

音楽科における基礎技能習得の学びのデザイン

－ 認知的徒弟制の理論から －

学習開発分野(20821006) 高橋 咲 彩

本研究は、音楽科における基礎技能の習得について、修練過程の重要性を捉え、「認知的徒弟制」の理論から、教育実習での授業を検討した。学習者は、教師、友達、教科書をモデルとして観察し、技能の習得を図っていたことが見え、音楽科の授業の中での基礎技能習得には、「モデリング」が重要な機能を果たすことがわかった。そのことを踏まえ、今後はモデリングの鍵となる「観察」、「コーチング」、「実践」の過程を保障した音楽の授業をデザインしたい。

[キーワード] 基礎技能, 認知的徒弟制, モデリング

1 はじめに

(1) 本研究の主題

筆者が受けてきた中学校音楽の授業は、知識と技能の習得に迫られており、単元末や期末に行われる個人の実技試験や筆記試験のためのようなものであった。そのため、授業外で音楽をすることは好きであったのに、学校での音楽に楽しさを感じることは少なかった。

しかし、村尾(1988)は、意図することを表現する限り、「技能」は不可欠であると述べている。筆者の中学校の合唱祭に向けた授業を思い出すと、毎時間必ず、歌う姿勢を整えてから三和音を半音ずつ上げて発声していくという過程があり、その結果、合唱曲の高音かつ山場である部分を、頭声を使ったより響く声で歌うことができるようになったことがある。このような筆者の経験からも、音楽の表現において確かに基礎技能は欠かせないと言える。村尾(1988)は技能の獲得について、セロ弾きのゴーシュの物語を通して、ゴーシュがかっこうの修練を観察したり、ねことの遊びに興じたりするというプロセスを紹介し、技能の獲得が訓練の積み重ねだけではないことを述べている。そして、それらの基礎技能の修練過程を教育の場でどのようにつくればよいかと課題を提起している。そこで筆者は、授業において、どのようにして基礎技能の修練を楽しくつくっていくことができるのか、挑戦したい。

(2) 先行研究

村尾(1988)は技能の獲得に関して、修練的な技能習得と遊びに興じる技能習得については述べて

いるが、具体的な授業デザインには言及していない。それに対して参考になるのが、アラン・コリンズ他(2018)の「認知的徒弟制」である。そこでは、身体的なスキルの習熟過程を、社会的・実用的な文脈の中で実現することの重要性を指摘している。教師は熟達化の促進を「モデリング」や「コーチング」などの方法を用いて実行することが必要であるとされている。ただし、アラン・コリンズ他(2018)の指摘は、教師によるモデルの提示や活動の観察についての言及に留まっている。よって本研究では、「教師－生徒」はもちろん、「生徒－生徒」におけるモデリングやコーチングの過程も検討したい。

(3) 研究の方法

まず、教職専門実習Ⅱにて、基礎的なことを楽しく学べる授業に挑戦する。今回は、「和楽器『箏』(生田流)」の単元を、基本的な奏法を習得しながら、箏の音色そのものを楽しむことができるよう、「調弦」(箏に柱を立てて音を合わせて調子をつくること)の活動を取り入れた授業を構想した。基本的な奏法とは、座り方や弾く位置などの姿勢と爪の動かし方で構成されている。本来、爪は、親指、人さし指、中指にはめるが、今回は用意できる爪の数から、親指だけにはめることとし、その動きを中心に授業を実施した。また、通常、調弦は時間を要するため、省いてしまうことが多いが、箏の音をよく聴いて楽しむことをねらい、調弦の時間を十分に確保して実践を行った。

次に、教職専門実習Ⅱで観察し、実践した授業の事例を対象として、認知的徒弟制の理論のモデ

リングに着目して分析することを通して、授業実践の成果と今後の課題を整理する。なお、事例に出てくる生徒の名前はすべて仮名である。

2 文脈に埋め込まれた楽しい基礎技能の習得

教職専門実習Ⅱで教科担当 N 先生による中学 1 年生の創作と器楽が融合された授業を参観した。授業の主となる活動はリコーダーを用いてサウンドロゴ(CM ソング)をつくるというものだったが、その前にリコーダーの奏法の練習が行われた。

N 先生はシ(口音)を使用することを提示し、「トゥクトゥ、トゥクトゥ、トゥ」と言って模奏して見せた。そして、「同じようにやってみましょう」というように、「はい」とだけ生徒に声を掛けると、生徒はそれに応える形で、N 先生と同じようにリコーダーを吹いた。続けて、今度は、先ほどよりも速いテンポで同じことを行った。速さが変わったことに関して、生徒からちらほらと声が聞こえてきた。続いて、N 先生から、「フラッタータンギング」という巻き舌をしながら吹く特殊奏法が紹介され、生徒はまた N 先生と同じように奏した。うまくできる生徒とそうでない生徒がいたが、できる生徒は、得意げに、何度も繰り返し、一方で、できなかった生徒は、その聴き慣れない音を興味深く聴いている様子だった。

今度は、「ラーシードーやってみよう」と N 先生から言われ、生徒は言われたメロディを吹いた。すると、生徒から、「消臭力だ」という声が上がった。聴いたことがあるメロディに、生徒はよく反応しているようだった。その後もいくつかのサウンドロゴを、N 先生の声に続く形で、生徒はテンポよく奏でた。その音は非常にそろって聴こえた。

この事例より、楽譜や教師の細かな説明がなくても、基礎技能の練習をすることは可能であることがわかる。N 先生はオノマトペでタンギングを表現しただけで、他には特に言葉を発していない。模奏をして見せることで、生徒はタンギングを練習することができたことがわかる。

また、生徒のリコーダーの音が N 先生に続いてテンポよく出ていることや、それぞれ演奏した後の生徒の反応を見ると、生徒は教師を真似ることや耳馴染みのあるメロディに興味を示し、どんどん活動にのめり込んでいったことがわかる。

これらのことから、基礎技能の習得の過程は、決して、「楽しさ」と対立しているわけではないこ

とが見えた。生徒は基礎技能の習得の過程においても、十分楽しく活動できる。そこで、筆者は実践において、基礎技能の習得を楽しく行える授業を考えた。単元は中学 1 年生の「和楽器『箏』」で、次表のように単元計画を立てた。

表 単元計画

時	内容
1	箏曲の鑑賞、箏の基本事項(構造、流派など)の学習
2	道具の扱い方確認、調弦と基本的な奏法の実践
3	調弦と基本的な奏法の実践、いろいろな奏法の実践、「さくらさくら」の演奏
4	調弦と基本的な奏法の実践、「さくらさくら」の演奏
5	調弦と基本的な奏法の実践、「さくらさくら」の演奏、箏曲の鑑賞

「基本的な奏法」と「調弦」を単元の中心に置いた。「基本的な奏法」は、より良い箏の音を出すために押さえる必要があり、また、「調弦」は、箏の音をよく聴くことに繋がると考え、時間を確保した。

箏は 2 人で 1 面を使用し、教室にはペアが横に 3 列、縦に 5 ペア程度で並ぶ。筆者は教室前方に生徒と向かい合う形でいる。

3 引き出されたモデリングと課題

2 で示した授業を実践していると、筆者は、「基本的な奏法」が、生徒になかなか習得されていないことが気になり、「姿勢くずれてない?」「手の位置は大丈夫ですか?」というように、所作に関する注意に多く出てしまった。さらに、気になるペアがいれば、時々、そこに個別指導をしに行っていた。そんな中で、生徒同士のやりとりを通して、「基本的な奏法」の習得を目指していた様子があった。次の事例は単元計画の 3 時間目である。

これは授業後半でのあるペアの様子である。このペアは 1 番前の列の筆者から見て左側におり、比較的筆者に近い場所にいる。
マナ:「タロウ、『さくらさくら』弾いてよ。」
タロウ:「ええ・・・。」
(弾きたいけど、弾いてはいけないのでは)というような返事をしながら、箏の前へ行って弾き始める。結構上手である。

マナ：「タロウ、爪！爪が上に行ってるよ！」
タロウ：「うん。」
(聞こえているような、聞こえていないような声。)
マナさんは、「ほら、こうやって上になってる。」
と言い、タロウさんの姿を真似してやってみせる。
タロウ：「だって、そうなんちゃうなんだもん。」
すると、マナさんは筆者が手本で弾いているのをよく見る。
一方、タロウさんは、(どうして？うまくいかないなあ)というように首をかしげながら試す。
その音は弱い。
今度は、マナさんはタロウさんの弾き方を見る。
マナ：「タロウ、ここ(親指以外)が違うみたいだよ。隣の弦を押さえるんだよ。」
(2020 年 11 月 9 日フィールドノーツより)

最初に、マナさんは、基本的な奏法の手の形がうまくできないタロウさんに対して、タロウさんのできていないところを指摘していた。しかし、それではなかなか解決に向かわなかった。その時、マナさんは、前にいる筆者の演奏をよく見て、タロウさんとの違いを探り、それをタロウさんに教え始めた。マナさんは、わからないなりに基本的な奏法について追求し、その追求過程で、参照するモデルを教室の中で探した。そして、そのモデルと比較してタロウさんにアドバイスをしていた。

ここで注意したいのは、マナさんとタロウさんのモデリングは、筆者が意図していないところで起こったということである。よって、何もできずに、基本的な奏法の習得がなかなか進まない生徒もいただろう。すべての生徒がモデリングを行える環境を保障した授業のデザインが必要であった。

先の事例の続きである。
タロウさんはマナさんに言われていることがよくわからない様子である。
マナ：「ほら。親指じゃなくて、他の指の位置がおかしいから上に行ってるんだよ。」
タロウさんはそれでもまだよくわからないようである。
それに対し、マナさんは、「ほら。」と言い、「先生の手を見てごらん」というように催促する。
しかし、タロウさんが見ようとしたら、すでに

そこに筆者はいない。
マナさんは、「ほら。こうやって、押さえて。」
と言って、実際にやってみせる。
タロウさんは言われた通り隣の弦を押さえてやるが、うまくいかない。
マナ：「隣の弦じゃなくてもいいんだ。2 つ次の弦。」
タロウ：「え！？できないよー。」
マナ：「ほら・・・。」
ここで筆者がベル(「演奏を止めて教師に注目する」という合図)を鳴らす。
(2020 年 11 月 9 日フィールドノーツより)

この事例では、モデルとして存在していた筆者が、生徒の活動の途中で見えなくなってしまった。マナさんがタロウさんに、前方にいる筆者をモデルとすることを勧めるが、その頃には筆者は他のペアの指導に行ってしまう、タロウさんは筆者をモデルとして観察することができなかった。さらに、マナさんがタロウさんを「コーチング」しながら基本的な奏法の習得に励んでいる途中で、筆者が時間だからと活動を中断させてしまった。その結果、2 人の活動は、箏の基本的な奏法を完全には習得できない状態で終わってしまった。

このことから、教室という場の中で、第 1 にモデルとして存在する教師の存在にもっと重点を置いた授業のデザインを考える必要があったと言える。そして、そのモデルを、学習者が持続的に「観察」できる環境が、技能習得において重要であることも明らかになった。

4 モデルの種類

教職専門実習Ⅱでは教科担当の N 先生による中学 1 年生の器楽「和楽器『箏』」の授業の参観もした。2 の事例と同じく、本時は箏に触れる 2 時間目の授業であった。前時で、生徒は、調弦に時間がかかってしまい、基本的な奏法の習得があまりできていなかった。

ハナさんは「弾いたあとに次の弦に当てて止める」という要点をおさえた演奏ができていた。それを見たユリノさんがハナさんに奏法について質問している場面である。
ユリノ：「なんで(次の弦で)止められるのー？」
ハナ：「わかんない、反動で止まる。」
ユリノ：「なんか(弾いたあと)はねちゃう。」

(まだ悩んでいる様子)

ここで、N 先生が、「今日のポイントはどうか右手のようです。」と全体に向けて呼びかける。すぐにユリノさんはハナさんに質問を続ける。ユリノ：「ねえ、なんで止められるの？」すると、ハナさんは弾いて見せる。ユリノさんはそれを熱心に見る。ハナさんは、ユリノさんに自分の演奏を見せながら、教科書を開いて譜面台に置き、「基本的な奏法」が載っているページの写真を見て弾く。(2020 年 11 月 11 日フィールドノーツより)

この事例では、ユリノさんはハナさんに、ハナさんのように基本的な奏法で演奏するにはどうすれば良いかを問い、ハナさんがやって見せてくれた時に、よく「観察」していたことから、ユリノさんはハナさんをモデルとして対象にしていたことがわかる。一方、ハナさんは教科書を開き、よく見えるように設置し、演奏していたことから教科書をモデルとして見ていたと言える。このことから、授業の中で、技能を習得する際のモデルとなり得るのは、その技能の熟達者として存在している「教師」とは限らず、それぞれの学習者に様々な存在することが見えた。そして、生徒は、自らのモデルを自分で探すことができることがわかった。

5 おわりに

本研究では、認知的徒弟制の授業デザイン理論に基づいて、筆者が挑戦した授業を対象に分析することを通して、楽しい基礎技能習得の過程を授業の場で実現するための成果と課題を整理した。その結果、以下の考察が得られた。

まず、生徒は基礎技能の習得過程において、十分楽しく活動できるということが明らかになった。タンギングの活動でも、箏の奏法に関する活動でも、生徒がのめり込んでいる姿があった。

そして、そこには、モデリングの観点から、生徒自身が自分のモデルを見つけて試行錯誤する「間」が必要であることが見えた。

以上のことから、今後の実践における課題は次の通りである。

まずは、基礎技能の習得において、生徒が教師の模奏をよく見て、真似たり、ポイントを探ったりした後に、生徒同士のやりとりが生まれる「間」をつくることだ。そして、その教室の中で、教師は、第 1 にモデルとして存在し、また、生徒にと

ってそれが何回もアクセスのできる、持続性のある存在である必要性も見えたことから、教師の居場所も重要である。今回の実践事例では、生徒ができていない様子を見つけた時に、筆者は個別に対処していたが、生徒からの支援の要請は複数かつ同時に発生するため、個別指導には限界があった。その一方で、生徒は、教師が見えない場合に、ペアで弾き方を試行錯誤し、結果として「友達」や「教科書」をモデルとすることで、次のステップを踏むことができていたという事実もあり、教師以外のモデルの存在も重要そうだった。この時、生徒がモデルを探すことに時間がかかってしまうという問題が挙げられるため、その点は工夫が必要である。

つまり、基礎技能の修練過程において、「観察」したり、「コーチング」を受けたり、「実践」できたりする「間」をつくる中で、モデルとしての教師の居場所を考えると同時に、教師に代わるモデルの用意が必要であるだろう。

教師に代わるモデルとは、今回の事例で言えば、友達や教科書がある。他には、プロによる実演の動画を生徒の手元で見ることができるよう環境を用意すれば、熟練した技能を繰り返し見ることができ、モデルとして使用できそうである。

今後の授業では、今回の実践のように 1 部の生徒だけが教師が意図していなくてもモデリングができていたということではなく、すべての生徒が自らのモデルを見つけ、モデリングをするということに価値を感じられる授業を実践したい。そして、今回の実習で見られたように、文脈に埋め込まれた課題を設定し、思わず生徒が熱中する基礎技能の習得を目指したい。

引用文献

- 村尾忠廣(1988)『教育の方法 7』, 岩波書店, pp. 113-140.
- アラン・コリンズ, マヌ・カプール(2019)「認知的徒弟制」, R. K. ソーヤー(編), 『学習科学ハンドブック第二版 基礎/方法論 第 1 巻』, 北大路書店, pp. 91-107.

Design of Learning on Fundamental Skills in Music Lessons: From the View of Cognitive Apprenticeship
Saaya TAKAHASHI