

義務教育9年間を見通した図画工作・美術科教員養成に関する研究

－ 「三つの資質・能力」を視点とした大学授業の実践を中心に －

隅敦

(富山大学 人間発達科学部)

竹内晋平

(奈良教育大学 美術教育講座 (美術科教育))

A Study on the Training of Teachers of Art Considering Nine Years of Compulsory Education:
University Class Practice from the Perspective of Three Competencies

Atsushi SUMI

(Faculty of Human Development, Toyama University)

Shimpei TAKEUCHI

(Department of Fine Art Education, Nara University of Education)

要旨：平成29年に告示された小学校及び中学校学習指導要領においては、教科指導を通して育成する三つの資質・能力が位置づけられた。教員養成系大学においても新学習指導要領を意識した授業の実践が不可欠であるといえる。本研究では、学習指導要領の根底にある資質・能力観を育てることを考慮した大学授業を実践し、義務教育9年間を見通した図画工作・美術科教員養成のあり方を明らかにすることを目的とする。大学授業において学習指導要領の目標を意識した実技やグループワーク等を取り入れ、レポート記述としてまとめを書かせることによって受講者の資質・能力観を育てられるのではないかと仮説に基づき、二つの大学授業を実践した。受講生によるレポート記述を分析した結果、いずれの大学授業においても、育成すべき資質・能力に対する主体的な考察を行う傾向がみられた。

キーワード：図画工作・美術科教員養成 Training of teachers of art

三つの資質・能力 Three competencies

学習指導要領 Courses of study

1. はじめに

平成29年に改訂された小学校及び中学校学習指導要領では、すべての教科において児童・生徒に育成することが求められる資質・能力として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」が位置づけられた¹⁾。これまでの学習指導要領と比較して、教科を通して将来にわたって生きて働く汎用的な力を育成していこうとする方向性がより鮮明に示されたものであると解釈される。小中学校における教育活動において、これらの資質・能力を育成する授業構築が求められるとともに、教員養成の場においても新教育課程の根底にある資質・能力観を学生に育成することは重要である。そして大学授業において、このような資質・能力への理解を図る上で、小中学校の9年間を見通した資質・能力の育成を目指すという俯瞰的な視点を学習者にもたせることも不可欠であると考えられる。

そこで本研究においては、新学習指導要領が示す資質・

能力観を育てることを意識した大学授業を実践することを通して、義務教育9年間の連続性・系統性等を考慮した図画工作・美術科教員養成のあり方を明らかにすることを目的とする。

このため、2. においては第一著者である隅がこれまでの研究で明らかにしてきた点について概説するとともに先行研究等の動向について論じる。また、3. においては二つの大学授業科目（小学校教職課程及び中学校・高等学校教職課程）における学習者の資質・能力観の育成を意図した指導事例を取り上げ、質的データ分析ソフトによる解析を行う。そして4. では本研究の成果と課題等についての考察を行うこととする。研究分担としては、隅が研究全体の立案と計画を行い、大学授業科目における実践は隅と第二著者である竹内が分担した。論文執筆と校閲等は両者が全体を共同して行った。

2. 研究にあたって

2.1. これまでの研究で明らかにしていること —大学における専門教育以前に学んだ自身の経験を元に小学校教育で指導する可能性—

筆者はこれまでに、小学校で図画工作科の授業研究の指定校に所属する20歳代教員と50歳代の教員に対して聞き取り調査を行ってその内容を分析した研究²⁾を行った。

研究対象の50歳代の教員の中には、図画工作で学力をつけることができるという概念については、研究指定を受けた学校に勤務するまでは、意識したことがなかったという回答をする者がいた。その理由として、教員免許法の関係で大学の小学校教員免許状取得のために、実技教科を全教科履修する必要がなかったことや、図画工作科の授業を履修しても、そこで、単に作品を制作しかなかったことが挙げられる。

その一方で、20歳代の若手教員は、大学の教員養成教育の段階で図画工作科の学力について、理解している者もいた。したがって、この問題は、ある意味大学における教員養成教育における責任が大きいということも示している。

2.2. 先行研究の動向と三つの資質・能力

子供につける「資質・能力」の育成に関わる先行研究および研究資料についてあたってところ、大きく3つの種類に分類されることが分かった。

まず、厳密に言えば先行研究とは言えないが、各県の教育センター等が、「資質・能力」について提供する参考資料³⁾が存在する。新学習指導要領の内容に基づいて「資質・能力」について明らかにされている。ここでは、新学習指導要領が出される度に県内の現職教員を対象にその意図を分かりやすく伝えることが意図されている。

次に、主として現職の教員対象に求められる「資質・能力」をいかに子供に育成するかについて明らかにすることを目的とした内容の研究⁴⁾が存在する。ここでは、幼・小の教員対象に図画工作科の教科書の題材の実施状況や「資質・能力」の育成に関わるアンケート調査を実施した結果、用具の扱いや技術と図画工作の授業自体の目標内容とズレがある実態を導き出している。

そして、教員養成において、採用後の現場指導で求められる「資質・能力」の育成をいかにして図るかについて論じた研究⁵⁾もある。ここでは、「チームとしての学校」や「カリキュラム・マネジメント」といった近年教員に求められる資質・能力課題への対応ができる教員を育てるための「リーダー村」と呼ばれる教育プログラムを実施している。その後、参加学生に対するアンケートを行い、その成果を分析している。この研究は、本研究で

求める三つの資質・能力を取り上げているわけではないが、教員養成段階において、学校現場で求められる教員象を意識した教育プログラムを行っている点において参考になる。

しかし、これらの3種類の先行研究では、教員養成教育の段階の学生に児童生徒につけるべき「資質・能力」に対する理解をいかに徹底させるかという視点からのアプローチはされていない。

2.3. 研究仮説

学校教育の現場に出るまでに「資質・能力」を意識して授業のできる若手教員に育てるために、在籍学生に対して実施できているか、教員養成教育の段階での努力を問われていると考えてよいと思う。そこで本研究においては、「小学校および中学校の教員養成において、小学校図画工作、中学校美術の学習指導要領の目標を意識して、実技やグループワーク等を授業に取り入れ、レポート記述としてまとめを書かせることで、学生の「資質・能力」観を育てられるのではないか」との仮説を構築した。

3. 研究方法

3.1. 研究対象

- ・富山大学人間発達科学部、(学部授業科目「図画工作A」履修学生計38人中16人(分析に利用したレポートは第2回授業が15人分、第3回授業が15人分、題材レポートが16人分)
- ・奈良教育大学教育学部(学部授業科目「中等教科教育法Ⅳ(美術)」履修学生計14名(分析対象としたのは第3回授業、第4回授業ともに7名)
(いずれも令和2年度後期に実施した授業を対象とした。研究対象が受講者の約半数である理由は、前者は、木製の仕切りを設置したことで記録用のビデオカメラで各班2名の撮影しかできず、レポートとの整合性を図る確認ができなかったことによる。後者は、両授業に参加した学生が7名にとどまったため)

3.2. 本研究における実践と質的データ分析の方法

前述2つの大学授業内における模擬授業の発話および、その後のレポートのテキストを質的データ分析ソフトであるMAXQDA2020を使って行った。本ソフトは、レポート記述のテキストデータをインポートすることで、統合的に管理すること⁶⁾が可能であり、それらの関係性を分析することが容易になる。また、必要に応じて分析結果を表計算ソフトのファイルにエクスポートしてグラフ化するなどの視覚情報に置き換えることも可能である。さらに、「コード間関係ブラウザ」、「コードマップ」等で複数のコードを共起させて視覚化して質的量的

に解明することも可能である。

本研究で用いるコードとは、一種のラベルであり、あるテキストの中の現象を名付けるものである。そして、コーディングについて、佐藤郁哉は、「それぞれの部分を含む内容を示す一種の小見出しのようなものをつけていく作業」⁷⁾と述べている。その際にコードを割り振った箇所をセグメントと呼び、それらは、単語でも文章でも分析する側が選ぶことができる。

各円はコードを表しており、2つのコード間の距離は、データマテリアルでコードがどのように適用されているかを表し、円が大きいほど、そのコードで行われるコード割り当てが多くなっていることを示している。さらに、コード間の接続線はどのコードが重複または共起するかを示し、2つのコードの間に一致があるほど、接続線が太く表示されている。

これらのツールを用いると、セグメントといった「一部」に着目しながらも、インポートされたテキストやそれらををまとめた「全体」にも同時に着目できる。そして、分析する者の印象に残ったセグメントの内容のみを取り上げるといった恣意的な解釈をできるだけ回避することができる。

なお、本研究におけるこのソフトを用いた分析では、授業内または授業後の受講生によるレポート記述について、後述の各授業実践における分析の視点に応じたコーディングを行う。

本研究では、授業の目的及び内容が異なることから、以下の理由により実践の分析にふさわしいコードを設定する。

- ・学部授業科目「図画工作A」において分析対象とした各授業は、小学校における表現の題材の教材研究を取り上げた内容であり、取り上げた題材は、「三つの資質・能力」の観点の評価が設定されているものである。そこで、分析対象とした各授業においては、特に表現において育成する「知識及び技能」についての内容に重点を置いた。このため、「知識及び技能」に関する指導に対して、受講者がどのように理解・考察を行う傾向があるのかを視点として分析することとする。
- ・「中等教科教育法Ⅳ（美術）」において分析対象とした各授業は、中学校における鑑賞の題材の教材研究を取り上げた内容である。そこで、分析対象とした各授業においては、特に鑑賞において育成する「思考力、判断力、表現力等」についての内容に重点を置いた。このため、「思考力、判断力、表現力等」に関する指導に対して、受講者がどのように理解・考察を行う傾向があるのかを視点として分析することとする。

このような両授業における質的な違いにより、「三つの資質・能力」のうち、上記の資質・能力を視点とした分析とする。

4. 分析結果

4.1. 「知識及び技能」に視点をあてた授業実践と分析 (1) 授業実践の概要

表1 「図画工作A」（第2・3回）における指導内容

第2回授業「立体に表す活動1『土粘土を使用することの意義について』おもいでをかたちに1年」	
授業プレゼンテーションの提示	<p>現行の学習指導要領における絵や立体、工作に表す活動の位置づけについて説明を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・土粘土を使用する際の利点について説明を聞く。 ・土粘土を使用する際の問題点について説明を聞く。
「おもいでをかたちに」実技	<ul style="list-style-type: none"> ・題材における三つの資質・能力について確認する。 ・主として手指を用具として用いて表現することについて説明を聞く。 ・「にぎにぎねんど」の題材のページを見て、手指のみの加工でできる表現の確認をする。 ・用具はへらと爪楊枝のみに限定する事を確認する。 ・基本的な人型をひねり出しの技法を知り、尻尾をつくることで人物だけでなく動物もひねり出してつくることができることを確認する。 ・大学に入学してから前期のまでの思い出を形にすることを告げて、各自の制作を行う。 ・作品は画像に残しておく。
第3回授業「立体に表す活動(2)土粘土の使用の可能性について・教材研究3年『切っけかき出しくっつけて』	
授業プレゼンテーションの提示	<ul style="list-style-type: none"> ・土粘土を使用する際の利点について説明を聞く。
「切っけかき出しくっつけて」実技	<ul style="list-style-type: none"> ・題材における三つの資質・能力について確認する。 ・土粘土を加工する際の用具の使い方について「型抜き、切り糸、のし棒・たたら板、へら、かき(だし)べら、どべ」の使い方について説明を聞く。 ・紹介した用具を使うことで、できた形から、ドリームランドを作ることを確認し、各自の制作をする。 ・作品は画像に残しておく。

本節においては、小学校教員免許状の取得に必要な教科に関する専門的事項に該当する「図画工作A」における、学習者の「知識及び技能」への理解を促す授業実践（全15回のうち第2・3回授業が分析対象）の概略とその分析について報告する。

第2回授業においては、まず、平成29年改訂学習指導要領における絵や立体、工作に表す活動の位置づけについて説明を行い、その中で立体に表す活動の題材で、土粘土を用いる実践の利点について説明した。その際に、学校教育の現場でなぜ土粘土を用いた授業が行われなかったのかについても触れた。本授業では主として手指を用いた技能を求めることを教科書⁸⁾を提示して説明した。その後、一人分1キログラムのテラコッタ粘土を用いて制作をさせた。

第3回授業においては、第2回の授業を振り返って、土粘土を使用する際の利点について説明した。その後、本授業では主として用具を用いた技能を求めることを教科書⁹⁾を提示して説明した。そして、土粘土を加工する際の用具の使い方について「型抜き、切り糸、のし棒・たたら板、へら、かき（だし）べら、どべ」の使い方について説明した。

その後、題材における三つの資質・能力について、スライドによって確認した後に、前回の残りのテラコッタ粘土を用いて、制作をさせた。

(2) 分析の概要

分析にあたっては、まず、「講義レポート」のテキストで、授業を通して振り返った文章から「知識及び技能」の観点について触れている箇所をコーディングしていった。この分析の際に用いた「資質・能力」の観点は、実技で行う題材を掲載した教科書会社のwebページからダウンロードした「題材別カリキュラム・評価規準例」¹⁰⁾を用いた。

この分析を第3回の授業の動画や「講義レポート」でも行った後、立体に表す活動の「題材レポート」にどのようにまとめているかについて、自分が実施することを通した理解した「資質・能力」についての内容を確認した。そして、対象学生が各授業において、「資質・能力」を発揮していると考えられる動画を確認していった。

さらに、本授業では、授業内で行う実技を教材研究として捉えていくことで、その内容がどのように深められていくのかについて、高久清吉の唱えた「客観的吟味」、「主観的吟味」、「教育的吟味」の3つの観点¹¹⁾のコードを設けて分析を行いたいと考えた。

高久による3観点の教材研究の吟味は以下のようにまとめられる。

第1は『前の学習成立の客観的要素に対応する本質的な学習内容の吟味』であり、『客観的吟味』と呼ぶ。

第2は『学習成立の主観的要素に対応し、学習者に焦点を合わせ、この学習者と本質的内容との効果的接点

として、どのような興味ある具体的内容、活動を取り上げるかの吟味』であり、『主観的吟味』と呼ぶ。

第3は『第1と第2の吟味を統合し、本質的内容と補助的、付随的内容・活動との効果的な組み合わせまたは組み立てを問題とする吟味』であり、『教育的吟味』と呼ぶ。

学生の「教育的吟味」について、実技を行った後に提出させた「講義レポート」である「手指を使用した教材研究のレポート」及び「用具を使用した教材研究のレポート」と、この二つの教材研究をまとめた「立体に表す活動教材研究のまとめ題材レポート」から分析することにした。表2によると、第2回の講義を通して、土粘土を材料として用いた実技を行ったことから、「知識及び技能」の技能の観点のセグメント数が「おもいでをかたちに」が35、「切ってかき出しくっつけて」が87であり、他の観点のセグメント数を大きく超えていることが分かる。

表2 設定したコードと該当したセグメント例

コード	サブコード	サブコード	セグメント数	該当したセグメント例
客観的吟味としての教材研究			48	
主観的吟味としての教材研究			62	
教育的吟味としての教材研究			38	
おもいでをかたちに	知識及び技能	知識	6	今回の活動では主に土粘土を用いたもので、どろんこ遊びに近い遊びの素材としての面白さがあったり水で混ぜば造形材料として何度も繰り返し使えるよさがあったりという土粘土の特性を初めて学んだ。
		技能	35	その次に、人間を作るために、粘土を伸ばして手足を作り、立たせるという活動をした。
	思考力、判断力、表現力等	A表現	4	この一つの動作だけでもしっかりと形はできていて、食べ物に見えたり動物に見えたりした。
		B鑑賞	3	粘土を使うと、同じ粘土を使って、同じ「人間」を作っているのに、みんなそれぞれ違う「人間」になっていて、違いが出るのもおもしろさだと感じた。
	学びに向かう力、人間性等		16	土粘土以外の粘土を使うことはよくあったが土粘土を触るのは初めてだったので面白かった。
切ってかき出しくっつけて	知識及び技能	知識	1	前回は手指と爪楊枝だけだったが、今回はへらや切り糸など用具を主に使った。
		技能	87	次に、用具を用いた制作についてである。切り糸や、かきべらを用いることで、直線的な表現が出来るようになり、細かい部分まで自分の発想を反映することが出来るようになると思える。
	思考力、判断力、表現力等	A表現	16	かきべらを使って擦って模様を表現している人や、切ったものを組み合わせで形を作っている人など表現の仕方は様々だったと感じた。
		B鑑賞	1	大きな丸を切り糸で切ったとき、それが割れたモモに見えたため、作品は桃太郎をイメージして作成した。
	学びに向かう力、人間性等		3	やはり、もっと改良していきたいという意志が粘土に触れることによって芽生えるため、人の考えや表現を豊かにしてくれる粘土を用いた題材はすごく良いと感じた。

(3) 第2回授業における「主として手指を使用した教材研究」の分析

図1は、レポートの記述から三つの資質・能力のコードに関わるテキストと教材研究の「客観的吟味」「主観的吟味」「教育的吟味」の3つのコードとの共起関係を「コードマップ」に表して視覚化して確認したものである。ここでは、「主観的吟味としての教材研究」が「知識及び技能（技能）」に関するコードと結びついていることが分かる。第2回授業で「おもいでをかたちに」の実技における土粘土を主として手指を使って加工する体験をした学生のサブコード「技能」に関わるセグメント

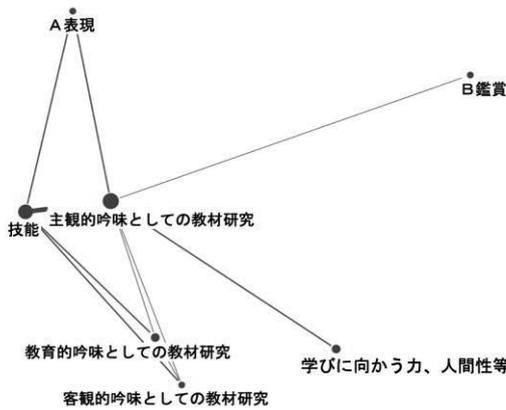


図1 「主として手指を使用した教材研究」分析コードマップ

と共起する教材研究のコードは「主観的吟味としての教材研究」が多くなっている。

・「技能 (18)」- 「主観的吟味としての教材研究 (20)」

そこでは、例えば、「最初の粘土を握る活動では、ただ手のひらに置いてそのまま握ってみた」、「人を作ることが思ったより難しく、うまくできたとっても立たなかったり、腕が途中でちぎれてしまったりなど苦戦した」のように、学習者の気持ちで、土粘土に触れている様子を素直に記述している。

なお、以下の「技能」等の次にかっこで示した数字は、図の中で省略したセグメントの数である。

(4) 第3回授業における「主として用具を使用した教材研究」の分析

第3回授業で「切ってかきだしくっつけて」の授業における土粘土を主として用具を使って加工した体験をした学生の「技能」に関わる記述は、第2回同様教材研究のコード「主観的吟味としての教材研究」と共起することが多くなっている(図2)。共起する回数が多いとは、ここでは、例えば「技能」に関わる記述のコード選択されたセグメントの回数が多いということである。

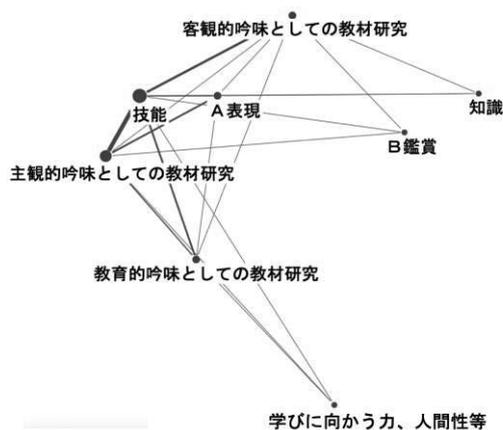


図2 「主として用具を使用した教材研究」分析コードマップ

- ・「技能 (23)」- 「主観的吟味としての教材研究 (17)」
- ・「技能 (23)」- 「客観的吟味としての教材研究 (8)」
- ・「技能 (23)」- 「教育的吟味としての教材研究 (6)」

例えば「用具を使った場合と使わなかった場合とで、粘土への力の加わり方や、切ったり削ったりしたときの断面の様子が変わり、面白かった」、「使ったことがない道具を用いて土粘土で作品をつくるのはかなり楽しかった」等、手指のみを使用しての表現と比べて、用具を使用したことで広がった表現について、学習者の立場で記述している。

ただし、土粘土を使った実技の2回目と言うことであって、前回の授業よりも「客観的吟味としての教材研究」との共起も多くなっている。例えば、「様々な道具の使い方(作り方)を知っておかなければならないのだと実感した」、「道具を使うと切り方や模様など表現の幅が広がった」等。

こうした用具を用いることによって起こる事実について、実際に体験することで教材研究を深めていると言える。

(5) 第2回および第3回授業の「立体に表す活動教材研究まとめ」の分析

図3は第2・3回の授業を終えて提出させた立体に表す活動教材研究のまとめとしての「題材レポート」の記述を分析したものである。これらの分析から、「題材レポート」では、技能に関するコードに分類された記述が「客観的吟味としての教材研究」および「教育的吟味としての教材研究」のコードに分類される記述とコード間の接続線が太く表示されていることから共起する回数が増えていることが分かる。

- ・「技能(おもいでをかたち)(17)」・「技能(切ってかきだしくっつけて)(64)」- 「客観的吟味としての教材研究 (37)」
- ・「技能(おもいでをかたち)(17)」・「技能(切ってかきだしくっつけて)(64)」- 「教育的吟味としての教材研究 (37)」

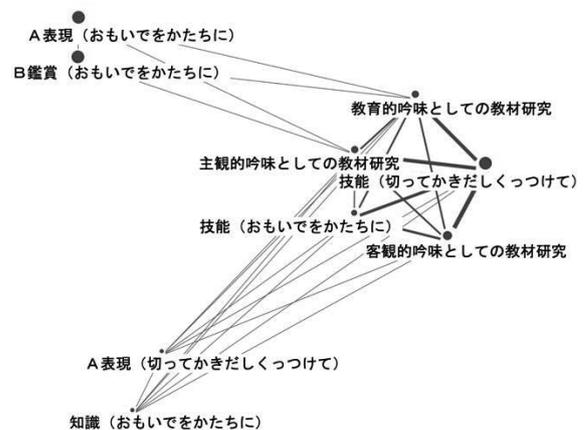


図3 「立体に表す活動まとめ」分析コードマップ

ての教材研究 (26)」

例えば、ある学生は、第2回授業では、「次にやった思い出を形にする活動では、先のただ握るのは違い、伸ばしたりくっつけたりして人や物の形を作っていた」と述べ、前出の高久が「学習者に焦点を合わせ」と述べたように、ほぼ児童と同じ視線で語っている。しかし、第3回授業では「道具を使うと切り方や模様など表現の幅が広がった」と「本質的な学習内容」として「客観的吟味としての教材研究」へつながら教材研究を行っている。そして、第2回の「立体に表す活動」について学ぶ題材を終えて提出締め切りまでの1週間の間に作成する「題材レポート」では、学生自身が教える立場としての「より自分が表したいものに近づけることができるのだ。そのためには、作品作りに入る前段階で、ヘラや切り糸などの使い方についてしっかりと指導していく必要があると考えた」と、題材について理解した上で、指導を行う立場としての「教育的吟味としての教材研究」を行っていることが分かる。言い換えれば、こうした過程を経て、学生は「知識及び技能(技能)」の「資質・能力」観を身につけながら、より「教材研究」を深めているとも言える。

本授業「図画工作A」では主として小学校図画工作科の内容項目ごとに題材を経験することで、それぞれの児童に身につけさせる三つの資質・能力について確認していく。そして、次に、「図画工作科教育論A」を履修することになる。そこでは、図画工作科を指導するにあたっての留意事項を含め、毎回のグループごとの模擬授業を通して、より学校教育の現場を意識した内容を経験した上で、教育実習に向かうことになる。その際に、三つの資質・能力について十分理解した上で、指導が可能となるだろう。

4.2. 「思考力、判断力、表現力等」に視点をあてた授業実践と分析

(1) 授業実践の概要

本節においては、中学校教員免許状の取得に必要な教科の指導法科目に該当する「中等教科教育法Ⅳ(美術)」における、学習者の「思考力、判断力、表現力等」への理解を促す授業実践(全15回のうち第3・4回授業が分析対象)の概略とその分析について報告する。なお、本節で言及する2回の授業については、すべてオンライン会議システム(Microsoft Teams)を使用した非対面・リアルタイムの形態で実施した。

第3回授業においては、中央教育審議会における議論¹²⁾を踏まえて整理された三つの資質・能力について概説するとともに、美術科の目標との関係についての説明を行った。特に鑑賞を通した「思考力、判断力、表現力等」の育成に重点を置き、中学校学習指導要領解説¹³⁾を参照し、具体的な記述についての確認を行った。その後、中学校美術科の鑑賞における鑑賞的体験の言語

表3 「中等教科教育法Ⅳ(美術)」(第3・4回)における指導内容

第3回授業：	美術科の「主体的、対話的で深い学び」
育成すべき三つの資質・能力	中央教育審議会からの報告資料等をもとにして、三つの資質・能力について理解するとともに、それらが美術科の目標にも対応していることについて知る。
鑑賞学習における「主体的、対話的で深い学び」	文献を講読するとともに、鑑賞を通して「 <u>思考力、判断力、表現力等</u> 」を育成するための指導上の工夫についてグループで討論を行う。
第4回授業：	鑑賞における作品提示
鑑賞学習における作品提示	鑑賞作品として鬘光「 <u>眼のある風景</u> 」を提示し、発問の活用によって、生徒の見方や感じ方を広げることの可能性について理解する。
発問設計	尾形光琳「 <u>燕子花図屏風</u> 」を事例とし、どのような発問を行うことで生徒の「 <u>思考力、判断力、表現力等</u> 」を育成することができるかについてグループで討論を行う。

化を試行した事例についての文献を全員で読み進めるとともに、各自が考えた内容について交流するグループワークを進めた。第4回授業では、授業担当者による模擬授業の形式をとり、受講者への発問を通した鑑賞指導を行った。鑑賞作品としては、鬘光(1907-1946)の「眼のある風景」¹⁴⁾を扱い、「造形的な要素に着目させる発問」「作者の心情についての思考を促す発問」「見方や感じ方を広げることを促す発問」を通した問答を行った。その後は、尾形光琳(1658-1716)による「燕子花図屏風」¹⁵⁾を鑑賞作品と仮定して、受講者自身が生徒に対する発問を作成するグループワークを行った。

このような授業実践(表3)を行った後、受講者は学習内容を振り返るための記述課題に取り組んだ。第3回授業後は、鑑賞に関する資質・能力を育むために必要であると考えられる指導上の工夫についての記述を、そして第4回授業後には、作品提示と発問との関係について理解したことについての記述をそれぞれ課した。

(2) 分析

前述の2件の記述を対象とする質的分析の手続きについて述べる。今回の分析対象とした授業科目には14名の受講登録(3回生)があったが、第3・4回授業の両方に参加した受講者は7名であり、これらの受講者によるレポート記述について、MAXQDA 2020を使用した分析を行うこととした。分析対象とする授業においては、前述のように扱う内容を「思考力、判断力、表現力等」に絞っており、レポート記述に対するコーディングを行

表4 設定したコードと該当したセグメント例

コード	サブコード (セグメント数)	レポート記述でのセグメント例
教育内容*	A表現 (0)	—
	B鑑賞 (2)	中学校学習指導要領に示された「B鑑賞」に基づいた記述等**
	〔共通事項〕 (0)	—
	教育内容その他 (0)	—
教材*	鑑賞作品 (4)	「尾形光琳の燕子花図屏風」
	美術史上の事実・概念 (2)	「生徒が作品と向き合う際の手助けとしての情報」
	教材その他 (0)	—
教授行為*	発問* (40)	「提示した作品に関する発問」
	指示* (3)	「ある程度の見方や視点を教師が与え」
	説明* (6)	「生徒に作品の情報を出す」
	教具の提示* (6)	「一つの作品をみせるとき」
	討論の組織* (7)	「講義ではなく生徒が自主的に参加し活発に意見を共有できる場を整える」
	教授行為その他 (22)	「アクティブ・ラーニングを活発化させる」
	学習者の意識 (20)	「自分では気がつけなかった見方や感じ方に気がつく」
学習者*	学習者の活動・行為 (13)	「作品などに対する思いや考えを説明し合う」
	学習者の実態 (6)	「言葉で表すことが難しい生徒」
	学習者その他 (3)	「深い学び」

* 藤岡信勝による指摘 (註 17) および 18) を参照) を引用

** レポート記述からの直接引用ではなく筆者による内容説明

う際には、鑑賞を通して「思考力、判断力、表現力等」を育成することに関連する授業の構成要素に着目することとした。具体的には、美術科教育研究者の金子一夫が著書¹⁶⁾の中でふれている、藤岡信勝による「授業を構成する四つのレベル」¹⁷⁾を引用して「教育内容」「教材」「教授行為」「学習者」をコードとして設定し、上記の4コードが示す要素を美術科授業の特性にあわせて細目化したものをサブコードとして設定した (表4)。なお、「教育内容」のサブコードは中学校学習指導要領に示された領域等を中心として構成し、「教材」のサブコードは鑑賞授業において一般的に扱われる教材によって構成した。また、「教授行為」のサブコードは、主に藤岡による指摘¹⁸⁾を引用して構成し、「学習者」のサブコードは、主に授業設計において考慮すべきであると筆者が考える学習者をめぐる3項目を中心として構成した。このように設定したコードおよびサブコードによって、受講者から収集したレポート記述 (第3回授業後: 全2671字、第4回授業後: 全2534字、合計5205字) のコーディングを行った。記述内容を文脈に沿って切り分け、コードに該当すると判断したのは合計134のセグメントであった。コードごとに該当したセグメント数、および該当したセグメント例は表4に示す通りである。全体としては、「教授行為 (84)」に関するコードに該当したセグメントが最も多く、「教育内容 (2)」該当したものは最も少

数であった。

図4は、第3回授業後に収集したレポート記述の傾向を示すコードマップである。頻度が高い傾向が認められたセグメントは、サブコード「教授行為その他 (16)」「発問 (8)」「討論の組織 (7)」等の「教授行為」に該当するものであった。これらの結果は、レポートの設題が「指導上の工夫」、すなわち「教授行為」について問うものであったためであると考えられる。最も頻度が高かったサブコード「教授行為その他 (16)」が、同一レポートにおいていずれのサブコードと一緒に割り当てられる傾向があったのかについて着目すると、図4において特に以下の組み合わせが近接した関係として描出されていることを読み取ることができる。

- ・「教授行為その他 (16)」 - 「学習者の実態 (5)」
- ・「教授行為その他 (16)」 - 「学習者の意識 (7)」

第4回授業後に収集した受講生によるレポート記述の傾向を示す図5によると、レポート設題にも含まれているサブコード「発問 (31)」に該当するセグメントの出現頻度が最も高かった。サブコード「発問 (31)」が、同一レポートにおいていずれのサブコードと一緒に割り当てられる傾向があったのかに着目してみると、図5においては下記の三つの組み合わせが近接した位置に表示されていることがわかる。

- ・「発問 (31)」 - 「学習者の意識 (13)」
- ・「発問 (31)」 - 「教授行為その他 (6)」
- ・「発問 (31)」 - 「学習者の行為・活動 (6)」

以上、第3・4回授業後のレポート記述における最頻出のセグメントが該当したサブコードおよび、その近接関係にあるサブコードについて、MAXQDA 2020によって作図したコードマップに基づいた分析を行った。その結果、受講者らは、「学習者の意識」「学習者の実態」「学習者の行為・活動」等と、「教授行為その他」「発問」等が同一レポート内で一緒に割り当てられる傾向が示さ

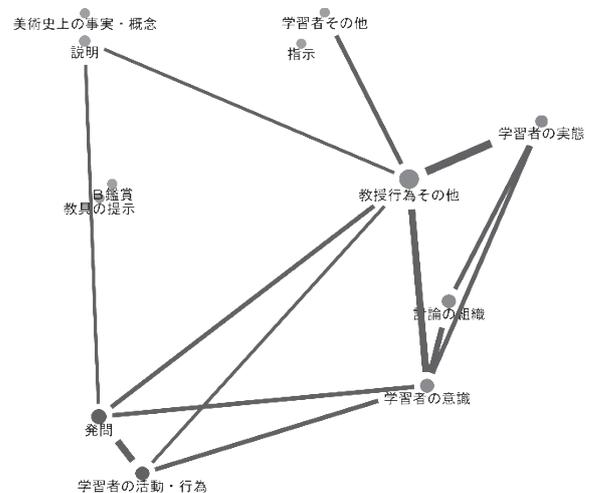


図4 鑑賞に関する資質・能力を育むために必要であると

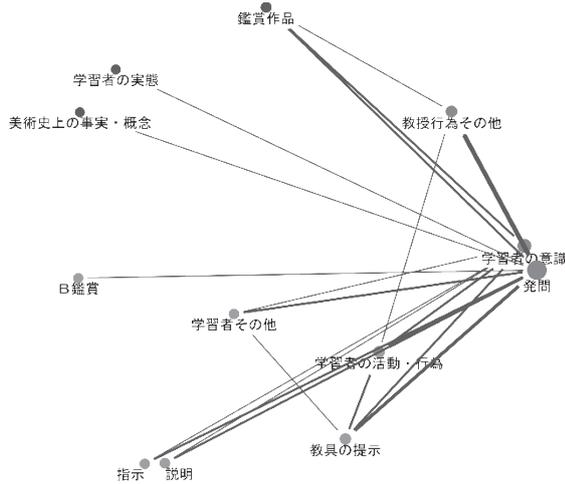


図5 作品提示と発問との関係について理解したことについての記述の傾向

れた。その要因としては、分析対象とした第3・4回授業において、いずれもグループワークを導入したことがあげられる。グループでの個々の思考を深めたり他者の考えとの比較を行うことによって、受講者は「学習者」と関連付けて「教授行為」のあり方について主体的に考察することができたのではないかと推察される。教師の授業イメージありきで指導を展開するのではなく、「学習者の実態」「学習者の意識」等を始点として「教授行為その他」「発問」等について検討することは、生徒の「思考力、判断力、表現力等」を育成する上で適切な授業構築のプロセスであるといえる。このような「思考力、判断力、表現力等」の育成を意図した授業構築のあり方について受講者らが気づき、考察している傾向を分析から読み取ることができる。

一方、「教授行為その他」「発問」と「教育内容」と顕著に近接する傾向は示されなかった。この点に関しては、達富洋二による国語科教育の立場からの論述が示唆的であると考えられる。達富は、「子どもが解決する問いは教師の思い込みや思い付きから生まれた問いではなく、あくまでも、子どもにとっての指導事項（学習事項）の習得のための問いでありたい」¹⁹⁾と述べる。この指摘に含まれる指導事項、すなわち本稿で示すコードにおける「教育内容」に関連する要素を考慮して「教授行為」を検討することは、題材設計を行う上で極めて重要である。今回分析の対象とした、「中等教科教育法Ⅳ（美術）」における第3・4回授業の後には、学習指導案の作成、模擬授業の実践等の内容が続く。今回の分析結果は、授業後半部で対処すべき課題を示す判断材料として捉えてたいと考えている。

5. 義務教育を見通した教員養成で求められること

熟達教員の大量退職に伴い、全国で若手教員が増加している現在、彼等には即戦力として採用1年次からその授業力を発揮することが求められている。教員養成教育の段階において、三つの資質・能力を意識させることで、学校教育の現場に出てから、指導と評価の一体を図ることができる若手教員としてスタートしてくれることに期待しつつも本研究に取り組んできた。

4.1では図画工作科の授業の中で、土粘土を用いた実技を通して、三つの資質・能力における知識及び技能の特に技能の観点をいかに意識していくかについて、受講者のレポートの記述の変化を元に分析を行った。ここでは単に授業の感想を記述したのみのレポートではなく、その二つの題材のまとめとして土粘土を用いた「立体に表す活動」の題材レポートを作成させたことにより、本授業で教材研究として捉えている高久の述べる三つの教材研究において最初は学習者の立場に寄った「主観的教材研究」から、指導者の立場である「教育的吟味の教材研究」に至った記述が増加している点に着目できる。

4.2では、鑑賞に関する資質・能力を育てるために求められる「思考力、判断力、表現力等」をいかにして身につけさせるかについて、具体的に鑑賞対象の作品を提示した上で、学生同士のグループ討論を経て提出されたレポート記述の分析を行った。受講者らは、「教授行為」について「学習者の意識」や「学習者の実態」「学習者の行為・活動」等を念頭に置いて、考察する傾向が示された。ここでは、学生が生徒の「思考力、判断力、表現力等」を育成する上で適切な授業構築のプロセスとして「教授行為」を認識したことに着目できる。

いずれの授業においてもその内容において、「三つの資質・能力」のうち「知識及び技能」または「思考力、判断力、表現力等」に関する指導を行った上で、実技や模擬授業を実施して、最終的にレポートを作成する際において、受講学生が資質・能力感を習得したと判断される記述を自然に行っている点に特徴があり、互いに学習者の立場を経験することで指導者の立場を理解していった過程が、分析より明らかになった。

したがって、二つの大学授業科目（小学校教職課程及び中学校・高等学校教職課程）において、モデル的に本研究を実施したことにより、義務教育9年間の連続性・系統性等を考慮した図画工作・美術科教員養成の可能性が高まり、十分な授業力を備えた若手教員を輩出することができるのではないかと期待したい。今後は、本研究で十分な検討を行うことができていない、「学びに向かう力、人間性等」にも焦点を当てた大学授業科目の実践を試みたいと考える。

付記

・研究対象とした授業を受講する皆さんから、自由記述課題のテキストデータの提供のご承諾をいただきました。本研究遂行へのご協力をいただき、心より感謝申し上げます。なお、本研究の開始にあたり奈良教育大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」の審査（受付番号2-6）を受審し、本研究遂行に関して承認を得ている。

・本研究は、令和2年度科学研究費（基盤研究（C）、課題番号17K04781、主体的な美術科学習における言語的・身体的活動を通じた思考の促進に関する実証的研究）、および令和元年度科学研究費（基盤研究（C）、課題番号17K04757 若手教員の初年度授業力充実をめざす教員養成教育についての研究～実技教科を中心に）の助成を受けている。

・本研究に取り上げた二つの授業実践であるが、新型コロナウイルス感染症対策を施した上で実施している。4.1. に示した実践では、対面の授業が可能になった後期のプログラム中で、手指の消毒、マスクの着用はもちろん、実技を行った図画工作室の共同机には、授業中の感染を防ぐためにベニヤ構造板製のついたての仕切りを設置した。また、室内は常時換気を行い個別に配布した材料を用いた。4.2. でふれた実践は、オンラインでのリアルタイム授業を通して、学生・教員間の接触を伴わずに行ったものであり、分析に用いたレポートの提出等も、全てオンライン（全学ポータルフォリオシステム）によるものであったことを付記する。

註

- 1) 文部科学省 (2018), 『中学校学習指導要領解説 総則編』, 東山書房, pp.34-39.
- 2) 隅敦 (2015), 「図画工作科に対する教科観の相違と教員養成の果たす役割: 20歳代と50歳代の現職教員対象の聞き取り調査をもとに」, 美術教育学, 第36号, 美術科教育学会, pp.223-238.
- 3) 参考資料例として下記等があげられる。
 - 鹿児島県総合教育センター (2019), 「小学校学習指導要領解説 Q&A 図画工作科」, <http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/research/kaitei/syotyugakkou/syozugaqa.pdf> (参照 2020.11.26)
 - 茨城県教育研修センター (2019), 「図画工作科・

美術科における学習評価の改善」

http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenshuus_hiryou/kyouka/zukou_bijutsu/hyouka_syoutyuu.pdf (参照 2020.11.26)

- 4) 小橋暁子・佐藤真帆・横英子 (2019), 「幼小をつなぐ造形教育カリキュラムの研究」, 千葉大学教育学部研究紀要, 第66巻, pp.413-420.
- 5) 高橋平徳・日野克博・山崎哲司 (2017), 「教員に求められる資質能力と教員養成」, 愛媛大学教育学部紀要, 第66巻, pp.149-155.
- 6) 佐藤郁哉 (2008), 「QDA ソフトを活用する実践質的データ分析入門」, 新曜社.
- 7) 佐藤郁哉 (2008) 「質的データ分析法—原理・方法・実践」新曜社, p.34
- 8) 日本児童美術研究会 (2019), 『ずがこうさく1・2年下』, 日本文教出版, p.38-39.
- 9) 日本児童美術研究会 (2019), 『図画工作3・4年上』, 日本文教出版, pp.16-17.
- 10) 日本文教出版 Web サイト, 「令和2年度版 題材別カリキュラム・評価規準例」
<https://www.nichibung.co.jp/textbooks/zuko/> (参照 2020年11.26)
- 11) 高久清吉 (1990), 『教育実践学 教師の力量形成の道』, 教育出版, p.145.
- 12) 文部科学省 Web サイト, 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告)」 (2016.08.21) .
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm (参照 2020.10.16)
- 13) 文部科学省 (2018), 『中学校学習指導要領解説 美術編』, 日本文教出版, p.71.
- 14) 鬚光 (1938), 「眼のある風景」(東京国立近代美術館蔵) .
- 15) 尾形光琳 (18世紀), 「燕子花図屏風」(根津美術館蔵) .
- 16) 金子一夫 (2003), 『美術科教育の方法論と歴史 (新訂増補)』, 中央公論美術出版, p.31.
- 17) 藤岡信勝 (1989), 『授業づくりの発想』, 日本書籍, pp.10-58.
- 18) 同上書, p.40.
- 19) 達富洋二 (2018), 「問いを立てることからはじめる単元の創造 - 国語教室の創造/形式のコピーから意味の創造へ -」, 佐賀大國語教育, 第2号, p.23.

