

図画工作科・美術科

天野 紳一・島谷 あゆみ・重本 優紀

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

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。「美術による教育（Education through Art）」（Herbert Edward Read, 1893-1968）が東雲図画工作科・美術科の基盤である。

児童・生徒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「物事に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。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、個々の思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。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、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) 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。



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

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。

図画工作科・美術科における児童・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。（広島大学附属東雲小学校,2023）三根（2018）は、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。

- 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、「アートを通し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では、「教育は『自分さがしの旅』を扶ける営みと言える」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。「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そ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な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か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。

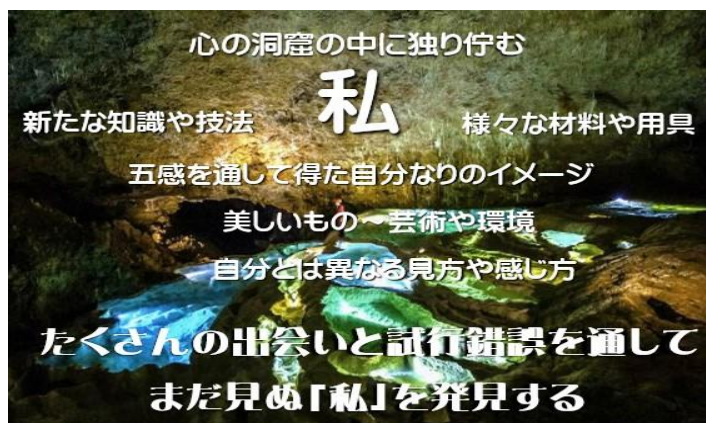


図3 アートを通した自分さがしのイメージ

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）」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」の在り方は自ずと異なる。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】	＜感覚を拓き、基盤をつくる＞
小1 ～小4	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、 <u>自分なりの見方や感じ方、表現方法があることに気づく。</u>
【Ⅱ期】	＜自分の見方や感じ方を自覚する＞
小5 ～中1	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のか」「そのためにどんな方法を用いるのか」を見つめ直し、 <u>自覚できる</u> ようになる。
【Ⅲ期】	＜他者との関わりの中で自分を価値づける＞
中2 ～中3	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 <u>価値付けを</u> することができる。

（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

① 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、教員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。

② pck への着目

徳岡（1995）によると「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。」と解釈されている。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。

さらに同稿で pck の形成過程で最も重視すべきは「翻案」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。」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 の概念を踏まえて、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整理した。（表2）

表2 図画工作・美術科本来の魅力に迫るための教員の資質能力

資質能力	視 点	資質能力の具体
授業構想力	目標設定（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。 <u>（ディレクション能力）</u>
	題材開発(翻案)	○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	○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。
	指導技術	○身のまわりの多様な造形的要素、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。
	多様性への対応	○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	○「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。
	プロセス評価	○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。
	授業分析	○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 <u>ルーブリック評価（集団あるいは個別）</u> 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。
	授業改善（翻案）	○授業分析・評価をもとに, よりよい学びをめざして授業改善を行う。

3 本年度の研究計画

(1) 昨年度までの研究の経緯

これまで2年間, 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模索してきた。

表3 図画工作科・美術科の授業づくりのプロセス

step 1	目指す子ども像の設定：題材を通して育てたい具体的な姿（資質・能力等）を明確化する。
step 2	題材開発：step 1 の実現に最も適した題材や教材を模索し, 決定する。
step 3	＜翻案＞：児童・生徒の理解を深め, 学びへの期待を高める形で学習内容と目標を示す。
step 4	実践：自由な試行錯誤を活性化させる環境設定
step 5	評価：ポートフォリオ, ルーブリック等の活用（学習者との共有を基本とする）
step 6	省察：教師→次時に向けた手立ての構築 児童→次時に向けた自分なりの目標設定, 準備

※step 4～6 は省察的な学びのサイクル

さらに, 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, 個々の主題追及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とは何か, 表2をベースに実際の授業レベルで具体化した。（表4）

表4 実際の授業において求められる教師の資質能力

資質能力	図画工作科美術科が考える「教師の資質能力」の具体
授業構想力	○学習者の実態を踏まえた題材設定および導入 ○学習者と指導者, あるいは学習者相互の <u>目標の共有</u> ○試行錯誤を可能にする環境設定 →「こうしてみよう」「やり直そう」「こんなやり方ではどうかな？」
授業実践力	○目標を踏まえながら, より多くの視点をもった学習者個々の主題追求を支える即時評価とアドバイス→児童・生徒理解

授業分析 評価力	○自らの授業を分析・評価し、次時へつなげる改善点を明確にする ○ <u>ループリックの在り方をより柔軟に捉え直す</u> ・ <u>題材を通して全ての学習者に習得させたい内容</u> に関するループリック ・ <u>個々の児童・生徒のめざす目標の到達度を測る</u> ためのループリック ※いずれの場合も学習者と指導者との間で共有することを前提とする
-------------	---

(2) 研究テーマの見直し

教師の資質能力という視点から翻案のプロセスを追求したこれまでの実践研究を通して、「児童・生徒の多様な実態に合わせたオーダーメイドの授業をつくり出す発想力」「個々の見方や感じ方を幅広く捉え価値付けする柔軟さや包容力（教材研究や児童・生徒の実態把握に基づく）」の必要性を再確認するとともに、実際の授業場面においては次のような教師の姿勢やはたらきかけが重要であることを実感できた。

- 題材の特性や目標を理解した上で児童・生徒が主体的に学びを始めることができるような題材の手渡し方（導入）を工夫する。
 - 目標の共有後は指示的な発言を極力控え、個々が自由に試行錯誤できる時間と環境を確保する。
 - 児童・生徒が教師との信頼関係のもとで安心して自らの思いを表現できるように、受容的・共感的なかわりを保つ。
 - 日常生活と学びとを結びつける（学び続ける）ための言葉かけや環境設定に配慮する。
- 一方で、題材を通して個々の児童・生徒がどのように造形的な資質能力を発揮し、高め、自分自身の学びに満足したのかを見取るための具体的な方法についてはさらに検討が必要である。

図画工作科・美術科の学びを突き詰めれば個による主題追求そのものであり、その評価は1つの尺度を基準とした画一的なものであってはならない。学習指導要領に示された習得すべき資質能力と個々の思いや願い、表現への欲求とを摺り合わせていくことが必要である。つまり、我々教師が授業のねらいをどこまで達成できたかを知ると同時に、児童・生徒がどこまで自分の主題を追求できたのかをメタ認知できるようにするための基準の具体化である。そこで本研究主題の三年次にあたる今年度の研究テーマを次のように設定した。

教師の願いと学習者の思いをつなぐ授業評価の在り方を探る
 一身につけさせたい資質・能力と個別の思いを擦り合わせたループリックの作成を通して―

(3) 研究の方法

実際の授業づくりにあたって特に重視したい視点と、そこで必要とされる教員の資質・能力についてはこれまでと同様である。

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、感性を存分にはたらかせながら主体的、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、探求的な活動であり、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。いづれにしても「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、「つくりかえる」「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う。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。これらを取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。

ポートフォリオの作成についてはタブレットの機能を効果的に活用する。

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、あるいは表現したくなかったのか。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。

そのためには、それぞれの授業場面において子どもたちがどのような学習をしたいのか、つまり一人一人が追求したい目標がより明確になっていることが望ましい。そして、その目標に基づいたパフォーマンス課題に対して、到達度を計るためのループリックの作成を試みる。もちろん、

パフォーマンス課題やルーブリックが妥当であるのかについては、指導者が掲げた目標と照らし合わせながら十分に吟味する必要がある。

これらのことを踏まえ、今年度は特に目標設定、及びそれに応じた指導者のルーブリックと学習者のルーブリックとの摺り合わせに焦点を当てて研究を進める。

(4) 検証方法

- 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
- 学習集団及び個を対象としたパフォーマンス課題の設定とルーブリック評価

【引用・参考文献】

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.

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』,149.

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回滋賀大会発表概要集』,31.

中央教育審議会第一次答申(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)」.

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,69-71.