

論文

学習コミュニティ形成における教師の実践力(1)

— 4年生音楽授業実践記録から —

Teacher's Leadership to Form Learner's Community (1)
— From Teaching Practice Records —

山中 文 (高知大学教育学部・音楽科教育学研究室)

Aya YAMANAKA

Music Education, Faculty of Education, Kochi University

A symposium and conference were held on October 1, 2009 under the theme of "Teacher's Leadership to Form a Learner's Community" at Kochi University and Asakura Second Primary School to look into the effective leadership of teachers in forming a learner's community. At this conference, Hiromitsu Takakura, Hiroyuki Nihei, teachers at the primary school affiliated with the Tsukuba University, taught children music and Japanese. Takakura is known for the promotion of children's music comprehension that uses group expression. Nihei is known for promoting the ability of logical thinking.

First of all, In this paper, I will analyze Takakura's teaching practice in music to look into the leadership of teachers in forming a learner's community. As a result, it is clear that teacher is guiding for children not to hesitate in "making remarks" and "making a group". And, it is clear that teaching materials and the method of presentation are related to the community formation.

はじめに

筆者は、小学校授業において、有効な学習コミュニティを形成する教師の実践力を検討するために、2009年10月1日、高知大学および朝倉第二小学校において、「学習コミュニティ形成における教師の実践力」というテーマでシンポジウム&授業カンファレンスを開催した¹。この会議では、筑波大学附属小学校から国語科授業者として二瓶弘行教諭、音楽科授業者として高倉弘光教諭を招いて、授業を行った。二瓶教諭は子どもたちの発言を引き出し、論理的思考力を育成することにおいて定評がある。また、高倉教諭はグループによる身体表現を活用した音楽読解力の育成で名高い。

本論文では、学習コミュニティ形成における教師の実践力を検討する上で、まず上記のうち音楽科の実践を分析した。

I 授業の記録と授業研究

藤岡は、1989年に、授業記録を以下の4つのレベルに分類した²。

- 第一レベル：T-C型授業記録
- 第二レベル：部分描写型授業記録
- 第三レベル：授業解説型授業記録
- 第四レベル：授業批評型授業記録

T-C型授業記録は、教師と子どもの発言がそのまま記録されたものであり、部分描写型授業記録は、発言の説明や言語外行為もあわせて記述されたものである。そして、授業解説型授業記録は記録者が発言内容の注釈等を入れ、授業の全体像を分かりやすくしたものであり、授業批評型授業記録は、評価・批判・代案まで含め、記録者の批評が明示的になっているものを指す。

藤岡は、「記述するに足る有意味な事実は、記録者の

問題意識によって現象としての授業の中から創造的に発見される」³と述べ、第三、第四レベルの授業記録を推奨している。つまり、授業を記述することの意義は、記録者の授業解説や授業論を読み手に伝えることにあるとしているのである。

このような授業の記録方法は、提唱された雑誌『授業づくりネットワーク』（学事出版）で、現在まで踏襲されている。

本稿の授業記録は、基本的にこの授業批評型授業記録の形で行っている。子どもたちの学習コミュニティ形成に教師の実践力がどのようにかわるか、という問題意識から授業を切り取るためである。具体的には、藤岡の提唱する授業記録方法にならい、教師の発言は『』、子どもの発言は「」で囲み、教師の主要な発言は□で、板書事項は波形枠で示した。そして、教師の発言の意図などを踏まえ、教師の言語外行為や子どもたちの様子も記述している。さらに、授業実践上重要な部分では、*マークを入れ、授業の解説、評価、代案等を記載している。また、音楽科の授業の特質として表れる伴奏、演奏、動作表示などの言語外指導行為については、楽譜や写真、解説等で示している。

II 音楽授業（4年生）「からだであそぶ」

1 授業概要

この授業は、2009年10月1日、高知大学主催、高知市立朝倉第二小学校共催の形で行われたシンポジウム&授業カンファレンス「学習コミュニティ形成における教師の実践力」内で行われた、二つの授業のうちのひとつである。

この授業は、「音楽の仕組み」を体で感じ、言葉で表す授業づくりという観点から行われた。

授業者：筑波大学附属小学校高倉弘光

授業対象：朝倉第二小学校4年A組⁴ 34名

この授業に関する準備として、子どもたちは前授業で「世界中の子どもたちが」⁵を既習している。

2 授業記録

(1) 導入

音楽教室の机はすべて片付けられ、広い空間に、子どもたちの椅子だけ丸く並んでいるところへ、子どもたちが入ってくる。

教師が『こんにちは』と声をかけると、子どもたちも元気に「こんにちは」と返す。黒板に「高倉」と書き、「たかくら」と仮名をふる。『東京の小学校の先生をやっています。きょうは一時間だけ、たった一時間だけみんなと音楽を楽しみたいと思います。よろしくお願いま

す』と挨拶した後、東京では「高ちゃん」と呼ばれていると話し、みんなで「高ちゃん」と呼んで、緊張をほぐす。

『きょうはいっぱい楽しむんだよ、いいかい』と言いながら、椅子をもっと隅の方へ移動させ、子どもたちを教室の中央に集める。『今はバラバラでいいですから、高ちゃんの方に向けて立ってください。』『もっとお隣さんとぶつからないように気をつけて広がって』と指示を出す。（ここまで、1分23秒）

(2) 三時のおやつゲーム

子どもたちが広がったら、三時のおやつゲームの始まりである。

じゃあ、三時のおやつゲームをします。三時のおやつには三つあるの。いい？

以下のようなアイスクリーム、チーズケーキのポーズを紹介する。（写真1～3）



写真1 アイスクリーム

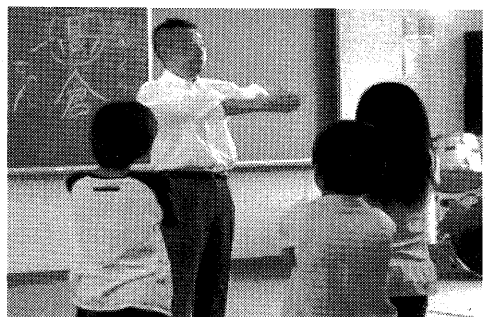


写真2 チーズケーキ



写真3 シュークリーム

アイスクリーム、チーズケーキと示したあと、三つ目のポーズで、両手を胸の前でクロスさせ、『何だと思う?』と問いかけ、おもむろに『シュークリーム』と言う。途端に子どもたちから笑いが起き、「えーっ」「なんでえ?」という声が出る。そのポーズがシュークリームには見えないからである。

そこで、再度それぞれのポーズをしながら、『これはアイスクリームみたいやろ、これは、上から見たらチーズケーキみたいやろ』と言い、最後に『これはどっから見てもシュークリームやろ』と大真面目に三つ目のポーズを取る。子どもたちは、大笑いである。

教師は、「違う?」と笑い返ししながら、次に進む。

* 教師は、ここで子どもたちをぐっと惹き付けている。シュークリームのポーズを取り、「どこから見てもシュークリームだ」と自慢げに見せる姿に、子どもたちは一気にほぐれた。その後、先ほどの自慢げな声とは変えて「違う?」とそっと語りかけるような声で返しながら次の活動へ移る。実に巧みな切り替えである。

『これ、三時みたいだろ』と言いながら、右手をまっすぐ上にあげ、左手を横に水平に伸ばして子どもたちに見せる。(写真4)



写真4 「三時のおやつは…」

♪三時のおやつは♪と言ったら、自分の好きなおやつ、これ(アイスクリームのポーズ)か、これ(チーズケーキのポーズ)か、これ(シュークリームのポーズ)を出します。

みんなでやってみる。♪三時の♪まで両手を上にあげてくっつけ、♪おやつは♪で写真4のような「三時」の形に開く。『そう、いろんな物出していいんだ、自分の好きなもの』と声をかけながらやってみて、『で、高ちゃんと一緒にあった人が負け』と言うと、子どもたちは、口々に「やろう、やろう」とやる気を見せる。「三時のおやつは、○○』と言って動作をする練習を7回繰り返す。

いよいよ、ゲームの本番である。『よし、じゃあ、本

番です。負けたらどうする?』と問いかけ、「座る」と回答が出ると、それに応えて、『負けた人は座ります。最後まで残った人がチャンピオンだ』と言って、始める。

図1のように、みんなで♪三時のおやつは♪と唱えたあと、教師が『シュークリーム』、再び♪三時のおやつは♪と唱えると、教師が『チーズケーキ』という、という繰り返しをして、教師と同じ動作をしてしまった子どもたちが次々と座っていく。とても盛り上がる遊びである。



図1 遊び方の例

残りが二人になった。『どっち応援する?』と教師が問うと、子どもたちは二人の名前をそれぞれ呼びながら「がんばれえ」と声援を送る。チャンピオンが決まると、自然に拍手が起こる。

* 高倉は、子どもたちによく問いかける。ここでは、たとえば『負けたらどうする?』という発問である。ここで問うのは、『負けたら座ります』とそのまま指示するよりも効果的である。指示だけでは、聞き逃す子どもたちがいるからである。『どうする?』の発問に、子どもたちは負けた時のことを考えることができる。そうすると次の『負けた人は座ります』の指示が生きるのである。

また、もうひとつ、『どっち応援する?』とも問いかけた。これは、負けている子どもたちも座っておしまいでなく、ゲームに参加するようにするための問いかけになっている。

このような問いかけが、子どもたちをゲーム参加に惹き付けていくのに効果的な布石になっている。

チャンピオンになった子ども(Aちゃん)は、ご褒美として、先生の替わりを務める。教師は、ピアノに向かう。

いくよ。じゃあ今度はねAちゃんがやるんだけど、サンハイっていうのは言わないから。ピアノが言います。ピアノがね、なんか言ってるの。「あ、この遊びはこれから始めた方がいいな」と思う所から、始めます。いいですか。用意!

* これは、ピアノ演奏の前奏部分の終わりをよく聞いて、区切りの次から入るようという指示であったが、初めてのことであり、子どもたちはよくわからず、と

まどっている。

教師が即興演奏をはじめますが、前奏に当たる部分で大きく首を振って合図し、その次から動作しやすいように少しゆっくりしたにもかかわらず、子どもたちはスムーズに入れず、もう一度やり直し、今度は前奏の切れ目で『サンハイ』という声を入れる。勝ち残っている子どもたちが少なくなるたびに子どもたちの♪三時のおやつは♪という声が小さくなっていったが、動作は音楽に合わせて行うことができていた。教師は、最後の一人が残ったところに合わせてピアノを弾き終わる。チャンピオンを交替してもう一度ゲームをする。

ところでさ、どこからゲームを始めていいかわかった？

口々に「分かった」と答える子どもたちに、『一回で分かるなんてすごいな』と言い、『本当にみんなが分かっているかどうか、もう一回やってみるぞ』と、今度は「サンハイ」のかけ声を入れずにやってみる。♪三時のおやつは♪のかけ声はないが、音楽に合わせて動作を行い、最後にチャンピオンが決まる。子どもたちは音楽にのって動くことに慣れたのか、さきほどより笑い声が増えている。

* 子どもたちがうまく前奏の区切れで入ることができないことを読み取った教師は、「ここで入るのだ」等の説明は行わず、次のゲームで前奏の区切れで合図を入れている。そして、子どもたちはその合図や教師の動作で、入る箇所が分かった様子であるが、教師はそのことには触れず、分かったことを褒めている。ゲームの流れを止めずに何を聞き取ればよいのかを示しているわけである。

また、ピアノの音を聴きながら活動を行うため、♪三時のおやつは♪と唱える声は少なくなったが、教師は、そのことは気にとめていない。おそらく、音をよく聞き取ることへ活動を移行させていこうとしているためであると考えられる。(ここまで、7分51秒)

(3) 耳のテスト

子どもたちを座らせて『先生は、ピアノを弾いて、どこからこの遊びが始まるかちゃんと聴いてねって言ったでしょ。先生は、音楽の勉強で一番大事なのはここ(耳を触りながら)だと思ってる。ちゃあんと聴く。先生の話も友だちの話も。それから小さな音も大事に聴く。きょうは、その勉強をしようね。』と少し長めの語りかけをする。『じゃあ、みんながどのくらい耳がいいか、テストします。』

今から、先生がピアノを弾きます。それに合わせて手をたたいてください。ピアノが止まったら、ピタッとやめてください。

「動いていいか」という質問があり、『その案を採用する!』と答えるが、まずは座って練習することとする。

♪ピアノ伴奏♪

・教師の4拍子の即興メロディーである。

教師：メロディー→間→メロディー→間→ゆったりしたメロディー→間→速いメロディー→間

子ども：手拍子→止→手拍子→止→ゆっくり手拍子→止→速く手拍子→止

子どもたちは、よく集中して音楽を聴きながら活動を行う。時々音が止まっても叩いてしまうが、ゆったりした四拍子にも速い四拍子にも合わせて手を叩くことができていた。

『上手!よく聴けるね』と褒めながら、今度は、先ほどの子どもの「動く」という案を採用する。

* 実は、この部分で子どもの「動く」という発言を「歩くこと」ととらえたのは教師の誤解である。子どもは「動いてもいいか」と言いながらピアノの下を指さして、続けて「ここに」と言っていたのである。おそらく、「耳のテスト」と聞いて、ピアノの下にもぐってそこで聞こうとしたのである。授業の流れに影響はなく、当該の子どもも、こだわった様子はなかった。

ピアノがボンボンボンボンといったら、(歩きながら)ボンボンボンボン、止まったらピタッ!!!で、(ゆっくり歩きながら)ポーンポーンといったらこうやって、ピタッと止まる。分かった？

子どもたちは、教師がピタッと止まる姿が面白い様子で、手を叩いて大笑いする。教師は、すかさず、『じゃあ、ピアノがタッタタッタッタ(速く弾く)ってなったらどうなる?』と問う。子どもたちはすぐに「走る」と答える。すかさず、教師は『よし。でも(ピアノが)止まったらピタッと止まるんだよ。どこに歩いてもいってもいいけど、人におつかってはけません』と注意して、開始する。

♪ピアノ伴奏♪

・教師の4拍子の即興メロディーである。

教師：メロディー→間→メロディー→間→ゆったりしたメロディー→間→速いメロディー→間

子ども：歩く→止→歩く→止→ゆっくり歩く→止→
走る→止

『上手だね。じゃ、次の音が鳴ったら座ります』と言
い、トソファミレドトとピアノで合図する。『すごく耳
がいいね』と褒めながら、『もっと難しくていいか』と
問う。そして、『動くでしょ、今みたいに、ジャンジャン
ジャンジャン、止まるでしょ。止まった後にこうやっ
て弾くから』と言って、不協和音を2回弾いたり、3回
弾いたりして、『何回弾いた?』と問う。子どもたちは
口々に答える。

止まった後に何回か鳴らすから。もし2回鳴ら
すら友達と二人、パッと手をつないでパッと座る。

〇〇ちゃんとじゃなきゃだめとか言わずに早くにグル
ープになって座るということを注意して、『さあ、何回鳴
るかな』と開始し、不協和音を2回鳴らす。すると、一
人つなげなかった子どもが出る。

『こんな時どうする?』『先生がやる』『いや、先生な
しにしたら?』の会話のあと、1つのグループがその一
人を仲間に入れる。教師は、『うれしいな、先生、こう
いうの大好き』と言って、嬉しいことが二つあったとい
って、『ありがとう』と言う。

* 二つの嬉しいことというのは、一人になっちゃった
子どもと一緒になろうと誘った子どもがいたことと、
最後に一人になった子どもが出た時に、三人組になっ
てしまうにもかかわらず入っただけで、と誘ったグル
ープがあったことである。教師は、活動前にも、人を選
ばずにグループを作って座れ、と指示している。

これらは、誰彼といわずにグループをつくる仲間意
識の育成を配慮した指導であると窺うことができる。
仲間意識について説明や指示だけで済ませるのではな
く、『こんな時どうする?』と問いかけて、自分たち
の行動を考えさせたり、その行動が嬉しいのだと言
ったりすることで、自分たちが取った行動に対して誇り
が持てるような感じさせ方をしていることがわかる。

(4) アルプス一万尺⁶

二人組、三人組のグループのまま「アルプス一万尺」
の手遊びをやる。まず、ピアノに移動してへ長調で一定
のテンポで弾く。子どもたちは、元気に歌いながら、ご
く一般的な手遊びの型をする。三人組の子どもたちも
うまく出来ている。

『もう一回行くよ。よく聴いて』といって、移調して
ト長調で、トランラララ～トのところから次第に速くす
る。速くなるにつれ、子どもたちの中に笑いが起きてい

る。

再び、ピアノを弾きながら『歩きますよ』と指示。再
び、音楽を止めたりゆっくりしたりする。そして、音楽
を止めて不協和音を4回弾く。子どもたちは、「三人や
「あと一人!」とか言いながら、急いで4人組をつくら
せている。(ここまで16分10秒)

* 「アルプス一万尺」の遊びで速くしたのは、最後の
カリカでの「速さ」の学習へ向けた伏線である。

(5) なべなべ底抜け

『「なべなべ底抜け」は知ってるか?』と問いかけ、
4人組の1グループと教師と一緒にやってみせる
(写真5)。最初うまくひっくり返れず笑いが起きるが、
次はうまく行く。その様子をみんなで確認して、教師の
ピアノ伴奏により、全グループでひっくり返ってみる。
その状態で、『これやると、ケンカが起きたり、鼻血を
出したりする人がいる。強くひっぱったり、飛んだりす
るから』と説明し、次のように言う。



写真5 「なべなべ底抜け」

『だからそーっとやるのよ。どこも切れてはいけませ
ん。それから誰も飛んではいけません。いいですか?しっ
かり返れたら(=ひっくり返ることができたら)、高ちゃん
返ったよって、手を挙げて教えてください』

みんな、「痛い」といいつつ、上手にひっくり返る。

(ここまで18分50秒)

(6) 「世界中の子どもたちが」

『この歌を知っているか』と言って、「世界中の子ど
もたちが」の出だしの数小節をピアノで弾く。子どもた
ちはすぐに口ずさむ。

これにね、ちょっと動きをつけてみるよ。きょう
はね、高ちゃんのいう通りに動いてみてね。

ト世界中の子どもたちが一度に笑ったら～ラララ海も
泣くだろうト(=A)の部分、先の4人組で①自分の
膝をたたき、②隣の人と手を合わせる、という動作を拍

にのって繰り返すことを、動作で説明する。やってみる。
1組うまく出来ていないため、動作練習をする。



写真6 「Bの部分」

『でさ、次の部分、♪パパッパパンパン〜 (=B) のところね、ここはどうしょっかな。こうしよう、すこし軽く回ります』と、隣の子どもの手をとって回る。1フレーズごとに回る方向を変えている。(写真6)

『速くやると飛んじゃうから気をつけてよ』と声かけし、子どもたちが笑ったところで、(A)(B)通して行く。

♪ソファミレド♪という座る合図をすると、子どもたちはすぐに座る。すぐさま教師は『おお、よく聴いてる』と褒める。

さあ、最初の所はタラララーン〜 ((A)の部分
を歌いながら動作して) でしょ。次はタタタター
ンタン〜 ((B)の部分で歌いながら動作して) だ
でしょ。その次さ、タラララー〜 ((A)のメロディー
を歌う) だけでも、どうやって動いたらいいかな

子どもたちは、口々に答える。教師は、一人の子どものつぶやきに注目した。

『ん? なになになに? ちょっとおもしろいこと言った、ちょっと立って。先生、耳がいいからさ。今なんて言った?』

『さっきと同じでかまわんがやないが』

『さっきの(A)の動作をしながら)でかまわん? 何でそう思う?』

『えとね、さっきとメロディーが同じやき』

『(他の子どもたちに向かって) 言ってることわかる?』

他の子どもたち「うん」

『そっか。じゃあそうしよう。』

こうして、最初からAの動き、Bの動きを確認し、次はつぶやいた子の意見を採用してAとする、と話し、最初からやってみる。

♪ソファミレド♪のピアノの合図で座る。

『すばらしい』とほめたあと、『これでウォーミング

アップを終わります。時間かかっちゃったね』と言うと、『えー?』「何分かかったが?」と声があがる。

(ここまで24分23秒)

* 先の「アルプス一万尺」の遊びで速くしたのは、カリンカの学習への伏線であったが、この「世界中の子どもたちが」でABA形式にそって動作を変えたり、次の動作を考えさせたりしたことも後のカリンカの学習につながっている。

(7) 手拍子カノン

隅に移動させていた椅子を持ってこさせ、教室中央に椅子を並べて着席させる。

『また別のことをするよ。高ちゃんが4発手をたたきます。』と言うと、何人かの子どもがすぐに手をたたきはじめる。それを制して、次のように言う。

4つ叩いたらみんなも4つ叩く。でも、たたく場所変えるからね。まねすんだよ、それも。

♪ジェンカ♪ (CD音源) の曲に合わせて動作を真似する遊びをする。

♪ジェンカ♪で手拍子

前奏後、(子どもから見て) 左で4つ拍手・続けて子どもたちも真似(写真7、8、以下同じ) → 右で4つ拍手 → 上で4つ拍手 → 下で4つ拍手 → 上から右に降ろしながら4つ拍手 → 上から左に降ろしながら四つ拍手 → 右で4つ拍手 → 4つ足踏みの順



写真7 教師：左で4つ拍手

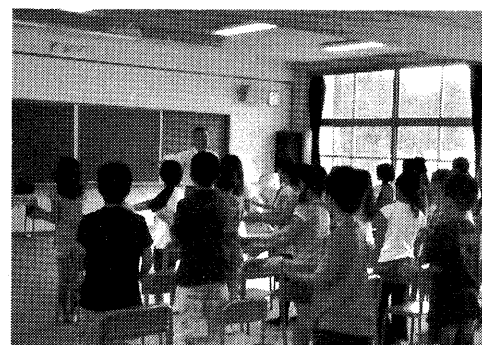


写真8 子どもたち：真似して4拍

子どもたちは、最後の足踏みが教師と同じになってしまうが、あとはうまく真似できている。しかし、『高ちゃんの役ができる人?』と聞いても反応がない。その後もう一度行う。

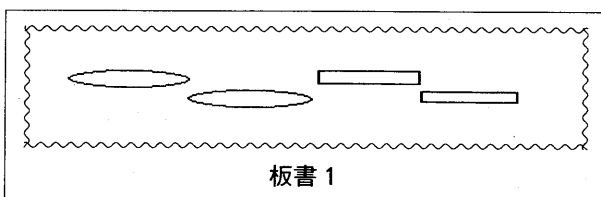
♪ジェンカ♪で手拍子

前奏後、(子どもから見て) 上で4つ拍手・続けて子どもたちも真似→左で4つ拍手→右で4つ拍手→上で4つ拍手→上から左に降ろしながら4つ拍手→上から右に降ろしながら4つ拍手→右の頬を人差し指で4回つつく→左の頬を4回つつく。

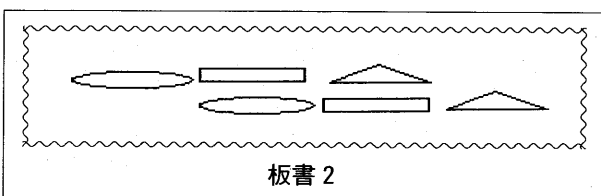
子どもたちは、楽しそうに上手に真似をする。その様子を見て、教師が『今度は高ちゃんのまね、できるだけ?』と誘うが、子どもたちからは「○○(欠席の子どもの名前)がいたらなあ…」というような返事くらいで、名乗り出ない。『そうか。もっと難しいことやるけど、ついてこれるかな?』

板書でこれまでの手拍子の真似の様子を説明する(板書1)

(板書しながら: 板書2) 高ちゃんがやります、みんながまねしますが、高ちゃんはまだ次のことをやっています。で、みんながまねします。高ちゃんは次のことをやっています。



板書1



板書2

「追いかっこ?」という子どもの声があり、『追いかっこ、よくわかるね。』と言い、次のようにつなげる。

音楽で追いかっこすることをカノンって言う。そう、今やってるのはね、音楽で追いかっここのことで遊んでるんだね

みなで「カノン」と言ったあと、次のように行う。

♪ジェンカ♪で手拍子カノン

(子どもから見て) 上で4つ拍手→子どもが上で4拍手を真似している間に左で4つ拍手(以下同様)→右→左

→上→下→両頬を両ひとさしゆびでつつく→頭を手のひらで叩く→右→左→上→下→両頬をつつく→げんこつで頭を叩く→腰を振りながら腰を叩く

子どもたちは間違わずについていき、終わったあとで大笑いになる。

再び教師が『高ちゃんのまねができる人?』と問うが、名乗り出る子どもはいない。『OK、OK』と言って、子どもたちを座らせる。(ここまで31分22秒)

* ここではカノン(直行カノン)について触れているが、これは、本授業の最終的なねらいである、ABA形式の学習とは直接のつながりはない。本授業はABA形式の学習に合わせて、速さや4拍子の学習を織り込んでいるが、このカノンは、4拍子のパターンを意識させていく活動のひとつとして用いたということであろう。ただ、カノンは、他の教材でも出てくる可能性があり、また子どもたちが意識をしやすい形式である。そのため、教師はここであえて用語も教えていると考えられる。

(8) 4拍子の指揮

『今、何発手を打ったっけ?』『4発』

4つのかたまりを何回もやったんだけど、今かかった曲って言うのは、ぴったり合ったよね。4つずつ叩いたらぴたっと合ったよね。あれ、3回ずつ打ったら変だろ?なあ、あれ4回だから合うんだよなあ。そういう曲のことを何拍子と言うか知ってるか?

「4拍子」「4分の4拍子」という答えが返ってくる。『詳しいこと知ってるね』と言いながら、続ける。

今の曲は実は4分の4拍子、大きく言うと、4拍子。4つずつのまとまりになってんの。今日は、4拍子のやり方を高ちゃん流に教えます。

両こぶしを腹部でグッとにぎって、『4拍子でもなんでもね、1拍目はすごい強い。(おなかの辺りでこぶしを握って)強い、グッと。人間って意外と、ここ(頭の上)だと力が入らないじゃない。ここ(おなかの辺り)だとグッと力が出せるの。せーの』(写真9)。『2はやさしい感じ、少しこんな感じ』(写真10)。両手を広げて『3はひろーい』(写真11)。両手を横から前そして上に向けてあげながら『4は』(写真12)、そしてその両手を下に降ろしながら『オットットット……いち!』。これを何度か繰り返し練習する。『ただの1234じゃないんだよ。1っていうのは強いだろ?強くいくためには準備が必要なんだよ。(手を上に伸ばして)オー、ド

ンッ!といく』

* 自然に拍子の力点が出る説明と動作である。子どもたちも納得して、面白がって練習している。



写真9 4拍子1拍目

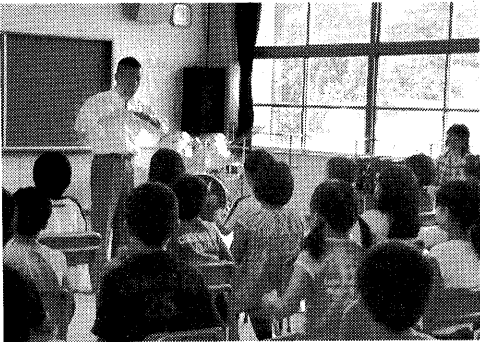


写真10 4拍子2拍目

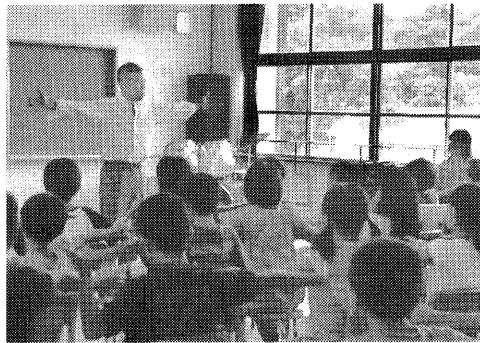


写真11 4拍子3拍目



写真12 4拍子4拍目

(ここまで33分46秒)

(9) 「カリンカ⁹」の読解

『きょうの最後に4拍子の曲を聴きます』と言って、さっきの曲とは違う曲で指揮をすることを促す。

♪カリンカ♪ (CD音源)で指揮

「カリンカ カリンカ カリンカ マヤ 庭にはいちご
私のマリンカ エイ カリンカ カリンカ カリンカ
マヤ 庭にはいちご 私のマリンカ」部分まで(=A)
(音源は歌詞抜き)を指揮する。(だんだん速くなる曲で、
「エイ」の部分と最後でゆっくりになる。)

だんだん速くなると子どもたちの指揮は混乱してくるが、笑顔で一先懸命ついていこうとしている。

『ねえ、聴きたいんだけどさあ、なんかニコニコしてやってるよね。先生は真似してとは言ったけど、笑いなさいとは言っていないよ。』

何がそんなに面白いわけ？

「なんとなく」

『なるほど。他に？なんでおかしくなっちゃうんだろう』

「速いから」

『ん？速いから？速かった？この曲』

「だんだん速くなっていった」「速くなっていった」

『今さ、二つ聞こえてきたよ。速かった、って言うのと速くなってきた、二つ』

このあと、教師は、「この曲は速い曲だ」「この曲は速くなってくる曲だ」で多数決を取る。その結果、全員が「この曲は速くなってくる曲だ」の方に手があがる。

最初に「速いから」と言った子どもが「言い方間違えた」とつぶやいたのを聞き、教師は追及する。

『本当はどういう風に言いたかったの？』

「遅くなったり速くなったり」

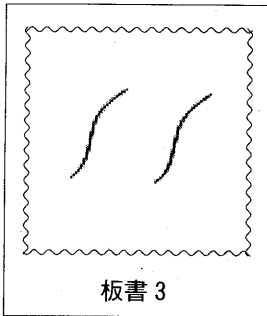
* この子どもの意見は、この曲の速さの読解として重要なきっかけであった。おそらく「速い」ということばは子どもたちから出ると思われるが、教師は、そこから速さが急→緩→急→緩となっていったことに気付かせたいはずである。「速い」と答えた子どもに『速かった？』と追及しているのは、その観点からであろう。また、「言い方間違えた」というつぶやきを耳ざとく聞き、発言させている。

このようなねらいがあるにもかかわらず、教師は、直接『速さはどうだった？』とは聞いていない。笑ったわけを聞くことで、子どもたちは、音楽を速さがどうなったのかという現象だけでとらえず、速さが音楽や表現に与える面白さについても考えることができるようになっている。

このあと、教師は、子どもたち全員に『遅くなったり速くなったりしたか』と問い、「うん」「した」という返

事が返ってくると、すばらしい、とほめながら、黒板に向かう。そして、黒板に書き始めようとして、さらに、『始めどう？始めから速かった』と問いかける。そして、はじめは遅くだんだん速くなった、という発言を引き出しながら、黒板の図を完成させる。板書3は、曲線の下が遅いことをあらわし、上の方が速いことを示している。教師は、子どもたちに問いかけながら左側のひとつめの曲線を仕上げたあと、『そしてどうなった？』と聞く。子どもたちは、「だんだん…」「ドン」「ゆっくり」と発言する。『ドンってどういうことさ？』と聞くと「急に遅くなった」と答える。教師は、曲線を指さしながら『どの辺か？』と問う。教師が曲線の下の方を指したところで、子どもたちから「いや、最初と同じくらいで…」という発言が出る。そこで『また？』と促すと、「あがった」という声が出て『速くなったのか遅くなったのか』と聞き、「速くなった」ことを確認して、2本目の曲線を描く。(板書3)

曲線が仕上がったところで、『よく聴いていたね』とほめ、曲線の上に、「だんだん速くなる」と板書する。

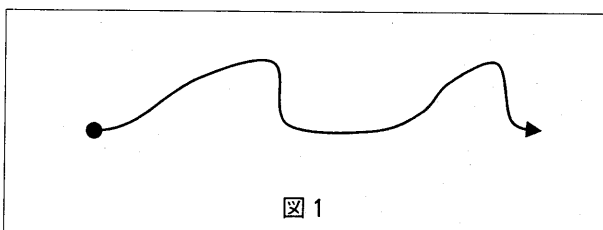


さて、実はこの曲には続きがあります。どんななるか聴いてみるか。

♪カリンカ鑑賞♪

カリンカのAの部分から「朝早く飛び起きて・・・かおをきれにあらう」(=B)(音源は歌詞抜き)部分まで鑑賞する。

* このAの部分の鑑賞で、教師は、音楽に沿って黒板の図(板書3)を指していった。その中で、急に遅くなる部分は、それぞれの曲線の頂点を指してまにしていたが、これは間違いであろう。曲線の頂点は一番速い部分であったはずである。したがって、急に遅くなる部分は、曲線と曲線の間と、2本目の曲線のあとを指さなければならない。もしくは描き方を変えて、たとえば次の図1のようにし、曲線のみと部分を指すようにすべきではなかっただろうか。



さて、この部分(B)はどんな風にみんなには聴こえたかな？

「少しゆっくりになった。」「さっきとメロディーと違うかも知れんけど、違う楽器が入ってきた」等の意見が出る。『なるほど』と言いながら、さらに『さっきみたいにだんだん速くなっていった？』等と聞き、AよりBがゆったりしたメロディーであり、メロディーの性格が異なることを確認した。そして、最初の部分をAとする、次の部分はBである、として、次のように問う。

実は、この曲には続きがあります。どうなると思う？

子どもたちは、口ぐちに「A」「またAが来る」等と答える。

* この発問は、冒頭は先ほどのA・Bの鑑賞と同じ切り口であるが、後半が異なる。先ほどは、そのまま『聴いてみよう』としたが、今度は『どうなると思う？』と考えさせている。ここで、本日の目標のひとつであるABA形式を子どもたちに想定させたかったためと考えられる。ここは、当然Aが正解である。

じゃあさ、Aって思う人に聞こう。何でAが来ると思うか。これは難しい質問だね。これ聞いてみたいねぜひ。

子どもたちは、以下のように発言する。

「また、違うのが出てきたら、終わりがだんだんなくなっていく、終りがいつでてるかわからん」

「♪世界中の子どもたちが♪で、同じのがあって、違うのがあって、また最初とおなじのが…」

* ここで、教師が伏線として行っていた「世界中の子どもたちが」に気付いた発言が出てきた。ねらい通りの授業進行であるといえよう。

『じゃあ、最初からこれ(=指揮の動作をして)をやりながら聴こう。Bのところはちゃんと先生見て』。

♪カリンカ♪で指揮

子どもたちを後に向かせて、Aで先ほどの指揮をさせる。Bは、一拍目で手拍子、二拍目で両隣の子どもたちと手を打ち合わせる、という形で動作をさせる。

Bの最後で前を向かせ、Aに入る「今度は自分たちでやってごらん」と声をかける。子どもたちは、最初とまどいながらも、徐々に指揮をし始める。途中から教師も指揮をはじめ、フィナーレ部分で両手を高くあげ、音の下降とともに両手をヒラヒラさせながら降ろさせ、その

まま着席する。

音楽とタイミングよく行えた動作に、思わず、参観者からも拍手が起きる。教師は、最後にAが来たことや「カリнка」の曲の説明をして、次のようにABA形式を確認する。

「世界中のこどもたちが」もそうだし、このカリンカもABAにできてる曲なの。こういうのを、そのままABA形式と呼んだり、123とできてるから三部形式と呼びます

そして、子どもたちに「ABA形式」「三部形式」と言わせ、「きょうはいろんなことして遊んだけど、最後は三部形式、ABAの勉強をしました」と確認して終了。(ここまで47分45秒)

Ⅲ 学習コミュニティを形成する教師の実践力

本研究における学習コミュニティとは、学習するということにおいて、集団であるということだけでなく、より相互のかかわりから成長していく共同体を指す。そのような学習コミュニティを形成するために、高倉は数多くの仕掛けを授業の組み立ての中に設けている。それぞれの仕掛けについては、上記の*マークのコメントにも記しているが、さらに右の表1を見ると、授業の組み立ての全体像から仕掛けを読み取ることができる。表1は、授業のあと、授業検討会の席上までに、高倉が書いたメモ¹⁰である。先の授業記録と表1から、仕掛けの特徴を三点あげてみよう。

まず、授業のねらいが複合的だということである。

ひとつに、学習課題上のねらいが複合的である。高倉は、今回45分の授業の中に8つの教材を盛り込んだ。高倉自身が授業検討会で「今回の授業は、アラカルトです」と話していたように、授業の中で次々に教材とそれを元にした活動は変わっていった。そして、教材に含まれる音楽の〔共通事項〕に関連する内容も、拍の流れ、4拍子(拍の流れ¹¹)、調を変える(調)、accelerando(速度)、ABA形式(変化)などが並行して取り上げられている。子どもたちは、45分の授業の中で、「遊び」として行われる表現や鑑賞を通じて、盛りだくさんの共通事項を体験し、学習したのである。ひとつの共通事項にしぼると、後述するように、共通事項にそったねらいに学習活動が集約され、硬直化しがちである。4年生という学年であり、概念学習が可能な高学年にむけて、共通事項を踏まえた体験を数多く得させ、少しずつ意識化させていこうとしているものと推察できる。また、そのような学習課題上のねらいに加えて、「男女仲良くやれているか」と

いった集団づくりに関したねらいも絡ませている。このようなねらいの構成は、結果的に、いろいろな遊びを仲間と行うことの楽しさと、仲間になることのこだわりの払拭を子どもたちに体感させることになっている。

二点目として、発問により、子どもたち自身が行動や学習内容を考える形式を取っていることがあげられる。

高倉の授業は、全体的に教師が遊びをリードしながら、折々で、発問により子どもの発言を引き出している。リードなしにグループに考えさせる、あるいは話し合わせるというような構成を取っていない。そして、「ABA形式」や「速さ」といった中心課題の学習に迫る時になって、「この次はどうやって動くか」「どうして笑うのか」「何でAが来ると思うのか」というような発問をしている。実は、これらの学習内容は、教師のリードにより授業前半に遊んで体験したことを踏まえているのであるが、最終的には子ども自身が「発見」していくという形に構成しているのである。また集団づくりに関しても、「負けたらどうする?」「どっち応援する?」という発問や、グループをつくる時に残ってしまった子どもが出た時の「こんな時どうする?」という発問などは、子どもたちに、自分たちが遊びや仲間づくりを行っていく主体であることを確認させていくことになっているといえよう。

三点目は、知識としておさえる部分(表1中(A))と体験してわかる部分(表1中(B))を組み合わせた授業構成になっているということである。

表1から明らかなように、この授業は、体験中心の前半部分はBであり、後半になって、Aとして学習できるように構成されている。音楽は表現教科であり、そのため体験を通じた知覚・感受が大きくクローズアップされている。しかし、音楽は、必ず音楽表現手段によって作られている。時間毎に知覚・感受しっぱなしで終わらせるのではなく、知覚した表現手段が何だったのか、それによってどういうイメージが作られたのか、ということを確認することが、次の知覚・感受のステップにつながる。この授業では、そのような音楽表現手段の確認が必ずAとBの組合せにより必ずなされるようになっている。これは、子どもたちが自ら音楽について話し合っていく上で、学習の「道具」を持つことにつながっていくことができよう。

Ⅳ まとめ

音楽科において、現在の〔共通事項〕に匹敵するような表現手段を教育内容として具体的に設定し、それに基づいた教材の組織化を行おうという提言が千成俊夫らによって行われたのは、1980年代であった¹²。当初作成された授業試案には、「変奏曲」「リズムを発見しよう」

「速さ」¹⁹などがある。楽曲解釈を中心とし、教師の解釈にもとづいて演奏させることに重きを置いていた当時の音楽教育において、このような提言は画期的なことであった。

しかし、このような教育内容の考え方が浸透していない音楽教育実践現場への啓蒙的な意味もあり、授業試案は、そのとおりやっていたら、実践現場の教師も教育内容研究ができるような構成になっていた。したがって、ひとつの試案にひとつの教育内容が設定されていたわけである。また、教育内容に典型的・具体的な教材が配列され、それらは子どもも面白い学習できる教材であったが、それらの展開については解説方式で示されており、子どもの側から学習内容を発見していく形はまだ検討されていなかった。

今回の学習指導要領による〔共通事項〕の設定は、そ

のような授業研究の流れからなされていると推察することができるが、加えて、近年の協同学習を中心とした学習者論から、新しい音楽科の授業構成が展開されつつある。今回の授業は、複数の共通事項の設定、仲間づくりを意識したねらいや発問構成、音楽科における知的学習課題の明確化等がなされているという点で、そのような授業構成におけるひとつの提案型授業になっているといえることができる。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、授業の記録に協力していただいた本学大学院教育学専攻の田村恵氏に心よりお礼申し上げます。

表1 高倉のメモ

かわいい かわいい				
第4学年 音楽授業「からだであそぶ」				
	やったこと	ねらい	気をつけたこと	子ども
1	3時のおやつゲーム	・Ice breaking ・拍の流れ ・4拍子 (B)	・高ちゃんと仲良くなる ・音楽って楽しそう	「最後の一人になるまで？」
2	音(音楽)に合わせて拍手→歩く、走る (耳のテスト)	・音楽をよく聴く・さまざまな音価を体感する。(B)	・しっかりと聴けているか・確かめる、よく見る	「歩くの？」
3	アルプス一万尺(2人)	・テンポが速くなる ・調を変える ・友だちと仲良く (B)	・テンポや調についてこれているかよく見る 男女仲良くやれているか	・「こっちおいでよ」
4	なべなべそこぬけ(4人)	・友だちと仲良く (B)	↓	
5	世界中の子どもたちが(4人)	・ABA形式の体験 (B)	動きを考えさせることでABAに気づかせたい	「さっきと同じメロディーだから」
6	カノン	・カノンの体験 ・4拍子の勉強(B)	・Interrupted Canon*	
7	4拍子の指揮	・4拍子の意味 (A)⇔(B)	・しっかりと教える	
8	「カリンカ」の読解	・速度の変化 ・ABA形式 (B)→(A)	・速度の変化 } ・ABA形式 } であることに子どもが気づき、言葉であらわされるような仕掛け	・速い ・だんだん速く ・世界中～もそうだった

発問 (B)→(A)

国語と同じ

創造(音楽づくり)

註・引用文献

- 1 本研究会は、「学習コミュニティ形成における教師の実践力」研究の中で行ったものである。これは、高知大学学教育学部の「教育コラボレーション研究プロジェクト」の一課題である「活動型授業による学力育成の研究」に応募した一般研究である。
本研究会は、筑波大学附属小学校教諭 高倉光弘氏、二瓶弘行氏、関西学院大学教授 吉田 孝氏及び愛知東邦大学教授 矢藤誠慈郎氏を迎え、高知大学教育学部の渡邊春美教授、岡谷英彦准教授、柳林信彦准教授、そして山中が参加し、「国語科と音楽科」、「筑波大学附属小学校と朝倉第二小学校」、「授業実践者と研究者」、というように異なる立場から、「どのように教師が働きかければ、学習集団が動くか」という共通テーマについて授業実践を元に検討を行った。
- 2 藤岡信勝「授業づくりセミナー 授業記録をどう書くか〈7〉」『授業づくりネットワーク』No.15、学事出版、1989年
- 3 藤岡信勝「授業づくりセミナー 授業記録をどう書くか〈3〉」『授業づくりネットワーク』No.10、学事出版、1989年
- 4 クラス名は仮称である。
- 5 「世界中の子どもたちが」作詞：新沢としひこ、作曲：中川ひろたか
- 6 「アルプス一万尺」アメリカ民謡、作詞者不詳
- 7 「広げよう ほくらの夢を 届けようほくらの声を 咲かせよう ほくらの花を 世界に虹をかけよう」という歌詞の部分である。
- 8 原曲はR. V. Lehtinen作曲のJenka (Let's Kiss)。日本では坂本九が「レットキス (ジェンカ)」というタイトルで 'Let's Kiss 頬寄せて Let's Kiss 目を閉じて' と歌ったことで有名である。この授業では、曲のみ。
- 9 「カリンカ」ロシア民謡、作詞：「楽団」カチューシャ
- 10 実際は、手書きのメモである。授業後高倉により急遽作成され、印刷し、参加者に配られた。本原稿に掲載したものは、そのメモをできるだけ忠実にワープロソフトで山中が書き直したものである。
- 11 平成20年告示小学校学習指導要領の音楽科には〔共通事項〕が示された。括弧内は該当する共通事項の名称である。後続の括弧内も同様である。
- 12 たとえば次の文献を参照されたい。千成俊夫編著『達成目標を明確にした音楽科授業改造入門』、明治図書、1982年
- 13 いずれも、同上pp.99-123 「変奏曲」作成は吉田孝、「リズムを発見しよう」作成は松本正、「速さ」作成は八木正一である。