

## 図画工作・美術科が育み得る「能力」とは何か

—和歌山県立粉河高等学校における授業事例の分析から—

三重野 優希・北野 諒・南洋平

はじめに

本稿は、図画工作・美術科が育み得る「能力」とは何か、という問いに対する理論的検討、およびそれに基づく授業事例の分析、それらを経た総合的な考察によって構成されている。3名の筆者が、それぞれの立場や専門性に応じて、理論的検討(北野)・授業事例の分析(三重野)・総合考察(南)の各部を分担で執筆している。なお、本稿での実践は高等学校のみをフィールドとしているが、本稿の問題設定は初等教育を端緒とした美術科教育全体を貫くトピックであるがゆえに、あえて論題を「図画工作・美術科」としていることを注記しておく。

本稿の問いは、古くて新しい。図画工作・美術科のみならず、教科教育学の各領域で永きに渡って繰り返されてきた問いであり、近年の教育改革においてもますますその明確化と説明責任を求められるようになった問いでもある。本稿の執筆メンバーは、京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センターおよびアートプロデュース学科を紐帯として、これまで実践や研究の交流を続けてきたが、筆者らにとっても同様に、この問いは回答すべき大きな「宿題」であり続けてきた。

たとえば、同センターより二〇一三年に発刊した図画工作・美術科における教科書副読本<sup>(1)</sup>では、対話型鑑賞にて育まれる能力を「みる」「考える」「話す」「聴く」の4つに分類し、それぞれの具体的な内容について示した。さらに別の論集<sup>(2)</sup>では、4つの能力を「ねらい」とした際の評価方法に関して、授業実践例に基づきながら解説もしている。

しかし、筆者らの内、実際に学校教育のフィールドで日々授業実践を行う南は、上記の能力分類や評価観点を参照したうえでなお、「生徒たちの中長期的なコミュニケーション能力の変化にどう着目すれば良いのか?」という課題に応えきれないと感じていた。本稿は、その「現場の実感」について、あらためて筆者らで協議し、課題解決に向けた授業実践を構想・実施・検証したプロ

セスを基に書かれることになった。

無論、「理論や実践事例として明示されている能力論」と「現場での継続的な児童生徒との関わり」の落差は、あらかじめ予告されているものではある。美術教育における能力論を十数年来に渡って検討しているふじえみつるは「教育で育む能力を、『○○力』などと呼んで、それがはたらく実際のコンテキストと切り離して、能力を固定化・実体化することを避ける必要がある」と述べ、「教育には、実際の状況において、人間がその能力を発揮・発達させることができるように、相互作用の場を提供することが求められる」としている<sup>(3)</sup>。

教科の教育目標として、ある能力が示されることは必要ではあるが、現場の学びの場と対応する形で、その能力の内実をさらに個別具体的に解釈・応用したうえで運用すべきである。それはそうであるが、しかし、どうやって? —先述の南の問いは、その前提をふまえてなお発せられているものである。つまり本稿のねらいは、能力論における一般化された「理論」もしくはある特定のコンテキストにおける「実践」のみを示すのではなく、その両者を接続する方法を模索・提案することにある。

いささか駆け足の導入となった。あらためて筆者らの役割分担と併せて、本稿の道筋を以下に整理しておく。

京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センターで研究員を前任していた北野は、主に美術教育における諸概念を理論的に問い直す研究を行っており、現在は「幼児」という原初的な観点から表現行為(およびそこで発揮される「能力」)を探索することをテーマとしている。これらの背景から、第二章「理論的検討」の執筆を担当している。第二章では先行研究の概観を基に、「理論と実践を接続する方法」に関する基礎的アイデアを提示している。

同じく、同センターで研究員を前任していた三重野はACOP(Art Communication Project)という対話型鑑賞法の研究・実践を学校教育や社会教育の多様な現場で行っており、本稿のフィールドとなった和歌山県立粉河高等学校における授業実践も担当している。これらの経緯から、第三章「授業事例の分析」の執筆を担当している。第三章では、第二章で明らかにしたアイデアを基に、具体的にどのような授業を構想・実施したのか、実践者の観点から報告し、そこでの成果や課題について分析する。

同校の美術科教諭である南は、ACOPの方法論を応用しながら継続的に授業

実践を行ってきており、美術教育における「批評」に関する研究も展開している。本稿では、第四章「総合考察」を分担し、言わばもつとも生徒たちの「実際のコンテキスト」に近い立場から、今回の授業に至る前提を補足すると同時にさらなる理論的背景を展望し、総合的に考察を行う。

## 二、理論的検討

### (一) 検討の方針

本稿の限られた紙幅のなかで理論的検討を行うにあたって、作業に限定を施しておく。本章では能力論に対する批判的意見（能力論のうまくいかなさを示す意見を主に参照することで、どこに能力論のボトルネック（構造的制約）があるかを明らかにする）という方針を採る。より具体的には、能力論批判を「形骸化」と「侵襲性」の2種に区分して、両者が能力論の善用を阻害している様態を描いていく。その方針上、本章は教科個別の議論を含みつつも、広範な能力論全般の検討が中心となる。図画工作・美術科への応用を想定しつつ読み進めていただき、本章にて、本章での議論がどのように教科の授業へ実装されたかを確認される。

### (二) 形骸化する能力論

まずは「形骸化」の論点を確認してみよう。美術教育学者の藤原智也は、日本の教育改革における学力・能力論を検討する論考において「個性重視、新学力観、生きる力、確かな学力、主体的・対話的で深い学びといった官製の用語、あるいはリテラシー、コンピテンシー、人間力、二十一世紀型スキル、アクティブ・ラーニングといった経済団体などから移入した教育改革に関わる用語が流行しては消えていくキャッチコピーの記号消費的現象が生じており、日本の教育改革は検証を伴わない改革のための改革という様相を呈している」<sup>(4)</sup>と批判している。

この一文は、美術科教育学会の学会叢書に収められた論文からの引用であり（『複数の美術教育者によって査読されており』、少なくとも斯界においては、我が国の教育行政上の能力観が空疎であり得ることが、ある程度一般的な認識として通用しているとも言える。もちろん、官製の〇〇力が単なるキャッチコピーであったとしても、その内容を実質化しようとする試みは常に続けられてきたの

であって、本稿はそれらの営みを無価値なものであると貶めたいわけではない。ただし、能力論は表層的なキーワードに終始し、実際のコンテキストとの結びつきを喪う危険性を持っている、ということそのものは妥当性の高い解釈である。ここでは、その性質のひとつを前提と確認しておきたい。

さらに加えて、教科教育の観点を超え、教育の背景となる社会の様態も含めた視座から、「形骸化」の問題を観察してみよう。歴史学者のジェリー・Z・ミユラーの著書『測りすぎ―なぜパフォーマンス評価は失敗するのか？』では、アメリカ社会を対象として、警察・医療・ビジネス・教育など多様な領域における実例を引きながら、「測定基準の暴挙」が論じられている。ミユラーは、個人の判断に拠らないデータに基づく数値指標・そのような測定基準の公開による説明責任の完遂・測定された実績による報酬と懲罰の実施、これらを妄信する状態を「測定執着」と呼んでいる。同書は「測定が無意味だとか本質的に有害だと主張する」ものではないが、「測定執着に特徴的な機能不全なしに、測定基準を活用する方法を特定する」<sup>(5)</sup>必要があると述べている。ミユラーが結論として挙げている「測定執着」の弊害を次に挙げてみよう。

「測定されるものに労力を割くことで、目標がずれる」「短期主義の促進」「従業員の時間にかかるコスト」「効用の通減」「規則の滝」「運に報酬を与える」「リスクを取る勇気の阻害」「イノベーションの阻害」「協力と共通の目標の阻害」「仕事の劣化」「生産性のコスト」<sup>(6)</sup>。ここでは、各項目を詳解することはしないが、たとえばPDCAサイクルの目標設定が形骸的に行われた場合を想像してみよう。そこでは、確実な達成が見込まれない挑戦的な目標は排除され、目標として言語化されていないが重要な仕事は無視され、短期的に結果が明確になる仕事のみが注目されがちになり、データと数字の操作や改竄が横行し、それを防ぐために規則が無制限に増え、それによって瑣末な書類作成など「ブルシット・ジョブ（クソどうでもいい仕事）」<sup>(7)</sup>が増え、生産性が低下し……かような事態が、ミユラーの言う「測定執着」による災厄である。

このように、日本における新学力観以降の能力と評価の問題を考えると、あたって、同書は状況を先行するアメリカが身を以て示した躰きを教えてくれている。アメリカ社会での人事評価を起源とする「コンピテンシー」という用語・概念・能力観に基づいた、「パフォーマンス」を評価せんとする教育実践は、その先にある陥穽をゆめゆめ忘れてはならない。ある能力の評価はエビデンスに基づい

た測定を徹底すれば良いというものでもない——測定は常に「これさえしておけば(したことにすれば) 良い」と紙一重である。

### (三) 能力論の侵襲性

続いて「侵襲性」の論点から考察を進めてみよう。教育社会学者の本田由紀はその著書において、現代社会において重視されるようになった能力として「意欲や独創性、対人能力やネットワーク形成力、問題解決能力などの、柔軟で個人の人格や情動の深い部分に根差した諸能力」を挙げ、それらを「ハイパー・メリトクラシー」と名指している。そのうえで、同書は「個々人の何もかもをむき出しにしようとする」「個々人の全存在が洗いざらい評価の対象とされる」「ハイパー・メリトクラシーに警鐘を鳴らしている<sup>(8)</sup>。現代の能力論には、人格そのものに過剰に介入するかのような侵襲性が認められる、というわけである。この侵襲的な能力観が評価の被対象者にどのような感覚を与えるかに関しては、本田の意見を参考例として引いておこう。著書には「ハイパー・メリトクラシーを批判する『理屈』が述べられている。しかし実際には、『理屈』以前の生理的な嫌悪感、『うざったさ』の感覚のようなものが、筆者の中にはある。さまざまな得体の知れない『○○力』によって、自分をいじられたり測られたり云々されたりしたくない、という感覚である」<sup>(9)</sup>。

同様の指摘は、美術教育学においてもみられる。金子一夫は『美術科教育の方法論と歴史』において、次のように述べている。「人は行動に表さない限り何を考え何を評価しても、その内面には介入されず責任も問われない(思想信条の自由。本気で『心を育てる』とする学校教育論は、個々人の内面に介入する危険を持つ。『技術を習得させる』学校教育論の方がずっと健全である。しかも、学校は児童・生徒の生活の大きな部分を占めるとはいえ、児童生徒の精神生活の一部でしかない」<sup>(10)</sup>。金子は、人格形成を素朴に論じる教育論に関して、学校教育は身の程を弁えよと論じている。

では、学校教育が担うべき分際とは、いかなるものであるのか。金子は、従来の美術科教育は「自己表現の体験が主目的なため、教育の目標と方法が曖昧であった。近時『新しい教育観』はそれをますます曖昧にしている」として、「美術の方法論の理解・実践を目的とする、芸術知の教育」を目指すべきであると提唱している<sup>(11)</sup>。これは単に知識技術の教授に留まるべきというわけではな

く、教科内容として明確に対象化できる美術の方法論に目的を絞ることで、むしろその方法を通してこそ人格の陶冶も可能になると金子は考えている。

以上、「侵襲性」についての批判的意見を整理した。人間性そのものを評価できる／すべきである、と過信することの危うさを、私たちは自覚しなくてはならない。また、人間性の内実を定量的に示すことはできないので、人間性を育まんとする教育は、いきおい、その目的と方法も曖昧にならざるをえない。

### (四) 能力論のボトルネック

ここまでの議論から明らかになった、能力論における「課題解決を阻む構造的な要因」は「ボトルネックは、次のように描写できる。

現代社会で求められる「○○力」(たとえばコミュニケーション力)は、近代以前の知識技術(たとえば溶接ができる)のように、客観的・定型的に対象化できない。現代の能力観は、その多義性・汎領域性・不定形性によって、文脈や状況に同じ定義が無数に可能となる。「○○力」は数限りなく設定でき、その領域確定も曖昧とならざるをえない。それゆえ、記号的に能力名のみが一人歩きすることが起きやすい。「測定執着」はその反動ともみなすことができるが、「○○力」が単一の文脈に測定基準に収まることはその定義上あり得ないので、基準はいつまでも修正を繰り返しながら未完のままであり、測定にかけるコストはどこまでも増大し続けることになる。そして、この正体不明の「○○力」(しかもそれは自らの人間性に関わるものであると言われている)に限りなく対応し続けることが学習者には求められるが、学習者の気力と体力は有限である。

つまり、教育の現場において育むべき「能力」を問うことは不可欠であるが、「○○力」を論じようとした瞬間に、ある種の無限循環に巻き込まれてしまうのだ。このダブルバインド的狀況が、現代における能力論の構造的制約であり、その使い方の失敗が、能力論のうまくいかなさの元凶である。

もう少し戲画的に言い換えよう。教師は「○○力が大事だ、やってみよう」と説明する。生徒は「こうですか」と対応する。教師は「それでもあるけど、ああでもない」と応答する——以下、無限の繰り返し。 「○○力」に単一の正解や終点はないので、このやりとりは終わることがない。これは善用すれば、学び続ける姿勢や環境の醸成につながる構造であるが、用法を誤ると、学習者を追い詰めたり、形骸的な数値で学習成果をでっちあげたり、空疎な内容を儀式的

に反復したりすることにつながりかねない。

#### (五) ○○力を制作する

では、どうすれば良いのか。やはり「○○力」が作用する「実際のコンテキスト」を見極め、具体的なパフォーマンスの事例（（）ができる）に基づいた評価基準（ルーブリック）を作成し、客観性を担保することから始めねばならない。また、その評価基準が形骸的に運用されぬよう、過度の侵襲性を帯びぬよう注意を払いながら、教員・学習者・学習環境との相互作用の中からたえざる評価基準（ルーブリック）の更新が協同的に行われなければならない。これまで検討してきたポトルネットワークを十分認識したうえで何とかやっていく他ない、というのがひとつの落とし所になるだろう。

しかし、「とはいえ何とかできない場合どうすれば良いのか？」という疑念が本稿の問いの出発点であった。そして本稿で検討してきた限りでは、現代の能力論の構造は、不調を誘発する歪みを抱えていることもまた事実である。そこで本稿では、授業の背景や前提であるはずの能力論を、授業の内、学習者自身が扱う、という方法をもうひとつの選択肢として提案したい。

具体的には、授業の中で、学習者自身がこれまでの授業を通してどんな力に付いたかを省察し、それを「○○力」と命名する、という方法である。つまり、○○力自体を制作してしまうのだ。その際には、「実際のコンテキスト」との結びつきを喪わぬよう、授業内のどのような活動を通してその力が身に付いたのか、その力は社会や生活の中でどのように発揮されるのか、その力はどのようにしてさらに磨くことができるのか、という発問もなされるべきであろう。あるいは高校生の段階であれば、それらの考察をふまえて、自分にとって「美術とは何か？」を自問自答しても良いかもしれない。いずれにせよ、学習者自身が学びを通して得た能力や学びの内実を自己規定することで、能力論のダブルバインドや無限循環に抗するアンカー（碇）とすることが、本稿の提案する方法の肝である。

この方法が、どのような授業として実現したかの詳細は、次章のレポートを参照されたいが、前もっていくつかの要点を捕捉しておけば、ひとつには、あえて「○○力」という、形骸化を惹起しかねないキャッチコピーの作成を行ったことが挙げられる。これは、「能力論の「何でもあり」的欺瞞を、ある種のパ

ロディを介して相対化するものであり、同時に「そこでニヒリズムに陥らずに自らで新しい価値をつくりだしませんか？」という促しでもある。

またもうひとつは、学習者が案出した「○○力」の内容について。これは緩やかに解釈すれば、感想文や学びのまとめなどで、学校教育において日常的になされている営為でもある。もう少し踏み込んで受け取れば、ルーブリックの教員・学習者間の相互検討による洗練といった形でこれまでの能力論において提示されていた方法を具体化するための実践であるとも言え、授業設計のためのアクションリサーチに活かし得る。そして、さらに徹底的に解釈すれば、教育目標と方法を、学習者が教師・学校教育の制度・その背後にある社会システムから自らの手に取り返す行為でもある。

僕たちはこういうふう感じていて、こういうふうに進んでいきます、それを先生は、学校は、社会は、どのように「評価」するのですか？―本稿での実践を通して生徒たちから寄せられたユーモラスな回答は、その裏面でクリティカルな問いかけとして私たちに差し出されている。本稿の試みは、従前の方法論を部分的に改良する穏当なものでもあり、他方で学校教育そのものに対する不穏な禅問答でもある。

### 三、授業事例の分析

本章では、前述の「宿題」に対して、「理論と実践を接続する方法」を具体的にどのように実施したのかについて、（執筆者のひとりである南が教鞭を取っている）和歌山県立粉河高等学校にて実施した「美術Ⅰ」の授業を事例に考察を進めていく。

受講生は、第1学年62名（全6クラス）であり、実施日程や人数比に関しては表1を参照していただきたい。2月17日（金）3、4組を北野、同日5、6組を三重野、それ以外の授業は南が主として担当した。

#### (一) 授業の構造分析

今回の授業は3つの要素から構成されている。「導入」、「ワークシートを用いた振り返り」、「書道的表現」である。本章では、「ワークシートを用いた振り返り」と「書道的表現」から案出された生徒の回答を基に分析を進めていくが、まずは授業の各プロセスや目的を概観しておく。なお、1回目の授業で終わらな

表1 授業実施概要

クラス	人数	1回目	2回目
1、2組	16人	2月13日(月)	3月4日(水)
3、4組	23人	2月17日(金)	3月9日(月)
5、6組	23人	2月17日(金)	3月16日(月)

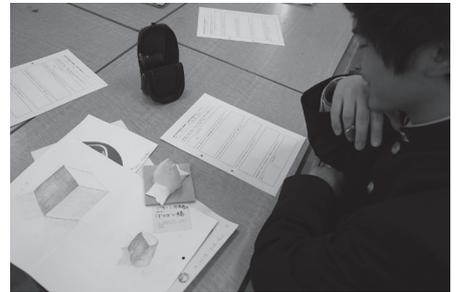


写真1 ワークシート記入の様子



写真2 友人や教員と対話をしながら記入

かった部分を補うため、各クラスにおいて授業を2回実施したことは補足しておく。

(a) 導入(約15分)

授業の導入は、「11457」という数字を提示し、生徒にこの数字は何を表していると思うか、という問いかけから始まった。この数字は、小学校1年生から高等学校3年生までの総授業時間数である。ひとの寿命を80年と考えた場合、私たちは700800時間を生きることになり、そのうちの約1・6%も時間を、授業を受けることに割いていることになる。

一方で、国立教育政策研究所によると「美術の学習は普段の生活に役に立つと思っていない」「どちらかといえば役に立つと思っていない」と考える生徒は、中学校3年生の場合51・8%と半数強にのぼり、「美術の学習は将来の生活や社会に出て役に立つと思うか」という問いには、49%が「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」と答えている<sup>(12)</sup>。

こうした状況下で、人生の約1・6%の時間を消費してしまうことは非常にもったいない、体験や経験を省察し、授業で得た能力を「○○力」と命名することで自ら意味づけを行っていくよう、むしろ「授業でどんなことを学んだのか教えてほしい」と生徒に投げかける導入とした。

(b) ワークシートを用いた振り返り(約25分)

ここでは、生徒が4〜5人1組になり、互いに相談しながらワークシートの記入を行った。ワークシートは自由記述形式で以下の5つの設問を設定した。

設問1 1年間の授業でどんな力が身に付いたか、「○○力」という言い方で表してみよう。また、それらはどんな力？

設問2 その力は、授業の中のどのような活動・体験から身に付いたのか、分析してみよう！

設問3 その力は、将来の生活や仕事などのなかで、どのように活かそうか、想像してみよう！

設問4 その力は、どのようにすればさらに磨けるのか、方法を考えてみよう！

設問5 上記の振り返りをふまえて、いまのあなたにとって「美術とは」一言で表すと何ですか？そう考える理由は？

これらの設問は、二章で述べられていたような「何でもあり」の「○○力」を、「実際のコンテキスト」から切り離さず、思考するための問いである。同様の目的に沿った仕掛けとして、生徒の手元には、年間の授業を介して作成した個人のポートフォリオ(単元ごとに振り返りを実施し、それらをまとめたもの)やこれまでに制作した作品を準備した。

この「実際のコンテキストとの結びつきを喪わない」ことは、今回の授業にACOPと呼ばれる対話型鑑賞のエッセンスがなぜ入っているのかという前提にもつながってくる。ここでは簡易的な説明に留めておくが、ACOPとは対話型鑑賞と呼ばれる複数人で作品を鑑賞する方法のひとつである。つばさに作品を観察し、観察に基づいた思考を巡らせ、それらを言語化し他者に伝え、お互いの意見に耳を傾け、そして、他者の意見をふまえてさらに作品を観察する……このように、「みる」「考える」「話す」「きく」という4つのプロセスを繰り返す。それによって、知識や情報偏重にならず、他の鑑賞者や作品との関わりの中で意味の生成を行うことができる。図画工作・美術科の授業でも鑑賞の単元の比重が増え、対話型鑑賞という言葉も広く普及してきたが、同時に課題も抱えている。能力論同様、対話型鑑賞も「何でもあり」「自由に話す」といった認識や、「多様だということがわかった」という結論で終始してしまうことが多い。

こうした「何でもあり」を防ぐためには、「実際のコンテキストとの結びつきを喪わない」ことが必要であり、そのためには事実を基にした思考が重要になってくる。

設問2の自身の活動・経験を振り返る設問や手元に彼らが作成したポートフォリオ、作品があること、また、友人と話をしながら作業を進められることなどは、省察、内省をする際に事実と解釈を反復するための仕掛けとして機能していたと言える。こうした考察を基に、将来での活かし方や研鑽方法を考えることでその応用可能性を探り、それらをふまえて初めて「こうしたことの起因となつて美術という授業は自身にとって何だったのか」という意味づけを行うことができる。事実に基づいた解釈(○○力)、そしてそれらを包括する意味づけという流れが、この授業構造の基盤にある。

### (c) 書道的表現 (10分)

ワークシートの最後の設問に対し、各自が墨書によって1枚の半紙に表現をすることが、この授業の最後のステップである。

書道的表現であるがゆえに、仕上がった作品はどれも「格言」のように並ぶことが特徴である。二章でも述べられていたように、生徒から出てきたこの「格言」たちは、「僕たちはこういうふう感じていて、こういうふう学んでいきます。それを先生は、学校は、社会は、どのように『評価』するのですか?」と問いかけてくる。教員・学習者間の相互作用による評価基準の更新という文脈で考えると、既にボールは投げられており、「格言」たちの問いかけにどう応答するかを含め、私たちも問われているのだ。どのような「格言」たちが並んだのかは、後述する二節、およびに註釈を参照いただきたい<sup>(13)</sup>。

### (二) 生徒の声の分析

では、ここからは「ワークシートを用いた振り返り」および「書道的表現」に焦点を当て、設問ごとに生徒たちが記述した内容を彼らの「声」として考察、分析を行っていく。

(a) 設問1…1年間の授業でどんな力が身に付いたか、「○○力」という言い方で表してみよう。また、それはどんな力?

生徒の回答は、大きく5つに分類できる。「想像に関連する力(17件)」、「表現に関連する力(14件)」、「思考に関連する力(13件)」、「観察に関連する力(8件)」、「未分類(10件)」である。

最も多くみられた「想像に関連する力」では、想像力や発想力など作品を制作する際のアイデアを生むための力が身に付いたと実感する生徒や、作品制作に限らず「頭や考えを豊かにし、思考を広げる」といった様々な場面で応用可能な能力として「そうぞう力」を定義している学生もいた。もうひとつの特徴としては、「自分らしさ」をどう表すか、「自分だけのものをつくれる力」など、他者とは異なる自己なるものを想像・表現したいと感じている生徒も複数いた。「表現に関する力」では、「スケッチしたものを実際につくる」、「自分の性格とか好きな物を、言葉じゃなくて色で表現する力」などが挙げられ、ある生徒は「たくさんの色から自分の考えた色を選んだり、いろんな描き方をしたりと、表現力豊かにさまざまな活動ができた」と述べたうえで、「豊かに表現する力」が身に付いたと言う。この生徒は将来にどう活かせるかという設問に対し、「一つのものからアイデアをうみだす力などは芸術の仕事にたかなくても、とても役立つことだと思った」と応えている。二章の「侵襲性」における金子の議論を念頭におくと、技術知識の教授の中から、その技術が特定の分野だけに留まらず教科を横断し、さらに言えば生きていくための力の一端にもなり得ることの傍証としてみることもできる。

(b) 設問2…その力は、授業の中のどのような活動・体験から身に付いたのか、分析してみよう!

設問2は前述した、「実際のコンテキストとの結びつきを喪わない」ための問いかけである。ACOPでは、事実 (Fact) と解釈 (Interpretation) の切り分けを意識し作品鑑賞を進めていく。事実とは、作品に描かれているものであり、作品の中に存在する。一方、解釈は、描かれた作品をみて鑑賞者自身が感じたことや考えたことであるため、鑑賞者の中に存在する。今回のワークシートに置き換えれば、設問1は生徒が授業をどう捉え、何を得たと認識しているかといった生徒自身の中に存在するものであるため、解釈である。しかし、設問2は設問1の

表2 設問2に対する回答（一部抜粋）

身についた力	詳細	設問2回答（起因する活動・体験）
想像力	考える力	どんな作品にするか、どんな風に思っている作品にするか、どうやってミスをカバーするか、どうやったら時間を有効活用するかなど頭を使ってすぐ考えた。特に絵をかんしようにして感想を書いたのは想像力がすごく身についたと思う。
そうぞうする力	頭や考えを豊かにし、思考を広げる	昔の絵を見て「この人はどんな人だったんだろう?」、「何をしている人だったんだろう?」と聞かれて、考えるときに身についた。
考える力	どんな作品にしたいとかを頭の中で考える力がふえた。作品の上から、横から、正面からそれぞれみたものを想像して考えて書くことができた	作品を作る時に何を作るか考えたり、3面図を書いたりしたこと。頭の中でその作品を前、上、横から見たものを考えたり、ちょっと変わったバランスを考えてくるったりできるようになった。
細視力	物などを細かく視る力	最初の頃にしたバンのデッサンで丸は丸でも球体なのか、穴があるのか、とかいろいろな特徴があることを学んだ。そこから、物の質感や見た目に同じ物はないことがわかった。
目力	目で、物体の作りや性質などを捉えて、脳で自分なりに感じ取る力	リアルに描くため、バンや立方体を何時間もながめたこと。影の美しさや、性質の細かさを知れたこと。相手の筆箱から、どんな人かなと想像したこと。キャラクター化するために、ナマケモを観察して、自分なりに表現したこと。アテネの学堂の、真のテーマを考えたこと。モニュメントを作るため、つくしをよく見て理解したこと。
思考力	自分で考える力	デッサン、紙ねんど、「アテネ学堂」の鑑賞、12色相環
想像力	考える力	全ての活動において想像力が身についた。
アイデア力	アイデアを考える力。アレンジする力	いろんな作品をやっていく中で、自分で考えていく力をつけた。

解釈が、事実としてどんな活動・体験から生じたものかという生徒の外側、つまりは授業の中に存在している。事実と解釈を切り分けて考えることは、自身の解釈が何と紐づいているのかを考え得る機会となり、ゆえに、事実を細分化していくことでどういった事実に対して自身がその解釈を紡ぐに至ったのかをより明確に認識できるようになる。

たとえば、表2の「思考力」と記述した生徒の起因する活動・体験をみると、「デッサン、紙粘土、『アテネ学堂』の鑑賞、12色相環」とある。確かに、ここに書かれている内容もすべて事実である。しかし、デッサンの単元のどういった部分で思考力が身に付いたと認識しているかは不明確だ。同じデッサンの単元を挙げている生徒は、「目力」が身に付いたとし、「バンや立方体を何時間も眺めたこと」が「目で、物体の作りや性質などを捉えて、脳で自分なりに感じ取る力」を得た要因のひとつでもあると考えている。また、アテネ学堂の鑑賞においても、「そうぞうする力」を挙げた生徒は、「『この人はどんな人だったんだろう?』、『何をしている人だったんだろう?』と聞かれて、考えるとき」と鑑賞で起きた事実を詳細に捉え、自身の認識している能力と紐づけている。

「デッサン」や「鑑賞」のままでは、含まれている要素が複数ありすぎているため、自身の解釈が何（と何）から生じたのか曖昧になってしまふ。「デッサン」には、バンや立方体を眺めることも、鉛筆を削りだすことも、陰影をつけることも、教員やクラスメイトと話し合うことも含まれているからだ。大きな括りで事象を捉えることは、たとえば「○○力」を研鑽したいと考えた時にも、どういった行為を起せば良いのか漠然とし、わからなくなってしまう。

今回の授業で、生徒にとってどの要素が「○○力」を生み得る要因になったのかを考える段階にいくために、事象を細分化、言語化する促しが教員側にはより必要であったと考える。今回、生徒への個別のアプローチや全体への共有（○○と書いている人もいるね）などのアナウンスは行った。しかし、全体への教示の中で「デッサン」には複数の要素が含まれているという枠組みには触れていない。事前に生徒の頭の中にこうした枠組みを提示することも、省察と内省、そこから学びを抽出する際には必要なことであった。

（c）設問3…その力は、将来の生活や仕事などのなかで、どのように活かそうか、想像してみよう！

（d）設問4…その力は、どのようにすればさらに磨けるのか、方法を考えてみよう！

このふたつの設問で特筆すべきは、将来での活かし方や研鑽の方法について、美術の枠組みを超えたものが多いということである。

「会社に就職して、新しい商品やプロジェクトを発案（プレゼン）するとき」「料理を作ったりする時」、「どうやったら時間を効率的に使えるか、など物事を考えて行動する」時、AIの発達を念頭に置いた「人間にしかできない仕事を考えたり」する時など、具体的かつ日常的に将来の中での活かし方を考えていることがわかる。また、「人とは違う意見を持つということから社会に出た時に大きな自分の力になる」、「人もいろいろな視点でみれると思う。人間関係に活かせるかも」など、他者との関係性の中で活用できるものとして認識している生徒もいた（表3）。

また、研鑽の方法としては「美術IIをとる、独学で美術についてさらに調べ、美術で尊敬する人を見つける」や「もっと多くの国の絵を見て鑑賞したりする」など、美術の中でより多くの方法を見出す生徒もいる一方で、「普段から

表3 設問3に対する回答（一部抜粋）

身についた力	詳細	設問3回答（将来の生活や仕事での活かし方）
想像力	「自分らしい」新しいモノ（アイデア）を生み出すような力	例えば将来会社に就職して、新しい商品やプロジェクトを提案（プレゼン）するときも、これまでの美術で培ってきた「想像力」が役に立ってくると思う。
表現力	自分が考えていることを色、形などで伝える力	相手にわかりやすく伝えるために「〇〇みたいなもの」とかで自分の考え、意志を伝えられる。
武器力	今まで習ってきた技を自分の武器にして、もっと良い作品をつくるための力	自分の伝えたいことを相手に伝える時に活かそうだなと思う。自分の考えを伝えるのは難しいけど、この1年で表現力や、想像力もたくさん身についた。だから、相手にわかりやすく伝えられると思う。趣味としても、教えてもらったことを活かしていけると思う。
想像力	考える力	将来どうやったら時間を効率的に使えるか、など物事を考えて行動する事に活かそう。
発想力	色々自分で想ぞうして考える力	新しい事を計画したりする時、たくさんの案を出せそう。料理を作ったりする時に、無駄がない方法を考えよう。
そうぞうする力	頭や考えを豊かにし、思考を広げる	最近AIが増えてきて人間ができる仕事が減ってきたので、人間にしかできない仕事を考えたりとか！
発想力	周りの人とは違う見方で、人の斜め上に行く思考から作品を生み出す力。	美術だけではなくとまらず、人とは違う意見を持つということから社会に出た時に大きな自分の力になるのではないかと思います。でも必ずしもその意見が正しいとは限らないのでいろんな見方を持つことが大切だと思います。
物などをいろんな方向から見る力	デッサンなどをしているときに、物や対象をいろんな方向からみられる力。	物を視るだけじゃなく、人もいろいろな視点でみれると思う。人間関係に活かせるかも。

見る物が何でできているか、何時つくられたのかを考えることでより細かなところまで見えてくるようになると思う」や「自分の持つ力が必ず正解であると、自分の力を過信せず、時には人の言葉にも耳を傾けているいろいろな考え方を持つことで成長する」などの記述もみられた（表4）。

こうした力は、すべからず中央教育審議会の掲げる「生きる力」につながるものだろう。前述した国立教育政策研究所のデータには、「将来の役には立たない」と回答した生徒が多かった。一方、今回の授業において「活かすことができないう」と記述した生徒はひとりもいない。統計的な文脈でのデータ比較はできないが、彼らが記述した活かし方のバリエーションや具体性は、美術で得た能力の応用可能性を示唆しているのではないだろうか。

表4 設問4に対する回答（一部抜粋）

身についた力	詳細	設問4回答（研鑽の方法）
努力	周りとは比べたりして自尊心を高め、技術をさらに高めていく力、美術についてもっと興味がわく力	専門の学校に通う、美術IIをとる、独学で美術についてさらに調べる、美術で尊敬する人を見つける、自分の好きな分野の美術を見つける、美術館へ行ってみる、南先生を見習う、絵の描き方など教えてもらう。
武器力	今まで習ってきた技を自分の武器にして、もっと良い作品をつくるための力	教えてもらった技を使って、たくさんの絵を描いたり、もっと多くの国の絵を見て鑑賞したりすることで、この力は豊かになると思う。一人で考えても、アイデアの数に限界があるけれど、友達と話し合ってお互い、良い案を出し合ったりすることで、更に自分の得た力を磨くことが出来ると思う。
想像力	「自分らしい」新しいモノ（アイデア）を生み出すような力	存在するものスケッチしたり（写生）するのも必要だと思うけど、ゼロの状態から生み出す活動すること。
細視力	物などを細かく視る力。	普段から見ている物が何でできているのか、何時つくられたのかを考えることでより細かなところまで見えてくるようになると思う。
想像力	テーマに合ったものでも、自分らしさをどうゆう風に表すかという力。	他の人の作品などを見て、「この人はこういうアイデアを出しているから、自分やったらこうしよう」とその人のアイデアも交えて、その中で自分らしさを見つける。
発想力	周りの人とは違う見方で、人の斜め上に行く思考から作品を生み出す力。	上で書いたように自分の持つ力が必ず正解であると、自分の力を過信せず、時には人の言葉にも耳を傾けているいろいろな考え方を持つことで成長するものだと僕は思います。
個性力	人によってそれぞれ違う作品をうみ出す力。	自分ばかりの個性だけではなくて、相手の考え方や個性を尊重し理解してとり入れること。

(e) 設問5…上記の振り返りをふまえて、いまのあなたにとって「美術とは」一言で表すと何ですか？そう考える理由は？

この設問が、書道表現にも用いられた、いわば「格言」たちにあたる（表5）。多彩な生徒たちの美術に対する意味づけは、教員側で事前に想定し、提示できる範疇を優に超え、一定の「〇〇力」なるものを教員・学校・社会側が生徒・児童に教授することの不可能性を表しているとも言える。

では、こうした「クリティカルな問いかけ」に対して、私たちはどう応答することが可能であろうか。そのひとつとしては、二章でも提示しているとおり、やはり、教員・学習者・学習環境との相互作用の中で絶えず評価基準を更新し続けることではないだろうか。危惧すべき課題としては、「多様な意味づけ（解釈）を生徒が行った」という点で完結してしまうことだ。前述した対話型鑑賞

表5 設問5に対する回答（一部抜粋）

美術とは	理由
経験	数学や国語のように、目に見えてつかえるものではないかもしれないけど、美術で経験した見る力や物語をとらえる力を今後の人生で大きく生かされると思う。
わ	美術をすることで、相手の感じ方や考え方を知ることができたし、そのおかげで友達もできた。だから美術は人と人をつなぐ「わ」だと僕は思った。
世界	世界のあらゆる物、たとえばビルや絵、学校など美術の技術があるからできた物だと思ったから。
美	自分を自由に表現できることはとても美しいことだから。
僕を変えたもの そしてすごく素晴らしいもの	僕はこれまでにたくさんの経験をすることで、挑戦する（やってみる）ことの大切さを学び、芸術だけではない人間としても成長したからです。
自由	自分で考えて決まりの無い制限もない自身で見つけ出すかのような感じなので「自由」。
エンドレス	形をかえたり色をかえたりすると全然違う形になるし、いつまでも変形できるから。
個性を磨いてそれを表現するもの	同じ作品でも描く人によって個性がでるし、それを磨いて、生かすことで、人に伝えることができるものができると思うから。
新しい	美術はずっと新しいことがうまれていっていると思うし美術から知ることは新しいことばかりやから。

の課題同様、「多様である」という均一的な意味づけや評価は、内在化されている多様さを阻害する行為である。こうした授業を実施し、「多様性を持った回答が生まれた」のではない。「既に多様であったものの断片がみえてきた」のである。つまり、多様であることは前提のうえ、その多様なものにどう応答していくかが、相互作用の中で評価基準を更新し続けるうえでは必要になるのだ。

そのひとつの鍵として、南が年間で実施していた各単元終了時に行った振り返りシートの記入や、生徒ごとに作品や資料をアーカイヴすることがある。生徒自身が自ら活動や体験を振り返り、どう意味づけや自己規定を行ったのかに目を向け、対話を続けてみることに。そうした生徒個々人の綻びを見逃さないことが、「多様である」ことで留まらず、「理論と実践を接続」していく一手になるのではないだろうか。

#### 四、総合考察

##### (一) 本題材実践の前提

本題材による振り返り活動は、年間を通した学習活動が前提となっている。粉河高等学校で取り組んでいる「美術I」における年間のカリキュラムは以下の通りである。

1学期には、「リアルに描くって？」という単元により、絵画彫刻領域として描写の活動と歴史絵画の鑑賞活動を合せることで、関連するものの見方や考え方を学習するとともに、絵画平面の持つ「リアル」という言葉の持つ複雑さや奥深さに触れる。2学期は、「自分シンボルマークデザイン」として、デザイン領域の学習を行う。自分の特徴を理解し、その内容を色や形の効果を利用して、他者によりよく伝わる方法であるマークとして表す。また、「アテネの学堂を紹介しよう」として、批評学習の手法を用いて、作品の文脈的な知識をふまえた鑑賞学習を行う。3学期には、「誕生日のコミュニケーションをつくらう」として、石膏粘土を素材として、自分の誕生日をテーマに抽象彫刻の体験的理解をふまえた活動を行う。

また、本題材において1年間の学習活動を効果的に振り返ることができるように、日々の学習指導を通じて意識した点は以下の3点である。

1. 点目として、学習単元の導入において、生徒が学習内容を「自分ごと」として捉えることができるように、生徒同士によるオープンエンドな対話の活動を取り入れている。単元のテーマに関わる、他者とのオープンエンドな対話を



写真3 書道的表現の事例（一部抜粋）



写真4 書道的表現の様子

学習活動に位置づけることによって、生徒が学習活動を「自分ごと」にしているうえで、道筋を保證することができた。

2点目は、生徒が年間の学習活動の内容を俯瞰して可視化できるように、記録媒体としてポートフォリオを活用した点である。ポートフォリオを活用することによって、ワークシートやアイデアスケッチなどの、学習活動のプロセスを体系的に収集することができ、効果的な振り返りにつながった。また、学習単元における振り返りでは、シンキングツール「プロセスチャート」を活用することで、過程の詳細を振り返ることが可能となり、丁寧な振り返りを行うことができた。

3点目は、学習評価におけるルーブリックの活用である。ルーブリックの内容を生徒と共有することで、設定した学習目標を共通理解するうえで役立った。これらの3点について、以下にその活動の内容を詳しく振り返る。

#### (a) オープンエンドな対話の活動について

オープンエンドな対話の活動を学習活動に取り入れることは、以下の目的がある。単元のテーマに沿ったオープンエンドな対話を行うことにより、自己と他者における考え方の違いが明確化される。このことは、自己の価値観に対して自覚を促すことにつながるとともに、他者の意見をふまえて自己の問題意識を構成的に深めることができる。

たとえば、2学期に行ったデザイン領域における学習単元「自分シンボルマーク」においては、題材開発当時、京都芸術大学表現教育研究センター(旧称・アートリンクセンター)の연구원としても活動していた北野の協力により、導入段階に、対話型鑑賞の手法を援用した「もちもの探検隊」というワークを行った。このワークは、まず2人組になり、持参した筆箱の中身についてのインタビューを行う。そして、インタビューで得られた様々な情報を根拠に相手のニックネームを考える。理由とともにニックネームを伝え合うことにより、それまでに自分が気付かなかったメタな側面から、自分の性質に対する気付きを得ることが出来る。

このような導入段階における活動は、学習活動と自身との意味や価値に関する自覚を醸成し、「自分ごと」として取り組むことを可能にする大きな効果があった。

#### (b) ポートフォリオを活用した振り返りについて

ポートフォリオとして、A4のふたつ穴フラットファイルに、学習活動を通じて各自が筆記したアイデアスケッチやメモ書き、作品などをすべて収集する。内容には、学習活動を通じて感じたこと、考えたことなどが蓄積される。年間を通じてポートフォリオに蓄積されるこのような資料は、学習活動を振り返るうえで大きな役割を担った。ポートフォリオに蓄積した資料を自由に振り返ることにより、学習活動を総括的に振り返ることが可能となった。

個々の単元における学習活動の振り返りには、シンキングツール「プロセスチャート」を用いた。プロセスチャートを用いることにより、学習の課程を順を追って丁寧に言語化しながら振り返ることが可能となった。このことは、生徒の学習活動の様子を評価者として見取るうえで効果があった。

#### (c) ルーブリックの活用について

学習目標の提示と評価の指標を目的として、ルーブリックを活用した。ルーブリックは、学習活動において目標とする質的な状態を、段階別に言語で表した指標である。生徒にとっては学習活動の目標を確認する拠り所となり、教師にとっては学習評価を行ううえでの指標となる。このような目的を持つため、ルーブリックは学習目標として事前に生徒に提示されるのが通例である。一方で、ルーブリックの内容は固定化されるのではなく、学習の実態をふまえてより良い内容へと更新することを視野に入れておく必要がある。

活字のみで表されるルーブリックが機能するためには、具体的なイメージとともに内容が共有される必要がある。各単元の振り返りの時間には、ルーブリックの示す言語で表される質的な内容を、実際の作例と対応させて示すことで、ルーブリックが示す具体的な指標のイメージを生徒と共有することを心掛けた。

#### (二) 本題材の実践に関する再考察

授業事例の分析については既に三章で行われているが、本節でも、生徒たちと継続的に接してきた教員の観点から考察を重ね描きしておく。また、書道的表現に関して、美術科教員の立場から補足しておきたい。

(a) 書道的表現に関する補足

活動で用いた書道的表現は、当然のことながら運筆の作法を意識するものではない。レタリングなどの活動にみられる、デザインや構成教育の観点とも異なる。自由な運筆に生徒の勢いと感覚を乗せた表現は、表現の枠組みを強要されることなく、自由に精神を開放できる創造的な活動である。字形・構図・筆勢・余白などの造形的要素によって、言語活動の成果と非言語的表現を往還させる機能を持つものであったと評価できる。

書道的表現では、美術室の彩色筆を用いた。簡易な身の回りの材料によって学習活動を展開したことも、生徒にとってある種の気軽さを引き出す効果があった。書道的表現を行うスペースとして、教室の一角に、机を4つ向き合せて専用のブースを設営した。ワークシートによる学習活動が終了し、「自分にとって美術とは」の言葉が決定した生徒から、ブースに集合して書道的表現を行う。人数や活動時間との兼ね合いから、各自最大3枚までのやり直しを認めることとした。

(b) 筆記内容の分析

生徒の筆記内容から確認できるのは、1年間の学習体験を、非常に多様で豊かな資質・能力として捉えた視点である。このような生徒の回答結果は、教師の予想を大きく超える内容であった。

たとえば、生徒Aは、1年間の美術の授業で身に付いた力を「努力」とした。その理由を「周りと比べ、自尊心を高め、技能をさらに高めていく力、美術についてもっと興味が湧く力」として説明する。また「あなたにとっての美術とは何か」という問いに対しては「楽しみながら発想力や技能を鍛える事のできる学問」と回答する。「美術は私にとってしんどい授業ばっかの日のやすらぎの時間であり、好きなことについて学べる楽しい科目なのでこのように考えた。」として理由を答える。

生徒Bは、1年間の美術の授業で身に付いた力を、「創ぞう力」とする。理由として、「お題を出したり関連した言葉をデザインする」と回答した。そして、「あなたにとっての美術とは何か」という問いに対して、美術とは「世界」であると回答する。「世界のあらゆるもの、例えばビルや絵、学校など、美術の技術があるからこそできたものだと思ったから」として理由を述べる。

生徒Cは、1年間の美術の授業で身に付いた力を「想像力」と回答した。その理由を「考えることをきっかけにどんなものを作るのかが分かる力」として答える。さらに、「あなたにとっての美術とは何か」という問いに対して、「新しい」と回答する。その理由としては、「美術はずっと新しいものが生まれていつていると思うし、美術から知ることが新しいことばかりやから」という回答である。

これらの意見から考えられるのは、活き活きと学ぶ生徒の学習の様子と、興味に基づいて必要な資質・能力が形成される可能性である。美術教育を始めとした感性的・美的な学習活動における特性と学習者の経験が結びつき、本人にとって価値のある内容として個々に結実する学びの様態が、互恵的に関係していることが考えられる。

(三) さらになる理論的背景の展望

(a) アイスナーによる「教育目標」との関連から  
本考察により明らかとなった内容は、以下の通りである。すなわち、生徒による振り返りの学習活動が、教師による、事前に設定された教育目標の枠組みからは捉えることのできない、豊かさや多様性を示すことが確認された。学習活動を通じて示される多様性は、事前に計画されたスタンダードとして与えられる教育目標とは明らかに質が異なる。

このような学習活動の実態の説明には、教育学者であるエリオット・W・アイズナー(Elliott W. Eisner)の示した「教育目標」の言説から説明が可能である<sup>(14)</sup>。アイズナーの言説は、一九六〇年代から幅広い年代において、美術科を中心とする教育研究の世界に多大な影響を与えた。アイズナーの功績のひとつは、美術科教育固有の文脈から発見された教育目標の概念に着目し、その価値を広めた点である。アイズナーによる、教育目標の概念は、現在では広く美術科を超え、教育の一般的文脈においてその価値が示されている。アイズナーは、「教育目標」の概念構築において、教育活動それ自体を、芸術活動としても把握可能な対象として捉えた。「教育目標」とは、美術表現活動における、試行錯誤や自己調整を繰り返すプロセスを通じて、当初の目的とは異なる、新しい価値ある目標を獲得する部分に着目したものである。このような観点からは、教育目標を、事前にスタンダードのように固定化されたものとして扱ってしまう場合、学

習活動の実態を適切に評価しているといえない状況に陥る。

このような、事前に想定されない、学習活動を通じて生まれる固有の意味や価値について、まずは教師が自覚する必要がある。なお、アイズナーは、このような教師の活動の質に着目していく能力を「鑑識眼」として示し、言語化の能力を「美術批評」として示したのは周知の通りである。

今回の実践では、アイズナーの示す教育概念の一端が眼前の教育実践を通じて確認できることとなった。このような教育の質的な様相は、学習者の実態に寄り添う丁寧な教師の見取りの姿勢によって確認することができた。

教育の前提として定められた形式的な○○力といった言葉について、アイズナーの言説はある種のアンチテーゼとなり、画一化的な学習の枠組みに対する批判的な言説となろう。

本実践を通じて、アイズナーの指摘したような、教育の本質的な提言と重なる事例が確認されたことは、美術科教育固有の教育的価値を示すものとして考えることが可能である。

## 五、おわりに

本論では、図画工作・美術科教育が育み得る多様な資質能力の恣意性、およびその裏面としての可能性に着目した。そのうえで、高等学校美術科の学習における年間の総括的な活動に着目し、学び取った資質能力を生徒が自己評価により振り返る題材を開発・実践することで考察を展開した。その結果、生徒が体験した、豊かで多様な学習の内容は、教師が学習目標として事前に想定しえないことが明らかとなった。また、かような学びの様態は、アイズナーによる「教育評価」の言説とも重ねることが可能であることが示された。本稿における以上の議論は、柔軟な教育目標を容認する学習モデルとしての図画工作・美術科教育の価値を示唆するものでもあり、これに関しては、積み残した論点として、今後さらなる検討を加えたい。

図画工作・美術科教育が育み得る能力は何だったのか。生徒たちから寄せられた無数の言葉に応答して、教員も（筆者らも）、また新たな「ボール」を投げ返すならば、それは能力を生み出す能力である、と仮に言うことができる。つまり、ある能力を強いる制度や環境それ自体を問いに付し、別様の在り方を構想し、実現する力である。そしてそれは、かつて図画工作・美術科教育の強固な

理念であった、「創造力」と呼ばれた何かではなかっただろうか。本稿の結論と今後の課題を比喩的に換言するならば、私たちには今一度、創造力を創造的に破壊し直すことが求められているのだ。

## 註

- (1) 京都造形芸術大学（現 京都芸術大学）福のり子・北野諒『みる・考える・話す・聴く 鑑賞によるコミュニケーション教育』、日本文教出版、二〇一三年。
- (2) 北野諒・平野智紀「美術鑑賞とコミュニケーションの密接なつながり」、池永真義編著『図画工作・美術科 理論と実践』所収、あいら出版、二〇一六年。
- (3) ふじえみつる「美術教育と「能力」論」、永守基樹責任編集『美術教育学叢書Ⅰ 美術教育学の現在から』所収、美術科教育学会学術研究出版、二〇一八年、三〇頁・二二頁。
- (4) 藤原智也「教育改革と学力・能力論の現在」、永守基樹責任編集『美術教育学叢書Ⅰ 美術教育学の現在から』所収、美術科教育学会学術研究出版、二〇一八年、四二頁。
- (5) ジェリー・Z・ミューラー『測りすぎ—なぜパフォーマンス評価は失敗するのか?』、松本裕訳、みすず書房、二〇一九年、二二頁。
- (6) ジェリー・Z・ミューラー 前掲書 一七二〜一七六頁。
- (7) デヴィット・クレバー『ブルシット・ジョブ クソどうでもいい仕事の理論』、酒井隆史・芳賀達彦・森田和樹訳、岩波書店、二〇二〇年。
- (8) 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 ハイパーメリトクラシー化のなかで』、N T T出版、二〇〇五年、二四八頁。
- (9) 本田由紀 前掲書 三頁（まえがき）。
- (10) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史（新訂増補版）』中央公論美術出版、二〇〇三年、一頁（序に代えて）。
- (11) 金子一夫 前掲書 三六頁。
- (12) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「平成21年度特定の課題に関する調査（小学校・中学校）ペーパーテスト・実技調査集計結果及び質問紙調査

- 集計結果―図画工作・美術―」、二〇一〇年、一一九～一二〇頁 ([https://www.nier.go.jp/kahatsujyokutei/zukou/syuukei\\_001.pdf](https://www.nier.go.jp/kahatsujyokutei/zukou/syuukei_001.pdf))
- (13) 設問1および設問5への回答は全文を以下に掲載する。 (<http://acop.jp/images/2021/06/e81e12cc917848bec7dac73e8d7cb219.pdf>)
- (14) 主著として、エリオット・W・アイズナー『美術教育と子どもの知的発達』、仲瀬律久・他訳、黎明書房。本稿の議論に関連する論文として、桂直美「教育実践研究における「批評と鑑識眼」の意義―デューイの芸術論に基づくアイズナーの「鑑識眼」概念の批判的検討―」、日本デューイ学会編集『日本デューイ学会紀要 53号』所収、二〇一二年、一一一～一二二頁。

#### 引用（又は参考）文献

- 京都造形芸術大学（現京都芸術大学）福のり子・北野諒『みる・考える・話す・聴く鑑賞によるコミュニケーション教育』、日本文教出版、二〇一三年。
- 桂直美『芸術に根ざす授業校正論―デューイの芸術哲学に基づく理論と実践―』、東信堂、二〇一〇年。