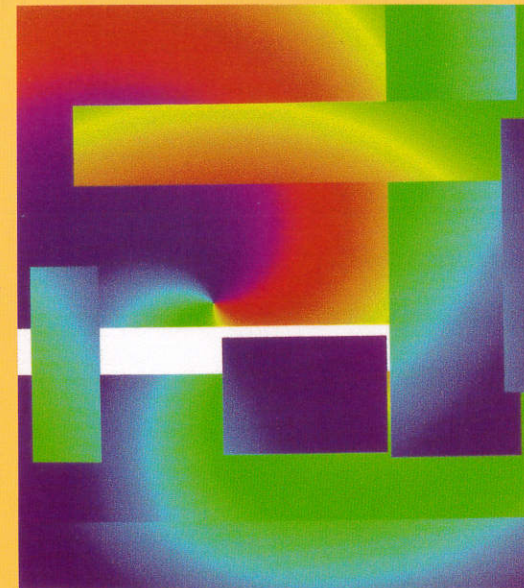


研究報告第64号
F2-01

—山形県教育センター委託事業—
「感じる心・考える力・表す力」が一体となって発揮される
学習指導に関する研究

1998. 3



山形県教育文化フォーラム

研究報告書第64号(平成10年3月刊)

「感じる心・考える力・表す力」が一体となって 発揮される学習指導に関する研究

山形県教育文化フォーラム

目 次

I 研究のねらい

II 研究の進め方

・第1年次(平成7年度)～第3年次(平成9年度)

III 研究の内容

1 「感じる心・考える力・表す力」が一体となって発揮される学習は **こんな学習である**

2 「感じる心・考える力・表す力」が一体となって発揮される学習は **こんな学習になる**

- (1) 学んだことが生きる場をつないで
・「授業づくり」のポイント
- (2) 学んだことが広がる場にひらいて
・「授業の構造」のポイント
- (3) 学んだことが深まる場をもうけて
・「授業内容の選択・構成」のポイント
- (4) 心に感じながら学び続ける
・「授業展開」のポイント

3 提言(特別寄稿)

「感じる心・考える力・表す力」の **一体化について**(1), (2)

山形大学教育学部助教授 出口 毅

山形大学教育学部助教授 滝沢 利直

IV まとめと今後の課題

表紙のデザインは県教育センター 池田 正指導主事の作成による。

研究の概要

- 1 これからの社会に生きる、発想豊かで柔軟な思考ができる児童生徒の育成をめざす学習指導のあり方が問われています。
- 2 変化の激しい社会を生き抜いていく力、「生きる力」を育むことを重要視しています。知性面と感性面の調和のとれた全人的な人間形成が求められています。
- 3 生きる力は、全人的な力です。実践的な力です。生きていくための知恵です。
「知」：自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
「徳」：自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性
「体」：たくましく生きるための健康や体力
バランスよく育むことが大切です。
- 4 「自ら」という主体性を考えたとき、
自分の生活を見つめ、環境に働きかける「かかわる力」がクローズアップしてきます。
- 5 支える重要な学力として、「感じる心」、「考える力」、「表す力」ととらえました。
- 6 その3つの力が育つために、「感じる心」、「考える力」、「表す力」が一体となって発揮される学習活動場面を設定し、それを生かして学習指導の改善をねらっていきます。
- 7 3つは相互関連しているのですが、生きる力＝人間的実践力を育てるという視点から考えたとき
「感じる心」……感じる。感じたことに問いかけ、考え、表現する一連の心の動き。3つの力の起点。人間の内発的な心情や意欲とつよく関わるもの。出来事や事実を感じ、問いかけ、感動をふくらまし、表現しようと努力していく。表現し行動しようとするとき、学習は活性化する。
「考える力」……じっくりと思考し自問自答する能力や態度
「表す力」……自己表現を豊かにする。人間関係を豊かにする。自己の思いや他者への思いが通じるコミュニケーションに必要な力。
という立場に立ったからです。
- 3 しかし、3つを別々に取り上げるものではありません。あくまでも「一体となって発揮」されることに意味をおいています。それを育むため、「総合化」を考えました。これは、単に教科間の垣根を低くし、クロスカリキュラムでの実践を行うことだけではなく、3つの力を育むことに機能するための学習指導のあり方を探るものであります。
- 4 基本的には学習場面を4つに分け、それぞれのポイントを実践場面をとおして示しました。
学んだことが

生きる場をつないで……授業づくり
 広がる場にひらいて……授業の構造
 深まる場をもうけて……授業内容の選択・構成
 心に感じながら学び続ける場をもうけて……授業展開

・自覚する学びの成就感、
 効力感を生む学習活動
 ・問いの連続を生む教材の
 構成提示
 ・自ら求める交流
 自分からともに体験的に
 考える
 ・表現方法の多様化

キーワード (学習指導) (自己教育力) (生きる力) (感じる・考える・表す力が一体となって発揮) (総合化)

は し が き

現在、国際化や環境問題への関心の高まりなど社会は急速に変化しており、これに対応して教育システムの見直しや指導の質的な充実など、教育に寄せる期待がますます強まっています。平成8年7月の中央教育審議会第1次答申では、「教育は、子供たちの〈自分さがしの旅〉を扶ける営み」であり、これからの社会を主体的に「生きる力」をはぐくむ「真の学び舎」としての学校を実現していくことが必要であることを強調しています。

本県では、21世紀初頭を展望し、平成7年3月に「第4次山形県教育振興計画」を策定して、「感性豊かな教育と文化の創造」を目指す幅広い取り組みが推進されています。特に、山形の教育風土を生かして、つよくしなやかな感性や人間味あふれる心を育てる学校づくりと創意工夫をこらした特色ある教育活動が重視されています。

この「『感じる心・考える力・表す力』が一体となって発揮される学習指導に関する研究」は、そのような取り組みの一環として、これからの学校教育、とりわけ授業改善の方向を明らかにすることをねらいとしたものです。

研究に当たっては、「研究の概要」でも述べておりますように、児童生徒一人ひとりが賢い理性とやさしさのある感性を合わせ持つことを願いながら、調和のとれた成長と学力を保障するような学習指導のあり方について考察しました。また、貴重な実践例や提言の紹介をとおして、それぞれの教育環境をしっかりと見定め、それらを踏まえて構成された「横断的・総合的な学習」や各地域の特性を生かして、生涯学習のネットワークにつなぐ試みなど、これからの授業改善の視点や発想転換のヒントを示すことができたように思います。

本報告書は、平成8年度から県教育センターの研究を引き継ぐ形で、山形県教育文化フォーラムが受託し、広く教育文化の環境づくりに役立つことを願ってまとめられたものであります。本書が大いに活用され、各学校における積極的な授業改善の契機となり、児童生徒と教師の多様な感性に響き合い、多彩な個性の発揮につながることを期待しております。

最後に、本研究のために終始ご尽力いただきました県教育センターの担当指導主事と研究協力者の方々、山形大学教育学部の出口、滝沢両先生には深く感謝申し上げます。

平成10年3月

山形県教育文化フォーラム

会長 佐藤 進

《平成7年度》

研究担当者

県教育センター

指導主事 阿部 和久
指導主事 佐藤 平
指導主事 田中 芳昭
指導主事 有路 清一

《平成8年度》

研究担当者

県教育文化フォーラム

研究部長 白畑 博
主任研究員 鈴木 一志
主任研究員 木村 致洋子
主任研究員 秋場 福廣
主任研究員 佐藤 毅
主任研究員 原田 克彦
主任研究員 五十嵐 敬司

研究協力者

県教育センター

指導主事 鈴木 弘康

《平成9年度》

研究担当者

県教育文化フォーラム

研究部長 白畑 博
主査 阿部 忠喜
主任研究員 山田 登
主任研究員 鈴木 一志
主任研究員 木村 致洋子
主任研究員 秋場 福廣
主任研究員 原田 克彦
主任研究員 佐藤 毅

研究協力者

県教育センター

指導主事 渋谷 健一

温海町立五十川小学校
教諭 大坂 昌子
高島町立亀岡小学校
教諭 草刈 真一
山形市立山寺中学校
教諭 齋藤 一彌
山形市立商業高等学校
教諭 白幡 佳子

目 次

I 研究のねらい	1
II 研究の進め方	2
III 研究内容	
1 「感じる心・考える力・表す力」が一体となって発揮される学習は こんな学習である	3
2 「感じる心・考える力・表す力」が一体となって発揮される学習は こんな学習になる	10
(1) 学んだことが生きる場をつないで..... ・「授業づくり」のポイント	10
(2) 学んだことが広がる場にひらいて..... ・「授業の構造」のポイント	15
(3) 学んだことが深まる場をもうけて..... ・「授業内容の選択・構成」のポイント	19
(4) 心に感じながら学び続ける..... ・「授業展開」のポイント	23
3 提言(特別寄稿) 「感じる心・考える力・表す力」の一体化について	
(1)	28
(2)	32
山形大学教育学部助教授 出口 毅	
山形大学教育学部助教授 滝沢 利直	
IV まとめと今後の課題	37

I 研究のねらい

これからの社会に生きる、発想豊かで柔軟な思考ができる児童生徒の育成をめざし感性・思考力・表現力が一体となって発揮される学習指導を探り授業改善に役立てる。

- いま、子どもたちには、「考える力」が欠如しているという深刻な事態があるという。自由闊達な拡散思考的発想や自分の納得を求めている多様な論理的筋道などの弱さも見られる。

「考える力」とは考える手順をマニュアルどおりにこなす能力を身につけることではないだろう。

さらには、一つの正解を確信するあまり、別の答えがあるかも知れないという柔軟な感性の不足もある。

- 言うまでもなく、基礎的な「知識・理解」という基盤がなくては、「考える」意欲があっても空回りにしかならない。大事な「知識・理解」をだれもがきちんと身につけるということは大切なことである。

- また、「互いの違いを違いとして認めた上での対話」も苦手で自分の実感・納得・本音を出すのを避け、皆と同じような言動に流れるという傾向がある。子どもたちのことばの表現が画一的になりがちであることも気になることである。

このような子どもたちの状況と本県の4教振における「感性教育の推進」という方針を踏まえて、本研究のテーマに取り組むこととした。

II 研究の進め方

本研究は3か年の継続研究として次のように進められた。

第1年次（平成7年度）

基礎研究を通して、下記の研究の方向を定め、テーマに即して担当教科で実践例モデルの試案を作成した。

- いま、学校にその育成が求められている創造性、思考力、判断力、表現力を内面で支えるものとして感性に着目し、それらが有機的に結びつけた学習指導のあり方を考える。
- 体験学習等の学習活動をととして、価値あるものに気づく場面、その価値の意味について考える場面、そしてその価値について自分のよさを表現する場面を設定することによって、学習の広がりや深まりを図る指導過程を追求する。

第2・3年次（平成8・9年度）

- 授業改善の方向を子どもサイドから見直し、学習観の転換をめざす。

子どもサイド———受身の学習（意識）からの脱却
「学び」の意欲・実感をどう育てていいたらよいのだろうか

まず、子どもなりの問題への「気づき」を大事にとらえ、それを起点にして、自らの力によって、学習意欲の持続と学びの広がりや深まりを育てていく指導の在り方を究明する。

- 教材の厳選の方向を「分ける—選ぶ—まとめる」の視点から吟味し、基礎・基本の習得を重視するとともに、教材の特性に応じて、内容の構造化と総合化・生活化を図る。

（知のネットワーク）

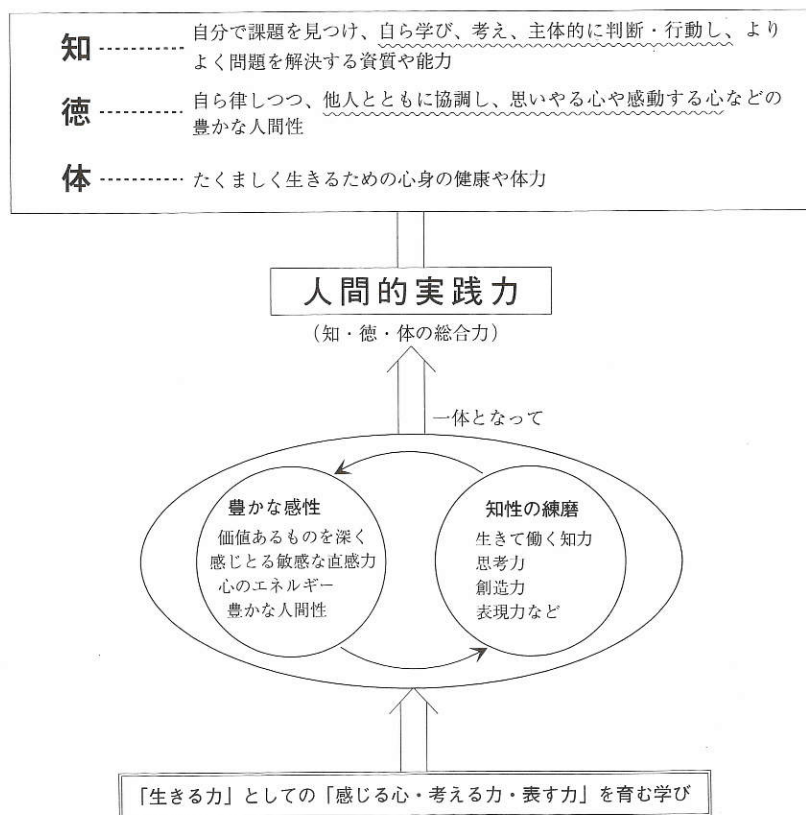
- そこで、知的好奇心や学習意欲を喚起するためのキーワードを「感じる心」に求め、その働きが思考力、創造力、表現力の形成につながっていくと考えた。
- 授業のポイントを「授業づくり」「授業内容の選択・構成」「授業の構造」「授業の展開」の4点に置き、それぞれ、心に感じながら、学んだことが広がり、深まり、生きる場としての授業づくりを考えたい。
- なお、山形大学の出口、滝沢両先生からは貴重なご教示とご提言をいただいた。また、小・中・高等学校それぞれに研究協力者を委嘱し、その授業実践に考察を加えた。

Ⅱ 研究の内容

1 「感じる心・考える力・表す力」が一体となって発揮される学習はこんな学習である

1. 社会の変化に対応して主体的に生きる……「生きる力」のとらえ方

「生きる力」を知・徳・体の調和のとれた総合力としての「人間的実践力」と考え、自己教育力をも包含した広い概念としてとらえた。したがって、「感じる心、考える力、表す力」を育むということは、この「人間的実践力」の形成に大きくかかわっているのである。



感性は人間の本当の価値を見定める「心に感じて思う力」であり、それが内に向かうと心の豊かさや愛など「人間性の深まり」となり、外に向かうと「創造エネルギー」(やる気・好奇心・探究心)として創造的・建設的に働く。知性をも活性化させる学びの基盤となるものと考えられる。

また、感性は、環境や教育によって磨かれ、さらに豊かに個性的に深まっていくものである。

2. 「感じる心・考える力・表す力」を育む授業を創る

(1) 子どもの真の学び

生き生きと瞳の輝いている子どもは、学習対象に積極的に働きかけ、学習活動に没頭し、その学習の成果(目標)に満足感、成就感を覚えた時に、初めて自分の力で学習したという実感を持つ。そういう授業にこそ、子どもの真の学びがある。

授業では子どもが主役である。今、本当にそうになっているだろうか。このあたりまえのことを、基本的に認識しあって、本当に大事にしたいと思う。

学びについての基本認識

- ① 学習の主体は子どもである。
- ② 子どもは、成長し、向上しようとする存在である。
- ③ 子どもは、仲間とともに支え合い、お互いに向上しようとする意欲を持っている。
- ④ そういふ子どもの自立を促す教師の支援こそが学習指導である。

学びは

子どもの **自己実現(自己発見→自己成長→自己創造)** へ向かう道すじ

(2) 授業を創る

「学び」とは、価値あるものを習得することである。その価値は現実の生活と密接にかかわっている科学的・文化的価値である。その価値に触れ、価値を求め、価値をとらえる行為が「学び」である。

「生きる力」としての「感じる心、考える力、表す力」を育む学びの全過程をとおして、感性の大きな働きが作用すると考えられる。

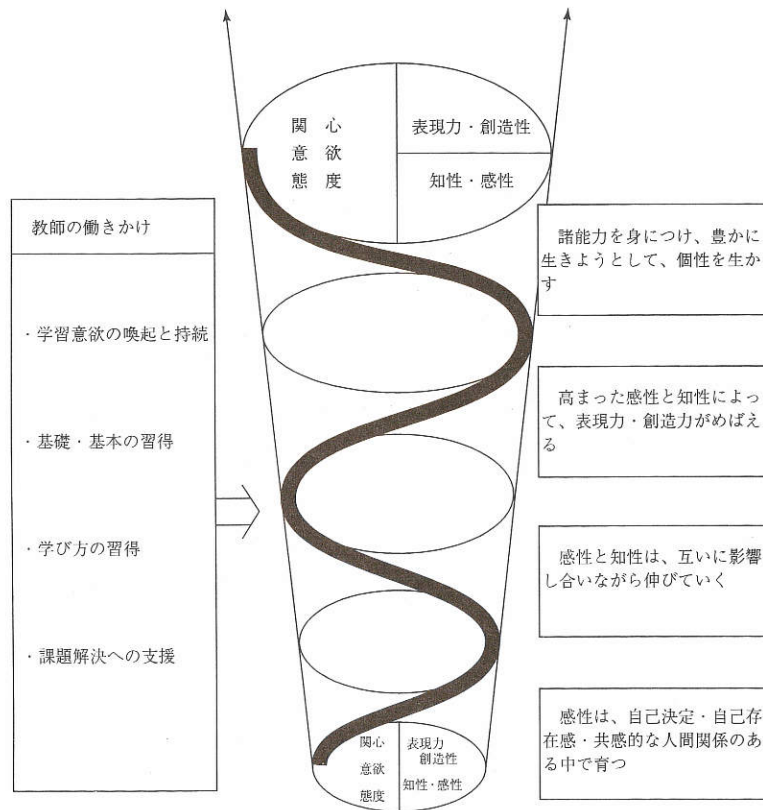
また、感性の働きは、知への導火線、意欲化であると言われている。

学習の動機づけで感性をゆさぶり、意欲的に形成される知識によって感性が高められ、さらに新たな価値に気づくことができるようになり、知性とともに互いに影響し合いながら伸びていく。

そして、高まった感性と知性によって、表現力や創造性がめばえてくる。このように、知性は感性とともに、螺旋的に高次に向かって向上していくものと考えられる。それを図に表すと次のようになる。

○ 感性を育む手だてを工夫する

感性と知性、情意面、諸能力との関わりを生かして、豊かに生きるための能力・資質を伸ばすには、次のような構図を念頭に置く必要がある。



学習者中心の「学び」の過程の中で、子どもたち一人ひとりの学ぶことの喜び、発見することの感動、創造することの楽しさが保障される、そのような真の学びを生み出すための授業づくりを、

・教材や単元構成の視点

・学習活動の展開の視点

から、考えてみたい。

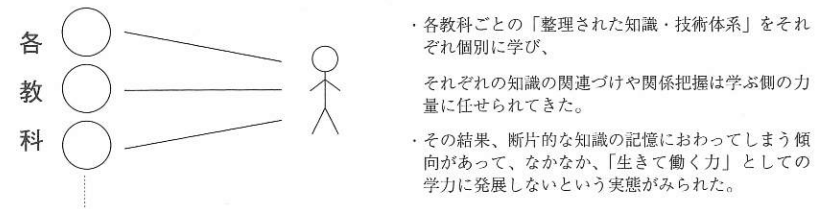
(3) 授業改善の視点(1) ——— 単元構成上から

これからの学習指導は、感性に根ざした向上意欲を喚起し、子ども一人ひとりの学びの実感を大切にし、より厳選された基礎基本的内容を確実に習得するとともにより豊かな学力を形成するために、自己学習力を育む学習が一層重要である。

それは、社会の変化に主体的に対応する能力〈生きる力〉を育むために、「自分で課題を発見し、考え、主体的に判断し、行動《表現》し、よりよく問題を解決していく」学習である。人間の本来持つ力を生かし、豊かに生きるための能力・資質を伸ばす学習である。

このような学習を、日々の学習の中にいかに取り入れていくということが重要であり、それには、まず、これまでの学習観、指導観を転換していく必要がある。

① これまでの大方の学習



② これからの学習—「生きて働く力」の育成

「生きて働く力」としての学力とは

確かな **知識・理解力**
 ひと・もの・ことの間をとりとえる **関係把握力**
 身近な問題に対する **課題意識・解決力**
 自己を理解し、コントロールできる **自己教育力**

これからは、各教科内での学習内容の構造化を図るとともに、さらに進んでクロスカリキュラムによる総合的な学習指導が求められる。

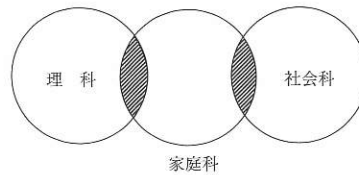
「感じる心、考える力、表す力」を育むことをめざし、「生きた知」の形成のために、「知のネットワーク」づくりへの教育的なアプローチが必要である。

このことから、教師のカリキュラム編成能力や教材開発能力が一層重視され、そのための感性の練磨が期待されている。

(ア) 各教科内での学習内容の構造化

単元や内容を、より目標を達成するために、テーマ性や現実の生活等に関連づけて構造化し、転移力のある知識の習得につとめさせる。

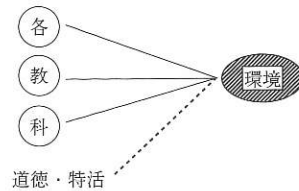
(イ) 横断的・総合的学習 1 (部分的クロス)



各教科個々の学習から発展させて、テーマ性をもって他教科との関連性に結びつけて、ものごとを多面的、総合的、あるいは構造的に捉え、考えていく授業を創造する。クロス部分の学習内容・学習方法の創意工夫が求められる。(知識のネットワーク化)

家庭科に対してクロス科目は社会科・理科であり、社会科・理科にとっては、家庭科がクロス科目である。さらに、個による授業からT・T授業への展開も考えられる。

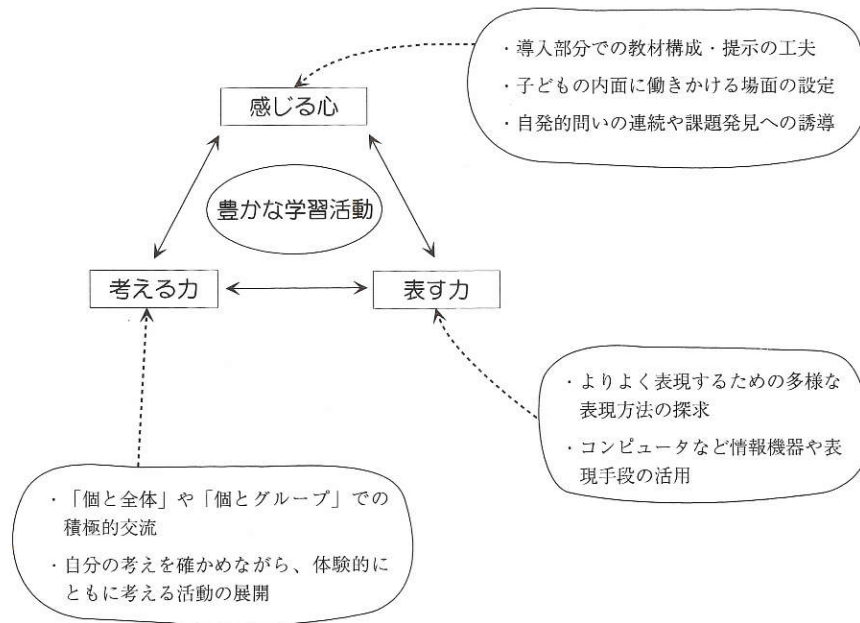
(ウ) 横断的・総合的学習 2 (全体的クロス)



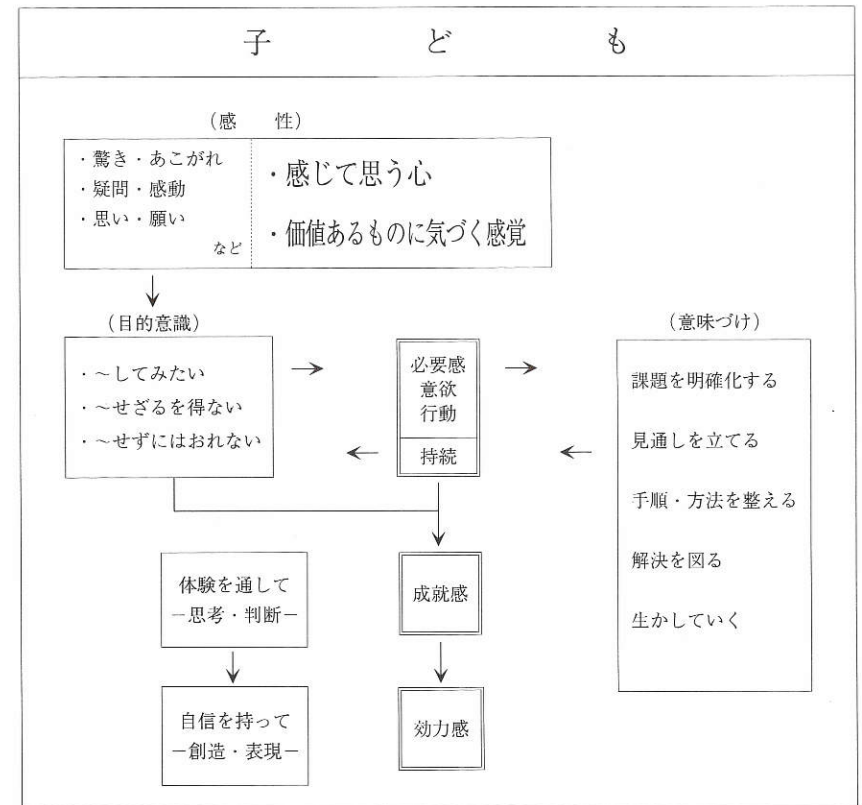
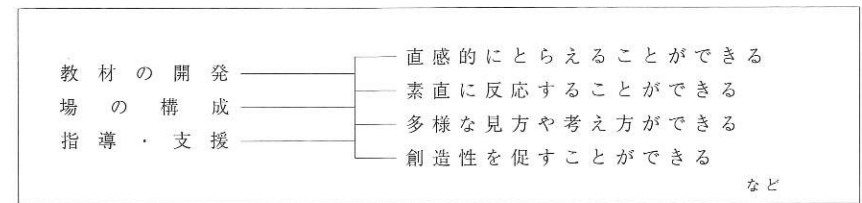
選択教科として総合的な学習を取り入れる。あるテーマ(環境・情報・国際理解・エイズなど)のもとに、合科的な単元構成。体験的学習・道徳・特活なども含めて、「生活の場の教材化」をはかる。児童生徒が生涯にわたって、自ら意欲的・創造的に学び続ける態度・能力の育成につながっていく。

(4) 授業改善の視点(2)——学習活動展開の過程から

① 豊かな学習活動の構造



② 感性を触発する工夫



知的好奇心や探求心を持つことができるような教材の開発、場の構成、教師の関わりが重要である。

- ・興味関心を触発し、学ぶ必要感、学んだ成就感、学びの効力感につながる場を設定する。
- ・多様な体験活動と理解・表現の場を設定する。
- ・一人ひとりの課題意識に対応しながら、ともに問題解決過程をふむ、追求活動を設定する。
- ・教師自ら柔軟で、開かれた心を持ち、子どもどうしの豊かなかかわり（共感性）が広がるように支援する。

以上のような観点から授業づくりを進める必要がある。いま、教師には子どもの感性を触発する

授業づくりの構想力

が求められている。

2 「感じる心・考える力・表す力」が一体となって発揮される学習はこんな学習になる

(1) 学んだことが生きる場をつないで

——「授業づくり」のポイント——

学んだことが生きる授業づくりは、一教科の授業の充実を図ることはもちろんであるが、各教科の関連をとらえて総合的学習への発展性を探るとともに、学んだことが日常の生活実践に生きて働くように、ときには地域の協力を得て教室の外に学習を求めて、生きていくための知恵を学び、社会的行動力や正しい判断力が発揮できるようにしていくことであると考えられる。

温海町立五十川小学校では、「生き生きとした子どもの育成」を目指して教育目標の具現化に努めている。日々の実践にあたっては地域の協力を得ながら「生涯学習ネットワークの創造」を図り、「生きる力」を育む学習活動の工夫に取り組んでいる。

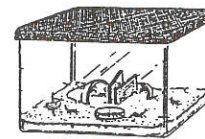
① 【考え方について】

単元名 あきとあそぼう

- (ア) 四季の変化に恵まれた豊かな自然の中で育っている1年生にふさわしい学習内容・活動であり、特に「遊び」の効果をも十分に生かし、その「感動」を出発点にしながら、友達にも進んで「伝える」ことまでつなげていく授業構成は、テーマに即応して子どもたちの感性や学習意欲の高まり・広がりが大いに期待できるものとなっている。

○ 指導計画（13時間）（生活10時間、国語2時間、図工1時間）

あきとあそぼう			時	学習内容 学習活動	活動 時間
1	○虫探しをして、虫をつかまえる。	生活 2	7	○公園に行き、楽しく遊ぶ。	生活 3
2	・虫探しにいく相談をする。 準備、つかまえ方、安全面の注意。 ・虫探しに行き、虫をつかまえる。		8	・周りの自然から春や夏の違いを見つける。	
3	○虫の飼い方について話し合う。	生活 1	9	・木の葉や木の実を集めたり遊んだりする。	
4	・つかまえた虫のえさやすみかについて話し合う。		10	○木の葉や木の実を使って遊びに使うものを作る。	生活 1 図工 1
5	○虫のようすを観察し文章に書く	国語 2	11	・木の葉や木の実を使い、変身ごっこをする。	「くみあわせと」
6	・体のようす、鳴き方、えさの食べ方など観察したことを短い文章で書いていく。			・木の葉や木の実の特徴から何が作れるのかを考え、遊ぶものを作る。	
7	・事例を整理し、書きまとめる。			・作ったもので楽しく遊ぶ。	
8	○発見したことを発表する。	生活 1			
9	・虫を観察して発見したことを発表する。				
10	・今後の飼い方について話し合う。				
11					
12	○「あき」の中で遊んだことを友達に伝える。	生活 2			
13	・楽しかったことや心に残ったことを思い出し、遊んだことを絵に描いて紹介したり、作ったものを見せたりしながら発表する。				



- (イ) 「あきとあそぼう」から「あきをみつけよう」へと誘導する学習活動のねらいが明確にされており、四季の変化を感じさせ、新たな発見ができるように「学び方」が設定され、「生きる力」の成長をめざす指導観をみごとに具現化している。

本単元では、虫の観察を通して発見したことを簡単な文章に書かせ、みんなにわかるような工夫をした発表を考えさせたい。また、草花での遊び、もの作りを通して、自分が発見した材料の使い方やこれから作ろうとしているものについて自由に話をし、それらの友達の話聞く活動を重ねることによって、また新たな発見ができるようにしていきたい。

家庭や地域との関わりをどのように生かしていくか。

五十川は、四季の変化に恵まれている地域である。これまでは、春から夏にかけて校内の裏庭やたみき公園での野原遊びを経験してきた。活動の場を同じにすることで、自分たちの地域の季節の変化を感じさせていく。そして、既成のものでなく、自然にあるものが、十分に遊びの材料になることを経験させ、自然を愛する心、大切にすることを育んでいきたい。

② 【手順について】

- (ア) 学習過程や活動の各場面で、友達と一緒に遊び、関わり合う楽しさや感動を核（基盤）としており、学習の持続と学び方の広がり・深まりに効果をあげている。まさに感じる心——思考力——表現力が一体となって発揮できる総合的な学習手順を創出している。

「生きる力」をどのように育てていくか

地域の自然の中で活動することで自分の住んでいるふるさとに親しみ、好きになっていくことができる。また、友達と一緒に活動させることで、他人の存在を認め、大切にすることを育て、友達と遊ぶ楽しさを感じさせることができる。これらのことをとおして、学ぶ意欲や態度を高め、他人を思いやる心や感動する心を育てていきたい。

活動を通して、お互いの考えを出し合い、認め合うことができるようになっていた。これらの力をさらに伸ばしていくために、人との関わりを大切にすることを続けていく。学級、学校、地域社会と場を大きくしていき、人と積極的に関わっていく態度を育てていきたい。

- (イ) 豊かな感性は、周囲の情景・状況の変化に気づき、それぞれの違いとよさを認め合う中で育まれる。日本人の感性は四季の変化の中で形成されてきたといえるが、「あきであそぼう」の授業づくりは、まさにこの教育風土に根ざして、体験をととした有機的な教科間のつながり（連動・相乗効果）も実現されており、子どもたち一人ひとりの認知スタイルや個性に配慮し、それぞれの学習意欲を高めていくものとなっている。

次のような授業展開の流れや「観察シート」がこの授業の多彩な魅力を物語っているといえる。

いろいろなものを観察する目が育ってきた。今までは、花が咲いていたら「きれいだ」と言うだけだった。自然の中での体験が増えてからは、今のようすと前のようすとを比べて話すことができるようになった。夏の葉の色と秋の葉の色の違い、耳を澄ましたときに聞こえる音の違い、土のぬくもりの違い等、実際に肌に感じとったことをもとにして考えていた。はじめて見るものに関しても、自分の知っているものの中の何に似ているか、どんな特徴があるか、自分で仲間分けをしていた。

◆ 観察シートから ◆

- ・ かえで…お日さまのあたっているところが、きらきら赤かった。（他の葉はまだ緑色）
- ・ まつぼっくり…まつかさがワニの背中に見えたよ
- ・ すずき…ほうきにもできそうだったよ。
- ・ くり…手でさわるといたいから、両足でいがの横をつぶせば、出てきます。

○ 本時の指導（10／13時間）

⑦ 目標

友達と一緒に木の葉でお面や服を作り、変身ごっこをして楽しむことができる。

⑧ 仮説

- ・ 身近な自然で木の葉や木の実などを採集し、それを材料として遊ぶものを作ろうとすれば、地域の自然への興味・関心を高め、進んで活動する態度が育つであろう。

⑨ 指導にあたって

- ・ 拾い集めたものが自分たちの工夫でいろいろなものに変化することに気づくことが意欲を高めていく。そこで、はじめに教師が用意したものを提示し、関心を持たせたい。そして、どんなものに変身したいか発表させていく。友達の考えを聞くことによって、新たな発見や意欲が湧いてくると考える。
- ・ 自分の工夫が一つできると見せたいと、教えたくなる。そこで、作っている途中にお互いのよいところを認め合う場をつくっていく。友達の工夫を積極的に取り入れることも賞賛する。作ることと遊ぶことの時間や場をはっきり分けず、一連の活動としてとらえていく。その中に、友達と一緒に遊ぶ活動も取り入れ、友達のよさや一緒に遊ぶ楽しさに気づかせ、友達との関わりを深めていきたい。

○ 指導過程

段階	時間 分	学 習 活 動 〔国語科と関連〕	主な発問○、指示△	児童の実態○、てだて・指導上の留意点□、評価▽
と ら え る	5	・本時のめあてを知る。 はっぱやきのみをつかって、へんしんごっこをしよう	1 △どうですか。先生 すてきでしょう。 みんなも集めた木 の葉や木の実を使っ て変身ごっこをし ましょう。	□興味を高めるために、 教師が準備したものを はじめに提示する。 ◎児童は物を作ることが 好きなので、活動に対 する意欲はある。 □教室の中にはシートを 敷いておき、後片付け が容易にできるように しておく。 
見 通 す	10	・変身したいもの について話し合 う。 です・ますを つかい発表す る。 友達の発表を しっかりと聞 く。	2 ○どんなものに変身 したいですか。	・なつてみたいものを一つに限らず自由に発 表させる。(怪獣、お姫様、キツネ等) □教科書の絵や写真などを参考にさせる。 ・活動への意欲が高い児童には、積極的に発 表させ、楽しい雰囲気をつくっていく。 ・消極的なところがある児童には、無理に発 言させず、意欲が見えたときに場を与えて いく。友達の発表や教科書を手がかりに発 表させ自信を持たせる。 ▽活動に対する意欲があるか。 ▽変身したいものを発表することができたか。
確 か め る	35	・木の葉や木の実 を使い、変身ごっ こをする。 がんばってい るところを友 達にわかるよ うに話す。	3 △お面や服を作って、 変身しましょう。 4 △とてもじょうずに 作っていますね。	□はじめはそれぞれが作りたいものを自由に 作らせる。 ・迷うとただ友達の真似をしてしまいがちな 児童には、何になりたいか、どんなふうに 仕上げたいかなどを聞き、言葉に出させる ことで自分のイメージをとらえさせる。 □木の葉や木の実以外の材料を見えるところ に準備しておき、材料として付け足したい ものを考える手助けにする。(ビニール平テ ープ、折り紙、ボール紙等) ▽積極的に作っているか。 ◎工夫していることや完成した作品をすぐ に見てもらいたい気持ちが強い。 □作っている途中に見せ合う場を作る。工夫 しているところを教師が積極的にほめ、意 欲や工夫する気持ちを高めていく。 □一人ひとりの発想を認め、大切にしてい く。 □変身したいものの特徴から、何をつけてい けばいいか、考えさせる。 ・真似る工夫も全体に話し、友達の良いと ころをよく取り入れる児童も認めていく。 ・作ることに夢中で道具の使用が乱雑になら ないように、場面を見つけて指導する。 □作ることが遊ぶことが一体となって活動が 深まり連続していくようにする。 ▽楽しく作ることができたか。

ま と め る	45	・今日の活動を振 り返る。 自分の考えを はつきり発表 する。 5 △作ったものを見せ てください。 6 ○友達の上手なと ころはどこですか。 7 △葉っぱや木の実を 使ってもっといろ いろなことをした いですね。次は何 をしようかな。	▽楽しく作ることができたか。 □お互いの作品の見せ合い、よいところを認 め合うことで、全体の高まりにつなげたい。 ・いろいろな気づきをする児童を最初に発言 させ、話を広げていく。 ・友達と同じ意見も賛賞し、意欲的に発表さ せていく。 ▽友達のよい点を認め、発表することができ たか。 □教室環境として木の実を使った遊ぶものや それらのものが載っている本を置いておく。 □もっと作りたい、もっと遊びたいという意 欲を次時につなげていく。
------------------	----	---	---

③ 【成果と課題】

(ア) 新しい学力観に立った授業づくりのポイントは、その子ども（学習主体）なりの感性を覚醒させ、素直な知的好奇心を育てながら「学び」を持続させることにあると思われる。その際、授業の成否を左右するのは、学習集団内の「協働」（認め合い、協力、競い合う）の力学関係であり、評価の観点としても重視する必要がある。この指導実践には、その点で示唆するものが多い。

友達との関わり合いを進んでもつようになった。低学年は行動がまだ自己中心的な時期であるが、体験活動の中では、お互いに協力し合う場面が多く見られた。木の葉を収集するときには、色の違いで集める葉を分担したり、おもちゃづくりのときには、使う木の実を分け合ったりしていた。

制作においては、友達がおもしろそうなことをしていれば、自分のものに取り入れ、作品が出来上がると、上手にできたところを教え合っていた。お互いの活動や作品を認め合うことが、意欲をより高めている。

(イ) 授業づくりの成果は、中長期の指導計画とその実践記録の集積によって示され、次の指導に生かされ波及していくものと考えられる。こうした観点から、この授業実践は、「地域の自然」を有力な教材として活用し、子どもたちの学習し合う楽しさや喜びを生み出しながら、学習集団や生活環境に対する誇りを高める優れた授業の典型といえよう。

「学んだことが生きる場」につながれ、次の学習活動や身についた学力、「生きる力」に生かされて波及していくものと期待される。

地域の自然を生かす活動を学習や行事の中にいかに取り入れていくか、しっかりと計画を立てることが必要である。どの場所にどのような動植物が見られるのか、またその時期はいつか等、記録を積み、活用していく。

また、自然にふれる機会を多くすることで、美しさに対する感動や自然を守っていこうとする心を育てていきたい。

(2) 学んだことが広がる場にひらいて

——「授業の構造」のポイント——

学んだことが広がるということは、例えば、新たな課題に取り組み、その解決を求めて既習の知識を駆使して、新しい発見に導くことができるということである。つまり、知識が転移していくというふうにとらえたい。その過程においては、多様な考え方が検証されていくことによって、思考力や創造力を鍛えることができる。その「授業の構造」のポイントを山形市立山寺中学校の授業実践をととして探ってみたい。

① 【考え方について】

ア. 算数・数学教育では、教師の懇切丁寧な説明より、子ども自身で直接体験し、考える場を多く取ることが、意欲的な取り組みを促したり、課題の本質に気づいたりすることが多い。そこでは、隠れているものを知りたいという気持ちが生まれ、見つけようとする行為の中で感性が生かされる。

イ. 身近な素材を使って、とかく抽象的になりがちな算数・数学の題材を具象的なものとしてとらえさせ、興味・関心や内発的な意欲を喚起することができる。

算数・数学での身近な素材とは

- ・ どの生徒も思いつきで取り組めること。
- ・ 体験的に操作できる場面が多いこと。
- ・ 進むにしたがって、どのレベルの生徒でも一人歩きができること。
- ・ 操作のある段階で、問題発見学習に必要な推測せざるを得ない場面が出てくること。
- ・ 背後でねらっている数学的価値のあるもの。
- ・ 子どものもっている良さが出てくるもの。

ウ. 課題解決に必要な思考の過程

課題に気づく —— 課題をしぼる —— 方法を整える —— 実際に試みる ——
評価をする —— 新しい問題の発見

を重視し、生徒一人ひとりが自分なりの考えを展開することができる場をつくるように努めたい。

② 【手順について】

実際に素材を操作・活用するにあたっては、ただ思いつきだけからではなく、観点をしっかりと決めて、順序よく調べていくという方法を意識化させることにより数学的なアプローチの仕方を学んでいく。

また、変化のようすを、対応表やグラフ、式などを用いて表すことによって数学の有用性、数学的価値に気づかせることができる。

事例 身近な素材を生かした発見学習

① 「紙の七つ折り」を取り上げて、関係する数量を取り出すことから始め、その依存関係に着目させて、関数的な見方、考え方に気づかせる。素材の操作から始め、途中の推測場面をととして、数学的な感性が育まれる。

・ 「長方形の紙を折っていくと、折り目の数はどうなるか」

(問題の把握)

・ 「7回折り重ねたら、折り目は何本？」

(仮説を立てる)

・ 「実際に折ってみよう」

(実行して仮説の検証)

・ 「結果はどうなったかなあ」

(お互いの考えを出し合う)

(作業では求められない場合どう考えていけばよいか)

(数学的思考の良さに気づく)

・ 「7回折った場合を考えてみよう」

(表の見方として、変化を見ることが対応を見ることの2つを理解し、数学的な興味・関心をより高める)

・ ヨコの長さ、まわりの長さ、対角線の長さ、面積、対角線の角、タテとヨコの比など、さらに問題の広がりを図る。

○長方形の紙を、同じ方向に折り重ねていくとき、折る回数にともなって変わる数量を見つけよう。



○実際に折り曲げて、折り目の数を数えてみる。

・ 30cmほどの細長い紙で折ってみる。

・ 1mほどの長い紙で折ってみる。

3回



4回



・ 実際には、4～5回くらいしか折れない

○対応表を作成し、自分の考えを出し合う。

・ 折った回数と折り目の数の関係を表にして調べる。

・ 折り目の数のふえ方について調べる。

・ 折ってできる長方形の数との関係を調べる。

・ 関係を式に表してみる。

		変化				
対 応	折った回数 (X)	0	1	2	3	4
	長方形の数 (Y ₁)	1	2	4	8	16
	折り目の数 (Y ₂)	0	1	3	7	15

・ 先ず、折り目によってできる長方形の数のふえ方 2, 4, 8, 16……に注目させる

・ 折った回数をX回、長方形の数をY₁コ、折り目の数をY₂本とすると

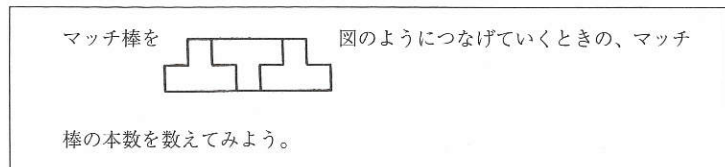
$$Y_1 = 2^X$$

Y₂ = 2^X - 1 を導き出すことができる。

(ここで2⁰ = 1に気づく)

・ 長方形の数は128コ、したがって、折り目の数127本

- ② 「マッチ棒を用いた図形」を取り上げ、合同な図形を作り出すことから始め、合同な図形の数とマッチ棒の関係に着目させて、関数的な見方、考え方に気づかせる。お互い考え方を交換し合って、発想の豊かさを学ぶ。



 形を15個つないだときの、マッチ棒は、何本必要になるだろう。

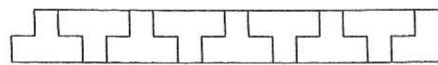
- 〈1〉  1個作るのに、マッチ棒は、10本である。あとは、10本のうち3本が、隣と重なるので、 $10 - 3 = 7$ 本順番にたしていけばよい。
7本ずつとして数えるのは、はじめのものを引くから、 $15 - 1 = 14$ 個したがって $10 + 7 \times 14 = 108$ 本

- 〈2〉 7本ずつ15個、最後に3本と考えていけばよい。

$$7 \times 15 + 3 = 108 \text{ 本}$$

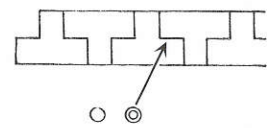
- 〈3〉  形が15個あるから、まず $10 \times 15 = 150$ 本となる。
次に、重なる部分  は、 $15 - 1 = 14$ 本

したがって、 $10 \times 15 - 3 \times 14 = 108$ 本

- 〈4〉  奇数番目は、10本と考え、これは、1、3、5、7、9、11、13、15の計8個で $10 \times 8 = 80$ 本

左から偶数番目は、上下だけの4本で考える。これは、2、4、6、8、10、12、14の計7個だから、 $4 \times 7 = 28$

したがって、 $10 \times 8 + 4 \times 7 = 108$ 本

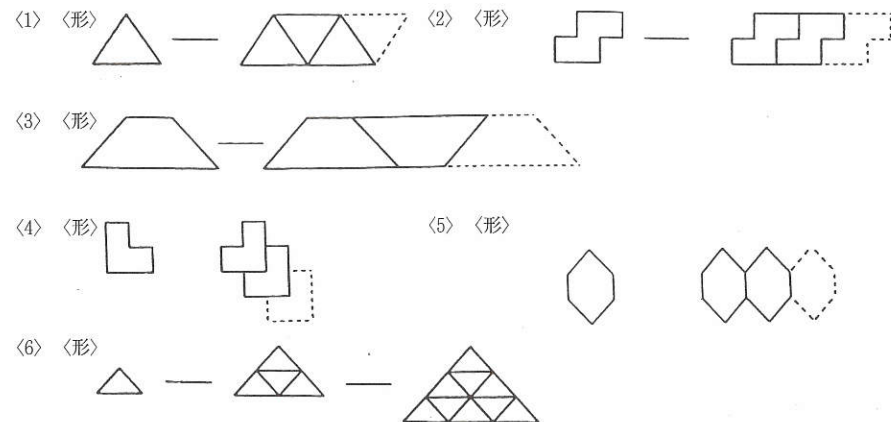
- 〈5〉  1個分で○印の部分の本数を数えると4本で全部で15個あるから、 $4 \times 15 = 60$ 本
◎  の部分が、 $15 + 1 = 16$ 本あるから $3 \times 16 = 48$ 本

したがって、 $4 \times 15 + 3 \times 16 = 108$ 本

対応表で表してみる。……1次関数の良さ

a 個並べたときの本数を、式で表してみよう。……文字式の導入と必要性

次の形の場合は、マッチ棒が何本必要だろうか調べてみよう。



③ 【成果と課題】

ア、学習活動には、常にその学習過程に対する評価、学習指導に対する評価、そして生徒の学習活動に対する個別の評価がともなう。こういう学習では、常に生徒の学習の過程（思考の過程）を十分評価をしながら進めていくことが大事であろう。

すなわち生徒一人ひとりの素材の活用、各自の課題意識をもとに、その思考過程を把握する必要がある。

イ、生徒一人ひとりのよさや多様な考え（集中的思考や拡散的思考、直観的思考や論理的思考）を引き出し、相互評価をさせながら、思考の過程において自己評価の深まりが期待できる。

そういう中で、数学的な価値の発見に導くことができる。

ウ、こういう学習活動を通して、課題解決の方法や手順が、ほかの題材の学習にもいかにフィードバックできるかということも学習の広がり観点から評価をする必要がある。

エ、お互いに考え方を出し合うことによって、それぞれの発想の豊かさに気づき感性が育まれる。

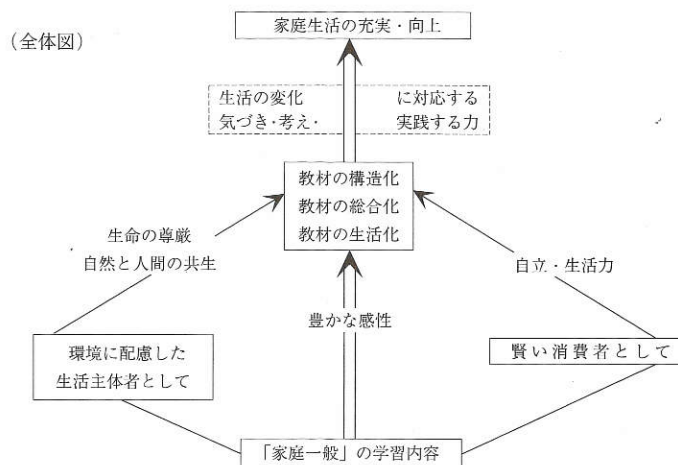
オ、課題によって扱う素材を広げていくことによって、学びの場が広がり、多様な考えや表現が生まれ、それを共有することによって数学的な思考力が深められるとともに、共感し合う学習集団が育まれる。共感し合うことは、感性を育む土壌である。

（この実践は、「啓林中数編Vol.1 1994（啓林館）」と「市原市研修会資料S 57年11月（千葉大学小池脩一著）」を参考にして行ったものである。）

(3) 学んだことが深まる場をもうけて

——「授業内容の選択・構成」のポイント——

学んだことが深まっていくということはどういうことなのだろうか。学んだことが「ほんとうにわかる」ということを、「知識を、ものごととの関連で構造的に理解する」ととらえたい。山形市立商業高等学校家庭科では、「家庭一般」の「家庭生活の充実向上を図る能力と態度を育てる」という目標に着目し、環境教育・消費者教育の視点を盛り込んで年間を通して授業改善に取り組んでいる。そこで、「学んだことが深まる」という視点から、どのように内容を選択・構成すればよいかを、授業実践をとおして探してみたい。



① 【考え方について】

“life (生命・生活・人生・生涯)” をキーワードに、家庭科の指導内容を再構築し、他教科とのクロスカリキュラム開発を試みる。

家庭科では、常に社会情勢から目を離さない授業づくりを行えば、衣食住など身近な生活環境に関心を持たせることによって環境をよりよくしていこうとする実践的な態度を育成することが可能である。また、消費者としての選択眼を養い、自らの生活を主体的に営んでいく意志と能力を身につけさせることによって、人間としての生き方を追求させることもできると思う。

さらに、環境教育・消費者教育の実践から

- (ア) 環境に対する興味・関心を醸成させ、自然や生命に対する豊かな感性を育てる。
- (イ) 資源やエネルギーの有限性を認識させ、消費者としてのあり方を考える力を育てる。
- (ウ) 実験・実習を含む体験的学習から、理解を深めるとともに実践力を育てる。

ことも十分可能である。

この取り組みは、より豊かな学力の形成を図るために、教科をクロスする横断的な学習（理科や公民科など）や総合的な学習への展望を開くものである。

② 【手順について】

身近な家庭生活から指導内容・教材を選択し、その学習活動を「小さな文化交流」として構成していく。

実験・実習が多い家庭科では、体験をとおして学習を深めることができる。その際、生徒は他の生徒と関わる中で多くのことを発見する。それぞれの家庭にはその家庭独自の生活文化があることを知ることによって、自分の家庭が全てと思いがちな生徒にとって大きな刺激となり視野を広めてくれる。この生徒の家庭間の「小さな文化交流」と教材の生活性が授業をより生き生きと展開していくことを可能にしてくれる。

《〈7種類の〉授業実践例・調理実習と実験》から

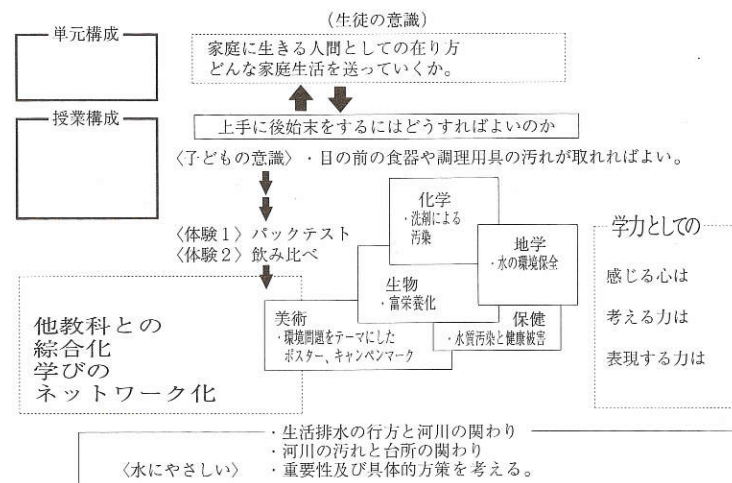
- (ア) 楽しいティータイム —— アメリカンタルトと紅茶
 - ・ 私たちの飲み水はどこから？
 - ・ なぜカルキ臭いのか、臭いをとる方法、根本的な水質汚染の解決法は？
 - ・ 後片付けの仕方と水（汚れのふき取り、洗剤の使い方、水の使い方など）
- (イ) 生活環境を守るためにできること —— 魔法のタワシをつくる
 - ・ 編んで、織って一本の糸から布をつくる（アクリル糸を用いて）
 - ・ 洗剤要らずの不思議なタワシ、汚れ落ちの原理は？ 調理実習で使ってみる

③ 【成果と課題】

身近な家庭生活から素材を選択することで、親近感を持たせることができた。また、「小さな文化交流」＝「～し合う」活動で授業の活性化を図ることができた。

ワークシート（授業実践① 自分を創る）の手法を活用した授業実践を他の単元にも波及させ、生徒の「気づき・考え・実践する力」すなわち「感じる心・思考力・表現する力」の育成や評価基準の設定なども目指していく。

学習指導事例①（次ページ）の図式化



社会のなかにおける自分の生き方を問い直し創り続ける人間

「調理室に慣れようー水への思いやりは台所からー」

1 [家庭科の授業][環境教育]のドッキング

2 「ケーキ」が焼き上がるまでの時間を活用

身近な水（水道水）に関心を

(実験)

① ミネラルウォーターとの比較

気づく

水道水はなぜカルキ臭い？

(座学)

② 水道水についての知識

(実験)

理科とのクロスカリキュラム

③ カルキ臭い原因は？
残留塩素の検出

(理解を深める)

④ 塩素を使用する理由は？

体験する

カルキの臭いをとるには？



生活の知恵

考える

水を汚さない工夫は？

(家庭科の最大のメリットを満喫) ← 3 ケーキの試食

実践する

考えたことを実行してみよう

(定着)

← 4 今日の授業をまとめてみよう
(反省記録カードの記入)

教材名 「調理室に慣れようー水への思いやりは台所からー」

◇目標 1、簡単な調理を通して、調理室の使い方や作業に慣れる

2、班で協力しながら作って食べる喜びを味わう

3、環境に配慮した調理の仕方や片付け方がわかり実践できる (展開2時間)

◇趣旨 調理室を使用する最初の時間にしっかりと使用の仕方を身につけさせたい。簡単な実験や実習を通して、水に関心を持たせ、調理の仕方や片付け方において、環境を考えた工夫や実践ができるようにさせたい。

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	評 価 の 観 点
1 簡単なお菓子を作ろう アメリカンケーキと紅茶	○師範をもとに、生地を作り温めたオープンに入れ焼かせる。 ※焼き時間約40分で「水」の授業をする ※使用した調理用具は後片付けの実習に使う	◎班で協力して実習しようとする (関心・意欲・態度)
2 水に関心を持つ ー水の飲み比べ実験ー	○二種類の水を飲み比べさせて、水道水とミネラルウォーター(井戸水)を判別させる ・違いを決めた根拠 ・旨い水まずい水 ・水道水はどこを巡っているのか 河川の写真を提示し考えさせる	◎身近な水に関心を持つ (関・意・態) ◎積極的に実験し結果を分析しようとする (関・意・態)
3 残留塩素検出	○市販のパックテストで残留塩素の検出をさせ水道水の実態を確認させる ※塩素使用の目的、濃度基準を示す ○残留塩素とトリハロメタンの関連を説明 ・塩素と発ガンの関連 ・水質汚染の原因(一番は生活排水) ・トリハロメタンの除去方法(沸騰してそのまま5分加熱しカルキを飛ばす)	◎実験結果の分析ができる(知識・理解) ◎塩素とトリハロメタンの関連が説明できる (知識・理解)
4 水を守るのにできること	○私たちがなるべく水を汚さないようにするためにできることは何かを考えさせる ・油や汁の処理方法 ・残飯・生ゴミの処理方法 ・ムダ無く作り食べる ・食器の洗いのポイント(洗剤の使用、アクリル和布の紹介、貯め水)を確認する。	◎なるべく水を汚さない工夫を考えることができる(創意・工夫)
5 試食 ー楽しいティータイムー	○紅茶用の湯を準備し茶の入れ方を説明 ○ケーキを切り分け試食する	◎知識を応用し、実践できる (技能)
6 後かたづけ(実践)	○学習を生かして後片付けを実践させる	◎水に配慮した後片付けができる(技能)
7 反省記録カードの記入	○プリントにまとめて提出させる	・環境保全への主体的な働きかけ

●水にやさしい暮らしの提案

1. 合成洗剤を使わない
2. 汚れた食器は拭いてから洗う
3. 三角コーナーには水切り袋
4. 油を絶対に下水に流さない
5. 米のとぎ汁の利用を考える
6. デイスポーターは使わない
7. 洗濯洗剤も合成は避ける
8. 洗剤量は適量を使う
9. すすぎの時は貯めすぎ
10. シャンプーは量と回数を考えて
11. トイレ・風呂の水を節約する

(4) 心に感じながら学び続ける

——「授業展開」のポイント——

子どもが確かな考えをもって、学び続ける力を発揮できるようにするには、心に感じながら学ぶ授業の展開と一人ひとりの子どもの内面をとらえて生かすことが大切である。

高島町立亀岡小学校では、「感性豊かな子どもの育成～子どもが『いきいきわくわく』学習する授業を目指して～」を研究主題にして実践を進めている。特に、一人ひとりの子どもの感性を引き出し、生き生きと学ばせる授業展開については学ぶところが多い。

① 【考え方について】

子どもの学習形成が感性を培い、学んだことが「生きて働く力」になるように、子ども一人ひとりを授業の中で生かす教師の働きかけ、それによる子どもの学習行動を、検証すべき仮説として設定し、授業展開を図っている。

仮説1

魅力ある題材、課題を設定し、提示の仕方を工夫すれば、子どもの「いきいきわくわく」した姿のある授業が展開できるのではないか。

魅力ある題材、課題とは、子どもの興味・関心、一人ひとりの願いや学習意欲を引き出し、学習のめあてがはっきりもてるものと考ええる。また、解決のための葛藤場面があり、多様な発想や考えが引き出せる広がりのあるものでありたい。

それを提示する際には、子どもの心を引き付ける工夫、場合によっては演技・演出も大切と考ええる。

◎資料や材料の提示の工夫とその活用能力の育成

図工科では、各自の思いや願いを実現させ、多様な発想を引き出すための材料や資料を準備したり、また、さりげなく提示しておいたりすることを大切にしている。

6年算数「図形の拡大図をかく」の学習でも、課題を解決する上で多様な考えや方法を可能にする多種多様な用紙が準備されていて、子どもたちは、必要に応じて自由にそれを活用している。

◎思いや関心をふくらませた上での課題の投げかけ（事前の手立ての工夫）

日常会話を通し、さりげなく題材にふれさせて、内なる思いを高めた上で題材に出会わせようとしている。つまり、日常的にイメージの耕しを大切にしている。（図工科）

仮説2

体感活動や具体的操作活動を大切にしたい授業展開を行えば、子どもの主体的な活動を引き出し、学習の楽しさと喜びを味わわせることができるのではないか。

実際に経験してみる活動（以下、「体感活動」）や具体的操作活動の中では、どの子も生き生きとした表情を見せ、夢中になって活動している姿の中に、子ども本来の感性の表出がみられるのではないだろうか。また、他と関わって自他のよさを感じ取る貴重な場ともなるのではないかと考える。

大切なことは、「じっくりとみる（見つめる）」「じっと聴く（聴き入る）」というように、五感を十分に働かせて活動に没頭することであると考ええる。

◎よさを実感するために

体感活動や具体的操作活動は、学習活動にとりたてて設定した場合だけでなく、例えば次のような場合も、実感をともなった気づきのためには大切であると考ええる。

〈模倣の運動〉 ～よい働きは全体に紹介し、共有化させる場面で～

- ・言葉だけでなく、実際の働きを見せるようにする。（視覚的体感）
- ・よい動きを実際に全体で動いてみる。

↓

よさの実感

↓

よさの気づき

↓

思いを込めた発表

◎単元の指導計画の工夫

体感活動や操作活動は十分に時間をかけて、一人ひとりの活動を保障すること。

仮説3

子ども同士の交流活動を大切にしたい授業展開を行えば、多様なよさへの気づきを引き出すことができるのではないか。

小グループで活動する場面などを意図的に仕組み、活発に学び合ったり教え合ったりして互いに高め合えるように支援すれば、友だちの考えなどの多様な良さに気づいたり認めたりして、ものごとを共感的に受け止めることができるようになるのではないか。

交流活動の形態としては、固定グループや全体の中での一斉の交流活動の他、必要に応じて仲間を求めて自由に動ける交流活動、個別活動の中での交流活動などが考えられる。これらを使い分けることと、学び方を習得させる指導が大切だと考える。

「多様なよさへの気づきを引き出す」ためには、次のことが大事である。

- ・交流活動の視点が明示されていること
- ・体感活動や操作活動が伴ってくること
（友だちの発表を聞くだけでなく）
- ・一部の子どもだけで進められることのないよう表現に自信のない子や理解の遅れがちな子に対する意図的な支援があること
- ・受容的、共感的な雰囲気があること

◎共感ある学級

交流活動においては、何でも言える雰囲気の中で、自分の考えや表現が自由に出せる学習集団であることが大切である。

そんな共感ある学級の中では、何でもよく聞いてもらえる、それに対して共感的にしっかり反応してもらえるという安心感がどの子にももて、間違いや失敗をおそれずに、生き生きと活動や発表ができるはずである。

自分と違う考えにも耳を傾け、共感的に受け取ろうとし、そのよさを認めていこうとする姿勢を育てたい。

仮説4

個の特性を生かす意図的計画的な支援活動を行えば、個の思いを広げ、子どもの心の芽を育てることができるのではないか。

「個の特性」とは一人ひとりの持ち味である。考え方、活動の方向・方法、内に込められた思いは多種多様である。これを一定の枠に入れることなく、子どもの可能性を願い、それを磨き高めていくことが大切である。

そのためには、個々の内面をみとり（心の表出を見逃さず、そこから内面を判断すること）、それに応じた多様な手立てが必要である。

自分の思いをうまく表現できない子、自信が持てない子に対しては、特に意図的計画的にきめ細かく支援・援助・配慮したい。そのためには、これまで多く用いてきた「挙手→指名・発表」よりも、「みとり→（支援）→意図的指名」を大切にしたい。

◎内面をみとって支援したい

意図的計画的な支援活動を行うために、次のことを指導案に明記することにした。

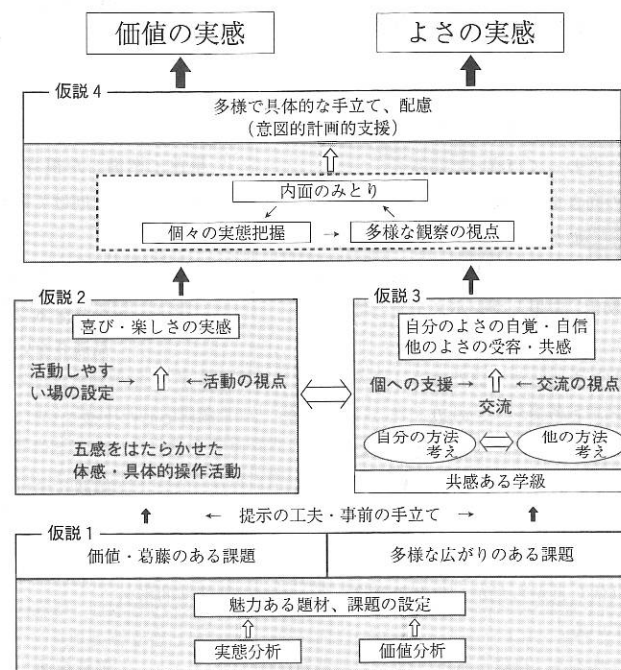
- ・感性の表出した姿の具体例とそのための手立て、留意点
- ・予想されるつまずきの例とそれに応じた具体的な手立て

◎目的に応じた支援の使い分け

- ・支援と従来の指導との違いは、幅の広さにある。支援には、いわゆる指導（教え導く、教授する）から見守るまで幅広くある。
- ・子どもの思いや願いを実現させるため、どの支援方法が有効かを考えて使い分けをすることが大切である。

② 【手順について】

（授業における仮説の相互関連）



・黒矢印は、時間の経過を示すものではなく、感性の高まりを示すものである。

事例

5年 算数 「合同な形」(図形)

○「意図的計画的観察・支援→意図的指名」で、普段発表が少ない子が自信をもって発表できた。(仮説4に関わって/5年)

どの子も思いを込めた発表ができるようになってほしいという願いから、自分の思いを素直に表現できない子、自信をもって挙手できない子に対しては、「挙手→指名」ではなく、事前に意図的計画支援・配慮をした上で意図的指名をするようにした。

(レディネステストから)

- ・分度器を使つての作図や計測の正確さにやや欠けるが、コンパスを使って二等辺三角形を作図する方法はよく習得していた。

実態把握

・支援簿の活用

- ・提示した図形が二等辺三角形であることに着目させて、三辺合同の作図にも気づかせたい。
- ・気づいたら、自信をもたせてぜひ発表させたい。

(観察・支援)

- C: (2辺夾角には気づいたが、その後分度器の使用にこだわって戸惑っている)
- T: 三角形の向きを変えてみてごらん。
- C: (しばらく動かして考えていたが、二等辺三角形の安定した向きのところで何か気づいた表情をみせ、定規とコンパスを使って作図し始める)
- T: これはどこを測ってかいたの。
- C: この辺と、この辺と、この辺。
- T: へえ、角を測らなくてもかけるんだね。
(小さな声で) あとでみんなにも教えてね。
- C: (にっこりしてうなずく)

(発表の場面で)

- C: (普段は伏し目がちだが、発表者や前をじっと見ている)
- (指名されると、自信をもってはっきり発表できた)

個々に具体的な観察の視点と手立てを明確にしておく



事前に準備した視点でアンテナを多方向に向けて観察する



- ・つまずきを敏感に察知
- ・小さな気づきやよさを見逃さない

個に応じた支援



- ・確認して自信をもたせる等

意図的指名

- ・確認を通して様子を確認しながら

③ 【成果と課題】

- ・五感を働かせた操作活動を十分行った後の交流活動では、お互いに良さに気づき(低学年)、自分なりの思いや考えをもちながら、自分や友だちのよさを共感的に受けとめたり、考えを認め合ったりすることができた(高学年)。
- ・子どもの内面を観察する視点、すなわち、発言だけではなく、表情、つぶやき、まなざし、さりげないしぐさなどにも目を向けて、個をとらえようとすることによって、表現の苦手な子や内に込められた思いを読みとっての支援が心がけるようになる。
- ・仮説に十分配慮した授業を数多く積み上げていくことによって、子ども一人ひとりの学習(学力)が保障されるということが示されている。
- ・子どもへの支援活動が豊かに多面的になされるためには、教師の「気づく力」「みとる力」に負うところが大きい。それゆえ、教師自身が日頃から、やわらかな感性を磨き高めていくことが不可欠である。

3 提言(特別寄稿)

「感じる心・考える力・表す力」の一体化について(1)



山形大学教育学部助教授
出口 たくし



山形大学教育学部助教授
滝沢 たみあき

1. はじめに

現在、日本の教育改革は、「生きる力」と「心の教育」といったキーワードを使いながら議論が続けられている。ここでは、「感じる心」「考える力」「表す力」の3つを軸に検討を進めていくが、本稿はかつて当然であったこれらの重要性を再認識する動きに他ならない。

ユネスコの21世紀国際教育委員会報告書において、学習の4つの柱として「知ること」を学ぶ」「(他者と)共に生きることを学ぶ」「人間として生きることを学ぶ」を挙げ、これらが一体不可分のものとして必要であることを力説している。このレポートを引き合いに出すまでもなく、教育界では今、さまざまな側面で偏重の是正を図るための「一体化」を謳っており、本稿の模索する内容が、日本ひいては世界の教育改革の方向とかなりの点で合致することに気づかされる。そこで、山形県教育文化フォーラムの研究テーマである「感じる心、考える力、表す力」に思いを巡らし、教育の抱える大きな問題を射程に入れながら、その一体化の意義について学習(学習指導)を中心に考えてみる。

2. 「感じる心・考える力・表す力」とは何か

今、思考力・判断力と豊かな人間性・社会性が強調されている。中教審で示している「生きる力」を要約してみると、次のようになる。

- (1) 社会の変化に対応して自ら学び、考え、判断し、表現し、課題解決していく能力
- (2) 豊かな人間性
- (3) 健康な体とたくましい意志力
- (4) 個性と創造性

これらは、子どもが生きていく上で必要となる資質や能力であり、教育の原点に立ち返って子どもに培っていくことが求められているのである。

では、その基底にあると想定される「感じる心」「考える力」「表す力」とは何か。図1は、感じる心と考える力と表す力の三位一体の関係と、その背景にある問題を対応させたものである。

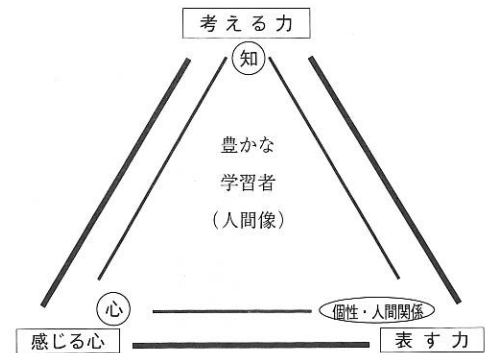


図1 教育に求められる三角形

学習における3要素

(1) 感じる心……心の危機……「心の豊かさを求めて」

【危機的側面】＝「心」

【育てたい側面】＝「感性的に生きる力」：心に価値や意味を感じ取る働き。知的、社会的な側面を活性化させて学ぶこと、生きることの源となる。

【豊かな心とは】

- ① 感情、情緒、情操を豊かにする。
- ② 自分を他者や対象にひらき、そこから何かを感じさせる。
- ③ 知的好奇心を刺激し、学習の楽しさを確固としたものにする。
- ④ 学習意欲を喚起し、自ら学ぶ喜びを強固にする。

(2) 考える力……知の危機……「創造的な知を求めて」

【危機的側面】＝「知」

【育てたい側面】＝「知的に生きる力」：自ら学び、考え、判断し、問題解決していく能力。自由闊達な発想、自問自答し自ら納得するための多様な論理的思考過程、一つの解に固執するばかりではなく他の解をも求める柔軟な知性である。

【創造的な知とは】

- ① 学ぶ意味を自覚する。
- ② 自らの問題意識に依拠し、能動的に学びに参加する。
- ③ 主体的に問題をみつけ、思考し、判断し、問題解決しようとする。
- ④ その上で、論理的思考力や創造性を追求しようとする。

(3) 表す力……人間関係の危機……「豊かな関わりを求めて」

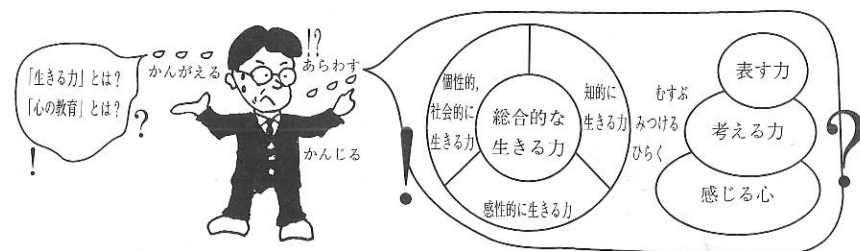
【危機的側面】＝「個性」「人間関係」など

【育てたい側面】＝「個性的、社会的に生きる力」：表す力が何かを論じる前に、その表す背景に何があるのか、すなわち「心の表現」が重要視されている。したがって、学習者が自らよく考えていれば、表れた結果の正誤は、二の次となる（個性の重視）。同時に、間違えたことを自ら発見する力、訂正する力を育てる必要がある。

ところで、最近、表す力は学んでいる他者が存在するからこそ育成されるという見方が有力である。共有する知識の形成を主眼にコミュニケーションとしての表現能力を育てようということである（人間関係、社会性の重視）。この見方は、「国際化」「情報化」といった社会の動向にも符合する。

【豊かな関わりとは】

- ① 人間関係をむすぶ機会を生かし、むすぶ術を習得しようとする。
- ② 互いの違いを認め、自分の実感・納得を安心して表出する。
- ③ 個と集団の考え方、生き方を調和させようとする。
- ④ 集団において個々の表現の意欲を喚起させることができ、かつ表現活動における協調性がある。



3. 「感じる心・考える力・表す力」が一体化する学習とは何か

(1) 「感じる心・考える力・表す力」に関連した学習モデルの一例

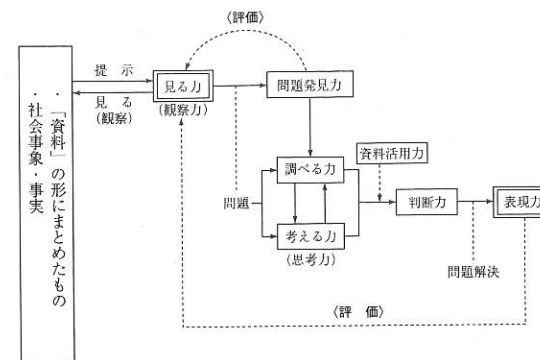


図2 社会科の授業で育てたい力

（有田和正「有田和正著作集」明治図書より）

図2は、有田氏が社会科を中心とした授業においてどんな力をつけていけばよいかを示したものである。その力を育てる条件をまとめてみると、次のようになる。

- ① 問題発見力をつけることである。
- ② 調べる力、考える力をつけることである。
- ③ 調べ、考え、判断したことを表現させることである。
- ④ 以上のことを楽しむようにしむけることである。

(2) 「感じる心・考える力・表す力」の一体化

感情は理性にとって、理性は感情にとって、不可欠のパートナーだ。

（D. ゴールマン「EQ-心の知能指数」講談社より）

ゴールマン氏のことを借りれば、『感じる知性』と『考える知性』という分け方は、だいたい『心』と『頭』の区分に相当する。何かが正しいと『心で』感じるときは、『頭で』そう考えるときより確信が一段と強いように思われる。……『感じる知性』と『考える知性』は、ふだんは密接な連繋を保ち、たがいに大きく異なる認識モードを撚り合わせながらうまくバランスをとりあって働いている。……ほとんどの場合、二つの知性は絶妙なハーモニーを保って働いている」となる。

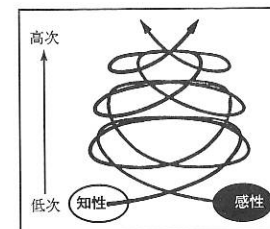


図3 感性と知性の一体化

（牧野昇・高尾建次・松浦陽子「知性・感性・邪性-ヒューマンウェアの解剖」東洋経済新報社より）

便宜上、「感じる心」を「感情」「感じる知性」「感性」に、「考える力」と「表す力」を「理性」「考える知性」「知性」に置き換えたが、それぞれの独立性や優劣を論じることは愚かである。おそらく人間の内面において一体化された高みをめざすことが、まさに人間として「生きる」ということであり、相互に高められ一体となった状態こそが、高次の「心」の働きを示すのである。

(3) 「感じる心・考える力・表す力」が一体化した学習と学習指導との関係

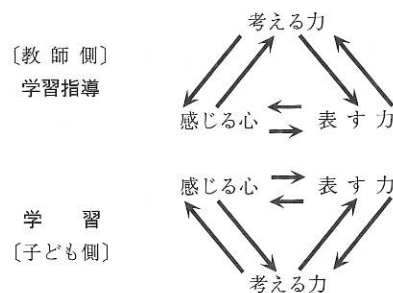


図4 学習と学習指導の一体化モデル①

図1をもとに子どもの学習と教師の学習指導との関係を描いてみた。図4では、子ども側の「感じる心・考える力・表す力」は、教師側を折り返した形になっている。この図で気になることは、考える力が子ども側と教師側に大きく隔てられていることかもしれない。しかし、子どもの考える力と教師の考える力をつなぐことは、教師側が子どもの考える力を制限し、知識伝達型・知識注入型の学習指導を助長することになる。子どもの考える力の育成に教師の援助が必要なことは言うまでもない。その点において、教師が学習指導上、どのような学習設計をするかは確かに教師の裁量に委ねられているように思えるが、単に教師の考え方を子ども側に押し付ける形では、めざす一体化に値しない。

図5においては子ども側の「感じる心・考える力・表す力」が、教師側の「感じる心」に連係するものになっている。図4における学習指導上の懸念を払拭するためには、結局、教師の感じる心に力点を置かざるを得ない。そうでなければ、教師がめざす一体化の姿と子どもの現実の姿との隔たりを過大に問題視することになるかもしれない。子どもの「感じる心・考える力・表す力」を一体化した学習には、教師が感じる心の眼をひらき、その対象の一つとして子どもの学習活動をしっかり見据えることが重要である。子どもと教師の「共感」とは、大人とは異なる子どもの豊かな心的活動に気づき、子どもとの豊かな関わりを実感することに他ならない。

4. おわりに

「感じる心・考える力・表す力」は、抽象的で理念的である。「教えられる」に代表される受動的な立場に長いこと置かれてしまうと、他者と共に自ら感じたり、考えたり、表したりといった能動的なことが苦になるところか、できなくなってしまう可能性すらある。したがって、子どもに求める前に、教師側に立つ者が、果たして感じる心、考える心、表す心の重要性和その吟味を自ら本気で求めているのかをもう一度考えてみる必要がある。さもなければ、学習と学習指導の実際は一向に変わることはないだろう。

「感じる心・考える力・表す力」の一体化について(2)

— 「感じる心・考える力・表す力」が一体化した学習の創造の条件 —

山形大学教育学部助教授 山形大学教育学部助教授
滝沢利直 出口毅

1. はじめに

日本社会が保持し続けかつ遵守してきた既往のルールや規範が、社会のあちこちで揺らいだり、その機能の不全性や不当性が露見してその再構成が試みられている。旧来の競争原理を別様の競争原理へ再構成しようとしている。集団に埋没した生き方から個性的な生き方へ、中央集権的統御から地方委譲へ、忠誠心からプロ意識へ、量的拡大から創造性へ、等々のキャッチフレーズが掲げられている。この趨勢のなかで、システム改革や他者との摩擦でアイデンティティー不安に人々は曝されている。世はまさに人間の生きる過程がサバイバルゲームと化して淘汰の時代が如き様相を呈している。

教育は好むと好まざるとに関わらず、この時代のこの雰囲気に関心ではいられない。確信をもって未来のビジョンをなかなか描ききれないながらも、社会変化に対応しつつ教育の自立の原点をもう一度私たちは問い直さないと一歩として前に進めない感が強い。これからの社会を自立して生きていく人間の育成をめざして、どのようにしてどんな力を子どもたちに形成していったらよいかを虚心に問い直すことが求められている。

2. いま、なぜ「感じる心・考える力・表す力」が一体化した学習の創造なのか？

「《神あり》と《神なし》との間には、広大な原野が横たわっている。真の智者は、大きな困難に耐えてそれを踏破する。」(アントン・チェーホフ)……チェーホフの戯曲には、生の意味を強く求め、それがゆえに絶望を抱え込むような人々が多く出てくる。チェーホフは、いたずらに彼らに共感したり、同情したりはしない。ただその苦しみの由来を深く知っていて、それをそっと読み手に気づかせる。彼の作品ににじむ独特の人間性な視線は、おそらくそこから来るものだ。……いずれにせよ、この両極の道が人間の生をどれほどスポイルするかチェーホフはよく知っていて、その人間の心のドラマを「喜劇」と銘打ったほどだ。(竹田青嗣「一語一会」朝日新聞 1998.3.2.)

変化の直中で遭遇する問題に正対している人間は、この生の過程の外側に設定された理想像やイデオロギーにすべてを委ねて問題の解決が本当に可能なのかという厳しい問いかけを竹田氏はしているのではないと思う。逆にいえば、人間が忍耐強く問題解決の過程を踏破していく営みを、人間の本来の考えるという営み（思考）として指示しているのではないだろうか。

今日の教育実践においてこの課題が自覚的に問い直されて様々に工夫されている。端的に言えば、子どもの生への深い理解を開きつつ〈個のよさを生かす授業づくり〉に心を尽くしているといえるのではないだろうか。しかしこの創造をめぐるのは、外的強制でも自由放任

でもない営為としての授業づくりとは何か、を確信をもって提言していくことはなかなか難しく、どのように両者が調和し得るかを探り続けているというのが現況ではないだろうか。学びに背く子どもたちがいかに楽しく学習していくのか、いかに自分なりの生き方に自信をもって探求し続けるのかを授業創造に引き寄せて考察されねばならないのではないかと。本誌拙論「『感じる心・考える力・表す力』の一体化について(1)」を踏まえて、この一体化が胎動する学習の創造(学習指導)について更に追究していく。

我々は、現代社会が様々な競争ゲームに覆い尽くされていることは認めざるをえない。この状況において、恨み(ルサンチマン)の直接的な反動的暴発や、冷笑的な構え(シニシズム)の諦観や、根拠の無いロマンシズムへの閉塞と浮遊も、いずれも自立した生き方ではないことを徐々に了解しつつある。いや、そうしていかなければ本当の競争の本質が見えなくなってしまうといったいいのではないだろうか。そこでは、恣意的な競争を相対化して、自分の意味の世界を創りつづける「自分さがしの旅」が開かれてくるのではないだろうか。

ばくも20代のころ、生きる理由を、真実の生き方を求め、探していた。それさえわかれば胸をはり勇気を出していけるような何かを求めていた。そういうとき、ばくはニーチェに出会った。彼の言葉は次のように聞こえてきた。〈どこかに絶対の生きる理由があるわけではない。生きる理由を求めるのは、君が自分を勇気づけたいからなのだ。君は自分の外に何かを求めるのではなくて、君じしんにたずねなくてはいい。どう生きることが自分をいちばん元気にするのか、と〉。このニーチェの思想はばくにとって決定的だった。いまでも何かにつまづくたびに、「いまばくはどういう気持ちでいるのか、本当は何を求めているのか」、そして「どう生きることを選ぶのか」、いつもそこから考えるのである。(西 研「哲学の練習問題」NHK出版 1998)

哲学者西氏のこの表白には、たとえいくつになっても問われる我々人間の生の枢軸がしっかりと示されているように思う。この生は、けっして一部のいわゆるエリートなどの特殊な者たちにゆめられているということでは全く無く、あらゆるものがごく普通の経験において共通理解できることである。この当たり前の枢軸を離脱させる諸要因があるとすれば、この生の特性に抗うような恣意的に作りだされた条件を明らかにして、開かれたシステムの再構築を試みなければならない。学校教育においても、この条件の一つひとつを再構成していく方向で学びの場を保障していかなければならない。

感じる心・考える力・表す力が一体化した学習が、この時代においてもっているその意義とは何か、教育の開かれたシステムの構築化へとそれを位置づけてみる根拠は何か。端的に言えば、それは人間の問題解決の過程に生きるということが、これらのはたらき・力が一体化して機能し合っているということと無関係ではないということである。周知の通り1996年7月の第15期中央教育審議会第一次答申においては、変化の激しい社会にあって、いわゆる知識の陳腐化を回避し、学校時代に獲得した知識を保持するという構えを脱して、不断に知識をリフレッシュすることが求められていると、提起している。そして、全人的な力としての「生きる力」の形成を提言している。この力を「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や

能力であり、また自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である……」。たくましく生きるための健康や体力が不可欠である……」と把握している。決して「よい子」の育成という前提ではなく、「ほんとうを追究できる子」の育成を前提にしていると解釈しなければ、生の本質に即した「生きる力」の把握は難しい。(本誌拙論 第2章 参照)

3. 「感じる心・考える力・表す力」が一体化した学習の創造の条件

本誌拙論において既に、「感じる心・考える力・表す力」が一体化する学習のモデル、及びその学習と学習指導の関係について提案している。これを踏まえて、この学習の創造の条件について更に検討する。

私たちはふつう、自分に愛情を持ってくれたり評価してくれたりする人を、傷つけようとは思わない。もし何かでそういう人を傷つけてしまったら、「とんでもないことをしてしまった」と感じるはずだ。おそらく人間の倫理感覚のいちばん基礎の部分には、そういうことによって形作られている。

しかしこのことを逆にいうならば、誰からもホメられない、愛されない、そして自分は誰一人ともつながっていないと感じている人、この世界とそこに生きている人々すべてが巨大な悪意として自分にのしかかっていると思える人は、まさに「何でも」やることができることになる。ばくがこの事件(神戸の小学生殺人事件:筆者 附)から感じるのは、現代の私たちの生は、そういう感覚に陥りやすい構造を持っているのではないか、ということだ。(西 研「哲学の練習問題」NHK出版 1998)

西氏による我々現代人(子どもを含む)の生が曝されているこのような構造の把握は、まことに共通理解し得る。この生の構造から様々な問題が生じてきている現況を我々は学習指導という視点から捉え返すとき、以下の4点の条件を特に提案したい。

(1) 「ゆとり」ある学習の場の保障

再構成され続ける経験のダイナミックな過程を生きる過程と把握したデューイは、「熟慮に現れる推進的活動力のうち或るバランスの取れた調整—とりもなおさず理性—の仕方は、鋭敏で均整の取れた情緒的感性によって左右される」(「人間性と行為」)と述べて、問題解決的な人間の人格の3要素について指摘している。①情緒的感動力—問題を問題として感じる②社会的知性—問題を解決する仕方を考える能力③社会的実践力—実際に問題解決する実践力、としている。これらが分断化されれば人格的にも問題をはらむことになる。

このように、感じる心は感性として把握され、そして、常に考える力や表す力と一体となって、調和のとれた絶えざる流れ(これをベルクソンは体験流といっている)を産出していく。この一体化は、経験の統合化の過程として把握できるのだが、この過程が決して恣意的に早められることは本来ありえないのであり、人間の固有な必然性において熟していく時間が必要である。ゆとりとしたゆとりにおいて実現されるのである。このゆとりが今日の学校という場所ではなかなか保障されない。だとすれば、「感じる心・考える力・表す力」が一体化

していく過程は、まずはゆとりの回復の条件整備と不可分であるといえよう。今日の学校がゆとりの回復を求められていることと本論文の標題の課題とは表裏である。

(2) 問題解決(的な)学習の保障

学習形態の一種として問題解決(的な)学習を創造するというより、子どもが経験の統合化を志向するということ自体が問題解決(的な)学習であると自覚されなければならない。

いわば、この学習の過程は生きる過程であるといえよう。

① 形式主義を超えて「立ち往生」を大切にすること＝ほんとうの秩序の了解

新しい教育の可能性を示唆する「プログラムからプロジェクトへ」は、工業生産のモデル(プログラム)を相対化して人間の実存的可能性の開示に賭けること(プロジェクト)の意義を抽象的に述べたものだといえよう。そして、じつはこの問題解決に賭ける出来事は、時に「立ち往生」ともいうべきにちもさっちもいかない状況において人間が忍耐強く可能性を探る状況といっているかと思う。形式のもつ整然さ・秩序に極度に呪縛されないで、経験の統合化の必然性に即応していくということである。ほんとうの秩序は、ここに出来る。

② 自己評価の場を保障する＝表現の場を保障する

経験の統合化の過程においては実はこの自己評価という内省は当然のことである。概念化される以前の手もと・足もとに広がる具体的な感触や手ごたえにみちた経験の多層性を子どもに自覚させることは、この自己評価という場においてそれらが対象化されるということである。更には集団においてこの場を保障するということは、コミュニケーションの場として捉え直して、他者の視線で自己の世界を再構成してそれを表出することを可能にする。個性的世界の内容を直接に表出するというよりも他者との相互理解を意識した表現が、実は自己理解を深める契機であるというスタンスであるといえよう。感性というもこの表現において自己理解を豊かに開いていく契機なのである。これは、問題解決(的な)学習に活力をもたらす。

③ 教師自身の感性を守る＝学習の多層的な展開の想定をする。

学習の絶対的な理想型が範型として設定できる、或いはすべきであるという前提に立つてそこからトップダウン式に条件を析出するというより、感じる心・考える力・表す力が一体化しつつある学習の具体性に呼応したその都度の工夫において調和が出現するという指向が求められている。教師は子どもと共生しながら、権威を示していく。教材と相互作用していくダイナミックな学習の生動性に呼応していくところに、この権威は示されていく。この呼応は生の不思議(世界性)を受胎する教師の感性に負っている。(本誌拙論 図5参照)これを確実にするために、教師には学習の展開の多層性を想定していく柔軟性が求められる。

(3) 生徒指導が機能としてはたらく学習の場の保障

「生徒指導は学習の場における機能である」とは、感じる心・考える力・表す力の一体化の過程を自覚した時に当然受容される考え方である。即ち、学習の過程が、協働存在としての自己の在り様を自覚していくことと表裏に展開されるという謂いである。もっと具体的にい

うと <自己決定する・相手との関わりで行動する・存在感をもつ・発達の可能性を最大限発揮する・人間的ふれあいを感じられる>場づくりに配慮することが大切なのではないか。(高洲南小学校「感動ある学習の創造」文教書院 参照) 個的全体性をもった一人ひとりの子どもの自己実現は、この生徒指導の機能において可能とされる。

(4) 学習は「ルールの習得」であるという気づきを保障する。

中教審の答申による「生きる力」とは、人間の自立と共生の相補的な関係を踏まえているともいえるのではないだろうか。両者の相補的な関係をさらに具体的に把握するためには「ルールの習得」という視点も不可欠である。言語をはじめとして社会はルールの網の目から成立している。「野球のルールを知らなければ社会的な生の道すじに参入できない」(竹田青嗣・橋爪大三郎「自分を活かす思想 社会を生きる思想」径書房)。学習の場における方法的・内容的ルールを束縛として捉え、そこから「自由になったもののがいい人間になる、個性的人間になる」式の素朴な考え方は今後も一層吟味されていかなければならない。社会変化に対応したルールの遵守とその相対化は、学習の場で絶えず通奏している。単なる懐疑に回収されてしまう無責任とは別様である。

以上に示した条件は、範疇も次元も異なるものであるが、それぞれが孤立しているのではなく、むしろ相互に関与していく学習指導において「感じる心・考える力・表す力」が一体化していくのではなかろうか。

4. おわりに

人間の営みをめぐるシステム・構造は、円滑にこの営為が展開しているときには、なにも問い直す必然性はない。しかし、さまざまな問題が出現した時には、原点に立ち戻って、既往のシステム・構造を一度括弧に入れて、新たな営為に向けての確信の根拠をさぐるものが求められる。いままさに教育にたずさわる者が、この括弧入れをして、本当に必要な条件は何かを追究しなければならないのではないだろうか。これによって教育の具体的な場で底板の根拠を確信できるのではないか。「感じる心・考える力・表す力」が一体化した学習指導とは、子どもの生きる過程をどこまでも深く理解していくことと対応して出来し得る。標題のテーマは、この意味で今後の水路をひらく視点として手がかりになるのではないだろうか。

Ⅳ まとめと今後の課題

- 感性の働きは、知への導火線、意欲化であると言われている。感性によってさらに新たな価値に気づくことができるようになり、知性とともに互いに影響し合いながら高まっていくものと考えられる。子どもの「感じる心」にまず目を開かせたい。
- かなりの情報や知識をもっている、豊かな感性がなければ単なる物知りであって、観念的な部分でしか理解していないことになる。ほんものに接することによって、その知識を自分自身の感性でもう一度濾過することができるということを大切にしたい。
- 感性（価値あるものに気づく感覚）は、それをきたえることによって道徳的情操（相手の身になって考える、優しさ、思いやり）や意志力（やる気、意欲、積極性、我慢、忍耐）をも支えるものととらえたい。
- 創造性とは新しい価値あるものを生み出す能力であるという。したがって、創造性の基盤となるものはやはり豊かな感性や感受性にあるといえる。思考するのは、人間が異質な事柄と事柄を関連づけてそこに新しい結合を生み育てること。そう考えれば、思考するとは、きわめて深く、創造性に関係する。
- このことから、豊かな体験活動と自由な想像活動の保障が学習活動には不可欠である。また、子どもの拡散的思考や集中的思考、あるいは直観的思考や論理的思考が大事にされる指導過程が求められる。
- そこで、授業のポイントを「授業づくり」「授業内容の選択・構成」「授業の構造化」「授業の展開」の4点に置き、心に感じながら、学んだことが広がり、深まり、生きる場をつくり上げ、学び続ける意欲が定着化していくような授業を考えてみた。
- そのキーワードを「感じる心」に求めるとき、その働きが、思考力、表現力、判断力、そして創造力を育むものになる。知のネットワーク化は、その働きを一層高めていくものと考えられる。
- 知のネットワーク化は、クロスカリキュラムによる、学習内容の構造化、総合化、生活化によって可能になり、その展開には、多様な学習活動が求められる。
- いずれにしても、今後教師に求められるものは「カリキュラム編成能力」「すぐれた教材の開発能力」そして、一コマ一コマの「授業づくりの構想力」であろう。

あとがき

教師にとって、学習指導は生命である。教師のプロたる所以はここにある。一体、授業で教えるということはということなのだろうか。何を教えれば教えたことになるのか。単なる teaching machine ではない。

もともと、授業は、教科内容・教材（文化財）の伝達をとおして、子どもたちの感性に火を灯し、創造的な認識力や探求的な思考力を育て鍛えることにあると言われている。もう一度この原点に立ち返る必要がある。

言うまでもなく、学習指導には教師のもつ知識力や指導技術（what he has）だけではなく、教師その人（人格的なもの、what he is）の力が大きく影響する。教師自身の感性も含めて広く教養といってもいいだろう。その全てが動員されてはじめて子どもの心をゆさぶるのである。学習指導のあり方を理論的に一般化しようとしても、なおそこに一般化できないものがある。このささやかな冊子をまとめるにあたっても、そういう思いが頭をよぎるのである。

本研究は、4教振の方針（感性教育の推進）を受けて、平成7年、3年次計画で県教育センターの研究として着手された。センターの専門スタッフによる1年間の研究の成果を受けて、平成8年に発足した県教育文化フォーラムがその後の研究を全面引継ぐことになった。私達フォーラムスタッフの力量不足もあって、途中困難の連続であった。また、“学習指導における感性の育成”というテーマの大きさとその概念のとらえにくさから消化不良ぎみのところもあり、追求のあいまいさが最後まで残ったままで終わった感じが強い。

それにしても、研究協力者として、全般的に目配りをされ、終始リードしていただいた県教育センターの鈴木弘康指導主事（現天童市立干布小学校教頭）、渋谷健一指導主事（平成10年4月から山形市立大曾根小学校教頭）には感謝のほかはない。

また、山形大学の出口、滝沢両先生からは多くのご教示を賜わり、ご多忙にもかかわらず、貴重なご提言をいただいたこと。学校現場の先生方からは、研究の趣旨やねらいをご理解のうえ、それに相応しい実践資料をご提供いただいたこと。特に記して御礼を申し上げたい。この冊子がこれからの「授業づくり」に少しでもヒントになれば幸いに存じます。

山形県教育文化フォーラム

研究部長 白 畑 博

平成10年3月27日 印刷
平成10年3月31日 発行

発行者 山形県教育文化フォーラム

天童市大字山元字大倉津2515

☎ (023) 654-9691

印刷所 アベ印刷株式会社

山形市船町82番地

☎ (023) 681-1951

本誌は再生紙を使用しています。