

論 文

通常学級と特別支援学級及び特別支援学校での図画工作科・美術科に関する教育内容の研究
— 教員養成に於ける知的障害児への美術造形の教育について —

松 下 明 生

日本福祉大学 教育・心理学部

春日井 誠

名古屋市立汐路中学校 特別支援学級

**A Study on Comparison of Educational Contents of Arts and Crafts Courses in
Regular Classes, Special Needs Classes, and Schools of Special Needs.
—Teaching Methods of Art Design for Children with Intellectual Disabilities
for Teacher Training—**

Akio MATSUSHITA

Faculty of Education and Psychology Development, Nihon Fukushi University

Makoto KASUGAI

Faculty of Nagoya City Shioji Junior High School Special needs class

Keywords：特別支援教育，図画工作教育法，美術科教育法，造形教育，芸術学

要旨

本稿は、小学校と中学校の美術造形教育に関して、通常学級と特別支援学級及び特別支援学校との違いについて教員養成系学生の学びが現状に追いついているのかどうかを含めた調査から、その教育課題を明らかにして今後の教員養成に携わる教育研究者や学生へ問題提起をしている。小中学校の教育者になるために学部で学ぶ図画工作科や美術科の内容については、対象学年等の理解と造形の演目やそれらの指導方法論に関する知識を得る学生が多い小中学校へ配属された後に、初めて知的障害児への教育方法の壁にぶつかり悩む若い教員も少なくない。大学生の意識調査から現状分析や検証を行い、特別に支援を要する児童生徒への造形教育の方法を学ぶ経験が不足している実情があり、それらの学びの必要性を説いている。義務教育が終わるまでの美術造形教育については、通常学級と特別支援学級（学校）での方法論や教育内容についての横並びにした分析はあまり見られない。本稿では、美術造形についての教科教育に焦点をあてて、子どもの発達段階を踏まえ、文部科学省検定済教科書をながめつつ検証をした。また、知的障害児による実際の作品の中から抽出して、作品制作時のエピソードを紹介し、方法論を探り、作品理解についての持論を披露する。

1. はじめに

小学校教員の多くは全ての授業科目を受け持ち、児童に教えることが出来るように教育養成系の大学で学ぶ。筆者の所属学部でも毎年多くの卒業生が全国の教員採用試験に合格し、小中学校で教員として就労しているものの、いささか気になることがある。教員採用試験に合格し教諭として教壇に立ち、もしくは専任講師として担任を受け持つ卒業生もいるのだが、配属では通常学級ではない特別支援学級の担任として就労することも少なくない。大学の講義では各教科の教育法（指導法）や教科研究という講義もある。しかしながらこの初等教育の教科教育法の授業の中で、特別支援教育の指導法を教授されているのかは疑問になって久しい。特別支援学校では専門の教員免許が必要であるものの、現状の特別支援学級を受け持つにあたり、特別支援学校の教員免許を持ち合わせていなくても基礎免許として小学校や中学校教員の免許があれば受け持つことは可能となっている。こういう状況なので、知的障害児の教育法を学んでいない新任教師が、いきなり特別支援学級での教科教育や担任としての業務を不安なく受け持つことが出来るのか疑問であり、ここには落とし穴があるのではないだろうかと思いを立てて考える。

小学校教育では文部科学省による小学校学習指導要領（平成29年告示）の各教科編が存在する。小学校教諭になるには、これらの小学校学習指導要領全科目の学びを必修としているものの、特別支援学校学習指導要領各教科編（小学部・中学部 平成30年）については、あくまでも特別支援学校の教員になるためのものであり、特別支援学級の担任になるために必ず学ぶ必要があるとは決められていない。必要があるとは思えども、実際には教員養成校で必修として教授しているとは限らないのではないだろうか。

このように、小学校中学校の義務教育の現場で、教科目については、特別支援学級と通常学級との間での教育内容や方法についての違いや、特に知的障害の程度に合わせた一人一人への十分な指導計画の作成や指導については、不安が払拭できない。今のままでは教員が迷いなく児童一人一人に向き合うことができるようになるのか不透明であり、この問題について教科教育の視点から検証をしていきたい。

2. 研究動機と目的及び研究方法について

ー初等教育の教育法を学ぶ学生へのアンケートよりー

前項でも述べているが、小学校教員免許を取得して各自治体の行う教員採用試験に合格して小学校の教員となる卒業生の中には特別支援学級の担任になって就労する場合がある。特別支援学校で教員となる卒業生は特別支援学校の教員免許を持って就職するのだが、それを取得していない小学校教員免許のみの取得者が知的障害のある特別支援学級で教鞭をとる際にはそれなりの苦労がある。教員として独自に学びや経験を積み、障害児については大学卒業後にその教育方法を経験の中で修得している現状がある。教員養成の現場では、小学校教員免許を取得するための必修科目として教科教育全科の指導法があり、そこでは小学校の各教科の内容や教科の目的及び指導法を理解し単位を修得しなければならない。その学びの中で、特別支援学級の児童生徒の障害に関する実際や具体的な中身などは果たして学び得ているのか疑問に持って久しい。大学卒業後、特別支援学級の担任が初担任という状況も少なくない。そういう教育現場の状況を聞くことがある中で、教員養成の現場で各教科の指導法の実態を調べる必要があると確信した。本研究は、特別支援教育に関する教員養成などの研究一助とする事が目的である。

研究の方法は、まず筆者の教員養成課程のある大学で既に小学校教科教育法の全科の学びを修得した3年生4年生の学生に以下の質問をして、アンケートの回答から特別支援教育を学ぶ側の心理を読み取る。その後、現在の義務教育の現場で使用されている教科書を解読し、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による調査からの実態を把握する。学校教育の教科を絞り「図画工作科」と「美術科」で教科の目標の比較など学習指導要領から考える。教育内容の中身について学校の制作現場からの実態を知り、見える課題について提起して、今後の特別支援教育と教員養成について検討を加えることを行う。

『学生への質問』

- ① 小学校課程の指導法（教育法）の授業科目の受講が終了した現在、教育内容の中にその教科においての「特別支援教育の指導法」を学ぶ機会がありましたか？教科指導法（教育法）の中で特別支援について

学んだ記憶のある教科をすべて挙げて下さい。

- ② 質問①で回答した教科で、印象に残る特別支援教育の方法はどのような内容でしたか？教科名と内容を具体的に記述して下さい。
- ③ 例えば特別支援学校の教員免許を取得しないで、小学校教員免許のみで卒業して小学校の中で「特別支援学級」の担任として配属要請があった場合には、あなたはどのように感じますか？（例：不安になる・問題ないが具体的に〇〇が足りない・できれば避けたい）具体的にあなたの感じる心境を理由を付けて記述して下さい。

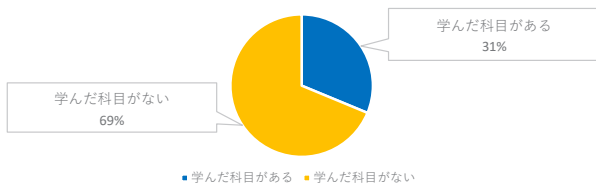


図1. 小学校教科教育法の授科目で特別支援教育について学んだ記憶があるか

質問①（全回答数16人）の回答結果は図1. から読み取ることとする。回答者は大学3年生と4年生で全員（16人）が既に小学校教科教育法のすべての科目を履修している学生たちからのものである。この中には、特別支援学校の教員免許を取得するための授業を履修している学生もいるが、今回のアンケートでは、小学校教員免許のみを取得した場合を想定して回答している。回答は、回答者によって、例えば算数科教育法と図画工作科教育法の2科目で学ぶ機会があったと答えている学生もいたり、同じ授業であるにも関わらず、授業の中では学んでいないと回答する学生もいた。つまり「学習者の記憶にある教科をすべて挙げて」という質問なので、授業の中で実際には何かが教授されていたのかもしれないが、履修者の記憶にない場合には「ない」という回答になる。回答ではのべ5人が小学校教科教育法の授業で学んだ記憶があると回答されていた。その中でも質問②で挙げられた教科目は（図画工作科：3人・算数科：2人・体育科：1人）となっていて、この中の1名が図画工作科と算数科の2教科を挙げていて、記憶にあると回答した学生の実数は5名であった。

こういう状況で、小学校教員免許のみ取得して、小学校内の特別支援学級の担任をする新任教員は相当な覚悟

が必要であり、実質は働きながらの経験と学びによる修得が必要となるのであろう。

質問③では、個別記述であるが、これから新任教師となる若い学生たちの声として、教科教育法での必要とする教育内容への受け止めるべき課題として留意したい声であると思われる。以下が回答文である。

「不安になる。」「不安になる。特別な支援を必要としている子どもと関わる際には自分の教員としての力がなければ不安を感じるし、知識がないことで保護者や医療関係者との連携も難しさが出てくると感じるから。」「不安になる。」「特別支援学級には興味があるため問題はない。」「不安になると思います。免許もなくて、知識もなかったらどうやって関わればいいのか、わからないと思うから、やはり知識をつけておく必要があると思います。」「何をしたいのか分からず、戸惑うのではないかと感じる。」「インターンシップや介護体験の際、特別支援学級や特別支援学校の子、障害のある方と触れ合う機会がたくさんありました。」「実際に行ってみると行く前の不安は消えましたが、実際にパニックになった方を見たときに自分で対応できるのか不安になったので、少し不安があります。」「いざ授業となるとどうしたらいいのか見当がつかないかもしれないと思う。」「自分に専門知識が無いと不安になる。もし、他にも専門知識のある先生がいるならば、不安が軽減されるが、もし、他に専門知識のある先生が誰もおらず、私に配属要請が来た場合、それは受けるしかないが、できれば避けたいと考える。」「指導法を学んでいないので不安」「知識が足りなさすぎる→自分は今、特別支援について学んでいるからこそ沢山学ばないといけないことがあるということを知っていて、これから学ばずに担任になるのは子どもにとってよくないと感じた。また、教師もわからないことだらけで大変になってしまうと思う。」「自信を持ってなくなってしまう。→自分が専門を学んで来ていないことを教えなければいけないので、自信を常に持てないと思った。それが子どもに伝わってしまう。」「問題ないが、足りない知識があるため勉強したいと思う。」「不安がかなり大きいと感じる。理由としては、これまでに学んできた教育法が全く役に立たない可能性があるかもしれないことと教育以前に障害に対する理解が全くないためにどんな接し方をするのが正解なのかということがわからないことがあげられると考える。」「不安になる。誤った知識などで子どもに悪い影響をあたえてしまうのではな

いか。また、保護者との会話が成立しないことや理解不足によって信頼関係ができないのではないだろうか。」「知識が欠けていると思うため、適切に関わることができるのか不安に思う。小学校の免許を取得するために発達障害について学ぶが、とても少ない時間しか学ばないため、知識が不十分なのではないかと思う。」「少し不安があります。大学で特別支援教育を専攻したが、免許は無いと言う状況なので、保護者の方からしたら説得力に欠けてしまうのではないかと不安に感じます。」

以上から読み取ると、2名が問題はないとの回答であるものの、それ以外は、少し不安・不安・心配・知識が欠けている・自信が持てない等、殆どの学生が不安感を抱いていることがわかる。それでは、教員養成校として何をすべきなのだろうか。教科教育法のそれぞれで、通常学級の教育法のみを対象とした授業を実施しているかどうかは別として、これから特別支援学級で教鞭をとることがある可能性のある学生への授業を構成する必要があるのではないか。学生へのアンケート回答からは、現状は不備があるのかもしれないという仮説は概ね確からしいことが言える。一部ではなくすべての教科教育法の中でも教授されてはじめて不安が払拭されるのである。大学教員の授業内容も教育計画の見直しが必要なのかもしれない。

3. 義務教育の現場で使用する教科書について

愛知県のH.P (www.pref.aichi.jp) では、令和5年度教科書採択状況が各地域すべて出版社も明記して載せてある。特別支援学校小学部では、視覚障害者用として、国語、社会、算数、理科、英語、道徳がある。聴覚障害者用として国語、知的障害者用として国語、算数・数学、音楽の3つの教科のみ存在する。この教科書には特別支援学校学習指導要領における知的障害の各教科に示している内容と段階に対応して作成されていて、学年ではなく児童生徒の障害の状態等に応じて適切なものが用いられている。小学部1段階は☆、2段階は☆☆、3段階は☆☆☆、中学部1段階は☆☆☆☆、2段階は☆☆☆☆☆というふうになっている。星の数が増えれば段階が上がるという視覚的にも分かり易い。また、これら教科書とは別に、一般図書として点字や拡大及び選定資料登録図書として採択記載がある。知的障害児対象の教科書に限ると、3教科のみが存在している。

知的障害児対象に、これら3教科のみが存在してい

る理由については明らかではないが、必要とされていて優先があつてのことと推察できる。それ以外の教科は、基本的に通常学級で使用する教科書が配布されて授業でも使用することになる。前項の気になる課題として、同一の教科書のみが手元にある教師の前で、特別支援学級や学校の児童への授業の指導計画を組み立てる際に、どのような配慮を持って通常学級との違いを見出すことにするのか、誰に教えてもらえるのか、新任教師の心中は相当悩むことになる。本稿では、筆者が図画工作科や美術科の教科指導法担当であり、これら造形教育に絞って述べていく。

4. 知的障害のある児童生徒のための各教科について

文部科学省教育課程部会特別支援教育部会(平成28年2月)の資料に、各教科の編成の項で「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は、知的障害の特徴や学習上の特性などを踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視し、各教科及びその目標・内容等を示している。」と記されていて、各教科の構成で、《小学部：生活(1-6年)・小学校：生活(1-2年)》《小学部：国語・小学校：国語》《小学部：なし・小学校：社会(3-6年)》《小学部：なし・小学校：理科(3-6年)》《小学部：算数・小学校：算数》《小学部：音楽・小学校：音楽》《小学部：図画工作・小学校：図画工作》《小学部：なし・小学校：家庭(5-6年)》《小学部：体育・小学校：体育》としている。また特別な教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の構成等では《小学部：道徳科・小学校：道徳科》《小学部：なし・小学校：外国語(5-6年)》《小学部：なし・小学校：総合的な学習の時間》《小学部：特別活動・小学校：特別活動》となっている。教科目の中で、小学部と小学校での共通科目の中でも、特別支援学校と小学校と違う教科書が作成されている教科が、国語・算数・音楽のみであることについては、その理由について書かれたものが見つからない。

5. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による調査から

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による調査が平成24年以来10年ぶりに行われた「通常の学級に

在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(令和4年12月13日)によると、発達障害者支援法の改正(平成28年)、小・中・高等学校学習指導要領における特別支援教育に関する記述の充実(平成29・30年)など、発達障害を含め障害のある児童生徒をめぐる様々な状況の変化があった。通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態と支援の状況を明らかにし、今後の施策の在り方等の検討の基礎資料とするとある。全国の公立の小中高等学校の通常の学級に在籍する児童生徒を母集団として、小学校：5,875,825人・中学校：2,865,494人・高等学校：1,975,328人から調査された。「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた小学校中学校での児童生徒の困難状況の割合は8.8%、学習面で著しい困難を示す：6.5%、行動面で著しい困難を示す：4.7%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す：2.3%となった。また、この「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた8.8%の児童生徒の中で、「校内委員会において、現在、特別な教育的支援が必要と判断されているか」についての回答では、(必要と判断されている：28.7%) (必要と判断されていない：70.6%) (不明：0.7%)となっている。そして「過去に特別支援学級に在籍したことがあるか」に対する回答は、(在籍したことがある：5.7%) (在籍したことはない：73.7%) (不明：0.6%)であった。「個別の教育支援計画を作成しているか」については、(作成している：18.1%) (作成していない：79.7%) (現在は無いが過去に作成していた：1.8%) (不明：0.4%)で、「個別の指導計画を作成しているか」については、(作成している：21.4%) (作成していない：75.8%) (現在は無いが過去に作成していた：2.3%) (不明：0.5%)であったということである。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による考察として学習面又は行動面で著しい困難と示された児童生徒の割合が、平成24年に行った調査においては推定値6.5%であったが、今回の調査では8.8%と増えている。増加の理由を特定することは困難であるが、通常の学級の担任を含む教師や保護者の特別支援教育に関する理解が進み、今まで見過ごされてきた困難のある子供たちにより目を向けるようになったことが一つの理由として考えられるとしている。

また、中学校第1学年は、小学校第6学年と比較す

ると、学習面、各行動面それぞれで割合が大きく減少している。このことは当該生徒の必要な情報が蓄積されていないことや、通級の指導の設置があまりすすんでいないこと、学級担任制から教科担任制になることで、学習面や行動面に関する観察等が主に担当する教科等での指導が中心になることで該当する行動が観察・発見されにくくなったことも関係してくるのではないかと分析している。この教科担任制については小学校教育に於いても、高学年から又は教科によって学校の状況により変わりつつあることで、今後の出現データが変わることは容易に想定することができる。表1を見ると、過去10年ごとの3回の調査でも、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」「学習面で著しい困難を示す」「行動面で著しい困難を示す」「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」のすべての項目で出現率は確実に高くなっていることがわかる。

これらのことから、学校での教科教育をはじめ、授業についての指導計画や方法は個別に検討を行う頻度も高く多く広がっていく傾向であることが理解ができる。つまり、本稿の研究対象である図画工作や美術の教科教育についても、他教科と同様に研究を進める必要性があることが示されているということになる。

表1. 児童生徒の困難の状況(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：令和4年12月)

	推定値		
	平成14年	平成24年	令和4年
学習面又は行動面で著しい困難を示す	6.30%	6.50%	8.80%
学習面で著しい困難を示す	4.50%	4.50%	6.50%
行動面で著しい困難を示す	2.90%	3.60%	4.70%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.20%	1.60%	2.30%

6. 特別支援教育の図画工作教育の方法に関する実態について

前項の文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による調査からもわかるように、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」「学習面で著しい困難を示す」「行動面で著しい困難を示す」「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」のすべての項目で出現率は年々確実に高くなっている現況は、現場の教師への負担が軽減されているということではない。伊都ら(2016)は、「支援体制が十分とはいえない学校の中で、通常学級の学級担任の個別の配慮のみで指導するには限界がある状態が続いているという現場の様子が明らかにされている。」と述べてい

て、奈良ら(2007)は、「知的障害養護学校における図画工作・美術の歴史に関する研究」で、生活単元学習の問題として「仕上げが難しい重度・重複の障害を持った子どもは、授業中は置き去りにされ、未完成の作品は教師が後で仕上げるといった非教育的なことが行われている。」と指摘し、さらに「重度・重複化対応として教師の定員増は行われても造形活動の指導はままならないことが多い。定員増された教師が結局重度の子どもたちの対応に追われて軽度の子どもの指導に手が回らないことが多い」とその実態を詳らかにしている。また、「軽度であるから自分でやるだろうと言われて結局授業中放っておかれることがある。」と具体的に問題提起もしている。さらに近年になって重要視されている鑑賞教育について高橋(2023)は、鑑賞教育の現況を「平成29年に改訂された特別支援学校の小学部・中学部学習指導要領においても、知的障害のある児童生徒に対して、図画工作科や美術科の学習を通して、同様の資質・能力の育成が目指されており、現場教員がこうした目標を自覚し、より意識的に鑑賞の学習に取り組むことが求められている。しかしながら、知的障害のある児童生徒を対象とした鑑賞学習の研究については、その実態を踏まえた実証的及び理論的研究が積極的に進められていないという現況である。」と指摘している。また高橋(2023)は「鑑賞学習においては、児童生徒の美術作品の認知や鑑賞時の思考等に関わる言語理解力や言語表現力に関する実態把握も重要になる。」と述べている。赤尾(2017)の執筆した図書にはエピソードとして「教員から『どう描かせたりつくらせたりしたらよいか?』『なぐり描きの段階の子どもの指導は?』『子どもの作品をどう評価したらよいか?』と質問されることがある。その教員に『図工・美術は好きだったか』と尋ねると『苦手』『あまり好きではなかった』という人が多い。理由は『上手に描いたりつくったりできなかったから』と紹介をしている。特別支援教育に限ったことではないが、図画工作や美術の指導については、指導法として障害の程度を把握しつつ個別配慮や個別の指導計画を作成するだけでの問題ではなく、教員という指導者の美術造形への好悪感情や教師の造形能力が影響をしているということも指摘しなければならないことがわかる。教員養成校として、大学での図画工作や美術について、教える側である教員になる学生への意識にも充分留意する必要がある。

7. 特別支援学校以外で行われる特別支援教育

学校教育法で第81条第1項において「教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒」に対して、「障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育」を行うことを定めていて、これが特別支援学校以外で行われる特別支援教育を、特別支援学級として設置する根拠となっている。校長が特別支援教育の責任者として校務分掌を設置するなどしてコーディネーターを指名し、センター的機能を持たせた特別支援学校との窓口になり、様々な専門家との連携を行っている。特別支援学級では通常学級とは別の教室で、小学校学習指導要領や中学校学習指導要領に対応した各教科が教育されて、障害の状態に応じて教育課程を授業時間の調整するなどして編成している。通級指導や通常級との二重在籍なども進んでいて支え合う学校を目指している。個別の教育支援計画は、障害者基本法に基づいて国が定める障害者基本計画において教育・医療・福祉・労働などの関係機関の連携協力を図って、生涯にわたる継続的な支援体制を定める支援計画として位置づけられる。個別の指導計画は、一人一人の子どもの障害の状態などに応じて教育計画を具体化するために、一人一人の指導目標・指導内容・指導方法を明確にして、きめ細やかな指導をするために作成するものである。これらをもとに、担当教員は一人一人に向き合い、各教科の年間の指導計画や授業計画を練り、作成をしていくことになる。

8. 小学校学習指導要領の図画工作編から読み取る特別支援教育について

平成29年告示の小学校学習指導要領解説図画工作編では、第1章が図画工作科の改訂の趣旨及び要点など、第2章で図画工作科の目標及び内容、第3章では各学年の目標及び内容、第4章で指導計画の作成と内容の取扱いでその後は付録として学校教育法施行規則や総則、中学校学習指導要領、幼稚園教育要領などが掲載されている。目次だけを拝読しても「特別支援教育」というワードは見当たらない。それぞれの章の節に何か記載があるのか調べてみても存在していない。見つけることができるのは、第4章の指導計画の作成と内容の取扱いの1. 指導計画作成上の配慮事項で「障害のある児童などへの指導」という項目(解説付きで概ね1頁のみ)に文言が掲載されているだけである。そこには「(8) 障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に

生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」とあるだけである。比較として中学校学習指導要領（平成29年告示）解説美術編では、同じく特別支援教育について説明がある部分は小学校学習指導要領解説と同じく第4章指導計画の作成と内容の取扱いの1. 指導計画作成上の配慮事項で「(6) 障害のある生徒などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」とあり、小学校学習指導要領の「児童」が中学校学習指導要領での「生徒」に置き換わっただけである。

巻末に掲載の付録2：小学校学習指導要領 第1章 総則には、第4児童の発達の支援 2 特別な配慮を必要とする児童への指導があり、(1) 障害のある児童などへの指導として(ア)～(エ)まで項目を立てての記載がある。ここは教科教育の指導法としての具体性ではないものの、学校生活や授業支援についての具体性はある。『イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程について』では、「(ア) 障害による学習上又は生活上の困難さを克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」「(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。」とある。これを実現するためには、やはり小学校教員の免許のみ取得している教員は、大学時代に学びきれていない特別支援学校学習指導要領や指導法を学び知る必要があることがわかる。『ウ 障害のある児童に対して、通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。』とあり、ここでも特別支援学校指導要領の学びは必要であることは明らかであり、さらに『その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする。』とある。『エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関連機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等

の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。』とここまで明文化されている。

この部分は、中学校学習指導要領 第1章 総則 第4 生徒の発達の支援 2 特別な配慮を必要とする生徒の指導の内容と「児童」が「生徒」になっているだけで文章そのものは変わらない。繰り返すが、この第1章の総則は、各教科の具体的な教科内容についての記述ではなく、あくまでも総則であり、学校生活や発達の理解と支援及び配慮などの記述である。小学校と中学校とでの文章が全く変わらないということは変わらない重要で大切な総則ということである。特記すべきところは、下線部の「特別支援学校の各教科に替えたり」とある部分である。つまり、特別支援学校の教科について学び修得する必要があるということである。特別支援学校の免許がなくても、特別支援学級の担任になることが可能な教員配置について問題がないと言い切ることができようか。

9. 小学校学習指導要領解説図画工作編と特別支援学校学習指導要領解説各教科編小学部図画工作科

9-1. 小学校と小学部における図画工作科の目標

それでは、これまでも本稿で述べてきたが、この章では、同じ教科目である「図画工作科」（美術科）について、学習指導要領を小学校と特別支援学校小学部とで比べてみることにする。教科に関する記載文はどうだろうか。同じ教科名である「図画工作科」の目標は、「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」と小学校と小学部は全く同じである。そしてこれを三つの柱から整理して示している。

小学校は「知識及び技能」を「(1) 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とともに、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、小学部は「(1) 色や形などの造形的な視点に気づき、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ることができるようにする。」である。同じ線種の下線がある文章については、小学校と小学部で表現が違うが同様の意味合いであることを示唆した。ここでは、「対象や事象を捉える」と「色や形などの」が同様な意味合いである根拠は、小学校学習指導要領解説に「対象や事象を捉える造形的な視点とは、材料や作品、出来事などを捉える際の『形や色など』、『形や色などの感じ』、『形や色などの造形的な特徴』などのこと」と解説があり、読み込むと同じ内容を言い換えていると理解ができる。また「創造的に」は、「自分の思いを基に活動を充実させ、自分らしく」と解説されていて小学部にはない部分である。ここは指導計画で留意する部分なのであろう。また、両者ともにある「材料や用具を使い」とあるが、他教科でも学習の効果を考え、かいたりつくったりなどの活動を取り入れる場合があり、こうした活動も図画工作科で学ぶ技能を基に行われている。図画工作科においては、自分の思いを生かした創造的な活動を楽しむ過程を通して「技能」を育成することが重要と解説している。

次に「思考力、判断力、表現力」では、小学校で「(2) 造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。」で、小学部は「(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する。」である。ここでは、ほぼ同様の意味合いになっているが、「創造的に」が小学校にのみ記載されている。小学校では「深めたり」と小学部では「広げたり」と自分の見方や感じ方に接頭しているが、深いのか広いのかという意味については、小学部の解説に「広げたり」の説明で「自分の見方や感じ方を深め」と言い換えていて、ここの「広げ」を「深め」として違うワードで解説している意味に、理由を見出すことは出来ない。つまり同じような意味合いであることはわかる。ただ何故言い換えているのかはわからない。また、小学部にのみ「身の回りの作品」としていて、小学校には「作品」としか書かれていないがこの違いに、意味があるのかないのかはわからない。小学校には「身の回りの」については書かれていない。「身の回りの」が書かれてあってもおかしくはないし、小学校と小学部とでの明らかな違いが分かりづらい。

「学びに向かう力、人間性等」では小学校と小学部とで全く同じ文章である。「(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。」となっていて、両者に違いがない。

9-2. 小学校中学校の各学年の目標と小学部中学部の各段階の目標について

小学校図画工作科では、各学年の目標を第1学年と第2学年、第3学年と第4学年、第5学年と第6学年の低学年と中学年と高学年の3段階としていて、小学部では学校や児童の障害の状態や生活年齢に応じ、弾力的な指導を重視する観点から3段階で示している。そして各段階において、必要な経験などに配慮しながら、それぞれにふさわしい内容を選択して指導計画を作成し、目標の実現を目指すことになっており、分けて示している。中学部では（第1段階）と（第2段階）との2つの段階に分けている。また、中学校美術科は（第1学年）と（第2学年及び第3学年）と、3年間を2つの段階に、分けている。

表2. 「図画工作科」の小学校学習指導要領（第1学年及び第2学年）と特別支援学校学習指導要領（小学部第1段階）の目標

小学校及び小学部 「図画工作科」	小学校学習指導要領 [第1学年及び第2学年]	特別支援学校学習指導要領 [小学部第1段階]
「知識及び技能」	(1) 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気付くとともに、手や体全体の感覚などを働かせ材料や用具を使い、表し方などを工夫して、 <u>創造的に</u> つくったり表したりすることができるようになる。	(ア) 形や色などに気付き、材料や用具を使おうとするようにする。
「思考力、判断力、表現力等」	(2) 造形的な面白さや楽しさ、表したいこと、表し方などについて考え、楽しく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する。	(イ) 表したいことを思い付いたり、作品を見たりできるようにする。
「学びに向かう力、人間性等」	(3) 楽しく表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり <u>楽しい生活を創造しようとする態度</u> を養う。	(ウ) 進んで表したり見たりする活動に取り組み、つくりだすことの <u>楽しさに</u> 気付くとともに、形や色などに関わることにより <u>楽しい生活を創造しようとする態度</u> を養う。

表2. と表3. は、それぞれ小学校と中学校の学習指導要領 [第1学年及び第2学年] [第1学年] の図画工作科の目標と、特別支援学校 [小学部第1段階] [小学部第1段階] の美術科の目標を分かり易く表にまとめている。

表3. 「美術科」の中学校学習指導要領（第1学年）と特別支援学校学習指導要領（第1段階）の目標

中学校及び中部の「美術」	中学校学習指導要領 [第1学年]	特別支援学校学習指導要領 [中学校第1段階]
「知識及び技能」	(1) 対象や事象を捉える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なる。	(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。
「思考力、判断力、表現力等」	(2) 自然の造形や美術作品などの造形的なよさや美しさ、表現の意図と工夫、機能性と美しさとの調和、美術の働きなどについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を広げたりすることができるようにする。	(イ) 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ことができるようにする。
「学びに向かう力、人間性等」	(3) 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。	(ウ) 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、心豊かな生活を営む態度を養う。

比較列を小学校中学校の図画工作科と美術で眺めて見れば、「知識及び技能」については、小学校「図画工作科」も中学校「美術科」も小学校では丁寧に説明がなされているが、両者同じ内容として受け止めることができる。「思考力、判断力、表現力等」については、中学校「美術科」の方が、より具体的にかつ丁寧に説明がされている。例えば、小学校「図画工作科」では「身の回りの作品」とあり中学校「美術科」は「美術や美術文化」となっていて、小学校には「美術」というワードは使用しないようである。また「美術文化」については、「文化」という言葉に深い意味があるのだろうと受け止めることができる。「学びに向かう力、人間性等」は小学校と中学校とでは同様の意味合いと理解できるものの、小学校に「鑑賞」というワードがあるが中学校には見当たらないなど、何故に小学校にのみ記載されているのかはわからない。

比較列を小学校「図画工作科」と特別支援学校「図画工作科」のそれぞれ〔第1学年及び第2学年〕と〔小学部第1段階〕とを、表2.のようにして並べて見ると、「知識及び技能」でも特別支援学校小学部第1段階（ア）の方が圧倒的に文章量が少なく「形や色などに気付き、材料や用具を使おうとするようにする。」の1文のみであり、小学校〔第1学年及び第2学年〕と比較しても三分の1の量である。但し、解説には「発達の未分化な時期には、自然物や人工物など、身近にあるものへの関わり児童への心身の発達の状態によって、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

展開や、かいたりつくったりするときに、手指や体の動きによって自然に出てきた形や色などに気付くことである。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るようにすることである。」と分かり易く解説されている。特に上記下線（波線）による解説にて、小学校と特別支援学校での目標は、同じ造形教育の理念であるということもわかる。ただし、ここは目標の項であり、次の「内容」や「共通事項」「鑑賞」でさらに、両者の違いを見出して、何が足りないのか何を学ぶ必要があるのかを明らかにして、小学校学習指導要領による教科指導法のみを学んだ学生が卒業後に特別支援学級の担任になる時に自信を持って受け持つことができるようにする必要性があることは明白である。

さらに比較列を表3.を参照に、中学校「美術科」と特別支援学校「美術科」のそれぞれ〔中学校第1学年〕と〔中学部第1段階〕とを並べてみると、「知識及び技能」では、中学校では「対象や事象を捉える造形的な視点について理解」で、中学部では「造形的な視点に気付き」とある、中学校では「造形」の修飾に下線のように対象や事象を捉えると詳しく説明があるのに、中学部では修飾部分がない。また次に下線（波線）のように、中学校では「理解」で中学部では「気付き」であり、これは両者の意味合いが違う。小学館デジタル大辞泉では理解：物事の道理や筋道が正しくわかること。意味・内容のみをこむこと。とあり、気付き：それまで見落としていたことや問題点に気付くこと。と書かれている。これらからは、まずは気付きから、そして理解するという流れがあるようにも受け止められる。「思考力・判断力・表現力」では、中学校では丁寧かつ具体的に目標が書かれているものの、中学部では、一文のみでシンプルであり、小学校のように記載を待ちたいところであるが、内容は同じである。但し、中学部では中学校と比較するとすれば、行うこと出来ることが軽減されて文章自体が少なくなったのであろう。そういう理解であれば、特別支援学級との違いが明らかであり両者同じ美術の教科書を使用するに際して、ここは出来るとか、ここは出来ないという判断や、ここではどのような支援が必要かを検討することが重要なのである。

10. 図画工作科と美術科の授業展開について

大南（2013）は著書で、「知的障害特別支援学級及び

特別支援学校における図画工作，美術の授業は図画工作，美術の時間を設けて展開する教科別の指導と遊びの時間，生活単元学習及び作業学習として展開する教科等を合わせた指導（領域・教科を合わせた指導）として展開される場合がある。」と述べていて，いずれを取り入れるかについては，児童生徒の障害の状態，発達の段階等をもとに検討することが必要である。

図画工作や美術の授業は，「見る・聞く・触る・思う・イメージする・構成する・道具を使う・あらかず・見せる（展示する）・鑑賞する」等，感覚器官を駆使して見聞きし，脳裏で再構成し，様々な物を使って多様な技法を駆使し，思うように言葉以外で表すといった人間の根源的な行為及び作業をする時間であることは言うまでもなく，それは図画工作や美術の時間だけではなく，他教科との総合的な教育計画を作成する必要がある。

さらに大南（2013）は「生活単元学習について，領域・教科等を合わせた指導の一つであり模式図で示している。単元「運動会」や「学芸会」において，ポスターを制作する場合，単元の展開に応じて役割分担をして制作をすることも考えられる。」として「共同で制作することも考えられる。」と述べている。



図2. 生活単元学習における教科の模式図（大森. 2013）

図2. の模式図には掲載されていない教科を考えると「生活科」を中心とするか，もしくはすべての教科を総合的に相互連携し再構成するなどして，「体育」「外国語」等のすべての教科を加えて見直すことも現状に合っているかもしれない。

11. 特別支援学級での制作の実際と作品理解

11-1. 特別支援学級での授業

名古屋市立汐路中学校特別支援学級での生徒による制作の実際と指導の留意点などを振り返り，作品理解を深めるために指導教員による解説を付けて以下に紹介をする。

- a. 単元名「色で遊ぼう」～簡単テクニックを使って～
- ・制作時期：1学期 対象生徒2名（中学2年生1名：中度知的障害自閉傾向・中学3年生1名：軽度知的障害）

特別支援学級の生徒誰もが作品作りを楽しめるような実践。画用紙の上に解いた絵の具をストローで息を吹きかける技法（吹き絵），紙を半分に折り，その片面に絵の具で着色し，紙を重ねる技法（デカルコマニー），にじみ絵などを使って，遊びながら制作できるような実践。

- ・制作の実際（生徒の様子）

絵の具を使って楽しみながら制作できるので，生徒たちの笑顔がたくさん見られ，どんどん作品作りが進んでいく。

- ・指導の留意点（その配慮や手立て）

絵の具が手に付くのが嫌な生徒には，軽く湿らせたタオルを用意するなどの配慮をする。

- ・指導者として関わった内容

生徒が制作中に驚きや発見が得られるように，絵の具



図3. ストロー画（吹き絵）



図4. デカルコマニー（合わせ絵）



図5. にじみ絵

や道具を素早く渡せるようにした。

【振り返り】

図3.～図5. は所謂、モダンテクニックと言われる幼児から中学生まで誰もが楽しみながら、そのテクニックを使い、上手い下手や完成未完成という評価をされずに楽しみながら絵の具の流れる或いは写し出される色や形とそこにじみに心動かさせるような活動と成りうるものである。知的な障害の有無に関わらず、図画工作や美術で広く扱われていて教科書にも紹介されている。よって、今後も学校教材として登場する演目であり有効である。

b. 単元名「ハートを描く」～楽しく描くために～

- ・通年制作 対象生徒：1名（中学2年生：中度知的障害自閉症傾向）

簡単なハートの形に色鉛筆で色を塗って、色の美しさを感じられる実践である。

- ・制作の実際（生徒の様子）

色鉛筆を使った塗り絵は誰もが取り組める題材で、とても集中して取り組む様子が見られた。

- ・指導の留意点（その配慮や手立て）

あらかじめ薄い線でハートの形を教師が描いておくと、生徒もスムーズに塗り絵に取りかかることができ

た。紙の大きさや色をその都度変えるなど、繰り返し取り組ませた。

- ・指導者として関わった内容

自信を持って描けるように「いいね、きれいだね！」と声をかける。次の制作として、コースターなどの立体作品にも生かすことができた。

【振り返り】

予めハート形の輪郭を描いておけば、生徒は自分の好みの色で塗り始めやすく、導入としての配慮として高く評価できる。図6.7. のように、色塗りに集中しているかどうかは、隙間なく端から塗り進めることに熱中していることから理解ができる。また作品の連作として、図9.10. コースターの作品には点描が加わり、塗る作業と手首指先の運動に変化をつけながら塗っている。色彩も美しくバランスが取れていて、指導者の的確な声掛けによるものと見て取れる。鄭（2011）は、『『繰り返し』は自閉症児の性格、行動、制作、の特徴として、その美的感覚と密接な関係がある。』として、寺山ら（1998）は、「一つの形態にこだわりながらも、ずっと同じ物しか描かないわけではなく、多様な形態（細部）が時間的経過にしたがって描けるようになっていく」と自閉症児・者の描画表現の特徴として述べている。この単元



図6. ハート画（塗り作業1）



図7. ハート画（塗り作業2）

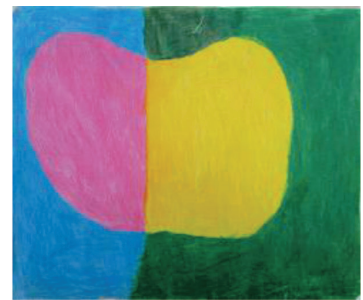


図8. ハート画（下塗り完成）

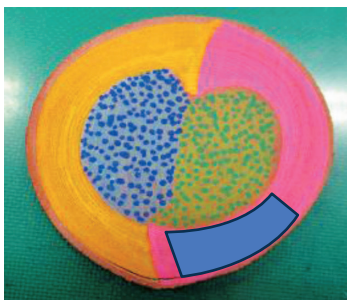


図9. ハート画（コースター. 1）



図10. ハート画（コースター. 2）



図11. ハート画（応用）

「ハートを描く」での作品は、同じものを描きながら連作となっていくことが興味深い。まず教師のテクニカルな事前準備として、ハートの下描きを提示する。その後、描き慣れた色鉛筆にて着色をすることを促す、ファシリテーターとしての教師の姿が見て取れる。コースター制作は、規定材の変化を受け止めて色鉛筆以外の着色料を使い、図11. ではハートの形から自分の形や色へと多様性に満ちた連作としての造形作品となっている。

c. 単元名「植物を描こう」～物の形を描くのが苦手な生徒のための手立て～

- ・制作時期：1学期 対象生徒：2名（2年生軽度知的障害自閉傾向，3年生軽度知的障害）

特別支援学級の生徒の中には、物の形を描くのが苦手な生徒が少なくない。その苦手意識を少しでも和らげて制作できるような実践である。

- ・制作の実際（生徒の様子）

畑で生徒が育てた野菜の実物を紙の上に置き、油性ペンで輪郭をなぞるように伝える。輪郭を描いた後に、パステルで着色した。

- ・指導の留意点（その配慮や手立て）

「はみ出しても良いよ」などと声かけをし、生徒が自信をもって取り組めるようにした。

- ・指導者として関わった内容

「この作品は失敗が無いからね。元気に描こう！」と声をかけると、とてもうれしそうに描く生徒の様子が見られた。



図12. 植物を描こう

【振り返り】

概ね10歳頃より、物を見る眼が発達し、視覚と知覚の発達過程による実物を観察することと自己の描画との



図13. 植物を描こう（完成）

相違に気付くことで自己嫌悪に陥りやすく、それまでの「知っている事」を描くことでの飽きない連作に区切りをつける時期が訪れることがある。所謂、ギャングエイジであるとか、青年前期での美術離れなど様々な課題が残されている美術教育の部分でもある。実際は写実に描きたいのに、似ていないことで苦手意識が増長することはハーバート・リード（1893-1968）やV. ローウェンフェルド（1903-1961）が、それぞれ「視覚的写実主義（9-10歳：記憶や想像により描く段階から、自然を見て描く段階へと移行する時期）としてその後は抑圧時期として幻滅して意欲を失い、言葉を通じた表現の方へ移る時期になる。」と「写実主義の開始（9-10歳：青年前期の危機としてギャングエイジと命名もしている時期）であり、その後、疑似写実主義の段階（11-13歳）に移行する」と述べていて、小学校高学年から中学校期にかけての美術造形とりわけ描画についての指導には気を付けなければならない。ここでは、指導者の巧みな仕掛けである①自分たちで育てた作物である。②モチーフが映える色画用紙2色を使い、土中の色と地面から上の色を変えて、世界観をイメージしやすく画面設定がされている。③実物のタマネギを基底面に載せて油性マーカーによる線描（下描き）の輪郭をとることから始める（図12.）。④パステル使用により、水彩のように滲まず紙がよれないなどの配慮がされていて、描く側の気持ちに寄り添い描きたい気持ちを促進できていて、図13.の完成描画からは色も形も驚く程の描画力が見て取れる。これは、指導者が生徒の特徴を理解し、モチーフの選択も熟考されていて、さらに材料や道具類の選択も苦も無く制作できるような経験にものを言わせた演目となっている

るのではなからうか。

とりわけ、この特別支援学級での実践は注目されるべきであり、観察して描くという行為は極めて有効な発達支援になったことであろう。

d. 単元名「絵馬・干支のうさぎを描こう」～形を部分ごとに描く指導法～

・制作時期：2学期 対象生徒：2名（2年生軽度知的障害）

物の形を描く指導法として、身近な動物を頭、耳、目、足などの部分ごとに示して描画を進める指導法。形を描く負荷を下げて制作できる実践である。

・制作の実際（生徒の様子）

身近な動物「うさぎ」の絵を教師が黒板に描きながら、頭、耳、目、足など部分ごとに、生徒と一緒に描き進めていく。教師が「うさぎの頭は、たまごの形みたいだね」とかイメージしやすい形に例えると「わぁ！ホントだ」と喜びの声を上げながら、描き進めることができた。

・指導の留意点（その配慮や手立て）

どんな形になっても「素敵だね。良いよ。」などと声かけをし、生徒が自信をもって取り組めるようにした。

・指導者として関わった内容

「この作品は、お正月のみんなの家に飾ってもらお

う！」と声をかけると、うれしそうな表情が見られた。

【振り返り】

ウサギの形態的な特徴としては「耳」であることは言うまでもないが、ここでもその点を踏まえて指導に取り入れている。鄭（2011）は、「自閉症児の作品のモチーフは『興味』が能動性を引き出す上で非常に重要な要素である。」と述べていて、まさしくこの演目 d. では生徒の興味を引く動物の視覚的な特徴としてとらえやすいウサギの耳について強調し、生徒の興味を誘っている。図 14. 17. では、教師が黒板にウサギの絵を描き、矢印にて背中中の曲線を「カレーパンの形」であるとか、尾を「イチゴ」とか、後ろ足を「フランクフルトソーセージの形」などと、生徒の知っているであろう他の形をイメージしながら想像の連鎖による楽しさを醸し出し、意欲を醸成させている。図 15. 16. は生徒の作品である。また図 18. は、単元 b. の「ハートを描く」と同様に、ウサギの形態を思い出しながらその形を使って、新たな意味を加えて制作に繋げている。絵馬の形の中に書かれた作品は「正月に家に飾ってもらおね。」ということで、生活単元としてもその意味の真意が伝わる内容になっている。

e. 単元名「ひまわりを描こう」～物の形を描くのが苦



図 14. 授業導入

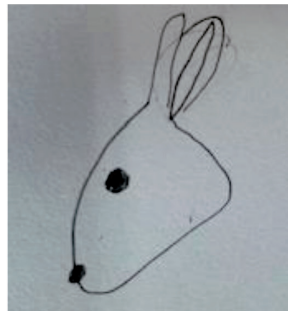


図 15. 生徒の描画 -1



図 16. 生徒の描画 -2



図 17. 教師の説明図（黒板）



図 18. 応用作品

手な生徒のための手立て～

・制作時期：2学期 対象生徒：2名（2年生軽度知的障害自閉傾向，3年生軽度知的障害）

特別支援学級の生徒の中には，物の形を描くのが苦手な生徒が少なくない。その苦手意識を少しでも和らげて制作できるような実践である。

・制作の実際（生徒の様子）

花壇で育てたひまわりの実物や，その拡大写真を画用紙の上に置いて，カーボン紙で形を写し，その後に油性ペンで輪郭をなぞるように伝える。輪郭を描いた後に，パステルで着色した。

・指導の留意点（その配慮や手立て）

「はみ出しても良いよ。」などと声かけをし，生徒が自信をもって取り組めるようにした。

・指導者として関わった内容

「この作品は失敗が無いからね。元気に描こう！」と声をかけると，とてもうれしそうに描く生徒の様子が見られた。

【振り返り】

図19.（生徒a）は，ひまわりの拡大写真をカーボン紙で写して制作して，図20. は図19. の作者による完成作品である。ひまわりを描いた後に，背景にちぎり絵で装飾を施すなどして，生徒の独自性を引き出す手立てもされている華やかな作品となった。ここでは，カーボン紙を使用することを可として制作を進めることで，出来ないことが可能になるという自信を持ち豊かな表現力の獲得に繋がることが分かる。図21.（生徒b）では，導入準備に教師が生徒の「見て描く」を促す工夫がなされている。単元c. の「植物を描こう」と同様に観察画に対する生徒の苦手意識を少しでも和らげるような手立てがある。この演目では苦手意識のある生徒でも横にひまわりの実物や拡大写真のコピーが置いてあれば，安心

して観察することが可能になり，形も色も理解ができるのである。ここでも基底紙は，青色の色画用紙で青空のイメージをさせる作品へ誘う演出をしている。図22.（生徒c）この生徒は，これらの手立てや導入の工夫に頼る事もなく，自分自身の観察力や表現力にて作品を完成させている。作品写真では分かりにくいですが，大きな花の中に虫がいてとても細かく表現されている。ものを良く見る力も備わっている生徒である。学校の花壇では，自分たちが種をまき，苗を植え育てた花や作物など植物が周りに沢山あり，生徒たちは花にも作品へも興味と愛情を持って制作したことが伝わりやすい。

f. 単元名「自分だけのTシャツを作ろう」～物の形を描くのが苦手な生徒のための手立て～

・制作時期：1学期 対象生徒：5名（2年生軽度知的障害）

2年生の行事の野外学習に学年全員で着るTシャツを制作する実践である。

・制作の実際（生徒の様子）

物の形を描くのが苦手な生徒も，絵を描くことが好きな生徒も，自分が行事で着ることで意欲的に取り組める。

・指導の留意点（その配慮や手立て）

物の形を描くのが苦手な生徒には，マスキングテープやシールなどをTシャツに貼って，ローラーなどで楽しみながら着色，制作を取り組ませた。Tシャツの絵を描かない部分が汚れないようにビニールなどで覆っておく。

・指導者として関わった内容

キャンプ場やキャンプの様子が分かる写真を見せて，意欲的に取り組ませるようにした。



図19. ひまわり下描き



図20. ひまわり完成



図21. 見本を見ながら



図22. 自分の力で



図 23. マスキング



図 24. Tシャツ 1



図 25. Tシャツ 2



図 26. Tシャツ 3

【振り返り】

活動内容としては、学校行事やイベントに向けて制作をするという演目である。ここでは、キャンプに行くことを念頭に、そのキャンプっていったい何なのかをイメージの再構成として、教師が拡大写真などを掲示し視覚的に見せて、自分たちもみんな行くのだという思いになり、それぞれ自分のTシャツを作るのだというやりたい気持ちに誘い込むことができるかどうか、ここも教師のファシリテートが重要な場面である。布地に描くためには特別な画材も必要であるし、布地が画用紙と違い、しわになってよれてしまい描きにくいことがわかっている教師であれば、例えばこの事例のように、マスキング(図 23.)をすることや、ローラーにて着色をするなどの特別な手立てを用意することができる。図 25. ～ 26. の完成作品に表現されている文字はシルクスクリーン技法によるもので特殊技術でもある。

11-2. 授業実践から見える問題

以上の a. ～ f. の実技単位について概観すると、中学校美術科の教科書のどの頁を参考にすれば良いのか、どの単位にて実技演目を計画することが賢明なのか、教科書のどこの頁を参考にして授業計画をしていくのか分からないのである。授業の計画は教師の力に委ねられていて、ここでは教師の造形能力の知見と教育力の高さを見せつけられるだけである。この章で紹介した、描画に関する授業が苦手な教師はいないだろうか、トレースが何か知っているのであろうか、シルクスクリーンとなると全く分からない教師は少なくないかもしれない。特別支援教育用の教科書が存在しない事実による教育を受ける側の学びの享受での不均衡が生じていないのか疑問を持たざるを得ない。造形教育について学びが薄く興味もない学生が教師になって、例えば特別支援学級の小学部で

図画工作科の授業を行うとすれば、不安になるのは受け持つ教師だけではなく、児童も、その保護者も、学校側も、心配にならない訳がない。中学部であれば、教科の専門性豊かな美術教師が指導に入ることと信じる。つまり、教科全科を受け持つ小学校や小学部での特に特別支援学級で、使用する教科書が通常学級の教科書と同じであり使いにくいという問題がある。特別支援学級はもとより特別支援学校のそれぞれの教科で、もしかして現場では使えない教科書を与えられていて、そこでは受け持つ個々の教師の特別な能力に委ねられることになっていることへの評価はどうかであろうか。そうあるべきものなのか、特別が特別ではない教員養成をすることの必要性や手立ても必要なのではないか、義務教育を受け持つ教師への資質や能力について、問題提議されても仕方がない。

12. 学校現場での造形教育

先述したが、初等図画工作科や中学美術科という教科の中で、知的障害児の特別支援学校や学級の児童生徒が学ぶ教科書は、算数(数学)や音楽及び国語の3教科のみである。つまり、義務教育の図画工作科や美術科の授業で行われる実技や鑑賞などの演目は通常学級と同じ教科書を使用することになっている。

小橋ら(2018)は、「図画工作では、教科書の使用については、開始ページから順番に使用せずともよく、また学習指導要領の目標や内容に沿っていれば、教員は自ら題材をつくることもできる。児童の実態に合ったものであれば、上下を逆に使用することもある。教科書はかなり自由に使用されている。」と述べていることから、本稿でいう特別支援学校や学級では、児童生徒の障害の程度や状況によって学年前の演目を採用して授業で制作を行うなど、教員の裁量に委ねられていることも分かっ

た。その結果、教科書以外の教員自ら題材をつくることも可能であることから、多くの現場教師は書店にてノウハウ本を手に入れている可能性もあると予測ができる。図画工作や美術の授業計画を作成するための資料として必要な図書もあるが、成田（2019）は、著書で「題材関連の図書類も、完成した作品とその作り方で埋まることになる。いわゆる『ハウ・ツー本』である。『ハウ・ツー本』の多さに愕然とする。」と述べていて、「学校の図画工作・美術の授業では、ややもすると『作品づくり』が目的化する。『作品づくり』そのものには意味がある。しかし、教師の意識が『図画工作・美術の授業＝教師が設定した作品づくり』にとらわれ、蝕まれがちである。」と指摘をしている。葉山（2018）は、「美術教師が常に問わなければならないことは、子どもたちに提供する活動・教材の意味である。何のための活動であり教材なのか問うことによって、自身の教育活動が方向づけられるからである。」と述べていて、特別支援の授業計画作成をする際には、目の前の一人一人の児童生徒の実態を把握し、自立支援の意味も含みながら偏りのない造形表現の真の意味や目的を考えつつ、勿論、学習指導要領の目的や内容に沿って、立案することが大切である。

13. 「美術 I」の教科書から

文部科学省検定済の教科書「美術 I」（令和2年発行）の中から、描画による課題や単元を抽出すると、中学校になって「図画工作」から「美術」になることで随分と印象が違うことに気付く。大きな違いは、小学校での「造形遊び」が中学校では存在しないところと、中学校になって急激に表現力の高い参考作品と出会うところである。障害児が使用する教科書もこれと同じでありながら、図 27. では、教科書掲載の最初の演目でもある「見て感じて描く」というページであり所謂、描写であり、それもとてもリアルなのである。こうしたページを目のあたりにした特別支援学校や学級の生徒はどう感じるであろう。本稿での実践紹介をした「植物を描こう」「ひまわりを描こう」「うさぎを描こう」等での教師の事前準備や興味が湧くような環境構成等は注目されるべきで称賛に値する。こうした方法論については、美術 I の教科書には当然載っていない。特別支援学級の担任になる特別支援学校の教員免許を持たない教師にはさらに苦勞する場面である。果たして特別支援教育の中には図画



図 27. 美術 I 教科書 (p.8)

工作科や美術科の特別な教科書は必要ではないのだろうか。

14. 障害者アートと作品展示について

学校での図画工作科や美術科で制作された作品の展示や発表会、演劇など生活発表会のような児童生徒の作品を一般に公開する催しも、行事として開催する学校もあれば、作品展を行わない学校もある。地域自治体が市町村ごとに公民館などで学校毎にブースを設けていて書道作品や木工など技術家庭科及び夏休み自由研究の優秀作品等を展示するところもあり様々である。

また、昨今は障害者による作品展示が各地で催されていて、様々なメディアで目にするのが多くなっている。その名称も「アール・ブリュット展」の頻度が高く、「アウトサイダー・アート」や「ボーダレス・アート」「エイブル・アート」なども見る機会がある。「ダイバーシティ」という多様性というワードによる作品展も聞くことがある。様々な名称による開催の中で、時には作者を有名アーティストとして宣伝する事業者や団体もいるのである。TV や報道などのメディアも、展示会場にまで駆けつけて、もてはやす場面を見ることもある。特別に支援が必要な子も障害を抱える児童生徒も、やがては学校を卒業する。児童生徒ではなくなっても、一般の作家としてメディアは同じように大切に扱い対応してくれるのであろうか。

15. 最後に

図画工作科や美術科での授業実践を積み、障害児への造形教育の現場で、児童生徒の感覚あそびや造形体験、

作品作りを共に作り上げている教師をはじめとした現場の大人たちは、教科書が存在しない特別支援教育の教科指導をする実際を、本稿では取り上げて、教育計画の云々を述べてきた。つまり、関わる教師や大人は、自身で教科書や実技演目を作らないと特別支援教育の授業は成せないということに目を向けなければならない。言い換えると、教科書の無い教科目を受け持つ新任教師の悩みに、もう少し目を向けて、児童生徒の美術嫌いのみならず、図工美術に興味がない教師や特別支援学校免許のない教師が特別支援学級の担当となった場合、教師への特別な支援体制は必要ではないのであろうか。児童生徒への支援と教師への支援の、こうした両方向からの支援体制について目を向けないとすれば、豊かな教育への道はまだ遠いと言えよう。また、教員養成系の大学でも、教科教育の指導法の授業で、支援の必要な児童生徒への教育方法を教授することが不足している事実を、併せて明らかにした。

【参考・引用文献】

- ・愛知県 H.P (www.pref.aichi.jp) 令和5年度教科書採択状況
- ・文部科学省教育課程部会特別支援教育部会資料(平成28年2月)
- ・「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(令和4年12月13日)
- ・伊都紀美子, 木戸里香(2016), 「特別支援教育における造形教育の教材と指導方法Ⅲ」神戸女子大学文学部紀要49巻, pp.151-163
- ・奈良峰博, 星野常夫(2007), 「知的障害養護学校における図画工作・美術の歴史に関する研究」文教大学教育学部紀要第41集, pp.1-19
- ・高橋智子(2023), 「知的障害のある児童生徒の図画工作科及び美術科における鑑賞学習の実態把握や学習指導に関する研究」静岡大学教育実践総合センター紀要, pp.109-117
- ・赤尾ひとみ(2017), 「知的障害特別支援学校における図画工作・美術の指導」新時代の知的障害特別支援学校の図画工作・美術の指導, pp.20-23, 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著
- ・学校教育法第81条第1項「教育上特別の支援を必要とする幼児, 児童及び生徒」
- ・「小学校学習指導要領解説 図画工作編」文部科学省平成29年告示
- ・「特別支援学校学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部)」文部科学省平成30年3月
- ・「中学校学習指導要領解説 美術編」文部科学省平成29年告示
- ・大南英明(2013), 「障害のある子どもに対する図画工作・美術の指導の意義」障害のある子どものための図画工作・美術, pp.7-13, 東洋館出版
- ・鄭梶甄(2011), 「自閉症児の美術表現の特質」美術と教育のあいだ, pp.145-170, 東京藝術大学美術教育研究室編, 東京藝術出版会
- ・寺山千代子・東條吉邦(1998), 「自閉症児・者の描画表現の特徴」国立特殊教育総合研究所研究紀要第25巻, p.80
- ・Herbert Read.(2001), 「Education Through Art」訳: 宮脇理, 岩崎清, 直江俊雄, フィルムアート社
- ・Viktor Lowen Feld.(1976,27版), 「CREATIVE AND MENTAL GROWTH, 3rd Edition」黎明書房
- ・小橋暁子, 佐藤真帆, 槇英子(2018), 「幼小をつなぐ造形教育カリキュラムの研究—実態調査の結果から—」千葉大学教育学部研究紀要第66巻第2号, pp.413-420
- ・成田孝(2019), 「障がい者アート」, pp.128-129, 大学教育出版
- ・葉山登(2018), 「特別支援教育とアート」, 特別支援学級での実践とアート, p.188
- ・「美術1」(平成27年検定済 令和2年発行, 春日明夫ら, 日本文教出版)