

肢体不自由児教育における図画工作・美術教育のあり方について

Arts and Crafts Education of Physically Challenged

永 江 智 尚 松 田 泉

目 次

I. 図画工作・美術科の研究の概要	102
II. 図画工作・美術において各学年でつけたい力の作成	102
III. 小中高一貫指導計画の作成および実施	103
IV. 有効な手だて・配慮のあり方	104
V. まとめと今後の課題	108

I. 図画工作・美術科の研究の概要

肢体不自由児教育において、図画工作・美術の教科指導を行う際、以下のようなことが課題として挙げられる。

- 身体面による制作スピードの遅れ（授業の遅れ）
- 指導が難しい指導内容に関する未学習・誤学習
- 身体面や認知面の難しさを踏まえた指導，手だて・配慮の難しさ
- 目標や評価等の設定の難しさ

など

本研究はこれらの課題の解決策として、指導目標の明確化、授業内容の精選や重点化による系統的な指導体制の確立、有効な手だて・配慮のあり方について、広範的に検討することを目的とする。あえて広範的な研究を行なう理由は、学習指導要領の改訂にともない、指導の実際を根本的に見直し、そこから児童・生徒の学びある学習環境の再構築を検討するためである。

II. 図画工作・美術において各学年でつけない力の作成

児童・生徒に応じた教科指導を行う上で、新学習指導要領をおさえ、各学年でのつけない力を明らかにすることとした。

このつけない力が、実際の生徒の達成度を評価するためや、指導目標の設定として円滑に機能するためには、できるだけ簡潔な言葉で、具体的な例を内包する言葉が必要となると考えた。そこで、評価規準で用いられる4つの観点を参考にし、学習指導要領の目標・内容を項目ごとに分類することにより、それぞれの力が簡潔かつ具体的な言葉で表記できるようにした。具体的には、以下の6つの分類である。

- 関心、意欲、態度
- 発想
- 絵画、彫刻分野における構想

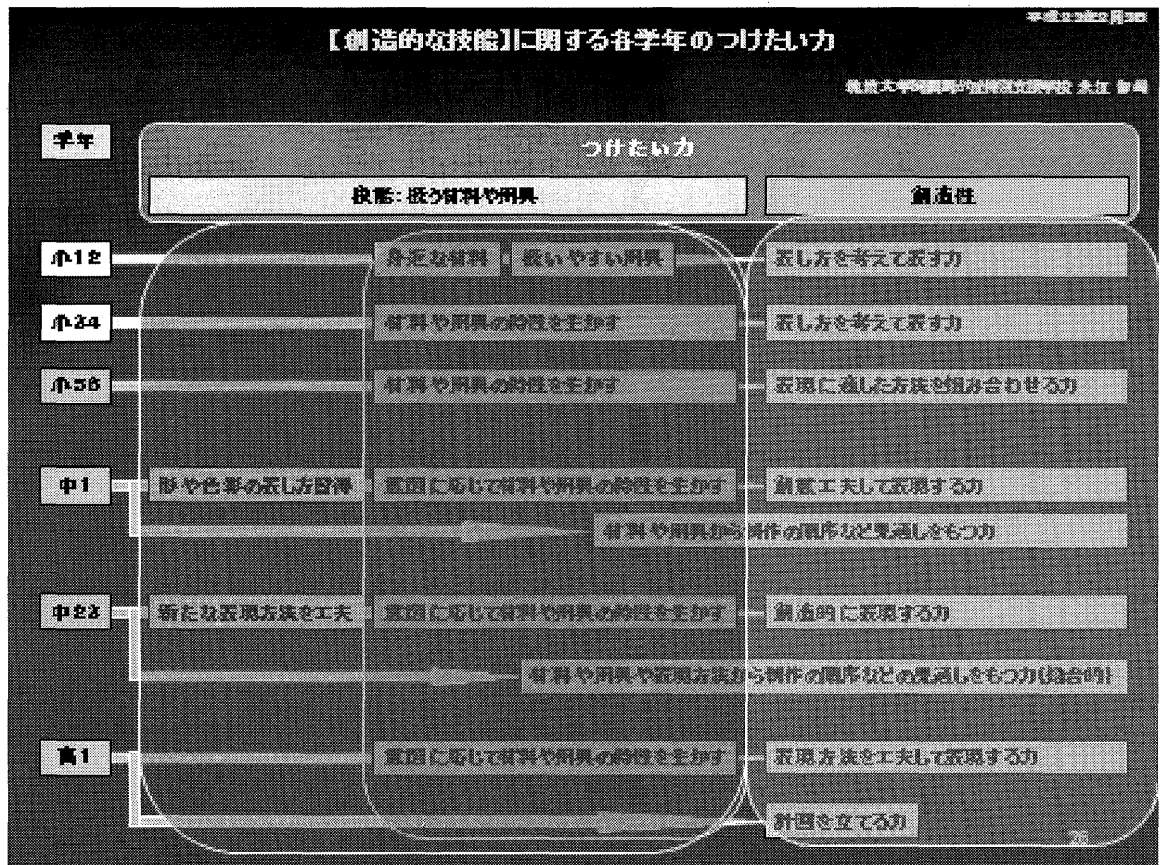


図1 各学年でつけない力

- デザイン、工芸分野における構想
- 創造的な技能
- 鑑賞

以上の分類を基軸とした表の一つが図1である。縦の並びが各学年を表し、横の並びがそれぞれの学年においてつきたい力を表す。また、学年ごとのつきたい力を文章表記ではなく、ブロックごとに簡潔かつ具体的な言葉で表記することで、各学年でのつきたい力の違いが明確になり、系統的な指導のあり方を示唆しうる表となるようにした。

ただし、この表は児童・生徒の達成度の評価や、指導目標の設定にあたっての一基準でしかないことを念頭に、学習指導要領本来の目標を鑑みて使用することとしている。

Ⅲ. 小中高一貫指導計画の作成および実施

指導内容の精選や重点化による系統的な指導体制とし

て小中高一貫指導計画について検討した。作成の際は、基準となる以下の考えをもとに、各学年での単元計画を作成した。(表1)

- 小中高において着実な積み重ねとなるよう、各学年において学習すべきポイントをおさえ、各学年での単元を設定する。
- 時数が限られていること、障害による制作スピードによる学習の遅れに対し、単元を精選する。
- 新学習指導要領に根ざし、各学年での目標を達成するよう単元を設定する。
- 障害特性に応じた指導のあり方の検討から、本校児童・生徒の実態に応じたカリキュラムの編成を行う。
- 児童・生徒の実態に合わせ、基本事項をおさえた上で、柔軟に指導目標・内容を変更しうるものとする。

この小中高一貫指導計画を平成22年度より実施し、毎年度検討・修正・実施を重ね、生徒の実態に応じた計画的な指導のあり方を考えていく。

表1 小中高一貫指導計画

筑波大学附属桐が丘特別支援学校 図画工作・美術科教育 小中高一貫指導計画 (平成22年度実施)

	小学部1年	小学部2年	小学部3年	小学部4年	小学部5年	小学部6年	中学部1年	中学部2年	中学部3年	高等部1年
1 学期	「いろいろな道具にチャレンジ」(絵画・工作) 「このぼり」(手形でうろこ・工作) 「七夕飾り」(工作)	「2年生になってチャレンジしたいこと」(絵画) 「春の草花を集めて、紙にはる」(コラージュ・絵画) 「船をつくろう」(工作)	「3年生になってチャレンジしたいこと」(絵画) 「もう一人のわたし」(児童の周りの紙を切り、描く絵画) 「オリジナル雨具」(工作)	「4年生になってチャレンジしたいこと」(絵画) 「防災ポスター」(絵画) 「春の植物を描く」(絵画) 「コロコロ動くおもちゃ」(工作)	「5年生になってチャレンジしたいこと」(絵画) 「防災ポスター」(絵画) 「レインツツ制作」(釘・木槌、共同工作) 「絵本を読む」(絵画)	「6年生になってチャレンジしたいこと」(絵画) 「防災ポスター」(絵画) 「みんなの島・みんなの秘密基地」(共同制作・工作)	「机の上の世界」(静物画・鉛筆) 「レタリング」 「色を混ぜよう」(色相環の制作) 「色の世界」(鑑賞・講義) 「想像の世界」(絵画・描画技法)	「ポスター」(デザイン) 「レタリング」 「デザイン技法」	「学校の風景」(風景画)	「静物画」(鉛筆デッサン) 「ドライポイント」(凹版画) 「運動会入場門制作」(共同制作) 「写真」(写真・夏課題)
2 学期	「夏休みの思い出」(絵画) 「クレープ紙でどんどんつなごう」(工作) 「木の実に額縁」(工作) 「たまごの殻のリース」(工作)	「夏休みの思い出」(絵画) 「カラーセロハンでサンダラス作り」(工作) 「くつきコーン」(工作) 「木の実にリース」(工作)	「外で描こう」(風景画・絵画) 「クラスで飼育している亀をつくる」(ダンボールで児童が乗れる大きさ。立体)	「夏休みの思い出」(絵画) 「ダンボールハウス」(共同工作) 「ボードゲームをつくらう」(工作)	「夏休みの思い出」(絵画) 「モビール制作」(立体) 「粉のテラコッタで植木鉢をつくる」(工作)	「校庭を描こう」(風景画・絵画) 「ピンボール」(釘・木槌・鋸使用) 「自画像」(鉛筆デッサン・絵画)	「写真を撮ろう」(写真・夏課題) 「ガラスdeアニマル」(陶芸) 「日本の美術」(鑑賞・講義)	「友達の前」(彫塑・デッサン)(一年で取り扱わないのなら陰影についても取り扱う)	「平面構成」(デザイン) 絵具またはパソコンソフトを利用して「日本の美術を題材にして」(水墨画・扇子・うちわ等)	「日本を表現」(コラージュ) 「韓国との交流」 「ショートムービー」(撮影編集) 「粘土で二枚貝をつくる」(彫刻)
3 学期	「木の実や毛糸、カラダダンボールを使ったコラージュ」(絵画) 「見たことのない生き物をつくる」(粘土、立体)	「校内のフロッター」(絵画) 「新しい人を作ろう」(新聞紙をまるめたり、ちぎったりし、ヒールに摘み、組み立て・立体)	「冬休みの思い出」(絵画) 「和紙のランブシェード」(工作) 「葉っぱの版画」(元版はニス仕上げ。絵画)	「マーブリングでハンカチづくり」(工作) 「ダンボール版画」(絵画)	「たまごのモザイク画」(絵画) 「木版画のカレンダー制作」(彫刻刀使用、工作) 「海外のアニメーションとビデオ鑑賞」(鑑賞)	「冬休みの思い出」(絵画) 「粉のテラコッタで動く動物をつくる」(工作)		「世界の美術」(鑑賞) 「透視図法」(技法)	「日本と世界の美術」(鑑賞) 卒業制作「目覚まし時計」(デザイン・工芸)	「粘土で巻貝をつくる」(彫刻) 「現代の美術」(鑑賞) 「日本とアジア」(鑑賞)

※本カリキュラムの理念

1. 小中高において着実な積み重ねとなるよう、各学年において学習すべきポイントをおさえ、各学年での単元を設定する。
2. 時数が限られていること、障害による制作スピードによる学習の遅れに対し、単元を精選する。
3. 学習指導要領に根ざし、各学年での目標を達成するよう単元を設定する。
4. 障害特性に応じた指導のあり方の検討から、本校児童・生徒の実態に応じたカリキュラムの編成を行う。

IV. 有効な手だて・配慮のあり方

肢体不自由のある児童・生徒が、図工・美術科の授業において、以下のような学習上の困難を示す場合が少なくない。

- はさみや筆などの用具を扱うことが難しい。
- 腕の可動域が狭く、大きな作品をつくるのが難しい。
- 児童・生徒が表現したいものと描いたものと異なり、位置関係や大きさなどのバランスが崩れてしまう。
- 中高生で具象的に描きたい願望はある生徒が家を描く際、三角屋根に四角い壁など、図式画のような絵になってしまう。
- 対象を見ることや、主題を考えること、道具を選ぶこと、描く位置などの構想を練ること、手を動かして描くことなど、様々な事項を一度に考えてつくるのが難しい。

など

これらの学習上の困難に対し、困難の背景を探り、指導目標達成のために必要な手だて・配慮のあり方を考えることが重要であると考えた。したがって、学習上の困難そのものの克服・改善を指導目標とせず、あくまで教科としての指導目標達成を鑑みた上での手だて・配慮のあり方について事例をもとに検討した。その中の2つの事例を提示する。

1. 対象の言語化および工程の分割による手だて・配慮

1.1 単元名：「ガラス de アニマル」

1.2 単元の概要

つくりたい動物を半立体的な絵により表現する。板状の陶芸用粘土の上に溝、もしくは棒状の粘土により線描しへりを作っておき、素焼き後にガラスと釉薬で彩色し、本焼きの後完成。

1.3 単元計画

次	時	学習内容
1	1 2	・アイデアスケッチ
2	3 4	・粘土による制作①
3	5 6	・粘土による制作②
4	7 8	・粘土による制作③
5	9 10	・粘土による制作④
6	11 12	(素焼き後) ・ガラスや釉薬による彩色
7	13 14	(本焼き後) ・鑑賞

1.4 単元の目標

つくりたい動物から感じ取った特徴を基に主題を生み出し、全体と部分の関係などを考えて創造的な構成を工夫できる。

1.5 対象生徒

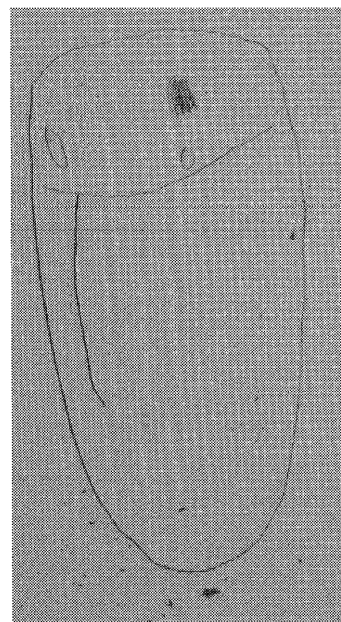
- 中学部1年
- 移動手段は、手動車椅子を使用。

- 書字、食事、衣服の着脱等の上肢操作はほぼ自立。指先で物を摘むような動作にはやや難しさがある。
- 形の特徴やものの位置関係を感じ取ることができ、言葉で表現することができるが、表現しようとする図式画のような絵になってしまう。
- 写實的に表現したい思いがあるが、表現に結びつかないため、美術に対して苦手意識がある。
- 同時に様々なことを考えながら取り組むと、何をやっているのかが自分自身でも分からなくなる。
- 耳で聞いたことに対する記憶力が高い。
- 発想力が豊かであり、独創的な考えを口にする様子が見られる。ただし、現実的でない発想が多く実際の表現に結びつかない時もある。

1.6 本単元での対象生徒の学習上の困難

対象生徒は好きな動物としてインコを選び描くこととした(図2)。だが、描いたものが、丸に目と口がつき、羽を表す線が一本描かれた図式画のようなものになってしまった(図3)。本人としては、インコらしい形で写實的に描きたい思いが漠然とあるものの、それが表現に結びつかずに満足できず、何度も描き直す姿が見られた。だが、描き直したものが、同じように図式画のようになってしまっていた。

作品だけを見れば抽象的な表現ともとれるが、「つくりたい動物から感じ取った特徴」という点から、対象生徒の発言も鑑み、特徴を主題や表現に結び付けることができていると評価した。したがって、指導目標達成のために、生徒の思いを表現の実現に近づけるよう、手だて・配慮を講じる必要があると判断した。生徒の思いが形になることにより、表現の幅が広がるとともに、「全体と部分のバランス」などを感じ取ることや表現することにも繋がると考えた。



左： 図2 対象としたインコの写真
右： 図3 対象生徒のスケッチ

1.7 対象生徒の学習上の困難の背景（仮説）

一つひとつのかたちを尋ねると、自分のイメージに近い言葉で言い表す様子が見られた。位置関係や形の特徴としても、写真の示す形と同様であると思われる写実的な内容の発言であった。

そこで、一つひとつの部分においては理解することができるのだが、全体として捉えたときに難しさが表れると判断した。つまり、視覚情報を少しでもあれば処理することが可能であるが、多くの視覚情報となってしまうと、その処理ができなくなってしまうのではないかと判断した。

1.8 手だて・配慮の実際（対象の言語化）

まず、部分ごとに一つひとつの形について発問し言語化を促した。聴覚による内容理解が高いことから、言語化することで、視覚によるかたちの情報を理解しやすくするためである。ただしこの際、教師側から「楕円に見えるよね」など具体的なものの形を伝えないように配慮した。こちらの意図が入った発言は、生徒の主体的な感受を妨げるものとなり、「教師が言ったかたち＝真実のかたち」と理解してしまう危険性を内包しているからである。そこで、「ここの部分は何？」「じゃあこの頭はどのような形に見える？」などできる限り、教師側の解釈の加わらない言葉を選び発問した。言葉が浮かばない様子の時は、「丸、三角、四角、長丸」などのかたちをランダムに挙げ、生徒が捉えたかたちに近いものを選ぶよう促した。さらに、長丸や長方形と答えた場合も、どちらが長く感じるかを、生徒自身から引き出し、かたちの理解を促した。

発問に対する答えの一例としては、頭部を「U字型で、体よりちょっと狭い」「左に倒れているように見える」など、かたちに対する言及以外にも、感じる動きに近い内容の言葉もあった。

1.9 手だて・配慮の実際（工程の分割）

言葉によって対象を理解した後は、一つひとつを分けて考えながら、描くよう促した。これに関しても、「ここを描きましょう」のように伝えるのではなく、まずどの部分を描きたいかを聞き、そこをどのように描きたいかを聞いてから、描くよう促した。

これは、かたちを理解することと、描くことの両者を分けて行なうよう、工程の分割を促す手だて・配慮でもある。一つひとつのかたちを、分けて理解して描くことだけでも、処理すべき情報は少ない。だが、それだけでは、理解と行動（描く）という二つの情報処理という課題は克服できておらず、対象生徒の場合、この課題も合わせて克服が必要と考えた。

結果として、粘土の上での下描きとして図4の絵を描くことができた。全体のバランスがとれ、動きも生まれ、対象から感じ取った特徴を表現することができつつある。

1.10 手だて・配慮の実際（前述の2つを合わせる）

図4のように大まかにかたちの特徴をとらえることが

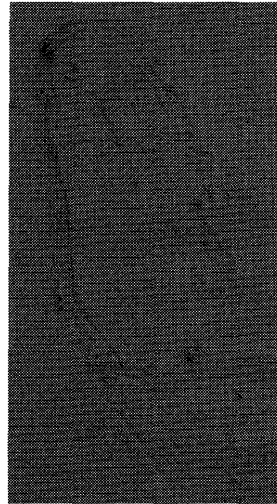


図4 粘土の上での下描き①

できるようになったのだが、生徒自身の感じ取ったかたちとは異なるようで、さらに描き直し、主題を追求する様子が見られた。

そこで、描いた図4を指で消して描き始めるのではなく、隣に残しておき、別の粘土の板に描くよう促した。これは、一度描いたものを残すことで、どのような修正点が必要であったのかを見直すことができるからである。視覚的な情報を捉えることが難しい生徒の場合、何度も同じように描いては、表現したいものと異なると思う生徒が少なくない。この要因は、具体的な修正点が明確でないままに、修正に入ってしまうため、修正したかった思いだけが生徒の中で残っているためと思われる。

対象生徒は、以前描いたものを見て、一度修正点を熟考してから描き始める様子が見られた。これは後の同生徒の発言から、自ら工程を分割し、言語化してから描き始めたことが分かった。(図5)

対象生徒はこの後、粘土による造形を行い、ガラスや釉薬による色の出方の違いなどの特性を生かし、創造的に表現を工夫することができた。



図5 粘土の上での下描き②

1.11 手だて・配慮の有効性についての検証

対象生徒は教師の与えた手だて・配慮を基にしながら、インコの特徴を捉え、表現に活かすことができ、指導目標を概ね達成したと評価した。手だて・配慮が有効に機能し、生徒の感じたことや思いが表現へと結びつき、全体と部分の関係などの構想を練って画面構成することができるようになった。

ただし、対象を言語化することや、工程を分割することは、一手法でしかない。今後は、新たな感じ取り方や表現を工夫することに発展できるよう、今の方略を基としながらも、独自の表現方法へと昇華できるような指導を継続する必要があると考える。

(文責：永江 智尚)

2. 感じる力と表現する力の向上に関する実践

2.1 実践例：「かんさつ絵日記」

2.2 実践の概要

本実践は、総合的な学習の時間で扱いのあるブラックボックスの流れを引き継いで図画工作の学習内容に応用させたものである。

児童の肢体不自由に起因する経験不足等で生じる物事に対する関心の薄さや、捉え方の稚拙さに特に配慮して形式を整えた。実際に記入や表現する作業は宿題や長期休業中の課題として行い、教員側からの感想や指導は図画工作の時間や、課外で日記に赤ペンを入れることで行った。

内容を自主的な観察方法の確立、発見、応用の大きく3パターンの形式にわけて実施した。

2.3 対象生徒

桐が丘特別支援学校本校小学部3年生(4名)

絵画表現の活動に苦手意識が強く、描きだしや試行錯誤の段階で困難を示す児童が多く在籍している。

2.4 実践の目的

本実践では、客観的な絵画への移行のよりスムーズに行う支援を目的としている。感じたことや思ったことを単語や短い文章で整理し、その内外から自分が必要と思った情報を無意識に選択しながら絵の表現に結び付ける活動を繰り返し行うことで、自分なりの絵の表現を身に付けることを目標としている。

当校には、肢体不自由に起因した身体の動かしにくさ等で、知識では把握しているが絵で表現する方法がわからない、単語や短い文では表現できるが絵では表現することは得意でなく、表現活動自体に対して意欲を保ちにくい児童生徒が多くみられる。また動きの自由度も制限されるため、何事にも見るだけの活動で捉える機会が多く、五感を使用して感じた経験が少ない印象が目立つ。

小学3年生程度になると、人にわかりやすく見せることを気にした表現活動を始める時期である。自分の作品もある程度客観的な見方ができるようになる時期でもある。この時期に思ったように表現できないことは、他者

への引け目や自己否定感などから表現自体に苦手意識が確立され、このような経験を繰り返すうちに、例え豊かな感じる力を持っていたとしても「絵嫌い」といった思いにつながりその後の図画工作や美術など授業の表現活動への意欲へも影響しかねない大きなきっかけになる可能性が高い。

以上のような事項を加味して「かんさつ日記」の実施には次の点を注意して実施した。形式で特に重要視したのは、最初に文字で記録を行わせること、絵を描くスペースは児童自身で隅から隅まで動かすことができ、かつ見渡せる範囲であることの2点である。課題の内容と流れでは対象物を身近なものからはじめ、色や形が単純なものから徐々に複雑なものに移行させて行った。

2.4 「かんさつ絵日記」課題内容とねらいの流れ

回	期間	課題
1	宿題	家にあるタオルの観察①
2	宿題	いつも使っている消しゴムの観察①
3	宿題	夕食に出てきた食器の観察①
4	宿題	さくらの落ち葉の観察①
5	宿題	いちじょうの落ち葉の観察①
6	宿題	お気に入りの服の観察①
7	冬課題	冬らしいものの発見と観察②
8	冬課題	長丸のものものの発見と観察②
9	冬課題	冬休みの出来事③
10	冬課題	冬休みの出来事③
11	宿題	筒状のものものの発見と観察②

※①～③は形式の番号 詳細は下記参照

形式①観察から表現への流れを確立することを主にねらった形式。初めに印象、触覚、嗅覚、聴覚、味覚、視覚を分離して文章で整理する。次に大まかな形、色、もようや文字などの部分を文章で整理し、絵での表現に結び付かせる。

形式②ねらいに発見することを加え、①の手順に沿って行う形式。教員が出した課題に相応しいものを日常生活の場の中から探し出し、①の手順で整理、表現する。

形式③行動の記録を主とした形式。一般的な絵日記と同じ様式で上段に絵で表現し、下段に作文を書く。

2.4 「かんさつ絵日記」の形式

形式①(A4用紙使用)(図6および図7)

2.5 本実践での児童の推移

(1)「かんさつ絵日記」実施以前に実施した〔夏休みの思い出〕

映画館の大きなスクリーンを表したい等、思いはあるが、どう表現したらよいかわからない様子がみられた。人やスクリーンらしきものは認められるが、絵全体の構図や丁寧さまでは求めることができない。(図8)

(2)「かんさつ絵日記」形式①

図 2 行った日 (月 日 曜日)

いつも使っている消しゴムを観察してみましょう。消しゴムを見て最初に思ったことを書きましょう。

()

五感を使って感じてみましょう。

さわった感じ

()

かいてみるとどんな感じ。

()

音はどんな感じ。

()

味はどんな感じ (かんだり、のみこみたりしなりのように作業しましょう)

()

見た感じ。

どんな形ですか

()

なに色がありますか。

()

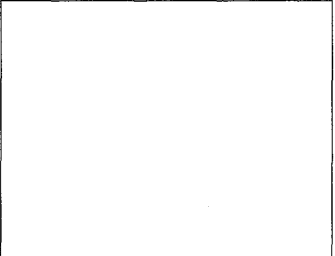
もようや文字はどうなっていますか。

()

()

図6 「かんさつ絵日記」形式① 表

図 3 絵で表してみましょう。



かんさつしてみたかんそうを書きましょう。

か

か

か

か

か

図7 「かんさつ絵日記」形式① 裏

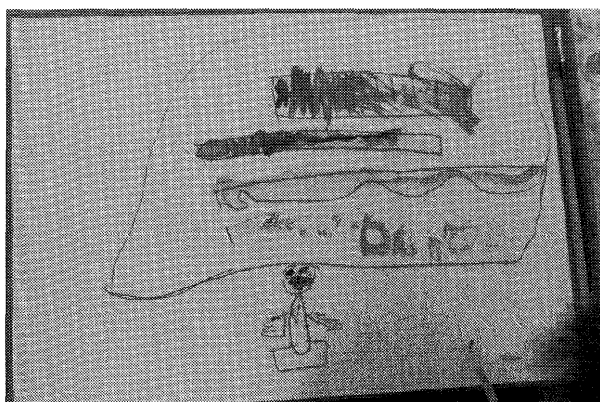


図8 児童作品

中期「いちょうの落ち葉の観察」

構図もきまりつつある。細かいところまで観察できるようになったが、全体の雰囲気までは気持ちが行き届いていない。(図9)

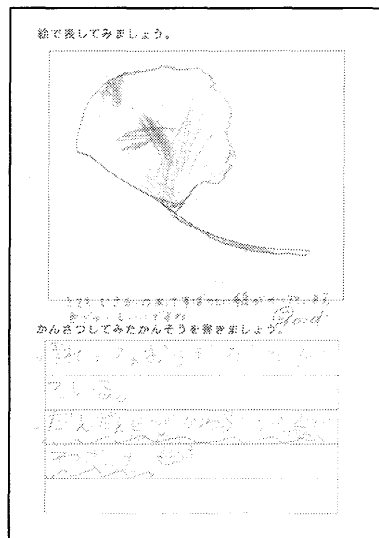


図9 児童作品

(3) 「かんさつ絵日記」後期〔冬休みの出来事〕形式③

最初の絵と同じく映画館で3Dの迫力ある映像をみて感動したこと、動物園でみたバイソンを表現している。構図もよく、絵だけで十分に思いが表現されるようになっている。(図10) (図11)

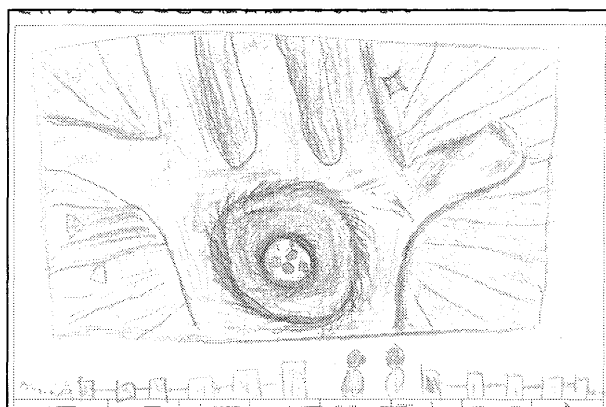


図10 児童作品

2.6まとめと今後の課題

「かんさつ絵日記」では中期になると児童自身が課題の中で色々なことを絵で表現したい、表現することが楽しい、という意欲の向上が見られた。後期になると、次の課題を心待ちにする様子が見られた。児童によるとクイズが出題されるような感覚で行うことができるそうだ。

実施後の単元では絵の表現に対する苦手意識が薄れ、違和感なく課題に集中することができる様子が見られた。教員にどう描けばいいか、この後どうしたらいいか、等

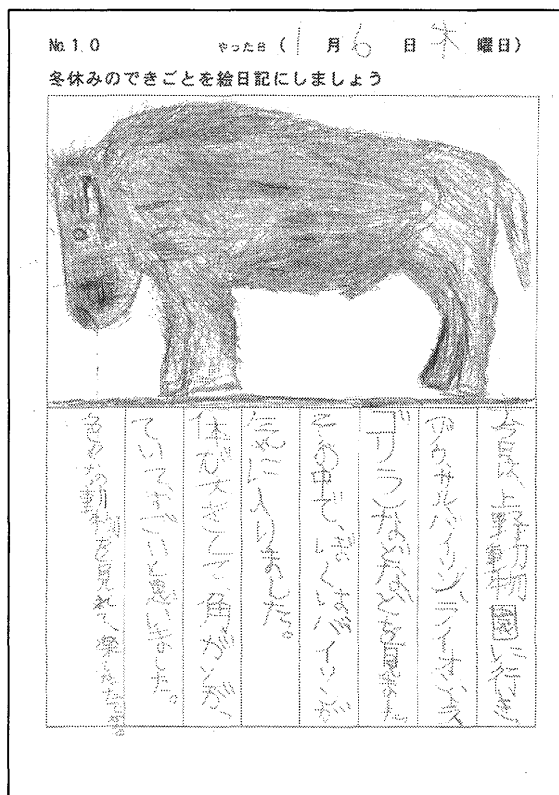


図11 児童作品

の指導の促しは少なくなり、自分なりの絵の表現の方法が確立されつつあるといえる。肯定感をもって自分の絵を表現することができるようになったのは大変喜ばしいことである。物事の捉え方も向上し、絵以外の单元でも細かく観察することや表現することができるようになってきた。言葉の表現も豊かになり、感じる力やその事項により広がりが見られるようになった。

一方で家庭での家庭学習の支援が難しい児童に関しては、児童だけで授業外の課題を行うのが難しく、支援が行き届かず、積み重ねができなかった。また課題によっては、提示した課題の内容を勘違いして行った場合もあり形式の改善と課題提示の方法に改善が必要と思われる。

(文責：松田 泉)

3. 手だて・配慮の検証

以上2つの事例のように、実践事例を基に有効な手だて・配慮のあり方について検証を行なった。両事例ともに、学習上の困難のある児童・生徒を対象として指導を行なったのだが、実態に則した手だて・配慮を用いた指導のもと、一定の学習効果が認められたと考える。

ただし、手だて・配慮と学習効果の関連について、さらに明確に検証するために、今後、ポートフォリオ法やパフォーマンス評価などの導入を検討する必要があると思われる。今後も、実践した手だて・配慮を用いて指導の実際でさらに検証を重ねるとともに、新たな手だて・配慮を構想することに取り組むたいと考える。

V. まとめと今後の課題

上記の通り、特別支援学校（肢体不自由）における図画工作・美術の教科指導を取り囲む様々な課題について、広範的に研究を行なった。本研究により、児童・生徒の達成度の評価や、指導目標の設定の明確化が図れたと考える。さらに、その指導目標から系統性を再確認し、小中高一貫指導計画の作成および実践に取り組めたことは、学習の積みあがりに根ざした指導効果の検討に入ることができたと言える。また、手だて・配慮について、事例をもとにその効果について検証することができたことは、一事例としての資料となるだけでなく、他の单元における指導での活用や、様々な障害の程度や種類の児童生徒への有効性の検証等、今後の展望が期待できる内容となった。

ただし、児童生徒の個々の実態を多角的に見た上での指導のあり方については、疑問が残らざるを得ない。個別の指導計画が有効に機能し、自立活動との関連を踏まえた教科指導の実現には、教科としての視点だけでなく、様々な教科・領域を含めた学校教育全体の中の一教科としての視点もおさえる必要がさらにあるだろう。また、昨今の障害児教育における動向（障害者権利条約に伴うナショナルカリキュラムのあり方や障害の重度・重複化、キャリア教育の扱い等）、図画工作・美術教育の動向（造形遊びの扱いや技能指導のあり方等）のように、教育を取り囲む様々な動向に目を向けながら実際の指導を見直し続けることは必須である。

今後も個々の児童生徒と向かい合い、表現の可能性を最大限に伸ばすため、広範的に指導の検証を続けなければならないと改めて感じている。

(文責：永江 智尚)

引用文献・参考文献

- ・筑波大学附属桐が丘特別支援学校. 2008『肢体不自由のある子どもの教科指導Q&A～「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践』東京：ジアース教育新社
- ・小学館. 1980『小学校の学習百科図鑑30 生きものの観察と飼育』東京：小学館
- ・文部科学省. 2008『小学校学習指導要領解説図画工作編』東京：文部科学省
- ・文部科学省. 2008『中学校学習指導要領解説美術編』東京：文部科学省
- ・文部科学省. 2008『高等学校学習指導要領解説芸術（音楽 美術 工芸・書道）編 音楽編 美術編』東京：文部科学省