

## 小学校低学年における感性を育むための教師の役割

### －「ひょうげん領域」の実践を通して－

石田 雄太 高度教職開発コース

キーワード：感性 教師の役割 ひょうげん領域

#### 1. 研究動機・研究課題

私はこれまで、教師生活の多くを音楽科の教員として授業を行ってきた。その中で、題材や支援を工夫し、時には厳しい指導もしながら、子ども達の技能を伸ばそうとしてきた。そして、子ども達はその技能に支えられて、音楽の楽しさを味わうことができるようになることが、子ども達の感性を育むことであり、私の役割だと考えてきた。

信州大学教育学部附属松本小学校に赴任した3年目、平成28年度から、本学校園は、幼小中一貫の教育課程開発研究に取りかかることとなった。小学校低学年（1～3年）段階では、子ども達の育ちを幼稚園から緩やかに統合していくことを目指し、「ことば」「かがく」「くらし」「ひょうげん」の4領域からなる「学びの領域」を設定した。私が担当したのは、既存の音楽科・図画工作科・体育科に該当する「ひょうげん領域」の教育課程開発である。

教育課程開発にあたり、幼稚園や小学校低学年の子ども達の、音楽を聴くと自然と身体で感じて表現する姿に出会った時、これまでの私は、子ども達の感性を育むことができていたのか、そもそも学校教育における感性とは何なのかという問いを持った。

学校教育における感性の育みについては、平成29年告示学習指導要領においても、「人間は、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことができる。」(文部科学省)<sup>1)</sup>と明示されている。したがって、学校教育における感性の育みを明らかにすることは、これからの授業づくりにおいても、意義があるものであると考える。

私は、領域の授業づくりを通して、これまでの教科の枠を越えた場面で、子ども達の感性を育みたいと思った。そのためには、①「ひょうげん領域」における感性とは何なのかを捉え、その感性はどのように育まれるのか、②その育みをどのような教師の役割で支えていくのか、の2点を研究していく必要があると考えた。

#### 2. 研究の方法

本研究では、まず、先行研究から、「ひょうげん領域」における感性の捉えを明確にする。次にそれに基づき、これまでの私の「ひょうげん領域」の授業実践を振り返り、その過程から見出された教師の役割を研究の成果として位置づける。

### 3. 研究内容

#### 3.1 「ひょうげん領域」における感性の捉え

感性の定義は様々あるが、学校教育の中では、「感官の能力。思惟（悟性的認識）の素材となる感覚的認識。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。（『広辞苑』第七版 岩波書店）」という意味で用いられ、感受・認識の能力として捉えられていることが多い。加えて、先行研究では、「感性とは、受動的な感受性にとどまるものではなく、価値に関わる能動的な能力、創造的な能力、そして広くは発信していく能力をも含むという解釈もある。」（齊藤，2018）<sup>2)</sup>と考察されている。そこで、本研究では、「ひょうげん領域」における感性を、「感じたことを基に、創造をし、表現していく能力」として捉える。

#### 3.2 「ひょうげん領域」における感性の育み

齊藤（2018）は、芸術教育における感性の育成に関わる脳内のイメージを、島田（2018）の人間の認知プロセスに着目し、無意識的、直感的、自動的な【システム1】と、意識的、論理的、制御的な【システム2】によって成立しているという二重過程理論から、図1のように示している。

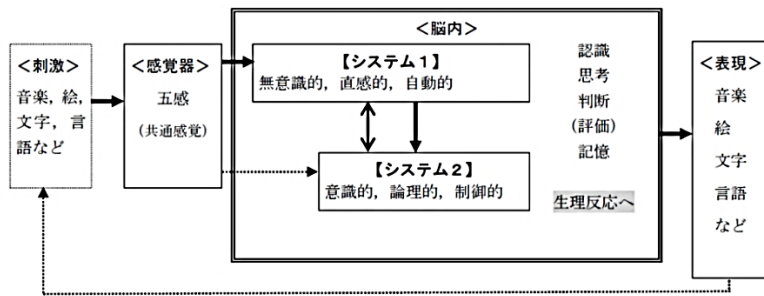


図1 芸術教育における感性の育成に関わる脳内のイメージ

図1のイメージを、音楽科における子どもの姿に置き換えてみたい。まず、子ども達は音や音楽を〈刺激〉として、聴覚などの〈感覚器〉で認識

した際に、感受したことをもとに自然とリズムを取り出したり、歌い出したり、曲の気分について話し出したりする【システム1】。さらに、その音や音楽に浸り込んでいく中で、それらをなぜそう感じるのか、気づいた音楽を形づくっている要素と関連させながら知覚していく【システム2】。そして、子ども達は、感受したことと知覚したことを往還しながら、思いや意図をもった自分なりの〈表現〉を生み出していく。この〈表現〉が新たな〈刺激〉となり、さらなる認識を生み出そうとする。本研究では、この一連のサイクルが生まれている過程を、感性を働かせ、感性が育まれている状態と捉える。本稿ではこの感性の育みのサイクルが、「ひょうげん領域」の授業において、どのように生まれてきたかを実践に基づいて考察する。

#### 3.3 「ひょうげん領域」の実践

ここでは、「ひょうげん領域」の3つの実践を考察していく。3.3.1と3.3.2の実践は、感性の定義、その育みの捉えがなされていない段階（H29年度）、3.3.3は感性やその育みの捉えが明らかになってきた段階（H30年度）の実践である。これらを比較することで、感性を育むための、教師の役割を明らかにしたい。

##### 3.3.1 題材「勇気100%」の授業実践（平成29年5月）

教材は1年生の子ども達が大好きな「勇気100%」である。授業冒頭、子ども達は、自然

と曲に合わせて歌いながら身体を動かしたり、リズム楽器を奏でたりして楽しんでいた。A 児も曲に合わせて赤いタンバリンを振りながら、飛び跳ねていた。その後、私は前時の A 児の願いを皆で共有しようと、「この前の時間に、『つまずいちゃう』って言っていたこと覚えている？」と A 児に問うた。しかし、A 児は困ったような顔をして答えられない。しどいに A 児は、泣き出しそうな顔になってしまった。私は再び曲をかけたが、A 児は歌うことはおろか、自分から楽器を叩いたり、友と関わろうとしたりすることはなかった。

### 3.3.2 題材『秋』になろう ～秋と一体となるわたし～の授業実践（平成 29 年 11 月）

秋に落ち葉で遊んでいた子ども達は、教室の前の畑に大量の落ち葉を運び込んできた。たくさんの落ち葉が集まり、落ち葉のプールができあがると、子ども達は身体ごと落ち葉に浸り込んでいった。また、子ども達は、プールと並行して枝で家づくりを始めた。そして、子ども達は、家の壁に葉っぱで模様をつくるために葉を探しに出かけて行くと、「赤や黄色のきれいな葉っぱを見つけないか」と話し、お気に入りの葉を見つけ紹介し合いたいと言いだした。私が葉を紹介する場面を設けると、子ども達は、自分のお気に入りの葉の色や形について、嬉しそうに友に伝えた。B 児は葉を使って板に模様をつくる場面で、色や形、構成に着目し、同じ赤色の葉を、向きをそろえて板に貼り付け、アイデアを広げながら夢中になって模様をつくった。だが、2 枚目の板をつくる途中で手を止めてしまった。

### 3.3.3 題材「絵や音で表そう大好きなソラ」の授業実践（平成 30 年 10 月）

2 年生になった子ども達は、5 月からクラスでウサギのソラを飼育していた。私は、ソラのことを表したいという子ども達の言葉を受けて、『ソ』と『ラ』の音を使ってソラの音楽をつくってみたいかなと投げかけた。A 児は友だちと「ソラソラ～」と音を出し始めた。はじめは、どんな様子を表すかというよりも、とにかく様々なリズムで「ソラソラ」と音を出していた。私は A 児に、「どんな様子を表してみたいの？」と問いかけると、「ダーって走ってピタッと止まる感じかな」と答えた。その後、「ソラソラソラソラソラ」と細かいリズムで音を出した後、「ラッ」と短く強い音を出して、その様子を表していた。A 児はさらに、「先生できたよ！聴いて！」と私に声を掛け、その音楽を聴かせた。また、私が全体で聴き合う場面を設けると、A 児は自信をもって挙手し、友だちから「本当にそういうふういきこえる」と言われると嬉しそうな表情をし、「もっとつくりたい。今度は打楽器も入れたいな」と話していた。

## 3.4 3つの実践の比較における教師の役割の考察

3.3.1 の実践では、楽曲に浸っている子どもの中に、「もっと楽しく歌いたい」という願いがあると捉えた教師が、その子の表現をより豊かにしようと、願いを無理に意識化させようとしたため、子どもは表現に向かう意欲を失ってしまった。すなわち、教師が、【システム 1】から【システム 2】へ、無理に移行させようとした実践である。

3.3.2 の実践では、教師が、葉に対して感覚器を十分に働かせて、身体ごと浸り込むことができる場面を設けることにより、それぞれの葉のよさを〈刺激〉として、自然と表現に向かおうとしていた。子ども達は、色や形に着目して、直感的に創作をしていたが、教師

が【システム1】から【システム2】へ移行させるための、子どもの表現の意図を問い、意識化できるような声かけなどの支援をしなかったため、子どもがそのよさを自覚することができず、さらなる創作に向かうことができなかつた。

3.3.3の実践では、子ども達が、飼っているうさぎの様子や、「ソ」「ラ」の音を刺激にして、意欲的に創作活動・表現活動を行っていた。これは、教師が、子ども達が自然と表現に向かえる題材を構想したことに加えて、授業の中で、子ども達の【システム1】から【システム2】への移行を促すために表現の意図を問い返したり、表現したことを新たな〈刺激〉とするために友と表現を共有する場面を設けたりしたためである。この教師の役割により、「感じたことを基に、創造をし、表現していく力」＝「感性」を働かせていく、育みのサイクルが子ども達に生まれていた。

#### 4. 研究の成果

3つ実践から、「ひょうげん領域」において感性を育むための教師の役割は、授業構想の場面と、実際の授業場面とに整理することができる。

授業構想の場面では、感性がどんな力であり、どのように育まれていくのかを捉えることと、それを基にして、子ども達が自然と表現したくなるものを教材として授業を構想することや、子どもが材に向かって身体ごと浸り込む時間や空間をつくり出すことである。

実際の授業場面においては、自然と生まれてくる子ども達の直感的・無意識的な【システム1】の働き出しを見守ることや、【システム2】に移行し論理的・意識的で意図をもった表現に向かうために声かけをすること、次の感性の育みのサイクルを生み出すために【システム2】で生み出されたものを表現して友と共有ができる場面を設けることである。

#### 5. 研究の意義と私の変容

私は、これまで感性を、子ども達の中に何が起きているかを見ようとしないまま、自分の感覚を頼りに、ただ表現させることで育もうとしていた。この研究において、認知システムをもとに、子どもの姿を見つめ直すことを通して、子ども達の中に起きていることを感じ、見て、支えようとする私に少しずつ変わってきたように思う。この変容は、目に見えない感性を育むために、意義のあるものであったと強く感じている。

子ども達の中に起きていることを見つめ、感性をはじめとした資質・能力の育みを指導・評価を含めた授業づくりで支えていくことは、教師が子ども達の育ちに責任を持つということである。この研究をきっかけに、これからも子どもの育ちに責任をもつ教師としての私の在り様を問い続けながら、日々の実践を重ねていきたい。

#### 文献

- 1) 平成29年度 小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）文部科学省説明資料
- 2) 齊藤忠彦・島田英昭・小林比出代・蛭田直・臼井学. (2018年),  
信州大学教育学部研究論集 第12号 pp.123-135