

複式学級における学年別指導による音楽の授業の検討

—へき地校における異題材指導の実践を通して—

芳賀 均 ・ 大野 紗依
(北海道教育大学旭川校)

The Consideration of the Music Class in Each Grade Teaching of Combined Class: Through Practice of Teaching Different Units at the Schools in Remote Areas

Hitoshi HAGA and Sayori OHNO

(Hokkaido University of Education Asahikawa Campus)

概 要

複式学級における学年別指導による授業に際し、音楽科は、異なる教材を同時に学習すると、他の楽曲の音が聞こえてくるといふ点に難しさがある。例えば、片方の学年が『春の小川』のレコード(CD)を聴いているときに、もう片方の学年が元気に『まきばの朝』を歌うといった状況は、音楽科の常識としてはあり得ない。しかし、学校の統廃合を含め、児童の転出入を考慮して、歌唱共通教材等に未習の内容が生じることを防止する観点で、異内容で行われる状況もある。本実践では、複式学級や複式学級の音楽科指導に関する経緯や現状把握から先行研究の調査、授業方法の具体的提案まで総合的に含まれる山口亮介氏の先行研究を参照しながら、児童の自律的な学習を促す上で有効な方法として、異内容による授業設計をしたいと考えた。実践の結果、他学年の学習が自学年の学習にとって妨げになっていないこと、他学年の学習に関心をもつ様子が見て取れること、さらに、自律的に学習している様子が見て取れること、他学年に対する表現に喜びを感じていることが分かった。これらのことから、自律的で豊かな活動が実現されたと考えられ、ひいては個性化教育にもつながる可能性をもった学習であることが示唆された。

1. はじめに～問題の所在

複式学級とは、2つ以上の学年の児童生徒を1つの学級に編制している学級をいう¹⁾。

筆者(芳賀)がへき地の複式校に勤務していた平成10年代の勤務校の教育課程は、同内容指導²⁾を主に、学年別指導³⁾は算数と低学年の国語で行うような形であった。漢字の学習を進める2年生と、まだ文字を習っていない1年生とが混在する低学年の国語や、足し算を習っていないと掛け算ができないといった学習の順序性が無視できない算数では学年別指導が行われていたとしても、それ以外の教科では同内容指導で行うことは可能であった。筆者の勤務地では「A・B年度方式」と呼ばれていたが、例えばA年度は下学年、B年度は上学年の教科書を使用するという形で行われていた。教科書については、下学年進級時に2箇学年分が同時に支給される。国語では、上学年の教科書を使用する年度には、下学年生は時間のやりくりをして下学年で習得すべき漢字の学習をしながら上学年の教科書教材に挑んだ。高学年の社会科では、日本地理が未習である下学年生が日本史の学習に取り組む形になるため、国語における漢字の学習のように、必要に応じて日本地理等の内容を身に付けていくということをしてきた。これらは一見す

ると、学習上不利なようにも思えるが、必要に応じて必要な知識を獲得していくという側面をもつため、断片的な知識の習得ではないと考えることができ、資質・能力を育む上でマイナスであったとはいえない面がある⁴⁾。なお、上・下学年の教科書の内容を交互等の形で組み合わせてA・B年度の教育課程をつくる方法もあり、筆者の勤務校における音楽科は、その形であった。

本稿で話題にする音楽科は、異なる教材を同時に学習すると、他の楽曲の音が聞こえてくるといふ点に難しさがあり、例えば、片方の学年が『春の小川』のレコード(CD)を聴いているときに、もう片方の学年が元気に『まきばの朝』を歌うといった状況は、音楽科の常識としてはあり得ない。

しかし、学校の統廃合を含め、児童の転出入を考慮した際に、歌唱共通教材等に未習の内容が生じることを防止する観点で、異内容で行われる状況もある⁵⁾。

しかし筆者は、むしろ積極的に、児童の自律的な学習を促す上で有効な方法として、異内容による授業設計をしたいと考えた。これは、ひいては個性化教育にもつながる可能性をもった学習であると考えられる。そのことを踏まえると、音楽と、音楽と比べて比較的音を出すことが少ない図画工作とを組み合わせることが現実的な方策の一つであるところではあるが、敢えて、ここでは、音楽科同士で組

み合わせることにする。

2. 先行研究

複式学級における音楽科の授業に関する先行研究について、「CiNii」および「Google Scholar」において検索した（検索日：2019.5.11。検索ワード：音楽、複式授業、複式学校、小規模校、へき地、僻地、複式、異単元、異題材、異教材）。筆者の目論む異内容指導に関わるものを探したところ、以下の3点が該当した。決して多いとはいえない。

- 佐々木加奈「複式学級における学び合いを取り入れた音楽授業についての研究—教材の選択と指導方法の工夫に着目して—」⁶⁾（実習後のレポート様の文書）：2学年で同一教材を扱う場合は、各学年に応じた目標と共通のねらいを設定する。学年により技能獲得のための練習段階が異なるリコーダーや、発達段階に対応させて所属学年の教科書を用いた旋律づくりの活動は異なる教材を扱う。
- 広藤孝「へき地における音楽教育について—奈良県吉野郡大塔村小学校を対象として—」⁷⁾：同題材で、場合によっては各学年に応じた異教材を使用。
- 山口亮介「複式学級における音楽科指導の課題解消への実践研究—反転学習と類似教材での共通導入・共通終末の設定について—」⁸⁾：（次段落以降に後述する）

これらのうち、3点目に挙げた山口氏の論文は、複式学級や複式学級の音楽科指導に関する経緯・現状把握から先行研究の調査、授業方法の具体的提案まで総合的に含まれる労作である。本稿では、この山口氏の論文を参照しながら、論を進める。

3. 研究の目的・意義

文部科学省の学校基本調査（H30）によると、全国の小学校の複式学級に関する状況は以下のようである。

小学校全体の数	複式学級のある学校（割合）	複式学級のみ学校（割合）
19892校	1938校（9.7%）	380校（1.9%）
※「複式学級のある学校」には「複式学級のみ学校」を含まず ※参考までに、複式学級のある中学校は126/10270で1.2%、複式学級のみ中学校は41/10270で0.3%である		

全国の小学校には、複式学級が4527学級あり、全学級数（273647学級）のうち1.6%が複式学級である。

全学級数	複式学級数（割合）
273647学級	4527学級（1.7%）

都道府県によって、その数には大きな差がある。北海道に関しては、以下のようなものである。

全学級数	複式学級数（割合）
12037学級	628校（5.2%）

以上のような状況であり、複式学級は決して特殊な環境ではないといえる。

児童の転出入を考慮した際に、未習の内容（特に歌唱共通教材）が生じることを防止する観点で、異内容で行われることを考えれば、学年別指導の方法を検討しておくことが重要であり、そのこと自体を目的にすることにも十分に意義があると考えられる。

一方、筆者は、〈はじめに〉で触れたように、むしろ、積極的に、自律的な学習を可能とする有効な方法として、異内容による授業設計をしたいと考えた。学習中以外の楽曲が聞こえてくるという、タブーにも打ち勝つ自律性を育むことで、一斉授業内における個に応じた指導等、ひいては個性化教育にもつながる可能性をもっていると考えられ、そうした形態の学習が、より主体的・対話的で深い学びを実現する可能性をもつからである。それは、へき地・小規模校を対象とした学習に限らず、また、音楽科に留まらず、指導法全般の改善につながると考えられる。この点に本実践の意義があるといえる。

なお、特定の「型」によらなくとも授業をこなせる教師は存在する。しかし、全ての教師がそうであるとはいえず、例えば北海道においては、「わたり・ずらし」という授業方法によって一人の教員が2箇学年の指導を行う際の効果を高めることが、へき地・複式学級における学習指導に関する大学の授業でも指導される⁹⁾。こうした「型」は、学習規律の確立という観点からも必要なことといえる。複式の授業に戸惑いを覚える教師に対しても一定のモデルを提示するために、本研究で授業の構成および実践に取り組むことには意義があると考ええる。

4. 授業の構成

先述の山口氏による先行研究の実践は、同じ題材で、可能な限り類似する教材で行ったものである。指導過程においては、共通導入と共通終末を設定している。また、反転学習を取り入れて不都合を回避した活動としている。実践的、実用的で優れた構成であり、多くの教育現場で十分に実現できる授業方法である。

筆者は、その実践を参考に、複式学級における学年別指導による音楽の授業の、題材や教材の組合せの可能性を拡げたいと考える。山口氏の先行研究を参考に、異題材や異教材の組合せ、すなわち、異内容で授業を構成することを試みる。

山口氏は、学年別指導と年度別指導のそれぞれの長所と短所を整理した。短所に関して、学年別は、同教室におけ

異なる分野の指導の困難さ等を挙げている。一方、年度別は教師がカリキュラムを再編する力の必要性（上学年カリキュラムが下学年にとって難しいことや、初めて経験する楽器の導入時の指導、同学年に1名しかいないと合奏自体が成立しない）、児童の転出入に伴う教科書の内容（特に歌唱共通教材）の未習問題が挙げられている。また、「同じ教室に異なる音楽があることで生じる困難さ」を挙げ、聴きたい音量で聴くことができないため、静かな環境でじっくりと対象の音楽を聴くことができないことや、器楽では楽器の音量を調整しながら学習を進めることが困難であるという背景を指摘している。

それらを踏まえた上で山口氏は、先述の学年別指導を行った。そこでは、反転学習による実践を試みている。両学年ともに「日本と世界の音楽に親しもう」という題材として、下学年（5年生）では「声によるアジアの音楽」、上学年（6年生）では「楽器によるアジアの音楽」の鑑賞の授業を構成した。画期的で現実的、かつ効果的な指導モデルである。筆者は、以上のことを踏まえた上で、敢えて先述の「同じ

教室に異なる音楽があることで生じる困難さ」に焦点を当てて、以下の2つのタイプによる、異内容指導を試みる。

○表現領域の「歌唱」と「音楽づくり」との異なる分野の組合せ（次節【指導案1】）

○歌唱分野における異なる教材（楽曲）の組合せ（次節【指導案2】）

その際、先述の「共通導入」と「共通終末」を組み込む。〈3〉でふれた「わたり・ずらし」を基底とする北海道の授業方法の指導過程としては教本¹⁰の中に見られないが、筆者も教育現場における実践において、その有効性を感じていたことによる。これは学級全員（上下学年が一緒）で行う、いわば「同時直接指導」である。

5. 複式学級における学年別指導による音楽科の授業の実践

(1) 学年別異題材：E町立O小学校（1・2学年複式）

【指導案1】学年別異題材指導の学習指導案

		1年生		2年生	
児童の活動	教師の働きかけ	児童の活動	教師の働きかけ	児童の活動	教師の働きかけ
・『村まつり』を知り	・『村まつり』のCDをかける	・『村まつり』のおさらいをする（既習曲）	・『村まつり』のCDをかける ・『村まつり』がどんな曲だったか確認する	・『村まつり』のおさらいをする（既習曲）	・言葉の会話の後リズムでやってみて、音色・間いと答えについて知る
・CDを聴いて歌詞を書き取る	・CDを聴いて歌詞を書き取るよう指示を出す	・教科書「ことばのリズムであそぼう」を確認する ・教科書「森の音楽隊」を確認後、音色・間いと答えの指導をする	・教科書「ことばのリズムであそぼう」を確認する ・教科書「森の音楽隊」を確認後、音色・間いと答えの指導をする	・言葉の会話の後リズムでやってみて、音色・間いと答えについて知る	・言葉の会話の後リズムでやってみて、音色・間いと答えについて知る
・答え合わせをする	・歌詞書き取りの答え合わせをする	・モー牛（強ると鳴く牛の人物）を使用して、間いと答えのリズム遊びを行う	・モー牛（強ると鳴く牛の人物）を使用して、間いと答えのリズム遊びを行う	・モー牛（強ると鳴く牛の人物）を使用して、間いと答えのリズム遊びを行う	・モー牛（強ると鳴く牛の人物）を使用して、間いと答えのリズム遊びを行う
・階名が書かれているプリントを見ながら、音符に階名を書き込む	・音符に階名を書くよう指示を出す	・プリントに、リズムを叩く順番を書くよう指示を出す	・プリントに、リズムを叩く順番を書くよう指示を出す	・4→4小節、2→2小節、一緒に4小節のワグでリズム遊びをする（まず、シソルに4拍、その後、徐々に複雑なリズムに）	・4→4小節、2→2小節、一緒に4小節のワグでリズム遊びをする（まず、シソルに4拍、その後、徐々に複雑なリズムに）
・トレミ唱をした後、歌詞唱をする	・トレミ唱をするため、キーボード伴奏をする	・楽器の説明をする	・楽器の説明をする	・色々な楽器で3パターンつくる（2人で楽器を分けてつくる）	・色々な楽器で3パターンつくる（2人で楽器を分けてつくる）
・自分たちでおどりの（紙付）を考える	・おどりの例示をする	・作品を発表してもらい、助言をする	・作品を発表してもらい、助言をする	・作品を発表する	・作品を発表する
・仕上げの練習をする	・CDをかける	・1年生が使用しているCDに合うよう、始まりを合図する	・1年生が使用しているCDに合うよう、始まりを合図する	・1年生の練習に合わせたから、『村まつり』に合わせる練習をする	・1年生の練習に合わせたから、『村まつり』に合わせる練習をする
・2年生と向き合いつながり、2年生とおどりと合唱をする	・2年生に合わせて、おどりと合唱を発表させる	・1年生に合わせて、合奏を発表させる	・1年生に合わせて、合奏を発表させる	・1年生と向き合いつながりながら、1年生と合唱をする	・1年生と向き合いつながりながら、1年生と合唱をする

準備：ラジカセ1台、キーボード1台（1年生用）

E町立O小学校における研究授業

令和元年9月10日5校時
1年生：3名 2年生：2名 計5名（複式）

(2) 学年別異教材：N町立N小学校（4・5学年複式） 【指導案2】 学年別異教材指導の学習指導案

4年生		5年生	
児童の活動	教師の働きかけ	児童の活動	教師の働きかけ
・違う曲の伴奏を聴かせる	・『とんび』のCDをかける	・『とんび』のおさらい (既習曲)	・『とんび』のCDをかける
・『とんび』の歌唱CDを聴き、歌詞を書き取る	・ドレミつきの歌詞無し楽譜を配布する ・CDを聴いて歌詞を聞き取るよう指示を出す	・『子守歌』のCDをかける ・ドレミ唱をするためにキーボード伴奏をする	・『子守歌』のCDをかける ・ドレミ唱をするためにキーボード伴奏をする
・ドレミ唱と歌詞唱をする ・高いミ・ファの吹き方を教える	・歌詞書き取りの答え合わせをする ・ドレミ唱と歌詞唱をするためにピアノ伴奏をする ・リコーダーの高い「ミ」「ファ」の指使いを確認する	・リコーダーで練習するよう指示を出す	・リコーダー練習をする
・トリルの練習をする (強弱練習含む)	・トリルはどうかの確認をする ・早くできたら、1曲通し演奏の練習をするよう指示を出す	・リコーダーで1曲通す ・音楽づくりのために、リズムや音階の確認をする	・音楽づくりの方法を知る (同じ音階、同じリズム・終わりの音の規則)
・伴奏CDとプリントを使用して、ピアノの強弱工夫をする ・発表の練習をする	・ピアノの部分に強弱を付けたらどうなるか、プリントの図を使いながら実演する ○ピアノの部分の練習するよう指示を出す	・音楽づくりをするよう指示を出す	・音楽づくりをする (リコーダー使用)
・各自の工夫を加えた『とんび』の発表会をする	・工夫した『とんび』を発表させる	・オリジナルの『子守歌』を発表させる	・オリジナルの子守歌発表会をする

N町立N小学校における研究授業
令和元年9月18日5校時
4年生：6名 5年生：9名 計15名 (複式)
準備：ラジカセ2台、ピアノ1台 (4年生用)、キーボード1台 (5年生用)

上掲の(1)・(2)の授業とも、学習指導案通りに展開した。筆者(芳賀)は教育現場における複式指導の経験を有するが、さながら算数等の学年別指導と全く変わらない印象を受けた。このことは、「同じ教室に異なる音楽があることで生じる困難さ」を常識として認識していた筆者にとって極めて意外であり、衝撃であった。

6. アンケート結果について

実践後の、児童に対するアンケート調査の結果を、以下に列記する。その際、2つの実践について、設問ごとに横断的に検討することとする。

(1) 他の学年の音や活動がじゃまになりましたか

(じゃまにならなかった = 0 ⇔ 10 = じゃまになった)

E町立O小学校1・2学年児童	回答
1 A	0
1 B	0
1 C	0
2 D	0
2 E	0
平均	0

○→それはなぜですか (原文ママ)

「がんばったから。」「しゅうちゅうしてたから。」「がんばったから」「じぶんのべんきょうにしゅう中していたから」「しゅうちゅうしていたしがんばっていたから。」

N町立N小学校4・5学年児童	回答
4 A	0
4 B	0
4 C	0
4 D	0
4 E	0
4 F	0
5 G	0
5 H	0
5 I	0
5 J	0
5 K	0
5 L	0
5 M	0
平均	0

○→それはなぜですか（原文ママ）

「音楽にしゅうちゅうしてたから」「集中してふけたから。」
「音楽にしゅうちゅうしていたから。」「集中してたから」「自分の曲に集中していたから。」「集中してたから」「しゅうちゅうできたから。」「別の方向をむいて目も合わなかった」「準中していたから。」「集中してやっていたから。」「自分の学年の音に集中していたから他の学年の音があまり聞えなかったから」「自分のに、しゅう中でできていたから」「集中できたから」

以上の結果より、児童にとって他学年の活動が学習の妨げになっていない（邪魔になっていない）ことが分かった。日頃から複式の授業に慣れていることも要因ではないかと推察する。

(2) 他の学年の学習内容に興味をもちましたか

(興味をもたなかった = 0 ⇔ 10 = 興味をもった)

E町立O小学校1・2学年児童	回答
1 A	1 0
1 B	1 0
1 C	1 0
2 D	2
2 E	0
平均	6.4

○→それはなぜですか（原文ママ）

「がっきがあったから。」「おとがきになったから。」「おとがしたから」「しゅう中していたから」「きょ年もやったから。」

○→興味をもったのは、いつですか？

「始まったとき」「先生が自分の学年にいないとき」「先生が自分の学年にいるとき」「先生が自分の学年にいないとき」「先生が自分の学年にいないとき」

N町立N小学校4・5学年児童	回答
4 A	10
4 B	10
4 C	10
4 D	10
4 E	10
4 F	10
5 G	10
5 H	10
5 I	10
5 J	6
5 K	10
5 L	10
5 M	10
平均	9.69

○→それはなぜですか（原文ママ）

「曲作りが楽しそうだから」「おもしろそうだったから。」「音楽が楽しそう」「他の曲をひけた」「私もひいてみたくて楽しそうだったから。」「他の曲をひいてたから」「先生のせつめいで興味をもった。」「音楽が聞こえたりしていたから。」「4年生のピロロロの音がいろいろな音が、かなでたから」「ピュロピュロが楽しそうだったから」「ピロロロというのが楽しそうだったから」「いい曲がながれていたから」「他の学年の曲がとても良かったから」

○→興味をもったのは、いつですか？

「始まったとき、終わりの発表のとき」「終わりの発表のとき」「始まったとき」「終わりの発表のとき」「終わりの発表のとき」「終わりの発表のとき」「始まったとき（始まったすぐ）」「先生が自分の学年にいないとき」「終わりの発表のとき」「始まったとき、先生が自分の学年にいるとき、終わりの発表のとき」「始まったとき、先生が自分の学年にいるとき、先生が自分の学年にいないとき、終わりの発表のとき」「先生が自分の学年にいないとき、終わりの発表のとき」「始まったとき」

以上の結果より、他の学年の学習に関心をもった様子が見て取れる。前問と合わせると、他学年の活動は、自分の学習の妨げにはなっていない上に、関心をもつ対象になっていることが分かった。また、同時直接指導の効果も読み取れる。

(3) 集中して学習に取り組みましたか

(取り組みなかった = 0 ⇔ 10 = 取り組めた)

E町立O小学校1・2学年児童	回答
1 A	7
1 B	10
1 C	10
2 D	10
2 E	10
平均	9.40

○→それはなぜですか（原文ママ）

「おんぶをよむのをがんばったから。」「シーディーをきいてことばをかくのをがんばったから。」「おどりがたのしかったから」「じぶんのべんきょうをしなないとだめだから」「ぜんぜん村まつりの音が聞こえなかったから。」

N町立N小学校4・5学年児童	回答
4 A	10
4 B	10
4 C	10
4 D	10
4 E	10
4 F	10
5 G	10

5 H	10
5 I	10
5 J	10
5 K	10
5 L	10
5 M	10
平均	10

○→それはなぜですか (原文ママ)

「楽しいから」「とんびで楽しくふけたから。」「楽しかったから」「とんびをえんそうしたから」「楽しかったから。」「とんびをえんそうしていたから」「すごく楽しかったこと」「曲を作るときアドバイスをもらって集中できた。」「こもりうたの自分で作れることに集中していたから。」「しんげんにやっていたから」「音楽を聞いているときに他の学年の音あまり聞えなかったから」「自分の学習に夢中だったから」「とても楽しかったから」

以上の結果から、自分の学習内容に集中して、自律的に学習している様子が見て取れる。なお、楽しさも一つの要因となっている可能性があることが分かる。

(4) 他の学年もいたことで、良かったことはありますか (原文ママ)

○E町立O小学校1・2学年児童

「とくがない」「さいごに2ねんせいといっしょにはっぴょうできたから。」「さいごにはっぴょうしたこと あわせるのがたのしかった」「さいごに一年生の村まつりのおどりにあわせれたこと。」

○N町立N小学校4・5学年児童

「さびしくないから」「5年生のえんそうが聞けたから。」「5年生のえんそうをきけてよかった。」「発表の時他の曲も聞けて楽しかったから」「他の曲もきける」「他の学年の音楽が聞けた。」「発表したときにおたがいの学習したことを聞けたから」「ピロロの音で使いわけていてきれいな音がでていたから。」「ちがう曲を同時にきけた。」「他の学年の発表を聞けた・去年のふり返りができた」「最後の発表でいい音がきけたから」「他の学年と一都に勉強できて良かった。」

以上の記述から、「他の学年との表現活動の喜び」や「他学年の学習に対する関心」「学級全員で活動することの充実感」がうかがえる。同学年同士・同教材で発表し合うことも、伝わりあうという表現の喜びを感じることはあるが、こうした異なる楽曲や活動に取り組む異学年を相手に表現する行為は、本時の学習内容を知らない人を対象とした発表会にも似て、思いや意図、鑑賞の楽しみが強まったような印象を受ける。

(5) 他の学年に発表を聴いてもらって、どう思いましたか (原文ママ)

○E町立O小学校1・2学年児童

「たのしかった。」「うれしかった。」「うれしかった」「たのしかった」「うれしかったたのしかったしおもしろかった。」

○N町立N小学校4・5学年児童

「うれしかった。」「おもしろそうと思った。」「うれしく思いました。」「うれしかった」「自分の曲も、工夫したところを聞いてもらってうれしかった。」「うれしかった」「うれしかった」「うれしかった」「(未記入)」「きんちょうした」「きんちょうしたけど、みんなちゃんと聞いてくれてうれしかった。」「うれしい」「とてもじょうずだと思った。」

以上の記述から、他者に対する「表現の喜び」がうかがえる。(4)と同様、異学年同士の関わりによってもたらされたものと考えられる。なお、これは、異なる分野「歌唱」「音楽づくり」の成果発表を同時演奏で行うことで合奏に仕上げるために指揮をする、異なる教材のもつ教材性に関する解説をする、といった、教師の指導を伴う「同時直接指導」による効果ではないかと推察する。

(6) 楽しかった活動はどの部分ですか (原文ママ)

○E町立O小学校1・2学年児童

「はっぴょう」「はっぴょうしたこと。」「かしをかいた」「はっぴょうをするぶん」「さいごにあわせたぶん。」

○N町立N小学校4・5学年児童

「発表のとき」「自分で強弱つけてふく部分」「とんぴのピヨローンの部分」「とんびをえんそうした時」「『ピンヨロー』の所を自分で作ってリレーした所。」「発表のとき」「発表していること。」「作曲した活動」「自分で作れることが楽しかったから。」「作曲したとき」「こもりうたの音をかえて発表したこと」「発表する活動が楽しかった。」「曲を作ったこと」

各自の学習課題に意欲的に取り組んだ様子が見て取れる。なお、(4)・(5)と関連する「発表」等の部分を挙げた児童が50%存在したことから、「同時直接指導」の部分に一定のよさがあることを推察する。

(7) 先生が他の学年を教えている間、どんな気分でしたか (原文ママ)

○E町立O小学校1・2学年児童

「わからないからこまった」「3にんでがんばってたからだいじょうぶだった。」「きてほしいとおもった」「きてほしいと思った」「考えている気分 (注: 教師の訊き取り結果 = 「自分の勉強に集中していた」との意味)」

○N町立N小学校4・5学年児童

「早くやりたいな」「練習して上手になりたい気分」「先生がたいへんそうに見えた。」「とにかく練習する」「先生

が来る前にできるようにになりたい気分でした。」「とにかく練習しようと思った。」「とくにない」「とくにきにならなかった」「きにならなかった。」「集中していたからふつうだった」「きにならなかった」「とくに気にならない」「練習しようと思った。」

以上の記述から、間接指導時に教師が自学年にいても、自分の取り組むべき活動に集中していた様子が見える。なお、困り感をもつ児童はいるものの、1・2学年児童の記述のみであり、複式の授業の経験度による差もあるように推察する。

(8) 他の学年もいたことで、困ったことはありますか

(原文ママ)

○E町立O小学校1・2学年児童

「おとがきになった。」「おとがきになった。」「うしさんがきになった」「とくにない」「なんのがきをつかえばいいのかこまった。」

○N町立N小学校4・5学年児童

「(未記入)」「ない」「ない」「ない」「ありません ぎゃくにいてくれてうれしかったです!」「ない」「ない」「ありません」「きにならなかった。」「なし」「ない」「ない」「ない」

以上のように、他学年の教材や音が気になったという記述は1・2学年児童のみであり、複式の授業の経験度による差もあるように推察する。なお、「(1) 他の学年の音や活動がじゃまになりましたか」に対する回答が全員「じゃまにならなかった」(平均値=0)であったことから、活動の妨げには全くなっていないといってもよさそうである。

(9) 自由に、今日の感想をお書きください (原文ママ)

○E町立O小学校1・2学年児童

「おんぶをよむのがむずかしかった。」「おんぶをかくのがたのしかったです。」「おどりがたのしかったです」「一年生とリズムを合わせるのがたのしかったです。先生がいなくてもれんしゅうがたのしかったです。」「はが先生が教えてくれた音楽はとてもたのしかったですしおもしろかったです。」

○N町立N小学校4・5学年児童

「リコーダーで曲をひく時が一番楽しかった。」「後ろの所をあげないで高くふけるふき方が覚えれた。」「今日とんびをふえてひけてうれしかったです」「とても楽しかった」「とても楽しい音楽の授業になったしまた6年生になる前またやりたいです。」「今日はとても楽しかったです!!」「最初はじしんはなかったけどはが先生のおかげでやるきがでた」「作曲や子もり歌を練習しているときも楽しかった。」「こういう体験が楽しかったから、もう一度やりたい。」「3つの子もり歌をきけてよかった」「他の歌でも音をかえて演奏したいと思った。」「こもりうたでいいえんそうを作るのが大変だったけど、できてひいたらいいえんそうができた。」「自分で曲を作ったのは、初めてだったからとても楽しかった。」

た。」

学習を振り返った感想として、各学年それぞれの学習内容に関する記述が多く、異内容指導であったものの、学習内容が損なわれることなく行われた様子が見える。

7. 本研究のまとめ

(1) 2つの実践からの考察

複式学級は決して特殊な環境ではない。そうした環境において、音楽科の授業は同内容指導で行われることが圧倒的に多い。それは、「同じ教室に異なる音楽があることで生じる困難さ」が音楽科の常識として横たわっているからである。

しかし、学校の統廃合等、転出入の際に発生する問題(特に歌唱共通教材等の未習問題)を考慮したときに、それを防止する観点で、学年別・異内容指導の方法を検討しておくことが重要である。

それらのことを踏まえて実践を行い、授業に関する児童に対するアンケート調査を行った。

その結果、他学年の活動が自学年の学習の妨げになっていない(邪魔になっていない)ことが分かった。

しかも、他の学年の学習に関心をもちつつ自分の学習に集中していた。

さらに、自分の学習内容に集中して、自律的に学習している様子が見て取れた。なお、その際には楽しさも一つの要因となっている可能性があることが分かった。

また、他学年に対して表現を行ったことに喜びを、他学年の演奏を鑑賞したことに楽しさを感じている様子が見えた。

以上のことから、本実践(複式学級における学年別指導による音楽科の授業)において、自律的で豊かな活動が実現されたと考えられる。「同じ教室に異なる音楽があることで生じる困難さ」を常識として認識していた筆者にとつて極めて意外であり、衝撃であった。

(2) 今後の展望

『豊かな心を育むへき地・小規模校教育少子化時代の学校の可能性』に以下のような記述¹¹⁾がある。

へき地・小規模校の指導内容・方法の発想はへき地・小規模校の中に留まるものではなく、地域連携や少人数指導が求められる現代的・政策的な課題が生起する中で、都市部の大規模校にも広げることができる。へき地・小規模校の教育方法は、客観的には、日本全体の新しい教育指導観と指導方法を作る実験開発学校の役割を果たしている。現代の子どもの生活環境からすれば、都市化のマイナス環境の側面が大きくなり、その結果へき地教育の積極的な可能性が存在している。そのためにも、単にへき地・小規模校を財政効率の悪い統廃合の対象として

とらえるのではなく、日本全体の新しい教育の開発学校として情報を発信する必要がある。

上掲の文献には、かつて「へき地教育」の用語の含意するものは、都市部に比して遅れた側面を引き上げる取り組みという意味で用いる傾向が強かったが、へき地の学校環境を積極的に生かしたへき地・小規模校がもつ可能性を捉え、へき地のパラダイム転換を図るべきことが主張されている。へき地・小規模校教育は、異学年活動を通じて、個に応じた指導や自立的（本稿では「自律的」を用いた）な活動、リーダーシップを育む場面が実現されやすい環境にある。

本稿に述べたような挑戦が、へき地教育のパラダイム転換、また音楽科においては地域の音楽文化の向上や児童を取り巻く音楽的環境の充実につながることを期待して、こうした試みが広く実践されることが望まれる。

註

- 1) 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター『へき地・複式学級における学習指導の手引』平成31年3月、p.79.
- 2) 1単位時間の指導過程において、上・下学年に対し同単元（題材・教材）を指導していくとき、取り扱う教材が上下学年とも同一である場合の指導をいう。同上書、同ページ。
- 3) 上・下学年の児童生徒に対して、学年ごとの教科書あるいは指導事項に沿った教材を指導する指導法式をいう。同上書、p.77.
- 4) 必要感をもつことを「関心」と置き換えると、それを学習の入り口として、「それに支えられながら調べたり、探したりするのに必要な学習能力が『思考・判断』であり、その成果として身に付けるのが『技能』であり『知識・理解』である」（高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004、p.99.）といった形に沿っていると考えられる。知識の習得から開始したり、知識の習得そのものを目的とする学習と異なり、問題解決の過程と重なる、学力を育てる展開であるといえる。
- 5) 山口亮介「複式学級における音楽科指導の課題解消への実践研究—反転学習と類似教材での共通導入・共通終末の設定について—」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』17、長崎大学、2018、pp.102.
- 6) 佐々木加奈「複式学級における学び合いを取り入れた音楽授業についての研究—教材の選択と指導方法の工夫に着目して—」
https://naruto.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=22530&item_no=1&attribute_id=4&file_no=1 [R2.1.29.14:31 閲覧]
- 7) 広藤孝「へき地における音楽教育について—奈良県吉野郡大塔村小学校を対象として—」『奈良教育大学教育研究所紀要』7、奈良教育大学、1971、pp.231 - 240.
- 8) 前掲書4)、pp.101 - 110.

9) 前掲書1)、p.20.

10) 前掲書1)。

11) 川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編著『豊かな心を育むへき地・小規模校教育少子化時代の学校の可能性』学事出版、2019、pp.19 - 20.

〔附記1〕

本稿は、日本音楽教育学会第50回東京大会（令和元年10月20日、東京藝術大学）における発表（芳賀均・大野紗依「複式学級における学年別指導による音楽の授業—へき地・複式校における異単元指導の試み—」）の内容を再構成してまとめたものである。

〔附記2〕

本研究は、令和元年度北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター「へき地・小規模校教育に関する実践研究（個人調査研究費）」の適用を受けた。

〔附記3〕

本稿の〈2〉を大野が、それ以外を芳賀が担当した。作稿においては、〈3〉・〈5〉・〈6〉の作表を大野が、それ以外を芳賀が担当した。