

15	学校名 上越教育大学附属小学校	26~29
----	-----------------	-------

平成29年度研究開発自己評価書

I 研究開発の内容

1 教育課程

(1) 編成した教育課程の特徴

①「感性」のはたらきに着眼した教育課程

社会の様々な課題に対して、主体的に関わり、他者と共によりよい解決を求めていく力を育むために、「感性」のはたらきに着眼して、「創造活動」「実践教科活動」「実践道徳」「集団活動」の4つの教育活動を創設した。

当校では、「感性」を「包括的・直観的に行われる心の動き及びその能力であり、知性と相補的にはたらきながら、よりよい自分をつくる土台となるもの」と定義し、4つの教育活動全体で培う資質・能力とした。「感性」は、感じる心や感受性など本能的・直感的な受動的な能力だけでなく、知的直観、価値統合力等、人間の行為を生み出す能動的価値判断能力をも含むものである。したがって、「感性」は、「材」と出あった子どもが、「材」と主体的にかかわり、他者と相互作用しながらかかわりを深め、「材」についての意味や価値を創造しながら、よりよく生きる行為を生み出す一連の過程において、絶えずはたらいているものである。「材」とは、子どもが「感性」をはたらかせながら、かかわりをつくる人・もの・ことである。

これまでの研究から、「感性」をはたらかせる子どもの姿の集積を基に、当校では、「感性」には、「主体性」、「協働性」、「創造性」の3つのはたらきがあるととらえ、次のように定義した。

「主体性」；「材」の事実につれ、ありのままにとらえながら、自分の意志でよりよく行動・判断する

「協働性」；同じ「材」とかかわる他者と相互作用しながら、共によりよさを追求する

「創造性」；「材」の本質をとらえながら、新たな意味や価値をつくり出す

私たちは、「感性」の3つのはたらきを創設した4つの教育活動のそれぞれの目標に位置付け、教育課程全体で指導方法の改善や工夫を図ることで、社会の様々な課題に対して、主体的に関わり、他者と共によりよい解決を求めながらよりよく生きていく子どもを育みたいと考えた。

②4つの教育活動による教育課程

<創造活動>

年間を貫く各学級のテーマを基に、体験からわき起こる思いや願いを大切にしながら、今を生きる喜びをつくり、自分の世界をひろげていく活動

子どもが、「感性」をはたらかせながら、今を生きる喜びをつくり、自分の世界をひろげていくためには、年間を貫くテーマを基に、じっくりと「材」にはたらきかけ、はたらきかけられる直接体験の場が大切である。そのため、1年生では、生活科の102時間に対し、創造活動は258時間、6年生では、総合的な学習の時間の70時間に対し、105時間といったように、多くの授業時数を設定し、教育課程の

中核に位置付ける。年間を貫くテーマは、子どもの学校生活の基軸となる学級ごとに設定する。そして、子どもも教師も夢中になって取り組める活動を通して、学級独自の文化を形成しながら、今を生きる喜びをつくり、自分の世界をひろげていく。

○創造活動の目標

体験からわき起こる思いや願いを基に、自ら「材」にはたらきかけたり（「主体性」）、仲間と共に学級の目的や自分の役割を創出したり（「協働性」）、自然・人・文化の認識をひろげたり（「創造性」）する。

・「体験からわき起こる思いや願いを基に、自ら「材」にはたらきかける（「主体性」）」について

私たちは、人間の行為をもたらすものは思考の力だけではなく、直接体験を基に身体に刻まれる潜在意識によるものだととらえている。したがって、子どもが「材」と出会う前に目標や課題を設定したり、情報を収集させたりすることはしない。「材」との出あいにおいては、思考する以前の諸感覚を通して、ありのままに「材」をとらえる直接体験を何より大切にす。直接体験を通して、子ども自らが思いや願いを生み出し、自分なりの道筋と歩調で自ら「材」とのかかわりを求めているとき、「主体性」がはたらくと考えるからである。

・「仲間と共に学級の目的や自分の役割を創出する（「協働性」）」について

私たちは、子どもは、自分の目的を追求する過程において、他者の目的と自分の目的を重ね合わせながら、集団の目的や役割を創出する存在だととらえている。したがって、学級の目的や役割分担をあらかじめ明確にして活動に取り組むことはしない。個別に同じ「材」に繰り返しかかわることを通して、共通の目的や役割を創出しながら、自分の居場所や学級集団としてのよりよい関係をつくっているとき、「協働性」がはたらくと考えるからである。

・「自然・人・文化の認識をひろげる（「創造性」）」について

子どもは、人間社会における自然・人・文化を、自分の外側にある世界として一方的に享受するのではなく、自然・人・文化の一部としての自分をつくりながら、世界の見方・考え方をひろげていく。したがって、私たちは、子どもが主体的・協働的にかかわりをつくり、新たな関係を創造していく「材」を、学年の発達特性に応じて吟味し、設定する。「材」にはたらきかけ、はたらきかけられながら、「材」のもつ本質をつかみとり、その「材」の視点から自然・人・文化の認識をひろげているとき、「創造性」がはたらくと考えるからである。

○創造活動の各学年の目標

私たちは、創造活動の目標と同様に、「感性」の3つのはたらきである「主体性」「協働性」「創造性」をはたらかせる子どもの具体的な姿を思い描きながら、各学年の目標を設定した。さらに、子どもの発達特性に応じた認識のひろがりや学びの連続・発展性、各教科の学習内容も勘案して設定した。

【1年生】

校地内に自分たちでつくり出す場に自分を存分に発揮してはたらきかけたり（「主体性」）、仲間と共に楽しみや喜びを味わったり（「協働性」）、自分の生活を豊かにしたり（「創造性」）する。

【2年生】

校地内に自分たちでつくり出す場に挑戦や試行を繰り返しはたらきかけたり（「主体性」）、仲間と共にやり遂げる達成感を味わったり（「協働性」）、学級集団としての生活を豊かにしたり（「創造性」）する。

【3年生】

学校外の地域に心躍らせてはたらきかけたり（「主体性」）、仲間と共に「材」のよさを味わったり（「協働性」）、自分と地域とのかかわりをつくったり（「創造性」）する。

【4年生】

身の回りの自然に身体全体で繰り返しはたらきかけたり（「主体性」）、仲間と共に「材」のよさを味わったり（「協働性」）、自分と自然・人・文化のかかわりをつくったり（「創造性」）する。

【5年生】

人間社会における人の営みにふれる「材」に自分の感覚をひらいてはたらきかけたり（「主体性」、仲間と共に「材」の意味や価値を見いだしたり（「協働性」、人間が生きていく上での自然・人・文化のつながりを見つめたり（「創造性」）する。

【6年生】

人間社会におけるくらしの現況にふれる「材」に自分の感覚をひらいてはたらきかけたり（「主体性」、仲間と共に「材」の意味や価値を見いだしたり（「協働性」、人間が人間としてよりよく生きていく上での自然・人・文化の在り方を見つめたり（「創造性」）する。

<実践教科活動>

その教科ならではの「材」との出あいから生まれる「探究」を通して、自らの中に知識や技能をつくりながら、世界の見方をひろげていく活動

私たちは、子どもは、対象が内包する教科の本質を見いだしながら、自ら知識や技能をつくる存在ととらえる。つまり、知識や技能は、世界の中に完成されているものではなく、子どもが未知の「材」と出会うことで生まれる「探究」によって、その子の中で更新されていくものとする。自ら知識や技能を更新させる子どもは、その教科ならではの見方・考え方を身に付けながら、世界の見方をひろげていく。このような学びの一連の過程を、私たちは各教科における「探究」ととらえた。

○実践教科活動の目標

自分の道筋と歩調で教科の本質にふれる「材」とかかわったり（「主体性」、仲間と共によりよく問題を解決したり（「協働性」、新たな知識や技能を自らの中に構成したり（「創造性」）する。

・「自分の道筋と歩調で教科の本質にふれる「材」とかかわる（「主体性）」について

「探究」は、教科の本質にふれる「材」と出会った子どもが、その「材」の魅力を感じ、「知りたい」「やってみよう」といった思いや願いをわき上がらせることによって始まる。身体性と現場性の伴う体験を通して、自分なりの方法と自分のペースで「材」とかかわる子どもは、自他の考えの違いに気付いて真理を探ったり、新たな疑問や考えを生み出して自分なりの真理を見つけ出したりしていく。したがって、思考したり習得したりしてから実際にやってみるのではなく、教科の本質にふれる「材」とかかわる活動の連続・発展を大切にす。自分の道筋と歩調で、教科の本質にふれる「材」とのかかわりを求めているとき、「主体性」がはたらいていると考えるからである。

・「仲間と共によりよく問題を解決する（「協働性）」について

直接体験を通してとらえる「材」の意味は、一人一人異なる。したがって、問題の解決の仕方や導き出す解も個別的なものである。道徳的な価値観が個人的世界と社会的世界の否定の連続によってつくられることと同じで、私たちは知識や技能もまた、個人的世界と社会的世界の行き来によって更新されていくと考える。個人がもっている知識や技能は、他者と共に相互に吟味・検討したり、新たな情報を獲得したりすることによって、改めて再構成されるからである。そこで、主体的で個別的な学びに留まらず、自他の考えの交流や、「材」の事実との出あい、先人の英知の享受などを通じた、社会的世界へ誘う仕掛けが必要である。子どもは、共通の「材」と主体的に学ぶ他者と共に、「協働性」をはたらかせながら、よりよく問題を解決していくと考える。

・「新たな知識や技能を自らの中に構成する（「創造性）」について

「協働性」をはたらかせて再構成される知識や技能は、個別的に学んでいるときよりも洗練されたものとなっていく。しかし、それはその集団の中で暫定的に合意された知識や技能であり、それらの普遍性や真理を保障するものではない。新たな知識や技能を自らの中に構成するということは、世界の中にある「材」の事実を単に享受するだけでなく、事実を基に暫定的に合意された知識や技能を基に新たな世界の見方を身に付けること、それと同時に、今後、更に世界の見方をひろげる「探究」への足場をつくるこ

とである。世界の見方をひろげることは、新たな未知の対象にはたらきかける原動力となるからである。

○実践教科活動の構成

「実践教科活動」は、実践国語科、実践社会科、実践算数科、実践理科、実践音楽科、実践図画工作科、実践体育科、実践家庭科、実践外国語科（4～6年）で構成される。（生活科は創造活動において実践的活動が保障される）各教科には、それぞれ内容があり、それぞれに世界の見方をひろげる視点がある。多様な視点から世界の見方・考え方をひろげられるよう、すべての教科において「実践」を基にした探究活動を位置付ける。さらに、各教科の目標も「感性」の3つのはたらきを視点に見直した。

<実践道徳>

人間としての在り方・生き方を見つめる人間教育を目指し、学校生活における具体的な活動を通じた実感を基に、子どもが道徳的な価値観をつくりながら、人間としてよりよく生きる行為を生み出す

私たちは、子どもは主体的に規範や価値をつくりながら、自他の生きる世界を織り成す存在ととらえている。特定の価値の理解に基づく思考の力だけでは、子どもは自らの行為をよりよく作り変えないと考えるからである。特定の価値の理解に基づく思考の力ではなく、実感を伴った体験を基に、道徳的な価値観をつくりながら、人間としてよりよく生きる行為を生み出す実践道徳の時間を設定する。

○実践道徳の目標

創造活動等の実践を基に、「材」や「材」と自分とのかかわりを見つめたり（「主体性」）、無自覚的な規範や価値を顕在化して集団の良識をつくったり（「協働性」）、規範や価値の根底や常識を疑いながら新たな道徳的な価値観をつくったり（「創造性」）する。

・創造活動等の実践を基に、「材」や「材」と自分とのかかわり方を見つめる（「主体性」）について

子どもが、創造活動等の実践の中で、よりよく行動・判断するとき、知性と相補的にはたらく能動的な価値判断能力、すなわち「感性」がはたらいている。子どもは「感性」をはたらかせながら、「材」に没入し、我を忘れて夢中になって活動している。そのとき、子どもは必ずしも規範や価値を自覚していない。そこで、実践道徳では、このような「材」と一体化しているときの無自覚的な規範や価値を自覚化させることで、「材」や「材」と自分たちのかかわりを見つめられるようにする。

・「無自覚的な規範や価値を顕在化して集団の良識をつくる（「協働性」）」について

人間は個別の身体をもち、一人の主体としての個人的世界を生きている。それと同時に、他者と出あい、共同体としての社会的世界を生きている。個人的世界だけに留まることは、共同体の良識を欠き、他者と共に生きる人間としての在り方を見失う。

そこで、創造活動等の実践を基に、規範や価値を顕在化し、それらの意識を集団で共有することで、集団としての良識をつくることを促す。今後の更なる活動の充実を見通しながら、自分たちの行為の目的や手段、及びその連関について考えることで、よりよい集団の在り方を見つめられるようにする。

・「規範や価値の根底や常識を疑いながら新たな道徳的な価値観をつくる（「創造性」）」について

一般的な常識にとらわれ、物事の本質をとらえようとする人間の生き方を見失わないようにするためには、社会的世界に留まらず、社会的世界と個人的世界を行き来することが大切である。実践を基に、協働的に思考することで、顕在化された価値や規範には、矛盾や対立が含まれていることがある。そのとき、子どもと教師は、規範や価値の根底の部分にある、活動や行為の目的や意義、原理・現象の意味など、普段疑ったり考えたりしないようなことについて自問する。「○○とは何か」「そもそもどうなっているのか」といった哲学的命題や真理の探究に迫ることで、道徳的な価値観をつくり変えながら、人間としてよりよく生きる自分の在り方を見つめられるようにする。

○実践道徳の各学年の目標

【1・2年生】

創造活動等の実践を基に、「材」や「材」と自分とのかかわりを見つめたり（「主体性」）、喜びや悲

しみを友だちと共有し、学級集団としての一体感を築いたり（「協働性」）、自分や自分たちの未来をよりよくつくり変える可能性をひらいたり（「創造性」）する。

【3・4年生】

創造活動等の実践を基に、「材」や「材」と自分とのかかわりを見つめたり（「主体性」）、仲間と共に学級集団としてのよりよさを追求したり（「協働性」）、「材」のもつ意味や価値を自分とのかかわりにおいてとらえたり（「創造性」）する。

【5・6年生】

創造活動等の実践を基に、「材」や「材」と自分とのかかわりを見つめたり（「主体性」）、人間社会におけるよりよさを追求したり（「協働性」）、一人の人間として生きる自分の生き方をつくったり（「創造性」）する。

<集団活動>

様々な集団における他者とのかかわりを通して、集団と一体となる中で、他者との関係の中に生きる自分に気付く活動

○集団活動の目標

様々な集団における他者とのかかわりを通して、集団や場を感じて自分をひらいたり（「主体性」）、集団をよりよくつくり変えたり（「協働性」）、他者との関係の中に生きる新たな自分を見い出したり（「創造性」）する。

私たちがとらえる集団とは、人の集まりがもたらす単なる秩序の体系ではない。集団は、それを構成する人間同士の「いのち」が、互いに輝き合うことによってつくられると考える。子どもは、様々な集団における他者とのかかわりの中で、自分の「いのち」を輝かせながら、よりよく生きようとしていく存在である。よりよく生きようとするとき、子どもは、集団や場を感じて自分をひらき、他者とのかかわりを自ら求めるといった「主体性」をはたらかせている。そして、その集団における他者とのかかわりを通して、自分の立ち位置を考えたり、探したりしていく。結果として集団がよりよくつくり変わることに個人が寄与しているとき、その子どもは「協働性」をはたらかせていると考える。このように、他者との関係の中でよりよく生きる子どもは、今まで気付かなかった自分にも出あい、新たな自分を見いだすといった「創造性」をはたらかせていると考える。

○集団活動の構成

集団活動は、学級活動、プレイングチーム活動、集会活動、学校行事、サークル活動（4～6年生）、プロジェクト活動（5～6年生）で構成される。

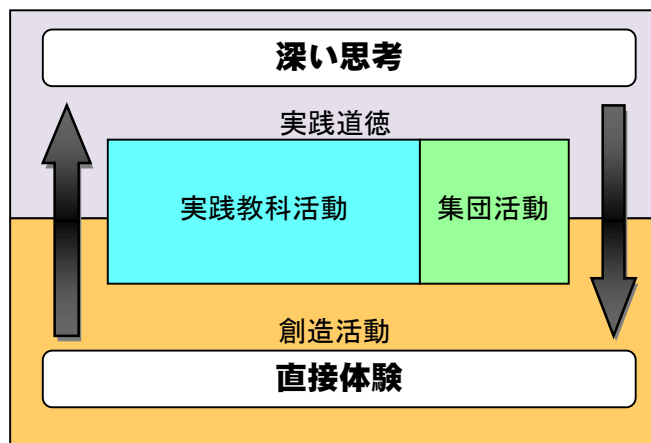
（2） 教育課程の内容は適切であったか

○創造活動と実践道徳について

創造活動では、「材」とかかわる際には、何より「主体性」をはたらかせることが大切である。そのためには知識や技能を身に付けることを目的としたり、情報を基に「材」を分析したりする体験ではなく、「材」をありのままに感受し、自ら動き出す直接体験を重視した。

しかし、同じ質の体験を繰り返しても、生き生きと活動したり、深く「材」とかかわったりする姿が見られなくなる実態があることが分かった。

そのようなとき、私たちは、創造活動において、仲



間との協働的な学びの場を意図的に設定したり、未知の体験を取り入れたりしてきた。それだけでなく、実践道徳の時間において、「材」や「材」とかかわる自分（たち）の在り方を思考する時間を大切にするようにもなった。そうすることで、直接体験によって「材」を通して自分の世界をひろげている子どもが、深く思考しながら「材」の意味や価値を考え抜き、その思考をもとに新たな未来の可能性を切り開いていく姿が見られるようになった。

このことから、自ら動く→深く思考する→自ら動くという体験と思考の連続性が教育課程の特色として見えてきた。それと同時に、創造活動における「主体性」のはたらきをより一層促す上で、実践道徳において「協働性」や「創造性」を意識した活動を構想・展開することの重要性が確かとなった。

○実践教科活動について

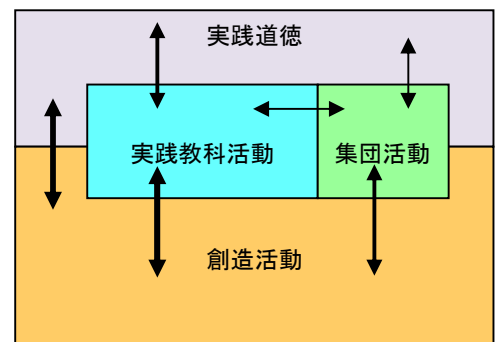
創造活動と実践道徳の関係で見られた、直接体験と深い思考の連続といった構造は、実践教科活動でも当てはまるのではないかと考えた。直接体験による潜在意識の体系のひろがり、その子の中に身体性と現場性に基づいた知識や技能を構成し、その知識や技能は更なる体験や活動、実生活の場において生きてはたらくものとなるからである。

したがって、実践教科活動においても、子どもがその教科ならではの「材」に対して、手と心と頭を総動員させてかかわりながら、「主体性」を引き出し、はぐくむことはもちろんのこと、共に活動する仲間の見方・考え方を意識させたり、「材」についての未知の事実との出あいを仕組んだりするなど、「協働性」や「創造性」を引き出し、はぐくむことも意識して、活動を構想・展開する必要性が明らかとなった。

○4つの教育活動の関連について

これまでの研究活動を通して、4つの教育活動の内容を無理に結び付けることは、各々の教育活動のねらいを阻害する要因になることが分かってきた。しかし、「感性」のはたらきである「主体性」「協働性」「創造性」の視点からみると、4つの教育活動の関連が図られ、相互に充実したものとなることが分かってきた。

例えば、創造活動ではぐくまれた「主体性」をベースに、実践道徳で「協働性」「創造性」がはぐくまれたり、実践教科活動で「創造性」がはぐくまれたり、集団活動ではぐくまれた「協働性」を「創造活動」で生かしたりするなどである。



(3) 授業時間等についての工夫

当校の授業時間（校時）では、30分モジュールを導入している。通常、午前中に6モジュール、午後に1～3モジュールの授業を行う。今年度は、第1学年で週あたり38モジュール、第6学年で45モジュールの授業を行っている。

通常の45分授業の場合、低学年の子どもにとっては、やや授業時間が長すぎて学習意欲が持続しない。一方で、多様な表現活動や体験的な活動を取り入れた授業の場合、授業時間が足りなくなることがしばしばある。

その点、30分モジュールは、必要に応じて複数のモジュールを連続させることで、子どもの発達特性や学習内容に応じて柔軟な授業の設定が可能である。子どもの活動、探究、思考の流れを時間によって分断することなく継続することができ、学習の効果を上げることができる。また、当校では、体験的な活動を重視しているため、校外へ活動に出掛けたり、外部講師を招いて活動したりすることも多い。そのため、固定的な時間割をつくらず、学習の予定表を毎週作り、子どもや保護者に知らせている。

以上のことから、30分モジュールは、適当であると言える。

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

○ 連関する「感性」の3つのはたらき

子どもが「材」と一体となりながら、人間としてよりよく生きる行為を生み出すとき、「主体性」「協働性」「創造性」は、相互に複雑に絡み合いながらはたらいていると考える。

例えば、「材」の本質をつかみとりながら、新たな意味や価値を生み出す子どもは、自分の意志で行動・判断することが基盤になっていたり、他者との相互作用が新たな意味や価値をつくり出すことを支えていたり、「材」のありのままをとらえる共通の直接体験があつてこそ、他者との相互作用が生まれやすくなる。また、「材」と一体となる子どもの姿からとらえることができる。

したがって、「感性」のはたらきを、「主体性」「協働性」「創造性」の総体ととらえるとともに、3つのはたらきがどのように連関しているかを具体的な子どもの姿でとらえることで、よりよい教育活動が具現できると考える。

○ 「感性」のはたらきを手がかりにした教育活動の構想・展開

「感性」がはたらく教育活動を構想・展開する際には、「主体性」「協働性」「創造性」が連関してはたらく具体的な子どもの姿を思い描くことが大切である。そこで、私たちは、「主体性」「協働性」「創造性」のはたらきの具体的な子どもの姿を、教育活動の目標に位置付けて設定した。「感性」の3つのはたらきを位置付けた目標を設定することによって、「感性」をはたかせながら、「材」と一体となる子どもの姿をより具体的に思い描くとともに、教師の「しかけ・手立て」を吟味したり、講じたりすることにもつながると考える。

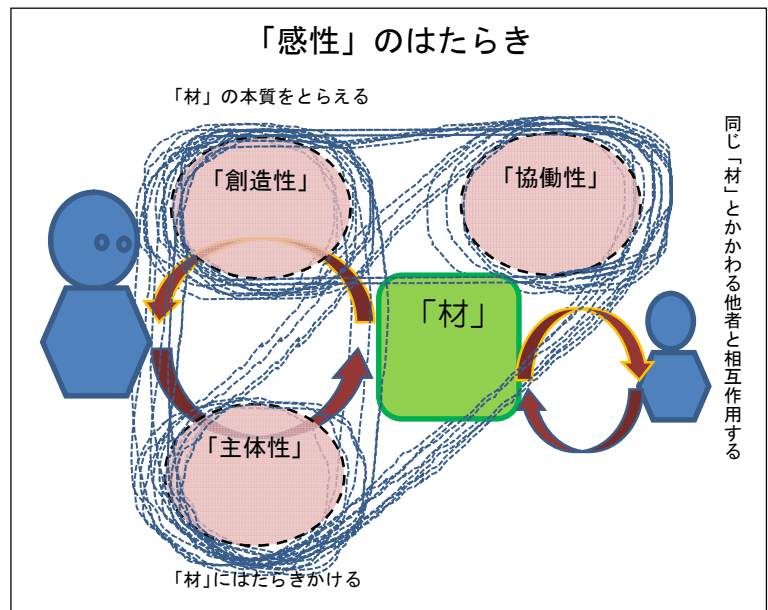
(2) 指導方法等は適切であったか

○ 創造活動を基にした実践道徳について

～第2学年2組 創造活動「ぐんぐん大農園」の実践を基にした実践道徳「倒壊した『ぐんぐん大農園ハウス』のこれから」（寺島教諭）の実践より～

2年2組の子どもは、創造活動で秋からビニールハウスでも野菜を育てた。冬のある日、突然の大雪でつぶれたビニールハウスに直面した子どもは、ハウスの野菜を心配し、どうすべきか悩んでいた。その子どもの姿から、寺島教諭は、各々が野菜やハウスへの思いを自覚しながら、学級としてどのようにハウスを片付けることがよいかを考え、判断する必要を感じ、実践道徳の時間を設定した。

多くの子どもが、「ハウスの野菜を早く助けてあげたい」と願う中、鈴子さんは「ハウスの野菜は、ハウスとずっと一緒にいさせてあげたい」と考えた。寺島教諭は、鈴子さんの考えを学級全体に示し、「ハウス野菜は、ハウスのことをどう思っているのか」と聞いた。「野菜はハウスに感謝している」という共通の意見の中、寺島教諭は、「野菜を収穫して食べることがよい」、「野菜はハウスとずっと一緒にいることがよい」といった、異なる2つの価値観の顕在化を図った。自分とは異なる価値観にふれた鈴子さんは、しばらくじっと考えていたが、その後、ハウスの野菜を収穫する活動に向けて、みんなと一緒に動き出した。多くの友だちが納得し、動き出そうとする判断の根底の部分に、ハウスや野菜に対する誠実



さが含まれていることを鈴子さんも感じとっていたからと考える。実践道徳の時間を通して、ハウスや野菜の気持ちに寄り添いながらハウスがつぶれた現状を見つめたり、集団としてハウスの野菜をどうすることがよいかを考えたり、ハウスの野菜を残しておくかと判断した根底の部分問い直したりした。

実践道徳では、創造活動等の実践を基に、「材」や「材」と自分とのかかわりを見つめたり、無自覚的な規範や価値を顕在化して集団の良識をつくったり、規範や価値の根底や常識を疑いながら新たな道徳的な価値観をつくったりする姿を、私たちは「感性」のはたらきが連関する子どもの姿ととらえるようになった。このような子どもの姿を具現するには、無自覚的な意識の自覚化を図ったり、異なる価値観の顕在化を図ったりするすような「しかけ・手立て」が必要であることが明らかとなった。

実践道徳の構想・展開においては、子どもがどのように価値観を自覚するのか、どのように価値観を揺れ動かしながら新たな価値観をつくっていくのかを思い描いて「しかけ・手立て」を講じることの重要性が見えてきた。

○実践教科活動について

～第5年実践音楽科「神獣舞楽」（湯澤教諭）の実践より

「神獣舞楽」とは、岩手県の郷土芸能である「大槌虎舞」を基に、子どもが「おらだの虎舞（以下、「虎舞」）を創作していく活動である。湯澤教諭は、郷土芸能を、自らの身体を場にひらき、他者に表現する喜びを味わうことにつながる豊かな音楽表現ととらえ、子どもが「虎舞」という自分たちの芸能をつくり出していく過程を思い描いた。そして、活動のねらいを、「お囃子や舞に夢中になって取り組んだり、仲間と共に演じる楽しさを味わったり、お囃子の構造と舞の関係を考えながら即興的に表現をひろげたりする」と設定した。

湯澤教諭は、子どもが自分たちで「虎舞」を芸能としてつくり上げていく過程において、様々な「しかけ・手立て」を講じた。例えば、お囃子の太鼓のリズムを口唱歌として視覚化したり、舞の型である「蹲踞（そんきょ）」「跳ね」を提示したり、外部に披露する場を設けたり、子どもの演技の録画視聴の機会を設けたりなどである。

「大槌虎舞」の動画を鑑賞し、芸能のストーリーに興味をもった千晶さんは、自分で「虎舞」のストーリーをつくり、自分たちの「虎舞」を表現したいと考えた。保護者等への披露に向け、友だちと何度も話し合い、虎がお客さんに迫り、威嚇するような動きを生み出した。披露当日、観客席にいた友だちの妹の姿を見た千晶さんは、驚かず動きを一瞬ためらいながらも、思わず威嚇する動きをしたことを、その後の作文に書いた。

千晶さんが、「虎舞」の魅力に浸り、夢中になって演じたり、友だちとよりよさを追求しながら演じる楽しさを味わったり、お囃子と舞による演出効果を考え、披露する場にはたらきかけられ即時的に動きをつくり出したりする姿は、「感性」の3つのはたらきの連関によるものと考えられる。

「虎舞」は、身体性や現場性の伴う音楽表現であり、他者に表現する喜びを味わうことにつながる「材」である。しかし、単に「虎舞」を体験すれば、子どもはそのよさにふれるということではない。湯澤教諭が、「感性」の3つのはたらきの連関を視点に子どもの「探究」を思い描き、音楽科の本質と「虎舞」の本質が融合するような「しかけ・手立て」を講じたことで、「虎舞」は、個々の「探究」をもたらす実践音楽科として価値ある「材」となったと考える。

したがって、実践教科活動においては「感性」の3つのはたらきの連関を視点に、子どもの「探究」を思い描き、教科の本質と「材」の本質を融合させるような「しかけ・手立て」を吟味して講じることの重要性が見えてきた。

II 実施の効果

1 児童・生徒、及び保護者への効果

以下の表は、児童と保護者の学校評価アンケートの結果である。結果は、平成29年7月実施（上段）と平成28年7月実施（下段）のものである。評価は、「はっきりハイ」「だいたいハイ」と、他に「わ

からない」「ちょっとイイエ」「はっきりイイエ」の5段階評価。

○児童への学校評価アンケート結果 (上段:平成29年7月 下段:平成28年7月)				
質問項目		はっきりハイ	だいたいハイ	肯定率
1	学校での活動が楽しい	77	17	94
		80	16	96
2	活動で「もっと知りたい」「もっとよくしたい」と思う。	41	39	80
		43	35	78
3	活動で行ったことは、自分の生活に役立つ。	51	30	81
		49	31	80
4	自分の考えを生かしながら活動をする。	48	32	80
		47	34	81
5	自分の思っていることをまわりの人に分かりやすく伝える。	30	35	65
		30	38	68
6	学校の友だちとたくさん活動したり、遊んだりする。	83	12	95
		83	10	93
7	友だちにやさしい気持ちでせつする。	60	26	86
		55	29	84
8	学級の活動で「やってみたい」「もっとこうしたい」「もっとこうなりたい」と思うことがある。	59	27	86
		61	23	84
9	学級の友だちと話し合うことで、自分の考えを見直したり、新しい考えをもったりする。	53	27	80
		61	23	84
10	前学年と比べて、考えることが楽しいと思うようになったり、できなかったことができるようになったりしている。	71	20	91
		69	17	86

○保護者への学校評価アンケート結果 (上段:平成29年7月 下段:平成28年7月)				
質問項目		はっきりハイ	だいたいハイ	肯定率
1	お子さんは、学校での活動を楽しみにしていますか。	80	18	98
		78	20	98
2	お子さんは、学校で活動したことを家庭の様々な場面で生かしているときがありますか。	35	47	82
		36	44	80
3	お子さんは、自分の考えや思いを相手に分かりやすく伝えていきますか。	25	47	72
		26	46	72
4	お子さんは、相手の気持ちや考えを大切にしながら行動をしていますか。	31	54	85
		26	46	72
5	お子さんは、学習材や学習内容と主体的にかかわり、学ぶ楽しさを感じていますか。	35	44	79
		36	46	82
6	お子さんは、自分の変化や成長を自覚していると感じますか。	34	40	74
		31	45	76

○子どもの評価から

全体的に子どもの学校生活に対する自己評価の高さが見てとれる。特に、活動そのもの楽しさを感じたり、仲間とともに活動したり、自己の成長に気付いたりすることに肯定的評価をしている子どもが90%を超える。これらは、子どもの体験の中からわき起こる思いや願いを大切にしながら、今を生きる喜びをつくり、自分の世界をひろげていく「創造活動」を中核とした教育課程の成果の一つであると考え。

一方、「自分の思っていることをまわりの人に分かりやすく伝える。(65%)」という項目の数値が他に比べて低い。まわりの人には、学級の友だち以外の他者も含まれると思われるが、今後、相手を意識した上でのコミュニケーションを図るような活動を意図的に仕組んでいくことが大切になると考える。

○保護者の評価から

子どもが「学校での活動が楽しい」と感じているように、保護者も子どもの様子から同じように感じていることがわかる。また、子どもの評価と同様に、自分の考えを相手に分かりやすく伝えることに対する数値が低い。これらは、子どもと保護者の評価が一致するものであり、当校の教育課程における成果の一端を表していると言える。子ども自身の自己の変化や成長に対する項目の肯定率が高い(91%)の

に対し、保護者の肯定率が低い(76%)が低い。子どもが親へ自分の変化や成長を語る機会を設けたり、教師がお便り等を通じて、子どもの姿をもっと伝えたりしていく必要があると考える。

また、以下のような自由記述欄における保護者のコメントからは、創造活動を中心に子どもの姿から活動の価値や意義に関する言及が多く見られた。

【自由記述欄における保護者のコメント】 (○の数字は学年)

- ・小学校に入学するまでは動物や自然に対して消極的だったが、今では毎日外での活動を楽しんでいるようです。いろいろな事に興味をもち、親としてもうれしく思います。①
- ・自分なりに学校で頑張りたいことを見いだすことができおり、それがエネルギーの源になっていたように感じます。②
- ・創造活動を通して、自然からの学び、その他の歴史なども学び、良い経験をさせて頂いています。③
- ・価値ある学びをさせていただきありがとうございます。自分の子どもだけでなく、どの子どもたちも目を輝かせて活動しているのを見ると幸せになります。何よりも主体性が伸びる教育で生きる力になっています。④
- ・毎朝早くから準備をし、1分でも早く学校に行きたがり、休日も次の日を楽しみにしています。サークル、プロジェクト活動でも、自分の役割があることで張り切っています。⑤
- ・創造活動で学んだことを実生活に役立てられる子どもの姿に驚きです。自発性を培って下さる教育活動に感謝いたします。⑥

2 教師への効果

今年次研究では、「感性」の3つのはたらきに着眼し、それらを教育活動の目標に位置付けながら活動を構想・展開してきた。そのことにより、「主体性」「協働性」「創造性」がはたらかせる子どもの姿をより具体的に思い描くとともに、活動を構想・展開する上での「しかけ・手立て」の在り方を見いだすことにもつながった。

創造活動においては、子どもが身体を通して直接かかわる親和性の高い「材」と、その「材」とかかわる先の文化的・社会的な「材」の両面と一体となりながら自分の生きる世界をひろげていくことから、「材」の先のある世界まで思い描いた「しかけ・手立て」の重要性を考えるようになった。実践道徳においては、子どもが道徳的な価値観をつくる上で、無自覚的な意識の自覚化や、異なる価値観の顕在化を図るような「しかけ・手立て」の重要性を考えるようになった。実践教科活動においては、教科の本質と「材」の本質を融合させるような「しかけ・手立て」の重要性を考えるようになった。

これらのように、教師が「感性」の3つのはたらきに着眼して、具体的な「しかけ・手立て」を吟味したり、講じたりしながら、常に子どもの「感性」がはたらく教育活動をつくり、つくり変え、つくり続けていくことにつながった。

Ⅲ 研究実施上の問題点と今後の課題

「感性」のはたらきに着眼しながら、「創造活動」「実践教科活動」「実践道徳」「集団活動」の4つの教育活動を創設したことで、学校が楽しいと感じ、生き生きと活動している子どもの姿が多く見られるようになった。創造活動を中核とした教育課程を編成することで、創造活動での充実した体験が基となり、実践道徳において子どもが深く思考しながら、道徳的な価値観をつくる姿にもつながっていった。さらに実践道徳で深く思考したことが、創造活動での体験を加速させたり、充実させたりすることにもつながった。実践教科活動では、教師が「材」について思考することにより、教科の本質にも立ち返りながら、子どもの姿を基に指導方法の改善を図っていくことができた。

私たちは、この4年間で培ってきた「感性」のはたらきに着眼した4つの教育活動における教育課程を、現行学習指導要領における教科・領域の枠組み戻していくことになる。その中でも、子どもの「感性」を大切にしたい教育活動の在り方を常に試行錯誤し、今後も提案していきたいと考えている。