

## 美術教育における「美術の力量」に関する検討

安東 恭一郎・石井 都\*・吉原 功雄\*・金丸 高士\*\*  
(美術教育) (附属高松小学校) (附属高松小学校) (附属高松中学校)  
長尾 万樹子\*\*\*・小出 泰弘\*\*\*\*  
(附属坂出中学校) (附属坂出小学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部  
\*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校  
\*\*761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校  
\*\*\*762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校  
\*\*\*\*762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校

### The Consideration of “Art Ability” in Art Education

Kyoichiro Ando, Miyako Ishii\*, Isao Yoshihara\*, Takashi Kanamaru\*\*,  
Makiko Nagao\*\*\* and Yasuhiro Koide\*\*\*\*

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,  
5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*

*\*\*Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,  
394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082*

*\*\*\*Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,  
1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

*\*\*\*\*Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,  
2-4-2 Bunkyo-cho, Sakaide 762-0031*

**要旨** 本稿は、小中学校教員が児童生徒にどのような美術の力量を求めているのかについて、教員による授業の振り返りと、美術作品の評価に基づき検討した。対象事例として、小学校低学年の実践事例3件を取り上げ、それぞれの場面における授業評価と表現活動の状況について分析した。

その結果、教師の求める美術の力量形成と子どもが美術表現を通して求める活動内容が一致しないことがあり、それらに関する課題を明らかにした。

**キーワード** ルーブリック評価 低学年美術表現 美術の力量形成 美的評価 評価基準

#### 1. はじめに

学校教育における図画工作および美術の授業

(以下、美術授業と略)における目標は学習指導要領によって「造形への意欲関心態度」「発想や構想、創造的な技能」「鑑賞の能力」など

の観点に基づき定められている。

これら定められた目標に関する評価基準は、数値などによって明確に示すことができる性質のものではないので、児童生徒の美術評価をどのように行うのかについては、様々な議論が行われてきた。

近年は、ルーブリック評価などに見られるように、評価を数値で現そうとするのではなく、「～ができる」といった到達度的な評価基準を提示する方法が紹介され、美術授業でも用いられるようになってきた。

一方、こうした到達度に基づいて評価する場合においても、その到達度は「～ができる」とする「美術の力量」が判断基準となるので、美術授業を担当する教員の判断する「美術の力量に関する解釈」が問われることになる。

これまで、個々の授業や題材における評価の方法や課題は様々な場面で示されてきたが、それぞれの美術担当教師の判断基準となる総合的な児童生徒の「美術の力量」が、教員相互や異なる学校種によってどのように共有できるのかについては十分に論議できていない。

そこで本研究では、本学部所属する異なる学校種である附属学校の美術担当教員のそれぞれが判断する「美術の力量」について、具体的な児童生徒の作品事例を持ち寄り、それぞれの題材において求められる要件を提示しながら比較検討することとした。

## 2. 研究の目的と方法、観点と研究体制 および本稿の構成

### (1) 研究の目的

本研究は、美術授業における児童生徒の評価状況を個々の授業担当教員に求める一方で、それら評価の根拠となっている「美術の力量」が担当する教員によってどのように判断され、題材設定の根拠となっているのかを検討する。

そして、それぞれの教員がどのような授業を設計・実施することで、求める美術力を育成しようとしているのか、を検討する。さらに、それぞれが実践した美術授業における児童生徒の

表現物作品を参照しながら、美術の力量形成・美術表現の評価の諸課題を明らかにする。

### (2) 研究の方法

本研究は本学部附属学校を対象とし、当該学校に勤務する図画工作・美術授業を担当する「小学校（低学年・中学年）・中学校（各学年）」において、授業から生み出された美術表現作品に対して行われた評価を提示する。そして、それぞれどのような観点から評価を行い、それがどのような根拠によって評価を導いたのかを明らかにすることとした。

### (3) 研究の観点

小中附属学校の美術授業によって制作された児童生徒の美術作品を対象とした。そして、それぞれの教員が「求めている美術力」を考察する観点として「実施した題材の設定要件」、「期待されている活動、パフォーマンス評価」を置き、それらを総合的に判断することとした。

### (4) 研究体制

本研究は、本研究代表者が各附属学校を訪問し、小学校図画工作については、附属坂出小学校の低学年の事例を2件、附属高松小学校の低学年事例2件、および中学年事例1件、高学年2件について検討した。

そして、実践された美術授業について意見交換した内容を記録した。また、意見交換した記録をネット上に置き、相互に記録を確認でき研究の進捗状況を共有できるようサーバーを設定した。

加えて、それぞれが提示した作品を全員が持ち寄り、それぞれの実践における「美術の力量」を相互に検討する機会を持った。また、その場面で美術教員の意見交換に関して他教科教員から感想も得た。

## 3. 本稿の構成

美術教育における「美術の力量」や「評価のあり方」を考えていく道筋としては、個々の教

員の授業の取組や評価観を示すだけでなく、一人の児童生徒の作品を対象として、参加する教員が評価し合い、そこで評価の差異を提示し、差異の内容を検討することが、より問題の輪郭を明確にできると考えた。

その事例として、小学校の実践から低学年題材「ふしぎなたまご」と「まどをひらいて」をとりあげた。これらの事例では、子どもは教師の設定し期待する美術表現とはならず、「絵で遊ぶ」という行為によって低い評価を得ていた。

こうした「絵で遊ぶ」子どもたちの美術表現について、それを教員の設定した学習内容となっていないので低い評価とする、という考えに対して、子どもがのびのびと描きたいように描き、画面に描かれた絵柄も充実しているのだから高い評価とすべき、とする考えもあった。

ここで対象となった美術授業は、低学年の美術表現であった。低学年の児童は授業以外の場面でも、日常的に美術表現を通して自分のイメージ世界を楽しみ遊んでいる。そして、美術授業という場面においても、与えられた用具さえあれば、教員の意図とは離れた自分独自の表現を展開し楽しむことは、しばしば見られる。

そこで、本稿では、評価が分かれ議論となった子どもの美術表現について二つの事例をもとに検討し、これらの実践における美術の力量の課題について検討することとした。

他方、低学年美術において教員評価の分かれにくい事例を1件取り上げ、上述の2件の事例と併せて美術評価の課題について検討した。

なお、本研究は、これら3件の実践事例だけではなく、本研究共同研究者の提出した複数の事例についても検討する場面を持ってきた。本稿ではそれらを提示することはできなかったが、低学年の事例を対象として、美術の力量を形成していくための基本的課題を明らかにしていきたい。

#### 4. 「絵で遊ぶ」子どもたち・事例1

##### (1) 事例1における求められる諸要件

事例1の題材は、現在小学校の多くで採用さ

れている日文図画工作教科書（低学年用）の題材「ふしぎなたまご」を実践した事例である。

この題材は「ふしぎなたまごから生まれてくるものを、楽しく想像して絵に描くこと」が題材目標として設定されている。本事例は実践教員によって「実施題材において与えられた要件」、「求められる美術力」、「期待されている活動」のそれぞれが示された。

以下にそれらについて示すと共に、この題材から生み出された児童の作品事例を対象とし、「評価の高い作品」と「評価の低い作品」とをそれぞれ取り上げ、「美術の力量」について検討する。

##### <与えられている要件>

- ・「ふしぎなたまご」から「さまざまなものや生きものが生まれてくる」「たまごが割れて中のものや生きものが出てくる」「ふしぎなたまごには模様がある」など、描くシーンは具体的に与えられている。
- ・「ふしぎなたまご」から飛び出してくるところを描く、という場面の特定が与えられている。

##### <求められる美術力>

- ・与えられた物語からイメージを発想して、独創的な絵を描くことができる
- ・特定された場面を軸とし、明確な主題の絵を描くことができる

##### <期待されている活動>

- ・ふしぎなたまごの模様を工夫して描くことができる
- ・たまごの「めりめり、ぴしぴし」割れる感じを現すことができる
- ・たまごから「ふしぎなものや好きなもの」が生まれてくる様子を描くことができる

##### (2) 題材1における作品評価

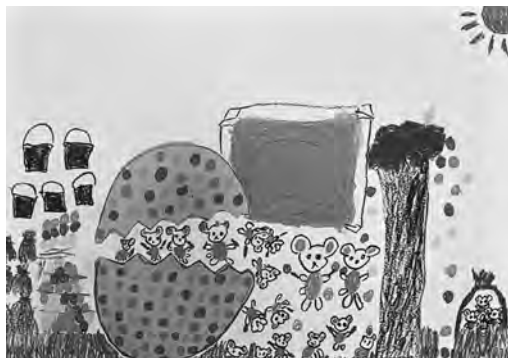
この題材を実施した教員が児童に求めた「美術力」とは、「ふしぎな卵が割れていく様子が描かれていること」、「たまごから飛び出すものが羅列的に描かれるのではなく、まとまりをもって描かれること」ということであった。

図版1はそうした「期待された美術の力量」

が十分にあったとされる児童作品であり、図版2は十分ではなかったとされる児童作品である。

図版1の要件を満たしている作品を見ると、「たまごから不思議なものが生まれてくる様子」が明確に描かれており、「中心となって描かれているものとサブで描かれているもの」との関係（明確な主題）を確認できる表現となっている。また、割れている卵の割れ目には、小さな動物（犬のように見える）が描かれ、その右側にはやや大きくなった同様の動物が描かれていて「生まれて大きくなっていく様子」を感じることができる。

他方、要件を満たしていない図版2では「生まれてくるものの描かれ方に規則性はなく、羅列的に描かれている」ように見え、明確な主題を特定することができない。また、全体的に隙間なく描かれているので画面密度は高いが、そ



図版1 十分な美術力量がある作品



図版2 美術力量が足りない作品

れらが「卵から生まれてきている様子」を描いたものかどうかを確かめることができない。

### (3) 事例1における表現の課題

図版2のように「中心が不明確な作品・全体に様々なものが羅列的に描かれた作品」として、図版3がある。この図版も求められる要件・美術力を満たしていない事例である。これを見ると、画面中に数字が書き込まれており、この絵は全体から判断して「ゲーム画面とそこに現れるゲームスコア」を描いていると思われる。図版2もスコアは書かれていないが、改めて見ると「ゲームの様々なシーンを総合して描いているように見える」。

これらのゲーム的な絵を描いた児童の描画過程は、およそ次のように推定できる。

最初に、たまごから生まれるもの（ゲームのキャラ）を描き、次にこの絵の中でゲームが展開していく様子を一枚の画面の中で展開していく。そして、その描く過程である場面では爆発し、別の箇所では戦いがあり、さまざまな状況を輻輳させながら一枚の画面の中に想像する全ての場面を描いていった、と思われる。

図版2や3のように、一画面に異なる場面を共存させる「同存異時」と呼ばれる表現は、5歳児などの絵画表現ではよく見られ、子どもが「絵で遊ぶ」ごく自然な状態である。



図版3 ゲーム的で出来事が輻輳する画面

## 5. 「絵で遊ぶ」子どもたち・事例2

### (1) 事例2における求められる諸要件

この題材は特に「カッターナイフを初めて使う・決められた線をくりぬく・開閉できる扉の仕組みを作る」など「技法の獲得」が求められる題材でもあった。

表現された子どもたちの作品を見ると「開閉できる扉」にいろいろな工夫をして楽しんでいることがわかった。作る家のテーマはさまざま、特に児童に人気のあったのは「水族館」のようであった。一方、女の子は「楽しい家族の家」を作って動物を入れたりプレゼントを置いたりしてドールハウスのように楽しんでいるものも見られた。

この題材は「窓を開閉したとき、何が見えるかな?」といった問いかけによって制作を展開していくので、子どもたちは閉じられた窓が開けられた時、意外な世界がとびこんでくるような造形の工夫を楽しんでいるようにも見えた。

#### <与えられている要件>

- ・表裏の色が異なる色画用紙が準備され、予め大きさが決められた台紙が与えられている。
- ・教科書にこれからつくる家の形や仕組みなど、使用する用具とできあがりのイメージは作業の前に具体的に与えられている。

#### <求められる美術力>

- ・窓を開けると何が見えるかを工夫することができる
- ・カッターナイフを使って窓の形を工夫して表すことができる
- ・窓を開けたときの、家全体の楽しさを表すことができる

#### <期待されている活動>

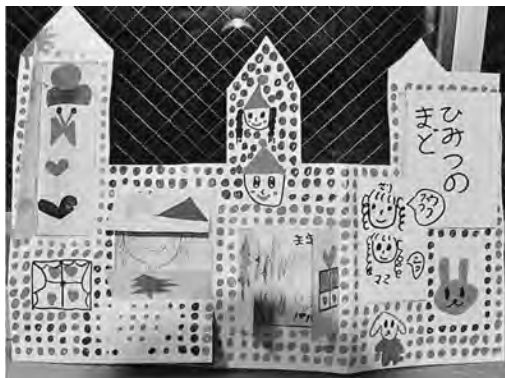
- ・与えられた台紙を使って「家の形に切り取る」
- ・出来上がった家の形に「窓の形を（開閉の仕組みを作りながら）切り抜く」「窓を開けたときに見える世界を作る」ことができる

### (2) 題材2における作品評価

本題材で、「要件を満たしている」とされる作品は「窓の開け方や、開けた時の世界に意外

性がある(図版4)」「窓を開けると、一つのテーマが変化しながら展開している(図版5)」, また家を立体的に表現するなど、多くの点で工夫が見られるものであった。

他方、要件を満たしていない、とされる作品は「テーマが単調に繰り返されている、家や窓の工夫が少ない」といった共通点が見られた。図版6の作品は「海の様子・魚がおよいでいる」



図版4 開けたとき意外な世界が見える



図版5 テーマが変化し展開している



図版6 魚が同一方向で形状も類似している



図版7 窓の数も少なく全体に単調

様子を作っているが、同様のテーマで作られた図版5と比較すると、魚は同一方向で魚の形態も類似した表現となっており、変化に乏しく工夫の余地がある表現のように見えた。

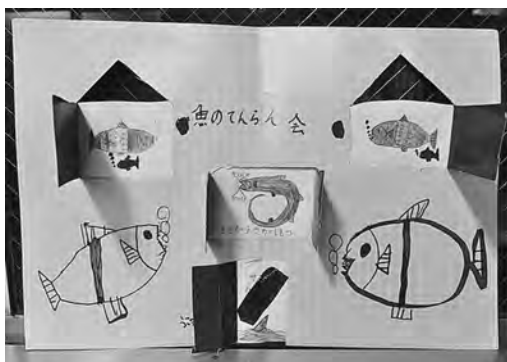
図版7は女の子に人気のドールハウスの表現であるが、同様のテーマで制作された図版4と比較すると開けられた窓が少なく、開けたときに見える世界は、上下共に繰り返して変化がなく、左右の窓の内容も単調に見える。

### (3) 事例2における表現の課題

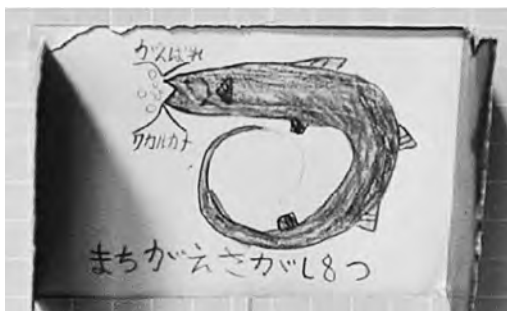
図版8については図版6、図版7と同様にテーマの展開が単調で、窓の開閉面積より家の壁面積が大きく、この題材の趣旨をよく理解していない表現のように見えた。

ところで、図版8の窓の中に描かれた魚をよく見ると、その表現は他の子どもたちが描くイメージとしての魚ではなく、個別の魚の特徴を細密に表現したものとなっている(図版9参照)ことがわかる。

図版8は児童Rくんによって「さかなのてんらんかい」とキャプションがつけられたものの一部である。Rくんは図版9の中に「まちがえ(絵) さがし・8つ」と書き込んでいるのが確認できる。おそらく「この魚は一見本物の魚を描いているように見えるが、実は本物と違うところが8カ所ある、間違いを見つけましょう」というメッセージを示していることが想像される。ここではさらに魚に吹き出しを加え「がん



図版8 窓の開閉面積が少なく図柄も単調



図版9 間違い絵探し・8つ



図版10 サメと赤いセロファン

ばれ、ワカルカナ」と見る者に対して問いかける余裕すら見せている。

また同じ家の別の窓・図版10では、サメが海面からその一部をのぞかせた表現となっており、サメの上には赤いセロファンが貼られている。そして、この赤いセロファンの下にドクロのマークが描かれており、しかもセロファンの下は赤色鉛筆で描かれているのでセロファンをはがさないとみることができないように工夫さ

れていることがわかる。

しかしながら、Rくんのこうした工夫は、今回の題材では求められた「美術の力量」とはいえず、全体評価としては「要件を満たしていない」ランクとされていた。

Rくんは家全体と窓配置との関係をシンメトリの構図から表現しているが、全体としては単調で、図版6と同様に工夫が求められる表現と位置づけられていた。

他方、図版6は窓が左右対称だけで表現されているのに対し、Rくんは左右下に大きな魚2種類を描いており、これらは異なる魚でありながら縦縞が共通して描かれる、という工夫をしていることがわかる。

Rくんの表現を詳細に見ると「部分的にはたいへん工夫されており、一部の表現方法に関しては卓越している（発達的には中学年の描写力）」のだが、今回の題材で求められる要件を満たすものとはなっていないので、評価ランクは下がることになる。

一方、Rくんの作品は、教師からの評価は低いかもしれないが、これら工夫している様子を見ると、Rくんは自分自身の表現には満足していることが推定される。

つまり、このような状況から、Rくんは「要件を満たしている図版4や5の作品」を見て、こんなのが作りたかったと残念がったり、次はこんなのを作ろうと目標を定めたりした可能性は低いと思われる。

このような事例から、「要件は満たしていないが、表現した本人は十分に工夫をしているつもりで、自分の表現に満足している。しかし、題材に求められる要件は満たしていない」表現に対してどのような支援ができるか、が課題となる。この課題は事例1「たまごからうまれたよ」における課題（絵で遊ぶ）と共通するものである。

## 6. 事例3・マーブリングの海のさかな

### (1) 事例3における求められる諸要件

事例3は、「マーブリングを用いて海を表現



図版11 十分な力量がある作品



図版12 力量が足りない作品

し、魚の体に色を段階的に彩色できる」ことを目標とし、以下の観点によって美術の力量が判断された。

図11は「期待された美術の力量」が十分にあったとされる児童作品である。図版12は十分ではなかったとされる児童作品である。

事例3では以下の「求める美術力および評価基準」によって美術の力量が判断された。

<与えられている要件>

- ・マーブリングが表現できる環境（用具）と、その技法が示されている。マーブリングの基本的表現技法は教師によって示されるが、そのコツをうまくつかまないと美しいマーブリングとはならない
- ・魚の見本やさかなの基本的イメージがない児童は、準備された図鑑などを参照できる
- ・グラデーションの作り方や考え方（段階的に色が変化することの理解）などが教師によっ

て示される

<求められる「美術力」>

- ・二つの技法（マーブリングとグラデーション）を用いた表現ができる
- ・輪郭に正確に沿って彩色ができる
- ・形態（魚の形）の特徴を捉え表現できる

<期待されている活動>

- ・マーブリングの作り方（技術）を理解し、美しいマーブリングをつくることことができる
- ・魚の特徴を捉え、工夫したさかなの形を描くことができる
- ・魚の輪郭に沿ってはみ出したり不足したりしないで彩色することができる
- ・魚の体をグラデーションの技法を用いて色彩表現することができる

## （2）事例3における作品評価

本題材では、結果的に確認できる子どもの表現様式に事例1や2ほど大きな差異は見られない。事例1と2では、表現技法より表現内容・物語性が求められる表現であったこともあり、個々の子どもの表現の幅が大きかった。一方、事例3においては、マーブリングをつくり紙に写す、その画面に虹色のグラデーションによる魚を描く、という技法を中心にした活動が表現となる、という実践であったので、表現自体に大きな差異が現れにくかったと思われる。

事例3で求める美術の力量とは、「設定された表現技法を使いこなすこと」が美術表現力となる。

この第一段階で求められるマーブリングは、一般的には水面に墨液・油性絵の具を落としてできる「偶然の模様」を写し取ったものとされる。この作業は偶然性が大きいので、技法的な困難点や工夫点は少ない、とみなされやすい。

ところが、実際にこの作業を試みた子どもたちは、マーブリングが水面に描き出されるまでは偶然によるものであっても、それを紙に写し取る段階で「うまく写し取れる・美しく表現できる」ことに技術的な課題があることに気づく。

図版13は、マーブリング特有のまだら模様が水面に現れず、しかも模様をうまく写し取るこ



図版13 マーブリング表現が不十分な作品

とが出来なかったので、形が崩れた斑点のようになった事例である。

また、もう一つの課題であった「魚の体をグラデーションで現す」については、図版12で見られるように段階的な色彩変化が表現できていなかったり、図版13のように色彩の数が3色と少なかったりした場合に、十分な力量が形成されていないと判断された。

## （3）事例3における表現の課題

本事例では事例1・2で検討してきたような教員と子どもの美術表現目標のズレは見られなかった。

すなわち、ここでは教員の求める美術の力量・二つの技法は、子どもが取り組み表現しようとした内容に一致していたので、子どもの表現に対する満足度は、教員の期待する技術的な達成度と矛盾していなかったのである。

事例3のように、美術表現の評価観点を技術的内容とし、評価観点に物語性をあまり考慮しない題材であれば、教員と子どもの美術表現の目標を共有しやすく、美術の力量形成の方向性が一致しやすい、ということであろう。

一方、美術表現を技術的観点からだけでその価値を判断することは容易ではない。例えば技術的評価の低い図版13は、絵画的に見れば異なる評価を得る可能性がある。すなわち、マーブリング表現の不十分さは、背景としてばやけているような演出を生み出しており、より奥行きを表現させている。また、単純な3色だけで表



現されたグラデーションは明快で簡潔な表現ゆえに、魚に力強さを与えている。そして、こうした技法的に不十分とされた表現が絵画的には他の作品より優れているとも解釈できる。

このように技法的な観点から美術力を判断すると、明快な表現支援ができそうに見える場合でも、他方で技術的な未熟さが逆に美術表現として説得力を持つ場合もある。

事例3においては、表現技術の力量を評価の観点とする場合、それが必ずしも美術表現の価値と一致しない場合、どのような判断をするのかを問う事例と言える。

## 7. 子どもの美術表現と支援の課題

### (1) 子どもが「表現で遊ぶ」場面の課題

事例1・2で検討してきたように、図画工作・制作活動では、教員が設定する造形目標とは関係なく、子ども自身がイメージしている造形活動にとどまってしまうことがある。

そして、この場合題材設定に沿った教師の支援は必ずしも子どもが必要としている造形支援とはならない。

すなわち、「子どもが自分の表現で遊んでいる」状況においては、教員と子どもの美術世界は共有されておらず、教員が必要と考える支援が必ずしも子どもが求めている支援とはならない、ということである。

このような「絵（自分の表現）で遊んでいる」子どもの場合、この題材を通して（教員の評価は低くとも）美術表現することは「楽しかった」と感じていることが推察できる。すなわち、教員の評価が低くとも、本人は「修正をしたい」とか「うまく描くことができなかった」と思っていないことが予想される。

今回の事例は低学年児童の美術表現でよく見られる場面である。教員の評価が低くとも、子ども自身が表現に対して満足度が高い場合、教員が意図的になんらかの働きかけをしない限り、次回も「絵（自分の美術世界）で遊ぶ」表現となる可能性が高い。

### (2) 表現技術で評価する場面の課題

事例3は、美術表現目標を技法的な側面から設定した事例であった。表現技法の獲得を主とした授業の場合、教師が期待し設定する「美術表現の力量形成」は子どもの表現技術の到達度によって端的に判断できる。また、子どもも獲得した技術の到達度を、自分自身の満足度によってではなく、教師や他者から評価されることに違和感を持たないで受け入れることができる。

教員と子どもとが相互に美術の評価について共有できるこのような事例の場合、表現され制作されるものが「美術表現としての親しみを感じさせながら、実質的に技術表現の獲得を目指す」授業設定となる。

事例3では、形態の不明確な海を偶然から生み出されるマーブリングによって表し、複雑な色彩をグラデーションという明確な表現基準によって表現することを期待するものであった。

本題材から子どもたちは、マーブリングは偶然による表現のように見えるが、実際は意図的な工夫によって表現に差異が生まれることを学ぶことができる。また、グラデーションを表現するためには段階的な色彩の変化を知的に理解し、それを的確に表現することが求められた。

一方、これら技法的な水準を全て満たした作品が高い評価を得ることができたとしても、それが美術的に優れているかどうかについては別の判断が必要となる。

この事例は「マーブリングの海でおよぐおさかな」というキャプションが与えられている。このキャプションからスタートするこの美術表現活動は、「どんな海にしようか、どんな魚にしようか」といった物語的要素を追求する思考が働き、表現を牽引していくことになる。

そして、その表現過程では技術的追求だけではなく「楽しく泳いでいる、上に行こうとしている」などといった感情的要素を現す色彩的工夫や「どのような位置にさかなを置こうか、どんな向きにしようか」といった位置関係を追求する構成的要素について検討をしていくことになる。

すなわち、事例3における表現過程は、技術的側面からだけではなく、物語的要素、感情的要素、構成的要素などの美的要素によって追求されているのである。したがって、その活動評価の対象は技術的側面だけではなく、美的側面によって判断されることも必要となる。

## 8. 今後の課題

美術表現は数値によって基準を示したり評価をしたりすることが困難なので、ルーブリックなどで見られるように子どもの表現状況を捉え判断を示すことが試みられている。

こうした状況を捉えて評価をしていく方法は、子どもの学習結果のパフォーマンスを視点とするので、子どもの活動状況に対応した評価を期待することができる。

一方、本研究事例3つで検討してきたように、美術授業の場合、教員が子どもの状況を捉える視点・評価の観点の置き方が重要となる。

すなわち、美術表現は複合的な要素を混在させながら展開していくので、シンプルな到達度基準を置くことは表現活動全体を説明しにくくなるのである。

それは、本研究における事例1、2のように「絵で遊ぶ」子どもたちに対し、教員が期待していない活動をどのように捉え対応していくのか、という問いによって現れた。また、教員と子どもとが視点を共有できた事例3においても、それが美的なパフォーマンスをどのように捉えていくのか、という問いによって現れた。

これらの課題は、今回共同研究者同士でも議論となったが、美術という表現をどのように判断するかはきわめて個人的な視点も含んでいるため、十分な結論を得るまでには至らなかった。

本稿は低学年児童の美術表現を対象として検討してきたが、学齢が上がるにしたがい、美術表現はより複雑な要素を混在させ表現の幅も拡大する。

そうした美術表現に対して、われわれ教員がどのような視点を設定し、どのように子どもた

ちの美術表現を受ければよいのか、などについて改めて検討していくことが今後の課題となる。

## 付記

本論文に掲載された執筆者、吉原功雄の所属は、研究当時である。