

第Ⅲ章 豊かな感性を育む授業実践

国語科

1 国語科における感性の価値

(1) 「自己を高める評価力の育成」から「感性を育む」学習へ

3年前まで、本校では、「自己を高める評価力の育成」をめざして研究を重ねてきた。国語科では、「自己を高める評価力」とは、「学習のめあてを持ち、学習している自分を見つめ、振り返ることを通して自分のよさや友達のよさに気づき、さらに次のめあてに向かって、高まろうとする力」であると考えている。言い換えれば、一人一人が、主体的に題材にかかわることによって、自らの学習を切実な問題としてとらえ、解決していくための力（自己教育力）である。

主体的に学習するためには、学習を推進するための原動力となる関心・意欲の高揚を図らなくてはならない。私たちは、学習の中で、子ども一人一人がどんなことに気づき、何を感じとるかということをお大切にすることが求められているのではないかと考えた。そこで、「感性」を研究テーマとして、豊かな感性を備えた子どもの育成や感性を育む学習スタイルの構築に取り組み、3年次を終えようとしている。

(2) 言語の学習における感性とは

言語の学習において、感性を取り上げることに、どんな価値があるのだろうか。これまで私たちは、学習における感性と知性のそれぞれの働きや両者の関係を明らかにすることなく、日々の学習指導を行っていた。そのため、「何となくそう思う」とか、「ああ楽しかった」で終わってしまうような感性ばかりに頼った学習や、逆に、理屈を並べ立てたり、知識だけを詰め込むような、知的理解に偏った、感動の乏しい学習をしていたかも知れない。学習における感性と知性との関係を明らかにすることが、子どもたちを主体的な学び手として育てることによってどのような効果を生むのかということをお、根本的に考えていかなければならない時期にきていると感じた。

ここで原点にもどって、国語科教育の目標にふれておきたい。『国語教育の基礎』には、次のように述べられている。「国語科教育は、言語にかかわる知識・技能を基にして行われる言語活動（理解・表現の活動）を通して、

児童・生徒を、優れた認識主体にするために行われる。また、このような学習の過程を通して国語に関する基礎的知識と基本的言語技能を育成し、言語に対する感覚を磨き、望ましい言語習慣、言語態度を育成する」¹⁾

子ども一人一人が主体的に分かろうとするようになるため、あるいは、ものの見方・考え方・感じ方の主体として人間形成を行うために、子どもの感性が生きる学習のあり方を考えなければならない。

子どもは学習の題材に出会うと、さまざまな感想、疑問、意見を持つ。これらは直観的な心の働きであるということが出来る。その時の気づきや感じとり、問題意識が、学習への意欲や関心を引き起こし、取り組みのきっかけとなる。しかし、これだけですべての学習が成立するわけではない。言葉に対する認識は、獲得したときの状況やその後の言語生活によって、一人一人異なる。その認識を共通のものに集約した活動を構想することによって、初めて集団における学習が成立するのである。

言葉に対する認識やイメージは、その人の言語感覚によって作られる。「言語感覚」とは、「一つ一つの言語活動の場面で、何をどのように理解し、表現することが適切であるかを判断したり、言語表現を正確に評価し味わってりするために必要な言語に対する感覚のことである。」²⁾といわれているが、子ども一人一人が持つその言語感覚は、言語の学習の基盤となり、学習の過程で知性的な認識によって磨かれ、高められていくものである。

2 めあて追究の活動の中の感性とは

国語科では、「めあて」は、子どもの個に応じた学習目標という意味で使っている。子どもの感性を大切にしたいめあては、一人一人の見方や感じ方に応じたものでなくてはならない。とすれば、めあては必ずしも学習の始めにあるとは限らない。指示されるままに学習をしていくうちに、自分のめあてに気づくということもあるはずである。豊かな気づきや感じとりを育むことをめあて追究の活動の中で行うというのは、そのような意図も含んでいるのである。

しかし、学習集団の中で効率的に学習を高めていくためには、共通のめあてが必要になりはしないか。共通のめあてが一人一人の切実な問題として、学習過程の中で受け止められ、解決されていくことができるのだろうか。「めあて」が、個に応じた学習目標である以上、子どもの気づきや感じとりの中から発する問題意識を基盤にしたものでありたい。子どもの発想に沿っ

て分類・整理して共通のものとするときに、子どもにとって必然性のあるものになる可能性がある。

感性が学習の入口で大きなウエイトを占める力ならば、知性はそれらを分類・整理・統合していく上で大きな役割を果たす力といえる。私たちは、これまでの研究の中で、個の学習は、個の中に留まることなく、集団の中で陶冶され磨かれ、再び個に返されることによって高まっていくという考え方を基本にしている。(本校研究図書『個が生きる授業』参照) その基本の上に感性と知性それぞれの働きやかかわり方を重ね合わせ、明らかにしようとしたものが、38ページから付してある学習ステップの表である。

この中で特に大切にしたいのは、「ふりかえる」場である。冒頭に述べたように、自己教育力を育てるためには、自己評価の力が必要である。しかも、学習内容についての評価に留まるのではなく、自分が学習した方法を振り返り、そのよさや次の課題に気づくという活動を重視したいと考える。学習とは、「学び方を学ぶこと」といわれる。子どもたちは学校教育の中で、集団における学習を経験するが、学習はいずれ個に戻ってくる問題である。子どもが、自らの見方、感じ方、考え方を生かして、主体的に学ぶ姿勢を身に付けるためには、自分なりの学習法を見いだしていくための学習の場が保障されなければならないのである。

3 感性を育む支援とは

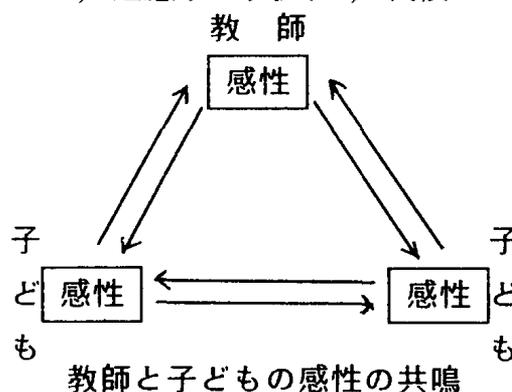
私たちは、よりよい支援とは、指導者と学習者との双方向からの影響によって生まれるのではないかと考えている。教師の思いだけを根拠とした教師からの一方的な手だては、たとえ子どもの発想を出発点にしているとしても、質の高い支援にはならないのではないだろうか。子どもの疑問や感想から課題を生み出す、子どもが考えを進めやすいような観点を示す、子どもに活動を任せて、そのよさを評価することなどは、支援としてよく行われるが、その中に、子どもの発想から学ぶという教師の姿勢がなくてはならない。子どもの気づきや感じとりは多様である。それによって教師が改めて気づかされたり考えを変えたりすることもあり、それが学習の高まりに結びつくこともある。支援をすることによって、教師自身も、多様な見方や感じ方ができるように感性を磨いていきたいものである。

その一方で、支援という言葉に押されて、教師の指導性が弱くなりはいないかという懸念もある。私たちは、支援とは「指導の中に含まれ、子どもが

安心して主体的に学習を進めていくことができるように、場を設定したり、観点を与えたりする教師の支援的活動である」と考えている。当然その中には、教師の指導性が含まれなければならない。子どもに好きなことをさせるのではなく、教師が責任を持って子どもに任せるのが支援である。

大村はま氏は次のように述べている。「『指導する』ことについて、教師から子どもにいろいろ働きかけることについて、遠慮する気風が、戦後たいへん強くなってきました。子どもから出てくることばかりに気をとられて、教えるべきことも教えず、指導が疎かになってきているように思います。

(中略)自由と言われて、子どもは、案外当惑するものです。子どもは、ほんとうは、自分が何が好きなのか、何がやりたいのか、何ができるのか十分に分かっていないのです。ですから、自由に何でも、好きなことをとなっても、何をやっていいのか、分からないことが多いのです。ぜひ教師の手びきがいるのです。」³⁾



支援という言葉によって、教師が自らの指導性を引いてしまうような誤解を生まないようにしなければならない。支援は、むしろ、教師の積極的な、子ども一人一人を生かすための働きかけである。

4 めざす子ども像

国語科では、豊かな感性を持つ子どもの姿を当初、次のように考えた。

- 言葉自体のもつおもしろさに気づく子
- 登場人物に同化し、お話の世界に入り込む楽しさを味わう子
- 登場人物の生き方や考え方を知り、その価値に触れる子
- 自分なりに生き生きと表現する子
- 友達によさに気づく子

研究を進めるにつれて、これだけでは、国語科の領域特性をカバーできないということに気づいた。領域によって、特徴的な子どもの姿もあるはずである。そこで次頁から示すような形で、学習のステップに沿って具体的に表してみた。まだ十分なものではないが参考になれば幸いである。

引用：1)「国語教育学の基礎」森田信義・山元隆春ほか 溪水社
 2)「小学校指導書・国語編」平成元年版 文部省
 3)「日本の教師に伝えたいこと」大村はま 筑摩書房

第三章 豊かな感性を育む教育実践

理解領域（文学的文章）

学習のステップ	めざす子どもと具体的な学習活動	感性 —— 知性	支援活動
①出会う	1)題名読みをすることができる。 ○イメージを豊かにもつことができる。 ○予想することができる。	○	絵・写真・資料などの具体物を提示する。
	2)感想、意見、疑問をもつことができる。 ○本文を通読することができる。 ○感想、意見、疑問をもち表現することができる。	○	気づきの観点を指示する。
②つかむ	1)感想、意見、疑問を分類・整理することができる。 ○分類の観点をもつことができる。 (登場人物別・場面別・行動パターン別など) ○分類の観点に沿って整理することができる。	○	分類・整理方法の観点を指示する。 感想・意見・疑問をプリントにする。 整理の仕方を助言する。
	2)学習課題をもつことができる。	○	共通の課題であることを確認する。
③解く ・解決の方法を 考える	1)課題を解決するための見通しをもつことができる。 ○課題解決のための学習方法や活動を考えることができる。 ○自分の考えをもつことができる。 ○考えを出し合い、比べ合うことができる。	○	発問計画と、子どもの発言を比べ、補う。 ○適切な方法や活動を選択できるよう、方向づける。 子どもの発言を聞き、まとめる。
・解決する	2)課題を解決することができる。 ○登場人物の性格をとらえ、場面の情景を想像することができる。 ・登場人物の行為とその意味をとらえることができる。 ・登場人物の心情に迫ることができる。 ○登場人物の生き方や考え方から自分なりの思いをもつことができる。 ○作品の主題について考えることができる。	○	板書を工夫する。 発表を補う。 問い返す。 うなづく。 認める。 考えを話す。
		○	子どもの考えをまとめる。 学習の仕方について形成的評価を行う。子どもにも自己評価できるよう言葉かけを行う。
④まとめる ふりかえる	1)課題のつくり方、解決の方を振り返って、よいところや問題点に気づくことができる。 ○観点にそって自己評価できる。 ○次の学習について意欲や課題をもつことができる。	○	評価の基準・観点を示す。 学習の仕方について評価する。
⑤つくる	1)課題解決の結果をもとに表現することができる。 ○表現読みをすることができる。 ○身体や言葉を使った表現をすることができる。 (手紙、劇化、紙芝居、感想文、絵、続き話など) ○互いの表現の違いについて考え合う。	○	子どもが楽しみながら活動できる場を設定する。 それぞれの表現を認め、評価する。

理解領域（説明的文章）

学習のステップ	めざす子ども像	感性 —— 知性	支 援 活 動
①出会う	1. 題名読み ○イメージを豊かにもつことができる。 ・内容を予想する(例や話題など) ・読みの構えを作る 2. 感想, 意見, 疑問をもつことができる。 ○本文を通読することができる。 ○感想, 意見, 疑問を本文に書き込むことができる。 ・自分の予想との差から, 述べ方の工夫に気づき, 疑問をもつ。 ・一人一人が学習課題をもつことができる。	○ ○	絵・写真・資料などの具体物を提示する。 これまでの学習の想起を促す。 感想を書くための観点を与える。 書き込みの方法をともに考える。 感想を聞く（机間指導）。
②つかむ	1. 一人一人の学習課題を分類, 整理することができる。 ○分類の観点をもちつことができる。 ・自分の疑問と他人の疑問を, 比較・検討し共通点や差異に気付く。 ・分類の観点をもちつことができる。 ことがら・内容 表現 論理 ○学習課題を整理することができる。 ・学習課題を分類の観点に従って, 整理することができる。 ・学習課題を意識して本文を読み返すことができる。 ・個人や小グループでは解決できる課題は解決する。 2. 共通の学習課題をもつことができる。 ・個人やグループで解決できなかった課題。	○ ○	分類・整理方法の観点を提示する。 ○ 感想, 意見, 疑問をプリントにする。 既習事項を生かすように促す。 課題の質や量によって, 学習集団の形態を変える。 ○ 自分の考えを効果的に説明できるように指導する（ノートなど）。
③見通す	1. 学習課題を解決するための見通しをもつことができる。 ○学習課題を解決する方法を考えることができる。 ○学習課題は妥当なものかどうかをふりかえることができる。→「②つかむ」にもどる。 ○考えを出し合い, 比べ合うことができる。	○ ○	発問計画と子どもの発言を比べ, 補う。お互いの意見を否定し合うのではなく, 違いについて話し合うように配慮する。 意見の違いが効果的に表れるような板書を工夫する。
④解く	1. 設定した方法で学習課題を解決することができる。 ○学習課題を見直して, よりよいものにしようとする姿勢をもつことができる。 →「②つかむ」にもどる。 ○設定した方法を見直して, よりよいものにしようとする姿勢をもつことができる。→「③見通す」にもどる。 ○学習課題を解決する過程で, 筆者の工夫に気づき, その効果を考えることができる。 ・文章構成（筋道・段落）に着目する。 ・文章表現に着目する。 ・話題・事例に着目する。 ・重要語句を発見する。 ○他人の意見を参考にして, 自分の意見を磨くことができる。	○ ○	話し合いの論点や結果がよくわかるような板書や, ワークシートを工夫する。 ○ 不十分な話し合いや結論に対して問い返す。
⑤確かめる	1. 筆者の工夫を確認・検討し, 評価することができる。 2. 残された学習課題を検討することができる。 ○文章の課題を発見することができる。 ○課題のつくり方, 解決の仕方を振り返って評価することができる。 ・観点に沿って自己評価できる。 3. 批評活動を行う。 ○文章の, 足りないところを補い, 自分ならこう書くと考えるところは書き直してみる。 ○事例を置き換えてみる。 ○書き直した文章を, 学習内容に照らして点検することができる。	○ ○ ○	課題解決の結果をわかりやすく整理する。 評価の基準・観点を与える

第Ⅲ章 豊かな感性を育む教育実践

表現領域（作文）

学習のステップ	めざす子ども像	感性.....知性	支援活動
①出会う	<ul style="list-style-type: none"> ○身の回りのことがらに関心をもつことができる。 ○書きたいことの範囲や方向性を定めることができる。 ○書くための必然性を見いだす。 	<p>身の回りの事象を感じ取る。伝えたいと思う。</p> <p>興味・関心に照らし合わせて事象を見つける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○参考作品を提示する。 ○経験を具体的に想起させる。 ○書かざるをえない場を設定する。
②気づく	<ul style="list-style-type: none"> ○書こうとすることがらについて、イメージをふくらませることができる。 ○材料を集めることができる。 	<p>追究の意欲を持つ。気づく、感じる、考える。</p> <p>想像する。想像をふくらませる。</p> <p>これまでの経験に照らし合わせて感じ取る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○気づきの観点を提示する。 ○切り込みの仕方（目のつけ所）を示す。 ○取材のための資料や場を提供する。
③つかむ	<ul style="list-style-type: none"> ○材料を選ぶことができる。 ・書きたいこと→書けそうなこと→書けること ○取材メモを書くことができる。 	<p>想像する。想像をふくらませる。</p> <p>これまでの経験に照らし合わせて感じ取る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○取材のための資料や場を提供する。 ○材料選びの視点を与える。
④見通す	<ul style="list-style-type: none"> 1)書くことの中をつかむことができる。 ○大まかな構想を抱くことができる。 2)構想を立てることができる。 ○構想メモを作る。 ○始め、中、終わり 	<p>大きなこと（価値）に気づく。</p> <p>話の展開のイメージを抱く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○構想メモの様式を提示する。 ○机間指導を行う。子どもが書くことが苦手な子どもも書くための参考となるような資料を用意する。
⑤つくる	<ul style="list-style-type: none"> ○構想に照らして書くことができる。 ○構想メモに沿って記述できる。 ○書きながら構想メモを振り返り、練り直しをした書はメモに書き込みを行う。 ○構想メモに沿って下書きをする。 	<p>イメージを広げる。</p> <p>イメージに適した言葉に気づく。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○机間指導を行う。 ○形成的に評価しながら、子どもが意欲的に記述できるように配慮する。
⑥ふりかえる	<ul style="list-style-type: none"> 1)推敲することができる。 ○表記の誤りを正すことができる。 ○書きたいことが書けているか、文章を吟味することができる。 ○推敲に従って清書することができる。 2)作文を読み、自己評価することができる。 ○作文を発表し、意見を交換する。 	<p>不適切な言葉の使い方に気づく。</p> <p>文字の丁寧さを意識する。</p> <p>作文を読み、自分が表現しようとした事柄を感じ取る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○推敲の方法を指導する。 ○推敲の観点を示す。 ○机間指導を行う。 ○子どもの作文を紹介する。 ○全体で評価する。個別に評価する。

言語事項（書写）

学習のステップ	めざす子ども像	感性 —— 知性	支 援 活 動
①出会う	1. 本時の教材を知り、試書することができる。 ○既習事項を生かして書くことができる。 ○教材の特徴に気付くことができる。 2. 試書を観察して、課題に気付くことができる。 ○手本や板書、他人の試書を参考にして、自分なりの課題を発見することができる。 ○発見した課題を試書に書き込むことができる。	○ ○ ○ ○	必要に応じて、難しい点画などの書き方を説明する。 前時までの学習の想起を促す。 適切な学習形態を指示する。
②つかむ	1. 一人一人の学習課題を分類し、系統化することができる。 ○分類の観点をもつことができる。 ・自分の疑問と他人の疑問を比較・検討し、共通点や差異に気付く。 ・文字の組み立て・基本的点画・配置・運筆・姿勢・道具の使い方などを観点にもつ。 ○学習課題を整理することができる。 ・学習課題を分類の観点に従って、整理することができる。 2. 共通の学習課題をもつことができる。 ○整理した学習課題を基に、共通の学習課題をもつことができる。 ・本時の教材に取り組む上で、最も着目すべき点に気付き、共通の学習課題として取り上げることができる。	○ ○	○ 分類の観点を提示する。 既習事項を生かすように促す。 ○ 整理方法の観点を提示する。 ○ 教材の特質から、共通となる課題は予想しておく。
③見通す	1. 学習課題に取り組む上で、どのような練習をすればよいかの見通しをもつことができる。 ○学習課題にそった練習方法を考える。 ○学習課題を意識して教材を分析することができる。 ○学習課題が妥当なものかどうかをふりかえることができる。→「②つかむ」 ○考えを出し合い、比べ合うことができる。	○	経験した練習方法の想起を促す。 発問計画と子どもの発言を比べ、補う。 ○ お互いの意見を否定し合うのではなく、共通の課題となる部分はないか、話し合うよう配慮する。 ○ 意見が集約できる、効果的な板書を工夫する。
④書く	1. 学習課題を意識して練習することができる。 ○自己批正を通して、学習課題への意欲を高めることができる。 ○学習課題が妥当なものかどうか、ふりかえることができる。→「②つかむ」 ○設定した練習方法を見直して、よりよいものにしようとする姿勢をもつことができる。→「③見通す」 ○相互批正や話し合いにより、他人のよいところを自分の練習や考えの参考にすることができる。 2. 練習の成果が表れた作品を清書として選ぶことができる。 ○学習課題を意識して、自分で選ぶことができる。 3. 清書に配置や大きさを考えて、名前を書くことができる。	○ ○ ○	学習課題や意識しやすいワークシートや板書を工夫する。 ○ 机間指導によって、筆遣いをアドバイスする。 ○ 新たな学習課題が出てきたら、「②つかむ」「③見通す」に戻り、効率よく練習の観点を提示する。 ○ 不十分な話し合いや結論に対して問い返す。 学習課題を確認し、自分の力で清書を選ぶように徹底する。
⑤確かめる	1. 学習をふりかえて自己評価を行うことができる。 ○学習課題の設定と練習方法、清書の3点についてふりかえり、成果と課題をまとめることができる。 ・他人の発表を評価し、次時の学習活動に生かすことができる。 ・評価カードを記入し、自分のふりかえりを整理することができる。	○	課題解決の結果をわかりやすく整理する。 ○ 評価の基準や観点を確認する。
⑥片付ける	1. 清書提出と片付けが手際よくできる。		