

# 美術教育におけるカリキュラム論の提案

— ユニット型連携構築方法による計画作成 —

向野 康江\*

(2017年10月25日 受理)

Suggestions for Curriculum Theory in Art Education: Plan by building units method

Yasue KOHNO\*

キーワード: 図画工作科 美術科 カリキュラム ユニット型

本稿では、これからの美術教育関連授業を活性化し、実効性あるものにしていくために、教科教育学的の見地で、「指導と評価の一体化」を前提に、カリキュラム開発という立場から美術教育の感性教育主義に応じた図画工作科・美術科の授業を支えるユニット型連携構築を発想して、カリキュラム作成とユニット型点検方法を提案した。

## はじめに

何を重点的に学習させ、育みたいのかきちんと考えておかないと、何のための授業なのか学習者は迷ってしまう。これは「表現」「鑑賞」に関する学習の共通事項でもある。受験の主要教科でない美術教育科目ではなおさらのことであろう。主要教科の息抜きとしての、お気楽でおしゃべりタイムとしての授業では長続きしない。重点的に学ばせる内容を教師がまず組み立てる必要がある。カリキュラム組み立てが、カリキュラムを構成していく。本稿では、図画工作科及び美術科に関するカリキュラムの考え方を示す。

## 1 カリキュラム開発視点での問い直し

---

\* 茨城大学教育学部美術教育研究室

いま、日本の美術教育は存続か消滅か危うい岐路に立たされている。あらためて言う。平成元(1989)年以降、度重なる「楽しい造形活動」の強調によって、とうとう知的水準を無視した描画指導が観念化されたからである。これまで、どう説明しても理解が及ばなかった「造形遊び」の概念化がようやく定着してきた。昭和52(1977)年以降、40年を経て市民権を得てきた。しかし、「造形遊び」を体験したことのない教師には、未だその効能というものがわからない。もうすぐ半世紀になろうとするのに、「造形遊び」が「楽しい活動の時間」=造形能力の退行と捉える風潮は、未だに残っている。今後の美術教育関係の授業展開のあり方についてのとまどいを一掃するためにも、現在の美術教育のカリキュラム構成の見直しや、教員養成課程での美術教育カリキュラム論の習得は必須化されなければならないと考える。よって、教員養成課程の美術科コースに課せられた至上命題は、個々の能力を引き出すための教材配列の「実効性」である。平成29(2017)年3月に小・中学校学習指導要領が全面改訂されたのを機会に、これからの図画工作科・美術科をどう学校の教育課程に位置づけ、どのようにカリキュラム・マネジメントを行うのか、その実効性を問うていくことが必要であろう。

本稿では、これからの美術教育関連授業を活性化し、実効性あるものにしていく起爆剤として、教科教育学的の見地で、かつそこでの「指導と評価の一体化」を前提に、カリキュラム開発という立場から論を展開していく。つまり、自分が考えた教材(題材)について、なぜその学年でその題材を取り上げるのか、その必然性について必ず考えることもしないで、たまたまその学年に設定したとか、教師自身が好きで得意な領域だからとか、授業者がよく知っている絵画だから鑑賞させることができるとか、教師中心主義的な教材配列では筋が通らない。教材研究においても、学習の要点の確認を進めながら、まず教材研究の要点確認表を作成し、その後、発達段階を考慮して対象学年の設定方法を考えていけば、当然、カリキュラムの作成が重要になってくることがわかるはずである。大学での教員養成課程においても美術教育のカリキュラム論を必須にしているところは、おおいであろうか、今のところ疑問である。

## 2 美術教育の感性教育主義

図画工作科の授業が、国語科や社会科、算数・数学科等と同様に教科教育として位置づけられているため、形式的な側面では、①教科書等のテキスト導入による指導計画の安定化 ②通信票や指導要録等の評価欄記載による学習評価法の定着 ③能動的で形成的評価を可能にする授業への指導法の確立、が期待されるべきであった。ところが、感覚・感性教育を主体とするため、図工科授業で学ぶ要素を個々の学習者の要求に応じていると收拾がつかなくなり、何を育成しようとしていたのか見失ってしまう。

例えば、日本の美術文化を基底で支えるのは、国民の個々の豊かな美的日常生活や、学校での楽しい図工の授業であると考えたでしょう。ならば、どのような学習内容・方法で、美的

な感覚や豊かな情緒、充実した楽しさが育成できるのであろうか。

国民の個々の豊かな美的日常生活は、ある程度の経済的余裕と知的環境が大いに関係してくる。まず個々の学習者が自らの存在を肯定的に捉えながら学ぶ環境でないと「美的さ」を感じる余裕はない。自己実現を果たした著名人がある種の「美的さ」を希求していくのもその例である。そのような環境を教師が指導面で用意しておく必要がある。その際に、これまで支配的であった一斉型授業スタイル、あるいは指導する内容項目に関係なく「導入では……、展開前半では……、展開後段では……」といった従前のような指導過程論に縛られた指導でよいものであろうか。美術教育でめざす美的な資質・能力は、もっと柔軟な方法やカリキュラムで育成されるはずのもの、と考える。その資質・能力を育てていくためには、やはりカリキュラムに着目するのが要諦である。

さらには、キャリア教育の視点から、学習者自身が自分の将来とのつながりを実感し、見通しをもちながら美術文化を形成していく予備軍となるように、造形的資質・能力を育成していくことも重要であると考え、これも大切である。

昭和52（1977）年度の『学習指導要領』による「造形的な遊び」によって、図画工作科の学習評価のあり方に混乱が生じたのは紛れもない事実であり、「造形遊びの評価はどうするのか」という見学者の質問に対して、研究指定校の授業実践者までもが「造形遊びには、各個人に個別の評価・評定を判定しない、全員に「A」を付ける」と回答する有様であった。当然、一般校の教師がさらに困惑したのは言うまでもない。作品という成果から個別的なセンスの良さは読み取れても、活動の中で育つ内面的な感覚・感性の育成は、従前の作品成果を対象にする評価・評定方法では読み取れないからである。

その混乱から脱出できたのは、当時から『学習指導要領』が「造形遊びとは何か」その概念をしめさなくとも、30年以上も経て造形遊びの概念化が進んできたからである。この造形遊びが図工科授業の光景を劇的に変えたのは疑いのない点である。30年間にわたって「図工嫌い」を解消しようとした楽しい活動である「図工の時間」、その指導で欠落していたものは何か、それは、図工科・美術科が本来所持していた美にかかわる作業、そのうちのきちんと「つくる」内容を他教科へ、次々と手放したことである。

染色、手芸関係は家庭科へ、今では折り紙を折ることも家庭科で実践する。「よく見て描く」の観察描写は理科へ、「のこぎりで切る」「きちんと組み立てる」は技術科へ、で、「図工科で実行すべき教育内容は？」となると、あまりにも感性的な、内面的な他教科と比較して特別すぎるほど一点に研ぎ澄まして集約してきた感がある。自由な表出を容認し、感覚・感性的な表現を重視しすぎたために、教科教育学として科学的な視点が欠落し、教育内容の構築性を気づいてこなかった点を指摘しておきたい。

例えば、教科教育であれば単元や題材のテーマに基づいて設定した学習課題を追求する学びの創造は、きわめて一般的な方法論である。しかし、それが図工科授業では「押しつけ」と敬遠されがちである。学習者が自らの力で美的価値を自覚し、内面的資質としての表現力を形成できるようにしてやることこそ理想と語られてきた。教科書会社等が最も忌み嫌う〇〇

方式と名付けられた描画方法による学習指導が、なぜ消滅しないのか考察してみるとよい。よく耳にするのが「表現に正解はない」「表現では何を表しても受容される」という言葉である。しかし図工科の授業でも正解は明確に存在するのである。

なぜなら教師が教材を提示し、その学習目標に沿って「正解」へ誘導する。それが一般的な授業パターンになっており、学習者たちの中に存在する異なる考え方を排除し、事前に設定したゴールに学習者の学びの結論を落とし込む仕掛けとなっている学習の仕組みに、主体的・対話的で深い学びなど存在しない、とする見方もある<sup>1)</sup>。されど学習者の主体的な学びを引き出す学習活動の余地は十分残されている。それは、ユニット型連携構築の教材カリキュラムによって実現できる。

### 3 美術教育関連の授業を支えるユニット型連携構築の発想

美術教育関連の授業に臨むとき、教材開発、指導方法、実態把握方法、教師の指導計画といった事前の準備が重要であることは言うまでもない。教師も初めて体験する教材を、学習者とともにアクティブ・ラーニングで実践していこうというのは極めて危険なことである。単純に言うと、カッターナイフで鉛筆を削ったことのない教師が、カッターナイフによる鉛筆削りは教えられない、ということである。図画工作科の教師に選科制を設けていない県では、図工が苦手な教師も学校で図工を教える。若手教師や図工苦手教師は、どうしても一定の成果が確認できる〇〇方式に目が向く。酒井臣吾方式の会員は1万人以上に達するという。それだけ指導方法に確信がもてないということなのであろうか。学習者の表現に対し、個性や個性を重視するならば、教師の指導方法も教師の顔の数だけあってしかるべきである。

指導方法やその改善も重要なことである。しかし、さらに重要なことは、教科教育学としてのカリキュラム開発を構築していくべきであった。楽しい造形活動を推進した側も、それを批判する側の両者いずれにも、その視点が抜け落ちている。

特に図画工作科は年間70時間、義務教育9年間を通して小・中学校全体での授業時数は525時間に及ぶ。そこでの学びを構成する内容と系統的体系性に関する考察、すなわちカリキュラム研究は必須要素である。ましてや美術教育関連教科は、小・中学校共通に「A表現」「B鑑賞」の2領域で構成されている。それは新学習指導要領でも同様で、A、Bの双方を連携して実施することになっている。この二つの内容項目を学習者の描画発達の段階に即して、相互の関連性や発展的継続性等を視野においた学習構想方略の発想が不可欠である。いわゆる、一般の学習指導要領で強調されているカリキュラム・マネジメントによって美術科関連科目が組織的かつ計画的に授業力の質的向上を図っていくことが必須である。

このカリキュラム・マネジメントが適切に運用・実施され、美術教育の質的向上が担保されるなら、今般の図画工作科への授業転換を促す原動力となった「造形遊び」に技術習得上の感性の育成を導入すべきである。これまでのPDCA<sup>2)</sup>サイクルを活かし、4つの評価観点

「造形（美術科では美術）への関心・意欲・態度」「発想や構想の能力」「創造的な技能」「鑑賞の能力」の評価視点がより学習者の体験構築を促進するカリキュラム・マネジメント論が必要となる。

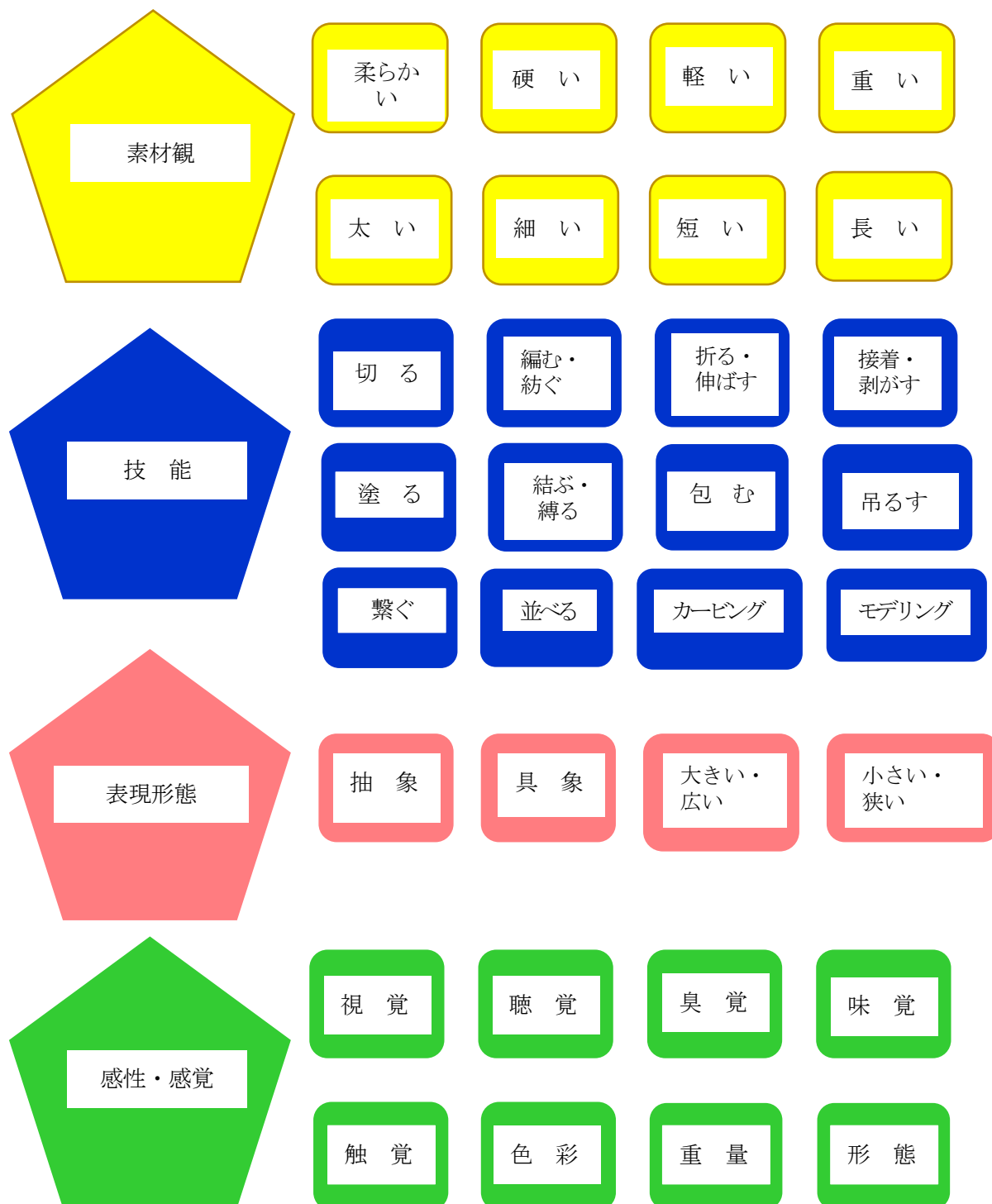
では、カリキュラム・マネジメントをより効果的に実行していく美術教育ユニット型連携構築とはいかなるものか。それは、図工科年間70時間、美術科30時間の授業を一つの単位として捉え、その中に学校・各学年の教育・学習目標を設定し、重点指導や地域的連携、課題解決テーマを数時間の小単位として適宜設定することであり、学習者一人一人の個性を大切にしたい美術教育プロセスを実現しようという学習者目線に立つ授業カリキュラム開発方法理論である。

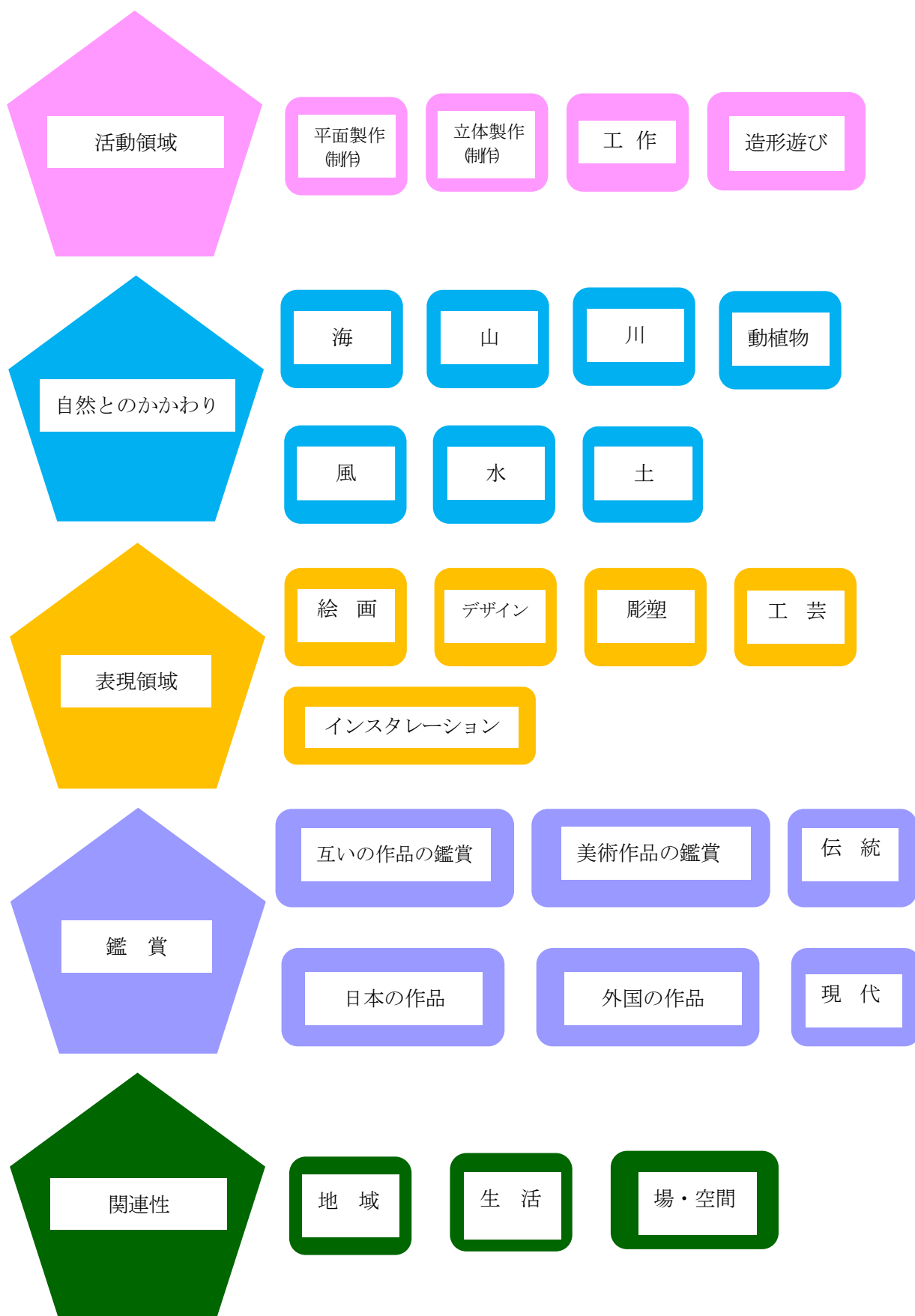
もちろん、1主題1時間完結型授業でもよいし、1主題多時間扱いの授業展開でも構わない。学習者の造形能力や美的感性を育成に対する実効性が高めることに、この方法の特徴がある。学期全体の中でいくつのユニットで、最終目標が達成できるのか考えるとところに、教師の力量が問われることになる。美術教育においても、学習者にはそれぞれ生得的な個性があり、立体的な造形作業が得意な子、デザイン・イラスト画が得意な子、情緒的な絵画表現を好む子、客観的な描写表現を子のむ子、形に執着する子、色彩が気になる子など、多種多様である。それを意図的に統一して教育していこうとするので、どうしても授業形態のスタートは一斉での開始になる。ただし、ゴールは個々の学びの成果を認めあうことで成立することが理想である。あくまでも授業者である教師側に主体性が存する教授・学習方法論は手放すことはない。一律かつ画一的に実施したとしても、学習者から多様性を引き出すことが前提であり、それぞれ単独に主題設定して指導しても、同一テーマで連続的な指導をしても、ユニットの多様性によって学習者たちが知らず知らずのうちに造形的能力や美的感性を伸ばしていく学びにすることができる。ユニットの連携を年間指導計画において考えることで、具体的かつ実効性の伴う弾力的なカリキュラムが実現できる。同時に、ユニットによる構築は、ユニットによる点検方法とも言い換えられる。

#### 4 美術教育におけるカリキュラム開発とユニット型点検

そこで、美術教育では、ユニット型連携構築方法と同時にユニット型点検というのを提案する。学習内容をブロックのように自由に連結していくことができるカリキュラムを目指す。その手法では、基本的な学習内容を定型化しておき、どのユニットどのように連携していくかで、現実的な年間指導計画立をカリキュラム・マネジメントする。まずは、ユニット型の教材の種になる要点を確認する。これは、主に教材研究をする際に、教材の論理を確認するための教材研究の要点で確認できる。下記の表1は、教材研究（表現・鑑賞領域共通）をする際の各ユニットである。ユニット要素は授業研究の研磨とともに増えていくのは当然である。ユニットだから増やしていくのである。

表1：ユニット要素

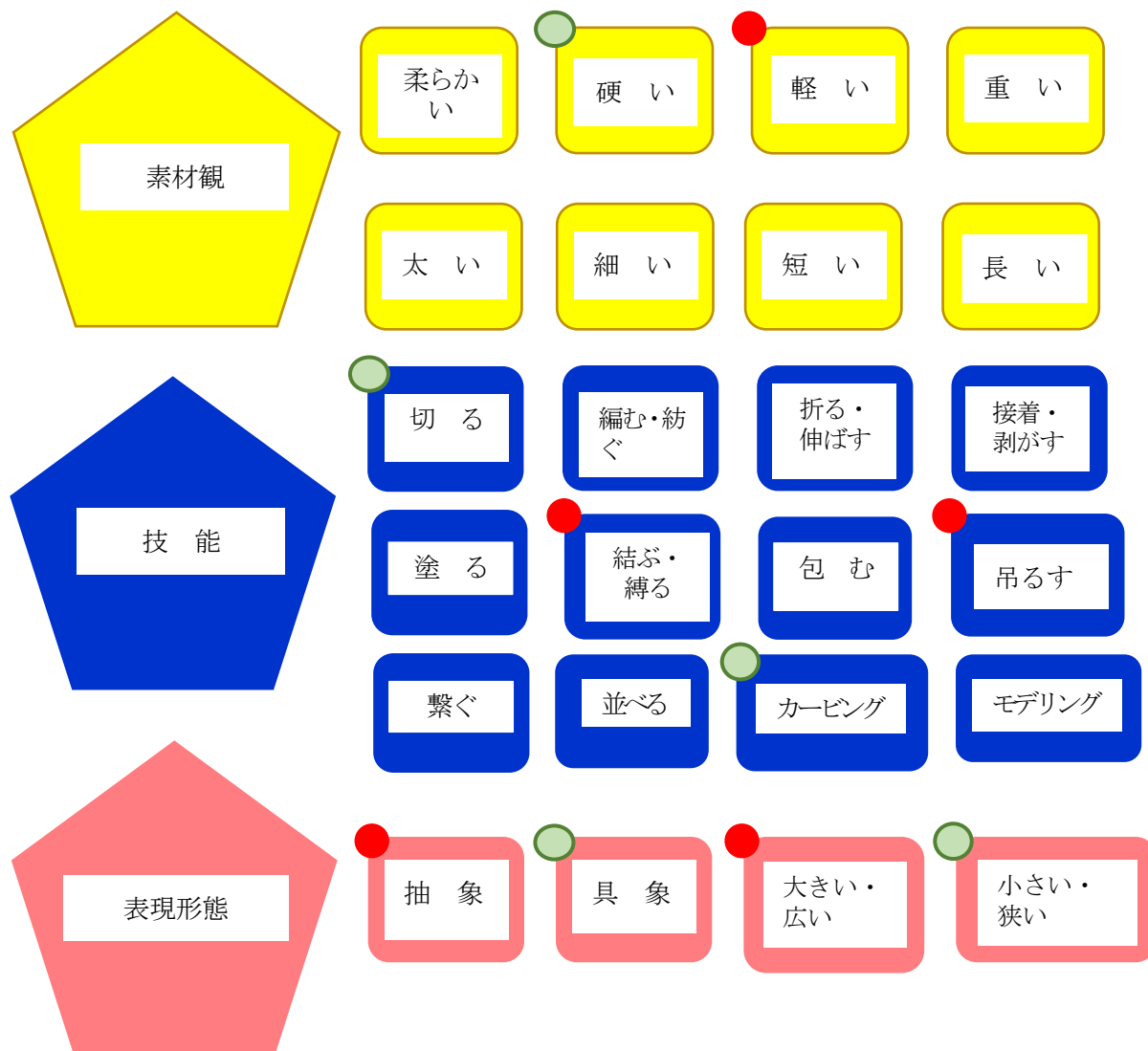




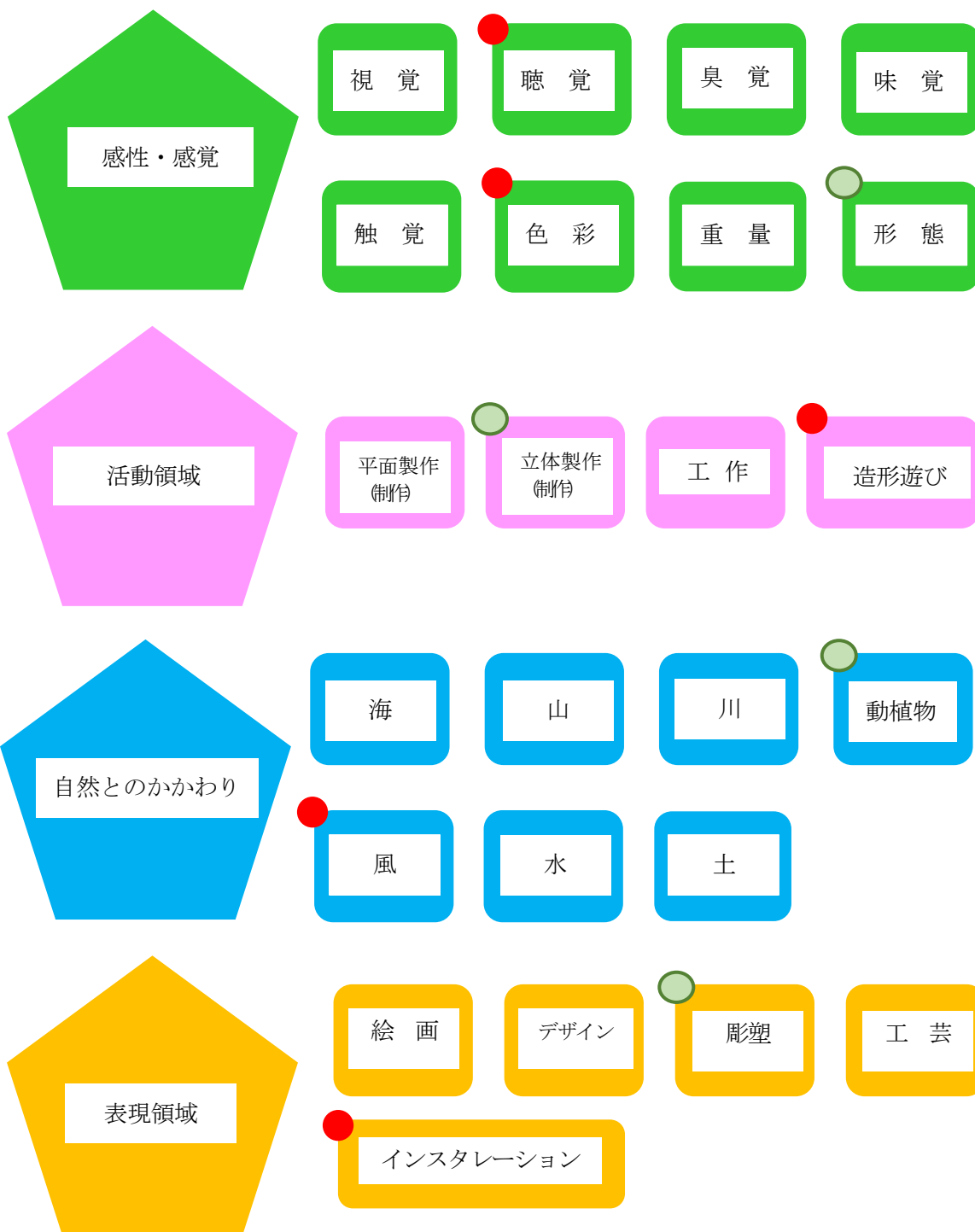
各ユニットの配列は授業者の自由である。五角形のどこに組み合わせてもよい。五角形ど  
うしがどのように連結しようともそれも自由である。そして、これらのユニットをどのよう  
に連結していけばよいのか、考えて教材開発に進む方が好ましい。さらに、表2のように年  
間もしくは一連の計画においては、同一要素が重複しないように回数ごとに色分けした丸印  
をつける。

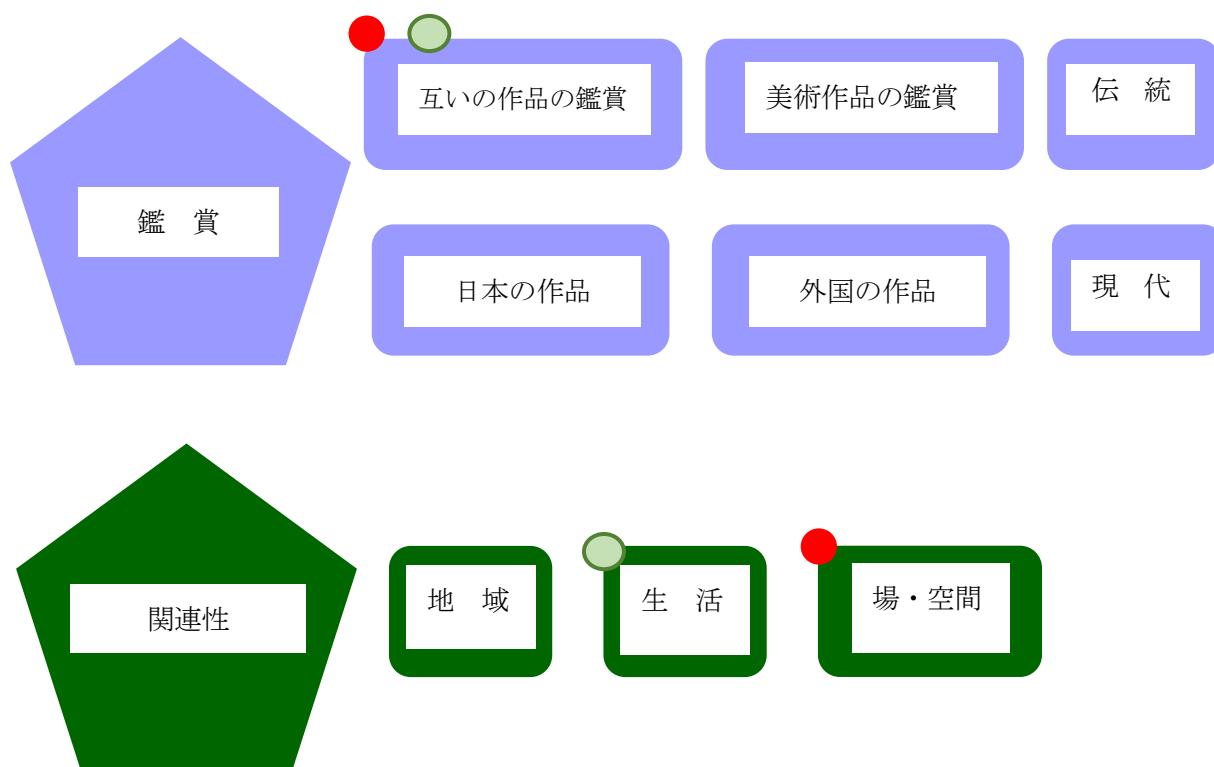



表2 : 計画例









上記の方法は一例に過ぎない。要は、五角形  全般に1回目、2回目……の○が付くように、教材の配列を考えていく。つまり、工作ならば工作ばかりに偏らず、また平面作品にばかり偏らないようにすることが大切である。素材に関しても同様である。



ちなみに、赤丸  は小学校低学年を想定した場合の教材で、「造形遊び」一例である（写真1）。  は小学校高学年あるいは中学校1年生あたりを想定して教材開発をした場合の教材である（写真2）。



写真1：造形遊び



写真2：石蝕彫刻

ユニット型で記録するメリットは、一覧表にして表わすことよりも、自在に要素を増やしていくことができる点にある。そして、ユニットを組むときの留意点は、

- ・素材について、造形遊びを通してその特性を把握したうえで、次の題材へのユニットを組むこと。
- ・題材によっては、素材の扱いの難易度を考えて複数時間の統一ユニットで組むこと。
- ・図画工作の6年間（小学校）、美術科3年間（中学校）を通して、バランスよくユニットを組むこと。

である。

## 5 ユニット型連携構築方法による図画工作科・美術科授業

元来、アクティブ・ラーニングが基本である創造教科では、学習テーマを提示することは、授業での学びを方向づける教師の大切な役目である。むしろ、学習者たちにとって最も重要なのは学習テーマ・目標に即して共通の「学習課題」のなかで、個々の発想や構想を培うことであろう。前述のように、折り紙、手芸を家庭科へ、観察描写を理科へと、その学習内容を手放し、「感性」「発想」の育成のみに特化した今日の美術教育では、感性・発想の多様性がなければ、その存在価値が薄くなる。つまり、造形活動や鑑賞をしながら学習者がそれぞれに自らの感性で美的価値を獲得していくことに美術教育関連の教科の存在意義がある。また、それを実現していくためのカリキュラムは、教師の得手、苦手感や興味、好みに左右されるべき性質のものではない。

たとえ同じ素材を用いても、A君は風船が風に揺れる視点から、B子さんは風船の色の配置の視点から、C君は風船の中に入っている穀物が奏でる音の視点から美的価値を捉えるかもしれない。それは個々の感覚的なものの見方・感じ方の差異から生ずる結果であり、協同的な学びをしていながらも、個々の学は異なる。最終的な鑑賞によって、多様にとらえられた美的価値を整理していけば、相互の認識を認めあう場になる。相互の作品の鑑賞は、協同的な学びの場であり、削減してはいけない授業時間である。

ところが、年間の学習内容が、教材提示後におもむろに教師が好みに即して繰り返されるだけならば、学習者たちの側にどのような状況がもたらされるであろうか。教師と同じ好みや得意性をもつ学習者は、好きな教科の一つになるであろうが、そうでない学習者にとっては、創造性の芽は摘まれてしまう。たとえばデザインが苦手な学習者でも塑像制作得意な場合がある。授業では、多様で多角的な教材を提供していかないと、教師が同一性質の教材を繰り返すほど、学習者の個々の能力は発揮できなくなる。そうなると、教師が最も嫌う「押しつけ」に陥る。「つくれない」という「図工ぎらい」「美術ぎらい」が生じるのである。学年段階が上がるにつれてその傾向が強くなることに鑑み、教師は特に美術教育関係者は、美術教育のカリキュラム論に注意を払ってこなかった姿勢を反省すべきであろう。

上記の見地より、学習者の主体的な学びの連続的展開を希求するならば、美術教育におけ

る「学習プロセス（過程）論」とともに、これからの美術教育観連授業の活性化のためにもユニット型連携構築方法を有効に機能させることは重要であり、教員養成の美術教育における独自のカリキュラム論の授業の確立が肝要である。そのうえで、それに対応する教材活用や指導法検討が望まれる。

## おわりに

たとえば、昨今の道徳科授業づくりの前提が、課題探求型協同思考学習の実現であるのに対し、美術教育では、「表現」活動、「鑑賞」活動のいずれにせよ、あくまでも個々の内面的なもの感性的なものを独立した形で表し、作品に対する個々の見方・感じ方・考え方を引き出し、美的体験や気づきを支援する、というのが理想とする。そのためには、多様な価値観を受容・容認し合うこと学習プロセスを経ることが前提となっている。そこでは、強引な共感・共鳴的共通理解や納得理解というような紡ぎはない。個々の自由な表現に無理してそれらを希求すると、自由な発想や構想の能力にブレーキが掛かる。多様な価値への気づきを内包した教科には、むしろ「協同的課題探求」や「共感・共鳴的共通理解や納得理解には、ファシズム的違和感が伴うのである。個々の学びの成果というのは、このような学びを排除したところで培われる。

## 注

- 1) 田沼茂紀「カリキュラム開発の視点からの道徳科授業活性化法」『「考え、議論する道徳」を実現する!：主体的・対話的で深い学びの視点から』（「考え、議論する道徳」を実現する会、2017年）p.129.
- 2) P(Plan=計画)⇒D(Do=実践)⇒C(Check=評価)⇒A(Action=改善)。