

# 音楽教師の実践知の内容と構造

—— インタビューと歌唱授業の分析を通して ——

入学年度 2011 年度

学籍番号 2311909

執筆者氏名 市川 恵

## 目次

### 序章 ..... 1

1. 研究の背景
2. 研究目的
3. 研究対象
  - ①熟練教師 M／熟練教師 Y
  - ②若手教師 T
4. 研究の内容と方法
5. 先行研究の検討と本研究の位置づけ
  - ①教育学分野からの検討
  - ②音楽教育分野からの検討
6. 本研究の意義
7. 用語の使用
  - ①成長／発達
  - ②熟練教師／若手教師
  - ③実践知／実践的知識

### 第1章 教師の実践知と熟達化

#### 第1節 「反省的实践家」としての教師像 ..... 19

1. 専門家像の転換
2. 「行為の中の省察」と「行為についての省察」
3. 教師の反省的な思考様式

<b>第2節 教師の実践知</b> .....	<b>26</b>
1. 実践知の特徴	
2. 教師の実践知の特徴	
3. 音楽科における教師の実践知	

<b>第3節 教師の熟達化</b> .....	<b>38</b>
1. 定型的熟達者と適応的熟達者	
2. 適応的熟達者としての教師	
3. 教師の成長・発達モデル	

## 第2章 音楽授業における教師の実践知の内容と構造

<b>第1節 歌唱授業に関する教師の発話のカテゴリ</b> .....	<b>49</b>
<b>第2節 歌唱授業における授業観</b> .....	<b>54</b>
1. 歌唱授業における子どもの学習過程	
2. 歌唱授業における教師の姿勢	
<b>第3節 歌唱授業における授業構想</b> .....	<b>65</b>
1. 子どもの実態の把握	
2. 教材研究	
<b>第4節 歌唱授業における授業展開</b> .....	<b>78</b>
1. 歌唱表現を高める手立て	
2. 授業における即時的な対応	
<b>第5節 考察</b> .....	<b>90</b>

### 第3章 若手教師の実践知の形成過程

#### 第1節 若手教師 T について----- 96

1. T 教諭の区立 S 小学校での取り組み
2. T 教諭と指導教諭 H とのかかわり
3. T 教諭と筆者のかかわり

#### 第2節 2008 年度における《もみじ》の実践-----103

1. 授業構想
  - ①活動の羅列
  - ②指導内容や指導方法の偏り
2. 授業展開と省察
  - ①歌詞に関する発問場面
  - ②発声に関する指導場面
3. 考察

#### 第3節 2009 年度における《もみじ》の実践-----104

1. 授業構想
  - ①発問を中心とした授業構想
  - ②新しい実践への挑戦
  - ③指導内容の充実
2. 授業展開と省察
  - ①教具の工夫された使用場面
  - ②グループ活動を行う場面
3. 考察

第4節 2010年度における《もみじ》の実践-----123

1. 授業構想

①楽曲としての理解の深化

2. 授業展開・省察

3. 考察

第5節 2011年度における《もみじ》の実践-----127

1. 授業構想

①教材理解の深化

②活動の意味づけとねらいの明確化

③教える立場への転換

2. 授業展開・省察

3. 考察

**結章 研究の総括と今後の課題**-----138

1. 本研究のまとめ

2. 今後の課題

引用参考文献----- 142

図表一覧----- 150

謝辞-----152

# 序章

## 1. 研究の背景

音楽授業において、子どもたちは、音・音楽を通した教師とのコミュニケーションの中で、知識を獲得し、音楽の技術を習得している。一方、教師は、授業の際に既存の方法論やあらかじめ準備した指導計画を単に進めているだけではなく、子どもたちや音楽とのかかわりの中で授業をつくっており、授業実践を積み重ねていくことによって、教師自身もその相互作用の中で変化し、成長していると考えられる。筆者は、大学学部時代の同級生である T 教諭の新任当時からの授業観察やインタビュー、協働での授業づくりを行う中で、T 教諭自身の教師としての変化や成長というものを目の当たりにしてきた。そこには、試行錯誤しながら、目の前の子どもたちと共に、よりよい実践を創出していこうとする T 教諭の姿があり、T 教諭の「教師としての力量を形成していく様相やその軌跡」というものが、本研究の発端となっている。

教師や子ども一人ひとりがさまざまな願いや思いをもってかかわり合う授業では、時に教師と子どもの多様な意志や価値観が互いに交錯し、ぶつかり合うことがある。また、「自分の期待通りに授業が進まない」、「焦る」、「わからない」など、教師と子どもの間に意図のずれが生じることもあるだろう。複雑で微妙なコミュニケーションの過程が絡み合う音楽科の授業においては、教師の思いやイメージの想像をはるかに超えた子どもの反応に出会うことが、決して少なくない。そのように、さまざまな要因が複雑に絡み合って成立する授業においては、教師は、刻々と変化する子どもの発言や動き、音に反応し、それらに対して即興的に判断し、絶えず事前の授業デザインを修正しながら授業を展開させていくこととなる。丸山（2009）によれば、教師は、授業実践から培われた経験的知識

---

<sup>1</sup> 佐野靖（1999）「音楽科授業研究の意義と課題」、浜野政雄監修、東京芸術大学音楽教育研究室創設 30 周年記念論文集編集委員会編『音楽教育の研究——理論と実践の統一をめざして——』 東京：音楽之友社、432 頁。

や、教科内容・教授方法に関わる学問的知識を、学習者の状況を見極めながら、柔軟に駆使することによって授業を実践しているという<sup>2</sup>。つまり、教師は、実践経験から得た個別で固有の知識をもち、その知識を状況に応じて用いているのである。

このように、教師が実践の場で用いたり、実践経験から得たりする知識は、教師の「実践知」として、「授業をめぐる経験の中から形成された、さらには経験の積み重ねの中でしか形成されえない状況依存的で多面的・個性的な見識<sup>3</sup>」と定義されている。「実践知」は、個人的な経験の積み重ねの中で培われてきたその人なりの行為の理論であり、その特徴を自分なりに説明しようとしても説明しがたい身体化した知なのである<sup>4</sup>。そして、瀧川（2006）は、教師は、相互作用的な授業の創造、授業で起こる出来事に対して反省することを通して、授業や子どもについての知・知識を広げ、技術・技能を高めていることを指摘している<sup>5</sup>。また、坂本（2013）は、教師の学びのひとつに授業経験からの学習を挙げ、授業実践の場が教師の成長の契機であるという<sup>6</sup>。さらに、藤江（2010）も、教師の学びの契機が、授業の振り返りにあることを指摘し、教師は、授業実践の事実を通して、複雑で多様な状況の把握や判断、対処のあり方の可能性を事例として学ぶと述べている<sup>7</sup>。つまり、教師は、日々の実践の中で、自らの授業を省察することを通して、実践知を蓄積し、力量を高めているといえる。

そうした意味から、実践知の形成と変容は、実践しつつ実践に学んでいくという、教師と

---

<sup>2</sup> 丸山範高（2009）「国語科教師が持つ授業実践知の習熟過程に関する事例研究」、『和歌山大学教育学部紀要人文科学』 第59号，1頁。

<sup>3</sup> 藤原顕，遠藤瑛子，松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究——』 広島：溪水社，6頁。

<sup>4</sup> Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*, New York: Basic Books. 佐藤学，秋田喜代美訳（2001）『反省的実践家—専門家はどうか思考しているか』 東京：ゆるみ出版。

<sup>5</sup> 瀧川淳（2006）「音楽教師の行為を解釈するための方法——反省的実践の概念を援用して——」、『音楽教育研究ジャーナル』 第26号秋号，12頁。

<sup>6</sup> 坂本篤史（2013）『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程』 東京：風間書房，7～11頁。

<sup>7</sup> 藤江康彦（2010）「14 教師の熟達化と生涯発達」，秋田喜代美，藤江康彦著『授業研究と学習過程』 東京：放送大学教育振興会，232頁。

しての力量形成の内実を示すものととらえられる<sup>8</sup>。すなわち、授業実践において実践知が形成され、質的に変容する過程が教師にとっての力量形成であると考えられる。いうまでもなく実践知は即時的に形成されるものではないため、実践経験を積むためのある程度のスパンは必要不可欠である。

以上のような背景をふまえ、本研究では、音楽授業で実際に生きて働く音楽教師の実践知の様相を描くと同時に、一人の若手教師の授業を継続的に参観し、その変容過程を徹底的に捉えていくことによって、力量形成の内実を実践知の形成と変容という観点からとらえたいと考えた。

## 2. 研究目的

本研究の目的は、次の二点である。

第一に、教師の実践経験を尊重する立場に立ち、教師の発話分析から音楽教師のもつ実践知の具体的な内容を同定すると同時に、事例分析を通して、その構造の解明を試みることである。

第二に、一人の若手教師に焦点を当てた継続的な参与観察を通して、教師の力量形成の内実を示すものとしての実践知がどのように形成され、質的な変容を遂げる中で構造化されるのかを解明することである。

## 3. 研究対象

### ①熟練教師 M／熟練教師 Y

音楽教師の実践知をとらえる枠組みを明らかにするにあたっては、実践知が安定して形成されている熟達した2名の教師（M 教諭，Y 教諭）を研究の対象とする。2名を選んだ理由は、以下の3点の共通点を見出すことができるからである。

---

<sup>8</sup> 藤原顕，遠藤瑛子，松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究——』 広島：溪水社，12頁。



- (1) 教職経験が 25 年以上あり，長年にわたる授業研究の蓄積があること
- (2) 歌唱指導に定評があり，地域で指導的役割を果たしていること
- (3) 自分自身の実践に関する固有の理論をもっていること

一人目は，兵庫県内公立 S 小学校の M 教諭（教職歴 25 年以上）である。現在所属する小学校には，2011 年に音楽専科として着任し，1 年生～6 年生までの授業を担当している。M 教諭は，音楽専科のみならず，特別支援学級やクラス担任なども経験している。また，県内の少年少女合唱団を指導し，演奏会の開催や教材のレコーディングなど，合唱の指導者としても専門性が高い。研修会等でも他の教師に指導的な立場にある。その他，研究者と共同で，学校内でのアウトリーチ活動の研究も行うなど，授業外でも音楽活動に対して熱心な教師である。筆者は，M 教諭に関しては，以下の通り，参与観察と授業後のインタ（計 3 時間）を行った。

表序-1 参与観察対象授業一覧（M 教諭）

日付	授業時間	学年・クラス	教材
2011 年 12 月 7 日	2 時間目	4 年 2 組	《もみじ》高野辰之作詞／岡野貞一作曲／中野義見編曲
	3 時間目	3 年 2 組	行事の歌
	4 時間目	4 年 1 組	《もみじ》高野辰之作詞／岡野貞一作曲／中野義見編曲
2013 年 12 月 1 日	1 時間目	6 年 1 組	《この星にうまれて》杉本竜一作詞・作曲
	2 時間目	6 年 2 組	同上
	3 時間目	4 年 2 組	《もみじ》高野辰之作詞／岡野貞一作曲／中野義見編曲
	4 時間目	4 年 1 組	同上

二人目は，東京都内区立小学校の Y 教諭（教職歴 25 年以上）である。Y 教諭は，音楽専科として創造的な実践を積み重ねている。2013 年度時点に所属していた H 小学校には，2011 年に音楽専科として着任し，1～6 年生までの授業を行うと同時に，併設する中学校の音楽授業においてもティームティーチングを行っていた。また，2007 年度当時に所属して

いた前任校では合唱部を立ち上げ、ゲストティーチャーを招聘して、自分自身も研究に励んだり、歌唱・合唱指導の領域にとどまらず、伝統的な歌唱の発声法を子どもに具体的に教える方法の研究を長年積み重ねるなど、多様な音楽を授業の中に取り入れたり、常に創造的な実践を行っていた。筆者は、この前任校での合唱の授業での取り組みの観察も何度か行っている。Y 教諭に関しては、筆者は、以下の通り参与観察と授業後のインタビュー（計 3 時間）を行った。また、インタビューのみ、2013 年 3 月 11 日にも 2 時間程度行った。

表序-2 参与観察対象授業一覧（Y 教諭）

日付	授業時間	学年・クラス	教材
2007 年 5 月 21 日	3 時間目	6 年 2 組	《旅立ちの日に》児嶋登作詞／坂本浩美作曲／松井孝夫編曲
2007 年 12 月 11 日	5 時間目	4 年 3 組	《山の朝》輪唱 《もみじ》高野辰之作詞／岡野貞一作曲／中野義見編曲 《Believe》杉本竜一 作詞・作曲／富澤裕 編曲 《こきりこ節》富山県民謡
2007 年 12 月 12 日	1 時間目	4 年 1 組	同上
	2 時間目	4 年 2 組	同上
2011 年 11 月 18 日	2 時間目	2 年 1 組	《夕焼小焼》中村雨紅作詞／草川信作曲
	3 時間目	4 年 2 組	《もみじ》高野辰之作詞／岡野貞一作曲／中野義見編曲

## ②若手教師 Y

続いて、音楽教師の実践知の形成過程を明らかにするために、若手教師 T を対象とする。T 教諭は、筆者と学部からの同級生であり、共に授業研究を行う仲間でもあった。T 教諭は、2008 年度より音楽専科として、東京都区立 S 小学校に勤務し、2012 年度～2013 年度の産休、育休を経て、2014 年度より東京都市立 T 小学校へ異動となった（表序-3 参照）。本研究では、T 教諭の初任から 4 年目まで（2008 年度～2011 年度）の 4 年間を研究対象とする。

T 教諭は、積極的に研究会などに参加し、さまざまな音楽活動の中でも特に、合唱活動に関する知識を蓄積し、よりよい実践を創出しようと日々、試行錯誤の授業が続いている。筆者は、2008 年度の新任当時から 2011 年度に至るまで継続的に授業観察を行ってきた。また、授業を共に構想、展開するなど、T 教諭の実践への参与度も高く、教室での文脈を共に

しながら、観察を行ってきた。その中で、T 教諭の授業の変容というものを目の当りにしてきたのである。

表序-3 若手教師 T について

- 2008 年 3 月、教育学部小学校教員養成課程音楽科卒業（ピアノ専攻）。
- 2008 年度、東京都区立 S 小学校に音楽専科として着任。
- 2008 年度には、嘱託教員の H 教諭に初任指導を受ける。
- 2008 年度から S 小学校にて合唱教室を開設。
- 2008 年度から積極的に研究会などに参加し、合唱研究会に所属。
- 2009 年度から校務分掌として、広報を担う。
- 2009 年度から合唱研究会の理事会に所属し、運営を担う。
- 2009 年度に音楽授業で学級崩壊を経験する。
- 2009 年度、自らの授業を見直すために、積極的にベテランの担任の先生の授業を見学。
- 2010 年度、区の小学校音楽研究会にて印象的な授業に出会う。
- 2010 年度、2011 年度には、筆者と共に協働での授業づくりを試みる。
- 2011 年度、校務分掌が増え、英語活動、特別活動などの行事も担当し、どの係もリーダーとなる。
- 2011 年度、合唱研究会の研究校に選ばれ、合唱教室にて合唱指導に定評のある先生方から指導を受ける。
- 2011 年度、4 年次研修にて《もみじ》を教材とした研究授業を行う。
- 2012 年度及び 2013 年度、産休・育休。
- 2014 年度より東京都市立 T 小学校に音楽専科として復帰。

表序-4 T 教諭の担当学年と使用教科書一覧

年度	担当学年	使用教科書
2008 年度	第 3 学年～第 6 学年	東京書籍
2009 年度	第 2 学年～第 6 学年	東京書籍
2010 年度	第 1 学年～第 6 学年	東京書籍
2011 年度	第 1 学年～第 6 学年	教育芸術社

#### 4. 研究の内容と方法

第 1 章では、音楽教師の実践知の内容と構造を明らかにする前提として、教師というものがどのようにとらえられてきたのか、「教師像」を明らかにすること、教師はどのような知に基づいて授業を行っているのか、教師の実践知の特質を明らかにすること、熟達の観点から教師の成長・発達をとらえることの 3 つの観点から、本研究の基盤となる関連研究を探ることとした。

第 2 章では、2 名の教師のインタビュー分析と、授業実践の事例分析の 2 側面から分析を

行い、音楽教師の実践知の内容と構造を提示する。まず、2名の教師の授業前と授業後に行ったインタビューをICレコーダーで記録し、すべてを文字化し、教材解釈及び授業実践に関する発話内容を抽出した。そして、藤原ら(2006)や坂本(2013)の先行研究に基づき、「授業観」、「授業構想」、「授業展開」の3層から捉える枠組みにしたがって、発話をコーディングし、カテゴリを生成した。分析の手続きに関しては、第2章の本文中に記載することとする。また、2名の教師の授業は、毎時間、ビデオカメラで記録し、現場で記述したフィールドノートと併せて、教師の教授行為、子どもの反応、筆者の印象を文字化した。そして、授業後のインタビュー内容と授業実践とを照らし合わせ、教師の認識として浮かび上がっている実践知が、授業で具現化されている場面を抽出し、解釈を行うこととする。

第3章では、一人の若手の音楽教師のインタビュー分析、授業実践の事例分析、授業者自身が日々の授業の構想、実際の展開、省察を書き記している「授業ノート」の分析を通して、各年度における同一教材による授業を縦断的に比較する。その際、第2章で明らかになった音楽教師の実践知の内容から、その形成過程を考察し、実践知がどのように構造化されていくのか検討する。

授業実践に用いられた教材は、《もみじ》(文部省唱歌 作詞:高野辰之/作曲:岡野貞一)である。《もみじ》は、明治44年、「尋常小学唱歌(二)」に初めて掲載された。昭和16年の改訂で一度教材から外されるが、昭和33年から3年生の歌唱共通教材として再び掲載された。昭和52年の改訂で4年生に移行し、現在に至っている。3社の教科書を比較してみると、主題構成を中心とした内容構成となっており、新学習指導要領の特質に対応し、「感じ取ったことを言葉で表す」言語活動の充実、[共通事項]の活用などが謳われている。そして、《もみじ》は、二部合唱の導入に用いられるという側面と、日本の四季を代表する楽曲として歌詞に着目させる側面をもった教材として扱われている<sup>9</sup>。合唱の導入という側面

---

<sup>9</sup> 平成23年度から新たに使用されている小学校音楽の教科書に対応する指導書によると、教育芸術社では、「共通教材 こころのうた」という題材のもと、学習目標として、「声のひびき合いを感じて歌いましょう」と掲げられている。教材性には、日本の美しい秋を表現した歌詞と合唱の導入の2つが挙げられている。東京書籍では、「重なりを感じとる

に関しては、《もみじ》は、前半はカノン風の二部合唱、後半は3度の響きを保った和声的な二部合唱に続いて、対位的な合唱でまとめられており、合唱のさまざまな形式を体験できることから導入に位置づけられていると考えられる。特に合唱活動に熱心に取り組んでいる T 教諭自身にとって、二部合唱の導入という明確な位置づけをもった教材を定点とすることで、その授業の変化や成長の過程がより浮き出るのではないかと考え、この教材を分析の対象とした。必要に応じて分析対象前後の授業も検討する。

本研究の分析に用いたデータは、以下の通りである。

- (1) 授業のフィールドノート
- (2) インタビューの逐語記録
- (3) T 教諭の授業ノート
- (4) 研究授業の協議会の逐語記録

(1) に関しては、毎時間、授業の流れ、子どもの反応、教師の教授行為などを観察メモに記述すると同時に、授業をビデオカメラで録画し、後日それらに基づいてフィールドノートを作成した。子どもには、「先生たちの勉強のため」と事情を説明し、なるべく違和感のない形で、教室の前方にビデオを配置した。

(2) に関しては、毎時間の授業後にインフォーマルな形で、授業の感想、反省などの聞き取り調査を行った。この場では、授業展開での筆者の疑問点を質問したり、逆に、T 教諭から子どもの技能的な課題に関して質問を受けたりすることもあった。子どもの実態や課

---

う」という音の重なりについて学習する題材の中に組み込まれている。この題材の中には、合奏教材や鑑賞教材も含まれており、楽器や声などさまざまな音の重なりを感じることを目的としたものである。《もみじ》は、その中でも「日本の歌 心の歌」に位置づけられている。学習目標には、「おたがいのふしをよくきいて、合しょうしましょう」と書かれている。教育出版では、「にっぽんのうた みんなのうた」という題材の一つに挙げられた上で、学習目標には、「歌詞の内容から情景を思い浮かべ、曲想を生かして表現する」と「旋律の重なりや声の響き合いを感じ取って合唱する」の2点が掲げられている。

題を互いに把握し、共有する場であったと同時に、T教諭自身の率直な「生」の声を聴くことができ、毎時間の授業に対する手応えを直接確かめられる場でもあった。また、1つの題材が終わった時点で、筆者のフィールドノーツやT教諭の授業ノートを参照しながら、T教諭が、どのようなねらいや意図をもって授業を構想したか、実施過程においては、構想とのズレがあったかどうか、授業中の子どもの反応をどのように受け止めたか、子どもたちの評価をどのように行ったかなどについて、授業を振り返りながら半構造的なインタビューが行われた。

(3) に関しては、T教諭は、初任以来、授業の構想、実際の展開、その日の反省と修正を毎時間記録した「授業ノート」というものを記していた。T教諭の構想と展開のズレや、省察内容を裏付ける根拠として分析を行った。

(4) に関しては、2011年度に4年次研修として行われた研究授業の事後協議会でのT教諭の発話をICレコーダーで録音して、全て文字起こしした。この研究授業の事後協議会には、T教諭、指導主事、学校長、筆者が参加した。

## 5. 先行研究の検討と本研究の位置づけ

先行研究を検討するにあたり、教育学分野と音楽教育学分野の両面から、教師を対象とした授業研究がどのように行われてきたのかを論じ、本研究の位置づけを探っていくこととする。

### ①教育学分野からの検討

「授業研究」に関する研究としては、授業研究の理論や方法、授業研究方法の系譜的研究が多くなされており、授業研究を通じた教師の成長や談話を対象とした分析が出されたのは近年のことである<sup>10</sup>。一方で、坂本(2013)は、現在の授業研究に関して、山崎(2002)

---

<sup>10</sup> 日本教育方法学会編(2009)『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』東京：学文社。

や藤原ら（2006）のように、教師たちの語り（narrative）を分析したライフヒストリー研究による教師の成長や知識に関する研究も進められ、教師の経験という内側の世界を知ることの重要性が高まっていることを指摘している<sup>11</sup>。すなわち、教師の学習や成長を教師の声から記述することが重視されるようになったのである。

教師に関する研究は、実に多様な研究分野において取り組まれ、様々な知見が蓄積されている。姫野（2013）によれば、教育哲学、教育制度学、教育社会学、教育心理学、教育工学、教育方法学、教育実践学、認知心理学、教科教育学、幼児教育学、社会教育学といった教育に直接関わる研究領域のみならず、直接関わらない研究分野においても、「教える人」としての教師の研究は数多く存在しているという<sup>12</sup>。そこで、姫野（2013）は、教師研究を俯瞰するために、わが国における先行研究を以下の8つの領域に分類している<sup>13</sup>。

- （1）専門性・仕事・役割
- （2）成長プロセス・ライフストーリー
- （3）人事・研修
- （4）多忙化・メンタルヘルス
- （5）知識・技術・信念
- （6）教員養成カリキュラム
- （7）学校組織・教師文化・校内授業研究
- （8）教師教育の連続性

筆者の研究は、教科教育学の立場から、教師の「成長プロセス」や「知識・技術・信念」の領域を扱った教師研究であるといえるだろう。

---

<sup>11</sup> 坂本篤史（2013）『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程』 東京：風間書房，35～36頁。

<sup>12</sup> 姫野完治（2013）『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』 大阪：大阪大学出版会，17頁。

<sup>13</sup> 同前，17～101頁。

教師の成長を研究対象とする学問領域としては、教師の成長を長期的なスパンから研究する教育社会学、短期的なスパンから研究する教育工学、成長の認知的側面を研究する認知心理学などがある<sup>14</sup>。姫野（2002）は、これらの研究動向を整理し、この3領域における教師の成長に関する研究に共通した流れとして、1980年あたりまでは教師のあるべき姿、つまり理想化された教師論の探索が行われているのに対し、1990年以降は、教師の現状の把握、すなわち教師が成長していくプロセスを研究対象とする流れへと転換していることを指摘している。そして、この転換の背景には、客観主義から構成主義へのパラダイム転換があるという。

一方、高井良（2007）は、教育研究における教師教育の動向をまとめている<sup>15</sup>。高井良によれば、1996年から10年間で『教育学研究』に掲載された教師研究は、全体の7%しかない。また同じ時期の『教育学研究』に掲載された書評や図書紹介に「教師」や「教員」を含むものも、全体の4%にしか満たない。教師を対象とした研究は、教育実践研究のさまざまな領域に偏在してはいるものの、教師という存在そのものを主題とした研究は、少数派といえる。また、高井良は、先行研究を分類することで、次の三つの問題領域を見出している。

- (1) 教職生活とキャリア形成に関する研究
- (2) 教師の葛藤に関する研究
- (3) 教師文化に関する研究

(1) では、教師の力量形成、ライフサイクル、ライフコース、ライフヒストリーといった研究を扱っている。この領域では、教師がどのような経験を重ねて教師としての職業的発達を成し遂げていくのかが研究の主題となる。(2) は、主に教育心理学の領域において進

---

<sup>14</sup> 姫野完治（2002）「協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望——教師の成長に関する研究動向から——」、『大阪大学教育学年報』 第7号、47頁。

<sup>15</sup> 高井良健一（2007）「教師研究の現在」、『教育学研究』 第74号（2）、251～260頁。



展し、教師の多忙化、ストレス、バーンアウトについての研究や教育改革と教師といったテーマが扱われている。この領域では、教師の葛藤の実態を明らかにし、その要因を探るとともに、緩和の方法が研究の中心である。そして、(3)は、主に教育社会学の領域において進展した。教師の仕事のプライベート化、教職における同僚性、職業意識といった教師文化を扱うテーマが含まれている。ここでは、教職生活の実態を明らかにすることが目的とされている。そして、高井良は、現在の教師研究に見られる特徴として、(2)と(3)の領域が密接にかかわっていることを挙げている。つまり、教師の葛藤と受虐は、一部の教師にみられるものではなく、もはや教師文化の重要な一側面となっているのである。

これらの動向をふまえ、高井良は、教師研究のここ10年の変遷は、仮説検証型から問題提起型へのシフトと表現することができると述べている。教師研究は、現場の教師の実践や思考・技術により根ざした研究へと変化してきていると言えるのではないだろうか。

## ②音楽教育学分野からの検討

では、音楽教育分野においては、「教師」に焦点を当てた研究はどのように行われてきたのだろうか。瀧川(2007)は、これまでの音楽教師の研究に関して、「音楽教師の資質能力の追求」、「音楽科教員養成の研究」、「一般的な方法論」の3つの側面があることを指摘し、以下のように述べている<sup>16</sup>。

これまでの音楽教師の研究は、教師が実践を通して知識や技術を深めていくことの重要性を認識しつつも、教師が持つべき知識や技能、技術の内容の探求と、それらの獲得に重点が置かれてきた(音楽教師の資質能力の追求)。また、教師教育や教員養成に関する研究のように制度、カリキュラムの面から多くの研究が蓄積されている(音楽科教員養成の研究)。それに加えて、音楽を教えるための一般化された方法論も数多く出版

---

<sup>16</sup> 瀧川淳(2007)『音楽教師の行為と省察——反省的実践の批判的検討を通じた身体知の考察——』東京芸術大学博士学位論文、9頁。

されてきた（一般的な方法論）。

しかし、これらの傾向に対して、1980年代後半に入ってから、「知・知識」というものの捉え方が変わってきたことに起因し、音楽家の演奏行為や音楽教師の教える行為といった個人的な熟練のわざ (artistry) に焦点が当てられるようになってきたことを指摘する<sup>17</sup>。人のあらゆる行為の背景で働く「知・知識」は、宣言命題のように言語化可能ないわゆる「知識 (knowledge)」だけではないと考えられるようになってきたのである。すなわち、言語化できないような行為そのものも「知 (knowing)」として捉えられるようになってきた。このような研究動向を背景として、瀧川 (2007) は、授業における音楽教師の即時的な省察に焦点を当てて、ショーンの概念を援用しながら、音楽教師の身体知が、子どもの演奏創造にどのように関わっているのか、その構造と機能の解明を試みている。

また、高見 (2014) は、音楽教師の力量形成に焦点を当て、新人教師と優秀な熟練教師の力量の差異を、教師の思考に着目しながら明らかにしている<sup>18</sup>。高見もショーンの「反省的実践家 (reflective practitioner)」理論を援用し、音楽科授業における教師の思考構造を①「状況把握」としての思考、②「判断」としての思考、③「(教授行為の) 選択」といしての思考という、3段階のステップとして整理している。高見 (2014) によれば、この音楽教師の思考や意思決定に関する研究は、八木 (1991a, 1991b)、篠原 (1992, 2010)、竹内・高見 (2004, 2006) でも行われており、吉崎 (1983, 1986, 1988, 1989, 1995) や佐藤ら (1990, 1991) に代表されるような教師の思考研究に触発され、その潮流に乗じて、音楽科にも同様の観点を導入しようとしたものであるという<sup>19</sup>。そして、この一連の教師の思考研究に対して、高見は、「音楽のなかみや指導法に目が向きがちだった音楽科授業におい

---

<sup>17</sup> 瀧川淳 (2007) 『音楽教師の行為と省察——反省的実践の批判的検討を通じた身体知の考察——』東京芸術大学博士学位論文、9頁。

<sup>18</sup> 高見仁志 (2014) 『音楽科における教師の力量形成』 京都：ミネルヴァ書房、62～118頁。

<sup>19</sup> 同前、4頁。

て、教師そのものに焦点をあてた点が画期的であった<sup>20</sup>」と評価をしている。

さらに、高見（2014）は、音楽科における教師の成長過程を明らかにするために、一人の熟練教師の教職経験を詳細に振り返ったライフヒストリー研究を行っている。近年わが国では、稲垣らの「教師のライフコース研究」、山崎らの「教師の力量形成に関する調査研究」などに端を発し、教職経験に焦点をあてた研究が注目されるようになってきた。これらの研究は、ある教師の教職経験を詳細に振り返ることにより、教師としての力量形成に関して有益な情報を提供するといった手法のことが多い<sup>21</sup>。

本研究は、これらの教師を対象とした授業研究の系譜に位置づくと同時に、「継続的、縦断的な視点」をもって、一人の教師の成長・発達の過程を微視的に捉えようとする本研究は、これらの系譜における発展的な研究といえる。

## 6. 本研究の意義

授業は、実にさまざまな要因が、複雑に絡み合いながら、時間と共にその様相を変える現象である<sup>22</sup>。そして、授業での営みは、それぞれの教師の経験や見識に基づいて行われる個別的なものである。同じ授業であっても、そこでの体験は一人ひとりの子どもによって異なると同時に、教師自身も個々の経験の意味は異なる。藤原ら（2004）によれば、このような性質をもつ授業という場を研究する授業研究では、教師や学習者が授業という場で、どのような教えや学びの経験をしているのか、その意味を問うことが主題化されるようになったという<sup>23</sup>。すなわち、「特定の教室に生起する個別具体的な経験や出来事の意味や解明<sup>24</sup>」に重きが置かれる方向へと転換しているのである。

---

<sup>20</sup> 高見仁志（2014）『音楽科における教師の力量形成』 京都：ミネルヴァ書房，4頁。

<sup>21</sup> 同前，161～189頁。

<sup>22</sup> 藤岡完治（1998）「授業をデザインする」，浅田匡，生田孝至，藤岡完治編『成長する教師』 東京：金子書房，8頁。

<sup>23</sup> 藤原顕，萩原伸，松崎正治（2004）「教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究」，『教師学研究』 第5・6合併号，13頁。

<sup>24</sup> 佐藤学（1996b）「I 授業という世界」，稲垣忠彦，佐藤学著『授業研究入門』 東京：岩波書店，120～121頁。

また、佐藤（1996b）は、従来の授業研究では、主として、「どの教室にも通用する一般的な技術的原理<sup>25</sup>」を定立し、教室の個別的な状況を越えて利用可能な理論的知見の提起が志向されてきたことを指摘している。つまり、授業の目標達成に対して、手段としての指導方略の有効性や、指導方法の効果を問うという枠組みの形成、すなわち「授業における目的—手段連関の一般化<sup>26</sup>」を目指してきたといえる。しかし、そのような傾向は、藤原ら（2006）が指摘するように、教室の個別的な状況を越えて利用可能な知見を提起するという一般化志向ゆえに、授業のリアリティを十分に捉えているとは言い難い<sup>27</sup>。そこで、教師の授業実践経験の意味を探求する授業研究が試みられることとなる。このような教師の側から授業を捉えようとする授業研究において、焦点の一つとなるのが教師の実践知である。

音楽科の授業研究に関して、笹野（1992）は、観念的な授業論や技術的なトレーニングの方法論に集中しがちで、実際の授業過程を規定する教師と子どもの存在が稀薄であったことを指摘する<sup>28</sup>。また、佐野（1999）は、「ことば」ではない「音・音楽」を媒介とする音楽科は、他教科にもまして感覚的な側面が強調されるがために、すぐれた指導技術を教師の個性や経験、独自のカンやコツといった問題だけに還元しがちであったと述べている<sup>29</sup>。このような授業研究をめぐる状況のもとで、音楽科教育において教師に焦点を当てた研究は少なく、菅（2002a, 2002b, 2007）竹内・高見（2004, 2006）、瀧川（2007）、高見（2013）に見られる程度である。

そこで、本研究では、教師としての力量形成の軌跡を、実践の場において働く実践知の形

---

<sup>25</sup> 佐藤学（1996b）「I 授業という世界」、稲垣忠彦、佐藤学著『授業研究入門』 東京：岩波書店、120 頁。

<sup>26</sup> 藤原顕、遠藤瑛子、松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究——』 広島：溪水社、5 頁。

<sup>27</sup> 同前、5 頁。

<sup>28</sup> 笹野恵理子（1992）「音楽教育研究における『授業研究』論のパラダイム転換の必要性——『規範的パラダイム』から『解釈的パラダイム』へ——」、『音楽教育学』 第 21—2 号、23 頁。

<sup>29</sup> 佐野靖（1999）「音楽科授業研究の意義と課題」、浜野政雄監修、東京芸術大学音楽教育研究室創設 30 周年記念論文集編集委員会編『音楽教育の研究——理論と実践の統一をめざして——』 東京：音楽之友社、429 頁。

成と変容という観点から考察する。それは、技術向上を目的とした音楽授業を展開するための手段の有効性を分析したり、指導論を提示したりするような目的—手段の連関における一般性の検証を行うものではない。音楽教師の実践知の構造やその形成過程を記述することができれば、自らの実践をフィードバックする契機となると同時に、それは、子どもたちの授業という場での経験の意味や質を捉え直すことにもつながる。つまり、教師自らの実践をより意識的に見直すための方法となりうる。そして、授業というローカルかつ具体的な実践の場を検証し、特定の教師の授業実践を記述・解釈していく事例研究では、事例のもつ具体性ゆえに、読み手としての教師も自らの実践経験との重なる点を見出しやすい。その事例に自らの実践経験を対照化することによって、経験を振り返る契機を提供できる可能性をもつだろう。

## 7. 用語の使用

### ①「成長」,「発達」

秋田(1999)によれば、「成長」は獲得や増大を示すことが多い概念、「発達」はより多層的、多様な変化をとらえる概念であり、生涯発達心理学のなかでは明確に区別して使用されることが多いと指摘する<sup>30</sup>。「成長」という認識のみでは、教職という仕事、教えるという営みでの変化をとらえるには十分ではないと考え、本研究では、「成長・発達」と併記する形で用語を使用することとした。

また、浅田(1998)は、これまでの教師の成長・発達を論じる際に、「欠陥仮説<sup>31</sup>」に基

---

<sup>30</sup> 秋田喜代美(1999)「教師が発達する道筋 文化に埋め込まれた発達の物語」、藤岡完治、澤本和子編『シリーズ・新しい授業を創る 第5巻 授業で成長する教師』東京：ぎょうせい、27頁。

<sup>31</sup> 細谷(1982)によれば、民族や社会階層によって知的能力に違いがあるときに、一方を他方よりも「より発達している」、また一方を「遅滞」「欠陥」があると捉える考え方を「欠陥仮説」という。これに対立する成長・発達観として、「差異仮説」がある。「差異仮説」は、もともと標準的な発達のあるべき姿などというものはないのだから、環境が違えばその違った環境に適応するように別の方向に発達するのだという考え方である。

づくような説明をしてきた点を再吟味する必要があると述べている<sup>32</sup>。すなわち、経験豊富な教師には欠陥が少なく、若手教師には大きな欠陥があることを前提とするのではなく、教師として人間として幅広い意味での成長・発達を捉えることを提案している。

## ②若手教師，熟練教師

吉崎（1998）は、バーリナー（Berliner, D., 1988）の理論をふまえながら、我が国の教師の生涯発達を、「初任期（教職 3 年目ぐらいまで）」、「中堅期（教職 5 年目から 15 年目ぐらいまで）」、「熟練期（20 年目以降）」と 3 段階に設定することを提案している<sup>33</sup>。また、木原（2004）は、吉崎（1998）の 3 段階を基本軸に据えつつ、我が国の初任者は非常勤講師などを経験するケースが増えていること等を鑑み、初任から教職経験 5 年未満の教師を若手教師，教職経験 5 年以上 15 年未満の教師を中堅教師，教職経験 15 年以上の教師をベテラン教師と設定している<sup>34</sup>。これらの見解をふまえ、T 教諭の初任から 4 年間の記録を研究対象とする本研究では、T 教諭を若手教師，M 教諭，Y 教諭を熟練教師と呼ぶこととした。

## ③実践知，実践的知識

五十嵐（2011）によれば、実践知と実践的知識の使い分けに関しては、明確な使い分けはなされていない<sup>35</sup>。『反省的实践家—専門家はどうか思考しているか』（*The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983）の訳書である、佐藤学，秋田喜代美訳（2001），柳沢昌一 三輪健二監訳（2007）においてもショーンの提唱する「行為の中の知」について、前者は実践的知識，後者は実践知と訳している。科学の知，

<sup>32</sup> 浅田匡（1998）「教師学を目指して」，浅田匡，生田孝至，藤岡完治編著『成長する教師』 東京：金子書房，301～307 頁。

<sup>33</sup> 吉崎静夫（1998）「一人立ちへの道筋」，浅田匡，生田孝至，藤岡完治編著『成長する教師』 東京：金子書房，162～173 頁。

<sup>34</sup> 木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』 東京：日本文教出版，27 頁。

<sup>35</sup> 五十嵐誓（2011）『社会科教師の職能発達に関する研究——反省的授業研究法の開発——』 東京：学事出版，23 頁。

学校知の対概念として実践知，学問的知識や理論的知識の対概念として実践的知識が用いられる傾向にある。本研究では，教師が実践経験から得た幅広い知として「実践知」という用語を用いることとした。

## 第1章 教師の実践知と熟達化

第1章では、音楽教師の実践知の形成過程をとらえる枠組みを提示する前提として、以下の3つの観点から本研究の基盤となる関連研究を探る。

まず、1点目は、教師というものがどのようにとらえられてきたのか、「教師像」を明らかにすることである。2点目は、教師はどのような知に基づいて授業を行っているのか、教師の実践知の特質を明らかにすることである。3点目は、熟達の観点から教師の成長・発達をとらえることである。

### 第1節 「反省的实践家」としての教師像

#### 1. 専門家像の転換

1980年代半ば以降、教職の専門職化については、どのような専門家像を未来の教師像として構築するかという観点から、世界の教育改革の中心課題となった<sup>36</sup>。「専門職化 (professionalization)」について、佐藤(2010)は、知識や技術の「専門分化 (specialization)」を伴っているが、知識や技術の「専門分化」が専門職を導き出すわけではないとし、「専門家 (professional)」と「専門家 (specialist)」の差別化をはかっている<sup>37</sup>。「専門職 (profession)」という言葉は、その語源において「神の宣託 (profess)」を受けた者を意味し、公共的使命と社会的責任において定義される職業である。これまで専門家と言えば、医師や弁護士に代表されるように、専門的で科学的な知識と技術をもち、その科学的な理論や実践に適用する能力によって専門職性が評価されてきた。佐藤(2010)は、この見方に立てば、教師は「マイナーな専門職」であり、その要因は、教職の「不確実性」にあるという<sup>38</sup>。つまり、教師

---

<sup>36</sup> 佐藤学(2010)『教育の方法』 東京：左右社、169頁。

<sup>37</sup> 同前、168～169頁。

<sup>38</sup> 同前、169～170頁。



の職域は複合的である上、仕事に求められる知識や見識や技術も複雑なため、実践の基礎となる科学的な理論や技術はあまりにも不確実なのである。そこで、教職の専門職化の基礎理論として注目されたのが、Schön, D. A. (以下、ショーン)の「反省的実践家 (reflective practitioner)」という新しい専門家像である。秋田 (1996b)によれば、この概念は、1980年代以降の教師教育改革の大きな理念的柱ともなっている<sup>39</sup>。ショーンは、『反省的実践家—専門家はどのように思考しているか』(*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983)において、専門家のあり方として、「技術的熟達者 (technical expert)」と「反省的実践家」という対立概念を提示した。実証科学を基盤として形成された近代の専門家は、「技術的合理性 (technical rationality)」を根本原理として成立しており、実践は科学への適用とみなされる。この立場に基づく専門家が、「技術的熟達者」である。すなわち、科学的に定義された法則や技術を合理的に適用することに「技術的熟達者」の専門性が見いだされる。ところが、ショーンは、現代の専門家は、「技術的合理性」の原理の枠を越えたところで専門家としての実行を遂行していると指摘する。つまり、現代の複雑な状況を生きるクライアントが直面する問題は複合的であり、専門家は専門分化した自らの領域をこえる課題にクライアントと共に立ち向かっているというのである。このクライアントの状況をショーンは、「泥沼」と表現する。「研究者が研究に基づく理論と技法を有効に使用できる高地」ではなく、「技術的解決が不可能なほどに『めちゃくちゃ』に混乱しぬかるんだ低地」で活動する専門家像こそが反省的実践家であるという。そして、そのような現実の状況にクライアントと共に身をおいて、「行為の中の省察」という実践的認識論を基礎として、経験から得た見識や幅広い知見から複雑な問題を解決することに、反省的実践家の専門性を見出している。例えば、教室における状況でとらえれば、クライアントは子どもといえる。さまざまな背景を抱える子どもが集まる授業という場では、教師は常に状況と

---

<sup>39</sup> 秋田喜代美 (1996b)「教師教育における「省察」概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」, 森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐義雄, 佐藤学編『教育と市場』教育学年報, 第5巻 東京: 世織書房, 451~467頁。

対話しながら、授業を進めていくこととなる。ここでは、専門の狭い理論や技術を実践に適用するのではなく、子どもの発言、表情、音などさまざまな反応をとらえて状況を察知し、自らの行為をその場その場で振り返りながら、授業を行っていく。

このショーンの専門性の概念を教職にあてはめ、秋田（1999）は、次のように整理している<sup>40</sup>。まず、「技術的熟達者」とは、教育学や教育心理学などが明らかにしてきた学問の理論や技術を、授業実践の場に適用することに熟達することを意味する。これに対し、「反省的実践家」とは、教師が実践を行いながら、その状況との対話を通して自らの実践を省察し、探求していく過程自体に、教師の専門性があることを意味する。教師の専門性は、実践を通して実践の中で培われていく認識そのものにあるといえるのである。

## 2. 「行為の中の省察」と「行為についての省察」

反省的実践において、鍵概念となるのが「省察 (reflection)」である。ショーンの省察の概念は、ジョン・デューイによる反省的思考 (reflective thinking) という考え方を基礎としている。Dewey, J. (1933) によれば、省察とは、実践の状況に直接かかわる中で発生するためいや困惑、疑念を解決するために、「探究」(inquiring) がなされるという思考形態である<sup>41</sup>。そして、そこから判断、問題解決、実行がなされるという。また、反省的思考においては、まずは問題を把握し、問題解決という目的に照らして、手段としてどの授業行動がふさわしいかという手段—目的分析を行い、それを実際に検証するというサイクルが存在する。

これに対し、ショーンは、実践者の思考は自らの行為と結びついた思考であり、行為と思考は切り離せないことに着目し、「行為の中の省察 (reflection-in-action)」と「行為について

---

<sup>40</sup> 秋田喜代美（1999）「教師が発達する道筋 文化に埋め込まれた発達の物語」, 藤岡完治, 澤本和子編『シリーズ・新しい授業を創る 第5巻 授業で成長する教師』 東京：ぎょうせい, 27～39頁。

<sup>41</sup> Dewey, J. (1933) *How We Think : A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, New York : D. C. Heath & Co.

の省察 (reflection-on-action)」の 2 つの対照的な概念を提示した。ショーン (1983) は、「行為の中の省察」について、そのプロセス全体が、実践者が状況に対応するために用いる「わざ」であると述べた上で、優れたジャズ・ミュージシャンの即興演奏を例に挙げている<sup>42</sup>。

彼らもまた自分たちの音楽への「感触」を表現しており、聴いている音に自分を即座に合わせている。他者の演奏や自分の演奏を聴き合いながら、彼らは音楽の進み具合を感じとり、それにしたがって自分自身の演奏を合わせている。合わせることができるのは、まず何よりも彼らが、音楽創作に対する集団的な努力をするときに、準拠枠 (スキーマ) を利用するからである。

即興演奏においては、聴くことと演奏するという行為が同時に起こっている。そして、ここには、音楽の進み具合を感じとるという思考も発生している。その思考をもとに、次の行為が決まる。つまり、ミュージシャンたちは、演奏という状況と対話しながら、瞬時に思考し、調整を行っているといえる。また、ショーンは、聴いた音に自分の演奏を合わせるために、ミュージシャンたちは、「音楽に対する感触」を通して省察を行っているという。この場合の省察は、必ずしも言語の媒介は必要としない。すなわち、「行為の中の省察」とは、「新しく直面した不確実な問題状況に対処し、状況を変容させるべく、状況との対話をしながら行動していくこと<sup>43</sup>」といえる。音楽授業においても、子どもの歌声を聴いて、教師が自らの伴奏を調整したり、子どもの反応を受け止めながら、助言を行ったりという、状況を見取りながらの即時的な行動が積み重なっている。これらは、教師が「行為の中の省察」を

---

<sup>42</sup> Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*, New York: Basic Books, pp.56-57.

<sup>43</sup> 秋田喜代美 (1996b) 「教師教育における「省察」概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる—」, 森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐義雄, 佐藤学編『教育と市場』教育学年報, 第 5 巻 東京: 世織書房, 453 頁。

行っていることからうまれる一連の行動と考えられる。

一方、「行為についての省察」は、「活動の中で瞬時に形成した理解の意味を問うことによって、新たな発見が導かれるという考え方<sup>44</sup>」である。ショーンは、この省察においては、「フレーム（枠組み）」が重要な役割を果たすとしている。つまり、そのときに起こった自分の経験を、これまでの経験からつくられた枠組みに照らして意味づけることによって、この行為を通して、枠組みの再構成が行われていくのである<sup>45</sup>。

また、ショーンは、実践者の内面で思考や活動を統制している「枠組み」を実践的な問題を表象する「修辭学的枠組み (rhetorical frame)」と問題解決の活動を構成している「活動の枠組み (action frame)」の2つに分類している。そして、「反省的实践」においては、この2つの枠組みが絶え間ない再構成 (reframing) を通して遂行されると述べている。佐藤 (1996) は、このショーンの枠組みを教育実践に当てはめ、「修辭学的枠組み」は、教師がどのような言語で授業をデザインし遂行し、反省しているか、という思考過程において表現され、「活動の枠組み」は、その教師が授業の中でどのようにふるまったのか、という活動過程において表現されていると説明している<sup>46</sup>。授業実践において、「活動の枠組み」は、通常教師の無意識において機能しているが、実践における省察と内省を通して、次第に意識化される。つまり、目に見える行動を振り返るだけにとどまらず、教師自身の暗黙の枠組みまでも問い直すことに専門性を見出しているのである。そして、佐藤 (1996) は、教師の成長過程において、「修辭学的枠組み」と「活動の枠組み」のそれぞれに変容が認められると同時に、2つの枠組みのギャップが新しい実践と成長の契機を準備し、その促進力にもなっているという<sup>47</sup>。すなわち、教師の言語化された思考や活動の部分と、実際の授業において無意識に行っている活動のずれを認識することが成長の契機となるのである。

---

<sup>44</sup> 秋田喜代美 (1996b) 「教師教育における「省察」概念の展開—反省的实践家を育てる教師教育をめぐる—」, 森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐義雄, 佐藤学編『教育と市場』教育学年報, 第5巻 東京: 世織書房, 453~454頁。

<sup>45</sup> Schön, D.A. & Rein, M. (1994) *Frame Reflection*, New York: Basic Books.

<sup>46</sup> 佐藤学 (1996a) 『教育方法学』 東京: 岩波書店, 77~78頁。

<sup>47</sup> 同前, 78頁。

さらに、ショーン (Schön, D. A. 1988) は、子どもの言動の意味をその場で瞬時に捉えようとすると同時に、さらに授業後に振り返り、子どもなりの意味や理由がそこにあったと「子どもの言動に理 (ことわり) 与えること (giving the kids reason)」によって、子どもや授業についての新たな発見がうまれると述べている<sup>48</sup>。教師も各々の子どもも、理をもって、その場で行動している。大人の理からみると、理解しがたい言動を行っていても、子どもの理から見ると、逆にそれは、大人が押し付けようとしている行動である可能性もある。子どもの言動に教材との関わりの中で理を与えてみると、言動の見方が変わり、誰が誰に対して、理を与えているのかを冷静に、自覚的に省察することが可能となる。

### 3. 教師の反省的な思考様式

「省察」や「熟考」の研究としては、授業をデザインする視点 (藤岡 1998)、教える経験に伴う授業イメージの変容 (秋田 1996)、教師の授業認知力形成を基にした授業改善モデルの開発 (生田 1993) などを始めとして、多くの先行研究が存在する。特に、ショーンが提示した省察の過程が、熟練教師の授業の中に見られる思考様式の特徴であることを明らかにするために、佐藤・岩川・秋田 (1990) は、熟練教師と初任教師の思考活動の比較を行った<sup>49</sup>。この研究では、熟練教師 5 名と初任教師 5 名の双方に同一の授業ビデオ記録 (小学 4 年生対象) を提示し、その授業の観察による教師の発見、思考、判断などを発話プロトコルとレポートで記録するという、教師の言葉の量的、質的な分析が行われた。ここでの「熟練教師」は、18 年から 32 年の教職経験を持ち、「その実践の創造性と水準の高さにおいて優秀さを評価され、その小学校、もしくは、その地域の教師たちの研究グループで相当の指導的な役割を果たしている」と研究者が判断した教師たちである。そして、上記の調査研究の

---

<sup>48</sup> Schön, D. A. (1988) Coaching Reflective Teaching, In Grimmett, P.P & Erickson, G.L. (Eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York : Teachers College Press, pp.19-30.

<sup>49</sup> 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美 (1990) 「教師の実践思考様式に関する研究 (1) —— 熟練教師と初任・教師のモニタリングの比較を中心に ——」, 『東京大学教育学部紀要』第 30 巻, 177~198 頁。

結果に基づき、次の 5 点を創造的な熟練教師の実践的な思考様式の特徴として提示している<sup>50</sup>。

- ①刻々と変化する状況と変化する状況に対応した即興的な思考
- ②問題状況に対する主体的、感性的、熟考的な関与
- ③問題の表象における多元的な視点の総合
- ④問題の表象と解決における文脈化された思考
- ⑤授業展開の固有性に即して不断に問題を再構成する思考方略

熟練教師は、授業の具体的な状況の中で問題を見極め、それに対して、即興的にさまざまな角度からの視点をもつ。そして、それまでの教室における文脈を考慮しながら、授業の展開、教材の内容との関係、他の子どもとの関係性など、さまざまなつながりの中で授業に意味を与え、構造化している。その結果、問題に対処するという過程を連続的に行いながら、授業を行っているのである。このように、創造的な熟練教師たちは、実践的な問題の省察と解決の過程で実践的知識を形成し、それを機能させながら思考している。なお、こうした思考様式は、特定の授業実践の過程で活用されるので、その時点での実践的文脈を離れた状況で一般的な技術として授業技術をとらえることは意味がないことが指摘されている。

また、高見（2014）は「反省的实践家」の理論に依拠しながら、「再生刺激法（stimulated recall method）」を用いて、小学校の音楽授業における新人教師と優秀な熟練教師の思考様式の差異を明らかにした<sup>51</sup>。この研究では、授業者が自らの授業をビデオに記録し、授業後に研究者と共にそれを見る中で、子どもへの働きかけが生じた場面の度にビデオを止め、「そこで、何を考えてその教授行為に至ったのか」という問いかけに答えていくという方法

---

<sup>50</sup> 佐藤学，岩川直樹，秋田喜代美，吉村敏之（1991）「教師の実践思考様式に関する研究（2）——思考過程の質的検討を中心に——」、『東京大学教育学部紀要』 第 31 巻，183～200 頁。

<sup>51</sup> 高見仁志（2014）『音楽科における教師の力量形成』 京都：ミネルヴァ書房。

が採られた。そして、そこでの発話プロトコルから、「状況把握」としての思考と「判断・選択」としての思考を抽出し、新人教師と熟練教師の比較を行っている。その結果、「状況把握」としての思考では、熟練教師の特徴として、教師自身が豊かな表現を用いて瞬間的に児童の状況をとらえていること、能動的かつ幅広い視点から児童の細部までを的確にとらえていること、個人と全体をつなぐことに留意しながら状況をとらえていること、児童の発する音そのものに対して、細心の注意を払って状況をとらえていることなどが明らかとなった。そして、そのような状況把握ができる背景には、授業のねらいが音楽的に定まっていることが挙げられる。また、「判断・選択」としての思考では、推論を伴った判断を積極的に行っていること、長期的な見通しをもった上で「今の授業」と「未来の子どもの姿」を結びつけた判断を的確に行っていること、児童の実態や授業の事実を的確にとらえ、判断し、教授行為を選択するという 3 種の思考が緊密かつ一貫していることを明らかにしている。高見（2014）は、音楽科授業中の教師の力量を高めるプログラムを提案することが前提にあるため、熟練教師の授業をモデル的にとらえていることは否めないが、従来の授業研究では、より効果的な指導方法の開発や教授行為の一般化など「見える活動」に焦点があたっていたのに対し、教師の思考という「見えない活動」に着目しながら、力量形成プログラムを提案していることは意義があるだろう。

## 第 2 節 教師の実践知

教師の思考を解明しようと研究が行われた一方で、そういった思考や判断、意思決定を支えている知識とは何かという新たな課題が生まれてきた<sup>52</sup>。今までの研究で明らかになったように、熟練教師は授業中に教師の予想を超える子どもの反応があったとしても、臨機応変に対応することができる。その背景には、子どもや教材、そして教えるための方法等、豊富な

---

<sup>52</sup> 姫野完治（2013）『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』 大阪：大阪大学出版会，45 頁。

知識や知恵があるからこそ、状況に対応し、文脈に合わせた思考や行動が可能になる。そこで注目されたのが、教師のもつ知やその構造であった。

## 1. 実践知の特徴

教師のもつ知は、科学の知とは異なる実践から得られた知である。中村（1992）のいう「臨床の知<sup>53</sup>」やハーバーマスを代表とする技術的合理性の批判などから、実践の知の存在が指摘されてきた。宮崎（1998）は、認知心理学の立場から、実践者が実践の経験を通して獲得する知、すなわち実践知がどのような性質を帯びた知なのかについて考察し、それが科学的研究によって積み上げられていく科学の知とどこが本質的に異なるのかを明らかにしている<sup>54</sup>。宮崎が、科学の知に対比させる形で明らかにした実践知の特徴は、「全体性」、「一人称性」、「状況性」の3点である。

「全体性」とは、「状況の中にある実践者が引き受けなければならないものが状況の全体性であるという性質<sup>55</sup>」である。これは、科学の知のもつ「一面性<sup>56</sup>」という性質と対比される。例えば、音楽の授業であれば、楽曲に対する感じ方は子どもによってさまざまであり、個々の子どもの自己表現の仕方や他の子どもや教師との関係のもち方なども異なる。子ども一人一人が有する音楽経験や積み重ねられた音楽的な知識や技能にも差があるだろう。つまり、授業においては、教材の内容やそれに対する子どもの認知過程といった教材理解の側面についての知識の他に、一般的、抽象的な子どもではなく、「今日の前で生きている子

---

<sup>53</sup> 中村（1992）は、「臨床の知」の特徴に関して、「科学の知は、抽象的な普遍性によって、分析的に因果律に従う現実に関わり、それを操作的に対象化するが、それに対して、臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実に関わり、世界や他者がわれわれに示す、隠された意味を相互行為のうちに読み取り、とらえる働きをする（中村 1992, 135 頁）」と述べている。

<sup>54</sup> 宮崎清孝（1998）「心理学は実践知をいかにして越えるか」、佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭編『心理学と教育実践の間で』 東京：東京大学出版会、57～101 頁。

<sup>55</sup> 同前、69 頁。

<sup>56</sup> 「一面性」とは、「ある特定の領域やある特定の現象の一面を切り出し、それに対象を分析し、そこに潜在している原理や法則を抽象化したもの」である（丸野 1998, 213 頁）。



どもの全体」についての知識が存在する。すなわち、「実践者の実践知は常に実践の場の全体へと向かう<sup>57)</sup>」のである。また、そのような「全体性」をやりくりする力も、ひとつの「実践知」であるという。教師は、時間的な制約が含まれていたり、複数の子どもの願い錯綜したりという複雑な状況の中で、同時に対応し、一つの授業を形つくっていかねばならない。その過程においては、さまざまな矛盾も含む。ランパート (Lampert, M. 1985) は、このことを教室がジレンマに満ちた場であると表現する<sup>58)</sup>。そして、教室内での問題は完全なコントロールが不可能であり、できるのは「切り抜ける (cope with)」ことだけである、という。つまり、実践知とは、全体についての矛盾に満ちた知識であると同時に、矛盾に満ちた全体をやりくりしていくための知といえる。

「一人称性」とは、「実践知が『私』あるいは『私たち』としての実践者が『あなた』『あなた方』としての対象に向かうための知」、すなわち「〈私—あなた〉のモードで存在する」知としての特徴である<sup>59)</sup>。これは、科学の知のもつ「三人称性<sup>60)</sup>」という特徴と対比される。教師が向かい合う「あなた」として最も顕著な存在は、目の前にしている個々の子どもたちである。彼らは、一般的な性質をもつ子どもと認識されるわけではなく、自分にとっての存在として認識する。したがって、教材や教授法はその「あなた」にとってどういう意味があるのか、という観点から作られ、解釈される。また一方で、教師が教材を解釈する行為は、意識しているかどうかは別にして生活史や人間観、それに支えられた美意識と独立には存在し得ない。音楽授業の教材解釈であれば、教師のもつ音楽観とは切り離せないだろう。このように、実践知の一人称性は、単に「こうしたい」といった形で知識をもっているという

---

<sup>57)</sup> 宮崎清孝 (1998) 「心理学は実践知をいかにして越えるか」、佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭編『心理学と教育実践の間で』 東京: 東京大学出版会, 68 頁。

<sup>58)</sup> Lampert, M. (1985) How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), pp.178-194.

<sup>59)</sup> 同前, 70 頁。

<sup>60)</sup> 「三人称性」とは、「科学の知では対象は『彼ら』『それら』として、認識者としてのみ存在する主体とは切り離された三人称的なもの」として描かれる (丸野 1998, 213 頁)。つまり、第三者の視点から対象化され認識されるものであり、認識主体としての私がそこからは抜け落ちている。

以上に、人間観、世界観と切り離すことができない性質である。

また、ランパートとクラーク (Clark, C. & Lampert, M. 1986 : Clark, C. 1988 : Lampert, M. & Clark, C. 1990) は、教師の実践知の第一の特徴として、それが文脈の中にあることを挙げている。教師の実践知は、かなりの部分教授者本人にとって対象化された反省的な知識であることというまでもない。例えば、校内に 1 人もしくは 2 人しかいない音楽専科は、区や県を単位とした音楽研究会に所属し、同じ専門性をもった教師との交流を通して、知を獲得していくことができる。このような場を通して、実践者により多くの豊かな授業が生み出されてきたことは事実であろう。このように、宮崎 (1998) は、教師が集まる場で実践知が対象化される背景には、「基本となるのはお互い同士での批評であり、それを通して知識が受け渡され、発展させられる」という「知識の公共化が個別事例を媒介として行われる」という実践知のあり方が存在することを指摘している<sup>61</sup>。これが意味するのは、実践知が状況特殊的な部分を多くもつということであり、教師が実践の場で日々行う決定は、個々の場合で異なり、直接的な状況のたくさんの側面を考慮に入れなければならないということである。つまり、実践知は、「状況性」という性質をもつ。これは、科学の知のもつ「状況遊離性<sup>62</sup>」という特徴と対比される。

以上のように、実践知は、当事者である実践者によって、一定のレベルでは知られていているが、実践者によってはっきりと分節化されたりコード化されたりしていないという意味において、その知識は暗黙 (implicit) なものといえる。つまり、それは研究者によって推測され、再構成されるものである<sup>63</sup>。

一方、ショーン (1983) は、「行為の中の省察」を支える知が、「行為の中の知」であると

---

<sup>61</sup> 宮崎清孝 (1998) 「心理学は実践知をいかにして越えるか」、佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭編『心理学と教育実践の間で』 東京：東京大学出版会、63～64 頁。

<sup>62</sup> 「状況遊離性」とは、「特殊な具体的な状況要因によって影響されるものではない」という性質である (丸野 1998, 213 頁)。

<sup>63</sup> Clark, C. M. (1988) Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), pp.5-12.

述べる<sup>64</sup>。私たちは、日常的に特に意識しないで直観的な行動にとりかかる時、そこで働く知がどのようなものを説明することはできない。この行動は、暗黙のうちに行われているからである。つまり、「私たちの知の形成は、行為のパターンや取り扱う素材に対する触感の中に、暗黙のうちにそれとなく存在している」（ショーン 1983, 50 頁）のである。その意味で、私たちの知の形成は、行為の〈中 (in)〉にあるのである。ショーンによれば、有能な実践者は日々の実践の中で、適切な判断基準を言葉で説明できないまま、無数の判断を行ったり、規則や手続きの説明をせずに、自分の技能を実演したりしているという。つまり、私たちには身体化された暗黙的な知が生成されている。そして、行為の〈中〉の知の生成 (knowing) の特性を以下に述べた上で、これが実践知の特徴を示すモデルであるという<sup>65</sup>。

- ・意識しないままに実施の仕方がわかるような行為、認知、判断がある。私たちは自分の行為に先立って、あるいは行為の最中にその行為、認知、判断について考える必要はない。
- ・私たちは、こうした行為、認知、判断を学んでいるのに気づかないことが多い。私たちは、ただ、そうしたことをおこなっているという事実にきづくだけなのである。
- ・私たちの行為が指し示す知の生成を記述することは、通常できない。

反省的実践家が状況と対話する「行為の中の省察」を支える知が「行為の中の知」であり、それが実践知であるなら、状況に応じて行為し、行為の中で考えてその状況から学び、さらにその過程を振り返ることで教師の実践知はより暗黙的に働く、身についた知となっていくと考えられる。

---

<sup>64</sup> Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*, New York: Basic Books, p.50.

<sup>65</sup> Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*, New York: Basic Books, p.55.

## 2. 教師の実践知の特徴

1980年代以降に発展した教師の知識としての実践知の研究は、「教師が何を知るべきかを明らかにするのではなく、教師は何を知っているのかという実践の文脈に根ざした研究」として展開された<sup>66</sup>。教師の実践知研究の出発点としてエルバズ (Elbaz, F 1983) が挙げられる。エルバズは、それまでアメリカにおいてカリキュラムを遂行する導管役としてとらえられていた教師の役割に疑問を投げかけた。エルバズによる実践知研究は、高校の英語教師を研究対象者とし、参与観察とインタビューを主な方法として用いた事例研究である。この事例研究から得られた知見として、エルバズは実践知をとらえるための観点として、以下の4点を挙げている<sup>67</sup>。

第1は、実践知の「内容」である。これは、実践知が何についての知識かという点について、自己、実践の環境、教育内容、カリキュラム開発、授業のそれぞれに関わる側面を見いだせる。第2は、実践知の「方向性」である。この「方向性」とは、実践知が何との関連において機能するのかを意味する。エルバズによれば、実践知は、実践の個別的な状況、その教師の個性や経験、実践を取り巻く社会的諸条件、実践に関する理論と関連しながら機能しているという。第3は、実践知の「構造」である。この「構造」とは、実践知が「階層性」をもち、各階層には異なるタイプの構成要素が見出せることを意味する<sup>68</sup>。第4は、実践知に関わる「認知スタイル」である。これは、個々の教師がそれぞれの実践知をどのように保

---

<sup>66</sup> 姫野完治 (2013) 『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフストーリー』 大阪：大阪大学出版会、45頁。

<sup>67</sup> 藤原顕 (2010) 「教師の実践的知識に関する研究動向——コネリーと克蘭ディニン (Connelly, F.M. and Clandinin, D.J.) の研究を中心に——」, 『兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所紀要』第17巻, 132～134頁。

<sup>68</sup> 秋田 (1998) によれば、この構成要素とは、「実践のルール」、「実践的原理」、「イメージ」の3点である。「実践のルール」とは、よく遭遇する状況においてある特定の状況で何をどのようにするかについての定式化されたもの。「実践的原理」とは、実践ルールより包括的なものであり、行動を導き行動の理由を説明する。「イメージ」は、もっとも包括的であり、簡潔な比喻や類推表現により、授業とは個人的にどのようなものであるかという心象。感情や価値、要求、信念が結合されている。このように教師の実践知は、イメージとして語られる知識から命題として語られる知識まで、多層的に構成されている。(秋田 1998, 81頁。)

持し使用しているかという、実践知の保持と使用における独自のスタイルを意味する。先の3つの観点を実践知を分析的に捉えるのに対して、教師の個性を包括的に把握しようとする観点といえる。

エルバズによる実践知研究の以後、この領域の中心的な研究者としては、コネリーと克蘭ディニン（Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. 1986）が挙げられる。彼らは、実践的知識をあえて「個人的な（personal）実践的知識」と呼んでいる<sup>69</sup>。「個人的」という呼称を意図的に用いることは、特定の個人が自らの教室状況をどのように認識しているかということへの関心から生じており、教室に関する特定の教師の認識という点を強調するためであるという。また、彼らは、実践知を「個人の過去の経験に、現在の心と身体に、将来の行為の計画に」見出せる多面的なものであり、同時に「強く状況に依存した」ものであるとする<sup>70</sup>。このようなコネリーと克蘭ディニンの所論から、藤原（2006）は、実践知とは、「特定の教師の個人的な見識であり、その見識は多面的かつ状況依存的なものであるとみなせる」と述べている<sup>71</sup>。この実践知の概念は、「教師の認知内容に関する一般的な理論ではなく、特定の教師がこれまで授業を通してどのように学び、自らの知識をどう用いてきたのか」を示すための概念ということになる<sup>72</sup>。こうした教師の実践知は、授業における様々な出来事を、教師自身が個人的に意味づけし、関連づけていく中で、成立してくるものとみなせる。そのようにして意味づけられた実践知を、教師は新たな実践の場、先例や範例という形で生かしていくということになる。この意味で、実践知は、教職経験とともに、量的にも質的にも変化し、洗練されていくものといえるだろう。

なお、佐藤ら（1991）は、アメリカにおける教師の知識研究を総括し、実践知の特徴を以

---

<sup>69</sup> Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1986) On Narrative Method, Personal Philosophy and Narrative Unities in the Story of Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), p.296.

<sup>70</sup> Ibid., p.297.

<sup>71</sup> 藤原顕, 遠藤瑛子, 松崎正治 (2006) 『国語科教師の実践的知識へのライフストーリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究——』 広島: 溪水社, 7頁。

<sup>72</sup> Carter, K. (1990) Teachers' knowledge and Learning to Teach. In W.R.Houston(Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p.302.

下の5点にまとめている<sup>73</sup>。それは、①既知の事柄を再発見し、解釈し直して得られる「熟考的な知識 (deliberative knowledge)」であること、②特定の、子どもの認知、教材の内容、文脈に規定された「事例知識 (case-knowledge)」であること、③実践的問題の解決のために多くの学問領域の知識を総合して得られる「総合知識」であること、④顕在的な知識だけでなく、「潜在的知識」としても機能すること、⑤個人的経験に基礎を置いて形成された「個人的な性格の知識」であることである。

続いて、教師の知識構造に着目した研究としては、ショーマンらの一連の研究が挙げられる。Shulman,L. (1986a) は、授業研究のパラダイム転換を提起し、行動主義の心理学を基礎として授業と学習を分析する「過程＝産出モデル (process-product research)」は、「教育内容 (content)」、「認知 (cognition)」、「文脈 (context)」の3つのCを無視してきたことを批判している<sup>74</sup>。「過程＝産出モデル」とは、ダンキンとビドゥルが、『授業研究』(1974)によって示した研究モデルであり、行動科学における授業研究の典型的な構造を示している<sup>75</sup>。行動科学の方法では、目標と評価の間の因果関係を科学的に分析し、より生産性と効率性の高い授業過程を生み出すことが求められる。この研究モデルは、「授業と学習の過程を客観的・科学的に分析し、教室で生ずる事実や現象を原因と結果の明瞭な因果関係で認識して合理的な技術で統制することへの欲望」から生まれたものと、佐藤 (1996) は指摘する<sup>76</sup>。「過程＝産出モデル」において、授業過程は、機能的なシステムと見なされ、教育の価値が集約されるはずである一人一人の内的な経験は、「ブラックボックス」とされてしまう。そこで、ショーマンが、授業研究の中心に設定したのは、「教師の知識 (teacher knowledge)」であった。

---

<sup>73</sup> 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美, 吉村敏之 (1991) 「教師の実践思考様式に関する研究 (2) ——思考過程の質的検討を中心に——」, 『東京大学教育学部紀要』 第31巻, 183～200頁。

<sup>74</sup> Shulman, L. (1986a) The Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In M. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. Macmillan, pp.3-36.

<sup>75</sup> Dunkin,M. and Biddle,B. (1974) *The Study of Teaching*, Scotto, Foreman.

<sup>76</sup> 佐藤学 (1996a) 『教育方法学』 東京：岩波書店, 47～50頁。

Shulman, L. (1987) は、教職に一貫して必要な知識と能力の基準をつくることを目的として、教師の知識のベースとして必要なものとして次の 7 つを挙げた<sup>77</sup>。

- ①教材内容に関する知識 (content knowledge)
- ②一般的な教授方法に関する知識 (general pedagogical knowledge)
- ③カリキュラムに関する知識 (curriculum knowledge)
- ④授業を想定した教育内容に関する知識 : PCK (pedagogical content knowledge)
- ⑤学習者と学習者の特性に関する知識 (knowledge of learners and their characteristics)
- ⑥教育的文脈に関する知識 (knowledge of educational contexts)
- ⑦教育目標・価値とその哲学的・歴史的根拠に関する知識 (knowledge of educational ends, purposes and values, and their philosophical and historical grounds)

このうち、ショーマンが最も重視したのは、④PCK であり、「教えるべき内容 content」と「教授法 pedagogy」が混合されたものである。この PCK は、「教育内容である科学や文化の内容 (content) を「教授学的推論 (pedagogical reasoning) によって授業場面に具体化した知識であると定義されている。そして、「教育内容」を教材に構成したり、授業の展開に結び付けたりする PCK が教職の専門的知識の中核をなすものであると主張した。このショーマンの主張をもとに佐藤 (1998) は、すぐれた教師とは、学級経営における教育技術や授業過程における意思決定においてすぐれているだけでなく、教育内容を深く理解し、教育内容の知識を生き生きとした例で提示することができ、その知識にいたる多様な道筋を理解し、その知識の学びを触発する的確な課題を設定して、子どもたちの多様なイメージやアイデアを引き出し交流しながら、子どもの学びを教育内容へと接近させる能力を備え

---

<sup>77</sup> Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp.1-22.

た教師であると述べている<sup>78</sup>。PCK の領域の知識を備えることは、すぐれた教師の条件であるといえよう。

なお、ショーマンによって提案された知識構造は、7つが並列に列挙されており、各要素の関係までは言及されていない。そこで、グロスマンは、PCK を構成する知識として、以下の3つを挙げた<sup>79</sup>。

- ①子どもの認知や発達の過程，個々の子どもの特徴，子どものいる学校や学級の状況などに関する知識を含んだ「子どもの理解に関する」知識
- ②教科内容やカリキュラム，教材などに関する知識などが含まれる「カリキュラムに関する知識」
- ③指導方法や学級形態，学級経営全般に関する知識などが含まれる「授業方法に関する知識」

このように，教師の知識構造をモデル化しようとする試みはグロスマン等によって推進され，そのようなモデルをもとに初任者と熟達者の知識の比較研究が行われた<sup>80</sup>。

また，ダーリング・ハモンドらは，効果的に指導できる教師が行う実践は共通して，次の3つの分野の知識に支えられていることを明らかにしている<sup>81</sup>。

---

<sup>78</sup> 佐藤学（1999）「第六章カリキュラム研究と教師研究」，安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』 東京：勁草書房，166～167頁。

<sup>79</sup> Grossman, P. L. (1990) *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

<sup>80</sup> 姫野完治（2013）『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフストーリー』 大阪：大阪大学出版会，46頁。

<sup>81</sup> Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers should Learn and be able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass. リンダ・ダーリング・ハモンド，ジョアン・バラッツ・スノーデン編，秋田喜代美，藤田慶子訳（2009）『よい教師をすべての教室へ——専門職としての教師に必須の知識とその習得』 東京：新曜社，7～8頁。



- ①学習者としての生徒についての知識と，社会的文脈のなかで生徒がいかに学び発達するするののかについての知識
- ②教育の社会的な目的に照らしての，教えるべき教科と技能についての理解
- ③教える内容と教わる側の視点に照らしての，教えることについての理解。これは評価を通して情報が得られ，創造的な教室環境によって支えられる。

そして，それぞれの分野の関係性について次のように図を提示している。

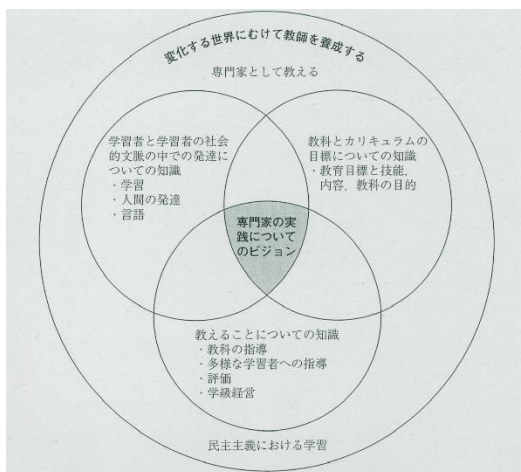


図 1-1 教えることと学ぶことの理解のための枠組み（リンダ・ダーリング - ハモンドら 2009, 8 頁）

ダーリング - ハモンドら（2009）は，この図に示された専門家として教えることについてのヴィジョンとは，「生徒の学習と教えることとをつなぎ，教師は生徒が学習した証拠を示すことができる<sup>82</sup>」ことであると述べている。つまり，教師が教える文脈と子どもが学ぶ

<sup>82</sup> Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World, : What Teachers should Learn and be able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass. リンダ・ダーリング - ハモンド，ジョアン・バラッツ - スノーデン編，秋田喜代美，藤田慶子訳（2009）『よい教師をすべての教室へ——専門職としての教師に必須の知識とその習得』 東京：新曜社，9 頁。

文脈の両方に根差した知識が教師には求められるといえる。

いくつかの先行研究を概観してきたが、共通していえることは、教師の実践知は、一般的な教授方法や子どもに関する知識というよりも、むしろ、教材内容との関わりのなかで生じる個別的、具体的な知識であるといえる。この教育内容をある学年の、ある特性の子どもに教えるには、どのような教材を通して、どのような方法で教えればよいかという複合的な形で存在しているのである。そして、教師の実践知は、その場の状況に応じて、即時的に使用されるため、動的な性格を有しているといえる。

### 3. 音楽科における教師の実践知

音楽教育研究の分野では、Bresler, L.が、教師の知 (Teacher knowledge) の研究の必要性に言及している<sup>83</sup>。ブレスラーは、これまでの理論と実践の関係は、知識の生産者と消費者という関係と同じであると喩えた上で、教師の行為そのものを知ととらえて、質的に研究することの必要性を問っている<sup>84</sup>。また、Nierman, Zeichner & Hobbel (2002) は、「音楽教師がもつ知識」について、ショーマンの知識研究に依拠する形で、「内容に関する知識」として、もつべき音楽の知識ないし能力としてのパフォーマンス、聴く技術、アナリーザ、作曲、編曲、即興、レパートリーの蓄積、作品に精通すること、音楽史、指揮などを挙げ、「一般教授学に関する知識」では、評価のストラテジー、授業計画、学級経営、学習理論や哲学的枠組み、テクノロジーの知識、多文化的な問題に関する知識を挙げている<sup>85</sup>。そして、「授業を想定した教育内容の知識」が知識と経験を融合して実践の場に生きるための最も重要な知識としている。

一方、日本の音楽教育研究においては、菅 (2007) が、音楽教師の実践知の解明に向け

---

<sup>83</sup> Bresler, L., (1993) Teacher Knowledge in Music Education Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No.118, pp.1-20.

<sup>84</sup> 瀧川淳 (2007) 『音楽教師の行為と省察——反省的実践の批判的検討を通じた身体知の考察——』東京芸術大学博士学位論文, 10 頁。

<sup>85</sup> Nierman, Zeichner & Hobbel. (2002) Changing Concept of Teacher Education. In Colwell & Richardson(Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Oxford press, pp.818-839.

て、中学校で音楽科教育実習を行う学生とその指導教員に対してインタビュー調査を行い、教育実習期間中に実習生が発見する課題や指導教員の実習生の評価について、内言発話の分析を行っている<sup>86</sup>。その結果、音楽科実習生が実習中に抱える課題として、「プログラム遂行型授業観の脱却」、「統制的集団維持と受容的・親和的集団維持の統合的遂行」、「生徒の演奏の診断と指導の手立て案出」の3点を挙げている。実践知に関する定義はないが、「実際の授業を通じて、学ばれていく音楽科教師としての手続き的知識」、「抽象的な知識・技能ではなく、音楽室という状況に埋め込まれた文化実践的な知識」と言い換えている。そして、今後の音楽科教員養成カリキュラムを再検討していく上で重要な実践知は、音楽的診断力と、生徒とのコミュニケーション能力や集団調整能力の統合的発達であると述べている。つまり、教師が演奏を診断的に聴いて課題を発見する能力、すなわち演奏を評価することへの即興性と、生徒を委縮させることなく、表現意欲を高めるための教師のリーダーシップが重要であるという。

### 第3節 教師の熟達化

教師は、日々の授業実践を通し、その経験から学びながら授業の力量を形成していく。そして、教師としての成長・発達は、長期的なものである。教師の成長に関わる要因は様々であろうが、日々の授業実践や同僚教師から学びながら、長期的に熟達化していくと考えられる。そこで、第3節では、「実践知を獲得する学習過程を『熟達化』と定義し、熟達者を熟達化の過程を経た人というより広い意味でとらえる<sup>87</sup>」こととする。

---

<sup>86</sup> 菅裕（2007）「音楽科教育実習生の課題意識——音楽教師に求められる実践的知識の解明に向けて——」、『宮崎大学教育文化学部紀要 芸術・保健体育・家政・技術』 第16・17号，1～10頁。

<sup>87</sup> 楠見孝（2012）「実践知と熟達者とは」，金井壽宏，楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』 東京：有斐閣，4頁。

## 1. 定型的熟達者と適応的熟達者

人の情報処理過程を研究してきた認知心理学では、1980年代半ばから2000年頃までの間に、「熟達化研究」と呼ばれる研究分野で、スポーツや音楽、チェスなどをはじめ、さまざまな職業分野での熟達者の問題解決過程が検討されてきた<sup>88</sup>。

熟達者とは、①特定領域において、②専門的なトレーニングや実践的な経験を積み、③特別な技能や知識を獲得した人を指す。そして、松尾(2006)は、Chi et al., (1982), Ericsson, K. A. (2001), Glaser & Chi (1988), 大浦(1996)の研究から、素人と比較した場合の熟達者の特徴を以下の4点にまとめている<sup>89</sup>。

1点目は、熟達者は特定の領域においてのみ優れていることである。熟達者の知識・スキルには、領域が異なれば知識の構造も異なることという「領域固有性(domain specificity)」が存在する。つまり、熟達者は、自分の領域においてのみ優れているのであって、普遍的な能力を備えているわけではない。

2点目は、経験や訓練に基づく「構造化された知識」をもつことである。「構造化された知識」とは、重要な概念や解決方法に関する、よく整理された知識である。熟達者は、この知識をもっているため、必要なときに必要な知識を取り出すことができ、複雑で膨大な外部情報を、有意味な大きなまとまり(チャンク)やパターンとしてとらえることができる。例えば、チェスの熟達者は、駒の配置パターンを正確に記憶できたり、ピアニストはなじみのある旋律を正確に覚え再生して演奏できたりすることが研究によって明らかにされている。

3点目は、問題を深く理解し、正確に素早く問題を解決することである。この「深い理解」とは、問題の背後に存在する原理・原則の観点から問題の特性を把握することを意味する。素人が表面的なレベルで問題を理解しようとするのに対して、熟達者は問題が生じている

---

<sup>88</sup> 大浦容子(2007)「熟達者と初心者のちがい」, 稲垣佳世子, 鈴木宏昭, 大浦容子編著『新訂認知過程研究——知識の獲得とその利用——』 東京:放送大学教育振興会, 47~58頁。

<sup>89</sup> 松尾陸(2006)『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』 東京:同文館出版, 35~37頁。

根源的な原因を探ろうとする。また、熟達者が「素早く、正確に」問題解決できるのは、問題解決に必要な作業が自動化されているためである。つまり、ある問題を解決する際には、いくつかの下位技能が必要であるが、それらの技能が自動的に実施されているので、スピーディに問題を処理できるのである。

4点目は、優れた自己モニタリングスキルをもつことである。自己モニタリングとは、評価基準に対して、自分がどの程度出来ているかという、自分の習熟度合いを意識的に理解しようとする態度である。自己モニタリングによって出来なかった部分を調整しながら、適切な評価基準に自分の遂行を合わせるといって自己調整を行っている。つまり、メタ認知的活動をおこなっているといえる。

また、熟達のあり方は、領域により、あるいは、同じ領域であっても人により異なるタイプをとることが明らかになっている。波多野、稲垣（1983）は、熟達者のもつ知識や技能の柔軟性、さらに適応性のレベルに基づき、「定型的熟達者（routine expert）」（手際のよい熟達者）と「適応的熟達者（adaptive expert）」という2つの区分を提示した<sup>90</sup>。前者は、算盤など比較的単調な手続きを繰り返すことによって、限られた課題に習熟し、その技能の遂行の速さと正確さに際立っている熟達者であるのに対し、後者は、チェスや碁、各種のスポーツなどの競技、学術、芸術などの熟考を要するものにおいて、課題状況の変化に柔軟に対応しながら力量を発揮することが求められる熟達者である。さらに、この「適応的熟達者」の動機づけ的な基盤として、次の4点を不可欠の条件として挙げている。1点目は、絶えず新奇な問題に遭遇すること、2点目は、対話的相互作用に従事すること、3点目は、緊急（切迫した）外的な必要性から解放されていること、4点目は、理解を重視するグループに所属していることである。

---

<sup>90</sup> 波多野 誼余夫、稲垣佳世子（1983）「文化と認知」、坂本昂編『現代基礎心理学 7 思考・知能・言語』 東京：東京大学出版会、191～201頁。

## 2. 適応的熟達者としての教師

これらの熟達化研究を援用して、教師を「適応的熟達者」として見る見方が強まっている<sup>91</sup>。教師の仕事には、技能を授業場面にあてはめ定型化した内容を効率よくこなすだけではなく、即興的な判断と行動が求められる<sup>92</sup>。特に、教師の中心的な仕事である授業は、「さまざまな要因が、複雑に絡み合いながら、時間と共にその様相を変える現象<sup>93</sup>」であり、教師は目の前で起こった出来事に対して、即時的に状況判断し、次の行動を選択しなければならない。そして、教師自身を含めてさまざまな意志をもった参加者が集う教室では、参加者個々が掲げる目標や価値が錯綜し、時には衝突が起こる。先に述べたように、ランパート(Lampert, M. 1985) は、このことを教室がジレンマに満ちた場であると表現する<sup>94</sup>。そのような教室において授業を進めていく教師には、状況の変化に応じて新たな創造的実践をつくり出すことが必要となるのである<sup>95</sup>。これらのことを考えると、教職は「適応的熟達者」として成長していくことが求められる職業であるといえる。

そして、ダーリング-ハモンドらによると、「適応的熟達者」は、「効率性」と「創造性」の2つの次元を往還しながら、最適な軌道を辿って成長していくとされる<sup>96</sup>。初任期では、創造的な理想の授業を求めようとするが、効率的な対応ができずにストレスをためる一方で、ベテランが効率的な手順に頼ることによってマンネリズムに陥ってしまうこともあり得る。また、ベテランには「熟達者の落とし穴<sup>97</sup>」という語があるように、授業が自動化されてしまい、子どものつまずきに気付かなかったり、進め方が雑になったりと、経験を積む

---

<sup>91</sup> 秋田喜代美 (2004) 「熟練教師の知」, 梶田正巳編『授業の知—学校と大学の教育革新』東京: 有斐閣選書, 181~198 頁。

<sup>92</sup> 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』 東京: 左右社, 226 頁。

<sup>93</sup> 藤岡完治 (1998) 「授業をデザインする」, 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編『成長する教師』 東京: 金子書房, 8 頁。

<sup>94</sup> Lampert, M. (1985) How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), pp.178-194.

<sup>95</sup> 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』 東京: 左右社, 226 頁。

<sup>96</sup> Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World, : What Teachers should Learn and be able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>97</sup> 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』 東京: 左右社, 229 頁。

ということが必ずしも適応的熟達化へと向かって、「獲得」を可能にするとは限らないのである。すなわち、「知識や技能の獲得が一つの見方や方法へと制約を与えるという意味で、獲得と喪失は両義的な面をもっている<sup>98</sup>」といえる。

教師が授業を実践する上では、自動化された定型的な技術は授業の効率化を支える。いわゆる授業ルーティンを獲得することは重要である。しかし、このルーティンだけでは十分でないときに新たな方略を展開できる創造性も必要である。すなわち、適応的熟達のためには、効率性と創造性の両面のバランスをもち備えることが重要なのである。

では、教師はいかにして適応的熟達を遂げていくのだろうか。秋田（2009）は、教師が経験の「省察と実践化」を繰り返すことは必要であると述べる。この「省察と実践化」とは、自ら省察したことを実践に生かし、再度省察を繰り返すという営みだけでなく、他者から授業に対する新しい視点や授業方法を示してもらい、それを授業でまず試してみて、その結果について省察をするという他者の視点も含めた営みであり、その過程を複数年繰り返すことによって、視点を変化または新たに形成することが指摘されている<sup>99</sup>。

例えば、音楽科の教師にとっては、パートでの小グループでの新しい活動方法を知った場合、実際の授業内で試してみて、子どもたちの反応を見て省察することで、クラス内の子ども同士の関係性を捉える視点や個々の音楽的能力について捉える視点が形成されたりすることが考えられる。授業ルーティンがマンネリ化することなく、創造性ももちあわせることが適応的熟達者への道である。音楽授業においては、教師は、指揮をする、歌を歌う、楽器を操作するなど、演奏者としての技術も必要とすることはいうまでもない。つまり、演奏をするという意味においての適応的熟達者である必要がある。しかし、音楽の授業を営むにあたってはそれだけでは不十分であり、教室というジレンマ状況を切り抜けるためには、教室全体を運営していく教師としての力量が必要となる。

---

<sup>98</sup> 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』 東京：左右社，229頁。

<sup>99</sup> 秋田喜代美（2009）「教師教育から教師の学習過程研究への転回——マイクロ教育実践研究への変貌——」，矢野智司，今井康男，秋田喜代美，佐藤学，広田照幸編『変貌する教育学』 東京：世織書房，54～59頁。

先に述べた「反省的実践家」という教師像に対し、「適応的熟達者」という教師像は、教師の成長・発達の方角性をより強調しているといえる<sup>100</sup>。また、「反省的実践家」がクライアントの陥っている「泥沼」に降りていく専門家像であるのに対し、「適応的熟達者」がどのような学習者・学校に対しても適切に力量を発揮できる教師像であることから、両概念が重なる部分として、実践の起点に「子ども」を置いていることが挙げられる。さらに、姫野（2013）は、ショーンの反省的実践概念が注目されるにつれ、技術的熟達者モデルとしての教師像を過去のものとして扱う傾向が出ている一方で、教員の人事考課や教員養成スタンダードなど、「技術的熟達者」像を背景とした教師モデルに準拠して教師を評価しようとする施策が強化されていることを指摘している<sup>101</sup>。なお、藤江（2010）も、教師という専門職の熟達に向けて、とりわけ近年では、効率性に重きが置かれ、「定型的熟達者」であることが高い評価を得ることにつながりやすいことに懸念を示している<sup>102</sup>。「技術的熟達者」か「反省的実践家」の二項対立の図式から脱却し、両者をつなぐ新しい専門家像、教師の成長・発達を描く術が必要であろう。「適応的熟達者」の概念は、「反省的実践家」の概念とは異なる角度から、教師像をとらえなおす契機を与えるものといえる。

### 3. 教師の成長・発達モデル

教師になったばかりの先生たちはその後、一般的にどのような成長過程をたどるのだろうか。松崎（2012）によれば、教師になってから3年～5年前後で、教師としてのおよその基本的な力量は形成され、その後、優れた教育実践が展開できるようになるかどうかは、初任期から中堅期へと移行する時期にかかっているという<sup>103</sup>。また、山崎（2002）によれば、

---

<sup>100</sup> 坂本篤史（2013）『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程』 東京：風間書房，21～22頁。

<sup>101</sup> 姫野完治（2013）『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』 大阪：大阪大学出版会，100～101頁。

<sup>102</sup> 藤江康彦（2010）「14 教師の熟達化と生涯発達」，秋田喜代美，藤江康彦著『授業研究と学習過程』 東京：放送大学教育振興会，236頁。

<sup>103</sup> 松崎正治（2012）「第6章 同僚に学びながら教師になっていく——初任期から中堅期への成長」，グループ・ディタクティカ編『教師になること，教師であり続けること 困



教師の成長の契機として、「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」は、各年代を通して、3割～6割近くの教師が挙げている重要項目である<sup>104</sup>。

これまで教師の発達段階の記述を目指した日本の研究は、あまり多くない。一方、アメリカでの教師の熟達研究では、バーリナーが経験年数の異なる教師たちへの調査研究を行い、教師の授業における教える技能がどのように変化していくかを示した<sup>105</sup>。以下の表は、秋田（1997）が、バーリナーの研究をもとに表にしたものである<sup>106</sup>。

表 1-1：教える技能発達の 5 段階（秋田 1997，695 頁）

[第 1 段階] 初心者 実習生，1 年目	文脈から離れた一般的なルール（例：ほめるのがよい，質問したら少し待つのがよい等）は習得しており，それに基づいて授業を行おうとする。柔軟性に欠ける。言葉によって教えられるよりも実体験がより意味をもつ時期。
[第 2 段階] 初心者上級 2～3 年	特定の場面や状況に応じた方略的な知識が習得される。具体的な文脈の手がかりに応じて授業をコントロールできるようになる。いつ一般的なルールを無視したり破ったりしてよいか理解できるようになる。文脈を超えた類似性を認識できるようになる。
[第 3 段階] 一人前 3，4 年～	授業において重要な点と，そこで何をすべきかを意識的に選択し優先順位をつけられるようになる。タイミングがわかるようになる。授業の全体構造がよくみえるようになる。教師の責任という自己意識が強くなり，成功や失敗について前の段階よりもより強く敏感に感じるようになる。
[第 4 段階] 熟練者	経験による直観やノウハウが使用される。意識的な努力なしに，事態を予測し，その場に対応して授業を展開できるようになる。個々の出来事をより高次のレベルで全体的な類似性や共通の問題性を認識できるようになる。
[第 5 段階] 熟達者（必ずしも全員がここに達するわけではない）	状況が直観的に分析され，熟考せずに適切な行動をとることができる。行為の中で暗黙のうちに柔軟な行動がとれる。

バーリナーの提言では、5つの段階を区別する指標は、授業を創造するための一般的ルールの獲得、それからの脱却、教室行動における優先性の導入、教室事象の予測可能性の向上、それらの暗黙知化といった、教師が授業を行うにあたっての方略の違いがまとめられている。もちろん、秋田（1997）が指摘するように、このような形で段階化することや、それぞ

難の中の希望』 東京：勁草書房，116 頁。

<sup>104</sup> 同前，155 頁。

<sup>105</sup> Berliner, D. (1988) *The Development of Expertise in Pedagogy*, AACTE Publications.

<sup>106</sup> 秋田喜代美（1997）「教師の生涯発達——つまずきと成長Ⅱ 中堅教師への成長と停滞を越えて」、『児童心理』 第 51 巻第 7 号，695 頁。

れの段階の内容の適切さには議論の余地はある<sup>107</sup>。それぞれの到達年数に関しても、アメリカと日本では教師の研修制度などが異なるため、日本の教師の場合に、この年数が同様に当てはまるかには検討の余地が残されている。また、秋田（1999）が述べているように、「大切なのは量的な時間ではなく、その人が授業づくりに夢中になって生きられた時間がどれほどあったか<sup>108</sup>」ということの方が、教師の実態に合っているため、必ずしもそれぞれの段階は、教職年数によって分けられるものではないだろう。

しかし、この表から経験を積むことによる変化の過程を読み取ることは可能である。また、この表において、第1段階の「文脈から離れた一般的なルールを習得しているが、柔軟性に欠ける」時期から、段階を踏んでいくに従って「経験の蓄積によって、状況に応じた判断ができるようになる」という発達の道筋は示唆に富んでいる。経験とともに状況に即した判断が柔軟にできるようになることが分かる。そして、この「状況」をどのように見取り、次の「判断」をいかに下すかという部分に、経験年数による質的な変化があると考えられる。この臨機応変な状況判断は、教師にとって最も重要な資質であり、それが、第1段階から第2段階へ移行する時期に形成さえるものであるとしたら、初任期にどのような教職経験をしたかということが重要であり、本研究において、T教諭をとらえる上で重要な視点といえる。

さらに、秋田（1999）は、教師の変化の方向性に関して、生涯発達という長期的な視点からとらえ、発達心理学の知見を援用しつつ、次の4つのモデルを提示している<sup>109</sup>。

- ①成長・熟達モデル
- ②獲得・喪失両義性モデル
- ③人生の危機的移行モデル

---

<sup>107</sup> 秋田喜代美（1997）「教師の生涯発達——つまずきと成長Ⅱ 中堅教師への成長と停滞を越えて」、『児童心理』 第51巻第7号、696～697頁。

<sup>108</sup> 秋田喜代美（1999）「教師が発達する道筋 文化に埋め込まれた発達の物語」、藤岡完治、澤本和子編『シリーズ・新しい授業を創る 第5巻 授業で成長する教師』 東京：ぎょうせい、30頁。

<sup>109</sup> 同前、28頁。

#### ④共同体（コミュニティ）への参加モデル

①は、教授技能や授業に対する認識の仕方が経験と共に増大し、安定することによって、より適切に子どもにとって豊かな経験を保証できるようになるなど、経験と共に成長し熟達していくというモデルである。より望ましい1つの方向を提示するモデルといってもよい。②は、経験を積むほどに子どもの見方や授業の方法が固定されてしまいマンネリ化に陥る可能性もあるなど、獲得すると同時に喪失もしていく両義的な変化をふまえたモデルである。③は、それぞれの年代において、節目となるさまざまな危機や発達課題を乗り越えながら変容するととらえるモデルである。④は、教師コミュニティに参加し、その参加過程においてどのように一人前の成員となっていくのかをとらえるモデルである。これらは、それぞれ、教師の力量に関してどのような側面を対象とするか、そのように研究するかによって違う側面をとらえている。もちろん、これらのモデルは、現実の教師の営み、成長の中では混在していると考えられる。

これらのモデルをふまえて、教師が授業経験と共に成長していくという「成長・熟達モデル」に基づいた教師の発達研究がおこなったのが、木原（2004）や藤澤（2004）である。

木原（2004）は、教師たちへの授業設計に関する実験的方法を用いた研究やアクションリサーチでの事例研究を通して、若手（初任から5年未満）、中堅（5年以上15年未満）、ベテラン（15年以上）の3つの段階における授業力量の特徴を明らかにしている<sup>110</sup>。まず、木原は、授業力量を「信念」、「知識」、「技術」の3層構造でとらえている。これは、目に見えない「信念」を中核とし、行為によって確認しうる「技術」を表層に位置づけ、その両者を「知識」が仲介するという構造である。そして、木原によると、若手は、多様な対象から学びながら、技術や知識、信念を量的に拡充、定着させていく時期である。これを共通化の段階と呼んでいる。中堅になると授業力量に個性化の方向が加わり、自らが置かれた状況に応じて、個別の観点から授業力量の見直しと特徴化を図る。さらにベテラン教師になると授

---

<sup>110</sup> 木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』 東京：日本文教出版。

業が安定しているにもかかわらず、自己の授業力量を問い直し、さらなる課題に対応する中で、信念・知識・技術を新たに形成し獲得していく。これを再共通化とよんでいる。つまり、教師は、教職生活の中で、授業力量の量的拡充と定着化・深化から個性化を経て、共通化、さらに再共通化へと志向する流れをもつのである。ただし、木原自身も指摘しているように、すべてのベテラン教師がこのような志向をもつとは限らない。また、木原の研究では、最終的には教師教育プログラムの開発を志向していることから、秋田（1999）の「成長・熟達モデル」を教師の授業力量形成を検討する際の前提としており、教師の成長の道筋をある程度定めざるをえない立場にある。

一方、藤澤（2004）は、「反省的实践家」としての教師が学習指導における力量をどのように形成していくかについて、小中高教師 673 名に行った個別面接のデータを用いて実証的に明らかにしようとする研究を行っている<sup>111</sup>。教師は、教育実践という経験を通じて得られた知識に基づき、試行錯誤を繰り返しながら、省察によって自己の専門的力量を高めていく存在であることから、反省的实践家とみなされるという。そして、その過程においては徐々に部分的に変化しながら成長していくよりは、何か新しい洞察が得られると、それを契機に関連した概念や事実に対する見方が一気に変わり、実践活動のあり方も変化する、というような段階的成長を遂げるという。授業づくりに関しては、「前期（6年目頃まで）」に基本的技術が獲得され、「中期（7～24年目頃）」には生徒や教材の理解が進んで、前期に獲得した基本的技術がより効果的に用いられるようになり、さらに、「後期（12～25年目頃）」の段階になると、自己研鑽によって、独自性が発揮されるという。

この2つの研究に共通する見解として、成長・発達に伴って、授業実践に独自性が生じるという点が挙げられる。ただし、木原は、中堅期に独自のスタイルを確立させると主張するのに対し、藤澤は、後期の段階で独自性が発揮されると述べており、独自性が生じる時期に関しては、若干の差が見られる。その原因として、それぞれの発達段階の経験年数が一致し

---

<sup>111</sup> 藤澤伸介（2004）『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』 東京：風間書房。

ていないことや、木原の研究では、研究者の視点から教師の発達段階をとらえたのに対し、藤澤は、教師の視点から熟練教師像と、指導力の発達段階を提示したという、研究のスタンスの違いが考えられる。授業実践の独自性に関しては、研究者と教師の間で認識のずれが生じている可能性もある。

以上より、多くの教師は子どもや同僚となる教師との出会いの中で、省察と実践化を繰り返しながら適応的熟達を遂げていくと考えられる。そして、教師の成長・発達をとらえる上で、授業実践の独自性や個性化は重要な視点であるといえる。

## 第2章 音楽授業における教師の実践知の内容と構造

第2章では、第1章での先行研究をふまえて、小学校音楽科の歌唱授業における教師の実践知の内容と構造について検討する。教師の実践知は、授業の範囲に留まらず、教職という職業の色々な側面において形成されているものであるが、本章では、音楽授業における教師の実践知の内容と構造に焦点を当てているため、1時間の音楽授業を構成するにあたっての実践知を、歌唱指導に定評のある2名の熟練教師の授業後のインタビューと事例分析により詳細に検討していくこととする。教師が、自らの授業を語ることで、その言葉の中に、経験から得た実践知が浮かび上がると考えられる。また、教師の認識として語られる実践知が、実際の授業場面においてどのように具現化されているのか検討するため、授業実践の特定場面を抽出し、事例分析を行う。

### 第1節 歌唱授業に関する教師の発話のカテゴリ

教科の専門性に着目した実践知の研究として、藤原ら（2004）<sup>112</sup>、藤原ら（2006）<sup>113</sup>の国語科教師の実践知に関する一連の事例研究が挙げられる。藤原ら（2006）は、「教師の実践知は、個人的経験を通して形成されるため、事例研究の方法が採られる<sup>114</sup>」と述べている。そして、藤原ら（2006）の研究では、国語科教師の実践知の構造と形成過程について、一人の教師へのライフストーリーインタビューや授業記録、研究紀要など、様々な資料を用いて事例的に分析が試みられている。その結果、実践知を特徴づけるカテゴリを作成して重層的に構造化し、国語科教師の実践知の全体性と複雑性が明らかとなった。

---

<sup>112</sup> 藤原顕，萩原伸，松崎正治（2004）「教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究」、『教師学研究』 第5・6合併号，13～23頁。

<sup>113</sup> 藤原顕，遠藤瑛子，松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識へのライフストーリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究——』 広島：溪水社。

<sup>114</sup> 同前，24頁。

また、坂本（2013）は、藤原らの研究が物語文授業のみの分析に留まったため、より教科内容に即した実践知の特徴の抽出を試みるために、物語文授業及び、説明文授業の実践知を比較し、異なる内容領域での相違を検討した。その結果、授業実践に取り組む過程で、教材特有の学習過程に関する知識が形成されること、「授業観」、「教材研究」、「授業過程」の3層が教師の実践に関わる知識の構造に認められたことが明らかとなった<sup>115</sup>。

「授業観」に関して、秋田（2006）は、「各々が内的にもつ望ましい授業方法や学習に対するあり方、見方が、教師の授業での意思決定や具体的行動を支えている<sup>116</sup>」と述べ、この態度や考え、思考様式を「授業観」と定義している。坂本（2013）は、この授業観を基底とし、授業の準備段階としての教材研究、さらにそれを実践の場に具現化した授業の実施過程が存在することを明らかにしたのである。ただし、坂本（2013）において、教材研究の層では教師の教材解釈の過程のみに焦点が当てられ、授業準備段階において不可欠な子どもの実態の把握についての教師の語りは含まれていない。そこで、本研究では、準備段階においては教材研究と子ども実態把握を含んだ「授業構想」としてとらえることとした。これらの先行研究をもとに、「授業観」、「授業構想」、「授業展開」の3つの層から音楽教師の実践知を検討していくこととする。

本研究の分析は、2名の熟練教師（M教諭とY教諭）のインタビューの分析と、授業実践の事例分析の2側面から行った。まず、2名の教師に行ったインタビューをICレコーダーで記録し、すべてを文字化し、教材解釈及び授業実践に関する発話内容を抽出した。インタビューは、授業前と授業後に行われた。授業前には、本時のねらい、本時のおおまかな流れ、子どもの実態などについて、授業直後には、筆者のフィールドノーツを時系列に参照しながら、本時を展開するにあたっての具体的な構想の過程や、実施過程においての構想とのずれなどについて、授業を振り返りながら半構造的に行われた。

---

<sup>115</sup> 坂本篤史（2013）『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程』 東京：風間書房、167頁。

<sup>116</sup> 秋田喜代美（2006）「授業観」、秋田喜代美、森敏昭編『教育心理学キーワード』 東京：有斐閣書店、271頁。

また、2名の教師の授業は、毎時間、ビデオカメラで記録し、現場で記述したフィールドノートと併せて、教師の教授行為、子どもの反応、筆者の印象を文字化した。インタビュー内容と授業実践とを照らし合わせ、教師の認識として浮かび上がっている実践知が、授業において具現化されている場面を抽出し、検討を行った。

分析の手続きとしては、2人の教師（M教諭・Y教諭）の歌唱授業に関する発話内容を文字に起こし、それぞれのトランスクリプトを作成した。次に、プロトコルデータが示す意味内容に応じて一文もしくは内容ごとにデータを切片化し、各切片の内容を適切に表現するラベルをつけ、M教諭とY教諭の内容が類似するラベルを統合してカテゴリを生成した。その結果を表2-1に示す。なお、データ収集過程でカテゴリの洗練及び修正を行った。そして、藤原ら（2006）や坂本（2013）の先行研究に基づき、教師の実践知の内容を示すものとして、「授業観」、「授業構想」、「授業展開」の3層からとらえる枠組みに従って、カテゴリを分類した。その結果を表2-2に示す。

以下のインタビュー内容の引用箇所は、ゴシック体で表記し、筆者による補足や省略箇所は（）で表記した。また、下線は筆者によるもので、解釈の根拠となった部分に付与した。なお、文中の「」は、教師のインタビューからの引用を示す。本研究では、子どもの発話はすべてCで表示する。



表 2-1 歌唱授業に関する教師の発話のカテゴリ

カテゴリ	カテゴリの内容	具体例
A 歌唱授業における子どもの学習過程	1. 楽曲との出会い	<p><b>1-1.</b> 形をざっくりまずつかませちゃうんですよ。ちょっと見通しを持たせてあげる、先に。そうすると、何かしら子どもが感じてくれる。(M, 2011年12月7日)</p> <p><b>1-2.</b> こういうふうには(どなるような地声で)「はりつめた」って歌う子は絶対いない。(静かに柔らかくピアノを弾く)前奏で雰囲気を作れば「はりつめた」って出てくる。(Y, 2013年3月11日)</p>
	2. 模倣	<p><b>2-1.</b> 繰り返しをうまく使って、少しずつこっちが歌って、まねをしていくもの。(M, 2011年12月7日)</p> <p><b>2-2.</b> 「6年生の真似をしてごらん」なんていうと、その気になって、顔つきも声も変える。子どもの表現は、授業にどんどん取り入れて、良いところは真似をして自分のものにしていく。(Y, 2013年3月11日)</p>
	3. 多様な音楽活動のバランス	<p><b>3-1.</b> 曲がこう構成されているとかが分かるってというような授業が考えられるなど思ったんですけど、そうすると表現までいかなくて...そこの兼ね合いが難しい。(M, 2011年12月7日)</p> <p><b>3-2.</b> 情景を感じ取って、曲想表現をするためには、やっぱりトレーニングも一緒にやっついていかないとできない。(Y, 2011年11月18日)</p>
	4. 学習の系統性	<p><b>4-1.</b> 聴いた音に近づいて反応しようとするのは、一学期の早い段階で試みます。音楽集会とかで自分たちは、メロディーパートを歌って、高学年にハモってもらって、音の響きとか厚みみたいなを感じる経験はしてきている。(M, 2012年12月7日)</p> <p><b>4-2.</b> 4年生の1学期の時点で、1, 1, 1のみんなの前で発表っていうのを経験しているの。《もみじ》にもなんの苦労もなく入れるっていうのが、実はあるんですけど。(Y, 2011年11月18日)</p>
B 歌唱授業における教師の姿勢	5. 「表現者」としての子どもを尊重する姿勢	<p><b>5-1.</b> 子どもの顔をよく見たり、子どもの音をよく聴いてあげたりして、子ども自身ができたと思えた瞬間やまだ納得いかないという表情を見逃さない。(M, 2013年12月2日)</p> <p><b>5-2.</b> 子どもの地声はすごく美しいと思っているので、基本的には、私は、子どもたちにこういう声になってほしいというのはない。(Y, 2011年11月18日)</p>
	6. 「表現者」としての教師の姿勢	<p><b>6-1.</b> 『まつをいろどる』からの、ぱーっと広がった感じがのびのびとしていいじゃない。(M, 2011年12月7日)</p> <p><b>6-2.</b> (静かに緊張感をもった歌い方で)「はりつめた」って出てきたら、私もその空気を一緒に感じて呼吸して、伴奏も調整しているかもしれない。(Y, 2013年3月11日)</p>
C 子どもの実態の把握	7. 子どもの課題の把握	<p><b>7-1.</b> 考えていることとか、感じていることはたくさんあるんだろうけれど、それがなかなか外に出てこない。歌うことは好きだから、もっと外に向かって表現できる方がいいなと思います。(M, 2013年12月2日)</p> <p><b>7-2.</b> Cくんは、普段は低い声でしゃべっているけれど、一人で歌うとすごくきれいなボーイソプラノなの。これからもっと自分の声に自信をもってもらいたい。(Y, 2011年11月18日)</p>
	8. 子どもの声の把握	<p><b>8-1.</b> 《ふじ山》を歌った時に、曲のクライマックスの部分の音をのびのびと出せるように学習したので、残っているとは思。(M, 2013年12月2日)</p> <p><b>8-2.</b> 2年生くらいから歌う声を意識し始めて、4年生くらいになると響きのある声で音程もしっかりしてくる。(Y, 2013年3月11日)</p>

D 教材研究	9. 教師自身の教材解釈	<p>9-1. こじつけかもしれないけれど、後半は、山の緑にもみじが模様をそえているわけだから、色も鮮やかになって、一気にダイナミックになるように感じるんですね。そこで、カノンから和声(的な音の重なり)に変わると、歌詞の華やかさも一段と表現されるというか...。(M, 2011年12月7日)</p> <p>9-2. 《もみじ》は、秋の情景を美しく伝えている曲だから、やっぱり言葉が聴こえるような歌にしたいっていうのはあって...『あーきの』とか『てーるう』とか。そこをつなげるというか、四分音符で息が流れないと一つの言葉にはならないでしょ。(Y, 2013年3月11日)</p>
	10. 子どもに還元するための教材解釈	<p>10-1. 「ま」は取れても、「まつをいろどる」から高い方が消えるかなということがあります。だから、あらかじめ何回も形を変えて提示したり、人数調整したり。(M, 2011年12月7日)</p> <p>10-2. だから同じ教材研究って言っても、教える相手の子どもによって、教材研究の仕方が変わるから。その子たちの実態が分かっているから。その子たちがこの曲と出会ったときに、どういうふうを感じるかなとか。どのぐらいできるかなとか。(Y, 2013年3月11日)</p>
E 歌唱表現を高める手立て	11. 言葉がけの工夫	<p>11-1. 子どもが自分で気づける発問を心がけます。(M, 2011年12月7日・2013年12月2日)</p> <p>11-2. 友だちの歌声を聴いて、ただ良かっただけじゃなくて、何が良かったのかとか、子どもが自分でわかることが大事。(Y, 2011年11月18日)</p>
	12. 学習形態の工夫	<p>12-1. ずっと同じ隊形じゃ飽きちゃうし、パートごとに固まって向き合ったり、さりげなく教師も入ったりして、いつの間にかできちゃったという環境を作ります。(M, 2013年12月2日)</p> <p>12-2. 合唱の導入では、とにかく聴き合いを大事にして、ア・カペラで歌う機会をたくさん作ります、隊形を工夫することで歌いやすさ、聴きやすさが変わってきます。(Y, 2011年11月18日・2013年3月11日)</p>
	13. 音楽を通した働きかけ	<p>13-1. 私も音楽の中に入って、指揮をしたり、歌ったり。(M, 2011年12月7日・2013年12月2日)</p> <p>13-2. イメージをふくらませるだけじゃ足りなくて、それがどう表現できるかっていうところが大事だから、身体表現取り入れてみたり、色々工夫しています。(Y, 2013年3月11日)</p>
F 授業における即時的な対応	14. 子どもの発言や表現を生かす対応	<p>14-1. 範唱CDを鑑賞する時は、答えを限定するような聴き方はしないけれど、うまく子どもの言葉を拾いながら、自分たちで気づけるようにもっていく。(M, 2013年12月2日)</p> <p>14-2. 子どもの表現は、授業にどんどん取り入れて、良いところは真似をして自分のものにしていく。(Y, 2011年11月18日)</p>
	15. 子どもと教師のずれの把握	<p>15-1. 今日も一生懸命発言していたけれど、(周りが)聞かないっていうか、何言っているかわからない子は、もそもそもそもそしているんで、言わせたいけど、聞けなくなったら終わろうと思って、あれぐらいが限界かなと思って。言いたい子は、まだ言いたいし。(M, 2011年12月7日)</p> <p>15-2. Hくんは、飽きてましたね。歌うことに飽きたのか、授業そのものに飽きたのか...こっちにはやりたいことっていうか、表現の方向は見えているんだけど、それが子どもに伝わっているのか、それとも、こっちが引っ張りすぎなのか、その日の子どもの様子にもよりますね。(Y, 2011年11月18日)</p>

表 2-2 歌唱授業における教師の実践知

実践知	カテゴリ
授業観	<A 歌唱授業における子どもの学習過程>
	<B 歌唱授業における教師の姿勢>
授業構想	<C 子どもの実態の把握>
	<D 教材研究>
授業展開	<E 歌唱表現を高める手立て>
	<F 授業における即時的な対応>

## 第2節 歌唱授業における授業観

「授業観」とは、授業を通して子どもをどのように育てたいのか、子どもにどのような能力を身に付けさせたいのかといった、いわば教師の信念にかかわるものであり、どのような授業を構想・展開するのかのもと（基盤）になるものである。ここには、教職経験から培われた授業スタイルへのこだわりなども含まれる。桂（2010）は授業観について、「知識観、子ども観、教師と子どもの関係性の捉え、などによってなる授業の枠組み<sup>117</sup>」であると同時に、『学び』とはどういう経験をいい、それはどのようにもたらされるのかという問いをも含むものである<sup>118</sup>と述べている。つまり、授業観には、子どもが授業において学んでいく過程を教師がどのようにとらえているのかという視点も含まれているのである。

歌唱授業における授業観には、<A 歌唱授業における子どもの学習過程>、<B 歌唱授業における教師の姿勢>の2つのカテゴリが挙げられる。<A 歌唱授業における子どもの学習過程>カテゴリは、授業において、子どもが楽曲をどのようにとらえ、表現しようとするかという、教師が想定する子どもたちの学習過程に関わる内容を含む。<B 歌唱授業における教師の姿勢>カテゴリは、歌唱授業において、子どもの表現を引き出し、高めていくという、子どもの学習を支える教師の心構えに関する内容を含む。

<sup>117</sup> 桂直美（2010）「教室空間における文化的実践の創成—アンサンブルの授業における教師と子供の音楽の生成」、『質的心理学研究』 第9号 No.9, 154頁。

<sup>118</sup> 同前, 154頁。

## 1. 歌唱授業における子どもの学習過程

＜A 歌唱授業における子どもの学習過程＞カテゴリに含まれる内容として、「①楽曲との出会い」、「②模倣」、「③多様な音楽活動のバランス」、「④学習の系統性」の4点が挙げられる。

### ①楽曲との出会い

「楽曲との出会い」に関しては、M教諭、Y教諭共に、まずは子どもが楽曲全体を感受することを学習の前提に位置づけている。M教諭は、以下のように述べている。

形をざっくりまずつかませちゃうんですよ。大体こーんな曲で間違いながらでもいいから大体ついておいでって言って、ざくーっとやっちゃって、で、あとはまねっこしながら、繰り返し、繰り返し、ちまちまと、体に覚えさせていく。ちょっと見通しを持たせてあげる、先に。そうすると、この曲、好きとか嫌いとか、この曲、楽しそうとか難しそうって、何かしら子どもが感じてくれる。

M教諭は、「形をつかませる」と述べているように、子どもが楽曲の全体像を把握できるような楽曲との出会いを心がけている。楽曲に対する「見通し」は、「何かしら子どもが感じてくれる」と述べているように、楽曲に対する印象や期待感をもつことにつながる。そして、「あとは、まねっこしながら、繰り返し、繰り返し、ちまちまと」と述べているように、大枠をつかんだ上で、リズム、音程、ハーモニーなど音楽を構成する具体的な要素、すなわち、楽曲に対するミクロな視点へと移行していくという。また、M教諭は、「みんなで歌う中でちょっとずつ変わるとか、深まるのが授業」と述べるように、子どもの楽曲に対する印象や期待感が、授業を通して変化していくことそのものが、歌唱授業の意義であり、その役割を担うのが教師であるという。つまり、歌唱授業において想定される子どもの学習過程の中でも、楽曲との出会いは、M教諭にとって、歌唱授業の意義にかかわる根幹部分といえる。

他方、Y教諭は、《もののけ姫》（作詞：宮崎駿／作曲：久石譲）の歌い出しの部分を例に出し、教師自身の演奏も交えながら以下のように述べている。

例えば《もののけ姫》とかやってるんですけど。前奏で、こういう例えば...。(ピアノを弾く) こういうふうに (どなるような地声で) 『はりつめた』って歌う子は絶対いない。(静かに柔らかくピアノを弾く) 前奏で雰囲気を作れば (やさしく息を送りながら) 『はりつめた』って出てくる。それは1年生でも出てくるし。全部同じだと思うんです。

この発話は、教師側が前奏で楽曲の雰囲気を作ることができれば、子どもはそれを感じ、自然と音色や息の送り方などがコントロールされ、楽曲のもつ幻想的で静かな雰囲気合う歌い方が引き出されることを意味している。歌い方に対する子どもの固定的なイメージが前提としてあることは否めないが、楽曲の雰囲気の影響が、子どもの声に関して何らかのコントロールを促進する原動力になっているといえる。Y教諭は、楽曲の雰囲気の影響は、高学年になればうまれるわけではなく、低学年には低学年なりの影響の仕方とそれに伴う表現が引き出されるという。また、「前奏で雰囲気を作れば」と述べているように、子どもの楽曲の雰囲気の影響は、教師自身も楽曲の音楽的特徴を把握し、雰囲気を感じることが前提にあり、それが伴奏や表情など非言語的なコミュニケーションの中で子どもに伝わったときに、子どもの表現も十分に引き出される。Y教諭は、楽曲との出会いにおいて、子どもが楽曲の雰囲気を味わえるような演出を行っているといえる。

## ②模倣

「模倣」に関しては、M教諭、Y教諭共に、教師の範唱の模倣、範唱CDの模倣、子ども同士での模倣など、さまざまな形で音楽授業の中に模倣を取り入れることによって、子どもが表現を高めていく過程を想定している。M教諭は、「まねっこしながら、繰り返し、繰り返し、ちまちまと、体に覚えさせていく」、「繰り返しをうまく使って、少しずつこっちが歌

って、まねをしていくもの」と述べているように、音楽学習の方法として、手本を手がかりに「繰り返し、模倣する」ことを通して、音楽を身体に覚えさせていくを試みる。

他方、Y 教諭は、表現を高める工夫として、子ども同士による模倣を授業に取り入れる。音楽集会で 6 年生の歌声を聴いた後に、『『6 年生の真似をしてごらん』なんていうと、その気になって、顔つきも声も変える』と述べているように、下級生の憧れである 6 年生の姿をイメージし、それに自分を近づけようと模倣することは、自分の表現を高める契機となる。また、Y 教諭は、「子どもの表現は、授業にどんどん取り入れて、良いところは真似をして自分のものにしていく」と述べているように、子どもの表現を全体に共有し、模倣することを通して、個の表現と同時に、クラス全体の表現を高めようとしている。このような発話は、実際の授業展開において、Y 教諭の即時的な対応によって具現化されている。詳細については、後述することとする。

### ③多様な音楽活動のバランス

「多様な音楽活動のバランス」に関しては、《もみじ》の授業内容を省察する中で、M 教諭は、以下のように述べている。

曲がこう構成されているとかが分かるっていうような授業が考えられるなと思ったんですけど、そうすると表現までいなくて…その兼ね合いが難しいのと、それと自分で表現していくっていうか、音を出していくっていうのと、うまくミックスさせながら、やっぱり必要な。

M 教諭は、「曲がこう構成されているとかが分かる」ような授業、すなわち思考を働かせることに重きを置く部分と、「それを自分で表現していく」ような授業、すなわち音を出すことによって音楽として実現することに重きを置く部分を「ミックスさせて」いくことが必要と述べている。つまり、子どもが自らの表現を高めていくためには、「思考すること」と

「表現すること」とのバランスを取りながら、それを往還させていくことが大切であり、M 教諭はそれを常に自らの課題としてもっているのである。

他方、Y 教諭は、《夕焼小焼》（作詞：中村雨紅／作曲：草川信）を例に挙げて、楽曲の雰囲気を感じた上で、それを表現として結び付けるために、声のコントロールの必要性について述べている。

「かえりましょう」なんていうのは、（腹筋の辺りを触りながら）こっちを使わないと、（メロディーが途切れたような歌い方をして）「かえりま」「しょ」ってなっちゃうので、（両手を下に押し広げるような動作をしながら）こういう動きをやることによって自然に。情景を感じ取って、曲想表現をするためには、やっぱりトレーニングも一緒にやっ  
っていかないとできない。

この発話は、1 番の歌詞の最後の「かえりましょう」という旋律の 4 度の跳躍に関して、Y 教諭が子どもの歌い方を真似たり、身体表現を加えたりしながら述べているものである。これは、2 年生の授業での一場面について述べているが、「やさしく誘ってあげるような感じ」という曲想を感じ取った子どもたちに対して、跳躍をレガートに歌う方法として、身体表現を用いながら、声をコントロールする術を教えていることを意味している。ここでいうトレーニングとは、「感じ取った後、それを表現しようと思ったって、基本的な技能ができなかったら、絶対にできないわけだから、リンクできるようにコツコツとやっている」と Y 教諭が述べているように、声の技術的なコントロールのためのトレーニングであり、その方法は教師が低学年の段階から継続的に授業に取り入れていることを意味している。Y 教諭の基礎的な技能へのこだわりである。「イメージと基本」に関して、三善（1995、38 頁）の言葉を以下に引用する。

イメージだけでは根差さないし、組み立てられない。基本だけでは膨らまないし、つな

がらない。美しいものには必ず未知の科学（論理）が潜んでいます。しかし、科学だけで美しさが与えられるわけでもありません。イメージと技術の関係も同じです

つまり、イメージや思いと技能は別々にあるのではなく、相互に往還しつつ育ち合うものである。表現の工夫もある程度の技能が伴ってこそ、子どもに達成感が生まれ、技能の育ちによって工夫のレベルもアップするといえる。

#### ④学習の系統性

「学習の系統性」に関しては、子どもが歌唱活動から合唱活動へスムーズに移行できるように、学習の連続性を考慮した工夫を行っていることが、M 教諭、Y 教諭のそれぞれの実践や発話からうかがえる。M 教諭は、「聴いた音に近づいて反応できる力を育てたい」という音楽的側面に関する子どもへの願いをもっている。この願いは、毎時間、授業の冒頭に全学年に共通する常時活動として、実践に具現化される。例えば、M 教諭もしくはクラスの日直が、始まりの挨拶に即時的にふしをつけ、それに対して、子どもたちも同じふしで挨拶を返すという声での「まねっこ」活動や、M 教諭が手拍子で即時的にリズムを打ち、それに対して、子どもたち一人一人が同じリズムを叩いて返す、または、同じ拍数で異なるリズムを返すなど「リズムまわし」というゲームを取り入れている。これは、学年が上がる程、リズムが複雑になったり、ひとつのふしの拍数が増えたりするという。そして、この「リズムまわし」では、友だちのまねを含んだり、簡単なリズムになったりしてもよいが、教師と子ども間で拍を止めてはいけないという唯一のルールが存在するという。つまり、M 教諭の意味する「聴いた音に近づいて反応する」とは、音程の高低を聴き分け、聴き分けた音程に対して、自らの声をコントロールして同じふしを歌ったり、一定の拍の流れを共有しながらリズムを感じたりすることであるといえる。歌唱活動では、歌うという発声的な面に重点が置かれがちであるが、M 教諭は、「音が分からなかったら声は出せないから」と述べるように、子どもの声を引き出すためにも、聴く力というものを歌唱活動の基盤に置いて、低学



年から長期的な見通しをもって育てているといえる。合唱活動においては、ハーモニーをつくるために、相手の声や自分の声を聴くことが不可欠となる。聴く力を継続的に育てることは、合唱活動への滑らかな移行につながると考えられる。

さらに、M 教諭は、合唱の構成要素として最も重要であるハーモニーを経験することに関して、以下のように述べている。

音楽集会とかで自分たちは、メロディーパートを歌って、高学年にハモってもらって、音の響きとか厚みみたいなを感じる経験はしてきている。そこで、高学年が歌っているのを聴いて、カッコいいなみたいなのは感じている。

この発話から、歌唱活動から合唱活動へ移行する際に、音楽集会という上級生と下級生が共に音楽をする場が効果的に機能していることがうかがえる。音楽集会では、下級生にとっては自分たちの力だけでは実現できない活動も、上級生の力を借りることにより、発展的な音楽経験をすることができる。このような経験の積み重ねが、日常の授業に生きてくるのである。もちろん、このような場は一時的に形成されるものではなく、音楽集会と日常の授業のつながりを意識した上で、継続的に教師が意図やねらいをもって活動内容を選択していくことによって場づくりがなされていくのだろう。音楽集会などの全校の集まる場において上級生の姿を下級生が見ることは、長期的な展望の中に自分の姿を位置づけられると同時に、憧れの存在としての上級生は、自分の表現に対するモチベーションを上げるきっかけとなる。このような場を設定することは、M 教諭、Y 教諭共に見られる実践の工夫である。

Y 教諭は、「色々な表現や曲想を、自分で感じ取って歌える子を育てたい」という音楽的側面に関する子どもへの強い願いをもっている。この願いは、普段の音楽授業のみならず、音楽集会などの全校の集まる場で、全学年に対して共通する願いとして、実践の場に具現化される。楽曲の雰囲気や感受が、子どもの歌声を引き出す原動力であると考えている Y 教諭は、「音楽集会の曲を、意図的に色々な発声の曲とか、色々な曲想の曲を意図的に入れて」、

「6年だからできるというわけではなくて、1年生のときから」、上級生の声を聴いたり、自分たちも上級生の声の響きの中に混ざったりすることによって、さまざまな音色の歌声を感触として経験させているという。Y教諭は、長期的な見通しと教材選択の工夫をもって、歌唱の前提となる感受の側面を育てているといえる。

また、Y教諭は、《もみじ》の学習につなげる前段階として、《山の朝》（作詞：不詳／作曲：不詳）の輪唱での学習経験について述べている。

あの輪唱を（4年生の）1学期に1回、さりげなくやっています。3部輪唱になるんですけど。あの本当にシンプルなメロディーを、まず、しっかり立って、無理のない発声を心がけて、美しく全員が、まず旋律が歌えることから。それができなかつたら先はないんですね。自信をもって歌えるようになってきたなと感じたら、まずクラスを2つに分けるじゃないですか。そして、聴き合って。今度、3つに分けるじゃないですか。そんなの初めての体験だから皆、ドキドキわくわくなわけですよ。3部輪唱になって、アカペラでやりますから、弱いパートはあの子が居るから大丈夫だとか。弱そうなところは私が一番いい音程でリードをすると、必ずうまくいくんですね。それで、クラス全体でできるじゃないですか。それで、「できたぞ！」っていう空気をつくったら、今度はその固まりを、それぞれ3等分させるんです。今度はグループで。今散々全員でやっていることを、今度はその固まりごとが3等分になってやるわけですよ。すると、すごくやり方も分かるし、すごく集中してやって。だいたいどのグループも成功するんですね。最後はそれをまた3等分にすると、1, 1, 1になるんですよ。だから、4年生の1学期の時点で、1, 1, 1のみんなの前で発表っていうのを経験しているのです。《もみじ》にもなんの苦労もなく入れるっていうのが、実はあるんですけど。

この発話から、Y教諭が、歌唱活動から合唱活動への系統性の中で、子どもの学習段階を見通しながら意図的にさまざまな活動を組み込んでいることがうかがえる。まずは、斉唱の

段階において、歌うときの立ち方や自然で無理のない歌い方など基礎・基本を忠実に心がけながら旋律を歌い上げる。「それができなかつたら先はない」と述べているように、自信をもって旋律を歌えることが合唱の前提であり、Y教諭は子どもの状況を見取った上で、聴き合う活動へと移行する。そして、この聴き合う活動は、「そんなの初めての体験だから皆、どきどきわくわくなわけです」と子どもの期待感をふくらませながら、活動の難易度も上がり、発展性を増していく。クラスを二等分、三等分と、人数を減らし、音楽的構造も複雑になる中で、Y教諭は、子どもの学習状況を把握しながら、必要に応じてサポートをすることによって子どもに成功体験を積み重ねていく。これが、子どものモチベーションを上げるきっかけとなり、一人ずつの輪唱に挑戦する流れへとつながっていくのである。Y教諭の中で、斉唱、輪唱、合唱という学習の連続性が明確にあるからこそ、合唱活動を見通した教材を取り上げる時期の判断や、活動内容の工夫、子どもの状況の見取りなどが有機的なつながりをもって行われていると考えられる。

## 2. 歌唱授業における教師の姿勢

「歌唱授業における教師の姿勢」に関しては、音楽授業において、結果として表現される作品や発表の出来映えに学習の価値を見出すのではなく、佐藤（1995）が述べるように、表現の過程における主体の経験それ自体にその価値があることを認め、表現における「真正性（authenticity）」を表現主体である子どもと教師一人一人の「内的リアリティ」に求める立場から、子どもや教師をとらえることとする<sup>119</sup>。音楽授業においては、他の教科に比べて、より一層子どもも教師も「内的リアリティ」を探索する「表現者」となる必要がある。

〈B 歌唱授業における教師の姿勢〉カテゴリの含まれる内容として、「⑤『表現者』としての子どもの尊重する姿勢」、「⑥『表現者』としての教師の姿勢」の2点が挙げられる。

---

<sup>119</sup> 佐藤学（1995）『『表現』の教育から『表現者』の教育へ』佐伯胖，藤田英典，佐藤学編『シリーズ学びと文化⑤ 表現者として育つ』東京：東京大学出版会。

## ⑤「表現者」としての子どもを尊重する姿勢

『表現者』としての子どもを尊重する姿勢』に関して、M 教諭は、「子ども自身ができたと考えた瞬間やまだ納得がいかないという状況を見逃さない」と述べるように、教師が一方的に評価する立場を取るのではなく、子どもの状況を刻々ととらえながら授業を展開していくことを念頭においている。そして、そのためには、「子どもの顔をよく見たり、子どもの音をよく聴いてあげたりすること」が重要であると述べる。子どもの音とは、教師の発問に対する発言や、授業中のつぶやき、子どもの歌声など多岐にわたる。筆者が、観察した授業の中でも M 教諭は、「アルトパートさんの音、何回くらいで（何回くらい歌えば）覚えられそうですか?」、「もう 2 つのパートに分かれても大丈夫?」など子どもに自らの学習状況を意識的にフィードバックさせる発問が多く見られた。これらは、M 教諭が子どもの状況を把握するきっかけとなる。また、子どもの状況は、授業中だけの様子を把握するのではなく、「クラスの人間関係が一番声に影響する」と述べるように、普段のクラスでの人間関係が音楽室にも持ち込まれてしまうため、M 教諭はクラス担任とのコミュニケーションも図りながら、総合的な視点をもって子どもをとらえている。このように、歌唱授業においては、自分自身を安心して表現できる環境が整っていなければ、子どもの声を引き出すことは困難である。これについて、佐野（2010）は、茂木（2005）の提案する「探索のための安全基地<sup>120</sup>」を引用し、「自発的に様々なことにチャレンジするためには、子どもにとっての『心理的な安全基地』が必要である<sup>121</sup>」と述べる。つまり、たとえ失敗したり、うまく行かなかったりしても、チャレンジしていることを共感的に受け止めてくれるクラスの仲間やバックアップしてくれる教師の存在が必要であり、自発的な試み・チャレンジを生み出す雰囲気、認め合う教室こそが子どもにとっての安全基地であるといえる。

<sup>120</sup> 茂木健一郎（2005）『脳と創造性——「この私」というクオリアへ——』 東京：PHP エディターズ・グループ，93 頁。

<sup>121</sup> 佐野靖（2010）『芸術表現教育に関する基礎的研究：幼・小・中の系統的音楽学習プログラムの開発 平成 17～18 年度科学研究費補助金・基礎研究（C）研究成果報告書』160 頁。

他方、Y教諭も、M教諭と同様に、「表現者」としての子どもを尊重する姿勢の前提として、安心して自分を表現できる場づくりを心がけている。例えば、「④学習の系統性」での発話の中で、輪唱するにあたってのグループ分けの際に子どもの学習状況を考慮したり、Y教諭自身がグループに入り、技能レベルでの差を解消したりするなど、子どもの不安要素に対する、Y教諭の経験からの対処について述べられていた。これらは、子どもが安心して声を出すための工夫であるといえる。一人ずつの輪唱に挑戦する段階までには、音程が正確に歌える、自分の音や周りの音を聴くことができる、他者と歌声を合わせるなど、さまざまな技能的な段階をふまえなければならない。Y教諭は、この技能的な段階を超えるために、子どもが成功体験を重ねられるような場を意図的に設定することを心がけている。

また、「表現者」としての子どもに関しては、特に、子どもの声の扱いについて、技術的な発声指導を前提とするのではなく、楽曲の音楽的特徴であったり、歌詞であったりとその楽曲の魅力から引き出される子どもたちの歌声を尊重するという姿勢をY教諭はもつ。Y教諭は、「子どもの地声はすごく美しいと思っているので、基本的には、私は、子どもたちにこういう声になってほしいというのではない」と述べているように、歌唱のための歌声に対する固定観念はもたないようにしているという。つまり、Y教諭には、子どもの感受性や声など、子ども自身も持っているものをまずは尊重するという姿勢がある。また、授業において教師はそれらを受け止め、引き出す役割や位置づけにある、という教師と子どもの関係性が、Y教諭の中で明確になっているといえる。

## ⑥『表現者』としての教師の姿勢

『表現者』としての教師の姿勢に関しては、M教諭は、《もみじ》について、音の重なり方が変化する「まつをいろどる」からの後半部分に向けて、「ぱーっと広がる感じ」を演出する音楽的構造の心地よさに《もみじ》の楽曲としての魅力を挙げている。実際の授業展開においては、《もみじ》の前半部分から後半部分へ向かう際に、M教諭の指揮の動作に変化が見られた。この教師自身の楽曲に対する感じ方は、授業展開の中で、伴奏の弾き方、教

師の歌声、指揮をするような身振りなどを通して、自ずと表出されてしまうものであり、音・音楽を媒体とした教師と子どものコミュニケーションという側面をもつ音楽授業においては、子どもたちにも音楽の雰囲気として伝達するものと考えられる。授業展開における詳細は、後述することとする。

他方、Y教諭は、「①楽曲との出会い」で前述した《もののけ姫》での子どもとのやり取りを例に出し、以下のように述べている。

(静かに緊張感をもった歌い方で)「はりつめた」って出てきたら、私もその空気を一緒に感じて呼吸して、伴奏も調整しているかもしれない。伴奏とか、指揮とか、こちらが何かすると子どもから返してくれるものがあるから。結局は、一緒に作っているのかもしれない。

この発話から、Y教諭が「表現者」としての子どもの表現を尊重しつつ、その表現を敏感に察知し、それに教師が反応して返すことによって、表現が深まっていくことが読み取れる。教師も一人の「表現者」として、子どもと共に音楽をする者となるのである。ここには、子どもを単なる学習者とみなすのではなく、音楽を共につくっていく共演者にとらえる姿勢も見られる。また、Y教諭は「表現者」として「余韻」を大切にすることにこだわりをもっている。つまり、自分たちが発した音を聴くことを子どもに促しているのである。「どの音楽でも『余韻』が大切」と述べていることから、特定の楽曲や題材だけでなく、「表現者」としてのY教諭が、さまざまな音楽に共通して一貫してもつこだわりである。

### 第3節 歌唱授業における授業構想

続いて、「歌唱授業における授業構想」に関する実践知の検討を行う。「授業構想」について、秋田(2006)は、教師自身がどのような内容を学習するためにその教材を用いるのかと

いう「理解」と、その「理解」に基づき、学習者がどのように学んでいけばよいかという「翻案」を行う、事前のデザインの過程であることを述べている<sup>122</sup>。

つまり、教師自身の教材の理解と同時に、子どもが教材を学んでいく過程を想定したり、子どもの実態を把握したりすることが含まれると考えられる。そこで、「授業構想」に関する実践知には、＜C 子どもの実態の把握＞、＜D 教材研究＞の2つのカテゴリが挙げられる。＜C 子どもの実態の把握＞カテゴリには、教材に取り組むにあたり、子どもがどのような生活経験や学習経験を重ね、どのような音楽に関する知識や歌に関する技能をもっているのかという子どもの実態に関する発話を含む。＜D 教材研究＞カテゴリには、教師自身の教材（楽曲）解釈の過程、及びそれらをふまえての、子どもの実態やねらいに即した教材提示の方法、具体的な指導の方法などに関する発話を含む。

## 1. 子どもの実態の把握

＜C 子どもの実態の把握＞カテゴリに含まれる内容として、「⑦子どもの課題の把握」、  
「⑧子どもの声の把握」の2点が挙げられる。

### ⑦子どもの課題の把握

「子どもの課題の把握」に関しては、M 教諭、Y 教諭共に、子どもの課題と同時に、子どもへの願いも語られることが特徴的である。M 教諭は、学級全体の課題について以下のように述べている。

1組は、2組とは違っておとなしい。お勉強タイプというか。考えていることとか、感じていることはたくさんあるんだろうけれど、それがなかなか外に出てこない。歌うことは好きだから、もっと外に向かって表現できるといいなとは思っています。2組は、よく声を出すけれど、個々の主張も強くて、聴き合いが難しい。個々の力は、あると思うん

---

<sup>122</sup> 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』 東京：左右社，163頁。

だけど...聴き合う場を設けるとか、友だちとのかかわりの場で力を発揮してもらいたいですね。あとは、A さんと全体のかかわり方かな。A さんのペースに引っ張られて、集中できなかったり、ふざけてしまったり...いつも A さんには、音楽の中に一緒にいようと声をかけます。

M 教諭は、1 組と 2 組のクラスの様子を比較しながら、それぞれのクラスの課題を述べると同時に、1 組には「もっと外に向かって表現」すること、2 組には「友だちとのかかわりの場で力を発揮」することを、教師の願いとしてもっていることが読み取れる。この願いについて、藤岡（1994）は、「この単元（題材）の授業を通して、どんな学習を経験して、どのように成長していったほしいのかという観点<sup>123</sup>」であると述べる。つまり、教師の願いは、1 時間ごとの授業のねらいや題材を通してのねらいとは別なものである。個々のクラスに応じて、教材に取り組む中で身につけてもらいたい力として、M 教諭の中で明確に存在する。子どもの課題と教師の願いは、表裏一体のものであるといえる。

他方、Y 教諭は、個々の子どもの課題について以下のように述べている。2012 年に観察を行った 4 年生の授業は、10 人という小さな学級だからこそ、Y 教諭は個々の実態を細かく把握できると考えられる。

C さんは、普段は低い声でしゃべっているけれど、一人で歌うとすごくきれいなボーイソプラノなの。今日はその声を使えていたから。その声をどんだんのぼしてほしいなあ。どんだん高い方も出ると思うんですね...もっと自分の声に自信をもってもらいたい。A さんは、ピアノも習っているし、本当は音もよく取れている。グループで歌ったりするとよく分かる。だけど、皆を引っ張っていきみたいなのはないから、あれだけ自己主張が強いクラスの中でおとなしいタイプで...あんまり声も出さない。音楽の授

---

<sup>123</sup> 藤岡完治（1994）『看護教員のための授業設計ワークブック』 東京：医学書院，48 頁。



業の中で、皆に認められる経験が少しずつできると歌い方も変わるし、リーダーになれると思うんですね。

Y 教諭は、個々の子どもについて、実態というものを把握していると同時に、長期的展望の中で、子どもの未来の姿も見越して、個々の現在の課題を見極めていることが読み取れる。子どもの成長に対する見通しは、Y 教諭の豊富な授業経験から得られた知見であろう。C については、C の本当の声の良さを認めた上で、その声で歌うこと、すなわち、自分自身に自信をもつことを願いとして挙げている。また、A については、A の技術的な力を認めた上で、クラス全体と A のかかわりの中で、歌い方が変わり、音楽の授業を通して自主性や積極性をもつことを願いとして挙げている。

### ⑧子どもの声の把握

「子どもの声の把握」に関しては、M 教諭は変声期に差し掛かった子どもの把握を丁寧に行うと同時に、運動会や学校外での試合などで声帯が疲労してしまった状態の時や普段の話し声の様子など、生活の中での子どもの声というものに対して敏感に察知するように心がけているという。また、インタビューの際に、《もみじ》の楽曲の頂点といえる「まつをいろどる」からの高音域（二点ハや二点ニ）を響きのある声で歌う子どもの様子を振り返り、筆者が子どもの歌声の技術的な指導に関してインタビューを行うと M 教諭は、《ふじ山》（文部省唱歌）の学習を振り返り、以下のように述べていた。

《ふじ山》を歌った時に、曲のクライマックスの部分の音をのびのびと出せるように学習したので、残っているとは思う。あの、最後の『ふーじは』っていう部分ありますよね。原調では、レなんですけど、『富士山はどこまで高くなるでしょう』なんて言って、移調しながら、高い声を出していくんですね。しゃべり声では絶対出ない音域になってくるから、響きのある声で上がって行って…そしたら、K さんていう、今日も張り切っ

て歌っていた子、その子がファくらいをすごくきれいな声でぼーんと歌っちゃったんですよ。周りの男の子も『すごーい』とか言って、Kさんの真似しながら、皆も気持ちよく声出すようになって…あの時に経験は活きているかもしれませんね。

この発話から M 教諭は、学習経験や子ども同士のかかわりの中でとらえていることが読み取れる。《ふじ山》の学習の時には、移調をしながら音域を上げたことによって、楽曲の頂点を歌う際には自然と響きのある声へ転換していったという。そして、ある子どもの声がとてもきれいだったことをきっかけに、他の子どもも歌い方や声色をまね始め、どんどん音域が広がっていったという経験を M 教諭は述べていた。ここには、M 教諭の教材をとらえる視点の工夫があると同時に、楽曲の頂点を歌い上げる気持ちよさから発声そのものが変わったり、子ども同士のかかわりながら高音の出し方を高め合ったりするという技術的な習得の過程がある。

他方、Y 教諭は、「⑤子どもの課題の把握」で前述したように、授業を通して、子どもの歌声を把握していると同時に、そこから個々の子どもの課題や願いをもっている。また、M 教諭が生活の中の子どもの声に言及していたように、Y 教諭も「地域の野球チームに入っている子たちは、昨日、試合だったみたいだからね…今日はガラガラかもね」と子どもの声の状態を気にかけていた。さらに、Y 教諭は学習の積み重ねの中で、子どもの歌声を以下のようにとらえている。

2年生くらいから歌う声を意識し始めて、4年生くらいになると響きのある声で音程も  
しっかりしてくる。響きのある声っていっても、最初は頼りない『ほー』みたいな声で音程もなかなかはまらなくて、言葉もふわふわしているけれど、体を使って歌ったり、声の使い方にも慣れてきたりして…今は、音程も言葉もある程度しっかりしてきているかなと。

Y 教諭は、低学年から子どもの歌声を育て、その学習の積み重ねの中で子どもの歌声が安定する過程をとらえている。最初は、「頼りない」歌声であったところから、音程が確実になったり、言葉の発音が明瞭になったりと技能的な習得の過程があり、歌声として安定してくることが読み取れる。

## 2. 教材研究

<D 教材研究>カテゴリに含まれる内容として、「⑨教師自身の教材解釈」、「⑩子どもに還元するための教材研究」の2点が挙げられる。

### ⑨教師自身の教材解釈

「教師自身の教材解釈」について、M 教諭は、《もみじ》の教材解釈を行った過程を以下のように述べている。

まずは、歌詞にどんな情景が描かれているとか、それを見ている人はどんな気持ちになるかとか、私なりに想像してみたりして…もちろん色々な写真を探してみたり、H 山もそろそろきれいだろうなあとか、紅葉のグラデーションを思い浮かべてみたり…歌詞の世界観みたいなものを自分の中につくってみる。今度は、それが音楽でどう表現されているか…、それは、楽譜をじっくり見たり、自分で歌ったりしてみながら考えます。

『《もみじ》も音の重なりを教える教材です』で終わっちゃったらつまらないし、それはそれで、子どもは新しいことに挑戦するから面白いとは思いますが、やっぱり音の重なりが変わることの効果って絶対あると思うんですね。こじつけかもしれないけれど、後半は、山の緑にもみじが模様をそえているわけだから、色も鮮やかになって、一気にダイナミックになるように感じるんですね。そこで、カノンから和声(的な音の重なり)に変わると、歌詞の華やかさも一段と表現されるというか…。子どもにもそういうふうにもっていくかは別として、私の中ではそういうとらえ方をしています。

M 教諭は、教材解釈の過程として、まずは、歌詞を切り口として楽曲に対するイメージをふくらませた上で、それが音楽を通してどのように表現されているのか、楽譜から読み取ろうとしている。《もみじ》を「音の重なりを教える教材」としてのみとらえるのではなく、「こじつけかもしれないけれど」と前置きをしながらも、音の重なりが変化することによる音楽的な魅力や効果を自分なりの言葉で語っている。《もみじ》は、前半はカノン風な音の重なり、後半は和声的な音の重なりへと変化する。3度の響きは、カノンよりも音の厚みも増す。その変化を M 教諭は、歌詞に描かれた色の華やかさと関連付けて述べているのである。つまり、M 教諭は、教材解釈の過程において、M 教諭なりの《もみじ》の音楽的価値を見出そうとしていると同時に、「表現者」としての教師の姿勢が反映されていることは明らかである。

また、M 教諭は《もみじ》の教材としての可能性について以下のように述べている。

「表現を深めましょう」だったら、もっと歌詞から情景のことに踏み込んでよかったし。歌詞を読むとか、曲を聴いた感想をもっと発言させるとか。発声のことやるなら、「まつを」の部分を取り出して、口の開け方とか、軟口蓋に響かせるとか色々やり方はある。「音楽の仕組みを考えましょう」だったら、そういうことをめあてにした学習では、歌詞をずらして貼るとか、重ねて貼るっていうことで、曲がこう構成されているとかが分かるっていうような授業が考えられるなと思った。でも本時は、「初めてのハーモニー」がめあてだから、まずは旋律をしっかりとっていうところから入って…。

M 教諭は、《もみじ》の授業にあたり、いくつかの授業展開のパターンを想定している。これらの発話から、M 教諭が、《もみじ》という教材を多角的にとらえていることが読み取れる。そして、表現を深める教材としてとらえるか、音楽の仕組みを考えるための教材としてとらえるか、によって授業のねらいが変わり、1時間の授業のプロセスも変わることがう

かがえる。1つの楽曲を多角的にとらえることによって、その楽曲の教材としての可能性が広がることを示唆していると同時に、授業のねらいとの整合性の中で教材の切り口が変わるといえる。

他方、Y教諭は、《もみじ》の教材解釈に関しては、具体的に以下のように述べている。

《もみじ》は、秋の情景を美しく伝えている曲だから、やっぱり言葉が聴こえるような歌にしたいっていうのはあって...景色を思い浮かべるだけでは表現になかなか結び付かない。例えば、《もみじ》には、タンタタっていうリズムがたくさん出てきますよね。『あーきの』とか『てーるう』とか。そこをつなげるというか、四分音符で息が流れないと一つの言葉にはならないでしょ。ゆうひも（音節を強調するように）『ゆ、う、ひーに』じゃなくて、『ゆう』ってつなげる。『ゆ』と『う』を歌い直さない方が、言葉としてはきれいかな。あとは、2小節で1フレーズ、大きなまとまりで歌えた方が、たっぷりした歌になるね...あ、フレーズの終わりで音が下がるから、軽く舞い降りるみたいなつもりで歌わないと語尾だけ強くなって日本語として不自然だなとか、『かずあるなかに』は、『あ』から『る』で音が上がった時に、『る』を突き上げちゃうと『かずあるなかに』っていう1つの言葉にならないから丁寧に歌うとか...でも、これを全部授業で言っていたら、時間もなくなるし、子どもの嫌になっちゃうから頃合いを見ながら、どこまでこだわるか...

M教諭は、《もみじ》の美しい情景を表現するために、「景色をイメージすることだけ」に留まらずに、言葉のまとまりとリズムや音高との兼ね合いを考えながら、「言葉が聴こえるような歌」にするための工夫について述べている。《もみじ》の主旋律は、単純なリズムや音程で構成されているが、「あきの」、「てる」、「まつを」など四分音符と八分音符を組み合わせることで1つの単語が歌われていたり、「やまもみじ」、「かずあるなかに」など日本語の自然な発音と音程の高低に齟齬が生じていたり、言葉を美しく聴かせるためには工夫が必要

であると考えられる。これらは、Y 教諭自身が「表現者」という立場で、実際に歌ってみたり、どうしたら《もみじ》が美しい楽曲として表現されるかを想像してみたりすることによって、教材解釈が行われていると考えられる。

M 教諭や Y 教諭のこれらの教材解釈は、実際の授業展開の中で指揮や言葉がけなどの具体的な教授行為を通して具現化され、子どもに伝えられていた。このような教材に対する念入りな解釈の上に、実際の授業が展開されると考えられる。事例に関しては、後述する「歌唱授業における授業展開」で述べることにしたい。

#### ⑩子どもに還元するための教材研究

「子どもに還元するための教材研究」に関して、M 教諭は、「音の重なりっていても旋律的な重なりと和声的な重なりでは、子どもにとっての難しさは全然違う」と、《もみじ》の教材としての難しさに言及した上で、「最初はすんなり行っても、あとはぐしゃつとして終わっちゃうなんてこともある」と今までの経験から教材に対する子どものつまづきについて述べている。そして、M 教諭は、具体的な指導方法について、以下のように述べている。

今日は、最後に合唱ということがあったので、音程がぶれていたら大変なので、斉唱で合わせるために、ピアノでメロディーを弾きながら、メロディーをまず入れるために思いました。意外と伴奏とかを入れてしまうとよく聴こえなくなってしまったりするので、伴奏なしで単旋律とか、コードと旋律とか、できるだけシンプルな方がわかりやすいのかなっていう。そして、ア・カペラで自分たちの声が聴けるようにしたり。…<中略>…繰り返し繰り返し、色々なパターンでやってみようというのはあらかじめ考えていました。

このインタビューは、授業後に行ったため、実際の授業展開での教授行為に言及している

部分もあるが、授業構想の段階においての予測や意図が反映されている部分に関しては、教材研究の一部として取り上げることにした。

本時のねらいが、「二部合唱を体験すること」をふまえ、M 教諭は、子どもが音程に自信をもてるような指導を想定している。M 教諭は、ねらいをふまえつつ、自分たちだけでハーモニーをつくることは初めてであるという子どもの学習経験を考慮し、ハーモニーをつくるためには、斉唱で音程を合わせることが前提であるという合唱に関する知識に裏付けられて、学習内容を決定しているといえる。そして、旋律を歌う際には、単純な繰り返しではなく、単旋律のみ、コードと旋律、無伴奏、伴奏ありなど、子どもに対して、さまざまな音のレパートリーを提供する中で、確実な音程を身に付ける過程を想定している。また、M 教諭の実践経験からシンプルな形で子どもに音を提供する方法が有効であると判断している。これには、伴奏に任せて歌うのではなく、子どもたちが自分自身の音を聴ける環境を作るという意図が存在する。M 教諭は、子どもが自らの音を聴くことを斉唱の段階で意識づけているのである。さらに、子どもが特につまづきやすい部分を挙げ、あらかじめ対処方法を考えている。

合唱していく時に、この曲の難しいところは、アルトの『まつをいろどる』の『ま』から（音程が）取れないパターンがほとんどなので…あれをちっちゃい声とか音でとか、わからないぐらいで何回も提示しておきます。それで今度は、そこいくと、『ま』は取れても、『まつをいろどる』から高い方が消えるかなということがありますよね。…〈中略〉…あえてもうちょっとソプラノ増えてくれないとか言ったのは、上がないと下が成り立たないだろうと思って。それで、若干多めにしていました、ソプラノの人数をね。…〈中略〉…『ま』の音だけいきなり取るっていうのは、絶対無理なので、前の音からの幅を意識させて、『ソプラノはたくさんジャンプ』だけど、『アルトは半分ジャンプ』とか言いながら、音の幅を手で示して印象づけて、必ず前の音から取るように言います。

M 教諭は、M 教諭自身の経験、楽曲の音楽的特徴、初めての二部合唱という子どもの学習経験を考慮して、《もみじ》の後半部分でつまづくことを想定している。そして、それを見越して、あらかじめ繰り返し歌う回数を増やしたり、人数のバランスを調整したりとつまづきに対する対処を行っている。前半部分はカノンのため、旋律を歌えるようになれば、自ずとうまく掛け合いを楽しむことができる。しかし、後半部分に入るところでは、主旋律と副次的旋律が3度の並行した旋律となるため、それぞれの旋律として歌うことができても、合わせると聴き合いに慣れていないために両者が混乱してしまったり、前半からつなげ合わせた時に、カノンのように先行する音程がないために、最初の音程が取れずに歌えなくなってしまったりと後半の移り変わりをいかに乗り越えるかが《もみじ》を成功させる鍵となる。M 教諭は、前半最後の「かずあるなかに」で主音に戻ってくるころから、ソプラノは5度の跳躍、アルトは3度の跳躍をそれぞれ手で音の幅を示しながら、意識づけを行うことを想定している。音を聴くだけでなく、視覚的な情報も用いて子どもに音の印象を与えようとしているのである。

また、M 教諭は、子どもに聴かせる音源に関して、「範唱の CD は、オーケストラ版とピアノ伴奏版を用意して、曲の雰囲気はオケ版の方が鮮やかな感じが伝わるかなと、でも、旋律の重なりとか聴かせるのはピアノ版がよいか」と、子どもの感じ方を想定しながら選択を行っている。M 教諭は、《もみじ》が収録されている CD をいくつも聴き、ねらいが歪まないことを根底に置いた上で、目の前の子どもの歌声とあまりにも隔絶していないこと、歌い方がなるべくシンプルであり、楽曲の表現に関して子どもに先入観を持たせないようにすることなどを考慮して選択するという。本時のねらい、目の前の子どもの実態と照らし合わせながら、音源を選択していることが明らかである。また、「音の重なり方の違いに気づく」という、ねらいのもとにピアノ伴奏版のみを聴かせるのではなく、あえて華やかなオーケストラ版の編曲も聴かせている。ここには、楽曲の鮮やかな雰囲気を感じてほしいという教師の思いが色濃く反映されており、まずは子どもに楽曲の魅力を感覚的に伝えたいという「楽曲との出会い」を大切にしたい M 教諭の授業観が基底にあることは明らかである。



他方、Y 教諭は、教材研究に関して、「同じ教材研究って言っても、教える相手の子どもによって、教材研究の仕方が変わるから」、「工夫の連続」であると述べる。この工夫とは、「その子たちがこの曲と出会ったときに、どういうふうを感じるかなとか。どのくらいできるかな」と想定し、「あの手この手で、それはその掲示物でしたり、教室の配置の工夫でしたり」と、子どもや教材によって、教材の提供の仕方を変えることを意味する。Y 教諭は、M 教諭と同様に、子どもの楽曲に対する感じ方を想像したり、子どもの実態を見極めたりと授業展開を想定しながら教材研究を行っている。

《もみじ》に関しては、Y 教諭は「楽譜通りにすることが大事なんじゃなくて、ちゃんとこの子たちが音楽を感じて、そこで何を学ぶかということ、ちゃんと考えて教材をつくる」と述べた上で、《もみじ》の授業を行うにあたって、歌詞のみが横書きに書かれた模造紙（楽譜①）、教科書に掲載されているものが拡大された楽譜（楽譜②）、実物の紅葉した葉を準備した。楽譜①は、旋律を歌う工夫を書き込むため、楽譜②は、音の重なるの違いを楽譜で確認するため、それぞれ目的をもって準備され、子どもが視覚的に理解しやすくなるという Y 教諭の工夫が見られる。また、これらの楽譜を前方の黒板に掲示することによって、「子どもの視線も上がるから」と、自然と姿勢がよくなるという Y 教諭の意図も含まれる。

実際の授業では、楽譜①は、子どもの気づきをもとに、例えば、「まつをいろどる かえでやつたは」という歌詞の上には、レガートを意味する線が大きく引かれたり、「は」の部分には語尾を丁寧に歌うことを意味する下から囲むような印が書かれたりと、《もみじ》の歌詞をどのように歌うかをまとめた模造紙となった。他方、楽譜②は、音の重なるの違いに対する子どもの気づきを書き込み、範唱 CD を聴いて違いに気づくことと、楽譜でそれを確認することの往還の中で、子どもの気づきを深めていく道具として用いられた。紅葉した葉に関しては、授業の導入の部分で、Y 教諭は、黒板に赤、黄、茶の数枚の紅葉した葉を貼り、「先生、今日の朝、校庭で拾ってきたよ」と子どもに提示し、「みんなもお昼休みとか帰り道に探してごらん」と身近に紅葉があることを説明した後、楽曲を歌うことにつなげた。このように、Y 教諭は、子どもの生活経験をふまえ、身近な例を用いて、子どもと楽曲との接

点を見出している。子どもが、楽曲に対するイメージをふくらませたり、より興味をもったりするための工夫である。「楽曲との出会い」を大切にした M 教諭の授業観が、反映された工夫といえる。

さらに、「作品としてのこの楽曲の教材性はどこかというの、それはものすごく大事なこと」と述べた上で、「前半と後半では、異なる指導をします」と、旋律的な音の重なりと和声的な音の重なりでは異なる指導方法を用いるという。

よくある授業は、ソプラノとアルトの旋律を子どもに覚えさせて、重ねるっていうやり方。だけど、私はそれじゃあ、本当にハーモニーをつくったとはいえないし、あと（の学習）につながっていかないと思うの。前半は、輪唱で旋律の掛け合いだから、お互いが旋律をたっぷり歌って、追いかけたり、やまびこみたいに声が返ってくるのを楽しんだりすることをから始める。クラスを半分に分けちゃうわけだから、ここは特に1グループ5人になっちゃうので、グループで協力しないとできないんですね。どっちかのグループだけ強かったり、弱かったりしたら、やまびこのカノンにはならないから、一人一人しっかり声を出そうっていうことをやる。後半は、やっぱり聴き合い。聴く意識をどうつくるかが勝負。3度の響きって、『あ！はもっている！』って実感しやすい響きですよ。それを、メロディー覚えてできちゃったで終わらないで、ハーモニーを感じてほしいし、相手の音も聴いてほしい。なかなか難しいですけどね…。でも、合唱ってそういうものなんだから子どもにも分かってもらうというか、最初が肝心なんだと思います。だから、並び方とか、グループ分けとか色々工夫を考えます。例えば、ソプラノとアルトがそれぞれ一列に並んで、お互いが向き合うとか...そうすると、視覚的にも相手の声を意識する形ができるんですね。

Y 教諭は、《もみじ》の音楽的特徴に応じて、指導内容や場の設定を工夫している。前半では、一つの旋律を担うために、一人一人がしっかり歌うことに重点を置いた指導内容、後

半では、ハーモニーを感じるために、相手の声を聴くことに重点を置いた指導内容を選択している。これには、今後、さらに発展する合唱活動を見通して、旋律を記憶するだけでなく、聴くことを通してハーモニーを実感してほしいという Y 教諭の願いが含まれる。そして、Y 教諭は、それが 4 年生の子どもの学習段階では難しいことを把握しつつも、学習形態を工夫することによって、子どもが聴く意識をもてるように配慮している。

#### 第 4 節 歌唱授業における授業展開

最後に、授業展開に関する実践知の検討を行う。教師は、授業を展開するにあたって、時間的な制約や複数の子どもの願いが錯綜する複雑な状況の中で、さまざまな矛盾の調整を行っている。ランパート (Lampert, M. 1985) は、教室がジレンマに満ちた場であると表現し、教師はそれを調整する「ジレンマ・マネージャー」として存在すると述べている<sup>124</sup>。授業構想の段階で予期できなかった子どもの反応を受け止め、即座に対応するためには、先述の子ども一人一人の実態把握と入念な教材研究が不可欠な前提となっていると考えられる。

ここでは、授業構想をふまえて、教師が実際にどのように授業展開を行っているかという視点から展開事例と授業後の発話から解釈を試みる。「授業展開」に関する実践知には、< E 歌唱表現を高めるための手立て >、< F 授業における即時的な対応 >、の 2 点が挙げられる。< E 歌唱表現を高めるための手立て > カテゴリは、授業構想をふまえて実際の授業展開の中で、子どもの表現を引き出していくために教師がどのような手立てを用いているかに関する発話や事例を含む。< F 授業における即時的な対応 > カテゴリは、授業中に子どもの状況を見取りながら、授業構想では予期しなかった展開や子どもとのずれにどのように対応しているかに関する発話や事例を含む。

---

<sup>124</sup> Lampert, M.. (1985) How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2).

## 1. 歌唱表現を高める手立て

<E 歌唱表現を高める手立て>カテゴリに含まれる内容として、「⑪言葉がけの工夫」,  
「⑫学習形態の工夫」,「⑬音楽を通した働きかけ」の3点が挙げられる。

### ⑪言葉がけの工夫

「言葉がけの工夫」に関して、M教諭は、「子どもが自分で気づける発問を心がける」と述べている。また、Y教諭も「友だちの歌声を聴いて、ただ良かっただけじゃなくて、何が良かったのかとか、子どもが自分でわかることが大事」と述べていることから、言葉がけの工夫に関しては、子どもが自ら理解できたと実感できる工夫が必要である。M教諭の実践では、必ず、一度歌った後に、「今のでアルトの音程はわかりましたか?」、「あと何回必要でしょう?」など、教師側が子どもを評価するのではなく、子ども自身がフィードバックできる機会を与えている。

### ⑫学習形態の工夫

「学習形態の工夫」に関して、M教諭は、「ずっと同じ隊形じゃ飽きちゃうし、パートごとに固まって向き合ったり、さりげなく教師も入ったりして、いつの間にかできちゃったという環境を作ります」と述べている。つまり、子どもの技能的なレベルを学習形態を変えることによって高めようとしているのである。他方、Y教諭は、「合唱の導入では、とにかく聴き合いを大事にして、ア・カペラで歌う機会をたくさん作ります、隊形を工夫することで歌いやすさ、聴きやすさが変わってきます」と合唱活動のための聴きあいでは、学習形態が重要であることを述べている。

### ⑬音楽を通した働きかけ

「音楽を通した働きかけ」では、M教諭に以下のような事例が見られた。この《もみじ》の実践は、教師と子どもの相互作用によって表現が高まっていった格好の事例である。

【事例①】《もみじ》を斉唱で通す場面（M 教諭）

（2011 年 12 月 7 日 4 年 2 組）

教室の前方中央にピアノが置いてあり、それを囲むような形で椅子が並べられ、子どもたちは座っている。M 教諭の「さあ、通して歌ってみようよ、立ちましょう」という指示で、勢いよく立ち上がる子ども。M 教諭は、子どもが歌う準備ができたところで、「あー」と最初の音程を提示する。そして、子どもを全体的に見た後、予備拍を丁寧に振って、指揮を始める。子どもは、M 教諭の指揮を見ながら、集中して歌っている様子。中には、体を前後に揺らしたり、意識的に大きく目を開いたりして歌っている子どもも見られる。M 教諭は、前半部分の最後である「かずあるなかに」を丁寧に指揮し、「に」の部分で、若干手の動きを減速させ、フレーズの終わりを示す。そして、次の休符で子どもの方を見ながら、笑顔で大きくブレスをする。M 教諭の働きかけに答えるように、ブレスをする子どもが多い。M 教諭を見ていない子どももいる。「まつをいろどる」から、M 教諭の指揮の動作は、先ほどよりも大きくなると同時に、「まつをいろどる」のフレーズを歌っている間、弧を描くように左手を開き、フレーズを大きくとらえることを指示していた。子どもの声は、前半よりも引き出され、響きが増す。先ほどよりも笑顔になったり、口を大きく開いたり、指揮に引き込まれたりするような体の動きをしている子どももいる。力みがあったのか、音程は上ずり気味になる。

この場面は、M 教諭の《もみじ》に対する感じ方が指揮に表出され、それが子どもに伝わって、子どもの表現を引き出した場面である。M 教諭は、表 2-1 の 9-1 に示したように、教材解釈として《もみじ》の後半からの鮮やかさについて述べているが、この場面において、M 教諭の《もみじ》のとらえ方が、指揮や表情等を含めたパフォーマンスを通して表出されている。M の音楽を通した働きかけにより、子どもの歌声も引き出されていく。例えば、フレーズの終わりを丁寧に歌ったり、ブレスの仕方が変わったことにより、次の盛り上がりに向けて準備ができるようになったりと歌い方や歌声そのものに変化が見られた。そして、M 教諭は、このような子どもの歌声を聴き、反応を受け止め、それに返すように、さらに指揮の動作が大きくなり、表情も豊かになったのである。

他方、Y 教諭は「イメージをふくらませるだけじゃ足りなくて、それがどう表現できるかっていうところが大事だから、身体表現取り入れてみたり、色々工夫しています」と述べている。歌詞に描かれた情景を切り口に、子どもたちが、「イメージをもって」、「意図をもって声を出す」ことができるように、子どもたちが表現するための手立てをあたえる言葉がけである。Y 教諭の言葉がけは、Y 教諭自身の教材解釈の視点を反映したものであるといえる。

## 2. 授業における即時的な対応

＜F 授業における即時的な対応＞カテゴリには含まれる内容として、「⑭子どもの発言や表現を授業に生かす対応」、「⑮子どもと教師のずれの把握」の2点が挙げられる。授業においては、授業構想では予測できなかった子どもの反応に出会うことも決して少なくない。M教諭もY教諭もそのような反応を察知し、柔軟に対応しながら、授業を展開している。

### ⑭子どもの発言や表現を授業に生かす対応

『子どもの発言や表現を授業に生かす対応』に関して、M教諭は、範唱CDの鑑賞場面を例に挙げ、「答えを限定するような聴き方はしないけれど、うまく子どもの言葉を拾いながら、自分たちで気づけるようにもっていく」と述べているように、子どもの発言をきっかけとして、子ども自身に気づきを与え、聴き方を深めているといえる。実際の授業場面での子どもと教師の発話を取り上げながら、展開事例を考察していく。

次の事例は、《もみじ》を斉唱で歌った後に、範唱CDを聴いている場面である。この範唱CDは、同声2部合唱でオーケストラの伴奏による音源である。M教諭は、1回目にCDを聴く前に、斉唱で歌ったこととの違いや何か発見したことを発表することを説明している。表2-3は、1回目にCDを聴いた後の子どもと教師の発話である。表のCは子どもの発話を表す。Cに付与された番号はクラスごとに振ることとした。

1回目のCDを聴いた後の子どもの発言内容は、楽曲に繰り返しがあること、縦がそろう部分があること、声質や音色が異なること、技術的側面に関すること、音量に関することなど、M教諭は具体的に聴き方を限定していないために、さまざまな気づきが含まれる。そして、M教諭は、C6の「コーラスみたいになっていた」という発言から、全体に向けて、「コーラスみたいってなに？」と問いかける。このM教諭の発問をきっかけに、子どもたちは、範唱CDの声を真似するかのように、《もみじ》の冒頭をそれぞれ歌い出したり、顔を見合わせながら、いわゆる頭声的な発声で声を出したりしていた。つまり、この時点では、子どもは「コーラス」という単語から声の出し方をイメージしており、M教諭は明確な解

表 2-3 1 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話 (2013 年 12 月 2 日 4 年 1 組)

No.	発言者	発言内容
1	M 教諭	今から CD を聴きます。今歌ったのとの違いとか、新しく発見したことを発表してもらいたいと思います。 (CD を聴く)
2	C1	なんて言ったらいいかわからない。
3	M 教諭	どんな言い方でもいい。言い方が分からなかったら、先生助けるから。 (7 人が挙手をし、一人ずつ発言していく)
4	C1	あきのゆうひにとか、最初に言った人のを繰り返している。
5	M 教諭	繰り返している
6	C2	C1 と似ていて、繰り返しがあるところと、全員で歌っているところがあって、バラバラに歌っているところと繰り返して歌っているところがあって、繰り返していないところは女性が歌っている。
7	C3	最初に歌っている人は女の人で、後から歌っている人は男の人だと思いました。
8	M 教諭	男の人と女の人。
9	C4	高い声できれいな歌声で歌っていて、高い歌声をずっと出せるのがすごいと思いました。
10	M 教諭	高い声がきれい。
11	C5	C1 と同じ。
12	C6	コーラスみたいになっていた。
13	M 教諭	(全体に向けて) コーラスみたいってなに？
14	C6	コーラス… (裏声で) はあーって。えっと、意味はわからない。
15	M 教諭	じゃあ、また後で聴いてみよう。
16	C7	みんなで歌っているところが大きかった。
17	M 教諭	なるほど。では、もう一回、聴いてみよう。
18	C5	聴く聴くー。また、違う発見ができるかも。

答は出さないまま、2 回目の鑑賞へと入る。M 教諭が、「コーラス」という言葉を取り上げたことによって、子どもにとっては 2 回目の鑑賞の動機づけとなっている。表 2-4 は、2 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話である。

この場面においては、M 教諭は C8 の発言内容の意図を丁寧に聴こうとしている。C8 が指摘している「やまのふもと」の部分は、《もみじ》の最後のフレーズであり、主旋律と副次的旋律の最初の「や」の部分は、オクターヴで重なっているため、音の高さの違いが明確な部分ともいえる。C8 は「ただ繰り返すだけ」でも「まつをいろどるからのとも違う」音の重なり方を発見しており、それに気がついた M 教諭は、C8 の気づきを全体に共有しようとしている。この部分の M 教諭の発問がきっかけとなり、子どもから「低いのと高いのが混ざる」というキーワードが出される。子どもたちは、自分たちの発見であるかのように、

表 2-4 2 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話 (2013 年 12 月 2 日 4 年 1 組)

No.	発言者	発言内容
		(7 人が挙手し、一人ずつ発言していく)
1	C2	あきのゆうひにとか繰り返している。
2	C8	やまのふもとのところが何かちがった。
3	M 教諭	みんなが歌ったのと違うって意味?
4	C8	そうじゃなくて、他のところと違う。
5	M 教諭	他のところ?
6	C8	最初のただ繰り返すだけでなく…まつをいろどるからのとも違って…。
7	M 教諭	みんなは気付いた? C8 が言いたいこと分かる人?
8	C6	高いと低い混ざってて。
9	C8	ああー、そうやあ!
10	C9	それや、それや!
11	M 教諭	C6 くん、今、自分でさっきの答え言ったよ。
12	C6	コーラスってこれかあ!
13	M 教諭	低いのと高いのが混ざっているのがコーラスやね、他は?
14	C10	強弱がついていた
15	C11	ところどころ、違う言葉があったり、ぬけた言葉があった
16	C7	さっきの C3 と似てて、先に歌う人が高い声で、後に歌う人が低い声だった

とても満足そうであった。ここには、子ども自身の気づきを大切にしようとする M 教諭の姿勢が見られる。そして、ここで、M 教諭は「低いのと高いのが混ざっているのがコーラス」と、音が重なっていることが合唱であると子どもに提示する。3 回目に聴く時には、音の重なりに着目するように聴き方が教師のねらいへと方向づけられている。表 2-5 は、3 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話である。

3 回目を聴き終った時点で、子どもは、音の重なり方が具体的にどのように異なるか、子どもなりの言葉で説明している。例えば、「こいもうすいも かずあるなかに」というフレーズは、「こいもうすいも」までが繰り返してあり、「かずあるなかに」は「低くなっている」や「逆になっている」という発話があるように、音の重なり方が変わっていることに気づいている。また、「やまのふもとの すそもよう」のフレーズに関しても、C16 は、主旋律と副次的旋律のそれぞれの旋律の特徴にまで言及している。子どもが自分で気づきを得ながら、聴き方を深化させていると同時に、この時点で 2 部合唱での楽曲の全体像を把握する



表 2-5 3 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話 (2013 年 12 月 2 日 4 年 1 組)

No.	発言者	発言内容
1	M 教諭	3 回目かけていいですか？ (3 回目を聴く)
2	M 教諭	どこからどこまでが、今、言ってた繰り返しでしたか？見つけた人は立ってください。
3	C8	かずあるなかに前まで。
4	C13	C8 が言ってたのと違って、最後らへんは、低くなってた。
5	C14	こいもうすいものところが繰り返しで、声が逆になっている。
6	C2	かずあるなかにとすそもようだけがなんか違う。
7	C15	やまのふもとのところで、後に歌う人が低くなっている。
8	C16	やまのふもとのところで、先に歌う人は上に行くけど、後に歌う人は中から行く感じで、音程が違う。
9	M 教諭	音程って言葉がでてきたね。
10	C7	繰り返しの後から、みんなで一緒になるところの前で、後に歌っていた人が追い付いていく感じになる。
11	M 教諭	なるほど。色々な言い方ができますね。では、教科書を開いて、どういう風に歌っていたのか確認してみましょう。

までに至っている。そして、最後に M 教諭が、教科書に掲載されている楽譜で音の重なり方を確認することを子どもに促すと、すぐさま教科書を開き、それぞれ旋律を歌い出す様子が見られた。もちろん、この発話からは、全員が聴き方を深められたのかどうかは定かではないが、全体として、《もみじ》を歌うことに対する意欲が高まっているのは事実である。このように、M 教諭は最初から聴き方を限定することなく、子どもに聴くための動機づけや気づきを得るためのきっかけを与えながら、鑑賞したことにより、結果的に子ども自身が自分で気づけたという満足感を得ながら聴き方を深め、楽曲を歌うことの意欲へつなげていったといえる。

また、次の事例は、M 教諭が子どもの発言から、学習内容を発展させた場面である。4 年 1 組同様に、《もみじ》を斉唱で歌った後に同声 2 部合唱のオーケストラの伴奏による音源を聴いている。表 2-6 は、1 番のみ CD を聴いた後、気づいたことを子どもが発表している場面である。M 教諭は、C5 の「やまびこって何？」というつぶやきを全体へと共有している。そのことをきっかけに、子どもの発言をもとにやまびこの意味が深まっている。そして、M 教諭は、意味の理解で留めることなく、声の表現と結びつけて子どもに提示している。子どもは、やまびことは、《もみじ》の音の重なり方に言及していたが、M 教諭はさ

らに発展させて、声の出し方へと学習内容を深めていった。

表 2-6 子どもの発言内容から学習内容を発展させた場面(2013年12月2日 4年2組)

No.	発言者	発言内容
1	M 教諭	1 番だけ聴くので、気づいたことを発表してください。 (オーケストラ伴奏の範唱 CD を聴く) (一度聴き終わると 4 人ほど手が上がる)
2	C1	やまびこみたいに追ってる感じのところと一緒に歌っているところがあった
3	C2	同じー。
4	C3	同じー。
5	C4	エコーだよ、エコー。
6	M 教諭	(板書しながら) やまびこみたいのところと一緒に歌ったところがあった。
7	C5	やまびこって何?
8	M 教諭	やまびこって何でしょう?
9	C1	ヤッホーって言ったら、ヤッホーって返ってくる。
10	C3	こだまー、こだまー。
11	M 教諭	やまびこって説明できる人?
12	C6	山の上でヤッホーって言ったら、山に跳ね返って、その言葉が返ってくる。
13	M 教諭	例えば、(裏声でやさしく) ヤッホーって言ったら、(元気に力強く) ヤッホーって返ってくるの?
14	C6	もっと声と同じ感じ。
15	C7	最初が強くて返ってくるのが弱い。
16	M 教諭	(先程よりもより響きのある声で) ヤッホーって言ったら、(響きのある声で、先ほどよりも声量を落として) ヤッホー。
17	C7	それぞれ、そういう感じー。 M 教諭の声の出し方を真似し始める

他方、Y 教諭も「子どもの表現は、授業にどんどん取り入れて、良いところは真似をして自分のものにしていく」と述べているように、授業において、子どもの表現を見取り、それを全体に共有することによって、表現を高めていこうとするねらいが窺える。

筆者が観察した授業では、以下のような事例が見られた。これは、Y 教諭が《もみじ》の授業において、子どもの身体表現を取り上げ、その表現を全体に共有した事例である。

【事例②】個の表現を全体に共有した場面

(2011年11月8日 4年1組)

M 教諭 (TA) の前奏が始まると、Y 教諭は教室の前方の中央に立ち、子どもの方を笑顔で向き、指揮のような動作をしている。子どもは、まっすぐ立って、Y 教諭をじっと見ている。私語をしていた子どもも Y 教諭と目が合うと、歌う準備に入る。歌が始まると、Y 教諭は口ずさみながら、子どもの机の周りを歩き、一人一人と目を合わせている。Y 教諭の指揮の動作を真似するかのように、T も右手で弧を

描くように手を動かしながら、歌っている。そして、だんだん大きな2拍子にとらえながら、歌に合わせてたっぷりとした手の動作になる。歌い終わっても、後奏が終わるまではじっとしている子どもたち。T 教諭は、「みんな、余韻を感じてえらかったですね」と全体を褒めた後、先ほどの T の動きを取り上げ、「さっき歌っているとき、T が、こうやって指揮をするみたいに手を動かしていたの」と T の動作の真似を全体に見せる。そして、T に「どんな気分で歌っていたの？」と尋ねると T は、「ピアノがきれいだなって思って、ゆったりたっぷり歌った」と返す。Y 教諭は、「そうか！M 先生の伴奏、素敵だもんね。みんなも T の真似をして、曲に合わせて指揮してみようか、良い声でちやうかも」と述べ、T の動作を全体に共有する。再度、前奏が始まると、M 教諭に向かって指揮をする子ども、拍とは関係のない動きをする子ども、T の動きを見ながら、真似を丁寧にする子ども、T よりも打点をはっきりとしボールを突くような動きをする子ども、自分の手の動きを見ながら優しく歌おうとする子どもなどが見られる。先ほどよりも歌いだしの声量が増し、1 拍目から息を送ろうとする歌い方へ変わる。特に、1 拍目の四分音符から 2 拍目の八分音符の間がレガートにつながるようになる。前半部分が歌い終わったところで、Y 教諭は歌うのを一度止めて、「みんなこの曲に合うのはどんな指揮がいいと思う？さっき、T はどんな感じだった？」と尋ねると、「ゆっくり！」、「言葉に合わせる」、「きれいにやる！」、「なめらかにする」、「T みたいにする」などの反応が子どもから返ってきて、周りの様子を見合いながら、なめらかな動きの指揮をする子どもが増える。それとなく歌い始めた子どもに合わせて、伴奏なしのまま全員で途中まで歌い、曲の雰囲気合った動作を確認し合う。Y 教諭は、「そう、みんな上手！それなら、きっと素敵なもみじになるね。では、今度は手を使わないで、今のは心の中で。M 先生のピアノと一緒に、今みたいな歌い方ができるといいね」と言って、指揮のような動作はなしで歌うことを促す。M 教諭の前奏が始まると、子どもは先ほどよりも集中して前奏を聴いている様子で静かになる。動作をつけた時の方が、声量は大きかったものの、言葉をはっきりと言おうとするような丁寧な歌い方へと変わる。

この事例は、Y 教諭が、ある女の子の指揮のような動作を取り上げ、模倣を手段として用いて、個の表現を全体に共有させた場面である。そして、それをきっかけに、楽曲の雰囲気合った歌い方へと子どもの表現を高めている。Y 教諭は、指揮のような動作をしていた T に、その動作の意図を問い、それが「良い声が出る」きっかけとして、全体に共有している。この Y 教諭の子どもの表現を取り出す手立ては、子どもにとっては評価の意味が含まれる。教師のねらいや意図が、子どもに暗黙的に伝達されているともいえる。ただ、Y 教諭は最初から T の真似ありきで、他の子どもの動作を限定するのではなく、曲の雰囲気合った動作や先ほどの T の動作をフィードバックするように促し、子どもが納得する中でこの動作の意味を確認している。そして、子どもが互いの表現を見合う中で、曲の雰囲気合った動きを見つけ出している。ここには、T の模倣をきっかけとした子どもたちの学び合いの姿がある。また、最後に歌う際には、Y 教諭は「今のは心の中で」と指揮のような動作は用いずに歌うことを促している。つまり、T の模倣をし、曲に合った動作を取り入れることは、《もみじ》の雰囲気を身体で感じ取り、感じたことを歌い方を通して表現するための手段であったといえる。個の表現の良さを見取り、全体に共有することで、さらに個々の表現を高めて

いくという Y 教諭の即時的な一連の手立ては、実践経験から得てきたひとつの知恵であるといえる。

### ⑮子どもと教師のずれの把握

「子どもと教師のずれの把握」に関しては、M 教諭は一人一人の子どもの願いと授業の進行役としての教師の意図との間に齟齬が生じている状況の時に起きるといえる。授業で子どもの発言を取り上げる際に、発言をどれくらい受け付けるか、発言の内容に関して、授業のねらいとの整合性をどのように図っていくのかなど、教師は、その場で調整を試みることとなる。

M 教諭は、2013 年の《もみじ》の授業（4 年 1 組）で、子どもが範唱 CD を聴いて、気付いたことを発表する場面を振り返って、以下のように述べている。

今日も一生懸命発言していたけれど、（周りが）聞かないっていうか、何言っているかわからない子は、もそもそもそそしているの、言わせたいけど、聞けなくなったら終わろうと思って、あれぐらいが限界かなと思って。言いたい子は、まだ言いたいし。発言ばかりだと、考えることばかりで歌う時間が減っていくし。そこは、時間との戦いというか。あと、（子どもの発言内容の）方向がバラバラになって收拾がつかなくなっても困るし。どこで、子どもの発言を終わりにするのかっていうのは、その場その場次第というか。

この発話では、まだ発表をしたいという意思をもつ子ども、発表を聴くことに飽きてしまった子ども、発表内容を聴いても理解できない子どもなど、M 教諭が、同時にさまざまな子どもの状況を見取っていることがうかがえる。そして、教師の意図するねらいとの整合性や時間的制約の中で、ジレンマを感じている。さまざまな制約や、子どもの思いが錯綜する

状況を調整する教師は、「ジレンマ・マネージャー<sup>125</sup>」であると指摘されているように、このジレンマを感じた時に、教師には状況をふまえつつ即時的な判断が求められると考えられる。また、その判断にあたっては、M 教諭が「考えることばかりで歌う時間が減っていくし」と述べているように、子どもの学習は思考と表現を繰り返しながら深まっていくという、M 教諭の歌唱授業における授業観が、判断の根拠を示す一因と考えられる。

また、2013 年度の《もみじ》の授業（4 年 2 組）の同じく、子どもが範唱 CD を聴いて、発表する場面においては、明らかに教師のねらいとする方向と子どもの聴く観点がずれてしまった。表 2-7 は、2 回目に範唱 CD を聴いたあとの子どもと教師の発話である。

表 2-7 子どもの発言が教師の意図とずれた場合の対応（2013 年 12 月 2 日 4 年 2 組）

No.	発言者	発言内容
1	M 教諭	もう一回聴きたいですか？では、さっきと違う発見してくださいね。 (オーケストラ伴奏の範唱 CD を聴く)
2	C1	バスオルガンが入っていた。
3	C2	バイオリンが入っていた。
4	C3	リコーダーみたいの入っていた。
5	M 教諭	伴奏に気がいったから、ピアノ版に代えるわ (ピアノ伴奏の範唱 CD を聴く)
6	M 教諭	今度は、どうですか？
7	C4	あーきゆうひーにてるやーまもーみじ、こーいもうすいもまでは、おんなじ風に繰り返してた
8	C5	まーつをからは、みんな一緒になったけど、最後、またバラバラになった
9	C6	最後は一人の声になった

1 回目に聴いた後の発言は、「繰り返しがあがる」や「やまびこ」など、《もみじ》の音楽的特徴に関する、M 教諭のねらいとする方向の発言が出たが、もう一回聴きたいという子どもの要望に応じて、2 回目の CD を聴かせた後の発言では、子どもの注目は、オーケストラ版の伴奏に使われている楽器に移ってしまった。2 回目を聴く M 教諭の意図は、音の重なり方の違いに気付くことであったが、意図と外れてしまったため、伴奏がシンプルなピアノ

<sup>125</sup> Lampert, M. (1985) How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), pp.178~194.

伴奏の CD に代えて、再度、歌の旋律へ着目できるように促している。そうすると、子どもの聴き方の方向性が修正された。これは、M 教諭が教材研究において、いくつかの音源を聴き、ねらいに適したものを準備していたからこそその対応である。

他方、Y 教諭の《もみじ》の授業においては、突然机に伏してしまった男の子を授業の流れの中に戻す Y 教諭の対応が見られた。事例③は、《もみじ》の 2 部合唱を歌っている場面である。T 教諭は、学習形態を変えたり、さまざまな助言をしたりすることによって、子どもの表現を引き出そうとするが、集中力が切れてしまっている様子である。

### 【事例③】Y 教諭の即自的な対応

(2011 年 11 月 18 日 4 年 1 組)

Y 教諭は、「向かい合ってやってみよう」と子どもに提案し、机を移動し、子どもに並ぶように促す。子どもたちは各々、立ち上がる。Y 教諭は、「並ぶとなぜかはおもちゃなんだよね。良いお顔で歌ってね。」と言い、子どもの真ん中に立って、指揮をする。「まつをいろどる」に入ったところで、ハーモニーが崩れてしまったため、指揮を止め、「もう一回行きましょう。どうぞ。」と言う。そして、Y 教諭もアルトと一緒に歌っている。歌い終わってところで、「すっごく素敵だと思う。赤や黄色の。相手の声は聴こえた？きらきら輝くように歌うと相手の声を聴くのを忘れちゃうんだよね。聞こえた人？」と尋ねる。数人から手が挙がる。机に寄りかかっている子ども、活動に集中できておらず、辺りを見回している子どもがいる。Y 教諭は、「逆でやってみよう一回席に座ってみよう」と子どもの集中が切れている様子を察知する。すると、N が机に伏してしまった。T 教諭は、「かえるくんになっちゃった。みんな待ってるよ。今度逆、こっちが先ね。」と N に促す。T 教諭は、「そういえば、昨日、河原でごはん食べたっというんだけど…」と話題を提供する。N は、「そうそう！おいしかったー。外は気持ちがいい！」と返す。T 教諭は、「よかったねえ。じゃあ、その感じで歌おうね。」と言って、N を授業の流れに戻した。

この場面に関して、Y 教諭は以下のように述べている。

N くんは、飽きてましたね。歌うことに飽きたのか、授業そのものに飽きたのか...こっちはやりたいことっていうか、表現の方向は見えているんだけど、それが子どもに伝わっているのか、それとも、こっちが引っ張りすぎなのか、その日の子どもの様子にもよりますね。

Y 教諭は、授業中に集中力が切れてしまった H の様子を見取り、H を授業の流れに戻す発問をし、対応していた。Y 教諭は、表現の方向性を自らの中に明確にもち、さまざまな手

立てを講じることができるが、それが返って、子どもを引っ張ってしまう原因になりうることを省察している。Y 教諭は、H の様子から自らの実践の自己評価をしているといえる。

## 第5節 考察

第2章では、藤原ら（2006）や坂本（2013）の先行研究に基づいて、音楽教師の実践知の具体的な内容を明らかにしてきた。彼らの研究は、一人の国語教師を対象として行われたものであったが、実践知を授業観、授業構想、授業展開の3層からとらえる枠組みは、音楽教師にも適用されることが明らかとなった。この3層は、連動性をもち、それぞれの層には、2つずつの具体的なカテゴリが含まれる。

「授業観」は、子どもがどのように学ぶかという「歌唱授業における子どもの学習過程」とそれを支える「歌唱授業における教師の姿勢」から成る。「歌唱授業における子どもの学習過程」として、まず、M 教諭、Y 教諭共に、子どもと楽曲との出会いを大切にす。M 教諭は、子どもに楽曲の見通しをもたせることを重要視し、Y 教諭は、楽曲の雰囲気感受を重要視している。この2人に共通することは、題材による授業構成の中で楽曲の学習内容を主軸とする授業において、まずは、子どもが楽曲としてどのように受け取るかという、子どもの音楽に対する感じ方を学習過程の前提として位置づけていることである。次に、子どもが表現を高めていく過程においては、音楽授業ではさまざまな模倣が用いられる。M 教諭は、音楽学習のひとつの方法として、また、Y 教諭は、子ども同士による模倣を授業に取り入れることによって、個や全体の表現を高めていく学習を想定している。そして、歌唱授業における活動は、決して単調なものではなく、M 教諭であれば「思考と表現」、Y 教諭であれば「技能とイメージ」など、活動内容のバランスを図りながら授業を構成することによって子どもの学習が高まっていくことを想定している。さらに、合唱活動へ至るには、歌唱活動からの積み重ねや、学習内容の系統性が重要視される。M 教諭も Y 教諭も音楽的側面での子どもへの「願い」を基盤として、子どもの学習段階を把握しながら、歌唱活動か

ら合唱活動への連続性を考慮した実践を行っている。M 教諭であれば、「聴く力」を育てる活動を授業の中に継続的に取り入れたり、Y 教諭であれば、合唱活動につながる教材をうまく配置したり、子どもの期待感を高める中で発展的な学習に取り組んだり、子どもが歌唱活動から合唱活動へスムーズに移行できる配慮がなされている。両者とも音楽集会という全校の集まる場を活用することによって、子どもに学習の見通しをもたせたり、長期的な展望の中に自分を位置づけたりすることが可能となる。

「歌唱授業における教師の姿勢」に関しては、M 教諭、Y 教諭共に、子どもが安心して声を出せる環境づくりを前提として、「表現者」としての子どもを尊重する姿勢がある。子どもの感じ方や声そのものを尊重し、授業展開においては子どもの表情を見たり、発言や歌声を聴いたりすることによって、子どもの表現を見取ることを心がけている。また、音楽授業においては、子どもだけでなく、教師自身も「表現者」という立場にある。「表現者」としての教師の姿勢は、教師自身の楽曲に対する感じ方が前提にあり、それを指揮や伴奏など音楽を通して子どもに伝えることによって、子どもの表現を高めていく姿勢であるといえる。

授業構想における実践知は、「子どもの実態を把握すること」をふまえての「教材研究」を行うことである。子どもの実態に関しては、M 教諭、Y 教諭共に、子どもの成長を見通した上で、個々の課題やクラス全体の課題を把握する。その課題は、教師の願いと表裏一体の形で存在する。授業においては、教師は授業目標を達成することだけを念頭においているわけではなく、教科の学習や楽曲との出会い、子ども同士のかかわりを通して、新たな価値観を築いたり、新たな自己に出会ったりしてほしいという願いをもつ。また、歌唱授業においては子どもの声を把握することが不可欠である。子どもの歌声に関しては、M 教諭、Y 教諭共に、授業の中での歌声だけでなく、普段の生活の声にも気を配っている。そして、発声の技術的見地からだけでなく、子ども同士のかかわり、学習の積み重ね、発達段階など多様な角度からとらえている。

「教材研究」は、M 教諭、Y 教諭共に、教師自身の教材解釈と、子どもがその教材をどのように学んでいくかという、子どもに還元するための教材研究の 2 つの側面から行われて



いる。教師自身の教材解釈では、「表現者」としての教師の姿勢が反映される。教師自身の楽曲の感じ方を前提として、教材に音楽的価値を見出そうとしたり、「表現者」の立場に立って、楽曲をどのように表現しようか想像したりすることによって、解釈が深まっていく。他方、子どもに還元するための教材研究では、具体的な子どもの姿や思考を反映しながら、教材に対する子どもの反応をイメージしたり、教材に対するつまづきを予測し、指導内容や指導方法を選択したりと授業展開が想定されることが特徴である。つまり、授業構想において働く教師の実践知は、音楽（楽曲）に対する知識、子どもに関する知識、教授方法に関する知識が複合的に重なり合った「授業を想定した教科内容知識（PCK）」として機能しているといえる。

授業展開における実践知は、授業構想を具現化する形で働いている。授業には、さまざまな矛盾が含まれ、教師はそれを調整する「ジレンマ・マネージャー」として存在する。授業構想の段階で予期できなかった子どもの反応を受け止め、対応する教師の背景には、入念な教材研究が存在する。授業のねらいとの整合性の中で調整が行われている。

以上の M 教諭と Y 教諭の発話と授業事例の分析により、音楽教師の歌唱授業における実践知の内容は表 2-8 のように示すことができる。

また、音楽教師の歌唱授業における実践知の構造は図 2-1 のように示すことができる。「授業観」、「授業構想」、「授業展開」の 3 層は、連動性をもち、それぞれの層には、2 つずつの具体的なカテゴリが含まれる。まず、授業観には、「歌唱活動の学習過程」と「歌唱授業における教師の姿勢」のカテゴリが含まれ、これらは授業構想、授業展開の根底に据えられる。授業観には、実践経験を重ねる中で各々の教師が構築してきた音楽授業の価値観やスタイルが表出されているといえよう。次に、授業構想に関する実践知には、「子どもの実態把握」と「教材研究」のカテゴリが含まれる。ここでは、音楽（楽曲）に対する知識、子どもに関する知識、教授方法に関する知識が複合的に機能しながら、実際の授業展開が想定されている。そして、授業構想が具現化されたものが、「授業における即時的な対応」と「歌唱表現を高める手立て」のカテゴリを含んだ授業展開である。授業においては、子どもから

出てきた音，言葉，身体表現，表情等を含めた反応に対して，即時的な対応がなされる。

表 2-8 歌唱授業における実践知の内容

カテゴリ	カテゴリの内容	説明
A 歌唱授業における子どもの学習過程	① 楽曲との出会い	子どもの楽曲に対する感受を歌唱活動の前提として学習を想定すること
	② 模倣	教師や範唱 CD の模倣や，子ども同士による模倣を行うことによって，個や全体の表現を高めていく学習を想定すること
	③ 多様な音楽活動のバランス	思考と表現，技能とイメージなど，活動内容のバランスを図ることによって子どもの表現を深化させる学習を想定すること
	④ 学習の系統性	歌唱活動から合唱活動への連続性を見通した学習を想定すること
B 歌唱授業における教師の姿勢	⑤ 「表現者」としての子どもを尊重する姿勢	子どもが安心して声を出せる環境づくりを前提として，「表現者」としての子どもの表情，発言，歌声などから子どもの状況を見取り，子どもの表現を引き出す姿勢
	⑥ 「表現者」としての教師の姿勢	教師自身の楽曲に対する感じ方を前提として，音楽を通して子どもに伝えることによって，子どもの表現を高めていく姿勢
C 子どもの実態の把握	⑦ 子どもの課題の把握	子ども一人一人もしくは，クラス全体として抱える課題を把握すること
	⑧ 子どもの声の把握	子どもの日常生活，発達段階，学習経験を考慮して声をとらえること
D 教材研究	⑨ 教師自身の教材解釈	歌詞の意味内容や音楽的特徴を把握したり，教材（楽曲）のもつ可能性を多角的に検討したりすること
	⑩ 子どもに還元するための教材研究	子どもの実態をふまえて，子どもが教材をどのようにとらえるかを想定したり，教材に対するつまづきを予測し，指導内容や指導方法を想定したりすること
E 歌唱表現を高める手立て	⑪ 言葉がけの工夫	比較や比喩を用いた言葉がけや身体性を伴う言葉がけを行い，子どもの表現を高めること
	⑫ 学習形態の工夫	子どもの学習状況を把握しながら，ねらいに即した場を設定すること
	⑬ 音楽を通した働きかけ	指揮，伴奏，範唱など音楽を通した働きかけを行ったりすることによって子どもの表現を引き出すこと
F 授業における即時的な対応	⑭ 子どもが発言や表現を授業に生かす対応	授業において子ども一人一人の良さを見つけ出し，全体の表現を高める契機とすること
	⑮ 子どもと教師のずれの把握	教師が構想段階で予期できなかった反応が子どもから返ってきたり，子どもと教師の間にずれが生じたりすることに対して対応すること

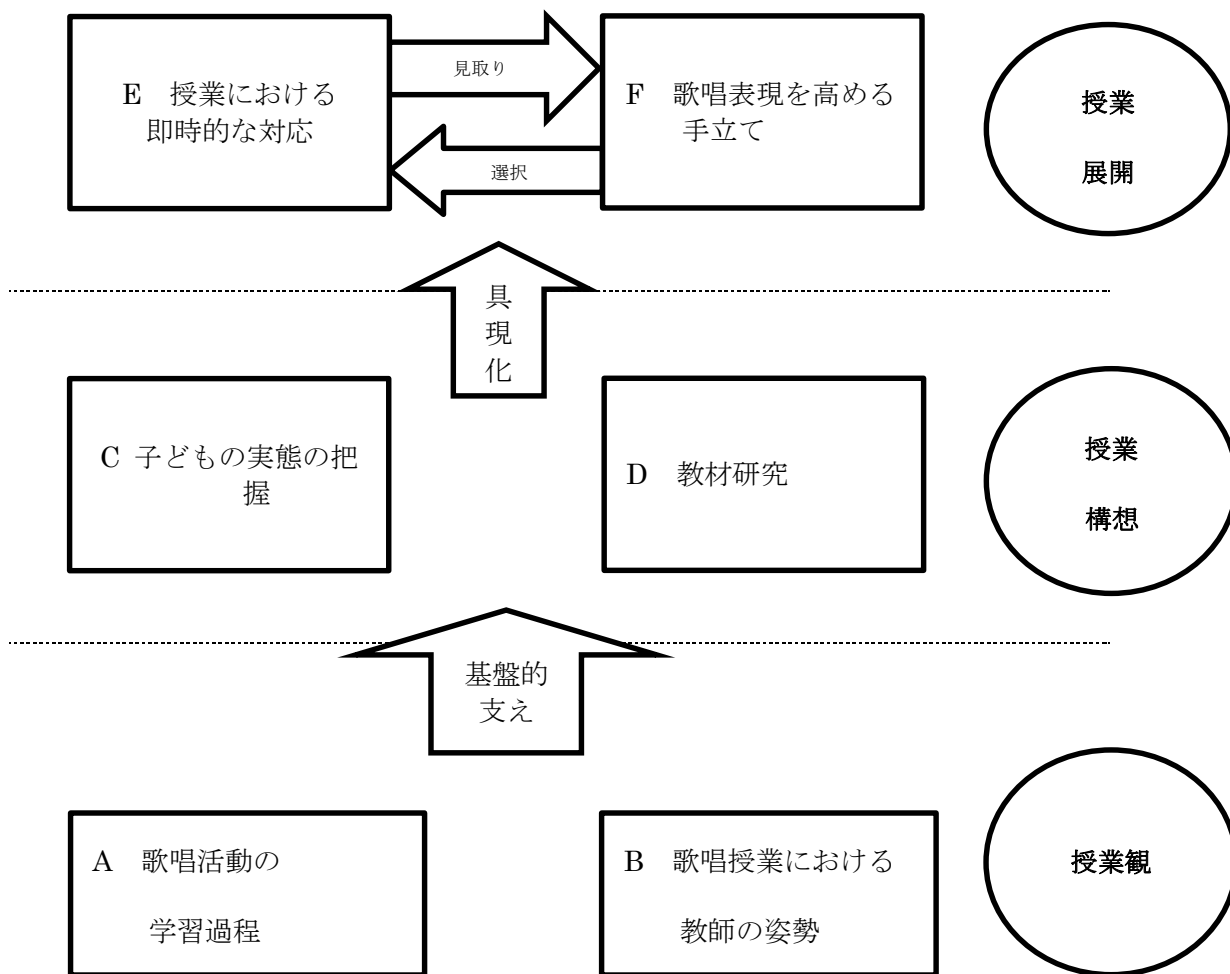


図 2-1 歌唱授業における実践知の構造

### 第3章 若手教師の実践知の形成過程

第2章では、音楽授業における教師の実践知の内容と構造を提示した。第3章では、歌唱授業の構想、展開、省察の3つの観点から、縦断的に比較検討していくことによって、若手教師の実践知の形成過程を明らかにしていく。

授業実践の省察は、現職教師の学習の中心であるといわれている<sup>126</sup>。坂本ら（2008）によると、「省察（reflection）」とは、単に事実を事実として受け止めるだけでなく、自身の見方や考え方の枠組みを問い直し経験を吟味することである<sup>127</sup>。教師の場合では、授業で何か問題点を感じた際に、問題そのものとのらえ方を検討することによって、授業実践に対して新しい見方を獲得していく営みといえる。そして、こうして獲得された新しい見方は、授業実践中の判断を支える基盤となるのである<sup>128</sup>。このような見解から、授業実践の省察は、教師の授業観を形成する素地となるのではないかと考えられる。そこで、第2章で示された実践知のうち、授業観を検討するにあたり、T教諭の省察内容に着目することとした。

教師は、教職に就く前には、何時間もの被教育経験をもつ。これは、学ぶ側としての時間である。しかし、教職に就いた瞬間から、教える側に立場が転換し、教える側のストラテジーが必要となる。教える側としての実践知の形成がスタートする初任からの数年間は、おそらく最も急激に実践知が獲得、形成されていく時期であり、事例を通してそのプロセスが読み取りやすいのではないかと考えられる。

---

<sup>126</sup> Schön, D. A. (1983), 佐藤 (1997), 秋田 (2009, 2012), 藤江 (2010), 坂本 (2013) 等。

<sup>127</sup> 坂本篤史, 秋田喜代美 (2008) 「授業研究協議会での教師の学習——小学校教師の思考過程の分析——」, 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習——レッスンスタディへのいざない——』 東京: 明石書店, 98頁。

<sup>128</sup> 同前, 98頁。

## 第1節 若手教師 T について

### 1. T 教諭の区立 S 小学校での取り組み

東京都区立 S 小学校（以下，S 小）は，閑静な住宅街の中に位置し，全校児童 300 名程の中規模校である。隣接する特別支援学校との交流活動や，緑のカーテン，校庭の芝生，S の森などの緑あふれる環境を生かした活動などを特色とし，学校全体も落ち着いた雰囲気をもつ。音楽の授業は，原則的に 1 年生は学級担任が受け持ち，2 年生から音楽専科である T 教諭が担当していた（2011 年当時）。約 3 ヶ月に 1 回行われる音楽集会では，1 年生～6 年生までが一同に会し，異学年交流なども取り入れながら，全校児童で歌うことを楽しむ活動が行われていた。T 教諭は，「低学年は高学年の響きのある歌声に，高学年は低学年のパワフルな歌声に驚くなど，各学年の歌声に刺激を受ける場となっている」と述べていた。また，T 教諭が着任して以来，合唱教室も開かれ，継続的に活動が行われ，4 年生以上の児童の有志が 50 名程集まっていた。学年によって人数にばらつきはあるものの，クラスの約 3 分の 1 が集まるという人気の教室である。コンクールなどを目指す活動ではなく，授業以外でもさらに歌いたいという意欲的な子どもたちが集まり，地域の音楽会などに参加していた。

### 2. T 教諭と指導教諭 H とのかかわり

T 教諭の初任時には，H 教諭が初任指導教諭としてサポートにあたっていた。H 教諭は，小学校教員退職後に T 教諭の所属する東京都区立 S 小学校の嘱託教員として，1～2 年生の音楽の授業を担当していた。H 教諭は，講習会での講師や合唱研究会の会長を務めるなど，特に合唱指導に定評があった。H 教諭の授業を週に最低 2 時間は見ること，H 教諭に週に最低 4 時間は授業を見てもらい，その授業の指導案のチェックを受けることがルールとなっていた。また，授業のゲストティーチャーとしての実践や課外活動である合唱教室の指導など，さまざまな場面で T 教諭は H 教諭の指導実践を目の当たりにし，いろいろなこ

とを学び取っている。T 教諭の歌唱指導に関する実践知の形成過程において、H 教諭とのかわりがきわめて大きな影響を与えていることはまちがいない。

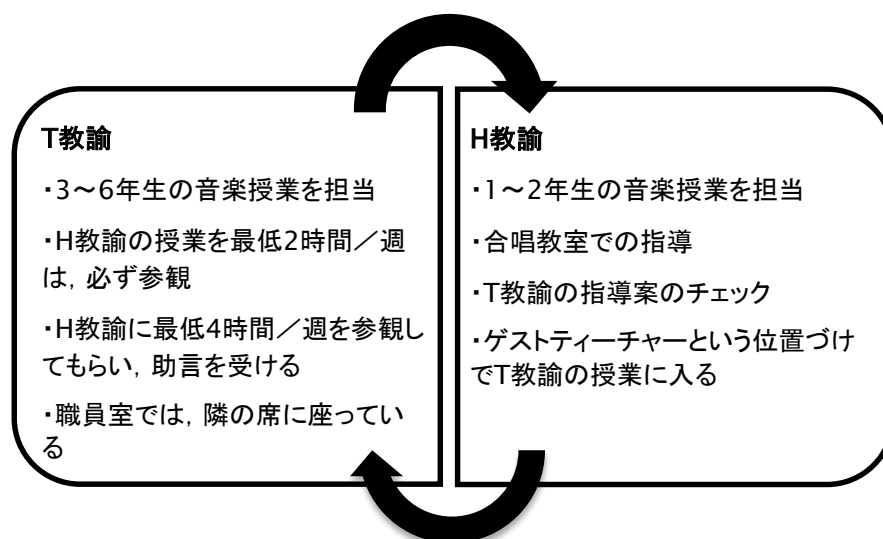


図 3-1 T 教諭と H 教諭のかかわり

H 教諭は、初任指導の際には、「教師と子どものイメージがかみ合っているかどうか」（2014年6月18日インタビュー）という視点で、初任教師の授業をとらえ、授業後には、初任教師に「本時では、教材を通して何を教えたかったのか、子どもから何を引き出したかったのか」を必ず尋ね、それに合った授業が展開されたかどうかの振り返りを行っていたという。初任教師は、実際の子どもの触れる機会がまだ少ないので、実際の子どもの発達段階が分からないため、さまざまなことにギャップを感じるという。それをサポートしていくのが、初任指導教諭の役割であると H 教諭は述べる。また、当時の T 教諭の印象について「見たことを自分のものにしていくのが速い」と T 教諭の学ぶ姿勢を評価していた。

他方、T 教諭は、H 教諭の存在を「自分の成長を支えてくれた人」（2013年5月16日インタビュー）として振り返っている。T 教諭は、H 教諭の授業に対して、「いつの間にか引き込まれちゃう」、「気づけば全員みんな口を開けてて…」など、H 教諭の授業スタイルに関して、名人技的にとらえており、「とにかくすごい」という尊敬を抱いていた。秋田（2012）

は、先輩の授業を見ることに関して以下のように述べている。

先輩から受け継がれ、つくられていく授業づくりは、特定の知識や技能の習得だけに還元されるものではない。そこには、実践知や複雑な要因が絡みあう授業の中で、何がよい授業なのか授業の質を評価してゆく価値判断や授業者の仕事の職人的技の伝承がある

まさに、新任時の T 教諭は H 教諭の実践を見ることによって自分の成長の契機としてきたのである。また、H 教諭の授業での指導方法を自らの授業に積極的に取り入れている。例えば、以下のような発話がある。

表 3-1 T 教諭が語る H 教諭の指導場面

「とにかく印象に残ってるのは、《まきばの朝》。とにかく超すごかった。... (中略) ... 「一面」とかもさ、何か「校庭よりももっと広いんだよ」とか話とかしてて。「一面」の「め」の母音がこう狭くならないようにとかっていうのも、お話ししながら 1 人ずつパーってやらせてって。... (中略) ... 『『め』の時に目を開けるくらい大きくね』みたいなこと言って『『めー』だけ一人ずつどうぞ』って言って、「めー」、「めー」、「めー」...って言って、でこう 4 人くらいになったら、「こりゃ見事だ、みんなも一緒に、『めー』、はいじゃ次の人」って、1 号車行ったら、「どうせだから次行っちゃうよ」とか言って、♪たーだーいちめーんにー、たーちーこーめーたー♪の時の「たーちーこーめーたー」の時も音が上がるじゃん、音が。「その時にお腹をね、キュっとしてごらん」とか言って、「今度は高い『め』だよ」、「めー」、「めー」、「めー」...2 号車「めー」ってやって、1 音だけ、ずっとまわしてく...」

この発話は、T 教諭が H 教諭の実践で印象に残っている場面について述べている。この発話から、H 教諭の指導の特徴として、一人ずつ歌うこと、発声指導の観点から教材をとらえていることが窺える。そして、T 教諭は、《まきばの朝》(文部省唱歌)を教材とした、別のクラスの授業で、H 教諭の指導方法をそのまま取り入れていた。このように H 教諭のやり方を「見よう見まねでやってみる」ということを T 教諭は繰り返し、実践知を形成していった。

さらに、T 教諭が H 教諭から学んだものは、指導技術だけではない。以下に T 教諭のインタビューでの発話内容を記す。

表 3-2 T 教諭が H 教諭から学んだこと

- 「教材研究とか、先生の楽譜とか見せてもらおうと、すごいもん。... (中略) ...すごい研究されてるなって思った。伴奏とかまで全部こう、細かくね、和音のこととかも全部ちゃんと調べてあって。自分にはない曲の見方とかたくさんあって。」
- 「前任の先生がとにかく合唱の神みたいな方だったし、子どもたちの声も頭声でひとつにまとまっていたし、これを崩しちゃいけないっていうか... (中略) ...下手にしたらどうしようとか、前の先生のやり方があるから、それをそのままやった方がいいのかとか悩んだね。でも、H 先生の指導したときの子どもたちが本当に歌うの好きーみたいになって、超真剣で...それ見たときに、私もこういう子たち育てたいって思ったんだよね、自分もそういう授業してみたいって思ったし、そういう授業をしてる先生がかっこいいかもって。」
- 「本当はね、初任で合唱教室なんてそんな課外活動だから、まずは授業がちゃんとできるのかって言われて普通は許可してもらえないんだけど... (中略) ...ただ、H 先生から教われるのってこの 1 年しかないってなって、まあ当時の校長先生にお願いをしてやれることになったわけ。」

T 教諭のこれらの発話から H 教諭の教材分析の綿密さや教材をとらえる視点、教師自身の教材に向かう姿などを述べ、ここでは具体的な指導方法を学んだというよりも、教師としての姿勢や心構えなどの気づきというものを得ているといえる。さらに、合唱指導に定評のある前任の先生から引き継ぐことへの不安、プレッシャー、葛藤などについても述べているが、それを払拭するかのようになり、H 教諭の実践から、理想とする教師像や育てたい子ども像を形成していることが窺える。そして、そのような像を描くことが、実践への動機となることが読み取れる。また、合唱教室という課外教室に挑戦しようというきっかけも H 教諭の影響であることを語っている。T 教諭自身も積極的であり、よりより実践を創出していきたいという高い意識をもっている教師であることが明らかである。

### 3. T 教諭と筆者のかかわり

筆者が S 小学校の授業観察を始めたのは、2008 年 10 月のことである。筆者は、T 教諭から「大学時代に一緒に勉強していた仲間で、みんなの歌う姿を見に来ている人」と紹介され、最初は、観察者という位置づけから教室でのできごとを書き留めていた。子どもたちにとって、筆者は「外部者<sup>129)</sup>」、「異文化者<sup>130)</sup>」という存在であった。しかし、休み時間の子ど

<sup>129)</sup> 秋田喜代美 (2008) 「第 1 章教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美、藤江康彦編、『事例から学ぶ はじめての質的研究法 教育・学習編』 東京：東京図書，9 頁。

<sup>130)</sup> 同書，9 頁。



もたちとの自然な触れ合いなどを通し、子どもたちとの距離感が変化していった。特に、T 教諭の発案により、授業の中にア・カペラによる重唱を組み込んで、筆者が、T 教諭と共に子どもたちの前で演奏をしたことをきっかけに、何らかの役割をもつて授業に「参加する者<sup>131)</sup>」という位置づけへと変化していった。このことにより、筆者の「場への参与度<sup>132)</sup>」も高まり、子どもたち側の視点も含んだ場の自然な理解へとつながったのである。

観察を始めた当時、新人教師であった T 教諭には、嘱託教諭である H 教諭が指導教員としてついており、指導計画の相談にのったり、授業後にはアドバイスを رفتたりしていた。

「今の授業のテンポだと子どもがついていくのは大変かもねえ」など H 教諭の T 教諭へのアドバイスは、授業を観察、分析する上で、また子どもの実態をとらえる上で、筆者にとっても示唆に富むものであった。この頃の T 教諭と筆者の関係は、いわば実践者と観察者であった。

2009 年度からは、筆者は定期的に 4 年生の授業を参観するようになった。T 教諭は 2 年目となり、指導教員はつかなくなった。授業の計画、準備、展開、反省を一人で行う状況となり、T 教諭の授業は、以前と比べてより慎重なものとなった。教師が主導となり、子どもたちに発言をさせても正解のみを拾ったり、正解に導く発問が続いたりといわゆる計画通りの授業を行うことを念頭においていたのである。本人の口から「子どもに自由に発言させるのはばらばらで終わる気がして怖い」など悩みが出ることもあった。また、T 教諭は初任以来、「授業ノート」というものをつけている。そこには、授業の計画、実際に行った活動や反省が、毎時間記録されている。この 2009 年度の特に 1 学期の授業の計画は綿密であり、「2 回歌ったら交代」など子どもたちに歌わせる回数まで細かく決めており、T 教諭の慎重さが窺える。他方で、「なんとなく子どもと授業がかみ合わない」などの葛藤も持ち合わせており、この頃、筆者は T 教諭のある意味、相談役のような位置づけであった。「子ど

---

<sup>131)</sup> 秋田喜代美 (2008) 「第 1 章教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美、藤江康彦編、『事例から学ぶ はじめての質的研究法 教育・学習編』 東京：東京図書、9 頁。

<sup>132)</sup> 同前、9 頁。

もの発言を引き出すにはどのような発問をすればよかったか」、「どうして子どもの表現がなかなか変わらないのか」、「あまり声量がない」など、共に授業について考える時間も多くなり、T教諭と授業の振り返りをすることが増えた。この子どもたちの声に関しては、統一感をもった歌声ではあったが、声がか細いことを初任当時からT教諭は気にしていた。休み時間などは元気に遊ぶ声が聞こえてきたが、音楽の授業で歌う際には、しゃべり声は使わずにどの音域も軽い声で歌っていた。そのせいか声量もあまりなく、体育館や校庭で歌う際に弱々しく聴こえるという。

そのような中、T教諭の新たな試みは《もみじ》での取り組みであった。この取り組みにあたっては、筆者がT教諭と重唱するという実際の範唱だけでなく、どこにこの活動を取り入れたら効果的か、など授業の計画も共に立てた。教室という場で子どもたちに起こっている現実の出来事と筆者も向き合い、そこに生まれる課題をともに考えていくことに継続的に参加してきた。教師の中に生じる感情を共有したり、ときにはそこでの相互のずれを語り合ったりしてきた。筆者は、授業の構想において教師と共に練り、チームティーチングや個人指導という形で授業の展開に加わったり、授業後には共に省察を行い、次の授業へ向けて計画の修正を行ったりと、いわゆる観察者という立場より踏み込んだ立場でT教諭の授業にかかわるようになったのである。授業の構想・展開においては授業者であるT教諭がイニシアチブを取り、彼女の立場や意見を最も尊重するのは当然のことである。そうしたスタンスで、筆者はしだいに授業そのものへの介入度も高くなり、実践者と参与観察者という位置づけというよりも、むしろ実践者とこの教室での文脈を共有する者となったといえるだろう。

2010年度には、5年生の授業において、T教諭と協働による合唱活動の実践研究を行った。昨年度から集中的に観察を行っている子どもの学びの履歴を見通してきた上での実践研究であった。この研究では、「自分とのかかわり」、「他者とのかかわり」、「音楽とのかかわり」という3つのコンセプトをもとに、子どもの課題に合わせた「声の活動」と「聴く活動」を提案し、常時活動に組み込んだうえで、《気球に乗ってどこまでも》(東龍男作詞/

平吉毅州作曲)を教材とした授業展開を行い、子どもの変化、教師の変化を追った。この授業展開においては、筆者は常時活動の場面で子どもに発声に関するアドバイスを رفتたり、授業中には歌っている子どもの間を回り、積極的に子どもの声そのものや歌い方を聴いたりし、授業後にはT教諭と課題を共有し合った。4年生の授業においては、筆者は観察者に徹した。

2011年度には、T教諭は、10月下旬に4年次研修としての研究授業を控え、「自分にとって、最も課題の多いクラス」として4年1組を挙げ、《もみじ》を教材として授業を行うことを決めた。4年生は、落ち着きのない学年であり、授業のルールが徹底されないことから、T教諭は、「子どもが音楽と向き合える信頼関係と環境づくりを行うこと」を自分自身の継続的な課題として掲げた。この研究授業に至る過程においては、筆者は、夏休みにT教諭と共に、2008年度～2010年度に行った授業ノートを振り返りながら、今年度の4年1組の実態や課題をふまえての《もみじ》の授業構想について話し合った。

2011年度の4年1組は、音楽の授業においては、2年生からT教諭が受けもっているものの、4年生になってからは、落ち着きがなく、立ち歩く子ども、私語を止めない子ども、勝手に音を出す子どもなど、教師の指示が通りにくい状況で授業のルールが徹底されない場面が、夏休み前まで多く見受けられた。筆者も個別に子どもに注意を促したり、教室を出て行ってしまう子どもを追いかけたりする機会もあった。そのため、授業後には、子どもの個々の様子について共有したり、T教諭自身が課題と感じていることを話し合ったりした。その中で、T教諭は、「4年1組は歌うことは好きだ」という確信をもっていた。歌声は、どの学年よりものびのびとして、皆、他者を気にすることなく、自分の世界に入るかのように歌うという。数人の男子の反応が授業の進行を妨げ、授業の空気を壊すことがあったが、歌うことは好きな男子を授業へ引き込むための手立てを中心に授業づくりを考えていた。T教諭は、そのような子どもとのかかわり方を自分の課題として考えたいと決めたと同時に、子どもの歌声を伸ばし、音楽に向き合う環境づくりを行いたいと考えたのである。

## 第2節 2008年度における《もみじ》の実践

### 1. 授業構想

2008年度の「授業ノート」に記された「授業構想」の内容（表3-7）から、2008年度の授業構想の特徴として、活動の羅列と指導内容や指導方法の偏りの2点を挙げる。

#### ①活動の羅列

2008年度の「授業ノート」は、授業構想段階での内容の記載が他の年度と比較して少ない。「立つ」「座る」など子どもたちの詳細な動作までもあらかじめ決めているところに指導の慎重さが見受けられるが、活動の具体的な内容を示すには至っていない。初任時は、綿密な準備をして授業に臨むものと考えていたが、新しい教材を取り組む際に、授業構想段階においては、子どもの学習する姿や技術を獲得していく姿など、授業の実際の場面を想定することは難しいことなのであろう。T教諭が、当時のインタビューで「活動が並んでいて、順番にこなしていくという感じ」と述べていたように、この頃の「授業ノート」は、授業のための「段取り」がメモされたものだったといえる。授業目標に関しても、「歌詞の意味を考えながら、ソプラノとアルトの一番を歌詞唱する」、「1、(2) 番を言葉に気をつけて→ソプラノとアルトに分かれる体験(半分×2)」など、達成目標というよりも授業での活動内容の総括的な位置づけで記されている。T教諭の中で、授業は活動の羅列として構想され、展開されていたことが窺える。

他方、授業の回数と比例するかのように、記載内容は増している。特に、第2時の授業計画では、「4-2では以下の内容も+ (プラス)」というように、あらかじめ1組と2組で授業の内容に若干の変化をつけている(表3-4)。この内容は、「あ」の母音で響きのある声が出せることをねらいとした指導内容である。「まつをいろどる」の部分は、両クラスとも一人ずつ歌うことをあらかじめ決め、その上で2組では、「あ」の母音を含んだ他の単語でも一人ずつ歌うことを試みると同時に、「フレーズの終わりも意識」という発展的な指導内

表 3-3 T 教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容（2008 年度）

日時	2008 年 12 月 8 日（月） 4-2	2008 年 12 月 11 日（木） 4-1	2008 年 12 月 15 日（月） 4-1, 4-2	2008 年 12 月 18 日（木） 4-1, 4-2
授業目標	歌詞の意味を考えながら、ソプラノとアルトの一番を歌詞唱する	歌詞の意味を考えながら、ソプラノとアルトの一番を歌詞唱する	1, (2) 番を言葉に気をつけて→ソプラノとアルトに分かれる体験（半分×2）	つられないように歌おう
授業展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・CD を聴く（2 回目は口ずさむ） 「色画用紙で何色出てきた？」</li> <li>・音を取る（T→C） 「想像しながら歌おう」</li> <li>・「まー」少ない人数で（立つ）</li> <li>・アルトをパッと取る（座る）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4-2 でやったことと同じ</li> <li>・1 番メインで語感に気をつける →まつ かえで</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピアノで一回歌う（座る）</li> <li>・1 番を細かいことに気をつけて練習（立つ）</li> <li>・前半は全員で「こいもうすいも」 発音確認 色が変わる所（口と目とお腹）</li> <li>・「まー」一人ずつ a（半分） 同じ盛り上がり</li> <li>・「やー」一人ずつ（響きのある母音）</li> <li>・4-2 では以下の内容も+（フレーズの終わりも意識） あきの～ てるやま～ まつ かえで つた</li> <li>・一回通す（「かずやま」「やまのー」リズム打ち）</li> <li>・アルト全員で確認</li> <li>・半分に分かれて合わせる（×2）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1 番を歌う（立って） 「まー」全員で発声（目と口とお腹）</li> <li>・下パート全員で確認</li> <li>・半分に分かれて合わせる（1 回ずつ）</li> <li>・自分の好きなパートを決めよう（「半分になるといいな」、アルト多め）</li> <li>・パート移動（荷物おいたまま、どこかの席で止まって立つ） S A 1 列に 3 人は×</li> <li>・1 番だけ全体で練習 片方が聴く</li> <li>・感想言わせる 「どこがつけられる？」 （「まつを～」、「すそもよう」） 「つられないで歌えるように」 「ソプラノ、アルト正しく歌えるかな」</li> <li>・一回通して終わり</li> </ul>

表 3-4 2 組の指導内容の追加事項（2008 年度）

<p>「やー」一人ずつ（響きのある母音）</p> <p>4-2 では以下の内容も+（フレーズの終わりも意識） あきの～ てるやま～ まつ かえで つた</p>
---

容も計画されている。これは、子どもたちの実態に合わせて、T 教諭が発展的な内容に踏み込めると判断したものと考えられる。T 教諭は、2008 年度では、4 年生を 2 クラス受けもっており、インタビューの中で、「いつも 2 組目の授業の方がうまくいく」という実感をもっていることを述べていた。その要因としては、もちろん、クラスの実態や性格、雰囲気なども考えられるが、そのようなクラスごとの特性も把握し、授業という実践の中で T 教諭自身も何かを学習し、省察し、次の授業に生かしているからこそうまくいくという実感が持てるのではないかと考えられる。ようやく反省をして次に生かしていくことの大切さに気づき始めたことは確かであり、漠然とではあるが、1 時間の授業で到達する子どもの様子をイメージでき、教材を教える道筋が見えてきた時期といえよう。

## ②指導内容や指導方法の偏り

2008 年度の《もみじ》の授業構想においては、目標からも分かるように、歌詞に意味を考えたり、言葉の扱いに気をつけたりすることを念頭においている。そして、その手立てとしては、「口と目とお腹」、「響きのある母音」、「フレーズの終わりも意識」など、発声方法や歌い方に関しての具体的な注意事項が記されていることから、発声指導を中心に構成されていると考えられる。しかし、それ以外の手立ては見られない。おそらく、方法のレパートリーが狭く、自分の経験に基づく知識や方法しか想定できないものと考えられる。もしくは、H 教諭の指導方法や教材の切り口を《もみじ》に適用したことも考えられる。

また、「一人ずつ」や「半分ずつで」歌うなど、個人単位で成果が上がることに重きを置いていることも窺える。指導を徹底させたいという思いからか、少人数で T 教諭が確認する場面を多く設けている。「『かずやま』、『やーまの一』リズム打ち」という記載からも曲を演奏する際の正確さを求めることや指導内容が徹底されることを念頭においた計画といえる。このリズム打ちという方法も学習者の側から考えられた方法というよりも、T 教諭自身のやり方をそのまま授業に持ち込んだ形といえるだろう。

さらに、「どこがつられる？」という発問が記され、「まつを～」、「すそもよう」という 2

点を子どものつまずきそうな箇所として想定している。しかし、このつまずきの対処については、具体的に記されておらず、「つられないで歌えるように」、「ソプラノ、アルト正しく歌えるかな」などの言葉がけを準備するのみに留まっている。自らの音楽経験から、楽曲として歌にくい箇所は想定できても、それを子どもにどのように解決させるかという具体的な手立てをあらかじめ想定することは難しい段階であるといえる。

## 2. 授業展開と省察

T 教諭の授業構想が具体化された場面として、歌詞に関する発問場面と発声に関する指導場面の 2 点を取り上げる。

### ①歌詞に関する発問場面

2008 年度の 1 回目の授業では、T 教諭は歌詞に対する理解を深めるために、CD を聴かせ、楽曲に登場する色を発問することとした。

#### 【事例①】歌詞に関する発問場面

(2008 年 12 月 8 日 4 年 2 組)

教師前方の中央にピアノが置かれ、T 教諭と子どもたちが対面する形で机と椅子が並べられている。T 教諭は、「秋になりましたね。今日から《もみじ》を歌います、教科書のページを探してください」と指示を出し、子どもは各々、教科書を開く。子どもが、落ち着いたのを見計らって、T 教諭は、「では教科書を見ながら、CD を聴いてみましょう」と言い、CD をかける。子どもは、曲が流れると、「あー知ってる」、「幼稚園で歌った」など反応をする。CD と共に歌っている子どももいる。2 番まで CD を聴き終えると、T 教諭は「歌詞についてどう思いましたか?」と発問する。「え? 歌詞?」と反応する男の子。教科書を見ながら、沈黙が続く。すると、一人の子どもが挙手をし、「もみじはきれいだなと思った」と発言する。T 教諭は、「そうですね、オレンジがきれいですね」と答え、「他にどうですか」と尋ねるが沈黙が続く。また、他の子どもが「すそもようがわかりません」と発言すると、それに続いて「おるにしきもわかりません」、「こいもうすいもって何ですか?」と歌詞の意味についての質問が続いた。T 教諭は、教科書にその意味が掲載されていることを伝えて、歌詞の意味を確認させた。そして、T 教諭は、「こいもうすいもは、色がこかったり、うすかっただよ」と答えると、先ほどの子どもが「おいもだと思った」と言って、クラスの笑いをとった。その後、T 教諭は、「今度は一緒に口ずさんでもいいですよ」と言って、もう一度、CD を聴かせた。すると、主旋律を歌っている子どももいれば、主旋律を追いかけている副旋律を歌っている子どももいた。隣の子とも顔を見合わせて、交互に歌うのを楽しんでいる様子も見られる。CD を聴き終えると、T 教諭は「では、先生の後に続いて歌ってください」と言い、2 小節ずつ旋律をピアノで弾きながら、自分も歌っては、子どもに「どうぞっ!」と言って、交互に歌いながら、メロディーを歌った。最後まで旋律を歌えるようになると、「では、今度はもみじの景色を思い浮かべながら、立って歌いましょう」と言い、子どもは立ち上がる。整った裏声できれいな声で歌っている。

事例①では、T 教諭のねらいは、歌詞に着目することで歌詞に描かれた情景をイメージすることであった。しかし、子どもとの間でいくつかのずれが生じている。1つ目は、授業構想の時点で、「何色が出てきた？」と歌詞に対する具体的な発問を準備していたにもかかわらず慌ててしまい、「歌詞についてどう思いましたか」という抽象的な発問になってしまったために、T 教諭の意図とは異なる方向へ子どもの反応は進んでいってしまったことである。T 教諭の発問に対して、もみじの印象を発言した子どももいたが、子どもは歌詞の意味内容へ着眼点が移ってしまった。これに対して、T 教諭は単語としての意味内容を教科書で確認するという手立てを講じている。ここで、発問を変えたり、子どもの着目した言葉から歌詞の理解を広げたりするような即時的な対応は見られず、子どもの反応の流れに沿った対応となった。つまり、子どもから「すそもよう」や「おるにしき」など、《もみじ》に描かれた情景を端的に表すキーワードが出されているものの、T 教諭自身は、《もみじ》に登場する単語ごとの色までしか、教材解釈としての歌詞の理解が深まっていないため、子どもの気づきからの発展性は得られなかったといえる。この T 教諭の発問と子どものずれに関して、授業後の省察で以下のように述べている。

思うように意見が出なくて焦った。活発なクラスなのに...答えにくいのかなあ... (中略)  
...あそこで反応がないと、次どうやって進めればよいか悩んでしまう。途中から、言葉の意味確認みたいになって、景色とか色にはつなげられなかったし、私自身もそういえば、『にしき』ってちゃんと説明できないなあ。もみじを例えてるってことだよ、この言葉から「どんな景色が広がっている？」っていう方向もあったかな... (中略) ...『こいも』はおもしろかったね。発問の仕方も間違えたけれど、自分の準備も甘かった。あ  
のとき、景色の全体像みたいなのは、教科書にも写真が載っていたから、そういうところから入ってもよかったかな。

T 教諭は、一つの発問が、その後の授業展開を滞らせてしまったことを振り返っていると



同時に、授業の流れがねらいと離れてしまったことに対して、教材解釈の甘さを実感している。しかし、この経験をふまえて、《もみじ》に登場する色だけでなく、景色全体をイメージしたり、教科書に掲載されている写真も使ったりと、今回の手立てに対する代案も出され、歌詞を理解するというねらいに対して、新たな手立てに気づくきっかけとなっている。つまり、T 教諭は、「自分がうまくいかなかった」と感じる経験、すなわち子どもとのずれを感じる経験から、新たな実践知を得ているといえる。T 教諭の実践に学ぶ姿である。

また、この場面では、もうひとつのずれが生じている。T 教諭は、子どもに聴かせるための音源として、同声 2 部合唱のピアノ伴奏版の CD を選択しており、それを聴いて歌詞に対する発問を行ったが、それに対して、「え？歌詞？」と反応する男の子がいたり、2 回目に CD をかけた時には、副旋律を口ずさみながら、楽しそうにしている様子の子どもがいたりしたことから、子どもの聴き方は、歌詞への着目ではなく、繰り返したり、追いかけてたりという二部合唱としての楽曲の構造に興味に向けられていると考えられる。子どもなりの楽曲との出会いを楽しんでいるようにも見受けられる。この場面に関して、T 教諭は、授業後の省察で以下のように述べている。

みんな、(CD を聴いた) 2 回目でいきなりアルトパートを歌うから、(子どもの興味は) そっちなんだ！って思った。もちろん、アルトの音が正確に取れるとかそういうことではないけれど、おもしろいとかやってみたって思ったところから入っていくんだなって思った。歌詞のこと聞くよって先に言っておけばよかったよね。それか音源を変えるか...そもそも歌詞から入らなくてもよかったってことか... (中略) ...歌詞の意味を考えて、音を取ってみたい順番がどうしてもあるけれど、それだけじゃないかなって思う。

T 教諭は、子どもが音楽をどのように受け止めるか、すなわち、子どもと「楽曲との出会い」について述べている。T 教諭は、授業構想で「音を取る」と記載していることから分

かるように、自らが音楽を学習する過程と子どもの学習過程を同一にとらえている。T 教諭にとって、《もみじ》を教材とした授業を行うことは初めて経験のため、《もみじ》を学習する子どもの姿を具体的には描けていないと考えられる。子どもが、副次的旋律へ興味をもったことは、T 教諭にとっては予期せぬ出来事であったといえる。T 教諭は、この出来事を振り返ることによって、子どもの学習過程の一端に気づいたのである。また、発問のタイミングやねらいに応じた音源等の選択という指導技術にかかわる内容を省察した上で、「歌詞の意味を考えて、音を取ってみたい順番がどうしてもあるけれど、それだけじゃない」と述べていることから、子どもの学習過程に関して、自らの枠組みを問い直しているといえる。

他方、次の 4 年 1 組の授業では、「授業ノート」には「4-2 と同じ」と記載されているが、実際には、以下の事例のように展開された。4 年 2 組での省察内容を生かして、改善を図っているといえるだろう。

#### 【事例②】

(2008 年 12 月 11 日 4 年 1 組)

教師前方の中央にピアノが置かれ、T 教諭と子どもたちが対面する形で机と椅子が並べられている。T 教諭は、「1 組さんもこれから《もみじ》を歌います、今から CD を聴きますから、よーく耳を澄ましてくださいね、聴き終わったら、《もみじ》の歌詞にどんな色が出てきたか質問しますよ」と言い、CD をかける。子どもは、曲が流れると、私語や止めたり、隣の子どもに内緒話のように、「あー知ってる」と反応したりする。CD と共に、言葉を口ずさんでいる子どももいる。CD を聴き終わり、T 教諭は「この歌詞を読んでみて、みんなの頭の中には、何色が浮かびましたか。なぜそう思ったかも教えてください」と発問すると、子どもたちからは、「紅葉して、真っ赤になっているのが見える」、「川が流れているから、水色だと思う」、「山には木が生えているから茶色」、「松があるから緑」などの答えが返ってきた。T 教諭は、「色々な色が出ましたね。では、教科書を開いてみましょう」と言い、子どもは各々、《もみじ》のページを探す。教科書を開いた子どもは、写真を見て、「きれいー」、「日曜日に行った H 山もこんな感じだった」など、興味をもった様子だった。T 教諭は、「山全体が紅葉すると、着物を着たみたいにとっても鮮やかになりますね。では、立って、CD と一緒に《もみじ》の景色をイメージしながら歌いましょう」と言い、CD をかけた。子どもは、歌詞を目で追いながら歌っていた。T 教諭は、「イメージしながら歌えました？」と問いかけ、「もう一度、歌ってみましょう」とうながす。今度は、T 教諭自身のピアノの伴奏に切り替えて、子どもを全体的に見ながら、歌詞を先導しているように、口を大きく開けて歌っている。T 教諭を見ながら歌っている子ども、窓の外を見て歌っている子ども、教科書を近づけて見ている子どもがいる。1 回目に歌ったときとあまり声に変化が見られなかったせいから、「素敵ですなー。最初のところだけもう一回歌ってみましょう」と促す。ほとんどの子どもは、教科書を見ずに T 教諭を見ながら歌っている。先程よりも若干、声量が増したように感じられた。

事例②は、CD を聴く前に発問をしたり、「何色が浮かんだか」という具体的な色を問う発問に加えて、「なぜ、そのように思ったのか」という理由も加えたりするなど、発問のタ

イメージや発問内容に工夫が見られる。これは、前回の4-2の授業後の省察を生かしての工夫といえる。それにより、T教諭のねらいとする方向へ授業展開が円滑に進んだことが窺える。また、T教諭が教科書を提示せずに子どもにCDを聴かせたことによって、子どもの聴くことに対する動機づけやその後の展開への期待が高まったといえる。T教諭は、事例②の場面を振り返って、以下のように述べている。

歌詞の情景（を理解する）っていうことは、成功した気がする。写真を開いて、『わーきれい』みたいな反応があったのは、良かったし、あの場面は盛り上がったかなって思う。この展開の方法はいいかもしれない。だけど、その後が...歌い終わったあとに、子どもをほめることはできても、その後『もう一回歌ってみましょう』しか言えなくて、アドバイスするっていうか...だから、ただ歌うだけみたいになっちゃうのかな。イメージふくらませて、その後どうするのかっていう問題が...子どもも『もう一回』だけじゃ、なんで?って思うよね。

T教諭は、省察内容を実践に生かしたことによって、授業に対する手応えを感じている一方で、新たな課題として、適切な助言ができなかったことを振り返っている。子どもをほめることはできても、その表現をさらに高めるような助言を即時的に選択することはできず、それが、活動を単調にしてしまうのではないかと懸念している。また、歌詞に描かれた景色をイメージすることはできても、それを表現に結び付けることの難しさについても述べている。つまり、イメージと表現の間にT教諭自身の手立てがないことが窺える。「もう一回、歌うこと」の動機づけがなされなければ、子どもも飽きてしまい、結果として「ただ歌う」だけになってしまうという。しかし、実際の展開場面においては、歌声に変化も見られ、繰り返し歌う中で楽曲が体に定着しているようにも見受けられた。いずれにせよ、T教諭が、教師の言葉がけが子どもにとってどのような意味をもつのか省察しているといえよう。省察内容を実践に移し、さらに省察することによって、実践への手応えや実践知を獲得したこ

とへの確信がもてると同時に、新たな課題を発見する機会にもなるといえる。

## ②発声に関する指導場面

表 3-3 の授業構想からも分かるように、2008 年度の《もみじ》の授業では、ある母音だけ切り取って、一人ずつ歌っていくという指導方法が多く組み込まれた。これは、H 教諭の指導方法を踏襲したものである。

### 【事例③】発声に関する指導場面

(2008 年 12 月 15 日 4 年 1 組)

全員で主旋律を歌い終わった後、T 教諭は、「じゃあ、1 号車さん、一人ずつ『まつをいろどる』の『ま』だけ声を出してみるよ、これは高い音だから、目をぱっちり開いて、お腹をぐっとしめます、立ちましよう」と言い、「まー」と範唱する。そして、T 教諭は、1 列目の子どものところへ移動し、一人ずつの横に立って、「いいねー」と声をかけながら、「まー」と子どもたちに歌わせた。1 号車のみ、一人ずつ歌った後、全体に向かって「1 号車さん、皆、良かったですね。さあ、今度は皆で『まー』と歌ってみましょう」と言い、指揮のような動作をする。すると、子どもたちは、若干、奥まった感触があるものの響きのある声で、「まー」と T 教諭に続いて歌った。頭に手を当てたり、お腹に手を当てたり、目を指で見開いていたり、子どもたちは楽しそうに声を出していた。その後、T 教諭は、「最初から通します」と言って、ピアノで前奏を弾き始めた。先程よりも、歌い出しから子どもの声量が増しているが、奥にこもったような歌声で言葉があまり聴こえなくなってしまう。歌う勢いはあるものの、全体的に音程も上ずり、二点ハ辺りの高い音域になった時に、その声だけが旋律の流れとは関係なく大きくなり、不自然な旋律となってしまった。

事例③では、「まつをいろどる」の部分の「ま」だけを取り出し、「あ」の母音を響きのある声で歌えるようにという意図から、手本としての教師を真似するという形で一人ずつ歌った。子どもは、一人で歌うことに臆することなく、T 教諭の真似をしながら、響きのある声に近づいていた。しかし、通して歌う段階になると、取り出した母音の部分のみが声量が増して目立った歌い方になってしまい、フレーズとしては結果的に言葉が切れたような歌い方になってしまった。T 教諭としては、取り出した母音の音色のまま、すべての音を歌うことを意図したが、子どもには部分的にしか意識されなかったのである。T 教諭は、この場面を振り返って以下のように述べている。

子どもたちは、一人でもよく声を出していて、前(任)の先生から教わっていることが、

ちゃんと身に付いているなあって思う。高い音だし、発声に気をつけて歌うことを基礎としてやりたいけれど、歌になるとどうも上手くいかないなあ。声はぐんぐん出てくるし、歌いたいみたいなのはすごく伝わってくるけれど…何か私の手立てが必要で…。

T 教諭は、指導教諭の H 教諭の指導方法を取り入れてはいるが、それだけでは、子ども声と旋律として歌う表現がうまくつながらないことを課題に感じ、そのためには、自分に何か手立てが必要なことを述べている。

また、T 教諭は、2014 年 6 月 18 日のインタビューで当時を振り返り、H 教諭の授業と自分の授業を対象化しながら、以下のように述べている。

これと同じことできるかっていったら、できなくて…(中略)…でも、とにかく見よう見まねでやってたかな、なんか中身とかなかったかも。ベテランの先生は、しっかりとした根拠があって、膨大なる研究があるの。あれがあった上でのチョイスだから、でてくる言葉も違う。その場その場っていうか、H 教諭の言葉とかやり方だけもってきて授業しようとしても子どもが違うとだめだし。

T 教諭は、「見よう見まねでやってみる」と述べているように、H 教諭の実践を自分の実践に取り込もうとしていることが分かる。しかし、歌唱指導において、言葉だけを用いてもうまくいかず、目の前の子どもの状況に応じて、言葉や方法を選択し、即時的に判断していかなければならないことを実践経験の中から T 教諭が実感している。そして、ここで「ベテラン」という言葉を使っていることから、新人の自分との経験や知識の量の差を意識していることが読み取れる。T 教諭は、実践経験を積むことの重要性と、指導に関する知識をもつことの必要性を感じていたことが分かる。

### 3. 考察

以上の事例と発話から、2008年度のT教諭の実践知について、以下のことがいえる。まず、授業観に関しては、T教諭の中に明確な「歌唱授業における子どもの学習過程」は存在しないため、自らの音楽に関する学習過程を当てはめながら、子どもの学習過程を想定している。《もみじ》の楽曲としての魅力を子どもに伝えるという側面よりも、教材として、楽曲をどのように教えるのかという視点が強い。しかし、授業展開において生じた子どもとのずれを省察し、手立ての代案を考えることによって、「歌唱授業における子どもの学習過程」のとらえ方が変わっていく。また、「歌唱授業における教師の姿勢」に関しては、教室の配置が、T教諭がピアノを弾きながらでも、子どもの顔を見渡せるような位置関係になっており、子ども表現を見取ろうとする姿勢が見られると同時に、T教諭自身も積極的に範唱を行ったり、笑顔で子どもと共に歌ったりと表現者としての一面も見られる。

また、授業構想における実践知に関しては、2008年度は、初任の授業のため、どの教材もT教諭にとっては初めての出会いであり、その教材をどのように教えるかは、今までの被教育経験や指導書、指導教員の指導方法に頼る部分が多い。実際の目の前の子どもの教材の受け止め方を予測するには限界があり、《もみじ》の教材に関しての実践知は、ほとんどないといっても過言ではない。つまり、「教材研究」では、《もみじ》を学習する子どもの姿を想定することが困難なため、音源の選択や、発問内容やタイミングなどを適切に選択できず、それが、子どもとのずれや、予想外の展開を起こす一因となる。しかし、クラスによって学習内容に変化をもたせるなど、実践経験を積んでいく中で、学習を積み重ねていく子どもたちの姿を具体的にイメージすることが可能となる。その過程の中で、《もみじ》という教材を通した「子どもの実態の把握」が少しずつ可能となっている。

そして、授業展開における実践知に関しては、歌詞の理解、情景をイメージすること、響きのある声で歌うことなど、それぞれの活動がつながりをもたず、子どもにはその活動自体が目的であると認識され、楽曲の表現を深めるための手段としては機能していない。つまり、個々の「歌唱表現を高める手立て」の結びつきが弱いといえると同時に、その手立てのレパ

一トリーが少ないために、適切な助言を与えられず、活動の羅列になる可能性もある。また、授業中の子どもとのずれに対して、それを認識することはできても、教材研究が不足していることから、「即時的な対応をすること」は難しい。しかし、そのずれを省察し、その代案を次の授業に生かすことによって、手応えを感じることができれば、確実に実践知となってT教諭の中に獲得される。

### 第3節 2009年度における《もみじ》の実践

#### 1. 授業構想

2009年度の「授業ノート」に記された「授業構想」の内容（表3-5）から、2009年度の授業構想の特徴として、発問を中心とした授業構想と新しい実践への挑戦の2点を挙げる。

##### ①発問を中心とした授業構想

2009年度の「授業ノート」には、活動内容が明確に示されるようになった（表3-5）。また、2008年度の「授業ノート」と比較し、発問を多く用いて授業の流れが描かれているのは特徴的である。活動内容と発問が併記され、その活動の主軸となる発問をあらかじめ考えていることから、授業を具体的に想定していることが読み取れる。T教諭が発問というものにこだわりをもって、授業展開を構想しているのだろう。そして、授業場面に自らの身を置いて、授業展開をイメージしているからこそ、発問という具体性を含んだ想定が生まれると考えられる。

##### ②新しい実践への挑戦

2009年度では、「パート練習」を取り入れていることも特徴である。2008年度では、一斉指導の中で、個人の到達度を確認したり、少人数で実態を把握したりすることはあったが、

表 3-5 T 教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容（2009 年度）

日時 クラス	単元指導計画	2009 年 10 月 8 日（木） 4-1	2009 年 10 月 16 日（金） 4-1, 4-2	2009 年 10 月 23 日（金） 4-1, 4-2
授業 目標	記載なし	記載なし	音の重なり方, アルトを歌おう	音の重なり方, 半分で
授業 展開	音取り, 歌詞理解, 学習カード 「何色を思い浮かべる？」 音取り, 歌唱理解 →歌唱指導 アルト音取り, 重なり方, 半分で 半分で, ハーモニー, パート分け パート練習, 合わせ →つられないように パート練習, 合わせ, 混合グルー プ分け ⑦～⑩グループ練習 前半練習 課題を見つける 「まつをいろどる～」 3 度 「やまのふもとの～」 ユニゾンなど バランスの確認 頑張りたい所を決める 通し練習, 発表に向けて →「頑張ったところは？」 ⑪ 発表会	CD を聴く（座る） 指をさしながら CD に合わせて 歌う 音取り 1, 2 番 「どんな内容かな？考えていく よ」 通す	CD に合わせて歌う 色の復習をする 「雰囲気変わるんだよね？」 「どんな風に？」 「色のイメージは？」 アルトの音を取る 先生→みんな CD を聴く 「今までの重なりが変化するの はどこ？」 「どんな風に感じる？」 「雰囲気変わる？」  板書 赤→あったかい 緑→さわやか	CD に合わせて歌う 音読, 1 番歌詞理解 色の復習 色を出しておく 「どんなイメージでしたか？」 （板書） CD を聴く 「今までの重なり方と変わる所 はどこ？どんな風に変わる？」 （板書） アルト音取り 先生→みんな（1 組） 半分で（2 組）
日時 クラス	2009 年 10 月 28 日（水） 4-1, 4-2	2009 年 10 月 30 日（金） 4-1, 4-2	2009 年 11 月 4 日（水） 4-1, 4-2	2009 年 11 月 18 日（水） 4-1, 4-2
授業 目標	音の重なりを感じよう	記載なし	記載なし	2 つのパートが一緒になるとこ ろをきれいにそろえよう
授業 展開	1 回歌う（ピアノ伴奏） 色, 重なり方復習（板書） アルト音取り キーボード→みんな キーボードがどちらかを味方 半分で どとらで「まー」をのばしてか ら, その後を続ける 教師はアルト旋律を弾く 最後は同じ音！ 希望パート調査	キーボードで練習 3 回で交替する 教師はピアノ 合わせて, 通す パート練習はなし 輪をつくって歌う パート希望調査	I 先生とのア・カペラ二重唱を聴 く 全員で歌う（パートごとの席） 輪をつくって歌う 説明してから輪をつくる キーボード→先生 1 回通す, 3 回練習, 1 回通す 「まつを～」ア・カペラでチュー ニングする	発声・歌唱指導も兼ねて歌う（立 つ） ソプラノ 1 回, アルト 1 回 隊形移動 「まつをいろどる～」歌う 最初, 自信をもって 「るー」だけ聴く 2 声で通す 「まつをいろどる～」 全部 きれいに重なっているか聴きな がら 2 つのパートが一緒になるとこ ろをきれいにそろえる 教科書を探して印をつける その中で今日はここ 同じファから出発, 戻ってこら れるか その場で全体練習 グループごとによる練習タイム 3 回は練習 パートでまとまって並ぼう 途中でチェンジ 一人聴いて確認 全体で通す グループで輪をつくったままで 歌う 「重なる所, 一緒の所を気をつ けよう」 学習カードを記入 前よりできるようになったこと



いずれも教師主導のもとで行われており、子どもたちだけのグループ活動は計画されていなかった。「パート練習」を計画したことに関して、T教諭にインタビューすると、「昨年の子どもたちでは、クラスの状況から判断して無理だと思ったけれど、今年の子どもたちなら、子ども同士での活動もできる状態だと思った」と述べていた。子どもたちだけの活動は、子どもたちの自主性を重んじる反面、授業崩壊を招く可能性も持ち合わせている。子どもたちとの信頼関係をT教諭自身も感じている発言であり、新しい方法を授業に取り入れてみよとするT教諭の挑戦が窺える。また、T教諭は、「5年生の連合音楽会に向けて、パート練習ができるように、リーダーを育てたい」という願いから、グループ活動を取り入れ、グループごとの発表の場も設けた。

### ③指導内容の充実

2008年度の授業構想においては、指導内容や指導方法が偏っていたのに対し、2009年度では、「ユニゾン」や「バランス」など、合唱を成立させる上での基本事項についても指導することがあらかじめ計画されている。2008年度は、《もみじ》という教材の切り口が、歌詞と発声に関することに限定されており、音の重なりに関する指導は、「授業ノート」からも読み取れるようにほとんど計画されていない。「音を取る」という表現からも窺えるように、主旋律と副次的旋律をそれぞれ覚えたところで合わせるという方法が用いられていた。しかし、2009年度では、「今までの重なり方と変わる所はどこ？ どんな風になる？」という発問からも分かるように、旋律的な音の重なりと和声的な音の重なりの違いに気づかせた上で、副次的旋律を歌うことへつなげている。また、「ドトラで『まー』をのばしてから、その後を続ける」という手立てからも分かるように、和声的な音の重なりに変化した部分で、子どもがハーモニーを確認した上で、先を歌うことを想定している。これは、2008年度の指導とは明らかに異なり、《もみじ》を二部合唱の導入としての教材ととらえ、そのための指導内容を授業に組み込んでいることが読み取れる。ここに、教材研究の深化が見られる。また、「指をさしながらCDに合わせて歌う」という楽譜を見ることと歌うことを連

動させるための指導内容や、「輪をつくって歌う」というパートの聴き合いを意識した活動など、指導内容、活動内容のレパートリーも広がりを見せる。そして、キーボードを使うなどの新しい教具の導入も加わり、授業の充実の過程が見受けられる。

## 2. 授業展開と省察

T 教諭の授業構想が具体化された場面として、教具の工夫された使用場面とグループ活動を行う場面の 2 点が挙げられる。

### ①教具の工夫された使用場面

2009 年度の実践においては、2008 年度との大きな違いに教具の工夫が 2 点挙げられる。

1 点目は、拡大楽譜の使用である。T 教諭は、子どもたちに範唱 CD を聴かせて曲を提示する際には、各自の教科書を見るように促していたが、子どもたちが実際に歌う際には、前方の黒板に貼られた拡大楽譜を見るように促していた。また、子どもたちの発言や、T 教諭が指示した歌い方の注意点なども拡大楽譜に書き込んだ。この楽譜の使用に関しては、T 教諭の明確な意図が存在する。それは、子どもたちの授業に対する集中度を高めるためという学習・教授方略の一つとしての意図と、姿勢や視線といった子どもたちの歌唱技術を高めていくため指導内容を暗黙的に含んだ意図の 2 つである。授業経験を重ねる中で、T 教師自身が授業を展開しやすい教具を工夫し、環境を設定していくことが分かる。

2 点目は、電子ピアノを積極的に授業に取り入れるようになったことである。この電子ピアノには、伴奏のみ、主旋律と伴奏、副次的旋律と伴奏、主旋律と副次的旋律の 4 つのパターンが予め録音され、T 教諭は、必要に応じて再生をし、それに合わせて子どもたちは歌っていた。電子ピアノを用いたことにより、T 教諭はピアノの場所に固定されることなく、机間指導が可能となった。それにより、子どもたち一人一人の声に耳を傾けることが可能となり、それが子どもたちの学習状況や歌うことの意欲を確かめる根拠になったり、全体に個が埋没しやすい歌唱活動の中での個の評価を可能にしたりと、子どもと教師のコミュニケー

ションを図りやすくする契機となった。電子ピアノの使用によって、授業展開における教師の動きや立ち位置の範囲を広げることとなったのである。ピアノによる伴奏は、授業の最初と最後に行われた。授業経験を重ねる中で、教室の配置、教具の使用に関して教師自身の思いが含まれるようになり、意図性が高まっているといえる。

## ②グループ活動を行う場面

T 教諭は、2009 年度は、パートごとのグループ活動を取り入れた。これは、5 年生の連合音楽会に向けて、「リーダーを育てたい」という T 教諭の願いが、授業展開に反映されたのである。また、グループ活動を行うと教師の目を配らせなければいけない範囲が広がることから、授業が崩壊することを恐れ、一斉での活動がほとんどであった T 教諭にとって、グループ活動を積極的に取り入れることは「挑戦」であるという。

### 【事例④】グループ活動を行う場面

(2009 年 11 月 4 日 4 年 2 組)

子どもは、ソプラノとアルトに分かれて、それぞれまとまって席についている。T 教諭は、子どもたちにパートの確認を行った後、「では、自分のパートで歌ってみましょう」と言い、電子ピアノに録音された副次的旋律とピアノ伴奏が入ったヴァージョンの音源を流す。「かずあるなかに」の部分でソプラノの音量が小さくなると、T 教諭は、ソプラノの旋律と一緒に歌っていた。歌い終わると、「説明するので聞いてください」と言い、子ども全体を見ている。数人の男子の私語が止まないのを見ると、「まだみんなと同じ気持ちになれない人がいます、あと何秒で一緒になれるかな、5、4、3…」とゆっくりと低めの口調で数を数えた。すると、子どもも気がつき、T 教諭の説明を聴く態勢に入った。T 教諭は、「これから、『まつをいろどる』からのグループ練習をします。生活班のリーダーが、キーボードもしくは電子ピアノの前に立ちます。他の人は、それを囲むように輪になってください。ひとつのチームの音をつくります。各グループ 5 回練習したら、先生を呼んでください。赤いボタンを押すと、最初にドの音が鳴って、その後ラの音が鳴ります。それを聴いて、声を出しても良いので、最初の音を確かめてください。その後、各パートの音が流れるので、それと一緒に歌いましょう。ボタンはリーダーが押して、毎回、一人聴き役をつくってください。では、どうぞ。自分の場所に移動してください。」と説明した。5 つのグループ（1 グループにつき各パート 3 人の計 6 人グループ）に分かれて、決められた場所でグループ活動が行われた。T 教諭は、各グループを周り、キーボードの使い方が分からないグループに説明したり、進んでいるグループには、グループの円に近づいて、耳を澄まして聴いたりした。A グループでは K さんがリーダーとなり、「みんな行きまーす」と声をかけて、1 回目を歌った。最初にドとラの音をそれぞれが音源に合わせて出してみた時には、3 度の響きをつくることができたが、曲が始まるとソプラノが自信のなさそうな声になってしまった。1 回目が終わると、H さんは、聴き役の A くん「どうでしたか？」と尋ねる。A くんは、「ソプラノが悲しそう」と答え、H さんは次の聴き役を指名して、「ソプラノさんががんばってください」と言って、2 回目を歌った。B グループでは、ソプラノの F さんの声が一際目立っていて、それに引き込まれるようにして、他のソプラノ 2 人もどんと声を出していった。アルトも負けじと声を出そうとするが、最初の音が分からないために、その後の旋律も音程が不確かなまま進んだ。

T 教諭は、グループ活動を行う前に子どもにその手順を丁寧に説明した。そして、説明に入る前に全員が聞ける態勢になるまで待っていた。2008 年度の授業では、子どもの私語に重ねるように話や前奏を始める場面も多く見られたが、この場面では聴く態勢をつくることに徹していた。この場面に関して、授業後に、筆者がインタビューを行うと、T 教諭に以下のように述べていた。

今までは、(T 教諭は,) 子どもを乗せなくちゃっている意識が強かったし、音楽で引っ張ろうと思っていたけれど、そうすることが逆効果で、ずっと同じテンションになっていた。…(中略)…T 先生(担任教諭)みたいに、ちょっとトーン変えるだけで、すごい(子どもに声が)通ったりとか、すごいやっぱり話し方が上手な先生がいて…(中略)…指示一つとっても、前はすごいクドクドいろいろ言っちゃっていたんだけど、その先生だったら、『立ちます』って一声掛けだったり、『書きます』だったりとか。短く、的確になって心がけてみたら、子どもの動きが変わるような気もしてきた。

2009 年度は、他学年のクラスで学級崩壊を経験したこともあり、T 教諭は、授業の入っていない時間には、積極的に学級担任の授業を参観していた。また、2 年次研修には道德の研究授業を行うなど、音楽授業以外から、学級運営や授業づくりについて学ぼうという姿勢が見られた。ベテランの担任教師の授業から学んだことと、自らの授業を照らし合わせながら語っている。T 教諭は、ベテランの担任教師の授業を参観することによって、自分の授業を振り返る契機としていることが窺える。特に、子どもを引き付けるトーンや話し方、指示の内容など、教師としての指導技術を学んでいる。

また、T 教諭は、授業後にグループ活動の場面を振り返り、以下のように述べている。

範唱を聴いて、自分たちもやってみたいっていう雰囲気にもっていったのは良かったし、最初からアルトの音を覚えるのも速かったけれど、①グループ活動にしてみたら、

アルトよりもソプラノの方が逆に音がつられちゃうのって意外だった。どんどん声も小さくなるし。集団の方がそりゃ、安心感がちがうよね。②斉唱でしっかり歌ったつもりだったけれど、甘かったのかな。皆で歌っているときの方が元気だったし。というか、③このタイミングでグループ活動は早すぎたかな、せめて、ソプラノだけ、アルトだけというパート練習みたいな形で、旋律をぐっと歌えるようになって、そこから、(ソプラノ、アルトが入り混じった)グループで響きを聴き合うっていう順番だったかな、でも、そもそも響き合うことを実感するなら、全体で歌った方が良かったか...(中略)  
...子ピアノとキーボードとか使ったのは良かったし、④とりあえず生活班のリーダーを今回の活動のリーダーにしてみたけれど、進んでいくうちに力のある女子とかが引っ張るようになってきて、それはそれで良かったかな。Hさんのいるグループは、すごかった。Fさんとか、あんなにきれいな声って知らなかった。だけど、やっぱり遊んじやう子どもは遊んじやうし、何やっているか分からない子もいただろうなあ

子どもは、重唱の範唱を聴き、自分たちもやってみたいという意欲に湧き、音の重なるの面白さに気づいたようだった。その後、副次的旋律も順調に歌えるようになったが、実際にグループ活動を行ってみると、下線①の発話にあるように、主旋律につられてしまい、歌えなくなってしまうたり、逆にメロディーであるはずのソプラノまでもが、自分の音が分からなくなってしまうたりと不安定な状況が続いた。パートの人数が減ったこともあり、何となく全体に溶け込ませるように歌っていた子どもが、実は音程が不安定であったことが顕在化し、グループでの練習を入れたことによって、かえって合唱は難しいという印象を持たせてしまったのである。T教諭は、集団の歌唱には、集団に個を溶け込ませることによって安心感をもって、個を発揮できるという意義があることを確認している。

下線②では、T教諭は、子どもの実態を通して、自分の指導を振り返っている。斉唱の時点で音程に対する意識を持たせることがハーモニーにつなげるための課題であることを認識している。

下線③では、グループ活動を取り入れる段階、グループ活動の内容、グループ活動の必要性に関して振り返っている。このグループ活動のねらいとしては、少人数にすることによって、聴き合う環境を設定し、響き合いを体験することにあった。しかし、実際には、主旋律、副次的旋律を担うパートがそれぞれ自信をもって歌える段階には達していなかったために、T教諭のグループ活動でのねらいが達成されたとは言い難い。

下線④では、音楽授業でのグループ活動の方法を振り返ると同時に、グループ活動を取り入れたことによって、T教諭が個の歌声を把握する機会になったことが述べられている。つまり、新しい学習形態を取り入れたことによって、子どもの姿や歌声を通して合唱活動の課題を改めて認識すると同時に、それは、T教諭の指導が対象化され、自分自身の指導に対する課題を振り返る機会ともなったといえる。

さらに、T教諭は、楽曲が引き出す子どもの表現について気づきを得たことも振り返っている。T教諭は、Fを含むソプラノの3人が「まつをいろどる」から、とてもおびおびと歌っていた姿を振り返り、以下のように述べていた。

「まつをいろどる」からは自然と声が出てきて、開放された気持ちになるのか、高いレの音もすんなり声が出ていた。すごくのびのびしていた…(中略)…ちゃんと音程が取れるとか、発声指導とかじゃなくて、これは《もみじ》のもっている力だと思うし、子どもも自然にそうなるというか…。

《もみじ》の後半部分は、クライマックスといえる部分で和声も前半とは変化を見せる。そのことによって、子どもは曲の心地よさを感じることができたのだろう。T教諭は、音程が取れた先に、もしくは発声指導の先に子どもの表現があると漠然と考えていたという。つまり、T教諭は、子どもの表現は、音程やリズム、発声などの基礎的な要素をクリアできた先にあるものにとらえていた。これは、ある意味、理論的な習得過程といえるかもしれない。しかし、子どもにとっての楽曲のとらえ方は、教師が想定している順番通りであるとは限ら

ない。この場面を通し、T 教諭は、楽曲から自然と引き出される子どもの表現というものに気づいたのである。また、これは、子どもの表現を通して、楽曲の魅力に気づいた場面ともいえるだろう。

### 3. 考察

以上の事例と発話から、2009 年度の T 教諭の実践知について、以下のことがいえる。まず、授業観に関しては、「歌唱授業における子どもの学習過程」において、楽曲のもつ魅力から自然と引き出される子どもの表現について気づきを得ている。「歌唱授業における教師の姿勢」としては、グループ活動を導入し、個の歌声を聴きやすくなったことから、「表現者」としての子どもの姿を個々にとらえている。

授業構想に関しては、5 年生の連合音楽会に向けてという長期的な見通しをもって、音楽授業におけるリーダーを育てたいという願いや、少人数での音楽活動ができるようにしたいという思いをもとに、授業が構想されている。教師の願いとは授業のねらいとは別のものであり、子どもの未来の姿を想定したり、その姿と実態との距離を鑑みたりすることからうまれるものといえる。教職 2 年目に入り、T 教諭の中に、次の学年への連続性の中で、成長していく子どもの姿が漠然とイメージできるようになっていることが窺える。「子どもの実態の把握」においては、《もみじ》という教材を通して、F に引き込まれる仲間たちの歌声に気がついている。「教材研究」においては、2008 年度よりも二部合唱曲としての《もみじ》の教材性の理解を深め、音の重なり方の違い、ユニゾン、バランスなど合唱に取り組むための基本的な要素が構想に組み込まれるようになった。

授業展開に関しては、担任の実践から学んだ学級経営のための指導技術を自らの授業にも取り入れ、授業において聴く態勢づくりがなされるなど、子どもとのかかわりに変化が生じてきた。聴く態勢が整うことにより、T 教諭の指示や説明が子どもに通じ、新しい実践としてのグループ活動を行うことができたといえる。特に、「歌唱表現を高める手立て」において、グループ活動という新しい学習形態を取り入れたことは、子どもの表現を高めるだけ

でなく、T 教諭の指導が対象化され、自分自身の指導に対する課題を振り返る機会ともなった。それにより、合唱活動における子どもの学習過程を問い直すことができ、合唱活動に関する実践知を形成するきっかけになったといえる。

## 第 4 節 2010 年度における《もみじ》の実践

### 1. 授業構想

2010 年度の「授業ノート」に記された「授業構想」の内容（表 3-6）から、2010 年度の授業構想の特徴として、楽曲としての理解の深化が挙げられる。

#### ①楽曲としての理解の深化

2010 年度の特徴として、授業目標に「斉唱を深める」とあることから、T 教諭自身の《もみじ》の楽曲としてのとらえ方が深化していることがうかがえる。2008 年度や 2009 年度には見られなかった構想である。例えば、歌詞についての発問においては、子どもの反応として「オレンジ」を予測し、さらにそれは「もみじ」の色だけでなく、「夕日」の色でもあり、「夕日に照らされるとどんな感じ？」と歌詞の理解を深める発問を想定している。また、斉唱での表現を深める手立てとして、「フレーズを大きく（手を広げながら）」など、身体表現を用いた方法を想定している。T 教諭の手立てのレパートリーが広がってきたことが読み取れる。

### 2. 授業展開・省察

T 教諭の授業構想が具体化された場面として、斉唱での表現を深める場面が挙げられる。事例⑤では、T 教諭は身体表現を用いた手立てを用いている他、子どもの表現を授業全体に共有すること、自らが悪い例となり、良い例との比較を行うことなど、子どもの表現を高める手立てとして、さまざまなレパートリーを獲得していることが窺える。



表3-6 T教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容（2010年度）

日時 クラス	11月10日（水） 4-1, 4-2	11月17日（水） 4-1, 4-2	11月22日（月） 4-1, 4-2
授業 目標	情景を思い浮かべながら歌う、 副次的旋律を豊かに歌う	斉唱を深める、音の重なりが いいに気づいて歌う	二部合唱を色々な隊形で楽し む
授業 展開	「何色が出てくるか？想像し ながら聴いてください」 →教科書を開かずに範唱CD聴 く 「何色が出てきました？何が 見えました？」 ・オレンジ →もみじだけじゃない、夕日も ある 「夕日に照らされるとどんな 感じ？」 ・緑 →山には緑も黄色も赤も混ざ っている <u>歌詞の理解</u> ・すそもよう ・おるにしき 全員で歌う 「曲の雰囲気が変わるとこ ろはどこでしょう？なぜそう思 った？」 範唱CDをもう一度聴く →音の重なり方の違いに気付 く 曲の雰囲気の変化を感じて斉 唱 「今度は、皆も合唱してみ るよ」 アルトパート歌う	「この曲の皆のすきなところ はどこですか？」 ・冒頭、掛け合い →追いかけてこおもしろい、向 き合って歌う？ ・まつをいろどる →高音、レガート、フレーズ大 きく（手を広げながら）、丁寧 に、「まつ」に入る前のブレスを しっかり  アルト旋律歌う クラス全体を半分に分けて、二 部合唱 →パートを決める。 二部合唱の感想タイム	学校の都合により、行われず。 （記載なし）

【事例⑤】 斉唱での表現を深める場面

（2010年11月17日 4年2組）

T教諭は、「皆、この曲の一番好きなのところってどこですか？理由も教えてください」と子どもに尋ねると、「最初のこだまのところ、なんかおもしろいから」、「アルトのかずあるなかになが同じ音が続いておもしろい」という意見の後、「まつをいろどるから、音が高くなって気持ちいい」、「私も見晴らしがいい感じがするから好き」と後半部を支持する反応が続いた。そして、T教諭は、「では、皆の好きなのところを大切にしながら歌ってみましょう、では、立ちましょう」と言って、前奏を弾き始める。子どもは、T教諭の表情を見ている。一回、通したところで、T教諭は、「さっき、まつをいろどるから気持ちよくて好きって言ってたよね？」と問いかけると、子どもは「うん、好きー」という意見が大多数な中、Mは、ふざけたように「やっぱりきらーい」と言う。T教諭は、「今、山の上に登って、あぁいい気持ちってつもりで手を広げてみよっか」と、手を前から大きく広げるような動作をして、「あー」とのびをするように声を出す。子どももそれに続いて、手を広げながら、各々「あー」と声を出す。Mは、やらずに

傍観している。T教諭は、「Mくんは気持ちよくないのかな」とMの表情を見て、声をかける。T教諭は、今度は、この手を広げながら歌ってみようと言い、「まつをいろどるかえでやつたは」と歌いながら、両手を前からゆっくり広げていった。なるべく音をつなげるように、レガートで歌うように心がけているように見えた。T教諭の「せーの」に続いて、子どもも手を広げながら、「まつをいろどるかえでやつたは」と歌う。歌い終わる前に手を下してしまう子ども、あまり手を広げない子ども、隣と手がぶつかって笑い合う子どもがいる。Mは高速で手を回転させ、歌も早口で歌っていた。T教諭は、「Eさんの動き、みんな見た？」と言うと、子どもの視線がEに集まる。T教諭は、「Eさん、今、どうやっていた？先生には、とても丁寧を広げていて、とても気持ちよさそうに見えました。」と言う。Eは、ゆっくりと顔の前あたりから、大きく手を広げた。その様子を見た、周りの子どももまねを始める。すると、Kが「最初から高くばーって広げる方が、気持ちいいよ」と言い、頭の上から広げる動作をする。T教諭は、「Kにどうしてそう思ったの？」と尋ねるが、「何となく」と答える。Mが、「なんだ分かんないんじゃない」と反応する。今度は、Aが横から、小さな声で「高い音から始まっているんじゃない」とつぶやく。T教諭は、それを聞き逃さず、「Aくんが、今、良いこと言ってくれた。高い音から始まっているから、手も高い所から広げた方が良いんじゃないって言ってくれました。皆、どうですか？」と全体に問い掛けると、「いいです」と返ってくる。「では、皆で歌ってみよう」とア・カペラで歌う。「皆、良い表情で良い声になってきたねー、どうですか？」と尋ねる。そして、「皆これどう？」と言って、体の内側で小さく手を広げ、声も弱々しい感じで歌う。子どもは、「それは、だめー」、「気持ちよくない」、「山の上じゃない」、「もみじかれちゃってる」という反応が返ってくる。「じゃあ、どうしたらいい？」と聞き返すと、手をゆっくり大きく広げながら、各々丁寧に歌っている。Mは、「つまんなーい」と言っている。T教諭は「そうだね、音と音をつなげるつもりで歌ってみてね」と言う、「まつをいろどる」の語尾である「る」の歌い方が先ほどよりも丁寧になった。Mは、高速で手を広げながら、「まつをいろどる」。「かえでやつたは」と2回手を広げる動作をした。T教諭は、「Mくん、いいね、それ！かえでやつたはのところも広げるんだ」と言って、T教諭も2回手を広げながら歌う。すると、周りの子どもたちも歌いながら、動作をまねている。T教諭は、「Mくんのやりたいこと、皆分かった？」と問いかける。すると、「2回とも広げた方が気持ちいいと思う」、「2回目はもっと大きく広げたい」、「2回高い音が出てくる」などの反応が返ってきた。

事例⑤でのT教諭のねらいは、後半部分の「まつをいろどる」からの旋律をフレーズを大きくとらえて、レガートに歌うことである。そのために、2小節でひとまとまりのフレーズであることを意識づけるために、タイミングを合わせて手を大きくゆっくりと開いている。つまり、フレーズの長さとお手を広げる動きを連動させているのである。また、T教諭は子どもの表現を見取り、全体へと共有したり、子どものつぶやきを拾って、その意味を全体で解釈したりするなどの子どもの反応を取り入れた授業を展開している。また、自分を悪い例に見立てて、どうしたらよくなるか子どもに考えさせたり、比較させたりしている。さらに、一見、授業の流れにうまく参加できていないように見受けられるMをうまく授業に取り込もうとしている。Mなりの授業への参加の仕方をT教諭は、認めているのである。

一方、表3-7に「授業ノート」に示された省察内容は、以下の通りである。2010年度は、クラスの態度や雰囲気の違いがあったことから、授業の進度や楽曲としての完成度がかなり異なり、両クラスの授業内容の質に差が出てしまうのではないかと悩んでいた。実際に、

2010年度の授業ノートに残された省察内容は、4年1組と4年2組では内容に違いが見られる。

表 3-7 省察内容の違い (2010年度)

	4-1 省察内容	4-2 省察内容
11月10日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間配分を考え直す→歌詞の発問を短く</li> <li>・並ぶ時は、自分が前に行って制する</li> <li>・歌い始めと終わりはしゃべらない</li> <li>・もっと口を開けたい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フレーズの終わりを丁寧に</li> <li>・ブツブツ切れるのを直したい</li> <li>・音が下がるときに言葉を乱暴に扱わない→手を付けてみる</li> </ul>
11月17日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・後ろ向く人はちょっと叱る、歌の時はたくさん褒める</li> <li>・活動のメインを子どもたちに意識させる</li> <li>・音名は飛ばして、とにかく歌詞で歌う回数増やす</li> <li>・つぶれた『あ』の響きも例として挙げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・表現の工夫にこだわると聴き合うことの意識がかけてしまう</li> <li>・ユニゾンで音をしっかり合わせる意識を持つようにする→止まって確認</li> <li>・つぶれた『あ』の響きも例として挙げる</li> </ul>

4年1組では、授業に関するルールや授業をどのように組み立てれば子どもたちにとってよりよい学習が積み重ねられていくかという授業構想の修正や追加に関する内容が多く見られた。授業での子どもの実態を通して省察していることが読み取れる。それに対して、4年2組では、歌い方に対する助言など表現の工夫に踏み込んだ省察を行っている。この省察内容からは、T教諭の《もみじ》に対する楽曲としてのこだわりのようなものも見えてくる。T教諭自身が子どもたちの歌声をよく聴くことによって生まれてきた省察内容であろう。

### 3. 考察

授業展開においては、子どもたちの歌声を聴いて、伴奏の形、音量、テンポ、デュナーミクを変えて弾いてみたり、モデルになる子どもを見つけて全体に共有したりと、構想の段階には想定されていなかった即自的な手立てが組み入れられるようになった。子どもの声を聴くことと同時に、教師自らが出している声や音も聴くことによって、一方向的な授業では

なく子どもとのコミュニケーションの中で授業が展開されていくようになった。

授業省察においては、自分自身が取り組んできた合唱活動という既成の枠組みから一旦離れ、子どもがどのように合唱というものを受容していくのかという過程を見取ることの重要性に気が付き、さまざまな指導方法を試行錯誤的に実践の中で試みていく中で、実践知を蓄積しているといえる。また、指導教諭 H という他者の視点も取り入れ、自分の実践を H 教諭の実践を重ね合せながら、授業を見る枠組みを再構築し、新たな技術を獲得していった。

## 第5節 2011年度における《もみじ》の実践

### 1. 授業構想

2011年度の「授業ノート」に記された「授業構想」の内容（表3-8）から、2011年度の授業構想の特徴として、教材理解の深化、活動の意味付けと「ねらい」の明確化、教える立場への転換の3点を挙げる。

#### ①教材理解の深化

2011年度の《もみじ》の授業計画では、活動内容と発問が併記されている他に、あらかじめ助言や手立てをいくつか準備し、記載している。例えば、活動内容と発問の併記に関しては、旋律の重なり方の違いに気付かせる場面では、「上の紙と下の紙で重なり方はどうなっていますか?」、「何が違う?」と、教具としての拡大楽譜に工夫を行った上で、あらかじめ発問が想定されている。また、助言の提示に関しては、クラスを半分に分けて、2部合唱する際に、「自分の声をよく聴いて音を取るんだよ」、「自分の音程、声の大きさだけではなく、相手のも聴いて（バランスを）考えるんだよ」と4年生としては高度な技術ではあるものの、今までの授業ノートには見られなかった助言内容が記されるようになった。これは、活動の流れを組み立てる際に、次の活動を展開するための足場をどのようにつくるかとい

表 3-8 T 教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容 (2011 年度)

日時 クラス	2011 年 10 月 11 日 (火) 4-1	2011 年 10 月 17 日 (月) 4-1	2011 年 10 月 19 日 (水) 4-1	2011 年 10 月 24 日 (月) 4-1	2011 年 10 月 25 日 (火) 4-1
授業 目標	歌詞の様子をイメージして歌おう	アルトの旋律をしっかりと歌おう	お互いのパートをよく聴いて歌おう	2 つのパートの音程が同じところを聴こう	お互いのパートをよくきいて歌おう
授業 展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書なしで CD 範唱を聴く「題名は何でしょう?」→知っているも答えを言わない</li> <li>・「もみじ」何色を思い浮かべられるか(板書)「どれくらいもみじについて知っているか聞きます」</li> <li>・色画用紙を見せながら、教科書を出して CD 範唱を聴く「他にもいろんな色が散りばめられているよ、探してみよう」</li> <li>・全員で歌う</li> <li>・何色があったか発表する「どうしてそう思ったか」</li> <li>・歌詞カードに印&amp;写真を見せる</li> <li>・めあての提示「歌詞の様子をイメージして歌おう」</li> <li>・歌詞をイメージして、今日は 1 番を歌う</li> <li>・まねっこ音取り教科書を立てて姿勢</li> <li>・7 文字リズムに気付く音読(教科書を立てて)→「気がついたことは?」7 文字の間はつなげるんだよ(フレーズ)</li> <li>・つなげて歌う時間はいつ?→夕方「秋の夕日に山のもみじが照らされているんだよ」出だし大事に</li> <li>・曲の感じの変化に気付く「曲の感じが変化する所はどこ?」</li> <li>・歌詞に印をつける</li> <li>・後半の情景の話「松は? 緑、新しい色だね」「緑だった山が季節が変わってもみじが山に模様を与えているんだよ」山全体の様子、広がった感じ→歌で伝えてね(ドライブ、ズームアウト)</li> <li>・後半歌唱指導(立つ)CDで1番つなげる(立つ)</li> <li>・ワークシート記入</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色の復習～の色</li> <li>・教科書を見ながら CD 一回聴く「何色があったか思い出してみよう」</li> <li>・前回のめあてを復習曲の感じが変化する所1 番後半の情景について(山全体、広がった感じ、ズームアウト)</li> <li>・後半歌唱指導(立つ)→ピアノまたはア・カベラ</li> <li>・2 番も歌う(立つ)→ピアノまたはア・カベラ</li> <li>・筆者との重唱による範唱を聴く階名</li> <li>・めあて掲示「アルトの旋律をしっかりと歌おう」</li> <li>「音程をインプットするよ」</li> <li>・キーボードに合わせて音取り(アルト階名)手をつけて「あと何回で行けそう?」</li> <li>・ソプラノも階名で歌う</li> <li>・ワークシート記入パートの希望も書く</li> <li>・半分で体験(2 回ずつ)「本当に音が取れているかチェックだよ」「自分の声をよく聴いて音を取るんだよ」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書を見ながら CD で 1 回歌う何色があったか思い出す</li> <li>・曲の感じが変化する所を練習する(立つ)1 番→山全体2 番→川全体→広がった感じ、ズームアウト</li> <li>・ピアノで通す(立つ)</li> <li>・アルト復習(階名)音程(手をつけて)響きのある声</li> <li>・ソプラノを階名で歌う</li> <li>・旋律の重なり方の違いに気付く「上の紙と下の紙で重なり方はどうなっていますか?」「何が違う?」</li> <li>・半分で体験(1 回ずつ)「ずれて」「一緒に」声をかけて</li> <li>・めあてを提示「お互いのパートをよく聴いて歌おう」「今日はただ合わせるだけじゃなくて」「自分の音程だけじゃなく人の声も聴くんだよ」</li> <li>・筆者との範唱(バランスを比較)「悪い例をやりませ、直した方がいいところを探します。」</li> <li>→ソプラノ小さい、アルト大きい「どうすればよくなるでしょう?」</li> <li>・バランスについて知る「自分の音程、声の大きさだけではなく、相手のも聴いて考えるんだよ」</li> <li>・自分たちの演奏をチェック聴き役 2-3 人交替してもらう一度「バランスはどうでしたか?」</li> <li>・ワークシート記入パートの希望を書く「次ががんばりたいパートを書きましょう」</li> <li>・歌詞で半身体験</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書を見ながら CD で 1 回歌う</li> <li>・ピアノで通す(立つ)1 番→山全体2 番→川全体→広がった感じ、ズームアウト何色があったか</li> <li>・アルト復習(階名)音程(手をつけて)響きのある声</li> <li>・ソプラノを階名で歌うドレードを気をつける</li> <li>・旋律の重なり方の違い(復習)「上と下でどう違いましたか?」「ずれて」「一緒に」</li> <li>・バランスについて知る前回の筆者との範唱を思い出して大きすぎず、小さすぎず、ほどよいバランスで相手のも聴いて考えるんだよこれが合唱のおきてです</li> <li>・半分で合わせるパート分けを決定「人数はこれだとどうかな?」「どうすれば良い?」</li> <li>・めあて掲示「前回、難しかった所の意見として聴くことがなかなかできないことがありました」「2 つのパートの音程が同じところをよく聴こう」「互いのパートをよく聴けるようになる練習だよ」</li> <li>・ユニゾン探し「ファの音を探してみましよう」</li> <li>→黒板を真ん中へ見つけた人から発表→前に出て指し棒で「これをユニゾンといいます」</li> <li>他にも 4 つ連続で同じところを～</li> <li>・自分たちの演奏をチェック聴き役 2-3 人(2 回)自分のパートで集まって、隊形移動</li> <li>→順番に集める「ユニゾンで音は一緒か」</li> <li>・歌詞で体験隊形を移動して自分のパートで歌う</li> <li>・ワークシート記入難しい所を必ず書く書き方は...(つられやすい所は?、響きのある声、バランス、ユニゾン、歌詞で歌ったら...)</li> <li>・次回予告パート分け決定</li> </ul>	学習指導案参照

うことが、T 教諭の中でイメージされていたのであろう。発問だけでなく、子どもたちの活動に対する助言を想定できるということは、さらに具体的に授業場面に身を置いて、子どもたちの実態を想像しながら設計していることが分かる。実践を重ねる中で、《もみじ》という教材を扱うにあたり、子どもたちが何に疑問をもつたり、つまずきを感じたりするのかを把握できるようになってきたのである。

また、斉唱の時点で「まねっこ音取り」や「7文字リズムの発見」などゲーム的な要素も加えながら、確実な音程を目指した旋律へ意識や、歌詞の特徴に気付いてフレーズへの意識をもたせるなど、合唱指導の前提としての T 教諭の歌唱指導の質そのものに変化を見られる。正確な音程やフレーズまとまりに関しては、今までの授業ノートにも記されていたが、具体的な手立てはなく、子どもに注意を促す段階で留まっていた。しかし、2011 年度では、教師の意図が具体的な活動として授業展開に組み込まれている。言葉のリズムの特徴を切り口として、フレーズの意識につなげるなど、楽曲としてのとらえ方も深まると同時に、それを子どもにどのように提供するかという、子どもを通した教材理解を行っていることが窺える。

そして、2008 年度、2009 年度においても《もみじ》を教材とした第 1 時の授業では、「歌詞」に焦点を置き、歌詞の様子を理解することや歌詞の情景をイメージしながら歌うことが目標とされていた。その際、事前に計画された手立てとしては、歌詞に描かれている「色」をきっかけに、子どもたちに歌詞の理解を促そうとしている。しかし、インタビューの中で、T 教諭は、「実際には歌詞を理解することが、直接子どもたちの声に変化を与えるものではない」と述べ、歌詞の理解と表現をつなげることの難しさを感じていた。そして、その結果、発声指導に偏ることが多かった。それが、子どもにとっては歌詞について学習をしているのか、発声に関して学習しているのか、混乱を来たし、「ずれ」を生んでいたといっても過言ではない。歌詞に描かれた「色」の変化と曲想の変化が、T 教諭の中で整理できていない内容も見受けられた。しかし、2011 年度では、後半の「まつをいろどる」からの歌詞の理解を色の変化に留めるのではなく、山全体へと視点を移し、「広がった感じ」とい

う曲想の変化につなげようとしている（表 3-14）。これは、T 教諭自身の歌詞のとらえ方自体が変化し、歌詞の理解と子どもたちの歌声をつなげようとする工夫であるといえる。ここに教材理解の深化が見られる。

表 3-9 T 教諭の教材理解の深化

2008 年度 第一時	2011 年度 第一時
①音を取る (T→C) ・「色画用紙で何色出てきた？」 ・「想像しながら歌おう」  ②「まー」少ない人数で (立つ)  ③アルトをパッと取る (座る)	① まねっこ音取り ・ 教科書を立てて ・ 姿勢 ② 7文字リズムに気付く ・ 音読 (教科書を立てて) → 「気がついたことは？」 ・ 7文字の間はつなげるんだよ (フレーズ) ③ つなげて歌う ・ 時間はいつ? → 夕方 ・ 「秋の夕日に山のもみじが照らされているんだよ」 ・ 出だし大事に ④ 曲の感じの変化に気付く ・ 「曲の感じが変わる所はどこ？」 ・ 歌詞に印をつける ⑤ 後半の情景の話 ・ 「松は? 緑, 新しい色だね」 ・ 「緑だった山が季節が変わってもみじが山に模様を与えているんだよ」 ・ 山全体の様子, 広がった感じ → 歌で伝えてね

## ②活動の意味づけとねらいの明確化

2011 年度の「授業ノート」では、「なぜその活動をするのか」ひとつひとつの活動に意味付けを行いながら、授業を想定していることが窺える。例えば、第 3 時に、希望パートを調査した際、アルト希望者が多く、合唱として成立しないであろうと T 教諭は考え、第 4 時にパートの人数調整を行った。当時のインタビューで「人数が少ないことにより、不安になってしまい、結果的に声が出にくくなり、学習してきたことが演奏に反映しにくい」と述べていることから、子どもたちの意志に任せるだけでなく、学習の効果が演奏という形で表れるように、パートを調整する手立てを考えている。その際、T 教諭は、教師がパートを決めるのではなく、子どもたちに「バランス」を考えさせるというアプローチを用いている。

合唱という活動を行うにあたり、音楽的な根拠を子どもたちに示して納得してもらって進めたいという考えが見える。ここでの発問は、何という言葉がけをすれば、子どもたちにとって納得のいく表現となるかをシミュレーションしているといえる。教師の都合で授業を進めるのではなく、子どもたちがひとつひとつの活動の意味を理解し、子どもと合意形成をしながら授業を進めようとしているところにも T 教諭の子どもたちとのかかわりの変化があるといっていよう。

また、「二部合唱を外から聴いてみるとこうなっている」、「自分の耳で気付けるかな？」などの活動の意味付けを行っている。子どもたちがこの活動をするときにどういう気持ちになるかを想像した結果であろう。子どもたちとのかかわりを考える上で、重要な点である。教師側の理論で引っ張っていくのではなく、子どもたちとの合意形成をした上で授業を進めていこうとする様子が見られる。それによって、T 教諭自身も、授業を通して何を教えたいのか、何を学んでほしいのかが明確になっている。

このような質的な変化は、発問の仕方にも現れている。2008 年度では、教師があらかじめ子どもの反応を想定しやすい発問しか記されていないかったが、2011 年度では、「どうして?」「どうすれば?」など、子どもたちに根拠を考えさせたり、改善の方法を探らせたりする発問へと変わっている(表 3-10)。2008 年度では、活動の羅列と表現したように、ある意味、活動がなるべくスムーズに進むように、教師から子どもたちへの一方向的な問いかけであったが、2011 年度では、ある程度、子どもたちとのやり取りを前提にし、子どもたち自身で考えさせたいという、子どもたちとのかかわり方にも変化が出てきたと思われる。

そして、2011 年度の「授業ノート」の特徴に「合唱を成功させるポイント」として、「音程」、「響きのある声」、「ハーモニー」、「ユニゾン」、「心を合わせること」の 5 つを挙げ、毎回の授業でポイントを 1~2 項目取り上げて、各回のねらいを明確化していることが挙げられる。このことについて、T 教諭にインタビューすると、「《もみじ》での学習が、《もみじ》を歌うためだけではなくて、これから色々な合唱曲にチャレンジするときに生かしてほしい」と述べていた。《もみじ》という教材から、合唱の基礎を子どもたちに伝えようとして



表 3-10 T 教諭の発問の質の変化

2008 年度 発問内容	2011 年度 発問内容
例) 音を取る (T→C) ・色画用紙を提示して「何色出 きた？」 ・「想像しながら歌おう」	例) 何色があったか発表する ・「 <u>どうしてそう思ったか</u> 」 例) 筆者との範唱 (バランスを比較) ・「悪い例をやります, 直した方がいいところを探 します。」 →ソプラノ小さい, アルト大きい ・「 <u>どうすればよくなるでしょう?</u> 」 例) 半分で合わせる ・パート分けを決定 ・「人数はこれだと <u>どうかな?</u> 」 ・「 <u>どうすれば良い?</u> 」

いる T 教諭が, 《もみじ》を単なる楽曲としてではなく, 今後の学習を見据えて, 今, この教材から子どもたちは何を学習できるかということを考え, 授業を設計できる教師に成長したことが窺える。

### ③教える立場への転換

《もみじ》の実践において, T 教諭は「聴く」ということに重点を置いて指導をしている。しかし, 子どもたちにとって聴く行為は難しいとわかる段階ではあったが, 具体的に指導する方法までは提示できていなかった。3 度のハーモニーなど, 旋律を歌うことで必死の子どもたちにとって, つられないようにすることの難易度は高い。そこで, 今回 T 教諭が取り入れたことは「ユニゾン」を聴くということであった。何を聴くのかということ子どもたちに明示した例であった。T 教諭は, インタビューの中で「自分も合唱してきたのに…」と, 自分が演奏する立場と授業でそれを教える立場では, 合唱というものとの見え方が異なることを吐露していた。「当たり前に行っていたはずなのに…」という言葉がよく聴かれたが, 教師側からすれば, 合唱するために自動的に行っていることがたくさんある。教える側では, 合唱というものに対する知識を分解したり, 変換したりする必要に迫られる。2009 年度までは, 合唱を行うための要素は, 学習の手順として分解されたままであったが, 2011 年度では, さまざまな要素が子どもの中でどう結びついていくかを考え, 配列しようとしている

ことが窺える。

## 2. 授業展開・省察

### ①歌詞の理解を表現へつなげた場面

2011年度の展開においては、事例⑥のように、子どもに範唱のCDを聴かせた後、歌詞の理解を深めるために歌詞からどのような色が、どのような場面から思い浮かんだのかを発問をしている場面が見られた。

#### 【事例⑥】後半部分の歌い方を提示した場面

(2011年10月11日)

教室には、《もみじ》の拡大楽譜が貼られている。教室前方の中央にピアノが置かれており、T教諭は子どもたちと対面する向きで伴奏を弾くという位置関係である。ピアノへ向く形で椅子と机が6列並んでいる。

CDの範唱が聴き終わると、T教諭は、子どもに「もみじにはどんな色が出てきましたか」と発問する。子どもからは、「もみじの赤」、「黄色いもみじもある」、「秋だから、オレンジな感じもある」、「川が出てくるから水色」、「木だから茶色い」、「土は黒い」など気づいたことが次々と発表される。Hが、「後半から松とかの緑も出て、色が変わっている」と発言すると、T教諭は、「変わっている、いい表現だね、どこから？」と尋ねる。子どもは、「まつをいろどる」の部分から、次々に教科書を指さしたり、歌いだしたりする。T教諭は、「そうそう！みんな、最後のすそもようって何？」と発問し、教科書の写真を見るように促す。教科書に書かれた意味を読む子どももいる。そして、T教諭は、「そう！きれいだね。後半は、山ぜんたいのことを歌っているんだね。後半から山がぐーっと広がるよ」と言って、両手を大きく広げながら、たっぷりと息を吸い、「まつをいろどる」とのびのびと範唱した。それに続いて、子どもも大きく背伸びをするような動作をしながら、歌っていた。T教諭は、ピアノに戻り、伴奏を弾いた。後半に入る前に子どもは、目を開いたり、手を上げたりと動作を加え、前半よりも声が引き出された。

《もみじ》という楽曲のイメージをふくらませるために、楽曲に登場する色を想像させるという手立ては、2009年度、2010年度と同様である。子どもからは、もみじを象徴する赤、黄色、橙以外に、川、山、松など、単語から想定される色彩が出された。2009年度、2010年度は、発問が具体的であるため、子どもの発言も多く、反応を得られた一方で、楽曲に登場する色をすべて挙げてしまったことによって、收拾がつかなくなってしまう、情景をイメージして歌うことのみが助言された。しかし、2011年度は、子どもの「後半から松とかの緑も出て、色が変わっている」という発言をきっかけに、後半部分は山全体の様子を歌っていることをT教諭は、子どもに気づかせた。さらに、「曲の雰囲気も変わっている」という

新たな方向も提示した。T 教諭は、以前は、子どもから、教師の意図や授業の流れに沿わない発言が出ることを恐れていた。しかし、「子どもから何が出てきても返せるように自分が準備をしなくては」（2011 年 10 月 11 日）と、2009 年度、2010 年度の反省が教材に対する理解を深化させる契機となっている。そして、今までの実践の省察を生かして、2011 年度では山全体に視点を移すという T 教諭なりの新たな解釈を加えている。子どもの反応を積極的に授業に取り入れる姿勢、すなわち、子どもと共に授業を創ろうという姿勢が生まれ、それを実現できる段階へと移行していることが窺える。

さらに、2011 年 10 月 11 日の展開では、T 教諭は「後半から山が広がった感じ」と説明を加えて、両手を大きく広げながら、「まつをいろどる」とのびのびと範唱した。それに続いて、子どもも T 教諭の動作をまねて歌っていた。これは、楽曲の頂点を気持ちよく歌い上げる準備として体を開くことを T 教諭が示したものである。T 教諭が教材のとらえ方が深化したことにより、子どもの表現も引き出されていったものと考えられる。

## ②即時的な伴奏の変化

2011 年度の展開においては、伴奏や範唱など、T 教諭が子どもの表現を豊かにするために即自的に講じた手立てによって、子どもの歌い方に変化が見られた。事例⑦には、《もみじ》を斉唱で歌った場面における T 教諭と子どものやり取りが示されている。

### 【事例⑦】T 教諭の伴奏の変化が見られた場面

(2011 年 10 月 25 日)

教室には、《もみじ》の拡大楽譜が貼られている。教室前方の中央にピアノが置かれており、T 教諭は子どもたちと対面する向きで伴奏を弾くという位置関係である。前方にアルトパートを配置し、後方にソプラノパートを配置した席順で子どもたちは座っている。

まずは、今月の歌である《にじ》（作詞：新沢としひこ／作曲：中川ひろたか）を歌った。T 教諭は、伴奏を弾き、子どもたちの表情を見ながら、自らも歌っている。音域が低いせいか、子どもたちの歌声は、しゃべり声も混ざったような元気のある声である。

続いて、《もみじ》の主旋律を斉唱で歌った。子どもたちは、曲を気に入っている様子で先ほどの《にじ》よりも一語一語がはっきり聴こえた。《にじ》の歌声を引きずっているのか、元気の良いしゃべり声で歌う子どももいる。響きのある声で歌おうとする子どももいるため、声の質はバラバラである。ふざけた様子でわざと歌詞を強調して歌う子どももいる。

T 教諭は、歌い終わると、子ども全体を見る動作をし、低めの声でゆっくりと「みんなの声が先生のところまでよく飛んできました、先生、とってもうれしいです」と言う。隣の子ともおしゃべりをしていた子どもも T 教諭に注目する。T 教諭は、「でも、みんな覚えているかな。《もみじ》で合唱する時

には、どんな声を使うんだっけ」と言って、黒板に貼ってあるカードへ目を移す。子どもは、次々に「響きのある声」と返す。T教諭は、すかさず「どんな声？歌ってみて」と返す。子どもは、「あーきのゆうひに」と裏声を使って歌い出す。声を出すことを楽しんでいる様子で、音程もどんどん上がっていく。T教諭は、「はい、いいよ。じゃあ、その声で歌ってみよう」と言って、前奏を弾き始める。子どもは、先ほどよりも最初から声量が増す。クラスの声の質は、先ほどよりも揃ってはいるが、響きのある声を出すことを楽しんでしまい、歌詞が聴こえなくなる。ふざけて大きな声を出す子どももいる。T教諭は、「あきのゆうひに一てるやまもみじ」と歌ったところで一度止める。ピアノから離れた子どもの前へ行き、手を振り子のように大きく左右に動かしながら、「あーきのゆうひ一に」と歌う。2拍子を感じさせるようなたっぷりとした歌い方をする。T教諭に注目が集まる。T教諭を見ながら、一緒に手を動かしたり、口ずさんだりしている子どももいる。そして、「みんなの今の歌は、もみじの歌詞が伝わらないよ。自分の声、ちゃんと聴けているかな。お友達の声、ちゃんと聴けているかな。先生のピアノの音、聴けているかな。もう一度、行くよ」と言い、ピアノに戻る。子どもが静かになるのを待って、先ほどよりも小さな音の伴奏を弾き始める。すると、子どもは先ほどよりも落ち着いた歌声で、音程も安定する。T教諭は、後半に入る前に若干クレッシェンドをして、子どもの方を向いて大きく息を吸う動作をした。すると、子どもたちの表情も変わり、「あかやきいろの～」の歌い出しから自然と声量が増す。また、T教諭は、2拍子に感じられるようなたっぷりとした伴奏を弾いていた。拍子に合わせて、指揮をするような動きをしている子どもや、体を左右に揺すりながら歌っている子どもの様子が見られた。先ほどよりも言葉が丁寧に聴こえてくる。

T教諭は、以前、《もみじ》の伴奏をする際、楽譜通りの4拍子にとらえて伴奏を弾き、テンポも割とゆっくりとしたものであったが、「歌詞がぶちぶち切れてしまう感じがする」（2011年10月19日）という課題を見つけてから、大きな2拍子にとらえて、伴奏形も変え、自らもたっぷりとした息を用いて範唱するようになった。すると、子どもたちの歌い方に変化が現れた。以前は、音が跳躍したり、リズムが細かくなったりすると、歌詞の扱いが乱暴になってしまう傾向にあったが、大きな2拍子にとらえてからは、息が流れやすくなったのか、全体的になめらかな歌い方へと変わり、歌詞も聴こえてくるようになった。《もみじ》は、1拍目と3拍目に語頭が置かれていることが多い。そのため、4拍子を意識するような伴奏を弾いてしまうと、子どもたちはすべての拍に重みをおいてしまい、言葉が切れたような歌い方になってしまうと、T教諭は判断したのと考えられる。そこで、2拍子にとらえるという工夫をした方が、より言葉のまとまりが浮き出てきて、子どもたちにとっても、より歌いやすい教材になるとT教諭が判断していることが窺える。T教諭は、子どもたちの表現をより豊かにするために《もみじ》にはどのような工夫の余地や可能性があるか、省察し、自らの伴奏を変化させる、すなわち自らの《もみじ》のとらえ方を変化させることによって、省察内容が実践の場に生かされたのである。音楽の授業の特性を考えると、授業における伴奏は、子どもの声を引き出すことや表現を先導する役割をもつ。教材に対する教

師自身の解釈や表現の意図が、音楽（伴奏）を通して子どもたちに伝わった瞬間であるといえる。

また、この事例には、T教諭の即自的な子どもとのやり取りも見られる。子どもの落ち着きのない状況を判断すると、声色や話す速度を変化させ、子どもを学習に引き付ける工夫を行っている。そして、T教諭は、子どもの歌声が、《にじ》を歌ったことにより、《もみじ》の学習で積み重ねてきた響きのある声からしゃべり声に戻ってしまったことを判断し、子どもに響きのある声を思い出させる手立てをすかさず講じている。さらに、子どもの歌い方が乱暴になっていると判断し、子どもに自分の声、友だちの声、ピアノの音を聴くことを提示し、T教諭もあえてピアノの音を小さく弾いて、子どもの耳を傾かせようとしていた。これらの即自的な対応は、T教諭が子どもの状況を見極めたり、子どもの声を聴いたりすることによって可能となったといえる。

さらに、範唱をする際、子どもたちの方を向いて、例えば、手で音高を示しながら歌ったり、テンポを落として歌ったりなど、子どもに提示するレパートリーは多岐にわたるようになった。以前であれば、「ここはもっと大きくしよう」とか「言葉をはっきりと」と言葉でのみで指導をすることが多かったが、手を開く動作でクレッシェンドを表したり、手を口に当てながら子音を立ててしゃべる動作を加えたりするなど、子どもたちに教師の意図をより伝えようとする姿が見られたのである。教師の手立ては子どもにとって音楽表現のツールとなる。子どもにも、音程を手で示すことを覚えたり、身体を使って自分の思いを伝えたりしようとする姿が見られた。子どもの表現を変えようとするには、まずは教師自身が自分の思いや意図を子どもたちに伝えることが大切であろう。教師自らも、想像力を働かせる者、それを表現する者となる姿勢が、この事例に現われている。これらは、子どもの声を聴き、どんな状態にあるのか判断しなければならない。つまり、教師側に子ども声を聴くという姿勢がなければ、子どもの声を引き出すことはできないのである。これらの教授行為は、T教諭自身が音楽を感じているからこそ、自然と生まれるものである。つまり、T教諭自身も「表現者」となったことにより、子どもの表現を引き出せるようになったといえる。

### 3. 考察

2011年度では、2008年度から2010年度までの省察内容をふまえて、さまざまな手立てを実践の場で用いる段階へと移行している。特に、「教材研究」において、伴奏の変化や範唱から分かるように、T教諭自身の《もみじ》という楽曲のとらえ方や合唱活動そのものに対する理解が深化したことによって、「歌唱表現を高める手立て」が豊富になっていることが窺える。また、授業観にも今までと違いが見られる。特に、「歌唱授業における教師の姿勢」において、過去の自分の実践を振り返り、「子どもから何が出てきても返せるように自分が準備をしなくては」、「なぜ子どもが歌いにくいのか、一緒に考えてみる」など、子どもと共に授業をつくったり、音楽を演奏したりしようとする姿勢が見られ、それが、教材に対する理解を深化させる契機となっている。また、T教諭の指導方法を多様化させる要因にもなっている。そして、「教材研究」が深まったことにより、授業の中で子どもの状況を察知し、子どもの音をよく聴く余裕が生まれているのである。そのようなT教諭の姿勢は、子どもへの即自的な対応を可能にし、双方向のコミュニケーションの中で授業が展開されていると考えられる。

## 結章 研究の総括と今後の課題

### 1. 本研究のまとめ

第1章では、音楽教師の実践知を内容と構造を提示する前提として、教師というものがどのようにとらえられてきたのか、「教師像」を明らかにすること、教師はどのような知に基づいて授業を行っているのか、教師の実践知の特質を明らかにすること、熟達の観点から教師の成長・発達をとらえることの3つの観点から、本研究の基盤となる関連研究を探った。その結果、多くの教師は子どもや同僚となる教師との出会いの中で、省察と実践化を繰り返しながら適応的熟達を遂げていき、その発達の過程では授業実践の個性化が生じることが示唆された。

第2章では、教師の実践経験、すなわち教師側のパースペクティブを尊重する立場に立ち、教師の発話分析から音楽教師のもつ実践知の具体的な内容を同定すると同時に、事例分析を通して、その構造の解明を試みた。藤原ら（2006）や坂本（2013）の先行研究に基づき、「授業観」、「授業構想」、「授業展開」の3層から捉える枠組みにしたがって、発話をコーディングし、カテゴリを生成した結果、6つのカテゴリが生成されると同時に、事例分析を通して、音楽教師の実践知の構造も3層から捉えることが可能であり、それらは連動性をもつことが明らかとなった。

第3章では、一人の若手の音楽教師のインタビュー分析、授業実践の事例分析、授業者自身が日々の授業の構想、実際の展開、省察を書き記している「授業ノート」の分析を通して、各年度における同一教材による授業を縦断的に比較し、その際、第2章で明らかになった音楽教師の実践知の内容から、その形成過程を考察し、実践知がどのように構造化されていくのか検討を行った。

その結果、本研究における結論は、以下の3つに集約される。

①本研究では、藤原ら（2006）や坂本（2013）の先行研究に基づいて、音楽教師の実践知

の具体的な内容を明らかにしてきた。彼らの研究は、一人の国語教師を対象として行われたものであったが、実践知を授業観、授業構想、授業展開の連動性を含んだ3層構造とらえる枠組みは、音楽教師にも適用されることが明らかとなった。そして、授業観は授業展開にも反映され、授業展開において、授業構想とのずれが生じた場合には、念入りの教材研究のもとに即時的な対応がなされ、授業の方向性が調整される。

②授業観、授業構想、授業展開の3層には、2つずつの具体的なカテゴリが含まれる。まず、授業観には、「歌唱活動の学習過程」と「歌唱授業における教師の姿勢」のカテゴリが含まれ、これらは授業構想、授業展開の根底に据えられる。次に、授業構想に関する実践知には、「子どもの実態把握」と「教材研究」のカテゴリが含まれる。ここでは、音楽（楽曲）に対する知識、子どもに関する知識、教授方法に関する知識が複合的に機能しながら、実際の授業展開が想定されている。まさに、これは、Shulman, L. (1986) が示した「授業を想定した教科内容知識 (PCK)」に他ならない。そして、授業構想が具現化されたものが、「授業における即時的な対応」と「歌唱表現を高める手立て」のカテゴリを含んだ授業展開である。授業においては、子どもから出てきた音、言葉、身体表現、表情等を含めた反応に対して、即時的な対応がなされる。その際、音楽教師の実践知は、教師が実践経験から得てきた知恵として発揮される。

③音楽教師の実践知の形成にあたっては、他者の方法など新たな実践を取り入れることによって、自らの授業観を問い直したり、自らの授業を省察し、修正を施した実践を再度行うという省察と実践化を繰り返したりする中で、実践知は獲得され、質的な変容を遂げる。つまり、授業観は省察を通して編み直され、それに伴って授業構想や授業展開における実践知もスパイラルに質的に高まっていくものと考えられる。

以上より、音楽教師の実践知の内容と構造は以下の図でとらえることが可能である。



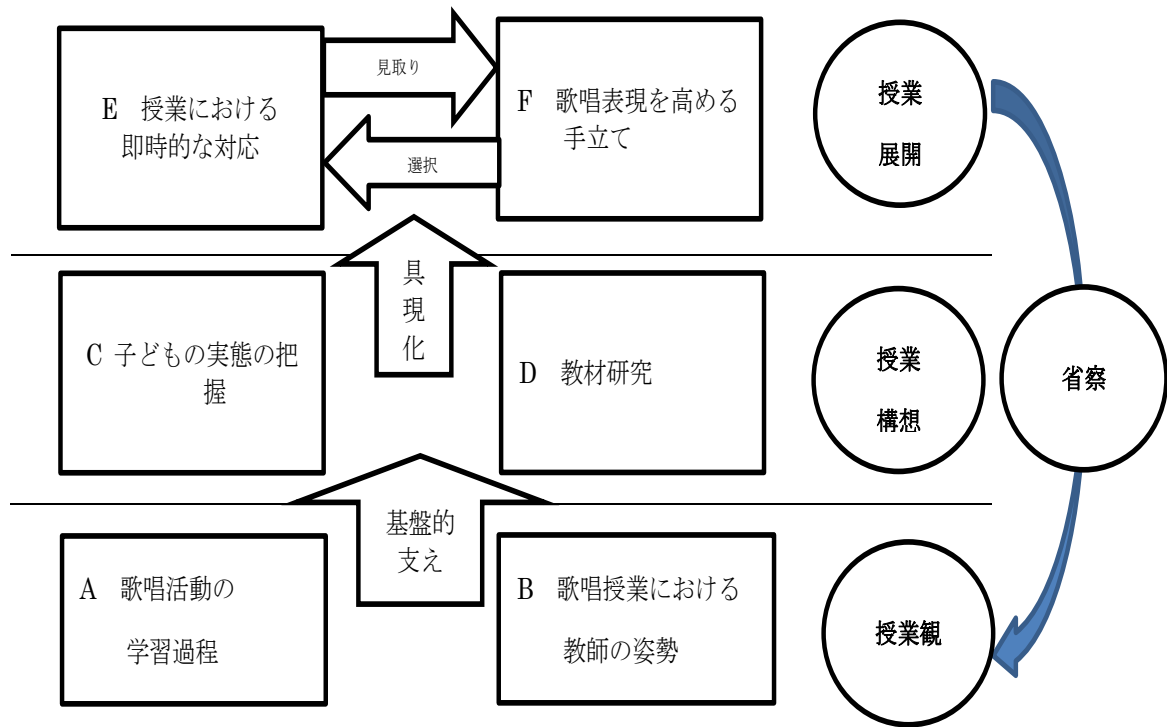


図 3-1 音楽教師の実践知の内容と構造

## 2. 本研究の課題

本研究の課題として以下の2点を挙げることにする。

1点目は、本研究では、教師の成長を、教師個人に内在するものとして捉える傾向が強かったが、社会的文脈の中で捉える必要があるだろう。校内に一人もしくは二人という専科の状況において、教科の専門性が高く、教授方法に関する意見交換や教科知識の共有が困難な音楽科では、外部から得た知や、日々の自らの実践の省察をいかに授業に生かしていくかという実践化の観点が、授業の質を高めていく上で必要不可欠である。教師が学ぶ機会というものを音楽の授業だけに留めず、集会や発表会などの行事や校内研修、同僚たちとのかかわりなどを含めた学校内でのできごと、個人レッスンや研究会への参加など学校外での文脈まで教師の成長の契機となる場を拡大することが必要であろう。

2点目は、本研究では、同一教材による縦断的な比較を行うにあたり、歌唱活動を事例分析の対象としたが、鑑賞や音楽づくりなどの他領域の活動の場合には、歌唱活動とは異なる形で実践知が形成される可能性がある。音楽教師の実践知を一般化するにあたっては、領域を広げていく必要性があるだろう。

## 引用・参考文献

秋田喜代美（1997）「教師の生涯発達——つまずきと成長Ⅱ 中堅教師への成長と停滞を越えて」、『児童心理』第51巻第7号，693～701頁。

秋田喜代美（1999）「教師が発達する道筋 文化に埋め込まれた発達の物語」，藤岡完治，澤本和子編『シリーズ・新しい授業を創る 第5巻 授業で成長する教師』 東京：ぎょうせい，27～39頁。

秋田喜代美（2004）「第10章 熟練教師の知」，梶田正巳編『授業の知—学校と大学の教育革新』 東京：有斐閣選書，181～198頁。

秋田喜代美（2006）「授業観」，秋田喜代美，森敏昭編『教育心理学キーワード』 東京：有斐閣書店。

秋田喜代美（2009）「教師教育から教師の学習過程研究への転回——マイクロ教育実践研究への変貌——」，矢野智司，今井康男，秋田喜代美，佐藤学，広田照幸編『変貌する教育学』 東京：世織書房，45～75頁。

秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』 東京：左右社。

秋田喜代美（1998）「授業をイメージする」，浅田匡，生田孝至，藤岡完治編著『成長する教師』 東京：金子書房，74～88頁。

浅田匡（1998）「教師学を目指して」，浅田匡，生田孝至，藤岡完治編著『成長する教師』 東京：金子書房，301～307頁。

五十嵐誓（2011）『社会科教師の職能発達に関する研究——反省的授業研究法の開発——』 東京：学事出版。

大浦容子（2007）「熟達者と初心者のちがひ」，稲垣佳世子，鈴木宏昭，大浦容子編著『新訂 認知過程研究——知識の獲得とその利用——』 東京：放送大学教育振興会，47～58頁。

桂直美（2010）「教室空間における文化的実践の創成—アンサンブルの授業における教師と

- 子供の音楽の生成」,『質的心理学研究』 第9号, 153～170頁。
- 木原俊行(2004)『授業研究と教師の成長』 東京:日本文教出版。
- 楠見孝(2012)「第1章 実践知と熟達者とは」,金井壽宏,楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』 東京:有斐閣,4～31頁。
- 坂本篤史,秋田喜代美(2008)「授業研究協議会での教師の学習——小学校教師の思考過程の分析——」,秋田喜代美,キャサリン・ルイス編著『授業の研究 教師の学習——レッスンスタディへのいざない——』 東京:明石書店,98～113頁。
- 坂本篤史(2013)『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程』 東京:風間書房。
- 笹野恵理子(1992)「音楽教育研究における『授業研究』論のパラダイム転換の必要性——『規範的パラダイム』から『解釈的パラダイム』へ——」,『音楽教育学』21-2号,23～34頁。
- 佐藤学,岩川直樹,秋田喜代美(1990)「教師の実践思考様式に関する研究(1)——熟練教師と初任・教師のモニタリングの比較を中心に」,『東京大学教育学部紀要』 第30巻,177～198頁。
- 佐藤学,岩川直樹,秋田喜代美,吉村敏之(1991)「教師の実践思考様式に関する研究(2)——思考過程の質的検討を中心に——」,『東京大学教育学部紀要』 第31巻,183～200頁。
- 佐藤学(1995)『『表現』の教育から『表現者』の教育へ』,佐伯胖,藤田英典,佐藤学編『シリーズ学びと文化⑤ 表現者として育つ』 東京:東京大学出版会,221～238頁。
- 佐藤学(1996a)『教育方法学』 東京:岩波書店。
- 佐藤学(1996b)「I 授業という世界」,稲垣忠彦,佐藤学著『授業研究入門』 東京:岩波書店,15～139頁。
- 佐藤学(1997)『教師というアポリア』 東京:世織書房。
- 佐藤学(1999)「第六章カリキュラム研究と教師研究」,安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』 東京:勁草書房,157～179頁。

- 佐藤学 (2010) 『教育の方法』 東京：左右社。
- 佐野靖 (1999) 「音楽科授業研究の意義と課題」, 浜野政雄監修, 東京芸術大学音楽教育研究室創設 30 周年記念論文集編集委員会編『音楽教育の研究——理論と実践の統一をめざして——』 東京：音楽之友社, 429～437 頁。
- 佐野靖 (2010) 『芸術表現教育に関する基礎的研究：幼・小・中の系統的音楽学習プログラムの開発 平成 17～18 年度科学研究費補助金・基礎研究 (C) 研究成果報告書』
- 篠原秀夫 (1992) 「音楽科教師の力量形成に関する一考察—意思決定を中心に」, 『北海道大学紀要』 第 43 卷 (1), 273～284 頁。
- 篠原秀夫 (2010) 「音楽授業における教授行為の研究：教授行為研究の役割と課題」, 『金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園』 第 56 卷, 113～120 頁。
- 菅裕 (2007) 「音楽科教育実習生の課題意識——音楽教師に求められる実践的知識の解明に向けて——」, 『宮崎大学教育文化学部紀要 芸術・保健体育・家政・技術』 第 16・17 卷, 1～10 頁。
- 高井良健一 (2007) 「教師研究の現在」, 『教育学研究』 第 74 号 (2), 251～260 頁。
- 高見仁志 (2014) 『音楽科における教師の力量形成』 京都：ミネルヴァ書房。
- 竹内 俊一, 高見 仁志 (2004) 「音楽科教師の力量形成に関する研究：教師による「状況把握」を中心として」, 『兵庫教育大学研究紀要：学校教育・幼年教育・教育臨床・障害児教育・言語系教育・社会系教育・自然系教育・芸術系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育』 第 25 号, 115～123 頁。
- 竹内俊一, 高見仁志 (2006) 「音楽科教師の力量形成に関する研究—教授行為の基盤となる教師の内面的思考『判断』『選択』を中心として」『教育実践学論集』 第 7 号, 111～123 頁。
- 瀧川淳 (2006) 「音楽教師の行為を解釈するための方法——反省的実践の概念を援用して——」, 『音楽教育研究ジャーナル』 第 26 号秋号, 12～22 頁。
- 瀧川淳 (2007) 『音楽教師の行為と省察——反省的実践の批判的検討を通じた身体知の考察

——』東京芸術大学博士学位論文

中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』 東京：岩波書店。

日本教育方法学会編 (2009) 『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』 東京：学文社。

波多野誼余夫, 稲垣佳世子 (1983) 「文化と認知」, 坂本昂編『現代基礎心理学 7 思考・知能・言語』 東京：東京大学出版会, 191～201 頁。

姫野完治 (2002) 「協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望——教師の成長に関する研究動向から——」, 『大阪大学教育学年報』 第 7 号, 47～60 頁。

姫野完治 (2013) 『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』 大阪：大阪大学出版会。

藤江康彦 (2010) 「教師の熟達化と生涯発達」, 秋田喜代美, 藤江康彦著『授業研究と学習過程』 東京：放送大学教育振興会, 227～247 頁。

藤澤伸介 (2004) 『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』 東京：風間書房。

藤岡完治 (1998) 「第 1 章 授業をデザインする」, 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編『成長する教師』 東京：金子書房, 8～23 頁。

藤岡完治 (1994) 『看護教員のための授業設計ワークブック』 東京：医学書院。

藤原顕, 萩原伸, 松崎正治 (2004) 「教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究」, 『教師学研究』 第 5・6 合併号, 13～23 頁。

藤原顕, 遠藤瑛子, 松崎正治 (2006) 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究——』 広島：溪水社。

藤原顕 (2010) 「教師の実践的知識に関する研究動向——コネリーと克蘭ディニン (Connelly, F.M. and Clandinin, D.J.)の研究を中心に——」, 『兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所紀要』 第 17 巻, 131～145 頁。

細谷純 (1982) 『講座現代の心理学 2：人間の成長』 東京：小学館, 1～56 頁。

- 松尾陸 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』 東京：同文館出版。
- 松崎正治 (2012) 「第6章 同僚に学びながら教師になっていく——初任期から中堅期への成長」, グループ・ディタクティカ編 『教師になること, 教師であり続けること 困難の中の希望』 東京：勁草書房, 115～136 頁。
- 丸野俊一 (1998) 「5章 コメントとコメントへの返答」, 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭編 『心理学と教育実践の間で』 東京：東京大学出版会, 212～219 頁。
- 丸山範高 (2009) 「国語科教師が持つ授業実践知の習熟過程に関する事例研究」, 『和歌山大学教育学部紀要人文科学』 第59号, 1～9 頁。
- 宮崎清孝 (1998) 「2章 心理学は実践知をいかにして越えるか」, 『心理学と教育実践の間で』 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭編 東京：東京大学出版会, 57～101 頁。
- 茂木健一郎 (2005) 『脳と創造性——「この私」というクオリアへ——』 東京：PHP エディターズ・グループ。
- 八木正一 (1991a) 「音楽の授業における教師の意思決定に関する一考察」, 『埼玉大学紀要〔教育学部〕』 第40号 (1), 43～52 頁。
- 八木正一 (1991b) 「音楽の授業研究 研究の動向 音楽教育研究の抽象から具体へ」, 『音楽教育学の展望II』 東京：音楽之友社, 83～94 頁。
- 山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』 東京：創風社。
- 吉崎静夫 (1983) 「授業実施過程における教師の意思決定」, 『日本教育工学雑誌』 第8号, 61～70 頁。
- 吉崎静夫 (1986) 「教師の意思決定と授業行動 (2)」, 『日本教育工学雑誌』 第10号 (3), 1～10 頁。
- 吉崎静夫 (1988) 「授業研究と教師教育 (1) 教師の知識研究を媒介として」, 『教育方法学研究』 第13号, 11～17 頁。
- 吉崎静夫 (1989) 「授業研究と教師教育 (2) —教師の意思決定研究からの示唆」 『鳴門教育

大学研究紀要』 第4号, 341～356頁。

吉崎静夫 (1995) 「授業における子どもの内面過程の把握と授業改善」, 水越敏行監修, 梶田

叡一編『授業研究の新しい展望』 東京: 明治図書, 68～80頁。

吉崎静夫 (1998) 「一人立ちへの道筋」, 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著『成長する教師』

東京: 金子書房, 162～173頁。

Berliner, D. (1988) *The Development of Expertise in Pedagogy*, AACTE Publications.

Bresler, L., (1993) Teacher Knowledge in Music Education Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No.118, pp.1-20.

Carter, K. (1990) Teachers' knowledge and Learning to Teach. In W. R. Houston(Ed.), *Handbook of research on teacher education* . New York: Macmillan, pp.291-310.

Chi, M. T. H., Glaser, R., and Rees, E. (1982) Expertise in Problem Solving. In R. Sternberg(Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence*. 1:17-76. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Connelly, F. M.and Clandinin, D. J. (1986) On Narrative Method, Personal Philosophy and Narrative Unities in the Story of Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), pp.293-310.

Clark, C. M., & Lampert, M. (1986) The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), pp.27-31.

Clark, C. M. (1988) Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), pp.5-12.

Darling-Hammond,L., & Bransford,J.(Eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World, : What Teachers should Learn and be able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.

リンダ・ダーリング - ハモンド, ジョアン・バラッツ - スノーデン編, 秋田喜代美, 藤田慶子訳 (2009) 『よい教師をすべての教室へ——専門職としての教師に必須の知識と



その習得』 東京：新曜社。

Dewey, J. (1933) *How We Think : A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, New York : D. C. Heath & Co.

Dunkin, M. & Biddle, B. (1974) *The Study of Teaching*, Scotto, Foreman.

Ericsson, K. A. (2001) Expertise. In R.A.Wilson and F.C.Keil(Eds.) *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: The MIT press.

Glaser, R. & Chi, M. T. H. (1988) Overview. In M.T.H. Chi, R, Glaser & M. J. Farr(Eds.), *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grossman, P. L. (1990) *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Lampert, M. (1985) How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), pp.178-194.

Nierman, Zeicher & Hobbel. (2002) Changing Concept of Teacher Education. In Colwell & Richardson(Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Oxford press, pp.818-839.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*, New York: Basic Books. 佐藤学, 秋田喜代美訳 (2001) 『反省的実践家—専門家はどう考えているか』 東京：ゆるみ出版, 柳沢昌一 三輪健二監訳 (2007) 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』 東京：鳳書房。

Schön, D. A. (1988) Coaching Reflective Teaching, In Grimmett, P.P & Erickson, G.L. (Eds.), *Reflection in Teacher Education*, New York : Teachers College Press, pp.19-30.

Schön, D. A. & Rein, M. (1994) *Frame Reflection*, New York: Basic Books.

Shulman, L. (1986a) The Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In M. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3<sup>rd</sup> ed. Macmillan, pp.3-36.

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp.1-22.

## 図表一覧

- 表序-1 参与観察対象授業一覧 (M 教諭)
- 表序-2 参与観察対象授業一覧 (Y 教諭)
- 表序-3 若手教師 T について
- 表序-4 T 教諭の担当学年と使用教科書一覧
- 表 1-1 教える技能発達の 5 段階
- 表 2-1 歌唱授業に関する教師の発話のカテゴリ
- 表 2-2 歌唱授業における教師の実践知
- 表 2-3 1 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話 (2013 年 12 月 2 日 4 年 1 組)
- 表 2-4 2 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話 (2013 年 12 月 2 日 4 年 1 組)
- 表 2-5 3 回目に CD を聴いた後の子どもと教師の発話 (2013 年 12 月 2 日 4 年 1 組)
- 表 2-6 子どもの発言内容から学習内容を発展させた場面 (2013 年 12 月 2 日 4 年 2 組)
- 表 2-7 子どもの発言が教師の意図とずれた場合の対応 (2013 年 12 月 2 日 4 年 2 組)
- 表 2-8 歌唱授業における実践知の内容
- 表 3-1 T 教諭が語る H 教諭の指導場面
- 表 3-2 T 教諭が H 教諭から学んだこと
- 表 3-3 T 教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容 (2008 年度)
- 表 3-4 2 組の指導内容の追加事項
- 表 3-5 T 教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容 (2009 年度)
- 表 3-6 T 教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容 (2010 年度)
- 表 3-7 省察内容の違い (2010 年度)
- 表 3-8 T 教諭の《もみじ》の授業構想に関する記載内容 (2011 年度)
- 表 3-9 T 教諭の教材理解の深化

表 3-10 T 教諭の発問の質の変化

図 1-1 教えることと学ぶことの理解のための枠組み

図 2-1 歌唱授業における実践知の構造

図 3-1 T 教諭と H 教諭のかかわり

## 謝辞

本論文を執筆するにあたって、多くの方々にお世話になりました。ここで改めて皆様に御礼を申し上げたいと思います。

まず始めに、提出の直前まで丁寧に御指導下さいました佐野靖先生（東京藝術大学音楽教育研究室）、本当にありがとうございました。心より感謝致します。また、ゼミを通してさまざまなアドバイスを下さいました山下薫子先生、藤江康彦先生、岡田猛先生、今井康雄先生、指導教員会議や学位審査の際にお世話になりました杉本和寛先生にもそれぞれ深く感謝致します。

本研究には、たくさんの現場の先生方のご協力や温かい励ましをいただきました。心から感謝しております。先生方の素晴らしい実践の中から、本研究の視点を得ることができました。快く授業を見せて下さったり、インタビューに時間を割いて下さったりと、本当にありがとうございました。

そして、何よりも本研究ではT教諭と子どもたちに、たくさんの協力をいただきました。この感謝の気持ちを言葉に表すことはできません。特に、T教諭なしには、本論文は成立しないものです。本当にありがとうございました。

最後に、いつも温かく応援し、支えて下さいました音楽教育研究室の皆様、仲間、家族、友人にも心より感謝しております。

2014年10月3日（金）

市川 恵