

生徒主体の作業学習に関する考察

—知的障害特別支援学校教師に対する4つの要点に即した調査から—

太田俊己^[1] 植草学園大学発達教育学部

小倉京子^[2] 千葉大学教育学部附属特別支援学校

高倉誠一^[3] 植草学園短期大学

藤田俊明^[4] 植草学園大学発達教育学部

中坪晃一^[5] 植草学園短期大学

A Study of the Student-Oriented Practice of Work-Activities

—Using a Survey of Teachers at a School for Children with Intellectual Disabilities,
Regarding Practical Support, Based on Nakatsubo's Four Requirements—

Toshiki OHTA Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

Kyoko OGURA Special School for Children with Intellectual Disabilities Attached to
Chiba University Faculty of Education

Seiichi TAKAKURA Uekusa Gakuen Junior College

Toshiaki FUJITA Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

Kouichi NAKATSUBO Uekusa Gakuen Junior College

生活中心教育の立場からは、知的障害教育における「生徒主体の作業学習」が推奨されている。中坪(2002)は教師が果たすべき、4つの実践上の要点、①単元化、②生徒の経営参加、③授業を自然な流れに、④ともに働く、を挙げている。本研究では、生徒主体の作業学習を実践的に推進する千葉大学教育学部附属特別支援学校の高等部教師に対し、2年間にわたって質問紙調査を行った結果を検討した。上記の4つの要点に即した観点から、年間の実践の中で留意した手立てについて、自由記述で回答を依頼した。これを整理した結果、4つの要点に即して、各教師から具体的に留意した手立てや留意事項が寄せられた。4つ

[1] 著者連絡先：太田俊己

[2] 小倉京子

[3] 高倉誠一

[4] 藤田俊明

[5] 中坪晃一

の要点に即して実践することの有効性についても示された。

キーワード：知的障害教育，生活中心教育，作業学習，子ども主体，支援上の手立て

In terms of life-centered education, the student-oriented practice of work-activities in the education of children with intellectual disabilities has been recommended. Nakatsubo (2002) mentioned four requirements for teachers to perform: 1. make work-activity “units”; 2. let students take part in “managing” the activities; 3. let students participate spontaneously; 4. work with students. In order to examine teachers’ actual support, the authors conducted a survey over two years using questionnaires completed by teachers working for the high school division of a school for children with intellectual disabilities, attached to Chiba University, Faculty of Education. The questionnaire consisted of four questions based on the above four requirements. Analysis of the survey indicated that effective support was provided, and that giving support following the four requirements was effective.

Keywords : education for children with intellectual disabilities, life-centered education , practice of work-activities, child-oriented practice, practical support

1. 問題と目的

1.1 問題の所在

特別支援学校の学習指導要領では、知的障害生徒に対応する実践的指導法として、作業学習が位置づけられており¹⁾、主に特別支援学校（知的障害）の中学部，高等部，また中学校特別支援学級（知的障害）で実践されている²⁾。

盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領解説－各教科，道徳及び特別活動編¹⁾によれば、「作業学習は、作業活動を学習活動の中心にすえ総合的に学習するものであり、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立を目指し、生活する力を高める」ものとされる。

作業学習が知的障害教育における実践的指導法として成立するには、第二次世界大戦後の特殊教育再興期における「生活と生産を直結する」教育方針を背景に、「現実度の高い実際の作業活動」が展開された1950年代の実践が大きな契機とされる^{2) 3)}。1950年代後半の中学校知的障害特殊学級の実践では、さらに職業教育が徹底され、流れ作業や職場のような運営体制を取り入れたたりした「学校工場方式」、また納期を設け、条件を人為的に厳しくしながら作業を進めるいわゆる「追い込み作業」が行われたりした（小出ら³⁾）。このような作業状況設定の背後には、当時も現実的に厳しい、知的障害生徒の職業的自立をめざす切迫的な機運があった。

こうした、一人でも多くの知的障害生徒の職業的自立をめざすための、現実度の高い実践がそのルーツであったにもかかわらず、作業学習の今日的な実態にはさまざまなものがある。例えば、販売や納品などの作業目標を設けることなく、単純作業活動への従事を求め続ける例、作業技術や作業態度の習得を目的とし、「力をつける教育」手段としての作業学習³⁾を行う例、教師が作業場の監督のような立場で、生徒に一方的に指示・監督を行い、自身は作業を全く行わない例、作業準備や材料手配、年間計画に至るまで、教師がすべてを行い、生徒は作業活動のみを行う例、生徒が進めている活動を意図的に中断させたり、無用な指示を行ったりを教育的意図の名の下に教師が一方的に行うといった「教育的いじわる」⁴⁾の例などである。生徒が主体的に作業活動に取り組み、自身の力を存分に発揮することを願う生徒主体・子ども主体の実践の観点からは、このような作業学習は望ましいものではない。

一方、生活中心教育の立場からは、以上の実践例とは異なる、子ども主体の学校生活づくりの一環としての作業学習⁴⁾の観点から、生徒主体の作業学習の重要性が主張されている²⁾。ここでの取り組みでは、以下の4点が重要視されている。それらは、①作業学習の単元化、②生徒自身の作業班への「経営」参加、③授業を自然な流れに、④教師はともに働く、である²⁾。

作業学習の単元化は、「作業学習を『単なる製品作

り』『目標のない作業』としない」で、「目標や課題、即ちテーマを設定」し、「日常の作業活動の他に、テーマの実現に必要な活動を織り込み、「やり遂げた満足感を十分味わえるようにする」ことを含んでいる²⁾。

②生徒の作業班「経営」参加では、「作業班で必要とされるいろいろな活動を生徒に委ねるようにする」ことであり、③授業を自然な流れに、は、「生徒が『自分から』『自分で』作業することを」「大切に」することである。また、④教師はともに働くは、「仕事量を十分確保」して、「生徒は『働く人』教師は『指導する人』」とならないようにすることである²⁾。

いずれも、主体的で自主的な活動がややもすると妨げられがちな知的障害の生徒にとって、「させられる作業⁴⁾」とならないようにするためには、実践上、極めて重要な指摘であり、要点であると考えられる。

しかしながら、それぞれについての具体的な手立て、実践方策、実践上の工夫は、必ずしも集約されてきているわけではない。筆者ら^{注1)}は、作業学習の実践的検討を行う過程で次のような問題意識を得た。即ち、生徒主体の作業学習実践を今後も拡大、発展する上では、上記の実践上の要件を具体的に明らかにしたり、実践者向けの例示を集積したりするなどして、実践展開に向けての寄与を図っていく必要がある。そのためには、生徒主体の作業学習実践を掲げ、実践する学校・教師に対し、上記の4点をもとに具体的な調査を行うなどして、具体的な支援上の配慮や手立て等を明らかにすることが有効と考えられる。

1.2 目的

本研究は、上記の①～④の4つの要点をふまえ、知的障害教育における作業学習を進める実践的な要件に関わって、実践者自身がそこでの具体的な支援上の配慮や手立て、さらに主要な実践条件や支援上の留意点をどのように振り返るかについて、質問紙調査を通して検討を行う。このことにより、今後の生徒主体の作業学習実践に向けて資料を得ることを目的とする。

2. 方法

2.1 研究年度・対象校・対象者

平成18年度、19年度の2年間を研究対象年度とした。生徒主体の作業学習を志向する千葉大学教育学部附属特別支援学校を対象に、また学部としては、年間を通して作業学習^{注2)}を実践する高等部に焦点を当てた。具体的な調査対象は、研究年度の2年間に高等部に在籍した教師（非常勤講師を含む各年度10名）であった。調査にあたっては、各年度当初に、本研究表題と同テーマでの連携研究協力を学校、学部あてに依頼した。

なお、各教師の対象校における高等部経験年数は、1年～6年目であった。うち1～2年目の教師が半数を占めており、比較的経験年数が少ない教師の割合が高かった。

2.2 実施時期・質問紙・回答方法

質問紙調査は、各年度末の3月、年間の作業学習終了後の時期に行った。各教師に質問紙1部を配布し、教師それぞれが独立して記入を行った後、高等部での集約を経て回収を行った。

両年度の質問紙に共通する点は、中坪²⁾の4つの要点（作業学習の単元化、生徒の作業班「経営」参加、授業を自然な流れに、教師は共に働く）別に回答を依頼している点である。

平成18年度は、中坪²⁾の4つの要点に関する引用文（例示を含む約2400字）をA3版の用紙に示し、要点ごとに余白を設け、「今年度の実践で各項目に関連して思い当たること」への記入を求めた。「その他」欄も含め、余白は用紙の分量であった。平成19年度では、「今年度印象に残る単元」での「支援上の手立て」を聞く形で、4つの要点を順に挙げ、各項に記入用の余白部を設けた。A4版の用紙を用いた。

各用紙の余白部に自由に記入する形で回答を求めた。18年度は10名中8名の回答が、19年度は10名全員の回答が得られた。

結果処理については、それぞれの回答用紙毎に、要点別に内容が区分されて記述されていることを確認した後、一つ一つの記入内容を内容のまとめ毎に分け、各々を1件の内容として取り上げることと

した。そのままでは正確な理解を妨げると思われた場合に限り、内容を損なわない程度に、記載された文言に加除修正を加えた。

3. 結果

各年度とも、記入者と各要点によって回答内容が多い場合と少ない場合があったが、回答者全員、ほぼ全欄に記述があった。平成 18 年度には 66 件、19 年度には 76 件の記述内容があり、1 教師あたり、平均約 8 件の記述があった。以下、4 つの要点別、年度別に、記述された内容を挙げる。ほとんど重複する内容についてはその一つを挙げた。

3.1 作業学習の単元化

[平成 18 年度]

- ・千葉大学園芸学部と連携した単元を設けた結果、生徒が出向いての打ち合わせ、交流活動、生徒による花の注文、さらには当地での合宿、合宿での交流など、新鮮な単元活動につながった。
- ・前の単元での経験に基づき、生徒から販売会場に対する要望があがり、班別販売会での販売に意欲が高まった。
- ・売上高の発表を年間で繰り返し行った結果、作る活動もより意欲的となる結果となった。身近でなじみある会場で販売するようにした。
- ・農耕班で、単元の目標（作物の作付け量など）を明確に、わかりやすく示した。
- ・販売に関する活動は生徒たちの手で行うようにした。
- ・単元で作る製品を生徒たちと相談して決め、班長のリードで販売目標額を決めていった結果、かなり意欲的な取り組みとなった。

[平成 19 年度]

- ・4 作業班合同の大規模な単元では、前に行ったときと同様な実行委員会組織にした（渉外、PR、会計等）。
- ・販売会等に関係する外部の方々との交渉を実行委員会の渉外係と一緒に行うようにした。
- ・実行委員会を単元の開始前から活動するようにした。

- ・実行委員会を 3 ヶ月前から組織し、日程計画などから一緒に考えていった。作業合宿の時期、PR 場所などを話し合い、意見を日程に組み込むことができた。
- ・日程計画を実行委員会で生徒たちと相談して決めていった（長時間作業など）。
- ・生徒と相談して、単元途中に作業合宿を設けた。
- ・生徒ともに新製品開発に取り組んだ。生徒の希望第一に考えた。織り幅や織り丈が大きくなり難しいチャレンジとなったが、生徒の表情がみるみる自信あふれるものになっていった。
- ・新製品を決める際、試作品について生徒たちが選べるようにした。
- ・より意欲的に取り組むことに期待し、新製品を開発し製作した。
- ・納品先を開拓する際に、生徒たちの通学経路にある店を対象に、子どもたちの話を聞きながら開拓していった。
- ・多様な活動内容を時期毎にまとめるようにした。
- ・単元前半と後半で製作する製品を変えたが、材料の大きさや型の変更程度にし、同じ活動に取り組めるようにした。
- ・単元の前半は製作、後半には、袋詰めラベル貼りの活動に取り組めるようにした。
- ・午後作業については、午前中と同じ作業活動、細かな作業、翌日準備にかかわる生徒など一人ひとりに応じた活動に留意した。
- ・PR 活動を多く取り入れてくり返し取り組むようにした。
- ・生徒に合わせ、PR が得意な生徒に散らし入れの活動を計画よりも増やした。
- ・チラシ配りを何度も行っていった。

3.2 生徒の作業班「経営」への参加

[平成 18 年度]

- ・電話注文や店への購入を生徒とともにいった。
- ・購入、注文書作成、配布、回収、集金、納品などを生徒が実施した。
- ・班長の生徒中心に目標・分担の確認を行った。会計係の生徒が売り上げ計算を行うようにした。
- ・作業班だよりのパソコンによる作成を生徒が実施するようにした。

- ・会計係は生徒が担当し、伝票の生徒名の隣に教員の名を併記する形をとるように配慮した。
- ・毎回は生徒が行うのは難しい仕事であったとしても、事前事後には、そのことを生徒に必ず伝えるようにした。
- ・生徒と相談し決めた製品は必ず作るようにした。

[平成 19 年度]

- ・班長と単元の活動内容を確認し合いながら、日程表を作り、掲示したことで、毎日、何の活動に取り組むのか見通しを持って班のメンバーにも伝えることができた。
- ・製品・生産物の注文票を作成して配布し、注文係の生徒が受け付けるようにした。
- ・実行委員会で相談したことを作業班に伝え、各班で相談したことを実行委員会に持ち寄った。
- ・チラシ作成の際、印刷業者に実行委員や高等部での意見を伝えた。
- ・チラシ配りで、生徒自ら必要なチラシ枚数、物品などを作業班分の用意をした。
- ・PR 活動、チラシ配りを全員で行った。
- ・係の生徒が注文をとりまとめ、個数分の落花生を袋詰めして渡すことができた。
- ・連絡係が納品先に連絡し、班メンバーに伝えるようにした。係の生徒は納品に積極的になり、盛り上げるようになり、班の雰囲気も高まった。
- ・売上の計算なども含め、会計担当を年間通して一人の生徒が担うようにした。
- ・材料注文はできるだけファックスとし、生徒ができるようにした。
- ・生徒も交えて相談して完成目標数を決め、作業室に掲示した。その日の完成数を担当生徒が毎日チェックするようにした。
- ・注文票を管理しやすいようにして生徒が注文のとりまとめを行った。
- ・生徒中心に対外的な交渉を行った。生徒主体の単元となった。
- ・納品先にお礼を言ったり、実際に行ったりすることで生徒たちが積極的になった。
- ・打ち合わせ、連絡を生徒とともにに行った。
- ・出品票の記入、売上計算を生徒とともにに行った。

3.3 授業を自然な流れに

[平成 18 年度]

- ・各生徒専用の機・ミシンを用意してすぐ始められるようにした。
- ・電動工具のカバー、スイッチを工夫し、生徒自身が安全に使用を始められるようにした。
- ・分担の仕事を一応にして自分から始められるようにした。
- ・支度のできた生徒から作業に取りかけられるようにした。
- ・準備、片付けや移動等の自然な動きの中で、次の手順や予定の確認、販売会の確認、個別の話などを行うようにした。

[平成 19 年度]

- ・軍手・軍足・道具を一定の所におくようにした。
- ・生徒の道具・用具の位置を一定にした。
- ・道具・材料を活動場に設定しておくようにした。
- ・本時の目標枚数の材料を予め用意しておいた。
- ・畑での仕事で、取りかかりの位置が分かりやすいよう目印棒を立てた。
- ・種芋運びの場所が分かりやすいよう置き台を用意した。
- ・堆肥撒きでは、ものを置いてその範囲が分かりやすいようにした。
- ・終了の時間を予め確認しておき、班長の生徒から終了の声をかけるようにした。
- ・毎日、11 時 50 分になったら班長が終わりの声かけを行うようにした。
- ・活動毎に同じ流れで行うようにした。
- ・製品が変わっても、なるべく同じ折り幅の製品を担当するようにした。
- ・はじめの活動の完了後に、次の活動に入るように手順を一定にした。
- ・担当の仕事の後には「土かぶせ」をすると確認し合った結果、「次何しますか？」の声は、単元の中盤・後半には聞かれなくなった。
- ・一番効率がよいと思える手順を勧めてみるが、本人のやりやすい方法を尊重した。手間は多いことがあるが、ペースとしては本人の方法の方が速く正確にできた。
- ・2 種類の部材の面取りを、順にこなしていける

補助具と手立てを工夫した。

- ・進めやすいようにガイド穴，ガイド枠，ガイド線などを用意した。
- ・進めやすい補助具を作製し，日々の様子から改良を繰り返し，取り組みやすいようにした。
- ・はじめに今日の目標数を決めたり，相談したりすることで，進んで取り組むことができた。

3.4 教師はともに働く

[平成 18 年度]

- ・教師も生徒以上に働き，作業の勢いや雰囲気を高めた。
- ・支援の必要度によって教師の配置を考慮したり，ともに働いたりした。
- ・前期は生徒支援にも力点があったが後期は生徒の力をあてにした。より生徒とともに取り組むことにより，生産量が増大した。
- ・ともに全力で取り組めたことにより，満足感を分かち合えた。

[平成 19 年度]

- ・生徒と向かい合い，あるいは隣の位置で同じ分担の仕事をしながら声かけをするようにした。
- ・運びやすい量に調節するようにして，種芋を生徒に渡すようにした。
- ・運びはじめに置き台を意識できる声かけをしたり，その方向に歩けるよう手を添えたりした。
- ・教師は二つの分担を担当するようにしたことにより，生徒の中に入りやすくなり，声かけや支援がより自然になった。
- ・土かぶせをしながら種芋入れの支援・声かけをしていたが，同じ分担をしながら支援を行うことができるようになった。
- ・教師も時間いっぱい仕事をしながら，生徒に応じて手を添えたり声かけしたり支援した。
- ・より支援が必要な生徒の隣に教師が座り，工程順の仕事を分担するようにした。
- ・作業はじめの時期には，手を添えながらいねいに生徒と手順を確認するようにした。
- ・教師がいた方がよいと思われる配置で，教師も担当の仕事をめいっぱいすることにより，班の作業を勢いづけるようにした。
- ・ともに同じ縫製作業を行いながら，アイロンや

ミシンの支援を行った。

- ・販売会や目標数を話題にしながら，気持ちが盛り上がり，積極的に取り組めるようにした。
- ・その日の目標数が終わりそうな時には，生徒と相談して同じ仕事を増やしたり別な仕事に取り組んだりできるようにした。

4. 考察

生徒主体の作業学習実践における4つの要点の意味を，中坪²⁾ からとらえれば以下のように考えられる。すなわち，生徒にとっての目当てや期待の持てる作業の目標やテーマを設定する，必然性のある関連活動を単元で設ける，作業に伴う充実感・満足感を味わえるようにする（以上，単元化），班運営活動へ生徒自身が主体的に関与できるようにする（経営参加），自発的に自力で携われる作業にする（自然な流れ），生徒の主体性を具現化する教師の関わり（教師もともに）である。

こうした前提で問うたところ，実践者が示した回答には次のような指摘が見られた。すなわち，4つの要点のうち，「作業学習の単元化」については，新たな連携や交流，活動内容に広がる，新鮮な単元を設定する（園芸学部との連携），製品・販売場所・目標額等の「決定過程」に生徒参加の計画にする，作業以外の打ち合わせ・販売準備・販売活動等の「関連活動」に生徒自身が参加する（以上，18年度）手立てが見られた。

19年度には，実行委員会組織での役割を前と同様にする・単元前から開始・生徒とともに相談・充実するなど，「実行委員会」をより実効あるものにする，新製品開発・納品先開拓などの「開発・決定過程」に生徒自身が参加する，生徒の活動を同じようなものにまとめたり，一人ひとりに応じたものしたり，得意な活動を繰り返したりと，生徒が「取り組みやすく」するための工夫などが見られる。

園芸学部との連携などそれまでにない目標やテーマを設けた場合，単元目標への魅力や期待に加え，関連活動にも，単元過程や終了後の満足感にも影響が現れる。こうした効用が単元化にはあることが，本結果からも示された。

決定の過程に生徒が関与したり、生徒自身が活動する範囲を広げたりすることにより、その単元での意義は広がるとの指摘がいくつも見られ、生徒の単元活動や製品開発等への直接の関与が、主体的な作業学習にとって重要であることも示された。

次いで、「生徒の作業班『経営』への参加」については、「購入、注文書作成、配布、回収、集金、納品」「会計」「作業班だより作成」「チラシ作成・PR」「連絡」などの役割の記載があった。幅広い役割を生徒自身が担当し得ることがわかるとともに、担うことができるように教師は生徒に任せつつ、年間を通して、粘り強く周到な支援を講じているであろうことが推測された。「材料注文」でファックスを用いるようにしたり、「注文票」を管理しやすくして生徒が担えるようにしたり、「出品票の記入・売上計算」を生徒とともに رفتりする例からも、生徒に応じた具体的な支援について、継続的に留意している様子が見える。

「班長」「実行委員会」を中心に、班運営や単元の推進を図っている様子も、「目標・分担の確認」「日程表の作成・掲示」などを行う例から推察することができる。先の単元化とも関連し、班や作業班合同での組織的な作業運営を単元の中で繰り返すことによって、より「経営」的色彩が強くなり、生徒の主体的な姿も増すことが確認されたと考えられる。「相談して決めた製品は必ず作る」「生徒中心に対外的な交渉を行う」などに見られる、教師の側の生徒主体に対する確信や信頼度がこうした生徒に「任せる」「委ねる」支援を生み出していると思われた。「経営」的な係や役割は多く挙げられており、さらに生徒に任せる担当内容が広がる可能性、および実行委員会活動と各班との連動した動きが広がる可能性が示されたように思われる。

「授業を自然な流れに」については、具体的な手立てが他と比しても多く示され、生徒主体の作業学習をつくる基本的な方策であることが了解される。生徒がすぐに一人ででも作業に取りかかるよう「事前の手立て」を施しておくこと、「一定の分担」「一定の道具の配置」「一定の目印」「一定の手順や流れ」「一定の時間」「専用の道具」に留意することなどの細やかな工夫が見られた。このほか、「安全なカバー等」、工程を担うことができる「道

具・補助具」「ガイド穴等」など、生徒が作業に携わりやすいものにする道具・補助具・工程等の工夫が見られた。「本人なりの方法」に委ねるといった本人尊重の対応も含め、日々の作業を、生徒自ら主体的に働くことを尊重し、自主性を優先する上での細かな工夫を積み重ねる様子を見ることができた。

「教師はともに働く」については、作業初めの時期には生徒の作業を支援するものの、「配置」「位置」に留意しながら、「同じ分担」の仕事だったり、教師は「二つの分担」だったり、「生徒以上に」「全力で」「めいっぱい」働いたり、「勢い」「雰囲気」「気持ち」が盛り上がるよう、ともに仕事に取り組む様子が見られた。また、教師自身が生徒と同等な働き手として、ともに全力で働くことの意義については多くの記述が見られた。日常的にともに働き、満足感をともに分かち合うまでの実践状況にあることが示唆された。

以上のように、「要点」に沿って記述した内容からは、多くの具体的な支援上の手立てが抽出され、生徒主体の作業学習を行う上での貴重な資料とすることができたと考えられる。また、日々の授業レベルだけではなく、年間を通して長期的、継続的に、またいくつもの実践段階での支援上の配慮が行われている様子も示されていた。

すなわち、本研究の結果、生徒主体の作業学習の展開においては、生徒自身が主体的に作業学習に取り組めるよう、年間を通じた班運営、単元設定、単元計画、日々の授業といった、各レベルにおいて、実践者たちは重層的な支援上の視点を持ち、また個に合わせて支援する具体的な配慮を行う様子が見られたものと考えられる。

今後は、実践者がどのような感想や課題を持って生徒主体の作業学習を実践しているか、実践者自身の手応えを掘り下げることや、本研究で示された手立ての例を集約し、種々の教育現場の実践に還元する必要がある。

5. 謝辞

平成18年度、平成19年度「千葉大学教育学部・

附属学校連携研究」の一環として行った。ご協力いただきました千葉大学教育学部附属特別支援学校の高等部諸先生に謝意を表します。

6. 注

- 注 1) 太田以下5名は作業学習に関して継続的に実践研究を進める共同研究グループであるが、本研究では、太田が質問紙調査の企画と整理分析を、小倉が対象学校での実践推進と調査の実施回収を、中坪は企画と18・19年度の対象学校との実践協力、藤田および高倉は、整理分析と19年度からの対象学校との実践協力を担当した。
- 注 2) 18年度および19年度における千葉大学教育学部附属特別支援学校高等部における作業学習は、4つの作業種・4つの作業班で実施された。家庭向け木工製品を作る木工班、藍の染色糸で生地を織り上げ、日用小物やバッグなどを作る手織り班、野菜などを畑作で作る農耕班、革製品の日用小物などを作るレザークラフト班である。10名前後の

生徒、2～3名の担当教師で各班とも編制される。企業等での職場実習等の期間を除き、製品をつくって販売や納品を行う3週間程度の単元を計画的に繰り返す形で、年間を通じての定常的な作業学習が実践されている。

7. 文献

- 1) 文部科学省. 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説－各教科、道徳及び特別活動編. 2000；375
- 2) 中坪晃一. 作業学習－実践の方法. 太田俊己, 宮崎英憲, 中坪晃一編著. 障害児教育指導法所収. 放送大学教育振興会. 2002；79－107
- 3) 小出進, 名古屋恒彦. 知的障害教育方法史, 生活中心教育・戦後50年. 大揚社. 1996
- 4) 小出進. 生活中心教育の方法. 学研. 1993
- 5) 千葉大学教育学部附属特別支援学校編. 特別支援教育のための知的障害教育・基礎知識 Q&A. K&H 社. 2007