

美術に苦手意識を示す発達障害を含む生徒の主体的な授業参加の促進 特別支援教育の理念を活用した指導の展開

藤本 聡 実*, 井上 とも子**

(キーワード：中学校美術, 美術科教育, 主体性, 特別支援教育)

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の趣旨が示され、「知識・理解」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう人間性等」の資質・能力を育てることとしている。中学校美術科においても同様である。本研究では、特別な支援を要する生徒に不可欠な支援を特段要するわけではない生徒も、使用したい時に使用できる特別支援教育の視覚化・構造化・協働化という視点を取り入れた。これを活用し、主体性を高める授業実践を行なった。その結果、生徒が学習活動を理解し、自ら準備・協力し、意欲的に学習活動に取り組む姿へと成長した。さらに美術を好きな生徒が増え、嫌いな生徒が減少した。美術の授業を楽しめるようになるには、授業の組立は、生徒自ら授業参加できること、つまり主体的な取り組みを重視することがポイントであることがわかった。

1. 問題と目的

新しい幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領には、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の趣旨が示された（文部科学省、2017）¹⁾。そこでは「何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）」、「理解していること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか（学びに向かう力・人間性等）」といった3つの柱で資質能力を捉えている。つまり「主体的・対話的で深い学び」を通して、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現等」、「学びに向かう人間性等」といった資質・能力を育てるとしている。

上記の目標の3つの柱に整理され、中学校美術科でも改訂が行われた。教科の目標は生活や社会の中の美術、美術文化などと豊かに関わる資質・能力がより一層重視されるようになり、「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力を育成すること」が美術科の教科目標となった（文部科学省、2017）³⁾。

ベネッセの「好きな教科・活動ランキング」によると美術科は、1996年から2015年まで上位を占め、多くの生徒が好きな教科であると言える（ベネッセ情報サイト、2017）²⁾。しかし、文部科学省が実施した全国実態調査（文部科学省、2012）¹⁰⁾で明らかにしているように、通常の学級に在籍し、学習面や行動面に著しい困難を示す子どもは6.5%の割合でいる。いわゆる発達障害のある生徒であり、美術科教育のみならず、学習全般に消極的参加に陥っている生徒は少なくない。また、小学校期に比べて、中学校では個々の技術的な差が明確になり、苦手意識を持つ生徒は多くなる。全体的には好きな教科であっても内容によって好き嫌いが混在することが予想され、取り組む態度も好き嫌いによって異なってくると考えられる。よって、生徒一人ひとりの悩みや困り事を含めた実態を把握し、それに対応する特別支援教育の方略を活用することによって、主体性を育む美術教育が展開できるのではないかと考えた。

花熊（2018）⁵⁾は、通常学級で見られる学校不適応や不登校等の問題に触れ、ユニバーサルデザインの必要性を述べている。加えて、特別支援教育の視点に立ったユニバーサルデザイン化（以下、特別支援教育におけるユニバーサルデザイン）は①視覚化②構造化③協働化を共通の視点としてまとめた。さらに特別支援教育におけるユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義を①「学びの意欲」を育てる教育的アプローチ②学校全体の取り組みによる一定水準の支援技術の確保③支援グッズを、学校全体で共有し、教材作成の負担軽減に意義を置いた。

柘植（2007）¹¹⁾は、多くの研究者の提言をまとめ、通常学級における特別支援は、視覚的な手掛かりの活用、座席配置の工夫、さらには子どもに安心感をあたえることが重要としている。

A中学校区は一幼稚園一小学校一中学校で構成されている。そのため、人間関係において、広がりや求められず変化も少ない状態で、友人関係が固定化している。良い面としては仲間の気持ちを忖度し、従順である。反面、

*徳島県立鴨島支援学校

**鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻（教職系）

自分の良さが目立つことを嫌がり、積極的に自己アピールすることが苦手である。研究対象となる第3学年は、学業の優劣が固定化する傾向にある。また、発達障害のある、もしくはそれを疑う生徒の存在と特別支援学級に在籍している生徒もあり、彼らに対しては、障害としての理解は不十分であるが、差別的ではなく、個人の特性として得手不得手として理解している。そのため、教員が個別に対応することを批判するようなことはない。

美術科の実態においては、障害の有無に関わらず全ての生徒が授業を共に受けている。懸命に作品の制作や鑑賞活動に取り組む様子は見られるが、自分の思いや考えを積極的に表出することを極端に嫌がり、失敗を恐れ、挑戦しない傾向の生徒がほとんどである。また、教員からの指示をひたすら待つ生徒が大多数を占めており、「次は何したらいいの?」「○○はどこにあるの?」と制作内容に関係しない質問が多い。この状況は学習指導要領の目指す「主体的な状態」からは遠く、対話的で深い学びは困難である。

よって、本研究では花熊(2018)⁵⁾の言う特別支援教育におけるユニバーサルデザインの視点と、柘植(2007)¹⁰⁾の提言を取り入れ、生徒が自ら学習する姿勢を構築することによって、主体性を育み、深い学びにつなげることを目的に指導の組み立てをすることとした。

2. 方法

(1) A 市立 B 中学校 3 年生へアンケート

対象者：A 市立 B 中学校 3 年生 2 学級 (79 名)

第一回目の授業でアンケート調査する。ただし、成績には加えないことを明記する。

(2) A 市立 B 中学校 3 年生へ指導実践

対象者：A 市立 B 中学校 3 年生 2 学級 (79 名)

調査期間：201X 年 4 月～12 月

授業者：A 市立 B 中学校美術科教諭 (以下、授業者)

(3) 実践手続き

- 1) B 中学校 3 年生のアンケート調査
- 2) 年間計画及び授業改善項目を設定する。
- 3) 1) の結果をまとめ、美術室内の環境を整える。さらに生徒の実態から指導における留意事項を設定し、年間計画を作成する (表 1)。

表 1 A 市立 B 中学校 3 年生 美術科年間計画(実施時間)

①	②	③	④	⑤	⑥	
美を探し求めて (1h)	響き合う言葉と絵 (5h)	自画像鑑賞 (1h)	私との対話 (8h)	ゲルニカは語る (2h)	賞 シュルレアリスム鑑 (1h)	抽象彫刻鑑賞 (1h)
				空想の世界への誘い (8h)	する イメージを形で表現 (8h)	

4) 授業改善及び実践

①ホワイトボードの活用 (視覚化) (図 1)

- ・本時の目標, スケジュール, 準備物を示す。
- ・作品制作の手順を写真やパワーポイントのスライドで常時掲示する。

②ラベリング (視覚化・構造化)

- ・道具類を整理し, ラベルを貼る。
- ・本時使用するプリント類をケースに入れ, 各自準備できるようにする。

③机の配置 (構造化・協働化)

A 中学校の美術室は奥行きがあり, 最後列の席と黒板までの距離はほぼ 8 メートルある。そこで, 廊下側の掲示板にホワイトボードを貼り付け, 横幅のあるコの字型の変形に配置とした (図 2)。

A 中学校は, 201X 年より自教室での全ての学習活動を男女 2 名ずつの 4 人班で行っている。美術室での学習も自教室と同様に 4 人の班構成で行い, 一人一役の「係」を設定し, 学習活動の準備から片付けを生徒が行うようにする。(係: 道具係・発表係・片付け係・シャトルカード管理係)

④シャトルカード (協働化) (図 3)

シャトルカードとは, 個人持ちの授業者とのやりとりができる A 4 版カードである。本時の日付, 本時の目標は一時間毎に生徒が記入し, 授業に対する質問について記入し, 提出する。質問は任意である。次時に, 授業者がコメントを記入し, 返却する。

⑤「制作活動」と「鑑賞活動」をルーティーン化 (構造化)

- 第一次: 本題材における鑑賞活動
- 第二次: 本題材における制作活動
- 第三次: 相互鑑賞活動
- 第四次: 相互鑑賞を受け再制作
- 第五次: 作品レポート作成

⑥生徒と授業者の関わり方のポイント

- ・相談等の個別質問は, 机間指導の際, 常時受け付ける。
- ・制作手順の質問には前もって提示してある視覚手がかりを指し示し, 自らの確認を促す。
- ・返答は二者択一形式, もしくは仲間との相談のやりとりを推奨する (協働化)。
- ・シャトルカードに必ずコメントする。

⑦自己決定プリント

- ・「普通プリント」: A 4 版。ヒントや補助のあるプリント
 - ・「チャレンジプリント」: A 4 版。ヒントや支援のない通常のプリント
- 上記の二種類のプリントから授業の開始時に生徒個々にどちらか選択させる。



図1 ホワイトボードの活用

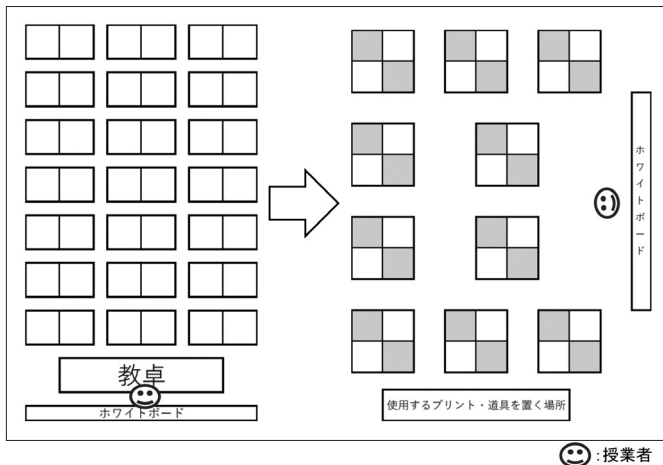


図2 机配置の変化

図3 シャトルカード

5) 分析

効果の分析には、4月及び3月に同じアンケートを実施し、その結果を用いる。

好き・嫌いに関しては、全体として百分率で表し、同時に個人的変化もみる。

困ったことに関しては、記述における生徒個々の変容をみる。

3. 結果と考察

(1) アンケート結果

1) 有効回答率とその判断基準

79名の有効と判断する基準は、授業実践前のアンケート調査と授業実践後の2回のアンケート調査が回収できているものとし、どちらかの項目に回答がない場合は除外した。よって、有効回答率は、79名のうち61名で、77.2%であった。

2) 質問1「美術が好き？」の回答結果(実践前図3-1)(実践後図3-2)

比較すると、「A:とても好き」が大幅に増え、全体的

に95%の生徒が好きと回答している。

質問1で「C:やや嫌い」「D:とても嫌い」と回答した生徒の変化を表1-1に示す。

生徒1は「とても嫌い」から「とても好き」に変化している。生徒1は、4月当初は全ての学習活動に意欲的ではなく、他の教科学習においても同様で無気力な状態で「どうせやっても仕方ない。」等の自暴自棄な発言が多く聞かれていた。しかし実践後のアンケートによると、「美術を頑張るようになった。色々なアイデアが浮かぶようになった。美術が楽しくなった。みんなの作品が見れるから楽しくなった。」と回答しており、実践前のアンケートには「美術が嫌いだから困っていない」と回答していたことから比べても心境に明らかな変化があったと言える。授業の構造化をしたことによりわかりやすくなったことや、グループによる鑑賞活動で友達からアドバイスを受れたり、アドバイスを求められたりしたことで、自分の居場所を感じる事ができ、良いところを友達が見つけてくれることで自信がついたのではないかと考えられる。

生徒2は「やや嫌い」のまま変化はなかった。生徒2

は、グループ鑑賞活動について「グループ鑑賞の分を制作の時間にしてほしい」と回答していることから、鑑賞活動における話し合い活動より作品制作に時間を割きたい気持ちが強く出たと推察される。

生徒3～12の10名は「やや嫌い」から「とても好き・まあ好き」の好き群へと変化している。実践後の10名の回答を表3-2に示す。これを見ると、やり方が変わってわかりやすくなったこと、やらされていたことから自分から考えることに気づいたこと等、前向きに捉え且つ学習活動を楽しんでいることが理解できる。

2名の生徒が「好き」から「嫌い」へと変化した(表3-3)。彼ら2名は、特別支援学級(情緒障害学級)に在籍している。「嫌い」に変化した理由として考えられる

ことは、当該生徒が中学校1年生から2年生までの美術の授業は、制作手順が示されておらず、時間の区切りもない本人の自由度が高い制作過程であった。本研究において手順や目標を明確にしたことにより、単に作品を作るだけでなく、生徒同士の協議による「学び合い」が強い授業内容に変化したことに応じることができず、楽しくないと感じることが多かったのではないかと推察される。この二人においては、他者とのコミュニケーションが苦手であることから、班の中でのやり取りに苦痛を感じた可能性が高い。実際には構造化された学習の中で、行動はできていたが、従来の制作過程のように人に合わせることなく、自分のペースで制作できることの方が好ましく感じたと言えよう。

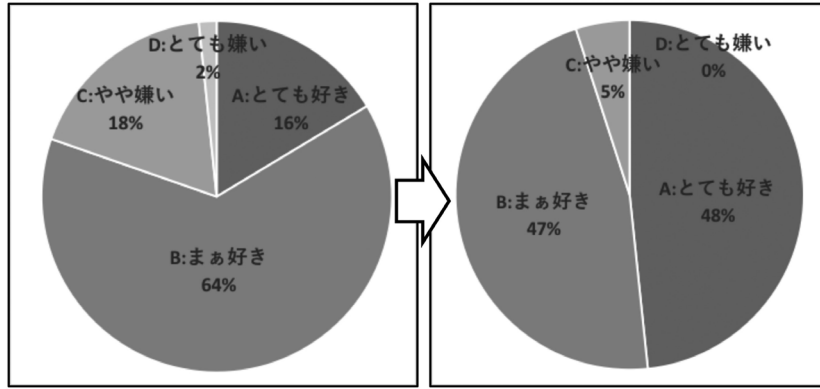


図3-1 質問1実践前の「美術が好き？」の回答結果 n = 61

図3-2 質問1実践後の「美術が好き？」の回答結果 n = 61

表3-1 嫌い群12名の質問1「美術が好き？」の回答の変化

生徒NO	実践前	実践後
1	D	A
2	C	C
3	C	A
4	C	B
5	C	B
6	C	B
7	C	A
8	C	B
9	C	B
10	C	B
11	C	B
12	C	A

A: とても好き B: まあ好き C: やや嫌い
D: とても嫌い

表3-3 質問1「美術が好き？」で好きから嫌いへ変化した2名の回答

生徒NO	実践前	実践後
13	B	C
14	B	C

A: とても好き B: まあ好き C: やや嫌い
D: とても嫌い

表3-2 「嫌い」から「好き」へと変化した生徒の実践後の回答

*太字は肯定的な回答

生徒NO	回答内容
3	自画像などの 絵を描くのが好きになりました 。作品をもっと作りたい。
4	昨年までは美術はそんなに好きではありませんでした。でもやり方が変わって、 楽しくなった 。
5	みんなの意見を聞いたりして楽しかった。1年生の頃より頭の回転が早くなり、いろいろな作品が作れました。
6	班活動だったら話し合いの場が増えて、 楽しみながらできて良い と思った。「想像の世界を描く」の授業では 想像力や創造の力を伸ばすことができて楽しかった 。作品を完成させていく途中で思いついたことなどを取り入れて最初に作ろうとしていた作品とは違う作品になったけど、良くなったから良かった。
7	自分は今まで美術が嫌いでした。絵を描いても上手く描けないので、やる意味があまりないと思っていました。でも先生が変わってから徐々に絵が上手くなり、 楽しくなってきたので 、1、2年の頃よりも積極的に取り組めるようになりました。だから今は美術が好きです。
8	私は、美術の時間の学習で、美術の能力だけでなく、 人と話し合い、コミュニケーションする能力も成長した と思いました。基本、一人の作業で、他の人と話し合ったりするのが新鮮で面白い取り組みだと思いました。
9	圧倒的に言えることは、目でスケッチを重ねていくにつれて、想像力が鍛えられた。具体的な作品を画像で見ること、制作意欲が湧き、自分の絵のレベルが少し上がったような気がする。チャトルカードを使うことで、 美術への感心が高まり、目標を具体的に設定できるようになった 。紙媒体で活動することで制作途中でアドバイスをもらったり、1、2年の時より 作品の質が上がった 。
10	最初の方は自分の考えや気持ちを絵にするのが難しかったけど、今では 少しずつ表現できるようになった と思う。
11	今までの美術は「やらされている」という感じがしたけど、今年からは「自分で考えて自分からやる」 美術になって 、いろいろなことを自由に取り組みして楽しかった。 自由な表現ができるようになった 。
12	美術をすることに当たって、周りとのコミュニケーションや周りの人との協力をしあえるから。自分の意見を尊重したり、アピールしたりできるから。わからないところを教えあえるから。

3) 質問2「美術で困ったことがある？」の回答結果 (実践前図3-3) (実践後図3-4)

比較すると、「A:とても困っている」「B:まあ困っている」の割合が増加した。

実践前に困っていることをニーズの把握とし、「成績・評価」「授業の改善が必要」「表現の技術」「美術室の環境整備」「その他」の項目に整理した(表3-4)。実践前に困っていたことは、絵や彫刻等の表現に関する困り事の内容が多く、何をすれば良いかわからなくなってしまい、学習活動に支障が出ていることに困っている。しかし実践後は(表3-5)、表現における技術的なものや構想を練る際のアイデアが表出しないことが多く、スケジュール管理された中で時間に追われている感覚で焦りがあったこと、スクリーンやホワイトボードを見ようとしているが、認識できなかったことが記述されている。これは、

授業に主体的に取り組んだことによる新たな課題の表出であり、困る内容は質的に明らかに変化している。さらなる環境の整備が必要である。

降籙(2016)⁷⁾は、中学生の美術への苦手意識の実態を調査し、苦手意識を抱いている生徒は、うまく作品ができないことや、自分が下手であることを強く意識していることを明らかにした。つまり、技能的な問題により苦手意識が高まり、美術嫌いになっていくのではないだろうか。得手不得手がある中でも「美術が好き」な気持ちになってこそ、自らの課題に挑戦していく主体的な姿勢が育成できると本実践研究結果から言える。そして、その状態が学級全体に広がっていったならば、対話的な活動がより活発に行われ、深い学びへと繋がっていくと考えられる。

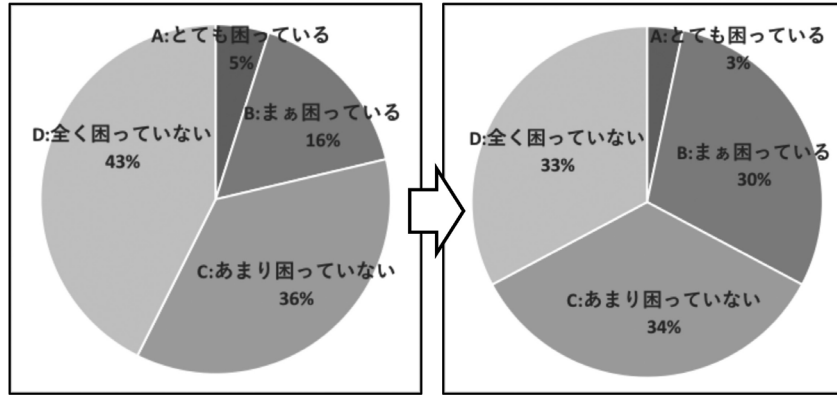


図3-3 質問2実践前の「困ったことがある？」の回答結果 n=61

図3-4 質問2実践後の「困ったことがある？」の回答結果 n=61

表3-4 質問2「困っていることはある？」の理由の記述 (ニーズの把握表)

表3-5 実践前質問2「困ったことがある？」の回答

回答	理由の記述	ニーズの項目
困A ... とても も	教科書をなくした	その他
	あまり成績が伸びない	成績・評価
	絵の具で塗ると、とても汚くなる	表現の技術
B ... まあ 困つ ている	絵心がないから	表現の技術
	絵心が全然ないし、絵のデザインとかが全然思いつかないから	表現の技術
	絵が上手く描けない	表現の技術
	絵が下手だから	表現の技術
	彫刻でキレイに彫る方法	表現の技術
	彫るのが難しい	表現の技術
	絵が上手に描けない	表現の技術
	細かい作業が難しくできない	表現の技術
自分の思い通りにできない	表現の技術	
C ... あまり 困つ てい ない	木の板の彫り方がわからなかった。 次に何をすればいいかわからなかった。	表現の技術
	やり方がわからへん時	授業の改善が必要
	先生が言っていることが聞き取れないことがある	授業の改善が必要
	ある課程が終わった時、これでいいか聞くタイミングが常に人がむらがついてわからない	授業の改善が必要
	絵の具が下手、色が変わってします。筆がふるえてはみ出す	表現の技術
	机がガタガタ動いて描きにくい	美術室の整備
	自分の思い通りの作品が作れないことがある	表現の技術
後ろの席だと説明が聞こえなかったり、見えなかったりした	授業の改善が必要	
美術が嫌いだから困っていない	授業の改善が必要	

実践前「困ったことがある？」の理由記述内容
絵の具塗っている時に飽きる
自画像の時、顔の描き方やいろいろ、よくわからなかった。
作品を作る時にどういう絵にするとか
作品の下絵をどうするか決まらない時の焦ったこと
絵の時、難しい
ものを作る時
作品の制作の時間が足りなくて、いつもぎりぎりだった。
自分のしたいことがなかった。
紙を描く時とか上手に描けなくて少し困った。
アイデアが思い浮かばなかった
作品を作成しているときに、細かい所などで少し困った。
アイデアを決める時、全然案が出なくて困った。
アイデアスケッチも4つも出てこない時たまにある。
前で説明するとき、下の方で書いたりしてたから見えにくかったこと
自画像のバランスが難しかった。
提出日過ぎちゃったときがある
スクリーンの文字が見えにくかった
自画像や想像のやつの時、絵が上手に描けないこと

(2) 特別支援の視点に立ったユニバーサルデザインの結果

平成28年4月に、障害者差別解消法が施行され、合理的配慮が義務化されるなど、教育現場に置ける「特別支援教育」は特別ではない教育へと転換されようとしている（内閣府2013）¹²⁾。こうした国の動きとも連動して、全国の小・中学校を始め、高等学校でもユニバーサルデザイン化された授業作りの取り組みが進められている（桂, 2015）⁶⁾（宇野, 2015）⁴⁾。

日本UD学会（2017）¹³⁾は授業のユニバーサルデザインを「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」としている。授業のユニバーサルデザインの実現には、「教科の本質に根ざすこと」「子ども一人ひとりの学び方に応じること」「支え合う人間関係や学習環境の整備すること」、の観点から授業をデザインしていくことが不可欠としている。

花熊（2018）⁵⁾は、「ユニバーサルデザインは、発達障害のある子どもには『ないと困る支援』で、どの子どもにも『あると便利な支援』である。」と述べている。

①視覚化

制作手順がわからなくなった生徒は、ホワイトボードの写真を確認している様子が多々見られた。また、仲間に相談した際、仲間から写真を確認するよう促されている場面もあった。

道具類は、それぞれの班の係が協力し、準備ができるようになり、休み時間中には準備が完了し、授業の始まりを待っているようになった。

②構造化

構造化された指導とは、時間と空間の意味を自閉症児者に対して視覚的に理解可能な形で伝えて行くための「合理的配慮」である（梅沢, 2010）¹⁴⁾。

ルーティーン化された授業構成により、見通しをもって制作ができるようになった。相互鑑賞の時間を仲間に相談できると捉えた生徒もおり、積極的に悩みを相談している様子が見られた。

③協働化

同じ班の仲間に相談したり、アイデアを共有したりして、活発に学習活動をする様子が見られ、通常学級担任からは、「美術の時間を楽しみにしている生徒が増えた。」「普段見せない姿を見せている。こんなに生き生きとしている姿を見て、驚いている。」という言葉を得た。この授業こそが主体的な授業参加と言えよう。

④シャトルカード

シャトルカードにより、時間内に質問できなかったことを記入し、それに答えたアドバイスを次時の作品制作に活用する生徒が多々見られた。特に以前支援学級在籍していた生徒から、「アドバイスが欲しい時にこれで聞くことができ、作品をもっとよくすることができた。」と

の回答を得た。シャトルカードは、授業者が個人と繋がるツールとして機能した。

⑤生徒と授業者の関わり方のポイント

授業者は、関わり方のポイントを徹底することにより、自分のスタイルを確立できた。全ての生徒に対し平等に接することができ、机間指導のアドバイスが生徒にとってわかりやすくなった。

⑥自己決定プリント

小島・石橋（2008）⁸⁾は、自己決定について、自らの意思や判断に基づいて、生活等を方向づけるため、選択や自己決定をすることと述べている。描写をする際に苦手意識の強い生徒は、補助のある「普通プリント」を選択している傾向がある。実践後には、「補助があって助かりました。」と回答が多く寄せられ、このプリントによって、小島らの言うように、自らの意思や判断が引き出せたと思われる。

(3) 指導実践の結果

美術の授業を重ねるにつれ、次は何をするのか？どこに道具があるのか？等、わかって動いている生徒の様子が多々見られるようになった。相互鑑賞でも自らの作品を見られることを嫌がらなくなり、自ら相談したり、友達の作品に興味を持ち、自分たちで鑑賞活動を行うようになった。

発達障害のある、もしくはそれを疑う生徒は、問題なく学習活動に取り組むことができた。柘植（2007）¹¹⁾は、子どもに安心感を持たせることが大切と述べ「これを見れば分かる」ようにすれば活動できるとしている。本研究においても発達障害のあるもしくは、それを疑う生徒は、学習活動に問題なく参加できた。よって、視覚化・構造化・協働化された授業内容により、安心できる学習環境が構築できると言える。

これらの生徒の変化により、授業者は机間指導にゆとりを持って生徒一人ひとりと対話することができ、適切な助言をすることができた。松尾・丸野（2009）⁹⁾は、机間指導に着目し、教師のきく行為は生徒の考えを理解し、各自の思考を促す機能を担っていることを推察した。同じく、本研究でも授業者の机間指導は、生徒の考えを的確に捉え、制作における思考を巡らせることを担う重要な役割があると言える。よって、全ての生徒と対話できる時間を確保するには、生徒がわかって動ける状態になれば、授業者の机間指導の時間は確保されると言える。

4. まとめ

生徒がわかって動ける状態そのものが、主体性が構築されたと言える。中学校美術科教育において主体性を高めるために特別支援教育の手法を取り入れた実践は、功

を奏したと言えよう。美術が嫌いであった生徒が実践を通して美術が好きと回答するようになり、美術が好きな生徒が増加している。特別支援教育におけるユニバーサルデザインでの視覚化・構造化・協働化の支援の手立ては、有効であった。しかし、特別支援学級在籍生徒の「嫌い」との回答は、これらの特別支援教育の方略では、行動は確実に遂行できるが、授業の進行過程の中で本生徒らが最も苦手とするコミュニケーションが多く取り入れられたことによって、困難を来したものと考えられる。このことに関しては、教育全般における課題である。

花熊 (2018)⁵⁾ は、通常学級に求められていることに「学校の教職員全員が『共通の視点』のもとに取り組むこと。」と述べている。すなわち、日常的に各教科においてもこれらの特別支援教育の方略を活用しながら、学校全体で取り組む必要がある。

主体性を活用して、美術科の求める高い創造的な技能や鑑賞力等の伸展の検証が今後の課題である。

文献

- 1) 新しい学習指導要領の考え方,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
(アクセス確認 2019/08/25)
- 2) ベネッセ教育情報サイト 好きな教科ランキング,
2017, <http://benesse.jp/kyouiku>
(アクセス確認 2019/08/07)
- 3) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説美術編,
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_007.pdf
(アクセス確認 2019/08/18)
- 4) 宇野友美 「算数科におけるユニバーサルデザインを目指した授業づくりー小学 1 年生の繰り上がりのある計算指導に焦点を当ててー」LD ADHD&ASD, 7 月号, 明治図書出版株式会社, p36 - 39, 2015.
- 5) 花熊暁, ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題, 社会問題研究, 67, p.1 - 10, 2018.
- 6) 桂聖, 国語授業のユニバーサルデザインの考え方・進め方, LD ADHD&ASD, 7 月号, 明治図書出版株式会社, p32 - 35, 2015.
- 7) 降籟孝, 図画工作・美術への〔苦手意識〕の実態と解消のための要素ー目指すべき造形美術教育のコンテンツ開発に向けてー, 大学美術教育学会美術教育学研究, 第 48 巻, p369 - 376, 2016.
- 8) 小島道夫・石橋由紀子編 『発達障害の子どもがのびる! かわる! 「自己決定力」を育てる教育・支援』, p.9 - 13, 明治図書出版 2008.
- 9) 松尾剛・丸野俊一, 教師のきく行為を支える授業過程・机間指導に注目して, 日本教育心理学会総会発表論文集, 51 (0), 6, 2009.
- 10) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm2012
(アクセス確認 2019/08/25)
- 11) 柘植雅義, 通常学級における特別支援「あると便利」ユニバーサルデザインまとめと提言, 特別支援教育研究, (596), p36 - 40, 2007.
- 12) 内閣府, 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (平成二十五年法律第六十五号)
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html
(アクセス確認 2019/08/25)
- 13) 「UD Q&A」2017,
<http://www.udjapan.org/pg23.html>
(アクセス確認 2019/07/26)
- 14) 梅沢雄二 「TEACCH プログラムに学ぶ自閉症の人の社会参加」, 学習研究社, pp23 - 32, 2010.