

鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞り

松岡 宏明ⁱ

本論は、鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞りが、学校における鑑賞学習指導の向上を妨げていることを主張するものである。教育実践の「目標・評価」は、指導内容や方法の選択を方向づける基盤的要素として先に構想されるべきであり、鑑賞学習でも、目標と評価基準が明確であってこそ、内容や方法の検討に入ることが可能になる。鑑賞教育の研究においても「目標・評価」は欠くべからざる研究対象であるが、その対象は「内容」と「方法」に偏っており、「目標・評価」研究は十分に進展していない。このことが、鑑賞学習指導を実践する教師たちに目標や評価基準の構想を等閑視したり、検討自体を回避したりする状況を生み出している。研究が停滞する原因は、鑑賞教育における「目標・評価」の「不確定さ」にある。鑑賞学習の目標の範疇をいかに同定し、どのような評価基準を設けるのか、研究者のコンセンサスは形成されていない。これらの現状と課題、さらにその根底にある要因が、美術教育研究界において広く共有され、今後の研究活性化に向けた共通基盤となることが望まれる。

キーワード：鑑賞教育，目標・評価，美術教育

はじめに

1982年、美術教育研究者である新井秀一郎は、鑑賞教育における問題として以下の三点を指摘した。一点目は「心理学的研究の不足」であり、鑑賞という行為がどういうものなのか心理学的に何も解明されていないこと。二点目は「教育学的研究の不足」であり、鑑賞教育の意味や目的が「美的情操の陶冶」にとどまっており、未だ明確に把握されていないこと。三点目は「指導理念が定まっていない」として、鑑賞教育の方法、資料、時間、発達段階等々、明確な指針がなく、評価・評定をつけることに加え、それ以前に児童がどのように感じているかの把握さえ困難だということである¹⁾。つまり、「鑑賞」の定義が曖昧であるがゆえに、教育活動の中に落とし込む

際の「目標」が明確にならず、そのため、具体的な「内容」や「方法」を選択することが困難となり、「評価」も適切におこなえないということだろう。

それから40年以上が経過した。その間、学習指導要領では、改訂を繰り返す中でも鑑賞は常に重要な領域として位置づけられ、直接関係する学会誌三誌²⁾に限っても鑑賞教育に関する研究論文はここ25年間で300編ある（後述）。併せて美術館はもとより、地域や民間、企業の人材育成においても美術鑑賞は注目を集めるようになってきている。しかしながら、上記の新井の指摘に対し、十分な研究がなされ、その成果が研究者・実践者に共有されているとはいえない状況にあるというのが筆者の感覚である。特に学校教育における鑑賞学習指導の向上に寄与する鑑賞教育の研究が不十分な状態にある。そこには鑑賞教育における「目標・評価」研究の停滞という問題が横たわっており、その問題性と原因が研究者の中で議論されることが求められると考えている。

i 立命館大学産業社会学部教授

なお、本論においては広義の意味での「鑑賞教育」と、学校現場での「鑑賞学習指導」を使い分けている。「鑑賞学習指導」は、図画工作科・美術科の中の鑑賞領域、つまり学校教育における鑑賞学習の指導を指す。議論では、より広域でおこなわれている鑑賞活動全般を対象とした先行研究論文も分析することになるが、つまるところは「鑑賞学習指導」の質的向上に収斂させることを企図している。また鑑賞対象には、児童・生徒の作品や、身の回り・生活の中の作品、あるいは「自然」は含まず、美術作品を対象とした「独立した」鑑賞のみを扱う³⁾。ゆえに本論では、単に「鑑賞」と称するものは「美術鑑賞」を指している。

1 本論の主張と意義

本論は、鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞りが、鑑賞学習指導の向上を妨げていることを主張するものである。「滞り」とは、鑑賞教育に関する「目標・評価」研究が質的・量的に不足していることを指し、「妨げ」とは、その「滞り」が学校教育における鑑賞学習指導の発展や進展を阻害していることを意味する。

教育実践を構成する三つの要素（「目標・評価」、
「内容」、
「方法」）の中でも「目標・評価」は、極めて重要な要素であり、活動の方向性を確定し、実践を妥当なものにするための基盤となる。鑑賞学習指導においても、目標と評価基準が定まってこそ、「内容」の選択、「方法」の検討に入ることができる。また、学校教育における「目標・評価」には、継続性や発展性、系統性が担保される必要がある。

鑑賞教育の研究においても、「目標・評価」は、欠くべからざる研究対象である。しかし「目標・評価」に関する研究は、質・量ともに十分に議論され成果を挙げているとは言い難い。研究の対象は「内容」や「方法」研究に偏っており、「目標・評価」に関する研究は比較的少ない。本論では、過去25年間の先行研究（三学会における研究論文）の分析を通して

鑑賞教育の「目標・評価」研究の滞りの現状を提示するが、そこには、鑑賞教育の研究とは「内容」と「方法」を議論するものであるという暗黙裡の前提を問い直すプロセスが含まれる。研究数の多少そのものが問題ではないことは自明としても、数が不足していることにより、建設的批判や検討が十分にはなされず、理論の積み上げが進んでいるとは言い難い。そのことが、学校教育における鑑賞学習指導の向上や充実、発展や進展の妨げにつながっているのではないだろうか。現に、筆者らが実施した全国の小学校・中学校教師を対象とした調査において、回答した教師の多くが鑑賞学習指導における「目標・評価」の設定基準の拠りどころを求めているという結果が出ている⁴⁾。この結果は、鑑賞教育の研究がその要望に応え切れていないことを示している。

鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞りは、鑑賞学習指導を実践する教師たちに「目標・評価」への「等閑視」や、これを「回避」しようとする問題を発生させている可能性がある。「等閑視」とは、鑑賞学習指導には、「内容」や「方法」を設定すればあたかも「目標」が設定されたようにみえるという側面があるゆえに、「目標・評価」の構想・検討がおろそかになるという意味である。「回避」とは、図画工作・美術を担当する教師は、美術がもつ拡散的性質に惹かれるゆえ、収束的思考がより強く要求される「目標・評価」の検討を避けてしまうことを意味する。それらは、無意識的・無自覚的に起こるものであり、気づかれにくい性質があると考えられる。

鑑賞教育の「目標・評価」研究が停滞している原因は、鑑賞教育における「目標・評価」の「不確定性」にある。鑑賞学習の「目標」の範疇をどう同定し、どのような評価基準を設け、どこまで到達すればよしとするのか、研究者のコンセンサスは十分に形成されていない。

本論は、「目標・評価」研究の滞りの現状を確認し、その問題性を明らかにし、原因を探り、今後の課題を共有することを主眼とする。そして今後の鑑賞教育研究の充実に寄与し、もって学校における鑑賞学

習の向上に貢献すべく論じるものである。

なお「おわりに」では、主張の枠を超えることにはなるが、この「不確定さ」を克服するための一つのテーゼとして、筆者らが作成した「鑑賞学習ルーブリック」について触れる。これを活用した実践はなされてはいるものの、検証や理論的な精査は不十分であり、この点については今後の課題として付言する。

2 「目標・評価」の重要性

本節ではまず、学校における教育実践の「目標・評価」は、「内容」、「方法」に先行して構想・検討されるべき重要な要素であることを確認したい。鑑賞学習指導の「目標・評価」も同様であり、美術館等における鑑賞教育に比して、継続性や発展性、系統性といった点においてその重要性はより高いものとなる。

教育実践は「目標・評価」、「内容」、「方法」の三つの要素で構成され、いずれも欠くことのできないものである。「内容」とは、学習者が学ぶべき具体的な知識や技能であり、カリキュラムの内容や題材、教科書、教材、授業の構成を含む。「方法」は、教育を行うための手法や手段、技術を指し、講義、ディスカッション、ディベート、グループワーク、ワールドカフェ、実習などを含む。「目標・評価」は、さらに上位概念とされる「教育の目的」の下、達成すべき事柄を明確にし、それに基づいた判断の基準を設定し、学習者の理解度や定着度を測ることを意味する。ここには、達成度を評価するプロセスや、フィードバックを通じて学習者の進捗を確認し、必要な改善を行うことを含む。

「目標」には、質的な種類として、認知・技能的領域と情意的領域があり、目標類型として「達成（到達）目標」、「向上（方向）目標」、「体験目標」に分類され⁵⁾、教科においては、上から教科目標、学年目標、単元の目標、本時の目標といった階層もある⁶⁾。「評価」についても、集団内での順位や位置を基準と

する「相対評価」、事前に設定した目標を基準とする「絶対評価」、学習者の過去や進捗を基準とする「個人内評価」といった区分があり、時間軸では、事前におこなう「診断的評価」、過程でおこなう「形成的評価」、事後におこなう「総括的評価」に分類される⁷⁾。

教育実践を構成する三つの要素の中でも「目標・評価」は、学校教育においては極めて重要な、授業設計の要である。他の二つの要素に先行し、実践の出発点に位置する。何を教育するか（内容）やどのように教育するか（方法）も欠くことはできないが、教育実践では、何をを目指すか（目標）、どのような観点で学習者の成長をみるか（評価）の構想・検討が実践の基盤となる。「目標」は活動の方向性を確定し、「評価」は学習者の学びの状況を判断するとともに、実践の成果・課題を振り返り、次の実践に生かしていくフィードバック機能を果たす。「目標」が不明確な場合、「内容」や「方法」を効果的に組織することは困難になり、ひいては適正な「評価」が困難になる。また「評価」は、常に「目標」との関係の中で考慮されるべきものであり、「目標」と対応する適切な基準設定が要求される。この物差しに妥当性が欠ける場合、実践全体が曖昧で方向性の定まらないものになってしまう。「目標・評価」が定まり構想・検討されてこそ、それに依拠しながら「内容」の選択、「方法」の検討に入ることができる。

「目標・評価」を構想・検討するにあたっては、目の前の児童・生徒の過去を分析し、現在を把握し、未来をイメージし、学期や年間のみならず、3年や6年といったスパンでもとらえる必要がある。目標設定の際には、本時の目標が、単元の目標、学年目標、教科目標という、より上の階層に順につながるように意識しなければならない。評価の際には、その種類にも留意することが肝要であり、学級という集団の育ちと個々の育ちに目を配ることになる。実践前・中・後という時間軸での考慮も欠かせない。つまり、学校教育における「目標・評価」の構想や検討では、継続性や発展性（積み上げ）、系統性が担保される必

要があり、「本時」の授業の成立だけを近視眼的にとらえるのではない高次な授業設計が要求される。

鑑賞学習指導においても「目標・評価」は先行して考慮されるべき重要な要素である。「内容（題材、教材、作品）」の選定や「方法（手法、手段）」の検討は、「目標」が定まってからの作業となる。ダ・ヴィンチの作品を選ぶのか、北斎の作品を選ぶのか、モンドリアンの作品を選ぶのかといった「内容」が先行するのではなく、あるいは、アートゲームやプレゼンテーションを取り入れたり、作品同士を比較したり、ワークシートやICTを活用したりする「方法」が先行するのでもない。また、目標や評価基準に継続性や発展性、系統性が求められることは、鑑賞学習指導でも同様である。この点では、美術館等での鑑賞教育の「目標・評価」の位置づけとは違いがある。社会教育の場における鑑賞活動は、一回性の、完結的、独立的、イベント的傾向が強い。そこでの目標は、通常「そこ」にある作品からのみ導き出され——すなわち内容に限定された目標——、具体的な評価基準は設けられず、主にワークショップやプログラムへの参加度や反応を基にしたフィードバックを中心とする場合が多い。「何を鑑賞させるか（内容）」、「どのように鑑賞させるか（方法）」に自ずと重点がおかれることになる。継続性や発展性、系統性が重視される学校における鑑賞学習とは質を異にする⁸⁾ことは確認しておきたい。

3 鑑賞教育の「目標・評価」研究の傾向

本節では、鑑賞教育の「目標・評価」に関する研究の滞りの現状を確認する。2000年から2024年の25年間に、美術教育の三学会が発行する学会誌に掲載された研究論文は計2203編を数える。筆者ら研究チームが抽出したところでは、そのうち鑑賞（教育）に関する論文は300編あり、その占める割合は全体の約13.6%ということになる⁹⁾。このうち、「目標・評価」をテーマに含んだものは、チームの判断では51編（17.0%）である（ちなみにこれは、全研究論文の

2%強）。他方、「内容（題材、教材、作品）」をテーマに含んだ論文は116編（38.7%）であり、「方法（手法、手段）」をテーマに含んだ論文は261編（87%）である¹⁰⁾。鑑賞教育の論文は、「方法」に関するものがもっとも多く、つづいて「内容」に関するものが相当割合あり、「目標・評価」に関するものは5分の1に満たない。論文の割合そのものが問題を孕むわけではないとしても、教育実践における「目標・評価」の重要性を鑑みた場合、その研究論文は相対的に少ないことをまずは指摘しておきたい。

「目標・評価」をテーマに含んだ51編について筆者がさらに精査したところ、テーマには含んでいるものの、鑑賞教育の「目標・評価」自体の議論をおこなっていない研究もある。外国の教育課程との比較を考察の軸としたもの、鑑賞教育に関する全国調査とその結果分析を主体としたもの、地域との連携などのプロジェクトを対象としたもの（2編）、教科経営に関するもの、美術鑑賞を研究材料にしながら、美術教師の「教育評価」に対する力量向上を目指した実践調査と分析をおこなったもの（2編）、「美術検定」問題の解答データを定量分析したもの、児童作品の見方や評価に関するものである。それら（計9編）¹¹⁾を外すと42編となる（表1）。

これら、鑑賞教育の「目標・評価」自体の議論を含む研究論文42編は、以下の二種のアプローチによるものが多数を占めると分析した。①意図的あるいは必然的にあらかじめ選択した「内容（題材、教材、作品）」から「目標・評価」を導き出しているケース（9編）と、②開発あるいは採用した「方法（手法、手段）」を試み、そこから学習者の変容を分析することで学びを後から立ち上げ、評価し、目標として同定できるとしているケース（14編）である。つまり帰納的に「目標・評価」が導き出されていることになる。目標と評価基準をあらかじめ設定した後に「内容」を選択し、「方法」を検討するという演繹的アプローチの研究は、管見による限り、後述する筆者らの研究チーム及びそのメンバーによるものに限られている¹²⁾。本来、帰納的アプローチと演繹的アプロ

表1 美術教育3学会における鑑賞教育の「目標・評価」に関する研究論文（2000年～2024年）

No.	執筆者	掲載年	論文名	学会名	掲載誌、号数	掲載頁
1	杉林 英彦	2000	アビゲイル・ハウゼンの美的発達理論に関する研究（1）：美的発達の測定と鑑賞教育の評価	大学美術教育学会	美術教育学研究, 32	173-180
2	中村 和世	2001	美術鑑賞学習の視点：デューイの美的経験論を基底として	大学美術教育学会	美術教育学研究, 33	271-278
3	森長 俊六	2001	知的アプローチによる鑑賞教育：美術鑑賞の構造と段階	大学美術教育学会	美術教育学研究, 33	399-406
4	幡野 由理	2002	鑑賞教育における目的と知識の問題について：鑑賞教育の見直し（2）	大学美術教育学会	美術教育学研究, 34	359-366
5	杉林 英彦	2003	A. ハウゼンの測定方法を用いた美術館における鑑賞教育の評価に関する研究：名古屋市美術館における「ガイドツアー」の事例調査から	大学美術教育学会	美術教育学研究, 35	249-256
6	杉林 英彦	2003	美術館における鑑賞教育の評価方法への A. ハウゼンの測定法の適用：三重県立美術館での「ギャラリー・ツアー」における事例調査から	美術科教育学会	美術教育学, 24	161-171
7	池永 真義	2004	美術鑑賞の授業をどう構想するかⅠ：授業構成原理・授業目標と評価内容・教授行為内容の明確化	大学美術教育学会	美術教育学研究, 36	41-48
8	梅澤 啓一	2005	「生きる意味を問う」鑑賞教育について	日本美術教育学会	美術教育, 288	24-32
9	野上 雅志	2005	鑑賞学実践研究の試みⅢ：中等教育における西洋近代美術の鑑賞授業	大学美術教育学会	美術教育学研究, 37	319-326
10	松岡 宏明	2005	美術（図工）科における鑑賞教育の目標設定に関する考察	日本美術教育学会	美術教育, 288	48-54
11	石崎 和宏, 王 文純	2006	美術鑑賞文におけるレパートリーの考察	美術科教育学会	美術教育学, 27	29-41
12	野上 雅志	2006	鑑賞学実践研究の試みⅣ：中等教育における西洋現代美術の鑑賞授業	大学美術教育学会	美術教育学研究, 38	287-294
13	竹内 晋平	2007	図画工作科を通じた自尊感情の形成：表現と鑑賞を関連させた実践から	美術科教育学会	美術教育学, 28	221-233
14	王 文純, 石崎 和宏	2007	美術鑑賞文におけるレパートリー構造の質的分析	美術科教育学会	美術教育学, 28	429-440
15	石崎 和宏, 王 文純	2008	美術鑑賞文における熟達化の分析	美術科教育学会	美術教育学, 29	49-60
16	和田 学	2008	1960年代の米国における美術鑑賞教育論に関する研究：言葉の記述とプロセスの出現について	大学美術教育学会	美術教育学研究, 40	513-520
17	長井 理佐	2009	対話型鑑賞の再構築	美術科教育学会	美術教育学, 30	265-275
18	王 文純, 石崎 和宏	2009	鑑賞スキルの熟達化と転移に関する一考察	美術科教育学会	美術教育学, 30	465-476
19	大泉 義一	2010	図画工作科における鑑賞の再構造化に関する一考察：子どもが発揮する「能力」から鑑賞をとらえ直すための試案	大学美術教育学会	美術教育学研究, 42	39-46
20	隅 敦	2010	「鑑賞の能力」の評価に関する考察：知識・理解の育成の観点から、鑑賞を表現につなぐ実践の可能性をさぐる	美術科教育学会	美術教育学, 31	211-223
21	立原 慶一	2010	主題表現法に基づく鑑賞及び評価能力育成に関する考察：二題材配列法の実践を通して	大学美術教育学会	美術教育学研究, 42	191-198
22	渡部 晃子	2010	鑑賞教材『Visual Thinking Strategies』における教育目標の変化と特徴	美術科教育学会	美術教育学, 31	441-452

23	佐野 真知子	2011	対話型鑑賞法を生かした美術鑑賞教育の価値と実践への視座（その1）	大学美術教育学会	美術教育学研究, 43	151-158
24	立原 慶一	2011	鑑賞教育指導案の批判的考察：鑑賞体験の四契機を分析の視点として	美術科教育学会	美術教育学, 32	281-297
25	有田 洋子	2012	襖絵のある空間・場の解釈を軸とする鑑賞教材化：応挙の金刀比羅宮表書院襖絵を対象として	美術科教育学会	美術教育学, 33	51-66
26	菖蒲澤 侑	2012	「よさや美しさ」を味わうことを目的とする鑑賞の内容及び方法の研究：言語のやり取りによる鑑賞教育の発展としてのドラマライブの提案	大学美術教育学会	美術教育学研究, 44	255-262
27	菖蒲澤 侑	2013	論理的思考を目的とする鑑賞教育の構造の研究：論理的思考を目的とする哲学教育との比較を通して	大学美術教育学会	美術教育学研究, 45	183-190
28	田村 乙海	2013	美的経験の認知に着目した美術鑑賞授業の提案	大学美術教育学会	美術教育学研究, 45	231-238
29	佐野 真知子	2014	対話型鑑賞法を生かした美術鑑賞教育の価値と実践への視座（その2）	大学美術教育学会	美術教育学研究, 46	109-116
30	立原 慶一	2014	マルク・シャガール作『私と村』の鑑賞における、美的特性の感受と主題感受の調査研究	大学美術教育学会	美術教育学研究, 46	173-180
31	渡部 見子	2015	幼年期における鑑賞の意義：米国の鑑賞教材の分析を通して	美術科教育学会	美術教育学, 36	461-473
32	松岡 宏明	2016	小学校における鑑賞学習指導の現状と課題	日本美術教育学会	美術教育, 300	34-41
33	藤田 雅也, 松岡 宏明, 赤木 里香子, 泉谷 淑夫, 大橋 功, 萱 のり子, 新 関 伸也	2017	鑑賞学習ルブリックの作成とその活用に関する一考察	日本美術教育学会	美術教育, 301	24-30
34	立原 慶一	2018	鑑賞能力と主題感受の関わりを求めて：岡本太郎作『森の掟』の鑑賞（中学2年生）へのフィードバック鑑賞を事例として	美術科教育学会	美術教育学, 39	209-222
35	松井 素子	2018	協同的な学びとしての相互鑑賞活動の可能性についての考察：パーソンズによる発達段階の鑑賞法の図画工作科への応用	美術科教育学会	美術教育学, 39	301-313
36	水野 裕史, 佐々木 あき つ	2018	高精細複製文化財による鑑賞教育と文化財保護：二条城松鷹図を例に	大学美術教育学会	美術教育学研究, 50	337-344
37	新関 伸也, 村田 透	2019	ルブリック評価による美術鑑賞の実践と考察I：フェルメール《青衣の女》を通して	大学美術教育学会	美術教育学研究, 51	241-248
38	立原 慶一	2021	鑑賞能力と表現形式及び表現内容把握の関係：フェルメール作『窓辺で手紙を読む女』の題材実践（中学2年生における場合）を通して	美術科教育学会	美術教育学, 42	249-264
39	南 洋平	2021	作品の知識情報を活用した鑑賞学習モデルについての考察：ゲーヒガンの批評学習モデルを援用した高等学校における実践を踏まえて	美術科教育学会	美術教育学, 42	315-330
40	佐藤 哲夫	2022	〈他者〉との対話としての超越論的鑑賞教育の可能性	大学美術教育学会	美術教育学研究, 54	137-144
41	立原 慶一	2022	ジュゼッペ・アルチンボルド作『ウェルトゥムヌスに扮するルドルフ二世』鑑賞実践の創発論的考察：中学2年生の場合	美術科教育学会	美術教育学, 43	141-154
42	姜 家晨	2023	中国子どもの美術に対する興味の質的向上を図る鑑賞学習論：J・デューイの遊戯論を基に	大学美術教育学会	美術教育学研究, 55	113-120

一士の双方が交差することによって議論は深まってい。偏ることなくバランスよく研究がなされるのが理想的である。

上記①と②について、さらに詳しくみていきたい。まずは①についてである。野上雅志（2005, 2006〈表1-No.9, 12。以下 No. のみ記す〉）は、中学生を対象とした鑑賞学習指導の報告で、まず西洋近代美術作品の分析をおこない、実践後の生徒の反応を分析、整理し、その成果を確かめている。立原慶一（2010, 2014, 2018, 2021, 2022〈No.21, 30, 34, 38, 41〉）は、いずれも題材として取り上げた美術作品に対する中学生の反応を価値づけ、序列化している。そして作品の特質から目標を導き出せる可能性を示している。有田洋子（2012〈No.25〉）は、高校生を対象に、襖絵を教材化する意義として、作者や作品の情報を整理することによって教育的可能性を見出せることを示している。水野裕史と佐々木あきつ（2018〈No.36〉）は、《二条城松鷹図》を例に高精細複製文化財を用いた鑑賞法を提案し、その目標を導き出し、評価している。これらの論文は、タイトルに鑑賞作品の作者名や題名が入っていたりすることなどからも、作品、つまり「内容」が先行している。

次は②についてである。杉林英彦（2000, 2003a, 2003b〈No.1, 5, 6〉）は、アビゲイル・ハウゼンの美的発達理論と測定を整理した上で、美術館を訪問した小学生の学びの評価を試みている。石崎和宏と王文純（2006, 2007, 2008, 2009〈No.11, 14, 15, 18〉）の研究は、いずれも中学生や大学生の鑑賞文を分析したもので、その分析方法の妥当性の検証や、鑑賞文の構造、その熟達化を明らかにしようとする。これらは質的な分析が議論の主である論文群である。長井理佐（2009〈No.17〉）と佐野真知子（2014〈No.29〉）は、「対話型鑑賞」という「方法」の中に鑑賞学習の目標を見出している（「対話型鑑賞」については、後に詳述）。菖蒲澤侑（2012, 2013〈No.26, 27〉）は、鑑賞の目的を整理しながらも、議論の軸足は内容及び方法（対話を重視し、演劇を活用したドラマライブの方法）の提案、及び VTS（Visual

Thinking Strategies）という方略から論理的思考の育成を論じている。渡部見子（2010〈No.22〉）も、VTSに着目し、その方法上の特徴や教授・学習過程を分析し、意義を明らかにしている。①でも挙げた立原慶一（2011〈No.24〉）は、web上に公開されている学習指導案の調査を通して、鑑賞体験をかたちづくる行為の要因を設定し、指導案の類型化を試みている。松井素子（2018〈No.35〉）は、マイケル・J・パーソンズの発達段階を応用しながら小学3年生の共同製作の教育実践をし、相互鑑賞活動という「方法」を通して獲得できる資質・能力を価値づけている。

本節では、三学会における先行研究において、鑑賞教育に関する研究論文のうち、「目標・評価」をテーマに含んだものは少なく、「目標・評価」を主軸とした研究も限られていることを確認した。また「目標・評価」に触れていても、「内容」や「方法」に議論の軸を据えながら、その中に見出せる「目標・評価」について検討している場合が多いことを指摘した。つまり、鑑賞教育の「目標・評価」研究は、それに焦点化したかたちでは深化されておらず、積み上げや建設的議論が進んでいない停滞状況がみられる。

ただし、研究が「内容」と「方法」に偏ってしまうことは、「表現」分野の研究においても同じではないかという批判は妥当である。しかし鑑賞教育の場合、この偏りの傾向が顕著に現れている。これまでみてきたように、美術教育に関する論文の中で鑑賞教育に関する研究は数が少なく、「内容」も「方法」も、開発や開拓の余地が相当に残されている未開拓段階にあるため、研究に取り組みやすいのである。

4 鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞りが起こす問題

鑑賞教育における「目標・評価」研究の停滞は、鑑賞学習指導の際に実践者がその「目標・評価」構想を「等閑視」したり、その検討を「回避」したりし

てしまうことにつながるのではないか。本節ではその問題について考察し、それらの傾向が、いずれも無意識的、無自覚的に内面化されているがため問題性が浮上しにくい性質のものであることを提示する。

4.1 「目標・評価」構想の等閑視

まずは、鑑賞学習指導において、「目標・評価」への視点が欠落している場合でも、「内容」と「方法」を設定すれば、あたかも教育実践が成立しているかのような状況を生み出せる事実を指摘しておきたい。「内容（作品、教材、題材）」を選択し、次に、「方法（手法、手段）」を採用すれば（あるいは、「方法」を採用し、次に、「内容」を選択すれば）、その後、「内容」や「方法」の中に「目標・評価」は探し出せてしまえるのである。

例えば「ゴッホの《ひまわり》は素晴らしい作品だと私は考える。是非、児童に鑑賞させたい」という動機からスタートし、「どんな方法を採用すれば楽しく、意義深く展開できるだろうか」と思い巡らした上で、「ゴッホの《ひまわり》を、タブレットのピンチ機能を活用して細部まで味わう」と学習指導案に記せば、「目標」が設定されたような感覚になる。実はこの記述では、《ひまわり》という「内容」と、「タブレットを使う」という「方法」しか示されていない。題材としての作品と行為としての活動はあるが、学習目標はない。児童・生徒の鑑賞の能力を「この観点で」、「ここまで」もっていきたいという学習の目標は不在なままである。そして児童・生徒の学びの何を、どのように見取るかの「評価」の観点や基準を導くこともできない。この例では、「ゴッホの《ひまわり》を味わうことができたか」、「タブレットのピンチ機能を活用して細部まで味わうことができたか」が評価の観点とされ、実践後に児童・生徒のポジティブな反応を収集し、それらをのちに価値づけたり、児童・生徒のパフォーマンスを序列化したりすると、それで評価が完了したかのように感じられる。

上記のように「目標・評価」が等閑視された中で

「内容」の選択や「方法」の検討がなされる場合、「内容」に張りついた、あるいは「方法」内に閉ざされた目標・評価基準が設定されることになる。上記の例では、ゴッホの《ひまわり》という「内容」からのみ実現できる「目標」（例えば、厚塗りされた油絵の具や、うねるようなタッチへの気づきなど）が拾い上げられがちとなる。また、タブレットを使用するという方法に限定された熟達や技能、その方法への適応具合が「目標」化されがちである。このようなアプローチでは、「内容」や「方法」の数だけ「目標・評価」が羅列され、「内容」や「方法」に焦点化した実践が無数に広がるばかりとなる。教育を教育たらしめる、より高次のレベル、つまりは普遍的で援用性・汎用性のある「目標・評価」を浮かび上がらせることができないのである。実践者はそれに気づかぬまま、「目標・評価」への視点は無意識的・無自覚的に見過ごされることとなる。鑑賞教育の「目標・評価」研究が少ない状況で、「内容」と「方法」の研究に偏りつづけると、小学校や中学校教師等実践者には、参照すべき「目標・評価」の研究成果の供給が不十分な状況に留まる。そして、実践者の「目標・評価」への無意識的・無自覚的な等閑視は強化されつづける。

ここで一点触れておきたいことは、仮に実践者が「目標・評価」を無意識的・無自覚的に等閑視しているのならば、先に述べた、小学校や中学校教師が、鑑賞学習指導における「目標・評価」の設定基準の掘りどころを求めているという事実¹³⁾と矛盾するのではないかという点である。この構造は注目に値する。つまり、「内容」や「方法」を先行させた実践では、授業自体が活性化することはあっても、教師は「この授業は望ましいのだろうか」、「いったい何を目指しているのだろうか」、「学びとして成立したのだろうか」という不確実感を覚えているということになる¹⁴⁾。この矛盾は、鑑賞学習指導の構想を練る際に、知らず知らずのうちに「内容」選択や「方法」検討が前面に出てしまい、より高い階層の「目標・評価」が考慮されていないことへの気づきの現れと

みることができよう。

4.2 「目標・評価」検討の回避

また、鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞りは、実践者が「目標・評価」の検討を無意識的・無自覚的に避けてしまうことにつながる。それは、「目標・評価」の検討には収束的思考が要求されるのに対し、「内容」の選択や「方法」の検討は拡散的思考にいきなわれやすいゆえ、実践者はその広がりの魅力に惹かれてしまうことと関係している。

拡散的思考 (Divergent Thinking) と収束的思考 (Convergent Thinking) という思考プロセスは、J.P.ギルフォードによって提唱されたものであり、両者の性質は対照的である。前者は創造性や革新性、独創性や柔軟性が求められる場面で重要であり、後者は論理的な問題解決や分析、推論や体系的アプローチにおいて重要となる¹⁵⁾。鑑賞教育の「内容」の選択と「方法」の検討では多様な広がりや新規性に焦点があたり、「目標・評価」の検討では価値と整合性の検証に重点がおかれることからすると、「内容」と「方法」が拡散的思考と、「目標・評価」が収束的思考と親和性が高いことが理解される。

鑑賞学習で取り上げることが可能な「内容（題材、教材、作品）」は無数にあり、鑑賞「方法（手法、手段）」も様々に設定することができる。この豊富さは、美術という分野が元来有している多様性や広がりと呼応する。美術とは、元来、「破壊」と「創造」を繰り返す拡散の営み¹⁶⁾であり、美術教育の実践者は、この性質に関心を寄せる（あるいは自らも美術を実践している）者である。ゆえに鑑賞学習指導の場面においても「内容」の選択や「方法」の検討が要求する拡散的思考に惹かれる。美術の制作活動と、美術教育の実践者が「内容」と「方法」を考えることは、拡散的思考にいきなわれる点で共通性をもつと言えよう。鑑賞学習指導における「内容」の選択や「方法」の検討は、開拓・構築的な側面を有す点において創造活動とも言える営みであるため、美術の制作活動と性質が重なるわけである。それに対して「目

標・評価」の検討は、授業のねらいを明確にし、適切な基準に拠って学習者の学びを判断するというプロセスにおいて収束的思考が求められる側面が比較的強い。意図的・計画的、そして継続的、発展的、系統的な学校教育における教科指導の場合はなおさらである。本来そうであるはずはないが、図画工作科・美術科担当教師にとって「目標・評価」の検討には個性的な創造の余地が狭いように感じられてしまう。鑑賞教育の「目標・評価」研究の成果が十分に共有されないと、実践者は、拡散的思考をもって開拓・開発していくことのできる「内容」と「方法」に無意識的・無自覚的に惹かれることになる。

4.3 「対話型鑑賞」という方法論

近年、主に美術館を中心として全国的に広がっている「対話型鑑賞」に関して、あえて一項を設けて論じたい。「対話型鑑賞」への傾倒が、「目標・評価」の構想と検討を無意識的・無自覚的に等閑視したり、回避したりしてしまうことにつながっている可能性がある。

あらかじめ明確にしておきたいのは、「対話型鑑賞」は鑑賞教育における「方法」であり、方法論として普及しているということである¹⁷⁾。「対話型鑑賞」は、時に「対話型鑑賞法」と呼ばれて議論されることもある¹⁸⁾。遊免寛子は、所属する兵庫県立美術館では「型」という言葉を用いず、「対話による鑑賞」、「対話を用いた鑑賞」と呼んでいるという¹⁹⁾。飽くまで「方法」としてとらえていることになる。

「対話型鑑賞」は、美術教育の三学会の論文において多く取り上げられている研究テーマでもある。25年間の三学会の鑑賞教育に関する論文300編の中で「対話型鑑賞」がタイトルに付されているものは15編ある。「対話」という語句にしぼると34編となり、1割以上を占めている²⁰⁾。そして「対話」がキーワードとなっている論文がさらに3編ある²¹⁾。

ニュークリティズム²²⁾や受容美学²³⁾と親和性の高い「対話型鑑賞」は、意味を生成していくプロセスに重点がおかれる。ゆえにオープンエンドである

こと、意味が広がるほどに成果も広がると解釈される傾向にある。すると前項で述べたように、破壊と創造を志向する美術を担当する図画工作科・美術科教師はこの「方法」に惹かれることになる。この「方法」に惹かれ、「方法」からスタートして実践を試みる場合、「では、次にどの作品で対話型鑑賞をおこなおうか」というように「内容」の選択を拡散的に志向することになる。美術館のように、自館が収蔵(借用)している作品に鑑賞者を誘い込む場合は妥当であろう。作品(内容)がそこにあって、その作品を鑑賞することに導く方法として「対話」は十全に機能するからである²⁴⁾。しかし、そのスタンスのみをもって教科内における鑑賞学習指導を進めると、「内容」は止めどもなく広がるが、選択した作品の中に鑑賞の目標を閉じ込めてしまうことになるゆえ、高次のレベル(普遍的で援用性や汎用性がある)の目標と評価基準を示すことができなくなる。「対話型鑑賞」という拡散的思考をいざなう「方法」は、収束的思考をとまなう学校教育の「目標・評価」との相性が、実はそれほどよいとは言えないのである。

「対話型鑑賞」は、それを機能として活用するのではなく「方法」として採用する場合、継続的に積み上げられない、その場限りの(系統性のない)、その教師限りの、そのクラス限りの、他に応用できない実践に留まってしまう可能性がある。ある学級での成果が、他のクラスでは担保されない事態も起こる。目標が曖昧なままなので、他の学校や学級に援用することができず、他の教員とともに授業をブラッシュアップしていくための視点が定まらない。また先行研究では、「対話型鑑賞」が育む力は、美術の要素に留まらず、感性、情操、コミュニケーションや多様性理解などの能力、自尊感情や自己効力感の涵養、非認知能力等が挙げられ、目標の範疇は際限なく広がっている。何をねらうのかの認識は共有されず、その授業が単独としてどの点がどのようによかつたのかのみを確認し合う個別化が進む。授業研究上のプラットフォームが「方法」ゆえに生じる問題である。あるいは、「対話型鑑賞」を進める指導者のファシリ

テーション力が高まっていくことに、実践者自身は心地よさを感じる。つまり「対話型鑑賞」という「方法」が有する拡散的思考に実践者が惹かれる現れが「対話型鑑賞」の隆盛だとみることができ、収束的にも論じていかななければならない側面をもつ「目標・評価」の構想と検討が自覚されることなく等閑視されたり、回避されたりしてしまうのである。

鑑賞教育の「目標・評価」研究の停滞が、「対話型鑑賞」という方法論を先行させるアプローチの隆盛を支え、「目標・評価」の視点を無意識的・無自覚的に横へ追いやってしまっているとすれば、これは看過することはできない。

5 鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞りの原因

本節では、「目標・評価」研究が停滞している原因を考察する。それは、鑑賞学習の「目標・評価」が有する「不確定さ」に他ならない。

果たして鑑賞学習が目標とする射程は、作品の主題や作者の意図、造形要素とその効果への気づきや理解までとするべきなのか。作品にまつわる知識にまで及ぶべきなのか。作品を離れて、個人の見方・感じ方、汎用的な能力、論理的思考力、自己効力感、多様性理解、心の涵養、他者性の獲得、生き方等に至るまでの多岐に渡る広い概念範囲を想定するべきなのか。教科としての「目標」の範疇をどう同定し、どのような評価基準を設け、どこまで到達すればよしとするのか、研究者及び実践者の間でコンセンサスは十分には形成されていない。さらには、そのように「目標の範疇が定められないからこそその美術鑑賞だ」という主張さえも否定されることはない。この「不確定さ」は「目標・評価」研究に取り組むことを躊躇させる。

以下、3で挙げた42編の論文の中から、まずは鑑賞教育の「目標」の要素に関する言葉を拾い上げてみる。中村和世(2001〈No.2〉)は、知識の修得と探究を促す能力や態度の育成、森長俊六(2001〈No.3〉)

は個々の美的価値観や鑑賞スタイルの形成、幡野由理（2002〈No.4〉）は作品享受のための技能の習得、梅澤啓一（2005〈No.8〉）は「生きる意味を問う」を挙げる。筆者（2005〈No.10〉）は、理解や思考、判断などの達成目標と、感動や共感などの体験目標、そして情操や感性、喜びなどの向上目標を設定した。竹内晋平（2007〈No.13〉）は、「自尊感情」の形成を標榜し、大泉義一（2010〈No.19〉）は、鑑賞学習の教育的意義をコミュニケーションの視点から検討している。佐野真知子（2011〈No.23〉）は、「コミュニケーション能力」、「美的判断力」、「視覚的読解力」といった資質能力を前提としながら「関心・意欲・態度」を高次目標においている。また、2008年告示の学習指導要領の目標を「主体的に美術の活動に取り組む」、「よさや美しさを味わう鑑賞能力を高める」、「美を愛好する心情を深める」、「美術の理解と見方の深化」、「生き方と美術の関わりに関心を持つ」、「言語交流を通じて鑑賞の能力を高める」の六つに整理している。菖蒲澤侑（2012, 2013〈No.26, 27〉）は、美術以外（他者理解、自己理解）と美術（表現への発展、鑑賞の導入、知識の獲得、作品の理解、その他）に整理し、VTSとPhilosophy for Childrenを比較しながら、鑑賞教育における論理的思考を考察している。渡部晃子（2015〈No.31〉）は、幼年期における鑑賞の意義として「感受性が豊かになる」、「発見する喜びを味わえる」、「自尊感情を高めながら自己形成がなされる」、「自己を取り巻く人々や社会に目を向けるきっかけが生まれる」ことを挙げている。南洋平（2021〈No.39〉）は、ジョージ・ゲーヒガンの批判学習モデル（学習の目標対象は、個人的、社会的な発展、芸術の鑑賞力、理解と個人的意義、態度と習慣、技能、知識）を援用した実践を振り返っている。佐藤哲夫（2022〈No.40〉）は、エマニュエル・レヴィナスの「他者」の思想を参照しながら、鑑賞には、作品を理解し知的感性的に楽しむ享受とは別の次元として、作品と「私」の特別な関係で、超越である他者と選ばれた「私」の対話の次元があると述べる。それを大切にするためには、子供に何が見え

るか、どこからそれを感じるか、どうしてそう思うのかなどを問わないことが重要だと主張する。姜家晨（2023〈No.42〉）は、児童の興味の質に焦点を当てている。

このように、鑑賞学習の「目標」に関する言葉の概念は多岐にわたり、包括する領域が重なったり、別次元であったりする。その不統一性、不一致そのものは否定されるものではなく、むしろ歓迎されるべきものであるとしても、それらを比較検討して議論を積み上げる試みが欠けているのではないだろうか。この鑑賞学習の「目標」の「不確定性」が、互いに入れ子状態で鑑賞教育の「目標・評価」研究の停滞を生み出していると推察される。

次に、鑑賞学習の「評価」の要素を含む論文を挙げてみる。特に、鑑賞の発達段階を論じ、それを実践に適用して分析する研究が多い。段階の設定は、その段階への到達を判断するという点において「評価」と結びつく。

杉林（2000, 2003a, 2003b〈No.1, 5, 6〉）は、前述したようにハウゼンの美的発達理論に基づき、美術鑑賞の学びを5段階（説明、構成、分類、解釈、再創造）に設定している。森長俊六（2001〈No.3〉）は、鑑賞の段階を準備、感動、観察、分析、解釈としている。野上雅志（2005, 2006〈No.9, 12〉）は、西洋現代美術の作品を実践に取り上げ、その活動を「探す（視覚分析）」、「整理する（情報の享受と整理）」、「論じる（作品解釈）」に区分する理論に当てはめ、「見る」段階（「全体的印象」～「視覚分析」）、「知る」段階（「情報の享受」、「情報の整理・選択」）、「考える」段階（「作品解釈」、「論考」）という段階を想定している。また、吉川登が規定した「見る」、「知る」、「考える」という鑑賞プロセスを基に「探す」、「整理する」、「論じる」という3段階の学習過程を組み立てている。和田学（2008〈No.16〉）は、鑑賞教育はまず、好き嫌いを否定することから始まり、美術作品の表面の形式から出発し、社会と個人、制作者と鑑賞者のコミュニケーションを重視する言葉の記述とプロセスを確認した。石崎和宏と王文純

(2006, 2007, 2008, 2009 〈No.11, 14, 15, 18〉)は、パーソンズの発達理論から作品の4要素(主題, 表現性, 造形要素, スタイル)と、ハウゼンの発達理論から六つの鑑賞行為(連想, 観察, 感想, 分析, 解釈, 判断),そして三つのレベルを設定して立体構造にしている。隅敦(2010 〈No.20〉)は,エリオット・W・アイスナーの判断基準(経験, 作品の形態, 象徴的なもの, 主題, 材料)を用いて「鑑賞の能力」を評価することを試みた。田村乙海(2013 〈No.28〉)は,パーソンズとハウゼンの鑑賞能力の発達段階説をベースに「鑑賞能力発達の3段階(判断, 解釈, 価値形成)」を提案し,学習指導要領に照らし合わせると小学校1年生～4年生が「判断」,小学校5年生～中学校1年が「解釈」,中学校2・3年生が「価値形成」に当てはまるとする。松井素子(2018 〈No.35〉)は,パーソンズの美的認知発達段階(感覚的, 象徴的, 現実的, 表現的, 統合的)を応用した考察をおこなっている。姜家晨(2023 〈No.42〉)は,ジョン・デューイの遊戯論とエドムンド・B・フェルドマンの4段階批評鑑賞メソッド(記述, 形式的分析, 解釈, 判断)を組み合わせ、児童の興味が,第1段階(興味が発動する),第2段階(直接的興味が間接的興味に転換される),第3段階(新たな興味が形成される)というように質的に向上していくとした。

以上のように鑑賞教育の「評価」は,主にその(発達)段階に照らし合わせて議論されていることが分かる。このような「段階」に児童・生徒のパフォーマンスを当てはめていくことによって測定としての研究のバリエーションは確かに増えていくが,評価の基準設定へと統合すべくそれぞれの議論が呼応しているとは言えない状況にある。互いの主張は並行していて個別的であり,研究同士が重なり合う部分を見出せないことはないが,議論を積み上げたり,比較検討したり統合したりする試みが見当たらない。鑑賞教育の「評価」についての研究者や実践者のコンセンサスは十分に得られていない現状にある。鑑賞教育の「評価」の「不確定さ」もまた,互いに入れ子状態で鑑賞教育の「目標・評価」研究の停滞を

生み出している。

本節では,鑑賞教育における「目標・評価」研究の停滞の原因——その「不確定さ」——について,学会論文を分析することを通して明らかにした。この原因を除去し,滞りを緩和させることは容易ではないが,まずは研究者間でこの現状を共有し,そして議論を深めていくこと求められる。それを抜きにしては,図画工作科や美術科を担当する実践者にとって有効で有意義な「目標・評価」の視点を提供することができず,鑑賞学習指導の向上を見込むことは困難であろう。

以上,本論では,鑑賞教育における「目標・評価」研究は重要で,かつ実践者から求められているにもかかわらず十分に深まっていない現状と,その停滞が鑑賞学習指導の場に発生させる問題,そしてその原因を示した。

これまで議論してきたように,鑑賞教育の研究が,「内容」や「方法」研究を拓げることに傾き,「目標・評価」研究が滞っている状態にあることを美術教育研究界として自覚する必要がある。従前どおりでは鑑賞学習指導の拠りどころとなる目標や評価の基準をつくりあげることが先送りされつづける可能性がある。鑑賞学習が,イベントや投げ入れの取り組みに留まらず,学校教育の中で継続性,系統性をもった領域として構築されていく必要がある。そのためには,まずは鑑賞学習指導における鑑賞の観点を設定し,射程範囲を定めることが重要である。これまでの「内容」や「方法」に関する論文の中から導き出された,鑑賞学習指導が育成することができる力を寄せ集めることに留まらず,それらから汎用性の高い「目標」を抽出し,整理し,階層化する作業が求められる。また,多くの教員が共有できる「評価」の基準を示し,活用することができる指針をつくりあげるべき時が来ていると言えよう。目標と評価基準を仮固定させた上で,実践を試み,フィードバックを得て,検証し,改善し,また仮固定し,実践していく。そのような螺旋的な研究を進めていくこと

が望まれる。もちろん、完成形やゴールといったものはあるはずもないが、その機運を高め、議論を深めていきたい。鑑賞教育における「目標・評価」研究の滞りを解消することは、鑑賞学習指導研究全体の進展につながり、さらには美術教育研究の新たな地平を開くことにつながっていくと考えている。

おわりに

本論における議論を終えた上で、以下を、蛇足気味に記しておきたい。

2016年に筆者は、鑑賞学習指導についての全国調査の結果をもとに、汎用性、利便性の高い鑑賞学習指導のルーブリックの必要性を導き出した²⁵⁾。そして2017年、筆者らの研究チームは「鑑賞学習ルーブリック」(図1)²⁶⁾を作成し、その活用法を記したガイド²⁷⁾を全国に頒布するとともに、研究論文としてもその理念を発表し²⁸⁾、活用法を記した書籍も発刊した²⁹⁾。「鑑賞学習ルーブリック (以下、本ルーブリック)」の理念や活用法の詳細についてはそれらに譲るが、たとえば、これは鑑賞学習指導を実践する際に目標・評価基準設定の拠りどころとする、いわば「地図」である。「観点とレベルからなるマトリクス表で、実践中に子供たちにあらわれるさまざまなパフォーマンスをどのように見取ればよいのか、その指標を示し」、「目の前の子供たちの状況を分析して、扱う観点とレベルを絞り込み、その選択が、授業の目標 (ねらい) と評価基準の設定の指標になる」³⁰⁾ものである。

本ルーブリックは、これまで事例として挙げてきた多くのアプローチとは発想が異なる。あらかじめ身につけるべき鑑賞の能力、つまり目標を観点別に示し、それに沿った評価基準をレベル化して設定している。これを拠りどころとしながら、児童・生徒の状況を考慮した上で、つけさせたい能力をピックアップし、評価の基準を確認し、その後に「内容 (題材、教材、作品)」を選択し、「方法 (手法、手段)」を検討するという手順で活用するものである。目の

前にある「内容」から「方法」を検討したり、開発した「方法」が機能していることを確かめるために「内容」に当てはめてその効果を検証したりする他の研究とは一線を画している。

本ルーブリックにおける目標設定については、本論でも挙げてきた先行研究を踏まえ、(B) 作品の主題、(C) 造形要素とその効果、(D) 作品にまつわる知識といった美術作品の観点、つまり到達目標に比較的馴染む要素と、(A) 見方・感じ方と (E) 生き方といった美術作品を離れた能力形成の観点、つまり方向・向上目標を統合して示している。学習の流れとしては、「(A) から入り、(B)、(C)、(D) を介して、(E) につながることもある」という構造となっている。「評価」については、上記の観点それぞれについて「関心をもつ」、「想像する」、「説明する」、「批評する」という4レベルを設定し、児童・生徒のパフォーマンスを見取るかたちになっている。これも鑑賞の発達段階に関わる先行研究を踏まえた上で設定した。ただしこのレベルは、——これが最大の特徴の一つでもあるのだが——鑑賞能力の発達段階そのものを示しているわけではない。小学校低学年の児童にはその学年におけるレベル1からレベル4が、中学校3年生の生徒にはその学年におけるレベル1からレベル4がみられるというとりえであり、発達段階に応じた直線的・積み上げ的な成長モデルには基づいていない。その学年において、その学年ならではのレベル到達が想定できるという考え方である。つまり、学年別に発達の段階を示した学習指導要領のような構造ではない³¹⁾。

これまでに本ルーブリックを活用した実践は45件を超える³²⁾。本ルーブリックは、大きな枠組み、共通のプラットフォームとして機能するので、研究授業の後の議論が深まったり、「目標」を共通することになるゆえ、他の「内容 (題材、教材、作品)」や「方法 (手法、手段)」への転用が進んだり、他の実践者による援用が促進されたりするという手応えを得ている。

ただ、本ルーブリックを活用した実践展開は、未

鑑賞学習ルーブリック					
コモンルーブリック					
観点		レベル ★★★★	レベル 3 ★★★	レベル 2 ★★	レベル 1 ★
(A) 見方・感じ方		作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分の見方・感じ方を分析的に表明している。	作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分なりの見方・感じ方を持っている。	作品の主題や造形について、自分なりの印象をもっている。	作品について興味・関心をもったことを中心に、自分なりの印象をもっている。
(B) 作品の主題		作品から伝わる主題をとらえて批評している。	作品から伝わる主題について想像し、説明している。	作品から伝わる主題について想像している。	作品について興味・関心をもった部分を中心に、意味づけをしている。
(C) 造形要素とその効果	(C)－1 形、色	作品の中の形や色に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している。	作品の中の形や色の特徴を指摘している。	作品の中の形や色に関心をもっている。
	(C)－2 構成・配置	作品の構成や配置に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の構成や配置に込められた意味や特徴について説明している。	作品の構成や配置の特徴を指摘している。	作品の構成や配置に関心をもっている。
	(C)－3 材料、技法・様式	作品の材料や技法・様式の意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の材料や技法・様式の意味や特徴について説明している。	作品の材料や技法・様式の特徴を指摘している。	作品の材料や技法・様式に関心をもっている。
(D) 作品にまつわる知識	(D)－1 歴史的位置づけ、文化的価値	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を理解し、批評している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について説明している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について想像している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値に関心をもっている。
	(D)－2 社会・環境とのつながり	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について理解し、批評している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について説明している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について想像している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響に関心をもっている。
(E) 生き方		作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感し、自らの生き方につなげている。	作品が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感している。	作品が、自分の考え方に影響を与えることに関心をもっている。	作品が、自分の気持ちに影響を与えることに関心をもっている。

図1 「鑑賞学習ルーブリック」

だ実験的な状況に過ぎず、実践をととしてその妥当性や改善点を発見するまでに至っておらず、一つの提案の域を超えていない。紙幅の都合上、記述が及ばないが、検証や理論的精査の余地が多々あることを自覚している。また、「目標・評価」を主眼として研究を進めても、「内容」や「方法」を検討しない限り、実践の向上に寄与できるはずもない。しかしながら、鑑賞教育を「目標・評価」の側面から検討し、観点やレベルを仮固定し、実践を深めていくために投じた一石として、議論の俎上に載せられることを願っている。

加えて筆者の今後の課題としても、理論と実践を螺旋状に往還しながら、鑑賞教育における「目標・評価」研究を一步先に進めることに寄与していきたいと考えている。

【付記】

本研究は、令和2・3・4・5・6年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究（B）一般「美術鑑賞学習指導体系の構築に関する実践的研究」、課題番号：20H01688、研究代表者：松岡宏明、研究分担者：大橋功、萱のり子、新関伸也、藤田雅也の助成を受けたものである。

【註及び引用文献】

- 1) 新井秀一郎, 1982, 『美術の鑑賞』, 実践造形教育体系25, 開隆堂, p.32
- 2) 日本美術教育学会（1951年発足）による『美術教育』, 大学美術教育学会（1963年発足）による『美術教育学研究』, 美術科教育学会（1979年発足）による『美術教育学』を指す。
- 3) 大泉義一は、鑑賞における学習活動のカテゴリーとして、「(1) 表現に埋め込まれた鑑賞（①相互鑑賞, ②自己鑑賞）」、「(2) 表現に接続する鑑賞」, 「(3) 独立した鑑賞（①美術作品の鑑賞, ②能動的感覺の發揮としての鑑賞）」を析出している（後に掲げる表1のNo.19, pp.44-45）。本論は、この中の(3)の①を扱う。
- 4) 筆者らの研究チームは、2015年に鑑賞学習に関する全国調査を実施した。本調査は、47都道府県の

小学校教師784名（うち専科291名）、中学校教師930名から回答を得たものである。調査結果からは、鑑賞学習指導の「目標・評価基準の設定の困難さ」が浮かび上がった。小学校教師の45.4%, 中学校教師の34.1%が「目標設定に困難を感じる」と回答し、小学校教師の57.4%, 中学校教師の47.3%が「評価基準の設定に困難を感じる」と回答していた（それぞれ「よくあてはまる」と「ある程度あてはまる」の合計）。さらに、「『目標や評価基準の設定に関する研究や研修を深める』の必要性の度合い」について、必要性を感じている小学校教師は90.0%, 中学校では84.9%を占め、「『鑑賞学習指導を充実させるために鑑賞学習に関する目標や評価の指標』の必要性の度合い」に至っては、必要性を感じている小学校教師は91.3%, 中学校では85.6%にのぼる（それぞれ「とても必要である」と「ある程度必要である」の合計）。これらの結果から、小学校、中学校の教師が鑑賞学習指導に取り組もうとする際に、何をねらい（目標）として実践し、児童・生徒をどのように見取っていけばいいか（評価）についての拠りどころや指標が十分得られていないことが理解される。これは鑑賞教育の「目標・評価」研究の不十分さを物語り、現場の実践者に必要な研究成果が供給されていないことを意味する。この調査は、研究代表者：松岡宏明、研究分担者：大橋功、萱のり子、新関伸也、藤田雅也、平成26・27・28・29科研費基盤研究（B）一般「学校における美術鑑賞の授業モデルの拡充と普及についての実践的研究」（課題番号：26285204）の一環として実施したものである。鑑賞学習指導についての全国調査は他にはない。調査概要と詳しい集計結果は、松岡宏明、赤木里香子、泉谷淑夫、大橋功、萱のり子、新関伸也、藤田雅也, 2017, 「小学校図画工作科における鑑賞学習指導についての全国調査報告」及び「中学校美術科における鑑賞学習指導についての全国調査報告」, 『美術教育』, 301, 日本美術教育学会, pp.60-67, pp.68-75を参照されたい。本註では、この報告より、必要なデータのみを抜粋した。

- 5) 梶田叡一, 1992, 『教育評価〔第2版〕』, 有斐閣双書, pp.78-83。なお、平成29年告示の小学校、中学校学習指導要領が標榜する資質・能力では、「知

- 識及び技能」と「思考力, 判断力, 表現力等」は「達成目標」と「学びに向かう力, 人間性」は「向上目標」と親和性が高い。
- 6) 全国到達度評価研究会, 1989, 『だれでもできる到達度評価入門』, あゆみ出版, pp.34-35, 40-41及び上田博之, 1995, 「6. 社会の変化と美術科教育の主体性」, 真野宮雄, 蛭谷米司, 高萩保治, 『21世紀に求められる教科教育の在り方』, 東洋館出版社, pp.70-76
 - 7) B.S. ブルーム, J.T. ヘティンクス, G.F. マデュス, 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵聖訳, 1973, 『教育評価法ハンドブック』, 第一法規, pp.89-190
 - 8) 幡野由理は, 鑑賞活動について, 「美術館に限らず, 地域との連携を考慮する場合には, 継続的な積み重ねの授業こそ, 学校教育の目的として, より強く押し出す必要がある」と述べる(後に掲げる表1のNo.4, p.363)。これは, 美術館等と学校教育における鑑賞学習の目標の違いを指摘し, 後者においては継続性, 発展性が重要であることを主張していると言えよう。
 - 9) 松岡宏明, 大橋功, 萱のり子, 新関伸也, 藤田雅也, 2025, 「[資料] 2000年以降の三学会学会誌に掲載された研究論文数と鑑賞学習指導に関する研究論文情報」, 『美術教育』, 309, 日本美術教育学会, pp.34-46を参照されたい。
 - 10) 松岡宏明, 大橋功, 萱のり子, 新関伸也, 藤田雅也, 2023, 研究発表「美術鑑賞学習指導体系構築への展望」, 日本美術教育学会学術研究大会岐阜大会のデータ(『美術教育』, 308, 日本美術教育学会, pp.58-59)を基としている。割り振りにあつたのは, 上記研究チームメンバーに高林未央を加えた6名である。1編の論文を3名が精読し, 「目標・評価」, 「内容」, 「方法」のどれに関する論文であるかを個別に判断した。そして, 3名中2名以上が三つの要素のうちのそれに当たると判断した場合に, その要素に関連した論文とした。その後, 2024年度分を加えた上で全体を, 筆者と高林が精査した。もちろん必ずしも三つの要素に明確に区分できるものではなく, 2要素, 3要素にまたがっている場合もあるので, 割合の合計は100%にはならない。
 - 11) 本文記述の順に, 柳芝英, 2002, 「韓国の新教育課程における鑑賞教育の性格—日本との比較の視点から—」, 『美術教育学』, 23, 美術科教育学会, pp.269-280, 新関伸也, 2005, 「小・中学校における鑑賞学習の実態と考察—全国調査結果報告より—」, 『美術教育学研究』, 37, 大学美術教育学会, pp.311-318, 丁子かおる, 千本木直行, 松久公嗣, 2009, 「幼児の発達に適した試行的鑑賞実践の研究—大学と幼稚園の連携による鑑賞プロジェクトについて—」, 『美術教育学研究』, 41, 大学美術教育学会, pp.165-172, 濱口由美, 2015, 「パフォーマンス評価を導入した鑑賞学習協働実践プロジェクトの研究—『おしゃべり展覧会をひらこう』プロジェクトの実践を通して—」, 『美術教育学研究』, 47, 大学美術教育学会, pp.271-278, 花輪大輔, 2013, 「中学校美術科における教科経営に関する検討課題Ⅰ—鑑賞の授業実践および授業改善の取り組みから—」, 『美術教育学研究』, 45, 大学美術教育学会, pp.303-310, 佐藤絵里子, 2016, 「題材ループリックの開発過程における『教育批評』的言語表現の役割—美術鑑賞授業のパフォーマンス評価に関する質的分析を通して—」, 『美術教育学』, 37, 美術科教育学会, pp.233-245, 及び2017, 「題材ループリックの開発過程における『教育的価値』に対する教師間の合意形成—美術鑑賞授業のパフォーマンス評価に関する質的分析を通して(2)—」, 『美術教育学』, 38, 美術科教育学会, pp.253-265, 平野智紀, 奥村高明, 2018, 「美術鑑賞における知識の役割」, 『美術教育学』, 39, 美術科教育学会, pp.275-287, 寺元幸仁, 秋山道広, 初田隆, 2020, 「児童・教師・保護者による絵の見方(評価)に関する比較研究Ⅲ」, 『美術教育学研究』, 52, 大学美術教育学会, pp.265-272
 - 12) 表1のNo.33, 37。なお, 池永真義(2004)は, 鑑賞学習では, 学習指導案などに明示される「授業目標」の多くは, 教材が完成した後に文字化している場合が多いと指摘し, これは筆者の区分①に該当する分析である。「授業目標と評価内容・評価基準の明確化」の重要性を挙げてはいるが, 「授業」内容を拡大させることによって「本時」の「目標」や「評価内容・評価基準」づくりの案を積極的に示し, 教科教育の体力を蓄えていく必要があると主張している。「内容」の拡大を先行させてい

- る点で帰納的立場だと言えよう（表1のNo.7, p.46）。
- 13) 前掲4) 参照
 - 14) 松岡宏明, 2020, 『『鑑賞学習ループリック』で変わる図工・美術』, 新関伸也・松岡宏明編著, 大橋功, 藤田雅也, 村田透, 萱のり子, 佐藤賢司著, 『ループリックで変わる美術鑑賞学習』, 三元社, pp.15-16
 - 15) Guilford, J.P, 1956, "The structure of intellect", *Psychological Bulletin*, 53(4), pp.267-293
 - 16) 茂木一司は, 「美術の歴史とは破壊と創造を繰り返す無限の拡散の歴史である」と述べた（茂木一司, 1991, 「美術教師の専門性について述べよ」, 宮脇理監修, 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司編集, 『新版 美術科教育の基礎知識』, 建帛社, p.176）。
 - 17) 対話による鑑賞を推進する, 2008年に設立された「美術による学び研究会」の代表, 上野行一は, 「対話型鑑賞」が日本では学習指導要領上で75年の歴史があるとし, 1970年代初頭の実践も紹介している。ただ今日の「対話型鑑賞」の隆盛は, 1980年代に開発された MoMA（ニューヨーク近代美術館）の VTC（Visual Thinking Curriculum）及びこれを基盤として提唱された VTS が日本に紹介されたことが大きなきっかけとなっていることは首肯されよう。上野行一は, VTC を, 美術の知識のみを与えることに重点が置かれてきた従来の方法に対して, 観衆が作品と対話しながら鑑賞能力を開発していくという方法論だったと述べる（上野行一, 2024, 「序章 対話型鑑賞の歴史とその背景」, 『対話型鑑賞75年を超えて』, 美術による学び研究会, pp.30-33）。
 - 18) 表1のNo.23, 29, 及び下山明彦, 2024, 「企業向けアート研修における参加型・対話型鑑賞法の提案」, 『美術教育学研究』, 56, 大学美術教育学会において論文タイトルに使用されている。また, 奥本素子, 2006, 「協調的対話式美術鑑賞法: 対話式美術鑑賞法の認知心理学分析を加えた新仮説」, 『美術教育学』, 27, 美術科教育学会では「対話式美術鑑賞法」という用語が使用されている。
 - 19) 遊免寛子, 2024, 「第4章 兵庫県における対話型鑑賞の実践」, 前掲17) の著書, p.101
 - 20) 前掲9) のデータより
 - 21) 表1のNo.26, 27, 35
 - 22) 1930～1950年代の英米で台頭した主張。文芸作品はそれだけで完結した世界であり, その解釈は作者ではなく作品の中の言葉からのみ引き出されるべきだとした（井奥陽子, 『近代美学入門』, 筑摩書房（ちくま新書）, p.123）。
 - 23) 1970年代に打ち立てられた, 作品がどのように人々に受容されてきたのかという観点から分析する方法を指す（同上, p.124）。
 - 24) 鑑賞活動の中に対話という形式を取り入れることはごく当たり前の方法一つであり, 対話型鑑賞はあらゆる鑑賞学習指導の展開の中に溶け込むように散りばめることのできる「機能」ととらえることができる（松岡宏明, 2012, 「対話型鑑賞と対象作品についての考察」, 『美術教育』, 296, 日本美術教育学会, p.28）。
 - 25) 表1のNo.32
 - 26) 初出は, 表1のNo.32, p.25
 - 27) 日本美術教育学会研究チーム（松岡宏明〈代表〉, 赤木里香子, 泉谷淑夫, 大橋功, 萱のり子, 新関伸也, 藤田雅也, 佐藤賢司, 村田透）, 2017, 「鑑賞学習ループリック & ガイド」
 - 28) 表1のNo.33
 - 29) 前掲14)
 - 30) 松岡, 前掲14), p.16
 - 31) 一方で, 学習指導要領との整合性も担保している（大橋功, 前掲14), pp.38-39）。
 - 32) 成果の一部は, 日本美術教育学会鑑賞学習指導体系科研究チーム監修, 松岡宏明代表, 2023, 『『鑑賞学習ループリック』を活用した美術鑑賞学習指導モデル集』にまとめている。

Stagnation of Research on Objectives and Assessment in Art Appreciation Education

MATSUOKA Hirotoshiⁱ

Abstract : This paper argues that the stagnation of research on objectives and assessment in art appreciation education has hindered the improvement of instructional practices in schools. In educational practice, objectives and assessment should be formulated in advance as foundational elements that guide the selection of instructional content and methods. The same applies to art appreciation: only when instructional objectives and assessment criteria are clearly defined can teachers meaningfully engage in examining what content to address and how to approach it within a coherent instructional framework. Objectives and assessment are key areas of inquiry in research on art appreciation, but studies have tended to focus disproportionately on content and methods, leaving research on objectives and assessment insufficiently developed. This imbalance has led teachers to overlook or even avoid deliberate formulation of objectives and assessment criteria in their instructional practice. Stagnation of research stems from the inherent indeterminacy of objectives in art appreciation, which makes it difficult to delineate their scope and to establish appropriate assessment criteria. No scholarly consensus has been reached on how to identify categories of objectives in appreciation learning or how to construct corresponding assessment standards. Therefore, there is a need for these current conditions, the issues they generate, and their underlying causes to be widely recognized in the field of art education research to form a shared foundation for revitalizing future studies and strengthening the theoretical grounding of appreciation pedagogy.

Keywords : art appreciation education / objectives and assessment / art education

i Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University