

琉球大学学術リポジトリ

対話を通して主体的な学びの育成を図る－音楽科における鑑賞授業の実践を通して－

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: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 上間, 里佐 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019863

対話を通して主体的な学びの育成を図る

—音楽科における鑑賞授業の実践を通して—

上間 里佐

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・沖縄県立具志川商業高等学校

1. はじめに

現任校で1年生は全クラス音楽を履修することになっており、年度初めに必ず音楽アンケートを行うと、音楽の授業の中で一番好きなことに上がるのは、歌唱が最多で、苦手なことは鑑賞である。歌唱が好きと答えた理由は「歌が好きだから」や、「合唱コンクールで盛り上がったから」という回答に対し、鑑賞が苦手な理由は「眠くなる」「どんなところを聞いたらいいのかわからない」となっている。それでも、ワークシートにはどの生徒も自分なりの感想を一通り書くことができている。しかし、この授業で本当に生徒は学んだといえるのだろうか。筆者の授業スタイルについて振り返ること、これまでの鑑賞授業では、教科書の内容を読み合わせて、音楽を鑑賞し、どのように感じたのかワークシートにまとめるという一方的な一斉授業によるものだった。

そこで、ワークシートの記入に苦戦している生徒の様子や、鑑賞しながら寝てしまう生徒たちが意欲的に学べるような授業と、ワークシートの改善を試みた。まず、授業導入には、「ちょこっとクラシック」と名付けたミニ音楽鑑賞タイムを設けた。一つだけ「聴きどころ」を示し、3分間、音楽を流した。最初はヴィヴァルディ作曲のヴァイオリン協奏曲《春》などのように、比較的鑑賞しやすい3分程度の作品から始め、徐々に鑑賞時間を伸ばし、3学期には8分程度の作品の鑑賞を実践した。

次に、ワークシートについては、一枚のポートフォリオ形式に作成し、音楽を聴きとり、言葉へ表出することに難しさを感じる生徒に「ワクワクする」「キラキラしたような」などの感情を表すようなキーワード一覧を添付することで、自分の気持ちに近い言葉を選ばせるようにした。

さらに、学習形態にも工夫を入れた。鑑賞した内容を個別で書きっぱなしにするのではなく、ペア学習、グループ学習で感想を伝えあったり意見交換を行ったり取り組ませた。すると、授業の流れがこれまでに比べ、より良い流れ、生徒のほとんども鑑賞授業に意欲的に取り組んでいる様子が見受けられた。しかし、その中にはまだ学びに向かうことができない生徒もいた。そこで、再度ワークシートの内容を見てみると、「楽しかった」「明るかった」など、音楽の諸要素を使った感想を書いている生徒が少ないことに気づき、音楽科の教科の本質につながっていないことを実感した。

そこで、筆者のこれまでの鑑賞授業の持ち方について再検討し、授業デザインの再構築が必要だと考えた。筆者の目指す主体的に学ぶ生徒の姿とは、能動的に音楽の価値を見だし、創造的に表している生徒の姿を主体的に学んでいる姿だと考える。

よって本研究では、教科の本質に迫るための準備段階として対話を生み出すための環境構成などを鑑賞授業の実践を通して探究したいと考える。

2. 研究の目的

本研究では、生徒が対話を通して主体的に音楽鑑賞を行い、教科の本質に沿った学びを得られるような授業改善を行うことを目的とする。

3. 理論研究

(1) 聴取と鑑賞のちがい

『音楽教育実践学事典』において小川 (2017) は、聴取は「音楽に耳を傾け「聴く」こと」であり、鑑賞は「その音楽が自分にとってどういう意味があるかという価値評価することまでを含む。」行為と述べている。学習指導要領においても、鑑賞は「音楽を評価する能動的な活動によって成立する」とされ、鑑賞における批評は「創造的な行為」とされている。これらのことから、鑑賞とは音楽の（自分にとっての）価値を能動的に評価し、自らの価値評価を創造的に表す点で、普段流すように音楽を聴く行為とは異なる行為であると考えられる。そこで本研究では、対話を通して、音楽に対する能動的な価値評価ができる生徒へ変容するか研究を進めていきたい。

(2) 鑑賞における対話の意味

小島 (2015) は「知識・技能の構成は、学習者の頭の中で一人で思考することで為されるのではなく、環境と相互作用する能動的な活動を通して為されるのである。」とされ、「経験の再構成は一人の孤立した探究では行われぬ。子ども同士がかかわれるコミュニケーションの場を設定することが重要となる。」とし、「異なる個が対話し、つながっていくような環境を設定していくことが何よりも重要である」と述べている。このことから、鑑賞活動において生徒一人一人が感じ取ったことを伝え合うだけでなく、一人一人の異なる感じ方がつながるような環境を構成していく必要があると考える。

4. 研究方法

音楽科授業における鑑賞が目指す生徒の資質・能力の育成とは何かを明らかにし、そこに対話がどう関わるかについて考察する。その上で、対話を通して生徒が主体的に鑑賞する授業を構想し、生徒の変容をワークシートの記述内容や授業観察における生徒の姿から考察する。河村 (2017) は、「子どもの人間関係や、学習へのモチベーションやレディネスの個人差がどうなっているかなどを知ることが、学習形態を選択するうえでの大きな手助けとなるからです。」と述べている。よって本研究では、観察やアンケートを通して生徒一人一人の実態把握を進めていく。

5. 研究の実際（課題発見実習 高校3年生 15名、1年生 40名、計 55名 令和4年9月5日～16日）

現在、生徒のほとんどがスマートフォンを所持し、普段の生活の中でも音楽を聴く行為は行われていると言える。そこで、生徒たちの普段の聴く行為と結びつけ、「音楽を聴く」ということ自体を身近に感じてもらう、鑑賞授業の意義や目的を事前に丁寧な説明を行う。さらに、音楽をより深く鑑賞させるために、比較鑑賞を行う。

(1) 生活の中の音楽を聴く行為と鑑賞授業を結びつける

課題発見実習では、高等学校で1年生と3年生を対象に、「古典派音楽を味わって聴こう」という鑑賞授業を行った。まず、音楽を聴くという行為が生徒の身近にあるものと理解させることを導入に取り入れた。「普段は、どんな時に音楽を聴きますか」という質問では、時間編と気持ち編を問い、「音楽のどんなところを聴いていますか」という質問では、「声」「リズム」「楽器の音」「歌詞」「バンドの演奏」を問うた。音楽を聴いている時間については、スマートフォンをほとんどの生徒が所持していることから、朝起きて登校準備をしている時間や、中には「お風呂に入っている時間」と答える生徒もおり、学校にいる時間以外の生活のほとんどの時間に「音楽を聴いている」と答える生徒が多かった。また、「音楽のどんなところを聴いていますか」という質問では、アーティストの声を聴いている、歌い方、ギターなどの音、と普段聴いている音楽を思い返しながらワークシートへ記入していた。

そこで、ワークシート記入後にグループでの意見交換を行なった。意見交換の場面では、グループ活動に慣れていないために、どのように進めていくとよいか戸惑う様子が見受けられたが、流れを説明すると、活動を始めることができた。生徒同士が音楽を紹介し合うことで、お互いの音楽について意見

を交換することができ、グループでまとめた意見を発表し、互いの音楽環境について共有できた。

音楽を聴くことが日常生活の中で行われていることを確認できたところで、鑑賞授業の説明を行った。流れてくる音楽をただ「聞く」のではなく、ポイントを示されたところをまずはじっくり「聴く」こと、そして、音楽を感じ取ることを目標とすることを伝えた。

鑑賞授業を始める前に、生徒へ「普段の生活で音楽を聴いていること」を振り返らせたことで、スムーズにワークシートに記入することができた。グループで音楽を紹介し合う場面では、グループでの話し合いに不慣れな様子が見られたことから、導入でグループ学習の方法について説明し、鑑賞授業に対する苦手意識を軽減し、鑑賞授業に結びつけた。

(2) 知覚・感受させるための比較鑑賞

古典派音楽を味わって鑑賞するために、比較対象としてバロック音楽を取り入れた。これまでに得た知識と、新たに古典派の音楽の学びを深めるためにバッハの音楽を比較対象の音楽として設定した。バッハの音楽の特徴を振り返りながら宗教的音楽要素のあることや演奏楽器について、当時の音楽家の立ち位置等を復習した。

古典派の音楽としては、モーツァルトの《交響曲第40番第1楽章》を取り上げることで、交響曲の仕組みや時代背景、作曲家の生涯についても学習することができた。音楽を鑑賞し、知覚・感受したことを発言させた際に、その言葉は音楽のどの部分をどのように知覚・感受しているからなのかを質問することで、さらに音楽を聴き返し音楽の内容を価値づけていく姿が見受けられた。音楽を繰り返し聴くことで、知覚、感受したことを自分の言葉で表出することが、音楽を味わって聴いているという表れだと感じたが、そこに行き着くには十分に音楽に浸る時間が必要だとも生徒の姿から知ることができた。

言葉を綴ることに困難を抱える生徒も見られた。元々語彙力の高い生徒は感じ取ったことを言葉に表すことができるが、ほとんどの生徒が苦戦していたことから、次時のワークシートには「言葉一覧」を取り入れ、「ワクワクする」「フワフワした」「重々しい」「軽やか」などの言葉を示すことで、自分の感じ取った音楽を言葉にする際にスムーズに記入することができた。

(3) 対話を生み出すための環境構成

高校3年生はグループ学習の経験が少ないということだったので、グループ学習の取り組み方についての説明も行った。グループ構成は、音楽担当教員より人間関係などを踏まえた案をいただき、メンバー構成を行った。人間関係が良好だと話し合いや討論が充実させられることから安心して学べる環境づくりを心掛けた。音楽を鑑賞し、自分なりに音楽を評価する。その評価した内容を他者に言葉で説明し互いに批評することで多角的に指摘し客観的に論じることができると、音楽を聴き返す行為につながる。これらは音楽を価値あるものにする主体的な行為につながると考えることができる。

ただ、第1時と第2時で、ワークシートに記入をしない生徒がいたので、気になり声掛けをしたり、様子を見守ったりしていたが、2時間共に鉛筆が動くことはなかった。第3時と第4時では、少しずつワークシートへ記入することができていた。そこには、音楽を感じ取った言葉が記入されていた。授業後に音楽担当教員に聞き取りをすると、彼は個別での学習が好きなタイプだということがわかった。グループ学習が苦手な生徒への対応を考えなければならないことは、対話を通じた音楽鑑賞の学習を進めていく上で、今後の課題の一つになると考える。

(4) 音楽を形づくっている要素

《交響曲第 40 番第 1 楽章》の第 2 主題の説明をする前に、第 2 主題の「転調」の部分で、調が変わった様子を感じ取ることができるか試してみることにした。音楽を形づくっている要素（図 1）における旋律の下位概念である「転調」の部分で、「感じが変わったところで挙手をしてみよう」と問うことを試みた。3 年生と 1 年生でそれぞれ試したが、3 年生は転調部分で挙手する生徒がほとんどであったが、勢いよく挙手をする生徒につられて挙手をする生徒も見られたことから、「目をつぶって挙手をさせてみるのも良いのでは」という助言を受けた。そこで、1 年生のクラスでは助言の通りの方法で試してみると、生徒それぞれが思い思いの箇所で挙手し、感じ取るところは生徒それぞれにあるということと、転調についての「経験」と「知識」が十分でないことがわかった。



転調について発問をしたのは、知覚の見取りの規準として取り入れてみたい意図があった。今回は生徒に直接、教師が聴き取れたことを確認することで授業でもくろんだことが押さえられたかどうかを判断することを伝えてはいないが、問い方を工夫することで、転調について知覚できていることを客観的に見取ることが可能で、これが学力の確認につながると考える。

他にも音楽を形づくっている要素として、比較鑑賞のワークシートに「リズム」や「テンポ」という言葉を使い、比較したことを記入できている生徒が見受けられた。モーツァルトの作品とバッハの作品を比較したところ、生徒 A は「バッハと比べてテンポが速くて急がしい感じがした」、生徒 B は「バッハはリズムがゆったりめで音色もなめらかに聞こえる。強弱があるほうだから、感想の起伏とかを表しているのかなと思った。」と、それぞれワークシートに記入していた。二人の感想からは、音楽の諸要素の「テンポ（速度）」「リズム」「強弱」を知覚し、感受したことを言葉にすることができていることがわかる。

対話の場面では、互いの意見を出し合うのみにとどまり、対話を深めることができずに時間を持て余している生徒もいたが、楽器のことや旋律のことを伝えようと、様々な意見を出し合い、対話に夢中になっている姿も見受けられた。

6. 今後の研究に向けて

これまでの研究から見える課題を踏まえて、次年度は音楽的経験の本質としての「生成の原理」（小島 2015）を意識した授業を構想し、音楽の特徴を聴き取り（あるいは音楽についての何かがわかり）、そのことを基に音楽から情景や場面等を感じ取り、音楽を聴き味わうためのステップの明確化を図る。そのために、授業のねらいや核心に迫るための教師の発問を工夫していき、グループ活動が苦手な生徒が対話を通して充実した鑑賞ができるような取り組みを考えていきたい。

引用文献

小島律子, 2015, 『音楽科 授業の理論と実践』あいら出版, 71-78.

小川由美, 2017, 「鑑賞領域の活動」, 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, 212.

文部科学省, 2019, 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編』教育図書.