

ワークショップ授業モデルによる音楽表現の授業構築

桂 直美・川島 雅樹・伊東 玲

本稿の目的は、表現主体として子どもたちを育てることを目的とした「ワークショップ授業モデル」を、中学校音楽科教育において試行し、その有効性を探ることである。大学の文学教育「ワークショップ」から再定義された授業モデルが、中学校の音楽科授業における集合的表現の場に適用可能であることを、アクションリサーチを通して明らかにする。そのときの新たな学びの成立のありようを、授業の教育批評を通してとらえ、またこの授業モデルが授業者にもたらした意味を、非構造化インタビューを通して明らかにする。

キーワード：ワークショップ授業モデル、表現教育、表現者の教育

1. はじめに。

本稿の課題は、高等教育で行われた文芸教育ワークショップの検討を通して再構成した「ワークショップ授業モデル」を、中学校における音楽教育に適用する可能性を探り、中等教育での表現教育におけるワークショップ授業モデルの有効性を探ることである。

(1) 問題の所在

音楽科の授業、とりわけ「専科」教諭の担当する中等教育段階の音楽授業では、教師の音楽的な力量を重視し、教師が子どもたちを指揮して、教師の音楽解釈を前面に出して子どもの演奏を指示し、生徒たちがその指示に従うことでパフォーマンスを向上させていくという形をとることが多い。しかしその場合、もっとも主導的な表現者は教師であり、子どもがより従属的な立場でその表現に参加するということになりやすいといえる。子どもから見れば、表現は教師から与えられるものとなってしまう、私が表現するという意識が生まれにくくなるのである。

表現教育のむずかしさは、現代の学校の「教授＝学習」という枠組みの中におかれたときに際だつものであるといえる。それは、〈教えたものは、子どもの表現といえるのか〉というアポリアである。これに対して本稿では、高等教育において個人の創作という形で表現教育を実現している文学教育の「ワークショップ」の授業に着目した。中学校の授業における集合表現においてこの授業モデルを適用することにより、新たな学びの共同経験を作り出すことを試みる。

(2) ワorkshop授業モデル

筆者は、ワークショップという活動形式の源流とされる高等教育での文芸教育ワークショップ調査し、テキサスA&M大学におけるDr.テイラーのワークショップ授業研究をととして「ワークショップ授業モデル」の特徴を抽出した。¹ 文学教育における創作表現のワークショッ

プでは、生徒各人が個々に創作を行い、それぞれの創作を発表し、全員で相互批評していく形で授業が進められる。テイラーによるワークショップでは、授業者が、生徒の相互の関わりを促すために、誰もが発言しやすい空間を作り出すことに常に注意を向けていた。生徒が各自の作品を声に出して発表していくこと、それについてのフランクなコメントを全員が行うというワークショップの活動の基幹がそのまま、成員の関係性構築の方法論となっており、また席に座って静かに読むだけでなく、立ち上がって室内で動きながら朗読するパフォーマンススタイルも推奨するなど多様な表現スタイルを促していた。物理的な場の構成や、リーディングコメンテータとしての授業者の発言の仕方にも特徴があった。

こうした授業がどのように構成されているのかを、1) 学びの資源がどこにあるか、2) 学習内容を構成する知識観、3) 授業者の役割、という視点から検討し、「ワークショップ授業モデル」の特徴を次のように整理した。

- i) 教師からの一方向的な情報伝達ではなく、生徒発のアイデアが学びの資源になる。そのために生徒の多様性と多様なアイディアに価値をおき、生徒同士が互いに聴き合い、語り合う関係性を重視する。
- ii) 教師によって独占的に評価がなされるのではなく、成員が認めることが重視される。社会構成主義的知識観に立ち、評価面においても共同構成が重視されている。
- iii) 多様な成員の学びを促すためには、授業者が多様なアイディアの価値を読み取るが必要となる。そのために授業者はその領域に関する高度な内容知を有し、授業の中で開示する必要がある。

(3) 本研究の方法と課題

上記のように整理される特徴を、単に大学教育の文芸表現教育の特徴として理解するのではなく、より広い授業場面に適用可能な「授業モデル」として再構成されるものと考え、中学校音楽教育でのアクションリサーチを行う。

しかし、異なる授業者によって異なる教育環境において、この「授業モデル」を援用する事は、どのような条件が整うときに達成できるものであろうか。第一に、どのような点に留意すればこの「ワークショップモデル」について未知である教師がこのモデルを実現することができるかを明らかにする必要がある。第二に、このモデルは参加学生個人の主体的なコミットが要件である高等教育におけるワークショップの授業から構成されたものであるが、これを集合的表現を標準とする中等教育に応用することがどの程度可能であるかが問題である。これを応用することによって「表現の教育」における教授＝学習の枠組みにどのような変化をもたらすのか、アクションリサーチによって探り、「ワークショップ授業モデル」のより普遍的な教育場面への適用可能性と教育方法としての有効性を明らかにすることが本稿の課題となる。

授業者川島教諭と研究参加者である伊東教諭とともに、授業の計画段階の最初から、授業の振り返りまで、およそ1年にわたって共同研究をおこなった。ワークショップ授業モデルによる実践を「参加観察」し、そこで見られた生徒の学習活動の特徴を、「教育的鑑識眼と教育批評」の方法を援用しながら捉える。次に、学習者の授業経験をふり返る「アンケート」を行い、生徒記述を分析した。また、授業者の側の経験を「非構造化インタビュー」の手法でとりあげ、分析した。本稿では、授業の結果としての生徒と授業者の意識の変化を主たる対象として扱う。

2. 中学校における授業実践の概要

三重大学附属中学校では、伝統的にクラス合唱を中心的な要素とした音楽教育を行ってきている。毎年の合唱祭（附中のハーモニー）では、クラス別の合唱を競い、それに向かって1学期から各クラスでの自由曲や課題曲の演奏をつくりあげていく。音楽科の授業はそれと密接にかかわっており、ほぼ毎回の授業に混声合唱の4パートに別れたパート練習の形式を何らかの形でとりいれている。

音楽室には4台グランドピアノが置かれている。それぞれのピアノは、ソプラノ、アルト、テナー、ベースの練習の場所となる。各パートにリーダーが居り、ピアノの鍵盤を弾きながら、あるいはリーダーや他のメンバーがピアノを弾けない場合はカセットテープに録音されたメロディーを頼りながら、それぞれのパートで自分たちのペースで練習をしていくことが通例となっている。

この点からみると、この学校における川島教諭の典型的な音楽の授業は、いわゆる教師中心の授業とは異なる。授業時間中の一定の部分は生徒だけに任されるグループ活動の形を毎回とっている。パートリーダーを中心に、すぐに合唱のパートにしたがって4つのグループにわかれて短時間に音取りの活動をする力も身に付いている。

こうした活動の継続によって身に付いている力とは、単に正確に自分のパートの音がとれるという技術だけではなく、自分たちの合唱を自分たちで作っていくという積極性である。特に3年間のカリキュラムとして見ると、上級学年のクラス毎の主体的な合唱表現を聴いて目標とするところから、日常の授業でのパート練習の意義はクラス員に充分共有されており、主体的に合唱表現するということが授業の基本的な枠組みとなっているといっ

て良いだろう。しかし、表現内容の点に限って見ると、授業の最初の教師からの投げかけと授業のまとめにおける教師の指揮による演奏、教師による演奏の練り上げが合唱表現の内容を決定する重要な部分となっている。時間的には子どもたち自身の活動が長くても、その活動は教師の設定する課題や教師の求める表現の範囲を超えることはなく、授業終了時の教師のコメントからも、演奏表現面の最終的価値判断主体は教師であることが伺える。

このような普段の授業構成に対して、今回は小グループアンサンブルによる楽曲の自由な演奏表現づくりをテーマにした「ワークショップ授業モデル」を導入することによって、曲の表現内容面における子どもたちのより一層主体的な関与を引き出し、子どもたちのイメージの多様性を引き出すことを目的として授業を計画した。

授業は2007年4月から11月にかけて、全9時間を使って行われた。授業は、附属中学校の3年A組を中心に川島教諭が行い、隣接する附属小学校6年C組と音楽科の伊東教諭の参加を得た。筆者は授業を参加観察し「教育批評」を作成するほか、授業者と共同研究者とともに授業計画や振り返りを協同で行った。中学生と小学生に対する授業は下記のように行われた。

中学校	内 容	小学校
1時	小・中別に、〈狩り人アレン〉の音取りを行う	1時
2時	合同授業1 初顔合わせ：まずお互いに自分たちを披露し、歌声から親しくなることをめざす	2時
3時	小学校中学校それぞれで小グループ練習で〈狩り人アレン〉の音取りをする	3時
4時	中学校〈大きな古時計〉で小グループ活動する。自分たちで音取りを終える	
5時	必ずしも全曲を通すのではなく、いろんな古時計が浮かんでくる音楽づくりをめざす	
6時	合同授業2 9つのグループで、〈アレン〉を演奏する。進行や活動形態はそれぞれの班の工夫にまかせる。9つのグループそれぞれの響きの広がりをめざす。	4時
	小学校での川島教諭の授業〈大きな古時計〉中学校での5時に相当する、それぞれのグループ毎のイメージを持って表現することを課題にする	5時

7時	小・中別に〈大きな古時計〉の授業	6・7時
8時	小中合同3〈大きな古時計〉9つのグループそれぞれに違う個性的表現をめざすとともに、互いの表現の特徴を感じあい、聴き合うこと、また小と中の声が合わさってさらに豊かな響きを経験することをめざす。	8時
9時	振り返り	9時

(1) ワークショップ授業モデルを適用するための要件

当初実践者の川島教諭から提案されたのは、隣接する附属小学校の児童との合同授業であった。この授業計画は、附属中学校で今年テーマとして掲げている「つながりあう力がつく」授業の一貫として、公開研究授業としても考えられていた。小中合同授業という、教師にとっても生徒たちにとっても未経験の状況で、異年齢でグループを組むときに多様性がどのように活かされるのか、それが表現の多様性につながるのかということが注目された。教材となる楽曲として、小学校と中学校の共通のレパートリーであったという理由で「狩り人アレン」が選ばれている。

1) グループの編成方法の変更

第一回の合同授業（第2時）で、附属中学校の音楽室に小学生を招いて4つのパートに別れて練習するスタイルは授業に小学生が参加する形をとった。しかし、この授業形態では、中学生にとっては通常の授業モデルと大きな変化はなく、グループ内のいつものリーダーが小学生を教えるというスタイルになっていた。中学生は、うまく歌わなければ、聞かせてやらなければ、上手く教えられるか、というプレッシャーがあるように見受けられ、小学生は教えられるという受動的な姿勢が目立った。はじめて会った子どもたち同士が知り合うという段階にとどまり、中学生がリーダーシップを発揮しようとしたが、相互に演奏や意見を出し合うという姿にまでは至らなかったといえる。

附属中学校の生徒たちにとって既に日常の活動形態となっているソプラノ、アルト、テナー、ベースの「パート練習」という形では、教師が生徒に教える形のミニチュア版として中学生が小学生に教えるという関係になりやすく、いわば垂直の関係性が生まれている。それに対して、今回の授業研究でテーマとしている〈つながりあう力がつく〉授業は、お互いに学び合う、水平的関係である。そのような「つながりあい」を作り出すために、中学生が小学生の声をいかに聴くことができるかが鍵になると考えられた。ワークショップにおいては、成員それぞれの異質さこそが学びの資源であると考えられる。したがって始めからどれが良い、悪いという比較や評価をせず、それぞれの音楽イメージが違っているということに重きをおく交流が必要であると考えられた。

この反省を踏まえ、より小さなグループを作り小学生

と中学生が1対1に近い形で相互に関わり合うことができる形を作ることを提案した。単にグループが小さいというだけではなく、各自が別々のパートを担当するアンサンブルを構成することで、誰もが対等に歌わなくては成り立たない活動を意図したものである。

2) 教材曲の変更

成員それぞれの多様さを認め、異質さを学びの資源とする活動を成立させるためのステップとして、まず中学生だけで、小グループを組んで活動を行うことを計画した。「アレン」よりも簡単に音取りができ、よりシンプルな旋律で表現の幅があるという点で表現の自由度の高い「大きな古時計」が選ばれた。第4時では、グループ毎に活動して、自分たちで音取りを1時間で終え、発表をした。よい緊張感もあったが、「正しく音を取り、ちゃんと歌えるようになる」というこれまでの授業の基本からは出なかった。そのため、授業者と筆者は大きな古時計の様々なアレンジの録音を聴き、次の授業では一曲全部を演奏しなくてもよいから、自分たちの表現したいものを意識して工夫をしてみるように、活動の目的を方向付けていった。

その際、「この曲についてどういう解釈をしているかを出し合う授業」であるということ、授業者と確認していった。全部をきちんと歌えるということは重視せず、部分だけを取り出してみることを生徒にもアナウンスし、発表の場の狙いを、これまでの「きちんとうたえる」ということから「解釈を練るために仲間であらためてみる」ことへ、また「仲間に聞いてもらい、自分たちもきく」ことへと転回したのである。

(2) 中学校授業でのワークショップモデルの導入

授業の冒頭、授業者からの本時の課題提示は、以下のようなものになった。

T 前回グループでわかれて発表したけど、みんな音をとって歌おうとしてるけど、それ本来の表現かな？ただ音符を歌って学習をするだけならこの大きな古時計の意味じゃないよ。全部やらなくてもいいんだから自分たちでイメージをふくらましてやってみよう。

T 例えば先生だったらこうやるよ

T 例えば（ピアノをひいて歌って）「ぼーん、ポーン、ポーン、ボン、おーおーきなのっぽの」a こうやってハモってもいいわけでしょう。例えば男子は全部ポーンポーンだけでも。「ポーン、ポーン、ポーン」（ざわざわとする。生徒が合いの手で「さん、さん」という言葉を入れる）

T 全部ぼーんぼーんでき、ハモっていくにはむずかしい作業がこういうことをしっかり。どう、わかった？考えやすくなったかな？少ない人数にしたのは、話し合っしてほしいということがある。

T 私たちは、大きな古時計を歌うんだけど、（黒板に「イメージ」と書いた紙をはる）ここが問題で、ここをどうし

たいのって。イメージというのをみんな考えてほしいんだけど、みんなはこの曲は知ってるんだから。

例えば、大草原の小さな家にある。(といいながら緑の紙を貼る。) 火事で焼けて、大きな古時計だけがのこって、悲しい感じ。(といいながら黒い紙を貼る。) 非常に燃えて情熱的で、いつも彼氏彼女に会っているときはそこに古時計がある、情熱的な古時計が。(赤い紙を貼る。) b「おおきな」こうやってうたってもいいわけだし。そういうことを自分たちで考えてやってください。こういうふうアレンジしましたというのを前と言って貰おうかと思うので。全部やらなくてもいいから。4小節だけでも、ここまでですって。

でもやったところを先生に知らせてほしい。やった特徴を知らせてほしい。まずしゃべらないかん。男子は男子、女子は女子でさ、きちっと意見をいわないと。そこへんをあわせて、いまみたいに、少しアレンジして考えてみましょう。

一つの曲に、さまざまなイメージによる表現が可能であることを視覚的にも示し(下線部 b)、「アレンジ」という言葉を使い、教師のアレンジの例も歌で示している(下線部 a)。この後、グループに別れて練習し、各グループの発表をしてそれぞれの表現を交流していった。各班の発表ごとに、自分たちのイメージを話し、それに対して授業者からはどういうイメージに聞こえたという形式でのコメントを返した。

この第5時の授業について、参加観察者の授業後のメモから抜粋する。

前回とうって変わって、楽しく、やわらかなクラスの雰囲気生まれた。前回の音取りを基礎にして、それぞれの班で工夫をする活動ができた、生徒たちの表情に満足感が感じられる。発表するときに、変な緊張がなくてできている。表現の工夫をしたものを見せ合う楽しみを感じたのではないか。自由な設定だったので、前回と違う子どもの活躍の姿があった。活躍する人が決まった人でなく、お客さんがいない。だれもが口を出す空間が実現できたといえる。

この授業における「学び」の経験の違いが、参観者にはまず教室全体の空気の違いとして意識されている。「誰もが口を出す空間」と感じとられた子ども同士の関係性は、次のような、普段と際違って違う子どもの姿があることと関連している。教育批評形式の授業記述から一つの班の活動を抜粋する。

I君は、窓枠にもたれかかっている。いつもの姿勢のようだ。Bさんがきびきびとリードしようとしているが、となりの男子T君としゃべっている。

「こっからここをひとりやって」と言われたIが、びっくりした顔をぐっと近づけてきたので、Bさんたちが笑った。窓枠を離れて立つ大柄なI君に、はにかむような笑顔が広がっている。隣の男子に「おまえやれよ」と言ったりするが、Hさんの説明を楽譜をのぞき込みながら聞いている。

4人で歌ってみた後、男子二人も楽譜を指で指しながら音を確認している。次第に女子B,Hと男子I,Tとの距離(立ち位置)が近くなっている。「ソロ」を指名されたIは困った表情をしたり、照れて笑う表情を見せたりしている。

窓枠にもたれる姿勢や、つまらなさそうな表情を浮かべるのが習慣になっているようなIに、いつもとは違う姿が見られ、これまでのソプラノ・アルト・ベースの合唱パート別グループ分けでは見られなかった関わりがある。なにをするのかが決まっている為リーダーに任せて機械的にでも運ぶこともあり得たパート練習とは違い、ここでは何をやるかというところから自分たちで相談しなくてはならない。気さくな会話ができる小さなグループで、普段話さない女子とも話すことが、他者に関わりかける姿勢を呼び起こしている。また、ソロを任されるということはIにとって予想外であつたらしく、次第に自分たちの歌に積極的になっていく様子が見られる。

授業後、共同研究者等からは、次のような意見を授業者に伝えた。「子どもの演奏についてコメントするとき、イメージについてのことばだけではなく、実態的な音の叙述の言葉との両方が必要である。後者については、授業者の中に抑制があつたように見受けられた。」

授業直後の授業者の振り返りとして、次のように書かれている。

2時間目の今日の授業は、表現を楽しく、自分たちのアレンジを付け加えて表現してもらおうと考えました。従来は、音を確実にとりながら、旋律が表す曲のイメージを表現していました。その中には、厳しさも必要で、この時間の何分まではこの曲をやらなければという発想のもとに進行していたように思います。しかし、今日は、大きな古時計のイメージを小人数で話しあいながら進めました。必ずしも全曲を通すのではなく、いろんな古時計が浮かんでくる音楽づくりを目指しました。

グループ練習の中で、前時に消極的と判断されていたMやSが、積極的に話をしている姿があり、グループにうちとけているんだなあ〜と感じとれました。全体の授業ではそれほど目立つ生徒ではない、AやWが、グループの中で積極的に動いている姿があり、自分の表現をうまくだせていたと思います。他にKのグループもYに笑顔がみえていました(前時は音をとるのが精一杯という姿)。Nのグループも本人のリードだけでなく、このグループそのものが楽しく進めていたように感じられます。今日の授業は、大きな古時計のイメージをそれぞれのグループが作りだしている姿が、教室内にあふれており、教室が古時計の家になったように感じました。

この記録の中で授業者が名前を挙げた生徒は、これまでの授業で消極的であると見えていた生徒、全体の中で目立たなかった生徒である。今回の授業ではそうした生徒に大きな変化が見られたということが裏付けられると

同時に、授業者の視線が、以前からそうした生徒に細やかに向かっていたことも読み取れる。

その後、二度目の合同授業（第6時）では「狩り人アレン」の難しさ、自由度の少なさから、第5時のよさが活かされず、ワークショップ形式の授業は成立していないと判断された為、最終的に曲を「大きな古時計」にすることとした。授業者は小学校の音楽の時間に出向いて、中学校の第5時と同様の意図で「大きな古時計」の授業を行った。

(3) ワークショップモデルによる小・中合同授業

前回の合同授からおよそ4週間後（第8時）である。

1) グループ別に小・中双方のここまでの練習内容の交換、2) どこか1つのグループに発表してもらって皆で聴き合う、3) 各グループでの練習と全グループの発表、4) 最後に授業者の指揮で全員で歌う、という指導案である。指導案づくりのミーティングで、時間の制約から一部グループの発表も示唆されたが、授業者は「全部の班に歌わせたい。そうでないのは考えられない」と語った。誰もが表現し、それぞれの色々な表現を聞きあうということ自体が、この活動の目的であるということである。

次に授業後半部の記録を教育批評形式で抜粋する。

「どこか立候補するところはありませんか」と教師がきく。7班が手を挙げた。背の高い中学生と、それにはさまれるように並んでいる小学生で、でこぼこしながら一列にならぶ。しかし表情には緊張は感じられない。背が高い小学生のFは、中学生の隣にならんで、嬉しそうでもある。「ぼーんぼーん、が面白かった」と小学生がコメントしたのに対し、その音を担当していた中学生のOがにこにこした顔をそちらに向けながら、お辞儀をする。

自分たちの演奏や工夫を評価してもらったことに対し、Oは嬉しそうな表情をしている。小学生からの褒め言葉として素直にきき、ありがとうといたい返事をお辞儀に託して、聞き手の小学生たちとコミュニケーションしている姿である。

9班は、Fが木魚を手を持っている。顔を見合わせて歌い始めた。前半にはオブリガートがつき、後半のフレーズで木魚とともに「なんまいだ〜」と唱えている。演奏後、教師が「はいどうでしょう」というと、歌った側のEがすぐに手をあげて「なんまいだのところ良かったです」と言った。中学生から「時計が止まったときにおじいちゃんが死んだみたいな感じ。」など意見が、小学生からは、なんまいだ〜を唱えるのが（おじいさんが死んだ）「3番だけでいいのでは」ないかというコメントが出る。歌った側も笑顔でコメントを受けている。

Fたちが意外な楽器を持ってきたのも、小学校での授業で小学生が様々な打楽器を入れてアレンジしようとした、ということを経験者から聞いたからであり、その意味で小学生との交流は合同授業の場面に限定されてい

い。広汎性発達障害を持つEは、歌うときには斜めを向き声をだしていないように見えても、積極的に参加し、自分たちの班の表現として楽しんでいたことがうかがえる。聞き手のコメントの仕方に注目すると、小学生は内容面での提案を含んだもので、積極的な発言の仕方が評価できる。

「やりたい班はありませんか?」と訊かれ5班が立ち上がる。5班はこの授業の開始時に演奏したので二度目となる。楽譜のファイルを持たずに並び、小学生の子どもたちも覚えて顔を前にむけて歌う。明らかに先ほどよりも良く声がかで、曲の最後の「動かない、その時計」でリタルダンドをかけて気持ちを込めた。

楽譜をもたず、中学生のHが出をリードして皆で合わせて歌う。普段の音楽授業ではあまり積極性のみられなかったTやRが、大きな声でうたっている。10分の間に練習を仕上げ、音楽表現の山をつくり積極的に表現していると評価できる。

1班、両側の中学生の間に小学生が笑顔で並ぶ。Bがキーボードで音をとったあと、みなにうなずいて合図をして歌い出す。

この班はソプラノの女子がもともと声が小さかったが、ボンボンボンという時計の音を五度のオスティナートにした男子の声が活き、楽しい編曲になっている。小学生の声もよく聞こえてくる。「今はもう動かない」のところに来たときに、音をぐっと絞ったのが、はっと引き込まれるような感じがある。次の「百年休まずにチクタク」をアップテンポで歌い、最後はもう一度声を絞って「そのとーけーいー」をピアノシモに沈めながらしかしよく合った明るい響きで歌い終わったので、最後の和音の余韻が残るようであった。

教師は、「すごく工夫してあったよね」という。

この班の歌は特に音楽的な魅力のあふれる演奏になっていた。聞き手からすぐに声が出なかったのも、コメントは教師の「すごく工夫してあった」という一言だけになってしまった。もう少し待てば子どもたちからも意見が出たかもしれない。しかし、この演奏の良さをうまく言葉にするのは難しかったともいえる。こうした沈黙も、演奏に対する子どもたちの一つの反応として認められる。

2班は、チクタクを速くうたい、「今はもう」からを遅くする。「動かない」の最後の音をオクターブ上げて伸ばす。次の3班は、ちくたくの時計の音にウッドブロックを入れる小学生のアレンジを活かす。「とっても古い時計だなあと思いました」という感想が出る。

4班は、テナーDがひとりでおブリガードをいれている。以前は消極的だった印象のアルトのMが、正面を向いて堂々とうたい、よく聞こえる。男子二人も足がリズムをとって動き(D)、上体が揺れて(Y)視線を時々合わせながら大きな声でうたっている。

4班は、以前の練習であれば、リーダーのKにまかせて、他のメンバーがともすればお客さんのように受け身になりがちであったと見受けられた。今回の授業では、そうした受け身の立場にたつ子がひとりもいない。それぞれが自分なりに音楽を引っ張って行こうとしているようである。

6班 Cさんの頷く所作を合図に歌い始める。前を向いて本気で歌うI君の声は朗々として、小学生をリードしようとしているかのようである。小学生も声が大きく、この班は格段に声がおおきいので、教師も「ボリュームがあったね」と言う。

8班 古い時計と新しい時計というイメージを持っていたこの班は、後半の二回のチクタクを、テンポや音を変えて表現した。小学生が「ちくたくが二種類あった」とコメントした。

斜に構えたような様子も見せていたI君の変化は最も著しい。中学生も「ちくたくのところが面白かった」と発言したが、小学生は「ちくたくが二種類あった」と8班の表現者の側にたって意図を端的に捉えたコメントをしている。

授業者は、「さいごに、みんなでまとめて歌ってみたいと思います。」として、子どもたちを立たせた。子どもたちは体育館の中をゆるやかに半円形に、川島先生に向かって立つ。参観者たちはその外側から、子どもたちの背中を見ている。

「最後なので、みんなのアレンジを大事にしながら、でも先生もこの授業をいっしょにやってきたから、先生の古時計をやって欲しい」といい、茶色いおしゃれな帽子をだしてきて、「先生はおしゃれな古時計をしたい。」というので、どっと声が湧く。

帽子を手にもち、頭の上で帽子を持ち上げる動作をして、「のっぽ」のところでフレーズをちょっと切ってみて欲しい、と指示をする。I君がポケットに手をいれたままくいているように先生の顔を見ている。

先生の帽子の指揮で、皆で歌い始めた。厚みのある合唱が、体育館に響く。後半は、「はいご自由に、はいどうぞ」のかけ声で、それぞれのグループのアレンジが同時並行でなり始めた。うたいおわったあと笑い声が起り、がやがやという声がさざ波のようにひろがる。

E君が、嬉しそうに前に飛び出てきたと思うと右腕をひろげ、「みんな影響している。感染している。」と、戻る。

E君は顔を輝かしている。素直に、言いたくなかったから声にするE君のコメントからも、みんなの様々なアレンジが一緒になったことで、これまでに経験しない面白さが感じられたことが伝わってくる。それぞれの班のアレンジ一つひとつはテンポやニュアンスが違って別のものはずなのに、他の班の演奏を聴きながら合わせる

ことができ、全体として一つになっている。その中で自分たちのアレンジに、違うの班の色々な音が重なって聞こえてくることの予想しなかった面白さを感じていると思われる。

授業者が「あのね、切るの、もうちょっと切ってもらくと、もっと変わるんだよ」と「おおきなのっぽ」のふしを歌って見せて、2回目の合唱になる。後半、それぞれのグループがそれぞれのアレンジをしているのに、先生の帽子の指揮に合わせて、良く合った演奏ができています。フェルマータの後のタイミングも良く合う。隣の子とほほえみをかきながら歌う子らや、木魚の音のほうを笑顔で振り向きながら歌う子らの姿がある。参観者たちが半円の外を取り巻いているのだが、そのことを忘れて、自分たちの歌を楽しんでいるように見える。

公開授業でありながら驚くほど自然に、その場で生まれる歌を楽しむ姿が見られた。歌いながら、あちこちでアイコンタクトや笑顔が生まれており、お互いの声や音をよく聴いている。

(4) 授業モデルと学びの転移可能性

授業終了後、授業者と共同研究者それぞれの学校で、この授業からの発展がみられた。中学校では、授業者が別の学年の他領域の授業に応用している。小学校では、子どもたちの成長と学びの持続が捉えられている。それぞれの教師による発展の様子の記録を下記に示す。

(桂 直美)

1) 中学校における発展

中学2年生で、生活班を使ったアルトリコーダー練習(合奏の喜び)を行った。生活班とは、集配係、給食準備係など学級の仕事をやる班である。2年生は各学期に1回、班編制を行っている。班の仕事以外はあまりかわりをもっていないようなので、音楽の授業でどんな姿をみせるのか楽しみであった。

A組のあるグループでは、指使いがうまくできない男子に、女子が寄り添って教えている姿があった。男子が何回も間違えるのを、ていねいに教えていた。仲のよい姉弟のようであった。その練習の様子から、自然に指使いを覚えていくのではないかと観察できた。

D組のあるグループでは、すらすら吹ける女子を尊敬の眼差しで見ている。「よしあの子のように吹けるようにならば」と男女とも積極的に練習をしていた。もともと吹ける女子もさらに自信をもったようで、うまく教えあいが成立していた。

B組のあるグループでは、5人のグループが輪になって音あわせを積極的に行っていた。みんなで吹けば、音の間違ひもすぐ気付け、吹けるようにならないと仲間迷惑がかかるからがんばろうという姿がみられた。

このように、どのグループもさぼらずに、積極的に練習していた。課題を与え、グループの姿を評価する・・・

知らないうちに、奏法もおぼえ、音楽の技能も身につくのではないと思われる。ただ、積み重ねた練習も必要なのだが、授業時間が少ないからがんばれるというのかもしれない。

取り組ませている教材

「喜びの歌」「かっこう」「冬が来た」…どの曲も8小節～12小節程度で、ドレミファソからできている曲である。この曲を、楽譜から入るのではなく、耳で聞いて、指を動かしているうちに覚えていくという方法を取り入れた。これまでの基礎があるから吹けるのか、楽しく練習をしていた。音を探りながら練習するのもスリルがあってもおもしろいかもしれない。この方法だと、目で楽譜を追わないので、自然とドレミファソがわかるのではと考えている。次に、「聖者の行進」の曲を二部で合奏することを進めている。班の中で、二部の分け方を決め練習する。上記の3曲の基礎があるからこそ、合奏の段階にスムーズに入れるのではと考えている。今のところこんな段階で、リコーダーに対する苦手意識を何とかなくそうと思っている。(川島雅樹)

2) 小学校における発展

合同授業後も「古時計」を楽しむとする姿

変声期を迎えた男子を中心に、今回の合同授業で混声合唱の響きを、体感、した子どもたちは、変声期を迎えた子どもだけでなく、ほとんど全員が混声合唱の魅力に取り付かれたような様子を見せていた。しばらく授業の最初は必ず古時計を歌っていたし、合わせて歌いたがってもいた。以前に、別の学校で混声合唱に取り組んだときや、附属小学校で別の指導者が混声合唱に取り組んだときは、中学校に進学すればこのような合唱をするということを実験的に試してみたという感じになり、その後は同声にもどってしまう姿がふつうであった。しかしながら、今回の合同授業のあと、子どもたちが混声合唱をさらに歌おうとし続けたことは、自分たちのつくる擬似的な混声合唱ではなく、中学3年生と共に混声合唱の響きのなかに自分を置いたということで芽生えたものがあったと解釈できる。この子どもたちからは、発声や音程に不安定な要素はあったが、それを上回る混声合唱への前向きな姿勢を大切にしたいと実感させられた。

卒業式で混声合唱を歌う

上で述べたことが、そのまま合唱発表会の選曲にもつながり、ひいては卒業式での学級の歌にもなった。そのときに最も実感したのが、男声パートではなく、アルトやソプラノの声の伸びだった。低音に支えられた合唱は、同声合唱よりもソプラノやアルトの意欲も技能も向上させるようである。曲目は『春に』の3部合唱版で、技術的に難しいこともあり、決して洗練された表現にはならなかったが、それぞれのパートが自分たちの役割を果たそうとしたり、主旋律のときは積極的に表現しようとい

う姿が見られたりした。卒業式のときには、小学校での6年間の音楽の授業の総まとめとして、変声期を迎えた男子のファルセットも含めて、より完成された同声合唱の上限を求めてきたのだが、今回子どもたちの様子から、中学へのステップとしての卒業式として考えると、学級の歌ばかりでなく、校歌や他の式歌もファルセットではない自分の声で歌う男子がこの学級にいたことを、私はこれからの新しい小学校での教育の目標とすることもできると思った。

ファルセットで声が出せる子どもが出す男声は、高い声は出ないといって最初から低い声でほそほそ歌う男子の声とは全く違って、意図のある表現であると思われる。それを、合同授業のあとに、強要も制限もせずに見守っていたが、そのような姿に好感を持って受け止めていたのは私だけではなく、他の教師や公開研究会や卒業式の参会者もあったようだった。今頃この子どもたちが中学1年生としてどのような活躍をしているのか、大変興味のあるところである。(伊東 玲)

3. 授業評価

(1) 教育批評から

教育批評形式の授業記録から、それぞれのグループが、音楽表現を工夫して、一つの曲に多様な表現が生まれたこと、それが皆に受け入れられたことがわかる。演奏を聴く側の表情からも、子どもたちが、自分たちと「違う」表現を聞くことそのものを楽しんでいる姿があることがわかる。個々の表現の違いに焦点を当てることで「聞く一聞かれる」関係が成立し、それによって緊張感が消えて積極的に自分たちから歌おうとする暖かい空間が作り出されたということが出来る。その空気の中で、固定したリーダーではなく、誰もが自分なりに自分たちの歌をリードする立場にたとうとしている。

授業者も自分自身の表現を抑制することなく、むしろ皆の表現に触発されつつさらに自分の表現をしたいというかのように、最後に自分らしい音楽空間を持っていた。9つの班の表現から10番目の唄が生まれたといえる。その唄の中で、それぞれの違う表現が関わってさらに楽しむ経験ができた。これを、ひとりの子どもの「影響」しあい、「感染」したという言葉でとらえている。新たな表現の生成を感じとり、またそれを共有したこの場の経験を喜ぶ姿だと解釈される。

(2) 授業者への非構造化インタビューから

最終授業終了後、授業者には簡単な文章に感想をまとめていただいたが、さらに1ヶ月後に、筆者との非構造化インタビューを行った。ここでは、インタビューから授業者の意識やその1時間に対する評価にかかわる部分を抜粋して示すとともに、川島教諭が何を語ったかだけ

ではなく、いかにそれを語ったかを分析することを通して、授業者が最終授業をどのように経験していたかを解釈する。

インタビューは約15分であった。インタビュアー(筆者)は、この授業については肯定的な印象を持っている。そのことは、アクションリサーチの共同研究者という立場から、すでに授業直後に語り合っており、このインタビューで初めてコメントしたのではない。また、授業者から授業についての肯定的な語りの内容を引き出すことがインタビューの目的ではなく、授業者の経験の質を探ることが目的であるので、インタビュアーは、価値判断に触れることも避けなくて、対話の中で共に授業を想起しつつ語る姿勢をとった。前半と後半にわけられるが、ここではインタビュアーが最終の授業について問うたことから始まった後半部分(約5分)から抜粋する。

川島教諭が、最後の合同授業の場面を振り返って語り始めた最初のフレーズにおいて、「筋書きのないドラマ」という比喩的表現が使われた。

K 子どもたち自身、緊張というよりは、今やっていることを楽しんでいるって感じでしたよね。だからそこが不思議なんですけど。筋書きのないドラマっていう

教諭自身「不思議」という言葉をつかって、想定外の様子であったことを表している。口をついて出た「筋書きのないドラマ」ということばが、それと対をなす自分の過去の授業の描写をも引きだしてくる。

I 先生自身の感覚として違うところはあるんですか？

K 授業スタイルですか？もう苦にならなくなってきたってうか。最初は抵抗があったんですよね。すごく、小集団にわけるということ。一番最初。だから自分もどうしていいかわからないっていうのが。だから何も言えなかったし。言わなかった。どう助言したらいいのかって。

いままでは、自分が言ったことに関して応えてきてもらいながらあがっていくって授業をしてきたと思うんです。考えてみましょうっていうよりも、こうやってやったらどうなん、とかいうようにして、十数人の集団を引っ張ってきたっていうので授業をやってきたんですけど。

でも、あのおそこの第二体育館(最終時)もそうでしたし、一回音楽室でも古時計やったとき(第5時)に、時間がたっていくに従って、声のボリュームがどんどん上がってきましたよね。ああいうのは、ああ、と思いましたよ。最初小さい声が、段々だんだん、うわーっと、この教室の空気がね、音楽のボリュームがあがりましたよね、知らないうちにわーって。ああ、この子たち音楽してるんやなと思っ

授業者は、「苦にならなくなった」という言葉遣いで、最初はこの研究授業の慣れないスタイルが苦痛であったことを表明している。その苦痛がなくなってきたという叙述から、「いままでは」どのように「授業をしてきた」

という、これまでの自分の授業スタイルの客観的に再発見するような叙述に向かっている。

また、下線部は、インタビュー時点でも鮮明に記憶されていた、授業者の内的経験である。「ああ、この子たち、音楽してるんやな」と、表現を楽しむ子どもたちのことを、同じく表現を楽しむことを知っている大人が横から眺めるような関係で見ている。

K まだ、自分自身も、もう無になっていたというか。これまでの研究授業だと、筋書きのあるドラマみたいな感じなんで、ここで山場が来てって。(笑)なんか、そんなんじゃないかって、まあみんなからやってみて、出たらそれでやっていこうかなって感じだったので。そこからドラマにですね。

I 理想的な形ですね。

K あれは、まあまあ、うん、嬉しかったですよね。

「筋書きのないドラマ」という言葉遣いが、この語りの冒頭にあった。最後に再び「ドラマ」という表現を用い、さらに以前の自分の授業を「筋書きのあるドラマみたい」と呼び直すことで、今回経験した授業との対比を鮮明にしている。「教授=学習」というスキーマから自分自身が飛び出すことが出来た、という実感がこの言葉にあらわれている。

4. 結論

(1) 中学校授業におけるワークショップ授業モデルの導入

非構造化インタビューと授業後の展開から、授業者にとって新しい授業様式である「ワークショップ授業モデル」は、今回の実践において非常に肯定的に受け止められたことが伺える。

授業の最後における授業者の生徒との関係性の変化も見られ、授業者の授業スタイルにも、当初に上げた3点の特徴が次の様にあらわれていた。

- i) 個々の子どもの発想やイメージの違いが、直接の学びの資源となっており、教師はなるべく異なる表現を引き出そう、なるべく異なる意見が聞きたいという関わりをしていた。
- ii) 教師から伝達するのではなく、しかし教師が自己の専門的な知識や表現力の表出を抑制することもない関係が、最終授業の全体表現場面では実現されていた。教師が生徒と水平な立場から自分自身の表現を行っていたといえる。

また、授業をやっている教師自身が、通常的判断とは異なる次元で考えたり音楽を感じていたのではないと思われる。授業者自身が音楽を楽しんでいたことが随所に伺える。授業として子どもの発言を教師から制御しようとする姿勢もなく、そのことが「自分自身

も、もう無になっていた」という言葉で表現されていた。
 iii) より高度な音楽性の追求が教師からも生徒にとっても求められている。例えば、授業者が、自分自身の表現性を前面に出して、帽子を使って、メロディーのアーティキュレーションを際立たせようとした事なども、それにあたる。

すなわちワークショップ授業モデルにおいては、教師から何らかの文化伝達を行うという教育作用を否定するものではないということが確認できた。授業者には、多様な成員の学びをまとめていくために、その領域に関する高度な内容知を有し効果的に用いることが求められる。子どもの主体性を重視するか、できあがる音楽表現の達成を重視するかという二者択一に陥らず、学び手の主体的なコミットを促し、むしろより活発な表現活動がおこることによって、音楽的な達成の面でも深化することが期待できるといえる。

(2) 適用のための留意点

授業者にとって新たな授業様式を適用し、ワークショップの〈場〉を作るために今回の実践でとられた手法としては次の二点が上げられる。

1) グループ編成の工夫

小学生との出会いという、普段と違う相手との協働が予め計画されていた。しかし、単に新しい相手と組んだというだけでは、第2時の授業の失敗に見るように生徒間の関係の変容は起こらなかった。誰もが異なるパートを歌うグループ編成により、どの子も等しくリーダー性を発揮すべき立場に置かれたことが重要であったといえる。これによりグループ内で同一の旋律を歌う従来型のパート練習では堅持されていた垂直的な関係が解消されたということである。

2) 自由度の高い教材の導入

表現内容を限定する教材を、より表現者の自由度の高いものに変更したことが重要であった。この曲をどのように演奏するのが正統であるのかという「規範性」が解消されて、思い切った変更も許容する表現の幅の広い素材によって、一人ひとりが、手持ちの技術に制約されることなく、イメージーションを解き放つことができたということ

が、ワークショップ授業モデルの成否にかかわっている。

(3) ワークショップモデルによる「学び」の転換

子どもたちの中では、表現や音楽についての新たな認識や自己省察も、多く語られており、このことが、ワークショップモデルの授業の成否の指標ともなると考えられる。中学生から小学生へのかかわりも、教えるということの難しさを意識したということだけではなく、小学生から表現を学び取ろうとする、双方向の関わりが成立していたことが示された。近代学校に特有の「できる—できない」にこだわる意識が消えて音楽表現を楽しむという、純粋な美的欲求の共同経験がもたれたということも、ここでの学びの重要な特徴であると捉えることができる。

(4) 今後の課題

授業様式の面では、川島教諭の授業に大きな変化が見られたが、川島教諭自身の教育観に大きな影響があったかという点については今回掘り下げた検証をすることができなかった。川島教諭自身が、既にワークショップモデルの授業を構築するのに適した教育観を持っていたということが考えられる。子どもの多様性を活かす上で、2の(2)に見られたように、どの子も自分らしい姿でいるかを常に読み取ろうとする川島教諭の姿勢は基本的なものであり、今回もとめる授業様式に対して親和的であると考えられる。こうした点については、今後の課題としたい。

(桂 直美)

注

本研究は、H18～19年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）による支援を得た。（芸術教育ワークショップの検討と実践—社会構成主義パラダイムにおける学習共同体の学びの実相、課題番号 18530697）

¹ Naomi Katsura, Chuck Taylor, Arts Education through the Workshop Method of Teaching: Constructing the Shared Expressive Activities in the Classroom, *Bulletin of College of Education, Mie University*, 207–213, 2009.