

韓国における国家教育課程改訂の方向性

—— 美術の授業における「能力」の視座 ——

Direction of the Revision of National Curriculum in South Korea

—— Focusing on ‘Competence’ in Art Classes ——

柳 芝 英*

RYU Jiyeong

(要旨)

韓国では2015年に日本の学習指導要領にあたる「教育課程」の改訂が行われた。いわゆるキー・コンピテンシーを中心に改訂されることになったのである。その前から能力やコンピテンシーなどの用語が扱われてきており、教育界を中心に社会全般においていわゆる「能力」が重視されてきたことと無関係ではない。既に「学習能力」が学力－あるいは学歴－以外の「能力」として求められる状況になっているとも言えるだろう。本研究ではその国家教育課程の一つの教科として図画工作科・美術科を取り上げる。美術教育は今までも創造力や想像力、造形力など様々な能力を養ってきた。今までの美術教育で求められたことと現在の知識基盤社会という新しい状況において求められている資質と能力はどのような違いがあり、美術教育はそれを通した子どもの能力養成にどのようにかわるのかなどが問われており、美術教育において求められる能力をさらに明確にする必要がある。本研究では「能力」の観点から韓国における国家教育課程改訂の目的と内容、その方向性を探ることを目的とする。まず能力の概要と歴史的背景を探り、美術科における「能力」概念を中心に韓国の2015美術科教育課程の特徴と課題を、授業への視座から模索する。

1. はじめに

本研究は韓国における国家教育課程として2015年に改訂された美術科教育課程についてその内容及び方向性について探ることを目的とする。韓国では2015年に日本の学習指導要領にあたる「教育課程」の改訂が行われ、いわゆるキー・コンピテンシーを中心に改訂された。その前から能力やコンピテンシーなどの用語がしばしば扱われてきていたが、教育界を中心に社会全般においていわゆる「能力」が重視されてきたことと無関係ではな

い。「学習能力」が学力－あるいは学歴－以外の、他の能力として求められている状況になっているとも言えるだろう。本研究ではその国家教育課程の一つの教科として図画工作科・美術科を取り上げる。韓国の場合に図画工作科・美術科は小学校と中学校ともに「美術科」として教科名が統一されている。

美術教育は今までも創造力や想像力、造形力など様々な能力を養ってきた。しかし今までの美術教育で求められたことと現在の知識基盤社会という新しい状況において求められている資質と能力はどのような違いがあ

* 韓国春川教育大学校美術教育科教授 (Department of Art Education, Chuncheon National University of Education)

り、美術教育はそれを通して子どもの能力養成にどのようにかかわるのかなどが問われている。学校教育の中で最も「学習能力」とは縁の遠いように見える美術教育における「能力」とは何か、それをさらに明確にする必要が求められているのである。本研究では「能力」の観点から韓国における国家教育課程改訂の目的と内容、その方向性を探ることを目的とする。まず能力の概要と歴史的背景を探り、美術科における「能力」概念を中心に「美術科教育課程」（教育部告示2015-74号）の特徴と課題を、授業への視座から模索する。

2. 「能力」と教育

能力とは何か。ここでは「能力」という用語がどのように使われてきたのか、上原（2000）の研究などを中心に、拙稿（柳、2016a）の内容の一部として漢字語に該当する用語を通じて調べる。上原によると、ドイツ哲学の影響を受けてアメリカのヘブン（Haven, J. 1816-74）が著作した心理学教科書「Mental Philosophy（1857）」を翻訳して近代日本の西周が「心理学（Mental Philosophy 1876）」を出版したが、この際facultyの訳語で「能力」が使われた（上原、2000、551）。ヘブンは「Mental Philosophy」にはIntellect（知）Sensibilities（情）Will（意）を含むが、中でも知の能力Intellectual facultyが主に扱われてきたことを反省しつつ、知の能力のうちに「表現力」「再現力」「反射力」「直覚力」の4種類の能力として扱った。すなわち能力というのは部分あるいは領域というfacultyとしての概念であり、人間内面に決まった位置を持ったことで定義され「実体」を持つ概念で扱われた。facultyは古代ギリシャ語から始まり、近代以後に「能力心理学」として体

系化されウルフ（Wolff, C）により「精神能力、認識能力」の二つの区分方式、テテンス（Tetens, J. N.）により知情意という三つの区分で扱われた。そのうちにfacultyの意味、内容が変化し始める。ドイツの哲学者であり心理学者、アカデミックな学問分野としての教授法研究の創始者ヘルバルトゥ（Herbart, J. F., 1776-1841）は心的過程の技術的分類概念に過ぎない「能力」を「実在」と考えて説明可能な概念として利用することを批判して、表象の相互力学の関係によって心を統一的に説明しようとした。知情意という3要素は独立した領域あるいは現れる現象でなく相互の関係を持つ。その主張は「Allgemeine Pädagogik（1806）」以後、アメリカで翻訳された「Textbook in Psychology（1891）」等によって英米圏でも受容された。

以後1905年ビネ（Binet, A.）による知能検査法開発を経て1920年代「ability」としての能力観が成立する。「能力」に対し、行動の結果という統計としての見方から帰納的に定義する関係概念の見方に変わり、能力にあたる用語「ability」が現れる。過去の能力概念「faculty」が「領域」に近い固定的、独立的、実体的な能力の概念だったことに対し、新しい能力概念「ability」は可変的、関係的、活動的概念である。1960年代に「能力主義」という概念が登場する（成戸、教育学事典、1939:上原、2000、552再引用）。Facultyでもabilityでもない業績meritとしての能力概念の登場である。持って生まれた身分が社会地位を決める前近代的原理に比べて個人の能力が社会的地位獲得に重視される業績主義原理は日本や韓国など第2次大戦以後の後発先進国で積極的に導入される。

その結果、能力は競争が必然的に作り出す競争主義及びその競争の公正性を前提にしようとする条件の標準化を伴うことになった。

一方「能力」の一種として「力量competence」はラテン語動詞「competere」から始まった用語である。本来「一致する」という意味であった。17世紀にはこの意味に、何に向かって「競争する」の意味が追加された。最近「力量」というのはその単語前に形容詞がついたり他の概念の後に加わったりしていかなる種類の力量なのか内容を区分して使われている。コミュニケーション力量、言語力量、社会力量のように特定の類型の問題や課題を解決する能力で理解される。ヒュボ(Huber, M. D)によれば現在の力量概念は理論でも経験でも十分な根拠なしで毎度必要に応じて即席で取ってつけて使う接頭辞的(Ad-)概念である(チョン・ヨンゲン、2013)。激しい競争を基盤とする21世紀現在の個人が社会・経済的に人より先んじた成功的人生のために必要な能力が何かという概念で議論される。結局、力量は職務にともなう職業社会で使われて活用可能な核心的能力という意味で職業共通のであり職業的に要求される遂行能力として定義される。教育の目標を標準化して成就結果を国際的次元で計量化、測定・比較可能化する指標として見なされる。主に企業で要求される概念として、そしてもう教育で使われる概念として力量は求職や職務を述べる際に予想される能力と連携されて、特定の課題をやり遂げることができる潜在能力で理解される。力量は直接評価が難しいので「実行performance」つまり課題を実際にやり遂げることによって間接的に確認、評価される。教育で力量は学習成就と同一視されて個人間比較、評価のための尺度や基準、標準として使われる。個々の人間や集団を「能力ある/ない」と区分して「コード化する機能」の概念である。深層力量というのは表現を通じて人間の人格性を社会的力量のための「ソフト・スキル」で提示したりも

する(チョン・ヨンゲン、2013:8)。その延長線上に「キー・コンピテンシー」という表現がある。

整理すれば、一般的な人間の特定側面に関しての用語である能力(faculty)が、同じ人間に関する言葉でありながらも数値化による比較の可能性が与えられることによって個人間の差を目立つようにする機能を有することになって(ability)、それが競争主義や業績主義として社会という場で組織化される(merit)流れになった。その過程で能力の一部として力量competence概念が比較、評価、標準化のために提示されて、現代の競争主義原理によって変化した「能力」概念と重なる現象が現れることになった。

一般的に「能力」を扱う際、程度の差はあるもののその背景として出るのがグローバル知識基盤経済対応への必要性である。知識経済に対してOECD(経済協力開発機構)は「直接的に知識と情報を生産・配布する産業に基盤を置いた経済」と定義する。アジア太平洋経済協力体(APEC)では「産業全般にわたって知識を生産・分配・利用することによって経済を発展させ富を創り出して雇用を拡大する原動力になる経済」と定義する(斗山百科事典、2016)。本田と松下の研究によるとオーストラリア国立職業教育研究センター(NCVER)はアメリカやEUなど経済先進国で見える一般技術generic skillsを始めする新しい「能力」概念を検討したが(Kearns、2001)、その報告書の副題は「新しい経済のための一般技術」である。つまり初中等教育で高等教育に至るまで「能力」概念が広がった背景にはグローバル経済で労働力の必要性が根底にあることが分かる。現在のグローバル世界で産業構造変化によって必要な人材像の変化は表面に現れるハードウェアでないコ

ンテンツやプログラムなどソフトが重視される傾向として世界共通であり特に企業など経済的側面が重視される傾向だ。このような主に経済的な能力中心の観点は教育的観点と政策の変化に影響を与え、世界共通の傾向と課題になっている。力量は職務と人材の特性を記述するための共通の用語として機能する。マクラレンドとスペンサーなどの氷山型モデル、同心円型モデルで見られる力量概念は、人間の最も深層のかつ柔らかいところに目を向けそれを一般化した。形式的・公式的には開発が困難とされるところであり、主に評価と測定のために扱われ労働力として動員・活用されることを目的とされたのである（本田、2005、21；松下、2010、16）。この職務能力測定ともなる力量概念が企業社会の人材管理に幅広く普及されることにより、本田（2005）が言う「ポスト近代型能力」として高等教育や職業教育に影響を与えるようになった。内面的・深層的部分、一般的・脱脈絡的部分の試みというのはポストモダニズム型能力の典型的な概念である。その特徴は表1の通りである。

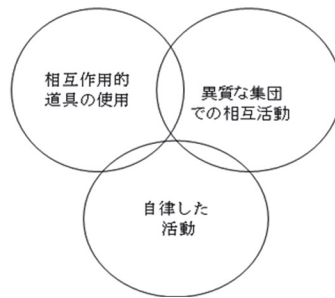
モダニズム型能力	ポストモダニズム型能力
-基礎学力 -標準性 -知識の量、情報、知的操作速度 -共通尺度で比較可能 -順応性 -協調性 -同質性 -生活の能力	-柔軟性 -生きる力 -意欲、関心 -創造性 -個別性、個性、多様性 -能動性、自律性、主体性 -人間ネットワーク能力、交渉力

表1 ポストモダニズム型能力の特徴（本田、2005の再構成）

次に学校教育における力量についてDeSeCo（The Definition and selection of Key Competencies）報告書（OECD, 2005）におけるキー・コンピテンシーを中心に探っていきたい。1997年OECD加盟国はPISA（Program

for international Student Assessment:学生 の学習到達度調査）をはじめた。義務教育終了視点で学生が社会に進出するために重要な知識と機能を十分獲得したのかを測定することが目的である。そしてキー・コンピテンシーについての情報収集及び成人の力量水準を図る国際調査強化のための概念提供を目的にDeSeCoプロジェクターに着水し次のように力量及び力量の条件を設定した。

表2 3つの力量（OECD, 2005）



力量	キー・コンピテンシー	必要の理由	内容
1	相互作用的道具の使用	-技術的なデータを保持 -目的のための適切なツール -世界との活力的対話を実行	A.言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する B.知識や情報を相互作用的に活用する C.テクノロジーを相互作用的に活用する
2	異質な集団での相互活動	-多元的社会で多様性の処理 -共感の重要性 -社会資本の重要性	A.他者との良い関係を構築する B.チームを組織して協力して仕事をする C.対立を調整し、解決する
3	異質な集団での相互活動	-複雑な世界で自分のアイデンティティを把握 目標実現-権利行使、責任を実行-環境と機能を理解	A.大きな展望で行動するB.人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行するC.権利、利害、限界、ニーズを保護、主張する

表3 力量の条件（OECD, 2005の再構成）

キー・コンピテンシーの三つのカテゴリーの背景は次の通りである。

1. 個人は環境と効果的に相互作用するので広義の道具を活用する必要がある。情報技術と同じ物理的なこと、言語のような文化的なもの両側を含む意味の道具である。個人は相互作用的に道具を活用するためにも各自の目的に合わせて道具を適応させられるようにその道具をよく理解する必要がある。
2. ますます相互協力の必要性が重視される社会で個人は他者と関係を持つ必要がある。多様な経験と経歴を持つ人や異質集団でも交流可能にすることが重要である。
3. 個人は自身の生活や人生に責任を持って管理、運営して自身の生活を広い社会的背景の中に位置させて自律的に動く必要がある。

ここで「思考」(反省性reflectivity)はキー・コンピテンシーの「HEART」と表現されるほどの中心となる(OECD、2005)。個人の資質と認知的機能として何が望ましいのかについて人生の成功と正常に機能する社会の心理・社会的前提条件に関する深い熟考と省察によってキー・コンピテンシーは決定されるためである。深い思考し省察することは多少複雑な精神的過程を必要とすることで、考える主体が相手の立場に立つことを求める。個人にその技術について思考、理解、関連させて変形させて調節するようにする。実践や活動を伴ってメタ認知的であり創造的活動でもある。現代社会が構成員にどんな要求をするのかに対する返事が中核技術の構成条件になるが、個人の適応だけでなく世界のための役に立たなければならないという点でも重要だ。個人の目標、社会の目標によっても決定される。力量は各目標を達成する能力にも影響を与えることになる(Rychen& Salganik、2003:207-208)。

日本の場合、21世紀の教育のあり方として「知識基盤社会(knowledge-based society)」として(2000年4月沖縄サミット)、2020年から完全実施予定の学習指導要領においても検討されている。国立教育政策研究所の「教育課程の編成に関する基礎的研究」報告書5(2013年3月)で示した「21世紀型能力」は現行指導要領を踏まえ、これからの学校教育で身につけさせたい資質・能力を「思考力」「基礎力」「実践力」の3つの力に取り上げている。特に思考力は「論理的・批判的思考力」「問題発見解決力・創造力」「メタ認知」などによって構成されており、基礎力と実践力をつなぐ重要な役目を担当している。

3. 改訂による韓国美術科教育課程の変化

(1) 韓国国家教育課程改訂の経過

第3章では韓国国家教育課程改訂及びそれに伴う変化について教育課程の本文(教育部告示第2015-74号)及びそれをまとめた拙稿(柳(2016b)、「韓国の2015改訂美術科教育課程考察」、日本美術教育研究紀要、49)の内容一部を参照しながら述べていきたい。2015年9月23日に告示された2015改訂教育課程の基本趣旨は「人文・社会・科学技術の基礎的素養を涵養し、人文的想像力と科学技術創造力を身につけた 創意・融合型人材の養成」である。高校の教育課程である「文・理科統合型教育課程」運営をめぐる政策・基調によって小・中学校を含む国家教育課程の全体の改訂が推進されたことは、韓国における大学入試の重要性を物語る。2009改訂美術科教育課程(2011)についての研究や争点として提示された教育課程の研究(ジン・イナム、2014)、「現場中心の2015文・理科統合型教育課程改訂のための教科教育現場教員ワー

クショップ」(教育部、2014)などで教育課程の性格提示、教科目標、内容記述・教授学習方法と評価記述における具体性のことなどが問題とされた。それを受け、「国家教育課程発展方向及び向後総論改訂の方向」(教育部フォーラム、2014)で改訂が論議され教育課程総論研究がはじまり、「2015文・理科統合型教育課程総論の主要事項」(教育部、2014.9.24)で改訂の基本趣旨が公表された。教育課程の主管部署である韓国教育課程評価院の研究として「未来社会対比、核心力量涵養のための国家教育課程構成方向の研究」(2012)、「国家教育課程開発方向設定についての研究」(2014)があげられる。2015年において「2015美術科教育課程試案検討のための公開討論会」、「美術科教育課程試案開発研究報告書」、二次にわたる「美術科教育課程試案」の公聴會を経て、2015年9月「美術科教育課程」(教育部告示第2015-74号別冊13、通称2015美術科教育課程)が告示された。

(2) 2015美術科教育課程の方向

美術科教育課程改訂の方向として「改訂の必要性」は次のように発表された(韓国教育課程評価院a、2015)。

1. 未来社会を対比する創意・融合的人材育成、核心力量中心教育課程改編、学年間の連携性、科目の連携性、水準と分量の適切化(国家社会の側面)
2. 学習を楽しむ、夢を育てる学生中心教

育、幸せを体験する教育のための学習量の縮小、融合・複合的思考力と洞察力育成のため教科内連携・教科間連携を求める教育課程構成(学習者の側面)

3. 教科共通学習基盤の核心力量涵養のための美術科教育課程構成、共通教科と選択教科の連携性、教育課程の課題克服(美術教科の側面)

「改訂の方向」としては、創意・融合的な未来人材養成、教科を超える核心力量中心、学生参加と体験中心、内容の量と水準の適切化、有機的連携性のある教育課程などが設定されている(キム、2015)。

改訂美術科教育課程の内容として主な特徴は「力量中心」であることがあげられる。新しい教育課程の最大の特徴は未来社会の人材が備えるべき一般的力量を養うための教科力量を設定したことであり、特に「核心力量」、いわゆるキー・コンピテンシーを設定したことである。

総論の核心力量は自己管理能力、創意・融合思考能力、情報処理能力、コミュニケーション能力、共同体意識、審美的感性能力と提示された。

美術科の教科力量は視覚的コミュニケーション能力、創意・融合能力、美的感受性、美術文化理解能力、自己主導的美術学習能力が設定された。

総論		美術科	
核心力量	下位要素	教科力量	下位要素
コミュニケーション能力	言語的・非言語的表現能力、メディア活用と理解、他人理解と尊重、配慮、葛藤調整など	視覚的コミュニケーション	視覚化能力、視覚的リテラシ、批判的思考力、コミュニケーション能力など
情報処理能力	論理力、批判的思考を通じた問題認識・情報収集能力、問題解決方法探索、実行、メディア活用能力など	創意・融合能力	想像力、創意的思考能力、創意的表現能力、連携・融合能力、メディア活用能力、問題解決能力など
創意・融合能力	創意的思考機能（認知的能力） 創意的思考性向（情意的能力） 他分野知識技術の融合連携活用能力など		
審美的感性能力	情緒的安定感、感受性と想像力、共感能力、価値多様性の理解と尊重など	美的感受性	美的知覚、美的反応、直観、感情表現、自己理解、自己アイデンティティ、美的価値の内面化など
共同体意識	市民意識、環境、倫理、奉仕、秩序、協同、配慮、参加と責任意識など	美術文化理解能力	美術文化のアイデンティティ、文化的感受性、多元的価値の尊重、共同体意識、世界市民意識など
自己管理能力	アイデンティティの確立、自分統制、余暇管理、健康管理、基礎学習能力、自己主導学習、合理的経済生活、進路開発能力など	自己主導的美術学習能力	自律性、自己開発、進路開発能力、自己反省、共感、尊重、配慮、協力など

表4 2015教育課程における総論の核心力量と美術科教科能力の比較

表4は美術科の教科力量を総論の核心領域と比較したものであり、総論の順序と内容に合わせて並べた。美術科の教科力量の順序を、美術科で重視される順位によってその詳細及び下位要素を並べると次の通りである（韓国教育課程評価院a、2015）。

1. 美的感受性は、様々な対象及び現象について知覚することを通して自分の感情を理解・表現し、美的経験に反応しながら美的価値を内面化して生の営みの質を上げる能力である。下位要素には美的知覚、美的反応、直観、感情表現、自己理解、自己アイデンティティ、美的価値の内面化などがある。

2. 視覚的コミュニケーション能力は、変化する視覚文化の中でイメージと情報、視覚メディアを理解・解釈し、これらを活用した創作と批評を通して視覚的コミュニケーションする能力である。下位要素には視覚化能力、視覚的リテラシ、批判的思考力、コミュ

ニケーション能力などがある。

3. 創意・融合能力は、自分の感じたことや考えたことを情報、資料、メディアを活用して創意的に表現できる能力であり、美術と様々な分野の知識と技術、経験などを連携・融合しながら美術活動の過程で直面する多くの問題を合理的に解決できる能力でもある。下位要素には想像力、創意的思考能力、創意的表現能力、連携・融合能力、メディア活用能力、問題解決能力などがある。

4. 美術文化理解能力は我が美術文化の理解に基づいてアイデンティティを確立し、柔軟かつ開放的態度をもって世界美術文化の多元的価値を理解・尊重して共同体の発展に参加できる能力である。下位要素には美術文化のアイデンティティ、文化的感受性、多元的価値の尊重、共同体意識、世界市民意識などがある。

5. 自己主導的美術学習能力は美術活動に自発的かつ主導的に参加しながら自分を啓

発・反省し、その過程で他人の考えや感じることを理解・尊重・配慮しつつ協力できる能力である。下位要素には自律性、自己開発、進路開発能力、自己反省、共感、尊重、配慮、協力などがある。

このように美術科では総論で提示された核心力量を反映しながら美術科の教科的特性を生かそうとした。教科力量としては視覚的コミュニケーション能力、創意・融合能力があげられたが、美術科の特性としては美的感受性を最も重視し、視覚的コミュニケーション、創意・融合能力、美術文化理解能力、自己主導的美術学習能力などの順序である。

(3) 2015改訂美術科教育課程の目標と内容

2015美術科教育課程の目標は次の通りである（教育部告示第2015-74号）。

多様な美術活動を通して対象を感覚的に認識し、感じたことと考えたことを創意的に表現して、美術作品の価値を判断することで生きることのなかで美術文化を享有できる能力を育てる。

1. 周辺世界の美的価値を認識し視覚的にコミュニケーションする能力を育てる。
2. 自己主導的な美術活動を通して創意・融合的に思考し表現できる能力を育てる。
3. 美術作品の特徴を理解し、批評できる能力を育てる。
4. 美術を生活化して文化の多面的価値を尊重する態度を養う。

上記の教科目標を受け、小学校では美術の基礎能力涵養に重点をおいて次のように提示した。

1. 自分と周辺世界から美的特徴を発見し

コミュニケーションして、美術を生活に関連づける能力を育てる。

2. 多様な主題を探索し、自由に作品を制作する能力を育てる。

3. 美術作品の特徴と背景を探索し、理解できる能力を育てる。

4. 美術活動に興味と関心をもって自発的に参加できる態度を養う。

一方、中学校では美術の効果的な活用能力涵養に重点をおいて次のように目標を提示した。

1. 自分と世界の間を関係し、視覚文化におけるコミュニケーション方法を活用して、美術と関わる職業探索の能力を育てる。

2. 主題と意図に適合された表現過程を計画・点検して効果的に作品を制作する能力を育てる。

3. 美術の変遷過程と脈絡を理解し作品の意味を解釈できる能力を育てる。

4. 美術活動に主体的に参加し、お互い協力する態度を養う。

高校では中学校において身につけた美術の効果的活用能力に基づいて主題とメディア（媒体）を拡張し創意的に表現する能力と美術の多面的価値を理解・判断する能力を育てる。そして美術活動を通して自分の啓発し、共同体発展に参加することに重点をおく。高校では細部目標は設定されてない。

2015年5月の試案では美術科の目標として「多様な美術活動を通して対象を感覚的に認識し、感じたことと考えたことを創意的に表現して、美術作品の価値を判断することで生きることのなかで美術文化を享有できる全人的人間を育てる」と提示されたが、告示では

「…享有できる能力を育てる」と変更し、「人間」あるいは「人間像」から、「能力」を中心に提示されている。また細部目標においても「表現する」あるいは「表現できる能力」ではなく、「表現する能力」と提示し「表現」も一種の能力として捉えている。小学校では美術と生活の関連づけ、自由な作品制作、美術活動への自発的参加など個人的側面が強調されている。一方中学校では「美術と関わる職業探索の能力を育てる」ことが最初に提示されているほか「お互い協力する態度」など、美術の活用能力、美術を通しての活用能力および美術活動の社会的側面が強調されている。

美術科の教科は前回と同様、「体験」「表現」「鑑賞」領域によって構成された。「体験」領域では感覚を通して自分と周辺世界との関係を理解し調和を発見する。視覚文化の役割と価値を理解し参加する。美術と他分野を関連づけて理解して生活の中で美術を活用する。「表現」領域では様々な方法で主題やアイデアを探索して作品の表現方法と制作過程を計画する。表現過程ではメディアを探索し創意的に問題を解決する。「鑑賞」領域では美術作品の造形的特徴、作家、時代的・地域的背景を理解・解釈する。多様な批評観点から作品を判断・評価し、我が伝統美術をはじめと

する様々な美術文化を理解し尊重する（教育部告示第2015-74号）。

美術科の教科目標はこれら「体験」「表現」「鑑賞」領域における美術科の性格を取り入れたものである。

次は美術科の教科内容である。内容体系として「体験」「表現」「鑑賞」の各領域では核心概念を設定している。「体験」の核心概念は「知覚」「コミュニケーション」「連結」、「表現」の核心概念は「発想」「制作」、「鑑賞」の核心概念は「理解」「批評」である。各領域の内容要素、機能などは表6の通りである。

教育課程の本文では小学校と中学校の「体験」「表現」「鑑賞」の領域や核心概念別の一般的内容と内容要素、機能を提示する。例えば、領域「体験」の核心概念である「知覚」の「一般化された知識」は、「感覚を通じた感覚を通じた認識は自分と環境、世界との関係を悟る土台となる」ことであり、その内容要素は「自分の感覚」「対象の探求」（小3・4年）、「自分の対象」（小5・6年）であり、「機能」項目は統合的に提示されている。美術そのものの性格あるいは活動や過程のつながりよりも各段階の要素を分析し、核心の概念や内容として提示していると思われる。小学校と中学校の内容要素をまとめて体系にすると次の通りである（表5）。

領域	核心概念	内容要素			機能（小・中共通）
		小3・4	小5・6	中学校	
体験	知覚	自分の感覚	自分と対象	自分と環境	感覚活用する 観察する 発見する
		対象の探索			
	コミュニケーション		イメージと意味	イメージと視覚文化	表す 伝達する 関連づける
体験	連結	美術と生活	美術と他教科	美術と様々な分野	活用する 理解する
				美術関連職業	説明する 相互作用する 模索する
表現	発想	多様なテーマ	素材と主題	主題と意図	探索する 観察する 創造する 計画する 活用する
		創造と観察	発想方法		
	制作	表現計画		表現過程と点検	練る 発展させる 具体化する 理解する
		造形要素	造形原理	造形要素と原理の効果	表現する 設定する 点検する
		表現材料と用具	表現方法	表現メディア	表す 表現する
		制作発表			
鑑賞	理解	作品と美術家	作品と背景	美術の変遷と脈絡	説明する 理解する
	批評	作品の感じと考え	作品の内容と形式	作品解釈	比較する 分析する 活用する
		鑑賞態度	鑑賞方法	作品展示	尊重する

表5 小・中学校の美術科内容体系

例えば「体験」領域では核心概念「知覚」において、「自分の感覚」「対象の探索」（小3・4）、「自分の特徴」（小5・6）、「自分と環境」（中学校）のように内容要素が広がる。核心概念「コミュニケーション」においては小学校3・4年では設定しなく、「イメージと意味」（小5・6）、「イメージと視覚文化」（中学校）であり、発達段階を考慮しながら、「意味」から「視覚文化」というふう学習内容が広がる。「表現」領域の核心概念「制作」では「表現計画」「造形要素」「表現材料と用具」を小3・4年の内容要素とし、「造形原理」「表現方法」「制作発表」を小5・6年での内容要素にする。以上のように内容要素は各学年にお

いて重複を避け、その学年で必須的に身につけることが中心である。例えば小5・6の表現で「表現計画」が設定されていないことは計画段階がないという意味ではない。段階設定はなくても制作のためには必須過程であり、身につけるべき核心要素ではないことの意味である。

(4) 改訂美術科教育課程の成就基準

今回の教育課程では、今までと同様に「成就基準」が教科基準及び達成の目標として提示されている。成就基準の内容は、主要学習要素、教授学習方法、評価方法及び注意事項とともに提示されているが、告示された2015

美術科教育課程の中で分量が最も多く、詳しい。ここでは紙面の都合上、成就基準のうち内容を見ていきたい。

小学校3・4年の「体験」領域では体の感覚を活用した多様な活動に自発的に参加し、美術に興味と関心をもつ。基礎的美的知覚能力と美術と生活を連結できる能力を育てる。そのため様々な感覚を活用した探索活動を通して対象について自分の感じたことや考えたことを説明すること、生活の中で美術を発見し自分のことと関連づけることに重点をおく。

「表現」領域では生活の中で表現主題を見つけたり観察や想像を通して表現主題を探索できる発想能力、作品制作のための基本的理解、表現材料と用具の使用法などを身につけて表現できる基礎制作能力を育てる。そのため様々な方法で主題を豊かに発想すること、表現計画に関心を持つこと、表現意図に適した造形要素を探索すること、基本的材料と用具を活用すること、自由に作品を制作することに重点をおく。

「鑑賞」領域では、美術文化を理解する基礎的素養を育て、お互いの感じることを考えることを理解・尊重する態度を養う。そのため多様な分野の美術作品と美術家の存在を知ること、特定美術作品についての自分の感じと考えを説明できること、美術作品を正しい態度で鑑賞できることに重点をおく。

小学校5・6年の「体験」領域では美的知覚の基礎的概念を理解し、美術の多様なイメージを通して視覚的にコミュニケーションして連結できる能力を育てるようにする。そのため自分と対象の視覚的特徴を発見し、イメージを活用して自分の感じと考えを伝えて、他教科を美術活動に積極的に活用することに重点をおく。

「表現」領域では様々な方法で作品を視覚

化できる能力、自分の作品について説明でき、他人の意見を尊重できる能力を育てる。そのため作品の素材と主題を理解すること、多様な発想方法と資料を活用して表現内容を具体化すること、表現意図に適した造形原理と用具、表現方法を活用して作品を制作すること、作品の全体過程について、そしてお互いに説明したり話すことなどに重点をおく。

「鑑賞」領域ではわが国の美術の特徴を時代的背景と関連づけて理解し、作品を鑑賞できる基礎能力を育てる。そのためわが国の伝統美術の特徴を現代美術と比較しながら美術作品が時代的背景と関連づけられることを理解し、作品の内容と形式を様々な方法で鑑賞し活用できることに重点をおく。

中学校の「体験」領域では多様な美的経験のもとに視覚イメージと情報を見つけ解釈できる視覚的リテラシー、多様な分野を美術と関連づける融合能力を育てる。そのため自分と周辺環境の関連性を探索すること、視覚文化においてイメージの多様な伝達方法を理解して他人と相互作用すること、様々な分野で活用される美術を調べ美術関連職業の世界を探索することに重点をおく。

「表現」領域では主題と意図にあわせて表現過程を計画し、表現過程における多くの問題を効果的に解決して作品を制作できる能力を育てる。そのため表現意図に適した主題を探索すること、表現過程を計画・点検すること、主題の特徴と表現意図を効果的に表すことができる造形要素と原理、表現媒体を選択・活用することに重点をおく。

「鑑賞」領域では美術の時代的変遷過程を理解し、脈絡と結びつけて作品を解釈できる能力、多様な美術文化についての柔軟かつ開放的な態度を養う。そのためわが国と外国美術の変遷過程と時代的・地域的・社会的背景

を把握すること、作品の内容と意味を背景と関連付けて解釈すること、多様な方式の展示を企画することに重点をおく。小学校と比べると、教科目標と同じく美術の「活用」が強調されている。

以上の成就基準の具体的内容を各領域と学年群別に表にすると次の表6になる。

各領域の成就基準は教科の力量を身につけ、求められる達成の最終目標である。例えば「体験」領域では「自然物と人工物」(小3・4)、「自分の特徴」(小5・6)、「自分と周辺対象、環境、現象の関係」(中学校)のように、体験の対象が身の回りから広まる。対象に対する働きがけとしては「多様な感覚を活用できる」(小3・4)、「多様な方法で探索でき

領域	小学校3・4	小学校5・6	中学校
体験	1自然物と人工物を探索するため多様な感覚を活用できる 2周辺対象を探索し自分の感じと考えを多様な方法で表す 3生活の中で多様に活用される美術を発見できる 4美術を生活と関連付けて説明できる	1自分の特徴を多様な方法で探索できる 2対象や現状から視覚的特徴を発見できる 3イメージが表す意味を説明できる 4自然環境の美しさを見つけてその特徴を理解する	1自分と周辺対象、環境、現象の関係を探索し表すことができる 2視覚文化のなかでイメージの多様な伝達方式を理解し活用できる 3美術と多様な分野がお互い影響した事例を見つけ説明できる 4美術と多様な分野の融合方案が模索できる 5美術とかかわる多様な職業の種類と特徴が理解できる
表現	1美術の多様な表現主題に関心が持てる 2自由に主題を浮かび上げる 3連想、想像、対象観察し主題を探索できる 4表現方法と過程に関心を持って計画できる 5造形要素の特徴を理解し表現意に適した活用ができる 6基本的表現材料と用具の使用法を身につけ安全に使用できる	1表現主題を表す多様な素材を探索できる 2多様な発想方法でアイデアを発展できる 3多様な資料を活用しアイデアとかかわる表現内容を具体化できる 4造形原理の特徴を理解し表現意図に適合するよう活用できる 5多様な表現方法の特徴と過程を探索し活用できる 6作品制作の全体過程で感じたこと、わかったこととお互い話せる	1表現意図に適した主題を多様な方式で探索できる 2主題に適した表現過程を計画できる 3表現材料と用具、方法の特徴を理解し、表現過程を点検できる 4主題の特徴、意図に適した造形要素と原理を探索し効果的に表現できる 5表現メディアの特徴を知り、多様な表現効果が探索できる 6主題と意図に適した表現メディアを選択し活用できる
鑑賞	1多様な分野の美術作品と美術家に関心を持てる 2関心ある美術作品と美術家について説明できる 3美術作品について自分の感じと考えを発表し、その理由を説明できる 4美術作品を鑑賞する正しい態度を知り、作品を大切に扱うことができる	1わが国伝統美術の特徴を現代美術と比較できる 2美術作品が時代的背景とかかわることが理解できる 3美術作品の内容と形式を美術用語を活用して説明できる 4多様な鑑賞方法を知り、活用できる	1わが国と外国美術の変遷過程が理解できる 2美術の時代的・地域的・社会的背景が説明できる 3美術用語と知識を活用し作品の内容と意味を背景との関連で説明できる 4美術作品と鑑賞者の関係を理解し、多様な方式の展示が企画できる

表6 美術科教育課程の成就基準

る」(小5・6)、「探索し表すことができる」(中学校)のように、学年が上がるにつれて感覚活用、探索、探索し表すことと、活動の内容が高度になっていることがわかる。

4. 教育課程の実践：図画工作科授業事例

ここでは2015年行われた小学校図画工作の授業を例にあげ、美術教育の授業における「能力」について考えていきたい。教育課程の研究にその一部として授業を扱うことは研究の一貫性を損なう恐れがある。しかしながら教育課程は単なる文書ではなく実践を想定して作成されるものであり、実践を通して教育課程の特徴や課題を見出すこともできると考えられるためである。ここでは授業の事例として①韓国のD教育庁(日本の県に設置された教育委員会にあたる)のホームページに優秀授業のモデルとして出されたもの、②教員養成課程の大学4年生である予備教師による教育実習の授業、2つを取り上げ、分析する。韓国では小学校図画工作科の名称が中学と同じく「美術」であり、ここでも同様に「美術」と表記する。前回である2009改訂国家教育課程に基づいた授業を取り上げ、2015改訂教育課程との比較を通して実践の場における美術教育の「能力」の必要性及びそのあり方について考えていきたい。

(1) 教育庁のモデル授業とその分析

①教育庁の授業

本授業は「主題表現」にかかわるデザインとしてパッケージデザインの授業である。題材は大領域「体験」のうち中領域「視覚文化環境」であり、視覚文化の美的体験が重要な影響を及ぼしている。そのうちの一つの小单元としてパッケージ・デザインについて学習

する。「体験」領域としてパッケージの目的と美的特性を理解する。「表現」領域としてコンピュータを利用した基礎的な表現方法で包装や容器のデザインを作る。「鑑賞」領域には、包装紙、包装容器の作品に対する批判的分析を通じて、私たちの生活の包装文化に関心を持つように構成した。

授業モデルは「帰納的思考型」授業モデルである。美的認識を養うことが授業の主な目的で、客観的事実あるいは原理があるという前提でそれを推論する過程で学生の美的認識能力の向上を図る。美的概念を持った後には生活と表現活動に生かせるように指導する。今回の授業ではまずいくつかのパッケージを見て包装の目的と美的特徴を理解し最後に包装紙デザインをするように進行する。授業は「導入」段階に「体験」領域として包装紙の用途や使い道を調べ、包装紙の美しさを知る。私たちの生活に包装紙がどのように使用されているか、それを調べる態度を統合的に評価する。

学生の生活と密接な関連があるパッケージデザインをいくつかの方法とメディアで感覚的に体験し、創造的な表現を行い、社会的・文化的文脈の中で美的に理解し受容することができる視覚的能力を伸長することに重点を置いた。この授業を進行した先生は大きく認知領域、心動的領域、情義的領域に学習目標を設定した。認知領域では、学生はパッケージデザインが私たちの生活に及ぼす影響や包装の目的と特徴を理解し説明することができる。心動的領域では、自分の思いを込めていくつかの方法で美しさを使い道を考えて包装紙デザインを行うことができる。情義的領域では、学生は生活周辺のパッケージデザインに関心を持って見てみる態度を持つことができる。これら3つの領域によって学生は包装紙の使い方と美しさを知り、感じ、表現し、

理解できる。

授業前に、教師は生徒を全体的に見回す。机は学生が教師を向くように「コ」の字の形で配置されている。公開授業でカメラが複数、親が教室の窓で授業を見守る。教師は「今から楽しい美術の授業を始めます」と授業を開始する。



・導入一問題の認識

パッケージ広告の動画を見る前に教師は「ミドン先生」と呼ばれるキャラクターを人形にして手に取り付け、「ミドン」になって声を変調して演技する。

教師：（ミドンの声で）今日は皆さんのために広告を用意しました。広告の中で熱い感じが目に見えるとするんですが。果たして熱い感じをどのように目で見る事ができるでしょうか？ 広告の中に陥ってみましょう。（手で画面を指す。ピザ広告が流れる）
学生：（映像を見て）おいしそう。

動画の発表が終わった後、教師はピザ包装紙を生徒に提示する。学生は包装紙のマークとデザインを中心に熱がどのように目に見えるか説明する。

教師：包装紙に熱がどのように目に見えるかな？
学生1：包装紙の真ん中に赤が熱い火と思います。
学生2：はい。上のとがった赤の形で熱い火が燃える感じがします。
教師：上部のとがった火の形で熱が感じられたんです。よく発表しましたか？

動画を見た後、動画の内容について調べるよりも教師が直接包装紙を提示すると、包装

紙の柄により集中し細かく発表するように見えた。

次に教師は学生にそれぞれ家から持ってきた包装容器を出すように指示し、容器の形が独特な学生一人にその形について発表させる。学生は友人の包装容器を見てさらにさまざまな包装容器に体験をする。友人が発表した内容に耳を傾け集中する姿が見られる。教師は生徒の発表についてのフィードバックをした後、学生が持ってきた包装容器の材料について視線を返し話をする。

教師：私たちの周りを見ると、プラスチックでできたものもあり、ここを見ると、木でできたものもあります。紙になったのもあって、種類が多いようです。私たちの周りにこのように包装が多い理由が何だろう？

教師は、学生が持ってきたもの以外にあらかじめ包装容器を用意した。教師は4人を一つのグループにし、グループごとに複数の包装容器を準備した。学生は一人当たり一個の包装容器を選択する。教師は、生徒がグループ活動をする前にパッケージを選択した理由を美の面で言及した。従って学生は包装の目的ではなく、自分が選択したパッケージの外的な特性、視覚的要素について話をする。教師は巡回指導をしながら、学生がパッケージの美しさについて調べるよう指導している。美術の造形要素と原理面での包装の外側表面を分析する。

教師：みんな、先生をみましょう。自分が選んだのは、おそらく理由があったんでしょう。いくつかの美しさがあったので、私はこれを選択した理由があったんです。さて、それを話す人？

学生1：私はこの肌触りが柔らかく、赤の色が目立って選びました。

学生2：私はこの色が派手で濃くて目にぱっと入って選んだんです。

教師がいくつかのグループを発表させる。と、指示されたグループの学生は自分が選択したギフト包装について発表をする。ほぼすべての学生が主に視覚的な特性に注意を払う。何人かの学生が包装紙の風合いについて話をしている。そこで教師は「目だけで美しさを感じることができるのか？」と聞く。学生が他の感覚でも包装の美しさを感じることができることを考えて話すようにする意図がわかる。

発表の後、教師は包装の美しさについて黒板にまとめる。色、形など単語が書かれたカードと発表内容を関連させ説明する。視覚のほか、パッケージの美しさを感じることができる理由が何かと質問してパッケージの美しさについて内容を整理する。

・展開一表現

学習内容を黒板にまとめた後、包装紙をデザインする活動に移る。グループ別に包装する内容物を提示する。そして学生が包装する内容物に合った形の紙に、様々な材料（色紙、色であることを、段ボール、クレヨン、絵の具、スポンジ）で飾るようにする。各グループに教師が提示した感覚（視覚、味覚、嗅覚）に基づく内容が異なっている。紙に飾られた柄を黒板に貼り付ける。すべての学生が他の学生の作品を見るようにする。



学生1：私はこのようにした理由は、ウェット・ティッシュで花の香りが出るので、花を打ち砕いた。そしてオレンジをした理由は、グレープフルー

ツのにおいもしたからだ。

教師：花の香りが出てグレープフルーツのにおいがしてオレンジ色に構えたそうです。

学生はそれぞれ内容を形（柄）と色で示した。五感を使用することが感覚的な内容を示すかまたは包装紙で五感を感じるのか、活動が多少混乱している。飾る活動により、教師は前者を誘導したと見られる。

・まとめ一学習内容を整理する

今日学んだことをもとに、学生同士でどのようなことを学び、何を考えるようになったか話を交わす。包装の美しさ、そして中身を包装紙に入れる方法について学んだという話が多く出た。学んだ内容について話した後、教師は電子黒板を利用して次回に学ぶ内容の予告をして授業を終える。

②授業の分析

一般的に小学校で美術の授業をするときはまず教師がテーマを提示しそれによって学生が絵を描く。授業1の場合、今回授業をした教師は授業のテーマを学生に導いて出そうとした。テーマは包装の目的と美しさであった。包装の目的に辿るまで、そして包装の美しさに話題が行くまで、教師が必要なものを多く用意したのが目立つ。まずパッケージの目的は何なのかについて、教師は別の人物になる演劇としてロールプレイを活用した。ロールプレイを介してパッケージをする理由が何なのかを見つけるように、材料を十分に提供しその中で答えを見つけられるよう活動前に提示した。教師が誘導した方向への流れで完璧な帰納ではないが、でも混乱する可能性がある状況のため、ある程度は教師が方向を提示することは必要であるように見えた。学生の応答と理解から授業の目的を誘導する

ため資料を十分に準備し、その資料を学生と分析しようと努力したことが感じられた。

一方、教師は材料を提供することに、学生はデータを読むことに、両方が忙しくなったことが指摘できる。教師は情報提示に複数のメディアを活用し、広告映像と広告映像の中のピザ包装容器の実物を提示し学生が興味を持つようにした。発表の際は友人への贈り物を想定し、包装の美しさをいい、間接的に学習の問題にアプローチした。活動では日記の発表とロールプレイの後、2つの大きい活動(包装紙を見たとき包装紙をデザインすること)が進行され、最後の包装紙デザインは柄飾る活動に仕上げられた。授業の最初から最後まで無駄な時間がなく、子どもの活動と教科内容であふれる充実した授業となったこと、授業の流れが柔軟に感じられたことが長所である。その分最初から最後までの内容と活動が多く、作品の仕上げより別のことに時間がかかる。

授業の特徴と長所は次のとおりである。まず授業の流れと目標が明らかである。教師は多くの活動を進めたが活動の間に違和感が感じられない。その理由として授業の密度が高く、活動の一つ一つに教師が意味を付与したことが考えられる。そして刺激のためにテーマである包装の目的と美しさの両方に関連して提示した。パッケージの目的を確認して、包装の美しさに移るとき、活動が分かれて行われたが、目的で説明した資料が包装の美しさに関連されることを学生が認知できるようにした。それによって学生はパッケージの目的を知り、次に包装の美しさに自然に移ることができる。もう一つの長所は学生に十分な材料を提供したことである。教師は生徒にそれぞれの活動ごとにデータを提示し、学生が十分に資料を参照するように導いた。また複数の材料を多様に提示して、グループで、さ

まざまな方法で調べるなどして授業に退屈を感じないようにした。十分なデータの提供は学生が学習テーマに関連して調べることができる機会を提供するだけでなく、学習目標に到達することができる方向を提示してくれたことに意義がある。

一方、多くの活動を取り入れることはその分、非効率的であると思われるところもある。十分な教材やデータの提供は学習の方向性を提示するという点で大きな意義がある。しかし過度に多くの活動のため授業の内容が散漫となり、教師が何をしたいのか方向性を失う恐れもある。ロールプレイの活用は、学生に包装の目的を調べることができるような活動だと考えられるがロールプレイをしなければならないのか、あえて新しい素材でロールプレイをする必要性には疑問がする。子どもは表現に取り掛かる前の多くの活動のため時間が足りなく、何をどのようにデザインするかを考える時間が足りなかったこと、中身を考えるよりも単に柄づくりとしての飾る活動にとどまる場合が多かったことも指摘できる。授業をした教師の発言を見ると賞賛する、収容することが多い。教師は経験豊富な態度を保ち、しなやかで落ち着いた口調で生徒の言葉と行動を収容してくれた。学生は教師の態度に自然に自分の考えを言葉で表出することができる。

(2) 教育実習の授業及びその分析

①教育実習の授業

本授業は教員養成課程の大学生である予備教師による、4年生の前期過程である教育実習の授業として2015年5月に行われた。小学校4年生を対象にした「想像表現」単元のうち、「面白い考え」という小単位において絵本の内容を参考にした想像表現である。題材としては子どもの間に広く知られている韓国

の昔話の物語「鉄を食べる不可死伊」という絵本を取り上げる。「不可死伊」とは韓国では発音はヒトデのことだが、意味は不死のものを指す。物語の内容とあらすじを紹介した後、10つの場面を想定しグループ活動によって共同作品を完成する。授業のモデルとしては想像表現単元の特徴を生かし創造性を重視した問題解決型である。教師は「皆大好きな美術の時間です」と言いながら授業を始める。

・導入—問題の認識

教師：今日は話しの場面を想像してテーマに沿って表現をします。グループで製作し絵本を作りましょう。まず文字のみの本と絵本はどんな違いがあるのかな。

学生1：絵本は絵と文字で面白い表したもので文字の本は想像して内容を考えるものです。

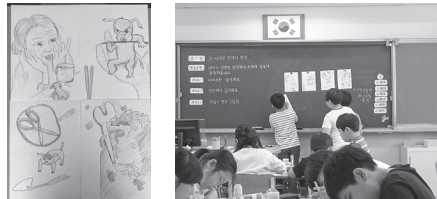
教師：そうです。他に意見ある人？・・・今日は先生が物語り本を一冊読みます。絵は見せません。先生の話しを想像しながら聞き、その場面の一つを決めて友だちと一緒に書きます。最後は絵本にします。その物語りの題名は「鉄を食べるヒトデ」です。

教師はまず本の紹介として表紙を見せる。文字のみの本と絵本の違いをまだ読んだことのない学生が本の内容を想像させるようにして授業を始めた。文字の本と絵本の違いについて答えさせた後、本の題名と内容を紹介する。

教師：海のヒトデではなく、鉄を食べると言われる想像の動物です。毛だらけで虎の顔に海獅子の口で麒麟の尻尾・・・「不可死伊」、死なせられない動物の意味です。

教師は資料を画面で写しながら童話の本を

読む。読み終わった際に内容について質問し子どもの理解を確かめた後、用意しておいた参考作品を見せる。学生たちはそれを参考に絵本作りの計画を立てる。



・展開—表現と鑑賞（共同制作と発表）

教師は資料を黒板に並べ作品を説明しながら活動の方法も案内する。物語の順番によって10つの場面を設定しその内容をまとめる。学生はそれぞれのグループによって計画を立て、共同制作に取り掛かる。ほぼ作品完成の際に教師は鑑賞を始める。

教師：グループ別に作品完成は終わりましたか。では発表しましょう。自分たちの絵をクラスの皆に見せてどの場面なのか説明してください。・・・皆、どうでしたか。よく表しましたか。この絵では想像の動物である「不可死伊」がよく現れています。隣の人はそれを創った人物であるお婆さんですがどうですか。

教師は学生に作品発表をさせる際に、絵の批評など教師の立場から話をする。作品の説明をしたり求めたりしながら全部のグループに発表させた後にまとめに入る。

・まとめ—学習内容を整理する

教師は学生に今日の活動について感想を言わせ、内容を整理しながら活動をまとめる。材料や用具、机の整理させ授業をまとめた。



②授業の分析

授業2の場合、実習生の教師は授業の始め緊張した様子であった。美術の授業としてその前の年に小学校1年生を対象にした折り紙の指導以外には経験がなく、「美術」の指導ははじめてである。小学校5・6年なら半分大人しいところがあり、授業しやすいかも知れないが、4年生の場合は把握できない。教師はその実技能力の把握のため表現時間を長くして、物語の絵本づくりのため参考作品や台紙など事前準備をした。それは作品をつくる材料などの準備で、子どもが製作する際の「考える」ための準備つまり学習に役立つ準備ではない。教師は「子どもの創造性のため」と言い、絵本を見せず物語の説明のみで内容を理解させようとしたが子どもたちがその説明に集中する姿が見られなかった。教師が場面を事前に決めたため、選定された場面のなかでどこを描くかについてだけが議論の対象となり、もみ合う姿も見られた。

授業の長所は授業の導入段階で本を読み、学生に関心を持たせたことである。ただ説明が詳しいことが子どもにとっては内容が多く、導入が長引いたことと考えられる。

教師は自分の授業がうまくできなかったと反省し、その原因として子どもの能力を素直に信じることができなく、自分が授業の準備をしたことをあげた。しかし事前に準備はしたかどうかではなく、美術あるいは作品制作について考える時間と余裕がなかったことが最も原因とみられる。

教師の発言として、導入の段階で「まず文

字のみの本と絵本はどんな違いがあるのかな」という先生の発問に学生1が「絵本は～で文字の本は～ものです」と答えており、教師はそれについて「そうです」と一度反応した。続けて別の答えを求めたがそれがうまくいかず学生1の答えの内容に戻って授業を続けたが、その学生の発言内容にもう一度ふれたり褒めたりしてより積極的な反応を示したら、学生が授業の目的や教師の意図により集中できたと思われる。今後現場の経験が蓄積されることでより教師としての反応と専門的な授業が期待できるだろう。

(3) 授業における「能力」

今回の授業例は2つとも現行の2009美術科教育課程に基づいて計画・実践されたものである。2015教育課程による教科書開発及びそれによる授業は2017年小学校1・2年から始まり、順次に行われるため、2016年現在の学校の授業には影響はまだない。本授業も同様である。2009教育課程において図画工作科・美術科は「体験」「表現」「鑑賞」という3つの大領域によって構成されている。大領域による内容体系は次の通りである。体験領域は知覚・コミュニケーション、表現領域は主題表現・表現方法・造形要素と原理、鑑賞領域は美術史・美術批評によって構成された。

授業例として一つ目である教育庁のモデル授業の内容を、2015教育課程の「能力」概念による分析を試みると次の通りである。本授業は視覚文化環境となる生活の中で、対象を通して美的理解と感性を高める「美的感受性」にかかわり、そしてパッケージの美的特徴やイメージの理解と分析などを通して「視覚的コミュニケーション能力」を養うことができる。そして個々の授業及び美術教育全体の観点からすると「総合・融合能力」と「文化理解能力」「自己主導的美術学習能力」を

求める。デザインの授業は想像力、創意的思考・表現能力、連携・融合能力以外にも特にメディア活用や問題発見・問題解決能力に多くかかっている。

内容体系における「能力」概念とすると、まず「体験」領域ではパッケージデザインの柄などに注目することで「知覚」として対象の探索を通して自分と対象のかかわりを扱うことであり、「コミュニケーション」としてはイメージの意味や視覚文化に注目する。「連絡」としてはパッケージデザインによる美術と生活の関連性に注目することがあたる。

表現領域としては「発想」により多様なテーマ及び創造と観察、「制作」において表現設計と造形要素、表現材料と用具を扱うことになる。前回の教育課程でみると「体験」領域にて視覚文化環境、「表現」領域で主題表現・表現方法・造形要素と原理を中心とした授業であることと比べると内容そのものの違いが大きいとは言えない。今回はお互いの作品鑑賞の時間が小5・6年で「制作発表」として扱われており、「表現」の内容として扱われていることが特徴である。

授業例の2つ目は予備教師として教員養成大学4年生による教育実習の授業例として提示されたものである。授業1と同じく「体験」「表現」「鑑賞」という3つの領域に分け、「体験」として導入の際に物語の絵本を読んだ経験や周りにある絵本の話などから始まり、グループでの話し合いによる共同の作品制作と絵本作り、お互いの作品鑑賞の時間という流れとなった。教師の作品以外に表現の見本として見せたものはなく、子どもの芸術への見方を高めることよりも、話の場面を想像すること、テーマに適した表現、話し合いの中で表すことの喜びや体験が目的であると考えられる。

内容体系について2015教育課程の「能力」概念による分析を試みる。「体験」領域では物語や絵本などに注目することで「知覚」として対象を探索すること、「コミュニケーション」として内容体系表にはないがイメージの意味や視覚文化として絵本のイメージが考えられる。「連絡」としては絵本による美術と生活の関連性に注目することが考えられる。

表現領域としては「発想」により多様なテーマ及び創造と観察、「制作」において表現設計と造形要素、表現材料と用具を扱うことになる。内容そのものよりも共同制作という学習方法、それによるグループでのコミュニケーションの強調などが特徴として考えられる。

2015教育課程ではお互いの作品鑑賞の時間が小5・6年で「制作発表」として大領域「表現」の一種として扱われている。今回のように小学校4年生の場合、お互いの鑑賞の過程は内容体系表には見当たらない。内容体系表にあるかないかは形式的なことではあるが、小学校高学年の以前には子どものお互い作品鑑賞がないことは子どもの発達段階を考慮しても妥当ではない。表による要素主義的立場であると考えられ、見直されるべきである。

2つの授業例において学生は何を「した」のか。それを教育課程では内容体系のうち「機能」として扱っており、例えば「感覚活用する・観察する・発見する・表す。関連づける・活用する・理解する・説明する・相互作用する・模索する（体験）」「探索する・観察する・創造する・評価する・活用する・寝る・発展させる・具体化する・理解する・表現する・設定する・点検する（表現）」などの活動をした。一つ一つ活動の詳細により実際の子どもの活動として具体化されたことに

意味がある。

このように「能力」を中心に授業について述べると授業の目的そのものが大きく変わることになる。子どもの「能力」のこと、そのための教科の「能力」のことがより浮き彫りされ、授業においても集中と強調すべきところが見えてくる。例えば今回の2つの授業例ではデザイン・パッケージの授業と物語の想像による絵本づくりとして表現の授業であったが、2015教育課程の立場からすると授業の際に「授業すること」の目的やそれぞれ学習や活動の意味などをより明確にすべきである。活動の過程において共同制作の方法を計画したらそれによって達成されるべき目的とは何かなど、教師の授業することの意味と目的が、能力中心の教育課程改訂により今後はよりはっきりできると期待できる。

学校教育が過去のパラダイムから抜け出すことは簡単ではない。主にそれを教える側の認識が変わらないと政策や教育課程文書の変化の影響は大きいものではなく、能力中心の教育課程を学校や授業で適用することについて理解し実践することは容易ではない。そのため教育課程と教師教育の両方に課題がある。特に国家教育課程の総論よりも、教科教育における能力についての議論はその提示の際に具体性や必要性がさらに強調される。宣言だけではなく、教科のニーズと特性に応じた明瞭な提示と運営の必要が強調されており、教科ごとの新しい教育課程に期待するところである。

5. 2015美術科教育課程の方向性

(1) 2015美術科教育課程における「能力」

2015教育課程の最大の特徴は前述した通り能力中心教育課程のことである。核心概念を提示し、核心概念・理解と活用能力中心記

述方式でもある。例えば「表現」についても「表現する能力」と提示しており、「表現」も一種の能力として捉えている。美術そのものの捉え方の変化ともいえる。

総論で提示された6つの核心力量、すなわち自己管理能力、創意・融合思考能力、情報処理能力、コミュニケーション能力、共同体意識、審美的感性能力とは一般の人々が現代を生きるためのものであると想定され、教育課程のなかで取り入れるためより具体化されたのである。それらを受け美術科においても、視覚的コミュニケーション能力、創意・融合能力、美的感受性、美術文化理解能力、自己主導的美術学習能力と、5つに再構成された。記述方式としては「能力」とされているが「視覚的」コミュニケーションなど、内容及び「能力」の扱い方により美術科の特徴を生かしている。

2015美術科教育課程における「能力」の概念と提示の方法を具体的に見ていきたい。

「美的感受性」で言っている美的知覚や反応などは「能力」の問題よりは、教科の特性や個人的特性に近い概念である。「能力モデル」の氷山型と同心円状型(Spencer & Spencer, 1993)で言う人間の最も内側のもので、教育よりも生来かつ家庭の影響によって大きく左右される。

「視覚的コミュニケーション能力」は、DeSeCoの能力概念での教科リテラシーの中核として「視覚化の能力」であり、他の教科と区別される美術の能力として扱われている。学習と教育による開発が可能であるが、現在の「視覚」「コミュニケーション」「思考力」など複数の下位要素が含まれている。そのため教育の過程や実践を視野に入れると、現在の提示方法がより単純化・具体化される必要がある。

「創意・融合能力」は、既存の美術教育で

重視されてきた創造性を基底にさらに想像力や創造的表現、媒体活用能力や問題解決能力など、様々な能力を複合的に扱っている。教科教育によって扱う能力とは別の次元で扱わなければならない。より高次元であり、汎教科的特性を有する。

「美術文化理解能力」は「文化アイデンティティ」や「文化的側面」を中心に「共同体意識」など、様々な下位要素が混在している。知識やスキルよりも態度や価値観など深層的能力にかかわる部分である。「理解」という用語が多少制限的に受け入れられやすいので「文化力」として示せばより広いカテゴリとして対応することができると思われる。

「自己主導的美術学習能力」は、他の能力に比べて美術のキー・コンピテンシーでは性格の次元が違う。たとえばDeSeCoのキー・コンピテンシー概念カテゴリ3つ目で「自律的に行動する」の項目があったが、これは他の能力のように並列されたものではなく、3次元の座標の上で別の次元に位置する。また、前述したPISA開発目的の観点から見れば、教科能力に関する「革新的リテラシー概念」よりも「生涯学習との関連性」、つまり「学生自身の学習動機、学習意欲、学習計画」などと接続されている。すなわち、美術教科の性格ではなく総論で扱われる内容として、人への思いやりや配慮・尊重それによる共同など学生の人格形成にかかわる。

一方「思考力」と「批判的思考」に関する内容が十分ではない。現在は「批判的思考」が、「視覚的コミュニケーション能力」の下位要素として提示されている。様々な美術や視覚文化環境での周囲の画像を無批判に受け入れているのではなく視覚環境と自分自身を反省的に考察するために思考や批判力は重要であるため、美術教育では上位カテゴリによって提示され強調されるべきである。それ

がDeSeCoのキー・コンピテンシーで「思考」（「反省性reflectivity」）が提示されている脈絡である（Rychen&Salganik、2003：207-208）。深く省察することは、画像、情報、メディアを活用したり、他の人とコミュニケーションするときの思考、理解、関連、および変形と調整を介して実践活動を伴い、メタ認知的でありながら創造的な活動である。

(2) 「能力」志向とその意味—授業変化への期待

教育課程の総論や他の教科と比べると美術教科は学生の表現そのものが教科の内容になることが多く、しかも教育目標や内容においても「その人らしさ」が強調されてきた。そのような図画工作科・美術科において「美術すること」を「能力」として扱うことは、カリキュラムに提示されている現在のシステムでは限界であると同時に可能性としてみることもできる。美術科教育課程ではキー・コンピテンシーを介して教科の意味を再考察し、今までの能力の取り扱いやアプローチで議論してきたこと以上の新しく多様なニーズが取り上げられるようになった。表面に現れたものの以上の複合的で多様な要素が凝縮されている、より拡張的な概念としての能力とキー・コンピテンシーの提示は、これまでの調査の体系や構造の問題提起や課題を克服への期待もできるようにする。

ただし、実際の授業を設計して単一の授業や単元、学期や学年などの目標を設定するときの能力概念には教科への理解がまず必要である。能力そのものが教育内容ではない。同じく、キー・コンピテンシーに必要な教育内容は、最終的には教科本来の知識と技術、方法、及びこれに対する理解やアプローチによって見つける必要がある。以前の教育とどのような違いがあるのかという差別性の側面

において美術教育での能力の議論には、可能性と限界が同時に存在する。

美術教科は今まで教科活動を通して正解がない、あるいは無数に多いとも言われるほど、学習の結果よりも過程中心であり学習者の活動を主な教科内容にしてきた。その前提で考えれば、教科において強調される「能力」はその内容・下位要素とどのように関連付けられるのか、また授業とどのように関わるのかなど、力量と下位要素・内容・授業などつながりの仕方については明確ではないところがある。一方で美術という総合的活動を表として枠に入れ、単純化・体系化しようとするいわゆる要素化の試みは考え方によっては厳しく言われるかもしれない。内容体系、用語や内容というものが教科として「美術」の核心となるものなのか、まだ考えるべきことは多くある。例えば各領域の機能として小学校と中学校に共通的に記述されているのは「体験」領域で「活用する」「関連付ける」ことである。教育課程総論の核心力量の記述に従って美術科の教科力量そして内容要素の記述が行われた、いわゆる要素主義的アプローチは今回改訂の特徴であり課題でもある。

それでも能力の概念とそれによるアプローチは重要である。「能力」は知と情と意、認知とメタ認知の次元が組み合わせられており、知識やスキル、階層的かつ構造的なアプローチの必要性を再確認させる。その結果教科の

本質について迫ることができる。そして今回の授業分析によってみられたように、授業の目的、授業することの真の意味について反省的な考察の機会を提供することができるのである。

6. おわりに

韓国の2015美術科教育課程について、能力の観点を中心にその方向性について考察してきた。新しい美術科教育課程の特徴として、核心力量中心の提示が特徴である。教育課程における「内容要素」の提示の仕方、その用語と「要素」などの理解や「要素」のつながり方などには、教育課程の解説版がないことも加え、教師の理解の程度や実践によって左右されるところが多い。教師の力量の課題は授業づくりの課題につながるため能力中心の授業は教師の授業力という能力もともに求めるものである。

元々経済的必要性と効率化を基底にした個々の人間へのアプローチとして、測定可能な学習成果と評価、標準化と目標達成を本質的原理とするのが現代の「能力」概念である。それが、特に美術教育のように一人ひとりの個性とその人なりになることを重視してきた教育観とはどのように関わるのだろうか。教育課程における「能力」概念は教育の本質、そのあり方へ迫るものである。

【参考文献】

- 上原秀一 (2000)、「能力」、教育思想史学会編、『教育思想事典』、東京: 勁草書房
- 本田由紀 (2005)、『多元化する能力と日本社会』、東京: NTT出版
- 松下佳代 (2010)、『新しい能力は教育を変えるか』、東京: ミネルヴァ書房
- 韓国教育部 (2015)、「美術科教育課程」、教育科学技術部告示2015-74号
- 韓国教育課程評価院a (2015)、「美術科教育課程試案公開討論会」資料集 (研究資料2015-24)
- 韓国教育課程評価院b (2015)、「美術科教育課程試案開発研究報告書」
- キム・ゾンヒョ (2015)、「2015美術科教育課程改訂の方向と主要内容」、韓国初等美術教育学会学術発表大会資料集 (2015.8.14)
- チョン・ヨンゲン (2013)、「力量開発時代学業成就の教育学的意味」、教育の理論と実践、18 (3)
- 韓国教育課程評価院研究資料2015-24、「美術科教育課程試案公開討論会発表内容」 (2015.4.24)
- 柳芝英 (2016a)、「美術教育における能力の考察」、美術教育研究論叢、45
- 柳芝英 (2016b)、「韓国の2015改訂美術科教育課程考察」、日本美術教育研究紀要、日本美術教育連合、49
- Rychen & Salganik (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- 斗山百科事典 (2016).
<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1232701&cid=40942&categoryId=31819>
- テグ教育庁テグ教授学習支援センター (2015)、
<http://ctl.edunavi.kr/root/start.do?pmi-ss-return2=none#p>
- OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>