

小学校音楽科において「音楽ぎらい」を つくりださないための教師の課題

—PAC分析法を援用して—

渡山 志織* 菅 裕**

Music teachers' methods to prevent students acquiring a loathing
for a class of music.

Shiori TOYAMA* Hiroshi SUGA**

要旨

自分のことを「音楽ぎらい」だと考えている宮崎大学教育文化学部の学生3名, 同教職大学院の学生1名の計4名に対し, PAC分析に基づくインタビュー調査を実施した。その結果, 「音楽ぎらい」の要因として, 人前で失敗することや, 他の友達と自分を比べることから生まれる劣等感, 音楽的な能力は生まれつきの才能に左右されるものであるとの決定主義的音楽観, あるいは音楽の授業における学習内容の有用性への疑問があることが明らかとなった。これらの結果に基づき音楽教師の課題として, 1時間の授業の中ですべての子どもに達成感を与えること, 社会的・文化的な価値共有体験の場となるように活動を構成すること, 子どもの向上心を信じ, 十分なサポートを与え続けることを提言した。

はじめに

「音楽は好きだが音楽の授業は嫌い」という, いわゆる「音楽ぎらい」の存在は音楽科教育が抱える大きな課題の一つである。本研究の目的は, 「音楽ぎらい」の子どもをつくりださないための, あるいは「音楽ぎらい」の子どもたちの意欲を少しでも高めていくための教師の課題について検討することにある。

大川(2000)は現職教員や大学生に, 過去に授業を受けた小・中学校音楽科教師について22個の観点から評価させ, その結果について因子分析を行なっている。その結果, 音楽科教師を特徴づける因子として「コミュニケーション因子」「パターン化因子」「音楽的技能因子」の3つが抽出された。さらにこれらの因子得点と, 教師に対する好悪との関連性について分析した結果に基づき大川は, 音楽ぎらい解決のための教師の課題として「教師の子どもに対する積極的なコミュニケーション」と, 「子どもに授業をおもしろいと感じさせるための授業の準備」

* 宮崎大学大学院教育学研究科院生

** 宮崎大学大学院教育学研究科

を提言している。

また上山（2003）も同様に大学生に対する自分が過去に受けた音楽授業についての22項目の評価結果についての因子分析から、音楽の授業に対する反応を特徴づける因子として「恥ずかしさや自信のなさの因子」「音楽の授業そのものに対する嫌悪感の因子」「教師や音楽の授業に対する好感の因子」「授業の容易さ、取り組みやすさの因子」の4つを抽出している。さらにこれらの因子得点についてのクラスター分析から、回答者を4つのグループに分類し、それぞれのグループに属する子どもへの教師の対応について提言を行なっている。

これらの研究は、「音楽ぎらい」につながる教師の教え方の問題について実証的な方法で分析を試みた点で貴重な示唆を与えるものである。しかしながら、これらのアンケート調査対象者は、必ずしもかつて「音楽ぎらい」だったわけではなかった。さらに調査方法は、あらかじめ定式化された回答項目に対して量的に回答するものであり、「音楽ぎらい」を実際に体験している人たちの内面的な苦悩や葛藤についての具体的な理解に迫るものではない。一人ひとりの「音楽ぎらい」の子どもたちに対して教師がどのような配慮をすべきかについて検討していくためには、「音楽ぎらい」になった状況やその背景、あるいはその時の感情などの子ども側の内面的なリアリティについてより深い理解が必要であると考えた。

そこで本研究では、自分がかつて「音楽ぎらい」であったと自覚している大学生から当時の状況や悩みや願いについて深く耳を傾けることを通して、音楽科教師の課題について考察していくことにする。

1. 研究の方法

調査対象者は、自分のことを「音楽ぎらい」だと考えている宮崎大学教育文化学部の学生3名、同教職大学院の学生1名の計4名である¹⁾。この4名に対し、PAC分析に基づくインタビュー調査を実施した。PAC分析は、個人別の態度構造を測定するために内藤哲雄によって開発されたものである（内藤、2006）。この分析法は、当該テーマに関する自由連想、連想項目間の類似度評価、クラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法である。本研究では自由連想のためのテーマとして「あなたが音楽の授業を嫌い・苦手だと感じるのは、どのような場面や状況のときですか。また、そのときあなたはどんな行動をしたいと感じたり、実際にどんな行動をとりましたか」を与えた。

調査はすべて個別に実施した。当該テーマに関する自由連想を行う際は時間の設定は行わず、被験者が思い浮かばなくなるまで記入するように指示した。

2. 結果

2.1. 学生Aのケース

学生Aは男子学生であり、小学校から高校までの12年間、音楽の授業を受けてきた。また、音楽に関する習い事や部活動等の経験は無い。

学生Aの回答は3つのクラスターに分かれた。学生Aはクラスター1について「昔から音楽を好きな人じゃないと無理というイメージがある」「楽譜を見たとき簡単な曲なら大丈夫だが、難しくなると記号がいっぱいあったり、どこから弾けばいいのかが分からない」、「音楽を（他教科のような）勉強として見ていない」と述べている。ここには学生Aの音楽の授業の中で知

識を学ぶことへの抵抗感が現れている。他の教科のような「勉強」とは見なしていない音楽の授業の中で、音楽的記号などの理論的な知識について学習することに疑問を感じていたということである。

クラスター2は発声とピアノに関連する技術的困難でまとまっている。このクラスター2について学生Aは、「自分の体の中がどう変化しているか分からない」、「ピアノに関して右手と左手が別々に動かせない」、「大学の講義で音楽を受けたときは単位のため、将来のために頑張らないといけないと思った」と述べている。技術面での困難さに加え、学習効果を自分自身で実感することができないことによる自己効力感の低下と関係していると考えられる。

クラスター3について学生Aは、「一番身近な楽器、ピアノが弾けないことは他の楽器も弾けないような気がする」、「自分が興味を持った楽器・歌以外興味を持ってない」と述べている。ここには、自分が「いいな」と思い、楽しめている領域があれば、「教科書とかには関係のない」領域なのだから、それ以外の領域について授業の中であえて挑戦することの意義を見いだせないという、自分の趣味の世界へ閉じこもる個人主義的な音楽観が現れているように思われる。ウォークマンの登場以来、生活の中での音楽場面が孤立化していき、お互いの価値観について共有する場面がなくなっていることも背景にあるのかもしれない。

総合的に見て、この被験者の「音楽ぎらい」の要因は音楽学習に対する目的意識の喪失にあると考えられる。このことはインタビューの中で「(音楽の授業で習ったことを)覚えてなくても音楽は聴けるし」と述べていることからわかる。つまり「自分が好きで楽しめている領域があればそれで充分」という思いや、難しい知識や技術を苦勞して学習することへの抵抗感が「音楽ぎらい」となって現れている。その意味で「大学の講義で音楽を受けたときは単位のため、将来のために頑張らないといけない」という言葉は、教員を目指すものとして自分の生活と音楽を学ぶことの意味がはじめて具体的に結びついたことと、それ以前の目的の見いだせない音楽学習とを対比的に説明したものであると解釈できる。つまりもし教員を目指さなければ学生Aにとって音楽は、学ぶべき価値のある対象とはならなかったということである。



図1：学生Aの樹形図

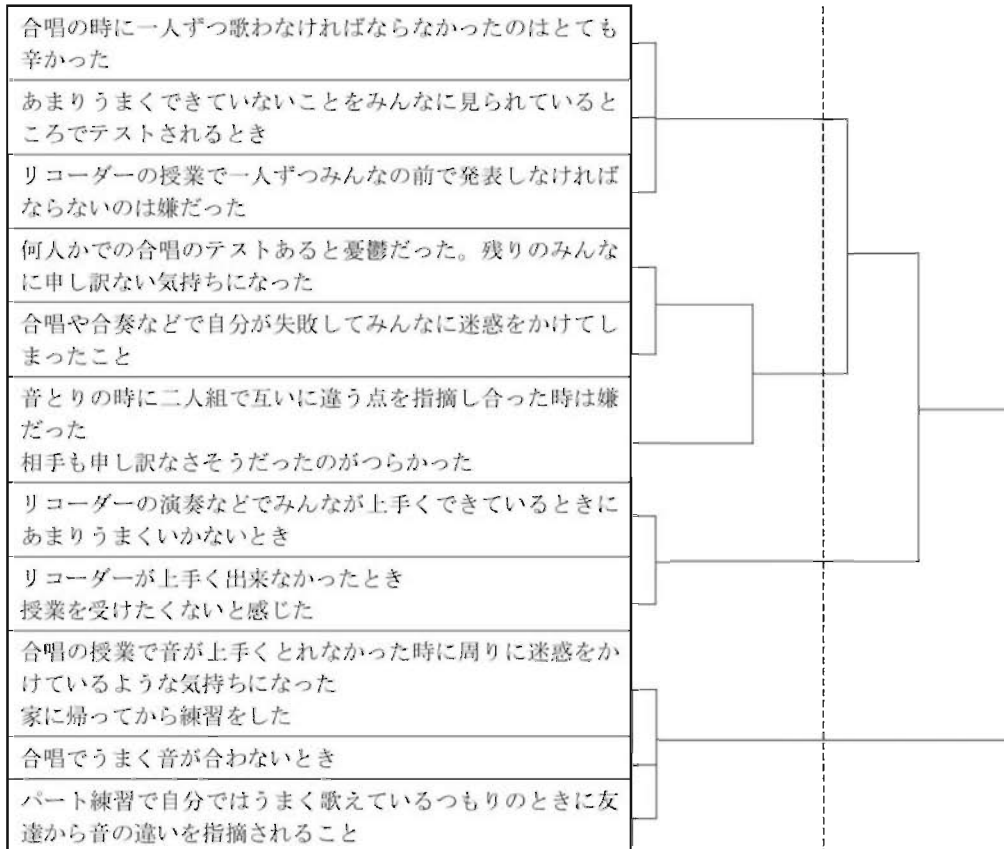


図2：学生Bの樹形図

2.2. 学生Bのケース

学生Bは男子学生であり、小学校から中学校までの9年間、音楽の授業を受けてきた。また、音楽に関する習い事や部活動等の経験は無い。

学生Bの回答は4つのクラスターに分かれた。クラスター1について学生Bは、「あまり得意ではない分野のことを一人ずつ、みんなの前で発表しなければいけないのが辛かった」、「みんなに見られるということで分類される項目である」と述べている。人前で発表するときの緊張や不安、あるいはそれを強制されることに対する抵抗感によってまとまっているといえる。

クラスター2については、「合唱が苦手」、「音が取れずに周りに迷惑をかけているという点でまとまっている」と述べている。学生Bは合唱等の協力場面において自分が上手くできないために周囲に迷惑をかけてしまっていると感じており、そのことに強い罪悪感を抱いている。

クラスター3については、「リコーダーが苦手ということでもまとまっている」「自分は不器用だから」と述べていることから、技術面での劣等感が現れているといえる。

クラスター4については「友達からできていないことを指摘され、へこむことでまとまっている項目である」と述べている。

クラスター2と同様に、友人との関係が強く表れられているクラスターである。他者評価に

対する強い意識が背景にあることが伺える。

総合的に見て、この学生Bの「音楽ぎらい」の要因は人前で失敗することを恐れる羞恥心、他の友達と自分を比べることからくる劣等感であると考えられる。出来ない自分に直面すること、周りに出来ないと思われることで他者からの評価が低下していくことへの恐れが、特に合唱や楽器演奏場面を避ける気持ちを生みだしてしまっている。

2.3. 学生Cのケース

学生Cは女子学生であり、小学校から中学校までの9年間、音楽の授業を受けてきた。また、音楽に関する習い事や部活動等の経験は無い。

学生Cの回答は3つのクラスターに分かれた。クラスター1について学生Cは、「音楽が出来る人たちには追いつけない気がする」「音楽が出来る人との差でまともな項目である」と述べている。このクラスターには、学生Cの音楽観が現れている。すなわち音楽的な能力は才能に左右されるものであり、才能を持たないものが努力だけで追いつくことはできないという強い思い込みが背後にあるように思われる。

クラスター2については、「経験がないので、楽器も上手く出来ない」と述べている一方で、「自分の努力不足の面もある」と述べている。クラスター1に分類されている内容は努力では獲得できない能力に関連しているのに対し、クラスター2の内容については努力して一定程度向上させることが可能であると考えていることがわかる。

クラスター3について学生Cは、「高い音で歌えないときに先生から『そんな声の出し方じゃ駄目だよ』と言われた経験が苦手につながった」と述べている。授業中の教師と子どものコミュニケーションの取り方や教師からの支援の被験者の受け取り方が苦手意識につながったと考えられる。

総合的に見て、この被験者の「音楽ぎらい」の要因は、音楽的な能力は才能に左右され、才能のないものは努力しても追いつけないという決定主義的音楽観に発している。彼女にとって高い声で歌うための教師の指導は、できるはずのないことの一方向的な要求にすぎなかった。その一方で、努力による向上が可能だと考えていた器楽の領域における教師の対応について「できる人ばかり教えている」「できない人の気持ちがわからない」と感じていたと述べており、こうした教師に対する否定的な感情も彼女の「音楽ぎらい」を増幅したと考えられる。

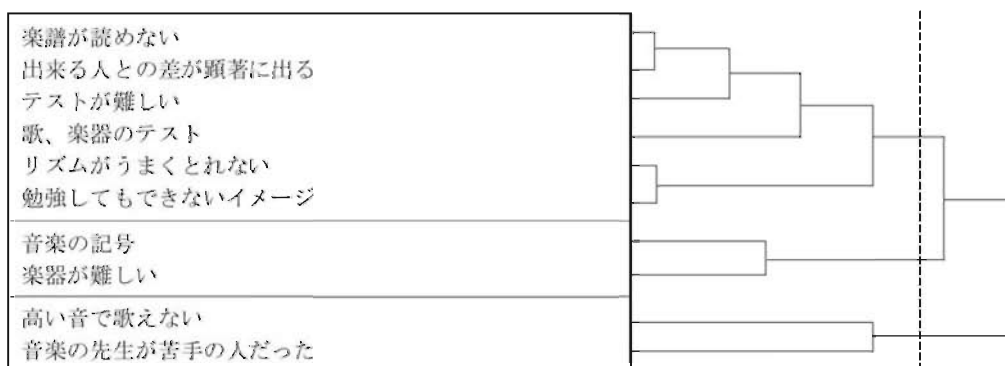


図3：学生Cの樹形図

2.4. 学生Dのケース

学生Dは男子学生であり、小学校から中学校までの9年間、音楽の授業を受けてきた。また、音楽に関する習い事や部活動等の経験は無い。

学生Dのクラスターは3つに分かれた。クラスター1についてインタビューの中で、「歌うことに対して音程を外すことが嫌」「人前に立って歌うとき見られるのが嫌」「歌うことや音程・リズムを取ることをみんなに披露することが嫌ということ」と述べられているように、苦手な歌を友人に聞かれることや教師に評価されることへの不安、さらにそれらの活動を強要されることへの強い抵抗感でクラスターはまとまっている。

クラスター2について学生Dは、「技術とかそういう知識に関わること」「先生が言っていることに対して知識がなく、授業についていけない」「楽譜を読むことに慣れていなく時間がかかった」と述べている。これらの内容については「自分の勉強不足」とも述べており、読譜やその他の理論的な知識の不足により学習に参加できなかったことによる孤独感でまとまっている。

クラスター3は「楽器を壊して怒られた」の1項目のみである。インタビューでは、「小学校低学年の頃、怒られたことに対して音楽に対する苦手意識が生まれたのではないかと述べている。楽器を壊してしまったことに対する自責の思いや、強く叱られたことによるショックから「音楽自体は嫌いじゃなかったが、（この教師が担当する）音楽の授業が苦手なように」感じるようになったと述べている。

この被験者にとって歌うことは非常に大きな苦痛であり「カラオケでも絶対に歌わない」と述べている。一人で歌うこと、それを教師や他の生徒に評価されることに抵抗を感じており、強い自己防衛意識が音楽ぎらいの要因となっていると思われる。

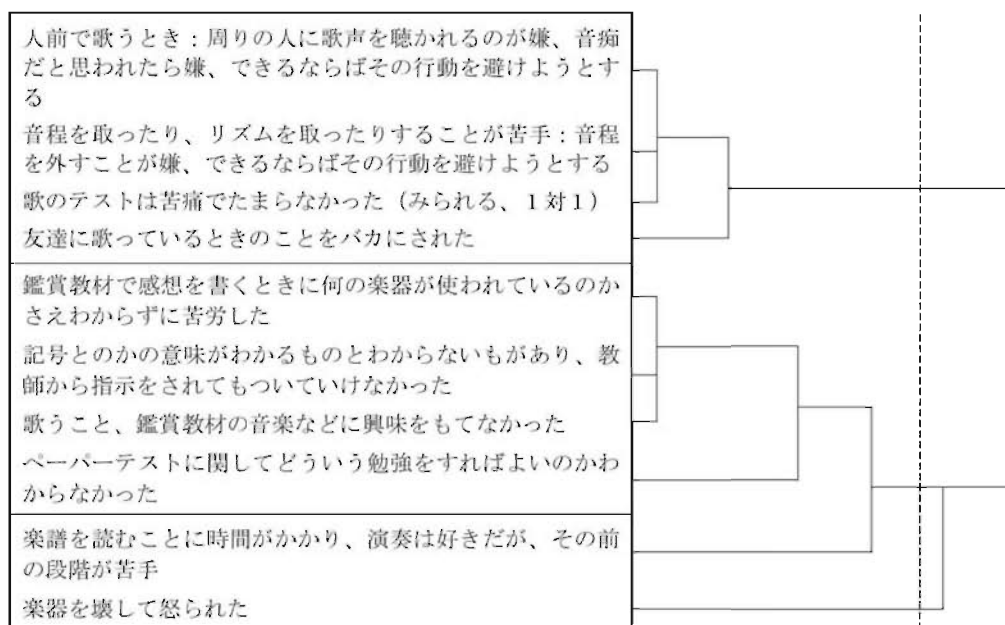


図4：学生Dの樹形図

3. 「音楽ぎらい」の要因の考察と教師の課題

学生B・Dは、人前で失敗することや、他の友達と自分を比べることから生まれる劣等感、あるいはそうした活動を強要されることへの抵抗感について繰り返し話している。特に学生Bは、劣等感だけでなく、集団活動の中で自分ができないために周囲に迷惑をかけてしまうことについての罪悪感を強く感じている。さらに学生Cが繰り返し述べているように、音楽的な能力は生まれつきの才能に左右されるものであるとの決定主義的音楽観が背後にあり、努力や練習によってこうした状況を克服できるというコントロール感を持つことができなくなっている。さらに学生Aが述べているように、音楽の苦手な子どもにとっては、学習効果について自己評価すること自体が困難であることも自己効力感の低下につながっていると考えられる。

次に、音楽の授業における学習内容の有用性への疑問があげられる。外池(2007)は、学習内容が「生徒自身が学習課題意識を強くもてる」「自分にとって身近に感じられる」「臨場感・意外性がもてる」「達成感・成就感が得られる」「学ぶ見通しや応用がきくなどの発展性がもてる」「進路選択や将来への展望と関わる」「集団で学び合う中での協力と競争がある」ものであるときに学習意欲は生じると述べている。

学生Aがインタビューの中で「私生活において、音楽の授業で習ったことを覚えていなくても音楽は聴ける」と述べていることに象徴されるように、「音楽ぎらい」の子どもたちを含む多くの子どもたちにとって、音楽は、他教科のように努力したり挑戦したりする対象とみなされていない。このこと背景には、「音楽は『音』を『楽しむ』教科である」など「楽しさ」のみを過度に強調する教師側の言説の影響も考えられる。さらにこの発言は「音楽を学ぶ必要がない」と考えることで劣等感を感じることを回避する自己防衛的な反応であるとも解釈できる。

しかしながら劣等感を感じる場面をできるだけ回避しようとする一方で、今回の調査対象者の発言の中には「出来るようになりたい」、「音楽は苦手だけど自分の努力次第では出来るようになるのではないかな」と思いが少なからず現れていた。

例えば、学生Bはインタビューの中で、「出来ないことが悔しくて家に帰ってから練習したり、自分から先生に出来ないところを教えてもらいに行ったりした」と述べている。また学生C・Dは音楽が苦手になった原因には「自分の努力不足」があったと述べている。

以上のことは、人前で歌ったり、演奏したりすることをできるだけ避けようとする「音楽ぎらい」の子どもの中にも「できるようになりたい」という思いが隠れていることを示している。強い劣等感から音楽を避けようとする思いと、出来るようになるために音楽に接近したいと願う思いの間で、「音楽ぎらい」の子どもたちはアンビバレントな状態に置かれていると考えられる。「できる人ばかり教えている」「できない人の気持ちがわからない」という学生Cの発言には、内面に抱えている向上心に対して教師が十分なサポートを与えてくれなかったことについての不満が表現されている。

これらの「音楽ぎらい」の要因を踏まえるとき、具体的な音楽科教師の課題を3つ挙げる事ができる。

まず1つ目は、1時間の授業の中ですべての子どもに達成感を与えること。先に述べたように「音楽ぎらい」の子どもは、歌うことや演奏することに強い劣等感をもっており、そのため人前で歌ったり演奏したりするような他者評価が与えられる場面をできる限り回避しようとしている。さらに音楽の苦手な子どもたちにとっては自分自身の演奏について自己評価すること

自体が困難であり、学習の成果を達成感に結びつけることができない。したがってまずお互いに失敗を受け入れ、励まし合える雰囲気や学級の中に醸成することや防衛的な反応の特に強い子どもに人前で演奏させる際には、事前に十分な支援を行い、慎重な準備を施しておくことが重要である。さらに授業の中で、すべての子どもが「できる」と実感できるような場を設定すること、そして子どもが今までできなかったことをできるようになったとき、その進歩の過程を注意深く観察し、言葉や態度によって明確なフィードバックを与えることによって自信をつけさせていくことが必要となる。

2つ目は、音楽の授業が、音楽の本来の機能である社会的・文化的な価値共有体験の場となるように活動を構成することである。多くの子どもたちが学校で音楽を学ぶことの意義を見失っており、さらに社会における音楽場面の孤立化が進んでいる。スワニック（2004）が、音楽とは「対話の様式であり、自分自身や他の人々に関する考え方を、鳴り響く形式の中で明確に表現する手段」（21頁）であると述べているように、人々は、言葉と同じように音楽を通じて社会と関係を結び、同時に自分自身とそれを取り巻く世界との理解を深め、人生を豊かなものにしていく。音楽の授業がこうした社会的・文化的な価値共有体験の場となるためには、音楽の様々な特性について分析したり、実験したり、あるいはそれによって生ずる感情的な反応について吟味したりすることによって思考と感情の相互作用を喚起していく必要がある（テイト&ハック、1991）。例えば表現や鑑賞の活動の中で、協力して新しい表現方法を見つけたり、お互いの音楽的な価値観について話し合ったりすることによって、1人で何となく音楽を聴くだけでは発見することのできない音楽の美しさや喜びを見つけさせるなど、教師は音楽について集団で学習することによってはじめて獲得できる満足感や達成感を与えなければならない。

最後に3つ目は、子どもの向上心を信じ、十分なサポートを与え続けることである。音楽活動を回避し、参加を拒否している子どもたちに対して積極的に関わることに教師は及び腰になってしまう面があるかもしれない。しかし彼らは、音楽を避けようとするその一方で「上手になりたい」という矛盾した思いを抱えている。子どもを「音楽ぎらい」と決めつけ、音楽的な関わりを希薄にしてしまうことは、ますますその子どもを音楽から遠ざけるとともに、学生Cが述べているように教師は「できる人ばかり教えている」という不満につながる恐れがある。教師は、音楽を避けようとする子どもの心の背後に、できるようになりたいという向上心が隠されていることを信じ、理解しなければならない。もちろんそのことが子どもに過度のプレッシャーを与えないよう子どものペースに合わせて、一緒に苦手を克服できるよう継続的にサポートしていくことが必要である。

おわりに

今回の研究では、PAC分析法を援用することで、量的な研究では十分に捉えることが出来なかった「音楽ぎらい」の子どもたちの内面的な経験について貴重な情報を得ることができた。なかでも彼らが音楽の授業を嫌悪し、音楽的な活動を回避しようとするその一方で、「できるようになりたい」という向上心を内面に抱えていたことは、今後「音楽ぎらい」の子どもたちと関わっていく上で重要な発見であったといえる。

しかしながら、インタビュー調査において、被験者の内面を深く掘り下げて引き出すことは十分にできたとはいえない。学生たちにとって音楽の時間のエピソードを詳細に想起すること

は苦痛を伴う作業だったに違いない。こうした苦痛とともに向き合い、そこから音楽の授業を改善していくための知恵を創出していくためには、調査対象者との間で十分なラポールを築き、時間をかけて対話を継続する必要がある。

また、今回の調査では音楽をきらいになったエピソードについてのみ想起をさせた。しかし音楽の授業が苦手だった子どもたちにとって、数は少ないにせよ「楽しかった」と思える経験もあったかもしれない。音楽の授業が苦手な子どもたちにとって「楽しい」と思える音楽の授業の要因は何か、そのことはそれ以外の子どもたちの反応と同じなのか、それとも異なる配慮が必要なのかについて明らかにすることも今後の課題である。さらにこれらの知見をもとに、実際に授業の場で音楽の苦手な子どもたちへの具体的な配慮について実践を行い、その効果について検証していきたいと考えている。

注

- 1) 「音楽が嫌い」であることを自覚している小学生や中学生に対して調査を行うことも検討したが、今、現実を受けている授業の評価をさせることは、場合によっては教師に対する不満を顕在化させる恐れがあり倫理的に問題があると判断した。そのため、大学生を被験者に選び、小学校時代や中学校時代に受けた音楽の授業を想起させながら調査を行うことにした。

参考文献

1. 大川恵子 (2000) 『音楽科授業改善のための教師の課題：〈音楽が嫌い〉をなくすために』宮崎大学卒業論文。
2. 上山幸 (2003) 『児童の〈音楽嫌い〉の研究：アンケート調査を中心として』宮崎大学卒業論文。
3. 角谷詩織・無藤隆 (2004) 「児童・生徒の理科に対する意識：教科・諸活動に対する意識との比較を通して」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』第1巻, 97-105頁。
4. 五代絹子 (1994) 「児童の授業における音楽的能力の性差：学生の教育実習後のアンケート調査を通して」『日本保育学会大会研究論文集』第47巻, 764-765頁。
5. スワニック, K. (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。
6. 濱崎美穂, 五代絹子 (1995) 「音楽的興味、経験、環境が音楽教科に及ぼす影響：高学年児童へのアンケート調査結果をもとに」『日本保育学会大会研究論文集』第48巻, 778-781頁。
7. テイト, M.・ハック, P (1991) 『音楽教育の原理と方法』千成俊夫・竹内俊一・山田潤次訳, 音楽之友社。
8. 内藤哲雄 (2006) 『PAC分析実施法入門 改訂版 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版。