

# 中学校音楽科における主体的・対話的で深い学びに関する研究

—器楽合奏を行う4名の抽出生徒の思考過程に着目して—

齋藤 紘希

(三原市立田野浦小学校)

原 寛 暁

(広島大学附属中・高等学校)

増井 知世子

(広島大学附属中・高等学校)

三村 真弓

(エリザベト音楽大学)

伊藤 真

(広島大学大学院人間社会科学研究科)

## Research on Proactive, Interactive, and Deep Learning in Junior High School Music Department: Focusing on the Thinking Process of the Four Extracted Students in Instrumental Ensemble

Hiroki SAITO, Tomoaki HARA

Chiseko MASUI, Mayumi MIMURA, Shin ITO

### Abstract

We investigate the thinking processes of four extracted students as they provide bottom-up-based instructions to achieve proactive, interactive, and deep learning in instrumental ensembles. In addition, we analyze the reflections of the extracted students using SCAT to clarify how they are transforming their thinking and create diagrams to delineate their learning processes. The results showed that the four participants shared the following features. First, they were performing self-regulated learning and searching for the practice method and way of thinking that they needed in frustration, failure, and task awareness. Second, they were able to develop their own awareness (their role, mission in the instrumental ensemble, and so on) through problem-solving and collaborative learning. Third, the significance of instrumental ensemble was considered through problem-solving while using past learning and creating musical expressions. From these results, the bottom-up-based teaching method in instrumental ensemble can be deemed to have the effect of promoting student's proactive, interactive, and deep learning.

## 1 はじめに

### (1) 研究の動機

平成28年度12月、文部科学大臣の諮問(平成26年11月)に対する答申の中で中央教育審議会によって「主体的・対話的で深い学び」が提唱された。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について〔答申〕」をふまえ、我が国の音楽科では表現・鑑賞領域双方で様々な実践研究が行われてきた(今成他2018, 石田他2018, 小林2017, 渡邊2017など)。

その中で、未だ実施されていない領域の一つとして、「器楽合奏」が挙げられる。ここで言う「合奏」とは、前述した渡邊のような少人数によるアンサンブルではなく、全ての授業構成員で演奏を行う形式である。器楽合奏を行う意義は、これまで多々挙げられている。たとえば、ドイツの音楽教育学者オルフ(Carl Orff)が「集団(Community)」における個人の役割および「合奏全体の一員になっているのだという意識」

を重視している、と指摘した研究が存在している(チョクシー他, pp.201-202)。また、教員養成課程における合奏の意義を人間関係の観点から明らかにした研究(井中 2010)、人間が形成する文化の観点から明らかにした研究(Morrison, 2001)等も確認される。しかし、中教審の答申以降、主体的・対話的で深い学びの実現を目指した器楽合奏に関する研究は管見の限り確認されない。

以上により、子どもの主体的・対話的で深い器楽合奏学習の実現をはかる研究の構想に至った。具体的なリサーチ・クエスチョンとして、「教師がどのような指導や環境設定を行えば、器楽合奏内において子どもの主体的・対話的で深い学びが達成されるのか」というものである。

## (2) 研究の目的・方法・意義

本研究の目的は「中学校音楽科で実施される器楽合奏において、子どもの主体的・対話的で深い学びを実現するために必要な手立てを明らかにする」ことである。子どもが器楽合奏内で主体的・対話的で深い学びを実現したか否かを検討する為に、次のような研究方法を採用する。

まず、①事前調査を通して、主体的・対話的で深い学びを実現するための教師の手立てを考案する。次に、②考案した手立てにもとづいて器楽合奏の題材を構成し、対象フィールドとなる中学校で実践する。そして、③授業を受けた者の中から選抜した中学生(以下、抽出生徒)の思考過程を質的に分析し、どのような学びを行ったのか、またその学びは主体的・対話的で深い学びと言えるのかを検討する。本研究は、特定の抽出生徒を個別具体的に分析することで、主体的・対話的で深い学びを達成するために考案した手立ての是非を論じるというものである。研究方法に関する詳細は次節以降で述べるものとする。

なお、本研究の意義はこれまでに前例のない主題にもとづいている点、現在の教育情勢をとらえながら新たな論述を行うことが可能となる点である。器楽合奏をテーマとして研究であるが、他の表現領域(歌唱や少数器楽アンサンブルなど)に共通する事項を見いだすことも大いに可能であろう。

## 2 器楽合奏に関する題材構成

### (1) 留意事項および事前調査

前述の事前調査を行う前に、どのような視点で事前調査を行うか留意しておかなければならない。現状、器楽合奏の最大の課題は教師・指導者の役割が曖昧である点だろう。研究代表者はこれまでに「指導者が指示的な指導をした場合、演奏者が自分の考えやイメージに関係なく真似しなければならない」という義務感をいだき得る」「基礎を固める際と表現方法を極める際には、指導者が方法を変える必要がある」等の課題を提示している(齋藤 2019 参照)。また、菅(2009)は「効果的な演奏指導方法についての見解は一致していない」(p.14)と述べながら、指導者の経験年数に応じた結果を打ち出している。つまり、教師の手立ては達成すべき演奏者の状態を見据えながら確立する必要がある。

これをふまえ、まずは教師の役割に着目しながら、主体的・対話的で深い学びを実現するために必要な教師の手立て(指導や環境設定など)を検討する。そのために、次のような事前調査を行った。まず、①H大学附属X中学校(3年生)における器楽合奏の授業<sup>1</sup>で、授業者(研究代表者)が2種類の方法で合奏指導を行う。前半は教師が絶対的な位置づけにたちながら「～してください」という発言をベースにすすめる指導である。後半は、教師がファシリテーター(生徒の活動を促す立場)として「～はどうすればよいか」等の発言をベースにすすめる指導である。前者に「トップダウン・ベース(トップダウン的)」、後者に「ボトムアップ・ベース(ボトムアップ的)」という名称をつける。その後、②二つの指導を受けた生徒(N=57)にアンケート(選択、自由記述)を依頼する。基本は選択記述を量的に分析したものを根拠とし、自由記述は参考とする。アンケートの問いは「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめのポイント改訂の基本方針」を参考に作成した(表1参照)。

事前調査の結果を表2・表3に示す。これらは、集計したアンケートの肯定的回答(5と4の度数)と否定的回答(2と1の度数)の比率を正確二項検定(直接確率計算)によって割り出したものである。トップダウン・ベースについては、①A・②A・③B・③Cについて否定的回答の度数が肯定的回答の度数を上回り、二項間に有意差が認められた。「ここはfで演奏してください」等の指示的な指導により、学習者の主体的な姿勢、対話、創造性に1や2が多くついたと考えられる。一方ボトムアップ・ベースについては、

全ての項目について肯定的回答の度数が否定的回答の度数を上回り、二項間に有意差が認められた。「この強弱はどうしたらいいかな」「ここは誰を聴いたらいいかな」と逐一尋ねることにより、生徒が自分から考えたり周囲と相談したりして演奏を行うことが可能になったと考えられる。

表1 事前調査のアンケート項目 (①が主体的, ②が対話的, ③が深い学びに関する項目)

質問項目	①A	この指導方法は、自分からすすんで演奏をさせるものである。
	①B	この指導方法は、今回の学びを自覚させるものである。
	①C	この指導方法は、次回への課題や見通しを自覚させるものである。
	②A	自分たちの考えや思いを深めさせるために、この指導方法は指導者と学習者の「対話」を促している。
	②B	自分たちの考えや思いを深めさせるために、この指導方法は学習者同士の「対話」を促している。
	③A	この指導方法は、過去の学び(今回の合奏中に学んだことでもOK)を使用させる場面を含んでいる。
	③B	この指導方法は、課題の解決策を考えさせるものである。
	③C	この指導方法は、考えや思いをもとに演奏を「創造」する場面を含んでいる。
5:すごくあてはまる 4:ややあてはまる 3:どちらともいえない 2:あまりあてはまらない 1:まったくあてはまらない		

齋藤作成

表2 トップダウン・ベースの結果

	①A	①B	①C	②A	②B	③A	③B	③C
平均	2.684	3.474	3.719	2.228	2.035	3.158	2.895	2.632
標準偏差	0.994	0.881	0.932	1.043	1.075	1.136	1.103	1.086
中央値	2	4	4	2	2	3	3	3
5と4の度数	13	29	37	7	6	24	16	10
2と1の度数	31	7	3	38	41	15	21	26
両側測定	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	.10<p	.10<p	p<.05

齋藤作成

表3 ボトムアップ・ベースの結果

	①A	①B	①C	②A	②B	③A	③B	③C
平均	4.158	3.912	3.684	4.316	4.456	3.947	4.000	4.246
標準偏差	0.744	0.683	0.940	0.901	0.727	0.736	0.937	0.756
中央値	4	4	4	5	5	4	4	4
5と4の度数	47	45	38	49	51	42	45	48
2と1の度数	1	2	6	3	1	1	5	1
両側測定	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01

齋藤作成

しかし、ボトムアップ・ベースの指導が完璧であるとは言えない。調査対象者のアンケートを参照すると、「演奏についての自分の考えがあっているか分からないから、そもそも課題なのかすら分からない」「自分たちだけではどこがよかったのか分からない」「(教師から)教えられていないので、学びの自覚が難しい」という自由記述が確認された。つまり、学びの要素と課題の自覚については個人差が認められるということである。教師は、この個人差をうめる適切な手立てを行わなければならない。また、生徒同士が学び合いの限界に達した時、新しい学びを促進するために教師が補助することが必要である。

## (2) 題材構成および実践校

前項における検討をふまえ、次のような器楽合奏に関する題材を構成する。まず、基本的な指針は「教師が発問・補助を中心とした指導を行い、それに対して生徒が演奏の工夫や提案を行う」というボトムアップ・ベースとする。その上で、生徒が学びと課題を明確に自覚できるような手立てが必要である。そのために「学びの蓄積シート」を用意し、生徒に毎時の学びと次への課題を振り返り形式で記録させるようにする。また、子どもが自分たちの演奏を客観的に把握できるように、録音機を多用する。このようにして、生徒が自主的に課題を見いだしながら自由な発想で解決を図ることができる環境を整える。

なお、生徒から出た「工夫・演奏の提案」の適性判断や評価は、教師のみならず生徒(パートリーダーなど)にも行わせる。また、教師は「学びの蓄積シート」を確認し、全体で共有すべき個々の学び、教師が補助したほうが良い課題などを記録しておく。

以上の手立てを踏まえながら、次のような題材計画を実施する。ちなみに、表4中の「多重録音」とは、2020(令和2)年頃から急速に発展した演奏形式であり、一人で複数の声部や楽器を担当して録音し、そ

れらを編集によって一つの動画・録音形式にするものである<sup>2</sup>。また、第2次については全てにおいてボトムアップ・ベースを意識するのではなく、時間配分や課題のレベル（教師が指示すべき内容など）に合わせてトップダウン・ベースの指導も行っていく。2次後半から録音機を導入し、自分たちで課題の発見や解決ができるようにサポートする。第3次ではボトムアップ・ベースに一本化するが、「どうしたらよい？」ではなく「ここの音量はどうしたらよい？」などの具体的な発問を心がける。

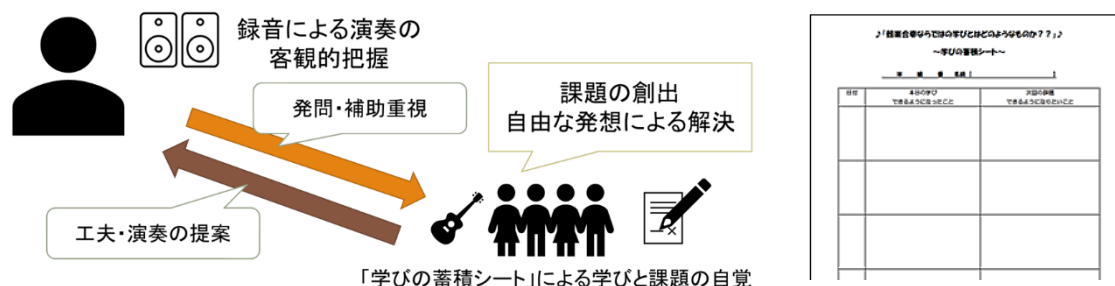


図1 実践題材に関する指導の手立てと「学びの蓄積シート」

表4 題材計画

第1次 器楽合奏の導入・説明 (～1時間)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 多重録音映像を使用した器楽合奏の導入と主発問の提示（器楽合奏でこそ育てることができる能力はどのようなものか）</li> <li>● 演奏曲：《花は咲く》の簡潔な楽曲説明（作曲家、作曲経緯など）</li> <li>● 器楽合奏版《花は咲く》の鑑賞</li> </ul>
第2次 《花は咲く》の技術強化 (3時間)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 基礎練習</li> <li>● 楽曲練習（個人練習、合奏ともに行う／授業前半で個・後半は合奏）</li> <li>● まとめの記入・片付け</li> </ul>
第3次 《花は咲く》の表現追究 (2時間)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 個人・パートでの楽曲練習</li> <li>● 表現追究合奏</li> <li>● まとめの記入・アンケートの記入</li> </ul>

齋藤・原作成

このような題材計画を、二つの学校で実践する。H大学附属X中学校（3年生：2クラス79名）は、生徒の様相や校風が公立学校に近い大学附属学校である。音楽的な能力が他校と比べて高いということはない。対象学年は授業で器楽合奏をほとんどしたことがなく、中学校では今回が初めてである。振り返り等の記述はよく行う。H大学附属Y中学校（3年生：3クラス121名）は、授業で盛んに器楽合奏を行っている。学校には管弦楽の部活があり、所属生徒の能力が非常に高い。基本的な学力が高いが、振り返り等の記述を端的に行おうとする生徒も多く見受けられる。

### 3 授業を受けた4名の抽出生徒

#### (1) 抽出条件

本項では、分析対象となる抽出生徒を選択する。検討の結果、次のような条件で選択する。まず、各校男女1名ずつ（計4名）を前提とする。また、全ての授業に出席していることを必須とする。途中欠席をした生徒については、今回対象外とする。そして、音楽に関する特殊的な資質・能力を有していないことを重要条件とする。特にB中学校については、管弦楽の部活に所属している生徒が多数見受けられる。また、将来を見据えて音楽を専門的に学習しており、担当楽器の演奏を特に問題なく行える生徒も在籍し得る。そのような生徒の在籍は特殊であり、全ての学校に当てはまるとは言い難い。関連して、全ての生徒にあり得る経験（挫折、失敗など）が見取れることが望ましい。

以上をふまえて、次の4名を抽出生徒として選択した。性格的に似ている部分はあるものの、4名それぞれが全く別の活動経験・思考過程をたどっている。

表5 抽出生徒のプロフィール・授業での様子

A	Y 中学校在籍 (男子)。音楽レベルは平均並みである。客観的かつ冷静に分析的に物事を眺め、授業を良く見て真面目に聴き、黙々とやるべきことをこなすことが得意である。傾向としては理系タイプである。器楽合奏ではギターを担当する。抽出生徒の一人として選抜した理由は、題材中盤に今まで喪失していた自信を身に付けようとする気概が「学びの蓄積シート」の記述から見受けられたからである。
B	Y 中学校在籍 (女子)。女子の中の和を意識して、乱さないようにしている穏やかな生徒である。ピアノ経験があるものの、能力の高い生徒が他にいるため、器楽合奏において自身は電子ピアノになり遠慮した。同様の理由でキーボードにまわった他の女子と仲が良い。抽出生徒の一人として選抜した理由は、題材の序盤で「できるようになったことが何もない」という記述をしていたが、そこから徐々に回復した様子が確認されたからである。
C	X 中学校在籍 (男子)。音楽レベルは平均並みであり、ワークシートの記述力は高い。打楽器のゲームで時々遊んでおり、器楽合奏では小太鼓を担当する。物静かで真面目であるが故に、前にたつてみんなを引っ張ることを苦手とする。そのため、教師によってあえてパートリーダーに選出される。序盤譜読みに苦労しており、「学びの蓄積シート」からもそれが伝わる。様々な経験を経てだんだん成長し、深い思考が出きるようになっていった。
D	X 中学校在籍 (女子)。音楽レベルは平均並みである。成績を気にするので普段から振り返りはよく書く。他の女子生徒との関係は良好であり、合唱や器楽において協働的な活動をよく行う。性格的にもどちらかというとにぎやかなタイプであるが、真面目に黙々と物事に取り組むこともできる。器楽合奏ではギターを担当する。題材の序盤で「全くできなかった」という記述をしている。しかし徐々に回復し、最終的に音楽の魅力を味わっていた。

齋藤・原作成

## (2) 抽出生徒の「学びの蓄積シート」の分析方法

本研究では抽出生徒の「学びの蓄積シート」を質的に分析する。そのために「SCAT (Steps for Coding and Theorization)」を使用し、抽出生徒の思考過程を明らかにする。SCAT はインタビューやアンケート等によって得られた言語的データに概念を割り当て、そこから理論を生むという手法である<sup>3</sup>。SCAT を用いることにより、「抽出生徒が授業中にどのような経験をし、どのような成果・課題を生み、何を思った・感じたのか」ということについて、重要なキーワードをもとに分析することが可能となる。

なお、通常の SCAT では「ストーリーライン」というものが存在する。ストーリーラインとは、記述データから得られた複数の概念をつなぎ、一つの文章のように構成したものである。ここから理論を生成し、一般化することが可能となる。本研究では、構成したストーリーラインから主体的・対話的で深い学びの過程を明らかにするために、ストーリーラインの図示を敢行する。

図2に、SCATによる分析例(抽出生徒D)を示す。まず、第1時のテキストから重要な語句(ギターのコードの4つが〜)を抜き出す。その語句を言い換えたもの(基礎の定着)を記し、それを説明するよ

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
	教師	第1時における「本日の学び(できるようになったこと)」と「次回の課題(できるようになりたいこと)」はなんですか。					
1	D	今日はギターのコードの4つがほとんどできるようになって、楽譜を見ながらできるようになったのでよかった。ストロークを少し工夫できた。	ギターのコードの4つがほとんどできるようになって	基礎の定着	技術的な部分における肯定感、順調なスタート	基礎の定着に伴う自己肯定感	
		次はもっとテキパキとできるようにして曲をひけるようにもっと練習したい、ストロークも工夫したい。	曲をひけるようにもっと練習したい	教材曲の演奏意欲	はじめての本格的な器楽合奏、精神的余裕	新しい教材に対する興味・関心	

ストーリーライン	抽出生徒Dは序盤、基礎の定着に伴う自己肯定感を感じており、新しい教材に対する興味・関心の姿勢をみせながら漸進的な表現の試行も行っていった。しかし、教材曲を扱う中で器楽合奏に関する技術不足を自覚することとなった。そこで、抽出生徒Dは多角的な表現追求の姿勢を後述ながら、部分的な課題解決の試行の姿勢もみせた。合奏では一体感および自己存在感の芽生えが確認されたが、個人練習では自己の状態のメタ認知を図っていた。最終的には、粘り強い姿勢による成長を実感し、器楽合奏における他者の重要性の認識を行う段階に至った。
	●序盤の自己肯定感が最後まで継続するとは限らず、途中で課題意識を削出する際のきっかけにもなり得る。 ●「技術的な課題の解決」が長期的になる場合、「多角的な表現追求」との同時並行が選択される。

図2 SCATによる分析例

うな概念を複数付記する。それをもとに、文脈等を考慮しながら最終的に「基礎の定着に伴う自己肯定感」という概念を割り当てる。以後のテキストも同様である。その後、全ての概念をつなぎ合わせてストーリーラインを構成する。さらに、ストーリーラインから生まれる理論および今後の課題を記載する。

## 4 分析結果

### (1) 抽出生徒の「学びの蓄積シート」からみる思考過程

前節で示した SCAT の手順にしたがい、4名の抽出生徒の「学びの蓄積シート」を質的に分析した。まず、4名から創出されたストーリーラインを表6に示す。

表6 抽出生徒から創出されたストーリーライン（太字は得られた概念）

抽出生徒 A	抽出生徒 A は第 1 時終了時点で既習内容の復習を行い、新しい既習内容の定着に関する意欲をみせていた。それをふまえながら、第 2 時では他者意識をふまえた発展的な音楽活動を行ったが、ミスのない演奏への固執が同時に見受けられた。加えて、第 3 時では前時からの成長の停滞を感じていた。しかし、教師の言葉をきっかけとした逆転的発想を通して、第 4 時では意識変化に伴う技術向上および課題解決を達成した。また、演奏表現へのアプローチを行うようになった。最終的には、他者意識および全体性の重要視をみせながら、個の意見をふまえた全体的な課題の創出を行うまでに成長した。
抽出生徒 B	抽出生徒 B は第 1 時から継続して基礎の定着を重要視しており、当初から教材曲の演奏に関する意欲をみせていた。第 2 時で自己肯定感の低下が見られたが、段階的な課題解決の自己選択を行うようになった。第 3 時以降は、成長の実感に伴う自己肯定感の向上が徐々に見られるようになり、発展的な学習活動への挑戦の姿勢もうかがえた。また、他者意識をふまえた音楽活動の重要視や音楽表現のための基礎的な土台形成の姿勢も確認された。最終的に、抽出生徒 B は試行錯誤の連続による粘り強い課題解決を達成し、理想に接近するための徹底した表現追求も行うようになった。
抽出生徒 C	抽出生徒 C は当初、合奏における帳尻あわせをする程度の能力であり、積極的に教師の手助けからの脱却をねらう練習を行おうとしていた。基礎と応用の接続を図る姿勢も見受けられたが、序盤では演奏技術に関するコンプレックスが彼を支配していた。しかし、仲間意識に伴う精神的余裕が確認され、メタ認知による自己の役割の考察や他者との対比による表現の工夫を行うまでに成長した。最終的には、全体意識にもとづく楽器の役割の提示を行い、協働学習に伴う演奏・表現技術の向上を達成した。抽出生徒 C は自己と他者を調和させるアンサンブルを行ったと言えるだろう。
抽出生徒 D	抽出生徒 D は序盤、基礎の定着に伴う自己肯定感を感じており、新しい教材に対する興味・関心の姿勢をみせながら漸進的な表現の試行も行っていた。しかし、教材曲を扱う中で器楽合奏に関する技術不足を自覚することとなった、そこで、抽出生徒 D は多角的な表現追求の姿勢を保ちながら、部分的な課題解決の試行の姿勢もみせた。合奏では一体感および自己存在感の芽生えが確認されたが、個人練習では自己の状態のメタ認知を図っていた。最終的には、粘り強い姿勢による成長を実感し、器楽合奏における他者の重要性の認識を行う段階に至った。

齋藤・原作成

抽出生徒 A は、教師との対話によって思考を転換させた例である。A は「ギターのコードを確実におさえること」と「周りの音を聴きながら演奏する」ことを課題として挙げ、最終的には双方の解決を達成した。その課題解決の要因は、成果と課題のメタ認知のみならず、教師との対話による思考の転換が挙げられるだろう。完璧な演奏を志していた A は第 3 時で成長の停滞を実感する。そこで教師から「たとえ間違ってもいいから自信をもって演奏してほしい」という助言を受け取り、発想の転換を行っている。それにより、課題解決への意識がより強まり、様々な視点から音楽をとらえるようになっている。

抽出生徒 B は、自己調整学習 (self-regulated learning) を継続させた例である。自己調整学習とは、メタ認知 (自己観察) や自己判断・自己反応など、学習者が自己規制の過程をふまえつつ行う学習のことである (Zimmerman, 1986, 1989)。B は当初「出来るようになったことは何もない」と記述するほど自己肯定感

を低下させていたが、継続的で粘り強い課題解決の姿勢を持ち続けたことにより、「自分に今必要な練習は何か」と自分に問い、段階的な練習活動を選択しながら学習をすすめていた。徐々に自己肯定感の向上を見せ、他者意識や音楽表現といった発展的な内容にまで踏み込めるようになった。つまり、必要な練習方法を自己選択し、音楽活動に関する成長を実感したことが課題解決の潤滑油であると考えられる。自己調整学習は全ての抽出生にみられたが、抽出生徒 B が顕著に行っていた。

抽出生徒 C は、他者との適切な関わりを考察し、音楽力を向上させた例である。C は序盤、自身の音楽的スキルに不安を感じていた。特に「教師の手助けが無いとできない」というコンプレックスが付きまとい、終始自信を持てずにいた。そこで、彼は「教師からの脱却」と「仲間（他の学習者）への意識・協働」を選択し、主体的に学習をすすめていった。その結果、音楽的スキルを向上させただけでなく、役割の考察、他者とのアンサンブルといった発展的な音楽活動も行うことができるようになった。自分の目標も達成させながら周囲への配慮も怠らない、という理想的な学びの姿勢を養っていた。

抽出生徒 D は、苦手な部分の課題解決と発展的な表現追求を同時並行で行った例である。D は「左手の移り変わり」という自身が苦手な項目を解決しようとしながら、多角的な表現追求も同時並行で行った。序盤で技術的な部分の力不足を感じていたが、自身に必要なのは集中的な個人練習だと悟り、主体的に学習に取り組んでいたことが「学びの蓄積シート」から見取れる。D は最終的に、他者の重要性を認識する段階にまで至っている。学習活動中、他者と一体となった音楽を感じながら自己存在を確立させていた。

## (2) ストーリーラインの図示

本項では、抽出生徒のストーリーラインを図示し、思考過程を明らかにする。図 3-1～図 3-4 では、事前調査のアンケートを参考に、各概念を矢印で接続させている。その際、学習に進んで取り組んだり、学びの成果や課題を自覚したりしたことが認められる場合には「主体的（主）」、音や言語を通して教師や他の学習者とのコミュニケーションをはかったことが認められる場合には「対話的（話）」、課題解決や演奏の創造、過去の学びの活用が認められる場合には「深い（深）」という記号を割り当てている。

主体的な学びについて共通することは、4 名とも「挫折・失敗・課題意識から自分に必要な練習方法・考え方を模索していた点」が挙げられる。主体的な姿勢については、器楽合奏や楽曲に対する興味・関心がイメージとして第一に思い浮かべられる。しかし、抽出生徒はそれ以上に「今自分に足りないものは何か」「どうすれば自分の課題を解決することができるのか」をメタ認知的に考え、四者四様に選択するという姿勢をみせていた。その後、自己肯定感や自己調整能力の向上につながり、よりすすんで学ぼうとする姿勢が養われたことが図から読み取れる。

対話的な学びについて共通することは、4 名とも「課題解決や協働学習を通して他者意識が養われ、自己の役割や使命について考察した点」が挙げられる。器楽合奏には教師、自分と同じ楽器の演奏者、他楽

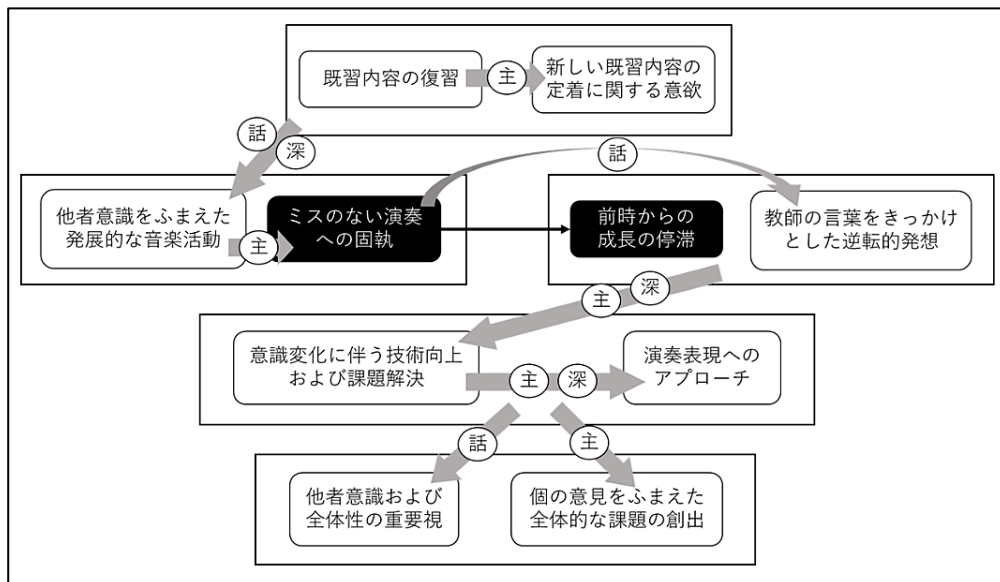


図 3-1 抽出生徒 A の思考過程

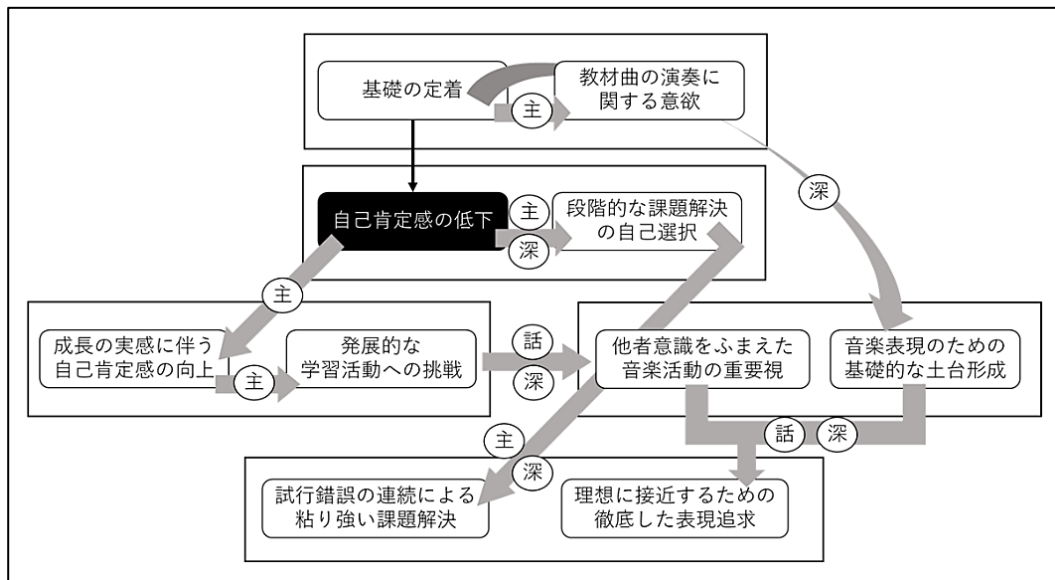


図 3-2 抽出生徒 B の思考過程

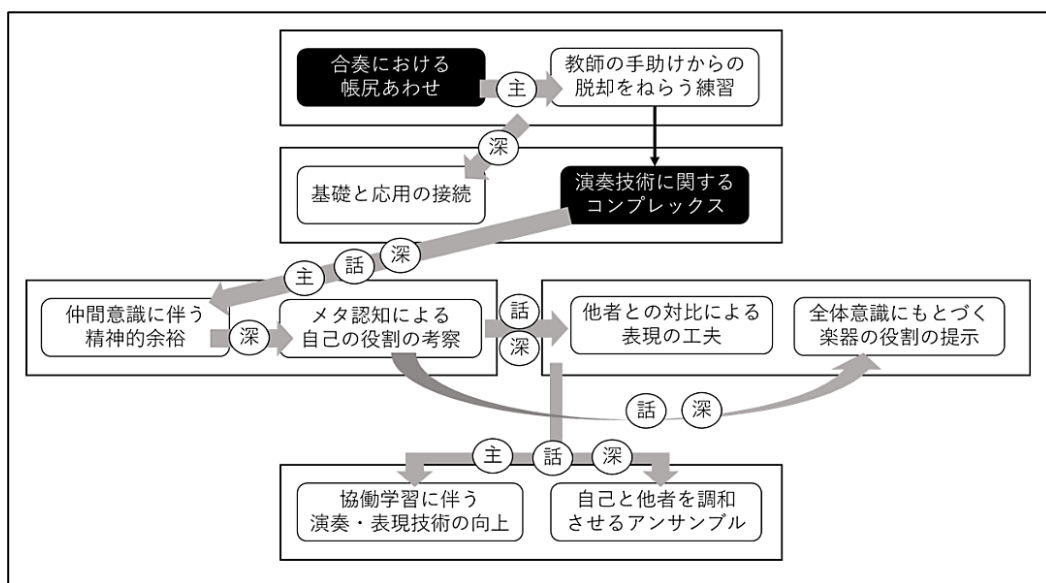


図 3-3 抽出生徒 C の思考過程

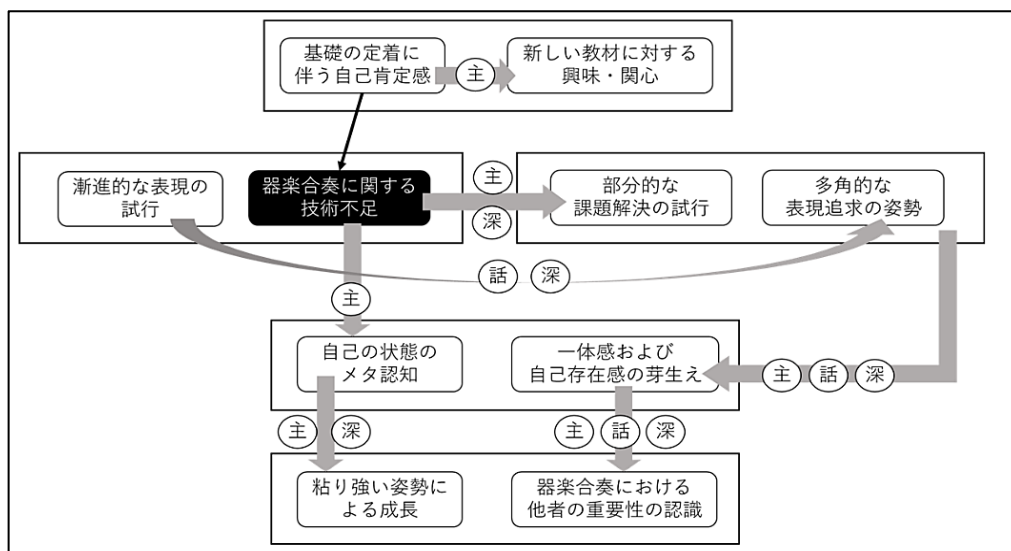


図 3-4 抽出生徒 D の思考過程



器の演奏者という様々な他者が存在する。Aは自己の課題を解決するために、教師との対話の中からきっかけを探り当て、技術向上や音楽表現へ接続させていた。Cは「教師がいないとできない」という自己の現状をふまえて、他者との適切な関係（できるだけ教師に頼ることなく、仲間とともに課題を解決する関係）を構築しながら学習をすすめていた。Bは他者と音のコミュニケーションをはかることが自分の理想の音楽を追求するために必要であることを考察していた。Dは他者との演奏を通して、一体感や自己存在感を向上させながら音楽表現を行った。いずれの抽出生徒も、他者との関わりを通して自分のやるべきことや音楽の魅力を考察し、役割や使命を的確に見いだしながら音楽活動を継続させていた。

深い学びについて共通することは、4名とも「過去の学びを活用しながら課題解決を行い、音楽表現を創造することで器楽合奏の意義を考察した点」が挙げられる。本題材で4名はただ演奏するだけの活動を行っていたわけではない。過去の学び（得られた成果、課題など）にもとづいて課題解決を積極的にを行い、成長を実感していた。また、技術的な部分のみならず、表現的な部分（強弱の工夫、楽器の奏法の工夫、他者とテンポ感をそろえることなど）にまで踏み込んでいた。そのようにしてクラスのオリジナルの演奏を創造することにより、他者意識、一体感、自己存在感、教師や仲間との協働学習やコミュニケーションなどが器楽合奏の重要な要素であるという結論を見いだしていた。

## 5 総括

### (1) 「主体的・対話的で深い学び」を促す手立てに関する考察 ―抽出生徒の思考過程にもとづいて―

本研究では、器楽合奏における主体的・対話的で深い学びの達成を目指し、ボトムアップ・ベースの指導を行った時に4名の抽出生徒がどのような思考をたどるのかを調査した。その結果、教師との対話によって思考を転換させたという過程、自己調整学習を継続させたという過程、他者との適切な関わりを考察し、音楽力を向上させたという過程、苦手な部分の課題解決と発展的な表現追求を同時並行で行ったという過程など、多種多様な思考過程が明らかとなった。また、4名の共通点として、①挫折・失敗・課題意識から自分に必要な練習方法・考え方を模索し、自己調整的に学習を行っていった点、②課題解決や協働学習を通して他者意識が養われ、自己の役割や使命について考察した点、③過去の学びを活用しながら課題解決を行い、音楽表現を創造することで器楽合奏の意義を考察した点が見いだされた。

ここから、器楽合奏においてボトムアップ・ベースの指導を行い、本研究で構築した環境設定を実行することは子どもたちの主体的・対話的で深い学びを促進する効果があると言えるだろう。例えば、子どもが何らかの挫折や失敗を経験している際、その課題解決方法を直接伝えるのではなく、録音機などを使用しながら自身の課題をメタ認知させたり、教師という立場から助言を行ったり、長期的な計画をもって仲間と協働させたりすることで主体的・対話的で深い学びを促し得る。挫折や失敗の原因を自分で見つけることが難しい生徒については、生徒自身が主体的に考え、そこから対話的で深い学びにつなげられるようなこれらの手立てが意義的であろう。教師は、いわゆるファシリテーター（facilitator、集団活動において生徒の活動を支援し、学習を促進する立場）として位置づけることが前提となる。これは器楽合奏のみならず、他の表現活動においても言及可能な知見である。

### (2) 今後の課題

今後より詳しく追究すべき課題は次の通りである。まず、①教師の指導におけるトップダウン的な発言動とボトムアップ的な発言動のバランスである。ボトムアップ・ベースの指導を行う際、常に「どうしたらよいと思う」という発問をしているわけではない。時には教師が技術的な部分について「～してください」と言い及ぶことも必要視される。そのため、両タイプのバランスをどのように図っていくかが今後問われるだろう。また、本研究では生徒の個別具体的な思考過程を「学びの蓄積シート」から調査した。これをさらに奥深くしていくためには、エスノグラフィーの視点をもって②抽出生徒が授業中にどのような発言・どのような活動を行い、どのように変容していったかを密着的に分析することが求められるだろう。これに関連して、③器楽合奏の演奏の質の変化・判断という基準も今後考慮していきたい。

なお、本研究は令和元年度広島大学学部・附属学校共同研究採択プロジェクトの一部であり、おおもとの研究で扱うことが難しかった「生徒の個別具体的な分析」を敢行したものである。

## 註

- 1 演奏曲はマイケル・ジャクソン、ライオネル・リッチー作曲の《We are the world》を授業者（研究代表者）が編曲したものである。
- 2 2019 年末から世界中で感染が拡大した新型コロナウイルス（COVID-19）の影響が強いと考えられる。
- 3 研究手法の詳細は大谷（2011）を参照されたい。

## 引用・参考文献

- ・チョコシー,L., エイブラムソン,R., ガレスピー,A., ウッズ,D. / 板野和彦訳（1994）『音楽教育メソードの比較』全音楽譜出版社。
- ・井中あけみ（2010）「音楽教育における合奏の効果的指導の考察 ―キー・コンピテンシー，E S Dの視点から―」『豊橋創造大学短期大学部研究紀要』27, pp.19-38.
- ・小林藍子（2017）「生徒の主体性・協働性を引き出す音楽科における鑑賞授業の開発」『教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』7, 静岡大学大学院教育学研究科, pp. 25-30.
- ・今成満，浅井暁子，時得紀子（2018）「対話的・協働的な活動により深める創作指導：小学生・教員養成課程学生を対象とした実践から」『上越教育大学研究紀要』38-1, pp. 205-216.
- ・石田修一，戸塚千穂（2018）「小学校音楽科における〈主体的・対話的で深い学び〉の創造 ～共通教材の授業方法の工夫を通して～」『開智国際大学紀要』17, pp.103-123.
- ・Morrison, S. J. (2001) The school ensemble a culture of our own school ensembles are not just classes or performance groups, but guardians of their own specific culture, a culture that informs and enriches the lives of their members, *Music Educators Journal*, 88-2, pp.24-28.
- ・大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization ―明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法―」『感性工学』10 -3, pp.155-160.
- ・齋藤紘希（2019）「実用論(pragmatics)が音楽教育に与える影響 ―指導者と学習者の対話性(interactivity)に関する考察を通して―」広島大学大学院教育学研究科修士論文。
- ・菅裕（2009）「経験年数の異なる5名の吹奏楽指導者の演奏指導方法と指導観の比較」『音楽教育学』39-1, pp.13-24.
- ・渡邊真一郎（2017）「音楽科授業におけるアクティブ・ラーニングを実現するための授業構成の視点―児童のコミュニケーションの様相に着目して―」『学校音楽教育研究』21, pp.13-23.
- ・Zimmerman, B. J. (1986) Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11-4, pp.307-313.
- ・Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81-3, pp.329-339.

## 参考 web 資料

- ・次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめのポイント改訂の基本方針（令和元年 7 月 25 日取得）[https://www.mext.go.jp/content/1377021\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1377021_3.pdf)
- ・js-STAR 直接確率計算 1×2 表 正確二項検定（令和元年 12 月 1 日取得）  
<http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/>
- ・初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について〔諮問〕（令和元年 7 月 25 日取得）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)
- ・幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について〔答申〕（令和元年 7 月 25 日取得）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)