

特別支援学校中学部生徒の美術科授業における 振り返りと表したいイメージの変容

段階に応じた「振り返りシート」の活用と教員の評価を通して

西村 江美*・北村 拓也**・須藤 邦彦***

Changing the Way Students Reflect and the Images they Want to Present in
Special-Needs Education Junior High School Art Classes: Using Special Sheets to
Reflect on Experiences Depending on Level and Teacher Assessment

NISHIMURA Emi*, KITAMURA Takuya**, SUTO Kunihiko***

(Received September 29, 2023)

本研究では、特別支援学校に在籍する知的障害のある中学部生徒に対し、美術科の段階を基にした実態把握を行い、段階に応じた目標設定と指導内容を選定した上で「振り返りシート（生徒用）」を作成・活用した美術科授業実践を行った。授業の中で定期的に振り返りながら、表現及び鑑賞の活動に取り組むことで、表したいイメージがどのように変容したのか、記入文字数や発表場面での発語数と共に質的内容について分析した。「振り返りシート（教員用）」も作成・活用することで、教員の評価も授業改善や指導・支援に生かすことをめざした。

その結果、実態の異なる生徒それぞれが「振り返りシート」に提示された問いを視点に、造形的な見方・考え方を働かせながら、表したいイメージを具体化させ、学びを深めていく姿を確認することができた。このことから、「振り返りシート」が断片的になりがちな知的障害のある生徒の思考まとめることに有効に機能したことが推測された。

はじめに

中央教育審議会答申（平成28年）（以下「答申」という。）では、質の高い深い学びをめざすためには「子供たちの思考を深めるために発言を促したり、気づいていない視点を提示したりするなど、学びに必要な指導の在り方を追求し、必要な学習環境を積極的に設定していくことが求められる」としている。さらに、障害のために思考し、判断し、表現することへの困難さがある子どもたちについても、障害による困難さに対応しながら、学びの過程の質的改善を行うことの必要性が述べられている。知的障害のある子どもたちへの各教科等の指導については、「特別支援学校学習指導要領（平成29年告示）解説各教科編（小学部・中学部）」（以下「学習指導要領解説」という。）に、教科ごとに段階別の目標と内容が明示され、系統性のある指導内容とすることが示唆された（小学部3段階、中学部2段階、高等部2段階）。

特に、中学部においては、これまでは教科の目標の下に内容が示されていたが、段階間で系統性のある内容を設定する必要性から、段階が新設された。

「特別支援学校学習指導要領（平成21年）解説総則等編の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、「各教科等の指導に当たっては、児童又は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する活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」とされ、振り返る活動の重要性が強調されている。授業における振り返りに関して、池田・諸岡・藤井（2022）は、振り返りに焦点を当てた授業改善を行うことで、「見通しの明確な学習活動が展開されるようになった」とその有効性について述べている一方、「『振り返り』において設定した個々の内容が、児童生徒の学びにどのように効果があったのか、授業実践に基づいた具体的な検討が求められる」と児童生徒の変容の明確化という点において課題を挙げている。

* 山口県立防府総合支援学校 ** やまぐち総合教育支援センター *** 山口大学 〒753-8513 山口県山口市吉田1677-1

ところで、池田・児玉・高橋（2017）は、特別支援学校で美術科を担当する教員に指導に関する困難の度合いを問う全国調査を行い、「とても難しい」「やや難しい」の合計が50%を超える項目が25項目中17項目あり、その中でも最も困難の度合いが高かった項目は「クラスに在籍する子ども全員が活動可能な美術科の授業を設定すること（「とても難しい」と「やや難しい」の合計が73.2%）」であったことを報告している。そして、指導を困難にしている要因として、特別支援学校に在籍する子ども達の障害の多様化、及び重度・重複化が考えられ、同一集団に在籍する多様な子ども全てが意欲的に活動できる題材の設定に教員が困難を感じている現状を明らかにしている。

本研究を実施した特別支援学校においても、既に西村（2022）が、図画工作科・美術科授業を担当している教員13名に、授業を実践する上で感じている課題点について、「実態把握」「目標設定」「指導・支援」「学習評価」の観点でアンケートを実施している。そしてその結果から、全ての観点において、半数以上の教員が困難さを感じている現状を指摘した。特に、学習評価に関する項目においては、「とても難しい」及び「やや難しい」の割合が80%を占め、最も困難さを感じていることが判明していた。また、自由記述では、「イメージをもつことが難しい生徒に、どのような表現活動の支援をしたらよいのか」等の指導・支援に関して困難さを感じている記述も複数確認されたことが報告されていた。そして、これらの結果を踏まえ西村（2022）は、美術科における「段階見取りシート」及び「指導内容確認シート」を考案し、特別支援学校に在籍する知的障害のある中学部生徒に対し、美術科の段階を基にした実態把握を行い、段階に応じた目標設定と指導内容を選定した上で、「振り返りシート（生徒用）」を活用した授業実践を行った。その結果、「振り返りシート」への記入文字数及び発表場面での発語数の増加や生徒の造形的な見方・考え方を働かせた記入内容の質的向上から、適切な実態把握と段階に応じた目標設定、指導内容の選定による授業改善が、生徒の学びを深めることに有効であったと述べた。しかし西村（2022）は、「振り返りシート」への記入文字数及び発表場面での発語数について対象生徒全体の総数を採用しており、個々の生徒の変容プロセスについてはほとんど着目していない。つまり、段階に応じた「振り返りシート」の活用が、実態の異なる個々の生徒の学びにどのように影響を及ぼしたのか、個に着目した具体的な分析・検証は不十分と言える。

目的

そこで、本研究では、西村（2022）のデータを個々の生徒の変容という観点で再分析し、「振り返りシート」を活用した振り返りが、個々の生徒（主に特定の2名）の学びにどのように影響を及ぼしたのかを検証する。その際、「振り返りシート」に記入された内容及び発表場面での発言内容を基に、表したいイメージがどのように変容したのか、その過程を個に着目する。ここで示す表したいイメージとは、学習指導要領に「思考力、判断力、表現力等」として整理し示されているもので、豊かな想像において必要となるものである。イメージは未来を見通す思考力の源となり、意欲・好奇心・主体性の発揮につながるると述べている一方で、障害のある子ども達は、行動が制限され、経験量が少ないことにより、柔軟な思考を育みにくいとされている（葉山, 2018）。生徒自身の表したいイメージを基に、美術科の表現及び鑑賞の活動は展開されることから、造形的な見方・感じ方を働かせ、造形的な特徴などを基に見立てたり、心情などに関連付けたりして自分なりのイメージをもつことができるよう、指導・支援を工夫することが質の高い深い学びには必要であると考え、この表したいイメージを生徒の変容の手がかりとして分析・検証することで、振り返りの有効性について検討することとした。

方法

1. 研究参加者

特別支援学校中学部に在籍する生徒11名（クライアント）と、TTとしてクライアントの支援・指導を担当する教員4名及び、長期研修教員1名（第一筆者）と長期研修教員の指導担当である研究指導主事（第二筆者）の計17名が参加した。本研究は、当該地域に設置された大学における特定の教員（第三筆者）から随時スーパーバイズを受けて実施した。

クライアントは、中学部1学年であり、知的障害の他、肢体不自由やASDの特性を有する生徒が在籍しており、その実態は多様であった。知的障害の程度も異なり、個人差が大きいと、教科指導では、単元や題材の設定に難しさを感じるという教員の報告が認められていた。特に美術科授業においては、興味関心が限定されたり、作品から感じ取ったことを言葉で表現することが難しかったりするなど、表現及び鑑賞の活動において、深い学びにつなげにくいという課題があった。

クライアントの生徒Aは、軽度の知的障害とASDを有する生徒であり、授業での発言は活発にできるものの、美術科の授業において表したいイメージをもつことに困

難さが見られる生徒であった。生徒Bは、軽度の知的障害を有しており、自信のなさから行動に移すまで時間を要したり、表したいイメージをもつことに困難さがあることから自分の考えを整理して言葉で伝えたりすることに課題を示していた。

授業における指導支援は、長期研修教員とTTを担当する教員が行った。長期研修教員は、教職歴18年目（特別支援教育経験15年目）の教員であった。クライアントが在籍する特別支援学校（以下「原籍校」という。）に勤務しながら、当該地域に設置された教職員研修施設で長期研修（1年間）を受けており、本研究において、この指導担当である研究指導主事と、大学教員からのスーパーバイズを随時受けた。

なお、研究を実施する前に、紙面で本研究の目的や手続き、研究意義や保証される権利（研究参加をいつでも中断できること、研究参加を断っても日頃の教育活動には一切影響を及ぼさないこと等）について第一筆者が保護者に説明し、研究同意に関する承諾を紙面で得た。また、論文投稿についても口頭での説明後、紙面にて承諾をいただいた。

2. 研究期間と研究場面

期間は、X年6月～7月（以下「6月授業実践」という。）、同年9月～11月（以下「10月授業実践」という。）の2つの期間に渡り、それぞれ6時間ずつ（計12時間）実施した。場面は、美術科の授業（週1時間）に美術室で実施した。

3. 授業概要

以下の具体的な授業の題材、目標や指導内容、振り返りシート（教材）、授業の構成は、西村（2022）に生徒の個々の実態に関しての記述を追加した。

まず、授業の題材として、6月授業実践では、題材を「○△□の世界」とし、基本的な形の組み合わせから構成を考え、そこからイメージした内容を画用紙に表現する平面表現に取り組んだ。10月授業実践では、題材を「光をあつめて」とし、6月授業実践で取り組んだ基本的な形の構成による表現を継続しながら、光という新たな造形の要素を加えた立体表現に取り組んだ。発想・構想に関する資質・能力について、学習指導要領解説には「感じ取ったことや考えたこと」を基にした発想や構想と、「伝える、使うなどの目的や機能」を基にした発想と構想の二つに分類して示されているが、6月授業実践との連続性を考慮し、「感じ取ったことや考えたこと」を基にした発想や構想の資質・能力の育成をめざすこととした。

次に、段階に応じた目標の設定と指導内容の選定を行った。西村（2022）の「段階見取りシート」を活用した実態把握の結果、小学部1段階から中学部2段階まで、

実態に幅のある学習集団であることを確認できた。中学部1段階と2段階にまたがる実態である生徒Bについては、配慮点を確認した上で、中学部2段階の目標を設定し、学習状況を随時確認していくこととした。その上で、西村（2022）の「指導内容確認シート」を参考に、段階に応じた目標設定と指導内容の選定を行った。6月授業実践第2時と10月授業実践第5時での各段階の目標と指導内容を例に、図1に示した。

そして、図2の左側のような「振り返りシート（生徒用）」を図2右側の内容や工夫に沿って作成した。項目④、⑤、⑥については、段階に応じて提示内容を変更した。6月授業実践第1時では、項目⑤「三つの目標に付随する造形的な視点を提示した問い」を設定していなかったところ、小学部段階の生徒については、問いのない欄について自ら考え、記入することが難しい様子が見られた。そのため、6月授業実践第2時から項目⑤の問いを設定した（その後、当該生徒も記入できるようになった）。「振り返りシート（生徒用）」はスケッチブックに貼り付け生徒に記入させた。そして授業実施後、作品の画像を印刷して貼り付け、造形的な見方・考え方を働かせて記入している内容について赤ペンで丸やコメントをつけてフィードバックした。授業の構成は西村（2022）と同様であった。具体的には、図3のように8項目の活動で組み立て、毎時間同じ流れで実施した。活動内容と振り返る内容を一致させて自己評価ができるよう、「かつどう1」「かつどう2」及び「はっぴょう」の前に、「振り返りシート（生徒用）」で自身の目標を確認した。振り返り場面は、「かつどう1」「かつどう2」及び「ふりかえり」の3つの場面で設定し、定期的に振り返る流れとした。「振り返りシート（生徒用）」に記入した個々の内容は、次時の「せつめい」の場面で電子黒板を用いて全体にフィードバックし、共有化と価値付けを図った。

活動内容については、「知識及び技能」に関する活動内容として「かつどう1」を、「表現における思考力、判断力、表現力等」に関する活動内容として「かつどう2」を設定し、「振り返りシート（生徒用）」の目標と関連付けた。なお、「はっぴょう」においては、「鑑賞における思考力、判断力、表現力等」に関する目標を設定した上で、1人1台端末のカメラ機能を用いて自身の作品を撮影したものを電子黒板に投影しながら、自身の作品について紹介し、互いに作品を鑑賞できるようにした。

4. 検証方法

生徒AとBを中心に、「振り返りシート（生徒用）」の活用が、表したいイメージの変容にどのように関連したのか、記入内容を基に、発表場面での発言及び学習過程での行動を併せて検証した。具体的には、「振り返り

		小学部 2 段階	小学部 3 段階	中学部 1 段階	中学部 2 段階
6 月授業実践第 2 時 「おもしろい形を考えよう」	目標 【思・判・表】	感覚や行為を通してイメージ 組み合わせた形から具 体物に見立てることが できる		造形的な特徴からイメージ 並べ方の違いの面白 さに気付くことができる	
	指導内容	基本的な形からイメージする具体物をワークシ ートに記入した後、積み木を使って形の組み合わせ を考える		平面構成の例を提示し、その構成の特徴とイメ ージする言葉を線でつなぐワークシートに取り組 んだ後、○△□のカードを使って構成を考える	
10月授業実践第 5 時 「光に色を付けよう」	目標 【知・技】	身近な材料や用具を使って 色の違いを基に、選択 した用具で色を付ける ことができる		表したいイメージに合わせて 色の印象を基に、用具 を選択し工夫して使う ことができる	
	指導内容	ワークシートで使いたい材料や用具を選択した 後、それをどのように使うのか方法を決めて制作 する		ワークシートで表したいイメージを確認した後、 どのように表すのか方法を決めて制作する	

図 1 段階に応じた目標設定および指導内容

美術ふりかえりシート		前 (
月 日 (題材名)			
学習課題			
学習活動			
かつどう	1	あ	う
		よくできた	できた
		◎ ○ △	い
かつどう	2	あ	う
		よくできた	できた
		◎ ○ △	い
発表		あ	う
		よくできた	できた
		◎ ○ △	い
今日の感想		とてもたのしかった たのしかった ふつう あまりたのしくなかった たのしくなかった	
か		え	
か		お	

	項目の内容	手立ての工夫
あ	「知識及び技能」「表現における思考力、判断力、表現力等」「鑑賞における思考力、判断力、表現力等」の三つの観点の目標	・段階のねらいに応じた目標を設定
い	目標に対する自己評価 (3件法による)	・自己評価しやすいように3件法で提示 (◎よくできた/○できた/△すこしむずかしかった) ・「△すこしむずかしかった」を選択している場合、目標設定が高すぎた可能性があるため、段階の見直しを検討
う	三つの目標に付随する造形的な視点を提示した問い (自由記述又は選択肢からの選択)	・具体的に考えることができるように、問いの内容を焦点化 ・小学部段階…形や色の違い/感覚や行為を通してイメージ/身近な材料や用具を使った表現
え	授業全体を通した達成感の自己評価 (3件法又は5件法による)	・小学部段階…3件法 (たのしかった/ふつう/たのしくなかった) ・中学部段階…5件法 (とてもたのしかった/たのしかった/ふつう/あまりたのしくなかった/たのしくなかった)
お	次時への見通しや意欲付けにつながる問い (自由記述又は選択肢からの選択)	・記入内容や学習過程での行動の様子を参考に、次時への見通しや意欲付けにつながる問いを設定
か	作品写真貼り付け欄	・学習過程が次時につながりやすいように、生徒自身がタブレット型端末で撮影した作品画像の貼り付け

図 2 「振り返りシート (生徒用)」の構成 (西村 (2022) を一部改変して再掲)

シート (生徒用)」に記された文字の量的変容及び記入内容の質的向上、自身の作品について他者に伝える際の発語数の量的変容及び発言内容の質的変容について、それぞれの生徒毎に着目して分析した。その際、授業によって発表時間が異なること、話す速度がそれぞれ異なる

ことから、発語数を時間 (秒) で割ることで量的変容を見取った。また、美術室前方及び後方の 2 点で撮影した動画から、深い学びに必要な主体的な姿を見取り分析した。さらに「振り返りシート (教員用)」による教員の評価も採用し、生徒の学びの姿との関連を検証した。

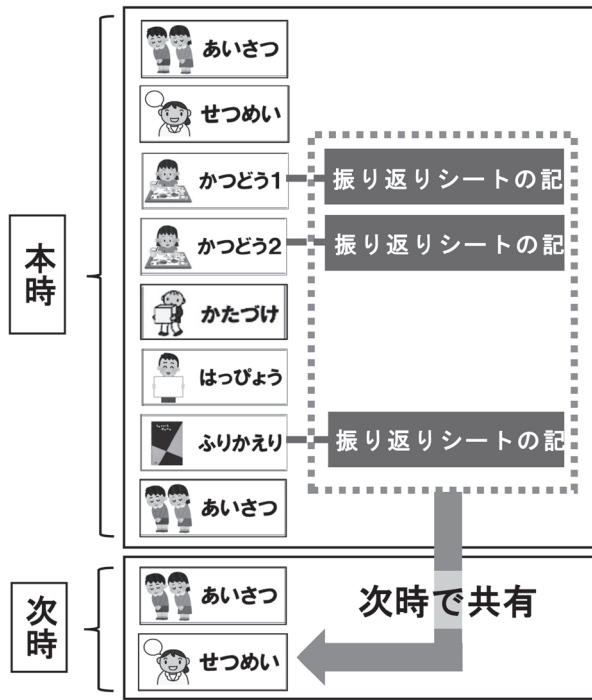


図3 授業の構成 (西村 (2022) から再掲)

結果と考察

1. 授業実践全体の記入文字数及び発語数の変容

クライアントは11名であったが、1名は欠席が続いたため、10名のデータを対象に分析・検証した。文字の理解に困難さがある生徒と、手指機能に制限があり書字に労力を要する生徒の2名については、教員又は介助員が思いを聞き取りながらその都度代筆を行った。

10名の記入総文字数は、6月授業実践では1850字であったが、10月授業実践では2153字に増加し、16.4%の伸び率が見られたことから、「振り返りシート (生徒用)」の活用度の高まりが確認できた。各授業実践における第1時と第2時～第6時の記入文字数 (平均) を比較すると、いずれも後者の方が増加した (表1)。授業を重ねるごとに表したいイメージが作品として形になっていくことで文字数が増加したと考えられた。発表場面での発語数も同様の結果が見られたが、これについては、単なる文字数の増加によるものではなく、造形的な見方・考え方を働かせた記入内容の質的向上が要因と考えられた。

表1 記入文字数・発語数の推移

	6月授業実践 第1時	6月授業実践 第2～第6時 (平均値)	10月授業実践 第1時	10月授業実践 第2～第6時 (平均値)
記入文字数 (字)	219	326	302	370
発表発語数 (語/秒)	0.43 (*1)	0.83 (*2)	0.64	0.71

(*1) 6月授業実践第2時の発表発語数を示す。
(*2) 6月授業実践第3時～第6時の発表発語数の平均値を示す。

各授業実践第1時に着目すると、6月授業実践と比べて、10月授業実践では記入文字数は37.8%、発語数は48.8%の伸び率が見られた。これは、6月授業実践の学習が積み上げられた成果が表れたものと考えられる。

2. 各段階の記入文字数と発語数の変容

各段階の記入文字数と発語数の変容を図4に示す。記入文字数については、6月授業実践における第1時と第2時～第6時の記入文字数 (平均) を比較すると、中学部1段階を除いた小学部2段階、小学部3段階、中学部2段階において後者の増加が確認できた。中学部1段階も第1時では、特定の生徒の記入文字数に影響を受け、突出して高い数値を示した。10月授業実践では、全ての段階において後者で増加が見られた。これは、「振り返りシート (生徒用)」の活用が、書くという表出手段を強化したものと考えられた。また、10月授業実践第1時に着目すると、6月授業実践第1時と比べて増加 (中学部1段階を除く) していることから、6月授業実践の学習が積み上げられた成果は段階の別なく表れたと考えられた。

発語数については、6月授業実践では、全ての段階において発語数の増加が見られ、第1時と第2時～第6時の発語数 (平均) を比較すると、37.1%～300%の伸び率が見られた。10月授業実践第1時では、小学部3段階、中学部1段階、中学部2段階において、6月授業実践第2時～第6時 (平均) よりも高い数値を示したが、第2時～第6時 (平均) では減少した。このことについては、10月授業実践の題材が抽象的な表現内容であったことや、光という変化する造形の要素を扱ったことから、生徒自ら動画で作品を撮影し、それを使って発表するようになったことで発語の代わりを果たすようになったことなどが影響したのではないかと推測された。

3. 生徒Aの表したいイメージの変容

生徒Aは、軽度の知的障害とASDを有する生徒である。自分の思ったことを言葉にして伝えることは得意で活発に発言ができるものの、イメージをもつことに困難さがあった。生徒Aの記入文字数及び発語数の変容と、「振り返りシート」に記入された表したいイメージに関する記入内容 (図中の四角の枠内) を図5に示した。

6月授業実践第1時では、「振り返りシート」への記入はなかったが、回を重ねるごとに記入文字数の増加が見られた。10月授業実践第1時では、6月授業実践の学習の積み上げ効果が見られ、6月授業実践第1時と比較すると記入文字数及び発語数 (発語数については、6月授業実践第2時と比較) とともに増加した。

特に、記入文字数及び発語数の増加が顕著であった6月授業実践では、以下のような学びの過程が認められた。まず、第2時の「おもしろい形を考えよう」で

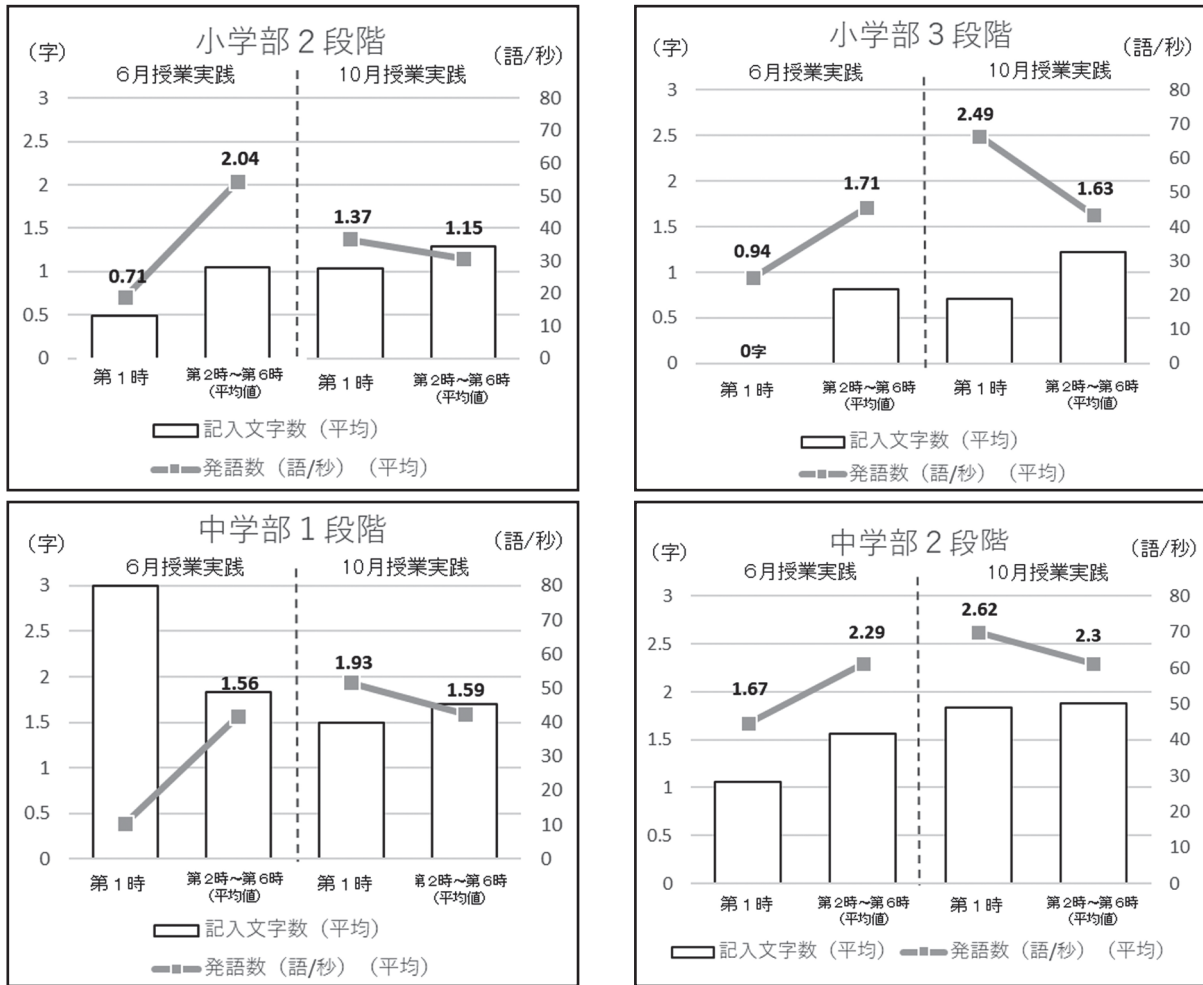


図4 各段階の記入文字数及び発語数の推移

は、積み木を組み合わせて構成を考える活動に取り組んだ。「振り返りシート」の問い(項目⑤)「なにをつくった?」に対して、「家」と記入し、記入総文字数はこの「家」を合わせて5文字であった。発表場面では、「誰が住む家ですか?」という質問に対して、「これ偽物です」と答えていたことから、具体的なイメージを広げる

までには至っていなかったと推測された。また第3時では、作った積み木の家を画用紙に表現した。「振り返りシート」には、「家をかいた」と記入しており、発表場面においても「家をいっぱい描きました。おわり」と発言していた。これらのことからこの時点では、イメージに大きな変容は見られていなかったと推測された。次

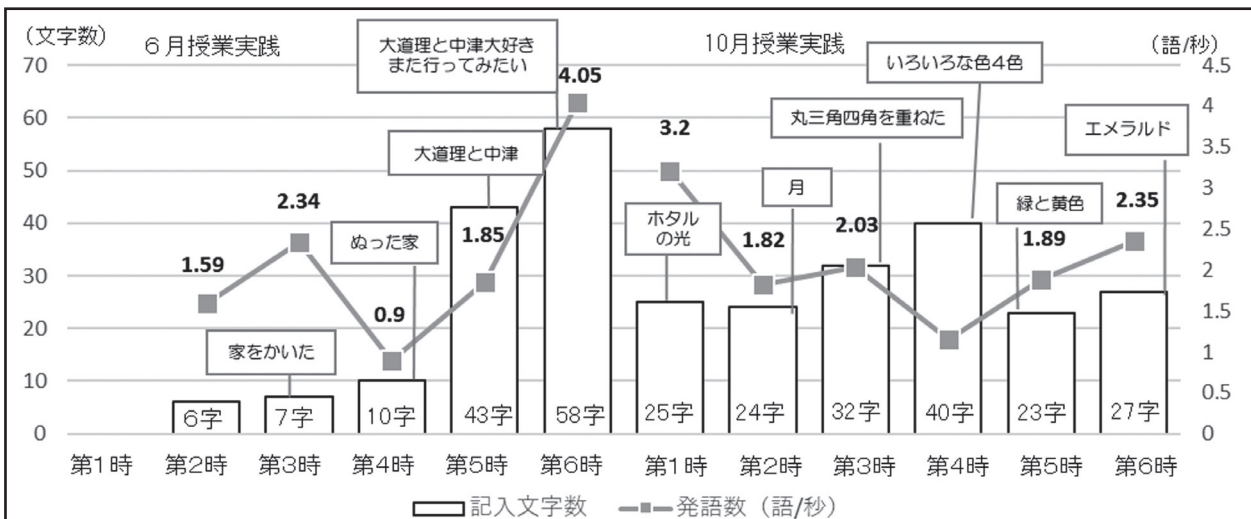


図5 生徒Aの記入文字数及び発語数の変容と表したいイメージに関する記入内容

に、第4時では、家に色を塗る活動に取り組んだ。その際、「振り返りシート」には「ぬった家」と記入していたが、発表場面で他生徒から「町の名前は何か？」と質問を受けた。すると生徒Aは少し間を置いて、「周南市大道理、中津市です」という具体的な町のイメージを回答した。この他者からの問いがきっかけとなり、第5時では「大道理と中津」と記入し、記入総文字数及び発語数ともに大きく増加した。そして第6時では「大道理と中津大好き また行ってみたい」と心情まで記入する様子が見られ、記入総文字数も57字に増加した。発表場面においても、「大道理と中津ができました。大好きな大道理と中津のおじいちゃんとおばあちゃんの家をイメージして描きました」と発表し、発語数が第5時の1.85（語/秒）から4.05（語/秒）と118.9%の伸び率が見られた。さらに第6時では、「振り返りシート」の問い（項目⑤）「がんばったところは？」の問いに対し、「シールの大きさをかえてみた」と記入しており、「振り返りシート」を通した他生徒や教員とのやりとりが、材料や用具の使い方等の表し方を考え試行錯誤するという主体的な姿を引き出し、学びの質を高めたものと考えられた。

10月授業実践第1時では、トレーシングペーパー、画用紙、和紙の3種類から光を透過しやすい紙について、LEDライトの光源を用いて試す活動に取り組んだ。その中で、トレーシングペーパーに映し出された光の色味が黄色いことに気づき、「黄色いのがきれいだった」「蛍のような光だ」とTTの教員に話す姿が動画で確認できた。「振り返りシート」の次時の見通しや意欲につながる問い（項目⑥）「どんな形の光を作りたい？」の欄にも、「ホタルの光」と記入し、表したいイメージをもつことができていたと推測された。第2時では、ケント紙で作った円筒の中にLEDライトを置き、その上に被せたトレーシングペーパーに映し出された光の形から「月」をイメージしたことが、「振り返りシート」の問い

「何に見える？」（項目⑤）への記入から読み取ることができた。しかし第3時では、円筒や三角柱などの立体を箱の中で組み合わる活動に取り組んだが、「振り返りシート」の問い「どんな模様ができた？」（項目⑤）に対し、「丸三角四角をかさねた」と行為についての記入に留まったことから、表したいイメージを明確にするまでには至らなかったと推測された。第4時から、色という造形の要素を取り入れて4色LEDライトやカラーセロファンを扱う学習内容としたが、第4時、第5時においては、表したいイメージについて明確な記入内容や発言は確認できなかった。しかし、第6時の「振り返りシート」で、「できた作品は何みたい？」（項目⑤）と問うことで、生徒Aは「緑みたい。エメラルド」と発言し、TTの教員も「いいよ、その言葉にしよう」と生徒Aの発言を価値付けるやりとりが動画で確認できた。発表場面では、「緑のカラーセロファンを糊で貼りました。丸い線がエメラルドに見えた。ほんとに楽しかった」と発表した。このやりとりの過程から、生徒と教員が表したいイメージを共有するツールとして「振り返りシート」が有効に活用されたものと考えられた。

4. 生徒Bの表したいイメージの変容

生徒Bの記入文字数及び発語数の変容と、「振り返りシート」に記入された表したいイメージに関する記入内容（図中の四角の枠内）を図6に示す。

記入文字数を見てみると、特に6月授業実践を中心に、回によってばらつきが認められた。これは、生徒Bが活動のペースが比較的ゆっくりであることから記入に時間を要したこと、設定できた記入時間が回によって異なったことの影響を受けたと考えられた。

6月授業実践時における発語数は、第2時～第5時まで大きな変化は見られなかったが、作品の完成という題材の締め括りである第6時で大きく増加した。また、段

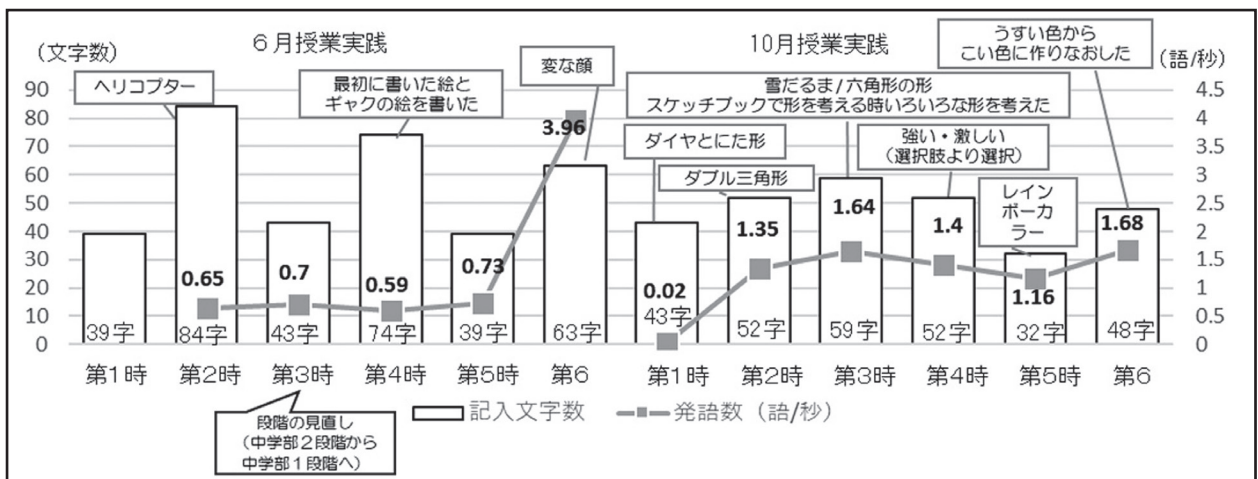


図6 生徒Bの記入文字数及び発語数の変容と表したいイメージに関する記入内容

階を見直した第3時以降、教員に質問を自主的にするようになったり、発表場面では挙手して1番に発表をするようになったりと、主体的に取り組む姿が見られるようになってきた。しかしその一方で、「振り返りシート」に記入した内容を確認すると、第5時の「かつどう2」でイメージを明確にすることへの困難さが窺えた。

10月授業実践における発語数は、6月授業実践の積み上げ効果は見られなかったものの、第2時の早期から増加し、それ以降は1.35～1.68（語/秒）の発語数で自身の作品について語る事ができるようになったことを見取ることができた。また、記入文字数も6月ほどのバラつきは認められなくなった。第1時では、新しい題材に戸惑う様子が見られ、発表場面では言葉を発するまでに時間を要したが、「振り返りシート」の次時への見通しや意欲につながる問い（項目④）の「どんな形の光をつくりたい？」に対し、「ダイヤとにた形をつくりたい」と記入し、次時への見通しと表したいイメージをもつことができていたことが窺えた。第2時では、ケント紙を折ってホチキスで留めることでダイヤ型、丸型、そして五角形の立体（いずれも筒型）を作った。「次は、どんな形の光をつくりたい？」という問い（項目④）には「ダブル三角形」と記入し、表したいイメージをもって授業を終えることができたと推測された。第3時でも、「振り返りシート」に「スケッチブックで形を決める時、いろんな形を考えた」と記入していたことから、表したいイメージをもって活動できていたことが推測された。さらに授業開始前には、美術室に来るとすぐスケッチブックに貼り付けている「振り返りシート」に目を通し、前時の取り組みを振り返ったり、隣の席の生徒と互いの記入内容を見合ったりする等、振り返りの姿にも変容が見られるようになった。続いて、第4時の発表場面では、「僕はただ適当に作ったんですけど、狐みたいになりました」とイメージしたことを発表する姿が見られるようになった。そして第5時では、透明シートにカラーセロファンや油性マジックペンで色を付ける表現活動に従事する際、カラーセロファンを選択しながら貼り付ける活動に取り組みながら、「薄黄色にピンクって合うのかな」等、表したいイメージを言葉にしながらかんがみながら試行錯誤して取り組む姿が確認できた。また、教員の助言を取り入れ、「2つ重ねて優しい色にすればいい」と他生徒にアドバイスする姿も動画で確認できた。発表場面では、他生徒から作品について「名前は？」と質問されると、「名前は特にはありません」と返答したものの、少し間を置いてから「カラーレインボー」と答えることができた。また、発表後、「振り返りシート」の問い（項目⑤）の「作品の題名は？」に対し、「カラーレインボー」と記入し、選択した色の感じから表したい作品のイメージを明

確にすることができていた。授業実施後に、生徒Bの指導・支援に関わった教員から、「題名を思い付いたことに、本人はととてもびっくりしていたみたい」と話を聞くことができた。これは、中学部1段階の「思考力、判断力、表現力等」の目標である「造形的な特徴を基にした見立てや心情と関連づけたイメージができる」を達成した姿であると言える。その後の第6時でも、第一筆者に「先生、一番薄い色から濃い色にやりたいんだけど」と題名「カラーレインボー」の虹のイメージに合うように、色をグラデーションになるように並べたいという要求語が自主的に生じた。また、発表場面では、「振り返りシート」に記入した内容を基に、「薄い色から濃い色に作り変えました。題名は、カラーレインボー」と発表できた。記入文字数および発表発語数ともに、前時よりも増加し、発語数においては、10月授業実践の中で最も多く、1.68（語/秒）となった。

これは、「振り返りシート」への記入に対し、造形的な見方・考え方を働かせた記入内容について、教員（第一筆者）が赤ペンでコメントを追記し価値づける手立てを継続したことにより、生徒自身がどのような視点で考えるとよいかの分りやすくなったことを見通しとなり、表したいイメージを明確にしていく手立てとなったと推測された。また、そのことが自信をもつことにもつながり、授業での主体的な姿を引き出したものと考えられた。

5. 研究のまとめ

本研究では、振り返りにおいて設定した個々の内容が、生徒の表したいイメージの変容にどのように関連したのか、授業実践に基づき具体的に分析・検証を行った。

小学部3段階の目標を設定した生徒Aの学びの過程からは、「振り返りシート」に提示した問いを基に生徒と教員がやりとりを重ねたことで、表したいイメージが具体化し、さらに「振り返りシート」に記入し視覚化することで、表したいイメージをより明確にしていく姿が確認できた。しかし、「振り返りシート」を準備するだけでは各問いに着目することが難しい場面が見られたため、教員と一緒にその都度確認する作業が必要であることが分かった。

中学部1段階の目標を設定した生徒Bの学びの過程からは、「振り返りシート」への記入に対し、教員が価値づけるフィードバックを継続したことにより、どのような視点で考えるとよいかの分りやすくなり、表したいイメージを明確にしていく手立てとなったと推測された。また、「振り返りシート」を自主的に見返すという振り返りの姿から、「振り返りシート」が生徒Bにとって拠り所となっていたと考えられた。

生徒A及び生徒Bの学びの過程から、適切な実態把握

と目標設定及び指導内容を基に、振り返りを繰り返す授業を展開することにおいて、「振り返りシート」が断片的になりがちな生徒の思考をつなぎ、まとめることに有効に機能したと言える。振り返りについて、太田(2018)は、「振り返りの経験を積み重ねることにより、やがて次への見通しへとつながることが分かる」「『どのようにして考えたか』『どの方法がよりよいのか』などの視点で振り返るようになる」と、振り返り活動の有効性を述べている。本研究の結果は、これらの先行研究の知見を支持したと推測された。

また、「振り返りシート」の活用は、教員の指導・支援の手掛かりにもなっていた。授業実践後、職員室での会話の中で、「本当に楽しかった。(イメージが)次から次にいろいろと出てね」と語る教員の姿からも、「振り返りシート」が生徒同士のやりとりだけでなく、生徒と教員のやりとりを促すことにも有効であったと考えられた。TTとして指導・支援に当たった教員4名を対象に、指導・支援について、10月授業実践後にアンケートを実施したところ、「今まで気付かなかった生徒の好みや思いを知ることができ支援に役立った」や「どんな問いかけをしたらいいのかが分かりやすく支援しやすくなった」等の記入が多数あったことから、「振り返りシート(生徒用)・(教員用)」が指導・支援に役立つツールとして有効であったと考えられた。

6. 今後の課題

他者からの問いが思考のきっかけとなり、表したいイメージの想起につながったことから、対話の重要性についても示唆された。

生徒Bは、10月授業実践第6時の「はっぴょう」の場面において、発表者(中学部2段階)に対し自ら挙手し、「真ん中にある水色、あれ、魂ですか?」と質問した。これは、造形的な見方・考え方を働かせることができたからこそその発言であった。「何を言ったらいいかわからない」と言葉にしていた生徒Bが、造形的な視点に自ら気付くようになった姿でもある。さらに、それに対して発表者も、「(水色は)海です。でも、魂かと思ったら魂かもしれません」と返答し、生徒Bの意見を価値付けた。これら一連のやりとりの姿は、個の学びの深まりが他生徒の学びの深まりにつながり、さらには全体で共有することが学習集団全体の学びの質の向上につながったと考えられた。

謝辞

本研究に参加した生徒と小学部図画工作科、中学部及び高等部美術科の先生方、そしてTTとして生徒の指導・支援に関わった先生方に深く感謝いたします。

引用文献

- 中央教育審議会(2016):「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等の改善及び必要な方策等について(答申)」。
- 葉山登(2018):高橋陽一編著「特別支援教育とアート」,武蔵野美術大学出版局。
- 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,美術教育学(美術科教育学会誌), 38, 45-59。
- 池田和馬・諸岡美佳・藤井慶博(2022):知的障害特別支援学校における「振り返り」に焦点を当てた授業改善-共通実践事項の設定とその実践状況の評価を通して-。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀, 44, 77-83。
- 文部科学省(2009):「特別支援学校学習指導要領(平成21年)総則編」,開隆堂。
- 文部科学省(2018):「特別支援学校学習指導要領(平成29年告示)各教科編(小学部・中学部)」,開隆堂。
- 西村江美(2022):「特別支援学校における知的障害のある生徒に対する美術教育の充実に関する研究-深い学びにつなげる「振り返りシート」の作成・活用を通して-」,やまぐち総合教育支援センター令和4年度長期研修教員研修報告書, 49-62. https://www.ysn21.jp/wp/wp-content/uploads/R4_houkoku_nishimura.pdf (2023年9月29日)
- 太田友子(2018):幼児期における「振り返り」活動-幼少接続期におけるメタ認知に関する-考察-,大阪総合保育大学紀要, 12, 179-196。