

## 図画工作科・美術科の評価・評定の方法について(1)

### —イメージ設定教材における評価・評定方法—

茨城大学教育学部 向野康江

#### 概 要

図画工作科・美術科の教育について、評価・評定の方法がどうなっているのかわからないという疑問が、多く寄せられている。近年の、地方分権的教育の流れと新しい学力観に立つ評価方法として、観点別評価やその評価規準によって、いかげんな評定はできない形になっているものの、図工・美術科に対する評価方法への疑問は、評価を評定に置き換えるときのプロセスが不明確であることに起因している。いくらすばらしい観点を設定しても、それを評定の数字に置き換えるときに、そのプロセスが学習者に見えなければ信頼は得られない。

そこで、学習者が納得するような評定システムを模索した。その一例として、イメージ設定教材の性質分析とその教材効果の再検討を行い、具体的な授業例を示しながらその評価システムを提案している。さらにその際に、評価の視点（観点・規準）にはいけない要素についても言及している。

**キーワード**：図画工作科、美術科、評価、評定、イメージ、教材

About The Method of The Evaluation and The Rating on Art Education in Schools  
(Part 1) : Evaluation and rating method in image setting teaching material

by YASUE KOHNO (Faculty of Education in Ibaraki University)

#### Outline of research :

Students have many doubts of the method of the evaluation and the rating on art education in schools, because it is not clear. Recent years, in methods of evaluating new academic outlook, according to the evaluation, point of view and the evaluation standard, the educators should not do a negligent rating. However, the doubt is not canceled. Although they have best a set of point of view, if learner doesn't know the process when replace it with the figure of the rating, the trust will be not obtained.

Then, I groped for the rating system of which the learner consented. As the example, I did the character analysis of the image setting teaching material and reexaminations of the effect of teaching material. I am proposing the evaluation system while showing a concrete class example, in addition, referring the element not made the viewpoint of the evaluation.

Key word: Art education, Evaluation, Rating, Image, Teaching material

## 問題の所在

### 1. 学習者からの疑問と学校における評価の動向

茨城大学教育学部の必須科目・「図画教育法研究」の授業の初日に、自分が今まで受けてきた図画工作科・美術科の教育について、疑問に思うことを記述させている。そこで毎回必ず提出されるのが、評価・評定の方法がどうなっているのかわからないという意見である。それらは6つのタイプに分類できる。

1. 先生によって成績が違い、主観がすごくあるように感じる。教師の好みで判断していると思う。
  2. どのような基準で成績を決めるのか。
  3. 自分ではよく描けたと思っても、先生の評価はよいというものではない。
  4. 評価の方法・観点がよくわからない。
  5. 学習結果が個別的であるのに、優劣がつけられるのか。
  6. 他の教科の成績で判断されているのではないかと疑いを持つ。(注1)
- などである。

今日、明治5年の学制発布以降、日本の学校教育は中央集権・行政主導的な全国一定水準の維持(ナショナル・ミニマム)を目標とする教育が優先され、学校独自の自由な創意工夫による教育方法は抑制、抑圧されがちであったという考え方が主流のようである。その反動ゆえか近年、教育の地方分権というべきか、地域ごとに最適な教育のあり方を求める(ローカル・オプティマム)が進められ、その中で個別の学校の自主性・主体性を強めていこうという動きがある。こうした動きは責任母体となる学校の結果・説明責任を前提とする。つまり、学校自らの責任において教育行動を実施し、その結果は確実に評価され、保護者や関係者に対して彼らが十分に納得する説明がなされなければならないし、また不十分な点や問題点があれば、学校長をはじめ教職員が具体的な形でその責任を負う仕組みを採ることになる。このような状況下で、上記、大学生たちが指摘している評価・評定に対する不透明さは許されることではない。

1910～30年代における教育測定運動、特にソーンダイクの理論が日本に紹介されて以降、教育における評価・評定の方法は、客観性の追究に着眼点が置かれた。それまでの口頭試問や論述試験では、採点者の主観が入り込みやすいという理由からであった。大正期図画科についても、大正15年に松邑三松堂より発行された教育学者・田中寛一の『教育測定学』では、ソーンダイクの方法による児童の鑑賞能力を測定する方法が評価・評定方法とともに提案されている。その背景には、当時、教育界も教育研究界自体も「科学的教育学」の確立を目指し、自然科学的方法論への絶対的な信頼を生み出していったという経緯がある。当事者たちは、人間に対する科学的な実態把握を不可欠と考えた。大正10年に同文館から発行された関衛の『普通教育における芸術的陶冶』や阿部重孝の実験的な児童画分析はその現れであろう(注2)。

しかし、1930年代以降展開されていった評価運動によって、ソーンダイクの理論は根本的な批判を受けた。その代表者タイラーは、目標の明確化とその実現状況の把握こそが「評価」であると強調した。‘客観性’がややもすると教育の本質的な点を見落とし、学力の周辺部分を問題にしている、と強く批判したのである。

こうした流れの上に現在の評価論が位置していると言いたいところであるが、日本においては大学受験へのシステムにともなう、結局はペーパーテストだけで測れるものを評価の基礎・基本にしてきたという経緯がある。ところが、このたびの新しい学力観を謳った新評価方法では、共感的立場で子どもの良さや可能性を認め励まし支援していくことを前提に、(1) 教師による評価 (2) 子ども自身による自己評価 (3) 友達との交流による相互評価、の3つを用意している。特に、(1) においては、「知識・理解」という1つの観点から子ども達を評価するのではなく、「関心・意欲・態度」「思考力」「表現・処理」「知識・理解」という4つの観点を設定している。多面的評価への取り組みである。量として測定しにくく、客観的な評価がむずかしい「関心・意欲・態度」「思考力」などの評価する試みとして、あるグループは、目標分析と対応した「ほめことば」を用意して指導にあたることを提言している。ほめる観点を用意しておき、そのほめた量で「関心・意欲・態度」「思考力」を測定できるので、評価に追われる指導とはならなかったという(注3)。通常、「補助簿」といわれる記録帳にそれを記録していくのである。(2)(3)は形成的評価としての評価基準である。

新しい学力観に立つ図画工作科や美術科の評価方法としても、①美術への関心・意欲・態度②発想や構想の能力③創造的な技能④鑑賞の能力が評価観点になっている。しかし、今日の評価方法に関する動向は、従来、創造教科と呼ばれる図画工作科や美術科が歩んできた学習指導の道のりを考えると、今さらながらという感がある。言い換えれば、受験の基本教科科目から外れてしまった図画工作科や美術科が、一足先に構築してきた個別的指導方法や個別的評価方法を、他教科(受験の基本教科科目)がようやく取り入れ始めるようになったというように見える。むしろ図画工作科では、集団で活動し集団で作品をつくる造形遊びなどを、どのように評価すべきか、新たな問題を生じているのである。

図画工作科・美術科では、学齢期の学習者には学齢期に応じた美意識があるから、大人の美意識の押しつけは有害で、一人ひとりが自分の思いを大切に、学齢期なりの想像力をはたかせながら進んで表現活動を楽しませるべきだという観念と、学習者のいかなる表現タイプも丸ごと教師は受け入れ、自分とは異なった表現の仕方にも目を向けさせるべきだという観念がある。①はこれらの観念を暗黙のベースにしている。

②と③については、自己教育力の育成、生涯教育の観点においても、自己評価を活用することが大切であり、子どもの、子どもによる、子どものための自己評価の方法として、A. 指導者が評価する観点を示す子どもによる自己評価 B. 評価する観点も子ども自身が決める自己評価 C. 友だちとの交流による相互評価を提案している。ただし、A～Cは形成的評価であって、評定として効力を発揮すべき性質のものではない。

現在「評定」については、小学校では、低学年で従前の3段階評価(3、2、1)を改め、評定の欄を廃止している。廃止して観点別評価を導入した学校独自の通知表を作成するようになった。中・高学年で従前の5段階評価(5、4、3、2、1)から3段階評価(3、2、1)に改めた。中学校では従前の5段階評価(5、4、3、2、1)のとおりとした、と記されている。そして全通知表に観点別評価が記述されることになっている。「モトジュン」(評価基準)とは区別された「ノリジュン」(評価規準)と呼ばれる観点別評価の水準によって、いいかげんな評定はできない形になっている。年間計画を立てながら「ノリジュン」は形成されていくが、現在では、通知表の形式は先に述べたローカル・オブティマムの方針に従って各学校は自由な形式を採択している。しかし、5年間の保存

## 向野：図画工作科・美術家の評価の方法について

が義務付けられている指導要録には、「ノリジュン」による評定結果は記録しておかねばならない。

学生たちが疑問に思っている評価方法とは評定の基準のことである。私は、『学習指導要領』を基にした評価観点の定め方を問題にはしたくないし、ノリジュンに沿った話もしたくない。問題にしたいのは、評価を評定に置き換えるときのプロセスである。いくらすばらしい観点を設定しても、それを評定の数字に置き換えるときに、そのプロセスが学習者に見えなければ信頼は得られない。詰るところ、学習者が納得するような評定システムになっていないから、教師の好みで採点していると思われるのである。疑問を出した学生たちに、たとえノリジュンの評定方法を実施したとしても、物指しが客観的に見えなければ納得しないであろう。図工・美術科における客観性とは何か。それを示しながら普遍的な評価方法について考察したい。

### 2. 個別的评价方法が持つ問題点

図画工作や美術の授業では、学習者各自の個別的な活動・成果を柱としていることは周知であろう。そうなると評価方法が問題になる。一人ひとり違う作品を仕上げるので評価の難しさがある。しかし、各人の違いが学習活動としての必然性を持っているとしたら、個別的评价はやはり大切にしなければならぬ。だからと言ってすべて自分なりの、この子なりの観点到立った共通性のない評価観点・基準では各自の学習の促進はありえなくなる。そこで重要になってくるのが教師側の評価準備である。

どこまで下調べをしているか、素材を使いこなしているか、といった共通評価視点はもちろん重要である。しかし近年、自分の思いをどこまで込めてつくったかなど、「思い・願い」といった言葉で表現されるエゴ・インボルブ(自我関与的)をも、作品の違いを超えた共通評価視点到しようという動きがある。自分なりにそのことに本当に関心を持って、自分でこのことを表現したいという深いこだわりの気持ちを持って作ることを前提に、子どもなりの気持ちの込め方はどうだろうということが評価の観点到になるのである。これは個別的な現れを超えてこういうことが実現してほしいという個別的な観点到を、共通の観点到として絞りこんでいく方法であり、「関心・意欲・態度」といった情意領域目標の評価に相当する。この手だてとしてはこれまで、シンプトム(兆候・現れ)による基準設定と見とり方法がよく用いられていた。子どもたちの態度や行動・発言、作文やノートなどに、どのような特徴が現れてくるかを想定し、プラスの兆候群・マイナスの兆候群に分類し、それらを見とりの基準として子どもの情意の向上高まりについて評価しようとするものである。たとえば図画工作・美術教科の場合であれば、

- プラスのシンプトム**→●材料の準備に積極的である。道具の使い方など教材と関連あることをすぐ調べようとする。
- 自分の獲得した方法を他者に教えている。作品に対して自分なりの感想を持っている。
  - 教材で取り組んだ方法でもう1つ別の作品を作っている。

- マイナスのシンプトム**→●なるべく簡単なものを作ろうとする。
- アイデアを考えてこない。

- 作品を見ても感想を持とうとしない。
- 製作・制作（小学校では製作、中学校では制作を使う）中に工夫した点が言えない。
- 鑑賞のとき人の話を聞こうとしないし、発表内容も理解しようとしていない。

などがある。

いずれにしても、学習成果を上げるためには、マンツーマンの息の長い指導と形成的評価の積み重ねが必要となる。しかしこれが、新しい学力観に立つ教育実践のむずかしさの原因であるとされている。そして、創造教科が従来所持してきた評価方法の問題点でもあろう。ただし、私はそこにある種の疑問を感じる。図工や美術の場合、教師による評価が、学習結果よりも学習プロセスや学び方を重視し、「興味・関心・意欲」や「思考力・判断力・表現力」を評価する、ということであれば学習者は何を想定して努力すればよいのか？興味関心をもっているふり、意欲のあるふりをするようになるし、質問の回数で意欲をはかったりすれば、学習者はわかっていることも質問しようとする。子ども自身による自己評価と称して子ども自身が、学習の目標を設定し、計画を立てて活動し、その成果を自らが評価するのであれば、どこに教師のレゾンデートル（存在理由）があるのか。友達との交流による相互評価は、友達との交流を通して自分と同じような造形表現と異なった造形表現にふれあう。このようなふれあいを通して自分の造形表現のよさに気づいたり、友達の造形表現のよさに気づいたりする。こういったことは確かにある。しかし、これは人間関係の横関係を軸にした切磋琢磨現象であり、形成的評価として活用しても、評定の参考にするべきではない。

評価・評定はやはり、授業のねらいを定めた授業者すなわち教師が授業の目標に沿って決定すべきものである。学習者がお互いに評価し合うという相互評価は学習指導の過程で非常に大きな意味を持つのはありうるし、お互い気づいたことを述べ合い、自分の判断を語り合っていくということは重要で基礎的な学習活動であることもわかる。だが、それはあくまでも学習成果を高めるための支援の1つであって、学習結果に下す判断ではない。たとえば、学習者の評価に関する発言が授業者側にとって重要なフィードバックになる場合もある。しかし、それを評定の参考にしていくことは、途中から目標のねらいが次第に加算されていくことに等しい。形成的評価を評定基準にはいけないことを、何度も繰り返して言うのは、鑑賞カードで得た学習者どおしの評価内容をいとも簡単に評価・評定の参考にしようとする教師の卵が多いからである。

そこで本稿では、図工・美術科における評価のあり方について、再確認するために、イメージ設定教材の性質分析とその教材効果の再検討を行い、その評価システムの例を示しておきたい。

## 図工・美術科における評定方法の考案

### 1. イメージ設定教材の性質分析とその教材効果の再検討

#### (1) イメージ設定教材とは何か

図工・美術科など創造教科の目標をめざすには、造形表現する楽しさや喜びを学習の中心にすることが必要であると考えられている。教師によって与えられた刺激(題材)に対

して心が動き(関心)、「表現したい」という内発的な表現意欲がかきたてられ、自分のよさや可能性を発揮しながら造形活動を進めていくうちに、今まで見えなかったものに気づき、さらに表現意欲を高めつつ、より豊かで主体的な創造活動へと向かうことが理想とされている。表現意欲は、「つくる、えがく」楽しさや喜びによって支えられ、「つくる、えがく」楽しさや喜びを中核にした授業は、魅力のある題材を開発することで促進されるという。ここで陥りやすいのは、学習への興味・関心点をひたすら学習者の視点まで落とし、教えるべきアカデミックな内容すら、教師からの一方的な押し付けであると否定し、教科書の活用によって引き出せる表現意欲をあえて遮断してしまい、活動の快樂的楽しさだけを追及した独善的な題材開発に走ってしまうことである。

私はむしろ、そのような創作や表現意欲の深まりは教材の種別にあるのではなく、指導法のあり方に存在していると考えます。創造教科には創造教科としての学力があり、そこでの成長保障と学力保障をめざす教材として、イメージ設定教材が考えられる。イメージ設定教材とは、何を作ろうとするのかイメージをはっきりさせ、製作工程の計画を立てさせ、それに向かって努力を促す教材内容のことであり、従来から存在する教育方法である。これを「イメージ設定教材」と名付ける。目標と指導と評価が一体化し、評価を形成的に機能させることができる教材でもある。

学校教育は、結局のところ、学ぶ側の一人ひとりが身につけたもの、伸びた姿、という結果によってその成否が判断されるので、プロセスがどんなに素晴らしくても、授業の中で誰もが目を輝かせていても、結果が不十分であれば学校教育としては失敗である。では、創造教科にとって見える学力とは何か？みな、作品という結果が見える学力と位置づけるであろう。実は、作品は見えない学力の総結集なのである。作品を見えない学力の総結集としなければ、この種の授業は失敗であると言えよう。

学習者が図工や美術の授業を楽しかったと思えるのは、充実した成果が確実に実感できるからである。教え方がうまくいった(技法や材料・用具の扱い方)とか、手順どおりに授業が進んだ(教師が設定した目標・内容・方法どおりに子どもが活動した)というのは教師側の充実感であり、学習者の造形する楽しさや喜びは、作品という形になって初めて得られる。楽しさは質の高い楽しさでなければならぬし、教師は学習者に質の高い楽しさを提供すべきである。では、どのようにしたら作ることに對する質の高い楽しさや充実感を味わうことができるのか？この解答を得るために、まず芸術の作用から説明していこう。

## (2) 芸術の作用と支援・指導の機会

作品を製作・制作するときには、アイデアスケッチや完成予想図などを描いて、まず、イメージ設定をおこなう。この設定がしっかりしていないと十分な達成度は得られない。**図1**を用いて説明すると、作品ができ上がる原理として2つの基本軸がある。作品に現れた作者のイメージの高さ、すなわちイメージ設定高度と、制作に費やす時間、すなわち時間軸である。完成期限などの時間制限は時間量を制限することで達成度を補助する。イメージ設定点は、どのくらいの時間でどのくらいのレベルの作品を作り出すか、各人の計算によってあるいは想定、計画によって異なってくる。イメージの高度が高ければ高いほど、作品の精神性は強くなる。ミケランジェロの創造した天使が他者のそれよりも精神性が高いと言われる理由は、ミケランジェロが他者には思いつかない、想像できない威厳を持った天使を作り出すからである。それは、ミケランジェロがわれわれの想像の水準をはるかに超えたイメージを設定し、それを実現できる技術を持

っているからである。

同時に、自分が設定したイメージを実現できるだけの技術量が必要である。技術量度は各人のそれを表す。技術量度の角度が大きいほど技術は高いことになる。第三者が完成した作品を鑑賞したときに、作品の完成度が一般人の想定を超える天才度を感じさせる作品ほど名作である。名作に近づくためにはイメージを高く設定し、それを実現するための技術が必要であり、従来、「心と技」という言葉によって芸術の内的作用が言い表されていたのはそのことを意味する。心はイメージ設定点の高さであり、技は技術力の高さである。完成は時間制限が設定されないかぎり、自己努力や探求心によってどこまでも伸長していく可能性がある。逆に言うと、技術力が低ければ長い時間を要するため挫折していく場合が多い。図1中ア、イのうちアよりイの技術力が高いことになる。

このような作用はどこにでも起こりうる。音楽や美術などの芸術領域以外のどの分野にも存在する作用である。兵法や数学や様々な分野にも芸術的な仕事が存在している。音楽においても、演奏者によって同じ曲がまったく異なる味わいをもつ場合がある。それは、それぞれ演奏者のイメージ設定が違うからである。そして、芸術について定義すれば、「芸術とは、学問、技術の領域を問わず、精神があらかじめ設定したイメージに向かって、何かを実現していく姿を意味する。その努力の道程が芸術である。芸術は、すべての場に存在し

ている精神作用である」と定義できる。こういった意味では、子どもの落書きは表出である。芸術的作用をもつ芸術作品ではない。しかし、子どもが子どもなりにイメージ設定をして、それに向かって努力していけば芸術作用を内在した作品となっていく。教育の場では0地点からア地点へと作品を完成させる努力を見とるべきである。そして、教師は0地点からア地点の工程において支援・指導の必要が生じる。

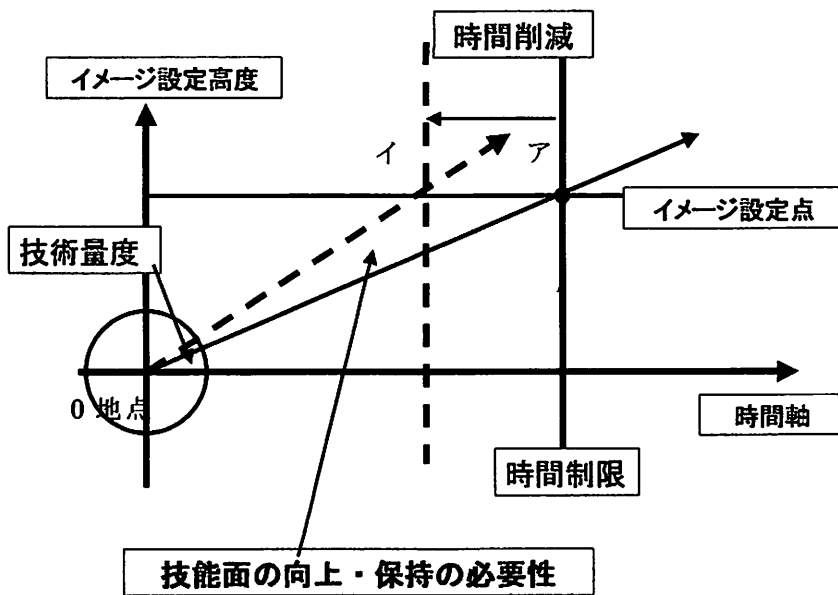


図1. 芸術の作用

## 2. イメージ設定教材の指導方法と評価・評定方法

### (1) 努力と結果への評価

小学校教育に限定して言えば、明治5年～昭和52年前までの図画や手工の教材は、このような芸術的作用を重んじた内容を学習することで鍛えられた。しかし、昭和52年以降、表出的な教材設定が主流になるにつれて、学習効果もあいまいになってきた。現在の『小学校学習指導要領』図画工作科では「学習内容・A表現」のうち、(1)に感覚的、表出的な表現学習すなわち造形遊びを設定し、(2)にイメージ設定教材を設定している。中学校ではそのほとんどがイメージ設定教材であると言ってもよい。授業時間数が減少しても従

## 向野：図画工作科・美術家の評価の方法について

来の作品レベルを保持しようとするれば、短時間のうちに完成させるだけのより高度な技術量が必要である。要するに、ますます技能面の向上、保持の必要性が生じる。

ある種の創造性を充たしながら充実感を味わえる教材がイメージ設定教材である。作る喜びや充実感は、着実にものができるようになっていく実感を得て初めて感取できる。また作る過程において自分が確実に何かを習得しているという手ごたえがあつて得られるものであろう。このような創造の効果を味わう教材としてイメージ設定教材を位置づけることができるのである。同時に、イメージ設定教材は創造性を育てる教材でもある。創造性というものは育てなければ育たないということは、他国の教育と比較したときに実感できる。

そして、この種の教材を用いるとき、創造性が最も発揮できるのは、イメージ設定の場であり、最初にアイデアスケッチや設計図を描くときである。なぜ、イメージの設定が重要なのかというと、i. 作る道標になる（目印になる） ii. 完成度を上げることができる iii. 技術量を上げることができる iv. イメージ設定ができていれば、うまくできたか否かの自己反省ができる v. イメージに沿って努力して完成していくことの喜びを味わうことができる⑥教師は多種多様な作品を学習者から引き出すことができる、からである。

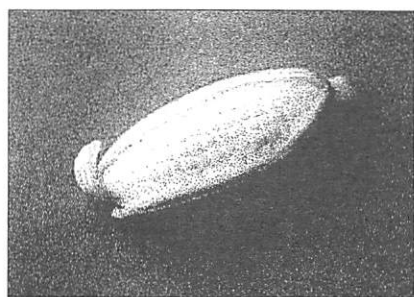
通常、このような創造教科の評価視点には、2つの方法と評定をつける際の3つのパターンが考えられる。2つの方法とは、作品を評価する場合の i. よく工夫している。 ii. 作業が丁寧である。 iii. 技術が高い iv. 形が面白い v. 色がきれい、など。および活動を評価する場合の①準備がよく、材料を忘れずに持ってきた。②失敗しても投げ出さず、最後まで設計図どおりに完成させた、などである。3つのパターンとは、A. 作品のみ（展覧会など） B. 作品と活動 C. 活動のみ（造形遊びなど）で評定をつける方法である。イメージ設定通りに作品ができ上がっているのを評価するイメージ設定教材での主たる評価方法はBである。これを現場の評価観点（①美術への関心・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）に置き換え、イメージどおりに完成させた努力を①の観点で、アイデアスケッチでの発想や構想力を②の観点で、完成させるために用いた様々な技能を③の観点で評価すればよい。

また、そして、評価・評定の基準を決めたら、はじめにそれを採点基準として学習者に告げるべきである。学習者は、評価の基準が明確であれば、安心して学習活動に取り組むことができる。従来の図工や美術の授業が学習者にある種の不満を与えていたのは、評価の基準が学習者に不明確だからである。そして評価基準というものは何かを学びとっていく上でどのくらいのレベルを習得できたか目安にするものと考え。絶対評価もしくは相対評価方法のいずれの場合でも、あらかじめ採点基準を定めておく必要がある。特に絶対評価方法においては、教師と学習者の間で納得のいく明確な契約が必要となる。では次に、具体的な教材例をあげて指導法と評価方法について論じたい。

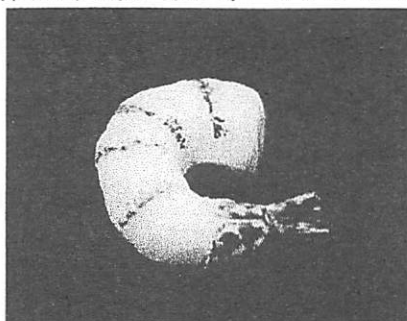
### （2）石鹼彫刻を例にして

各人が違った作品を制作するには、イメージ設定の段階で情報を豊富に与え、個々人が多種多様なイメージ設定をするように指導することが重要である。イメージ設定教材の場合、どの段階でどのような指導が必要で、どのような効果を実現していくのか、以下、茨城大学教育学部の授業「図画工作科内容研究」での学生による石鹼彫刻作品（作品1～7）とその指導法および評定決定手順を表1で示した。ただし、この授業は写実的表現期以降の学齢を対象に考えている。

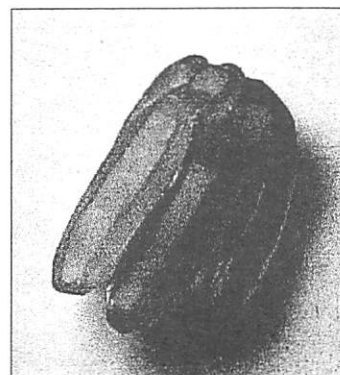




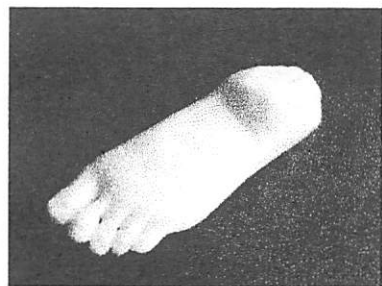
作品1. 菅谷由貴子 作



作品2. 亀山美貴 作



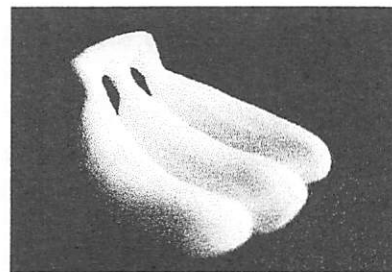
作品3. 石川久美 作



作品4. 遠藤薫 作



作品5. 細金幸子 作



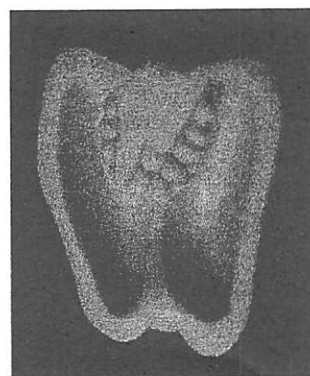
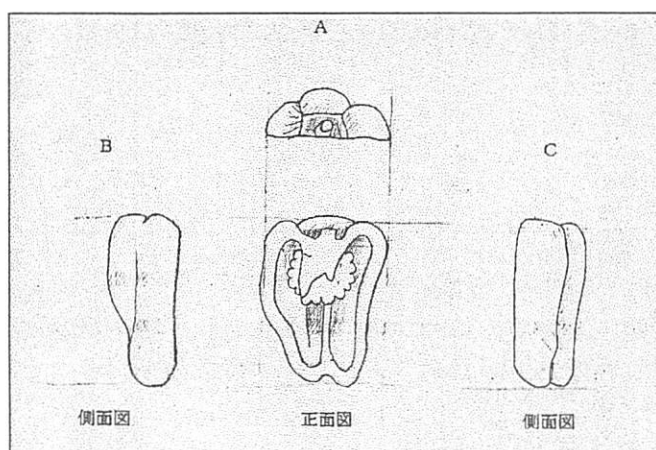
作品6. 渡辺麻子 作

表1: 授業の構成

	A: 教師		B: 学習者
	教師の活動	指導上の留意点	学習者の活動
a	<p>題材名 わたしは石鹸彫刻家 本授業でのねらいを明かにする。</p> <p>ねらい 『学習指導要領』には刃物がたくさん出てくるので、あらゆる刃物を用いて1つの作品をつくることで、削ることの快感を味わわせる。</p>	<p>前回の授業における次時の予告で、石鹸を持参するように支持する。また、学年だより、学級だよりなどで、市販の石鹸の方が生活でのなじみが深いので、それを使うことやピンク、黄色、青の石鹸も販売されていることを伝えておく。</p>	<p>題材名を知ると同時に、学習の目的を理解する。</p>
b	<p>石鹸を手に取り、どのようなものを彫るか考えさせながら課題の条件とその設定理由を告げる。</p>	<p>ここでは2つ条件を出しておく。</p> <p>①「浮き彫り」ではなく、立体的な作品にすること。 理由 量感を覚えて欲しいことと立体的に彫ることによって、様々な刃物の活用機会が多くなり、刃物について様々な体験ができるから。</p> <p>②自然界のものを題材とすること。 理由 これによって有機的な題材を選択せざるを得なくなる。石鹸は木や石に比べて柔いので、有機的なものが持つ曲線や柔らかさを表現する機会にもなる。</p>	<p>石鹸を手に取り、課題の条件とその設定理由を知る。</p>
c	<p>設計図（完成予想図・アイデアスケッチなど）を描かせる理由を告げる。</p>	<p>設計図が必要である理由 カービング（彫刻）作品をつくる場合は、モデリング（塑像）作品を作るのとは違って、一度削りそこねると取り返しがつかないので、計画性を持って作り上げていかねばならない。</p>	<p>設計図の必要性を理解する。</p>

向野：図画工作科・美術家の評価の方法について

d	設計図の描き方を説明する。	設計図には、正面、背面、側面など、なるべく多面を記録させる。	設計図の描き方を学ぶ。
e	目標やねらいに沿った評価・評定の基準（採点基準）を告げる。	設計した通りに完成しているか、つまりイメージをあらかじめきちんと設定しておき、それに向かって完成への努力をしているかどうかの評価の基準となる。	評価・評定の採点基準を知る。
f	石鹸に設計図の図案を描き入れる方法を教える。	マジック（水性）もしくは4B～6B程度の鉛筆で石鹸に下図を描く。石鹸は元来油性なので、油性のマジックを使うと石鹸の中まで染まる恐れがあることを告げる。	石鹸に設計図の図案を描き入れる方法を学ぶ。
g	設計図を描かせる。	学習者に多種多様な作品パターンを発想させるには、情報を豊富に与えるか、自分で獲得してくる仕掛けが必要。	設計図を作成する。
h	① 設計図を見て、イメージ設定高度を確認し、その子の技術量に合ったものか確認する。 ② どのような方法でつくるのか確認し、適切でなければ指導する。 ③ 設計図の段階で、そのとおりにできあがったら何点ぐらいになるか、きちんと告げる。 ④ 指導の後、互いに納得したら石鹸を彫る作業開始のOKを出す。	個別に面談形式で指導していく。 ①では、充実感やつくる喜びを味わうためには、その学習者が所持する技術力よりもさらなる技術量を必要とするように、イメージ設定を少し高めに設定させる。ただし高すぎてもいけない。製作・制作中に挫折していくのは、自分のイメージ設定に技術量がついていかないときである。 ②では、彫刻刀、カッターナイフ、キリなどいろいろ使ってみることを勧める。 ③では、学習者の完成への意欲を引き出せるように、技術的な見通しや、あるいは困難な部分のアイデアの修正を指示した上で、獲得点数を明示する。（詳しくは後述の例1～3を参照）	設計図が描きあがった人から教師に見せにくる。
i	技能的な支援をおこなう。	するすると彫り進めることができ、柔らかで欠けやすいので、力の入れ方に気をつける。	作業にとりかかる。
j	設計図と作品を提出させ、作品を評価して、評定を決定する。	設計図どおりにできているか否かを観る。設計図どおりにできていれば、h③で約束した点数を与える。それ以上の仕上がりであれば、約束の点数を超えてもかまわない。	彫り終えたら設計図とともに提出する。



作品7. ビーマン作品とその設計図  
沼田ちはる 作

k	鑑賞会を開く。	鑑賞の方法は、鑑賞カード方式をとる。	鑑賞カード方式で互いの作品を鑑賞する。
l	保存の方法を教える。	水性ニス塗布しておかないと石鹸は風化することを告げる。	保存のために水性ニスを塗り、完全に乾かす。

そもそも石鹸は身近なものである、しかし、それを彫刻の素材にする行為は、今までに経験したことのない材料すなわち未知の材料としての出合いを設定することになる。このような出合いは、学習者の興味・関心を刺激し、各人のもつ発想や感じ方や思いをさらに膨らませると期待できる。そして、イメージはそれぞれ個人で異なるので、多種多様なアイデアをそれぞれ各人から引き出すには、様々なイメージを想起させることが必要である。つまり、情報を豊富に与えるか、自分でその情報を獲得してくる仕掛けが必要である。その仕掛けはgの段階で行う。あるいはeの段階で、他の人と違ったアイデア（ここではデザイン）を考えた人ほど評価は高くなると告げておくか、bの段階で条件としてそれを提示するか、方法はいくらかでもある。イメージの違いによって、同じ材料・テーマでも、その出来上がりは、まったく違ってくる。よって、創造にかかわる教科では、個々のイメージを育てる機会を大切にしなければならないので、教師は導入部分など学習者がイメージ設定をする場面で、指導の工夫を必要とする。上記の制作では計画性が大切になる。最初にイメージ設定がきちんとできていないと、途中から計画を変更することは容易ではない。この設定をしっかりと定めてこそ十分な達成感は得られる。

そして、学習者の創作活動を支援することの最大の山場はeとhの部分である。この段階をなおざりにして物を作らせても教師との共感連携は実現しない。教師が主に、学習者の個性や可能性を確認できるのはhの段階である。学習者がどのように表現したいと思っているのか、そのためにどんなことに迷っているのか、困っているのかを客観的に分析して、各人に応じた適切な支援を行わなければならない部分はhなのである。hでは、今風に言うと、指導者である教師の学習のねらいと学習者の「思い・願い」が衝突しながら接点を見出す場であり、教師の側の「ねらい」を学ぶ側の「思い・願い」に転化していく場である。たとえばhにおいて、マイナスのシンプトムや技術上困難な問題点が現れたとする。hのAとBにどのような展開がもたらされるかその例を紹介しておこう。

**例 1**

A (教師) B (学習者)

B : 長方形の立体を描いた設計図をAに見せにくる。

A : これは何ですか？

B : 消しゴムです。

A : 課題の条件を覚えていますか？

B : はい。でも僕は消しゴムを作りたいです。

A : なぜ、課題の条件を設定したか説明したはずですが。さまざま刃物で有機的な(いろいろな)線を彫ったり、曲がった形を作ったりしてほしいからです。その体験は、おそらくあなたの今後の造形活動に役に立つはずですが。課題の条件に合うようにアイデアを練り直してください。

**例 2**

A : バナナの図ですね。あまり丁寧な設計図ではありませんね。これでどのくらいの評点を獲得できると思いますか？

B : 60点ぐらい取ればよいです。

A : この設計図のとおり作品を作り上げたとしても50点です。60点になるにはもっと細かく丁寧に作る必要があります。ただし、それでも無理かもしれません。

B : どうしてですか？

### 向野：図画工作科・美術家の評価の方法について

A：修正した設計図どおりにできたら 60 点です。でも、できなかつたらそれ以下の点数に  
しかありません。

B：どうしたらよいですか？

A：70 点ぐらいのアイデアをもった設計図を考えてくることです。描き直すならいつそ  
のこと 80 点ぐらいの作品をつくってみたいと思いませんか？

B：作りたいです。

A：やはりバナナを彫りたいですか？

B：はい。バナナがいいです。

A：では、1 本ずつのバナナではなく、ふさになっているバナナを考えてみてください。

#### 例 3

A：蛙を彫るのですか？この水かきの足は細くて折れそうですね。どうするつもりですか？  
折れたら最初からやり直しですよ。

B：そこまで考えていませんでした。

A：蛙はどんなところで見かけますか？

B：田んぼとか葉っぱの上とか。

A：それから？

B：石の上とか。

A：そうですね。石の上のっている蛙を彫刻すれば、蛙の足は石の上に浮き彫りするこ  
とで折れないようになりますね。そうしますか？

B：はい。

A：それでは設計図を描き直してください。

このように、学習態度の改善や意欲の向上、技能的な指導など、すべて h 段階で個別  
的な対話において解決しておく。このような対話があるからこそ、教師のレゾンデートルが  
明確になる。例 1 は、マイナスのシンptomを解消する手立ての一例である。

おそらく例 2 に示したような指導に抵抗を感じる人もいよう。点数主義で課題をクリア  
させているように見えるからである。この方法は、一生懸命やれば結果はどうでもよいと  
いう一生懸命主義の立場からすると採用したくない方法であろう。ここで考えてほしいの  
は、一生懸命やっているうちに結果が気にならなくのは、心理上の肯定的自己満足が生じ  
ているからである。周囲の評価が気にならなくなるほど課題に没頭し満足感を得たのなら、  
それはそれで望ましいことである。しかし、題材には教育目標が設定される以上、それに  
応じた評価をしなければ、それは趣味的活動であって学校教育の仕事ではない。また、学  
習者の心理が全員一様に一生懸命状態になるとはかぎらないし、むしろ学習者と題材との  
間には冷静な距離感が必要である。高い評価を得ることで、人から認められることの喜び  
を感じ、それが自信につながっていくことは周知の体験である。その原点が評点であり、  
評定であろう。よい点数を獲得したい、高い評価を得たいという願いも、学習者の「思い・  
願い」の一部である。その願いによって学習目標に向かう形になったとしても、何の不都合  
があるだろうか。一番困るのは、教師側が一生懸命主義に陥って、学習者に感情移入し  
てしまい、学習目標と評価との間の存在する客観性を失うことである。ライオンを彫る予  
定だったのに作っていくうちに猫になってしまった、一応猫の形になっているし、その子  
なりに一生懸命に彫ったのだから何とか評価してあげたい、という感情移入のあり方はむ  
しろ学習の妨げになる。それを認めると学習者はそれでよいと思ってしまう。イメージ設

定教材は、最初に設定したイメージに向かって努力していく姿を見取る、いわば活動に対する評価である。ライオンの設計図を描いておいて、でき上がった作品が猫であれば、評価が低くなるのは当然である。まったく違うものになってしまった場合、今日、学校教育で活用されている①美術への関心・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、の観点のうち、①において極端に低い評価になるのは当然である。

例3のような学習者とのやりとりにおいては、もちろん教師は学習者のレディネス（実態把握）を前提とする。

次に重要な段階はjである。今、学校現場で盛んに言われている評価観点の意欲度、関心度というのは客観的ものさしで測定しにくいという難点がある。創造教科における意欲、関心、努力する態度は、技術・方法の理解を通して結果であるところの作品に結びつくべきであり、結果を無視した評価・評定は、かえって学習者に不信感を与える。作品には作者の学習姿勢が現れる。だから、むしろ丁寧に作品を評価すべきである。上記の4つの評価観点のうち、①②③は設計図と完成作品との間に確実に現れる。だから、設計図と完成作品を比較して、設計図どおりにできていれば、h③で約束した点数を与え、それ以上の仕上がりであれば約束の点数を超えてもかまわない。

そして、評価の基準を決めたら、はじめにそれを学習者に告げるべきである。学習者は、評価の基準が明確であれば、安心して学習活動に取り組むことができる。従来 of 図工や美術の授業が学習者にある種の不満を与えていたのは、それらが学習者に不明確だからである。そして評価基準というものは何かを学びとっていく上でどのくらいのレベルを習得できたか目安にするものと考ええる。学習者にとって評価基準は評定に還元されるわけで、それはあくまでも学習者にとって客観的であるべきである。よって、設計図とでき上がった作品とがまったく違うものになってしまった場合、それが低い評価になるのは当然である、と学習者が納得するような授業を展開しなければならない。失敗した人や欠けてしまった人には、最初から彫るように指導し、欠けやすい部分は設計図にもどり、設計の修正を行う。折れたり、削りすぎた場合など失敗には、なぜそのような失敗をしたのか理由を確認しておく。

## （2）評価・評定の基準にしてはいけない要素

さらに、評価の視点（観点・規準）にしてはいけない要素について触れておきたい。図画工作科教育法研究の授業において、評価観点を学生に模索させると、

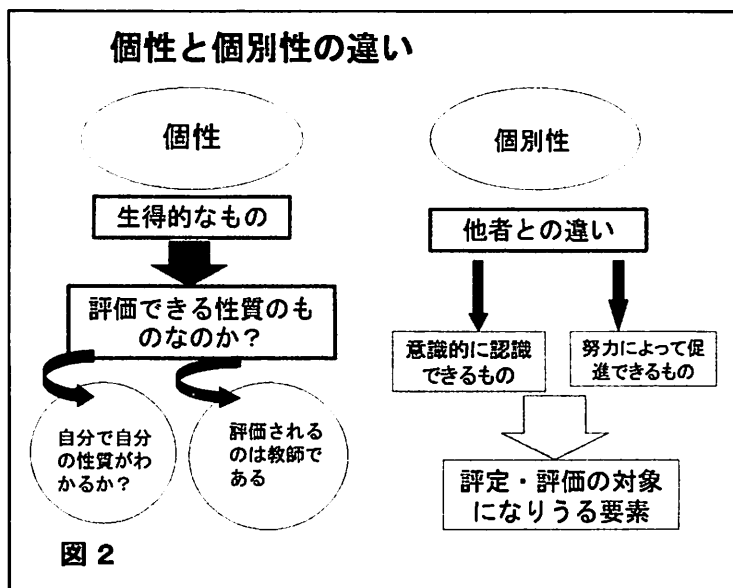
- (a) 個性の表出
- (b) 内面的なものの表出
- (c) 楽しそうに活動しているなど、学習者の表情
- (d) 結果を無視した努力の程度、といった評価観点を提出する。これらは、むしろ評価の視点にしてはいけない要素である。

その理由を述べておく。

### (a)について

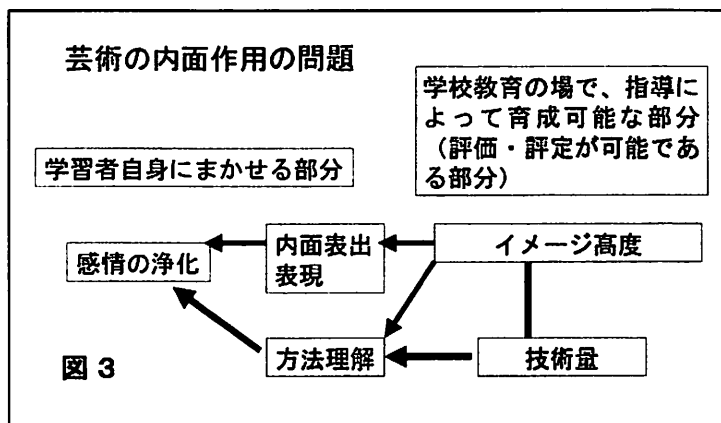
なぜ、個性の表出を基準にすべきでないのか、その理由を考察するため、下記の図を作成した。個性とは生得的なものである。声が高い低いは生得的なものである。声が高い低いという個性は、生まれつきの特徴であり、自分で認識しているものではない。まして自

立的自我が確立されていない発達段階時期においては、自分で自分の個性を客観的に意識するものだろうか。また、環境や育ちの中で形成される後天的な個性も、自覚しながら獲得していく性質のものではない。自分のよさや特徴は、他者から言われて初めて気づく場合が多い。よって、個性そのものを評価の対象にすることができるだろうか？学習者の個性（よさ）を引き出すことができたか否かを評価されるのは、むしろ教師の方にある。一方、個別性というのは他者との違いである。他者との違いは意識的に認識できるものであり、努力によって促進できるものであるから、評価・評定の対象となりうる要素である。（図2）



(b)について

内面的な要素の表出は個々人の意思による。美術教育の最終目的は人格形成と言われており、いわば美的教育の1つである。そして、美的教育は心理的内面から美にかかわる哲学的な教育である。しかし、内面表出・表現したいか否かは個々人のプライバシーの問題である。自分の内面を第三者にさらけ出さなくてもよい。これがプロの表現者であれば自分の内面を表出することを覚悟し、それによってある一定の評価を得ることもある。しかし、学校教育での創造教科において内面表出を義務づけるような評価の設定は間違っていると考えたい。学校教育において育成可能な部分は、図3



で示すように、イメージ高度、技術量（力）、方法の理解であり、学校で学んだことを手がかりに学習者自身が自己育成していく部分は、内面の表出表現、感情の浄化であろう。

(c)について

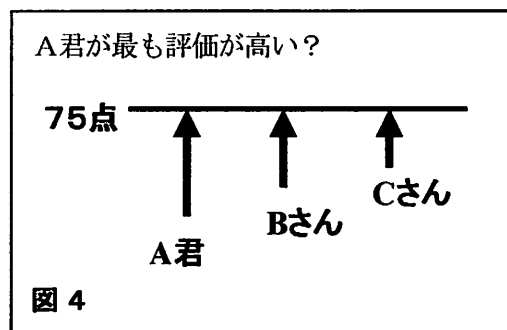
楽しそうに活動しているなど学習者の表情を観察することで、あるいは教師への質問数などをカウントすることで、学習者の積極性を測るといのであれば、いくらでも楽しそうに活動してみせることもできるし、わかっていることをわざわざ質問して質問の数を増やすことだってできる。このような評価構造が学習者に見えてくれば、学習者は次第に「その振り」をするようになる。

## (d)について

結果を無視した努力を基準にして評価すべきではない。学校の授業内で見せる努力量というのは、教師の目の届く範囲のものである。教師に見えないところで努力している場合の、その努力はどう測るのか？教師がすべての学習者の努力を把握できるとは考えにくい。見えない努力も見えてくる努力もそれらは作品に現れるのであり、作品という結果を無視して評価・評定を実施し、仮に作品（結果）が同レ

ベルのできばえであったとしたら、**図4**で説明すると、自動的に、最初に1番下手だった者・**A君**が、観点①（意欲・関心・態度）において、最も良い評価を得、**Cさん**が家庭内で教師には見えない努力を構築していたとしても、教師の見えるところで測量されないかぎりは評価されないことになる。このような評価構造が学習者に見えてくると、結局は教師への刷り込み現象として、あらかじめ自己能力を低く見せた方が有利になることを悟る。

以上のような評価視点は、評価の基準として、学習者に告げられない内容のものである。学習者に告げられないということは、学習の目標にはなりえないということである。



## おわりに

本稿で示した評価方法はほんの一例ではある。しかし、この方法で授業を実践した場合は、学習者に不納得がないのも事実である。図画工作科・美術科の評価・評定の方法について、今回は、イメージ設定教材における評価・評定方法について論じた。次稿では、現在、懸案となっている造形あそびに対する評価評定の方法を模索したい。現在の『小学校学習指導要領』図画工作科では「学習内容・A表現」のうち、(1)に感覚的、表出的な表現学習すなわち造形遊びを設定しており、その評価方法が皆目わからないからである。

いずれの題材にせよ、創造や心理的浄化作用を持つ図工・美術教科においては、芸術の内面作用の問題として、学習者にまかせる育成内容と、学校教育の場において指導によって育成可能な部分、すなわち評価・評定が可能な部分との境目をきちんと見極めて授業を計画する必要があることを指摘しておく。

## 【注 記】

- 1)平成15年度後期の図画工作科教育法を受講した学生たちの意見は次のようなものであった。
- ① 先生によって成績は変わると思う。この絵がいい、わるいという判断は人によってだいぶ違う。(A. K)
  - ② 絵や作品の評価はその担当した先生によって違うのではないかと考えていた。どうやって評価をつけていたのか。(H. N.)
  - ③ (疑問に思うことは、)自分ではよく描けたと思っても、先生の評価はよいというものではないことです。(H. O.)
  - ④ 好きな図工なのに他の子よりうまく頑張ったのに、小・中と「ふつう」の評価だった。どんなふうによれば「よい」になるのか不思議だった。評価の仕方がよくわからなかった。(M. F.)
  - ⑤ 学校の、美術の授業のとき、全員が自分の作品を持ってたたされ、そのまま並んで順位をつけられた。何を基準にしているのか？そのような評価の仕方でのよいのか。(M. J.)

### 向野：図画工作科・美術家の評価の方法について

- ⑥ どのような基準で成績をつけているのかということと、高校に入ってから、どのようなカリキュラムになっているのか、それは決まっているのか、ということ。(M. K.)
  - ⑦ 小学校・中学校：図工や美術での評価の方法がよくわかりませんでした。(N. S.)
  - ⑧ 図工や美術は何を基準に成績を決めるのだろう。(私はあまり成績がよくなかったのでへたくそなのだと思っていた。)(R. Y)
  - ⑨ その先生ごとに評価することが違い、主観がすごくあるように感じますが…。個人的意見ですが、力の強い先生(熱心な)先生のところの児童がすごく評価されていたような気がしました。(T. Y.)
  - ⑩ 小学校で絵を描いた時、課題はピアニカをひいているひとで、何故か不自然に手を大きく描けば描くほど評価が高かった。そこまでして遠近法を?と、子どもながらにナゾだった。(Y. I.)
  - ⑪ 図工や美術という教科は、人それぞれ得意分野があつたり個性によって同じものを描いたりするのもまったく違う描き方をしたりする。それなのに、同じ絵を同じ時間でやらせて、それによって優劣をつけるというのは少々間違っているのではないかと思う。(T. Y.)
  - ⑫ 作品をどのように評価してくれるのか、子どもながら疑問だった。同じ芸術系の授業でも、体育・音楽は「達成」を評価してくれるが、図工は「先生の好みでは?」と思っていた。(Y. K.)
  - ⑬ 学校における図工や美術においてはどんな観点で評価しているのか疑問に思ったことがある。(やはり誰から見ても上手だなあと思う作品を作れるような器用な人が評価される傾向があるのですが。)(Y. K.)
  - ⑭ 高校のときの話。ものすごく絵も下手だし、どう考えても美術の成績が「5」とは思えない子が他の教科は全部「5」だからというだけの理由で「5」になっていて、納得がいかなかった。美術の成績が軽視されていた。(Y. T.)
  - ⑮ 小学校のときに、先生が物語り(昔話)を読んで聞いた。その場面を絵に描いた。これは耳からの情報だけで、頭の中に描いたことをそのまま表現するので、みんながみんな同じになることはなく、自分だけのオリジナルになるのでよかったと思う。それを評価する先生はどのように評価するのかがよかった反面、疑問に残る。(無記名)
- 2) 向野康江「大正期諸誌に見る図画教育研究—児童画分析から教材選択へ—」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第52号(2003年)43-62頁参照。
- 3) 梶田叡一・加藤明(編著)『新しい学力観に立つ授業作りの方法』(東京書籍、1997年)