

知的障害のある生徒が創造的に発想し表す力を高める美術科指導の工夫 — 抽象表現に関する指導ブックの作成及び活用を通して —

広島県立福山北特別支援学校 柿木 はるか

研究の要約

本研究は、知的障害のある生徒が創造的に発想し表す力を高める美術科指導の工夫について追究したものである。所属校の生徒は、美術科の授業に意欲的に参加しているが、「絵を描くこと」に対して具象的で概念的な表現のイメージがあり、「うまく」形が取れない、「きれい」に着彩ができないなどの体験により挫折を感じ、表すことに対して消極的になっている。また、所属校の教職員は、発想や構想の力を引き出す題材や、評価について難しさを感じている。文献研究から、具体的なものを描かない抽象表現は、既存のものに捉われずに発想を広げ表す創造的な表現活動であり、表すことに苦手意識のある生徒にとって、有効な表現方法であることが分かった。そこで、障害特性に応じた抽象表現に関する指導ブックを作成・活用し、平面及び立体の指導を行った結果、抽象表現に関する指導ブックを作成・活用した授業を行うことは、知的障害のある生徒が創造的に発想し表す力を高めることにおいて、有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

中央教育審議会（平成28年）は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年）において「発想や構想をする」こと「創造的な技能を働かせる」こと「作品などのよさや美しさなどを感じ取り味わう」ことの表現と鑑賞のバランスの取れた学習過程を展開することの重要性を示している⁽¹⁾。

また、特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年告示）では、美術科2段階の目標に、「ア 造形的な視点について理解するとともに、意図に応じて自分の表現方法を追求して創造的に表すことができるようにする。」「イ 造形的なよさや美しさ、表現の意図と創造的な工夫などについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化などに対する見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。」⁽¹⁾と示されている。

これらのことから、今日の知的障害特別支援学校高等部美術科に求められていることは、表現及び鑑賞の活動を通して、自分の表したいこと（主題）を明確にもたせ、実現に向けて思考・判断して追求し創造的に表すことができる力を育成することであると考える。

所属校は、知的障害のある児童生徒に教育を行う

特別支援学校である。児童生徒の目標として、二つの「あ」（場面が違っても①「あ」てはめて考えること、②「あ」らわすこと）を掲げて、各教科等で実践的研究を進めている。美術科の授業において、生徒は意欲的に授業に参加している。しかし、所属校の生徒は「絵を描くこと」に対して、具象的で概念的な表現のイメージが強くあり、「うまく」形が取れない、「きれい」に着彩ができない、描きたいものが見付からないなどの体験により挫折を感じ、表すことに対して消極的になっている。また、所属校の教職員は、「知的障害がある生徒への発想や構想の能力を引き出す題材が思い浮かばない。」「評価が難しい。」などの難しさを感じている。

葉山登（2018）は、知的障害のある生徒の美術学習の特徴として、「学習上や生活上の困難を抱えていると、どうしても消極的になってしまい自信を持ちにくい。」²⁾としながらも、「活動の成果を具体的に作品として残すことができる」³⁾さらに、「生きる力の基礎となる意欲と自己肯定感を高めることができる。」⁴⁾とその有用性を述べている。

これらのことから、本研究では、知的障害のある生徒が、創造的に発想し表す力を高める美術科指導の工夫について追究し、その指導や評価を指導ブックとしてまとめ活用することで、効果的な指導が可能になると考え、本研究主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 創造的に発想し表す力とは

(1) 創造的とは

「創造的」について、特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）（平成21年、以下「21年解説」とする。）では、「これまでの表現活動の経験、材料や用具の知識・理解などを生かし、見たこと、感じ取ったことなどを、表現することであり、そのために、表現の仕方をいろいろ試みたり工夫したりすることである。」⁵⁾と示されている。

文部科学省（平成31年）は、「平成30年度新特別支援学校高等部学習指導要領等説明会における文部科学省説明資料」（以下「説明資料」とする。）の中で「創意工夫し表すこと自体が挑戦しがいいのある楽しい活動であることを実感することが、生徒自らの新たな創造の喜びにつながるものである。」⁶⁾と示している。また、内野務（平成28年）は、造形活動をする目的について、「それは端的に『すばらしい作品を作り上げること』です。さらに、その意味は？と問われたら、『目の前のもの＝素材を生かしつつ、改変しつつ、それを自分の造形に取り込みながら、造形を実現するまでの道筋を自分で創っていくこと』」⁷⁾と述べている。

これらのことから、本研究における「創造的」とは、既習の表現活動の経験や知識を生かして、試みたり工夫したりしながら、生徒自身がそれをつくり出す喜びを感じ、実現に向けてつくっていくことであると考えられる。

(2) 発想とは

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説図画工作編（平成30年）では、創造的に発想や構想することについて、「自分にとって新しいものやことをつくりだすように発想や構想することである。形や色などを基に想像を膨らませる、造形的な活動や表したいことを思い付くなどの発想や、どのように活動したり表したりするかを考えるなどの構想することである。」⁸⁾と示されている。

「発想や構想」の指導について、国立教育政策研究所（平成23年）は、「生徒が自ら主題を生み出すことができるような題材の設定とともに、形や色彩などの効果を意識しながら表現できるような指導の工夫が大切である。」⁹⁾と示している。また、「他者の作品を形や色彩、動きの効果などの視点で読み取り、どのような工夫がどのように生かされているかを実感をもって理解することにより、自己の表現

する作品の中にもそれが生かされていくものである。」¹⁰⁾と示している。

一方、発想段階の指導について、木村彰（平成17年）は「表現活動でまず思い浮かぶのは、自分の思いに合わせ、実際に工夫して表す創造的な技能である。しかし、発想や構想の段階でアイデアが何も出なければ、表現活動自体が成立しない。」¹¹⁾と述べている。また、丸雄治（平成3年）は、「発想段階の指導の不明瞭さや安易さが放置されたまま製作に移行した弊害として『意欲はあるがイメージが浮かばない』子どもの増加をよび」¹²⁾と述べていることから、発想段階の指導の充実を図ることが大変重要であると考えられる。そのため、創造的な表現を行うためには、発想（表したいことを思い付く）の能力が大変重要であると考え、本研究では、発想段階の指導に着目して研究を行うこととする。

これらのことから、本研究における「創造的に発想し表す力」とは、これまでの経験や既習の知識を生かし、感じ取ったことや考えたことを思い付き、生徒自身が新しいものを作り出す喜びを感じながら実現に向けてつくっていくことであると考えられる。

2 知的障害の学習上の特性と指導・支援

(1) イメージ（概念）の形成

特別支援学校学習指導要領各教科等編（小学部・中学部）（平成30年、以下「各教科等編」とする。）において、知的障害とは、「知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。」¹³⁾と示されており、「知的機能の明らかな遅れ」とは、「認知や言語などに関わる精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面であること、適応行動の一つに概念的スキルがある」と示されている。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年、以下「自立活動編」とする。）では、知的障害のある幼児児童生徒は、「概念を形成する過程で、必要な視覚情報に注目することが難しかったり、読み取りや理解に時間がかかったりすることがある。」¹⁴⁾と示されており、具体的には「興味・関心のあることや生活上の場面を取り上げ、実物や写真などを使って見たり読んだり、理解したりすることで、確実に概念の形成につなげていくよう指導することが大切である。」¹⁵⁾と示されている。

小林芳文・當島茂登（平成13年）は、視知覚の障

害について、「必要な情報（ここでは図形）を他の要素（ここでは素地）から切り離して取り出すことの難しさ」¹⁶⁾に対しては、「必要以上の刺激を避けることが大切である。その上で特定の文字に注目させるような学習が必要である。」¹⁷⁾と述べている。また、「色彩の手がかりがたいへん役に立つ。例えば、特定の文字に注目させるときには、その文字だけ色をつける」¹⁸⁾などの支援を通して、「子どもの理解と記憶を助けることができる。」¹⁹⁾と述べている。

これらのことから、知的障害のある生徒がイメージ（概念）を形成するためには、生徒の興味・関心のある題材を選ぶこと、実物、写真及びイラストなどを注目すべき部分を強調させ、見たり読んだりする支援を行うことが重要であると考えられる。

(2) 主体的に活動に取り組む意欲

「各教科等編」では、知的障害のある生徒の学習上の特性として、「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。」²⁰⁾と示されている。

また、「自立活動編」では「本人が容易にできる活動を設定し、成就感を味わうことができるようにして、徐々に自信を回復しながら、自己に肯定的な感情を高めていくことが大切である。」²¹⁾と示されている。

文部科学省（平成28年）は、知的障害のある生徒への教育的対応について、「児童生徒の興味・関心や得意な面を考慮し、教材・教具等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つように指導する。」²²⁾こと、「できる限り児童生徒の成功経験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切に、主体的活動を促すよう指導する。」²³⁾ことを示している。

これらのことから、知的障害のある生徒が主体的に活動に取り組む意欲を高めるためには、教材・教具の工夫を行うとともに、生徒の興味・関心や得意な面を考慮し、目的が達成しやすいような容易な活動から段階的に行うことができる題材を設定することが重要であると考えられる。

(3) 特別支援教育における美術科教育の意義

高橋陽一・葉山登（平成30年）は、特別支援学校における図画工作・美術においては、作品等を「跡を残すこと」が極めて重要であると述べている。

また、本郷寛（2017）は、「完成した作品を通して他者と対話し、心の交流を図ることができる。こ

うした豊かさをもたらす図画工作や美術を子どもの時期から学び、体験することができる点で、特別支援学校での図画工作や美術は非常に重要なものである。」²⁴⁾と述べている。

また、鑑賞の活動に関して、「各教科等編」には、「一人一人の生徒が自分の見方や感じ方を大切に、様々な視点で思いを巡らせ、自分の中に新しい意味や価値をつくりだせるようにすることが大切である。」²⁵⁾と示されている。

これらのことから、特別支援学校の美術科の学習活動は、具体的な成果物として作品を残すことで、鑑賞活動等を通して生徒が自分の中に新しい意味や価値をつくりだすことにつながると考え、有用な学習であると言える。

3 抽象表現に関する指導について

(1) 抽象表現の有用性

絵画の表現方法を大別すると、具体的なものを描く具象表現と、具体的なものを描かない抽象表現とに分けられる。

抽象絵画の先駆者であるワシリー・カンディンスキー（1866-1944）は、対象物を点、線及び面に置き換えて抽象的な絵画表現を行い、色と形で感情豊かな表現を行った。

また、ベティ・エドワーズ（2014）は、「純粋な抽象画で、線の表現力だけを用い、名称のあるものは何も描かない。」というアナログ表現による抽象表現を提唱している。

河合規仁（2012）は、抽象的な表現であるアナログ表現についての研究で、「刻々と変化する表現を即応的に感じ、次の行為を決定し、表現がなされるといった活動であり、絵を描くことに苦手意識を持つ体験者に対して克服を促す効果がみられた。」と述べている⁽²⁾。

これらのことから、抽象表現は、具体的な再現描写ではなく、既存のものに捉われずに発想を広げることができ、「絵を描くこと」に対して苦手意識のある所属校の知的障害のある生徒にとって、創造的に発想し表現することのできる有効な表現活動であると考えられる。

(2) 表現と鑑賞の活動の関連

表現と鑑賞の活動の関連について、「各教科等編」では、「表現と鑑賞の指導の関連を図る際には、鑑賞の学習において、単に表現のための参考作品として、表現的に作品を見るのではなく、発想や構想と鑑賞の学習の双方に働く中心となる考えを軸

にそれぞれの資質・能力が高められるようにすることが大切である。」²⁶⁾と示されている。

また、山根智香子（平成29年）は、表現と鑑賞の活動に関して、「表現と関連させる鑑賞の活動を適切な場面に設定することにより、多様な表現に関わる資質や能力を育成することができる」²⁷⁾と述べている。

これらのことから、知的障害のある生徒が創造的に発想し表す力を高めていくことができるよう、鑑賞活動を行うタイミング、取り上げる題材を十分考慮し学習を進めていくことが大切であると考ええる。

(3) 学習評価

ア 知的障害のある生徒への学習評価

田中博之（2017）は、学習評価にルーブリックを必要とする理由として、「子どもの作品やパフォーマンスを多面的・多角的に評価する」²⁸⁾ためと述べている。

一方、丹野哲也（2016）は、知的障害のある生徒への学習評価にルーブリック評価を取り入れた際の課題として、「児童生徒の理解や認識の程度により、目標を意識化できない場合もあるため、授業構成の工夫が必要であることやルーブリック評価表の評価基準の程度が難しすぎたり、逆に平易であったりすると、児童生徒の学習意欲が低下する可能性がある」²⁹⁾と述べている。

これらのことから、ルーブリックを作成するに当たっては、知的障害のある生徒が主体的に活動できるように、生徒の理解や知識の程度を配慮して作成すること、評価の基準を明確にすることが必要であると考ええる。

さらに、評価基準を作成する際は、授業構成や手立ての妥当性を意識した評価基準となるように考慮し、生徒の作品や行動を多面的・多角的に評価することが大切であると考ええる。

イ 知的障害のある生徒の美術科の作品評価

美術科の作品評価について、奥村高明（平成22年）は、作品を審査員のように評価する「作品の評価」ではなく「子どもがそこで何を感じたのか、どんな発想をして、どういう技能を発揮したのかをとらえようとする。一枚の絵から子どもの行為やプロセスを見つけようとする。」³⁰⁾という「作品からの評価」を推奨している⁽³⁾。

また、河村陽子（平成27年）は、完成作品を「作品」と、表現の意図を表した児童による「記述」の2観点により、それぞれルーブリックによる分析を行った⁽⁴⁾。

これらのことから、知的障害のある生徒への美術科の評価について、「作品による評価」及び、知的障害のある生徒の実態に応じて、指導者が聞き取り等によって行う「聞き取り等による評価」の二つの観点によるルーブリックを作成し、学習評価をすることが適切であると考ええる。

Ⅲ 抽象表現に関する指導ブックの作成

これらのことを踏まえ、抽象表現に関する指導ブックを作成した。

抽象表現に関する指導ブックは、1 抽象表現に関する学習プログラム、2 知的障害の学習上の特性に応じた指導・支援、3 ルーブリックによる学習評価の例で構成する。

専門用語や、専門的な知識がないと指導ができないものにはならないよう配慮して作成することとする。

1 抽象表現に関する学習プログラム

抽象表現に関する学習プログラム（以下、「プログラム」とする。）とは、抽象表現に関する学習活動を段階的に設定した全三次の題材である。

「プログラム」は、①抽象表現に関する段階的な学習活動、②知的障害の特性に応じた指導・支援、③評価基準、④ルーブリックによる毎時の評価基準の内容で構成する。

抽象表現に関する学習プログラムを図1に示す。

2 知的障害の学習上の特性に応じた指導・支援

「プログラム」に示した学習活動を基に、指導者が授業を行う際に参考にされたい①主な学習の流れ、また、②知的障害の学習上の特性に応じた指導・支援を、学習の流れに沿って詳しく示す。

3 ルーブリックによる学習評価の例

本研究で使用するルーブリックを作成するに当たっては、河村陽子（平成27年）が作成した「作品のルーブリック」及び国立政策研究所（平成23年）が作成した「特定の課題に関する調査（図画工作・美術）調査結果（小学校・中学校）」を参考とし、所属校生徒の実態を考慮する。

また、奥村（平成22年）が示した「作品からの評価」に基づき、評価の観点を、「作品からの評価」及び「聞き取り等による評価」とする。

④ 主体的に活動に取り組み意欲を高める。 ④ イメージ（概念）を形成することを促す。

次	授業名	主な学習内容の流れ	知的障害の特性に応じた指導・支援	評価規準	ルーブリック（評価基準）
一	ためして、さわって、 どんな感じ？ （表現）	1. いろいろな描画材や材料に触れ、慣れ親 む。 2. いろいろな描画材や素材から感じたこと を言葉等で表す。 3. 感じたことや考えたことを基に、表したい こと（主題）を決めて、点（かたまり）や線 （ひも）を合わせて描いたり・つくったりす る。	④ 点（かたまり）、線（ひも）、点（かたま り）と線（ひも）を組み合わせて描く・つ くるなどの容易な活動から段階的に活動 を設定することで、成功体験を積みませ自信 をもたせる。 ④ 素材の特徴に気がかせたり、素材に触れ ることを通して感じたことや考えたこと を表出させる支援として、心情等の簡単な 言葉と、それに対応するイラストによる、 「どんな感じ？」の言葉表を用意する。	素材に触れたり、（描画材を）試 したりすることを通して、感じ たことや考えたことについて、 「楽しい」「迫力ある」などの心 情等の具体的な言葉で表してい る。 【知識及び技能】	A 素材に触れたり、（描画材を）試したりすることを通して、感じたことや考えたこと について、「楽しい」「迫力ある」などの心情等の具体的な言葉で表し、表現からそ のものを読み取ることができる。 B 素材に触れたり、（描画材を）試したりすることを通して、感じたことや考えたこと について、「楽しい」「迫力ある」などの心情等の具体的な言葉で表すことができる。 C 素材に触れたり、（描画材を）試したりすることができる。
二	あの形、この工夫、 どんな感じ？ （鑑賞）	1. 代表者が制作する様子を観賞する。 ① 表現の特徴や工夫（形、動き、強弱、感 じる音など）を見付ける。 ② 表現の特徴や工夫（形、動き、強弱、感 じる音など）を基に、作者が表したいこ と（主題）は何かを考える。 2. 第一次で作成した作品を使い「作品を当て るゲーム」をする。 ① 代表者が一つの作品について表現の特徴 や工夫（形、動き、強弱、感じる音など） についてのヒントを3つ言う。 ② 表現の特徴や工夫（形、動き、強弱、感 じる音など）を基に、作者が表したいこ と（主題）を一つ考えて伝える。 ③ 他の生徒は、ヒントを基にどの作品かを 当てる。	④ 表現の特徴や工夫（形、動き、強弱、感 じる音など）に気付かせる手立てとして、 表し方の工夫を具体的に示した図やイラ スト、具体物等を用意して、視覚的な支援 を行う。 ④ 注目させたい箇所を焦点化したり、必要 な情報と背景を切り離したりするなど、図 と地を分けて提示したりして、作品を見る 視点を示す。 ④ 「どんな感じ？」の言葉表を使って表現 させる。 ④ 「なるほど」などの肯定的な相槌を打ち、 生徒の意見を認める。 ④ 意見を箇条書きでまとめ、色分けし矢印 等で帛ぶことで、考えを見える化する。	言葉からイメージを広げ、それ を表すための工夫（形、動き、強 弱など）を考えて絵や立体で表 している。 【思考力・判断力・表現力等】	A 言葉からイメージを広げ、それを表すための工夫（形、動き、強弱など）を考えて 絵や立体で表し、表現からそのことを読み取ることができる。 B 言葉からイメージを広げ、それを表すための工夫（形、動き、強弱など）を考えて 絵や立体で表すことができる。 C 絵や立体で表すことができる。
三	表したいことを形で 表そう！ （表現）	1. 表したいこと（主題）を表すための効果的 な表現の工夫（形、動き、強弱など）の既習 内容を確認する。 2. 表したいこと（主題）を決める。 3. 制作する。 4. 制作した作品を観賞する。	④ 既習内容を視覚的に提示することで、見 通しをもって制作できるようにする。 ④ 主題を見付けさせる手立てとして、感じ 取ったことや考えたことを言葉等にして 表す場を設定する。 ④ 表現の意図に応じた材料・用具を選択さ せたり、創意工夫する態度を養うため様々 な材料・用具を用意しておく。 ④ 感じ取ったことや考えたことを生徒同 士で共有させ、考えを深めさせるため、発 言等を板書き全体で共有させる。	表現の工夫（形、動き、強弱、余 白やバランス、色や質感、材料・ 用具など）と、表したいこと（主 題）を関連付けながら工夫して 表している。 【思考力・判断力・表現力等】	A 表したいこと（主題）を効果的に表すため、表現の工夫（形、動き、強弱、余白や バランス、色や質感、材料・用具など）と、表したいこと（主題）を関連付けなが ら工夫して表していて、作品からそのことを読み取ることができる。 B 表現の工夫（形、動き、強弱、余白やバランス、色や質感、材料・用具など）と、 表したいこと（主題）を関連付けながら工夫して表すことができる。 C 表現の工夫（形、動き、強弱、余白やバランス、色や質感、材料・用具など）を考 えて表すことができる。

図 1 抽象表現に関する学習プログラム（一部抜粋）

Ⅳ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

障害特性に応じた指導・支援方法を整理した抽象表現に関する指導ブックの作成及び活用を行えば、知的障害のある生徒が創造的に発想し表す力を高めることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
知的障害のある生徒が創造的に発想し表す力を高めることができたか。	○作品評価 ・作品からの評価 ・聞き取り等による評価 ○行動観察
抽象表現に関する学習プログラムは有効であったか。	

3 作品評価

作品評価においては、「作品評価のためのルーブリック」を作成し、評価を行う。

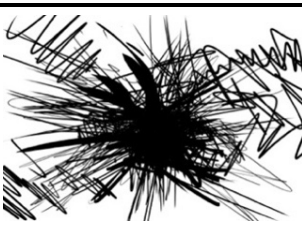
- 実施日 事前 令和元年6月10日
授業①後 令和元年7月12日
授業②前 令和元年11月22日
事後 令和元年12月6日
- 対象 所属校高等部普通科第2学年7組
2名（生徒A、生徒B）
- 分析の方法 生徒の作品及び生徒への聞き取り等において、表2の作品評価によるルーブリックにより、表3のように作品評価を行い研究授業前後の結果を比較し、プログラムの効果について評価・分析する。

表2 作品評価のためのルーブリック

	作品からの評価	聞き取り等による評価
A	表したいこと（主題）を効果的に表すため、表現の工夫（形、動き、強弱、余白やバランス、色や質感、材料・用具	表したいこと（主題）を生み出し、イメージを広げ、それを効果的に表すため、表現の工夫（形、動き、強弱、

	など）と、表したいこと（主題）を関連付けながら工夫して表している、作品からそのことが読み取れる。	余白やバランス、色や質感、材料・用具などを関連付けて制作した発言や記述がある。
B	表現の工夫（形、動き、強弱、余白やバランス、色や質感、材料・用具など）と表したいこと（主題）を関連付けながら工夫して表している。	表したいこと（主題）を生み出し、イメージを広げ、それを表すため表現の工夫（形、動き、強弱、余白やバランス、色や質感、材料・用具など）を関連付けて制作した発言や記述がある。
C	表現の工夫（形、動き、強弱、余白やバランス、色や質感、材料・用具など）をしている。	表したいこと（主題）を生み出している。

表3 作品評価の例

作品「怒り」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
強い怒りを表すために、強い線で殴るように描いていることが、作品から読み取れる。	ドカンと爆発する様子を、ペンで真ん中を強くグルグルと描いて表した。	A

Ⅴ 研究授業（授業①）

1 生徒の実態

本研究に係る対象生徒は、所属校高等部知的障害単一障害学級第2学年に所属する生徒2名とする。各生徒の実態について表4に示す。

表4 生徒の実態

生徒	実態
A	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害がある。 ・友だちと関わることが好きで、簡単な言葉で会話をする。 ・手指の不器用さがあり、細かい描写や造形に苦手意識がある。 ・表現することに対して自信がなく、指導者に「次は何を描いたらいいですか?」と聞いて描くことがある。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害がある。 ・日常生活に困らない程度の会話ができ、授業に積極的に参加する。 ・右半身に麻痺があるが、左利きのため描いたり作ったりすることは可能である。 ・絵を描くことが好きで、再現描写が得意である。

2 授業①の内容

- 期間 令和元年6月10日～令和元年7月12日
- 対象 所属校高等部普通科第2学年7組
生徒7名（生徒A、Bを含む）
- 教科 美術科
- 題材名 「抽象表現をしようー平面」
- 題材目標 自分の表したいこと（主題）を生み出し、表現の工夫を関連付けて、制作を行うことができる。
- 指導計画 「抽象表現に関する学習プログラム（試案）」全3次（4時間）

3 授業①の実際

本題材「抽象表現をしようー平面」は、「プログラム（試案）」に基づいて行う。

(1) 第一次

第一次では、水彩絵の具、ペン、クレヨン、コンテ等を描画材として提示し、点及び線を描くことで表現させた。生徒自身が表した点や線の表現を見つめて、また、点や線を表現することを通して感じたことや考えたことを、言葉等によって表出させた。

(2) 第二次

第二次は、抽象表現を鑑賞する学習を行った。
鑑賞する作品は、生徒の生活や興味関心に即したものとした。生徒同士の対話や、簡単な模写を通して、形や色彩などの造形的な特徴や表現の工夫（以下、「表現の特徴や工夫」とする。）を見付けさせそれらを基に作者が表したいこと（主題）を考えさ

せた。この活動を通して、造形的な視点をもって鑑賞をする態度を養うことを目指した。

(3) 第三次

第三次は、これまでの表現及び鑑賞の活動で学習した既習事項を生かし、点や線の表現で抽象表現を行わせた。制作においては、始めに「自分はこんな感じを表したい。」という生徒の思いを聞き出し、行わせた。また、主題を表すために考えられる表現の工夫を、生徒自身に考えさせながら、制作を行わせた。

VI 授業①に係る結果と考察

1 知的障害のある生徒の創造的に発想し表す力を高めることができたか

(1) 生徒A

生徒Aの事前評価を表5に、授業①後評価を表6に示す。

表5 生徒Aの事前評価（6月10日）

作品「怒り」		
<なし>		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
描写することができず、作品がないため評価不可能。	怒りは分かるけど、どう描いたらよいか思い浮かばない。	C

表6 生徒Aの授業①後評価（7月12日）

作品「怒り」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
「怒り」という主題から、複数の描画材を使って筆圧を強く描くという表現の工夫が見られる。	線を強くして、描いた。「強い方が良いな。」と思って、最後に水彩絵の具を使って描いた。	B

生徒Aは、表5の事前評価では、「どう描いたらよいか思い浮かばない。」という理由で描写を行うことができなかった。したがって、生徒Aの事前評価を「C」とした。

授業①後評価では、主題を決めるとコンテで大きく台形のような形を描き、中央に強く円を描いた。その後、コンテの上から水彩絵の具で着彩した。

また、聞き取り等による評価において、水彩絵の具を使い筆圧を強く描くという表現の工夫を行っていたことが分かった。さらに、コンテと水彩絵の具という2種類の描画材を使用したことも、主題に応じて表現の工夫を行ったものとする。以上のことから、生徒Aの授業①後評価を「B」とした。


生徒Aは、「プログラム（試案）」の描画材に慣れ親しむことから、点や線を描くといった容易な活動へと段階的に学習を進めたことで、成就感を味わうことにつながり主体的に活動する意欲が高まったと考える。

以上の考察と、事前評価と授業①後評価の変容から、生徒Aは、創造的に発想し表す力が高まったと考える。

(2) 生徒B

生徒Bの事前評価を表7に、授業①後評価を表8に示す。

表7 生徒Bの事前評価（6月10日）


作品「楽しい」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
「楽しい」という主題から花火を発想して、三つの花火を描いている。	「楽しい」と言えば花火なので、花火を描いた。	B

事前評価では、すぐに様々な描画材の中からペンを選択し、画面中央に三つの花火を描写した。聞き取り等による評価において、主題からイメージを広げ花火を描いたことが分かった。以上のことから、生徒Bの事前評価を「B」とした。

授業①後評価では、始めに画面中央に火山のようなものをコンテで描写した。その後、水彩絵の具を選び、画面上部に噴火している描写を筆を立てて力

強く行った。そして、手を止め、自分の作品を見た後再びコンテを手に取り、火山の周りにいくつかの線を描き足した。聞き取り等による評価では、主題からイメージを広げ、効果的に表すような表現の工夫を行った発言があり、作品からそのことを読み取ることができる。以上のことから、生徒Bの授業①後評価を「A」とした。

表8 生徒Bの授業①後評価（7月12日）

作品「怒り」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
表現の意図に応じて強弱を考えたり、描画材を工夫したりしている。そのことが表現から読み取れる。	怒りと言えば、火山の噴火。点を強く描き、コンテで山を描いた後、絵の具で噴火しているところを描いた。	A

生徒Bは、点や線の抽象表現を見つめて「楽しい」や「かなしい」などの心情等の具体的な言葉で表す活動を通して、表したいこと（主題）を効果的に表すための表現の工夫を知り、表現することができたと考える。また、主題を表すための効果的な表現の工夫を求めて、創意工夫して表す態度が養われたと考える。

以上の考察と、事前評価と授業①後評価の変容から、生徒Bの創造的に発想し表す力は高まったと考える。

2 抽象表現に関する学習プログラム（試案）は有効であったか

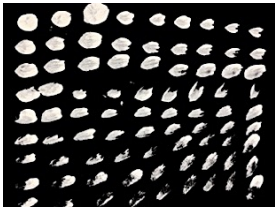
生徒A及び生徒Bの研究授業①の結果と考察を踏まえ、抽象表現に関する学習プログラム（試案）を使用した授業を行うことで、創造的に発想し表す力は高まったと考え、抽象表現に関する学習プログラム（試案）は有効であったと考える。

毎次の指導内容の有効性について、行動観察から考察する。

第一の導入で使用した画用紙のサイズをハガキ大としたことで、生徒は失敗を恐れず次々と描画を行うことができ、でき上がった枚数が増えることで自

信をもつことにつながったと考える。さらに、様々な描画材から、表したいこと（主題）に合わせて取捨選択させたことは、表したいこと（主題）を表すため、創意工夫し表す態度を養うことにつながり、これらの手立ては有効であったと考える。

第一次の生徒作品を示す。



点の表現



点と線を合わせた表現

第二次は、鑑賞の活動である。鑑賞する題材は、筆圧の強弱や、大小、色彩などの表現の特徴や工夫が読み取りやすいものを選定した。また、それらに気付かせるための指導として、作品の模写を行わせた。模写をすることを通して「この部分は激しい感じで描いてる。」などと表現の特徴や工夫について発言する生徒もいた。このことから、これらの指導内容は有効だったと考える。

しかし、表現の特徴や工夫に気付いたが、そこから作者が表したいこと（主題）を関連付けて考えさせるところまで、指導・支援が及ばなかった点が課題として挙げられる。この原因は、表現の特徴や工夫を基に、作者が表したいこと（主題）を関連付けて考えさせる適切な発問や、それに関する支援が不十分であったためと考える。また、鑑賞する題材として美術作家の作品を選んだことが、第一次で行った表現の活動と次時からの表現の活動に結び付かないものとなったと考える。これらのことから、鑑賞の活動の質を高めるためにさらなる改善が必要であると考える。

第三次は、これまで学習した点や線の表現に加えて色や面を構成させることで抽象表現を行わせた。色や面については、指導者が用意した様々な形の色紙を選択し、貼り付けさせることで表現させた。

第三次の生徒作品を示す。



「かなしい」



「ドキドキ」

生徒は、表したいこと（主題）に応じて、これらの要素を画面構成し、表現することができた。

左作品「かなしい」を制作した生徒の様子は、画面の中心部に、筆を使い線を交差させて描き、その上に細い線の形を複数選んで重ねた。また、選んだ色について、「かなしい」感じを表すために、青や灰色などの寒色を多く用いており、表現の工夫を行っていることを作品から読み取ることができる。

また、第三次の評価を、「作品評価のルーブリック」で行った結果、生徒7名中4名がA評価であった。

これらのことから、抽象表現に関する学習プログラム（試案）は有効であったと考える。

しかし、対象生徒以外の生徒の中に数名、表したいこと（主題）を思い付いたり、どう表すかの発想をすることに時間が掛かり、制作するまでに時間を要した生徒もいたことから、発想段階の指導・支援の改善が必要であると考え。

Ⅶ 授業②に向けての改善

1 授業①の課題

(1) 表現の意図と表現の工夫を関連付けて考える力を育てる指導・支援

「説明資料」には、表現の意図や工夫などについて「これらは、発想や構想をする際にも、鑑賞をする際にも働く中心となる考えを示している。」³¹⁾と示されている。

また、「形や色彩などの造形の要素の働きによって気持ちや情報を伝えることができ、伝える相手や場面などに応じて、より効果的に伝えるためには何が大切かという考え方を学びとして身に付けられるようにすることが重要である。」³²⁾と示されている。

河村（平成27年）は、「表現の工夫」について、「ただ漠然と色を塗るのではなく、『やさしい感じにしよう』『力強い感じにしよう』などの自分の思いと、『淡い色を水たっぷりの筆で塗ろう』『絵の具だけをたっぷり筆にとって、かすれさせて塗ろう』など、造形的特徴とつなげて思考を巡らし、表現の方法を考えて具現化することであり、豊かな表現につながるものであると捉える。」³³⁾と述べている。

これらのことから、表現及び鑑賞の双方の活動を通して、表現の特徴や工夫と表したいこと（主題）を関連付けて考えることができるような指導を行う

ことが重要であると考えます。したがって、授業②では、鑑賞の活動において適切な発問や支援を行い、鑑賞の活動の充実を図る必要があると考えます。

(2) 発想・構想段階の指導・支援の充実

木村（平成17年）は、発想・構想段階の指導の研究において、表現・制作に入るまでを「発想・構想段階（i）」と、表現・制作・活動中を「発想・構想段階（ii）」に分け、動機付けや参考作品の提示などの【見る】、ことばによる表現やアイデアの交流などの【語る】、材料、道具などの選択や試行錯誤などの【試す】の3点に焦点化した指導の工夫を行った⁽⁵⁾。

研究授業①において、発想段階で時間が掛かった生徒の実態を考えると、「発想・構想段階（i）」につまずきを感じていることが考えられる。

また、小林貴史・北澤俊之・小林恭代・大櫃重剛（2017）は、「子供たちの初発のアイデアを引き出すためには、彼らがこれまでに経験した表し方を選んだり、組み合わせたり、新たな方法を見つけたりすることを促すような教師の働きかけが必要です。」⁽³⁴⁾と述べている。

これらのことから、発想段階の指導においては、導入の場面で、既習の知識や経験を想起させるような動機付けを行い発想を促すこと、言葉等によって感じたことや考えたことを交流できる場面設定を行うことが重要であると考えます。

2 具体的な指導・支援

(1) 鑑賞活動におけるファシリテーション

大和浩子（平成26年）は、「対話型鑑賞」の学習指導において、「子供たちから作品に関する自由な発言を引き出すとともに、授業の目標に沿って話題を適切に取捨選択し、子供たちの見方を深化させる。」⁽³⁵⁾という指導者のファシリテーターとしての役割を述べている。

また、星忠之（平成27年）は、「教育現場におけるファシリテーションは『支援を通して主体的な気づきによる相互の学び合いを引き出し、深めること』」⁽³⁶⁾と述べている。しかし、ファシリテーションの課題について、「そうした支援は主に言葉かけ（問いなど）によって行われ、聴覚に依拠する部分が多い。」⁽³⁷⁾と述べており、学習者と言葉（情報）をつなぐものとして、ファシリテーション・グラフィックの必要性を述べている。ファシリテーション・グラフィックは、「話し合いの内容を言葉や図形を使ってビジュアル化し、学びのプロセスを描く

技術のことであり、その成果物」⁽³⁸⁾であり、イメージ（概念）を形成することが困難な知的障害のある生徒にとって、話し合いなどが視覚化されることは、イメージ（概念）を形成させるための支援となると考える。

これらのことから、表現の意図と表現の工夫を関連付けて考える力を育てるためには、鑑賞活動において、指導者がファシリテーターとなり、鑑賞の際に授業の目標に沿った適切な発問及び話し合いの内容を言葉や図形を使用するなどの視覚的支援を効果的に行っていくことで、生徒の学びを深めることが大切であると考えます。

これらのことを踏まえ、知的障害のある生徒の特性に応じて、表9に示す指導・支援を取り入れた鑑賞活動を実施することとする。

表9 知的障害の特性に応じたファシリテーションの例

特性	知的障害の特性に応じた指導・支援
主体的に活動に取り組み意欲	○ 「なるほど。」などの肯定的な相槌を打ち生徒の意見を受容する。 ○ イラストや選択肢を用意することで、意見表出が苦手な生徒の表出を促す。
イメージ概念を形成すること	○ 焦点化し考えを深めたい発言は、「△△は■●に見えるのですね。」などと意図的に繰り返す。 ○ 意見を箇条書きでまとめ、色分けし矢印等で結ぶことで、考えに見える化する。

(2) 立体による抽象表現

中川織江（平成17年）は、「粘土は『触覚』と『視覚』にみちびかれてする造形です。可塑性がある粘土には予想のつかない変化の力が働くので、意外な形になり、子どもは新しいイメージを次々に発見していきます。」⁽³⁹⁾と述べている。

また、内野（平成28年）は、「可塑性に富む粘土への働きかけによって、子どもたちの『つくりたいもの』が、手指の様々な動きや探索から生まれます。」⁽⁴⁰⁾と述べている。

これらのことから、粘土による制作は、手指の様々な動きから新しいイメージを次々に発見することができ、発想・構想段階の指導・支援の充実を図る有効な題材であると考えます。

また、中川（平成17年）は「気に入らないときや失敗したと思ったら、即つくり直し、元のかたまりにもどすことができます。」⁽⁴¹⁾と述べている。

このことから、立体による抽象表現は、成功体験の少なさから制作することに意欲をもつことが難しい知的障害のある生徒にとって適している題材であると考ええる。さらに、粘土を簡単につくり直したりつくり変えたりすることは、試行錯誤しながら制作を行うことにつながり、知的障害のある生徒の創造的に発想し表す力を高めることができると考える。

VIII 研究授業（授業②）

1 授業②の内容

- 期間 令和元年11月22日～令和元年12月6日
- 対象 所属校高等部普通科第2学年7組
生徒7名（生徒A、Bを含む）
- 教科 美術科
- 題材名 「抽象表現をしようー立体」
- 題材目標 自分の表したいこと（主題）を生み出し、表現の意図に合う表現の工夫を考えて制作を行うことで、創造的に発想し表すことができる。
- 指導計画 「抽象表現に関する学習プログラム」
全3次（4時間）

2 授業②の実際

(1) 第一次

第一次は、土粘土に触れ、材質感に慣れ親しませることから段階的に始めた。触れることに抵抗のある知的障害のある生徒の実態に応じて、土粘土の量や硬さを調整し制作を行わせた。土粘土に触れることを通して、感じたことや考えたことを表出させ、全体で共有した。

(2) 第二次

第二次は、鑑賞の活動で、ゲーム形式で二つの鑑賞の活動を行った。一つ目は、T2が制作する様子を見て、表したいこと（主題）は何かを考える鑑賞の活動（a）二つ目は、第一次で制作された作品を使い、表現の特徴や工夫を基に作者が表したいことは何かを考える鑑賞の活動（b）である。

指導者は双方の活動において、表現の特徴や工夫を基に表したいこと（主題）を関連付けて考える力を高めるためファシリテーションを行った。

(3) 第三次

第三次は、これまでの表現及び鑑賞の活動で学習した既習事項を生かし、立体表現を行わせた。表したいこと（主題）と表現の特徴や工夫を関連付けて制作を行わせるため、それぞれを板書して提示する

など支援を行った。

IX 研究授業②に係る結果と考察

1 知的障害のある生徒の創造的に発想し表す力を高めることができたか

(1) 生徒A

生徒Aの授業②前評価を表10に、事後評価を表11に示す。

表10 生徒Aの授業②前評価（11月22日）



作品「楽しい」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
円や線をランダムに描き、色を塗ることで楽しい感じを表現している。	描いた円は丸付けのイメージ。かわいい感じで色を塗った。	B

表11 生徒Aの事後評価（12月6日）

作品「楽しい」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
画面右下に笑った人の顔らしい線が描かれており、楽しい感じが伝わる。	楽しいから、笑っている顔を描いた。クレヨンの赤は好きな色だから使った。	A

授業②前評価では、生徒Aは、主題を決めるとペンを選択し、画面上部に点を描き出した。次に、画面中央に斜めの線を2本描き、その後、線の周りに円を描いた。その後「クレヨンを使用したい。」と言い、クレヨンで色を塗った。

聞き取り等による評価では、表10に示しており「楽しい」というイメージから、丸を付けることや、かわいい色で塗ることを発想し表していたこ

とが分かった。以上のことから、生徒Aの授業②前評価を「B」とした。

事後評価では、生徒Aは、ペンを選択し画面上部に横一列に点を描き、画面左下に交差する線を大きく描いた。最後に、画面右下に笑う人の顔のようなものを描き、授業②前評価同様、クレヨンで色を塗った。これらの表現から、生徒Aが表したいものは「楽しい」感じであることを作品から読み取ることができる。

聞き取り等による評価では、表11のように答えており「楽しい」というイメージから、笑っている顔を発想し、クレヨンで色を塗ることで主題を表していることが分かった。以上のことから、生徒Aの事後評価を「A」とした。

これは、第二次の鑑賞の活動において、表現の特徴や工夫を基に表したいことは何かを考える活動を取り入れたためであると考ええる。生徒Aは、鑑賞の活動（a）において、T2が制作する様子を見て、手の動きを真似したり、制作中に聞こえた音を発言する様子が見られた。それを基にT2が表したいこと（主題）を考え発表したことから、表現の特徴や工夫と、表したいこと（主題）を関連付けて考える力が高まったと考える。

以上の考察と、授業②前評価と事後評価の変容から、生徒Aの創造的に発想し表す力は高まったと考える。

(2) 生徒B

生徒Bの授業②前評価を表12に、事後評価を表13に示す。

表12 生徒Bの授業②前評価（11月22日）


作品「楽しい」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
画面右下に動物を描いた後、動物の周りに点や線の描写を行うことで背景を描写している。	野原で散歩している楽しそうな馬を描いた。点は砂を線は野原を表している。	B

表12の授業②前評価では、始めに画面右下に動物らしいものを描き、次に、画面上部と画面左下に流

れる線を描いた。最後に画面左部に点描を行った。

聞き取り等による評価では「楽しい」という主題から、草原や馬をイメージして、それを点や線の効果により表していることが分かった。以上のことから、生徒Bの授業②前評価を「B」とする。

表13 生徒Bの事後評価（12月6日）


作品「楽しい」		
		
作品からの評価	聞き取り等による評価	評価
音楽に合わせて踊る人を描写し、音符記号や音楽プレイヤーを描くことで、楽しい雰囲気を表していることが作品から伝わる。	音楽に合わせて楽しく踊っている人だから、音符とかを入れて、楽しい感じに描いた。	A

表13の事後評価では、生徒Bは笑っている人を二人描き、その周りに音符記号を描くことで、音楽が流れている様子を表している。これらの表現から、生徒Bの表したいこと（主題）は「楽しい」感じであることを作品から読み取ることができる。

聞き取り等による評価では、生徒Bは、表13のとおり、表したいこと（主題）と表現の工夫を関連付ける説明を行っており、「楽しい」を表すために、「音楽」や「踊っている人」などを描くことで主題を表していることが分かった。以上のことから、生徒Bの事後評価を「A」とする。

これは、第二次の鑑賞の活動において、表現の特徴や工夫を基に、作者が表したいこと（主題）を考えそれを友だちに伝え合う活動を行ったことで、双方を関連付けて考える力が高まったためと考える。生徒Bは鑑賞の活動（b）において、表現の特徴や工夫を基に作者が表したいこと（主題）を考えて友だちに伝える役になっており、「このシャッシャッという線があるから、『迫力ある』感じがする。」と友だちの作品の表現の特徴や工夫と表したいこと（主題）を関連付けて説明することができた。

以上の考察と、授業②前評価と事後評価の変容から、生徒Bの創造的に発想し表す力は高まったと考える。

2 抽象表現に関する学習プログラムは有効であったか

研究授業②の結果と考察を踏まえ、抽象表現に関する学習プログラムに基づいた授業を行うことで、生徒A及びBの創造的に発想し表す力は高まったと考え、研究授業②で行った立体による抽象表現において、抽象表現に関する学習プログラムは有効であったと考える。

毎次の指導内容の有効性について、行動観察から考察する。

段階的な指導の初段階として、第一次では、土粘土に慣れ親しませることから取り組ませた。土粘土の感触、温度、硬柔などを、土粘土に触れることで体感的に感じさせる活動を最初に設定した。そのような活動を通して土粘土に慣れ親しませた後、かたまりやひもを作る活動を取り入れた。この活動は既習の知識や経験を基に行うことのできる活動であり、生徒は大小様々なかたまりやひもを作り、自信をもって制作を行うことができたと考える。

第二次は、二つの鑑賞の活動において表現の特徴や工夫を関連付けて考えさせる態度を養うため、表現の特徴や工夫をヒントに、作者が表したいこと（主題）を当てるというゲーム形式で活動を設定した。また、表現の特徴や工夫と、表したいこと（主題）を関連付けて考えさせるための手立てとして、図2のようなファシリテーションを行い、イメージ（概念）を形成するための支援とした。

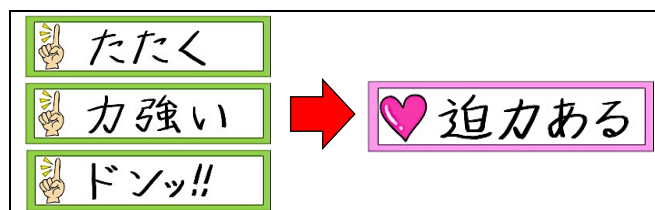


図2 表現の特徴や工夫と表したいこと（主題）を関連付けて考えさせるための支援

このように、表現の特徴や工夫と表したいこと（主題）についての発言を色分けして提示したり、それらを矢印で結ぶことで、表現の特徴や工夫と表したいこと（主題）を関連付けて考えさせるための手立てとした。

さらに、制作中に予測される音（「ドンッ」、 「バンバン」など）を書いたカードを用意し、制作中に聞こえた音も表現の工夫とした。生徒の中には、その音に関連する手の動きを考えて、実際に表現する生徒もいた。

さらに、指導者は、感じたことや考えたこと等の生徒の自由な発言を、図2に示したカードにまとめたり、関連する事項を矢印で結び付けたりしながらファシリテーションを行った。また、焦点化し考えを深めたい発言については、「この動きから、ドンッという音が聞こえるのですね。」等と意図的に繰り返した。そうすることで「叩いて、ドンッという音があるから、『迫力ある』じゃないかな。」と発言する生徒がいたことから、指導者のファシリテートにより、表現の工夫と表したいこと（主題）を関連付けて考えることができたと考える。

第二次の活動の様子を示す。



鑑賞の活動（a）の様子 鑑賞の活動（b）の様子

第三次は、かたまりやひもなどの既習内容に加えて、伸ばし棒やへらなどの道具を用いて制作を行った。第三次の生徒作品を示す。



「楽しい」

「迫力ある」

表したいこと（主題）に応じた表現の工夫については、制作途中で生徒に聞き取りを行い、指導者が緑のカードに記入し全体で共有した。生徒の中には、第二次の活動で行ったT2の表現の工夫を真似したり、授業中に友だちの制作の様子を見たりするなど、他者の表現の工夫を自分の制作に取り入れようとする様子が見られた。

これは、第二次の鑑賞の活動において、他者の制作の様子を観察して表現の特徴や工夫に気づき言語化し、友だちと交流することで良さを認めたり考えを深めたりして、自身の制作に取り入れることができたからであると考えられる。

これらの行動観察から考えると、抽象表現に関する学習プログラムは有効であったと言える。

X 研究のまとめ

1 研究の成果

- 「指導ブック」の一つである「抽象表現に関する学習プログラム」に基づいた指導を行うことは知的障害のある生徒の創造的に発想し表す力を高めることに有効であることが分かった。
- 抽象表現は、絵を描くことに消極的な知的障害のある生徒にとって、意欲的に学習に取り組むことのできる有効な表現活動になることが分かった。

2 研究の課題

- 作成した「指導ブック」について、複数の指導者が活用しやすいものであったか検証できたわけではない。したがって、今後、「指導ブック」が全ての指導者にとって有効なものであるかを検証していく必要があると考える。
- ルーブリックの妥当性を高めるため、複数の教員で評価を行うなどして、より妥当性の高いものとしていく必要があると考える。

【注】

- (1) 中央教育審議会（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』別添資料9-1 図画工作科、美術科、芸術科（美術、工芸）において育成を目指す資質・能力の整理pp. 50-56に詳しい。
- (2) 河合規仁（2012）：『臨床美術アートプログラムにおける「アナログ表現」の研究—「アナログ表現」における抽象的表現の効用—』東北文教大学紀要第2集に詳しい。
- (3) 奥村高明（平成22年）：『子どもの絵の見方 子どもの世界を鑑賞するまなざし』東洋館出版社pp. 10-15に詳しい。
- (4) 河村陽子（平成27年）：「主体的に考え自分の思いを豊かに表現する力を育成する『絵に表す活動』の指導の工夫—思いと表現の工夫をつなげるための『表現ブック』の活用を通して—」『広島県立教育センター平成27年度全・前期教員長期研修研修報告書』pp. 17-24に詳しい。
- (5) 木村彰（平成17年）：『創造的な想像力をはぐくむ表現の指導に関する研究—図画工作科における発想・構想段階の指導の工夫を通して—』<http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/kenkyukyou/zukou.pdf>に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成31年告示）：『特別支援学校高等部学習指導要領』p. 223
- 2) 葉山登（2018）：「第5章特別支援学級の役割とアート」『特別支援教育とアート』武蔵野美術大学出版局p. 108
- 3) 葉山登（2018）：前掲書p. 107
- 4) 葉山登（2018）：前掲書p. 108
- 5) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）』海文堂出版p. 456
- 6) 文部科学省（平成31年）：『平成30年度新特別支援学校高等部学習指導要領等説明会における文部科学省説明資料』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/02/21/1399950_23_1.pdf p. 美術-3
- 7) 内野務（平成28年）：『造形素材にこわしい本子どもが見つける創造回路』日本文教出版p. 16

- 8) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説図画工作編』日本文教出版p. 14
- 9) 国立教育政策研究所（平成23年）：『特定の課題に関する調査（図画工作・美術）調査結果（小学校・中学校）』p. 215
- 10) 国立教育政策研究所（平成23年）：前掲書p. 215
- 11) 木村彰（平成17年）：前掲書
- 12) 丸雄治（平成3年）：「25. 未来への視座 5. 造形指導における発想法の論理」『造形教育事典』建帛社p. 614
- 13) 文部科学省（平成30年a）：『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）』開隆堂出版p. 20
- 14) 文部科学省（平成30年b）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版p. 82
- 15) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p. 82
- 16) 小林芳文・當島茂登（平成13年）：『【障害児教育の新領域】自立活動の計画と展開 1 認知発達を育てる自立活動動』明治図書出版p. 34
- 17) 小林芳文・當島茂登（2001）：前掲書p. 35
- 18) 小林芳文・當島茂登（2001）：前掲書p. 35
- 19) 小林芳文・當島茂登（2001）：前掲書p. 35
- 20) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 26
- 21) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p. 70
- 22) 文部科学省（平成28年）：「教育課程部会特別支援教育部会（第6回）資料5」『知的障害のある児童生徒のための各教科に関連する資料』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/02/29/1367588_03.pdf p. 4
- 23) 文部科学省（平成28年）：前掲書p. 4
- 24) 本郷寛（2017）：「監修にあたって」『新時代の知的障害特別支援学校の図画工作・美術の指導』ジエース教育新社p. 11
- 25) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 427
- 26) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 431
- 27) 山根智香子（平成29年）：「『絵に表す活動』における多様な表現力をはぐくむ鑑賞の活動の工夫—鑑賞と表現をつなぐ『見て、感じて、生かそうシート』の活用を通して—」『広島県立教育センター平成29年度全・後期教員長期研修報告書』p. 120
- 28) 田中博之（2017）：『実践事例でわかる！アクティブ・ラーニングの学習評価』学陽書房p. 75
- 29) 丹野哲也（2016）：「序説 知的障害教育における学習評価の今後の在り方」『「育成を目指す資質・能力」をはぐくむための知的障害教育における学習評価の実践ガイド—学習評価の9実践事例を踏まえて—』ジエース教育新社p. 11
- 30) 奥村高明（平成22年）：前掲書p. 12
- 31) 文部科学省（平成31年）：前掲書p. 美術-4
- 32) 文部科学省（平成31年）：前掲書p. 美術-4
- 33) 河村陽子（平成27年）：前掲書p. 19
- 34) 小林貴史・北澤俊之・小林恭代・大櫃重剛（2017）：『よくわかる図画工作科なつとく新学習指導要領授業への生かし方』開隆堂出版p. 48
- 35) 大和浩子（平成26年）：『「対話型鑑賞」の学習指導に関する研究—中学校美術科における効果的なファシリテーションのモデル作成を通して—』http://www.hiroshima-c.ed.jp/center/wp-content/uploads/kanko_butu/h26/kenkyu19.pdf p. 5
- 36) 星忠之（平成27年）：「第5章『見える化』する」『教育ファシリテーターになろう！グローバルな学びをめざす参加型授業』弘文堂p. 92
- 37) 星忠之（平成27年）：前掲書p. 92
- 38) 星忠之（平成27年）：前掲書p. 92
- 39) 中川織江（平成17年）：『粘土遊びの心理学ヒトがつくる、チンパンジーがこねる』風間書房p. 21
- 40) 内野務（平成28年）：前掲書p. 62
- 41) 中川織江（平成17年）：前掲書p. 21

【参考文献】

- ベティ・エドワーズ著 高橋早苗訳（2014）：『内なる創造性を引き出せ』河出書房新社
- 高橋陽一・葉山登（2018）：「第4章特別支援学校の教育とアート」『特別支援教育とアート』武蔵野美術大学出版局