



特別支援学校高等部における3年間の陶工実践：教師 主体から生徒主体への授業づくり

下木, なつみ

江上, 弘晃

赤木, 和重

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 17(2):13-24

(Issue Date)

2024-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100487731>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100487731>



特別支援学校高等部における3年間の陶工実践： 教師主体から生徒主体への授業づくり

Three Years of Pottery Practice at a High School Section of Special Needs School: Creating Lessons from Teacher-Centered to Student-Centered

下木 なつみ* 江上 弘晃* 赤木 和重**
Natsumi SHIMOKI* Hiroaki EGAMI* Kazushige AKAGI**

要約：本研究の目的は、X 特別支援学校高等部の生産学習における陶工班の3年間にわたる実践について、授業実践の中で見せる生徒の姿から授業者が何に課題意識を持ち、どのように変容していったのかを明らかにすることであった。若手教員による3年間の実践報告を、自身の教育的意図や葛藤も含みこんだ一人称的な実践報告という形式を採用した。その結果、実践1年目では、教師の伝えた工程通りに取り組むが、教師の提示されたことをそのままこなしていく生徒の姿が記述されるとともに、その生徒の姿を十分に対象化できない実践者自身の戸惑いも報告された。実践2年目では、生徒たちの創作意欲を引き出すために、ものづくりそのものではなく、「ひも粘土選手権」という粘土で遊ぶ取り組みが記述された。実践3年目においては、重要な他者（高等部の教員）にうつわをプレゼントする取り組みを通して、他者理解を深め、かつ、自信を涵養する実践が記述された。以上の結果から、本実践報告は、教師主導から生徒主導への授業づくりの変容としてとらえられること、そして、その変容の転機は、陶工の土台である粘土そのものの面白さを感じてほしいという教材のとらえかたにあったことを考察した。同時に、学校教育におけるものづくりには、交換価値だけではなく、使用価値、贈与価値がありうることを指摘した。

キーワード：特別支援学校高等部、ものづくり、キャリア教育、陶工実践

第1章：問題と目的

文部科学省中央教育審議会答申（2011）によると「キャリア教育」とは「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」とされている。その流れを受けて特別支援学校でも就労に必要な技能や態度を身に付けること等を目的として、特別支援学校技能検定が実施されるようになり、2017年時点で25府県が実施している（太田，2018）。

この流れを受けて、特別支援学校高等部においても、作業量、品質の向上を目指した陶片モビールづくりの取組（梁川，2014）や朝の運動でシールを貰ったり、実習報告会の終わりに校長から給料を貰うことで実習に向かう意欲を高めていったりしたことが報告された実践（萩原・司城，2020）、温かいコーヒー

を提供するためにストップウォッチで時間を測ったり、笑顔で接客できるよう表情カードを用いて自身の接客の出来栄を評価できることをめざした実践（松本・吉田，2022）や、清掃作業において清掃確認表を用いることで生徒に補完行動を獲得させた実践（渡辺，2011）、数値目標や販売会までの納期等の目的意識や見通しを持たせたことで連帯感や集団意識を高めた木工実践（佐々木ほか，2013）など、ワークキャリアに重きを置いた授業や技能検定に準ずる取り組みが広く行われるようになっているのが近年の流れである。このような実践研究はいずれも、教師が設定した目標となる行動を生徒に獲得させようとするものであり、一定の実践的意義がある。ただ、これらの研究は、賃労働や生産性を高めるためのスキル形成に重点が置かれており、そもそも障害のある生徒にとって労働とは何か、という意味合い

* 神戸大学附属特別支援学校教諭
* * 神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

(2023年9月29日 受付)
(2023年11月28日 受理)

が十分に議論されているわけではない。

この点を考えるうえで、示唆を与えるのが、三木(2019)の論考である。三木(2019)は労働という概念を「人間が外的自然に働きかけて、新たな使用価値(社会的価値)を生み出す営為」「働きかける営為を通して自らを変革する」とことと定義しており、労働の対価として賃金を得ることは一つの手段であり、大切であるとしながらも、労働の最大の喜びは価値あるものを作りだす手ごたえであると述べている。自らの知的能力、身体能力を総合的に発揮し、何かを作りだす、誰かの役に立つという喜びが労働を支えていると述べている。

しかし、このような三木(2019)のような視点に立った学術的な実践研究は少ないのが現状である。実際、CiNiiのデータベースで「作業学習」「キャリア教育」「木工・陶工」といった用語で検索しても、このような問題意識に該当する論文は、見当たらなかった。一方、民間教育団体を中心とした実践報告では、少ないながらも、三鍋(1993)や船橋(1993)など参考になる論稿がある。特別支援学校高等部の教員である三鍋(1993)は「バザーまでに〇個作ろう」「〇万円売り上げ達成」というねらいの下で実践される生産販売至上主義的な学習を批判している。なぜなら、学校教育としての学習、人格発達の教育の視点が抜け落ちているからだと指摘している。ともに物を作っていく(協働)ことの大事さ、労働の中にきびしさ、楽しさがあり、それが人間を豊かにしていくという価値観をもってほしいとの願いを持ち、三鍋(1993)は木工実践に取り組んでいた。三鍋(1993)の実践では3つの作品の中からどれを作りたいのか選び取れるようにしたが、みんながどれをやるのか決定しても、まだ悩んでいる一人の生徒が出てくる。その生徒はみんなの作業の様子を見学したり、難易度の高い作品を選んで失敗を繰り返したりしながら、焼板の花台製作を選び取ったエピソードが書かれている。むらのある焼き方になってしまう失敗も多かったが、すべての工程を一人でやり切れるようになり、「ぼくにしかできない」「ぼくだからできる」と思えるようになったことが書かれてあり、作品の仕上がりや内容を評価するだけでなく、自らが取り組む力がどうついてきたかを評価の視点に置く重要性を述べている。

同じく、特別支援学校高等部の教員である船橋(1993)は職業的自立のみを強調し、作業能力や技術、作業態度のみを追い求めてきた従来の教育実践の問題を指摘し、その日の作業内容を生徒が主体的に選び取る希望制を導入している。そこでは「やりたくない」主体性も認められていた。また「嫌がる仕事はしなくてよいのか」「つらい仕事をどう位置づけるのか」という批判に対し、雨の日に柿の実を

取りに行く実践を紹介している。そこでは「雨だから行かなくてもいい」という選択肢もある中で、生徒が柿の実取りを自分の価値観の中に自分で位置づけたからこそ、雨が降るにもかかわらず取りに行くことを自己決定したのだと述べている。「今日は何の作業をしたいのか」「雨が降っているが外の作業をどうするのか」などの教師の問いに対して、どんな基準で子どもは選ぶのか、やろうとする(やらない)理由の中にその子の価値観が存在しており、その価値観や価値意識が契機となる実践の大切さが報告されている。

このように、三鍋(1993)や船橋(1993)の実践は、労働の在り方自体を再考する貴重な実践報告といえる。ただし、系統的にエピソードが収集されているわけではない。そのため、教師が、労働に対してどのように取り組み、また、授業や子どもについての理解をどのように変容させたのかについては、明らかにしていない。

そこで、本稿は第一筆者・第二筆者が勤務しているX特別支援学校高等部の生産学習における陶工班の3年間にわたる実践を振り返り、授業実践の中で見せる生徒の姿から授業者が何に課題意識を持ち、どのように変容していったのかを明らかにすることを目的とする。そして、そこで明らかになった知見をもとに、学校教育の中で大切にすべきキャリア教育の中身を再考することをめざす。

なお、本論文の分担は以下の通りである。本章(第1章)では、第二著者が執筆した。第2章では、生産学習の実践を中心的に担当した教員(第一著者)が、すでに記録していた高等部内で報告・共有されている実践記録をもとに、大幅な加筆修正を行い、実践報告を行った。第3章では、生産学習の実践者と共同研究を行ってきた第三筆者である大学教員が、本実践に対する考察を執筆した。最終的には、執筆者全員で検討・調整を行った。

第2章：X特別支援学校高等部における生産学習陶工班の実践報告

I.本章の位置づけ

1.本章の執筆者

本章では、X特別支援学校高等部における生産学習陶工班の20XX年度から20XX+2年度の3年間にわたる実践について報告を行う。本章は、実践を主として行った第一執筆者が中心となって執筆した。第一執筆者は、本実践1年目においては、特別支援学校で働きはじめて2年目であった。勤務1年目から高等部に配属され、かつ、生産学習陶工班を担当した。特別支援学校勤務以前に陶工活動を仕事や余暇で取り組んだことはなく、はじめて陶工活動に従事した。

また、本章では、この3年間の実践過程について、第一著者自身の教育的意図や葛藤も含みこんだ一人称的な実践報告という形式を採用する。授業づくりの変容や生徒の変化に加えて、実践者自身の教育的意図や葛藤についても言及するのは、第一著者自身の授業や生徒への理解の変容を描くことで、作業学習の意味についてより妥当性の高い洞察ができると考えられたからである。

2. 特別支援学校における生産学習の位置づけ

X 特別支援学校の生産学習は教育課程上、教科と特別活動とともに1つの領域として位置づけて取り組んでおり、週2回の授業、合計4時間行っている。農業班、食品加工班、陶工班、木工班の4班編成で、生徒たちは3年間で様々な種目を経験することを基本にしている。生産学習の目標は、「ものをつくる活動を通し、共に働く仲間として育ちあう。」と学部で定められている。陶工班の年間目標は、「どんな風に使いたいイメージを広げ、使用用途に見合う形や大きさなどを考え、工程の見通しをもちながら主体的に活動する。」「粘土の特性がわかり、目的に応じて、手指を使って、道具や技法を駆使しながら、粘土に働きかける手応えやものを作り上げる喜びを味わう。」「ものを作る目的を共有し、友だちと活動をともにする中で、友だちの活動にも目を向け互いによさを認め合いながら取り組み、ものを作り上げる達成感を分かち合う。」と設定されている。なお、1種目を1年間取り組み、生徒の希望をとって班編成を行っている。表1は20XX年度から20XX+2年度までの陶工班に所属した教員および生徒の概要である。

3. 倫理的配慮

本研究は、X 特別支援学校研究内容審査委員会に付議不要申請を行い承認されている。同時に、本論文の執筆にあたり、実践報告のなかで記載している

生徒の保護者に、本研究の趣旨について説明すると同時に、本論文のなかで生徒の様子を匿名にて紹介することについて書面にて同意を得た。

II .3 年間の授業実践

1. 20XX 年度の陶工班実践記録

(1) タタラ技法との出会い

X 特別支援学校に赴任して2年目から陶工班の主指導を担っているが、最初は生産学習で何を大事にすればいいのか戸惑った。現在も悩みはつきないが、3年間の実践から少しずつ生産学習に取り組む意味や大事にしたいことが確かになってきつつあるように思う。その3年間の過程について報告する。

主指導になって悩んだことは、なにをどんな風に作ったらいいのかである。これまでに陶芸経験はなく、そもそも何か作品を作ることに苦手意識しかない私は、不安で仕方なかった。陶工を熟知しているX先生が補助に入り、これまでの作品や作り方などを聞き、1学期は板状に粘土を伸ばすタタラ技法を使った平皿づくりに取り組むことを決めた。タタラとは、粘土を板状に伸ばしたものである。タタラの作り方には、粘土の塊の左右にタタラ板（同じ厚さの板）を置き、本実践のようにのし棒を転がして伸ばしたり、切り糸でスライスしたりする方法がある。タタラ技法は伸ばしてうつわの形に合わせて切ることによって作品が容易にできることが、当時の私（第一筆者）には魅力的だった。生徒たちは1年間の取り組みを経て一定の厚みになるまでタタラ粘土を作った後、型にあわせて余分な粘土を切り、うつわの形に成型していくという工程の理解を深め、一人で進めていく姿があった。そうした姿からは生徒たちは自信を深めて取り組んでいると当時の私は思っていた。

(2) 実践の振り返りで見えてきた課題

年度末に所属する学部研究会で、この1年間の実

表1 20XX年度から20XX+2年度までの陶工班の概要

	指導者	生徒数	発達年齢	在籍生徒の障害（重複を含む）
20XX 年度	2名 ・第一著者(教員2年目, 陶工班経験1年目) ・X(教員30年以上, 陶工班経験10年)	5名	4歳～10歳	知的障害, ダウン症 自閉症スペクトラム障害
20XX + 1 年度	2名 ・第一著者(教員3年目, 陶工班経験2年目) ・Y(教員18年目, 本校勤務14年目, 陶工班経験2年)	5名	2歳～10歳	知的障害, 肢体不自由 ルビンシュタイン・ティビ症候群, 自閉症スペクトラム障害, 22q11.2欠失症候群, 水頭症, 脳性麻痺
20XX + 2 年度	3名 ・第一著者(教員4年目, 陶工班経験3年目) ・Y(教員19年目, 本校勤務15年目, 陶工班経験3年) ・Z(教員18年目, 本校勤務4年目, 陶工班経験1年)	7名	3歳～10歳	知的障害, ダウン症, 水頭症, 脳性麻痺 自閉症スペクトラム障害

※発達年齢は、新版K式発達検査2001による全領域を記載。

実践記録をまとめて交流した。その際、1年間を通じたタタラ技法に取り組んだ意味は何だったのかと他の教員から問われた。比較的初心者扱いやすい成形方法であり、失敗は少ないが完成した作品はどれも画一的なものばかりであり（図1参照）、生徒たちのオリジナリティを感じられないことが課題として挙げられた。また、ものづくりを通して生徒たちの価値観が変容していないことも指摘された。特に認識の高い生徒たちの中で、既製品の皿やお茶碗、コップの形が綺麗で良いものという価値のまま、作品づくりを終えてしまったのではないかと意見もあった。

ただ、私としては、議論が終わった後は、正直何を言われているのかわからず、綺麗で使えるものができたと思っていた私にとって、なぜ綺麗にできると悪いのか、そもそも課題と言われていることにどうしたらいいのかと悩んだ。



図1 生徒たちの作品

(3) 1年目を振り返って、感じたこと

タタラ技法の取り組みを通して、工程を理解して一人でできる生徒たちの姿や綺麗な作品ができていることに満足しているところもあった。しかし、授業の中で、教師の伝えた工程通りに取り組む姿はあるが、教師の提示されたことをそのままこなしていくことに悩んでいたのも事実だった。そう感じたのは、成形後に良いものをつくりきったという生徒たちの思いが、私の中では全然感じられなかったからだ。授業初めに前回作った作品を見合う活動を設定していたが、自分の作品がどれなのかわからないことが多く、教師に促されて気付くことがほとんど

だった。また、出来上がる作品は、2～3種類の用意された型から選ぶため、いつも同じ形であった。加えて、取り組み方も同じであるため、いつまで取り組むのかと活動に飽きがきている生徒たちの姿もあった。

それを何とかしたく、2学期はお茶碗づくり、3学期は湯呑みやマグカップのコップづくりをはじめた。うつわの形を変えたり、誰かのためにプレゼントしたりすることに取り組んでみた。しかし、自分の手で作り上げた手応えや達成感、満足感を生徒たちがどこまで味わえているのかがあまりわからず、単調な作業を繰り返すだけの取り組みで終わったのではないかと感じていた。

2. 20XX + 1年度の陶工班実践記録

(1) 手びねり成形との出会い

前年度の課題を踏まえて、自分の手で作り上げる手応えを大事にした成形方法を探した。「タタラ技法のままでは前年度と同じになる、タタラ技法の魅力がわからない、タタラ技法以外で取り組まねば!」という強い思いで教材研究を行った。そのなかで、直接粘土に触れて関わるができる手びねり成形と出会った。手びねり成形とは自分の手だけで粘土に働きかけ、形に仕上げていく方法である。自分の手を使って形づくり、形にも制限なく自由に素材に働きかけられる特徴がわかった。そこで、手びねり成形のひとつとしてだんご粘土をはり合わせたうつわづくりをすることで、生徒たちがものを作り上げる手応えやオリジナリティ溢れる作品づくりができると考えた。生徒たちの実態も、手指に麻痺や不器用さがあったり、道具や手指を使った力の調整に課題があったりした。生徒たちにとって、手のひらサイズのだんご粘土を作って成形する方法は扱いやすく、自分の力を発揮しやすいと考えて成形方法に取り入れることに決めた。また、手指を使って作り上げる経験のなさ、自信のなさもあった生徒たちに「こんな良い作品を自分が作った、作ることができる」と感じてほしいと願っていた。

(2) だんご粘土をはり合わせたうつわづくり

だんご粘土をはり合わせて皿をつくることは簡単に製作できると思っていたが、授業時に私の予想していない皿を作りたいと言われたらどうしよう、作る力量もない、できない、不安だとも感じていた。そこで、授業を進める上で見通しや安心がもてるよう、全員が同じ丸の大きさの皿をつくることにした。皿の大きさに合わせた丸い枠に、同じ大きさで作るだんご粘土を敷き詰めていく作り方にした（図2参照）。

だんご粘土をはり合わせてつくるときには、隣り



図2 だんご粘土とお皿

合うだんご粘土のつなぎ目の線があるとひび割れてしまう。そのため線を消す工程として馴染ませることが大事であった。生徒たちも注意して取り組んでいた。しかし、一生懸命作ったにも関わらず割れてしまうことにショックを受けた生徒の姿を見て、当時の私は失敗させたくない思いが強まった。そこで、製作時は必ず教師が見本を見せて、「同じ大きさのだんご粘土をつくる」「丸い枠に敷き詰める」「伸ばす」など一つひとつの工程を教師が提示してから、生徒たちに取り組んでもらうようにした。しかし何度も取り組む中で、私自身が授業をやっていて「楽しい」というより「苦しい」と感じるようになった。言われたことをこなす単純作業的に取り組む生徒たちの姿と前年度の生徒たちの姿が重なり、悩んだからだ。

(3) 生徒たちが作りたいと思えるうつわづくりに： ひも・タタラ技法の開発

だんご粘土を用いたうつわづくりは、教師から言われた通りにする枠ができつつあった。その枠を崩すためには、だんご粘土以外の方法を考えないといけないと感じるようになった。粘土遊びの感覚で生徒たちと一緒に、ひも粘土を作っていた時がとても楽しく、生徒も生き生きと取り組んでいたことを思い出した。そこで、ひも粘土づくりで、うつわを作れないかと考えるに至った。

ひも粘土を並べて、のし棒で伸ばして締めて最終的に板状の粘土にし、型に沿わせるとうつわを作れることに気づいた。この技法を、ひも・タタラ技法と名付けた。この技法は、のし棒で伸ばすことで、粘土のつなぎ目の線が一気になくなっていくことが見てわかり、割れないために取り組んでいる意味を感じたり、工程の締めるという感覚をより味わいやすかったりするところが魅力だった。加えて、だんご粘土でのうつわづくりと似た工程もあり、生徒たちも力が発揮されやすいのではないかとも思い、本技法を採用した。

ただ、この成形技法をどのように生徒に提示する

か悩んだ。目の前の活動をこなすだけでは、ものを作り出す喜びにはならないからである。だんご粘土づくり同様に、ひも粘土をつくるときに教師が「ひも粘土の太さと長さはこれくらい」と提示するやり方では、教師から言われたことをこなすだけで終わることが予想できた。生徒たちに「ものづくりって楽しいな、もっとやってみたいな」という思いを授業の中で味わい、教師も含めたみんなでその思いを共有したいと思った。

そこで、初めて取り組む授業では、いきなりうつわを作るのではなく、ひも粘土選手権を行った。生徒たちに同じ量の土粘土の塊を渡して、「誰が一番長いへび（ひも粘土）を作れるかな？」とみんなで長さを競い合った。この時、すぐにうつわを作らないといけない！と焦る思いはなかった。とにかく、新しく取り組むひも粘土づくりって楽しい、面白いと生徒たちに感じてほしいという感覚だった。これまでの経験を通して、焦って作っても、生徒たちが作りたいものではなかったり、ものをつくる過程に楽しさがなかったりすることは、生徒たちにとって意味がないと気づけたからだと思う。ひも粘土選手権に取り組んだ時の生徒たちは「よし！長いへびをつくるぞ！」と期待感を持っていたり、友だちや先生がどれくらい長く作っているのか見比べたりしながら、ひも粘土をつくりあげた。ひも粘土を作ることが楽しい、長く伸びていく様が面白いと感じながら自分から粘土に働きかけて伸ばしていこうとする姿がみられた。同時に、ひも粘土選手権の取り組みを通して、両手でこすり合わせたり、机の上で転がしたりするなど、伸ばし方にも色々な方法があることに気付いたり、太くなっている部分に働きかけるとどんどん伸びていくことがわかったりと、楽しみながらも「わかってできる」手ごたえを感じて取り組んでいる姿が印象的だった。教師側がやり方を伝えて表面上はできていているように見えるこれまでのやり方以上に、体感を通して「こうしたらうまくできる」という実感を生徒自身が持つことが大切だと痛感した。

(4) 給食で好きな食べ物が入れられるうつわづくり： ひも・タタラ技法を用いて

ひも・タタラ技法を用いたうつわづくりに取り組みだしてから、生徒たちが使ってみたくと思えるように、生徒自身がうつわの形を決めることに変更した。今まで全員が同じ大きさにしていたのは、授業の中で生徒たちから出てくる「こんな風にしたい」という要求に寄り添えるのか不安のほうが大きかったからだ。ただ、実際に私自身が自分の手で色々な形や大きさの皿を作ってみて、楽しいな、面白いな、色々作ることができていいなという実感がもて

たことで授業への見通しができ、生徒たちの「こんな風にしたい」という思いに寄り添ってみようと思える余裕も出てきた。

そして、「何のために作るのか」という目的がよりわかりやすく、明確になるよう、身近で最も使う機会の多い「給食で使うためのうつわ」を作ること、生徒たちに提案した。自分が作ったうつわで給食を食べられることを知った生徒たちは大喜びだった。「どんなものをいれたい?」という問いかけに、生徒たちは給食のメニュー表とにらめっこしながら次々に好きなメニューを伝えてきた。入れたいものに見合った型選びをする時には、給食のメニューをイメージしながら「この大きさなら入るかな」「汁物ならお椀の形かな」「いっぱい食べたいから大きいのがいい」と言葉にしながら考えるなど真剣に悩んで決めていた。

(5) 事例1：自信がもてるようになったうつわづくり

本節では、授業に取り組む生徒の姿を紹介しながら、授業の中で大事にしたいことや気づきを述べる。発達的に5歳程度の生徒Aさんは、ひも粘土を並べる工程や、ひも粘土同士のつなぎ目をなくするための締める工程がだんだん粘土で作ったときと似た取り組みであることに気づいた。隙間なく並べることやつなぎ目の線が残ったままでは、割れてしまうことがわかり、隙間がないように並べたり、線がなくなるまで粘土に働きかけたりと粘り強く取り組む姿が見られるようになった。

また、うつわづくりの見通しがもてるようになり、一人でも作りきれるようになったことが嬉しくて、作品が出来上がると「ねえねえ、みてみて」「ここを頑張ったんだよ」と私に伝えるようになった。それまでは、一つ一つの工程に「これでいい?」「先生、こう?」と聞くことが多かった。だんだん粘土での取り組みの姿とは全く違い、イキイキとした表情からは「ひとりでできる自分」「だんだんうまくなっていく自分」という実感が積み上がっているようだった。自分が作りたいと思ったものを、どんな風に作るのかがわかって、自分で作っていくことの大切さを感じた。

(6) 事例2：自分の作りたいうつわを実現するために

ひも・タタラ技法での授業に参加しづらい生徒もいた。発達的に8歳程度であり脳性麻痺のあるBさんはひも・タタラ技法に気持ちが向かず、「これまでのだんだん粘土で作りたい」という意見を出した。しかし、だんだん粘土でのうつわづくりに取り組んだものの、面白くなさそうに途中で終わったり、トイレに行く回数が増えたりと、明らかにうつわづくりへの意欲が低下していた。「高級料亭のような皿」

「真っ黒なうつわがかっこいい」という思いのあるBさんにとって、これまでのうつわづくりは自分のイメージするうつわを実現できるものではなかったことが原因ではないかと思った。

Bさんのイメージするうつわはどんなものなのかを本人に聞く中で、「長方形で、長い皿を作りたい」と思いがあることがわかった。また、表面は平らで真っ黒、うつわの縦と横の長さにもこだわりがあることもわかった。試作品を作る中で、Bさんがイメージする平らな皿を作るには、板状に粘土を伸ばすタタラ技法が適していることに、一緒に気づいていった。また、板状に伸ばす粘土の厚みや、ふちの高さと角度にもこだわり、「皿の裏面にも色をつけて、皿全体を黒色にしたい」という思いが出てきた。この発言を聞いたとき、裏面に釉薬が付いたままでは、窯の棚に釉薬が溶けてくっつくから無理だなと思いつつも、何とか実現させたい思いもあった。本人とどうしたらそれを実現できるのかを見本作品などから一緒に考えていくなかで、皿の裏面の四隅に高台をつけることや、そもそも色粘土の黒色を使うとうまくいくのではないかと考え、教師と一緒に作りあげた。自分の思い描く皿に近いものを作り上げることができた達成感を得ていた。

Bさんは自分が作りたいものが実現できた後も、トイレに行ってもなかなか帰ってこなかったり、気のない返事をしたりするなど気持ちが向かずにはいた。しかし別の授業のときに、生産学習の話になり、「直径30センチの皿を作りたい」と言葉にし、本人の気持ちがようやくわかった。前回の作品で真っ黒な皿を黒色の色粘土を使って作ったことに満足感があり、次の作品には色粘土の白色を選んで、タタラ粘土技法で取り組んだ。しかし、乾燥段階でたくさんのひび割れを起こした。それを見たBさんとどうしたらいいのかを一緒に考え、2種類の土粘土を混ぜてみることにした。黒色と白色のだんだん粘土を作って混ぜ合わせて断面を切ると、偶然できあがるマーブル模様をとてとても気に入った。この模様のパーツをたくさん作って並べてくっつけることで、うつわができることを提案してみると、Bさんは興味を示して取り組んだ。出来上がったうつわにもこれまで作ってきた中で一番の納得した姿をみせ、「次は水色と黄緑の丸皿を作りたい」と興奮しながら教師に伝え、うつわづくりへの期待感を膨らましていった。これまでのBさんの取り組み方と違い、マーブル模様づくりでは、細かい模様になるよう薄く伸ばして何度も折りこんだり、断面を切って納得のできる模様になるまで取り組んだり粘り強さが出てきた。また、これまで麻痺があるから使えないと片手で製作していたが、今回の板状の粘土をつくる時には、麻痺のある左手も使って力を強く伸ばした

り、なめし皮でふちの表面を何度も優しく撫でたりと、「いいものにしたい」という強い思いが感じられた。

Bさんとの取り組みを通して、生徒一人ひとりの思いを知りたいと思うこと、「こんな風にしたい」という本人の思いに寄り添いながら一緒に実現していかうとすることの大切さを改めて実感した。

(7) 2年目を振り返って、見えてきたこと

2年目は、ひも・タタラ技法を開発すると同時に、「こんな風にやってみたい」という生徒たちの思いを引き出すために、生徒たちが、ものづくりの楽しさや面白さを主体的に味わえることが大切だと気づいた。だんご粘土を使ったうつわづくりでは、生徒たちも私にとっても、授業がしんどくて、苦しいと感じ、授業に悩んでいたときに、生徒たちの主体性が全く発揮されていないのではないかと集団での論議をきっかけに立ち止まれたことが題材を大きく転換するきっかけとなった。

ものづくりの主体が生徒たちとなるようにどうしたらいいのかを考えるようになってから、ひも粘土づくりが思わず楽しいなと思えるようにひも粘土選手権を実施したり、「給食のメニューを入れることができるうつわ」という自分にとって身近で、実際に使って使用価値を確かめることができる目的を設定したりした。

また、1年目のタタラ技法や2年目の前半のだんご粘土技法を使ったうつわづくりでは、教師が生徒たちに伝えたい中身が不確かなまま授業に取り組んでいたことにも気づいた。うつわが割れるという経験をしたことで、粘土同士のつなぎ目をなくすために、しっかりともし棒で伸ばす工程が大事であることがよくわかった。それまでに粘土を伸ばすことを感覚に取り組んでいたものが、ひび割れを防ぐためであることがわかり、工程の意味を理解する大切さに気づけた。そして、何のための工程なのか、生徒たちにわかってほしい中身として私の中で明確になっていたと感じている。

だからこそ、今、振り返ってみると、タタラ技法を失敗せずに簡単にできるという表面的な解釈で、教本に書いてある通りに取り組んでいた、失敗させたくないという私の思いから、同じ大きさのだんご粘土や同じ皿を作るなどの一方的な枠を提示したりすることは、生徒たちの主体性やわかって、できる力を発揮しにくい状況を作り出していることに気づいた。

3. 20XX + 2年度の陶工班実践記録

(1) ひも・タタラ技法を用いたうつわづくり

前年度に取り組んできたひも・タタラ技法を使っ

たうつわづくりを通して、生徒たちが目の前の作品を製作する過程の中で、こんな風にしたいと思いを込め、主体的にものづくりに取り組むことを引き続き大事にしたいと思いながら、20XX + 2年度の実践を開始した。

これまでの経験から活動に見通しをもっている生徒もいたが、手指の不器用さや自信のなさを感じている生徒も新たに在籍することになった。そのため、自分で作り上げた作品を享受したり、達成感や充実感を味わったりしてほしいと思い、手指で直接土粘土にたっぷりと働きかけたり、「こんな風にしたい」と自分の思いを込めたりすることがまずは大事だと考えた。私の思いを実現できる作り方としては、前年度の成形方法であるひも・タタラ技法が最適だと強く確信しながら取り組むことに決めた。

どんなうつわを作るのかは、生徒たちも使い方をイメージしやすい給食で使う自分のためのうつわづくりが妥当だと思った。これまでは題材設定で悩んだり不安に思ったりすることが多かったが、2年間の授業実践の中で生徒たちがどんなものを入れたいのか、どんな風に使いたいのか、生徒たちにとっての意味を考える大切さを実感しながら、私の中でも納得して設定することができた。

なお、すべての生徒が、ひも・タタラ技法を用いた活動に取り組むわけではなかった。ひも・タタラ技法の取り組みの中で、なかなか活動に気持ちが向かないCさんの姿があった。発達的に3歳程度である広汎性発達障害のCさんは手指に不器用さもあって、ひもづくりに自信がなかった。そのCさんは、うつわの大きさに合わせてひも粘土をつくっていく方法に、苦手意識をもち、ひも粘土づくりがいつになったら終わるのがわからず、活動に気持ちが向きにくかった。そこで、ひも粘土を無理強いするのではなく、本人が興味をもてるようなもの、本人にとっての楽しさは何かを探ることにした。Cさんと一緒に粘土を働きかける中で、巻き寿司のように作る方法を見せると、興味をもち、やってみたいという思いを膨らませていた。この時、作った巻き寿司粘土(図3参照)を使ってすぐにうつわづくりをしようとはならなかった。私の中で、Cさんがうつわを作りたいとはまだ思っていないことを感じていたこと、何よりも巻き寿司づくりの中で粘土の面白さや楽しさを改めて味わってほしいという思いのほうが強かったからだ。出来上がった巻き寿司粘土を、教師がうつわの形にして、Cさんに見せて働きかける中で、だんだん本人も興味を示すようになり、一緒にうつわづくりにも向かうようになっていた。

Cさんの姿から、ひも粘土づくりの方法も、生徒たち一人ひとりの目線に立ちながら、その子が主体



図3 Cさんが取り組んだ巻き寿司粘土

性を発揮できているのか、何で気持ちが向きにくいのかと背景を探ること、本人にとっての活動の意味や手応え、楽しさは何かを考えることの大切さを改めて実感した。

(2) ひも・タタラ技法を用いたうつわづくりから見えてきた課題

ひも・タタラ技法を使った平皿が完成し、使い心地を確かめて、いいものを作ったと思えるよう給食で使う取り組みを行った。自分の手で作り上げた作品に満足気な表情で使う生徒たちの姿があった。しかし、うつわの形がいびつであったり、欠けていたり、口縁が滑らかでなかったりしても使えてしまう皿は、使い勝手の視点で振り返る難しさや、次はこんな風にしてみたい思いの膨らまなさ、だんだん良いものを作り上げている実感の得られなさ、などを感じた。今年度の集団では、お皿づくりを通して使用価値に気付かせていくことは難しいのではないかと感じた。

そこで、うつわの形を見直すことにし、より使い勝手を意識できるうつわの形は何かを考え、コップづくりに取り組むことにした。また、コップづくりにあたっては、生徒たちに何を学んでほしいのか、伝えたいのかを考えた。取り組み当初は、水漏れしない、口をつけて飲むときの口縁や厚み、持ちやすい重さについて、生徒たちに意識してわかって取り組んでほしいという私の思いがあった。

(3) コップづくりに適した成形技法を探る：タタラ技法への回帰

コップづくりではタタラを製作後に円と四角に切り出して円柱の型にはり合わせるという複雑な工程が必要となった。ひも・タタラ技法では、タタラ粘土を作るまでにかなりの時間を要するため、コップを作り終えると生徒たちも教師たちも疲弊して、授業最後には自分の作品も友だちの作品も見合えず、振り返りが難しかった。

そこで、ひも粘土づくりはやめて、1種類の粘土

を板状に伸ばして作る製作方法のタタラ技法でコップをつくることに変更した。ひも・タタラ技法ではひも粘土を並べた後の1枚の板状の粘土にするとき、その後のコップの形に仕上げるときの2つの工程で水漏れしないよう、常に意識して取り組まねばならなかったが、シンプルなタタラ技法になったことで、頑張りどころがわかりやすくなった。

(4) コップの形や大きさをどうするか

全員が同じ型でつくことは画一的な作品ができ、生徒たちというより教師が作りたい形として出来上がってしまう。そこで、生徒たちが作ってみたい大きさで取り組んでみたが、出来上がった作品が、本人が作りたいと思っていたコップのイメージと、実際に作り上げたコップの大きさが違うことがあった。出来上がった作品は、花瓶のように大きく(図4参照)、生徒自身も「思ったよりデカイ!」と自分のイメージとは別物になっていることに違和感を覚えているようだった。ひとえに生徒が主体的に選択したといっても、この場合「たくさん飲みたい」=「一番大きな型」という安直な考え方で選んでおり、実際どの程度入るのか、自分が飲み切れるのかと「自分にとってどうか」という視点が持てないまま選ばせていたことに気づいた。そこで生徒たちがどんなコップを作りたいのか具体的にイメージをもてるよう、飲む量、自分の手のひらに合った大きさでの持ちやすさの視点を意識することにし、成形前には型づくりに取り組むことを決めた。



図4 生徒が作成した大きなコップ(写真右)

(5) 型からつくる展開図方式のコップづくり

型づくりでは、自分の手のひらにあった持ちやすいコップを色んな作品を持って探した。どのくらいの量を飲みたいかを考える際には、液体を見本のコップや紙コップに移し替えて、量比べを行った。自分の思い描くコップが明確になった後は、厚紙を使って側面をつくり、自分が作りたいコップの形をイメージできるようにした。厚紙で作った型の中に

石膏を流し込んで作ったものをコップの型とし、自分の作りたいと思っていたイメージと、実際に出来上がったものが同じになるようにした。

実際に出来上がったものを使っていく中で、水漏れすると飲めないことや、口縁がガタガタしていると口に当たって痛い、口縁が分厚いと大きく口を開いて飲みにくい、口径が広いと持ちにくいことなどを実感した。そして、自分の手のひらに合った大きさが大事であることに生徒たちは気づいていった。「次は飲みやすくするために縁を綺麗にしよう」「もう少したくさん飲みたいから形を変えてみよう」など次はこんな風に見せよう、次の作品づくりに

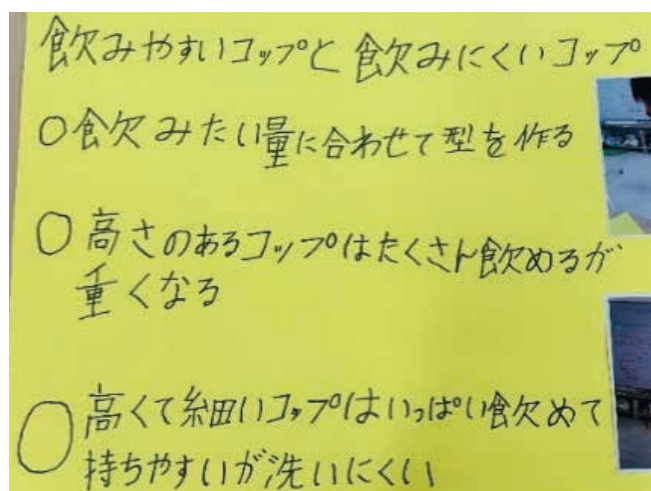


図5 生徒によるコップ作成のポイント

活かそうとする姿も見られるになった(図5参照)。

その後の型づくりでは、自分の手のひらに合った大きさが持ちやすいコップだとわかってきた中で、「もう少し飲みたい」と、側面が高いコップづくりにも取り組んだ。高さのあるコップが完成し、使ってみる中で、たくさん飲めるけど、洗うときに底まで手が入らないことに気づいた。持ちやすさや飲みやすさといった機能面について、自分にとって納得できるものを一つずつ確かにしていったように思う(図5参照)。

(6) 顔の見えるあの人のために作りたい

コップづくりを通して、工程の理解が深まり、自分にとって、使いやすいコップが出来上がってきたことへの自信が生徒たちに出てきたように、私は感じた。その次の段階として自分のためにではなく、自分が渡したい顔の見えるあの人のためにコップづくりに取り組む中で、その人に喜んでもらったり、認めてもらえたりすることを通して自信が深まるのではないかと思います、高等部の先生にプレゼントすることに決めました。

高等部の先生にどんなものを飲んでほしいのかを

一緒に考えたところ、生徒たちの多くは寒い時期であったことや、先生が飲むイメージもあったのか、ホットコーヒーを入れるコップを作りたいという思いが聞かれた。

これまでに作ってきたコップの形は高台なしの湯呑みのため、このまま作成すると、熱くて持ちにくいものになるなど少し焦りがあった。同時に、これまでに作ったコップでは熱い飲み物は飲みにくいことに気づくいい機会であるとも感じた。また、マグカップや湯呑みを比較してみることも、他のコップの形に触れられ、なぜそのような形になったのか新しい世界と出会え、面白いのではないかとも思った。次の授業では、マグカップとこれまでに作ったコップにお湯をいれて、持ちやすさを考えられるようにした。

実際に持ってみる中で、高台のない湯呑みは熱くて持ちにくいことがわかり、マグカップにある取っ手の意味を生徒たちなりに実感できた。ホットコーヒーを飲んでほしいと思っていた生徒たちは、どんな形にするのかを考える中で、取っ手のあるマグカップを作ることを選んだ。相手にどう使ってほしいのかが明確になることで、製作への意欲にもつながっていた。

マグカップの形を考えるときには、飲む量を手がかりに、たくさん飲んでほしいから大きい形にしたい、○○先生はあまり飲まないかもしれないから、量は少なく入る大きさにするなど決めたり、教員室にある先生たちのコップを参考にしたりと、相手のことをイメージして取り組む姿があった。コップづくりのときの口径で、自分の手のひらに合った大きさが持ちやすいことに気づいた生徒たちは、取っ手づくりでも、プレゼントする相手の手が入るのかどうか意識していた。アーチ状に付けた取っ手に、自分の手のひらを入れてみたり、友だちや教師に取っ手を掴んでももらったりと、何度も「どうかな、大丈夫かな」と確認していた。そうした姿からは、持ちやすいものにしたい、いいものを作って喜んでほしいという思いが感じられた。また、顔のわかる、身近な相手に自分のつくったものを喜んでほしいという思いは、ものづくりの意欲にもつながっていることを実感した。

(7) 3年目の実践を振り返って

3年目の実践は、一見すると1年目に取り組んだ成形方法と同じタタラ技法に戻っているかのように見えるが、決してそうではない。3年目のコップづくりでは、自分の手のひらに合った持ちやすさ、飲む量を手がかりに、口径や高さにこだわって、自分の思い描くコップの型づくりを行った。型づくりを通して、たくさん飲みたいって具体的に何杯の量な

のか、片手で持ちやすい口径の大きさはどれくらいかなど、自分ははどうしたいと思っているのか、うつわの形から問うことができた。

これまでの2年間の取り組みはデザイン（模様）面での表現＝その生徒のオリジナリティととらえていたことに気づいた。使い勝手も含めた形にこだわって作り、実際に使ってみることを通して、自分にとっての納得できるものが確かになり、それがその生徒にとっての新しい価値として生み出されていくのではないかと感じている。ものづくりの過程で、こんな風にやってみたいと自分の思いが大切にされることは大事である。ただ、それだけではなく、自分がどんなものを作りあげていきたいのか問われることや、作っていく中で生徒たちに工程の意味などわかってほしいことを生徒自身が気づけるように、教師が意図的に働きかけていくことが大事だと感じた。誰かに言われたからではない、自分が作りたいものは何かを確かにしながらものづくりに取り組み、使って、気づいたことを次の作品づくりに活かすことは、自分で作り上げたもののよさや喜びを実感し、自信につながっていくのだと感じている。

IV. 生産学習に取り組む意味

生産学習を担当することになった初年度、私は戸惑いしかなかった。X 特別支援学校の高等部教育目標には『ものを作る活動を通して、ともに働く仲間として育ちあう』とあるが、ものづくりで大事なことは何か、そもそも働くとはどういうことなのか、正直働き始めたばかりの私にはわからなかった。3年間の実践を通して、ものづくりの主体は生徒たちであり、生徒たちにはものを作りだす喜びを味わってほしいと思うようになった。

ものをつくることが目的で、教師のイメージする既製品のうつわの形をつくることを生徒たちに求めている1年目の実践。当時の生徒たちは目の前の完成作品に一定達成感があっただろうが、自分で作った作品に愛着を感じていないことが気になった。2年目や3年目の実践を通して、表面上はできていたとしても、取り組みに意味を感じていない、自分の力を発揮できていない、「こうしたい」思いがない、誰かに言われて取り組むものづくりは、自分の手で作りだした実感や価値あるものを作った喜びが確かにならないのだと気づいた。特に、1年目と3年目の実践では、同じ成形技法でも、ものを作りあげた喜びや自信など、実感のこもり方がこれまでと異なっていたと感じている。

X 特別支援学校の生産学習は、卒業後の働くスキルを身につけるため、社会に適応できるようになるために行っているのではない。学校で行われる教育実践の一つとして、生徒たちがわかって、できる力

を発揮したり、時には失敗しながら学んだりすることが大事だと思っている。ものをつくりだすことに生徒たちが意味を感じる、わかること、自分の手で何かを作りだし、価値あるものができた実感や喜びが将来社会に出たときの力になるのではない、そこを耕すために、生徒たちが主体のものづくりが学校時代に大切だと感じる。

第3章：本実践の意義について

本研究の目的は、X 特別支援学校高等部の生産学習における陶工班の3年間にわたる実践を振り返り、授業実践の中で見せる生徒の姿から授業者が何に課題意識を持ち、どのように変容していったのかを明らかにすることであった。

以上の目的をふまえ、本章では、X 特別支援学校において、共同研究者として参加した研究者（第三執筆者）の立場から考察を行う。特に、(1) 若手教員の授業観・生徒観の変容、(2) 特別支援学校における作業学習の意味に焦点を当て考察する。

I. 若手教員による授業観の変容

第2章の実践報告を執筆したのは、実践開始時に、特別支援学校に勤務して2年目の若手教員（第一著者。以後、第一著者のことを若手教員と表記する）である。実践報告からは、若手教員の授業づくりのとらえかたが変容していることがよくわかる。1年目の実践において、若手教員はタタラ技法を採用した。比較的容易にうつわをつくることができるからであったし、当初は、「生徒たちは自信を深めて取り組んでいる」と感じていた。しかし、対照的に、同僚から「失敗は少ないが画一的」との批判を受ける。ただ、当初は若手教員は指摘の意味を、十分理解できなかったと述べていた。もっとも、若手教員自身も、生徒自身が良いものをつくりたいという思いを感じていなかったことは認識し、現状に対する一定の問題意識はあった。

それでも、このような矛盾から、すぐさま、授業が大きく変容するわけではなかった。2年目では、オリジナリティのある作品を生徒がつくれるようにと、手びねり成形を採用している。しかし、同時に、「全員が同じ丸の大きさ（直径15センチ）の皿」をつくることを目指している。オリジナリティをめざしつつも、実際は、画一的な作品をつくることになっている。その結果、教師主導の作品となり、「楽しいよりも苦しい」と若手教員自身が感じる事態になった。

なぜオリジナリティを目指しつつも、画一的な作品をつくることになったのだろうか。その1つの原因として、「形や大きさは、授業時に私の予想していない皿を作りたいと言われたらどうしよう、作る

力量もない」という記述に端的に表れている。若手教員自身が、生徒の要求に対応できないことへの不安や恐れが、最終的には、教師がコントロールできる画一的な作品に向かわせたのだろう。

では、このような「苦しい」状況から、若手教員は、どのように脱却できたのだろうか。その1つは、「ひも粘土選手権」を開催したことにある。いったんうつわづくりから離れて、粘土遊びの感覚で生徒と一緒に楽しみたいという若手教員の思いが授業づくりを転換させるきっかけになっていたことがわかる。「何かいいものをつくらせなければいけない」という教師の思いから距離をとり、「ものをつくる過程に楽しさがなければ生徒たちにとって意味がない」と実感したからこそ、選手権を開催できたのだろう。教師主導の授業から、教師と生徒がともに楽しむ授業づくりへと変容したポイントだといえよう。

ひも選手権に代表される作品づくりからあえて離れたあと、もう一度、作品づくりに授業は戻っていく。戻った際に、授業内容が変容していることがわかる。技法の変容ではなく、授業に対する問い方や悩み方の変容である。ひも選手権以前の若手教員は「画一化とオリジナリティ」の間で揺れていた。一方、ひも選手権以降は、「自分や自分の大事な他者にとって意味のあるものをつくるには」という問いが、中心になっている。例えば、2年目では「自分が給食で使うためのうつわづくり」では、給食のメニューをみながら、自分の生活と関連づける形でうつわづくりの授業が展開されている。さらに、3年目になると、本人の興味・関心に応じてうつわづくりが柔軟に展開されていく。例えば、Cさんは、うつわづくりとは異なる「巻き寿司粘土」をつくることになるが、そのこと自体に、若手教員は葛藤を感じていない。もっともここではオリジナリティがあるからよい、と感じているのではない。オリジナリティはあくまで結果であって、それ自体に価値があるわけではない。そうではなく、Cさん自身が主体的に取り組んでいることを大事にしていることに手ごたえを感じているからだろう。ここに生徒主導の授業づくりへの転換を見ることができるといえる。さらに授業は発展し、図5のように、生徒自身がコップづくりの「かんどころ」を分析的に把握し、取り組むようになる。生徒主導の授業づくりにつながっていくことがわかる。

このように教師主導から生徒主導への授業づくりとして本実践報告を読むことができる。ただ、若手教員の誰もがこのように授業観を転換させられるわけではないだろう。なにが変容のきっかけとなったのだろうか。同僚教師の助言など様々な理由があるだろう。ただ、本報告を読む限り、うつわづくりの捉え方が影響したことが考えられる。例えば、Cさ

んがうつわを作らずに、巻き寿司粘土を作った際、若手教員は、「粘土の面白さや楽しさを改めて味わってほしいという思いが強かった」と記述している。また、粘土遊びの感覚で生徒と一緒に楽しみたいとも語っている。ここからわかるのは、うつわをつくること以上に、「粘土の面白さ・楽しさ」が授業の原点としてとらえたことにあるのだろう。

もっとも、このような価値観だけではなく、若手教員が、試行錯誤しながら様々な技法を身に付けていたことも確認しておきたい。タタラ技法、手ねり成形、ひも・タタラ技法などを習得し、かつ、自分で新たな技法を開発していったことがわかる。様々な技法を身につけているからこそ、これらの技法とは距離をおいて自由な枠組みでうつわづくりの授業が展開できたともいえる。

II. 交換価値、使用価値、贈与価値としての生産学習

生産学習に代表される「ものづくり」にはどのような意味があるのだろうか。第1章でも述べてきたように、現在の特別支援学校高等部では、技術を高めることや、生産物を販売することに重きが置かれている。このようなものづくりの背景にある価値意識は「交換価値」である。貨幣との交換価値を重視しているともいえる。なぜなら、販売を重視することは、技術や利益をあげるためにもものづくりをすすめるからである。だからこそ、正確に同じものをつくるのが推奨される。同じ製品でばらつきがあれば、それは貨幣に交換する価値が下がるからだ。交換価値としての生産学習は、就労を考えた場合、重要な側面がある。しかし、本実践報告は、異なる角度から「ものづくり」を授業で行うことの価値を提供している。

1つは、「使用価値」としての「ものづくり」である。具体的には、2年目後半からの「給食で好きな食べ物が入れるうつわづくり」の実践をあげることができる。ここでは貨幣に交換するうつわづくりではない。自分が使いたい・使いやすくするために、ものをつくるという、ものづくりの原点ともいえるような内容が展開されている。「同じもの」「売れるもの」ではなく「自分が使いやすいもの・使いたくなるもの」をつくることが目指されている。さらに、3年目のコップづくりでは、飲み口や大きさなどを考えて、どのようなコップが適しているかを把握しようとしている。このようなものづくりは、生徒たちが、消費者としてではなく、生産者として育っていくうえでも、また、探究的な学びにつながるという意味でも、重要な示唆を与える。

2つは、贈与価値としてのものづくりである。3年目の後半の実践は、それまでと質が異なる。なぜなら、「顔の見えるあの人のために作りたい」とい

う贈与としての側面が強く出ているからだ。もっとも注意深く読むと、1年目においても、うつわをプレゼントする取り組みが行われている。ただ、質が異なる。1年目の実践は、「つくったものをあげる」プロセスだったのだろう。そこで賞賛を得るといった交換価値に近い取り組みである。一方、3年目の実践は「あげるためにつくる」というプロセスである。第2章に詳しく記述されているように、高等部の先生が、普段何を飲んでいるのか、この寒い季節に何を飲みたいのか、など大事な他者のおかれた生活文脈を丁寧に想像したうえで、その人だけのうつわを贈与する取り組みである。贈与は、直接的に何か利益をもたらすわけではない。また、自分が使うものではないので直接的に何か便利になるわけではない。しかし、このような贈与価値としてのものづくりは、生徒の人格形成にとって重要な意味をもちうる。贈与を介するからこそ、自己にとって重要な他者の生活を具体的に想像することができ、そして、自分の作ったうつわが他者の生活を彩っていくことを実感することができる。自己の生産（物）が、他者を喜ばせることで、自己への信頼感を確かなものにしていくことにつながると考えられる。

今後の課題

今後の課題を2つあげる。1つは、同僚との関係を考慮にいて実践記録および分析を行うことである。今回の実践は、若手教員1人で行ったものではない。しかし、本論では、若手教師の授業観の変容や授業づくりに、同僚がどのような影響を与えたのかについて十分な検討ができなかった。2つは、生産学習（ものづくり）の価値について教師を対象とした定量的な分析を行うことである。今回の実践報告を通して、交換価値、使用価値、贈与価値という概念を析出できた。ただ、単一実践事例の報告という限界がある。今後、教員を対象に質問紙調査を行うなどして、本概念の妥当性について検証していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力くださいました生徒ならびに保護者のみなさまに厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 船橋秀彦（1993）自己決定を重視した授業としての作業学習の展開 障害者問題研究, 21 (3), 49-61.
- 萩原勝美・司城紀代美（2020）特別支援学校におけるキャリア教育のあり方：社会とのつながりをどう支えるか 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 7, 603-606.

- 梁川道輔（2014）高等部作業学習におけるキャリア発達を支える製品開発：「ささやきの壁」陶片によるモビール制作 研究紀要（弘前大学教育学部附属特別支援学校）, 20, 85-86.
- 松本くみ子・吉田真理子（2022）特別支援学校高等部作業学習「喫茶班」における接遇サービス技能育成の試み：「おもてなしの心」と「ちょうどよい笑顔」獲得に向けた指導 洗足学園音楽大学教職課程年報, 5, 1-14.
- 三木裕和（2019）はたらくなかでたくましく：障害のある人にとって、労働とは何だろう 三木裕和・きぬがさ福祉会・ひびき福祉会 はたらく WORK：障害のある人の働く姿から 萌文社（pp.11-32）
- 三鍋好正（1993）子どもたちが学習の主人公となる「作業学習」を 中学校の障害児学級からの報告 障害者問題研究, 21 (3), 39-48.
- 文部科学省中央教育審議会（2011）今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）
- 太田容次（2018）特別支援教育におけるキャリア発達を促す教育実践の動向：特別支援学校作業技能検定の取組を中心に こども教育研究, 4, 1-11.
- 佐々木健太郎・海野善和・島津真樹・鈴木徹・野口和人（2013）特別支援学校高等部木工班における生徒の主体性を高める作業学習の授業作りの取組：生徒の内発的動機付けを促す状況作りを通して 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 8, 89-99.
- 渡辺明広（2011）知的障害特別支援学校高等部の作業学習等における判断力等の育成：学習課題の内容選定・目標設定と補完行動の獲得・定着のための確認表の作成 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）, 61, 329-338.