

特別支援学校（知的障害）小学部における図画工作科の授業実践 ～「鑑賞活動」を中心に～

熊本市立あおば支援学校 教諭 藤本晶子

要約

特別支援学校における図画工作科の先行研究は少なく、鑑賞活動に着目したものはさらに少ない状況にある。全国的な調査で多くの特別支援学校の教員が、指導が難しいと感じていると示されている鑑賞活動であるが、視覚支援教材の工夫や身体表現、遊び的な要素を活動の中に取り入れることによって、子どもたちが主体性を持って作品と関わることができることが明らかになった。

<キーワード> 特別支援学校（知的障害）、図画工作科、表現、鑑賞、遊び

1 主題設定の理由

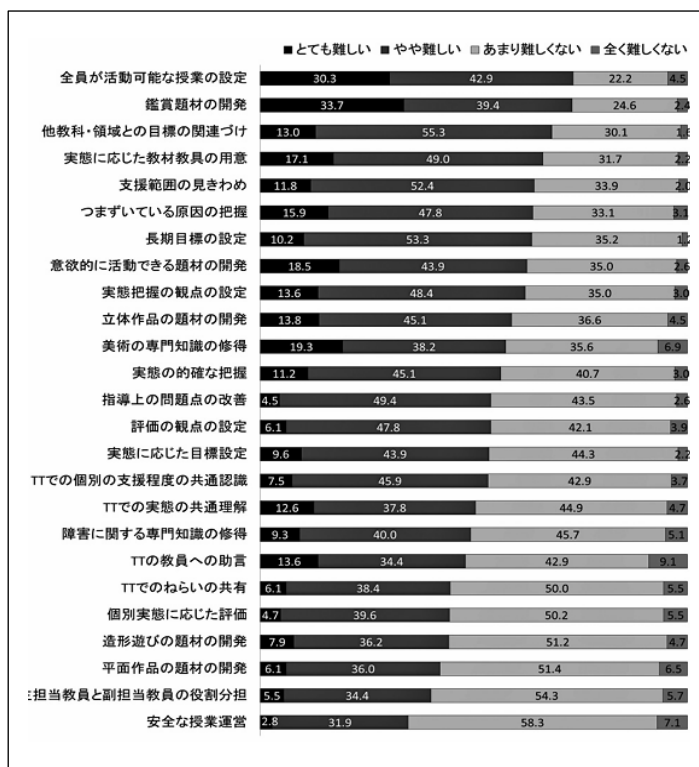
(1) 課題の所在

筆者は令和3年度の教育実践で、対話型美術鑑賞を参考に、学芸員やアーティストといった立場の人を交えながら作品と子どものコミュニケーションを促すことによって、小学校の知的障害特別支援学級の子どもたちが思考力や表現力を高めることができたことを報告した。しかし、その後「特別支援学校（知的障害）に異動となり、図画工作科における鑑賞活動の難しさに直面することとなった。

池田ら（2017）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』の中で「美術の授業で指導に困難を感じる内容に関して、4段階評価のうち“とても難しい”、“やや難しい”と回答した割合が高かった順に25項目の内容を示した。」として調査結果を表している（図1）。その中で、最も割合の高い項目が「全員が活動可能な授業の設定」で、次いで「鑑賞題材の開発」がある。このことから、筆者だけでなく多くの特別支援学校の美術教育に携わっている教員が鑑賞活動の難しさを感じていることが分かる。

また高橋（2023）が「知的障害のある児童生徒の美術作品の鑑賞活動についての先行研究が少ない状況にある」と指摘しているように、特別支援学校における図画工作科の鑑賞活動に関する先行研究自体が少ない状況にある。

そのため、特別支援学校（知的障害）で鑑賞活動を中心とした図画工作科の授業実践を行うことは意義があると考え、本主題を設定した。



【図1 指導に困難を感じる内容】

2 実践の視点

(1) 鑑賞活動に興味・関心を持つための工夫

①鑑賞教材

『特別支援学校学習指導要領解説 各教科編（小学部・中学部）』図画工作科のB鑑賞アには、鑑賞する対象を小学部1段階～2段階は「身の回りにあるものや自分たちの作品など」、小学部3段階は「自分たちの作品や身の回りにある作品など」と示されている。そこで、子どもたちにとって身近な日常生活場面をテーマに描かれた龍のキャラクターりゅうさん（図2）を鑑賞題材とした。



【図2 りゅうさん】

尚、本題材で使用した全ての作品の活用に関しては、事前に作者の承諾を得ている。

②補助教材

ア みつけメガネ

1つの作品をじっくり観ることが難しい子どもたちが鑑賞活動への意識を高め、探偵気分を味わいながら作品鑑賞ができるよう鑑賞用虫眼鏡みつけメガネを作成・使用した。この鑑賞用虫眼鏡みつけメガネ（図3）は、大阪教育大学の鑑賞ルーペを参考にしたものである。



【図3 みつけメガネ】

大阪教育大学のホームページには、鑑賞ルーペの利点として、「作品の部分に着目することで、新たな気づき、発見をすることができる」、「ルーペがあると、なぜだかいろいろ覗いてみたくなる」、「ルーペを使うとみている場所がわかる」「他の人が発見した部分を確認したくなる」、「もっと他にないか、探したくなる」、「いつもより長く集中して鑑賞できる」と6つの利点が掲載されている。本実践では、「ルーペがあると、なぜだかいろいろ覗いてみたくなる」に着目し、あえて穴を小さくすることによって覗きたくなる気持ちが高まるようにした。

イ ○○で賞

子どもたちが自己選択・自己決定をする機会をつくるために気に入った作品に賞を贈るというミッションを設定した。○○で賞のカード（図4）には、イラストと文字があらかじめ印刷されているタイプと、自分の考えた賞を書き込めるタイプの2種類から自由に選択できるようにした。



【図4 ○○で賞のカード】

ウ アートカード

深澤(2017)はアートカードの教育的意義として、先行研究を基に「作品を観察する力を伸ばす」、「言語能力や想像力を育む」、「他者とコミュニケーションをとる」、「美術作品を通して自分自身を客観視する」、「美術作品（美術館）に親しむ」の5つの項目でまとめている。筆者はそのうち「作品を観察する力を伸ばす」ことをねらいとしてアートカードを使用した。既存のアートカードとは異なり、鑑賞作品をはがき大にプリントアウトしたものをラミネート加工し、アートカードとして活用した。

エ りゅうさんにプレゼント

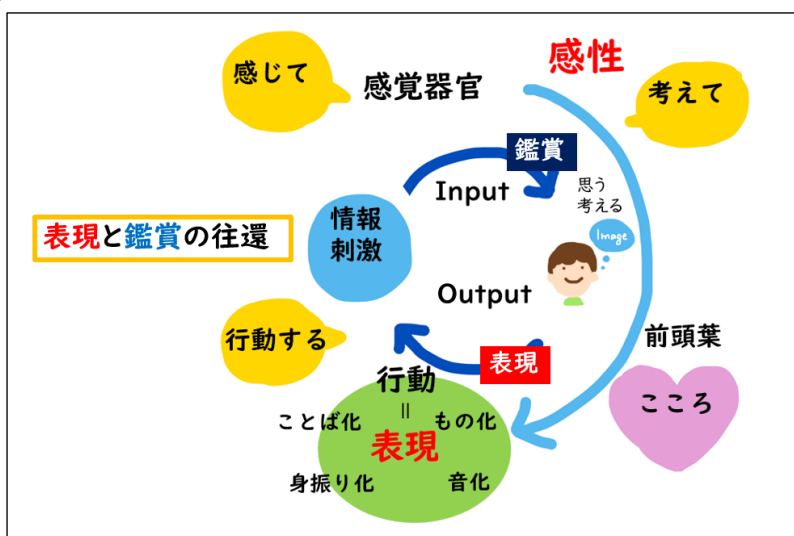
子どもたちが興味を示しそうな小物や作品に関連する小物をあらかじめ準備し、様々なポーズをとっているりゅうさんにプレゼントするというミッションを提示した。子どもたちは、テーブルに並べられたジョウロや造花と言った小物の中から一つを選び、りゅうさんにプレゼントした。筆者はそこで、「なぜ、その小物をりゅうさんにプレゼントしたのか」という問いを投げかけ、一人一人に答えを促すようにした。

③対象と一体となる鑑賞

小学校学習指導要領図画工作編には、自分と対象とを一体的に捉えている発達段階の特徴を指導に生かすことが重要であるとし、作品と同じポーズをとることが例として挙げられている。佐々木ら（2022）も「造形表現・鑑賞活動の大切な要素として体全体の感覚（五感）を働かせてものごとを感受し、造形的に表現する活動であることはいうまでもない。」と身体全体の感覚を働かせる重要性を指摘している、そこで「まねっこポージング」と称し作品を真似たポーズをとる活動を取り入れることにした。

④表現と鑑賞をつなげる ICT の活用

図画工作科の学習活動について『特別支援学校学習指導要領解説 各教科編（小学部・中学部）』には、次のように記されている。「図画工作科の学習は、児童が感じたことや想像したことなどを造形的に表す表現と、作品などからそのよさや美しさなどを感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める鑑賞の二つの活動によって行われる。表現と鑑賞はそれぞれに独立して働くものではなく、



【図5 表現と鑑賞の関係】

互いに働きかけたり働きかけられたりしながら、一体的に補い合って高まっていく活動である。」この表現と鑑賞の二つの関係を、平田（2021）の図を参考に筆者が作成したのが図2である。

図5の鑑賞活動から学習が仮にスタートしたとすると、まず、子どもたちは作品を情報刺激として視覚や触覚で捉える。次に思考が働き、イメージを頭の中で描くことになる。これがインプットとしての鑑賞である。さらにイメージしたことを言語などの行動として表すことがアウトプットとしての表現である。このようなインプットとアウトプットのサイクルを回す過程でICTつまりタブレット端末を活用した。本実践では、何度でも描き直しが可能で豊富な道具が選べる描画アプリ「Tayasui Sketches School」と子どもたちが日ごろから各教科で利用して慣れ親しんでいる「ロイノート・スクール」というアプリケーションを用い、録音機能や写真の取り込み、絵の書き込みなどの機能を活用した。

⑤近隣の美術館の利用

鑑賞活動の集大成として熊本市現代美術館で開催されていた「熊本市市民美術展 熊本アートパレード」に行き、造形的な見方・考え方を深めるようにした。

3 実践の具体 I

(1) 対象児童と実態

令和4年度在籍していた5年生4人のうち、特別支援学校学習指導要領の小学部「図画工作科」の2段階に相当するA児、3段階に相当するB児の2人を対象児童とする。

A児は、鑑賞の学習において作品の細部を見ることは難しいが、消防車や救急車など自分の興味が

あるものには注目することができる。周囲のことが気になり、注意が逸れやすいため、集中力が短い傾向にある。授業中の教師の言葉は、全体の動きや雰囲気判断し、教師や友だちと簡単な言葉のやり取りができる。

B 児は、作品の細部まで見ることができ、作品展等に出品・展示されているものの中から自分の作品を見つけることができる。日ごろからディズニー映画などを好んで鑑賞し、可愛らしいものや美しいものを愛でることができる。授業中の教師の言葉を正確に理解し、教師や友だちとの言葉でのやり取りはスムーズにできる。

(2) 指導の実際

①令和4年度 鑑賞活動の指導計画

題材名「メッセージをうけとろう」

目標：作品をよくみて、自分の見方や感じ方を広げる。(思考力・判断力・表現力)

指導形態は、筆者がT1、担任のE教諭がT2のティーム・ティーチングで実施した。

題材の指導計画及び評価計画は表1に示す。

【表1 令和4年度 題材の指導計画及び評価計画】

題材の指導計画及び評価計画 (3) 時間取り扱い			
次	時	主たる学習活動	評価する内容と方法等
1	1	「みっけ活動しよう」(表現・鑑賞) ○みっけメガネを作る ○指定されたものを作品の中から見つけ出す。 (みっけ活動)	【思】 作品をよくみて指定されたものを見つけて出すことができる。(発言、行動観察) 【学び】 メガネ作成やみっけ活動に進んで取り組むことができる。(行動観察)
	2	「メッセージをうけとろう」(鑑賞) ○好きな作品を選び、ふさわしい賞を考えて贈る。 ○りゅうさんが伝えようとしていることを考えて発表する。	【思】 作品から想起したことをネーミングすることができる。(行動観察、カード) 【思】 作品をみて感じたことを、言葉やジェチャーなどで伝えることができる。 (発言、行動観察)
2	3	「オリジナルりゅうさんを描こう」(表現・鑑賞) ○アプリ「Tayasui Sketches School」でりゅうさんのぬりえをし、オリジナルのりゅうさん描く。 ○これまでの学習の感想やERIさんへ一言メッセージを発表する。	【学び】 ぬりえに意欲的に取り組むことができる。 (行動観察) 【思】 学習のふりかえりを言葉やジェチャーで発表することができる。 (発言、行動観察)

②授業の様子

ア 1時間目

筆者が初めて5年生教室に入って授業をするということで、まずは、担任のE教諭がこれまで図画工作科で学習してきたことを大型テレビに映し出し、全員で振り返るようにした。続いて、筆者が「この作品はね、外国の展覧会に出された作品なんだよ。」「作家のERIさんの許可を得て、特別に持って来ました。」と言って白手袋を装着し、龍のキャラクターが描かれた作品を慎重に提示した(図6)。子どもたちからは「かわいい。」という声が聞かれた。



図6 作品の提示

次に、筆者が提示したキャラクターを子どもたちが何と認識しているのかを確認しておきたかったため、「この絵の真ん中には何が描かれているかな。」と指で示して何の生き物かを尋ねた。すると、しばらく考えていたB児が「カバかな。」と発言した。丸く開いた鼻とむき出しの歯からカバを連想したようであった。他の子どもたち

も頷いて B 児の考えに賛同しているようであった。そこで、筆者が「確かにカバに見えるけど、実は龍なんです。」「名前はりゅうさんです。」と知らせると、「あっ本当だ、龍のしっぽがある。」という声が上がった。アニメによる知識のおかげで、ほとんどの子どもたちが龍のことを知っていた。

さらに、子どもたちを探偵気分誘うために「りゅうさんの作品の中に隠れているものを探偵になって見つけて欲しい。」と依頼し、探偵に必要な道具はないかを問いかけた。そして、虫眼鏡ならぬ「鑑賞用虫眼鏡『みっけメガネ』を作る」活動へと移った。

一人一人に、みっけメガネの土台部分を配布し、ペンやシールなどを使って好きな模様や絵を描くよう伝えた。A 児は、しばらく何を描いていいのかわからない様子でいたが、友だちがペンで丸を描いている様子を見て丸を描き、その後は点描で模様を描くことができた。B 児は、この時期、怪獣を描くことがブームになっていたことから、迷わずペンを走らせて怪獣を描いていた (図 7)。

全員がみっけメガネの装飾をしたのを確認した後、一人一人にどんなみっけメガネができたのかを紹介してもらった。A 児は、みっけメガネの穴から全体をのぞきながら提示して見せた。B 児は「かいじゅうをかきました。」と言って提示して見せた。担任の支援を受けながら発表した児童も含め、自分だけのみっけメガネができたということで、満足そうな様子であった。

みっけメガネを完成させた後は早速、絵の中から探し物を見つけるという「みっけ活動」に取り組んだ。探し物は、みっけシートに掲載してあるパーツであること、シートには初級・中級・上級の 3つのレベルがあること、初級から順にクリアしていくことなどを伝え、作品が展示してある合同学習室へと移動した。日頃、絵の中に隠れているものを探す絵本を好んで見ている B 児は、みっけメガネを用いながら次々とミッションをクリアし、早い段階でコンプリートしていた。しかし A 児は、中級レベルになると自力で見つけることが難しくなり、友だちのみっけシートを覗くといった動きを見せていた。すると B 児を含む早くコンプリートさせた子どもたちが A 児の近くに集まり、みっけメガネを使って「ここらへんを見て。」と、ヒントを示しながら B 児が自力で見つけるのをサポートしていた。このように、子どもたちが互いに助け合うことによって、全員でコンプリートするという達成感を味わうことができた。

イ 2時間目

前時で見つけたパーツを参考に作品中のりゅうさんが、みんなに何を伝えようとしているのか考える学習を行った。B 児はグループの中心となって、図 8 の左手にハートを持ち、右手でガッツポーズをしているりゅうさんを選んでいった。筆者が B 児のグループに声をかけると B 児が「この手 (右手) が頑張るって感じがして、ハートは愛って感じがする。」と答えた。同じグループにいた A 児も「うん、うん。」と納得した表情で頷いて聞いていた。「じゃあ、それをつなげてみようか。」と促すと、ロイロノートで作品の写真を撮り「あいしているから、がんばるぞー。」という言葉が録音することができた。

作品中のりゅうさんがみんなに何を伝えているのか考えるミッションであったが、全体で聞いた時には、子どもたちからおとなに向けた応援メッセージのように聞こえた。



図 7 みっけメガネ作り



図 8 選ばれた作品

次に子どもたちは、気に入った作品に「賞」を贈るというミッションに挑戦した。最大3つの作品を選んで賞を贈ることができるようにしていたところ、B児が中心となって言葉を考えた作品に賞が集中していた。その賞は「すきで賞」と「たのしいで賞」、そして「あいしで(て)るで賞」であった。この時、子どもたちは教師が思っている以上にたくさんのことを思い、考え、感じ取っていると感じた。

ウ 3時間目

最終日は、これまでの形や色に着目した鑑賞活動を生かして表現活動としての「ぬり絵」に取り組んだ。りゅうさんのぬり絵をアプリ「Tayasui Sketches School」に取り込み、筆やペン、鉛筆、ローラーと言った道具で着色し、作家のERIさんにプレゼントするという設定だった。

前任校の知的障害学級でこのアプリを使って表現活動をした時に、子どもたちは集中して取り組み、休み時間も自分たちでぬり絵を楽しむ姿が見られていた。今回もそのような姿が見られることを期待して導入したが、アプリ内の道具の選択肢が多かったことや操作に十分慣れていなかったことなどから、予想した反応は見られなかった。しかし、子どもたちはそれぞれ好きな色を選んで、ぬり絵を仕上げることができた。

その後、ERIさんからメッセージ動画が届いていることを伝え、全員で視聴することにした。子どもたちが作家ERIさんの顔を見るのはこの時が初めてで、作家ERIさんの正体は実は、担任のE先生であったことを知った子どもたちは目を丸くして驚いていた。

4 考察

子どもたちの身近な日常生活場面が描かれたりゅうさんを鑑賞教材としたが、早い段階で子どもたちに担任の先生の作品であることを知らせ、りゅうさんの絵が掲載されたポスターを廊下や教室に掲示したりしていたならば、もっと作品に対する関心が高まっていたのではないかと考えられた。

補助教材の「みつけメガネ」については、穴のサイズを固定せず、子どもたちの好みに応じて変えられるようにすることや、実態に応じて隠す・示すといった様々な使い方も考えられた。メガネの構造、使用方法において工夫の余地があった。

また、「Tayasui Sketches School」を使用するには、あらかじめアプリ内から子どもたちが使いやすい道具を指定しておいたり、他教科で使い慣れている「ロイロノート・スクール」の活用を選択肢として入れておいたりすることが改善点として考えられた。活動全般として、学習活動の中では「みつけ活動」のようなミッションをクリアするというような遊び的な要素が多く含まれた活動であれば子どもたちが意欲的に参加することができていた。題材取組期間中、子どもたちの鑑賞活動へのモチベーションを保つためにも、様々な遊びを組み込んだ内容が必要であることが分かった。

5 実践の具体Ⅱ

(1) 対象児童

令和5年度在籍していた6年生6人のうち、令和4年度に引き続きA児、B児を対象児童とする。

(2) 指導の実際

①令和5年度 鑑賞活動の指導計画

題材名「りゅうさんからのメッセージをうけとろう」

目標：作品をよくみて、自分の見方や感じ方を広げ、思いを共有する。(思考力・判断力・表現力)

指導形態は前年度同様、筆者がT1、担任のE教諭がT2のティーム・ティーチングで実施した。

題材の指導計画及び評価計画は表 2 に示す。

【表 2 令和 5 年度 題材の指導計画及び評価計画】

題材の指導計画及び評価計画（5）時間取り扱い			
次	時	主たる学習活動	評価する内容と方法等
1	1	「りゅうさんとなかよくなろう」（鑑賞） ○りゅうさんの絵をみて気づいたことを発表する。 ○作品に関するヒントを聞いて、該当するカードを探す。 ○作品と同じポーズをする。（まねっこポーズ）	【思】絵をみて気づきを持つことができる。（発言、行動観察） 【思】作品をよくみて指定されたものを見つけ出すことができる。（発言、行動観察） 【思】作品を手がかりに、ポーズを真似ることができる。（発言、行動観察）
	2	「りゅうさんともっとなかよくなろう1」（鑑賞） ○りゅうさんの絵をみて気づいたことを発表する。 ○作品に関するヒントを聞いて、該当するカードを探す。 ○自分の好きなりゅうさんに小物を選んでプレゼントする。	【思】絵をみて気づきを持つことができる。（発言、行動観察） 【思】作品をよくみて指定されたものを見つけ出すことができる。（発言、行動観察） 【思】作品と関連する小物を選び、その理由を伝えることができる（発言、行動観察）
	3	「りゅうさんともっとなかよくなろう2」（鑑賞） ○りゅうさんのカードを活用したすごろくゲームに取り組む。 ○「りゅうさんをさがせ!」ゲームに取り組む。	【思】作品を手がかりに、ポーズを真似ることができる。（発言、行動観察） 【学び】進んでゲームに取り組むことができる。（発言、行動観察）
2	4	「思い出写真をつくろう」（表現・鑑賞） ○アプリ「ロイロノート」を用いて、りゅうさんと6年生のカラー作品をつくる。	【学び】意欲的にカラー作品作成に取り組むことができる。（行動観察） 【思】好きな写真の素材（自分・友だち・りゅうさん）を選んで配置することができる。 【思】作品の見どころを知り、よさを共有することができる。
3	5	「りゅうさんに会いに行こう」（鑑賞） ○りゅうさんの作品やその他の作品を美術館に行って鑑賞する。	【学び】作品展の作品を意欲的にみることが出来る。（行動観察） 【思】気になった作品や印象に残った作品を伝えることができる。（発言、行動観察）

②授業の様子

ア 1～3 時間目

転入生が新たに加わり、前年度の取組を知らない児童がいることや昨年度の反省を受けて、令和 5 年度は「りゅうさんとなかよくなろう」というテーマで学習を進めることにした。子どもたちにとって、仲良くなるということは「一緒に遊ぶこと」であると考えたからである。

まずは、りゅうさんのアートカードを用いたゲームに取り組んだ。5 枚のカードの中から、3つのヒントを聞いて該当するカードを 1 枚選ぶというルールである。視覚支援として「ロイロノート・スクール」を使って文字とイラストでヒントを提示し、大型テレビに映し出した。また選んだ後も、どのカードが正解だったのか全員で確かめることができるよう、正解のカードを大型テレビに映し出すようにした。

ゲームに参加するためには、「意識して見ることを必要とし、子どもたちは遊びを通して自然に意識して見る事ができた。この体験は「まねっこポーズ」にも役立つものであった。

子どもたちがりゅうさんの作品を一つ選び、グループ内で動きを考えて実際にやってみるという「まねっこポーズ」で活躍したのは、A 児であった。作品 1（図 9）から A 児は、上着をまくり上げて自分のお腹を突き出してみせたり、両腕を上げて手のひらを重ね合わせ、風船のポーズをしてみせたりした。A 児の風船のポーズがグループ内で採用され、全員で風船のポーズをすることになった。A 児の考案したポーズをその場にいた全員が「せいの」の合図で共有できたことは、本人の自信につながったと考える。厳密に言えば、風船のポーズは、りゅうさんの動きそのものではなかったが、作品の細部に目を向けることができるようになった A 児の成長を感じることができた。

図 10 は、「りゅうさんにプレゼントを渡そう」という活動の様子である。事前に用意されてい



【図 9 作品 1】

た小物の中から一つを選んで、りゅうさんに子どもたちがプレゼントを渡すという活動に取り組んだ。全員が作品の前に小物を置いたところで、なぜ、そのりゅうさんに選んだ小物をプレゼントしたのか発表してもらった。子どもたちは、話し言葉あるいは、ジェスチャーといった自分なりの表現方法で理由を発表することができた。

その中でA児は「これ（太陽）とこれ（月）。」とりゅうさんの背景に描かれていた太陽と月を指差し、造花を2本プレゼントしたことを伝えることができた。またB児は「ブランコに乗っているりゅうさんの手がしっかりしているから、これで遊べるかなと思って。」とハンドパペットをプレゼントした理由を伝えることができた。これらの言葉から、A児・B児がそれぞれに作品の背景や身体的な特徴にまで目を行き届かせることができていたことが分かった。

図11の「すごろくあそび」は、すごろくのコマの中に「りゅうさんにプレゼントを渡そう」と「まねっこポージング」のカードを置き、そのコマに当たった人が活動に取り組むというものである。

例えば、「りゅうさんにプレゼントを渡そう」で窓ふきをしているりゅうさんの絵カードに当たった人は、絵から連想したものを教室から探し出して持って来るといったものである。実際、子どもたちは、雑巾や掃除のご褒美としてぬいぐるみを持って来ることができた。また「まねっこポージング」では、B児が、りゅうさんの特徴的な上向きの尾を表すために、床にひざまずいて足首を上を上げるといった細部にまで配慮した動きを披露することができた。

イ 4時間目

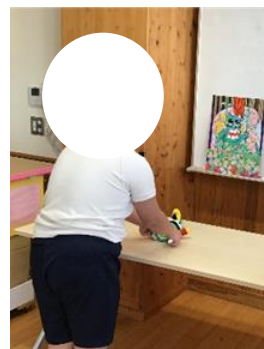
子どもたちが卒業学年に当たっていたことから、りゅうさんとの学習を思い出に残してもらうために「ロイロノート・スクール」を使って思い出写真づくりをした。校舎内の写真を背景に自分や友だち、そしてりゅうさんを配置するコラージュ作品を作るというものである。

写真には好きな絵や模様を描き加えてもいいことにしたところ、子どもたちはりゅうさんの持っていたハートを作品中にいくつも描いたり、好きな色の果物を描いたりしていた。最終的に、レイアウトから印刷（図12）まで全ての工程を子どもたちの手で行うことができ、プリントアウトされた作品を見た子どもたちは「今日、家に持って帰りたい。」と言い、すぐにでも家の人に見せたい様子であった。

ウ 5時間目

学習の最終日は、熊本市現代美術館で開催されていた「第35回熊本市民美術展 熊本アートパレード」に行き、りゅうさんの作品を含めた造形作品を鑑賞した。一番にりゅうさんの作品を見つけ、エアータッチをして会えた喜びを体で表現する子ども、「りゅうさんかわいいね。」と声を掛ける子ども、これまで鑑賞してきた作品には描かれていなかった龍の存在に気が付き、教師に知らせる子どももいた。そして、集中力の途切れがちな子どもたち全員が、一つの一つの作品に興味を持ち、持ち時間が足りないくらい鑑賞することができた。

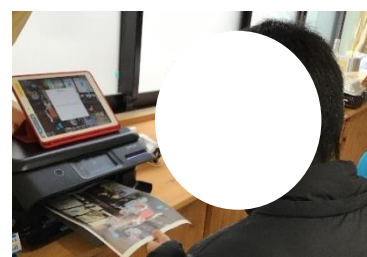
帰り際、出口近くに人気投票用の投票箱が置かれているのに気が付いたB児が、「自分も投票した



【図10 活動の様子】



【図11 すごろくあそび】



【図12 印刷を見守る児童】

い」と筆者に伝えてきた。投票用紙と鉛筆を手にしたものの、書き方が分からずに困っている様子であった。筆者は、B 児をここまで投票したい気持ちにかき立てた魅力的な作品はどれだったのかが気になったので「B さんは、どれが気に入ったの。」と聞くと B 児は「トイレにアヒルが浮かんでいたやつ。」と、洋式トイレにおもちゃのアヒルが一羽浮かんでいた作品のことを伝えた。この時、たくさんの造形作品の中で B 児がトイレにアヒルが浮かんでいる作品に価値を見出せたことは、造形的な見方が広がったことによるものであると感じた。そして B 児は、友だちが傍らで見守る中、筆者が伝えた通りに文字を書いて（図 13）投票箱に投票することができた。



【図 13 投票用紙に記入する】

帰宅後、家庭で美術館での鑑賞が楽しかったと話をした児童がクラス内に 3 人おり、そのうちの 2 人は A 児と B 児であったそうである。また別の児童の保護者 2 人は実際に美術館行って作品鑑賞をされたということ、後日 E 教諭から聞くことができた。

5 総合考察

成果としては、1 つ目にみつけメガネという道具を用いたことで、子どもたちの「見る」という行為への意欲付けができたことが挙げられる。一部で課題は見られたものの「見てみたい」という思いを子どもの心に点火する一定の役割があったと考える。使い方次第で、補助教材としての可能性の広がりを感じられた。

2 つ目の成果としては、鑑賞活動の中にまねっこポージングのような身体表現を取り入れることによって、言語表現以上の豊かな表現が可能になったことが挙げられる。言語表現だけであれば見られなかったであろう A 児の生き生きとした風船のポーズは、友だちの気持ちをつかむことができていた。言葉にして思いを表現することが難しい子どもたちにとって、まねっこポージングつまり、図 5 の示すところの身振り化は有効であったと考える。

3 つ目は、鑑賞活動に遊び的な要素を組み込んだことで、楽しみながら作品を見る力がついたことである。注意が逸れやすい A 児が美術館で時間いっぱい作品を見ていたことや作品の特徴に気が付いたこと、B 児のように気に入った作品に投票し、家庭で鑑賞活動のことを話題にしていたことなどは、その表れであると考えられる。これは、図 5 の「感じて」、「考えて」、「行動する」というサイクルが回ったことを示している。これからも校内や校外での鑑賞活動を積み重ねていくことで、子どもたちの社会参加や余暇活動へと広がっていくことが期待される。

4 つ目は、表現と鑑賞の往還における ICT の活用である。思い出写真づくりの際に、りゅうさんの作品に用いられていたハートの形や、好きな色の果物（ブドウ）をイメージしてタブレットの画面に描きこむ子どもたちの姿が見られた。タブレットをツールとし、表現活動の中でりゅうさんの作品にあった形や色を生かすことができた。

5 つ目に、子どもたちにとって身近な存在である担任の先生との出会いが、学校と美術館と言う異なる場所でできたことが挙げられる。作品に使われていた色への気づき、ハートや星、花と言った背景に使われていた形への気づきが子どもたちの生活に彩を添え、「担任の E 先生のように自分も絵を描いてみたい」という思いにつながるということが考えられた。

先述したように池田ら（2017）は、特別支援学校を対象とした全国調査の中で、多くの指導者が鑑賞

題材の開発の難しさを感じていることを報告している。そこで本実践では、みっけメガネのような視覚的な補助教材の使用やまねっこポージングといった身体表現、アートカード・ゲームやすごろくあそびと言った遊び的な要素を活動の中に取り入れ、鑑賞活動を中心とした図画工作科の授業を展開した。その結果、子どもたちと作品との距離が近づき、授業の中でいきいきと活動する姿を見ることができた。以上のことから、図画工作科の授業の中に視覚支援教材、身体表現及び遊び的な要素の3つが、子どもたちの主体的な学びの架け橋になると考えられた。

課題としては、汎用性という点で対象児童の数が少ないということが挙げられるが、今後も事例の蓄積と継続した授業実践を行っていきたい。

5 謝辞

本実践に取り組むにあたり、作品提供、教材作成の協力をしていただいた作家でもあり同僚でもある鬼塚絵吏教諭と対象学級の子どもたち、保護者の皆さま、実践に当たり協力してくださった本校の先生方には心より感謝いたします。

引用文献

- 1) 池田史志, 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」美術教育学 第38号, p. 50
- 2) 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活動の実態把握や学習指導に関する研究Ⅰ」静岡大学教育実践総, センター紀要 33, p. 111
- 3) 文部科学省 (2018)『特別支援学校学習指導要領解説 各教科編 (小学部・中学部)』pp. 195-206, p. 187
- 4) 深澤悠里亜 (2017)「アートカードを使用した鑑賞法の研究—アートカードの分析と使用法の考察—」美術教育学研究 49, p. 341
- 5) 佐々木達行・小橋暁子 (2022)「造形表現・鑑賞の5つの基本的な内容要素と活動行為から思考, 発想方法 (見方や考え方) を捉える—造形的な思考力, 発想力, 造形感覚を培うための視点として—」千葉大学教育学部研究紀要 第70巻, p. 253

参考文献

- 1) 藤本晶子(2021)「主体的なコミュニケーションを実現するための授業づくり～生活単元学習における美術作品鑑賞活動を通して～」熊本市教育センター令和3年度(2021年度)教育実践
- 2) 大阪教育大学 表現活動教育系 教員養成課程 美術・書道教育部門(最終アクセス2024年8月14日), 「アートとともだち」[教材のつかいかた | アートとともだち \(osaka-kyoiku.ac.jp\)](https://www.osaka-kyoiku.ac.jp/)
- 3) 徳島の公立美術館と就学前施設との連携事業実行委員会 (2019)『保育所・幼稚園・こども園の子どもたちと美術館：アートの日の本』p. 29
- 4) 笹原広一編著 (2021)『アートがひらく保育と子ども理解—多様な子どもの姿と表現の共有を目指して—』東京学芸大学出版会 p. 35