

# 思い付きから考える美術の授業

美術の授業における重度知的障害児の思い付きに焦点を当てて

柳澤 志貴武

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**本研究は、重度知的障害児の美術の授業において、思い付きが生まれる環境設定を探ることを目的とし、授業実践とその検証を行なった。環境（モノ、ヒト、コト）と子どもの間に生じる相互作用により行為が誘発されるとの生態学的アプローチから授業設計を考え、環境に変化を加えた。その結果、思い付きが生じるまでには、モノとの関係を築く、行為を繰り返す、という段階が必要であることが明らかとなった。また、障害の重い子どもにとっては、美術という教科のモノと関わる側面が大きいことから、モノとの関係が築きにくい子どもにおいて、造形活動の困難さが見られた。モノとの関係の構築を促す具体的な環境設定については、今後の課題として残った。

## I 問題の所在と目的

### 1. 研究の動機

特別支援学校では様々な実態の子どもが学んでいる。同じ学年内でも子どもの実態の幅が広いから、その実態に応じていくつかの学習グループを作り授業を行うことが多い。本校の知的障害教育部門中学部では、知的障害の程度と人数等を考慮して、3種類の学習グループに分かれて教科学習を行なっている。種類としたのは、生徒の実態によって、授業の内容や方法等が大きく異なっているからである。

筆者は知的障害がある生徒に10年間美術を教えてきた。その中で、重度知的障害の生徒を対象とした自身の授業に課題を感じていた。造形活動に熱中する生徒もいれば、なかなか興味を示さない生徒もいる。特に興味・関心の幅が狭い（ように見える）生徒の場合は、自分から材料や道具に手を伸ばさなかったり、1回してやめたりと、こちらの思う通りにはいかない。興味・関心を引くような題材を考え材料を準備するも興味を示さない場合は、なかなか解決策が見出せない。そして、活動的な場合でも、ねらいが活動すること自体になってしまい、活

動を通して何を育てているのか明確ではなく、本当にこれで良いのか自信が持てなかった。

難しく感じる原因は、「どうすれば生徒が興味をもって造形活動をするのか」、「美術を通して一体何を育てているのか」、この問いに自分自身が納得できる答えを持っていないことにあった。そのため、造形活動の中に生徒の興味・関心のあるものが見つからない場合の授業設計の方策がない、授業のねらいや活動の内容が適切であるのかがわからない、といった悩みを生み出していた。

「する」ためにはまず、何らかの行為をしようという「思い付き」がなければ始まらないのではない。「思い付き」が生まれれば、そこから活動の好循環が生まれるのではない。そのような発想から、重度知的障害の生徒を対象とした美術の授業において、どのようにすれば「思い付き」が生まれるのかを探ってみたいと考えた。

### 2. 美術教育と特別支援教育における造形活動の現状

#### (1) 美術教育の位置付け

学校教育における美術教育は、「美術を通しての教育」と捉えられている。

では、美術を通して何を育てようとしているのか。小松（2018）はアイズナーの言葉を引用して、“「美術の実用性を強調」し、「子ども、地域社会、国家の要求を第一の要因とすることによって美術教育の役割を論ずる」立場”と“「美術だけが提供できる人間の経験と理解への貢献」に着目する立場”を紹介し、“この二つの立場は、日本の美術教育においても、「美術による教育／美術の教育」や「子どもの内面の解放／認知形成」といった形で繰り返されてきた二項対立にも反映されているだろうし、また芸術教育の意義を考える現在の研究においても同じような対立が見られる”と述べている。

つまり、学校教育における美術教育の位置付け自体がまだ明確には定まっていないと言えるが、直接的には表現や鑑賞に必要な美術に固有の能力の習得が行われ、その活動を通して人間形成を目的とするという両面を備えたものとして、どちらにも価値を置いているのが、現状の位置付けである。そのため、その時々状況によって前面に出てくる目的が変わってしまう。

## （２）特別支援学校における美術の現状

「特別支援学校における美術の実施状態に関する全国調査」（池田ら、2017）によると、指導に困難を感じる内容として、全員が活動可能な授業の設定、鑑賞題材の開発の項目に対して、“とても難しい”“やや難しい”の合計が7割を超えている。

また、指導している教員の学習・研修の機会に関しては、学生時代に障害児を対象とした美術の指導に関する授業を受けたかどうかを問う質問項目では、“全く受けたことがない”と“ほとんど受けたことがない”の合計が90%、着任後に教育委員会主催の研修が無いと答えた割合は56.1%、校内の研修が無いと答えた割合は71.9%、自主的に開催される研修が無いと答えた割合は84.3%との結果が明らかとなった。ま

た、授業づくりの参考にしているものに関する質問の回答の上位2つは、同僚の実践22%、何も参考にしていない（自力）16%となっている。

このことから、障害のある子どもを対象とした美術の指導について学ぶ機会はほとんど無く、手探りで実践にあたっている現状が見えてくる。これは筆者の実感としても納得できる結果である。

知的障害児を対象とした造形活動や図工美術の授業に関する研究は、国内外の研究論文や民間教育団体や美術教育系雑誌等で見られるものの、まだ少ないと言わざるを得ない状況である。

障害の重い子どもの教育においては、個による実態差が大きいことや個別の対応がなされる場合が多いなどの理由で、指導の基礎となる一般的な理論が見えにくくなりがちである。しかし、教科の視点による学びの順序性がなければ、ねらいに迫る適切な教科指導を行うことはできないだろう。

## （３）学習指導要領

特別支援学校学習指導要領図画工作の小学部1段階では、「表したいことを思い付く」ことが目標となっている。それは美術（中学部段階）では「表したいことや表し方を考え発想や構想をする」ことへと発展する。また、学習指導要領では、材料から思い付くこと、自分の経験などを基に思い付くこと、この2種類の思い付きが挙げられている。育成する資質・能力として、思い付くことが目標になっており、「思い付き」は育成可能であると捉えられていることがわかる。

また、特別支援教育においては、知的障害のある児童生徒は、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多いため、主体的な活動を促すことが重視されている。

## II 理論的枠組み

## 1. 障害のある子どもの発達

障害のある子どもの発達を捉える場合、基本的には障害のない子どもの発達の考え方と同じである。しかし考慮すべき点として、環境との関わりの中で生じる様々な難しさ、個人差の大きさ、個人内での発達の不均衡などがある。

全国障害者問題研究会（全障研）の発達理論として「可逆操作の高次化における階層一段階理論」がある。

その中で共有されている発達の捉え方としてひとつの視点を紹介しておきたい。それは「発達の障害」という概念である。形成期と質的転換期を経ながら発達段階を移行していく過程において、発達の質的転換に長く時間がかかる場合がある。この「変わりにくさ」という特徴の原因となるのは、中枢神経系の成熟の遅れや機能障害の重さ、外的環境の問題、そして発達の原動力である内的矛盾の起こりにくさであるという。発達は内的矛盾により引き起こされる自己運動との捉えが背景にある。発達の遅れの大きさと別に、発達の過程で見られる発達の自己運動の障害からくる「変わりにくさ」を「発達の障害」と捉えている。（白石、2021）

## 2. 子どもの造形表現の発達

造形表現の一つとしての描画に着目すると、その発達には段階がある。ローウェンフェルドの「描画の発達研究」では初期の段階は図1のようになる。

描画の初歩の発達は、「かく」という行為を導くものが、運動・感覚からイメージへと変化するところにあり、身体面や認知面の発達と密接に関連している。なぐり描き期後半の意味づけ期を、運動的思考から想像的思考への変化と捉えている。

ここで特別支援学校学習指導要領図工（小学部段階）をこの理論に照らし合わせると、小学部1段階では運動・感覚に先導された表現が含まれ、2段階以降はイメージに先導された表現が想定されていると言える。

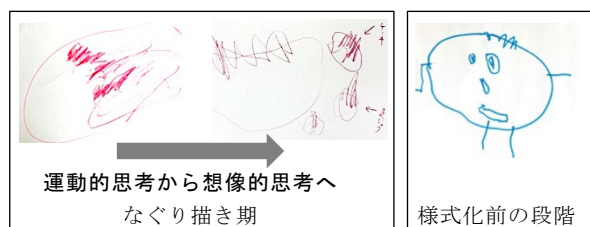


図1 描画の発達段階

## 3. 「思い付き」をどのように育てるのか

### （1）創造活動に関するヴィゴツキーの理論

それぞれの段階での「思い付き」はどのように育てることができるのだろうか。

ヴィゴツキーによると、全ての創造活動の基礎には想像力があり、想像力によって新しいイメージや行動が産出される。想像はいつも現実から与えられた素材によって成り立ち、その素材を組み合わせる複合化活動である。経験からイメージが形成され、想像力はそのイメージ同士の結び付きから生まれる。イメージが先行する段階では、経験を増やしたり、結び付ける練習をすることで、「思い付き」を育てることができる。

### （2）生態心理学的における「促進行為場」

それでは、運動・感覚が先行する段階では、どのような手立てがあるのだろうか。

幼児教育では、教育は「環境を通して行う」ものであり、教師のかかわり方も含めた「環境」の中に教育的価値を含ませることが重要だとされている。

幼児教育の研究においては、環境が生体の活動を誘発し方向づけるとする生態心理学的なアプローチがよく見られる。ここで鍵となる考え方にアフォーダンス理論がある。アフォーダンスとはギブソンの造語であり「環境の中に実在する行為の資源」のことを指す。

ヒトの環境は選択、変形されたものであり、意味ある仕方で構造化されている。子どもに利用できるようにしたり、強調したりしているアフォーダンスや、できるようになることを期待されそのための足場となる行為（支えてあげる

など)を含み、禁じているアフォーダンスが排除されている場合、生態心理学では、「促進行為場」と呼んでいる。

### (3) 創造性研究

創造性に関する研究が近年盛んになっている。創造性は才能豊かな人にだけあるものではなく、誰にでもあり、育成可能であるとの立場から、心理学や認知科学等の分野で研究が行われている。

ソーヤー(2011)によると、個人内での創造のプロセスには次の8つの段階がある。

1. 問題を発見する
2. 知識の獲得
3. 関連情報の収集
4. インキュベーション(あたため期)
5. アイディアの創出
6. アイディアの組み合わせ
7. ベストなアイディアを選択する
8. アイディアを外部的化する

創造性はある瞬間に魔法のようにひらめくものではなく、努力による小さな思い付きの積み重ねと、その小さな思い付きを整理・統合することで生まれる。

突然ひらめくという現象については、インキュベーションの時間が関わっているとされ、この間に脳内で刈り込み(必要なシナプス結合だけが強められ、不要なシナプス結合は除去される現象)が行われるなど、潜在的なプロセスが進行することによるものであると言われている。この場合においてもそれまでの努力があつてこそ起こるものと捉えられている。

## Ⅲ 研究の目的と方法

### 1. 本研究の目的

本研究は、美術の授業における重度知的障害児の「思い付き」に焦点を当て、授業実践とその検証を通して、「思い付き」が生まれる環境設定を探ることを目的とする。

## 2. 実践計画

### 【対象授業】

石川県立A特別支援学校 知的障害教育部門  
中学部の美術の授業(1時間/週)

\*本授業には教師は4人配置されている。

### 【実践期間】

令和4年4月～12月

- 第Ⅰ期: 4～5月 実態把握
- 第Ⅱ期: 6～9月 「見る」
- 第Ⅲ期: 10～12月 「する」

\*授業設計のテーマによって3期に分ける。

### 【対象生徒】

中学部2年生 5名

\*この学習グループには10名在籍するが、本研究ではなぐり描きの段階にあり有意味語の表出のない5名を対象とする。

### 【授業の内容】

形態: 造形遊び

素材: 絵の具、粘土、光

造形活動には、材料やその形や色に働きかけることから始まる側面と、自分の表したいことを基にこれを実現していこうとする側面の二つがある。前者は、遊びのもつ能動的で創造的な性格を学習として取り入れた材料から始まる活動であり、「造形遊び」という。本研究では、授業における活動の形態として「造形遊び」を取り上げ、子どもの材料との関わりの中での「思い付き」を見ていくこととした。

素材の選定理由としては、馴染み深いものであることと可塑性が高く扱いやすいこと、そして造形活動において一般的なものであることがある。美術の授業では、平面が得意であるのに立体では苦戦していたり、また、その反対の場面に出会ったりすることは少なくない。そのため、平面、立体、光と基本的な要素が異なるものを扱うことで、子どもの得手・不得手、興味・関心に対応できるのではないかと考えられる。

### 3. 対象生徒の実態

〈Aさん〉 棒状のものに強い興味を示す。具体的にはハンガーラック、机、椅子、ほうき、ロングタイプの粘着カーペットクリーナーなどが彼のお気に入り、ハンガーラックなどは掴んで倒し、ほうきなどは振り回して遊ぶ。持っているほうきを取り上げられると、周囲を探すが、怒ることはなく、目の前からなくなるとそのことは気にならない。

〈Bさん〉 好きなものは、タブレット端末等で特定の動画を観ること、絵本の読み聞かせ等である。数字の歌の動画がお気に入りですずっと観ている。床に寝転がる、靴や靴下を脱ぐ、相手のマスクを外したり袖をまくったりする（自分はマスクはせず、袖はまくりがちである）などの行動が見られる。タブレット端末が欲しい時は教師の側に来て手を叩いて伝える、嫌いなものがあると片手で目を隠したり顔を背けたりして意思表示をする。手で物を持つことを嫌がり、持たせてもすぐに手を離すことが多い。

〈Cさん〉 器用で、要領がわかるとできる。造形活動は好きである。スキンシップを求めることが多い。こだわり行動があるが、その様子も変化していく。砂に対するこだわりがあるようで、触りだすと止められなくなるとの情報があった。

〈Dさん〉 音楽が流れると、身体を揺すって踊る。興味があると、席を立ち前に出てくることも多い。人と関わることが好きである。自分から求めるようなことはあまりないが、人が関わりを求めて来ると嬉しそうな表情を見せる。休み時間には、自分から好きなアニメの本の好きな場面（ページ）を開き見ている。

〈Eさん〉 人が好きである。クラスでは、その時興味のある友達の側にいく姿もよく見られる。人が写っている写真も好きで、廊下に掲示してある写真の前に立ち止まりよく眺めている。下肢に障害があり、階段の上り降りや段差には不安感をもっている。手のひらを触られることを嫌がる。何かをするときに手元を見ないが、必要に応じてちらっと視線を向け確認を

する姿もみられる。手が届くところに紙等があると、手に取りくしゃくしゃにするなど、物を触りその感触を楽しむ様子が見られる。その際手元は見えない。

### 4. 方法

計画、実践、観察、振り返りのサイクルを繰り返して授業実践を行い、問題点を明らかにしながら、その解決策を探っていくアクションリサーチの手法を用いる。

また、実践期間を3期に分け、各期についてその時期の授業を貫くテーマを設定し、段階的に本研究の目的に迫る。

#### 【授業設計の方法】

生態心理学的アプローチから授業設計を考える。環境（モノ、ヒト、コト）と子ども間に生じる相互作用により行為が誘発されるとの視点から、授業環境に変化を加えていく。

同じ素材で数回連続して授業を行い、毎回の授業後の検証・考察の結果を踏まえて、次時の環境を変化させていく。また、1時間の授業内においても生徒の様子に合わせて柔軟に環境を工夫していく。

#### ■環境に含まれるもの

- モノ：材料、用具、治具など
- ヒト：教師の関わり方、友達との関わり合い
- コト：活動場所、座席配置、場面設定など

#### 【検証の方法】

毎回の授業での子どもの材料や用具との関わり方を観察（必要に応じて撮影）し、子どもの様子（行動や表情など）について、TTの教師と話し合いながら、環境の有効性を検証し、問題点を考察する。

## IV 実践経過

### 1. 第I期〈令和4年4－5月〉

#### （1）授業設計の概要

【テーマ】造形活動における生徒の実態把握

【授業内容】

## ■かく活動 2時間

クレヨン、マーカー、画用紙 @美術室  
絵の具、刷毛、画用紙 @多目的室

## ■つくる活動 1時間

土粘土、ヘラ  
床にシートを敷いて活動する @教室

## ■見る活動 2時間

Pendulum Painting  
天井から吊りした振り子運動 @多目的室  
プロジェクターで映像を壁、床、布に投影する  
@多目的室

### (2) 授業の様子

〈Aさん〉 かく活動では、絵の具や筆、塗るといふ行為には興味がない様子であった。むしろ関心があるのは、物そのものであった。目の前に置かれた画用紙を掴んでポイっと投げたり、机に敷かれた新聞紙の端が机からはみ出ている様子が目に入ると、その新聞紙を引っ張ったりした。(その結果、上に置いてあった絵の具の皿が落ちることとなった。)

つくる活動では、教師が目の前に粘土を置いたり持たせたりしても、興味を示さなかった。しかし、教師が目前で粘土の塊を何度もバンと落とすと、粘土の存在に気が付いたように興味をもちだし、その後は自分から嬉しそうに何度も粘土を掴んでは投げ遊んでいた。粘土遊びを繰り返すと、そのうち粘土をちぎって遊ぶようになる。この場合でも、飽きることなくずっと粘土をちぎっては投げて遊ぶ姿が見られた。

〈Bさん〉 かく活動では、クレヨンや筆を持つともせず、視線さえも背ける。目の前に置かれた紙を手で払い目の前から無くそうとする。

つくる活動では、シートの上で寝転がる。教師が粘土を近くに持っていったり、足にくっつけて感触が伝わるようにしてみたが、興味は示さない。ずっと寝転がっていた。

〈Cさん〉 かく活動では、絵の具、道具、紙が目の前に置かれると、自分で色を選び(お目当ての色を教師に要求する)ローラーや刷毛で塗り始める。最初に選んだ色は青、次に緑、刷毛を使ったり、ローラ

ーを使ったり、集中してずっと塗り楽しんでいる。どの色にするか、どの道具を使うか、本人なりに考えて、画面いっぱい塗りたくっている。頃合いを見て教師が紙を変えようとする、拒むような素振りはなかった。

つくる活動では、粘土をちぎって細かくして上からパラパラと散らすなどして遊ぶ。ある程度遊んだ後で終わるように促すと止める。

〈Dさん〉 かく活動では、画用紙にクレヨンを叩きつけたり往復のなぐり描きをしたりして描く。見ながら描く様子はない。絵の具では、促すと最初は筆を動かすが、そのうち絵の具を手付け手を合わせ楽しんでいった。

つくる活動では、手に粘土を持ち歩く。ヘラを渡して粘土に跡をつけるように促すが、興味を示さない。

〈Eさん〉 かく活動では、目の前に置かれた画用紙を手に取りくしゃくしゃと触り曲げる。

つくる活動では、最初は粘土を嫌がり身体を背けたり、手を引っ込めたりしていた。粘土を近づけると逃げる。

### 〈全体として〉

初回の粘土の授業で、机や椅子が隅にやられ、広々とした教室が出現し、そこで教師が巨大なシートを持ってきて敷き始めると、生徒たちは一斉に教師に注目し何が始まるのかと静かにじっと見ていた。

### (3) 成果と課題

授業で観察できた生徒の素材との関わり方には、大きく分けて3つのパターンがあった。素材や材料を前にした時に、自然と手が伸びて活動し始める、拒否反応を示し避けようとする、関心がないもしくは気付いていないの3パターンである。

興味のある生徒は、自分から材料や道具を求め活動を楽しむ一方、興味を示さない生徒は、教師からの促しにもなかなかのってこない。拒否反応を示す、もしくは関心がない場合、一体どのような環境設定が効果的なのだろうか。ま

た、自分から活動する場合では、その活動を継続すれば良いのか、それともなんらかの仕掛けをして活動が発展するようにするのが良いのか、発展させるとしたらどの方向に向かえば良いのか、つまり、どのようにねらいを設定すれば良いのだろうか。この2つの難しさがあり、問題となっていることを確認した。

### ① 地から図へ

実践の中で、Aさんが粘土に興味を示すようになったことについては、音が鍵となっていた。粘土を落として音を立てるという支援をした教師は、日頃からAさんが音に興味があるのではないかと思っていたという。棒好きと思われているが棒そのものではなく、音を出すための物として棒に興味があるのではないかとの見取りがあった。そこで音を出すことでその存在に気づき、対象として認識していなかった状態から、環境から切り離され物として認識できるようになったのではないかと思われる。ゲシュタルトでいうところの地から図になったのである。

### ② 「見る」ということ

美術といえば机と椅子があって座って造形的な活動をするものだという事は、これまでの経験からほとんどの生徒が感じている。初回の粘土の授業のスタートの様子からは、予想外のことが起こったため注目したといえる。本研究の対象生徒について、見ないということは見ることが難しいのではなく、関心がないという内的な要素が関係していることがよくわかる場面であった。子どもたちが注目しないのは特段興味を惹くような事がないからであった。

自分から材料や道具に手を伸ばさない生徒は、そもそも対象を注視していなかった。まずは「見る」ことが大切であり、視覚芸術である美術は対象を見ないことには始まらない。どのような環境設定だと「見る」のだろうか。このような課題意識から、第Ⅱ期のテーマを「見る」に設定した。

### ③ 活動の形態

同じ学習グループ内のイメージをもてる生徒は、何か(蝶々など)を作ろうとしていた。イメージ以前の段階にいる本研究の対象生徒は、材料そのものの感触や塊感(重量)を感じたり、絵の具が混ざり合う感じや自分の行為がもたらす結果(=跡)を楽しんでいるようであった。行為そのもの楽しさを見出している生徒の様子からは、素材から始まる造形遊びの形態が自然であった。

活動場所を、美術室→教室(可動式パーテーションを開け2教室つなげる)→多目的室へと変えた。多目的室は、物が何もない空間であり、机や椅子など必要な物はその都度隣接する倉庫から出して設置する。広さもあり、目的に応じて自由に空間をつくり出すことができるため、環境を変えやすい。生徒にとっても毎朝の体力づくりなどで使用している場所で馴染みがあり、そこで美術の授業を行うことに対して違和感を感じている様子はなかった。TTの教師とも話し合い、美術の授業は多目的室で行うことにした。

## 2. 第Ⅱ期〈令和4年6-9月〉

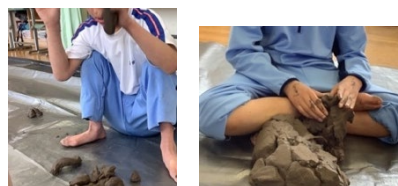
### (1) 授業設計の概要

#### 【テーマ】「見る」

興味・関心がある時、子どもは対象を「見る」。どのような状況だと興味・関心をもつか、その環境設定を探ることを主な目的とした。

#### 【授業内容】

#### ■粘土を用いた造形遊び 3時間



材料・用具：土粘土、ヘラ、カップなど

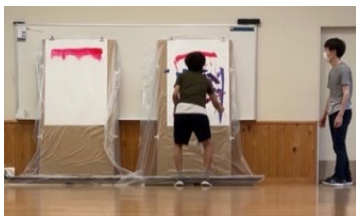
場所：床にシートを敷きその上で活動する

活動：□なげる、指などで変形させる、ちぎる

□教師が生徒に何か（ドーナツなど）を作り  
渡すやりとり など

## ■ 絵の具を用いた造形遊び 4時間

材料・用具：絵の具、刷毛、ローラー、洗剤、霧吹き、画用紙、インクなど



座席配置：壁側に座る、馬蹄形に座るなど、画面や  
友達との位置や距離を変化させる

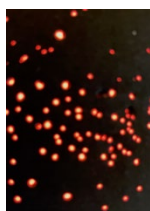
活動：□壁に垂直に／床に置いた全判の紙に、長い  
柄の刷毛で交代で跡をつけていく活動。

□インクが水中に広がる様子を見る活動

□にじみ絵の技法で絵の具が画面に広がったり  
混ざり合ったりする様子を見る活動

□穴を開けたカップに絵の具を入れ、紙の上  
に垂らす活動 など

## ■ 光を用いた造形遊び 4時間



材料・用具：懐中電灯、色付き透明カップ、ミラー  
ボール、ライトテーブル、影絵用魚

場所：絨毯が敷かれたAV室

活動：□ライトテーブルの上で黒い画用紙に穴を開  
け光が現れる様子を味わう活動

□ミラーボールで光を壁に投影する活動

□懐中電灯でカップなどの透明の素材に光を  
当てたり、その物の中に光を入れて転がし  
たりする活動

□影絵で遊ぶ活動 など

## (2) 授業の様子

〈Aさん〉 水に液体を垂らしその様子を見るよ  
うに促すが、そちらの方は見ず、教師を見て触り遊ぼ  
うとしている。教師がローラーを床に転がして遊ぶよ  
うに誘い、一緒に遊ぶと、興味を示し面白そうに転が  
して遊ぶ。その次の授業では、刷毛を木の棒に付け1  
メートルくらいの長い刷毛を用意し、垂直に立てた紙  
に絵の具を付けるように促すと教師と一緒に刷毛で塗  
る様子が見られる。その際、絵の具（画面に付いた  
跡）を見ていた。教師と一緒に何度も塗っていた。床  
に紙を置いた時は、ローラーで教師と一緒に集中して  
描く様子が見られた。

光の造形遊びでは、懐中電灯に興味を示し、終始離  
さなかった。懐中電灯の光る部分を見たり、壁や床に  
当たってできた光をみたり、懐中電灯を持って寝そべ  
り、棚の隅のほうを照らしてみたり、自由に遊ぶ。懐  
中電灯を床に向けて近づけたり離したりしながら、光  
が変化する様子を見ている。懐中電灯の紐を口にくわ  
えて円を描くようにブンブン振り回し、その時の光の  
様子を見ている。自分から色々と試す探究的な姿が見  
られる。

〈Bさん〉 広い空間になると寝転がる。刷毛で  
塗ろうと教師や友だちが誘うが興味を示さない。筆を  
持つことも嫌がる。穴を開けた紙コップに絵の具を入  
れ垂らすに興味を示さない。Bさんが「見る」ことを  
したのは、その絵の具をある男子生徒が持ち去った時  
である。その生徒のそばに行き、嬉しそうな笑顔を見  
せながら様子を見ていた。

光の造形遊びでは、初回の授業で、暗闇の中で光が  
見えると起き上がって壁に映し出された光を見てい  
た。いつもより上体を起こしている時間が長い。その  
後は、AV室でも床に寝転がる。影絵の絵にも光にも  
興味を示さず寝転がる。1度のみであったが、紙の穴  
から見える光を撫でることもあった。体操服ズボンの  
ポケットに懐中電灯を入れ、光らせると嫌がり、懐中  
電灯を出そうとする。様々な働きかけをすると、次第  
に所在ない感じになり、そわそわしている。



〈Cさん〉 自分で色を選び、ローラーで紙に塗る。使いたい色が持っていかれると声を出して抗議したり、たっぷり絵の具を出さないと怒ったりする。垂直に立てかけた紙を水で濡らすため、霧吹きで水をかけることを楽しむ。柄の長い刷毛が登場すると自分から前に出てきて、早速塗りだす。何度も出てきて楽しそうに色を塗る。

光の造形遊びでは、ミラーボールを手でクルクルと回したりしながら、光の変化と自分の操作との関連を見て、確認している。ここでは、絵の具の時ほど楽しんでいようには見受けられなかった。

〈Dさん〉 筆で塗ることにはさほど興味を示さない。そこに水を加え、にじみ絵のように絵の具が変化する様子を見せると、じっと見ている。教師が紙の傾きを変え、色を変化させて見せる。絵の具を前にどちらを選ぶかトントンしてと言うと、その後ローラーで紙をトントンとする。こっち？と絵の具の容器を前に出すとそれをトントンとする。目の前の紙をローラーでトントンとするが、視線は机上の紙の方には注がれてはいない。目の前に水を張った水槽を置き、その中にインクを垂らすと見ている。垂直に立てた紙に教師と一緒に柄の長い刷毛で塗るが、紙との距離が遠いからか見ていない。絵の具の跡には関心がない様子であるが、絵の具と洗剤で泡を作り、その泡を差し出すと、手に乗せて見ていた。

光の造形遊びでは、光でいっぱいの穴の開いた紙を触らせようとしたが興味を示さない。しかし、後で自分から触っている。プラネタリウムでは、上方を見ている。光源を探している様子も見られ、その方向に向かって近づく。影絵ではなんとなく絵の方を触ったりする感じもあるが、影よりも実物の方に目がいく。

〈Eさん〉 筆で塗ることには興味を示さない。そこに水を加え、にじみ絵のように絵の具が変化する様子を見せると、見る。手を動かすと、視線が逸れる様子である。

粘土による造形遊びでは、3度目くらいの授業で、始めから触ることを拒否することはなくなり、自分から粘土を触るようになった。粘土を見ずに触っている。

光の造形遊びでは、嬉しそうにしている場面も多かった。ミラーボールやプラネタリウムでは、光に気付くその変化する様子を見ようとしていた。投影された光ではなく光源の方に近寄ろうとする。影絵の魚を見せると、怖がり逃げるが、2回目は慣れてきたのか、怖がる様子はなくなった。透明カップに入れた光を転がすと怖がり逃げるが、丸いカップを自分から触りベコベコと凹ます。

### (3) 成果と課題

#### ① 視覚について

絵の具によるかく活動では、興味のある生徒とそうでない生徒に分かれた。しかし、絵の具を垂らして変化を見る活動では、楽しんで参加する生徒が増えた。光の活動では、空間自体が非日常的であることや、暗闇で他の情報が遮断され見る対象が明確になり注意を向けやすいようであった。

一方で、手を動かすことと、見ることを同時に行うことが難しい場合もあるようであった。垂らすことに興味を持つ生徒が多かったのは、自動的に変わっていくため見やすかったのではないかと思われる。

#### ② 視覚以外の感覚

平面の色の変化には興味を示さない場合でも泡には注目していたことから、視覚を刺激するためにその媒介として視覚以外の感覚（聴覚、触覚）を補助的に用いることが有効であったと言える。障害の重い子の学習においては、視覚だけでなく他の要素も重要である。触れる、動く、音が出るなどの環境設定が考えられる。

また、光をカップの中に入れ触れる物にしたり、体や手に映るようにしたりすると、自分事になり興味を示しやすいようであった。物や体など、実体あるものが橋渡しとなるのかもしれない。

#### ③ 繰り返しと親しみ

何度か活動を繰り返すうちに粘土に触れるようになった生徒の様子からは、繰り返すことの

必要性を感じた。障害の重い子の場合、対象と近づくまでに多くの時間が必要である。興味・関心を示さないことを、興味・関心がないと判断するのは早急であり、興味がわくまで時間がかかるという捉えも必要である。繰り返すことで対象に気付き興味を示すようになることもあるのである。

私たちの好みは時とともに変化するものである。その原因について、脳科学では脳がすばやく処理できるようになるとポジティブな反応が起こることによるといわれている。このポジティブな情動反応が「好きだ」という美的判断に影響を与えるのである。美は刺激そのものではなくその処理のプロセスに宿るというのが、脳科学での捉え方である（ガザニガ、2018）。

#### ④ 「見る」と「する」の間

興味をもって見ていたとしても、その後自分でしようとする子どもの姿から、「見る」と「する」の間には距離があった。「する」につながる「見る」、つまり興味をもった後「する」ために必要なことは何か、このような課題意識から、第Ⅲ期のテーマを「する」に設定した。

「する」ためには「できる」ことが欠かせないのではないか。できなければそもそもしようという気持ちが起らないであろう。できることに身体が反応するのではないだろうか。そのためにも、身体に障害がある場合や身体の使い方に偏りがある場合は、机の高さや、傾きなど、見たり手を動かしたりしやすい環境設定が必要である。

### 3. 第Ⅲ期〈令和4年10—12月〉

#### （1）授業設計の概要

##### 【テーマ】「する」

するためにはまずできる環境づくりが大切ではないかとの予想があった。行為を誘発するための環境とはどのようなものか。可能であると思えること、できた経験を身体が覚えていること、容易にできることなどがキーワードとして

考えられる。できるということは予測可能であることであり、そのことが運動＝行為につながるのではないかとの予想のもと、授業を考えた。また、繰り返すことの必要性も感じたため、素材を絵の具に固定して継続した。

#### 【授業内容】

##### ■ 絵の具を用いた造形遊び 8時間



材料・用具：絵の具、刷毛、ローラー、スタンプ、紙コップ、紙皿、紙（四つ切り、変形、ボール紙、トレーシングペーパー、スケッチブック）など

座席配置：長机を3つ合わせ4人掛けx2

活動：□個別に自由に描く活動

□ろくろ台を使ったかく活動

□スタンプで跡をつける活動 など

#### （2）生徒の様子

〈Aさん〉 座席につくと、自分から用意された絵の具をつけたローラーを机上の画用紙の上で転がす。ローラーを口にくわえ転がしたりもする。椅子に座り、教師の直接的な支援なしで、長時間集中して活動する。ローラーを転がしながら、途中必要に応じて、自分で絵の具の皿にローラーをトントンと浸し絵の具を付け足し転がし続ける。ローラーを転がしてできた絵の具による跡を見ていた。活動を継続していると、机の上に敷いた汚れ防止用のビニールシートをめくって、机そのものに描く姿も見られた。時間いっぱい飽きずにずっとローラーで描いている。

〈Bさん〉 タブレット端末で大好きな数字の歌を流すと喜んで見るが、画用紙に描いた数字を見せると嫌がる。教師のエプロンのひも、友達のマスクのひもなどを引っ張ろうとする。歌を唄うととても嬉しそうなる表情をし、唄ってくれる教師のそばに寄ってく

る。ブラシを持たせ描かせようとする、そのブラシを絵の具の皿に戻す。

〈Cさん〉 いつものように刷毛で画用紙に色を塗っている。画面が絵の具で埋め尽くされた様子だったので、教師が新しい紙（抵抗感の違う紙ということでトレーシングペーパー）に変える。すると自分の手をじっと見て、手を紙に押し当てる。しかし絵の具が乾いていたため跡がつかなかった。「あっ」と思って周囲を見ると絵の具の皿があることに気づき、手に絵の具をつける。そのあとそばにいた教師を見る。やっていいよと伝えると、トレーシングペーパーに絵の具のついた手を付ける。跡を付けるならと思い教師が白い画用紙に変えると、手を押し当て手形をつけていく。一通りすると満足したのか、手を洗いたいと伝える。彼の中では、終わりがあるのだ。手を洗いにいくときに、白い壁に手形をつけ、やったとばかりの表情をする。



図5 Cさん（手）



図6 Cさん（手形）

次の授業でもローラーでいつものように塗っている。今回もトレーシングペーパーに変えると、思い出したかのように手形をつける。今回もまた教師の顔を見て、やって良いか確認するかのようである。その後手形をつける。

美術の時間は比較的自由な線を描く。クラスで描くときは、フィンガークレヨンで縦の線を描く。ホワイトボードの時はぐるぐると描く。同じ時期でも支持体によってタッチが違う。日々続けていると変わっていく。水平方向と垂直方向で違う。支持体の大きさや向きなどの外的な要素に影響される。

〈Dさん〉 ろくろ台に紙を載せてマジックを付けて回すと、こちらを見てうれしそうな表情をする。紙のほうには目はやらない。ブラシで絵の具を付けてトントントンと叩いて跡をつける。一人ではしない

が、教師がトントントンと口ずさむと、ニコニコしてトントントンとブラシを紙（画板につけて斜めに持ち手が届きやすいようにした）に叩きつける。繰り返しそのように遊ぶ。口ずさむのをやめると、手が止まる。呼応している。紙の方に目をやるわけではないが、途中確認するかのようにチラリと視線をやる素振りも見られる。

〈Eさん〉 カラフルな色のスライムを用意すると、最初は目をそむけたが、気が付くと自分から触りだしスライムまみれになっている。途中そのスライムをきれいにし前に塊を置くと、再びいつの間にか触っている。そんなことを何度か繰り返した。小麦粉粘土や土粘土は非常に嫌がり、体を背ける。

柄が短く持ち手が丸い筆を持たせると、ちょうどいい具合に筆の先が下方に向く。斜めに傾けた紙をテーブルよりも低い位置で固定すると、手の動きと支持体の距離や向きがちょうど良い感じになる。歌を唄うとその歌に合わせて踊るかのように筆を動かし、結果的に紙に絵の具が付く。音楽に合わせて楽しそうに体を動かすことで紙に跡がつく。教師が側で歌うと嬉しそうに手を動かす。段々とのつてくると、筆をポイと投げ、踊りに専念する。

### 〈全体として〉

布に描いてみるとどのような動きが生まれるだろうかと考え、8回目の授業は机の上を布で覆った。いつもであれば準備が整うと自然と描き出す生徒たちだが、この時は椅子にじっと座ったままで誰一人描こうとしない。布の上いつもの画用紙を置くいつものように描き出した。

### （3）成果と課題

① 「思い付き」はどのようにして生じたのか  
AさんとCさんの活動の様子は、「思い付き」を考える上で非常に興味深い。

Aさんの姿は自分から活動を思い付いていたと言える。しかし、最初からそのような姿が見られたのではない（図7）。絵の具、ローラー、紙と描くという行為が結びついたから出てきた姿である。興味のある棒を入口に、教師が一



図7 Aさん(6月)



図8 Aさん(6月)



図9 Aさん(7月)



図10 Aさん(10月)

緒にローラーを転がしたり(図8)、柄の長い刷毛で塗る(図9)ことにより、造形活動の道具を扱う経験を経て、自らローラーで塗る(図10)という行動が生まれた。

また、飽きずにずっと同じ(ように見える)行為を繰り返していることが特徴的であった。このことに関して、西崎(2004)は乳幼児が残す行為とその跡に着目して、“痕跡を生じさせる行為は、“反復が多い”ことが特徴であった。乳幼児たちは繰り返す中、調整を行っている。一見単調で些細な反復においても、それは同じではない”とし、ソファカバーにつけていたしわを消し去るという行為において“開閉のどちらの動きに強弱をおくか、またその結果、どう表面が変化するかを、両手の開閉という運動の持続と痕跡の視覚的持続を通して学習する”と報告している。同じように見えても、本人にとっては毎回変化があるため、毎回新しい、だから面白く繰り返す。

Cさんの、手形はまさに「思い付き」と名付けたくなるような行為であった。そこで何が起こっていたのか。Cさんには手を眺める行為があった(図5)。刷毛で塗っていた時に、手を眺めた瞬間に塗るという行為と手が結びついた

(図6)と思われる。通常は塗るというと筆や刷毛などの道具であるが、ここでCさんの中で塗るという用途を持たない手が塗る行為と結びついたため、新奇性が高まりひらめきとも呼べるような「思い付き」に見えたと言える。これは手形をつける直前に、Cさん本人が教師の顔を見て、して良いか確認していることから、

Cさんにとっても新しいことであったとわかる。

このCさんの思い付きの過程を、創造のプロセスに当てはめて考えてみると、トレーシングペーパーが目の前に置かれるという出来事は、紙に塗っていたこれまでの行為が一旦止むということだったのではないだろうか。布を用意したときに誰も描き出さなかったことから、紙は描くという行為をアフォードしていた。行為が一旦中断するという事は、インキュベーション(あたため期)に当たるのではないか。そしてその後に手形を思い付いたのは、これまでのCさんの努力、何度も何度も繰り返し塗り込んでいた経験があったからこそだと思われる。

## ② 「する」と「思い付き」

当初私が考えていた「思い付き」とは、行為を先導するイメージのことであった。紙を目の前にしたときに、何かの跡をつけようとする事、そのようなことを考えていた。何かを思い付かないと何かをすることは、行動の前に思い付く事が必須だと思っていた。

Bさん、Dさん、Eさんの様子からは、「する」こと自体に難しさがあったように思われる。材料や道具を目の前にした時に、行為が誘発されていなかった。思い付く前にまず、その材料や道具と関わるというところ自体に躓きがあったのではないだろうか。

Dさん、Eさんについては、教師が音と一緒に促すと「する」行為が見られた。しかし、教師が側で支援するのをやめると行為も止まってしまった。「する」ことに支援が必要であった。

音という（ここでは）補助的な感覚を通して材料や用具と関わることができていたといえる。

## V 考察

本章では、造形活動における「思い付き」を、“思い付くまで”と“思い付いてから”の時間的な流れに沿い、子どもの姿に照らし合わせながら考察していきたい。

### 1. 美術のモノと関わる側面

まず考えたいのは、生徒による反応の違いである。4月当初、Cさん以外はみな自分から造形活動をするという姿はなかった。どこに違いがあったのだろうか。

ちなみに、Bさん、Dさん、Eさんは、音楽やダンス等では積極的に活動する姿を見せている。むしろ、Cさんについては、音楽やダンスでは美術でのような積極的な姿は見られない。本研究で見られた生徒たちの姿は、あくまでも美術で見せる姿である。昨年度美術を担当した教師から聞く生徒たちの様子は今年度と大きくは変わらない。つまり、そのような姿が立ち上がってくる理由は、美術の教科の特性にあると思われる。このような視点から考察していきたい。

具体的に美術の授業で難しい場面は、生徒に描画材を渡しても、描かないときである。そのようなとき、子どもは何をするのか。反応を示さず持たせることもできない、もしくは、持ったとしても、ポイッと投げたり口に入れたりして、描くことには至らない。

美術といえば、色や形と関わる教科だとイメージしてしまうが、忘れてはいけないのはそれはモノを通して行われるということである。目の前に置かれた材料や道具とどう関わるか、つまり、モノと当事者の間で何らかの関係が成立しなければいけない。特に言葉の表出のない段階では、モノそのものの存在が特に大きいのではないだろうか。

ギブソン（2021）は、見る、聴く、触れる、味わう、嗅ぐの能動的な諸活動を知覚系と名付け、情報を抽出するためには、感覚神経の受動的入力ではなく、知覚系が必要だと述べている。知覚系の状態は、それがあつた種の情報に共調すると変化し、系が敏感になるという。そして、それまで気付かなかった差異が注目され、以前には漠然としていた特徴が明瞭になるというのだ。モノとの間に関係ができるということは、モノが提供しているアフォーダンスに気付くようになることであると言える。

Aさん、Bさん、Dさん、Eさんはモノ（ここでは授業で用意された材料や道具）と適切なアフォーダンスがない状態であつたと言える。しかし、Aさんは段階を踏んでモノとの関係を築いていった。Bさん、Eさんに特徴的であつた反応として、「拒否」がある。材料や道具を差し出すと、明確に嫌だという主張をした。Eさんはしかし、何度か繰り返すうちに拒否反応を示すことがなくなり自分から手を伸ばすようになることが多かつた。

永瀬らによる「重症心身障害児・者における探索行動に関する研究動向」（2017）で、“探索行動を行う重症心身障害児・者は、新奇な刺激に対する興味や関心、さらに、探索行動を行うことそれ自体の楽しみや喜びといったポジティブな情動を経験する一方で、未知の刺激に対して探索をすることに対する緊張や不安といったネガティブな情動も経験する”と報告されている。Bさん、Eさんは手による知覚に何らかの敏感さがある。そこからも、モノと関わることに對してネガティブな情動が生じていたと思われる。難しさは、アフォーダンスがない状態であることそのものではなく、そこに拒否がある時に最大となる。そのような時は、ポジティブな関わりだけではなく、ネガティブな情動を軽減する関わりも必要だと報告されている。

授業で見られた子どもの様子からは、障害自体の重さ（遅れ）は関係がなかつた。障害の重さではなく、モノとの関係を築くことに「発達

の障害」がある子どもは造形活動に困難さがあったと言える。

教科固有の特性があり、ひとりの子どもが示す姿はそれぞれの教科の授業によって違う。教科指導をするにあたっては、教科の特性、言い換えると教科の本質がどこにあるのかを探ることが不可欠のように思える。そして、教科の授業で見られる子どもの姿からは、「発達の障害」が見えてくるのではないだろうか。

## 2. 「思い付き」とイメージ

それでは、モノとの関係が築けた場合、つまりアフォーダンスがある場合、どのようにして「思い付く」のだろうか。言い換えると、何かを「思い付く」とき子どもは何を手掛かりにしているのだろうか。

本研究と並行して受け持っていた言語による相互コミュニケーションが可能な生徒の授業では、初回は参考資料や参考作品、教師が提案した何らかのヒント、自分の好きなもの、などを手掛かりとすることが多い。2回目は、前回していいなと思ったこと、褒められたこと、自信をもってできたことなどが出てくる。実際にそうであったかというよりも、そのような実感、つまり記憶である。ポジティブな記憶として残っていることが、記憶を遡った時に、引っかかってくるのである。全く新しいものから思い付くことはない。

それでは言葉がない子どもの場合は、どうだろうか。Cさんの手形の「思い付き」に照らし合わせると、手を見るという行為は以前からあったが、手形を付けるという行為は、絵の具の初期の授業では生まれなかった。それは絵の具を刷毛で塗るといふ活動を何度も繰り返した後に生まれている。そして、手をじっと見た後に生まれている。繰り返しによる経験が重要であり、その経験を呼び起こす物が必要であった。物を前にするとイメージが湧いたのである。

このように考えると、描画の発達段階において、イメージ先行と運動感覚先行の段階がある

が、運動感覚の段階でもイメージはあると言えるのではないだろうか。イメージが先行する段階では、目の前にないイメージを思い浮かべることができるが、運動感覚段階の場合は、イメージは目の前にあるものによって呼び出される。物や事を目の前にした時に身体に染み込んでいる経験が立ち上がってくるのである。

## 3. 「思い付き」と動くこと

本研究の対象生徒においては、「思い付き」は繰り返しによる経験が元となり生まれていた。AさんもCさんも様々な塗るといふ行為を繰り返していた。そしてその行為は同じように見えるようで、当然のことながら毎回少しずつ違いがあった。

森田は「芸術の中動態」の中で、生態心理学の視点からかたちの形成について以下のように論じている。

素材と技術の関係が一時的な関係、外的な関係ではないことを示唆してくれる。アフォーダンスは知覚者が環境の中で行動することによって発見される。素材を扱うものは、素材と実際に関わる行為の中で、素材のアフォーダンスに気付く。そして、好ましいものは実現され、好ましくないものは避けられる。技術は素材と関わる中から素材に促され生まれてくる。素材の持つ特性は素材に応じた技術によって抽出され現実化される。

かたちにするという事は、モノと作者との間にやりとりがあること、一時的なものではなく、相互に影響を与え合うものである。

ギブソン(2021)は“我々は、動くために知覚しなければならぬと同時にまた、知覚するために動くこともしなければならぬ”とし、知覚と移動や操作が相互に依存し、促進もしていると述べている。

AさんやCさんは、ローラーや刷毛で描いた跡の様子から、自分の動きを調整していた。そこにも、また「思い付き」があったと言えるのではないだろうか。「思い付き」の前にも小さな「思い付き」が多数あり、「思い付き」の後にも

小さな「思い付き」がたくさん生まれているのである。このように見てくると、まず「思い付き」がありそれから動きがあると思っていたが、それは正確ではなかった。「思い付き」によって動きが生まれる側面と、動きによって「思い付き」が生まれる側面がある。思い付くことと動くことは、密接な関係があり、どちらが先とは言えないものなのではないだろうか。

ソーヤー（2018）は創造性研究の中で、アイデアを外在化することを、単なるアイデアの実行と考えるのは誤りである主張している。最初の思い付き（idea）を外部化する際に修正することになるのが常であり、つくるという行為の中に、思い付きと修正のサイクルを繰り返しながら最終的な創造に至ると述べている。

そして、またこのような創造のプロセスに人間形成的な効果があるとの見方がある。今井は「モノの経験の教育学」の中で、対象の意味がまだ確定していない状態、そこに何かがあることは予感されるが、それが何であるかはまだわからない、このような曖昧な中間状態にある対象を「モノ」として捉え、意味づけされる以前のモノとの関わりが持つ教育学的な意味を考察している。作品が完成するまでの迂回的な道程が人間形成にとって、意図的教育にとって不可欠なのではないかというのだ。つくるというプロセス、つまり、行為者がモノとの関わりによって影響を受け変容すること、そこに人間形成的な意味を見出している。

美術教育では、つくることではなく、つくりつくりかえることが重要であると捉えられている。作品が出来上がることをゴールとしているのではなく、出来上がるまでのプロセスが重視されている。1回してやめる、もう手を伸ばさない、もしくは、つくりかえることなく作って終わることは、自分とモノとの間にやりとりがなく、一方的な関係である。モノから影響を受けないということは、自己の変容がないということになる。ここから、モノとの間に相互作用が起こるような、言い換えれば、繰り返したく

なる活動があることが必要だということが見えてくる。

#### 4. 美的な経験が育てるもの

見たりつくったりする時に判断の拠り所となっているのは、自分の感覚である。詳しく言うと、自分の快不快などの感情とそれに対する判断である。これはどういうことを意味しているのか、モレンハウアー（2001）を参考にしながら整理したい。

美学理論での経験と判断の分類には、経験科学に根拠を置く「理論的」な態度、道徳に根拠を置く「実践的」な態度、対象に感覚的に接近しようとする「美的」な態度がある。美的感覚においては、対象に快不快の感情を感じる「自己」とその自己を感じる「自我（私）」が生じ、その「自我」と「自己」の相互作用を可能にするような内的運動が生じる。このような自己反省的な循環が美的経験の特徴だという。

そしてまた、美的感覚はそれがひどいものであっても現実にひどい状況に置かれるわけではないため、それを求めさせる性質を持っている。このように、日常生活の実利的なコンテクストに対してある断絶の関係を有していることが、“自己反省的熟慮が、その時々への刺激、蓄積された自己、判断する自我という三者間で成立するための、可能性の条件ともなっている”。それゆえ、美的な感覚を育てるためには実利的な文脈から自由な芸術分野が不可欠なのである。

学習指導要領に目を向けると、美術のねらいに感性を育てることを掲げ、感じるという受動的な面に加えて、感じ取って自己を形成していくこと、新しい意味や価値を創造していく能動的な面も含めて感性の働きとしている。

このように見てくると、感性を育てるということは、「モノ」と「自己」および「自我」の間の相互作用をもたらす循環運動により、感じ取り判断する主体を育てることにもつながる。

ここで知的障害教育で大切にされていることに主体性があることを思い出したい。主体的な

活動が重視されている知的障害教育であるが、主体的な活動は主体があつてこそ生まれるものである。主体性を育てることは主体を育てることであり、知的障害教育では主体を育てることを大切にしているとも言える。このように考えると、感性からのアプローチにより主体を育てる側面を持つ芸術教育が、知的障害教育において果たす役割は大きいのではないだろうか。

## VI 結論

本研究は、重度知的障害児の美術の授業における「思い付き」に焦点を当て、「思い付き」が生まれる環境（ヒト・モノ・コト）設定を探ることを目的とした。

その結果、障害の重い子どもにとっては、美術という教科のモノと関わる側面が重要であることがわかった。また、「思い付き」が生じるまでには、モノとの関係を築く、行為を繰り返す、という段階が必要であった。授業で感じていた困難さは、モノとの関係を築く上で「発達の障害」があることに起因していた。

しかし、モノとの関係が築きにくい子どもにおいて、具体的にどのような環境が有効かについては明らかにすることができなかった。この点は今後の課題として残った。

## 引用文献・参考文献

- 1) 美術教育を進める会編 (1991) 障害児の美術教育, あゆみ出版.
- 2) ガザニガ, マイケル (2018) 人間とは何か (下), 柴田裕之訳, ちくま学芸文庫.
- 3) ギブソン, ジェームズ (2021) 生態学的視覚論, 古崎敬ほか訳, サイエンス社.
- 4) 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 巻 45-59.
- 5) 池田吏志 (2018) 重度・重複障害児の造形活動, ジアース教育新社. 河本英夫, システム

の自己言及性 (2005) 自己意識の現象学, 世界思想社.

- 6) 今井康雄編 (2021) モノの経験の教育学, 東京大学出版会.
- 7) 小松佳代子 (2018) 美術教育の可能性, 勁草書房.
- 8) モレンハウアー, クラウス (2001) 子どもは美をどう経験するか, 真壁宏幹ほか訳, 玉川大学出版部.
- 9) 森田亜紀 (2020) 芸術の中動態, 萌書房.
- 10) 永瀬開他「重症心身障害児・者における探索行動に関する研究動向」(2017), 山口県立大学学術情報第 10 号 (社会福祉学部紀要通巻第 23 号).
- 11) 西崎実穂 (2004) 乳幼児の行為が残す痕跡—表現以前の“表現”—, 生態心理学研究: 日本生態心理学会誌 1 巻 1 号 135-140.
- 12) リード, エドワード (2005) アフォーダンスの心理学, 細田直哉訳, 新曜社.
- 13) V. ローウェンフェルド (1970) 美術による人間形成—創造的発達と精神的成長, 竹内清ほか訳, 黎明書房.
- 14) Sawyer, R Keith, (2011) *Explaining creativity* second edition, Oxford.
- 15) 白石正久・白石恵理子編 (2021) 新版教育と保育のための発達診断 下 発達診断の視点と方法, 全障研出版部.
- 16) 白石正久・白石恵理子編 (2022) 新版教育と保育のための発達診断 上 発達診断の基礎理論, 全障研出版部.
- 17) ヴィゴツキー (2017) 子どもの想像力と創造, 広瀬信雄訳, 新読書社.