

中学校美術科における評価の問題とその改善について

斉藤 千香子*・種倉 紀昭**

(2001年1月9日受理)

Chikako SAITO Noriaki TANEKURA

On the Improvement and Problems of Evaluation in Junior High School Art Education

序

美術教育の目的は、云うまでもなく、H. リード『芸術による教育』¹⁾の原題にもある通り、“*Education through Art*” (1945), すなわち「芸術・美術を通しての教育」であり、子どもの人間形成と発達、美的発達と人格の発達に関わる「感性的認識と自己表現・自己実現」の教育である。そのことが前提であるにも拘らず、今日の義務教育および普通教育の中での、とりわけ中学校における美術教育は、文部省学習指導要領に教科として位置付けられていることから、美術教育の意義が狭義に捉えられ特に小学校図画工作との関連で教科の指導法と評価の困難さに直面している。そして、学習指導要領においては図画工作や美術教科が性格上、子どもの美的発達論から論じられることが少なく、それにも増して、美術教育の必要性については教科としての美術の存在理由を考える場合に、皮肉な見方をあえてすると、美術・芸術・文化・教育の大切な結びつきの必要性に対し教養あるいは理解を持たない人々が主張する義務教育美術科不要論、「表現」教科への合科論に対抗できる論理でなければならない事態にも直面しているといえる。

中学校における美術科の存在理由の問題、美術科の授業で何をどのように教え、子どもたちの何を育てるのかの問題、評価はどうあるべきか、それらを絵画教育に焦点を絞りつつ論究することが本論の目的である。

I 美術の特性と美術教育の必要性との関連について

(1)美術教育の存在理由と誤解(不要論)について

E.W.アイズナー著、仲瀬律久訳『美術教育と子どもの知的発達』(黎明書房1986)が指摘するような社会派(contextualist効用論派)と本質派(essentialist)との両論がしばし

* 岩手大学大学院教育学研究科教科教育専攻美術教育専修

** 岩手大学教育学部

ば、錯綜していることに気付かずに語られることが多い²⁾。アイズナーの分類を参考に両論を以下にまとめてみよう。社会派の論では、美術の実用性を強調し、子どもや地域社会が持っている特別な要求を生かす一手段としての美術教育の役割・地位を論ずる。これに対し本質派の論は、美術だけが提供できる「人間の経験と理解」への貢献を強調する。

[社会派の主張]

- ①美術は趣味として活用できる。
- ②美術の自己表現は抑圧された情緒を緩和するので精神衛生に貢献する。
- ③美術は子どもの創造的思考の発達に対して特別重要な貢献をする。
- ④美術は知的教科（社会科地理，理科生物など）の理解の重要な補助手段となる。
- ⑤美術は幼児の筋肉の運動や組織，神経回路を発達させる。

[本質派の主張]

- ①美術は認識の活動であるとともに，感情に基づいた形式を非論弁的なシンボルを用いて知覚に訴える活動である。(S.ランガー著，池上・矢野訳『芸術とは何か』参照。)
- ②生物の特質である総合感覚，要求，衝動行為を人間が意識的に回復することができるという生き生きとした具体的証拠が美術である。(J. デューイ著，鈴木訳『経験としての芸術』春秋社，1952参照。)
- ③美術は人間の諸感覚を生動化させることによって感受性を発達させ，視覚の意味を我々に再発見させ，人生観を深化させる。

社会派的論で美術教育の必要性を説く例文を示せば、「美術教育はそれによって子どもたちの美的情操や創造性を培うことになり，自国や異文化の美術の伝統を学び，理解すること，集団作業で一つの作品を作り上げること等の役割を演じ，連帯感を育て，国際社会で生きる力を発揮し生涯する効用を持つ理由で必要だ」となる。本質派的論で例文を示せば、「美術教育は他教科に替えがたいノン・リテラシーやアナログ的な能力による自己実現そのものにあり，感性に基づき外界と主観が関わる人格形成活動が美術固有の活動であり，美術教育は美術そのものの本質に根ざす芸術教育である」という考えになる。

社会派的な効用論に立てば，趣味，創造性の育成，他教科への貢献，幼児の発達を主張できるが論拠が弱く，効用論を強調すればする程，社会教育の場や私塾の場でも美術教育は代行できるのではないかという心ない部外者からの非難・攻撃に晒される。また，本質派的な論に立てば，美術教科の特殊性を美術自体の存在意義から主張することになるが，心ない部外者からは美術専門家の自己満足，教科中心主義，教科エゴイズムとして非難・攻撃に晒される。また，美術教育は美術の専門家を養成するために行なわれるのか，社会教育の場や私塾の場でも美術教育は代行できるのではないかと誤解され易い。

本質論，効用論のどちらも間違っていない。ただし，普通教育における美術教育ははじめに述べたように，美術を通しての教育・人間形成なのである。本質論，効用論のバランスを認めることが美術教科の意義を主張するためには必要であり，これまでのものも含めて新学習指導要領もそのような理念に基づいて記述されていると思われる。

日常生活での美的能力は一般的には美的センスといわれる。美的センスは個人の教養や

心のゆとりやそれを支える社会的な文化尊重の土壌が無ければ生じない。このセンスが日常生活で作用する場はファイン・アート、総合芸術、衣食住デザインや生活・環境・情報のメディアに関わるデザイン・工芸等の広汎な分野に及ぶのである。私たちの観るもの、触れるもの、体感するものまで限りなく広い。良き美的センスを磨くことの必要性は、本質論、効用論の両方にその根拠が求められるべきであろう。また、普通教育で美術の教科の必要性や美術教育の必要性は、本質論から語られねばならず、良き美的センスを磨くことのみにあるのではないことを確認しておく必要がある。教科としての美術は美術の専門家養成につながるのみならず、将来、美術・芸術を職業としなくとも表現し、鑑賞することを生涯に亘って喜びとして楽しめる感性豊かな人々を育成することと、豊かな文化的社会を実現することにつながるからである。

最近、我が国で一部ではあるが「美術教育は義務教育の中では必要ではない。」というような極論も囁かれ、美術と云う教科があまり重要ではないという風に捉えられるようになったのはなぜであろうか³⁾。それは、前述したように、本質論、効用論の両方が認知されず、美術教育の人間形成の機能や美術の本質、社会的役割・効用が実際の普通教育での美術の授業によって実現されているとは、その人々に認識されていないからであろう。また、美術教科の意義を主張することが、あたかも生得的な美的センスのみを重視する論であるかのように誤解され易いことにも不要論を招いた原因がある。

また、義務教育である中学校の美術科が選択教科で良いのではないかという意見や、それは極論だという声も聞かれたが、⁴⁾「なぜ選択教科ではいけないのか」の応答が浸透しないまま保留され今日に到ってしまった。美術という教科の特性が、芸術家のように美的なセンスや芸術的才能を持ち合わせている一部の人のみが深化すれば良い、他の凡人には関係がないという一般的で誤った認識も、前述の効用論を無視し、本質論を曲解することに基づいている。そして効用論、本質論ともまともに論議を切り結ぶことなしに、また、欧米先進国の文化行政や予算の豊かさと我が国のそれらの貧困さの差には言及せず、我が国の「義務教育での美術科不要論」に拍車をかけるのである。

美術に関心のない人程、「美術的な力」にはその人に生来備わっている感覚的なものがより強く影響しているという考えは根深く、技法の習得や慣れではどうにもならない壁があるように錯覚される。しかしまた、現実にはコンクール等の賞狙いと教師の描画指導でのとまどいを実利的にカバーする形式的指導法である「〇〇式描画指導法」に飛び付く傾向も全国の小学校学校現場や父母の間に拡がっている。これらの方式の欠点は個々の子どもたちの描画発達の違いや心情を見守ることなく、描画の方法や構図や描き方の手順を大人が一律に規定し、部分と部分の形のつなぎ合わせで迫力ある擬似作品を子どもたちに促成、量産させる方式である。受賞や達成感が子どもや親の満足感につながる効用は無視できないが、美術教育の本質からは外れた、また、表現主体の欠落した指導法と言えよう。

(2)美術教科の評価の問題について

「より良い表現」とはなにかについて 子どもたちの作品のうち「どのような表現がより良いか」について、一つの座標軸で判定できるものではない。しかし、美術史上に傑作が無い訳ではない。J.ローゼンバーグ著、山本正男訳『美術の見方－傑作の条件』（講談社1983, p.259）に記された「傑作の条件」を要約すれば、次のようになる。すなわち、「傑

作の質の高さは創意、独創性、感受性、簡潔性、明瞭性、平衡感覚、一貫性等の特徴に現われており、画面を造形形式によって統一ある構想にまでまとめ上げる作者の力によって成立している。そして、同時代の様式の似た画家の作品と巨匠といわれる画家の作品とそれらの特徴を比較することによって、ローゼンバーグは傑作の条件を立証している。また、共通の資質を持つ時代の異なる画家たちの作風を例えばグリューネヴァルトとゴッホ、ムンクを「表現主義」として捉える分類も美術史の中では行われていて複数の座標軸を提供している。多数の資質が多数の作者によって発揮される。したがって、質の高さも千差万別である。意味の無いのは時代、資質、様式、地域の異なる傑作同士の優劣を比較することである。山に例えれば、富士山とモン・ブランのどちらが名山かを問うことが愚問であることと同じである。

子どもの絵の比較の場合は、傑作同士の比較の無意味さとは同一ではないとしても、表現の資質、タイプ傾向の異なる作品や発達や努力や思いや形式の異なる作品を、見栄えや再現性だけの結果主義や一律的な価値観で単純に比較・判定・評価すべきではない。しかし、後述するように学校教育においては学習指導要領の目標が示され、その中で「自ら学び、自ら考える『生きる力』をはぐくむことと「基礎・基本」の徹底とが示されており、観点別評価を基本にして、目標の達成度を絶対評価することが制度的に義務付けられている。

以上の状況を踏まえれば、「基礎・基本」を前提にした上で、子どものその表現を実りあるものにするための指導法はどうか、子どもたちがその資質毎の表現をさらに深化するための「表現の手立て（表現の手法や材料の取り扱い、自己表現の方法）」をどのように分類して時宜を得て与えることができるかが重要度を増してくるのである。自主的に学べる、考えられる事項と教えなければ獲得できない事項の個別的、具体的な検討を踏まえた指導観を充実することが美術科教師には先ず、評価の問題以前に必要なようになってくるであろう。

多様な美術的・教育的価値観から個々の子どもの育ちの実態を把握・分析しながら、また、「基礎・基本」を超えた段階での表現の豊かさを保障する「表現の手立て」を獲得させ、「表現モードへの変換」ともいえるべき、総合的感覚や感性の活性化を図るために主題設定を行いその理由や根拠を美術教育的・芸術教育的に明らかにしながら指導方法が考察されなければならない。指導と評価の相互関係を考えつつ、美的能力の発達と成長と表現と鑑賞の深化と掘りを持ちながら目的に形成的評価をすべきであろう。

そのためには、個々の子どもの学校での勉強状況、日常生活でのものの捉え方、サブカルチャー、子どもを取り巻く地域や自然の環境、家族や友人との人間関係と表現の内容の関係を分析すること、子どもたちが何に感動し、意欲・関心を示すのかを問い直しながら、表現のつまづきをどのように解消するか視点から、個々の個性や心情的動きを発達観を持って見守り、表現の手法や材料や考え方の工夫をアドヴァイスし、子どもたちの自主的な観察力や表現能力、創造性を個別的・集団的に引き出すための働きかけをすることが重要である。主題設定と主題設定の理由や根拠を常にフィードバックしながら明らかにしつつ、指導は行なわれべきである。そのような個別的・集団的に引き出された子どもたち個々の表現の得意・不得意の分野は、年齢が進むことに応じて表現タイプの違いとなって表れるために多様性を持ち、同時にその評価も慎重に行われなければならない。

子どもの主体性や美的能力の発達観，一人一人の表現タイプや資質・性格が異なるといふ前提に立って，「基礎・基本」のみでなく「多様な表現の手立て」を提供する指導観を大切にすべきである。

以上の記述の根拠は，知覚・感性・感情・直観・思考・体性感覚・ユングとリードのタイプ論等との関わり，造形心理学・認知科学・発達心理学・精神分析学との関連から美術教育学的に子どもの表現の多様性が論じられてきたことを基礎にしている。また，鑑賞の方法については美術史上の美術作品の特徴について，芸術学の世界で，例えば比較芸術論，技法・様式論，イコノロジー（図像解釈学）研究等で多面的な価値の座標軸のもとで表現方法の多様性が論じられてきたことを基礎にしている。

教育課程と中学校美術科の評価について 中学校教育の中で，美術教科の評価が困難であるのは，学力が一目で分かるペーパー・テストに馴染む教科ではないことにも起因している。教育課程審議会が2000年10月の答申で中学校指導要録の参考書式で観点別学習状況の評価の項目を「美術への意欲・関心・態度」，「発想や構想能力」，「創造的な技能」，「鑑賞の能力」と示したように，仮に観点別学習状況の評価をすることも，生徒の内面まで類推してその優劣をつけるのは難しい。

例えば，全くの仮想であるが（ただし，在り得る例であるが），次のような生徒たちの説明文のある「鏡を見て描く自画像作品」の制作態度をどのように「美術への意欲・関心・態度」として比較・評価できるのだろうか。

- ・ 緑色の顔と赤い瞳で自画像を描く。髪は補色のオレンジ系，背景は青で不安と元気の自分を表現した。
- ・ 正面向きに自分の顔を描き，明暗のある自分の気持を表現したかったため画面と顔の左半分は暖色系で右半分は寒色系で描いた。
- ・ 居丈高の自分を表現したくて表情をゆがめて，片目をつぶりVサインを手前に突き出す像を描いた。
- ・ ピカソの立体派の表現を真似して自分の姿を解体し，横顔と正面の顔を組合せて自由な色で描いた。
- ・ 写実的に見たままの自分を観察して描いたが似てなかった。

緑色の顔と青い目を描く生徒の例で所見を述べてみよう。鏡を見て描く自画像に固有色とは異なる緑色の顔を表現主義的に描くこと，自己の内面性を表現したいということは，自然主義や写実主義とは異なる絵画観に目覚めている証拠であり，この表現の方法に到るまでに試行錯誤を繰り返したことと表面的な楽しさや美しさを越えた表現主義に対する潜在的な「意欲・関心・態度」が感じられる。表現主義的「発想や構想能力」が表れている。緑を基調色として黄・黄緑・緑・青緑・青等の色彩トーンやヴァール（色価）や，輪郭線や瞳に補色を使い，背景等の色彩も工夫するところに「創造的な技能」が示されている。この生徒は触覚性が強いのかも知れない。ムンクやマルク，ヤウレンスキー，ゴッホ等の表現主義的表現方法を感性的に認識する「鑑賞の能力」を持っているかも知れず，どの程度興味を示すかこの生徒にそれら表現主義の作品を見せる必要がある。また，もし生徒が

表現に不満足であれば、表現の端的さ、単純化を目指すことによってこの絵の深まりが目指せるのか、色彩や線や形で必要・不要な箇所があるか否かを考えさせるのも良い。

他の生徒で「写実的に見たままの自分を描きたかった」生徒には視覚型の表現をどう生かすかという別の観点、すなわち、自然主義、写実主義、印象派等の観点から、明暗や光と影をいかに色彩のトーンやヴァールで表すか、空間や空気の表現をどの程度まで表したいのか、どのような雰囲気を表したいのかを問いながら、教え過ぎにならないように支援・助言がなされるべきである。

他の資質、タイプの作品についても視覚型、触覚型、中間型の分類や内向性、外向性とそれぞれ組み合った思考型、感情型、感覚型、直覚型の分類、美術史的な流派的傾向別分類にどの生徒の作品も該当してゆくとは思われないが、教師自身の美術家としての資質、タイプをも自覚しながら、作品毎に表れる生徒の資質や表現のタイプに教師の嗜好が入り過ぎないような理解と支援・助言・評価の視座が求められる。以上の例からも資質や表現のタイプが明らかに異なる場合には生徒の創造性の発揮される分野も異なることから、同一の基準での相対評価が意味をなさないことが分かる。現行および新教育課程に則り、到達度を観点別学習状況の評価をすることを基本にして、その生徒たちの表現の方向性を理解しつつ、その生徒の取り組みで何ができるようになったのか、特性が何処に在るのか、表現上のつまづきや特性が何処に在るのかという学習の状況を見極めながら絶対評価にすることに原則的に異論はない。しかしまた、完成に到らない生徒には以下のような授業態度もよく見られる。これも仮想の例で在り得る場面を想定してみよう。

思春期特有の無表情で寡黙な態度を示しながら、課題の構想画『未来への旅』のスケッチが中々進まず、教師からの「何か聞きたいことがあれば聞きなさい」との問い掛けや「この形は面白いからもっと大きくして他の線を何本も自由に引いて、想像できる場面が見えてくるまで描いてみなさい」との助言に、はにかんで「難しくて分からないや」とだけ答え、教師からの「何か描きたいものがあれば聞きなさい」との問い掛けにも無言で、鉛筆をゆっくり動かして描いている。描いては消しの行為を繰り返し、しばらく、白紙を睨んだまま物思いに耽る。時間が来てしまい、表現できずに、消した状態で白紙のまま提出する。

平成12年10月の教育課程審議会答申（中間まとめ）では、第2章「指導要録の取扱い」、[3小・中学校の指導要録]で以下のように記している。

(イ) なお、留意すべき事項として、第一に、「関心・意欲・態度」の観点は、本来、それぞれの教科の学習内容や学習対象に対して関心を持ち、進んでそれらを調べようとしたり、学んだことを生活に生かそうとしたりする資質や能力を評価するための観点であるが、それが授業中の挙手や発言の回数で評価されるなど評価方法が十分研究されていない面がある。観点別学習状況の評価の趣旨について、教員の理解が一層深められるようにする必要がある。

(ウ) 留意すべき事項の第二として、既に述べたように、観点別学習状況の実際的评价においては、教科や評価の観点などによって、ペーパーテスト、実技テストなどによる評価が重視されるもの、児童生徒のノート、レポートや作品などによる評価が重視されるもの、教員による観察、

面接や児童生徒の自己評価などが重視されるものなど、評価方法の重点の置き方に違いがある。各学校における実際の評価に当たっては、教科の特性や観点の趣旨に応じて評価方法の適切な選択や組合せを工夫し、できるだけ客観的で妥当な評価が行われるようにすることが大切である。

先程の例は極端な例であるが、言葉少なく、態度や表情が活発でない、制作が敏速でない、最低限の数語しかノート、レポートに記さず、教師との対話でもおとなしい生徒であっても美術的な興味・関心が無いとは言えず、単純に低く評価して切り捨てることはできない。「以前よりも美しい形と色彩で描こう」、「今の自分の気持ちにより近い表現にするには、どんな場面をどんな色と形と構図で表すのか」などの内面の葛藤があるかもしれず、「興味・関心・意欲」が基礎的な形態の描出の技法的問題にあるのか、構想が常識的なことにジレンマを感じて描けないのか、あるいは、課題より別に興味があってもっと表現したいことやものがあるのか、本人にしか分からない場合が多い。このような寡黙な態度や言動、表情の乏しさを観察によって、情意面や内面の葛藤まで教師が読み取ることは難しい。文章表現や言語表現が苦手でも美術好きの中学生が少なくない現状では、生徒のノート、レポートや面接や生徒の自己評価などを総合的に判断しても、文章の長さや言葉の多さが「興味・関心・意欲」と正比例するとは限らない。教師が見ている時に限り自分を活発にアピールする生徒より、寡黙に思考している生徒が創造に向かおうとしている場合でも、教師の誤解から「興味・関心・意欲」において劣っているとして評価されてしまうことが在り得るのである。

「興味・関心・意欲」があるか否かの評価は「教科の学習内容や学習対象に対して関心を持ち、進んでそれらを調べようとしたり、学んだことを生活に生かそうとしたりする資質や能力を評価するための観点」であるが、美術教科でこの評価に有利に該当するのは鑑賞の分野や工芸・デザインの分野であり、また、言語表現のアピールにたける生徒の場合であり、各教科以外の活動、すなわち美術部や美術関係のクラブ活動に所属する活発な生徒の場合である。個性的な服装やファッションや持ち物で「(美術を)学んだことを生活に生かそうとしたりする」ことは、中学校内で禁じられている。絵の表現では難しい。先の教育課程審議会の「中間まとめ」の第1章「評価の機能とこれからの評価の基本的考え方」の第2節「これからの評価の基本的考え方」の「1 学力と評価」には、以下のように「基礎的・基本的な内容を自らのものとして確実に習得し理解を深め」、「厳選された基礎・基本」を「確実に身に付けさせる必要がある」と次のように記されている。

単に知識を覚え込むのではなく、児童生徒が実感を伴って基礎的・基本的な内容を自らのものとして確実に習得し理解を深め、その後の学習や将来の生活に生きて働くようにすることを目指しているのである。厳選された基礎・基本については、児童生徒のその後の学習を支障なく進めるためにも、確実に身に付けさせる必要がある。

また、第2節の「2 目標に準拠した評価及び個人内評価の重視」には、次のように、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況と学習の到達度を見る絶対評価、観点別学習状況の評価が現行の教育課程を徹底すべく前面に打ち出されている。

- (1)新しい学習指導要領においては、自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」をはぐくむことを目指し、学習指導要領に示された基礎的・基本的な内容の確実な習得を図ることを重視していることから、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価（いわゆる絶対評価）を一層重視し、観点別学習状況の評価を基本として、児童生徒の学習の到達度を適切に評価していくことが重要となる。
- (2)評価に当たっては、知識や技能の到達度を的確に評価することはもとより大事であるが、それにとどまることなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を適切に評価していくことが大切である。

多面的な評価軸を以て個々の生徒の表現タイプに合わせて表現方法を指導・助言し、参考作品を提示することが教師には求められる。しかし、その手間が掛かるか否かは教師の指導力や制作課題の難易度にも関わるので、それを以て比較評価することはできないのである。また、「表現そのものの良さ」の比較は、描写力や彩色法のテクニックや構成力等に差異が少ない場合には前述のように表現タイプが多様であるだけに難しく、評価は一人の美術科教師の恣意的な判断であるとの誹りを免れることができないのである。出席も良好で人並みに努力し作品制作等の授業に取り組んだ生徒に5段階評価で1や2を付けて、自分の美術能力が無いと教師から判断された生徒に思われることに痛みを感じない美術教師は皆無であろう。美術嫌いの生徒を作るだけでなく、教師への無言の反発があるからである。

「発想や構想能力」、「創造的な技能」、「鑑賞の能力」の評価も含めて、恣意的な教師の判断を避けるためには、多元的な評価軸や評価方法が必要である。しかし、奇抜な発想や技能や鑑賞での特異な感性に対してもその独創性を数値化することが一人の教師では難しいばかりか、どの教師でも同一の客観的基準設定をすることが他教科に比べて極めて難しい。学習指導要領に小学校から中学校、高等学校まで学年毎に学習内容や到達目標がより具体的に示されている教科とは異なり、美術科の場合は授業方法や教材内容の教材研究から材料、技法、授業環境の整備に到るまで、予算の裏付けを含めて美術科教師に一任されている。その現状では評価以前に、いかに基礎・基本の技能を概念規定して自由な表現につなげるか、また、平面・立体、絵画、彫塑、デザインの表現領域、鑑賞領域の上に、いかに「発想や構想能力」、「創造的な技能」、「鑑賞の能力」を實力としてつけるような授業を工夫するかが深刻な課題になっている。

評価が容易で可能なように空想的・構想的表現や発想力を問うデザイン・工芸のみに、あるいは再現性やアカデミックなデッサン力を競わせる授業設定をすることは本末転倒であり、ヴァーチャル・リアリティーや超現実主義、技法や表現内容での思いつきや発想や描写・描画の視覚的手法の技術力のみを重視することになり、生徒の眼を自己実現や自分の感性で現実を認識し表現してゆく地道な努力から逸脱させるすマイナスの役割しか果たさないであろう。教育課程のみか美術教育の目的にもそれはそぐわない。

新教育課程審議会でも、評定に5段階評定での相対評価を残している。前述の答申（中間まとめ）の第2章「指導要録の取り扱い」、「3 小・中学校の指導要録」の(イ)には「評定は、現行同様、小学校3学年以上において3段階、中学校の必修強化においては5段階で行うこととする。」とあり、新教育課程審議会でも、評定に5段階評定で

の相対評価を残している。

評価のあるべき形は、相対評価ではない。生徒が意欲を高め、向上心を持って学習していく指針になるもので、教師にとっては指導の反省と改善の指針をもたらすものである。しかし、現実には、5段階評定の相対評価さ生徒のランク付けになっており、5段階評定での「美術」が低評価の場合に生徒の意欲を削ぎダメージを与えるものになっていることに眼を向けなくてはならない。通信簿（通知表）や指導要録で観点別学習状況の欄の「美術への関心・意欲・態度」に「優れている」と書かれ、評定欄の「美術」では5段階評定で「2」と評価された生徒がいたと仮定しよう。それは、その学校内の相対評価で「2」であるのだが、美術科の教師から「今学期、特に頑張ったね」と言われたところで生徒には説得力の無い言葉に聞こえるであろう。未だに5段階評定欄の影響は大きく、観点別学習状況が重要な位置を占めるという教育課程の趣旨は10年を経過して説明をし続けてきてもなお、生徒や保護者に理解されているとは言えない。中学生の父母世代は5段階評定や大学等での優・良・可・不可・保留などが「基準に対しての優劣である」という通信簿で育ってきているからである。5段階評定で美術科のみの廃止の例外は主張しにくい、絶対評価を美術科で例外的に認めることが望まれる。あるいは、美術の評価は領域や単元で必要な最低限の部分での評価を到達度表にマルをつける方法でも良いであろうし、また、その他の部分の特記事項欄に到達度を文章表記する方法も考えられる。

また、3年次になって有名高校進学希望者のために美術の評価が嵩上げされ、その分、他教科での成績不振者でも美術に熱心に取り組み、自己表現を真剣に行なう者が犠牲になって美術の評価を下げさせられるようなプレッシャーが内申書制度の桎梏からも無かった訳ではない。要録の本人への開示原則も最近うたわれていることから、高等学校では見られないこのような中学校での風潮を改めるべきである。

(3)美術教科の基礎力と美的能力の発達に関連について

これまで、基礎的な表現技術の習得が小学校や中学校の学習指導要領で学年を追って明確に表記されたことは無かった。基礎的な表現技術の習得の前に、自由な創造力の発揮、自由で個性的な表現が子どもたちに要求され、「方法」や「手法」という道具が足りないために「自分もこのように表現したい」という思いが据え置きされ、子どもたちをジレンマに追い込んで成就感が満たされないといった矛盾はなかったろうか、振り返る必要がある。表現や鑑賞の機会が訪れるたびに、「美術は難しく思う通りにならないもの」、「自分には美術的センスが備わっていないのだ」という感覚を強めて行くに違いない。

中学校生徒の制作の様子を見ていると、「自分なりの表現でより表現を深めたい」、「表したいことをもっと自由に描き表せるようになってみたい」という欲求は3年次でピークに達するように思われる。しかし、表現の方法や表現タイプは多様性を持っている。一様なデッサン指導や基礎的事項を身に付けさせることは必要であるが、それ以上の指導力が制作指導には求められる。

V.ローエンフェルド著、竹内清・堀内敏・武井勝雄訳『美術による人間形成』黎明書房（pp.623-4）によれば、中学1年生は描画の発達段階として、先ず11～13歳の「擬似写実主義の段階」、「推理の時期」にあたる。その特性は、無自覚で写実的な制作、視覚型あるいは触覚型（非視覚型）への分離傾向である。2・3年生は13～17歳の「青年期の危機」

の時期で環境に対する批判的意識を持っており、その特性は、視覚型（50%、眼を媒介とする。創造的関心が環境・外観の印象にある）、触覚型（25%、身体を媒介とする。造型的関心が自己表現にある）、中間型（25%、反応は眼・身体のどちらの方向も限定されない。創造的関心が抽象表現にある）への3グループへの分離傾向である。（V.ローエンフェルド『同上書』p.624）

人物や空間の再現の描写での特徴として、視覚型では外観の強調、光と影、瞬間の印象の描写、客観的妥当性のある写実的な特徴、遠近画法と短縮法、雰囲気重視が見られるのに比べ、触覚型では精神的な表現の強調、情緒的価値の釣り合いや自己の価値による遠近法、対象の価値関係の表現という特徴や、個人的な解釈が見られる。

それ以外の型の分類では、ユングによる『人間のタイプ』を美術史の表現様式の分類に応用したH.リードの以下のものがある。「外向思考型、内向思考型、外向感情型、内向感情型、外向感覚型、内向感覚型、外向直覚型、内向直覚型」である。詳述は避けるが、中学生段階での表現のタイプにはこれらの多くの型が存在することを予想できる。すなわち、表現したいことばかりでなく、表現する動機や表現手法が異なることが考慮されなければならない。

中学校美術の基礎的技能について 中学校美術の基礎・基本とは何かを先ず、文部省『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－美術編－』（p.16。以下、『新指導要領解説』と略称）から確認して見よう。

「基礎的技能を身に付け」とは、小学校図画工作において学習し身に付けた諸能力、水彩絵の具をはじめとする様々な色料、材料などの特質についての理解やそれを生かす創造的な技能などを基礎として、中学校段階としての観察力や形を描いたりつくったり色をつくったりする最低限の基礎的技能を身に付けることである。すなわち形、色、材料で自らの思いや意図を表現するのに必要な構図や構成力、形を表す技能、色彩に関する基礎知識や混色その他によって色や雰囲気などをつくりだす感覚・技能、材料の性質や用具の使い方などの基礎的知識・技術を身に付けることを目指している。

しかし、岩手県内の中学校では学習指導要領で「基礎・基本」、「基礎的技能」が声高に言われる以前の20年以上前から、基礎的知識・技術・感覚・技能を一年生の段階で身に付けることを心がけてきた。上記の「中学校段階としての観察力や形を描いたりつくったり色をつくったりする最低限の基礎的技能」や「構図や構成力、形を表す技能、色彩に関する基礎知識や混色その他によって色や雰囲気などをつくりだす感覚・技能、材料の性質や用具の使い方など」を身に付けさせるべく、自主的に美術のカリキュラムに一年生の段階で取り入れている。

先ず、ピーマン、レモン、川魚等の自然物の観察によるデッサンと水彩画、それらの色面によるデザイン化・再構成、次に形と色彩のグラデーション（段階的変化）による構想的な色面構成表現、色環の作成、レタリング等、水彩絵の具での混色や重色の方法、線の

性質の理解と表現等が基礎として、継続的に永年取り組まれてきた。中学校美術で色と形の持つ表現力を基本的に学ばせ、美術の技法の基本と鑑賞力をつけるために130頁にも及ぶ表現と鑑賞についての詳しい副読本を使用しているところも多い。

『新指導要領解説』が述べているような「小学校図画工作において学習し身に付けた諸能力、水彩絵の具をはじめとする様々な色料、材料などの特質についての理解やそれを生かす創造的な技能など」は、系統的取り組まれている小学校あるいはクラスが少なくなって来ているように思われる。その原因の一つは後述するように、「造形あそび」の無原則な実施と空想や偶然性や奔放な表現を「創造的」と誤解し、小学生段階での発達に合わせた基礎力の習得が軽視されてきたからである。

さて、中学校美術科の「表現」における指導と評価の問題は「形、色、材料で自らの思いや意図を表現する」ことにある。様々な資質によって、思いや意図は表現されるが、その表現方法は表現の型やタイプにより異なる。

前述の、ローエンフェルドの視覚型・触覚型・中間型とユング、リードの（内向・外向とのそれぞれの組合せがある）思考型・感情型・感覚型・直覚型のタイプとの関係は、視覚型が外向思考型（自然主義）、内向思考型（印象主義）、外向感覚型（ルーベンス）のタイプと関連し、触覚型が内向的感覚型（グリューネヴァルト）、中間型が外向感情型（原始美術、非造形美術）、内向感情型（ブレイク、ルドン）、外向直覚型（フランチェスカ）、内向直覚型（近代抽象絵画）のタイプと関連すると思われる。

教師は触覚性の強い生徒に対して「見た形を正確に捉え、色彩も観察して再現しなさい」と言うべきではない。逆に、視覚性の強い生徒に、「明暗などどうでも良いから、自分の感情を色彩にして表現しなさい。」と言うべきではない。しかし、生徒がどのような資質を持っているのかは初めは分からない。そして、到達度の設定と評価基準の設定は複数の価値の座標軸によって行なわれる必要がある。しかし、同一の価値の座標軸での同タイプの評価がいわゆるダブル・スタンダードで差別評価されるべきではない。

(4)「造形あそび」の問題点について

「造形あそび」は1977（昭和52）年の小学校学習指導要領の改訂で「造形的あそび」として低学年を対象に登場したが、1987（平成元）年の改訂で「造形あそび」と名称を変えて中学年まで拡大し、さらに、1998（平成11）年の改訂で「楽しい造形活動」として高学年にも位置付けられるようになった。

20年前から続いてきた小学校図画工作科の教育課程での「造形的あそび」、「造形あそび」の導入の結果は、現行の小学校教科書における構想的表現・インスタレーションの作品、フランク・ステラ、ニキ・ド・サンファール、マリソル等現代美術の理念説明抜きの参考作品の氾濫にも見られる。この導入の影響は中学校の美術に及んでいる。

いわゆる「造形的あそび」の持つ、平面・立体の区分を超えた「創造性、個性的、自由な発想、楽しい思いの表現」自体が誤っている訳ではない。立体の組合せや異素材の組合せによる造形能力の発達と平面だけに描かれる絵や無彩色の彫塑には不可能な感受性が育つことは期待できる。しかし「造形あそび」のさまざまな解釈は、必ずしもそのような理念のもとに望ましいかたちで行なわれているとは思えない。例えばペットボトルによる宇宙ステーション作りやダンボールや新聞紙、空缶を使つての「造形あそび」は既に岩手

県内でもマニュアル化し、時には彩色されたペットボトルや発砲スチロールなどの回収できない廃物を作り出している。使い捨て文明と共存している弊害と無神経さを感じるのである。それが自然環境や地域素材と向き合う自然物の材料の場合は得るものに比べ問題はそれ程大きくはないであろう。

小学校段階で、いわゆる美術教育の現代化の名目で、誤った「造形遊び」と偶然性と思いつきの奔放な材料・造形あそびの絵画表現は子どもたちから、とりわけ絵画表現の基礎・基本を系統的に時宜を得て学ぶ機会や、自然環境や生活環境や日常生活と向き合う機会を奪ってきた。基礎的な表現手段の習得以前に、自由奔放で偶然性に頼り、未来空想的、非日常的、生活享楽型等の利他的な「楽しい」造形表現が、「造形あそび」ではしばしば、現代美術との皮相的合体から前面にうたわれてきているからである。

現代美術はダダイズムやマルセル・デュシャンの『レディ・メイド』以来、美術の伝統の系統性を否定することや文明批判の上に多くは成立している。その否定理念と文明批判に基づく自由への希求は、決して学習指導要領の字句に見られる現状・未来肯定的な「楽しい」ことのみにあるのではない。美術家の立場からは現代美術が容認されるが、教育の中で伝統や発達との折り合いをつけるには、ポストモダンの立場に立たなければ成立しないと思われる。多様な価値観と差異の尊重を強調し、系統性や体系性を否定したとき、学習指導要領のいう基礎・基本すら時によっては否定されなければならない矛盾を孕むのである。これらの小学校段階での美術表現の基礎・基本の習得欠如と現代美術の皮相的導入とは、現代美術に精通した図画工作の専科の指導者のもとで初めてその効果を活気づける性質のものであり、図画工作の不得意な教師の多い、専科教師不在の小学校では造形表現での非個性化や自由で気儘で投げ遣りの子どもたちの態度を促進させ、小学校教師の指導でのとまどいや自信欠如を生み、前述の「〇〇式描画指導法」に小学校教師や保護者が飛び付く現象や傾向を全国に拡げる原因にもなっている。そして、それらの齎寄せは、表現や鑑賞の基礎を持たない中学一年生を受け入れる中学校美術科への被害として及んでいる。

ま と め

文部省『中学校学習指導要領（平成10年12月）－総則編－』の第1章総説の「2 改訂の基本方針」の「①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」、「②自ら学び、自ら考える力を育成すること」、③の「ゆとり」、「基礎・基本」、「個性」の大切さは、美術活動が本来持つべき特性と関わっている。教科性を離れた場合でも関わっていることである。そして、同上『学習指導要領－美術編』の第1章総説の「2 中学校美術科の改訂の趣旨」の「ア改善の基本方針」に見られる字句は、美術教育の本質派論、社会派論とも矛盾しない。「表現及び鑑賞に関わる幅広い活動を通して、美術を愛好する心情と美に対する感性を育て、造形的な創造活動の基礎的な能力を伸ばし、豊かな情操を養う」、「我が国やアジアなど諸外国の美術文化についての関心や理解を一層深められるよう鑑賞の充実を図る」等は教育方針のみを見れば文化人をも多く育てるに違いない。

中学校美術科に求められることは、学区内の小学校での図画工作科の授業の実態を把握し、県内の中学校美術科教師同士の授業実践での研究交流を今以上に深めること、生徒の

資質・表現タイプが十分に反映するような単元, 分野の広がりを学習内容に持たせること, 同一の価値を競わせるのが美術教科の目的ではないことを一層徹底して生徒に伝え各自の自己実現を図ることであろう。

【注：引用・参考文献】

- 1) H. リード著, 植村鷹千代・水沢孝策訳『芸術による教育』美術出版社1959, 参照。
- 2) E. W. アイスナー著, 仲瀬律久訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房1986, pp. 13-24参照。
- 3) 遠藤友麗編著『改訂中学校学習指導要領の展開美術科編』明治図書2000, pp. 26-31, 第Ⅱ章「新学習指導要領美術の新しい課題」, 「4 学校美術教育の価値の復権のために」参照。
- 4) 遠藤『同上書』p. 26参照。