

## 1 道徳科 山田誠の実践

山田実践の授業デザインについて、事前、事中、事後の3の段階で振り返る。

### ①事前：構想段階

山田の指導案には、以下のように構想が示されていた。「対立する意見を戦わせるのではなく、意見交流を重ねることにより、表層から深層へと考えが深まっていくのではないかと（中略）違いを編む思考活動を行うことにより、（中略）今まで不親切だと思っていたことが実は相手にとって親切だとわかる場合がある」すなわち、違いを編む思考活動によって、一見ただけではわからない思考の深まりを児童の獲得させたいという思いがあることがわかる。そこで、山田は「違いを編む思考活動」が生まれるために、事前の構想として以下の2つの手法を用いることにした。「A 教材の工夫」「B 役割演技の実施」を行なった。

#### A 教材の選定について

主たる教材は「私は歌手になりたい」（NHK「時々迷々」より）である。本来この教材は、「1. 主として自分自身に関すること（3）正直・誠実」の内容項目の教材であるが、山田は、「正直であるためには、「許す」という集団のあり方が大切ではないか」という、構想段階での洞察をもとに、人の過ちを許すことは難しいが、許さないことは最終的に自分にとって大切なことを失うことに気づかせたいと考え授業を構成した。児童が新たに創出する価値（見えないものが見えるようになる）事柄は、「正直であるためには、周囲の人々が許すという姿勢が大切」ということになるのだろう。

#### B 役割演技について

道徳的実践力を育成する道徳科では、知的理解だけでなく実感的理解も必要になる。山田は、感覚的思考を促す手立てとして「役割演技」を用いることにした。山田は「役割演技」は感覚的思考を促すだけでなく、役割演技を見る側の児童や役割演技を終えたあとに演者が自分の感じたことを振り返ることで論理的思考も促されると考えている。そのため、「役割演技」は、児童と感覚と論理の往還が行われることになり、道徳的実践力の育

成に大きく寄与するという狙いを持って臨んだ。ABの2つの手立てをまとめると以下ようになる。

「違いを編む思考活動」が生まれるために

**A 教材の選定** 「私は歌手になりたい」（NHK「時々迷々」より）

人の過ちを許すことは難しいが、許さないことは最終的に自分にとって大切なことを失う。

↓

授業前後での児童一人一人（個人内）の成長

**B 役割演技** 感覚と論理の往還が行われる

演技する子どもだけでなく、観客の子どもたちも重要である。

役割演技の後で、観客の子ども達に「演者はなんと言っていたか」「演者はどんな気持ちだったか」と聞く。

↓

観客からのフィードバックを受けた子ども達は、自分の演技を客観的に振り返ることのできる。

これまで見えなかった「正直であるためには、周囲が「許す」ことに大切さが必要」に気づけるか（新しい価値の創造）

### ②事中：展開段階

山田が展開場面で行った主な手立ては、「A 板書を使った意思表示」「B 役割演技」の2点である。

#### A 板書を使った意思表示

授業中に山田は、主人公のセリがクラスメイトにオーディションに不合格だったにも関わらず合格したと嘘をついた場面について「自分がセリだったら本当のことを言うか？」と発問した。このとき、黒板の右側に「正直にいえる」左側に「言えない」と書いて、児童に自分の名前を記したマグ

ネットを貼らせて意思決定を迫った。するとほとんどの児童が、正直に言えるという選択をした。ここで、山田は「先生だったら言えないなあ」と発問し児童の思考を揺さぶった。すると「言えない」がやや増えた。「言えない」と判断した児童の意見は「正直に言ったらいじめられたり、嫌われたりするかも」だった。一方で「言える」と判断した児童の意見は「今言わなくてもいざればれる。モヤモヤが残る。」というものだった。互いに意見を述べあう中で、「今言わないともっと嫌われるかも」「今言えば許してくれるかもしれない」と言えないと言うように「正直に言ったほうが良い」という意見の大切さが掘り下げられて行った。

次に山田は、「もしセリと同じクラスの友達だったら許せるか？」と児童をクラスメイトの立場に立たせて判断させた。すると、「許さない」と判断する多かった。判断の理由は「許せる→許さないと友達じゃなくなる」「許さない→応援してあげたのに、応援が無駄になっちゃう」「特に委員の人は一緒に練習したかったのに」という意見が出された。児童は、セリの立場では、正直に言いたいと判断するのだが、クラスメイトの立場になると許せないと判断したのである。矛盾がある。この葛藤の中で、「自分たちのせいで（「合格したの？」と問う）セリが嘘をついたのでは？」というように、思考が深まっていった。許すべきという理性と許せないという心情の葛藤が見られた。

## B 役割演技の実際

役割縁起は以下のように展開された。それぞれの役割は山田が指名し、演技をしない児童は後でかじたことを述べた。

A 児（セリ）2次試験本当は落ちちゃったんだ。

B 児（クラス）じゃあなんで、嘘ついたの？

A 児 みんなの期待を裏切るわけにはいかなかった。

B 児 こっち側が悪かったけど、嘘は、、（考える）。  
応援している時に本当のことを言ってくれたら嬉しかったな。

A 児 それはそうだけど、みんなにここまで応援

してもらって、言えないかな。

B 児 まあ、このタイミングで言えたのは良かったけど、でも、この後はどうする？

A 児 もしかしたら、許してもらえないかもしれないけど、自分が悪いのは少しはあるから、言わないといけないと思う。

B 児 うーん。じゃあ僕も一緒に協力するから、みんなにあやまろう。

A 児 うん。

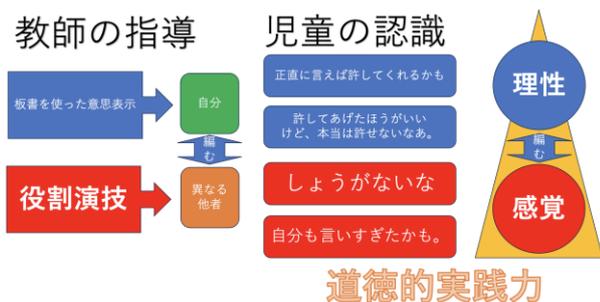
この演技の後、山田は役割演技を見ていた児童に対して「セリはどんな気持ちだったと思う？」と発問した。児童は「嘘ついて悪かったなあ」「嘘つかなければ良かったな」「きつい言葉を言われるかと思ってたけど、一緒に謝ろうと言われて、ほっとした」と答えた。さらに山田は、クラスメイトの役割演技をしたB児に「Bくんは「許せない」と言う判断だったから、もっと攻めるかと思ったけど、Aくんのことを受け入れていましたね。役割演技をやって、気持ちがか変わったの？」と問うた。するとB児は「まあ、やったことはしょうがないかな（と思った）」と答えた。さらにA児にも「Aくんはどうだった？」と発問し、A児は「やっぱり許してくれる友達っていいな」と答えた。

実際の授業では、同じ場面の役割演技をもう1組が行った。児童は、「本当に許せなかったら、クラスが壊れる」「クラスの雰囲気が悪くなる」と許すことに大切さに気づいていった。

## ③事後：省察段階

授業では、役割演技によって、「セリの立場になったら許して欲しいけど、クラスメイトの立場になったら許せない」という、理性的な判断と情意的な判断の葛藤を、両者の立場になることで「正直になれるのは、許してあげるというクラスの雰囲気が大切だと気づくことができたのではないか。これは、山田の授業デザインが効果的に働いた結果だといえる。この実践において、「許す」「許さない」という異なる立場の児童の話し合いや「役割演技」を通した思考活動により、教室空間が「許

す」という価値を見出す「集合知」の場とも感じることができた。今後、道徳的実践力が育まれたかどうかはまだ考察を重ねていくには、児童のノート記述などの推移や他の内容項目において「許す」という価値観が創出されていくのかどうか踏まえていく必要があるだろう。



(文責：粕谷昌良)

## 2 音楽科 笠原壮史の実践

◆子ども同士が編んでいる具体的な姿を求めて

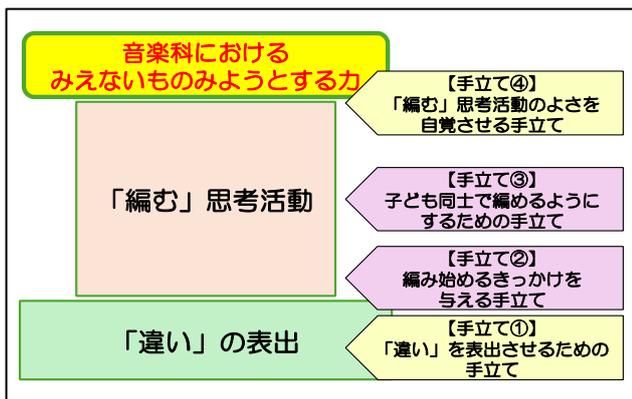
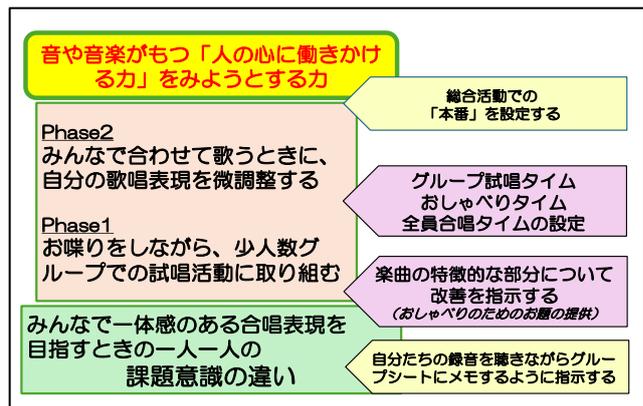


図1 「違いを編む『知性』」を育てる授業デザイン

私は、音楽科における「違いを編む『知性』」を育てる授業を図1のようにデザインし、「事中」における①～④の手立ての組み合わせを指導法と位置づけることとした。中でも、「編む」思考活動に取り組んでいる子どもの具体的な姿を探るために、②と③の手立てに重点を置いて研究を進めた。

### ◆実践の概要

本実践は、「君をのせて」(「音楽のおくりもの5」教育出版)を教材曲とし、「編む」思考活動を通して、一体感のある合唱表現をつくりだすことを目指したものである。本実践を図1に基づいて具体化すると次のようになる。



### ◆授業の実際

まず、クレシェンドの音楽的効果について共通理解を図った。子どもは、「クレシェンドすると盛り上がる」「サビに向けて勢いがつく」「よし、行くぞ!という気持ちになる」と自分たちの言葉で整理し、「だから『君をのせて』のウ(Bメロ)からエ(サビ)にかけてのクレシェンドは重要だ」と結論づけた。私は手立て②として、「ウからエにかけてのクレシェンドの音楽的効果の実現」を指示した。それをきっかけに、その他さまざまな音楽の要素や仕組み、歌唱技能、歌詞や感情などを、子ども同士で編み始めるだろうと考えたのである。

手立て③として、6～7人でのグループ活動に取り組ませた。まず、全員で一度歌うことを指示し(全員合唱タイム)、次に「では『おしゃべりタ



イム』です」と伝えた。子どもは座り込んで、教科書の楽譜をのぞき込みながら、「何をしたら、クレシェンドの音楽的効果を表現できるか?」についておしゃべりを始めた。「リズムをそろえる必要性」について話す子や、「クレシェンドをかけ始めるタイミング」について話す子など、話が弾んでいる様子が見られた。この様子は、一人一人の課題意識の違いが表出・共有されている状態と捉えている。

私は、あえて声をかけずに見守ることに徹した。すると、立ち上がって歌い始めるグループが出てきた(グループ試唱活動)。その際、お互いの様子

私は、あえて声をかけずに見守ることに徹した。すると、立ち上がって歌い始めるグループが出てきた(グループ試唱活動)。その際、お互いの様子

を探りながら歌っている様子が多く見られた。私は、これが「子ども同士が編んでいる状態」と考えている。つまり、「おしゃべりタイム」で出し合った「違い＝課題意識」のうちのどれかを歌い試すときに、周りの友だちが「どのくらいそれをやっているだろうか?」「そこに、どうやって合わせていこうか?」と探り、自分の歌唱表現を「微調整している状態」なのである。この様子を見ることができたのは、「子ども同士が編んでいる具体的な姿」を目指す中で、一つ大きな成果であったと捉えている。(文責:笠原壮史)

### 3 図工科 笠雷太の実践

笠は、研究企画部の示す「指導法」について、図画工作科らしい視点から「身体性」や「身体知」を軸とした提案をした。

#### 第5学年 造形遊び～絵に表す

学習の流れ(指導案上では4時間扱い)

##### 第一次(造形遊び)

###### (クラスで使う)色づくり・絵具づくり

クラスの特徴をみんなで話し合った上で、みんなで使う共用絵の具を3原色+白で各自が混色してつくる。身体性を活発に発揮しながら190の色を生み出し、それぞれの容器に色名や説明を書いてクラスの共用の絵の具とした。

##### 第二次(絵に表す)

###### (クラスに飾る絵を)つくった色で描く

校内研究授業の本時は、この段階の1時間目だった。自分がつくった色を中心に使う子。みんながつくった色の、目を見た色の感じや色名から思いついたことをもとに絵を描く子。教師が〇〇を描きましょうと言わなくても、「クラスに飾る絵」という投げかけから自分で問いを生み出しながら動き出している様子が見られた。

笠は、授業における「違いを編む『知性』」について次のように述べている。

「違い」＝一人一人が「3原色+白」を基本に混色してつくった色

「編む」＝このクラスで生まれた絵具の色の「違い」を感じ味わいながら、塗る、描く、さらに混ぜ合わせるといった、用具と共に発露する身体性

「知性」＝違いを編むことを通して、正解のないよさや美しさを探求していこうと迷い、立ち止まりながら自己決定しようとする姿(自己更新)

そして、これら3点を具体化するあらゆる教師の手立て・構え・役割がこの授業の「指導法」であるとした。

この授業は、研究企画部の定義の中にある6つの視点のうち、「身体・感覚」「心情」および「表現」に強くかわりを持つ。特に「身体性」に由来する「身体知」として、体の諸感覚や思考を働かせながら活動することを、授業を貫く太い柱として据えている。クラスに飾るものを描くために色を生み出し、自他が意味づけした190色を使ってさらに自分が意味を考え(問いの生成)、自分なりの方法で描くのである。

実際には4時間の扱いでは終わらず、子どもたちの問いは続いている。第6学年に進級してからも、その探求は続いている。第一次の絵の具づくりにおいて身体性を発揮しながら色をつくり出すという学習の流れを想定したことが、笠の最大の指導法であり、授業デザインであるといえる。

研究企画部の分析する「事前」「事中」「事後」の意味合いが、図画工作科ではそのまま当てはまらない面がある。例えば、真理を極めることが中心である教科に対して、図画工作科では正解が定まっていない学習内容を多く扱う。笠は、指導案の中で次のように述べている。

一つの真理にみんなで向かうということではなく、答えがない「みえないもの」に向かうのである。だから、教師は「事前」に学習の全容を見通すことが困難である。子どもの学びによって多様に変わり、生き物のように動く学びの姿に対応できるように準備しておくことが重要になる。第一次の色づくりでの子どもの感受や身体性の発揮が豊かであればあるほど、その後の学びがふくらむ。「事中」において笠は、子どもにゆだねることを基本にして、活動を教室全体として見たり、近づいて手元に注意を向けたりしながら、先入観を持た

このような「色」の持つ感覚的な部分、不確定で正解のないという特性は、図工や美術を「分かりにくいもの」と感じさせる理由でもあるだろう。それをふまえた上でなお、私は「正解がない」ということこそがこの教科の本質だと考えている。ここに、違いを編むことで「みえないものをみようとする」姿がつながってくる可能性を感じるのだ。

ずに、一人一人の「編む」姿に視線を合わせたのである。この寄り添い方が、「教師の目」であり、子どもたちのその先の学びをふくらませるものである。そのような子どもの姿を図画工作科では「自己更新」する姿としている。  
(文責：北川智久)

以上の授業分析から見えてきたことは、指導法を予定調和的に用いるから効果を発揮するのではなく、状況に合わせて指導法が用いられているからこそ、知性が発揮されているといえる。例えば、笠原実践では、歌唱表現に対するそれぞれの思いを持ち寄り、ワールドカフェの手法を用いて他者と交流することによって、子どもたちの歌唱表現に対する意欲の高まりだけでなく、技能的高まりが認められた。これは「表現」に焦点化された「方法に関する知性」の発揮といえる。また、山田実践では、役割演技によって、事前と事後で意見が変化することが認められた。これは、「身体・感覚」を通して、道徳的価値が個人の中で変化したことを意味している。笠実践では、「色をつくる」活動が「身体・感覚」となって働くとともに「表現」に生かされるという複合的な知性の発揮場面が認められた。

いずれの場面においても、本校研究の共通の土台であり、前提条件でもある「他者との関わり」と「問いの生成」が存在する。また、3実践の共通点であり、授業の根底に流れているのは「探究」という点にある。つまり、いずれの授業においても、明確な答えは存在しない。だからこそ、教師と子どもが一緒になって、授業が展開するのである。授業は「動的な営み」であり、決して「静的な営み」ではないのだといえる。