

教員養成課程における実践的指導力の育成に向けて —音楽づくりの実践：「クロック・オーケストラ」—

近藤 真子*

Consideration for Fostering Practical Leadership in Teacher Training Process: Through Creating Music of “Clock Orchestra”

Shinko KONDO

要旨 教員養成の課程において、授業で、子ども達を「深い学び」へと誘える授業をデザインできる能力、いわゆる教師力や実践的指導力を育成するには、学生自身が、音楽表現体験をとおして、自他との対話により思考がさらに多様になり、学びが深化する学習課程を体験・実感しておくことが大切である。本稿では、筆者自身がアメリカの教育現場で実践してきた様々な音楽活動の中でも、学習者が楽しめる創造的な活動の一つである「クロック・オーケストラ」音楽づくりを実践例としてとりあげ、小学校教員養成課程における実践指導力の育成に資する「体験（型の学習）」「協働的学習」のあり方、その実践と意義について考察した。

キーワード：深い学び 音楽づくり 教師力 実践的指導力の育成 協働的学習

1. はじめに

筆者はアメリカの教員免許を取得するためにミシガン州オークランド大学音楽教育学科教員養成課程で Jackie Wiggins に師事した。爾来、約 20 年に及び女史のもとで主に音楽づくりの実践と音楽教育研究を重ねてきた。

この間学んだことの中で最も重要なことは、音楽の学びにおいては何よりも学習者が学びの主体者として他者とかわりながら実際に経験することに基づいて意味や理解を創り上げていくことである (Wiggins, 2009)。教員養成課程においても、学生自身が音楽表現体験において、音や音楽と直接かわり、自他との音楽的コミュニケーションや対話的な学びをとおして、多様な発想によって学びが深化する学習のプロセスを自ら体験・実感

することが重要であると考えられる。これらの体験により、子どもの音楽づくりの授業において、教師はその学びが深化するプロセスや、表現の深まりをあらかじめ音として具体的に描けるようになる。そのことにより、教師が指導の手立てを工夫したり、子どもの学習状況に応じて適切な働きかけや支援を考えたりできるようになるのである。それは、近年文科省が強調している教師の実践的指導力の育成につながるであろう。文科省が期待する実践的指導力のある教師像、すなわち社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を有する教員などの育成は、教員養成における重要な課題の 1 つである。将来日本の教育を担う学生自信が、主体的・対話的で深い学びをとおして、自らの創造的な表現力や指導力を高めることは、子どもの音楽表現力や創造性を向上させるうえで非常に大切である。

* こんどう しんこ 文教大学教育学部非常勤講師

したがって教員養成大学における音楽科教育関連の授業においても、創造的な音楽づくりの活動を実際に体験し、学生自らが、音楽科における「味方・考え方」をどのように働かせ、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという学びのプロセスを経験しておく必要がある。

本稿では、小学校教員養成課程の音楽科教育Iと音楽科教育IIのクラスにおいて、受講学生を対象に行ったグループによる音楽づくり「クロック・オーケストラ」の実践および分析について述べる。更に、本実践の分析をとおして得られた成果をもとに、音楽科における体験型の学習や対話的・協働的学習のあり方について考察すると共に、実践的指導力の育成に向けた創造的な音楽づくりの可能性について言及する。

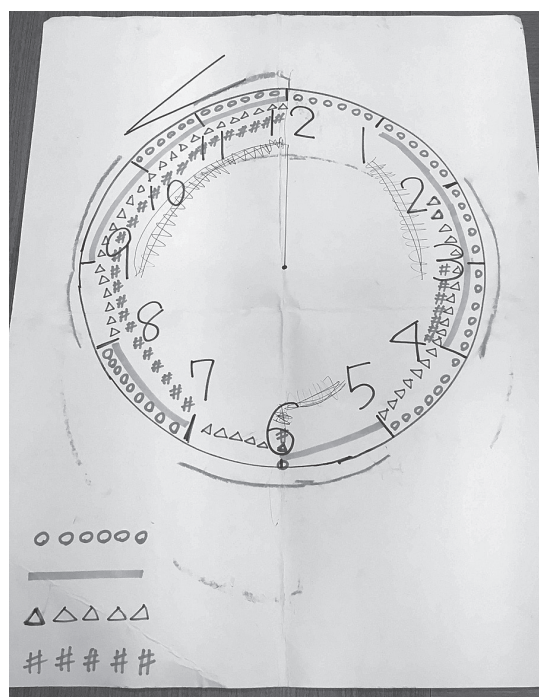
2. 「クロック・オーケストラ」音楽づくり

(1) 「クロック・オーケストラ」の概要

「クロック・オーケストラ」は、時計を使った1分間ミュージック。筆者がアメリカの教育現場で実践してきた多様な音楽活動の中から、2002年に筆者自身が新たに考案した創造的な音楽づくり活動の一つである。

文字盤のついた時計の絵に複数のパートの図形楽譜を書き込み(図1)、実際の時計の秒針の動きに合わせて、予定した秒数分の間、工夫した音を即興的に表現する活動である。この音楽づくりは1分間というルールがあるのみで、音素材や表現方法などは自由である。したがって、音や音楽と直接向き合いながらそれぞれのアイデアで創造的に音楽表現ができる。

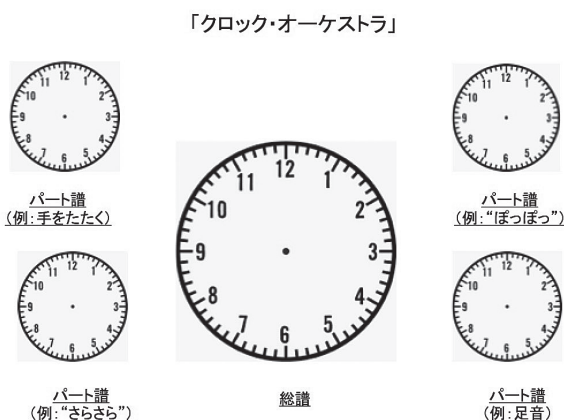
この活動は、音楽的技術や読譜力の如何にかかわらず、創造力を働かせて表現ができるため、年齢や経験に関係なく、幼児から大人まで時計の秒針の動きを読むことができればだれでも気楽に音楽づくりができる。大学では学科に関係なく他専修の学生も十分楽しめる音楽活動である。



<図1> 「クロック・オーケストラ」の譜例

(2) 「クロック・オーケストラ」誕生の背景

この音楽活動の原点は、音楽演奏における全体と個人、総譜とパート譜(図2)などの関係を認識するために筆者が音楽の授業に導入として実践したことである。合唱や合奏、アンサンブルなどの活動では、個人の演奏だけではなく、グループや集団の中での演奏をつうじてこれまでの個人としての演奏や表現とは違って、他者の音や音楽とのかかわりの中で自分を表現したり演奏したりすることになる。「クロック・オーケストラ」音楽づくりにおいても、全体の響きの中で、自分と音楽、指揮者(秒針)、楽譜(時計の図形譜)、他のパート(仲間の音)を聴き、関わりの中で音楽を紡ぎだす体験ができる。活動形態は違っていても同じような全体と個の関わりにおいて音楽が創りだされる活動であることに気づいた。前述したように、全体と個人、総譜とパート譜などの関係を認識するために行っていた「クロック・オーケストラ」が、独立した創造的な学習活動として成立しうるものであり、子供たちの内なる音楽性や表現力を引き出す可能性を秘めているという確信を得たのである。



＜図2＞ 「クロック・オーケストラ」の総譜とパート譜

(3) 「クロック・オーケストラ」の教育的・音楽的良さ

子どもは生まれ育った環境から1つのものをみてもそれぞれに感じ方、表現の仕方、思いが違う。それを暖かく受け入れ、許してくれ、表現してもいいのが「クロック・オーケストラ」である。この活動は子ども主体で行われ、教師が介入する時間は少ない。そして、音符が読めなくても、楽器が演奏できなくても、イメージーションを働かせ、個々の創造力や感性を生かしながら音楽や表現の世界を探検することができる (Paynter, 1992)。それは、自分と周りの自然、人、場所、アイデアや行動をより新鮮な視点から見る力、創造の才を育むのである。自分(たち)なりのアイデアや方法でより良い音楽を創りあげていくために、一人一人が可能な限りの音楽の知識や技能をもち出し、それをグループの中で共有しながら、音や音楽と真剣に向き合い考えることができる良さがある。

楽譜では表しきれないことを時と空間の中に実現し、イメージや創造したこと、抽象的な音の流れを視覚的に図形楽譜などによって描く。それを創造性と感性をもって音で表現していく。フリーリズムの音楽や様々な形をした旋律群や音群のポリフォニーの中から、抒情的な世界が広がる音楽づくりの可能性も期待できる。

また、指導者側からみれば、たくさんの可能性

を秘めているからこそ、教師自身の指導の目的や子どもや学級の実態に適応した音楽づくり活動になるようにいかようにも応用できることはとても有用であり、教員自身の音楽性や教師力が生かされたり、音楽授業デザイン能力の促進へとつながるとも考えられる。発展例の一つとして子ども達に人気のある活動の一つを紹介する。

＜応用編＞ (例) コマーシャルをつくろう！

ルールは、

- 新発売のお菓子 — 1分間のコマーシャルをグループでつくる。
- 音素材の中に商品名を必ず入れる。
- 音楽的、視覚的に視聴者の興味を引くための工夫をする。(商品を買いたくなる)
- ダンス・楽器・音素材は自由。
- クロック・オーケストラの図形譜の作成。
- 1分間のコマーシャル映像を録画し製菓会社の宣伝部へ送る。

(4) 「クロック・オーケストラ」の指導法

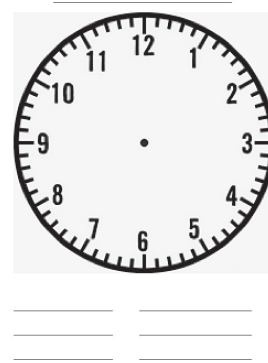
①活動のためのルール

クロック・オーケストラの活動を行う上で、はじめに示すルールは以下の4点である。

- 作品の長さは1分間。
- 秒針の動きを指揮者として見る。
- 個人またはグループでパートを分担する。
- 音素材や表現の仕方は自由。

②準備するもの

本物の時計(秒針のある)、時計チャート(図3)



＜図3＞ 時計チャート

③活動例

個人で音素材を選ぶ→グループでもちよる→音のアイデアをタイミングや組み合わせを考えながら音楽をつくる→アイデアを時計チャートに記録として書き込む→グループで演奏の工夫をする。→グループごとに発表する→感想を述べ合う→クラス全体で本時の代表作となるグループの作品を選び全体で演奏する。

④指導上のポイント

- 子ども達の生活や体験と結びつけることによりアイデア等を引き出す。
- 表現の個性、多様性を認める。
- Shared Musical Understanding (音楽理解の共有) (Wiggins, 1999/2000) : アイデアや理解を共有できる協働的な学習環境をデザインする。
- 対話の促進
- 安全, 安心, 信頼関係の樹立
- 生徒の学びの観察
- 自立を見守り支援 (スキヤフォルディング)
- 信じて待つ
- 問題解決学習: グループ音楽づくりとその演奏がうまくいくための工夫を話し合う。
- 聴く人, 見る人に興味をもたせる音楽的表現の工夫をするよう働きかける。

3. 教員養成課程における「クロック・オーケストラ」の実践と研究

(1) 研究の概要

本研究は、教員養成課程の学生を対象に行ったグループによる音楽づくり「クロック・オーケストラ」の実践を観察し、学生による感想レポートをデータとして調査・分析した質的研究である。

<対象と期間>

2018年度春学期・秋学期, 音楽科教育法I, 音楽科教育法IIを履修した学校教育課程の学生と

心理教育課程の学生のうち、「クロック・オーケストラ」音楽づくりの授業に出席した2,3年生(6クラス: N=348)を対象とした。

<本実践の流れ>

音楽づくり「クロック・オーケストラ」テーマ『お化け屋敷』の実践

「クロック・オーケストラ」作品例の鑑賞→ルールの説明→クラス全体で、ボディーパーカッションと声を音素材として使った「クロック・オーケストラ」音楽づくりを体験→グループ(8~10人)に分かれる、『お化け屋敷』をテーマに「クロック・オーケストラ」音楽づくり→グループごとに作品発表→感想を述べ合う→活動の成果, 気づき, 感想をレポートにまとめて提出。

(2) 調査方法

- 受講学生による感想レポート
「クロック・オーケストラ」音楽づくりを体験した学生を対象に、授業の最後に感想レポート用紙(B5版 裏表)を配布し、書いてもらったものをその場で回収するという方法で実施した。おもな内容は①他のグループの音楽づくり発表で気づいたこと, 良かったこと, 更に工夫した方が良かったこと, ②「クロック・オーケストラ」音楽づくりを体験した感想の2つに分けて書いてもらった。
- 各グループによる作品発表の録画映像
- ティーチャー・リサーチャー(筆者)による授業の観察記録ノート

(3) 分析方法

参加学生による感想レポート全てに目をとおり、学生の音楽づくりや協働的な学びに対する気づきや興味・関心の所在と傾向を知るためにコードによる分類・整理をし、分析をおこなった。観察記録, 作品を録画した映像, 感想レポートによるトライアングレーション (Triangulation)

により信憑性の確立を図った。

4. 実践の結果と考察

本実践の結果として、学生の感想レポートを(1) 友達のよいところに気づき、音楽や仲間とのかかわりが深められた(2)他のグループの発表をみて、自分たちの作品をさらに工夫できた(3)グループ音楽づくりで実感したことと指導への意気込みの大きく3つのカテゴリーに分けて報告する。

(1) 友達のよいところに気づき、音楽や仲間とのかかわりが深められた。

①個性の尊重と重視

音楽づくりのプロセスでは、「楽器を用いなくても音楽はつくれるということが一番感じた。」といったように、これまでの「音楽づくり(作曲)は難しい」という固定観念にとらわれることなく、音素材の可能性に興味をもつようになったことが観察された。音素材に着目した気づきや発見、音とイメージを結びつけた感想では、「聞いたことのない音、これはどのようにだしているんだろう?という音がいくつもあり、聴いていて楽しく



もあった。」「紙やナイロン袋をペラペラさせる風の音や、黒板を押したり引いたりする使い方が新しく意外性があって面白かった」など、他のグループにはない音や自分にとっては初めての音、意外性や新鮮さに興味や関心がよせられ、音素材を表出する工夫や、創造力をかきたてられる音を「良かった。」と評価する意見が多かった。

②音楽要素と表現のかかわり

1分間の「お化け屋敷」の音楽づくりで、怖い感じをだすための工夫をする中で、音楽を形づくっている要素などの働きについて実感を伴いながら理解し表現に生かそうとしている様子が観察された。

- クライマックスに向かって音が大きくなり盛り上がっている感じがした。
- どんどん音が増えて重なっていくと、何か来る感じがして切迫感があった。
- 音楽に緩急があると面白いと感じた。
- テンポを上げていくことで、どんどん近づいてくる、すぐそばまで来ているという緊迫感があった。
- 無音の時間があってドキドキした。
- クレッシェンドや休符の効果でどんな雰囲気がつくれるのかやってみるのがとても面白く感じられた。
- どうやれば怖くなるかを考えながらやるのはワクワクした。
- テンポ、リズム、それぞれ工夫しないと怖くならないことを実感した。



(2) 他のグループの発表をみて、自分たちの作品をさらに工夫できた。

「自分の班と他の班とでは構成や音、表現方法が全く違って面白かった。」という感想が多く見られたことからわかるように、他グループの音の使い方や表現方法に興味をもち、関連付けたり、相違をみつけたり、様々な刺激を受けていることがわかった。

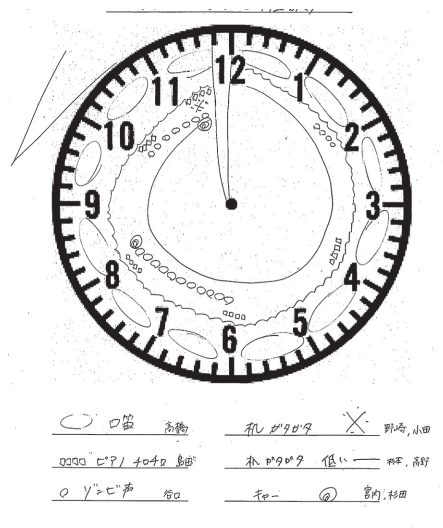
①構成や表現方法に関して

- 重ね方や組み合わせを工夫することでオリジナリティのある音楽づくりができると思った。
- 途中で音が止まって、また大きくなったり、構造をよく考えていたと思った。
- 音の強弱があって考えているなどと思った。
- 同じリズムが反復されたり、そこに何の音か分からない「コオー！」という音が出てきたりして怖かった。
- 最後を音無しで終わらせていたところがさらに恐怖を感じる構成になっていて面白かった。
- ラスト5秒前に何も音がなくなるのは、「何か起こりそう」と思うのでクライマックスを盛り上げるには効果があった。
- ピアノの音が最初に入っているのに乗っかって、どんどん異なる楽器がはいってきてより重層的ですごかった。
- 同じ楽器の組み合わせでも、構成がかなり違って面白かった。音の組み合わせも大事なんだなと思った。
- 足音も私たちがやっていたのとは全然違い、同じ音の出し方でも少し変えると全く音も大きさも変わるんだなと気づくことができました。
- ピアノの音の使い方が、私たちの小さい2つの音を交互に弾くのと違い、大きめに弾くことで、違った恐怖があった。
- 人によって「怖い」の感覚が違うと感じた。
- 同じテーマだったが、こんなにも班で差が

出ると改めて思った。

②発表の仕方に関して

- 少し照れがあってもったいない。自分たちの演奏の時は勇気をもってやろうと思った。
- 声を出すのが恥ずかしい人が多い中、他班では思いっきり声を出しているのをきいて、自分も頑張ってみようと思えた。



<図4> 譜例 「おけけ屋敷」

(3) グループ音楽づくりで実感したことと指導への意気込み。

グループ活動に関しては、「うまくタイミングが合わず、見失って少し焦った。予定とは違う1分間の演奏になってしまった。それでも、グループみんなでアイコンタクトをとりながら助け合って演奏できたのでよかった。」といったように、合わせることの難しさを実感しながらも、協力して仲間と共に創ろうと努力する態度が見うけられた。そして、グループ全員が協力して一つの音楽をつくりだすことができた喜びや、達成感を味わったという感想が多く見られた。

①体験をとおして実感したこと

- 音で何かを表現するのは楽しいと素直に思った。
- すべてが自分たちからのアイデアなので主

体的な活動だと感じた。

- 考えている時と実際にやってみるのとはギャップがあった。
- 怖さを表現するのは難しいなと思った。
- すごく緊張した。緊張していたので1分という時間がとても長く感じられた。
- 思った以上に、ほかのメンバーとタイミグを合わせるのが難しいと思った。
- 1人でやるより他の人とグループをつくって考える方が新しい考え方、見方を得ることができると思った。
- 自分のパートだけではなく、他の音の大きさや種類を考えて自分の音を出すので以外と難しかった。みんなの音を聞きながら演奏することも大切だった。
- はじめと終わりが大事だと感じた。
- 周りとのコミュニケーションがとても大切だと実感した。

②「クロック・オーケストラ」のおもしろさ

- 楽しんでやる一見遊びのように見えるけど、本気でやると頭も体も使う活動だということがわかった。
- 1つテーマを決めてそれをベースに考えるので、とても楽しく音を探せました。考える段階では、どこに何をいれたらより怖くなるかや全体の中でどこを盛り上げるかなどを試行錯誤できた。
- 楽譜にかいているイメージと実際にやってみたときどう聞こえるかが違って面白いなと思った。
- 簡単なルールで工夫次第ではすごく良いものがつくれるし、工夫をみんなで考える時間がおもしろかった。
- 秒針をみながら班で一つの音楽をつくれることのすごさを感じた。
- グループの仲間と協力して音をつくりだし、一枚の紙をみんなで囲むことがとても良いと思った。

- 楽譜が読めない子でも誰も見慣れている時計を用いることで、全員が同じ取り組みができると思った。
- うまい、下手を気にすることなく音を楽しむことができるのが良いと思った。

③指導者の立場として

- テーマを変えることで何度か授業に取り入れることができ、子どもを相手に実践してみたいと思った。
- 大学生でこんなに楽しめるなら、小学生ならもっと楽しめて音楽を好きになるきっかけになるのではないかなと思った。
- 児童たちに自由に音を探したり、楽器だけじゃなくても曲をつくったりすることのできる楽しさを味わってほしいと思った。
- 教師の支援のありかたについて考えるきっかけとなった。
- 今回は授業にあるものを使ったが、家にあるものや身近なものを持ち寄って（例えばペットボトルとか）音をつくっても良いと思う。

(4) 実践の考察

教員課程でのグループによる音楽づくり実践において、学生は学びの中心的存在になり、仲間、音楽と直にかかわりながら音素材を見つけ、アイデアを出し合い仲間と協力しながら音楽づくりを体験した。

学生の中には、音楽に苦手意識をもつ学生、音楽づくりを経験したことのない学生も含まれていた。しかし、グループでの音楽づくり体験をとおして自分が音楽のアイデアを他者と共有できたことへの自信、個々のユニークさを認めて受け入れてくれたり共感してくれた時の喜び、難しいと感じたがグループでやればできたという達成感を味わったことで、音楽づくりの授業を実践してみたという意欲につながっていった。

グループによる音楽づくりでは、生徒間で言語

による対話ばかりではなく、音楽による対話、アイコンタクトやジェスチャーを使った非言語による対話が連続的に起こり、個々の音楽アイデアは表現され、受け入れられ、試され、夫々のアイデアの違いやギャップからより音や音素材に関心が高まったり、新たな発見があったり、また、イマジネーションが広がり、創造への好奇心が強まった様子も観察された。

また、自分の経験や知識と関連付けたり、比較したりすることで、音楽要素と表現の関係に気づいたり、音の重なりや面白さや意外性に感動したり、音楽づくりへの興味や関心が高まったように思う。また、グループでできた作品を発表をすることによって協働による達成感や感動もえられたようである。これらのことは、自己存在感の認識、自己感情を高め、他者とつながる力を育てることもつながっていくであろう。それは、音楽をとおした人間形成の学習を自ら体験したことにもなる。

「こう音楽づくりを指導して」と言葉で指示するのではなく、学生が実際に様々な種類の音楽づくりを実際にやってみて、「なに What」「なぜ Why」「どう How」良かったか、あるいは悪かったかを自分で実感を持って確信することが大切であろう。そのことにより、音楽づくりの指導で大切なこと、教師の役わりや働きかけについて考えるようになり、かつ、音楽づくりのプロセスで子どもがつくり出す細やかな音に対してもおのずと耳を傾けるようになると考えられる。また、つくった音楽を共有することで、音楽の諸要素や知識、学習内容を音楽科指導要領と照らし合わせながら耳と言葉で確認させることも重要であろう。

今回のグループ音楽づくりの実践において、学生一人一人が音楽表現を創り上げるプロセスを体験することで、音楽と関わることの楽しさや表現するおもしろさなどを味わい、音楽づくりに対する関心を高めるきっかけとなったばかりではなく、音楽表現や構造の工夫を共有するグループでの取り組みをとおして音楽的理解の深まりを実感

したり、「グループ内でのコミュニケーションの大切さ」「協働的な音楽活動のよさ」「学びに向かう力の必要性」なども味わうことができたのではないかと考える。更には、自信をもって安心してアイデアや意見を出すことのできる、主体的な学びを実現するために不可欠な環境設定の重要性も認識するきっかけになったと思われる。

(5) 実践的指導力の育成に向けた「クロック・オーケストラ」音楽づくりの可能性

学生らの感想レポートの中で特に注目すべき点は、「1分間という決められた短い時間を、グループのみんなで協力してつくっていく、決して1人では成り立たないことをみんなでできる良さがある。」といったように、体験をとおして「クロック・オーケストラ」の良さや面白さに気づき、実際の授業をイメージし始めていることである。言い換えれば、教師の立場に立って音楽づくりの授業を考えはじめていることである。この音楽づくりは、前述したように制限が少ない。そのため、様々な用途や目的に応じて使える可能性があることが大きな特徴であろう。例えば、楽器やITCを使用することで、音楽やコンピューターの専門知識を使ってとりくむことも可能である。また、他教科や地域社会と連携した音楽づくり活動など、TPOに応じてテーマを設定したり、常時活動の一つとしても様々なバージョンでの音楽づくり活動が可能であろう。

このように、「クロック・オーケストラ」は柔軟性と発展性をもった活動であるため、教師自身の指導の目的や子どもや学級の実態を知り適した音楽づくり活動になるように、活動をデザインする創造力、実践での応用力が必要になってくる。それと同時に、学びがあり、楽しめる音楽づくり活動にするためには、子どもたちが安心してアイデアを出しあえる学習環境づくりが不可欠である。そのために、生徒同士の信頼関係の樹立、子ども一人一人の個性を尊重する態度や、一人一人が輝ける発問や言葉かけができる教師力も必要に

なってくるであろう。
これらのことは、音楽づくりを考える上で音楽授業デザイン能力の促進へとつながると考えられる。

また、教材も工夫できる。例えば、時計チャートを紙をつかったものだけではなく、大きなマグネットシートに時計の絵を描いたもの

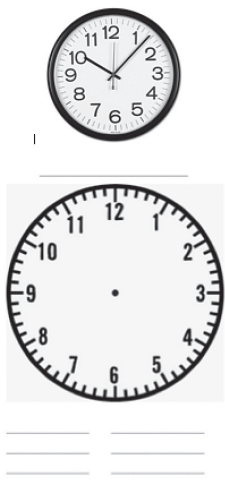
（図5）を使用することで、視覚的に楽に演奏できる。また、書いたり消したりできることで、より質の高いディスカッションと学びの深化が期待できよう。

筆者は、2017年8月に開催された「第11回新しい音楽教育を考える会」のワークショップで「クロック・オーケストラ」音楽づくりを紹介した。以降、すでに複数の日本の教員に追試されており2018年の日本音楽教育学会岡山大会では早川らが「クロック・オーケストラ」を使った実践報告を行っている。今後の小、中学校での音楽授業や大学の教員養成課程でも実践され「クロック・オーケストラ」の更なる可能性が広がることを期待したい。

5. まとめ

（1）深い「学び」の視点

平成28年末、「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」中央教育審議会答申が出され、予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながらどのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが



＜図5＞ 本物の時計と時計マグネットシート

重要であることが示された。日本の学校教育が長年目指してきた「生きる力」の育成である。こうした動きは、20世紀に入り西洋でもみられ、「学習の目的は未来に貢献すること」（“Serve us in the future” (Bruner, 1960)）という視点から、社会構成主義者や社会的学習理論者ら (Bandura, 1986; Brooks & Brooks, 1999; Fosnot, 2005; Rogoff, 1990; Rogoff & Gardner, 1984; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985; Zemelman, Daniels, & Hyde, 2005.) によって論じられてきている。

これは言うまでもなく、情報化やグローバル化した変化の激しい現代社会においては、多義性や新規性が求められたり、個性を発揮しながら人間関係を形成したり、これまでとは異なった能力や資質が求められるようになってきたからである。

（2）対話的な「学び」の視点

社会構築主義の観点から、心理学者ヴィゴツキー (Vygotsky, 1978) は、知的な能力は他人とのかかわり合いの中で発達する、すなわち学習を「個人の営み」ではなく、「社会的な営み」として捉え、学びの過程におけるコミュニケーションの大切さを強調した。「発達の最近接領域¹⁾ (Zone of Proximal Development)」の提案で示されるように、子どもは、よりよく知った他者との社会的インタラクションを媒介して発達すると考え、先生や仲間からのスキヤフォールディング (scaffolding)²⁾ (Wood, Bruner, & Ross, 1976) を学習者の自律性をもたらす特別な支援として捉えている。協働学習、学習環境デザインということもまさに、この考え方の上に成り立っていると考えられる。

音楽教育の分野で、島崎 (2007) は学校教育の中で音楽科が固有に担わなければならない学力として「文化価値の再創造」である「表す力」と「文化価値の理解と賞賛」である「聴く力」をあげ、2つの学力を支えるのが「かかわる力」だと主張している。音楽科の学習内容として「かかわる力」は、音・音楽に「かかわる力」、学習する他者と「かか

わる力」の両方を内包する。島崎によれば、音楽授業における音楽活動は、仲間と関わり合いながら音楽表現を創り上げる中で、「表す力」「聴く力」がきたえられていくと述べている。更に、「かかわる力」を土台に「表す力」と「聴く力」が高まるに従って学習の可能性としての「音楽を自ら学ぶ力」すなわち音楽学力全体が伸びてく（島崎, 2007, p. 40）とし、音楽学習における「かかわる力」の重要性を指摘している。

以上のようなことを踏まえて考えると、音楽授業現場において学習者は学びの中心的存在であり、現在もっている知識を基盤に、先生、仲間、音楽と直にかかわりながら、経験したことをとおして、新しい考え方や概念を獲得し、意味付けしながら自らの理解を深めていくべきであり、それが学びの真髄であり、「主体的・対話的で深い学び」ということになる。

音楽科の教員養成課程の授業において、子ども達を深い学びへと誘う授業をデザインできる能力、いわゆる教師力や実践的指導力を育成するために、体験型の学習や対話的・協働的学習が今後さらに重要な意義をもつようになるであろう。

今後も学生の音楽づくり体験や様々な音楽活動の実践、協働的な学習をとおしての気づきと共有が、学生の音楽指導力育成に生かされていくであろうことを期待する。

以下著作からの引用文は、筆者が原著から独自に訳したものである。

【引用文献】

島崎篤子(2007). Scholastic Ability from the Perspective of Music Education, 教育学部紀要, 文教大学教育学部, 第41集, pp. 31-41.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD. (Originally published in 1993)

Fosnot, C. T. (2005) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

Kondo, S. (2015). *Musical communication in scaffolding of young children's musical learning*. Unpublished doctoral dissertation, Oakland University.

Paynter, J. (1992). *Sound and structure*. Cambridge University Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in a social context*. Oxford University Press.

Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave, (Eds.) *Everyday cognition: Development in social context* (pp. 95-116). Harvard University Press.

Shimazaki, A. (2007). Scholastic Ability from the Perspective of Music Education, Bunkyo University Kiyo, Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, J. (1999/2000). The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 143, 65-90.

Wiggins, J. (2009). *Teaching for musical understanding* (2nd ed.). Rochester, MI: Center for Applied Research in Musical Understanding.

Wood, D., Bruner, J., & Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). *Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

-
- 1) 子どもが独力で行える問題解決の水準（現実的発達水準）と、大人やより能力のある他者の協力のもと問題解決を行うことができる水準（潜勢的発達水準）との間の領域
 - 2) 教育における「足場づくり」(scaffolding)のメタフォアは、もともと理想的教師像を説明する為に Wood, Bruner, & Ross らによって使われた。「活動を遂行する為の他者からの手助け」の方法である。