

複数教科が協同する授業「教育特別研究 I C」(教育学研究科)の探究

一大学院受講生の受け止めと応答を中心に

山田康彦*・鶴飼雅子**・川西美千子**・後藤香澄**・高橋雄太**
 谷口耕輔**・中村八恵子**・水谷真菜**・CHI TIANZE**・川村有美*
 根津知佳子*・上山 浩*・岡野 昇*・山本俊彦*

1 はじめに

平成 24 年 4 月から教育学研究科は、教科や学問分野に細分化されていた従来の 3 専攻 12 専修の組織から、「教育学専攻」の 1 専攻と 5 教育領域に改組された。それに伴って、例えば音楽教育、美術教育、保健体育の 3 専修は、「芸術・スポーツ系教育領域」に統合された。こうした改組の目的は、高度な専門的知識・技能のみならず、地域教育の現実的課題に即した融合的な講義や研究方法の指導によって、視野の広い学校教員などの人材を養成することを可能にするためである(「改組の理念」『平成 24 年度履修の手引き』三重大学大学院教育学研究科 p.1 参照)。

このような改組の理念を具現するいくつかの授業科目が新設・改訂された。その一つが本論で取り上げる「教育特別研究」(必修)である。この授業科目は、各教育領域に設置され、その教育領域内の複数の教科教育が合同で実施することになっている。そのためこの授業科目には、改組の理念にふさわしい内容と成果が求められていると言えよう(この授業科目は、1 年次後期に I、2 年次前期に II を開講する。また教育領域毎にアルファベットがついており、芸術・スポーツ系教育領域での当該科目には C が付されている。したがって本論の対象科目は正確には「教育特別研究 I C」となる)。

芸術・スポーツ教育領域に属する 6 名の教科教育担当者は、この合同の授業科目の立ち上げに際して、事前に 3 回の打ち合わせを行い、以下のような目的・内容と授業計画を設定した。

【授業の目的・内容】

音楽、美術、体育のそれぞれの教育の中で、今日、共通に課題になっているような問題に視点を当てて、授業内容を構成する。

教科教育担当の 6 名の教員が授業を担当し、各教員が、①ワークショップ的な活動を取り入れた授業と、②そうした活動を理論化する授業、の 2 回の授業を行っていく。それぞれの授業の担当教員以外の教員も自由に授業に参加する。

受講生は、①従来の教科教育のあり方を問い直し、新しい教科教育を展望する、②音楽・美術・体育の教育にとどまらずに、学校などでの教育観(論)や学習観(論)の全体的な転換を求める、という 2 つの視点から、中間と期末の 2 回のレポートを提出する。それをふまえたディスカッションを行う。

【授業計画】

月 日	内容・担当者	月 日	内容・担当者
10/2	ガイダンス	11/27	音楽(川村)①
10/9	美術(山田)①	12/4	音楽(川村)②
10/16	美術(山田)②	12/11	保健体育(山本)①
10/23	保健体育(岡野)①	12/18	保健体育(山本)②
10/30	保健体育(岡野)②	1/8	美術(上山)①
11/6	音楽(根津)①	1/22	美術(上山)②
11/13	音楽(根津)②	1/29	合同・レポート発表
11/20	合同・レポート発表	2/5	まとめ

注) 1 回目のレポート=上記の 2 つの視点をふまえた前半の授業の受け止め
 2 回目のレポート=同様に後半の授業の受け止め+課題の提示
 合同の時間までにレポートを作成し、当日プレゼンテーションする。

以下の「2 授業内容の概要」と「3 考察—成果と課題」は、受講した大学院生全員が原稿を持ち寄りまとめたものである。最後に山田が原稿を統括したが、それは不正確な字句を訂正したり、内容が重複しているところを整理したり、意味が鮮明でない文章の意図を汲んで明確にするなど、最低限の修正に止めた。したがって以下の本論は、教員たちの合同授業における問題提起に対しての大学院生による受け止めと応答という性格になっている。それゆえ本論は、教育学研究科の新しい教科教育合同授業の内容と成果・課題を公開し多くの大学教育関係者にご検討いただくことを目的とすると同時に、授業を実施した教員たちにとっても自らの授業が受講生にどのように受けとめられたのか改めて振り返るべき材料にもなっていることを付言しておきたい。

2 授業内容の概要

「教育特別研究 I C」において、2 大テーマは①従来の教科教育のあり方を問い直し、新しい教科教育を展望する、②教科教育を超えて、教育観(論)や学習観(論)の転換を求めるといった内容であった。それに対して音美体から教科教育毎に二人の教員から様々な実践と議論がなされた。それらの活動内容を以下において具体的かつ簡潔にまとめ、そこでなされた議論を紹介したい。

■音楽教育からの発信

(1)担当：根津知佳子

①まず導入として、授業に参加した全員が円になるように座り、その中心に犬型のロボットを稼働させた状態で放ち、その犬型のロボットに対して手を叩く、又は呼びかけを行い、そのロボットの反応をみた。

人間でもなく、動物でもないロボットとの相互作用は成

* 三重大学教育学部

**三重大学大学院教育学研究科

り立つのかを検証した。

②ピアノを用いた即興活動が行われた。それは、ピアノを弾くという個別的な活動だけではなく、ピアノを素材として用いて、そのピアノにより表現された音楽を通して相手と対話するという相互反応性を重視した活動であった。

活動内容は、鍵盤は黒鍵のみを使用し、一人ではなく複数で弾く。最初は、鍵盤の高音部に座る人が自分の気分で好きなように音を出し、低音部に座る人が高音部の人の演奏を模倣する。その後、低音部の人は一方向的に模倣するだけではなく新たなモデルを提示し、音楽を展開させていくという活動であった。3～4名のグループが3つ作られ、各グループでの即興演奏の体験を終えてから、後に全員の前で発表を行った。この活動では、ピアノを素材として使用した自由な音楽的対話が繰り広げられた。高音部の人が発信した音を低音部的人是模倣する。その模倣された音を高音部は認知し、また次の音を発信する。つまり、発信する側が相手の音に耳を傾けることで、同時に相手の発信を受けとる側にもなるという構造をもつ。高音部の人、低音部の人を作り出す音楽がその場の流れをつくり、非言語的な音楽的対話が、黒鍵という枠組みの中で、自由に繰り広げられる。また、ここで黒鍵という枠組みを設けることは、鍵盤を弾くことに対する恐怖心や音楽に対する先入観から解放させる効果がある。また、音楽が五音音階の中で展開されるために音楽的にもまとまりが生まれる。それは、音を認知し、発信する者に対しても安心感を与え、より自由な表現へと促進させる。

③次の活動ではトーンチャイムを使用した。音の高低が様々な黒鍵のトーンチャイムを持ち、秒針に合わせて20カウントをする活動と、目を閉じて個人の中で20カウントして音を鳴らす活動を行った(図1)。

ここでは「合わせる」とはどういうことかについて問い直された。秒針に合わせての20カウントは、周りと同合わせようとする意識が働き、同時に音を鳴らすことができるが、一方で目を閉じて個人の中で20カウントして音を鳴らす場合には、個人のタイミングで計られる為、周りの音とのずれが生じる。従来の音楽科の授業における合奏では、前者の20カウントのように、周りと同時に音を鳴らすことが求められる。

音を鳴らす一瞬のみ重点が置かれるということは、単なる音の再生にとどまる。この活動では、そうした単なる一瞬の音の再生にとどまるのではない、音を鳴らす行動に至った流れにも価値を置くことの重要性が問われた。



図1：音楽的場の創出—目を閉じて20カウント

④前回のピアノを用いた即興活動から派生し、大太鼓とピアノの即興的なアンサンブルを行った。

大太鼓は、即興的に自由に自己を解放し、ピアノはそれに呼応し、相互の表現が展開するように促す。大太鼓の即

興的な演奏は、ピアノにより意味づけされ、枠組みが作られる。大太鼓はその枠の中で自由に即興的な演奏を行った。⑤ラヴェル作曲のボレロという楽曲が例に挙げられ、そのボレロを用いて体育や美術、それぞれの領域でどのような活動ができるかについて考え、実践した。体育では、ボレロの音楽に合わせた創作ダンスが提案され、美術では、ボレロの音楽によって五線譜上に、点及び線を自由に描く活動が実践された。その後、ある小学校での音楽演奏会の映像を鑑賞した。以下ボレロの楽曲を用いた音楽活動に注目して述べる。

ボレロの音楽活動(S市の小学校で実施)は、対象となる約100名の児童に「楽器になる体験」として提示された。まず、2つのグループを作り、2つのグループにはそれぞれリーダーを置き、そのリーダーの動きを模倣してリズムを叩くというものである。リズムは固定であるものの、1フレーズごとにリーダーの動きが変化する。この変化に対して児童は、即時反応するという事を想定している。ボレロ(10分間)の楽曲内で全員が参加して一つの音楽を作することを目的とした活動であった。

この映像では、相互に反応し合う関係性が変容していく姿を見ることができた。音楽は時間的に秩序づけられた行動が求められる。この映像の音楽活動でも、ボレロの音楽の構造内での時間性や相互反応性が目に見える形で共有された。

その後の体験の振り返りでは、学校教育において、声、身体、楽器、響きそのものと戯れる機会が少ないことについて意見交換された。更には、自由な対話を促進させる場として、枠を作ること、枠を閉じることの重要性が討論された。

(2) 担当：川村有美

①二人一組で、「十五夜さんの餅つき」という歌遊びを行う。この遊びは、一人は一定の拍を打ち、もう一人はその拍に乗ってメロディーのリズムを打つものである。ペアを変えて、様々なテンポに順応していく。

ここでは、拍、リズムについて遊びの中で体得することができる。

②「いるかはざんぶらこ」の音楽に合わせてボディーパーカッションを行う。

音楽に乗ってさまざまな体の部位に拍を打ち、楽しく拍や拍に乗ることを体得することができる。

③「いるかはざんぶらこ」の音楽に合わせてバンブーダンスを行う。バンブー(竹)を打ち合わせる人は一定の拍を打ち、踊る人は竹にはさまれないようにステップを踏むのであるが、重要なポイントは、両者が音楽をよく聴いて音楽の3拍子を体で感じ取ることである(図2)。

音楽をよく聴くことと、音楽に乗って拍を表現することを体得することができる。



図2：音楽教育の問い直し—歌・拍・リズム

④「いるかはざんぶらこ」と「江差追分」の2つの曲に合わせて手拍子を行う。手拍子の打てる音楽と手拍子の打つことが難しい音楽があることが分かる。

音楽には拍の感じられる音楽と、そうでない音楽があることが分かる。

⑤拍子変奏を行う。拍は強拍と弱拍があり、拍子は強拍と弱拍のまとまりから成っていることを理解したうえで、3拍子の「いるかはざんぶらこ」を2拍子で打つ。曲の感じがずいぶん変わることから、音楽における拍子の重要性が分かる。さらに、4拍子である「ちょうちょ」を3拍子に変奏させて記譜し、ピアノ演奏によって表現した。

拍と拍子について体で分かり、記譜という譜面に可視化させることで『拍・拍子』を知的に理解した。

⑥知的理解（頭でわかる）と体験（できる、する）について、及びそれらの関わりについて、他教科の領域も含めて意見交換を行い、活動は終了した。

音楽教育における知的理解と音楽的体験は相互補完的な関係にあるという見地から、それらをどのように往還的に関わらせながら音楽における知へアプローチしていくのか、『拍・拍子』を取り上げて例を示された。第9回での『拍・拍子』を体で分かる音楽的体験が中心な活動と、第10回の『拍・拍子』の体験と知的理解の往還的な活動を踏まえたうえで、知的理解（頭でわかる）と体験（できる、する）について、及びそれらの関わりについて、他教科の領域も含めて意見交換した。

■美術教育からの発信

(3)担当：山田康彦

①アイスブレイクとして最初に行なったのがペアになって似顔絵を描くことであった。課題が「絶対に手元を見ないで、相手の顔だけを見て描く」という、絵を描くことから逸脱するかのようなもので、これまで絵を描くといった行為には無意識に視覚に頼っていたことを実感させられるものであった。

目に頼らないことで、修正する行為が行われず。その作業の中には、普段なかなかじっと見られない相手に対して見つめ続けるといった行為があり、絵を描くといった表の意図とは別に、相手との関係をつくるといった裏の意図がそこにはあった。自分が思っているイメージと手元のイメージの誤差が生じ、自分でも予想のつかない絵が手元にあることにお互いに笑いが生まれてくる。そして笑いをきっかけに、ペア同士の間には自然と会話が起きている。完成後全員で鑑賞を行ったが、非常に興味深い点は、出来上がったものは似顔絵とは言い難い形ではあるが、何故かそこには描かれた人の雰囲気が表れており、線によるリアリティが存在していることである。ここでは、目と手の協応運動から離れることで、上手く描こうという思考・社会的(学校的)価値観から離れるとといったことが行われているのである。何よりもそこには「正しさ・よさ」からの解放があった。

②関係ほぐし・心ほぐしとして音を渡し受け取るといったアイスブレイクを行った。



図3：対話としての美術—思い出マップづくり

③「思い出マップを作ろう」といったワークショップを行った。2つのグループに分かれ、各々が幼少期の私や思い出を描いた(図3)。

人の思い出を聞いては似た思い出を思い出し、まるで連想ゲームのように次々に思い出がたくさん出来上がってきた。そして描いた思い出を切り取り、切り取った思い出を話し合っ配置していった。まずはグループ内で思い出を共有し、思い出を分類する作業を行った。そして分類した思い出でまとまりを作り、大きな白紙の紙に貼りつける作業に移った。そこには用意された紙の空間から溢れた思い出マップが出来上がっていた。グループ同士で鑑賞を行い、思い出マップの説明を聴き合った。思い出を描くといった行為から、自分を表現することになり、同時に人の思い出から連想され、忘れていた自分が思い出されてくる。そこには鑑賞から生まれた対話があり、個々の思いが響き合う世界が構成される、自分といった有限を超え無限の可能性がどこまでも続いていくようであった。

理論への問いかけとして、対話としての美術・芸術へといったテーマによる三つの視点から議論がなされた。そこではまず、美術・芸術の原理の問い直しということで、三つの論理を挙げられた。

まず、模倣(ミメーシス)の論理がある。古代ギリシャ以来の最も古い芸術の原理であり、この模倣は二つの意味で使用されてきた。まず模写といった意味で、形態の模倣を指す。そして二つ目は理念・真理の模倣といった、真理を映し出すといった意味である。職人は、神の力によって作品を制作していると理解されていた。

次に、表現の論理である。これは、近代以降の中心的な芸術の原理であり、それまでの神の表れから、人間の思想・感情の表現へという、つまり人間精神による世界構成さらには感情・個性の表現に変化していくのである。その弱点として、個性追求のあまり、人間が主観化、孤立化し、真理の追究という点で模倣論から脱却できずにいる。

三つ目は、制作の論理である。古代より一貫して芸術の土台となっている論理であり、対象に働きかけて力を行使し価値を生み出すものであった。制作の論理の積極的意味に着目し主張した人物ウィリアム・モリスは work(喜びとしての労働)と labor(苦役)の区別をした。そして work を契機とした生活を批評する根底的感覚の形成を主張した。その弱点として、暴力の行使の論理を必然的に秘めていることが挙げられる。そこから、戦後教育への疑問が挙げられる。それは人格の形成、人間知性への期待に重点が置かれ、「社会の形成者」の教育は、軽視され、かつ成功してこなかった点である。

ここで見直しの契機となるのが、対話を原理とする美術・芸術の探究である。H. アーレントの美的判断論は、

美的判断は単に主観的なものではなく、他者の視点から事柄を見て他者と世界を共有しようとする共通感覚が働いているという。皆違ってもいいが、互いに立ち入らないのは対話ではなく、関係を希薄にしてしまう。ここでもう一つ、バフチンの対話論をあげてみよう。バフチンはモノローグ(独白)からポリフォニー(多声)へというように、言葉(表現)は三者の社会的相互作用であるとし、調和と一致を求めるコミュニケーションではなく、多声が響き合う、独自性と共同性を同時に求める対話へ、と促した。このように、芸術教育の原理として対話を重視していくべきではないかといった提言がなされた。

(4)担当：上山浩

①『2コマアニメーションをつくろう』をテーマとして取り組みを開始した。この2コマアニメーションの仕組みは、まず1枚の紙に赤(青)ペンで絵を描き、さらに上から青(赤)ペンで動きを追加した絵を描く。そして赤フィルターと青フィルターを繋げたものを用意し、そのフィルターを目の前で赤青交互に動かしながら、先ほど描いたものを見るというものである。フィルターを通して見るとまるで絵が動いているように見え、2コマアニメーションが出来上がる。

予め4人グループに分かれておき、参考作品を見ることにより上記の仕組みを理解した上で、個人制作を始めた。1人が作る作品数に制限はなく、思いついたアニメーションをどんどん描いていく。出来上がった作品から順次、アニメーション化し全体で鑑賞していった。また、絵を描く際は赤青マジックペンのみを用い、下書きや修正ができないものとした。この段階ではアニメーションに対する興味・関心がわき「面白い作品にしたい」と思うが、そのような気持ちとは裏腹に「アイデアをすぐに出していかなければならないので焦ってしまう」、「下書きができないので緊張する」、「上手く描かなければならない」といった気持ちもあった。だが出来上がった奇想天外な他人の作品は興味深く、自然と笑いが起こるような鑑賞が促進され、同時に自分のアイデアも触発されて作品に広がりが生まれていく。共有した鑑賞により、全体にアイデアの触発の連鎖が起こっていった。

②個人制作から協同制作に入っていた。まず、1人につき3枚の用紙が配られ、すべての用紙に赤ペンで1コマ目となる、同一の絵を描いていく。そしてそれを自分以外のグループメンバーに1枚ずつ渡し、用紙を受け取った3人はそこに2コマ目となる絵を描く。全員が相互に描き終わったら作品を並べ、鑑賞をしていく。

1コマ目を描いている際は、「同じ絵から始まるので、次に描く3人がかぶらないようなものにしたい」「次に描く人に自分の意図が伝わるようにしよう」「幅が広がるようにストーリー性のある絵にしておこう」「次に描く人に委ねてしまおう」「描きやすいように単純な絵にしておこう」「難しくして次の人を困らしてやろう」など個人によって様々な考えが見られたが、これらはすべて2コマ目を描く人の事を考え、考慮した上で1コマ目を描いていたという事である。そしてその用紙を受け取った2コマ目を描く人も、「前に描いた人の意図は何だったのだろう」「周りの人とかぶらない物にしたい」「前に描いた人の意図とは全く別の事をしてやろう」などというように、1コマ目に描いた人の事を考慮した上で、独自の表現をしていた。出来上がった協同作品を鑑賞していくと、1コマ目が同じ絵であるにも関わらず、2コマ目が同じような表現は1つも

なく、自分では思いもよらなかった表現をしていて表現の多様性が感じられた。また、協同で描いた作品であるので自然と鑑賞にも積極性がみられた。

③自分たちのグループから作品を4点選びだし、4コマアニメになるようストーリー立てをして構成を行う(図4)。その後ストーリーに台詞をつけて、発表・鑑賞を行った。

この作品を選びだしストーリー立てをする際、自然とメンバーの作品をより細部まで見ることができ、かつストーリーを組み立て選ぶために対話・交流も起こっていった。



図4：美術における協同—4コマアニメの構成

以上の取り組みを踏まえて、理論への問いかけとして、協同学習を四つの点から検討し、協同学習の定義の問い直しが議論された。

第一に、協同学習と協調学習についてである(Cooperation, Collaboration)。涌井恵は、日本では協同学習に関する研究が少なく、教育現場にもその指導法や考え方は広まっていないことを指摘し、米国での定義にそって協同学習(Cooperative Learning)を説明した。その後、関田一彦と安永悟は、Collaborative Learningを協調学習として、Cooperative Learningとしての協同学習に類似するが、より広い意味を示す語として位置づけている。さらに、協同的学習過程が理解を進める理由を説明した三宅なほみは、協調学習をCollaborative Learningの略語として用いている。佐藤学は、このCooperation, Collaborationに関して、協同的な学びを説明する中で、競争ではなく、協力している状態をCooperativeと形容し、個人ではなく、協同している状態をCollaborativeと形容している。これに対して、美術教育では競争に対する概念としての協力関係を重視する必要がある、協力としての協同学習の題材や指導法の確立に目を向ける必要があると指摘された。

第二に、協同学習を支える要素についてである。涌井はジョンソン兄弟らを引用して米国の協同学習の取り組みを紹介し、さらに関田と安永は、ジョンソン兄弟らの「単にグループ活動をするだけでは不十分である」という諸説を踏まえて、以下の協同学習を支える要素を提示している。①互恵的交互依存関係の成立 ②二重の個人責任の明確化 ③促進的相互交流の保障と顕在化 ④「協同」の体験的理解の促進

第三に、美術教育に置ける協同学習の先行事例を紹介した。まず、最も多い先行事例が①鑑賞活動と協同学習の事例である。さらに活動の構造として協同の要件を踏まえたものは数少ないが、②表現活動と協同学習の取り組みもある。そしてその性格上協同学習の要件を満たしている③ワークショップと協同学習についても取り上げ、ファシリテータの役割を確認した。

そして第四に、音楽・体育・美術における協同学習につ

いてである。まず佐藤学の提唱する「学びの共同体」の実現の方法として「協同学習」に関わる実践報告からその有効性を確認した。

ここで興味深いのが、協同学習をめぐる用語についての議論である。類似する用語として、『共同』：同じ目的のために一緒に事を行う、『協同』：複数の人が力を合わせて物事を行う、『協調』：利益を異にする者等が互いに譲り合って協力する、『対話』：同調一致を求めず、言葉を交わし合う等が挙げられた。さらに、cooperate は act jointly、work toward the same end という意味であり、collaborate は work jointly、work together の意味で解釈される。また心理学と教育学には用語に誤差があるので詳しく調べ直す必要がある。

このように、協同学習の定義・内実の見直し、協同学習の指導法の探究について議論された。

■体育教育からの発信

(5)担当：岡野昇

今回の授業では、「授業づくりを支える観念を問い直す」をテーマとし行われた。さらに、“解す”、“触れる”、“委ねる”、“任せる”ことを実際の体験や活動を通して問い直していった。

通常の授業では、失敗やできないことを非難してしまう。①今回行った実践の「じゃんけんパーン」では、二人で向かい合い、交互に手をつないで、もう一方の手でじゃんけんを行い、勝ったら相手の手の甲をたたき、負けた方は、自分の手の甲をじゃんけんを行った手で守る活動であった。

この活動では、自分の手の甲を守れなかった時、つまり、失敗した時に笑いが起こる。自分がじゃんけんにも勝ったのに自分の手の甲を守ってしまったり、その反対に負けたのに相手の手を叩いてしまった時に自然と笑いが起こる。この笑いとは、失敗を笑い合える関係であり、許し合える関係といえるのではないか。

②「触れる」と「触る」の違いから「触れ合い」ということを解き明かす実践であった。

お互いに手をつなぎ、手をぶらぶらさせ、お互いの手の重みを感じるものであった。

③委ねるということ。お互いに背中合わせに座り、背中でおしゃべりをした。

このおしゃべりというのは、どちらが主体となるのではなく、客体となるのではなく、成行きのままに主体と客体が往還する活動であった。

④力をもらう、力をあげる。お互いに背中合わせに座り、お互いの力をあずけたり、もらったりして立ち上がる活動であった（図5）。

一人ではできない互恵的な課題として取り組むことによって、共有の学び、ジャンプの学びが成立するのである。またペアを変えることで力の委ね具合が変容し、人数を増やすことで異質グループとして、差異の協同の学びが追求された。



図5：授業づくりを支える観念を問い直す—委ねること（力をもらう、力をあげる）

⑤任せるということ。3人のうち一人が真ん中で地蔵のように硬直し、それを左右の二人で押し合う。

真ん中の人は、左右の二人に身体を任せることで、左右の二人が引き受けることになる。引き受ける、つまり、引いて受けるということは、まず引くことで引いて耐えることが始まりである。引いて耐えるということは、問題から目を背けたり、問題がない学校・学級から問題を共有できる学校・学級へと変容させる。問題を引き受ける学校・学級へとなるのではないか。

ワークショップに繋げて授業づくりを支える観念を問い直した。今の学校現場の固定観念を浮き彫りとし、「子どもたちを変える」のではなく、「固定化されている観念（見方、視点）」を問い直す、De+signを行った。次の観点から話を進めていった。①学校/学校は楽しい場②クラス/失敗を笑わないクラス③学習/主体的に取り組む学習④子ども/自分の力でやりとげる子ども⑤指導/一人ひとりを大切にしている指導の5つの観点についてそれぞれ考えていくこととなった。

学校観を見直す。学校という場は遊園地やゲームセンターではなく、安心し落ち着いて学ぶことができる場という視点に立って見直してみる。今回の活動においても学習の環境が整っているからこそ、落ち着いて学ぶことができる。だからこそ楽しいと思える、面白いと感じられるのではないか。

学級観を見直す。学級という場は、失敗が笑われないクラスということではなく、失敗しても笑い合える、失敗を愉しむことができることである。

学習観を見直す。主体的に取り組むことが学習ではなく、学習とは、学びであり、真似びである。そして、習いであり、模倣である。つまり、受動的行為が原点なのである。積極的受動性から聴くこと、訊くことであり、相互主体（相互依存）としての学習へと変換、見直すことが求められているのではないか。

子ども観を見直す。自分の力ですべてをやりとげる子どもへと成長させることが教師としての役割であると捉え過ぎていた。自らの力だけで、何も見ずに、誰にも聞かず、自分だけの力で答えましょうという強迫観念に駆られていたのではないか。しかし、将来のための準備者、いまを生きる実践者としての子どもたちに必要なことは、仲間や

道具の力を借りて、背伸びしてジャンプする子どもではないだろうか。

指導観を見直す。一人ひとりを大切にしている指導、すなわち教師から子ども一人ひとりを大切に、一人ひとりを平等に指導することはできることなのであろうか。それは、理想ではあるが実際に発達の度合いが様々な子どもたちに対して教師が一人では子ども一人ひとりに手を差し伸べることはいつも保障されることではない。大切なことは、一人ひとりを大切にしている指導ということではなく、一人ひとりが大切にされる指導ではないだろうか。子どもと子どもをつなぎ、個を変えるのではなく、関係を変えること、関係の指導をすることが教師に求められることではないか。

(6)担当：山本俊彦

①「伊藤家の体前屈」を行い、身体の柔軟が変化したことを体感した。

体力≠からだの力。変化するからだ。前後でどちらが自分のからだであるのかの問いから自分の身体の潜在的な力を問い直すことができる。

②からだのバランス。目を閉じてその場足踏み50回では、どのくらい最初の位置から移動したかを評価することで自分の感覚と身体操作のずれを知ることができた。

本当にからだを自分が操ることができているのかという問いかけとなったのではないか。

③コラボ授業。「頭肩膝爪先」(英語と体育)、「十五夜さんの餅つき」(音楽と体育)、「人間いけばな」(美術と体育)を行った。音・美・体の関係性や教科としての枠組みに関して焦点をあてたものであった。

からだを動かすことがすべて体育であるのか、一般的なスポーツを行うことが体育であるのかを問いかけ、何をもちあわせた教科として区分されているのかを追求していった。現在の区分は、固定観念として定められているものであり、音・美・体の区分に関して答えを出すことは、容易ではない。

④「おはようのクレッシェンド」は、音楽にあわせてからだで喜怒哀楽を表現する活動で、弱く小さく表現していたものを前の人よりも強く大きく表現していくという条件があった。

自分のからだで喜怒哀楽を表現することは自分の気持ちや心情を動作として外に出すことを意味し、表情豊かなからだをつくることにつながると考えられる。

⑤「対応するからだ」では、一人が手のひらを上に向け、もう一人がそこに手を置く。前者が手を動かしていき、後者がその動きに合わせて手を動かしていく活動であった。

目を開けた状態で後者が前者の動きを追っていくとなかなか追えない。しかし、目を閉じた状態で同様の活動をする、目を開けた状態よりも追っていくことができる。自分が持っている潜在的な感覚は、自分が使用し感じている感覚以上の力である。

⑥「加減するからだ」では、互いに綱の両端を持ち合い、腰に回し、引いたり緩めたりして相手のバランスを崩す活動であった。

綱にかける力の加減が重要であり、綱を引いて力を入れるだけでなく、相手が引いている時に綱を緩めることで相手のバランスを崩せる。相手や自分の力を感じるからだのセンサーを働かせることで力を調節できる能力が求められる。

⑦さらに、全身を使えるようにする活動では、古武術的な

動作を体感した。

単に力を発揮するのではなく、“奥にいる人を押す感じ”や“握り拳ではなく親指・中指・薬指の3本を合わせて相手を引く”といったように感覚や動作を変えることで効率的な力のかけ方を学び、からだの奥深さを探究した。

⑧遊戯論的体育論という観点から活動を展開した。アゴンの遊戯世界としては、テレビ番組のピラメキーンの企画として扱われていた「ゴムダンス」、さらにペットボトルから作成した遊具や筒状の遊具での遊びを体験した。アレアの遊戯世界では人間パイプ椅子などをしてまかせること、ミミクリ的遊戯世界では「もけらもけら」になりきること(図6)、イリンクスの遊戯世界では「もけらもけら」の世界にひたつた。



図6：遊戯的体育論—なりきる

現在スポーツは、非日常の時空間での活動と表現することができ、それは激しい身体活動や相手との競争が主な活動であるといえる。しかし、スポーツの語源は「far away」であり、これは日常の生活から離れるという意味である。つまり、慌ただしく拘束された日常生活から自己を解放した状況で行われる活動であるといえる。このことを考えると今回行った活動はすべてスポーツであり、カラオケやパチンコもスポーツであるといえる。

からだほぐしが提起するもう一つの学びとからだを往還することが大切である。「水平的生成」の世界と「垂直的定着」の世界、「即興的対応」の世界と「予定調和」の世界、「あいだ・関係」の学びと「変化・発展」の学びなど二つの世界を往還することで、豊かなからだが育つのではないか。

現在の体育館などで行われている体力測定でみせる子どもの在り様は、体力が低下しているのかもしくは発揮しようとしていない姿のどちらであるのかという問題提起から、体力の問題として考えた。からだの問題は子どものからだだけでなく、教師のからだまで言及できるのではないか。子どもに何を教えるかどう教えるかの過剰な意識の反面、教師自身の育ちと学びに無頓着・無自覚すぎないか。さらに、理性・知性が優先・優位にあり、からだの感覚・からだの学びが手段化されていないか。表現体としてからだの育ちからからだをひらく(開、拓、啓、劈)体育、今をひらく体育、意味をひらく体育、関係をひらく体育が求められているのではないかと指摘された。

3 考察—成果と課題

本節は、これまでの授業を受け止め、①教科教育の問い直しの視点から②教育観や学習観の全体的な転換の視点から、の2点における各自の考察を包括したものである。

1) 教科教育の問い直しの視点から

新しい教科教育への視点を次の3点にまとめた。それは、十分な体験を持つことの重要性の視点、相互関係と対話の視点、“教科”という枠組みを越えた教科教育観を持つ視点である。以下、それらの詳細を順に述べる。

①十分な体験の重要性の視点から

従来の音楽・美術・体育教育において取り扱われる素材（例えば、声、楽器、画材、身体、器械、器具等）そのものと戯れる経験が少ないまま、表現活動や鑑賞活動、運動等の学習に取り組むことが求められている。素材そのものを肌で感じること、五感を通して素材を知ること、自分なりの素材の価値観を持つこと、すなわち素材と対話する体験を十分に持つことによって、教科の持つ本質的なよさや楽しさといった魅力を感じることが学習内容に進む前段階として必要ではないだろうか。これらが基盤や準備運動になった上で学習が進められるべきである。素材と十分に触れ合い、素材を自在に操れるからこそ、工夫し創造的に活動が行うことが可能となるのである。体験を通して自分の中に取り込み咀嚼し、感じ取ることでフィルターとなっている自分自身への興味関心が生まれ、自己理解や自己肯定感を持つことへとつながるであろう。

②相互関係、対話の視点から

例えば、従来の美術教育においては、個人で制作活動を行うことが一般的である。子ども一人ひとりの個・個性が大切にされてきたが、いかに言えば制作過程の中で自分とモノとの二項関係に納まってしまったと言える。行き過ぎた二項関係は主観化や孤立化さえ生んでしまいかねない。表現した理由や意義を他者と対話することや他者との相互作用により自分と他者の違いを認知し、本来の個・個性が立ち現れてくるものであると考える。

表現や鑑賞、運動という活動の働きかけを通して、楽しさやよさに気づくことは、対象への気づきだけではなく、実は他ならない自分自身の発見と確認の行為である。対象の持つさまざまなよさに気づくということは、そのよさに気づいている自分自身を確かめている、つまり自己と対象との対話の状態であると言える。活動を行う際には、上手に出来ることが目指されるのではなく、子ども一人ひとりが活動する自己の意味に気づき、自己を変革し、自己を実現していく過程として捉えなおす必要があるのではないか。そして、他者との相互関係の中でそれを共有する時間を持つべきではないだろうか。

③“教科”という枠組みを越えた教科教育観を持つ視点から

身体的活動を伴う芸術・スポーツの領域において、教科という枠組みを柔軟に考える視点で授業を構成することにより、自分の身体と向き合うことや思考を多様にさせることができる。ある教科の学習を進めるにあたり、他の教科の要素を取り入れることで新たな視点から考察できたり、学習内容が深まり本質に迫ることができることがある。例えば、諸外国の民族音楽を学習するとき、単に楽曲を再現するのではなく、その国の地理、歴史、文化にまで触れることで、楽曲の背景や意義が捉えられ、わけがわかって楽曲を演奏することができるようになり楽曲の本質に迫ることに繋がるのである。このように一つの授業の中に複数の教科の要素が含まれる、すなわち主題による授業を構成するための構成要素をさまざまな教科の中から選択するという形である。

2) 教育観や学習観の全体的な転換の視点から

新しい教科教育を展望することは、教育観や学習観の全体的な転換の視点とも連動する点が多い。従来の教育観では、教材を教えることに力点が置かれていたため、子ども自身が自分に気づいたり、自分との関係でその学習に意味があると思えることに向き合うことができなかつたのではないだろうか。今回の授業では、協同学習に関する議論が多く為され、学ぶためには、対象・他者・自己との三位一体の関係の中で様々な対話としての学びが行われる必要があるのだと指摘された。また、協同学習とは本来1人では達せられないような課題を与えられたときに取り入れるべきものであり、単に自力でも可能なことを教え合い、助け合っている状態とは大きく区別すべきだという指摘もあった。教え合いや助け合いは学校教育でもよく行われており、協同学習と言えるが、これは学力にはならない。それとは別に、他者や道具との関連の中で見られる高いレベル設定によって、協同学習・学びのあり方を追求する事が必要だという。その際の教科の学びのゾーン設定（新しい教科の枠組みを作るのか、それとも教科の幅を1つのゾーンとして判断し連携を図っていくのか等）をどのように行うかでは、まだ課題が残る。さらに三項関係（対象・他者・自己）から現れる“私”のうち、近年の学校教育は自己と他者との関係性を良くする事に集中してしまいがちであるとの指摘もあった。このように、協同学習の定義・内実の見直しを行い、協同学習の指導法の確立に目を向けるよう提言がなされた。

音・美・体の教科で教育観や学習観について考えてみると、どのような協同学習が考えられるのだろうか。今までの歴史の中で、制度化され、教科として分断されてきた学校教育を意識し直し、対話や三項関係、高いレベルの課題を設定した協同学習等を取り入れた教科の横断化を図る必要がある。その際の教科の学びのゾーン設定をどのように行うかでは、上述のように課題が残っている。どこに焦点化して

実践を行うのか、その学習効果の検討や、場合によっては教科としてぶれない軸というものを再確認することが必要になる可能性も考えられる。

音・美・体の教科で面白いということは、単に頭で面白いと感ずることだけではなく、身体で真っ先に面白いと感ずることが、芸術・スポーツでの面白いということなのではないかと考える。身体が感ずる単純な欲求に答えられるような枠組みを作り、壊し、創造していくことなのではないか。枠をとっぱらったり、枠をかたどるということが、自由な表現につながったり、創造的な活動を生み出してくれるのではないかと思う。

音・美・体の教科という枠組みがあるからこそここにとらわれることとなり、音楽の授業であったら音楽を学ばなければならない、美術であったら同じように美術を学ばなければならない、体育であったら体育を学ぶ、のようにその教科の枠組みを厳密に守ることが大切でその枠組みが暗に強く教師にも子どもたちにも枠組みとして敷かれていると考えられる。身体的活動を伴う芸術・スポーツの領域でその枠組みについてもっと柔軟に考えることが必要なのではないかと感じた。他者との関わりから協同学習と教科のコラボレーション、枠組み越えた“コラボ”というものが子どもたちの身体や頭を多様化させてくれるのではないかと思う。音・美・体という身体活動を通じた本質、面白さに触れるということを経験することはできないのだろうかと考えた。さらに、その中で各教科の目的は異なっているが、同じ学習活動をするような“コラボ”授業、もしくは教科の枠を越えて各教科を取り混ぜた目的で学習活動をするような“コラボ”授業といったように、“コラボ”のもつ意義が異なることで、それぞれどのような学びが生まれるのか探究していく必要がある。これは、子どもたちにとってもより豊かな感性や能力が育つことを期待できるものであり、新たな教育観の中心になるのではないか。

このように他の教科の力を借りること、“コラボ”を行うことで教科の本質、面白さがさらに引き出され、新たな教育や学習への転換となる可能性があるのではないかと考えられる。

3) 評価と課題

今回の授業は、既知から未知へとなる学びが多くあり、各自の専門教科の学びほぐしができた。各教科において専門の知識や技能を同じ教科の視点に立った学生たちとの学習を通じて獲得することが、従来の教科教育であったと感じる。しかし、他教科の知見や概念からアプローチされることは今までになく、それらの考えと関連づけながら授業に取り組むことで新しい思考や疑問が生じ、価値のある学びができたと思う。

大学での教員養成における授業と比べてみると今

回の授業は、単に教員となるためという目的で行なわれたというのではなく、教育者として問題意識を常に持ち、学ぶことの根源について深めていくものであったのではないかと感じた。授業の方法論ややり方という面が強調されるのではなく、何が学びなのか、何を伝えたいのかを私たち学習者自身が取り組まなければならない課題として授業を行なったのではないかと感じた。今回は、各教員が各テーマで授業を行う形式であったが、どの回においても実際に実践を行うことで私たち学習者自らが体験的に活動を行い、さらに、バックグラウンドとなる理論についての議論から自らの問題意識と関連付けながら深い学びが行われたと感じている。

今回、新しい教育観として、教科の学習スタイルや方法論としての関係論や学びの共同体の議論がメインだったのではないかと感じた。もちろんそのような関係論に終始してはいたわけではないのだが、私たち学習者側とすると関係論や学びの共同体という概念に各教科教育を適用させていると感じた。各教科においてその概念がどのように用いられてどのような働きかけが生まれるのかを考えることは、新しい教育観、学習観を議論する上で重要であることは間違いないと思う。しかし、関係論や学びの共同体から生じる音楽・美術・体育固有の教科や教科教育の本質を探究する議論がより求められたのではないかと感じた。さらにまた関係論の過程は関わり合いであり、他者との関わり、自己との関わり、対象との関わりから学びが生まれてくるものである。そうした関係論における自己と他者の世界についての議論が多くを占めており、対象世界つまり教科の部分の本質についてもっと世界を広げるような学びに関して議論をさらに行いたかったと感じた。

今回の授業に関して問題提起を行うのであれば、教科の本質として、音・美・体の根源となる本質について議論を深める必要があったのではないかと思う。音・美・体という教科が共に議論する場ということは、これらの教科に関してやはり共通する本質となるものが存在し、その部分に触れること、関わることで面白いと思えることが、教科としての価値や学びとなるのではないかと思う。何か芸術・スポーツという領域が持つ本質に関してより深い議論がこの授業に求められていたのではないかと感じた。

最後に、本授業では、従来の教育観・学習観を問い直し、不十分な側面や必要な側面を考え、新しい教育観・学習観を探究していくことができた。特に他の教科と関わったことで、今までなかった考えや共通する観点を知ることができ、私たちの学びだけではなく教科教育における全体的な転換につなげることができたのではないかと感じた。今回の学びを今後の研究につなげてさらに探究していくことが私たちの課題である。