

# 児童の描画に対する評価の観点についての研究II

——教員による評価の分析——

有原 穂波 埼玉大学教育学部教育学研究科教科教育専攻美術教育専修  
萩生田 伸子 埼玉大学教育学部教育心理カウンセリング講座  
小澤 基弘 埼玉大学教育学部美術教育講座

キーワード：児童、描画、SD法、評価、因子分析、回帰分析

## 1. 概要

「児童の描画に対する評価の観点についての研究I」では、埼玉県内の2つの小学校（さいたま市立大久保小学校、川口市立在家小学校）で行われている朝活動において制作された児童の絵画を使用し、それらがどのような観点から評価がなされているのかについて、教員養成系大学美術専修の学生及び大学院生を対象にSD法を用いた量的な検討を試みた。はじめに因子分析を行い、明るく開けたイメージを示す「朗らかさ」、総合的な評価を判断する「総合評価」、絵の内容の理解がしやすいかを示す「わかりやすさ」、画面から変化が感じられるかを示す「動き」、絵から受ける印象の強さを示す「力強さ」の5因子を抽出した。更に、回帰分析を行い、今回の調査に用いる13項目を選定した。選定した13項目を対象とした因子分析では、はじめに行った因子分析と同様の内容を示す「朗らかさ」「総合評価」に加え、気持ちや内容の整い具合を示す「乱雑さ」の3因子を抽出した。また、絵の「良さ」と「好み」について、それぞれの項目で高い評価を得た順に絵を並べ、比較を試みたところ、半ばの順位には多少の差が見られたものの、それぞれの順位に殆ど差はみられないことがわかった。今回は対象を教員に変え、実際に教育現場にいる立場からの評価の観点とはどのようなものであるのかについて分析すると共に、それらを前回の結果と比較することで教育を学ぶ身である学生の持つ観点とどのような差異があるのかについて考察を試みた。

## 2. データについて

### 2-1 絵の選定

前回と同様に、今回の調査においても平成24年度に大久保小学校と在家小学校の各小学校の朝活動で実施されたもののうち、「大きな木（おおきなき）」をテーマに描かれたものを使用している。この「大きな木」は全学年を通して同時期に実施されるテーマであり、今後学年によるスケッチの変遷を概観していくことも可能だと考えられることから選出した。他にも全学年共通のテーマは「運動会の思い出」「夏休みの思い出」「秋見つけた」「冬休みの思い出」があるが、全ての学年で計画通り実施されていること、同じ「木」という対象を描いたものであるため比較がしやすいこと等を考慮に入れ、「大きな木」以外のテーマで描かれたものは除外した。

絵の枚数は各クラス1枚を基準とし、全体で30枚とした。内訳は大久保小学校から一学年あた

り3枚（6学年で計18枚）、在家小学校から一学年あたり2枚（6学年で計12枚）となっている。大久保小学校では各学年3クラスとしたが、2クラスのみで構成されている学年もあり、その場合はランダムにどちらかのクラスから2枚選出した。

## 2-2 質問項目の選定

本研究も、前回と同様に絵の印象やイメージの測定を目的としていることから、反対の意味を持つ形容詞の対を用いるSD（Semantic Differential）法を調査法として採用している。曖昧な評価に集中することを避け、かつ感覚にそぐわない選択を強制することがないように5段階の選択式を用いた。

質問項目は「児童の描画に対する評価の観点についての研究Ⅰ」での因子分析・回帰分析の結果から選定した13項目を採用した（表1参照）。

回答用紙には総合的な印象を測る2項目（「好きな-嫌いな」「良い-悪い」）を除いた11項目を

表1 選定した項目

因子分析から選定した項目					
明るい	-	暗い	活気のある	-	活気のない
落ち着きのない	-	落ち着きのある	わかりやすい	-	わかりづらい
力強い	-	弱々しい	好きな	-	嫌いな
軽快な	-	重厚な	良い	-	悪い
感情的な	-	理性的な			
回帰分析から選定した項目					
鈍い	-	鋭い	開放的な	-	閉鎖的な
柔らかい	-	硬い	安心な	-	不安な

表2 回答用紙の質問項目

	たいへん	どちらかと言え	どちらとも言えない	どちらかと言え	たいへん
わかりやすい	-----	-----	-----	-----	わかりづらい
明るい	-----	-----	-----	-----	暗い
安心な	-----	-----	-----	-----	不安な
落ち着きのない	-----	-----	-----	-----	落ち着きのある
活気のある	-----	-----	-----	-----	活気のない
開放的な	-----	-----	-----	-----	閉鎖的な
柔らかい	-----	-----	-----	-----	硬い
感情的な	-----	-----	-----	-----	理性的な
軽快な	-----	-----	-----	-----	重厚な
鈍い	-----	-----	-----	-----	鋭い
力強い	-----	-----	-----	-----	弱々しい
好きな	-----	-----	-----	-----	嫌いな
良い	-----	-----	-----	-----	悪い

因子に関わらずランダムに並べ替えて配置し、次いで残りの総合的な印象を測る2項目を提示した(表2参照)。

## 2-3 調査方法

### (1) 調査の実施

平成25年9月に小学校、中学校、高校、特別支援学校の教員30人を対象として実施した。学校種と性別の内訳は表3に示した通りである。

表3 回答者の勤続年数、学校種、性別の内訳

	学校種				合計	
	小	中	高	その他		
性別	男	2	0	3	2	7
	女	11	6	2	1	20
合計		13	6	5	3	27

### (2) 回答方法

回答用紙1枚(A3サイズ)あたりに、表3に示した形式の質問項目と選定した絵を2組ずつ印刷したものを使用した。絵は、学校や学年が偏らないようにランダムに並び替えている。先で述べたように5件法を用いており、回答の得点は左から順に1～5点とした。

### (3) 倫理的配慮

回答者には事前に研究の趣旨、本調査が個人の能力を特定することを目的としたものではないこと、調査結果は研究の目的でのみ使用することをフェイスシートと口頭で説明し、協力を得た。

## 3. 結果と考察

表4 各項目の平均値と標準偏差

項目	平均値	標準偏差
Q01 わかりやすい	3.29	1.11
Q02 明るい	2.79	1.08
Q03 安心な	3.05	1.05
Q04 落ち着きのない	2.98	0.98
Q05 活気のある	2.99	1.00
Q06 開放的な	2.89	1.00
Q07 柔らかい	3.09	0.94
Q08 感情的な	2.95	0.93
Q09 軽快な	3.17	0.82
Q10 鈍い	2.98	0.71
Q11 力強い	2.92	0.90
Q12 好きな	2.98	0.91
Q13 良い	2.96	0.88

### 3-1 13項目を対象とした分析

#### (1) 全項目についての分析

調査に用いた13項目の平均と標準偏差は表4のようになった。最も平均値が高い項目は3.29を示した「わかりやすい」であり、最も点数の平均値が低い項目は2.79を示した「明るい」であった。学生を対象とした場合では選定した13項目の中で最も点数の平均値が高かった項目は3.33を示した「落ち着きのない」であり、低かった項目は2.26を示した「わかりやすい」であった。「わかりやすい」は教員の場合には最も平均値が高くなった項目であり、同様の絵を評価した場合でも点数の付け方に違いがみられることがわかる。全体的に学生よりも教員の方が各項目に対して3点の評定をつけていることが多く、「どちらともいえない」と答える傾向が見られるようである。

また、「軽快な」「鈍い」「力強い」「好きな」「良い」はいずれも標準偏差値が小さく、特に「鈍い」と「良い」の回答にはばらつきが少なかったことが窺える。総合的な印象を測る項目である「好きな」「良い」については、学生の場合にはどちらも標準偏差が0.8を下回った。「好きな」「良い」以外の項目については教員の方が学生よりも標準偏差が小さく、全体として得点に大きな差はみら

れなかったが、総合的な印象の評価については学生の方が教員よりも標準偏差が小さい。教員の標準偏差の方が小さい項目が多いことから、教員は評価の仕方の個人差は少なく、似た評定をする傾向にあることが推測される。

## (2) 因子分析

続いて、前回の学生を対象とした調査と同様に各項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を試みた（表5参照）。因子間相関は第四因子を除いて高い相関を示している。抽出した4因子は以下のように解釈した。

第一因子は「活気のある」「開放的な」「感情的な」等の5項目で構成されており、これらは開放的なイメージを共通して持つことから「開放感」と命名した。

第二因子は「安心な」「わかりやすい」「明るい」「落ち着きのない」の4項目から構成されていた。この因子は表現の安定性を示すものと解釈し、「安定感」とした。

第三因子は「好きな」と「良い」で構成されていた。これらは総合的な評価をするものとして配置した2項目と一致しているため、因子の名前も「総合評価」とした。

第四因子は「力強い」と「鈍い」で構成されていた。この因子は絵から受ける鋭さや力強さの印象を示すものだと考え、「力感」と命名した。

学生を対象とした調査での分析結果（表6参照）と比較すると、おおよそ「開放感」は「朗らかさ」、「安定感」「力感」は「乱雑さ」に相当すると思われる。ただし、「開放的な」「わかりやすい」等をみるとわかるように、項目の因子に対する影響力は同様ではなかった。また、「総合評価」に含まれる項目は教員の場合も学生の場合とほとんど変わらず、同様の因子として抽出されたことがわかる。

なお、今回の調査で使用した項目は「2-

表5 各項目の因子負荷量（13項目）－教員

項目	因子			
	I	II	III	IV
<b>第一因子 開放感</b>				
Q05 活気のある	<u>.847</u>	.049	-.073	.300
Q06 開放的な	<u>.802</u>	.060	.022	.126
Q08 感情的な	<u>.760</u>	-.485	.048	-.039
Q09 軽快な	<u>.625</u>	.011	.037	-.434
Q07 柔らかい	<u>.563</u>	.068	.171	-.243
<b>第二因子 安定感</b>				
Q03 安心な	.090	<u>.857</u>	.015	-.025
Q01 わかりやすい	-.137	<u>.677</u>	.035	.095
Q02 明るい	.466	<u>.581</u>	-.101	-.085
Q04 落ち着きのない	.292	<u>-.503</u>	-.143	-.060
<b>第三因子 総合評価</b>				
Q12 好きな	.119	.100	<u>.728</u>	.073
Q13 良い	.036	.181	<u>.689</u>	.089
<b>第四因子 力感</b>				
Q11 力強い	.204	.050	.082	<u>.586</u>
Q10 鈍い	.178	-.075	-.060	<u>-.262</u>
因子間相関	II	.578		
	III	.539	.635	
	IV	.012	.208	.230

表6 各因子の因子負荷量（13項目）－学生

項目	因子		
	I	II	III
<b>第一因子 朗らかさ</b>			
Q02 明るい	<u>.867</u>	-.088	.079
Q03 活気のある	<u>.690</u>	.142	.292
Q09 安心な	<u>.679</u>	-.038	-.189
Q17 開放的な	<u>.498</u>	.295	.066
Q01 軽快な	<u>.495</u>	-.367	-.180
Q11 柔らかい	<u>.335</u>	.181	-.113
<b>第二因子 総合評価</b>			
Q20 良い	.010	<u>.881</u>	-.090
Q19 好きな	.009	<u>.826</u>	-.136
Q06 鈍い	-.026	<u>-.370</u>	-.094
<b>第三因子 乱雑さ</b>			
Q14 落ち着きのない	.049	-.094	<u>.716</u>
Q07 感情的な	.046	-.024	<u>.596</u>
Q15 力強い	-.008	.427	<u>.443</u>
Q04 わかりやすい	.269	.238	<u>-.393</u>
因子間相関	II	.310	
	III	-.171	.132

2 「質問項目の選定」において述べた通り、前回の20項目を用いた調査での因子分析の結果をもとに決定している。その際に抽出した五因子について、各因子のクロンバックの $\alpha$ 係数は第一因子（「明るい」「活気のある」）：0.779、第二因子（「好きな」「良い」）：0.865、第四因子（「感情的な」「落ち着きのない」）：0.260、第五因子（「力強い」「軽快な」）：0.140であった。第三因子については、本調査で用いた項目には前回用いた「曖昧な」が除外されていることから比較することはできない。ただし、前回第三因子として用いた「わかりやすい」が含まれる因子である「安定感」を用いるとすれば、第三因子（「わかりやすい」「安心な」）の $\alpha$ 係数は0.721となる。同条件ではないが、学生を対象とした場合と同様に第四因子以降の信頼性は十分とはいえず、第四・第五因子については更に $\alpha$ 係数が下がってしまった。今後は評価軸の見直しも含め検討していく必要があるといえる。

### (3) 回帰分析

続いて、総合評価をする項目である「良い」と「好きな」それぞれを従属変数として回帰分析を行った。

#### ・「良い」を従属変数とした分析

まず、「良い」を従属変数、「好きな」を除外した残りの11項目を説明変数として重回帰分析を行った（表7参照）。

5%水準で有意であったのは「活気のある」「わかりやすい」「安心な」「柔らかい」「落ち着きのない」「力強い」「開放的な」の7項目であった。特に偏回帰係数の絶対値が大きかった項目は「安心な」であり、続いて「力強い」「わかりやすい」「落ち着きのない」等の項目が続く。「落ち着きのない」の偏回帰係数が負であることから、見ていて不安感の煽られることがないようにしっかりとした絵が「良い」と評価されやすいことが推測される。このような傾向は学生を対象とした調査の分析結果と同様である。

ただし、学生の場合は「安心な」が抑制変数として働いており、この項目の偏回帰係数は負であった。そのため、学生は同程度自由な印象を受ける作品同士ではより安心でない（不安な）ものを「良い」としており、このような不安定な要素も絵の深みとして捉えていることが予想された。今回は「安心な」は抑制変数としては働いていないようである。実際に教育現場に立ち、子どもの様子を見取とうとした場合、素直な安定感を覚える絵である方が子どもの健やかな成長を窺い知ることができるためだと考えられる。

#### ・「好きな」を従属変数とした分析

次に、「好きな」を従属変数として、「良い」を除外した残りの11項目を説明変数として重回帰分析を行った（表8参照）。

5%水準で有意であったのは「鈍い」「安心な」「柔らかい」「落ち着きのない」「力強い」「開放的な」の6項目であった。「鈍い」を除き、「良い」を従属変数とした場合と一致している。さらに、

表7 「良い」を従属変数とした回帰分析（11項目）の結果

項目	標準化係数		
	ベータ	t 値	有意確率
Q09 軽快な	.017	.513	.608
Q02 明るい	-.027	-.616	.538
<b>Q05 活気のある</b>	<b>.087</b>	<b>2.062</b>	<b>.039</b>
<b>Q01 わかりやすい</b>	<b>.128</b>	<b>4.096</b>	<b>.000</b>
Q10 鈍い	-.022	-.868	.386
Q08 感情的な	.009	.301	.764
<b>Q03 安心な</b>	<b>.322</b>	<b>7.482</b>	<b>.000</b>
<b>Q07 柔らかい</b>	<b>.086</b>	<b>2.524</b>	<b>.012</b>
<b>Q04 落ち着きのない</b>	<b>-.097</b>	<b>-3.500</b>	<b>.000</b>
<b>Q11 力強い</b>	<b>.143</b>	<b>4.859</b>	<b>.000</b>
<b>Q06 開放的な</b>	<b>.112</b>	<b>2.609</b>	<b>.009</b>

「活気のある」は有意傾向であり、「安心な」「力強い」等の偏回帰係数の絶対値が大きいことも「良い」を従属変数とした場合と同様である。しかし、「鈍い」と「わかりやすい」の2項目はそれぞれ寄与する項目に食い違いがみられた。「鈍い」は「良い」に対して説明力を持ち、「好きな」に対しては説明力を持たないが、逆に「わかりやすい」は「良い」に対して説明力を持たず、「好きな」に対して説明力を持っている。好き嫌いを評価する際、わかりやすさはさほど重視されないようである。一方、有意な項目である「鈍い」の偏回帰係数が負であることから、鈍くない（鋭い）絵は「好きな」と評価される傾向にあることもわかった。どちらも似通ったイメージの項目だが、「わかりやすい」よりも「鈍い」の方が感覚的な判断を必要とするため、好き嫌いのようなより個人的・直感的な評価をする際には「鈍い」が用いられていると予測される。

また、「安心な」の偏回帰係数の絶対値は「良い」を従属変数とした場合と同様に高い絶対値を示しており、教員が絵の総合評価をする場合には絵の描き方から受ける安定感を重視していることが窺える。

### 3-2 回答の平均値の比較

#### (1) 美術を専門教科とする教員とその他を専門教科とする教員の比較

続いて、選定した30枚の絵について各項目の平均値に基いたプロフィールを作成し、回答者を美術専門の教員とそうでない教員に分けてグループ毎に比較を試みた。グループはそれぞれ15人程度であり、美術専門のグループには中学・高校の教員が多く、美術以外が専門のグループは大半が小学校の教員だった。校種、勤続年数等の属性によって他にもグループを作ることが出来る可能性があったが、今回はそれらのグループ毎には大きな差異が認められなかったため、専門教科に着目している。グラフでは紫色の線が美術を専門とする教員の回答、黄緑色の線が美術以外の教科を専門とする教員の回答を示しており、絵画番号は図13、14と対応している(付録A参照)。

全体として評価の仕方に大きな差はなく、絵画番号4、9、25等のようにどちらにもほぼ同様の線の動きがみられた。絵画番号2、12、24等には一部の項目に評価の食い違いがみられたが、反応の大小に違いがあるのみで取り立てて大きい差があるとはいえない。ここから、美術を専門としている場合でも、評価をする際には専門的な知識に基づく美術的な観点よりは、教員という立場に則った教育的な観点が重んじられていることが予想される。教員という立場である以上、見方はある程度共通したものとなるのであろう。

#### (2) 教員と学生の比較

次に、(1)の結果をうけて教員を一つのグループとみなし、教員と学生の比較を行った(付録

表8 「好きな」を従属変数とした回帰分析(11項目)の結果

項目	標準化係数		
	ベータ	t 値	有意確率
Q09 軽快な	.011	.344	.731
Q02 明るい	.005	.119	.905
Q05 活気のある	.080	1.945	.052
Q01 わかりやすい	.028	.911	.363
<b>Q10 鈍い</b>	<b>-.062</b>	<b>-2.470</b>	<b>.014</b>
Q08 感情的な	.015	.526	.599
<b>Q03 安心な</b>	<b>.324</b>	<b>7.677</b>	<b>.000</b>
<b>Q07 柔らかい</b>	<b>.136</b>	<b>4.080</b>	<b>.000</b>
<b>Q04 落ち着いたくない</b>	<b>-.086</b>	<b>-3.148</b>	<b>.002</b>
<b>Q11 力強い</b>	<b>.146</b>	<b>5.032</b>	<b>.000</b>
<b>Q06 開放的な</b>	<b>.142</b>	<b>3.365</b>	<b>.001</b>

B参照)。緑色の線が教員の回答、橙色の線が学生の回答を示している。

絵画番号3、6、10等を見るとわかるようにほぼ同様の評価がされているものもあるが、絵画番号2、9、27等のように、特に総合評価（「好きな」「良い」）において得点に差がある絵が多数見られた（図1～6参照）。全体的に学生の方がどの絵に対してもポジティブな評価をしており、総合評価の平均は教員の点数よりも学生の点数の方が高かった。また、線の動き方から、教員よりも学生の方が各項目に対して極端な評定をしていることが窺える。

絵画番号27を例に取ってみると、両グループは総合評価以外の項目の評価がほぼ一致するが、総合評価においては学生がプラスに寄った評価をしている一方、教員は逆の評定をしている（図5参照）。具体的な絵の特徴に注目すると、同じ下絵を元にした絵画番号12、17等に比べ、絵画番号27は色の塗り方が下絵に忠実でなく（付け足しや塗り残しがあり、あまり丁寧な筆致ではない）、色使いが写実的とはいえないことがわかる。同じ下絵を元にしていながら教師にマイナスの評価をされている絵画番号2にも幾つか共通した特徴がみられた。学生はこのような絵のことを既成の概念に縛られない自由な表現をしているものとしてポジティブ捉えているが、教員は写実性や丁寧さを重んじているため、同様の特徴を持っていてもそれをネガティブに捉えていることが推測される。学生は教員よりも美術的な側面から作品を評価しているため、絵の中にある遊びをより好意的に捉えるのだろう。

また、総合評価をする「良い」と「好きな」について、高い評価を得た絵画を順に並べたところ、教員と学生それぞれの順位に差が見られた（表9参照）。総合評価の仕方に差があった絵画番号2、9、27等は教員では下位、学生では上位の方に位置していた。絵画番号21、30等にも同様の傾向が見られる。逆に学生よりも教員に好まれているのは、絵画番号1、25等である。これらは、画面に大きく堂々と描かれた一般的な「木」の絵だといえるだろう。全体を概観すると、画面を大きく使えていなかったり、塗り残しがあったりすると教員からの評価は低くなるようである。よって、少し風変わりな絵は、学生には好まれやすい一方、教員には受け入れられづらい傾向があるといえる。絵画番号4は両グループにおいて上位に位置しているが、これはこの作品が画面を大きく使うこと、堂々と描いていること、現実にはないような独創的な色使いをしていること等の両グループが高く評価するポイントを備えているためだと考えられる。

### (3) 男女の比較

最後に、教員を男性のグループと女性のグループに分けて比較を行った（付録C参照）。赤い線

表9 絵の順位（緑：教員、橙：学生）

順位	良	順位	好	順位	良	順位	好
1位	1	1位	25	1位	4	1位	4
2位	25	2位	1	2位	11	2位	11
3位	4	3位	4	3位	5		14
4位	10	4位	10		14	4位	5
5位	18	5位	18	5位	1	5位	3
6位	3	6位	22		2		21
7位	22	7位	3	7位	3	7位	2
8位	5	8位	24	8位	9		22
9位	23	9位	5		27		24
10位	24	10位	7	10位	10		30
11位	14	11位	23		12	11位	1
12位	7	12位	15		17		15
13位	6	13位	6		21		16
	8		14	14位	15		27
	11		30		16	15位	9
	15	16位	11		18		10
	29		12		19		12
18位	12		20		22		19
19位	17	19位	29		23		20
	20	20位	17		24		23
21位	26	21位	8		25		25
22位	21	22位	16		30	22位	6
	28		21	23位	7	23位	8
24位	13		26		13		17
25位	2		28		29		18
	27	26位	13	26位	6	26位	7
27位	19	27位	27		20		13
28位	16	28位	19	28位	26		28
29位	9	29位	2		28		29
30位	30	30位	9	30位	8	30位	26

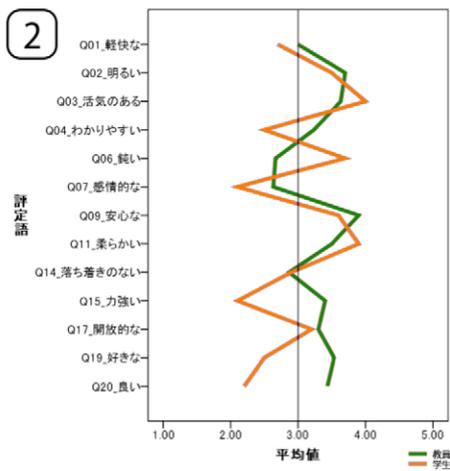


図1 絵画番号2のプロフィール  
(緑：教員、橙：学生)



図2 絵画番号2

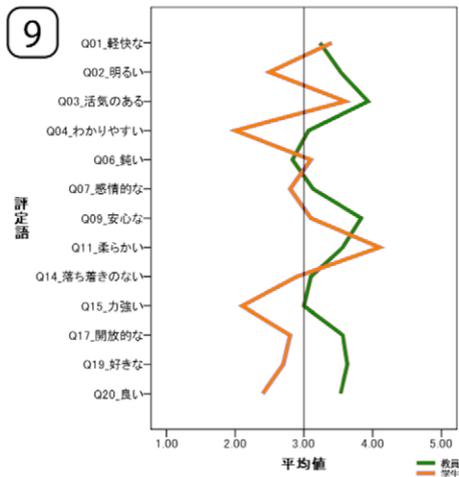


図3 絵画番号9のプロフィール



図4 絵画番号9

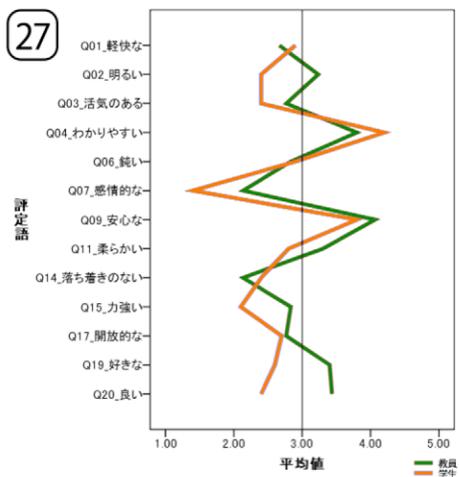


図5 絵画番号27のプロフィール



図6 絵画番号27

が女性の回答、青い線が男性の回答を示している。調査の都合上、回答者数は女性よりも男性の方が少ない。

全体として絵画番号10、16、27等のように同様の評価がされているものが多いが、絵画番号6、9、25等のようにいくつかの項目について点数に差が出ているものもみられた。また、表9と同様に絵画を得点順に並べてみると、概ね構成は同様であるものの、絵画番号7、15のように順位に差があるものも幾つかあり、男女間でも評価の仕方は一致しているとはいえなかった（表10参照）。例えば絵画番号7は、女性だと「良い」で12位、「好きな」で8位であるが、男性だと「良い」で18位、「好きな」で23位となっている。傾向としては、女性の方が「良い」「好きな」に寄った回答をしやすく、男性の方が点数の振り方に幅があるようである。特にこの傾向が顕著なのは絵画番号6だろう（図7、8参照）。女性は総合評価も含め、どの項目に対しても3点付近（「どちらともいえない」）の回答をしているのに対し、男性は各項目に対して違った反応を見せており、総合評価は女性よりも1点程低い値となっている。

ちなみに、前回の調査結果を元に学生を男女毎に比較してみると、結果は表11のようになった。絵画番号9、20、24等をみるとわかるように、教員よりも順位の違いが大きいようである。

表10 絵の順位  
(赤：教員・女性、青：教員・男性)

順位	良	順位	好	順位	良	順位	好
1位	25	1位	1	1位	4	1位	4
2位	1	2位	25	2位	1	2位	1
3位	10	3位	18	3位	25	3位	10
4位	4	4位	4	4位	18	4位	25
	18	5位	10		22	5位	3
6位	3	6位	22		24		22
7位	5	7位	3	7位	3	7位	15
	22	8位	7		10		18
9位	23	9位	5		15		24
10位	6	10位	24		23	10位	23
	14	11位	6	11位	5	11位	8
12位	7	12位	23		29		16
13位	24		30	13位	8		20
14位	8	14位	11		11		26
	11	16位	12		12	15位	5
16位	12	16位	12		20		12
	29		15		26		14
18位	15		29	18位	7	18位	11
	17	19位	17		14		17
20位	20		20		17		28
21位	21	21位	8		21		29
	26	22位	21		28		30
	28	23位	13	23位	19	23位	6
24位	2	25位	2		27		7
	13		27	25位	6		13
26位	9				13		21
27位	27	27位	16		16		27
28位	16		26	28位	2	28位	19
	19	29位	19		30	29位	9
30位	30	30位	9	30位	9	30位	2

表11 絵の順位  
(赤：学生・女性、青：学生・男性)

順位	良	順位	好	順位	良	順位	好
1位	4	1位	4	1位	11	1位	14
2位	1	2位	1	2位	4	2位	2
3位	3		3		9		4
	5		11		14		5
5位	2	5位	5	5位	2		11
	11		14		5		21
	12	7位	12		27	7位	9
	14		21	8位	10		16
9位	15		22		16		20
	17		24		19		30
	25	11位	10		20	11位	3
	30		15		21		8
13位	6		25		24		15
	10		27	14位	1		19
	13		29		3		22
	18		30		7		23
	21	17位	2		17		24
	22		6		18		27
	23		13		22	19位	6
	27		16		23		10
	29		17	21位	28		25
22位	7		18		29	22位	7
	9		19		30		12
	16	25位	7		25		17
	19		9	24位	25		17
	24		20		8		28
	26		26		12		
28位	28		26		13	27位	1
29位	8		28		15		13
	20		28	29位	6		26
		30位	8		26	30位	29

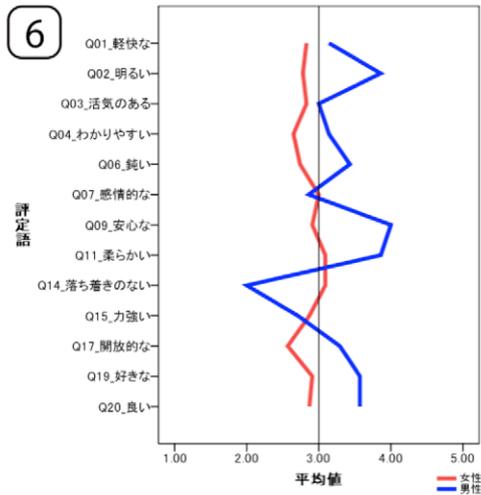


図7 絵画番号6のプロフィール  
(赤：女性、青：男性)



図8 絵画番号6

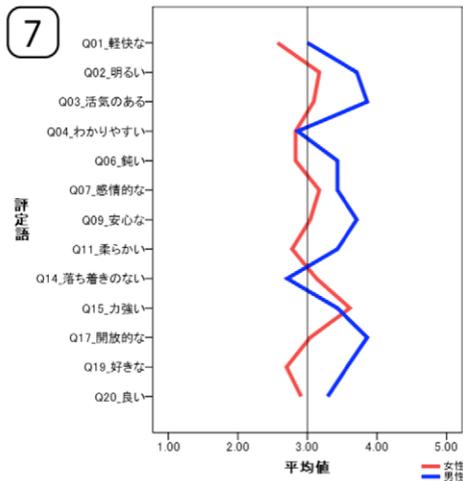


図9 絵画番号7のプロフィール  
(赤：女性、青：男性)

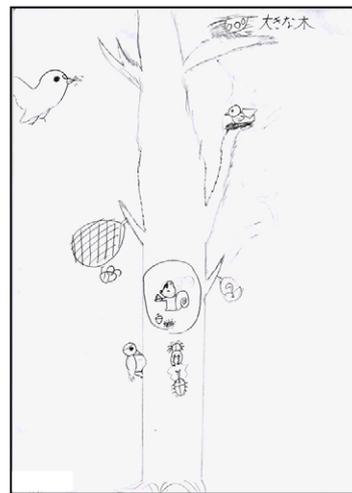


図10 絵画番号7

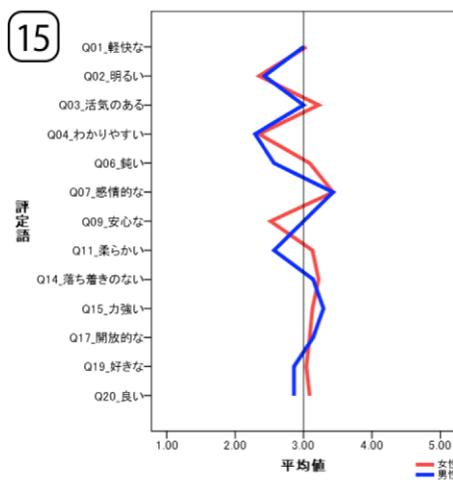


図11 絵画番号15のプロフィール  
(赤：女性、青：男性)



図12 絵画番号15



図13 絵の一覧

(絵画番号：左から一段目 1～4、二段目 5～8、三段目 9～12、四段目 13～16、五段目 17～20)



図14 絵の一覧  
 (絵画番号：左から一段目21～24、二段目25～28、三段目29、30)

#### 4. まとめ

今回も前回と同様に絵画の評価の観点を明らかにすることを目的として、対象を教員に変え、SD法を用いた調査を実施した。はじめに因子分析を行い「開放感」「安定感」「総合評価」「力感」の四因子を抽出した。これを学生の場合と比較すると、「総合評価」は同様であったが、因子の数やそれらを構成する項目等には違いがみられた。続いて「総合評価」に含まれる項目である「良い」と「好きな」をそれぞれ従属変数として回帰分析を行ったところ、有意であったのは「安心な」「力強い」「開放的な」等の項目であり、絵画のプロフィールからもこれらが総合評価に関わっていることが確認できた(付録A、B、C参照)。更に、回答者を幾つかのグループに分けて回答の平均値を比較したところ、特に学生・教員間と男女間の差は大きく、評価の観点到違いが認められた。

以上の結果から、現役の教員の持つ評価の観点を教育的に妥当なものだと仮定すると、学生はより一般的な絵画を評価する見方を身につけるべきだといえる。教員となり教育的な立場が優先

されるようになることで自然とそのような観点での評価の仕方が身につくと思われるが、学生の持つような絵の独創性を認める考え方は決して図工・美術不必要なものではないだろう。よって、学生は今持っている観点を否定するのではなく、教育的な立場からの観点を加えることで更に熟慮された評価をすることが可能になると考えられる。また、今回は男女間の評価の観点の違いも明らかとなった。学生も含め、今後教育現場で評価をしていくにあたり、このような性差によるバイアスがかかっていることについては、より自覚的になる必要があるのではないだろうか。

次回は美術を専攻していない学生を対象に調査を実施することを予定している。調査項目の見直し等も含め、更なる検討を行っていききたい。

#### 注

1. 本研究は、科学研究費補助金：基盤研究（A）「教育系大学の図工・美術科教員養成における創造性育成支援プログラムの開発」（課題番号：23243087）の助成を得て進められている。
2. 表11は「児童の描画に対する評価の観点についての研究Ⅰ」においても用いたものだが、前回掲載したものは順位の表記が逆転していた。ここに訂正する。
3. 個人情報保護のため、図2、図10、図13、図14の一部を修正した。

#### 引用文献

- 新井哲夫「久保貞次郎の児童画評価—久保貞次郎の美術教育論（5）」群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編39 2004 81-113
- 有原穂波、萩生田伸子、小澤基弘「児童の描画に対する評価の観点についての研究Ⅰ：教員養成系大学美術専修学生による評価の分析」埼玉大学紀要（教育学部）教育科学 63（1）2014 31-46
- 岩下豊彦「SD法によるイメージの測定」川島書店 1983 12-13
- 大山正「色調調和か配色効果か—心理学の立場から」日本色彩学会 25（4）2001 283-287
- 神作純子「色彩感情の分析的研究—2色配合の場合—」心理学研究 34（1）1963 1-12
- 福田隆真、福本謹一、茂木一司「美術科教育の基礎知識」建帛社 2010 190-198
- 宮地功、岸誠一、梶浦文夫、疋田光伯「AHPによる児童画の評価についての定量的分析」日本情報学会学会誌 8（2）1992 3-17
- 文部科学省「小学校学習指導要領解説 図画工作編」日本文教出版 2010 1-19
- 八桁健、小澤基弘「小学校の朝活動における描画（スケッチ）が創造性育成に及ぼす効果についての研究Ⅰ—さいたま市大久保小学校における描画活動の取り組みから—」大学美術教育学会 45 2013 407-414

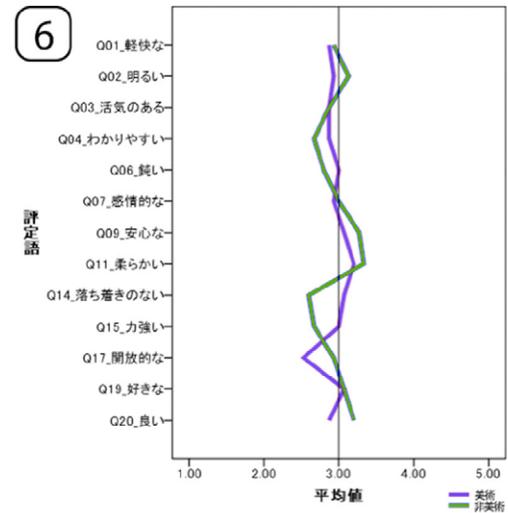
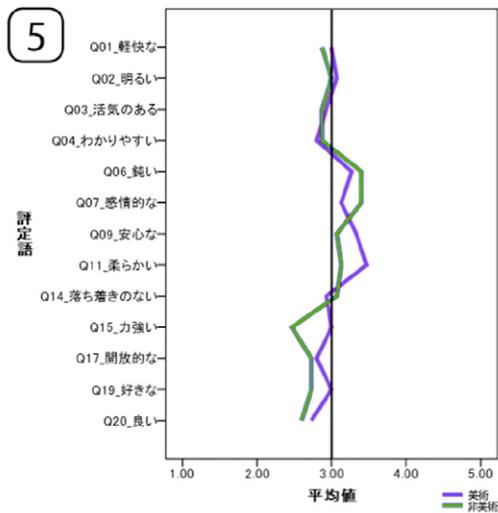
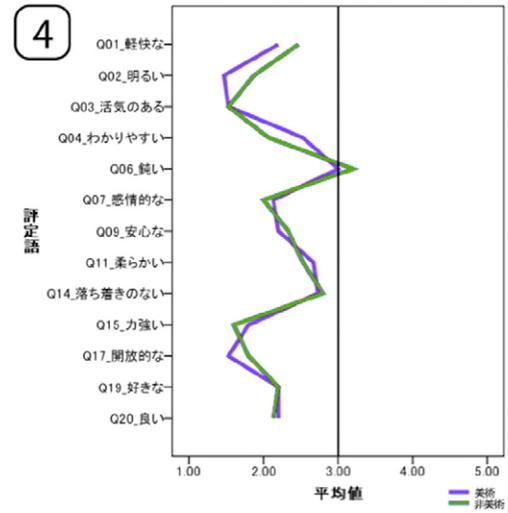
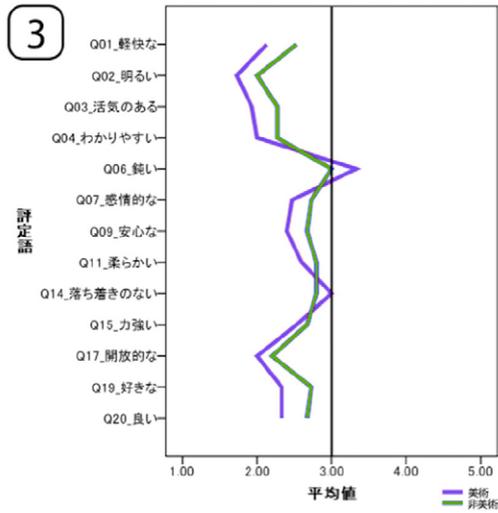
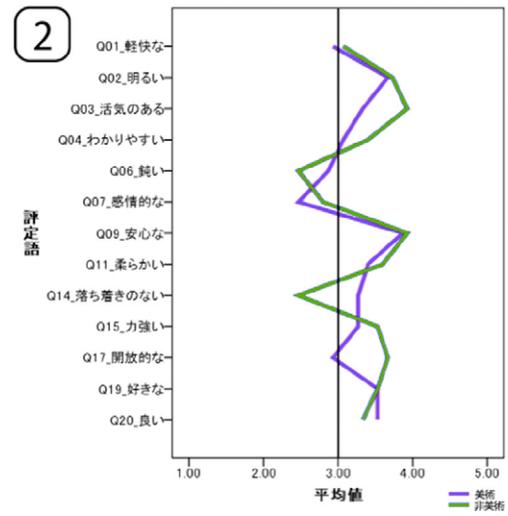
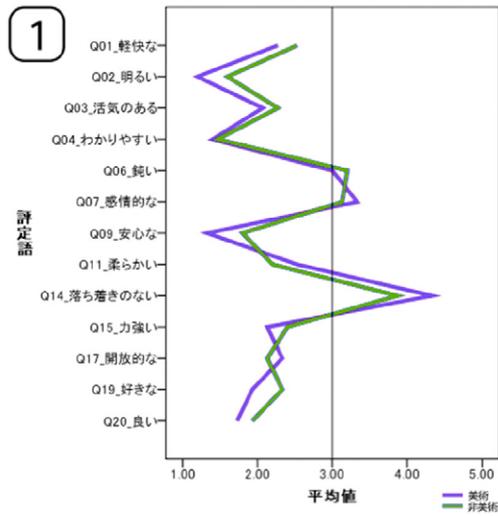
#### 付録

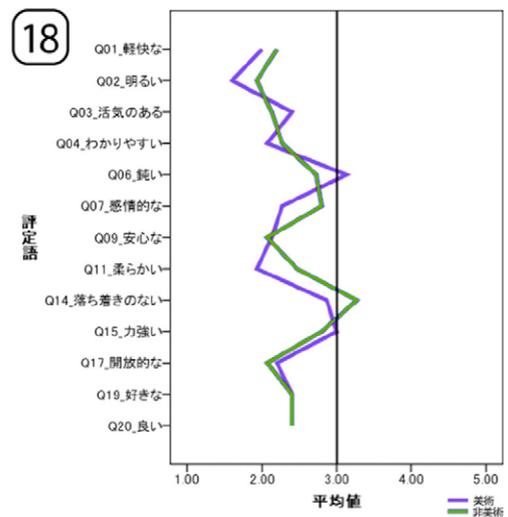
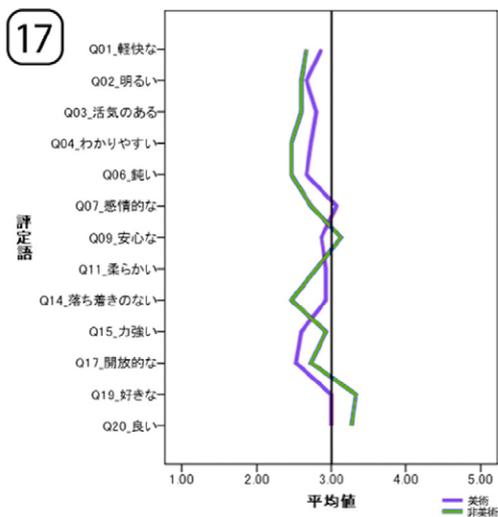
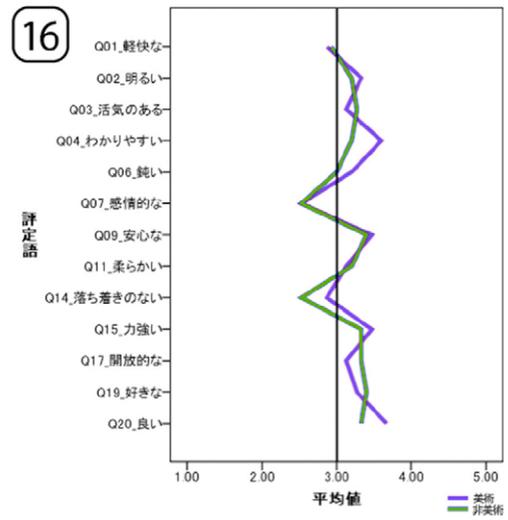
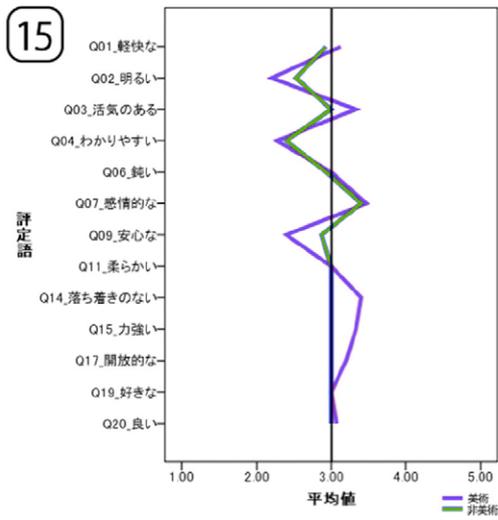
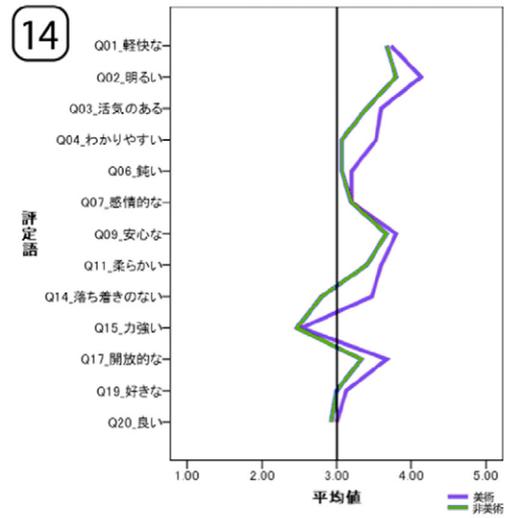
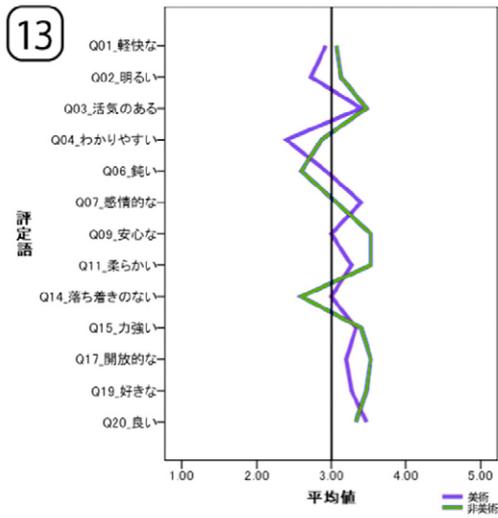
各グループの回答の平均値から、絵画毎にプロフィールを作成した。図中にある四角囲みの番号は、図13、14の絵画番号に対応している。

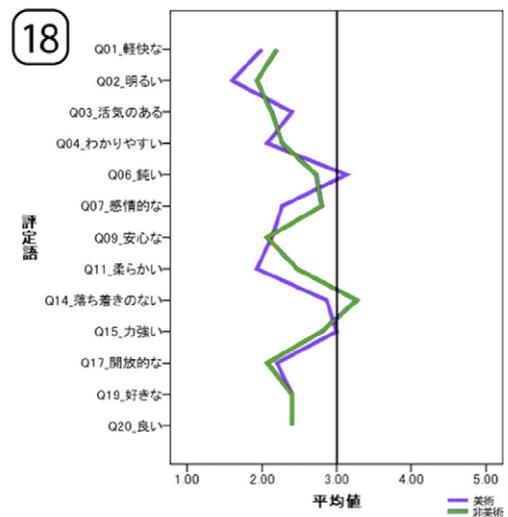
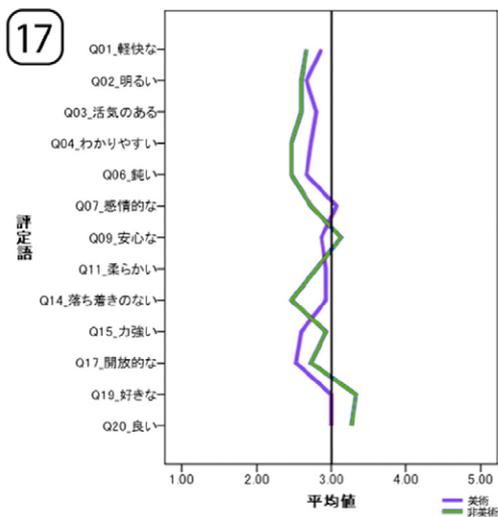
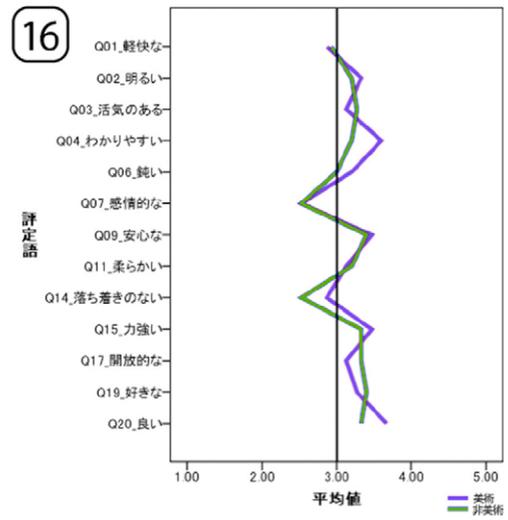
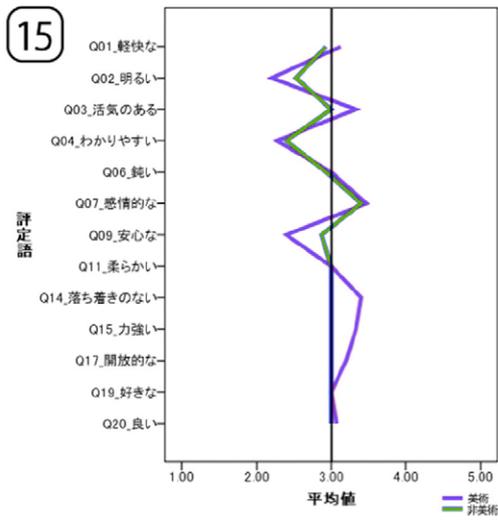
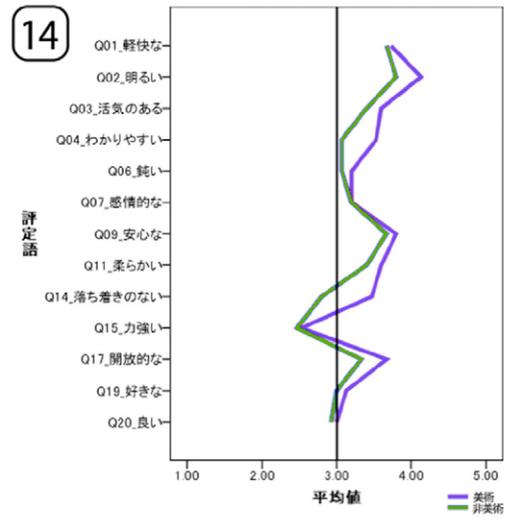
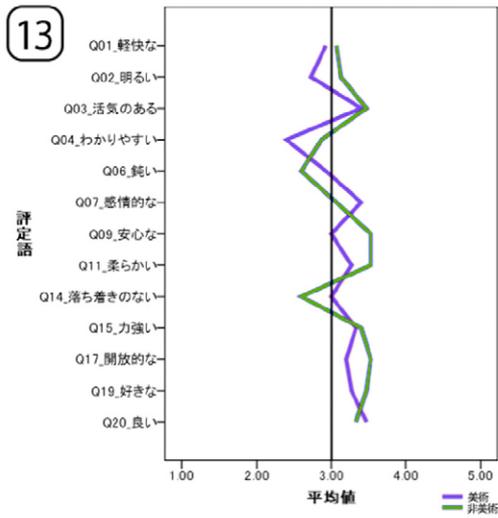
(2014年3月31日提出)

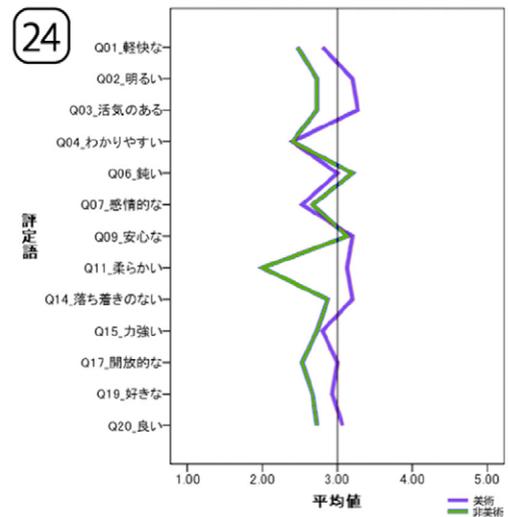
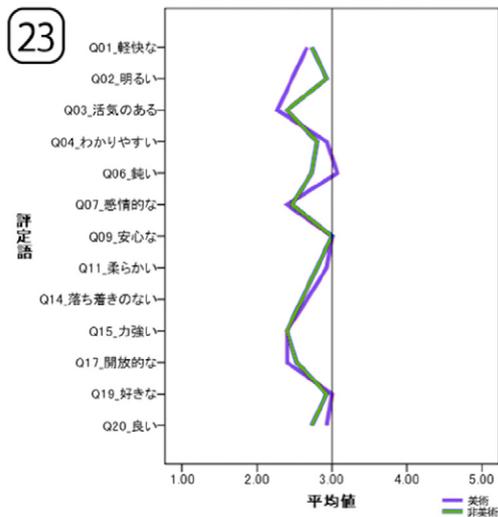
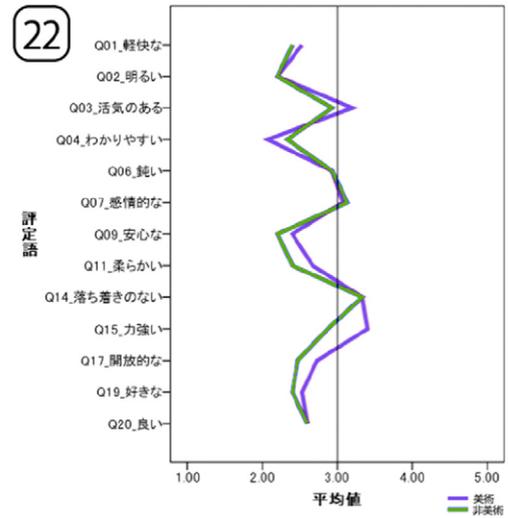
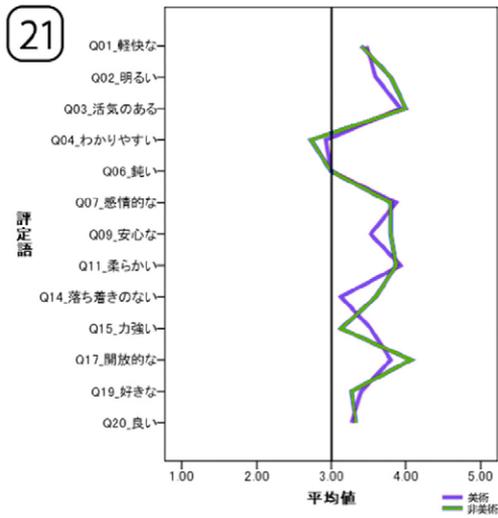
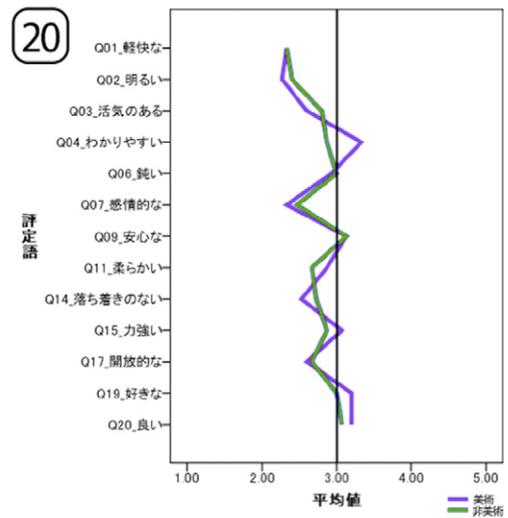
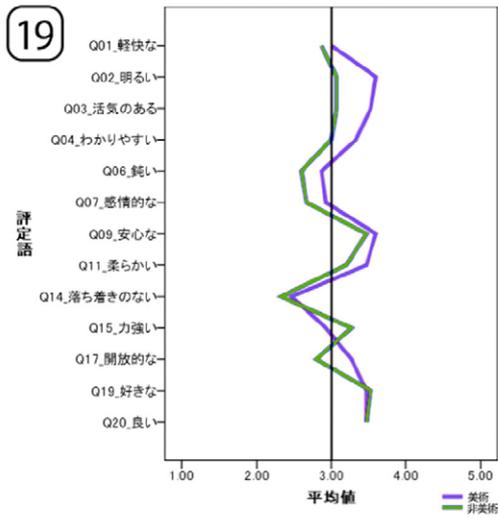
(2014年4月18日受理)

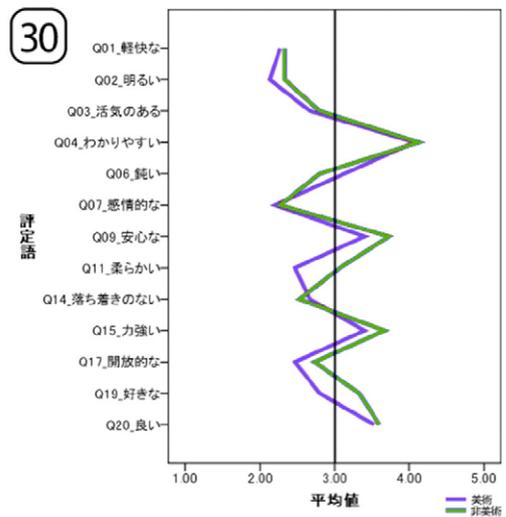
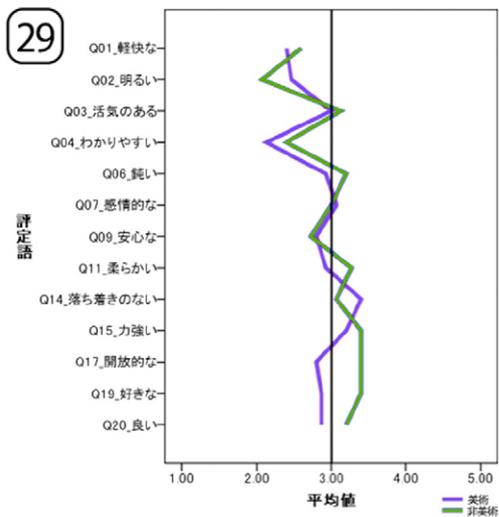
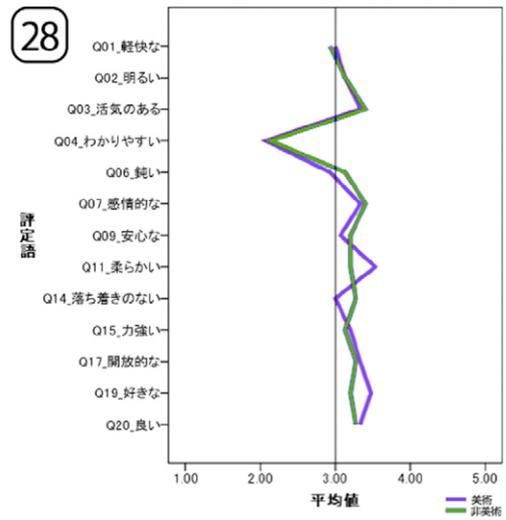
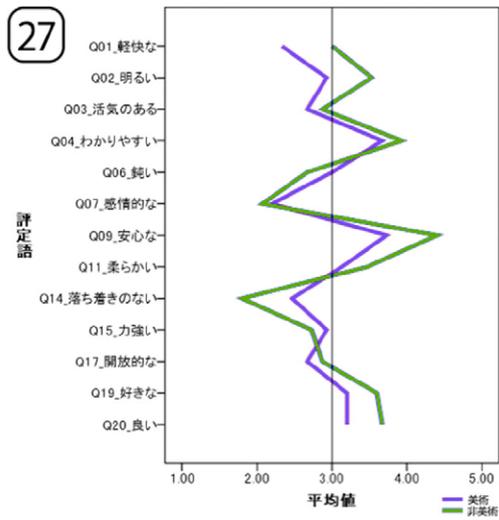
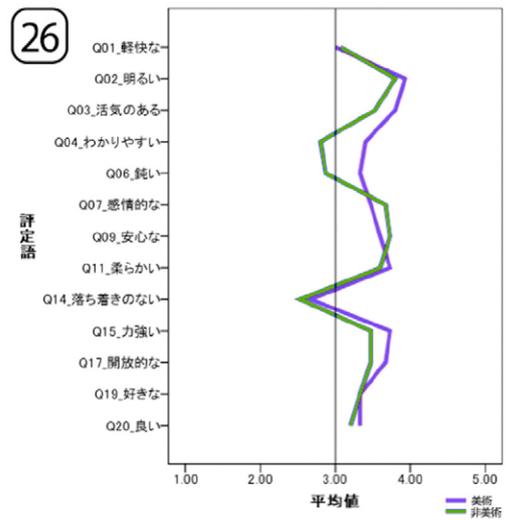
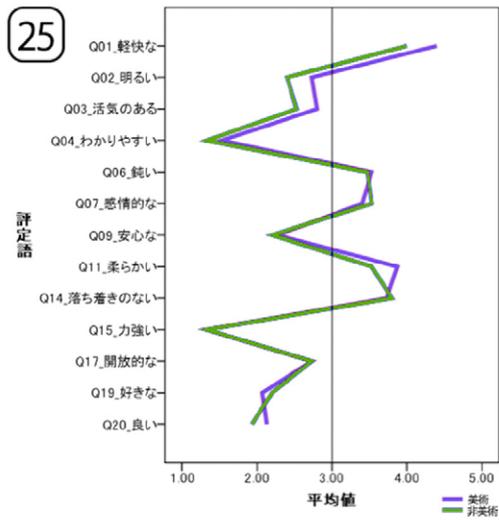
(A) 美術を専門教科とする教員とそれを専門教科とする教員の回答の平均値（紫：美術／黄緑：非美術）



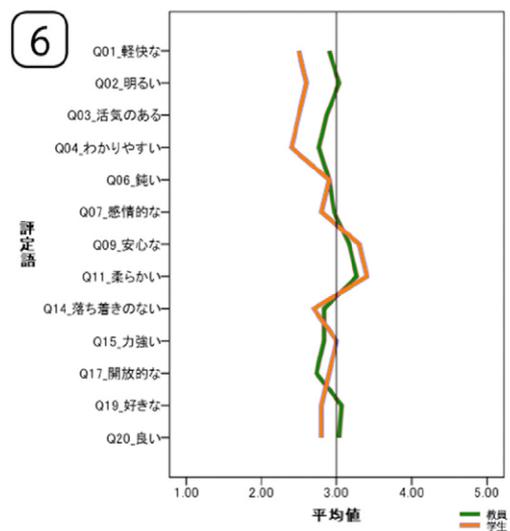
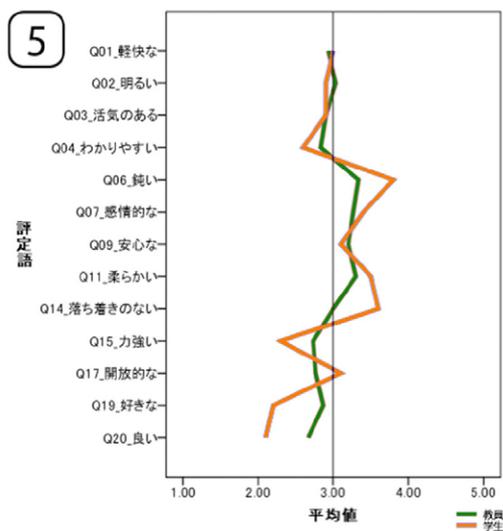
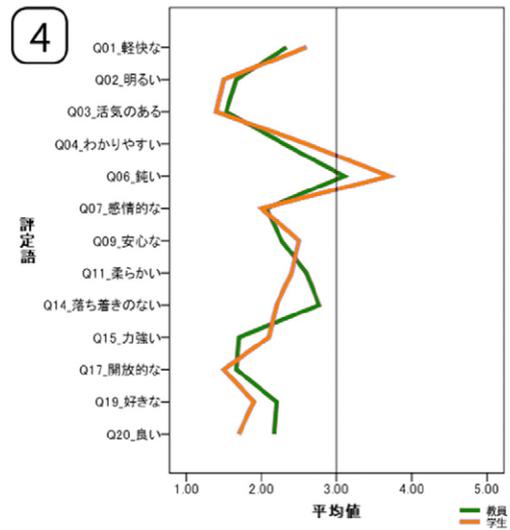
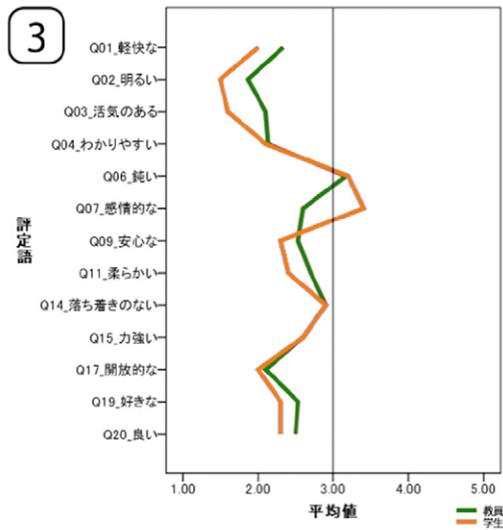
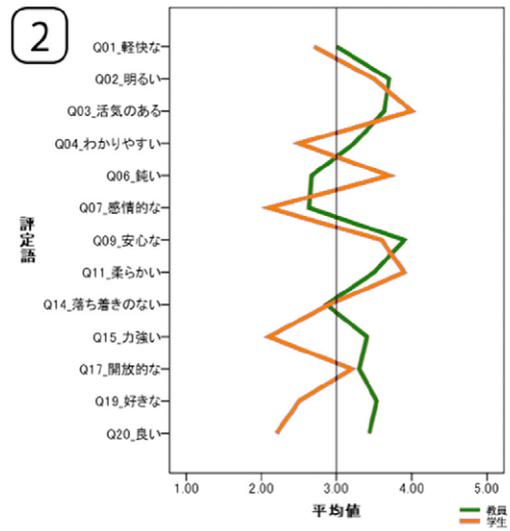
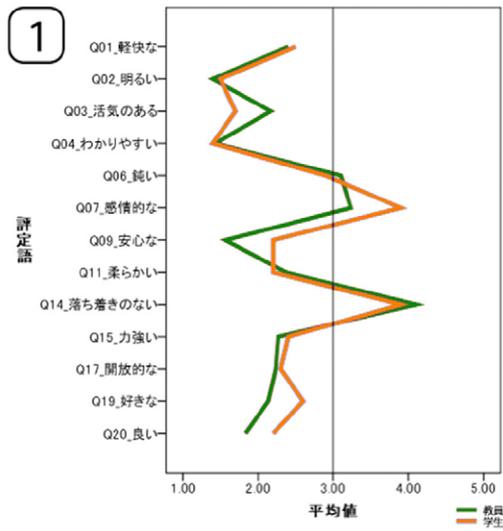


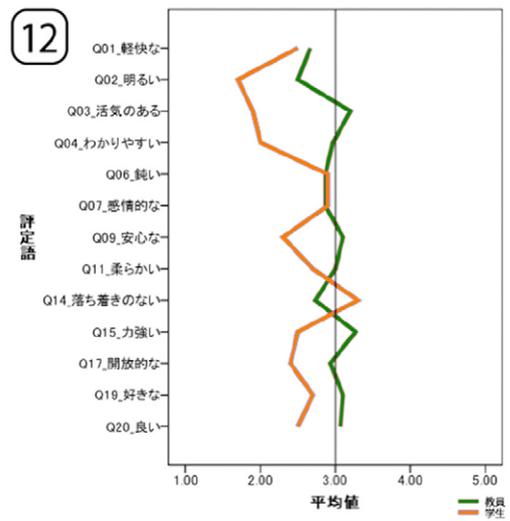
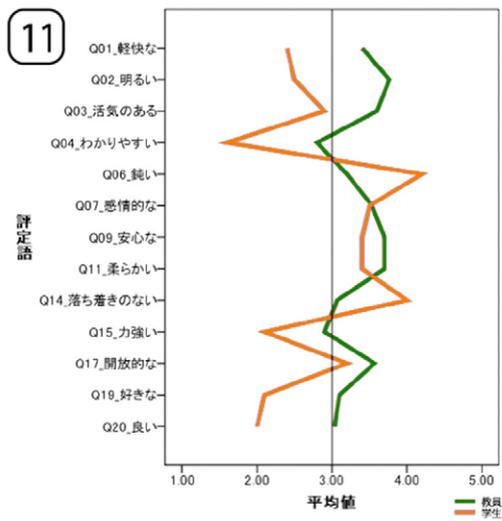
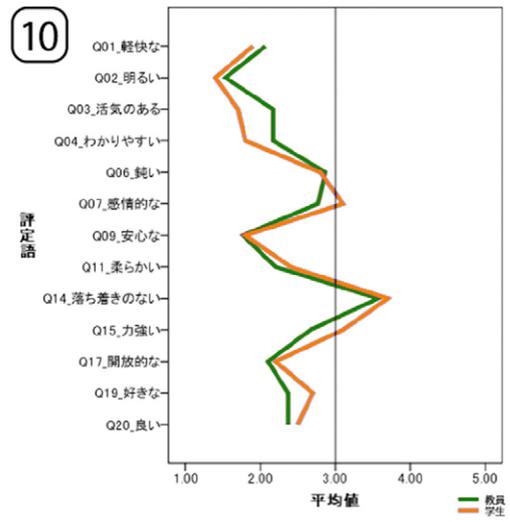
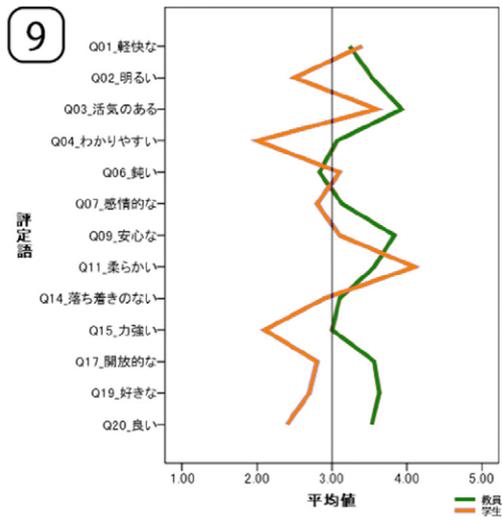
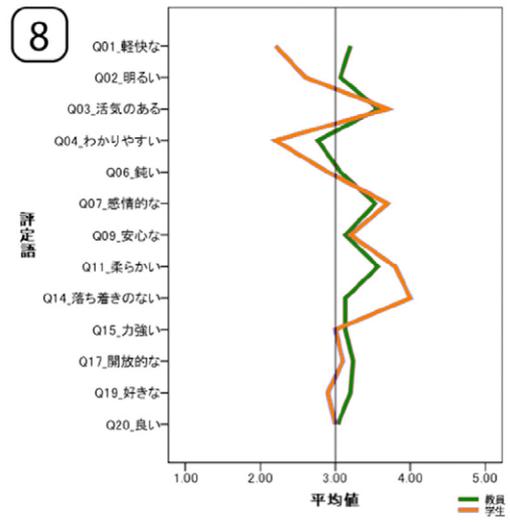
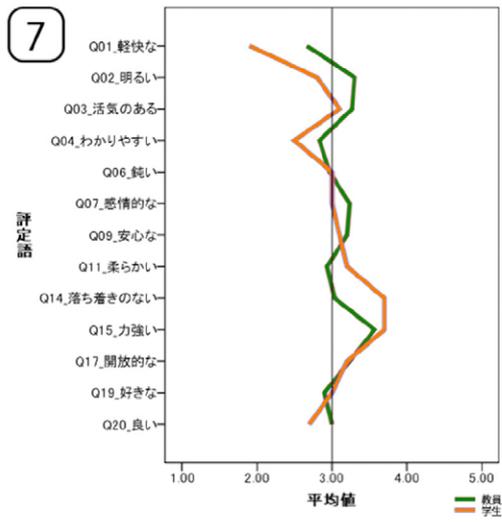


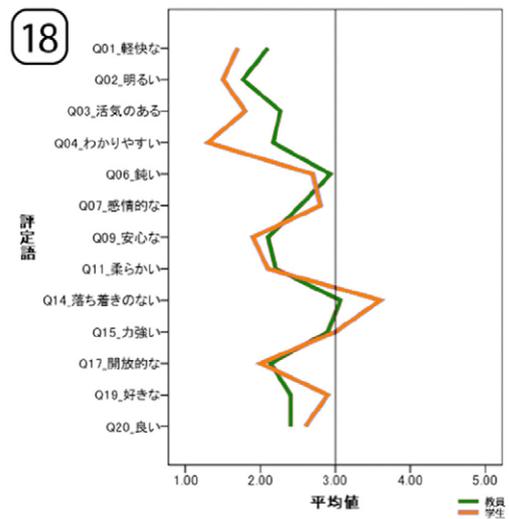
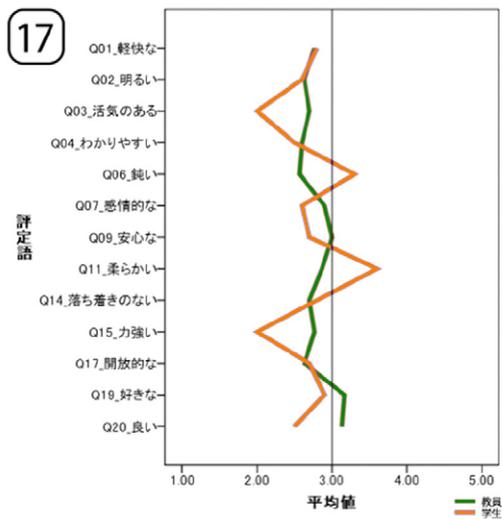
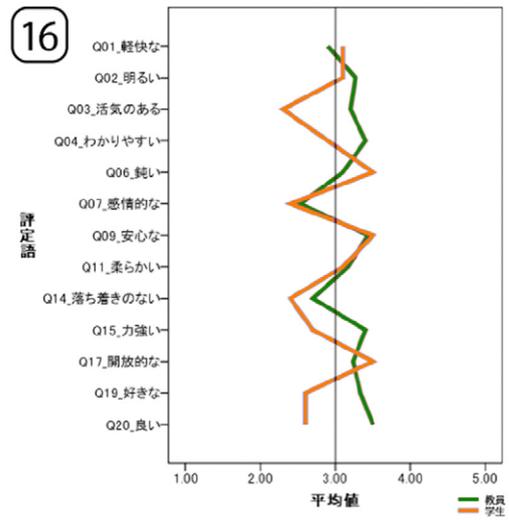
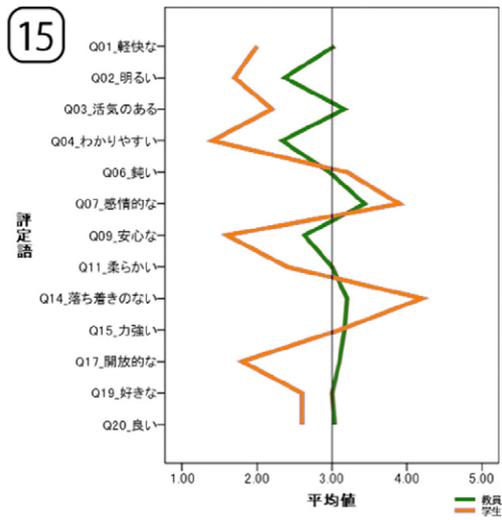
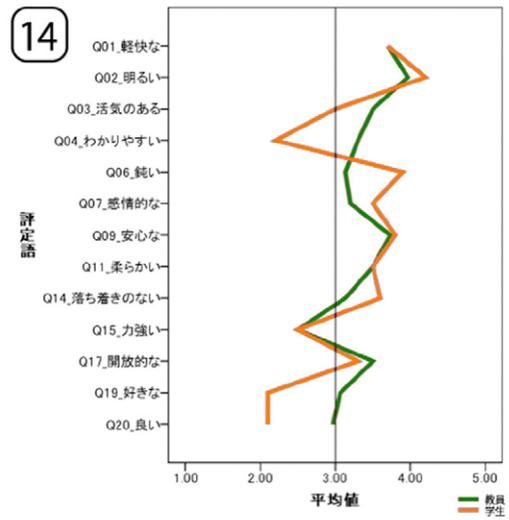
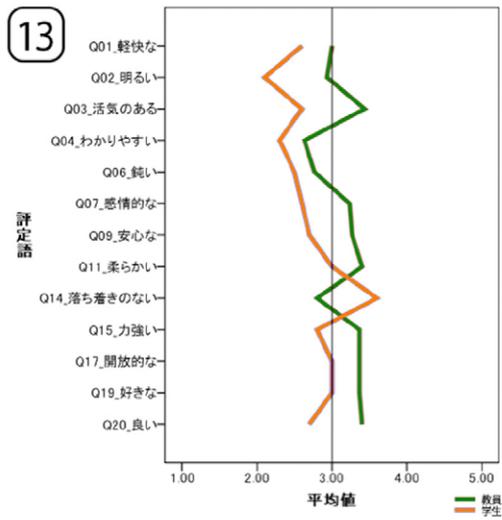


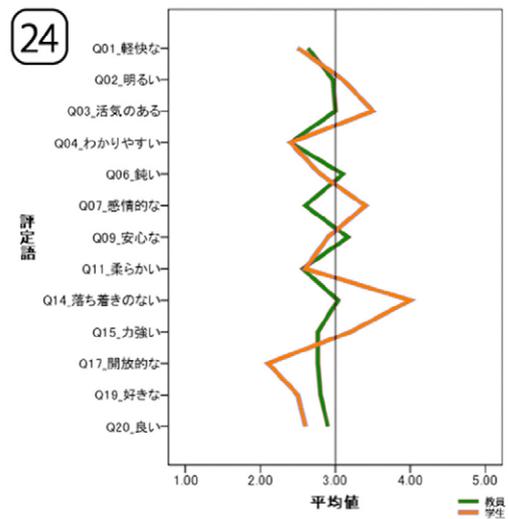
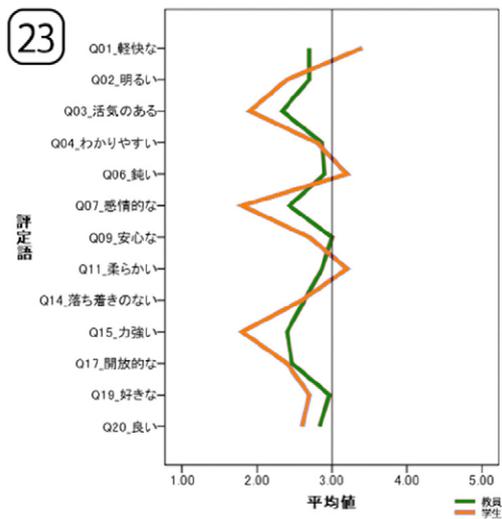
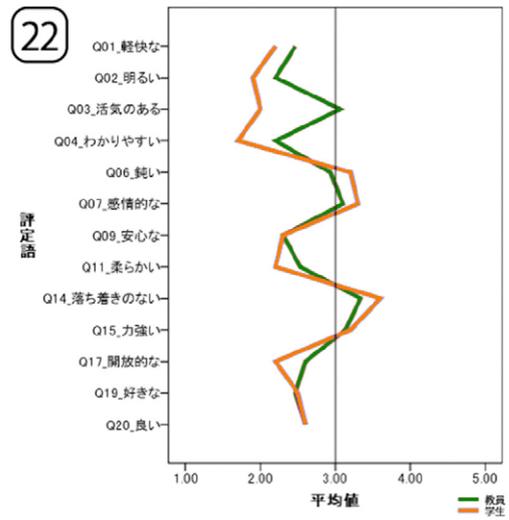
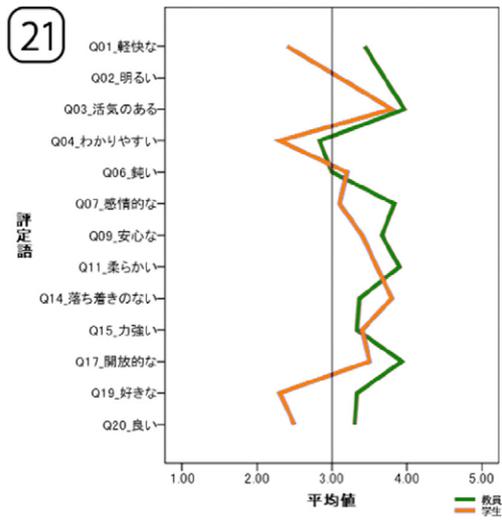
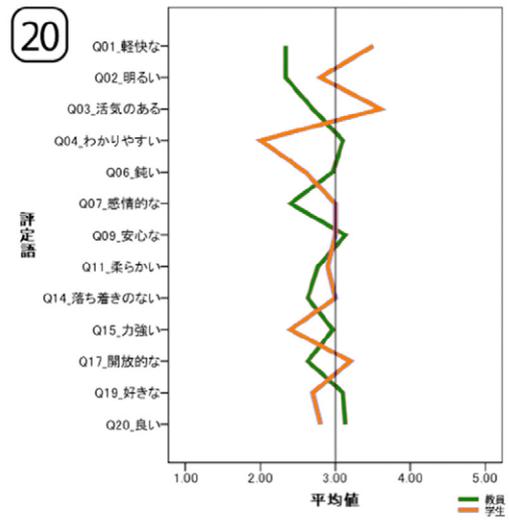
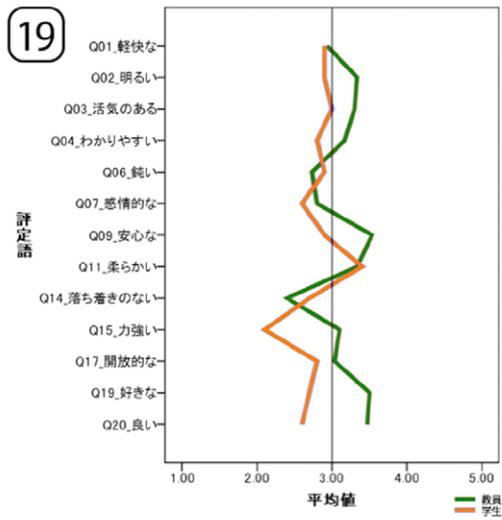


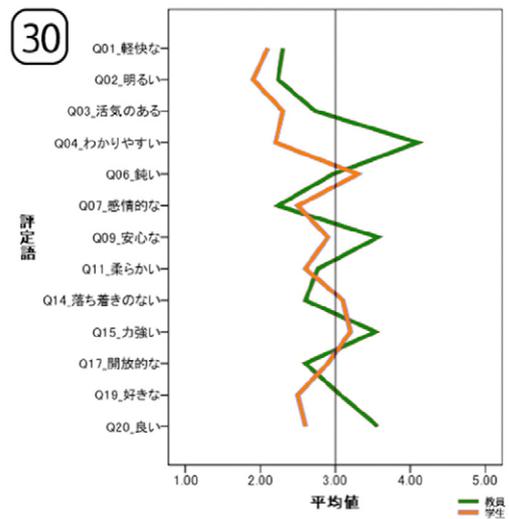
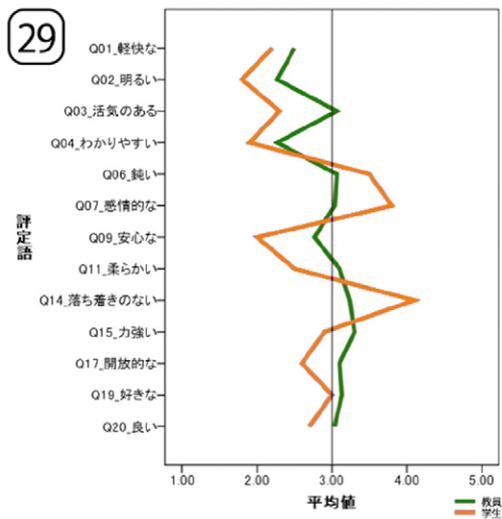
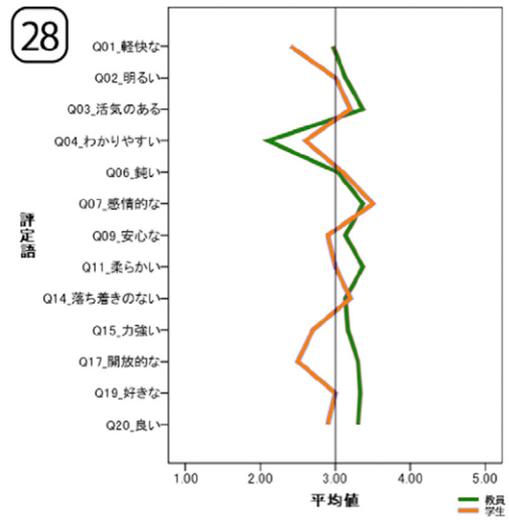
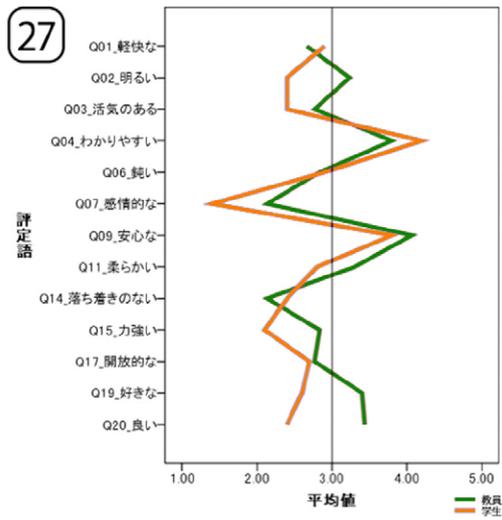
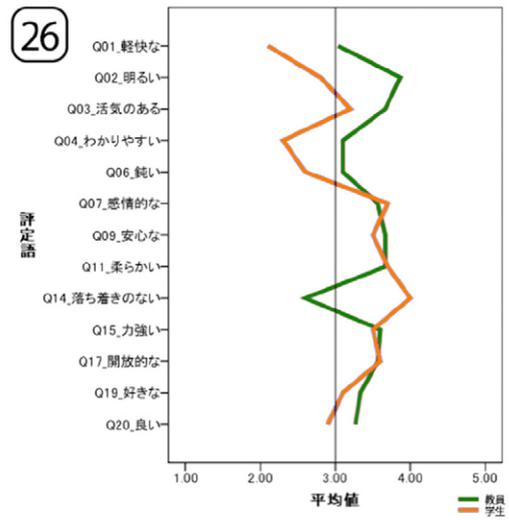
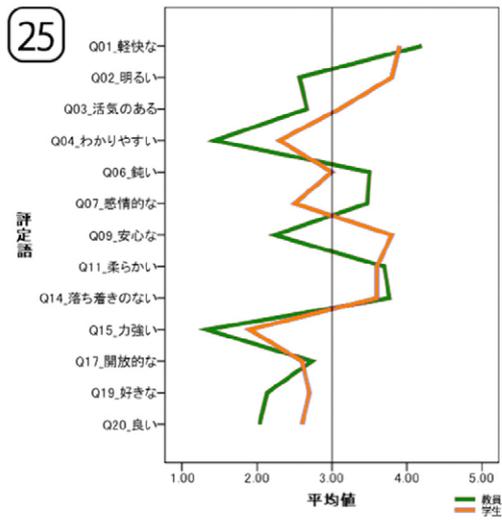
(B) 教員と学生の回答の平均値 (緑：教員／橙：学生)











(C) 女性と男性の回答の平均値 (赤：女性／青：男性)

