

個が生きる家庭科の授業

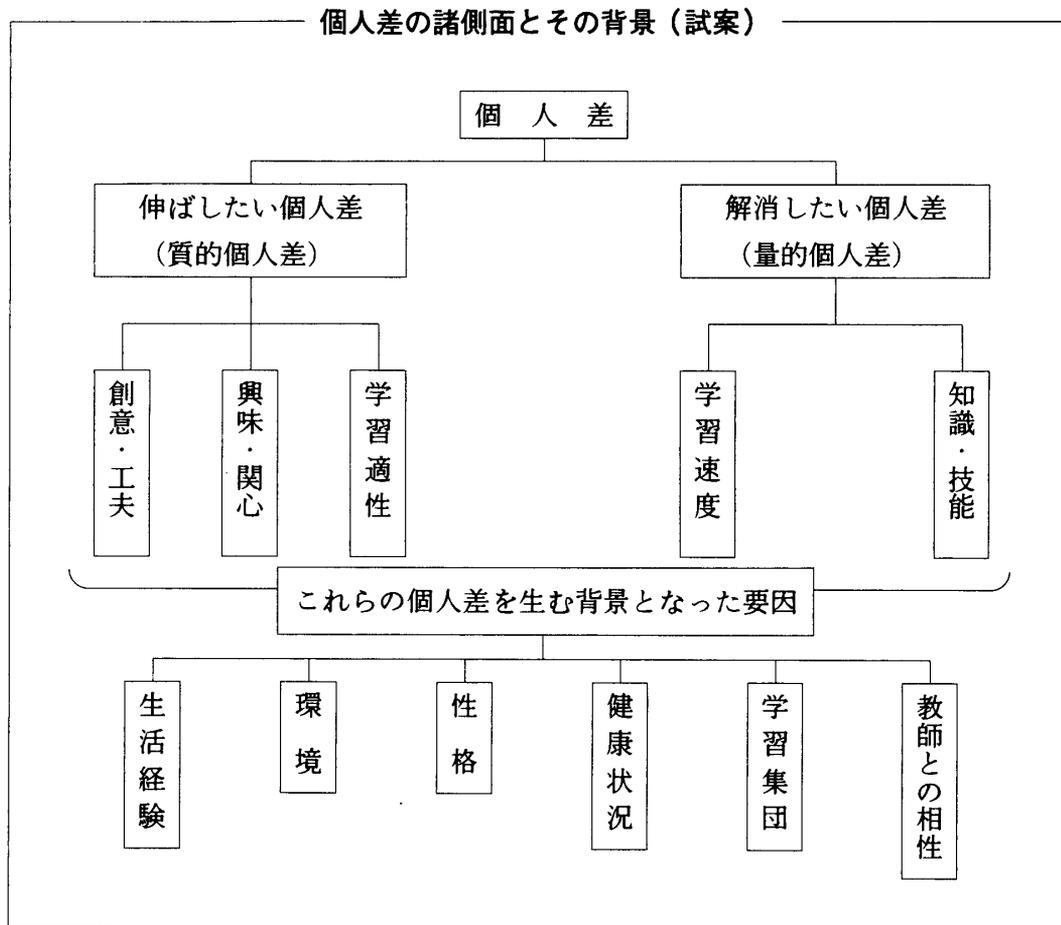
永田久美子

1. 個が生きる家庭科の授業

(1) 家庭科において「個が生きる授業」とは

40人の子どもには、40通りの個人差がある。この個人差に応じることで、個が生きる授業を生み出すことができる。

個人差の諸側面は大きく二つに分けられ、一方を学力的な概念で、他方を個性的な概念で分類しているものが多いようである。家庭科教育においてもそれは例外ではなく、家庭科における個人差を下図のように考えた。なお、水越敏行氏は前者を量的個人差、後者を質的個人差と呼んで整理しているが、以後、本稿においもそう呼ぶことにする。



「個が生きる授業」と聞くと、どちらかといえば一人ひとりの「質的個人差を伸ばす授業」という印象を持つ。確かにそれも、いや、それこそが教育の最も大きな目標であるが、ここではやはり「量的個人差を解消する授業」という一面も考えていきたい。なぜなら、基礎的基本的な知識技能を身につけてこそ、個の興味・関心に応じた学習が可能になるのだと考えられるし、逆に個の興味・関心をや学習適性に応じた学習方法に取り入れることにより、基礎的基本的な知識や技

能をよりスムーズに、より効果的に身につけることができるのだと考えられるからである。言い替えるなら、量的個人差を解消する指導と質的個人差を伸ばす指導は互いに影響を及ぼし合っているために、相乗効果を期得できると考えるからである。つまり、両者が常にからみ合って、個が生きる指導へとつながっていくと考えている。

では、そのようにして個が生きる授業が行われたときに、子どもたちのどのような姿となって表れるのであろうか。具体的な姿を次の二点に絞ってあげたい。

— 家庭科において「個が生きる授業」とは —

- 一人ひとりが意欲的・主体的にめあて追求に取り組み、達成感を味わうことができる。
- 一人ひとりが自分や友だちの考え・発想・よさを認め、さらにそれを自分なりに生かそうとすることができる。

(2) 個が生きる授業を求めて

上記の姿を実現させるために、三つの基本仮説を立てた。

— 基本仮説Ⅰ —

個の実態を把握し、それを指導に生かすことに成功すれば、個が生きる授業が生み出せるであろう。

個の実態を把握するのは、個が生きる授業をめざすときの土台となるところである。あらゆる観点から、より客観的に把握すべきであるが、それがどの程度まで可能であるかが、ひとつの課題であると思っている。また、実態を把握した後に、どのような時、どのような形で生かしていくかも重要な課題である。個別指導で生かす方法もあるだろうし、一斉指導で生かす方法もあるだろう。即座に生かさなければならぬ場合もあるだろうし、長い目で見て生かしていく方が良い場合もあるだろう。それらの多様な生かし方を常に念頭に置き、研究をすすめていきたい。

個人差の実態を把握するてだてとして考えられるもの

個人差 てだて	既に獲得して いる知識・技能	学習速度	学習適性	興味・関心	創意・工夫
アンケート	○		○	○	○
自己評価	○			○	○
ノート	○		○	○	○
観察	○	○	○	○	○
作品	○				○
客観テスト	○				

— 基本仮説Ⅱ —

一人ひとりの考え・発想・よさを、まず教師が認めることによって個の存在を認める雰囲気づくりに成功すれば、個が生きる授業が生み出せるであろう。

本校の子どもたちは、特に「聞く態度」ができなっていない傾向にある。友だちの話に耳を傾け、集中して聞くということが苦手なようである。個が生きるためには、個の力だけに依るのでなく、友だちの力との支え合い・励まし合い・認め合いが必要であると考え。そのため、自分は勿論、友だちをも認め、それを自己の中に生かしていこうとする雰囲気や学習の中にしみ込ませたい。それにはまず教師が子ども一人ひとりを認め、受容し、よさを学びとろうとする気持ちを言葉や

態度で表していくことが大切だと考えている。

基本仮説Ⅲ

学習のめあてを意欲的に追求させるような題材構成・教材・教具・発問・場の工夫をすれば、個が生きる授業が生み出せるであろう。

昨年度までは「学習のめあて」という視点から研究をすすめてきたが、今年度の研究テーマが「個が生きる」ことに視点が変わったからといって、全く関係なくなるといった種類のものではない。一人ひとりが学習のめあてを主体的につかみ、追求し、達成していくことで、個が生きてくるはずである。これなしには、個が生きる授業は成り立たないとする。

なお、めあてを意欲的に追求させるための条件として、次のことが考えられる。

- ① 子どもが選択したり工夫したりする余地があること。
(教材, めあて, 解決方法, 学習方法)
- ② 子どもの生活と関わりを持たせること。
- ③ 子どもの発達段階に適していること。
(題材, 教材, 用具)
- ④ 啓発性があること。
- ⑤ 子どもが活動する場を多くとり入れること。
- ⑥ グループや学級全体で考えを深めたり発想を広げたりする場があること。

2. 実践事例 —— 6年「家族への贈りもの」 ——

(1) 実践にあたって

これまでに子どもたちは、手縫い・ミシン縫いの基礎的技能や簡単なししゅう、あるいは布で作品を製作していく上で必要な大きさの決め方、縫う手順、仕上げの仕方などについて学習してきている。本題材はこれをふまえた上での総まとめとして、衣領域では小学校家庭科の最後に位置づけている。

本題材以外の多くは「自分のための～作り」という形で行ってきている。食物領域においては、「〇〇先生に食べてもらおう」という設定もできなくはないが、やはり「自分で食べるため」というのが第一の願いであろう。衣領域においても、「自分で使う物を作りたい」という気持ちが最も強い。子どもたちは、自分のために作った結果、楽しかったり嬉しかったりおいしかったりすると「家でも作ってみよう。」「家族に作ってあげたい。」という気持ちが湧き起こるのが自然な気持ちの流れのようである。

しかし、本題材では「家族」への贈りものという設定をしたい。卒業をま近にひかえている6年生に、これまで成長してきた過程での家族の存在に思いを馳せ、家族への感謝や思いやりの心を深める契機にしたいからである。また、二年間の家庭科学習で身につけたものを自分なりに確認してほしいし、家族の方にも知ってほしいからである。

なお、贈りものを計画・製作させるにあたっては、モノの氾濫する中で育っている子どもたちに、モノを大切に利用することを考えさせ身につけさせるためにね着られなくなった衣服や余っている布端などをできるだけ工夫して利用するように指導をしていきたい。

(2) 研究の視点

前項の基本仮説を検証するために、次の作業仮説を立てた。

作業仮説Ⅰ

座席表に一人ひとりの進捗・つまづき・意欲等を記入，つまづきのある子どもに対しては個別指導においてできるだけ速やかに助言・示範すれば，意欲を持って取り組むであろう。

本題材は一人ひとりの製作活動を中心に据えるため，きめ細かな個別指導が可能になると考えられる。個別指導の中ではすべて子どもに少しずつでも助言・励まし等の声掛けをするのは勿論のこと，つまづいている子どもをできるだけ早く見つけ出し，適切な指導をするよう心がける。

作業仮説Ⅱ

個の発想や作品の工夫を学級全体に披露し，教師が適切な評価をすれば，自分や友だちのよいところを生かそうとする態度が表われるであろう。

計画・製作の過程の中で，良い工夫・発想をとりあげ，全体場で評価していく。

作業仮説Ⅲ

子どもが自分の作りたいものを，自分の持ち時間内に，自分に合った製作スタイル（手縫い・ミシン縫い・ししゅう）で作り上げるような場を設定すれば，主体的にめあてをつかみ追求していくであろう。

子どもが家族に贈りたい（作りたい）と思うものを，自分が現段階で身につけている技能を生かして，自分の持ち時間内で作らせるようにする。本題材を扱うのは，一月下旬から二月中旬にかけての時期であり，6年生の多くはこの時期に中学校入試を受ける。そのために欠席する場合があるため，持ち時間は子どもによって異なり，2～6時間である。2時間しかない場合でも，簡単でもよいから，時間内に作れるものを計画させるようにする。ぬい方は，手縫いだけ，ミシン縫いだけ，ししゅうだけ，さらにはそれらの組み合わせ，のどの方法をとってもよいことにする。以上のように，興味・関心や学習適性や学習速度に応じた題材設定を行うことで，主体的に製作活動に取り組んでいけるであろうと考えた。

(3) 実践の概要

① 指導目標

- 家族に心をこめた贈りものを作ることができるようにさせる。
- 着られなくなった衣服や余り布を生かして贈り物を作らせることにより，物を大切し，有効に生かそうとする態度を養う。

② 指導内容と計画……………7時間

第一次（1）

着られなくなった衣服を贈りものにするには

ゆ ず る

他のものに作りかえる

第二次（6）

家族への贈りもの

計 画

実 習

③ 指導の実際

ア 着られなくなった衣服を贈りものにするには（第一次）

㊦ 本時の目標

- 着られなくなった衣服や余り布を再利用すると、どんな贈り物を作ることができるか発想を豊かにして考えることができるようにさせる。
- 着られなくなった衣服や余り布も工夫によって有効に利用できることを理解させる。

① 準備 色あせたカッターシャツ，小さくなったTシャツ，プリント

㊧ 指導過程

学 習 過 程	指 導 上 の 留 意 点
<p>1. 着られなくなった衣服で、どんな贈りものが作れるか考える。</p> <pre> graph TD A[着られなくなった衣服で、どんな贈りものが作れるか考える。] --> B[色あせたカッターシャツ] A --> C[小さくなったTシャツ] B --> D[布の厚さ] B --> E[布の伸びやすさ] B --> F[布の色や模様] C --> D C --> E C --> F </pre> <p>2. 作れそうなものを出し合う。</p> <pre> graph TD G[作れそうなものを出し合う。] --> H[布の性質を生かす] G --> I[布の色や模様を生かす] G --> J[服の形を生かす] H --> K[クッション] H --> L[カバー類] H --> M[ぬいぐるみ] I --> N[袋] I --> O[壁ポケット] J --> P[その他] </pre> <p>3. 身のまわりにある衣服の利用法を考える。</p> <pre> graph TD Q[身のまわりにある衣服の利用法を考える。] --> R[いろいろな衣服] Q --> S[作れそうなもの] </pre> <p>4. 次時のめあてを知る。</p>	<p>1. 子どもに興味を持たせ、また考えやすくするために、次の二点の服を提示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 誤った漂白方法によって、部分的に漂白されて着られなくなった縞模様のカッターシャツ。 ◦ 体のサイズに合わなくて着られなくなった、胸に柄のあるTシャツ。 <p>カッターシャツとTシャツでは、布の性質が異なるために、作るものにも適するものとそうでないものがあることに気づかせたい。そこで、「布の様子が少し違うね」と一言なげかける。</p> <p>個の発想が残るように、プリントを配布し、記入させる。</p> <p>2. 自由に発想を出し合える雰囲気を作るために、独特の発想を発表した子どもには、「おもしろいものを考えついたね」等、全体の場で認めていくようにする。</p> <p>子どもたちが気づかなければ、昨年度の例も1～2あげる。</p> <p>3. 着られなくなった衣服の利用法が、できるだけたくさん考えられるように、机間巡視をして助言をする。</p> <p>4. 次時からは、計画・製作に入るため、材料や誰に何を作りたいか考えておくように言う。</p>

「先生、着られる人にあげてはいけませんか。」

授業が始まると、すぐ無言で色あせたカッターシャツを提示した。子どもたちは「何だろう？」という目でカッターに注目する。中には「しわしわじゃ。」「古ぼけとる。」のつぶやきが聞かれる。カッターシャツとTシャツを提示し、着られなくなった理由を話して「これを使って、家族への贈りものを作りたいのですが、どんなものなら作られそうですか。」となげかけた。すぐに出されたのは、「雑巾」「窓拭き用の布」「ハンカチ」等であったが、その中に5児のつぶやきが聞こえた。「先生、贈りものなら、小さい人で着られる人にあげてはいけませんか。」ここでは、作る贈りものについて考えている時であったが、物を大切に有効に利用しようという気持ちに基づいた発想であるから、即座にとり上げた。「すばらしいことに気づいたね。今はTシャツやカッターシャツで作れる贈りものを考えているけど、もし、その服がまだ傷んでいなくて小さくなっただけなら、着れる人にゆずって着てもらのほうが一番いい活用法になるよね。これがまず第一ですね。よく気づいたね。」その後、一人ひとりで考える時間を設けた。机間巡視をしていると、布の様子の違いに着目している子どもが少なかったので、教師が助言した。

「パジャマ入れができます。」

個の発想を出し合う中で、自然に三つの観点からの利用法が出てきた。

・布の性質を生かす。

Tシャツ→よだれかけ（吸水性）

カッターシャツ→壁ポケット（伸びにくい）

・布の色や模様を生かす。

Tシャツ→胸の柄を利用したクッション

カッターシャツ→髪用のゴム

・服の形を生かす

Tシャツ→Tシャツ型クッション

カッターシャツ→かっぱう着

このほかに「とても簡単なんだけど、カッターシャツの下のところをぬって、ハンバーで吊ると「パジャマ入れになります。」と34児の発表があり、教師も子どもたちも感心した。

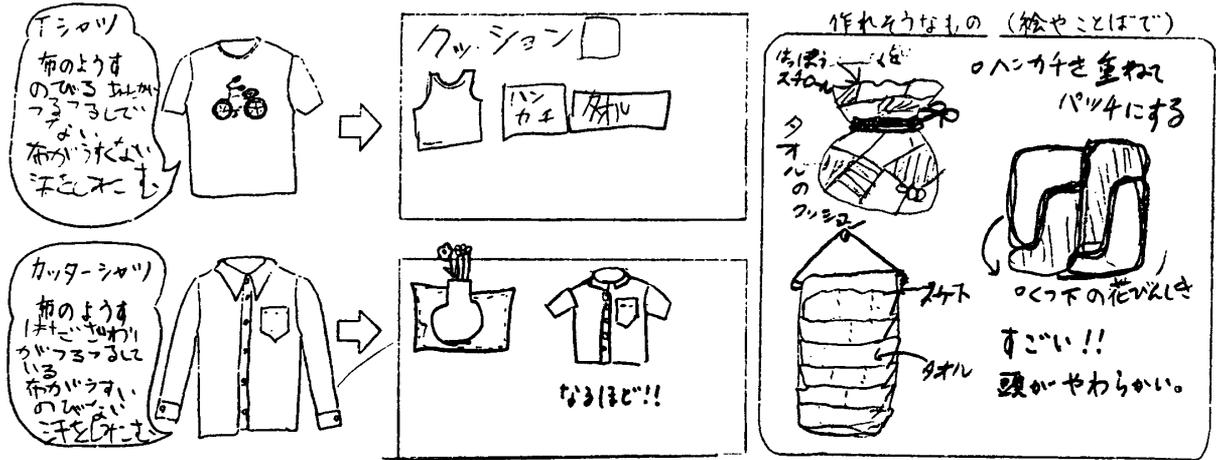
「頭をやわらかくしようね。」

この後、再び一人ひとりで身のまわりにある衣服

実態表 ○特にすぐれている
△劣る

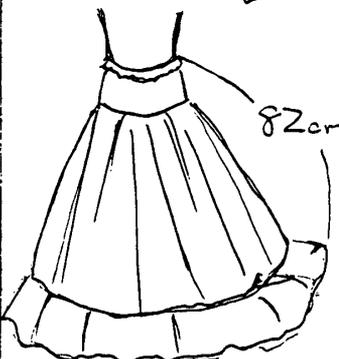
児童	1学期エプロン作りでの実態			本題材, 第一次
	技 能	学習速度	工 夫	発想の独自性
1				○
2		○		
3			○	○
4		○		
5				
⑥				△
7				
8				
9				
⑩	△			△
⑪		△		
12				○
13				
14			○	
⑮	△	△		
⑯				△
17				
⑱	△	△		
19				
20	○	○	○	
21				○
22				○
23		○	○	
24				
25				
26				○
27	○	○	○	
28		○		
29	○		○	
30			○	
31				○
32				○
33				
34				
35			○	
36				○
37			○	○
38				○
39	○		○	

の方用法を考えさせた。「頭をやわらかくして考えようね。」と呼びかけたが、この時、カードに書き込んだ発想の独自性を前頁の実態表に表している。「第一次、発想の独自性」欄には、その発想が学級中で一人だけであった子どもは○で、一つも考えられなかった子どもは△で示している。



イ 家族への贈りものを作ろう (第二次)

前時の終わりに、本時 (第二次第1時) には、家族の誰に、何を使い、何を作って贈りたいか考えておき、すぐに計画・製作にとりかかれるように準備しておこうと呼びかけていた。そのため、本時は「今日は計画を立てるんだったね。では計画プリントに書いた人からすぐに作り始めることにしましょう。」と言い、すぐに計画・製作に取りかからせた。教師は、前頁の実態表に基づき、6・10・11・15・16・18児に配慮するよう心がけた。つまずきをできるだけ早く発見して細かな指導をするようにした。計画内容は、教師が個別指導時に確認して座席表に作品名を記入していった。さらに、座席表には学習に取り組む態度やつまずきについても記入した。それに対する教師の指導は授業後に書いたものである。次頁は、第二次第3・4時のものである。

家から持ってきたもの	作りたいもの
(絵でかく。) 天竺さも	(絵でかき、説明も加える)
	
(だれの) お姉ちゃんのも〜	ここでやる
(いつごろ) おやすし	2.0のへんた
(布のようす) うすくてやわら	かもをつけて
かい。	2.5あがり。
	お母さんか お姉ちゃんへの贈りもの

座席表（第二次第3・4時）。児童番号を○で囲んでいるのは、個別指導をする上で配慮したい子ども。○。太枠内は同じグループ

児童	1. 作品名 2. つまづき 3. 教師の指導内容 4. とりくみの意欲 (◎○△)	2	1. エプロンで壁ポケット 2. なし 3. ポケットにしきりをつけるとよい 4. ◎
④	1. Tシャツでクッション 2. ポケットのつけ方 3. ポケットを縫った後で綿を入れること 4. ○	9	1. 余り布でまくら 2. 周囲の最後の縫い方 3. 縫い代を内側に入れること、大きさをよく考えよう 4. △
17	1. 余り布でミニクッション 2. なし 3. 大きさをよく考えて、使えるものを作ろう 4. ○	25	1. 手づけ袋でクッション 2. ミシンが空いていないの ことがない 3. かざりの工夫をしてみよう 4. △
21	1. タオルでマクラカバー 2. 結びひものぬいつけ方 3. 丈夫なつけ方、布はしの始末 4. ◎	31	(欠席)
36	1. 余り布で弁当袋 2. ひもの通し方 3. ひもの通し方、形の工夫をほめる 4. ◎	37	1. 円形クッション、上靴入れ 2. なし 3. 上靴入れのていねいな縫いをほめる 4. ◎
8	1. トレーナーでクッション 2. なし 3. ミシンのぬい目がずれないように 4. △	1	1. 余り布でクッション 2. なし 3. 集中して、ていねいに アップリケをつけていることをほめる 4. ◎
13	1. トレーナーで帽子 2. なし 3. 縫い代のしまつをする 4. ◎	14	1. カッターシャツでクッション 2. 前たて部分の縫い合わせ 方 3. 簡単に縫える工夫 4. ◎
20	1. 買った布でクッション 2. なし 3. 形の工夫をほめる 4. ◎	⑮	(欠席)
29	1. ワンピースでクッション 2. アップリケに時間がかかる こと 3. 根気強くするよう励ます 4. ◎	24	1. 余り布でティッシュケース 2. クッションを作りかけで、綿を忘れた こと 3. この2時間で仕上げられるものを作るように指示 4. ○
34	1. 余り布でクッション 2. リボンのつけ方 3. 縫い糸が見えないリボンのつけ方、工夫をほめる 4. ◎	28	1. 余り布でメガネケース 2. 布を忘れたので何もできない 3. 布を渡し、本時で作られるものにとり組むこと(袋を作った) 4. △
3	1. トレーナーでクッション 2. なし 3. 黙々とする態度をほめる 4. ◎	⑯	1. 余り布でクッション 2. 大きさを決めかねている 3. ある程度好みで大きさを決めてよいこと 4. △
5	1. フェルトで針さし 2. 中に詰めるものには綿がいいか 3. コーヒー豆のかすを入れるとよい 4. ◎	⑰	1. 余り布で立方体クッション 2. 型紙の作り方 3. 展開図の書き方 4. △
19	1. Tシャツでクッション 2. なし 3. ていねいな縫いをほめる 4. ○	23	1. 余り布でまくら 2. なし 3. 手際の良さ、工夫をほめる、布はしのしまつのしかた 4. ◎
22	1. ムームーでエプロン 2. なし 3. 布はしの上手なしまつをほめる 4. ◎	35	1. Tシャツでよだれかけ 2. 結びひもの作り方 3. ひもの材料が適当でないので、適当な布を例示 4. ◎
30	1. カッターシャツでハンカチ 2. まわりのぬい方 3. 角の三つ折りの工夫 4. ◎	38	1. 余り布でいすの背もたれカバー 2. なし 3. きっちりと仕上げていることをほめる 4. ◎
12	1. Tシャツでクッション 2. 綿の詰め方 3. 綿は丸くかためて詰めないように 4. ◎	7	1. ポロシャツでスリッパ 2. なし 3. マイベニスでよく努力していることをほめる 4. ◎
⑮	1. 余り布できんちゃく袋 2. ひも通し部分の縫い方 3. 丈夫できれいな縫い方 4. ◎	⑩	1. シーツでまくら 2. 周囲の最後の縫い方 3. 縫い代は内側に入れること 4. ◎
27	1. 余り布でなべつかみ 2. なし 3. 手ぬいの小さな針目をほめる 4. ◎	⑪	1. 余り布でクッション 2. なし 3. 縫い代は内側に入れること 4. ○
32	1. ストッキング利用の人形 2. 手のつけ方 3. きれいにぬいつけるコツ 4. ◎	26	1. 余り布で長まくら 2. なし 3. 大きさは、もっとよく考えた方がよい 4. ◎
33	1. トレーナーでクッション 2. なし 3. 綿を入れた後の作業の指示 4. △	39	1. カッターシャツでパジャマ入れ 2. なし 3. 工夫をほめる。布はしのしまつの仕方 4. ◎

(4) 実践の分析

① 作業仮説Ⅰの視点から（座席表より）

つまずきを感じていた子ども……19名

うち、取り組みの意欲 $\left\{ \begin{array}{l} \textcircled{\circ} \cdots \cdots 12 \text{名} \\ \textcircled{\circ} \cdots \cdots 2 \text{名} \\ \triangle \cdots \cdots 5 \text{名} \end{array} \right.$ (⑥児 9児 ⑩児 25児 28児)

つまずきを感じていた子ども19名のうち、12名は大変意欲的に取り組み、5名は十分な意欲が感じられなかった。

また、配慮を心がけた子ども5名（1名は欠席）のうち、2名は大変意欲的に取り組み、2名には十分な意欲が見られなかった。

② 作業仮説Ⅱの視点から

第一次の発想を出し合う段階で、教師が特に感心してみせたのは、Tシャツ型のクッションと、カッターシャツのパジャマ入れである。

衣服の形を生かしたクッションを作った子どもは39名中6名、パジャマ入れは1名である。

③ 作業仮説Ⅲの視点から

授業が終わるごとに、カードに感想、反省を書かせているが、39名中17名が、「今日は～をやった。次は～をする」「あとは～をすればできる」という表現を使っている。先を見通し、次にすべきことを無意識のうちに書いているようである。

— カードより —

8児「よくできた。全部綿を入れて、あとはこのあいているのをぬうだけ。」

22児「もう、ひもをつければできあがりになる。たのしかた。」

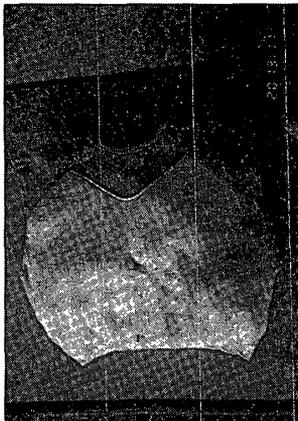
32児「前の時より、手と足ができました。でも足はかた足しかできませでした。あとはもう一つの足とぼうしだけです。」

また、作品を一つ仕上げたら、すぐに次に作るものを考えている子どもも多かった。作品2つ作った子どもは13名、3つ作った子どもは3名いた。

— カードより —

17児「小さいクッションを作った。今度は大きいのを作る。」

37児「丸のクッションはできたし、うわぐつ入れもあとひもだけで、あとは花びんしき。今日はたくさんした。」



3児 トレーナー型クッション



22児 エプロン



32児 人形

(5) 考察

① 作業仮説Ⅰについて

つまずきを感じた19名のうちの5名が、十分な意欲を示さず、しかもその中に個別指導での細かな指導を心がけたはずの2名が含まれている。この5名について原因を考えてみる。

9児……作品が予想外に早く仕上がったために材料もなく、することがない。

25児……ミシンが空いていないので、何もすることがない。

28児……布を忘れたので、それ以外のものでは作る気がしない。

⑥児……作りたい大きさのクッションのためには、布が足りない。

⑩児……立方体のクッションを作りたいが、ぬい代を含めた型紙（展開図）が書けない。

すると、9児・25児・28児・⑥児については、技態的なつまずきが原因ではなく、学習条件不十分なことが原因と考えられる。今後これを解消する手立てを、考えていく必要がある。

⑩児については、技能的なつまずきが原因であるが、教師がここで十分な個別指導を行わなかったと考えられる。この次の時間に⑩児は普通の正方形のクッションを作ることに変更し、大変意欲的に取り組んだ。⑩児の技能の実態を考慮し、正方形クッションに変更するよう本時の中で助言すべきであった。

以上の考察の結果、作業仮説Ⅰを次のように改善したい。

「～できるだけ速やかに適切な助言・示範をすれば～。」

② 作業仮説Ⅱについて

教師の評価によって、子どもがそれを自分なりに生かそうとする傾向は見られるようである。しかし、生かすということがそのままのまねになるだけでは不十分であるし、教師の評価をうのみにするのでなく、子どもが自分の判断で自分や友だちの発想や工夫を評価し生かそうとするようになってほしい。これは、長い目で見ていきたい。

③ 作業仮説Ⅲについて

カード記述や個別指導による観察法の結果から、この仮説はほぼ検証されたようにも考えられる。しかし、上述①にもあるように、学習条件が整わなかった場合の手立てについて工夫していく必要がある。また、他の題材において、どのような形でとり入れるかも重要な課題である。

3. 今年度の成果と今後の課題

「個が生きる授業」を実現するために、まず、「個の実態を把握する」ということに重点を入れてきた。すると、これまでわかっているつもりでいたことが、実はあやふやなものでしかなく、はっきりとした実態をつかんでいなかったことに気づいた。これが最も大きな成果である。

今後は、さらに違った視点・方法で実態をつかむ努力をしていくことが、第一の課題である。

第二に学習適性や興味・関心に応じた授業づくりが課題である。

〔参考文献〕

中間美砂子 『家庭科教育学原論』 家政教育社 1987年

荒木 隆 『個をいかす授業技術』 明治図書1986年

水越 敏行他『授業研究情報2 個別化教育の動向と課題』 明治図書 1986年

梶田 叡一 『真の個性教育とは』 国土社 1987年