

キーワード：

美術・図画工作教育、
造形遊び、観点別学習
における能力と技能、
美術の数値的評価、
美術・図工の学力観

学力が、授業で経験される学習活動の達成状況で示されるものであるならば、観点別評価の観点とは、授業における学習状況の観点であり、教科・授業で目指される学習の到達目標、もしくは内容と同じ意味合いを持ち、授業の経験を介在せずにはかれる個人の資質・能力ではないことを確認すべきである。
また、「造形遊び」の理論によって提示された新たな美術・図工教育の考え方にに基づき、表現活動における自己基準による表現の規制の根拠を美術界及び専門性における美術規範に任せない心身としなやかな感性を育むことのために評価からのアプローチを試みる。

はじめに

美術・図画工作（以降図工とする。）科における学力とは、美術・図工科の学問的・文化的領域の価値観を拠りどころとなる背景として、そのまま学校教育に移行したという質のものではない。表現及び鑑賞の活動における学習内容の構想が、学問的・文化的領域の価値観に依存していたとしても、あくまでも授業という限定された時間・空間での経験として学習が子どもたちから引き出す能力と成果であるとする。

学習評価があくまでも学習の状況についての評価であり、個人の人格的な規定をするものではないと考えるため、評価の観点は、教科・授業で目指される学習の到達目標、あるいは内容と同じ意味を持つものである。ある意味、学力という捉えどころのない概念を、評価との関係で考えた場合、教科の学習内容とは別のものであることを前提としたうえで押さえておかないと、広義に渡りすぎ、漠然とした、まとまりのない広がりだけになってしまう。

多くの場合、美術・図工の授業で計られ数値化される能力と、「人間にとっての美術・図工（芸術）の意味」を同じ場で考えられている。その傾向が強ければ強いほど、美術一般に対する価値付けと評価という数値化がうまく合わないことから、「美術・図工教育は学力と無縁である」「美術・図工における学力は他教科のように計測（数値化）することができない」という主張に振れるのである。

I. 仮定として教科の目指すことについて

I-1. 「分かる・分からない」のモノサシについて

従来の美術・図工教育は子どもの表現の目標や評価の根拠を美術界全般もしくは専門的な美術の価値規範に依存してきたのである。「子どもらしい良さ、子どもならではの良さ」があると教育の現場では主張されているが、現状を鑑みると、一方的に大人の美術を押し付けられているとも感じられる。しかし、観点としての能力と技能を客観化・一般化し、標準的な作品を

想定することは、作品主義につながり、結果としての作品に重きが置かれた状況では、必然的に造形物としての標準的な表現の規範が想定される。そして美術界及び専門性における美術の価値規範を無批判に受け入れている状況を否定できない以上、美術界及び専門性における美術の価値規範は、授業における教師の指導等を通じて子どもの自己規制の根拠に転化するのである。このことの現れとして、発達段階の関連があるにせよ、表現の豊かさを持つ幼児が教育を受けるにつれて「苦手意識」や「不得意感」という自己規制を自らにかしていく状況を深刻に受け止めるべきである。

表現活動において、自己規制の根拠を美術界及び専門性における美術等、外部の規範に任せない強さを保証することを、分かり易く反対に考えると、表現活動において、自己規制の根拠を外部の規範に任せることとなる。つまり、子ども個々の問題だけではなく、むしろ教師または一般社会の問題でもあることが明確となる。

美術・図工の学習状況の観点には「具体的な題材や学習活動等の～についての知識・理解・技能…」という項目がない。もちろん「知識・理解」であっても、少なくとも一定程度の客観性を持つ「知識・理解」を外側に想定する必要がない以上、安易な自己規制によって、子ども個々の「よさ」に由来する本来の豊かな表現を閉ざしてしまわないことが、美術・図工教育にとって優先すべき重要なことと言えよう。

未知のものや出来事に触れたとき、「分かる・分からない」のモノサシを、先を急いで慌てて持ち込まずに受け入れられる、しなやかな感性を維持する心身を保証することにおいても同様である。一般社会の多くの人たちは美術に対して、「分かる・分からない」のモノサシを性急に持ち込む。世間的に評価の安定した「美術・造形作品」に対しては、無批判にその価値をそのまま受け入れて評価（盲目的に認める）し、現代美術や同時代の先鋭的美術に対しては、分からないと拒絶あるいは無関心に無視するのである。そのような価値観と態度が、一般社会における多くの人たち、子どもも双方とも無自覚なまま積極的意思の無いままに引き継がれていくことは、生産的でなく、芸術が本来

持つ意味合いを歪める結果へとつながるのである。

表現活動において自己規制の根拠を外部の規範に任せない強さを持ち、未知のもの・出来事に触れたとき、「分かる・分からない」のモノサシを性急に持ち込まずに受け入れられるしなやかな感性を維持する心身を持つことが、次代の美術・図工教育の目指すべきものであるという仮定は、「造形遊び」以降の美術・図工教育の考え方に基づく学力観のひとつの方向を示すためのものである。

教育が、我々大人が了解・共有する文化を引き継ぐと同時に、新たな社会を創造していく次世代を支える役割を持つものであるならば、このことはなおさらである。

I - 2. 学力の立ち位置について

学校教育とは、学校だけで完結する閉じられた営みではなく、培われた様々な力が社会生活に広がることを目的としている。具体的な数値化が可能な「授業の成果」と教科内容の営みである表現及び鑑賞の活動、図工の「つくったり、みたりすること」の広がりの実現こそが、美術・図工における学力の立ち位置、つまり観点別評価なのである。

例えば、小学校図画工作科と中学校美術科の観点別評価の観点は、「造形への感心・意欲・態度」、「発想や構想の能力」、「創造的な技能」、「鑑賞の能力」である。これらの4つの観点のうちこの「感心・意欲・態度」は、どの教科の観点にもあげられている項目なので、美術・図工教育特有の問題として取り上げる意味はさほどないと言えよう。ここは教科の内容というよりはむしろ授業・学習への子どもの取り組みの姿勢という問題となるのではないだろうか。

また、他教科と比較してみると、先に述べたように小学校の生活科と、小学校・中学校の音楽科を除く他の教科すべてに見られる「～についての知識・理解（・技能）」という観点が、美術・図工にはないことが分かるのである。「知識」や「理解」といった、比較的数値化しやすい観点がいないということは、「授業の成果」としての学力が数値化されず計りにくいということの現れでもあろう。

いずれにせよ、学習状況の観点で、美術・図工の教科特有の問題が出てくるのは「発想や構想の能力」、「創造的な技能」、「鑑賞の能力」などの観点としての能力と技能を、測定可能な「学力」としてどのように捉えていくかという問題となるのである。

II. 観点における能力と技能について

II - 1. 「つくること」や「描くこと」が子どもの身体から分離された状態

「発想や構想の能力」「創造的な技能」などの能力と技能について考えるとき、学習指導要領上で使われる「よさ」という言葉の解釈が重要な問題となる。なぜならば、現行及び次期学習指導要領は、子どもたちの「よさ」を尊重するという前提に立ったものだからである。¹

「新しい学力観」の提案に関わり、また小学校図画工作科における「造形遊び」の提案の中心にいた元文部科学省視学官、西野範夫氏は、戦後の教育の負の側面を、子どもの「心身分離」と「思考と行為の分離」という言葉で表現した。経済的・社会的な背景から避けたいことであったとはいえ、効率化、合理化、客観化をめざす近代主義的教育観が、教育の内容を子どもの身体から遠ざけ、意欲の低下、主体性の低下などを引き起こしたと指摘するのである。²

自らの「思い」や「感じ」、「考え」が、教育の場で求められる「身体（身ぶり）」や「行為（表現）」と結びつかず、個々の身体の事情とは異なる、均質化された「身体」や「身振り」、客観的な評価が可能な「行為」のみが求められた結果、子どもの中で心身が分離し、自らの思考に基づかない、いわば馴化された「行為」と「身体」が、子どもひとり一人が考えて行動する力を覆い隠してきたということになるのであろう。

美術の苦手意識または美術嫌いの問題は、まさに美術教育が長く直面し、未だ克服され得ない問題である。それは美術・図工科の授業が生み出す「美術嫌い」の問題、すなわち、つくることや描くことといった表現活動と、子どもの身体が分離された状態または拒絶された状態にあるという問題である。

長年幼稚園の造形活動の成果発表会に招かれ、審査・指導を行っている経験から、教育の影響が比較的少ない幼児子どもたちが、我々大人が思いもよらない、思い付きもしないような発想で、描いたり、立体物をつくったり、身のまわりのものをつくり、つくり変える場面を、私は数々見ることができたのである。また、技術的な優劣や絵と言葉の混在などという表面的な問題を軽々と超えた、様々なメッセージと創造性に満ちあふれた描画行為を見ることも多く経験したのである。これらのことから見る限り、少なくともある年齢までは、「つくること」や「描くこと」の優劣や苦手などの問題はあまり無いと言えるのである。このことは、幼児・園児にとっての「つくること」や「描くこと」が、その子の「生きる」と直接結びついていることを示しているのである。

それにもかかわらず、小学校・中学校と教育を受けるにつれて、小学校高学年から「絵を描くのは不得

意、「美術は苦手」、「手先が不器用」などと子ども自身が自身の活動を規制、規定するように自己規定が始まり、いわゆる「美術嫌い」になる子どもが急増するのである。もちろん発達段階における写実期の黎明期との関わり等もあり、その理由は単純ではない。世間一般的な「美術」の価値規範、つまり専門家、特能者としての美術家の存在意義や美術史上の重要な作品の価値などが、無批判に美術教育に極自然に流れ込んでしまう、系統主義・作品中心主義も大きな理由の一つであろう。これは、中学校の美術科がまさに美術界及び専門性における美術の価値規範に依拠してきた歴史と、その前段階とされる小学校図画工作科が、必然的にそれらの美術の価値規範の影響下にあることを明確に暗示する例と言えるのである。それ故に、小学校図画工作科と中学校美術科を同一軸に置くことの問題はここにあるのである。ただしこのことは、子ども個々の「つくる」ことの意味が、美術界及び専門性における美術の価値規範に覆われ、固有の状況や身体は、それらの美術の価値規範の範囲内での様式的なオリジナリティーとしての個性などという矮小化された枠内での発露に止まっているのである。つまり、子どもの個々の躍動感あふれる「よさ」は、その身体から離され、隠蔽されてしまっているのである。

II-2. 子どもたちの現状について

子どもたちが、生きる喜びを味わうことができにくくなっている現状の鍵となるのが「時と場」という問題である。今村仁氏が『近代性の構造』のなかで「直線時間」と指摘したような、近代の時間観のもとでは、あるべき「未来」が想定され、その通過点として現在が意味付けられるのである。そのもとでは、現在は常に未来のためにあるということになる。³ パウロ・フレイレが『被抑圧者のための教育学』で指摘した「銀行型教育」、すなわち「いつか役に立つ」という理由で、あたかも銀行に貯金をするように教育内容を「貯える」教育などはこのような近代主義の典型であるともいえる。⁴

西野の以下の指摘は近代主義的教育のもとでの子どもたちの「生きにくさ」を示したものと言える。

「従来の教育や社会において、子どもたちは、必ずしも保障されていない明日のために、さまざまな制限を加えられたり、我慢を強いられたりして今を生きる喜びを味わうことができにくくなっていた。学校を中心に、近代化の負の影響の大きい大人社会の在りように基づいたノルマや基準が設定され、それに向かって一斉画一的に知識などを教え込む教育の在りようはその典型的な例であろう。」

未来という実体のないものを根拠とした行為の中では、子どもが時と場において、を生きづらい状況である。言い換えれば子どもたちが現実を生きる最も好ま

しい状況とは、子どもの外側に規定された、可視化され幻想化された未来に象徴される外部価値基準の覆いがなく、そして状況、例えば遊びなどの、大人から見れば意味のない非生産的な行為の状態であると言えるだろう。そこでは子どもの「よさ」が生きているというのが西野氏の主張である。

ここで、問題として提起しなければならないことに、時と場を生きることで発揮される子どもの「よさ」とは何かである。新しい学力観では「子どもたちのよさを生かす」ことが命題とされてきたが、この「よさ」という概念は、どのようにも解釈できることであるため、ある程度の説明が必要となるであろう。西野氏は「よさ」には三つの願いと意味が込められている、という。「よさ」は特別な言葉ではなく、一般的に「良さ」「善さ」あるいは「好き」などと表記することも出来るが、良否や善悪、好き嫌いという二項対立的な基準に基づく見方をしない意図等もあり、「よさ」とひらがなで表記されるこの言葉に託された意味とはどのようなものなのであろうか。

III. 観点における能力と技能に関わる「よさ」について

III-1. よさの解釈について

よさの解釈としてまずは、子どもたち一人一人のよさのことである。子どもたち一人一人をかけがえのない存在としてその子の資質や能力、すなわちその子が現在と未来において、感じたり考えたり、判断したりすることなど、その子のすべてのことであり、その子の存在そのものを尊重するという意味を込めた可能性のことである。

次に、子どもならではのよさである。子どもたちには、子ども期の考え方や表現の仕方、生き方などの、決して大人のそれらの未熟さではないよさがあり、それを尊重するという意味が込められている。

そして最後に、子どもたちの有能さとしてのよさのことである。子どもたちは、子どもたちなりに対象に積極的に関わり、感じたり、考えたり、判断したりして、表現し、活動して生きる力をもった存在であり、その主体性や能動性を尊重するという意味が込められている。

これら三つの意味合いは、様々な対象や周りの世界などに関わり、表現や活動などを展開する際には、一つにまとまり、心身一体となって働くのである。例えば子どもたちが、対象に関わって「考える」という場合、その子の経験などによって育まれた思考や判断力に基づいて考えた、その子の自身の考えがあるのである。そしてそれには子ども期の子どもならではの考えであり、子どもの想像力が深くかかわるとともに行為が伴うか具体的な行為のイメージを持っているのである。さらに、そこに自分の経験などにもとづいた問題

を見つけ、それを解決するために、主体的かつ能動的に考えるという有効的な考えが働くこととなる。これらが一つになったものが子どもたち一人ひとりの「考える」であり、それがその子なりの「よさ」としての考えであるということになる。

したがって、よさとは他との比較や特定の基準等に基づくものではなく、教育をはじめ子どもたちが今日を生きる様々な場や機会において、その在りようを尊重し、そこから子どもたちとの関わりをスタートするという意味がある。

これら3つの意味するところは、子どものつくり、つくりかえる活動や描く行為を見るときに説得力を持つものと言えよう。確かに、子どもが何かをつくる時、その子のそれまでの経験とその場の状況によって実現される「その子のつくる行為」があり、それは子ども期の子どもの想像力とイメージがかかわる具体的な行為としてのつくり方であり、我々大人から見ればごく些細なものであったとしても、経験に基づいた不断の問題発見、問題解決がくり返される、主体的・能動的な行為であるということが言えるからである。

Ⅲ-2. 作品主義と標準的な能力と技能について

評価の観点における「発想や構想の能力」「創造的な技能」を、客観化され一般化された能力と技能と捉えることと、子ども個々の具体的なよさに基づいた能力と技能と捉えることとは、その計測の基本的な考え方が大きく異なってくることは当然のことである。

能力と技能を、客観化・一般化されたものとして捉えた場合、個々の子どもの状況に関わりなく、年齢や学年に見合った標準的な能力と技能がまず想定されなければならない。「発達段階に見合った描画や構成が出来る」、「絵の具の溶き方がわかる」、「小刀などの道具が使える」などの技法的・技術的な要素や、ある特定の発想の水準などがこれにあたるであろう。そして、その基準が一つの尺度となり、子ども個々の能力と技能が、その尺度のどこに位置するかが評価の根拠となるのである。

「指導者が変わっても評価は一定しなければならない」、「誰が見ても高い評価か低い評価かが決められるような見方の基準が必要」などという意見や考えが聞かれるが、そのような見解は、能力と技能の客観化と一般化が前提となっているからである。

このような立場は容易に作品主義へと傾倒しやすいことは指摘できよう。例えば、「細部を観察」したかどうかについて考えてみても、実際の観察についての行為は測定できないのである。「細かく観察して細部を発見しそのように描いた」子どもも、「細かく観察して細部をその子なりの発見をしたがそのようには描かなかった(描けなかった)」子どもも、細部を観察

するという行為の上では優劣はないはずである。そこで、教師があえてそれを見出そうとすればするほど、結果や成果としての作品を見るしか手だて、方法はないのである。つまり、「細かく観察して細部を発見しそのように描いた」絵を「細部を観察した絵」と見なし、「細かく観察して細部を発見したがそのようには描かなかった(描けなかった)」子どもの絵を「細部を観察していない絵」と判断することとなるのである。

観察そのものではなく、「観察したことを描く」こと、すなわち描画能力が、いわゆる美術界及び専門性における美術の価値規範によって段階的に順序立てられ序列化され、より優れたものとそうではないものに振り分けられるのである。さらには、そのような序列化の基準が、教師一個人の主観ではないことの保障として、標準的な絵が想定され共有されることが望まれていくのである。今日までの長い間、画一的な表現を否定しながらも活動へのアプローチは違わずにせよ、方向性としては、同じほうを向いているということである。

依然として教育現場で需要が絶えない表現の分析による良いところ悪いところを示すような書籍や、あるいは～～式で実現され優れたと仮定される子どもの作品を見本とする指導方法は、このような、能力と技能の観点の客観化と一般化が前提の一つとなっているのである。

作品主義に違和感を覚え、学校教育の現場では、存在すらしないとの主張も多い。また実際に、多くの教師が子どもの創作過程を温かく見守り支援していることも事実である。しかし、問題は子どもの創作過程を見るか作品を見るかの違いに言及するのではなく、観点における能力と技能の客観化と一般化するか否かにあると考えるべきであろう。それらの客観化と一般化は、どうしても標準的な表現を想定せざるを得ないのである。そしてその標準的な表現は、それが標準的であると考えられ、思い込まれているが故に容易に具現化されるのである。さらに、個々の子どもの表現が、想定された現実的表現と照らし合わせて優れているか劣っているかは、文字通り観点の能力と技能から判断されるのではなく、その能力と技能によって描かれた作品から読み取られることになるのである。描画行為におけるすべての過程がこのように結果や成果としての作品からの読み取りに終止することが、いわゆる作品主義につながると言えるのである。

Ⅲ-3. 造形遊びとの関連について

観点における能力と技能は、子ども個々のよさに基づいているとするならば、それはすでに子ども個々に存在することが前提となる。先に述べたように、学力というものが、授業という場の限定された中で評価されるべきものであるならば、問題は子ども個々にすでにあるよさとしての観点における能力と技能が授業の

中での学習によって、どのように発揮されて、また変容、展開し、成長したのかが、評価の根拠となるのである。すなわち、教師がもっとも留意し、中心を成す学習の核とすべきことは、子どもらしいよさに基づいた認識と行為を認めることと、その認識と行為の変化と展開を次の段階へと促す授業内容の構想ということになるのである。

子どもらしいよさの定義にしたがうならば、授業という学習の時と場が始まる時、そこに用意される内容が子どもにとって未知のものであったとしても、子どもは、その対象に対して決して無力で無能、受動ではない。それまでの経験や想像力、あるいは本来、備わりもち得ている問題発見と問題解決能力が統合された心身によって、対象に主体的に関わったときには、その子どもらしいよさが十分に発揮されるのである。そしてたとえ短い時間の中であつたとしても、何事かが経験されたとき、経験以前とは確実に異なる認識と心身を子どもたちは獲得するはずである。

このように考えるならば、評価の観点としての能力と技能は、その子どもらしいよさとしてある認識や心身が、学習によって如何に変容と展開できたかという成長の幅を示すものということになるであろう。

そして、そのような、常に変容と展開をし続ける子どもらしいよさは、常にその子自身のよさであり、決して大人の価値基準であつたり、美術・図工教育で言う美術界及び専門性における美術の価値規範に基づいた昇華的で発展的段階を示すものであつたりということではないと言えるのである。

IV. 造形遊びと作品主義について

IV-1. 造形遊びの導入とその意義について

「材料や場所をもとにして楽しく造形活動をする」という造形遊びは、子どもひとり一人が、材料と場所に関わったとき、自らのよさを十分に発揮する活動であることから、美術界及び専門性における美術の価値規範を取り込んだ美術・図工教育が作品主義を呼び起こすという、前述の指摘の意味が見えてくるだろう。すなわち、観点としての能力と技能を客観化および一般化する見方では、子どもの変容し展開するよさを察知し読み取ることは困難である。このことは、新しい学力観、すなわち子どものよさを生かす学力観と、従来の美術界及び専門性における美術の価値規範に基づいた作品指導がもたらした、「作品主義的な美術・図工教育との間にある種の解消されない矛盾が存在することを示すのである。

そしてこの問題に一石を投げ、遊びのもつ教育的意義に着目し取り組んだ活動が「造形遊び」であり、小学校教育への導入であつた。

学習指導要領では、「造形遊び」について「材料や

場所をもとにして楽しい造形活動をする」と説明されている、つまり、子どもひとり一人が、材料や場所に関わったとき、自らのよさを十分に発揮する活動が「造形遊び」であり、そこには、従来の美術・図工教育では当然のこととして求められる結果や成果である「作品」が、はじめから想定されていないのである。

造形活動の結果や成果としての作品ではなく、そのつくる過程を重視し、目的としている「造形遊び」の導入は、単に美術・図工教育への「楽しい遊びの導入」などというレベルの「新しい題材・単元・領域の一種の提案」や、幼稚園教育との接続の問題への対処でもなく、本来の目的は学習評価を含めた美術・図工教育における、支配的な物の見方や時代に共通の思考の枠組みの変容・変化であつたということが言えるのではない。

「造形遊び」導入以前の小学校図工教育では、先に述べたように、子どもの内からではない外部からの規範によるある種の水準が想定され、子どもたちの造形行為はその水準もしくは目標へ到達するための過程とされたのである。そしてその水準は、大人が無批判に享受してきた美術界及び専門性における美術の価値規範に依存し再現から表象への展開の一義的価値付けに象徴されるように構想されたものであつた。

具体的な授業の場面に即して考えるのであれば、題材や材料・表現方法・制作時間・評価する人や評価の基準が、すべての子どもにとって同じものであることが求められたということになるのである。例えば、子ども自身が興味や関心をもったものを描きたくても、授業においては準備された題材や学習内容を行わなくてはならないのである。そうであれば、せめて学習内容に幅があればと考えるのであるが、決して悪いわけではないが、パレットには決まった並びで絵の具を絞り、紙全体を考え、背景も塗らなければならず、好きな材料や方法で描いたり、つくったりすることはできないのである。また学校教育というカリキュラムの中で運営されるため、決められた時間の中で完成させなければならず、常に特定の子どもだけが高い評価を受けることとなる。そしてその評価の基準は、大人が想定する「優れた絵」、すなわち美術界および専門性における美術の価値規範にしたがって想定された一般的な作品評価の方法に従っていて、未熟な子どもが如何にそこに近付けるかで優劣が決まっていくのである。それを決定するのは常に教師であり、背景に在る社会一般的な大人の美術の価値観であつたように感じるのである。

このような美術・図工教育の問題性を正面から捉え、そこからの脱却を構想したのが「造形遊び」だつたということが断言できるのである。しかし、教育（勉強）の真反対に認識される「遊び」という語感の問題や、現行の学習指導要領では全学年に設定されているが、

当初は高学年までの導入が計画されながらも、導入時は低学年のみ対象だったことなどから、多くの批判もあり、また価値を認めながらも幼稚園教育との接続的な意味合いにより、「年令の低い子どもにあったもの」というレベルの評価に止まることもあったのである。

また、実際に授業を行う教師にしてみれば、「遊び」をどのように指導し、評価したらよいか困惑したことであろう。この転換は美術・図工教育の大きなパラダイムの崩壊であったのかもしれない。

学習評価があくまでも「学習の状況」についての評価であり、子ども個人を人格的に規定する質のものでは決してない以上、評価の観点は、その教科もしくは授業で目指される学習の到達目標、あるいは内容と同じ意味を持つとしてきたが、仮にここでの指摘のように「造形遊び」の学習で目指す評価の観点が、子どもひとり一人のその子らしいよさに基づいた認識や心身の変容と展開であるならば、教師はまさにその変容と展開を保障する教材と授業観をもって、授業を構想しなくてはならないのである。

IV-2. 新しい学力観を具体化する

造形遊びについて

従来通りの美術・図工教育であれば、教師には学習活動の評価材料として、作品が常に生み出されていて、子どもたちの作品の優劣判断を振り分ける基準が想定されていたのである。そして、そこでの授業の構想の中では、表現の水準となる達成目標に到達するために、子どもの観点における能力と技能は、上昇したり獲得したりするものとして扱われてきたのである。

しかし、「造形遊び」にはいわゆる基準とされるようなものが、設定されていないのである。「学年にみあった」造形活動や、「発達段階にみあった」造形活動が求められているのではないからである。何より、学年や発達段階にみあう造形活動かどうかを判断する基準となる「作品」が想定されない以上、子ども個々人にとっての活動そのものの意味が問われるのであり、元々は、他の造形活動に勢いを与えるカンフル剤とき意味合いにおいて、導入された経緯もある。

「造形遊び」において発揮される子どもらしい観点としての能力と技能は、決してある特定の造形表現様式の獲得の有無に依拠するものではなく、子ども一人一人の経験と心身によって、一人ひとり異なる表出が認められるものであり、まさに子ども個々のよさに依拠して発揮される観点としての能力と技能であるということがいえるのである。

「造形遊び」の導入は、子どもらしいよさを尊重する新しい学力観を具体化するための、ひとつの重要な考え方の提案でもあったということが言え、そこでの観点としての能力と技能は、まさに子ども個々の「よさ」としての観点としての能力と技能であると言うこ

とができるのである。

「造形遊び」の導入は、単に美術・図工教育への「楽しい遊び性の導入」などというレベルの題材や単元の一つではなく、実は学習評価を含めた美術・図工教育における見方や同時代性の共通思考の枠組みの変容であったとする理由はここにあるのである。

おわりに

表現活動において自己基準や規制の根拠を美術界及び専門性における美術の価値規範といった外部の規範に任せない信念を持ち、未知のもの・出来事に触れたとき、「分かる、分からない」のモノサシを性急に持ち込まずに受け入れられるしなやかな感性を維持できる心身を持つことが、今日およびこれからの美術・図工教育の目指すべきものであるという仮定は、「造形遊び」以降の美術・図工教育の考え方に基づく、新しい学力観の方向性を示すためのものであったと考えるのである。

以上のように、評価の観点は、その教科や授業で目指される学習の到達目標、あるいは内容と同じ意味を持つという前提のもとに、美術・図工教育における学力について、特に観点としての能力と技能を、子どものらしいよさという視点から探ってきたのである。

しかし、ここでの考察には、未だ多くの問題を抱え、また実際の美術・図工科においても抱えていることは、承知している。その一つは、「造形遊び」のねらいが共通理解となっていないということがあり、現実には西野氏が指摘したような近代性の構造に由来する問題が克服されていないどころか、ますます強固になってしまっているとさえいえるような教育の状況がみられるということなのである。

本来の「造形遊び」は、具体的な教育内容の提案と同時に、美術・図工教育全体に対する考え方の提案であったと理解すべきだということは先に指摘した通りである。したがって、「造形遊び」の時間が授業時数の中で確保されれば事がすむというものではないはずである。しかし、表現と鑑賞の2領域であるはずが、従来通りの絵画、彫刻、デザイン、工芸（工作）といった各領域をもととした「造形遊びは造形遊び」、「絵は絵」といった題材や単元の棲み分けがされ、絵画領域に代表される従来からの教材には依然として従来通りの評価基準、美術界及び専門性における美術の価値規範に由来する客観化された観点としての能力と技能の基準が持ち込まれていることが、一般的には多いというのが実際のところであろう。

授業で評価される観点としての能力と技能を客観化・一般化されない、個々の子どもらしいよさに基づく幅とした場合、その数値化は具体的にどのようにすればよいかという疑問にも、明確な答え、方向性す

ら用意することができなかつたのである。むろん数値化が可能なものだけが、子どもらしい観点としての能力と技能であるわけではないが、少なくとも美術・図工教育が学校教育という制度の枠組み中での営みである限り、評価が困難であるということは議論にならないのである。

この点に関して言えば、近年の授業においてよく見られるワークシート活用やポートフォリオによる評価は、子どもの認識の変容を可視化し評価するための有効な方法にあげられるだろうし、現場での実践報告例も多くなってきている。しかし、多くの場合、ワークシートの文章表現であったり、ポートフォリオの整理能力とプレゼン力であったりと、美術・図工科以外に働く力に依存しているため、言語表現や発表の能力が造形的な能力に優先して評価される場合もあるのではないか。したがって、ワークシート活用やポートフォリオ評価の有効性を前提にしつつも、果たしてそれが、造形活動固有の行為や活動の中に実現される認識の変容を適切に判断する材料となるのかが、今後の課題として一層の探求が必要となるであろう。

また、学習状況の観点に関連すると考えられる「共通事項」についても、多くの議論が必要であり、次期学習指導要領における評価を含めた意味で、大きな課題となるであろう。

【参考資料・文献等】

- ・「美育文化」造形遊びの逆襲，美育文化，2012年5月号
- ・「図画工作科の授業をどう創るか―鼎談（小学校新教育課程）」西野 範夫，八田 慶子，二瓶 真理子編著 明治図書出版，1999年7月
- ・「小学校 新しい学力観に立つ授業と評価の手引」高岡 浩二，西野 範夫編著 明治図書出版，1994年2月
- ・「〈子ども〉のための哲学」永井均，講談社現代新書，1996年5月

¹ 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」文部科学省サイト

² 「子どもたちがつくる学校と教育」西野範夫，美育文化，1996年4月号

³ 『近代性の構造』今村 仁司，講談社，1994年1月

⁴ 『被抑圧者のための教育学』パウル・フレイレ，三砂ちづる訳，亜紀書房，2011年1月