

被服製作学習に対する意識と有用感の検討（第二報）

－小学校における実践研究から－

佐々木 和哉^{*1}，富田 道子^{*2}

広島県三次市立和田小学校^{*1}・広島都市学園大学 子ども教育学部^{*2}

要 旨

本研究の目的は、小学5年生の「布を用いた製作の学習」における発話記録を中心に、児童が製作過程でどのようなことを経験し、他者とどのような関わりがあったのかを把握することにある。

調査結果から、ミシンによる製作活動における有用感とは、作品を完成させることで得られるだけでなく、児童が活動のなかのさまざまな場面で他者と関わりながら満足感・充実感を獲得し、自尊感情を育むことでも得られることが確認できた。

加えて、製作活動のなかで児童が学び合い育ち合える安心・自由な時間や空間が保障されることで、よりよい生活や持続可能な社会の構築を支える一員になれる可能性も示唆された。

キーワード：被服製作，ミシン縫い，発話，小学生，有用感

1 研究の目的

日常生活の中で、被服製作の技能、とりわけミシン縫いを必要とする場面は激減している。確かに、ここ数年のコロナ禍で手作りマスクが流行し、不要不急の外出自粛が徹底されるなか、自宅で有意義に過ごす方法「おうち時間」の1つとしてソーイングが見直されたことは周知の事実である。しかし、日本の経済状況を考えるとそれらがきっかけで各家庭へのミシンの普及が進んでいるとは思われない。また、平成21年（2009年）に告示された高等学校学習指導要領以降、多くの高等学校が履修する「家庭基礎」において被服製作が必修とされなくなったことが、大学生の裁縫技術未定着の要因であることも推察される。

そうしたなか、教員養成大学の学生は、基礎縫いの技能の習得については補修など日常生活で活用できる機会があることから教育的意義として強く捉えられやすいが、ミシン縫いの技能の習得については、製作物を学校・家庭生活で活かす機会があったとしても、その意義は基礎縫いよりも見出しにくいように思われた。

そこで、ミシン縫いにおける有用感について考察するため、第一報では小学校から被服製作の経験をしてきた大学生を対象に、製作学習に対する意識・体験、学習動機等についての意識、自作経験について、自己効力感との関連を検討した。

その結果、先行研究同様、自己効力感が高いほど被服製作学習に対しても肯定的で、学習や生活での実践に取り組む意欲が高い、という傾向が確認できた。

一方、先行研究とは異なる傾向として、自己効力感がそれほど高くはないとしても、被服製作によって充実感や達成感を獲得できていること、学習に対する前向きな姿勢、友人との協働活動のなかで新たな可能性が切り拓かれる実感を得たいという意識を確認することができた。また、製作の取りかかり段階で抱く不安、苦手意識などが、製作途中で変容している可能性、さらに、ミシン縫い学習における有用感は、知識と技能を習得し作品を完成させることで得られる達成感だけで生まれるものではないことも示唆された。

以上の結果を踏まえ、本研究は小学5年生を対象に、布を用いた製作（エプロン作り）の学習における発話記録を中心に、児童が製作過程でどのようなことを経験し、他者とのように関わったのかを把握することを目的とする。その実態を明らかにすることで、教員養成大学の学生のミシン縫い製作に対する意識や有用感を高められ、現場教師の児童への指導のあり方を検討できると考える。

なお、本研究における授業は、事前に教材研究をした上で設定したものではなく、通常行っている非意図的なものである。

2 研究方法

1) 調査対象者と調査時期

調査対象者は、広島県内の小学5年生11名である。調査当時の全校児童は75名、学級数は8クラス。教育方針に「自分らしさ 認め合い 挑戦」を掲げる小規模校である。

調査時期は令和3年11月から12月である。年間授業計画では3学期に製作活動が予定されていたが、実践研究をするにあたり学校長の承諾が得られたため、2学期での実施が実現した。学習指導計画は表1のとおりである。

2) 調査方法

『8 ミシンにトライ！－手作りで楽しい生活』のエプロン製作（全11時間）のなかの、製作活動に入った5時間目において、ボイスレコーダーによる発話記録と授業観察をもとに児童の他者との関わりを追究する。対象者は5つのグループに分かれていたため、各テーブルにボイスレコーダーを設置し、会話を記録した。

加えて、作品完成時には、ふり返りシートに製作活動で感じたこと、考えたことなどを記述してもらった。

発話記録の検討にはプロトコル分析が用いられることが多く、その場合、カテゴリー別発話数をカウントし、それを整理する方法がとられる。例えば、授業の質を高める研究として、児童生徒が教室の中でお互いにあるいは教師とどのような対話がなされ、教材とどのように出合っているのかを確かめるものとして用いられる（石井・武田ら2003、武藤・武田ら2003）。

しかし、本研究の場合、教材研究が目的ではないこと、加えて、被服製作の場合、数人単位のグループに分かれた児童がそれぞれのテーブルで作業をする場面が多いことから、

表1 学習指導計画（全11時間）

配時	学習活動	指導上の留意点	評価規準
2	1 くらしの中の布製品を調べる。 (1) 家庭で見つけた布製品について出し合い、「縫い合わせ」られている点に気づく。	身近な布製品を取り上げさせ、教師からも提示しながら、気づいたことを言葉で表現させる。	自分の家庭生活を見つめ、布の役割に関心をもつことができる。(関心)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 学習テーマ ミシンと仲良くなり、生活に役立つ物を作ろう </div>			
2	2 製作計画に沿って、製作する。 (1) ミシンの安全な使い方を知る。	ミシンの使い方においては、ペアでの活動とする。	上糸の正しい順序でのかけ方、下糸のかまへの入れ方、下糸の引き出し方などを理解している。(知識・理解)
7 ①	(2) ミシンの直線縫いの仕方を 知る。	ミシンの技能習得においては、基礎縫いにおける実態を考慮し、3人グループでの活動とする。	生活を豊かにするために、健康・快適・安全などの視点から製作計画を考え、工夫して製作することができる。 (思考・判断・表現)
⑥	(3) 製作計画に沿って、製作する。	わからないところは、グループで教え合うよう声をかける。 5項目について、これまでの活動をふり返りながら記入するよう声をかける。	製作の知識及び技能を身に付けようと意欲的に取り組んでいる。また、製作計画や製作をより工夫しようとしている。 (主体的に学習に取り組む態度)
3	ふり返しシートに記入する。	仕上がった作品は、今後の授業で活用することを伝える。	

発話数はカウントせず、発話内容からうかがえる児童の意識、心の動き、自己内対話（独り言）などを探ることに注力した。

3) カテゴリーの設定

本研究第一報で取り上げた市川（1995）の学習動機尺度5タイプによる分析結果から、『充実志向』、『関係志向』、『自尊志向』の計3タイプが被服製作と特に関連していることが明らかとなった。これを、東京都教職員研修センターの小学校第5学年から高等学校第3学年を対象とした「自尊感情や自己肯定感に関する調査研究」結果と照らし合わせてみると、共通して相関性が考えられるとした「自尊感情測定尺度 東京都版」の3観点4項目（【自己主張・自己決定】「自分の中にはさまざまな可能性がある」および「私は自分の個性を大事にしたい」、【関係の中での自己】「私には自分のことを必要としてくれる人がいる」、【自己評価・自己受容】「自分には良いところがある」）が上記3タイプと一致することが確認できた。

よって、この3タイプを設定しそれに属する発話を抽出することとした。

3 結果および考察

1) 製作活動における発話

授業が始まると、教師は前時にどこまで縫えたのかを確認する。その上で、本時は次の段階に入る準備として出来上がり線のところにアイロンをかけ、その箇所に待ち針を打ち、しつけをしてからミシンをかけることを指示した。しばらくの間、児童は黙々と活動を続ける。

なお、5つのグループのなかから、教師の指示に従って比較的スムーズに活動しているグループと、教師が直接指導に入ったためボイスレコーダーに記録された発話が教師とその児童の会話を中心となっていたグループを除いた、2グループに絞り分析を行った。

なお、以下の発話記録において、Tは教師、aからfは児童を指す。

<1グループ>

- 15分 ミシン音(ゆっくりと進んでいる)
 a : bちゃん, スピードって。ちょっとこっちきてや。スピードっていうのをさ, 2と3の間にして。
 (bが縫うスピードを速める)
 b : マジ, やばいよ。
 a : じゃあ1にして, ゆっくりにして。
 b : 1か… (元の速さに戻す)
 (ミシン音が止まった。糸が絡まってしまったため直している。教師近づく)
 c : 先生, 他のミシンに行ってもいいですか。
 T : 人の取り組みを見るのも勉強になるよ。
 a : cちゃん, (しつけ) できた?
 c : まだ反対側が…
- 31分 a : アイロンやってき。
 c : できんもん。
 a : や, なんかぐしゃぐしゃ (糸が絡む)
 c : まだ大丈夫。
 a : あ, ミシンの音, なんか奇妙だった。
 (縫い直す)
- 33分 a : ちょっとこれ (糸切りばさみ) 貸して。
 c : どうぞ。
 a : できた。(cに向かって) ありがとう。先生, できました。
 T : (cに向けて) ミシンできた?
 c : ミシンまだ…。
 a : 先生, さっきね。大爆発しとったんですよ。
 T : 大爆発ってなんだ (とつぶやきながら, 他のグループへ移動する)
 (しばらく無言で作業が続くが, cの待ち針が1本なくなり, まわりにいる児童も一緒に探すことになった。その後, 見つかる)
- 38分 (教師がこの後の取り組みについて説明をする)
 a : cちゃん, しつけもうできた?
 c : うん。
 a : (歌を歌い出す)
 c : (ミシンの準備を始め, スムーズに縫い始める)
- 42分 a : (cが縫い終わるまで, 歌い続ける)
 c : できたあ。

<2グループ>

- 16分 d : eちゃんたち, ここいいですか。(席を移動してくる)
 d : ごめん, どうやるか教えて。
 f : ちょっと来ます。オレたち (dとf) めっちゃ絡まるんよ, このへんこのへん。
 e : こちらへんからミシンで縫って。
 d : 返し縫ってどうやるの?
 e : え, 返し縫い?こちらへんで針を下ろして…。
 d : このへんでいい?

- e : そうそう, そうそう. そしたら, ここまで来たらストップ (ボタン) を押して, 針を上げて. 1 回してみて.
- d : めっちゃこわいんだけど.
(ミシン音)
- e : で, ここでストップして, 返し縫い (ボタン) を長押しするんよ. そしたら, 1 回してみて.
(ミシン音)
- e : いいよ.
- d : できたら次どうする?
- e : この線通りに普通に縫うんの.
(ミシン音)
- f : お, めっちゃうまくできとる. え, こっちも持つとかにゃ.
- e : こういう場合は, こっち側にこうすれば….
- d : 引っ張る感じ?
- e : 針をこうなるようにせんと.
- d : うん, なるほどね.
(ミシン音続く)
- 19分 e : 休憩したのね.
d : もうできた?
e : うん.
d : え? か. ん. せ. い?
e : ううん, ここまで.
d : どう? 初めての…
(ミシン音)
- e : すごい!
d : むずい
f : d ちゃん, よかったね. オレら一緒に赤色 (の糸) だったからラッキー.
まだいける. ギリギリいけるよ.
- e : そして, また返し縫いをして… いいよ, それで針を上げて, こっち側は完成.
- f : 逆じゃね. ああ, 合ってる, 合ってる.
- d : 取れる?
f : ここで切れればいい.
- d : あ, そういうこと. ありがとうございます. よっしゃー, できたあ. (e に対して) ありがとう. 先生, できた!
- 22分 f : しつけ糸, 針に通らないんだけど. 抜けつつぽい. 入らんのだけど, オレ.
あ, 入った.
e : 入った?
f : いえーい.
e : 良かったね.
d : いたっ
e : え? え? 大丈夫? 大丈夫じゃなさそう.
f : いま, 夏で半ズボンだったら, 血出たよ.
e : どころへん, 縫う? あ, はいはい, はいはい. OK, OK. これはしつけじゃけ, そうなんよ.
- 34分 e : あー疲れる, しつけ. しつけが一番疲れるかも. あーしつけ無理. (独り言)
e : あーできたけど, いいかな. Oh my god ! (独り言)
f : あーまたずれた (ミシン). ここもずれた.
e : ここまでやったら… (d に対する返し縫いの仕方と同様の説明をする), そしたら 1 回返し縫いを長押しして.
f : 縫い目, 曲がりました.
e : 返し縫いをする (針の進行方向が) 逆になるけど, いいよ. そして, 針を上げて.
f : (e に対して) もう, 慣れてますよね.
e : そしたら, この糸切りばさみで (糸端の) こことここを切って.
(f が歌を歌い始める)
しつけが終わったばかり. ああ…今日はいろんなことで疲れたわ. (独り言)
f : どことどこを切るの?
e : 切るのはね? えっとね, こことここ… OK, OK. 片方終わった?
f : や, まだ今から…
e : じゃあ, ここのしつけ, もういらんけ. ここを切って抜いていくけ, ここを切ってください.
(糸切りバサミで切る音)
- 37分 T : すごい. きれいに縫えたね. 上手. 返し縫い, 上手に縫えてるね.
e と f : ふふふ…
e : ああ, いいじゃん.

2) 製作活動中の児童に起きていること

先述した3タイプのカテゴリーをもとに、2グループの発話記録の該当すると思われる部分を抽出するとともに、各事例から発話の背景などを推察し、児童に起きていることを考察する。

(1) 関係志向（私には自分のことを必要としてくれる人がいる、友人と一緒に取り組みたい、友人との関係の中で自分を成長させたいなど）

15分 a : bちゃん、スピードって。ちょっとこっちきてや。スピードっていうのをさ、2と3の間にして。(bが縫うスピードを速める) b : マジ、やばいよ。
a : じゃあ1にして、ゆっくりにして。 b : 1か… (元の速さに戻す) (1グループ)

aは、bにミシン操作の助けを求めている。bは言われるままにスピードを速めるが、aの技能を考慮してか「マジ、やばいよ」と心配している。

c : 先生、他のミシンに行ってもいいですか。
T : 人の取り組みを見るのも勉強になるよ。
a : cちゃん、(しつけ) できた? c : まだ反対側が…。
31分 a : アイロンやってき。 c : できんもん。
a : や、なんかぐしゃぐしゃ (糸が絡む) c : まだ大丈夫。 (1グループ)

aは、自分の縫い糸が絡まったことでcの進度を気にして「cちゃん、できた?」と声をかけたが、cはaの気持ちを察してか「まだ(しつけが終わっていないからミシン縫いは)大丈夫」と答えている。その後cは、片側のミシンかけを待っている間にもう片方のしつけに取りかかる。その最中に、待ち針がなくなったことに気づいた。すぐに周りの児童が待ち針探しに協力し、無事に見つかった。

cは、同じグループのaの糸の絡まりで自分の作業が遅れると判断し、最初は他のグループのミシンを貸してもらおうと考えていたように思われる。しかし、他の児童の言葉かけや自分の待ち針を周りの児童が必死に探してくれたことで、cの気持ちに変化が生じたのではないかと推察する。

16分 d : eちゃんたち、ここいいですか。(席を移動してくる)。ごめん、どうやるか教えて。
f : ちょっと来ます。オレたち(dとf)めっちゃ絡まるんよ、このへんこのへん。
e : ここらへんからミシンで縫って。
19分 d : もうできた? e : うん。 d : え? か. ん. せ. い?
e : ううん、ここまで。 (2グループ)

2グループの発話は、うまく縫えないdとfがeのグループに突然助けを求めに入ってくるところから始まる。それ以降、37分までeのサポートでdとfが課題をこなしていく様子が記録されている。

19分のdの「もうできた?」「え?か. ん. せ. い?」の発話は、eが自身のことを後回しにしてdの要請に応じていることから、dはeの「うん」をすでに完成したのだと勘違いした様子がうかがえる。eは自分を頼りにしている友人を放っておけなかったため、自分のしつけの作業を始めたのは記録開始から34分後になった。

(2) 充実志向（できることが増えること自体が面白い，何かできるようになっていくことは楽しい，自分の中には様々な可能性がある，など）

-
- 33分 a：ちょっとこれ（糸切りばさみ）貸して。 c：どうぞ。
a：できた。（cに向かって）ありがとう。先生，できました。
先生，さっきね。大爆発しとったんですよ。
- 38分 a：cちゃん，しつけもうできた？ c：うん。 a：（歌を歌い出す）
c：（ミシンの準備を始め，スムーズに縫い始める）
- 42分 a：（cが縫い終わるまで，歌を歌い続ける）
c：できたあ。 (1グループ)
- 16分 f：お，めっちゃうまくできとる。
e：こういう場合は，こっち側にこうすれば…。 d：引っ張る感じ？
e：針をこうなるようにせんと。 d：うん，なるほどね。
- 19分 d：あ，そういうこと。ありがとうございます。よっしゃー，できたあ。（eに対して）ありがとう。先生，できた！
- 22分 f：しつけ糸，針に通らないんだけど。抜けたっばい。入らんんだけど，オレ。
あ，入った。 e：入った？ f：いえーい。
- 37分 T：すごい。きれいに縫えたね。上手。返し縫い，上手に縫えてるね。
eとf：ふふふ… (2グループ)
-

1グループのaの「大爆発」という表現に着目した。児童の典型的な表現は「ミシンが壊れた」「調子が悪い」といったものが多いが，aの声の抑揚から，絡んだミシン糸をうまく外せた喜びを教師に伝えたい気持ちであふれているように思われる。

一方cは，aが本時の課題ができるまでの間，しつけをしながらミシンが空くのを待っていた。そして，先に縫い終わったaにお礼を言われただけでなく，しつけができたかどうかを気にしてくれていることもわかった。aはcが縫い終わるまでそばで歌いながら待っていた。aの「先生，できました」とcの「できたあ」には，単に自分の課題ができた喜びだけでなく，他者との関係の中で沸き上がってきた充実感もあるように思われる。

2グループの場合，eに教わりながらミシンに向き合っているdの仕上がりを，fが褒めている。その後，それまでeの指示を待ち，受け身の姿勢であったdが，eに質問をしたり助言に納得する返事をしていることから，fに褒められたことが嬉しかったように思われる。dが本時の課題を終えると，入れ替わりでfがeの助言に従い課題を仕上げる。fの縫い方を教師に褒められた後の二人の「ふふふ…」には，教え教えられて両者の力が出し切れた満足感が自然に表出したものと思われる。

-
- 16分 e：そうそう，そうそう。いいよ。
19分 e：すごい！ f：（dに）まだいける。ギリギリいけるよ。
22分 e：良かったね。 OK，OK。
34分 e：いいよ。 OK，OK。 (2グループ)
-

eは，dやfに教える過程で，上記のようなほめたり共感する言葉を発しており，それが教えられる側の意欲・積極性を引き出しているように思われる。また，fのdへの励ましの声も，dのもうひと頑張りを後押ししているように推察する。

(3) 自尊志向 (正しく評価されたい, 自分にはよいところがある, など)

-
- 16分 e : そうそう, そうそう。いいよ。
19分 e : すごい! f : (dに) まだいける。ギリギリいけるよ。
22分 e : 良かったね。 OK, OK。
34分 e : いいよ。 OK, OK。 (2グループ)
- 16分 d : 返し縫ってどうやるの? e : え, 返し縫い? こちらへんで針を下ろして…。
d : このへんでいい? e : そうそう, そうそう。そしたら, ここまで来たらストップ (ボタン) を押して, 針を上げて。1回してみて。
d : めっちゃこわいんだけど。(ミシン音)
19分 f : dちゃん, よかったね。オレら一緒の赤色 (の糸) だったからラッキー。
d : よっしゃー, できたあ。(eに対して) ありがとう。
34分 e : あー疲れる, しつけ。しつけが一番疲れるかも。あーしつけ無理。(独り言)
e : あーできたけど, いいかな。Oh my god! (独り言)
f : (eに対して) もう, 慣れてますよね。
(fが歌を歌い始める)
e : しつけが終わったばかり。ああ…今日はいろんなことで疲れたわ。(独り言)
37分 T : すごい。きれいに縫えたね。上手。返し縫い, 上手に縫えてるね。
eとf : ふふふ…
e : ああ, いいじゃん。(独り言) (2グループ)
-

「(2) 充実志向」で取り上げた, eの16分以降の発話に着目した。

eは普段から自分の意志や意見を表明することが苦手な児童である。しかし, 家庭で祖母の縫い物などを手伝っていることから, 得意なミシンの授業で他の児童に教えてあげられたという経験が自尊感情の高まりとともに充実感や満足感も生み出しているように思われる。

一方, 16分以降のdとeのやり取りのなかの, dの「めっちゃこわいんだけど」には, それでもそばにeがいてくれる安心感があることが伝わってくる。また, 19分以降のところで, fがeのグループのミシン糸と「一緒の赤色だったからラッキー」と発言しているが, ミシン糸の色が同じだったeがいてくれてラッキーだったという気持ちも込められているように推察する。その後のdの「よっしゃー, できたあ。ありがとう」の発言も含め, eは自分が頼りにされていることを十分感じとっているのではないだろうか。

34分以降, サポートをした人たちが本時の課題に到達する頃になると, eはようやく自分のしつけに取りかかり, 「疲れる」といった独り言を発するようになる。しかし, fの「もう, 慣れてますよね」というeに対する尊敬の気持ちこがもったメッセージを受け取り, その後, 教師からfの縫い方が褒められると「ああ, いいじゃん」とつぶやく。eの人に教えることによって生まれた疲れには, 誰かに頼られたことによるポジティブな疲れも含まれているように思われ, それが最後の「ああ, いいじゃん」につながったように推察する。

4 ふり返りシートから

製作活動をとおして感じたことや考えたことなどを探るため, 作品完成時にふり返りシートへの記入を求めた。内容は「1 ミシンを使う前にどのようなことを考えましたか。」「2 ミシンを使ってみて, おもしろかったこと・楽しかったことを教えてください。」「3 ミシンを使ってみて, 難しかったこと・大変だったことを教えてください。」

など、記述式と選択肢のある6項目である。本稿では「4 クラスの人とペア・グループになってエプロンを作りました。その時の気持ちについて当てはまるものに○をつけてください。」を取り上げながら、他の回答内容も踏まえて考察する。

本題材最後の日に回収できた9名の児童のチェック数から、すべての児童がエプロン製作に満足していることがうかがえる（表2）。また、項目2から、誰かを助けるだけでなく、自分が助けてほしい時にそれを要請する力も確認できた。項目7「人に頼らなくてできる」にチェックを入れた3名の児童も、項目2にチェックしていることが確認できた。

表2 ふり返りシート（一部抜粋）

	項目内容	チェック人数
1	ミシンの使い方を教えてもらって（教えてあげられて）うれしかった。	9名
2	助けてほしい時に、「助けて・教えて」と言えた。	7名
3	友だちから「助けて・教えて」と言われてうれしかった。	5名
4	一緒に取り組むことで、エプロン製作をやり続けることができた。	9名
5	失敗しても、安心できた。	5名
6	あきらめずに頑張れた。	8名
7	人に頼らなくてできる。	3名

一方、項目6「あきらめずに頑張れた」にチェックを入れなかった児童は、項目1, 2, 4にチェックを入れていた。また、別の項目では「ミシンでマスコットを作りたい」と記述していることから、製作活動に苦勞しながらも、他者との関わりのなかで充実感を抱きながらエプロンを完成させたことがうかがえる。

記述項目全体に目を向けると、ミシンを初めて扱う不安や恐怖心が楽しさや充実感に変わる様子に加え、縫い始めると自動的に布が動いていくさまや上糸と下糸をセットする工程など、ミシンの構造への興味・関心が湧いていることも確認できた。

さらに、今後取り組んでみたいこととして、普段の生活のなかでもミシンを使ってみたい、破れた服やシューズ袋を直したいという気持ちだけでなく、もっと難しい作品作りに挑戦したいという気持ちも確認できた。これらの記述から、児童にとってミシンが身近な存在になっており、本学習テーマである「ミシンと仲良くなり、生活に役立つ物を作ろう」が実現できたと受けとめる。

5 まとめ—被服製作学習に対する意識・有用感

本研究の目的は、小学5年生の「布を用いた製作の学習」における発話記録を中心に、児童が製作過程でどのようなことを経験し、他者とどのような関わりがあったのかを把握することにある。

調査結果から、ミシンによる製作活動における有用感は、作品を完成させることで得られるだけでなく、児童が活動のなかのさまざまな場面で他者と関わりながら満足感・充実感を獲得し、自尊感情を育むことで得られることも確認できた。つまり、本研究第一報で

示唆された、「自己効力感がそれほど高くないとしても、被服製作によって充実感や達成感を獲得できている」「学習に対する前向きな姿勢、友人との協働活動のなかで新たな可能性が切り拓かれる実感を得たいという意識がある」「製作の取りかかり段階で抱く不安、苦手意識などが、製作途中で変容している」「ミシン縫い学習における有用感、知識と技能を習得し作品を完成させることで得られる達成感だけで生まれるものではない」ことを確かめられたのである。

筆者は、昨年度の担任から引き継いだ課題を受けて4月に学級ルールを決めた。①まず自分でやってみる、②できなかつたら同じグループの人に聞いてみる、③それでもわからなければ他のグループの人に聞いてみる、④自分たちで解決できなければ先生に聞く、である。このルールを決めた理由を児童に尋ねたところ、「先生が楽になる」「先生が他の仕事をできる」という声もあったが、「自分らの力が伸びる」「家でわからないことがあった時に、親に聞いたり、自分で調べたり、自分で何とかしようとする」という声も上がった。筆者は「君らの人生に、ずっと先生はついていないから」と話した。

強い個人になることが求められる現代社会において、上野谷（2015）は「人間は弱くある自由を持ち続ける社会的存在である。お互いがたすけられたり、たすけたりする中で、社会関係を継続させ、持続可能な社会をつくっていく知恵と技術、そして価値を生み出す。」とまとめている。本研究における児童の姿を照らし合わせると、製作活動における児童の学び合い育ち合える安心・自由な時間や空間が保障されることで、よりよい生活や持続可能な社会を支える一員になれる可能性も示唆された。

最後に、発話記録にない児童らの姿を付記したい。エプロンが完成に近づく頃、児童gが本授業に加わった。他の児童は裁縫の得意・不得意に関係なく、gが片側のアイロン、しつけ、ミシンをかける際に、もう片方を手伝うという行動を自らとったのである。ほぼ2時間で完成間近となり、放課後の個人指導で完成させることができた。

謝辞

本研究の実施、論文執筆にあたり、ご理解・ご協力をいただきました広島県三次市立和田小学校の元校長 香川美佳先生、および、現校長 龍王由美先生に心より感謝申し上げます。また、児童の皆さんにお礼を申し上げます。

【参考・引用文献】

- 石井克枝，武田紀久子他．（2003）．調理実習における共同的な学び（第1報）：知識・技能技術習得からみる指導のあり方．日本家庭科教育学会誌例会，46(2)，136-145．
- 市川伸一．（1995）．学習動機の構造と学習観との関連．日本教育心理学会第37回総会，177．
- 上野谷加代子．（2015）．たすけられ上手 たすけ上手に生きる．宮城：全国コミュニティライフサポートセンター．
- 東京都教職員研修センター．（2022）．令和3年度 教育課題研究「自尊感情や自己肯定感に関する調査研究」指導資料 r3_leaflet_02.pdf (tokyo.lg.jp) 令和4年6月12日閲覧
- 武藤八恵子，武田紀久子他．（2003）．調理実習における共同的な学び（第2報）：ケーススタディにみるコミュニケーションの形成．日本家庭科教育学会誌例会，46(2)，146-155．