

特別支援学校高等部木工班における生徒の主体性を高める作業学習の授業作りの取組 生徒の内発的動機付けを促す状況作りを通して

著者	佐々木 健太郎, 海野 善和, 島津 真樹, 鈴木 徹, 野口 和人
雑誌名	宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要
号	8
ページ	89-99
発行年	2013-06
URL	http://id.nii.ac.jp/1138/00000710/

特別支援学校高等部木工班における生徒の主体性を高める 作業学習の授業作りの取組

— 生徒の内発的動機付けを促す状況作りを通して —

佐々木 健太郎（宮城教育大学附属特別支援学校）

海野 善和（宮城教育大学附属特別支援学校）

島津 真樹（宮城県立名取支援学校）

鈴木 徹（東北大学大学院）

野口 和人（宮城教育大学特別支援教育総合研究センター）

要旨

本稿では、特別支援学校高等部木工班が行った、生徒の内発的動機付けを促す状況作りに着目した授業作りの実践を整理し、個々の生徒に見られた変化及び生徒同士の関係性の変化との関連を探ることを目的とした。個々の実践に対する生徒の様子、生徒同士のかかわりの様相、個々の生徒の意識の3つの観点から分析を行った結果、個々の生徒の意欲的な取組が観察された。また、生徒同士のかかわり合いは、形式的なものから非形式的なものへと発展し、その頻度も高くなった。一年間の取組を通して、支援し得た点として、個々の生徒の目的意識を高めたこと、個々の生徒の技能が習熟し周囲に目を向ける心理的余裕を与えたこと、生徒同士の関係性を構築したことの3点が考えられた。今後の課題としては、生徒を主体とした授業を展開するための教師の支援のあり方について検討を重ねること、生徒同士の関係性を構築するための支援をすることが挙げられた。

I はじめに

特別支援学校の学習指導要領では、知的障害のある生徒に対する実践的指導法として、「教科・領域等を合わせた指導」である作業学習が位置付けられており、従前から効果的であるとされている。特別支援学校学習指導要領解説によれば、「作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習する」ものであるとされる。1960年代以降、作業学習の指導内容及び方法が「社会自立」や「職業自立」を意識するあまり職業訓練的なものに傾斜していた。このことへの批判から、学習指導要領において「総合的に」と表現されるように、作業そのものへの取組のみならず、その周辺に関する指導内容（材料の発注や販売会の企画等）を取り入れるなど、彼らの現在の生活を充実させ、発展させていくという視点に立った実践が展開されている（名古屋, 1998）。

本校高等部においても、作業学習を教育課程の中心に据え、授業実践に取り組んできた。校内研究においても、作業学習を取り上げ継続的に授業改善に取り組んできた。平成23年度の校内

研究では、中学部と協働で授業作りを行い、中学部の生徒が高等部の作業学習に参加し、高等部の生徒が中学部の生徒に教える場面を意図的に設定した。また、喫茶における接客に関する学習では、大学の食堂で喫茶を営業したり、レストランを経営する現場の方と作業を共にする場を設定したりするなど、外部の資源を活用した実践を行った。これらの実践から、授業において「判断を求められる必然的状况」「教師に頼れない必然的状况」「教えるという立場に立つこと」「普段とは異なるリアリティーのある状況」という4つの状況が成立しており、個々の生徒の内発的な動機付けを促したのではないかと考えられた(宮城教育大学附属別支援学校, 2011)。

平成24年度の校内研究においては、上記の成果を受け、普段の学習場面の中に4つの状況を設定し、一年間を通して意図的に授業実践に当たった。本校高等部木工班では、附属幼稚園の卒園児に贈る記念品の製作を最終目標とし、授業作りに取り組んだ。その取組の中で、個々の生徒の作業に対する意欲が向上するだけでなく、生徒同士のやり取りが頻繁に見られるようになってきた。さらに、作業学習の授業時間中のみならず、授業の前後においても作業学習を話題とし、作業の進捗状況やその日の作業の段取りなどについて生徒同士で話し合う様子が見られるようになってきた。状況作りという視点での授業作りが、個々の生徒、ひいては生徒同士の関係性にどのように関連していたのか明らかにする必要がある。

本稿では、本校高等部木工班による生徒の内発的な動機付けを促す状況作りを通じた授業作りの一年間の取組を整理し、個々の生徒の変容に加え、生徒同士のやり取りが活発になった背景を探ることを第一の目的とした。そこから得られた知見を基に、作業学習の授業作りのあり方について検討することを第二の目的とした。

II 方法

1) 対象生徒

特別支援学校高等部木工班8名とした。3年生2名、2年生2名、1年生4名による異学年の集団で構成されていた。障害の内訳は、自閉症4名、知的障害2名、ダウン症1名、広汎性発達障害1名であった。ほとんどの生徒が音声言語による指示理解が可能で、作業日誌の記入等の簡単な読み書きを行うことができた。全員が高等部での木工班の経験は初めてであった。8名中2名を抽出生徒(1年生男子A, B)とし、個別に分析を行った。

2) 授業作りの方法

生徒の内発的な動機付けを促す4つの状況(「判断を求められる必然的状况」「教師に頼れない必然的状况」「教えるという立場に立つこと」「普段とは異なるリアリティーのある状況」)を基に、活動内容を具現化した。以下、表1に具体的な内容を時系列に示した。

表1 生徒の内発的な動機付けを促す4つの状況作りを意識した取組の概要

(※教師が意図した状況については、「判断を求められる必然的状况」を①、「教師に頼れない必然的状况」を②、「教えるという立場に立つこと」を③、「普段とは異なるリアリティーのある状況」を④と示した)

月	活動	教師が意図した状況	具体的な内容
5月	外部講師による授業	④	・プロの職人をゲストティーチャーとして招き、目の前で製品作りの全工程を実演していただいた。また、普段使ったことのない工具などを触らせてもらい、その場で指導していただいた。
7月	大学での販売会	①②④	・木工班として50個という数値目標を立て、製品の製作に臨んだ。 ・教育実習生とともに、大学の学生会館で販売会を行った。販売会では、購入者へのアンケート及びインタビューを行い、販売会後に製品の改善等について話し合った。購入者に使用している様子や感想をメールで送ってほしい旨を依頼した。
10月	外部講師による材料の提供	④	・5月にお世話になった職人の方に依頼し、附属幼稚園への納品のために製作する製品の材料を製材していただいた。材料は、直接学校に届けていただき、生徒が直接受け取った。
11月	生徒主体による打合せ	①②	・小チームを構成し、残りの作業量を基にその日の作業の段取りを組ませた。必要に応じて他のチームを手伝ったり、複数の作業を行わせたりするようにした。
12月	附属幼稚園との交流会	①②③④	・納品するペン立てについて、生徒から園児に紹介させた。ペン立てのデザインに園児のイニシャルと仕切り板(3色から選択)を加え、生徒が園児に名前と希望の色を聞く活動を盛り込んだ。さらに、生徒に園児一人一人の顔写真を撮影させ、作業室に掲示した。
1月	中学部との合同学習	①②③	・中学部木工班に所属する3年生とペアになり、作業の手本を見せたり、教えたりする活動を行った。
2月	附属幼稚園への納品	④	・附属幼稚園に赴き、ペン立て製作の作業工程等を園児に説明した後、一人一人にペン立てを手渡した。

3) 記録

作業学習の授業時の生徒同士のかかわり場面や生徒の発言を中心に、観察後筆記にて記録した。附属幼稚園との交流会など、多くのかかわり場面が予想される際は、ICレコーダー及びデジタルビデオカメラにより記録し、事後に生徒の発言を逐語記録化した。生徒が自ら記入した作業日誌及びワークシートについても記録として一年間蓄積した。

4) 分析方法

(1) 班全体としての様子

各々の取組に対して、生徒が主体的に取り組んでいると思われるエピソードや発言を抽出した。

(2) 生徒同士のかかわり合いの様相の変化

生徒同士がかかわり合う場面について、そのやり取りの内容、やり取りする相手、授業時間中に行われるタイミング、という3つの観点から、分析を行った。その際、教師による生徒への作業の分担の仕方やかかわり方についても分析に加えた。変化が見られた3つの時期に区切って整理した（Ⅰ期：4月から9月、Ⅱ期：10月から11月、Ⅲ期：12月から2月）。

(3) 対象生徒の意識の変化

対象生徒3名の作業日誌の内容及び授業中の発言から、自身の作業の取組に対してのみ振り返ったもの、目標を意識していると思われるもの、同じ作業班の生徒の様子や他の生徒とのかかわりについて言及しているものを抽出し、時系列に並べ、その変化を分析した。

Ⅲ 結果

1) 授業の取組に対する班全体としての様子

内発的な動機付けを促す状況作りに基づいた授業実践に対する班全体としての生徒の様子について、以下の表2にまとめた。

表2 授業実践とその際の班全体としての生徒の様子

月	活動	生徒の様子
5月	外部講師による授業	生徒はゲストティーチャーが本立てを作る様子を食い入るように見ていた。特に、かんなで削った後のすべすべになった木材と透き通るような削りくずに驚いていた。生徒から「大工さんのように仕事がしたい」といった発言が聞かれるなど、木工作业への興味・関心が高まった様子が見られた。また、後日、授業中の写真を掲示したところ、「木工の神様」と言い、毎時間これを見るようになった生徒もいた。
7月	大学での販売会	「販売会に向けて…」「あともう少しで50個です」など、販売会や数値目標を意識した発言や作業日誌の記述が見られるようになってきた。販売会当日は、事前に細かい役割分担をしていないにも関わらず、自分たちで役割分担をして販売していた。購入者へ積極的に語り掛け、アンケート及びインタビューをたくさんとることができた。アンケート、インタビュー、メールなどを基に、今後に向けて改善すべき点を話し合った。アルファベットの種類を増やそう、コースターの色の種類を増やそう、もっとたくさん作ろうなどが出された。
10月	外部講師による材料の提供	短時間の活動ではあったものの生徒の喜びは大きいようであった。また、ゲストティーチャーからペン立て作りを頑張ってもらいたいとの激励があり、製作意欲が高まった様子だった。その後の作業では、材料を落とした生徒が「あっ」と思

		わず硬直してしまったり、その際に互いに注意し合ったりするような場面が見られるようになった。
11月	生徒主体による打合せ	これまで、生徒は教師の指示を受けて担当の工程のみに関わってきたため、全体の進捗状況がどうなっているかまで意識が向かない状況だった。自分たちで段取りを組むのは初めてで、最初のうちは教師がリードした打合せだった。しだいに生徒同士のやりとりが活発になり、自分たちで打合せし、こう進めようと提案するようになった。また、作業途中で「この作業が終わったので、別な作業に回ります」や「僕の作業が終わったので、次はどこへ回ればよいでしょうか」など、生徒同士でのやりとりが活発に行われるようになった。作業学習前後の着替えの時間に作業の進捗状況について活発に意見交換する姿が見られるようになった。
12月	附属幼稚園との交流会	小チームごとに説明係、写真係、記録係を決めて交流会に臨んだ。園児に積極的に言葉を掛け、責任をもって自分の役割を果たす生徒の姿が見られた。これらの活動と撮った写真を木工室前面に貼り出したことにより、この園児たちのためにペン立てを作るとの意識が生徒に芽生え「喜んでもらえるようなペン立てを作ろう」との発言がたびたび聞かれるようになった。
1月	中学部との合同学習	生徒が「いっしょうけんめい教えました」と振り返った通り、積極的に中学部生徒にかかわったり、作業の手本を見せたりした。単に教えるだけでなく、「上手だね」「そうだよ」など、称賛の言葉を掛け、中学部生が安心し、自信をもてるよう働き掛けながら、一緒に作業に取り組んでいた。
2月	附属幼稚園への納品	生徒にペン立てに添える手紙を事前に書かせたところ、「みなさんのことを思い浮かべながら作りました」「心をこめて作りました」「喜んでほしいです」などの記述が見られた。生徒は出来上がったペン立てを園児に手渡して、目標にしていた個数のペン立てを丁寧に作り上げた喜び、園児に喜んでもらった充実感を味わっていたようだった。

2) 生徒同士のかかわり合いの様相の変化

(1) 第Ⅰ期(4月から8月): 生徒同士のかかわり合いがほとんど見られなかった時期

生徒への作業の分担の仕方としては、基本的に一人一工程としていた。3名の教員が2名又は3名の生徒を担当し、指導する形態を取っていた。教師が生徒に指示を出し、生徒は教師の指示を受け、作業が終わったら教師に報告するという、縦の関係が複数存在している状態であった。よって、生徒同士のかかわりは授業の形態としてほとんど設定していなかった。唯一設定した場面としては、自分の担当した工程が終わった後に、その部材を次の工程へと受け渡す場面であった。その内容は、「〇〇さん(生徒の名前)、お願いします。」「はい」といった、形式的なものであった。第Ⅰ期の教師と生徒同士のかかわり合いの様相を以下の図1に示した。

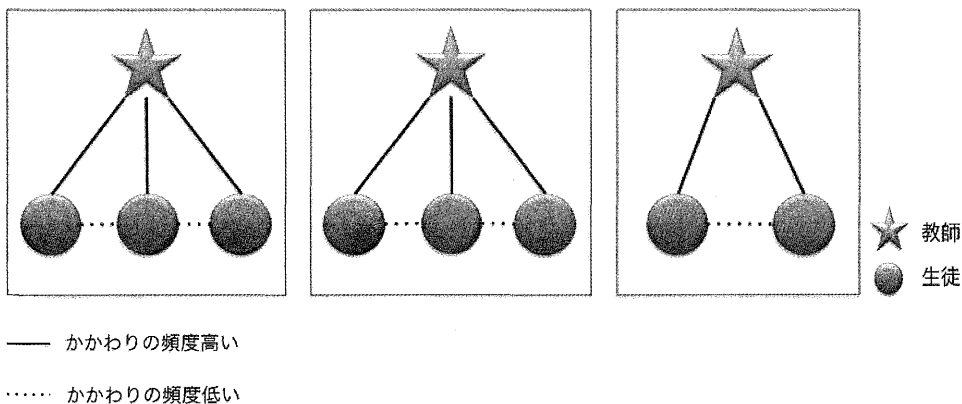


図1 第Ⅰ期の教師と生徒同士の関係性の様相

(2) 第Ⅱ期(9月から10月): 非形式的な生徒同士のかかわり合いが見られた時期

生徒への作業の分担の仕方としては、第Ⅱ期においても基本的に一人一工程とした。また、教師と生徒の関係性も第Ⅰ期と同様に縦の関係であった。ただし、題材が変わることに伴い、前担当者が新担当者へと作業内容を教えるという場面を意図的に設定した。この場面では、個々の生徒が実演を交えるなどの工夫を凝らしながら相手に伝えようとする様子が見られた。また、一度で理解しきれない場合には、新担当者が自ら旧担当者に依頼し、繰り返し教えてもらうような姿も見られた。さらに、この時期から生徒主体の打合せを取り入れた。導入した当初は、生徒自身による判断が困難で、教師が仲介しながら話し合いを進行するようにしていた。第Ⅱ期の教師と生徒同士のかかわり合いの様相を以下の図2に示した。

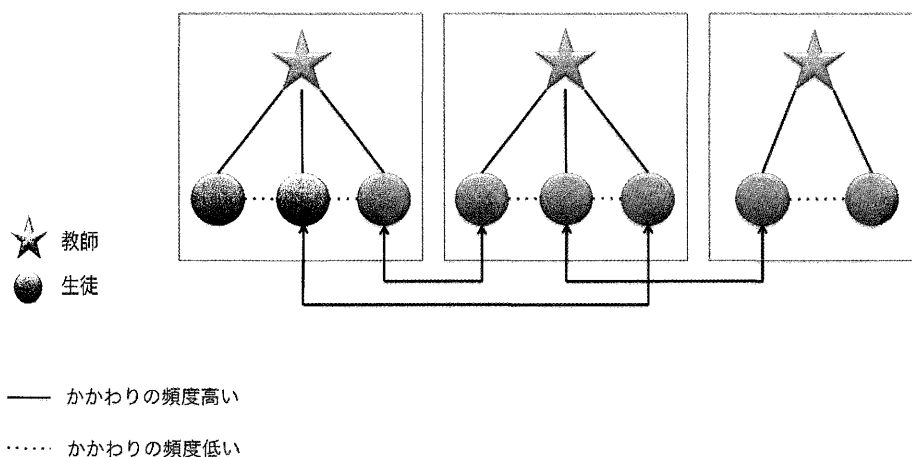


図2 第Ⅱ期の教師と生徒同士の関係性の様相

(3) 第Ⅲ期(11月から2月): 生徒同士の自発的なかかわり合いが活発になった時期

生徒の作業の分担の仕方としては、それまでの生徒の経験を活かし、一人が複数の作業工程を担当できるようになっていた。それに伴い、作業の前後の打合せでも、生徒が自発的に他の工程を手伝ったり、援助を求めたりする様子が見られるようになり、自分たちでその日の作業の段取りを組むことができるようになってきた。また、実際に作業している最中であっても、自分の作業が終わったり、手が空いたりすると、自ら他者に話し掛けて手伝おうとしたり、教師に次の仕事を求めたりするようになってきた。この時期になると、各工程においても中心的な生徒が現れ、その日の作業の指示を出したり、作業の良否を判断したりすることも任せられるようになった。これらの生徒同士のかかわり合いは、作業学習以外の時間にも波及し、作業学習の前後の着替えの時間等にその日の作業の段取りや進捗状況について話し合ったり、作業の出来高について語り合ったりする様子が見られるようになってきた。教師と生徒の関係としては、縦の関係ではなく、やや対等に近いような関係であった。第Ⅲ期の教師と生徒同士のかかわり合いの様相を以下の図3に示した。

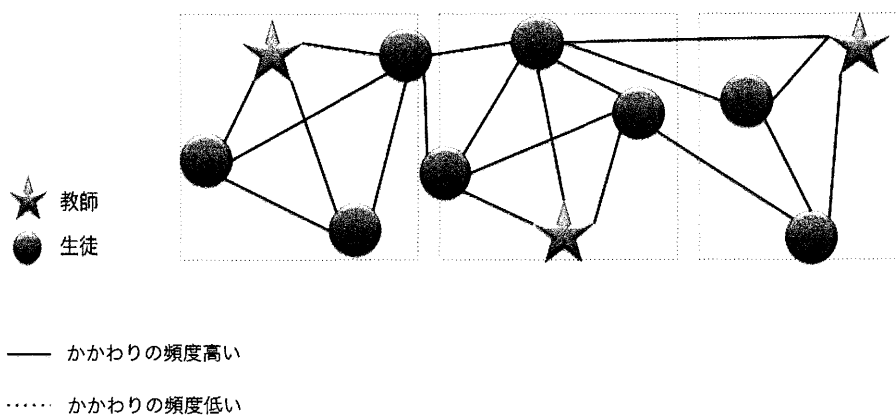


図3 第Ⅲ期の教師と生徒同士の関係性の様相

3) 生徒の意識の変化

(1) 目的意識や周囲の生徒への意識が高まり積極的に他の生徒にかかわるようになった生徒A

A君は、4月から5月の間は、初めて使用する機械や工具に関心をもち、積極的に取り組んでいる様子がうかがえた。その中で、外部講師が来校した際、刺激を受けてさらに意欲が高まっている様子であった。一方で、作業日誌の中に他の生徒に関する記述は見られず、自身の作業の取組に関する振り返りが中心で合った。

7月以降は、「今日はいよいよ販売会です。」「明日はいよいよふようまつりです。完売できますように」など、大学での販売会やふようまつりでの販売といった具体的な目標を意識して作業に取り組む様子がうかがえた。この時期も他の生徒に関する記述はそれほど見られなかった。

12月に入ると、「〇〇さんの作業とアドバイスもていねいでした。」「〇〇さんと協力して進めました」など、他の生徒に関する記述が見られるようになってきた。担当する作業工程が増えて

きたのに伴って、「次に自分が何をすればいいか確認してから作業します」「塗装の作業がたまっているので、塗装中心にやっています」など、自分から作業を求めたり、自身で段取りを組んだりしようとする様子が見られるようになってきた。1月に入ると、A君は塗装作業の中心となり、他の生徒に指示を出す場面も設定した。それに伴い、「指示が伝わっていないときがあったので、次からは伝わるようにします」など、他の生徒への働き掛け方について自ら振り返り改善しようとする様子が見られるようになってきた。2月に入り、附属幼稚園への納品が近づいてくると、納品を意識し、幼稚園児の反応を期待するような記述が見られた。納品を終えた後は、幼稚園児が喜んでくれて安心したようだった。具体的な記述については、以下表3に示した。

表3 生徒Aの作業日誌の記述内容

4月27日	今日は電動ドライバーと糸のこ、ベルトサンダー、やすりがけをしました。次回もがんばります。楽しかったです(形が変わって)。
5月15日	かんながすごかったです。この作業を見て自分もがんばろうと思いました。緊張はしますがやるしかありません！今日の学んだことを忘れずに。＜外部講師来校＞
5月16日	まっすぐに切るのはうまくできたので、次はクネクネにチャレンジしたいと思います。
5月25日	今日は5まいずつR(の形)を切りました。次はBにチャレンジしたいです！
7月4日	今日は6まい仕上げました。次はもっと行きたいです。
7月12日	今日はいよいよ販売会です。プレッシャーがあるかもしれませんが、がんばります。今日は4まいできました。
7月13日	今日はふりかえりと清掃でした。今後は色々ふうして作業したいです。
9月25日	今日は10まいを上回りました。今日は今までよりも多くできた感じがします。(23まいできました。それに終了！)
9月26日	今日は初のきざり作業をしました。中学部でもやったので、それをいかすことができました。
9月28日	今日は〇〇先輩とペアで作業しました。明日はいよいよふようまつりです。完売できますように。
12月4日	今日は塗装の練習もしました。しばらくやってなかったもので、練習あるのみです。〇〇さんの作業とアドバイスもていねいでした。
12月6日	だんさがあるところはベルトサンダーでけずり、えんぴつの線はけしごむで消し、かどのきざりはやすりでけずってきれいにしました。「これまでの作業内容を生かしてやります」との発言
12月11日	本日は幼稚園の皆さんが見学に来ました。最初は少し緊張しましたがうまくできてよかったです。作業も上たつてきてよかったです。
12月18日	今日はけん品の物がたくさんたまってしまいましたが、落ち着いて作業しました。塗装もじゅんちょうにできました。
12月19日	今日は仕事がたくさんたまってきました。次は自分が何をすればいいか確認してから作業します。
12月21日	本日で年内の作業は終了です。組み立て作業では〇〇君と協力して進めました。〇〇君はちょっと難しそうに思っていました。まだ教え方が足りなかったので、次回は具体的に説明します。
1月10日	今日も塗装の作業がたくさんたまっていたので他のはんのみなさんと協力してがんばりました。自分の仕事を覚えること、みなさんにいいですかと確認します。
1月22日	今日はじゅんちょうにできました。指示が伝わってなかったことがあったので、次からは伝わるようにします。(声を大きく、もう少しわかりやすく)
1月23日	今日は2セット塗装しました。もう一つはきざり入れもしました。塗装の作業がたまっているの、塗装中心にやっています。
1月24日	今日は、中学部の〇〇君と作業しました。無事けがもなく安全に作業できてよかったです。
2月4日	今日はひさびさの作業でした。納品までのこりわずかです。塗装の作業がたまっているの、塗装中心にやっています。指示はうまくできました。
2月6日	今日は85こできました。目標の80を上回りました。まさかここまで来るとは。
2月12日	無事にここまでできてよかったです。あっという間ですね。ベルトサンダーの作業が大変でした。塗装の作業はうまくできました。納品では幼稚園の皆さんの感想が楽しみです。
2月14日	本日で木工班の作業は最後です。来週はいよいよ納品です。幼稚園の皆さんによるこんでもらいたいです。
2月21日	いよいよ今日が納品だったので、幼稚園のみなさんは興奮して喜んでいました。無事終了でした。ベルトサンダーで鼻がムズムズするのが大変だった。ペン立ての塗装はにおいがきつくて大変だった。

(2) 目的意識が高まり積極的に他の生徒と協力するようになった生徒 B

B君は、7月まではA君と同様、自身の作業への取組に対する振り返りの記述が中心であった。7月13日の販売会後に「今後のコースター作りについて考えてみました。」という記述の後に、8月28日「アルファベット(コースターのデザイン)をふやしていきたいと思っています」との記述が見られ、販売会の経験を具体的に活かそうとする様子が見られた。

9月に入ると、他の生徒に先んじて複数の工程を担当できるようになったことから、自分で作業の段取りを組もうとする様子が見られるようになってきた。同時に、「ペン立てができるのが楽しみです。」「ふようまつりに向けて残り一週間しっかりやりたいです」など、具体的な目標を意識して作業に取り組んでいる様子がうかがえた。

12月に入ると、複数の工程を他の生徒と一緒に取組む場面が出てくるようになり、作業日誌の記述にも「協力してくれた〇〇君のおかげで助かりました。」「〇〇君と相談して手伝ってもらうなど考えてみます」など、他の生徒に自発的に依頼したり、協力したりする様子が見られるようになってきた。

2月に入り、納品が近づくと、検品の際には「63人にわたせてよかったです。」「ぜひ小学校に入学したら使ってくれるといいです」など、幼稚園児を意識した記述が見られるようになった。具体的な記述を以下、表4に示した。

表4 生徒Bの作業日誌の記述内容

5月23日	ベルトサンダーの使い方で今日分かった事は、小さい面は2秒、大きい面2つは2秒やってツルツルでない時はもう一度気付きました。また、一度機械を動かしたら木を手で動かしながら機械を止めないと知りました。
6月8日	今日は、顔の形だけでなく、数字の5のけがきもしました。少しスピードが上がってきた感じがします。
6月29日	焼き印の時に話を聞かず、指示どおりにできなかったのが気が付きました。また終わった後、報告して、その後何をすればいいか聞くこともで少しできなかった感じがします。しっかりやりたいと思います。
7月4日	焼き印で消えてしまうところがあると、売れなくなってしまうので、練習をいっぱいする。なかなか押すことが出来ないので、少しがんばりたい気持ちもあります。
7月13日	作業はせずに、販売会の反省をしました。今後のコースター作りについて考えてみました。
7月18日	今日は昨日より少しだけ焼き印が上手にできなかった感じがします。しかし、焼き印をできた枚数は今日は14枚でした。最高記録となりました。
8月28日	今日は焼き印がいっぱいできました。夏休み前に比べて、できた枚数がふえました。出来も上手くなっていました。アルファベット(コースターのデザイン)をふやしていきたいと思っています。
9月12日	U先生の所に焼き印をする板を取りに行き、焼き印をして、なればとそうをしました。とそうの途中でも、焼き印をする板がないかを確認しに行くこともできました。
9月20日	今日からやすりグループになりました。午前も午後も作業があったので、合計で7枚くらいやすりがけをしました。U先生からは「上手」と言われました。ペン立てができるのが楽しみです。
9月24日	ふようまつりに向けて残り一週間しっかりやりたいです。
9月28日	いよいよ明日がふようまつりです。前半は練習で後半を本番にして組み立てをしました。〇〇君と〇〇君と〇〇君と一緒に4人でやりました。2つできました。
12月13日	〇〇君に手伝ってもらいました。その結果、午前と午後合わせてたくさんできました。インシヤルはもうあまりなかったようなので、協力してくれた〇〇君のおかげでたすかりました。
12月14日	やすり班が量が多くて大変だったのでやすりがけを手伝いました。
12月17日	糸のこの枚数が少なかったため、2つだけやりました。どこか手伝うことにしました。聞いてみたら〇〇さんにとそうを手伝うように言われたのでとそうをしました。
12月20日	糸のこの仕事が多量になってしまいました。明日、そして冬休み明けにしっかりとやりたいです。集中して納品できるようにしたいです。〇〇君と相談して手伝ってもらうなど考えてみます。
1月10日	実習中の〇〇さんの代わりに焼き印をやったり、なかなか進まないとそうを手伝ったり、〇〇君と一緒に塩ビ板のやすりをやったりしました。
1月24日	とそうを中心に作業をしました。とそうの時間も早くなってきました。インシヤルのやすりがけを〇〇君のために手伝いました。
1月31日	集中して糸のこをやったので、ついに糸のこの仕事が全部終わりました。明日からは、他の仕事をしっかり手伝いたいです。
2月7日	最初接着をしました。無事に104個完成しました。(中略)午後は、ペン立てが納品できるかどうかをたしかめました。73個平気だったので、63人にわたせてよかったです。
2月12日	園児のみなさんの分ができたので、ぜひ小学校に入学したら使ってくれるといいです。

IV 考察

生徒の内発的動機付けを促す状況作りに着目した授業実践を通して、個々の生徒と班全体に見られた変化は次の通りであった。まず、年度当初は初めて触る機械や工具も多数あったため、抽出生徒の作業日誌にも見られるように、自身の作業の取組に対する関心が中心であった。その後、外部講師として職人の方を招いたことにより、個々の生徒の木工に対する興味、関心が一気に高まった。その意欲を具体的な取組として表すものとして、7月に実施した大学での販売会が位置付いたものと思われた。個々の生徒は目的意識をもって作業に取り組み、販売会では買い手である第三者と接することで、買い手のニーズについて知る機会となった。この経験を踏まえ、製品に改良を加え、9月のふようまつりでの販売会に再び臨んだ。この時期までは、一人一工程を担当し、個人が技能を修得、改善しようとする様子を中心であった。生徒同士のかかわり合いは、部材の受け渡しの時だけで、その内容も形式的なものであった。教師と生徒の関係についても、基本的には教師から指示や助言を受けながら作業に取り組むというものであった。10月に入り、附属幼稚園への納品に向けて本格的にペン立ての製作を進める際に、作業工程の分担の再編を行った。これに伴い、それまで修得した作業の技術を他の生徒に教えるという状況が必然的に生じた。その際の生徒同士のかかわり合いは、形式的なものではなく、個々の生徒が思い思いに工夫した非形式的なものであった。この時期に外部講師に再会し、材料を提供してもらえたことも生徒の意欲を大いに向上させた。新しい工程に徐々に慣れてきた11月から、生徒主体の打合せを設定した。最初は、教師が間に立って一緒に相談しながらやり取りを進めたが、慣れてくるに従って生徒自身で進行できるようになってきた。この時期から、生徒同士のかかわり合いは一気に活発なものとなり、その日に応じて生徒が臨機応変に作業できるようになってきた。12月に実施した附属幼稚園との交流会は、実際に記念品を贈る幼児と接することで目的意識を高めることに結び付いた。作業製品のデザインに幼児一人一人の希望を取り入れたり、幼児の顔写真を作業室に掲示したりすることで、その目的意識も維持されたものと思われた。生徒同士のかかわり合いが活発になっていたことも相まって、生徒の目的意識は班全体で共有され、いっそう高まった。この時期になると、生徒同士が作業学習以外の場面でも作業学習のことを話題としてやり取りする場面が見られるようになってきた。教師と生徒の関係も、縦の関係からより対等に近い関係に変化していた。1月に行った中学部との合同学習は、附属幼稚園への納品とは異なる文脈であったものの、後輩が作業に来るということで、意欲的に取組んでいた。このとき中学部3年生へ教えた生徒はいずれも高等部1年生の生徒であり、一年間の成長を読み取ることができた。2月の納品当日は、どの生徒も満足感と安堵感でいっぱいのものであった。

上記のように、個々の生徒の意欲を高め、なおかつ生徒同士のかかわり合いを活発なものにした要因としては、次の3点が考えられた。1点目は、上述したように個々の生徒が目的意識をもっていったことである。大学での販売会やふようまつりなど、比較的短期間の間に目標設定を行うことで、常に生徒が何のために作業をしているかということを明確に意識させることができた。2点目は、個々の生徒の技能が習熟し、作業全体に見通しをもつことができたことである。年度当初は、初めての機械や工具の操作を修得することに力を費やし、自身の取組に対する振り返りが中心であった。徐々に慣れ、複数の工程を担当することができるようになると、他の工程や生

徒の様子にも目が向くようになり、生徒同士がかかわり合えるような心理的な余裕をもたらしたのだと考えられる。3点目は、生徒同士の関係そのものが構築されたということである。日々の作業を共にし、個々の目的意識を共有していく中で、班内での連帯感や集団意識が高まってきたのではないかと考えられる。その結果、作業学習以外の場面でも作業学習について生徒同士で話し合う姿が見られたのだと考えられる。

今回の結果から、作業に関する全てのことを教師が教えるのではなく、生徒を主体として作業学習を展開していくことの重要性が示された。この際の教師の具体的な支援の仕方について、今後さらに検討を重ねていく必要がある。同時に、生徒同士の関係性を構築するということも、生徒を主体とするための重要な要素であることが明らかになったことから、年度当初から意図的に支援していく必要があると考えられる。

【文献】

- 1) 名古屋恒彦. (1998). 作業学習の今日的課題—戦後の作業学習への批判・反省と、生活中心教育実践とのかかわりを中心に—. 発達障害研究, 20 (3), 217-226
- 2) 宮城教育大学附属特別支援学校. (2011). 平成 23 年度研究紀要 (第 46 集). 51-83