのか。他者にどんな思いを伝えるために、どんな手段や言葉を用いたのか。そしてそれは伝わったのか。表現や鑑賞の学習活動と切り離された「振り返りのための振り返り」ではなく、児童・生徒自らが「自分さがし」という主体的なモチベーションをもって取り組むことができるよう、ワークシートの構成や学習形態を工夫しながら学習過程に位置付いた振り返りの場を設定する。うまくいったこともそうでなかったことも含めて自らの学びの軌跡を大切に振り返り、肯定的に評価することを繰り返しながら「自分らしさ」が培われるものと考えている。

（3）検証方法

授業構想の段階で設定した目標がどの程度達成されたのか、目標達成のための翻案をはじめとする手立てが妥当であったのか、次のような児童・生徒の姿を通して見取っていききたい。

- 児童・生徒のアイデアシート、発言、作品等といったパフォーマンスの分析・評価
- ポートフォリオに記述された内容をもとにしたメタ認知のプロセスの分析
- 試行錯誤のプロセスや気づきの変容を記録した振り返りシートの量的・質的分析
- 学習集団、場合によっては個を対象としたパフォーマンス課題の設定とループブック評価

【引用・参考文献】

- 1) 宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳（2001）『芸術による教育』フィルムアート社、原著 Herbert Read（1943）『Education Through Art』Faber.
- 2) 三根和浪（2018）『図画工作科における「わたし」と平成 29 年版小学校学習指導要領解説図画工作科編の検討』美術科教育学会第 40 回滋賀大会発表発表概要集，p. 31.
- 3) 広島大学附属東雲小学校（2023）『令和 4 年度教育研究 初等教育』，p.149.
- 4) 中教審第一次答申（1996.7.19）『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について』，第一部（3）
- 5) 徳岡慶一（1995）『pedagogical content knowledge の特質と意義』日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第 21 巻，p69-71.