

## IV 高等部の研究

# 目 次

1. はじめに .....	63
2. 研究の経過と方向 .....	64
3. 適時性に応じた学習課題 .....	65
(1) 発達と適時性に応じた学習課題	
(2) 適時性に応じた学習課題の設定	
(3) 作業学習の過程	
4. 作業要素・五段階表 .....	69
(1) 作成の手順	
(2) 五段階表の活用	
5. 生徒の変容 .....	72
(1) 態度面の変容	
(2) 基礎的技能の変容	
6. 実践例 .....	75
(1) 「れんがの製作(I)」を通して	
① 題材の価値	
② 目標と作業内容	
ア 目標	
イ 作業工程と作業内容	
③ 学習課題の設定にあたって	
ア 調査結果	
イ 学習課題	
④ 指導の実際と考察	
ア 学習課題の意識化の段階	
イ 目標の具体化の段階	
ウ 成就感, 満足感	
(2) 「封筒印刷」を通して	
① 実践にあたって	
② 題材の価値	
③ 調査結果	
④ 学習課題設定と生徒の変容	
⑤ 考察	
7. まとめと課題 .....	90

# 一人ひとりの意欲を高める作業学習の計画と実践

## 1. はじめに

高等部の教育は、精神発達遅滞の生徒たちへの後期中等教育の場として、また、社会への接点の場として重要な課題を抱えている。障害が年々多様化している本校高等部の生徒たちにとっても3か年の教育を終了した後の進路等を考えるとき社会生活によりよく適応し、社会自立を図るためにいくつか乗り越えるべき課題がある。特に、情緒の安定を図り調和的な人間関係や体を動かすすんで取り組もうとする態度、自ら求める行動力等はぜひ身に付けさせたいことがらである。そこで、高等部の経営目標を「心身の調和的発達を図るとともに、職業生活や家庭生活に必要な能力を高め、自らの力を十分発揮して個々の特性に応じた社会生活に参加し得る生徒を育成する」と定め昨年度より高等部教育の中核である作業学習において一人ひとりの意欲を高める学習のあり方を探り、社会的自立を図るよう研究をすすめてきている。

以下、本学部の生徒の概要は次の通りである。(60・10現在)

### ① 生徒数

性別 \ 学年	1	2	3	計
男	7	6	2	15
女	3	2	2	7
計	10	8	4	22

### ② 精神遅滞の原因と主な状態像

主な原因	人数	主な状態像	人数
染色体異常	4	脳性まひ	2
出生時障害	3	てんかん発作	4
出産後障害	8	言語不明	4
原因不明	7	自閉傾向	4
		股関節脱臼	1

### ③ 知能指数段階別生徒数(辰見ビネー式)

段階 \ 学年	1	2	3	計
～ 20	1	1	0	2
21～30	2	1	3	6
31～40	3	1	0	4
41～50	1	4	0	5
51～60	3	1	1	5
60以上	0	0	0	0
計	10	8	4	22

### ⑤ 卒業生の進路

進路先	卒業年度			
	58	59	計	
食品加工業	醸造	0	1	1
	漬物加工	1	0	1
	菓子製造	1	1	2
	めん製造	1	1	2
	弁当	1	0	1
サービス業	クリーニング	1	1	2
	食堂	1	0	1
	ペット	0	1	1
卸売業	生協	0	1	1
木材加工業	木工加工	0	1	1
施設	更生・授産	3	2	5
家事手伝	牛乳配達	0	1	1
合計		9	10	19

### ④ 作業種目別生徒数

種目	性別		計
	男	女	
印刷	3	1	4
農耕	3	1	4
木工	5	0	5
窯業	4	0	4
調理・縫製	0	5	5
計	15	7	22

## 2. 研究の経過と方向

わたしたちは「生き生きと動く子どもを育てる教育課程の編成」という大テーマのもとに、自ら仕事に取り組み、持続した活動ができるような生徒の育成をめざして「一人ひとりの意欲を高める作業学習の計画と実践」というテーマを設定し、昭和58年度より取り組んできた。

作業学習は「なすことによって学ぶ」といわれる通り「物作り」を通した「人づくり」を大きな目標とし、本校では、総合的・実的な体験を通して社会生活への適応力や職業生活に必要な基本的態度を身につけさせる場として位置づけている。殊に高等部の生徒にとっては、仲間との調和的な人間関係を保ち、自分の役割を根気強くやり遂げる場として重要であると考えられる。生徒たちの作業学習における様子を見てみると、他からの補助を待つことが多かったり、自ら求めて活動することが少なかったりして、意欲的に活動する態度が乏しかった。そこで、まず、生徒たちがどのようにあれば意欲があると言えるのかを検討し、わたしたちの求める望ましい生徒の姿として次のような状態像を考えた。

### 意欲的な姿

- ものごとにすすんで働きかける積極性を身につけた生徒
- 他の人と助け合い、協力し合う協調的な態度を身につけた生徒
- 自分の目標をしっかりとつかんで、最後までがんばる根気強い生徒
- 役割をきちんと果たそうとする責任感の強い生徒

ところで、人間は誰でも、人に愛されたいという欲求、仲間から認められたいという欲求、自分の考えで行動したいという欲求、ものごとを成し遂げたいという欲求などを持っている。これらの欲求が充足されることによる活動への喜びや自信が次の活動への意欲につながっていく。作業学習をすすめる上でも、ほんのささいなことを一緒に喜んだり、認め合ったり励まし合ったりする仲間との相互関係を通すことにより、いっそう充実した仕事ができ、課題達成を図ることができる。そして、このことが契機となって新たな活動への意欲を高めていけるのである。

わたしたちは、意欲とは学習課題を達成させるための原動力であると考えたことにした。生徒たちが持っている欲求や要求が、自ら動くことの少ない生徒たちに援助としてさしのべられる環境からの刺激と適合したとき、行動を起こしたり持続させたりする力となり、自らの力で活動しようとする意欲が発揮されると考える。このような意欲的な行動の定着化に伴い、生徒の行動を方向づける社会性も発達してくる考えたのである。

即ち、生徒の行動を方向づけ持続させる手だてとして、一人ひとりの興味・関心、仲間意識、自己信頼などを環境刺激として与えることにより、意欲的に活動する経験を広げ、その中で、社会生活に必要な人間的資質としての積極性・協調性・根気強さ・責任感などの社会性を培うことができると考えた。

以上のような考えのもとに、わたしたちは昭和58年度から59年度にかけて、まず、各作業コースにおける指導計画を作成した。そして実際授業においては、それぞれに応じた環境刺激を与え、ジグ等を工夫し、意欲的な作業ができるようにすすめてきた。その結果、生徒たちには、

喜んで働こうとする態度がみられるようになった。しかし、自分からすすんで仕事をみつけた  
り、長時間の仕事でも最後までやり遂げたりすることはなかなか難しい。いろいろな場で意欲  
を発揮させるには、取り組みやすい課題のもとに見通しを持って働くことのできる場を準備す  
るとよいのではないだろうか。そこで、生徒一人ひとりにどんな仕事ができるか、どんなとこ  
ろでつまづいているかをみつめ、一人ひとりに応じた学習課題や作業内容をさぐることにした。  
本年度は次のような仮説を設定し、研究をすすめてきた。

#### 仮説

環境刺激に加えて、適時性に応じた課題を探り、一人ひとりに即した作業内容を準備  
するとさらに意欲的に活動するのではないか。

### 3. 適時性に応じた学習課題

#### (1) 発達と適時性に応じた学習課題

一人ひとりの生徒が持っている伸びる可能性を最大限に引き出すには、生徒一人ひとりの  
発達過程にそってそれぞれの状態に適した課題を設定することが大事である。そして、その  
課題が達成されると生徒たちは社会的承認を受け、やり遂げたという成就感や満足感をもち、  
また新しい課題へ取り組む意欲を喚起することができる。

ところで、精神発達の遅滞している生徒たちは、言語や認知、運動機能、適応行動などの  
発達において遅れがみられる。しかし、すべての発達到遅れがみられるというのではなく、  
ある面では環境や生活経験などから健常者と同様な発達を示す場合もあれば、乳幼児期の発  
達に留まっている場合もあり、一人ひとりによってアンバランスな発達を示している。本校  
の高等部の生徒たちも例外ではないが、どの生徒も人間らしく生きたい、人とかかわりたい  
自分らしく生きたいという自己実現への願いは持っている。こうした自己実現への志向性を  
支えるにはまずわたしたちが発達の原理をふまえ、その上での援助のあり方を探る必要がある。

#### 発達の原理

- 自己実現へのプロセスである。

個体が環境とかかわり合いながらたえず自己修正を試みる力動的現象である。現在  
よりもより良く生きたいという欲求は誰でも持っており、それが基となって、自己実  
現への方向へ導いていく過程に発達がある。

- 順次性と予行性がみられる。

発達は、より高次な状態へ変化するとき、一定の順序に従って変化する。また、一  
つの行動は次の段階行動への前提としての予行性をもつ。

- 発達は曲線的である。

心理的活動は、常に一定の速度で上昇するのではなく、急速に伸びる時期と停滞も  
しくは低減する時期が含まれる。また、素直に何でも聞いていた子がいつのまにか反  
抗するようになり、あまり言うことを聞かなくなるという一時的な「見え」の現象を

起こすこともある。

- 自発的使用の機能がみられる。

3歳ぐらいになると子どもはいろいろなことに「これなあに」とか「どうして」と聞き始めるようになる。これは、子どもが意識するとなしにかかわらず何かを知りたいという欲求が自然に生じてきたものであり、発達が急速に伸びる時期でもある。

このような発達速度の急速な時期には子ども自身の自発的使用への内発的動機づけが高まるとともに、学習や経験が効果的に取りこまれていく適時性が高く、それに応じた適切な発達課題を与えると、いっそうの発達をみることができる。

- 個人差がある。

人にはそれぞれの発達のペースがあり、発達進行の様式は個人によって異なる。

以上のような発達の原理に基づいた上で、生徒自身の持つ学習の可能性の中から、今、その生徒にもっとも必要とされるもの、ほんの少し援助をすれば達成できそうなものを見つけ出し、課題として受けとめさせることができれば、より充実した学習ができるであろう。わたしたちはこのような課題を「発達の適時性に応じた学習課題」と呼ぶことにした。

たとえば、調理・縫製コースでぞうきんの製作にかかわっている一年生のA子は、高等部に入って初めての作業学習ということや性格的な面から、当初は集団の一員としての意識をもった作業への参加はあまりみられなかった。そこで自分のペースで仕事ができるように仲間とは少し離れた台上でのアイロンかけを分担させ、時々賞賛を与えながら少しずつ集団に慣れさせていった。二学期になるとA子は自らミシン縫いの仕事を希望した。指導者はA子の技能面や安全面が気がかりではあったが、縫い物を好んでいることや注視力のあることを考慮し、ミシン縫いの仕事を担当させた。喜んだA子は賞賛や励ましを受けながら毎時の作業に取り組み、1ヶ月ほど後には仲間からの声かけに返事をする場面も見られるようになってきた。このことは、A子自身のミシンを使って仕事をしたいという気持ちや、誰にでもはできないミシン縫いを担当したという誇らしさが意欲的な活動や協調的な態度の芽生えを促したことを示している。「ミシンを使ってぞうきんを縫う」という課題はA子にとって適時性のある学習課題であったと言える。

このA子の例に示されるように、その時々が発達に応じた適切な学習課題を設定してやると、その課題に対して適切な自我関与が起こる。即ち、何かを学習させられるという受け身的な立場ではなく、自分自身が自ら積極的に学びとろうという、より意欲的な活動が期待できる。わたしたちは、生徒たちの意欲を高めるには、まず発達の原理をふまえ、適時性に応じた課題を探り、適切な作業内容を準備をするなど、できる限りの援助をしていくことが大事であるとする。

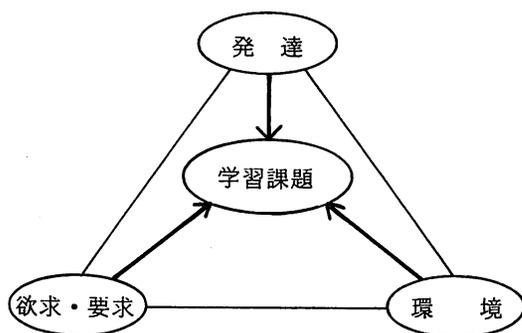
そこでわたしたちは作業学習における発達の適時性に応じた学習課題を設定するには、一人ひとりの社会性（積極性・協調性・根気強さ・責任感）の発達や作業遂行上の技能の状態を的確にとらえることが大事であると考えた。そのためには、個々の生徒一人ひとりについて過去から現在までの様子やこれから先どう変化しようとしているのかをみつめることも必要であるとする。

さらに、生徒たちに、今どんなことがどれくらいできるのか、どんなことができずに何につまづいているのかを知ること大切である。一人の生徒として、今、何を求め、どう発達していこうとするのかを知り、適時性に応じた課題を探り、それに適した援助や環境刺激を与えると、生徒たちの内面からあふれる意欲を引き出し、自らすすんで実際活動へ取り組みようとする態度を培うことができると考える。

## (2) 適時性に応じた学習課題の設定

わたしたちは、先に述べたように、生徒一人ひとりの発達の適時性に応じた学習課題を設定すると適切な自我関与が起こり、自分自身で自ら学びとろうという意欲的な活動が期待できると考えた。そこで、このような適時性に応じた学習課題を、一人ひとりの発達、生徒たちのもっている欲求や要求、環境の3つの要素からとらえ、設定してみることにした。

図1 課題設定の要素



ここでいう発達とは、作業活動における知的な面、技能的な面、社会性（特にわたしたちが作業学習上望ましいと考えた四つの態度）や体力等におけるその時々の状態像である。

環境とは、物的・人的条件として生徒を取りまわっている教材・教具や集団などを示す。

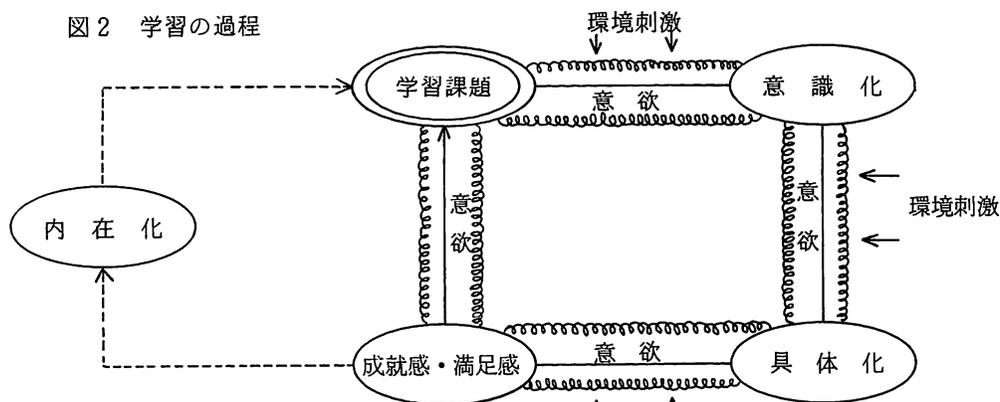
欲求とは、人間が本来持っているもので、食欲や睡眠などの生理的なものから愛情や自尊などのように社会的なものまであり、それが充足されなければ不適応や不安定を起こす。要求とは、ある水準への到達や目標達成を願うものであり、欲求を充足させるためのものでもある。

これらの3要素は互いに密接な関係にあり、その中から今学習させるのにもっとも適していると思われるものを学習課題として設定していくのである。わたしたちは、作業学習における学習課題として、作業態度の形成に関するもの、作業遂行上の知識や技能・身体機能や体力等を考えている。課題設定においては3つの要素における生徒一人ひとりの実態を的確に把握しておく必要がある。

## (3) 作業学習の過程

適時性に応じて設定した学習課題を、意欲の表出や社会性の形成にまで高めるために、次のような学習の過程で作業学習をすすめることにした。

図2 学習の過程



○ 意識化

これは適時性に応じて設定した学習課題を、生徒の心の中に明確に意識づけることがある。興味・関心、あるいは欲求や要求、情動的なものに訴えながら、めあてをしっかりと心にきざみつける。その印象が強ければ強いほど、具体化の場面においても長時間継続して意識を持たせ続けることができる。

○ 具体化

ここは、一人ひとりに応じて設定した学習課題や意識づけられたものを実際の活動の中で作業として具体的に実践するところである。ここでの作業内容は易し過ぎても難し過ぎてもだめである。易し過ぎるものは期待感や、やり終えた時の成功感が薄く、難し過ぎるものは抵抗が大きいので失敗感や阻害感を持ちやすいからである。適時性のある学習課題にそって、個に応じた作業内容を準備し、そこに環境刺激を加えて課題への自我関与を連続させながら実際活動を行わせると、真剣に働く態度や自らすすんで取り組んだり、最後まで責任をもってやり遂げたりする積極性や協調性・根気強さ・責任感などを身につけさせることができるであろう。

○ 成就感・満足感

生徒たちが協力したり分担したりした仕事を成し遂げた時の喜びや、その仕事の結果が自分の学習課題を十分満足させ得たという感触を味わったとき、成就感や満足感に身を包まれることになる。そして互いの仕事を認め合い、ささやかな進歩や発達にも心をとめて、互いに賞賛したり喜び合ったりすることが、次の活動への新たな意欲をもたらしてくれるであろう。

○ 内在化

内在化とは、一つの課題と取り組んだことを真に自分のものとして身につけるとともに、次に予定される活動の中で十分応用発展させ得るまでに高めたり、高まったりすることである。取るに足りないささやかな活動でも着実にやり遂げさせることをくり返すことによって、本当に自分のものとして身につけていくことであり、それは場面が変わったり、年月を経たりしても衰えないものである。

以上、作業学習における学習の過程について述べてきた。この学習の過程は、一単位時間、あるいは一題材、一年を通した作業活動とあらゆる作業学習にあてはまるのではないだろうか。

この過程の中でわたしたちは環境刺激を与え、常に意欲の喚起を促していこうと考える。そこで、どの生徒がどんな場でより意欲的に活動していくのかを探るために、各作業種目ごとに作業内容を細かく分析することにした。

#### 4. 作業要素・五段階表

##### (1) 作成の手順

作業学習においてわたしたちが身につけてほしいと願う社会性は、一人ひとりの仕事＝個に応じた作業内容＝を通して培っていくものであり、学習課題と作業内容は深い関連がある。そこで、生徒が意欲的に活動できる作業内容を探るために、すべての作業種目について、項目・要素・下位要素の段階に分けて分析した。

項目	要素	番号	下位要素
成	1. れんがの型入れをする。	40	粘土で山形をつくる。
		41	型枠に川砂をつけて縦にしておく。
		42	粘土を両手で上下に持ちかかえて持ち上げる。
		43	粘土を型枠に投げ込む。
形	2. タイルの型入れをする。	47	粘土を量る。
		48	粘土をまるめる。
		49	型押しする。

項目……………作業種目における作業工程や作業過程にあたるものである。

要素……………各作業種目において項目に共通する作業を拾い出したものである。

下位要素……要素を構成する作業の最小のものであり、要素に示された作業を達成するための順序性も考慮してある。

実際の学習場面における生徒たちの様子を見てみると、一人ひとりがさまざまな活動状況を示している。そこで、わたしたちは一つ一つの下位要素の作業についてどんな状態があるかをさらに細かく分析し、五つの段階に分けて考えてみた。

作成にあたっては次のような点を考慮した。

- 作業に取り組む生徒の状態で表現する。

誰がどの段階をみてもその状態がすぐ理解しやすく、また生徒たちの実際の活動状況と対応しやすくするために生徒の作業状態で表現する。～がわかるといった認知的な表現は避け、各段階は生徒の活動状態で示す。

- 作業の難易性で表現する。

五段階の内容は作業の順序ではなく、難易性で表現する。I～Vまでの段階をI段階は

その仕事をする低次の作業状態とし、Ⅴ段階は本校対象生徒が到達すると予測されるもの、または到達してほしいと願うものをあげる。従って各段階をみても作業の一連の流れが順序よく表現されているものではない。

- あいまいな表現は原則として避ける。

誰がみても同じようにすぐ理解・判断できるように、できるだけあいまいな表現——「だいたい、時々など——は避ける。しかし、前後の関係から容易に判断できる場合は「わずか」などの表現をすることもある。

## (2) 五段階表の活用

こうして作成した五段階表は今ようやく完成したばかりである。わたしたちはこの五段階表を次のような点で活用していくことにした。

- 作業状態を把握するものとして

各下位要素ごとに作業の難易性で表現してあるので、一人ひとりの生徒たちのその時々々の作業状態をチェックできる。一つの作業に対して、今どの程度のことができるのか、どんなところでつまづいているのかを容易にとらえることができる。

- 達成可能な課題を設定するために

五段階表によって生徒たちが各作業におけるできることやつまづいているところが明らかにされると、次の学習における学習課題の設定がしやすくなる。

たとえば「手もみ洗い」をするという作業で、Ⅱ段階「手もみ洗いはするが両手がすり合わない」という生徒には「両手をすり合わせて洗う」という一つの課題を設定できる。これは両手をすり合わせて洗えない生徒のつまづきは両手すり合わせ動作であることが、生徒自身にも理解されやすく、次の学習課題としてとらえやすいものとなる。しかも「力強く洗う」とか「汚れをすっかり落として洗う」などの高次の作業ではないので一人ひとりの生徒に応じた達成可能な取り組みやすい課題となる。このような課題を設定することにより、生徒たちが自らやる気を起こし、より意欲的な活動へ高まっていくと考える。

- 評価をするものとして

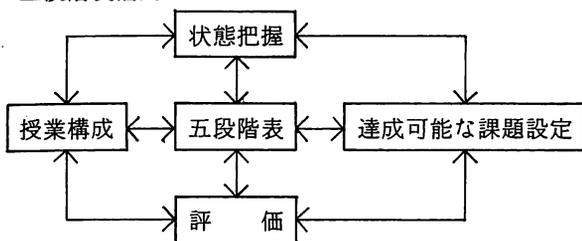
学習が始まる事前にとった作業状態と、学習中、あるいは学習後の状態とを比較することによって生徒たちの活動へのかかわり方をみることができる。そして、その結果同じようなつまづきの状態が続いているなら新たな対応策を考えねばならない。より高い段階に達しているなら努力の後の認められるなど、生徒の変容としてとらえることができる。

- 授業構成の一助として

一人ひとりの生徒の作業状態を指導者が具体的に把握できるので、教材・教具の工夫をしたり、師範や活動補助などの側面的な援助をしたりして授業構成に役立てることができる。また、各作業においては生徒たちの学習の習熟を図るためのスモールステップを考えることもできる。

以上、われわれは五段階表を一つのことだけでなく、できるだけ多方面に活用できるようにし

図3 五段階表活用



た。図に示すと左のようになる。

しかし、現在の五段階表でどうしても表現できない状態が出てきた場合は、備考欄を設けて記入することにした。

こうして、五段階表において明らかにされる生徒一人ひとりの作

業状態は常にチェックしておき、期間において変容を見ることも大事である。しかし、この五段階表には作業遂行上の技能面が多分にある。そこで、生徒たちの示す作業状態が意欲の表出であることを探るには、この五段階表とともに、日常生活や作業学習時における行動観察、協調性・積極性・持続性・責任感などの態度に関する調査及び基礎的スキル検査（昭和58年度作成）などの結果も加え、総合的に判断していくことが大事である。

以下は、各作業コースにおける五段階表の一例である。

〈窯業コース〉

番号	下位要素	I	II	III	IV	V
16	・たたら板を洗う。	・水を出したりたわしを持ったりして洗う動作をする。	・表面をなでるようにして洗う。	・力を入れて洗うが汚れが残る。	・汚れに応じて洗うが、部分的に汚れが残る。	・きれいに汚れを落とす。
17	・筆を洗う。	・柄を持って筆先を水につける。	・筆先をなでるようにして洗う。	・筆先や柄を力まかせに洗う。	・筆の根元をほぐすように洗うが汚れが残る。	・きれいに汚れを落とし、水切りをする。

〈印刷コース〉

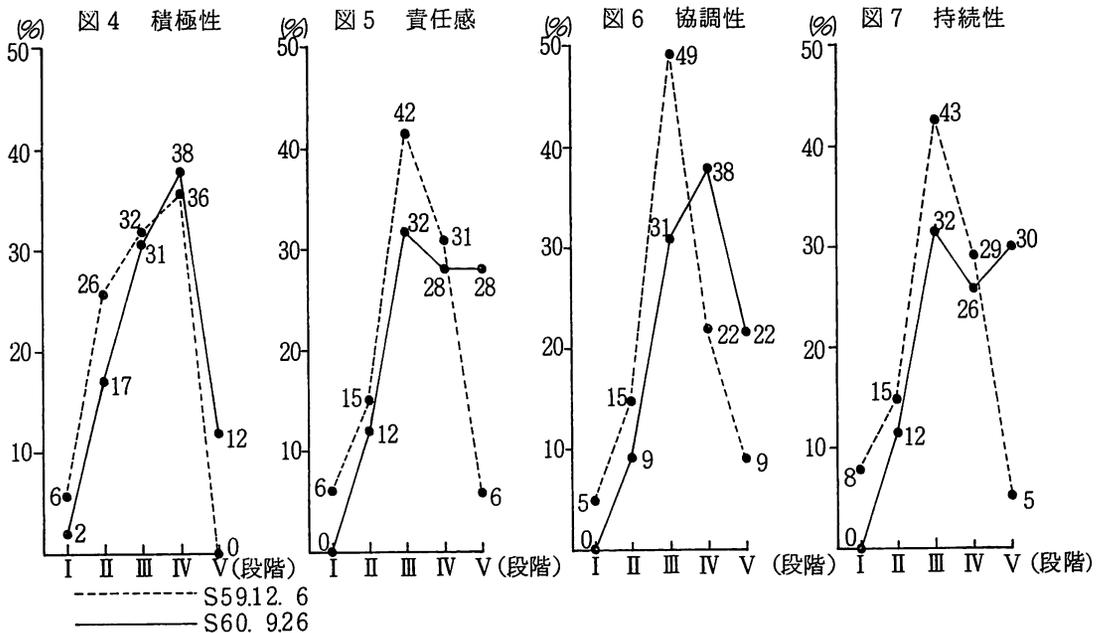
番号	下位要素	I	II	III	IV	V
73	・木型・活字・込・インテルを区分する。	・種類や大きさに関係なく、気のむくままにまとまりをつくる。	・木型・インテルと活字・込の2つに分ける。	・木型とインテルを分ける。	・活字と込を分ける。	・太さ・大きさまで考えて分類する。
74	・チースを所定の位置へしまう。	・チースをどこにでも置く。	・手近な台の上に置く。	・棚に置くが正しい位置に置けない。	・正しい位置に置くが、きちんとそろっていない。	・チースの上面をそろえて、箱の中にきちんと整理する。

## 5. 生徒の変容

わたしたちは、昭和58年度に実態調査項目として、態度面20項目、技能面10項目を設定し、今日までその追跡調査を行ってきた。以下、態度面・技能面と分けて考察を加えていく。

### (1) 態度面の変容

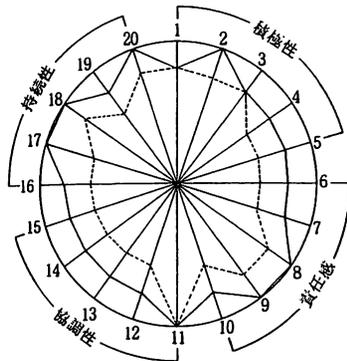
わたしたちは、社会性の中から4つの態度に関する項目を設定し、さらに、それぞれを5つの下位項目に分けて調査票を作成した。そして、Ⅰ段階「できない」Ⅱ段階「補助を要する」Ⅲ段階「指示を要する」Ⅳ段階「ときどきできる」Ⅴ段階「よくできる」と五段階に分けて実施してきた。昭和60年度に在籍している2・3年生13名に対して行った調査結果を集計すると図4～7のようになる。(59年12月6日と60年9月26日に実施した調査結果による)



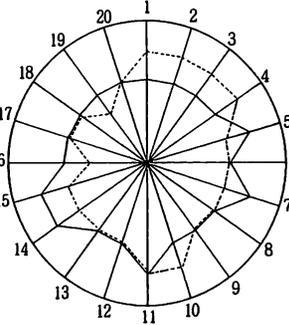
変容の現われ方を項目ごとに見ていくと、4項目ともグラフが右側に移行しており、態度面が伸びてきたことを示している。また、各項目の段階の平均を取ってみると、積極性 3.0 → 3.4 ・ 責任感 3.2 → 3.7 ・ 協調性 3.2 → 3.7 ・ 持続性 3.1 → 3.7 と、前回はⅢ段階に近かったのが、全ての項目でⅣ段階へ近づいている。つまり、集団の傾向としては、指示しなければ活動しない状態から、指示を与えなくても活動する場面が見られるようになってきたと言える。では、何がこのような変容をもたらしたのだろうか。わたしたちは、態度に関する調査結果や日常観察などを基にして、一昨年度に考えた「興味・関心、仲間意識、自己信頼」などを持てるような環境を授業の中に整えてきた。さらに、五段階を作成していくことを通して、一人ひとりをどう授業の中に生かしていくかを考えてきた。このことにより、生徒たちが意欲的に活動へ参加し、態度の向上へとつながってきた。また、一方では、進級したことにより、上級生として責任ある立場になったり、しっかりした態度を要求されたりしてきたことも一つの要因ではあろう。

ところで、集団としては前記のような結果となったが、個人としての変容はどうであろうか。一人ひとりの変容を図8のようにダイアグラムにしてみると、A男のようなケースを示す生徒

図-8



(A男)



(B男)

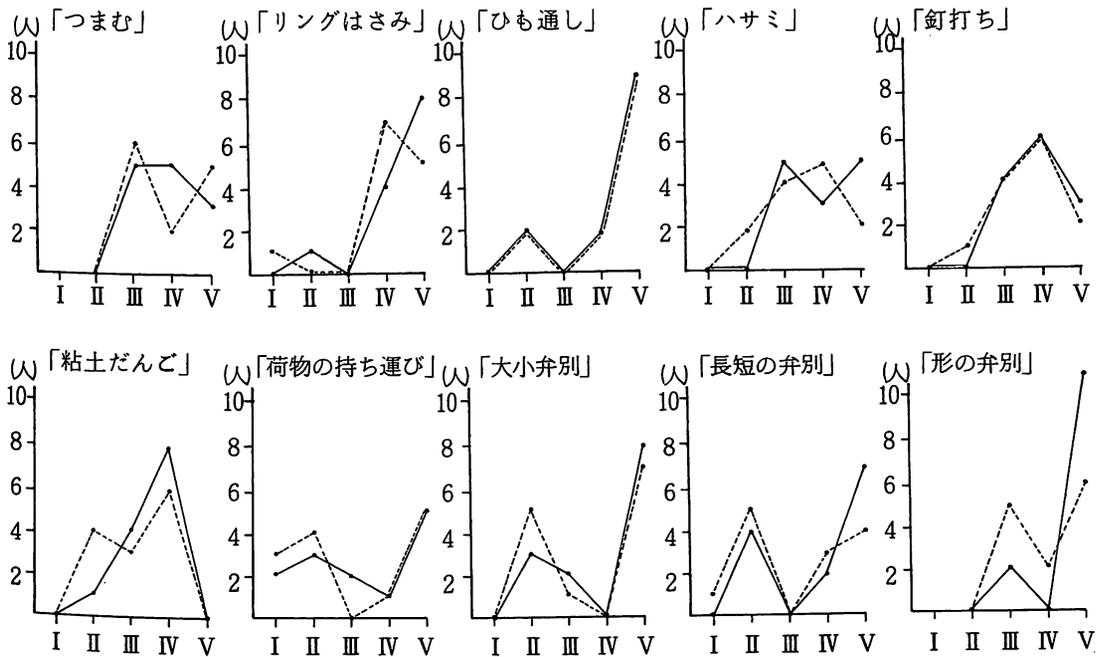
が多かった。すなわち、わたしたちが授業の中に取り入れてきたことは、確実に個人へ反映され、態度の伸びへと結びついたと言える。しかし、一部ではあるがB男のような生徒も見られた。この生徒は、一部では伸びを示しているが、反対に落ち込んだ部分もある。この原因には、検査時期の情緒の問題・夏休み中の生活態度・発達上の

問題・検査上の問題など個々様々なことが考えられる。そこで、これからは、この数名が伸びを示さなかった原因をしっかりと探っていく必要がある。

(2) 基礎的技術の変容

わたしたちは、各作業コースに共通する基礎的技術を10項目選び出し、それぞれを生徒の状態像で五段階に分けて調査を実施してきた。態度面と同じ集団に対して行った調査の結果を集計すると、図9のようになる。(60年5月6日と60年10月2日に実施した調査の結果による。)

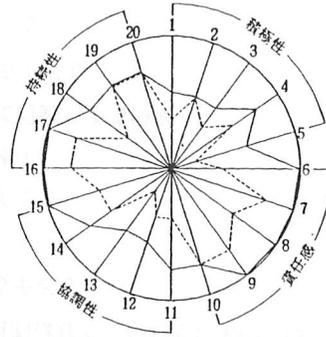
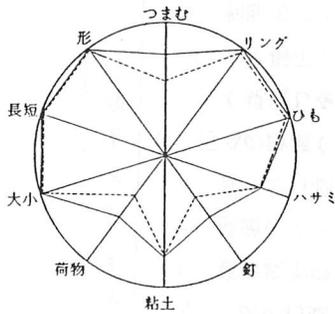
図-9 「基礎的技術の変容」 -----5月 ——10月



ほとんどの項目で伸びを示している。このことから、わたしたちが与えてきた作業内容が、

生徒たちの基礎的スキルを伸ばすのに何らかの影響をおよぼしてきたと考えられる。つまり、各コースの作業の中には、必ずと言ってよいほど手指・腕などを使ったり、材料や製品を形・大きさ

図-10

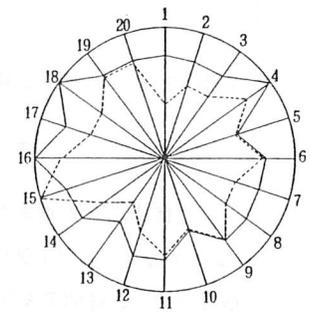
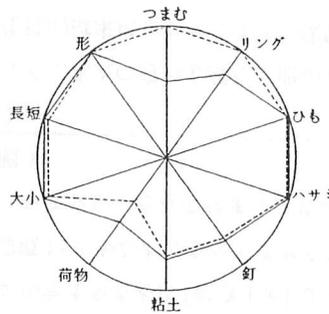


(C男)

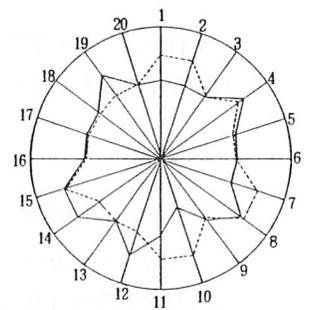
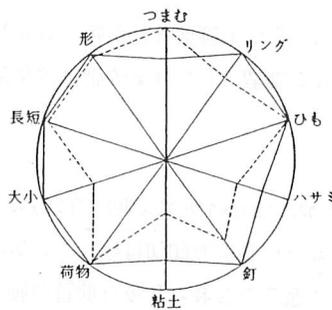
・長さなどで弁別したりする内容のいくらかが含まれている。そして、図10のC男の例からもわかるように、態度が伸びてより意欲的に作業に取り組むようになったことで、技能もしっかりと伸びを示してきたと言える。

最後に、態度面と技能面の関係について考えてみると、上に述べたように、ほとんどの生徒が伸び方に差はあるものの態度面に伴って技能面も向上している。すなわち、課題を達成可能なものとして受け止め、意欲を持って真剣に活動に参加していくことで、おのずと技能も身につけると言える。しかし、図11のD男やE男のような例も数例見られた。この例では、態度面と技能面の関係がはっきりとはつかめない。そして、それぞれの状態を示した原因については、個々様々なことが考えられる。そこで、これからは、この数名に対して作業中の状態をしっかりと追跡していき、この原因をさぐっていかなければならない。

図-11



(D男)



(E男)

## 6. 実践例

### (1) 「れんがの製作(1)」を通して

#### ① 題材の価値

れんが製作は、土づくり、成形、乾燥、焼成、製品検査の五つの作業工程からなり、土づくりから成形まで短時間でできることや、実際に窯業で作られたれんがが校内の花園などに使われていることから、興味、関心をもたせやすい題材である。製品が規格化されているために、製作にあたってはある程度の集中力と慎重さが必要であるが、焼成前であれば、失敗しても修正、再利用が容易なことから抵抗感を和らげて取り組ませることができる。型出しされた製品は、形が単純でその場で良否を確かめられることから、完成の喜びを味あわせることができるとともに、自分たちの作業に工夫して取り組もうとする態度を育てることができる。また体全体を使ったダイナミックな作業であり、同一作業を長時間継続して行なうことから、働く経験をもたせやすい。ひとつひとつの作業は単純で、難しい機械操作も少ないことから見通しをもって安全に作業させることができる。さらに、役割分担を取り入れ一人ひとりの能力や特性に応じた作業内容や達成可能なめあてを設定することで、もっている力を十分に発揮させ意欲的に活動させることができる。このようにして、意欲的に作業に取り組むことで、自分の分担の仕事にすすんで取り組もうとする態度や、互いに励まし合いながら協力して作業を進めようとする態度を養うことができる。この作業は、手腕の筋力や、目と手腕の協応動作を特に必要とすることから、身体の諸機能を高めることにも有効である。

以上のような意義をふまえて、のびのびとれんがの製作に取り組ませることによって、生徒たちは、真に働くことの大切さがわかり、積極的に作業に取り組ませることができるようになると考える。

#### ② 目標と作業内容

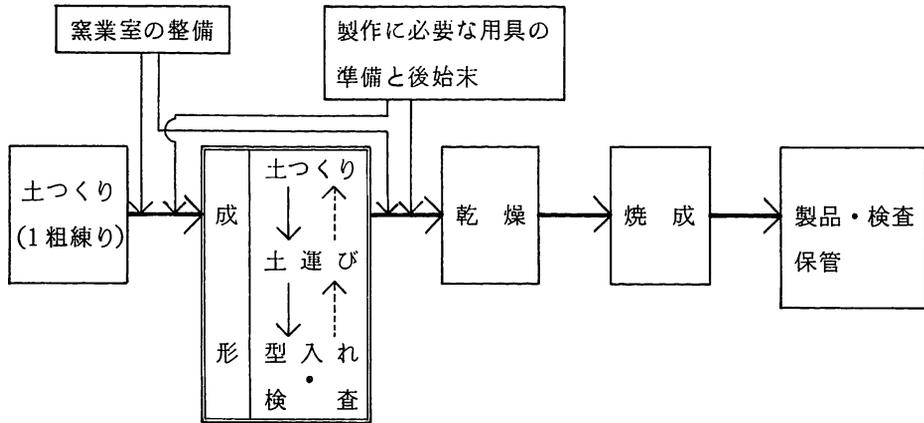
##### ア、目標

生徒たちはこれまでに湯飲み茶わんの製作を通して、土づくり、成形などの窯業の基本的な工程をひとつおりの経験している。その中で、窯業作業に興味、関心をもちはじめ喜んで作業に取り組む姿勢が見受けられるようになった。この様なことかられんが製作(1)では、製品の規格化による慎重な作業とともに、作業工程や作業の流れと自分のかかわりあいを理解したり、ひとつひとつの仕事に慣れたりすることを主なねらいとしている。以下は本題材の目標である。

- |   |
|---|
| (1) れんが製作の手順や方法を理解させ、すすんで仕事に取り組もうとする態度を培う。        |
| (2) 分担作業を通して、自分の役割がわかるとともに協力し合って作業をすすめようとする態度を養う。 |

イ、作業工程と作業内容

作業工程と成形に関連する作業内容を示すと次のようになる。



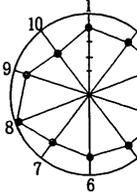
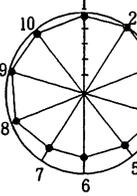
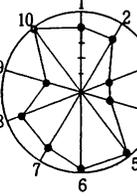
- ③④ 土練機のスイッチを操作する
  - ④⑩ 粘土で山形をつくる
  - ⑥④ 製品を運ぶ
  - ③⑤ 粘土をちぎって入れる
  - ④① 型料に川砂をつけて縦にしておく
  - ③⑥ 粘土を取りあげる
  - ④② 粘土を両手で上下に持ちかえて持ちあげる
  - ④③ 粘土を型料に投げ込む
  - ④④ 型料を粘土板の上にひっくり返して取り出す
  - ④⑤ 製品の良否をみ分ける
  - ④⑥ 型料の土を取り除く
- ※ 番号は五段階表による下位要素番号である

③ 学習課題の設定にあたって

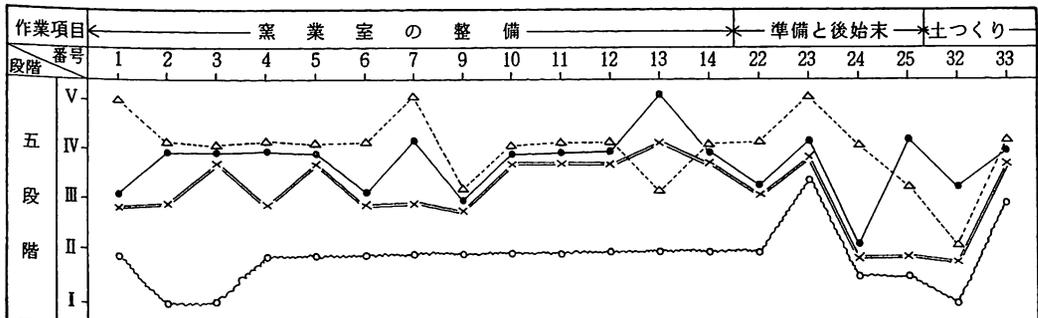
本題材をすすめるにあたり、わたしたちは次のような調査結果をもとに課題設定の要素をさぐり学習課題を設定した。以下はれんが製作に入る前の諸調査の結果と成形作業初期 ( $\frac{9}{35}$ 時)のわたしたちの考える適時性に応じた学習課題である。

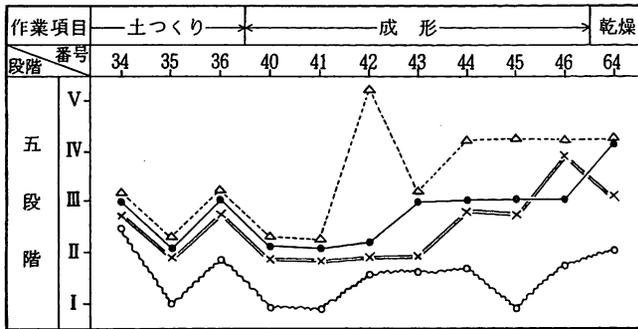
ア、調査結果

項目	氏名	F・M	N・A	S・E	Y・K
学年・性別		3年・男	2年・男	1年・男	1年・男
C・A		17・7	16・11	15・11	15・10
1Q・(M・A)		27 (4 : 3)	42 (6 : 5)	40 (5 : 11)	20 (3 : 5)
態度面	ダイアグラム (数値は5項目の平均値)				

氏名		F・M	N・A	S・E	Y・K
態 度 面	積極性	どの仕事にも積極的に取り組もうという姿勢がみられすすんで指示を求める。	仕事の内容がわかればやろうとするが、どの作業にも指示が必要である。	気に入った仕事やれそうな仕事には意欲的に取り組むが、むらがある。	自分からすすんで仕事に取り組むことはほとんどない。
	責任感	自分の仕事は最後まで果たそうとする。	与えられた仕事はやろうとするが出来ばえには無関心で次の作業につながらない。	仕事によっては途中で投げ出してしまうことがある。	どの仕事にも補助が必要であり、自分の仕事にも自覚がなく、けじめがない。
	協調性	だれとでも仲よくでき、友達への手助けもするが、かわりすぎるところもある。	他の人とのかわりはほとんど持てなく声をかけ合ったり教え合ったりすることはない。	気分によってはいっしょに行動できるが、なかなか集団に自ら入っていきけない。	ほとんど自分からかわかることはないが、他の人からかわりがあれば対応できる。
	持続性	与えられた仕事は自分なりにもくもくとやりとげようとする。	簡単な仕事はできるが、長時間になると手を休めることが多く、声かけが必要である。	動作はやや緩慢なところもあるが指示があれば続けられる。	どの仕事にも根気が感じられず、まわりにも左右されやすい。
技能面	基礎的 技能検査				
備考	言語不明瞭	自閉傾向	ダウン症	ダウン症	

※ 備考の欄は臨床像・状態像を示す。





イ、学習課題

項目	氏名	F・M	N・A	S・E	Y・K
課題設定の要 素	発 達	<ul style="list-style-type: none"> <li>○五段階表の40, 41 42に落ち込みがみられる。</li> <li>○発音不明瞭で意志の伝達がうまくいかず、仲間を受容する態度や、自信を持った活動に難がある。</li> <li>○基礎的技能検査では認知を必要とする項目に落ち込みがみられる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○五段階表に比べ、基礎的技能検査の結果は非常によく、作業への潜在した能力は高い。</li> <li>○機械への興味、関心を持っている。</li> <li>○友達へのかかわりあいが希薄である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○中学部での経験から、窯業に関する作業能力は高い。</li> <li>○基礎的技能検査では③ひも通し、④はさみ、⑨長短弁別に落ち込みがみられる。</li> <li>○言語能力が獲得されている割には、社会性が身につけていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○技能面の実態、基礎的技能検査、五段階表に関する作業能力のいずれをとっても課題は多い。</li> <li>○仕事にあきやすくたえずかわりあいを持つことが必要である。</li> </ul>
	欲 求	<ul style="list-style-type: none"> <li>○班長としてやりたい。</li> <li>○S・Eに勝ちたい。</li> <li>○認められたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○土練機の操作をしたい。</li> <li>○楽しくやりたい。</li> <li>○ほめられたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○かっこよくやりたい。</li> <li>○楽しくやりたい。</li> <li>○ほめられたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分も皆と一緒に作業をしたい。</li> <li>○ほめられたい。</li> </ul>
	環 境	<ul style="list-style-type: none"> <li>○仲間、指導者</li> <li>○粘土、型枠、砂</li> <li>○型入れ、検査の仕事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○仲間、指導者</li> <li>○粘土、土練機</li> <li>○土づくりの仕事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○仲間、指導者</li> <li>○粘土、型枠、砂</li> <li>○型入れ、検査の仕事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○仲間、指導者</li> <li>○粘土</li> <li>○土運びの仕事</li> </ul>
適 時 性	<p>「できました」 「はいわかりました」 などの簡単な声かけを通して、仲間とのコミュニケーション</p>	<p>興味に基づく仕事内容に取り組むことによって、本来持っている作業への潜在能力を発揮するよう</p>	<p>成形作業を通して手指を使った作業能力が高まる必要がある。技能面では、40、41番の段階</p>	<p>土運びの工程は単純な作業の中でも、最も取り組みやすい内容である。土運びや声かけのしぐさを</p>	

氏名 項目	F・M	N・A	S・E	Y・K
適 時 性	を持ったり、同じ役割のS・Eと比べ3段階の差のある42番の段階差を縮めたりすることによって、自信を得ることができる。こうしたことは班長としての仲間とのかかわりあいや、意識を持つことへ発展があり、必要な時期である。	になるとともに、作業への自信を持つことができる。こうしたことが最も必要な時期である。	が向上することによって「たくさんつくる」ことに発展が期待できる段階にある。また仲間や仕事への積極的なかわりあいも、賞賛などによって十分発揮できる時期にきている。	繰り返したり、自尊の欲求などに関連づけたりして、作業に取り組もうとする態度を身につける必要がある。
学 習 課 題	大きな声で声かけしたり、山形をスムーズに上下に持ちかえたりすることに気をつけて、楽しく作業に取り組むことができる。	土練機の操作や粘土の分量に気をつけながら、安全に仕事に取り組むことができる。	粘土の量や山の形に気をつけたり、声をかけあったりして楽しく仕事に取り組むことができる。	声かけのしぐさや土運びの動作を繰り返すことによって、楽しく作業に参加することができる。
具 体 表 現	<ul style="list-style-type: none"> <li>○大きな声で「できました」「はい、わかりました」</li> <li>○さっと上下にもちかえて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○少しずつ入れよう</li> <li>○穴の中に手を入れない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○粘土の量や形に気をつけよう</li> <li>○「できました」</li> <li>○「はいわかりました」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「お願いします」</li> </ul>

#### ④ 指導の実際と考察

本時の学習活動を(ア)学習課題の意識化、(イ)学習課題の具体化、(ウ)成就感・満足感の三段階に分けて、生徒の活動と教師の手だてについて考察する。

##### (ア) 学習課題の意識化の段階

ここでは、生徒一人ひとりに学習課題を意識させ、作業への意欲をもたせることがねらいである。以下、生徒が自分の学習課題を意識するまでの学習活動や反応を示し、考察する。

主な学習活動と教師の手だて	生徒の主な反応
本時の学習について話し合う。 <前時の活動を思い出す。> 「前の時間は何をしたかな？」	全 「成形をしました」「土づくりをしました」

- ・ 前時の反省をまとめておき、活動の様子を個々に賞賛して活動の意欲づけをする。

<役割と仕事内容を確認する>

- ・ 工程表をもとに、仕事の内容やつながりをわからせ、自分の仕事の大切さに気づかせる。

<めあてを決める>

「今日はどんなことにがんばったらいいですか？」

- ・ めあてを提示する。

自分の仕事になれよう。

- ・ 個人目標を絵カードにして提示し、意識化する。

「これは、だれかな？」

「どんなことに気がつけたらいいかな？」



と答えたり、動作で示したりする。

全 提示された反省項目を見て、返事をしたり、手を挙げたりする。

全 各自、うなずいたり、返事をしたりする。

全 「仕事が遅くなる」と答えたり、手で×印を作ったりする。

大きな声で「はい、さっさとする。」



全 笑顔を見せたり、恥ずかしそうにしたりする。「ワー、Y・K君だ」と声にだす。

F・M 真剣な表情をしている。

S・E 「はい」と大きな声で返事をしうなずく。

N・A うなずきながら、「はい」と返事をする。自分の個人目標を復唱する。

Y・K 何回も手を挙げる。おじぎをして「おねがいます」の動作をする。

<考察>

生徒たちは各自、前時の作業内容をはっきりと覚えており、そして、次の役割と仕事内容を確認する活動を通して、自分の分担の仕事とその内要を意識することができた。

めあてを決める場面では、指導者の適切な発問と助言を参考にして、手で×印を作ったり、「仕事が遅くなる」などと発表したりしながら、本時のめあてを決めることができた。さらに、絵カードによる個人目標の提示の場面では、生徒たちは笑顔を見せたり、「ワー、Y・K君だ」

と声にだしたりなどのさまざまな反応を示した。そして、指導者から自分の個人目標を読み上げられると、真剣な表情で見入ったり、復唱したりして注意を集中している姿が見られた。最初は、うなずいたり手を上げたりの動作でしか反応しなかったS・Eも、大きな声で返事をして、意欲的な態度を示した。こうして個人目標を絵カードで視覚的に訴えたことが、生徒の興味・関心を喚起することができた。さらに、個人目標のひとつひとつの言葉が具体的で生徒一人ひとりにわかる内容であったため、強く心に意識づけられたと考える。

このように、役割分担や仕事内容、めあてと個人目標などの学習課題が、諸調査や観察などを基に、生徒一人ひとりの能力や特性に即して準備されたことで、生徒たちは作業への意欲をもつとともに、自分の学習課題を身近で達成可能なものとして意識化できたと考える。

#### (イ) 目標の具体化の段階

この場面では、意識化された学習課題に向かってすすんで仕事に取り組みせ、学習課題を達成させることがねらいである。

以下、生徒の一人ひとりの活動を示し、準備された学習課題が生徒の実態に即していたか、考察する。

工 程	N・A	Y・K	F・M	S・E
	土づくり	土運び	型入れ・検査	
指 導 者 や 生	<ul style="list-style-type: none"> <li>土練機のある場所に行くなりスイッチを入れる。</li> <li>T 「ちょっと待った」と制止する。</li> <li>スイッチを切り教師の指で再びスイッチを入れる。</li> <li>T 粘土を運び「お願いします」</li> <li>「わかりました」とニコニコする。</li> <li>粘土は細かくちぎり、時</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>土練機の前に腰をおろし粘土が落ちるのを見ているだけで取ろうとしない。</li> <li>T 粘土の取り方を指示。</li> <li>5, 6個に1個の割で手に取れるようになる。取れると「やった」とうれしそうに言う。</li> <li>T 粘土を持っていく時、「お願いします」と言うよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>成形の準備をする。</li> <li>大きな声をかけ投げ込むが、製品がうまくできず「失敗しました」と残念そうに言う。</li> <li>T 「措しい、またがんばろう」</li> <li>T 山形の粘土を少しとる。</li> <li>手につばをつけるまねをして、山形を持ち上げる。スムーズに上下に持ちかえ、投げ込む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>成形の準備をする。</li> <li>Y・Kの「おねがいします」の動作に「わかりました」と応える。</li> <li>山形がうまく作れない。</li> <li>T 山形の作り方を指導。</li> <li>型入れに失敗。指導者にうながされて「失敗しました」と言う。</li> <li>2回繰り返して、山形を上手に作る。型入れにも続けて成功して「できまし</li> </ul>

徒 の 主 な 活 動	<p>々中をのぞきこみながら入 れ続ける。</p> <p>T 「今日は、機械がつまら ないね、いいぞ」と励ます。</p> <p>・ 「はい」</p> <p>T 「やめ」</p> <p>・ すぐやめないで、教師の 3回目の「やめ」でスイッ チを切る。</p>	<p>に指示。</p> <p>・ F・Mに頭を下げながら、 小さな声で「おねがいしま す」とつぶやく。</p> <p>・ 粘土が2個一緒に取れ、 教師のところへ持って行く。</p> <p>T 「よかったね」</p> <p>・ 頭を下げる動作をして粘 土を置く。</p> <p>・ 満足そうに作業を続ける。</p>	<p>・ 型ぬきしたあと、指導 者に判断を求める。</p> <p>T 「おまけた、おめでと う」とほめる。</p> <p>・ うれしそうに次の製作 へうつる。</p> <p>・ Y・Kに対して時々し か受け応えない。</p> <p>・ 山形をスムーズに持ち かえ、型枠に投げ込む。 成功して喜ぶ。</p>	<p>た」と喜ぶ。</p> <p>T 「よかったね」</p> <p>・ うれしそうに作業に取 り組む。</p> <p>・ 指導者の指示で、山形 に粘土をつけたす。型入 れには失敗する。</p> <p>・ 山形の粘土が少ないの に気づき、つけたす。</p>
考 察	<p>土練機の所へ行くなりスイ ッチを入れ、自分の仕事に対 する意欲が見られる。機械好 きなN・Aらしく、単調な仕 事にも始終楽しそうで、根気 強く続けた。また、粘土を小 さくちぎりながら、穴の中に 手を入れることもなく安全に 取り組めた。土練機には穴を 小さくした土入れ台が取付け られており、これが組み組 みを容易にしたとも考える。し かし、土運び係との「声かけ」 がなく、指導者とも受け身的 な対応に終わっている。友達 とかかわりをもたせるための 糸口として声かけの励行が次 の課題のひとつとなろう。</p>	<p>日常生活では、ほとんど自 分から体を動かそうとしない Y・Kが、少ない回数であっ たが、声を出しながら興味深 そうに取り組んでいた。粘土 が2個取れると自慢げに指導 者に見せにいくなど、人から 認めてもらいたいという欲求 も見せ、指導者の承認によっ てさらに意欲的に作業する姿 がうかがえる。声は聞きとれ ないが個人目標を意識して 「おねがいます」とつぶや く姿も見られた。最後まで同 じ調子で持続できたのは、Y ・Kにも自信となったであろ う。</p>	<p>大きなかけ声とともに粘 土を投げ込んだり、失敗し たら残念そうな表情を見せ たりするなど、積極的に作 業に取り組む姿が見られた。 また、粘土を持ち上げる時 に、つばをつけるまねをす るなど、個人目標である 「さっと上下にもちかえて」 を意識している様子もうか がえる。実際の作業でも上 下の持ちかえはスムーズに できている。しかし、「声 かけ」はY・Kに対し時々 しか応えておらず、自分の 仕事に夢中になって取り組 んでいたと考えられる。</p>	<p>型入れに成功すると「で きました」と言いながら喜 び、成功感を味わう様子が 見られた。最初は、山形が うまく作れずに指導を受け ているが、そのあと2回続 けて上手に作ったり、指導 者の指示で粘土をつけたす ことができたりしている。 そして、最後には、自分か ら山形の粘土が少ないのに 気づいてつけたしており、 個人目標である「粘土の量 や形に気をつける」を意識 して取り組む様子がうかが えた。また、Y・Kに対し ても「わかりました」と応 える場面も見られた。</p>

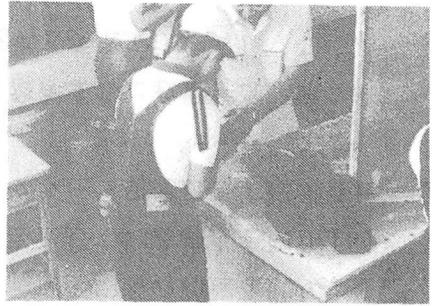
このように、意識化の段階での絵カードや工程表の提示により生徒たちは、自分の本時の仕事の内容をよく理解し、スムーズに作業に入っていくことができた。その作業内容は、生徒の状態を細かく分析し、生徒の要求や興味を踏まえたものであるため、取り組みやすく、彼らの意欲をうまく引き出せるものであった。また、指導者は個に応じた適切な指示や援助をしたり、励ましたりほめたりしながら、成功感を味わわせ、意欲を引き出すよう努めていた。

本時では、生徒が作業をすすめるやすく、抵抗感をやわらげるため、土練機の土入れ台や、粘土

の山形の見本，製品の見本，粘土の拡散防止ついたてなど準備された。そして出来高板の用意により，自分の仕事量にもより興味をもてるよう配慮された。

さらに，工程の中での役割意識をもたせるために「お願いします」「はい，わかりました」とお互いに声をかけ合わせることに指導の重点がおかれていた。

以上のことから，生徒たちは自分の学習課題に対して最後まで意欲的に作業に取り組むことができたと考ええる。



(ウ) 成就感・満足感

ここでは，学習課題に向かって取り組んだ結果について反省させ互いに認め合う活動を通して，やり遂げた喜びを味わわせるとともに，次の活動への意欲をもたせることがねらいである。

以下，生徒の主な学習活動と反応を示し，成就感・満足感の面から考察する。

主な学習活動と教師の手だて	生徒の主な反応
学習のまとめと反省をする。	
<めあてを反省する。>	
「F・A君、『声かけ』はどうでしたか？」 「でも，先生にはよく聞こえたので○にしましょう」	F・M 首をかしげながら，「ちょっと，小さかった」
「君は，二個作りましたね」	F・M うなずく。
「『上下の持ちかえ』はどうでしたか？」 「では，○にしましょう」	F・M 両手で持ちかえの動作をしながら， 「もう，少しでした」 F・M 笑顔を見せる。
「S・E君、『粘土の量や形に気をつける』はどうでしたか？」	S・E 終始，真剣な表情をしている。
	S・E 「えーと，失敗もありました。」
「でも，成功もあったので，○にしましょうね」	F・M うなずく。 S・E 「はい」
「君も，二個作りましたね」	S・E 「はい」
「『声かけ』はどうでしたか」	S・E 「できました」
「では，◎にしましょう」	S・E 「はい」
「N・A君，『少しずつ入れよう』はどうでしたか？」	N・A 笑顔を見ている。 N・A 「できました」

「穴の中に手を入れなかったかな？」	N・A	「入れなかった」
「では、◎だね」	S・E	感心したようにうなづく。
「Y・K君、『おねがいします』はできましたか？」	Y・K	手を少し上げて、頭を下げる動作をする。
「F・M君は、どう思いますか」	F・M	「声が小さかった」
「でも、一生懸命、頭を下げていたので、◎をあげましょうね」	S・E	うなづく。
〈次時の活動内容について知る〉	Y・K	頭を下げる。
	全	真剣な表情で指導者の説明を聞いている。

### 〈考 察〉

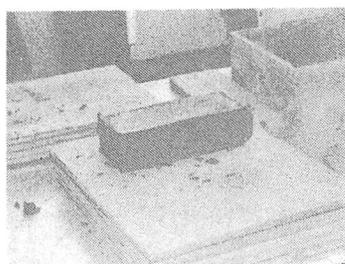
指導者は、生徒一人ひとりに個人目標について反省を求めるとともに、よくできたところや頑張ったところを取り上げて賞賛した。これにより、始めは「ちょっと、小さかった」「もう少しでした」と、自分の活動に厳しい評価を下していたF・Mも、笑顔を見せて喜びを表わし、N・Aも笑顔ではっきりと「できました」「入れなかった」と答え、自分の個人目標をやり遂げた喜びが感じられた。また、S・Eは終始、真剣な表情で「失敗もありました」「できました」と答え、個人目標に向かって意欲的に取り組んだようすがうかがえた。Y・Kも、指導者の賞賛と二重丸の言葉に、頭を下げる動作を示し、みんなと一緒に作業に参加できた喜びを味わうことができたと考ええる。

このように、一人ひとりの活動を温かい態度で認めて、励まし賞賛することで、生徒たちは自分の学習課題をやり遂げた喜びを味わうとともに、次の活動への意欲をもつことができたと考ええる。

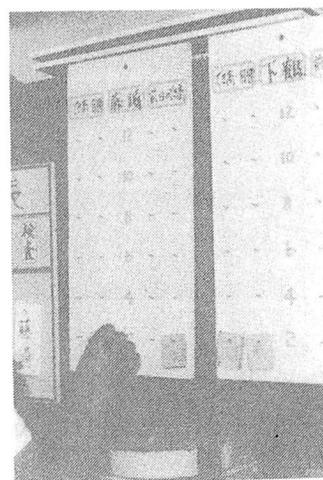
しかし、生徒同士が互いに認め合う場面が少なかったのが残念である。互いに認め合う活動を取り入れることで、生徒たちにさらに高い意欲をもたせることができたのではないかと惜しまれる。



〈型枠に川砂をつける〉



〈型出しされた製品〉



〈でき高記録板〉

(2) 「封筒印刷」を通して

① 実践にあたって

わたしたちは、五段階表において明らかにされる生徒の状態像を学習課題設定のための重要な資料として活用している。その学習課題が生徒一人ひとりに真に適したものであれば、準備された作業に意欲的に取り組むであろうし、態度面の伸びとしてあらわれ、それに伴う変容のひとつとして五段階における技能面の向上もうかがえるのではないかと考える。

本題材においても以上のような考えに基づき、生徒の発達状態、欲求・要求、環境を総合的に考慮した学習課題設定に努めるとともに、生徒の意欲が五段階の変容にどう関わってくるのかを観察することにした。

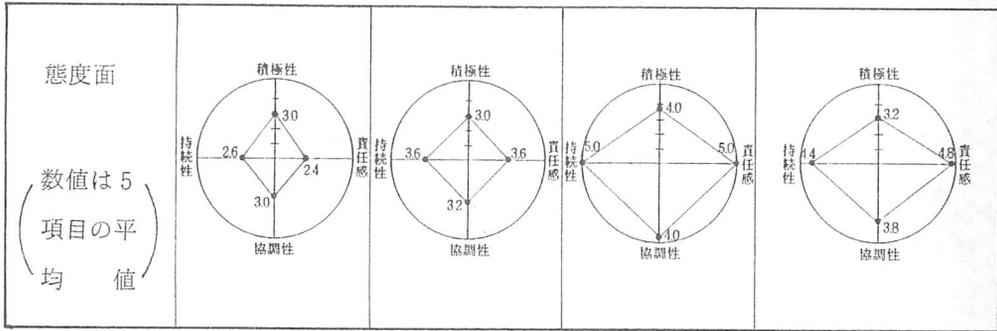
以下、封筒印刷の中心的な作業内容である刷り、製品整理における一題材内での一人ひとりの五段階の変容を実態と学習課題設定の流れを絡ませながら考察していくことにする。

② 題材の価値

封筒の印刷は、既製の封筒に学校名と住所を刷る作業であり、自分たちが刷ったものが実際に学校で使用されることから興味・関心を持たせやすい題材である。また、千枚単位の受注が多く、同一作業を継続して行う経験を持たせることができるとともに、作業を進めるなかでスピードも要求していける。さらに受注による作業であることから印刷位置の不揃いやインク汚れなどにたえず注意しなくてはならず、作業に対する集中力や正確さを培うことができる。そのうえ、各工程内の作業が細分化できるため役割分担がしやすく、自分の役割を責任を持って果たそうとしたり、役割を通して協力したりする態度を養うことができる題材である。

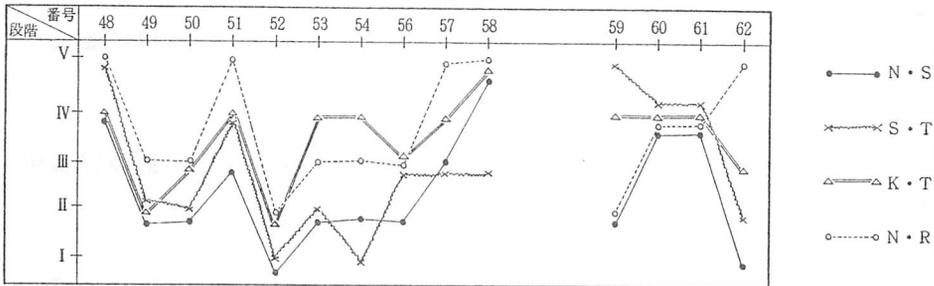
③ 調査結果 (題材初め)

項目 \ 氏名	N・S	S・T	K・T	N・R
性別・学年	男・1年	女・2年	男・2年	男・2年
C・A	15 : 9	18 : 1	17 : 0	17 : 5
M・A	7 : 8	4 : 6	8 : 6	7 : 2
I・Q	52	25	51	42
技能面				
1.つまむ 2.リングはさみ 3.ひも通し 4.ハサミ 5.釘うち 6.粘土だんど 7.荷物はこび 8.大小弁別 9.長短弁別 10.形弁別				



(I・Q, M・Aは辰見ビネー式による)

五段階



〔刷り〕

- ④⑧ インク缶よりインクを取り出す
- ④⑨ インク練り板で練る
- ④⑩ インク盤にインクをのぼす
- ④⑪ 印刷原版を掘えつける
- ④⑫ ピンを打って紙の位置を合わせる
- ④⑬ ゲラ刷りをして原稿と照合する
- ④⑭ 上下、左右のバランスを点検する

⑤⑥ 用紙を差しこむ

- ⑤⑦ 用紙差しこみを確認しながら刷り上げる
- ⑤⑧ 刷り上がった印刷物を整理箱に取り出す

〔製品整理〕

- ⑤⑨ 乾燥棚より棚板を取り出して作業台に置く
- ⑤⑩ 整理箱より製品を取り出して棚板に並べる
- ⑤⑪ 乾燥済みの製品を棚板より集める
- ⑤⑫ 製品を数える

④ 学習課題設定と生徒の変容

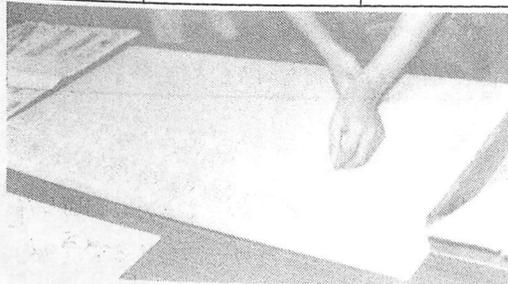
封筒印刷はおおまかに次のような作業工程で構成されている。(全24時間)

受注 → 文選 → 組版 → 刷り → 製品整理 → 納品

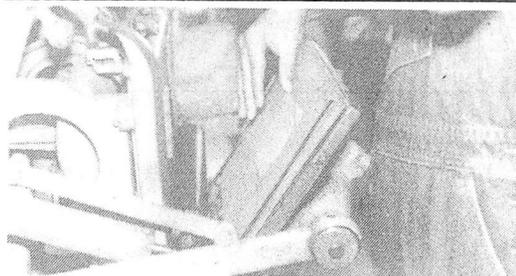
19時間  
④⑧ ————— ⑤⑫

また、一人ひとりの作業内容は、自分の仕事に責任を持ってやりとげさせるため19時間、変えないものとした。毎時、生徒に準備した学習課題は次の通りである。さらに、題材を始める前の状態像と題材終了時の状態像を示す。

氏名	N・S	S・T	K・T	N・R			
作業内容	製品整理	刷り	刷り	刷り			
下位要素	59 60	57	56 58	56 57 58			
題材初めの五段階	59 2段階 60 4段階	57 3段階	56 4段階 58 5段階	56 3段階 57 5段階 58 5段階			
学 習 課 題  (時数)	1	インクに手をふれないように並べる	ガチャンと音がするまで引く	入れる方向をまちがえない	手をはさまないようにする	3本のピンにしっかり合わせる	大きな声で声かけをする
	2						
	3						
	4		封筒が入っている	相手としっかり声かけする	3本のピンにしっかり合わせる		
	5	はさみ紙が板からはみ出さないように並べる					
	6						
	7						
	8						
	9	かさならないように並べる					
	10						たるみがないように入れる
	11						
	12						
	13						
	14	できるだけつめてむだなく並べる					
	15		ピンの位置を確かめて引く				
	16						
	17						
	18						
	19						
題材終わりの五段階	59 4段階 60 5段階	57 4段階	56 4段階 58 5段階	56 4段階 57 5段階 58 5段階			



<封筒ならべ>



<封筒さしこみ>

	題材初めの状態像 (1/19)	題材終わりの状態像 (19/19)
N S	<p>手先の巧み性に難があり小さくつめて封筒を並べたりすることができない。また集中力や持続性が乏しいために不注意に印刷面にさわり汚すことやはさみ紙のおき方が難になることがある。製品の方向はそろえられるが、板の広さと製品の大きさを考えた並べ方はできない。かけ声も指示がないと、なかなか出せない。</p>	<p>作業中に手遊びが多かったが任せられた仕事に集中して取り組めるようになった。不良品もほとんどなくなり、他の者がつけた小さな汚れも教師に報告できた。並べ方も機械的ではなく板や封筒の大きさを考えてできるようになった。また、刷りの人との声かけも指示がなくてもできるようになったが、注意し合ったりするまでには至らなかった。</p>
S T	<p>気分的なむらがあり気にいらぬ仕事には積極的に取り組もうとしないところがある。刷りにあたってはレバーを引く力の強弱の調整がうまくいかない時がある。用紙がさしてあることはわかるがピンに合っているかどうかの確認はできない。声かけも教師の指示が必要な時が多い。</p>	<p>K・Tとうまくリズムを合わせ声かけができるようになった。レバーを引くだけの動作からピンの位置を確かめながら引けるようになったが相手にやり直すように指示するまでには至らなかった。作業の途中で自分の仕事をなげ出すことなく、集中して取り組む姿勢がうかがえた。</p>
K T	<p>与えられた仕事には責任感もありもくもくと取り組むが動作が緩慢でありマイペースである。差し込みも3本のピンの内側には合わせられるが、1点がずれていたり方向をまちがえることがある。また、力が入りすぎてたるみができたりする。</p>	<p>S・Tに対し常に指示したり補助をしたりする協力的な態度がみられた。封筒の差し込みも3本のピンには、よく気をつけて合わせられるようになったが、たるみは時々みられた。また、動作もより早く刷ろうという意欲がみられ、整理箱への封筒の置き方の工夫をしたりまわりに声かけをするようになった。</p>
N R	<p>仕事は確実にやろうとするが自分で仕事を求めたり、回りの者と協力してすすめようという態度は見られない。レバー操作、ぬき取りは确实だがピンの3点にしっかり合わせられないことがある。ひとつひとつの動作が緩慢で、教師の声かけを必要とする時がある。</p>	<p>3本のピンにきちんと合わせられるようになり、たるみもほとんどなくなった。N・Sとの声かけやしぐさも大きくなり班長としての自信がうかがえた。時々、教師からの声かけもあったが、まわりのことを考えてできるだけ早くレバーを引こうとしたり封筒をならべようとするようになった。</p>

### ⑤ 考察

本題材はその性質上、ひとつの単調な仕事を一定時間やり続けるため、飽きてきたり退屈したりするのではないかと懸念されたが生徒たちは自分の毎時の課題をよく受けとめ最後まで意欲的に取り組んだ。特に、N・Sはこれまで、作業中手遊びをしたり、ふらっと歩き出したりする行動

が目立ったが、本題材では乾燥作業に対して最後まで意欲的に取り組んでいた。このことは毎時の課題がほんの少し手をのばせば達成できるような内容であったと同時に、もっと上手になりたい、みんなといっしょにがんばりたいといった生徒の内面的な欲求を満たしてくれたことのあらわれであると考えられる。また、意欲を高める手だてとして、ささやかな成功でも温かく見守ってほめてあげたり、ピンの位置に赤い印をつけて差し込み作業の抵抗感をやわらげて取り組みやすくしたりといった環境刺激をくり返し与えてきたことも意欲的な活動を持続する一助になったと考えられる。

こうした課題をつみ上げ、ひとつひとつのりこえていく過程の中で生徒たちの作業態度にも徐々に変容がみられた。今まで、指示がなければ声かけをしなかったN・Sが、自分からすすんで大きな声を出すようになったり、常にマイペースでゆったりした作業しかできなかったK・Tが、相手の調子やスピードを考えてできるだけ早く刷ろうとしたり、あと何枚だからがんばろうと声をかけ合ったりする姿が見られるようになった。このように、変容の現われ方や程度の差はあるにしても、わたしたちが考えている社会性は着実に培われてきた。これは、わたしたちが適時性に応じた課題を準備し、生徒たちが意欲的に取り組み続けてきた結果であるといえるのではなかろうか。

また、もうひとつの側面から五段階の状態像の変化を見てみると、これも明らかに伸びを示している。先に示すように作業内容を細分化した課題の与え方は、ともすれば技能の習得だけに目を奪われた指導に陥りがちになるが、わたしたちはこの技能面の伸びだけを期待して設定してきたわけではない。あくまでも、生徒の意欲をかもし出すためのひとつの援助として五段階を考え、究極的には生徒の意欲的な姿を求めながら課題を設定してきたのである。また、たとえば意識化の段階において「きのうは3本のピンにしっかり合わせられたから今日はたるみがないように合わせることに挑戦してみようか」などといった指導者と生徒のたしかめの方法として使い、五段階を生徒へのフィードバックさせることにも心がけてきた。

以上のように、適時性に応じた課題を準備していくことにより、生徒たちはより意欲的に作業に取り組み、それは積極性や協調性の伸びとして現われ、結果として五段階に見るような技能的な伸びもみることができた。しかし、この題材で培われた社会性や五段階がそのまま次の題材でも現われるとは限らないし、作業内容が変わった時に内じような伸びを示すかは確信が持てない。今後はこのような問題もふまえ、本題材にみるような意欲的な活動をくり返すことにより、生徒に真に内在化されていくことをめざして実践していく必要があると考える。



## 7. まとめと課題

わたしたちは昨年、環境刺激を工夫することにより、生徒が意欲的に活動する姿を見ることができた。今年は、昨年の成果をふまえながら、一人ひとりの適時性に応じた課題を設定するとともに個に応じた作業内容を準備すると、さらに意欲的に活動し、社会自立に必要な積極性、責任感、協調性、根気強さなどの社会性を養うことができると考えた。

そこで、一人ひとりの発達や作業の環境、生徒の欲求・要求などを総合的に考慮して適時性に応じた課題を設定するとともに、五段階表をもとに個に応じた作業を準備して授業を構成し実践した。その結果、「れんがの製作Ⅰ」においては、一人ひとりが自分の課題を強く意識して精いっぱい取り組む姿を見ることができた。また、「封筒印刷」の実践においては、一人ひとりが意欲的な活動をくり返す中で、仲間を意識した声かけや、自分の仕事を確実に果たそうとする態度などが見られるようになり、五段階表においては変容した姿を具体的にとらえることができた。

これらの実践を通して、わたしたちは、次のような結果を得た。

- 課題の設定において「発達」や「環境」「欲求・要求」などの要素から生徒の内面世界への接近を図ったことで、生徒は課題を容易に受け入れ意欲的に活動した。
- 課題に沿って精いっぱい努力する活動をくり返すことは、積極性や協調性など社会性を養うのに有効であった。
- 作業状態の把握や達成可能な課題設定および個に応じた作業内容の準備、さらに授業構成や評価などにおいて作業要素と五段階表が有効に活用できた。

生徒が社会自立するための豊かな社会性を身につけるには克服すべき多くの課題が残されており、特に今後は次のようなことについて研究・実践を深めることが必要であろう。

- 適時性および生徒の欲求・要求を、より適確にとらえる具体的な方法をさぐる。
- 学習の過程としての意識化、具体化、成就感、満足感の段階において、生徒がより意欲的な活動を展開するための指導法を工夫する。
- 作業学習における状態把握の方法として本校で作成した基礎的技能検査の方法および、態度面の調査における調査項目や段階の客観性を高める。
- 作業要素と五段階表を毎時の学習に活用するとともに、より適切な内容に改める。



<型出し>

参考文献

- |                    |                  |        |
|--------------------|------------------|--------|
| ○ 心理学 人間理解と援助的接近   | 野西恵三編            | 北大路書房  |
| ○ マズローの心理学         | フランク・ゴープル著       |        |
|                    | 小口忠彦監訳           | 産能大出版部 |
| ○ 障害児の授業研究 学習の動機づけ | 愛知教育大学附属養護学校著    | 明治図書   |
| ○ 「意欲」を育てる教育       | 京都教育大学教育学部附属養護学校 | 明治図書   |
| ○ 達成動機の心理学         | 宮本美沙子編著          | 金子書房   |
| ○ 達成動機づけの教育心理学     | 下山 剛著            | 金子書房   |
| ○ 障害児教育臨床と発達援助     | 野西恵三監修           | 協同出版   |

<返版>

