

Ⅱ 研究主題について

研 究 部

1. 主題「豊かな感性を育む」設定の背景

(1) 社会的要請の視点から =学校週5日制の提起するもの=

平成元年度に改訂された新学習指導要領は、これからの社会の変化に主体的に対応して心豊かにたくましく生きることができる資質や能力の育成を図ることを基本的なねらいとしている。これは、「人間性豊かな児童・生徒を育てる」「ゆとりあるしかも充実した学校生活を送れるようにする」「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに、児童・生徒の個性や能力に応じた教育を行う」ことを基本的なねらいとした昭和53年度改訂の趣旨を受け継ぎ、発展させたものである。ここで留意したいのは、「心豊かにたくましく生きることができる資質や能力」は、明治学制発布以来の学校週6日制の枠組みの中ではなく、学校週5日制という全く新しい枠組みの中での育成が図られているという点である。その意味では、今次の改訂は、学校教育の基調（子ども観・学力観・指導観、学習観・評価観）の転換¹⁾をも含む大変革であると考えることができる。

では、学校週5日制の提起するものとは何か。『審議のまとめ』²⁾をもとにすると、次の提起がなされている。第1に、「知識や技能を共通的に身に付けることを重視した教育から、子どもが自ら考え主体的に判断し行動できる資質や能力を育成することを重視する教育へ」転換を図ること。³⁾第2に、「論理的思考力、想像力、直感力などの創造性の基礎となる能力を働かせるとともに、豊かな感性や社会性などが育つようにすること」⁴⁾第3に、「学力を単なる知識や技能の量の問題としてとらえるのではなく、その後の学習や生活に生きて働く資質や能力との関連においてとらえ直す」こと⁵⁾ここで、私たちは、「心豊かにたくましく生きることができる資質や能力」の具体的な姿として、『論理的思考力、想像力、直感力』及び『豊かな感性や社会性』といった能力および資質を読みとることができる。私たちは、後に述べる経緯を経て《子どもたちに豊かな感性を育みたい》という願いを抱いたが、その着目は、まさに学校週5日制の提起するものと合い重なるものでもある。私たちの願いは、社会的要請に応えるものであると捉えることができよう。

(2) 幼・小の接続を図る視点から =幼稚園「表現」の提起するもの=

『豊かな感性』及び『感性』について、ここでは、幼稚園教育との接続を図る視点から捉えることにしたい。教育界において、感性の問題が置き忘れられてきたという知見がある。「個々人の感情やイメージに深くかかわる感性が教育の中心的な問題かもしれないという思考が教育界の人々の間に共有されだした」のは、近年のことである。⁶⁾私たちは、その起点を平成元年改訂の『幼稚園教育要領』での領域「表現」に求め、その提起するものを明らかにする必要があると考えた。子供たちは、どのような教育を経て小学校へ入学してくるのか。私たちの教育実践は、その理解に基づいて行われることが大切である。「健康」「人間関係」「環境」「言葉」に続いて設定されている領域「表現」のねらい及び内容は、次のとおりである。⁷⁾

表現 [この領域は、豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点からしめたものである。]

1 ねらい

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- (2) 感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

2 内容

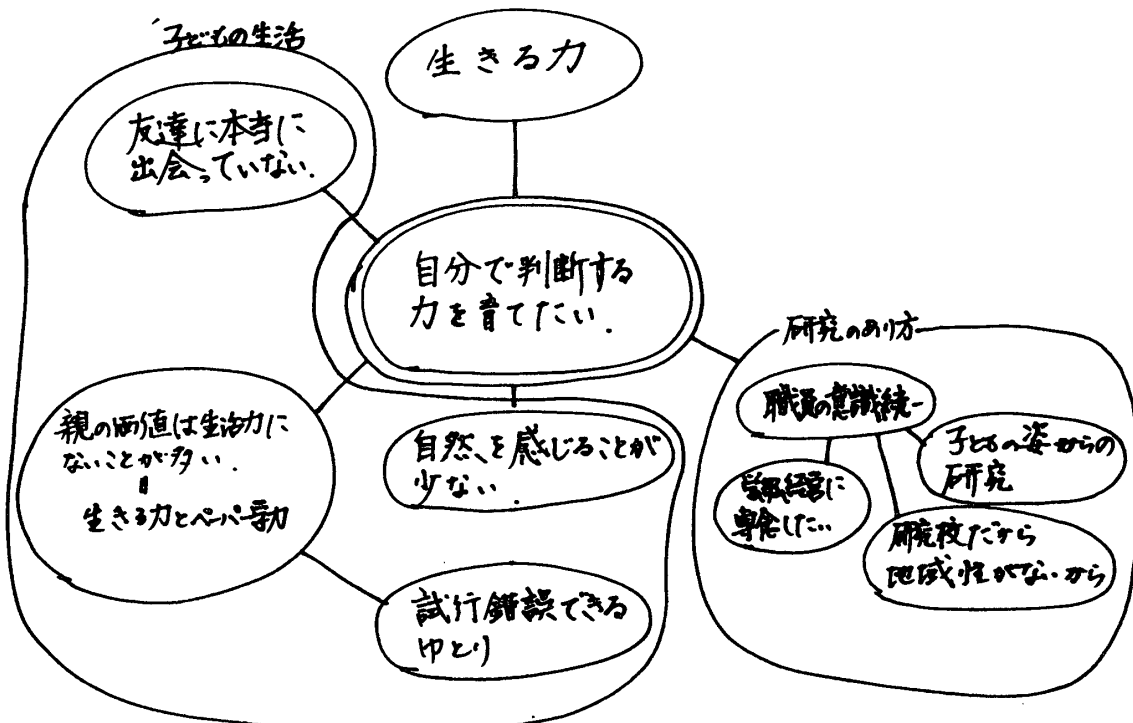
- (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする。
- (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり自由にかいたりつくったりする。
- (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
- (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。
- (7) かいたりつくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり飾ったりする。
- (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう。

領域「表現」で培われるものは、特定の教科の内容と接続するものではなく、小学校以降のすべての生活や学習の基盤となるものであり、教科学習を中心とする分化された学習が行われる際に、様々な面で生かされることになる。⁸⁾と指摘されている。先に引用した「活動の源となるのが、子どもたちが心の中に培った思いやイメージであり、その基盤となるのが子ども一人一人の音楽に対する豊かな感性なのである」という金本正武教科調査官の主張は、この幼稚園教育との接続を図るという文脈の中で、理解することができる。『感性』『豊かな感性』への着目は、幼稚園教育において明らかにされてきているが、この提起は小学校教育の改善をも指し示すものだと考えることができる。

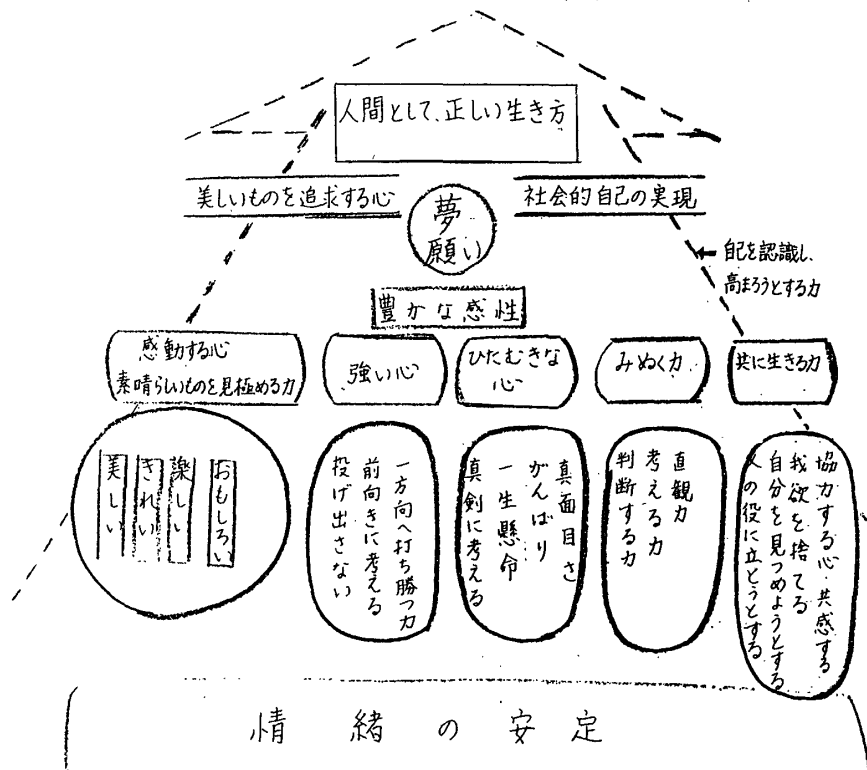
(3) 教育実践をとおして育みたい児童の姿の視点から = 私たちの願い =

平成5年6月18・19両日に開催した第99回東雲教育研究会の後、私たちは、研究会の成果と課題を明らかにし、これからの教育実践をとおして育みたい児童の姿を討議した。私たちの教育研究は、一教科・一領域を取り上げての研究でなく、あるテーマを設定して全教科・領域で取り組むものである。それだけに、「求める児童の姿」について共通理解を図りつつ研究を推進することが不可欠である。まず、6月24日に「21世紀に向けてみんなで育みたい児童の姿」を自由に書き記すアンケート調査を行った。そして、多く記述されていたキーワードを抽出したところ、『生きる力』『豊かな心』『協調性・主体性』『よりよいものをめざす』の4点が、明らかとなった。そこで、7月8日には、それぞれのキーワードごとに小グループを編成し、各自の思いを出し合いKJ図式に表してみる場を設けることにした。小グループでの図式内容の一部を示すと、次のとおりである。

▼生きる力グループ▼



▼よりよいものをめざすグループ▼



図式を構造化し、キーワードを抽出して簡潔に示すと、次のようになる。

生きる力	-	自分で判断する力	-	思いやりの心	生きる力
本当の強さ	-	心優しい	-	やさしさを実感する	豊かな心
主体的に行動できる	-	人として尊重できる心	-		協調性・主体性
美の追求	-	自己の表現	-	豊かな感性	情緒の安定
					よりよいものをめざす

私たちの児童に寄せる願いは、「心」「感性」という育むものへ共通していることが確認されたわけである。もっとも、キーワードが共通・類似しているといっても、各自が抱く「心」「感性」の内実には、ズレや異なりがあることが予想される。しかしながら、「心」「感性」という言葉が指し示す方向にむけて児童の姿が描いている私たちの実態が明らかにされたのは、主題設定にあたって、貴重な契機になった。本年度の研究推進の中で、試行錯誤しながらも、共通認識が定まってきたが、詳細は、次項において述べることにしたい。

(4) 研究経過をふまえた視点から =より豊かな自己を高める評価の育成=

平成3・4年度の2年間、本校においては、「個が生きる授業の評価」を研究主題とし、なかでも「自己を高める評価力」に焦点を当てて研究を推進してきた。自らめあてを設定すること、能動的な追求活動や達成状況を振り返り、新たなめあてを自ら設定することができる力の育成をめざした。授業において振り返りの場面を設定し形成的評価を行うことや、学級に支持的風土を培うことなどがポイントとして明らかになってきた。形成的評価として低学年の児童には、明確で肯定的な教師評価が必要であること、先の風土づくりにあたって相互評価が有効であることなど、実践をとおして具体的に示された成果も多い。反面、課題としては、振り返りの場での自己評価において、かわりの中で自らの活動のどこに目を向けるか、どう受けとめて表現するかといった力が育つまでには至っていないことが挙げられた。指導者が観点や基準を設定すれば振り返ることができても、児童自らが自分なりの観点や基準で振り返る力は弱い。また、できた・できない、分かった・分から

ないという結果は振り返ることができても、自分の学んだ道筋、つまり、活動や行動の経過を具体的にイメージできないため、何がどうよかったのか（わるかったのか）を振り返ることは難しいといった姿が見られる。このように、自らの活動をかかわりの中で捉えることができないと、活動したことの結果を次の活動に生かすことができず、必然的に内実の伴わない受け身の振り返る活動になってしまうことが危惧された。

自ら振り返る活動は、自らめあてを設定する活動と裏表の関係にある。自分とのかかわりが薄いお仕着せのめあてであっては、まずもって、めあてを追求し達成しようとしないうちで、我慢して追求しても、達成感や成徳感を得られない。このような状態であれば、自分なりの観点や基準は設けられないし、学習のイメージも浮かぶにくいものと考えられる。私たちは、昭和60年度から63年度までの3年間、「めあてを育て追求し達成する場の構成」を研究主題に、主体的な学習のあり方について研究推進してきた経緯がある。その研究内容の見直しで、自己が高める評価力の育成の面から、今、求められている。

見直す第1点は、めあての捉えについてである。

〈教師が設定した学習課題を、子どもたち自身がみつけたという意識をもたせる過程が大切になってくる。この「子どもたち自身がみつけたという意識をもち子どもたちのことばで学習課題を表現したもの」を「学習のめあて」とよぶことにしている。〉⁹⁾

第2点は、めあてを育てる場の構成についてである。

〈教材・教具の工夫・事象提示・資料の作成など、教師が意図的に構想し設定した学習活動の舞台を整えること〉⁹⁾

こうした教師の意図による誘導的な「めあて」把握であっては、教師の評価や相互評価で振り返ることができても、自己評価はなかなか進まない。私たちは、今、「自己評価できる学習の流れになっていたのか?」「自分とのかかわりが濃い自らの切実なめあては、どのようにしてもつことができるのか?」と厳しく問われているのである。

問いに応える先行研究のひとつとして、私たちは、筑波大学附属小学校の研究¹⁰⁾に着目した。「学習は子どもが問いを自分のものとして自覚しなければ成立しないが、問いの発生は感性と深いかわりがある。新たな事象と出会うとき、子どもはこれまでに獲得していた知識や経験とともに感覚や感情を総動員して事象にせまっていってしまうのである。知的な部分だけでなく、子どもの感性にはたらきかけることによって、子どもの問いはより切実で具体的なものとなっていく」¹¹⁾という主張は、私たちの求めてきた「自己を高める評価力」を「より豊かな自己を高める評価力」へと転換し得る、貴重な知見だと思われる。「感性」は、私たちの研究経過のなかから生じた課題を解決するうえにおいても、大きなキーワードとなってきたのである。

2. 研究主題「豊かな感性を育む」について

前項では、主題設定の背景を、社会的要請、幼・小の接続、育みたい児童の姿、研究経過の4点から述べた。本項では、研究の目的と具体的な内容について述べたい。

(1) 研究の目的

- ① 一人一人の児童が、学習のめあてをもち、その達成に向けて主体的に取り組むなかで、自らの気づきや感じ方を生かして考え、自分なりに表現し、自らの取り組みを振り返ることができるような学習のあり方を究明していく。
- ② 児童一人一人の気づきや感じ方を育み、気づきや感じ方を生かした考えを意味づけ、自分なりの表現を認め励ます場における支援の手だてを明らかにしていく。
- ③ 児童の感性の表れである気づきや感じ方及び考えや表現から、児童一人一人のよさに気づい

たり感じたりすることができ、児童への支援活動に生かすことができる教師自身の感性を育む研修のあり方を実践的に求めていく。

(2) 研究の内容

① 学習のあり方について

私たちは、先述したように、児童の主体的な学習を構築する視点として「学習のめあて」に着目した研究の中で、児童が自己の学習のめあてとして主体的に学習課題をとらえる（めあてを育てる場）ならば、児童は積極的に学習に取り組み（めあてを追求・達成する場）、自ら学ぶ意欲や態度を形成することができると考えた。達成する場において、学習を振り返る活動を取り入れることにより、新たなめあてを自ら設定することができる力（自己を高める評価力）の育成も期してきた。しかし、振り返りの状況から新たなめあてに自ら目を向けることが不十分であり、自分とのかかわりの濃いめあての設定がなされていたかについて検討する課題が残った。

私たちは、この課題を解決する視点として、学習の主体者である児童の「感性」に着目しようとした。児童の「感性」、児童の学習を支援する教師の「感性」。教師の意図による誘導的なめあて把握ではなく、学習の主体者である児童の感性によって育まれる切実なめあて。このような児童の内面から発するめあてであれば、新たなめあてを自ら設定する力が、豊かに育成されるのではないか。私たちの教育研究は、この児童の「感性」に着目した学習を構築しようとするものである。

ア.「感性」をどうとらえたか

言葉の定義に拘泥する愚は避けなければならないが、私たちが〈子どもたち自身が見つけたという意識をもたせるもの〉という「学習のめあて」の捉えに疑問を抱き、児童主体のめあてに転換するポイントとして児童の「感性」に着目する場合、この「感性」をどうとらえたかについて、基本的な枠組みを示したい。

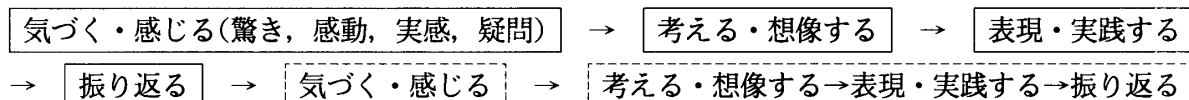
感性について、第1に〈外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性〉とするところがある（新村出編『広辞苑 第四版』による）。つまり、視・聴・嗅・味・触の五感を生ずる眼・耳・鼻・舌・皮膚の五つの感覚器官によって感じとる力をさすものである。学習は、外界からの情報を受容する活動から始まるものであるだけに、その情報を豊かに鋭く感受するといった意味での「感性」は重要なことである。知的教育の第一歩として主張されてきた「感覚教育」や「イメージ・トレーニング」「感覚訓練」の実践は、この五感の敏感さを育む試みとして理解できる。第2に感性を〈周囲の環境からの刺激に対する感受性やそれに反応する心の動き〉¹²⁾〈物事の価値および質について主体的に気づき感じとる力〉¹³⁾、〈価値あるものに気づく感覚〉¹⁴⁾とするところがある。ここでは、単に感受するという受動的な意味にとどまらず、どんな情報（刺激）に対して敏感か、感受したものをどう表現していくか、という能動的な意味が付加されている。先に引用したように「感性とは、外界の対象を単に受身的に受け入れるだけの「感覚」と違って、対象に接して心がゆり動かされるところにその特色を持つ」ものであり「ひきつづき感動や思考がはたらくように導く」（滝沢氏）ものである。この働きかけを片岡氏は、「価値あるものに向かう感情」つまり「情操」と呼び¹⁵⁾、問題解決の態度や学習を「感性と情操を必要とし、同時に、感性と情操を育てる」¹⁶⁾ものとしている。本校では、これら2点をもとに、「感性」を次の枠組みでとらえてみた。

感性は、外界からの刺激に対する敏感さをもとに価値あるものに気づく感覚であり、価値あるもの（知的・倫理的・宗教的・芸術的・表現美的）を求める働きを促すものである。

イ.「感性」に着目した学習のあり方

価値あるものに気づき、価値あるものを求める働きかけを促すものとして「感性」をとらえると、

児童の学習は、次に示すステップを経て行われるものと考えることができる。



例えば、旋律や和音の響きの美しさ(=価値あるもの)に気づき感じる児童は、その気づきや感じ方が強いほど感動を内に抱き、自分も同じように表現してみたいと考え(想像し)、どのように表現すればよいのだろうかを想像する(考える)。そして、実際に自分なりの表現を行い(=価値あるものを求める)、その表現を自ら振り返ることにより、より美しいものに気づき感じていく。この場合は、芸術的・表現美的な価値あるものを求める働きを促す感性によって引き起こされた、表現してみたい・どのように表現すればよいのだろうかという考えや想像が、「切実なめあて」となる。自らの気づきや感じ方を生かして考え、自分なりに表現する過程のなかで、技能や知識の習得もなされていくものと考えることができる。音楽科の学習では、「感性」に着目した学習のあり方として、上述のような学習のステップが、想定される。

本年度の研究においては、学習ステップの第1段階である「気づく・感じる」に焦点づけ、研究実践にあたることとし、副題として「子どもの豊かな気づきや感じ方を育む支援」を設定した。もっとも、学習のあり方は、各教科・領域一様ではあり得ない。また、低・中・高学年といった発達段階により、さらに、一人一人の児童によって様々なあり方が想定される。次項において述べる支援の手だてについても同様である。各教科・領域における「感性」のとらえ方及び「感性」に着目した学習のステップ、実践事例については、第Ⅲ章において詳しく述べることにしたい。

② 支援の手だてについて

先の学習のステップにおいて、教師は、どのようなかわりをすればよいのだろうか。基本的には、次の3点をふまえたかわり方が必要だと考えられる。

ア. 支援者としての役割に徹する

感性に着目した学習にあって、一人一人の感性は、児童が主体的に「育む」ものであり、教師が「教える」「育てる」ものではない。〈親鳥がその羽で雛をおおいつつむ〉〈かばい守る〉(『広辞苑』)「育む」役割の教師は、学習の黒子的存在であり、ディレクター、支援者となる。感性に着目した学習にあって、〈注意を与えて導く〉「教える」、〈教え導く。しごむ。しつける〉「育てる」役割に立つことは、価値あるものを強制的に押しつけてしまう危惧さえある。

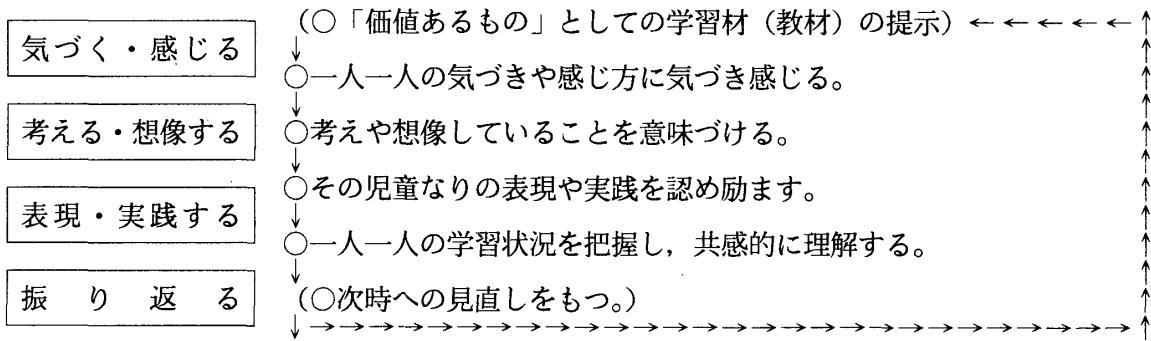
イ. 一人一人の表現を受けとめる

一人一人の感性は、本来、内面的な活動ではあろうが、何らかの形にして外に表す表現活動を介して高められる。その形としては、言語、音声、絵画、身体によるものなど様々であることが予想されるし、書き表さないこと、一言も発しないことも、その児童の表現であり得る。教師は、一人一人の表現をしっかりと受けとめる必要がある。花を見て「きれい」という言葉で表現する形もあれば、言葉を発せずとも後に絵を描いて表現する形、うっとり魅せられて見入るといった身体で表現する形もある。極端に言えば、言葉や絵画に表現できないくらい感動したときには、魅せられて凝視するしかできない場合だって考えられよう。「感じたことを言って(描いて)ごらんさない」と強要するよりも、一人一人の表現を受けとめることこそ大切と考えられる。

ウ. 学習集団づくりを重視する。

教師だけが表現を受けとめるわけではない。児童同志のかかわり合う活動の中で、表現されることが多いだけに、お互いの気づきや感じ方を何でも出し合える学習集団、友だちの表現のよさや思いを相手の立場になって分かり合おうとするような学習集団であることが必要である。

先に述べた学習ステップごとに、支援の手だてを記すと、次のとおりである。



③ 研修のあり方について

従来、本校では、校内研修の中心を授業研究に据え、授業前の検討・検証授業・授業後の検討の過程をとおして積み上げ、具体的な児童の姿をもとにして研究を実証的に推進してきた。本年の校内研修においても、具体的な児童の姿をもとにした授業研究を実施することとしたが、「豊かな感性」が育っている児童の姿はいかなるものか、「感性」の見取り（評価）はどのような視点からなされるのか、教師にはどのような感性をもっていることが望まれるのか、など、難問が続出した。《具体的な児童の姿をもとにする》とは言え、児童一人一人のよさに気づいたり感じたりすることができる感性が教師に育まれていなければ支援活動に生かすことはできず、結果として、授業研究において何をどう分析・評価すればよいか極めて不明確になることが予想された。

そこで、本年度の校内研修では、第1に、私たち教師自身の感性を育む場としてワークショップ形式¹⁷⁾での研修を行うこと。第2に、「感性についてのとらえ」や「感性を育む支援のあり方」について、KJ図式¹⁸⁾に表す活動を取り入れたグループ討議・全体討議を行うこと。第3に、感性に表現活動とに造詣の深い先生方の御講話を拝聴すること。第4に、全体授業研究（10・2月）、教科・領域ごとのグループ授業研究（10～12月）を実施すること。の4点を柱にして推進した。

ア. ワークショップ形式での校内研修

「豊かな感性」や「感性」は、教えて身につくものではない。その意味で、私たち自身の「豊かな感性」や「感性」にかかわる研修も、教わって身につくものではない。具体的な活動や体験を通じた研修として、「創造的自己実現活動」を提唱し実践指導にあたっておられる黒田耕誠先生（広島大学学校教育学部）をお迎えし、8月30・31日の両日、ワークショップ形式で行った。

おもな活動・体験の内容及び私たちの感想・意見を記すと、次のとおりである。

- ① 【自己紹介ゲーム…動く中で心を解放する】
夏休み中で一番楽しかったこと、またはつまらなかったことを、5人の人と話し合う。
- ② 【カラスになる…声を出して心を解放する】
木に止まり、夜明けの鳴き声を出す。
- ③ 【力をぬいて…動かされる中で心を解放する】
2人組で、力を抜いた状態の一人を揺り動かし合う。
- ④ 【全身の目覚まし…自分の身体を意識する】
手で身体の各所を叩き、感覚を意識する。
- ⑤ 【シャワーを浴びる…自分の身体を意識する】
目を閉じて、お湯のイメージを感じとる。
- ⑥ 【渦巻き…協力の大切さを感じる】
10数名で手をつないで固まり、解け合う。
- ⑦ 【人間キャタピラー…協力の大切さを感じる】
寝そべった数名の上を、転がって移動する。
- ⑧ 【よい耳…音・様子を聞き取る】
周りの音・様子を集中し、たくさん聞き取る。

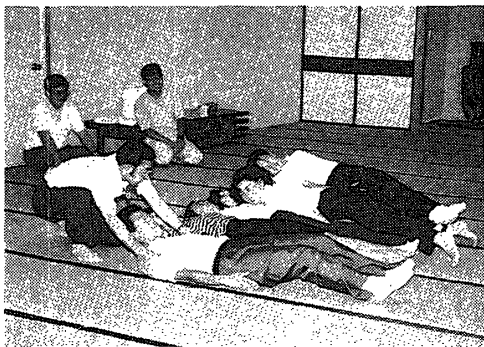
これまででない新鮮な感覚で、研修を楽しむことができました。子どもたちの姿を見るにつけ、表現力を身につけさせることは何よりも大切なことと思いましたが、基本的な所で、その具体的な方策を分からず頭を抱えていました。研修を通して、自分の教科の中で何とかしなければ気負い過ぎていたことに気づき、それでは効果があがらないこともわかりました。教科の枠を超えた取り組みの中で、教師の連携を取りながら、子どもの心を解放していきたいと考えます。

感性の大切さと、言葉や理屈でなく五感を通して培っていくことの大切さが、よくわかりました。また、そのための方法を具

- ⑨【共に跳ぶ…協力の大切さを感じる】
隣同志を見合わずに10数人で調子を揃えて跳び、揃ったと思ったら前へ跳んで進む。
- ⑩【何に使う?…自由な発想を表出する】
円座中央の椅子を何かに見立てて表現する。
- ⑪【動くモビール…仲間の動きとの調和を図る】
10数名の一人一人が動きを加え、全体として動くモビール(造形品)を創りあげる。
- ⑫【音魂(おとだま)法…精神の集中をうながす】
一定のリズムの音を聴き込み、集中する。
- ⑬【朗読劇…イメージ豊かに読み取り表現する】
台本をもとに、4名グループでアドリブを加えた劇の表現を発表し合う。

体的に教えていただき、それこそ体を通して分かったような気がします。久しぶりに、心がおどりました。

これからの学校教育の中で、大切にしていきたい方向性が見えてきたような気がします。子どもたちの心を育てるためには、「しっかりと感じ、豊かなイメージをもち、表現できる」ような活動を、もっと工夫して取り入れる必要があると感じました。
自分自身の発想や身体表現力も豊かにしていきたいと思いました。



⑦ 人間キャタピラー

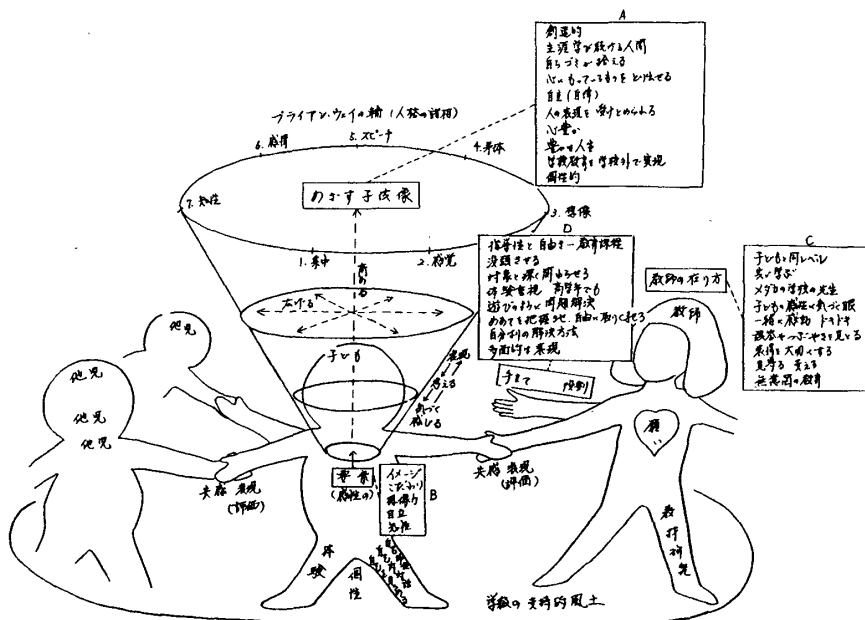
自ら身体と心を動かし、共同で表現し合う研修を通して、「感性」に着目して心を育てていくためには、教師自身が、しっかりと感じ、豊かなイメージをもって、表現する活動が大切であることを体感することができた。「今日は子どもになってください」という黒田先生の呼びかけから始まった研修の大きな成果のひとつである。

なお、研修会にて御講話いただいた内容については、教育機関誌『初等教育』第59号(本校刊)に収録させていただいている。併せてご覧くだされば幸いである。

イ. KJ図式に表す活動を取り入れたグループ討議・全体討議

後に述べるグループ授業研究が一区切りを迎えた12月には、授業研究から得られた情報や私たち一人一人の考えを整理し分析・統合することを目的に、「感性についてのとらえ」や「感性を育む支援のあり方」についてKJ図式に表してみる場を設けた。教科・領域、学年が重ならないように編成した5グループで、先の2点について自由に意見を出し合い、図解し、それを文章化し発表し合う(KJ法における「B型文章化」(B型口頭発表))活動を通して、研究主題「豊かな感性を育む」支援についての共通理解が図られていった。

次は、「めざす子ども像、感性の要素、教師のあり方、教師の手だて・役割」の4点について、構造化した図式であり、私たちの基本的な考え方について、その概略を示したものとなっている。



次に示すものは、先の図式を表したグループ¹⁹⁾による文章化の内容である。

一人一人の子どもは、元来誰もが感性の要素（B）をもっており、これらは、人格形成のための諸要素ともなる。「豊かな感性を育む」ためには、これらの要素を子ども自身が広め、高めていけるような人的、物的環境が必要となる。その柱となるものが、教師の存在であり、他の児童の存在であり、土台となる学級の風土であると考えられる。

感性を育む教師とは、子どもと共に学び、感じるができる教師であり、子どもの誤りやつぶやき、微妙な表情をも大切にする教師である。また、その存在自体が無意図の教育をなし得るものでもある。教師の差し出す手は、指導性と自由性とをもって、支援の手だてを講じる手（D）であって、共感的に評価を与える（表現する）手ともなる。加えて、感性を育む児童相互の関係も、教師の場合と同様に、共感的に評価（表現）し合い、共に感性を広め高めていくものである。これらの教師と児童、児童相互の関係が、学級の支持的風土として形成されていく。

子どもたちは、このような教師や他の児童、学級の風土に支えられて、豊かに気づき、感じ、考え、表現することができる。しかし、ただこれらの支えに頼るだけではなく、自らも体験を求め体験から学ぶ姿勢をもったり、自己を見つめ自己と対話し自己評価を繰り返したりすることによって、より豊かに感性を育み、より豊かな人格を形成することが可能となるものと考えられる。豊かで調和のとれた人格は、ブライアン・ウェイの「人格の諸相」²⁰⁾の輪の高まりと捉えることができる。

校内研修にかかわって「教師の問題意識あるいは意欲と無関係に、外部から何かをつめ込むような形の研修は、本ものの研修とならないし、資質能力の向上に十分にはつながっていかない。したがって教師の研修は、そういう意欲をぶっつけあい、相互に高め合う校内研修が重要である」²¹⁾という指摘がある。その点において、自由に意見を出し合い、一見同じだと捉えていた見方・考え方の違いに気づいたり、違ふと捉えていた見方・考え方の共通点に目を開いたりすることができるKJ図式に表す活動は、「相互に高め合う校内研修」のひとつの方途だと考えられる。また、校内研修への〈参加の質〉に着目した場合、KJ図式による文章化と発表を通して「感性を育む支援のあり方」を共通理解していこうとすることは、計画段階から参画する主体的な取り組み²²⁾につながるものだとも言える。積みあがりの、ボトムアップ的、上昇的な思考法として有力なKJ法は、校内研修で活用する場合、研究主体を担い合う上でも、有力な方法となり得ると考えられる。²³⁾

ウ. 講師を迎えての研修会

教育研究において、研究主題に関係深い先行研究などの諸文献に接して、既に明らかなことを確かめ、教育に関する理論や課題の捉え方を学ぶのは、意味深いことである。²⁴⁾本年度の研究の過程においても、多くの文献に接してきたが、直接に著者である先生を講師にお迎えし、研修を深めることができたことは幸いであった。

校内授業研究を間近に控えた10月6日には、「個を生かす集団づくり」の教育研究に長年携わっておいでになり、子どもたちに本来あるみずみずしい感性を取り戻す「豊かさへの教育」を近年提唱なさっている片岡徳雄先生（広島大学教育学部）をお迎えし、講話をいただいた。近著『子どもの感性を育む』（NHK ブックス603）をもとにした理論的・実践的な御講話から、私たちは、感性のとらえや「感性」に着目した学習のあり方と支援について、多くのものを学ばせていただいた。なお、御講話いただいた内容については、『初等教育』第60号（本校刊）に収録させていただいている。併せてご覧くだされば幸いである。

本校の学芸的行事として特色ある学芸会²⁵⁾を間近に控えた2月15日には、子どもの人格形成や個性を伸ばす劇教育論—ムーブメントやクリエイティブ・ドラマックスなどを提唱し、実践なさってこられた岡田陽先生（玉川大学文学部客員教授）をお迎えし、講話をいただいた。また、翌16日には、子どもたちが劇表現している場に来ていただき、指導の仕方について御教示いただいたり、実際に子どもたちへ指導していただいたりした。人間らしい心情を養う教育としての「感性教育」の視点や、学校劇を日常の教育活動の中でどう捉えどう生かしていくのかについて、多くのものを学ばせていただいた。なお、御講話いただいた内容については、『初等教育』第61号（本校刊）に収録させていただいている。併せてご覧くだされば幸いである。

エ. 全体授業研究, グループ授業研究の実施

全体授業研究は, 研究主題に対する基本的な考え方をはじめ, 研究の方向性(10月)と成果や課題(2月)を明らかにすることをねらって実施した。次に, その内容と手順とを示す。

月 日	教 科 ・ 領 域 (授 業 者)	
10 月 18 日	障害児教育(竹林地教諭)	複 式 教 育 (山田・山中・福島教諭)
2 月 10 日	算 数 科 (松浦教諭)	図 画 工 作 科 (加藤教諭)

授業前の検討会	<ul style="list-style-type: none"> ○研究主題に即した授業創りの諸条件を, 授業者及び教科・領域部会で明らかにし, 学習指導案・提案資料としてまとめておく。 ○全教官で, 授業者及び教科・領域部会の提案を検討し, その過程で授業仮説を立て, 授業観察の視点を焦点化する。 ●授業観察の視点にもとづいて, 全教官が参加する。 ●全教官は, 分析グループに分かれ, 授業記録をとり, 着目児について学習状況の把握を行う。 ◎検証授業の後, 教科・領域部会及び分析グループごとに集まり, 授業記録・着目児の学習状況をもとに授業評価を行い, 分析資料を作成する。 ◎検討会では, それぞれの分析資料をもとに全教官で協議し, 授業仮説の検証を行い, 生かすべき点・問題点を明らかにしていく。
検 証 授 業	
授業前の検討会	

グループ授業研究は, 10月の全体授業研究で明らかになった研究の方向性をもとに, 各教科・領域部会内で大学教官と情報交換を行いながら, 研究主題に対する基本的な考え方に即した授業創りをねらって実施した。手順は, 先の全体授業研究に準じて行った。授業後の検討会で協議された内容は, まとめ資料として全教官に配布するとともに, 全体での会議(12月21日)で確認を行い, 研究を深めるようにした。授業研究の内容と御指導いただいた大学教官は, 次のとおりである。

月 日	教科・領域(授業者)	指 導 ・ 助 言 者
11 月 4 日	音 楽 科 (真田教諭)	野 村 幸 治 先生 (広島大学学校教育学部)
	生 活 科 (川崎教諭)	白 神 澄 二 先生 (広島大学学校教育学部)
11 月 10 日	家 庭 科 (森富教諭)	中 間 美 砂 子 先生 (広島大学学校教育学部)
11 月 11 日	特 別 活 動 (曾根教諭)	林 孝 先生 (広島大学学校教育学部)
	国 語 科 (羽場教諭)	山 元 隆 春 先生 (広島大学学校教育学部)
11 月 18 日	体 育 科 (須山教諭)	木 原 成 一 郎 先生 (広島大学学校教育学部)
12 月 2 日	社 会 科 (松田教諭)	小 原 友 行 先生 (広島大学学校教育学部)
12 月 6 日	理 科 (秋山教諭)	林 武 広 先生 (広島大学学校教育学部)

3. 成果と今後の課題

本年度研究の成果としては, 第1に, 感性についての枠組みをもとに, 感性に着目した学習のステップと支援の手だてについて一応の共通理解が図られたこと。第2に, 初発の感想や課題作りを大切に授業展開(国語科)・人間の営みにせまる体験的な学習活動(社会科)・自由な発想や想像力が生かされるような実践の場(特別活動)など, 各教科・領域において一層の具体化が試みられたこと。が挙げられる。このことは, 第1年次研究の貴重な成果だと考えることができる。

今後に残された課題としては, 第1に, 各教科・領域の研究に埋没することなく「豊かな感性を育む」教育課程の編成に取り組む必要があること。第2に, 一人一人の気づきや感じ方, 考え方・表現や実践のよさを見取る私たち自身の感性をより鋭く豊かにしていく必要があること。が挙げられる。このことは, 一人一人の児童の幸せに結び付くことである。心して取り組んでいきたい。

(文責: 研究部 富村, 竹林地, 福島, 松浦, 森富)

《参考文献・引用文献》

- 1) 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社, 1993年, 3～15頁。
- 2) ここでは, 1992(平成4)年2月20日に発表された『社会の変化に対応した新しい学校運営の在り方について(審議のまとめ)』[文部省『学校5日制の解説と事例—子どもの豊かな人間形成のために—』, 1992年, 181～192頁に所収のもの]をもとにした。
- 3) 前掲書 182頁。
- 4) 前掲書 183頁。
- 5) 前掲書 184頁。
- 6) 宮脇理・山口喜雄・山木朝彦『〈感性による教育〉の潮流—教育パラダイムの転換』, 国土社, 1993年, 47頁。
- 7) 文部省『幼稚園教育要領』, 1989年, 8～9頁。
- 8) 文部省『幼稚園教育指導書増補版』, フレーベル館, 1989年, 101～103頁。
- 9) 研究紀要『学習のめあてを追求する場の構成』広島大学附属東雲小学校, 1987年, 9頁。
- 10) 同校が1991年度から1993年度にかけて推進した「子どもの感性が生きる授業」の研究。
- 11) 研究紀要『子どもの感性が生きる授業』筑波大学附属小学校, 1991年, V o 1. 47, 8頁。
- 12) 野村睦子「感性」(奥田・河野監修『現代学校教育大事典』第2巻, ぎょうせい, 1993年)
- 13) 前掲『〈感性による教育〉の潮流—教育パラダイスの転換—』, 33頁。
- 14) 片岡徳雄『子どもの感性を育む』, 日本放送出版協会, 1990年, 74～75頁。
- 15) 前掲書 75頁。
- 16) 前掲書 109～110頁。
- 17) 参加者の活動を多く取り入れた講習会。講義や研究協議を中心とした従来の校内研修に対して, ここでは, 自らの能力開発をめざした実技や演習が重視されている(天笠茂「ワークショップ」前掲『現代学校教育大事典』第6巻)。
- 18) 川喜田二郎氏によって創り出された創造性開発と問題解決のプロセスにかかわる発想技法(=KJ法)におけるA型図解化したもの(藤田恵璽「KJ法」前掲『現代学校教育大事典』第2巻)を, ここでは「KJ図式」と表した。
- 19) 5グループは, 「豊かな感性」の文字をとって, 豊・か・な・感・性グループと名付けた。本図式及び文章化は, 「な」グループ(吉原副校長, 羽場教諭, 吉浦教諭, 阿比留教諭, 松浦教諭)に依るものである。なお, グループ討議・全体討議についての詳細は, 教育機関誌『初等教育』第61号(本校刊)に収録している。
- 20) ブライアン・ウェイ(岡田陽・高橋美智訳)『ドラマによる表現教育』, 玉川大学出版部, 1977, 22～25頁。
- 21) 伊津野朋弘『子どもが生きる学校の創造』, 教育開発研究部, 1993年, 291頁。
- 22) 林義樹氏は, 参加の段階として, 次の3段階をあげている。①「参集」…参加者は, いあわずだけであり, すでに決められたことの断片的な実施へ参加する。②「参与」…参加者は, かかわることができ, ①に加えて部分的ではあるが評価への参加が行われる。③「参画」…参加者は, 共に, にないあうことができ, はじめて計画にも参加することができる。この段階に達して, はじめて, 誰かによって作られ, 誰かから与えられたプログラムから自立できる。=林義樹「野外科学教育と参画型教育」(栗原敦雄・柴沼晶子・永井聖二編著『開かれた学校と学習の体験化—教師教育のパラダイム転換をめざして』, 教育開発研究所, 1992年, 216～218頁。=
- 23) 前掲書 211頁。
- 24) 群馬県教育研究所連盟『学校における教育研究のすすめ方』東洋館出版社, 1981年, 130頁
- 25) 本校では, 1901(明治34)年に第1回学芸会が開催されている。また, 1932(昭和7)年には「児童劇集」が刊行されている(『東雲附小百年史』, 1977年による)。