

美術科教育法における効果的な教授法の考察1

－これまでの教育分野の研究から探る－

中 川 賀 照

Nakagawa Yoshiteru

要 旨

美術科教育法の指導において、学生の主体的な学びを導く効果的な教授法を導入したいと考え、今回はこれまで研究されてきた教育分野における様々な教授法について、美術教育の視点から再考しながら有効な手立てを探ることにした。そして、それらの考察を基に今後は更に広く教育分野以外からの教授法も対象にして考察していきたいと考えている。

キーワード：美術科教育法、教育分野における様々な教授法、主体的な学び

1 はじめに

これまで長い間美術教育に関わってきて、大切にしてきたことがある。それは、美術教育は美に関する教育を行う教科であるが、美を教える教科ではないということである。このことは、「第2回美術と教育を考える会」のシンポジウムで「感性とはなにか」という討論の際、パネリストの一人である東京芸術大学教授で現代美術家の日比野克彦氏が述べた「美術は進化しない」という発言や、それを受けた文化庁長官の近藤誠一氏の「教育の現場では、進化していく科学の新しい知識を与え続けていかなければ社会は進化しない。しかし、美しいものを見て感動する心は、もともと持っているものだから、それを教える必要はない。大切なことは、それをどのように引き出してやるかということである。」からも、教えること以上に気づかせることの重要性が分かる。

しかし、美術教育においては、気づかせることに重点を置いた指導には教員の力量が相当必要である。美術に関心がある学生たちは、専ら制作活動を通して自己の感性を磨くことに専念しているが、他者と関わりながら共に学んだり、時にはリーダーシップを取りながら意見をまとめたりする機会が少なく、苦手な者が多いように感じる。気づかせることを可能にする指導方法には、他者との関係を図るコミュニケーション力が不可欠であり、またそれらの資質をどのようにして身に付けられるようにするかが重要である。

前回までの研究では、自他による相互評価システムを導入し、他者の力を借りて自分の力量を俯瞰しながら見通しをもった学習目標の設定や教職適性への判断に役立てるというものであった。

今回は、これまで行われてきた教育に関する教授法について、美術教育を進める視点で再考しながら、学習者の主体的な学びを誘発する教授法について考察し、そして次回は教育分野以外からの視点で考察を加え、最終的には「様々なタイプに応じた教授法」に繋げていきたいと考えている。

2 研究の方法

- (1) 教育に関する教授法の歴史から探る
- (2) 美術科教育法における効果的な教授法の在り方

3 研究内容とその考察

(1) 教育に関する教授法の歴史から探る

ここでは、18世紀頃から主に教育分野で研究されてきた教授法について、美術教育を進める上での視点から考察しながら本主題に対する有効な手立てや考え方を探っていきたい。

(a) ルソーの実物教育

ルソー（1712-1778）は、他の啓蒙思想家が学問や芸術等の進歩によって不合理なことを革新していかうとしたのに対し、学問・芸術の進歩が人間を堕落させたととらえ、自然状態への回帰を主張し人為的なものを排除すべきとした「消極教育」を提唱した。そしてその際、感覚器官を鍛え実物を通じて正しく物事を理解するため「実物教育」が大切だとした。

具体的には、理性を「感覚的理性」と「知的理性」に分け、「感覚的理性」の段階では視覚や聴覚器を鍛えることによって外的対象を正確に捉えられるようになり、この経験が数的判断力や推理力の基礎になるとし、「知的理性」の段階では感覚的内容を概念や観念へと高めることになるとした。問題点としては、具体的事実即ち教育のみが有益だとしている点にあるといわれており、これらの実践に基づいた教育思想や学校教育の方法は、以降のペスタロッチに引き継がれていくようだ。

美術教育では、実物を使った学習場面が多いことから、この実物教育の考え方については抵抗なく受け入れることができるが、元々はそのようにして進歩してきたはずの学問や芸術が観念的な産物になったという解釈に興味をもった。歴史は繰り返されるようで、現行の学習指導要領の教科における評価規準である4つの観点からも、「感覚的理性」は「創造的な技能」の段階で、「知的理性」は「発想や構想」の段階でそれぞれ必要な力と解釈することができ、ルソーの実物教育の考え方が取り入れられていると思われる。

(b) ペスタロッチの直感教育

ペスタロッチ（1746-1827）は、人間には動物的本能とは別に人間固有の能力があるとし、「心情」「精神（知的発達）」「手（技術力）」の3つの素質が、人間的な本性を形成するとした。そして、これらの能力を伸ばそうとする衝動はどの子どもにもあり、それを自然に伸ばすことが教育の役割で、いずれの能力の育成も偏ることなく調和的に保たれること（陶冶）が人間らしさに結びつくとしている。そして、これらの陶冶にも「直感」が基礎になると考えていた。ルソーと似た主張をしているが、直感の中に概念の要素があることを見い出して構造的に体系化しようとしており、具体的感覚に基づいた直感教授法のみを主張するのではなく、感覚を介さない教授法を是認しその優位を認めている。

また、ペスタロッチは「極めて単純な始点から出発しつつ、飛躍のない順序に従って平易な物から困難なものへと導き、生徒の諸能力の成長と同じ歩調を保ちながら絶えず活気づけ、決して疲労させ、また消耗させることなく、生徒自身から出発させる」*（1）と述べており、コメニウス（1592-1670）とほぼ同じ考え方をしていたようである。

以上のことから、人が元来もっている能力やそれを伸ばそうとする衝動を調和的に育成することが教育であり、教育者は学習者が対象から触発された直感によって生じた興味を伸ばせるようにいかに働きかけるかが大切かということである。例えば、その触発された興味を持続するための一つの手立てとして、平易なものから困難な物へと導くステップ学習的な教材作成や教授法が有効であると考えられる。美術科教育法では、この手法を学習指導案作成や模擬授業の進め方で取り入れたいと考えた。

(c) ヘルバルトの道徳性品性の陶冶を重視した教授法

1960年代、ヘルバルト（1776-1841）は、道徳教育が知識教育などと切り離せない中心的な位置にあるとし、一体化を強く主張した。子どもの道徳性の育成を最も重要と考えるのは、思想から感情、更に行動が生じるからとしており、それとともに「私は、この際教授のない教育などというものの存在を認めないし、・・・教授しないいかなる教授も認めない。」* (2) と述べ、十分な知識を有さない教育者による教育から起こる事態を、「彼らは、教え子の気分を意のままに支配し、この絆で教え子を拘束し、青少年の心情を自分でさえ気づかないほどに、絶えず動揺させているのだ」* (3) と、危惧している。

ヘルバルトは、教育者がしっかりとした知識や理念をもち、子どもの意志が「公正と善のイデー」に向いているとき初めて効果的になるとし、「公正と善のイデーが、その厳密かつ純粹さに於いて意志の本来の対象となるということ、それに即して品性の最も深い真実の内容、人格の深い中核があらゆる他の恣意を無視して規定される」* (4) とし、教育のスタート地点として、「興味」とともに「意欲」の重要性を述べている。子どもたちは多くのことに興味を抱き、様々なことに取り組もうとするが、このとき興味が道楽や欲望に流れてしまわず一定の方向へと向かうように導く必要があると考えていた。その際、「道徳的品性の陶冶」が重要で、「個性」を構成するのが欲望であるのに対し、「品性」は人間が道徳的に成長することのみを目指しており、それを構成し得るものは「意志」であるとして「個性」と区別している。

日本でのヘルバルト派教育について、慶應義塾大学の山本正身教授は『日本におけるヘルバルト派教育学の導入と展開』* (5) の中で、我が国に初めてヘルバルト派教育学の本格的な紹介をしたハウスクネヒトは、明治21年、自宅に教育関係者を招いた講義『教育時論』で、「教授とは単にある事柄を知ることができるようにするだけでなく、このことにより精神の力を強くし特性をも養うものである」とし、教授の四つの目的として次のことを挙げた。

- 第一に、生徒の既知の観念と、教員の教えようとする観念を結合させること
- 第二に、教員が教えようとする観念を、生徒に与えること
- 第三に、教員が与えた新しい観念を、生徒が様々な事柄に応用させること
- 第四に、教員が新たに与えた観念に関連する事項について、生徒の徳性を養うこと

特徴的なのは、教授すべきこととして「観念」という言葉を用いている点であり、教育の目的は単なる知識の伝達や技能の訓練ではないことを示唆している。当時、我が国の教育界でこの考えが歓迎されるようになったのは、最後の道徳性品性の陶冶を最終目的においている点が挙げられる。ヘルバルトの人間諸関係の審美的判断としての徳の涵養という考え方を、例えば日本の五倫五常に当てはまるように解釈し、教育勅語の趣行にしたという歴史があると山本は述べ、教育者は、子どもの興味を大切にし、教育理念に基づいて品性を大切にしながら導く役割であるとしている。

美術教育においても、教科についての十分な知識や理念のないまま、指導者が単に「楽しい」や「面白い」のみを目指してしまう授業にならないように踏まえたいところである。学生に教職を希望した動機を聞くと、約半数以上が美術をやっていて楽しかったからそれを共有したいという答えが返ってくるが、自身が楽しいと感じるに至った経緯を深く考えさせるようにしたいと思う。

また、次期学習指導要領では道徳が教科として設置される予定であるが、ヘルバルトのいう品性を大切にしたい教育を目指す方向で進むことを願っている。

(d) デルタイの直観教授

デルタイ（1833-1911）は、哲学の目的は「人間精神の陶冶にこそある」と述べ、直観教授の最高段階は単に外的対象によって知覚が呼び起こされるのではなく、子どもの内面性の自覚が相即する段階としている。

デルタイは、子どもは興味をもっても自己の興味の中に閉じこもり、熟練をいやがるものであるとし、ヘルバルト（1776-1841）と同じく子どもの我意を問題としているが、独自の興味概念を提示し文化的教育と結びつけようとしている。

興味には、外的対象の表象から引き起こされる「直接的興味」と、表象連関に内在するものではなく我々の目的との意図的結びつきによって表象連関に付与される「間接的興味」があり、この2種類の興味に応じて2種類の「注意」が生じるとしている。

第一は、直接的興味に対応し表象によって喚起される「無意識的注意」で、「意志」が介在することはないとし、第二の「優位的注意」は間接的興味に対応して生ずるが、これは対象に向けられた意志の緊張から生まれるとしている。単なる感覚的对象からの触発のみでは、我々の態度は受動的であり、主体的ではないというのである。文化的遺産の継承には「意志」がいるということであり、子どもの「意志」を形成することの重要性を説いている。

デルタイは、さらに意思形成のための4つの契機「競争心」「報償」「罰」「学習目標と人生の目標の顧慮」を提示し、更に感覚内容として「合致」「区別」「分解」「結合」などのプロセスがあり、「分解」「結合」から「関連づけ」が生じることによって更に複雑なプロセスとなるというのである。

こうして「知覚」「判断」「概念」「想像力」が形成されるが、この基礎となるのが「意志」であり、意志が現実の再現に向けて協議することで、基本的な論理的操作が生ずるとしている。課題を解くということが、有効的に生きた実践的知識へ移行していくのでなくてはならない。

田中潤一氏*(6)は『直観教授の意義と方法』で、特に人間の思考能力の発達は、対象が私たちの感覚を触発するとき、知的能力を自己成長させようとしたときに生じる内面的衝動が「興味」であり直観を知識へと高める原動力と考えられ、学習者の興味が持続するように働きかけることが教育者の役割であるとしている。さらに、子どもが直観として受容したもの（興味）を、育てる教授法は単純でなければならないとし、それは全ての子どもに等しく知識を身に付けさせることが重要であるからで、「興味」を育てる教授法はできるだけシンプルな方法が望ましいとしている。

「意志」は物事を成し遂げようとする積極的な志のことで、「動機」や「意欲」、本学の教育理念である「やる気」などとも密接に関わっており、学習を向上させる最も重要な要素であると考えられる。

(e) デューイの問題解決学習

問題解決学習は、これまでの講義を中心とした観念的な知識の伝達とは異なり、日常生活の中で出会う具体的な問題を教材として、その問題を主体的能動的に解決する問題解決の過程を通して法則の理解や科学的思考の方法・能力の習得を図ろうとする実践的な指導法である。

問題解決学習では、問題解決の過程にみられるこのような順序に従い授業を進めることになるが、子どもが主体的で効果的に学習しているかどうかには留意しながら指導する必要がある。

長所として、関心のある問題による学習に対する動機づけ、自発的な学習を促す、思考力・創造性の伸張、実践的な問題解決力の獲得、知識と経験の総合的な獲得、集団的問題解決学習による社会的特性の育成等が挙げられている。

短所としては、課題選出などの指導の難しさ、指導時間の増加、自由な思考活動の尊重による場当たりの学習のおそれ、学習の管理の難しさ、系統的な知識や基礎的な技能の習得がされにくい、理論的な面の不足や材料入手の難しさ、集団的学習での能力差による難しさなどが指摘されている。

そこで、デューイ(1859-1952)は、これらの長短や問題点を克服するため問題解決の過程を『思考の方法』* (5) で次の5段階に分析し、その指導法に活かせるように考えた。

1 問題の意識化	・何が問題か、どこに問題があるかを気づかせるように指導しているか。 ・子どもの経験と結びつけて問題意識を引き起こしているか。など
2 問題の明確化	・解決の目標は何か、答えとして何を出せばよいかを考えさせるようにしているか。 ・条件として何が示されているかを明らかにさせているか。など
3 仮説の発見	・現在の問題を解く上に必要と思われる資料、アイデアを集めさせるか。 ・集めた資料、アイデアが必要かどうかを評価させるか。など
4 仮説の意味の推論	・前述の仮説が適切かどうか筋道を立てて考えさせるか。 ・いくつかの試案がある場合には、比較検討して、一つの解決を導き出すように指導しているか(集中的思考をさせる)。など
5 仮説の検討	・推論によって正しいとされた仮説を観察や実験によって確かめさせているか。 ・正しいことが実証されれば、それをまとめさせ一般化できるようにさせているか。など

これは日本の「総合的な学習の時間」での課題解決学習の基礎となった考え方で、美術教育の制作過程においても活用できる手法であり、短所を最小限にすることによってアクティブラーニングの考え方にも繋がると思われるので大いに参考にしたい。

(f) ツェラー、ラインの五段階教授法

日本では、学制が發布され、ようやく学校教育活動が展開される中、どう教えるかという教授法に教員の関心が集まった。そんなとき、主導したのがツェラー(1817-1882)とライン(1847-1929)の5段階教授法である。

先のヘルバルトは、子どもに一方的に知識や技能を教え込むのではなく、興味・関心をもたせるための教員の教育活動を重視した教授法として「明瞭・連合・系統・方法」の4段階を考えたが、ツェラーは「明瞭」を「分析・総合」の二つに分け、更にラインが「予備・提示・比較・総括・応用」の5段階に定着させた。

予備	・現在の導入と同じ。新しい概念を得ることに必要な既存な知識を想起させ、学習への積極的な態度をつくること。
提示	・新教材を提示すること。
比較	・予備で想起した知識と提示によって新たに獲得した知識を比較し、両概念を結びつけること。
総括	・予備・提示・比較によって獲得した知識を体系化すること。
応用	・体系化された知識を具体的事実に応用すること。

『教職課程 Add comments .11月』のWelcome to CsideNet*(8)によると、この教授法が明治期に教員の関心を引いたのは、それまでの機械的記憶に陥っていた反省によるとしており、子どもの学習

心理に立脚した教授法として教員の支持を得、その後の授業に大きな影響を与えたが、一方で80年経った今尚、機械的記憶に陥った授業が少なくないのは反省が足りなかったのだろうかとも述べている。

現在の授業形態や学習指導案にも、「導入する」「展開する」「深める」「まとめる」などの段階的な用語が使われており、ラインの理論が受け継がれていることがわかるが、「導入」「展開」「まとめ」はよく使われるが、「深める」を入れることにより学習目標がより明確になるように思われる。

(g) モリソンのモリソン・プラン

『モリソン・プラン』の訳者 武藤清氏*(9)は、モリソン (1871-1945)・プランを「計画的にして系統的な学力向上の自由主義教育学」の一つとし、「教師中心に始まって児童中心に終わる。」「極力、知的習得学習を排除し、あくまで学習による人間形成を強調している」と、習得した知識が自らの環境の関連において位置づけられることが重視されていると述べている。

プランは次の5段階で行われ、教員の活動のみならず生徒の活動が重要な契機とされている。

「探求」は、学習者がどれだけ予備知識を有しているかを事前にチェックする段階である。

「提示」は、教員が生徒に学習内容を教授する段階である。生徒が自ら考えられるように、大まかな枠組みを伝達する。教員には生徒一人ひとりの状況を把握する能力が要求される。田中潤一氏は、この段階を「知的枠組みの形成」*(10)と捉えている。その際、教員は生徒全員を引っ張っていけるほど教材に精通している必要がある。

「同化」は、生徒が教員から学んだことを、自分で学習し直す段階で、繰り返し学習する点と学習者の意志を陶冶している点が重視されている。人間形成を図ることが目的であるので、ここでは教員の高い力量が必要となる。『新しい教材や原理原則を十分熟考することにより、学習者の世界観の中に位置づけられ、より有能なそしてよく修正された個々人となっていく』モリソン・プランでは、教員の活動のみならず生徒の活動が重要な契機とされている。

「組織化」は、学んだことを自らの中で整理できている段階で、同化の総仕上げであるが、モリソンは「組織化」と「発表」をセットとして捉えており、「組織化」は、学習過程の一部であり、中心的理解に焦点を絞るための段階であって、学んだ内容のエッセンスを理解しているか否かを重要としている。また、そのような学習になるような教員の適切な導きが必要であるとする。『個々の生徒がいくつかの違った線で論議をし、独自性をもつことこそ、抑制よりも奨励されることである。』*(9)としているが、この組織化の段階をいかに充実させるかが、美術教育においても重要であると考えられる。「発表」は、学んで理解したことを他の生徒の前で発表する段階であるが、目的は学力の確認ではなく単元のポイントを自分でまとめ他の生徒にうまく説明することで、「弁論の訓練」としている。また、確実な知識の習得は「同化」の段階でなされるべきだとし、「同化」では知識習得を、「発表」ではプレゼンテーション能力を育てるとしている。

このモリソン・プランは、美術科教育法において大変有効な教授法だと思われる。私はこれまで、話す力や自分の考えをまとめる力などを身に付けるため「発表」の場面を多く取り入れてきたが、その前段階である「同化」において確実な知識の習得が必要だということに改めて気づいた。今後、上滑りな「発表」にならないようにするための方策を講じる必要があると感じた。美術では合評会がよく行われる。自分の作品を通して、制作の過程や意図を言葉に出して発表するのだが、それらの行為を通じて学びが組織化し次作への目標や目当てとなることが多く、「組織化」と「発表」をセットにする考え方であるといえる。

(h) ブルームの完全習得学習

熊本大学では、インターネットを使って教授システム学専攻学生への教材を提供している。それによると、完全習得学習（マスタリーラーニング）は、1960年代後半に、ブルーム（1913-1999）や弟子のブロック、キムによってモデル化された教育方法であり、理論的根拠となったキャロル（1916-2003）の学校学習モデルを詳しく紹介している。

キャロルは、学習者一人ひとりの学習ペースは違うので、一斉に進める指導には無理があり、それぞれが完全に学習目標をクリアしてから次に進めるように、個別学習教材を整えてマイペースでできるようにするという考え方であった。

これは、美術教育を進める上で特に重要な考え方であると思われる。一斉授業の形態が多く取られる日本の学校では、上記の観点での指導方法とその時間の確保をどう設定するかが課題であり、個々の教員の裁量にゆだねられるところが大きい。そしてそれが、美術教員への評価に落差が生じる原因にもなって現れているように思うのである。

ブルームらは、それを集団的一斉授業で行うことができるようにモデル化し、達成すべき目標を明確にし、評価とそれに基づく適切な指導を行えば、時間的な差違はあっても、学習者の90～95%は必ず学習内容を習得できるとし、事前に学習者の実態を把握し、それに合わせた学習指導計画を立てるための「診断的評価」、教授後学習者がどの程度理解したかを確認し、指導者が指導方針の軌道修正のための「形成的評価」、学期や単元の最後に行う中間・期末テストなどの「総括的評価」の3つの評価が重要であるとしている。

ブルーム門下の梶田叡一氏は『教育評価』（1983）*（11）の中で、完全習得学習を進めるために必要な情報として、次の事項を挙げている。

- その単元に於いて、達成されるべき目標群を明らかにすること
- 全ての子どもたちが、達成すべき最低到達基準（マスタリー基準）を定めること
- 各目標の既達成、未達成を明らかにし得る形成的テストを作成し、使用すること
- 未達成の場合、適した教材や治療的指導を形成的テストの結果に応じて与えること

また、「形成的評価」のための「形成的テスト」実施後の教育活動として、次の4つを挙げた。

- 1 **再学習** 同じ課題をもう一度学習させるか、不必要な者は深化学習と組み合わせる。
- 2 **補充学習** 個々の学習者による不十分な個所の補充学習、不必要者は1と同じ。
- 3 **学習調整** 教授・学習活動の展開のテンポや方向を調整する。
- 4 **学習分岐** 個々の適性や前提能力等によりグループ分けし、異なった課題を与える。

これらの学習手法の一部は、既に美術科教育法の中で取り入れてきた。相互評価の評価項目の設定、集団の中での他者への評価の差異や自身への評価とのズレなどの確認や振り返り、新たな目標を設定するなどである。私は、これらを更に推し進めるため、相互評価結果を直ぐに次の時間にフィードバックするようにした。これを複数回繰り返すことによって、学習者間で緊張感を持ちながらも互いに評価し評価されることに馴れながら、不足部分は予習や経験の積み重ねによって補われるようになってさらに深く思考できるようになり、学習意欲も向上すると考えた。

(i) ウォッシュバーンのウィネットカ・プラン

フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』 (2013年4月8日 19:12)* (12)によると、ウィネットカ・プラン (Winnetka Plan) は、アメリカのイリノイ州ウィネットカの小学校で行われた教育的な実験である。シカゴ大学の実験学校での経験を踏まえた前述のジョン・デューイの著作から触発されたカールトン・ウォッシュバーン (Carleton Washburne) が考え出したもので、教育的な焦点を子どもたちの創造的な活動や社会的スキルの発達に当てはめていこうとするものであった。

カリキュラムは、各教科を共通科目の「一般共通科目」(common essentials) と「創造的集団活動」(creative group activities) に分け、「一般共通科目」では、生徒たちに教科内容の学習と習得を求めたが、「創造的集団活動」では生徒たちの関心に応じた取組が行われ、厳密な達成目標や到達度目標も設定されなかったという。この教育プランは、アメリカ国内を問わず世界的に広まり、カリキュラム設定の焦点を再考するきっかけになったことで知られている。

これらのことから、美術教育を考える上でもこの二つの視点で教育内容を見直すことは有効だと考えられる。例えば、「一般共通科目」としては共通認識として持つべき学習内容の活動を、「創造的集団活動」では自由な発想や構想ができる活動などに分けることが考えられる。また、それらを交互に繰り返しながら進めるとより効果的であると思われる。

(j) ペーターゼンのイエナ・プラン

「ベビカムまとめ」(<http://matome.babycome.ne.jp/>) * (13)には、子どもの幸福度世界一といわれるオランダの教育法の一つにイエナ・プランがあるとし、リヒテルズ直子氏が次のように紹介している。イエナ・プランは、ペーターゼン(1884-1952)によってドイツのイエナ大学付属学校で行われた学校教育計画で、学校は子どもと教員と保護者とからなる共同体とみなし、子どもが大半の時間を過ごす場としてリビングルームの環境づくりを強調する。

特徴としては、学級は異年齢の子どもたちによって構成され、通常は3学年にわたり、学級はファミリー・グループ、学級担任の教員はグループリーダーと呼ばれる。時間割は教科別で作られず、学校での活動は、会話・遊び・仕事(学習)・催しという4つの基本活動を循環的に行う。

ひとつの教室には3学年の生徒が一緒になり「根幹(ファミリー)グループ」を作る。その中で、生徒はさらにテーブルグループに分かれるが、必ず3学年の子どもたちが一緒になって勉強する。子どもたちは、3年間を同じ教室の同じグループリーダーの下で年少・年中・年長の三つの立場を経験しながら過ごし、それを繰り返しながら小学校を卒業する。こうすることによって、家族の兄弟関係に似た、年齢差による立場の違いを体験できる。これは、将来、社会に出たときに相手の立場を理解して行動するための準備と考えており、またこうすることによって同年齢学年性に起こりがちな、できる子・できない子の固定化を防ぎ、子どもの個性や真の意味のリーダーシップが生まれるとしている。

イエナ・プラン教育における教室での学習活動では、サークル対話(車座になって話し合う)という形式が、繰り返し使われる。特定のテーマを決めずに自由に話し合う「オープン・サークル」、前もってグループリーダーや一定の子どもが話題を準備した「準備サークル」、グループリーダーが何かを皆に伝えるためのサークル、何かを一緒に見たりそれについて話し合ったりするサークル、観察サークル、報告サークル、自由作文の朗読サークル、テーマ学習サークルなどがある。サークルには、グループリーダーも加わり、子どもたちの対話のファシリテーターの役割を果たす。

ワールドオリエンテーションという総合学習の形態を用い、理科・社会科の区別はない。年間およ

そ8～9のテーマを決め、学校全体で同じテーマに取り組む。テーマは、7つの『経験領域』と『時間』『空間』について、循環的に取り上げられる。7つの経験領域は次の通りである。

- ① 作ることと使うこと（労働、消費、持続可能性など）
- ② 環境と地形（人の棲息、植物・動物の棲息、住まいとしての地球宇宙環境など）
- ③ 巡る1年（1年の中の月日、お祝いや催し、学校の1年など）
- ④ 技術（建設、機械と道具、大きなシステム、原料とエネルギー、技術をどう使う、など）
- ⑤ コミュニケーション（他の人と、自然と、自然の中で、他の国の人と、など）
- ⑥ 共に生きる（社会に帰属する、共に生きるために、共にひとつの世界を、など）
- ⑦ 私の人生（私、人々、大人たちなど）

イエナ・プラン校では、子どもが『静かに』黙考する機会を十分にもつことを強調している。そのために、教室では、ブロックアワーといわれる自立学習の時間など、他の子どもの邪魔をせずに、静かに学ぶ環境を子どもと共に尊重する姿勢が貫かれる。それはまた、共同学習の場や、サークル対話の時間を織り込むことで、子どもが自発的に率直に発言し合うことのできる場の確保と表裏の関係にある。静かな学びの場の尊重は、子どもたちが、何か分からないことについて、すぐに答えを出そうとしたり、グループリーダーや他の子どもに聞いて解決したりするのではなく、答えのない問いと付き合う訓練でもある。幾つもの答えのない問いを心に抱いて、あきらめずに答え探しを続ける態度が、探究心を養うと考えられる。

教師が一方向的に『教え』、子どもが一方向的に受け身に『習う』という教育・学習形態を否定するイエナ・プランでは、教員や学校経営者の役割は、知識伝達ではなく、子どもが、自発的に学びたいという意欲をもつようになるための、専門的に考え抜かれた環境づくり、ということが強調される。それは、教室をリビングルームのように安心し、快適な場として整えることにも現れている。また、教室の中には、子どもの性格やテンポに合わせて、適恰的にグループリーダーが選択できる多様な教材が常備されている。教員は、何でも知っている、常に教え、導く存在ではなく、子どもたちの中に共に加わった一人の個性をもった人＝グループリーダーとして捉えられる。グループリーダーは、子どもたちよりも経験が深いし、教員としての訓練を受けた専門家であると同時に、子どもたちと同じように、現在なお、人間として学び続ける存在ということだ。

このイエナ・プランの環境づくりについては、私も同じ考えである。特に学習者の主体的な学習を誘発する大きな要素であると感じてきた。それについては私のWebページ『ガショウサンの美術教育「教えないように、教える」美術教育の実践』(<http://gasho.jp>)に掲載しているのでご覧いただきたい。人的環境の整備に関しては、最近本学では社会人学生が増えており、人生の豊富な経験と知識や学ぶ意欲が他の学生たちによい刺激を与えてくれている。日本の場合も小中、或いは中高の連携や一貫校の設置が少しずつ進んでいるが、まだまだ同年齢間での学習形態が中心である。芸術教科科目においては、その興味や関心、能力や学習の深度に応じた学習形態をもっと大胆に実施してもよいかもしれない。

(2) 美術科教育法における効果的な教授法の在り方

(a) 直観教授法とウィネットカ・プランから得られたもの

私はこれまで、美術科教育法を進めるにあたって、それまで学んできたことを自分の生きる環境に照らして理解し、自分の生き方を見出しながら教え方に反映できるような内容にしたいと考えてきた

が、ヘルバルトが十分な知識を有さない教育者による教育から起こる事態を危惧しているように、美術教員が美術に対する十分な知識や理念のないまま、ともすると安易に「楽しい」「面白い」授業を目指し、児童生徒と友達関係を築くことで達成しようとする状況は避けたいと考えたのである。

そこで、これまで評価項目の設定や集団の中での他者への評価の差異、自身への評価とのズレなどの確認や振り返り、新たな目標の設定などを目的に行ってきた相互評価システムを活かしながら、次のような手法を加えることを検討していきたいと考えた。

ウィネットカ・プランのように共通認識としてもつべき学習活動と自由な発想や構想ができる学習活動などに分けて取り入れたグループ活動を学習指導案の作成時に取り入れるのである。互いのそれまでの経験の共有化と複数人の思考の統合により、新たな発想や構想の広がり期待されると考えた。

(b) デイルタイとモリソン・プランの教授法から得られたもの

デイルタイの教授理論では、注意と興味の内的状態が重要であるとされており、特に子どもの興味や関心を一定の方向に向かわせること注意（意図）が重要としているが、モリソン・プランでは、既に一連の仕組みは教員の監督下にあると考えられている。

また、デイルタイは、教育の目的は自分で判断し行動する能力の育成であるが、そのためには直感的世界から教授を開始しつつも、各段階での不断の反復訓練を行うことによって様々な思惟過程を生じさせる「論理的操作」が必要としているが、モリソン・プランでも習熟という点を重視しており、「同化」の段階において子どもが学ぶ姿勢を身に付けることを重視している。また、田中氏も「発表」の段階で公共的に使用する能力の育成までも重視されている点に着目している。これらのことから、教育の現場で実践的な力が要求される教員を育成する教授法としては、グループによる学習指導案の作成や模擬授業、そこでの相互評価の結果を次の個々の学習指導案の作成と模擬授業につなげる仕組みは、大変効果的であるといえよう。

本学においては、実習や演習などの体験的学習を重視しているが、体験学習は学習者のプロセスの一契機として、また学習の到達地点として捉える必要があるのではないかと考えている。美術科教育法の学習形態は講義であるが、学習を定着される術として演習内容をうまく組み入れることが必要であると考えている。美術科教育法の指導とは離れるが、教職の必修科目で担当している「工芸基礎」で取り上げている題材に「土笛からオカリナへの進化」がある。基礎的な理論の把握と小ステップの体験学習の繰り返しや訓練によって、技能や技術の獲得とともに、制作過程での考え方、制作の目的などの確認等を通じてモチベーションを向上させながら、自発的な思考を促すことを重要視しており、その有効性もモリソン・プランより再確認することができたことを付け加えておきたい。

(c) 改善したシラバスとワークシート

今回考察した教授法の中で、有効と思われるものを組み合わせた今年度の美術科教育法のシラバスを紹介する。平成25年度の紀要にて、相互紹介シートや相互評価関係の資料については大凡掲載したので、今回は学習指導案の作成について、各自の中学校や高校時代の体験から印象に残った授業を思い出し、その時使われたであろうと思われる学習指導案を予想しながら発表することから始まり、4人のグループに分かれて一つの学習指導案を話し合いながら作成して模擬授業を行うことによって大凡の授業の組み立て方を体験した後、最後に数ヶ月かけて一人で学習指導案を作成し、教職集中講義で各自が模擬授業を行って相互評価する流れである。その際に使用したシラバスとワークシートを次に紹介する。

「美術科教育法」シラバス (1回生 前期)

回	テーマ	内容	学習形態	評価等
1	講義の概要と評価	シラバス確認、受講者相互紹介	講義、他者紹介	相互評価① 他者紹介シート
2	教育課程の意義及び編成	授業が展開されるまでには	講義 読み合わせ	相互評価①今後課題
3	造形表現における発達プロセス	幼小中の発達段階	講義 読み合わせ	
4	学習指導要領について	改訂の経緯と趣旨、要点	講義、解説、読み合わせ	
5	学習指導要領美術科の目標と内容(1)	学習指導要領解説	講義、解説、読み合わせ	教科目標暗唱
6	学習指導要領美術科の目標と内容(2)	学習指導要領解説	発表、読み合わせ	相互評価②-1 教科目標暗唱
7	学習指導要領美術科の目標と内容(3)	学習指導要領解説	発表、読み合わせ	相互評価②-2 教科目標暗唱
8	学習指導要領美術科の目標と内容(4)	学習指導要領解説	発表、読み合わせ	相互評価②今後の課題 相互評価③-1
9	学習指導要領美術科の目標と内容(5)	学習指導要領解説	発表、読み合わせ	相互評価③-2
10	学習指導案の書き方(1)	印象に残った授業とその指導案 ※ワークシート1	発表	相互評価③今後の課題 相互評価④
11	学習指導案の書き方(2)	学習指導案のサンプルとその書き方	講義、解説	相互評価④今後の課題
12	学習指導案の作成(1)	指導案の選考と発表 自己推薦からグループ推薦へ ※ワークシート2-1・2	グループ活動 検討協議、発表	推薦題材例 個人 グループ発表評価 ※ワークシート3
13	学習指導案の作成(2)	指導案のグループによる作成	グループ活動 研究協議、作成	個人作成指導案例
14	学習指導案の作成(3)	指導案のグループによる作成	グループ活動 研究協議、作成	グループ作成指導案
15	模擬授業(1)	グループによる模擬授業	グループ活動 発表、研究協議	相互評価⑤-1 ※ワークシート4
16	模擬授業(2)	グループによる模擬授業	グループ活動発表 発表、研究協議	相互評価⑤-2

ワークシート1 「印象に残った授業とその指導案」

美術科教育法	3 印象に残った授業とその指導案	担当	No. 3
学習指導案 (予想)			
題材名	領域	対象	中・高校 年
題材の設定理由			
題材の目標			
評価の方法			
学習内容	評価の観点・方法	材料・準備等	

ワークシート2-1 「指導案の選考と発表」

美術科教育法	学習指導案の作成 グループ協議①	担当	No. 6			
<p>○ グループ活動の進め方 進行役…班長</p> <p>1 自分が推薦する題材を1つ決める。(30分)</p> <p>2 推薦した理由を伝える。(各2分)</p> <p>3 どれを選ぶか協議し、決定した理由をまとめる。(30分)</p> <p>4 グループで決めた題材の概要を板書する。(5分) 板書…記録係</p>						
自分が推薦する題材						
①題材名		②領域	③対象学年 年			
④教科書名		⑤掲載ページ				
⑥推薦理由						
他の人が推薦した題材						
名前	①題材名	②領域	③	④	⑤	⑥推薦理由

ワークシート2-2 「自己推薦からグループ推薦へ」

グループで決定した題材						
①題材名		②領域	③対象学年 年			
④教科書名		⑤掲載ページ				
⑥題材の概要(90文字程度)						
各グループが決定した題材						
班	①題材名	②領域	③	④	⑤	⑥題材の概要
1						
5						
6						

ワークシート3 「グループ発表評価」

美術科教育法		学習指導案の作成 グループ発表	担当	No. 7
○ 学習指導案の説明 (1班当たり約10分) ○ 質疑応答 (約5分)				
班	メンバー	題材名(対象学年)	改善したらよいと思う点	
1	発表 ----- ----- -----	() 年		
	発表 ----- ----- -----			
	発表 ----- ----- -----			
2	発表 ----- ----- -----	() 年		
	発表 ----- ----- -----			
	発表 ----- ----- -----			
~~~~~				
6	発表 ----- ----- -----	(            ) 年		
	発表 ----- ----- -----			
	発表 ----- ----- -----			

ワークシート4 「グループ模擬授業評価」

美術科教育法		学習指導案の作成 グループ模擬授業	担当	No. 8
○ 模擬授業 (約30分)      ○ 研究協議 (約10分)				
班	メンバー	題材名(対象学年)	気づいたところ	
1	主 ----- ----- -----	(            ) 年		
	(協議内容)			
	主 ----- ----- -----			
6	主 ----- ----- -----	(            ) 年		
	(協議内容)			
	主 ----- ----- -----			

#### 4 おわりに

今回のこれまでの教育分野で研究されてきた教授法としては、ラインの考え方までは、どちらかという指導者や教授者が主体であり、学習者がより主体的に取り組める方法としてはモリソンプランやイエナプランが実践的であると思われた。

本学の教育理念である「やる気」「根気」「本気」のうち、「やる気」は「動機」や「意欲」などとも密接に関わっており、学習を向上させる最も重要な要素であると考え。その際、ペスタロッチの実物教育の直感を大切にする考え方を中心にしなが、ディルタイの対象との触発によって生じる「興味」を伸ばすように働きかけること、またその触発された「興味」を持続するための「根気」を生み出すには、学習者の能力に応じたステップ学習が有効であると考え。また各自が自分で設定した課題による問題解決学習も、「やる気」と「根気」を誘発する有効な手段だと思われる。それには、これまでよく用いられる、ラインの「導入」「展開」「まとめ」に「深める」を加えたモリソン・プランが有効である。

私はこれまで、「発表」の場面を多く取り入れ話す力や自分の考えをまとめる力などを身に付けられるようにしたいと進めてきたが、その前段階である「同化」において確実な知識の習得が必要だということに気がついた。合評会では、制作過程や意図を言葉に出して発表するのだが、それらの行為を通じて学びが組織化し次作の目標や目当てとなることが多く、「組織化」と「発表」をセットにすることができることが分かった。

今回は、ITCや科学分野などの教育分野以外の多様な視点から更に探っていきたい。

#### 参考・引用文献

- (1) ペスタロッチ『隠者の夕暮れ、白鳥の歌、基礎陶冶の理念』東岸克好・米山弘訳 1989 109頁
- (2) ヘルバルト『一般教育学』三枝孝弘訳 明治図書 1960 19頁
- (3) 同 21頁
- (4) 同 53頁
- (5) 山本正身『日本におけるヘルバルト派教育学の導入と展開』社会学研究紀要 第25号 1985
- (6) 田中潤一『直観教授の意義と方法—コメニウス・ペスタロッチからディルタイへ—』仏教大学教育学部学会紀要 第10号 90頁 2011年1月
- (7) Dewey, john『思考の方法』植田清次訳 1910
- (8) Welcome to CsideNet『教職課程 Add comments .11月』 2006.09
- (9) H・C・モリソン『モリソン・プラン』武藤清訳 明治図書 1983 51頁
- (10) 田中潤一『直観教授としてのモリソン・プランの一考察 — 一生的連関における悟性の育成— 仏教大学教育学部学会紀要』第11号 97頁 2012年3月
- (11) 梶田叡一『教育評価』有斐閣双書 1983
- (12) フリー百科事典『ウィキペディア』 2013.4.8
- (13) 『ベビカムまとめ』(<http://matome.babycome.ne.jp/>) 2016