

## 教室空間における文化的実践の創成 ——アンサンブルの授業における教師と子どもの音楽の生成

桂 直美 東洋大学文学部

Naomi Katsura Undergraduate School of Literature, Toyo University

### 要約

本稿は、一人の音楽教師による表現教育を主題としたアンサンブルの授業を取り上げ、そこで採られている授業方法とそれを支える授業の原理を統一的に捉えることにより、学校の授業という時空間内で、表現主体としての生徒の「学び」がどのように構築されるかについての、一つのあり方を示そうとするものである。小学校でのアンサンブルの授業を、アイズナーの「教育的鑑識眼と教育批評」(Eisner, 2002/ 1st ed., 1979)の方法によりながら記述・解釈することを通して、教師が近代学校の秩序の及ぶ教室空間内に自律的な表現者共同体をつくり出し、そこに一人の熟達者として参加する形で、「文化的実践への参加」としての学びを実現していること、またここでは、教師がモデル性を帯びた一人の熟達者として、子ども自身の価値判断を促していることが示され、子どもたちの主体性を喚起しながら音楽性の深化が追求されていることが評価された。このような「学び」を学校において創出する意義は、教師-生徒の垂直的な関係を抜け出し、多様性を重要な原理とすることで力量の差は大きくても対等に対話でき、個々の存在を互いに認めあう関係性がつくられている点に見いだすことができた。

### キーワード

アンサンブル共同体, 教育的鑑識眼と教育批評, 音楽の生成, 文化的実践

### Title

**Creating Social-Cultural Practice within the Modern School Classroom: Teachers and Students Producing Music within the Class Ensemble**

### Abstract

I examined the roles and functions of teachers in fostering children's self-expression and in guiding and heightening their artistic expression within the class ensemble of an elementary school classroom. The "Educational Connoisseurship and Educational Criticism" (Eisner, 2002/ 1st ed., 1979) was used to generate a model of classroom teaching in which participation in social-cultural practice is brought into the modern school setting. I argue that in the classroom, the teacher can create an ensemble as a social-cultural practice of an autonomous expressive community within the class and can participate in the classroom dialogue as the elder of the ensemble community. Student learning within this community acquires meaning from the following precepts. The expertise of the teacher functions as a model for the children, stimulating their own appreciation and pursuit of musicality. Diversity is adopted as a prime principle, enabling dialogue at an equal level between the teacher and children and promoting mutual recognition, despite differences in musical ability.

### Key words

ensemble community, educational connoisseurship and educational criticism, music generation, social-cultural practice

## 1 問題と目的

### 1 問題の所在

本稿の課題は、一人の音楽教師による表現教育を主題としたアンサンブルの授業を取り上げ、そこで採られている授業方法とそれを支える授業の枠組みを統一的に捉えることにより、学校の授業という時空間内で、表現主体としての生徒の「学び」がどのように構築されるかについての、一つのあり方を示そうとするものである。

教師が授業を行う時、そこで用いられる具体的な授業技術や方法の側面は、一定の授業観に支えられてその形をとっている。授業観とは、知識観、子ども観、教師と子どもの関係性の捉え、などによってなる授業の枠組みであり、さらには「学び」とはどのような経験をいい、それはどのようにもたらされるのかという問いをも含むものである。そうした授業の原理は、ある教師が授業に用いている技術的なあらわれと深い次元で響き合うはずのものである。しかし、そうした次元に触れることなく、表面的な方法論が実践現場で議論されたり応用されようとしたりするケースも散見される。

既に70年代に村尾忠廣は、音楽の授業において教師が子どもたちに様々な音楽的要求や技術的注文をつける演奏指導の授業様式が主流であることと、そうした授業が批判されつつあることを指摘し、その授業様式を「教師専制型」と呼んだ。同時に、その批判に基づいて新たに提起されつつあった授業様式を「教師司会型」と名付けている。「子どもの声を用具化した教師の表現」と批判された従来型の授業に対して、「教師司会型」の授業とは、子どもの話し合いによって合唱や合奏をつくっていくような授業形態を指す。「主体的」で「創造性を育てる」学習を標榜して「教師司会型」の授業が盛んに行われるようになってきたことを村尾(1974)は指摘した。ここにあるのは、教師に教えられて行うものは子ども自身の表現とはいえないという、「表現の教育」におけるアポリアである。教師が指導性を発揮すると子ども自身の表現が抑圧され、

子どもの表現を追求しようとする教師の指導性を抑圧し音楽性の向上を犠牲にしてしまうという二者択一に陥るのである。

このアポリアに対して村尾は、教師が指導を控える「司会型」授業の内実が音楽的な向上に結びついていないだけではなく、結局子どもの主体的な表現も育てていないとし、作曲家林光<sup>1)</sup>の議論を援用しながら、「問題は授業の形式ではなく、音楽そのものに対する〈閉ざされた感受性〉である」と述べた。「音楽の核心的な部分に直接かかわってゆくような演奏表現の「技術」とは何であり、それは具体的にどのようなかたちで教えられるか」を問うべきであるとしたのである。しかし、「授業の形式は問題ではない」としたために、村尾においては焦点が音楽に対する感性へとすり替わってしまっており、いかに教師から子どもへ「教えられるか」と問う議論においては相変わらずの教師からの一方向的な伝達が保持されていることに無自覚であるといえる。すなわちこれらの議論は、教師が授業の主導権を取るかどうかという授業形態や授業技術の次元に終始し、「学ぶ」ということ自体がどのようなものであるのか、「教師」と「子ども」の関係はどのようなものであり得るのかといった授業の原理を問い直す次元での批判には至らないまま、論点を移していったといえる<sup>2)</sup>。

### 2 本稿の目的

本稿で授業の原理と呼ぶのは、「実践家が社会化される過程に深く埋め込まれた見方、何が重要であるか、正統であるか、道理にかなっているかを決めているもの」<sup>3)</sup>を含み、授業者がそれに基づいて行動しているが、必ずしも言語的に表出されず、また言語化され得ない、一組の基本的信念を問題にしている。それは主に「学ぶ」ということはどういうことか、「知識」とは何か、「良さ」とはどのように決定されるか、といった基本的な信念がセットになったものということができ、「授業の方法・技術」とは相対的に区別されるものである。

グリーンは、芸術教育に関しては「予め決定されている教育目標と、標準目標に基づいたアセスメント」という、近代学校を特徴づけている標準的な教育方法

が葛藤をもたらすことを述べ、「私たちが教えられてきた普通のカリキュラム計画は考え直されなくてはならない」(Greene, 2001)と述べている。すなわち、授業は予め決められた目標と、その目標に照らした学びの評価という構造の中にあり、それが「芸術表現」の本質と葛藤を引き起こすというのである。

このことは、教師が教えることが、表現主体として子ども自身の表出を妨げるというアポリアに重なる。近代学校の制度内部でそのような難しさをかかえる「表現教育」の領域において、「学び」はどのような形をとり得るのかを研究するために、本校では小学校における「アンサンブル」という集合的表現活動を取り上げる。

## 2 研究方法

### 1 鑑識眼と批評

音楽の授業においては授業者の表情、指揮者としての顔を上げる動作やアイコンタクトのリズム、声のトーン、姿勢や立ち位置など、意図的・意識的なものから、それほど強く意識しないものまで、あらゆるノンバーバルなコミュニケーションが動員されている。また主題となっている音楽そのものが言語的認識によらない内容であり、演奏表現の質を問おうとする音楽の授業研究については、従来の逐語的言語記録の方法は無力である。

またそれだけではなく、授業という場における「学び」を、個の中に獲得される知識・技能によってではなく、個を越える複雑な出来事として見ようとするならば、発話にとどまらず、間主観的な場でのみとらえられる子どもたちと教師の相互作用経験の意味を問題にすることが必要になる。

アイズナー、E. W. は、授業という複雑な営みをより良く理解すると同時に、理解のための鑑識眼を育てる方法としての「教育的鑑識眼と教育批評」を1970年代より提唱してきた (Eisner, 2002/ 1st ed., 1979, 1991)。これは、芸術作品に対して批評家が行う営みに範をとった提案であり、具体的には、記述、解釈、

評価、主題生成の4つの働きの局面からなり、主として教育実践を研究する方法であるという。授業という個特異的対象の質を知覚し評価できる力(鑑識眼)と、そのように知覚されたものを公に翻案表現する(教育批評)技術という2つのモメントを持つ。「鑑識眼」は批評家の個人的な営為であるが、「批評」は判断を公に開示する行為であり、前者が後者の必要条件であるとされる (Eisner, 2002/ 1st ed., 1979)。この方法は、研究者自身を情報収集の道具 (human as an instrument) として位置づけ、一次的・身代わりの参加によるものであること、構造的・一貫性と指示適切性という信憑性の基準を追求することなどの点から、社会構成主義的パラダイム (Lincoln & Guba, 2000) に立つ質的研究法の一つであると整理することができる (桂, 2006)。本研究では、この「教育的鑑識眼と教育批評」を授業研究の主要な方法として用いる。

芸術作品に向き合う批評家の営みとは、予め決定されたいかなる規範的枠組みや定量的規準にもよらず、目の前にある作品の多面的・多義的な特性に受容的・応答的に向かうものであり、そのために批評家個人にはその領域での直接経験の積み重ねが求められる。それと同様に教育実践についての「批評」も、予め規定される外的尺度に依拠せず、偶然性や予期しない要素をも契機とする教室での様々な事象に対して受容的に向き合い質的な言語で表象しようとする。

「教育批評」においては表象の形式も従来の社会科学の様式におさまりきらず、とりわけ記述の局面において、教育批評の文体は文学作品に接近する。アイズナーは、教育批評はその事象に対する翻訳というよりもむしろ「翻訳表現」(rendering)と呼ぶべきであるという。なぜなら、正確な伝達を旨とするよりも、書き手の意図を越えて、読み手が豊穡なイメージと意味をくみ取ることも可能であるべきものだからである。文章から喚起されるものを、読み手自身の中でも生き活きとビジュアルライズしながら読むことができるほど、それは教育批評の役を果たすと考えられている。

また、書き手にとって批評は、誰によっても同様に記述伝達され得る部分だけではなく、他者と必ずしも同一ではない意味を読み取ることができるという点に一層価値がおかれる。したがって、授業の全体を均等に描写することとはほど遠く、対象は極めて選択的に

取り上げられることになる<sup>4)</sup>。

## 2 予知的問題

本研究では、小学校における音楽の授業を事例として用い、分析する。筆者は、M小学校のI教諭の授業を2004年度から2007年度にかけて20時間<sup>5)</sup>参加観察した。その中から連続した4時間の「器楽アンサンブル」の授業を取り上げ分析する。

I教諭の音楽の授業は、一見して教師の存在が前面に出ており、授業中に教師が極めて饒舌であって、これまで教育研究校が追求してきた授業と対照的と言ってよいほどにスタイルが違っている。社会人ブラスパンドの指揮者などもつとめるI教諭は、教師自身が指揮することで演奏の音楽性を練り上げることを否定しない。小グループを組んで演奏させる活動もあるが、他方で指揮者として自身の価値判断を前面に出すことをおそれず、小学生の演奏としては音楽的に高度な表現が実現されている。教師の発言比率が著しく高く、それに比して子どもの発言機会は少なくなる。教師の直接的な指示や、規律に関する発言も多い。

このように一見すると教師主導的な特徴を持つにもかかわらず、この授業での子どもの音楽表現には子どもの自発的表現、子ども自身の表現と呼ぶべき姿があり、それは後述するように、子どもたちの歌う姿勢や声の勢い、教師のいない時間や休み時間にも歌う子どもの姿などから看取される。

すなわち、村尾も指摘した教師主導対子ども主導という二者択一の議論はここでは無意味である。子どもたち自身の表現を生み出しながら、同時に教師が子どもたちに芸術性を高める指導があるとすれば、そこでの「学び」とはいかなるもので、どのようにして可能になるのか、またその場合の教師-子どもの関係性はどのようなものであるのかを明らかにしたい。

本稿では、6年生のあるクラスで行われた器楽アンサンブルの授業(2005年6月)を参加観察し、ビデオとオーディオテープで記録をとった<sup>6)</sup>。研究者が授業の場に第一次的に、あるいは授業を生徒のように生き生きと感じとり経験するという意味で「代償的な参加」をした上で、教育批評を作成した。批評については、研究参加者本人による評価(メンバーチェック)

を行った。

とりわけ、アイスナーの教育批評が強調する「経験の質」については、批評家自身がその経験に十分に身を浸すことなしには言語化され得ない。授業の記述は、批評家の教室での経験を通して極めて選択的に括り出されることになるが、この場面の選択は、先に述べたように、批評家自身が自己の経験を踏まえて既に持っている見方(鑑識眼)に依拠しながら、さらに既に述べたような予知的な問題意識を持つことによって括り出されたものである。これは、「情報収集の道具としての研究者」(human as an instrument)に基づく方法としての「教育的鑑識眼と教育批評」の要求するものである。

以下、参加観察している筆者にとって意味深く感じとられた場面やエピソードを取り上げ、それぞれの場面の「記述」と、その場面の「解釈」に分けた形で記録する。

### 3 6年B組の器楽合奏の授業の教育批評

以下に、4回の授業を一まとまりのものとして、基本的には時間軸にそって描写する。「教育批評」による授業の記述はそれ自体に解釈と評価を含んだものである。何を取り上げるかということが既に批評家の価値観を反映しており、その記述の仕方が解釈を表現している。さらなる分析と解釈のための素材としても用いられるものの、単なる授業記録ではありえず、教育批評全体が当該授業の評価として読まれるべきものである<sup>7)</sup>。

#### 1 アンサンブルの授業全4回の教育批評

##### ①授業の開始時の様子

M小学校の音楽室は、静かな住宅地の広がる小高い場所に位置した校舎の二階にある。カーペット敷きのがらんとした平面に、2台のキーボードが離れて置かれて、主を待っている。窓からは小学校の敷地が、反対側の窓からは6月の新緑が見渡せている。

チャイムがなるしばらく前から、子どもたちが

階段をばたばたとかけ上がってくる音がする。隣の準備室と音楽室は開けはなったドアでつながっていて、先生がそのあたりのどこかに居る。窓側のオルガンのところに合唱のアルトパートの子たちが先に集まり、歌い始めた。ソプラノパートがそれに促されるように教室の反対側のキーボードに集まって練習を始める。

先生の背の高い姿が教室に現れた。子どもたちは気にせず歌い続けている。先生はピアノの上になにか物を置いたり、教室の反対側まで歩いたりして、何をするともなく両グループの様子を観察している。

まだ休み時間の内に多くの子どもが走って来たり、部屋に入るなりすぐに楽器のところに行き音楽を始めている。この音楽室が子どもたち自身の場になっていると解釈される。

授業者が遅れて入室するのはこの日特別のことではない。意識的に遅れて登場し、教師の発話まで数分のずれを必ず持つことにより、授業者によって「音楽」の時間が開始されるのではないということを示し、この一時間の活動を子どもたち自身によるものと位置づけようとしていると考えられる。より積極的なアルトが先に歌い始めることで、ソプラノが促されるように始めている。教師からではなく、仲間からの刺激によって音楽が始まっていることは、表現主体の意識という点では肝要であるといえる。

授業者にとっては、この時間は子どもたちの様子を細心に観察する時間となっていることがわかる。隣室（準備室）で子どもの声を聴くことに始まり、教室に入室後も歩き回りながら、子どもに働きかけはせず様子をとらえようとしている。

## ②音と音の関わりを見る

「おぼろ月夜」や「未来を旅するハーモニー」といった、子どもたちの既に身につけた曲を、十分時間をもって教師の指揮で歌う。声もなめらかに、笑顔もひとしきりこぼれたあと a、授業者は「ここから本題」と言って子どもたちに教科書の一番後の曲を示した。「ファイナルファンタジーIVより愛のテーマ」というリコーダーと鍵盤ハーモニカの合奏曲である。「この楽譜を見てどんなことを感じるか、言える人は言ってごらん」と言う。子どもたちはぼつぼつと手を挙げ、「リコーダーの

上の段と下の段が交互に演奏している」、「3 段目の鍵盤ハーモニカのところは和音になっている」「上のリコーダー（のフレーズ）が切れるところで和音がある」という発見が出された。

このあとグループをつくって、教師からは一度も音を聞かせることもないまま、子どもたち自身で曲を弾かせた。

クラス全体で歌おう、という段になって授業者が指揮をとるが、まず既習曲によって、子どもたち自身が曲を「歌い切る」経験それ自体が重視されている（下線部 a）。笑顔がこぼれるまで、即ち音楽による美的開放感が経験されていると判断できるまでは、授業者は次々に曲を繰り出しながら、共に歌う行為を楽しむようにしている。この日の授業の場合では、「ここから本題」と口にしたこの時点で、既に授業時間のかんりの部分が経過していた。全く新たな曲に向かうために、特に意識して歌う時間をとったと考えられる。

未知の曲を、しかもまだ一つの音も出さないうちに楽譜からただ視覚的に曲の特徴を探るというのは、小学生にとっては異例の高度な課題である。しかし子どもたちは、目で見て曲の輪郭をつかみ、2つの旋律の掛け合いの関係や、一方が動くときに他方が長く音を伸ばして留まる関係に着目することができていた。音を出す以前から、子どもたちの視点は互いの音（パート）の関わりへと向かったということができた。また I 教諭は、子どもと音楽を直接出会わせている。手本を弾いて見せたり、音を聞かせたりすることで子どもに音楽を噛み砕いて与えるような教師の介在を、I 教諭は嫌っていると推測される。

## ③観察するときの教師の素の表情

これから新しい曲で器楽アンサンブルをすることを告げ、「これを一緒にやる仲間と」と言って、子どもにまかせて小グループを作らせる。子どもたちは3～4人の小さなグループとなり、それぞれ好きな位置に陣取った。「3分間」と言われ、子どもたちは誰も知らないこの曲を、楽譜だけを頼りに、リコーダーと鍵盤ハーモニカで曲の輪郭を探り出すように弾き始めている。

子どもたちにむける表情はいつも柔らかな I 先生であるのに、子どもたちが自分達で練習しているこの時間、顔の表情が意外なほどに厳しい。黒板

がある教室の前に黙って立ったまま、立ち位置は大きくは変えず、その視線がレーダー画面上の走査線のように教室の左はじから右はじへと見落とすところなく移動していく。

その画面上に気がかりな一点が現れたかのようには、視線は壁際の男子のグループの上で止まった。2人の男子の、キーボードの下に入り込もうとする体の動き、位置取りといったものが注意を喚起したらしい。

この時、子どもたちは自分たちで活動するのに熱中しているため、誰も教師の顔を見ていない。教師は物理的には室内に居ながらも、心理的には子どもたちの活動の外側に出ていて、外から全体を俯瞰しているといえる。従ってその時のI教諭の表情は、自分に向けられた厳しい表情であるといえ、全体を俯瞰し、子どもたちの外的な動きから子どもたちの関わりのあり方や経験の中身を読み取ろうとする観察という営為の厳しさを映しているものと考えられるのである。

このことは、I教諭の授業の中で観察という行為がどれほどの重みを持つかを示している。この音楽が子どもにとってどのような意味をもつのか、個々の子どもが何にこだわり、どのように関わり、何を困難としているのか、そうした活動の総体を知り、それに即応して次に自分がどう関わっていくかを決めている、言い直せば子どもたちのコンテクストに、教師が自分のコンテクストをすりあわせることによって、授業者の動きが生まれていると考えられる。

#### ④第2回目の授業：「いちばん素敵な音楽の時間」

次の授業の朝、I先生は椅子を踏み台にして伸び上がり、天井に近いところにある窓を勢いよく片っ端から開けていく。子どもたちは音楽室に来るなり自分たちで練習を始めた。

「3分練習したら発表して」という指示を出し、I教諭は子どもたちをただ観察している。

カーペットの上で、グループ毎に輪になって練習を始めている。弾ける子、弾けない子、それぞれに取り組んでいる。頭に手をやって、もうお手上げだというような動作をする子がある。また別の子は、少し弾けるようになった仲間の指を見る。また、仲間の弾く音を聞きながら楽譜の上を指でたどっている者がいる。ピアノのはじに寄りながら、となりとくつつきあって鍵盤ハーモニカ

を弾く女兒たちがいる。I教諭は、誰にもなにも声をかけることもせず、子どもたちの輪の外側を静かに歩いている。

時間がきて、全部のグループが、吹けるところまでを発表していった。2小節で止まってしまうグループも、まがりなりにも最後まで演奏しようとするグループもある。

I教諭は、やや猫背気味に腰掛けて、足を組み、穏やかな表情を浮かべて耳を傾けていたが、終わると、柔らかな声で「わたくしはな、さっきから始まってからこの20分くらいがな、いちばん素敵な音楽の時間やと思うとの。もうこの今のここまでが。ほんとの音楽やっとなる姿や。これがなあ、すごい、みんなすごいんやぞ。それこそほんと、なんにもおしえてない。みんなとりあえず合奏しようとしとる。」と言った。「鍵盤ハーモニカが、2人別れとったんだけど、すーっと2人並んで。そのときに、この子らは、鍵盤ハーモニカというものの役割をわかっとなって、自分らが今からなにをするのか、わかっとなる。」「そこ（の班）もな、やり始めたとき、安藤君がな、一番最初に、島本くんに『こっち向いてよ』って。『今からやるのに、こっち向かな』って言ったる。それがもう音楽。いっしょにやるのに、みんな顔あわそうって。演奏しとる時に、頭うんうんってやっとなったやろ。それがええんさ。『おれはわかんねえ』とかいいながら、一生懸命楽譜見て、『おおなにや、なにや?』って。それは音楽。」

『あそこは、メトロノーム使っとなるし、なんかやりそうや』って、（その班の演奏が）始まった瞬間に、前の沢田くんとか天野くんとか、さーっと寄っていった。その動いていく、ずるずるって行くのが、それが音楽やと思う、わたくしは。だからみんなもう音楽をやっとなる。」子どもたちは腰をおろした姿勢のまま、黙って聞いている。

この一連の言葉を通して、「仲間と音楽する姿」が輪郭を際立たせて描かれている。先ほどの短い観察時間にそこここで起こっている〈音楽する姿〉が全グループについて捉えられ、言葉によって光が当てられている。先回の授業はグループ分けの後まもなく終わったし、今日の授業も開始してまだ数分の段階であるのに、I教諭はもう「発表」をさせている。そこでI教諭が言語化に値すると考えているものは、曲が弾けているかどうかという技術的な達成ではなく、子どもたち自身の主体的な音楽の創成そのものである。そのこ

とが、一人の大人（熟達者）である「私」の言葉で描写され、それを子どもたちが穏やかに黙って聞いていることによって、皆に「良さ」として理解されていると考えられる。

### ⑤ 仲間の演奏を聴くということ

もう 3 分練習をして、二度目の発表をする。どこまで弾くか、という授業者からの問いに、最初の班は「最後まで弾く。」という発表を始めた。

出だしはきれいに響くが、中程からメロディーパートと下の和音のパートがどンドンずれてくる。曲の輪郭もとらえどころがないようにしか聞こえない。ずれたまま先にリコーダーパートが終わった。遅れて鍵盤ハーモニカがおしまいまで弾いた。

I 教諭が「最後まで行ったな。それぞれが最後まで行った。」aと言った。新曲をこの段階で「最後まで」弾いたグループに対して、子どもたちの間からぱらぱらと拍手がおこると、I 教諭は「拍手するほどのことはないやろう」と言う。しかしその声は暖かく、満足感が感じられる。

「1 段目まで」と言う班や、「4 段目」までという班もあり、それぞれである。5 番目の班は、リコーダーがしっかり聞こえてくるが、鍵盤ハーモニカが遅れて響いている。子どもたちはじっと動かずに聴いている。b I 教諭は、「すごい、すごい。なんかそれらしく聞こえてくるなあ。どうやってしとるん？ 本能的に？ なんか、こんなになるんじゃないかっていう感じで、弾いとるん？」cと言う。

最後の班は 4 段目まで弾いた。「すごいすごい、たった 3 分か 4 分でこんなにできている。で、あなた方 2 つは（1 段しか弾けなかった 2 つのグループに対して）1 段目がいったりいかんやったりだけど（弾けたか弾けないかであるが）、こうやって演奏を聴いとる。1 回しか発表してないけど、こころの中では 6 回演奏しとるよ、たぶん。d」と言った。子どもたちはその言葉を吸い取るかのようにまじめな表情で聞いている。e

典型的な音楽の授業で行われるように教師が模範を示したり、ピアノで音を弾いてあげるというプロセスが一切ないまま、自分たちでの練習を 3 分程ただけでグループ毎に発表させている。したがって、通常の音楽の授業でいう「発表」とは異なり、出来上がりを

聞かせるというものではない。I 教諭のコメントも、音を間違えずに弾いているとか、上下のリズムが合っているとかいう「評価」は度外視している。子どもたちは一人ひとりが、初めて出会ったこの曲を、楽譜から起こすようになって何か音を捉えようとしている。その現在の姿を見るために授業者は聴いていると考えられる。また、子どもたちが他者の演奏を聴くことを意図している。お互いの音を聴き合うなかから、自分たちの力でこの曲のイメージをつかみ弾けるようになるということを、教師は願っている。すなわち、子どもを音楽作品に直接に会わせ、教師が媒介しないということを、I 教諭は強く意識していると言えるのである。

言葉数の多い I 教諭の発言を、子どもたちは黙ってきいている。この空間が数分おきに笑ったりどっと湧いたりする自由な空間でありながら、子どもたちが I 教諭の話を聞こうとまじめな顔で静かになることから、「一つひとつの言葉を吸い取るかのよう」に同意しつつ聞いていると、観察者は感じている（下線部 e）。

### ⑥ 全体で合わせてみる

「出番の前に丁稚奉公や。みんな、荷物を全部もって、このへんに集まってきて。それから、笛の二番の子、こころへんに、まんなかに。鍵盤ハーモニカの子はこの辺に、集まって。集まってきたら練習。」

この指示によって、好きなもの同士のグループが、合奏曲のパート別の大きなグループへと組み変わる。子どもたちは、いそいそとまじめな面持ちで新しい位置へ移動する。荷物をもって新しい部署に赴く新人のように、表情には新しい課題への期待がある。a

電子オルガン用の平らな椅子の上に、先生は器用にあぐらをかいてすわる。オルガンの楽譜立てに楽譜が立ててあるが、「じゃまやな」とそれをどける。キーボードのこちら側と向こう側と、直接にむきあってすわっている感じを大切にしようとしている。

「合奏してみよう。合奏ね。こっちが見えるようにして、なるべくひくく…。じゃいくよ、1, 2, 3…」

笛 1 のパートが、冒頭の 6 つの音のメロディーを吹き始めた。最初の 3 つの音を、指揮棒で一つひとつ長めに指揮している。始める前に、1, 2, 3

と口でカウントして規準のテンポを示しているのに、吹き始めると指揮棒でそのテンポ通りの長さを意図的にはずしている。b 子どもたちの音がややばらついている。指揮を止めて、言う。

「前のほう、どのパートにもな、一生懸命こっちを見ながら吹いとる子がおる。」子どもたちの表情が一瞬動く。c

「合奏も合唱と一緒にや。自分だけで教えたら絶対あかん。気持ちがある。」「あなた、姿勢をもっとよくして。」

教室は今しっとりとしている。窓の外で緑の色を濃くしつとある樹の枝が揺れる。窓をあけ放った教室を風がゆったりと渡っていく。d 子どもたちは無心に譜を見て先生の指揮を見ている。

教室全体の大きなアンサンブルの隊形に組み直していく時、子どもたちの表情にはこれから演奏する音楽への期待と意識の高まりが感じとられた(下線部 a)。こうした表情は、直前の I 教諭のコメントに影響されながら湧きだした、自分たちの音楽実践をつくっていくという満足感と意欲の表れであると思われる。

この指揮者は、演奏する度にといいほどテンポを変えている。常にテンポを揺らす。その都度違う音楽が生まれてくることを期待していることがわかる。下線部 c の様な発言もそれ故であって、顔を向けたり、目だけであってもお互いを必ず見ていることを、アンサンブルの第一歩として要求しているのである。

クラス全体に向かっては「おまえら」と呼びかける時もある I 教諭が、個人に注意する時には「あなた」と呼びかけている。個人に対して教師の権威が現れそうな箇所では注意深くそれを避けている。

下線部 d において、それまで意識の前景にあった音楽からはなれて、参加観察者の意識に窓外の緑や風という音楽以外のものが飛び込んで来ている。背景にあった「場面全体に浸透する質<sup>8)</sup>」が、この授業場面において「しっとりとした空気」として意識されているためである。この授業で経験されている共同表現行為の特徴的な部分であると言える。

### ⑦ 3 回目の授業：曲の構造を思い描く

音楽室で練習を始めた子どもたちは、先週よりも明らかにうまくなっている。

しばらく合奏をしたあと、I 教諭は黒板に「愛の

テーマ」と曲名を板書した。I 教諭は、笛の 1 と 2 の旋律がロミオとジュリエット、低声部の鍵盤ハーモニカがバルコニーである、という。「ジュリエットと、ここにロミオ」と黒板に漫画のような絵を描き、「ああロミオロミオ」とせりふをオーバーな裏声で誇張しながらストーリーを解説する。子どもたちは、漫談をきくようにどっと笑ったかと思うと、また I 教諭の話している顔に向かって全員の視線がじっと定まっている。I 教諭も語りに熱中してくる。その中で 2 つの笛の旋律の掛け合いから同時並行の動きが、2 人の関係として語られ、鍵盤ハーモニカの旋律線の下降音型が 2 人の愛を隔てる壁(バルコニー)の溶解を表すと説明された。少し話しては「やってみようか」と演奏をすると、子どもたちの笛の旋律が先程よりもくっきりと聞こえてくる。a 最後に響く鍵盤ハーモニカの印象的な旋律を指して、ロミオとジュリエットが死んだ後にただバルコニーだけが残ったと I 教諭が言うと、教室全体から「えっ」という低い声が響く。「主役はバルコニーや」という先生の言葉に、「えっ、そうだったのか」と山田がつぶやいた。b

この曲とは関係のない「ロミオとジュリエット」の例え話を持ち出し、おもしろおかしく語りながら、I 教諭は 2 つの笛の声部と低声部の鍵盤ハーモニカの関わりを子どもたちに意識させ、同時に物語の形で曲そのものへのイメージを持たせようとしている。旋律が良く響いてくることから、子どもたちがこの曲を演奏表現する意欲を高めていることがうかがえる。

I 教諭が語りに熱中してくるのは、子どもたちの楽しんでる姿につられるように自分も共に楽しみたいと思っている姿勢の表れであると考えられる。観察者からは、子どもたちと I 教諭とどちらが楽しんでいるのかわからないように見えている。

I 教諭の解説に対する子どもたちの反応から、始めは地味に思われていた鍵盤ハーモニカの和声進行や旋律の意味深さが、笛のパートとの性格の違いとして印象づけられたように見える。そのことが、相手のパートを聴く気持ち、さらに相手のパートと絡めながら弾きたいと思う気持ちを高めたとと思われる。

### ⑧ 4 回目の授業：パート練習の中で楽しむ

教室はパート毎に大きな 3 つの輪になっ

る。先生は、鍵盤ハーモニカの輪の中にあぐらをかいて座り込む。**a** 横顔が楽しそうに見える。鍵盤が皆に見えるように意識的に高く持ちながら、「もう一回いこう。いちにいはい、さんし」と、手をたたいてカウントをとりながら一緒に鍵盤ハーモニカを吹いている。ミスの多かった出のタイミングが揃ってきた。「ゆっくり」「急がないのが肝心や」と声をかけながらひとしきり練習し、I 教諭は「いっしょにやろかー」と柔らかい声で教室によびかけた。何人かの生徒が先生の声の方に向き直ろうとした。「そのままいい。こっち向かんでええ。」とその動きを遮る。「大事なことは、横とか、周りの仲間の顔をみて」**b**と教師が言って、そのままの位置で全体の合奏が始まった。笛の子も、吹きながら、友達の手や顔をちらちらとみている。

「吹ける子を見とるのは大事よ。」**c**「今なにやるとるかというとな、このあとグループに分かれるのや。グループで練習するとき、こうやってやるのや。誰かが手をたたいたり。**d**」

たとえ話で教室全体が盛り上がった前回とはうって変わって、第4回の授業では、授業者は地道な音取りをしているように見える。それまで用いなかった手拍子を使って全体を合わせようとしている。曲のイメージについての比喻よりも、譜面上で休符の長さを確認し、音を何拍伸ばすのか、数えながら手をたたいて確認している。「仲間を見る」ことが常に推奨されている。「だれか一人が弾けたらええのや」という言葉もあり、子どもたちが互いに見て教えあいながら音楽を作るスタイルが当然の前提となっていることがうかがえる。このように手を叩いたり数えたりしている時のI 教諭の役割は、自分たちで曲を作り上げていくパート練習のモデルであることが、最後の言葉（下線部 d）からも、教師の姿勢（下線部 a）からもわかる。また、I 教諭本人がなにより腰を下ろして一緒に吹くことを楽しんでいる。

### ⑨器楽曲を歌う

教師はキーボードで、出だしのシの音をぼんと弾き、唐突に「うたおうか」と言った。子どもたちから「え？」と声が出る。「うたおうか」と再度言う。「なにを？」「なにをって、自分のパートを歌うんや。らーらーら」「自分のイメージする声で

歌えばよい。」という、やっ、小さめの声だが、子どもたちはそろって歌い出した。メロディーラインはよく聞こえる。途中で笑顔がある。

全体に音が下がってきた。教師はキーボードでその音を補強しながら進む。低声部は特に歌えてない。最後のフレーズは1オクターブ低くなるため、声にならずぼそぼそする。皆がはじけるように笑った。「じゃあちょっと、歌の練習してごらん。どうぞ。」と教師は立ち上がる。子どもたちが、鍵盤ハーモニカなどで弾き始める。それを見て笛の子も鍵盤ハーモニカで弾いて音をつかもうとしている。**a**

再度、「じゃ、歌おう。歌うんやに。」とやわらかく授業者が言った。「さんし。」先ほどはあまり聞こえなかった第2パートも今回は旋律がよく聴こえる。**b**「ああ、ええ声になってきた。」少し腰を伸ばすようにしながら、独り言のように教師は言った。**c**次に合奏をすると、さっきよりもテンポ良く堂々とした音で全員合奏が響いている。**d**

器楽曲を自分の声で歌ってみることで、子どもたちは旋律をより自分のものにしていく（下線部 d）。歌いながら他者の声を聴くこと、呼吸のタイミングを合わせることも、楽器を弾く時よりやりやすい。自分で歌えるようになりたくて、音をつかむために楽器を弾いてみるという逆転（下線部 a）もある。再度歌ったときは明らかに声に違いがあり（下線部 b）、各自が自分のパートをはっきり理解してきたために自信をもって声が出せていることがうかがえた。この変化を、授業者は「ああ、ええ声になってきた」と言葉に出して評価している。しかし、それは指導者として褒めようとしたというのではなく、ただよかったと思ったのが口をついて出たような飾り気のない口調である（下線 c）。授業者は意識的に、自分個人の感想であるということを示そうとしていると推測される。

### ⑩オーケストラの隊形にこだわる

クラス全体で合奏する時、子どもたちの並び方が悪いのを見て「なんやこれは！ こんな風にならないとってくれる？」と大きな声で言うのが、少しびっくりするほどである。子どもたちが正しい半円形の位置に並ぶまで、指揮棒の先で床の一点を指し続け、あたかも一人ひとり子どもを指揮棒でずーっとその位置まで引き寄せるように、時間

をかけても厳格に隊形を整える。

どもたちも笑顔で見ている。

I 教諭は並びが整っていることにこれほどこだわっているということが、この動作から伝わってくる。それは、オーケストラの並びがもつアンサンブルにおける意味が、I 教諭の経験知として個人の中に蓄積されているからであろう。お互いの顔の表情や動きに意識を向け、息を吸う動作や音を聞き取り、さらには見えなくてもそれらを気配として感じるとということがどれだけ大切であるかということが、I 教諭のこだわる姿を媒介として子どもたちに伝わっていくと考えられる。

### ⑪コンサートマスターを指名する

「おまえがコンサートマスターや。」並んだ時に前列一番端の位置にいた山田君に、いきなり I 教諭は言った。「は？」と山田はとまどうが、「100 人のオーケストラでも、50 人の吹奏楽でもここに座っている人がそうなん。」と言い、「安藤君がやって」という山田の願いを無視して「いやいや、おまえがここに座つとるから a, おまえがやらな。」と言って山田に決めてしまった。

授業の終盤で、授業者は全員で合奏する場面を作る。「皆でいくよ。山田君、1, 2, 3, 4, うん、てやれんか。」皆は楽器の吹き口をくわえたまま、振り向いて山田の方を見る。しかし、ぎこちない山田の動作が読み切れず、出だしの音はうまく揃わない。

I 教諭は、山田に向かっては「あなたが吹いたら皆があわせてくれる」と言い、皆に向かっては「え、入れなかった？ わかりにくかったら言うてやって。」という。山田は「どうすればいいんや！」と床をたたきながら言う。その彼に「これでもいけるよ。」と手本を動きで示して「息を吸うて、うん、って 1 回やる。あとは皆を信用する。」と I 教諭が言うと、皆が山田の顔を見ている。山田の困惑も感じとりつつ、曲の出だしをなんとかして合わせなければと思っているようである。今度は、山田の短い動作を合図にしてうまく曲をスタートさせることができた。と思うと、「ちょっと」と教師が止める。「山田君が合っていない。」

「もういやや！」と山田。「あきらめたら、おまえの人生は二度ともどってこんかもしれん。」と言う I 教諭に、「JR 線に人生をのっけていく。」と、山田の返答もだんだん剝軽になっていく。他の子

プロのオーケストラは、指揮者の指示を受けて指示の通りに演奏するわけでは決してなく、同じプロフェッショナルな音楽家同士として相互に反応しながら、指揮者とプレーヤー双方で演奏を作り上げていく。その演奏者の側をまとめるのがコンサートマスターである。

山田よりも安藤の方が普段からリーダーシップを発揮していることは授業者も承知の上で、授業者は「コンサートマスター」を「その場所に座っている人」として指名した。意識的に、山田にリーダーの役回りを与えたのである。その場合リーダーとは「そこに居たというだけの理由で誰にでも」割り当てられ得るものとなっている。いかにも要領を得ない山田をリーダーとした故に、メンバー全員にとって「合わせる」ということがチャレンジとなり、結果として、なんとしても合わせようというメンバー皆の努力を引き出すことに成功している。このように水平的な関係の中で、成員皆が身を乗り出すようにして成り立つ「合う音」が、授業者 I 教諭の求めるものであることがわかる。アンサンブルとは、決して指導者によって与えられるものではないという理解が、このような場面を通してつくられているといえよう。

I 教諭に「もう戻ってこないかも」と言われた人生を「JR 線にのっけていく」と山田が言うのは、ふざけた返答であるが、JR というのはその前の I 教諭の発言の中の言葉を拾ったものである。このように I 教諭の言葉を投げ返そうとする山田は、I 教諭のつくっている冗談の場に自分も乗っけていこうとしている。それは、同じ平面上でやりとりする水平的な関係をつくらうとする I 教諭の意図に乗っけていこうとする志向の現れである。

### ⑫完成しなくても：授業のゴール

授業の最後は、もう一度グループに分かれての練習と発表であった。5 分ほどの練習の時、I 教諭は真ん中の男子のグループに近づく。ちょうど弾けるようになってきたところらしく、かけ声や表情に勢いがある。近づいた I 教諭は、床に並んだ鍵盤ハーモニカのケースを動かして、5 人が丸く向き合うように楽器の位置を手で直してやった。子ど

もたちは首を振って合図して弾き始める。隣の子の指を見ながら必死でついていく子もいる。a その様子をI教諭は楽しそうに眺めている。

やりたい、と手を挙げて2つのグループが発表した。全体合奏よりも小アンサンブルのほうが粗が目立つ。まだまだやるべきことはあると思うところで授業が終わりになってしまった。最後に全員でと言うと、皆が「マスター、マスター」と呼び、その声に押されるように山田は立ち上がり、始めの合図を出した。全体の演奏はグループ間で次第にずれていくが、ばらばらの音にかえて積極性が感じられる。その演奏について述べることなくb、I教諭は、「この曲はまた機会があったら聴かせて欲しい」と言って授業を終えた。c

全4回の授業が終わった。難度の高い曲にしては時間が短かったこともあり、I教諭のいつもの授業に比べ仕上がりはそれほどではないかもしれない。しかし、こうした意味での演奏の仕上がりは、必ずしもI教諭にとって最終目的ではない。授業の最後が小グループでのアンサンブルだったことにも表れているように、仲間と合わせて音楽をしたという経験、互いの音が「合った」という瞬間瞬間の音楽の「よさ」の記憶を残すことをI教諭はより大切に考えていると解釈されるのである。

パフォーマンスの仕上がりは望めるなら望むに越したことはないが、しかし、まだ足りないという気持ちさえあれば、子どもたちは授業の外でうまくなってくるとI教諭は考えている。演奏を完成することにも増して重要なこの授業のゴールは、自分たちの演奏をより高めたいという気持ちを持ち続けること、すなわちアンサンブルという実践への子どもたち自身の価値的なコミットメントを高めることであったといえる。

#### 4 I教諭のアンサンブルにおける 学びと指導のモデル

##### 1 I教諭の授業方法上の特徴

前節では、4時間連続の授業から、この授業に特徴的な子どもたちの活動と教師の働きかけが現れている

12の場面を記述し、解釈を加えていった。そこから、このアンサンブルの授業の特徴として、次のような方法論上の特徴を抽出することができる。

この授業には、第1に、授業の開始を告げる教師の言葉や礼のようなものがない。子どもたちはこの場所に来ると同時に、自分たちで音楽を始める(記録①)。

第2に、演奏の出来不出来に対する評価的言述がないか、きわめて限定的であることがあげられる。I教諭は、いわゆる「褒め言葉」と分類され得る言語を使うことが多いが、その多くが子どもが音楽に向かう姿勢に関するものであることが目に付く(記録④⑤)。最後の演奏についてコメントしなかった(記録⑫b)ように、授業のまとめとして、演奏の善し悪しに言及するような評価はしない。一般に音楽教師が演奏の度に「上手になりました」と褒めるようには、I教諭は価値判断主体としてふるまっていない。

第3に、新しい曲を子どもたちが初めて演奏するにあたっての教師からの指導がない。楽譜についての解説がない。子どもたちはいきなり譜面を眺めて曲について予想したり、自分たちで音取りをする。範奏などによって教師が音で示すことが一切ないまま、自分たち探り弾きをしたり、歌ってみたり、弾ける子の指をみて、なんとか弾けるようにする(記録②, ⑧, ⑨)。

このことは4回の授業の流れにも顕れる。楽譜に書かれている音をまず正確に弾けるようにする「音取り」を先にして、徐々に楽曲の解釈や構造を解説して演奏表現を練り上げていくのが、一般的な合奏授業のパターンであるのに対して、I教諭の授業ではこれがほぼ逆の順序になっている。手拍子を打ちながら正確に音取りする活動が4回目に来ており、イメージを喚起するプロセスがその前にあり、音を出す以前から曲の構造に着目している。始めは教師の介在なしに、自分たちで音楽に出会う。音楽に入り込んでいく時、まだうまく弾けない初期段階では、I教諭が文学的の比喩によって音楽イメージを語ることが子どもたちを刺激している。

最後に手拍子を打って音取りの練習をやっているのは、子ども同士でグループ練習をするモデルとなるうとしているためである。コンサートマスターを指名することで、子どもに演奏を主導する役割をあげ、最後はたとえ未完成であっても小グループ毎の子どもた

ちの自主的な演奏をゴールにする。パフォーマンスとしては未完でも、それは子どもたちが今後自ら修正していくものと考えられているのである。

このように通常の授業において要点であるものが欠落していたり、流れが逆に見えたりするのが決して偶然ではないとすれば、それはどのような意図によっているのだろうか。

## 2 子どもたちの〈学び〉

### (1) 自分たちの場を持つ

子どもたちは、音楽室に来てすぐに自分たちで活動を始める。発声練習に何の曲を歌うかも子どもに任されている。前時に歌ったものが想起されて自然に歌うことが多いが、子どもたちが好きな歌を持ち出す時もある。より積極的な者の声が誘因となって教室に歌が広がっていく。音楽室が子どもの主導権に任されて自分たちのための活動の場となっているといえる(記録①)。

既に自分たちの持ち歌となっている曲を、満足感が満ちるまで歌い切る。授業者が活動に参加し始めるのはこの段階からである(記録②)。

### (2) 仲間から学ぶ

新曲に自分たちの力で立ち向かう段階から、徐々に音を掴む段階、音楽的に演奏する段階まで、すべての局面において、他の仲間や他のグループの演奏を良く聴き、そこからも学んでいる(記録④下線部など)。

「グループの中にだれか一人弾けるようになればいい」、「吹ける子の手を見とるのは大事よ」というI教諭の声かけに促され、子どもたちは常に仲間と関わり仲間から学ぼうとしている。「誰かが弾けるようになればいい」という言葉は授業では普通聞かれない言葉である。一般に授業では誰もが同一の目標に向かって進むことが求められているからである。しかしここでは、目標に向かって一斉に学習するのではなく、各々が異なる進度や課題をもって良いと共通理解されている。大切にされているのは、お互いが良く仲間の顔をちらちらと見ることであり(記録⑩aなど)、発表する時にも、見ている側が近寄っていったて手元をのぞこうとする姿があるように、互いの音をうかがい合

わせる経験を繰り返している。

### (3) 音が合う喜び

小グループで仲間と合わせる経験が、授業の中で最も重要なものとして終盤にいたるまで強調されている(記録⑩)。自分たちで合図を出して、皆で息を合わせて演奏をする、顔を見ながら合わせる、相手の音をききながら拍子を数えて合わせるなど、様々なやりかたを組み合わせて、互いのリズムを同調させ音を合わせることを学んでいる。一回のアンサンブルの中で「音が合った」という実感の共有があると、I教諭が「今のは良かった」、「音は違ってもリズムは合っていた」と口にするが、子どもたちがそうした言葉にも裏付けられながらさらに演奏に熱中する姿がある。このような音が合うこと自体の喜びは、授業の序盤から終盤まで見られる。

### (4) 授業者の「批評」や「指揮」からの刺激をうける

自分たちの演奏について授業者からなされた「批評」を聴き、刺激を受ける。また教師の指揮で演奏をする中で、描写性の豊かな教師の言語表現をきき、それを手掛かりとして音楽演奏上のイメージを持つようになり、音楽的に高まった演奏ができていく(記録⑦aなど)。

授業者からは、音楽のイメージや構成という面だけではなく、仲間を意識に向けて「聴く」ということをそのものを学んでいる。この授業では全般に子どもたちが仲間の演奏を集中して見て聴く姿が見られるが、I教諭がこの点においてもエキスパート性を示している(記録④や⑤)ことが子どもたちにとっての刺激となっており、その結果として一人ひとりがよく「聴く」ことに意識を向け、隣の子の声や楽器に合わせていく姿につながっていると考えられる。

## 3 I教諭がつくりだそうとするアンサンブルの場の関係性

### (1) アンサンブルに内在する相互性

I教諭の指揮法には、指揮者と演奏者との相互性があらわれている。音楽は、意図せずとも演奏される度

にテンポ等が微妙に異なるなどの揺らぎが生まれるが、I 教諭はさらに意図的に、演奏するたびにテンポを変え、指揮棒でテンポを変化させていく（記録⑥b など）。先の演奏とずれることで、子どもと指揮者の双方が互いの息をうかがいつつ音楽に同調しようと強く意識することになるからである。このように一回毎に異なる音楽への反応が返ってくることに自分も合わせていく、そのおもしろさを I 教諭は子どもとともに味わいたいと思っている。この時、音楽的にリードしていく主導性は I 教諭にあるといっても、決して指揮者の頭の中にできあがった音楽像に子どもたちの演奏をあわせるのではなく、その都度の響き合いを確認しながら、子どもたちと目を合わせながら次の音へ進んでいくという対話性をもった活動になっている。

アンサンブルという営みは、個人の内部に閉じるものではない。他方で一人ひとりの主体性をはずしてもありえないので、個人の外部にもない。それは、一対多で向かいあう教師－子どもの垂直的關係とは異なり、多様な個人の存在を前提として、異質性の間に調和を不断に生成していく営みなのである。

## （２）集団における多様性と水平な関わり

コンサートマスターを指名した場面で見たとように、子どもたちはいわば身を乗り出すようにして相手に合わせようとしていた。指名された山田の要領の悪さや、本人が出そびれてしまった失敗もこの空間では認められており、むしろ皆の側から出向くようにして山田に合わせようとする。結果として、このアンサンブルが成功すると同時に、山田の「個性」と皆が認めるものがこの場で現れていた。

こうした個性や子どもたちの多様性を前面に引き出すためにこそ、リーダーを固定させないという配慮があったといえる。授業者はただ「この位置にいた」というだけの理由でコンサートマスターを務めるという言葉かけをしている（記録⑩a）。山田本人は、既にこれまでリーダーとして行動してきた安藤君がやったらいいと言うが、そのように役割を固定してしまうことを I 教諭は望まない。多様な成員の水平な関わりを求めているからである。山田に名指しされた安藤は、ちらちらと山田を見やりながら自分の笛を吹く。難題に直面し当惑している山田を思いやる様子がある。その

ように相手を思う行為は、自分のリーダーとしての行為を改めて想起することを含み、また一つ違う姿でのリーダー的な役割をもった自己のアイデンティティを作り直す過程でもあったと推測される。自分と異なる仲間の個性を認め関わるという行為に、双方のアイデンティティが再構成される過程がある。「マスター、マスター」と皆と呼ばれて悪びれずに立ち上がった山田にも成長があると考えられる。

## （３）授業者の自己表出と批評

授業者は音楽作品についての豊かなイメージを言語化する。それは、自ら魅了された音楽経験を内からくぐり抜けた言語、すなわち音楽についての「批評」である。さらに記録⑦のように、パフォーマンスを楽しむ自己表出行為もみられる。

先に述べたように、授業者が演奏終了後に、その演奏の出来不出来を評価・評定するような言葉はない。しかし、「ああ、ええ声になってきた」（記録⑨）とか、「今のシの音は良かった」というように、練習中の演奏を「褒める」ケースが多々ある。その時の口ぶりは、今は良かったという自分個人の感想を表出していると感じられるものになっており、子どもの演奏についての「批評」となっている。こうした教師個人の自己表出的「批評」言語については、子どもたちの中にそれへの共感があることを期待し、まだそこまで深く感じていない子には、意識を持ち始めることを期待していると解釈される。

## （４）モデルとしてのトーンを帯びるということ

伝統芸能における教育を研究した生田（1987）は、初学者が目上の者の示す動作を模倣するのは、単にその動作を借り受けるのではなく、「そうした動作やそれを産み出す者についての価値判断を子ども自身が行い、それを自ら『善いもの』として同意する」ということが前提となっている、「威光模倣」とであると述べている（生田，1987，p.27）。アンサンブルという実践においても、子どもの側に「善さ」についての判断がゆだねられており、I 教諭の一連の行為や言葉に「善いもの」として同意するとき、I 教諭の言葉や行為が子どもにとってモデルとしてのトーンを帯びてくるといえることができる。

そのために、I 教諭は教師の立場からの判定となる評価を与えることを注意深く避けている。授業時間の終わりになって否応なく教師としての存在が立ち上がってくるような場面では、演奏内容についての価値判断の言及を抑制している（記録②b など）。逆に演奏中などに「音が合った」という実感の共有があると、即座に「いまの演奏はよかった」と個人的「批評」を口にする。

すなわち、言葉や指揮棒から次々と繰り出されるイメージの豊かさや、音楽的な力量では子どもとの間に圧倒的な差があり、誰もが I 教諭を中心的存在と見ていながらも、教師としての絶対的な価値判断を示さないことにより、子どもたちの側に価値判断の正統性が与えられている。個人としての表出は、子どもたちの同意を得ることを期待しつつ、忌憚なく言語化する。ゆえに、教師と子どもとの垂直的な関係を作らず、子どもたちのアンサンブルの一員として I 教諭は対等に対話することができていると考えられるのである。

#### 4 授業者の2つの働き

I 教諭の姿から、授業者として意識的にとっている相対的に異なる2種類の働きを抽出することができた。すなわち授業者の役割としては、第1に、学級という既存のフォーマルな集団をアンサンブルの実践共同体として再編すること、第2に、その内部に最年長熟達者として参加することがあり、I 教諭はこの2つを平行して行っていると図式化することができる。

授業者として、個々が互いに聴き合い関わり合うように促している。成員個々の互いに異なる音が同調し響き合うアンサンブルは、音と同様に、成員の互いに異質な個性が認められ関わり合うことで演奏実践として成立する。そうした多様性が、アンサンブルの実践をつくるリソースとなるので、I 教諭にとって一人ひとりを見て個を知ることが、授業者をする為に必須となり、観察こそが基礎的な手だてになるのである。

次に、子どもの演奏に対して最もすぐれた鑑識眼を持つものとして「批評」としての発言を行い演奏に指揮者として参加する。発言や演奏は、子どもたちの「威光模倣」の対象となる。価値付けが子どもたちに委ねられているゆえに、まねて学ぶという動機を作り

出しているといえる。

## 5 まとめと示唆

### 1 学校教室空間における文化的実践の創成

本稿で見てきた授業における子どもたちと教師による〈学び〉の生成は、次のような特徴をもっていた。

#### (1) 共同実践の創成

アンサンブルは、個々人の音と音が「合う」ことを追求する営みであるので、個人の中で成立するものではなく、対等に向かい合う成員と成員の間でなされる社会的営為である。またそれ自体に価値を内在している「実践」である。それゆえに、実際に皆の音を合わせるという行為に先立って個人の学習目標が指定されるのではなく、実践の中の課題としてはじめて共有されるべき目標が生成するといえる。

#### (2) 実践に内在し教育行為として具体化される相互性

音楽の揺らぎ、すなわちその都度異なるパフォーマンスの一回性を意識的に指揮によって強調し、演奏の都度仕掛けていくことで、子どもと指揮者の双方向の同調をより強く引き出そうとする。こうした授業者の姿勢から、子どもと教師の働きかけが双方向に開かれているということが出来る。同様のことをさらに小グループで実践していくことで、子ども同士の間にも同様の相互性が生まれていく。

この実践の目的は、誰もが対等にその都度の音を合わせる楽しみに求められている。授業者は、アンサンブルに内在する対話的性質を利用して、成員の誰もがお互いによく聞かれ、その音を肯定される関係性をつくりだしている。

#### (3) 多様性に基づく子どもと教師の連続性

授業者は音楽的に一步先んじた存在（熟達者）として成員の音楽へのイメージネーションを刺激する。音楽的熟達度は子どものそれとは大きな開きがあるが、そ

の開きは乗り越え不可能な異質なのではなく、連続的なものと考えられる。それは、アンサンブル集団内部の多様性が前提となっているからである。成員の中での様々な熟達度と個性が肯定的に捉えられており、I 教諭個人の熟達や個性もその延長上にあると考えられる。

#### (4) 子どもの価値判断の正統性と鑑識眼の継承

教師と子どもを、評価権を持つ大人と評価される子どもとして区分せず、授業者が絶対的判定者としての発言を抑制することによって、子どもの側に価値判断者としての正統性が与えられている。

それゆえに子どもたちが授業者の表出する音楽性や言語（鑑識眼）を、主体的に「良さ」とみとめ、「真似る」ことが起こっている。また鑑識眼を子どもたちが自分たちの共有のものとして継承しようとする運動が生じるのである。「良さ」はあくまでもアンサンブルの実践の内部に、成員が納得して選び取るものとして共有される。

逆に個々の子どもたちがこのような価値判断主体となっており、かつ共同体として価値判断が共有されているときに、文化的実践が生成していると言うことができるのである<sup>10)</sup>。

## 2 アンサンブル実践における「学び」の生成と、その近代学校内における意味

本稿で見てきたアンサンブルの実践は、多様性を原理とし、個に閉じない実践共同体の空間を成立させていたことを見てきた。授業空間においてこうした社会的実践を成立させるために、授業者がとっている手立てには、どのような意味があるのだろうか。

近代学校システムは、教室における児童生徒のある程度の均質性を前提とし、同一の学習課題を全員にあてがうことで、その達成度によって個が序列化される空間を作ってきたといえる。藤田は次のように述べる。

「学校は知識・文化の伝達をその中心的な活動としており、子どもは学校での〈教授＝学習〉活動を通じて、その知識・文化を習得し、その習得度に応じて上級段階の学年・学校へと進級・進学

していく。これが学校の教育過程の基本構造である。このとき、子どもの発達は、究極的には、個人々の〈学習活動〉という努力の関数となる。子どもたちは、自分の努力に応じて、知識を自分のものにしていく、つまり、私有していくわけである。」(藤田, 1994, p.140)

授業を、教授者の内部で予め設計された知識内容の伝達（教授）であり、かつ学習者の側での獲得（学習）であるとしてとらえる枠組みを、ここでは「教授＝学習」の枠組みと呼ぶが、その時の教師と学習者の関係は、教師が子どもたちの学習の設計者として予め子どもたちの外部から学習を計画し制御しようとする関係となる。子どもたちの学習内容は、学習活動に先立って教育目的・目標として決定され、またそれに照らして個人が評定されることが、学習の評価と同義となっている。学習内容としての「知識」やその「善さ」も子どもたちからは超越的に決定されているといえる。同一年齢の子どもが集散的に勉強する教室で、画一的目標によって個が評価される制度的側面に支えられて、「教授＝学習」という授業の枠組みは今日の学校教育に依然支配的な枠組みであるということが出来る。音楽科の授業で言えば、「個の集合」としてのクラスの中では、他の人の前でうまく弾けない状態をさらすことには強い苦痛があるといった姿に、そうした授業枠組みの特徴は表れる。

しかし、本稿でみてきたアンサンブルの授業においては、うまく弾けていない子どもにとっても、一人ないし数人で皆の前で演奏をするということが決して心理的な負担にはなっていない。また個人名を挙げて音があっていないと批判的な指摘を出し合うことも出来ており<sup>11)</sup>、それが決して相互の関係を損ねていなかった。それは、アンサンブルの音楽が皆の共有のものとして意識されているからであり、ゆえに学習者集団も個の集合ではなく、一つの良さを共同で追求する実践者共同体へと編み直されているからである。

すなわち、「アンサンブル実践」は、子どもたちの多様なあり方を承認し、多様性を前提とすること、また価値を共有し、目的を共同生成していくという点において、「教授＝学習」という授業枠組みとは明らかに異なる。また、その時の教師の役割も、伝達者ではなく子どもの前で自己の音楽性を表出し表現する者と

なっている点で大きく異なっている。

この授業の枠組みが成立するためには、子どもにとってモデルと認められるまでに教師の深い学問・芸術的専門性が背景として働くことが、重要な要素となっていた。それにより、子どもが表現主体でありながら同時に教師自身も専門的な表現性を発揮できていた。教師の指導性が子どもの主体性かという二者択一を越えて共同で実践を高めていくことが可能となっていたのである。

このような自律的な実践共同体を教室空間の内部に作り直すことにより、学びは外部からあたえられる操作的なものではないという意味で主体的なものとなり得るし、また授業の時空間を越えて追求されていくものとなることが考えられるのである。

### 3 今後の課題：新たな授業原理の追求

周知のように、授業における教師と生徒のディスコースを分析したメーハン等によれば、教師による「開始」(Initiation)、生徒による「応答」(Response)、教師による「評価」(Evaluation)の連鎖(I-R-E)が、授業のもっとも支配的なディスコースの形であった(Mehan, 1979)。それは、教師主導の発問に生徒が応答し、その応答が教師の意図と合致しているかどうか、教師によるE(評価)で示される枠組みであり、「教授＝学習」における授業の言語過程に他ならない。これに対して、ここで見てきたアンサンブルの授業においては、教師のみが評価主体ではなく、また評価の基礎となる鑑識眼が独占的に教師に帰属するのではなく、教師にならって生徒も自分たちで主体的な価値判断をおこなっていると見ることができた。それは単に教師の評価を相対化するというのではなく、生徒を評価主体として位置づけ、生徒における「鑑識眼」の成長こそを教育の目的と位置づけることである。

「教授＝学習」の授業原理においては、外的に設定された目標との差異によって個が把握され、それについての最終的な価値判断は教師によってなされていたのに対し、「実践」においては個々が価値判断主体となると同時に、成員間で価値基準が共有されていく。すなわち、アンサンブル実践による授業は、単に個別の活動が集合的な活動にとってかわったというもの

ではなく、子どもたちが、教師と同様に価値判断主体であるという点が重要なのである。I-R-E構造における教師と生徒の役割が非対称であるのに対して、ここでは子どもたちは、拙いながらも、表現主体であり評価主体であるという点では教師と同型で、実践への共同参加者の役割を与えられていると考えて良い。

しかしまた一方では、教師が生徒に先行して発言し、音楽イメージの豊かさや表現のきめの細かさにおいて生徒をリードした。また授業者が生徒の演奏の微妙な違いを聞き分け味わうことができているために、生徒にもその微妙な違いを聴き取ろうとする志向が育っていたと考えられた。こうした教師の高い「鑑識眼と批評」が、生徒のモデルとして機能する場合のみ、それが生徒の学びの動機を誘い出すといえる。これは、教師の「鑑識眼と批評力」に依拠して指導性を発揮する授業原理であり、学習者を「鑑識眼によって批評を行う相互評価の主体」と位置づけることを通して、表現主体、創造主体として育てていく授業原理である。今回取り上げた一つの事例にとどまらず、より幅広い領域の授業において、こうした「授業原理」の実現可能性を探ることが今後の課題である。

### 注

- 1) 林光は、日教組教研の共同研究者を1970年代に務め、民間音楽教育団体「音楽教育」の会の理論的支柱ともなっていた作曲家である。
- 2) この後、音楽教育研究における子どもの表現に関する学術的研究は、「創造的音楽学習」を中心とした子どもの創作的・構成的活動を提唱するものへと軸足を移し、他には子どもの意欲的な活動をよびおこすための「指示語の研究」なども行われたが、合唱や合奏の演奏指導自体を問題にする研究はなりをひそめることになる。
- 3) 引用部は、パットン (Patton, 2001, p.178/1978, p.203) における「パラダイム」の定義である。
- 4) アイスナーの「教育的鑑識眼と教育批評」は、質的研究法についての提案として重要な意味をもつものであるが、具体的に授業を分析する方法論を与えるものではない。個々の研究において取り上げる場面の選択や分析の視点も、専ら研究者個人の鑑識眼によるものである。
- 5) 小学校では1単位時間50分で構成される(1校時)が、参加観察はその授業時間の前後の時間も対象に

- 含んでいる。
- 6) 教育批評が一回性の授業の営みを対象とするということは、必ずしも参加観察を繰り返さなくても良いということではなく、むしろ持続的な観察があることが望ましいとされる。この対象授業以外にも、I教諭による他の学年での授業、また前年度と同じ学年の授業の参観を同程度行っている。また、I教諭が指揮者をつとめる社会人プラスバンドの練習の参観と教育批評作成も行った。
  - 7) 従来の授業研究における逐語記録は専ら理論生成のための素材であり、解釈や理論化が目的となるという一方の関係であるといえる。これに対し、教育批評においては、授業の記述自体がさらなる解釈の素材であると同時に目的でもあり、理論は記述からの帰結であると同時に記述に至るための手段ともなり得るという循環的な関係であると考えられる。
  - 8) デューイは、経験の場面全体に広がる質を「浸透的質」、ないし「第三の質」とよび、例えば感覚を通して意識に捉えられる「音色」「リズム」「ダイナミックス」といったものを「第二の質」と呼んで区別している (Dewey, 2008)。教育批評家は授業の間に自らの身体をかかえて入り、生徒の共同経験を一次的に経験することによってのみ、浸透的質を捉えることができるといえる。それは、意識の背景に対象化されずにあるものであるが、教育的批評を分析的に読み直すことによって、事後的に捉えることができると考えられる。アイズナーも、教育的批評の記述対象として、デューイのいう浸透的質についての記述を含めている (Eisner, 2002, p.227)。
  - 9) この場面の前に交わされた教師との会話を引用したものである。
  - 10) 近年、近代学校教育批判と「学び」論の隆盛がある中で、松下 (2004) は近代学校制度下における「学習」とは原理的に異なる「学び」の特徴をあきらかにしようとして、近代学校誕生以前の「学び」に注目している。それは「まずなによりも、共同体実践への参加を通じた学びであり、模倣と習熟を基本原理とした」学びのあり方であるとし、今日の学校においてもこうした「学び」を実現する可能性を主張した。しかし、それが学校内で具体的にどのような形を取り得るのかは明らかにされていない。それは松下の関心が「学習」に対置されるものとしての「学び」を明らかにすることに集中しており、「学び」の生成にかかわる大人の在り方が論じられていないことと無関係ではない。それゆえ近代学校下においてこうした「文化的実践への参加としての学び」を実現することは「理論的フィクション以上のものであるのか」という懐疑も表明されているのである

(今井, 2004)。しかし、本稿でとりあげた事例では、アンサンブルという社会的実践が近代学校制度内の教室空間において作り出されている様相を見ることが出来る。この事例における授業者の採っている特徴的な手だても、近代学校の内部においてそれと原理的に異なる文化的実践を成立させるためであったと考えられるのである。

- 11) 今回引用した授業記述にはこの場面が含まれていないが、他の場面で何度も観察されている。その際 I教諭が、そうした指摘にたいして「よう気がついたな。」という褒め言葉で応じ、積極的に批判していくことが受け入れられる状況をつくっていることから、この授業の特質の一つであると考えられる。

### 引用文献

- Dewey, J. (2008). *Qualitative Thought*. In Boydston, J. A. (Ed.), *John Dewey the later works, 1925-1953 vol. 5: 1929-1930: Essays, the sources of a science of education, individualism, old and new, and construction and criticism* (pp.243-262). Carbondale, ILL: Southern Illinois University Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall. (1st ed., Macmillan, 1979)
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye*. New York: Macmillan Publishing Company.
- 藤田英典. (1994). 〈教育の政治性〉に関する覚え書き——個性至上主義文化と教育の正統性について. 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 (編), *教育学年報 3 教育のなかの政治* (pp.139-151). 横浜: 世織書房.
- Greene, M. (2001). *Variation on a blue guitar: The Lincoln center institute lecture of aesthetic education*. New York and London: Teachers College Press.
- 生田久美子. (1987). 「わざ」から知る (認知科学選書, 14). 東京: 東京大学出版会.
- 今井康雄. (2004). メディアの教育学——「教育」の再定義のために. 東京: 東京大学出版会.
- 桂直美. (2006). E・アイズナーの「教育的鑑識眼と教育批評」の方法論——質的研究法としての特徴. *教育方法学研究*, 15, 57-72.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.163-188). CA: Sage Publications.

- 松下良平. (2004). 「学び」論の抗争——課題と類型. 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 (編), 教育学年報 10 教育学の最前線. (pp.375-393). 横浜: 世織書房.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 村尾忠廣. (1974). 〈専制型〉と〈司会型〉の授業をめぐる. 季刊音楽教育研究, 17, 42-51.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. CA: Sage Publication, Inc. (パットン, M. Q. (2001). 実用重視の事業評価入門 (山本泰・長尾眞文, 編・大森彌, 監修). 東京: 清水弘文堂書房.)

## 謝 辞

本研究に協力いただきました, 三重大学附属小学校伊東玲教諭に感謝申し上げます。

(2006.4.1 受稿, 2009.11.30 受理)