

中学校美術教育における学力と教育実践に関する一考察

長谷川伸章・福田 隆眞

A Study on the Academic Ability and Educational Practice in
Junior High School Art Education

HASEGAWA Nobuaki and FUKUDA Takamasa

(Received December 2, 2002)

キーワード：中学校美術教育 学力 理念 新学力観 教育実践 表現活動

はじめに

現在施行されている教育課程は、問題解決学習の重視に伴い、教科の授業時数が削減されている。そのことは学力低下が盛んに論じられる大きな原因となっている。教育現場では行事精選の中で、授業時間の確保に努力する一方、限られた授業の中でより役立つ内容が求められるようになった。

美術教育の指導においては、学力という観点からはその成果が見えにくいところがある。技術の習得や知識の記憶というだけでなく、美的感覚や創造的能力の育成をも学力として含まれているからである。そのことが美術教育の特色でもあるが、他教科の学力の観点からすると分かりにくい性質であるかも知れない。

そこで本稿ではこうした観点から美術教育がどのような力を形成することに役立っているかを述べる。Ⅰでは戦後から現在に至るまで、学力というものがどのように捉えられてきたかを述べ、Ⅱでは現在の美術教育に求められているものがどのような学力の側面を持っているのかを抽出し、Ⅲにおいては中学校での具体的な題材を紹介している。そして最後にそれらの実践から美術教育で役立つ力について述べ、まとめとしている。

Ⅰ 学力観と学力定義

平成14年度より完全実施された学習指導要領は様々な波紋を広げており、その最たるものは学力問題であろう。学力はその時代に求められるものや捉える人の立場、学習観などにより多義的な意味合いを持っているため、コンセンサスを得ることは難しい。

そこでこの章では戦後のわが国の学力問題について、時代区分をしながらどのように定義づけられ、変遷してきたかを文献によって述べる。

1 戦後の学力低下問題の頃 (1948～1961)

この時代に始めて「学力」という言葉が登場することになる。明治時代より整備された教育制度は、日本の著しい後進性を克服するために、教授的な学習方法を押し進めていた。戦後になり、アメリカ教育の導入と共に学力観の大きな転機を迎えることになる。青木誠四郎と国分一太郎は戦前における学力と新しい学力について以下のように述べている。

「従来の学力ということの考え方は、知識を持つこと、すべて学習したことをよく記憶していること、その学科の知識体系をよく把握していること、といったことを中心としていたのである。(中略)従来のこのような学力の見方が果たして正しいのかを反省してみる必要があると思う。

新しい教育における学力の考え方において第一に考えなくてはならないのは、それが生活のための学習であって、知識のための学習ではない。(中略)いかに考えるかを訓練することを目指している。従って新しい教育において学力という場合、この理解力を極めて重要なものと考えているのである。」²⁾

このような新しい学力観を象徴したものが問題解決学習である。そのために学力は、人間の能力としての側面を強め、尚かつ問題解決のための基礎学力という概念を生み出した。そのような中で広岡亮蔵はこの時代の学力を縦の層構造としてとらえ、個別的能力、概括的能力、行為的能力として示した。(図1)その後、1958年には、態度が学力の中心であることを同心円モデルによっていっそう強調された学力構造を発表している。態度を基礎学力にも含ませるようになった。(図2)

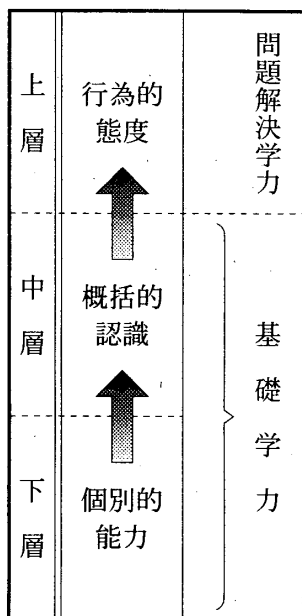


図1 学力の層構造

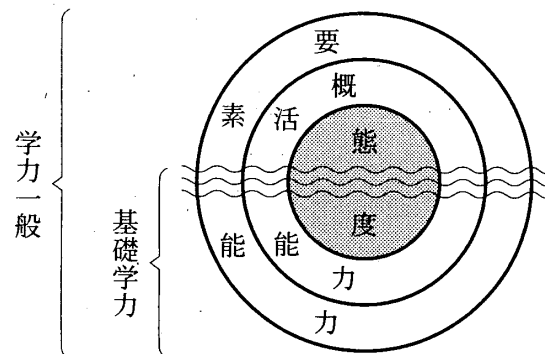


図2 学力構造図

戦後の社会づくりの中で、学力は現実の生活を切り開いていく観点と能力の総合体として捉える傾向になる。辰巳敏夫、清水利信、八野正男は、広がりを見せる学力概念に対し、評価する側面から以下のように規定しようとしている。

「広い意味での学力ということは、生活経験によって得たすべてのものを意味しているわけです。ですから心理学の方から定義してみますと、行動の進歩的变化、というようなことも言えるわけです。けれど、通常、学力という場合にはもっと制限された意味であって、学校教育によって獲得された内容というようにとっています。この意味から通常評価を行うわけであって、そのため、その学力の内容は、指導要録や学校での教育目標によって規定されてくるわけです。」³⁾

戦後、落ち着きを取り戻した世の中で、学校において学習した成果が、再び生活をするために必要な社会になったのである。戦中の劣悪な環境の中で、学校での学習成果が充分身に付いていなかった。それが、生活する能力としての側面を強調した「学力」という概

念を生み出した。ここでの学力は、戦前の学習観に対する反省と脱却及び、戦後の世の中を生きる個人の生活を築く手段としての意味合いが重要となる。

その後「学力」というものは、社会経済の複雑化と共に一層拡大していくことになる。1950年5月6日に慶應義塾大学で行われた日本教育学会第9回大会におけるシンポジウムのテーマは「学力の問題」であったが、太田堯、梅根悟、沢田慶輔らがそれぞれ学力問題について提案したにもかかわらず、学力とは何かという問題に対して何等意義ある結論を引き出せていない。⁴⁾ このことから、すでに学力定義の困難さがあったことが推察できる。

2 全国一斉学力調査に始まる学力問題の頃（1962～1975）

朝鮮戦争で立ち直りを見せ初めた日本経済は、アメリカから統制力も求められるようになる。そこで教育に国の意向を反映する仕組みが必要となり、学習指導要領も法的拘束力を持つように改訂された。スプートニクショックの影響が日本の理数系にも持ち込まれ、国力の均一引き上げを目指す中、学力の測定性が強調されるようになる。

助川晃洋は、勝田守一が1962年7月の「教育 第144号」の記事によって、学力を次のように規定したことを紹介している。つまり「子どもの学力の効果が計測可能なように手続きを用意できる範囲で、まず学力というものを規定しよう。」さらに「計測は、どこまでも、人格から個々の能力を切り離してあつかうという方法をもって行われるという約束（中略）のもとで計られる学習到達度を、一応、わたしたちは『学力』と規定する。」と述べている。そして最終的に学力を「成果が測定可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力。」と規定した。⁵⁾

これに対して広岡亮蔵は、1964年のシンポジウム「学力、基礎学力とはなにか」で図3のような学力の層階造を提案し、測定不可能な力を学力としてあくまで位置づけている。⁶⁾ このように学力を生き方や考え方に結びつけ、あらゆる場面で応用できる能力として捉える立場と測定的な能力は、対峙する形となった。前者は転移できる力、発展的な力、生きて働く力、総合的な力などと表現を変えて論じられている。

中内敏夫は学力を以下のように規定している。『a学力は、モノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分である。b学力は、範疇・知識・習熟の三要素からなる。（中略）「科学を全ての子どもに教えることが教師のしごとの中核である」という科学主義の立場に立ち、「生きて働く学力」や「創造的思考」に関する理論からは、その機序の発達、未発達を測定する客観的基盤がでてこない』⁷⁾と批判している。

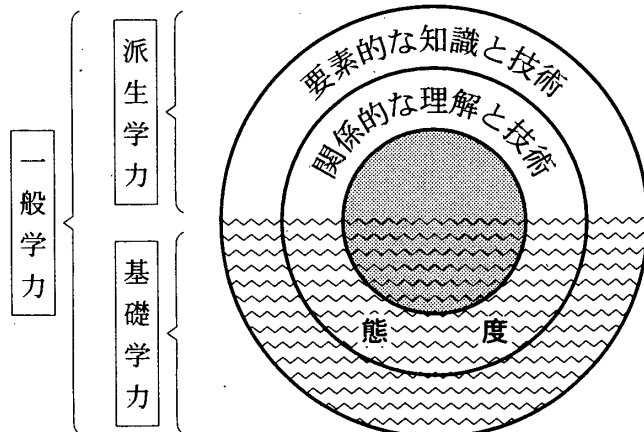


図3 学力層構造

表1 学力観の歴史的変遷

構 造	学力の特徴	社会的思想的背景
一、道具的学力 (封建的学力)	1 初歩的 道具的 (よみ、かき、そろばん) 2 個別的知識 技能	1 封建的無知と共存 2 封建的賤けを併せ要求する
二、主知主義的学力 (啓蒙的学力)	1 体制化されない百科辞典的博学 2 後進性からくる模倣と体系 3 社会的行動力の貧困	1 啓蒙的主知主義的思想 2 啓蒙開化期の日本の社会的背景
三、行動的学力 (近代的学力)	1 理解、能力、態度、技術の立体的関連 2 生活の場に応じて働く行動力 3 社会的実践的関心 4 文化遺産の体系との相克	1 経験主義教育思想の影響 2 敗戦後の社会環境の中から生まれた 3 訓練についての消極的関心

村上励は、学力観の歴史的変遷を表1のように示した上で、今日的学力を従来の問題解決学習を含ませた上で次のように述べている。

「構造的に見れば統一的学力とでも呼ばれるべきものであり、歴史的に見て現代的学力と呼ぶべきものである。それは戦後教育における行動性を高く評価し保存しながらも客観性、系統性を重視しようとする。これは経験主義の学力の放棄ではなくて揚棄である。このような学力観の方向をとれば主知主義的な旧時の学力観の克服と同時に、経験主義教育の学力が必然的に有した問題解決学力と問題解決のための基礎学力との背反も克服することができるのであろう」⁸⁾

この時代の学力は、国の系統的学習への方向転換を受けて最も論議が盛んに行われた様子が伺える。今までの生活に根ざした概念で出発した「学力」というものは、いつしか国民にとって生活上重要な意味を持つものになっていた。

学習の系統化は国の経済発展上欠かすことはできない。それに伴い、国民の生活に実践的な意味を持つ「学力」に、求められるものの角度が変わったのである。系統化と測定は離せない関係にある以上、今までの学力観をどう捉えるかがこの時代の論点である。測定性に光があたることで、逆に潜在的な側面が浮かび上がった形である。

個人と社会を強調していた内容の学力が、教える、伝える、働きかけるなど教授的な視点で論じられるようになったことが特徴的である。

3 受験戦争による学力問題の頃 (1976～1991)

経済と結びついた学力は、能力としての側面が強調されて社会問題を引き起こした。点数主義の根づいた日本に、高度成長の終わりは一流企業を目指す傾向を生みだし、受験戦争を招いた。知識から調和への方向転換にもかかわらず、事態は収拾しなかった。競争社会が学校を包み込み、校内暴力、いじめと教育問題が続発することになる。

そのような背景のもと佐伯胖は、著書「学力と思考」の中で、以下のような学力定義を紹介している。

『梶田叡一の定義として「学力とは、いうまでもなく、学校での教育活動において追求される、あるいはその成果として把握される一定の能力・特性である。」(中略)

中恒啓の定義として「学力とは、教育目標の到達度としての能力である」(中略) また、自らの考えとして「学力という実体は存在しないのだが、学力ということばをどうしても

用いなければならないとしたならば、次のような意味で用いることが望ましいと考える。学力とは、子どもの知的性向のうち、その獲得・形式が教師の意図的・計画的・組織的な教授活動に帰せられるべきことが主張できる部分をさす。』⁹⁾

このようにここでの学力の教授的な視点は、学校での場面に限定されてきている。それは学力の性格上、その時代の問題に対応させた学力定義が、後付で論じられることが原因でもある。ここでの学力問題は、再び「学力」というものが、学校という生活に関わり深い場所で、個人の生活や人生に関わる問題として捉えられたのである。

4 新学力観における学力問題の頃（1992～1999）

豊かさの実現は学習動機を失わせた。バブル社会も崩壊し、個性重視の新学力観や業者テストの廃止を打ち出すが、不登校、学級崩壊と教育問題は形を変えた。関心・意欲を学力とする新学力観の中で、安彦忠彦は「能力」と「学力」についてその異同を次のように上げている。

「1 学力は能力の一部である。2 学力は教育課程という客観的対応物である。3 学力は意図的・計画的・組織的に育てられる文化的能力である。（中略）「学力」は一定の制約、条件のもとで得られたものであり、絶対的な妥当性はない。条件1、組織的・計画的である限りでの「精密測定」が可能な部分の能力であり、「精密測定」の不可能ないし不可の部分は「学力」に含まれないこと。2、「潜在」的で「態度」的なものは「学力」というよりも「能力」と呼ぶべきものであり、能力はあっても学力はないと表現することのできる性質のものであること。3、「学力」は決して育てられる能力のすべてを示すものではなく、その顕在化した部分のみを示すものであり、従ってその他の部分は別の方法、尺度をもって知る必要があるということ。』¹⁰⁾

この時代の学力問題は大きな波紋は広げなかった。学力定義も至って少ない。それは今回の学力問題が、従来のように経済や国との直接的な関連が少なく、観点別評価や学ぶ意欲の重視など、各授業の指導と評価の次元で捉えることを目的としたものであるからだ。

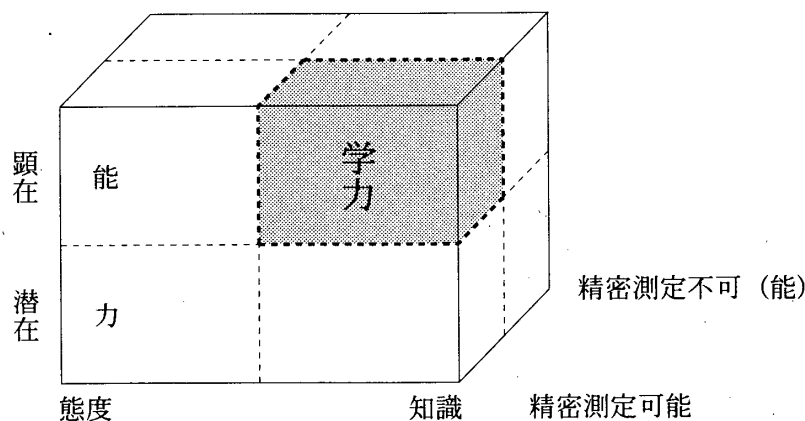


図4 能力と学力の関係図

5 大学生の学力低下問題に始まる現在（2000～2002）

教育課程をつかさどってきた教育課程審議会の最終答申（2000年12月4日）は学力をおおよそ次のように定義している。－「基礎・基本の学力」には、知識や技能だけではな

く、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力が含まれる。学力（がある状態）とは、知識の量の多少によってとらえるのではなく、基礎基本的内容を確実に身につけることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」が、生まれていくかどうかによってとらえる必要がある。」¹¹⁾

このような新学力観に基づく教育課程は、授業時数の削減を打ち出し「学力が低下する、低下している」の論議となった。そのような学力問題は、戦後の切実な生活のための学力問題というより、社会の発展上求められる高次な学力問題といえる。

大学生を中心とする学力低下問題の「学力」について、尾木和英は、以下のように定義している。「学習の結果としての知識・技能・学習を通して身につけることが期待させる理解力、表現力、問題追求力、学習の展開に必要とされる自ら学ぼうとする力、自ら学習をデザインし展開する力というように整理することができる。」¹²⁾

吉川茂夫は、学校で評価する必要のある学力を「子どもがこれまでの学習によって身につけた資質や能力であり、また、子どもがこれからの学習を続けていく資質や能力であると言ってよいだろう」¹³⁾と述べている。両者共に単なる成果としての学力にとどまらず、資質や能力を含まなければ学力としては適当でないという立場をとっている。

学力の多義性は、もはや前提となっていてその面での論議は少ない。そのような中、汐見稔幸は学力の多義性の原因について、次のように述べている。

「学力ということばに、1、簡単に測定でき、数値で身につけているかいないかが判断できる知識・技能。2、測定は困難だが人間の知的能力として重要な役割を果たしていると考えられる読解力、討論力、問題発見力、類比的思考力など。3、学んだ結果についた集中力、企画力、好奇心、知的関心など、知的活動を支える潜在的かまえや能力。4、「生きて働く学力」のような、それらを総合したある知的かまえや機能の性格。こうした意味内容の広さと曖昧さという問題があるから、定義をめぐる論争があとを絶たないのである。」¹⁴⁾

ここでは、「学力」を学習者にとって意味あるものに戻そうとする教育と経済低迷による人材育成との狭間で問題が起きている。学力は、二つの側面を共に含む形で考えなければ学力そのものの意味を失う可能性がある。

生活をしていくために、学習した成果を生活に結びつける必要性から誕生した学力は、個人の生活そのものから離れていき社会発展の道具となった。そして、社会の変化と共に現代においては、生活するために意味あるものを提供することで、学習した成果である学力に意味を失わせないようにする必要がでてくる。

6 学力の位置づけ

今まで見てきた学力の多面的な側面をここで図5にまとめておく。教育というシステムのみ限定しても、捉えるチャンネルは三面ある。家庭、学校、教養教育である。それは全て生涯教育という枠の中にある。どこかのチャンネルに合わせて個人の能力を眺めると二つの側面がある。一つ目は知識、技能で、達成度が確認しやすい測定可能な学力である。二つ目は理解や知性であり、達成度は不確定だが人間形成上必要な力と認められる派生的、発展的な学力である。共に基礎学力が明確でないのは、その時代の社会の影響を受けた理念学力により、求められる人間像が変わるので、必要な知識や知性は一定と言えないからである。二つの側面が三つのチャンネルで形成され、人間形成を果たす。ある段階で培わ

れている力がそのときの形成学力である。そのように形成された個人の力は、人生を豊かにすると共に、文化、経済を支え社会を形作る。そのような社会が変化するとき、求められる人間像が理念学力となって学力を照らす側面を変えていくのである。

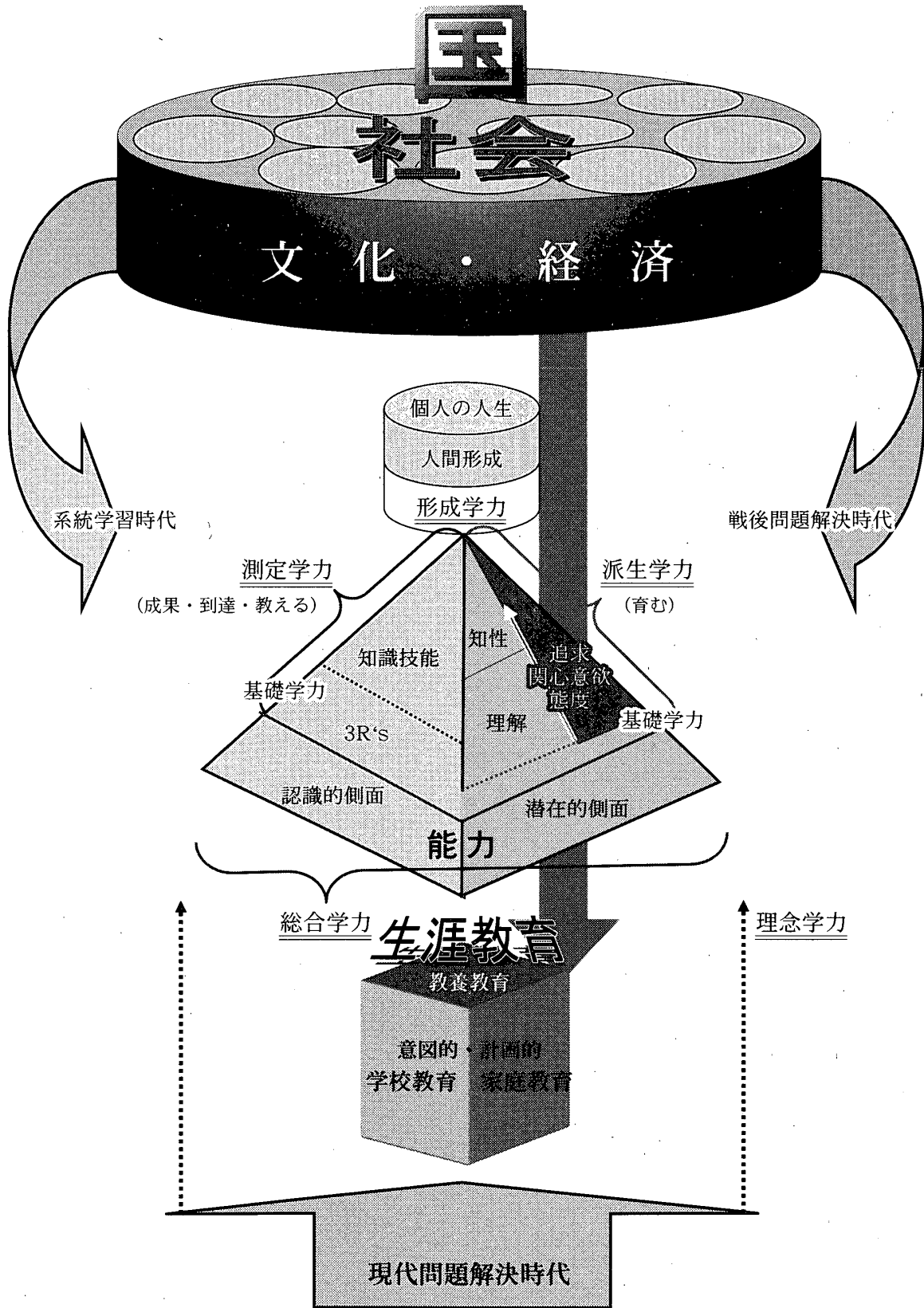


図5 学力側面図

Ⅱ 美術教育の学習指導要領と学力について

前章では戦後の学力に対する考え方、捉え方を全般的にみてきた。ここでは、現在の美術教育において中学校での学習指導要領をもとに、何を学習し、どのような学力を身につけようとするのかを述べる。

よりよい人間形成を果たす手段として、「学習する」ということは重要である。そのため「学力」というものは大きな力を持っていた。その後、学力が個人の生活を直接的に保障するものから、学歴や資格といった形式的なものに変わっても、社会が「学力」を必要としていることに変わりはない。

そのような基盤の揺らいでいる現代社会の中で学校教育は、学習することに意味を取り戻そうとしている。中学校の一教科である美術教育は、そのような状況の中でどのような形で教育に関わるべきなのかまた、現行の学習指導要領ではどのような力の育成を目指しているのかをみていく。

1 美術教育の測定学力と派生学力

現在の美術教育で求められている能力を認識的側面と潜在的側面で分けてみると以下の表2のように分類できる。

	【全 体】	【1年生】	【2・3年生】
測定学力	○美術の基礎的能力	③美術の基礎的能力 ・美しく表現する能力 ・対象を深く観察する力 ・自然や作品についての基礎的な理解や見方を広げる力 ・スケッチする能力 ・材料や用具の生かし方 ○効果的な表現、伝達、交流 ○作者の心情理解 ・鑑賞に親しむ ○生活におけるデザインや伝統の理解 ・美の機能の理解 ④形、色彩、材料などがもたらす性質の理解 ・美しい構成、装飾 ⑤多様な表現力	⑨文化遺産の理解力 ・日本文化の理解 ・美術を通じた国際理解 ⑩分かりやすく表現、発表、交流できる力 ・デザインの効果 ・構成力 ⑪作者の心情を理解する力 ⑫自然や生活と美術との関わりを理解する力
派生学力	①美術を愛好し、関心を持つ力	○愛好する心情を培う力	○愛好する心情を深める力

	○感性、情操の力	⑥感性や想像を高める力 ・発想や構想の能力 ⑦感じ取る鑑賞の能力 ○創造的構成や構想	○感性や想像を高める力 ・発想や構想の能力 ⑬創造的な表現力 ・自分の表現方法を研究する ・作者の気持ちからの独創的な発想をする ・自然や素材の生かし方を感じ取る ⑭美しさを味わう鑑賞 ⑮感情を表現する力 ・心豊かにデザインする
関心・意欲		⑧豊かな生活を創造する意欲と態度 ・造形要素への関心	⑯主体的に取り組む力 ・美意識と選択能力 ○豊かな生活を創造する意欲と態度 ⑰日本、諸外国の作品への関心 ・文化の継承と創造への関心
両方に関わる	②想像活動に喜びを感じられる力	○創造的な構成力	⑱作品に対する価値意識を持つ力 ⑲独創的、総合的な見方や考え方の力

表2 学習指導要領における学力の2側面

測定学力を教えることのできる学力とし、派生学力を育む学力と捉えると、1年生では、基礎的な内容を教え込み、学年が上がると抽象的である育む学力を育成しようとしていることが分かる。基礎的な内容の徹底は今改訂の問題解決学習の実現に必要な要素であり、総合的な学力形成に不可欠である。そのことは、生涯教育に繋がる学びの土台となっている。

2 美術の授業を通じて育成する資質・能力

次に美術教育が育てるべき能力や資質について、学習指導要領の内容を遠藤友麗の分類¹⁵⁾と関連させながら以下に述べていく。

1) 美術表現機能

- ・情操表出表現 (⑮)

感情の解放や癒し、表現意図を持たない表現を楽しむ。

- ・創造表現 (③⑤⑱)

自分の感動や考えを意図的に創造する。価値観を生じさせ、成就感、有能感を与える。表現したい思い、方法を求める。(材料や用具の生かし方)

2) コミュニケーション言語機能 (③⑩)

伝えたい内容を的確に伝える基礎的技能・知識の必要性。言葉としての美術表現能力の育成。(作者の心情理解)

3) 生活の美的改善機能 (③④⑧⑩)

生活をビジュアル化、機能化のための表現・感覚。色や形の機能や感情の理解。

4) 文化理解機能 (⑨⑫⑰)

人間の生き方や生活とのかかわりを持つ。国際理解に果たす役割。文化の伝承と創造。

5) 感性・情操等心の涵養機能 (③⑥⑦⑭)

感じ取った感動を増幅しよりよいものにしていく過程で情操を豊かにする。美しいものにあこがれを求め続ける。自然なものをよく見つめ洞察力を深める。

6) 想像力・発想力の育成機能 (①②⑧⑬⑯)

表現、鑑賞の全過程を通してよりよいものを発想し、創造していこうとする意欲、思考力などの能力を育成する。

表2で整理した主な学力は、ほぼ6つの大きな分類に収まることができる。そして1つの区分が広い意味を含んでいる。測定学力と派生学力の両面からのアプローチが必要である、または可能であることを示している分類もある。

Ⅲ 美術教育の実際

ここでは美術教育の具体例を紹介し、どのような学力を養うのかを見る。限られた題材ではあるが、美術教育の個々の題材が学力とどのように関連しているかという構造の例としたい。

1 実践例 題材「郷土の切手をデザインする」

1) ねらい (育成する資質や能力) ～を身に付けさせる

① 美術表現機能の創造表現

地域のおよさや願いを、意図的に表現できる能力。

② コミュニケーション言語機能

伝えたい内容を視覚言語に置き換え追求思考できる能力。

③ 文化理解機能

地域の文化財や特色を調査し、受け入れることで理解を深めることのできる能力。

④ 感性・情操等心の涵養機能

よりよい表現を比較、追求することで感動の刺激を受け取ることのできる能力。

⑤ 想像力・発想力の育成機能

調べた地域資料から想像を広げ自己のテーマを導き出させる能力。

2) 学習の過程と指導法 ～を身に付けさせる手だて

・導入

日常的である切手に注目させる。小さい世界ながらも様々な表情があること、国によって違う特徴があるなどの魅力を紹介する。

※ 絵画作品より意味は深くないので外国の特色を色、形、図案から読みとりやすい。日本の特色の紹介。表2-⑨⑰

・地域資料の収集

自分で地域の情報を様々な角度から収集する。班でもちより情報交換させ、情報を増やし自分が関心を寄せることを全てワークシートにまとめる。

※ 情報の集まる資料は限られ、偏りがでるのでそこから広がりや疑問がでるようワークシートにアドバイスする。収集の仕方、まとめ方。表2-③⑥⑨⑰

・アイデアスケッチ

資料から自分の関心事を中心にどんなこと（よさや願いなど）を主題とするかを考えさせる。制作のおおまかな計画を立てる。主題を具体化するアイデアスケッチは2枚以上描かせ色鉛筆で簡単に塗らせる。

※ この段階が一番重要で時間が必要である。小さい画面を生かす構成の仕方、配色の指導は全員にする。自分の主題からイメージする色や形を大切にメモさせる。表2-③⑤⑥⑦⑩⑬⑮⑱

・制作と相互評価

2枚のアイデアスケッチを座席の列で交換し、一人に7、8人の意見をもらう。意見をもとに制作者が最終的に判断して本番に入る。自分のイメージにあった表現材料を選んで、工夫させる。

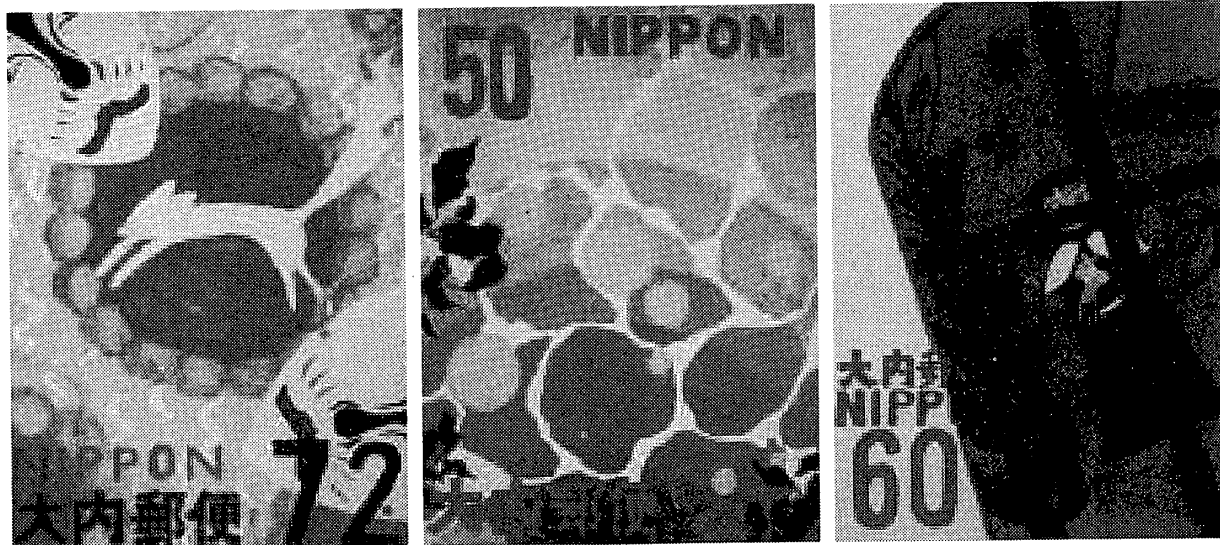
※ 最終的な判断は制作者にさせる。色塗りの苦手な生徒は決まっているので注意しておく。作品自体は大きくしない分ここまでの時間を充分に取って成果を出す。表2-①③⑤⑩⑪⑬⑮⑱

・鑑賞意見

黒板に完成作品を全て張って生徒に見させる。教師主導で個々に取り上げ意見を聞き、深めさせる。

※ なるべく様々な作品を取り上げる。それぞれのよさを認めることができるような広い視点を持っておく。制作者の意図も発言させる。表2-①③④⑧⑩⑭⑱

3) 完成作品



題材 「自然の形を生かしたランプシェード」

1) ねらい（育成する資質や能力）～を身に付けさせる

① 美術表現機能の創造表現

自然物の観察から得た様々な形状を生かし、受けた印象を大切に意図的に創造させる能力。

② 生活の美的改善機能

実生活を彩る美として捉える能力。

③ 文化理解機能

ランプシェードとしての機能、実用性から人間の生活との関連性を持てる能力。
地域特産の和紙を利用することで、先人の知恵や努力を理解できる能力。

④ 感性・情操等心の涵養機能

自然なものから洞察力を深める能力。形状に張った和紙に光を通して見える美しさを実感できる能力。

⑤ 想像力・発想力の育成機能

自然の形を立体に置き換えるなかで発想し、具体的な実用性の条件の中で思考力を高める能力。

2) 学習の過程と指導法 ～を身に付けさせる手だて

・導入

通常実施している授業始めのクロッキーを行う。普段の生活で形にこだわっているものなどをあげさせる。

※ 物の輪郭を意識させて描かせたり、黒い紙の上に物を置いて形に注目させたり、向きを変えさせて描かせたりする。持ちやすさからくる曲線形状の例やバイオリンのように見た目の曲線を意識した例を示す。表2-③④⑧

・自然物のスケッチ

線や形を意識させ、外に出てスケッチを取らせる。可能限り多くの種類の自然をスケッチさせる。大きな枝の動きから葉の葉脈まで幅広く時間をかけて見させる。

※ 自分が虫になってその葉の上を歩いているような気持ちを持つよう働きかける。個人で活動させる。表2-①③⑫

・アイデアスケッチ

ワークシートを用いて自分が使用するランプシェードの使用場所、雰囲気などの条件を決めさせる。生活の中に擬似的な自然を人間が欲しがる理由を考えさせながらイメージを膨らませる。スケッチした形や線をそのイメージに重ねさせながら数枚のアイデアを出させる。

※ ランプシェードは実際に実用性を持たせる。自分が使う立場で考えて、イメージを言葉にさせる。線とイメージを大切にさせながらも、立体として制作可能かの個別指導を充分行う。表2-③④⑤⑥⑦⑧⑩⑬⑮⑰

・制作

制作のキッドは使わず、ソケットを固定する木の大きさ、ランプの種類、コードの長さなどを選択させる。ランプと和紙までの距離に注意をさせ、針金で形状を作る。アイデア

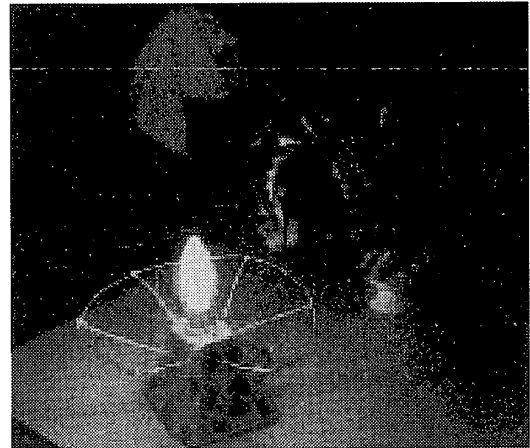
スケッチを参考に土台に粘土付けをしていく。粘土の表面処理も工夫させ、埋め込む、貼る、塗るなどを選択させる。和紙は当初のイメージを大切にさせ、ちぎる、もむなどの工夫や色をにじませるなどの処理方法も考えさせ仕上げていく。

※ 技術科的な作業も多くなるので、道具の使用の仕方や配線のつなぎ方などをきめ細かく安全指導する。可能な範囲で最大限選択させる。表2-①③④⑤⑥⑦⑧⑬⑮⑯⑰

・文化祭展示

実際の想定場所とは違うが、文化祭展示会場に配置する。保護者や他学年の生徒にも作品を鑑賞してもらう。ランプシェードはできあがった作品に光を灯す楽しみがあり、時間帯や周りに置く物などを工夫することで様々なバリエーションでの鑑賞が可能になる。表2) -①③⑩⑪⑭⑰⑱

3) 制作途中作品



2 美術教育で役立つ力

美術教育では何ができるかを学力の面から考えてきた。現代に求められる学力は、認識的側面と潜在的側面の両面を含む必要がある。認識的側面である測定的な学力は、知識と技術である。それらを普通教育の美術教科で扱う場合の目的は、1 個人の人生における有意性、2 社会・文化への貢献、3 潜在的側面への手立てとしての大きな意義がある。潜在的側面である派生的な学力は、美術教育の場合、発想や創造性などである。それらは、1 人間形成、2 社会・文化への貢献に意味があると考えられる。

本稿での美術教育の実践は、それらの側面に具体的にどう役立っていると考えられるか。認識的側面としての知識・技能であるが、画面構成の知識、配色の基本的知識や技能、スケッチやクロッキーの表現技能や視覚言語による伝達表現、視覚言語の読みとり能力や観察力などがあげられる。美術教育特有とはいえないが、実生活への応用力、資料収集の仕方、他者理解、コミュニケーション、地域文化の享受、予測する力なども重要な知識的な技能といえることができる。

それらはどれも視覚社会の現代に置いて実生活に強く結びつき、必要とされる能力といえる。自分たちの生活環境を彩り効果的に演出、整備したりすることは豊かな生き方に関係がある。身近な学校生活においても、掲示物や文化祭での展示、プレゼンテーションの工夫などにその成果が感じ取れる。生涯教育の視点として、自己の表現活動を楽しむことができ、また自分と違う他者の表現を理解できる喜びを感じるには経験が必要である。文

化に触れる機会を多様な角度で取り組む提供をすることは、公教育として重要であり、地域や日本の伝統を尊重する気持ちを育てることにもなる。

潜在的側面としては、地域の願いや思いを視覚言語に置き換える思考活動や自然形態からのイメージを広げる活動などが美術教育特有のものとなる。それらは、教師の働きかけや生徒同士の総合評価の中で作品に形となって反映され、経験として培われいくと共により美しい物を制作できたという喜びにもつながっている。同じ物が二つとない自分の生み出した制作物に価値を持たせる意義は大きい。それは、関心意欲などの側面とも関係している。自分で選択すること、成果や思いを形に残すということは自己の存在感を確認することであり、自信を持たせることにもなる。

美術教育は、従来あるものを効果的に改良する発展的な力というより、新しいもの、自分だけが考えた対象を形にしていく創造力を育成することにつながっている。それはまさにこれからの社会や文化に寄与する力であるといえる。無論、それらの力は学習の総体であることに間違いはないが、思考したものは大抵は視覚的なものに置き換えられることを考えれば、美術教育の果たす意義は大きい。

直接的な経験が不足する現代で、脳と繋がり深い手先を動かすことにより実感すること、実在感を感じる、空間などの感覚を把握することは重要な活動である。それらは、現代の美術教育で役立つ力となっている部分である。そのような体験をもとに考えさせることは勿論、時には失敗させることも重要な美術教育の学習である。

注

- 1) 「転機の教育」2002 7月22日 朝日新聞 p19
- 2) 青木誠四郎 国分一太郎「新教育と学力低下」1949 東京書房 pp.9-14
- 3) 辰巳敏夫 清水利信 八野正男「最新学力検査法」1955 明治図書 p15
- 4) 助川晃洋「戦後日本における学力論の変遷」1996 協同出版株式会社 p15
- 5) 同書 pp.23-24
- 6) 小林洋文「学力格差、学力論Ⅰ」1985 白文社 pp.306
- 7) 中内敏夫「学力評価の理論」1971 国土社 pp.52-56
- 8) 村上励「人間形成の教育～学力向上の基本構造～」1964 高陵社書店 pp.65
- 9) 佐伯胖「学力と思考」1982 明玄書房 pp.1-3及びp13
- 10) 安彦忠彦「進学力観と基礎学力」1996 明治図書 pp.10-17
- 11) 小松夏樹「ドキュメントゆとり教育崩壊」2002 中央公論新社 p92
- 12) 尾木和英「教育と医学」10月号 「学力低下からの出発」図書印刷 2001 p874
- 13) 吉川茂夫 同書 「全国調査からみた子どもの学力」2001 p883
- 14) 汐見稔幸「学力を越える」2001 草土文化 pp.207-208
- 15) 「中等教育資料」1998 6月号 pp.66-67

図版出典

- 図1 広岡亮蔵「基礎学力論」1953 金子書房 p190
- 図2 広岡亮蔵「学力論」1953 明治図書 p192
- 図3 広岡亮蔵「学力論」1953 明治図書 p224
- 図4 安彦忠彦「進学力観と基礎学力」1996 明治図書 p11

図5 学力側面図

表1 小林洋文「学力格差、学力論Ⅰ」1985 白文社 p307

表2 学習指導要領における学力の2側面

参考文献

- ・遠藤友麗「新中学教育課程講座」2000 ぎょうせい
- ・宮協理 監修 福田 他編集「美術科教育の基礎知識」2001 建帛社