

探究型の学習展開に向けて III :
授業者の認識と実践が変える音楽科教育

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-10-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉村, 治広 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/10098/7740 |

探究型の学習展開に向けて III

授業者の認識と実践が変える音楽科教育

吉村 治広

はじめに

本稿は、筆者の教職大学院の兼任スタッフとしての経験を踏まえ、新しい授業づくりの課題について教科教育の視点から報告するシリーズの結尾となるものである。Part 1にあたる「探究型の学習展開に向けて 音楽科教育の視点から」¹では、音楽科教育の現状と課題、自身の来歴と研究テーマとの関わりから、音楽科における「探究」の重要性に焦点化して記述した。Part 2にあたる「探究型の学習展開に向けて 音楽科教育における協働的な実践への試み」²では、探究型の学習が協働的に行われることで期待される教育効果について、教科教育法の授業における音楽教育サブコース学生、及び、教科教育専攻院生との探究型の授業案づくりの試みを振り返った。これらを受ける本稿では、授業実践者である教職大学院院生の認識の変容の様相と、それによってもたらされる実践の変容の可能性について述べる。具体的には、本学教職大学院の拠点校でもある啓新高等学校と丸岡南中学校における授業実践や授業研究会の取組の成果と課題を明らかにし、音楽科教育の視点から捉え直す。

1. 協働的な探究学習を支える場と教師の変容

(1) 授業改革を動機づける授業観の転換 啓新高等

学校を例に

啓新高校は高等学校で唯一の拠点校であり、この5年間、途切れることなく毎年1名の院生をスクールリーダー養成コースに送り出している。それを支えるのは、「挑戦」をキーワードに授業の改革を求める荻原昭人校長の強いリーダーシップであり、各院生も学校の十分なバックアップ体制を肌を感じながら、思い切って歩を進めることができた。若手の教員有志で構成される授業研究会が年を追うごとに充実してきたのは当然の結果といえるかもしれない。

筆者は、3年前の4月からこの授業研究会に参加し始めた。その前年に授業研究会を立ち上げた宮腰貴久先生が教職大学院のM2となり、授業研究会のメンバーには新任を含む若手が一気に増えて、現在の形に近いものになった時期である。この3年の変化を振り返るとき、グループで授業研究をする文化に乏しい高等学校において、しかも教科の専門性の壁を越える授業研究会の発展の礎を築いた宮腰先生の功績はやはり大きいと感じられる。メンバーを集め、会を立ち上げ、研究会の価値を伝え、公開授業を計画し、研究紀要を発行し、後進へとスムーズに Batonタッチをした、それらの行動の背景にはどのような思いがあったのだろうか。以下、協働的な探究学習を実践する上で最も厳しい環境とも感じられる高等学

校数学科において、宮腰先生を新たな授業実践へと動機づけた認識の変容を、その長期実践報告³の記述に確認したい。

宮腰先生は、授業研究会の立ち上げ間もない時期、まずは当時の自分にできる最高の授業をみてもらおうと授業を公開した。自らの力を出し切ったはずが、「クラスの生徒たちがどの程度理解しているのかが分からなかった」という参観者の指摘に衝撃を受けた。そしてそれが、「黒板と発問で展開していく」教師主導の授業からの転換を図る契機となった。

昨年度6月に、私の行った公開授業を通して痛感させられたが、このことに教師主導型授業の限界があるといえるのではないかと。つまりこれまで私が求めてきた授業は、受験指導という点では、別の表現をすれば教科書をわかりやすく説明すると言う点では、優れていても、数学を求めていない生徒や嫌いな生徒、高校の授業よりずっと以前に数学・算数につまずき、心を閉ざしてしまった生徒にはいくら分かりやすく教えても、学習意欲にはほとんどつながらないものである。むしろあまりにも情熱のこもった声かけをしまい、自信を喪失させていたのである。(宮腰, 2011, p.13)

授業スタイルを変える必要性を認識した宮腰先生は、早くもその3ヶ月後、「図形と計量」への導入として「ピタゴラス(三平方)の定理の発見と証明」をテーマとするグループ学習主体の授業を公開した。授業の冒頭には、福井市至民中学校で使われている「Shimin Study Life」の一部を引用した参考資料を配り、グループ学習の目的を説明した。工夫された教材や授業展開により、グループ内では、先に理解した生徒が他の生徒に教える学び合いが自然発生的に起こった。授業後の参観者のコメントも前回の公開授業とは異なり、生徒の学びを中心とした授業の手応えが十分に感じられるものであった。

森先生の言葉を借りると、「グループの中での教え合いができていた。生徒が体験する面白さを体感したのではないか。」と思う。私自身、このスタイルの授業を初めて試みて感じたのは、生徒を授業に引き込むことを意識して授業づくりをしないといけないということである。……(中略)……特に数学嫌いな生徒にとっては、机に座っていること自体が苦痛なのだから、その苦痛を和らげるもしくは興味に変えるものが必要となる。それが身近なものを題材にすることや、グル

ープ学習を通して体験・体感する授業スタイルにすることではないだろうか。高校の数学の内容は、小中学校に比べて身近な題材を見つける難しさもある。さらには、より抽象的概念を理解する能力を向上させることに重きが置かれることも十分承知の上で、単元に1回程度、数学の面白さ、この単元を勉強する意義のわかる授業ができればいいのではないかと考える。(同書, p.33)

さらにその3ヶ月後には、「等差数列の和」をテーマとする授業が公開された。実践が重ねられるなかで、さらなる気づきを得られ、協働的な探究学習の有効性に対する認識も深まっていった。

このスタイルの授業準備は、50分という限られた時間の中での生徒の行動を想定して考えていかなければならないという観点が教師主導型の授業とは大きく異なる点だろう。さらには、授業者が想定しなかった展開もあり得るといふ、まさに授業は生き物でなければならない。つまり、生き物であるからこそ、生徒は興味をもち、学習意欲が湧くのではないだろうか。……(中略)……生徒の感想にもあるように、このスタイルの授業では必ず生徒の表情を通して、授業者が力をもらうような体験を得ることができる。また、その後の授業に対する意欲、さらには家庭学習にまでいい影響を与えるような生徒の変化が見られた。(同書, p.46)

結局、宮腰先生は2年間で5回の公開授業を行い、「授業者(自分)自身の授業に対する手ごたえと生徒の感じ方が徐々に一致してくるとともに、生徒の学びがその授業の中での確に捉えやすくなってきている」ことを実感した。そして、「テストに頼る生徒把握や評価」が「生徒を受け身にさせ、数学(勉強)嫌いを作り出していたのではないか」と考えるに至った。実際、筆者は「従来型の授業ではもう満足できないんです」と熱く語る宮腰先生の言葉を、直接、何度か耳にしている。新しい授業実践にそれほどの魅力が感じられるということは、従来型の数学科、少なくとも高等学校数学科の授業には何か足りないものがあるのだろう。宮腰先生は、そのような授業を変えるために「授業に引き込む」「身近なものを題材にする」「グループの中での教え合い」「体験する面白さを体感」「授業者が想定しなかった展開」などの工夫を実践したのである。

では、音楽科の教員に、このような劇的な認識や実践

の変容が生ずる可能性はどの程度あるだろうか。現在のところ、新しい授業づくりを切実な課題として捉えている音楽科の教員はそれほど多くないように感じられる。そもそも、数学科と比べれば、音楽好きな生徒が多いという点において、授業に対するモチベーションには質的な違いがある。加えて、長く教師主導による技能指導中心の授業が行われてきたという点は似通っていても、音楽そのものの力が「体験する面白さ」を体感させることは多い。つまり、身近な題材やグループ内での教え合い、授業者が想定しなかった展開などを準備しなくても、即ち、主体的な活動がなくても、ある種の面白さが体感できるのである。しかし、音楽そのものの力に依存するだけでは、感動が目的化し、学びも空洞化してしまう。

残念ながら、音楽科における新しい授業実践のモデルはまだ少なく、それが授業改革に対する認識が深まらない原因にもなっている。そこで次に、中学校における音楽科の新しい授業づくりの取組を例に、その可能性を明らかにしたい。

(2) 教科を超えた協働と教科教育の接点 丸岡南中学校を例に

同じく本学教職大学院の拠点校である丸岡南中学校では、3年前既に、全教員が参加する授業研究会が動いていた。高等学校とは違い、中学校では、毎年、指導主事が訪問する授業公開日が設けられているが、イベント的な授業づくりとは異なる取組をさらに立ち上げる苦労は、やはり並大抵のことではない。丸岡南中学校におけるこの3年は、教員集団が授業研究会を認め、そこに参加する意義を見出し、いくととも、あらゆる教科の研究内容が質的に深まった時期ということができる。

本項では、その流れの中心に立つことになった音楽科教員、渡邊朋重先生の認識の変容に焦点を当て、教科教育の実践が発展する可能性について考察する。

渡邊先生は、筆者が関わる前年の平成21年度から3年間、研究会のリーダーとなる研究主任を務めた。後に聞き及んだが、研究主任1年目の取組は渡邊先生にとって満足できるものではなかった。もともと「“研究”と聞くと及び腰」で、研究部（現研究推進委員会）に所属した経験もないまま言い渡されたその任は、「これまで経験したことのない大変なとまどいと不安」のなか始まり、「これまでの流れをそのまま継承するのが精一杯」で終わった。その苦悩は、長期実践報告⁴の「4月当初のとまどい」「迷走する平成21年度自主研究」「甘さを鋭く指摘され

る」「ようやく研究の具体案を提案」「教科丸投げに終わった研究主任1年目」といった小見出しにも表れている。

一方で、この年の自主研究発表会に向けた技術家庭科の授業づくりでは、美術科など他教科の数名の同僚が自発的に手を貸すという「特筆すべきこと」もあった。これは、いかに研究を組織立たせるかに腐心していた渡邊先生の心を軽くした。「教員のやる気や意識さえあれば、おのずの生まれてくる」ものがあると意を強くし、「教員にいかにか意義を見出してもらるか」「教員といえども、子どもたち同様、必要性を感じる、あるいは良さに気がつくことで初めて自主的な取組となる」との思いを新たにしたという。それはまさに、翌年に入学する教職大学院での学びを支える課題意識そのものといえた。

平成22年度に入ると、研究会を取り巻く状況は好転した。渡邊先生が、教職大学院での学び、例えば、他校の実践事例や架橋理論を読み解き、院生同士でじっくりと語り合った協働の経験を授業研究会の運営に生かせるようになった。また、研究会に参加する教職大学院の担当スタッフ数も増えた。その効果は、教員の「より気軽に話せる仲間が増えた」「全員で共通の目標に向かって取り組むことが、授業だけでなく学校全体に大きなプラスになっていた」といった声にも反映されている。結果として、この年は、「教科を超えたグループで研究授業づくりを行うことで、授業公開による研究も目的意識を持って取り組むことができ、研究会を軌道に乗せることができた」と渡邊先生が振り返る成果を上げた。

その勢いに乗った翌年（平成23年度）の研究は、前年度のコンセプト「教科を横断した協働体制を構築する」「イベント型から日常型へ」「授業研究の視点を、指導者から生徒へ」を継承し、「自信を持って」のスタートとなった。冒頭、渡邊先生は、「教科を超えた教職員同士による学び合い」を研究の中核とし、それをさらに発展させる提案を行った。それを受けて、メンバーは教員を3つのグループに分け、それぞれ2つずつの授業公開と事後協議を月1回のペースで実施することを決めた。協議の過程で多数を占めたのは、「他教科からもらった意見が新鮮」「多面的に考えることができている」「生徒にも学び合いから自分の考えを持つことをさせようとするのだから」など、同系統の教科でグループを構成するより、違う系統の教科で構成すべきという意見である。この時期既に、丸岡南中学校の教員の間で、従来とは異なる授業研究のあり方に理解が示され始めていたのである。それは、次のような渡邊先生の振り返りにも表れている。

平成 23 年度は、確実に授業公開が持たれたことで、「教員同士による学び合い」は格段に向上したように感じている。また、授業後の協議においても、平成 22 年度にこの取組を始めた当初のような重苦しさは全く感じられず、最初から和気あいあいとした中で協議が始まったことが印象的であった。(渡邊, 2012, p.89)

もちろん、指導案作成は、教科部会が中心となることにはなるが、他教科から得られた、その教科にはない考え方や新しい視点が盛り込まれたり、教科を越えて授業公開しあったことでつかんだ生徒の実態などが生かされている。(同書, p.92)

メンバーの力みや硬さが和らぎ、各教科の研究内容も深まる研究会が重ねられた結果、平成 23 年度自主研究発表会後の研究会では、「教科を越えた教員グループでの取り組みについて、ほとんどの教員がその良さを感じる有効性を確信していると言える協議内容」に至ったのである。

このように、いきなり責任のある立場に立たされた渡邊先生であったが、戸惑いながらも授業研究会をコーディネートしていくうちに、研究会は徐々に充実していった。長期実践報告の記述には、やや過ぎた謙遜と感じられる部分もあるが、それは温厚で多方面に配慮できる渡邊先生のパーソナリティの表れであり、それが研究会の発展に寄与したことは間違いない。渡邊先生には、尖った存在としてのリーダーに対するものとは異なる質の「厚い信頼」が寄せられていた。教員の多忙化が叫ばれて久しいなか、負担のみを感じるメンバーが多ければ、研究は常に後退する危機と隣り合わせとなる。メンバーの意識を変えていった手立てやシステムが機能する上で、渡邊先生の存在そのものが果たした役割の大きさを、長期実践報告に書かれていない事実として、特に指摘しておきたい。

一方で、このような研究会の発展に力を尽くした渡邊先生の音楽科教育に対する認識や授業実践はどのように変容したのだろうか。研究主任になる前の渡邊先生は、授業研究会のメンバーとして「『探究型の授業と言われても、音楽科でどうやったらいいのかわからない』と困るばかり」であったという。

年に数回、各教科の取組内容の発表は持たれ、一応の情報交換は図られていたものの、他教科がやっていることは、よく分からず、教科観での連携がとれているとは言い難い状況であった。そのような中で、研究授業を行った教科など、素晴らしい取組をしていた教科をよそに、力量不足で、なおかつ教科一人の自分は、誰にも相談できず悩んでいた。この頃抱いていた思いが、「教科を越えた全教職員による協働体制の構築」を望む原点となっている。(同書, p.27)

校内に同じ教科を専門とする教員がいないことを、渡邊先生は長い間、相談相手がいないマイナスと捉えていたが、教科を越えた協働研究をコーディネートする立場に立ってみたことで、教科の専門性を同じくする教員同士でなくても研究が深まる可能性に気づいた。そして、教科を越えた協働を仕掛け、その成果を目の当たりにするなかで、それは確信に変わり、渡邊先生自身の授業観も変容した。教務主任に在任中は、全体に目を配る役割に徹していたため、自主研究発表会で音楽科の研究授業は行われなかったが、翌年の研究授業に向けた授業づくりに、その変容の一端を見出すことができる。

平成 24 年 9 月の研究会では、「赤とんぼ」の歌唱表現活動を中心とする音楽科の研究授業の指導案が、国語科と体育科の教員で構成するグループ内で検討された。筆者はその研究会に参加できなかったが、渡邊先生の後任の研究主任で教職大学院の院生でもあった遠藤正宏先生の長期実践報告⁵に、その内容が報告されている。それによると、渡邊先生は授業のねらいについて、音楽科教育における長年の課題を踏まえ、次のように切り出している。

表現の領域においては、これまで「技能の習得」を大目標に一斉指導の授業形態が主流でした。今回は表現領域での「学び合う授業」をめざし、「生徒同士の学び合いのあるグループ活動」を導入したいと考えています。(遠藤, 2013, p.76)

これを受けて、グループ内では、体育科における創作ダンス指導、国語科における音読・群読指導と比較した質問や意見が相次いだ。以下、それらの趣旨と渡邊先生の主な発言を議論の流れに沿って示す。

歌を人前で発表することへの生徒の苦手意識は？表現しながらないのでは？（情意的側面＋技能的側面）

「表現」は人に聞いてもらうのが本来。指導者側ではじめから「苦手だから」「できそうにないから」と表現の場を取り上げてしまうのではなく、発表するところまでもっていきたい。また、安心して自分を出せる、他者の発表を受け入れることができる集団作りということも念頭にあります。

自分たちで設定する課題にどんなものが出てきそうか？（形式的側面＋内容的側面＋技能的側面）

昨年の実践をみると、個人で書いた「こう歌いたい」のワークシートには「音程を正しくとる」や「大きな声で」「姿勢を正しく」という基礎的なことから、「歌詞の意味を考えて」「思いが伝わるように」など多くの課題がそれぞれに書かれています。能力による個人差がありますね。

楽譜どおりに歌うのが難しい子をできるようにするような「技能の習得」が大きな学習目標ではないか？

（技能的側面）

実はまだ、この授業においての目標とするところがあいまいです。授業者としては、一斉授業のようにああしてこうしてと指示をするのではなく、皆でいい歌を作っていこう、という授業にしたいと考えています。

「表現」が誰かのまねでよいのか？（形式的側面＋内容的側面＋技能的側面）

基本的に正しく歌えるようになってから、次に心情をこめて歌う、に広がります。今回は表現の工夫に重きを置くのではなく、技能の習得に焦点を当てたいですね。

習得させたい技能とはどういうものか？（形式的側面＋技能的側面）

音程・発声・姿勢・強弱などになります。

話し合いでは技能の習得に結びつかないのでは？練習方法をみつけるためのグループ学習でないのか？

（技能的側面）

表現活動では特に自分のことはあまり見えません。他の人に見てもらい、お互いにアドバイスをしあえることはグループ学習の良いところです。また小グループで練習することによって声を出せるようになった、自信を持って歌えるようになったという男子生徒も多い。グループ学習を行うこと自体に利点はあると思われます。

目に見えず消えていく音についてアドバイスし合うことは難しいのでは？（技能的側面）

確かに、どういうふうに聴き合うかも課題です。

「こんなふうに歌いたい」を3年生ならどう考えるだろうか？歌詞を解釈する力も必要で、3年生ならできそうだが？（内容的側面＋形式的側面＋文化的側面＋技能的側面）

3年生は基礎があり、合唱コンクールでも歌い込んでいるので、この歌詞のこの部分をこう歌いたい、という工夫ができると思います。

「表現科」として合科的な活動を実践している学校もありますよ。国語でシナリオを創り、それに音楽をつけ、美術で舞台を創り、体育でダンスも振り付ける。そこまでは今回はやれないだろうけれど・・・。

渡邊先生の提案は、弊害が指摘されてきた教師主導による技能偏重の一斉指導という方法を、生徒の協働的な学習によって乗り越えようとするものである。その発想そのものが、より高度な技能を持った教師が模範を示し、生徒に伝達するという音楽科における一般的な技能の指導観とは異なっている。その意味で、こ

のような学習を展開させることは、多くの音楽科の教員にとって未経験の新たなチャレンジであり、同時に、歌唱表現やそれに必要な技能の重要性を再び捉え直す試みともいえる。実際、他教科ではあっても、技能指導の経験豊富な教員から忌憚らない質問や意見をもらうことで、技能に焦点を当てる難しさが改めて浮き彫

りになるとともに、多くの示唆も得ることができた。例えば、「ダンスの場合、他の人からアドバイスを受けるだけではなく、まずビデオに撮った自分の動きを見て自分たちの課題を見つけていきます」「国語の場合は、到達目標の段階によって観点を示し、課題を焦点化しています」といった具体的な例が挙げられることで、渡邊先生の考えも整理されていった。

加えて、検討内容が技能に関わる多面的なものであったことも、表中に示したとおり、それが音楽科の指導内容における形式的側面、内容的側面、技能的側面、文化的側面、情意的側面という5つの側面⁶に渡っていることから確認できる。つまり、音楽科を専門とする教員同士でなくても、指導内容をめぐる有意義な検討は可能であり、教科の専門性や先入観にとらわれないからこそ得られる示唆も少なくないのである。

2. 指導内容からみた協働的な探究の可能性

前項では、2つの学校における授業研究会を例に、教科の枠を越えた協働の有効性について考察した。ここでは、前項で取り上げた平成24年度丸岡南中学校自主研究発表会に向けたその後の取組にみる協働的な探究の可能性を、音楽科の指導内容の点から捉え直したい。

(1) 教科の専門性をめぐる課題

9月の研究会のちょうど1ヶ月後に、渡邊先生をメンターとする教職大学院院生のインターン永田恭子が同じ題材による公開授業を行った。また、その後、11月の自主研究発表会前にも研究会がもたれ、筆者も研究発表会当日を含む一連の協議に参加した。そして、そこで調整しきれず残った部分に音楽科教育における実践的な難しさが存在すると考えられた。発表会を終えて現前化した課題は次の3つに整理される。

第1に、技能指導の目的と効果に関する課題である。前述したとおり、技能指導に偏ってきた音楽科教育のあり方は反省され、現学習指導要領において「音楽的な知覚と感受」の能力こそ音楽科の学力の基礎・基本と位置づけられている。当然のとながら、公教育としての音楽科教育には、専門家・演奏家の育成を目指す専門教育とは異なる目的があり、技能そのものが独立して価値をもつような捉え方は不適切である。しかし、音楽科教員の大多数に(そして、一定数の生徒にも)長期間に渡ってピアノや声楽といった音楽の専門教育を受けた経験があるため、その方法論が音楽科教

育の実践において(教師と生徒の双方から)無意識に参照され、再現されてしまうことも珍しくない。その点では、一斉指導によらない「生徒同士の学び合いのあるグループ活動」を技能指導の方法に選択した渡邊先生の研究授業においてさえ、その構造の畷から完全に逃れるのは難しいことであった。

技能そのものに独立した価値がないとすれば、音楽科の指導内容として何を育てようとするのか、即ち、音楽のどんな要素を知覚・感受し、思いや意図を持って思考判断するのかということ十分に自覚させながら、その表現に必要な技能に目を向けさせる必要がある。実際の授業では、音色、旋律、強弱という音楽的な要素が表現の工夫の観点として想定されていたが、生徒の音に関する思考判断が、音楽の特徴を生かそうというモチベーションに貫かれるには至っていなかったように思う。どのグループも、音程を正確に、大きな声で、強弱をつけてといった技能の実現に努力していたものの、技能そのものがパターン化され、細切れになっている嫌いがあった。教師の意図とは逆に、演奏可能な技能レベルが、表現を工夫する発想に枠をはめているような印象が残ってしまった。

ほとんどの場合、自分たちの工夫の必然性を支える動機やイメージが根源にないと、技能の学びのために準備したグループ発表も、音楽で表現できる場としてではなく、失敗できない場として消極的に意識されてしまう。さらにそこへ、その完成度が評価されるとの誤解が加われば、外的世界に音で表現される歌唱そのものが目的化し、内的世界のイメージと切り離された技能そのものが追求されることになる。結局、その学習がどのような効果を上げたのか、音楽科教育の目的に照らしても、また、技能の向上という点からみても明らかでないという課題が残ることになる。

第2に、規範とする演奏に関する課題が挙げられる。永田インターンの公開授業の際には、声楽的な表現で歌われている範唱CDを繰り返し流しながら、それにあわせて歌う活動も行われた。それは、比較対象との差異を認識する上で有効ではあるが、特に発声や声の音色に関する気づきや疑問を探究の枠外に置くことになる。渡邊先生は、その弊害について十分理解しているながらも、1年生の段階では基本的な技能を押さえるという方針上、伝統的に音楽の授業で求めてきた様式美を超える探究に正面から踏み込むことは避けた。一方で、既に学習指導要領においても「曲種に応じた発声」の指導が求められていることから、研究授業当日

に向けて、テンポや表情他の様々な情報を含む範唱CDはあくまで1つの演奏例として扱われ、それをまねて歌うような指示は控えられた。言わば、声楽的な発声という規範が傷つかないように、その規範の影響力をぼかしながら維持したのである。

実際、教科書会社が制作する範唱CDの収録曲がそうであるように、「赤とんぼ」が声楽的な発声で歌われるのを当然と感じる教師は少なくない。しかし、表現の可能性が無限に広がる音楽を素材とする探究においては、音楽観や授業観といった生徒自身も意識していない価値観が働き、その内実に大きな影響を与える。それ故に、音楽科における探究を計画・実践する教師には、その範囲がどのように設定されているかについて、常に省察的であることが求められる。

できれば、生徒のまねる（まねてしまう）行為も学習に生かしたい。規範となる演奏を受け継ぐような場合に限らず、例えば、他の生徒の表現であっても、そこに何らかのよさを見出せば、参考にしたい、取り入れたいと動機づけられる。その表現の音楽的な工夫の一部をまねることは、新たな表現への発展につながる創造的な行為となる。どのような視点から、どの程度関わることで、生徒の探究への興味を損なうことなく、クラス全体の学びを高めることができるのか。「規範」とは何なのか、それを決めるのは誰なのか、音楽科教育における探究を組織する上で、向き合わざるを得ない課題といえる。

なお、「赤とんぼ」は、「日本歌曲の美しい旋律・歌詞をもつ楽曲」として「親しみを持って表現しようとする」ことを期待して教材に選ばれた。教師の側に立てば、日本歌曲が美しい旋律・歌詞をもつことは自明ということになり、その価値観を伝えることも授業の目的となる。その上で、できれば親しみを持って表現してほしいという願いも持っている。しかしながら、この歌には、生徒の現実や生活感情からは遠く、「歌唱共通教材」として学校で継承を義務づけねばならない教材としての弱さがある。今回は、そのような対立点となり得る「規範」がぼかされており、その価値を生徒が探究し、主体的に捉え直すような展開は目指されていない。しかし少なくとも、教師主導の活動ではなく、協働的な探究が実践されたことで、生徒は必要以上に身構えることなく、終始、和やかに取り組んでいた。結果として、多くの生徒の「赤とんぼ」に対する親近感が増したことは間違いない。

第3に、表現を価値づける判断規準に関する課題が

ある。前述したとおり「規範」が明示されない状況では、何を規準に価値づけ合っているのかが不明となる。したがって、生徒は、既に身につけている音楽的な能力を活用しながら、自らの表現を価値づけていくことになる。しかし、渡邊先生が基本にこだわったように、音楽的な能力がある一定の段階に育っていない生徒同士の学び合いによって、音楽的な思考判断がより望ましいものへと発展し、表現が深まる可能性はどの程度であるだろうか。音楽的な感受の個性性により、それぞれが自分の価値づけや嗜好にとらわれたり、特定のメンバーの意見に偏って調整されて不満が出たりと、真摯な取組であるほど、そこで生ずる問題も大きくなっていく。今の自分にはまだわからないものがあるという謙虚な姿勢が育っていればまだしも、それでも、自分たちを導いてくれる権威や規範、信用できる何かが見当たらなければ、困惑することも少なくないだろう。音楽的な探究を進めるに当たって、どの耳を信じればよいのか、信じるに足る耳はどこにあるのかという課題である。さらに言えば、表現において「あえて」逆を選ぶことは常にあり得る。何が基本で応用かも、その時々で変わってくる。答えが1つに決まらない自由な選択の連続にさらされることは、苦しさも伴うのである。

（2）協働的な探究が導く教科内容を超える成果

丸岡南中学校に行くたびに感じるのは、どの授業も互いの発表を受容し合う温かい雰囲気には溢れているということである。それは、学校全体で学び合う授業づくりを進めてきた成果であり、授業研究会が真に有効に機能している証といえる。自らが担任するクラスを公開した渡邊先生の研究授業も同じで、その包摂的な雰囲気の素晴らしさには、参観者一同、強い感銘を受けた。

公開授業の開始時間を前に、全員揃った生徒たちは、しばらくニコニコと席に座っていたが、やがて口々に「あれ歌っていいか」「あれ歌おうよ」と渡邊先生をせっつき始めた。少し前の校内合唱コンクールで歌った歌を歌おうというのである。せっかく集まったお客さんに、自分たちの歌声を聞いてほしいということだった。予定になかった生徒の行動に、最初、困惑した表情をみせていた渡邊先生も、その熱意に絆され、「そうか。じゃ、歌おうか」と伴奏を弾き始めた。生徒たちは張り切って大きな声で歌い出し、参観者は、まさに全員が笑顔で嬉しそうに歌うその生き生きとした姿に

驚かされることになった。どの生徒の表情からも、今ここで、仲間と歌が歌えて楽しくてしょうがないという思いがストレートに伝わってきた。その笑顔は、歌い終わるまで続き、演奏が終わって大きな拍手をもらったときに、今度は、子どもらしい笑い声が教室を満たした。筆者も多くの授業を参観してきたが、このように爽やかで、気持ちのよい瞬間に立ち会うことは、そうあるものではない。そして、この雰囲気によさこそが、歌唱の中間発表を学習活動に位置づけることができた大きな要因であり、授業後の協議会でも絶賛された点である。普通の学校であれば、真面目に取り組まなかったり、恥ずかしくて声が出なかったりといった場面が容易に想像できる。実際、会場のあるこちらから「うちでは恐くてできない」という声が漏れ聞こえてきた。

渡邊先生は、協働的な探究学習を実践することで、音楽科の指導内容を超える2つの成果を期待していた。1つは、人前で歌が歌えるということである。音楽科の表現、及び、精神的な成長の実現という両面から重視していたが、生徒たちは、大勢の参観者を前にしたグループ発表でも十分にその期待に応えた。もう1つは、「安心して自分を出せる、他者の発表を受け入れることができる集団作り」である。前述したとおり、これも非の打ち所がない成果が上がっていた。これら2つの成果は、安心できる仲間の前だからこそ思い切って歌えるという構造により強化し合う関係にある。そしてまた、生徒集団がそのように育ったのも、渡邊先生の音楽の授業やクラスにおける指導の成果であるのはもちろんのこと、さらに、各教科で実践した協働的な探究学習、それを展開させた授業研究会による学校全体の取組との補完・相互作用が働いたことによる。

協働的な探究学習による成果は、教科の指導内容を超えた広がりをもち、その中には、よりよい社会やよりよい人間づくりに資する能力形成に関わる見えにくいものも含まれる。そして、見えにくい成果を数値化や言語化によって正確に示すことは難しく、結果として、その重要性が十分に伝わらないことも少なくない。あるいは、前述した研究授業当日の生徒の姿や考察した内容が十分に伝わらないこともあり得るだろう。しかしその一方で、音に対する認識能力、即ち、感性的な認識能力こそが音楽科教育で育む学力そのものであり、当然、参観者の多くも、生徒の歌声や姿を感性で捉え、価値づけていたはずである。したがって、その意味において、参観者が共有したのは、これまで自分

たちが指導し、イメージしてきた子どもの姿との違いであり、仮に技能面で同等の表現を実現できたとしても、目の当たりにする生徒の歌声や姿から伝わってくる温かい雰囲気は再現できないという直観である。確かに音楽科の指導内容を超える何かが育っており、それによって音楽の表現はこうも違ってくるといことが参加者の感性によって認識され、驚かれる結果となったのである。

3. 音楽科における協働的な探究の実践に向けて

本稿では、2つの拠点校における協働的な探究学習に向けた実際の取組について、その成果と課題を考察した。特に中心的に取り上げた渡邊先生の実践は、現時点における音楽科の意欲的な事例として貴重なもので、多くの示唆を得ることができた。しかし、協働的な探究学習の実践に内包される個別性や多様性を考えれば、本稿の分析も1つの可能性を示したに過ぎない。今後、多くの実践が積み重ねられていくなかで、また別の成果や課題が見出されていくだろう。

ただし、音楽科教育においては、明治以来続いてきた「演奏中心のカリキュラム」の残像が、未だ多くの実践者の指導イメージの中にあるため、それと対極の教育観に立つ協働的な探究学習が受け入れられるには、まだ少しの時間がかかると予想される。そのような音楽科に特有の構造的課題や具体的な提案については、本稿に先立つ2つの拙稿で既に述べたとおりである。そこで最後に、音楽科教育における新しい授業づくりに向けて想定される実践的な課題を2つ指摘して、今後の研究の進展を待ちたい。

1つは、カリキュラム全体における協働的な探究学習の位置づけやバランスに関する点である。いわゆる受験教科とは違い、通常、音楽科の教育成果が細かくテストなどで確認されることはない。それを逆用すれば、全ての授業を協働的な探究学習として展開することも可能であろう。知識や技能の習得を目的とするような時間を特に確保せず、探究活動を通して生徒を動機づけ、学習意欲を高めた結果として同様の成果が上がることを期待するのである。

しかし実際には、探究学習に関する知見がまだまだ少ない状況において、全ての授業が一定の成果を上げるとは考えにくい。例えば、音楽的な能力が特別高くない生徒同士で音楽的な技能を相互チェックするような学び合いが、細切れの技能の可否を単純に指摘し合うような活動に終わらないように、協働や探究のダイ

ナミズムを生かさねばならない。特に、基礎的な技能の習得に関しては、その効率的な伝達と自由な試行錯誤のバランスをどうとるのが、授業のねらいに応じ、結果として最大限の教育効果が上がるような計画が求められるだろう。基本的に、協働的な探究学習を展開するには、多くの時間や労力が必要となる。それでも、生徒の心に火がつけば非常に大きな成果が見込める。それを考えれば、そのコストパフォーマンスは決して悪くない。例えば、形式的な活動を協働的な探究として活動させていないか、火が付きにくい展開とならないように、それぞれの学習の質をよく見極めねばならない。

もう1つは、音楽科における協働的な探究学習のイメージを、教科の指導内容としての芸術的な探究に限定させないという点である。音楽科における「探究」とは、本来、桂も指摘するように「子どもを、音楽経験の質を深めていく主体として位置づけ」る点で目的とさえ捉えられるような重みを持っており、「その内容と、子どもが主体的に自己の音楽の理解を深めることを援助する授業方法との、両側面に係わるキー概念」として、内容と方法の相乗的な働きが期待されるものである⁷。その意味においても、内容と方法の両面から、あらゆる授業実践の可能性が検討されるべきである。しかしながら、我が国の音楽科の授業実践における探究の捉えは、表現における探究という視点に偏りがちである⁸。実際、報告される実践研究の多くは、子どもの音楽的な知覚・感受の様相を学習の中核として捉え、その実践上の意味を明らかにすることに主眼がおかれている点で重要だが、多種多様な内容や方法が試されているとはいえない。それらは、音楽の形式的側面と内容的側面の関わりを軸に、技能的側面が扱われる構造になっており、例えば、本稿で考察した技能的側面を軸にした学習展開において生ずる問題に答えるものではない。同じ表現の領域における探究ではあっても、多くの実践者が教師主導で行ってきた技能面の指導に、生徒の協働的な探究学習を通して正面から挑むような実践とは方向性が異なるのである。

また、音楽科の指導内容は、表現の領域と鑑賞の領域に分けられるが、鑑賞における探究という視点で捉えられることは稀である。さらに、教科の指導内容を超える部分が音楽科教育の枠内から実践研究の対象として捉えられることも少ない。具体的には、教科横断的な内容や、「異質な集団で交流する」上で「他人と良い関係を作る能力」「協力する能力」「争いを処理し、

解決する能力」⁹の育成状況などが主な研究対象とされることが少ない。このような視点を重視した実践研究は、限られた先進校において行われているが¹⁰、今後は、それを教科教育の視点から意味づけることが求められるだろう。

この2つの実践的課題を克服するためにも、音楽科教育におけるさらなる研究の広がりや深まりが欠かせない。活動が歌唱や創作といった特定の領域に偏っていたり、探究の内実が音(テキスト)を素材とするものに限定されていたり、予定調和で解決が容易な問題が設定されていたのでは、広がりが足りない。音楽をそのコンテクストとともに幅広い題材として捉え、音楽の教科内容を主体的に問い直さざるを得なくなるような探究の実現が望まれる。そして実際に、協働的な探究学習を有効に機能させるには、協働の成果に積極的な価値を認める情熱と、探究の内実を見極める冷静な目を兼ね備えた教師の存在が欠かせない。そのような教師同士が協働して実践研究を行うとき、学校が変わり、生徒が変わることになる。否応なく、協働的な探究学習の実現に向けた連鎖の起点には、学び続ける教師という像が結ばれることになるのである。

-
- 1 拙稿(2011)『教師教育研究 VOL.4』福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, pp.223-230
 - 2 拙稿(2012)『教師教育研究 VOL.5』福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, pp.219-226
 - 3 宮腰貴久(2011)「教師主導型の授業からの転換と展開 啓新高校にあった協働探究コミュニティを探る」『学校改革実践研究報告』福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, 第111巻
 - 4 渡邊朋重(2012)「教科を越えた教職員の協働による研究体制の構築 丸岡南中学校研究主任としての3年間を振り返って」『学校改革実践研究報告』福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, 第130巻
 - 5 遠藤正宏(2013)「学校文化の創造と継承 開校時の理念を受け継いでいくために」『学校改革実践研究報告』福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, 第157巻
 - 6 これらは、西園が音楽科の指導内容を5つの側面から整理したもの。音楽の形式的側面(音楽の諸要素と構造)、音楽の内容的側面(気分・曲想・雰囲気・豊かさ・美しさ)、音楽の文化的側面(風土・文化・歴史)、音楽の

技能的側面(歌唱・器楽の表現技能、合唱・合奏技能、即興表現技能、楽譜に関する知識・理解等)、学習成立の情意的側面(関心・意欲・態度)に分けられる。西園芳信(2005)『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究 「芸術の知」の能力の育成を目的として』風間書房, p.87

7 桂直美(1994)「『弥生の土笛』による単元の開発:音楽の授業における主体的探究のあり方について」『三重大学教育学部研究紀要.教育科学』,第45巻,pp.45-53

8 例えば、音楽創作授業を例に問題解決の過程を個の変容から追った兼平の研究では、芸術的探究の条件となる「抵抗」として「表現しようとするイメージに対して実際に鳴り響いた音とのズレ」が見出されている。兼平佳枝(2011)「芸術的探究としての音楽創作授業における子どもの問題解決過程に関する教育実践学的研究 デューイの探究理論を手がかりに」,日本学校音楽教育実践学会編『学校音楽教育研究』第15巻,pp.25-37

9 DeSeCoの定義したキー・コンピテンシーのカテゴリー「異質な集団で交流する」上で育成が求められている能力。

10 例えば、福井大学教育地域科学部附属中学校における音楽科の実践がある。松木は、3年間を見通したカリキュラムデザインで構築された生徒の協働探究プロジェクトの価値について考察している。松木健一「学校文化とカリキュラムデザイン」『学びを開く《探究するコミュニティ》第2巻 授業のプロセスとデザイン 国語・音楽・美術・英語編』(2009)福井大学教育地域科学部附属中学校研究会, pp.130-135