

琉球大学学術リポジトリ

「芸術的構成活動」を実現するための中学校音楽科鑑賞授業における環境構成に関する一考察

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-15 キーワード (Ja): 「芸術的構成活動」, 音楽科鑑賞授業, 環境構成 キーワード (En): 作成者: 宮里, 未希 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019838

【実践研究】

「芸術的構成活動」を実現するための中学校音楽科鑑賞授業における 環境構成に関する一考察

宮里 未希^{1,2}

A Study of Junior High School Music Appreciation Class about Environmental Configuration to Realize “Artistic Constructive Activity”.

MIYAZATO Miki^{1,2}

要 約

本研究の目的は中学校音楽科鑑賞授業において「芸術的構成活動」を実現するための環境構成の具体を明らかにすることである。実践分析を通して、「芸術的構成活動」における過程の側面、心理的側面、社会的側面を視点として、(1)子どもの衝動が特定の対象を得て興味になるような抵抗の検討、〈表現〉の成立条件の点検を意識した中間発表や新たな価値づけを見出す作品発表の場を意識した単元構成が必要であること、(2)音や音楽に対する知覚・感受を核とした相互作用の中で、目論見や実験が為されるような活動や教師の問いかけを意識すること、(3)個々の内的素材を顕在化させ、それらを生かす共同活動を行うことで、質的關係や質的意味を見出せるようにしていくことが重要であることが明らかとなった。

キーワード：「芸術的構成活動」、音楽科鑑賞授業、環境構成

1. 問題の所在と研究の目的

(1)問題の所在

小島律子(2015)は、〈表現〉を『外的世界』、『内的世界』、『表現の世界』の3つの世界の間での相互作用という関係から捉え、「歌を歌っている行為が自分の『内的世界』とは無関係に単に楽譜上の記号に従って声を発しているだけのことであれば、『内的世界』と『表現の世界』の相互作用はなく、それは〈表現〉とはいえない」(小島 2015: 7)と述べている。筆者のこれまでの授業では、子どもが自分のイメージや感情を特に意識することなく、楽譜に示された記号にそって模範演奏に近づけようとする姿を見ることがあった。この姿は筆者が授業の中で、子どもの「内的世界」と「表現の世界」の相互作用を十分に意識させていなかったことに起因するのではないかと考えられる。そこで、筆者は外的世界と内的世界に二重の変化を起こすための教育方法として「芸術的構成活動」に着目する。「芸術的構成活動」とは、小島が提唱する「構成活動」の中でも、「音や色や身体の動きといった質からなる素材を使う場合の構成活動」(小島 2021: 13)である。西園芳信(2017)が「芸術認識の対象は『質』である。学校教育における音楽や美術の教科としての独自性はこの『質』の認識にある」(西園 2017: 16)と述べているように、音楽科で扱う素材は「音」という質的な素材であり、「内的世界」と「表現の世界」の相互作用によって生み出される音楽作品(演奏を含む)もまた、経験の質が表現されたものである。このことから、音楽科授業では「芸術的構成活動」を子どもの音楽との相互作用を実現する教育方法とすることで、子どもが機械的に音楽作品を形づくるのではなく、自己の内面と向き合いながら音や音楽と関わっていくようにしていくことができるのではないかと考える。

¹ 琉球大学大学院教育学研究科

² 国頭村立国頭中学校

では、「芸術的構成活動」を実現するには具体的にどのように環境を構成すればよいのだろうか。先行研究において、「芸術的構成活動」の環境構成の具体について言及された研究は少ない。そこで本研究では、「芸術的構成活動」の活動モデルを軸に、中学校音楽科授業での環境構成の具体について考察する。今回は、鑑賞活動分野での「芸術的構成活動」を実現する具体的な教師の働きかけに焦点をあてる。「構成活動」という言葉からは、一般的に表現領域に限定されたものというイメージをもつかもしいないが、小島は〈表現〉を「歌唱，器楽，創作，鑑賞のすべての音楽活動に共通する構造と原理」(小島 2015: 5)をもつものとして捉えており、「芸術的構成活動」の鑑賞活動の例として図形楽譜づくりの活動が挙げられている。ただし、音楽から感じ取ったことを図形に表し、変化させる図形楽譜づくり活動は、速度など図形で表しにくい音楽の特徴が顕著な鑑賞曲においては実践しにくいこともある。そこで、図形楽譜づくり活動以外の方法で「芸術的構成活動」が実現できるのかを検証する必要があると考える。

(2) 研究の目的

本研究の目的は中学校音楽科鑑賞授業において「芸術的構成活動」を実現するための環境構成の具体を明らかにすることである。

2. 研究方法

「芸術的構成活動」の活動モデルを核とした中学校音楽科鑑賞授業における環境構成を具体化し、授業を構想・実践する。授業分析を通して、「芸術的構成活動」を実現するための環境構成の具体について考察する実践的方法を取る。

3. 「芸術的構成活動」とその活動モデル

(1) 「構成活動」と「芸術的構成活動」

「芸術的構成活動」はその土台に、教育哲学者であるジョン・デューイ(1859-1952, アメリカ合衆国)の「オキュペーション」概念に起源をもつ「構成活動」がある。「構成活動」とは「社会的状況において、衝動を起点に心身を使って素材と相互作用することを通して外的世界に作品を構成し、そのことと連関して内的世界を構成する活動」(小島 2017: 199)であり、デューイは料理、裁縫、木工のような、家庭や社会生活で営まれてきた仕事に教育的意義を見出し、それに類した活動を学校のカリキュラムの土台に位置付けたが、これは単に作業さえすればよいということではない。小島はデューイのオキュペーションについて、「子どもが本来もっている探究，構成，表現，会話の衝動や欲求から出発し，衝動や欲求が社会的な諸目的に沿うように導かれることで，科学や芸術への学習に至る活動様式」(小島 2017: 199)であると述べる。デューイのオキュペーション概念をもとに小島が提唱した「構成活動」では、「①衝動を起点とする，②身体諸器官を働かせる，③素材との連続的な相互作用がある，④外面的成果を生む，⑤社会的状況で行われる」(小島 2017: 199)という5つの成立要件があるとされる。

さらに小島(2021)は『構成活動』において心身を使って働きかける素材が固有の性質から成る質的素材の場合、芸術的経験を内容とする『構成活動』になる。それが『芸術的構成活動』である」(小島 2021: 154)と述べ、「芸術的構成活動」の本質は『質の認識による生活経験から芸術的経験への連続性』にある」(小島 2021: 156)としている。先述したように、音楽科授業で扱う音は質的素材であるため、本研究では芸術的経験を内容とする「芸術的構成活動」の具体に着目する。

(2) 「芸術的構成活動」の三側面と活動モデル

小島(2021)は「芸術的構成活動」の構造を「過程的側面」「心理的側面」「社会的側面」の3つの側面から明らかにし、各側面に即した学校における「芸術的構成活動」の環境構成の視点を活動モデルとして示している。表1は小島が示す「芸術的構成活動と活動モデル」の表のうち、各側面の活動モデルA～D(E)を中心に抜粋したものである。

表1 芸術的構成活動と活動モデル(小島 2021: 186 の表1より一部抜粋)

本質	質の認識による生活経験から芸術的経験への連続性	
方法原理	質的素材の構成による生活経験の質の表現	
構造	過程的側面	要点：芸術的探究としての「ひとつの経験」
		A 衝動性を起動させる活動内容の企画
		B 衝動性への抵抗の設定
		C 表現の成立条件の点検
	心理的側面	D 作品発表の場の設定
		要点：心身相関の相互作用による質的思考
A 生活経験における内的素材と外的素材（質的素材）の顕在化		
B 知覚・感受の認識方法による観察の場の設定		
社会的側面	C 目論見形成のための問いかけ	
	D 実験の場の設定	
	要点：経験の共有としての質のコミュニケーション	
	A 共同活動の企画	
	B イメージ共有のための経験交換の場の設定	
C 多媒体コミュニケーションの促進		
D 作品共有のための鑑賞と批評の場の設定		
E 共感的態度と共存の感情の価値づけ		

「構成活動」に関する教師の環境構成に言及した先行研究には楠井晴子(2015)の「生活のうた」づくりの実践研究と横山真理(2016)の音楽科授業における遊びから学習への連続性に着目した実践研究がある。楠井は子どもが歌を歌いたくなる衝動が起こるための状況設定に着目し、子どもたち自身の生活をテーマにすることで生活感情を引き出すことを意図している。この実践を先述の「芸術的構成活動」の三側面の視点で見ると、主に、過程的側面 A (衝動を起動させる活動内容の企画)や心理的側面 A (生活経験における内的素材と外的素材(質的素材)の顕在化)の要素が顕著に表れている。また、横山(2016)は音楽科授業における衝動的な遊びから思考が働く学習への連続性を生み出す要因として、「他の生徒」、「観察」、「模倣」、「対話」があることを導き出している。これは「芸術的構成活動」の三側面の、主に心理的側面 B (知覚・感受の認識方法による観察の場の設定)、社会的側面 B (イメージ共有のための経験交換の場の設定)、社会的側面 C (多媒体コミュニケーションの促進)との関連が強く見られる。

これらの先行研究をはじめ「構成活動」の環境構成に関する研究では、環境構成の一部の側面について明らかにしているが、小島(2021)のように、網羅的に言及されていない。本研究においては小島(2021)の活動モデルを意識して実践分析を行うこととする。

4. 「芸術的構成活動」を意識した授業実践

2022年6～7月に沖縄県内公立A中学校第2学年を対象に、G. ヴェルディ作曲のオペラ『アイダ』より《凱旋行進曲》の鑑賞授業を実践した。指導内容は「楽器の音色と曲想」とし、「芸術的構成活動」の活動モデルを意識して単元を構成した。

オペラは、歌を中心に音楽で物語を展開する舞台芸術であり、音楽の他に、演劇、舞踊、文学、美術などの要素も関わることから、総合芸術と呼ばれている。『アイダ』は、古代エジプトを舞台に、戦乱

に巻き込まれた恋人たちの悲劇が壮大なスケールで描かれたオペラで、本単元では第2幕第2場の《凱旋行進曲》をとりあげ、主旋律を演奏するアイダ・トランペット(作曲者のヴェルディが本作品での使用を指定した、ピストンが1本の長い2組のファンファーレ・トランペット)の音色に着目させる。アイダ・トランペットの音色が生み出す勇壮な雰囲気、合唱やバレエでの表現が加わることで勇壮さや華やかさの拡大が見られることから、オペラにおける音楽表現の効果を感じ取りやすいと考える。オルゴールで演奏された《凱旋行進曲》と比較聴取させることでアイダ・トランペットの音色の特質を捉えさせ、それを手がかりに《凱旋行進曲》の勇壮な曲想を生み出す音楽的な工夫についてグループで交流させ、楽曲の聴きどころを他者に伝える活動を行い、《凱旋行進曲》への味わいを深めさせる。「芸術的構成活動」の活動モデルと主な活動との関連(表2)、指導計画(表3)、単元目標と評価規準(表4)を以下に示す。

表2 「芸術的構成活動」の活動モデルと本授業における主な活動との関連

「芸術的構成活動」の活動モデル		子どもの学習	指導者の活動
経験	《凱旋行進曲》を聴き、音色の特徴に気付く		
過程的側面 A (衝動)	心理的側面 A (生活経験の素材)	社会的側面 B (イメージ共有)	社会的側面 C (多媒体)
1. 《凱旋行進曲》の有名な旋律部分を聴き、どのような場面に合う音楽と思うかを付箋に書いて発表する。			
●想像した場面を付箋に書かせる。 ●「どういう音がしていたからそういう場面に合うと思ったのか」を問う。			
分析	《凱旋行進曲》のアイダ・トランペットの音色を知覚・感受し、鑑賞への手がかりを得る		
過程的側面 B (抵抗)	心理的側面 B (観察)		
2. 音色の違う2つの《凱旋行進曲》を聴き、気付いたことや感じたことを言葉にする。			
●アイダ・トランペットとオルゴールの演奏とを聴き比べさせ、音色の違いについて問う。			
再経験	アイダ・トランペットの音色を意識して《凱旋行進曲》を鑑賞し、批評文を書く		
過程的側面 C (表現)	心理的側面 B (観察)	心理的側面 C (目論見)	心理的側面 D (実験)
社会的側面 A (共同活動)	社会的側面 B (イメージ共有)	社会的側面 E (共感・価値づけ)	過程的側面 D (発表)
社会的側面 D (作品共有)	社会的側面 E (共感・価値づけ)		
3. 音楽表現の工夫に合った場面の展開をグループで考える。			
●曲想を生み出す音楽表現について、気付いたことや感じたことを付箋に書かせ、交流させる。			
4. 自分たちが想像した場面の展開を発表する。			
●音楽的根拠とともに発表させる。			

表3 指導計画(全2時間)

ステップ	学習活動	時
経験	《凱旋行進曲》を聴き、曲想を生み出す音色の特徴に気付く。	第1時
分析	《凱旋行進曲》のアイダ・トランペットの音色を知覚・感受し、鑑賞への手がかりを得る。	
再経験	アイダ・トランペットの音色を意識して《凱旋行進曲》を鑑賞し、批評文を書く。	第2時
評価	批評文を交流し、アイダ・トランペットの音色についてのアセスメントシートに答える。	

表4 単元目標と評価規準

評価の観点	単元目標・評価規準
知識・技能	アイダ・トランペットの音色の特徴とその背景への理解をもとに、味わったことについて根拠をもって他者に伝えることができる。
思考・判断・表現	アイダ・トランペットの音色を知覚し、それが生み出す特質を感受する。 知覚したことと感受したこととの関わりについて考えるとともに、曲や演奏に対する評価とその根拠について考え、楽曲の味わいにつなげる。
主体的に学習に取り組む態度	アイダ・トランペットの音色に関心をもち、主体的・協働的に物語づくりに取り組む。

5. 分析

(1)分析対象

分析にあたり、問題解決に取り組む過程で音楽との相互作用を活発に行う様子が見られた、しゅう、ゆうじ、ななこ、ともの4名グループを抽出し、「芸術的構成活動」の三側面の活動モデルにそって教師の働きかけと子どもの反応・発言を分析し、教師の働きかけの具体と三側面との関わりについて考察する。なお、子どもの名前はすべて仮名である。

(2)抽出場面と関連する「芸術的構成活動」の三側面

① 衝動が発揮され、抵抗に出会う。【経験1，分析2】

過程的側面A(衝動性を起動させる活動内容の企画)、過程的側面B(衝動性への抵抗の設定)、心理的側面A(生活経験における内的素材と外的素材の顕在化)、心理的側面B(知覚・感受の認識方法による観察の場の設定)、社会的側面C(多媒体コミュニケーションの促進)

② 感受したことを生かして「物語」を構成する。【再経験3】

過程的側面C(表現の成立条件の点検)、心理的側面B(知覚・感受の認識方法による観察の場の設定)、心理的側面C(目論見形成のための問いかけ)、心理的側面D(実験の場の設定)、社会的側面A(共同活動の企画)

③ 他者の発見を学級で共有する。【再経験3】

心理的側面B(知覚・感受の認識方法による観察の場の設定)、心理的側面C(目論見形成のための問いかけ)、心理的側面D(実験の場の設定)

④ 作品を交流する。【再経験4】

過程的側面D(作品発表の場の設定)、社会的側面B(イメージ共有のための経験交換の場の設定)、社会的側面D(作品共有のための鑑賞と批評の場の設定)、社会的側面E(共感的態度と共存の感情の価値づけ)

(3)分析視点

- i) 「芸術的構成活動」の三側面とその活動モデルにそって、子どもはどのような姿を見せていたか。
- ii) iの子どもの姿と教師の働きかけにはどのような関わりがあるか。

(4)授業分析

抽出場面①：衝動が発揮され、抵抗に出会う。【経験1，分析2】

第1時の【経験】の1の活動で、子どもの衝動が発揮されたと思われる場面を表5、第1時の【分析】の2の活動で、教師が抵抗に出合わせることを意図し、オルゴールで演奏された《凱行進行曲》とアイダ・トランペットで演奏された《凱行進行曲》を比較聴取させた場面を表6に示す。

表5 抽出場面①：音楽から感じたことを付箋に表す活動

	子ども (C), 数人の子ども (Cs), ほとんどの子ども (Cm), 教師 (T)
139T	付箋に書くのは、1枚につきひとつのことを書いてください。2こも3こも思い浮かぶんだったら2枚3枚4枚使って行ってください。
140C しゅう	あ～。
141T	で、さらに、自分の書いたものには自分の名前を下の方に書いていてください。
142C しゅう	<u>絵描いていいですか？</u>
143T	あ、いいですよ。

視点 i) 「芸術的構成活動」の三側面とその活動モデルにそって、子どもはどのような姿を見せていたか。

教師がイメージの表し方について特に指示をしていないにも関わらず、142 しゅうは曲のイメージを「絵で表したい」と主張しており、衝動が発揮された姿であったと考える【過程 A (衝動)】。そして、付箋に絵を描くという行為は、自分のイメージを表すのに合った媒体を用いて、子どもが自身の内的素材を顕在化させる姿であったと考える【心理 A (生活経験の素材)】【社会 C (多媒体)】。

視点 ii) i) の子どもの姿と教師の働きかけにはどのような関わりがあるか。

しゅうは《凱進行曲》を流した時から聴いた経験や印象について積極的に発言するといった反応を示しており、『アイダ』の物語やその設定にも高い関心を示していた。それはこの曲が耳馴染みのあり且つ《凱進行曲》のもつ質が子どものイメージを引き出しやすかった、『アイダ』の物語性がイメージの拠り所になったと考えられる。このように、子どもの生活経験と接点のある音楽を用いたこと、イメージの拠り所となる「物語」を提示したことが、しゅうの衝動性を発揮させる環境をつくったと考えられる。さらに、「絵で描いてみたい」という衝動を発揮できたのは付箋という媒体があったためと考えられる。付箋に感じたことを書いていくという状況は子どもの内的素材を顕在化させやすく、且つ言葉や絵という多媒体を用いやすい環境になっていたと考えられる【社会 C (多媒体)】。

以上より、過程的側面 A (衝動性を起動させる活動内容の企画)、心理的側面 A (生活経験における内的素材と外的素材の顕在化)、社会的側面 C (多媒体コミュニケーションの促進)に関する教師の働きかけは作用したと考える。次に、過程的側面 B (衝動性への抵抗の設定)を意図した【分析】の2の活動の場面をみていく。

表6 抽出場面①：音色の違いを聴き比べる活動

387T	ああ～負けたときっぽいか、印象が変わるはず。いまのものなんですけど、楽器最初の方は、みなさんが注目してたのは、トランペットなんですけど、いま赤ちゃんあやすとか子守歌みたいって言ったのはオルゴールで演奏されてるものです。
388C しゅう	なるほど。
389T	で、ちょっとここみてほしいですけど (画面に発問を提示)、 <u>オルゴールと比べて、元々の《凱進行曲》はどんな雰囲気でしょうか。</u> もう一回聴いてみてください。
390T	♪アイダ・トランペットで演奏された《凱進行曲》
391C ゆうじ	<u>ね、あれさっきと一緒だったの？</u>
392C しゅう	ん？うん。
393C ゆうじ	<u>全然気づいてなかった。</u>
394C しゅう	あのオルゴールのやつ？
395C ゆうじ	<u>うん。全然違うものだった。</u>

視点 i) 「芸術的構成活動」の三側面とその活動モデルにそって、子どもはどのような姿を見せていたか。

391, 393, 395 のゆうじの発言から、比較した2つの音源が同じ曲であることに気付いていなかったことがうかがえる。この場面では、ゆうじの他にも、オルゴールの音色が抵抗【過程 B (抵抗)】として機能しなかった生徒が複数見られた。よって、この場面では衝動性への抵抗、それによる観察【心理 B (観察)】が起りづらい状況にあった子どもがいたと考えられる。

視点 ii) i の子どもの姿と教師の働きかけにはどのような関わりがあるか。

抵抗やその後の観察が行われなかった原因は【経験】から【分析】に入る段階での教師の働きかけにあったと考える。指導案上ではアイダ・トランペットへの感受につなげて比較聴取のタイミングを設定していた(図1)が、実際の展開では感受したこととつなげて、どのような音楽的特徴があるかを問うた(図2)ため、子どもの意識が色々な音楽的特徴に向き、オルゴールで演奏された《凱旋行進曲》を聴く際の視点が拡散してしまい、音色に対する知覚・感受が不十分になったと考えられる。《凱旋行進曲》のアイダ・トランペットの音色に対する感受が出た時に、すぐにオルゴールの演奏と比較聴取をしてイメージが変わるかを問うと、音色の違いによる曲想の違いという質的關係が知覚・感受しやすくなったのではないかと思われる。

以上のことより、過程的側面 B (衝動性への抵抗の設定)、心理的側面 B (知覚・感受の認識方法による観察の場の設定)に関する教師の働きかけについては課題が残ったと言える。

教師：アイダ・トランペットで演奏された《凱旋行進曲》から場面を想像させる。
 教師：オルゴールで演奏された《凱旋行進曲》を聴かせ、イメージが変わるかを問う。(=抵抗)
 生徒：音色の違いが生み出す雰囲気の違いを知覚・感受する。

図1 学習指導案上の展開

教師：アイダ・トランペットで演奏された《凱旋行進曲》から場面を想像させる。
教師：なぜその場面を想像したのか、音楽の特徴を問う。(→抵抗になった)
生徒：音色や強弱、リズム等、様々な諸要素に注意が向く。
 教師：オルゴールで演奏された《凱旋行進曲》を聴かせ、イメージが変わるかを問う。

図2 実際の展開

抽出場面②：感受したことを生かして「物語」を構成する。【再経験3】

第2時の【再経験】の3の活動では、鑑賞する部分を第1時よりも少し長くし、曲を聴いて感受したことを黄色い付箋、感受したことと関連する音楽の諸要素を青い付箋に書き、グループで1枚のワークシートに貼ることで、想像した場面を「物語」として構成していく活動を行った(図3)。

表7は、ななこの示す付箋の「順番」がグループの問題となっている場面である。

場面の展開を想像して聴こう(例)

- ◆付箋は横移動OK
- ◆場面と音楽の関係は縦軸で示す
- ◆付箋には自分の名前も書く

図3 ワークシートの例

表7 抽出場面②：音楽から想像したそれぞれのイメージを出し合い物語としての順番を考える活動

152C ななこ	ラダメスが来て…あ、ちがう間違えた。アイダが最初に入場して、この場面でアムネリスが来て(♪女声合唱の部分)、次のとき…(♪男声合唱の部分)こっちでラダメスが入場してくると思うな～。
153C しゅう	はいはいはい。
154C ゆうじ	なるほど。え？順番が違うと。アイダが来て一の、アムネリスが来て一の、ラダメスが来る。で、どうなる？

155C ななこ	わかんない。
156C しゅう	(笑う)
157C ゆうじ	とりあえず来そう？どのへんで来そう？入場中なのか、
158C ななこ	こっち、こちらはラダメス (♪男声合唱の部分)。
159C しゅう	あ、ラダメス。
160C ゆうじ	これ？
161C ななこ	最初はアイダ。
162C しゅう	<u>これ書いていく？</u>
163C ゆうじ	<u>どンドン貼っていこう。思ったこと貼っていこう。思ったこと書いて貼っていこう。</u>

視点 i) 「芸術的構成活動」の三側面とその活動モデルにそって、子どもはどのような姿を見せていたか。

162 しゅうや 163 ゆうじの発言からは付箋に書いて貼ることを問題解決の手がかりと考え、試そうとしている様子うかがえる。ここでは子どもなりに「次はこうしてみよう」という目論見を形成していたと考えられる【心理 C (目論見)】。

視点 ii) i) の子どもの姿と教師の働きかけにはどのような関わりがあるか。

この場面において、子どもの目論見形成のために教師は意図的に働きかけてはならず、子どもが限られた環境の中で自分たちで目論見を形成し、実験へと発展させていったと考えられる。例えば、子どもが「この音楽はどうなっているのか」と思った時に聴きたい箇所を自由に聴き直して観察できるような環境【心理 B (観察)】を整えていれば、より早い段階でイメージと音楽との関連を探究する【心理 D (実験)】ための目論見形成を支援できたのではないかと考える。

以上のことより、心理的側面 B (知覚・感受の認識方法による観察の場の設定) や心理的側面 C (目論見形成のための問いかけ)、目論見形成から発展する心理的側面 D (実験の場の設定) に関する教師の働きかけは不十分であったと言える。

抽出グループはその後、自分たちなりに実験を試みたことで問題を解決している。その場面を表 8 に示す。

表 8 抽出場面②：問題が解決され、確定状況となった場面

164C ななこ	(♪アイダ・トランペットが出てくる直前の合唱の部分) で、こっちで国王。
165C ゆうじ	おー！完璧。しゅう戦ってたけどやー。(笑う)
166C しゅう	(笑う)
167C ゆうじ	もうここで来てた。国王。ここで勝ち確信してた。
168C しゅう	あのネフライトのワンツースリー (ゲームの話) みたいな・・・
169C ゆうじ	あ～そんな感じ。 <u>確定やん。・・・書くことないんだよなーもう。これで満足しちゃった。</u>

構成していった「物語」は子どもたちが目的やイメージを共有し、個々が素材を持ち寄ることでまとまりのある作品となる【社会 A (共同活動)】。169 ゆうじ「確定やん・・・これで満足しちゃった」とあるように、音楽を聴き直して物語の順番を考えながら付箋を貼っていくうちに、抽出グループの問題が解決されたことで確定状況となり、一時的に完結を迎えている。しかし、抽出グループは、確定状況となった後の抽出場面③で、教師の働きかけによって、再び音に注目することとなる。その場面を表 9 に示す。

場面③：他者の発見を学級で共有する。【再経験3】

表9 抽出場面③：活動が完結したあと、再び音への意識が生まれる場面

197T	(曲が終わったタイミングで) ごめん、みなさんちょっといったんいいですか?いま、えっと…ゆいさんからあったのでちょっと確認しておこうと思うんですけど、 <u>例えば、音が低くなったり高くなったりしている、これでも上等だわけ。で、そのときに、この部分で(板書の表の前半部分を指して)、高い音と低い音が同時に聴こえるのか、高い音もあるし低い音もあるってことなのか、</u>
198C ゆうじ	<u>おお。</u>
199T	ここ(表の前半部分)で <u>高い</u> んだけどここらへん(中間部分)で <u>低い音</u> が出てくるのか、っていうことが、いろいろ曲が流れていくことによって違うから、それを細かく、1個ずつに貼って行ってっていうこと。 <u>ここ(前半)で高い音あってここ(中間)で低い音あって、ここらへんでまた高い音が聴こえるんだったら、高いってまた貼ってもいいです。大丈夫?</u>
200Cs	(うなずく)
201C ゆうじ	<u>最初低めから、人増えて高くなって、また低くなって、急に高くなる。</u>
202T	はい。もう1回流しますね。 <u>声</u> についてもそうですよ。 <u>低い声</u> でもいいからね。 <u>高い声</u> とか <u>低い声</u> とか。
203C しゅう	<u>声? 声あったっけ? あーあったか。</u>
204C ゆうじ	<u>めっちゃあったやん。</u>
205C しゅう	<u>(笑う) 最初にあったわ。</u>

視点 i) 「芸術的構成活動」の三側面とその活動モデルにそって、子どもはどのような姿を見せていたか。

198, 201, 203, 204, 205 の発言から、ゆうじやしゅうは 197, 199, 202 のような教師の問いかけをきっかけに、再び音楽に注目していることがわかる。これは他のグループの音に関する発見が共有されたことで、抽出グループに再び音楽を聴こうとする衝動が生まれ、音の高低や声の音色という抵抗によって衝動が折り返された場面であると考えられる。

視点 ii) i) の子どもの姿と教師の働きかけにはどのような関わりがあるか。

ここでは教師は楽器や声の高低という音楽の諸要素について言及してはいるが、それによって生まれるイメージや雰囲気について関連づけて問わなかったため、子どもの音への意識が知覚面に偏ることとなった【心理 B(観察)】。子どもの意識が音楽の諸要素にのみ向いたことで、新たな音楽の諸要素の発見による物語の再構成は起きなかった。そのときの状況や子どもの反応に応じて、子どもの知覚と感受が結びついているかを確認し、両者を結び付けて問い返すといった適切な働きかけをしていくことが必要である。

また、媒体や共同活動の存在は子どもの思考や反応を可視化することができるため、教師による表現成立の諸条件(「表現媒体」「新旧の経験の結合」「行為者の反応体制」)の点検を実現するための要因となる【過程 C(表現)】。この場面では媒体や共同活動で可視化された子どもの思考や反応を他者と共有する場として、中間発表の場を設定することで、表現の成立条件の点検をすることができたと考えられる。

以上のことより、この場面は過程的側面 C(表現の成立条件の点検)や知覚と感受の結びつきを意識させるための教師の働きかけが不十分であったため、心理的側面 B(知覚・感受の認識方法による観察の場の設定)から発展する心理的側面 C(目論見形成のための問いかけ)、心理的側面 D(実験の場の設

定), 社会的側面 B (イメージ共有のための経験の交換の場の設定) に至らなかったと考えられる。

場面④：作品を交流する。【再経験 4】

表 10 は, 第 2 時【再経験】での作品を交流する活動を行う際に, 教師ができあがった物語を他のグループに紹介するよう促している場面である。

表 10 抽出場面④：他のグループと作品を紹介し合う活動

295T	はい, ではみなさん画面見てください。えーっと 5 分ぐらい時間とります。 <u>隣のグループと, 見せ合って紹介してください。</u> どんなふうなものができあがったのか。
296C ゆうじ	しゅう, どや顔して見せてこい。
297T	そして, <u>面白いと思ったことがあったら伝えたり, 何か気になることがあったら質問したりしてください。</u> こことここで, こことここで (グループ分け), <u>貼ってできたものを紹介してください。</u> ではどうぞ。
298C ゆうじ	ゆういるやん。絶対おもしろい。ゆうクオリティ気になる。
299C しゅう	(グループシートを持って隣のグループのところに行く)
300C ゆうじ	ちゃんと書いたからやー, おれらやー。
301C とも	うん。
302C しゅう	(隣のグループのシートを持ってくる)

視点 i) 「芸術的構成活動」の三側面とその活動モデルにそって, 子どもはどのような姿を見せていたか。

296C ゆうじが「どや顔して見せてこい。」と言っているように, 子どもたちは自らの作品に成果を感じていることが分かる。しかし, シートを交換した後は互いのシートをじっくりと読むのみにとどまり, 教師が意図していたプレゼンテーションという発表形態【社会 D (作品共有)】にはならなかったため, 他者の作品(表現)から, 新たな意味を見出すような場【社会 B (イメージ共有)】【社会 E (共感・価値づけ)】へと発展しなかった。

視点 ii) i) の子どもの姿と教師の働きかけにはどのような関わりがあるか。

ここでは教師が再度発表の仕方を確認し, 自分たちが生み出した作品の価値を伝える場【過程 D (発表)】をつくる必要があったと思われる。子どもの意図を言語化し, 双方向のコミュニケーションが生起するような環境【社会 D (作品共有)】を構成することで, 質的な意味が共有【社会 B (イメージ共有)】【社会 E (共感・価値づけ)】できるようになると考えられる。

この場面において, 過程的側面 D (作品発表の場の設定), 社会的側面 D (鑑賞と批評の場の設定) の教師の働きかけが不十分となったことで, 作品を交流する場が新たな視点を見出す場として機能せず, 社会的側面 B (イメージ共有のための経験交換の場の設定) や社会的側面 E (共感的態度と共存の感情の価値づけ) へと至らなかったと考える。

6. 考察

以上, 抽出場面①～④における子どもの姿と教師の働きかけの関わりについてみていき, 特に教師の働きかけの改善点について考察してきた。次の表 11 は今回実践した授業を「芸術的構成活動」の環境構成の視点である活動モデルからみて, 教師の意図的な働きかけが作用したものを○, 教師の働きかけとしては不十分だったが子どもは試みていたものを△, 教師の働きかけができておらず, そのために子どもの活動においても不十分であったものを×で表したものである。

分析を通して, 三側面に対応した教師の働きかけにおいて, どのような働きかけが有効であるか, ま

たどのような働きかけをすべきかがみえてきた。そこで、過程的側面、心理的側面、社会的側面にそつて、中学校音楽科鑑賞授業における「芸術的構成活動」の環境構成の具体について述べる。

表 11 本授業における筆者の働きかけ

	過程的側面	心理的側面	社会的側面
A	衝動性を起動させる活動 ○	内的素材と外的素材の顕在化 ○	共同活動 ○
B	衝動性への抵抗 △	知覚・感受による観察の場 △	イメージ共有 △
C	表現の成立条件の点検 △	目論見形成のための問いかけ △	多媒体コミュニケーション ○
D	作品発表の場 ×	実験の場 △	鑑賞と批評の場 ×
E			共感的態度、共存の感情 △

(1) 過程的側面

「衝動は興味に姿を変えてオキュペーションを完了するまで駆動する」(小島 2021: 58-59)とされるが、衝動が特定の対象を得て興味になる(小島 2021: 60)こと、また学習内容が特定の対象となるには教師の環境構成が重要となる。本授業においては、聴き馴染みのある《凱旋行進曲》は子どもの衝動を誘発しやすかったが、そこからアイダ・トランペットの音色が子どもにとって意味ある「特定の対象」、つまり興味の対象となるには衝動を折り返す抵抗となるものの内容(今回で言えば、オルゴールの音色)だけでなく、抵抗を設定するタイミングも重要であった。

次に、表現の成立条件の点検については教師による「点検」を〈表現〉のための過程として捉え、「点検」を実現する場として中間発表を位置づけて単元構成を行うといったことが必要と考える。また、表現の成立条件を点検する上で、子どもが『為すこと』と『被ること』をイメージをもって関連づけ(小島 2021: 189)られているかを「見える」ようにすることも重要である。その意味で、今回の授業では付箋が子どもの内的素材を顕在化させる表現媒体として機能し、子どもが過去の経験と現在の経験をどのように結合させているかが「点検」しやすくなったと言える。

作品発表の場の設定については作品は取り組み過程と連続するものであることを教師が認識し、作品発表が新たな意味を見出す場として機能するように働きかけることが重要である。

(2) 心理的側面

本授業においては心理的側面への働きかけに関する筆者の課題が顕著に現れた。特に、心理的側面 B (知覚・感受の認識方法による観察の場の設定)が不十分となったことで、「観察—目論見—実験」のサイクルが実現しなかった。まずは「観察」が起こるために、外的素材と内的素材の相互作用を通して質的關係を認識させるような働きかけが必要である。例えば、過程的側面 B (衝動性への抵抗の設定)は、「観察」が起こるための要素のひとつであると考えられる。また、「観察」から「目論見形成」や「実験」へと発展させるためには、子どもが認識した質的關係を意識化させ、内的素材や外的素材を顕在化させた媒体を操作できる場の設定が必要であると考えられる。

(3) 社会的側面

個々の内的素材が顕在化されたものを持ち寄りひとつの作品を構成する共同活動は他者との質の共有や共感的態度と強く関連していると考えられる。ここでも、内的素材や外的素材を顕在化する媒体の存在が重要となる。その媒体は言語の他にも、言葉だけでは表しにくいものを表したり、個々が表しやすい方法で表現したりできるよう、多媒体の使用を促すような働きかけが必要である。本授業においては付箋がその役割を果たしていたといえる。また、本授業では共同活動の中でイメージを共有する様子が見られたが、そのイメージが音そのものと結びついたもの、つまり音や音楽が生み出す質を共有してい

ることが重要であった。同じ音楽を聴く他者とイメージを共有することで共感が生まれ、音楽との質的關係が変容し、新たな質的意味が見出されたと考える。

7. 結論

以上の考察を経て、三つの側面の環境構成の具体を考える上で、次の事柄を重点的に意識して環境構成をしていくことの必要性がみえてきた。

(1) 過程的側面

子どもの衝動が特定の対象を得て興味になるような抵抗の内容とタイミングが重要であり、さらに〈表現〉の成立条件の点検を意図した中間発表や新たな価値づけを生み出す場としての作品発表の場といった意識をもって単元構成をする。

(2) 心理的側面

特に音や音楽に対する知覚・感受を核として、音や音楽との相互作用を促し、目論見や実験が為されるような活動や教師の問いかけを意識する。

(3) 社会的側面

まず個々が音や音楽をどう捉えているかを顕在化できるようにした上で、個々の内的素材を生かす必然性のある共同活動を行うことで、質的關係や質的意味を見出せるようにしていくことが重要である。

8. 今後の課題

筆者の以前からの課題であった学級合唱の実践において、「芸術的構成活動」の活動モデルを核とした授業の構想・実践を行い、子どもが質的關係を認識し、質的素材との相互作用を通して経験を再構成していく活動を検討する。

付記

本研究は、日本学校音楽教育実践学会第27回全国大会自由研究での口頭発表した内容を踏まえて再構成し、加筆修正したものである。

謝辞

本研究の実施に際して、琉球大学教育学部音楽教育講座の小川由美教授からは、教材研究、筆者自身の授業実践の参観、それに続く省察までを含めて授業づくりの過程及び本論文に関してご指導、ご助言を賜りました。また、琉球大学大学院教育学研究科の吉田安規良教授には、本論文の作成にあたり、多くのご助言を賜りました。ここに深謝の意を表します。

引用・参考文献

- 小島律子編, 2011, 『子どもが活動する新しい鑑賞授業——音楽を聴いて図形で表現してみよう』音楽之友社.
- 小島律子, 2015, 「1章2. 〈表現〉という営み」, 小島律子編, 『音楽科 授業の理論と実践——生成の原理による授業の展開』あいり出版, 5-15.
- 小島律子, 2017, 「構成活動」, 日本学校音楽教育実践学会編, 『音楽教育実践学事典』音楽之友社, 199-200.
- 小島律子, 2021, 『デュイのオキュペーション概念に基づく芸術的構成活動』風間書房.
- 楠井晴子, 2015, 「思春期の児童における音楽科での『生活のうた』の展開過程」『大阪教育大学紀要第V部門』63(2): 13-26.
- 西園芳信, 2017, 「芸術認識の対象」, 日本学校音楽教育実践学会編, 『音楽教育実践学事典』音楽之友社, 16.
- 横山真理, 2016, 「『構成活動』を原理とした音楽科授業における遊びから学習への連続性——中学校特別支援学級での事例の分析を通して」『学校音楽教育研究』20: 3-14.