

音楽科における教師の思考に関する研究 —「オープン・フォーム」を志向した授業改善を通じて—

芸術系教育サブプログラム(音楽)

遠山 里穂

【指導教員】 森 薫 東浦 亜希子

【キーワード】 オープン・フォーム 教師の思考 民謡 解釈者

1. はじめに

(1) 研究の背景

小学校学習指導要領(2017年3月告示)音楽では、音楽科の目標として「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を育成する」ことを掲げている。さらに、この資質・能力をより深化させるべく、現在、次期改訂に向けた会議が行われている。その中の議論では、「自分や他者にとっての意味や価値を考える」ことや、「個別性を大切にし、実感を伴って理解する」ことなどがキーワードとして検討されている。つまり、これからの音楽科教育においては、学習者が音楽体験を通して何を実感し、そこにどのような個人的・社会的な価値を見出すかという、意味生成のプロセスの充実が求められているのである。

それでは、そのような学習のプロセスはどのような授業デザインや、教師の働きかけによって実現するのだろうか。

(2) 研究の目的

本研究の目的は、「オープン・フォーム」(第2章(2)②で後述)を志向した授業改善のプロセスを通じて、教師(=筆者)の思考やそれに伴う行為はどのように変容するのかを明らかにする。また、教師の変容が児童の学習にどのような影響を与えるのかについても考察する。

(3) 研究の方法

本研究の方法は以下の通りである。

- ① 学校教育における音楽科の位置づけや意義について、文献研究をもとに検討する。
- ② 「オープン・フォーム」を志向した授業を構想・実践し、児童の発話や記述、教師の記録等を分析し、の変容について考察する。

2. 学校教育における音楽科：

創造者としての児童を育てる

(1) 学校教育における音楽科の意義

音楽教育学者のアルサップ(2007, 2016)は、学校の主な目的は、個人の才能や能力を自由に伸ばすことであり、そのために、学校は「人間の成長と冒険を可能にする」(Allsup, 2016, p.10)場所であり、「絶えず更新され拡大しうる適応的な空間」(Allsup, 2016, p.10)であるべきだと主張している。

この「成長と冒険」という視点は、音楽科教育に重要な示唆を与えている。アルサップ(2016)は、「音楽を探求することは、還元不可能で、場所に根差した経験」(Allsup, 2016, p.38)であると述べている。それはつまり、単に楽曲を再現するのではなく、「その時」「その人」にしかできない複雑な営みということである。しかし、現代の音楽教育の実態は、上述とは異なる様相を呈していることをアルサップは指摘する。彼によれば、コンクールなどの優劣を比べる評価を目的とする音楽指導が、還元不可能であるはずの音楽経験を、単なる「ステップ・バイ・ステップ(step by step)」の指導へと矮小化させているのである。

では、矮小化された指導を乗り越え、成長と冒険を可能にする音楽科教育のためには何が必要か。その鍵となるのが、音楽教育学者のボウマン(2018)の提唱する「習慣の再構成」への着目である。彼は、デューイを参照しつつ、人間社会の基礎を成すのは「行為」であり、知識やアイデンティティは「習慣」によって構成されると論じている。彼は、「音楽活動が育むべき重要な部分は、状況に応じて習慣を変える習慣、いつ、どこでそのような変化が必要なのかを見極める能力」(Bowman, 2018, p.28)と主張しており、それこそが合理的で価値ある教育であるとする。

この視点に立つならば、音楽科の在り方も、根本的な転換を迫られることになる。ボウマンは、音楽と訓練(training)について、それ自体が目的ではなく、あくまで「習慣を変える習慣」(Bowman, 2018, p.28)を身に付ける上での「手段」であると位置づけている。また、アルサップも「音楽を単なる学問としてではなく「鋭い判断力と創造力」を目覚めさせる契機」(Allsup, 2016, p.55)として捉える可能性を示唆している。

以上の議論を踏まえると、音楽科教育の質は、単に技能の習得度のみで測られるべきものではない。音楽を通じて、学習者が自己の習慣を変容させ、個人の能力を伸ばす学習過程となっているかによって決まると言えるだろう。

翻って、筆者のこれまでの実践を省察すると、そこには様々なジレンマがあった。例えば、児童がある歌唱教材に対して、楽譜とは異なるオリジナルの強弱や速度の表現をしたいと提案した際である。児童が主体的に解釈し、表現意欲をもつ姿を嬉しく思い受容しようとする一方で、筆者の中に根付く音楽的な規範が「それは修正すべきではないか」と警鐘を鳴らす。結果として、教師が想定する枠に、児童を押し込めてしまっているのではないかと、問題意識を感じてきた。

「正解を求めない」「還元不可能で、場に根差した」授業を志向してもなお、教師としての筆者に内面化されている規範意識や、正誤を判断する評価者としての眼差しを、いかにして乗り越えればよいのだろうか。

(2) 予測不可能な「オープン・フォーム」の学びへ

① 「クローズド・フォーム」偏重による「まなびの凝り」

アルサップ(2016)は、音楽科教育の在り方として、「クローズド・フォーム(closed form)」と「オープン・フォーム(open form)」という対照的な概念を提示している。「クローズド・フォーム」とは、音階、和声、ソナタ形式など「音楽を形づくっている要素」や、読譜力や発声法など個別の技能のことである。これらは、文化的に構築され、規範に基づいたリテラシーであり、そこでは「何が優れているか」という価値基準が、学習者の美的経験に先立ってあらかじめ存在している。「クローズド・フォーム」は、「「良し悪し」の判断基準について合意が形成され、何をもって「質が高い」とするかが広く共有されている」(Allsup, 2016, p.55)。このため、コンクールや学校教育といった評価を伴う制度と親和性が高い。説明責任が問われる現代の学校にとって、教師が音楽的な正誤を判定するクローズド・フォームは、単純化されたわかりやすいものであり、理想的な内容であるとアルサップは説明している。しかし、このような指導を続けることは、学習者が学びを受動的なものだと捉えてしまう危険性を孕んでいるのである。

この状況は、日本の教育文脈において、佐伯(2012)が指摘する「学校教育への過剰適応」(佐伯, 2012, p.63)と重なる。これは、「知識は「与えられて」得るものだ」「正解はどこかで「きまっている」ことだ」「「評価」を高めるための努力が「勉強」だ」(佐伯, 2012, p.63)という思い込みのことである。つまり、学びの主導権は他者が握っており、自分自身で学びを選択することはできないと認識しているのである。また、高木(2012)は、こうした学校で身に付けた「まなびの型」(高木, 2012, p.120)が定型化・惰性化した状態を「まなびの凝り」(高木, 2012, p.120)と表現している。

さらに深刻なのは、音楽科教師もまた、この「クローズド・フォーム」の中で育成されてきたという事実である。アルサップは、保守的な音楽教育システムで育った教師が、自身に染み付いたカースト的な価値観をほぐす(un-learning)ことは極めて困難であると述べている。

つまり、「クローズド・フォーム」に偏った指導を行うことは、教師と学習者、両者の学びの価値観を固定化させるのである。

② 「オープン・フォーム」と「まなびほぐし」

では、「クローズド・フォーム」をどのように扱えばよいのだろうか。その鍵となるのが、アルサップの提唱する「オープン・フォーム」である。「オープン・フォーム」とは、「ハイブリッドで還元不可能、しばしばデジタルであり、参加型で生成的な音楽実践」(Allsup, 2016, p.48)を指す。例えば、

鑑賞したクラシック音楽の一部のフレーズを ICT アプリに入力し、それらを並び替えたり重ねたりして新しい音楽をつくり、楽譜とは異なる編成を、児童が自ら考えて合奏したりすることなどが考えられる。

ここで特筆すべきは、「オープン・フォーム」が単にデジタルを用いることや、新しい音楽を扱うことのみを指すのではない点である。アルサップは、学習者が「クローズド・フォーム」を、あくまで一つのテキストとして扱うならば、それは「閉ざされた形式が開かれたもの(closed forms that have been made open)」(Allsup, 2016, p.48)になり得ると論じている。つまり、伝統的なリテラシーや技能であっても、それ自体を目的とするのではなく、それらを乗り越え、まだ見ぬ「ありうるかもしれないものへと向かう」(Allsup, 2016, p.48)ために用いられるならば、それは「オープン・フォーム」の実践となり得るのである。

この「オープン・フォーム」という学びの在り方は、高木(2012)のいう「まなびほぐし(アンラーン)」のプロセスと重なる。高木は、学びをゴールとの関係から捉えるのではなく、「いったん編み上げられた知が解体されつつ、不安定に揺らぎながら何か新しいものへと変化していく過程そのものに焦点をあわせる」(高木, 2012, p.24) 必要性を説く。

「まなびほぐし」の過程においては、「まなびの現場で生まれる「混乱」「戸惑い」「躊躇」「食い違い」「対立」といった「揺らぎ」に肯定的な可能性を見出そう」(高木, 2012, pp.24-25)とするのである。

本研究において「オープン・フォーム」を志向する意義はここにある。それは、単純化された学習過程を効率的に進むことではない。むしろ、正解のない「複雑な揺らぎ」の中に身を置き、そこから新たな意味を紡ぎ出そうとすることに価値を置くのである。

ただし、注意すべき点がある。「オープン・フォーム」を志向する授業をすることは、「クローズド・フォーム」を排除することを意味しない。重要なのは、既存の形式や技能を新たな創造のための「テキスト」として捉え直し、活用することである。「クローズド・フォーム」で得られた知識や技能を道具的に活用しつつ、それを乗り越え自分なりの表現へと向かう。「クローズド・フォーム」と「オープン・フォーム」の二つの領域を絶えず往還することこそが、「予測不可能な成長と冒険の場」としての授業を実現するために不可欠なのである。

(3) 音楽科教師の役割

(2) で述べた「オープン・フォーム」を志向する授業は、教師に対し、従来の役割からの根本的な転換を要求する。

アルサップ(2016)は、従来の教師像である「師匠(Master)」と、これからの教師像である「旅人(Traveler)」を対比させている。「師匠」が伝統に対する自信を持ち、生徒を効率よく文化へ入門させることに重きを置くのに対し、「旅人」は、急速に変化する生徒の実態や新しい声に向き合い、驚きと闘いながら、生徒と共に未知の領域へと足を踏み

入れる存在である。この「旅人」としての教師に求められる最も重要な資質は、「クローズドな領域とオープンな領域を知っていること。そして、その領域を巧みに移動する好奇心と能力」(Allsup, 2016, p.39)である。伝統的な既存の価値と、その場で生成される新たな価値の間を、「流動的に移動する」ことこそが、これからの音楽科教師の役割である。

では、教師がいかなる状況でも「流動的」であるためには、具体的にどのような力量が必要か。本研究ではその基盤として、下の図1に示す篠原(1992)のモデルにおける「教育内容・教材に対する能力」に着目する。

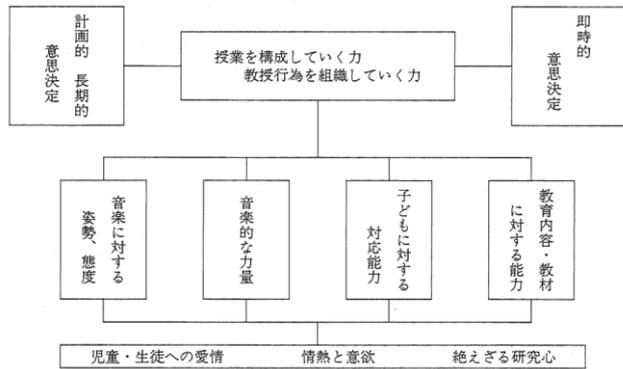


図1：音楽科教師の力量モデル(篠原, 1992, p.336)

篠原によれば、これは「適切な教育内容を設定し、それにふさわしい教材を選択したり構成したりする力、また教材を分析し適切なポイントを見つけたり、それを選別していく力」(篠原, 1992, p.336)である。アルサップのいうように「領域を自由に移動する」ためには、教材を深く分析し、それを目の前の学習者に合わせて即興的に再構成する必要がある。教材に対する理解の基盤があって初めて、教師は恐れることなく、学習者と共に流動的な探究の旅を続けることができるのである。

しかしながら、確固たる正解を手放し、領域を流動的に移動することは、実践の場において必然的に葛藤やジレンマを生む。教師(筆者)の「規範」と、児童の「自由な表現」の間には、予期せぬズレが生じるからである。例えば、楽曲に対し教師の解釈とは異なるアプローチを児童が見出した際、それを「修正」すべきか「創造」として受容すべきか。あるいは、児童の多様なニーズに応えることと、授業時間とのバランスをどう取るのか。現場の教師は常に判断に迷うことになる。

本研究では、この葛藤を教師が成長するために不可欠な契機と捉える。なぜなら、予期せぬズレや迷いの中で、そのつど立ち止まり、判断を下していくプロセスこそが、教師の思考を柔軟にし、固定的な指導から解放つからである。このことは、心理学者・哲学者のショーン(2009)の省察的実践家の理論においても「行為の中の省察(reflection in action)」として指摘されている。彼は、「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。一中略一行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を

構築する」(Schön, 2009, p.70)と述べている。つまり、この「行為の中の省察」こそが、伝統と創造の間を流動的に移動できるエキスパートとしての教師になることを可能にするのである。そして、「省察的実践家」となった教師は、恐れることなく、学習者と共に冒険に踏み出すことができるだろう。

3. 調査の概要

(1) 検証授業の題材(民謡)について

本実践において民謡を取り上げる理由は、音楽を単なる「作品」として鑑賞の対象とするのではなく、人々の営みの中にある「行為」として捉えるためである。音楽学者のスモール(2011)は、「音楽の本質とその根本的な意味とは、(略)音楽作品の中にあるのではなく、人々の行為の方にある」(Small, 2011, p.29)とし、行為としての音楽を「ミュージッキング(musicking)」と定義した。スモールによれば、これは「一連の関係性の中で達成されるのであって、行為の意味はそれらいくつもの関係のなかに」(Small, 2011, p.38)ある。そしてそれは、「私たちが住むこの世界について知るためのひとつの方法だ」(Small, 2011, p.107)と述べている。民謡、とりわけ仕事唄は、労働という具体的な「行為」との関係性の中で生まれたものであり、「ミュージッキング」の概念を具現化する教材とも言えよう。

しかし、学校現場における民謡を含む民族音楽の扱いは、課題を抱えている。八木ら(2014)は、学校教育における民族音楽の扱いが、ステレオタイプな「観光パンフレットの」な内容構成や、短時間の体験で理解した気させる「体験主義」に陥っていると批判する。また、諸民族の音楽として授業で教えられているものが、伝統的音楽が主流となっていることを問題視し、次のように述べている。「理解しあわなければならないのは、まさ「今」の私たちである。今、その民族や国ではどのような音楽が行われているのか、伝統音楽を含めて、そこに人々はどのようなアイデンティティを感じているのか等々がむしろ重要になってくるはずである。」(八木・磯田・川村・田中, 2014, p.2)。つまり、民謡を単なる「過去の保存物」として扱うのではなく、現代を生きる人々のアイデンティティや生活とどう結びついているかという「今」の文脈で捉え直す必要がある。

以上の指摘を踏まえ、本実践では、民謡を固定された「伝統」としてではなく、「生きた教材」として位置づけることで、現代を生きる児童の生活と結び付けて捉え直すことを目指す。

(2) 調査対象と期間

対象：A小学校第5学年P組35名

授業者：筆者

期間：2025年10月～11月全4時間

(3) 調査の方法

① 検証授業：児童の発話・記述の収集と分析

授業の様子をビデオで記録し、文字起こしを行ったトラ

ンスクリプトを作成する。これらと、毎時のワークシートの記述を合わせ、児童が民謡をどう捉え、その意味づけや思考をどのように変容させていったかを分析する。

② 検証授業：教師(筆者)の発話と収集の分析

教師の発話や指導行動を記録から抽出する。分析にあたっては、高見(2014)の「音楽科授業における教師の思考モデル」を枠組みとして用いて、授業中の教師の即時的な判断や、思考のプロセスを明らかにする。

③ 授業記録：筆者の実践記録の分析

指導案や授業後の省察記録を分析対象とする。①②の客観的なデータに加え、筆者自身が記述した内面的な葛藤や意図を照らし合わせることで、実践の様相を多角的に捉える。

(4) 題材について

① 題材名

日本の民謡に親しもう

② 教材曲

《ソーラン節》北海道民謡

《よさこい節》高知県民謡

《ありったけ》長谷川広喜・大塚まりな 作詞・匿名 作曲

《ひらりきらり》大塚まりな 作詞・渡邊響子 作曲

《ありったけ》《ひらりきらり》は、埼玉県内の「よさこいソーラン」チームの楽曲である。それぞれ、民謡《ソーラン節》《よさこい節》のフレーズを一部取り入れて作曲されており、ビートが強く発声も所々J-pop 調や演歌調のアレンジとなっている。これら2曲と元の民謡とを比較することで、「民謡らしさ」とは何か考えやすい教材であると考え選曲した。

③ 題材の流れ

時	○学習内容 ・学習活動
1	○教材曲を聴き、それぞれの違いやよさに気付く。 ・よさこいソーラン祭りの映像と原曲の民謡を比較鑑賞する。 ・よさや違いについて発表する。 ・「民謡は時代に合わせて変えるべきか、そのまま残すべきか」という問いについて、自分なりの考えをもつ。
2	○《ありったけ》《ひらりきらり》から感じる「昔っぽさ」を視点に鑑賞する。 ・タブレットで各自、比較鑑賞する。 ・気付いたことについて、全体で共有をする。
3	○音色、5音音階、民謡の背景について知り、音楽を形づくっている要素を捉えて鑑賞する。 ・太鼓や鐘を演奏したり、尺八や三味線の映像を見たりする。

	<ul style="list-style-type: none"> ・5音音階について、教材曲と結び付けながら理解する。 ・ニシン漁の様子を映像でみて、当時の仕事の様子と《ソーラン節》を関連付ける。
4	<ul style="list-style-type: none"> ○ゲストティーチャーによる歌唱を聴き、民謡のよさを味わう。 ・ゲストティーチャーの歌唱を聴く。 ・これまでの学習で学んだことをもとに質問する。 ・第1時での問いについて、自分なりの考えをまとめる。

3. 結果と考察

(1) 授業前：

筆者自身の民謡の指導観の固定化に対する気付き

第5学年の民謡を扱う授業においては、これまで、拍節の有無による比較の活動を取り入れてきた。これは、有無のもたらす聴こえ方の差異が明瞭であるゆえ、典型的なアプローチの一つである。本題材でも、当初は、拍節感のある「YOSAKOI ソーラン祭り」と、拍の伸び縮みを多く含む「南部牛追唄全国大会」を対比させ、社会における民謡の在り方を扱おうと計画していた。

転機となったのは、ゼミの仲間と授業の構想を練っていた際の一言である。「その対比だと、児童は「拍節感のある音楽は変化し、伸び縮みを多く含む音楽は変化しない」と捉えてしまうのではないか」。この指摘にはとさせられた。「分かりやすい対比」は、裏を返せば、複雑な実態を単純化しすぎてしまうリスクを孕んでいるのである。

本来、民謡は生活の中で形を変えながら歌い継がれてきたものであり、その形の変え方は非常に多様である。その多様さを「わかりやすい問い」に収斂させることによって、民謡そのものだけでなく、民謡の背景にある人々の営みを見えにくくしてしまう。仲間からの指摘は、筆者の指導観に大きな転換をもたらした。それは、教師が事前に整理された「正解」を与えるのではなく、複雑に入り組んだ実態を「複雑なまま」提示し、その混沌とした揺らぎの中でこそ、民謡の本質に迫ることができるという気付きであった。

(2) 第1時、第2時：

児童の発言を受容し生かそうとすることに伴う気付き

① 児童と共に聴く「解釈者」としての教師

第1時では、特定の要素に視点を絞る指示を行わず、児童の聴き方に任せて鑑賞を行った。1回目の《ありったけ》鑑賞後、児童からは以下のような発言があった。

<ul style="list-style-type: none"> ・あの一なんか想像しているやつと違って、よくあの町のところを、その、踊り歩くのかなって思ってたら、なんか現代と昔が混ざった感じでロックだぜ！みたいな。(A 児) ・どのダンスでもそうなんですけど、やっぱりセンターの人が一番キレッキレで、なんか最初歌ってる人が「行
--

け！」とかいうじゃないですか。それが昔の武将って感じ。(B児)

- ・新選組の衣装みたい。(C児)
- ・関係ないかもしれないんだけど最後の...ちょっとあんま言わないほうがいいかもしれないんですけど、あの(笑)交通安全の旗みたいなのが...(D児)

これらの発言から、児童は音楽の響きそのものだけでなく、演奏されている場所や行為といったコンテキストに強い関心を寄せていることがわかる。これまで筆者が実践してきた「音楽の諸要素に焦点を当てた鑑賞」の場合、これらの発言は、音楽の諸要素に直結しないものとして、軽く受け流してしまう内容だろう。実際、従来は音楽の響きに集中させるために、映像は後から見せることも多かった。

しかし、本授業において筆者は、これらの発言を「児童が音響と行為やコンテキストとの関係性を直観的に捉えている姿」として肯定的に受け止めた。「たしかに」「なるほど」と相づちをうち、時には児童と共に笑い合った。この時の筆者の態度は、高見(2014)のいう「判断としての思考」として捉えることができる。すなわち、「児童は音響と行為やコンテキストとの関係性を直観的に捉えている」という【推論を伴った判断】と、「題材を通して徐々に音楽の諸要素との結び付きが生まれていけばよいため、今は焦点を絞らずに児童の気付きに任せよう」という【見通しを持った判断】が働いていたと言える。

本授業のねらいは、「クローズド・フォーム(既存の形式)への理解」ではなく、「民謡を残していくことの意味を考える」というオープン・フォームなものであった。そのため筆者は、「音楽の諸要素に気付いている/気付いていない」という軸で児童を見る「評価者」ではなく、「児童は何を聴いているのだろう」「何に注意を向けるのだろう」という問いを持ち、共に楽曲を味わおうとする「解釈者」としての立ち位置をとることができたのである。

② 「言いにくい本音」を語りだす児童

「解釈者」としての教師の態度は、教室に変化をもたらした。《ありったけ》(2回目)および《ひらりきり》(1回目)鑑賞後、児童たちからは以下のような発言が相次いだ(波下線筆者、以下同様)。

- ・ちょっと言うの申し訳ないんですけど。なんとなく、なんかねちゃったした...頭にバンって残るような音楽ではないな〜って。音楽ってなんとなく口ずさんだりするんだけど、そんな感じじゃないな〜って。(E児)
- ・こんなこと言ったら本当に失礼かもしれないんですけど、《ありったけ》を聴いて(た)からなのかわかんないけど、はっきり言います。ちょっと渋い。(E児)
- ・正直、「きりり」という歌詞しか頭に残らなかった。(F児)
- ・最初はおだやかだったんですけど、真ん中らへんにき

たらなんかヤンキーみたいに...おだやかから激しくなってる。(G児)

- ・踊っている場所が意外だなんて思って...(H児)

ここで注目すべきは、児童が自身でネガティブな内容と自覚しながら発言していること、また「申し訳ない」「失礼かもしれない」といった前置きが用いられている点である。これらの言葉からは、児童は鑑賞した音楽に違和感を抱きつつも、それを口にする事への「ためらい」を感じていたことがうかがえる。それでも彼らが「言いにくい本音」を打ち明け始めたのは、教師が「思ったことをなんでも言ってほしい」と伝え、受容的な態度を心掛けていたことが大きな影響を与えたと言えるだろう。実際、授業後の児童の感想には、以下のような記述があった。

・音楽には正解はない!って感じで、全員でつくる授業。(A児)

- ・最近手を挙げる回数が少なくなっていたが、音楽の授業が楽しいのもそうだし、授業のやり方がいいのかなと思った。(I児)

これらの記述からは、教師の受容的な態度によって、児童が自分の感じたことを自由に言えることを「楽しい」と感じていることが読み取れる。安心感の中で批判的な意見を表出できるようになったことは、オープン・フォームを志向した授業がもたらした成果であると言える。

しかし、この現象は、ある逆説的な事実をも突き付けている。教師である筆者自身が意図的に自由な発言を促さなければ、児童はこうした直観的な違和感を飲み込んでしまっていたかもしれないという事実である。児童から批判的な発言が引き出されたことは、裏を返せば、普段の授業がいかに「正解とされる発言をしなければならない」という規範に縛られていたかを、浮き彫りにしたのである。

③ 素朴な違和感が誘発する「意味」の推測

重要な点は、前節で表出された「批判的な意見」が、単なる拒絶で終わらず、楽曲の構造や意図を探る思考を促したことである。児童たちは、自分たちが感じた違和感の正体を、音楽的な根拠と結び付けて説明しようとし始めた。先述の「頭に残らない」というE児の発言に対し、即座に別の児童が反応した。

B児:(覚えにくいのは)繰り返しがないからじゃない?

J児:校歌は繰り返しが多いから印象に残りやすいんですけど、これは、言葉も違うし、あの〜音が全然違うから覚えにくいし、あと指揮者がいないから、全員動きが違うのがいいみたいなのだと思うから、結構難しいんじゃないかなと思う。

ここでは、既習の「校歌」や、別の場面で出た「祭りの音楽

と違って繰り返しが無い」という気付きと比較しながら、楽曲の構造的な特徴を言語化しようとしている。さらに、場所に対する違和感についても、意図の推測へと発展した。

H児：踊っている場所が意外だなんて思って...
 T：え、駅前！？って感じ？
 H児：(黙ってうなづく)
 K児：ガスとかセリアがある。
 L児：近所迷惑だよ。
 B児：先生！これには多分ねらいがあるんですよ。駅前とか混んでるから、人がいるってことだから、見ってもらうために...。

これは、「近所迷惑」という感情的な否定から「ねらいがある」という論理的な推測に転換された場面である。また、発言していない児童についても、近くの友達と意見を言い合っており、教室全体として議論が活性化していた。

このように、批判的な意見に対して「なぜだろう」と問い直し、その理由を探ろうとする姿が見られた。違和感を単なる「嫌なもの」として切り捨てるのではなく、そこにある表現者の意図や理由を、自分たちの言葉で捉え直そうとしたのである。「言いにくい本音」が受容されたことで、違和感が停滞することなく、楽曲の構造や背景を鋭く読み解くための探究的なエネルギーへと転化したのである。

④ 計画を手放せない教師の葛藤

第1時の授業中盤、《ありったけ》と《ソーラン節》を比較した際、児童からは以下のような発言があった。

・さっき聴いたやつ(《ありったけ》)の元にしてるって、先生言ってましたよね？何も...もとにしていない。全然違う。(B児)

この発言は、単なる否定にとどまらず、本題材のテーマ「民謡を残していくことの意味を考える」ことのきっかけとなる一言であった。この時点で、児童は「今と昔」という対比で2曲を捉えて比較し始めていた。そのため筆者は、教材をこの2曲に絞って授業を展開していくことで、学習が焦点化され深まっていくのではないかと考えていた。

しかし、当初の計画では、この後に《ひらりきりり》と《よさこい節》を比較することになっていた。筆者は、目の前の児童から生まれた「問いの萌芽」を拾いたかったが、結局は「あと2曲聴かなければならない」という計画を優先し、残り時間が少ないにもかかわらず次の活動へと進んでしまった。この場面について、参観していた主指導教員からは以下の指摘を受けた。

児童は、「ソーランは〇〇だけど、ありったけは△△」と今と昔の比較を始めていた。ここから「民謡はどうあるべきか」という問いに舵をきってしまってもよかった。

上述の言葉からもわかるように、児童の思考はすでに動き出しており、教師はその波に乗るべきであった。しかし、それを阻んだのは、筆者自身の中に根付く「計画通りにやらねばならない」という規範であった。筆者はこれまでの経験で、「指導案通りに進まないのは、児童の実態把握ができていないから」と指摘されたことがあり、計画からの逸脱を「失敗」と捉える価値観を内面化していたのである。

「児童の成長と冒険の場」にするためには、「計画を手放す」ことが必要になる。本時においては、目の前で生成されつつある児童の学びよりも、静的な計画の遂行を優先してしまったのである。オープン・フォームの実践において、教師が自身の計画や経験をいかに柔軟に手放せるかが、今後の重要な課題として浮き彫りになった。

(3) 第3時：

「クローズド・フォーム」の扱い方に対する気付き ① 「必要感」のあるタイミングと「納得感」を伴う理解

第1、2時までの視点を設けない比較鑑賞を通して、児童は個々の感覚をもとに、様々な視点から教材曲を捉え、多様な気付きを得ていた。筆者は、この拡散した気付きを整理し、意味づけるための枠組みとして、「クローズド・フォーム」を扱うこととした。具体的には、これまでに児童から出た言葉を予め「音楽の諸要素」の視点で整理し、「音色」「旋律」「歌う目的」に焦点を当て、全体への解説を行った。児童へは、下記の表1のように提示した。

音楽の要素	もとの民謡 「ソーラン節」「よさこい節」	よさこいソーラン祭り「ありったけ」「ひらりきりり」 それ以外の要素
速度	ゆっくり(♩=80)	ゆっくりなところもある はやい(♩=120)
楽器	三味線・太鼓・笛 ゆくりかえしている。	途中で、三味線・太鼓 エレキギター・ドラム・シンバル 叩き力がある。
終わりの方	終わりを静かに	鳴子で終わりを静かに
声	地声 「あー~~~~」お経っぽい あまり変化がない。	力強い(武士っぽさ) おたやか(貴族っぽさ) 裏声 高い声で「あー~~~~!!」 高低差が激しくて、予測不能。
旋律	~~~~~	「ひなまつり」に似ている部分
歌詞	「かもめ」「さつま」	昔っぽい言葉 「われら」「おのれ」など 「ひびけ」「とどけ」など
歌う目的	歌うこと自体に興味がある	メッセージ性が強い (きいてる人に届ける)

表1：児童に提示した音楽の諸要素ごとに整理した表

表をもとに解説をする際、筆者には不安がよぎっていた。これまでの自由な発言を重視した「オープン」な展開とは対照的に、この解説は教師が正解としての知識を一方向的に伝達する「押し付け」になってしまっているのではないかと感じたからである。しかし、そうした筆者の懸念とは裏腹に、児童は予想以上に興味を持って解説を聞き、随所で「なるほど」「面白い」といった反応を見せた。

もし、題材の冒頭でこれらを解説していれば、児童にとっては「理解すべき知識」として受け止められたであろう。しかし、本時においては、児童自身がオープンな比較鑑賞を通じて、すでに「なんか声が違う」「独特な感じがする」といっ

た印象や実感を積み重ねていた。その実感を説明するものとして、クローズドな知識を扱った。つまり、教師が提示した「音楽の諸要素」は、新しい知識ではなく、児童がすでに感じ取っていた内容に対する「名前付け」として機能したのである。例えば、《ソーラン節》について、「歌うこと自体に意味がある」とした児童の記述を整理して示し、その直観通り、ニシン漁の労働中に歌う歌であることを伝えた際、児童からは次のような声が漏れた。

- ・ああ、だから「どっこいしょ」なのか！(M児)
- ・なるほどね、理解した。(J児)
- ・運動会のダンスは、網を引いているってことか。(N児)

筆者はこれまで、「知識を与えることが、児童の自由な感性を奪ってしまうのではないかと危惧していた。しかし、目の前の児童たちは、自身の曖昧な実感を「納得」へと変えるための知識として活用していたのである。彼らの生き生きとした表情は、「クローズド・フォーム」が決して「オープン・フォーム」と対立するものではなく、むしろ探究を支え、深化させるために不可欠な要素であることを筆者に痛感させたのである。

また、授業後の振り返りにおいても、音階に着目して「自分の知っている日本の音楽(わらべうたなど)と似ている」と記述したり、労働歌という背景をもとに「当時の人々の苦勞と今の自分」を比較したりする姿が見られた。

児童が興味・関心をもち、実感をもったタイミングで「クローズド・フォーム」を扱ったことで、知識が他人事ではなく、自分に引き寄せて捉えるべき対象となった。この「必要感」のあるタイミングの見極めこそが、形式的な知識の暗記に留まらない、生きた理解を促す鍵であったと言える。

② 「納得感」による思考の完結と、活動とのミスマッチ

適切なタイミングで「音楽の諸要素」を提示したことで、児童は納得感をもっていた。しかし、これは後半の学習活動における停滞の要因となった。

児童にとって、教師の説明は「答え」のようなものとして受け止められ、それを受け入れた時点で、楽曲に対する疑問や知的好奇心は一旦の充足を見ていたのである。しかし筆者は、その児童の変容を見取ることができなかった。むしろ、「オープン・フォームの授業においては、児童が個別に思考を巡らせる時間の確保が不可欠である」という意識に囚われていたのである。

その結果、「答え」を得て満足している児童に対し、筆者は「個の活動」という枠組みを維持するために、さらなる分析を求めたのである。実際、個別の活動において、ほとんどの児童は、新たな気付きを記述することはなく、ただ楽曲を聴くのみに留まった。これは、意欲の欠如ではなく「これ以上、分析する必要性を感じていなかった」からだと考えられる。授業後の省察において、筆者は次のように記している。

- ・「前半に、教師から(音楽の諸要素を)説明して、後半、もう一度自分たちで聴く」という計画を意識しすぎて、どちらも中途半端になった。また、計画していることを優先して、目の前の子どもをおろそかにしてしまった気がする。(中略)オープン・フォームにおいて、「個別に思考する時間を、毎時間必ず確保しなければならない」わけではなく、そこも柔軟にしていけるといい。

この記述からも、児童の実態と、教師が用意した学習活動とに乖離があったことがうかがえる。児童が知識を得て「頭での理解」を完了した直後に必要だったのは、再び頭を使う個別の分析活動ではなく、動作化や歌唱等、身体を通して実感する「体験的な活動」であったのかもしれない。

「納得感」によって知的探究が満たされたならば、次はそれを「実感」へと深める活動(動作化や斉唱など)へと舵を切る。それこそが、形式に縛られない、本来の意味での「オープン・フォーム」であったと言える。本時の停滞は、教師が「個別の時間の確保」を絶対視するあまり、児童の「思考の完結」というサインを見落とし、その後の学びのフェーズを読み違えたことに起因していると言える。

(4) 第4時：児童の学びの深まり

① 「沈黙」の意味の再解釈—教師の見取りの変容

第4時では、ゲストティーチャーの大塚氏を招き、全4曲を「生歌」で披露していただいた。演奏後、教室は深い静寂に包まれていた。筆者が想定していた「すごい!」「おー!」といった歓声や、いつもの活発な発言はそこになかったのである。その瞬間、筆者は「子供たちに響いていないのではないか」「いつもの活気はどこへ行ってしまったのか」と焦りを感じていた。筆者は無意識のうちに「発言の多さ」を授業の成功指標としており、この静けさを「停滞」と結び付けてしまいかねなかったのである。

しかし、一人の児童が「言葉にできない…」とつぶやいたとき、周囲の児童が深く頷き、互いに同意を求め合うようなざわめきが広がった。この共感の広がりには、彼らが退屈しているのではなく、圧倒的な体験を前にして言葉を失っていることを、互いに確認し合っている姿であった。筆者はここで、表面的な「活気」のみで授業を評価しようとしていた自身の捉え方の浅さを突きつけられたのである。この事実は、授業後の以下の記述によっても裏付けられている。

- ・やっぱ録音で聞くよりも生で聞いたほうが迫力も声量ものびも……もう全然違って質問することが盛りだくさんで、言葉が出ないくらいすごかったです。もう一瞬空気が大塚さんに支配されてる感じでみんなが輝いた目で大塚さんのことを見ていた。(B児)

この記述は、沈黙の正体が「思考停止」ではなく、圧倒的な実演を前にした「思考の飽和」であったことを示している。筆者は、「静けさの中にこそ深い没入がある」というこ

とを、児童の姿から教えられたのである。

② 変化の中にある「民謡らしさ」の発見

題材のテーマである「民謡は時代に合わせて変えるべきか、そのまま残すべきか」について、クラスの大半を占めたのは、現代風の「楽しさ」と伝統の「重み」のそれぞれの役割を認め、「両方残すべき」とする意見であった。しかし、ここで筆筆すべきは、「変えた方がよい」と主張したO児の視点である。O児は、以下のように記述している。

・僕は変えた方がよいと思います。理由は、民謡を変えても、大塚さんが言っていて僕が予想したとおり、昔の武士っぽい力強さや貴族っぽさは残っていたからです(生だと)。(O児)

O児は、形を変えることを肯定しているが、それは伝統を軽視しているからではない。むしろ、生歌を通して「武士のような力強さ」という民謡らしさを感じ取り、「形が変わってもその魂は受け継がれる」という確信を得たからこそその主張である。

結論が「残す」であれ「変える」であれ、児童は共通して「民謡には、形を変えてもなお受け継がれるべき芯がある」ということを、教師の教え込みではなく、自らの実感を通して発見していたのである。

5. 総合考察

本研究において、筆者は、オープン・フォームを志向したことによって、「評価者」から「解釈者」への変容を迫られた。大きな契機となったのは、第1・2時における児童の批判的な発言や、第4時の「沈黙」であった。一見、学習に消極的な姿勢だと捉えてしまいそうな反応は、オープン・フォームの視座に立つことで、「探究の萌芽」や「没入」として再解釈することが可能となった。そして、教師が「正解」を手放し、児童のありのままの反応を面白がろうとする態度は、教室に心理的な安全性をもたらし、児童の本音を引き出す土壌となったと言える。

しかし、本実践を通じて痛感したのは、こうした変容が決して容易ではないという事実である。筆者は、児童の反応に手応えを感じながらも、授業の随所で自身に内面化した規範、すなわち「まなびの凝り」と対峙することになった。「オープン・フォーム」の価値を理解していても、筆者に染み付いた「教師としての振る舞い」は、即座には変わらないのである。また、教師の変容は、一度の気付きで完結するものではない。日々の授業において「行為の中の省察」を積み重ね、自らを絶えず更新し続ける終わりのない営みなのである。本研究は、「省察的実践家」としての長く豊かな旅路の第一歩を踏み出したに過ぎない。

一方、オープン・フォームを志向した授業において、児童は、民謡という対象に対し、自分なりの意味や価値を見出そうとしていた。児童は、民謡を伝統のものとして受け取るだ

けではなく、自身の違和感や実感を起点として、「民謡はどうあるべきか」という問いに向き合った。その過程で、クロードな知識を、自分の納得解を導き出すための「テキスト」として活用する姿が見られた。最終的に児童は、答えのない問いに対し、自らの言葉で語る事ができた。これは、「自分や他者にとっての意味や価値を考える」姿そのものであったと言える。

本研究を通して明らかになったのは、教師が「正解」を手放すことの難しさと、それを乗り越えた先にある学びの豊かさである。教師が「評価者」の鎧を脱ぎ、一人の「解釈者」として児童と共に音楽に向き合ったとき、それは「旅人としての教師」といえるのではないだろうか。そしてその教室は、単なる知識伝達を超え、新たな意味が生成される創造的な空間へと変容していくのである。内なる規範を乗り越えることは容易ではない。しかし、その葛藤から目を背けず、児童と共に揺らぎ続ける覚悟を持つことこそが、これからの音楽科教師に求められる専門性なのである。

謝辞

ご指導頂いた森先生をはじめ、本研究を支えてくださった皆様、そして正解のない揺らぎを味わい、共に学びの時間を分かち合ってくれた子どもたちに感謝申し上げます。

引用、参考文献

- Allsup, R.E. (2007) Democracy and One Hundred Years of Music Education. *MUSIC EDUCATORS JOURNAL*. National Association for Music Education. pp.52-56.
- Allsup, R.E. (2016) *REMIXING THE CLASSROOM : Toward an Open philosophy of Music Education*. Vol. 93, No. 5. Bloomington : Indiana University Press. pp. 52-56.
- Bowman, W.D. (2018) MUSIC'S PLACE IN EDUCATION. *Music learning and teaching in infancy, childhood, and adolescence : an Oxford handbook of music education, Volume2*. New York : Oxford University Press. pp.19-37.
- Donald, A. Schön (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York : Basic Books. (柳沢昌一・三輪健二(監訳)(2009)『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房).
- Small, C. (1998) *Musicking*. Middletown : Wesleyan University Press. (野澤豊一・西島千尋(訳)(2011)『ミュージッキング—音楽は<<行為>>である—』水声社).
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(2012)『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会.
- 篠原秀夫(1992)「音楽科教師の力量形成に関する一考察：意思決定を中心に」『北海道教育大学紀要』43巻、1号、北海道教育大学、pp.333-344.
- 高見仁志(2014)『音楽科における教師の力量形成』杉田啓三.
- 八木正一・磯田三津子・川村有美・田中健次(2014)「民族音楽指導の基本的視点と授業構成」『埼玉大学紀要』63巻、2号、埼玉大学教育学部、pp.1-10.