

小学校における図画工作科教育の課題と提案 —成績評価の観点から一貫性のある授業づくりに向けて—

芸術系教育サブプログラム

齊木 紫乃

【指導教員】 桜井 龍 平野 英史 小澤 基弘

【キーワード】 成績評価 図画工作科教育 造形遊び 作品主義 埼玉大学

1. はじめに

1.1 新学習指導要領改訂の概要

現在、図画工作科教育において子どもたちに求められる教科の目標は、文部科学省による平成29～31年の学習指導要領の改訂に伴い、育成を目指す資質・能力の3観点から整理されている。

- (1) 対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。
- (2) 造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。
- (3) つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。

さらに、(4)各学年の「A 表現」の指導に当たっては、活動の全過程を通して児童が実現したい思いを大切にしながら活動できるようにし、自分のよさや可能性を見だし、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養うようにすることが新たに求められるようになった。

このように、新学習指導要領ではただ作品を完成させることが目的ではなく、児童一人一人が図画工作を通して自らの作品や他者の作品のよさ、制作の過程や個性を認め合い、尊重し合えるような指導がより一層求められるようになった。

1.2 問題の所在

この新学習指導要領を受けて、前述のような授業実践を進める必要があるものの、実際にはそのような実践や評価がなされていないという問題がある。今私たちが図工や美術について振り返る際に、「絵は下手だったけど図工の時間は好きだった。」「不器用だけど作品作りが好き。」「絵を描くのが得意で美術が好きだった。」「センスがなさすぎて評価が悪かった。」といった「上手い」「下手」などの比較の言葉が多く用いられる。降旗 (2015) は、「図画工作科は、苦手意識が生まれる土壌となる作品の完成度や精巧さ、つまり作品のうまさや上手さだけを求める教科ではないため、本来の図画工作学習指導要領に示された目指すべき図画工作・美術教育の実践が行われていれば、子どもたちの

〔苦手意識〕や〔不得意感〕などは生まれ得ないはずである。」と指摘していることから、ここ数十年において、図画工作科教育の目標が学校で実現されていないことが伺える。私自身も本学のカリキュラムで行った教育現場での実地研究での経験から同様のことを実感した。

第4学年の絵に表す活動の授業実践を行った際に、「大きく太く木を描く」というめあてを提示し、制作過程での声かけや鑑賞の視点の指導を教科担任の先生と相談しながら行った。最終的な成績評価は現場の教科担任及びクラス担任が行うため、その評価に関する観察を行った。その際、教科担任は、めあてからは大きく外れているが、色使いなど技術的なレベルは高いとされる児童Dの作品にA評価をつけていた。制作過程の中で、今回は大きく太く木を描いてみよう、例を交えながら声掛けや指導を行っていたが、結果としてめあてには即していない作品を完成させた児童DがなぜA評価なのかと質問すると、丁寧に描かれており、授業に真面目に取り組んでいたからだと説明された。



図① 児童Dが描いた作品の再現 (著作作)

この事例から、学習指導要領の目標とズレが生じていること、特にめあてと評価の一貫性の欠如、作品主義からの脱去の難しさという問題を実感した。目標設定や、制作から鑑賞に至るまでの間は、個人が尊重される指導が意識的に行われているにもかかわらず、最終的な評価の比重はまだまだに作品の出来栄に依存してしまっているという実態がある。

1.3 本研究の目的

現在の小学校図画工作科における評価は、作品の完成度に重きを置く「作品主義」の影響が以前として強く残っている。しかし、学習指導要領では、創造的な表現や過程を重視し、児童の主体的な学びを促すことが求められている。この

ように、学習指導要領の意図と児童への実際の評価には乖離が生じている。

本研究では、この評価の乖離がどのような要因によって生じているのかを明らかにし、学習指導要領の趣旨と整合性のある評価の在り方を検討することを目的とする。歴史的背景を踏まえ、現場での評価の実態と課題を整理し、授業内容と評価の一貫性を高める方法を考察する。

2. 図画工作科教育の変遷

2.1 明治～終戦までの図画工作科教育

明治～終戦までの図画工作科教育の変遷を辻 (2014) の先行研究をもとに整理していく。以下 {} 内筆者の考察。

(1) 明治時代の図画工作科教育

学制の発布により日本の学校教育が始まった明治5年当初から明治時代にかけては、西洋の先進国の文化や科学技術を取り入れること、つまり近代化を目標とした教育が行われていた。そのため鉛筆画や毛筆画教育に関連する教科書が出版されたものの、写真が普及されていないため、対象を正確に捉え、形の描写などを技術的に求める臨画教育が中心となっていた。

明治30年代後半から40年代にかけては、当時アメリカで使用されていた“Text Books of Art Education”という図画教科書を種本として作成された『新定画帖』が国定教科書として刊行された。段階に応じた教育内容が実施され、低学年で行う記憶画や高学年で行う写生画など、新しい内容が取り入れられた。これにより、発達段階ごとの教育という点において、現代の美術教育の基礎となっている点も見受けられる。しかし、この『新定画帖』は、アメリカの種本の方では子供の感性や活動を重視した内容が掲載されているにもかかわらず、教師主導の練習に一部すり替えられていたり、従来の臨画教育と同様の傾向があったと考えられる。

(2) 大正時代の図画工作科教育

その後、大正時代に山本鼎の主張が登場し、子ども自身が対象を見て創造力を発揮していくべきであるという「自由画教育運動」が広まった。「個性」や「創造」という言葉が意識的に使われており、子どもの持つものを引き出すという主張は、当時の欧米の個性尊重や児童中心主義の理念に通じるものであり、先見性が評価された。山本は、従来までの臨画教育のことを、模写の出来で成績を評価する「不自由画」であると表現した。そして「子供にお手本を備えて教てやらなければ書は描けまい、と思ふのならば、大間違ひだ。吾々を圍んで居るこの豊富な『自然』はいつでも色と形と濃淡で彼れ等の眼の前に示されて居るではないか、それが子供らにとっても大人にとっても唯一のお手本なのだ。それ等のものが直覚的に、綜覚的に、或は幻想的に自由に描かるべきである。教師の任務はたゞ生徒らを此自由な創造的活機にまで引き出す事だ。」という主張を残し、創造的自由を重視した。しかし、この主張は後に自由画教育が写生画を描くことであると誤解される傾向も見られた。

{この、山本の自由画教育運動は現代の図画工作科にも通じる内容ではあるものの、当人が主張する内容とは別の形で解釈されてしまうということが当時起きており、学習指導要領との乖離が起きてしまっている今現在の図画工作科教育と似たような状況は遥昔から起きていたのだとわかった。}

(3) 昭和時代から終戦までの図画工作科教育

これまで行われていた山本の自由画運動など、現在の美術教育の礎になるような運動は、戦争によって一度終わりを迎えている。昭和16年に公布された「国民学校令」により教育は国家主義に切り替えられ、美術教育において「エノホン」や「初等科図画」、「初等科工作」などの教科書が発行された。内容として技術の基礎練習、訓練などが多く扱われており、戦時下での軍需産業に貢献するという方向性が生まれた。そのため若本 (1992) は「こうした歴史的推移の中で「技術養成の教科」という潜在的意識が形成・継承され現在の図画工作の強化認識に波及し、作品主義の発生に連鎖してきたと考える。」と述べてる。

2.2 戦後～現在までの図画工作科教育

(1) 終戦直後の図画工作科教育

戦後の図画工作科教育の変遷を林・福田 (2006) の先行研究をもとに整理していく。以下 {} 内筆者の考察。

終戦直後の昭和20年、GHQの教育管理部門である民間情報教育局 (CIE) の指導を受けて、これまでの軍国主義や国家主義を排除するための「図画工作指導上の注意」が教科書の代わりとして登場した。この中で、「創造性の養成」や「個性の伸長」が項目の最初に挙げられた。

その後、昭和22年に文部省から学習指導要領一般編 (試案) がCIEの指導のもとに作成され、小・中学校をまとめて以下のような一つの目標が提示された。

1. 自然物や人工物を観察し、表現する力を養う。
2. 家族や学校で用いる有用なものや、美しいものを作る能力を養う。
3. 実用品や芸術品を理解し鑑賞する能力を養う。

この内容は児童中心主義・経験主義の教育観を強調したものであり、「第四章 学習指導法」では、「学ぶのは児童だ」ということを強調し、児童の学習意欲と目的を持った実際の経験を持つことが重要だと述べている。しかし、極めて短い期間で編纂されたものであり、不備な点も多かったとされている。

その後、昭和26年に学習指導要領 (試案) が改訂され小学校と中・高等学校の二つに分けて学習指導要領が編纂された。この際に一般目標が設定された。

1. 造形品の良否を判別し、選択する能力を発達させる。
2. 造形品の配置配合する能力を発達させる。
3. 造形的表現能力を養うこと。
4. 造形作品の理解力、鑑賞力を養うこと。

この一般目標は中学校・高等学校にも通じるものであり、

CIEの意向が強く反映された、生活主義・実用主義的面の強い学習指導要領であった。さらに、小学校における図画工作教育においては以下二つの目標が示された。

- (1) 個人完成への助けとして。
 - a 絵や図をかいたり、意匠を創案したり、物を作ったりするような造形的創造活動を通して、生活経験を豊富にし、自己の興味・適性・能力などをできるだけ発達させる。
 - b 実用品や美術品の価値を判断する初歩的な能力を発達させる。
 - c 造形品を有効に使用することに対する関心を高め、初歩的な技能を発達させる。
- (2) 社会人及び公民としての完成への助けとして。
 - a 造形的な創造活動、造形品の正しい選択能力、造形品の正しい選択能力、造形品の使用能力などを、家庭生活のために役だてること。
 - b 造形的な創造活動、造形品の選択能力、造形品の使用能力などを、学校生活のために役立てることの興味を高め、技能を発達させる。
 - c 造形的な創造活動、造形品の選択能力、造形品の使用能力などを、社会生活の改善、美化に役立てるための関心を高め、いくらかの技能を養う。
 - e 美的情操を深め、社会生活に必要な好ましい態度や習慣を養う。

{これらの具体的な目標を見ていくと、美術的な側面よりも実用的な側面や生活面がより重視されていることが伺える。戦争を境に子どもを重視した自由な表現ではなく、生活のため、個々の能力育成が優先され、明治時代の臨画教育に近い図画工作科教育へと後退してしまっているようにも感じられる。}

(2) 高度経済成長期の図画工作科教育

昭和30年代に高度経済成長期に突入し、昭和33年の学習指導要領の改訂により法的な拘束力を持つようになった。この改訂により、年間最低授業時数が各学年ごとに明示され、各学年の目標や内容、指導計画作成及び学習指導の方針が細かく規定された。

そして、昭和33年度の図画工作学習指導要領の目標は以下のように示された。

1. 絵をかいたりものを作ったりする造形的な欲求や興味を満足させ、情緒の安定を図る。
2. 造形活動を通して、造形感覚を発達させ、創造的表現の能力を伸ばす。
3. 造形的な表現を通して、技術を尊重する態度や、実践的な態度を養う。

この改訂ではデザインが重視されたことが特徴の一つとなっている。そして昭和43年度改訂の学習指導要領では、さらに具体的に領域が整理がされ、以下の目標が示された。

造形活動を通して、美的情操を養うとともに、想像的表現の能力を伸ばし、技術を尊重し、造形能力を生活に生かす態度を育てる。このために、

1. 色や形の構成を考えて表現し鑑賞することにより、造形的な美の感覚の発達を図る。
2. 絵で表す、彫塑で表す、デザインをする、工作をする、鑑賞をすることにより、造形的に見る力や構想する力を伸ばす。
3. 造形活動に必要な初歩的な技法を理解させるとともに、造形的に表現する技能を育てる。

{この頃から学年の発達段階に応じた目標設定が可能となり、美的情操を養うことや鑑賞活動が明示され、技術の習得に限られないことが示されるようになった。しかし、「技術を尊重し、造形能力を生活に生かす態度を育てる」という表現から、子どもたちの作業の能力や出来栄が重視されるような目標であるとも言える。}

(3) 「ゆとり」教育時代の図画工作科教育

昭和52年の学習指導要領の改訂では、教科の学習内容が約1割削減され、従来よりもゆとりのあるカリキュラム構成となった。個性に応じた教育を目指していることが特徴とされ、この時、各学年に「A表現」「B鑑賞」の指導が必須となった。さらに、低学年の学習に「造形的な遊び」が追加された。「何々をつくるという目的をもつものではなく、並べる、積む、組み合わせるといった行為そのものを楽しむものである。」と規定し、そのねらいを「児童が本来もっている、構成的な欲求や興味、関心を造形的に表現できるようにすること。」とした。そして学年全体を通した目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎を培うとともに、表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う。」とされた。

{この時期から、造形活動を生活に生かすという趣旨が消え、基礎的な能力を育成しつつ、豊かな情操を養うことが目標に掲げられ、作品そのものを評価するような指導内容は学習指導要領とは合わなくなってきていることがわかる。}

その後、平成元年の改訂ではこれらの方針がブラッシュアップされ、図画工作全体の目標は変わらず、「造形的な遊び」は「造形遊び」と改名され、中学年の学習にも取り入れられるようになった。また、「絵に表す」活動よりも「立体に表す」活動のような工作分野の内容の時数を増やすように示され、「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」では1(4)個々の児童が特性を生かした表現活動ができるようにするため、題材等に幅をもたせるとともに、児童が自分に適した表現製作の方法などを選ぶことができるようにすること。2(2)地域の身近にある材料を取り上げるようにすること。といった、児童が主体となって取り組めるような題材設定や指導、地域との関わりが持てるような材料の選定が求められるようになった。

平成10年度版学習指導要領では目標の趣旨は依然として昭和52年版のものと同様で、「表現及び鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにするとともに造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、豊かな情操を養う。」とし、「造形遊び」は第6学年まで取り扱うこととなった。この

改訂では、「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」の中で1 (5) 低学年においては、生活科などとの関連をはかり、指導の効果を高めるようにすること。2

(3) 各学年の内容に示す材料や用具については、必要に応じて、当該学年より前の学年において初歩的な形で上げたり、その後の学年で繰り返し上げたりして、児童が適切な扱いに慣れるようにすること。(6) 各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用すること。と示されているように、他教科との横断や、発達段階に合わせた指導が具体的に示され、地域との関わり方も具体的に示されるようになった。

(4) 現代の図画工作科教育

平成15年に平成元年の学習指導要領の一部改訂が行われ、総合学習との関連付けや、子どもの実態に合わせて学習指導要領の範囲外の指導も行なっても良いとする内容が追加された。そしてこの時期から「学校週5制」や「相対評価」から「絶対評価」へ成績の付け方が変更された。

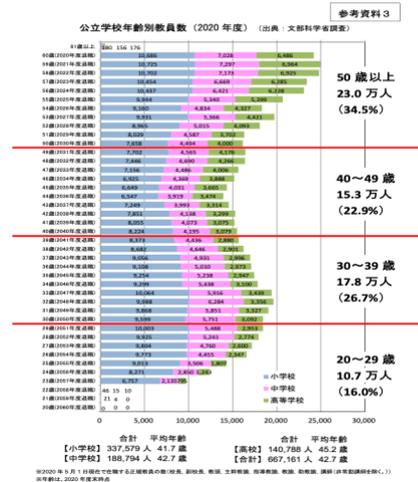
平成20年の学習指導要領の改訂では、各学年の内容の中に「共通事項」という項目が新設され、「領域や項目を通して共通に働く資質や能力」が示されるようになった。「第3指導計画の作成と内容の取扱い」部分には、材料や用具などに関する具体的な事項がまとめられ、幼稚園教育の表現内容や道徳の時間との関連について考慮することも示されている。これらはすべて改訂のねらいである、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のための改善であると思われる。

2.3 図画工作科教育の変遷からの考察

ここまで明治から平成20年の学習指導要領の改訂までの図画工作科教育の変遷を整理してきたが、その中で特に作品主義の評価に関わるのは昭和43年から昭和52年の改訂であると感じた。それまでに大正時代の自由画教育運動によって、単に絵に写す技術だけを評価しない流れが生まれていたが、戦争期以降はまた技術や能力の育成が重視され、この影響が昭和43年までの図画工作科の目標にも色濃く残っていた。しかし、昭和52年以降の学習指導要領において、表現や鑑賞、情操教育が重視されるようになり、現在の平成29年版でもその内容が引き継がれている。技術の習得を重視する考え方は次第に薄れていき、平成元年には「造形的な遊び」が正式に取り入れられ、作品を作ることを目的としない内容が徐々に確立されつつあった。これにより、作品主義からの脱却が進められることが期待されるはずであった。

しかし、平成14年ごろまで子どもの評価方法が「相対評価」であったことが作品主義の脱却を難しくしていたのではないかと考える。現在35歳前後の人々や現職の教員は、相対評価のもとで、制作の過程や鑑賞の観点が優れていても低い評価を受けていた可能性が高い。文部科学省調査の2020年の調査によると、小学校教員の全体数は337,579人で、絶対評価を受けてきた20～29歳の層は63,613人で、

全体の約19%に過ぎない。これは約80%の現職教員が小学生時代に相対評価を受けていたことがわかる。



図② 文部科学省調査の公立学校年齢別教員数 (2020)

このことを踏まえると、現在の学習指導要領が作品主義の評価と整合しないとされているにも関わらず、実際には作品主義に基づく評価が行われている要因の一つは、教員たちが作品主義ではない評価を受けこなかったことによる指導への不安感や苦手意識にあるのではないかと考える。井ノ口 (2018) は「作品主義による指導を受けた児童が図画工作科に対する苦手意識をもち、その苦手意識をもったままの学生が教員となって子どもたちに向かい合うなら、美術教育の現場には負のサイクルしか生まれない。「図画工作=上手い作品(絵)をつくる(描く)」という教科観では、「つくら(描か)せる」ための指導とする指導観が形成されるのは当然のことであろう。」と述べている。また降旗 (2011) も「苦手意識を形成するその背景には、図画工作教育に関する強いイメージとも言えるある規範や価値意識の存在があること。その規範や価値意識というのは、図画工作では、上手く上手に作品を描き作らなければならないというものである。それは指導者側にも強力で働いていることである。」と述べている。

井ノ口や降旗らは教員養成課程を指導する立場から、大学生や教員免許講習の場を利用して、図画工作や美術に対する苦手意識を持たせないためのカリキュラムを実施し、意識改善に取り組んでいる。

しかし、教員免許講習が撤廃されてしまった今、私は現職の教員に対してこそ意識改革や、作品主義脱却に向けた手立が必要であると考え。とはいえ、小学校ではほとんどの自治体が全科担当の制度を採用しているため、国語、算数、理科などの主要教科にどうしても意識が向きがちとなり、図画工作科の指導を新しく検討する機会が少なくなっている。

したがって、自分を含め、小学校教員が不安感や苦手意識を持たずに、評価と指導が一貫した図画工作科の授業を進められる具体的な授業内容の検討と提案を行いたい。

3. 図画工作科の授業提案

3.1 造形遊びの具体的な授業案

まず一番に提案したいのが「造形遊び」の授業を行うことである。「造形遊び」は昭和52年の学習指導要領から登場し、現在も全学年で扱う内容として学習指導要領にも示されている。

「造形遊び」は学習指導要領の「A 表現」に含まれ、(1)「A 表現」を通して育成する「思考力、判断力、表現力等」の発想や構想に関する項目、(2)「A 表現」を通して育成する「技能」に関する項目の両方に関連している。さらに同解説では「児童は、材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色などを捉え、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、手や体全体の感覚などを働かせながら技能などを発揮していく。これは遊びのもつ能動的で創造的な性格を学習として取り入れた材料などを基にした活動で、この内容を「造形遊びをする」とし「A 表現」の(1)ア及び(2)アで取り扱うこととした。」と説明されている。

したがって、作品の完成を目的としない「造形遊び」を扱うことで、半強制的に作品主義から離れることができるため、積極的に取り入れるべきであると考えられる。

しかし、「造形遊び」は絵や立体、工作などの指導に占める時数に対して実施率が顕著に低いことを阿部(2017)は指摘している。その要因として、絵の指導においては、過去の児童作品を参考にした「教える」ことに重点が置かれがちであるが、「造形遊び」のような活動中心の授業では、「教える」という教師主導の授業展開が困難であるため、教えることが得意な教員からは敬遠されること。また、学習指導要領の解説を一読しても具体的な授業像が浮かばないということも一因と言える。教科書の写真だけでは、授業の進め方がわからないなど、情報不足も理由の一つと考えられる。さらに、阿部は教科書内の「造形遊び」の題材のページにおいて、作品ではなく活動している子どもたちの情景写真が多く掲載されており、その情景が多量の材料や屋外での活動であると敬遠される傾向にあることも述べている。

これを踏まえ、具体的な「造形遊び」の授業案を準備することで、「教える」内容ではないことを子どもたちに指導できるのではないかと考えた。

以下に筆者が考えた「造形遊び」授業案を述べる。

1 題材名「つないで ならべて みてみよう」

(第4学年) A表現 (1) ア、A表現 (2) ア、B鑑賞 (1) ア、共通事項 (1) ア

2 題材について

(題材を指導するにあたって)

本題材は、洗濯バサミの形や色を観察し、並べ方やつなげ方を試行する中で、どんな形が生まれるのかを確かめる活動である。児童にとって洗濯バサミは、普段の生活の中で身近に触れられる材料である。また、洗濯バサミは挟む、積む、並べることが可能なため、並べ方や繋ぎ方によって平面的な形や立体的な形を作ることができ、発想をどんどん広げることができる。カラフル

な洗濯バサミを大量に用意して活動することで、身近な材料が思いもよらない形に変化していく過程を楽しむことをねらいとしている。

3 題材の目標及び評価規準

- (1) ・洗濯バサミを並べたりつなげたりすることで生まれる、いろいろな形や色の感じに気付く。
・洗濯バサミの並べ方やつなげ方、色の組合せ方など、活動を工夫してつくる。(知識及び技能)
- (2) ・洗濯バサミの形や色などをもとに、材料の特徴を生かして、造形的な活動を思い付いたり、さらに変化させたりして、どのように活動するか考える。
・活動した過程を振り返って、自分の言葉で表すことができる。(思考力、判断力、表現力等)
- (3) ・洗濯バサミの形や色に関心を持ち、並べ方やつなげ方を試しながら、楽しく取り組もうとする。(学びに向かう力、人間性等)

4 授業の流れ (全2時間)

場所・体育館

準備・洗濯バサミ (1万個程度)、タブレット端末 (カメラ機能)

- 1) 色とりどりの洗濯バサミを見せ、今回取り組む題材の内容を伝える。
- 2) 本時 (1時間目) のめあてを確認する。「つないで ならべて みてみよう」洗濯バサミを観察してみてどんなことができそうか考えさせる。つなげること、並べる事以外にもできそうなことがあれば試してみてほしいと促し、大きさや長さに制限を設けないことを伝え、具体的なものを作ろうと考えてから動くのではなく、とにかく手を動かしてみよう色々なことを試すことを伝える。
- 3) 一度他の友達の作ったものを観察させる。
- 4) 改めて本時 (2時間目) のめあてを提示し確認する「もっと つないで ならべて みてみよう」
- 5) 前時よりも多く洗濯バサミを用いてより大規模な創作を行わせる。創作中に洗濯バサミが倒れたり崩れたりしそうの際は、適宜アドバイスをしたり、壊れる前に写真を撮っておくよう伝える。
- 6) 完成した作品を写真に収め、活動を振り返り、感想や発見したこと、工夫点など、自分の活動の過程に焦点を当てて振り返りをさせる。振り返りシートに記入させる。



図③ 筆者による作品の想定例

今回提案した内容は先に述べた敬遠されがちな多量の材料を用いたものになっている。そのため、予算の関係で実施

ができない可能性をデメリットとして抱えている。しかし、今回提案した題材においては、洗濯バサミを一度購入してしまえば、数年間繰り返し使うことが可能であり、「造形遊び」として行う内容を学年に合わせて変化させていくことで、さまざまな学年で材料を活用することができると考える。

また、文部科学省の「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料には、第6学年の「造形遊び」実践が紹介されている。まずは色々な実践を知ることから始めていき、その中で自分の学校でできること、クラスの子どもたちに行わせたいことを選んでいくことが重要だと考える。

以上のことから、具体的な作品をつくることを目的としない「造形遊び」の授業を積極的に取り入れることで、児童が活動を振り返る際に作品そのものに対する感想よりも制作過程に注目しやすくなるだろう。これにより、他者との比較ではなく自分自身についてを考えることができ、本来の図画工作科の目標である、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を育成することの実現に近づけるのではないかと考える。

3.2 ポートフォリオを用いた評価

次に、作品主義から脱却する際に重要になるのが作品の完成までの児童の姿を評価することであると考える。制作過程を評価する必要があるわけだが、教員の観察に基づくため、明確な評価基準を設けることが難しいという課題がある。そこで、図画工作科において制作の課程を評価する際に、ポートフォリオの活用が有用であると考えられる。

国立教育政策研究所（2005）によれば、ポートフォリオとは「ポートフォリオとは、入れ物の中に一人一人の子どもの学習到達の成果及びそこに到達するまでの過程が分かるような資料・情報を目的・計画的に集積したものである」と定義している。また、「真正の評価を目指すポートフォリオ評価」として、ポートフォリオの価値については「児童生徒の学習の過程及び成果の特質を多面的に、それこそあるがままに「丸ごと」とらえ、その結果を基に教育的方策を考えていこうとするポートフォリオ評価が発案されることになった。」と述べている。

ポートフォリオに関する先行研究を見ていくと、池内（2000）は小学校図画工作科におけるポートフォリオの枠組みを示し、以下のような要素を備えていることが重要であると述べている。

- 1：制作の過程（学習の過程）～内容吟味で課程を重視する。
 - 2：振り返り～振り返りを行い、評価と学をわけない学習のための評価を目指す。
 - 3：反省的な自問自答～自己を振り返りメタ認知につながる自己認識を持つ。
 - 4：目標設定、あるいは自己の評価基準～主体的に目標を設定し自己評価を行う。
 - 5：学習の質～知識を応用・総合して、作品を制作する。
- これらの要素を踏まえると、ポートフォリオを活用するこ

とで、児童の制作の過程を見て把握することができ、授業ごとに目標設定や反省等を書き残しておくことで、児童自身も思考を整理することができるだろう。制作過程が記録として残ることで、教員が作品以外の部分である、知識や思考力、判断力、学びに向かう力といった部分を評価する際に、児童自身の言葉など具体的なものを根拠の一つとできるため、評価や指導への不安感の軽減にもつながるだろう。

さらに、毎回の記録が残ることによって、アイデアが浮かばずに手が止まってしまう児童も、自分の思考やその当時の案などを見返すことからヒントを得られるようになる。また、振り返りを毎回行うことで、他者ではなく自分自身の成長や自分の作品に対して向き合う時間を作ることができるため、他者と自分の作品を見たときに「上手い」「下手」といった比較から起こる苦手意識とも結びつきにくくなると思われる。

実際にポートフォリオの活用をする際は、ICTの活用を積極的に行いたい。特にカメラ機能を活用して、毎回の授業成果の写真を記録することを提案する。先でも述べたように、記録を残すことで自身の成長を感じたり、制作途中の手助けになるものと考えられる。

以下に具体的なポートフォリオの活用案を述べる。



図⑤ 筆者によるポートフォリオの活用イメージ

図のようにポートフォリオ用紙を教員が事前に作成し、題材名、時数、題材の目標、振り返り、写真の添付を一枚で完結できる形にしたいと考えている。また、学年や単元に合わせて、児童自身に毎回の授業ごとのめあてを考えさせて記入できるようにする。手書きで書き残したい児童のために、作品の写真を必須としつつ、振り返りペーパーも残すようにしておくようにする。

しかし、ポートフォリオの活用においては時間の確保が課題として挙げられている。ポートフォリオに時間がかかってしまうことに関して池内は「教育に時間がかかるのは当たり前で、クラスの人数が多いのである。」と述べている。また、授業時数が限られている中で、制作時間の確保との両立の難しさといった問題が残っている。振り返りの時間を確保しつつ、授業内容を進められるような授業構成やカリキュラム編成は今後も探求していきたい。

3.3 絵に表す内容の指導と評価

ここまで、作品主義の脱却に向けた提案として、「造形遊び」の授業提案とポートフォリオの活用法を示してきた。作品そのものを上手い、下手で評価することを避け、制作過程

を評価が目的であるが、では作品そのものの評価や指導はどのように行うべきなのだろうか。

過程を重視した学習指導要領に変化した結果、特に絵に表す活動において、子どもたちに自由に描かせることが良いとする放任的な指導を行う教員が増えることを懸念したい。最近では、作品の模倣や写実表現を教えることに関して、従来の臨画教育への批判という形で否定的に示されてきている。しかし、近年の子どもたちは低学年の段階からマンガやアニメに強く興味をもち、子ども向け作品だけでなく、青年漫画が原作のアニメに大人と共に触れる機会が増えている。実際に現場への実地研究に行った際にも、1年生の子どもたちがアニメの主題歌を口ずさんでいたり、アニメのキャラクターが使用された小物を使用したりする姿が多く見られた。さらに、ローウェンフェルド(1963)による子どもの創造活動における発達段階説では9歳から11歳の間に写実的傾向が芽生え、11歳から13歳の間で擬似写実的段階にあると言われている。つまり、小学校高学年頃から写実的に本物そっくりに描きたいと思う児童が増えると考えられる。私自身も小学生の頃、写実表現の欲求を強く感じていた1人で、その当時の情報誌に載っていた描画方法を真似したり、マンガのイラストを模倣して自分自身で絵の上達を楽しんでいた。

以上の点から、従来は批判されてきた写実的、模写的な欲求を子どもたちが抱いていることを理解した上で絵に表す活動の指導を行うべきであると考えます。

ここで、実地研究を通じて一部実際に行った「絵に表す」活動の具体的な指導案を提案し以下に示す。

- | |
|--|
| <p>1 題材名「私の大切な風景」(第6学年)</p> <p>A表現(1)イ、(2)イ、B鑑賞(1)ア、[共通事項](1)ア、イ</p> <p>2 題材について</p> <p>〈題材を指導するにあたって〉</p> <p>本題材は、学校内の奥行きのある風景を、一点透視図法を用いて表し、新しい表現技法を身につけることで、自分の見方や考え方を深めていくことをねらいとしている。まず導入として、一点透視図法を用いて描かれている名画や、子供たちにとって身近なアニメーションのイラストを見せ、奥行き感などの特徴を掴ませる。次に用意したイラストや写真を画用紙サイズに拡大印刷し、消失点を探るために写真に直線を引かせて学習させる。その後写真を見ながら鉛筆と水彩絵の具を用いて絵に表す活動を行う。一点透視図法に関するところ以外の色彩や表現については児童自身の考えを尊重し、重点的な指導は行わない。</p> <p>3 題材の目標および評価規準</p> <p>(1) ・一点透視図法を理解し、絵に表すことができる。</p> <ul style="list-style-type: none">・適切に用具を活用して表現することができる。(知識及び技能) <p>(2) ・身近な場所の造形について観察して特徴を掴むことができる。</p> <ul style="list-style-type: none">・学校内で一点透視的な場所を見つけることができる。・活動を通して自己を振り返り感じたことや思ったこ |
|--|

とを伝えることができる。(思考力、判断力、表現力)

- (3) ・鑑賞活動や実際に絵に表す活動を通して、新たに学んだ技法から自分の見方、考え方を広げることができる。(学びに向かう力・人間性等)

4 授業の流れ(全7時間)

場所・教室

準備・鉛筆(4B以上)、水彩絵の具、タブレット

- 1) イラストや絵画を用いて一点透視図法と奥行きについて学ぶ。めあて「新しい絵のかき方を覚えよう」
- 2) 一点透視図法で描かれた絵とそれ以外の方法で描かれた絵の比較をする。
- 3) イラストや絵画に線を引き、消失点を探す。
- 4) 身近な学校内の景色の中から一点透視図法で表現できる空間を見つける。
- 5) 実際に学校内を回り、一点透視図法で表せるような学校の風景を探し写真を撮る。
- 6) 一点透視図法を用いて絵に表す。(4B以上の鉛筆で下書き、水彩絵の具での着色)
- 7) 作品を仕上げる。
- 8) 児童の作品を一斉に見て鑑賞する。
- 9) ワークシートに振り返りを記入する。

今回の題材は、実際に6年生に授業実践した内容であるが、初回から2時数分進んでのスタートであったため、毎時間のポートフォリオの活用は断念し、ワークシートを活用した。下書きがほとんど終了している段階から指導に入ったため、一点透視図法については紹介程度の説明となったが、既に児童の中には奥行きを捉え、一点透視図法を取り入れている子どもも複数見受けられた。今回は初回での目標が「新しい絵のかき方を覚える」という内容でスタートしていないため、描画方法に困っている児童以外には主に肯定的な声かけを行った。

今後この指導案をもとに初めから授業に取り組む場合、制作中の声かけとして一点透視図法の描画の補助やアドバイスの声かけを積極的に行うべきだと考える。今回は目標として技術の習得や理解を掲げているため、着色の方法は自由に選択させつつ、構図に関しては適切な指導を行い、評価の際には一点透視図法が用いられていない作品に関してはA評価をつけるということは避けるべきであると思う。

しかし、もしもこの題材の目標が「自分の大切な風景に想いを馳せながらかいてみよう」などと設定した場合、指導内容は全く異なるものになり、ポートフォリオや毎回の振り返りを重視したアプローチへと移行するだろう。

このように描画方法を授業内容として扱うことは、表現の自由を奪うことと捉えられるかもしれないが、私はある一定の方法や知識があつてこそ、子供たちの自由な表現につながると考える。今後、自分のやり方に固執したりこだわりを持っている児童と対面することがあるだろう。その際にその子が持つ意図を理解しようとし、自分にも教えてほ

しいと伝え、受け止める姿勢は崩さずこいたい。しかし、それを聞いて、ただ容認するだけでは、その子の想像力や価値観が広がらなくなってしまうと考えている。そのことを踏まえて、改めて単元のめあてを一緒に確認し、今回学べるものがさらに新しい視点につながるということを伝えていきたい。その際に教員自身めあてに対する意義や良さを実感することを忘れずにしたい。自分の考えにこだわることも素敵だと肯定しつつ、多様な方法や視点を学び、見聞きした上で自分の好きやこだわりを選んでいくプロセスも重要なことであるとする。さらに、教員側も子どもたちが何を考え、楽しんでいるかを理解し、その可能性を広げるよう努める必要があるだろう。よく、子どもと教員は教え合う関係だと言われているが、それを体現し、図画工作においてもお互いがお互いを刺激し合い、学び合える時間を作ることが大切なのではないだろうか。

4. おわりに

本論文では、図画工作科学習指導要領が求める過程を重視した評価と、依然として根強く残る「作品主義」の評価との乖離について考察し、その要因と解決策を検討してきた。

まず、図画工作科教育の歴史的な変遷を辿る中で、「作品主義」的な評価が学習指導要領の改定によって約40年前に脱却を図られたものの、平成14年頃まで続いた「相対評価」の影響により、現職教員が「絶対評価」における指導や評価に不安を抱えている可能性が示唆された。この背景を踏まえ、本研究では、現職教員が指導と評価の一貫性を確保しやすい具体的な授業提案を行った。

特に、「造形遊び」の活動は作品完成を目的としないため、「作品主義」からの脱却に有効であることを示した。しかし、材料準備の負担や実践共有の不足といった課題があり、今後も授業案の作成と実践を重ねることで、その普及と定着を図る必要がある。

また、ポートフォリオの活用については、児童の制作過程を記録することで評価の可視化を促し、振り返りを通じて子ども自身の成長を促す点で有用性を示したものの、制作時間とのバランスを考慮した運用方法の検討が今後の課題となる。

さらに、写実表現への欲求が高まる発達段階に応じた指導では、教員自身が目標を明確にし、技術的な指導を適切に行うことの重要性を指摘した。

本研究の成果は、図画工作科教育における評価のあり方を見直し、より適切な指導、評価方法を実践する上での一助となることを期待している。しかし、今回の考察や提案には、限られた授業実践や教員の経験に基づくものであり、さらなる実証的研究が求められる。今後は、より多くの事例を収集し、指導と評価が一体となった実践のあり方を継続的に探究していくことで、図画工作科教育の発展に寄与したい。

5. 主な参考文献

1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画

工作編』p.9, p.15

2) 降旗孝「図画工作・美術への〔意欲〕・〔苦手意識〕の実態と考察—児童・生徒・大学生への実態調査結果から—」『山形大学紀要(教育科学)第16巻第2号』2015, p.110-123.

3) 辻泰秀「美術教育における学習指導の内容と方法の変遷(1): 教師教育のための図画学習の史的視点」『岐阜大学教育学部 教師教育研究 10』2014, p.193-196.

4) 山本鼎『自由画教育』(復刻版) 黎明書房 1982, p.4-5

5) 若元澄男「図画工作科における現実的疑問・課題の検討(1)」『広島大学教育実践研究指導センター紀要 第5号』1993, p.119.

6) 林健・福田隆真「戦後日本の小学校図画工作科教育の変遷と子どもの生活の変化」『研究論叢(3)』2006, p.1-7

7) 文部省『学習指導要領図画工作編(試案)(昭和22年度)』

8) 文部省『小学校学習指導要領図画工作科編(試案)(昭和26年(1951)改訂版)』

9) 文部省調査局編集『小学校学習指導要領(昭和33年改訂)』

10) 文部省『小学校学習指導要領(昭和43年)』

11) 文部省『小学校学習指導要領(昭和52年)』

12) 文部省『小学校学習指導要領(平成元年)』

13) 文部省告示『小学校学習指導要領(平成10年)』

14) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成15年一部改正)』

15) 文部科学省『小学校学習指導要領教育基本法(平成20年)』

16) 井ノ口和子「『図画工作科の教科観』の転換に向けて—初等教科教育法(図画工作)の取り組みを通して—」『共栄大学研究論集第16号』2018, p.144.

17) 降旗孝「学校現場における図画工作教育の課題—教員免許状更新講習の実施・考察から—」『美術教育学:美術科教育学会誌32巻』2011, p.400

18) 阿部宏之「『造形遊び』が定着しない要因の考察(1)—学習指導要領と図画工作の教科書—」『美術教育学(美術科教育学会誌)第38号』2017, p.1.

19) 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』2020, p.79-86

20) 国立教育政策研究所 高浦勝義「ポートフォリオ評価を活用した指導の改善, 自己学習力の向上及び外部への説明責任に向けた評価の工夫」2005, p.10

21) 池内慈郎「美術科ポートフォリオ評価における認知的基礎理論—ハーバード・プロジェクト・ゼロによるポートフォリオの開発—」『大学美術 教育学会誌 第33号』2000, p.31-33.

22) V. ローウェンフェルド『美術による人間形成』竹内清 堀内敏 武井勝雄 訳 黎明書房 1963, p.51-52.