

発達の間としての作業学習の構想 —知的障害生徒を対象とした作業学習の実践を通して—

早川 透*

Design of the Work Learning as the Place of the Development
Through the Practice of Work Learning that Target Intellectual Disability Student

Toru HAYAKAWA*

Accepted December 16, 2014

抄録：重度知的障害の生徒が、作業学習「木工」において、道具の使い方・活動の仕方を学び、作業班の中で役割を膨らませていく過程を8つのエピソードで提示し発達の視点から分析した。その結果を基に、作業学習を生徒の発達の間として構想する上で大切なこととして以下の4点を導き出した。1. 教師－教材－生徒という三項関係の中で「教師と生徒の関係」と「生徒と教材との関係」が絡み合いながら深まっていく授業の構想。2. 「教師と一緒に」から「仲間と一緒に」へ発展する授業の構想。3. 重層的関係が生まれる授業の構想。4. 学び身につけた力を使って役割を膨らませていく授業の構想。

索引語：知的障害、発達、作業学習

Abstract : A student with intellectual disability learns how to use tool and a way of the activity and gets the role in the working group. I analyzed this process from a developmental viewpoint. Based on the result, I derived following four points as an important thing to elaborate a plan by work learning as a place of the development. 1. The class that deepens while "the relations with a student and the teaching materials" are connected with "the relations of a teacher and the student" in Clause 3 relations. 2. The class that a partner active together develops from a teacher into a friend. 3. The class that relations of being multistoried are born as. 4. The class that blows up a role using the power that I learn and acquired.

Key Words : intellectual disability, development, work-learning

* 京都教育大学附属特別支援学校

1. はじめに

知的障害特別支援学校における「作業学習」は、昭和 37（1962）年度版の精神薄弱養護学校小学部・中学部学習指導要領において、領域・教科を合わせた指導形態の一つとして教育課程に位置づけられた。その後、昭和 50 年代、養護学校の義務化と関連して「全人発達の見直し、自己実現を図る作業学習」が提唱され、職業準備教育から人格形成を目指す作業学習へと変遷してきた（山田，2000）。現在、作業学習は「作業活動を学習活動の中心にしながら、児童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」（平成 21 年度版特別支援学校学習指導要領解説）と示されている。近年では、卒業後の進路先の多様化に伴ってサービス業などの新たな作業種が増えている。奥住（2012）は、就労前に類似する学習経験は有効だが、就労直結の教育が「人材育成」と「職業的自立」だけを視野に入れる狭い意味でのキャリア教育につながる危険性もあると指摘している。また、自閉症等の障害特性に応じる意図で「一人でする・できる」ことを目的として物理的環境を調整したり、支援ツール等を活用したりする作業学習も増えている。しかし、支援が先走り、生徒が時間をかけて「する・できる」ようになる過程の学び育ちが軽視される危険性を感じている（早川，2010）。

渡邊（2013）は、作業学習は内容的には作業を通しての発達の側面と職業準備教育の二つの側面を有しているが後者に力が入れていると指摘し、「特定の指導内容等を抜き出して、それを指導するための作業学習にしてはいけないのである。作業学習では『働く』ことそれ自体を目的にしたい。」（中坪，2003）という主張に対して「作業学習を通して子どもの発達をめざすというような、作業学習における発達の意味などは、全く考慮されていないといえよう」と批判的に述べている。筆者も、作業学習における生徒の学びを教師が意識しないことは、生徒を学び育つ主体と認識して関わる姿勢の欠落であり、作業学習を生徒が学び育つ場（発達の間）と認識した実践が必要だと考える。

では、生徒の発達という視点から作業学習を行うとは、具体的にはどのようなことだろうか。

渡邊（2013）は、作業学習の発達の意味について検討する中で、主たる活動である「事物に働きかけること」（対象的活動）の発達の意味に着目し、「事物利用の習得過程自体」が作業学習の目的になると述べている。渡邊は道具には機能と共に使い方が埋め込まれており、使用方法について記号的役割を果たしていると述べ、その記号性が活動の調整機能として作用するというを実際の対象的活動の中で生かすことはできないだろうか、と提起している。渡邊が言うように、道具にはその道具の機能を引き出す使い方がある。また、道具は、それを作り出した人たちの知恵の結集と言われることから、道具の使い方を学び身につけることは、その道具に埋め込まれた知恵を学ぶことでもあると考える。この意味で筆者も、道具使用の習得過程自体が作業学習の目的になると考える。

岡本（1982）は「外なるものを人々とのかわりをおして自分のものとしてゆく。しかも自分の積極的なはたらきをおして獲得し、さらにそれを新たな力として自己をひろげ、外界をつくりかえていく。これは、人間のどの側面においてもみられることであって、発達全体を貫く基本的な姿である」と述べている。作業学習をこのような発達の視点から構想すれば、教師や先輩に教わりながら、作業活動を通して道具の使い方等を学び身につけると共に、身につけた力を発揮して行為する主体として育つ作業学習が目指されるべきだと考える。

ただし、実際に生徒が道具等の使い方を獲得していくには、生徒一人一人に応じた適切な指導・支援と本人の努力・学習とそのための時間を要する。この過程を、教授－学習過程という視点から見つ

め、その中での生徒の発達について分析した研究はほとんど見当たらない。

筆者は、作業学習を、生徒が主体的な学び方を身につけ、自信・意欲・自尊心を高めて作業班の中で位置を得て、社会の一員として働くということを学ぶ場であると捉え、生徒との関係形成を基盤とした授業実践を重ねてきた（早川，2013）。そして、自閉症生徒が「鋸で材を一定の長さに正確に切断する」ことができるようになるまでの約半年間の教授－学習過程を分析し、教師と生徒と一緒に教材に向かう三項関係の成立による情動と意図の共有の必要性を示した（早川，2014）。

作業学習「木工」では、生徒の興味・関心・意欲の視点や製品の精度という視点から、手道具だけでなく、電動工具や機械も用いる。また、一人で対象に働きかける工程ばかりでなく、様々な形で他者と協力して行う活動もある。そのような工程の中で、重度知的障害の生徒が担える役割が増え、自信を持って意欲的、主体的に活動する姿が生まれてくることがある。そこで、本論では筆者が行った作業学習「木工」の1年間の授業の中で、電動工具や機械も含む様々な道具の使い方を学び身につけながら、作業班の中で担える役割を膨らませていった重度知的障害の生徒を対象に、1年間の作業学習の中での活動の様相を、道具の使い方などを学びながら行為主体として育つという発達の視点から分析し、作業学習を発達場として構想するための方法について検討する。

2. 方 法

1) 対象

対象授業 A 知的障害特別支援学校高等部作業学習「木工」

A 知的障害特別支援学校高等部の作業学習は、高等部3学年縦割り集団（10名前後）に対して教師2名で指導する。1年生の始めに3つの作業種（木工・窯業・食品加工）を体験して選択し、3年間同じ作業種に取り組む中で、わかること・できること・担える工程が増えていくこと、先輩－後輩関係の中で学び合い・育ち合うことを意図している。作業学習は火曜日から金曜日の9時～10時半の時間帯に設定している。

対象生徒 J 君（高等部3年生） ダウン症 重度知的障害（検査不能）

日常生活習慣の確立が不十分である。日常生活の文脈の中では、理解できる言葉も少なくないと感じる。はっきりとした音声言語はないが、他者の手を引いたり簡単なサインを用いて意思や要求を伝える。ただし、相手（聞き手・受け手）がその意図や感情を推し量ることによってその意図や感情が通じることが多い。友達や教師との関わりの中で、笑う、怒る、泣くなどの感情表現も豊かになり、悪戯っぽいことをしてふざけることも多い。登下校や屋外活動で体力もつき、姿勢・動作がしっかりとってきた。基本的にしゃがむ姿勢を好み、作業の合間もすぐにしゃがむ姿勢をとる。

作業学習「木工」におけるJ君の様子

1年生の時は、木工室の隅で10mm径の丸棒を鋸で切っていた。最初は意欲的だったが、やがて鋸を投げ出してしゃがみこむ姿が目立ち始めた。手応えの小さな丸棒切断に毎日取り組むことに抵抗する意思表示であったと思う。2年生になり、作業室中央に活動場所を移し、幅30×厚10mm程の板材切断に取り組んだ。良い表情で大きな声を発しながら次々と補助具に材をセットして切った。再び意欲的に活動を始めた姿を多くの教師が見て嬉しい気持ちになり、彼のがんばりを褒めた。それに励まされるように彼は切り続けた。3年生になった時、授業担当者が変わり、筆者も指導に加わった。J

君が作業集団の中で主体的に活動して担える役割を広げていくことを意図して、切断工程の他に多様な工程に誘って指導を始めた。

2) 分析資料

- ① 対象生徒 J 君についての授業記録：授業者自身が参与的に観察したことを授業後に記述した文字記録と授業中に撮影した写真・VTR。
- ② 校内の事例検討会で用いた資料。

3) 分析方法

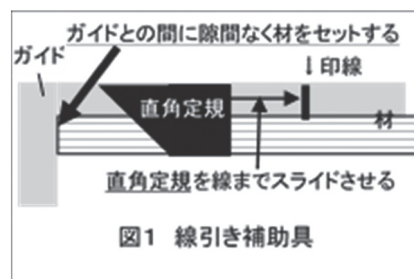
上記の資料を基に、作業学習「木工」の中で J 君の新たな姿が見られた場面を 8 つのエピソードで提示して、発達の視点からエピソードが生まれた要因や条件を分析し、「発達の間としての作業学習」に必要な要素について考察する。その上で、「発達の間としての作業学習」の授業の構想について検討する。

3. 結果と考察

3 年生の 1 年間の作業学習の中で、J 君は教師（＝筆者：以下のエピソード中は T で表す）の誘いに応じて様々な工程に主体的に挑み、学び、自信を持つてできることが膨らみ、作業班の中で様々な役割を担う存在となっていた。以下に、その過程で出会った J 君の意欲的・主体的な姿の中から代表的なエピソードを提示し、発達の視点から考察する。

（場面 1）挑戦意欲 一材に切断線を引く工程一

J 君を含む 4 名の生徒が「切断線を引いて、鋸で一定の長さに切り、切り揃えた材 4 枚を板に貼って底板を作る工程」に取り組んだ。線引き補助具（図 1）を用いて切断線を引く時に、直角定規を印線までスライドさせて鉛筆でまっすぐ線进行くことは J 君には難しかったので、T が手を添えて行つた。その中で次のエピソードが生まれた。



エピソード 1：‘僕モヤル！’ー仲間と同じように、直角定規で切断線を引くー

6/5 線引き補助具上に直角定規と鉛筆を置いてあった。気付くと、J 君が自分で直角定規をスライドさせ、鉛筆を持って線を引いていた。その姿に驚きと嬉しさを感じた。しっかりと鉛筆を握ることができず、定規に芯を当ててまっすぐに線を引くことは難しかったが、他の生徒と同じように、線を引いて切るといふ活動の流れを理解して工程を進め始めた。

教師の手添えで取り組むことでやり方を理解し、周りの仲間が自分でしている様子に刺激されて、‘僕モヤル！’と J 君自身の内側から生まれた主体的・意欲的行動である。この後、J 君は何度も挑戦したが、鉛筆の芯を定規に当ててまっすぐに線を引くことはできなかった。J 君の姿に作業学習への主体的な参加意欲を感じ、その意欲を学びにつなげ、自信に結びつけたいという筆者の思いを高め、この年度の指導の起点となったエピソードである。

（場面 2）教師と一緒に作業する ー刷毛でボンドを塗って貼りつける工程ー

J 君は左手に材、右手に刷毛を持ってボンドを塗ることは難しかった。教師は、J 君が塗りやすい

角度を探りながら材を持ち、手を添えて刷毛の操作を教え、ボンドが足りない所を指さして塗るように伝えた。最初は1・2回叩くようにボンドをつけると刷毛を置いてしまい、全面にボンドを塗る意識は見えなかった。9月初旬、Tの言葉掛けや指さしに応じて全面に塗るまで活動が続けるようになり、刷毛で塗る動作も上達し、塗れていない個所を自分で見つけて塗るようになった。

また、材を貼る時は「イチ・ニ・・・」という教師の掛け声に合わせて首を振りながら材を押さえた。9月初旬には「キュー (9)」と言うと（次は10とわかって）手を離すようになり、首を振って一緒に数えていることが確かめられた。このような姿を基に、材を保持する補助具を作ってJ君が一人でボンドを塗る作業ができるようにしようと思った時、次のエピソードが生まれた。

エピソード2：‘ボンドヲ塗ルカラ、材ヲ持ッテヨ！’－教師を協同作業に誘う－

9/12 Tは時折、J君が材を貼りつけている間に「イチ、ニ」と声を掛けながら他の生徒の指導に行った。J君は「10」が聞こえるまで材を押さえると手を離し、その場にしゃがんだ。そして、Tが戻って材を持つと、立ち上がって刷毛を持ってボンドを塗った。この日、J君は材を持ち、Tの方を向いて材を差し出しながら大きな声をあげた。‘ボンドヲ塗ルカラ材ヲ持ッテヨ’と呼んでいるようだった。J君が作業をするためにTを呼んだことが嬉しく「すぐに行くから待ってね」と応えた。J君はTが戻って来るのを待ち、Tが材を持つとすぐに刷毛でボンドを塗った。

教師が他の生徒の指導から戻るとすぐに立ち上がる姿から、J君は教師を待っていることがわかる。この時、J君は待ちきれなくなったのだろう。ボンドを塗るために教師を求めて声を掛けてきた。作業をしたい気持ちが高まり、協同作業者である教師を呼ぶ行動を起こしたと考えられた。J君が作業に誘ってくれたことが嬉しく、J君からの積極的な働きかけに応じて協同作業者として一緒に作業する関係を続けようと考えて、補助具は一旦保留した。その結果、数日後に、次のエピソードが生まれた。

エピソード3：待つことの中で－自分で考えて行動する－

9/17 「材の切断」から始め、一定数の材を切り終えたところで「貼る」作業に移った。J君が貼っている間にTは他の生徒の指導に行き、J君が声をあげてTを呼ぶ形で作業が進んでいた。数回目、J君の呼びかけに「ちょっと待って」と言って他の生徒を指導していた。戻ろうとすると、J君が切断作業をしていた。翌週、同じような状況で、J君は自分で左手に材を持ってボンドを塗り始めた。

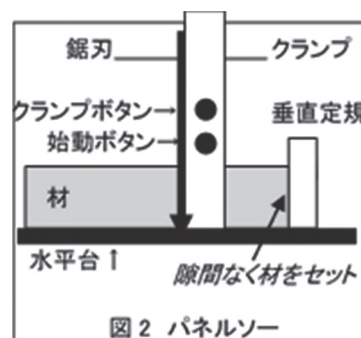
J君は自分一人で材を持ってボンドを塗るようになった。その過程で教師が生徒と一緒に作業することの意味を再考したエピソードである。「一人でできること」を即効的に求めると補助具等が必要である。しかし見方を変えれば、Tが材を保持しながら塗り方や塗る箇所を教えればボンドを塗ることができる。教師は前者（生徒が一人で）でなく後者（教師と一緒に）を選んだ。その結果、J君は教師を待つようになった。この時、J君は教師を協同作業者と認識していたと思う。そして、「やりたい気持ち（作業意欲）」を高めながら、それを抑えて「教師を待つ」という心理的状况の中で、自分で考えて行動する姿が生まれてきたと考える。「J君からTへの働きかけ（一緒にやろうと誘う）」が生まれ（エピソード2）、「呼んで待つ」、「待つ間にできることを見つけてする」、そして「自分一人で（教師の助けなしで）やってみる」ということが、彼の内側から生まれてきたと考える（エピソード3）。

岡本（2005）は、「待つ」ということは「要求の実現を延期し、その間も心にその目標を持ち続ける働き」であり、自我の育ちにとって「待つ力」の獲得が重要であると説く。J君は、待つ間に自分ができること・すべきことを考えて行動に移すようになった。その結果、「自分で材を持ってボンドを塗る姿」に辿り着いた。このJ君の行為主体としての姿に自我の育ちを確かめることができる。

以上より、教師が、どの生徒も学んでできるようになる主体であり、自分で考えて行動する主体であると信じて、協同作業者として関わることを、そして、「待つ」ということを自我が育つ場と捉えて大切にすることが、「発達の場合としての作業学習」の重要な要素であると考えられる。

（場面3）任された状況の中で ―自分で考えて行動する―

J君の意欲に応えようと、パネルソー（図2）による材の切断工程に誘った。材を水平台上置き、材の端を垂直定規に隙間なく合わせてセットする。クランプボタンと始動ボタンを順に押すと鋸刃が動いて材を一定の長さに切断する。最初は教師が材のセットの仕方をやって見せ、J君がボタンを押した。J君に材をセットさせて見ると、すぐにできた。1年生の時から取り組んできた鋸引き補助具を使った切断工程で「材を止め板まで隙間なく差し込むこと」を学んだ経験が生きたと思った。ボタン操作も最初は試行錯誤的だったが、順番を覚えて押すようになった。J君はボ



タンを押すとしゃがんで鋸刃が動く音や材が切れる音をじっと聞き、クランプが上がる音を聞くと立ち上がり、切れた材を所定の位置に置き、材をセットし直して次々と切断した。任せておいた材が無くなると、自分で材を探してきて切るほどにこの工程を気に入って、積極的な姿を見せた。

2学期。J君は木工室に入ると真っ直ぐにパネルソーに向かい、そこにしゃがんで作業開始を待った。パネルソーはJ君の担当として位置付き、いろいろな材を切った。彼の仕事ぶりをたくさんの教師が「すごいね!」と感心して見つめた。J君はその声を背後に聞きながら笑顔で作業を進めた。その姿は自信に満ちていた。その中で、次のエピソードが生まれた。

エピソード4：僕の仕事‘パネルソーハ任せテ!’ ―自分で考えて作業する―

12/6 重く長い角材（50×50×3000mm）を一定の長さに切る作業を任せた。J君は長い材を工夫してようやく台に載せ、材の端がガイドにあたるまでスライドさせてセットした。切断された材を取り出す時、左側の材が重いので、右側のガイドとの間に挟まって取り出せなかった。J君はTに助けを求める素振りも見せず、少し考えて左側の材を少し左へ動かして、できた隙間に手を入れて切断した材を取り出した。そこには、自分がするという意識を持って考えて活動する姿があった。

浜田（2009）は「発達というのは、素朴に言えば、新たな力を身につけていくこと」であり「身につけた力は、本来、たっぴいま生きている自らの生活世界の中で使うもの」であって「力を身につけるということは、そこにその力を使って生きる新たな世界が広がるということにほかならない」と説く。J君は鋸引き補助具を使う切断工程で「材を止め板まで隙間なく差し込むこと」を学び身につけ、パネルソーの工程で自らその力を使った。その結果、失敗することなく材を切り、教師や仲間に感謝され認められ、任される仕事を新たに獲得した。つまり、学び身につけた力を自ら使い、作業の中で新たな役割を獲得したと言える。

また、木工室に入って一直線にパネルソーに向かう行動には、最初はこの工程を誰にも譲らないという気持ちを感じられたが、やがて、自分一人に任されている自負を感じるようになった。この場面では、その自負が自分一人で課題状況を解決する行為を生んだと考える。この経験は自分の力への自信を一層強めたと思われ、協同作業の中で自分だけに任される工程を持てるようになることの意味を再確認した。

以上より、生徒が学び身につけた力を自ら使いながら担える役割を膨らませていくこと、また、興味や関心が意欲に、意欲が学びに、学びが行為による思考に、思考による解決が自信に、という発展が生まれることを想定して、生徒の学び育ちを見とりながら授業を構想することが「発達の場合としての作業学習」の大切な要素であると考えます。

（場面 4）仲間と一緒に作業する－磨き工程－

1 学期末、底板を磨く工程を行った。磨き用補助具（図 3）に製品をはめ込み、机上に貼った紙やすり上で補助具の取手を握って二人で引き合って磨く。最初は教師と二人で行なった。教師が J 君の方へ少し押しながら「引いて」と声を掛けると、J 君が引いた。次に教師が引くと J 君は取手から手を離さずについてきた。その繰り返しで、ゆっくりと活動を始めた。しばらくすると互いに引き合うことができるようになった。



図 3 磨き用補助具

10 月、久しぶりに J 君を磨き工程に誘った。今回は教師に代わって K 君と二人で行った。K 君は表出言語が無く、自分から他者に働きかけることの少ない生徒である。K 君の押す・引く力が勝っていたが、予想以上に息が合い、二人で磨き始めた。その中で次のような姿が現れた。

エピソード 5：‘ヤル?’－‘ウン’－‘ヨッシャ!’－視線を介したコミュニケーション－

10/22 10 回程度引き合うと、J 君がボタンと音を立てて補助具を裏返して、しゃがんだ。その音を聞いて T が見に行った。磨き具合を見て、「もう少し」と言って補助具に再セットした。K 君が取手を握って構えた。J 君はしゃがんだまましている。K 君はチラチラと J 君に視線を送るが、直接働きかけることなく待っている。しゃがんでいた J 君が K 君に視線を送ると、その視線に引かれるように K 君が J 君を見た。K 君の視線に応じて J 君が立ち上がって取手を握り、活動を再開した。その様相は、J 君が‘ヤル?’と視線を送り、K 君が‘ウン’と目で合図を送り返し、J 君が‘ヨッシャ’と立ち上がっているように見え、視線を介してコミュニケーションが行われていると思われた。その後も、数回磨くと、同じことが繰り返された。

補助具をひっくり返す音は、J 君が‘見テ’と教師を呼ぶ合図のようになった。実際、J 君にとってはそのような意図的行為だったのかもしれない。取手を持って待つ K 君に向かって J 君が視線を送り、K 君が目で合図を送り返し、J 君が立ち上がる、という形で J 君と K 君の間に視線を介したコミュニケーションが生まれ、二人で作業を展開するようになった。その様相を見たときには、J 君が‘ヤル?’と視線を送り、K 君が‘ウン’と目で合図を送り返し、J 君が‘ヨッシャ’と立ち上がっているように見えたが、VTR を再視聴すると、J 君は、取手を持ってじっと構えている K 君の姿を見て、自分を待っていると捉え、K 君の視線を、自分を誘っていると捉えて立ち上がっているようにも見え

る。いずれにせよ、この工程のような協同作業においては、表出言語を持たない生徒同士でも、視線や動作を使って意思のやり取りを行なって作業を展開することが可能であることを示すエピソードである。コミュニケーション力を高める場として、仲間と対等の立場で活動することを学ぶ場として、このような協同作業の工程を取り入れることも「発達の間としての作業学習」の重要な要素になると考える。

（場面5）仲間をリードして作業をする一かんな盤による製材工程－

2学期末、J君をかんな盤による製材工程に誘った。一人が材をかんな盤の中に送り、もう一人がかんな盤から出てきた材を受け取るというだけだが、多くの生徒たちがこの工程を好む。材が吸い込まれるように機械の中に入っていく、切削音と振動が身体に伝わり、表面がきれいになって出てくるという点で心地よさを与えてくれる。最初は教師が材を送り込み、J君が材を受け取って教師に戻す形で始めた。次にJ君が送り手をした。J君は試行錯誤しながら水平に材を送り込むようになり、教師が「入れて」と言って指さすとJ君が材を送り込む形で作業が進むようになった。次に、他の生徒と二人組で行なった。J君は教師の言葉掛けや指さしを受けて、送り手側や受け手側に立って製材を行なった。1月末、J君がこの作業に慣れてきたので、K君と二人に製材工程を任せてみた。その中で、次のようなエピソードが生まれた。

エピソード6：‘ソノ材ヲ入レテ’－指さして仲間の活動を促す－

1/30 K君に送り手、J君に受け手を任せて、6本の材を削った。J君は送られてきた材を受けて、かんな盤の横に置いた。Tは「よろしく」と言葉を掛けて場を離れ、二人の様子を見つめた。その時、J君がK君に‘ソノ材ヲ入レテ’と手で合図を送った。次もその次も、手を（指を）材の方に差し向け、視線をK君に送って材を入れる活動を促した。すぐにVTRで記録した。1回目の録画（12分30秒）では、28回中28回とも、手を（指を）材の方に差し向け、視線を送って材を入れる活動を促した。K君が合図にすぐに応えない時は、材に手を伸ばしたり、日頃用いている頂戴の身振りサインを送ったりして、K君の活動を促した。J君は6本目の材を受け取ると、それを手にしたまますぐに教師の方に視線を送って‘全部デキタヨ’と伝えてきた。後半になるにつれて、K君はJ君の合図を待ち構えるようになり、J君の合図と同時に次の材に手を伸ばすようになった。

柏木（2008）は、子どもは他者への関心、他者と協同的でいたいという気持ちを基盤にして模倣や観察学習を行い、人と共に人から学ぶ社会的な学習者であるという。そして、観察学習は大変高等な行動で、他者の行動を的確に観察する力、それが自分にとって有用かどうかを判断する力、他者から得た情報を自分の中に採り入れて保持している力、適切な場面でその行動を発動する力といった一連の認知的・対人的な働きかけが必要だと説いている。

「視線と手差し・指さしで合図を送る行為」は、教師とJ君との協同作業の中で「教師がJ君に対して行なってきたこと」である。J君は「教師の合図を見聞きして材を送り込む」経験を重ねる中で教師の行動を観察し、「教師が材を横に置いたら、次の材を入れる合図を送ってくる」ことを学び（見通しを持つようになり）、それに身構えて、合図を受けて行動するようになった。この場面では、「教師がJ君に対して行っていたこと」を、J君がK君に対して行っている。つまり、J君が教師の行動を観察し、有用と判断して取り入れた力を保持し、それを思い起こし、教師の立場に立ってK君に対してその力を発動していると言える。その結果K君は、J君が材を置いたら次の材を入れること

を、J 君からの働きかけを通してわかってきた。つまり、結果的に J 君が行動を通して K 君に教えたと言える。さらに、6 本目の材を受け取った後すぐに教師の方を向いて合図を送った行為から、J 君は材を受け取った時点で K 君の側に材が無いことにも気付いている、つまり、それほどに J 君は見通しを持って活動していることがわかる。そして、自分が教師に終わりを伝えることで教師が次の準備に来ることがわかり、それを求めて材を持って教師に視線で伝えている。

柏木が説くように、教師と共に作業をしたいという気持ちを持っていることを前提に、生徒は教師のすることをよく観察している。この工程のように、教師が生徒に合図を送りながら進める協同作業の中では、生徒は自分の役割を遂行するために教師を観察している。その結果、この場面のように、教師の立場に立って、教師が自分にしてくれたように、他者に対する行為を行なうことができるようになる。

以上より、生徒との関係形成を基盤に、生徒を社会的な観察学習者と認識し、教師と生徒との協同作業の先に生徒同士の協同作業への発展的移行を見据えて、教師が意図的に見せる指導が「発達場としての作業学習」の重要な要素になると考える。

（場面 6）仲間と協同（役割分担）で作業をする－電動工具による組み立て工程－

1 月、靴箱製作時に電動ドライバー（以下ドライバー）を使う作業に誘った。教師がドリルで下穴を開けてネジ釘を立てると、J 君はネジ穴にビット（ドライバーの先）を合わせて打ち込んだ。J 君はネジ穴にビットを合わせるのに手間取ったが一所懸命に行った。道具操作に慣れてきたので、次のプランターカバー組立工程でも、J 君にドライバーを使う工程を任せた。

エピソード 7：‘ネジ釘ヲツケテクダサイ’－教師との協同作業－

1/28 前回より小さなネジ釘を使うため、ビットをネジ穴に合わせるのが難しくなった。そこで、T がビットにネジ釘を付けた状態でドライバーを J 君に手渡した。J 君はネジ釘を下穴に当てて打ち込んだ。J 君は T が下穴を開ける様子をじっと見つめ、穴が開くと、‘ビットニネジ釘ヲツケテクダサイ’とドライバーを T に差し出した。T がネジ釘を取り付ける間、J 君はスイッチを引かずに待った。そして、ネジ釘をつけてもらおうと、下穴に当てて打ち込んだ。このような形で協同作業が進んだ。

J 君が慣れてきたので、教師は Y 君と交代した。Y 君はこだわりが目立つ生徒で、その一つに「J 君をしゃがませる」ことがあり、結果的に J 君の作業を邪魔していた。そこで、Y 君が穴を開けて J 君がネジ釘を打つ協同作業を目指した。J 君はドライバーを持って、Y 君が穴を開ける様子を見つめ、Y 君にネジ釘を付けてもらって打ち込む形で作業が進み始めた。その中で、次のエピソードが生まれた。

エピソード 8：後輩との協同作業

1/28 Y 君が穴開けに手間取っていると、J 君は自分で箱からネジ釘を取り出した。下穴が開くと、J 君は下穴にネジ釘を立てようとした。T は J 君に自分でビットにネジ釘をつけるように言った。なかなかうまくできず、T に助けを求めてきたが、「できるできる」と励ますと、再挑戦して取り付けた。次から J 君は自分でビットにネジ釘をつけることに挑み始めた。Y 君が手伝おうとすると、自分でする！と Y 君の手を跳ね返した。1/31 ネジ釘の取り付けに手慣れてくると、Y 君を急かすように穴を開ける様子を見つめる姿も見られるようになった。Y 君は穴を開けるとドリルを置いて材を押さえ、J 君がそれを確かめてネジ釘を打つ。J 君がビットにネジ釘をつけるのに手間取っていても、Y 君はその様子を見つめて待った。こうして、二人で作業を進めるようになった。

かなな盤での製材工程に続いて仲間との協同作業を任せることができた。この工程では、教師との協同作業の中で行ったことをY君との協同作業として行ったが、その中で、自分でビットにネジ釘をつけるようになり、それができるようになると、Y君の活動を急かす姿も現れた。

教師や仲間にしてもらおう状況下で、生徒はしてもらいながら、してくれる人の行動を観察し、やがて自分でする・できるようになる。このような学び育ちを想定し、生徒の行動の中に「自分で」という気持ちの芽生えを感じ取って、「自分でする・できる」に繋いでいくことが、「発達の間としての作業学習」の重要な要素であると考ええる。

また、Y君のこだわりの結果、邪魔する－邪魔される関係になりがちだった二人が、任されて協同作業ができるようになったという点でも意味のあるエピソードである。協同作業の中で各自が役割を持って作業をする時、不適切といわれる関係は、協力関係に変わり得る。そして、対人関係が育まれる場となると考える。

4. まとめ

重度知的障害の生徒J君の作業学習「木工」における活動の様相を8つのエピソードで提示し、発達の視点から各エピソードを分析（解釈）した。以下では、「3. 結果と考察」をもとに「発達の間としての作業学習」の授業の構想について検討する。

1) 教師－教材－生徒という三項関係の中で「教師と生徒の関係」と「生徒と教材との関係」が絡み合いながら深まっていく授業の構想

筆者は、作業学習における教授－学習過程は、発達心理学でいう三項関係、つまり、単に物理的な三項状況でなく「人と人とが一緒に何かのもの、あるいはテーマを体験するという意味」（浜田，1999）での三項関係の上に可能になると考えている。三項関係の間において、教師が道具の使い方・活動の仕方・行為の結果の確かめ方等をやってみせ、生徒がそれを真似てやってみるというやりとりの上に教授－学習過程が成立する。また、作業学習における教授－学習過程を通して三項関係が成立する可能性もある（早川，2014）。

場面2は、教師（筆者）－教材（ボンド塗布）－J君の三項関係の中で、教師がボンドの塗り方を教えJ君がそれを学ぶ形で進んだ。教師は材を持ちながらJ君にボンドを塗る箇所などを教え、J君が板全面に塗ることを理解し、刷毛の操作もうまくなっていった。そこで、J君が一人でできる補助具の作成を考えたとき、J君が教師を呼んで待つ姿が生まれた（エピソード2）。J君が教師を協同作業者と認識して一緒に作業することを求めていると感じ、補助具作成を保留した。その結果、J君は、教師を呼んで待ったり、他の作業をしながら教師を待ったりするようになり、その上に、自分で材を持って一人でボンドを塗る姿が生まれた（エピソード3）。

浜田（1992）は「三項関係的共有関係を築き、それを通して意味世界を敷き写し、相互の了解世界を拡げていく」過程の裏面で「共有の意味世界の交感を通して人どうしの関係を築き深めていく過程が進行」していくと言う。三項関係の間における教授－学習過程の裏側で教師とJ君との関係形成が進行して、J君の行動が、一緒にする→一緒にするために呼んで待つ→待っている間にできることをする→一人でやってみるという形で発展的に変容したと考える。そして、この経験を基盤に、一緒に

作業をしながら、教師が道具の使い方や活動の仕方を教え、J君が見て真似て挑んでできるようになっていくという形で、その後の教授－学習も進行し、一人で、あるいは、仲間と一緒に作業をする姿が次々と生まれてきたと考える。

このように考えるならば、「発達場としての作業学習」においては、教師－教材－生徒という三項関係の中で「教師と生徒の関係」と「生徒と教材との関係」が絡み合いながら深まっていく授業の構想が重要になると考える。

2) 「教師と一緒に」から「仲間と一緒に」へ発展する授業の構想

場面4～6はいずれも二人で協力して行なう共同作業である。場面4の磨き工程は、同じ行為を相互にやりとりする協力、場面5のかんな盤による製材工程は、材を挟んで送り手と受け手という役割を分担する協力、場面6は、電動ドリル・ドライバーを使ってプランターカバーを組み立てるという共通の目標のもとで、下穴を開けて材を押さえる役割と下穴にネジ釘を打つ役割を分担して交互に活動する協力である。いずれの工程も、最初は教師とJ君とで行った後、教師が他の生徒と交代し、J君が仲間と協力する協同作業を目指した。

その結果、場面4では、表出言語を持たないJ君とK君の二人の間で視線を交わし合うコミュニケーションによって協同作業を行う姿が生まれた。場面5では、教師がJ君を相手に行なっていた行為を、立場を入れ替えてJ君がK君に対して行い、J君がK君の活動を促し、K君がそれに応えて活動する関係が生まれた。場面6では、教師やY君にしてもらっていたことをJ君が自分で行なうようになり、Y君からJ君への困ったかかわりもなくなり、二人で役割を分担して協力する関係が生まれた。これらはJ君が仲間と協力して作業することを目指した結果ではあるが、視線を介したコミュニケーションも、J君からK君への指さしも、Y君がJ君の活動を待ったりJ君がY君を急かししたりする姿も、教師（筆者）の予想を超える姿だった。

生徒は教師と一緒に作業をする中で、教師の行為をよく観察し、それをイメージやことばとして採り入れ、そのイメージやことばが生徒自身の行動として生まれてくる。スキル獲得・行動形成とは、本来このような内的過程を通して成されるものであると思う。

以上より、「発達場としての作業学習」においては、生徒が社会的な観察学習者として育つ場であると認識し、教師と生徒との協同作業の先に生徒同士の協同作業への発展的移行を見据えて授業を構想すること、その中で、教師の役割（指導方法）として「意図的に見せる指導」を行なうことが重要になると考える。そして、生徒同士が協力して作業を進める時、教師の予想を超えた姿が生まれることがある。それを見落とすことなく捉え、次の授業構想・展開に活かしていくことが大切である。

3) 重層的関係が生まれる授業の構想

人は固定的・一方的な関係の中では豊かに育つことは難しい。浜田（2009）は、「同じ一人の子どもが、守られながら、対等性を生き、同時にだれかを守る立場にもいる。そうした重層性を生きている。」と述べ、発達における重層的関係の重要性を指摘している。しかし、重度知的障害の子どもは、もっぱら守られる、支援される、教えられる側を生きることが多くなりがちである。J君もそうである。そのJ君が、場面4では視線を介したコミュニケーションにより仲間と対等な立場で、場面6でも役割を分担して対等な立場で協同作業を行なうことができた。さらに、場面5ではJ君が相手に合図を送って活動を促す立場で作業をし、結果的にK君に活動の仕方を教えた。相手がJ君の合図に応じ

ることで、二人で作業を進められたことの発達的意味は大きい。自分の合図によって K 君が応答的に活動し、教師も応答的に動き、教師に認められ、感謝され、任せられる。そこで得た効力感や自己肯定感は、役立つ存在としての自己認識（自信）となり、自己形成に大きな意味を持つはずである。

音声言語にたよらずとも、身振り手振りや視線といったサインで活動が展開する状況、そのサインの意味がわかり易く推し量りやすい活動、そして、動作レベルでのことばを大切にする関係の中で、明確な音声言語を持たない生徒も、教える側、主導する側を生きること、対等性を生きることが可能になる。作業学習はこのような状況を作りやすい場であるといえる。発達の場合としての作業学習は、このことを意識し、生徒が重層的関係を生きる場として構想することが重要となると考える。

4) 学び身につけた力を使って役割を膨らませていく授業の構想

8つのエピソードを通して見ると、製品完成に向けて作業学習が展開する中で、教師との直接的な関係性の中で作業をするようになり（エピソード2, 7）、自分一人で任された作業を遂行するようになり（エピソード3, 4）、そして、仲間との直接的な関係性の中で作業をするようになる（エピソード5, 6, 8）という形で、J君が主体的に取り組める工程が豊かに膨らみ、共通の目的のもとで必要な役割を担う作業班の一員になってきた。

子どもは学び身につけた力を使って生活世界を拡げていく。力を使って単独個体で生きるにとどまらず、ともに生き、共有の生活世界を立ち上げる。浜田（2009）はこの共同のありようこそが発達の原則にかなったことであり、発達の自然ということにもなると言う。

J君は、パネルソーに挑戦する場面では、1年生から取り組んできた「鋸挽き用補助具を用いた材の切断」で学び身につけた力を発揮し、その結果、パネルソー工程を担当する役割を獲得した。場面4～6の共同作業では、教師との共同作業の中で身につけた力を活用することによって、作業学習という場における仲間との協同作業に参加し、担える役割を膨らませていった。ここには、身につけた力を作業班との関係の中で生かし役立てることで、作業班の一員としての役割を獲得し、作業班を支える一員としての自覚を募らせていくという学び育ちを見ることができる。

作業学習の中で生徒が何を学び身につけたかを見とり、それを活用して担える役割を膨らませ、作業班の一員としての自覚を募らせていくように授業を構想し、展開する。このようなパースペクティブが「発達の場合としての作業学習」においては重要になると考える。

5. おわりに

「事物利用の習得過程自体が作業学習の目的になる」という渡邊（2013）の指摘を拠り所に、知的障害特別支援学校高等部における重度知的障害の生徒が、道具の使い方・活動の仕方を学び、作業班の中で役割を膨らませていく過程をエピソードで提示し、発達の視点から分析した。その結果、重度と言われる知的障害の生徒も、道具の使い方・活動の仕方を、人を介して獲得し、獲得した力を他者との関係の中で使いながら発達していくことが示唆された。一人の事例からいえることには限りがあるが、筆者自身の経験から、多くの生徒にも当てはまることであると思われる。重度知的障害の生徒も他者と一緒に作業学習に取り組む中で、時間をかけて学び育つことを信じて、ここに示した「発達の場合としての作業学習」の構想を生かした実践を重ね、生徒の発達の場合としての作業学習を作っていきたいと考える。

文献

- 岡本夏木（1982）『子どもとことば』岩波新書 p.6
- 岡本夏木（2005）『幼児期』岩波新書 pp. 46-48
- 奥住秀之（2012）「キャリア教育の観点からの作業学習」．『キーワード特別支援教育の授業づくり』クリエイツかもがわ pp. 106-107
- 柏木恵子（2008）『子どもが育つ条件』岩波書店 pp.167-169
- 中坪晃（2003）「生徒が主体的に取り組む作業学習」『発達の遅れと教育』No554. 日本文化科学社 pp.4-8
- 浜田寿美男（1992）『「私」というもののなりたち』ミネルヴァ書房 p.176
- 浜田寿美男（1999）『「私」とは何か ことばと身体の出会い』講談社選書メチエ p.149
- 浜田寿美男（2009）『子ども学序説』岩波書店 pp.102-103,114-117,144-147
- 早川透（2010）「主体的な授業参加ー子どもの側から問い直す」『障害児教育実践の研究』第 21 号 pp.46-53
- 早川透（2013）「作業学習を通した子どもとの関係づくり」『拓き・確かめ・響きあう知的障害教育の実践』第 8 章 pp.101-111
- 早川透（2014）「作業学習における意図の共有を目指した教授ー学習過程の分析ー知的障害を伴う自閉症生徒を対象としてー」『SNE ジャーナル』第 20 巻 第 1 号 pp.147-164
- 山田耕一郎（2000）「なぜ生きてはたらく力を求めるのかー生活と社会の確立をめざして」．『発達の遅れと教育』No509. pp.4-7
- 渡邊健治（2013）「対象的活動（事物に働きかける力）と教育実践」『「考える力」を育てる教育実践の探求』ジエース教育新社 pp.57-65