

特別支援学校における図画工作科・美術科 の授業づくりに関する研究

－文化芸術活動の充実に向けて－

【研究の概要】

学習指導要領では、芸術系教科等において、生活や社会の中の芸術や芸術文化と豊かに関わる資質・能力の育成を目指すことが一層重視されている。文化芸術を創造し、享受することは人々の生まれながらの権利である。また、文化芸術は、人々が文化芸術の場に参加する機会を通じて、多様な価値観を尊重し、他者との相互理解が進むという社会包摂の機能も有している。そこで本研究では、知的障がいを対象とした特別支援学校における教科の目指す資質・能力の育成を図るための図画工作科・美術科の授業づくりを通して、美術の側面からの文化芸術活動の充実に向けた取組の一例を示すものである。

キーワード：知的障がい 教科別の指導 資質・能力の育成 段階 見方や感じ方を深める

《研究協力校》

岩手県立花巻清風支援学校

令和 4 年 3 月
岩手県立総合教育センター
教育支援相談担当
福田 要
阿部 真弓

目次

I	研究主題	1
II	主題設定の理由	1
III	研究の目的	2
IV	研究の目標	2
V	研究の見通し	2
VI	研究構想	2
1	研究についての基本的な考え方	2
(1)	文化芸術活動推進に関わる動向	2
(2)	特別支援教育における芸術系教科の取組	4
(3)	知的障がいを対象とした特別支援学校における図画工作科・美術科の授業	6
2	知的障がいのある児童生徒の図画工作科・美術科における資質・能力を育成するための授業づくり	8
(1)	授業づくりにおける教員の困難さの把握と課題の整理	9
(2)	評価の観点を踏まえた児童生徒の実態把握	9
(3)	実態に応じた教科における資質・能力の育成に向けた授業	9
3	実践と検証の計画	9
4	研究構想図	10
VII	授業実践と考察	11
1	授業づくりにおける課題	11
(1)	教員の授業づくりにおける困難さの把握と課題の整理	11
(2)	授業づくりの手立て	12
2	授業実践1について	12
(1)	授業実践計画	12
(2)	授業実践の実際	12
(3)	単元の個人目標	12
(4)	授業実践1の概要	13
(5)	研究の手立てとの関わり	13
(6)	授業実践1の分析と考察	22
3	授業実践2について	28
(1)	授業実践計画	28
(2)	授業実践の実際	28
(3)	題材の個人目標	28
(4)	授業実践2の概要	28
(5)	研究の手立てとの関わり	29
(6)	授業実践2の分析と考察	38
4	見方や感じ方を深めるための取組	44
VIII	研究のまとめ	47
1	全体考察	47
2	研究の成果	48
3	今後の課題	48
IX	引用文献及び参考資料	49

I 研究主題

特別支援学校における図画工作科・美術科の授業づくりに関する研究
－文化芸術活動の充実に向けて－

II 主題設定の理由

「文化芸術振興基本法」（平成13年）の一部が改正され、平成30年に「文化芸術基本法」が制定された。その文化芸術基本法に基づき策定された「文化芸術推進基本計画」では、文化芸術の社会包摂の機能について、「人々が文化芸術の場に参加する機会を通じて、多様な価値観を尊重し、他者との相互理解が進む」と述べられ、文化芸術の価値に気付くことができる機会の確保や日常的に文化芸術活動に参画できるような環境作りの必要性が示された。本県は、岩手特別支援教育推進プラン（2019～2023）及び第三期岩手県文化芸術振興指針（令和2年）において、文化芸術活動を通じた生きがいづくりや地域とのつながりづくり、障がい者による文化芸術活動の取組を総合的に推進している⁽¹⁾。学校教育においては、学習指導要領において芸術系教科等における育成を目指す資質・能力が三つの柱に基づき具体的に提示され、芸術系教科等を学ぶ意味が明確なものとなっている。また、全ての校種において、各教科等の目標や内容が、資質・能力の三つの柱に基づいて構造的に示された。知的障がい⁽²⁾を対象とした特別支援学校においても、小学校・中学校及び高等学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性が整理され、各段階における育成を目指す資質・能力を明確にするため、段階ごとの目標が新設された。

特別支援学校の美術の授業について池田(2019)は⁽³⁾、担当する教員が指導困難を感じる内容は、「題材開発」「ティームティーチング（以下、「TT」という）」「活動支援」「実態把握」「評価」という5種類の因子で構成されると述べている。教科の学習に関しては、中央教育審議会の令和3年1月の答申⁽⁴⁾において、「障害のある児童生徒の様々な学びの場における学びの連続性を高めるため、知的障害者である児童生徒に対する各教科等の授業改善に向けた積極的な取組が求められる」としている。特別支援学校では、従前から各教科等を合わせて指導（以下、「合わせた指導」という）を行うことができることとされており、本県では図画工作科・美術科は、教科別の指導としてではなく合わせた指導の中で取り込まれる傾向がある⁽⁵⁾。しかし、作品づくりに終始せず、教科で育成を目指す資質・能力と学びの連続性を高めるためには、各教科の目標と内容をより一層考慮した授業づくりも求められているものと考ええる。

このような状況を踏まえ、特別支援学校の図画工作科・美術科において、造形的な見方・考え方を働かせ、三つの柱で整理された資質・能力の育成に向けた授業づくりに取り組むことが必要である。その指導に当たっては、教員の抱える困難さを把握するとともに、学びの連続性を踏まえた題材設定、児童生徒の教科における段階⁽⁶⁾を踏まえた実態把握、興味や関心・生活年齢・学習状況や経験等を考慮した目標や活動の設定を行うことが重要であると考ええる。また、知的障がいのある児童生徒の特性を踏まえ、見方や感じ方を深めるための取組として、作品を鑑賞したり、自らの生活と文化芸術活動を関連させて考えたりするための環境を設定することで、美術や美術文化を自分にとって身近なものとして豊かに関わる資質・能力の育成につながる気付きを促すことができるものと考ええる。

(1) 具体的な施策として、「いわてアール・ブリュット巡回展」による障がい者芸術作品への理解、障がい者文化芸術活動の開催による発表・鑑賞機会の提供、県文化芸術ホームページ等を活用した障がい者文化芸術活動の情報発信を行っている。

(2) 本県において、行政文書等で「障害」を使う場合は「障がい」と表記する（人の状態を表す場合など）。

(3) 池田史志（2019）、『特別支援学校における美術の指導困難に関する研究－美術の主任教員を対象とした質問紙調査より－』、特殊教育学研究（美術科教育学会誌）、第57号、pp. 13-23。

(4) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中央教育審議会、令和3年1月）p. 63。

(5) p. 7【表6】県内の知的障がいを対象とした支援学校における教科別の指導（芸術系教科）の設定割合より。

(6) p. 5【表4】各段階の対象と学習内容 参照。

そこで本研究は、美術の側面からの文化芸術活動の充実に向けた取組の一つとして、特別支援学校における、教科の目指す資質・能力の育成を図るための図画工作科・美術科の授業づくりに取り組むものである。

Ⅲ 研究の目的

美術の側面からの文化芸術活動の充実に向けた取組の一つとして、特別支援学校における教科の目指す資質・能力の育成を図るための図画工作科・美術科の授業づくりに取り組む。

Ⅳ 研究の目標

知的障がいのある児童生徒の図画工作科・美術科において、評価の観点を踏まえて児童生徒の実態に応じた目標を設定し、教科の目指す資質・能力を育成するための授業づくりの一例を示す。また、表現及び鑑賞の活動を通して、文化芸術活動の充実に向けた取組の一つとする。

Ⅴ 研究の見通し

図画工作科・美術科の授業づくりにおける教員の困難さについての現状を把握し、課題を整理するための調査を行う。また、評価の観点を踏まえ、対象児童生徒の実態を把握する。

教員の抱える困難さと児童生徒の実態を踏まえ、題材を決定し、隔週活動の構成を行う。その際、学びの連続性を踏まえるために小学校や中学校、高等学校の教科書を参照する。授業実践においては、「図画工作科題材構想シート（岩手県立総合教育センター2021）」（以下、「題材構想シート」という）を参考に、児童生徒の造形活動の広がりを見込み、それを教員間で認識を共有して指導ができるようにする。また、「PDCAシート（岩手県立総合教育センター、2019）」（以下、「PDCAシート」という）を参考に授業改善を行う。

見方や感じ方を深めるための取組として、児童生徒の発達段階に合わせ、自分の作品を鑑賞したり自らの生活と文化芸術活動を関連させて考えたりするための環境を設定することで、文化芸術活動の充実の一助とする。

Ⅵ 研究構想

1 研究についての基本的な考え方

(1) 文化芸術活動推進に関わる動向

ア 国の動向

平成13年「文化芸術振興基本法」において「文化芸術を創造し、享受することが人々の生まれながらの権利であること」が明記された。また、平成30年、「文化芸術振興基本法の一部を改正する法律」（平成29年法律第73号）（以下、「文化芸術基本法」という）に基づき、「文化芸術推進基本計画－文化芸術の『多様な価値』を活かして、未来をつくる－（第1期）」（以下、「文化芸術推進基本計画」という）が策定された。その中で、文化芸術の社会包摂の機能について次のように述べられている。

「文化芸術を創造し、享受することが人々の生まれながらの権利である」とともに、「国民がその年齢、障害の有無、経済的な状況又は居住する地域にかかわらず等しく」文化芸術の機会を享受することが基本理念としてうたわれている。また、文化芸術は、人々が文化芸術の場に参加する機会を通じて、多様な価値観を尊重し、他者との相互理解が進むという社会包摂の機能を有している。

この基本計画では、文化芸術の「多様な価値」【表1】を文化芸術の継承、発展及び創造に活用・好循環させ、文化芸術立国の実現を目指していることが示された。また、文化芸術が、

子供から高齢者、障がい者を含めた全ての国民のものであると認識されることを目指し、文化芸術の価値に気付くことができる機会の確保や日常的に文化芸術活動に慣れ親しみ、参画できるような環境づくりの必要性が示された。

【表 1】文化芸術の価値の種類と内容

種類	内容
本質的価値	<ul style="list-style-type: none"> ・豊かな人間性を涵養、創造力・感性を育成 ・文化的な伝統を尊重する心を育成
社会的・経済的価値	<ul style="list-style-type: none"> ・他者と共感し合う心、人間相互の理解を促進 ・質の高い経済活動を実現 ・人間尊重の価値観、人類の真の発展に貢献 ・文化の多様性を維持、世界平和の礎

イ 本県の動向

本県では、平成 20 年 12 月に「岩手県文化芸術振興指針」が策定され「豊かさを感じ伝える國“いわて”の実現」という目標のもと、「一人ひとりが豊かな文化芸術とともに生きる地域社会の形成」を目指し、取り組むべき主な施策の方向が示された。その主な施策の方向は、「彩る」「楽しむ」「育む」「つなぐ」の四つのキーワードで示され、芸術・芸能、伝統文化、生活文化、景観の四つの分野において目指す 5 年後の姿を具体的に設定したものとなっている。第 2 期改訂版（H27）では、「高齢者、障がい者等の文化芸術活動への取組の支援」が新たに盛り込まれた。続く第 3 期改訂版（R 2）では、「豊かな歴史や文化を受け継いで県民誰もが文化芸術に親しみ創造できる魅力あふれる岩手」を基本目標として、「障がい者による文化芸術活動の総合的推進」を軸とする方向が示された。また、「障がい者による創造性あふれる創作活動の支援」が重点取組事項の一つに位置付けられた。その具体的な施策としては、障がい者芸術作品への理解・醸成を目的とした「いわてアール・ブリュット巡回展」の開催や「障がい者文化芸術の創作活動に安心して取り組むことができる環境づくりの推進」が挙げられた。また、「スポーツ活動、文化芸術活動を通した生きがいづくり、地域とのつながりづくり」が、いわて特別支援教育推進プラン（2019～2023）の具体的施策の中で重点施策として新たに設けられ、文化芸術団体等と連携して事業に取り組むこととしている。

ウ 学校教育における取組

平成 29 年の学習指導要領改訂に当たり、平成 28 年 8 月に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（以下、「中教審教育課程部会」という）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」において、「感性や想像力等を豊かに働かせて、思考・判断し、表現したり鑑賞したりするなどの資質・能力を相互に関連させながら育成すること」や「生活を美しく豊かにする造形や美術の働き、美術文化についての実感的な理解を深め、生活や社会と豊かに関わる態度を育成すること」については更なる充実を求められることが挙げられた。そのことを踏まえ、学習指導要領では、芸術系教科等を学ぶ意味を生活や社会の中の芸術や芸術文化と豊かに関わる資質・能力の育成として示している【表 2】。

【表 2】芸術系教科等における育成を目指す資質・能力

<p><小・図画工作> 生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力</p> <p><中・音楽> 生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力</p> <p><高・芸術・美術>※Ⅲを附す科目 生活や社会の中の多様な美術や美術文化と深く関わる資質・能力</p> <p><高・芸術・書道>※Ⅲを附す科目 生活や社会の中の多様な文字や書、書の伝統と文化と深く関わる資質・能力</p>
--

※小・音楽、中・美術、高・芸術・音楽、工芸 目標の柱書に明示

令和元年6月の中教審教育課程部会(第110回)においても、教科の本質に根ざした「『見方・考え方』を、表現や鑑賞の学習を通して成長させることは、『見方・考え方』を単に授業の中だけにとどめておくだけではなく、一人一人が、それぞれの学習の中で成長させた『見方・考え方』を働かせて、身の回りにある対象や事象と接する中で、これまで気付いていなかったよさや価値などに気付き、世の中にある音楽、美術、工芸、書道等と豊かに関わることにつながる重要な視点と考えられる。そして、このことは、心豊かに生きることや文化的な社会を創造していくことにもつながるのである」と述べられている。

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」(中央教育審議会、令和3年1月)においては、学びの連続性を高めるために、知的障がい者である児童生徒に対する各教科等の授業改善を求める記述がなされ、特別支援教育においても、芸術系教科の学習を通して生活や社会の中の芸術や芸術文化と豊かに関わる資質・能力の育成とともに、授業改善の充実が求められている。

エ 本研究における「美術の側面から見た文化芸術活動の充実」の捉え

本研究は特別支援学校における教科の目指す資質・能力の育成を図ることを目的として授業づくりに取り組む。特別支援学校学習指導要領解説各教科編(小学部・中学部)において、「造形的な見方・考え方を働かせることは、生涯にわたって生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力の育成につながるものである」と述べられており、それは高等部も同様である。そこで、児童生徒一人一人が「漠然と見ているだけでは気付かなかった身の回りの形や色彩などの特徴に気付いたり、よさや美しさなどを感じ取ったりすることができるようになる」ことを、本研究における美術の側面から見た文化芸術活動の充実と捉える。

(2) 特別支援教育における芸術系教科の取組

ア 障がいのある児童などへの教科指導

平成29年に改訂された学習指導要領等では、幼児期から高等学校までの全ての校種において、学校運営上の特別支援教育の位置付けを明確に示している。障がいのある児童などへの指導においても、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、目標や内容が構造的に示されており、個々の児童の障がいの状態等に応じた指導内容や指導が行われることとしている。

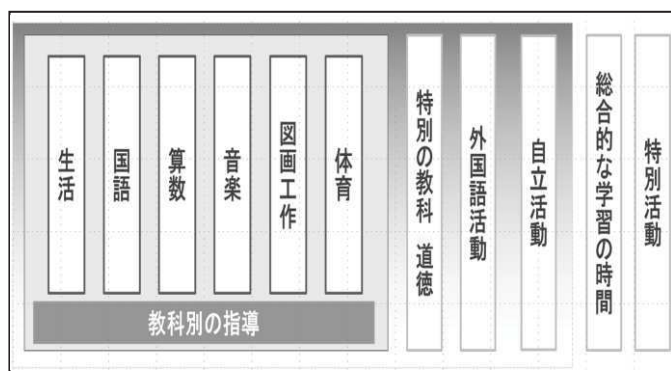
特別支援学校においては、「障害の状態や特性及び心身の発達段階等」に応じた指導が行われ、「視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校の小学部の各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、従前、小学校学習指導要領第2章に示されているものに準ずること」として、原則として小学校と同一のものを取り扱っている。このことは、中学部においても同様である。また、児童生徒の障がいの状態や特性及び心身の発達の段階等を十分考慮し、児童生徒が保有する感覚などを十分に活用した効果的な学習活動が展開できるようにすることや、自立活動の時間における指導との密接な関連を保ちながら、学習効果を一層高めるようにすることなど、個に応じた教科指導がなされている。

イ 知的障がいのある児童などへの教科指導

学習指導要領においては、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の基本的な考え方」が具体的に示された。「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【表3】を伴う状態が、発達期に起こるもの」とし、その特徴及び適応行動の困難さ等を踏まえ、知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の小学部及び中学部の各教科等については、学校教育法施行規則第126条第2項及び第127条第2項において、その種類を規定している【図1】。

【表 3】 適応行動の困難性

スキル	主な困難さ
概念的スキルの困難性	言語発達：言語理解、言語表出機能など 学習機能：独自、書字、計算、推論など
社会的スキルの困難性	対人スキル：友人関係など 社会的行動：社会的ルールの理解、 集団行動など
実用的スキルの困難性	日常生活習慣行動： 食事、排泄、衣服の着脱、清潔行動など ライフスキル： 買い物、乗り物の利用、公共交通機関の利用など



【図 1】 知的障がいを対象とした特別支援学校（小学部）の各教科等※特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を基に筆者作成

また「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の改訂に向けた主な方針」により、各教科等の目標や内容が、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて、構造的に示され、小学校及び中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性が整理されたものとなっている。

特別支援学校に在籍している知的障がいのある児童生徒は、同一学年であっても個人差が大きく、学力や学習状況も異なるため、基本的には、知的発達、身体発達、運動発達、生活行動、社会性、職業能力、情緒面での発達等の状態を考慮して目標を定め、小学部 1 段階から高等部 2 段階まで計 7 段階にわたり構成されている【表 4】。それにより、個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選し、効果的な指導ができるものとなっている。

【表 4】 各段階の対象と学習内容

段階	対象	学習内容	
小学部	1 段階	知的障害の程度は、比較的重く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要である者	主として教師の直接的な援助を受けながら、児童が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったりすることや、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとする内容
	2 段階	知的障害の程度は、1 段階ほどではないが、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする者	1 段階を踏まえ、主として教師からの言葉掛けによる援助を受けながら、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、目的をもった遊びや行動をとったり、児童が基本的な行動を身に付けることをねらいとする内容
	3 段階	知的障害の程度は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難が見られる。適宜援助を必要とする者	2 段階を踏まえ、主として児童が自ら場面や順序などの様子に気付いたり、主体的に活動に取り組んだりしながら、社会生活につながる行動を身に付けることをねらいとする内容
中学部	1 段階	小学部 3 段階を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒	主として生徒が自ら主体的に活動に取り組み、経験したことを活用したり、順番を考えたりして、日常生活や社会生活の基礎を育てることをねらいとする内容
	2 段階	中学部 1 段階を踏まえ、生徒の日常生活や社会生活及び将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容	主として生徒が自ら主体的に活動に取り組み、目的に応じて選択したり、処理したりするなど工夫し、将来の職業生活を見据えた力を身に付けられるようにしていくことをねらいとする内容
高等部	1 段階	中学部 2 段階やそれまでの経験を踏まえ（た生徒）	主として生徒自らが主体的に学び、卒業後の生活を見据えた基本的な生活習慣、社会性及び職業能力等を身に付けられるようにしていくことをねらいとする内容
	2 段階	高等部 1 段階を踏まえ、比較的障害の程度が軽度である生徒	主として生徒自らが主体的に学び、卒業後の実際の生活に必要な生活習慣、社会性及び職業能力等を習得することをねらいとする実用的かつ発展的な内容

※「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）」pp. 24－25 及び「特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編（上）（高等部）」p. 28 を基に筆者作成

芸術系教科においても、生きて働く「知識・技能」の習得、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」の育成、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養の三つの柱に基づき、各段階における目標や内容が具体的に示され、学びの連続性を重視したものとなっている【表 5】。

【表5】目標・内容の一覧《図画工作》《美術》

学部	小学部			中学部		高等部	
教科の目標							
知識及び技能	(1) 形や色などの造形的な視点に気付き、表したいことに合わせて材料や用具を使い、表し方を工夫してつくり出すことができるようになる。			(1) 造形的な視点について理解し、表したいことに合わせて材料や用具を使い、表し方を工夫する技能を身に付けるようになる。		(1) 造形的な視点について理解するとともに、表現方法を創意工夫し、創造的に表すことができるようになる。	
思考力、判断力、表現力等	(2) 造形的なよさや美しさ、表したいことや表し方などについて考え、発想や構想をしたり、身の回りの作品などから自分の見方や感じ方を広げたりすることができるようになる。			(2) 造形的なよさや面白さ、美しさ、表したいことや表し方などについて考え、経験したことや材料などを基に、発想し構想するとともに、造形や作品などを鑑賞し、自分の見方や感じ方を深めることができるようになる。		(2) 造形的なよさや美しさ、表現の意図と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。	
学びに向かう力、人間性等	(3) つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。			(3) 創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、感性を豊かにし、心豊かな生活を営む態度を養い、豊かな情操を培う。		(3) 美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、感性を豊かにし、心豊かな生活を創造していく態度を養い、豊かな情操を培う。	
段階の目標	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	1段階	2段階
知識及び技能	ア 形や色などに気付き、材料や用具を使うようにする。	ア 形や色などの違いに気付き、表したいことを基に材料や用具を使い、表し方を工夫してつくり出すようにする。	ア 形や色などの造形的な視点に気付き、表したいことに合わせて材料や用具を使い、表し方を工夫してつくり出すようにする。	ア 造形的な視点について気付き、材料や用具の扱い方に親しむとともに、表し方を工夫する技能を身に付けるようにする。	ア 造形的な視点について理解し、材料や用具の扱い方などを身に付けるとともに、多様な表し方を工夫する技能を身に付けるようにする。	ア 造形的な視点について理解するとともに、意図に応じて表現方法を工夫して表すことができるようにする。	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なる。

※特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編（下）（高等部）p.373より転記

ウ ティーム・ティーチングにおける連携

特別支援学校では、児童生徒の多様な実態にきめ細かく対応できるよう、多くの授業において、ティーム・ティーチング（以下「TT」という）が行われている。

「授業を支える『ティーム・ティーチング』（TT）」（静岡県総合教育センター）によると、「TTによる授業の特質は、学習集団を構成する児童生徒一人一人の課題に、きめ細かく対応できること」にあり、「①個々に即した対応／集団運営が可能になる、②集団での多様な活動を用意しやすい、③集団での活動を組みやすい、④子どもへの幅のある対応が可能になる、⑤多面的な視点での子ども理解が高められる、⑥互いの発想・方法が刺激となり実践が高められる、⑦効率的で手厚い事前準備が可能になる」などの、TTにおける授業の有効性が述べられている。TTでは、様々な役割分担があるため、「授業づくりの各段階（1.指導計画の立案、2.必要な教材・教具の準備、3.指導の実施、4.評価と反省）において、教員が協同で進め、授業に対する十分な共通理解を図ること」が大切であるとも述べられており、児童生徒の造形活動の広がりや想定し、教科における資質・能力の育成に向けた必要な手立てについて教員間で認識を共有し指導に当たることが必要である。

(3) 知的障がいを対象とした特別支援学校における図画工作科・美術科の授業

ア 特別支援学校の教育課程

特別支援学校小学部を例に挙げると、教育課程は「教科別の指導」（生活、国語、算数、音楽、図画工作、及び体育）と「特別の教科 道徳」、「外国語活動」、「特別活動」、「自立活動」により編成され、特に示す場合を除いて全ての児童に履修させるものであり、必要に応じて一部又は全部を合わせて指導することができる。合わせた指導は、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、従前より「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」として実践されており、広範囲に各教科等の内容が扱われている。そのため、図画工作科・美術科は、教科別の指導で取り組むだけでなく、合わせた指導でも取り組むことができる。ここで、県内の知的障がいを対象とした各特別支援学校の教科別の指導（芸術系教科）の設定割合を見ると、図画工作科、美術科は音楽科と比べて教科別の指導として設定されている学校が少なく、合わせた指導の中で行われている傾向があることが分かる【表6】。

【表6】県内の知的障がいを対象とした支援学校における芸術系教科の設定割合⁽⁷⁾

	小学部		中学部		高等部	
	通常	重複障害	通常	重複障害	通常	重複障害
図画工作科・美術科を設定している学校の割合	54.5% 6/11校	30.0% 3/11校	72.7% 8/11校	60.0% 6/10校	63.6% 7/11校	66.7% 6/9校
音楽科を設定している学校の割合	100.0% 11/11校	100.0% 10/10校	100.0% 11/11校	80.0% 8/10校	90.9% 10/11校	88.9% 8/9校

図画工作科・美術科の【知識及び技能】は、具体的な学習内容と関連付けやすい。また、造形的なよさや美しさ、表したいことや表し方などについて考え、発想や構想をしたり、身の回りの作品などから自分の見方や感じ方を広げたりすることができる【思考力、判断力、表現力等】の育成や、つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う【学びに向かう力、人間性等】の涵養については、表現及び鑑賞の過程を通して育まれるものである。そのため、図画工作科・美術科の資質・能力を育成するための学習の場として、従来行われてきた合わせた指導と並行し、学ぶ意味の明確化や学びの連続性を踏まえた教科別の指導の充実も求められていると考える。一方、知的障がいのある児童生徒は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活場面で生かすことが難しいという学習上の特性がある。そのため、教科別の指導において学習した見方や感じ方を深めていくことも必要であると考えられる。

イ 教科の目標と個に応じた指導との関連性

教科別の指導において、活動内容は、一人一人の児童生徒の実態に合わせて個別に計画される。その場合、児童生徒一人一人の興味や関心、生活年齢、学習状況や経験等を十分に考慮することが大切であり、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）にも、次のように述べられている。

教科別の指導を一斉授業の形態で進める際、児童生徒の個人差が大きい場合もあるので、それぞれの教科の特質や指導内容に応じて更に小集団を編成し個別的な手立てを講じるなどして、個に応じた指導を徹底する必要がある。

また、図画工作科・美術科は、「A表現」及び「B鑑賞」の二つの領域と「共通事項」により構成される【表7】。

【表7】美術（高等部）における領域について

A表現	B鑑賞
生徒が進んで形や色彩・材料など関わりながら、描いたり作ったりする活動を通して「技能」や「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すもの	生徒が自分の感覚や体験などを基に、自分たちの作品や美術作品などを見たり、自分の見方や感じ方を深めたりする活動を通して、「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すもの
共通事項	
表現及び鑑賞の学習において共通に必要な資質・能力であり、「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して指導する事項	

芸術系教科等を学ぶ意味である「生活や社会の中の芸術や芸術文化と豊かに関わる資質・能力の育成」は、「A表現」と「B鑑賞」の相互作用により、造形や美術の働きなどについて実感的な理解を深める中で涵養されていくものである。

指導に当たっては、個々の児童生徒の実態を踏まえ、小学校や中学校、高等学校の教科の目標と系統立てて整理された各教科の目標及び段階の目標を基に、どのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、指導を行うことが求められる。

ウ 指導者の抱える困難さ

全国の特別支援学校で美術を担当する教員の授業づくりの方法や実践上の課題等に関わった調査である池田らの研究「特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査」の結果をもとに、担当する教員の困難さを分析する。

(7) 令和2年度各支援学校要覧または各学校ホームページを基に筆者作成。ただし、県内16校（盛岡みたけ支援学校奥中山校、岩手大学教育学部附属支援学校含む）のうち、通常（知的）の教育課程を設定する学校を対象とする。各校によって設置している学部が異なるため、各項目の学校の合計数は異なる。

調査対象: 全国の特設支援学校 970 校の各学部在籍する美術の主任教諭 2、909 名 (うち不備の無かった 508 名を分析対象としたもの)
対象障がい種: 視覚、聴覚、肢体不自由、知的等の学校種

【図 2】は、美術の授業で指導に困難を感じる内容に関して、「とても難しい」「やや難しい」「あまり難しくない」「全く難しくない」の 4 段階評価で回答を得て、その比をグラフに示したものである。

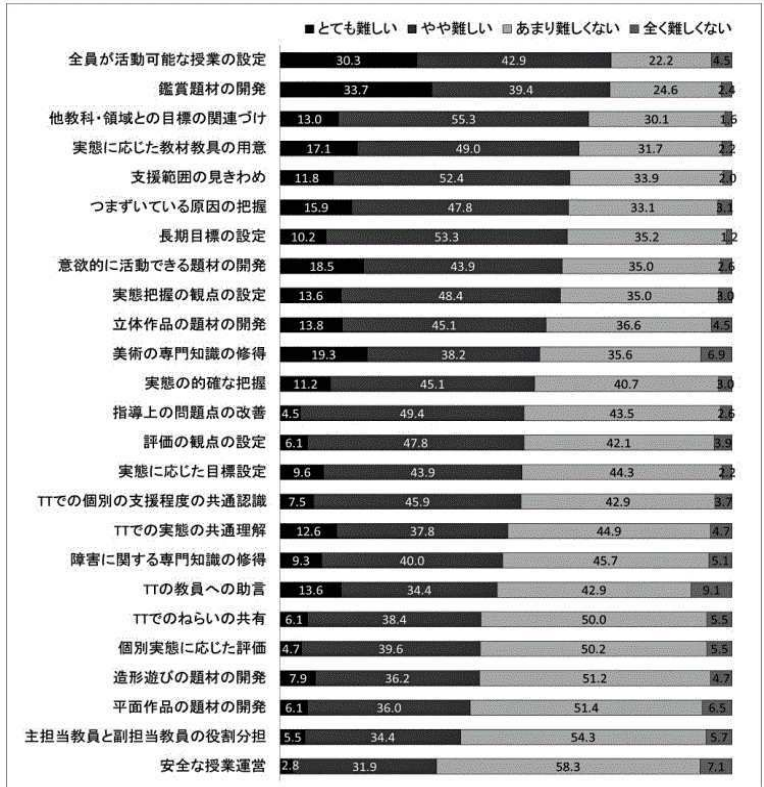
全国調査からは、「全員が活動可能な授業の設定」及び「鑑賞の題材開発」について、70%を超える職員が困難さを感じていることがわかる。

実態把握に関わることについては、教科の視点から「実態把握の観点の設定」や「長期目標の設定」、「評価の観点」が挙げられている。児童生徒の実態を見る視点では「実態の的確な把握」、「支援範囲の見きわめ」「つまづいている原因の把握」双方の兼ね合いによる「実態に応じた目標設定」が挙げられている。

題材設定等に関わることについては、「鑑賞の題材開発」や「立体作品の題材開発」及び「意欲的に活動できる題材の開発」、「実態に応じた教材・教具の用意」が挙げられている。

授業改善に関わることについては、「指導上の問題点の改善」や「他教科・領域との目標の関連づけ」が挙げられ、TTの連携については、「TTでの個別の支援程度の共通認識」「TTでの(児童生徒の)実態の共通理解」が挙げられている。また「美術の専門知識の修得」については、造形的な見方・考え方に関わることであり、上記全てに関連するものであると言える。

以上のことから、美術を担当する教員が、「学習活動の設定」や「目標・評価における観点の設定」、「実態の的確な把握」、「題材や教材・教具の開発」、「授業改善」に困難さを感じていることが読み取れる。



【図 2】指導に困難を感じる内容 (n=508 単位は%)
特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査 池田史志
美術教育学 (美術科教育学会誌) 第 38 号

2 知的障がいのある児童生徒の図画工作科・美術科における資質・能力を育成するための授業づくり

特別支援学校には多様な実態の児童生徒が在籍しており、様々な実態の児童生徒により学習集団が構成されている。同一学年であっても、授業における学習活動や手立ては一様でない。そのため、本研究に際しては、対象授業を担当する教員が感じている指導の困難さを踏まえて、授業づくりを行う。授業づくりに際しては、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、「目標・評価における観点」を設定して「実態の的確な把握」を行い、学びの連続性を踏まえて、学習活動を設定することが重要である。授業において児童生徒が造形的な見方・考え方を働かせ、形や色彩などと豊かに関わることができるように、個別の目標を設定して、支援内容を精査し、「題材開発や教材・教具の開発」や「授業改善」を図っていくことや、生活の中で身の回りの形や色彩などの特徴に気付いた

り、よさや美しさなどを感じ取ったりすることができるように、見方や感じ方を深めていくための環境を設けていくことが必要であると考え。そのため、以下のように授業づくりを行う。

(1) 授業づくりにおける教員の困難さの把握と課題の整理

研究協力校において、対象授業を担当する教員に対し、指導に困難さを感じる内容についての調査（以下、「授業づくりにおける困難さに関する調査」という）を行い、課題を整理する。そこで得られた結果を踏まえ、授業における支援の手立てを検討する。

(2) 評価の観点を踏まえた児童生徒の実態把握

評価の3観点を「評価の観点を踏まえた実態調査」として整理する。対象授業を担当する教員を対象に「評価の観点を踏まえた実態調査」を実施することで、児童生徒の段階を把握する。

(3) 実態に応じた教科における資質・能力の育成に向けた授業

ア 単元及び題材の設定

(ア) 題材選択とT T間での授業の展開に関わる共通認識

題材選択に当たっては、児童生徒の既習内容について、「どのような活動に取り組み」、「どのような材料や用具を好んで」、「どんなことに興味をもったか」などの特徴や材料・用具、環境などに関わる困難さを確認する。また、学びの連続性を高めるために、小学校や中学校、高等学校の教科書を用いて題材のねらいや学習内容、系統性を確認しながら題材を選択する。さらに、「題材構想シート」を参考にして児童生徒の造形活動の広がり进行を想定し、教員間で認識を共有して指導に当たることができるようにする。

(イ) 実態把握に基づいた個別の目標設定

一人一人の興味や関心、特徴や困難さと、(2)で得られた実態を基に、個別の目標設定を行う。また、各時間の学習内容における個々の児童生徒の目指す姿を、本単元の目標と照らし合わせ、単元の指導計画に具体的に示す。

(ウ) 学習活動と支援内容の決定

単元の指導計画を基に、展開案を作成する。展開案に、個に応じた支援を記載するとともに、配置図にも学習環境や教材教具の活用、T Tの役割分担を記し、共通認識を図る。

(エ) 見方や感じ方を深めるための取組

実践終了後、日常的に文化芸術活動に慣れ親しみ、参画できるような環境を設定する。児童生徒の発達段階を考慮し、小学部では、日常的に自らの作品に触れることができるような鑑賞の場を設ける。高等部では、卒業後を見据え、生涯にわたって美術や美術文化に主体的に関わることができるように、文化芸術活動に関わる地域資源の活用状況やニーズの調査を行い、リーフレットを作成する。それにより自らの生活と文化芸術活動を関連させて考えることができるようにする。

イ 授業実践と授業改善

各時間終了後、「P D C Aシート」を参考にして授業改善し、児童生徒の障がいの状態や生活年齢を踏まえた授業づくりを展開する。

3 実践と検証の計画

実態に応じた教科における資質・能力の育成に向けた授業について、児童生徒及び指導者等の意識の変化や変容からその有効性について下記の検証計画の内容と方法で検証を行う。

対象	内容（検証の視点）	方法
授業担当教員	・授業実践前後における、児童生徒の評価の観点を踏まえた実態調査の変化	質問紙法
研究担当者	・対象児童生徒の表現及び鑑賞の活動における、変容、発見や気づきの見取り	観察法 (VTR 撮影)

文化芸術活動の充実

特別支援学校における
教科の目指す資質・能力の育成をめざす図画工作科・美術科の授業

知的障がいのある児童生徒の
図画工作科・美術科における資質・能力を育成するための授業づくり

実態に応じた 教科における資質・能力の育成に向けた授業

単元及び題材の設定



授業実践

見方や感じ方を深める取組

学習活動と支援内容の決定

実態把握に基づいた個別の目標設定

題材選択とTT間での授業の展開に関わる共通認識

小学校、中学校、高等学校の教科書

図画工作科題材構想シート (2021 教育センター)

授業改善

PDCAシート (2019 教育センター)

評価の観点を踏まえた児童生徒の実態の把握

評価の観点を踏まえた実態調査

授業づくりにおける教員の困難さの把握と課題の整理

図画工作科・美術科の授業づくりにおける教員の困難さに関する調査

特別支援学校における美術の指導についての困難さ

池田史志 (2019)、『特別支援学校における美術の指導困難に関する研究－美術の主任教員を対象とした質問紙調査より－』

題材開発

TT

活動支援

実態把握

評価

Ⅶ 授業実践と考察

1 授業づくりにおける課題

(1) 教員の授業づくりにおける困難さの把握と課題の整理

図画工作と美術の授業を担当する教員を対象に「図画工作科・美術科の授業づくりにおける教員の困難さに関する調査」【補助資料1 p. 1】を実施した。

調査結果【表8】について以下に示す。

【表8】図画工作科・美術科の授業づくりにおける困難さ

図画工作科・美術科の授業づくりにおける教員の困難さに関する調査【補助資料1】から抜粋

実施方法：質問紙法 選択肢 1：低い 10：高いとした10件法により回答
質問項目：池田吏志・児玉真樹子・高橋智子・2017『特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査』を参照して筆者作成

実施期間：2021年8月			
実施対象：花巻清風支援学校 小学部図画工作科担当教員3名			全項目の平均値：3.77
No.	カテゴリー	質問項目	平均値
2	〔実態把握〕	図画工作科・美術科（造形活動）に必要となる、実態把握の観点を設定すること	4.33
6	〔目標設定〕	個別の指導計画で図画工作科・美術科（造形活動）の長期目標を設定すること	4.00
7	〔題材開発〕	クラスに在籍する子ども全員が活動可能な図画工作科・美術科（造形活動）の授業を設定すること	4.33
8		平面作（絵や版画等）を制作する題材を開発すること	4.67
9		立体作品（彫刻、工芸等）を制作する題材を開発すること	4.33
10		造形遊び（遊びの要素を含む造形活動）の題材を開発すること	4.33
11		鑑賞の題材を開発すること	5.00
12		子どもが興味・関心を持って意欲的に活動できる図画工作科・美術科（造形活動）の題材を開発すること	4.67
16	〔改善〕	子どもがつまづいている原因を的確に把握すること	4.33
17		授業で発生した指導上の問題点を改善すること	4.00
23	〔評価〕	評価の観点を設定すること	4.00
24	〔専門性〕	図画工作科・美術科（造形活動）の教科内容に関する専門知識を身につけること	6.00

実施期間：2021年8月			
実施対象：花巻清風支援学校 高等部美術科担当教員4名			全項目の平均値：7.13
No.	カテゴリー	質問項目	平均値
1	〔実態把握〕	クラスに在籍する子ども一人ひとりの実態を的確に把握すること	7.25
2		図画工作科・美術科（造形活動）に必要となる、実態把握の観点を設定すること	8.25
4	〔目標設定〕	授業で、子ども一人ひとりの実態に応じた目標設定を行うこと	7.25
5		他の教科・領域で設定する目標と、図画工作科・美術科（造形活動）で設定する目標を関連付けること	8.50
6		個別の指導計画で図画工作科・美術科（造形活動）の長期目標を設定すること	8.00
7	〔題材開発〕	クラスに在籍する子ども全員が活動可能な図画工作科・美術科（造形活動）の授業を設定すること	8.00
9		立体作品（彫刻、工芸等）を制作する題材を開発すること	8.00
11		鑑賞の題材を開発すること	8.50
12		子どもが興味・関心を持って意欲的に活動できる図画工作科・美術科（造形活動）の題材を開発すること	8.25
13	〔支援〕	子ども一人ひとりの実態に応じて教材教具を用意すること	7.75
17		授業で発生した指導上の問題点を改善すること	7.50
24	〔専門性〕	図画工作科・美術科（造形活動）の教科内容に関する専門知識を身につけること	8.75

全25項目8カテゴリーのうち、授業づくりにおける困難さが全項目の平均値より高い項目に注目すると、小学部と高等部の担当教員に共通するもの（【表8】ゴシック部分）は、〔実態把握〕〔目標設定〕〔題材開発〕〔専門性〕であった。更にそれらのカテゴリー内の質問項目につ

いて詳しく見てみると、〔実態把握〕では、「図画工作科・美術科（造形活動）に必要となる、実態把握の観点を設定すること」、〔目標設定〕では、「個別の指導計画で図画工作科・美術科（造形活動）の長期目標を設定すること」が挙げられている。〔専門性〕では、「図画工作科・美術科（造形活動）の教科内容に関する専門知識を身につけること」が困難さとして挙げられている。また、授業づくりの中心を担う主担当教員（以下「T1」という）が抱える困難さでは、小学部においては〔実態把握〕の「クラスに在籍する子ども一人ひとりの実態を的確に把握すること」、高等部においては〔TT〕の「TTの先生と授業のねらいを共有すること」が、他と比べて平均値が高くなっている項目として挙げられている。

（2）授業づくりの手立て

調査結果を受け、本研究では、特別支援学校における教科の目指す資質・能力の育成を図るための図画工作科・美術科の授業づくりの過程で生じる〔実態把握〕〔題材開発〕〔専門性〕に焦点を当てることとした。また、〔実態把握〕に関して、知的障がい者を対象とした特別支援学校における各教科等では、平成29年改訂学習指導要領において児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、学習状況の評価について3観点に整理されたことも踏まえ、次の手立てを講じ実践を行うこととした【表9】。

【表9】困難さのカテゴリーと質問事項に対する手立て

カテゴリー	質問項目	手立て ツール
〔実態把握〕	図画工作科・美術科（造形活動）に必要となる、実態把握の観点を設定すること	指導と評価の一体化を踏まえ、各観点の内容を基にして教科における実態を見取ることができるようにする。 ツール：評価の観点を踏まえた実態調査
〔題材開発〕	子どもが興味・関心を持って意欲的に活動できる図画工作科・美術科（造形活動）の題材を開発すること	児童生徒の興味や関心、生活年齢、学習状況や経験等を考慮した、授業計画・授業改善ができるようにする。 ツール：小学校・中学校・高等学校教科書「PDCAシート」
〔専門性〕	教科内容に関する専門知識を身につけること	指導事項を踏まえ、各題材におけるねらいや学習活動、材料・用具、準備物について確認できるようにする。 ツール：小学校・中学校・高等学校教科書
	図画工作科の教科内容に関わる専門知識を身につけること	題材について児童に何を指導し、どのような資質・能力を育成するかを明確にすることができるようにする。 ツール：「題材構想シート」

2 授業実践1について

（1）授業実践計画

実践校：岩手県立花巻清風支援学校

対象：小学部 7名

実施期間：令和3年8月24日、9月1日、9月14日（全3時間）

（2）授業実践の実際

ア 授業実践の概要

指導者は研究担当者を含む4名で構成し、初回のみ研究担当者がT1を行った。

イ 単元名 ペったんコロコロ / うつしたかたちから

（3）単元の個人目標

資質・能力の三つの柱	段階	単元の個人目標
知識及び技能	1段階	色や形などに気付き、材料や用具を使おうとする。
	2段階	形や色などの違いに気付き、表したいことを基に材料や用具を使い、表し方を工夫してつくる。
思考力、判断力、表現力等	1段階	表したいことを思い付いたり、作品を見たりする。
学びに向かう力、人間性等	1段階	進んで表したり見たりする活動に取り組み、作りだすことの楽しさに気付くとともに形や色などに関わることにより楽しい生活を創造しようとする態度を養う。

(4) 授業実践1の概要

今回の実践は、特別支援学校における教科の目指す資質・能力の育成を図るための図画工作科・美術科の授業づくりであり、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいた目標・内容を踏まえるものである。教科における資質・能力の育成に向け、児童の実態に合わせた目標・内容の設定、目標達成に向けた支援の在り方、教員間で認識を共有することが重要である。また、作品づくりにとどまらず、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を育成することが大切であると考える。

そこで、評価の観点を踏まえた児童の実態を把握し、目標と内容を設定する際の目安とする。担当教員からの聞き取り及び行動の観察から得た児童生徒の既習内容について、その学習の際にどんなことに興味をもったのかなどの特徴やどのような困難さがあったのかなどを踏まえ、目標や学習活動を決定する。児童が活動を通して、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、『形や色など』、『形や色などの違い』、『形や色などの感じ』などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」を通して、形や色などと豊かに関わるための資質・能力を育むことができたか、活動の様子や表した形をもとに見取ることを目的とする。

(5) 研究の手立てとの関わり

ア 題材選択とTT間での授業の展開に関わる共通認識

特別支援学校学習指導要領解説（各教科等編）では、「児童は初めは身近なものに触れ、その心地よさに浸っているが、地面や身近にある紙などに跡が残せることに気付き、線や形をかくてその形を意味付けする。それはやがて、表現の欲求と結び付き、自分の願いや思いを表すことの楽しさや喜びを味わうようになる姿である。さらに、自分がつくりだした形や色などから新たなことを思い付いて試したり、自分の思いを絵に表しながら形や色などから新たなことを思い付いて描き加えていったりするなど、つくり、つくりかえ、つくる姿もある。」と述べられている。特別支援学校学習指導要領解説（各教科等編）及び小学校学習指導要領解説（図画工作編）に示された、教科等の内容を基にして造形的な視点及び造形活動について整理したものが【表10】である。造形的な視点や造形活動において、その内容が特別支援学校小学部の各段階から小学校へと関連付けられていることが分かる。

そこで、つくりだすことの楽しさに気付き進んで学習活動に取り組むことができるよう、造形遊びをする活動を通して造形的な視点に気付き、「自分の感覚と行為と一体であるようなイメージ」をもち、絵に表す活動を通して表したいことを表現できるよう、二つの題材を関連させ単元として設定することとした。図画工作科小学校1・2年の題材から造形遊びをする活動「ぺったんコロコロ」「ならべて・ならべて」「しんぶんしとなかよし」に候補を絞り、前題材（マーブリングを用いた表現活動）における児童の色に対する興味や関心を踏まえて、教科書『ずがこうさく1・2上』（日本文教出版）から、絵の具を用いた造形遊びをする活動「ぺったんコロコロ」を選択した。また、『「図画工作」題材系統表』（日本文教出版）から「ぺったんコロコロ」と絵や立体に表す活動「うつしたかたちから～えのぐをつけたかたちから～」の系統性を確認し、学習活動が造形遊びをする活動から絵の具を用いた作品づくりに発展するものとし、内容のまとまりを【表11】のように捉え、単元として構成した。

【表 10】内容を基にした造形的な視点について 筆者作成

段階 または 学年		造形的な視点		造形活動
特別支援学校 小学部 (知的障害)	1 段階	自分が感じたこと を通して	形や色などについて気付いている 形、線、色、触った感じ	身の回りの自然物などに触れながら、か く、切る、ぬる、はるなどをしている
	2 段階		形や色などの違いについて気付いて いる 形や色などが似ているか、似ていな いか、大きい、小さい、長い、短い、 丸、三角、四角など大まかなまとま りで捉えたときの違い	身近な材料や用具を使い、かいたり、形 をつくったりしている 例クレヨンやパス、水彩絵の具、カラー ペンなどを使って表現する 器物の型を押ししたり、スタンプングを 連続して模様をつくったりすること など
	3 段階	自分の感覚や行為を通して	形や色などの感じに気付いている 形の感じ、色の感じ、それらの組合 せによる感じ、色の明るさなどに気 付くこと	様々な材料や用具を使い、工夫して絵を かいたり作品をつくったりしている 例クレヨンやパスの色を選び、表し方を 工夫して表す 思い浮かべた花を紙で表すとき、紙の 切り方を工夫して表す 乗ってみたい乗り物を表すとき、粘土 を丸めたりひねりだしたりするなど 工夫して表すことなど
第1学年及び第2学年	形や色などに気付く 同じ、違う、似ている、似ていない などの印象や、大きい小さい、長い 短い、丸、三角、四角など大まかな まとまりで捉える		【造形遊びをする活動】 身近で扱いやすい材料や用具に十分に 慣れるとともに、並べたり、つないだり、 積んだりするなど手や体全体の感覚な どを働かせ、活動を工夫してつくること 例小石を並べたり、木片を長くつないだ り、空き箱を積み重ねたりするなど である。他にも、重ねる、かぶせる、丸 める、破る、巻く、つるす、もぐりこ む、たらす、など 「並べる、つなぐ、積む」は、児童の平 面から立体への意識の芽生えや、造形 遊びが構成的な活動でもあるという 意味も含めて示している	

※「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）」pp. 594-597 及び p. 194、p. 200、p. 205「小学校学
習指導要領（平成 29 年告示）解説 図画工作編」pp. 146-147、pp. 43-44、p. 53 を基に筆者作成

【表 11】本单元における内容ごとのまとめ 筆者作成

題材名	領域	
	A 表現	共通事項
ぺったんコロコロ (造形遊びをする活動)	ア 線を引く、絵を描くなどの活動 (ア) 材料などから、表したいことを 思い付く	ア 「A 表現」及び「B 鑑賞」 (ア) 自分の感覚や行為を通して、形 や色などの感じに気付く
うつしたかたちから (絵に表す活動)	ア 線を引く、絵を描くなどの活動 (ア) 材料などから、表したいことを 思い付く	ア 「A 表現」及び「B 鑑賞」 (イ) 形や色を基に、自分のイメージ をもつ

※「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）」pp. 594-596 を基に筆者作成

本単元に関して、予想される造形活動について、「題材構想シート」を用いて活動の広がりやを想定した。【図3】は、前題材における取組及び学校生活全般をもとに、「材料や用具」から予想される児童の反応や行動、思いについて、T1が描き出したものである。②対象や事象を捉える造形的な視点【図3ア】、③造形活動から予想される造形活動【図3イ】を確認しながら、ローラーや絵の具などを用いた学習での児童の活動を思い起こし、スポンジやゼリーカップ、紙芯などの材料を目にした児童の反応を思い描いて、想定している。④児童の思いや活動（ウェビング）において、助詞に注目し、T1から文脈を確認して以下のように整理した。

知識：対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解する（が・の・は）
 発想：造形的な活動や表したいことを思い付く（に・の・は・を）
 構想：どのように活動したり表したりするかを考える（で・と・を）
 技能：材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする（で・を）

図画工作科題材構想シート（造形遊びをする活動）

題材名	べったんコロコロ	
① 題材の目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
	色や形の違に見本を見たり実際にうったりすることで気付くことができる。	自分のイメージをもちながら、楽しんで形をうつすことができる。
	自分のイメージに合わせて工夫しながら形をうつすことができる。	自分がうつしたものと友達の様子を見て、より楽しんだり、まねしたりすることができる。
	学びに向かう力、人間性等	自分がうつしたものと友達の様子を見て、形を移そうとしたりより楽しもうとしながら、形をうつすことができる。
② 対象や事象を捉える造形的な視点【共通事項】ア	④ 児童の思いや活動(ウェビング)	
形、形の感じ 色、色の感じ 材料の性質 表面の材質感 形や色の組合せによる感じ 動き	活動の広がり・関連性 ● 知識 ● 発想 ● 構想 ● 技能 (Hand-drawn mind map with central node '系' and branches for materials like 'スポンジ', 'ローラー', '紙芯', and actions like '混ぜる', '重ねる', 'つける')	
③ 造形活動	⑤ 指導の手立て	
置く 置く 置く 置く 置く 貼る 貼る 貼る 貼る 貼る 切る やぶる 貼る 巻く 敷く 広げる 照らす かがす 移す 入れる 混ぜる 照らす ひたる もぐる 落とす 巻く たらす 照らす ます 立てる 巻く 貼る 貼る	○問い（文言を書き出す） ・教員が実際にやって見せることで、形をうつすことを伝える。 ・活動に「べたべた」「コロコロ」など音をつけることで、楽しさやイメージを伝えるようにする。 ・児童が楽しんでいるときは、じっくりと深められるように見守る。 ・児童が活動していることや気持ちなどを言語化して伝える。 ○環境（必要な材料や用具の準備や配座を書き出す） ・活動に見通しが持てるよう場を使い分け、指示を聞く場、活動する場（道具を選ぶ・色を選ぶ・描く・落ち着くなど）を整理する。 ・やり方の例示では、見え方に配慮し、注目してほしい部分を映像で示す。 ・うつした形に注目できるように、絵の具の種類・水分量に配慮する。	

【図3】「題材構想シート」の活用 [補助資料4 p.11]

さらに、各単語を「材料・用具」「児童の行動・活動」「児童の考え・思い」「教師の関わり」に整理したものが【図4】である。

④ 児童の思いや活動(ウェビング)

活動の広がり・関連性
 ● 知識 ● 発想 ● 構想 ● 技能

● 材料・道具
 ● 児童の行動・活動
 ● 児童の考え・思い
 ● 教師の提示・提案

【図4】題材構想シートの活用 児童の思いや活動（ウェビング）

この「題材構想シート」の活用により可視化された内容について、TT間で以下のような認識を共有した。

① 材料・用具

同じ材料を複数提示することで、児童の並べる活動を引き出すことができるのではないかと。教員が、白い紙を提示したり大きい紙を用意したりしておくことで、児童の白い紙を塗りつくそうとする行動や、広範囲を塗りつくそうとする行動を促せるのではないかと。

② 教員の提示・提案

教員が材料や用具の種類、絵の具の色、絵の具の量、紙の大きさを変えることで、児童が色を混ぜたり・形を重ねたり、塗りつくしたりする行動を引き出すのではないかと。促し・称賛の声掛けをすることで、活動を続けてみようとする思いを引き出すことができるのではないかと。

③ 行動の発展

児童が繰り返し押ししたり色を変えたりする行動は、やがて並べたり、重ねたりする活動への発展が期待できるのではないかと。

④ 見る活動

他者の活動の様子を見ることが児童の「やりたい」という意欲や「全部ぬりつくしたい」という造形的な活動に発展する可能性があるのではないかと。

イ 資質・能力の三つの柱に基づいた児童の実態把握

評価の観点を参考に「評価の観点を踏まえた実態調査」を作成し、担当教員に対して児童の実態について調査を実施した。各項目について「あてはまらない」(ほぼ0%)・「まれにあてはまる」(およそ25%)・「ときどきあてはまる」(およそ50%)・「しばしばあてはまる」(およそ75%)・「あてはまる」(ほぼ100%)の5件法で回答を得た。また、実際に行っている支援内容【表12】についても併せて回答を得た。その結果について、一覧にしたものを【図5】に示す。

【表12】支援の具体的な内容

支援の種類	具体的な内容
個別対応	教員が個別に行う具体的な働きかけ（声掛けや指差し、促しなど）
小集団への支援	教員が複数名の人数を対象に行う具体的な働きかけ（声掛けや指差し、促しなど）
題材・材料	個にあわせた題材・材料・用具の準備
環境	学習環境の整理や構造化



【図5】評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧）一部抜粋 8月実施 [補助資料4 p.24]

授業実践前の結果には、担当教員が捉えた個々の児童の実態が示されており、一人の児童においても観点ごとに段階が異なると感じていることが分かった【図5①】。また、ほぼ全ての児童に対して、個別対応を含む全ての支援が必要であると感じていることも分かった【図5②】。

ウ 本單元における個別の目標設定

イの結果⁽⁸⁾から、児童の知識及び技能の実態に個人差が見られることを踏まえ、本單元においては「思考力、判断力、表現力等」を目標設定の中心に考えることとした。学習指導要領解説で述べられている具体的内容【表13】をもとにして、思考・判断・表現（1段階）を中心として、知識（2段階）、技能（1段階）、主体的に学習に取り組む態度（1段階）を目標設定の目安とした。

【表13】評価の観点における目標や内容

評価の観点（段階）	ア 目標 より	イ 内容 より
知識（2段階）	「自然物や人工物などについて、目で見ると手で触れる、力を加えて可塑性を楽しむといった遊びの中から、形や色の違いに気付き、形を見て『面白い』と思ったり、色をみて『この色が好き』などと自分の思いを広げたりする」	形や色などを比べて選ぶ、様々な材料に触れるなどの、多様な学習活動を通して楽しみながら「形や色などが似ているか、似ていないか、大きい、小さい、長い、短い、丸、三角、四角など大まかなまとまりで捉えたときの違い」に気付く
技能（1段階）	「身近にある砂や水、紙や木などの材料に対して、手や体全体を使って自発的に働きかけようとする」	「手や体全体の感覚を働かせて」、感覚や気持ちなどを大切にしながら「思いのままに発想し表現する」
思考・判断・表現（1段階）	「児童自身の見たことや考えたこと、感じたこと、手指や体の動きによって自然に出てきた線、形や色などについて意味付けすることにより、自分の表したいことを思い付く」	「造形遊びをする活動を通して、児童が自ら材料などに働きかけて感じた形や色、自分のイメージなどから造形的な活動を思い付く」
主体的に学習に取り組む態度（1段階）	「自分の手や体全体を使って表現したりつくりだされたりしたものが、友達や教師とともに活動する中で意味付けられ、楽しいことであると気付く」	興味や関心をもつ児童の身の回りの様々なものへの関わりを通して、発達の未分化な状態である段階から造形遊びなどをする事によって、形や色などに気付いたり、興味や関心をもったりする中で、表現及び鑑賞の楽しさを体感していく

※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）pp.193-195、197-201 を基に筆者作成

学習指導要領解説によると「図画工作科で育成を目指す資質・能力である「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」は、相互に関連し合い、一体となって働く性質がある。」と述べられている。また、それぞれに分けて育成したり、順序性をもって育成したりするものではないことに留意して、目標設定を行うこととし、一人一人の児童の前題材における興味や関心、特徴及び困難さ等を加味して、個別の目標を設定した。例として、児童Cは、好きな材料や色、用具を選び工夫しながら自分でつくり進めることができているため、「形で表したものに意味付けをして表す」技能2段階の目標を設定した【図6③】。児童Eは、興味や関心の幅が狭く、特定の色（黄色）や操作（物の移動）に関心を示す傾向があるが、自分の行動・経験から学ぶことができるため、「手や全体の感覚や行為を働かせることによって形や色に気付く」知識1段階の目標を設定した【図6④】。

(8) 図画工作科における児童の実態調査結果（一覧）【補助資料4 p.24】参照

観 点	段 階	生徒の実態(あてはまらない0%～あてはまる100%) 必要な支援 個:個:個別対応(教員が個別に行う具体的な働きかけ) 小:小集団への支援(教員が複数名の人数を対象に行う具体的な働 材:題材・材料(個に合わせた題材・材料・道具の準備) 環:環境(学習環境の整理や構造化)														
		児童 A			児童 B			児童 C			児童 D			児童 E		
		実態(%) 0 50 75	支援	個小材環	実態(%) 0 50 75	支援	個小材環	実態(%) 0 50 75	支援	個小材環	実態(%) 0 50 75	支援	個小材環	実態(%) 0 50 75	支援	個小材環
知 識	1	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	
	2	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	
	3	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	
技 能	1	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	
	2	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	
	3	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	■	個小材環	

【図6】評価の観点を踏まえた実態調査結果と個別の目標設定 個人の目標

本単元における個別の目標に加えて、特徴及び困難さを踏まえた働きかけや関わり、環境の整理、よさや強味を生かした支援の方策について示したものが、本単元の目標【表14】である。

【表14】本単元の目標(抜粋) [補助資料4 pp.12-13]

児童	本単元の目標		④ 特徴及び困難さ(困難さ、よさ、強味) ⑤ 支援の方策
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	
児童C	形や色などの感じに気付き、身近な材料や用具を使い、かいたり、形をつくったりする。	形や色などを基に、自分の感覚や行為とともにイメージをもちながら、材料などから、表したいことを思い付く。	④ 好きな材料や色、用具を選び工夫しながら自分でつくり進める。 材料を全て使い切る、早くやり終えることにこだわる傾向がある。 視覚優位の傾向あり。 ⑤ 材料を選ぶ時は、1度に選ぶ個数を制限するなど条件を提示し、考えたり選んだりする場面を設ける。 制作方法の例示や画面の変化に関する振り返りをする際、モニターディスプレイを活用し、映像や画像を提示する。
児童E	形や色などについて気付き、身の回りの自然物などに触れながらかき、ぬる、はるなどをする。	形や色などを基に、自分の感覚や行為とともにイメージをもちながら、材料などから、表したいことを思い付く。	④ 周りの様子に注意が散漫になりやすく、手元から目を離してしまう傾向がある。 興味や関心の幅が狭い。 特定の色(黄色)や操作(物の移動)に関心を示す。 自分の行動・経験から学ぶ傾向あり。 ⑤ 材料や色、活動を選ぶ際は、好みそうなものを含めた2~3択にして提示し、注視と自己選択を促す。

児童に対して、いつ、どのような学習を通して、どのような資質・能力の育成を目指すのか、本単元の目標と照らし合わせ、各時間の学習内容における個々の児童の目指す姿を具体的に示したものが単元の指導計画【表15】である。例えば、第1時では、学習場面【造形遊びをする活動】において、学習課題「材料の特性を生かしながら、形を表すことを楽しむ。」を設定し、知識・技能の観点から児童の反応や行動から見取っていくものである。

【表15】単元の指導計画(抜粋) [補助資料4 p.14]

時	各時間の主な学習内容		
	児童A	児童B	児童C
1	材料の特性を生かしながら、形を表すことを楽しむ。 知・技 身近な材料に触れ、用具を選ぼうとしている。 画面に材料の形をローラーやスタンピングで写そうとしている。 【造形遊びをする活動】		
	知・技 様々な材料に触れ、用具を選ぼうとしている。 画面に材料の形をローラーやスタンピングで写そうとしている。 【造形遊びをする活動】	知・技 様々な材料に触れ、形や色の感じに気付き、用具を選ぼうとしている。 画面に材料の形を工夫して写そうとしている。 【造形遊びをする活動】	

エ 学習活動と支援内容

単元の指導計画を基にして学習活動の展開及び評価場面を計画し、「7 目標と児童の学習の状況」【補助資料2-① pp. 2-3】を参考に、活動場面における必要な支援を記して展開案を作成した。また、支援の方策に記した学習環境や教材・教具の活用、TTの役割分担については、展開案と併せて配置図にも示し、教員間での共通認識を図るものとした【図7】。

学習活動 ・学習内容（時間）	○指導上の留意点□□□☆支援□□□□評価					
	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E	児童G
1 □あいさつ □・話を聞くスペースに移動し着席する。	○活動と場を整理する。話を聞くスペースに移動する。					
単元の指導計画を基にした学習活動 3 □造形遊び（25分） 【学習課題】材料の特性を生かしながら、形を表すことを楽しむ	<p>児童D 本単元の目標より抜粋 ㊦声掛けは最小限にし、教員が個別対応し、つくり方を具体物や手本で示す。 繰り返しの活動にしたり、活動量を明確に示したりする。 状況に応じ活動量を調節する。</p>					
(1) 材料を選ぶ ・材料の中から、形を写すための道具を選ぶ。 ・順番に従い、制作を数回繰り返す。	<p>○模造紙（2×2枚）を敷き、活動が見えるように待機用の座席を配置する。 ○児童A～児童C（T2）、児童D～児童G（T3、T4）の2グループに分かれ待機する。 ○（1）材料を選ぶ□（2）形を写す□は連続した活動とする。</p>					
(2) 形を写す ・気付きをもとに指や手、身近な素材やローラーなどを使い工夫しながら、いろいろな形を写して楽しむ。	<p>○児童が楽しさやイメージを持てるよう活動とあわせ、「ベタベタ」「コロコロ」などを言語化し、適宜、T1及びT2以下の教員が傍で共に活動し、同じ素材でも向きを変えたり、転がしすることで写す形の感じが違うことに気付けるよう例示していく。 ☆（T2）ローラーやスタンプングなどを使い工夫して形を写すことができるように、友達への注目促し自発的な活動を見守る。 ☆（T3）ローラーやスタンプングで形を写すことができるように、教員と一緒に活動し経験の拡大を図る。 ☆（T3・4）材料を選ぶことができるように、選択肢を絞って提示する。 ☆（T3・4）形をローラーやスタンプングで写すことができるように、教員と一緒に活動し注目促し促す。</p>					
児童C 本単元の目標より抜粋 ㊦好きな材料や色、用具を選び工夫しながら自分でつくり進める。 視覚優位の傾向あり ㊦制作方法の例示や画面の変化に関する振り返りをする際、モニターディスプレイを活用し、映像や画像を提示する。	<p>○モニターディスプレイを用いて、制作の様子について紹介する。</p>					
5 □振り返り（5分） ・写してできた表現を皆で鑑賞する。	○モニターディスプレイを用いて、制作の様子について紹介する。					

配置図：配置に関わる留意事項より抜粋

- ・友達の行う活動を見ることができるよう、活動のスペースを教室中央に配置。
- ・児童が不穏時に落ち着くためのスペースを配置。活動スペースは、リソーススペースからでも活動を見ることができよう配慮。
- ・振り返りの際、映像で確認できるようモニターを使用し、映像を提示。

児童の支援（TTの役割分担） 単集団（小グループ支援）型

- T1：全体指示、技術補助
- T2：児童A・児童B・児童Cに対する声掛けや促し
- T3：児童D・児童E・児童F・児童Gに対する指示や声掛け
児童Dに対する具体的な指示・不穏時の個別対応
児童Eに対する声掛け・技術面での支援（手を添えるなど）
- T4：児童F・児童Gへの声掛けや見守り

【図7】展開案及び配置図（一部）【補助資料4 pp. 15-23】

オ 授業実践と授業改善

授業実践においては、教科書を用いて教科の内容に関する指導事項を踏まえ、小学校図画工作科で取り上げられている題材を参考にした。知的障がいのある児童生徒の学習上の特性等及び内容を基にした造形的な視点等【表 10】(p. 14)を考慮し、小学校図画工作科における表現領域「A表現」「造形遊びをする活動」及び「絵や立体、工作に表す活動」の関連性を活かして単元として設定して実践を行った。

児童の「みる」活動が「児童が自分の感覚や体験などを基に、身の回りにあるものや自分たちの作品などを見たり、自分の見方や感じ方を深めたりする活動」⁽⁹⁾となるよう、展示スペースへの作品展示及び鑑賞を盛り込み、学習内容を構成した。音に対する過敏さや見通しがもてないことに対する不安感が強いなどの児童の特徴及び困難さ【表 16】を踏まえ、活動や作品の変化を映像や画像として常時提示して児童が確認できるようにしたり、毎時間作品や制作の様子を振り返ったりする機会を設けることとした。

【表 16】児童それぞれの特徴及び困難さ（抜粋）【補助資料 4 pp. 12-13】

児童	特徴及び困難さ
児童D	音に対する過敏さがある。また、見通しが持てないことに対する不安感が強い。色に対するこだわり（ペンやペグを並べる）がある。
児童F	感覚の過敏さがあり、刺激（声掛け・周りの様子）に対して過敏に反応することがある。気候や気温の変化に敏感で集中を持続することが難しいことがある。周りの状況をよく見ており、見通しをもつことができる。他者の活動を観察し、学ぶことができる。
児童G	感覚の過敏さがあり、刺激（音）に対して過敏に反応することがある。また、気候や気温の変化に敏感で集中を持続することが難しいことがある。友達の活動の様子をよく見ており、見通しをもつことができる。材料や用具を使い方や表現方法と関連させて覚えていく傾向がある。

また、使用する紙は、手や体全体の感覚を働かせて形を写すことができるよう、紙を2枚つなげ活動場所を広く取って床に直接置くこととした。使用する紙は、模造紙に比べて絵の具の定着が早く、スタンピング等による表現を活かすことができるラシャ紙を選択した。児童の動きを想定し、動線に沿った用具の配置、可動式カメラ（iPhone）による活動や作品の変化の撮影、モニターディスプレイへの投影など、材料や環境に関わる支援およびT Tの役割分担を確認して実践を行った。

第1時終了後、児童一人一人が、造形的な見方・考え方を働かせ、表現及び鑑賞に関する資質・能力を相互に関連させた学習が更に充実するよう、「PDCAシート」を参考にしながら手立てや支援について授業改善のための見直しを行った【表 17】。

【表 17】PDCAシートによる授業改善（第1時）（一部）【補助資料 5 pp. 25-26】

評価(形成的評価)	手立て・支援の改善案
モニター注視または実物に注目できた。	△同一の教員が実物提示とカメラでの撮影を行うことは動作が煩雑になる 改善：カメラの固定または、T Tによる役割分担の変更（師範担当・撮影担当）
小人数グループに分かれ、各児童が順番で活動した。必然的に友達の活動を見る場面が設定され、見たことを活かして用具を選ぶ・色を選ぶ・形を写す姿がみられた。	
▲持ちやすい材料（ローラーやヤグルトの容器など）を選ぶ傾向があった。 ▲色を混ぜることで色が濁る。色が濁ることが気になる児童もいる。 ▲児童D～Gについては、しゃがむ動作に時間がかかり活動の流れが途切れる。（用具を選ぶ・形をうつす動作がスムーズに行えるよう動線を整えたほうがよい。）	改善：様々な材料に触れることができるよう持ちやすさを考慮した材料を追加する。 改善：展開中盤、絵の具各色に、白を追加し、混色による色の濁りを防ぐ。 改善：児童の実態・集中力の持続性を踏まえ、グループ毎に支持体（ラシャ紙）の大きさ等を調整。 T 2：ラシャ紙1枚 床に直置き（1回目同様の設定） T 3・T 4：ラシャ紙1/2枚 ×2回 長机に設置 ○動線を踏まえた用具・絵の具・支持体（ラシャ紙）の配置 ○活動の目的に合わせた机の高さ

(9)「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）」p. 192 参照。

P D C Aシートを参考にした改善の内容は、以下のとおりである。

評価：児童が材料を選ぶ際、持ちやすい材料（ローラーや乳酸菌飲料の容器など）を選ぶ傾向が見られた。

改善：様々な材料の形に気付き、活動を通して形を写すための表現方法を身に付けることができるよう、新たな用具を加えて、選択肢の幅を広げる。また、持ち手を付けた用具も追加して提示し、児童の主体性を引き出していく。

評価：色を混ぜることで色が濁ることが気になる児童もいる。

改善：混色により、色が黒く濁ることを嫌がる児童に配慮し、授業の後半に各色に白い絵の具を追加し、色を混ぜる。混ぜることを通して、色の感じや変化に気付くことができるようにする。

評価：児童D～Gについては、しゃがむ動作に時間がかかり活動の流れが途切れる。用具を選ぶ・形を写す動作がスムーズに行えるよう動線を整えたほうがよい。

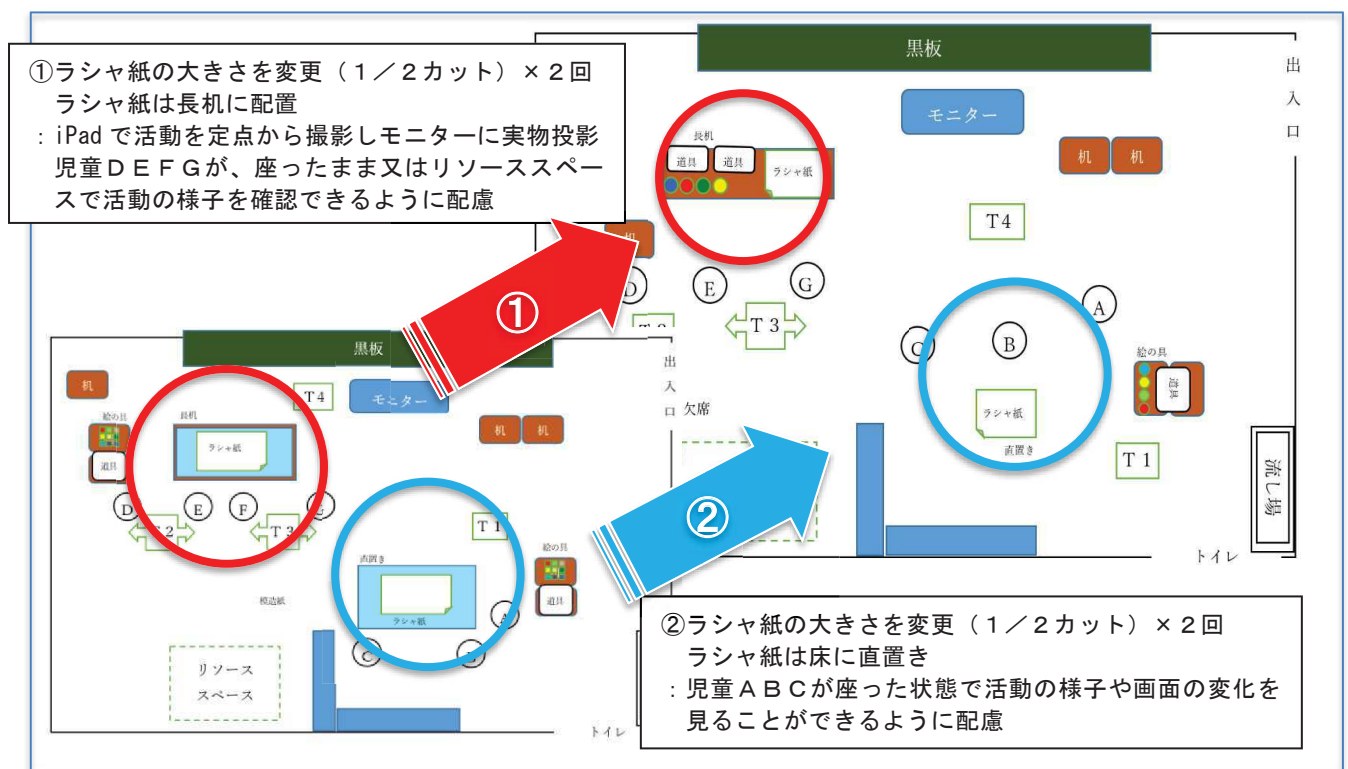
改善：児童の集中力の持続性に応じ、小グループ毎にラシャ紙の大きさを調整する。また、姿勢の保持や運動・動作に関わる困難さに配慮し、作業台（長机）を用いて用具を操作しやすいように高さを調整することで、造形活動を思いきり楽しむことができるようにする【図8】。

評価：ラシャ紙の画面変化を撮影し、学習活動の確認や振り返りの際にモニターに投影したことは、児童が学習に見通しをもったり学習したことを振り返ったりする上で有効だった。しかし、画像の並び替えや編集に数分程度時間を要している。

改善：定点カメラを設置し、活動場面において、ラシャ紙の画面変化を撮影する。また映像を随時モニターに投影する。

評価：小人数グループでの活動において、児童が輪番で活動する中で、友達の活動を見る場面があり見たことを活かして用具や色を選んだり形を写したりまねたりする姿が見られている。

改善：第2時でも小グループでの活動を盛り込むこととした。



【図8】授業改善 配置図における変更（第2時）

第2時についても同様に、「P D C Aシート」を参考にして手立てや支援について授業改善のための見直しを行った。

(6) 授業実践1の分析と考察

ア 児童の変容と評価

単元の指導計画の評価規準、評価の場面に基づき、映像による観察法を用いて児童の評価を行った。目標に対する評価については以下のとおりに分類し、その状況を文章で表記した。

- | | |
|-----------------------|-------------|
| ◎ 十分に達成されたもの | ○ 概ね達成されたもの |
| △ 達成に至らず目標設定に検討を要するもの | |

文書表記においては、必要に応じて行った教員の働きかけや支援(支援)、◎の根拠(下線部)、特筆すべき児童の行動(+)を追記した。なお、映像による評価が難しい場合は、教員からの聴取を参考にし、(T1)と表記することとした。

以下に、数名の児童を抽出し、授業における児童の変容を述べる。

(ア) 児童Aについて

対象児童の本単元における評価について整理したものが【表18】である。

【表18】 児童の変容と評価(児童A) 【補助資料6 pp.27-30】

評価規準<評価の観点>【評価の場面】	
第1時<知識・技能>	第2時<知識・技能>
[学習課題] 材料の特性を生かしながら、形を表すことを楽しむ。 ○身近な材料に触れ、用具を選ぼうとしている。 ○画面に材料の形をローラーやスタンプで写そうとしている。 【造形遊びをする活動】 映像 ローラー・青を選んだ。 用具を軽く叩き付けるようにして形を写した。	[学習課題] 使う材料や写し方を工夫して新しい形をつくりだす。 ○材料や色を選び、形を写している。 【造形遊びをする活動】 映像 赤の絵の具を指さした。 丸いローラー、段ボールの形を写した。 自分から立ち上がりローラーを手に取り、青い絵の具を付け、形を写した。
第2時<思考・判断・表現>	第3時<思考・判断・表現>
[学習課題] 使う材料や写し方を工夫して新しい形をつくりだす。 ◎材料などから表したいことを教員と一緒に考え、思い付いている。(形に注目し、重ねる、ずらす、並べるなど。色に注目し、同色にする、代えるなど。) 【造形遊びをする活動】 映像 T1からの聴取 自分から立ち上がりローラーを手に取り、青い絵の具を付けた。 (友達と一緒に)形を写した。 (T1)「友達がやっている様子を見て(やりたいと感じ)同じものを選んでみる姿も見られている。」	[学習課題] 材料の特性を生かしながら、工夫して形を表すことを楽しむ。 ◎画用紙の形や材料などから表したいことを思い付いている。 【絵に表す活動】 映像 長方形(短冊)にスタンプ(肉球)で形を写した。 展示した自分の作品を指さした。 T1の手を引いて自分の作品の前に行く。 支援: T1「シャボン玉とボウリングなんだよね」 うなずき自分の作品を指さした。 T3 「へー!そうなんだ」

児童Aについて、担当教員からの聴取では、洗濯ばさみを見て「おせんたく」と発言したり、乳酸菌飲料の容器を手にとって形を眺めたり、スタンプに絵の具を付けて軽く叩く行為を楽しんだりする様子が挙げられ、初めての活動にも前向きに取り組んでいたことを評価している。第2時では、前時の経験を生かして、新たに追加した段ボールや丸いローラーなどの用具にも手を伸ばし、押し付けたたり転がしたりしながら、新しい形を写していく姿を見取ることができた。

また、ローラーや段ボール、スタンプ等を自分から進んで手に取り、形を写したり、友達の活動の様子をまねたりする中で、用具の使い方、色の違い、写った形の面白さに気付き、新しい形をつくりだしていく姿を見取ることができた。展示した作品を鑑賞した際は、写した形を「シャボン玉」や「ボウリング」に見立てたイメージをもっている姿が見られ、形や色に対する意味付けや作品に対する価値付けができたことと推測した。

(イ) 児童Cについて

児童Cの本単元における評価について整理したものが【表 19】である。

【表 19】 児童の変容と評価（児童C） 【補助資料6 pp.27-30】

評価規準<評価の観点>【評価の場面】	
第1時<知識・技能>	第2時<知識・技能>
<p>[学習課題] 材料の特性を生かしながら、形を表すことを楽しむ。</p> <p>○様々な材料に触れ、形や色の感じに気付き、用具を選ぼうとしている。</p> <p>○画面に材料の形を工夫して写そうとしている。</p> <p>【造形遊びをする活動】</p> <p>映像 ローラーを選び、赤い絵の具を付け 60 cm程の長さの線を描いた。 ローラーを使い、赤い線に黄色い色を重ねた。 支援：T2「これは三角って言うんだよ」と話す「これ使ってみる」と答え三角・赤を選ぶ。 赤い線の隣に、三角の形をたくさん写した。</p>	<p>[学習課題] 使う材料や写し方を工夫して新しい形をつくりだす。</p> <p>◎様々な材料に触れ、形や色の感じに気付き、形を写している。</p> <p>【造形遊びをする活動】</p> <p>映像 蛇のような形を写すことができるスタンプを選んで手に取った。 写した形をみて「これ蛇みたい」と答える。 支援：T2「これはなあに」と問い掛ける。 写した形を見て「これはね6とたす(+)&quot;と答える。 ローラーを使い、写した形に重ねて黄色を着けた。 絵を囲むようにローラーで緑色を着けていった。</p>

第2時<思考・判断・表現>		第3時<思考・判断・表現>	
<p>[学習課題] 使う材料や写し方を工夫して新しい形をつくりだす。</p> <p>◎材料などから表したいことを思い付いている。(形に注目し、重ねる、ずらす、並べるなど。色に注目し、同色にする、代えるなど。)</p> <p>【造形遊びをする活動】</p> <p>映像 白いところを狙ってスタンプを押す。 ローラーを使い、写した形に重ねて黄色を着けた。 スポンジベラに黄色を付け、色の上に黄色を重ねていった。 絵を囲むようにローラーで緑色を着けていった。</p>	<p>[学習課題] 材料の特性を生かしながら、工夫して形を表すことを楽しむ。</p> <p>◎画用紙の形や材料などから表したいことを思い付いている。</p> <p>【絵に表す活動】</p> <p>映像 長方形(短冊)黄色を選び、一定の速さでローラーを動かし、全体に色をぬった。 写した形を見て、<u>三角形のスタンプの向きを交互に変えながら画用紙に収まるように、形を連続させて</u>写した。</p>		

児童Cは、技能について目標を調整した児童である。本児が、ローラーやスタンプ、スポンジベラなど様々な材料を手に取り、形や表面の模様、凸凹に注目していることを踏まえ、担当教員は「これは三角って言うんだよ」という声掛けをして、本児の知識及び技能の習得を促している。また、本児の「これ蛇みたい」と発信した言葉に「先生もそう見えた。」と返し、本児の形に対する意味付けに共感している。それにより本児は、「三角」や「蛇(の形)」などに注目し、形を写すために絵の具の着け方や紙への押し当て方を考えて、形を写していったものと推察する。

担当教員からの聴取では、黄色に危険生物のイメージを重ねて「やばい」と表現していたことが挙げられた。映像からは、写した形から「6」や「+ (たす)」の形をイメージしている姿が見られた。また、写した形や色を見て、色を重ねたり絵の縁を囲んだりするように色を着けていることから、色の組み合わせによる感じに気付き、表した形や色に意味付けをしているものと推察する。

絵に表す活動においては、造形遊びをする活動での学習を生かし、画用紙の大きさに合わせローラーを用具として選び、画用紙の形に添って色を乗せるようにして着彩し、スタンプの向きを変えながら、画用紙に収まるように、形を連続させて写している姿が見られ、本単元を通して、図画工作科における資質・能力の育成が図られたものと考えられる。

(ウ) 児童Eについて

児童Eの本単元における評価について整理したものが【表 20】である。

【表 20】 児童の変容と評価（児童E） 【補助資料6 pp. 27-30】

		評価規準<評価の観点>【評価の場面】	
		第1時<知識・技能>	第2時<知識・技能>
児童E	[学習課題] 材料の特性を生かしながら、形を表すことを楽しむ。	[学習課題] 材料の特性を生かしながら、形を表すことを楽しむ。 ○教員に提示された材料の中から、用具を選ぼうとしている。 ○画面に材料の形をローラーやスタンプで教員と一緒に写そうとしている。	[学習課題] 使う材料や写し方を工夫して新しい形をつくりだす。 ○選択肢から材料や色を選び、形を写している。
	【造形遊びをする活動】 映像 支援：T3材料を提示し、選択を促す。 (ローラー・スタンプ2種) 肉球のような模様がでるものを選んだ。 ローラー・黄色を選んだ。 手前から奥に向けてローラーを転がし、色を着けた。	【造形遊びをする活動】 映像 見本で使った三角の形をしたスタンプ、黄色を選んだ。 紙の白い部分を狙い、ゆっくりと紙にスタンプを押し当て、形を写した。 隙間なく形を敷き詰めた。	
		第2時<思考・判断・表現>	第3時<思考・判断・表現>
児童E	[学習課題] 使う材料や写し方を工夫して新しい形をつくりだす。	[学習課題] 使う材料や写し方を工夫して新しい形をつくりだす。 ○材料などから表したいことを教員と一緒に考え、思い付いている。(形に注目し、重ねる、ずらす、並べるなど。色に注目し、同色にする、代えるなど。)	[学習課題] 材料の特性を生かしながら、工夫して形を表すことを楽しむ。 ○教員に提示された画用紙の形や材料などから表したいことを思い付いている。
	【造形遊びをする活動】 映像 ラシヤ紙の白い部分を狙い、ゆっくりとスタンプを押し当て、形を写した。 白い部分に、紐をまいたローラーで形を写した。	【絵に表す活動】 映像 支援：T2が長方形と三角の画用紙を提示し、「どっち」と声掛けする。 見比べ、長方形を指さして「こっち」と答えた。 青・赤・緑から緑を選び、三角のスタンプで、T2と一緒に三角の形を写した。	

児童Eは、技能について目標を調整した児童である。周りの様子に気を取られ手元から目を離してしまうことがあるため、安全面への配慮や、個別対応を要するが、特定の色(黄色)や操作(物の移動)に興味や関心を示したり、経験から学んだりすることができる児童である。

本児は、実演をするT1の材料を選ぶ様子や形を写していく様子をじっと見つめ、T1が手に取った色を見て指さし、「あお」「きいろ」と話している。また、教員に提示されたローラーやスタンプなどの用具の中から気に入ったものを指さして用具を選んだり、提示された色をよく見比べて色を選んだりしており、形や色を比べる場面の中で、造形的な視点を生かして用具や色を選択しているものと推察される。

第1時の学習を生かし、第2時では、紙の白い部分を見付けて、色を着けたスタンプをゆっくりと押し当てて形を写したり、位置を変えながら形を敷き詰めたりする姿が見られ、「紙の白い部分に色を着けたい」という思いを持ち、形や色を写しているものと考えられる。また、様々な用具を用いて、体全体を使って色を着ける行為を楽しむことで、感覚と行為が一体であるようなイメージをもち、写されていく形や色に注目していくことができたものと研究担当者は推察した。

担当教員からの聴取では、絵に表す活動において、本児は友達活動をまねて、長方形の画用紙を選択していたことを挙げている。映像からは、担当教員が友達の活動から得た「つくりたい」イメージを尊重し、本児が画用紙の中に形を写していくことができるように、手を添えて支援する様子が見られている。その後、鑑賞場面において、本児は、T4(児童F、児童Gの支援を担当する教員)の手を引いて作品の前に行き、「これ」と作品を指さして注目を促す様子が見られた。これは、本児が、教師とともに作った形を、自分のイメージを表現した作品として価値付けたものと推察する。

イ 調査結果の変化と考察

実践前と同様に担当教員に対して「評価の観点を踏まえた実態調査」を実施した。授業実践の前後における回答の変化から、教科における資質・能力の育成に向けた授業の有効性について考察する。授業実践前後の調査結果を【表 21-1・2】に示す。

【表 21-1】評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧）知識・技能

観 点	段 階	実 施 月	児童の実態(あてはまらない0%~あてはまる100%)																							
			児童 A			児童 B			児童 C			児童 D			児童 E			児童 F			児童 G					
			実態(%) 0 50 75	変化	支援 個 小 材 環	実態(%) 0 50 75	変化	支援 個 小 材 環	実態(%) 0 50 75	変化	支援 個 小 材 環	実態(%) 0 50 75	変化	支援 個 小 材 環	実態(%) 0 50 75	変化	支援 個 小 材 環	実態(%) 0 50 75	変化	支援 個 小 材 環	実態(%) 0 50 75	変化	支援 個 小 材 環			
知 識	1	8月	[実態調査結果]																							
		10月	[実態調査結果]																							
	2	8月	[実態調査結果]																							
		10月	[実態調査結果]																							
	3	8月	[実態調査結果]																							
		10月	[実態調査結果]																							
技 能	1	8月	[実態調査結果]																							
		10月	[実態調査結果]																							
	2	8月	[実態調査結果]																							
		10月	[実態調査結果]																							
	3	8月	[実態調査結果]																							
		10月	[実態調査結果]																							

対象：図画工作科担当教員3名 10月実施

記述欄より ※原文

知識

個別対応

- ・授業の中で個別対応がなくても、気付くことができる。

見る活動

- ・よく見ていると感じた。同時に思った形にできていないことにも気付くので配慮が必要になる。
- ・物をよく見ること、実際に行うことで、より印象付いていくような気がする。
- ・形や色などの感じに気付いていないように見えたが、気付いていることもあることが分かった。
- ・注目しやすいように児童はT1の正面に座るようにしている。

段階の把握

- ・形の違いについては、興味の有無なのか特に気付いていないのか。大きさの違いは難しい。
- ・形や色などの感じに気付くことはまだ明確でない部分もあると思う。

技能

児童の変化

- ・授業で、色を重ねるという行為から工夫してかいていると感じた。
- ・今回の授業を通して、用具を選びながらつくり進めることができたから、友達の様子を見てどのように活動するのかにも注目できるようになってきている。

個別対応

- ・用具や材料の扱いが不慣れなため、教師の支援が必要になることが多い。
- ・用具の扱いについて支援が必要。
- ・手指機能の未発達さがあり、行為自体が難しいことが多いため支援を要する。
- ・教師の想像を超えるオリジナルの行為をすることがあり、その際は教師の手添えなどをする必要がある。

支援（集団）

- ・モデルがありそれをまねするという方法がスムーズに活動できる。
- ・繰り返し行ったことがある活動であれば比較的すぐに取りかかることができる。

知識においては、全ての児童の1段階において、必要な支援から個別対応が除かれている。また全ての児童について、小集団への支援が挙げられている。

記述には、「授業の中で個別対応がなくても、気付くことができている。」と述べられ、「みる」ことが、形や色、形や色の感じに気付くことにつながっていることにも触れられている。また、「T1の正面に座るようにしていること」も述べられ、「みる」ための環境を整えることを、知識の習得を促す支援として捉えていることが分かった。また、担当教員は「形の違い」や「大きさの違い」「形や色の違い」という評価の観点を踏まえながら、段階における学びの連続性を捉え児童の実態を見取っていることが分かった。

技能においては、「色を重ねる」「用具を選びながらつくり進める」などが挙げられており、児童B、児童C、児童E、児童F、児童Gにおいて実態が変化すると捉えていることが分かる。加えて、用具の取扱いにおける個別対応やモデルの提示、経験を生かした活動を取り入れることが支援の方策として挙げられ、個々の児童が技能を発揮するための支援を図っているものと推察する。

【表 21-2】評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧）思考・判断・表現 主体的に学習に取り組む態度

観 点	段 階	実 施 月	児童の実態(あてはまらない0%~あてはまる100%)																							
			児童A			児童B			児童C			児童D			児童E			児童F			児童G					
			実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援			
思考・判断・表現	1	8月	0		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
		10月	75%	↑	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	2	8月	0		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
		10月	50%		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	3	8月	0		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
		10月	50%		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
主体的に学習に取り組む態度	1	8月	0		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
		10月	100%		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
	2	8月	0		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
		10月	100%		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
	3	8月	0		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
		10月	75%	↑	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		

思考・判断・表現

自分のイメージをもつ

- ・表したいものを思い付いている様子がある。（「あてはまる」寄りの「しばしばあてはまる」）
- ・思考は独創的であり、見てすぐにやりたいことをイメージできていると思う。教師のイメージがあてはまることが少ないほど、本人のオリジナリティが高い。

児童の変化と支援

- ・見る→やってみよう→やってみる→楽しい→もっとやりたい。今回の授業だと、写した形が「おもしろい」と感じているのかな。
- ・好きな黄色を用いて表したいということは、必ず思い付いているようだ。想像するまでは難しい。（思ったことを形にすることが困難なこともあるため）
- ・教師の手本や友だちの活動を見ることができるようになってきており、そこから情報を得ている。活動するときは教師の促しが必要。

主体的に学習に取り組む態度

意欲的な取り組み

- ・全体から見て聞いて、自分なりに意欲をもって活動に取り組むことができる。
- ・とても意欲的で楽しそうだった。
- ・つくったもの・つくられたものを、より、じっと見るようになった。なにか形がつくりだされることに関して興味があるようだ。
- ・図工の活動は比較的好きなものが多く、時にはとても積極的に楽しむことができている。

題材選択

- ・活動によっては楽しめきれないこともある。自分なりのイメージがよくもてていたので、感性を育むこともできていたと思う。
- ・経験したことがある活動の方がとりかかりやすい。ぬる・はることには、まだ興味・関心が低いようだ。

支援

- ・経験を重ねることでどんどん自信をもって活動する。活動内容を伝えたり、励ましの声掛けは必要。

思考・判断・表現においては、児童C、児童Dを除く児童の実態が変化したと捉えている。記入欄では、全ての児童において「表したいものを思い付いている」ことが述べられている。児童の変化に関する記述では、思考・表現・判断の観点から踏まえ「教師の手本や友だちの活動を見ることができるようになってきたことにより、見る→やってみよう→やってみる→楽しい→もっとやりたいという過程を通して、表したいことを思い付いているのではないか。」のように、活動の過程に注目している。また、教員の想像の域を超える独創的な表現（料理に見立てて絵の具を混ぜる、絵の具を重ねる、掻きとる）について、児童の活動に対する思いを汲み取り、「表したいことを思い付いている」のようにイメージの広がりや評価している。実態によっては、思ったことを形にすることが困難であったり活動の取り掛かりにおいて教師の促しが必要であったりすることも挙げており、個に応じた必要な支援を捉えている。児童Cについては、友達の活動から形や色の変化に気付いたり、材料や環境から表したいことを思い付いたりしている姿を捉え、必要な支援を再考し、個別対応以外の支援を追加しているものである。

主体的に学習に取り組む態度については、児童E、児童F、児童Gについて実態が変化したと捉えている。その3名については、必要な支援から個別対応が除かれており、「全体から見て聞いて、自分なりに意欲をもって活動に取り組むことができる。」「つくったもの・つくられたものを、より、じっと見るようになった。なにか形がつくりだされることに関して興味があるようだ。」との記述が見られた。また、題材選択に関わる表記に着目すると、本題材は児童の経験を踏まえた題材を基に構成しており、ほぼ妥当であったことが述べられている。

調査結果から、担当教員は評価の観点において必要な支援が異なるため、技能では実態に応じた個別対応が必要となることや、気づきを促す際には小集団における学びが有効であることを感じていると推察した。

3 授業実践 2 について

(1) 授業実践計画

実践校：岩手県立花巻清風支援学校

対象：高等部通常学級 14 名

実施期間：令和 3 年 8 月 24 日・9 月 14 日（各 2 時間 全 4 時間）

(2) 授業実践の実際

ア 授業実践の概要

指導者は研究担当者を含む 5 名で構成し、初回のみ研究担当者が T1 を行った。

イ 題材名 生活をいろいろる文様

(3) 題材の個人目標

在籍する生徒の実態に大きな差があるため、小学部、中学部の段階も取り入れ、次のとおり設定する。

資質・能力の三つの柱	段階	目標
知識及び技能	小学部 3 段階	文様のもつ形や色などの造形的な視点に気付き、表したいことに合わせて材料や用具を使い、表し方を工夫して文様をつくる。
	中学部 1 段階	文様のもつ造形的な視点について気付き、材料や用具の扱い方に親しむとともに、表し方を工夫する技能を身に付ける。
	高等部 1 段階	文様のもつ造形的な視点について理解するとともに、意図に応じて表現方法を工夫して表す。
思考力、判断力、表現力等	小学部 2 段階	表したいことを思い付いたり、文様のもつ面白さや楽しさを感じ取ったりする。
	中学部 1 段階	文様の造形的なよさや面白さ、表したいことや表し方などについて考え、経験したことや思ったこと、材料などを基に、発想し構想するとともに、身近にある造形や作品などから、自分の見方や感じ方を広げる。
	中学部 2 段階	文様の造形的なよさや面白さ、美しさ、表したいことや表し方などについて考え、経験したことや想像したこと、材料などを基に、発想し構想するとともに、自分たちの作品や美術作品などに親しみ自分の見方や感じ方を深める。
	高等部 1 段階	文様の造形的なよさや美しさ、表現の意図と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広げたりする。
	高等部 2 段階	文様の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。
学びに向かう力、人間性等	高等部 1 段階	楽しく美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い心豊かな生活を創造していく態度を養う。

(4) 授業実践 2 の概要

今回の実践は、特別支援学校における教科の目指す資質・能力の育成を図るための図画工作科・美術科の授業づくりであり、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいた目標・内容を踏まえるものである。特別支援学校に在籍している知的障がいのある生徒は、同一学年であっても個人差が大きく、学力や学習状況も異なるため、発達等の状態を考慮して目標が小学部から高等部へと 7 段階にわたり構成されている。高等部生徒において、既定の 2 段階で推し量ることは難しい。そのため、教科における資質・能力の育成に向けた生徒の実態に合わせた目標・内容の設定、目標達成に向けた支援の在り方、教員間での共通認識が重要である。また、制作にとどまらず、生活や社会の中の美術や美術文化などと豊かに関わるための資質・能力を育成することが大切であると考える。

そこで、評価の観点で踏まえた生徒の実態を見取り、目標と内容を設定する際の目安とする。担当教員からの聞き取り及び行動の観察から得た生徒の特徴及び困難さを踏まえ、目標や学習活

動を決定する。生徒が活動を通して、「形や色彩、材料や光などの造形の要素に着目して、それらの特徴を捉える視点をもつために必要な知識として、実感を伴いながら理解し、身の回りの形や色彩などの特徴に気付いたり、よさや美しさなどを感じ取ったりすること」を通して、美術や美術文化などと豊かに関わるための資質・能力を育むことができたか、活動の様子や表した形をもとに見取することを目的とする。

(5) 研究の手立てとの関わり

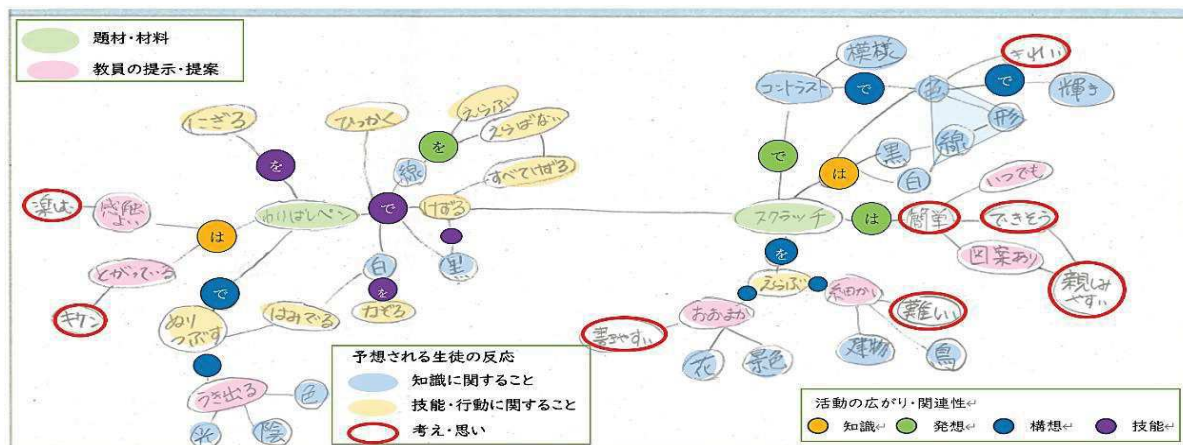
ア 題材選択とTT間での授業の展開に関わる共通認識

特別支援学校学習指導要領解説（知的障害者教科等編 高等部）では、「美術科の学習は、様々な形や色彩などの造形と、想像や心、精神、感情などの心の働きとが、造形の要素を介して行き来しながら深められる。造形的な視点をもつことで、漠然とみているだけでは気付かなかった身の回りの形や色彩などの特徴に気付いたり、よさや美しさなどを感じ取ったりすることができるようになる。造形的な視点とは、美術科ならではの視点であり、教科で育てる資質・能力を支える本質的な役割を果たすものである。」と述べられている。

そこで、自然や身近なものから発想を広げ、自らが強く表したいことを心の中に思い描き、表したい表現世界をどのようにしたいかを考えて、構想を練ることを目的とし、自然物や日用品から発想を広げて構想を練ったり、作品から生活との関わりを感じ取ったりすることができるような題材を選択することとした。生徒の多様な実態を踏まえ、中学校、高等学校双方で取り上げられ、発展的に取り組むことができる題材の中から文様のデザインを選択し、教科書『生活をいろどる文様』（中学校 美術1 光村図書）及び『文様で飾る』（R4高等学校 美術1 光村図書）を題材として取り上げることとした。

高等部では学年単位で美術科の授業を行っているが、制作場面においては、学級を基にした集団に分かれて制作を行っている。そのため、複数の集団に分かれTTを行っており、T1が想定する生徒の造形活動について、共通認識を図ることが必要であると考えた。生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するためにも、生徒の造形活動の広がりについて、「題材構想シート」のウェビング図を参考に整理し、TT間での共通認識を図ることとした。【図9】は、T1が前題材「スクラッチアート」の制作活動についてウェビング図に描き出したものである。実践1と同様に助詞に着目し、T1から文脈を確認して、知識、発想、構想、技能に整理した。図からは、T1が、前題材において構想や技能、発想に関する活動の広がりを想定していることが読み取れる。また、各単語を「材料・用具」「予想される生徒の反応」「教師の関わり」に整理した。

このウェビング図により可視化された内容について、TT間で①～③のような共通認識を図り、指導に当たることとした。



【図9】高等部美術科におけるウェビング図（「題材構想シート」を参考にして作成）

① 材料・用具

生徒は、スクラッチアートの学習を通して、シートの白や黒の線を選択してなぞったり、削ったり、引っかけたりする活動に対して、「簡単」「できそう」という思いを持っているのではないかな。

② 教員の提示・提案

教員が図案を提示したことで、生徒が題材に対して簡単で親しみやすいという印象を持つことができたのではないかな。

教員が、割りばしペンの扱いやすさ、描き心地などの感触のよさに気付かせることで、描く活動に楽しんで取り組むことができたのではないかな。

③ 行動の発展

生徒は、スクラッチシートを削ることで浮かび上がる線や形、色のつながりなどから、模様や色の輝き、明度の違いによるコントラストに気付くことができたのではないかな。

イ 資質・能力の三つの柱に基づいた生徒の実態把握

実践1と同様に、担当教員に対して対象生徒について「評価の観点を踏まえた実態調査」を実施し、回答を得た。その結果について、一覧にしたものを【表22-1・2】に示す。

表からは、小学部と同様に高等部の美術科担当教員についても、一人の生徒においても観点ごとに段階が異なると感じていることが分かった。また、この集団が様々な段階にある生徒により構成されていることが分かった。

【表22-1】評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧） 知識・技能

観点 段階	生徒の実態(あてはまらない0%～あてはまる100%) 必要な支援 個: 個別対応 教員が個別に行う具体的な働きかけ) 小: 小集団への支援(教員が複数名の人数を対象に行う具体的な働きかけ) 材: 題材・材料(個に合わせた題材・材料・用具の準備) 環: 環境(学習環境の整理や構造化)																												
	生徒 A		生徒 B		生徒 C		生徒 D		生徒 E		生徒 F		生徒 G		生徒 H		生徒 I		生徒 J		生徒 K		生徒 L		生徒 M		生徒 N		
	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	実態(%)	支援	
知識	小学部 1	50%	小	50%	小	50%	小	25%	小	50%	小	25%	小	25%	小	75%	小	25%	小	25%	小	100%	小	75%	小	25%	小	75%	小
	小学部 2	25%	小	50%	小	25%	小	50%	小	25%	小	25%	小	25%	小	75%	小	25%	小	25%	小	100%	小	75%	小	25%	小	75%	小
	小学部 3	25%	小	50%	小	25%	小	50%	小	25%	小	25%	小		小	75%	小	25%	小	25%	小	100%	小	75%	小	25%	小	75%	小
中学部	1		小	50%	小	25%	小	25%	小		小	25%	小	25%	小	75%	小		小		小	75%	小	50%	小	0%	小	50%	小
	2															50%	小					75%	小	50%	小			50%	小
高等部	1															25%	小					50%	小	25%	小			25%	小
	2																												
技能	小学部 1	75%	小	50%	小	75%	小	50%	小	50%	小	50%	小	50%	小	100%	小	25%	小	50%	小	100%	小	100%	小	25%	小	100%	小
	小学部 2	75%	小	50%	小	75%	小	50%	小	50%	小	50%	小	25%	小	100%	小	25%	小	50%	小	100%	小	100%	小	25%	小	100%	小
	小学部 3	50%	小		小	50%	小		小	50%	小	25%	小	25%	小	100%	小	25%	小	50%	小	100%	小	100%	小	25%	小	100%	小
中学部	1			75%	小		小		小	25%	小		小		小	100%	小	25%	小	25%	小	75%	小	75%	小	0%	小	75%	小
	2															75%	小					50%	小	75%	小			75%	小
高等部	1															75%	小					50%	小	50%	小			50%	小
	2															75%	小					50%	小	50%	小			50%	小

※対象：美術科担当教員4名 8月実施

【表 22-2】 評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧） 思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度

観 点	段 階	生徒の実態(あてはまらない0%～あてはまる100%) 必要な支援 個: 個別対応(教員が個別に行う具体的な働きかけ) 小: 小集団への支援(教員が複数名の人数を対象に行う具体的な働きかけ) 材: 題材・材料(個に合わせた題材・材料・用具の準備) 環: 環境(学習環境の整理や構造化)																											
		生徒 A		生徒 B		生徒 C		生徒 D		生徒 E		生徒 F		生徒 G		生徒 H		生徒 I		生徒 J		生徒 K		生徒 L		生徒 M		生徒 N	
		実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小	実	小
思考・判断・表現	小学部	50%	50%	75%	25%	25%	50%	50%	100%	25%	25%	75%	75%	25%	50%	25%	75%	75%	25%	50%	75%	75%	25%	50%	75%	75%	25%	50%	
	2			25%	75%	25%	25%	50%	50%	100%	25%	25%	75%	75%	25%	50%	25%	75%	75%	25%	50%	75%	75%	25%	50%	75%	75%	25%	50%
	3			25%	75%					25%	25%	100%	25%					75%	75%									50%	
	中学部												75%					50%	50%									25%	
	2												75%					25%	50%									25%	
	高等部	1												50%					25%	25%									0%
2													50%					25%	25%										
主体的に学習に取り組む態度	小学部	50%	25%	75%	50%	50%	25%	25%	100%	25%	25%	100%	100%	100%	100%	100%	25%	50%	25%	50%	100%	100%	25%	50%	100%	100%	25%	50%	
	2	50%	25%	75%	50%			25%	25%	100%	25%	25%	100%	100%	100%	100%	25%	50%	25%	50%	100%	100%	25%	50%	100%	100%	25%	50%	
	3	25%		50%									100%	100%	100%	100%	25%	50%										50%	
	中学部	1			50%									75%				75%	75%									0%	25%
	2													75%				75%	75%									0%	
	高等部	1													75%				75%	75%									
2														75%				75%	75%										

※対象：美術科担当教員 4 名 8 月実施

ウ 本題材における個別の目標設定

本題材における個別目標については、評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧）【表 22-1・2】と併せ、前題材における生徒の様子から「描きたいイメージをもち」表現ができていること、「模写」や「なぞり描き」での表現を得意としていることや「輪郭線を抽出したような」表現や「パターン化した」表現で表していることに注目して、題材を設定していくこととした。

実践 1 と同様に、本題材においては「思考力、判断力、表現力等を目標設定の中心に考えること」とした。学習指導要領解説で述べられている具体的内容【表 23】を参考にして、表現の活動において自分が一番表したいことを思い付いている（思考・判断・表現 中学部 1 段階）を目標設定の中心として、知識・技能（中学部 1 段階）、主体的に学習に取り組む態度（高等部 1 段階）を目標設定の目安とした。

【表 23】 評価の観点を参考にした具体的内容

評価の観点（段階）	ア 目標 より	イ 内容 より
知識 （中学部 1 段階）	「造形的な視点を豊かにするために、形や色彩、材料や光などの特徴について知り、その働きに気付く」	「形や色彩などの特徴に気付き、それが表現したり鑑賞したりするときの手掛かりになることに気付いたり、知る」
技能 （中学部 1 段階）	「自分の表したいことなどから、楽しく考えながら自分なりの表現を工夫し、効果的に表すために色や材料・用具を選ぶなど、より創造的に表現する」	「材料や用具の扱いに親しみ、表したいことに合わせて、表し方を工夫し、材料や用具を選んで使い表す」
思考・判断・表現 （中学部 1 段階）	「造形的なよさや面白さ、表したいことや表し方などについて考え、経験したことや思ったこと、材料などを基に、発想し構想するとともに、身近にある造形や作品などから、自分の見方や感じ方を広げる」	造形的な特徴などからイメージをもち、経験したことや思ったこと、材料などを基に、「表現の活動において自分が一番表したいこと」を考えて発想や構想する。

主体的に学習に取り組む態度 (高等部1段階)	学習活動を通し「目標の実現のために創意工夫を重ね、一生懸命取り組む中で生じる」楽しさを実感する。	「学校生活だけでなく、学校外の生活や将来の社会生活も見据えて、生徒が造形を豊かに捉える多様な視点をもてるようにし、身の回りの生活を造形的な視点で見つめ、新たな気付きや発見が生まれるような題材を設定するなど、心豊かな生活を創造する美術の働きを実感できるようにする」
---------------------------	--	---

※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）p. 415、 p. 417、 pp. 419-421 及び特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（下）（高等部）p. 33 を基に筆者作成

個別の目標設定に際し、一人一人の生徒の特徴及び困難さを加味して個別の目標を設定した。生徒B～生徒Gについては、どのようにしてイメージを精選しているのか、担当教員と情報共有し目標の段階を調整した【図10】。

観点	段階	内容	生徒の実態 (あてはまらない0%～あてはまる100%)								注		
			生徒A	生徒B	生徒C	生徒D	生徒E	生徒F	生徒G	生徒H			
小学部	14	形や色などを基に、自分のイメージをもちながら、材料などから、表したいことを思い付けている。	100%	100%	70%	30%	30%	30%	30%	30%	100%	小	
	「自分の感覚や行為とともにイメージを持つこと」												
	15	形や色などを基に、自分のイメージをもちながら、材料や、感じたこと、想像したこと、見たことから表したいことを思い付けている。	30%	30%	70%	30%	30%	30%	30%	30%	100%	小	
	「自分の感情や行動とともに得られるもの」												
高等部	16	形や色などの感じを基に、自分のイメージをもちながら、材料や、感じたこと、想像したこと、見たこと、思ったことから表したいことを思い付けている。	30%	30%	70%	30%	30%	30%	30%	30%	100%	小	
	視覚だけでなく「自分の感覚や行為を通して捉えること」												
	17	造形的な特徴などからイメージをもちながら、経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、発想や構想をしている。									70%	小	
「表現の活動において自分が一番表したいこと」													
小学部	18	造形的な特徴などからイメージを捉えながら、経験したことや想像したこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、発想や構想をしている。									70%	小	
	19	造形的な特徴などから全体のイメージで捉えることを理解しながら、対象や事象を見つめ感じ取ったことや考えたこと、伝えたり使ったりする目的や条件などを基に主題を生み出し、構成を創意工夫し、心豊かに表現する構想を練っている。					30%				30%	小	
	20	造形的な特徴などから全体のイメージで捉えることを理解しながら、対象や事象を深く見つめ感じ取ったことや考えたこと、伝えたり使ったりする目的や条件などを基に主題を生み出し、創造的な構成を工夫し、心豊かに表現する構想を練っている。									30%	小	
小学部	21	つくりだすことの楽しさに気付き進んで表す学習活動に取り組もうとしている。 (※形や色などに関わることにより楽しい生活を創造しようとする。)	30%	30%	70%	30%	30%	30%	30%	30%	100%	小	
	個別目標	生徒B	模様のなぞり描き、直径1cm程度の弧を丁寧になぞる。模写が得意である。 自由に表現することに抵抗感がある。										
		生徒C	描きたいイメージを具体的にもち、迷いなく線を描く。										
		生徒D	選択に一貫性があり、迷いなく描き、着色する。文字の形をデザイン化して楽しむ。										
		生徒E	作りたいイメージを具体的にもち、表現する。 慎重に少しずつ作り込む傾向があり、完成までに時間を要する。										
		生徒F	模様のなぞり描きでは、一定の速さで正確に線を描いていく。										
生徒G		作りたいイメージを具体的にもち再現しようとする。 筆圧が強く細かい描写が難しい。											

【図10】 評価の観点を踏まえた実態調査結果と個別の目標設定 :設定した目標（段階）

個別の目標に加えて、特徴及び困難さを踏まえた働きかけや関わり、環境の整理、よさや強味を活かした支援の方策について示したものが本題材の目標【表24】である。また各時間の主な学習内容と評価規準を示したものが、題材の指導計画【表25】である。

【表 24】本題材の目標（抜粋） [補助資料 7 pp. 33-34]

生徒	本題材の目標【段階】			㊦ 特徴及び困難さ ㊧ 支援の方策
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等	
生徒 A	形や色などの感じに気が付き、材料や用具の扱いに親しみ、表したいことに合わせて、表し方を工夫して表すことができる。	形や色などを基に、自分のイメージをもちながら、材料や、感じたこと、想像したこと、見たことから表したいことを思い付くことができる。	楽しく美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い、心豊かな生活を創造していく態度を養う。	㊦ 描画では、輪郭線を抽出したような表現をする。 ㊧ 線の重なりや面の分割を生かして表現できるデザインを例示し、展開を促す。
生徒 B	形や色彩、材料などの特徴について知り、身近な材料や用具を使い、かいたり、形をつくったりすることができる。	造形的な特徴などから、イメージをもちながら、経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて発想や構想することができる。	楽しく美術の活動に取り組み、創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い、心豊かな生活を創造していく態度を養う。	㊦ 文様のなぞり描き、直径 1 cm 程度の弧を丁寧になぞる。模写が得意である。自由に表現することに抵抗感がある。 ㊧ スクラッチアートで取り組んだ文様から、好きな形を抽出し、原画の構想を練るように促す。
生徒 C	形や色彩、材料などの特徴について知り、材料や用具の扱いに親しみ、表したことに合わせて表し方を工夫し、材料や用具を選んで使い表すことができる。	造形的な特徴などからイメージをもちながら、経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて発想や構想することができる。	楽しく美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い、心豊かな生活を創造していく態度を養う。	㊦ 描きたいイメージを具体的にもち、迷いなく線を描く。 ㊧ 文様のデザインを構想する段階で形や色彩についてもイメージを深めていくよう促す。
生徒 D	形や色彩、材料などの特徴について知り、身近な材料や用具を使い、かいたり、形をつくったりすることができる。	造形的な特徴などからイメージをもちながら、経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて発想や構想することができる。	楽しく美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い、心豊かな生活を創造していく態度を養う。	㊦ 選択に一貫性があり、迷いなく描き、着色する。文字の形をデザイン化して楽しむ。 ㊧ 造形的な見方・考え方を働かせ、制作に没頭できるような環境に配慮する。

【表 25】題材の指導計画（抜粋） [補助資料 7 pp. 35-36]

各時間の主な学習内容				
評価規準【評価の場面】				
時	生徒 A	生徒 B	生徒 C	生徒 D
1	文様の特徴を生かして元絵を考える。			
	知・技 文様のもつ、形や色彩、それらの組み合わせについて気付こうとする。 【B 鑑賞】 制作に見通しをもち、材料や用具を用いて、元絵を表している。 【A表現】 思・判・表 文様のもつ、形や色彩、それらの組み合わせなどから自分のイメージをもち、選択したモチーフを基に、表したいことを思い付いている。 【A表現】	知・技 文様のもつ、形や色彩などの特徴について注目しようとする。 【B 鑑賞】 制作の順序を考え、見通しをもち、材料や用具の生かし方などを工夫して、元絵を表している。 【A表現】 思・判・表 文様の造形的な特徴などからイメージをもち、経験したことを基に、表し方を考えて、発想や構想をしようとしている。 【A表現】	知・技 文様のもつ、形や色彩などの特徴について注目しようとする。 【B 鑑賞】 制作の順序を考え、見通しをもち、材料や用具を用いて、元絵を表している。 【A表現】 思・判・表 文様の造形的な特徴などからイメージをもち、経験したことを基に、表し方を考えて、発想や構想をしようとしている。 【A表現】	知・技 文様のもつ、形や色彩などの特徴について注目しようとする。 【B 鑑賞】 自分の主題に応じて、イメージを膨らませ、材料や用具を用いて、元絵を表している。 【A表現】 思・判・表 文様のもつ、形や色彩、それらの組み合わせなどから自分のイメージをもち、選択したモチーフを基に、表したいことを思い付いている。 【A表現】
	主体的に学習に取り組む態度 美術の創造活動の喜びを味わい、楽しく、経験したことを思ったことや材料などを基にした表現の学習活動に取り組もうとしている。【全般】			

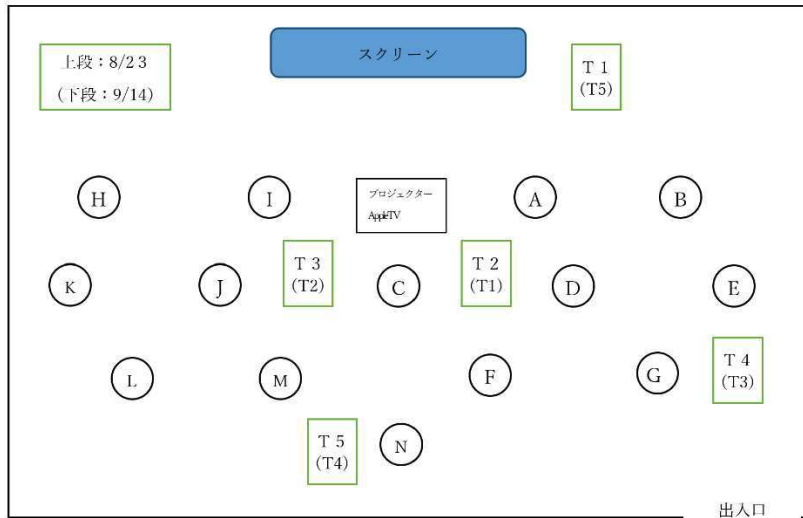
エ 学習活動と支援内容

題材の指導計画を基にして学習活動の展開を計画し、本題材の目標を参考に具体的な支援内容を設定し展開案を作成した。【図11】また、学習環境の整理や構造化、教材・教具の活用TTの役割分担について、展開案と併せて配置図に示した【図12】。

学習活動・学習内容 (時間)	○指導上の留意点 ☆支援 評価						
	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D	生徒E	生徒F	生徒G
1 あいさつ (1分) ・学年合同で音楽室に集合する。 2 内容確認 (1) 文様を鑑賞する。(10分) 【学習課題】文様の造形的な特徴を知る。 ・生活の中には様々な文化芸術があり、その一つに、日本の伝統文様があることを知る。 ・身の回りの様々な文様の単純化された形、連続したデザインについて知る。 (2) 今日の制作について知る。(6分) (移動) (3分) ・各自の教室へ移動する。 3 元絵作り (60分)	○コロナ感染症の状況によっては、クラス毎に集まりオンライン中継を活用する。 生活をいろいろ文様～文様について知ろう～ ○プロジェクターを用いて注目して欲しい部分への注視を促す。 ○プレゼンテーションソフトを活用し、形の連続性や規則性についてアニメーションを用いて提示する。 ☆(T1以下適前) 文様を構成する線や図形の重なり、面の分割に気付くことができるように、画面への注目を促す。 ☆(T1以下適前) 文様を構成する元絵とその配置に注目できるように、画面への注目を促す。 ☆T2 文様を構成する自然物や身の回りの事物を単純化した形に気付くことができるように、画面への注目を促す。 ☆T2 文様を構成する自然物や身の回りの事物を単純化した形に気付くことができるように、画面への注目を促す。 ☆(T1以下適前) 文様を構成する自然物や身の回りの事物を単純化した形に気付くことができるように、画面への注目を促す。 ☆(T1以下適前) 文様がパターン化した元絵により構成されていることを知るができるように、画面への注目を促す。 ☆(T1以下適前) 文様を構成する自然物や身の回りの事物を単純化した形に気付くことができるように、画面への注目を促す。 評価【知①】形や色彩の特徴が、鑑賞の手がかりになることに気付かせ発言・表記しているかを確認する。〔発言・記述〕 ○振り返り用のプリントを配布し、授業終了時に提出を促す。 生活をいろいろ文様～元絵をつくらう～ 制作の手順、使用する用具、用具の使い方を提示する。 手順 イメージソースを選ぶ→元絵にする部分を選ぶ→線を抽出する →模写する →配色を考える→カラーペンで着色する 図形を用いて分割する→線を抽出する ○スクリーンに映像を投影し手順を確認する。 ○同様の内容をプリントで配布し各自確認することができるようにする。 ☆制作時、個別対応の必要性や個々の生徒が集中できる環境の設定づくりを考慮し、生徒Iは年組に移動する。 ○年組(主:T2 副:T4) 年組(主:T3 副:T5) TTはグループ分担支援体制とする。						
【学習課題】文様の特徴を生かして元絵や構成を考える。 (1) イメージソースを決める。 (2) ケント紙の大きさを選ぶ。 (3) 元絵を描く。 (4) 配色を考える。 (5) 着色する。 (移動) (3分) ・音楽室へ移動する。 4 作品鑑賞 (10分) ・制作した元絵を皆で鑑賞する。 5 振り返り (3分) ・今日の学習について振り返る。 6 次回の予告 (3分) ・次回の日時、内容、準備物について知る。 7 あいさつ (1分)	○イメージソースを自然物、図形、文様の一部、描画の中から選択し、それぞれに合った制作の順序を提示する。 ○生徒の活動量に合わせ、ケント紙の大きさを選択できるようにする。また、追加使用も可とする。 ○トレーシングペーパーや簡易カーボン用紙により輪郭を抽出する手法も可とする。 ○必要に応じ、元絵を縮小コピーしたものを配布し、制作を通して思考・選択できるようにする。 ○速乾性でにじみが少ない水性カラーペンを使用する。 評価【技①】自らが表したいことに応じ、手順を確認して元絵を描いている。〔観察・作品〕 評価【思・判・表①】表現の活動において自分が一番表したいことを造形的な特徴などを基に見立てたり、心情や感情などと関連付けたりしてイメージしていることを確認する。〔問いに対する発言・観察〕 ☆(T2) イメージソースに迷った際は、線の重なりや面の分割によって表現されるデザインを選択肢として提示する。【思・判・表】 ☆ イメージソースに迷った際は、スクラッチアート等で取り組んだ文様を選択肢として提示する。【思・判・表】 ☆(T2) 文様のデザインを構想する際は、全体像を確認しながら、形や色彩などの具体的なイメージを深めていくよう促す。【思・判・表】 ☆ 本人の発想・構想を優先し、制作中は、制作に没頭できるような問いかけは最小限に留める。【思・判・表】 ☆(T2) 表したいことや表し方に合わせ学習調整できるように活動量を考え、ケント紙の大きさを選択するよう促す。【技】 ☆ イメージソースに迷った際は、スクラッチアート等で取り組んだ文様を選択肢として提示する。【思・判・表】 ☆ 書き込み等に時間をかけることができるように、活動量を考え、ケント紙の大きさを選択するよう促す。【技】 ○モニターディスプレイを用いて、制作の様子について紹介する。 ☆(T1) 作品について、表現された形や色彩について意味的文脈的に広げ講評する。 ○文様や今日の活動についての振り返りを行い、知識や経験の定着を促す。						

【図11】展開案(抜粋) [補助資料7 pp.37-44]

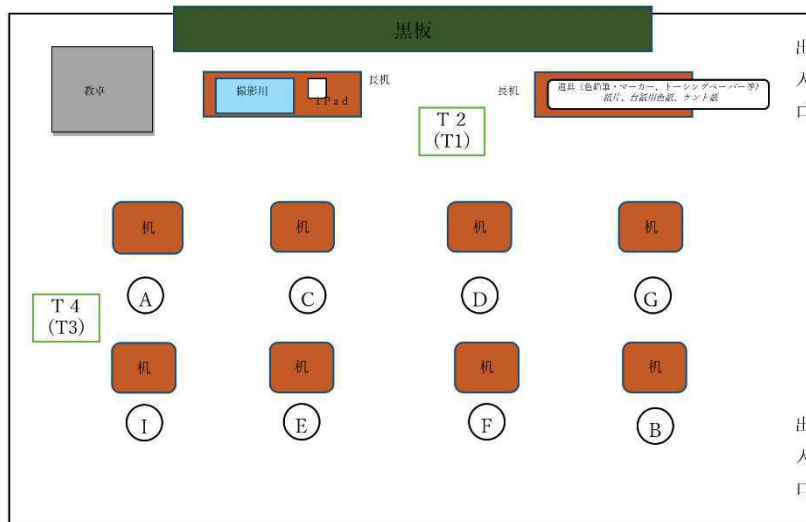
音楽室（内容確認・作品鑑賞鑑賞・振り返り時）



生徒の支援
 (TTの役割分担)
 単集団 (個別支援支援)

T 1 : 全体指示、技術補助
 T 2 (T1) :
 生徒D・生徒Eへの画面注目の
 促し、問い掛け
 T 3 (T2) : 生徒I・生徒Jへの
 画面注目の促し
 T 5 (T4) :
 生徒M 生徒Nへの画面注目の
 促し

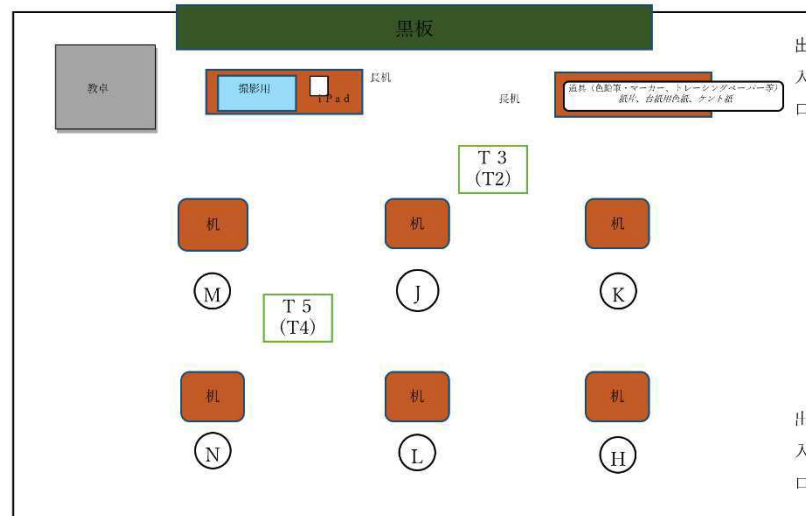
高等部 年 組 (制作時)



生徒の支援
 (TTの役割分担)

T 2 (T1) :
 組全体に対する机間巡視
 発想や構想についての問い掛け
 T 4 (T3) :
 生徒Iへの発想に係る提案
 表現方法に係る例示・補助
 T 1 (T5) :
 組及びA組を机間巡視
 発想や構想についての問い掛け

(高等部 年 組 (制作時)



T 3 (T2) :
 生徒Jへの生徒Mへの発想に
 係る提案
 T 5 (T4) :
 生徒Mへの発想に係る提案
 表現方法に係る例示・補助

各室とも同様の教材配置
 ・用具、材料を種類・大きさに
 分けて提示
 ・作品撮影場所を設置

【図 12】 配置図

オ 授業実践と授業改善

授業実践においては、教科書を用いて教科の内容に関する指導事項を確認し、中学校美術 I 及び高等学校美術 I で取り上げられている題材を参考にした。生徒の多様な実態を踏まえ、前題材「スクラッチアート」で取り組んだ模様を描く活動を発展させ、自然物や日用品から発想を広げて表現の構想を練ったり、美術や美術文化と生活の関わりを感じ取ったりすることができるよう、文様のデザインを題材として選択し、「A表現」及び「B鑑賞」を関連付けて構成した。「B鑑賞」を通して、生活の中にある文様の表現の工夫を感じ取り、「A表現」を通して形や色彩に思いを込めて文様を制作する。その後、自分たちの制作した作品のよさや面白さに気付き、自分の見方や感じ方を広げることができるよう「B鑑賞」を通して生徒の作品への思いや表現の工夫を共有していくこととした。

題材や授業において、生徒が、自然や身近なものから発想を広げ、主題を生み出し、どのように表したいかを考えて構想を練ることができるように、「PDCAシート」を参考に内容や手立て、支援について見直しを行った。第1時を受け、TTの役割分担の変更、学習プリントの活用、作品鑑賞の持ち方、制作過程における生徒への問い掛けについて改善を図った【図13】。

学習内容	支援 ○：適切、▲：改善が必要	評価(形成的評価)	支援の改善案	
【学習内容の確認】 文様を鑑賞する	プロジェクターを用いて注視を促す。	○ モニターに注目し、発問に答える。 ▲T1との関係性・誤答に対する不安感から	改善：T-Tの役割分担の変更	
今日の制作について知る	プロジェクト学習者 手を用いず 元絵す速力	内容 導入場面での研究担当者の発問に対する生徒の反応	評価 T1（研究担当者）との関係性から、誤答に対する不安感を抱き、発言に慎重になり発語も少ない。	改善策 生徒が自信をもって話すことができるように配慮する。 ・TTの役割分担の変更 ・ヒントの可視化
【制作】 元絵を作る イメージソースを決める 台紙の大きさを選ぶ 元絵を描く 配色を考える 着色する	生徒で モ個教つ	内容 学習プリントによる知識の定着	評価 学習プリントの記入は、文字の記入も含め進捗状況が大きく異なる。手順の確認には有効である。	改善策 プリントの提出が事後とする。プリントは学習内容を振り返ることができるように内容を構成する。
【作品鑑賞】 制作した元絵を皆で鑑賞する。		内容 元絵作成のためのモチーフ選択	評価 図書館の利用やタブレットを使用し事前に選ぶことができる。	改善策 モチーフ選択の幅の拡大 図書館・ICT機器の活用
		内容 作品鑑賞	評価 生徒個々の発言の場がなく、個々の生徒が抱いていた作品に対する思いを聞き出せていない。生徒の自発的な発言を引き出す点では、設定時間が短い、発言しにくい集団の大きさ、イメージを言語化する準備が不足している。	改善策 研究担当者は、制作時に各制作会場を巡回し、生徒から作品に対する思いを聞き出しておく。講評の時間を設け、作品毎に主題や工夫について紹介する。

【図13】「PDCAシート」を参考にした改善策（抜粋）【補助資料8 p.45】

内容：学習プリントによる知識の定着

評価：学習プリントの記入においては、生徒の実態により、文字の記入も含め進捗状況が大きく異なる。手順の確認には有効である。

改善：プリントの提出については、期間を設けて事後の提出とする。プリントは、学習活動に沿って振り返ることができるように内容を構成し、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして自身の学びを自覚できるように配慮する。

内容：元絵作成のためのモチーフ選択

評価：図書館の利用やタブレットの使用で事前に選ぶことができる。

改善：美術の表現の可能性を広げるために、写真・ビデオ・コンピュータ等の映像メディアを積極的に活用する。

内容：導入場面における研究担当者の発問に対する生徒の反応

評価：T1（研究担当者）との関係性から、誤答に対する不安感を抱き、発言に慎重になり発語も少

ない。

改善：生徒が自信をもって話すことができるよう、TTの役割分担を見直し【図 14①】、関係性のある教師による問い掛け、見て・考えて・答えを探ることができるようなヒントの可視化、学級を基本とした座席配置の工夫【図 15】により、発想や構想に対する意見を述べたり、鑑賞時の作品などに対する自分の価値意識を表現したりする生徒の主体性を引き出していく。

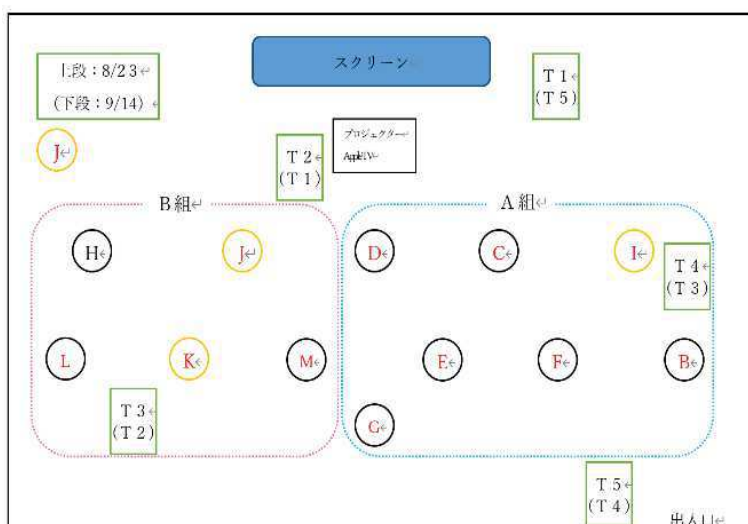
学習活動 (時間)	・学習内容					○指導上の留意点	☆教員の支援
	生徒H	生徒I	生徒J	生徒K	生徒L		
1 あいさつ (1分) ・学年合同で音楽室に集合する。 ① 内容確認						○コロナ感染症の状況によっては、各クラス毎に集まりオンライン中継を活用する。	
(1) 前回の学習を振り返る (6分)						○プロジェクターを用いて注目してほしい部分への注視を促す。 ○プレゼンテーションソフトを活用し、パターン連続性や規則性についてアニメーションを用いて提示する。	
(2) 今日の制作について (6分)						○プレゼンテーションソフトを活用し、今日の制作について(複製した元絵を着彩する。元絵を組み合わせて文様をつくる。)提示する。	
(移動) (3分) ② 音楽室へ移動する						○モニターディスプレイを用いて、制作の様子について紹介する	
4 作品鑑賞 (10分) ・今日の学習について振り返る。						○モニターディスプレイを用いて、制作の様子について紹介する ☆(研究担当者) 作品について、表現された形や色について意味的文脈的に広げ講評する。	
5 まとめ (10分) ・文様は、身の回りにある日本の文化として生活に根付いていることを知る。						○文様や今日の活動についての振り返りを行い、知識や経験の定着を促す。 ○日本・岩手・花巻と地域を焦点化しながら、主だった文化芸術の例を提示する。	

【図 14】「PDCAシート」を参考にした改善策 展開案一部抜粋

内容：作品鑑賞

評価：生徒個々の発言の場が設定されておらず、個々が抱いていた作品に対する思いを聞き出せていない。生徒の自発的な発言を引き出すには、設定時間が短かったり、発言しにくい集団の大きさになっていたり、イメージを言語化する準備が不足していたりする。

改善：研究担当者は、制作時に各制作会場を巡回し、生徒から作品に対する思いを聞き出しておく。



【図 15】座席配置の変更

講評の時間を設け、作品ごとに主題や工夫について紹介する。お互いの見方や感じ方、考えなどを共有することで、新しい見方に気付いたり、価値を生み出したりすることができるように配慮する【図 14②】。

(6) 授業実践2の分析と考察

ア 生徒の変容と評価

「8 題材の指導計画」【補助資料7 pp.35-36】の評価規準と評価の場面にに基づき、実践1と同様に映像による観察法を用いて、生徒の評価を行うとともに変容を見取った。

以下に、数名の生徒を抽出し、授業における生徒の変容を述べる。

(ア) 生徒Eについて

対象生徒の本題材における評価について整理したものが【表26】である。

【表26】生徒の変容と評価（生徒E） 【補助資料9 pp.46-52】

		評価規準<評価の観点>【評価の場面】	
		第1時<知識・技能>	第1時<思考・判断・表現>波下線部分
生徒E		[学習課題] 文様の特徴を生かして元絵を考える	
		○文様のもつ、形や色彩などの特徴について注目しようとする。	○文様のもつ、形や色彩、それらの組み合わせなどから自分のイメージをもち、選択したモチーフを基に、表したいことを思い付いている。
		【B鑑賞】文様を鑑賞する 学習プリントの記述 6/6 (回答/設問) 文様の画像から、だいこん・さかな・せんすなど構成するモチーフの具体物の名称を挙げた。	【A表現】元絵作り 映像 担当教員からの聴取 (T1)「原石をイメージした作品をつくりたい。」との思いがあり、エメラルドやダイヤモンドなど鉱物の画像を集めていました。デザイン化する際、どこに注目しどう描いたらいいか迷っていました。
		◎制作の順序を考え、見通しをもち、材料や用具を用いて、元絵を表している。 【A表現】元絵作り 映像 例からアラベスク文様を選択し、元絵に使用する部分を決め、トレーシングペーパーを用いて、線を抽出した。 紙を回転させ、描きやすいように向きを変えながら、サインペンで線をなぞった。	支援：原石のイメージと提示された模様とを関連付けて考えるよう助言した。 アラベスク文様に鉱物の中の輝くイメージを重ね、模様を選択し、元絵に使用する部分を決め、トレーシングペーパーを用いて、線を描き出した。
		第2時<知識・技能>	第2時<思考・判断・表現>波下線部分
生徒E		[学習課題] 文様の特徴を生かして表現を工夫する	
		◎文様のもつ、形や色彩などの特徴について意識し、イメージにあわせた材料や用具を用いて、元絵を基に文様を表している。 【A表現】文様作り 映像 アラベスク文様をモチーフにして元絵を作成している。5枚の元絵を、自作ガイドを作成し、それぞれの元絵の距離を測り色や全体のバランスを確認して配置を決定した。	◎文様のもつ、形や色彩、それらの組み合わせなどから自分のイメージをもち、構成を意識して、表し方を考え、発想や構想をしようとしている。 【A表現】文様づくり 映像 作品 アラベスク文様をモチーフにして元絵5枚、自作ガイドを作成し、それぞれの元絵の距離を測り、色や全体のバランスを確認して構成を検討した。柄を星に見立てて星座をイメージし、中心の元絵を45度傾けて配置を決定した。

生徒Eは、学習プリントにおいて、例示した文様の中に「だいこん」や「さかな」、「せんす」が描かれていると回答しており、文様が植物や生き物、道具などの身近な事物をモチーフにして描かれていることに気付いているものと推察した。

生徒Eは、「原石」をイメージして、エメラルドやダイヤモンドなどの鉱物の画像を収集したが、デザイン化する段階で、どこに注目し、どう描いたらよいか迷っていたため、担当教員は「原石」に対するイメージと形や色彩を関連付け、例示された模様から選択するように助言した。その後、本生徒は、幾何学図形の規則的な配置に原石が輝くイメージを重ねてアラベスク文様を選び、元絵作りを行った。描画に際しては、描きやすい向きに紙を回転させて元絵を描いた。構成に関しては、自作ガイドを作成し、元絵ごとの距離や全体のバランス、形や色彩の組み合わせを確認して配置していた。このことは、造形的な特徴から自分のイメージをもち、表したいことに合わせて材料や用具を選び、表し方を考えて発想や構想している姿であると捉えることができる。

(イ) 生徒Kについて

生徒Kの本題材における評価について整理したものが【表 27】である。

【表 27】 生徒の変容と評価（生徒 K） [補助資料 9 pp. 46-52]

		評価規準<評価の観点>【評価の場面】	
		第 1 時<知識・技能>	第 1 時<思考・判断・表現>波下線部分
		[学習課題] 文様の特徴を生かして元絵を考える。	
生徒 K	○文様のもつ造形的な視点について実感を伴いながら理解している。	【B鑑賞】文様の鑑賞 学習プリントの記述 6/6 (回答/設問) 文様の画像から、大根、イルカ、せんす・こんぺいとうなど構成している様々なモチーフの名称を挙げた。 色や形の組み合わせから自分の好きな図柄を選択した。	○文様の造形的な特徴などからイメージを捉えながら、経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、発想や構想をしている。
	○自分の主題に応じて、制作の順序を考え、材料や用具の生かし方などを工夫して、意図に応じて表現方法を工夫し、元絵を表している。		【A表現】元絵作り 映像 担当教員からの聴取 (T 2) Kは、本の挿絵から気に入ったものを探し、マンモスの親子を選んだ。 マンモスの親子の挿絵を基に、カーボン紙を用いて形を転写し、線を整理して形を整え図案化した。元絵毎に配色を変え、色の組み合わせを考えて着彩した。
	【A表現】元絵作り 映像 T 2からの聴取 本の挿絵を基に、カーボン紙を用いて形を転写し、線を整理し形を整え図案化した。元絵ごとに配色を変え、色の組み合わせを考えて着彩した。		

		第 2 時<知識・技能>	第 2 時<思考・判断・表現>波下線部分
		[学習課題] 文様の特徴を生かして表現を工夫する	
生徒 K	○文様の造形的な視点を生かし、表現方法を工夫しながら、元絵を基に文様を表している。	【A表現】文様作り 映像 マンモスの親子をモチーフにして元絵を作成している。元絵を、規則的に並べて文様を構成した。iPadを用いて、台紙の色、全体の配色を確認し、位置を調整してから、台紙に貼った。	○文様の造形的な特徴などからイメージを捉え、構成を意識して、表し方を考え、発想や構想をしようとしている。
			【A表現】文様作り 映像 マンモスの親子をモチーフにして元絵を作成した。元絵を、規則的に並べて文様を構成している。iPadを用いて、 <u>台紙の色、全体の配色を確認して、位置を調整してから、台紙に貼った。</u>

生徒Kは、高等部1段階の目標を調整した生徒である。学習プリントにおいて、例示した文様の中に「大根」や「イルカ」、「せんす」、「こんぺいとう」が描かれていると回答している。文様が植物や生き物、道具などの身近な事物及び幾何学的な形をモチーフにして描かれていることに気付き、「イルカ」「こんぺいとう」(六芒星)など、自分にとって身近な事物に見立てて理解しているものと推察した。

本生徒は、本の挿絵を基にして、マンモスの親子をモチーフとして選択し、元絵作りを行った。カーボン紙を用いて形を転写し、教員の助言を参考にして、2頭のマンモスの形の重なりを捉え、形を整理し、線を整えて図案化している。元絵ごとに配色を変え、モチーフが強調されるように色の組み合わせを考えて着彩していた。ハッチングの技法を用いて塗り残しがないように根気強く着彩した様を見取ることができる。構成に関しては、iPadを活用して様々な配置を比較しながら、台紙の色や全体の配色に着目して構成を決定し、文様を完成した。このことは、造形的な特徴やイメージを捉えながら、想像したことを基に発想や構想をし、材料や用具の特性や生かし方などを身に付け、意図に応じて表現方法を工夫しながら表している姿である、と捉えることができる。

(ウ) 生徒 I について

生徒 I の本題材における評価について整理したものが【表 28】である。

【表 28】生徒の変容と評価（生徒 I）【補助資料 9 pp.46-52】

		評価規準<評価の観点>【評価の場面】	
		第 1 時<知識・技能>	第 1 時<思考・判断・表現>波下線部分
生徒 I	[学習課題] 文様の特徴を生かして元絵を考える		
	○文様のもつ、形や色、それらの組み合わせについて気付こうとする。	○文様のもつ、形や色、それらの組み合わせなどから自分のイメージをもち、選択したモチーフを基に、表したいことを思い付いている。	
	【B鑑賞】文様の鑑賞 学習プリントの記述 支援：生徒が話した単語を文字にして提示し視写を促す。 6/6（回答/設問） 文様の画像から、かぶ・さかな・ろうそくなど構成するモチーフの具体物の名称を挙げた。	【A表現】元絵作り 映像 T3からの聴取 (T3)好きな食べ物(餃子)を確認し、その画像を印刷して提示し、参考に描くこととした。 支援：個別対応 イメージを想起させる声掛け 注目の促し	
○制約を見通しをもち、材料や用具を用いて、元絵を表している。	画像を参考に大まかな形を描く。着彩では、 声掛けを受け、餃子や皿の色についてイメージを膨らませ、30色カラーペンから色を選んだ。		
	【A表現】元絵作り 映像 T3からの聴取 支援：個別対応による、注目の促し 技術面の補助 (マスキングテープを用いて着彩する部分を仕切るなど) 画像を参考に大まかな形を描く。30色カラーペンから色を選び着彩した。		

		第 2 時<知識・技能>	第 2 時<思考・判断・表現>波下線部分
生徒 I	[学習課題] 文様の特徴を生かして表現を工夫する		
	○文様のもつ、形や色、それらの組み合わせについて意識し、元絵を基に文様を表している。	○文様のもつ、形や色、それらの組み合わせなどから自分のイメージをもち、表したいことや表し方を考えて、発想や構想をしようとしている。	
	【A表現】文様作り 担当教員からの聴取 支援：個別対応 注目の促し 技術面の補助 餃子をモチーフにした元絵5枚を用いて並べ方による印象の違いを基にして配置を選び、台紙に貼った。	【A表現】文様作り 担当教員からの聴取 支援：個別対応 元絵の配置(例)の提示・選択の促し 教師は元絵の並べ方や向きを確認している。 並べ方による 印象の違いを基にして配置を選び、決定した。	

生徒 I は、目標を調整した生徒である。会話や人の動きなどの刺激に反応する傾向があり、集中が途切れやすい。また、用具の操作や力加減の調整が苦手であるため、刺激が少なくなるように環境を調整したり、安全面に配慮し適宜個別対応をしたりする必要があるが、手元や素材の変化をよく見ることができる生徒である。

本生徒は、教員の問い掛けに対して、例示した文様の中に「かぶ」や「さかな」、「ろうそく」が描かれていると回答しており、声掛けを受けて文様に注目し、植物や生き物、道具などの身近な事物が描かれていることに気付くことができたものと推察した。

本生徒は、「餃子」の画像を参考にして、担当教員と「どんなお皿に餃子をのせようか」「焼き加減はどうしよう」などと会話することにより、丸や三日月の形や黄色や水色、茶色などの色に意味付けをし、イメージを膨らませている。また、着彩においては、用具の操作や力の調整の困難さに対して手立てを講じることで、餃子の色をイメージして 30 色カラーペンから色を選び、自分の描いた線に注目しながら着彩している。構成においては、担当教員が提案した配置を見比べて、印象の違いから構図を決定していた。このことから、選択したモチーフを基に、形や色、それらの組み合わせなどの感じに気付き、表したいことを思い付いているものと推察した。

イ 調査結果の変化と考察

実践前と同様に担当教員に対して「評価の観点を踏まえた実態調査」を実施した。授業実践の前後における回答の変化から、教科における資質・能力の育成に向けた授業の有効性について考察する。授業実践前後の調査結果を【表 29-1・2】に示す。

【表 29-1】評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧）知識・技能

観点	段階	生徒の実態(あてはまらない0%～あてはまる100%)																			
		生徒 B			生徒 C			生徒 D			生徒 E			生徒 F			生徒 G				
		実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援	実態(%)	変化	支援		
知識	小学部	1	75%	↑	■	75%	↑	■	50%	↑	■	75%	↑	■	25%	↑	■	50%	↑	■	
		2	75%	↑	■	50%	↑	■	75%	↑	■	50%	↑	■	50%	↑	■	50%	↑	■	
		3	75%	↑	■	50%	↑	■	75%	↑	■	50%	↑	■	50%	↑	■	25%	↑	■	
	中学部	1	75%	↑	■	25%	↑	■	25%	↑	■		↑	■	25%	↑	■	50%	↑	■	
		2																			
		3																			
	技能	小学部	1	50%	↑	■	75%	↑	■	75%	↑	■	75%	↑	■	50%	↑	■	50%	↑	■
			2	50%	↑	■	75%	↑	■	75%	↑	■	75%	↑	■	50%	↑	■	50%	↑	■
			3				50%	↑	■				50%	↑	■	25%	↑	■	25%	↑	■
		中学部	1				75%	↑	■				25%	↑	■						
			2																		
			3																		
高等部	1																				
	2																				
知識	小学部	1	75%	↑	■	25%	↑	■	25%	↑	■	100%	↑	■	75%	↑	■	25%	↑	■	
		2	75%	↑	■	25%	↑	■	25%	↑	■	100%	↑	■	75%	↑	■	25%	↑	■	
		3	75%	↑	■	25%	↑	■	25%	↑	■	100%	↑	■	75%	↑	■	25%	↑	■	
	中学部	1	75%	↑	■							75%	↑	■	75%	↑	■				
		2	50%	↑	■							100%	↑	■	75%	↑	■				
		3																			
	高等部	1										50%	↑	■	75%	↑	■				
		2	25%	↑	■							50%	↑	■	75%	↑	■				
	技能	小学部	1	100%	↑	■	25%	↑	■	50%	↑	■	100%	↑	■	100%	↑	■	25%	↑	■
			2	100%	↑	■	25%	↑	■	50%	↑	■	100%	↑	■	100%	↑	■	25%	↑	■
			3	100%	↑	■	25%	↑	■	50%	↑	■	100%	↑	■	100%	↑	■	25%	↑	■
		中学部	1	100%	↑	■	25%	↑	■	25%	↑	■	75%	↑	■	75%	↑	■			
2			75%	↑	■							50%	↑	■	75%	↑	■				
3																					
高等部	1	75%	↑	■							50%	↑	■	50%	↑	■					
	2	75%	↑	■							50%	↑	■	50%	↑	■					

※対象：美術科担当教員4名 10月実施

記述欄より ※原文
知識

- 形（元絵）
 - ・イメージする新幹線の形を求め何度も描きなおし、納得する形にすることができた。
 - ・様々な花をモチーフの候補に挙げ、形の捉えやすさからチューリップを選択した。
- 色彩（元絵）
 - ・自分で色を選び、配色も整っていた。
 - ・新幹線の色を把握して着色している。
 - ・様々な緑色を使い着色している。
 - ・バスの色を自分で選んでカラフルにぬっていた。
- 構成（文様）
 - ・色に着目し元絵をすべて違う色で着彩し、配置を工夫していた。
 - ・文房具をモチーフに選び、大きさ・色の違いで表現した。
 - ・原石をイメージして文様を選んだ。元絵毎に色を変えて着彩していた。

技能

- 着彩
 - ・多様な色を使っている。
 - ・30色カラーペンを使いこなしていた。
- 描画
 - ・文様を自分の力で描いた。トレースしていない。

知識において、担当教員は、生徒Bから生徒Gの生徒及び生徒K、生徒Lに実態の変化が見られたと捉えている。具体的には、生徒Bから生徒Gについては小学部3段階までの全ての段階において、知識の定着が図られたと捉えている。また、生徒Lについては、高等部1段階においても変化があったと捉えている。記述欄からは、「イメージする新幹線の形を求め何度も描きなおし、納得する形にすることができた。」などの図柄の形や構図に関する事、「自分で色を選び、配色も整っていた。」「様々な緑色を使い着色している。」などの色の組み合わせ、色みの明るさや鮮やかさに関する事、「色に着目し元絵をすべて違う色で着彩し、配置を工夫していた。」など、配置や配色の構成に関わることが挙げられた。

技能においては、生徒D、生徒G、生徒Eについて、実態の変化が見られたと捉えている。記述欄では、着彩における配色や用具の扱いに加えて、「文様を自分の力で描いた。」ことを評価している。学習指導要領においても「見る力や感じ取る力、考える力、描く力などを育成するために、スケッチの学習を効果的に取り入れるようにすること。」と述べられており、生徒の力を適切に捉えたものであると考える。

【表 29-2】評価の観点を踏まえた実態調査結果（一覧）思考・判断・表現 主体的に学習に取り組む態度

観点	段階	生徒 B		生徒 C		生徒 D		生徒 E		生徒 F		生徒 G		
		実態 (%)	変化	実態 (%)	変化	実態 (%)	変化	実態 (%)	変化	実態 (%)	変化	実態 (%)	変化	
		0 50 75	個 小 材 環	0 50 75	個 小 材 環	0 50 75	個 小 材 環	0 50 75	個 小 材 環	0 50 75	個 小 材 環	0 50 75	個 小 材 環	
思考・判断・表現	小学部	1	75%	↑	75%	↑	50%	↑	50%	↑	50%	↑	50%	↑
		2	25%	↑	75%	↑	50%	↑	50%	↑	50%	↑	75%	↑
		3	25%	↑	75%	↑					25%	↑	25%	↑
	中学部	1												
		2												
		2												
主体的に学習に取り組む態度	小学部	1	50%	↑	100%	↑	50%	↑	50%	↑	50%	↑	50%	↑
		2	50%	↑	100%	↑	50%	↑			50%	↑	50%	↑
		3			50%	↑								
	中学部	1			50%	↑								
		2												
		2												
高等部	1													
	2													

観点	段階	生徒 H				生徒 I				生徒 J				生徒 K				生徒 L				生徒 M														
		実態 (%)		変化	支援		実態 (%)		変化	支援		実態 (%)		変化	支援		実態 (%)		変化	支援		実態 (%)		変化	支援											
		0	50		75	個	小	材		理	0	50	75		個	小	材	理		0	50	75	個		小	材	理	0	50	75	個	小	材	理		
思考・判断・表現	小学部	1	100%				50%				50%				100%				100%				50%													
		2	100%				25%				25%				75%				75%				25%													
		3	100%				25%							75%					75%				25%													
	中学部	1	75%											50%					50%																	
		2	75%											25%					50%																	
	高等部	1	50%											25%					25%																	
		2	50%											25%					25%																	
	主体的に学習に取り組む態度	小学部	1	100%				25%				50%				100%				100%																
			2	100%				25%				25%				100%				100%																
3			100%												100%				100%																	
中学部		1	100%												100%				75%																	
		2	75%												75%				75%																	
高等部		1	75%												75%				75%																	
		2	75%												75%				75%																	

※対象：美術科担当教員 4名 10月実施

思考・判断・表現
主題の設定

- ・自分でモチーフを選択した。
- ・文様の元絵の配置や台紙の色を自分で選択していた。
- ・文具をモチーフに決め、用いる色も自分で決めていた。
- ・バスのモチーフを自分で決めていた。
- ・自分が描きたいものを決めて表現できていた。
- ・身近な人の絵を自由に描いた。
- ・描いた動物の色に合う背景の色を組み合わせて、合うものを自分で考えていた。
- ・たくさんある見本の中から自分の好きな模様を選ぶことができた。
- ・宮沢賢治の作品から、表したいものをすぐに決めることができた。

主体的に学習に取り組む態度

粘り強い取組を行おうとする姿・自らの学習を調整しようとする姿

- ・美術以外の時間にも自分から取り組むことがあった。
- ・授業時間以外にも進んで取り組んでいた。デザインにこだわりを持っていた。
- ・細かい部分も丁寧に色分けしながら塗ることができた。
- ・自分で描きたいものを決め、完成度を意識して仕上げることができた。

美術を愛好する心情を高める

- ・バスの色塗りを楽しそうに取り組んでいた。
- ・自分から進んで色塗りをしていた。
- ・色塗りの楽しさに目覚め昼休みにも色塗りをするようになった。

【表 29-2】から、知識・技能と同様に思考・判断・表現において、担当教員は生徒C及び生徒Hを除く生徒に実態の変化が見られたと捉えている。記述欄には、主題の設定において、文具やバス、身近な人やどんぐり（宮沢賢治の作品）などをモチーフに選択していることや配置や配色などを工夫していることが挙げられている。

主体的に学習に取り組む態度については、担当教員は、生徒B、生徒D、生徒E、生徒F、生徒G、生徒H、生徒J、生徒Kに実態の変化が見られたと捉えている。記述欄では「自分で描きたいものを決め、完成度を意識して仕上げることができた。」のように、粘り強い取組を行おうとする姿や自らの学習を調整しようとする姿を挙げている。また、「色塗りの楽しさに目覚め昼休みにも色塗りをするようになった。」というように、美術を愛好する心情を高めることにつながったことが推察できる事項も記述されていた。調査結果から、担当教員は、評価の観点に沿って生徒の実態の変化を見取っており、多様な実態の生徒に対して、生徒の自由な発想と表現の工夫を中心に捉え、見取りを行っていることや生活全般における制作の様子から主体的に学習に取り組む態度を見取っているものと推察した。

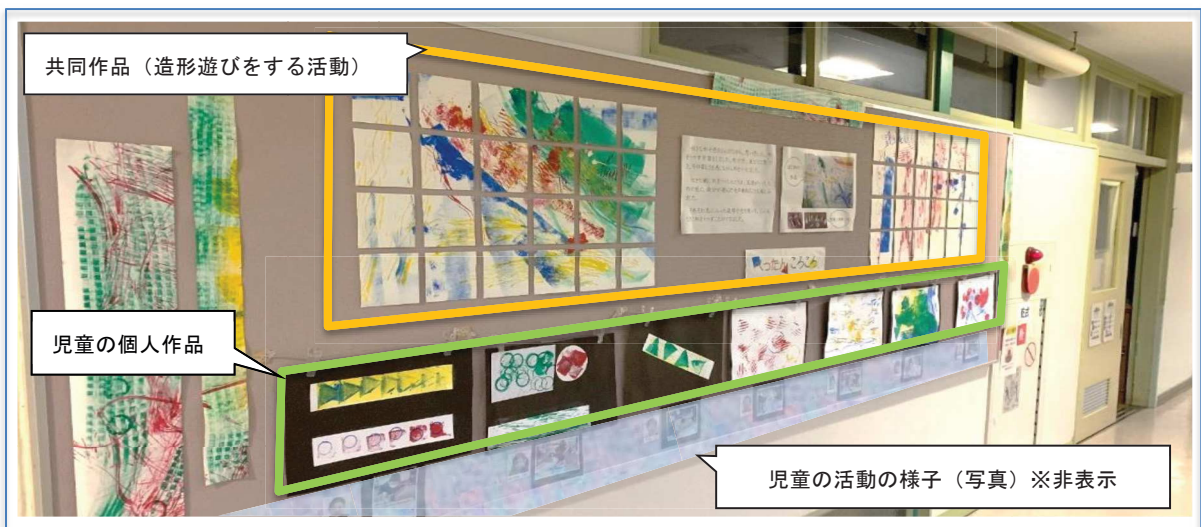
4 見方や感じ方を深めるための取組

それぞれの授業実践を踏まえ、児童生徒が、学んだことを生かし生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わることができるよう、見方や感じ方を深めていくことが必要であると考えた。

学習指導要領によると、図画工作科においては、「作品を校内の適切な場所に展示するなどし、日常の学校生活においてそれらを鑑賞することができるよう配慮すること」として、児童の楽しいアイデアや工夫などが見られる造形的な空間を校内につくることの重要性が述べられている。また、美術科においては、生徒が学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限伸ばすことができるよう、「授業の内容を学校内で閉じることなく、生活や社会とつなげて関わりをもてるように工夫しながら、主体的に生活や社会の中で美術を生かし、創造していく態度を養うことが重要である」と述べられている。そこで、生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力の育成に向け、児童生徒が日常的に文化芸術活動に慣れ親しみ、参画できるような環境を設定し、児童生徒の発達段階を考慮して以下の取組を行った。

(1) 小学部

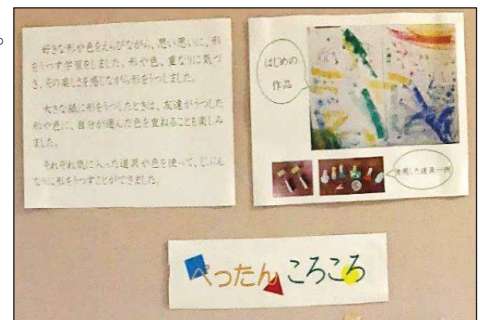
授業実践1においては、児童が自らの作品を展示する活動を行った。この取り組みでは、自分の作品に愛着を持ち、写した形をじっくりと眺めたり、触ったりしている児童の姿が見られた。造形遊びをする活動は、必ずしも作品づくりを目的とするものではない。しかし、写した形は、児童の活動の軌跡であり、写した形や色から材料や活動の様子を思い出したり、「こんなふうにしてみたい」という思いを抱いたりする一助になるものと考え、造形遊びにおける作品についても展示を促した。【図16】は実践後の展示風景を撮影したものである。



【図16】 作品展示

授業担当教員は、児童の目線の高さに、作品だけでなく作品づくりの様子を撮影した写真も展示している。また、作品と合わせて、活動の様子や用いた用具を掲示して学習活動を振り返ることで、自身の学びを自覚できるように配慮している【図17】。

さらに、学習指導要領には、「展示は、児童の作品を通して学校と保護者や地域の連携を深める効果もある。」と述べられており、作品を展示することは、児童の造形活動の意味や価値を広く伝える上で大切なことである。教員や保護者が、児童の活動に込めた思いや造形活動の素晴らしさに共感することは、児童の学習に対する意欲を高め、自分のよさや可能性についての気づきを促すものであると考える。



【図17】 題材説明と用具の紹介

(2) 高等部

授業実践2を行った後、生徒を対象にして、文化芸術活動に関わる地域資源の活用状況やニーズを把握することを目的として「文化芸術活動に関わる地域資源についての調査」【補助資料3 pp. 6-7】を実施し、12名中11人の生徒から回答を得た。回答方法は、「ある」「ない」「わからない」の3件法と自由記述とした。その結果について、一覧にしたものを【表30-1・2】に示す。

学校以外での音楽や絵、映画や演劇などの鑑賞について「ある」と回答した生徒が多かった順に映画、アニメ映画・CGアート、音楽鑑賞、伝統芸能、美術作品、踊り、芸能、演劇、お城や名勝地などの文化財となっている。鑑賞の場については、家(テレビ・DVD・YouTube)が最も多かった。利用した地域の施設等については、以下が挙げられた。

鑑賞の場(文化芸術活動の内容)
 イオンシネマ北上(映画・アニメ映画)
 さくらホール(伝統芸能)
 昭和の学校、美術館(美術作品)
 相去地区交流センター(踊り)
 花巻市文化会館(芸能)
 文化会館(演劇)
 もりおか城跡公園、花巻市博物館、展勝地(文化財)

【表30-2】文化芸術活動に関わる地域資源活用(鑑賞以外) n=11

活動内容	回答数	計	内訳
作品の創作 (音楽・美術などをつくりだすこと)	ある	1	9%
	ない	6	55%
	わからない	4	36%
作品の展示・発表	ある	0	0%
	ない	7	64%
	わからない	4	36%
音楽の演奏・出演	ある	2	18%
	ない	5	45%
	わからない	4	36%
音楽・書道・華道などの習い事	ある	3	27%
	ない	6	55%
	わからない	2	18%
地域の芸能や祭りへの参加	ある	3	27%
	ない	5	45%
	わからない	3	27%
その他	ある	1	10%
	ない	8	80%
	わからない	1	10%

【表30-1】文化芸術活動に関わる地域資源活用(鑑賞)

n=11

活動内容	回答数	計	内訳
音楽(オーケストラ、合唱など)	ある	8	73%
	ない	1	8%
	わからない	2	18%
美術作品 (絵・彫刻・書道・など)	ある	5	50%
	ない	4	40%
	わからない	1	10%
演劇 (人形劇・ミュージカルなど)	ある	4	36%
	ない	6	55%
	わからない	1	8%
踊り (バレエ・ダンスなど)	ある	5	45%
	ない	4	36%
	わからない	2	18%
映画	ある	9	82%
	ない	1	8%
	わからない	1	8%
アニメ映画・CGアート	ある	9	82%
	ない	1	8%
	わからない	1	8%
伝統芸能 (歌舞伎・鹿踊り・鬼剣舞など)	ある	6	55%
	ない	4	36%
	わからない	1	8%
芸能 (落語・漫才など)	ある	5	45%
	ない	5	45%
	わからない	1	8%
お城・名勝地などの文化財	ある	4	36%
	ない	5	45%
	わからない	2	18%
その他	ある	0	0%
	ない	8	73%
	わからない	3	27%
鑑賞したものはない	はい	0	11

同様に鑑賞以外の活動について「ある」と回答した生徒が多かった順に、音楽・書道・華道などの習い事、地域の芸能や祭りへの参加、音楽の演奏・出演、作品の創作(音楽・美術などをつくりだすこと)、その他となっている。

活動内容と場所や利用した地域については以下が挙げられた。

文化芸術活動(場所や施設)
 ダンス(ダンス教室)
 ヒップホップ
 (みらいのとびらファンツーファン)
 書道(不明)
 みこし(花巻まつり)
 よさこい(花巻市農業組合、花巻温泉)
 祭り(神社)
 演奏(花巻市文化会館、しおん)

「今後どのような文化芸術活動ができればよいか」(自由記述)については、以下の回答が得られた。

「花巻まつりのみこしに参加したい。」

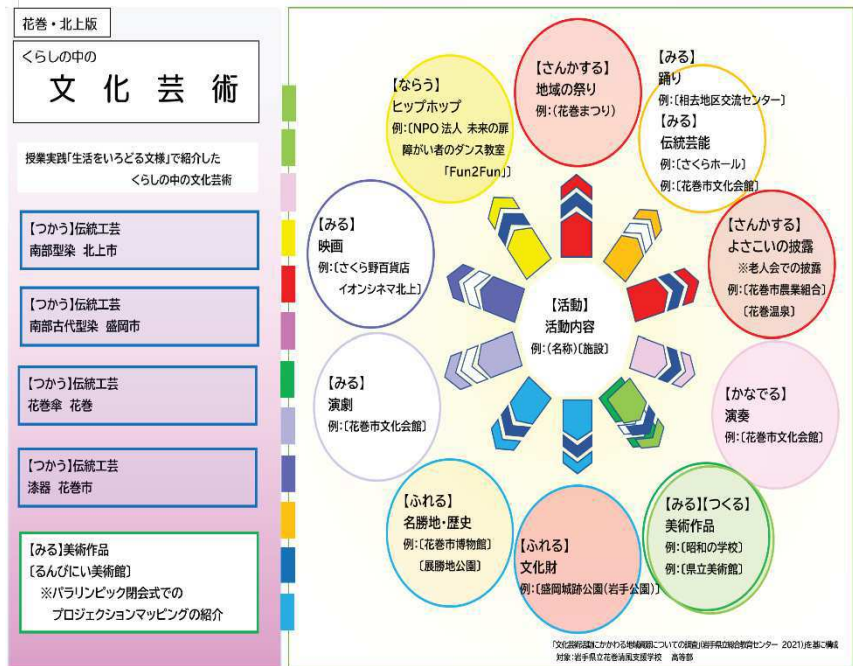
「スポーツをしたい。」

「絵の具で色をぬれたらいいなと思います。」

「自画像をやってみたいです。」

「みんなの前で踊りたい。」

授業実践2では、「生活をいろいろの文様」を題材とした。この題材は、自然物や日用品の形の特徴などから主題を生み出すことができる題材であるとともに生活や社会の中の美術の働きや美術文化についての見方や考え方を深めることができる題材でもある。授業では、学習内容と関連させ、市松紋や文様を用いた伝統工芸品について触れ、美術文化は身近にあることを学習した。文化芸術の視点から学習した内容と併せて、調査における生徒からの情報を基にして作成したものが文化芸術活動地域資源リーフレットである【図18】。



主な文化芸術活動	主な施設等
【つくる】作品の創作 (音楽・美術・演劇 などをつくりだすこと)	岩手県立美術館 〒020-0866 盛岡市本宮幅 12-3
【はっぴようする】作品の展示・発表	岩手県特別支援学校作品展
【かなでる】音楽の演奏・出演	
【ならう】音楽・書道・華道などの習い事	
【さんかする】地域の芸能や祭りへの参加	
【きく】音楽 (オーケストラ、合唱 など)	
【みる】美術作品 (絵・彫刻・書道 など)	昭和の学校 〒025-0253 花巻市下沢字牛角 86-1 岩手県立美術館 〒020-0866 盛岡市本宮幅 12-3 るんびにい美術館 〒025-0065 花巻市星ヶ丘 21-29
【みる】演劇 (人形劇・ミュージカルなど)	花巻市文化会館 〒025-0097 花巻市若葉町3丁目 16-22

【図19】主な文化芸術活動と施設等(一部)【補助資料10-① p.53】

文化芸術活動地域資源活用リーフレットは、生徒自身からの気付きを共有し、文化芸術活動との関わり方の一例を示すことで、学びの場を広げていくための一助となることを期待して作成したものである。北上・花巻版として作成し、活動と主な施設を関連付けて構成した【図19】。

学習指導要領において、「『B鑑賞』の指導に当たっては、生徒や学校の実態に応じて、地域の美術館や博物館等と連携を図ったり、それらの施設や文化財などを積極的に活用したりするように示されている。また、「地域によって美術館や博物館等の施設や美術的な文化財の状況は異なるが、学校や地域の実態に応じて、実物の美術作品を直接鑑賞する機会が得られるようにしたり、作家や学芸員と連携したりして、可能な限り多様な鑑賞体験の場を設定するようにする。」と述べられている。授業において地域資源を活用することは、児童生徒の学びの場を広げていくことにつながるものと考えられる。地域資源利用については、作品展の鑑賞や美術館におけるワークショップの活用などが挙げられる。

生徒が学習で学んだことや直接体験による実感を伴った気付きを通して、生活や社会の中の文化芸術活動を自らの生活と関連させて捉えていくことが、ひいては、生活や社会の中の芸術や芸術文化を身近なものとして豊かに関わることに繋がるものと期待する。

Ⅷ 研究のまとめ

1 全体考察

本研究は、文化芸術活動の充実に向けた取組の一つとして、特別支援学校における教科の目指す資質・能力の育成を図るための図画工作科・美術科の授業づくりに取り組むものであった。特別支援学校を対象とした本研究において、美術の側面からみた文化芸術活動の充実とは、児童生徒一人一人が「漠然とみているだけでは気付かなかった、身の回りの形や色彩などの特徴に気付いたり、よさや美しさなどを感じ取ったりすることができるようになる」ことと捉えた。造形的な見方・考え方を働かせ、美術や美術文化を自分にとって身近なものとして捉えることができるよう、知的障がいを対象とした特別支援学校において、評価の観点を踏まえた図画工作科・美術科の授業づくりを例示し、実態に応じた教科における資質・能力の育成に向けた授業づくりについての検証を行った。

授業づくりに際しては、授業担当者を対象に「図画工作科・美術科の授業づくりにおける教員の困難さに関する調査」を実施し、その結果を踏まえ、具体的な手立てを講じて授業づくりを行うこととした。多様な実態の児童生徒に対応するため、評価の観点を基に、「評価の観点を踏まえた実態調査」を作成した。題材選択に当たっては、児童生徒の既習内容について、その学習の際にどんなことに興味をもったのかなどの特徴やどのような困難さがあったのかなどを確認するとともに、学びの連続性を高めるために、小学校や中学校、高等学校の教科書を用いた。さらに、「題材構想シート」を用いて児童生徒の造形活動の広がりを見込めるようにし、それを教員間で共通認識して指導に取り組むことができるようにした。また、「PDCAシート」を用いて授業改善を行うことで、活動内容や支援の見直しを行い、図画工作科・美術科における資質・能力の育成に向けた手立てを明確にした。

実践1においては、小学部を対象として、小学校における造形遊びをする活動と絵に表す活動を関連させ、単元として設定した。「自分の感覚と行為と一体であるようなイメージ」をもつことから、表したいことを表現することへとつなげていく活動を計画した。授業では、児童それぞれが、材料や絵の具を用い、手や体全体を働かせて、思いのままに形を写していく様子から、行為や活動を通して形や色に気付き、作りだすことに楽しさを感じて、進んで学習活動に取り組もうとしている姿を見取ることができた。

実践2においては、高等部通常学級を対象として、中学校、高等学校で取り扱われている題材を基に、生徒の多様な実態を踏まえ、学習を通して、身の回りの自然物や日用品から発想を広げて表現の構想を練ったり、題材から美術と生活との関わりを感じ取ったりすることができるよう、文様のデザインを題材として選択した。授業を通して生徒は、モチーフ選びや柄の配置、配色などに着目して文様の制作に取り組んだ。色塗りの楽しさに目覚めたり、授業時間以外にも進んで取り組んだり、デザインにこだわりをもって制作する様子から、美術の創作活動の喜びを味わい、主体的に表現の学習活動に取り組もうとしている姿を見取ることができた。

授業担当者を対象に行った「評価の観点における実態調査」について、授業実践の前後における回答を比較すると、児童生徒個々の変化を見ることができると捉えることができる。これは、担当教員が、評価の観点から、児童生徒の変容を実感しているものと捉えることができる。また、調査によると、本授業づくりを通して授業を主となって担当する教員の〔題材開発〕に関する困難さが減少していることが分かった。本実践において、教科の目標や内容に則って題材を選んでいくことが可能であることや作品づくりに終始しなくともよいことを示したことで、児童生徒の実態を踏まえて一から題材を作り出していた担当教員の困難さが減少したものと推測する。反面、個別対応または支援に当たる職員は、共通して〔支援〕の困難さが増加している。これは、授業づくりに際して評

価の観点を踏まえたことで、従前の作品づくりや設定された課題を解決するための支援から、資質・能力を育成するための支援へと個々の児童生徒にとって必要な支援を再考しているものと推察する。

図画工作科・美術科の見方や感じ方を深めるための取組として、学習内容を発展させて「日常的に文化芸術活動に慣れ親しみ、参画できるような環境」を設定した。児童生徒の発達段階を考慮し、小学部では、日常的に自らの作品に触れることができるような鑑賞の場を設けた。児童は、自分の作品に愛着を持ち、写した形をじっくりと眺めたり、触ったりしている姿が見られた。自分や友達の作品づくりの様子を撮影した写真をじっと見つめる様子は、学習活動を振り返っている姿として捉えることができた。高等部では、文化芸術活動に関わる地域資源の活用状況やニーズの調査を実施した。調査から得た情報を基に、生徒が生活や社会の中の芸術や文化芸術活動を自分にとって身近な活動として関連付けて捉えることができるように、文化芸術活動地域資源活用リーフレット(北上・花巻版)を作成した。

これらにより、児童生徒が学習を生かすことによって、これまで漠然とみているだけでは気付かなかった、身の回りの形や色彩などの特徴に気付いたり、よさや美しさなどを感じ取ったりする姿が見られている。そして、見方や感じ方を深める取組によって、美術や美術文化を自分にとって身近なものとして捉えることを促すことができていることから、美術の側面からの文化芸術活動の充実に向けた取組の一例を示すことができたと考える。

2 研究の成果

本研究の成果として3点挙げる。

- (1) 図画工作科・美術科の評価の観点を基に、小学部から高等部までの各段階を順に配列し、「評価の観点を踏まえた実態調査」を作成した。これにより、授業担当者は各観点の内容や段階を把握し、児童生徒の実態把握につなげることができた。
- (2) 実態に応じた単元及び題材の設定を行った授業実践において、「題材構想シート」を用いて児童の造形活動の広がり进行を想定し、教科における資質・能力の育成に向けた必要な手立てについて教員間で認識を共有して指導を行うことができた。また、「PDCAシート」を用いて手立て等を見直すことで、授業改善を行い、児童生徒の実態に応じた教科における資質・能力の育成に向けた授業づくりの一例を示すことができた。
- (3) 見方や感じ方を深めるための取組として、学習内容を発展させ、日常的に文化芸術活動に慣れ親しみ、参画できる環境設定の一例を示すことができた。

3 今後の課題

- (1) 個別対応または支援に当たる職員の〔支援〕に対する困難さが増加した。教科における育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて個々の児童生徒の実態を見取ることができるよう「評価の観点を踏まえた実態調査」に示した評価の観点を基に、多様な実態の児童生徒に対して、それぞれの段階を踏まえた目標を設定し、そのための手立てを検討していく必要があると考える。
- (2) 文化芸術活動地域資源活用リーフレットは、今後、校外学習や余暇活動において、活用することで学びの場を広げていくことができるものである。また、本実践だけでなく、学習内容を発展させ、生活や社会の中の文化芸術活動を自らの生活と関連させて捉えるための教材としての活用を促していく必要があると考える。

<おわりに>

今回の研究に当たって、研究実践に協力いただきました、研究協力校と児童生徒の皆さんに心からお礼申し上げます。また、調査にご協力いただきました、研究協力校の先生方に感謝申し上げ、結びの言葉といたします。

Ⅸ 引用文献及び参考資料

【引用文献】

- ・岩手県（2008）、『岩手県文化芸術振興指針』 pp. 21-24
- ・岩手県（2015）、『岩手県文化芸術振興指針（改訂版）』 p. 0、p. 29
- ・岩手県（2020）、『第3期岩手県文化芸術振興指針』 p. 29-30
- ・岩手県立総合教育センター（2021）、『児童が造形的な活動を思い付いたり、表したいことを見付けたりする学習指導に関する研究—指導の手立てを明確にする題材構想シートの活用を通して—』 pp. 13-17
- ・岩手県立総合教育センター（2020）、『知的障がい教育における教育課程の適切な実施に関する研究（特別支援学校小学部）』 pp. 15-16、pp. 22-30
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第10期第1回（第110回））配付資料12『中教審初等中等教育分科会教育課程部会110（資料12）』 p. 2
- ・特殊教育学研究 第57巻1号（2019）、『特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調指導困難に関する研究 池田吏志』 p. 20
- ・美術教育学（美術科教育学会誌）第38号（2017）、『特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査 池田吏志・児玉真樹子・高橋智子』 p. 50
- ・文化庁（2017）、『(概要) 障害者の文化芸術の鑑賞活動及び創作活動実態調査』 p. 1
- ・文化庁（2017）、『平成29年度障害者の文化芸術の鑑賞活動及び創作活動実態調査』 p. 7、p. 22
- ・中央教育審議会（2021）、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』 p. 63
- ・文部科学省（2018）、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編』 pp. 110-111
- ・文部科学省（2018）、『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）』 p. 20、p. 24、pp. 27-28、p. 186、p. 188、p. 189、pp. 208-21、pp. 212-216、p. 409-411、pp. 429-433
- ・文部科学省（2019）、『特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（高等部）』 pp. 24-25、pp. 27-28、pp. 30-31
- ・文部科学省（2019）、『特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（下）（高等部）』 pp. 26-28、pp. 45-49
- ・文部科学省（2020）、『特別支援学校小学部・中学部学習参考資料』 p. 7、p. 10、pp. 57-61、pp. 112-119

【引用 Web ページ等】

- ・静岡県総合教育センター、『授業を支える「ティーム・ティーチング」』（令和3年5月18日閲覧）
<https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/ssupport/特別支援教育の授業づくりに関する資料>

【参考文献】

- ・（開隆堂）『ずがこうさく1・2上 わくわくするね』
- ・（日本文教出版）『図画工作 教師用指導書 材料・用具編』
- ・（日本文教出版）『図画工作 教師用指導書 指導解説編1・2上』
- ・（日本文教出版）『図画工作 教師用指導書 朱書編』
- ・（日本文教出版）『たのしいな おもしろいな ずがこうさく 1・2上』
- ・（日本文教出版）『高校生の美術1』令和4年度

- ・(光村図書)『美術1』(中学校美術科用)
- ・(光村図書)『美術1』(高等学校美術科用)
- ・(光村図書)『美術1』令和4年度(高等学校美術科用)

【参考 Web ページ等】

- ・岩手県(2008)、『岩手県文化芸術振興指針〈概要版〉』(令和3年4月13日閲覧)
- ・岩手県(2020)、『第3期文化芸術振興指針の概要』(令和3年4月15日閲覧)
<https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/bunka/shinkou/1006822.html>
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(第10期第1回(第110回))『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめのポイント』(令和3年5月18日閲覧)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1418184.htm
- ・岩手県、『いわての文化情報大辞典』(令和3年7月21日閲覧)
<http://www.bunka.pref.iwate.jp/>
- ・株式会社リードコナン(2011)、『いわての匠 岩手が誇る匠を応援していくプロジェクト』(令和3年7月21日閲覧)
<https://takumi.leadkonan.jp/index.html>
- ・花巻市、『まきまき花巻～岩手県花巻市の魅力を市民ライターが発信する Web マガジン』(令和3年7月21日閲覧)
<https://makimaki-hanamaki.com/all>