

Reconsideration of Art Education in View of Evaluation : The Way of Evaluation to Raise the Will to Create

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/2297/23300

評価の視点よりみた図工教育の見直し論

——一人ひとりの創作意欲を育てる評価活動の在り方——

向坂一彌・平野るり*

Reconsideration of Art Education in View of Evaluation: The Way of Evaluation to Raise the Will to Create

Kazuhiro KOHZAKA and Ruri HIRANO

はじめに〈子どものための評価を〉

金沢大学教育学部紀要の「小学校教育における造形活動の必要性と位置付け」の中で、「教育は、子どもと教師の相互の働きかけで進められる。そのため評価の在り方は、子どもの状態を一方的にとらえるだけでなく、教師自身にも反省の目を向けるべきである。そこでは、単に学習のしめくくりとしてその成果を判断するのではなく、子どもの向上に役立てようとするものである。したがって、評価は、日常の学習活動の一環とはいえ、全学校教育の一環として位置付けられる。」と論じてきた。評価については十分に述べていないので、さらに詳しく、具体的に考え、「評価とは」からはじまり、評価活動をどのように教育活動に組み入れていったらよいかを究明することにする。

評価は、広い意味でとらえると、何ごとによらず、自らの行ったことを点検し、全体として、現在この程度であるなら、今後どこをどう直していくべきか、などを知るために普段から行っているものである。「学校」という組織体も、まったくこの点では同様であり、何といてもその中心は「教育」にあるので、教育活動が評価の対象とされる。

評価は、何よりも教育する側の責任、とりわけ教育の結果に対する責任を問うものである。

しかし、このことは、学習する側の論理を、軽視したりすることを意味するものではない。

評価は、学習する側の子どもにとって自主的自立的な取り組みを促進し、伸ばしていくという機能と可能性をもっている。そして学習活動の面では、評価によって小学生でも学年が進むにつれ、少しずつ自らの目的を持ち、焦点のはっきりした学習をするようになることを期待しているのである。

従来の評価活動には、教育実践にかかわる研究の総体の中で、本流的な位置を占めることが少なく、教育そのものの在り方に迫るといふより、各教科の学力をどういうやりかたで数字にしたらよいか、そしてそれを学業成績として表示するため、通知表の様式や記入法をどうすればよいかといった類のものがほとんどであったように思われる。教育の目標や手だてを問題にするだけでなく、その成果、つまり学校での教



平成3年4月15日受理

* 金沢市立米丸小学校

育活動を通して子どもがどのように変容してきたかを問題にすることが大切なのである。評価を学校教育で本質的な意味をもつ営みとしてとらえ直すことと、そのような評価を原点としてさらに教育の在り方を改善するための評価とは、一体どのようなものであろうか。

評価を差しはさむことにより教育活動を阻害されることがないような評価的働きを日常の教育活動の中に有効に適切な組み込むことが重要である。本論では、それを具体的にはどのようにすべきかを実践的な研究方法によって追求していきたい。

I 図画工作科における評価の在り方

1 教育評価と図画工作科

(新川昭一「美術科における評価^{*)}」から図画工作科における評価の在り方を考える)

評価には、対象と方法が付随する。評価の対象について、図画工作の活動から考えると、次の整理例が挙げられる。

- ① 図画工作の学習者である一人ひとりの子どもに対する評価
- ② 図画工作の活動そのものを対象とした評価
- ③ 図画工作の指導計画作成についての評価
- ④ 図画工作の教師についての評価

それぞれについて述べると、①については、教育評価が子ども一人ひとりについての成長、発達、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、図画工作への準備、展開、進行、作品完成、成果などと照らしていくことになる。教育評価を狭義にとれば、これ以上のことは含まれてこない。

②については、図画工作の活動としての授業の評価、学校行事や学級会（ホームルーム）活動、生徒会活動などのかかわりが含まれてくるであろう。

③については、指導計画の工夫として、子どもの興味・関心や発達段階の実態把握、学習内容とその系統性や量、質、施設、設備、実施時

期（季節・行事）との関連などが挙げられよう。

④については、以上のすべてとかがわってくることになるが、小学校の先生らしさや図画工作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る。

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、図画工作教育の本質を考える視点で、図画工作の指導における評価の意義や役割を明かにする必要がある。

図画工作教育の役割は、「人間形成のための、全体的成長の一面を担当するもの」として、位置付けられているが、そのねらいを要約すれば、次のようになろう。

- ・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、学校教育の目標である次の4項を受けたものとみられよう。

- ・豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること
- ・自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応とできる能力の育成を重視すること
- ・国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること
- ・国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること

そして、美術の教育活動を見直すと、そこに「人と人」とのふれあいの中で進められる関係があり、その教える人と教わる人とのかかわりが、すべての前提となる。

したがって、



との出会い

を考え、とらえ直す必要があろう。図画工作の時間に、児童と教師が出会う場面には、大きな特質としては、ある形の「目標」がある。それは、自己評価への要求に向かうために、より良い形をもちたいという願いであり、まさに「人と人」とで、お互いに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とらえたい。そして、教師と子ども達への援助（助成）や激励の場としていくものが、図画工作の教育活動である。

2 評価の主な用語

評価に関する用語は多いが、その中で主要なものは、次の(1)～(6)である。

(1) 評価目標

評価目標とは、教育活動において、何を評価するかという対象のことで、学習内容に応じて知識・理解、思考、技能、作品、表現の能力、鑑賞の能力、関心・態度、習慣などであり、その他に、知性、性格、教育課程、家庭や地域の環境なども評価目標となり得る。

(2) 評定

評定とは、評価した結果を整理し、ある評定法によって記録する方法の一つで、児童の特性を順位づけること。5～1とか、A～Cとかの文字や数字におきかえて表すことは点数式評定尺度である。評定は、評価目標を測定するものであり、また、その結果をある程度まとめて、順位付けたり、位置付けたりする方法である。

(3) 自己評価

生徒若しくは教師自身が、自分の学習の過程において、計画・実行・成果とか態度などについて自ら評価すること。

(4) 教育評価

指導によって、生徒の学力、人格、行動などの変容を教育的な視点と客観的な態度で判定すること。その背景になっている諸条件の価値をも総合的に判定し、改善しようとする営みが教育評価である。

(5) 形成的評価

教育活動の進展途上において、当面の目標に対する達成状況などを中間的に把握し、それを指導の軌道修正や個々の児童の取り組むべき学習課題指示などの根拠として用いる評価ある。

(6) 到達度評価

到達度評価とは、指導目標に基づいて設定される特定の能力や態度について、どの程度達成

されたか、その到達度を確かめるための評価である。この評価は、指導者の意図するすべての児童・生徒に対するものと、個々の児童・生徒の発達に応じて設定する到達目標に対する到達度を測定するものとの両面がある。

Ⅱ 評価における問題点と方向

1 評価の問題点

これまでの教育評価が、必ずしも望ましい在り方といわれていないのは、つぎの(1)～(4)に指摘した事項が阻害要因と思われる。

(1) 教育活動を通じて形成される能力や態度は、幅広い分野である。ところが実際には、記憶と理解にかかわる部分を中心としたごく狭い領域のみが「客観テスト」と称して測定・評価されがちであった。そして、この評価の結果があたかも学力の全体を表しているものと誤った判断をしたり、あるいはもっと広くその子どもの人間的価値の全体を表しているものと受けられる場合が少なくない。このため、成績通知表に現れる評定を少しでも良いものにしようとして、豊かな広がりをもった真の成長・発達への活動を犠牲にしてまで、ある狭い領域に限定された指導や学習の活動を行うといった場合が多いように思われる。

(2) 現在の教育評価は、テストにせよ、成績評定にせよ、ある教育期間の成果を他の人たちとの優劣関係としていわゆる偏差値として位置付けるだけの査定的かつ総括的性格の強いものになっている。そのため教育活動自体の方針決定や改善にはほとんど役立つことがない。その上に、教育評価が結果的にさまざまな意味での格づけ機能を果たすので、児童・生徒の成長や発達をいっそう促進する教育的なものになっていない場合が多い。

(3) 今日の実態は、テスト得点とか通知表での成績といった評価結果が、教育の成果のすべてという認識が先行し、児童・生徒や両親、教師などに対して、心理的重みと価値をもっている。したがって、教育のための評価でなく、評価のための教育となっている場合も少なくない。こ

のため、教師の指導展開の場でも、児童・生徒の学習活動の場においても、結果を気にするあまり、のびのびとした創造性や自発性が失われがちになっている。

(4) 上記3点を集約するものともいえるが、少しでも有名な上級校への進学を目指す競争の中で、入学試験や内申書の点数を上げるという目的に直結する学習のみが、教師にも生徒にも重視されるという事態が生じている。この結果、音楽、図工・美術、技術・家庭、体育、といった諸教科が軽視されると同時に、算数、国語、社会、理科、英語の諸教科においても、客観テストで把握できうる学力領域、すなわち個別的知識や理解、それらの単純な応用のみが偏重され、本来の情意的能力の育成はほとんど顧みられないという結果になっている。したがって、現状では、比較的バランスのとれたカリキュラムが準備されたとしても、目先にちらつく上級校入試の圧力のために、本来の教育のバランスを失った偏ったものにさせてしまっている。

確かに、テストとしても成績評定にしても、また上級校入試にしても、評価の現実の在り方が、暗黙のうちに学校教育の在り方を根底から歪めてしまっていることは否定できない。テスト主義教育、競争主義的成績評定、上級校への受験予備校化等々という言葉によって批判される現象は、このことを何よりも明白に示す事実といってよい。しかも、これと同時に、評価の在り方というものは、現実の教育的営みの基本性格と、それを支える基本的な発想を集約的に示すものである、という点を見落とすこともできない。つまり、評価の在り方と教育の在り方とは、一つの円還関係を成しているのである。だからこそ、評価の在り方の変革が教育の在り方の変革にもつながってくるのであるし、また、教育の在り方の変革にしも、評価の在り方の改善を抜きにしては考えられないのである。

2 評価観の転換

——評価の在り方の改善をめざして——

評価の方法や手段は、それだけ切り離して考えるのではなく、いったい何をめざすかを明確

にした上で教育活動を直して、どういった形で評価を位置付けることが良いのかを考え直す必要がある。そしてその評価によって、教育の在り方が一人ひとりの子どもにとって本当に有効適切なものになるのかという視点が大切である。評価という視点から教育の在り方を根本的に問い返し、評価という働きを有効適切に組み込んだ教育活動を、どのように構想し、設定するかに懸かってくるといってもよい。言い換えれば、教師として、学校としての目標をはっきりさせ、その観点から活動や指導の在り方を再吟味し、目標がよりよく実現するような活動や指導の計画を立てていく。そして目標を常に頭に置きながらこども一人ひとりの現実の姿とさまざまな角度から見て、対話し、それに基づいての指導の在り方を軌道修正しながら活動展開をはかるといえることが大切である。したがって、そこでは目標の明確化、到達度評価、形成的評価の三つが基本的な評価の柱になっていくと考えられる。これらは、分離して実施するものでなく、いわば三位一体の存在である。つまり、その評価結果に基づいた新しい指導、新しい学習がそこから始まるのであり、そのような評価が教育的な価値をもつのである。したがって、たとえ到達度評価を行ったとしても、その結果を成績一覧表や通知表、指導要領などに記入するだけとか、それを子どもや保護者に見せたりするだけで終わりにしてしまうのでは、教育的価値を失うことになる。

Ⅲ 子どものもつ良さを大切に評価

——図画工作科における

教育実践のための評価を考える——

1 図画工作科における形成的評価の在り方

「評価という視点から教育を見直す」という考えは、前章にも述べたように単なるまとめのための評価であるなら、教育の本質には迫れないと思う。つまり、まとめの評価、行き止りの評価ではなく、そこからまた何かが始まっていくような評価、指導や学習の当面する課題や方向性を差し示すような評価が、今最も必要とさ

れているのではなからうか。

そこで考えられるのが形成的評価の働きを多様な形で組み込んだ授業である。「つもり」「はず」の指導に終わることなく、それぞれの目標に応じて到達状況を客観的な形でチェックし、それにに応じて次の段階での指導の在り方を変えたりするといった授業でなくてはならない。

必ずしも得点化されない評価、記録として残るわけでない評価こそ着目する必要がある。評価によって学習する側と教育する側の双方に、頑張っているか、成果を挙げているかについて、日常的にフィードバックして確かめていくことが最も重要となる。

しかし、これを実際のものとするためには、指導計画、到達度目標を体系的にきっちり作成し、その成果を指導の手だてとの関係において吟味し、更にもどのような評価をどこで実施し、それを生かしていくかを教師が実践できるようにしなくてはならない。そうした中で授業としては、ダイナミックな躍動する学習体験がなくてはならないのはいうまでもない。

図画工作の教育は、教科の目標にあげられるように、造形的な創造活動を基盤とした教育であり、単なるものづくりに終わってはならない。そこでは、表現への主体的な態度を基に、創造的な思考を働かせ、多様な表現方法を駆使し、それらを有機的に結びつけながら、構想を実在化する活動が伴うべきである。そして、さらに表現活動では多様の変化を望まれている。

それゆえ、評価は、指導目標や指導事項から評価の目標を分析して評価することは当然であるが、そこには、子どものもつ表現の良さをよく観察し、そこから目標を解釈し、具体的に評価していくことが大切になる。

授業の過程で形成的評価を指導に生かすには、図画工作の指導の特色をおさえていくことが大切である。

① 評価の対象を具体化していく。

指導分野ごとに達成目標をあげ、さらに、題材レベルでの達成目標を具体化して、評価目標をはっきりさせる必要がある。

a 基礎的・基本的な指導事項として、評価

目標を、題材の展開に位置付けて評価する。

b 造形的な創造活動の基礎としての表現力を評価し、達成目標に対しての表現活動が豊かにできるように、促進、援助の指導をしていく。

② 評価の基準をおさえておく。

達成基準を設けておく。

③ 評価の内容に応じて、評価の方法を工夫する。

a 表現活動の観察評価

b 自己評価

c 質問による評価

④ 評価の資料の分析的確にし、正しい理解に努める。

a 子どもの表現の特性をよく知る。

b 表現の意図をよく知る。

c 表現の不応の要因を発見する。

⑤ フィードバックとしての指導を確実にする。

a 学習の目当ての再確認をさせる。

b 表現への自身をもたせる

c 自己評価のできるように援助する。

自己評価については、後で詳しく述べるが、子どもが自己の表現活動について評価できることは、表現の特徴に気づくことである。この自己評価は、表現内容によっては、教師の指導助言よりもはるかに効果的な場合もある。

d 不応な表現への直接的な援助をする。

e 指導助言のタイミングを考える。

f 指導の経過を記録する。

平常の指導の具体的評価の一つひとつを、累積的、継続的に実施して、断片的評価にならないように十分留意し、信頼できる客観的なものへ近づけるような努力が必要である。

2 情意面の評価はなぜ大切か

造形的な関心・態度は、児童の造形に対する興味意欲であり、表現活動・鑑賞活動への積極的、創造的取り組みと、その追求心、追求力の育成であって重要なことである。

観点別学習状況欄の各観点は、学習指導要領の目標や内容に関連するもので観点の分析の立

表1 情意領域における「関心・態度」からみた主要な教育目標

授業の経過		情意領域			
		知識面	情感面	意志面	技能面
授業の前	<ul style="list-style-type: none"> ・心を耕す ・目を開かせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりにそのことに気づく ・関連の経験を動員する ・関連した実感体験を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりにそのことを感じる ・関連した実感体験を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> ・そのことに注意が向く ・自分なりにやってみたいという意欲をもつ ・関連した実感体験を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> ・そのことに注意が向く ・モデルのイメージを持つ ・関連の経験を動員する
授業の前半	<ul style="list-style-type: none"> ・ポイントをわからせる ・できるようにさせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・意味や意義がわかる ・用語や概念が使われる 	<ul style="list-style-type: none"> ・良さや味わいがわかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・意味や意義を感じる ・意味や意義のある方向で行動する 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導通りに一応できるようになる
授業の後半	<ul style="list-style-type: none"> ・納得するところまでもっていく ・自分のものとして身につくまでもっていく 	<ul style="list-style-type: none"> ・納得する ・自分の身についたものとなる 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりに良さや味わいを深める ・自分のセンスを行動に生かす 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの意味づけ価値づけができる ・意味や価値の方向に自己統制ができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりにできるようになる
授業の後	<ul style="list-style-type: none"> ・生活の一部となるまで指導する ・人柄の一部となるまで指導する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の人生観、世界観を構成する一部となる 	<ul style="list-style-type: none"> ・良さや味わいの深いもので日常生活を構成する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの意味を持って日常的にさまざまなことをやる 	<ul style="list-style-type: none"> ・行動や生活の一部となる

場はできるだけ能力概念で統一しているといえる。その中で、「関心・態度」といった情意的観点は、評価に難しさがあることは事実であるが、従来の指導と評価が知識・理解に偏りがちであったという学校教育の反省と、学習意欲の向上や自ら考え実践しようとする態度の育成を重視している学習指導要領の趣旨を生かすために、この観点が全教科に設けられたのである。

「関心・態度」とは、ものの感じ方やとらえ方、対象とのかかわり方、そしてそれらを支えるべき意欲や価値観などである。教育目標のうちで重要な部分を占め、具体的な知識や理解、技能を使いこなせるか、使われないままさびついてしまうかはすべてこの「関心・態度」がもとになる。したがって、こうした面が本当に伸びているかという実態を十分に把握し、吟味していくことが重要である。(表1)*2)

また、教師側としては、知識や理解、技能について指導する場合には、同時にそれに関連した「関心・態度」を喚起し形成するための手立てを工夫しなくてはならない。そして、知識、理解、技能についての目標達成度を吟味し、次の指導の手立てを考えていこうとする場合には、どうしても関連した「関心・態度」についての目標達成度を同時に吟味していく必要がある。

「関心・態度」の目標を明確化していくためには、まず単元(教材・題材)ごとに検討を行い、それを積み上げていって学期、学年末の段階での目標や到達規準をはっきりさせる。さらに、小学校6年間といった体系的な教育の積み上げを見通して、吟味され調整されねばならない。そしてまた、単元ごとの目標の見通しをしてみる必要がある。

3 情意面の評価はどこまで可能か

教師の主観的評価が絶対評価と混同されていることがしばしばある。主観的評価は、基本的には認められるとしても、教師の思いつき評価、場あたり評価に陥り、恣意の表れに過ぎない場合が多い。一見そのような評価は、絶対評価らしく見えても、教師の好みに左右される危険が

ある。そうなると評価、診断が指導につながらないし、悪くすると、逆にマイナスの効果さえ与えることがある。やはり、いつ、誰が、どのように評価しても恒常の結果を示す客観的評価が望まれる。それには、教師自身が、偏りのない評価眼を身につけるが前提となるが、各項目ごとに外的規準を取り入れ、それに基づいて作成され、且つ標準化された形のものが見たい。子どもの情意面の性格や興味・関心等が具体的に現れる行動や態度の評価は、外面的観察による評価のみでは、診断、評価のみに終わり、診断、評価から指導への進むためのものになりにくい。それは、性格、行動の評価の対象がかなり心の内面的な部分にかなり向けられなければならないからである。性格、行動の評価は、学習の評価といろいろな面で異っている。単に絶対評価か相対評価か、観察法か検査法か、評価の目標、基準が必要か不必要かなどで、はっきり割り切れないのが行動、性格の評価である。

「関心・態度」をとらえる観点を挙げると、
 (1) 授業評価が授業管理に陥らず、学習者各々人の成長の次元に必ず立ち戻るようにすること。そのためには、子どもが自分でその到達目標を定めることが許されなければならない

表2 造形用語の分類

言葉そのものの意味について 共通理解させたい用語	
・のびのびと	・対 比
・いきいきと	・対 象
・思いのままに	・強 調
・豊かに	・単 純 化
・まとまりのある	・構 想
・つりあい	・構 成
・バランス(均衡)	・心 情
・力強く、どっしり	・創 造
・効果的	・想 像
・動 勢	・象 徴
・量 感	・輪 郭
・遠 近	・かたまり
・明 暗	・色あい

い。

- (2) 単元全体、あるいは学年全体を通した縦断的な評価を実施することによって、子どもの長期の成長の姿が浮き彫りにされるような評価データの収集と分析整理に努めること。
- (3) その時々の子どもの状態に即して行える。動的、可変的な評価であること。

4 造形活動と言葉の理解

(1) 造形活動及び評価における用語

図画工作の指導や評価は、かなり抽象性の高いものが含まれるので、子どもが理解できる言葉の程度を考慮しながら、できるだけやさしく使っても、その解釈の違いが出てくる。したがって、教師は子どもに適合した言葉を共通にもつ努力をする必要がある。

また、同時に造形言語として使われる、切る、曲げるなど板書するにあたって、子どもとの約束ごとの記号等をつくって、わかりやすく、すみやかに理解でき、授業がすすめられるような工夫をすることも望ましい。

それでは日常的に多く使われている造形的な用語について、その言葉の造形的にもっている意味を考え、主として絵や彫塑の表現の中から例をあげて、考察を加えていく。

前ページの表は、その一部であるが、子どもと共通理解させたい用語の分類である。(表2)

(2) 用語をどう指導するか

図画工作における授業の記録や個別の指導における評価の言葉の中には、何気なく使用されている用語が抽象的であり、子どもにとって理解しているかどうか疑問が抱かれるような場合がしばしばある。私自身も子どもに合った言葉を共通にもつ配慮をしないで、安易に造形用語を使い、反省させられた経験がある。したがって、「なんとなくわかるだろう」とか、「この言葉で理解できているだろうか」と、疑問を抱きながら使っているようでは、表現の指導にしても、子どもが思いのままに感じ味わうための指導にしても、十分な指導の成果を上げ得ないのではなかろうか。

そこで、こうした用語をどのように理解し、

体得させるか、その指導法を探ってみた。

① 「象徴」をどう教えるか

「象徴」は、具体的な事例によって抽象的・精神的内容を表現することである。そこで、黒板に、子どものかいた「手のデッサン」をはる。拳の絵である。子どもに次のように問う。

問1 「これは、何の絵ですか。」

子どもたちは、「手の絵」だとか「げんこつの絵」だと答える。

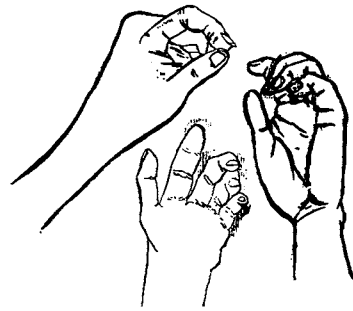
問2 「この絵から何を感じますか。」

「力強さ」「がんばるぞという気持ち」「やったという気持ち」「怒り」「努力」など

問3 「今、みんなが言ったことはこの絵にかいてありますか。」

全員、「かいてない」

この絵には手をかいてあるだけなのに、それぞれに「力強さ」や「怒り」とか、いろいろ感じたわけである。そのように、物や色や形などで気持ちや様子といったことを表すことを「象徴」ということを説明する。このように、子どもの絵を鑑賞しながら理解していくといった方



法である。

② 「量感」をどう教えるか

「量感」とは、材料の物理的な量ではなくて、立体としての感じをもつ中に、感じられる塊の感じが量感である。そこで、自分の手を冷静に観察し、大小いろいろな釘を発泡スチロールに差し込む(リベッティング技法)ことにより手の盛り上がりとかほみを釘の差し込みの高低で表現し、量感をつかむ。(表3)

学習事項と活動	時間	指導上の留意点
1. 主題の把握 ・前時の復習 ・安全についての注意	10'	・前時で学習した量感、バランスについての確認させる。
2. 制作する ・釘を差し込み、高低をつける。 ・互いに確認する。 ・見直し。	25'	・より量感を表現できるよう、試行錯誤させながら釘を差し込ませる。 ・作品をお互いに見合っ、量感が出ているかどうか確認させる。 ・再度高低をつけさせる。
3. 鑑賞する	10'	・完成、または完成に近い生徒の作品を示して、釘の高低で量感がどのくらい出ているかという視点で批評させ、製作上の苦労などを話させる
4. 片づけと次時の予告	5'	

このように、作品製作において、用語を理解させながら定着させていく方法がある。

③ 「対比」をどう教えるか

「対比」とは異った概念の比較である。ここでは、名画「葛飾北斎作・神奈川沖浪裏」の鑑賞指導*3)と共に、「対比」の用語を教えることにした。

問1 「どんなものが見えますか。」

「波」「山」「船」「人」「空」など…

問2 「波と山を比べてどんな違いが見つかりますか。」

「波」	「山」
はげしい	しずか
大きい	小さい
あばれている	しずか

問3 「波と人を比べてどんな違いが見つかりますか。」

「波」	「人」
立っている	ふせている
強い	弱い
水	もの

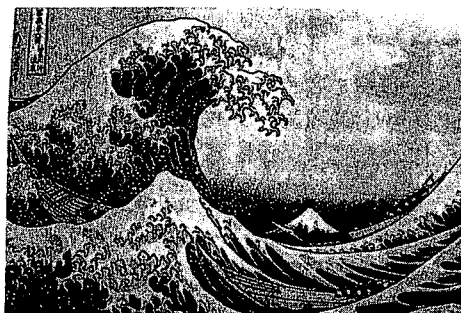
問4 「北斎は波を大きくすることによって何を表現しようとしたのでしょうか。」

「波のこわさ」「自然の偉大さ」「荒波のはげしさ」など…

今やったように、二つの意味や受ける感じの違ったものを較べることを「対比する」という。それぞれにかかれている「波」「山」「人」を比

べて、「波のはげしさ」「人の弱さ」「山の静けさ」などを感じとることができたことを説明する。

新学習指導要領でも鑑賞指導の取り扱いの改訂があったように、授業における鑑賞教育は大変重要な位置にあり、表現の指導のためだけでなく、さまざまな指導に生かすことができると考える。子どもが思いのままに感じ味わう鑑賞評価ができるように、この用語を教師と子どもが共に合った言葉等で共通にもつ努力は、欠かしてはならないことである。



Ⅳ 子どもの評価への参加を考える

1 図画工作科における

自己教育力について考える

教育は、長い目でみるなら、学校という場、教師という援助がなくても自らを教育し、自らを伸ばしてゆける子どもを育てるのが使命である。しかし、ともすると教師が、目標や指導計画が的確であり、評価が学習に有効に結びついて、それが成功すればするほど子どもは依存的になり、非主体的になる危険性がある。教師はそのような点を考慮しながら、授業の方法や評価の在り方を工夫する中で、どのようにすれば子どもの自己教育性を伸ばしてやれるかを常に考えていかなければならない。

子どもがそれぞれの目標をもつことや、教材や題材に興味をもち、学年進行につれて、自分の現状を的確に把握し、次の活動の取り組みへとつなげていく自己評価力を持つなどは、教師が日常の指導を通じて発達年齢とともに育成していかなければならない大切なことであろう。

造形教育は、情操豊かな創造性に富む、個性的な人間の育成を目指している。授業の展開にあたっては、一人ひとりの子どもに、「各自の見方(考え方)、表し方を探らせることであろう。そして、子ども各自の学習の仕方を、教師は、丁寧に調べ、助け励ます指導が進められねばならぬ」と考えられる。「中央教育審議会」では、学校教育で、特に重視されねばならない視点として、次の事項を挙げている。

- ・自己教育力の育成
- ・基礎・基本の徹底
- ・個性と創造性の伸長
- ・文化と伝統の尊重

ここでも自己教育力が冒頭に取り上げられているが、自己教育力の育成とは授業をすすめる上で、具体的にどのようなものと考えていけばよいであろうか。

そこで、次のように考えてみることにした。

一つは、学習の習得にかかわる能力として身につけていくことと、もう一つは学習意欲を高揚させる態度として身につけていくことである。

(1) 学習の習得にかかわることで身につく能力

- ① 課題把握力
- ② 計画立案力
- ③ 追求力
- ④ 応用・発展力
- ⑤ 課題決定力
- ⑥ 変化に対応する力
- ⑦ 自己評価力
- ⑧ 社会的技能

(2) 学習意欲が高まることで身につく態度

- ⑨ 社会的態度
- ⑩ 自立的・主体的に行動しようとする態度
- ⑪ 粘り強く取り組む態度
- ⑫ 自己を向上させようとする態度

①～⑫の能力や態度を、視点を変えて再分類すると、ア～エのようになる。

ア 課題解決力(課題達成力)

自ら学習に取り組み、問題を把握し、それを解決していく能力のことで、図画工作では、具体的な造形活動で自己の心情や思いを表現する力として課題達成力と呼ぶ。(①②③④が位置付

けられる)

イ 自己決定力

自分で考え、自分で決定し、自分の責任において行動する態度。(⑤⑥⑦が位置付けられる)

ウ 相互交渉

交互に働きかけ、相手と話し合い、物事を決めようとする力。(⑧⑨が位置付けられる)

エ 実践的態度

実際に行動に移したとき、それができる態度、行為の習慣化された状況をいう。(⑩⑪⑫が位置付けられる)

以上のことは、造形教育においては、特に深い関係があると考えられるので、これからの造形教育の在り方を追求していく上で、重要な実践や検討の視点や着眼点となろう。

2 図画工作における自己教育力への

育成をめざす

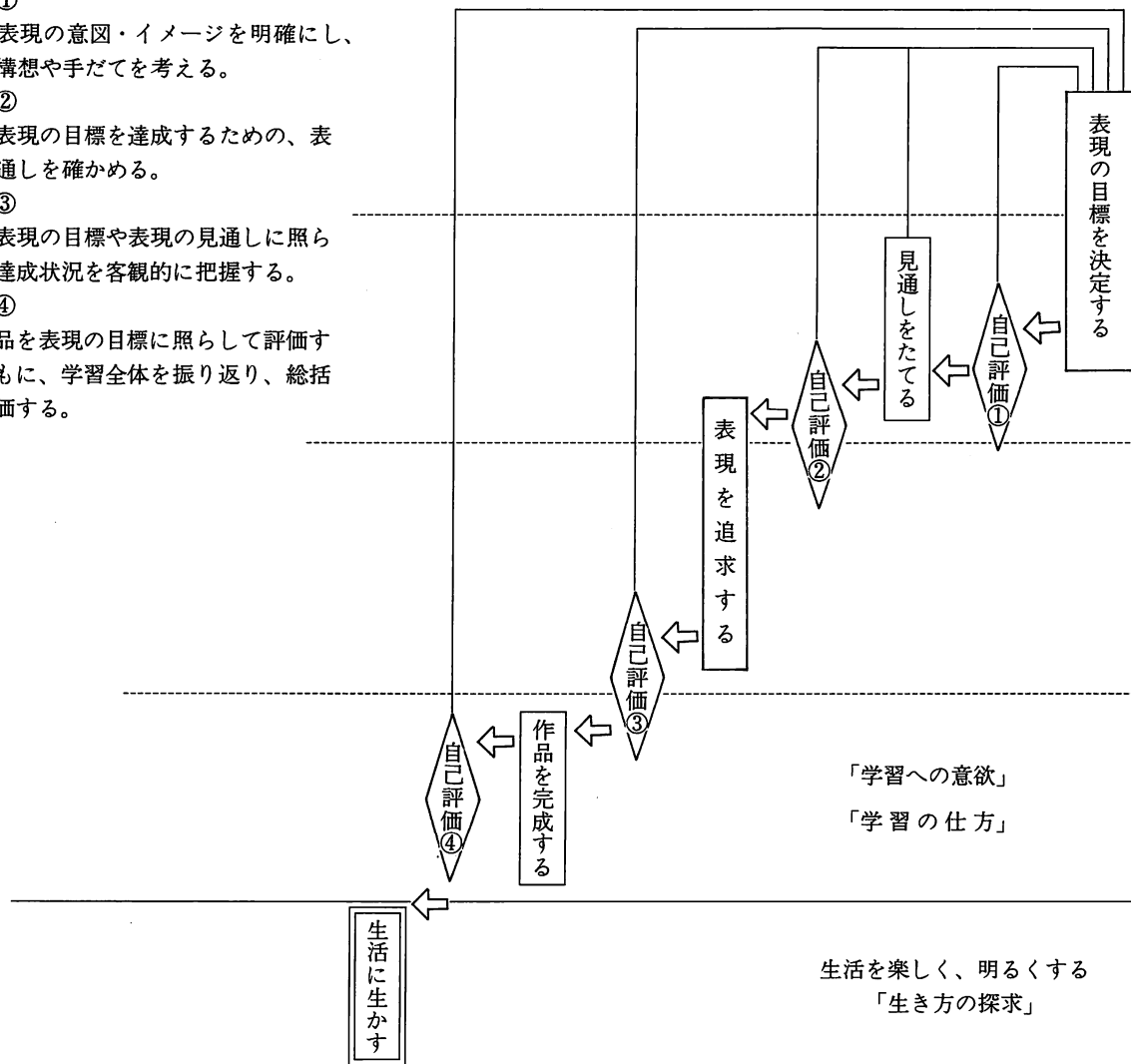
図画工作科における自己教育力の育成と自己評価との関係を更に深く掘り下げていくと、授業において、児童に自己評価表を与えて記入させてみるだけでは、自己成長を支える自己評価とは成り得ない。形式だけをそれらしくしただけでは、本当の自己教育の力や技能や態度が身につくわけではないからである。

前節にも述べたように、自己決定力は、⑤課題決定力(製作にあたって自己の目標や見通しが立てられる)→⑩自立的・主体的に行動しようとする態度(自己の目標や見通しをもって主体的に製作することができる)から育成され、授業においては、頭の中や作業だけでは明確化されないものが、自己評価活動によって、見通しや目標が確認され、定着した時点で、初めてスムーズに行動されていくものである。

教える側に目標意識が必要であるのと同様に、学ぶ側にも目標意識が不可欠である。小学校の段階でも学年が進むにつれ、子ども各自が、今なんのためにこの学習をしているのかがわかっていくのでなくてはならない。中学校に進めば一層はつきりと、自分にとって勉強すること自体がどういう意味を持っているかや教科の意義を認識することが必要である。

表4 学習活動の流れと自己評価活動

- 自己評価①
 自己の表現の意図・イメージを明確にし、
 表現の構想や手だてを考える。
- 自己評価②
 自己の表現の目標を達成するための、表
 現の見通しを確かめる。
- 自己評価③
 自己の表現の目標や表現の見通しに照ら
 して、達成状況を客観的に把握する。
- 自己評価④
 完成作品を表現の目標に照らして評価す
 るとともに、学習全体を振り返り、総括
 的に評価する。



つかむ(課題の把握)

見通す(発想・構想)

取り組む(表現の追求)

まとめ(鑑賞)

生活化

- 子どもの思い
- ・なんだろう (期待)
- ・おもしろそうだ (興味)
- ・やってみたい (意欲)
- ・こうしてみよう (自主性)
- ・やれそうだ (目標)
- ・これでいいんだ (集中)
- ・つづけてやろう (継続)
- ・やりとげた (成就)
- ・よかった (満足)
- ・またやりたい (期待)
- ・もう一度やろう (広げる)

表5 図画工芸科学習指導案例

題材「1枚の板から」6年全10時間

学習活動	学習目標			時間	達成力
	A. 自己決意力	B. 相互交渉	C. 発見的態度		
<p>1 課題決定力</p> <p>2 課題解決力</p> <p>3 自己評価力</p> <p>1 社会的態度</p> <p>2 社会的態度</p> <p>3 社会的態度</p> <p>1 自己決意力</p> <p>2 自己決意力</p> <p>3 自己決意力</p>	<p>1 社会的態度</p> <p>2 社会的態度</p> <p>3 社会的態度</p> <p>1 自己決意力</p> <p>2 自己決意力</p> <p>3 自己決意力</p>	<p>1 自己決意力</p> <p>2 自己決意力</p> <p>3 自己決意力</p>	<p>1 自己決意力</p> <p>2 自己決意力</p> <p>3 自己決意力</p>	<p>1 自己決意力</p> <p>2 自己決意力</p> <p>3 自己決意力</p>	<p>1 自己決意力</p> <p>2 自己決意力</p> <p>3 自己決意力</p>
<p>学習活動</p> <p>参考作品を見る</p> <p>学習課題を把握する</p> <p>自己の制作目標を決める</p> <p>自己評価</p> <p>アイデアを練る</p> <p>模範をつくる</p> <p>制作の見直しを立てる</p>	<p>○参考作品の美しさとやまを感嘆することである。</p> <p>○参考作品の制作意図や個性性が把握できる。</p> <p>○参考作品に対する自分の考えをはっきりはえることができる。</p> <p>○学習意図や条件が把握できる。</p> <p>○学習意図をもつことができる。</p>	<p>○方法にある語もいくつも思い浮かべさせる。</p> <p>○友だちの制作目標や制作の意図をしっかりと聞かせ、自己の目標の修正に役立てさせる。</p> <p>○自己評価カードに自己の目標を記入させる。</p> <p>○個性性を活かすか、いかすかを決める。</p> <p>○使用目的や条件のもとに独自の意図を練る。</p> <p>○アイデアを練る。</p> <p>○模範をつくる。</p> <p>○制作の見直しを立てる。</p>	<p>○水目の位置に気づかせる。</p> <p>○部品の取付法にまもろいがないか、確認させる。</p> <p>○彫刻刀一つにしても効果的な使い分けをさせる。</p> <p>○制作に集中させ、おぼろげなく取り進ませる。</p> <p>○制作途中の作品を自己評価させ、制作上の問題を自己評価カードに記入させる。</p> <p>○友だちの美しさを取り入れさせ、自己の課題を型をさせる。</p> <p>○自分の作品を相互評価させる。</p> <p>○友だちの考えを尊重させる。</p> <p>○自分の作品や学習意図を振り返り、新たな課題を把握することである。</p> <p>○作品を大切に、生活に役立てることができ、生活に活かす。</p>	<p>(A-2)</p> <p>(A-3)</p> <p>(A-2)</p> <p>(C-3)</p> <p>(C-1)</p> <p>(A-1)</p> <p>(A-3)</p> <p>(A-2)</p> <p>(B-1)</p> <p>(B-2)</p> <p>(A-1)</p> <p>(A-2)</p> <p>(B-1)</p>	<p>○水目の位置に気づかせる。</p> <p>○部品の取付法にまもろいがないか、確認させる。</p> <p>○彫刻刀一つにしても効果的な使い分けをさせる。</p> <p>○制作に集中させ、おぼろげなく取り進ませる。</p> <p>○制作途中の作品を自己評価させ、制作上の問題を自己評価カードに記入させる。</p> <p>○友だちの美しさを取り入れさせ、自己の課題を型をさせる。</p> <p>○自分の作品を相互評価させる。</p> <p>○友だちの考えを尊重させる。</p> <p>○自分の作品や学習意図を振り返り、新たな課題を把握することである。</p> <p>○作品を大切に、生活に役立てることができ、生活に活かす。</p>

また、それぞれの教材・題材ごとに、自分自身のねらいを持ち、焦点のはっきりした学習をすることが望まれる。小学校の高学年から、中・高校へ、発達段階において、主体性や自我の確立を促進する一環として、学校という場のカリキュラムを足場に、学習活動を行うことを一人ひとりにしっかり位置付け、発展させることが重要である。

大阪市教育センターでは、図画工作科において自己評価力の育成を図る学習指導計画を作成している。

その研究によれば、自己評価は、自律的・主体的な学習の構えを形成できるということに意義を見だし、自己評価の考え方を梶田叡一の説に従って①～③のように整理している。

- ① 成績評価、その他の教育評価に学習者本人の自己評価を取り入れる。
- ② 教育活動の中で、児童・生徒が自己評価を行い、自己理解の出来るような機会を設ける。
- ③ 自らの目標を設定し、自らの成果をその目標との関係で、常に評価しながら学習していかなければならないことを、教育活動の中で機会あるごとに指導することによって、学校教育が終了した後においても自立的に学習を継続していける自己教育の育成を図る。

このとらえ方は、学ぶ側が目標意識を持つということは、教える側がねらいをそのまま押しつけたり、教え込んだりしていくのではなく、子どもはあくまでも、自分自身の生涯の一部と



して学校での学習を意味付け、当面の学習の課題の意義や焦点を各自の能力に応じた必然性をもって見出すことを望んでいる。造形教育においては、個人生活や社会生活を明るく豊かにする実践的な態度や能力、芸術の創造にみる人間の力強い姿を探り、一人ひとり充実した生きがいをもてるのが、目標となる。

そこで、上記の③の立場から、自己教育力の育成との関係で、自己評価力の育成を図ろうと考えてみることにする。

自己評価を自己学習能力の育成に生かすため、自己評価の結果を学習活動にフィードバックし、自己の行動を修正することができるように、

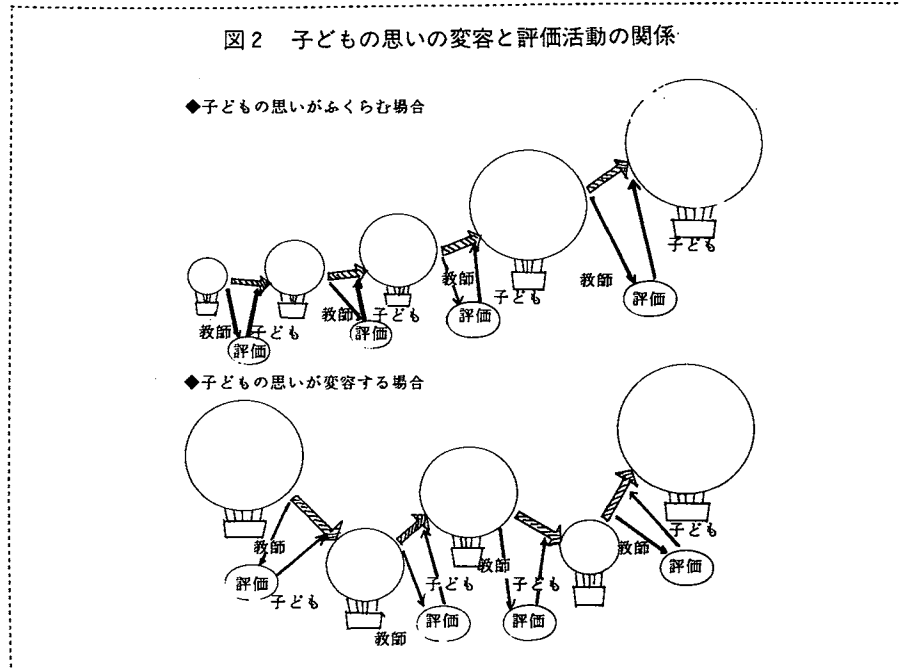
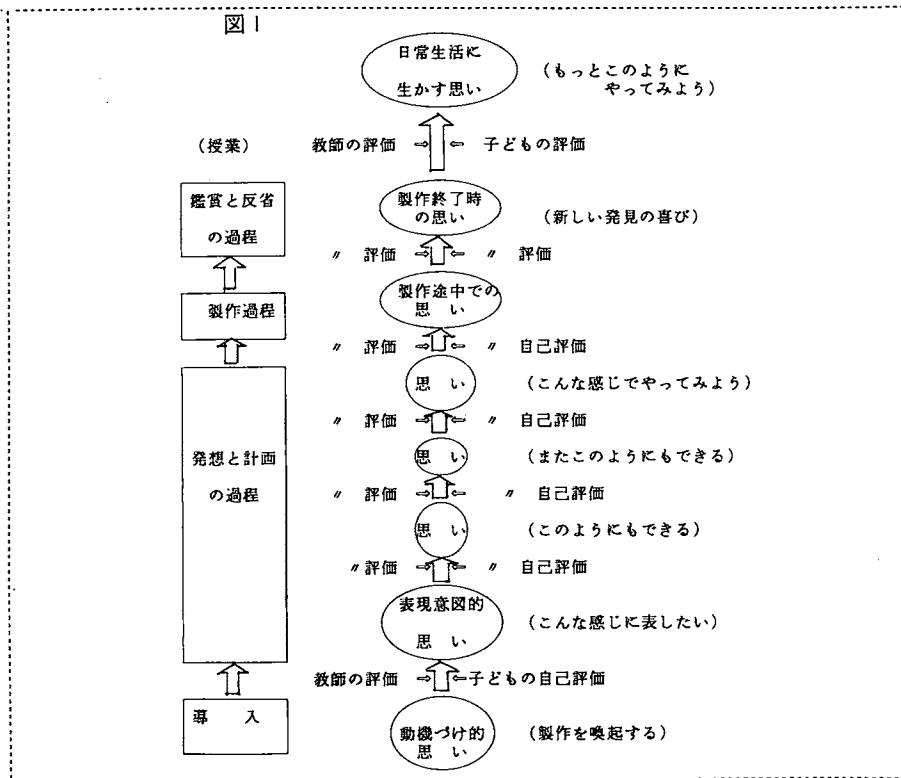
- ① 自己の表現の目標を設定する
- ② 表現の見通しを立てる
- ③ 表現を追求する
- ④ 作品を完成する

という四つの学習活動にそれぞれ自己評価を取り入れ、図画工作科の学習活動の流れと自己評価の関係を図示すると表4^{*)}・5のようになる。

3 子どもの思いと評価活動の関係

思いとは、どのなものでものであろうか。思いをこめて表現する、作者の思いを感じとる、思い通りにつくれるなどの言葉で表されたり、新学習指導要領の目標に「思いのままに、絵に表したり…」「表したいことがよく表れるように…」とも出てくる言葉である。「思い=心情」などと言われたりすることもあるが、この言葉から浮ぶものには、「創造性+創作意欲」「イメージ+願望」と言えるように思える。

思いには、製作を喚起する動機づけ的な思い、このような感じに表したいという表現意図的な思い、製作途中での思い、製作終了時の新しい発見の思いなど考えられるが、授業や活動のそれぞれの段階で思いの変容がみられ、各段階での教師側の配慮が必要であり、それは子どものもつ良さを大切に、一人ひとりを生かす評価活動であろう。(図1)



また、発想・表現は、子どもの思いと自己評価活動が相互に関連し合っ生まれてくる。その過程で思いが下降したときに、教師側の評価

活動による指導や手立てが適切に生かされることによって、子どもの思いをふくらませることができる。(図2)

そのためには、教師は、子どもたちのもっているそれぞれの「思い」をよく理解し、大事に扱いながら、その変容をすばやくキャッチできるような鋭い観察力や洞察力を身につけて授業に臨むことが前提となる。そして、学習活動を終えた子どもたちが「今度はもっとこのようにやってみたい」という創造的な意欲と日常生活に生かす思いや、ものの考え方を体得し、学習が広がっていくことが大切である。

まとめ

<子どもに対してまなざしが評価につながる>

戦後の評価論、評価実践の歴史は、正常分配曲線に基づく5段階相対評価の考え方が日本の教育界を強く呪縛し続け、戦後新教育の当初には、明確な形で主張されていた「目標の明確化→目標志向的な実践→目標達成状況の評価→各側面の改善」といった評価観も、実際の教育活動に広く適用され、深められていくことなく、一種のタテマエ論に終わってしまった。それらをどう対処し、どう乗り越えるかという基本軸を中心に40数年にわたり動いてきた「相対評価か絶対評価か」という議論は、このことを象徴的に示すものである。また昭和40年代後半に各地で問題になった「オール3」や「オール5」という形で成績づけをする教師の出現、さらにとときどき新聞で大々的に取り上げられる「通知表全廃」の学校の出現などといった現象も、この基本軸の視点から理解されるであろう。

昭和55、56年になってから、学習指導要領の改訂によって到達度評価の原理に立つ「観点別学習状況」の欄が設けられると同時に、「指導と評価の一体化」が文部省からも強調されるようになった。これを機会に新しい形での評価研究が各地で始まり、また通知表の様式も全国的にほぼ一新された。正常分配曲線からの開放と、目標に基づく評価、教育的機能を果たすものとしての評価への志向が一応全国的にみられるようになってきた。

しかし、このような動きが日本各地で急速に広がった背後には、昭和30年代のプログラム学

習から昭和40年代における教育機器の導入・活用と教授・システム論といった形で展開されてきた教育工学の影響も大きい。

目標の体系的設定やフィードバックとしての評価を強調する発想や実践が、熱心な教師による研究に支えられて脈々と流れてきたので、ブルームの理論も形成的評価や到達度評価の実践研究も、広い範囲の人々に速やかに理解されて受け入れられたとあってよいであろう。

新しい評価観が提唱され、これが教育界の新しい「常識」として浸透していく中で、評価についての工夫や研究も、その在り方を一新していきつつある。もはや評価の方法や手段が切り離され、単独で問題とされるという段階ではない。何を目指してどのような教育活動の中に、こういった形の評価活動をどのように位置付けるかである。そしてその評価が教育活動全体の中でどういう働きをするかに、目を向けられ、教育の在り方も一人ひとりの子どもにとって本当に有効適切なものになるのかが問題にされる。狭い意味での評価の仕方は、そういった枠組みの中に位置付けられたものとして、その意味ではきわめて部分的な課題として、問題になってくるのである。新しい評価観とは、結局、評価という視点から教育の在り方を根本的に問い返し、評価活動を有機的に組み込んだ教育活動を、新たに構想し、設計し、実践していこうとするものではなからうか。

I章では、小学校の図画工作科における評価の在り方を考え、教育評価とは、どのようなものか、図画工作の本質を考えることで、図画工作の指導における評価の意義や役割を明らかにする必要性を論じた。図画工作の時間に子どもと教師が出会う場面には、大きな特質として、ある形の「目標」があり、人と人とで工夫し合う人間的なものがある。その出会いを大切に、目標の理想価値を求め続ける努力が教育活動の根源的なものであることを明らかにした。

II章では、評価の問題点を、具体的に4点について分析し、評価の在り方というものは、現実の教育的営みの基本的性格と、それを支える基本的な発想を集約的に示すものであることを

指摘した。その視点に立って、評価の在り方の変革が、教育の在り方の変革にもつながってくることを究明した。

また、評価の在り方の改善を目指して、それではどのような形での評価活動を位置付けるべきかを追求した。そこでは目標の明確化、到達度評価、形成的評価の三つを基本的な評価の柱にした評価活動の位置付けとして望ましいことを明らかにした。

Ⅲ章では、図画工作科における教育実践で、どのような評価を組み込んだ教育活動が、子ども一人ひとりにとって有効適切なものになるかに考察を加えた。図画工作科において、まず形成的評価の働きを多様な形で組み込んだ授業とはどのようなものかを中心に述べ、また具体的な知識や理解、技能を使いこなせるか、使わないでさびついてしまうかはすべてこの「関心・態度」がもたれるという情意面の評価の大切さを論じた。そして、「関心・態度」といった情意的観点は、評価に難しさがあるが、その評価がどこまで可能であるかを究明した。

また、図画工作の具体的な問題として、評価や指導における抽象性の高い用語を、教師が子どもに合った言葉として、共通にもつ努力をする必要があると考え、その指導の方法を具体的



に教育実践をもとに詳述した。

最後に、Ⅳ章では、子どもの側からの評価活動を考え、自己教育力の育成の大切さを論じた。学ぶ側が目標意識をもつということは、教える側がねらいを押しつけない、教えこんだりしていくことではなく、自らの目標を設定し、自らの成果をその目標との関連で常に評価しながら学習していくことである。その中で、自立的に学習を継続していける自己教育の育成が可能であるという論旨である。

また、子どもの思いの変容と評価活動の関連を考え、教師は子どものもっているそれぞれの思いを理解し、その変容をすばやくキャッチすることが授業に臨む重要な点であることを述べた。

評価や指導の在り方を考え、工夫し、実践する中で、具体的な生身の人間としての子どもを見失ってしまっている例が少なくない。教師は子ども一人ひとりの姿から出発し、その可能性に願いを託している。しかし、教育の成果を一部分だけで測定し、前後の関連を配慮しなかったり、こだわりすぎると選別になってしまうおそれがある。目の前にある「現れ」を大切にしますが、それにこだわりすぎてはならない。重要なことはそこに現れた成果を大切にし、それを土台に教育を進めていくことである。

教える側が子どもに対して向けている教育的なまなざしが評価につながることを考えると、教師は、教師自身の自己吟味を常に心掛けねばならないといえる。

参 考 文 献

- 1) 新川昭一：中学校教育評価全集 美術
ぎょうせい S59.12
- 2) 梶田毅一：形成的な評価のために
明治図書 S63.1
- 3) 岩本康裕：「分析批評」による名画の鑑賞の授
業 明治図書 H2.3
- 4) 河野重男：自己教育力を育てる
ぎょうせい H1.11
- 5) 中上 洋：評価活動読本
教育開発研究所 S58.7