

### Ⅲ 高等部の実践研究

——作業学習の実践を通して——



# 目 次

1 実践研究の視点	
(1) これまでの研究から	99
(2) わたしたちの目指すかかわり合い	
ア かかわり合いの豊かな生徒とは	100
イ かかわり合いを豊かにするための方向性 ―役割・集団―	102
(3) 今回の研究の視点	
ア 研究の視点	105
イ 研究の視点と自我関与、自己の意識化との関連性	106
2 実践研究の内容	
(1) 学習活動の設定について	
ア 作業上の役割の観点から	107
イ 対人関係上の役割の観点から	108
(2) 教師のかかわり方について	
ア 教師のかかわりとは	111
イ 教師のかかわる方向性 ―役割意識を高める基本的姿勢―	111
ウ 具体的な教師のかかわり方	112
3 実践研究の方法	
(1) 実態を探る	
ア 集団の状態について	117
イ 生徒の役割意識の状態について	117
(2) 学習計画を立てる（仮説の設定）	117
(3) 授業を分析する	
ア かかわり行動の記録	118
イ 生徒のかかわり行動の分析	118
ウ 教師のかかわり行動の分析	119
エ 集団全体の分析	119
(4) 題材の評価をする	119
4 実践例	120
5 まとめと今後の課題	
(1) 実践研究のまとめ	128
(2) 今後の課題	129
引用・参考文献	130

## 1 実践研究の視点

### (1) これまでの研究から

高等部では、平成2年度から平成3年度まで、「集団の中でいかに状況に応じたかかわり合いが展開できるか」というテーマの基に、生活単元学習を中心にして実践研究を進めてきた。それは学校生活の中で、行動が自分本位で友達とうまくかかわれなかったり、周囲に気をとられ自分のことがおろそかになったり、また、集団が変わってしまうと自分の力を十分に発揮できない生徒の様子を目にすることが多く、集団におけるかかわり合いに課題があると考えたからである。また、卒業後、生徒たちが様々な集団の中で生きていくことを考えると、その中で自分自身を表現し、集団の一員として、自分の持てる力を精一杯発揮し、かかわっていけるようになることが望ましい。そのためには、相手や集団との関係の中で自分の役割を意識し、自分自身を有効に表現できるようになることが大切ではないかと考えた。そこで、「役割意識」と「自己表現」に視点を当て、集団構成、学習活動、教師のかかわり方の面から探ってきた。その結果、興味・関心や様々な役割を含んだ活動を設定し、反動的、提案的に教師がかかわることで、役割意識や自己表現を高めることができるという成果を得ることができた。一方、生徒一人一人に応じた学習活動や教師のかかわり方といった点では、十分に深められなかった。

これらの成果と課題を踏まえ、これまでの研究をより充実させていく立場に立ち、集団における生徒の役割意識の状態をさらに具体的にとらえ直すことにした。つまり役割意識の状態を具体的にするとともに、生徒一人一人に応じた学習活動や教師のかかわり方を細かく探っていくことが、わたしたちの実践研究を深めていくことにつながると考えた。

ところで、実践研究を深める上でどんなことを考慮すればいいのだろうか。

一つには、生徒の役割意識を見ていくときに、固定化された集団の中で個の役割意識がどのように変容していくのかを、指導しながら時間をかけて見ていくことが必要である。生徒にとってもっとも身近な学級集団を例にとって考えると、1年当初はまとまりが薄く、かかわりも教師中心であるが2、3年となると次第にまとまりがでてくるといった様子が見られる。このことは学級集団が固定化し、継続的な取り組みがなされることから、多様な活動を通じて、生徒の変容と集団の変容が相互に関連し合い、その中で生徒の役割意識が高まり、まとまりが出てくるからではないかと考えられる。

二つには、生徒が役割をとらえやすいことが必要になってくる。役割として実際の活動に結び付き、体験の機会の多いものなどが、より具体的にとらえやすいと考えられる。係や委員会、給食当番活動など、自分の役割としての意識を持ってくるようになるのは、集団での自分の位置付けが明確で、繰り返し活動することで、自分のすべきことを意識するようになるためだと考えられる。

三つには、活動が生徒の自我の段階や、欲求、興味・関心に即して設定できることが、有効であると考えられる。このことは、研究前文での教育課程編成上の留意点（P 14～17）や

自我関与を高める上でも大切なことであり、またこれまでの実践研究の成果からも言える。このことを踏まえて、高等部の生徒を見ると、自我の段階ではⅣ～Ⅴ段階が中心であり、自分の将来の生活への意識や働くことに対する興味・関心が高まってきていると言える。自分の力を発揮し達成した喜びや、周囲からの承認、また仲間意識などへの関心も高く、生徒の意識がより社会的なものへ向けられていることが分かる。

最後に、指導法としての深まりとともに教育課程の編成という立場と関連させていかなくてはならない。このことはすなわち、学校教育目標や学部教育目標を達成させていくことでもある。先に述べた高等部での教育の位置付けや目標など考慮すると、高等部教育において中核をなす指導の形態での実践研究は有効であると考えられる。

これらのことは次のように整理できる。

- ・ 集団、成員、教師が固定化して集団と個の関連性の中で、縦断的に、また継続的に変容を見ていきやすいこと。
- ・ 役割が具体的で、それぞれの生徒にとってとらえられやすいものであること。
- ・ 活動が生徒の欲求、興味・関心に沿ったものであること。
- ・ 高等部の教育課程において中核的な指導の形態であること。

以上のようなことから、これらの条件を、全て満たしている指導の形態である作業学習で実践研究を進めていくことにした。

## (2) わたしたちの目指すかかわり合い

### ア かかわり合いの豊かな生徒とは

実際の生徒の行動を分析していくと、役割の意識と自己表現は関連しており、意識の高まりぐあいが即ち自己の内面の表出として、「行動」という結果につながると考えた。そこで、これまでのわたしたちが目指すべきかかわり合いの豊かな生徒像について、改めてとらえ直してみた。

具体的に図1において考えてみる。農耕の鉢上げ作業で生徒Aがビニールポットで土を入れる作業に取り組んでいる。生徒Aの役割は「土をビニールポットに入れ生徒Bに渡す」ことであり、生徒Bの役割は「苗を植える」ことである。そして、二人の所属する集団の目標は、「鉢上げをする」ということになる。

生徒Aは、集団の目標に沿って、自分のすべき作業の「土入れ」を意識し取り組む。

その行動が、より望ましい姿になっていく段階を考えてみると

- ①-「苗を植える」という生徒Bの役割を意識し、(Bのために)適量の土を入れた方がよいことを行動に移すことで、かかわりが望ましくなっている。
- ②-土入れをした鉢があることを生徒Bに確実に知らせ、生徒Bの意識を促すことが、作業の速度を上げることになり「たくさん出来ること」を理解する。そのことが「言葉掛けを確実に言い、集中して取り組む」ことへとつながる。
- ③-集団全体の作業の流れぐあいや各成員の役割を意識し、うまく作業が流れるように調整したり、必要な励ましや指示などの言葉掛けを行ったりするようになる。

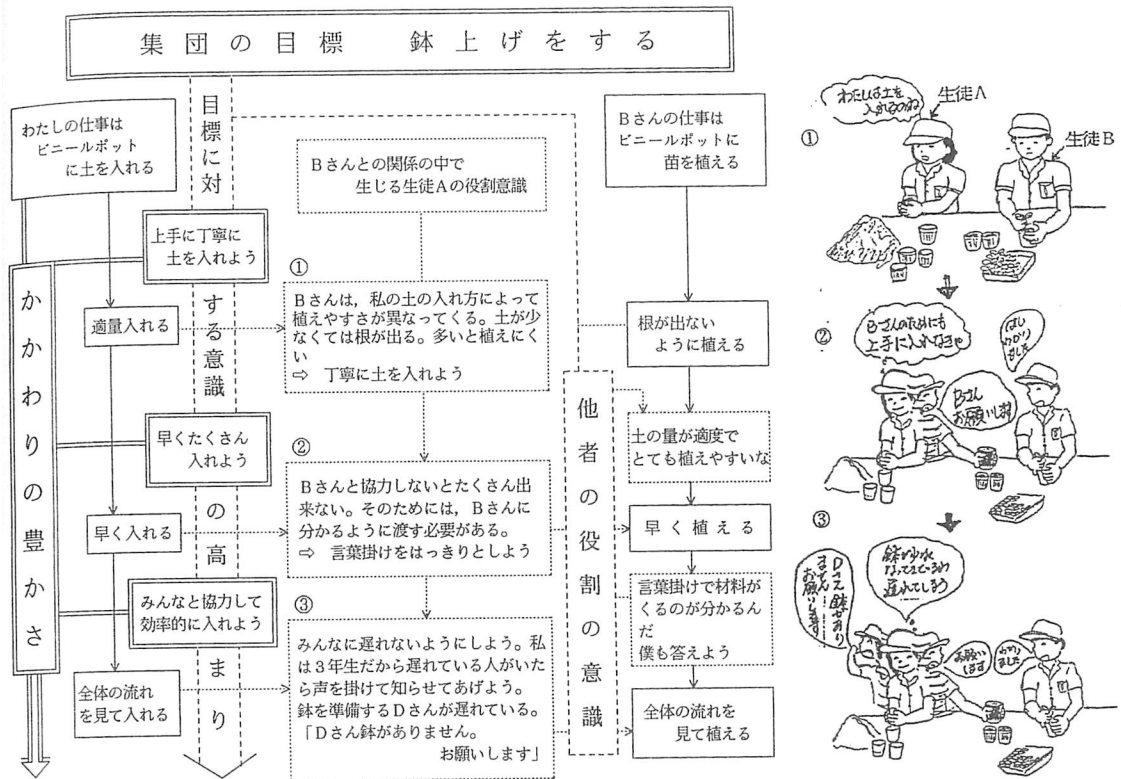


図1 鉢上げ作業に携わる生徒Aの役割意識

このように集団の目標に対する生徒Aの役割のとらえ方も単に「土を入れる」だけでなく質的な高まりが徐々に見られてくる。一方、このような生徒Aのかかわりで苗も植えやすくなり、丁寧に植えたり、言葉掛けに答えたりするなど生徒Bのかかわりも豊かなものになる。

そこで、わたしたちは目指すかかわり合いの豊かな生徒を、自分に期待されている役割について他の成員との関係の中で相互に意識しながら有効に行動として内面を表出していくものであるととらえ、次のように定義した。

達成すべき目標に向かって課題解決に取り組んでいる場面で、自分の役割や他者の役割を意識し、自己の内面を言語や動作などを使って有効に表出し、人や物に働きかけている生徒。

かかわり合いの豊かな生徒のとらえ方とともに、実際の作業学習でのいろいろな場面での生徒のかかわり行動を見ていながら、作業学習本来の目標である「働く力」、具体的な目標項目（知識・技能・態度面）との関係を整理してみよう。鉢上げの生徒Aの例で考えると、かかわり合いが豊かになっていく様子は、集中力や正確さなどが養われて高まる

ことでもあることが分かる。このようにかかわり合いの豊かな生徒の定義を踏まえて考えてみると、作業学習の目標を達成した生徒の行動は、その生徒の役割意識の高まりとともに有効に表出される行動とも重なる。したがって、当然作業学習の目指す方向とわたしたちの目指す「かかわり合いの豊かな生徒」

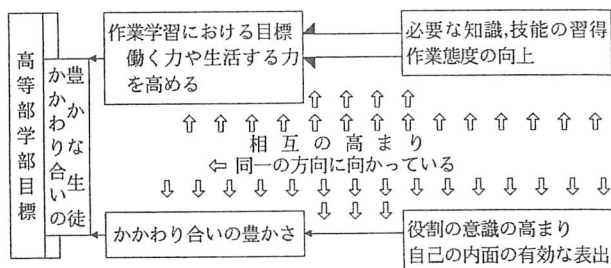


図2 作業学習と実践研究の関係

な生徒」は相互に関連し合い、学部教育目標に対して同一方向に高まっていくものであると考えた。(図2)つまりかかわり合いの豊かな生徒を作業学習の中で見ていくと、望まれる生徒像は、作業学習の目標項目によっても示されるわけである。また、生徒一人一人の特性等を考えていくとそれぞれにかかわり合いの豊かさがあるのではないかとと言える。例えば、自我の発達段階がⅠ～Ⅱ段階の生徒は、なかなか他の作業まで理解することは難しく、自分の分担された作業を意識したり教師などの援助を受け入れたりするなどのことが豊かな姿ではないかと考えた。

そこで自我の発達段階等も踏まえ、作業学習における望まれる姿を表1のようにまとめた。

表1 作業学習において望まれるかかわり合いの豊かな姿

自我の段階	望まれるかかわり合いの豊かな姿
Ⅰ～Ⅱ	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師や友達の援助を受け入れながら自分の仕事の手順を意識し、分担された作業で、一つ一つの製品への取り組みを最後までやり通し、その生徒なりの言葉や動作で言葉掛けやあいさつなどができる。</li> </ul>
Ⅲ	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の仕事における手順や全体での位置付けなどを理解し、製品の良否出来高などを意識した行動ができるとともに、教師や他の生徒と必要に応じた言葉掛け、あいさつ、協力ができる。</li> </ul>
Ⅳ～Ⅴ	<ul style="list-style-type: none"> <li>作業全体での自分の立場、作業分担の手順、位置付けを理解し、全体の出来高の向上を十分に意識した行動ができるとともに、相手の能力に応じた適切な言葉掛けや励ましができる。</li> </ul>

### イ かかわり合いを豊かにするための方向性 —役割・集団—

わたしたちは、かかわり合いの豊かな生徒像を明確にするとともに、作業学習の目標と同一方向で目指していることや役割意識を高めていくことはかかわり合いを豊かにするものであることを確認した。その中で、役割自体が生徒にとってどのようなものであるのかという点が重要であると考えた。また、その役割も生徒が自分の所属する集団での他の生徒との関係において存在することを考えるとき、集団において生徒間の関係がどのような状態にありそれぞれの生徒はどのような意識を持っているのかなどが大切と言える。したがって役割のとらえ方、集団の在り方やその変容について明確にしていくことは、かかわり合いを豊かにしていくための重要な方向性を示すものと考えた。そこで役割や作業学習の集団について述べてみたい。

(7) 「役割」について

かかわり合いの豊かな生徒のとらえ方と同時に、その定義にも示されている「役割」について具体例を通して見てみると更に次のようなことに気付く。

これまでの研究の中では、役割のとらえ方として研究紀要第7集において

役割とは、  
集団活動において、ある人がある特定の位置（地位）に就くとある特定の行動を行う。それは、その位置に期待される行動と言える。このように、各々の位置を占める個人に期待される行動を役割とする。

これを基に生徒Aの集団での位置を整理すると

- 「鉢上げ」において「土を入れる（適量，早く）」という位置
- 生徒Aが集団の中で生徒Bと相互選択関係にあったり、2年生として経験を持っていたり自我の発達段階が高く、他の生徒への仲間意識を持ち、世話をしたりすることを期待される存在という位置

この位置に対しての意識が高まることによって「土入れ」が適量になったり、早く多く取り組んだり、言葉掛けや援助をしたりするという望ましい姿になるのではないか。このように考えると作業学習において役割は次のようにとらえられる。（図3）

作業学習の集団では、

a. 作業上の役割

集団の目標に取り組むための必要な作業としての位置付けにより生じる役割

b. 対人関係上の役割

集団内の生徒同士の間関係の位置付けにより生じる役割（例えばリーダーとフォロアー、友好関係など）

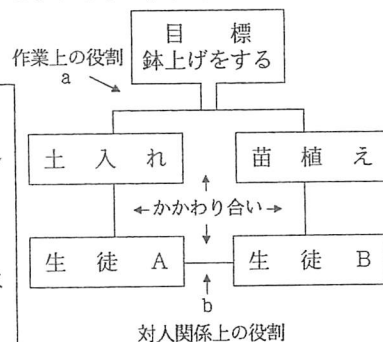


図3 作業学習における役割のとらえ方

このようにとらえていくと、役割意識を高めていくには、作業上の役割と対人関係上の役割の両側面を高めていかなければならないと言える。では、この二つの役割はどのような関係にあるのだろうか。作業上の役割と対人関係上の役割の関係は、相互に関連し合っているがその高まり方には、異なりがあることが分かる。（図4）

○ 作業上の役割と対人関係上の役割の関連性

鉢上げの例で生徒Aと生徒Bのかかわり行動を支える役割意識を二つの側面で見よう。生徒Aが生徒Bにかかわっていくには、土入れを適量にする、植えやすいようにするという作業上の役割意識が高められる必要がある。と同時に、生徒Aが生徒Bに対し「リーダー的な位置関係である」という対人関係上の役割意識の高まりがかかわりへとつながっていくのである。

○ 作業上の役割と対人関係上の役割の異なり

この両側面の異なりは、その高まり方の違いとして年間を通して見られる。作業上

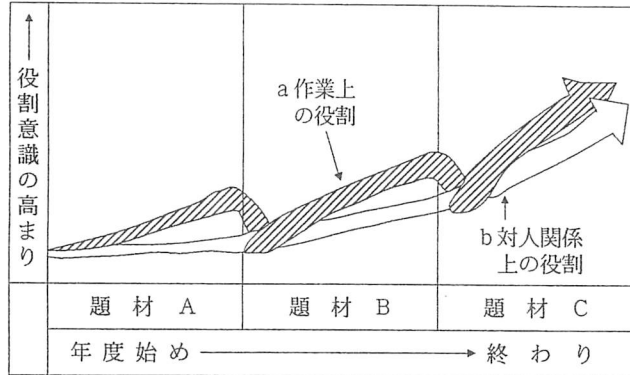


図4 作業上の役割(a)と対人関係上の役割(b)の関連性

の役割については、題材初期のころは、見通しが持てず、具体的な知識、技能も低い段階であるが、取り組んでいく中で徐々に高められていく。しかし、これは題材が変わるとまた低い段階になってしまう。したがって、題材ごとにその高まりは見られることになる。ただ、各作業コースにおいての基礎的知識、技能は習得されていくので木工なら木工なりの窯業なら窯業なりの知識や技能等は年間を通して積み重なり、徐々に高められていく。一方、対人関係上の役割は、題材ごとにリーダーとフォロアーといった関係の成立が異なるのではなく年間当初から徐々に高められていくものである。

生徒一人一人の役割意識をこのようにとらえてくると、定義におけるかかわり合いの豊かな生徒を踏まえると、集団の中で自分や他者の置かれている位置に対する役割意識として、2つの側面を考えていく必要がある。つまり、両側面の関係を考慮しながら、高めていく指導方法があり、研究を深めていくための一つの方向性と考える。

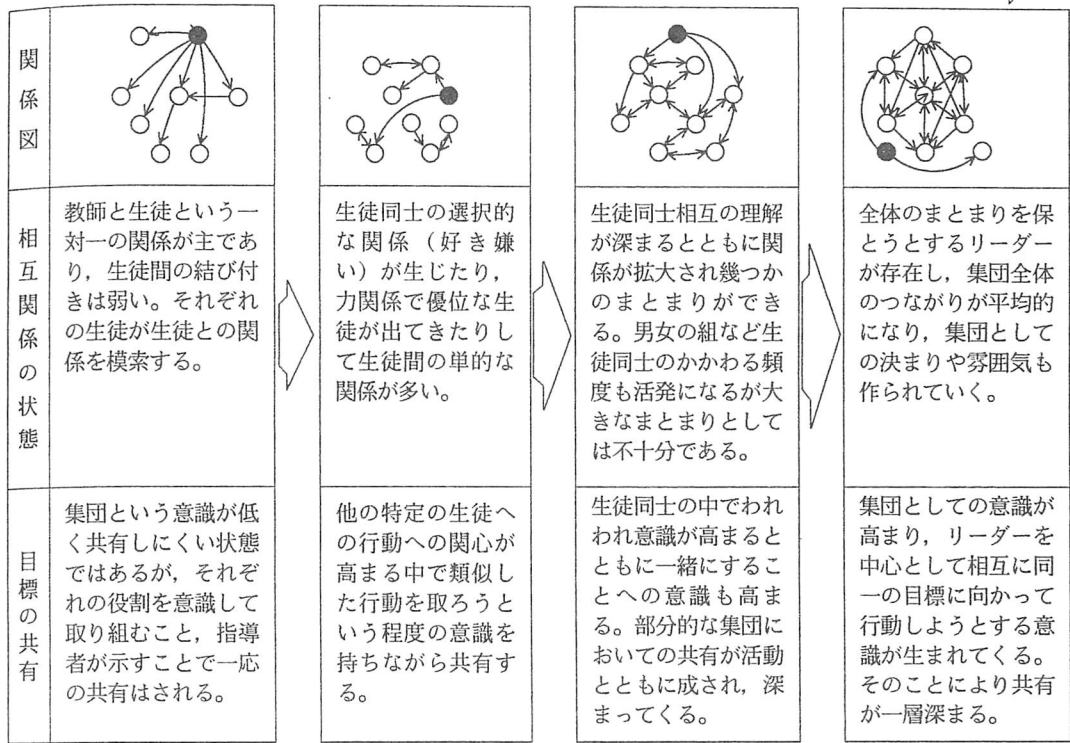
#### (イ) 作業学習の集団について

生徒一人一人の役割を作業上の役割と対人関係上の役割という2つの側面にとらえたが、その役割が成立する作業学習の集団をどのようにとらえればよいのだろうか。特に、対人関係上の役割については集団の成員である生徒同士の関係が大きく関与してくる。その関係がどのように変わっていくことがかかわりの豊かである集団と言えるのか。これらの点を踏まえ、ここでは、作業学習の集団の特性や集団の維持・発展ということを含めて述べてみたい。

作業学習における集団は、教師を含めた6～8人で各コースとも学年、性別、能力、特性等を考慮して構成されている。成員である生徒同士は、すでに小・中学部での生活で相互の理解や対人関係が形成されている者もあり、全く知らない者同士の集団とは言えない。しかしながら、年度当初は作業学習における集団の目標である「〇〇を作る」ということに関しては、協力関係をどのように成立させたらよいかという意識は、まだ生じてこない。そこから、集団は年間を通してどのように変化していくのだろうか。そこで、園原、広田(1955)などの学級集団の構造の変化のとらえ方を参考にしながら、これまでの作業学習の集団の様子を考慮して図5のようにまとめてみた。学級集団と作業学習の集団とはその大きさこそ異なるが、基本的に学校教育の中で教育目標に対して意図的に組織され、指導者としての教師が存在するなど類似した性格を持っている。また、



集 団 の 変 容



○ - 生徒      ● - 指導者

図5 作業学習の集団の変容

その目標の置き方において作業学習の場合は「○○を作る」ということでより具体的であることから、集団自体は、学級集団と同様に望ましい方向へ変容していくものとしてとらえる。しかし、精神発達に遅れを持つ本校生徒にとってその関係作りの道筋は必ずしも図の通りになるとは言い難い。学年末になれば最終段階に達するというわけではなく、あくまでも作業学習の集団でのかかわり合いを見ていく中での一つの望ましい集団の状態像としてとらえるものである。

このように作業学習の集団というレベルでもかかわり合いの豊かな姿があり、集団全体としての方向性としてわたしたちが目指すものであると言える。この点についても、役割と同様に研究を深める上で考慮していく必要があると考える。

(3) 今回の研究の視点

ア 研究の視点

これまでに、わたしたちが目指すべきかかわり合いの豊かな生徒像を中心として、役割のとらえ方や作業学習の集団の変容について述べてきたが、前項で示された方向性に沿って指導方法の中心となるものが研究の視点と言える。つまり、研究の成果と課題も踏まえてみると、生徒一人一人の役割意識（作業上の役割と対人関係上の役割に対する意識）を高めていくための具体的な手立てとして「学習活動」と「教師のかかわり方」があったが、そのことを方向性に沿って明確にしていくことが必要である。ただ、学習活動は実際の活動内容の質的な面より、計画段階の活動の設定の仕方を重要と考え、今回の研究の視点を「学習活動の設定」と「教師のかかわり方」とした。

研究の視点

- 学習活動の設定
- 教師のかかわり方

学習活動の設定と教師のかかわり方を視点として取り組んでいくわけだが、これまでの生活単元学習の実践を踏まえ、作業学習の実践ではどのように探るのか考えてみよう。生活単元学習では、单元ごとに活動内容に応じて様々な役割の設定ができ「横への広がり」を探った。しかし、作業学習では、題材等においては必要な活動内容や役割等はあらかじめ限られたものであり、一定の継続となる。そしてその上で「学習活動の設定はどうあるべきか」という視点から探ることは、生徒の役割意識の状態に応じたものなど「質的な深まり」を明らかにすることになるのではないかと考える。また、作業学習では「〇〇を作る」という目標の下、作業そのものが集団全体の学習活動と言えることから、集団の状態に対して、題材や年間レベルでの望ましい学習活動の設定の在り方を探ることができないのではないかと考える。

さらに、教師のかかわり方についても、これまでの提案的、反応的などのかかわり方が、題材の繰り返しの活動の中で集団や個に応じて具体的にどのようにあるべきなのかなど、教師自身の言葉掛けや援助の在り方として具体的に明確にされるのではないかと考える。このように考えてみると今回の研究においては「学習活動の設定」と「教師のかかわり方」を、より「具体的に質的な深まり」を探ろうとするものといえる。

イ 研究の視点と自我関与、自己の意識化との関連性

ところで、研究前文で述べたかかわり合いの豊かな子供を目指す研究の観点である、自我関与や自己の意識化との関連はどのようなものだろうか。学習活動は、生徒のかかわり行動の対象であり「何をやるのか」「どうやるのか」など生徒の興味・関心の対象であると同時に必要な知識や技能などを習得する活動とも言える。学習活動の設定が役割意識を高めるようなものであることは、生徒が学習活動に対して適度な自我関与を持つることとなり積極的な行動として現れる。そしてその結果、「自分にもできるんだ」という自己の意識化を促すと考える。一方、教師のかかわり方については、教師とのやりとりを中心として学習が成されることや指導者として作業学習の集団の中で、教師の言動が生徒の関心の対象となったり、かかわりのモデルとなったりすることから学習活動の設定と同様なことが言える。つまり、教師のかかわり方が、生徒の役割意識を明確にしたり気付かせたりすることになり、活動に対して適度な自我関与を促し、かかわりを豊かにしていく。生徒も教師との関係の中で、「先生と同じようにできた」などの自己の意識化を促していくことになる。このように、学習活動の設定と教師のかかわり方は生徒の興味・関心や必要な知識、技能を高めたり、コミュニケーションを促したりする手立てとなり、有効であれば自我関与や自己の意識化を促していくと言える。したがって、自我の発達を促し、更にかかわりを豊かなものにしていくと考える。(図6)

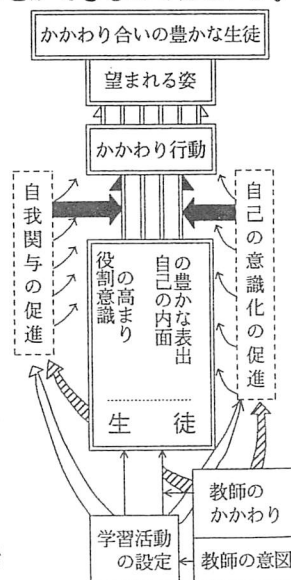


図6 研究の視点と自我関与・自己の意識化

## 2 実践研究の内容

### (1) 学習活動の設定について

わたしたちは、これまでの研究において“学習集団が達成すべき目標を共有し、その目標に向かって取り組んでいける学習活動”の設定が、生徒の役割意識を高めるとともに、自己の内面の表出を豊かにする重要な要素であることを確認した。(研究紀要第8集)そこで、作業学習の実践においては、“目標の共有”ということを考えてしながら、先に述べた二つの役割を基にどのような学習活動を設定していけばよいのかを探っていくことにした。

#### ア 作業上の役割の観点から

作業学習の集団には「〇〇を作る」という一定の目標が存在し、生徒たち一人一人は、この目標に沿って作業に取り組む。一つの物を作るという過程には様々な作業工程が存在し、また、一つの作業工程も数多くの手順に細分化される。それらの作業工程や手順の一つ一つが目標に対しての役割であると考えるとき、その役割にそれぞれの生徒が自らの持てる力を十分に発揮しながら取り組むことが“目標を共有すること”ととらえられる。『板材によるコースターの製作』で考えてみよう。ここでの集団の目標は「コースターを作る」ことであり、「切断する」「中ぐりをする」「面取りをする」「焼き付けをする」、更にそれらを細分化した「板材を糸のご盤にセットする」「糸のご盤を操作する」といった作業工程、手順がそれぞれ役割となる。さて、生徒たちはこの役割を担い、作業を行っていくのではあるが、すべての生徒が同様のレベルで役割を意識しているわけではない。生徒それぞれが様々な欲求、興味・関心、特性等の基で活動していることを考えると、おのずと目標や役割への意識の在り方、役割のまとまりが異な

ってくることは予想できる。ある生徒Aは、よりよい製品や多くの出来高を期待しながら、そのために自らの役割を意識し取り組む。また、他者からの援助を受け、意図が途切れがちながらも一つの役割を遂行する生徒Bもいる。(図7)

このように、日常見られる生徒の様子やわたしたちの目指すかわり合いの豊かな姿を考えたとき、それぞれの生徒が持てる作業上の役割のまとまり、言い換えるならば、役割に取り組んでいく上に必要な知識・技能・態度を高め、更に目標や他の役割との関連性を意識させていく学習活動が必要であると考えた。そこで、個々の生徒の自我の段階や実態を考慮し、次のような学習活動を考えた。

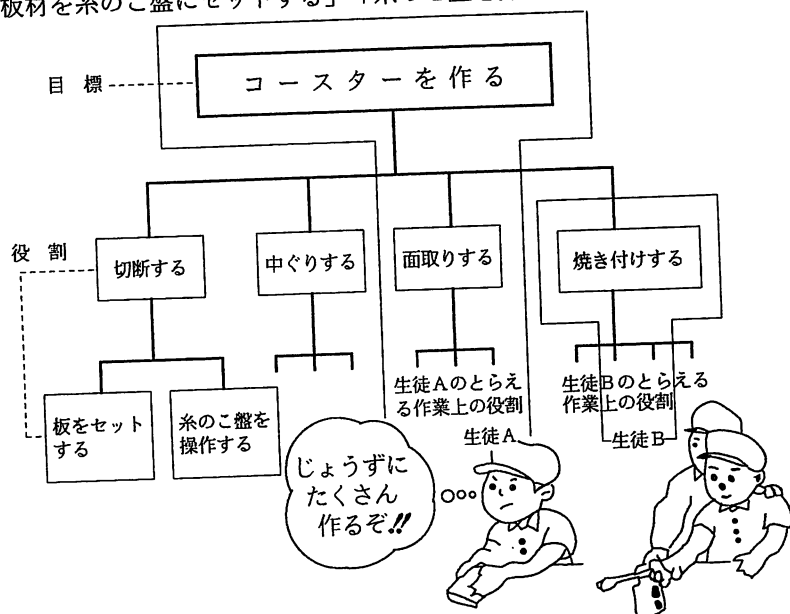


図7 生徒による「役割のまとまり」の違い

表 2 作業上の役割意識を高める学習活動

役割の意識化を図る学習活動	<p>【自我の発達段階Ⅰ～Ⅱ段階】                  この段階の生徒にとっては、作業への見通しが持ちにくく自分の役割も意識しにくい。そこで「目標－自分の役割」の結び付きを図るために次の活動を設定する。                  ○ 状況が固定化され、結果の明確な、短スパンの活動</p> <p>【自我の発達段階Ⅲ段階】                  この段階の生徒は、目標へのある程度の見通しは持てるものの、そこに必要な役割への意識は限られていることが多い。そこで「目標－必要な役割－自分の役割」の結び付きを図るために次の活動を設定する。                  ○ 様々な作業工程を経験させる活動</p> <p>【自我の発達段階Ⅳ～Ⅴ段階】                  この段階の生徒は、必要な役割はおおよそ意識しているものの、それぞれの役割を遂行していくために必要な知識や技能についての十分な理解は図られていない。そこで、「目標－様々な役割－自分の役割」の理解を促すために次の活動を設定する。                  ○ 様々な作業工程を経験させる活動                  ○ 役割に必要な知識や技能の理解を促す活動</p>
役割意識を高める学習活動を活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 作業工程に関する知識を高める学習活動</li> <li>○ 作業工程に関する技能を高める学習活動</li> <li>○ 作業に取り組む態度を高める学習活動</li> </ul>

年度当初や題材の導入時は、作業上の役割については不明確な状態である。そこで、図8に示すように各題材の導入時においては自我の段階を考慮し、目標や目標に向かうために必要な作業上の役割の意識化を図ることを主に、また、生徒各自が自らの作業上の役割を意識した段階で、生徒一人一人の実態に応じて、個々の役割意識を高めていく学習活動を設定する。

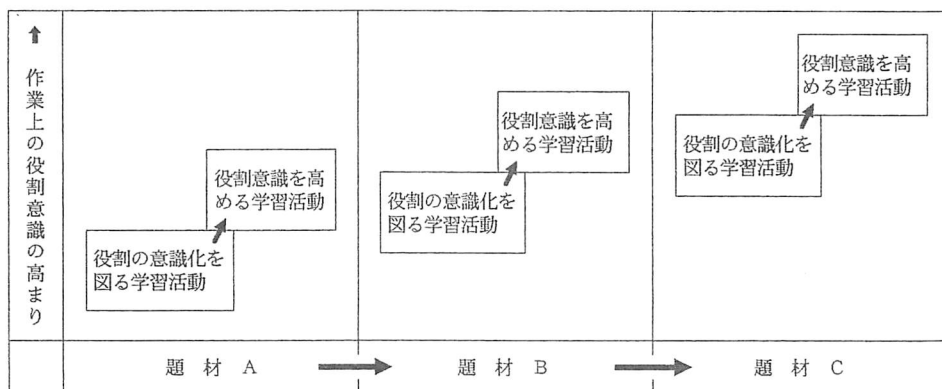


図 8 年間・題材を通した学習活動の設定（作業上の役割）

イ 対人関係上の役割の観点から

作業学習の集団が、1年間という期間の中で変容を見せることは周知のことであり、作業に取り組む様子、また作業量も異なってくる。そこには、集団の成員である生徒一人一

人が作業上の役割を十分に遂行できるようになることが一因として考えられよう。そのことに加えて、成員間の関係が構築され、集団が発達していくにつれ、相互に援助し合ったり、適切な働き掛けが可能となったりなどの自主的・協同的な活動が多く見られるようになることも大きな要因と考えられる。

集団発生当初、生徒間には心理的な関係が形成されてはおらず、また相互理解も十分とは言えない。それでも、それぞれの生徒が作業上の役割を意識し取り組むことで、目標の一応の共有はなされるのだが、場を共有し、相互に働き掛け、反応を受け止め合うという相互作用を繰り返していく中で、作業における自分の位置付けやそれにかかわる他者への気付きが促されていく。さらに二人の間で経験差、能力差といったものを受け止め、垂直的な関係を形成し、更にはより大きな集団の中での関係へと発展し、リーダーシップやフォロアシップを培っていくのである。このように相手と自分の関係を築いていくことにより、例えば「焼き付け」がしやすいように材料を並べて渡したり、受け渡す材料の量を考慮したり、また相手の指示を受け入れたりなどのように、相手の役割に合わせて自分の役割を調整し作業をするようになり、目標に対しての活動がよりスムーズに展開されるようになるのである。

わたしたちは、目標に対して集団内の成員相互がより有機的に結び付き活動していくこと、成員相互の関係性を高めていくための学習活動の設定が重要であると考え、集団の発達を基にしながら生徒間の関係を考慮し、次のような学習活動を考えた。

年度当初は、対人的なつながりが不十分であり、生徒は教師との関係を母体としている。そこで、活動する場を共有させ、同様の指向を持った生徒への意識を促すようにしていくため次のような学習活動を設定する。

- 役割について意識させていく教師とのやりとり活動
- 「出席を確認し合う」「他の生徒の作業の様子を見合う」など、集団の他の成員への気付きを促す活動

他の成員への気付きを基に、生徒同士の選択的な関係や力関係など集団内での生徒間のおおよその関係が生まれてくる。またそれらの関係を基に、生徒同士の相互理解が一層図られ関係が拡大されてくる。そこで、相互選択関係、被選択関係といった生徒間の関係を考慮しながら、二者間、小集団、作業集団全体と集団の大きさを発展させ、生徒間の関係性を深化・拡大させ生徒間相互の役割を強化・高次化させるために次のような学習活動を設定する。

- 生徒同士でのやりとり活動
  - 生徒相互の探索的なかわり合いを促し、場の共有を図らせ活動相手への理解を促す。
    - ・ 材料の受け渡し、言葉掛けなどの直接的にかかわり合う活動
- 役割交替活動
  - 他の成員の役割を意識させるとともに、自分の役割、他の成員の理解を促す。
    - ・ 分担された作業を交替する活動
- 役割固定による共同活動
  - 二者間、小集団の目標の下、役割を設定し、共感的関係や相互理解を促す。

- 二人の間に印刷機に用紙をセットする係、印刷機を操作する係を設定し、印刷に取り組ませるなどの活動
- 生徒間で役割を分担できる協同活動
  - 二者間、小集団の目標の下、成員相互に必要な役割を分担させ、相互理解、援助的關係を形成する。
  - 上記の印刷の係を生徒同士で決めさせたり、相互の活動の様子を見て自分の活動を判断させ取り組ませたりする活動
- 競争意識を用いた活動
  - 小集団内の成員同士の関係を深め仲間意識を高める。
  - 小集団間の競争意識を刺激し取り組ませる活動
- 集団の雰囲気や凝集性を高める活動
  - 集団内で活動することの満足感や自己効力感、成就感を高める。
  - 販売活動や消費活動、成員相互による評価活動

以上の学習活動を生徒間の関係の拡大に沿って整理したものが図9である。

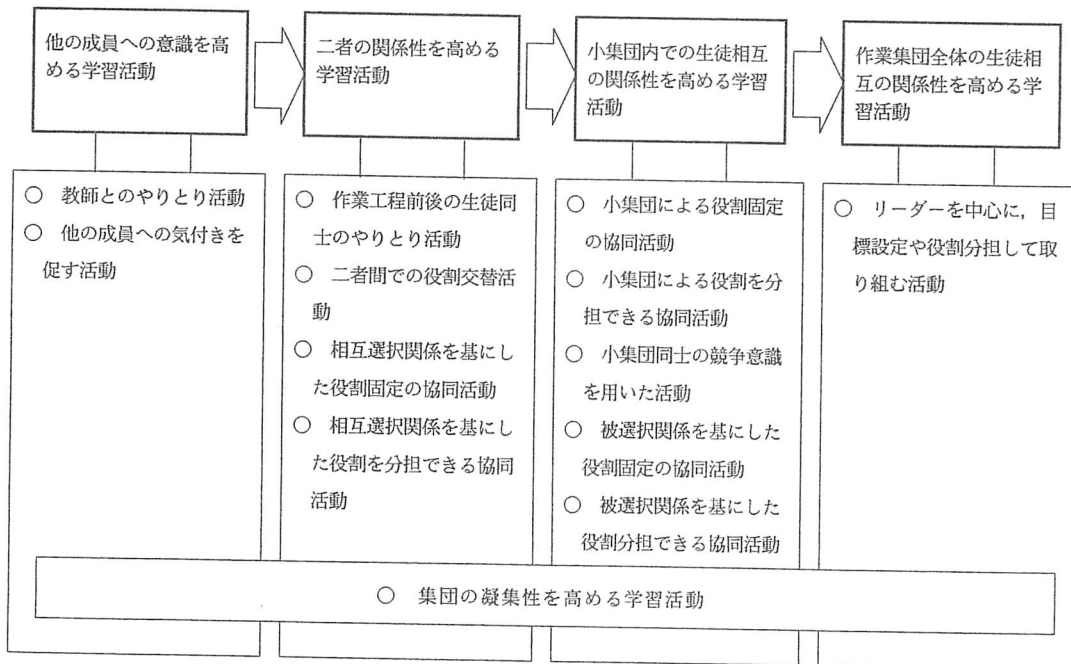


図9 成員間の関係性を高める学習活動

これまで述べたように、わたしたちは学習活動を類型化し設定していくことにした。実際の授業場面においては、集団内の生徒間の関係をとらえ、学習活動の類型を基本に踏まえながら、個の実態を基に教材・教具や場の設定などを考慮して具体的な学習活動を設定していくことが必要であると考え。そのことで、個々の成員の役割意識の高次化が図れるとともに、成員同士が豊かにかかわり合い、個及び集団の発達を図れるものとする。

## (2) 教師のかかわり方について

### ア 教師のかかわりとは

教師は集団や個に応じて直接的、間接的にかかわることで、個の役割に気付かせるとともに集団としてのまとまりを持たせながら目標を達成させていく。その教師のかかわりは生徒にとってモデル的な意味合いも持つことから、教師は集団の一員としても、集団を目標に向かわせる指導者としても、成員個々に大きく影響を与える存在であると言える。そこで、教師のかかわりを「学習集団が目標に向かっていく過程において、その集団、あるいは集団の成員一人一人に目標を意識させ、達成させていくための教師のあらゆる意図的、意識的行為である。」ととらえることにした。

作業学習の集団が自我の発達段階の異なる個々の生徒によって構成された集団であることを考えながら、どのようにかかわっていくことが望ましいのかを探っていくことで、よりよい教師のかかわり方を明らかにしていきたい。

### イ 教師のかかわる方向性 ー役割意識を高めるための基本的姿勢ー

わたしたちは作業学習の集団における個々の役割意識を、作業上の役割意識と対人関係上の役割意識の二つの側面にとらえてきた。個々の役割意識を高めていくためには、教師はこれらの二つの側面に対してどのようにかかわっていけばよいのだろうか。

作業学習では、生徒一人一人に作業工程や手順を準備し、役割を遂行させていく。そのためには生徒の自我の発達段階を基にしながら、興味・関心に応じた役割を準備し、それぞれの知識、技能、態度を高めるようにかかわっていくことが望ましい。基本的には、役割を明確にし、意識させるようにかかわり、作業に対する見通しを持たせながら定着させる。そしてできるだけ自分で遂行できるようにし、高次化させるようにかかわる。題材ごとにこれらのかかわりが繰り返されることで、作業上の役割意識が高めていけるものと考ええる。

また、学習集団は、成員同士が互いに話し合ったり触れ合ったりする中で徐々に発達していく。しかし、発達に遅れのある生徒たちは、他者の意図を含めた人的、物的環境への気付きや意識が薄かったり、自ら環境に働き掛ける方法や意欲を持てなかったりすることから主体的にかかわっていくことが希薄である。そのため、集団の成員同士のかかわりの変化に応じて、成員同士の結び付きを促したり、強めたりする教師のかかわりが必要になってくる。集団の初期の段階では、成員個々のかかわりが希薄であることから、成員を結び付けるようにかかわり、選択関係ができてきたらそれを基にしながら、生徒同士のかかわりを広げ、強めていって集団としてのまとまりを持たせていく方向でかかわることが大切になってくる。

つまり、作業上の役割意識については個々に応じて役割意識を高めていくなかかわり、対人関係上の役割意識については成員間の関係を次第に広げていくなかかわりが基本になってくる。これらのことをまとめたのが図10である。

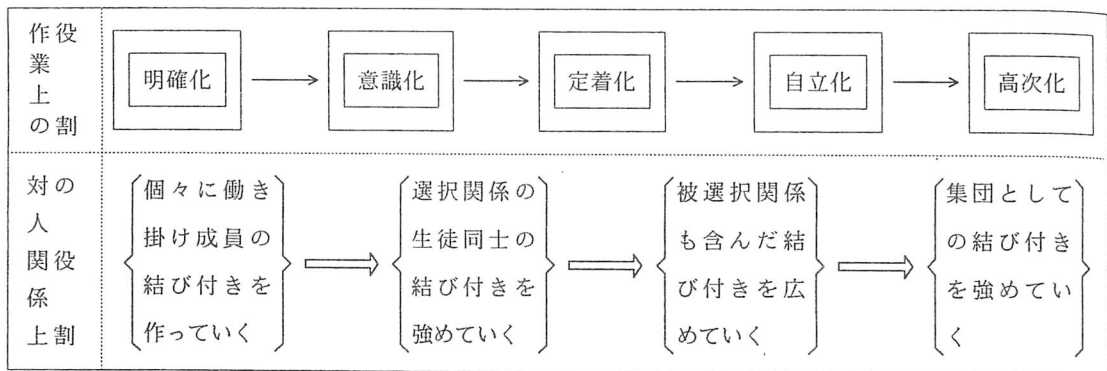


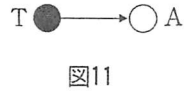
図10 役割意識を高めるための基本的姿勢

ウ 具体的な教師のかかわり方

わたしたちは前述のように「教師のかかわり」「役割意識を高めるための基本的姿勢」についてとらえてきた。また、前回の研究で教師が反動的、提案的（研究紀要第8集）にかかわることで、役割意識を高め、自己の内面を表出していくことにつながることを検証してきた。これらのことを踏まえて実際場面でのかかわり方について具体的にしていきたい。今回、授業分析を重ねていく中で、同じかかわりでも、個に応じて、教師のかかわり方が異なってくるということが認められた。手を取り、近い位置で事細かに接していくかかわりから、意図的に集団全体へ投げ掛け、生徒の気付きを促していくようなかかわり、更に社会へ目を向けさせるようなかかわりまでが認められた。教師は、個の役割の意識の状態をとらえて個へ迫りうるかかわり方をこれらの中から、随時、選択してかかわっていることになる。このように考え、教師のかかわり方は、以下のように、大きく三つに分けてとらえられる。

◎ 実際の、直接的なかかわり方（図11）

生徒に直接、個別にかかわっていく方法。一対一に近い形でのかかわりが望ましい。具体的な物を用いての説明や指示で、より現実に近いほどいい。コースターの焼き付けの説明においては、実際に生徒Aと向き合いながら、教師Tは、生徒Aへのかかわりであることを分からせるために、直接手を取りバーナーの握り方、焼き付ける方法等を一緒にやっていく。生徒の気持ちを受容しながら、賞賛等はスキンシップを伴い大きく行う。行動を促すときには、言葉掛けをしながら手を取ったり、その方向に体を向けてやるなどする。このかかわり方は作業上の役割について十分に意識できていない題材初期、対人的関係が教師中心である年度当初のかかわり方として、また、かかわる範囲が自分中心である自我の発達Ⅰ～Ⅱ段階の生徒には特に有効になってくる。



◎ 間接的、集団の中でのかかわり方（図12）

集団の中で全体へ呼び掛けたり、教師が身近な生徒にかかわったりすることで、そのかかわりを見ながら学ばせる。生徒Aが自分の役割を分からないとき、生徒Bや集団全体へ



教師Tが「A君の仕事は何だったかな。」と発問することで、生徒Aの気付きを促し、生徒Bには生徒Aの役割を意識させられる。

また、「C君の姿勢はいいね。」など他をほめることで、生徒Aの意識を喚起させ、行動を促す。目標に向いている行動を強化するように「C君がほめてたよ。」と他者を意識させながら賞賛する。このかかわり方は生徒

Aに生徒Bや集団への意識が必要で自我の段階がⅢ段階から上の生徒に対して有効だと考えられる。Ⅲ段階以上になるとかかわる範囲が限定されるものの友達に目を向けられるようになり、他の生徒を介した発言や動作も意味を持ち、役割意識を高めていくための手段となってくる。直接的なかかわりよりも有効になってくる場合もある。

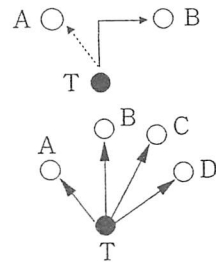


図12

◎ 社会的なかかわり方 (図13)

集団全体の評価をすることで、集団としてのまとまりを促していきける。そして、集団の中だけでなく社会的なものとかかわりや、承認という形で外へ目を向けさせていきながら満足感を持たせていく。「このコースターは今まででいちばんよくできています。」と賞賛することで、集団の作業結果の評価を自分の評価として受け止め、これからも協力して頑張ろうと集団全体の機能にも、目を向けながら向上を目指していく気持ちを起こすことができる。

また、「使う人が喜んでくれるね。」と言うことで、

自分の作業と製品を使ってくれる人との関係を考えることができてくる。このように社会的なかかわりは、集団の中での承認より大きく、社会的道徳観や価値観などが関与したもので、生徒がどのように行動することが望ましいのか、正しいのかなどに気付かせていける。自我の発達段階がⅣ～Ⅴ段階への生徒へは意識的に社会的なかかわり方をするすることで、社会へ目を向けさせるようにしていきたい。

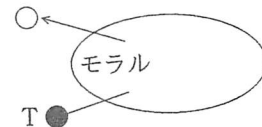


図13

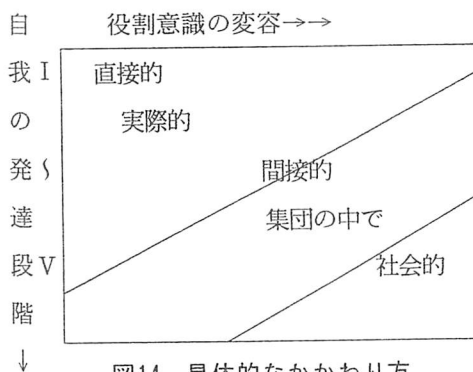


図14 具体的なかかわり方

学習を進めていく中で生徒の役割意識は変容していく。それに応じて教師はかかわっていくわけだが、教師のかかわり方の基本的姿勢と自我の段階から図14のように具体的なかかわり方を整理できる。

実際場面ではこのようなかかわり方で生徒にかかわっていくわけだが、この中には教師の意図があり、その意図を生徒に正確に伝えて、目標に沿うような行動を引き出していくことが大切になってくる。そこでその意図をより具体的にするために中山(1984)による精神発達遅滞児の授業分析カテゴリー項目を参考にしてみた。(表3)

表3 授業分析カテゴリー項目のとらえ方

教師の発言		教師の動作	
項目	項目のとらえ方	項目	項目のとらえ方
感情受容	生徒の応答や態度・気持ちを受容し明確にする発言	例示的動作	教師による学習内容や手順などについての例示(示範)動作
賞賛 勇気付け	生徒の発言や行動等に対し、賞賛したり、勇気付ける発言		
発問	学習内容や学習の過程(手順)等についての発問		
説明	学習内容や手順等についての説明や意見	促し動作	教師の生徒に対する学習活動への促し(介助、援助)動作
指示	教師が生徒の学習活動について指示、要求する発言		
批判 修正	教師が生徒の発言・行動の不適切なことを指摘したり、修正したりする発言		

このカテゴリー項目は授業分析を通して、よりよい授業を目指していくためのものであり、「発言」と「動作」の項目ごとに更に細かく見ていくことで、教師の意図をより明確にできる。その際、精神発達遅滞児教育においては、言語の理解、表出が困難な生徒もあり、非言語的コミュニケーション(主として教師や生徒の身ぶり、動作)も重要な要素を占めており、発言と動作を組み合わせてかかわることや、そのときの状況や場面によっては待つ、見守るといったかかわり方をすることでより個に応じられるものと考えられる。

以上、具体的なかかわり方をカテゴリー項目と合わせて示したものが表4である。

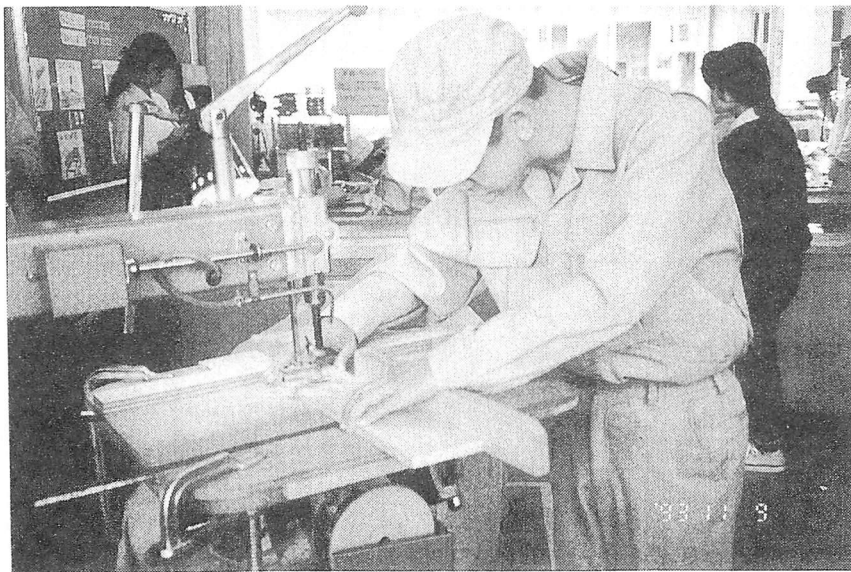
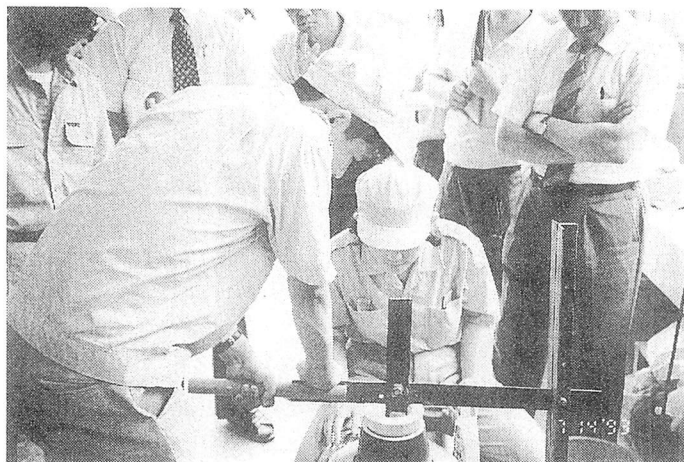


表4 役割意識の変容に伴った個の段階に応じた教師のかかわり方

役割意識の変容		→						
I	感情受容	全面受容で	⇒	役割に向いている行動、気持ちを大きく受容、明確化	⇒	役割に向いている行動、気持ちのみを受容、明確化	⇒	役割、集団維持に向いている行動、気持ちのみを受容、明確化
	賞賛・勇気付け	直接的に、スキンシップしながら誇張して	⇒	直接的に、間接的に	⇒		⇒	
	説明	实际的に、動作を伴って、視覚的教材等を使用して、繰り返し、簡潔に、明確に	⇒	实际的に、動作を伴って、視覚的教材等を使用して、繰り返し	⇒		⇒	
	指示	直接的に、实际的に、繰り返し簡潔に、明確に	⇒	直接的に、实际的に、簡潔に、明確に	⇒		⇒	
	批判修正	提案的に、促すように	⇒	直接的に	⇒		⇒	
	発問	最小限で	⇒	焦点化、明確化	⇒		⇒	
	例示的動作	实际的に、単純に、明快に	⇒		⇒		⇒	
	促し動作	直接的に	⇒		⇒		⇒	
II	感情受容	役割に向いている行動、気持ちを大きく受容、明確化	⇒	役割に向いている行動、気持ちを受容、明確化	⇒	役割や集団維持に向いている行動、気持ちを大きく受容、明確化	⇒	
	賞賛・勇気付け	直接的に	⇒	直接的に、間接的に	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で	⇒	
	説明	实际的に、動作を伴って、簡潔に	⇒	实际的に、動作を伴って	⇒	实际的に	⇒	
	指示	簡潔に、明確に	⇒		⇒		⇒	
	批判修正	直接的に	⇒	直接的に、間接的に、	⇒		⇒	
	発問	焦点化、明確化	⇒		⇒		⇒	
	例示的動作	实际的に、単純に、明快に	⇒	实际的に、明快に	⇒		⇒	正確、相互交渉として
	促し動作	直接的に	⇒		⇒	直接的に、モデル的に	⇒	
III	感情受容	役割に向いている行動、気持ちを受容	⇒	役割や集団維持に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	役割や集団維持に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	
	賞賛・勇気付け	直接的に、間接的に	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に	⇒		⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に、集団全体の成果として
	説明	实际的に	⇒	实际的、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して、	⇒	<sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して、	⇒	社会的に、弱状を設定して
	指示	簡潔に、明確に	⇒	簡潔に、明確に、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して	⇒	簡潔に、明確に、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して	⇒	
	批判修正	直接的に、間接的に	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に	⇒	直接的に、集団の中で、社会的に
	発問	焦点化、明確化	⇒		⇒		⇒	
	例示的動作	实际的に、明快に	⇒	正確に、相互交渉として	⇒		⇒	
	促し動作	直接的に、モデル的に	⇒		⇒		⇒	
IV	感情受容	役割に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	役割や集団維持に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	役割や集団維持に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	
	賞賛・勇気付け	直接的に、間接的に	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に	⇒		⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に、集団全体の成果として
	説明	实际的に	⇒	实际的、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して、	⇒	<sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して、	⇒	社会的に、弱状を設定して
	指示	簡潔に、明確に	⇒	簡潔に、明確に、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して	⇒	簡潔に、明確に、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して	⇒	
	批判修正	直接的に、間接的に	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に	⇒	直接的に、集団の中で、社会的に
	発問	焦点化、明確化	⇒		⇒		⇒	
	例示的動作	实际的に、明快に	⇒	正確に、相互交渉として	⇒		⇒	
	促し動作	直接的に、モデル的に	⇒		⇒		⇒	
V	感情受容	役割に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	役割や集団維持に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	役割や集団維持に向いている行動、気持ちを大きく受容	⇒	
	賞賛・勇気付け	直接的に、間接的に	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に	⇒		⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に、集団全体の成果として
	説明	实际的に	⇒	实际的、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して、	⇒	<sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して、	⇒	社会的に、弱状を設定して
	指示	簡潔に、明確に	⇒	簡潔に、明確に、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して	⇒	簡潔に、明確に、 <sup>きょうじょう</sup> 弱状を設定して	⇒	
	批判修正	直接的に、間接的に	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で	⇒	直接的に、間接的に、集団の中で、社会的に	⇒	直接的に、集団の中で、社会的に
	発問	焦点化、明確化	⇒		⇒		⇒	
	例示的動作	实际的に、明快に	⇒	正確に、相互交渉として	⇒		⇒	
	促し動作	直接的に、モデル的に	⇒		⇒		⇒	

実践研究の内容として、研究の視点「学習活動の設定」と「教師のかかわり方」において、生徒の役割意識の変容や集団の変容に沿ってどのようにあるべきかを探ってきた。個々の生徒の自我の発達段階、それに伴う役割意識の違いに応じた学習活動の設定（P107～110）と教師のかかわり方（表4）を設定していくことで、生徒が自分の役割、つまり作業学習における作業上の役割と対人関係上の役割に対する意識を高め、その役割に期待される行動として有効な自己の内面の表出へとつながると考える。そのことは、生徒の自分への役割に関するあらゆる事物、事象への自我関与が促されるとともに、実際に行動することで、「できた」という満足感や「やり通した」という成就感が、更に取り組もうという自信や自己の意識化を促していくものである。ひいては、生徒の自我の発達を促し、かかわり合いの豊かな生徒へとつながっていくものとする。



### 3 実践研究の方法

わたしたちは、研究内容を基に生徒たちのかかわりの姿を実際の授業の中で実現するとともに、作業学習の集団におけるかかわりの在り方を探るために授業研究を行い、学習活動の設定や教師のかかわり方について次のような流れで探ってみた。(図15)

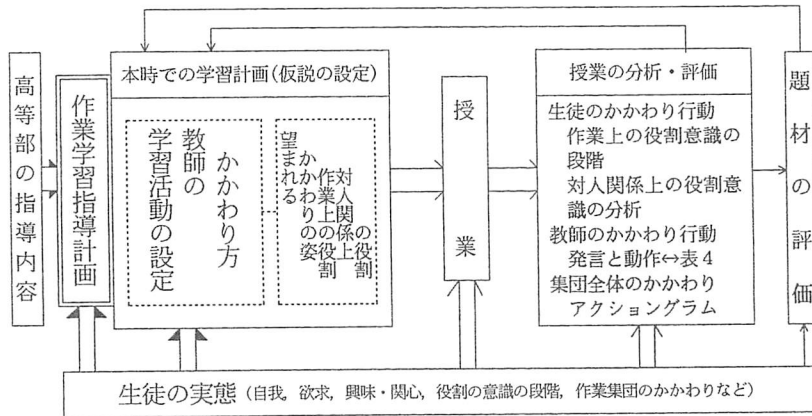


図15 研究方法の流れ

#### (1) 実態を探る

わたしたちの探っていった研究内容では、目指すべき生徒像で示した集団の発達と役割意識のとらえ方という2つの方向性を考慮していった。今回の実践研究が年間を通した継続的なものとしたとき、年度当初からのその2点についての実態把握が研究における指導方法の「学習活動の設定」や「教師のかかわり方」を考える際の重要な前提条件となる。したがって、まず、この方向性の2点についての実態を探っていかなければならない。

##### ア 集団の状態について

集団については、ソシオメトリックテストを基にしなから、生徒の作業学習での実際のかかわり方を記録し、生徒間のかかわりの関係をまとめていくようにした。

##### イ 生徒の役割意識の状態について

生徒一人一人の役割意識を2つの側面(作業上必要な役割に関するもの、集団内での対人関係において生じるもの)からとらえることにした。基本的には、研究内容に示した表1、図5においてどのような状態(役割についての理解の高まりや他の生徒とどのようなかかわり方をするか等)なのかを見ていくことにした。そして、学習指導案の個人目標との関連で役割に関する実態としては、知識、技能、態度の面からとらえることとした。

#### (2) 学習計画を立てる (仮説の設定)

わたしたちは、作業学習における実践研究を深めていくために、集団の変容や役割意識の状態という共通の方向性を考慮して探った学習活動の設定と教師のかかわり方の内容を実際の授業において検証していくことにした。そのための手続きとして、まずはわたしたちの集団のとらえ方や役割のとらえ方を反映させた学習計画を立てることで仮説を設定することにした。本時の主な学習活動は、研究内容の学習活動の設定の考え方を基に、教師のかかわり方も表4に基づいて指導上の留意点に設定するようにした。また、生徒一人一人の役割意識が高められ自己の内面の表出も豊かになったかかわり合いの豊かな具体的な姿を「望まれるかかわりの姿」として示していくことにした。そのようにして設定された学習計画を次のような学習指導案の形で作成していった。

<学習計画（指導案）の具体例>

過程分	主な学習活動	望まれる生徒のかかわり合い			指導上の留意点	準備
		A	B	C		
展 開	2 作業の準備をする。	・教師の指示や援助で準備する。	・教師の指示を受けたり、自分で準備したりする。	・自分から準備し、必要に応じて他の生徒に指示する。	・必要な道具は棚に整理し、準備しやすいようにしておく。 ・「計量」の工程の生徒については、言葉掛けや「準備」「計量」の方法を具体的に指示したり、示範したりしながら確実に作業に	・トレー ・霧吹 ・自動上皿 ・計り ・粘土 ・機械ろくろ ・石こう型
	3 湯のみの製作をする。	・教師やK、Mに言葉掛けされたり、粘土を渡されたりして自分から作業に取り組む。	・自分の作業に集中して、相手からの言葉掛けや援助を受け反応的に応じながら	・不良品とならないように注意しながら作業に取り組む。 ・一緒に作業する相		

(3) 授業を分析する。

実践の仮説として設定した学習計画（指導案）に沿った実践において、実際の生徒や教師の行動について記録し、その分析を行うことで検証していった。

ア かかわり行動の記録

生徒や教師の授業場面での実際の行動をできるだけ細かに記録するために、表5のような記録用紙を作成し、かかわり行動の記録をしていった。記録に当たっては、生徒や教師がどのような方向（対象）にかかわっていったか、その時のかかわり方はどうだったかを生徒や教師の表情、言葉、動作などにおいてできるだけ客観的に記録していくようにした。

また、集団全体でのかかわりの様子が分かるように、これまでと同様にアクショングラムを作成することとした。

表5 かかわり行動の記録表

過程	主な学習活動	教師のかかわり行動	生徒のかかわり行動			
		発言動作	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D

イ 生徒のかかわり行動の分析

アにおいて記録された行動について、そのかかわりがどうであったかを作業学習における役割の2つの側面から分析して、行動の評価を行った。事前に設定された望まれるかかわり行動を基にして、作業上の役割の遂行はどうだったか（a）、対人関係上の役割の意識はどうだったか（b）を表6のような段階を設定し、生徒の行動に対して評価していった。分析場面において、aについては瞬時その行動の変化として継続的に評価するが、bについてはその時々に見られる生徒から他へ（他から生徒へ）のかかわりについてどのようなかかわりや対人関係であったかを見ていくこととした。（表7）

表6 役割意識の状態の評価

	作業上の役割意識の状態 a	対人関係上の役割意識の状態 b
1	作業上の役割を意識していない。集団の目標に無関係な行動。望まれるかかわり行動に関係ない行動。	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の生徒や教師に対して全く働き掛けていなかったりかかわりに対して応じていなかったりしたかどうか。</li> <li>必要に応じて自分で他の生徒や教師にかかわっていたか、またかかわられたことに対して自分なりに応じたかかわりがみられたかなどの点について、考察の中で述べていく。</li> </ul>
2	1と3以外の行動。	
3	作業上の役割を意識している行動。集団の目標に沿った行動。望まれるかかわり行動。	
表記	1～3を波線で連続的に示す	⋮ で見られた部分を囲む。

表7 かかわり行動の分析表

過程分	教師のかかわり行動		生徒Aのかかわり行動	aの状態			生徒Bのかかわり行動	aの状態		
	分析			1	2	3		1	2	3
	製作28分	こんなふうにしたらどうですか。 実際に示範して粘土を丸める。	具・指 例・促	示範を見て作業に取り組む				型を触って遊んでいる		
	B君A君は頑張っているかな B君を指差す	A直発 B間 批修 A直促 B間促	教師の問いに「いいえ頑張っていないません」と言う				Aと教師のやりとりを聞いてまた作業に取り組む			

ウ 教師のかかわり行動の分析

生徒のかかわり行動がどうであったかに関連させて、教師のかかわり方がどうだったかを分析していくことにした。研究内容でも述べたが、教師のかかわり方がその時々集団や生徒に応じたもの（研究内容の表4に沿ったもの）であったかとともに、生徒のかかわり行動との関連で適切（不適切）であったかを見ていくようにした。具体的には、かかわりの対象を矢印で明記するとともに、そのかかわり行動がどのような形態であったかを表4に基づき分析していく。その行動が生徒の実態に合ったものかどうかを考察とともに述べていくようにした。

エ 集団全体の分析

集団全体でのかかわり行動は、アクショングラムによりその授業でのかかわりの対象の広がりやかかわりの頻度によって活発にかかわっていたかどうかなどを見ていくことにした。（図16）

(4) 題材の評価をする。

作業学習での一題材を終えた時点で、生徒たちの役割意識の変化や集団としての変化の状態を見ていくことで、題材における学習活動の設定や教師のかかわり方としての留意点が妥当であったかどうかを見ていくことにした。具体的には、題材を通して、わたしたちがとらえた役割意識の2面において、作業上の必要な役割に対しての理解や技能的な習熟の度合いなどの向上が見られたり、集団内でのかかわりが適切に見られたり、かかわる対象が広がったりしたかなどの面で評価していくことにした。と同時に、自我関与と自己の意識化について、促進できたかという点で生徒の変容を交えて評価していくことで、題材自体が妥当であったかどうかを検討、考察することにした。

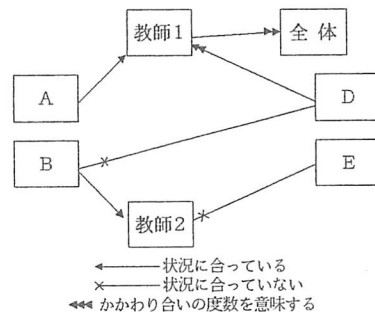


図16 アクショングラム

このような研究の考え方や手順を踏まえて実践したのが以下に示す実践例である。

集団や生徒の変容を通して研究してきた立場から、1学期の実践と2学期の実践の比較においてわたしたちのとらえた研究仮説が検証されると考え、2つの実践例を示すことにした。

## 4 実践例

実践例として窯業コースにおける2つの授業研究を比較させながら述べていく。

- (1) 題材 機械ろくろによる製作  
 (2) 場所 窯業実習室  
 (3) 対象 高等部窯業コース 男子2名、女子4名 計6名  
 (4) 本時

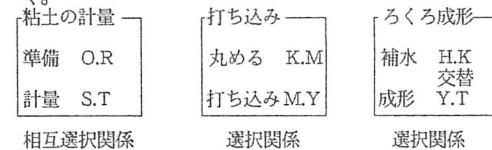
実践例1 平成5年7月14日(水)  
 「湯飲みの製作」

- ア 目標  
 ○ 一緒に作業をする生徒や前後の工程の生徒に言葉掛けをしながら、協力して作業に取り組むことができる。  
 ○ 自分の分担作業で気を付けることを意識しながら、作業を行うことができる。
- 個人目標

A	M. Y	<ul style="list-style-type: none"> <li>・K.Mの言葉掛けを受けたり、渡された粘土を見たりして一人で「型への打ち込み」作業ができる。</li> <li>・両手で打ち込み機を押さえ、力を入れて粘土を型に打ち込むことができる。</li> </ul>
	O. R	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「お願いします」の言葉掛けとともに、トレーの粘土が無くなるようにS.Tに粘土を渡すことができる。</li> <li>・粘土を適量切ることができる。</li> </ul>
B	H. K	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Y.Tの活動を見たり、言葉掛けを受けたりして「水を掛ける」「型をろくろにセットする」などの必要な作業に自ら取り組むことができる。</li> <li>・ろくろの手順を理解し、粘土の状態に注意を向けながら作業できる。</li> </ul>
	S. T	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「分かりました」「お願いします」などの言葉掛けを確実に行うことができる。</li> <li>・準備、後始末などの活動に進んで取り組むことができる。</li> </ul>
C	K. M	<ul style="list-style-type: none"> <li>・M.Yの注意を促すように言葉掛けをしたり、援助をしたりしながら作業に取り組むことができる。</li> <li>・粘土にしわがないように確認しながら粘土を丸めることができる。</li> </ul>
	Y. T	<ul style="list-style-type: none"> <li>・状況に応じてH.Kに言葉掛けしたり、援助したりしながらろくろによる成形作業ができる。</li> </ul>

### 学習活動の設定

- ・比較的选择関係にあると思われる二人組での作業を引き続き行い、一緒にあるいは場を近付けて作業させていく。



### 教師のかかわり方

- ・選択関係、及び前後の工程の生徒同士の結び付きを更にもっと強めるようにかかわっていく。
- M.Y - 感情受容を基本として直接手を取り、レバーを押さえる促し動作や指示
- O.R - 自分と関係ある生徒の役割を含んだ直接的説明や具体的説明や具体的、例示的動作
- H.K - 自分と関係ある生徒の役割を含んだ直接的説明や具体的説明や具体的、例示的動作
- K.M - かわり方についてモデル的例示的動作、直接的賞賛
- Y.T - かわり方についてモデル的例示的動作、直接的賞賛

※実際については授業記録を参照

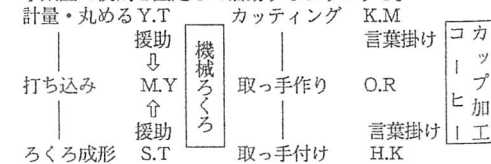
実践例2 平成5年10月19日(火)  
 「コーヒークップの製作」

- ア 目標  
 ○ コーヒークップの製作に必要な作業工程を分担し、前後の工程の生徒に言葉掛けしながら作業に取り組むことができる。  
 ○ 自分の分担作業を確実にすることができる。
- 個人目標

機械ろくろ班	A	M. Y	<ul style="list-style-type: none"> <li>・粘土を渡されたり、Y.TやS.Tの言葉掛けを受けたりしながら「打ち込み」作業に最後まで取り組むことができる。</li> <li>・両手で打ち込み機を押さえ、力を入れて粘土を型に打ち込むことができる。</li> </ul>
	B	S. T	<ul style="list-style-type: none"> <li>・材料がないときM.Yに「材料をください」「お願いします」等の言葉掛けをしたり援助したりできる。</li> <li>・湯飲み厚みが薄くなりすぎないように、こてを加減しながら機械ろくろを操作できる。</li> </ul>
	C	Y. T	<ul style="list-style-type: none"> <li>・M.Yの作業や準備の様子に応じて、「お願いします」という言葉掛けを援助しながら作業することができる。</li> </ul>
コーヒークップ加工班	B	O. R	<ul style="list-style-type: none"> <li>・H.Kとの材料の受け渡し時に、「お願いします」「分かりました」の言葉掛けができる。</li> <li>・「取っ手作り」の作業の手順が分かり、取っ手が変形しないように力を加減しながら粘土を取り扱うことができる。</li> </ul>
	B	H. K	<ul style="list-style-type: none"> <li>・O.RやK.Mとの材料の受け渡し時に、「材料をください」「分かりました」の言葉掛けができる。</li> <li>・カップや取っ手が変形しないように加減に気を付けながら取っ手を付けることができる。</li> </ul>
	C	K. M	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「お願いします」の言葉掛けをしながら材料を渡したり、O.Rに材料を作って渡したりできる。</li> <li>・ひもをしっかりと固定して、切り口がまっすぐになるようにカッティングできる。</li> </ul>

### 学習活動の設定

- ・「機械ろくろ班」「コーヒークップ加工班」の二つの小集団で役割を固定して活動するようにする。



### 教師のかかわり方

- ・前後の工程の生徒同士、小集団の成員同士の結び付きを更にもっと強め、自分の作業への意識を高めるようにかかわっていく。
- M.Y - 作業技能を高めるために直接的、実際の発言と動作
- O.R - 作業理解のための促し動作、技能を高めるための
- S.T - 実際の説明、他者への言葉掛けなど明確に指示、
- H.K - モデル的な発言と動作
- K.M - 班員の様子やかわり方にかかわり方に気付かせる間接的な問
- Y.T - いか教師のモデル的発言・動作



(5) 授業におけるかかわり行動の記録

表8 実践例1の行動記録表

過程	主な学習活動	教師のかかわり行動		生徒のかかわり行動	
		T1 発言・動作	対象	T2 発言・動作	対象
導入	1 始めのあいさつをする。	班長さんお願いします。今やっているのは？湯飲みです。全部で300個作りますあと34個作りますよ。分かってほしいと思います。	全体 全体 Y.T 全体	生徒と一緒に礼をする。	全体 M.Y H.K
	2 本時の目当てや作業内容について確認する。 (1) 作業分担の確認 (2) 目当ての確認  不良品にならないように丁寧に作業しよう 言葉掛けをして作業しよう	黒板の分担表に名前カードを貼り生徒各自の係の確認をする不良品やそれぞれの目当てをカードを基に確認させる。声掛けのカード自分の使う道具場所も移動して仕事の準備をしてください。	生徒各自 生徒各自 全体	機械ろくろで作るのは？ Y.Tへの確認と一緒に不良品をのぞき込む。  はい準備です	Y.T H.K Y.T 全体
展開	3 作業の準備をする。	Oさんはここかな H君はバケツだ Mさんは何か忘れていませんか？ H君に言葉を掛け一緒に渡すんだっただかな？ そうだね Rさんもういっぱい切ったね	O.R H.K K.M H.K S.T O.R O.R	MYの使う道具や椅子の用意。打ち込み機のセットをする。 型入れの箱を指差し一緒に持ってくる。  粘土を丸める 秤の目盛りを見てもうちょっと 丸めた粘土を指差しKMに提示 だめですか 再度丸めた物を提示し、いいですか MYの動作を見て、手を押さえて援助 ギュー長くできた	M.Y S.T K.M M.Y O.R M.Y S.T M.Y K.M S.T
	4 製作をする。  粘土の計量 準備-O.R 計量-S.T 打ち込み 丸める-K.M 打ち込み-M.Y  ろくろ成形  補水-H.K 成形-Y.T	K.Mさんお願いします。ギューうちに入れてね Mさんお願いします ギュー手伝う 粘土を丸める どうですか Mさんお願いします ギュー手伝う Kさんこれはどう？ S君Kさんが忙しいみたいだ あつ穴があった厳しいね Mさんお願いします ギュー Mさんは頑張っていますよ O.Rさんいいですか H君シュッシュ H君見てね 机の上を片付けてください O.Rと台をふくS君皿の中に入れて	K.M M.Y O.R M.Y S.T M.Y K.M S.T K.M M.Y H.K Y.T Y.T H.K Y.T Y.T H.K Y.T K.M K.M M.Y O.R S.T	型をふく。 O.Rの様子を見る。  型を拭く。 機械ろくろの操作 H君、水をお願いします 水をください いい、もういい 次の型を入れ手の粘土を握る 交換 H君お願いします 補水 まんな、まだ下 止めてください  次の型のセット 真ん中 レバの援助 止めてください 次の型 水をください まん中水をもってください 水をください  水をください もって水、レバの粘土を握る レバを掃除する。 手を洗う  自分の席に着く。型を敷える。1, 2... いいいいしていなかった。 はい、はい 視線を外し髪の毛をいじる。 終わります、礼	M.Y S.T K.M M.Y Y.T H.K Y.T Y.T H.K Y.T K.M M.Y K.M
終末	5 道具や機械の整理をする。 (1) 材料や製品の整理をする。 (2) 道具を整理する。	H君シュッシュ H君見てね 机の上を片付けてください O.Rと台をふくS君皿の中に入れて	H.K Y.T H.K H.K H.K H.K	椅子を動かす。道具を引張ってMYを動かす。	M.Y
	6 本時のまとめをする。 (1) 出来高を調べる。 (2) 目当ての反省をする。	Yさん幾つできました？10個出来たそうです。Y.TとKMにMYの評価を聞く S君とOさんはどうでしたか？ もう少し下さい いい、ストップとか言っていました。Kさんもしわが無いように頑張りました 終わります。	Y.T 全体 Y.T K.M 全体 K.M 全体	自分の席に着く。型を敷える。1, 2... いいいいしていなかった。 はい、はい 視線を外し髪の毛をいじる。 終わります、礼	Y.T H.K Y.T K.M Y.T H.K Y.T K.M

□...内が分析場面    □...一連の作業    ◇...□以外の作業を表す

表9 実践例2の行動記録表

過程	主な学習活動	教師のかかわり行動				生徒のかかわり行動					
		T1 発言・動作	対象	T2 発言・動作	対象	Y. T	M. Y	S. T	K. M	O. R	H. K
導入	1 始めのあいさつをする	今日作るの？コーヒーカップを作りたいと思いませんか？	全体	何を作るんですか	全体	お願いします		姿勢、礼、お願いします	姿勢礼の掛け声	姿勢、礼、お願いします	お願いします
	2 本時の目当てや作業内容について確認する	本時の目当てや作業内容について確認する (1) 作業分担の確認 (2) 目当ての確認 言葉掛けをしっかりと 自分の仕事をしっかりと	全体	コーヒーカップを作るんだよ 何だったかな 何をするんですか耳も とでささやく	M. Y	自分の席に座ったまま まじっとしている時 T1の方やT2、 黒板に視線を向ける。		私、私カッピング でしたH君	うつ伏せになっている T1の問いかけに答 えて、ハイと返事	うつ伏せになっている T1の問いかけに答 えて、ハイと返事	ORの名を言う T1の問いかけに答 えて、H君と返 事
			生徒各自	Yさんいいですか	Y. T	ハイ	一人笑い	私 ハイ	再びうつ伏せになる	再びうつ伏せになる	ニヤニヤしながら 姿勢が崩れがち 時々T1の方を見 る
展開	3 作業の準備をする。	KさんH君は足りないものはないかな 教えてあげて、H君ないよ、どべがない何か持ってきたほうがいいんじゃない ORを促し準備、Rさんこっちまでトントン	直K. M 間H. K	Mさんこっちと引いて打ち込み機を一緒に準備する準備は終わらないかな	M. Y	T2に手を引かれ打ち込み機と一緒に準備する		雑音、掃除機など準備して終わると 変型の掃除をする。	うつ伏せ、イヤと拒否。 T1に身体を動かされて道具を取りにくくMYに退いていく MYにお願いしま すHに渡す	道具のナイフや型をもつてくる T1とKMの会話に無反応 T1の促してどべを意識する	
	4 製作をする。	①粘土の計量 ②丸める Y. T ③打ち込み M. Y ④ろくろ S. T	H. K	あつちはどうですか ろくろを指差すMさん 事がきました。お願い します。ヨイショ、ギ ュー YさんMさんは仕事 があまりありません か ヨイショ、ギ ュー Yの言葉に反応どう ですか	M. Y	T2の動きを見てい る -型の打ち込み 丸める Y.Tの行動に 応じて打ち込む		わぁーろくろ 成形	うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ	T1の促しでどべを 意識する -取っ手付け	
		⑤カッピング K. M ⑥取って作り O. R ⑦取って付け H. K	O. R K. M	もう一回トントン ちょっと頑張らないと H君の 仕事がないよ Yの前粘土を指差す H君をお願いします	M. Y	T1を見てあつち型に 粘土を入れるの お願いします		わぁー 手順よく作業に取り 組む粘土の余りを 丁寧に取る	うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ	T1の促しでハイ分 かりました	
			H. K K. M H. K H. K H. K H. K O. R	Yさん教えてね Yの行動を見ている ヨイショ、ギ ュー ヨイショ、ギ ュー しわが気になりますか 丸める示範 S君これはどう ちょっと薄いですね ヨイショ、ギ ュー まだまだ S.Tに打ち込み不足の 物を与える	M. Y	打ち込み不足を見 つけアッ押さえてない とT2にいう。MY の援助をする。 いいえと答える MYの押し方を 気にする、Mさ んお願いします しわを手で伸ばす お願いします		わぁー Y.Tの援助を受 ける Y.Tの行動に 応じて打ち込む	うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ	T1が曲がりを示し てから間違えずに付 ける T1を見る ORの名 ハイ分かりました T1を見る	
			K. M K. M O. R	ひもを作ってちょっと 大きいこれくらいだ トントン Oさん元気です H君お願いします トントン	S. T	T2の言葉に応 じて長く押す		MYにもうちょっと 押しと打ち込みの 援助	うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ	先生材料がありません ハイ分かりました T1を見る	
		5 道具や材料の整理をする。	起さなさいと言っ てさあ 後始末に入ってください	K. M O. R K. M 全体	MYと型の掃除 ヨイショ、ギ ュー 丸める示範 機械ろくろ はどのように指差す MYを援助し機を ふく	M. Y M. Y Y. T Y. T M. Y	T2と一緒に打ち 込み機を片付け。机 の掃除をするがすぐ 雑音を片付ける	型をきれいに並べる 道具の片付けをす る。Y.Tと一緒にろ くろの掃除	うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ うつ伏せ	自分の席に着きう つ伏せになる	
	終末	6 本時のまとめをする。	不良品はどうでしたか Kさんのほうは？ Yさんはどうでしたか？	全体 班長 K. M Y. T	どうでしたか	S. T	自分の席に着く 機械良く声を出す	ハイ 1個もなかった ハイ	1個もなかった 私べちゃんにしたら と失敗を認めるT1 と数える ORの様子を見て笑 う	S.Tのそばに椅子を 置く。 T1の問いにハイと 答える S.Tと手をつないで 立ち、S.Tはやさし いという	雑音で椅子をふく。 座席に着く キョロキョロ回り を見る T1の動きを見る
(1) 出来高の確認 (2) 目当ての反省		言葉掛けや手伝いは どうでしたか ORの挙手を受ける 班長さん何個できま したか。 みんな頑張ったよ うです。	全体 O. R 班長 K. M Y. T 全体	Y.Tと一緒に数える。	Y. T	成形した型を数える 5・16 姿勢、礼	16個作った 姿勢、礼	姿勢、礼	姿勢、礼	姿勢、礼	

表10 実践例1の分析表

過程	教師のかかわり行動		Y. T	a			H. K	a		
	T 2	分析		1	2	3		1	2	3
展開 (製作)	「Yさん次は？」 成形の様子をじっと見る	間・指	打ち込みした型を持っていき成形しようとする。			〰	「ハイ、分かりました」 レバーを降ろし操作して成形する。 成形している型から視線が時々外れる。			〰
		感受	H.Kを見て型をセットする。 「H君お願いします」 補水の位置にいき霧吹きを持って水を吹き掛ける。 成形のぐあいを見ている。 「まん中」 水を吹き掛ける 「まだ下」と言い、両手で援助する。水を吹き掛ける			〰		Y.Tの援助のまま手を添えた形で作業する。		
	「いいですか？」とYTにたずねる	実・発	水を吹き掛ける 「止めてください」 T2の問いに答え「ハイ」 内側の壁を手で修正して型を並べているところに置く			〰	レバーを上げ、スイッチを切る。 レバーに付いた粘土を取る。			〰
時々YTとHKのやりとりを見ている。	感受	次の型を持ってきてセットする 「お願いします」水を吹き掛ける。両手で補助して「まん中、まん中」と強い口調で言う。水を吹き掛ける。 水を吹き掛ける。 自分でレバーを引上げまた降ろす。水を吹き掛ける。 レバーを引上げ「止めてください」型の内壁を手で修正する 次の型を持ってきて今度は自分が成形する。 「水をください」 「まん中もっと水をください」			〰	スイッチを入れてレバーを操作する。 自分から水は要求しないでY.Tの行動に合わせる。 時々よそ見をする。 スイッチを切り、レバーの粘土を取り手に付いた粘土をいじって遊んでいる。 場所を交替してすに座る。 水を吹き掛ける			〰	

(6) 分析場面による考察

実践例1と2において、生徒の役割意識の状態や教師のかかわり方について、研究の視点と関連させながらそれぞれ分析していった。ここでは、作業上の役割についての意識は高いが人とのかかわりにおいてやや希薄な面のある生徒Y. Tのかかわり行動を中心に、対人関係上の役割意識の状態が見られた場面について述べていきたい。(表10, 表11)

実践例1は、生徒Y. TとH. Kの機械ろくろでの成形活動を協同で行う活動を設定した場面である。Y. Tが数回成形した後、教師2の間接的指示でH. Kと役割を交替することに気づきY. Tは補水の分担に移る。H. Kは大まかな操作の手順は理解しているが、中心部のへそを作らないなどの点については十分に理解していない。一方、細かな点についても理解しているY. Tは、補水しながら、直接レバーに手を添えてH. Kの操作を援助し、「まん中、まん中」と指示を出してかかわる。次に自分がレバー操作をする場面では「まん中、もっと水をください」と補水担当のH. Kにこれまでより明確な指示を出している。Y. Tは、持続的に作業上の役割は3段階を示しているが、H. Kはよそ見が多く時々2段階に落ち込んでいる。しかし、Y. Tの援助や言葉掛けで3段階に達していることが分かる。この二人は選択関係にあるものの、相手にどのようにかかわるかという点で対人関係上の役割意識が低かった。しかし、役割交替するような活動で、Y. Tは相手(H. K)の能力や特性等への理解を深め、H. Kに、より具体的指示が必要であることに気付いていったと考える。そのことが、二者間の豊かなかかわりの形成を促している。また、教師は基本的に役割交替への間接的な促しだけで、後は、二人のかかわりを見守るようなかかわり方である。この教師のかかわり方を見ると、役割交替の間接的指示がY. Tの気づきを促している。

表11 実践例2の分析表

過程	教師のかかわり行動		Y. T	a			H. K	a		
	T 2	分析		1	2	3		1	2	3
展開 (製作)	Y. Tの言葉に応じて「ああ、しっかり押ししていないねえ」M. Yを促し一緒に打ち込みをしないおす「ギュー、もっともっとまだまだまだ」YTに「どうですか」と型を提示	直・説 実・促	M. Yが自分で丸めた粘土を型にいれ打ち込みしたものを見て「あっ、押さえていない」T2を直接見ないが意識して発言。粘土を丸めながらM. YとT2の様子を見る。				打ち込みをするが片手で力も入れずにする。型入れの箱に入れる。じっと立っている。T2の援助と言葉掛けに応じて打ち込みをする。両手でする。			
	M. Yの打ち込みを見て「ちょっと押されていないですね」型を再度M. Yに渡す「Yさん教えてね」	直・発 直・例	T2の問いに「いいよ」と答える。次の粘土を型に入れ、肩を叩いて「お願いします」M. Yが反応しないので型を目の前に提示して「お願いします」				Y. Tの促しに応じて立ち上がるが型を取ろうとしない。型を提示されてそれを取り、打ち込み機にはめようとするがしっかりとハマらず座ってしまう。			
	粘土を丸めながら二人の様子を見ている。Y. Tに「出来ましたか?」と聞く	間・指 感受 直・発	M. Yが型をしっかりとセットしないのを見てはめてあげる。M. Yと一緒に援助して押す「力」と言って指示する。T2の問いに「ハイ」と答えるM. Yが型を取り出さずに座ったのを見て取り出して箱に入れてやる。粘土を型に入れ、型を叩いて「Mさんお願いします」一緒に打ち込みに立ち会う。援助する。T2が来たのを見て自分の定位置に戻る。				Y. Tの援助を受け入れ一緒に押す。座ってしまう。			
M. Yのところにきて打ち込みの援助をする。	実・直 促					Y. Tの促しに応じて立ち上がり型を持ってセットして打ち込みをする。				

実践例2においては、Y. Tは、M. YとS. Tとともに形成された小集団で、班長としての役割を望まれている立場である。Y. Tの作業上の役割意識は、常に3段階と持続しているが、M. Yについては打ち込みの態勢にはいる以外は、2段階に落ち込んでいる。その態勢にはいるかかわりとして言葉掛けや肩を叩くという言葉と動作が有効になっている。そして、この場面では丸める作業から、次の打ち込みのM. Yに対してかかわる場面で打ち込みの不十分さに気づき、教師2に対して訴える。教師2がそのことを受け入れ、M. Yとともに一緒に打ち込みをしてかかわりのモデル的促し動作を示す。そして、Y. Tに「Mさんに教えてね」と指示する。次のM. Yの活動についてY. Tは見守り、再度不十分さを発見し、直接的に援助していった。M. Yが打ち込み機にしっかりとハマらないのを見てはめ直し、「力」と言って一緒に押える援助をしている。また、その後の活動についても注意を向けてM. Yの様子を見ていた。この行動は、Y. TのM. Yに対する対人関係上の役割意識の高まりと言える。また、打ち込みが十分できていないとろくろ成形が良くできないという作業上の役割意識を高め、自分たちの班で不良品を出さないという班の目標とつながったかかわり行動と考える。

○ 学習活動の設定の面から

実践例1では、研究内容からY. TとH. Kの役割交替のある協同活動を設定している。これはろくろ成形に関して作業上の役割意識の高まりがある程度見られているY. Tと、まだ十分でないH. Kとで交替しながら相互の活動の在り方を指示、援助させるような活動から二人のかかわりについて促していこうとするものである。先ほどの分析からもこの活動設定を通してY. TはH. Kへのかかわりについての役割意識を高められたと言える。また、実践例2と比べて二人が同じ活動をするといった、作業上の役割について、より共有しながらかかわれた点が、相互の関係がまだ十分でない1学期においては適切な活動設定であったと考える。

実践例2では、湯飲み作りの作業工程に加えて取っ手作りと取っ手付け、カッティングという作業が加わったため、その工程を大きく分割し、生徒それぞれに分担し流れ作業にしている。そのシステムの中で2つの小集団を作り、その中でのかかわりを豊かにしようとした。小集団であるのでそれを統率するリーダー的存在が必要になるが、Y、Tにその役割を設定し、中でも援助を要するM、Yと隣同士の位置におき、更にS、Tに対する手伝いまで設定している。M、Yについては分析場面のようなかかわりが見られたが、製作段階でのS、Tとのかかわりはなく、準備、後始末において手伝うことを通してのかかわりとなった。ろくろ成形の評価までを役割として設定すれば、製作段階でのかかわりを図れるようになると思う。

○ 教師のかかわり方の面から

Y、Tを中心として述べていくならば、実践例1では、役割交替に気付かせるような間接的指示によって役割意識を高めていったと言える。それ以外では、Y、TとH、Kの相互のかかわりを見守るということに徹していた。そこで具体的、例示的に「こんなふうにかかわってください」と指示や動作で示す方法もあると考える。しかし、そのようにせずにY、T自身の判断によってのかかわりを引き出すためには「見守る」というかかわり方も適切だったのではないかと。

実践例2では、M、Yに関するかかわり方を教師2が例示的に繰り返し行うとともに、「教えてくださいね」と直接的に指示している。また、「M、Yさんの仕事がない」という間接的な発言での指示も見られ、いつもは自分の作業のみに取り組もうとしがちなY、Tの対人関係上の役割意識、特に班長という役割意識について明確にし、高めていけたと考える。

実践例1と実践例2を比較して、「あっけない」と気付いたように発言したことや手を添えて直接的に援助を行ったり、相手の活動を気にしたりするような行動から、Y、Tの対人的な役割意識が高まっていたと読み取れる。そのことと、教師が実践例2において具体的・直接的に指示や例示的動作を行っていたことと関連があるのかもしれない。

○ 集団全体のかかわり行動の面から

集団全体のかかわりの様子の見られるアクショングラムや、集団の目標である製品の出来高などによる評価については、次のように分析した。

アクショングラムにおいては実践例1は、二者間でのかかわりが多いのに対して、実践例2では、それぞれの小集団でのやりとりが見られる。学習活動全体を通して集団のかかわりの広がりが見られる。(図17)

また、集団の目標である製品の湯飲みやコーヒーカップの出来高についても1単位時間の中でも実践例1においては10個、実践例2においては20個と作業上の役割が増したのに生産性は伸びている。このことは、個々の作業上の役割への意識が高まった結果ととらえられる。

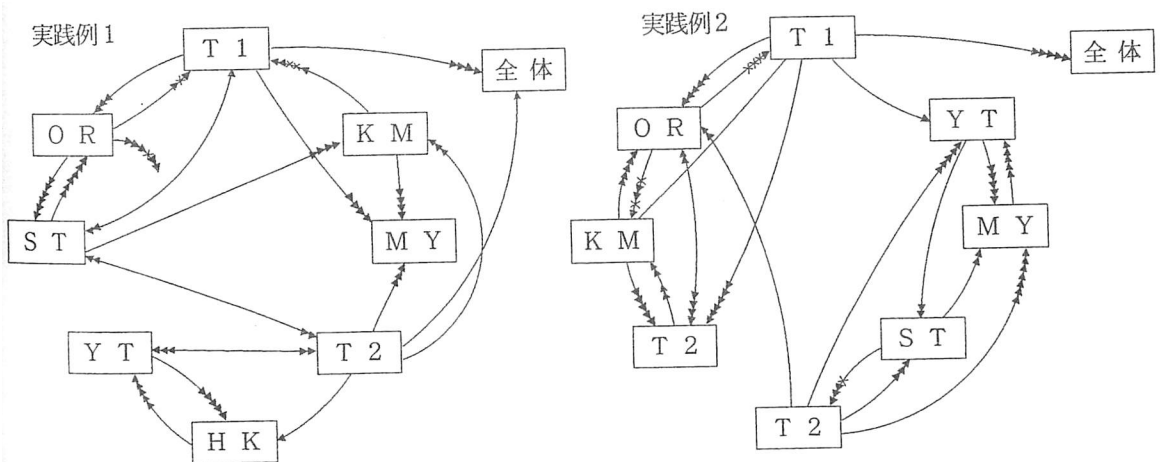


図17 アクショングラムによる比較

(7) 題材の評価

2つの実践においては題材が「機械ろくろによる製作」ということで同じだが、その中で学習活動の設定や教師のかかわり方がどのようになされたかを示したのが次の表12、13である。題材が進むに連れて関係性を深め、対人関係上の役割意識を高める活動設定になっており、作業上の役割においては、湯飲みの製作からコーヒーカップの製作に変わった時点（実践例2）で意識化を図る活動が中心になっていることがわかる。教師のかかわり方は、集団全体に対して徐々に間接的、社会的なものが多くなってきている。また、生徒に対しては初期は賞賛や感情受容、説明等が多いが、次第に促し動作や発問等生徒自身に気付かせていくかかわりになっていることが分かる。また、それぞれの生徒が自分の作業上の役割について

表12 学習活動の設定についての分析

表13 教師のかかわり方についての分析

学習活動の設定		4～5月	6～7月	実践例1 7/14	実践例2 10/19	9～12月
作業上の役割に関する活動	役割の意識化を図る学習活動	★★★★★	★★★	★	★★★★★	★
	様々な作業工程を経験させる活動	★★★	★★★★★	★★★	★★★	★★★
	役割に必要な知識や技能の理解を促す活動	★	★	★★★★★	★	★★★★★
役割意識を高める学習活動	作業工程に関する知識を高める活動	★	★★★	★★★	★	★★★
	作業工程に関する技能を高める活動		★★★	★★★★★	★	★★★
	作業工程に関する態度を高める活動		★★★★★	★★★★★	★★★	★★★
成員間の関係性を高める活動	他の成員への意識を高める					
	教師とのやりとり活動	★★★★★	★★★	★	★	★
	生徒同士での確認活動	★★★	★	★	★	★★★
	二者間関係性を高める					
	作業工程前後でのやりとり活動	★	★★★★★	★★★	★	★
小集団での生徒相互の関係性を高める活動	二者間での役割交替活動	★	★★★★★		★	★
	相互選択を基にした役割固定の協同活動			★★★★★	★	★
	相互選択関係を基にした役割分担できる協同活動		★		★★★	★
	小集団による役割固定の協同活動				★★★★★	★★★★★
全相互性の関係性を高める活動	小集団による役割分担できる協同活動					★★★
	小集団同士の競争意識を用いた活動				★	★★★★★
	被選択関係を基にした役割固定の協同活動			★	★	★★★
	被選択関係を基にした役割分担できる協同活動					★★★
	リーダーを中心に、目標設定や役割分担して取り組む活動					
集団内の凝集性を高める活動	★★★		★★★★★	★★★★★	★★★★★	

教師のかかわり方	4～5月	6～7月	実践例1 7/14	実践例2 10/19	9～12月
I 感情受容	○○○○○○○	○○○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○○
賞賛・勇気付け	○○○○○○○	○○○○○○○	○○○○○○○	○○○○○○○	○○○○○○○
II 説明	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○○
指示	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○○	○○○○○
M 批評修正	○	○	○○○○○○○	○○	○○○○○
発問	○○○	○○○	○○○○○○○	○○○○○	○○○○○○○
Y 明示的動作促し動作	○○○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○
III 感情受容	○○○○○○○	○○○○○	○○○	○○○	○○○○○
賞賛・勇気付け	○○○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○	○○○○○
OR 説明	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○○
指示	○○○○○	○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○
HK 批評修正	○	○	○○○○○	○○○	○○○
発問	○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○○
ST 明示的動作促し動作	○○○○○	○○○○○	○○○	○○○○○	○○○○○
IV 感情受容	○○○○○	○○○	○○○	○○○○○	○○○
賞賛・勇気付け	○○○○○○○	○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○
V 説明	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○○
K 指示	○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○
M 批評修正	○	○	○○○○○	○○○	○○○○○
発問	○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○○
Y 明示的動作促し動作	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○

○直接的 ●間接的 ◎社会的

<学習活動の設定>

★は、活動の重きの置き方を示している。作業上の役割については、題材が進むにつれて作業工程を理解させたり知識、技能を高めたりするような活動に中心が移行（矢印）している。対人関係上の役割については、二者間から小集団へとまとまりが大きくなった活動設定になっている。

<教師のかかわり方>

○●◎の数は各かかわり方の頻度を示す。I～II段階の生徒は感情受容と説明・指示を中心とし、III段階の生徒には間接的な指示が多くなりIV～V段階の生徒には社会的なかかわりも見られる。（各段階ごとにみていく）

理解を深め見通しを持って取り組めるようになってきている。対人関係上の役割についても、同じ作業学習の仲間という意識を高めるとともに必要な指示や援助について自分から行動に移そうとする様子も見られてきている。つまり、知識、技能面でも生徒の実態に応じて獲得されつつあり、持続力や協調性なども培われつつあるといえる。

以上のような点を踏まえ、自我関与と自己の意識化の面から題材の分析並びに評価をしたい。

実践例1においては窯業コースに入って間もないということもあり、作業自体への関心はある程度持っていると言える。しかし、作業上の役割についてはどのような手順でどうするのか知識的にも技能的にも高まっておらず、十分な成功感や満足感を得るに至っていないと考える。そこで、学習活動の設定において作業上の役割を細分化した形で設定し、各生徒がどの作業工程にも関与できるようにしてある。例えば、計量において「粘土のカット」→「計量」という設定をしたことでORも計器の読み取りは参加できないが、計量という作業を意識して取り組めたわけである。さらに選択関係の生徒同士や作業上の役割の前後の中でやりとりのある活動や協同、分担活動を行い、「一緒に～～をする」ということへの関心が高められた。つまり、そのような活動自体が他の生徒の行動を意識させ、逆に自分自身の行動についても自我関与を常に持ち続けさせたと言える。加えて、教師のかかわり方も、それぞれの生徒の自我の発達段階や欲求、興味・関心を基に作業上の役割には、実際的に具体的な援助や指示、説明を行い、「自分のすること」に対する意識の促しを図れたのではないかと考える。その結果として、これまでよりも、「自分も窯業コースでこの仕事ができた」とか「〇〇さんと一緒にやれた」とかいった自信が生まれるとともに、作業集団の中で参加していくという自己の意識化が促されたと言える。

実践例2では、1での実践を基に小集団(班)という形での活動設定をしている。このことはこれまでと異なり生徒たちの中にある仲間意識を刺激するとともに、班全体としての活動への自我関与を促進させたと考える。すなわち「わたしたちの班は良かった」とか、「〇さんとだけでなく□□君や〇〇さんと」というかかわる対象の広がり新奇性を持たせ、常に自分と集団との結び付きを意識させたと言える。また、集団全体の目標とも言える出来高や不良品の数への意識が高まり、他の班との比較評価(例えば相手の班には負けないなど)を意識させることで一層班に対する関与を促せた。それに伴い、教師のかかわり方も、直接的、実際的な援助や指示などの割合も作業上の役割への理解の高まりから少なくなり、間接的、促し的なかかわりが中心になっている。このことは、生徒自身の集団での役割意識の高まりを認め、単に指示的、否定的にならず、生徒自身からの気付きを生み出している。そのことがかえって、「先生は何を言っているのかな?」と考えたり、「あっそうか」という形で生徒の「自分のすべきこと」への自我関与を促している。

このような取り組みを通して、自分は「班の中で頑張った」とか「班長だから〇〇にこう言ってみよう」という小集団内での自分の位置に関する役割の意識化が図られていると考える。

## 5 まとめと今後の課題

### (1) 実践研究のまとめ

これまで、実践研究を研究内容の仮説に基づき、作業学習の各コースにおいて授業における検証という方法で行ってきた。各コースの集団は、生徒の能力、特性に応じてそれぞれの様相を示したが、わたしたちのとらえたとおりに、年度当初に比べ集団としてのまとまりが形成され、それぞれの集団内での役割が明確になりつつあるといえる。

わたしたちは、集団の状態に応じた学習活動の設定や教師のかかわり方を選択し、検討しながら行ったことで、生徒一人一人の役割が明確にされるとともに役割意識が高まり、その時々において自分の内面を有効に表出する様子を導き出した。

その一つの例として、実践例でも取り上げた窯業コースの変容についてここでは述べてみたい。窯業コースでは、自我の発達段階においてはⅠ～Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ～Ⅴ段階のそれぞれに該当する生徒が存在し、1～3年と他のコースと同様なグループ構成となっている。その生徒たちを見ると、高等部での作業学習についての経験者は少なく、他の生徒とのかかわりがなかなか持てない者が多い。年度当初の集団の様子は、やはり教師とのかかわりが中心であり、他の生徒のことは少しは意識しているが自分からかかわっていく様子は見られなかった。機械ろくろによる製作に入り、一通りの作業上の役割について理解させ、「湯飲みを作る」ことが意識付けられるようになると自分たちの窯業コースとしての集団について意識されてきたようである。実践例の1や2のような学習活動の設定や教師のかかわり方で取り組む中で、作業上の役割や対人関係上の役割についてそれぞれの生徒が意識を高めるようになってきた。いろいろな作業工程に取り組めるようになるとともに、言葉掛けが定着したり、他の生徒に教えるような場面が見られたりしてきた。これらのことは生産性の高まり、不良品も少なくなってきたことにも現れていると考える。以下一人一人の生徒について述べたいがここでは自我の発達段階に沿って3名の生徒の様子について述べ、かかわり合いの豊かになりつつあるという成果としたい。

	年度当初の様子 4・5月	⇒	現在の様子 12月
M Y 児 ( Ⅰ Ⅱ )	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が作業に取り組んで何をするのが分からずただ座っていることが多い。常に教師の指示と援助が必要であり、取り組んでも長く持続しない。</li> <li>自分から他の生徒にかかわる様子や意識する様子は余り見られない。</li> </ul>	⇒	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の打ち込みの作業については工程前の生徒の様子や教師の動きから自分で判断し取り組むようになってきた。</li> <li>他の生徒の動きや教師の動きを意識し援助や指示などを受け入れるようになってきた。</li> </ul>
S T 児 ( Ⅲ )	<ul style="list-style-type: none"> <li>作業学習自体が初めてであり、活動に見通しが持てず教師や他の生徒のことを見ていることが多い。指示待ちが多い。</li> <li>自分から他の生徒にかかわることは少なく様子をうかがっている。教師からのかかわりを待っている。</li> </ul>	⇒	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動の手順を理解し幾つかの作業について取り組めるようになってきた。製品の良否の判断等もできるようになった。</li> <li>他の生徒への言葉掛けなどが定着し必要に応じて行動に移せるようになった。自分からM、Yに援助する様子も見られる。</li> </ul>



・作業上の役割については見通しは持っているが具体的な手順の理解までは至っておらず、戸惑うことがある。

・教師の言葉掛けには答えるが他の生徒に言葉掛けをすることは少ない。一人であることも多く、援助の様子も見られない。



・作業の全ての工程を理解していて、製品の出来高や出来ぐあいにも関心が高まってきている。

・班長の経験などを通して必要な生徒への指示や援助の様子が少しずつ見られるようになってきている。

このように取り組んできた作業学習の中での生徒のかかわり合いはそれぞれの実態に応じた形で高まりつつあるといえる。また、日常の中でも自我のⅢ段階の生徒でも自分から援助したり、「高等部だから」と言うようになり、学習や清掃のときに友達を励ましたり、注意したりする様子も増えてきた。このようなこともわたしたちが取り組んできた実践研究の一つの成果と考えたい。

集団の状態や役割意識の状態に応じた学習活動の設定や教師のかかわり方を視点として取り組んだ実践研究は上記のように一応の成果を得られたと考える。このことは、役割意識を高める指導方法として、生徒の内面に目を向けた学習活動の設定や教師のかかわり方が有効であったと言える。同時に適切な学習活動の設定や教師のかかわり方は生徒の自我関与や自己の意識化を促し、かかわり合いを豊かにするという仮説の実証とも言える。そして、何よりも生徒一人一人の集団での状態を把握していくということを基本として、教師が単に指導的にかかわるのではなく、生徒一人一人の能力や特性等を最大限に発揮させるべきかかわりの基本的な在り方がある程度明確にできたのではないかと考える。

## (2) 今後の課題

わたしたちは、一人一人の生徒に目を向けながらも集団全体がかかわり合いの豊かなものになって欲しい、将来の生活の中での集団でも状況に応じてかかわれるようになって欲しいという願いの下に研究を進めてきた。そして学習活動の設定や教師のかかわり方という手立てを探り、作業学習の実践へと結び付けることができた。しかし、その一方まだまだ明らかにしていかなければならないことも残されている。その課題については次のようにまとめられ、今後も実践しながら明らかにしていきたいと考えている。

- ・ 生徒の集団に対する認識の過程などを明確にする。
- ・ 作業学習における役割としてとらえた作業上の役割と対人関係上の役割の関係を整理していき、どのような指導が望ましいかを更に明らかにする。
- ・ 評価の在り方や研究方法の検討

## 参 考 文 献

- ・ 鹿児島大学教育学部附属養護学校（1990）：研究紀要第7集
- ・ 鹿児島大学教育学部附属養護学校（1992）：研究紀要第8集
- ・ 文部省（1989）：盲学校、聾学校及び養護学校 高等部学習指導要領 大蔵省印刷局
- ・ 文部省（1993）：特殊教育諸学校 高等部学習指導要領解説 東洋館出版  
—養護学校（精神薄弱教育）編—
- ・ 文部省（1985）：作業学習の手引き ぎょうせい
- ・ 大橋 正夫, 古畑 和孝 外（編）（1984）：現代社会心理学—個人と集団・社会 朝倉書店
- ・ 佐々木 薫, 永田 良昭（編）（1987）：集団行動の心理学 有斐閣
- ・ 田中熊次郎（1975）：新訂 児童集団心理学 明治図書
- ・ P. Bスミス（編）岡村次郎（編訳）（1984）：小集団活動と人格変容 北大路書房
- ・ 篠置昭男, 乾原 正（編）（1990）：学校教育心理学—教育実践の科学— 福村出版
- ・ 園原太郎, 広田君美（1955）：学級社会の成立 教育心理学講座 3 金子書房
- ・ 福井康之（編）（1985）：人と人とのかかわりの発達心理学 福村出版
- ・ 台利夫, 増野肇（監修）（1986）：心理劇の実際 金剛出版
- ・ 相川高雄（1990）：ヒューマンコミュニケーション 教育開発研究所
- ・ 大坊郁夫, 安藤清志（編）（1992）：社会の中の人間理解 ナカニシヤ出版
- ・ 障害児の授業研究会（編）（1987）：障害児の授業研究 第10号 明治図書  
精神遅滞児教育における授業分析 中山文雄
- ・ 北村晃三 著（1990）：障害児のための授業の基礎技術 明治図書
- ・ 真仁田 昭（編）（1991）：月刊 児童心理 4月号 8月号 金子書房
- ・ 真仁田 昭（編）（1992）：月刊 児童心理 2月号 金子書房
- ・ 梶田叡一（編）（1992）：新・児童心理学講座 13  
学校教育と子ども 金子書房