

小学校家庭科「生活を豊かにするための布を用いた製作」 における教員の個に応じた指導の実態把握

渡邊 智南美*・村田 晋太郎**

Understanding the Actual Conditions of Teachers' Individualized Guidance
in Elementary School Home Economics "Making with Fabrics to Enrich Lives"

Chinami Watanabe* and Shintaro Murata**

要 旨

小学校家庭科「生活を豊かにするための布を用いた製作」において、通常学級の中で家庭科担当教員がどのような支援や配慮を行い、授業のねらいを達成しようとしているか明らかにすることを本研究の目的とする。通常学級の中で家庭科担当教員がどのような支援や配慮を行い、授業のねらいを達成しようとしているかを明らかにするために授業観察と教員へのインタビューを行った。結果として、個に応じた指導の特徴として、〈提示〉、〈指示〉、〈発問〉、〈確認〉、〈ICTの活用〉、〈個別指導〉、〈協働的な学び〉の7個の大カテゴリー及び25個の小カテゴリーに分けることができた。教員は、計画や準備、しるし付けなどのあらゆる製作過程やその過程で行われる授業の流れ全体を通して、それぞれの場面で、どの支援が適しているのか、などを常に判断しながら指導を行っていることが明らかになった。

キーワード: 小学校家庭科, 布を用いた製作, 指導の個別化, 特別支援教育, ICT

1. はじめに

平成18年6月に学校教育法の一部を改正する法律が公布され、障害のある児童生徒等への教育の充実が図られた。そして、平成19年には特別支援教育の本格的な実施が始まった。児童生徒等を取り巻く情勢の変化に対応するために、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級などの教育の場を整備し、きめ細かな教育を効果的に行う「特殊教育」から、全ての学校において一人一人の教育的ニーズを把握しながら適切な指導や必要な支援を行う「特別支援教育」の体制に変化していった(中央教育審議会, 2009)。

現在までに特別支援教育をめぐる制度改革は度々行われている。近年では、平成24年7月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進(報告)」が中央教育審議会によって示された。その中で、インクルーシブ教育システムとは、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効

果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」(中央教育審議会, 2012)であるとされている。他にも、平成29年告示の小学校学習指導要領の中で、特別支援教育に関する規定として第一章総則第4の2では、特別な配慮を必要とする児童への指導として、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うもの」(文部科学省, 2017)と記述された。これは、中学校学習指導要領においても同様の記載がされている。さらに、令和3年には中央教育審議会(2021)答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』において、個に応じた指導の充実が必要であるとされた。中でも、特別支援教育を担う教師の専門性の向上として、障害の特性等に関する理解や個別の教育支援計画・指導計画などの特別支援教育に関する基礎的な知識、合理的配慮に対する理解、個

*名古屋市長瑞徳小学校

**三重大学教育学部

に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫は全ての教員に求められていることが示された。このように、特別支援教育は、現在全ての学校で積極的に取り組まれている。

特別支援学校等の児童生徒の増加の状況を平成 23 年度と令和 3 年度で比較すると、義務教育段階の児童生徒数は 1,054 万人から 961 万人と 0.9 倍に減少しているのにもかかわらず、特別支援教育を受ける児童生徒数は 28.5 万人から 53.9 万人と 1.9 倍に増加している(厚生労働省, 2021)。また、通常学級に在籍する小中学生の 8.8% に学習面や行動面で著しい困難を示す発達障害の可能性があることが、文部科学省が 2022 年 12 月に発表した調査結果から明らかとなった。この調査は 2002 年から 10 年ごとに実施されており、2002 年は 6.3%、2012 年は 6.5% と、発達障害の可能性がある児童生徒数は年々増加している。この調査から二つの可能性があることが推察される。一つは、特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒がどの学級にも在籍することである。もう一つは、特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒が今後増加していく可能性があるということである。このような現状から、現在、教育現場の中でも特に通常学級の教科指導などにおいて支援が必要な児童生徒への個別の対応が早急に求められている。

1.1 家庭科教育における特別支援

平成 29 年告示の小学校学習指導要領の第 8 章家庭での、各教科等の指導計画の作成と内容の取り扱いでは、「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」(文部科学省, 2017) と各教科に共通して示されている。さらに、内容の取り扱いと指導上の配慮事項として、「学習内容の定着を図り、一人一人の個性を生かし伸ばすよう、児童の特性や生活体験などを把握し、技能の習得状況に応じた少人数指導や教材・教具の工夫など子に応じた指導の充実に努めること。」(文部科学省, 2017) と示されている。このような記述が学習指導要領の家庭で見られることから、家庭科教育においても特別支援の視点を踏まえた指導が必要であることが推察される。

中村(2015)は、注意が散漫な児童のための家庭科におけるユニバーサルデザインを取り入れた授業を行うなかで、「家庭科の授業で一人一人が必要としている支援は多種多様であり、この違

いを見極めながら、その子に相応しいユニバーサルデザインの手立てを見つけていく必要がある」と述べている。さらに、対象の児童に対して教師が行った工夫は、どの児童に対しても過ごしやすい環境になっていたり、集中して取り組めるようになっていたりした。以上より、個人のためにした支援は全体の支援に繋がっていくのではないかと考える。また、細川・樋口他(2017)は、実技教科の特徴を生かした学習の過程で考えられる困難さの状態とそれらに対する指導上の工夫や手立てを、事例等を踏まえながら具体的に述べている。その中で、「それぞれの実技教科のそれぞれの特性を生かした学習の過程での困難さの状態への指導方法の確立に向けたさらなる実践蓄積や検討が今後求められる」ということが分かった。細川・樋口他同様に、家庭科の特性を生かしながら児童の困難さに対する指導方法を確立していく必要があると考える。

つまり、通常学級での支援が必要な児童が増加しており、支援が必要な児童が在籍する家庭科の実習において教員は指導に困難を抱えていたりする現状が推察される。伊藤(2002)は、「交流学習を行っている(いた)家庭科担当教師の 90.7% が困難を感じながら授業を行っていることが理解された。」と述べており、家庭科の指導をする際に教員は障害児に関する専門的知識に伴う指導上の不安や、授業内容を障害児学級(特別支援学級)の子どもと通常学級の子どものどちらに合わせるかなどの不安を抱えながら授業を行っていた。これまで行われてきた研究では、障害を持った児童の視点から支援の方策を述べたものや特別支援学校での家庭科の実践が多い。しかし、小学校通常学級の中で行われる家庭科に焦点を当て、実際にどのような支援や配慮を行なっているのか、授業中の教員の発言や行動について細かく示した報告はされていない。

1.2 被服製作における個に応じた指導の必要性

平成 29 年告示の小学校学習指導要領の第 8 章家庭の中で、被服製作においては、製作に必要な材料や手順が分かり、製作計画について理解すること、手縫いやミシン縫いによる目的に応じた縫い方及び用具の安全な取り扱いについて理解し、適切にできること、といった知識及び技能を身に付けることとされている。また、生活を豊かにするために布を用いた物の製作計画を考え、製作を工夫すること、といった思考力、判断力、表現力を身に付けることとされている。川端(2008)は、

被服製作の問題点として、児童生徒のスキルが低いために授業が予定通りに進行しないこと、個人差が大きいこと、回を重ねるごとに進度の差が拡大していくため、子どもたちの居残りや教師の負担になること、性差の影響を受けやすいことを挙げており、これらの問題から、きめ細やかな指導体制や個に応じた教材設定が必要であると述べている。

以上のことを踏まえて、本稿では被服製作の特性として、四つを挙げた。一つ目は、完成までの工程が複雑であることである。大きな作業の流れとしては、計画、準備、製作、仕上げ、片付けがある。その中の製作の工程には、しるしを付ける、縫い代を付ける、布を断つ、まち針で布と布をとめる、手やミシンで縫う、紐を通すなど、様々な工程がある。さらに、仕上げの作業としても、縫い目を整えることや、糸の始末をすること、アイロンをかけることなど、作品完成までの工程が複雑であると言えるだろう。二つ目は、一人1つの作品を完成させなければならないことである。調理実習では、グループで一つの料理や食事を完成させるため、児童同士の助け合いによって苦手な児童も完成することができる。それに対して、被服製作では、一人1つの作品を一定の時間内で完成させ、その成果物を主として評価するのが一般的であるため、被服実習の特性であると言えるだろう。三つ目は、計画性や手指の巧緻性が必要であることである。被服製作の計画では、製作する物の目的に応じて、形や大きさ、機能などを考えることが必要である。また、布の形や大きさを決めるには、でき上がりの大きさに縫いしろを加えたり、余裕をもって覆ったり出し入れしたりするためのゆとりの分量を考えたりする必要がある。また、布を裁ちばさみで断つことや、針に糸を通すこと、まち針で布と布を止めることなど、被服製作には細かい作業が多くある。これらより、被服製作には、計画性や手指の巧緻性が必要であると言えるだろう。四つ目は、用具の使い方や管理方法の理解である。被服実習では、針、まち針、糸切りばさみ、裁ちばさみ、計測用具、しるし付けの用具など、製作に必要な多くの用具を安全に十分留意しながら使用する必要がある。中には危険な用具もあるため、扱い方や管理方法については他の用具よりも留意する必要がある。以上より、用具の扱い方や管理方法の理解は、被服製作の特性の一つであると言えるだろう。特別支援教育を受ける児童生徒数の増加や、通常学級での発達障害の可能性のある児童生徒の増加などが教育現

場の現状として挙げられている中で、ここで挙げた四つの特性をもつ被服実習は、他の題材よりも教員の指導力がより必要な題材であると推察される。そして、通常学級で行われる被服実習での個に応じた指導の方策を得るためには、教員の具体的な姿を明らかにする必要があると考えられる。

1.3 研究の目的

小学校家庭科「生活を豊かにするための布を用いた製作」において、通常学級の中で家庭科担当教員がどのような支援や配慮を行い、授業のねらいを達成しようとしているか明らかにすることを本研究の目的とする。

2. 研究の方法

本研究では、小学校家庭科「生活を豊かにするための布を用いた製作」において、通常学級の中で家庭科担当教員がどのような支援や配慮を行い、授業のねらいを達成しようとしているかを明らかにするために授業観察と教員へのインタビューを行った。授業観察では授業の中で個別あるいは全体に向けた声掛けや板書、机間指導などにおける支援や配慮の様子を中心に観察を行った上で、授業後、教員に対しインタビューを行った。インタビューの中で、授業の準備段階で担当教員が意識していることや扱う教材、学習環境、担当教員が授業中に行った支援や配慮の意図を探った。

2.1 授業観察の概要

対象は、S県公立小学校2校で行われた、家庭科「生活に役立つものの制作」の授業である。それぞれ学校Aの6年A組（在籍指導数27人）、B学校の6年B組（在籍指導数28人）とする。

A学校6年A組では、担任のX先生が家庭科を受け持っている。X先生は教員歴5年目の男性で、今年度家庭科の授業を担当する。

6年A組の家庭科の授業には8人の多国籍児童、3人の特別支援学級の児童が在籍している。A学校には1人の支援員がいるが、家庭科の実習授業には毎回1~2人の先生が補助として入っている（以降、X先生以外の支援員や先生を全て「支援員A」とする）。図1はA学校の家庭科室配置図である。ミシンは2~3人に一台であり、児童が選んだナップザックの色に合わせてミシン糸の色を黒と白で選ぶことができるようになっていた。

X先生は、ナップザックの完成を大きな目的としていた。また、ナップザックを作っていく過程で、5年生で習った技術を生かすことができることも目的として捉えていた。児童に身に付けさせたい力として、被服製作の基本的な技能を挙げていた。評価については、第一に「作品の出来栄え」が挙げられた。作品の出来栄えの中には、真っ直ぐ縫えているか、ほつれているところはないか、などを見ていると考えられる。また、支援が必要な児童に対しては、自分の力でできたものなのか、他の人の協力があったできたものなのかを授業中に見ながら評価をしていた。

学校Aの実施日、授業時間数、場所、授業内容は以下の表の通りである(表1)。以降、A学校1時間目を「A-1」、A学校2時間目を「A-2」、A学校3時間目を「A-3」…と表記する。

図1 A学校 家庭科室

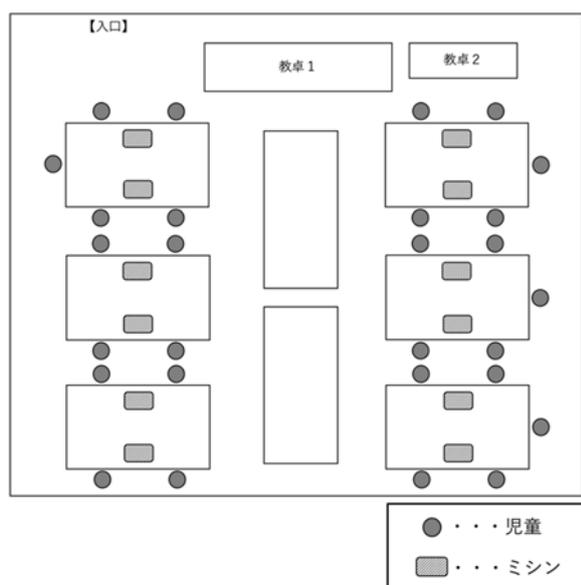


表1 学校A 授業内容

	実施日	授業時間数	場所	授業内容
第一回 (A-1, A-2)	2022年6月9日(木)	45分×2 休憩5分	家庭 科室	・ふくろのわきをまち針で止める。 ・手縫いでしつけをする。 ・布のわきをミシンで縫う。
第二回 (A-3, A-4)	6月16日(木)	45分×2休 憩5分	家庭 科室	・布のわきを縫う。 ・口あき止まりを縫う。
第三回 (A-5)	6月23日(木)	45分	家庭 科室	・各自で進める。
第四回 (A-6, A-7)	6月30日(木)	45分×2休 憩5分	家庭 科室	・口あき止まりを縫う。 ・出し入れ口を縫う。 ・紐を通す。
第五回 (A-8, A-9)	7月7日(木)	45分×2休 憩5分	家庭 科室	・完成に向けて各自で進める。 ・製作の振り返りを行う。

B学校6年B組では、家庭科の専科であるY先生が担当する。Y先生は今年度で三度目の家庭科

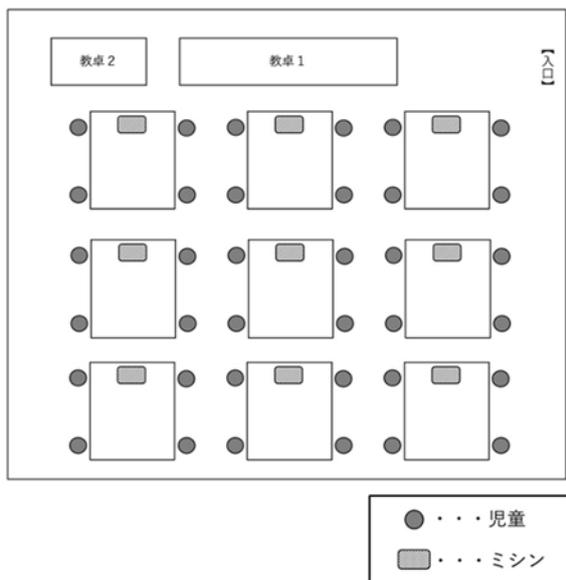
を担当する。専門は音楽である。

6年B組の家庭科の授業には、1人の多国籍児童が在籍しており、そして3人の特別支援学級の児童が加わる。家庭科の授業では、支援員が1人加わるが、基本的に特別支援学級の児童の補助についている(以降、Y先生以外の支援員を全て「支援員B」とする)。図2はB学校の家庭科室配置図である。ミシンは4人に一台であり、児童が選んだナップザックの色に合わせてミシン糸の色を黒と白で選ぶことができるようになっていた。

Y先生は、生活に生かしたものを作ることが被服製作における第一の目的であるとしていた。また、これまで平面的なエプロンを作ってきたところから、ナップザックという立体的なものになったため、ナップザックを作る過程の中で立体的なものがどのようにしてできているのかを体験する目的もあった。児童に身に付けさせたい力として、児童が再度作りたと思ったときに袋の仕組みを理解していたり、作れるような技術を身に付けたりさせたいと述べていた。また、出来上りを想像して準備や計画ができる力も身に付けさせたいとしていた。評価では、技能面の評価として、実際にナップザックの布を回収し、印付けや縫い目の真っ直ぐさ、返し縫いをきちんとしているか、などを見ている。また、家庭科が苦手だったり、不器用だったりする児童に対しては、やってあることで「できる」という評価をつけていた。やってある、というのは、授業の中で作業を終えているか、ナップザックが完成するか、などだと推察される。知識面の評価として、ペーパーテストで判断していた。他にも、頑張っているが、評価として現れにくい児童に対しては、意欲として評価していた。

学校Bの実施日、授業時間数、場所、授業内容は以下の表の通りである(表5)。以降、B学校1時間目を「B-1」、B学校2時間目を「B-2」、B学校3時間目を「B-3」…と表記する。

図2 B学校 家庭科室



それに対する子どもの反応や、子どもの反応から教員の動きや発言に繋がるものを記録した。メモは、先生の工夫に対して感じたことや、推察されることをその場で記録した。

図3 授業観察シート

月	日	小学校 家庭科	時間目 (: - :)	No. 1	
時間	活動内容	先生の動き	先生の発言	子どもの動き	メモ

表2 学校B 授業内容

	実施日	授業時間数	場所	授業内容
第一回 (B-1, B-2)	2022年6月21日(火)	45分×2 休憩10分	教室	・しるしをつける。 ・手縫いでしつけをする。
第二回 (B-3)	6月28日(火)	45分	家庭 科室	・ミシンの使い方を確認する。 ・両わきを縫う。
第三回 (B-4, B-5)	7月5日(火)	45分×2 休憩10分	家庭 科室	・両わきを縫う。 ・口あきのわきを手縫いする。

観察期間の全日程は、以下の表3と表4に示す。

表3 A学校への調査スケジュール

	授業観察実施日	インタビュー実施日
事前インタビュー	-	5月24日
第1回授業観察	2022年6月9日	6月9日
第2回授業観察	6月16日	6月16日
第3回授業観察	6月23日	6月23日
第4回授業観察	6月30日	6月30日
第5回授業観察	7月7日	7月7日

表4 B学校への調査スケジュール

	授業観察実施日	インタビュー実施日
事前インタビュー	-	5月30日
第一回授業観察	2022年6月21日	6月21日
第二回授業観察	6月28日	6月28日
第三回授業観察	7月5日	実施なし

2.2 観察記録の方法

記録は自作の授業観察シートを使用した(図3)。授業観察中に手書きで記録し、記録したものをデジタル化した。項目は、左から時間、活動内容、先生の動き、先生の発言、子どもの動き、メモである。時系列で教員の動きや発言を追いながら、

2.3 インタビューの方法

学校AのX先生と学校BのY先生に半構造化インタビューを行った。調査時期は2022年5月～7月で、この間に行われた「生活を豊かにするための布を用いた製作」の授業観察を行い、インタビューで得られた語りを解釈する際の参考にした。インタビューを開始する前に、対象者に研究目的とインタビューをICレコーダーで録音することを説明し、同意を得た。

インタビューは研究実施者が作成したインタビューガイドに基づいて行われた。質問項目は、題材や授業全体に関わる内容と本時の授業に関わる内容の二つが中心である。本時の授業に関わる内容としては、授業観察後に質問したい内容をまとめた。インタビューは事前インタビューを含め、X先生が平均13分の6回、Y先生が平均24分の3回行った。

インタビュー項目は以下のとおりである。なお、本時の授業に関わる内容は、授業内容ごとに異なるため、ここでは質問した例として挙げる。

<題材・授業全体に関わること>

1. 家庭科被服製作での目標や目的はどのようなものがありますか。
2. 被服製作で子どもたちに身につけさせたい力はどのような力ですか。
3. 学級全体の目標達成のために、教材選びや時間配分、学習環境などにおいて意識していることはありますか。
4. 作品完成のために、個別あるいは全体の指導で意識していることはありますか。

5. 用具の使い方や管理方法など、安全面で気を付けていることはありますか。
 6. 被服製作における評価はどのようにしていますか。
 <本時の授業に関わること>
 1. 机間指導の際、どのようなところを見えていますか。
 2. 声掛けをする必要があると判断した理由は何ですか。
 3. 児童同士の関わり合いで意識していることはありますか。

2.4 分析方法

観察シートのデータを基に、教員が授業のねらいを達成するために、児童への働きかけをしている場面を抽出し、分類する。分類については、小カテゴリー・大カテゴリーの2段階で生成する。それぞれの働きかけにおける教員の活動やインタビュー調査で語られた内容を根拠に、様々な児童の特性や課題に応じた働きかけについて考察を行い、小学校家庭科「生活を豊かにするための布を用いた製作」において、通常学級の中で家庭科担当教員がどのような支援や配慮を行い、授業のねらいを達成しようとしているかについて明らかにする。

2.5 倫理的配慮

本研究は三重大学教育学部研究倫理審査委員会の承認を得て行われた。(承認日 2022年6月23日、承認番号 2022-06)。また、対象候補者に研究の目的と方法、研究の意義、同意を撤回しても不利益が生じないこと、データの匿名化や秘密保持、得られたデータの取り扱いなどについて口頭および文書で説明し、同意を得た。

3. 結果・考察

学校A、学校Bへの授業観察のデータ及びインタビュートランスクリプトデータの結果を整理することで、〈提示〉、〈指示〉、〈発問〉、〈確認〉、〈ICTの活用〉、〈個別指導〉、〈協働的な学び〉の7個の大カテゴリー及び25個の小カテゴリーに分けることができた(表5)。ここでは、7つの大カテゴリーごとに、下位にある小カテゴリーと合わせて説明していく。

表5 カテゴリーの一覧

大カテゴリー	小カテゴリー
提示	めあて・ゴール
	板書
	実物
	数値
	ヒント
指示	次にすること
	話し始める前
	時間
	注意
	具体的な指示
	指示を出し続ける
発問	安全性の確保
	-
確認	進捗状況
	道具
	用語
	表情
	観察
ICTの活用	動画
	アプリ
個別指導	話し始める前
	可否の確認
	部分的な全体指導
	補習
協働的な学び	-

3.1 提示

大カテゴリー〈提示〉ではさらに、〈めあて・ゴール〉、〈板書〉、〈実物〉、〈数値〉、〈ヒント〉、〈次にすること〉の6つの小カテゴリーに分けられた。

〈提示〉とは、教員が児童に向けてものや事柄を示すことを指す。

3.1.1 めあて・ゴール

めあてやゴールを授業の初めに提示している場面があった。

A-1の初めに、「今日は3ステップですね。」と児童全体に伝え、作業の説明を終えた後、「今日の五限目までに②はいきたいな。(13時)20分までに②を目指しましょう。」と伝えていた。A-1以前の授業で、多くの児童がナップザックの布にしるし付けを終えていた。そのため、X先生は、A-1、A-2で「①わきをまち針で止める。」「②しつけをする。」「③ミシンで縫う。」と3ステップに分けて授業が始まる前に板書をしていた。授業が始まってから、「今日は3ステップですね。」と口頭で最初に伝え、板書の3ステップを読み上げる様子が見られた。そして、A-1の授業中では、「②しつけをする。」を、A-1の時間内である13時20分を目安として作業をするよう作業の説明後に全体に伝えていた。

3.1.2 板書

板書では主に、授業の内容や時間、ナップザックの布の絵の2つを提示していた。授業の内容や時間については、授業の初めに板書で提示をしていた。授業の内容や時間を板書することによって、

前を向いた時に目に入ったり、文字として印象に残りやすかったりするなど、視覚的な支援に繋がっていると考えられる。

A-2 の初めに、に作業の説明や進捗の確認をしたあと、「片付けの時間を含めて15時10分までです。」と全体に声をかけ、「15時10分」と赤で板書をしていった。

ナップザックの布を拡大した絵については、作業の説明中に板書で提示していた。口頭の説明に加えて、ナップザックの布の絵を書いて示すという視覚的支援をしたことで、児童がより説明を理解することができたと考えられる。

A-6 の口あき止まりを縫う説明をする場面である。X先生は口あき止まりの部分を拡大した図を黒板に書いて説明していた。他の工程よりも複雑であったり、児童がミシンで初めてコの字に縫ったりなど、難しい作業の場面であった。

3.1.3 実物

〈実物〉とは、実際に児童が使っているナップザックの布や裁縫道具などのことである。

実際に具体物である布を持ち、見せながら説明することで、児童がより説明を理解できると考えられる。特に、支援が必要な児童や多国籍児童にとっては、言葉だけの説明では伝わらないことが多い。視覚支援を取り入れることで、児童は布を見て理解することができると考えられる。また、「そこまでやればいいのか。」と見通しを持つことができた児童もいたと考えられる。

B-2 の、ナップザックの布にカラーテープを挟むことを全体に説明した後、理解できなかった児童に向けて再度説明をした場面である。Y先生は、全体の説明で黒板に絵を描きながら口頭で説明していた。説明後、すぐに何人もの児童がY先生のことを呼び、「やり方が分からない。」と伝えていた。それらの児童の元へ順番に行き、実際に布の間にカラーテープを挟む様子を実際に見せながら説明していた。

3.1.4 数値

具体的な数値を提示しながら作業の説明を進める場面があった。具体的な数値を提示することによって、数値の対象に意識を向けさせることができたり、説明を補うことができたりすると考えられる。

A-7 の作業中、進捗が遅い児童に気づいて「返し

縫いは、1、2、3、4針くらいかな。」と、声をかけた場面である。布のどこをミシンで縫うかを説明する際に「ずーって縫ってここで返し縫いをします。」と布を指差しながら伝えた。その上で、返し縫いをどれくらいするかを「1、2、3、4針」と具体的に伝えたと、児童は「4やな。」と理解していた。X先生のインタビューの中で、「長さでいうとだいたいこれくらいとか、何センチっていう認識も人によって認識が違うと思うので、数で〔何針くらいいいくらいいよ〕ぐらいの感じにすると、この辺とか、このラインとか、ラインが見えない時もあるので、僕は何針って意味で言いました。」と述べていた。

3.1.5 ヒント

個別指導の中で、難しい作業を説明する場面では、作業のヒントを提示する場面があった。難しい作業に対して、作業が簡単になるようにヒントを提示したことで、児童自身が自分の力で縫い進めることができるようになると考えられる。

A-5 の作業中、口あき止まりの縫い方を指導する際に「本当はミシンの針を残してコの字に縫うんだけど、難しかったらバラバラに縫ってください。」と、声をかけた場面である。X先生のインタビューでは、「布を回転させてやるのは難しいかなって思ったので、一箇所一箇所確実にこなしていける方法を選びました。二枚布を重ねて縫っちゃうと、集中しとるあまり、回転することだけに気がいって、ガチャガチャガチャっていっちゃいそうな気がするの。」と述べていた。口あき止まりは全体の指導の中でコの字に縫うこととなっていた。しかし、この児童はミシンでコの字に縫うことが難しいとX先生が判断したため、バラバラに縫う方法を伝えていた。

3.1.6 次にすること

作業中には、作業が終わった児童に向けて次にすることを提示している場面があった。作業が終わった児童に向けて、次に何をすれば良いのかを提示することによって、先に進んでいる児童が手持ち無沙汰にならないようにできると考えられる。

B-1 の作業中に、Y先生が顔を上げて全体を見てから「次何するか、できた人は見といてもいいよ。」と、声をかけた場面である。作業が終わった児童が増えていく中で、児童は次の作業に進みたがっている様子が見られた。Y先生のインタビューでも、「次進んでいいん？って言ってる子が結構いたので、作業の差が出てくると、もっと進みたいとかまだまだ進めやんとか差が出るの。」と述べていた。Y先生は続いて、「待ってる時間があったいなと思って。で次確認して、ちょうどタブレットを渡してあったし。いかに待ち時間とかばーっとする時間

を少なくすることは考えてます。」と述べていた。作業が終わった児童は、終わっていない児童を待つために周りの児童と話し始めたり、別のことをし始めてしまったりしていた様子が見られた。そのため、具体的に何をするかを言うのではなく、説明書やタブレットを見て、次の作業を確認させていた。児童に具体的にやることを伝えたと、勝手に先に進めてしまうため、進捗が揃わなくなってしまう。この指示の通り、多くの児童は説明書を見始める様子が見られた。

さらに、授業の終わりには、次の授業について提示している場面があった。授業の終わりに、次の授業について提示したことで、児童に次の授業についての見通しを持たせることができると考えられる。

B-2の授業終わりに、「では、次の時間は多分ミシンの使い方を忘れていると思うので、確認しながらわきの部分を縫っていきます。」と、児童に伝えた場面があった。B-1, B-2では、布のしつけのみであったため教室で行われたが、B-3ではミシンを使用するため家庭科室で行うこととなっていた。

3.2 指示

大カテゴリー〈提示〉ではさらに、〈話し始める前〉、〈時間〉、〈注意〉、〈具体的な指示〉、〈指示の繰り返し〉、〈安全性の確保〉の6つの小カテゴリーに分けられた。〈指示〉とは、児童が行動するための教員の働きかけを指す。〈指示〉では、話し始める前、時間、注意、具体的な指示、指示を出し続ける、安全性の確保の6つを授業中に指示しながら授業を進めていた。児童が教員の話聞くことができたり、作業を安全に集中して取り組むことができるたりすると考えられる。

3.2.1 話し始める前

教員が全体に向けて話し始める前の指示として、①児童に前を向かせる指示、②児童に活動の手を止めさせる指示、③児童に座らせる指示、④児童に机の上を片付けさせる指示、の4つが挙げられた。順番に具体的な姿が見られた場面を紹介する。

① 児童に前を向かせる指示

A-2の作業中に、X先生が「みなさん見てください。」と、全体に呼びかけた場面である。多くの児童が作業に集中している中で、一人の児童が3ステップある中（「① わきをまち針で止める。」、「② しつけをする。」、「③ ミシンで縫う。」）の②を達成することができ、X先生に布を見せた。X先生はA-1の初

めに、授業が終わるまでにしつけをする段階まで進めてほしいと言うことを伝えていた。そのため、教員は少し大きな声で「みなさん見てください。」と児童に一度顔を上げさせ、「A4さんができています。」と言いながら②まで到達している布の状態を児童全員に見せていた。

② 児童に活動の手を止めさせる指示

B-1の休み時間の前に「はい、一度手を止めて。」と声をかけた場面である。この指示を出した後、休み時間の針の保管方法について児童に伝えていた。

③ 児童に座らせる指示

B-2の授業初めに「座ります。手を止めて前を向いてください。」と、指示を出した場面である。B-2の前の休み時間は教室を自由に立ち歩く児童や、友達と話す児童、作業を進めている児童らがあった。そのため、授業が再開した時にY先生は児童に座るように声をかけるとともに、作業を続けていた児童には手を止めるように声をかけた。多くの児童は、わきのしつけをする説明を、前を向いて聞くことができていた。

④ 児童に机の上を片付けさせる指示

B-1の作業の説明中に、「今いるのは大きい布と定規だけです。他のものは机の中にしまいましょう。」と、使うものを机の上に出して他のものをしまうように指示が出された。その前には、布にチャコペンで印をつけるため、ナップザックの材料が入った袋から定規を出すように指示が出されていたため、定規は机の上にている児童が多くいた。

教員が話し始める前に、児童の手を止めたり（①）、一度顔を上げたり（②）する指示を出すによって、集中している中でも教員の方に意識を向けさせることができたと考えられる。また、多くの児童が立って何かをしている場面では、話をしても集中して聞くことができる児童は少ないと思われる。そこで、一度座るように指示を出す（③）ことで、児童が話を聞くための姿勢を整えることができ、結果的に次に全体に出す指示が通りやすくなっていたと考えられる。さらに、机の上になにかものに乗っている状態だと、児童はそのものに意識が向いてしまい、集中して話を聞くことができなかつたり、話を聞くことができたとしても、置いてあるものによって次の活動をする空間が狭くなってしまう。そこで、机の上を片付けさせる指示を出す（④）ことによって、教員の話聞く姿勢や次の活動の準備をすることができると考えられる。

3.2.2 時間

時間について、目標時間や残り時間を伝えて児童に意識させる場面があった。作業の具体的な残り時間を児童全体に伝えることによって、作業中の児童は提示された時間内に作業を終えられるよう意識させることができると考えられる。また、作業を終えて待っている児童に対しては、終わりまでの見通しが持たせることができると考えられる。

A-4の作業中では、「残り10分です。」や「残り5分です。」と終了時間までの残り時間を全体に呼びかける場面があった。そして、「きりがついた人は片付け始めてもいいです。」と呼びかけた。終了の時間が近いことを伝えただけで、片付けの指示を出していた。

3.2.3 注意

集中できていない児童に対して、注意した場面があった。机間指導の中で他のことに意識が向いている児童に対して声をかけた場面である。X先生のインタビューでは、「この子結構集中力続かないとか途中で遊び出しちゃうやろうな、違うことしてるやろうなっていうこの近くに基本行くようにはしていました。」と述べているように、机間指導の中では集中が続かない児童を意識的に見ていた。集中できていない児童に対して注意することによって、最終的には児童がナップザックを完成させることに繋がると考えられる。また、注意すると同時に、児童が作業に向かうよう手助けすることによって、やることがより明確になり、児童が次の作業を進めやすくなると考えられる。

A-8の作業中にも、何も知らない児童に対し、「今何するの。遊んどったらあかんやろ。ほら、やるで。」と注意をして、児童と一緒に道具を出していた。

3.2.4 具体的な指示

具体的な指示を出した場面として、掃除や片付けの場面が挙げられる。掃除や片付けでは、どこを片付けるか、何を片付けるかを具体的に指示していた。掃除や片付けで、何をすべきかを具体的に提示したことによって、多くの児童がすることを理解して動くことができると考えられる。また、児童全員が同じことをするため、何をしていたかわからない児童も減ると考えられる。

A-4やA-10の、児童が片付けをし始めてすぐに

「ミシン、自分の布、前に持ってきて。」や「机の上、床など教室全体を見てください。」と、声をかけた場面である。この声かけは、片づけをすることはわかっているが、何を片付けるか、どこを掃除するのか、がわからない児童のために、「片付けを始めてください。」と伝えることに加えて、具体的に何をすればいいのかを全体に提示していた。

3.2.5 指示を出し続ける

今している活動について、教員が指示を出し続けながら教室を歩き回る場面があった。全体に作業内容を言い続けることで、説明を聞いていなかった児童や説明を理解できなかった児童に対して、やることを簡潔に伝えることができ、手が止まっている児童に対しても活動に取り掛かせることができると考えられる。また、指示を出し続けることによって、児童が今何をやる時間なのかかわかり、より自覚して行動に移すことができると考えられる。

B-1の印付けの作業中に全体に呼びかけた場面である。印付けの作業が始まってから、「2センチの印ですよ。」「印付け大丈夫ですか。」というように何度も繰り返し声をかけていた。作業の手が止まり、別のところに意識が向いていた児童も、この声かけで作業を再開していた様子が見られた。

3.2.6 安全性の確保

授業終わりには、物の保管方法や扱い方を全体で指示する場面が見られた。物の管理について児童に伝えたことによって、児童の怪我を未然に防ぐために、物が壊れていないか、物がきちんと管理されているかを振り返らせ、児童自身で安全に作業ができる環境を作ることができていたと考えられる。また、危ないことは危ないときちゃんと児童に伝えることによって、児童の危機感が増し、これからの授業で安全についてより意識して取り組ませることができ、今後児童が怪我をする可能性が低くなると考えられる。

A-7の片付けをする中で、「(針を)なくしたらすぐに言ってください。これは本当に気をつけてください。」と呼びかけた場面である。A-8では、児童のなくした針を探すために早めに片付けをしていた。その際、自分の針を確認するのに、「自分の針は揃っていますか。友達同士で確認してください。」と、自分の目と友達の間で確認させる声かけをしており、全員で一斉に針を探させていた。また、針が見つかった後も、X先生は「気をつけてください。」と普段よりも強め伝え、児童も真剣に話を聞いて頷いていた。

3.3 発問

〈発問〉とは、児童の思考に働きかけをすることを指す。〈発問〉では、作業の目的を考えさせ、作業の失敗を未然に防ぐ意図があったと考えられる。また、作業の内容について児童が理解できているかを教員が確認することができていたと考えられる。

発問として、何のためにする作業なのか、どうしてするのかを児童に考えさせる場面があった。児童に何のためにする作業なのか、どうしてするのかを問いかけることによって、作業の目的を考えさせていたと考えられる。そうすることによって、発問の内容について意識をさせ、作業の失敗を未然に防ぐ意図があったと考えられる。同時に、作業の内容について児童が理解できているかを教員が確認することができていたと考えられる。しかし、中には教員の発問に対して答えていない児童もいた。その児童に対しても、教員が児童全体に向けて問いかけたことで、理解することができていたと考えられる。

A-3の布のわきを縫う説明の際にも「線のところを縫わないのはどうしてですか。」と、問いかける場面があった。これは、布のわきを縫う際にナップザックのあき口まで縫わないように伝える必要があったためである。A-3の初めにその説明をしていたのだが、口頭でただ縫わないということを伝えるのではなく、黒板に布全体の絵を描いて口あきの部分を指差しながら「線のところを縫わないのはどうしてですか。」と問いかけた。児童のほとんどが反応がなかったが、一人の児童が「紐が通らないから。」とつぶやいたことをX先生が拾い、全体に共有していた。実際に線の上を縫った児童はいなかった。

3.4 確認

大カテゴリー〈確認〉ではさらに、〈進捗状況〉、〈道具〉、〈用語〉、〈表情〉、〈観察〉の5つの小カテゴリーに分けられた。〈確認〉とは、教員が児童に対して、さまざまなことを確かめることを指す。〈確認〉では、進捗状況、道具、用語、表情、観察の4つを教員は授業中に何度も確認しながら授業を進めていた。進捗状況を確認するときには、教員はどの児童により支援をする必要があるか、児童はどれくらい頑張る必要があるのかを把握することができると考えられる。また、道具や用語を児童に確認することによって、説明を補ったり、作業のイメージを持たすことができると考えられる。表情や観察での確認では、児童が理解できているかを確認し、次の指導につなげることができると考えられる。

3.4.1 進捗状況

授業全体で、作業の進捗状況を確認する場面が見られた。具体的な姿が見られたのは、①授業の最初、②授業の終わり、③机間指導の三つの場面である。

教員の視点から、どれくらい進んでいるかを確認することで、休み時間にミシンをする必要があるのか、などを判断する材料になっていたと考えられる。また、作業が遅れている児童に対しては、遅れている自覚を持たせていた。また、作業が進んでいる児童には、達成感や自信を持たせていた。

作業の進捗状況の確認をすることで、教員はどの児童により支援をする必要があるか、児童はどれくらい頑張る必要があるのかを把握することができると考えられる。また、机間指導の中で確認することによって、教員が児童の作業の遅れに気づくことはもちろん、もし児童が困っているときには教員に聞かれた流れで自然に質問できたり、児童が他のことに意識が向いていたら作業に意識が向けることができたりすると考えられる。

① 授業の最初

A-5の授業の最初には、「自分がどこまで進んでいるか確認します。」と児童に伝え、順番に挙手させる場面があった。A-5までで、ほとんどの児童がミシンを使用する段階まで進んでいたが、中にはまち針や仮縫いの段階で止まっている児童もいた。

② 授業の終わり

A-2, A-4, A-7, A-9の授業終わりには、授業の中で児童がどれだけ進んだかを挙手させながら確認していた。X先生のインタビューの中では、「まずはやっぱりこっち(X先生)がどれくらい進んだのかっていう確認をしたい。あとはいろんな考え方あると思うんですけど、あのやり方はもしかしたら不安に思っている子もいるかもしれないです。[あ、自分全然進んでないわ]って不安になるかもしれないですけど、逆にそれでもうちちょっと頑張らなかんなって思って、例えばミシン休み時間使うよってなった時に手を挙げてやってくれる子とか、そろそろやばいなって思ってくれたらいいかな。逆にできてる子に関しては、自分こんだけできたわって、自分今日最後の方までいけたわーって、自信に繋がってくると思うので、いい方向に働いてくれたらいいなと思ってます。」と述べていた。

③ 机間指導

A-4やA-6の机間指導の中では、「どこまで進んだ?」や、「今何してる?」のように声かけをした場面がある。

3.4.2 道具

使う道具の準備ができていないか確認する場面があった。具体的な姿が見られたのは、①全体指導と②個別指導の場面である。

全体指導や個別指導の中で、最初に道具の確認をすることによって、実際に使う道具が見えるため説明がわかりやすくなると考えられる。また、全員の準備ができるまで待つことで、作業の足並みを揃えることができたり、一斉に作業に取り掛かることができたりすると考えられる。

① 全体指導

B-3 の授業では、ナップザック製作のミシンを使う段階に入る場面である。Y 先生は、ミシンの確認をするために「全班ミシンを確認します。上糸は入っていますか。下糸は入っていますか。針に糸は通っていますか。」と児童全体に声をかけた。児童は、この声かけでミシンに上糸や下糸があるか、針に糸が通っているかを作業に入る前に全体で一度確認させていた。

② 個別指導

B-4 の口あきのわきをミシンで縫う作業中に、ある班の一人の手が完全に止まっていることに気づいて「まち針はある？糸は？」と、声をかけた場面である。ここでいうまち針は、口あきのわきは一度止める際に使用するものである。また、糸は、ミシン糸のことである。ミシンと布だけが出ている状態だったため、足りない道具を児童に出させて口あきのわきの縫い方を説明し始めていた。

3.4.3 用語

被服実習の中で使う用語を児童が理解しているか確認し、説明する場面があった。作業の説明をする前に、被服実習の中で使う用語を予め確認することによって、説明を児童により理解させることができると考えられる。

A-1 では、被服製作の初回であったため、被服の授業の中でしか出てこないような言葉が多く使われる。Y 先生は、被服製作の用語についてまず知っているかを確認し、知らなかった場合は「布の端を [わき] と言います。」や、「布の上のところを [袋口] と言います。」「[口あき止まり] っていうのは袋の紐を通せるようにするための部分です。」のように説明していた。また、それがなんのために必要なものであるかを伝えていた。

3.4.4 表情

児童の表情を確認しながらその後の対応を変えていた場面があった。教員は児童の表情を確認しながら、より詳しく説明をしたり、具体物を用

いて説明をすることによって、1 回目の説明よりも理解する児童が増え、支援が必要な児童に個別指導をする時間を作ることができると考えられる。

B-1 の説明途中、布のわきの線をチャコ鉛筆で書いた後、一度手を止めさせて次の作業の説明をした。袋口に 2 本線を引く説明を児童が選んだナップザックの教材に合わせて「教材 A は Ocm …」というように板書をしながら説明をした。説明が一通り終わった後、「意味分かりましたか。」と、説明が理解できたかどうかを全体に問いかけたが、反応がほとんどなかったため、「あんまりだね。じゃあもう一回説明します。」と言い、再度説明を行なった。児童の表情を見たり、児童が発する言葉を聞き取って説明を詳しくするべきか、軽い説明でも理解できているのかを判断していた。

3.4.5 観察

机間巡視の中で様々な児童を観察しながらあらゆることを確認する場面が多く見られた。その中で、教員が見ていた児童は、①困りそうな児童や支援が必要な児童、②作業が進んでいる児童、③これから失敗しそうな児童やこれまでに失敗が目立った児童の三つに分けることができたため、順番に紹介する。

① 被服製作が苦手な児童

被服製作が苦手な児童とは、不器用な児童や作業が遅れている児童、支援が必要な児童、集中が続かない児童などを指す。X 先生、Y 先生ともに、被服製作が苦手な児童を机間指導では、注意深く見ていた。X 先生のインタビューでは、「いつも授業とかしっている中で、やっぱり困ってくる子、支援が必要な子が一定数いるので、そういう子がどんなことしているのかなって気にして見ていました。」と述べていた。また、Y 先生のインタビューでは、「遅れてた子、今日出来上がってない子は全然多分呼ばれてないんですよ。一回も呼ばれてない子達がほとんどで、ま、遅れている子のところにはちょっとまわったりとかはしました。あとはどっちかというと呼ばれて行く。」と述べていた。

② 作業が進んでいる児童

X 先生のインタビューより、「できている子の所に行くのは、その子らをほっとかないようにするのと、その子らがどういふうに進めていっているのかなというところを見ていて。その子らで困るところは普段困る子も絶対詰まるころなので、そういう子たちもどこで困っているのかを見に行くようにはしていました。例えば、その子達が質問してきたことでは、できる子がわかっていないんだから、他の子もわかっていないかなという前提で授業を進めたりとか、結構他の授業とかでもそういうこと

はあります。」と述べていた。机間指導の中では、もちろん困っている児童の対応の時間が多かったのだが、その中でも進んでいる児童の様子を見に行く時間も、進んでいる児童を放っておかないようにしていた。

③ これから失敗しそうな児童やこれまでに失敗が目立った児童

A-6, A-7 では、ある児童がミシンを使って縫っているところをX先生がじっと見ている様子が授業中に何度も見られた。そのことについて、インタビューでは、「失敗しないようにとにかく見てました。」と述べていた。失敗してしまうとやる気を無くしてしまう児童もいるため、その児童に対して失敗しないで進められるかを見守っていた。また、「ちよつとミシンの縫うところにミスというか、例えば口あきのところも端っこじゃなくて内側のところ縫ったりとか、大丈夫かなと思って見てました。」とも述べていた。

3.5 ICTの活用

大カテゴリー〈ICTの活用〉ではさらに、〈動画〉、〈アプリ〉の2つの小カテゴリーに分けられた。〈ICTの活用〉とは、教員や児童が授業の中でICTを活用することを指す。〈ICTの活用〉では、タブレットで動画、アプリの2つを使用していた。より効率的に作業に取り組むことや、作業が終わった児童に対しては手持ち無沙汰にならないための手立てとして使われていた。

3.5.1 動画

学校A・学校Bともに、ナップザックの製作過程の動画を配布していた。学校Bの場合、B-1の授業初めに、ナップザックの製作過程の動画を児童の選んだナップザックの会社ごとに配布し、B-1以降の授業でも自由に見ることができるようにしていたため、児童によっては一人で作業を進められる児童もいた。ICTの活用として、製作過程の動画を配布することによって、児童が作業中にわからない時に自分で調べて動画を見返すことができ、作業時間を増やすことができると考えられる。また、動画はミシンで縫う部分を拡大して撮っているため、視覚支援にもなっていると考えられる。さらに、動画を配布しておくことで、個人で作業を進めることができる児童が増えるため、支援が必要な児童の指導に回りやすくなっているとも考えられる。

学校Aの場合、A-3以降の授業では、ナップザックの会社が配布する動画のQRコードを、児童が持っているタブレットで読み取らせ、その動画を見な

がら作業をさせていた。動画は、手順や縫い方などが視覚的にわかりやすく示されていたため、動画を見ながら一人で作業を進める児童も多くいた。特にA-5では、授業時間が1時間だったため、「説明する時間ももたないないので、タブレットを見ながら進めましょう。」と、作業時間を増やすためにタブレットが使われていた。X先生のインタビューでは、「他の子の支援に回りやすい。子どもらが暇せずにやれるのかな。」と述べていた。

3.5.2 アプリ

作業が終わっている児童に対して、タブレットで学習アプリをするよう指示を出していた。

ICTの活用として、タブレットで学習アプリをさせ、手持ち無沙汰な状態の児童に対して、やることを与えていたと考えられる。手持ち無沙汰な状態の児童は、教室の中で歩き回ったりしゃべっていたりしていた。その状態のままだと、教員は困っている児童を見つけられなかったり、指導の声が聞こえなくなったりしてしまうため、学習アプリを使って児童がそのアプリに集中するようにしていたと考えられる。もともと、タブレットは製作過程の動画を見るために持ってきていたため、他の学習用具がなくても進めることができる。また、GIGAスクール構想によって、どの学校でも一人一台端末が進められているため、一人でも空いた時間に学習を進めることができると考えられる。

A-9では、ナップザックが完成した児童に対してタブレットで学習アプリをしているように指示を出した。本来は、まだ完成していない児童に完成した児童が教えることになっていたが、教えている児童は数人で他の児童はナップザックを背負って歩き回ったり、椅子に座って喋っていたりしていたため、これらの児童に何もしない時間を作らないために声かけをしたと考えられる。この声かけで、学習アプリを開いて静かに取り組む児童が増えていた。

3.6 個別指導

大カテゴリー〈個別指導〉ではさらに、〈話し始める前〉、〈可否の確認〉、〈部分的な全体指導〉、〈補習〉の4つの小カテゴリーに分けられた。〈個別指導〉とは、児童ひとりひとりの個性や能力などを重視した指導の形態のことを指し、ここでは主に作業中の場面を取り上げている。

3.6.1 話し始める前

教員が個人に向けて話し始める前には、名前を呼んでいる場面があった。

A-4の作業中に、「C2さん。何でここ何で縫えてないんやろ。」と、特別支援学級の児童に声をかけた場面である。A-4の作業中には、C2のナップザックのわきがミシンで縫っていたのにも関わらず、縫えていないことに気づいて声をかけた。ミシンの上糸がうまくミシンに通っておらず縫えていなかったため、X先生がミシンの設定をし直した。

3.6.2 可否の確認

教員が児童の反応を聞いたり見たりして、児童自身で作業を進めることができるのか、できないかを確認する場面が見られた。

できる作業なのか、できない作業なのかを児童の反応を見たり、直接確認することによって、教員はその後の指導方法をどうするかを判断して、次の指導に生かすことができる。

B-1の作業中に、Y先生は児童に呼ばれたため、しるし付けの方法を布を持って指差しながら説明をした。しかし、ここでY先生は児童の反応の悪さから、口頭の説明だけでは足りない判断し、布の片方を実際にやって見せていた。片方だけをやったことに加え、やり方を実際に見ることができると加え、Y先生がやったお手本を自分の布で見ることができていた。

3.6.3 部分的な全体指導

部分的な全体指導とは、一部の児童を集めて指導することである。具体的には、①被服製作の得意の得意・不得意な児童への全体指導、②座席の前・後ろを半分に分けた全体指導、の二つが見られた。

部分的な全体指導を行うことによって、前で全員に向けて指導する時よりも、教員と児童の距離が近くなったため、よりわかりやすくなると考えられる。また、被服製作自体が苦手な一人では進められない児童を集めて指導することによって、教員が一度の説明で複数の児童に具体的にわかりやすく指導することができると考えられる。児童にとっても、実際に縫っている様子を間近で見ることができたため、視覚的な支援になっていたりと、近くに先生がいたことで質問しやすくなったりすると考えられる。それによって、支援が必要な児童や困っている児童の指導に回ることができると考えられる。

① 被服製作の得意の得意・不得意な児童への全体指導

A-1, A-2では、教室の中央の机でX先生が手縫いの様子をゆっくりやりながら見せて「わからん人

は、先生真ん中の机でゆっくりやってるから見に来てな。」と、児童全体に伝えていた。何人かが集まり、X先生と一緒に縫い進めることができていた。X先生のインタビューでは、「あそこ(中央)に台があることによってわからない子の指導がしやすい。」と述べていた。

② 座席の前・後ろを半分に分けた全体指導

B-4では、口あき止まりを縫うことが中心であった。その際、口あきのわきが分かるかを児童に尋ねたところ、首を傾げる児童が大半であった。そこで、教員は児童に説明書の紙を出すよう指示を出し、教材ごとに工程を読み上げていった。うなずいて聞いている児童もいれば、説明が分からずにぼーっとしている児童もいた。教員は、その様子を見て、「もう一回言うね。」と実際にナップザックの布を持ち、線に沿っておる、まち針で止める、などを実演しながら説明をした。二度に渡って口あき止まりの縫い方を説明したが、教員は児童の様子を見て、まだ口あき止まりの縫い方を理解できていない様子を感じ取っていた。そこで、「後ろの人、後で説明しにいくな。一旦前の二列の人たち話を聞いて。」と言い、前の二列と後ろの一行で再度実演しながら説明を行なった。教員が布をまち針で止めたり、縫ったりしている姿を前で全体に説明していた時よりも近くで見ることができたため、細かいところを理解することができたり、教員が前で話している時に聞いていなかった児童も身を乗り出して聞こうとしていたりしていた。

3.6.4 補習

作業が遅れている児童に対して、授業終わりに補習として居残りをさせる場面があった。進みが遅かった児童も周りと同じところまで進んだことで、授業の初めには全員で同じ説明を聞くことができる。教員は児童それぞれに異なる説明する必要がないため、説明がしやすくなったと考えられる。また、今まで遅れていて自信ややる気をなくしていた児童も、進度が揃ってからは楽しそうに作業をする様子も見られたため、児童が自信を持つこともできると考えられる。そして、進度が揃ったことによって、苦手な児童に対して、周りの児童も教えやすくなると考えられる。

B-5の授業終わりには、終わっていない児童を一つの机に集めて、一緒に作業の続きをしていた。Y先生は、普段の授業で作業の進捗を揃えることを意識しているため、居残りをすることはほとんどないと言っていたが、特に遅れている児童については、授業が終わった後すぐに集めて数分間だけ居残りを行うようにしていた。そして、居残りの間は児童を一つの机に集め、Y先生が近くで指導することができており、作業を早く理解して進めることができていた。

3.7 協働的な学び

〈協働的な学び〉とは、ここでは児童同士の教え合いを指す。〈協働的な学び〉で、児童同士の教え合いが広がることによって、教員は本当に支援が必要な児童に指導に行くことができたり、教員一人で指導するよりも効率的に作業を進めることができると考えられる。

具体的には困ったことは他の児童に聞いたり、作業が先に進んでいる児童が困っている児童に教えるよう教員が声かけをする場面が見られた。

A-1の説明後に、「分からないことがあったらまずはグループの仲間に聞いてみましょう。」と、全体に声かけをした。

4. まとめ

通常学級には、特別支援学級の児童や多国籍児童の他に、作業に集中することが難しい児童や手先を使うことに自信が持てない児童など様々な教育的ニーズを抱えた児童が在籍している。このような現状がある中で、学校A・学校Bともに教員は試行錯誤しながら、様々な支援を行い、授業のねらいを達成しようとする姿が明らかになった。

教員は、計画や準備、しるし付けなどのあらゆる製作過程やその過程で行われる授業の流れ全体を通して、それぞれの場面で、どの支援が適しているのか、などを常に判断しながら指導を行っていることが明らかになった(図4)。また、これらの支援の中でも、ICTではミシンで複雑な箇所を縫うなどの場面で使われることが多かった。提示や確認、協働的な学習では、しるし付けからアイロンがけまでの活動を通して全てで見られた。個別指導は活動の中でそれぞれの児童に適した支援がされていた。発問は難しい作業の説明の場面で行われていた。このように、支援方法の中でも傾向が見られることがあった。以上より、教員は、被服実習のねらいを達成するために、教員自身が持つ指導力と被服製作の専門的な知識を生かして指導を行っているということが明らかになった。

今後の課題としては、被服製作を初めて指導する先生や被服実習の指導に不安を抱えている先生に対して、指導の方策を検討することである。本研究を通して、通常学級での被服実習における教員の姿が明らかになった。この結果をもとに、

今後は支援の具体的な方法を一般化し、被服製作を初めて指導する先生や被服実習の指導に不安を抱えている先生に対して、被服実習の指導の困難感を少しでも下げられるようにしていきたいと考えている。



引用文献

- 中央教育審議会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- 中央教育審議会 (2009) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申) (中教審第 228号)
- 細川・樋口他 (2017). 教科指導におけるインクルーシブ教育—実技教科の特徴を生かした指導の具体化—。千葉大学教育学部研究紀要, 66 (1), p.181-190
- 伊藤圭子 (2002). 家庭科における統合教育の検討 (第1報) —小・中学校における交流学習の現状—。日本家庭科教育学会誌, 44 (3). p.253-260
- 川端博子 (2008). 被服製作学習が育むもの。日本衣服学会誌, 52 (1). p. 7-10
- 小林京子 (2004). 被服製作実習の教育的意義。中等教育研究紀要, 44, p.168-168
- 厚生労働省 (2021). “特別支援教育の充実について”, p. 5 <https://www.mhlw.go.jp/content/000912090.pdf> (参照 2022-12-23)
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領
- 文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査
- 中村恵美子 (2015). だれもが「できる喜び」を味わえる授業のあり方を求めて—ユニバーサルデザインを取り入れた小学校家庭科の実践—。日本家庭科教育学会誌, 2(58), p. 110-115