



図工を通して 子どもがもっと好きになる 評価のABC

日文 教授用資料

令和2年(2020年)7月31日発行

編集・発行人 佐々木秀樹

発行所 日本文教出版株式会社
〒558-0041 大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL:06-6692-1261

本書の無断転載・複製を禁じます。

CD33494

日本文教出版 株式会社 <https://www.nichibun-g.co.jp/>

大阪本社 〒558-0041 大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL:06-6692-1261 FAX:06-6606-5171
東京本社 〒165-0026 東京都中野区新井1-2-16
TEL:03-3389-4611 FAX:03-3389-4618
九州支社 〒810-0022 福岡市中央区薬院3-11-14
TEL:092-531-7696 FAX:092-521-3938
東海支社 〒461-0004 名古屋市東区葵1-13-18-7F・B
TEL:052-979-7260 FAX:052-979-7261
北海道出張所 〒001-0909 札幌市北区新琴似9-12-1-1
TEL:011-764-1201 FAX:011-764-0690

図工を通して 子どもがもっと好きになる

評価のABC

文・絵 阿部宏行 



本資料は、一般社団法人教科書協会
「教科書発行者行動規範」に則り、
配布を許可されているものです。

日文の実践事例、教科情報

詳しくはWebへ!

日文

検索



 未来をにう子どもたちへ
日本文教出版

子どもが好きになる評価 図工が好きになる指導



「私は、ピーマンが苦くて嫌い」

「ぼくは、サッカーが好き。友だちと一緒にプレーするのは楽しいよ」

「私はケーキが好き。だってふわふわのクリームが甘くておいしいから」

など、私たちは好きなこと、嫌いなものなどを、何かしらの基準（尺度）を基にして決めています。自分なりの意味や価値を踏まえて判断していますから「評価」といえます。

それでは、私たち先生の目の前にいる子どもたちに対しては、どうでしょう。

そのまま「あの子は〇〇だから好き（嫌い）」と、その基準（尺度）が先生の恣意的なものだとしたら問題です。先生の信頼は損なわれてしまいます。本書でいう「好きになる評価」とは、学習の場において、子どもの思いをくみ取り、その子らしい取り組みを肯定的に捉え「よさ」として認めることで、「子どものことが好きになる」ということです。

ある子どもが私に教えてくれました。

「お父さんが好き、国語かな。本をたくさん読んでいるから」「お母さんが好き、音楽かな。お風呂でも歌っているし」「おじいちゃんが好き、図工かな。いろいろなものつくるから」「おばあちゃんが好き、家庭科かな。料理が得意だから」「だれが一番かって？」「比べられないよ。それぞれ大好きだもの。嫌いなものないよ」

私は、「きっとお父さんもお母さんもおじいちゃんもおばあちゃんも、あなたのことが大好きだね」と伝えました。

そこには「好きになる関わり」があって、「好きになる評価」があります。

教科にはそれぞれの特質に応じた見方・考え方があります。評価規準にも教科の特質があります。それぞれの活動の過程で、子どもの「よさ」を捉え理解する評価です。その上で営まれる指導が、子どもの「伸び」を保障するのです。今、評価が子どものよさや可能性に通じているか、指導につながっているかが問われています。

本書は、特に先生方の向き合い方次第で、「学習評価」が子どもの「よさ」を認め、子どもの「伸び」を保障し見守り励ます指導につながるものとなり、そうした指導が将来生きて働く力へとつながる資質・能力を育成すると考え執筆しました。また、「図工は何をどう評価すればよいか分からない」という声を耳にしますので、評価に関する疑問にお答えするQ&A形式にしました。どうぞ気になるところからご覧ください。子どもも先生も図工が好きになる一助になれば幸いです。



はじめに

第1部 評価のQ&A (教科全般編)

Q1 「評価」はどのように必要ですか。……………	4
Q2 評価が主観によって左右されないか心配です。……………	6
Q3 「おおむね満足できる」状況をどのように判断したらいいですか。……………	8
Q4 C評価は付けられないほうがいいですか。……………	9
Q5 「主体的に学習に取り組む態度」の評価はどのようにするといいですか。……………	10
Q6 「学びに向かう力、人間性等」の個人内評価は何を見取りますか。……………	11
Q7 1回の授業で3観点の全てを評価するのでしょうか。……………	12
Q8 指導要録の作成上の業務を軽減する手立てはありませんか。……………	13
資料 学習評価の基本構造……………	14

第2部 評価のQ&A (図画工作編)

Q9 図画工作の知識って何ですか。……………	16
Q10 「工夫する」ってどういうこと?……………	17
Q11 「発想や構想」「鑑賞」の評価の観点とともに「思考・判断・表現」なのはなぜ?……………	18
Q12 自らの学習を調整しようとする姿はどのように見取ればいいですか。……………	20
コラム1 「生きること」と「学ぶこと」……………	21
Q13 見本と同じような絵にさせるといいですか。……………	22
コラム2 「できるようになる」ということの意味……………	23
Q14 作品の出来栄だけで評価しているかもしれません。……………	24
Q15 上手にかく・つくることばかり重視してしまいます。……………	26
Q16 子どもの作品は評価しなくていいのでしょうか。……………	28
Q17 造形遊びの評価が分かりません。……………	29
Q18 授業で一人一人のよさを見取る評価方法にはどんなものがありますか。……………	30
Q19 信頼性・妥当性のある評価を行うにはどうすればいいですか。……………	32
コラム3 目指す方向を示す授業づくり……………	33
コラム4 情意は学びのエネルギー……………	34

第3部 事例を基に評価を考えよう

1 題材ごとの学習評価の考え方……………	36
2 評価計画から実際の指導へ……………	39
コラム5 自分の成長を自覚する……………	42

第4部 資料編～よりよい評価を行うために～

1 創造性と想像力……………	44
2 評価規準と評価基準……………	46
3 教科ごとの「見方・考え方」と学習評価……………	47
4 「評価の観点及びその趣旨」の趣旨とは?……………	48
5 指導事項と「内容のまとめり」の関係……………	49
6 [共通事項] アについて～知識～……………	50
7 [共通事項] イについて～思考・判断・表現(イメージをもつ)～……………	51
資料 「ココロ・アート」の目標と評価規準の作成について……………	52

2 むすびに……………	55
-------------	----



第1部 評価のQ&A (教科全般編)

Q1 「評価」はどうして必要ですか。

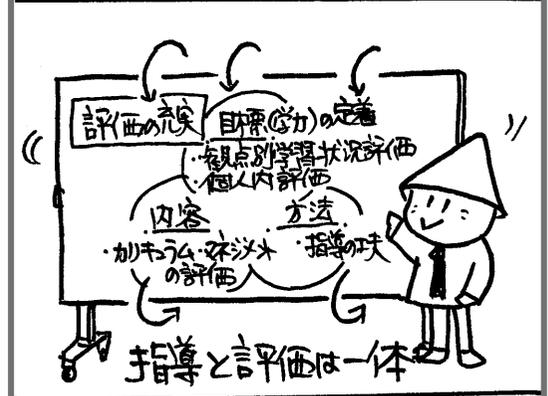
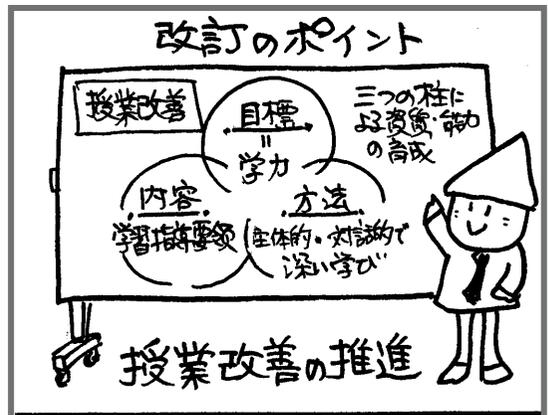
A1 人が人を評価することの意味

学習評価は「人が人を評価するもの」です。学校においては、主に先生が子どもを評価することになります。子どもは対象化された自分自身の評価を基に、よりよい自分を目指して新たな取り組みに向かっています。ですから、学校などで行われる学習評価は、健やかな成長に寄与することにあります。

この学習評価の対象になるのが、三つの柱から導き出された資質・能力といえます。平成29年改訂で「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点にまとめられたことで、学校教育によって目指す「目標(=学力)」、「内容(学習指導要領)」、「方法(主体的・対話的で深い学び)」が明確になりました。「評価」はこれら全てに対応することになります。カリキュラム・マネジメントの観点からも、子どもが「何ができるようになったか(目標)」「何を学んだか(内容)」「どのように学んだか(方法)」を評価し指導につなげ、授業改善を推進していくこととなります。

全国の学校が同じ観点で一人一人の子どもの学習状況を捉えることとなります。観点別学習状況評価は、評価規準を設定したら、全員を評価し記録することになります。個人内評価は、題材などの内容や時間のまとまりの中で捉えた子どものよさや可能性を記録します。どちらも記録したものを学期末や年度末の通知表に記載して保護者に伝えたり、指導要録などに記載して次年度の指導に生かしたりすることが大切です。

人を数値に置き換えることで、客観化されたとして、子どものよさを全て評価できていると考えるには無理があります。学習評価には、限界もあり、先生の指導力や力量によっても違いが表れることも事実です。先生と子どもと、先生と保護者、先生同士での「信頼感」の上に成り立つのが「学習評価」なのです。



A2 学習評価は授業の在り方を映す鏡

私たちがイメージする「評価」には、選抜する・差を付けるなどの意識が残っていて、子どものよさや可能性を認め伸ばす「学習評価」に至っていないところもあります。入試などの選抜では到達すべきラインを超えると選ばれ、超えないと選ばれません。また、総括的な評価が先にあつて、平均値を設定し、それ以上であれば加点とする評価もあります。比率による分布に意識がとらわれている相対的な評価の考えもいまだにあります。特に減点的な評価は、子どものよさや可能性から離れて、子どもに差を付けるものです。

学習評価は、学習集団を基に行われますが、子ども一人一人にスポットライトを当てて評価することが大切です。この評価は、子どものよさや可能性を見取る先生のまなざしです。

評価の見取りは、総括的な評定を前提にして数字に置き換える作業ではありません。子どもが自分の思いの実現に向けた取り組みに対して学習指導を行うことを前提にした「形成的な評価」です。すなわち、多くの子どもにおいて当初期待していた学習が成立していないようであれば、指導の工夫が必要なのか、教育課程上の位置付けの問題なのかなど、授業改善につなげる評価であることが大切なのです。学習評価は、子ども一人一人に当てられますが、先生自身の学習指導に対する評価にもなっています。

校内研修などでは、「子どもの姿」を通して、「授業」を検討することが大切です。

目標と評価はコインの裏表です。目標は資質・能力(学力)の育成を目指すので、評価も育成された資質・能力を測ります。子どもが何を身に付けるかの内容は、学習指導要領に示されています。方法は主体的・対話的で深い学びに向かう授業です。



A1 直感的で質的な評価

評価にもいろいろあります。その一つに筆記テストなどの「量的測定による評価」があります。そのほかに、大まかな範囲で分ける「質的な評価」があり、これは「直感的な判断力」を振り所にしています¹⁾。

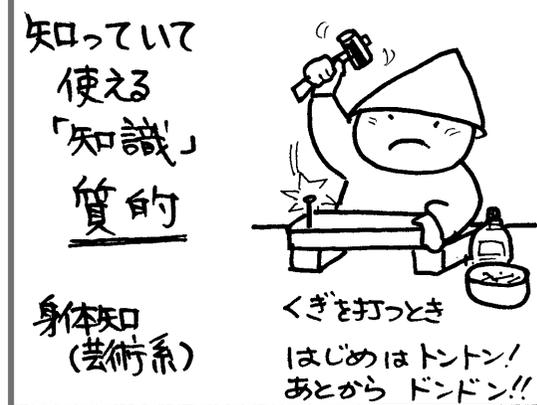
子どもの活動や様子を捉える質的な評価は教育活動の本質的なものです。その質的な評価の精度や信頼性を高めるには子どもへの理解を深めるとともに、先生の指導力の向上が欠かせません。日々の教育活動を基に研修などを通して、先生自身の評価能力を高めることしかありません。

そのためには校内研修などで、教職年数の違いなどを乗り越えて、自分の見方や考え方を出し合い、他者と異なることを認識した上で、指導や評価の改善の方向を見いだすことが大切です。

相互に批判するだけでは評価能力を高める研修にはなりません。他者の意見や見方・考え方を受け止め、自分の見方との違いを鮮明にするなどして「間主観化」することです。つまり、人によって異なる評価があることを認め、多様な視点から大枠の規準をつくっていくのです。信頼し合う環境の中で互いに磨き合うことが、先生としての成長につながります。

ですから、経験を振り所にしながらも「直感的な判断力」が、先生の独りよがりではない「確かな評価」につながる大切になります。そのためには、子どもの行為や様子などから、子どもの思いを類推したり、行動を予測したりして、子どもから学ぶ姿勢で見取る評価と、見守りの指導が大切です。

学習評価に必要なのは「客観性」ではありません。「信頼性と妥当性」²⁾です。評価がどれだけ安定しているかという信頼性と、評価するものを正しく表しているかという妥当性です。つまり、学習評価によって子どもの健やかな心身と、確かな能力が育成されることが重要なのです。



A2 目標を明確にして、評価することを可視化

授業改善の第一歩は教科ごとの「見方・考え方」を活用し、「深い学び」に向かう授業づくりです。

例えば、図画工作では子どもは材料に触れながら感触を味わったり、見付けた形から発想したりして、つくりたいものや実現したいことを構想します。ですから、授業では一人一人が材料に触れる時間や十分な量の材料を確保し、製作時には個人差があるので自分なりのペースでできるように配慮する必要があります。このような材料や環境の設定（指導の工夫）は、先生にとって授業前の大切な指導計画となります。指導の工夫により子どもは意欲を高め、資質・能力の発揮が促されます。その姿を「子どものよさや可能性」と捉えて評価することができます。これが目標に準拠した観点別の評価です。「いいこと考えた！」と、考えたことを実現しようとする姿には「思考力、判断力、表現力等」の発揮を見取ることができます。先行経験を生かして、つくりたいものをつくる行為からは「知識及び技能」の表れを見取ることができます。

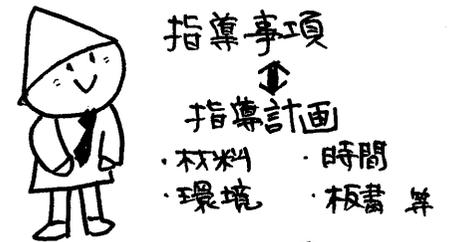
目標を明確にすることで、評価することが明確になります。育成する資質・能力を基に明確にした評価規準によって「何を評価するのか」が可視化されることとなります。これは、どの先生でも、目の前にいる子どもの活動や行為を質的な判断の根拠に則って評価することを意味しています。一人一人の子どもの活動に対して、複数の先生の評価結果が同じになるとは限りません。互いの相違の根拠を検討することで、評価の妥当性や信頼性が図られることとなります¹⁾。このような研修の積み重ねによって、先生の資質・能力が向上し、指導力が高まります。

子どもの資質・能力が育成される「授業改善」は、発揮されるよさや可能性を見取るという「評価改善」につながります。さらに、そのよさや可能性を基に指導することになり「指導改善」につながるのです。

造形的な見方・考方の活用



授業改善に向けて



目標の明確化 = 評価の明確化



子どもの活動や行為を評価する

授業改善



評価改善 = 指導改善

1) 教育改革研究会編『小学校新絶対評価の手引』明治図書出版 2002
2) 東洋『子どもの能力と教育評価 (UP 選書: 198)』東京大学出版 1979
【参考文献】* 田中耕治編『よくわかる教育評価 (やわらかアカデミズム・わかる) シリーズ』ミネルヴァ書房 2005

1) 田中耕治「工学的アプローチと羅生門的アプローチ」『カリキュラム開発の課題: カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』文部省大臣官房調査統計課編。大蔵省印刷局 1975 p7
【参考文献】* 阿部宏行『新・図工のABC』日本文芸出版 2017

Q3 「おおむね満足できる」状況をどのように判断したらいいですか。

A 当たり前にする

ペーパーテストなどの数値的な評価に不向きな、身体を動かして行う体育、音楽や図画工作（美術）などの芸術活動では、実際の様子をそばで見取ることが評価の信頼性を生むことになります。この「観察法」は通常の授業で多くみられる評価方法です。まずは、評価が減点主義ではなく加点主義であることを念頭に置いておきましょう。

「おおむね満足できる」状況（B）は、子どもの発達を踏まえて「しようとして・していることが、当たり前でできている状況」といえます。例えば、掃除のときに、友だちとバケツを持って水をくみにいくとすると、「拭き掃除に必要な水の量」「決められた場所で水をくむ」などを理解した上で、行動することになります。低学年であれば指導もより丁寧に、水の量やこぼしたときの対処の仕方などを教えてから水をくみにいくことになるでしょう。

中学年以降であれば、友だちとの協力や、くんだ水の用途などを理解し、当たり前のこととして遂行することを求めるでしょう。これがBの状況です。さて、水をくみにいった子どもたちが戻ってきません。掃除時間の終了間際に戻ってきた子どもに尋ねると、水くみ場で低学年のこぼした水を拭いていたというのです。それを知って先生はどうするでしょうか。ほめながらも拭き掃除に必要な水がなくて困っていたことを伝えるにとどめるか、そんなときの対処法を考えさせるか。これが指導となります。

子どもは成長とともに様々なことを想像し考え、行動に移す対処法などを能力として育てています。社会で生きて働く力となることを、学校で学んでいます。当たり前のことを、当たり前でできることです。

でも、困っていた1年生を助けた思いやりのある行動も「よさ」として、大切な評価情報として記録します。

Q4 C 評価は付けないほうがいいですか。

A 努力を要する状況をどう支援するかが大切

「おおむね満足できる」状況（B）に至っていない「努力を要する」状況と判断された場合、評価結果としてC評価を記録することになります。

子どもは常にベストの状態では学習に取り組めていくわけではなく、先生の支援が必要な場合があります。Cと判断される子どもがいることは、先生にとって指導を振り返り、題材や場の設定、支援の在り方などに気付かせてくれたと受け止めます。Cを全く付けないという方針で授業に臨むのは、かえって評価の信頼性が損なわれることになります。

問題なのは、Cと捉えた子どもに対して、何もせず、そのまましておくことです。Cの状況にある子どもに寄り添い、共感的な支援を行うことで、Bの状況に高めることができます。その場合はBがその子どもの評価となります。このような指導は、先生への信頼感を高めることにつながります。

ですから、単元や題材での学習の中でのCと判断する子どもの姿をどのように想定しておくかは、授業を進める上で重要なことです。一人一人の特性を考えると、じっくり考えてから行動に移す子どももいます。「困っている」のではなく「考えている」のです。その見極めの上で指導を行う必要があります。「困っている」のであれば、先生としてどんな指導を行うのがよいのかを考えることになります。

技能面でとどまっている子どもに対しては、個別に指導するなどの配慮が必要です。前学年までの経験を生かすことができることを前提に、題材が設定されます。しかし、個人差や定着度合いなどが異なることもあります。「技能に自信がない」ことで、躊躇したり活動を自粛したりすることのないように、用具の扱い方などを、全体および個別に指導することが大切です。技能面での成長が、いろいろな表現の可能性を保障することになります。

A 試行錯誤し自らの学習を調整して学ぼうとする姿

平成の初めの「新しい学力観に立つ教育課程」¹⁾では、興味や関心など意欲に関する「入り口」に論議が費やされました。平成29年改訂学習指導要領の「主体的に学習に取り組む態度」は、幼小中高での卒園や卒業時の「出口」での子どもの姿を示しているといえます。

これは、結果だけを評価すればよいということではありません。関心をもち、意欲的に学習や対象に働きかける過程に一層着目して、先生は指導と評価を常に行う必要があります。

つまり、「主体的に学習に取り組む態度」は、出口でもあり、次への入り口でもあるということです。「できるようになった」ということは、「できなかったこと」があったということです。ですから、「できるようになること」は、「次の何かに対して準備ができるようになった」というスタートになります。

「主体的に学習に取り組む態度」の観点は、学習に対する粘り強さや積極性といった子どもの取り組みのみを承認・肯定するものではありません。その取り組みが学習改善に向かって行われているかを含めて評価する必要があります。これまでの「関心・意欲・態度」での学習に対する意欲的な取り組みを見取ることに加えて、さらによりよく学ぼうとして自分を律して次の方向を見定めることを求めています。

これらの評価は、一つの授業の一度きりの振り返りで対象化されるものではありません。「時間や内容のまとめ」の中で、継続的にはほかの資質・能力との関連で見取る必要があります。また、学習カードなどを「成長の履歴」として、長期における自らの振り返りとして活用したり、先生が評価情報を取り入れたりすることも大切です。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、振り返りの時間などで自省し、次の目標や取り組み方に踏み込んでいる状況を見取ることです。



主体的に学習に取り組む態度



次へのステップに向う

自らの学習を調整しようとする姿



②よりよく学ぼうとする 2段階の意欲的側面
①粘り強い取組

A 一人一人の子どものよさを見取り伝える

人間は本来、学ぶ能力をもっています。特に幼児期は「遊び」の中で「学び」を得ています。小学校教育から「教科」という枠組みができ、教科を学ぶことが「教育」のように感じてしまいます。しかし、学校帰りの通学路で友だちのよさに触れて、その後の人生の糧となるなど、学校以外のあらゆるところが「学びの場」であることを忘れてはいけません。

学びなくして成長も発達もありません。生きることと学ぶことは同じであり、生まれたときから始まっているのです。その上で、教科で育成される能力の基盤である「非認知的能力」といわれる粘り強さや協調性などにも、目を向ける必要があります。

学習指導要領の三つの柱の「学びに向かう力、人間性等」から導き出された「主体的に学習に取り組む態度」を支える能力はどのようなものでしょう。

- 自発性 主体性 積極性 粘り強さ 持続性
- 注意集中 創意工夫 独創性 熟慮傾向
- 課題意識 好奇心 探索行動 素直さ
- 誠実さ 協調性 思いやり 愛他的行動
- 優しさ 独立心 責任感

上記の例は、子どもの生活や学習場面で感じ取ることができる「そのらしさ」の表れともいえます。これらは均一ではなく、個人内に存在し、これまでの人生で育まれた個性といえます。これら性質まで含めたものを、並列に「能力」として列挙することに異議のある方もいるかと思います。

しかし、子どものよさを丸ごと捉えるという視点に立って、目に見えない能力（非認知的な能力）を、子ども理解の指針として捉えたら、これまで見えなかった「子どものよさ」を見いだすことができるのではないのでしょうか。

今、目の前の子どものよさを見取ることができるのは、あなた（先生）なのです。

「態度」の評価



質的な評価へ



学びに向かう力、人間性等



主体的に学習に取り組む態度

子どもを丸ごと捉える



— 個人にあるよさ —

【参考文献】 *大田典, 中村桂子『百歳の遺言: いのちから「教育」を考える』藤原書店 2018
*北海道教育大学附属札幌小学校教育研究会『評価のススメ: 新しい学力観にもとづく評価』1992

1) 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開: 小学校 教育課程一般指導資料』東洋館出版社 1993

A 子どものよさや可能性を見取る評価

学習指導要領解説「第1章 総説」には、改訂の経緯および基本方針がどの教科も同じ内容で書かれています。そこでは、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」で単元や題材などの内容や時間のまとまりを見通して、資質・能力の育成を図るよう授業改善を進めることが示された、と述べられています。

さらに、1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材などの内容や時間のまとまりの中で学習を振り返る場面を設定するなどの指導の工夫を示しています。

評価も同様に、授業ごとに全ての評価項目を見取ることを計画しても、真に子どもの姿を評価せずに「評価のための評価」になるおそれがあります。

題材の指導時間の中で、資質・能力が確実に発揮される場面で評価規準を基に見取る必要があります。ただし、図画工作の学習指導要領の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い2(4)」には、「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」とあり、そこで「自分のよさや可能性を見いだす」とあります。全過程の中で見いだした「よさや可能性」は、個人内評価として記録したり、「態度」としたり、次の題材で指導に生かすなどの工夫が大切です。

特に「態度」の評価は、題材を超えて見いだすものと考え、挙手の回数や忘れ物の数などで決めることのないよう注意が必要です。

そのため、活動を伴う学習では、ポートフォリオなど記録を蓄積し成長を見直す機会を設けたり、ビデオ録画など評価方法を工夫したりして評価することが大切です。

意欲などの積極性のほかに責任感や粘り強さなど非認知的な能力を見いだすとともに、自覚などを基に次への取り組みの方向性にまで幅を広げて評価することが大切です。



A 勤務実態を踏まえ簡素化の方向へ

学習評価については、それを基に指導を見直し、子どもの学習改善につなげることを第一とする一方で、先生の業務軽減を図る取り組みも必要です。

◆指導要録（各学校の設置者が様式を定める）

これまで指導要録は、「1年間の学習指導の過程や成果などを要約して記録するものなので、その様式や記載方法を学校と保護者との連絡に用いるいわゆる通信簿などにそのまま転用することは必ずしも適切ではありません」¹⁾としてきました。

今後は先生の勤務実態を踏まえ、指導要録のうち「指導に関する記録」については簡素化を図ることになります。例えば、「総合所見及び指導上参考となる諸事項」など文章記述により記載される事項は、子ども自身や保護者に適切に伝えられることで初めて子どもの学習の改善に生かされますが、要点を簡潔書きにするなど必要最小限のものとなるようにします。日常の指導の場面でフィードバックしたり、保護者との面談などを通じて情報を共有したりして充実させることが大切です。指導要録は、1年間の成長の記録として記載され、「評価を活用する指導者」がそれらの評価や情報を基に、指導の在り方や方法の充実に資するものとしてあります。

◆通知表（通信簿）（各学校が独自に作成する）

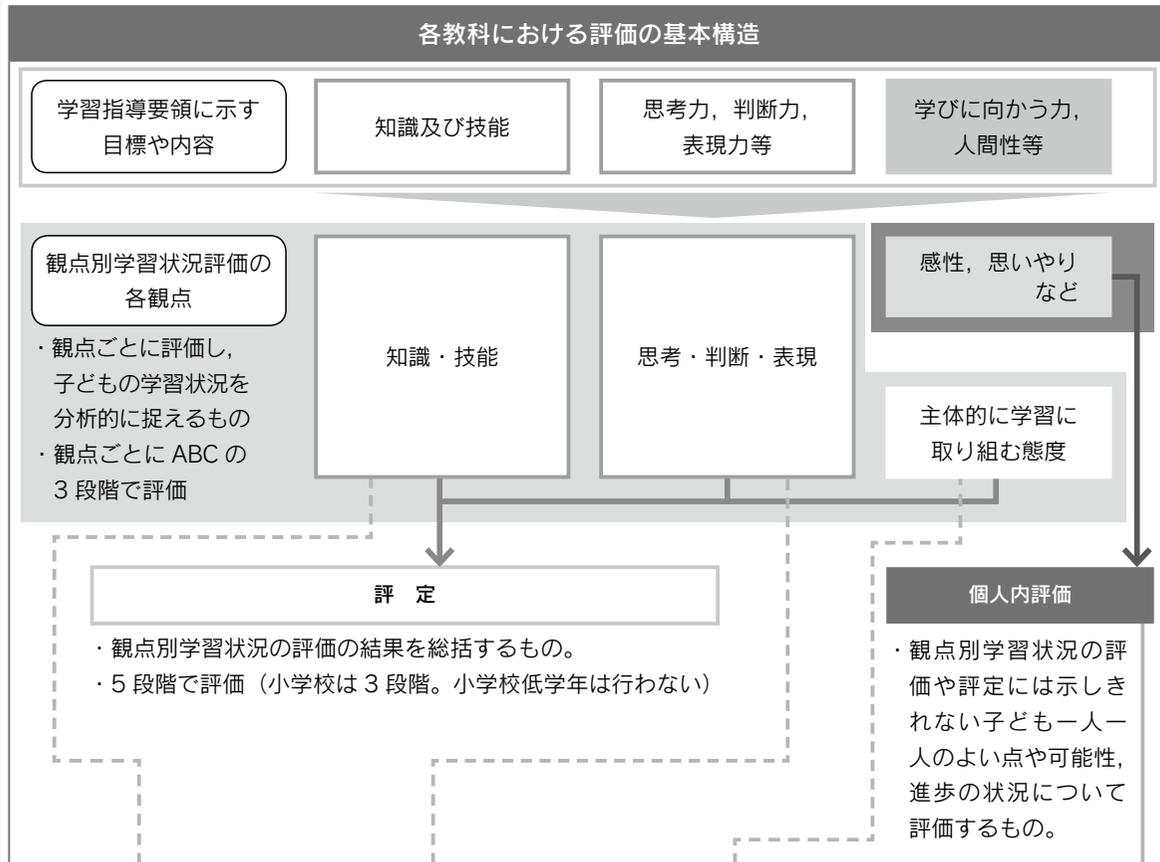
指導要録の「指導に関する記録」に記載する事項の全てを満たす通知表を作成するような場合には、指導要録と通知表の様式を共通のものにすることが可能です。通知表は、子どもや保護者への「先生からの手紙」です。子どもは自分のよさや可能性を知り、保護者は学校での様子や学習における傾向性や持ち味を知ることになります。いずれにしても、子どもの成長の記録であるとともに、子どものよさや可能性を共有し、指導に生かすものです。

それぞれの存在の意味や機能を踏まえ、子ども一人一人の指導に還元できることが重要です。



学習評価の基本構造

平成29年の学習指導要領の改訂で、目標および内容が資質・能力の三つの柱で再整理されたことを踏まえ、各教科における観点別学習状況の評価については、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点にまとめられています。



各教科等における学習の過程を通じた知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに、それらを既有的知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で、ほかの学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり、技能を習得したりしているかを評価します。

各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力、判断力、表現力等を身に付けているかどうかを評価します。

知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意味的な側面を評価します。

個人内評価の対象となるものについては、子どもが学習したことの意義や価値を実感できるように、日々の教育活動等の中で子どもに伝えることが重要です。特に、「学びに向かう力、人間性等」のうち「感性や思いやり」など子ども一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し子どもに伝えることが大切です。

（出典）文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター「学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編」を基に筆者作成



第2部 評価のQ&A (図画工作編)

Q9 図画工作の知識って何ですか。

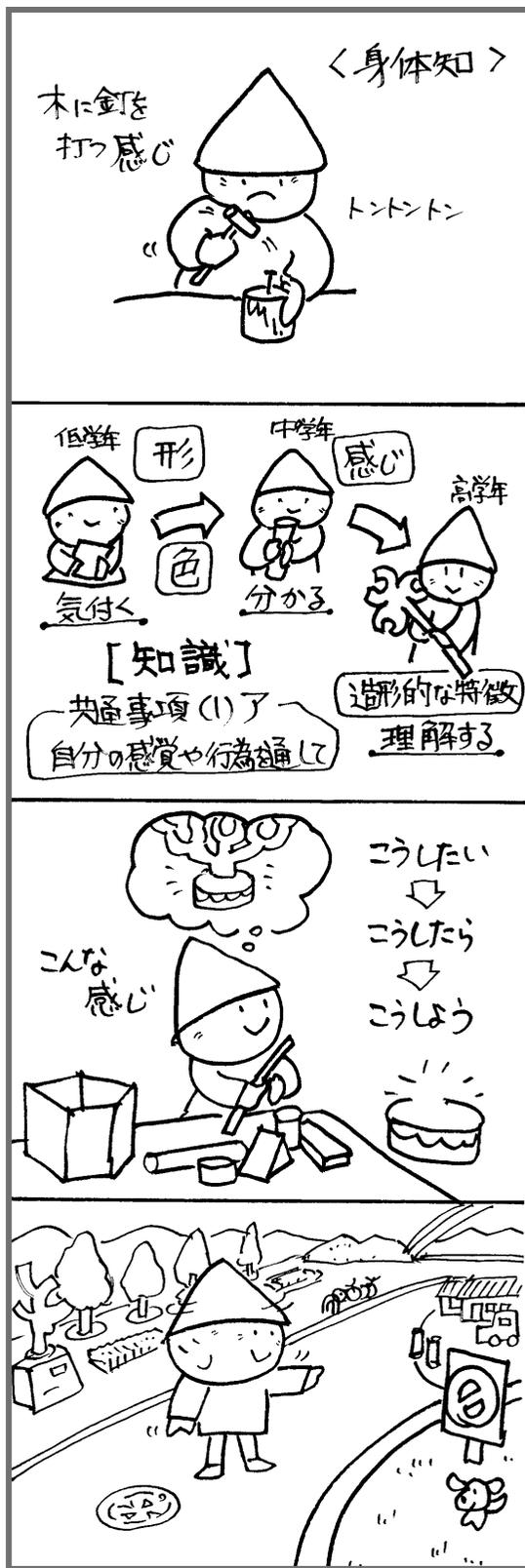
A 形や色の名前を知っているだけではダメ

図画工作で目指す「知識」は、「身体知」というような「身に付く知識」です。木を切ったり削ったりすることで得られる手触りなどの「材料を触った感じ」が知識に含まれますが、用具に関するものは「知識」に含まれません。つまり、用具の名前、形や色の名前を暗記したり、それをペーパーテストで測ったりすることに終始するものではありません。

低学年では「形や色にはいろいろある」ことの理解を「気付く」という文言で表しています。単に「赤、青」などの呼称を覚えるではありません。表現や鑑賞の活動を通して形や色の違いを捉えながら「形や色の概念の基礎」を形成することを指しています。中学年では形や色から派生する「感じ」もあること、これらの上で高学年では「造形的な特徴」として捉え表現に生かしたり、鑑賞するときの手がかりにしたりする「造形的な視点」をもつことなのです。例えば、子どもがいろいろな形の特徴を理解したあとに、柔らかさや優しい感じを表すときに、丸や曲線で構成してみようとしたら、前の活動での学びが汎用性のある知識になったといえます。これらは、何度も試行や失敗を重ねて得られるものです。一つの題材で全てが完結すると考えず、題材間の関連を深めることが大切です。

あることを認める「認知」から、「理解する」という過程を経て形や色の概念が形成されます。その概念は成長に伴う経験によってさらに更新され、新たな形や色の概念となるのです。それは、自分の生活や社会と豊かに関わる資質・能力となるので図画工作で学ぶ意義があるのです。

【共通事項】(1)アに「自分の感覚や行為を通して、形や色などに気付くこと」(低学年)とあるように、子ども自身が自分の感覚や行為を通して獲得するものです。知識は、間接的な疑似体験ではなく、直接材料に触れたり、工夫したりすることで得られるのです。



Q10 「工夫する」ってどういうこと?

A 造形的な活動で繰り返し広げられる技能

子どもは「いいこと考えた!」と、砂山を崩したり、また、盛り上げたりしながら、自分の考えたことを実現しようとします。これは、考え抜いた末に生み出されるというより、「ひらめき」のような閃光が走ったときのイメージのことです。このひらめきを「発想」と呼びます。一方、ひらめきをどのように実現しようかと階段を一步一步の登るような集中的な思考を「構想」といいます。私たちは、これら一連の行為を「工夫する」という言葉で表すことができます。

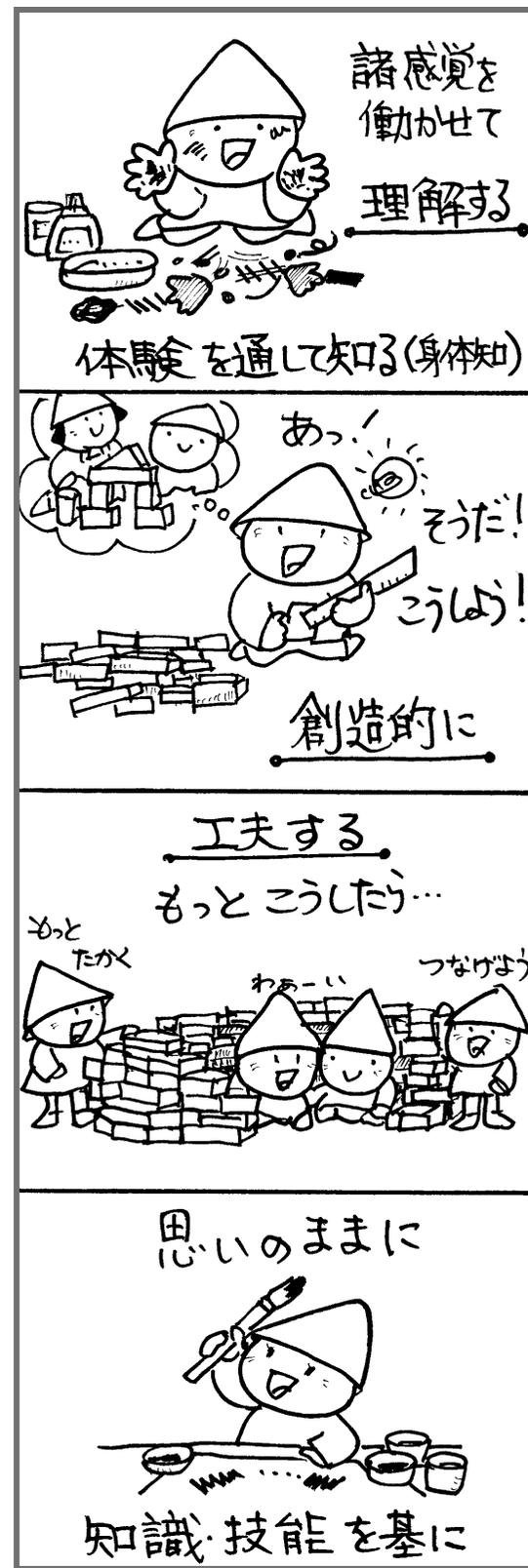
「工夫」は、日々様々なところで見られます。しかし、受け身で言われたことだけの活動には見られません。自分から進んで、粘り強く取り組んだり、話し合ったり、試したりすることで工夫が生まれます。また、集中して考える時間の中で様々な要素を組み合わせたりしながら、新たなイメージをつくりだしたりします。ですから、造形的な活動の中では「工夫する」という「創造的な行為」が繰り返されているのです。

子どもの「思いのままに」つくったり表したりする主体的に工夫する姿は、技能の表れといえるでしょう。

図画工作では、「工夫する」という創造的な行為を「表し方を工夫する」や「積み方を工夫する」、「組合せ方を工夫する」など、「仕方」と併せて技能として扱っています。また、学習指導要領の目標(1)や学年の目標の「技能」では、造形遊びで「創造的につくったり」(つくる)を使い、絵や立体、工作で「創造的に表したり」(表す)を使っています。

「もっと、こつちを高くしようよ」「先生見て!ここね。こうすると飛び出すんだよ」など、教室には子どもの創造的な言葉やつぶやきが響いています。

「工夫する」には失敗も許容されるという前提があります。図画工作は失敗から新たな考えや方法が生まれることを尊重する教科です。



Q11 「発想や構想」「鑑賞」の評価の観点がともに「思考・判断・表現」なのは何ぞ？

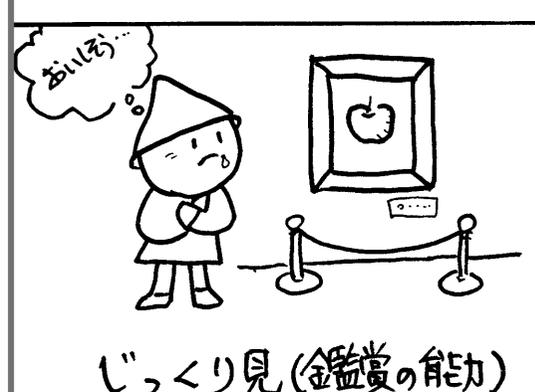
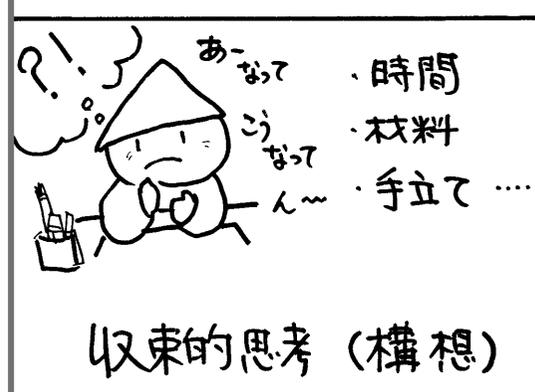
A1 鑑賞は考えるための情報収集

表現の活動のときには、友だちの作品を見て、自分の作品に生かせることがあれば、取り入れることもできます。多くの場合は、そのときだけの情報にとどまる「ちょい見」の情報収集の鑑賞の活動といえます。材料を探しに材料置き場に行く間に友だちの作品を見たり、材料を手にして触ったりして、自らの情報として取り込みます。そして、「いいこと考えた！」という発想のヒントになります。一方、自他の作品などを鑑賞することを中心とした「鑑賞の学習」もあります。「じっくり見」とでもいうような見方です。どちらの鑑賞も「思考・判断・表現」で評価することになります。

収束的な思考は、問題を解決するために一つの答えを求め、解答者の思考を導いていくもので、構想する力に関わります。これまでの我が国の学校教育は、この収束的な思考に重点を置いていたといえます。一方、拡散的な思考は、あらかじめ解決の仕方が分からないような状況でも疑問を投げつつ、出口を見付けたりつくりあげたりする発想する力につながります。拡散的な思考では、答えは一つとは限りません。それまでにない答えが生まれることがあります。図画工作は既存の常識を打ち破る拡散的な思考を発揮できる教科といえます。

創造性には収束的な思考と拡散的な思考の両輪が必要です。これからも、「時間・空間・常識・失敗」を超える創造性の育成は、ますます重要になります。新しい意味や価値あるものをつくりだす能力や、それらを支える創造的人格(態度)を育成することです。

創造性の育成は、ペーパーテストで分析的に捉え育成するものではありません¹⁾。今自分にある知識や技能を用いて、新たな課題に対して、自分の外にある知識などを情報として組み合わせたり、想像力などを働かせたりすることで育成されるのです。



表現」なのは何ぞ？

A2 創造性の源である「発想や構想」の育成

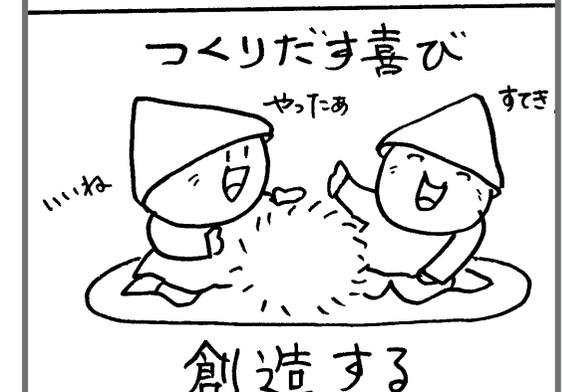
我が国は明治以降、勤勉な国民性もあり、欧米の文化から先進的な知識や技能を吸収し、発展してきました。裏を返せば、独自の発想を生かすという機運を退け、真似をすることを是とした思考が育ったともいえます。しかし、そうした中でも、独創的な発想で平凡化を打ち破る人々も登場しました。

私たちの未来は、予測不能な時代になるうとしています。これまでの常識では通用しないこともあるでしょう。「答えは一つではない」「答えは自分たちでつくる」など、これからの子どもたちには、主体的に考えること、互いに学び合い高めること、そして創造的な態度を養うことが求められます。

恩田彰は、創造性について「ある目的達成または新しい場面の問題解決に適したアイデアや新しいイメージを生み出し、あるいは社会的・文化的に、または個人的に新しい価値あるものを作り出す能力、およびそれを基礎づける人格特性(性格特性)である¹⁾とし、だれもがもつ能力であるとともに態度でもあるといえます。

図画工作・美術において、創造的な思考力(発想や構想)は「拡散的な思考力」と「収束的な思考力」の往還によって深まる能力といえます。子どもの「いいこと考えた!」は、だれもが気付かなかった「発想」であつたり、失敗の過程から実現に向けて具体的な考えを積み上げていく「構想」につながったりするのです。

今回の、図画工作の「教科の目標」の改訂の要点では、育成を目指す資質・能力の三つの柱のそれぞれに「創造」が位置付けています。これは、教育基本法にある「豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」とあることと関係しています。「創造」は目指す人間育成の重点として、戦後から現在にも、こうして引き継がれているのです。



1) 東洋『子どもの能力と教育評価(UP 選書:198)』東京大学出版 1979
【参考文献】*佐藤公治『保育の中の発達(幼児教育 知の探究5)』明文書林 2008

1) 恩田彰『独創的な子どもの人格特性』講座・入門 子どもの心理学2(子どもの知能と創造性) 伊藤隆二、坂野登編、日本文化科学社 1987
【参考文献】*茅野健『知的生き方文庫 創造性』三笠書房 1973
*中山正和『創造性の自己発見:「ひらめき」の構造をさぐる(ブルーバックス)』講談社 1979

Q12 自らの学習を調整しようとする姿はどのように見取ればいいですか。

A 自分の活動を省みる時間と場を設定

私たちは、就職や入試などの大きな節目もあれば、今夜の夕食は何を食べようかなど、実に多くの判断を行い実行して生きています。

特に失敗したときなどは、「もうしない。そのためには……」など、自分の行いを省みて原因を探ったり、対処法を考えたりします。自分のことを省みて次なる動き出しを決めて行動するときに表示するのが「もう一人の自分」です。「あのとき、失敗したでしょ。事前の準備をしっかりとっていたら……」と、「もう一人の自分」が厳しく叱ります。もちろん、肯定的に「もう一人の自分」が「よくやったね」と自分をほめてあげることもあるでしょう。

これらには、自分の行いを省みる時間と場が必要です。そこで自分を対象化する営みとともに、よりよい方向を目指そうとする意識が生まれます。

図画工作の学習指導要領解説では、「活動や作品をつくりだすことは、自分にとっての意味や価値をつくりだすことであり、同時に、自分自身をもつくりだしていること¹⁾」としています。これを自覚するためには授業の終わりや作品の完成後に「自身を省みる」ことが考えられます。しかし、これが「感想を書く」などの単なる振り返りだと、形式的なものに終始することになります。発達の段階によって異なりますが、低学年や中学年であれば授業後に動画で活動を振り返ることもできるでしょう。高学年では複数の題材を通して、自身を振り返ることもできます。

例えば、自分自身の取り組みを肯定的に捉え、「自分に賞状を与えたら」と提案して、「アイデアがよかったで賞」「最後までコツコツ努力したで賞」など与えることもできます。評価は還元されてより意味をもつものと考え、子どものよさが還元される方法を工夫することが大切です。

学習評価は、人が人を評価し、その評価によって、一層成長することで意味をもつのです。



コラム1 「生きること」と「学ぶこと」

生命科学に造詣の深い中村桂子は、チンパンジーなどは勉強するが、教えることはしないとし、人間だけが「教える」動物であるといいます。「教育はまさに人間らしい行為¹⁾」なのです。本来、子どもは、生きものとしての学ぶ能力を備えています。

どんな生きものも「学ぶ」ところから始まるのです。「生きること」と「学ぶこと」は重なり合っているのです。相手の気持ちが分かるようになるなどの人間らしい能力は、「学び」の成果といえます。発達や成長が先にあって「学び」があるわけではありません。「学び」があって発達や成長が促されるのです。

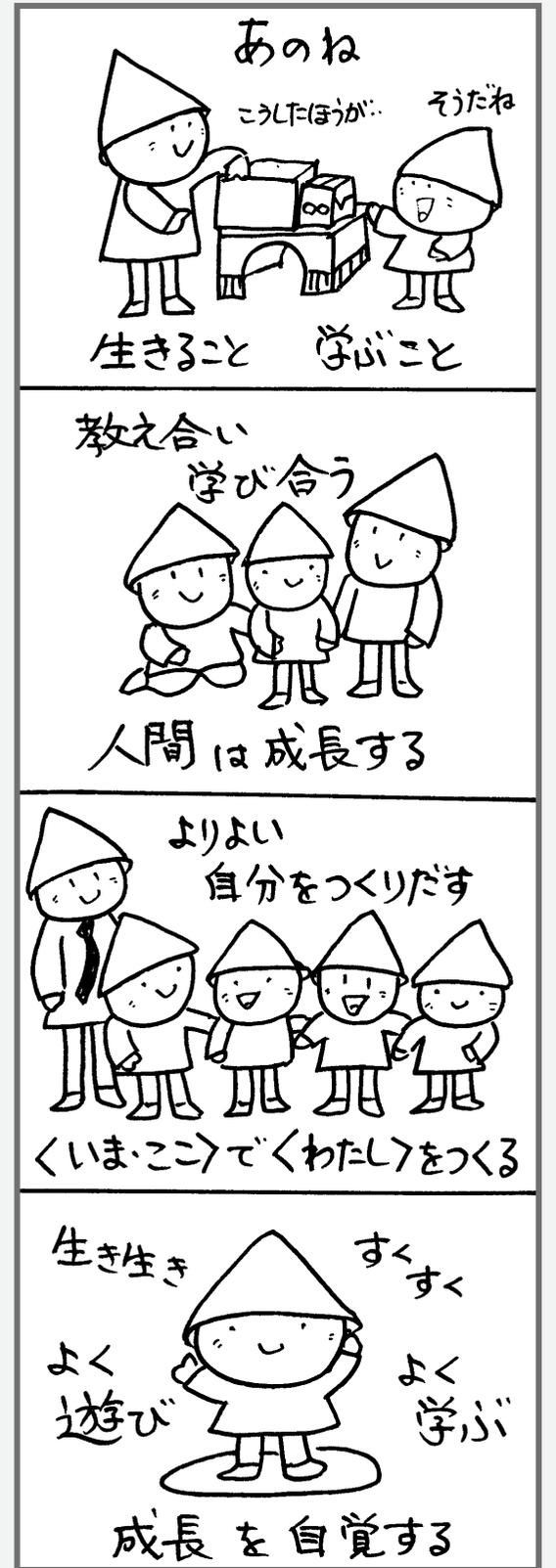
途切れることのない「生きる生命活動」としての「学び」によって、自己をつくりあげ、自己の個性を可能にしているのです。私たちが何気なく使っている言葉にも、生きることと、学ぶことの営みがあります。「人間は成長します。人間は成長する動物です」はどうでしょうか。一方、「人間は発達します。人間は発達する動物です」はどうでしょう。

「発達」という考え方には、科学的・分析的に階段をつくるような体系化する働きがあります。ですから、無目的ではなく、多くの人々が共有化しながら合理的に進める響きがあります。

「発達に合わせて」、「発達を促すために」などは、学校教育の場面でも多く実践されています。しかし、「発達させるために」となると、教育の姿は一変します。それは、学習者の意志や主体性を無視する指導になります。

学校は、制度上、教える者と教えられる者に分かれる「強制するシステム」であることを認識しておくことです。親や先生は、子どもの成長の支援者として立ち居振る舞うことが重要なのです。

「人間は成長します」。学ぶことを通して成長するのです。<いま、ここ>での学びが生きることであり成長への営みなのです。



1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編」日本文教出版 2018

1) 大田豊、中村桂子「百歳の遺言：いのちから「教育」を考える」藤原書店 2018

Q13 見本と同じような絵にさせるといいですか。

A 自己ベストを目指せ

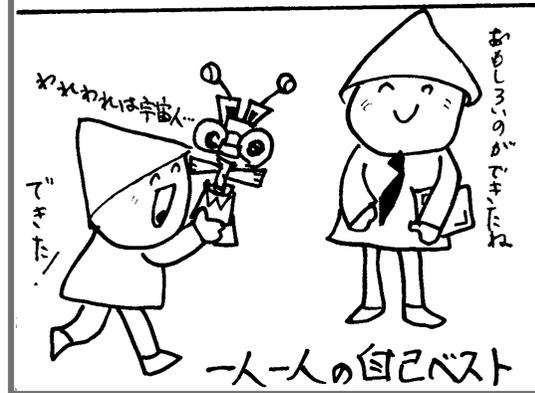
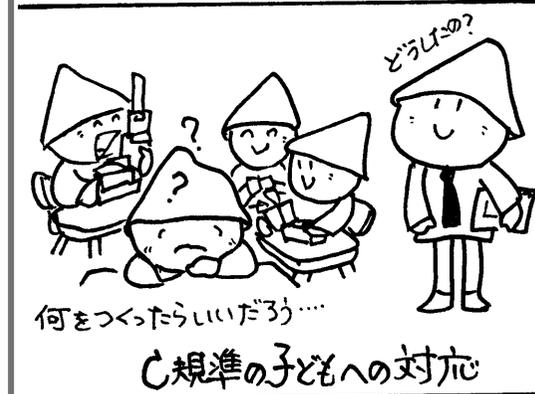
学習評価は、学級集団を「みんなの一步」で、同一にさせたものを測ることはありません。子ども一人一人の特性（体格や身体特性なども含めて）が異なる前提で教育は営まれます。例えば、同一年齢で「走高跳全員1m突破」を目指しても、身長も身体能力もこれまでの経験も異なるので難しいのです。この標準記録の突破を競い合わせる練習を課すようであれば、「学習」でなくなってしまう。

一方、それぞれの目標値を設定し、それに向けて練習し、その結果の「伸び」を自己ベストとしたら、子どもは目標と実行、そして成長の喜びを得ることができ、自信をもつことができます。伸びを数値にして見えることのよさも、ここにあります。

図画工作・美術ではどうでしょう。例えば、評価基準で「面白い」「美しい」などを用いても、同一のものを求めてはいません。数値で測ることも、すぐに創造的な技能が見える形になるのも難しいことです。何より「できたか・できなかったか」という結果にとられることで、製作過程での子どものよさや可能性を見失うことになります。

一人一人が題材の内容や時間のまとまりの中で、資質・能力を伸ばしていくことが重要です。

製作過程での「おおむね満足できる」状況(B)を基にして、子どもたち一人一人を見つめます。その学習状況が、Bにまで至っていない「努力を要する」状況(C)であったとしたら、それぞれに適応した指導の工夫が行われる必要があります。技能面に不安があれば、用具の使い方を個別に指導することもできます。ほかの材料を準備して使うこともできます。ほかの友だちとつくりつつある作品を鑑賞し合うなどの方策を講じることができます。評価と指導は一体であり、評価は指導に生かされることが重要なのです。



コラム2 「できるようになる」ということの意味

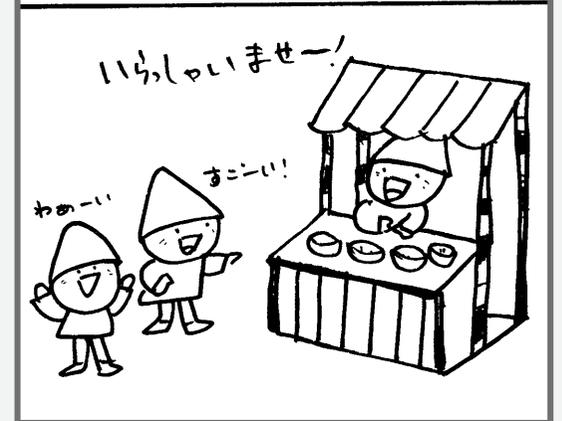
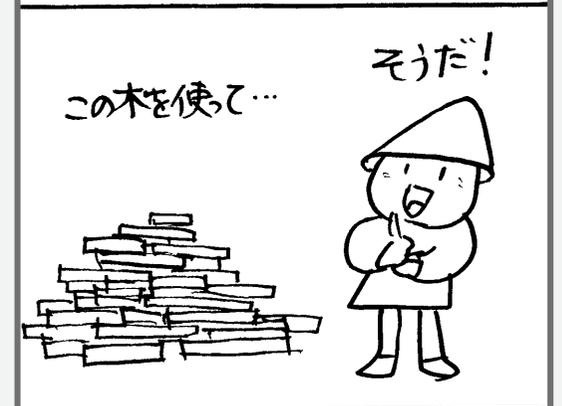
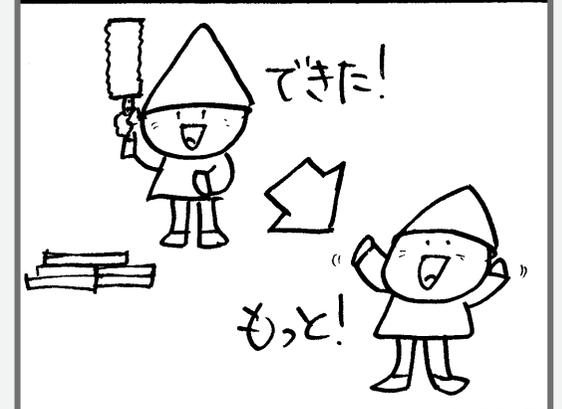
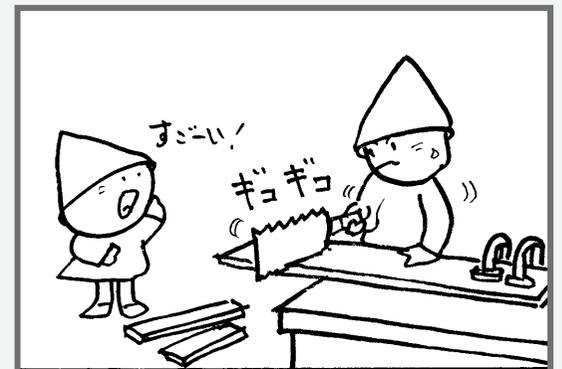
「できるようになりたい」という思いを胸に、努力の末に「できるようになった」とき、達成した充実感でいっぱいになります。それは次に向かう「こうしたらもっと」という「態度」が身に付いた状態を意味します。

図画工作でも「できるようになった」ことで、次にも挑戦したいという意欲的な態度を獲得することになります。例えば、のこぎりで木を切ることができるように、次は切った木を組み合わせて作品をつくりたいと願うようになります。しかし、この「態度」は一人で形成されるものではありません。周囲との関係で築かれるのです。なりたい人への憧れや習いたいという気持ちから獲得されることが多くあります。

実際には、失敗があり、失敗を繰り返して、粘り強く取り組んで実現することが多いものです。そこでは集中力や克服する力などが必要になります。そのとき「振り返り」を通して、反省とともに次への方向性を見出すことが生まれます。図画工作では「つくりだす喜びを味わう」とされ、喜びに浸るとともに、「つくりだす」という主体的で創造的な姿勢を示しています。

そのためには感性や想像力を働かせて、自分なりの意味や価値をつくりだすことを大切にされた造形活動が保障されていることが重要です。学校では、先生が学習として支え、担っています。子どもに寄り添うとともに、先生自身の主体的で創造的な授業づくりが期待されています。

「子どもを主体的にさせる」「子どもを主体的にする」「子どもが主体的になる」としたとき、「子どもが」となればいいのです。そのためには、どのような立ち位置から始めるかが大切です。先生や保護者は「主体的になるようにする」といえます。そこには「待つ」という営みも必要です。「待たずに待つ」「待っていることも忘れて待つ」というように身を無防備にさらしても安心して自立できる環境があることが大切です。子ども自身が考え、判断して、行動することを支える環境を整えている先生や保護者がいる姿が心に浮かびます。



【参考文献】 * 下山晴彦編『よくわかる臨床心理学（やわらかアカデミズム・わかる）シリーズ』ミネルヴァ書房 2009
* 中澤潤編『よくわかる教育心理学（やわらかアカデミズム・わかる）シリーズ』ミネルヴァ書房 2008
* 鷲田清一『「待つ」ということ（角川選書：396）』角川学芸出版 2006

Q14 作品の出来栄えだけで評価しているかもしれません。

A1 目標と評価は表裏の関係

図画工作では、作品の出来栄えによる「ランク付け」をやめ、活動の中で子どものよさや可能性を評価することにしました。

例えば、身近にある材料を使って、並べたりつなげたりする行為から、子どもの思いやよさを見取る評価です。見取った評価を基に指導へとつなぐことで「指導と評価」が一体的に行われることになります。

題材における目標を達成するための指導事項は、子どもにとっては「学習のめあて」です。それは子ども自身の「評価の尺度（ものさし）」になります。例えば、「いろいろな材料を組み合わせる工夫をする」という技能に関する指導事項であれば、それが子どもの「学習のめあて」になります。題材を通して、自分なりに材料を組み合わせる工夫することが、どの程度できたかという自己評価になります。

先生は「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の観点ごとに評価規準を作成して分析的に測るようになります。

実際の評価に当たっては、製作時間には個人差があり、ペーパーテストのように一律に同時刻で終わりにするような測定の仕方は、図画工作に不向きです。測定を公正・公平に行うことは大切ですが、学習評価として「よさ」を認めるという観点からは、幅のある測定であることです。休み時間にもかき加えたいなどの意欲も考慮して評価することが必要です。

学習場面で見取った子どもの「よさ」で観点別の評価に加えられない場合は、指導手帳などに特記することが大切です。通知表や指導要録の「総合所見及び指導上参考となる諸事項」に記入することができます。また、保護者との面談などで評価情報として共有することもできます。

子どものよさを当人だけでなく、子どもを育てる環境にある人たちと「共有」することが、子どもの健やかな成長につながるのです。



A2 作品の読み取りから行為の見取りへ

子どもは、「つくり・つくりかえ・つくる」という過程を通して、自分の資質・能力を発揮しています。作品に残された形や色は、その過程で生まれた「記録」です。結果として残った作品の記録だけから、子どもの資質・能力を見取るのは、難しいものです。もちろん、子どもの思いを、子どもの目線で、初めにかき始めたところや、こだわって最後まで熱心にかいていたところなど、推測して評価することは可能です。しかし、**作品ではなく、子どもと教室で同じ地平に立つ先生だからこそできることがあります。**それは製作中の子どもの表情や仕草などを、その場において感じ取ることです。これは作品コンクールで絵を審査する人には得られない世界です。

「行為」という言葉が、図画工作の学習指導要領に位置付けました。自分の感性や感覚を働かせて、かく、つくる、並べる、切る、貼るなどです。これらの行為は、身体に備わっている知識を基に、技能を伴いながら表れる「行為知」と呼ぶことのできるものです。

子どもが表現する場に降りてみると。ほらっ！「ここにジェットコースターをつかって、みんなで乗れるようにしたいなあ」「いいね！」「じゃ、こっちは切符を渡すところにしてしよう」など、これまでの経験や見聞きしたことを基に、楽しい乗り物や街をつくらうと、発想や構想を伝えて、賛同を得て実現へと動き出します。そして、友だちとの交流を通して互いの行為知が結び付き、新たな知識につながるのです。

子どもの身近なところで図画工作の学びが育まれ、そこで子どものよさや可能性が発揮されているのです。このよさや可能性¹⁾を見取る先生のまなざしが大切なのです。そこには、「よさ」という現状だけでなく、「可能性」という「よさへつながる芽」も含んでいます。可能性に向ける先生目（まなざし）が指導の手がかりとなるのです。



【参考文献】* 教育改革研究会編『小学校新絶対評価の手引』明治図書出版 2002

* この冊子では、子どもの取り組みの様子など、行為を評価する場合は「見取る」とし、作品や作品に付随する文章などから評価する場合は「読み取る」としています。
1) 文部省「新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開：小学校教育課程一般指導資料」東洋館出版社 1993

Q15 上手にかく・つくることばかり重視してしまいます。

A1 好きこそものの上手なれ

「好きこそものの上手なれ」というとおり、好きなことには夢中になって取り組むと同時に、技能も熟達するといえるでしょう。まずは、「嫌い」とどまっている子どもたちを「嫌いから苦手へ」「苦手だけ少し好きに」と移行できるように、題材や指導を工夫します。技能のこと、心理的なことなど様々な要因から嫌いや苦手が生まれます。嫌いは、食わず嫌いも含めて入り口です。苦手は、入り口には入ったがどうしてよいか分からない状態です。どちらにも個別の指導や支援が必要です。そもそも図画工作・美術は、「絵がかける」ことを教科の目的としていません。大人の受け取り方が「かけるか・かけないか」になっていることに問題があります。多くの大人が「絵をかくことが嫌い・苦手」で、「だから図画工作・美術が嫌い」と結び付けて考えると問題の所在なのです。

図画工作・美術は造形活動を通して、自分なりの意味や価値をつくりだすことで生活や社会とつながっていることを感得する場といえます。「何とか解決したい」「もっと上達したい」など意欲や意志の働きによって、人は動き出せるのです。子どもに寄り添い、その機会を与えることや、励ましなどが、「好きになる指導」のスタートになるといえるでしょう。

ほめられることに不快感をもつ人はいません。「嫌い」は、自らの表現に対する他者の言動で不快感をもったり、他者との比較で劣等感を抱いたりすることから生まれます。好きになるには、自分なりの表現方法を認め合える学習が大切です。

芸術家と呼ばれる人たちは、それなりの努力と時間を費やした作品を世に出し評価されるのですが、図画工作は芸術家を育成する教科ではありません。生涯学習としての「楽しむ美術」を身に付けることで、心も豊かになると考えてみると、気持ちも楽になります。



A2 深い学びを実現する授業づくり

従来は「作品」による評価を優先してきた時代がありました。今、先生に求められているのは、子どもの主体的な活動となるように支援する「指導の工夫」とともに「活動や行為にみる子どものよさや可能性を見取る評価」¹⁾です。そのためには育成する資質・能力を明確にした「指導事項」を設定するとともに、対話的に学ぶ環境の設定や、材料・用具の準備など「指導の工夫」に配慮した授業づくりが大切です。評価方法は、表現や鑑賞をしている子どもの仕草やつぶやきなどを観察によって見取ったり、活動を画像に残したりするなどして、複数の評価情報を得た上で判断することが重要です。

① 子どもの姿や声から資質・能力を見取る

子どもの活動中の姿から、資質・能力を見取ること、作品からだけでは読み取ることはできない本来の子どもの姿を発見できます。その上で、子どもの資質・能力の発揮という視点で自分の授業を見直してみましょう。子どもは、手や体全体の感覚を働かせて、自分の思いを実現する過程で、つくりだす喜びを味わっています。そこで子どもの資質・能力が育成されているのです。観察や映像、対話、文章など様々な評価方法を基に、資質・能力を見取ったり読み取ったりすることが大切です。

② 育ててほしい子どもの姿をイメージする

図画工作では、子どもはつくりだす過程で「失敗した」と感じる場合があります。「なぜうまくいかないのかな」「もっとこうしよう」など、疑問や試しの活動を誘発することがあります。製作中に起こり得る失敗は、次への意欲や粘り強さといった非認知的な能力を育てます。また、失敗から「新たな発見」を生み出すことがあります。発想を変えることや、偶然から生まれた形や色などから新たな発想や構想を生み出すことがあります。創造的で向上的な意識や意欲は、学びに向かう力につながっているのです。



【参考文献】*文部科学省「平成30年10月23日 教育課程部会 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ（第9回）配布資料1今後のたたき台」

1) 阿部宏行「子供の活動する姿からよさや可能性を見取る評価」『速解 新指導要録と「資質・能力」を育む評価：2019年改訂』市川伸一編、ぎょうせい 2019 p86-87

Q16 子どもの作品は評価しなくていいのでしょうか。

A 子どもの作品は発達の証

「子どもが見える」とは、「子どもを理解する」ことです。子どもが資質・能力を働かせて、その育成を図っているところを見取る「評価」につながります。

「授業が見える」とは、「授業を構造的に捉え指導を工夫する」ことです。子どもの資質・能力を育成するに当たって、指導の工夫などを意図的に考え、実践することです。

それでは、子どもの作品を評価するときに必要なのは、**芸術家のような審美眼でしょうか。いいえ、子どもの作品をいわゆる「芸術品」として捉えてはいけません¹⁾**。子どもの作品は、成長することに伴って、**必然的に表れる発達の証(軌跡)**なのです。ですから、**周囲の大人や先生は子どもの表現を肯定的に捉えて子どもも作品も受け入れることが大切です。**

この受け入れは、次に「期待」というまなざしになります。これが指導の基本です。健やかで、心豊かな人格形成に寄与するまなざしです。

指導と評価は一体です。では、どのように一体なのでしょう。これは、先生の子どもへの関わりを示しています。評価は子どもの所作や作品などの諸々のことを対象として捉え、理解することといえます。そのことを認めた上で、ほめたり、励ましたり、ときには叱ったりするような「指導」という形で働きかけることになります。この働きによって、子どもは目標を見定めたり、改善したりします。その上で子どもは実現に向けて「つくり・つくりかえ・つくる」という図画工作ならではの「実行」に至るのです。

これらの目標は毎時間の具体的な目標もあれば、少し遠くに置いた「よりよい自分」をイメージした目標もあります。このときに「省察」という振り返りなどによって確かな目標をもつことができます。

先生には目標設定に対する指導や目標の実現に向けた指導などが考えられます。



Q17 造形遊びの評価が分かりません。

A 過程での子どものよさや可能性を捉える

「新しさ」が、今を変える力であることを私たちは知っています。平成の初めに「新しい学力観」が打ち出され、それまでの詰め込み主義の学習観に新風を吹き込みました。関心や意欲など、情意面に裏打ちされた学習が着目され授業づくりが進みました。昭和52年に新設された「造形遊び」(当初は造形的な遊び)は、改訂ごとに拡大され、現在は全学年で実施されています。

遊びのもつ教育的な意義と、能動的で創造的な性格に着目した造形遊びが、学習として図画工作に位置付けました。材料に働きかけて、自分の感覚や行為を通して捉えた形や色などから、イメージをもち、思いのままに発想や構想を繰り返しながら、自らの技能を働かせて「つくること」が造形遊びです。ですから単に遊ばせることが目的ではありません。

造形遊びは、過程が全てといえるでしょう。次の瞬間には変わっているというように、刻々と変化します。それは子どもの感覚や行為によるものだからです。作品を前にして優劣を付けようとする評価ではありません。目の前の子どもの活動や行為をよさや可能性として見取ろうとするものです。

特別な力を見ようとしているわけではありません。どの子どもも持ち合わせている資質・能力です。造形遊びの評価において、子どものよさや可能性は行為に表れるのです。行為は資質・能力の表れです。集中して取り組む姿などは態度として評価することができます。子どもも大人も興味や関心のある遊びには、時間を忘れて集中して活動する姿を見取ることができます。

「もの」ではなく「こと」なのです。子どもにとっては「つくること」が大切なのです。材料に働きかける「遊び」は、意欲を喚起し資質・能力を発揮させ、手や体の感覚を陶冶し、創造性を培うのです。ですから、子どもは造形遊びが大好きです。



1) 鬼丸吉弘『児童画のロゴス：身体性と視覚』勁草書房 1981

Q18 授業で一人一人のよさを見取る評価方法にはどんなものがあるか。

A 基本は「観察＝子どもを見るまなざし」

様々な評価方法がありますが、基本は「観察」です。図画工作の場合、結果としての作品を観察するのではありません。先生が、子どもの活動するフィールドに立って観察することでしか見えない子どものよさや可能性があります。一人の先生が短時間に学級の全員を正しく見る機械になりなさいと言っているのではありません。そこには学級担任として、専科教員として、これまで見つけてきた「子どもの姿」があります。

【1】観察：座席表・フィールドマップなど

観察は、子どもの造形活動における行為などを見取ることです。ここでの「観察」は工業製品の不良品を見付ける「検品」でも、動物の生態を監視し調査するものでもありません。

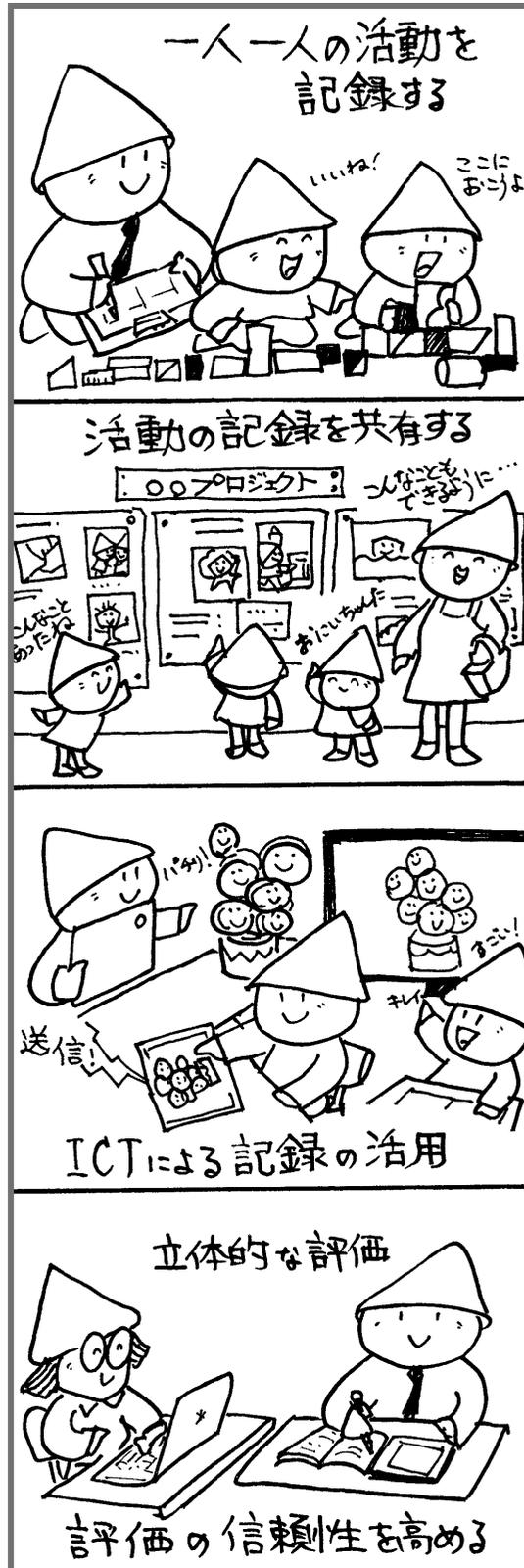
教育における評価活動ですから指導と一体です。「観察し、ほめる」という活動は、評価であり指導なのです。

- ・観察による記録（作りつつある活動での見取り）
- ・発話・対話による記録→座席表や指導手帳に記録
- ・ドキュメンテーション（記録・共有・活用）

例えば造形遊びでは、屋外やワークスペースなどで、不特定の友だちとの関わりや、移動しながら行う活動もあるので、座席表に記入するよりも、友だちとの関係を線や矢印で示す「フィールドマップ」への記入が効果的です。

◆評価の際の留意点など

- ・指導手帳などの記録に関して「成績を付ける」という誤解を避ける
- ・置き忘れなどのないよう情報の管理に努める
- ・授業後の評価に、新たな情報など追加し、記録の精度を上げる
- ・学期末および学年末の評価に活用できる記録とする



ありますか。

【2】対話：デジタルカメラ・タブレットコンピュータなど（観察・子ども撮影）

図画工作・美術には、教科特有の形や色との対話、材料や対象との対話などもあります。実際の造形活動では「対話」による指導があります。「対話」は子どもの活動の状況を捉えて、ほめたり、質問したりする「問いかけ」があります。また、子ども同士の場合もあります。その際に、デジタルカメラやタブレットコンピュータなどの撮影機能を用いて、活動の様子を写真や動画などで記録することができます。動画であれば「対話」の様子を記録することもでき、授業後には、先生自身の指導の振り返りにも活用できます。また、子ども自らがつくりつつある自分の作品や友だちのよいと感じるところを撮影することもできます。撮影後は、印刷などして「ポートフォリオ」に活用できます。

◆評価の際の留意点など

- ・先生：記憶に頼らず写真や動画に記録して評価の一助とする。公表に関しては個人情報の観点から十分に留意する
- ・子ども：作りつつある自分の作品を記録したり、お気に入り1枚を撮影し相互評価に活用したりする

【3】カード：ノート・ワークシートなど（記述）

造形活動を「文字化」する活動は、自身を対象化し、客観的に見つめ直す機会にもなります。「主体的に学習に取り組む態度」の評価には、自身の結果のみを振り返るだけではなく、結果を踏まえて、これからの方向性等を示す「次への目標」を創出させる機能もあります。

実際の記述に際しては、文章を書くことに多くの時間を費やしたり、過度な項目で自己評価を課したりすることは避けたいものです。

- ・「作品」に沿える題名や工夫したところの一言などの記述も含む「題名カード」
- ・授業の終末に活動を振り返って記述する「学習カード」
- ・自己評価の観点を設けて記述する「チェックシート」など

【4】作品：作りつつある作品・ポートフォリオなど（観察・子ども撮影）

ここでの「作品」は、結果としての「作品」でなく、作りつつある「作品」まで評価の対象を広げています。観点別評価の「思考・判断・表現」の対象として、その活動の過程で作りつつある作品を捉えて、「このあと、どうなるの?」と子どもに聞いたとき、「ここをもっと大きくして、色をもっと増やすの!」などと答えたとしたら、構想している姿として、「おおむね満足できる」状況(B)とすることができます。さらに、先生には指導のための手立てを考えることができます。

作りつつある作品や活動の様子を指導計画に即して撮影して、時系列に写真を並べ、書き込みを加えることができます。題材の終末には、その過程を振り返り、子ども自身は自らの成長を感じ取ることができます。また、先生は子ども一人一人の資質・能力の表れを見取ることができます。

- ・低学年では先生が撮影した写真を、個人ごとに時系列に並べて展示、ファイルを作成する（情景写真を含む）
- ・絵などは、途中経過も含め展示、撮影などして記録に残す
- ・学期の終わりなどに成長の表れとして保護者に示す

Q19 信頼性・妥当性のある評価を行うにはどうすればいいですか。

A 複数の方法から立体的に評価する

学習の成果を知るにはペーパーテストなどで行う評価が思い浮かびます。でも、**答えが一つではない図画工作のような表現では、様々な視点での評価方法が必要です。**過程を観察する方法やアイデアノートなどの記録など、どれからも子どものよさや可能性を見付けることができます。友だちからのコメントなど、他者評価も子ども目線で子どもを評価する資料になります。**複数の評価方法を組み合わせることが大切です。**

《評価方法のポイント》

- ・過程（プロセス）の行為を見取る
- ・対話から子どもの思いを見取る
- ・作品から読み取る（つくりつつある作品含む）
- ・作品の題名や一言（コメント）から読み取る

など



- ◆パフォーマンス評価：知識や技能を活用することを求める評価方法のことをいいます。ですから、実演や作品があり、小論文や実験レポート、音楽演奏やダンスなど多岐にわたります。
- ◆ルーブリック：パフォーマンス評価のように作品や実演などについては、数値的な度合いで示するのが困難です。成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語（評価規準）からなる質的な評価基準表です。
- ◆パフォーマンス課題：様々な知識や技能を総合して活用することを求めるような、複雑な課題のことで、例えば、論説文やレポート、作品や展示物、発表やプレゼンテーション、実験の実施などの実演を評価する課題のことをいいます。
- ◆ポートフォリオ評価：ポートフォリオづくりを通して、子どもが自らの学習の在り方について自己評価することを促すとともに、先生も子どもの学習活動と、自らの指導を評価する方法のことで、
- ◆ポートフォリオ：子どもの作品や自己評価の記録、先生の指導と評価の記録を系統的に蓄積していくものをいいます。例えば、作品に添付する「子どもの言葉」や自分の作品に対する「いいところ」などを記録し蓄積することです。また、子どもの負担にならない程度の「図工ノート」なども考えられます。自分の作品について語る動画記録を、デジタルカメラなどで収録する方法もあります。
- ◆図画工作のポートフォリオの実践例：ポートフォリオには、例えば、木村早苗のスケッチブックによる実践¹⁾があります。子ども一人一人に持たせたスケッチブックには、日常を通して、かいた子どもの成長を見て取ることができます。絵には「成長の履歴」として、残るよさがあります。そのときそのときに感じたこと、考えたことが、記録として残ることは、自分の「伸び」に気付くことになります。「自覚」へとつながる自己評価の意味が、ここにあります。

コラム 3 目指す方向を示す授業づくり

到達目標（達成目標）は、「分かる・できる」などのように獲得されなければならない内容や能力を実体的に示したものです。一方、方向目標（向上目標）は、最低限これだけという限定をしないで、目標に向けて進む方向を示すものをいいます。先生は「するようになる」ことを念頭に指導します。到達目標は、「知識・理解」「興味・関心」「技術・技能」を測ることが可能です。一方、方向目標は「論理的思考力・創造性」「態度・価値観」「熟達・練達」¹⁾などが対象となります。

これらの評価を行う際には目的を明確にする必要があります。「記録だけの記録にならない」、「評価のための評価にならない」ことです。子ども自身が自分の作品や活動を振り返り、自身の「これからに向けて」よりよい方向を見いだすことに意味を感じることが重要です（方向目標・向上目標）。その見直しの際に、「自己調整」（メタ認知）が働くのです。それを「自覚」するための「振り返り」が学習の過程の中にあることに意味があるのです。

しかし、幼児や低学年に、「振り返り」の意図的な場を設けるかは、よく吟味する必要があります。活動に没頭することで、「どろんこになった」「汗だくになって活動した」などが大切なのです。「振り返り」を目的に、製作の時間を割いて文字化したり、発表させたりすることに、大きな意味はありません。

当日、記録した動画や写真を後日、鑑賞することで楽しい記憶として振り返るほうが意味があるように思います。その動画から、見過ごしていた子どものよさを発見することが多くあります。その場面を「振り返り」の材料として子どもに還元して、子ども同士の気付き合いを大切にしたいものです。「このときね。〇〇さん、とってもいいアイデアを出したんだよ」「そうそう」「それからとなりのグループとつなげたんだよ」など、子ども同士の視点で振り返りが行われて、気付きや自覚につながります。

大人の視点からの評価ではなく、子どもの視点で自身の振り返りに結び付く指導の工夫が大切なのです。



人間の「心の奥底」には、無意識で潜在的な火山のマグマのようなエネルギーがあります。もちろん普段は表れることはありません。しかし、「壊す」などの暴力的にも見える行為を伴って表われることもあります。動物的で衝動的な表れです。その身体的なエネルギーは、幼児のどろんこ遊びや水遊びなどの行為に垣間見ることができます。

広岡亮蔵は「情動 (emotion)」という言葉を使っています¹⁾。個体維持のための呼吸や睡眠欲、食欲、そして種族保存のための性欲や群集欲などです。これら生物的欲求の情動が強くとまれば不安や怒りなどを生み出すといえます。一方「情意 (feeling)」は、人間に特有な欲求で、大脳の前頭葉の働きによるものです。感情と意志とが緊密に結び付いていて、感情は感受的で、意志は発動的であるといえます。

情意は価値を志向します。情意は、そのエネルギーから意欲を生み、その追究しようとする方向には「目標」があります。そして、知識や技能を働かせ、追究する対象に意味や価値を見出すのです。

広岡はまた、米国の教育学者 B・S ブルームが情意の目標を五つに分けていることに言及しています¹⁾。

- 1 「受け入れ」：ものごとに対して感受性をもつこと
- 2 「反応」：ものごとに対して能動的に反応すること
- 3 「価値付け」：価値あることと自覚して行動すること
- 4 「組織化」：価値体系をつくりつつ行動すること
- 5 「個性化の実現」：諸価値を関係付け、より内的に一貫した体系化へと諸価値を組織化しつつ行動すること

1と2は「興味・関心」、3は「態度」といえます。情意面の言葉は、感動や喜び、心情、情操、愛情、実践など様々な場面で使われています。

認知的な活動は、この情意のエネルギーに促されて活発に行われるのです。造形遊びなどで全身を使って並べたり積んだりする造形活動などは「学んで、とっても、いい気持ち！」を実感することができます。



1) 広岡亮蔵「情意—この不可解なるもの」『授業と評価ジャーナル 3集』水越敏行、梶田敏一編、明治図書出版 1983
 【参考文献】*梶田敏一「たくましい人間教育を—真の自己教育力を育てる」金子書房 1986
 *北尾倫彦編「自己教育力を考える」日本図書文化協会 1987
 *文部省「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」1996

1 題材ごとの学習評価の考え方

「コロコロ・アート」を例に観点別学習状況の評価について考えていきましょう。

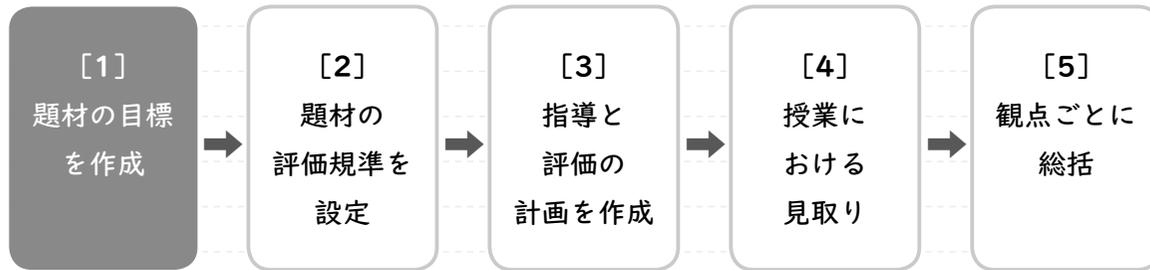
■題材の概要：題材名「コロコロ・アート」（絵に表す活動）第3学年
トレーのようにした画用紙や、空き箱に画用紙を敷き詰めた上で絵の具の付いたビー玉などを転がします。思わぬ線が現われます。転がるものによって線が変わります。偶然の線から、だんだん意図的な線を構想するなど、一人一人の工夫が生きて働きます。



■時数：2～4時間（実践例は3時間扱い）

■材料・用具：水彩絵の具、クレヨン・パス、画用紙、ビー玉などの転がるもの、筆洗、雑巾 など

【1】 題材の目標を作成する



題材の目標を設定するに当たっては、学習指導要領に示された三つの柱から導き出された「学年の目標」の資質・能力を基に、内容のまとまりごとにより具体化された「目標」にすることが大切です（詳細は巻末資料を参照）。

●題材の目標

(1) 知識及び技能

- ・自分の感覚や行為を通して、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じが分かる。
- ・水彩絵の具を適切に扱うとともに、ビー玉など身近な材料を扱う経験を生かし、手や体全体を十分に働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫して表す。

(2) 思考力、判断力、表現力等

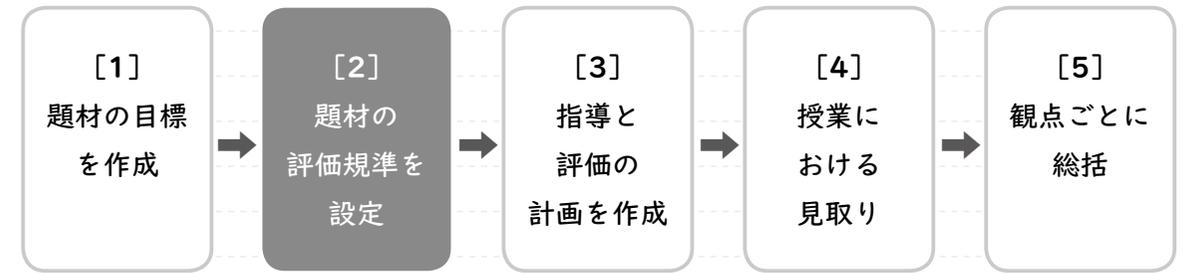
- ・水彩絵の具や身近な描画材に触れながら感じたことから、表したいことを見付け、形や色などを生かしながら、どのように表すかについて考える。
- ・形や色などの組合せによる感じを基に、自分のイメージをもつ。

※ここでは特に「鑑賞の活動」を設定する展開を考慮していませんが、4時間扱いとして活動を振り返り鑑賞する場面と時間を保障するのであれば、目標に「自分たちの作品の造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や考え方を広げる。」を追加します。

(3) 学びに向かう力、人間性等

- ・進んで水彩絵の具や身近な描画材を組み合わせたりにして絵に表す活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う。

【2】 題材の評価規準を設定する

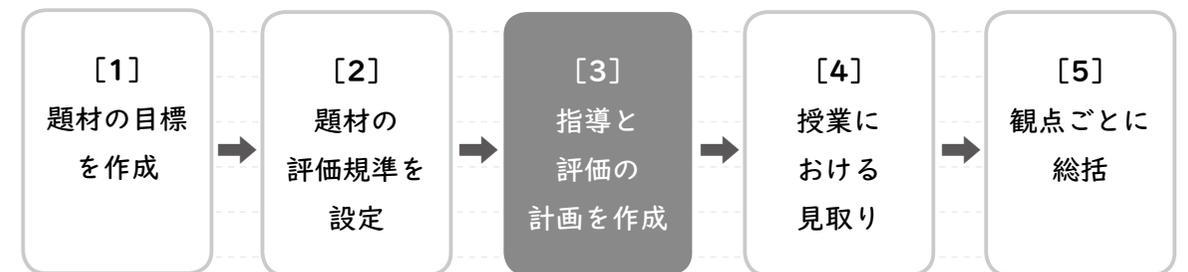


「題材の目標」に対して、表裏の関係で「題材の評価」が設定されることとなります。ここでは国立教育政策研究所の『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料¹⁾』を基に具体化していきます。

●題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の感覚や行為を通して、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じが分かっている。 ・水彩絵の具を適切に扱うとともに、ビー玉など身近な材料を扱う経験を生かし、手や体全体を十分に働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫して表している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・形や色などの組合せによる感じを基に、自分のイメージをもちながら、水彩絵の具や身近な描画材に触れながら感じたことから、表したいことを見付け、形や色などを生かしながら、どのように表すかについて考えている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・つくりだす喜びを味わい進んで水彩絵の具や身近な描画材を組み合わせたりにして絵に表す学習活動に取り組もうとしている。

【3】 評価場面の設定

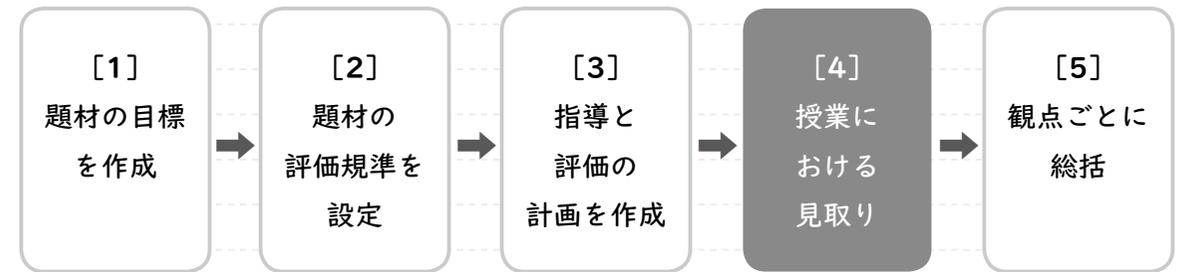


学習の展開の中での一人一人の子どもの活動の表れが、顕著に観点別に評価できる場面を考えます。その中心となる場面に「◎」を学習指導案上に、評価方法とともに位置付けます。「◎」を設定したところでは、クラス全員を評価し記録することになります。

学習指導案の「○」は「指導」を優先しますが、子どものよさや可能性の表れを見取ることができたときには、座席表や記録簿に記入することが大切です。

2 評価計画から実際の指導へ

【4】授業での見取り



■子どもの姿からの見取り〈KさんとTさんの評価〉

ここでは「コロコロ・アート」の題材から、実際に見取った子どもの姿を記述します。



Kさんは、絵の具の付いたビー玉を転がして色の線をつくっているうちに、偶然、跳んだビー玉の跡が「点」になることを知り、次には意図的にジャンプさせて、点々の線をいくつもつくっています。知り得た「知識」である「ビー玉などに水彩絵の具を付けて転がして現れる線や色などの感じが分かっている」を基に、「技能」の評価規準である「身近な材料を扱う経験を生かし、手や体全体を十分働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫している」に基づき、表し方を工夫している姿を捉えて、「技能」の評価を「A」としました。



Tさんは、それぞれ異なる転がるものを6色の絵の具の上に置いて、転がしてみても線の形の違いを楽しんでいました。「この石なら、どんな線になるだろう」「このクルミなら、どうなるかな。ワクワクする」と繰り返し試していたことから、「思考・判断・表現」の評価規準「自分のイメージをもちながら、水彩絵の具や身近な描画材に触れながら感じたことから、表したいことを見付け、形や色などを生かしながら、どのように表すかについて考えている」の評価を「A」としました。つくりつつある作品は、様々な形の色の線が交差して、楽しさに溢れていました。

この一連の活動を「学習カード」にも記載していたことから、「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準「つくりだす喜びを味わい進んで水彩絵の具や身近な描画材を組み合わせたりして絵に表す学習活動に取り組もうとしている」に対して、自分の活動を見つめ直して、進んで表現している態度から評価を「A」としました。

時間	ねらい・学習活動	評価の観点と評価の方法					備考
		知識・技能		思考・判断・表現		主体的に学習に取り組む態度	
		知識	技能	発想や構想	鑑賞		
1	材料や用具の扱い方を知る 絵の具を付けたビー玉などを画用紙の上で転がして現れる線や形の面白さを味わう	○					1時間目は材料や用具の扱いの理解を捉え、指導に生かす。 ○鑑賞場面でのよさなどは座席表などにメモして学期末などに評価情報として扱う ◎観察対話作品カード
2	偶然できた形や色から表したいことを見付け、材料などを工夫して表す。		◎観察対話作品	○			ここでの作品からの評価は、つくりつつある過程で捉える。 表し方の工夫を技能として捉え評価する。 授業後も含め、作品や作品カードからの読み取りを考慮する。
3	イメージを広げ、クレヨン・パスなどで加筆する。	◎観察対話作品カード		◎観察対話作品カード			

注 ◎：題材の評価規準に照らして、全員の学習状況を把握し記録に残す

○：題材の評価規準に照らして、適宜、子どもの学習状況を把握し指導に生かす。

※評価方法については、第2部 Q18, 19 を参照

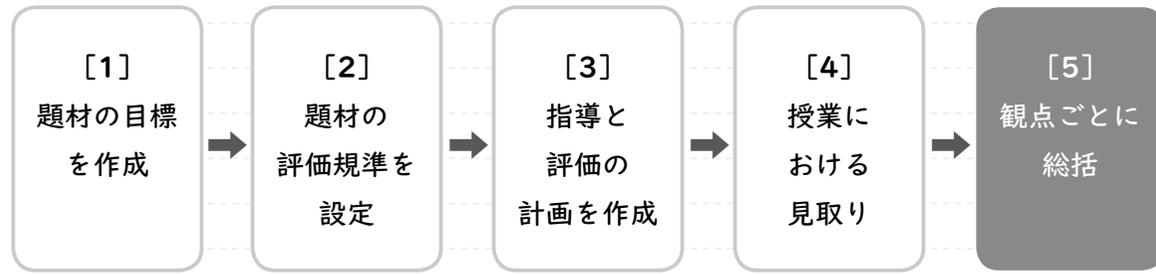
◆「技能」と「思考・判断・表現」の実際の見取り

実際の評価場で、「これは技能だろうか」「思考・判断・表現だろうか」と迷うことがあります。どちらも関連し合っていますから、明確な区切りはありません。

技能は、これまでの「創造的な技能」と内容は変わりません。まっすぐ切るとか、線をはみ出さずに塗るなどではありません。「技能」の評価規準には「～方」とあります。

本題材の技能の評価規準は「表し方」を工夫しているかです。ですから、ほかの題材においても工夫している実際の「木片の並べ方」「色の組合せ方」「版木の彫り方」などの「工夫」を評価します。一方、「思考・判断・表現」は、まだ現象としても表れない「考えている」状況のことです。人とは違うアイデアであったり、計画的に進めたりしているなどの「よさ」です。この題材では、テーマに応じた色の組合せなど、思いをどう表現するかを「考えている」よさのことです。

【5】観点別評価の総括



題材において見取った全員の観点別評価に対して、終了後に評価を総括する必要があります。

- ・「知識・技能」は分けて評価していた「知識」と「技能」を考え合わせて一つにして総括（A・B・C）する。
- ・「思考・判断・表現」は、「発想や構想」での評価と、「鑑賞」での評価を考え合わせて一つにして総括（A・B・C）する。

なお、この題材では、「思考・判断・表現」を「表現する場面（発想や構想）」と「鑑賞する場面（鑑賞）」の二つに分けて観点別の評価規準を設定していませんので、総括する必要はありません。

総括においては、「平均」を基準にするのではなく、題材（時間や内容のまとまり）を通して、いかに子どもが成長したかを見取る先生のまなざしが必要です。ただし、先生の恣意的な評価によって信頼を失うことのないよう、「根拠」となる事例や、子どもの資質・能力の表れが「ある」ことが大切です（ここでは題材の総括を太字で示しています）。

■ Kさんの場合には、「いろいろな方法を何度も試しながら、ビー玉をジャンプさせることで点々がでることに気づき、自分の気に入った色の線になるように工夫していた」ことを踏まえて、知識を生かし、さらに工夫を加えたことから「技能」をAとし、総括では「A」にしています。

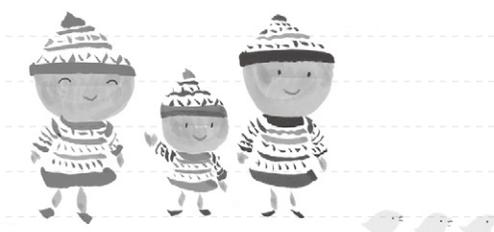
観点	(項目・場面)	題材の評価規準	記録に残す評価	題材の総括	備考
知識・技能	知識	自分の感覚や行為を通して、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じが分かっている。	B	A	
	技能	水彩絵の具を適切に扱うとともに、ビー玉など身近な材料を扱う経験を生かし、手や体全体を十分に働かせ、表現したいことに合わせて表し方を工夫して表している。	A		
思考・判断・表現	発想や構想	形や色などの組合せによる感じを基に、自分のイメージをもちながら、水彩絵の具や身近な描画材に触れながら感じたことから、表現したいことを見付け、形や色などを生かしながら、どのように表すかについて考えている。	B	B	
	鑑賞	設定なし			
主体的に学習に取り組む態度		⑤つくりだす喜びを味わい進んで水彩絵の具や身近な描画材を組み合わせたりして絵に表す学習活動に取り組もうとしている。	B	B	

■ Tさんの場合には、見付けた色や形からイメージを広げ、「海の中の世界」を表したいと、進んで色を工夫したり、クレヨンで加筆したりし、友だちからの称賛を受け、友だちの表現にも影響を与えていました。このことから題材の「思考・判断・表現」の評価は「A」としました。授業後の「学習カード」にも、友だちから称賛の言葉もあったことから、総括はそのままの「A」としています。

T (男児)		小学校3年生「コロコロ・アート」	(絵に表す活動)		
【題材の概要】 転がるものに水彩絵の具を付けて、画用紙の上を転がらせてできる線や色を味わうとともに、表現したいことを見付け、工夫しながら絵に表す。					
観点	(項目・場面)	題材の評価規準	記録に残す評価	題材の総括	備考
知識・技能	知識	自分の感覚や行為を通して、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じが分かっている。	B	B	
	技能	水彩絵の具を適切に扱うとともに、ビー玉など身近な材料を扱う経験を生かし、手や体全体を十分に働かせ、表現したいことに合わせて表し方を工夫して表している。	B		
思考・判断・表現	発想や構想	形や色などの組合せによる感じを基に、自分のイメージをもちながら、水彩絵の具や身近な描画材に触れながら感じたことから、表現したいことを見付け、形や色などを生かしながら、どのように表すかについて考えている。	A	A	
	鑑賞	設定なし			
主体的に学習に取り組む態度		つくりだす喜びを味わい進んで水彩絵の具や身近な描画材を組み合わせたりして絵に表す学習活動に取り組もうとしている。	A	A	

◆ C 評価への指導の手立て

評価に当たって大切なことは、授業の前から子どもを「C 評価である」と決め付けないことです。決め付けると「C 評価」とする材料探しになってしまいます。授業中にC の状況にあると判断される場合、「体調は？」「何か心配事が？」などの身体や心理面のほか、忘れ物などによる用具の不揃いなどを、まず確認します。「課題が十分理解できていない」であれば、個別に教えたりします。「じっくり考えている」と判断する場合は、様子を見るなど「待つ」という支援もあります。「アイデアが浮かばない」となれば、材料や、友だちのアイデアなどからきっかけを提案することもできます。授業後の反省で、C の状況が多く生じた場合には、題材の魅力や指導の手立てなど全体に問題がなかったか検討する必要があります。





◆「期待」というまなざし

先生は学習を通して、子どもたちに期待しています。「分かってほしい」「できるようになってほしい」「もっと意欲的に取り組んでほしい」などです。子どもたちは学習を通して、理解したりできるようになります。「願う＝応える」という形で理解が進んだり、技能を身に付けたりしていきます。しかし、期待だけでは身に付けることができないものもあります。そこに支援や指導が必要になります。

先生のまなざしは普段から子どもたちの表情や仕草などの所作に注がれ、「思い」をくみ取る「評価の目」になっています。その上で「期待」というまなざしの「指導の目」になるのです。

私たちは、日々の課題を解決しながら、よりよい自分を目指して、自己形成を図っています。「よりよい自分をつくる」ことに対して、その周囲には温かなまなざしで寄り添う人たちがいるのです。

◆「なっていること」に気付くということ

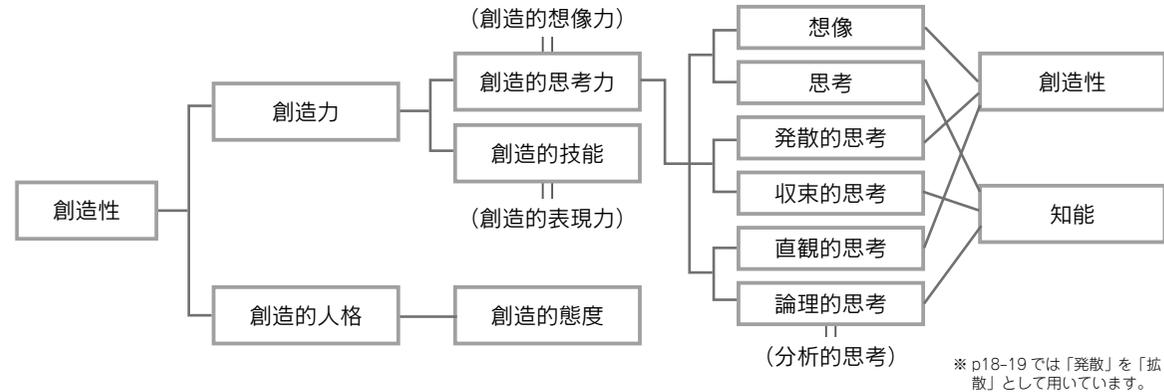
私たちは〈いま・ここ〉で〈私〉をつくっています¹⁾。

「生きること」の術^{オビ}を学ぶとき、はじめは「する」というように「意識」して行いますが、それが自然に「なる」というような「無意識」にできる状態になっていきます。これは身体化^シしく身体知^チとなった状態です。人はそれを「コツをつかむ」「体が勝手に動く」などと言います。

西野範夫は、「生きること、学ぶこと、知も、そして、自己も決して区切られるような「ものの」なあり方ではなく、それは過去といまと未来が〈いま、ここ〉という〈あいだ〉によって、その〈生〉がつながって、常に生きているような「こと」的^{コト}なあり方である²⁾」として、自己を形成する「生きることと学ぶこと」の不離一体の重要性を述べています。

子どもは「もの」ではありません。「ひと」として生きることや生きるために自らの生き方を学ぶのです。





出典：伊藤隆二、坂野登編『講座・入門 子どもの心理学2（子どもの知能と創造性）』日本文化科学社 1987

◆あらゆる人が有する潜在能力の創造性

ハーバート・リードは「芸術は教育の基礎たるべし」¹⁾として芸術教育の重要性を述べています。また、「人はその本来あるところのものになるように教育されなければならない」としています。人間は絶対の価値を有する特定の潜在能力をもって生まれてきていて、どの子どもも有能であることを踏まえた上で、教育が行われるよう主張しています。それは、全ての人間が「本来ある」ところに戻るといふ、ゼロからゼロになるものではありません。「ある」もの（資質）を能力として活用して、自らを高めたり形成したりすることです。「ない」ものや欠けたものを補うことではありません。芸術には、新たなものを生み出すことに価値や意味をもつ「創造性」という能力が、遺憾なく発揮される場であることを述べているのです。

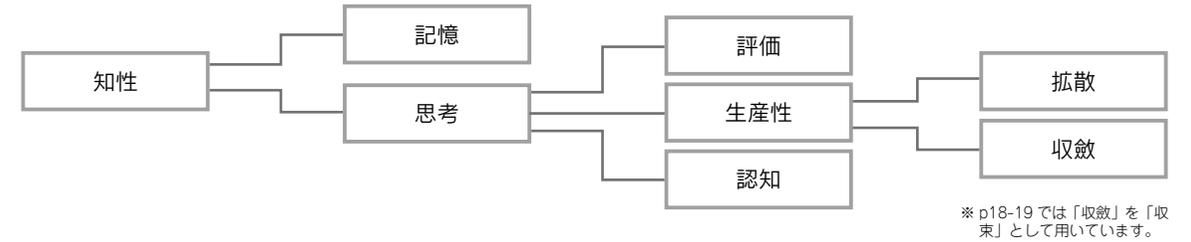
また、佐藤学は、創造性を「一部の人に賦与された特殊な才能や資質ではなく、あらゆる人が個性に応じて備えている潜在能力であり、それぞれの内的なりアリティの追求によって日常生活に新たな気づきを生み出す根源的な活力」²⁾としています。この「活力」はアートという創造的な行為を生み出し、「なぞり（模倣）」と「かたどり（創出）」の循環運動を行いながら「もう一つの世界」「もう一つの自己」をつくりだしているといえます。

◆創造性を学力として捉える

創造性を学力とする考え方があります。平成の初めの学力観に関する論議の中で「学力とは習得された能力を応用し、新しい世界を創造する力である」³⁾というものです。これは、多くの知識をもつことが未知なる世界を切り拓く「創造する力」を身に付けることにつながるという「創造性」を重要視した考え方です。

この創造性もまた、全ての人間に賦与された能力であり、その能力の発揮する姿も、よさや可能性の表れであるといえます。この「よさ」は子ども一人一人が持っている思いをはじめ、考え方や判断の仕方、表現の能力などの可能性を含む、子どもの資質・能力の内容や傾向性のことです。「可能性」は子ども自身の努力や経験、教育や望ましい環境などによって「よさ」になる内に秘めている資質・能力のことです⁴⁾。よさや可能性に言及した「新しい学力観」も同じ地平で子どもを見つめています。

44 1) ハーバート・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 1953
 2) 佐藤学、今井康雄編『子どもたちの想像力を育む：アート教育の思想と実践』東京大学出版会 2003
 3) 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開：小学校教育課程一般指導資料』東洋館出版社 1993
 4) 文部省『新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造：小学校図画工作指導資料』日本文教出版 1993



出典：伊藤隆二、坂野登編『講座・入門 子どもの心理学2（子どもの知能と創造性）』日本文化科学社 1987

◆未来をつくりだす想像力

心理学者のヴィゴツキーは著書の中で、「過去に体験した印象や行為の再現とは違う、新しいイメージや行動の産出という結果を生むようなあらゆる人間活動」⁵⁾を「創造的な行動」として捉えています。人間が未来を向いて、未来をつくりだし、自ら現状を変えるような存在であることを示しています。これらには「想像力」が創造活動の基礎としてあります。想像力は、自然の世界以外の文化生活のありとあらゆるところで発揮され、産物（文化・文明）として存在しているといえます。

想像力は心像という映像的な現れだけでなく、構想するなどの思考にも大きく関わっています。二足歩行になった人類は、前足だったものが「手」となり、自由にものをつかみ、指先の巧緻性を進化させました。それとともに脳が拡大し前頭葉でイメージする表象化⁶⁾が一段と進みました。想像力（イメージする力）は大型の外敵から身を守るための人間固有の能力から、文化・文明を築き上げる人類の最も重要な資質・能力になったのです。

◆子どもの想像力

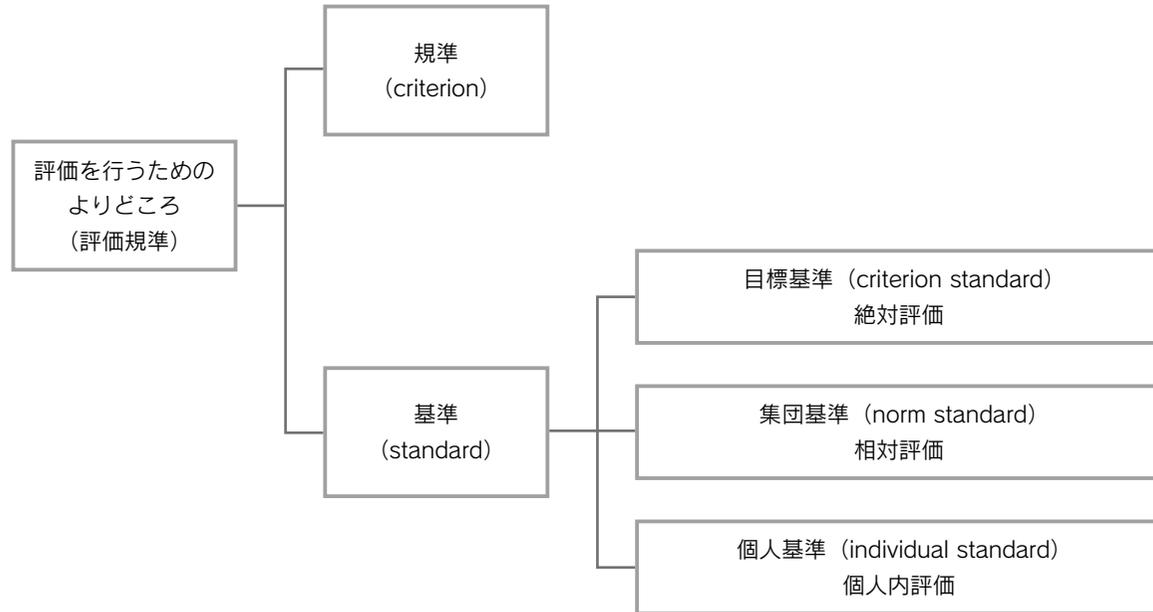
絵をかくという行為は、自分を表現することにおいて、それ自体が能動的な行為です⁷⁾。子どもは、土や水、風などを身体的な感覚で捉えることで外界を体験し、そのイメージを物語に置き換えたり、身体的な表現へ昇華させようとしたりします。絵をかくという行為自体も、自発的で、自ら選択し、決断して表すという、自分をつくりだすという自己形成の「いま」なのです。観念化、概念化された大人は、それらを「言語」に置き換えようとはしますが、身体化や絵の表現は、それと対極にある子どもの振る舞いです。

大人も、心にゆとりがあるとき、風に心を寄せたとき、夜の闇に心の震えを感じたときに、子どもの世界に近づくことができます。

子どもの行為の理解には、「想像力」という人間に潜在する能力を基に、「思い」を交わすことができるのです。もし、大人が「一つの答えしか用意していない」としたら、交わることのできない「想像」の世界です。

5) エリ・エス・ヴィゴツキー著 広瀬信雄訳『新訳版 子どもの想像力と創造』新読書社 2002
 6) 林健造『幼児の絵と心：子どもからあなたへのメッセージ』教育出版 1976
 7) 津守真『子どもの世界をどうみるか：行為とその意味（NHK フックス：526）』日本放送出版協会 1987

2 評価規準と評価基準



出典：北尾倫彦、片岡真幸編 [平成 14 年版] 新 観点別学習状況の新評価基準表 小学校・図画工作：題材の評価規準と ABC 判定基準 図書文化社 2002

◆評価規準

「規準」は「判断や行動の手本となる規則のこと」(大辞林)をいいます。「評価規準(クライテリオン)」は「どのような資質・能力が実現されているか」を示した質的な尺度で、資質・能力の具体的な状況を文章で示しています。教科や題材の目標、内容を観点ごとに具体的に示した学習の目標といえます。その目標は「おおむね満足できる」状況(B)を示しています。

* 文部省「小学校教育課程一般指導資料」(平成 5 年 9 月)から
評価規準は、新しい学力観に立って子供たちが自ら獲得し身に付けた資質や能力の質的な面、すなわち、学習指導要領の目標に基づく幅のある資質や能力の育成の実現状況の評価を目指すものです。

◆評価基準

「基準」は「物事の判断の基礎となる標準のこと」をいいます。一般的に「基準」は数値などによって示されたものや法令などで定められたもののことをいいます。「評価基準(スタンダード)」は、量的な尺度であり、測定、選別など、ある一定の値で切り分けるときに使います。

◆何を評価するのか どの程度であるか

評価する「何を」は、質的な判断の根拠となるものです。「教育目標」を評価の目的によって、その文脈に沿って具体化した目標や内容を「規準」としています。

「どの程度」が量的・尺度的な判定の根拠を「基準」としています。

目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)は「目標をどの程度実現しているか」という状況を、集団の代表値などとは関係なく、目標そのものから判定するために事前に設定します。行動観察などでは、到達や発達の程度を特徴的に捉えた文章記述を判定の基準として用いられることが多いのが特徴です。

つまり、「目標に準拠した評価」は、一人一人の子どもの目標の実現状況をほかと比べることなく評価することを意味しています。

3 教科ごとの「見方・考え方」と学習評価

【見方・考え方】について

教科の目標(柱書)の基本構成

〇〇見方・考え方^③を働かせ、〇〇活動^④を通して、〇〇資質・能力^⑤を次の通り育成することを目指す。
③各教科で働かせる「見方・考え方」 ④実施する学習活動 ⑤当該教科等で育成を目指す資質能力

出典：文部科学省初等中等教育局教育課程課「初等教育資料」No.948, 2019.9 p2-5 を基に作成

図画工作科の学習指導要領 第1「教科の目標」には、前文(柱書)が加えられ、そこでは教科の目標を総括的に示し、「表現及び鑑賞の活動を通して、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・能力を次のとおり育成することを目指す」とされています。

中央教育審議会での「深い学び」の論議の中で、各教科を学ぶ本質的な意義^①を明確にするとともに、教科等で学んだことと社会をつなぐ働きをするもの^②を「見方・考え方」としました。教科ごとの特性に応じた「見方・考え方」があり、それぞれの「見方・考え方」を働かせ学習することは、社会に出て様々な課題に取り組む際の広い視野にもつながります。多様な教科を学ぶ意義はそこにあるのです。

◆図画工作の「造形的な見方・考え方」

図画工作は「造形的な見方・考え方」として、単に絵がかけるようになることではなく、①を「意味や価値をつくりだすこと」とし、②を「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉えること」としました。そして、「自分のイメージをもちながら」造形活動するとしています。

つまり、造形的な見方・考え方とは、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」です。この「造形的な見方・考え方」の②と〔共通事項〕には深い関わりがあります。図画工作の〔共通事項〕(1)アは「自分の感覚や行為を通して、形や色などの造形的な特徴を理解すること(高学年)」です。私たちは対象(もの)や事象(こと)に対して、形や色などの造形的な視点で「理解」し、社会で生きているのです。「捉える」ことの実相が「理解する」ということになります。また、感性や想像力なしに「イメージをもつこと」はできません。〔共通事項〕(1)イの「自分のイメージをもつこと」は、三つの柱にある個別の「知識及び技能」を活用する「思考力、判断力、表現力等」と同じ範疇となります。図画工作での発想や構想は、「理解」を基に感性や想像力を働かせてイメージすることなのです。

なお、「見方・考え方」は授業で育む資質・能力ではないので、観点別評価の対象ではありませんが、子どもが教科ごとの「見方・考え方」を働かされるような題材設定や指導を考えることは大切です。



4 「評価の観点及びその趣旨」の趣旨とは？

学習指導要領 各教科の「第1 目標」

(1) (知識及び技能に関する目標)	(2) (思考力、判断力、表現力等に関する目標)	(3) (学びに向かう力、人間性等に関する目標)
-----------------------	-----------------------------	-----------------------------

改善通知 別紙4 評価の観点及びその趣旨<小学校 図画工作>

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	(知識・技能の観点の趣旨)	(思考・判断・表現の観点の趣旨)	(主体的に学習に取り組む態度の観点の趣旨)

学習指導要領 各学年等の「第2 各学年の目標及び内容」の学年ごとの「1 目標」

(1) (知識及び技能に関する目標)	(2) (思考力、判断力、表現力等に関する目標)	(3) (学びに向かう力、人間性等に関する目標)
-----------------------	-----------------------------	-----------------------------

改善通知 別紙4 「学年別の評価の観点及びその趣旨」

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	(知識・技能の観点の趣旨)	(思考・判断・表現の観点の趣旨)	(主体的に学習に取り組む態度の観点の趣旨)

出典：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

各教科等の学習指導要領の目標の規定を踏まえ、観点別学習状況の評価の対象とするものについて整理したものが教科等の観点の趣旨です。また、各学年の学習指導要領の目標を踏まえ、観点別学習状況の評価の対象とするものについて整理したものが学年別の観点の趣旨です。この趣旨に基づいて、「内容のまとめり」を確認し、具体的な指導事項も加えて、題材の目標や評価規準を作成します。

「知識・技能」の知識は、教科の目標(1)、学年目標(1)、〔共通事項〕アにある「気付く、分かる、理解する」から導かれています。知識については、一人一人が感性を働かせて様々なことを感じ取りながら、自分なりに理解し、表現したり鑑賞したりする喜びにつながることを重要視しています。技能は「材料や用具を使う」という面と、「表し方を工夫する」ことの双方で評価する必要があります¹⁾。技能は、材料や用具などを用いた「表現の活動」で発揮される能力として位置付けられていますから、「鑑賞する活動」では設定しません。

「思考・判断・表現」は、各教科等の特質に応じ育まれる見方や考え方をを用いて探究することを通じて、考えたり判断したり表現したりしている姿のことです。学習指導要領に示す「A 表現」と「B 鑑賞」の双方を見取る必要があります。

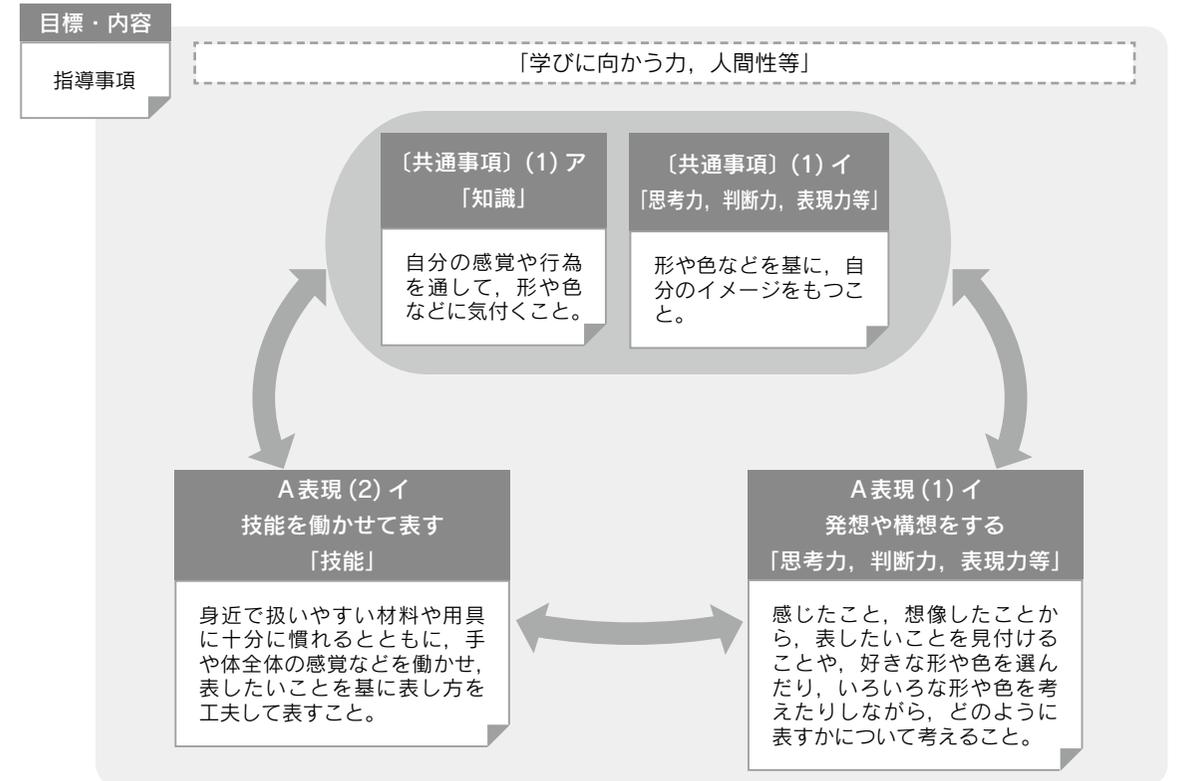
「主体的に学習に取り組む態度」の観点の趣旨は「つくりだす喜びを味わい主体的に表現及び鑑賞の学習活動に取り組もうとしている」です。ほかの観点と同列に評価することになじまない感性や思いやりなどは、複数の題材を通したり、学期を通して見取ったりして「個人内評価」に記載するとしています。

5 指導事項と「内容のまとめり」の関係

小学校図画工作科の「内容のまとめり」(各学年ともに)

造形遊び・・・「A 表現」(1) ア, (2) ア,〔共通事項〕(1) ア, イ
 絵や立体, 工作・・・「A 表現」(1) イ, (2) イ,〔共通事項〕(1) ア, イ
 鑑賞・・・「B 鑑賞」(1) ア,〔共通事項〕(1) ア, イ

「A 表現」の内容のまとめり「絵や立体, 工作(低学年)」と指導事項の関係(参考例)



出典：中央審議委員会 答申(平成28年12月21日)の資料を基に筆者作成

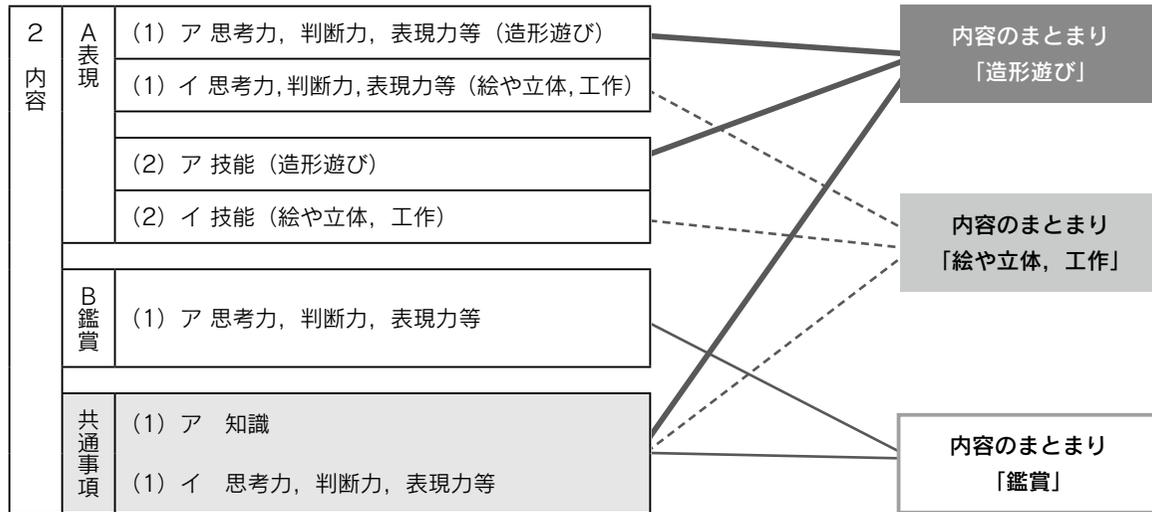
図画工作の「目標に準拠した評価」は、教科の目標や学年の目標を踏まえて設定されます。その具体的な事例は上図のような「三つの柱」に準じた図で考えると分かりやすいと思います¹⁾。これらは指導する事項として、各題材に提示される目標になります。ですから、この目標に準拠して評価が行われることとなります(ここでは、「鑑賞する活動」を関連付けて指導しない事例で図を示しています)。

ここでいう「内容のまとめり」は、学習指導要領の「2 内容」の項目等をまとめりごとに細分化したり整理したりしたもので、かつて「分野」などと呼ばれていた「造形遊び」や「絵や立体, 工作」「鑑賞」になります。指導事項は、「2 内容」を基にその題材で育む資質・能力を明確にしたものです。

「学びに向かう力, 人間性等」については、教科の目標および各学年の目標に明示されていますが、観点別評価は「主体的に学習に取り組む態度」に限定されています。各学年の目標の(3)から各題材に「態度」の観点を設定して見取ることになります。しかし、一度きりの題材で「態度」として決めず、複数の題材で、確定させることが重要です。また、いずれにしても、人間性などの観点になじまない評価も含め、個人内評価と併用して「よさや可能性」を見取ることです。

※詳しくは「題材のABC」2018発行のWEB版「題材の設定ガイドブック 教科書題材で考えよう」を参照してください。
 1) 岡田京子「新学習指導要領の全面実施に向けて 図画工作科」『初等教育資料』No.966 東洋館出版 2018 p30-33

6 (共通事項) アについて～知識～



〔共通事項〕の内容は、「知識」の育成に関するものと、「思考力, 判断力, 表現力等」の育成に関するものです。〔共通事項〕とは、表現および鑑賞の活動において共通に必要な資質・能力ですから、全ての「内容のまとめり」に含まれています。つまり、「A表現」および「B鑑賞」の指導において、〔共通事項〕が発揮される場面を想定し、指導や評価を具体化する必要があります。

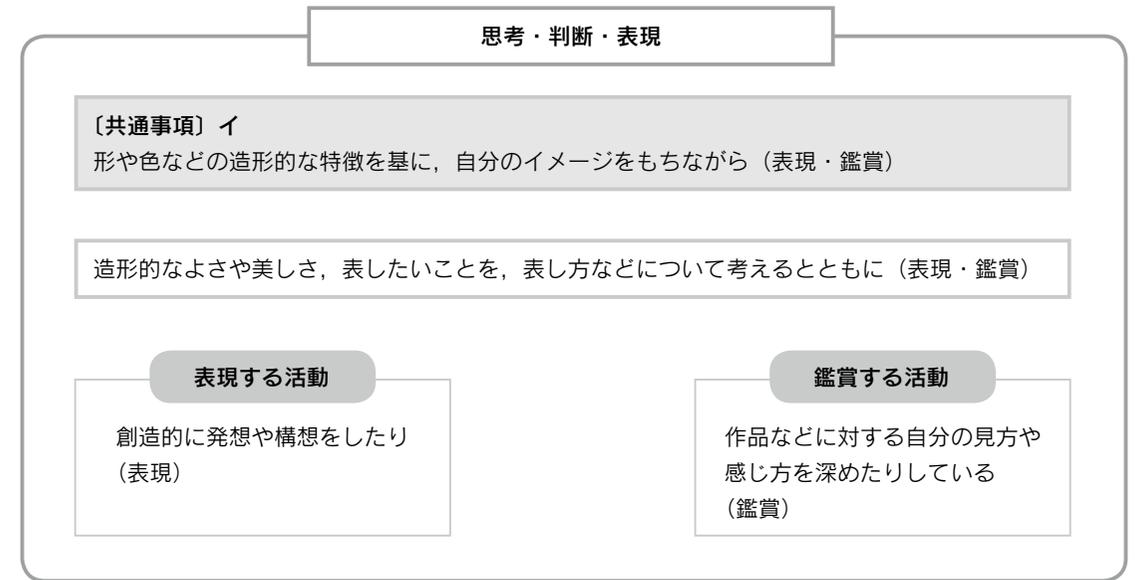
図工の「知識」は暗記したり、覚えたりすることに終始するようものではありません。「身体知」というような「身に付く知識」のことです。それが目標(1)の「自分の感覚や行為を通して理解する」に相当します。「どのようにして」に当たるのが造形的な見方・考え方にある形や色などの「造形的な視点で」理解することになります。そして、「何を」に当たるのが〔共通事項〕アにある形や色などの「造形的な特徴」となります。

この「造形的な特徴」は、対象や事象を捉える「造形的な視点」の具体といえます。低学年で「形や色など」、中学年では「形や色などの感じ」ですから、見たり触ったりして感じることのできるものです。自然にある形や色、色紙の形や色、はさみで切った形、絵の具の色などの直接見たり触ったりして、認識できるものもあれば、想像した形や色、見たものから感じ取る感触や雰囲気まで様々です。これらから、どんな授業像が考えられますか。

知識に関する目標については、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」2(3)〔〔共通事項〕アの指導〕を参考にすることで、題材に即して具体的に示すことが考えられます。

学習指導要領では、子どもの発達に応じて目標が定められ、内容が構成されています。図画工作でも、学年と発達の段階を踏まえて子どもが様々な材料に触れ体験的に学ぶ授業を大切にしています。そこでこの経験が大人に近づく中学校美術での学びに活かされていくのです。表現する活動や鑑賞する活動において、様々な形や色を捉え、そして感触など自分の感覚や行為を通して味わうことが大切だということです。

7 (共通事項) イについて～思考・判断・表現(イメージをもつ)～



〔共通事項〕(1)イの内容は、様々な対象や事象について自分なりのイメージをもつ「思考力, 判断力, 表現力等」の育成に関するものです。

イメージは想像力の働きによって生まれます。「イメージをもつ」の「もつ」には主体的な意味が込められています。「イメージをする」のでもなく、「イメージになる」のでもありません。そして、「自分のイメージ」ですから、他人から与えられたものではありません。自発的で自主的な子どものイメージです。このイメージのもとになるのが「形や色など」の「造形的な特徴」です。「など」には手触りなどの感触が含まれます。「この石の形, ウサギに見える」「ここに赤い色があると元気な感じになりそう」など、自分なりのイメージをもつことです。

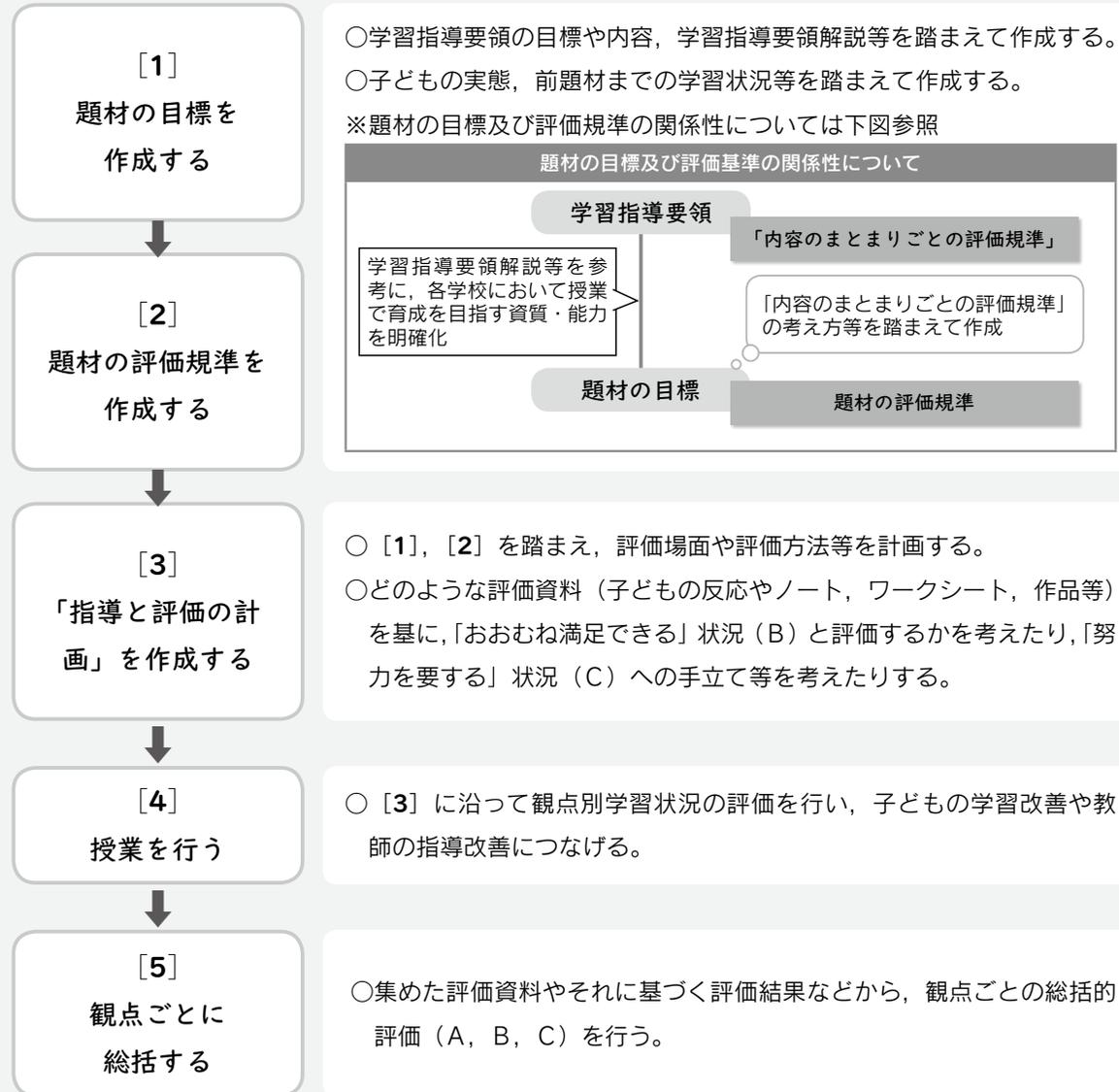
また、イメージをもち「ながら」とあります。「ながら」は「過程」ですから、イメージも行きつ戻りつしながら、自分の思いに合ったイメージを生み出しつくりだすのです。そして、生み出したイメージを実現しようと構想します。「この材料を組み合わせる」「接着剤は〇〇を準備して…」「あと数時間で完成する」など見通した考えが必要になります。このような場面で「思考・判断・表現」を見取り、評価することになります。



■題材「コロコロ・アート」における学習評価の進め方

評価の進め方

留意点



（出典） 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 小学校 図画工作』を基に筆者作成



目標・評価規準の作成手順については、山田芳明先生（鳴門教育大学）が動画で分かりやすく解説されているので、そちらもご覧ください。

（参考）使ってみよう！すがこうさくの教科書<第9回>「目標・評価規準の文言の、作成手順を知ろう」



■題材の目標の作成手順

1) その題材での指導事項を学習指導要領などで確認

「コロコロ・アート」は第3学年の「絵に表す活動」です。

「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の目標は学習指導要領の各学年の「内容」を、「学びに向かう力、人間性等」は各学年の「目標(3)」を参考にしています。

学習指導要領 第2 各学年の目標及び内容〔第3 学年及び第4 学年〕		
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
2 内容 ・〔共通事項〕(1)ア 自分の感覚や行為を通して、形や色などの感じが分かること。 ・〔A 表現〕(2)イ 絵や立体、工作に表す活動を通して、材料や用具を適切に扱うとともに、前学年までの材料や用具についての経験を生かし、手や体全体を十分に働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫して表すこと。	2 内容 ・〔A 表現〕(1)イ 絵や立体、工作に表す活動を通して、感じたこと、想像したこと、見たことから、表したいことを見付けることや、表したいことや用途などを考え、形や色、材料などを生かしながら、どのように表すかについて考えること。 ・〔共通事項〕(1)イ 形や色などの感じを基に、自分のイメージをもつこと。	1 目標 (3) 進んで表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う。

2) 題材に即してどのような内容が当てはまるかを検討

題材に即してそれぞれの内容を書き換えたり、削除したりしていきます。その際に、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」を参考に示すことも考えられます。

「絵や立体、工作に表す活動を通して」などは、「内容のまとめり」を示すものなので削除します。文末の「こと」も削除します。

【知識】に関連する学習指導要領の項目

内容の取扱い2(3)

〔共通事項〕のアの指導に当たっては、次の事項に配慮し、必要に応じて、その後の学年で繰り返し取り上げること。

ア 第1 学年及び第2 学年においては、いろいろな形や色、触った感じなどを捉えること。

イ 第3 学年及び第4 学年においては、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じ、色の明るさなどを捉えること。

ウ 第5 学年及び第6 学年においては、動き、奥行き、バランス、色の鮮やかさなどを捉えること。

【技能】に関連する学習指導要領の項目

内容の取扱い2(6)

材料や用具については、次のとおり取り扱うこととし、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取り上げたり、その後の学年で繰り返し取り上げたりすること。

ア 第1 学年及び第2 学年においては、土、粘土、木、紙、クレヨン、パス、はさみ、のり、簡単な小刀類など身近で扱いやすいものを用いること。

イ 第3 学年及び第4 学年においては、木切れ、板材、釘（くぎ）、水彩絵の具、小刀、使いやすしのこぎり、金づちなどを用いること。

ウ 第5 学年及び第6 学年においては、針金、糸のこぎりなどを用いること。

「コロコロ・アート」の題材の目標（例）

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
<ul style="list-style-type: none"> 自分の感覚や行為を通して、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じが分かる。 水彩絵の具を適切に扱うとともに、ビー玉など身近な材料を扱う経験を生かし、手や体全体を十分に働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫して表す。 	<ul style="list-style-type: none"> 水彩絵の具や身近な描画材に触れながら感じたことから、表したいことを見付け、形や色などを生かしながら、どのように表すかについて考える。 形や色などの組合せによる感じを基に、自分のイメージをもつ。 	進んで水彩絵の具や身近な描画材を組み合わせたりして絵に表す活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う。

■評価規準の設定手順

本事例では、「内容のまとまりごとの評価規準」を踏まえて題材の評価規準を題材の目標から作成しました（国立教育政策研究所『『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 小学校 図画工作』のp49-50を参照）。

知識・技能

・文末は、学習の状況を評価することを踏まえて「～している」とする。

思考・判断・表現

・〔共通事項〕(1)イに続けて「A表現」(1)アを示し、「自分のイメージをもつ」を「自分のイメージをもちながら、」とする。ただし、「～しながら、～しながら」と続く文章になる場合、自分のイメージをもちながら発想や構想をしたり、鑑賞したりするということを踏まえつつ、「自分のイメージをもち、」することも考えられる。

・文末は、学習の状況を評価することを踏まえて「～している」とする。

主体的に学習に取り組む態度

・「学びに向かう力、人間性等」から、観点別学習状況の評価をするものだけを示す。具体的には、「形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う」は、個人内評価とするため削除する。

・「活動」を「学習活動」とする。

・文末は、学習の状況を評価することや子どもの意思的な側面も評価することから「～しようとしている」とする。

題材「コロコロ・アート」の評価規準例

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> 自分の感覚や行為を通して、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じが分かっている。 水彩絵の具を適切に扱うとともに、ビー玉など身近な材料を扱う経験を生かし、手や体全体を十分に働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫して表している。 	<ul style="list-style-type: none"> 形や色などの組合せによる感じを基に、自分のイメージをもちながら、水彩絵の具や身近な描画材に触れながら感じたことから、表したいことを見付け、形や色などを生かしながら、どのように表すかについて考えている。 	<ul style="list-style-type: none"> つくりだす喜びを味わい進んで水彩絵の具や身近な描画材を組み合わせたりして絵に表す学習活動に取り組もうとしている。

むすびに

子どもを知ること

評価は、自己評価に始まり、自己評価に終わるといえます。その自己評価の間には様々な評価があり、新たな目標を生み出すことに寄与しています。ですから、教育評価は自己評価を助ける評価でもあります。

親は、赤ちゃんのうんちの具合を見て、赤ちゃんの体調を評価します。その上で、どのように行動するかを決めます。これも始めに評価があり、その評価を基に、判断し行動しています。ここには子どもの成長を支える支援がありますから「教育」といえます。

教育評価は、特に「人と人」の営みのあるところで、観察があり、状態を把握する規準があって、その規準の下に行動が促されるといえます。

本書では、「教育」を扱いながら、特に学校における「学習」での評価を扱っています。万能な評価はありません。人が人を評価するところに、よさもあれば限界もあります。しかし、その目的は、評価される人にとって、自らのことや将来に対しての指針や方向を示す判断情報となることに意味があります。

ですから、「人が人を育てる」という教育においては、「評価」を通して「評価する人」と「評価される人」が強い信頼で結ばれていることが大切です。「評価する人」の人間性や知見などの資質・能力の高みや深みがあって成り立つものなのです。

図画工作では、子どもたちの資質・能力が活動の中でどのように伸びているのかを把握する形成的評価など、作品に偏らない評価を論じてきました。これは、先生が子どものフィールドに立って、子どもの声に耳をすませ、活動する姿に共感のまなざしを向けることにほかならないのです。

子どもを知ることが教育の原点です。



著者紹介



阿部 宏行

札幌大学女子短期大学部こども学科教授。
1954年生まれ。北海道教育大学岩見沢校教授を経て、現職。
文部科学省 中央教育審議会 教科別等ワーキンググループ等委員(芸術ワーキング)芸術ワーキング委員(平成29年)／同 専門委員 初等教育分科会 幼児教育部会 専門委員(平成29年)／国立教育政策研究所 学習指導要領実施状況調査(小学校 図画工作)結果分析委員会 主査(平成26年)／小学校学習指導要領実施状況調査作問委員会 図画工作 文部科学省 主査(平成24年)／「評価規準、評価方法等の工夫改善に関する調査研究」協力者 文部科学省 協力者副主査(平成22年)／特定の課題に関する調査(小学校図画工作)問題審査委員会の協力者 文部科学省 協力者(平成21年)／学習指導要領の改善協力者 小学校図画工作 文部科学省 学習指導要領改善協力者(平成18年)などを歴任。
主著:『全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価—わくわく どきどき楽しい授業!—』(共著, 東洋館出版, 2005)／『私がつくる 図画工作科の授業 ふぞろいな学習指導案』(共著, 日本文教出版, 2011)

ABCシリーズ

子どもの思いに身を重ね、
先生に寄り添うABCシリーズ。

- ・『いっしょに考えよう 図工のABC』
(平成24年4月)
- ・『成長する先生のための 指導のABC』
(平成25年4月)
- ・『子どもと先生を育てる 授業のABC』
(平成26年5月)
- ・『図工・美術がもっと好きになる 造形のABC』
(平成27年4月)
- ・『子どもが育つ わたしが育つ 子どものABC』
(平成28年5月)
- ・『なるほど! そうか! 新学習指導要領
新・図工のABC』
(平成29年7月)
- ・『学びとしての図画工作 題材のABC』
(平成30年12月)
- ・『幼児・小学生の造形による 育みのABC』
(令和2年7月)



考える力を育む美術教材 デジタルアートカード

発売中

古典から現代アートまで800点に上る作品を収録した鑑賞用ソフトウェア

多様な見方・考え方を引き出す作品ビューア



活用の仕方はいろいろ!

- 収録画像へのキーワード追加機能で、子どもの感じたことを基にした作品の整理や検索も。
- 画像登録機能を使えば児童作品なども収録可能。ポートフォリオとしての活用も。
- アート・カードのように「仲間集め」「4コマ物語」などゲーム形式で学びを広げること。
- 表示作品は授業内容に合わせて選択可能。

この部屋の
優しい感じが
好きだな

横の作品の
男の人が
住んでいそう

同じ絵でも、
みんなの感じ方
が違うね

価格・仕様・動作
環境などの詳細は、
日文ウェブサイト
をご覧ください。



ブログ「図工のみかた」始めました

日文Web



ほかにもお役立ち情報が充実

『ずがこうさく』の教科書 解説 山田秀明
意外に知らない教科書の見方や使い方を
をご紹介します。評価規準
の作成を分かりやすく解説
した動画も掲載しています。

図工のお悩み相談室

日々子どもたちと向き合う中で生まれ
る先生方の様々な疑問に、
ベテランの先生がお答えし
ます。

子どもたち、先生方、保護者の方々、子どもの
成長を見守る全ての皆様に役に立つ、もしくは、
役に立たないけどちょっと見方が
変わるかもしれない情報をお届け
していきます。



※本冊子掲載 QR コードのリンク先コンテンツは予告なく変更または削除される場合があります。
※ QR コードは、株式会社デンソーウェーブの登録商標です。