

京都教育大学
平成25年度 修士論文

美術を楽しむということ

～中学校美術への一提案～

教科教育専攻 美術教育専修

一居修弥

指導教員 岩村伸一
小林良子

I. 序論	1
1. はじめに	1
2. 研究の目的	2
3. 研究の方法	2
II. 授業	3
1. 2012年度の授業報告	3
2. カリキュラム改善案	18
3. 理想とする授業	20
III. 評価	23
1. 2012年度の評価報告	23
2. 評価の形	26
3. 美術教育における評価論	32
4. 理想とする評価	38
IV. 授業+評価	42
V. 結論	43
引用文献一覧	45
図一覧	46
参考文献一覧	47

I. 序論

1. はじめに

2012年度、私は公立中学校において、美術科の非常勤講師として勤務した。当時、美術科に専任の教員がいなかったため、一人で美術科を受け持つことになり、全学年、全クラスを担当し、毎日中学校に勤務していた。その際、私は学校において、いくつか疑問を感じた。この疑問が原因で、中学校において居心地の悪さを感じてしまい、不安を抱えた状態で毎日を過ごすことになった。

ここで、私が感じていた疑問について、経験を交えながら述べる。2012年の4月に新年度がはじまり、私は美術そのものを子どもたちに伝えたいと思い、課題や制作を楽しんでもらうために、授業内容を考えた。子どもたちのリアクションなども想定しながら、実際に授業を行ったところ、残念に思うことが一つあった。それは、私が計画した美術の授業に入っていない子が多いということだ。私はもっと真剣に美術に取り組んでもらいたかったのに、実際の子どもの多くは、作品の締め切りのぎりぎりまで制作に取り組まずにいたり、この程度の作品で良いだろうといったように美術をみくびる子がいたりした。私は、その後、子どもたちに美術に真剣に取り組んでもらえるように、授業中の言葉がけや、指導内容などを改善しようと工夫を重ねたが、生徒全員がそうなることはなく、私の努力に対する子ども達の態度に落胆してしまった。同時に、私は制作をしない生徒に対して、申し訳なさを感じてしまった。義務教育では、子どもたちはどんな授業でも受ける必要があり、おもしろくない授業でも受けなければならない。私は、子どもたちが自分のおもしろくない授業を無理に受けていると考えてしまい、授業者として自信を持てないのかわらなくなってしまった。また、美術の授業をした後は、子どもたちを評価しなければならない。子どもを評価していく時、美術をやらない子はどうしても低い評価になってしまう。そのため、私のおもしろくない授業が原因で、子どもが美術をやらないのに、私みたいな自信を持てない人間が、上から一方的に子どもを低く評価して決めつけてもいいのだろうかという疑問を持ってしまったのだ。

しかし、評価について調べている内にこの疑問の原因がわかった。一つは、教師の作る授業は完璧でなければいけないというのが大前提だと思い込んでしまっていたということ、もう一つは、私が評価をするという意味を取り違えていたということだ。私が授業者として自信が持てなくなった原因はいくつかある。一つは、子どもたちが美術を真剣に取り組めなかったためであって、これは単に私自身の授業力の無さにも原因があったということだ。これについては今後、授業研究や生徒研究を重ね、自信を持って授業に臨むことがで

できれば、教員としての役割が果たせると私は考える。しかし、評価の意味合いについては問題が込み入ってくる。評価は本来、子どもたちの成長を願って行うものだ。教員が子どもたちを評価することで子どもが自分を見つめ直し、改善すべき点などを自身で考えることができるようになるのだと思う。しかし社会には、評価は自身の進路や自身のイメージに深く関わるものだという考えがあり、評価が悪いと行ける学校が絞られてしまったり、他者に見下されたりしてしまうと思ひ込む。私も過去に、このように思い込んでしまった経験を持っていたので、一人の子どもに低い評価をつける時に、他の子に悪口を言われるかもしれないということを考えてしまい、申し訳なさを感じていた。さらに、低い評価を付けたことによって、子どもたちや保護者から説明を求められたこともあった。私はそれに対応するために、ワークシートや評価基準の資料などを担当の先生に渡した。このことが原因で私は、評価を受ける人や保護者の顔色をうかがうような卑屈な態度で評点をつけしてしまうことになった。評価の問題点は、このように評価の意味合いが、進路に関わるものとする一般社会の考えるものと、教員たちが考えている生徒のためにするというものとの間でずれていることにあるのかもしれない。この問題は、どの教科においても言えることで、一般社会の評価の意味合いを変えていくべきだと考えることができ、私の感じていた疑問が解決したかと一時的に思えた。しかし、私が感じている学校における疑問に関してさらに整理をしている内に、美術にはまだ評価の問題点があることに気付いたのだ。

2. 研究の目的

公立中学校における私の2012年度の教育実践の分析・考察をもとに、私の理想とする授業内容を考え、カリキュラム案を作成し、授業力の向上を図る。また、美術における評価のあり方を考察していき、日本の教育において美術教育が抱える評価の問題点を解明した上で、理想とする評価を考える。また、そこから「美術を楽しむということ」を考察し、今後の私の実践に活かしていくことを目的とする。

3. 研究の方法

公立中学校における私の2012年度の教育実践を、授業と評価の観点から振り返り、どこに問題があったのかを分析・考察する。そこから、改善すべき点を明らかにするとともに、授業においてはその望むべき姿を考え、また評価においては主に美術教育分野の評価に関する先行論文などを調査・分析し、参考にした上で私の考える美術の理想的な授業と評価を考えていく。

II. 授業

1. 2012年度の授業報告

ここでは、当時自身で作成した全学年の美術カリキュラムを詳細に記し、それぞれの課題で子どもたちがどのような状態で美術の授業を受けていたのか、何が授業の問題点に繋がっていたのかを述べていく。

〇一年生

一学期

一学期は、①スケッチ②色を学ぶ③ロゴタイプを考える、という順で課題を行っていった。①では、モチーフを自由なものに設定し、生徒自身の描きたいものを持ってきて、教室内でモチーフを設置し、スケッチするというものであった。ここで言うスケッチとは、日本文教出版の美術の教科書では、「対象を観察し、スケッチすることによって、その成り立ちや特徴をよく理解することができます。また、何かをつくり出す過程において、たくさんのアイデアをスケッチすることで、その内容を深めていくこともできます。(1)」という意味合いで表記されている。この文面を読み、私は子どもたちに、よく物を観察することで見えてくる意外性を感じてもらいたいと考えていた。また、モチーフを自由なものに設定した理由だが、自分の好きなものであったら愛着があり、より描きやすいのではないだろうかと仮定したためである。次に、この課題での生徒の様子を述べていく。まず、モチーフ自体を持ってこない生徒がいた。そのような生徒には、持ってくるように伝えたが、その中でもどうしても持ってくるができなかった生徒には、私が用意していたモチーフを使用するように伝えた。しかし、これは本当に生徒が描きたいと思って選ぶのではないので、この時点で一部の生徒は私の「好きなものを描いてもらいたい」というねらいは適応されなくなってしまった。そのため、これらの生徒は描き始めてすぐに「終わり」と言ってやめてしまったり、モチーフを選ぼうとしなかったりと、あまり意欲的に活動できない子が多かったように思える。逆に、モチーフを持ってきた生徒たちは、スムーズに課題に取り組むことができたと思われる。また、子どもたちの大半は、友だちと話しながら意見を交わしたり、雑談をしたりしてスケッチしていたが、何もしないという生徒はいなかった。ただ、大半の生徒は、観察することに疲れてしまい、すぐに活動をやめてしまう子が多く、そのたびに私がモチーフの特徴に気づいてもらえるようにアドバイスをしていたが、最後までやり遂げるような姿勢をみせてくれない生徒がほとんどであった。

次に、②色を学ぶことについてである。ここでは、まず三原色であったり、色の特性であったりを子どもたちに伝えた後、実際に混色などをするという内容であった。まず、人の集中力の限界は15分と言われており⁽²⁾、さらに座学という退屈な形式では、なかなか子どもたちは集中してくれない。そのため、現代では子どもたちにとって身近な存在になっている情報機器を使うことを私は考え、プロジェクターとコンピュータでのプレゼンテーションを行った。幸い、プロジェクターを使うことがこの学校では珍しいことであったので、子どもたちの注目を集めることに成功した。最後に、③ロゴタイプを考えるである。これは、デザインの分野に当たり、他者のことを考えながら制作して行く必要がある課題である。ここでのテーマは、将来の夢（仕事）をロゴタイプで表すというものであり、考え出したロゴタイプを客観視して、ロゴタイプのコンセプトなどを説明することを課題とした。私はこの課題によって、子どもたちに物事を客観的に捉えることによって、他者と自分の違いを見つけ、自分を知るということを学んでもらおうと考えていた。この課題での生徒の様子だが、まず、夢が無いという生徒が多かった。ここでつまづいてしまい、発想が進まずに困ってしまい、好きなことは何かという段階から進めていく必要があった。だが、好きなことも無いという生徒もあり、日々の物事に無関心な生徒が多いという実態を実感してしまった。また、直感的にしか表現できない生徒が多かったのも印象的である。デザインでは、他者のことも考える必要があり、作品は他者が見て美しいと思えるようなものでなければならない。しかし、子どもたちは作品の意味する内容を説明することができずに苦しんでおり、前課題のスケッチでは伸び伸びと描いていた生徒が全然描けなくなってしまうということも起こってしまった。

一年生の一学期においての問題点を述べていく。ここで述べられる問題としては、カリキュラムの順序に問題があったと考えている。カリキュラムについてだが、一学期にデザインを取り入れてしまったことが問題だ。一学期の授業の流れは、スケッチ、色について、ロゴタイプの順であるが、生徒が初めて発想する課題がいきなりデザイン分野になってしまっている。まずは、自分と向き合い、発想していくという過程が必要である。これは、V. ローエンフェルドが述べている「無自覚的な活動から自覚的な活動への変化をいかに緩やかに行うか⁽³⁾」という考えからも、最初の段階では学習指導要領で直感的に制作することができるA表現(1)を取り入れることが望ましいと考える。また、ロゴタイプを考えるときに、他者を意識するように伝えたが、その際に私が客観性を意識しすぎたために、子ども達が「他者に見せたい、伝えたい」といった自分の気持ちを表すというような、主

体的な表現をすることの大切さを私自身が意識できていなかったように思える。そのため、子ども達は伸び伸びと表現できず、苦しんだり退屈であったりという窮屈な時間を過ごしてしまったのかもしれない。

二学期

一年生の二学期では、木彫レリーフをおこなった。ここでは、自分の好きな既存の物語のワンシーンを木彫レリーフで表すという内容で授業をおこなった。二学期の時数的な問題により、発想の時間をあまり取り入れることができなかったため、子どもたちが発想する量を少なくするために、既存の物語を題材にした。ただし、物語のワンシーンの構図などは自分なりに考えるようにした。時数の問題についてだが、それは次のことが原因となっている。二学期は各学校の作品を集め、展覧会を行うという計画があったため、保護者などの外向け用に作品の完成度を高めるように美術科の研究会において指示があった。そのため、構図を考える際に条件を設定し、作品の見栄えを良いものにしようと私は考えていた。条件としては、レリーフに「手前、中間、奥」という三段階の奥行きをつけるというものである。ただ、作品においてこの条件を満たすためには、作品を加工する時間を多く取らなければならない。このため、発想に重点を置くことができなかったのである。さて、生徒の様子だが、発想する場面が少ないため、スムーズに制作できている生徒が多く、前回のデザインに比べると、伸び伸びと制作している生徒が多かったように思える。また、木を削ることを気に入ったという子が多く、授業中に手を休めるという子が少なかったと感じている。しかし、中には自分の好きな物語が見つからない子もあり、小さい頃に印象に残った物語はないかなどと聞いてみても思い浮かばず、中々制作が進まないという状況になっていた。この生徒たちは、話している内に物語を決めることができ、制作を進めていくことができたが、本当に好きな物語ではなかったため、あまり乗り気にはなってくれなかった。次に、この課題の問題点を述べていく。一つ目は、発想を充実することができなかったことが挙げられる。実際には、自分でテーマを決め、それに合わせて作品をつくっていくという内容にしたかったのだが、時間が限られていたため、このようにせざるを得なかったのが理由であった。だが、上記のように物語を決めることすらできなかった生徒のことを考えると、自分でテーマを決めるという授業内容の場合、発想の段階で進まなくなってしまい、何もできなくなってしまったのではないかと考えている。つまり、できない子に合わせるといった授業をするという考え方では、正しい授業方法であったのではないと言えるのではないだろうか。しかし、子ども達の中には自分でテーマを決めてもつ

と発想が展開していくことができる子がいるはずだ。そのような子たちにとっては私の授業はおもしろみのないものに思えていたかもしれない。そのため、各生徒の能力に応じて目標設定を行うことが良かったかもしれない。だが、目標をそれぞれの生徒によって変えてしまうということは、子ども達を評価する際に学校教育では少し込み入った問題が生まれてくる。これに関しては後の章において述べていく。いずれにしても、本来であれば、自分としっかり向き合う時間をたくさんとり、自分が納得したテーマを決められるということが大切だと考えている。また、問題点の二つ目は、私が作品展のために作品の完成度を求めてしまったことである。作品の完成度を求めてしまうと、どうしても教員の主観によって子どもたちの作品づくりを指導してしまう。本来の指導ならば、子どもたちが「次はどうか」「こうしてみよう」などと自分で考えたり、教員や友人と話しながら「これは良い」「これは好き」などと自分で気づいたりする必要があるはずだ。しかし、私は子どもたちの作品を無意識に操作して、世間が思う見栄えの良い「うまい」作品をつくってしまったのである。彼らの自由な発想、自由な表現を出せるように指導した方が、生のうまい作品が作り出されていたのではないかと今では感じている。

三学期

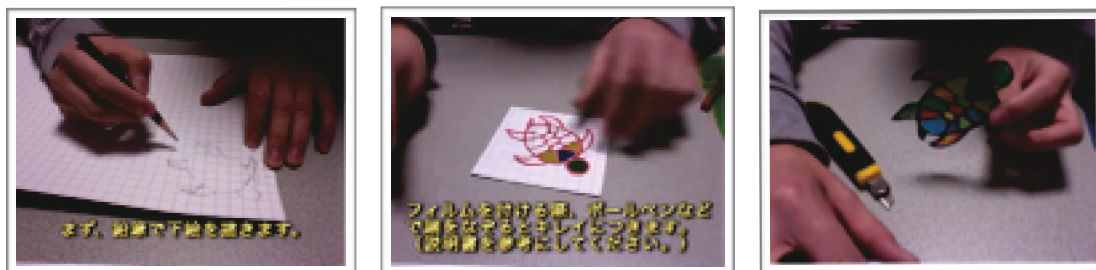
一年生の三学期では、モビールを題材にした。ここでは、スタンドグラスの様な平面作品を吊すという内容で、平面と立体を兼ね合わせたような課題になっている。プラスチック板に色セロファンを貼り付けることで、自分の好きなスタンドをまず最初につくり、それをバランスを取りながら吊していくという課題である。図1は当時使った参考作品である。本課題では、とれる時数が少ないということ、子どもたちが発想をする能力があまりないということを考慮し、物語を考えるなどといった発想は取り入れていない。また、この課題は、制作過程がやや難しいので、制作過程を録画した動画を使った解説を取り入れた（図2）。この解説動画を取り入れたことにより、導入がうまくいったと感じている。生徒たちの制作中の様子だが、この課題ではカッターナイフを使って、細かな表現をする必要があったため、夢中になって制作している生徒が多かったと感じている。しかし、中には器用にカッターナイフを使用することができずに、自分の考えた図像に合わせてカッターナイフで表現することが困難な生徒もいたため、カッターナイ



図1 参考作品

フの基礎的な使い方からじっくりと指導する必要があった。今日では、カッターナイフは子ども達にとって身近な存在となっているが、正しい使い方を知らない子どもが多いということがわかり、今回の課題によって、日本人の技術の衰退が進んでいるかもしれないと、危惧したことを覚えている。ここでの問題点は、2学期と同様、発想の時間をあまり取らなかったことである。

図2 参考動画



〇二年生

一学期

二年生の一学期では、ドライポイントを使ったポストカードを制作した。ドライポイントを制作方法に選んだ理由としては、ポストカードと印刷の関係性を意識したためである。ポストカードを贈る際には、色々な人に贈ることもあるので、自分のつくった作品を多く印刷するために版画を教材として選択した。これは、学校の美術で学ぶことが普段の生活の中でも使われているということ子ども達に意識してもらいたいという私の願いを込めた課題設定となっている。また、つくる作品はポストカードなので、作品を他者に贈るということを目的とし、他者のことを意識することができるので、学習指導要領でA表現(2)に位置すると考える。次に、生徒達の様子について述べていく。まず、発想段階だが、基本的にスムーズに発想できていたと感じている。ここでの発想では、ポストカードを贈る人の事を考え、その人が好きな物や好きなことを図像として取り入れるということを意識するようにした。また、大切な人に対して贈るように伝えたことも、スムーズな発想に繋がったと考えている。ただ、大切な人がいないなどといった子も数名いた。これは、私にとっては意外な発言であった。寂しさを感じているためか、人間関係が希薄なのかどうかかわからないが、自分のことを大切に思っていないようなそんな気持ちを彼らから感じることができた。このように、思春期である子ども達の「生」の気持ちを感じ取ることができる教科としても美術は重要なものだと考えることができるかもしれない。次に、制作段

階での子ども達の様子を述べる。ドライポイントはニードルで塩ビ版を引っ掻くことで傷を付けていくことがメインとなっている。この作業が気に入った生徒が多く、塩ビ版に穴を開けてしまうほど夢中になっている子がいたぐらいであった。生徒が夢中になれたのは、生徒がドライポイントを経験したことがなく、興味を持てたというのが理由なのかもしれない。また、画用紙に刷る際には、版に塗りつけたインクを一度拭き取るということや、プレス機を使って印刷するというのも彼らにとって斬新だったようで、興味を持って印刷に取り組めていたと感じている。さらに、子ども達は版から画用紙をはがし、印刷された作品を見る瞬間に感動を覚えていたようで、「すごい」「おもしろい」といったような驚きを見せていて、何度も何度も印刷に挑戦していた。では、この課題での問題点を挙げていく。ここでの問題点は、子ども達の発想の際に、大切な人（両親など）を意識して図像を決めるように指導したことである。上記でも述べているが、生徒の中には大切な人がいない場合があるということを私は考慮していなかったため、その子達の心を傷つけてしまったかもしれない。他者を意識せざるをえないA表現の第二観点の課題においては、テーマはじっくりと考慮した上で設定していかなければならないだろう。ただ、このテーマによって成長した生徒もいたことも述べておく。発想する際、大切な人がいないという生徒に対して私は、自分生活をよく振り返って考えることを提案した。その結果、その子にとって、友人が一番大切な人だということがわかったらしく、友人に対してポストカードを送ろうと考えたのだ。この過程を経ることで、自分のことを客観的に分析し、改めて自分を知ることができ、この経験がこの子にとっての一番の成長であったと私は考えている。このように、一見、子ども達を傷つけてしまうかもしれないテーマでも、見方を変えれば子ども達の成長に繋がることもあり、A表現の第二観点の課題が持っている力を実感することができた。いずれにしても、美術のテーマ設定は、子ども達が発想する先々の内容を意識して、綿密に考慮しなければならないだろう。

二学期

二年生の二学期は印象派を意識した絵画を制作するという課題を行った。印象派をテーマにしたのは、写実的な作品を好み始める二年生の子ども達に、見える色と感じる色の違いを感じてもらい、絵の具は筆で塗る物だという塗り方の偏ったイメージをもっと柔軟なものにってもらい、絵画を描くとき観るときに様々な視点で向き合ってもらいたいと考えたためである。この課題で使用する道具は、竹べらである。竹べらの形状は、先端が尖っている部分と、丸みを帯びている部分がある。前者は鋭いラインを描くこと、後者は広い

面を描くことに優れているので、竹べらの使い方によって細かい表現や大胆な表現をすることができる。ペインティングナイフを使っただけの表現でも良かったのだが、竹べらの良さは絵の具を支持体に乗せるようなイメージで表現することができ、マチエールを表現しやすく、今回の課題に適していると判断した。ここでの私のねらいとしては、繊細な表現による写実的な図像よりも、色の混色による変化を楽しんでつくりあげられた図像を重視したいと考えていた。さて、生徒の様子だが、この課題のテーマを自分の好きな動物や風景をモチーフに制作するように設定したため、テーマ決めはスムーズに進んだと思われる。その後、竹べらを使って表現していく中で、早々に色の変化の楽しさを感じ取った生徒は、夢中になってどんどん色を乗せていくことができ、のびのびと表現していくことができていた。しかし、本物らしい表現を好む生徒や、混色することで思っている色で無くなってしまうという失敗を恐れている生徒にとっては表現しづらい様子であり、なかなか進まないという状況であった。私はその都度、「なぜ、そこを消そうとするのか」という言葉がけをしたのだが、戸惑ってしまう生徒がいたのを覚えている。また、ある生徒の作品のタッチや色を私が褒めたところ、その子は自分の作品がなぜ良いのかがわからないという生徒もいた。私は、作品の良さを説明したが、それでもうまく理解してくれなかった。これらの生徒は、本物らしく描かれた作品がうまい作品だという偏った考えが中々変えることができなかったのだと私は考えている。この課題を通して、うまい絵という偏った概念を子ども達が変わることができたかどうかはわからないが、少しでも概念に変化が起こってくれることを私は願った。



図3 生徒作品

三学期

二年生の三学期は、張り子で石を制作するという課題を行った。今回は工芸分野ということで、和紙を使った表現活動を取り入れた。課題のテーマは、日本の和紙という素材にして本物のような石を張り子でつくるというもので、作品をつくった後も作品で遊んだり、愛着を持ったりする体験をしてもらうというねらいがある。作品で「遊ぶ」についてだが、この課題によってできる作品は、一種のトリックアートのようなものであり、本物の石と張り子の石を比べることで、どちらが本物かわからなくなるというおもしろさがある。また、作品は空洞なので、中にメッセージカードを入れることにし、一種のタイムカプセルのような役割を持たせ、将来的に中のメッセージを読むという課題設定にした。このトリックアートのおもしろさを色々な人と共有したり、タイムカプセルとしての役割を持たせたりして遊ぶということも今回の課題のねらいでもある。まず導入では、たくさんの石を無造作に並べ、私がつくった参考作品をその石の中に入れ、子ども達にどの石が偽物かを当ててもらおうという活動を行った。この導入は子ども達の感動を誘い、関心が高まったように感じている。その後、自分たちの好きな形や色の石を見つけてきて、その石を観察しスケッチする活動になる。この時に、持ってこない生徒もいるので、事前に人数分の石を用意しておくことも大切である。石を観察する際、なぜこの石を選んだのかを考えるということを行ったが、子ども達は「なんとなく」という言葉が多く、自分の事をうまく分析することができない生徒が多かった。また、何も考えずに石を持ってきた生徒もいたので、そのような生徒はほとんど自分のことを分析することができなかったと思われる。次に、制作段階について述べていく。この課題は、制作過程がやや難しいため、制作する前に張り子の手順を知る必要がある。そのため、私は参考作品の完成までの動画を撮影し、説明の際にプロジェクターで再生した。その後も、コンピュータとモニターを常に教室内に置き、いつでも手順が見られるようにしておき、また自宅でも見られるようにと、動画アップロードサイトのYouTube (<http://www.youtube.com/>) にも限定公開（URLを知っている者のみが見ることができる。）という形で公開した。これらにより、スムーズに子ども達が制作することができたと考えている。次に、制作段階について述べる。この課題は、導入によって、生徒達の興味をうまく引くことができたのか、ほとんどの生徒が集中して取り組むことができた。中には、なかなか制作を始めないという生徒もいたが、少しずつ興味を持ち始めることができ、二年生のほとんどの生徒が作品を提出するという結果になった。三学期の提出率の高さはこの一年で一番高くなり、子どもたちがしっかりと美術に関心を持っていたのだろうと私は考えている。この課題での成功点を述べておくと、作品が

完成した後も「遊び」として生き続けるということや、情報機器の多用が要因となっているであろう。生徒の中には、トリックアートとしての張り子に対して興味を持っている子とタイムカプセルとしての張り子に対して興味を持っている子がいた。トリックアートに興味を持っている子はどちらかというと男子に多く、メッセージカードに文章をたくさん書いている子は少なかった。また、タイムカプセルに興味を抱く子は少ないと私は予想していたのだが、意外にも多かったことに驚いている。中でも女子にタイムカプセルに興味を持っている子が多く、話を聞いてみると「ロマンチックだから」という言葉を聞くことができた。その子たちはメッセージカードを文字で一杯に埋めて張り子の中に詰めていたことを覚えている。このように、男子と女子によって興味の持ち方に違いがあるということは今回の課題でよくわかったことである。さらに、作品が完成した後の子ども達の様子も観察することができ、後輩に本物の石と張り子の石を比較させることで、どちらが本物かという事を聞いている子や、グラウンドの隅に作品を置き、石だとわかっていない子に拾わせることで、重さのギャップを味わわせている子や、メッセージカードの内容を友人宛に書くことによって、作品をその友人にプレゼントするといった子などがいた。また、自慢げに担任の先生に作品を見せている子もいてくれたことで、美術が教員を含め学校全体に広がっていったことを実感することができた。このような、美術の広がりや学校全体の人々の感性を高めることができ、学校全体に感動を与えることができたのではないかと感じている。次に、情報機器に関してだが、YouTubeに公開した手順動画の再生回数を見たところ、二年生の約半数が再生したという履歴が残っており（同じ人が再生した可能性もあるかもしれない）、この記録から子ども達が作品づくりに興味を持ってくれたということが読み取れるはずである。



図4 生徒作品（右においてあるものが張り子でつくった石）

また、もしかすると、自宅で保護者にこの動画を見せしている生徒もいるかもしれない。これも、上記の美術の広がりにつながり、保護者にも美術を感じてもらえていたかもしれない。子ども達にはこの活動を通して、美術が与える感動を少しでも感じられていたことを私は願っている。



図5 制作過程の動画

○三年生

一学期

三年生の一学期は、透視図法を使つての課題を行った。V・ローウェンフェルドも述べているように⁽⁴⁾、15才になる中学校三年生は、写実的な表現にさらに興味を持ち始めるが、表現のやり方がわからないために、創作意欲を無くしてしまうということがある。そのため、透視図法によって実際に観ている風景がどのような構造によって見えているのかということを学ぶことで、子ども達が写実的な表現をする際の手助けとすることや、子どもたちの風景の見え方にさらに多様性を加えるということを目的とし、子どもたちの創作意欲を駆り立てようと考えた。テーマは、未来の自分の部屋を描くというもので、部屋に置きたい物をリストアップし、間取り図を決め、透視図法に置き換えていくという手順で行っていった。まず、発想段階だが、部屋に置きたい物を中々見つけることができない生徒が多かった。また、三年生にもなると、美術に面倒くささを感じている生徒もあり（これは、V・ローウェンフェルドも指摘している。⁽⁴⁾）、描くのが面倒くさいという理由で部屋に置く物を減らしていくということもあった。そのため、それらの生徒たちに好きな物などを聞いてみたが、やる気に繋がらず、あまり意欲的に制作することができない子が多かったように感じている。さて、透視図法の描き方についてだが、私はここで情報機器を使って透視図法のやり方を示すことにした。プレゼンテーションソフトのアニメーション機能を使うことにより、消失点の高さと目の高さの関係や、図形の描き方などをスマートに示すことができ、子ども達もしっかりと理解できていたと感じている。これは、この課題の成功点としてあげることができるだろう。次に、制作段階においての子どもたちの様子について述べていく。発想の段階であまりやる気を見せていなかった生徒の中で、透視図法

のやり方を知ったことで、写実的な表現をできるようになり、一気にやる気を示してくれた生徒が多くいてくれた。しかし、それでもやる気を示さなかった生徒もいた。透視図法では定規を使って図像を描いて行くというのが基本であるが、この定規を使って正確に表現して行くことが彼らにとって面倒くさい作業であったようである。これらの生徒は制作意欲の無さという問題ではなく、もっと根本的に美術に対して苦手意識のようなものを抱えているのではないかと考えている。また、この学年では教員に対して見くびった態度を示す子も多く、あえてやる気を示さないという生徒がいた。私は、生徒達の信頼を得るために悩んだ結果、私の美術の技術を示すことにした。その際、参考作品として私の描いた作品を生徒達に見せたことにより、先生としての信頼を得ることができ、順調に制作していく姿をみることができた。今回の場合は、このやり方で何とかやり過ごしたが、場合によってはやり方を変えていく必要があるだろう。このように、どの学年においても言えることだとは思いますが、まずは生徒達の信頼関係を築くことが第一なのではないかと実感できた課題であった。



図6 生徒作品（色鉛筆による着色）

二学期

三年生の二学期では、ボックスアートを制作した。ボックスアートといっても、一種の舞台美術のようなもので、作品に物語性を持たせたものになっている。この課題は、物語がからんでくるので、作品にその物語が表現できるかが重要となり、生徒が今までの学んできた美術を精一杯生かし、制作して行く必要がある。今回は、生徒たちの発想が自由にできるように、物語の内容や使用する素材は「自由」に設定した。そのため、彼らのおもしろい発想が生まれてくるだろうと期待していたが、発想がなかなか進まなかったのである。それは、彼らがこれまでに色々な素材に触れてきていなかったことが原因だと考えられる。三年生には素材に関する知識が足らなすぎたため、自分の好きな物語に合う素材を思い浮かべることができなかったのである。また、何とか発想ができたとしても、それ

を具現化する能力がほとんどの生徒に無かったのも素材の知識不足が原因であろう。この素材の知識不足という点が今回の課題の最大の問題点であり、もう少し課題のレベルを下げるべきであったと感じている。



図7 生徒作品 (左) 海底 (右) 宇宙船から見た宇宙

三学期

二学期の彼らの様子を見てみると、個性を示すことが苦手な生徒が多かったように思えた。そのため、三学期は自分と向き合う時間を大切にするということを目指し、自分だけのノートを制作した。この課題は、もともとあるノートに装飾するのではなく、好きな紙の種類や好きな表紙の種類などを一から決め、実際に製本を行ったあと、それにコラージュ等で装飾をしていく。そのため、作品の全てにおいて自分の好きなものを取り入れるというものになっている。また、二年生の張り子と同様に、作った作品を実際に使うこともできるので、作品が完成した後も遊びとして行き続けるというのもポイントだと考えている。ただ、製本は非常に難しいため、手順をしっかりと理解しておく必要がある。そのため、二年生の張り子と同様、製本の手順の動画を撮影し、授業中でもウェブ上（YouTube）でも見られるようにしておいた（図8）。特に、授業中にコンピュータで常に手順の動画を見られるようにしておいたことによって、私に手順を聞きにくる生徒がほとんどいなくなり、発想で行き詰まっている生徒の様子を見たり、生徒の様子を観察したりする時間が増えたため、大成功だったと考えている。また、制作過程の生徒の様子だが、一から好きなものを選んで全てをつくっているということもあってか、作品に対して愛着を持っているような様子を見受けられた。そのため、コラージュ等で装飾をする際も、しっかりと自宅から素材を持ってきて、試行錯誤してコラージュしている姿を見ることができ、作品と自分と向き合っている生徒が多かったと感じている。



図8 制作過程の動画

さて、ここまで私の授業実践を述べてきたがここで、授業の問題点とその問題点の改善策などについて述べていく。

①子どもの主体性

一年生のロゴタイプや二年生のポストカードのデザインの分野において、私は他者を意識することを重視しすぎたために、子どもたちが他者に「～したい」といった、子ども達の思いというような主体性を忘れてしまっていたことが問題であった。主体的に取り組むことは美術科の目標で多く述べられているように⁽⁵⁾、美術においては主体がなければ美術は生まれないと考えられる。他者がどう思うかということはデザイン分野においては大切だが⁽⁶⁾、これを意識しすぎると自分の表現が無くなってしまい、同時に美術ではなくなってしまうのではないだろうか。デザイン分野では客観性と主体性をバランス良く意識して行ければ良いだろう。また、デザイン分野だけでなく、美術のどの分野においても、いかに子どもの主体性を発揮することができるかということは常に意識しておく必要があるだろう。

②美術の持つ力

現在、学校教育で求められていることは、人間形成である。人間形成という言葉は文部科学省によって「生きる力（確かな学力、豊かな心、健やかな体）」と同じような意味で捉えられている。しかし、生きる力の意味に関して具体的に文部科学省は述べておらず、各自治体によって独自の意味合いで解釈されていることが現状である。このため、人間形成の意味合いが不安定なまま教育を行っていかなければならないが、美術科の大きな目標は人間形成であるように⁽⁷⁾、学校教育の大きな目標に直接結びついていることは確かである。また、美術によって感じられる「よさや美しさ」は感性が深まる中学生の時期における人間形成にとって極めて重要なものであるということは学習指導要領においても述べられており⁽⁸⁾、美術の持つ力が子ども達の人間形成に大きく影響することがわかる。そこで、美術の持つ力を子ども達に感じてもらうことが大切なのだが、美術の持つ力は何かと聞かれた場合、まだ私にはこの力を説明することはできない。この意味を実感する為には、私自身が多くの経験を積む必要があり、果てないテーマとなるだろう。

さて、私は授業実践で発想の時間をあまり取らず、作品を完成させるということを意識してしまっていたが、これは問題である。発想の時間は、自分と向き合う時間であり、自分の頭の中から色々なアイデアを取り出したり、逆に取り入れたりする。この時間では、「～したらおもしろいかも」「～するときにいいかも」といったように自身の中で色々なアイデアが発生し、楽しさや美しさといったような感情を自身の中で表現することができ、非常に生き生きとした時間を過ごすことができる。これは美術の持つ力の重要な一部ではないだろうか。この時間を削ってしまったことは、子ども達が感動できる時間を減らしてしまったことになり、子どもの成長を妨げてしまったかもしれない。また私が、子ども達の作品

を制作の結果物として完成させることを意識してしまったことにも問題がある。子ども達が制作している間、色々な現象が起こり、それが子ども達の感動に繋がっていくことは授業実践の中でも述べたが、美術の持つ力はこの制作の間に多く存在するのではないだろうか。しかし、私の作品を完成させなければならないという意識は子ども達にも伝わり、子ども達の中にも同じように作品を完成させなければならないという焦りが生まれてしまった。この焦りが子ども達の活動を不安定な物にしてしまったようで、充実した美術の時間を過ごすことができなかったように思われる。いずれにせよ、美術の持つ力をまず私自身が知る必要があり、それを子ども達にいかにして感じてもらえるかを意識しなければならないであろう。

③うまい作品

一般的に、「うまい作品」は本物らしく描けているものやイラストレーションのようなタッチで描かれているもののようなものがそれに当たる。これは、筆者が大学生時代の卒業論文においておこなった、「どの作品がうまい作品か」という小学生に対するアンケート調査により判明した事実である。しかし、本当のうまい作品は、制作時にじっくりと考えたり、向き合ったりして自分の思いをしっかりと表現できているような、「生」の作品であり、ひとえに「うまい作品」だと人々が認識すること自体が作品を表面的にしかみていないということは、筆者自身が卒業論文で述べている。例えば、元々あるマンガのキャラクターをそれに近く描いたものと、線がガタガタしたようにしか描けなかった（一般的に言う「へたな描き方」）が、自分の考え出したキャラクターであるものであれば、後者の方がうまい作品と言えるであろう。要するに、うまい作品というものは、本物らしくつくる表現だけではなく、もっと多様な表現もあるということである。また、うまい作品をつくっている最中は、試行錯誤を重ねたり、色々な感情を感じたりしているため、子ども達は美術の持つ力の多くを感じているとも言えるだろう。

さて、うまい作品をつくっていくことが大切だと筆者は卒業論文で述べていたにもかかわらず、私自身が2012年度の実践において、外向けの展覧会を意識してしまった。このため、一年生の作品を一般的な「うまい作品」になるように操作してしまった。このことが、子ども達が美術の持つ力を感じることを妨げてしまったと考えれば、非常に後悔している。また、校内に展示する作品を選ぶときも保護者を意識してしまい、「うまい作品」を無意識に選んでしまった。本来であれば、一般的にへたな作品であっても、うまい作品であればそれも展示すべきであったが、他の先生や保護者の意見を考えると、私の指導力が無いというように思われそうで、怖くて展示することができなかった。これらから、私自身がまだまだ世間の「うまい作品」に対して対抗できていなかったことがわかる。まずは、私自身が他者からの恐怖と向き合っていくことが必要である。

また授業中において、各学年の子ども達の多くは、作品は「うまい作品」でなければならないと思っている子が多かったと思われる。そのため、表現したことが本物らしくなかつ

たために、私やクラスメイトに何か文句を言われそうと思って、表現を恐れてしまう子が多かったのだ。また、子ども達は、正解を求めてしまう傾向にあったように思える。例えば、子ども達の中には、「これでいいですか。」と聞いてくる子がいたのだが、これがその理由にあたる。美術の授業での主役は子どもたちであるのと同時に、作品というものは自分が良いと思えたときにできあがる。しかし、この基準を教員に決めさせ、それを判断させること自体が、その子が美術に向き合おうとしていないことになる。

いずれにしても、まずは子どもたちの偏った美術の捉え方をまず変える必要があるだろう。そのためにも、美術の授業は自分たちのためにあって主役は自分たちであるということや、本物らしい作品が「うまい作品」だというイメージをなくし、本当のうまい作品という生の作品を柔軟に捉えてもらうことが第一であろう。

④生徒理解

私の授業実践を振り返って見ると、子ども達の心情や状態などをあまり理解できていなかったように思える。しかし、美術においては生徒を理解するということは大前提となる。数学や英語などの教科では教員が指導したい内容を教授することになるが、美術科では作品を考えることも、制作するのも、教員ではなく生徒自身であるので、他教科とは違ったスタンスで授業に臨む必要がある。例えば、「このような作品にしたいが、どんな素材を使ったら良いかわからない」といった生徒がいる場面があったとして、「木材が良い」と教員が教授してしまったとすれば、ここで子どもの発想は止まってしまう。美術では子どもが主体的に発想していかなければならないので、教員は「どんな素材が好きか」などといった、子どもが自分で考えることができるテーマを提供していかなければならない。つまり、教員は生徒に対して教授するというよりは、相談相手になって支援するというような態度で授業をしなければならない。しかし、このような教員の言葉がけは、それぞれの子どもの発達状況や、心情など様々な状況を考慮した上でやらなければ、逆に子どもの発想が止まってしまうたり、面倒くさくなってしまうたりしてしまう。この生徒理解について、長町は以下のように述べている。

先生は、生徒の興味・関心の対象や内容などの表面的なことはもとより、生徒が何をどのように感じ、どのようなことに感動をおぼえるのかなど、内面的なことも知らなければならぬ。(中略)先生は、生徒の知識を元に、「このような題材であれば生徒は興味を持って取り組めるであろう」「自分と向き合うことができるであろう」「アートの意味に気づくことができるであろう」など、さまざまな予測ができなければならぬ。(9)

どの授業においても、長町の言う表面的な生徒理解は見やすいと同時に、その表面的な部分だけを評価してしまいがちではないだろうか。しかし、美術においては内面的な部分をしっかりと理解しておかなければ、生徒の感性を働かせにくくなってしまう。美術の授業は生徒理解ができていることで初めて成り立つのである。

2. カリキュラム改善案

ここでは、前節で述べた、問題点や改善策をもとに具体的な美術カリキュラム案を提案する。

○一年生

一年生はA表現(1)(2)の平面と立体をすべて学ぶことが求められている。まず、2012年度に私が組んだカリキュラムは、発想する機会が少ないものになってしまっていることが問題だ。一年生のカリキュラムを大きく分けると、「デッサン→デザイン→レリーフ→モビール」という順番になっている。デッサンはモチーフを選択するという発想、レリーフでは既存の物語を選ぶという発想、モビールは好きな動物を選ぶという発想である。デザインは発想を少し深めに設定しているが、他の課題は非常に浅い発想であることがわかる。発想する機会が少なければ、創造力が付きにくく、美術科の目標に達しない可能性がある。そのためにも、深く発想できるようなテーマ設定をすべきだと考える。これらを考慮してテーマ例を設定するとすれば、デッサンでは「指定されたモチーフをデッサンしながら、自分なりにモチーフをアレンジする」などが適すると考えられる。また、レリーフでは「自由な発想で画面を創り出そう」という多様な発想ができるテーマにし、制作方法として、「手前、中間、奥」をつくってもつくらなくてもよいという形にすべきであろう。最後に、モビールでは「吊すことを活かした物語を考えよう」といった、モビールの特性を活かしたテーマ設定にすべきだろう。ただ、いずれの場合も子ども達の現段階での創造力を考慮した上で発想の時間数を決める必要があり、発想に時間がかかるようであれば、授業外での課題も取り入れることが必要となってくる。

〇二、三年生

二、三年生は、二年間を通して、A表現(1)(2)の平面と立体をすべて指導するようになっている。二、三年生のカリキュラムを大きく分けると「ポストカード→竹べらの絵画→張り子の石→透視図法→ボックスアート→ノート製本」という流れになっている。ここでの問題は、二学年で一年生と同様、発想にあまり力を入れることができなかったことである。ポストカードは他者の気持ちを考えるという少し深めの発想、竹べらの絵画は自分の好きな動物や風景を選択し模写に近い表現をするという浅い発想、張り子は自分の好きな形の石を選択するという浅い発想である。竹べらの絵画の場合は模写にはせず、何か空想のテーマを設定してみることが良いかもしれない。張り子の石は模写に近い表現することに意義があると考えているため、発想という面は取り入れにくい。ただ、二年生のこの時期は、写実的な物を表現したいと思い始めているはずなので⁽⁴⁾、リアルな物をつくるという体験をしてみる価値はあるはずだ。三年生の三つの課題はそれぞれ深い発想を取り入れることができたが、私が子ども達の発達状況を理解できていなかったために、子ども達にとって固く難しすぎるテーマとなってしまった。特に、ボックスアートにおいては、舞台美術というテーマ設定にしてしまったため、物語もある程度考える必要があり、かなり重い課題となっていたようである。この課題では、子ども達に自由なボックスアートのテーマを設定してもらった方がもう少し、柔軟に発想ができたかもしれない。

〇三年間を通して

どの学年においても、最初に重要だと言えることは生徒理解であり、子ども達の表面的、内面的な状況をそれぞれ理解した上で、子どもの持つ能力を最大限活かせるような課題設定にするなどしていく必要があるだろう。そうしなければ、子ども達が真剣に美術に向き合いたいと思わなかったり、自分の持っている能力を持てあまして、「この程度ならいいだろう」という美術を見くびってしまう考えが生まれてしまい、子ども達に美術の持つ力を感じてもらえなくなってしまう。そのためにもカリキュラム設定時には、子ども達の好きな物であったり、嫌いな物であったりを聞いてみることや、日々の子どもの全体の様子を観察してみることなど具体的な生徒分析が必要となってくるであろう。また、日々の授業における生徒理解も必要である。子ども達が美術をやらない具体的な原因は毎日流動的に変化していくと私は思っている。天候が悪いことによるテンションの低さや、体育の授業後のテンションの高さなどと言った小さい変化であったり、家庭環境が悪いことや、体調が悪いことといった深刻な変化であったり、子ども達の状況は日々変化していく。こ

の変化に柔軟に対応し、生徒を理解する能力が必要となってくるであろう。このような、クラス単位の全体的な生徒理解とクラス内の各個人に対する部分的な生徒理解をしていき、カリキュラムを設定したり、日々の授業をしていったりすることが大切である。

また、子ども達に美術そのものに常に向き合うような制作方法を意識してもらいたい。前節で述べている、子ども達が持っている「うまい作品」という概念や、正解を求めようとする考えをまず無くしていくことが必要である。このような考えが無くなれば、子どもが持っている能力が本物らしく表現できるような能力で無かったとしても、自信を持って自分の能力を最大限活かした表現をしていくことができるのではないだろうか。そのためにも、まずオリエンテーションなどでうまい作品について述べる授業をすべきと考える。しかし、子ども達の中にはこのことを忘れてしまう子もいるはずなので、毎回の授業の始めや授業中に少しでもいいので、うまい作品について述べていければいいと考えている。いずれにしても、まずは生徒理解ができなければ、子ども達のうまい作品に対する捉え方の状況もわからないので、生徒理解を第一に考え、その結果に応じたカリキュラムの設定や日々の授業をしていく必要があるだろう。

3. 理想とする授業

ここでは、これまでを踏まえて、私が理想とする授業をする上で、重要だと思われる自身の態度を述べていく。

①信頼関係

信頼関係が築けている環境というものは、人から頼られたり逆に頼ったりでき、非常にリラックスできる。このリラックスできる環境が美術の授業においては重要な要素ではないだろうか。先生のことを嫌い先生に対してイライラしたり、クラスの仲が悪かったりすると、ストレスとなりできることでもできなくなってしまう⁽¹⁰⁾。特に美術では感性を働かせて表現をすることがメインの活動となるので、心が不安定のままでは活動に支障が出てくるはずである。これらからも、まずは環境作りがポイントとなってくる。また、授業は子ども達の意欲が無ければ成立しないのは言うまでもない。この意欲もまずは教員との信頼関係を確立しておかなければ、授業にすら参加しないという子も出てくるだろう。さらに、前述の生徒理解を基にした課題設定が生徒の創作意欲に働きかけ、生徒の心をつかみ、生徒の意欲の働きかけのきっかけとなるであろう。

また、信頼関係を築いていく上で、生徒と教員の立ち位置についても美術科においてはよく考えておく必要がある。数学科や理科などのいわゆる座学では、先生が先頭に立って知識を子どもに教授することがメインとなっている。しかし、美術科においては生徒が主体となって活動するため、教員は教授するというスタンスでは問題がある。長町は「教員は子どもと同じ立場に立ってふれ合わなければならない。（中略）教員と生徒の位置づけを上下の関係ではなく、横の関係にしていく必要があるだろう。(11)」と述べている。ここから、子どもと教員は同じ立場で活動していき、教授者というよりは支援者という立場で授業をすると同時に、信頼関係も築いていく必要があるだろう。

学校教育において、信頼関係を築くといっても色々なやり方がある。教員の持っている知識を披露することや、生徒を信じることなど、様々である。しかし、美術科においては、教員がメインとなってはいけない、他教科とは違った信頼関係の築き方をしていく必要があるだろう。そうして初めて子どもがリラックスできる環境となり、同時に子どもたちの意欲を引き出すことに繋がるのではないだろうか。

②過程

展覧会などの審査では、作品を見る際に見た目だけを見ることが多い。小学校教員や美術科教員であってもそのような作品の見方をしている人がいるかもしれない。しかし、作品というものは制作者の様々な感情が込められたり、制作者の様々な行為を取り入れたりすることによって作成される(12)。そのため、たとえ一般的に見栄えが悪いとされるものであっても、その過程について知っている人が見ると、また見え方が変わってくるはずである。私はそのことを考慮し、作品の過程を重視したいと考えている。また、子ども達の中には、色を塗ると絵が下手になってしまうという理由で、色を塗ることをためらってしまうということが良くある。このような子どもは、作品の出来映えだけを気にしてしまい、色を塗ることで得られる感動などを体験することができなくなってしまう。そのため、子ども達にも一般的な「うまい作品」をつくるというよりも、過程を意識することでうまい作品にするということを大切にしてもらいたいと私は考えているのである。そうして、子どもたちにうまい作品の多様性についてしっかりと理解してもらい、授業中に「生」な表現がたくさん生まれていくことを願っている。

③経験の客観視

何か物事を発想したり創造したりする場合、自分の経験を引き出し、組み合わせることが必要である。この経験を引き出すのは簡単そうに思えるが、発想しようと努力しなければ経験を引き出してすることができない。つまり、経験が多いことに越したことはないが、活用できなければそれは意味をなさなくなってしまう、逆に、経験が少なかったとしても、それを活用するのが得意であれば、発想の展開に繋がるのである。では、経験を活用するためにはどのようなことが有効なのだろうか。ここでは、一例として「美術ノート」を取り上げたい。美術ノートは一種のスクラップブックのようなものであり、自分の好きな物であったり、気になる物であったりを貼って、整理していくことができ、子ども達の経験を可視化することができると考えている。これを授業外の時間などで作り、美術の課題をする前に準備しておけば、子ども達の発想の段階において、子ども達は美術ノートを見ながら組み合わせることができ、経験の活用の手助けになるはずである。これは、前節「カリキュラム改善案 ○一年生」にて取り上げた、発想に時間がかかる場合などに活用する事も考えられる。ただ、美術ノートは経験を引き出すことにはなるが、それを活用するにはまた違う能力を要する。今はまだ、活用する力の育て方はわからないが、これは、学校現場の実践をさらに積むことで次第にわかっていくことだと考えている。

④作品に愛着を持てるような授業をする。

授業報告において、作品が制作後も生き続けるようなものが子どもたちの関心や意欲に繋がり、作品を最後までつくりあげることができたり、子どもたちによって美術が学校全体に広げられて行ったりしたということを報告した。また、自分の好きな素材を使うことができる課題では、それらの素材が子どもたちの意欲に働きかけることができるということも述べている。これらの子どもたちの関心や意欲は作品に対して抱く「愛着」が影響するのではないだろうか。ここでいう愛着とは、「人間が示す特定の対象やものに対して形成する情緒的結びつき⁽¹³⁾」とされており、実際に人々が人に対してだけでなく、家や車などのものに対しても情緒的な結びつきを持つことも知られている⁽¹⁴⁾。また、愛着をものに対して抱くことによるその後の影響についての研究もなされており、ものに対して愛着がわくことによって、ものを大切にすることにつながるということが述べられている⁽¹⁵⁾。これらからも、作品に愛着を持つことによって、作品を大切にすることが生まれ、自分の作品を完成させたいと思ったり自分の作品を美しくしていきたいと思ったりする関心や意欲につながると言える。ただ、関心や意欲につながることはこれだけではなく、様々な理由が考えられる。その一つとして、愛着があげられるのではないだろうか。

III. 評価

1. 2012年度の評価報告

中学校教育では、評価をする際に四つの観点で評価しなければならない。美術教育では、①関心・意欲・態度、②発想や構想の能力、③創造的な技能、④鑑賞の能力の四観点で評価する。その際に、それぞれの観点においてA B Cで評価し、最終的に評定を出す必要があった。ここでは、上記の観点別に2012年度に私が行った評価方法について述べ、問題点などを報告していく。

①関心・意欲・態度

ここでは基本的に生徒達の授業中の様子を記録することや、配布したワークシートの出来具合や提出物の有無などを判断することで評価を行っていた。まず、授業中の様子の記録方法だが、以下の表の様に判断していた。

関心・意欲・態度	授業中の様子 判断基準
A	授業中のほとんどを作品作りに専念している。 話しながらも作品を進めている。
B	私語をするなどして手が止まっている時間が多い。
C	作品にほとんど手を付けていない。

次に、ワークシートの出来具合についてだが、ワークシートの枠にいかに多く図や文章を書けていたかどうかと、文章から発想を巡らせているかなどの関心や意欲が感じられるかで判断していた。また、提出点についてだが、提出物の重要度によって点数を変えていた。作品の提出が一番点数が高く、ワークシート類は作品に関する物は高めに、感想用紙等は低めに点数をつけていた。

関心・意欲・態度	ワークシートの出来具合 判断基準
A	8割以上枠が埋められている。
B	3割以上8割以下枠が埋められている。
C	3割以下枠が埋められている。

さて、ここでの問題点を述べるとすると、ワークシートの出来具合に関してである。このような評価の仕方であった場合、文章を書く能力が高い生徒が点数をとることができるが、その能力が低くて文章が書けないという子は点がとれないという状況になってしまうのである。関心・意欲はあるが、文章力が低いという子はがんばったとしても評価されないという状況になってしまう。ワークシートの評価方法は再検討する必要がある。

②発想や構想の能力

ここでは、おもしろい発想ができているかを評価の基準としていた。これについてだが、子ども達が経験や記憶を引き出し、それらを組み合わせながら試行錯誤した発想が、おもしろい発想だと私は考えていた。そのため、子ども達に自分の意見をワークシートや会話によって言語化してもらうことが重要で、その言語化された物を元に評価をつけていた。以下が評価の判断基準である。

発想や構想の能力	おもしろい発想 判断基準
A	具体的な意見を表現することができる。
B	「好きだから」「かっこいいから」など、抽象的な意見を表現することができる。
C	「なんとなく」など、意見を言うことができない。

ただ、関心・意欲・態度のワークシートの評価方法と同様に、ここの観点ではワークシートや会話において、子どもに言語化する能力が無ければ、点数がとれないという状況になってしまう。ここの観点では、言語化のための方法に改善すべき点が多々あると思われる。

③創造的な技能

この観点では、発想や構想の能力によって考えられたアイデア通りに表現できたかどうかということや、自分の持っている能力を活かした表現ができていたかどうかを判断し、評価していった。前者は以下の様に評価していた。

創造的な技能	アイデアと作品の関係性 判断基準
A	アイデアを8割以上取り入れられた。
B	アイデアを3割以上8割以下取り入れられた。
C	アイデアを3割以下取り入れられた。

また、後者の自分の持っている能力を活かした表現は、子ども達が材料に着目して形や色の豊かさを表現できているかどうかで評価していた。これは作品を教室全体に並べて順位付けすることで評価していた。使われている色の数や形の大小など、表現の豊かさが感じられる順に並べていき、以下の様な評価基準で評価していた。

創造的な技能	形や色の豊かさを表現する能力 判断基準
A	材料の特性を活かし、形や色が豊かに表現できている。
B	形や色が豊かに表現できている。
C	あまり豊かに形や色が表現できていない。

しかし、このような評価の方法であると、グレートーンが好きで色をあまり使いたくないという子や、同じ色を使いたいといった子は自分の能力を最大限活かせていても、評定が低くなってしまう。この点は改善すべき点であろう。

④鑑賞の能力

この観点では、自分なりに作品を説明することができたかどうかを判断して評価していった。ここでは、作家の作品ないしは生徒の作品をみたあと、ワークシートに意見を書いてもらい、それを元に評価するという形をとった。ここでも、発想や構想の能力と同じような以下の判断基準で評価を行った。

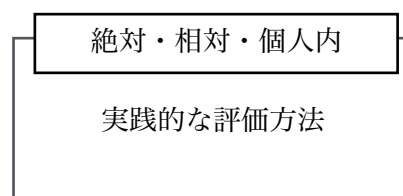
鑑賞の能力	ワークシート 判断基準
A	具体的な意見を表記することができる。
B	「おもしろい」「きれい」など、抽象的な意見を表現することができる。
C	「なんとなく」など、意見を言うことができない。

ただ、ここでも子ども達に感じたことを言語化する能力が無ければ点数が低くなってしまうため、ワークシートという手法を改善すべきだと考える。

さて、前章の理想とする授業において、作品の過程を大切にすること述べた。この過程こそが子ども達が感性を働かせることができる時間であり、子ども達の本来評価すべき要素が多く含まれているはずである。美術科において、この感性を働かせることが重要視されているからには、制作の過程をしっかりと評価しなければならないだろう。しかし、私は授業中の彼らの活動評価を評定として数値化する方法がよくわからずに、ワークシートや作品という結果物を重視してしまったことが問題である。本来であればしっかりと感性を働かせていた子も、私の経験不足の評価方法によって低い評定になってしまった子もいるかもしれない。このように、美術の授業においては、数値化しにくいことを評価した上で、評定として出す場面が多くある。この事に着目し、次節からは学校教育における評価の種類や評価方法の種類について研究し、美術科においてはどの評価方法が一番適しているのかを考察していく。

2. 評価の形

教育評価は、平成14年（2002年）4月より「相対評価」（目標に準拠した評価を加味した相対評価）から「絶対評価」（目標に準拠した評価）により評価するように文部科学省によって改められた。その際に、「関心・意欲・態度」，「思考・判断・表現」，「技能」，「知識・理解」という四つの評価観点を設け，観点別に評価をするようにした。これらから，現在ではある一定規準の目標を設定し，そこに達成できるかどうか重視されていることがわかる。また，相対評価と絶対評価と同じ位置づけとして，「個人内評価」という評価方法がある。「個人内評価」は，児童生徒ごとのよい点や可能性，進歩の状況などを評価しようとするものであり，学習者本人の以前の成績を基準にして，どれだけ進歩したかを評価することである。個人内評価に関して，文部科学省によって，以下の様に記されており，現在では，通知表の「所見」でこの評価方法が使用されていることがわかる。



個人内評価は，昭和55年2月29日初等中等教育局長通知や「小学校児童指導要録，中学校生徒指導要録並びに盲学校，聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について」（平成3年3月20日初等中等教育局長通知）においては各教科の学習の記録の「所見」欄等に，平成13年4月27日初等中等教育局長通知においては「総合所見及び指導上参考となる諸事項」に記録することが示されている。(16)

次に，相対・絶対・個人内評価の中にある，実践的な評価方法について研究していく。最初に，実践的な評価方法にも色々な種類があり，それぞれの位置づけや役割を整理する必要があると考える。まずは，実践的な評価方法の位置づけに関して述べていく。松下佳代は実践的な学習評価の位置づけについて以下の図のようにまとめている。

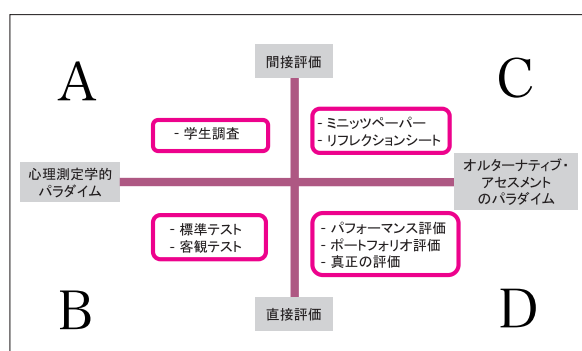


図9 学習評価の構図

縦軸として直接評価か間接評価か，横軸として心理測定的パラダイム，オルタナティブ・アセスメントのパラダイムのいずれに立っているかによって，大きく4つのタイプに分けることができる(17)。

実践的な学習評価はまず、大きく「間接評価」と「直接評価」に分けることができる。間接評価とは、生徒が自身の学習を振り返って、「どのように学習したか」や「何ができると思っているか」を自身に答えさせることによって、生徒の学習成果を間接的に評価することである。一方、直接評価とは、生徒の知識や行為を通じて「何ができるか」を生徒自身に提示させることで、生徒の学習成果を直接的に評価することであり、テストやレポート、作品などを課すことで成果を直接的に評価する。また、心理測定学的パラダイムは、数値化できる量的データを用いて、評価者の主観的判断が含まれない客観性を重視する。オルターナティブ・アセスメント(代替的評価)は、数値化されにくい学習成果を見るために、質的データを重視する点が特色である。

次に、中学校においてどのような実践的な評価方法が、A. 心理測定学的パラダイムの間接評価、B. 心理測定学的パラダイムの直接評価、C. オルターナティブ・アセスメントのパラダイムの間接評価、D. オルターナティブ・アセスメントのパラダイムの直接評価、に位置づけられるのかを見ていく。実践的な評価方法に関する文献を調査⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾したところ、以下の様な評価が一般的にされていることがわかった。

①観察法

これは、子ども達の行動、発言、発表、実技の様子を教員が観察し、集中できているかなど、子ども達の学習活動の評価することである。その際、評価基準を設定しておき、評価基準に照らしてその状況进行评估する。これらは、生徒達の行動内容を数値化できる場合と、できない場合がある。前者の場合の例として、良く挙手の回数が挙げられる。挙手の量＝意欲につながると考えてる教員も多いのではないだろうか。一方、後者は生徒達の行動や発言内容の質を重視する場合である。たとえ、挙手の量が少なくても、発表内容が質の高い物であれば、評価は高くなるだろう。また、いずれの場合も、生徒達が自分から「私ができます。」というアピールをし、教員がそれ进行评估することであり、直接評価に位置すると考えられる。よって、観察法は、場合によっては、BもしくはDに位置すると考える事ができる。

②作品法

これは、作品、レポート、感想文など、学習の成果物を評価するという評価方法である。今までは、成果物の結果だけを見ることがなされていたが、中央教育審議会が「思考・判断の結果だけではなく、その過程を含め評価することが特に重要であることに留意する必要がある。」と述べていることから⁽¹⁶⁾、作品に至るまでの過程も重視する必要があることがわかる。作品の過程は数値化しにくいということは前節でも述べている。また、作品には子どもの表現がそのまま表され、それを教員が直接評価する。よって、作品法は、数値化できない物かつ子どもを直接的に評価するものなので、Dに位置すると考える事ができる。

③自己評価法・相互評価法

これは、生徒自身が自分の授業中の様子や作品などを自分で評価する、もしくは他者の生徒の授業中の様子や作品などを評価する評価方法である。この場合、「どのように学習したか」といった生徒の振り返りなどを生徒自身に示してもらうという課題となり、生徒が評価した評価結果を教員が見ることになり、間接評価になる。この評価方法の問題点は、例えば、自分への要求水準が高い生徒は、相応の力を身につけていても、自分に厳しく、低い評価をしてしまう場合があることである。逆に、自分に甘い生徒は高めの評価になることがあるため、一概にすべてを鵜呑みにすることはできない。また、この評価方法では、子ども達の心理面を多く扱うため、数値化しにくいと考えられる。よって、Cに位置すると考えられる。

④テスト法

これは、定期テストや小テストなどの結果から評価する評価方法である。ペーパーテストは、子ども達の知識や技能を教員が直接的に見ることができるので、直接評価に位置する。また、点数が出るため、数値化を目的にした物である。よって、Bに位置する。

⑤パフォーマンス評価

一般的には、習得した知識・技能を使いこなす能力を評価することとされている。ダイアン・ハートはパフォーマンス評価を提案した人物の一人であるが、それに関して、松下佳代は、次のように述べている。

（パフォーマンス評価は）「パフォーマンス課題」によって学力をパフォーマンス（ふるまい）へと可視化し、学力を解釈する評価法です。その仕組みは、フィギュアスケートの評価方法と似ています。フィギュアスケートでは、専門家が実際の演技の過程を見て、一定の基準に沿って採点します。同様にパフォーマンス評価も、「パフォーマンス課題」に取り組ませることで、子どもの学力を「見える」ようにし、「ルーブリック」という評価基準を使って評価します。パフォーマンス課題は、評価したいと思う学力ができるだけ直接的に表れるものにする必要があります。(21)

また、中央教育審議会は、パフォーマンス評価について、次のように記している。

思考力・判断力・表現力等を評価するに当たって、『パフォーマンス評価』に取り組んでいる例も見られる。パフォーマンス評価とは、様々な学習活動の部分的な評価や実技の評価をするという単純なものから、レポートの作成や口頭発表等により評価するという複雑なものまでを意味している。または、それら筆記と実演を組み合わせたプロジェクトを通じて評価を行うことを指す場合もある。(16)

この評価方法は、子ども達の習得している知識や技能で数値化できない物を直接的に評価するものとして、最近使われ始めているようである。ただ、松下が述べている、「ルーブリック」という評価基準の設定が非常に難しいとされている。下図は、文章コミュニケーションを課題とする評価基準の表の例である(図10)。

この評価基準と生徒が可視化した発表などを照らし合わせ、それがどのレベルに位置するのかを評価するのである。パフォーマンス評価をする際には、教員があらかじめ、精巧な評価基準（ルーブリック）を作成しておく必要があり、非常に難しい作業だと考えられる。

図10 文章コミュニケーション VALUEループリック

	キャップストーン 4	マイルストーン 3 2		ベンチマーク 1
文章作成の文脈と目的 読者・目的や、課題をとり まく状況の考慮を含む	文脈・読者・目的について 完璧な理解を示し、それによ って、与えられた課題に 対応し、作品のあらゆる要 素に焦点をあてている。	文脈・読者・目的について 適切な理解を示し、与えら れた課題（例えば、読者・ 目的・文脈を結びつけるこ と）に明確に焦点をあてて いる。	文脈・読者・目的や与えら れた課題（例えば、読者の 認知や了解事項への気づき を見せ始めること）への自 覚を示している。	文脈・読者・目的や与えら れた課題（例えば、読者 としての授業者や自己の期 待）に対し最低限の注意を 示している。
内容の展開	適切で関連性があり説得力 に富む内容を用いることに よって、科目の習得ぶりを 示すとともに、書き手の理 解したことを伝え、作品全 体を形づくっている。	適切で関連性があり説得力 に富む内容を用いることに よって、学問分野の文脈の 中でアイデアを探究し、作 品全体を形づくっている。	適切で関連性のある内容を 用いることによって、作品 の大半を通じて、アイデア を展開・探究している。	適切で関連性のある内容を 用いることによって、作品 の何カ所かで、シンプルな アイデアを展開している。
ジャンルと学問分野の約束事 特定の形式や学問分野の文 章作成に期待される公式・ 非公式のルール	特定の学問分野や文章作成 課題に関連する広範な約束 事（構成、内容、提示、書 式、文体選択を含む）に 対し、細かい注意を向けう まく遂行している。	特定の学問分野や文章作成 課題に関連する重要な約束 事（構成、内容、提示、文 体選択を含む）を一貫性を もって使用している。	特定の学問分野や文章作成 課題にふさわしいものとし て、期待されることがら（基 本的構成、内容、提示など） に従っている。	基本的構成や提示のしかた について一貫した体系を使 おうとしている。
資料（ソース）と 根拠（エビデンス）	当該の学問分野やジャンル にふさわしいアイデアを展 開するために、質が高く、信 頼でき、関連性のある資料 をうまく使いこなしている。	当該の学問分野やジャンル の中に位置づくアイデアを 裏づけるために、信頼でき、 関連性のある資料を一貫し て使っている。	当該の学問分野やジャンル にふさわしいアイデアを裏 づけるために、信頼できる （もしくは関連性がある）資 料を使おうとしている。	アイデアを裏づけるために、 資料を使おうとしている。
構文と技法を操ること	読み手に明確かつ流暢に意 味を伝えることができる格 調ある言葉遣いをしている。 ほとんど全く誤りがない。	読み手に意味を伝える直截 的な言葉遣いをしている。 減多に誤りがない。	文章に数カ所誤りを含む が、明確に意味を伝える言 葉遣いをしている。	用語法に誤りがあるため に、意味の伝達が妨げられ るような言葉遣いをしてい る。

*ベンチマークレベルのパフォーマンス(1のセル)を満たさない作品事例にはゼロを割り当てること。
(出典)Rhodes, T, (Ed.) (2010). Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools
for using rubrics. Association of American Colleges and Universities. 松下訳。

(補足)
VALUE ループリックは、アメリカ大学・カレッジ協会(AAC&U)が開発した教養教育に関するループリックである。15のループリックが開発された。文章コミュニケーションはそのうちの1つである。このループリックは、大学4年間の学習成果の評価に用いられるもので、キャップストーン、マイルストーン、ベンチマークというレベルの下に書かれている4～1の数字は対象とする学年を大まかに示している。レベルのうち、ベンチマークとは基準となる水準という意味で、ここが最初のレベルである。キャップストーンは、もともとピラミッドの頂点におかれた石のことで、このループリックでは最高レベルを示す。マイルストーンは、ベンチマークからキャップストーンに行くまでの目標という意味。

⑥ポートフォリオ評価法

パフォーマンス評価の一つとして、ポートフォリオ評価というものがある。ポートフォリオとは、子どもの学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集めたものである。例えば、美術で言えば、作品をつくっていくまでにどのような素材を参考にしたかということや、制作中にどんなことを感じたかなどをまとめた物である。このポートフォリオを評価するというのがポートフォリオ評価法である。鈴木克明はポートフォリオ評価を以下のように述べている。

残す意味があるものを選んで子ども自身の目の前でファイルすることを通して、 1) 子どもが達成したことが何であるかを子ども自身に明確に伝え、 2) どうしてそれが高く評価されることなのかをわからせ、 3) 子どもの達成感や自尊心、あるいは自己効力感を高め、そして4) 次の課題が何であることを示して自分の学習活動をコントロールするためのメタ認知を育てることを意図するものである。(22)

上記のように教員は、子ども達がつくったポートフォリオを用いて、学びのプロセスや成果を長期的に評価することになるのだが、評価をする際、評価基準（ルーブリック）が必要となる。やはり、この評価基準をつくるのが一番難しいであろう。

次に、これまで見てきた6つの実践的な評価法と美術の評価の関係性を見ていく。

実践的な評価の方法	
①観察法 (BorD)	子ども達の行動、発言、発表、実技の様子を観察し、集中できているかなど、子ども達の学習活動を評価する。
②作品法 (D)	作品、レポート、感想文など、学習の成果物を評価する。ただし、作品に至るまでの過程も重要視する必要がある。
③自己評価法 相互評価法 (C)	自身もしくは他者の授業中の様子や作品などを評価する。
④テスト法 (B)	定期テストや小テストなどの結果から評価する。
⑤パフォーマンス評価法 (D)	一般的には、習得した知識・技能を使いこなす能力を評価すること。
⑥ポートフォリオ評価法 (D)	子どもの学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集めたもの。このポートフォリオを用いて、学びのプロセスや成果を長期的に評価する。

これらの実践的な評価方法を見ていくと、①②③⑤⑥がオルターナティブ・アセスメント(代替的評価)に位置づけられ、数値化されにくい学習成果を評価することに優れていることがわかる。前章においても述べている通り、美術においては数値化しにくい現象が多々起こっており、それを評価することがほとんどである。そのため、授業中の様子は基本的に観察法と作品法で評価する。また、一年間の宿題としてポートフォリオを作成することを設定し、それ自体を評価して子どもの感性の働き方を判断したり、それを基に作品を評価したりすることが可能であろう。さらに、子ども達にパフォーマンスとして作品について発表してもらうことも有効である。発表の際には、教員のみ、もしくは学級全体にプレゼンテーションをしてもらい、その発表自体で子どもの成長具合を判断したり、発表を基に作品を評価することもできるだろう。これらから、上記の実践的な評価方法をいくつか組み合わせることで美術を評価していくことが良いと考える。いずれにしても、まずはルーブリックと呼ばれる評価基準をどの課題においても設定する必要がある。この評価基準をつくることは理論だけでなく、生徒を理解することや自身の授業の詳細な分析などの多くの実践を必要とするだろう。そのため、今後の実践を通して評価基準の設定をおこなっていきたいと考えている。

3. 美術教育における評価論

ここでは、今までに発表されている美術教育における評価論の文献を参考にして、私が共感できた文献を分析し、私の考える評価の理想に繋げていく。以下は、それらの文献の引用および要約である。

(1)長町 充家(1986)「美術教育における評価：美術教育の本質についての一考察」(23)

●評価に対する評価は簡単であるが、具体的な評価基準が出せない。(引用)

「美術教育における評価の問題の混乱は、本来「評価」という言葉がもっている意味に、本来「評価」できない部分までをもすべて押し込めようとし、その意味を無制限に広げすぎたために起こったと考えられる。そしてその原因の一つは「教育（目標）のある所には必ず評価が存在する」という言葉をわれわれが鵜呑みにしたためではないかと考えられる。しかしここでの「教育（目標）」とは、系統化、合理化、あるいは一般的な意味での「構造化」という言葉の根底に根ざす、科学至上主義にのっとった視点での「教育（目標）」であり、それは効果、効率、利用、客観性、知識、技術などの「量」的なものを対象とした時にのみ使える用語である。ところが、美術教育はその本質として、他教科が持たない、あるいは持っているとしても実際にはほとんどが考慮されていない、それを越えた所に存在する「質的なもの」を目指してきた。その点に留意せず「評価」という、本質的に「量」を意味する言葉に対応しようとしたため混乱が生じた、と考える。

●指導案での目標について（要約）

美術の目標は具体的では無いので、理科などの目的がはっきりしているものに比べ、量で評価することができないため、評価しにくい。美術科では指導案で設定する目標に至るまでの過程が重要である。良い作品というものをつくってもらいたいということを意識している時点で、「作品」という目標を設定していることになる。つまり、作品という結果を求めているのである。

長町は学校教育で使われている評価が量を対象としたものというような、非常に狭い意味合いで使われていることを指摘している。この評価の意味が学校教育で変わらない限り、本来の美術の評価ができないということであろう。また、長町の述べていることは、共感するものが多くある。量より質を重視するという発言は、私の評価の実践における、ワークシートによる失敗を物語っているようで、私が評価をする際に量を重視してしまったことは問題である。やはり、量より質を評価できるようなパフォーマンス評価のような評価方法が美術では必要になってくるだろう。

(2)宮地 功 ,岸 誠一 ,梶浦 文夫 ,疋田 光伯 (1992)「AHPによる児童画の評価について
の定量的分析」(24)

●作品を客観的に評価する (引用)

絵画等に関しては教師の主観によって評価されている。そのために絵画等の評価では、特に教師の評価能力がクローズアップされてくる。描画指導法そのものの検討も必要であるが、評価方法の開発や評価の一般化を図ることも大切になってくる。(中略)階層化意思決定法(AHPと略す)を応用した新しい評価法を先に提案した。(図11)

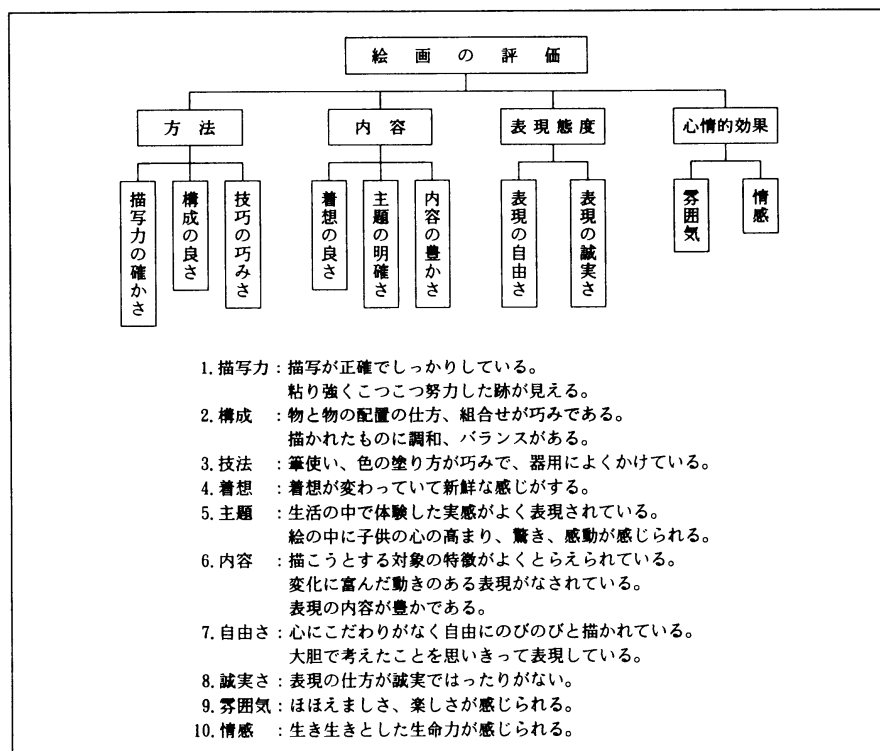


図11 評価項目の階層構造図と評価内容

この文献は、いかに教師の主観を無くして一般的に作品を評価するかというものであった。図11を見てみると、多面的に作品をみることができるので教員の主観を排除して、一般的に評価することは可能かもしれないが、実際に1から10それぞれの評価観点で評点を出すにしても、それぞれの観点で設定されている評価規準の内容が具体的ではないため、結局は教員の主観で判断することになると思われる。例えば、10. 情感の「生き生きした生命力が感じられる。」という評価規準はいったいどのような表現が生き生きした生命力が感じられるのかがわからない。それぞれの評価観点がさらに具体的な内容になれば一般的な評価ができるかもしれない。また、このような評価観点の設定は、前節で述べているルーブリックにも大きく関わるため、今後の実践に役立てていけると考えられる。

また、もし学校教育が一般的な評価を美術科に求めているならば、評価規準を教員が設定している時点で教員の主観が入ってしまうため、一般的な評価をする事は無理である。一般的な評価をするのであれば、まず美術科全体で図11のような評価規準を作り、さらに具体的な表現の内容を記したものを用意すれば良いだろう。これがあればどんな教員であっても一般的な評価をすることができ、正確な評点を出すことができるだろう。しかし、現代においてそのような評価規準が用意されていないということは、美術を今の教育評価で評価することが難しいからではないだろうか。

(3) 高瀬城作「中学校美術科における評価ツールとしての「期末テスト」の課題とその新たな可能性を求めて」(25)

●ペーパーテストに関する評価論（要約）

まず、学力要素・評価要素の構造を「新しい学力観」以前と以後に分けて図式化し、その関係づけを試み、それを踏まえた上で美術科でのテスト法による課題を抽出するため、兵庫県下の中学校を中心にアンケート調査を行うとともに、実際に用いられたテスト問題の提供を受けた。その結果、美術科の期末考査における「知識・理解偏重」とも言える状況があった。そこで、より信頼性と妥当性に富む効果的な評価体系へと「定期考査」を脱皮させる方策として、①知識・理解を問う出題の厳選、②問題場面テストの導入、③実技テストの多面的運用、④論述形式の積極的導入、⑤関心・意欲・態度を査定する設問の導入の5点を示した。そして最後に、それを盛り込んだ定期考査問題の提案を対話型鑑賞の授業の試みと関連づけて行い、中学校美術科における評価の今後の方向性を考える上での契機としている。

私も2012年度の実践において、期末テスト問題を作った。その際、道具の使い方についての問題や、実技問題などを考えた。そして、私は道具の使い方を「創造的な技能」として評価したのだが、今ではこの観点での評価方法は間違っていたと考えられる。美術の創造的な技能は、学習指導要領でも述べているように、基本的な道具の使い方という技能では無く、もっと先にある、道具を活用するという技能なのである。そのため、美術の設問として意味をなしていない設問だったと考える事ができる。また、実技問題で子ども達の描いた作品を採点するのだが、私はその作品ができあがるまでの過程を見ていないので、子どもの作品の奥深くまでを見ることができないのではないだろうか。さて、高瀬は①知識・理解を問う出題の厳選、②問題場面テストの導入、③実技テストの多面的運用、④論述形式の積極的導入、⑤関心・意欲・態度を査定する設問の導入を定期テストでするように提案している。①と②は点数化しやすいと思われるが、③、④、⑤は点数化しにくいの

ではないだろうか。テスト法で評価する定期テスト自体が数値化を求める評価のための材料である以上、能力などを数値化しにくい美術を取り扱う事はできないと私は考えている。

(4) 竹内博「アート教育を学ぶ人のために『アート教育の授業研究と評価』」(26)

●複数の見方の導入

今までとは異なった見方をすると、新たな評価像が見えてくる。評価規準を作成するときなど努めて異なった規準を用いるようにする。見方を変えれば評価も変わるからである。

●マトリックス評価法

一元的な規準で評価するのではなく、2つの規準を併用するというものである。実際的には、座標の縦軸と横軸に異なった評価規準を設ける。例えば、発想を見る観点として、縦軸に発想の量を、横軸に発想の質をと言う具合にである。縦軸に「発想の独創性」または「アイディア」を、横軸に「材料との対話」もしくは「技能」というように異なるカテゴリーを用意できればなおよい。

●アセスメントとしての診断的評価

現状にどんな問題があるかを診断するとともに、どこをどう変えていくとどうなるかを予測する評価法で、環境問題解決の評価法としてよく使われる。

マトリックス評価法は、量と質を同時に評価することができる評価方法である。最終的に菱形のような形になり、全体的な菱形の大きさを他者と比べていき、順位付けして評定を出す際に役に立ちそうである。ただ、この「質」を評価する際に評価規準のループリックを設定することが難しいのは、やはりパフォーマンス評価と同じであろう。ループリックを設定する際には、竹内の述べる評価の今までとは違った見方をしたり、診断的評価をしたりしながら、設定していくことができそうである。

●到達度評価とは（引用）

到達度評価とは、その名のごとく、到達させるべき「学力」を明確にし、すべての児童生徒をその目標に到達させようとするものである。そのためには、目標を客観的にし、具体化してわかりやすいものにし、指導する教師にとってはもちろん、学習する児童生徒にとっても、はっきり自覚することができるものにしなければならない。この自覚があつてこそ子どもも教師も、発生した喜びを次の学習や指導の原動力にすることができるのである。

具体的な目標に照らして、その到達度を評価するのであるから、ひとりひとりの子どもについて、何ができて何ができないのか、不十分なところは何か、何がつまずきになっているのかを明らかにすることができ、きめの細かい、行き届いた指導ができる。そして仮に指導者が代わっても、指導を正確に引き継ぐことができるのである。

●美術教育と到達度評価（引用）

美術教育の最大の使命は、“美術する、”ということの特質を教育に生かすことにある。この特質を生かした“美的体験、”すべての児童生徒に得させなければならない。単なる知識の伝授、感覚の訓練、既成技術の習得だけに終わるならば「美術する」ことが失われ、美術教育は教科教育の中から姿を消したも同然ということになってしまう。

到達度評価が、認知的側面と情意面とを区別し、情意面を評価できないもの、してはならないものとして、認知面だけを問題にするのであれば美術教育は到達度評価運動によって得るところよりも失うものの方が大きいことになる。

●美術教育における到達度評価の利点（要約）

教員が評価する際に教員の主観で評価するのだが、自己中心的な判断が過ぎると、独善的な指導や評価に流れる危険性がある。これを自ら戒めるために教師は創造的、主観的評価に客観性、普遍性の裏付けを持たねばならない。

到達度評価は、絶対評価（目標に準拠した評価）とほぼ同じ意味であると私は解釈している。川村は絶対評価においては、教科の目標を誰もがわかりやすい客観的な目標にしなければならないと述べている。今日においては、学校教育においてどの教科でも子どもが主体的な行動をすることや感情を表現するようなことが重視され始めている⁽²⁸⁾。しかし、各教科の設定する絶対評価の評価観点を見ても、「関心・意欲・態度」の評価観点で「楽しさ」などの感情を評価することになっている⁽²⁹⁾。そのため、基本的には定期テストの点数を重視するといった知識という認知面を基に評価して、子ども達の評定を出しているのが現状である。この場合、絶対評価によって客観的で具体的な評価が可能のため、

子ども自身が自分の能力のレベルを知る際にもわかりやすく、教員が指導する際も的確に指導する事ができる。しかし、美術科では評価の四観点すべてが情意面を評価せざるをえないものになっている。図12を見てわかるように、豊かな発想であったり、美しさなどは各個人によって表現や感じ方に違いがあるため、客観的で具体的な評価規準を設定することが難しい。例えば、「きれい」と感じてもどのようにきれいに感じたかどうかは各個人で一定ではないし、答えはない。これらからも、絶対評価を美術科で使用することが非常に難しいことがわかる。

図12 美術科の評価観点

美術への 関心・意欲・態度	発想や構想の能力	創造的な技能	鑑賞の能力
美術の創造活動の喜びを味わい、主体的に表現や鑑賞の学習に取り組もうとする。	感性や想像力を働かせて豊かに発想し、よさや美しさなどを考え心豊かで創造的な表現の構想を練っている。	感性や造形感覚などを働かせて、表現の技能を身に付け、意図に応じて表現方法などを創意工夫し創造的に表している。	感性や想像力を働かせて、美術作品などからよさや美しさなどを感じ取り味わったり、美術文化を理解したりしている。

以上から、絶対評価は美術科では不可能であると考えることができる。しかし、川村はあえて絶対評価にする必要があると述べている。それは、一定の目標を設定することで、美術教員の思想を押しつけるような指導をすることを防ぐことができるということである。これは、同時に子ども達の表現の多様性を育てることに繋がると考えることもできるのではないだろうか。例えば、子ども達がつくった作品を教員の好みで上下の判定をしてしまうと、低い点数の子どもは豊かな発想をしていたとしても高い点数がもらえないため、点数を稼ぐために教員の思想に合わせてしまい、多様性が失われてしまうということが起こる。この考え方は私の今までの絶対評価に対する、「美術科には適応できないものだ」という考え方に大きな変化を与えた。絶対評価は使い方次第では美術科に適応できるのである。

しかし、客観的な評価が美術科においてできない限り、絶対評価は使えないのは確かである。そのため、川村は「客観的に計測可能な科学的到達目標に限定するのではなく、情意的側面をも含めた芸術科としての独自のなものにならざるを得ない⁽³⁰⁾」と述べている。この独自の評価の方法を考えていくのが今後必要になってくるであろう。

4. 理想とする評価

表現の多様性に富んだ美術を評価するためには、「作品」の出来映えだけを評価する表面的な評価方法では美術を評価しきれない。なぜなら、これまで私がこだわってきた「本当の作品（美術）」はイメージを実現していく制作のプロセスのことであり⁽³¹⁾、そのプロセス（美術）の結果物＝「作品」ができるまでに生徒は様々な喜びや葛藤や失敗といった感情であったり、筆を入れるなどの動作であったりを経験しているからである。つまり、「作品」を表面的に評価するということは、これらのプロセスを見ておらず、美術を評価することはできないのである。また、川村は「作品」の評価には展覧会での作品評価のような、芸術的な評価という「作品」の美しさなどを評価するものと、教育的な評価という「作品」のプロセスを評価するものがあると述べている⁽³²⁾。これらからも、学校教育では「作品」のプロセスという本当の作品を評価することが重要であると考え。私は、授業において作品の過程を重視したいと考えていることから、この本当の作品を評価することが理想とする評価だと考えている。

では、本当の作品はどのように評価すれば良いのだろうか。美術科で取り扱う目標は、情意的なものであるということは前節でも述べているが、この情意的なものを多く取り扱うことが他教科とは違う点である。情意とは、心中の思いや気持ちであるが、この情意は子ども達によってそれぞれ違う。例えば、ある風景を見るときに、「きれい」「きもちいい」「こわい」「何も思わない」というように、人それぞれ感じ方が違う。これは、子ども達の育ってきた環境や経験の違いによって違いが生まれてくるからである。さらに、子ども達はこれらの経験を基に何かを発想したり表現したりするので、作品は他者を真似ない限り決して同じ作品はつくられることはない。また、作品の要素は数値化することが難しいため⁽³³⁾、作品を評価するには数値化しにくいものを評価するという実践的な評価方法が適していると考えられ、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価などによって評価するのが良いと考えられるかもしれない。だが、川村は美術の要素を数値化することの危険性を以下の様に述べている。

美術の場合には要素はあくまで要素であってそれを数値化することはできないのである。仮になんらかの方法で数値化を試みたとしても、それに本質的な意味が無いばかりではなく、美術教育そのものを誤る結果にもなりかねないのである。⁽³⁴⁾

上記から、美術において評定を出すということは子ども達の本当の評価をすることにはならないのである。以上、各個人によって育ってきた環境が違うということと、作品に点数をつける危険性から、私は美術科において他者を順位付けして評定を出すことは不適切であると考え。これらから、私は各人の作品を並べて順位付けするのではなく、個人作品の以前の作品と以降の作品を並べ、成長の具合を見ていくことが適していると考え。また、個人作品を評価していく際、子ども達の制作プロセスを見ていく必要があるが、文部科学省によって設定された絶対評価の観点別評価がうまく適応できそうである。「関心・意欲・態度」「発想や構想の能力」「創造的な技能」「鑑賞の能力」の四観点が美術で設定されている。子ども達の中には発想は得意だがそれを表すのは苦手というように得意不得意がある。そのため、制作プロセスを評価していく中で観点を分けることによって、彼らのできない点を整理することができ、子どもの伸ばしたい力を見つけやすくなる。子ども達それぞれの伸ばしたい力がわかれば、あとはそれぞれの観点の目標に子どもが達成できたかどうかを判断すればよいだろう。

これらから、評定は出さずに、学習者本人の以前の成績を基準にしてどれだけ進歩したかを評価するという個人内評価を使用して、各個人に合わせた目標設定をした上で評価することが私の理想とする評価なのである。

しかし、理想とする評価をするとなると、学校教育の中では非常にやりにくいという問題が2つある。一つは評定の問題、もう一つは教育評価の目標についてである。

学校教育では評価をした後に評定を出さなければならないのだが、ここで整理しておきたいことがある。それは、評価と評定の違いである。我々が教育においてよく使っている評価とは「教育評価」の略であり、デジタル大辞泉では教育評価の意味を「児童・生徒の知能・学力・適性・性格・身体・健康などの変化を、教育目的に照らして価値判定すること。これによって教授計画改善や学習の動機づけをし、教育効果の向上を図る。」としている。また、「評定」は通知表の1から5で表される数字のことであり、この数字は一年間の学校生活における子ども達の評価を総合したものである。そして、評定は各学校への進学時の判断材料という形で、子ども達もしくは保護者にとって大切な存在となっている。つまり、評定と評価が同じ位置づけで、評定というものは現代社会では重要な物であり、学校は子ども達の評定を出すために子ども達を評価しているという風潮が今の社会や学校教育にはあるということを押さえておきたい。また、文部科学省は、「評価の結果が進学等において活用される都道府県等の地域ごとに、一定の統一性を保つよう努めるとともに、

保護者等に対し、観点別学習状況の評価の趣旨等について、十分な説明を行うよう努めることも重要です。⁽³⁵⁾」と述べていることから、説明責任を教員は求められていることもわかる。そのためにも、今の教育では子ども達の評価を数値化し、正確に客観視できるようなデータを用意しなければならないのだろう。また、美術科においても子ども達のプロセスという作品の要素を数値化することで評定を出す必要があり、子ども達の進路にも大きく影響することは他教科と同じである。しかし、作品を数値化すること自体が本当の作品を評価していないことになるとともに、美術の評定は子どものデータとして信憑性がないものになり、美術の評定は生徒の本来の姿を知る上であまり意味の無いものになると考えられないだろうか。しかし、現在では評定が社会において重要視されており、生徒や保護者にとっては評価と評定が同じ位置づけにあると考えている。そのため、生徒や保護者に美術の評定をすべて鵜呑みにするのではなく、教員が子どもの成長を願って行うという評価の本来の意味をもう一度意識してもらいたいというのが私の願いである。

さて、ここまで評定について述べてきたが、次に教育評価について述べていく。現在ではある一定規準の目標を設定し、そこに達成できるかどうか（絶対評価）が重視されているということは第3章第2節でも述べている。これは、文部科学省が学校に求めている、どの生徒にも一定水準の能力をつけることで、社会の中で生活していくことができるといった力である「生きる力（確かな学力、豊かな心、健やかな体）」を子ども達につけるためだと考えられる。では、美術において「生きる力」とはどのようにして育んでいくのだろうか。美術の学習指導要領においては生きる力を育むためには美術科の目標である「美術の基礎的な能力」を育てることが有効だと記述されている⁽³⁶⁾。また、「美術の基礎的な能力」については以下のように記述されている。

「美術の基礎的な能力」とは、関心や意欲などを基に、豊かに発想や構想をし、創造的な技能を働かせてつくりだす表現の能力と、造形的なよさや美しさ、作者の心情や意図と表現の工夫などを感じ取り味わうなどの鑑賞の能力である。それぞれの指導事項については、一人一人の生徒が自ら確実に身に付けていくことができるよう適切な指導をするとともに、一人一人にどのように身に付いているのかを評価し指導の改善・工夫にも一層意を用いることが大切である。⁽³⁶⁾

ここには非常にあいまいな事が書かれている。例えば、「豊かに発想や構想」の「豊か」とはいったいどのような豊かなのか、どのくらい豊かに発想したら良い評価になるのかなど、具体的な評価規準の記述がない。これでは文部科学省が求めている生きる力の規準が無いのと一緒にではないだろうか。また、「豊か」のイメージが確立していないにもかかわらず、教員が自ら豊かな発想だと思われる規準を設定するとなると、指導する教員それぞれの「豊か」によって設定するため、生きる力の捉え方が教員によってずれてしまうことになるのではないだろうか。こんな不安定な評価規準のなかで、一定水準の能力を育てるのは難しいだろう。この不安定な環境で評価をしていかなければならないというのが問題である。

さて、これまでをまとめると、本当の作品は制作のプロセスであり、そのプロセスを評価することが理想とする評価であるが、今の学校教育では2つの問題がある。①評定が進学などで重要視されている現在の学校教育では、作品に点数を付けて評定を出さなければならないが、点数を付けること自体が本来の作品を評価していることにはならず、美術科の評定は信憑性のないデータとなっている。また、②美術科の目標が具体的ではないために教員の主観的な評価規準しか出せず、一般的な評価規準が設定できないにもかかわらず、一定水準の教育が求められている。この2つの問題がまず解決できれば本当の作品を評価できるはずである。しかし、上記の2つ問題は私だけでは解決できないもっと大きな問題となるため、私の考えている理想とする評価をするのは難しいが、本当の作品を評価することができるような環境になってもらいたいというのが私の願いである。

IV. 授業+評価

理想とする授業において、まずは子どもとの信頼関係を築き、作品の過程を大切にすることが必要であるということを述べた。作品の過程を評価するには、個人内評価が適応できるのだが、その子どもの学んできたことや経験したことを教員がすべて分かった上で子どもを評価しなければならない。そうしなければ、その子どもは自分の持てる力をすべて生かし切った発想だったとしても教員の判断次第は、その子の評価が低くなってしまいうからである。いずれにしてもまずは生徒理解をしておかなければ、授業での言葉がけもできないし、各個人の評価もできない。まずは、子ども達としっかり向き合うことが大切である。

さて、これまで評価という言葉は何度も使ってきたが、これは子ども達の表現の結果を見るための評価のことである。私の理想とする評価の個人内評価も、各個人に個人の成長課題目標というトピックを設定し、それに達成したかどうかを評価するというものであった。しかし、美術においては少し違った性質の評価を取り入れることも子ども達の成長において有効的である。その例として形成的評価があげられる。

形成的評価とは指導の過程で、目標の達成に向かいつつある状況や、つまづきを起こして頓挫している状況を見逃さず、いち早く指導の手だてを講じてこれを克服させようとするものである⁽³⁷⁾。

これは、授業中に子どもを評価しながら子どもの成長を手助けするというものである。美術授業においては、子ども達の感じることや発想することなどがすべて流動的に発生しており、思っていた表現とは違った表現になったり、授業の前日に経験したことが作品に影響したりする。そのため、子どもが表現することに教員は柔軟に対応していく必要がある。その時に、子どもの感じていることを教員が自然に受け止め、アドバイスをして評価することでお互いに感動を共有することができるのではないだろうか。しかし、子どもを評価する方法を誤ってしまうと、子どもとの信頼関係が悪くなってしまったり、その子が美術を嫌いになってしまうかもしれない。そのためにも、理想とする授業において形成的評価を同時に行い、子ども達が表現したことを理想とする評価で評価することで、教員と子どもがお互いにすばらしい時間を過ごせるようになるのではないだろうか。

V. 結論

現在、小学校教育では図画工作を美術科ではない教員が担当することがほとんどである。私が小学生だったころは、当時の教員に教員の思想を押しつけられ、自身の表現に自信を持つことができず、図画工作が嫌いになってしまったという経験がある。このような授業をしてしまうと、子ども達の表現の多様性が狭まってしまい、本来の美術表現ができなくなってしまう。また、最悪「自分は絵が下手くそだ」と思い、図画工作や美術を嫌いになってしまうということも大いに起こりえる。美術が人間形成に大きく関わる中、美術の授業や自分の表現に対して嫌悪感を抱きながら活動することは自分を否定しているのと同じである。これでは、自分の心を成長させる大きな機会を自分で拒否してしまっていることになる。だからこそ、子どもたちに本来の美術の表現をしてもらい、自分の心を成長する時間をしっかりととってもらいたいのである。また、他者と比較し、自分を他者より下に感じたり、逆に他者より上に感じるものがちっぽけな争いだということもわかるだろう。他者に目を向けることよりもまずは自身の表現に目を向け、自分のために美術をやっているのだという感覚を持ってもらいたい。その上で他者をみて、表現を参考にしてみたり、他者の表現から他者もしくは自身を理解したりすることができるのである。そのためにも、まずは各個人がリラックスできる環境作りから始まり、各個人を理解し、子どもの表現にしっかりと向き合い、的確なアドバイスをした上で、本当の評価をすることで、子ども達自身が自分の成長課題に気づけるような授業と評価にしていく必要がある。

学校において、美術を楽しむということは、リラックスして自分の思いを自然に表現することであると同時に、生徒たちと教員が自然体になって、心を通わせることではないだろうか。また、美術を楽しんでいる時は、作品の表現が生き生きしたものになり、本当の子ども達の姿を見ることができる。この姿を見るためには、うまい作品の考え方の偏りなどといった様々な問題と向き合い、解決していく必要がある。これらの問題を解決した上で、子ども達の本来の姿を評価することで初めて美術の評価をすることができるようになるのではないだろうか。

現段階では、私が理想とする授業と理想とする評価を述べることはできないが、今後実践を積んでいくことで、今の学校教育に適応できるような理想とする授業と理想とする評価を考え出せるかもしれない。ただ、この論文を書いたことによって、筆者自身の内で狭い意味でしか捉えられていない美術の表現が、もっと広い意味で捉えられることにより、

子ども達の表現が広がることを望んでいる。また、本研究を深めていくことで美術そのものとは何かという重要な問題に近づくことができたと考えている。

私は、2012年度の学校現場において、不安や居心地の悪さを感じていた。この経験は私が美術教育を見直すきっかけとなり、結果、以前とは違って授業や評価について柔軟な捉え方ができるようになった。今後の実践においては、不安や居心地の悪さを感じずに、希望を持って日々を過ごせることを願っている。

引用文献一覧

- (1) 花簾 實 他 , 2002「平成24～27年度用教科書 美術」, 日本文教出版 , p. 10
- (2) 森 昭雄 , 2008「ヒトの集中力が持続する限界時間はどれくらいなの?」, http://r25.yahoo.co.jp/fushigi/rxr_detail/?id=20081204-90005742-r25 , 図参照
- (3) V. ローウェンフェルド , 1957「美術による人間形成—創造的発達と精神的成長」, 黎明書房 , pp. 293-294
- (4) V. ローウェンフェルド , 1957「美術による人間形成—創造的発達と精神的成長」, 黎明書房 , p. 294
- (5) 文部科学省 , 2009「中学校学習指導要領解説 美術編」 , 文部科学省 , p. 62
- (6) 同 , p. 47
- (7) 同 , p. 8
- (8) 同 , p. 41
- (9) 長町 充家 , 2005「アート教育を学ぶ人のために」, 世界思想社 , p. 113
- (10) BRANDON KEIM , 2009「Poverty Goes Straight to the Brain」, <http://www.wired.com/wiredscience/2009/03/poordevelopment/>
- (11) 長町 充家 , 1986「美術教育における評価 : 美術教育の本質についての一考察」, 美術科教育学会誌 (8), pp. 59-69
- (12) 川村 善之 , 1986 , 「美術教育の評価」, 日本文教出版 , p. 94
- (13) ボウルヴィ , 1976 , 「愛着行動 (黒田実郎 他/訳)」, 岩崎学術出版社
- (14) Belk, R. W , 1988 , 「Possessions and the extended self. Journal of Consumer Research, Vol. 15, No. 2」, pp. 139-168
- (15) 羽鳥 剛史 , 福田 大輔 , 三木谷 智 , 藤井 聡 , 2012 , 「モノに関する記憶の想起が愛着意識に及ぼす影響 —自転車に対する愛着意識と放置駐輪問題を対象として—」, ユニオンプレス 科学・技術研究 第 1 巻 2 号 , p. 109
- (16) 中央教育審議会 , 2010 , 「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」, 文部科学省 , (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm)
- (17) 松下 佳代 , 2012「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」, 京都大学高等教育研究第18号 , p. 78
- (18) 北尾 倫彦 ほか, 2002「観点別学習状況の新評価基準表」, 図書文化社
- (19) 北尾 倫彦 ほか, 2011「観点別学習状況の評価基準と判定基準 小学校図画工作〈平成23年版〉」, 図書文化社
- (20) 栃木県 , 2002 , 「評価方法の工夫」, 栃木県総合教育センター , (<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/jyohou/sido-hyoka/52hyokanokuhuu.htm>)
- (21) 松下 佳代 , 2009「新学習指導要領へのアプローチ第4回『活用』から考える授業づくりインタビュー 2」, ベネッセ教育総合研究所
- (22) 鈴木克明 , 2000 , 「中学校での総合的な学習の時間を考える (3) : 総合的な学習の時間をどう評価するか—ポートフォリオ, フィードバック, アカウンタビリティ—」, 『放送教育』2000年6月号 (第54巻6号) , pp. 44-45
- (23) 長町 充家 , 1986「美術教育における評価 : 美術教育の本質についての一考察」, 美術科教育学会誌 (8), pp. 59-69

- (24) 宮地 功, 岸 誠一, 梶浦 文夫, 疋田 光伯, 1992「AHPによる児童画の評価についての定量的分析」, 教育情報研究 第8巻 第2号
- (25) 高瀬城作, 2006, 「中学校美術科における評価ツールとしての「期末テスト」の課題とその新たな可能性を求めて」, 『教育美術』 9月号, 財団法人教育美術振興会, p. 28
- (26) 竹内博, 2005, 「アート教育を学ぶ人のために」, 世界思想社, p. 182
- (27) 川村 善之, 1986, 「美術教育の評価」, 日本文教出版, pp. 96-136
- (28) 文部科学省, 「中学校学習指導要領 第1章 総則」, (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sou.htm)
- (29) 文部科学省, 2009「中学校学習指導要領解説」, 文部科学省
- (30) 川村 善之, 1986, 「美術教育の評価」, 日本文教出版, p. 133
- (31) 同, p. 94
- (32) 同, p. 95
- (33) 同, p. 95
- (34) 同, p. 67
- (35) 文部科学省, 「新学習指導要領・生きる力 学習評価に関するQ&A」, (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/1299415.htm)
- (36) 文部科学省, 2009「中学校学習指導要領解説 美術編」, 文部科学省, p. 11
- (37) 川村 善之, 1986, 「美術教育の評価」, 日本文教出版, p. 132

図一覧

- 図1 筆者撮影
- 図2 筆者撮影・編集
- 図3 筆者撮影
- 図4 筆者撮影
- 図5 筆者撮影・編集
- 図6 筆者撮影
- 図7 生徒撮影
- 図8 筆者撮影・編集
- 図9 松下佳代, 2013「朝日新聞×河合塾 共同調査『ひらく 日本の大学』第5回 学修成果の評価」, Kawaijuku Guideline 2013.4・5, p. 47
- 図10 松下佳代, 2013「朝日新聞×河合塾 共同調査『ひらく 日本の大学』第5回 学修成果の評価」, Kawaijuku Guideline 2013.4・5, p. 48
- 図11 宮地 功, 岸 誠一, 梶浦 文夫, 疋田 光伯, 1992「AHPによる児童画の評価についての定量的分析」, 教育情報研究 第8巻 第2号
- 図12 学習指導要領美術科を参考に筆者作成

参考文献一覧

- ・星 泰利「図画工作科における自己評価の可能性-指導者と学習者の評価のズレを通して（１）-」，美術科教育学会誌（12），p. 237
- ・佐藤栄一，1983「小学校学業成績の原因帰属に関する研究」『日本教育心理学会第25回総会発表論文集』，(pp. 716-717)
- ・山田 洋揮，2008「中学校現場での美術科テストの活用と現状：日米のテスト法の比較を通して」美術科教育学会誌（29），(pp. 605-616)
- ・遠藤毅，1981「自己概念に関する研究」『日本心理学会第23回総会発表論文集』，(pp. 640-655)
- ・上田 博之，1983年，「デザイン教育と評価（１）-到達度評価（目標・指導・評価）の教育システム-」，京都教育大学教育研究所所報，No. 30(1984) pp. 133-148
- ・上田 博之，1984年，「デザイン教育と評価（２）-基本的指導事項と到達目標-」，京都教育大学教育実践研究年報，No. 1(1985) pp. 179-196
- ・北尾 倫彦 ほか，2011年，「観点別学習状況の評価規準と判定基準 小学校図画工作〈平成23年版〉」，図書文化社
- ・宮脇 理 ほか，2000年，「美術科教育の基礎知識」，建帛社
- ・M. ユーネマン，F. ヴァイトマン，鈴木 一博 訳，1990年，「シュタイナー学校の芸術教育—6歳から18歳までの授業を中心に」，晩成書房
- ・池内 正之 ほか，1992年，「人格の形成と美術教育 5 思春期の美術教育」，あゆみ出版
- ・酒井 臣吾，1989年，「酒井式描画指導法入門」，明治図書出版
- ・山野 てるひ，岡林 典子，鷹木 朗，2013年，「感性をひらいて保育力アップ！『表現』エクササイズ&なるほど基礎知識」，明治図書出版
- ・三桝 正典，若元 澄男，2003「3H美術教育における評価のあり方：自己評価板を活用した評価活動」，研究紀要 Vol. 35，pp. 69-79
- ・吉川 昌宏，2006，「図画工作科におけるポートフォリオの実践状況に関する研究」，美術科教育学会誌（27），pp. 415-427