

中学校美術科の 教科内統合カリキュラムに関する研究

岡山県倉敷市立船穂中学校 講師 藤原智也（ふじわらともや）

※前任校 岡山大学教育学部附属中学校

〈概要〉

本研究は、1980年頃から行なわれてきた教育改革を統合カリキュラムとして捉え、学校教育における造形美術教科の立場からその課題を検討し、それを踏まえて行った勤務中学校での実践を検討するものである。人間中心的教育への転換とともに模索されてきた統合カリキュラムは、児童生徒の主体性の問題を基点とし、教科においても生活世界との密接な関連性に根ざした総合的な学習コンテンツの開発へ課題が焦点化されてきた。統合カリキュラムは

教科教育学研究の立場から教科内統合と超教科統合の二つのアプローチに区分できる。そこで、超教科統合アプローチの限界を指摘し、教科内統合アプローチの意義を論じた。

教科内統合については、教科固有の共通性原理として色や形などの形式的側面と感情やイメージといった内容的側面の相補的関係を挙げた。それに基づき基本としての役割を付与して「造形美術の通底性」

とし、カリキュラムの軸に据えることで多様な題材を超えた学びのつながりを保障できるとした。他の教科では代替不可能な、視覚と触覚を介して得られる色や形などによる芸術体験の質的固有性は、教科の成立基盤の要となるものである。

これらをもとに、造形美術の色や形などと感情やイメージの統合をはかりうる方法として整備した比較による鑑賞教育方法論を挙げ、学習パラダイムを相対化しつつ「発見―構成」学習と位置づけ、その特質を論じた。そして、この比較鑑賞をカリキュラムや題材の集束的局面に位置づけた、勤務校における平成20年度入学生を対象に編成したカリキュラムとその実践についてその概要を示し、量的な検証を行った。結果、比較分析によって、造形美術に対する「価値」への意識の向上が確認された。またその意識内容を検討した分析によって、教科内統合を反映した色や形といった造形美術を通底する学習が、未来志向性や社会性、造形によるコミュニケーションなどの基盤となっていることが示された。



目次

- 1 研究の経緯と目的
- 2 統合カリキュラムと造形美術教育を取り巻く検討
 - 2・1 我が国の教育改革における統合カリキュラムの諸相
 - 2・2 教育政策改革のイデオロギーと超教科統合カリキュラムの問題
- 3 中学校美術科の教科内統合カリキュラムの論理の模索
 - 3・1 教科内統合カリキュラムの検討と本研究の方針
 - 3・2 中学校美術科固有の共通性原理の措定とその機能――造形美術の通底性――
 - 3・3 学習論パラダイムの相対化と〈発見―構成〉学習
- 4 教科内統合カリキュラムの勤務校での実践とその検証
 - 4・1 中学校3年間の美術科カリキュラムの方針と概要
 - 4・2 中学校3ヶ年の教科内統合カリキュラムの検証
 - 4・2・1 検証1 中学校美術科カリキュラム前後の比較検討
 - 4・2・2 検証2 中学校美術科カリキュラムを経た生徒の造形美術への意識の検討
 - 4・3 教科内統合カリキュラムの実践検証の総括
- 5 研究の総括と今後の課題

1 研究の経緯と目的

本研究は、1980年を前後して推進されてきた学校教育課程改革の特徴を統合カリキュラムとして捉え、その課題検討をもとに行った勤務中学校での実践についてカリキュラムの観点から検証を行うものである。人間中心的教育を基調とした改革は、「ゆとり教育」が反映された昭和52年の改訂から、「新学力観」(平成元年)、「生きる力」(平成10年)、「確かな学力」(平成15年)へと時代的対応を試みつつも、先の改訂で一定の方向転換を見せた。無論、昭和44年に強調された学問中心的教育への単なる揺り戻しとは質的に異なると捉えるべきだが、人間中心的教育改革の見直しがなされたのは確かである。だが周知のように、中学校で必修の時間数が増加しなかった美術科、音楽科、技術・家庭科は、選択教科の実質的廃止により、昭和52年から変わらず相対的縮減が押し進められている。

これらの動向は、統合カリキュラムの多重的な模索であったと捉えられる。その多重性は学校教育課程全体で見ると複雑だが、教科教育学研究の立場からは、教科内統合と超教科統合の二つの側面に区分できる。それは教科内容の縮減、教科横断、学校外連携の議論と対応するかたちで顕在化し、教育改革全体の中心的議論は前者から後者へとシフトしてきた。

図工・美術科はそれらに呼応し、音楽科などとの教科連携や総合学習と密な関連を図った実践、地域の美術館や作家との連携実践な

ど、教科横断と学校外連携による、教科に限定されない超教科統合アプローチが試みられている。だが筆者は、後述のように、その無批判的な推進は芸術系教科の相対的縮小に拍車をかけてしまう危険性すらあると考えている。

そこで本稿では、中学校美術科における教科内統合カリキュラムを軸とした実践の理論構築と、それに基づく実践の検証を行いたい。

2 統合カリキュラムと造形美術教育を取り巻く検討

2・1 我が国の教育改革における統合カリキュラムの諸相¹⁾

学校段階とカリキュラムにおける様々なレベルでの学習コンテンツの分化―統合の関係

性は、藤田英典がいう学校教育システムの二つの組織原理、初等教育の特徴である「共通性原理」、高等教育の特徴である「分化原理」、そしてそれらの矛盾の調整と移行の具体化という歴史的・制度的な課題を特徴とする中等教育²⁾、いう区分から理解されよう。普通教育の改革においては、学問中心的教育では分化原理³⁾が、人間中心的教育では共通性原理が強まり、後者はその具体化において様々なレベルで統合カリキュラムが模索される。

ゆとり教育下で人間中心的教育が反映された昭和52年改訂以降は、共通性原理をもとに

統合カリキュラムが推進され、まず教科内レベルにおける解体と再編統合が始まった。例えば、小中学校の国語科では既存の4領域が解体され、「言語事項」を核としたA表現とB理解の2領域に再編統合された。図工・美術科も大学の専攻に一定の対応をした5領域から、表現と鑑賞という学習者の行為に基づいた2領域になった。その後、中学校では、平成10年には表現領域内の下位項目について、心象系と適応系でまとめて示されるようになり、平成20年には教科の核となる「共通事項」が2領域及び各下位項目に関わるかたちで設置されるなどした。これらは教科の核となる事項レベル、領域レベル、下位項目レベルなど多重性はあるものの、既存教科の枠組みを維持しつつ教科内の共通する学習コンテンツを再編統合することが主であった点から、教科内統合カリキュラムが模索されてきたといえる。

超教科レベルでは、平成元年改訂で小学校社会科と理科を生活科に統合し、指導ではこれを核としつつ言語や造形などとの関連も図るよう明記された。次に平成10年改訂で新設された総合学習は地域の特色に応じた課題が位置づけられ、平成15年一部改正で示された学校における各教科、道徳及び特別活動等との関連、学校外の社会的施設、団体との連携などにその特徴がある。同時に、多くの教科では学校外との関連記述(図工・美術科では美術館などの利用)が追加、補記された。これらは、他教科のレベル、学校活動全般のレベル、学校外のレベルのようにその範囲は多

佳作賞

重的ではあるものの、既存教科の枠組みの解体を含む共通する外的な要因の統合によって教育—学習場面を再編成している点で、超教科統合カリキュラムが模索されてきたといえる。

このように、教科内統合は昭和52年から各教科単位で、超教科統合は平成元年から教科間単位、平成10年から学校を超えた単位で教育施策として模索された。ただし、教科内統合と超教科統合によるアプローチは上記のようにより共通性による統合の対象のレベルによって対比的な区分はできるものの、その関係も重層的であると捉えるべきであろう。

2・2 教育政策改革のイデオロギー と超教科統合カリキュラムの 問題

教育改革での統合カリキュラムの模索は、日本の社会構造と政策改革の転換と連動している。すなわち、産業主義社会からポスト産業主義社会への移行と、ケインズ主義から新自由主義と新保守主義を両輪とする政策方針への転向である。これによって価値の多様化が進み、政治・経済・文化のグローバル化と知識・情報重視の社会構造が競争原理、市場主義を基盤として発展し、個人主義と個性重視が自己責任論と表裏一体のものとして浸透してきた。これらは教育に対し、第一には学校のスリム化を要求し、効率化、複線化、多様化、個性化、国際化を促してきた。同時に生涯教育の振興と教育産業の隆盛は学校教育

の在り方に変容をもたらし、結果として教育の自由化、換言すると教育主体の多元化と競争という状況が作られてきた。新自由主義と新保守主義を両輪とする教育改革は、国家主導の標準化ではなく個人を重視する立場にある点で共通しているが、佐藤学は、国家の責任を極小化し個人の責任を極大化する新自由主義と、科学や知識の教育を否定し「心の教育」を主張する新保守主義が、今日の教育の困難「学びから逃走する子どもたち」を生んでいると指摘する⁴⁾。

これらの動向下において、造形美術教育に対して次のように皮肉な指摘を加えることができるだろう。すなわち、図工・美術科が子どもの生活世界に対応させる論理を拡張し、教育施策として方針が打ち出されてきた他教科、総合学習、学校外などとの連携による超教科統合の模索を押し進めることは、学校教育のスリム化、効率化、複線化などの新自由主義の論理による教育改革下で、教科の解体と再編統合による相対的縮減を後押ししうる危険性がある。超教科統合のアプローチによって造形美術教育の意義を一般に主張することに、一定の意味はあると考える。しかしこれから先、数十年の教育改革における教科縮減の危機は、超教科統合のアプローチでは食い止めることは出来ず、現代の政策改革のイデオロギー下ではむしろ、「一教科」の解体と再編統合による新設教科や総合学習などの「一領域」化や「一活動」化、その役割の社会教育へ的一部譲渡など⁵⁾ という、学校内外の二重の圧力により、結果として学校の

造形美術教育の縮減に拍車をかけうる。これは、造形美術教育が必修教科として位置づけられていない多くの先進諸外国の中等教育課程の状況を踏まえると、想定範囲内に入れておくべき憂慮事項である。

加えて、超教科統合の教育実践的課題には、児童生徒、教員、学校組織、地域など、多様な特性が関わっている点で状況依存的側面が強く、事例研究としては魅力的でも、教員間で共有可能な教育方法論を構築するには一定の困難がある。「連携の目的化」など、その普及にあたって生じる実践課題もある。無訟論、これは超教科統合それ自体を否定しているのではなく、現在の改革動向下での特質と境界の問題である。筆者は超教科統合アプローチの状況論的ないきいきとした教育的意義と学習価値を認識し、その実践も試みてきており、その長期的な研究課題は教科内統合と超教科統合の精緻な検討を踏まえた上で両者を統合させた、「多重的統合カリキュラムの研究」にある。

筆者は、造形美術教育が固有に貢献しうる教育的意義を実践的に明示することが、義務教育課程の全学年において造形美術教育が必修科目として存続する上で必要不可欠な事項であると考えている。そしてそれを可能にするのは、教科レベルでは分化原理、教科内レベルでは共通性原理を基盤とする教科内統合のアプローチである。本研究の目的は、教科固有の共通性原理を据えた教科内統合カリキュラムの実践の意義を検討することにある。

3 中学校美術科の教科内統合カリキュラムの論理の模索

3・1 教科内統合カリキュラムの検討と本研究における方針

ミニマム・スタンダードを指向した昭和52年以降の学習指導要領の改訂では、教科内統合は美術科にて領域や下位項目を一体的に示すなどのかたちで行われたが、それは学校のスリム化による教科の学習内容と授業時数の縮減という外的圧力に起因する、いわば消極的選択という側面があった。このような教科内容における領域や下位項目の統合に対し、図工・美術科で試みられてきた代表的試みに、

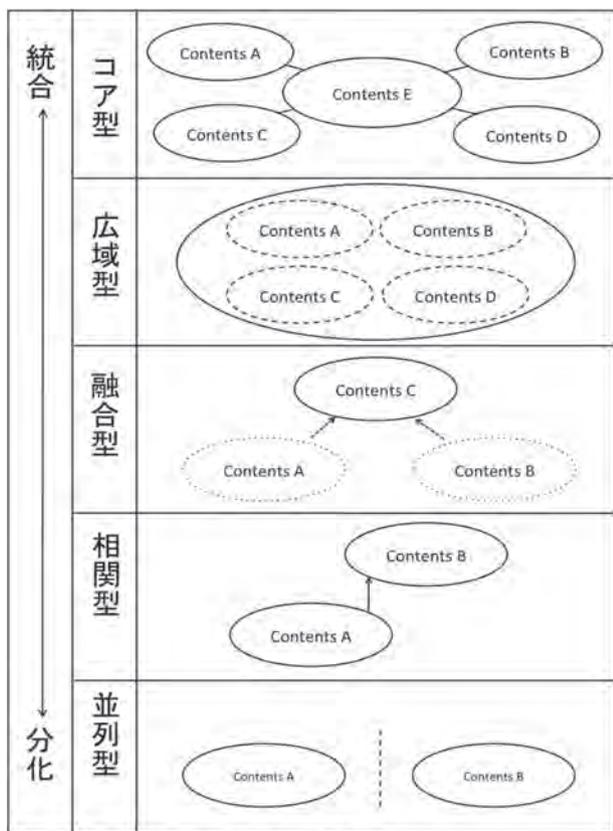


図1：統合カリキュラムの古典的類型

ここで抽象的に示した Contents は、教科レベルでは各教科を、教科内レベルでは教科の領域、下位項目の学習のまとまりを指す。

領域分野横断的な題材の開発がある。分化と統合を両極とした超教科統合カリキュラムの古典的類型(図1)を、教科内統合のレベルで当てはめると、これらの試みは融合型以上に該当し⁶⁾、その関心は単一題材内で多様な学習コンテンツを有機的、総合的に扱うことへ向けられていた。特に、限られた時間数において、このような横断的題材の開発をすることが迫られていた面もあった。だが筆者は、学校外教育でも可能な単一の学習機会において統合的視点を導入する題材開発のみでなく、相関型の射程を拡大し3ヶ年の長期的スパンで学習コンテンツを経時的に統合していくことが、学校外教育には不可能な学校教育の採りうるアプローチであると考ええる。すなわち、教科の様々な学習場面で通底する教科固有の共通性原理を設け、それを主軸として

諸題材を編成する。教員の題材開発と題材配列によるカリキュラムの自主編成が特徴である図工・美術科において、カリキュラム・バランスだけでなく、教科の多様な題材を超えた児童生徒の連続的、継続的な学びの繋がりを保障する上で重要な視点となる。

3・2 中学校美術科固有の共通性原理の措定とその機能 — 造形美術の通底性 —

教科を通底する固有の共通性原理については、先の学習指導要領改訂において、形や色彩などと感情やイメージ、すなわち造形美術の形式的側面と内容的側面が相補的に組み込まれた(「共通事項」として示された。その新設には教科を超えた意図があったと解釈すべきたが、中学校美術科の範囲内で改訂の前後を比較とすると、次の指摘ができる。それは、平成10年版の表現領域における適応系の項目「デザインや工芸など」での「形や色彩、材料、光などがもたらす性質や感情を理解」という、歴史的には昭和44年の改訂以降、デザイン内に位置づけられた「構成」に関する内容として記述されてきた一文との近似性である。

筆者はこれまでに、学校教育の文脈上で、美術科固有の表現の形式である色や形などを核と位置づけた教科内統合カリキュラムに関する歴史的検討を行い、特に構成(教育)の在り方に着目し考察をしてきた。その中で、国語科が(「言語事項」)を核とするA表現とB

佳作賞

理解に再編された昭和52年改訂の際、美術科では5領域がA表現とB鑑賞の2領域となったが、それらの核となる事項として色や形などを内容とする「造形の基礎」を設置するという議論が、同改訂に主査として加わった構成教育研究者の真鍋一男を中心に行われたことについて分析した⁷⁾。議論の末、この「造形の基礎」という事項の設置は実現しなかったが、それには昭和33年の改訂時における心象系の「印象や構想などの表現」と適応系の「美術的デザイン」についての基礎的役割が付与され、後に構成学習として広まった独立領域「色や形などの基礎練習」⁸⁾の復活論としての側面があった。

美術科の全学習に関わるものとして色や形などをまとめて示したという点で、「色や形などの基礎練習」と「共通事項」は類似していると言える。しかし、それを位置づける方法として、前者が分化原理によって色や形などを一領域として独立学習化し（構成学習）、後者はあくまで共通性原理に則り全ての学習の中で色や形の位置づけを明確化していること。これにより、重複を避ける傾向の強い学習指導要領において、前者では学習者の感情やイメージの想起や生成、伝達といった活動が心象系と適応系の学習に局在化することで、内容的側面を捨象し形式的側面だけを分化したかたちでの独立学習⁹⁾となり、後者は形式的側面と内容的側面とが

図2a: 昭和33年版「色や形などの基礎練習」の年間カリキュラムでの位置づけ

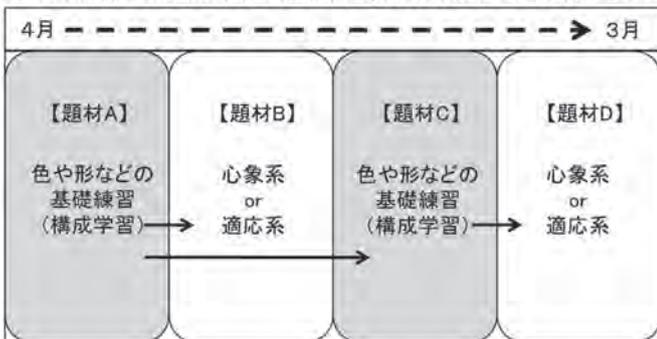


図2b: 平成20年版「共通事項」の年間カリキュラムでの位置づけ



図2c: 本研究における造形美術の通底性の年間カリキュラムでの位置づけ



一体的に示されていることの、二点で大きく異なる。ただその機能については、前者では色や形などの学習を要素的に示すと同時に基礎的役割を積極的に付与して題材を超えた系統性の意図があるのに対して、後者では各学習の中で色や形などと感情イメージが明確に位置づけられているのみで、題材を超えた系統性については明示されていない。

筆者は、文脈や状況から切り離された色や形などの独立学習ではなく、「共通事項」で示されたように、心象系や適応系の表現や鑑賞活動の文脈にて、色や形などの形式的側面を感情やイメージといった内容的側面とともに学習プロセスの中で明確に扱う局面を保障するという立場にある。しかし、3ヶ年のカ

リキュラム単位では、その学習成果について題材を超えて活用、整理、発展させる場面に積極的に設けることで、前節で述べた学びの繋がりを構想した。このように、造形美術の形式的側面と内容的側面の相補的關係を共通性原理として捉えるだけでなく、それに基礎本としての役割を明確に与えることで「造形美術の通底性」を措定し、これをカリキュラムの主軸にすることで、生徒が学習成果を経時的に統合していけるように位置づけた。以上の、色や形などを共通性原理に組み込んだそれぞれの立場を、年間カリキュラムを例として概念的に示すものが図2a b cになる。

色や形といった感覚認識を軸として美術科

を捉える意義として、教科内統合の観点から次の指摘ができるだろう。それは、造形美術活動を通底した美的経験がもつ感覚モダリティの価値、他の教科では代替不可能な視覚と触覚を介して得られる色や形などによる芸術体験の質的固有性への着目とその組織化である。どのような感情やイメージを扱った表現内容であっても、表現形式によって一定の規定がなされ、学校教育では、言語、音楽、造形といった表現形式がそれぞれに対応する教科の成立基盤の要となっている。教科内統合アプローチにアクチュアリティを与える上で、造形美術の形式的側面と内容的側面を取り巻く教育方法論と学習論の課題の再検討は必要不可欠となる。次に、学習論のパラダイムを相対化しつつ、造形美術の形式的側面と内容的側面を統合する学習論を示す。

3・3 学習論パラダイムの相対化と

〈発見―構成〉学習

教授と学習を取り巻く議論では、時代的変遷による質的差異は認識しておくべきものの、人間中心的教育と学問中心的教育に対応する二項対立的な捉え方がなされてきた。20世紀末からは、知とその獲得に対する認識論の差異を背景に、構成主義と客観主義の議論がなされてきた。戦後の造形美術教育の一般的思想は、これらの前者をその基本的立場としてきたといつてよからう。しかし、このような対比的な検討で、多くの場合置き去りにされてきたのは、中等教育の在り方をめぐる

精緻な議論であったように思われる。そこでは上記の二項対立では解決しえない、子どもから大人への過渡期にある思春期の発達特性の問題と、共通性原理と分化原理の狭間にある中等教育が抱える課題がある。だが、当然ながらこの対比的な認識論の間にはいくつかのバリエーションがあり、教育実践者はそれぞれに批判的検討を加えた上で、教育対象と教育内容、学習者と教材を、どのような環境状況や文脈の中で出会わせ繋ぐのかという教育方法を開発し、場面に応じて使い分けていくことが求められよう。

構成主義の学習論は、現在の図工・美術科の実践を支える理論的主柱となっている考え方といつてよいだろう。その特徴は、学習者は外的に確立された知識や技能を受動的に習得するという客観主義的立場を批判し、モノや人を媒介とする能動的な相互啓発的活動を通して、学習者が意味や関係を内的に構成していくという知の認識論にある。この学習論については、主体の絶対化の問題やアカウンタビリティを学習者にまで求めうるなどいくつかの指摘がなされてきた。さらに、その系譜が重複することから、教室や教科に限定されない、いきいきとした状況論的な文脈を生み出す超教科統合アプローチと組み合わせやすい。

筆者は、このような思潮の中で、「教師による介入の極小化」と「児童生徒の主體的学習活動の保障」の表層的結びつけによる誤解などから、その研究において構成主義的な学習を児童生徒が生成する場の記述に終始する

にとどまらず、そのような授業を教師がどのように実現するのかという教育方法論的意識が曖昧化あるいは恣意的に無効化されているのではないかという危惧があり、構成主義の学習論が理念レベルから実践レベルへ普及するに際して困難が生じていると考えている。構成主義は、「いま、ここ」での学びの場に立ち会っている児童生徒たちの生活世界を尊重し、それぞれが相互に学びを紡いでいくプロセスの状況構成的側面に焦点を当てている。一方で、程度の差はあるが、教師による表現素材や鑑賞作品などの選択、環境設定、テーマや問いの投げかけ、情報の提供によって、授業は一定の方向づけや限定がなされている予定調和的側面が存在しており、この両者が教授―学習場面を形成している。

筆者は、構成教育の源流であるイッテンなどの教育論をもとに、対照性と類似性を基軸とした比較による鑑賞教育方法論を整備した10)。ここでは造形美術の形式的側面と内容的側面を明確にかつ一体的に扱い、同時に授業過程に予定調和的側面と状況構成的側面の双方を位置づけている。ここでは、具体的な作品の比較鑑賞を通して、複数の鑑賞対象の造形上の特徴について発見的認識へ導く場合と、感情やイメージを想起生成する場面の両方を設けている。その際、音楽などの造形以外に関わる感覚情報や、創作物語とその登場人物のキャラクターの創造(想像)的設定、ミニ展覧会のテーマ探しなどのかたちで、感情やイメージを誘発する状況設定を行いつつ、造形美術の形式的側面への焦点化を必ず

佳作賞

行う。

造形上の特徴の発見的認識は教師による鑑賞教材の的確な選択と対照性と類似性に関わる投げかけから導かれる予定調和的側面であり、感情やイメージの想起生成はそれら造形との関わりの中で生徒がそれぞれの生活履歴を背景とした感じ方によって導いていく状況構成的側面である。学習過程では、直感的思考によって鑑賞対象との感覚を介した関わりと関連する学習者の個人的エピソードの模索などから情報集めを行い、分析的思考によりそれらを造形的特徴の認識と感情やイメージに整理しつつ、統合しながら鑑賞対象への意味づけを行う。これには、発見学習と構成主義学習を合わせた〈発見―構成〉学習としての性質がある。このように、独立学習として教師によって切り離された色や形などのエッセンスを生徒に提示するのではなく、具体的な作品を扱った文脈や状況から生徒が色や形などのエッセンスへと焦点化していく学習プロセスを保障することが、造形美術の形式的側面と内容的側面、授業における予定調和的側面と状況構成的側面の双方を一体的に組みこんだ授業を成立させると考える。無論、これは他の鑑賞教育方法や作品の制作活動においても可能であると考えるが、比較鑑賞には対象の造形的特徴の発見的認識をそれぞれの生徒に保障し、さらに造形的特徴を対照性や類似性の観点で相対化させ整理しながら学習できる点で効果的である。

4 教科内統合カリキュラムの勤務校での実践とその検証

4・1 中学校3年間の美術科カリキュラムの方針と概要

思春期頃から造形美術の自然発生的な成長に停滞が生じることは多くの研究で指摘されてきた。また近年、児童期と青年期の一般的発達特性について、時間的展望に関する研究がなされている¹¹⁾。児童期では、過去や現在の自己受容の態度、利他的現在重視の態度が特徴であるとされている。「いま、ここ」を大切にした教育が重視されるべきことを示唆しているといえる。一方、青年期では、現在の充実と自己の発展性をのぞむ能動的態度が形成され、自己成長や目的達成を含む未来志向的な態度が特徴であるとされている。学びの価値や意味を問いはじめ、自身と世界との関わりについて内的な葛藤を抱える思春期と照らして理解する事ができるだろう。これらのことから中学校では、過去の学びが現在に活き、現在の学びが未来に活きる、3ヶ年を見据えた造形美術教育の積極的な働きかけが必要であろう。

学習場面には、限定の幅の広狭によって学びを広げる活動をねらった拡張的局面と、学びを深める活動をねらった集束的局面がある。比較鑑賞教育方法は集束的局面に相当し、美術科の教科内統合カリキュラムの要として機能するように位置づける。

題材編成では、生徒の直感に基づく素材概念をもとにした主題や課題への接近を最初のプロセスに位置づけた。そして、生徒の表現作品や教師の選定作品を比較鑑賞すること、造形的認識や感情イメージを整理して捉えられるよう働きかけながら、後に他者との相互交流を行うことで、拡張的局面との接続を配慮した。生徒が発見した造形的特徴について、言語化を介した他者との交流でその意味するものが類似していれば、色や形などが自他で共有可能な感情やイメージを想起生成しうるといふ、造形言語としての働きを経験的に学ぶことができる。また、意味するものが違っていても、その理由を互いに共有し検討することで、造形美術に対する多義的解釈可能性を体験することができる。

3ヶ年のカリキュラム編成では、造形原理に則って、対照性と類似性によって単純に捉えやすい造形的特徴を扱った題材から、複雑で詳細なものを扱った題材へと段階的な関係性連続性を保障しつつ、各学習において既習内容の想起により生徒が統合的に関連付けられるようにする¹²⁾。無論、これは上記の比較鑑賞を軸に行う集束的局面であり、短時間で、拡張的局面において時間を十分に確保するのが効果的だと考える。そしてこの集束的局面は、形式的側面のみを抽出して色彩論や形体論を知識教授型で扱った固定的集束ではなく、造形美術の形式的側面と内容的側面、授業における予定調和的側面と状況構成的側面を組み込んだ弾力的集束である。そこでは、表現素材や鑑賞作品の選定、状況や文脈の設

図3：平成20年度入学生対象の美術科カリキュラムの概要図

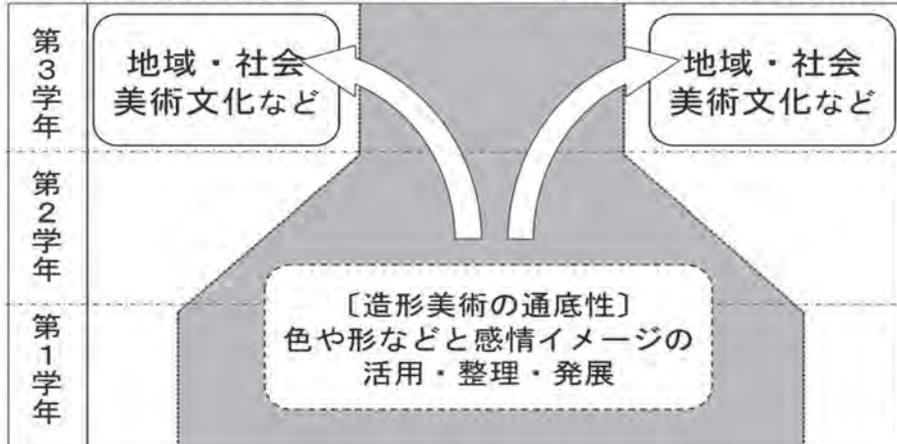
1年生	2年生	3年生
<p>【通年テーマ：自己と他者】 色や形などの認識と、物語のキャラクターや感覚依存的な感情自身に固有のエピソードから想起生成されるイメージとを結びつけながら、自他の感じ方の共有を通して造形的なコミュニケーションの可能性を体験的に理解することができる。</p>	<p>【通年テーマ：自己と自然・文化】 光や風、四季の移ろいなどを捉えながら、それらが持っている造形的特徴から感情やイメージを思い描き、主題をもとにした写真撮影、スケッチ、環境をデザインする彫刻のマケット、水墨画などによって、自然と造形美術の関係を探ることができる。</p>	<p>【通年テーマ：自己と地域社会・文化】 岡山の伝統的な造形作品の鑑賞を通じた文化理解、制作を介した地元や日本の材料の特性を活かしたものづくりや、美術館やギャラリーといった地域の美術現場との関わり、協同制作などにより、他者や地域社会との関係を美術を介して探求することができる。</p>

定、教師からの問いかけによって、生徒が発見を通して色や形などの造形的特徴について認識し、自身の既有経験などをもとにそこへ感情やイメージを想起生成できるように導く必要がある。

これらの方針のもと、平成20年度入学生を対象に行ってきた3ヶ年¹³⁾の実践のおよその具体的概要を示すのが図3である。中学校3ヶ年のうち、1・2年生は音楽や物語な

でも取り入れて感情やイメージの想起生成に配慮しつつも、教科内統合アプローチを主軸として編成した。2・3年生では、自然、地域社会との関わりや文化的な内容を扱い、超教科統合アプローチを加えて作家や美術館との連携などを発展的に組み込んだ。1年生から3年生にかけての3ヶ年カリキュラムでの造形美術の通底性の位置づけは図4のようになる。

図4：本研究における3ヶ年カリキュラムでの通底性の位置づけ



4・2中学校3ヶ年の教科内統合カリキュラムの検証

検証にあたっては、先に示した平成20年度入学の生徒を対象とし、質問紙調査アンケートをもとにした心理統計を行った。そこで、美術科カリキュラムの前後での変化の検討を目的とする1年生入学後と3年生卒業前の比較分析と、変化の内容の検討を目的とす

佳作賞

表1：図工・美術科の学習に対する意識の比較

n=180	1年生4月		3年生2月		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
楽しい	3.82	1.10	4.03	0.66	4.42***
価値がある	3.07	1.12	3.96	0.82	19.38***

*** $p < 0.001$

表2：美術科に対する学習意識尺度項目の記述統計量

	平均	標準偏差
Q01. 描かれたものからイメージを読み取るには、造形的性質を理解しておく必要がある。	5.483	1.103
Q02. 生活に必要な使うものを作るのに、造形的特性は活用しなくてよい。	2.267	1.057
Q03. 美術で視覚的なコミュニケーション方法を学ぶのは、外国語を勉強するのに近い感覚がある。	3.833	1.565
Q04. 人間の造形的法則の発見の喜びを歴史的に学ぶことは、ためになった。	5.278	1.287
Q05. 視覚的にイメージや発想を広げることは楽しい。	5.822	1.044
Q06. 他者のことを想って何かを作るという姿勢は、工芸の学習で重要なことだ。	5.483	1.199
Q07. 中学校の美術の学習を通して、造形的な特性を意識することが出来るようになってきた。	5.406	0.987
Q08. 自分の好きなように作品を制作することは楽しい。	6.056	1.079
Q09. 制作をしているとき、美術の時間があっという間に過ぎたと感じたことがある。	5.711	1.258
Q10. 日本美術と西洋美術の比較を通じた文化理解は、国際的な理解をするうえで役立つことはない。	2.522	1.323
Q11. 工芸の制作では、どのように使うかを考える視点で造形的に考える必要がある。	5.161	1.216
Q12. メディア媒体(TV,雑誌,ネット)で、言語的な情報交換は役立つが、視覚的な情報交換は役に立たない。	2.283	1.279
Q13. 美術の鑑賞活動で作品の表現内容を読み取ることは、国語の学習に通じるところがある。	4.300	1.345
Q14. 言語的なコミュニケーションと同様に、視覚的なコミュニケーションについても学んでおく必要がある。	5.189	1.063
Q15. 他者が表現した作品のイメージや感情を、造形的特性をもとに読み取るのは楽しい。	5.383	1.122
Q16. 誰かのために使いやすさなどを考えて作られたものは、デザインが施されている。	5.828	1.115
Q17. 美術を学んでおくことは、将来的に役立つことがあると思う。	5.294	1.177
Q18. 美術による岡山の伝統文化(水墨画、撫川団扇、備前焼など)の理解は、特に学ぶ価値はなかった。	2.033	1.215
Q19. 造形的特性を活用する能力は、作品鑑賞をする基礎的なものである。	5.161	1.023
Q20. 色が持つイメージの特性は、音楽の音のイメージの特性と似ているところがある。	4.978	1.479
Q21. 絵で自分の気持ちや表現するのに、造形的な視点は必要ない。	2.283	1.284
Q22. 工芸作品の使いやすさや味わいを感じ取るのに、造形的な視点は必要だ。	5.428	1.111
Q23. デザインの学習は、技術・家庭科に似ているところがある。	4.606	1.436
Q24. 造形的特性をもとに、思っていることが他者に伝わる表現ができることは嬉しい。	5.617	1.180
Q25. 時間割のなかで、美術や音楽の時間は「ちょっと少ないな」と感じることがある。	5.139	1.475
Q26. 黄金比(1:1.618)という美的な法則があることから、数学と美術には結びつきがあると考えられる。	5.567	1.609
Q27. 造形的なものを見方は、これからの生活の場面で活用することがありそうだ。	5.083	1.140
Q28. 作品に自分の思いを込める上で工夫したポイントを、友達が見つけてくれたら嬉しい。	5.628	1.101
Q29. 美術の鑑賞を通して、ものごとを深く考えることの大切さを学んだ。	5.217	1.170
Q30. デジカメによる撮影で、映すものの雰囲気や演出するのに、美術の学習は役に立ちそうだ。	5.572	1.183
Q31. デザインされたポスターの意図を読み取るには、造形的な見方は必要ない。	2.433	1.146
Q32. すれ違う自動車が交通事故を未然に防いでいるのは、道路標識によって視覚的な情報を得ているからだ。	5.472	1.157
Q33. 世の中で売られている製品は、なんらかのデザインが施されている。	5.961	1.019
Q34. 好みの展覧会があれば、また美術館やギャラリーに行ってみたいと思う。	5.539	1.249
Q35. 造形的な性質に基づいた見方は、3年間の学習で積み重なってきた実感がある。	5.361	1.099
Q36. 町中では、野外彫刻を特に意識して見えていない。	3.311	1.499
Q37. 造形的特性を用いてイメージを伝えることは、人間生活の中で役に立つ。	5.289	0.992
Q38. 造形表現で、以前より表したいことを発想したり思いついたりすることができるようになった。	5.356	1.041
Q39. 日本美術史上で、岡山の人が新しい造形的探求に貢献しているのを誇りに思う。	5.594	1.281
Q40. 造形的特徴から、連想したり何かに見立てたりすることはおもしろい。	5.600	1.047
Q41. 美術の学習は楽しくて好きである。	5.567	1.371
Q42. 美術での自然現象(光,風)が及ぼす心理的効果の学習は、理科の学習と関連づけることができそうだ。	4.300	1.456
Q43. 中学校の必修科目のなかに、美術科はあった方がいい。	4.906	1.642
Q44. 美術作品を鑑賞するのに、造形的特性は大して考える必要はない。	2.583	1.406
Q45. 造形表現のための技術・技能を学ぶことは、美術の学習に必要である。	5.206	1.328
Q46. 現代日本の生活の中では、視覚的な情報を得る機会が必要不可欠だ。	5.528	1.157
Q47. 会社・企業のマークから、イメージをよみとることができるようになってきた。	5.317	1.093
Q48. 昔使用された造形品をもとに、その時代の生活を考えてみるのは、社会の学習に通じるところがある。	4.983	1.364
Q49. 浮世絵を集めた江戸時代の人々は、現代の人と同じような視覚文化の楽しみを持っていると思う。	5.467	1.199
Q50. 雑誌やマンガ、ゲームのタイトルの字体からは、その内容を連想することができない。	2.428	1.581
Q51. 日本美術が、西洋美術に強い影響を与えていることを知って感心した。	5.622	1.279
Q52. これまでの日常生活で、美術の視点でものを考える場面があった。	4.956	1.095
Q53. デザインの鑑賞能力は、日頃の生活のなかで、道具の使いやすさを判断するのに役立つ。	4.922	1.176
Q54. 造形的な思考力は、基礎的な能力として全ての美術の学習に役立つものだ。	5.522	1.030
Q55. マンガには、美術的な視点で評価される価値を持った作品がある。	5.778	1.263
Q56. 美術作品をもとに、昔の時代の人達について知ることはおもしろい。	5.261	1.301
Q57. 美術をしないと、手先の器用さを養う機会が減る。	4.311	1.521
Q58. 視覚的なコミュニケーションは、人間の生活にとって必要なものである。	5.467	1.258
Q59. 造形的視点は、発想を広げるために役に立つ。	5.589	1.144
Q60. 造形美術を取り入れることで、人間は生活を豊かにすることができる。	5.950	1.102

る3年生卒業前の因子分析の2段階で、計3回のアンケートを実施した。分析にあたっては180名分の回答を用い、転校編入で3ヶ年のカリキュラムを経っていない生徒などアンケート実施時に1回以上不在の生徒、欠損値を含んだ生徒のデータは除外した。

4・2・1
 検証1 中学校美術科カリキュラム前後の比較検討
 比較分析では、図工・美術の学習は「楽しい」「価値がある」の質問項目を設け(5件法)、1年生4月時点と3年生2月時点に調査を行った。二つの項目は、時間的展望に関

する発達研究などを踏まえつつ、「楽しさ」を特徴とする児童期までの学習と、「価値」を問う思春期における変容を捉えるため設定した。t検定を行った結果は表1になる。学習に対する意識として「楽しい」と「価値がある」の両方が、カリキュラムの前後で有意に上昇している。

次に、「楽しい」と「価値がある」という

学習意識間の関係を捉えるため、多重比較 (Tukey 法) による分析を行った。結果、1 年 4 月時点での「楽—価値」間には有意差があり ($p < 0.001$)、3 年 2 月時点での「楽—価値」間には有意差がなかった ($p = 0.864$)。また、「楽しい」はカリキュラムの前後で有意差はなく ($p = 0.103$)、「価値がある」は前後で有意差があった ($p < 0.001$)。総じて、カリキュラムを経ることで、「楽しい」と同水準まで「価値がある」に対する意識が上昇していたと捉えられる。

4・2・2

検証2 中学校美術科カリキュラムを経た生徒の造形美術への意識の検討

次に、中学校美術科カリキュラムを経て、生徒が造形美術に対してどのような意識内容を抱いているのかを検討すべく美術科の学習について、教科、学習者、社会、文化、他教科などの観点を含む 60 項目の質問紙 (7 件法) を作成し、3 年生 3 月時点で調査を行った (表 2)。その結果、天井効果とフロア効果の生じた 6 項目を除き、54 項目で因子分析 (主因子法、バリマックス回転) を行った。いくつかの因子構造を想定して比較検討し、解釈がしやすいことから 6 因子を抽出した。さらにいずれの因子にも高い負荷量をもたず、複数の因子に同程度負荷していた 23 項目を削除し、再度因子分析 (主因子法、バリマックス回転) を行った。いずれの因子も、信頼性を示すクロンバッハの α 係数は 80 以上であった。

表 3 造形美術への意識に関する因子分析結果

「未来志向性」因子 ($\alpha = 0.84$)	Q38	0.67	0.32	-0.17	-0.09	0.02	-0.17
	Q29	0.65	0.20	-0.11	-0.17	-0.03	-0.19
	Q35	0.61	0.17	-0.23	-0.03	0.19	-0.26
	Q07	0.54	0.16	-0.16	-0.15	0.09	-0.16
	Q22	0.50	0.22	-0.27	-0.19	0.26	0.06
	Q47	0.48	0.14	-0.12	-0.19	0.28	0.09
	Q14	0.40	0.31	-0.19	-0.21	0.08	-0.24
「他教科との関係性」因子 ($\alpha = 0.82$)	Q17	0.34	0.06	-0.27	0.08	0.09	-0.30
	Q13	0.18	0.69	-0.06	-0.11	0.02	-0.04
	Q03	0.11	0.60	-0.16	-0.05	0.11	-0.09
	Q04	0.38	0.56	-0.11	-0.07	0.12	-0.26
	Q48	0.30	0.47	-0.10	-0.18	0.15	-0.07
	Q23	0.11	0.45	-0.14	-0.16	0.04	-0.24
	Q37	0.28	0.41	-0.09	-0.30	0.29	0.08
「造形的コミュニケーション」 因子 ($\alpha = 0.82$)	Q42	0.25	0.36	-0.13	-0.05	-0.03	0.03
	Q26	0.06	0.36	-0.12	-0.13	0.11	-0.15
	Q30	0.14	0.02	0.74	-0.10	0.14	-0.14
	Q09	-0.01	0.14	0.62	-0.15	0.06	-0.18
	Q28	0.34	0.10	0.62	-0.19	0.02	-0.07
「造形美術の通底性」 因子 ($\alpha = 0.83$)	Q27	0.23	0.20	0.62	-0.02	0.11	0.04
	Q24	0.34	0.15	0.52	-0.10	0.16	-0.13
	Q02	-0.07	-0.07	0.12	0.77	0.10	0.04
	Q31	-0.17	-0.09	0.15	0.64	-0.09	0.08
	Q19(逆)	0.16	0.16	-0.03	-0.60	0.23	-0.06
「社会性」因子 ($\alpha = 0.83$)	Q12	-0.01	0.03	0.21	0.49	-0.26	0.24
	Q01(逆)	0.13	0.25	-0.01	-0.48	0.16	0.03
	Q46	0.10	0.19	-0.16	-0.31	0.60	-0.08
「歴史文化」因子 ($\alpha = 0.83$)	Q58	0.23	0.25	-0.34	-0.03	0.50	-0.15
	Q33	0.34	-0.09	-0.11	-0.29	0.45	-0.31
	Q39	0.24	0.22	-0.17	-0.14	0.12	0.53
寄与率 (%)	Q56	0.25	0.22	-0.26	-0.10	0.06	0.51
		12.79	11.25	9.80	7.80	7.40	7.26
累積寄与率 (%)		12.79	24.04	33.84	41.64	49.04	56.30

た。これらの結果をもとに、6 因子への命名と α 係数を付した因子分析結果が表 3 になる。この因子の中で、「描かれたものからイメージを読み取るには、造形的性質を理解しておく必要がある。」「生活に必要な使うものを作るのに、造形的特性は活用しなくてよい。(逆転項目)」など、造形性を前提として

佳作賞

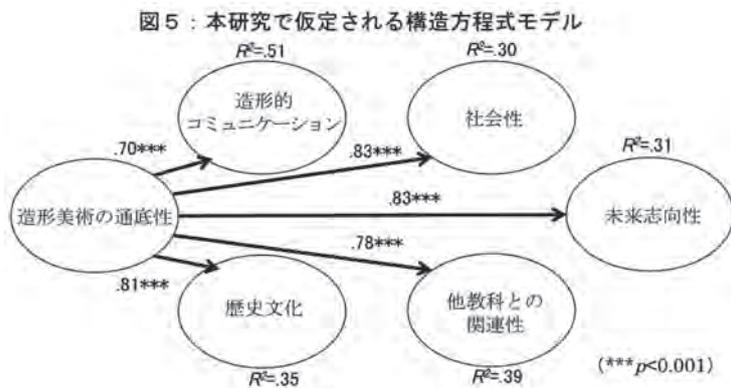
メーじや生活上の機能性を対応させて美術の学習を捉える趣旨の項目から構成される因子を「造形美術の通底性」因子とした。これは、筆者による教科内統合アプローチの反映として抽出された因子であると解釈できる。

次に、「造形美術の通底性」因子と他の因子の関係を検討すべく、共分散構造分析を行った。そこで、特に通底性が他の学習意識に対して基盤的役割を果たしているのかを分析すべく、同因子から他の因子へパスを引いた逐次モデルを想定した。その結果が図5になる。今回の分析における適合度指数は80にはやや届かなかったものの(GFI: 779 AGFI: 745)、パス係数はいずれも高い数値を示し、決定係数を示すR2値はいずれも30以上を示していることから、このモデルは一定の説明力を有していると判断でき、「造形美術の通底性」が他の美術科の学習意識を形成する上でも中核的役割を果たしていることが示唆された。

4・3教科内統合カリキュラムの実践検証の総括

造形美術活動について児童期に育んできた「楽しい」という意識に加え、時間展望的な意識の芽生えから学びの「価値」を問う中学生の発達特性に、教科内統合カリキュラムは一定の効果があることが示された。そして、造形性に対する意識が、造形美術におけるコミュニケーションや未来志向性などへ影響を与えており、色や形などの学びが教科の要と

なる役割を果たしていることが示された。ここで注意したいのは、造形性そのものの構造を前面に強調するのではなく、それをカリキュラムの背景に配置し、感情やイメージと一体のものとして弾力的に扱うことである。そしてこの教科内統合カリキュラムは、学校における造形美術教育が担う固有の意義を明示する上でも、必要不可欠な視点になると考える。最後に、「私と美術」というテーマで生徒たちが卒業前に寄せた文章の一部を紹介しておく(表4)。



5 研究の総括と今後の課題

本研究では、教育改革を統合カリキュラム

の観点から考察し、超教科統合だけではなく、教科内統合のアプローチを明確にカリキュラム編成の中に組み込む必要性を指摘した。そのなかで構成の持つ形式的側面と内容的側面の課題や、学習論の相対化と授業の予定調和側面と状況構成的側面を検討した。そして比較鑑賞教育の〈発見―構成〉学習としての提案と、それを授業の集束的局面にて組み込んだ勤務校における3ヶ年の実践について量的検証を行い、教科内統合カリキュラムの意義を示した。

今後の課題を、2点挙げたい。まず、教科内統合アプローチについては、授業レベルでの精緻な考察である。色や形などの造形的特徴の認識と、それぞれの学習者の生活履歴などから導かれる感情やイメージが、どのように統合されていくのか、授業における予定調和的側面と状況構成的側面から検討する必要がある。次に、超教科統合アプローチとの多重的統合である。筆者の実践では、作家や美術館との学校外連携に加え、理科や国語をはじめとする他教科の光や象徴性などの関連学習についての想起や授業時期の調整などを試行的に取り入れ、因子分析で「他教科との関連性」因子が抽出された。超教科統合アプローチについても学校内連携と学校外連携に区分し、教科内統合の実践との関わりから、各連携の在り方とその目的を、生徒の資質・能力の育成の面で明確化した上で実践研究を行うことが期待される。

表4: 美術科カリキュラムを経た生徒の寄せた文章例「私と美術」

美術はどこにでもあり、つねにふれているものだということが分かりました。例えば、道にはっぱが一枚おちているだけでも、そこからはたくさんの美の観点があるんだと思います。(中略)美術で様々なことを学び、日々の生活で美術に関連したものを発見するのは楽しく、美術を学ぶことは必要だと思った。あまり美術は得意ではないけど、美術と関わっていくのは楽しい。(女子A)

附中に入ってから、**「ただ絵を描く」**ではなくて**「発想や構想を大切にする」「表現の意図を理解する」という学習方式**で自分にとてもあいました。この学習方式はとしても分かりやすく理解することができて、毎時間とても美術の授業を楽しめるようになりました。これまでにやってきた学習はつながってきていて理解が深まっています。(中略)それぞれの単元の関連性を大切にしてこれからも美術を楽しみたいです。(男子B)

美術の授業で、作品に関するストーリーが頭の中でできあがっていき、どのように作れば物語にあった作品ができるのか、だとか、どのようにしたら自分らしさを出せるのかについて、考え、そしてまとめていけるようになった。作品には、どんな色が合ってるのだろうかなどと、考えながら作っていけるようになった。(中略)美術というのは個性を生かして、作品に、自分を出していくことが、大切であって、単に作ればいいというものではない。(男子C)

(中略)相互鑑賞では、友達と共通の表現の仕方をしているなと思うこともあれば、想像もつかない工夫をしているなと感じることもありました。その中で、形の持つイメージ、素材の利用法など多くのことを学べたので良かったです。(中略)美術を学ぶと、美術作品だけでなく日常の物についても工夫や機能を自分で理解し、他人の感情を理解できるようになると思います。また自然についても、昔からある日本の美意識を少しは感じました。ですから、これからも美術を主体的に学んでいきたいと思えます。(女子D)

自分は今まで、美術のセンスがあまりないと感じていたが、これまでの美術で少し自信がついたと感じたことが多々あった。たとえば**「友達の意図をしっかりととりかいてできる」**であったり、**「自分のだしたい色に近づける」**ことができるようになったり……。すべて単純なことではあるが、一年生の始めのときに比べると、自分にとってはものすごく大きな前進だと思う。(中略)友達の作品を参考にしたり、参考作品をじっくり観察したり、何でも**「自分も決して悪くない」**と思いながら参考できるようになった。そして参考作品からまた新しい発見があって、また自信がつく。このような好循環にはまった。(中略)(男子E)

私にとって美術というものはなくてはならない存在だと思う。美術がなくては、人間の価値や自然物の感じなどが分らなくて生活がおかしくなると思う。(中略)美術の美しさや四季の感じ方などいろいろな場面で心に焼きつけられる美術や作品がある。(女子F)

(中略)自分の表したい感じは、言葉にはできなくても、カタチとしてこせいを持っている作品にできるのがよかったところです。(中略)美術を学んでも使うことがないと前までは思っていたが、今は、街のなかで、いろんなものの工夫をみつけれたり、ふとした光の具合をみてもいいなと思ったりすることがある。何気ないところで成長できたと思う。(男子G)

佳作賞

注

- 1) これまでの改訂における学習指導要領を参照。
- 2) 藤田英典「教育の公共性と共同性」(森田尚人他編)『教育学年報 2 学校』規範と文化』世織書房、1993。
- 3) 学問中心的教育を指向した改革で分化原理が機能した例としては、教科レベルでは昭和33年改訂で中学校図画工作が美術科と技術科に分化したこと、教科内レベルでは昭和44年改訂で表現と鑑賞の2領域が絵画、彫塑、デザイン、工芸、鑑賞の5領域に分化したことが挙げられる。
- 4) 佐藤学『学びから逃走する子どもたち』岩波書店、2000。
- 5) 詳述は避けるが、教育施策としては臨時教育審議会(1984・1987)、生涯学習審議会(1996)において基礎が築かれ、2000年前後から文化庁の芸術拠点形成事業(2002)の教育普及分野などをはじめ美術館から学校への美術教育上の関与、参入が影響力を強め、教育基本法改正に伴う社会教育関連三法一部改正(2008)においてそれが定式化された。
- 6) 例えば、融合型は非視覚的イメージの表現可能性と伝達可能性を一体的に扱った象系と適応系の複合題材、広域型は総合造形的な題材などがそれにあたるだろう。コア型の例としては、15歳の自分というテーマを核として、生徒が主題に応じて様々な既習内容を総動員し、それらを多様な材料を駆使しつつ再構成しながら独自の表現を模索する、卒業
- 制作として比較的取り組まれている実践がそれにあたるだろう。
- 7) 拙稿「中学校学習指導要領美術科における色や形などの基礎的学習に関する考察」『教育実践学論集』(12)、兵庫教育大学連合大学院、2011。
- 8) 戦前の構成教育の影響下で、「色や形などの基礎的練習」が独立領域として設置された背景として、少なくとも次の三点が指摘できる。まず、経験主義から系統主義を指向した改訂で分化原理が強力に働いてきたこと。そして、それを支える構成学や構成専攻の整備が東京教育大学を中心に高等教育で行われていたこと。加えて、民間美術教育団体の主張が折衷案的に、しかし各領域の規定に対応するかたちで反映されたことである。
- 9) 独立した構成学習には、活動の導入段階から生徒の既有経験に限定された感情やイメージの想起にとられず、造形操作を行い材料のもつ色や形などの特性を発見的に学ばせつつ、そこから意味を生成させていくといった、一定の積極的な意味もあった。だが、構成そのものに対する誤解や生徒の具体的な学習プロセスを想定した教育方法論、学習論の未整備によって、色彩論や形態論などを扱った知識教授型授業や画一的パターンの平面構成の指導が生じるなどの弊害も生んできた。その後、昭和44年の改訂でデザイン内の一項目として矮小化し、平成10年の改訂ではデザインが工芸とともに適応系の項目としてまとめられるとともに、感情やイメージと一体的に示されるようになった。
- 10) 拙稿「対照性と類似性を基軸とした比較による鑑賞教育方法論」『美術教育学』(31)、美術科教育学会、2010。
- 11) 日潟淳子・齋藤誠一「青年期における時間的展望と出来事想起および精神的健康との関連」『発達心理学研究』(2007)、海老根理恵「青年期における人生に対する積極的態度に関する研究」(『東京大学大学院教育学研究科紀要』2010)など。
- 12) 色彩を例にすると、色相の学習ではビビッドトーンを、明度の学習では白―灰―黒の無彩色を基本とし、彩度と色調の学習では色相のそれぞれの色みに白―灰―黒を混ぜる度合いとして三つのまとまりで捉え、段階的に扱った。これらについて、色相(1年)、明度(2年春)、彩度・色調(2年夏)の順で扱い、それぞれ味(甘い、しょっぱいなど)や感情、光による雰囲気(演出(やさしい、きびしい光など)、音楽のイメージ(元気な曲、悲しい曲など))といった内容的側面を一体的に扱い、それぞれを焦点化しながら既習内容と関連づけて整理していった。この時、集束的場面では上記のように色の整理を全体指導で行ったが、拡散的局面にて、例えば1年時の味や感情の表現で色相のみでなく明度や彩度、色調に注意を払って制作している生徒に関しては、個別指導で対応してこちらから表現上の制限はしなかった。
- 13) 2・3学年時は筆者が、1学年時は当時の同僚辻教諭が担当したが、研究課題や方法論の共有を行っていた。