

中学校美術科における「実施されたカリキュラム」研究

—その目的と概要—

直 江 俊 雄

中学校美術科における「実施されたカリキュラム」研究

—その目的と概要—

直 江 俊 雄

筆者は一九九一年三月から六月にかけて、東京都内八地域の全美術科教諭約三〇〇名について、「中学校美術科におけるカリキュラムの実施に関する調査」を行なった。これは各教諭に対して、前年度（平成二年度）に実際に行なったカリキュラムの結果（指導計画）ではなく、途中で修正した部分を含む、年度末まで実施した記録）とそれに付随する項目について、郵送を中心とした質問紙法によって回答を求めたものであり、七月下旬までに一五六名の返答を得ている。本稿ではこの調査を通じた研究のめざすものと概要、今後の見通しなどについて述べさせていただく。

動機

一九八七年に東京都内の公立中学校に奉職したばかりの筆者にとって新たに身につけたり対処しなければならない事柄は多くあったが、教科の問題に関してもっとも強い関心を抱いたことの一つは、授業における計画と実行との緊張関係ともいべきものであった。

周知のように、すでに学校（教師）と生徒たちとの関係が必ずしも安定的なものではなくなり、運営如何によっては教育環境がどのような状態にも変化し得るといふ状況のもとで新任教師が心を砕くことの一つは、いかにして授業を成り立たせ、生徒たちが安心して学習できるような状態を維持していくかということであった。それは実際にはことばで表現され尽くせない、人間的で、複雑な出来事の積み重ねによって方向付けられていくものであるともいえるし、教室で生徒と同じ場にいるときの具体的対応が教育活動の中で大きな役割をもっているともいえるが、その活動自体はカリキュラムという、大きな流れの上に教師も生徒も乗ることによって進行していくことは否定できない。そして事実上、それを計画するのはまず教師個人である。

年度はじめに早急に対応しなければならないのは、「年間指導計画」の作成と教材費の設定であるが、生徒との人間関係がまだ未構築であり、当然教師個人の授業スタイルのようなものも確立されていない新任の段階では特に、教材の配列自体が一年間の授業展開に

とって決定的な役割をはたすように感じられる。教師の提供した教材が生徒たちに支持されるかどうか(生徒たちによる「支持」といっても単に嗜好や人気というだけでなく、「それをする意味が納得できる」とか、「自分の知恵や技能を働かせて満足できるものを作れた」など様々なレベルの反応がある)、教師自身が納得して指導できるか、設備や時間、コストなどからみて無理なく運営できるか等ということが重要問題であり、赴任して数週間というもの、文献やカタログを涉猟したり、他の教師に聞いて回ったり、雑誌の執筆者に問い合せたりした。計画が立てられたのちは、それをいかに現実(学校内における「現実」)に対応させて意味のある活動を維持していくかという、より困難な作業が待っているのだが。

在職中の経験から確認できたことの一つは、少なくとも筆者の見聞きした範囲の職場では美術科教師が自分の担当した授業で実施するカリキュラムについて、他から干渉されることは事実上ないということであった。あるとすれば同じ学年を複数の教師で担当した場合の調整とか、学校行事からの要請などである。稀に学校が指導計画の実施状況などについて指導することがあるかもしれない(週案の提出など)、地域としての方向性を打ち出しているところもあるかもしれないが、ここではそれらを「応例外的なもの」とみることにする。

このようにカリキュラムの作成と実施が事実上教師個人に任せられていることから、どのような事態が導き出されてくるだろうか。まず教師個人にとってみれば他に依存しない、自立した研究態度にならざるをえない。すなわちカリキュラムの開発から実施、その評価までが一貫して一人の教師に任ざれていることから生じる教職に

対する責任感とやり遂げたときの自負心が、教師たちの熱心な活動とこれまでの美術教育の成果を維持してきた一つの要因となってきたとも考えられる。一方で、孤立した教師が現状に甘んじてしまうというケースを生まないとは言いい切れない。

筆者の見聞した中でも教師が主に学校で忙殺されていることなどを理由に地域の中で教師が集まり協議することなどがより困難になってきている状況があった。また集まったとしても各学校での実践の状況などを話し合うような活発な状態には程遠いという声もあった。すべての地域でこのような状況があるとは言えないが、もし各教師が分断された状態で柔軟な対応や向上心を麻痺させてしまうような事態が一部で起きるとすれば、教育の活性化のために教師に任されている(と筆者は考える)自立した立場を生かしていけないことになる。この調査の動機の一つもその点に根ざしているのであって、筆者が在職中について目にするのできなかった他の学校での「実際に行なわれた」カリキュラムを明らかにし、地域での共有の財産として自分たちの実践の問題を意識する一つの契機としていけないかという発想がある。

またカリキュラムの実施が事実上一貫して教師個人の責任範囲にあり、外部からの大きな干渉が少ないという状況下では、カリキュラムの実施過程に影響を及ぼす要因の中で、教師個人の特性と生徒たちの状況という二つの要因の比重が大きくなってくるのではないかと推測される。もしそうだとすれば、一面的ではあるが、実施されたカリキュラムの傾向性にそれらの要因が反映される可能性があり、そこから、教師や生徒たちの意識の変化なども読み取ることが可能なのではないかという期待が生じる。この点もこの調査を企画

した動機の一つとなっている。

次に、筆者が主に在職中に他の美術教師から聞いたカリキュラムの作成と実施に関する発言の中で、特に記憶に残っているものをいくつかあげてみよう。

「指導書・教科書どおりのことをやってもあの子たちには合わない。」これは新任の筆者が計画を立てようとして文献を漁っている時に先輩の教師が与えた助言である。この一言は、失敗を恐れてマニュアルに頼りたがるという典型的な現代青年層の一面も持ち合わせている筆者に対して、寄る辺なき現実の諸相の一端を垣間見せることとなった。これは文献に書かれている処方が理想的すぎるといって批判を含んだものと取ることもできるし、また個別の状況にあわせて教師が自ら作りだしていくものが生きたカリキュラムであるという側面を教えたものと取ることもできる。

「年間指導計画は一応立てるが、やりながら変えていけばいいので、そんなに重大に考える必要はない。」同じく年度当初に頭を痛めている新人教師への助言。実際には放漫な教科経営を生むこともあると思われるが、柔軟な実践こそ指導の要諦という教えとも取れる。

「表向きの『指導計画』ではなく実際にどうなったかということを知りたい。」研究授業の協議会などで、若い教師から何度か耳にした発言。この調査の動機とも重なるところである。

「絵画・彫刻では子どもたちの興味を維持できない。」

「彫刻の教材はもう何年もやっていない。」

「画用紙に絵を描かせるだけでは、生徒たちを引きつけておけない。団扇に描かせるとか、実用的で目新しいものと同じくさせなけ

ればやる気にさせられない。」

「2時間も生徒を作業に集中させておくことが困難なので、2時間のうち1時間は副読本とプリントを使って『鑑賞』をさせる。」これらの発言には承服されない方もおられるであろうが、筆者のいた地域の比較的若い教師からの教材選択についての発言である。教材選択に関して、生徒がどう反応するかということを重要な判断材料としていることがわかる。実施されたカリキュラムから教師と子供の特性に近付けないかという、この調査の動機に連なる発想がある。

実際には授業を通して生徒たちによりよい学習経験を提供するために教師の立場から用いることのできるカードは、学校・学年・学級をいかに運営して活発に学習に取り組み集団を作り上げるかという面から、教師と生徒との人間関係、授業で実際に教師がどのように生徒に声をかけ、振る舞うか、生徒のどんな面を評価し、またしないかなどカリキュラムの実施にあらわれる以外にも無数の局面をもっており、どの面に比重を置くかは各教師によって異なるはずである。しかし先の発言にもあらわれているように、どんな教材でも生徒たちが喜んで取り組むというような状況は起こりにくい中では、教材の選択と配列、その実施に対する配慮は高まる傾向にあるのではないかと思われる。指導が困難な状況に接している場合や、生徒たちの反応に敏感な比較的若い教師の場合などに、一層その傾向が感じられる。

しかしこれらの断片的な印象のみから一般的な傾向について言及することは避けなければならない。限られた経験のみから全体について断言することは経験を重視しているようでいて、却って現実を

歪めて解釈することになりかねない。そこで筆者が今まで言及してきたこととまったく異なる傾向を持つかもしれない人々を含む、一定の規模の集団について同じ方法で調査することが不可欠であると考えられたのである。

ねらい

以上のような問題意識を背景に、「実施されたカリキュラム」のある程度の規模における一般的傾向性という観点に着目し、その適切な把握のための方法の確立に向けて一つの試みを提起することがこの調査の主要な目的である。

すなわち、美術科の場合、学習指導要領を受けて各教師によって作成され実施される教材の配列（実施されたカリキュラム）は、他教科に比べて比較的大きな選択と工夫の余地があり、そこにはそれぞれの状況に応じた教師の知恵や現実との協調などが盛り込まれている。これを前提として、美術教育における現象的側面の一つとして変動の幅を持つであろうこの実施されたカリキュラムを一定の規模で明らかにし、それぞれのカリキュラムの形成に影響する要因等を考察することによって、教科の実践を実質的にリードしていく教師の側からの動向を探る手がかりとしていくことを目指したものである。

しかしながら、美術科の実施されたカリキュラムはその前提にもあるように個性性が強く極めて多様な形で存在すると考えられるので、多数の事例の中からその特徴や傾向を明らかにするためにはまだ多くの不明点がある。この調査をもとにした研究は今後のさらさら有効な調査方法の開発に向けて、この方向の有効性を探るものと

したい。そのためにも、今回の調査の過程で試みられた、研究における中学校教師との協力体制の構築がさらに模索されなければならないといえるだろう。学校で教材を媒介として生徒と触れ合っている教師の感覚を信頼し、そこから得られたデータの意味するものを考察していくこと、学校での業務に忙殺されて日々の研究の成果を振り返る間もない教師に対し、彼らの実践を集約し、検討可能な形にして彼ら自身の自己認識をサポートすること、これらの作業が今回のような調査を中心とした教師と研究者との間の基本的な流れを形成する。しかし実際に回答された中には教科の将来性に対する無力感(1)や大学に対する不信感等(2)が見られる記述もあった。一方で、この調査に対する期待感や前向きな要望もある(3)。あえて多くの一般教師との協力関係がなければ実施できない研究分野を試みた意図を理解していただきたい。

ところで、複数の認識手段を、その機能と適用範囲を正しく把握しながら用いていくことが一つの対象の全体観に接近する賢明な道筋であるとするなら、ここでこの調査の取る接近方法について、その意義と限界を他の方法のそれらと比較しながら確認しておくことが必要だと思われる。そこで、学校における美術教育の問題をカリキュラムという枠を通して把握しようとする立場のうち、この調査の提起しようとする方法を含む三つの接近方法について関係づけながら概括してみたい。

第一の接近方法は、例えば学習指導要領やその他の指導資料、学校（実際には教師）の作成する指導計画等を題材に、それらの形成にはどのような理念や社会的要請等が反映されていたのかとか、ある理念なり原則なりにしたがってこのようなカリキュラムが構想さ

れるべきである、というような場合である。このような立場はカリキュラムが「何を、どう教えるか」という計画の分野であるという第一義的な面からもカリキュラム研究の主要な方法であるということが出来る。しかしこの方法が扱える範囲は通常は理念と計画の範囲を越えないものであり、実際に学校でどのように行われたかということとは直接的なつながりは保証されていない。したがって理念上の問題を理念の範囲で扱っているかぎりは適切であるが、例えばある時期に学習指導要領が改訂されたといっても学校で行われた内容がどのように変わったかということは、計画と実行の関係がその度ごとに明らかにされない限り言及することができない。

さらに、この方法の持つ第一義的な面が強調されるあまり、カリキュラムとしてあらかじめ設定されたものだけが理想の目標であり、それにどれだけ近づいたかという面のみが評価され、計画から現実を下ろしていく過程で様々な障害により理想から遠ざかっていくかのような発想が優位になりかねない。今回の調査の回答のなかにも、現在の学校の状況がよくないため文献に示されたような理想的な内容はとうてい実施できないので、不十分な点があっても低く評価しないではしい、という趣旨の記入もみられた(4)。これに対して今回の調査がねらいとする観点は、教師が生徒の反応を肌で感じながらそれぞれの状況に対応して作り上げたものの中にあらかじめ計画されたものからだけではとらえられなかった視点を見ることができないうかという試みなのである。

これとは別に、第二の接近方法として「参加観察法」等に代表される、学校の授業展開に即したカリキュラム開発の過程を継続的に記録しながら研究する方法が一方で提唱されている。教師自身によ

る実践報告等の一部もこの範疇と類似した機能を持っていると考えられる。これらは前述の方法が基本的には対象外としてきた、授業の過程における様々な要因の事例を明らかにすることができるといふ点や、現職教育に効果をもっているという点で評価されている。この立場のもっている基本的な限界は一度に多数の対象を扱えないという点と、参加した研究者たちの個人的解釈に頼る部分が大いという点である。すなわち、特殊な事例を観察した結果がどれほど普遍性を持つかは、ひとえに研究者の力量にかかってくることになる。

これら二つの主要な研究方法に対して、筆者がこの調査を通じて試みている方法は、実際の授業で展開されたカリキュラムの結果を対象としながら、多数の事例を同時に観測し得るといふ機能を持っている。一人もしくは数人の教師を対象にした場合に問題となる、対象の持つ個別的特性と対象とならなかつた他の教師群の持つ傾向性とのずれが一定の規模の対象を同じ方法で同時に調査することによってある程度修正され、その時代なりその地域なりの持つ一般的傾向性に近づくことが可能になるのではないかとということである。しかしこの立場にも、質問紙法がもとも持っている限界として、調査項目では拾いきれない多様な現象が捨棄されてしまうことや、各記入者の意識の相違からくる結果の不正確さ、回収率の高低による結果への影響などがある。これらについては方法自体の限界をよく知った上で、できるかぎり適切な情報が顕在化し得るよう適用の仕方改善していく以外にない。

ここであげた三つの方法以外にも多様な接近が可能かもしれないが、いずれにせよそれらをも含めてそれぞれの方法が明らかにでき

る範囲は限定されており、排斥しあうより互いに共同させてこそ個々の視点が生かされるはずである。この点を考えると先ず第一義的に、第一の立場から考察し得るような計画の範囲があり、わが国でいえば全国的な学習指導要領が存在するのでこれらを中心とする文献的な考察が、対象とする教育活動の指導的な理念を明らかにしてくれるだろう。次に、これらを受けて実践されると想定される、学校での活動があり、第二の立場による参加観測記録や実践報告等はその過程における様々な側面を明らかにし、第一や第三の立場では抽象されがちな多様な現象に関する理解を可能にしてくれる。第三の立場としてこの調査が試みる方法は、実施されたカリキュラムに表れる個別的な状況への対応を一定規模の集団の傾向として読み取ることを目指している。

ところで、第二の立場に表れる現象には、教師の立てる指導計画が生徒の活動と一体になる時に実際の適用過程が計画そのものを調整しながら最終な形へと進行していく（この最終的な形を「実施されたカリキュラム」として今回調査するのであるが）という、一種のフィードバック的な作用を見ることができるとは思われる。この作用を巨視的な範囲で当てはめてみれば、第一の方法で考察され得る理念的な問題に対して、第三の方法による、多数の賢明な教師が生徒達の心に触れたセンサーとしての働きが集結した結果の側からのとらえ直しが可能になるかもしれない。

計画の論理が合目的性であり、実践の論理は柔軟性と多様性の中にあるとするならば、個別の多様な実践形態のなかで目的性はいったん拡散してしまうように見えるかもしれないが、それらが集約されたものの中には大きな流れとしてなんらかの方向性がよみがえっ

て来る可能性がある。このような振幅と集約の動きが互いに有効に働くかどうかは、結局は計画の底に横たわる理念の持つ豊かさに帰ってくることになるだろう。学校における美術の学習にともなうカリキュラムの実施は個別性の強いものであり、教師の数だけ実施されたカリキュラムが存在するということができる。それらの大部分は記録される事無くそのたびごとに消えていくのが現状であるが、現にこの時代の学校における美術教育を形成しているのは、多くは無名の人々がそれぞれの立場において独自に行なっているように見える日々の活動の総体であるとも見ることが出来る。研究者の側からも実践者の側からも個別に実施されたものの大きな流れを仲立ちとして現状を認識していくことは、今後この分野に新たな視点を加えていくことになるのではないだろうか。

調査の概要

(一) 対象

社会調査的な観点からすれば全国の自治体から然るべき方法によって抽出された対象をもとに全国的な傾向に迫るといったのが一つの方法かもしれないが、一般の意識調査等とは異なる特殊な内容を調査するため、無作為な選択が最善の対象となるかどうかについては疑問がある。今回は実行可能なレベルで表1のような調査対象を設定した。東京都内に設定した理由は、第一に筆者の在職経験から地域の様子がつかみやすいという点、第二に他県に比べて教科担任の独立がはっきりしていること（伝聞によれば他教科の教師が美術科を兼任するということやその逆などは他県に比べて極めて少ない

ようである)、第三に例えば地域の展覧会に向けて特定の分野について各校がしのぎを削るといような強力な方向性がなく、教師個人の考えがカリキュラムに反映されやすいと考えられることなどによる。これらの観点からすればこの調査の目的にかなり合致している対象であると言えるかもしれない。

その内この八地域を選定した理由は、あまり多数の地域にわたると手配が極めて困難になるため、地域内の校数が比較的多い所(一地域内二〇校以上)を選んで地域数を押さえたということと、ある程度地域的な特性の散らばりを考慮したという点である。一応、大田と世田谷、板橋と練馬と八王子、葛飾と江戸川と足立が、それぞれ比較的近い地域性を持っていると見たが、これらの分類が調査結果にどのように反映されるかは結果を見なければわからない。実行可能な範囲として約三〇〇名程度を対象としてみた。表中には三七四名とあるが、非常勤講師や授業を持たない管理職、休職中で平成二年度に授業を持たなかった教師、平成三年度の新採用教員、平成三年度の定数減分を除くため、実際には三〇〇名程度が対象となる。なおこの表は平成二年度の資料を参照しているので、今年度の実数とは異なる。この内、足立区を平成三年三月に実施し、他の七地域は五月に実施した。

(二) 調査内容

質問項目の概要は、表2に示すとおりである。

「1 教師の個人属性」の項目は、実施されたカリキュラムおよび関連した事項の傾向性に影響を及ぼす主要な要因を探るための、教師の個人的要因からの基本的な分類である。これらに加えて、618

表1 調査対象(数字は「東京都中学校美術教育研究会
会員名簿1990」より算出)

地域	大田区	世田谷区	板橋区	練馬区	八王子市	葛飾区	江戸川区	足立区	合計
校数	28	32	24	34	32	24	33	39	246
美術教師数	44	41	40	47	53	36	49	64	374

表 2 調査項目の概要

- 1 教師の個人属性
勤務校・氏名・性別・指導経験（年数）・大学での専攻分野
- 2 平成2年度に実施されたカリキュラム
 - 2-1 所属学年
 - 2-2 その学年の週あたり時数
 - 2-3 その学年で実施された教材について
- 3 実施されたカリキュラムについて
 - 3-1 自己評価
 - 3-2 その理由
 - 3-3 カリキュラム作成に関して重視した点
 - 3-4 改善したい点
- 4 生徒の学習状況
 - 4-1 忘れ物の状況
 - 4-2 作品の提出状況
 - 4-3 クラスの平均生徒数
 - 4-4 授業に対する意欲
 - 4-5 技能的な水準
 - 4-6 創造性・感性的な水準
- 5 教科指導で使用した手段や工夫
- 6 教科指導全般について
 - 6-1 重点的に研究している分野
 - 6-2 その理由・動機
 - 6-3 指導困難な分野
 - 6-4 その理由
 - 6-5 三年以内に生徒が特に関心を示した教材
 - 6-6 " 示さなかった教材
 - 6-7 教科指導上の障害
 - 6-8 自身の制作活動
 - 6-9 どのような情報を求めているか
- 7 この調査に対する意見

には現在の教師個人の制作活動をたずねる項目が設定されている。

「2 平成二年度に実施されたカリキュラム」はこの調査の中心となる項目である。まず、平成二年度のその教師の所属学年をたずね、その学年についてのみ記入するよう求めている。一教師一カリキュラムに限定した理由は、第一に、一人の教師がいくつの学年を担当するかは学校規模等によってそれぞれ異なるため、担当したすべてのカリキュラムを記入してもらおうと、単純に集計した場合多くの学年を担当している教師の傾向が強く結果に反映されることになる可能性があり処理が複雑化するという点、第二に、教師は所属している学年の生徒とは日常的に深く接触しているため、生徒の反応に柔軟に対応したカリキュラムの実際をとらえたいというこの調査の趣旨に近いデータが集められるという点、第三に、所属していない学年のカリキュラムはその学年の教師との共同作業で調整されながら実施されていく場合が多いと考えられるので、教師個人の特性との関連をとらえにくくなるという点、第四に教師の記入に要する負担を軽減するためである。

次にその学年のカリキュラムが週あたり何時間の設定で行なわれているかを問う。週1時間と2時間とでは当然その内容に違いがでてくると思われるので、この年度では1・2学年(週2)と3学年(週1)の間で、今後の状況では2学年において時数によって分けて考える必要がある。

その学年で実施された教材の記述にあたっては表3・表4に示したような記入欄の設定を試みた。実施した教材のそれぞれについて基本的な領域(分野)・主な素材(材料・技法)・題材(テーマ)・時数・教材研究・教材の効果・計画の変動を記入してもらおう

表3 「実施されたカリキュラム」記入欄(記入例)

①実施した順	1	2	3
②領域	A	D	
③素材	銅板(エッチング)	ほお材 水性ニス	
④題材	学校生活	木彫手鏡	
⑤時数	14	20	
⑥教材研究	1 2 3 ④ 5	1 ② 3 4 5	1 2 3 4 5
⑦教材の効果	1 2 3 ④ 5	1 2 ③ 4 5	1 2 3 4 5
⑧計画の変動	1 2 ③ 4 5	1 2 3 ④ 5	1 2 3 4 5

表4 「実施されたカリキュラム」記入の仕方より抜粋

①実施した順

◎1から、実施した順に教材を記入していただきます。例えば、1学期に4つの教材を実施された場合、1～4の欄にご記入いただき、余った欄は空欄にしてください。

◎学期の区別は便宜的なものですので2つの学期にまたがる教材は前の学期に含めてくださって結構です。

②領域

◎それぞれの教材について、次のA～Fから最も近いものを選んでアルファベットで記入してください。

A. 絵画的な教材 B. 彫塑(彫刻)的な教材 C. デザイン的な教材

D. 工芸的な教材 E. 鑑賞教材 F. 以上の分類に当てはまらない教材

(A～Dは表現活動です。表現のための参考としての鑑賞はE. 鑑賞教材に含めず各表現領域の一部としてください。)

③素材・④題材

◎それぞれの教材について、③に主な素材(材料)、④に題材(テーマ)をいずれも言葉でご記入ください。

⑤時数

◎それぞれの教材について、かかった時数を数字で記入してください。(50分で1時数を標準とします)

◎クラスによって差があると思われるので、先生のご判断で標準的なクラスのものをご記入ください。

◎年間の合計時数が70、または35になるように調整する必要はありません。実際に行なった時数で記入してください。

⑥教材研究

◎それぞれの教材を実施するにあたってご自身のされた研究努力をどのように評価しているか、次の1～5のうち最も近いものを⑥の欄の数字に○をつけてお答えください。

1	2	3	4	5
あまり研究しなかった	少し研究した	ある程度研究した	わりとよく研究した	非常によく研究した

⑦教材の効果

◎それぞれの教材を実施してみて、先生の意図された目的はどの程度達成されたとお考えになっているか、次の1～5のうち最も近いものを⑦の欄の数字に○をつけてお答えください。

1	2	3	4	5
ほとんど達成されなかった	25%程度達成された	50%程度達成された	75%程度達成された	ほぼ完全に達成された

⑧計画の変動

◎それぞれの教材を実施し終えて、内容・指導方法・時間数において年度当初の計画とどの程度の変動があったか、次の1～5のうち最も近いものを⑧の欄の数字に○をつけてお答えください。

1	2	3	4	5
全て計画通りに実施された	25%程度変更した	50%程度変更した	75%程度変更した	計画を全て変更した(全く異なる教材)

になっている。

「領域(分野)」については表4に示した6つの分類の中から選択してもらったようにした。「領域」の概念については、この調査では昭和四十四年度中学校学習指導要領で示されていた5領域に準じた分類を使用しているが、これは教材選択の傾向性を把握するための一つの指標としての機能をこの分類に求めたものであり、その後表現」と「鑑賞」の二つに統合され、生徒の実態に即した有機的な実践に配慮した昭和五十二年版以降の方針に逆行したのではない。表4にあるように「絵画的な教材」というような柔軟な表記や5領域にあてはまらない教材の選択肢を設けるなど、分類の絶対化・固定化を避ける配慮をした上で読み取り可能な一つの変数として使用していることとするものである。

「素材(材料・技法)・題材(テーマ)」は、教材の具体的な内容を把握するための項目である。単に「教材名」等として記入してもらっただけでは、特に各教師が独自の教材を開発した場合などにその内容がわかりにくいものになってしまう可能性がある。少ない記述からなるべく教材の特徴を明らかにするために、材料・技法の側面とそこに表現される内容等の両側面からとらえるのが一応実際的と考え、設定してみた。しかし教材によって技法的側面が主となるもの、例えば「シルクスクリーンを体験させる、題材は自由」等、素材としての側面を主とするもの、例えば「木の廃材を使って何かを作ろう」等、表現される題材としての側面を主としたもの、例えば「友人を描く」等、およびそれらの混合したもの等があり、教師のとらえ方も様々なので返答された記述も一様でない。この点は多様な実践を反映したものであるが、回答を分析する際には集計の観

点が改めて検討されなければならない。

その教材にかけた「時数」も、教材採用の傾向性を示す一つの指標として用いることができる。時数の長短を決定するものは、単にその教材が完成までにどれくらい時間を要するかという条件以外に、その教材を実施したときの種々の反応(効果といってもよい)、ある種の快適性とも表現できる)の表れとして、よい反応のあるものは長く実施されたり繰り返しが用いられたりし、そうでないものは短時間で切り上げられたり稀にしか用いられなかったりするというようなある種の淘汰のような条件が左右するのではないかとこの着想のもとに、それらを実施された時数の傾向から読み取ることができないだろうかという試みである。

集計方法としては、まず個人別に一年間にその学年で実施したカリキュラムの総時数を計算する。次にその中の各教材を「領域(分野)」ごとに分類し、それぞれの分野にかけた時数の合計を算出する。例えば、一年間のカリキュラムのなかで絵画的な教材を二種類実施してそれぞれが四時間と十時間だったとすれば、このカリキュラムの中の絵画分野の総時数は十四時間である。

これらからその教師が実施したカリキュラムに対する各分野の時数による割合が算出される。これを「分野別時数構成比」(5)として、ある特定の項目(例えば地域とか、教職経験年数とか)で分類された集団ごとの平均値や分布・分散状況を比較していくことができる。その実際については、この後の「試算」の箇所の一部使用しているのでご覧いただきたい。

「教材研究」「教材の効果」「計画の変動」を、それぞれ表4のような5段階で示してもらったように設定した。これは意識調査等で

よく用いられる方法に似ているが、これらの調査項目のような実際の現象をこのような段階で表すことの妥当性等についてはまだ検討されなければならぬ点があると思う。現時点では実際に教室の状況に直面している教師の感覚による評価を集約することに意義を認めたい。「変動」については、この調査の趣旨として計画が実行される段階で現実に合わせてある程度の修正がなされていくのが当然であるという立場をとる。どの程度の柔軟性を持つのが適当であるのか、またそれらの変化についてなんらかの法則性のようなものが存在するのかなどが関連した問題として追究され得る。

これら三つの指標は、教師に対して用いれば、どのような教師が自らの研究態度や効果、変更の程度を高く（低く）評価する傾向があるかという観点となり、教材に対して用いれば教師が共通して高い（低い）研究態度や効果、変更の程度を示す教材があるかどうか、あるとすればそれはなぜなのか、という観点を取ることが可能となる。また両方の観点をクロスさせて特定の教材に対して特定の種類の教師が高い（低い）値を示す、という傾向があれば把握できる可能性がある。

「3 実施されたカリキュラムについて」ではまず、先の記入欄では各教材ごとに行っていた評価を年間の配列全体として考えてもらう。そしてその理由、重視した点、改善したい点等を問い、年間を通して実施に対する意識をまとめ、先の項目とも関連させて見ていく。

「4 生徒の学習状況」は一見カリキュラムと直接関係のない項目のようにも見えるが、実施されたカリキュラムの決定に際して生

徒の状況が影響を与えていると仮定するならば、それを明らかにするためにはなんらかの形でその状況を表す指標が必要になる。直接的に学校の状況を尋ねることには問題もあると考えられたので、一つの試みとしてこれらの項目を設定してみた（6）。忘れ物をする生徒の割合、作品を提出できなかった生徒の割合、生徒たちの授業に対する意欲を教師がどのように判断しているか、これらは生徒たちが教師の提供する教材を受け入れ、積極的に参加しようとする意識の度合いと深い関連性があると考えて採用してみた。技能や創造性・感性の水準を教師がどのように判断しているかは、これらとは意味合いが異なってくるように思われるが、比較のために設定してみたものである。このようにして明らかにされた、生徒の学習状況に対する教師からの判断が、実施されたカリキュラムの傾向性にどのように影響しているかを調べることが問題の一つになる。

集計方法としては、五段階で回答された忘れ物と未提出の年間平均人数をそれぞれ妥当な数値に換算したうえでクラスの平均人数に対する百分率で表示する。さらに比較のための試みとしてこれら二つの割合をそれぞれ百から引いたものの平均を「管理指数」として設定してみた。生徒全員がまったく忘れ物をせず、作品もすべて提出できた場合は100となり、その逆は0となる値である（実際には五段階で回答されるので0という値は算出されてこない）。同じように技能と創造性等について、五段階で回答された二つの値の平均を「水準指数」として設定し「管理」「意欲」「水準」の三つの指標で分類される状況によって、実施されたカリキュラムの傾向に差があるかどうかを調べていくことを予定している。

「5 教科指導で使用した手段や工夫」では活用したメディアや新しい教材の開発など、三四項目を設定して使用したものを選んでもらった。時代的な変遷や教師ごとの使用傾向等いくつかの角度から考察が可能である。

「6 教科指導全般について」では、今回の対象となる年度・学年のカリキュラム実施に限定されない形で、教材に対する意識を問うもので、記述式の回答形式にしている。これらの項目に設定された、教師が重点的に取り組んでいる教材と困難を感じている教材、生徒が関心を示した教材とそうでない教材等の対となっている問題が、カリキュラム実施にどのように反映されているかを探ることがここでの問題の一つである。

「7 この調査に対する意見」では、目的・質問数・内容・記入方法・記入に要した時間・その他について意見を求めた。

(三) 一部資料による試算

このような内容からどのような分析が可能であるかを、対象とした八地域のうち先に実施した足立区の資料をもとに試みる。足立区では六〇名の対象のうち二八名の回答があった(その構成比については図1参照)が、これだけでは資料として当然不十分な数なので、この調査の目的とする考察を進めるためには全体の集計を待たなければならぬ。したがってここでは分析の視点の一部を提示するに止めたい。

ここではまず、平均分野別時数構成比を性別・年数の要因ごとに比較し、さらにその中で絵画の分野に的を絞って、教師や生徒の意識と関連させながらデータを見ていくことにしたい。

図2は絵画・彫刻・デザイン・工芸・鑑賞・その他の六つの分野を年間に実施した割合について、足立区全体、男性、女性、教職経験1～5年、同6～10年、同11～20年、同21年以上の各グループごとに算出した平均を示したものである。この中で敢えて特徴的な傾向を求めるとすれば、教職経験年数に伴う変化として絵画分野ではおおむね経験年数の少ない層で時数が少なく、彫刻分野では逆に年数を経るにしたがって時数が少なくなっていく傾向が読み取れる。鑑賞の分野ではいくぶん年数とともに時数が増加するような傾向を示している。

図3は分野別時数構成比を図2のように平均で示さないで個人単位の値の分散で表したもので、横軸に教職経験年数を、縦軸にその分野の分野別時数構成比をとっている。多少見づらいが、彫刻では全体的に下のほうに分布し(構成比が低い)、年数とともに高い分布が少なくなり、デザイン・工芸ではどの年齢層でも比較的高い位置に、鑑賞は低い位置に分布しているのがわかる。これに比べて絵画では、高い位置から低い位置まで広く拡散している点特徴的である。

この点をさらに教師と生徒の双方の教材に関する意識との関連で見てみたい。図4は、6-1の質問で教師が「力を入れて研究している分野」として挙げたものを「教師が意欲」の線で、6-3で教師が「指導が困難である」として挙げたものを「教師が困難」の線で、6-5で「三年以内に生徒が特に関心を示した教材」として挙げたものを「生徒が興味」の線で、6-6で「三年以内に生徒が特に関心を示した教材」として挙げたものを「生徒が興味を示さず」として、五つの分野ごとにそれぞれ挙げた人数(複数回答)

をカウントして足立区 of 回答者全体に対する割合で示したものである。これで見ると絵画に關しては意欲をもっている教師、困難を感じている教師、生徒が興味を示したとする回答とその逆の回答がそれぞれかなり伯仲していることがわかる。絵画分野についての結果がこのように拡散して一致した傾向を示さない理由としては、教師によってかなりこの分野に対する意識に差があるということ、または絵画のなかでも教材によって差があるということなどが考えられる。前者については教師の意識と時数構成比との關係を、後者については採用された教材等と時数構成比との關係を調べることによって明らかにすることができる。

そこで図5は前者の観点について、質問6-1で教師が意欲をもっている分野として絵画を挙げたグループ、6-3で教師が困難を感じている分野として絵画を挙げたグループ、6-5、6-6で生徒が特に興味を示した分野と示さなかった分野としてそれぞれ絵画を挙げたグループごとに集計した絵画の時数構成比を示したものである。「教師が意欲」「生徒が興味」のグループでは「教師が困難」「生徒が非興味」のグループに比べいづれも時数構成比が高くなっている。これらの結果から見れば、教師(生徒)の絵画分野に対する意識が絵画分野の時数(分野別時数構成比)と關連していることが推測される。図6は絵画教材に対する教師の意識を参考までに性別、年数別に示したものである。

このようにして、もし絵画分野の時数構成比が教師によって大きな差があり、その傾向は教師の絵画教材に対する意識と深い關連があることが説明されるとすると、教師の絵画分野に対する意識の違いに一定の傾向や法則が見られるかどうか、そのことは何を意味し

ているのかといった問いが提起されてくるが、これはあくまでも仮の試算であるのでここまででとどめたい。

なお、後者の観点による個々の教材との關連についての考察は、ここでは省略させていただく。

今後、この研究についてすべてのデータがそろふのを待ち、改めて様々な視点から考察を進めていく予定である。

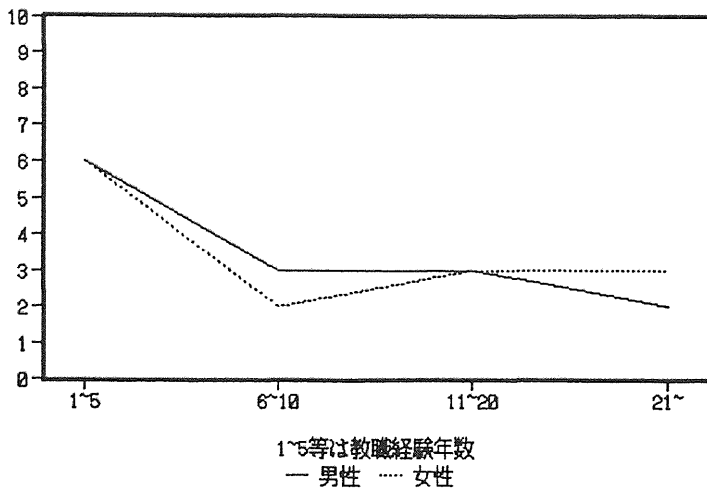


図1 回答者の構成・足立区
(単位：人)

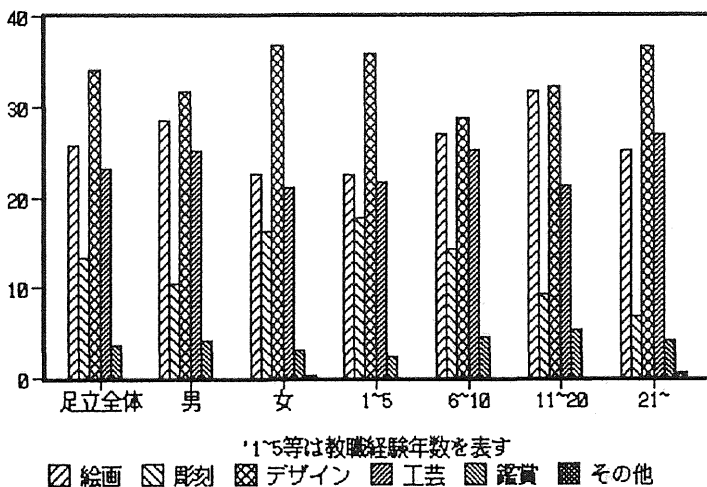


図2 分野別時数構成比試算・足立区
(単位：年間時数に対する%)

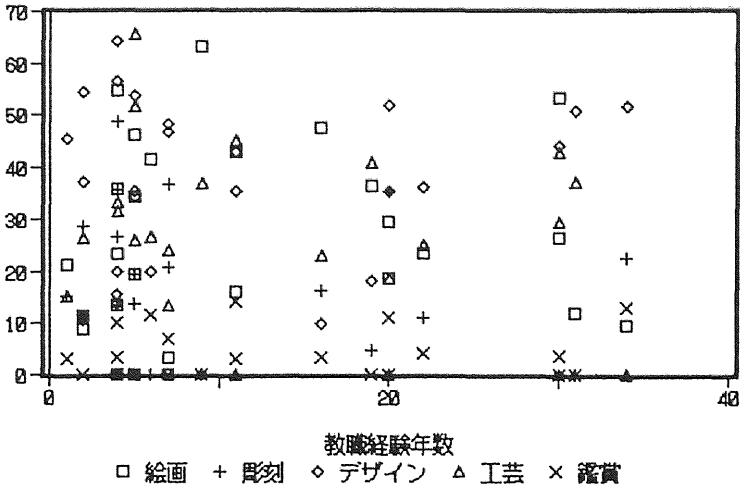


図3 分野別時数構成比分散図・足立区
(単位：年間時数に対する%)

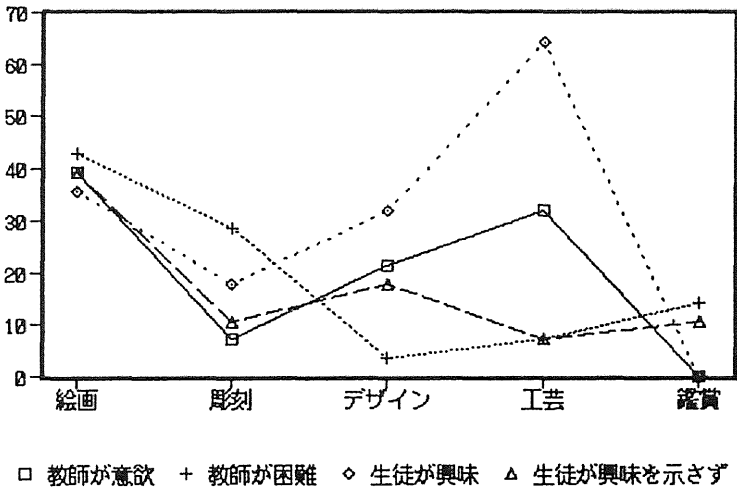


図4 分野別に見た教材に対する意識・足立区
(単位：回答者数に対する%)

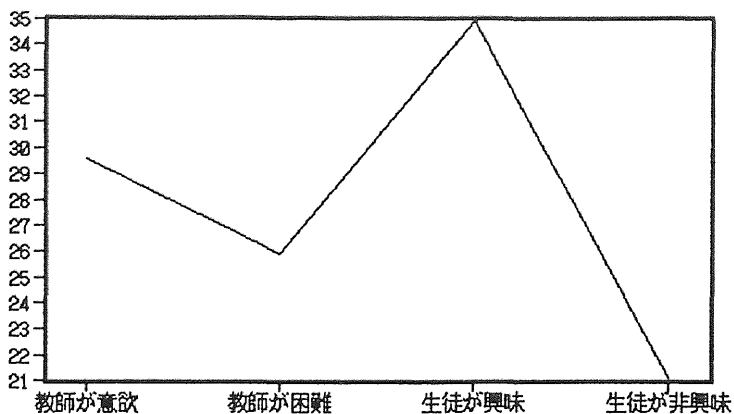


図5 絵画の時数構成比と意識との関係・足立区
(単位：年間時数に対する%)

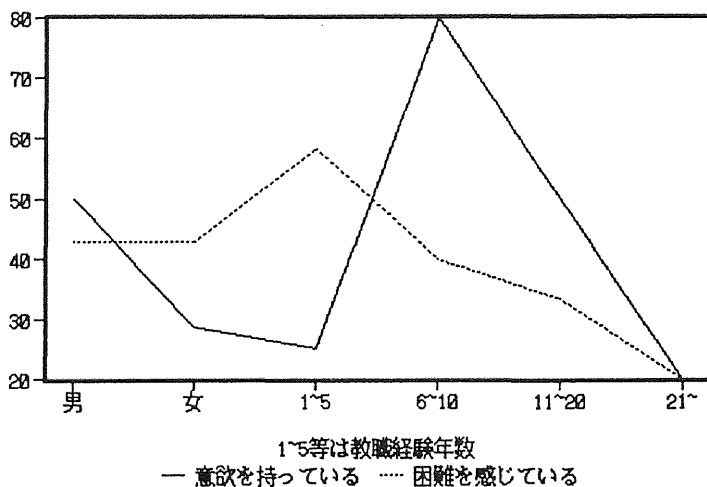


図6 絵画教材に対する教師の意識・足立区
(単位：回答者数に対する%)

註

(1) 「このような調査をしても近い将来2学年から選択制が導入されるなど、美術の日本の教育のなかでの低さや無力さを感じる。」(教職20年、男性)

(2) 「教育実習のとき来られた大学の先生にも毎年現状を話していますが、週1時間になってしまふことを知らない美術大学等の先生もおられます。」(教職11年、女性)

(3) 「公開授業の場、他先生の指導内容や教材を知る機会、今「中学」美術教師は美術の授業で何を教えるべきなのか研究し合えるフランクな場が欲しい。美術教師が手をつなげる機会をつくってほしい。」(教職2年、女性)

(4) 「地域、生徒の学力、生活指導面でどんな学校かによって美術の場合授業の大変さが違う。本校は(中略)底辺の地区でありはつきり言って理想とはかけはなれたことしかできない。」(教職11年、女性)

(5) 高校での調査では、東京都高等学校美術工芸研究会(都高美工研)研究部のまとめた『一九八七年度都立高校のカリキュラムから』など、各分野の採用件数を割合でまとめた統計がいくつある。ただし、この場合の集計は時数の割合ではなく「単元」の件数で行なわれている。この方法だと分野ごとの頻度を知ることができる一方、生徒が経験する時間の長さとしての割合は表現されない。

(6) 返答の中には直接的に生徒の実態を記入できるよう希望した意見が意外に何件も見られた。

「子供の実態、地域性なども記入するところがあつたら良かった。」(教職7年、女性)、「そういうことを(地域、生徒の質の差)考慮に入れた質問もあつてもよかつたと思う。」(教職11年、女性)、「生徒の実態について具体的に書ける質問もよいのでは。」(教職4年、男性)など。

(1)～(4)、(6)については、今回の調査に返答された記述のうち調査に対する意見を自由に述べてもらつた欄から原文を抜粋したのである。

(なおえ としお)