

音楽科授業における達人教師のワザ

— 効果的な説明にみる動的な特徴 —

早川 倫子 ・ 小川 容子 ・ 古山 典子* ・ 井本 美穂**

本研究では、音楽科授業において、達人教師たちが子どもたちに効果的に説明しているさまざまな指導場面を切り出し、「即座に反応する応答力」と「音楽に関連する専門的知識」の2つの視点に則って、ワザの個別事例を分析した。その結果、(1)「即座に反応する応答力」は、指導の中で常に行われる学習者理解によって、教育内容を調整しどのような教授行為を行うかという判断を伴うもので、教師個人内の音楽に関する概念的知識と身体知に基づき中断なく行われる。また、(2)「音楽に関連する専門的知識」は、「音楽する」行為がもたらす身体知を教師と学習者が往還させながら教授・学習されるという特徴がある。したがって「達人教師達が効果的に説明する」というのは、教師と学習者の身体知を往還させながら、教授ストラテジーを巧みに選択し「即座に反応する応答力」を発揮していく創造性豊かな教授的行為である、と考えられた。

Keywords：達人教師，ワザ，教授法，音楽科授業，身体知

I. 問題の所在

OECD教育研究革新センターが提案する「21世紀のコンピテンシー」では、知識の理解・習得の教育から知識の活用・探究の教育へと大きな転換が始まっている。これまで見逃されてきた学習場面や状況に関する新しい発見、教えることや学ぶことに関する画期的な知見等が続々と報告されている。しかしこれらの知見は、座学学習の成果が見えやすい教科教育の成果が中心となっており、音楽教育の学びになかなか応用することができない。特に音楽教科では、知識・技能・技術を教える際に身体を伴うことが多く、他教科以上に、学習者にとってより具体的な教示の仕方が求められている。

もちろんこれまでの先行研究においても、教師歴の長い音楽教師がいかにわかりやすく、効果的な説明をしているかといった実践報告は多数おこなわれており、音声、視線、表情、身振りなどさまざまな

身体情報が一体となって教えられていること（小川2017）は、共通理解されていると言えるだろう。しかし、こうした実践の背景となっている理論については、残念ながらほとんど明らかにされておらず、いわゆる「匠のワザ」「職人芸」として一括りにされている。達人教師たちは、なぜ、すべての子どもたちに実感を伴って理解させることができるのだろうか。達人教師たちのワザには、何らかの類似点や共通点があるのだろうか。

以上の問題意識のもと、本研究では達人教師たちのワザの一つひとつに着目することとした。具体的には、子どもたちに効果的に説明している多様な指導場面¹を切り出し、「即座に反応する応答力」と「音楽に関連する専門的知識」の2つの視点に則って、ワザの個別事例に関して詳細な分析を進めている。本稿では、パイロットスタディとして分析したDVDや雑誌の事例の中から、上記2つの視点に関

岡山大学大学院教育学研究科 芸術教育学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*福山市立大学教育学部 721-0964 福山市港町2-19-1

**岡山理科大学教育学部 700-0005 岡山市北区理大町1-1

Professional Skills of Expert Teachers in Music Teaching: The Dynamic Nature of Effective Instruction

Rinko HAYAKAWA, Yoko OGAWA, Noriko KOYAMA*, and Miho IMOTO**

Division of Art Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Faculty of Education, Fukuyama City University, 2-19-1, Minato-machi, Fukuyama 721-0964

**Faculty of Education, Okayama University of Science, 1-1, Ridai-cho, Kita-ku, Okayama 700-0005

連する具体的な場面を抽出し、それぞれの場面における達人達のワザの様相と特徴を報告する。あわせて、表面には見えにくい深層部分の共通項についても報告する。

II. 分析の対象

前述の通り、今回はパイロットスタディとして、出版されているDVDや雑誌に掲載された事例を分析の対象とした。選出理由は、DVDについては、1つ目は実践研究が多く発表されている教師であること、2つ目は国立教育政策研究所の発行したDVDに掲載されている事例であること、また雑誌については音楽教育実践関連の雑誌として有名な『教育音楽』（音楽之友社）において「名授業を振り返る」の特集で取り扱われている事例であることから、達人教師として位置付けるのにふさわしいと考えたからである。

分析対象としたDVDと雑誌の事例は、以下の表1の通りである。

表1：分析した事例

DVD	①『わくわく音楽授業ドキュメント in 筑波大学附属小学校1（低学年）「音楽表現を高める4つの常時活動」より「手拍子で即興演奏」（2年生）、筑波大学附属小学校 平野次郎先生
	②『わくわく音楽授業ドキュメント!! 2 in 筑波大学附属小学校《音楽づくり編》より「黒鍵の音楽づくりから『剣の舞』の鑑賞へ」（5年生）、筑波大学附属小学校 高倉弘光先生
	③『楽しく実践できる音楽づくり授業ガイド〈中学年〉（小学校音楽映像指導資料）より「図形の楽譜で作ろう～音楽の形を考えて～」（3・4年生複式学級）、福島県東白川郡鮫川村立青生野小学校 吉川武彦先生
雑誌	①『教育音楽 小学版』2020年5月号「名授業を振り返る」pp.11-17, 東京都板橋区立板橋第三小学校2年1組と石上則子先生
	②『教育音楽 小学版』2020年6月号「名授業を振り返る」pp.11-15, 東京都大田区立久原小学校4年1組, 6年1組と真鍋なな子先生
	③『教育音楽 小学版』2020年6月号「名授業を振り返る」pp.16-20, 東京都武蔵野市立第五小学校4年1組, 2組, 5年1組, 6年生と前田美子先生
	④『教育音楽 小学版』2020年7月号「名授業を振り返る」pp.11-17, 本誌1998年7月号より「連載 授業と子どもたち30」, 「西洋音楽は頭声の発声で 日本の音楽は地声で」, 埼玉県大宮市立馬宮東小学校3年2組, 6年1組と熱田庫康先生

⑤『教育音楽 中学・高校版』2020年5月号「名授業を振り返る」pp.11-16, 本誌2000年4月号より シリーズ「授業中お邪魔します!」, 東京都八王子市立桐田(くぬぎだ)中学校 横田純子先生と3年生選択音楽の生徒たち, 「あふれ出る自分の思いを歌で表現する生徒たち」
⑥『教育音楽 中学・高校版』2020年6月号「名授業を振り返る」pp.11-15, 本誌1999年3月号より シリーズ「授業を創るPARTⅢ」, 東京都江東区立砂町中学校 和田崇先生の授業を見る, 「3小節目だけ自分の世界でアドリブしよう 一息きた音楽で基礎づくり」

III. 事例の分析結果と考察

(1) 「即座に反応する応答力」について

ここでは、発問の仕方、誉め方・叱り方、子どもとの関わり、子ども主導、子どもの声を代弁、子どものつぶやきを拾う等、効果的に説明している場面において見られた「即座に反応する応答力」について、分析場面を取り上げその特徴を述べていく。

事例1：〈自分が比較対象となり、表現の特徴を見つけやすくする〉(DVD①より)

C1：タンウンタンウン（体で大きく拍をとる） T：「ねえ、C1さんのすごくね（リズムをたたきながら）、どっちかっていうとさ、簡単なリズムだけど、先生すごくいいところを見つけたの。たたき方よく見てて。C1さんもう1回いって」 C1：たたく。児童真似る。 T：「先生のと比べて。一緒にたたく、先生とC1さん」C1のすぐとなりに座って、C1はしっかり体全体で、教員は手だけでゆるくたたく。 T：「違いどう見つけた？」 C2：「先生はこうたたいてたけど（直線的な動作）、C1さんはこうやって（円を描くように大きく）」 T：「しっかり手ついてたよね」
--

事例1は、一人1小節ずつ4拍分のリズムを即興的に考えて表現する活動である。児童は輪になって向かい合い、順番に自分でリズムを考えて表現し、他の児童が真似る。教師は、表現していない人の聴いている時間が大切と考え、聴く視点をしっかりと与えて活動を進めて行くことを重視している。

この事例では、体で大きく拍をとっている児童について教師がまず良いところがあったことを示し、何がよかったかを考える時間をつくっている。その後、教師が比較対象となって児童の隣で小さい動作をすることで、児童が表現の特徴を認識できるよう導いている。また、特徴を捉えた後、再度本人が演

奏しそれを他の児童が真似する時間が設けられており、「発問」を起点に表現の特徴を各児童自身が体感できる授業展開となっている。

事例2：〈リズムが拍に合わず、速くなってしまった児童の場面〉(DVD①より)

C1：タタタタウンタン (みんな真似できない)
 T：「いま『むず』って言ったの誰？ C2さんどうしてむずいと思った？」
 C2：「ウンタンの場合は簡単なんですけど、その後からウンとか打つ時がちょっとあやふやだったからよくわかんなかった」
 T：「なんであやふやになっちゃったんだろうね。もうC1さん1回いこう。みんなを困らせたかったんでしょ」(本人&みんなの笑い)
 C1：タタタタウンタン(少し速いが拍に合ってきた)
 T：「リズムがさ、(手で包丁のせん切りの動作)例えばキャベツを切るとしたら、ザク ザク じゃなくてかなりいったよね。せん切りだったよね」

事例2は、リズムが拍に合わず、速くたいてしまった児童の場面である。

うまくいかなかった部分について、間違っていると教師が指摘するのではなく、難しいとつぶやいた児童に声をかけ、なぜ難しいと感じたのかを問うことで、児童自身に拍に合わせる必要性に気がつくことができる機会をつくっている。また、冗談を用いて、うまくいかなかった児童に苦手意識をもたせない心遣いが伺える。さらに、キャベツの切り方に例えて、細かいリズムを刻もうとしていることを示し、児童がイメージを持つことができるよう工夫している。このように、隠喩を活用することで、拍についての理解を深めることにつなげている特徴もある。

事例3：〈ルールと違うことをした児童への対応の場面〉(DVD①より)

C1：ウンウンウンタン ウンウンウンタン (2小節分たたく)
 T：「なるほど、C1さん長かったんだね。C1さんは、いま1小節じゃなくて2小節、3小節ぐらい。じゃC1さんが終わるまで聴いとう。もう1回C1さんいくよ。先生とやろうか」輪の中央にいる教員の横に連れてくる。
 T：「C1さんどうぞ。みんな見てて」
 C1：うまくいなくなってしまう。
 T：「わかんなくなっちゃったね」
 T：「さっきC1さんがやったのは、1つのパターンができたならそれをくり返してるよってこと。例えばこういうこと。先生やるよ。真似してね、先生がハイっていったら」
 タンタンタンウン タンタンタンウン タンタンタンウン

T：「これと同じだよ。『あーッ』という子どもの声)同じパターンをずーっとくり返す。例えばだよ」

事例3は、1小節ではなく、誤って2小節分演奏した児童への対応の場面である。

教師は「ルールと違う」と指摘するのではなく、「反復」に気づく学びの機会として活かしている。また、再度演奏しようとした児童がうまくいかなかった際、それを別のリズムパターンを例にして代弁することで、児童が行った演奏の特徴に気づくよう導いている。演奏を聴いている児童にとっては新しいアイデアを発見する機会となっており、ルールと違う演奏をした児童は、自分の行った演奏に意味を見出すことができ、自己肯定感を感じることができている。

こうした、ルールと違うことをした児童に即座に対応する応答力をもつことは、音楽に関する知識をしっかりと持ったうえで、教授方法を熟知しているからこそ可能となると考えられる。

事例4：〈生徒との関係性の構築〉(雑誌⑤より)

授業が始まり、まず、「今日の目標を3つ言っときますから、よく頭に入れておいてください」と横田先生。「1つ目。自ら感動し・・・これはお仕着せじゃないですよ・・・そして自ら表現する。2つ目、指導者の注意をよく聞いて、その場で直し、自分を向上させる。3つ目、感動してください」と先生は静かに告げた。

生徒たちの顔をじっと見据えて、先生は「見ててよ、私だけ見ててよ」と改めてこちらに集中させる。彼らの目がぐっと先生に集まったところで、発声練習スタート。

事例4は、生徒との関わりに関して特徴が見られた事例である。上の枠内に示したように、この授業は教師主導で始まる。そして、授業の冒頭に目標を明確にすることで、教師の指導観や音楽観を生徒に示している。さらに、その目標には、技(音楽的技術)だけでなく、心(音楽へ向かう姿勢)の習得の両方の視点が含まれていることによって、教師と生徒の信頼関係を構築している点に特徴がある。それは決して高圧的なものではなく、教師に惹きつける力、生徒の共感できるリーダーシップと呼べるような力を持った教授法であると位置付けられる。

また、下の枠内に示したように、教師はその場の空気を瞬時に読み取り、音楽へ真剣に向かい合う姿勢を自ら見せている。これによって、生徒の集中力を高め、生徒の音楽への姿勢・態度を間接的に教授

することに繋がっているという特徴が読み取れる。

事例5：〈授業展開の見極めの判断に基づく発話のタイミング〉（雑誌⑥より）

先生は間をおかず、冗談はさておき、という感じで次へ進む。この辺りも巧みな幕引きだと思われた。

「はい、じゃあ行こう」と再び先ほどのシンセ・リズムのドラムスのみを出してノリをあおる。

事例5は、発話のタイミングに関して特徴が見られた事例である。この教師は、上の枠内に示したように、活動を停滞させないで次の活動へ移るなど、授業の展開の見極めがよく、授業そのものにリズム感があることが読み取れる。「冗談はさておき」の展開の前には、音楽の面白さについての教師自身の音楽愛溢れる説明によって、生徒の心を開かせるような場面があるが、そこで気を緩めることなく、タイミングよく授業を先へ進めている。

また、下の枠内に示したように、別の場面では、この教師は次の活動へ移る際に、その動機付けを音楽で行うことによって、次の活動へ入りやすくしているという特徴も見られた。このように、発話や音楽による介入のタイミングという即座に反応する教授法のワザが、授業の流れを作り、延いては生徒の音楽表現を引き出したり活性化させたりしていると考えられた。

事例6：〈子どもの表現や意図を丁寧に読み取り、解釈し、共有する〉（DVD③より）

C：「えっと、最初は小さいところが尖っているので、（途中、教師が感心したように大きく頷く）チクチクした感じにしてから、大きくしてみました。」

T：「あ〜なるほど。ここ見てんだね（と図形の先端を指差す）。すごい発想だね。だってさ、絵ってさ、感じ取る人によって違うでしょ。でも、説明してもらおうとわかるよね。」

C：（描いた絵を見せながら）「この黒い四角い部分は、タンバリンのパンと鳴った音で、この波線は、シャラシャラシャラ〜と一緒に鳴っていた音を意味して描きました。」

T：「すごい、これよく聴いてると思わない？（タンバリンを出して、叩きながら）（パン）っと鳴った後に、まだシャリシャリシャリって鳴ってるよね。そういう意味でしょ。ねえ」（と共感、賞賛している）

事例6の上の枠内に示した事例は、クレシェンドのような右に向かって広がった三角形の図形を見

て、児童が声で表現した後に、その表現の意図について児童が説明している場面である。その児童の説明と表現との関連について、教師は具体的なコメント（ここでは図形の特徴と声の表現の実際との関連）を示しながら、共感的に評価している＝褒めているという特徴がある。

下の枠内に示した事例は、教師が鳴らしたタンバリンの音を、児童が絵で表現しそれを説明している場面である。ここでも、児童の説明を再度わかりやすく復唱し、共感的に評価していることが読み取れる。

このように、子どもの表現や意図を丁寧に且つ具体的に読み取り、解釈し、代弁して、クラス全体へと共有することが、さらには、絵と音楽の解釈や音の聴き方、音の余韻や響きの性質といった音楽の内容面についての理解を促す機能を持っているという点も、この教師の教授法のワザだと考える。

事例7：〈子どものつぶやきから学習内容を広げる〉（DVD②より）

C1：「速い音楽が続いて、フレーズが終わった後にゾウの鳴き声みたいなのがあった」略

C3：「ゾウの鳴き声のところがあったと思うんですけど、たぶん吹く楽器だと思います」略

C5：「あの、こういうやつ」と言いながら、手を円状に動かす（ホルンを表している様子）。

T：そのジェスチャーを見たTはC5に向かって「〇〇君なに？」

C5：「（手で楽器の形を示しながら）こういう、なんかおっきいやつ」

ほかの児童もいろんな楽器の形や奏法をジェスチャーで示している。

T：「やあ、すごいね。じゃあね、わ、おもしろい。そういう話になったので、今日実はそこまで突っ込もうとは思ってなかったんだけど。この楽器、『パーオ、パーオ』ってゾウみたいな楽器、トロンボーンっていうのが主なんですよ。こういうね（手で楽器の形を示しながら）。（略）もう1回今の曲を聴くから、みんなトロンボーン奏者になってー。パーオのところに来たら（手でやってみせながら）やってみて」

事例7は、創作活動に引き続いて行われた《剣の舞》の鑑賞指導場面である。

創作活動で「合いの手」を扱ったのちの鑑賞活動の場面である。1度、部分的に鑑賞したあと、教師はこの曲における「合いの手」がどこにあったのかを質問した。ここで子どもたちは「合いの手」と判断した部分で使用されていた楽器に関心を寄せた発言を行っている。

ある児童の「ゾウの鳴き声みたいなのがあった」

という発言のあとに、別の児童からは「たぶん吹く楽器だと思います」との発言もあり、楽器の形状をジェスチャーで示すなどの行動が見られた。

その様子を受けて、教師は「やあ、すごいね。じゃあね、わ、おもしろい」と感嘆したように肯定し、「今日、実はそこまで突っ込もうとは思ってなかったんだけど」と述べている。この教師の発言は、子どもたちの関心が想定外であったものの、それが今後取り組むはずの学習内容であったことをうかがわせ、子どもたちに肯定感を与えるものとなっている。この後に続く2回目の鑑賞では、教師は「合の手」の箇所、トロンボーンの奏法を音型に合わせながらジェスチャーで表す活動に取り組ませた。

この事例は、教師が子どものつぶやきから楽器への関心の高まりを感じ取り、その関心に即座に応答する教師の専門性が表れている場面の一つといえる。

事例8：〈子どもが主体的に解決法を選択する〉(雑誌③より)

(5年生)『春の小川』を歌いながらの尻歩き→音階での発声→伸ばしてドミソ和音」を全員→リードしていた児童が3パートから2人ずつ指名し行う。このほか肩上げやストレッチを教師も共に行いながら、コミュニケーションを図る。

(4年生) 前の時間に子ども同士で誉められた子が係になって、「踵を上げてください」、「口を大きく開けてください」などの注文をしていく。先生も、「高い声は工夫しなきゃ出ないよ」と言うと、子どもたちは、高音のところ、膝を曲げるようになった。(略)「工夫」という言葉だけで膝を曲げる反応があるので、普段から徹底されていることがわかる。

事例8の5年生の事例において、《春の小川》を歌いながら「尻歩き」をし、音階での発声から音を伸ばして和音を響かせる、という独特の活動展開の形が見られた。この場面では、教師は子どもたちと一緒に活動しており、活動をリードするのは児童であった。つまりここでは、授業展開の定型化が図られているといえるが、子どもたちは何のためにその活動を行うのかを理解して取り組んでいる様子が見える。そうであるからこそ、子どもたちは自ら進んで定型化された活動を行っている、といえるのではないだろうか。

4年生の場面では、子どもたち同士で「かかとを上げて」、「口を大きく開けて」といった指示を出している。このような声掛けは、「単に定型化されている」だけのことと受け取ることもできるだろう。

しかし、教師の「高い声は工夫しなきゃ出ないよ」という発言を受けて、子どもたちは高音の箇所、膝を曲げるようになっていくことから、高音をしっかりと出すための課題解決の手段を、子どもたちがこれまでの経験に基づいて主体的に選択している場面と捉えることも可能である。またその解決策、つまりここでは膝を曲げるという動作がどのような効果があるのかを子どもたち自身が理解しているからこそ、選択できているといえるだろう。このような授業の「定型化」は、思考を伴わないような自動化された活動にもなりえるが、授業の構成自体にも「安定感」をもたらすのと同時に、定型化されない活動とのメリハリを生むことにもなる。

また、この場面で教師は音楽に関連する知識、つまり高い声を出すために必要とされる表現技能を、「膝を曲げる」という動作を通して表現時の身体のあり方を理解させようとしていることに、教科内容に関する知識とそれを学習者にいかに伝えるかに関わるワザが存在していることがうかがえる。

事例9：〈肯定的な評価を指導戦略として用いる〉(雑誌③より)

「いい声で歌っているんだけどね、ちょっと口がね」と言って、手をこめかみのところに持っていき、子どもたちもさっと自分の手を顔のところに持っていき、両耳の後ろ(下)に親指を当てて小指で上の歯を押さえ、歯の見える口、頬、眉が高く上がった顔になった。「その手を取っても、この顔で歌えるように。いい顔でね」

(5年生) (初めて取り組む課題に対して)「1回目で出来上がったなら尊敬しちゃう」

〈できていないことを部分的に黙認する〉(雑誌①より)

「ちょっとお願いがあります。大太鼓さんはここでしっかり入ってくださいね」と先生は言ってみたものの、子どもたちが、まだお友達の音を聴くことができないことを知っている。(略)それでもいいと先生は思っているかもしれない。

事例9の上の枠は、事例8ともリンクしているが、定型化する前の段階にあたるものである。

このような活動を通してその効果を実感し、教師からの肯定的な評価を受けて続けていくことで、課題の解決法が子どもの中で定型化され、主体的に解決できる力が育っていくのではないかと考えられる。

また、初めて取り組む課題に対して、教師は「1回目で出来上がったなら尊敬しちゃう」と発言しているが、このような肯定的な言葉の投げかけが学習へ

の動機づけとして効果的に行われていることが特徴的ともいえる。これらは、肯定的な評価の効果を認識したうえで、戦略として用いている様子と捉えることができるだろう。

〈できていないことを部分的に黙認する〉事例は、「今」の課題と今後の課題を教師が認識していることを表している。気が付いたことをその場ですべて指導するのではなく、できていないことを部分的に黙認したり、許容したりしながら、授業を進めている様子が見えがえした。これも、教授法の一つの特徴といえる。

以上の事例1～9の分析からは、それぞれの教師が「発問の仕方」、「褒める＝肯定的な評価」、「子どものつぶやきを拾う」、「子どもの声を代弁する」、「間違えからの学びへの展開」といった教授ストラテジーを巧みに用いながら、子どもたちの音楽の学習内容、つまり教育内容についての知識や技能を深めていることが読み取れた。それらは特に教師の「即座に反応する応答力」を伴ったものであることも大きな特徴の一つであると考えられた。

また、教師らは「子どもとの関わり方」や「子どもとの関係性の構築」においても巧みなワザを有していた。これらのワザは、学習者の理解が前提となっており、指導の中でさらにそれを間断なく更新させている。この学習者理解とその更新という営みを前提としながら、教授ストラテジーとして、前述の「褒める＝肯定的な評価」をはじめ、「子どもが主体的に」考えられるように向かわせたり、子どもが（表現を）間違えても「苦手意識を持たせない」ようにしたり、「間違いから学びへ転換」したりする等、それぞれの学習場面での丁寧な関わり方にその特徴がある。そうした子どもの音楽表現に対する丁寧な応答や、教師自身の音楽へ向かう姿勢の提示が、音楽への向き合い方と共に教師と子どもの関係性の構築へ大きく機能している点も特徴として挙げられた。

(2) 「音楽に関連する専門的知識」について

音楽活動には、音楽記号や楽語の理解、楽曲そのものの理解や解釈、技術の上達、身体を使い方、楽曲との対峙の仕方等、音楽独自の内容が含まれており、それらについてどのように教えていくのかが重要な鍵となる。ここでは、その「音楽に関連する専門的知識」の教え方に特徴の見られた事例を取り上げる。

事例10：〈教師の音楽性（技術）による豊かな音楽表現の動機付け〉（雑誌⑥より）

アルトリコーダー「・・・音階やります。」ゆっくりしたテンポ。4分の4拍子。全音符でハ長調C音から吹き始める。ここでの先生のピアノ伴奏が聴きものであった。4ビートの刻みと和声をつないでいくバスのアフター・ビート・リズム。和声進行も一時的転調をしたり、代理コードを使ったりと自在に変化して、単なる音階を美しいメロディ奏に変容させていく。(略) 子どもたちの音階奏に自然と表情がついていくのが聴いていてわかる。

シンセのリズム伴奏は、エレキ・ベースのファンキーな16ビート・ランニングとドラムスのコンビネーションによるディスコ・リズム。先生の自作。途中でリズムに合わせて「ホイ」などと先生が合いの手を入れるからたまらない。ゲラゲラと笑いながらのソルフェージュ。楽しいゲームのようにすすんでいった。(略) 良い意味での「遊び」が繰り広げられているのを感じたのだった。

事例10は、教師が音楽の即興性についての知識と、即興的な伴奏づけのできるワザを有しており、言葉を介さなくとも、教師自身の音楽性が生徒の豊かな音楽表現の動機付けとなっている事例である。

上の事例では、リコーダーの基本的な音階練習が、教師のピアノ伴奏の変化に伴って、豊かな表現に広がって行く様子が現れている。音階を演奏していることに変わりはないが、その音階奏自体に、「自然と表情がついていく」とあるように、教師のテクニカルな伴奏が生徒の表現を豊かに変容させていることが読み取れる。

下の事例は、リズムカードを用いたリズムトレーニングにおいて、シンセサイザーのリズム伴奏を合わせていく場面である。ここでも、単にソルフェージュとして機械的にリズムトレーニングを行うのではなく、教師自作のシンセサイザーのリズム伴奏を加えたり、教師自身が即興的に合いの手を入れたりすることによって、生徒の音楽へのノリを高めており、延いてはそれが生徒の音楽性（ここでは主としてリズム感）の習得に繋がっていくものと考えられた。このように、言葉だけではなく、音楽そのものの働きかけによって教授するという、教師の音楽に関する専門的知識を活用したワザの特徴が認められる。

事例11：〈音を聴かせて学習者の認識を促す〉（雑誌③より）

驚いたのは、『聴いていたい人』の存在もOKなのだ。その人達は、前に出てきて、椅子に座り、誰が素敵だったかを判定する“審査員”を務めた。ここ

では、聴くという行為も、音楽するという一つのなんだということを再認識させてくれる。

人数よりも少ない楽器を配置し、交替して練習していく中で他者の演奏を見聞きする機会を確保している。

本研究の分析において取り上げた複数の教師の特徴として、「音を聴くことを重視している」ことが挙げられた。

事例11の1つ目は、全員が演奏することをいつも求めるのではなく、「聴いていた人」の存在を認めている例である。また、下の枠内の事例では、敢えて楽器を人数分用意せず、順番に交代して練習させる環境を作り、待っている間にほかの人が演奏するのを見聞きさせる機会を設けていることを示している。

これらは、音を聴くことによって、子どもたち自身に気づかせようとする特徴を表しているものと受け取ることができる。言葉による説明よりも、音から学ばせることを大切にしていることがうかがえた。

事例12：〈動作を通じた表現イメージの形成と共有〉
(雑誌②より)

雪の中を進んでいく様子を表した「ズンズンズン…」の歌詞の箇所では、握り拳を前に突き出すような動作を子どもたちにさせたあとで「今、みんなは本当に前に進んできたけれど、今度はそれを声だけでやってみよう」

(略) お互いの手をパチンと合わせながら同時に発声させた。(略) 手がぶつかったところに自分の声を当てるといった感覚を覚えてもらうためだ。

事例12は、表現のイメージを言葉ではなく、身体動きを使って理解させ、共有させようとしている場面である。音楽技能の指導には比喩が用いられることが多いが、この事例で子どもたちが行っている動作は、表現時の身体あり方にも繋がるものであり、どのように表現すべきかを動きを共有させることで習得させようとしていることがわかる。どのような比喩を用いるかは、その教師の知識や音楽経験、あるいはキャラクターといった背景から選択されるものであり、もっとも「熟達者」としての特徴が表れやすい要素といえるだろう。

事例13：〈身近なアイドルの「美しい地声」を提示し、地声への関心を高める〉(雑誌④より)

「あの人たち(SPEED)が使っているのは地声な

んです。しかも、言葉がはっきり聞き取れるでしょう。それから汚い声じゃなくて、いい声だと思うんですね。ですから、SPEEDを真似すると、きっといい地声になると思う」

〈自分の身体で実践することにより、頭声と地声の歌唱方法の違いを児童が気づくようにする〉

「上の方の発声とSPEEDの発声とで、自分の体の一特にここ(胸)から上の部分の一ところが違ってくるか、比べてみて。例えば、上の声で歌う時には眉を上げてるけど、SPEEDの真似しようと思ったら眉が下がるとか。そういう違いがどっかあるはずなんだよ。その辺を比較しながら歌ってみて」

事例13は、頭声による歌唱技能を獲得している児童に対して、地声での歌唱方法との違いを認識させる授業である。この場面の特色は、頭声と地声に関する声質・身体的特徴に関する知識について、児童に身近なアイドルの具体例をもとに、児童自ら探究する点である。児童と年齢が近く声質が類似しているSPEEDの歌唱を手本として提示することで、「美しい地声」とはどのようなものかを具体的にイメージできるように工夫している。さらに、自らの身体を用いて歌唱方法の違いを体感することにより、各発声方法へのより深い理解を促している。この事例では、頭声と地声といった音楽に関する専門的知識を獲得するうえで、学習者の特性に合わせて素材を選定し、教材として用いている点に、教師のワザを読み取ることができる。

以上の事例10～13に示したように、ここでは「音楽の専門的知識」に関する指導の特徴を抽出して述べてきた。「教師自身の音楽表現」によって、子ども(生徒)を音楽の中に丸ごと浸らせ、教師の身体知と学習者の身体知を共鳴させながら音楽を感じ取り表現できるように導く方法や、「聴く行為」を通して音楽を身体の中を通し、音楽的な理解を促進するような方法が見られた。また、比喩的な動作(身体動き)によって表現時に必要な身体性を教授したり、自分で試行錯誤しながら声を出すことで身体性を意識しながら比較を行わせたりするなど、「身体を介すること」でより実感を伴ってわかりやすく習得できるようにする指導の特徴も見られた。

このように、指導者と学習者の身体性の往還が、何よりも音楽の指導場面において重要な役割を果たしており、そのストラテジーを即座に巧みに用いるワザが達人教師の多くの教授場面において読み取ることができた。

IV. 総合考察

本稿では、主として達人教師の場面に応じた効果的な言語説明について、事例を分析してきた。

これらの事例の分析から、(1)「即座に反応する応答力」は、指導の中で常に行われる学習者理解を踏まえながら、教育内容を調整しどのような教授行為を行うかという判断を伴う。その判断は教師個人内の音楽に関する概念的知識と身体知に基づき間断なく行われる。また、(2)「音楽に関連する専門的知識」は、概念的知識及び表現技能の伝達にとどまらず、「音楽する」行為がもたらす身体知を教師と学習者が往還させながら教授・学習されるという特徴がある。したがって「達人教師が効果的に説明する」というのは、「音楽に関連する専門的知識」について、教師と学習者の身体知を往還させながら、教授ストラテジーを巧みに選択し「即座に反応する応答力」を発揮していく創造性豊かな教授的行為であると考えられる(図1)。

さらには、音楽科の教授・学習過程においては、音楽を表現する身体のあり方やそれを支える心理状態の理解を繰り返しながら進めていく必要があるため、達人教師がワザを発揮しているその深層部分には、教師と学習者の信頼関係の存在が不可欠であることも考えられた。言い換えれば、前述したような達人教師の身体的・心理的推察に関する巧みなワザによって、教師と学習者の信頼関係が構築されると言える。このような身体的・心理的推察を伴う音楽科特有の身体知と、学習者理解→教科内容再構

築→教授ストラテジーの選択→実践における創造性が、音楽科の達人教師の特徴であると言えるのではないだろうか。

また、こうした教師の働きかけには、学習者に音楽的思考を促したり知識を獲得させたりするもの、表現技能を習得させるもの、音楽活動への意欲を高めさせるものなどがあった。教師の指導の成果としては、一つひとつの行為に中心的な効果を見出すことは可能であるが、それらは複層的に関連しながら機能している。指導の成果が複層的であるように、教師としての専門性自体が複合的な知識であり、それをどの場面でどのように組み合わせて用いるのか、という点が「ワザ」として現れる。

音楽科は音楽そのものだけではなく、音楽表現や鑑賞を扱う。それゆえに、音楽科を指導する教師に求められることは多岐にわたる。本稿では、その複合的な知識としての音楽教師の専門性を紐解く手がかりとして、敢えて主に教師による説明に着目して分析を行ったが、これは熟達者と見なされる音楽教師の「ワザ」の解明に迫る端緒を開いたに過ぎない。今後はさらに達人教師らの実践事例を集積し、達人教師のワザが生起している場面について、言語と身体の両方の側面からその具体や関係性を詳細に分析し、音楽の指導場面におけるワザの理論化へ向けて研究を進めていきたいと考えている。

本稿は、第51回日本音楽教育学会全国大会(オンライン大会)において口頭発表したのち、課題を

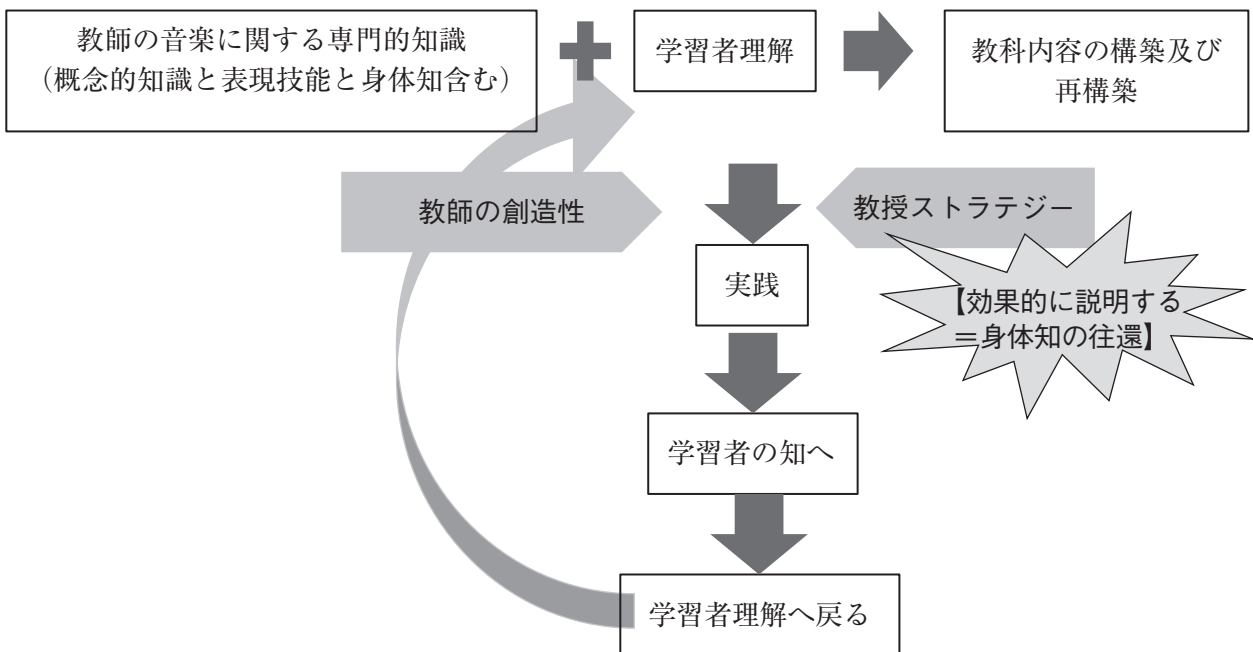


図1：「達人教師が効果的に説明する」プロセス

踏まえて再度執筆者4名で考察し、再構成したものである。

【参考文献】

- ・小川容子他(2017)。「音楽を教える人材とは？これからの音楽科教員に求められること」、『音楽教育学』第47巻第2号, pp.67-74.
- ・Cox, J. (1986). Choral rehearsal time usage in a high school and a university: A comparative analysis. *Contributions to Music Education*, 13, pp.7-22.
- ・Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard*

Educational Review, 57, pp.1-23.

付記

本研究は令和2年度科学研究費助成事業（基盤研究C（一般）研究代表者：小川容子）20K02793の助成を受けたものです。

-
- ¹ この「効果的に説明している場面」というのは、ショーマン (Shulman, 1987) のPCK (Pedagogical Content Knowledge) 概念、及び「教育学的推論と活動モデル」の過程的構成要素 (process component) を援用したものである。