



教科教育と教科専門の協働による「音楽科教育法II」の授業改善に関する一考察：歌唱分野に関して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-10-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 河邊, 昭子, 木下, 千代, 野本, 立人, 河内, 勇 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10132/18199

教科教育と教科専門の協働による「音楽科教育法Ⅱ」の授業改善に関する一考察 —歌唱分野に関して—

A Study of Improve Classes in “Teaching Methods for Music Education Ⅱ” in Collaboration with Teaching Methodology Staff and Subject Studies Staff : about Singing

河 邊 昭 子* 木 下 千 代** 野 本 立 人*** 河 内 勇***
KAWABE Akiko KINOSHITA Chiyo NOMOTO Tatsuhiro KAWACHI Isami

本学音楽分野の教科教育担当教員と教科専門担当教員が協働で担当している学部専修専門科目「音楽科教育法Ⅱ」において実施した模擬授業に関して、3名の教科専門担当教員が考察を行った。その後、教科教育担当教員とともに今後の授業改善の方向性について検討した。教材の音楽的解釈を試みる演習やピアノ伴奏及び弾き歌いの実技指導が、履修者の教材研究力の向上に一定の効果をもたらしていることがわかった。今後の課題として、目指す音楽表現に対する指導の具体的な方略の示し方や、音楽的解釈の内容を反映させた学習指導案を作成するための指導の工夫が挙げられる。

キーワード：音楽科教育法，教科教育と教科専門の協働，実践的指導力，模擬授業，歌唱分野

Keywords : teachig methods for music education, collaboration with teaching methodology staff and subject studies staff, practional teaching skills, trial lessons, singing

I 研究の目的と方法

1 研究の目的

本学音楽分野では、2016年度より中学校教員免許状(音楽)の取得に係る専門科目「音楽科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」について、教科教育担当教員と教科専門担当教員の協働により授業を実施してきた。そのうち3年次後期の授業科目「音楽科教育法Ⅱ」は、中学校音楽科の目標をふまえ、教科固有の学びに即した授業構成や指導法についての基本的な考え方を習得するとともに、学習指導案の作成と模擬授業の実施及び省察を通して、実践的指導力を身に付けることを目指してきた。4年次前期の「音楽科教育法Ⅲ」は歌唱分野及び鑑賞分野、4年次後期の「音楽科教育法Ⅳ」は器楽分野及び創作分野に関する教科指導力の獲得を目標としていた。

2016年度と2017年度の実践から、教科教育分野で従前から指摘されている「教材曲の本質に迫る教材分析のあり方」「児童生徒の気付きを活かす教師の働きかけのあり方」等は、教科教育担当教員と教科専教科専門担当教員に共通する実践上の課題であることが明らかとなった¹。また、教科教育担当教員と教科専門担当教員が協働で指導を行うことにより、音楽科教師に求められる歌唱スキルや演奏スキルと教科指導力との関係について学生の課題意識が高まったことがわかった²。さらに、強弱、旋律など音楽的要素についての学生の理解は、言葉

の意味ではなく音楽の意味や作用としての解釈が可能な状況に好転しつつあると捉えた³。しかし授業者として生徒の発言に即応する力や、教材研究に基づく授業構成力の育成等に関する課題は依然として解決されないままであった。

そこで、「音楽科教育法」シリーズで扱う授業内容の配列を見直し、2018年度から実施することとした。音楽活動の礎となる歌唱分野を扱う「音楽科教育法Ⅲ」を3年次前期の「音楽科教育法Ⅰ」とし、音楽科の目標、内容、評価等に関する授業構成論及び音楽科授業に求められる歌唱分野の基本的な指導法について学ぶ。続いて3年次後期の「音楽科教育法Ⅱ」では、「音楽科教育法Ⅰ」の学修をふまえ、教材解釈に基づく教材研究力、授業構成力、授業展開力、及びピアノ伴奏実技力の習得を目指す。また、「音楽科教育法Ⅳ」を4年次前期の「音楽科教育法Ⅲ」とする。これにより、4年次前期に行う中学校実習に備え、すべての分野の指導法について学修することができるようし、音楽科の実践的指導力の向上を図ることとした。本研究は、2018年度後期の「音楽科教育法Ⅱ」で実施した模擬授業について考察し、今回の授業改善の成果と課題を探ることを目的とする。

2 研究の方法

教科教育担当の河邊と器楽分野(ピアノ)担当の木下

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 准教授

平成31年4月25日受理

**兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻芸術表現系教育コース 教授

***兵庫県教育大学大学院人間発達教育専攻芸術表現系教育コース 准教授

は「音楽科教育法Ⅱ」の授業を担当しており、同科目で実施した模擬授業の際に直接指導助言を行っている。声楽分野担当の野本と器楽分野（管楽器）担当の河内は同科目の担当教員ではないが、野本は「音楽科教育法Ⅰ」で歌唱分野の指導を行っている。河内は「音楽科教育法Ⅲ」で器楽分野の指導を行っており、今回の模擬授業の一部を参観している。

「音楽科教育法Ⅱ」では、歌唱共通教材の模擬授業を2回実施した。本研究では、2回目の模擬授業の映像を教科専門担当教員である木下、野本、河内の3名が視聴し、以下の3点に着眼してそれぞれの立場から考察を

行った。

- ① 学生の教材解釈の内容
- ② 教材解釈をふまえた「教材研究力」「授業構成力」「授業展開力」
- ③ 学生が保有する音楽実技力（歌唱、ピアノ伴奏、弾き歌い、拍の提示など）

その後、教科教育担当教員である河邊を交えて4名で検討を行い、今後の授業改善の方向性を探る。なお本稿では、第Ⅰ章、第Ⅱ章、第Ⅳ章は河邊が、第Ⅲ章は木下、野本、河内が執筆を担当した。

Ⅱ 授業の概要

表1 「音楽科教育法Ⅱ」の授業内容

回・内容・(担当教員)	回・内容・(担当教員)
第1回 各学年の指導内容と歌唱共通教材の特徴(河邊, 後藤)	第9回 第1学年教材を用いた授業改善の試み(河邊, 木下, 後藤)
第2回 教材曲の音楽的特徴を反映させた授業設計(河邊, 後藤)	第10回 第2学年教材を用いた授業改善の試み(河邊, 木下, 後藤)
第3回 第1学年教材を用いた10分授業(河邊, 木下, 後藤)	第11回 第3学年教材を用いた授業改善の試み(河邊, 木下, 後藤)
第4回 第2学年教材を用いた10分授業(河邊, 木下, 後藤)	第12回 我が国の音楽の特徴と和楽器の指導(河邊)
第5回 第3学年教材を用いた10分授業(河邊, 木下, 後藤)	第13回 我が国の音楽の特徴と教材化の視点(河邊)
第6回 第1学年教材のピアノ伴奏の解釈と演奏(木下)	第14回 世界の諸民族の音楽の特徴と教材化の視点(河邊)
第7回 第2学年教材のピアノ伴奏の解釈と演奏(木下)	第15回 我が国の音楽, 世界の諸民族の音楽の模擬授業(河邊)
第8回 第3学年教材のピアノ伴奏の解釈と演奏(木下)	

本授業科目では、河邊、木下に加え、実地指導講師の後藤智子氏に主として模擬授業の実施と振り返りに関する指導をお願いしている(表1)。2018年度に本授業科目を履修したのは、6名の3年次生である。教材は、中学校歌唱共通教材7曲のうち各履修者が他者と重ならないよう1曲を選択した。今回の授業実践の特徴は、第1章で述べた授業改善への示唆をふまえ、模擬授業を2回実施したことにある。第2回の授業で、[共通事項]に示された音楽的要素や要素同士の働きなどを手がかりとして、教材の音楽的解釈を行った。ここで得た知見から履修者が特に取り上げたい音楽の特徴を厳選し、第3回～第5回の授業において指導案を作成せず10分間の模擬授業を行った(10分授業と記す)。この時、履修者に対し、音楽科授業で行う教師の音楽活動や教授行為として以下の3点を心がけるよう周知した。

- ① 拍打ち、伴奏、弾き歌い、範唱、基本的な歌唱指導など、教師が行う音楽活動の頻度とそのタイミング
- ② 声の大きさ、姿勢、目線

- ③ 発問や指示などの言葉遣い、言い回し

そして、授業者としての振る舞いを客観的に振り返ること、他者の10分授業から学ぶべき点を履修者自身が見いだすことを目的として、10分授業を録画し、終了後すぐに再生して履修者全員で視聴した。

次に、第6回～第8回の授業では、伴奏譜から教材の音楽的特徴を理解し、ピアノ伴奏及び弾き歌いの演習を行うとともに、学習指導案を作成した。第9回～第12回の授業では、学習指導案に示された本時の展開のうち主たる学習活動を中心として、25分程度の模擬授業を実施した後、授業者、生徒役の履修者、担当教員による振り返りを行った。

各授業者が選択した教材は、表2に示す通りである。本授業科目では、テキストとして『中学生の音楽1』『中学生の音楽2・3上』『中学生の音楽2・3下』(教育芸術社)を使用した。なお、次章以降、模擬授業を行った履修者を授業者、模擬授業で生徒役を務めた履修者を生徒役と記す。

表2 模擬授業の教材

授業者・教材・作詞者及び作曲者		
授業者A 《浜辺の歌》 林古溪作詞/成田為三作曲	授業者B 《花の街》 江間章子作詞/團伊久磨作曲	授業者C 《早春賦》 吉丸一昌作詞/中田章作曲
授業者D 《荒城の月》 土井晩翠作詞/滝廉太郎作曲	授業者E 《夏の思い出》 江間章子作詞/中田喜直作曲	授業者F 《赤とんぼ》 三木露風作詞/山田耕筰作曲

Ⅲ 模擬授業の考察

1 器楽分野（ピアノ）担当教員による考察

（1）ピアノ伴奏に関する指導内容

この授業を担当して3年目になるが、『兵庫教育大学紀要』第51巻に執筆した2016年度の履修者と比較して今回の履修者の模擬授業の取り組み姿勢には数段の進歩がみられた。前述のように「音楽科教育法」シリーズの授業構成を見直した結果、学生は楽曲に向かう際のある程度の心構えができてきているのである。「音楽科教育法Ⅱ」の授業では実際に中学校歌唱共通教材の模擬授業をさせ、続く筆者の担当回では、主にその伴奏部分のとらえ方から楽曲のさらに深い理解につなげていくよう指導を行った。その後再び同じ楽曲で模擬授業を実施した結果を、以下の2点より分析する。

- ① 1回目の模擬授業（10分授業）の後、ピアノ伴奏の解釈と表現の工夫に関して指導した内容
- ② 2回目の模擬授業の内容と反省点（おもにピアノ伴奏の見地から）

そして模擬授業全体を見通して、今後の学生指導の課題について考えるところを述べる。なお、文中の小節数は歌唱部分から数えた小節数である。

1) 授業者A《浜辺の歌》

- ① 授業者Aは意欲的だがピアノ演奏に対する苦手意識をもっている。1回目の模擬授業では伴奏のアルペジオをほとんど弾くことができなかった。そこでバス音と旋律を弾くことを指示しつつ、ピアノの授業では伴奏アルペジオの形の変化と、それが歌詞や旋律とどうリンクするのかを取り上げた。最初4小節の寄せては返す小さな波に対して、5～6小節では右手がオクターヴ上昇しピアノパートのみ *mf* になっている意味をどうとらえるか、9～12小節の山の部分で伴奏型はどのように変化するか、13～14小節の左手に微妙な変化があることは何を意味するか、などを考えさせ、感情の高まりと風景の遠近感について考察した。
- ② 2回目の模擬授業は「旋律や強弱に着目し歌い方を工夫しよう」をめあてとした。書画カメラで楽譜を写しながら、旋律の抑揚・強弱・伴奏型をなぞり、段落ごとにこの3つの要素の表現が一致していることを生徒役に確認させるという、進歩した内容になった。伴奏パートはかなり上達したが、自身が解説した抑揚と強弱を表現しながら弾くことがまだできておらず、歌唱を助ける音楽的な伴奏には至らなかった。さらに解釈の点で、5小節でオクターヴ上がる右手を「高い波」と単純に片付けたことや、12小節の上行するアルペジオにディミニユエンドがついている意味を十分説明できないところなど、課題が残った。5小節のオクターヴ上がる右手はオブ

リガードとして旋律に彩りを添え、また12小節の上行アルペジオは波が引いていく様子を表している、というような解釈に踏み込んでほしかった。

2) 授業者B《花の街》

- ① 授業者Bはピアノがかなり弾けるが、オリジナルの伴奏は難しく簡易伴奏をつかっている。1、2番と3番の内容を歌い分けさせようとしていたので、伴奏でそれをどう表現するかを考えさせた。伴奏の音色もさることながら、歌い出しについている8分休符でどのようにプレスをとるかが表現のカギとなることを助言した。たとえば7小節の8分休符は7～8小節の歌詞がつながっているので滑らかなプレス、10、13小節は「輪になって輪になって」とたたみかけてゆくので鋭いバス音と速いプレス、そして18小節はたっぷりとしたプレスを取り「春よ春よと」を明るくあたたかい音色で歌う、などを指導した。そして3番ではそれらのプレスを全体に控えめにしたり、最後の「ひとり寂しく」をテヌート気味に音色を変えて歌えば変化をつけられるのでは、と提案した。3番の伴奏は深くゆっくり打鍵するタッチで音色が変えられるが、この曲ではなにより休符に関連した間の取り方、いわゆるアゴーギグの変化が、表現に不可欠な要素であることを説明した。
 - ② 2回目のめあては「詩や曲の背景に込められた思いを生かして歌うにはどんな工夫ができるだろう」であった。歌詞を朗読してから歌わせたり、歌詞の気持ちに沿って表情を変えて歌わせるなどの工夫をしていた。そういうアプローチも大切だが、「ひとりさびしく」の「さ」の子音を強く歌ったらどうか、という意見が生徒役から出たように、表現に結び付ける具体的な方法が必ずあるはずである。ピアノの授業で指示したようなアゴーギグのつけ方なども含めて、具体的な表現方法にまで踏み込んでほしかった。伴奏は流れよく弾けているが、各部分で目当てとする音色が出せるよう、タッチの工夫がさらに望まれる。
- ##### 3) 授業者C《早春賦》
- ① 1回目ではこの曲のテーマともいえる早春の季節感に言及できていなかったため、ピアノの授業のなかで立春のころの季節感、人々の暮らしぶり、感情などを取り上げ歌詞を深く読みこんだ。また中田章と喜直の伴奏を比較し、その特徴を分析した。中田章の方は終始単純な伴奏型であるが、春を待ち焦がれる気持ちがシンプルに表現されていること、前奏8小節目の和声は喜直のⅣに対して原曲はⅤ₇で一見不自然だが、立ち止まるような情感を表し、これはこれで味わい深いものであることなどを説明した。
 - ② 2回目はピアノの授業内容をうけてめあてを「情景

を想像しながら表現を工夫しよう」とし、舞台となった安曇野を写真で紹介し、作詞家吉丸一昌や二十四節季の説明などもあり、丁寧に下調べしたことがわかるおもしろい授業となった。「かぜのさむさや」の「さむさ」を小さく歌わせるなど具体的な表現方法の工夫もあったが、安曇野の早春のイメージをどのように表現につなげるか、生徒たちにどう問いかけるか、は授業者のなかに課題として残ったようである。伴奏は上達していたが、単純な伴奏型を各節で音色を変えて弾き分けるために、バス音の強さ、音の切り方、強弱、ペダリングなどで違いをつける具体的な方法を学んでほしい。

4) 授業者D《荒城の月》

①授業者Dはピアノがかなり弾けるが1回目は完成度が低かったので十分な練習を促した。1番の春爛漫の酒宴の城と2番の敗色濃い城の様子、3番の回顧的な内容、4番の哲学的な内容、それぞれの違いを伴奏の音色でどのように弾き分けるかを指導した。また滝廉太郎と山田耕作の相違点についても演奏を通して考えさせた。

②「日本の歌の美しさを味わい、歌い方を工夫しよう」のめあてで、七五調と文語体の歌詞の説明、朗読などを取り入れ、滝と山田の相違点についてかなり時間をかけて丁寧に扱っていた。生徒役から両者の相違点についてたくさんの意見が出たのはよかったが、重要な和声上の違いには言及できなかった。また比較して相違点を探し出すだけでなく、両者の美意識にまで踏み込み作曲家がどのような表現をのぞんでいたかを考えさせるところまでもっていった。文語体の指導では、たとえば同じ文を口語体で言うとうどうなるか、という比較を通して教えると、文語体のもつ味わいがよりよく生徒に伝わるのではないだろうか。この「比較する」という指導法は様々な場面で有効に使っていくべきであろう。ピアノ伴奏は前回に比べて格段に上達していた。

5) 授業者E《夏の思い出》

①授業者Eはピアノがよく弾けるので伴奏に関しては問題がない。しかし楽曲のとらえ方が平板であったので、作曲家が書いた強弱の意味を伴奏型に絡めて考えさせた。たとえば歌の5小節（歌唱部分）のpは伴奏型のシンコペーションと歌詞の内容から、単に小さくするのではなく目の前に情景が広がってくるワクワクした感じを表現する。他にpが2回出るが、それぞれ違ったニュアンスをもっていること、すなわち13小節のpは黄昏時の静かさ、最後の「とおいそら」のpは万感の思い、など同じ強弱記号でも様々なニュアンスがあることを確認させた。特に

「さいている」のppはこの曲の白眉で、水芭蕉の花の美しさへの驚きと喜びが含まれること、などを考えさせ、伴奏の音色でそれを表現するよう指導した。

②授業のめあては「旋律や強弱の変化と曲想のちがいの関係をさぐり、歌い方を工夫しよう」で、ピアノの授業で教えたことを生かそうとしていた。しかし生徒役に強弱の変化を気づかせたものの、それぞれの箇所がどのような表情をもっておりどのように歌えばよいかを、十分伝え表現させるには至らなかった。同じ強弱をもつ箇所を比較して考えさせるなど、授業の方法に工夫が必要である。また教師自身の意見をもっと述べてよいのではと感じた。授業者Eの良い所は、伴奏しながら音楽的な体の動きが付いているということで、それにより生徒の歌い出しを自然に導くことが出来ている。教師が音楽に乗り音楽の流れを体で感じていることは、指導において大切な要素であると感じた。

6) 授業者F《赤とんぼ》

①授業者Fは音楽を素直に感じ取る感性を持っている。しかしオリジナルの伴奏がうまく弾けていなかったもので、旋律とバス音を弾くよう指示した。作曲家が細かくつけた強弱、とくに3～4小節（歌唱部分）のクレッシェンド、デミニュエンドの歌い方、最後2小節が表わす感情とその前のプレスの在り方などを考えさせた。4番ある各節をどのように歌い分けさせるか、歌詞から考察したあと、前奏や伴奏の音色の変化についても指導した。

②伴奏はかなり上達しており、弾き歌いも出来るようになっており生徒の方を見て合図を出すこともできていた。「歌詞の表す情景を感じ取り、歌い方を工夫しよう」のめあてのとおり、歌詞を書き出して生徒役に丁寧に考えさせていた。「1番と4番の夕焼けは同じ場面の景色ですか」などはよい質問である。また「いつのひか」「まぼろしか」で声の色を変えさせようとするのはよかったが、具体的な方法としてその前のプレスの取り方、声の出し方にまでは言及できていなかった。また3番の曲想を生徒からでた意見どおり、暗い・寂しいと導くだけに終わり、この節が「ねえや」への淡い思慕を含んでいることに気づいていない。昔の日本で子守りの女性がどのような年代でどのような立場の人であったかなど、ここでも時代考証的な教養が必要である。また歌詞の理解が進んでも、それをどのように音楽表現に結び付けるかについては明確な意図が不足していた。

(2) 今後の学生指導の課題

各履修者はそれぞれ教材と真摯に向き合い、授業を組み立てていた。模擬授業2回目には伴奏、指導法ともにかなりの進歩がみられた。しかしまだまだ足りない点が

ある。伴奏以外に音楽的な面、授業スキルの面で、②に記述したような問題点があり、授業後のふりかえりで授業者も生徒役も問題意識として感じていることは救いであった。では指導する大学教員側はその問題点にどのような方法で対処すべきであろうか。以下に、授業全体を省みて今後音楽科教員養成の指導において取り組まなければならない課題を4つあげて述べる。

1) 具体的な音楽表現方法を習得させること

楽曲のイメージや情景、込められた思い、というタームが模擬授業のなかに多数出てきた。学生は楽曲の内容にかなり深くアプローチできるようになったが、それをいざ表現するとなると、具体的にどのようにすれば生徒たちの歌声が変わるのか、伴奏の音色が変わるのか、を的確に示せないケースが多くみられた。それはとりもなおさず学生自身が歌唱や伴奏において分析したことを実際に音にできていないからであろう。頭で理解するだけでなく、練習を重ねることによって自分が出したい音を見つけてゆく不断の努力が必要である。平素の実技関係の授業の中でも、表現したいことと具体的な表現方法を関連づけられるよう、学生の意図を汲み上げつつその方法を共に考える、というアクティブラーニングの見地に立った緻密な指導を行う必要があるだろう。

2) パフォーマンス力を高めること

伴奏はもちろん範唱や朗読においても、教師はパフォーマーであるという意識を常にもたなければならない。歌詞の朗読法、伴奏を弾きながら合図を出す方法、体を使って表現する方法、教師自身の表情や声色などにパフォーマーとしての魅力がなければならない。中途半端な表現法では生徒の心をつかむことができないのである。学生の表現力を引き出すための様々なプログラム開発が必要である。

3) 教養を身に付けさせること

教師の主観が前に出すぎてはいけませんが、教師自身が教材に対して表面的な知識だけではなく深い読み込みと感動をもつことができ、それを言葉にして伝えることができなければならない。感動を持つためには常日頃からその教材の背後にある文化や自然、人間の生活感情などに敏感であり、情緒豊かで幅広い教養を身につけていることが不可欠である。芸術系の教師教育に関しては、スキル形成だけに終わらず人間育成の視点をもって臨み、常日頃から学生を啓発していく姿勢が大学教員に求められる。

4) 授業スキルの工夫

言いたいことをたくさんもっていても、授業の運びがスムーズでなかったり、効果があらわれなかったり、最重要な点が明確でなかったりと、学生の授業スキルが問われる場面が多くあった。これについては教科教育分野から専門的な見解があるだろうが、筆者は「比較して教

えること」を推奨したい。たとえば取り上げる箇所の強弱を反対にしてみたり、文語体を口語体に置き換えて歌わせてみたり、間をとる場合とまっすぐ行く場合を比べたりと、比較させることで伝えたいことがより明確になるのではないかと考える。

これらの課題を当該授業だけではなく、実技関係の授業や日ごろの学生指導において、教員側が意識的に取りあげていくことで、学生の資質を向上させ、よりよい授業者へと高めることが出来るのではないかと考える。

2 声楽分野担当教員による考察

筆者自身は「音楽科教育法Ⅱ」の担当教員ではないが、同科目の前に履修する「音楽科教育法Ⅰ」において、歌唱活動の進め方の基本について演習を行っている。ここではその立場から、「音楽科教育法Ⅰ」で学んだことが「音楽科教育法Ⅱ」の模擬授業に活かされているかどうか、また模擬授業の内容から、「音楽科教育法Ⅰ」の授業においてより強化しなければならないことについて考察を行いたい。

(1) 考察の視点

まず6人の授業者について、第Ⅰ章に示した以下の3つの観点から模擬授業の内容についてみていきたい。

- ① 学生の教材解釈の内容
- ② 教材解釈をふまえた「教材研究力」「授業構成員」「授業展開力」
- ③ 学生が保有する音楽実技力（歌唱、ピアノ伴奏、弾き歌い、拍の提示など）

1) 授業者A《浜辺の歌》

①教材曲がさまざまな形や大きさの波を表す音形の組み合わせで作られていることに着目し、それをヒントに楽曲の構成を読み解こうと試みていた。

②波の音型という着眼点は良かったが、そのことだけに固執して他の音楽的要素に目を向け切れていなかったように感じられた。このことについては授業者本人も授業後の振り返りの中で「波に着目したため、人の心情やその他の情景に触れることができなかった。」と記している。第1時で読譜を行い歌詞の解釈について学習した、という前提だったので、本時では歌詞からのアプローチは行わなかったのかもしれないが、楽曲をある一面からだけとらえようとするのはリスクを伴うので避けた方がよい。例えば「小さい波の連なり」の音型があった場合、作曲者がその音型を選んだのはなぜか、それを歌唱表現に活かすにはどうすればよいかなど、さらに突っ込んでいくためには、歌詞の解釈や、歌唱法や音量の変化などの他の音楽的要素と関連付けていくことが要求される。

③授業者Aは普段から自身のピアノの演奏力に自信が

ないと言っているのだが、本授業では積極的に伴奏を弾くことに取り組んでいたと思う。「ピアノ伴奏が何を表しているか?」といった設問を設けて授業を展開し、自分がピアノを弾かなくてはならない授業プランをあえて選んだことは評価できる。またA自身は声量もあり、歌唱力的にも優れているので、範唱は効果的だと思う。一方実際の授業の展開は説明や発問と生徒の答えなど、言葉のやり取りで進む時間が多く、生徒が歌う時間が少なかった。また最初に全員で歌った際にあらかじめ前奏から歌への入り方を示していたが、これは授業者が前奏をきちんと弾いて、適切に拍の指示をすれば済むことなので不要であった。

2) 授業者B《花の街》

①歌詞の内容に着目し、1番～2番が美しい花のあふれる平和な「幻想の街」の姿を、3番では戦後の悲しい現実の光景を表していることを導き出している。その際に教科書に掲載されている作詞者・江間章子の言葉を朗読して理解を深めていた。

②3番の歌詞の中から「泣いていたよ 街の角で」「ひとり寂しく 泣いていたよ」といった言葉を抽出し、「悲しさ、寂しさ」を表現する歌唱のアイデアを生徒に考えさせていたが、短絡的に「3番=悲しい」と捉えるだけではこの作品の本質を見誤ることになるのではないか。そもそも詩人にとっては、3番において幻想ではない現実の戦後の姿を想起させる言葉を書くことは難しい選択だったのではないだろうか。作曲者の團伊玖磨はこの詩にあえて有節形式を用いて、1～2番の歌詞によって想起させられる明るい色調の音楽をそのまま3番の歌詞にも当てはめている。このことによって過度に3番のみ悲しい音楽になることを回避し、すべてを柔らかく包み込みつつ、心を希望や祈りへと向かわせる作品に昇華していることを見逃してはならないだろう。本授業においても、ただ単に「悲しい表現」を見つけるのではなく、より作品の本質や芸術的な価値の高さに気づかせるような展開が望まれる。

③簡易伴奏を用いていたが、特に弾き間違いもなく歌いやすい演奏だった。範唱はほとんど行っていない。生徒に歌唱をさせる際の進行は比較的スムーズで力があることが感じられた。

3) 授業者C《早春賦》

①歌詞の内容に着目し、暦の上では立春を過ぎて春になったというのにまだまだ寒さは去らず、暖かい春を待ちわびている様子を描いていることを導き出そうとしていた。

②授業者本人のコメントに「春を待ちわびる気持ちを表現したい、というのを生徒から出したくて～」と

あり、そのために歌詞の舞台となった信州安曇野の写真を用意したり気候や風土について説明したりするなど工夫をしていた。しかし生徒が中学3年生であることを考えると引き出したことの内容が薄いことは否めない。また工夫したことも客観的に見て小学校レベルのアイデアとなっていたように思う。Cは安曇野が内陸の高原地帯であり冬が厳しいことを事前に調べて知っているのだから、自分たちの住む地域との違いを想起させながら歌詞を読ませるなどして、より一層春を待ちわびる気持ちが強いということを理解させることは難しいことではなかったはずである。指導案上の「めあて」として「情景を想像しながら表現を工夫しよう」を掲げたのなら、歌詞をもっと具体的に読み込んで情景を想像させ、そこから心情を汲み取り、最終的に音楽表現として成立させる、というプロセスが必要だった。もう少し高い目標設定をするとともに、その目標に対してどう迫っていくかを設計し構築する力が求められる。

③ピアノの演奏力はあるのだが、自信がないのかよくミスをしていた。ある部分について2種類の範唱を行って、生徒からその違いを引き出そうとしていたが、あまり明確ではなかった。(顔を見ていると意図が感じられた。)音楽の力はあるので、もっと伝える力、引き出す力を養ってほしい。

4) 授業者D《荒城の月》

①教材曲は滝廉太郎の作曲だが、滝自身は旋律のみしか作曲していない。そのため学習として一般的によく歌われている山田耕筰による編曲版とくらべることにより、奥行きを持たせるようにしていた。また歌詞が文語体、七五調で書かれていることを朗読によって明らかにし、それがそのまま旋律に反映していることの気付きを与えていた。

②授業の展開としては若干焦点のぼやけたところもあったが、滝の原曲で詞のもつ雰囲気や日本的な曲調を味わい、そこから山田の編曲に目を向け相違点を探ることで、より深くこの作品に触れることに成功していた。

③ピアノの演奏力がとても優れていて、作品の持ち味をピアノによって表現できていることは大きな強みである。範唱はほとんどしなかった。

5) 授業者E《夏の思い出》

①教材曲は最初の4小節と次の4小節が全く同じ旋律で書かれているなど、シンプルで美しい形を持っている。授業者Eは強弱の設定に着目し、それを活かした表現を引き出すよう授業を進めていた。

②作曲者が書き込んだ強弱記号を基盤として、歌詞と絡めながら情景や心理の変化を導き出そうと試みて

いた。授業自体は丁寧な進行だったが、若干歌唱のテンポが速く、生徒たちの表現を引き出すのが初めのうち難しかった。授業の後半で表現が深まるにつれテンポも落ち着いてきたことが印象的だった。

- ③授業者Eは優れた音楽能力を持っていて、ピアノ演奏も歌唱も秀でていて、Eにとっては自身が演奏をする場面とは違って、主に言葉の力によって生徒から表現を引き出す活動は難しく、もどかしさを感じたのではないだろうか。そういう意味ではよい経験となったはずである。

6) 授業者F《赤とんぼ》

- ①教材曲は有節形式であり、4番まである歌詞の光景をきちんと把握して表現に活かしていく必要がある。授業者Fは大きな紙に歌詞を縦書きで書いたものを用意し、それを黒板に貼って、生徒からの意見を余白に書き込んでいくことで可視化し、表現を明確にする工夫をしていた。
- ②F自身が「国語になってしまわない」ように気をつけたと述べているが、そのため表現について生徒の意見をまとめる都度、すぐに歌ってみるという形で授業を進め、良い成果を得ていた。
- ③ピアノ伴奏は若干たどたどしいところもあったが、生徒の表現を引き出そうと積極的に取り組んでいた。範唱はほとんど行っていない。生徒に歌わせる際に自分も歌っていることが多かったが、生徒の歌唱が聴こえなくなってしまうので、あまり良いことではない。

(2) 学生に共通する問題点と今後の音楽科教育法の授業改善について

1) 基本的な歌唱法の考え方

ほとんどの学生が「音型」「音の強弱」「歌詞の解釈」といった側面から歌唱表現へアプローチする方法をとっていた。その際に「音色」「音のつながり方(レガートとマルカート)」「アゴーギク」といった、もう一歩突っ込んだ表現の可能性にまで踏み込むことはできずにいた。「音楽科教育法Ⅰ」の授業の中では、歌唱法としてレガートとマルカートを意識的に使い分けることの重要性について話をしたが、そのことが定着するには至らなかった、ということが分かった。

2) 授業者自身の歌唱表現力の未熟さ

範唱の重要性については言うまでもないが、積極的に活用しているとは言い難かった。教員の範唱によって、生徒はそれまで知らなかった音楽の表現法に触れることができるので、教員は積極的に範唱に取り組むべきである。その際、必ずしも声楽的に上手に歌うことではなく、表現したいことが明確であることが大切であることを学生に伝え、その技術に習熟させることを目指す必要があることが分かった。

3) 焦点化と総合化のバランス

何人かの授業では、ポイントとなる着眼点に授業者自身がこだわりすぎたために、教材曲をある一つの側面からだけ見る形になってしまい、全体像が見えにくのまま終わってしまっていた。教材を解釈するために一定の着眼点を持つことは大切だが、それは内容を正しく理解したり、全体を俯瞰するための有効な切り口の一つと考えることがより重要である。常に細部と全体をバランスよく捉えられるようトレーニングをする必要があることが分かった。

3 器楽分野(管楽器)担当教員による考察

(1) 学生の教材解釈の内容

当該授業の履修者は、模擬授業で担当する共通教材6曲について、過去に履修した授業等においてすでに学んでおり、各曲の解釈やその特徴について、特に新たな発見や、著しく不適切な捉え方をしたものはなかった。模擬授業の担当時間が各自25分ということもあり、各教材曲の持つ最も顕著な、そして重要な特徴を中心に模擬授業の組み立てが行われていた。その意味においては、全ての履修者が十分な評価を受けるに値する教材解釈を行っていたといえるであろう。

これらの歌唱教材は、その基本的な条件として「歌詞」とともに演奏されるものであり、教材の解釈にあたっては、歌詞の持つイメージや意味、背景などをいかに曲想の表現に活かしていくのか、が重要なポイントである。当授業の履修者も、それぞれの教材曲と歌詞との関係について深く切り込んでおり、これらを各模擬授業における指導内容の中心に据えた授業プランを組み立てていることが伺えた。それぞれの歌詞を活かした授業プランをまとめると以下ようになる。

・授業者A《浜辺の歌》

打ち寄せる波の様子を、ピアノ伴奏譜の変化からヒントを得たうえで「強弱の表現」につなげていた。

・授業者B《花の街》

幻想的で穏やかな1、2番と、終戦直後の暗い現実を表した3番の歌詞のイメージの違いを、作詞者の言葉を用いながら表現の工夫につなげていた。

・授業者C《早春賦》

春を主題としながら実はまだ春ではなく、むしろ春を待ちわびる気持ちを歌い上げることに主眼をおき、写真をはじめとした様々な角度からの教材曲へのアプローチがみられた。

・授業者D《荒城の月》

日本古来の五七調の文語体で歌われた詩の持つ独特の流れを感じさせながら、旋律の動きと強弱の自然な結び付きを絡ませて授業を展開した。

- ・授業者E《夏の思い出》
尾瀬の風景や景色の思い出の描写に着目させると共に、同じ旋律の中にある伴奏譜や強弱の違いを活かした表現にこだわりがみられた。
- ・授業者F《赤とんぼ》
4番まである歌詞の「現実」→「回想」→「その深まり」→「再び現実へ」という流れと、5音のみを使用した日本の叙情的な旋律を感じさせていた。

このように、各履修者はそれぞれの教材曲の最も重要なポイントは押さえており、学習指導案ばかりでなく模擬授業においても様々な角度からのアプローチにより、教材解釈とその目標を学習者に伝える部分までは到達できていたと考えている。しかしながら、その先、それらの解釈をいかに活動に結びつけた上で、児童・生徒に「表現」させていくのかという点に関しては、残念ながら十分な結果が得られていなかった。一言でいえば「授業で十分な表現ができていない」とはいえなかった。

そこで本研究では、履修者が十分に評価され得るべき教材解釈を行っていたにも関わらず、彼らの模擬授業がうまく機能しなかった原因を振りかえるとともに、それらに対して具体的に対処するためにはどのような手立てや技術が必要であるのかについて明らかにしていく。次節においては、彼らの教材解釈と模擬授業から見て取れる「教材研究力」、「授業構成力」および「授業展開力」に的を絞って考察していくこととする。器楽の教科専門教員としては、器楽的な音楽の「見方」や「考え方」は、歌唱共通教材に対してどちらかと言えばやや荒っぽく、機械的な印象を与えるのではという思いもある。しかしそれらは、授業履修者に対して新たなアイデアや着地点を提供するはずで、最終的には彼ら自身の授業者としてのスキルアップにつながっていくことが期待できる。

(2) 教材解釈をふまえた「教材研究力」「授業構成力」「授業展開力」

1) 「教材研究力」について

前節において、各履修者が教材曲の歌詞や作詞者・作曲者の意図から感じられる風景や情景、曲に込められた思いについて深く理解しており、それらを足がかりとして授業を展開していたことについては述べた。音楽科教員として楽譜に対峙する際に最も重要なことの一つは、その曲から読み取ったイメージや雰囲気や音楽的諸要素と絡めて分類し、それらを的確な言語等で相手（児童・生徒）に伝え、そこから生まれる表現を改めて組み立て直す作業までの「段取り」が瞬時にして計算できることである。それは、年間指導計画上の重要度をはじめとして、発達段階に応じた指導の順序や時間的な制約、さらには一人の音楽家としての授業者のこだわりなども加味された上のものでなければならない。教材に対する研究

力はその第一段階となるものであり、その教材に数多く含まれる特徴や個性について音楽的諸要素をもとに分析し、取捨選択した上でそれらに問題がある場合の具体的な解決方法をも提示できる力である。

今回の模擬授業から言えることは、履修者が音楽的な諸要素を視点として楽譜から直接読み取り、そこから想定される生徒・児童のつまずきやトラブルをふまえた授業プランがあまり見えてこなかったことである。確かに彼らは事前に作成した「楽曲の特徴と授業デザイン」において、共通事項も視野に入れながら各教材曲の拍子や調性、形式、速度、さらには強弱や旋律の特徴について細かくまとめていた。しかし、それらをお互いに絡めながら授業プランの中で活かしていたとは思えない。歌詞や作者の心情などに対して、ピアノやフォルテといった目に見える形で記譜された「強弱」に関連させる展開がみられるのみであった。

例えば、音楽的諸要素の中で「強弱」の変化は、音楽を表現するためには最も分かりやすく、また劇的な変化を生みやすいものである。授業者は、まず初めに「強弱」のチェックを行うべきであり、その意味において履修者は合格であったといえるが、音楽表現としての「強弱」とは物理的な音量を表すだけでは不十分である。「強弱」の変化に伴う柔軟なテンポ感や「間」の取り方、また拍子感を活かした自然な旋律の流れ、あるいは和声や伴奏譜の変化とメロディのバランス（テクスチュア）など、結果的に音量が変化するにしてもそこに至るまでに色々な要素が絡み合っており、だからこそ各々の表現に個性が生まれるのではないだろうか。

今後の授業改善のアイデアとしては、教材曲の楽譜から、音楽的な各要素について個々に取り出し考察していく学習が有効と考えられる。例えば、「強弱」の観点からはどう、「リズム」の観点からは、また「旋律」を活かすために何ができるか、といった横断的に網羅した学習を行なった後に、それらの優先順位を授業者自身が自信を持ってプログラム出来ることを目的とするものである。これらは楽譜と直接向き合う（歌詞を含まない）器楽指導の最も得意とする分野であり、筆者が担当している「音楽科教育法Ⅲ」は次年度において彼らが履修する予定の科目でもあるため、改めて取り上げることとしたい。

2) 「授業構成力」について

授業の構成力に関していえば、各履修者の模擬授業は25分のみを設定よりもむしろ50分の授業、もしくは数時間単位の授業計画に沿った授業構成になっていたといえる。当授業における学習の成果であるとともに、「音楽科教育法Ⅰ」からの流れの中で、履修者たちがしっかりと授業の構成力を身に付けてきたというべきであろう。また当授業は、過去数年間を通して練り上げてきた「音楽科教育法Ⅰ」～「音楽科教育法Ⅲ」における一連の順

序立てた授業プランのもとに、教科教育担当教員と教科専門担当教員の協働による授業改善が繰り返し行われてきた。そのため、違ったアプローチからであっても教員団としての統一された見解が、常に履修者に対して迷いのない学習環境を生み出していることも大きな要因であるといえる。

(1)「授業構成力」に関して良かった点

今回の模擬授業では、与えられた時間の中で「説明」し「話し合い」、そして「歌う」だけの単調な授業ではなく、各履修者のそれぞれのアイデアによる工夫が随所に見られた。特に、生徒の目先を変えることで、新たな気づきに繋げる試みが根付いてきたことは評価すべきであり、それを彼らが当然のように、また自然に表していたことは、これまでの授業における指導の成果といえるであろう。今の段階では、まだハード的な側面が主であるが、具体的には以下のようなことが印象に残っている。

- ① 楽曲の雰囲気やイメージ、状況の説明を補完するために大きな写真や手作り教材などを使用したこと。
- ② 書画カメラや楽譜を拡大した教材を使用して生徒の注意を授業者に向けたこと。
- ③ 楽譜を指でなぞる、手振りで表現するといった、体を使った活動を取り入れたこと。
- ④ 授業者自身が2種類の違う表現を範唱することで、生徒に対して聴覚的に刺激を与えたこと。
- ⑤ ワークシートを準備することで生徒に気づきや振り返りを促したこと。
- ⑥ 一部の生徒を指名して、人前で具体的なパフォーマンスをさせる活動を取り入れたこと。

これらの活動が全て円滑にまた順調に行われていたわけではないが、履修者が授業プランの中で生徒の意識を高め、且つ主体的に学習に臨めるよう努力していたことが窺える。これらの活動は、実際の授業であっても前半の「掴み」として十分に活用が可能である。

(2)「授業構成力」に関する今後の課題

授業の構成に関しては、特別な手段やアイデアを上手く配置することで、授業のメリハリを付ける工夫がなされていたが、模擬授業全体として見た場合にはやはり課題も見えてくる。最も大きな課題は、それぞれの活動やトピックに対する時間的配分や臨機応変の授業進行であろう。これは「授業展開力」とも関連してくると思われるが、ここでは生徒とのやり取りから生まれる「生きた音楽活動」の扱い方ではなく、あらかじめ授業者が想定しうる配分や取捨選択のことである。これに関しては、全ての履修者にいえることであったが、全体的に説明にあたる部分が長く、歌唱を中心とした「表現活動」とのバランスが悪かった。教材研究を進めていくにつれて、生徒に伝えたいものが多くなるのは仕方がないが、もっと歌唱活動に時間を使うことは可能であると感じた。

次に、せっかくの歌唱活動に入ったとしても、授業者の指示や動きが緩慢であるためにダラダラとした印象になることである。教材曲自身は数十秒の短い物であっても、その前後が冗長で無駄に時間を消費する上、一連の流れのテンポ感の悪さが実際の楽曲のテンポ感をも凌駕してしまい、なんとも重々しい一幕になることが多かった。例えば、「さあ、歌いましょう」の指示に始まり、次に楽譜を手に取り、ピアノまで移動し、おもむろに楽譜を広げ、「ええっ、あ〜っ、先生がこう合図したら歌ってください」などと言い、テンポの安定しない前奏を弾き始め…といった具合であった。

これを時間内に何度も繰り返していれば、時間がいくらあっても足りないであろう。また、このような場合では、授業者の視線が生徒たちの方にあまり向けられていないことも残念であった。このままでは、せっかく生徒が感じとった楽曲のイメージや雰囲気を十分に表現させるのは難しい。授業者となる者には、これら一連の動きに対するイメージ・トレーニングの重要性を知らせることが必要であると感じた。自身の授業プランの中で行うべき行動を、教壇で思い出しつつ順番にクリアしていくのではなく、机間を移動しながら、あるいは前奏を弾きながら指示を出す、または注意を促す、といった動きやそのテンポ感まで含めて「授業プラン」とすべきである。この問題は「経験不足」や「緊張による初々しさ」と捉えるのではなく、次年度に向けた課題として対策が必要であろう。

3)「授業展開力」について

前項で述べたように、音楽科の授業は、生徒とのやり取りから生まれる「生きた音楽」が活動の中心であり、その予測不可能な展開を制御しながら授業を進めていくものである。そのため、前述した「教材研究力」を基にした多角的なアイデアと、それらを柔軟に出し入れしながら授業を組み立てる「授業構成力」の双方を、現在進行形でバランスよく発揮させていく必要がある。この点で「授業展開力」は高度な技術であるといえるし、過去の履修生にとっても常にハードルの高いものであった。今年度の模擬授業においてもそれは同じであり、一度授業が停滞し始めると、さらなる停滞へと悪循環に陥る場面が散見された。

授業の停滞には数多くの理由があるであろうが、筆者としては履修者自身の「教材研究力」の甘さ、もしくは稚拙さに原因があったと考えている。授業プランの中で、生徒たちに「このように感じて欲しい」または「このような発言を引き出したい」と計画した通りに進んだとしても、ではそれを「具体的な表現」に結びつけるためにどのような活動を行うのか、といった手立てや作戦がほとんど見られなかったからである。それは、実際の歌唱活動を挟みながら、授業者と生徒の間に数々の言葉

のやり取りはみられるものの、本来なら必要であるべき音楽表現や体の使い方につながる単語が出てこないことからわかる。例えば、「情景を思い浮かべて歌いましょう」「歌詞の話を考えながら歌いましょう」「大きな波を意識して歌いましょう」などの言葉かけの後、いきなり歌唱に入り、演奏後には「できましたか?」あるいは「どう思いましたか?」と生徒の感想を聞いて完結するなどである。素材を準備して下ごしらえは行ったものの、調理の手順やその技術に何ら目を向けずに進める“料理教室”は決して理想の学習環境とはいえない。さらに、その“味の良さ”や“見た目の美しさ”を求めるのであれば、なおさらである。

例えば、大きな波を表現するために、生徒は何をすれば良いのか? 仮に、直前の波と「差」をつけたいのであれば、それは音量で表すのか、あるいは音価か、音型か、速さなのか、拍子感か、フレーズ感なのか。また、もし音量の差で表すならば、突然なのか、だんだんなのか、圧力はどうか、インパクトの深さは、持続時間は、などあらゆる可能性があるはずである。そして、そのために体をどう使うのか、息をどうコントロールするのか、姿勢は、口腔内の形は、脱力は…、といった手立てを授業者が提示するか、可能なら生徒たちとの対話から引き出す必要があるのではないだろうか。しかしながら、演奏後の発問に対して生徒から「意識できました」「歌いやすかった」などと受けているようでは、表現の活動としてなら先に進むことはできない。授業のめあてには「〇〇や、〇〇に着目して歌い方を工夫しよう!」などとあるが、イメージや風景の想定はともかく、少なくとも「歌い方」を「工夫」したとは程遠い授業展開となってしまう。今後の課題としては、授業者が教材研究をもっと深く掘り下げることに加えて、それに対応でき得る実技力の育成が必要であろう。

(3) 学生が保有する音楽実技力について

これまで述べてきたように、授業者による「教材研究力」の充実が今後の最も大きな課題ではあるが、これらが授業の展開の中で活かされるための最後の抛り所は、やはり授業者の「実技力」であろう。どんなに素晴らしい指導言を駆使しても、その本人の実技が伴っていないければ、たとえ子供であっても納得はしない。ここでは、個々の楽器やその実技の優劣については触れないが、ひとつ確実にいえることは「実技力のあるものは、過去のどこかで必ず努力をした経験がある」ということである。生まれながらに楽器や歌の上手い者はいない。実技力が高まる前には、数多の失敗や停滞、悩み、その後の獲得とモチベーション維持などを常に循環させてきたはずである。実技力があるということは、個別の「歌えない」「音が鳴らない」部分と、それに直結した「こうしたら鳴る」「この練習が有効」という具体的なバイブをより多く

持つということである。それは、ハウツー本などで「そうか、タンギングは舌先の表面上側に軽く当てるのか」などと勉強するよりもはるかに奥が深く説得力がある。

今回の履修者の中には、専門の楽器の実技力の高いものが数名含まれていた。彼らの模擬授業では、さすがに教材研究の深さと、その構成や展開における“目の付け所の良さ”を感じさせる場面がいくつもあった。しかしながら、彼らであっても歌唱指導において、如何にも平坦で伸びのない「歌声」で範唱しており非常に残念な結果を生んでいた。これら以外にも、授業構成の中ではいい具合に進めてきたにも関わらず、授業者の実技不足、理解の乏しさにより、一気に音楽の流れが止まる、求めるレベルが下がるなど期待外れの授業展開になることがしばしばあった。ここでは、そのいくつかを挙げてみたい。

- ①流れのあるフレーズを意識して歌わせているにも関わらず、伴奏のピアノの強拍ばかりが“応援団風”に強いために、かえって重々しくなっている。
- ②歌詞中の重要な単語を大切に発音させるため、生徒は丁寧にその音を歌いだす(=少し間を取る)はずが、伴奏のピアノが先に無遠慮に割り込む。
- ③伴奏を簡易にするため音を省いて簡略化したため、微妙な和音の変化が全く表現されておらず、意識させたい「雰囲気の変り変わり」そのものがなくなってしまう。
- ④歌詞の途中から歌う場面で「ここから歌うよ」と知らせる範唱の音程が悪すぎるため、かえってわからなくなる。
- ⑤盛り上がる場所で、ブレス(息つき)の直前で音が短くなることで、フレーズが完全に切れてしまうにもかかわらず何の指示もしない。
- ⑥「滑らかな感じ」や「しっとりした感じ」で歌うはずが、2小節単位か、それ以下のモチーフで歌う上にその都度ブレスまで入るため全くそう聞こえない。
- ⑦明るく楽しげに歌うために「にっこり」と指導するが、生徒の座る姿勢が非常に悪く声が全く伸びない。
- ⑧演奏直前の拍の提示や指揮で示されたテンポと、実際の演奏テンポが違う。

これらの事例については、残念なことに授業者本人は気づいていないと思われる。ここで共通していることは、授業者が(重要な)何かひとつの活動に集中している時に起きている、つまり余裕がない状態であったといえる。また、生徒に意識させたい、注意して表現してほしいポイント(すでに指導済み)の前後、特にその直前において、すでに事態はこじれていることが多く、修正せずに、もしくはその必要性にすら気づかずに、そのま

ま目標のポイントのみ達成させている印象である。

授業者による音楽科授業のための実技力という観点に立って実技力を見た場合、ピアノを弾く、伴奏をする、歌を歌う、指揮をする、といった単体としての実技力以上に、伴奏しながら歌う（弾き歌い）、伴奏のテンポを変えずに言葉の指示を次々出す、左手はピアノで右手は指揮をする、といった複合的な動きを伴う実技力が圧倒的に重要である。授業者には、普段からの練習に基づいた余裕のある実技力の獲得が必須であり、ピアノや声楽といった専門を超えた実技にもできるだけ早くから挑戦していく姿勢が望まれる。器楽の教科専門教員として、これらは今後の大きな課題であり、この授業のさらなる発展を目指して次年度に臨みたい。

IV 教科教育と教科専門の協働の視点からみた授業改善の方向性

今回の模擬授業をもとに教科教育担当（河邊）と教科専門担当（木下、野本、河内）の4名で検討を行った結果、以下のような成果と課題が得られたことを確認した。

1 研究の成果

教科教育担当教員と教科専門担当教員の協働による授業実践を始めた2016年度は、歌唱曲の解釈＝歌詞の意味と捉えている傾向が強く、旋律の構造に着目するなどの音楽的な見方ができない実態があった。そのため、模擬授業の大半が歌詞に関する意見交流に終始してしまったり、授業者の発言が延々と続き実際に歌う時間の確保ができなかったりするという状況がしばしばみられた。そこで2017年度より、教科専門担当教員が音楽的解釈の視点を明確に示して教材解釈の演習を行い、教科教育担当教員は教材解釈の内容から授業を構成するように助言しながら、指導計画、本時の目標及び本時の展開の作成に当たるよう指導した。2018年度より「音楽科教育法」シリーズの授業構成を見直し、授業内容の配列を変更した。これにより、「音楽科教育法Ⅰ」で共通教材の概要を把握し、一般的な授業構成について理解していたことが、「音楽科教育法Ⅱ」における教材解釈の演習を円滑に行うことにつながった。また、教材の伴奏及び弾き歌いの演習を位置づけ、教科専門教員の指導を受けたことにより、教材解釈の内容が深まったことも見て取れた。

その結果、6名の授業者とも、自らの音楽的解釈をふまえ、授業で取り上げたい音楽の特徴を基軸として授業を一定程度構想することができていた。音楽的解釈に関しても外的な内容はみられなくなった。例えば学校現場では「音楽表現の創意工夫」として強弱の工夫が取り上げられることが多いが、音楽における強弱の意味や働きからすれば、単に強弱を工夫するという活動は成立しない。今回の模擬授業では、強弱が音色の変化を伴うことを理解した授業者の働きかけや、強弱の変化によって

作曲者が何を表そうとしているかという本時の課題設定がみられた。これは、授業改善の成果であると言えるだろう。

2 今後の課題

今後の課題として、2点を挙げる。一つは、イメージの共有である。生徒の表現に対する指導や生徒同士の意見交流に対する助言は、授業者が教材解釈に基づいて表したい音楽表現の姿、言い換えるならば音や音楽に対する理想を描いていることが前提となる。しかし、今回の授業者にはその理想がないのでは、と思わざるを得ない状況であった。授業者に音の理想がないので、生徒役の歌唱について何をどう指導すればよいか判断ができず、同じフレーズを繰り返し歌わせ、顕著な変化が見られないのに「さっきよりはよかったです」と評し、生徒役は実感がなく微妙な反応をしている様子とその例である。

もう一つは、音や音楽との対話をどのように捉えたらよいかという点である。音楽的解釈を行うということは、音楽的要素が作用し合って形づくられる音楽の構造を理解し、感受することである。平成29年版学習指導要領にも、「主体的・対話的で深い学び」に象徴される「対話」がキーワードとなっているが、対話的な学びを成立させるための音や音楽との対話のあり方について履修者にどう示すのか、教員間で今後検討を行う必要があると考える。

3 指導案改善のアイデア

教材解釈をふまえた教材研究力、授業構成員力、授業展開力を向上させるための改善点として、学習指導案作成の工夫を試みたい。例えば、本時の展開を考える際、本時の各学習活動、各学習方法をそれぞれカードに書き、これをホワイトボード上に並べる。カードを並べ替えることができるので、学習活動の順番や選択した学習方法の妥当性を検討する際、思考を柔軟に巡らせることができる。また、本時のめあてと本時の目標の整合性や本時のめあてに迫る展開になっているかどうかを検討する際にも役立つ。こうした演習を行った後、文書としての学習指導案を作成することにより、教材解釈によって導き出した教材の特性を授業に反映させる手続きが適切に行われると考える。今回の研究から得た示唆を、2019年度の授業実践に活かしたい。

註

¹ 河邊昭子、草野次郎、木下千代、野本立人、河内勇(2017)「教科教育と教科専門の協働による「音楽科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」の実践」『兵庫教育大学研究紀要』第51巻、pp. 139-151.

² 河邊昭子、草野次郎、野本立人(2018)「「音楽科教育法Ⅲ」の授業改善に関する一考察－模擬授業、教育実習にみる学生の課題意識に着目して－」『兵庫教育大学

研究紀要』第52巻, pp.135-147.

- ³ 河邊昭子, 草野次郎, 河内勇 (2018) 「教科教育と教科専門の協働による「音楽科教育法Ⅳ」の授業改善の試み－創作分野と器楽指導に関して－」『兵庫教育大学研究紀要』第53巻, pp.169-179.