

「深い学び」を生み出す教師の教科内容研究

—巨摩中学校における「表現」の追求—

*吉村敏之

要旨

「科学と芸術の基礎」を培う教育が、山梨県巨摩中学校（当時は白根町立、現在の南アルプス市）において、1964年から1976年まで創られた。教師たちは、教科書の枠を超えて、生徒を「人間」として成長する糧となる教材を求めて、教科内容研究に力を注いだ。合唱がすべての教科学習の「総合」として位置づけられ、「表現」の追求により、「深い学び」が生み出された。本稿では、音楽を指導した埴原美枝子氏が、どのように教材研究を進めたかを、氏の記録をもとに示し、すべての教科の学習の根底をなす表現力のあり方とその育成についての指針を得る。

Key words： 深い学び、表現、教科内容研究、巨摩中教育、埴原美枝子

1. 「科学と芸術の基礎」の形成を目指した「巨摩中教育」

生徒が「人間」として成長できるように「科学と芸術の基礎」の形成を目指す教育の創造が、山梨県巨摩中学校（当時：白根町立、現在：南アルプス市立白根巨摩中学校）で取り組まれた。その実践と研究は「巨摩中教育」として全国から注目された。芸術教育の重視が「巨摩中教育」の特徴である。「STEM」にとどまらず Arts を含んだ「STEAM」へという今日の流れの先駆とみなすことができる。「主体的・対話的で深い学び」に実現にむけたカリキュラム・マネジメントの指針としても、音楽・美術を中心とした表現活動により、教科横断的な学習を実現した先例となる。

巨摩中学校の教育は、1964（昭和39）年、研究を先導する久保島信保が赴任すると、数多くの校則の強制による「生活指導」から、生徒の自律を促す「教科教育」の充実へと方向転換する。生徒の「人間」形成にむけて、教科書の内容にとどまらない、教育内容の研究、教材の創造に力が注がれた。教師たちは、質の高い授業を創るために、教科内容への理解を深めようと、校内での研究に加え、民間教育研究団体の成果から学んだ。遠山啓（数学）、白井春男（社会科）、林光

（音楽）などの影響を強く受けた。なかでも遠山は、数学教育にとどまらず「人間」教育を提案した。

研究を推進した久保島が美術担当であり、音楽を担当した埴原美枝子氏が卓抜の力を備えていたため、「人間」を育成する根幹となる「芸術の基礎」が生徒に培われた。

本稿では、埴原氏の教材研究の記録を示し、合唱の「表現」の追求によって創られる「深い学び」のあり方とその指導の進め方をさぐる指針とする。

2. 「二人の擲弾兵」の歌唱による「表現」の追求

埴原氏は、巨摩中学校に赴任した1964年当時、音楽の授業で生徒が歌わず、指導に苦勞した。教科書の内容にとらわれず、生徒の歌う意欲が引き出される教材を探すように久保島から助言された。民間教育研究団体「音楽教育の会」の研究会に参加し、群馬県の教師が実践したロシア民謡「心さわぐ青春の歌」に魅力を感じた。1965年9月の授業で取り上げると、生徒が夢中になって歌った。後には全校生徒に親しまれて「第二の校歌」のようになった。以後、巨摩中学校では、「合唱の国」で歌われたロシア民謡を教材として、音楽での「表現」が追求された。

* 宮城教育大学 教職教育総合学域 教育科学部門（教育方法学）

1972（昭和47）年度は、10月29日開催の第10回公開研究会にむけて、ハイネの詩にシューマンが作曲した「二人の擲弾兵」に取り組んだ。これまでのロシア民謡とは異なる歌曲による表現への挑戦であった。

「二人の擲弾兵」の教材研究が記された、埴原氏のノートから、氏の「表現」の追求の過程をたどる。なお、特に注目すべき箇所には、引用者が下線を引いた。

まず「子どもの実態と教材とのかかわり」として、授業の課題をとらえ、生徒の表現力を伸ばす教材について考察する。

公開研究会の目的は、生徒の3年間の成長の実態をもとに、表現のあり方をさぐることを明確にする。

ことしも表現というテーマで授業をする。このクラスは1年の時「五木の子守うた」、2年で「前線にも春が来た」そしてことしで3回にわたって、表現というテーマで公開して来た。

わざわざ同じクラスをえらんだのは、1年、2年の実態にわたっての3年で、3年間みて下さる方には子どもの成長がわかるだろうと思ったからである。

前年の公開研究会で示された課題として、曲に対する教師のイメージの弱さ、生徒への教師の要求の不明確さ、曲に向かう生徒の姿勢、選曲などがあったという。

昨年度（1971年度）の反省の中で教師のイメージが確立していないと子どもの表現がわるくなるという意見があった。子どもまちで教師が何を要求しているのかわからないということばもあった。また曲に酔ってしまうことはいけないということや曲の愛し方が足りないために分析がよわいのではということもあった。男子がくらい、男子がもっとかわる必要があるとか、曲そのものがよくないのではないか、など多数の意見があった。

教師の指導の問題として、楽譜の再現にこだわりすぎて表現の本質に迫れなかったことを、反省する。

その中で私の指導の失敗は、ひとつの曲にせまる場合、子どもに音楽の力をつけるためにという意図から、楽譜の再現にばかり重きをおいて、教

材を総合してどうつくることが本質なのかということが失われてきたことを知った。

もちろん、音楽する力の上に楽譜のよみとりは割りと早くイメージを音にできるからその力はないよりあったほうがましだけど再現が譜面づらで出来たからといって音楽がよく出来るということにはならないだろうし、たとえ譜面がよめなくても音楽に感ずる心をもっている人ができたらそれの方がより音楽的な人になるだろうということがわかってきたのだ。

技術にとらわれすぎて曲の本質を見失ってしまうことも、教師の課題とする。

当たり前のことだけど私たちは技術ということばをかりてよくこうしたあやまちをおかし、本質を見失うことをやっていたはしないだろうか。技術はあくまで本質の追求のためにあるものだろう。

とすると、何曲歌えるとか、大曲が歌えるとかいうことは、その歌い方いかんによっては音楽ができるという基準にはなり得ないだろう。こうした観点にたってみると、巨摩中の子はやはり表現という面が非常に弱い。とりもなおさず、教師のつつこみの甘さにあった。

生徒の表現力の不足、生徒の力を引き出せない、教師自身の追求の甘さといった問題を乗り越えようと、具体的な教材を検討する。歌曲に実際に取り組みながら、「表現」のあり方について発見する。

それでことしは…まず教材に大変迷った。4月から5月にかけてどうしてよいかかわからない日々がつづいた。「仲間のうた」「先祖につげしこと」などやり「最上川舟歌」(清水脩)に入った。「最上川舟歌」ではやっと表現の問題がわかったような気がした。音やリズムを追求することがこの舟歌の本質になることを知った。(もちろん、これは編曲されたもので、日本で昔からうたわれているものと全然ちがうし、編曲者自身もそうかいておられるので、編曲者の意図にそって表現してみた。) 続いて「山河抄より」(小山章三作曲)「大菩薩峠」。これもことばと曲が密接にくっついて

いるためか、表現しやすかった。9月に入り「山河抄より」[「笛吹川」「石のおとめ」(平原伸夫)]を追求。10月2週目より「二人のてきだん兵」に入る。

「二人の擲弾兵」を選んだ理由が示される。音楽史の学習をふまえつつ、指導の難易度も考慮する。

1年の時に「ハレルヤ」からヘンデルの学習をし、2年で「天地創造」でハイドンの学習に入り、大づかみではあったが、バッハ、ヘンデル時代の音楽の様式を知り、ハイドンにつながるまでの学習をしたので、次にくるものとしてシューベルトのものか、シューマンのものかと思ったからである。シューベルトのリートの中で「鱒」を考えたけれど、あのキラキラした表現を私に教える自信がなかった。「流浪の民」も考えたが、これも大変むずかしく、過去に失敗しているので手が出なかった。それで「二人のてきだん兵」をえらんだわけである。

曲に向かう際に、ハイネの詩の解釈、シューマンの思考への理解が必要とした。

ハイネの詩にシューマンが作曲したのものが、バラード風で意味はとりやすいと思った。

しかし楽譜が古いものしかなく、ことばが悪い(文語文でつかみにくい)ので困った。しかしこれはハイネ詩集を読みますことによって大分わからせることが出来た。

シューマンがクララにあてた手紙から、シューマンが歌曲にどのような考えをもって作曲していたかを分析してみた。そのことから、ハイドンやモーツァルトとはちがうシューマンの作曲上の新しい仕事を知る。そのことはこの曲の中にもあらわれているし、浪漫派といわれる音楽史上のある典型でもあると思う。

「ハレルヤ」「天地創造」は神の讚美でありキリストにむかっての歌が、シューベルトやシューマンになると人間にむいてくる。しかもハイネがこの詩をつくっているということでハイネの学習も必要になってくる。こうして見てくると表現するということは、この曲の生まれてくる順序を追っ

てくることだと気づいた。そのことが作詩者や作曲者のいいたいことを探ることになる。

指導順序は、以下のように考えた。

- ・第1次 この詩の生まれてくる頃の社会的背景を知る。
- ・第2次 この詩について分析し、訳詞からイメージをよみとる。
- ・第3次 曲を再現する学習(原曲を使って)音の追求 曲からイメージする。
- ・第4次 構成と表現の問題(編曲者の意図をよみとる)

3. 発声指導の原理と方法に関する考察

「二人の擲弾兵」の授業の構成にあたり、埴原氏は「表現」を追求する指導の原理を探っている。

「体を楽器にすること」として、音楽教育で歌唱を中心にする意味を確認する。

ここ何年かにかわって、私たちは歌唱こそ子どもの音楽教育の原点であるという主張をかえないうで来た。もちろん現在でもそのことにはかわりない。子どもの体をじかにつかって表現できるものは歌唱が一番子どもの自己主張がわりとよくあらわせられるからだ。

もちろん、自由に子どもの表現をさせっぱなしというものではない。教育としてあるところみをしてみたわけである。

歌唱で必ず問題となる、発声について考察する。生徒の声に対する教師のイメージが問われることとなる。

美術教育においてもたとえ1本の線を引くにも画用紙の上にどちらの方向からどちらの方向へむかってどんな線を引くかというところからと教えるということがある。そう考えると、ひと声出すにも、どういう声を出すのかということが問題にならないことはない。ところが、発声練習というところでいろいろなパターンでやってみても、やはり、教師にどういう声をめざしてということがなければ、それは徒労に終わることと同じで、問題

は、教師のイメージが深くなくてはできないことであると思う。

そしてそのことは曲の表現と大きなかわりをもってくるものであると思う。私はよく「この曲はいい教材になる」と確信して子どもにうたわせようとしても途中で声域の問題とか音域の問題で挫折することがある。たとえば「手のひらを太陽に」のEの音だって、子どもによっては出せないし、苦しがる。声の出し方を知らないからである。(こういうと発声ということのみにとらわれているようにとられてしまいそうでこわいが、決してそうではない)。歌うことをもっと楽にしてやったほうがよいということである。

歌うことを「楽にさせる」ため、歌が嫌いな生徒の心に寄り添う。

「歌がきらいだ」という子を調べてみると、大抵「うまくうたえないから」という。もう少しつっこむと「声が出ない」という。また「音痴だから」という。「誰か音痴といったの？自分でわかったの？」ときくと、親にいわれたというケースが圧倒的に多い。かなりよく歌えると思う子でも、歌っていると、「味噌がかびる」とか「お前は音痴だから」と言われた経験をもっている。

また、友だちから笑われた経験をもつ子。たとえば、歌のテストの時に、ちょっとまちがって笑われて、それから歌うことがきらいになったり、ごくまれには、先生に言われたこと、なんていう子もいる。こういう傷をもった子たちに、歌は楽にうたえるものだということを教えるために「体を楽器にしてみよう」という提案をした。

教材研究を進めながら、その過程を文章に書く作業を通して、指導の原点「全部の子どもに、まず楽にうたうことを教えるにはどうしたらよいか」を、埴原氏は改めて確認する。

私は、このレポートを書いているうちに、10年前は、解放感をもたせていただくたわさせること、子どもの要求を満たすために子どもに迎合した教材で子どもの意識を少しでも結びつけておこうとい

う、教育的には大変まちがった考えでやったことを思い出している。そしていろいろとやってきたが、10年たって、とにかく、全部の子どもに、まず楽にうたうことを教えるにはどうしたらよいかという、きわめて原点にたちもどることに気がついたのだ。だから、今度のレポートから逆にひろっていくと、何かがわかりそうな気がする。暗中模索で実践をつづけて来た。過去をもう一度ふりかえってみる必要を、今になってつくづく感じている。

音楽の指導で陥りがちな誤りとして、歌曲の表現と切り離して、「よい声」を求めがちな傾向を指摘する。

例えば、こんな例がある。ある人が私にこんな質問をした。「ねえ、よい声というのはどういう声なんだろうね。よく、鼻へ響かせるとよい声ができるときいたので、そういうふうに教えてみたけど、だめなんです」。私は答えようがなかった。まず歌から発声だけが切り離されて一人歩きしているという疑問はさておいても、鼻へ響かせるといことをどう教えたのか。私は、授業しながら子どもの疑問に感ずる点を教師がどんどん見過ごしてしまうという経験をたくさんもっているの、「鼻へ響かせるといことはどういうことなのですか？」ときいてみた。おとなにとっては当たり前のことだけど、子どもにとってはとてもできないだろうと思った。彼女から解答は得られなかったけれど。

歌唱と結びつけて「よい姿勢」を生徒に教える難しさを、自身の実践を省みながら、具体的に示す。歌唱の姿勢は、一般的な行儀のよい姿勢とは異なる。「体を楽器にすること」を実際に生徒が実現するには、力の使い方がうまくできるよう、教師の指導が必要である。

同じようなあやまちを私もよくくりかえす。「よい姿勢をしなさい。」と言っても、どういう姿勢が歌う時にはよい姿勢なのかということをしちんと教えなければならない。すなわち体を楽器にするための姿勢は、お行儀を正すときの姿勢ではない。ただよい姿勢というと大抵の子どもは、条

件反射的に背筋をぐっと伸ばして肩に力を入れる。もしこういう姿勢で歌ったらきれいな声は出るはずがない。体には個人差があって、背中の丸いや肩のいかっている人、それぞれの癖もっているが、一つ言えることは筋肉の緊張をとることだろうと思う。水泳しているときのように体を水にまかせた力の抜き方。ピアノを弾くときに指先に全部力を落とせるような力の抜き方。とすれば、歌う時に体の全体に声が響きわたるような力の抜き方を教えていかななくてはならない。

「さあ立ってごらん。おとなりどうし向き合っ
て、はじめに左側の人たちが右側の人のをみてあげよう。肩に力が入っていないだろうか。右側の人、右手をあげてごらん。その手をブランと落としてごらん。その時に左側の人はその手を支えてごらん。相手の人の手がうんと重く落ちてくるようではその人の力は抜けているんですよ。」

ところがこのことは大変むずかしい。

「さあおなかのへんに力をいれてごらん。反対側
の人は相手の横腹をちょっとおしてごらん。フラフラとするのはだめ。しっかりささえられていなくては。」

これもまたむずかしいことである。いつどこで歌っても、この腰が支えられないとだめだと教える。それができることがよい姿勢だと教える。

生徒が表現したい意欲はあってもできないという「壁」に突き当たったタイミングでないと、発声の指導は効果がないという。表現への意欲が不可欠である。

しかし、これだけでは歌えない。かんじんの声を出すことができなくてはだめだ。そしてここで大事だと思うことは、子どもが歌いたくてもうまく声が出ないという壁に突き当たった時にしなくては効果がないということだ。

私は「心さわぐ青春のうた」をなんとか二短調で歌わせたかった。その調が一番この歌らしいと思ったからだ。しかし、高いfの音が出せなかった。それで、その音が出ないために、この教材ができないのは残念だから、その時どうしたらfの音まで出せるかというときにこの方法をとった。だから、前からいるいと書いてきたことは、

けっしてただ一つの音がきれいに響けばよいというようなことではない。あるものを創っていく過程でこれをしなくてはこの目的に達せられないと思ったときにやったことである。そしてこの音が出せることによって自信を得た子が次の教材への発展となり得るためにもここでそれを教える必要があると考えたからだ。

歌唱表現の必要に応じて、発声を学ぶのである。

声が作られてきてから歌をうたうというようなことは、音楽ではあまりしていない。歌をうたっているうちに声の問題へぶつかる。ということは、いつもまるごとで教材は出てくるので、教材で壁をつくるということもいろいろな要素を含んでいると思う。

表現には声がつきものだが、声がつくられてから歌うのではなく、ある歌に挑みながら歌もつくったり声もつくられるという問題が出てくる。

埴原氏の指導は、表現を追求する過程で、発声の問題にするという道筋である。生徒から出てくる表現への欲求に基づく学習なので、発声の技術も確実に定着する。まず漠然と「美しい声」を作ってから歌おうという、通常の指導が流れがちな傾向とは逆である。

4. 「表現」の追求に値する教材の選択

楽曲を「表現」する過程で、「発声」など音楽の学習を進めるならば、「表現」の追求に値する楽曲＝教材の選択が決定的である。

まず、曲の主題をイメージできることが求められる。イメージの追求が表現の追求につながる。

練り上げられていく声をつかって、ある形象をつくる時、教材から主題のイメージがつかめないものを与えていたら、子どもの音楽する質は向上するだろうか。

曲に備わる思想性も問われる。

もう一つ音楽につきものの思想性は切り離せない

い。芸術が人間の生きざまを追求することにあるとすれば、どんなに美しい声で「春が来た」を歌っても、それはそれでしかないということがある。(それが懐メロ的な共感を伴うことは副次的の問題)。軍歌をいくらいい声で歌わなかったのは、そういう要素とは別の意味で歌わされ、歌わねばならなかったからである。そして毎日この感情をたたき込まれていった。いつの間にか神経はマヒしてしまって戦いに行つて死ぬことが最上だと考えるまでにエスカレートしていく。

歌詞がなくても音だけの曲が、表現の追求の幅を広げることもある。

だから教材を選択することはむずかしい。と言つて、いくら歌っても人間の生きざまに関係ないものは音のひとり歩きでしかない。ところが音だけで歌詞がなくても曲だけでもいいたいことがいえるものはたくさんあるはずだ。(ベートーヴェン第5シンフォニー「運命」)しかしそうしたものは感覚的に抽象度が高いけれど、自由であるから、どう受け取つてそのおもしろさを味わつてもよいという長所をもつ。

過去において選択の理由として、子どもの発達に応じて子どもの思想や感情にぴったりしたものを選ぼうとした時があった。もちろんそれは重要な要素ではあるが、今ではそこから範囲を広げたいと思つている。だから音だけで勝負するようなものも組み込んでいる。すなわち、子どもの発達できる可能性を見出して教材を組む。

教材と、ソロ、少人数、大人数など歌う人数との関係も、検討する必要がある。

例えば、ハレルヤコーラスはむずかしいと言われているが、音の構成がおもしろいし、大勢で歌えば歌うほど、合唱の醍醐味が味わえ、それを歌うことによってある、音楽の中へ引きずり込まれるという要素を含む教材である。

ところが「五木の子守うた」を大合唱でやってみてもおもしろくないのは、やはり一人で歌うという自由さを、ある体制の中へはめ込まれる圧迫

だと思ふ。

30~40人で歌うという規制もおのずと選択の中には出てくるだろう。そのことを無視して表現の問題は追求できない。だから、ソロとして歌う曲、学年、学校全体で歌う曲として教材が分けられるということ。それはそのことである壁をつき破るということだ。だから、ハレルヤコーラスは一人ではつくり得ないし、大勢の力の結集の妙味がその教材の主題をつくっているとさえ思える。

教材の選択は、生徒の新たな可能性が引き出され、音楽の本質を生涯にわたり追求できる「基礎」の習得という観点による。

5. 生徒の内に生じる「深い学び」

「二人の擲弾兵」を指揮して学習した成果が詳細に記された文章がある。中沢修さんが卒業時に書いた「指揮と僕」である。

「二人の擲弾兵」は、これまでに歌った曲とは異質であった、すなわち「とけこめなかった」という。

歌の指揮、これは僕の中学校3年間の生活の中に、いつもあった。1年の時は「仕事のうた」。2年の時は「ジェリコの戦い」。3年は「二人のてき弾兵」。各学年かならず1回は、指揮をしている。

一曲をのぞいたほかのものは、案外とその曲にとけこみ自分の思うとおりの指揮をすることができた。「仕事のうた」にしても「ジェリコの戦い」にしても。

容易にとけこむことができなかった曲。それは、3年生になって回ってきた「二人のてき弾兵」である。この曲が、なぜ僕にとってとけこむことができなかったのだろうか？

「とけこめなかった」理由を探る。「とけこめた」曲の「ロシア民謡」の特徴を、まずおさえる。

曲を練習しはじめたころは「なぜ」「なぜ」の連発であった。今になって考えてみると、この「二人のてき〔擲〕弾兵」は、いままで巨摩中がコー

ラスとしてあつかつてきた曲とは、ちょっと毛色がちがうからだと思う。

今まで巨摩中がよくやっていた歌っているのは、ロシア民謡 [謡] がほとんどであり、それらは「仕事のうた」のような労働の歌である。

悲しいことや楽しいこと、にくしみ、いかりを、そのままうたいあげたものがほとんどである。それらは、あるところまでそれをうたいあげると、もう、どうしようもないところがあると思う。

続いて、ロシア民謡と「二人の擲弾兵」の違いを指摘する。主題となる感情を理解しにくい。

しかし、この曲はちがう。ナポレオンのロシア遠征でフランス軍がやぶれ、捕虜になった二人のフランス兵がろうやをにげだし、祖国フランスをめざして帰るが、途中、一人が死んでしまうという、ある意味からいえば、悲劇的な曲だし、また、愛国心をうたった歌だと思ふ。

悲しいこと、楽しいこと—というようなことは、完全ではないが、ある程度、理解することができるが、悲劇的とか愛国心なんていうのは、さっぱりである。特に、愛国心なんてのは、戦争を知らない僕たち若者にとっては、なんのことやらさっぱりわからない。だから、僕にとってこの歌をやるということは、やみ夜を手さぐりで歩くようなものであった。

表現を追求するうちに、「二人の擲弾兵」は、噛めば噛むほど味わいが増すスルメのようなものだと思ふ。ロシア民謡のようにストレートに歌い上げる曲ではない。歌えば歌うほど、新たな発見がある。

それから、この曲を民謡 [謡] などを作る気持ちでとりくんでしまったということにも原因があった。どういうことかという、何回も何回も歌ってみてわかったことだが、うたいあげるたびに、何か一つもの足りないような気分がするのである。

この曲は、やればやるほどいいところが出てくるのである。何か物にたとえると、スルメのようなものである。ぼくは、このスルメのような曲を

民謡のようなストレートにうたいあげた曲の感じでとりくんでいた。そこに原因があった。

曲に「とけこもう」と、曲の内容を考えるうちに、曲のイメージが浮かんできた。

〈ぼくは、この曲にとけこむことができない。しかし、はいらなければならない。どうやったらいいんだろう？ どうやったら？〉これが僕の問題である。難問である。この問題をとくために、いろいろなことをやってみた。例をあげると、この曲の内容を考えることをやってみた。自分ひとりでなやんだこともあったし、クラスでなやんだりもした。

「最後のフランス国歌は、いさましくやるべきである！」

「ここは、かたりかけるように—」

といったぐあいである。

このようなことを、何度も何度もくりかえしているうちに、頭の中に、この曲のイメージがだいたい浮かんでくるようになった。頭の中に、この曲の場面をうつしだすことができるようになったのである。

〈道なき道を、二人のフランス兵がよろよろと、こっちに向って歩いてくる。目の前に来た時、その中の一人が、突然たおれた。もう一人がたおれた彼をだきおこす。すると、たおれた彼は、もう一人に何やら話す。〉といった具合である。

このようなことができるようになってきたということは、自分がこの曲にとけこむことがだいたいできてきたということである。また、曲の内容を考えるということが、この問題を解くのに、大きな key であった。

こうなってくると、完成まであと一歩か二歩。とけこむことが、もう少しできあがる。

「とけこむ」までもう一息の所での困難は、浮かび上がった曲の絵 (イメージ) と歌を結びつけることであった。レコードでイタリアの歌手による歌を聴いたことによって、乗り越えられた。

しかし、この一歩か二歩がむずかしい。なぜな

らば、自分で描いていた絵（イメージ）と歌をあわせなければならぬからである。

さいわいにも、僕の場合は、案外と苦勞もせず
にそれらができた。なせかという、1枚のレコードが僕を助けてくれたからである。このレコード、イタリアのある歌手がうたった「二人のてき弾兵」が入っているのだが、このレコードを聞きながら、頭の中に絵をうかべると、頭の中の絵とレコードがまざって、自分が絵の中にすいこまれていく。そして、その頭の中でえがいた絵にあらわれてくる人物に自分になっている。自分が死んだり、その自分の遺言を自分が聞くという状態になってしまうのである。

自分がこういう状態になってしまうということは、このレコードが絵と僕がえがいた絵との少しのちがいはあるとしても、ほとんど同じとってよかった。

さらに、指揮者が描いたイメージを、クラスの他の人々に伝える困難に立ち向かう。レコードを聴かせても、各自が様々なイメージを持つため、ハーモニーは生まれない。

指揮である僕は、絵とイメージをあわせることができた。こんどは、みんなにもあわせてもらわなくてはならなかった。
「指揮者である僕の絵で曲をつくっていくのだから、僕の絵とあったこのレコードをみんなに聞かせればいいな！口でなんかいうより。」こう考え、さっそく実行してみても、あんまりピンとこないらしい。みんな一人一人の絵がちがうからかもしれない。でも、どうしてもこのレコードでいく。むりやり、5、6回聞かせて練習する。指揮である僕は、自分で作った絵で指揮をする。でも、歌う側は、いろいろ、さまざまで、ちがった絵を持ち、うたっている。指揮者という側、うたう一人一人の間に、みぞがほれ、バラバラな歌になる。

レコードを聴かせてもうまくいかないの、指揮者自身の口、手、体を使って伝えることにした。

なんとか、このレコードでいきたい。だからレ

コードをかけ、みんなに聞かせる。でも、反応がない。

〈まずかったかな？やっぱり、レコードを聞かせただけで、イメージを統一しようなんて考えたの？〉

こんな思いが頭に浮かんだ。少したって〈うん、やっぱりまずいよ、甘かったな。レコードだけでバラバラな気持ちをまとめようなんて考え。やっぱり、絵を一つにするには、指揮者が、口、手、体であらわし、みんなに伝えなくてはならない。〉という答えが出た。

さっそく、レコードぬきの練習に入る。

「一、二、三、ハイ」

「ひとやをいでてかえるー」

「ちょいまち、一は…だからどういう気持ちでうたう？」

「一」

「そうかなーだと思っけどな？」

「一」

「そうだろう！じゃ！そう歌わなくちゃ、うたうんじゃくて、劇をやるようなつもりでさ。」

必死で話す。

みんなも、それに意見を言ったり、同意する。なんとなく、少しずつ、この絵がクラスで一つにまとまってくる。

指揮者が果たすべき役割を、自身の「表現」の追求を通して、実感する。

僕は、この3年間いくつかの指揮をし、そのたびにいろんなことを知った。特に「二人のてき弾兵」では。

1、2年のころは、クラスをまとめることのむずかしさ。いくらむりやりに力でやらせてもだめなこと。むりやりやらせることが裏目となって出てくること。

「二人のてき弾兵」では、指揮者は、その曲の絵をいち早くつくり上げ、よくねり上げたものを、うたう側に伝える。その伝え方も、道具など使わず、指揮者の手、口、体で伝えるのが一番である。それから、指揮者の作った絵しだいで、歌がおもしろくも、かなしくもなる。

また、指揮者は、うたう側と一体となることが必要である。指揮者とうたう側、うたわす側とうたわされる側というかべをこえ、一体となり、歌を作らなければならない。そうしなければ、いくら、いい指揮をしても、それは、うたう側に通じない。

(令和3年9月30日受理)

そして最後に、指揮者はいつもいつもうたう側の先の先を読まなくてはならないと思う。たとえば「テノールが急に出せないから、そろそろエンジンをかけるかな」といった具合である。

だいたい僕は、このようなことを知った。ちょっと少ないようだけど、僕にとってけっして少なくない。これらはけっしてマイナスではない。大きなプラスである。

「二人の擲弾兵」に対する、教師の深い解釈を、指揮者の生徒が受け止めて、イメージを描く。そのイメージを、自分の身体で、クラスの生徒たちに伝えて共有し、表現を創り上げたのである。

教師も生徒も、「表現」のあり方を追求し、さらに、追求の過程を克明に記録した。記録による深い省察が「深い学び」の成立を促した。

[付記]

埴原美枝子先生には、長年大切に保存されていた貴重な資料（ノート、文集など）を閲覧させていただき、また、当時の実践について詳細に教えていただき、心より感謝申し上げます。

拙稿は、科学研究費・課題番号19K02445「学習指導力を高める教師集団の組織—日本の授業研究の蓄積をふまえて」の研究成果の一部である。

[参考文献]

久保島信保「巨摩中の教育内容研究」『教育』No.235 1969年5月号

埴原美枝子「47年度 第10回公開 二人の擲弾兵」(記録ノート) 1972年

「こま47」(巨摩中学校 1972年度卒業文集) 1973年

The study of subject contents by teachers creating 'deep learning' :
the inquiry into expression in Koma junior highschool

YOSHIMURA Toshiyuki

Abstract

Education that cultivates "the basics of science and art" was created from 1964 to 1976 at Koma Junior High School in Yamanashi Prefecture (then Shirane Town, now Minami Alps City). Teachers focused on studying subject content beyond the boundaries of textbooks. They searched for teaching materials that would help students grow as "humans." Chorus was positioned as the "comprehensive" of all subject learning, and the pursuit of "expression" created "deep learning." In this article, HANIHARA Mieko, who taught music, shows how she proceeded with studying teaching materials based on her records, and obtains guide to the ideal form of expressiveness that underlies learning and its development.

Key words : deep learning, expression, subject content research,
education in Koma Junior High School, HANIHARA Mieko