

音楽科における異年齢集団学習の試み(3)

菅 裕^{*1}・藤本いく代^{*2}・阪本幹子^{*2}・竹井成美^{*2}・稲野さやか^{*3}
栗野聖子^{*4}・岡元雅代^{*4}・山下さちか^{*5}・松田美由紀^{*5}

A Cross-age Group Learning in Music Class (3)

Hiroshi SUGA, Ikuyo FUJIMOTO, Mikiko SAKAMOTO, Shigemi TAKEI
Sayaka INENO, Seiko KURINO, Masayo OKAMOTO
Sachika YAMASHITA, Miyuki MATSUDA

要旨

今年度の合同学習では、学習内容を「表現の工夫」に焦点化し、中学生と小学生が協働で自分たちの表現を練り上げていくことを通して、創発的関係を構築することをねらった。結果的には、合同学習の中では昨年度と同様中学生が一方的に小学生に「指導する」ことが中心となった。中学生の授業後の反省記述と授業進行役を務めた中学校・小学校教員へのインタビューの分析からは、中学生が自分たちの役割を小学生に教えることととらえていたことは、中学校と小学校の双方の教員の期待に対応しているものであることが明らかとなった。この点において創発的な音楽表現の生成を期待していた大学教員との間に根本的な考え方の違いがあった。最後に、音楽的表現を社会的相互行為ととらえる視点から、小学生と中学生双方が表現創造の主体となるような合同授業の可能性について検討した。

1 はじめに

昨年度の研究では、合同学習における中学生の学びに焦点を当て、授業中や授業後の中学生の発言や記述についての分析を行った。その結果、次の2点が明らかとなった。

- (1) 中学生の全体的な指導方針は、「適切な身体のコントロールによって大きな声やきれいな声をつくること」に限定されており、その指導や言語化の方法は自分たちが中学校の授業の中で受けた指導の模倣である。
- (2) 効果的にわかりやすく教えるための教育技術について豊かな反省的思考を展開している半面、音楽そのものについての反省的思考は不十分である(菅ほか 2010, 186頁)。

*1 宮崎大学大学院教育学研究科

*2 宮崎大学教育文化学部

*3 宮崎大学教育文化学部附属中学校

*4 宮崎大学教育文化学部附属小学校

*5 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園

このことから中学生・小学生双方にとって合同学習が意義深い音楽経験の場となるためには、中学生による小学生の単なる技能指導から中学生と小学生協働の創造的な表現活動へと、その目的を転換していく必要があると考えた。

そこで今年度は、合同学習の内容を「表現の工夫」に焦点化し、中学生と小学生が協働で自分たちの表現を練り上げていくことを通して、創発的関係を構築し、小学生が中学生から学ぶだけではなく、中学生が小学生から触発されて、自分たちだけではなしえなかった認識や表現に到達できるような学習の場とすることをねらった。

そのために「結果や答えが収束してしまうような問題ではなく、いくつもの答えがあり、なおかつ事象が複数混在した状態にある問題」であり「生徒の独自の視点の持ち方により教師が意図しなかった新たな発見が期待できる」(嶺井他 1998, 30頁)教材として、国枝春恵氏¹⁾の編曲により2声の合唱で演奏する「春の小川」を取り上げ、小学生が上声を、中学生が下声を歌い、伴奏なしで声だけで表現の工夫をさせることを意図した。国枝氏の編曲版は、声部が少ないため音取りの負担が軽く、また時折あらわれる借用和音の響きが単純な旋律進行の中に彩りを添えている。また小学生に渡す楽譜からは強弱記号を全て削除し、自分たちで表現について考えさせることにした。

結果的には、事前に意図した通りに授業は進行しなかった。中学生と小学生の関係も、昨年度と同様中学生が一方的に小学生に「指導する」ことが中心となった。合同学習の内容を「表現の工夫」に焦点化し、教材を工夫するだけでは、創発的な学習を生起させることはできなかったのである。ではさらに何が必要なのか。今年度はこの点に絞って分析を進めることにした。

2 研究の方法

2.1 合同学習の実施

今年度の合同学習は、平成22年6月に実施された。活動過程は表1の通りである。

表1 合同授業活動過程

学習活動・内容	小学生の動き	中学生の動き	教師の動き
1 マイミュージックタイムについて	○ あらかじめ、各グループの場所に集まって座っておく。	○ 各グループの場所に集まって座る。 ○ バディの確認。	○ マイミュージックタイムの概要説明
2 各グループに分かれての自己紹介	○ 簡単に自己紹介をする。 ○ 自分の課題を伝える。	○ 簡単に自己紹介をする。 ○ 小学生の課題を把握する。	○ 活動が滞っている班に支援に行き、スムーズに行えるようにする。
3 小学生全体による歌唱	○ 春の小川を歌う。	○ 小学生の歌を聴き、課題を明確にする。	○ 中学生には、小学生が課題としていることと、実際の様子とを照らし合わせながら観察させる。
4 バディによる活動	○ 自分たちの課題について中学生から学ぶ。	○ 小学生の実態に応じてアドバイスしたり、実際に歌を歌って手本を示したりする。	○ 中学生の言葉かけや小学生の様子を観察するとともに、活動の視点が表現の工夫になるよう声かけをする。

5 小・中学生全体による歌唱 ・斉唱(小) ・合唱(小・中)	○ 学習したことを生かしながら歌う。 ○ 中学生と2部合唱し、合唱の響きを味わう。	○ 小学生の変化の様子を観察する。 ○ 春の小川の低音部分を歌い、小学生に合唱の響きを味わわせる。	○ 低音部や伴奏を取り入れ、響きの変化を感じ取らせる。
6 学習の振り返り ・ワークシート ・発表	○ ワークシートに振り返りを書く。 ○ 合同学習をとおして思ったことや気付いたことを発表する。	○ 小学生のワークシートに感想やアドバイスを書く。 ○ 合同学習の感想を発表する。	○ 次の活動に生かせる内容について、教師がまとめる。

2.2 分析の対象

分析の対象としたのは次の2種類の資料である²⁾。

- (1) 合同学習終了後に中学生が記述した小学生指導の感想・反省
- (2) 授業進行役の小学校・中学校教員、および授業を構想した大学教員へのインタビュー

3 結果

3.1 中学生の記述から

中学生の授業後の感想記述の中で最も目立つのは、小学生の素直さや意欲の高さの評価である。

- 素直に話を聴いて実行に移してくれたので、とてもやりやすかったです。
- とても素直にこちらが言ったことをやってくれて、ちゃんとやってくれるなど感心した。
- 指導で「口を大きく開けて」というと、一生懸命開けようとしてくれて、真剣に直そうとしてくる姿はよかったです。
- 言ったことをすぐ理解してくれて、実行していたのでアドバイスしやすかったです。

中には「ふざけた態度をとられて少し残念だった」と書いた中学生もいた。いずれにしても、中学生が学習者としての小学生の態度に強い関心を抱いていることが読み取れる。このことは昨年度の分析でも同様であった。

中学生が合同学習の中で「うまくいった」と考えていることは、主に発声のための身体のコントロールについて指導したことであった。

- 声をもっと大きく出すために「指が3本口に入るくらい大きく口をあけてみて」という指導をしたら、大きな声で歌ってくれました。
- 息の出し方を教えると上手にできた。
- 春っぽく歌いたいと言われたときに、頬や眉毛を上げれば明るくなるとアドバイスしたら、春っぽく優しい感じに歌えていました。

その一方で今回の中心的課題であった表現の工夫については「難しかった」と記述している。

- 「春の小川」をどのように表現して歌うのかというところは難しかったです。
- 気持ちをこめて歌うことを教えるのが難しかったです。

また授業を通して中学生が最も強く関心を抱いていたのは、小学生に対する指導技術やコミュニケーションに関することであった。

- 自分で伝えようと思っけていても、相手になかなか伝わらなかったことがあったので、わかりやすく教えるということこれから実行したいと思います。
- 自分の言いたいことを伝えるのが難しかったけど、なんとか小学生のみんながくみ取ってくれたからよかったと思う。
- 1組は、恥ずかしがってなかなか歌ってくれなかったので、心を開くのが大変でした。

こうした記述からは、「中学生と小学生との協働による表現の工夫」という今年度の指導者側の目論見とは裏腹に、中学生自身は、昨年度と同様、自らの役割を一方的に小学生に教えること、あるいは伝えることと認識していたことがわかる。

3.2 教員へのインタビュー

では授業の進行役を務めた中学校と小学校の教員は、中学生の役割や学習課題についてどのように考えていたのだろうか。このことを明らかにするために、主に次の2点についてインタビューを行った。

1. 今回の合同授業において目標としていたことはなんであったか。
2. 子どもたちはこの合同授業を通じて何を学んだか。またそのことは、今後の音楽学習にどのようにつながると考えるか。

3.2.1 中学生への期待

中学校教員は、今回の合同学習の目標について次のように述べている。

- どのように表現したら「春の小川」の曲の雰囲気が伝わるのか、今さっき（小学校の）先生がおっしゃった強弱や表情も出てくると思うんですけど、強弱やフレーズ、歌う時の表情などを事前にワークシートにまとめ、そして授業ではそのワークシートを見ながらではなく、自分の言葉としてどのように伝えていくかということ、そして表現を工夫する活動を通してどのように演奏していけばいいのかというのを伝える活動を中心に目標としてやっていました。

「表現を工夫する活動を通してどのように演奏していけばいいのかというのを伝える活動」と述べられていることからわかるように、表現の工夫はここでは伝えられる内容としてとらえられている。つまりあらかじめ規範的な表現方法が中学生の中にあることを前提として、それをわかりやすく伝えることが中学生の課題であると考えていることがわかる。

また合同学習を通じての中学生の学習成果については、彼らの指導技術の熟達化を挙げてい

る。中学生の指導の様子について中学校教員は「中学生同士で会話するよりも、もう少し易しい言葉、わかりやすい言葉」を使い、「相手が表情が硬かったら自分が笑って歌う」などの言葉以外の手段を使うことで、次第に小学生との間の「コミュニケーションが上手に」なっていたと述べている。その結果、中学生は「伝え合うこと」に自信を持ち、中学校の授業の中でもリーダーシップが取れるようになったことを評価している。

では小学校教員は、今回の合同学習の中で中学生に何を期待していたのだろうか。

- 子どもたちが表現について学べるように、ちょうど今「豊かな表現を目指して」ということで、合唱・合奏に取り組んでいるんですけど、その前の段階として、どうすれば自分たちの表現が聞いている人たちに伝わるんだろうということを中学生から学べたらいいなあと思いました。

「自分たちの表現」の発言からわかるように、小学校側は必ずしも規範的な表現の伝達を望んでいるわけではなく、小学生なりの表現の工夫があることを前提として、それを具体化するための技術的な指導を中学生に期待していたことがわかる。

しかしながら両者に共通しているのは、中学生と小学生の関係を「教える—教えられる」関係としてとらえていることであり、教える体験がもつ教育効果を中学生の学びととらえていることである。この点について小学校教員は次のように述べている。

- あまり私がいろいろ言って「ここはこう歌って」っていうと（中学生が教える体験をするという）合同授業の意味がなくなってしまうので、一度歌ったことのある歌だったので確認程度に音取りをして、それぐらいですね。

中学生が自分たちの役割を小学生に教えることととらえ、「伝える技術の上達」を自らの課題と考えていたことは、中学校と小学校の双方の教員の期待に対応しているものであることがわかる。中学生は、こうした教員からの期待に応え、自分たちの役割を教えること、伝えることと規定していったと考えられる。

これに対し合同授業の基本的な枠組みを提案した大学教員は、中学生の学びについて、楽曲の構造についての理解を通じた表現の工夫や小学生とのやり取りの中で生まれる創発的な音楽表現の生成を期待していた。

- こういう簡単な曲の中に、わずか2部合唱だけど、本当に声だけを頼りにしたときには、どこが難しくって、もっと楽譜を見なきゃいけないとか、響きを頼りにね、同度、同じ音とはなんなのとか、オクターブはなんなのとかかっていうことを、たぶん先生は、ピアノ伴奏の中で教えてくださっているけど、（伴奏がなくて）何も頼りにならなかったときに、どうしたらいいかっていうのを自分たちの試行錯誤で学んでいく場がもしかしたらできるかも知れないなって。
- 実験的に中学生がいろいろやってみて欲しかったんですね、そこで。「ああそうか、こういう風にやるとこういう響きになるのか」ということを教えながら確認していくような学習になれば、中学生も「表現ってこういうことなのか」と「音楽ってこういう風に

できてるのか」「それをこういう風に歌うと聞いているほうにはこういう風に伝わるのか」
 っていうことをやっていく場になれば、中学生だけで学習するのは違う感じがそこ
 で生まれれば、中学生にとっても意味のあるものになったと思うんですけど。

明らかに、表現の工夫を学習することについて、大学側と小・中学校側に根本的な考え方の違いがあったといえる。大学側が表現の工夫を、授業の中で試行錯誤しながら作り上げていくものととらえているのに対し、中学校教員は、規範的な表現の存在を前提としており、「作られるもの」ではなく「伝えられるもの」ととらえている。また小学校教員は、子どもの思いを表現の出発点ととらえてはいるが、中学生に期待していることは表現のための技術の指導であり、やはり表現がその場で作られるものとはとらえていない。この点について小・中学校側と大学の間で共通理解ができていなかったことが、今回の最大の反省点であるといえる。

4 おわりに：相互行為としての音楽

モレンハウアー (2001) は、音楽表現の生成場面を社会的相互行為ととらえ、子どもたちが即興的に演奏して生まれた作品の詳細な分析を通して、音楽における相互行為としての表現生成場面を「攻撃的演奏」「並行的演奏」「対話的演奏」「共鳴的演奏」「協力的演奏」の5つのパターンに分類している。攻撃的演奏では、演奏者相互の間に音楽的な身振りの交換は行われなない。並行的演奏、対話的演奏になると、演奏者は互いに耳を傾け相手の演奏への反応を行う。さらに共鳴的演奏や協力的演奏では、相手の音楽的な身振りに対する模倣や演奏上の役割、あるいは進行の規則性についての即興的な合意がなされ、それに合わせて自らの演奏の調整が行われるようになる。さらにモレンハウアーは、子どもたちだけでは攻撃的あるいは並行的な演奏の生起頻度が非常に高く、共鳴的・協力的演奏の頻度は低いものの、そこに実験者である大人がパートナーとして関与した場合には、共鳴的・協力的演奏の頻度が高くなることを明らかにしている。

協働で音楽を作っていく際、ひとりの演奏者がリズムなり旋律なりを即興的に投げかけ、共演者がそのアイデアを音楽的に意味あるものとして整合させようとするならば、共演者は自らの演奏に何らかの制約を与えなければならない。例えばもしひとりがリズム伴奏のようなパターンの演奏を始め、共演者がそれを「伴奏」として意味づけようとするならば、共演者はおそらく「主旋律」の役割を引き受け、それにふさわしい演奏をリズムパターンの上に載せていかなければならないだろう。

こうした音楽的な相互行為は、即興的な演奏の場面に限らず、オーケストラや合唱のリハーサルなど、協働で表現を練り上げていく場面では常に何らかの形で生起していると考えられる。この点について小林は次のように述べている。

「音楽は様々な水準において『他者』との対峙を余儀なくされる芸術であると言える。音楽に関する活動実践における思考過程は、個人内に生じる内的なものに止まらず、個人間における対話的応答による作用を受けるものであり、知や身体的振る舞いを構築しなおしていく力動的なものとして具体化される」(小林 2010, 327頁)

合同授業の中での中学生と小学生の関係は、中学生のほうが歌唱スキルも高く、音楽的な知識も豊富であるという意味で、もちろん対等ではない。しかし中学生を一方的に教える立場に立たせるだけでは、中学生の合同学習における音楽的な経験は、自分がそれまでに既にできるようになっていること、知っていることに限定され、小林の述べる「知や身体的振る舞いの再構築」は行われぬ。

しかしもし中学生を音楽的相互作用の促進者の立場に立たせることができれば、中学生は小学生の発する表現意図に対して主体的・創造的判断を迫られることになる。例えば、今回の合同授業の中では、小学生の「春らしく歌いたい」という希望に対して、中学生が「やわらかい音色で」「明るい声で」などのように、ある規範的な表現に基づいた対応を行っていた。しかしもしそこで、声の音色やテンポ、強弱などの表現要素の視点から、小学生の考えをさらにきめ細かく聞き取ろうとしていたならば、「はっきりとした声」あるいは「走っていくようなテンポ」などの、常識的な解釈を越える幅広い表現アイデアが生まれてくる可能性がある。このとき常識的な「春の表現」との間の葛藤を解決して音楽的に一貫性を持つバランスのとれた新しい表現を生み出すためには、それを引き受ける中学生の側にも創造的思考が要求されることになる。

スワニックは、音楽を「人間の対話という形式を持つ、象徴的な活動」と捉え、次のように述べている。

「音楽を対話としてみると、音楽を教えることは、単に1つの文化を伝達することにはならず、多様なアクセントが入り混じった会話のネットワークの中で、様々な音楽伝統に対して生き生きと創造的に関わっていくことを意味するようになるからである。このような会話においては、私たちは皆、音楽を奏するための『声』をもっているが、自分が教えている生徒たちの音楽の『声』にも、注意して耳を傾けていく必要があるだろう」（スワニック 2004、68頁）

小学生に対して中学生が、ある程度「指導者」の立場をとることは自然なことである。しかしそれは必ずしもある規範的な文化を伝達することを意味しない。小学生の声に耳を傾ける中で、自分と音楽とのかかわり方を問い直し、新しい表現の可能性を創造的に探究する場として合同授業を位置づけていくことができるのではないだろうか。

言うまでもなく前述のスワニックの言葉は、本来われわれ音楽教育に携わるすべての者に対して向けられたものである。教員自身が、規範的な音楽文化の伝達者の役割を脱し、子どもたちの声に耳を傾けながら、常に音楽とのかかわり方を再構築し続けることが必要だと考える。

注

- 1) 作曲家。熊本大学准教授。
- 2) これ以外に授業中の中学生と小学生のやり取りをVTRに録画した。しかしながら会場が狭かったために、音声が多岐にわたるため、分析の対象とすることができなかった。

引用文献

- 小林 剛志 (2010) 「音楽構築の視点から捉えた他者との相互行為分析研究の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』49, 327-332頁。
- 菅裕・藤本いく代・阪本幹子・竹井成美・稲野さやか・石川優子・栗野聖子・山下さちか(2010) 「音楽科における異年齢集団学習の試み (2)」『富崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』18, 177-188頁。
- スワニック,キース (2004) 『音楽の教え方: 音楽的な音楽教育のために』塩原真理・高須一訳, 音楽之友社。
- 嶺井秀夫・木村捨雄(1998) 「中学校理科教育における子どもの創造性の特質と授業改善に関する研究」『日本科学教育学会研究会研究報告』12(3), 25-30頁。
- モレンハウアー, クラウス (2001) 『子どもは美をどう経験するか』真壁宏幹・今井康雄・野平慎二訳, 玉川大学出版部。