

An Evaluation in Art Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23414

美術教育における評価

向坂一彌・新川昭一*

An Evaluation in Art Education

Kazuhiro KOHZAKA, Shoichi SHINKAWA

はじめに

最近、全国各地の教育現場の研究会で、評価を巡って話題が広がっている。教育現場では、長い間、“よい生徒”と“よい作品”について考え、それらを育て生み出すためにと、ある評価を進め、授業の改善を図ってきた。そして、評定・評点を進めている。

しかし、これまでの姿は、今日のように整理よく考え、そして“一人一人の生徒を伸ばす”指導に活用する「評価」の研究ではなかったと思う。評価の研究は、一方では評定・評点のことに深くかかわるので、中学校では高等学校入試のための調査書に“1を7%つける”や“2を24%つける”ことが、教師の気持ちを重くし、その研究を進めにくくしているところがあった。美術の評点については、誰にも心の内には、“やむをえずつけている”といった本音がありそうで、美術の指導の喜びとは、もうひとつ別なかけ離れたものも感じていたと思われる。

美術の指導は、“美の教育”としての誇りとともに、技能の向上や感覚を磨くことで、一人一人の生徒の想像力や構想力の広がりや高まりと、“こと”に当たって、意図的に、意欲的に活動できるように進められるものである。それは、一人一人が将来にわたって、より美しく、よりよく考えて、より誠実にしっかりと行動し、確かな生き方を支える重要な学習である。そして、美術の学習では、各自の持ち味の良さを生かすことや、よい好みによる楽しい選択ができることが、大切にされていなければならない。

このために、美術の指導では、“教えられる

こと”と“教えるべきこと”の探り出しや、教え方の検討は、特に注意深く考えて進めねばならない。評価の研究が各地で高まっていることも、この指導内容を具体的にし、教師自身が指導性を高めようと熱心に取り組んでいるからであろう。

今日の学校教育における美術の指導は、それぞれの学校教育のための機能を十分に果たし、一人一人の生徒を“落ちこぼし”なく育てるものでなければならない。それは、絵をかくことや工芸をつくることで、ある“うまさ”を比較し、一部の生徒を褒めているだけの授業であってはならないということに関連する。ここでは“一人一人を美術好きにする”ために、学校や地域の実態もとらえて、著しい変容を続ける目の前の生徒への確かな助けや温かい励ましや、自信のある導きを進めることになる。

いま学校教育は、人間性豊かな生徒の育成を目指し、授業研究などには様々な工夫が見られている。そして、学校として全教職員によるチームワークの良い指導が強調されている。その中で、美術の指導には、その指導の創意工夫へ大きな期待がかけられている。

美術教育の指導において、特に「評価」が難しいということは、各地の研究会で必ず出される。それは、小、中、高校などの学校種別に関係なく共通した教員現場の声である。とりわけ中学校美術において、その声は大きい。そのため、美術教育と評価について、その視点を中学校段階に向け、“評価の在り方”や“評価の実際”などについて考察を深め、問題点を明らかにすることとした。

I 美術科の評価

1 教育評価

教育評価とは、広義には「教育活動の計画と立案とその展開に関連した実態把握と価値判断のすべて」などと理解されている。

学校教育は、教育目標に基づいて、指導計画を作成し、生徒の能力、適性、性格などの個人差に適合した効果的な指導を展開し、目標を達成するものである。そのために、指導がどのような結果となったかを判定する評価が必要であり、次のような事項を考慮して進めることになる。¹⁾

- 指導計画は、学習指導要領に示されている目標や内容と、生徒や学校の実態に照らして適切であったか。
- 生徒の能力や態度に、望ましい成長や変化をもたらし、指導の結果が所期の目標に達し得たか。
- 妥当性、信頼性、客観性のある評価により、指導計画、指導法などについて反省し、改善すべきところはないか。

評価は、教育目的の実現のために行うものであるが、評価の対象について、美術の活動から考えると、次の整理例が挙げられる。²⁾

- ① 美術の学習者である一人一人の生徒に対する評価
- ② 美術の活動そのものを対象とした評価
- ③ 美術の指導計画の作成についての評価
- ④ 美術の教師についての評価

評価の対象①～④のそれぞれについて、述べると、①については、教育評価が生徒の一人一人についての成長、発達を目標としているもので、最も明らかなものであろう。ここでは、生徒の能力、行動、状態などを、美術への準備、展開、進行、作品完成、成果などと照らしていくことになる。

②については、美術の活動としての授業の評価、学校行事や学級活動、生徒会活動などのかかわりが含まれてくるのであろう。

③については、指導計画の工夫として、生徒の発達段階の実態、学習内容とその系統性や、

量、質、施設、設備との関連などが含まれてくるであろう。

④については、以上のすべてとかかわって行くことになるが、中学校の先生らしさや美術の先生らしさとともに、心豊かに持ち味の良さを発揮している先生などが挙げられよう。

教育評価は、教育の効果を確かめるための作業である。したがって、美術教育の本質を考えることで、美術の指導における評価の意義や役割を明らかにする必要がある。

美術教育については、人間形成のための全体的成長の一面を担当するという位置づけがされているが、そのねらいには次の事項がある。

- 美術文化への誘い、興味や関心を高める。
- 美術の活動の経験（体験、思索、願望など）を生かす。
- 個性（持ち味）を発表し、可能性をひらき導く。

これらは、教育の目標である次の事項を受けたものといえよう。

- 人格の完成を目指す。
- 平和的な国家、社会の形成者として、真理と正義を愛する。
- 個人の価値を尊ぶ。
- 勤労と責任を重んじる。
- 自主的精神にみちた心身ともに健康な国民を育成する。

そして、美術の教育活動を見直すと、そこに「人と人」との間に進められる関係があり、その教える人と教える人とのかかわりが、すべての前提となる。したがって

教える人の個性

教えられる人の個性

変容しつつあるものと、変容しつつあるものとの出会い

と考え、とらえ直す必要があろう。美術の時間に、生徒と美術の教師が出合う場面には、大き

な特質として、ある形の目標がある。それは、自己実現への要求に向かうためによりよい形をもちたいという願いでもあり、まさに、「人と人」とで、工夫し合う、人間的なものである。そのような、目標の理想価値を求め続ける努力を教育活動と見たいし、美術の先生が生徒たちへの援助（助成）や激励の場としていくものが美術の教育活動である。

教育活動が目標を追求する活動であるところに、評価の意義、重要性がみられよう。その目標には、やや遠いものと、目の前にある近いものとがあろうし、教科としての美術のねらいから、各学年、各学期、各題材（週）の目標がある。表1は、その関連を示したものであるが、それぞれの目標は、一人一人の生徒のためのものであり、個性に即応しなければならない。

そして、それぞれの段階の目標に対して、どのように、どこまで効果をあげたかの情報を集める必要がある。教育活動と評価の関係では、このフィードバックを図るところが大切であり、これが評価の役割でもある。

美術の指導に当たっては、その情報を分析し目標へ向かう期待に照らして、自然な形で、美術の指導を生かす工夫をしなければならない。

教育評価については、すべての指導者が日常ふれているはずである。美術の授業を進めて、生徒の活動を見守っていると、「ある反省」を強いられることがある。その反省を生かせば、次の授業での修正ができ、そこに向上・進歩が

ありそうに思えることがあろう。それは、よりよい指導とか、よりよい授業とかを考え、進めていく当然の態度や姿勢である。

物の大・小を決めるようには、ことがらの高・低は決めにくいこともあろう。「よい」や「よくない」も、確かな決定をすることは容易ではない。特に、美術の学習には、「好き」とか「嫌い」がかかわってくるので、非常に複雑な見方や考え方をする必要が生じる。

「評価」は、文字の示すとおり、「なんらかの価値について見定めること」であり、「価値の設定をすること」である。

家庭で使う身近な器物などについて、デザインの役割を考えた整理には、次の例がある。

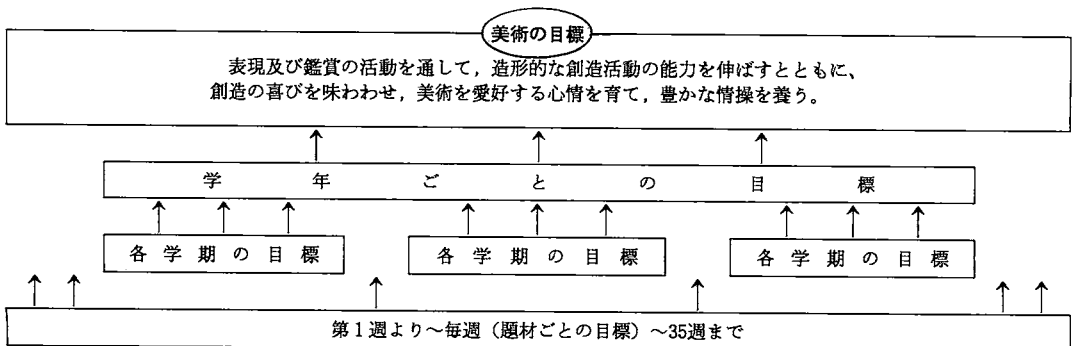
○安全性	}	……………実用性	}	構造・機構， 外観の調和， 生産性と 市場性
○機能性				
○耐久性				
○形，色彩，模様	}	…審美性		
○材質感，加工				
○企業への信頼感				

この整理例をみると、評価のよりどころが明らかにされてくる。それは言い換えれば、目標に関連した吟味のポイントである。

評価と目標とのかかわりについては、次の段階が考えられる。

- 目標をもつ。目標を設定する。
- 目標と進行の状態はどうか。実態を把握する。
- 現状は、目標に照らして、どういう位置関係にあるかを知る。

表1



- 現状を、目標実現のために一段と向上させるにはどうすればよいかを考える。

このように検討すると、美術の指導をよりよい方向へと確かに進めていくためには、評価の各段階を踏むことが必要であり、評価があって指導が成り立つと考えられる。

「現状を把握する」、「目標に関して、どういう位置にあるかを知る」、「修正・向上の情報を得る」の三つの機能を「測定」と呼ぶ。

そして、教育評価の構造は、「(教育)目標＋測定」による査定ということになる。そして、教育のすべての面で「評価」がされ、学業成績のみでなく、生徒の身体的・知的・情緒的・社会的・道徳的・精神的な諸面についても、分析的、総合的に評価するという方向をとる。また、同時に生徒の成長発達に影響を与える諸要因についても、評価がされねばならない。

以上のように、評価について考えると、「何を」「どのように」指導するのに、「どう確かめながら」のそれぞれの機能を、円滑に動かすものが「教育評価」であろうと思われる。

ブルーム (Bloom, B. S.) は、教育評価に関して、著書の冒頭に「選抜か発展か」と題して、教育が長い間選抜機能に重点を置いてきたことを指摘し、100人の生徒のうち、5%の生徒のみが、きびしい高等教育を受けるのに適当であると見なされがちで、残りの95%の生徒が低い段階の教育課程に足どめさせられてしまうような現実、いわば選抜のための学校、という現実をどうみるか、それに対して、個人の発達を教育の第一の機能としてみる考え方を挙げ、複雑な社会で有意義に生活していけるような特性を発達させることを学校教育の中心課題とすることで、才能は教育によって発達させるものであり、学校は才能を予見し選定することより、むしろ個人のもつ可能性を助長していくように努力すべきであると述べている。

ブルームの「選抜か発達か」は教育一般に通ずる評価にかかわる考え方であるが、美術教育における場合は、「芸術的評価と教育的評価」という観点におきかえてみる必要がある。

中村亨は、このことに関して「おとなの美術

家の見方で子どもの絵を評価したり、また子どもは本来自由であり創造的であるから、そのままの姿で誠実に描かれていればよいとする評価の立場がある。こうした評価を芸術的評価と呼んでいる。コンクールの審査などは、これに近くなる可能性がある。多くの場合、作品を通してのみの評価になる。

これに対して、図画工作科・美術科の教育目標に照らして、そのねらいが達成されたかどうかを見ていくのが教育的評価である。この場合は子どもが表現していく過程の理解・技能・態度などにも注目して、総合的に評価していくのである。⁴⁾」とその見方・考え方の相違を述べている。

「評価を行う目的は、指導面の工夫改善と、生徒一人一人の成長発達を期待するための両面があるが、評価が形式的になって、個々の生徒への様々な配慮が忘れられてはならない。評価が教育的でなくてはならないと言われるのは、生徒一人一人の成長発達を期待しているからである。」と中学校指導書にも「選抜か発達か」の見方、考え方に関して明確に、教育評価についての在り方を示している。

美術教育の評価は、作品評価と直結するという認識が一般的に根強くある。このことは、美術科教育法を受講している学生たちも同様な傾向をもっており、教育評価の在り方を解説されて、はじめて誤りに気づく。単なる評価と混同されやすい側面をもっているといえる。

ポファム (W. James Popham) は、教育評価とは何かについて、「教育事象についての価値の査定である。⁵⁾」とし、多くの人が“評価”と“測定”とをまったく同じと考えているが、誤った考え方である」と指摘している。測定というのは、ある事象を正確に記述することだけが問題なのであって、その事象の価値については、問題にしていない。「評価か、測定か」について、確かな考え方をもたせるために、彼は多くの事例を引用して、答えさせる方法で、教育評価の在り方を究明しているが、価値の決定か、状態の決定かという視点に立つことで、評価と測定の相違が明らかにされてこよう。

2 美術の指導と評価

中学校における美術教育には、中学生へ美術文化の伝達と、美術の活動（経験）の伝達という面があり、一人一人の個人の美術の表現から個性の伸長をはかったり、可能性の啓発をするという側面を共存させている。

学習指導要領美術の目標は、次のように示されている。（平成元年3月告示）

表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の能力を伸ばすとともに、創造の喜びを味わわせ、美術を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う。

ここで、「美術教育の効果を確かめるための作業」を考えようとすると、そこでは美術教師側から「教える」ことを明らかにすることと、中学生側の「自ら育つ力」を考え、見直していくべきことがあげられる。

その考え方は容易ではなく、複雑なものであり、美術教育による人間形成という大きな高い目標と、現実 に一定の時点で身につけ、達成していく、現実の目標とが絡まってくる。私たちが、この評価の研究に取り組むのは、美術の指導にフィードバックすべき情報を集めようとするからである。

私たちは、美術の指導を進めながら、「この仕事は、やり直しがきかない」と感じ、一人一人の中学生の人間形成の長い過程に、大きくかわっている美術教育の責任を感じている。それは、最善を尽くす努力の在り方を探ることであり、教師自身が、自らの成長、向上を謙虚に反省することでもある。

今日の美術教育は、すべての子どものためのものであり、一人一人の子どもの人間性の全体にかかわるものでもある。そして、その指導は教育としての科学的な態度と方法で検討されねばならないし、常に継続的に評価を行うべきものである。

このことは、教師が反省資料をもつことだけでなく、一人一人の子ども側の自己理解、意

欲づけを助け、生涯にわたっての自己教育に深いかかわりのある美術を手渡ししていることでもある。

美術教育の評価は、生徒の学習の状態やその結果、また教師の指導計画や指導法など、教育活動の全過程のもつ価値を、指導の目的に即して、総合的かつ継続的に査定するものである。したがって、生徒の単なる能力の位置づけや、通知表、指導要録などに評点を記入するだけのものではあってはならない。教師がこれによって、指導方法の改善に役立てるとともに、生徒の美意識を高め、想像活動を旺盛にするためのものであるべきだ。

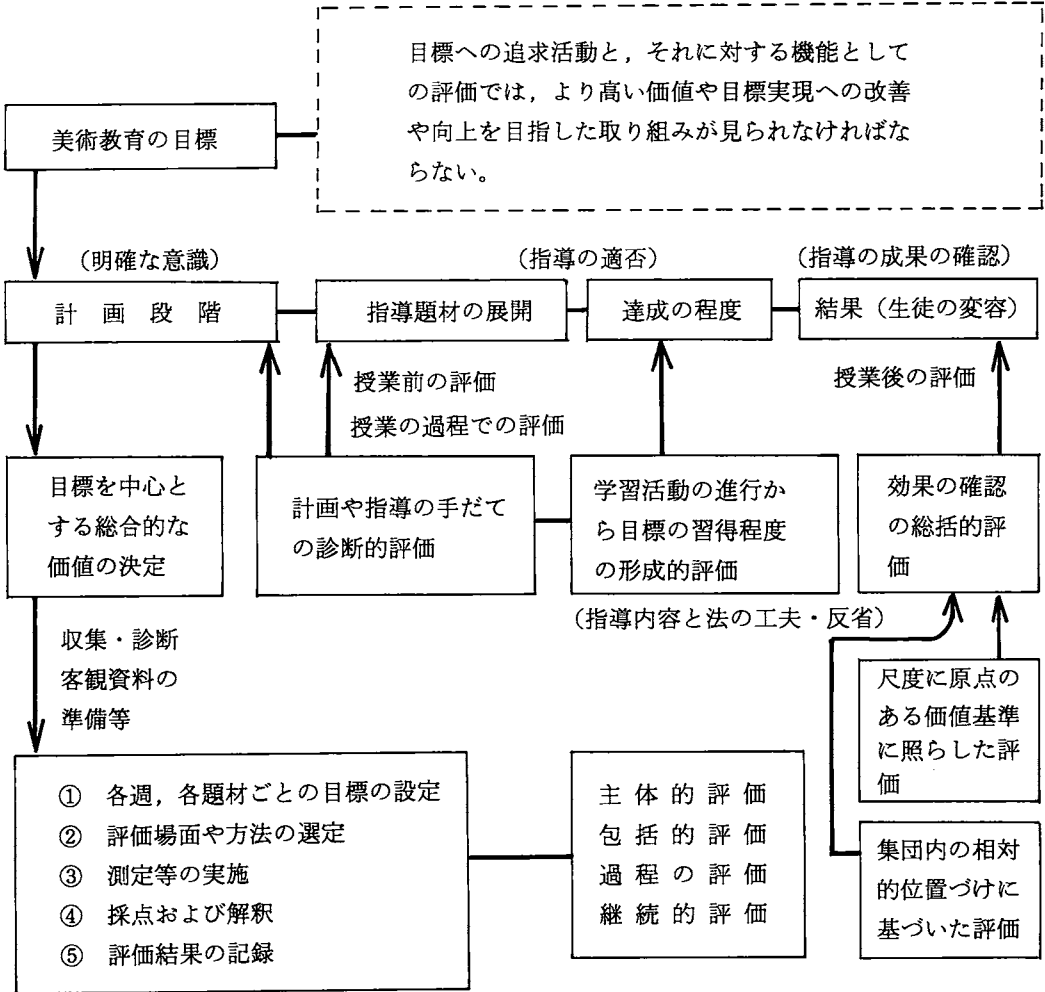
美術の指導と評価について考えるには、その過程を以下のように整理することができよう。美術教育の目標への追及活動と、それに対する機能としての評価では、より高い価値や目標実現への改善や向上を目指した取り組みが介在すべきである。

美術教育の目標に基づく計画段階があり、指導題材の展開の過程となるが、計画や指導の手だての診断的評価が行われる。更に、指導題材の展開に関連して、達成の程度に評価の目が向けられる。指導の適否ということになるが、計画や指導の手だての診断的評価、並びに学習活動の進行から目標の習得程度の形成的評価、即ち指導内容と方法の工夫・反省がされる必要があろう。

指導の適否に関連して、指導の成果の確認が行われる。いわゆる結果と呼ばれる生徒の変容に関する査定である。授業後の評価は、効果の確認の総括的評価となるが、一つには、尺度に原点のある価値基準に照らした評価をし、一つには集団内の相対的位置づけに基づいた評価を試みることにより、結果に関する評価となる。

また、目標に関しては、計画段階において、明確な意識による授業計画があったかどうか査定され、目標を中心とした総合的な価値の決定の場が生ずる。そこには、各週、各題材ごとの目標設定とか、評価場面や方法の選定や測定の実施があり、採点と解釈（査定）、評価結果の記録が行われる。それらは、側面的には、主体

表2 美術の指導と評価の過程



的評価，包括的評価，過程の評価，継続的評価がされるということになろう。「表2」は，美術の指導と評価について，その過程を整理したものである。

この評価は，生徒一人一人の良い持ち味を生かし，そのすばらしい芽を育てるための必要な助けや励ましとなるためのものである。これには，教師の側からだけの評価でなく，生徒自身による自己評価や，生徒集団による相互評価も加わることが必要になろう。

そして，評価は生徒を対象としたものと，指

導者側の教師自身の評価，学校の施設・環境教育計画の評価だけにとどまらず，学校教育行政の評価などにまで広がるものである。

一般に，美術科の指導に関する評価は，他教科と比較して困難なことが多いといわれる。那須田茂は，その理由を「①主として美の見解の相違によって，評価の観点や基準が人によってまちまちになりやすいこと。②教科の内容や性質が，情操または感情と呼ばれている人間性の育成を目指しているから，それ自体数量的測定が困難であること。③したがって，主観的要素

が大幅に介入して、他教科のようにペーパーテストによる客観的な評価が行われがたいことなどである。」と指摘している。この指摘は、実際に各地の美術の研究会で、評価の困難性について論じられるときに、挙げられる事項を代表しているといつてよい。

しかし、困難であるからといって、避けて通るわけにはいかない。美術教育では、何を教え、何を育てるのかを、教育現場では明らかにすることによって、その困難性はさほど問題ではなくなる可能性が考えられる。主観的な判断に流されないような方法を見いだす努力と研究は、責務だからである。

マイアー (Meier, N. C.) は、美術教育に必要な諸要因について、次の6つを挙げている。

- ① 手先の業 (manual skill) ……目と手を協調させて、うまく仕事ができること。
- ② 有意義の継続作業 (volitional perseveration) ……気まぐれに作業をするのではなく、目指した仕事を完成するように努力を継続すること。
- ③ 知能 (aesthetic intelligence) ……一般知識とともに、美術活動の基礎になる知能。
- ④ 視覚的把握 (perceptual facility) ……敏感に、微細に、視覚的に観察すること。
- ⑤ 創造的想像 (creative imagination) ……経験した材料を創造的に発展させたり、構成したりすること。
- ⑥ 美的判断 (aesthetic judgment)

以上のうち、①～③は遺伝的、先天的なものとして、④～⑥は後天的に学習され、開発されるものとしてみている。

この諸要因は、今日の美術教育の目標からいえば、「表現や鑑賞の能力」にかかわることで、指導を評価を進める上で、有効な視点となろうが、「心情や態度」を養うことにまで及んでいない。

渋谷憲一は、心理学、教育学の立場から、更に三つの視点を挙げている。「第一は、パースナリティ特性との関係である。造形活動との関係をみることは、非常に有効であろう。第二に、パースナリティを支配するメカニズムにつ

いてみると、個人の要求や不満の達成や解消の過程の問題がある。特に、表現活動は、この要求や 不満の最も都合のよい解消手段となることがある。なにか美しいものを描く、なんらかの美しさに感動する、ということがそれである。しかし、それ以前に刺戟の受け取り方や、ものの表し方に、その生徒のパースナリティが参画していると考えることも必要である。第三は、感じ方を中心とする感情、情緒の領域に関するものである。」⁹⁾

こうした生徒についての資料を多く集めておくことは、評価が主観的判断に流されないようにすることが役立てられたよう。

3 評価の問題点

(1) 評価の目的から「相対性」と「絶対性」などの問題をどのように考えるか。

美術科の評価というと、「生徒の作品に評点をつけ、それらが累積されて一学期、または学年の成績になる。」と簡単に考えがちであるが、相対性と絶対性とのかねあいである。

教育現場の声として、坂井教子は、相対評価に関して、「評価を基に、正常分配曲線をなすように評定しなければならないことに、美術科の教師であれば、誰でも苦痛を感じているのではなかろうかと思う。授業の中で、どのように励まし、良い点を褒めてみても、評定として返される点が、1や2としかならないとしたら、生徒は教師の言葉に欺瞞を感じるものもでてくのではなかろうか。」¹⁰⁾ (傍点筆者)と疑問をなげかけ、更に「評定は、正常分配曲線の比に合わせてなされ、生徒への決めつけとなり、調査書となり、高校の可否にかかわる結果になっていないだろうか。」と述べている。

このことは、全国の殆どどの中学校の美術の教師が共通にもっている美術の評価に対する悩みでもある。評価は、本来生徒にとっては、学習活動の成果を的確に査定され、同時に次の活動の原動力となる意欲をかき立てる目的を内在させている。したがって、「なかなかよくできた。」と褒めて、生徒の活動を認めたとしても、クラスの全員がよくできたとしたら、相対的な

評価をすると、一向によくなならないような査定がなされるので、教師不信に通じかねない結果となる。

松原郁二は、美術科の特質と評価について、相対性と絶対性に関する考え方を以下の三点に要約している。第一は、指導の反省という見地から、その作品についても、指導目標を評価の目標として、分類整理してみる必要がある。この場合には、教師の設定した評価基準に照らして、どこまで到達したかという絶対的な評価の素点にとって、全体的なカーブの変化を求めねばならない。それによって、計画はよかったか、環境の構成はよかったか、生徒の活動はどうかというような指導の評価がなされる。

第二は、教育管理目的のために、指導要録に記入する資料としての評価がある。そのための現行制度が、上述のような問題を生ずるのであるが、生徒集団のノルマを基準にして、個人はそのカーブの中の構成員として位置づけられるのであるので、異なった集団と比べるときは、信頼ができないという欠点がある。また、個人の成績上昇も、クラス全員が努力すれば、評価の上で知ることとはできない欠点も有する。

第三は、生徒に自覚を与え、張合いをもたせ一人一人の能力向上に資するための評価である。このためには、教師のより高い絶対評価の観点からなされる必要がある。

(2) 個性や創造性の評価をどうするか。

美術教育は、一つの正答を求めるような活動でなく、十人十色の個性的な活動をさせるという性格がある。それは、一人一人の個性の違いの良さを認め合う指導であり、諸活動を通して各人は、個性や独自性をもつがゆえに尊いことを体験的に自覚させる教育でもある。

その指導と評価は、表裏の関係にあるが、個性も、創造性も、点数化したり、序列化したりする性格のものではない。他教科のテストのように、理想的な答案があって、その基準に対して、いかに接近しているかということで、評点が決められるのではなく、内容的には、生徒一人一人が、みんなちがった答案（作品）になっているほど、その指導のあり方も、生徒の努力も

よかったことになるのである。このように異質のあらわれは、同じ尺度で測定できないのでことばによる記述しか見当たらない。

創造性の評価も、教師の識見や洞察力を信頼し創造の意欲の強さ、思考のはやさ、広さ、独自性の度合いや具体化の能力というような立場から査定する以外ないと思われる。現在、知能テストや創造テストがあり、点数化された数値で査定することができるが、同一人に両方のテストをした場合のデータでは、いずれの結果も、その成績が上位になればなる程、両者間のひらきも大きくなっている。¹⁰このことは、創造性が知能テストで示されるものとは異質のものだという推論が成り立ってくる。

(3) 主観性と客観性の問題をどう考えるか。

美術科の評価はどうなっているかという声が生徒や親の間にある。これは、担当する教師が変わった途端に、それまで「5」であった評定が「3」になってしまったり、「2」が「4」になったりということが、しばしばあるからである。即ち、その生徒の学習努力は、同じようであった筈なのに、教師の見方が違うことによって生ずる現象で、そのことによって生徒は教師の評価能力を疑ったりする場合がある。これは生徒の作品に対して、教師の主観による評価が行われるためである。美術の表現は、もともと主観による色、形、材質などによる表現活動である。生徒自身の主観（個性）が尊重され、助長されるべきところに、別の個性である教師が様々の個性の結晶である生徒作品を査定するわけであるから、教師の主観性を生かした評価をする限り、同じ見方や結果を望むことは困難なことである。

評価に際して、客観性が望まれることは当然のことであるが、美術の評価に教師の主観を全く作用させないわけにはいかない。造形美の創造に関しては、教師は自分で体得した美的センスを有しており、俗な表現を用いれば、自分なりの見方や味わい方があるので、いわゆる自分のめがね（審美眼）による価値判断をするのは当然だからである。しかしながら、生徒の学習活動に対しては、造形の媒材によって 具体化

するための能力、即ち物質を駆使する技術や視覚の面で、客観的な性格を持っている。美術の教師は、絶えず美術に対する教養の向上をおこたらないと同時に、生徒を知り、その指導において、主観的な判断のみに終わらず、できるだけ高い視野に立ち、多くの個性の集団である生徒たちの活動を、客観的な立場でも評価できるように心掛けることが大切であろう。

II 評価の方法

1 評価の場面の選定

美術科における評価は、単に完成作品のみの優劣を判定したり、各生徒の表現や鑑賞の能力を比較したりすることに終わるものではない。評価によって、生徒一人一人に対する温かい理解を深め、指導計画や指導方法を改善し、毎日の指導の向上に役立てるものでなければならない。

本来自由に、各自の持ち味を生かした表現をする美術の活動などでは、いろいろな傾向が見られるのであり、これを一定の同じ規準で評価することには無理が生ずる。そのため、同じような型のものを選び、指導の目標に照らし、また、審美的な要素について評価するなどは、評価の一つの方法である。

さて、美術の評価の方法には、作品の評価のほかに、行為・行動の観察や、文章記述の評価など、いろいろな方法が考えられる。そのあらましは、次のように整理できよう。

表 現 の 能 力	作品、観察、
鑑 賞 の 能 力	観察、記述、発言
美術に対する感心・態度	作品、観察、記述、発言、態度

(1) 表現の能力の評価

美術科の評価といえば、すぐに作品評価と結びつけて考えられがちな程、表現力は評価の対象にされやすい。生徒作品は、美術の創造活動の結晶という捉え方をすれば、指導の目標に照らして、どこまで到達したかを測定するため

の貴重な資料となるので、教師にとって教育目標、すなわち評価目標となって教育効果の反省をしたり、指導の改善をするために役立つものである。

作品の評価とともに、創造表現力の評価には、生徒の行動を観察して評価する場面があろう。美術教育は、「美術の教育」でなく、「美術による教育」である¹³。美術の教育においては、作品そのものが重視されるが、美術による教育では、人間形成のための一つの方法として、創造活動にかかわらせるのであるから、厳密な区別をすれば、作品と表現は同じではなくなる。

橋本重治は「教育評価法総説」で、作品と表現について、空間（二次元および三次元）と時間（四次元）のカテゴリーに従った分類をしているが、美術教育の場における作品を仕上げるまでのプロセスが表現であり、作品は結果という見方が成り立つ。しかし、ここでは、明確に分類するのが目的ではない。表現の過程を重視することが必要というために引用したのである。

真鍋一男も「美術教育は、具体的な色や形や材料でものを表現したり、問題解決のための実現をする前に、心の中でいろいろと考えをめぐらし、きっかけをつかんだり、（中略）具体的な想を練る心理過程を重視する」¹⁴ことが望ましいと中学校美術科の性格についての論述の中で述べている。

学校教育における美術の学習は、作品重視でなく、表現の過程に最も指導の重点をおくべきであるので、その評価の観点として次のような観察事項があげられよう。

- 計画性……見通しのつけ方、適切な主題と材料の選択、必用な用具の準備。
- 表現意欲……対象に対する興味、集中度、
- 表現の工夫…材料の生かし方、経験の活用。

(2) 鑑賞能力の評価

鑑賞の能力の評価は、造形作品によって評価する場面と、生徒の行動観察によって評価する場面とに分けて考えられよう。

鑑賞活動によって生じた生徒一人一人の精神内容の変化をとらえることは、きわめて困難な

ことである。したがって、次の仮定に基づいて評価の場面を設定することになろう。即ち、鑑賞能力の性質や度合いは、複数若しくはそれ以上の美術作品の主な類似性や相違性を発見することができるかという場をつくることになる。

また、生徒の行動についての観察は、平素の随時随所における美術鑑賞の態度をとらえて評価することを意味するが、困難な場合には、生徒全員を展覧会見学などの機会を設定することである。これらの機会をとらえて、記述や発言をさせるなどの方策を用いて、生徒の心の中を知ろうとすることになろう。

(3) 美術に対する関心・態度の評価

日常における生徒の具体的な学習活動を観察し、知識、技能、表現、鑑賞、態度などを評価するには、行動観察法やゲス・フー・テストによる評価の方法がある。ゲス・フー・テストは生徒自身を評価者の立場に立たせて、行動や特性・能力を測定できる。

美術教育において、何を考え、育てるかという目標の中で、(1)、(2)は美術の「目と手」にかかわる評価となり、(3)は美術の「こころ」に関連しよう。したがって、美術の学習の直接行動ともいうべき、表現や鑑賞の活動によって培われる望ましき人間の心情・態度を形成する部分の評価ということになる。

2. 指導計画の評価

美術教育の評価のあり方を具体的にすすめていくためには、その対象を明らかにしておく必要がある。教育評価における対象は、教育者と被教育者、即ち教師の側に向けられる評価と、生徒に対する評価とに分けられる。

教師は、自己の行った指導計画や、指導法について、第三者から評価をされるまでもなく、反省して自己評価をする責務を有する。指導計画を評価する際の観点としては、およそ次のようなことが挙げられる。

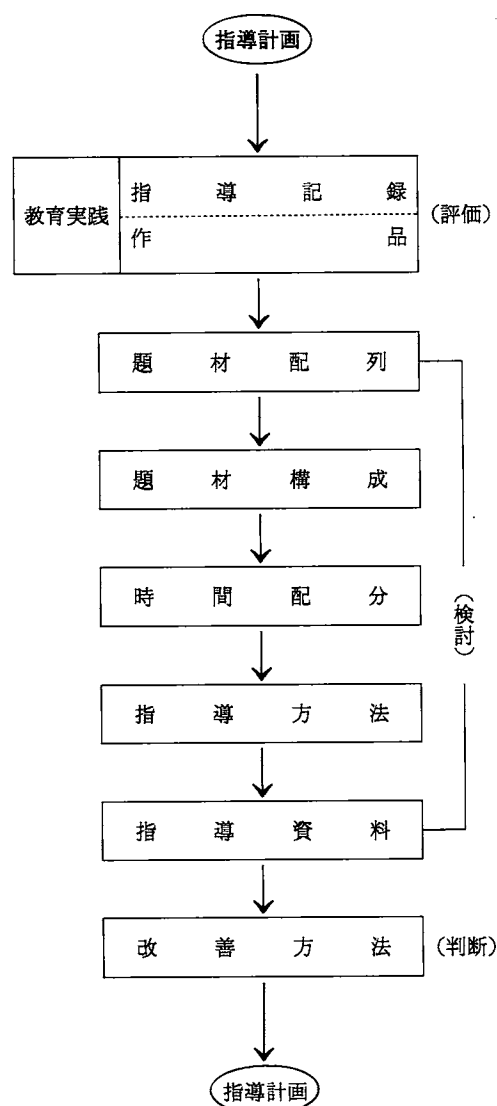
- ① 学習内容は、生徒の発達段階の実態に即し、生徒の意欲を高め、創意工夫を生かした指導が考えられたか。
- ② 学習内容の組織は、発展的、系統的で、量

的、質的に適切であったか。

- ③ 季節、環境、学校行事などとの関連が適切であったか。
- ④ 他教科との関連が配慮されていたか。
- ⑤ 施設、設備に対して適切であったか。
- ⑥ 修正するための弾力性があったか。

このような評価の観点で指導計画の評価と改善の関係を示すと、下の表3のようになる。

表3 指導計画の評価と改善の関係



3. 指導法の評価

指導法の評価の観点は、およそ次のようなことが挙げられる。

- ① 目標、題材設定の理由、基礎的、基本的な指導事項と内容、その順序と時間配当などの全体的な計画並びに導入、展開、まとめなどの指導課程が適切であったか。

これは、学習指導案に盛りこまれる内容の列挙であるが、授業全体を見渡した反省事項となるもので、授業研究の基本的な位置づけになる。

- ② 指導内容の研究や重点の配慮、材料や用具その他必要な資料の準備は適切であったか。

これは、学習指導の効果을期待する上で重要なことで、十分な事前研究と準備をしたか、否かで歴然とするものである。不十分な状態で授業に臨んだ場合、生徒の反応が全くにぶく、生き生きと目を輝かせる活動が見られないので、すぐに教師自身が気づくことである。

- ③ 指導技術は適切であったか。

この事項が一般的には「指導法」と理解されているものとなろうが、具体的には次の観点によって反省し、改善を図るようにする。

- 授業の進め方と目標や内容との関連。
- 生徒の自発性、創造性のひき出し方。
- 生徒全体の興味、意欲の高め方。
- 個人差の配慮による個々の生徒への助言の適切さ。

- 用具の活用と安全指導

- ④ 学習成果の評価や作品の処理が適切であったか。

4. 学習の評価

美術の学習の評価は、これまで述べてきたように、作品の評価と学習の過程における評価との両面から実施されている。そして、一題材ごとの評価を通して、学期末、学年末の評価へと総合して、総括的評価をすることになる。そのためには、一題材ごとの評価を効果的にしておくことが前提となるが、そこでも総合的評価と分析的評価の方法が用いられる。ここでは、現

場で実施されている「作品」や「学習の過程」の評価法に考察を加えることにする。

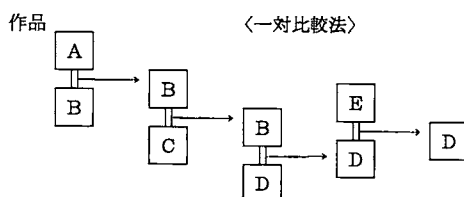
(1) 一対比較法

この方法は、作品の質的（絶対的）な順位をつけるということよりも、相対的な順位をつけて、全体を評価しようとするものである。

例えば、A, B, C, D, Eの作品について、初めにAとBの一対を比較して優劣を決め、その優れたものをCと比べ、またその優れたものとDを比較し、更にその優れたものとEを比較し、最優秀なものを決定した後、残りの4点を同じ方法で行って、5点の順位を決める方法である。

評価方法としては、客観性の高い方法ではあるが、評価の作業量が多く、日常的に使う評価方法としては、かなり手数がかかる方法である。

表 4



この一対比較法をもとに、一層客観性をもたせるのには継続して観察、記録による方法がある。一種類の作品について評価しただけでは、生徒の個性とか傾向とかを判断することは困難だからである。

相田盛二は、この場合の評価を表5のような記録表をつくり、生徒名（ここではA, B, C）

表 5

作 品	順 位									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
校 内 を か く	A			B				C		
友 だ ち を か く	A			B				C		
く だ も の の 絵			A	B				C		
想 像 世 界 を か く			A	B				C		
働 く 人 (木版)				A	B			C		

※ABCは生徒名、この表には3名だけを示す。

を記録しておき、生徒ごとの順位を結んで、総合的な評価や、個別評価の資料とすることを提示している。

(2) 選別法

選別法は、全体の作品を評価目標に従って、上、中、下の3段階に大別し、その段階の中を上、中、下ぐらいに分けて、全体の優劣を決めるという評価方法である。この場合のグルーピングは、相対的な表現レベルで区分する場合があるが、ふつうは、指導の目標に照らして、表現の期待レベルを基準にして、段階区分することで、絶対評価としての評定をすることができる。

この方法は、教育現場で最も多く採られている作品の総合評価で、グルーピングする際に教師の評価に対する研ぎ澄まされた審美眼と教育眼とが発揮されることになる。

この選別法は、グルーピングを6～9段階ぐらいにする過程で、教師の作品に対するレベルを査定する目が慣れてきて、初めのうちに分けした作品の査定が、甘かったり、きびしかったりしていたのを、是正する機会が得られるので実際的と言えよう。目の前の生徒作品をみて即座にその良さやよくない状態を選別したり、見抜いたりすることは、名医が患者の状態把握をする場合とに類似しているが、経験を重ねることによって可能となる能力である。

(3) 記述尺度法

この方法は、分析的評価の方法の一つであり、指導の方法を要素的に分析し、それらの要素について記述尺度を作成し、この尺度に照らして個々の作品を評価する方法である。

下の表6は、記述尺度の例であるが、記述文の造形的な意味をよく理解して設定しておくことが重要になる。

このような記述尺度法では、評価の目標が抽象的であると、尺度を設定した意義が薄れてしまうので、できるだけ具体的な評価目標を示すことが必要である。

この記述尺度法と類似した評価法に、「図式評定尺度法」がある。これは、記述文の代わりに直線や図形を用いて、視覚的に評価しやすくなったもので、図式化の工夫によって、親しみやすいものとなり得る。この図式評定尺度は、教師の評価だけでなく、生徒の自己評価の方法としてよく利用されている。

(4) チェックリスト法

この方法は、生徒の学習に関して、表現の過程や、その作品に関して、評価の観点を決め、その観点に対して、達成の方向と、達成不十分の方向にチェックしようというものである。

チェックは、○、×が用いられ、無印を含めて2～3段階で示し、学級内の生徒全員について、一覧表にしたものである。この方法も生徒の自己評価に用いられることが多い。

表6 記述評定尺度法の例 (ポスターの評価)

(中学校学習指導要領指導書より)

項目 \ 尺度	記 述 尺 度				
	5	4	3	2	1
着 想 感 覚	非常に独創的で美しい	独創的で大体よい	普 通	新しさがやや足りない	新しさがなく良くない
技 術	絵や文字が美しく表されている	絵や文字が大体良い	普 通	絵や文字がやや粗雑である	絵や文字が粗雑である
伝 達 効 果	効果的で美しいポスターである	条件はほぼ満たされている	普 通	効果がややあまい	条件が満たされていない

(5) 等差間隔法

この方法は、評価の目標や期待する達成レベルを考えて、3～5段階にふさわしい作品を予め全体の中から選び、評価のための尺度として並べておく。次に、残りの作品を、尺度の作品に合わせて1枚1枚評価し、グルーピングするという手順になる。

この場合、尺度となる作品の選び方が、重要になるので、尺度の設定が妥当かどうかを、経験の浅い教師は、他の教師の意見なども参考にしなければならないという場合があろう。

5. 評価の客観性

担当する美術教師が変わると、生徒の評価が同じでなくなるという例を先に述べたが、同一作品を、何人かの評定者が個々に5段階に評定をしたらどうなるかについては、美術の教師間でも違うことが予測される。

このことは、それぞれの評定者が持つ評価基準の個人差に起因するものであろうが、同じような芸術観や指導観を抱えている評定者が実施したとしても、完全な評定の一致は望めない。このような評定結果の一致の度合いからみると、常に問題視されるのが客観性の確保である。

斎藤 清は、造形学習の作品評価について、美術の教師46名と美術系の大学学生を対象にして、子どもの作品を評定させ、評定の散らばりを調査したところ、右の表7のような結果を得た。

それによると、両者の散らばりの度合いは、総体的に学生の評定の散らばりが、美術の教師のそれより大きかったという。右の表の数字は評定の散らばりの標準偏差であるが、教職経験のない学生は、美術系で数年の専門的教育を受けていても、子どもの実態について理解が不十分であるためと推測される。この実態から、美術の教師は、主観的な評価をするといわれながら、子どもたちの絵をみる見方に習熟している場合は、共通した評定、即ち客観性のある評定がされているということがいえる。

教師の研究会では、しばしば作品を持ち寄って、合評会をすることがある。、このような自

表7 教師と学生の評定の散らばり

作品	学 生 の 評 定 ④	教 師 の 評 定 ⑤	④-⑤
1	0.56	0.59	-0.03
2	0.88	0.91	-0.03
3	0.73	0.74	-0.01
4	0.72	0.80	-0.08
5	0.84	0.71	0.13
6	0.73	0.65	0.08
7	0.71	0.82	-0.11
8	0.81	0.79	0.02
9	0.70	0.71	-0.01
10	0.95	0.74	0.21
11	0.69	0.67	0.02
12	0.85	0.79	0.06
13	0.85	0.85	0.00
14	0.85	0.73	0.12
15	0.75	0.67	0.08
16	0.67	0.67	0.00
17	0.79	0.71	0.08
18	0.86	0.83	0.03
19	0.85	0.93	-0.08
20	0.88	0.85	0.03
21	0.96	1.01	-0.05
22	0.98	0.72	0.26
23	0.68	0.56	0.12
24	0.70	0.65	0.05
25	0.76	0.65	0.11
26	0.81	0.61	0.20
27	0.88	0.87	0.01
計	21.44	20.23	1.21

(斎藤 清：造形教育の評価より)

己研修は、評価の客観性を高めるのに有効であると言えよう。

ま と め

美術教育における評価は、展覧会やコンクールの作品審査にくらべて大変にむずかしい。それは、教育評価だからである。ある生徒の絵について、「よくできている」「感じがよい」などと褒めようとする場合に、「何が指導であったか」ということに気づかせられる場合がある。1枚の絵にしても、そのとりかかりに際して、すべての指導や注意ができていないわけではないであろう。したがって、ある点に対して、ある作品が出来上がったとしても、その点は、今回の題材では、まだ指導が不十分でないという場合もある。このようなときは、指導に含まれていて十分に指導した面のみ評価を進める必要があるだろう。

本論の第Ⅰ章においては、美術科の評価に関して、その在り方や問題点を明らかにしてきた。

美術の指導と評価については、指導と評価の関係を究明してきた。那須田茂¹⁰の表現を引用すれば、「評価と指導との在り方は、治療における“診断と治療”の関係にたとえられる。診断は処方箋を導き、処方箋はまた診断を密にする。治療はこの診断と処方のくりかえしで成就する」のである。教育もまた、的確な評価なしに、効果的な指導方法を見出すことはできない。

美術教育の評価は、ややもすれば学習結果としての作品の評価に終始することが多い。しかし、美術の学習は、発想や構想などの表現への取り組みが造形活動の基盤にあり、さらに表現への工夫する態度など、学習の過程における状況の評価が重要視されるべきことをこの章では指摘し得た。

第二章においては、評価の方法について考察を加え、問題点を明らかにしてきた。教育評価における評価の場の設定や、評価の対象を明確にするとともに、具体的な評価の方法として、教育現場で採用されているいくつかの方法の例を挙げ、それぞれの利点や欠点となる事項を指摘

してきた。

生徒作品には、生徒自身の考え方、表現の特性など、その生徒すべての人格が込められているとみるべきである。そこには、指導のねらいを基盤とした表現活動が見られるが、発想の段階での葛藤、表現での苦闘などが、作品のもつ美しさの中ににじみ出ている。それらを作品を評価する場面で留意すべき事項となろう。

美術教育の評価について、主観性と客観性のかねあいについては、美術の先生の研究集会によく問題点にされることである。これについても、ある程度そのあり方を論じ得た。そして、美術教師の個々については、個性（主観）の相違によって、ある程度のばらつきはあるものの教育経験を重ね、評価する“目”が養われれば、ペーパーテストによる知識量の調査のような数字による得点では示せないものの、かなりの客観性のあることが究明できた。

しかしながら、本論では十分に究明されていなかったことは、客観的な評価が果して教育的であるのかどうかという問題である。

これは、生徒の個性によってつくられた彼等自身の作品を、自分ではどのように評価しているかという点である。教育現場でよく出会う情景に、美術の教師が「褒めた部分」が、その生徒にとって、本当に満足しているところであったかという場面がある。また、自分では「よく出来た」と、満足している部分や状態に、机間巡視の教師が、反対の評価を行うこともある。

中学生の年代になると、かなり自我が目芽え、同時に「自分の作品」に関して、それなりの自負、若しくは誇りをもつようになる。

このことは、筆者（向坂）が、中学校の教育現場にいた当時、研究発表のために、評価の客観性を調査していて、愕然とした事実があったことを想起するからである。その調査は、一学級の生徒全員を対象にして、彼等の中から10点の作品をランダムに選び、よいと思う順に1～10位までを記名投票をさせる方法を用いた。

教師が作品をみる眼と、生徒同志が作品を見る眼との評定の差を調査する目的で実施した結果は、概ね教師の評定と一致していた。ここで

教師は、自分の評価について確かめる機会を得て、いわば“悦”に入った矢先、奇妙なことに気づいたのである。それは、教師も、生徒のほぼ大多数が、順位が下位に集中している作品を「2位」とか「3位」にランクしている票を発見した。この票を入れたのは、作者自身であることが、記名させた結果と判明したのは幸運であった。

このことは、それまでうかつにも気づかなかったことであるが、生徒が自己の作品に対する愛着や誇りを、いかに強く抱いているかを示すものといえる。

美術教育の評価は、教師自身と生徒の活動の両面において、必要なことであることは明らかにしてきたが、教師対生徒の個性の相違が、指導と評価にどう生かされるべきかについては究明不足であった。このことは、評価と指導に関する今後の研究課題となろう。

参考文献

- 1) 文部省：中学校指導書美術編 開隆堂 86 1978
- 2) 新川昭一：中学校教育評価全集〈美術〉ぎょうせい 22 1984
- 3) B. S. Bloom : Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning by McGraw-Hill, Inc. 1971
- 4) 中村 亨：学校教育全書12 全国教育図書389 1967
- 5) W. J. Popham : Systemtic Instruction by Tamagawa Univ. Press. 11-31 1973
- 6) 文部省：中学校学習指導要領 70 1989
- 7) 那須田茂：：前掲書 12 1967
- 8) Meier, N : C. : 美術科における評価の実践 正進社 1969
- 9) 渋谷憲一：：前掲書 584 1967
- 10) 坂井教子：：中学校教育評価全集 ぎょうせい 212 1984
- 11) 松原郁二：美術科における評価の意義 正進社 1969
- 12) 松原郁二：前掲書 20 1969
- 13) 向坂一弥：美術による教育と指導計画 金沢大学教科教育研究第24号 1988
- 14) 橋本重治：教育評価法総説
- 15) 真鍋一男：中学校学習指導要領の展開 明治図書 40 1978
- 16) 相田盛二：小学校教育評価全集図画工作編 ぎょうせい 1978
- 17) 斉藤 清：造形教育と評価 開隆堂 30 1984
- 18) 那須田茂：前掲書 384 1967