

教育実践に役立つ研究とは

吉田 孝 弘前大学教育学部音楽教育講座

要旨

本論は、2004年10月23日弘前大学教育学部前大学附属教育実践総合センター主催「教育実践研究のための後援会」での講演の内容を再編集したものである。教育実践に役に立つ教育研究論文を書くためのポイントとして、「身近な現時からはじめること」「授業の現実から出発すること」「教授行為を意識すること」「批判精神を持つこと」として具体的な事例を示した。

【キーワード】教育実践 授業記録 教授行為 教材

身近な現実から

大学の附属学校や地域の教育研究会から、毎年研究紀要が出されています。これらをすべて合わせると、おびただしい数になるのではないのでしょうか。しかし、このような研究紀要が一体どれくらいの人に読まれているのでしょうか。一説によると「書いた人しか読んでいない」とも言われています。私も、仕事上このような研究紀要に目を通します。しかし最後まで読むことはほとんどありません。そこからは、教育研究や実践にとって必要な情報がほとんど見つからないからです。

例えば、次の文はある学校の研究紀要の前書きです。

21世紀になり、我が国の社会は、国際化、情報化、科学技術の発展、さらには超高齢化・少子化等が進み、環境問題やエネルギー問題、食料問題など、人類の存続そのものが問われる問題、食料問題など、人類そのものが問われる問題に関する関心が高まってきている。このような背景のもと、学ぶ意欲や将来直面する様々な課題を解決する力の育成が重視されている。

しかし、子どもたちが今までにない激しい社会の変化の変化に対応できず、いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊、青少年犯罪など様々な問題が起きている。教育現場においても個人の尊重を強調するあまり「公」を軽視したり、行き過ぎた平等主義による子どもの個性・能力に応じた教育を軽視したりする傾向が指摘され、これまでの教育システムでは、今の時代や社会の進展に十分対応できず、不具合が生じている。

(以下略)

このような前書きを見ると、それだけで投げ出したくなります。

「21世紀になり、我が国の社会は、国際化、情報化、科学技術の発展、さらには超高齢化、少子化が進み・・・」というような文章ではじまっています。学校の研究紀要は、だいたいこういう書き出しです。しかしこれが本当に学校の教師の認識でしょうか。小学校や中学校の教師は、こういうエネルギー問題、食糧問題や人類の存続がどうのといったことをいつも感じながら実践をしているのでしょうか。また子どもたちが今の社会の変化に対応できないから、いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊、青少年犯罪など様々な問題が

起きていると、本当に考えているのでしょうか。教師の感覚からはずいぶんはずれた文だと、私には思えます。どうも教育実践の文章は、こういうところからはじめないといけないという先入観があるのではないのでしょうか。

このあとのほうには、次のような文があります。

人は夢や希望をもって生きている。そして、その夢や希望に一步でも近づこうと日々生活を営んでいる。この姿がまさしく生きている姿であると思う。つまり、生きるということは、自分自身を高めようとする姿であると考え。そこで、個が生きては、自分の夢や希望に向けて自分自身を高めていくこととらえることができる。

この文章はお説教にすぎません。こういうお説教が多いのも研究紀要の特徴です。いつになったら、私たちが現実に知りたい子どもの問題になるのだと心配になってきます。そして、毎日子どもたちと向き合っている小中学校の先生が、文章を書く段になるとどうして目線が高くなってしまふのが不思議です。この点を改善しない限り、研究紀要が他人から読まれることはありませんし、また実践に役に立つ研究も進むはずはありません。

例えば、私が小学校の先生に次のようにたずねます。

「毎日子どもとつきあっていますよね。ではそこで子どもたちをみて一番問題を感じていらっしゃることはどういうことですか？」

かえってくるのは次のような答えです。

「話をきけない」「大きな声で発表できない」

中学校の先生だと次のような答えです。

「集中力がない」「例えば実習とかやらせていてもすぐに話をする、おしゃべりする、40人中10人程度はそういう生徒がいる」

学校の教室のなかで教師が向き合っている問題は、このようにもっと具体的なことであるはずです。

大学教育の場合ですら同じようなものです。大学教育の話をする、最近では大学生の低学力化が話題になります。しかし、大学ですら、そのような一般論を言っても何の意味もありません。例えば50人くらいの学生を相手にしている授業があります。私が話をしていのにノートをきちんと取ろうとしている学生は、3人程度です。こういう状況で授業ができるのかと、いつも感じているわけです。私の授業を聴いていてもとても暗い顔をしている（もちろん私の授業のやり方に問題があるのかも知れませんが）学生がいます。大きな講義室では学生は必ず後ろの座席から座ります。大学教育でさえ、そのような具体的な問題があります。国際情勢などとはまったく異なった問題です。

授業をして自習をさせようとしたら、10人くらいの子どもたちがおしゃべりをはじめて、集中できない。きちんとした声で発声したり、発表したりすることがすることができない。そういう子どもたちが40人のクラスのうち10人がいる。教師にとってはそのほうが深刻な問題であるはずです。

教育研究はこの身近な現実の問題からはじめるべきです。これが教育研究でもっとも重要なことだと思います。

授業の現実からはじめる

身近な現実から始めることを述べましたが、教師にとって現実の問題の中でもっと身近な現実、授業の現実です。教育活動の中心は授業であるからです。授業をとりあげることに教育のさまざまな問題が見えてきます。以下はある授業記録です。4年生の音楽の授業です¹⁾。

教：「ちびっこカウボーイ」を歌いましょう。

児：（明るい声で、元気よく歌っている。）

教：この曲は、途中で曲の感じが変わるところがありますね。このプリントにその場で分けてどんな歌い方がいいか、言葉で書き込んでみましょう。

児：（口ずさんで確かめながら、プリントに自分の考えを書いている子も見うけられる。一番を2つに分けている子と、3つに分けている子に考えが分かれる。）

教：2つに分けた人と3つに分けた人というようですが、どうしてそこで分けたのか教えてください。

児：ピアノの伴奏の感じがはじめにはずんだ感じだけれど、5段目からは流れるような感じになっていたから。

児：私も同じところで分けていて、5段目からは、ふしのリズムの感じが変わっているからです。

児：ぼくは3つに分けたけど、はじめの分け方はいっしょで、次を最後の段でわけました。ぼくは“いさましいカウボーイと”とあるので、なめらかな感じじゃなく、元気よく歌ったほうがいいからです。

児：ふしの感じも変わっているので、3つに分けるのがいいと思う。

教：3つに分けた人が多かったようすし、意見を聞いてなるほどと思った人もいたですね。それでは、みんなのはなしてくれたように、初めをはずんだように元気よく、次をなめに、一番最後をはずんだように元気よく歌ってみましょう。

児：（だいたい意図したように歌えたので満足そうであった。）

この記録は文体から見て授業者が書いたもので、典型的なT-C型授業記録です。このT-C型授業記録からはどんなことが読みとれるのでしょうか。

(1) 教師は「この曲は、途中で曲の感じが変わるところがありますね。このプリントにその場所で分けてどんな歌い方がいいか、言葉で書き込んでみましょう」と指示した。

(2) 子どもが作業をしている間（机間巡視をして）、2つに分けている子と3つに分けている子がいることに気がついた。

(3) 2つに分けた子が2人、3つに分けた子が2人発言した。

(4) 教師は3つに分けた子が多いと判断して、「初めをはずんだように元気よく、次をなめらかに、一番最後をはずんだように元気よく歌ってみましょう」と指示した。

(5) その結果子どもは満足しているように、教師は感じた。

しかしここに書かれた記述だけ見れば、私にはずいぶんひどい授業に見えます。例えば次のような問題です。論文に書いたことことがありますのでそのまま、書き出します。

(1) 最初の指示がまずい。「どこで分けたらよいか」と「どのように歌うべきか」をいっしょに書かせようとしている。子どもは混乱するのではないか。

(2) 教師は2つに分けている子と3つに分けている子がいることに気がついている。また発言も半々であった。それにもかかわらず、3つに分けた子が多いと判断した。しかも歌い方も一つに限定した。ここで子どもに考えさせた意味がなくなっているこんなことなら教師がはじめから次のように指示したほうがよい。

「この曲は3つの部分に分かれています。初めをはずんだように元気よく、次をなめらかに、一番最後をはずんだように元気よく歌ってみましょう」

仮にこの授業がうまくいかなかった授業としてとりあげられたのであれば、この2点がうまくいかなかった原因となるであろう。

このようなことを書くと、何か重箱の隅をつついてケチをつけているよう見えるかもしれませんが。もちろんこれは、授業における教師の指示の仕方や発問の仕方を問題にしています。しかし、それだけではありません。このように実際の授業場面を具体的に記述することによって、もっと大きな問題点が見えてきます。

今から10年ほど前の教育課程の改訂時に、「新しい学力観」という言葉が大流行しました。当時の文部省が大流行させたと言ってもよいかも知れません。そこで言われたのは、子どもに何でもかんでも教えて押し付けてはいけない、子ども自身に考えさせなさい、子どもの追究の仮定を大切にしなさい、というようなことでした。これが新しい学力観です。その新しい学力観というものを実現できる授業はどうあるべきかということで、みんなが一生懸命こういう授業をしようということになりました。

この授業記録を見ていると、教師のそう言った姿勢がよく伝わります。この授業の中で、教師は明らかに発問の答えを持っています。「3つに分けたほうがよい」という答えです。しかし、新学力観によれば、はじめからそう言ったことを教え込んではいけません。そこで子どもに考えさせるわけです。しかし、教師は答えを持っているわけですから、結局はその答えに誘導していくことになるわけです。

音楽科にはこのような教材を扱う場合、こういうふうに表示したほうがよいという答えは存在しないという考え方があります。しかし、このような場合答えは1つに決まっています。いろいろな答えがでてくるのは、音楽体験が足りず、未熟であるからに他なりません。したがって、場合によっては教師が決めたとおりに表現活動を行わせるほうがよい場合もあります。しかし、新学力観が頭にあると、教えることを躊躇する姿勢が生まれます。そこからこの実践のような誘導が生まれます。新学力観の実践的な問題がこの中で明らかになっています。

授業の小さな場面ですが、このように具体的な授業を分析することによって、「新学力観」といった授業観や学力観の問題まで見えてくることが多いのです。

私は、教育研究というのは、このように具体的な授業の事実から出発すべきだと思います。また、こういう研究の切り口が必要だと思います。

教授行為を意識する

下は、ある音楽の指導例で、文部科学省の教科調査官が編集した本の中にあるものです³⁾。

学習活動	留意点
「グリーングリーン」を斉唱する ・伴奏を聴きながら歌詞唱する。 ・旋律を聴きながら階名視唱をする。 ・拍を打ちながらリズム唱する。 範唱を聴いて響きのある声のイメージをつかむ。 ・輪唱と自分たちの声を比べる。	・範地教材なので伴奏にのって楽しくのびのびと歌わせる。 ・ふしやリズムの間違いをピアノで聴かせてきづかせる。 ・シンコペーションの部分を正しく歌わせる。 ・声づくり（姿勢、息の使い方、響き、発音）について話し合わせ響きのある声に関心をもたせる。

学習内容に「範唱を聴いて響きのある声のイメージをつかむ」と書かれています。また留意点に「声づくり（姿勢、息の使い方、響き、発音）について話し合わせ響きのある声

に関心をもたせる」と書かれています。しかし私にはこれがいったいどのようなことがまったくわかりません。響きのある声のイメージのをつかませるためには、教師はどのような指示をすればよいのかとか、響きのある声に関心をもたせるためにはどのような話し合いをさせたらよいのかということがまったくわからないのです。つまり教師が、具体的にどういうふうに動けばよいのか、あるいは実際にどのように動いたのかがまったく書かれていないのです。

このような授業の中での教師の子どもに対する働きかけを「教授行為」と呼んでいます。音楽科の授業における教授行為は、大きく二つに分けられます。音楽的行為、及び言語行為です。音楽的行為には、範唱、範奏、指揮、伴奏、音楽的合図などがあります。これらの音楽的行為は学習者の音楽表現に大きな影響を及ぼします。言語行為には指示、発問、説明などがあります。私はこれらの一つ一つが授業に大きな影響をあたえると思っています。例えば、「息の使い方」として教師はどのような指示をあたえるべきでしょうか。

「あの山を声が越えていくように声を飛ばしましょう」「黒板に向かって声を出し、声が黒板を突き抜けるように」など、場面場面で適切な指示をする必要があります。ところが、出版物として出ている指導事例集には、このような教授行為はほとんど書かれていません。研究紀要でもこのような教授行為が書かれていることは少ないようです。これは音楽科に限ったことではありません。

それと対照的な指導事例が下の事例です。私がある本に書いたものです。きちんと教師の指示を書いています。これをそのまま使って授業ができるようになっていきます。もちろん問題があるかもしれませんが、このように書いていると問題も見えてきます¹⁾。

2. 指揮に注目

——輪唱曲「さようなら」を使って——

授業のポイント

「さようなら」(岡本敏明作詞 ドイツ曲)

上の曲は四部輪唱曲です。

この輪唱曲は、何度かくり返して歌い、つづいた音を長くのばして、全部のパートがいっしょに終わります。

3段目は2とおりの歌い方があります。

ふつうは①のように歌います。ところが、輪唱でみんながいっしょに歌うと、3段目が終わりになるパートが出てきます。このときに②を歌います。

いつ終わるか指揮者が決めます。すると、歌うほうは3段目を歌うときに①を歌うのか②を歌うのか迷ってしまいます。だから、終わりを前もって示さなければなりません。歌うほうは指揮をしっかりと見ざるをえません。

指揮に注目させる教材です。

授業の流れ

①

聴唱法で曲を覚えさせます。最初は、3段目は①を歌います。

曲を覚えたら、二部輪唱、四部輪唱をします。このときには終わりは揃えず、各パートが2回くり返して終わるようにします。

②

「この曲は、じつは曲の最後までいかないうちに終わることがあります。例えば2回目の最初の段の「さようなら」で終わってしまうことがあります。終わるときは先生が指揮で合図をします。先生が両手で指揮をはじめたら、その段で終わってください。まず分かれずにいっしょに歌います」

「さようなら」を斉唱します。

1段目、2段目、4段目で曲が終わるように指揮をします。終わるときにはその段の最初から両手で指揮をします。「段の最初から」が大切です。

最後に3段目の最初で両手の指揮をします。①しか教えていないので、中途半端です。そこで次のように言います。

「3段目で終わるときには、ちょっと違った歌い方をします。続くときには「またあしたの(①で歌う)」と歌いますが、終わるときには「またあした(②)」と歌います」

②の歌い方を練習します。できたら、曲の最初からもう一度歌わせませう。

2度目の3段目で曲が終わるように指揮をします。

「今度は四部輪唱をします。今度は、先生の合図があるまで何度くり返します。いつ終わるかは先生の気分しだいだからね。指揮をよく見てね」

四部輪唱をします。くり返しの2～3回目で終わりの合図をします。

どのグループも3段目で終わりがくるように4度、四部輪唱をします。

(吉田 孝)

批判精神をもつ

次のような文があります。大学の研究者が書いた文です。ある雑誌で「音楽科における知とは何か」という特集に出てきた論文なのです⁶¹。

音楽科における「知」とは、音楽における基礎・基本とは。このことに対する見解は、それぞれの人によって非常に異なると思う。まず「知」とは何か。筆者にとって「知」という言葉が最初に目にとまったのは、M・ポランニーの暗黙知によってであった。そのときに暗黙知の「知」とは、knowing（分かり方）なのか、knowledge（知識）なのか、つまり分かり方という方法の問題なのか、分かる対象のことなのか議論された。筆者は、わかり方の問題ではないかと考えたことを記憶している。暗黙知と形式知という2つの立場は、分かり方の問題であると考え。「学校知」「大学知」等の知は分かる対象、つまり内容のことではないかと愚見している。

私は、このような論文の書き出しを見るとイライラしてきます。何を言っているかわからないからです。しかし、このような文を書く人は教育学の世界にたくさんいます。何かすごいことを言っているようだけれども、何を書いているのか少しもわからないというのが非常に多いのです。そして、こういうものが教育研究だと思いこまれているのではないかと思います。

実は同じ雑誌の同じ号に同じようなテーマで私も書きました。次のような書き出しです⁶¹。

第4学年の国語教科書に掲載されている作品「ごんぎつね」（新見南吉作）について書く。この作品は長い間、ほとんどの国語教科書に掲載され続けて来た。本年度から実施された新しい学習指導要領のもとでも、削除されることはなかった。一方この作品は、音楽科では、音楽劇として実践されることも多い。

私がこの作品を最初に読んだのがいつだったかは思い出せない。しかし、その時に違和感を持ったことだけは覚えている。そしてこの作品が小学校の国語の授業の教材として重宝がられていること、中にはこの教材に十数時間の授業時数をかける教師がいることに何か奇妙さを感じていた。とくに、子どもたちがこの教材を涙を流しながら学習しているという実践報告には胡散臭さを感じていた。そして「ごんぎつね」を題材にした音楽劇が音楽科の実践報告として報告されていることに対しても違和感を持っていた。このような実践はいつか批判しなければならないと思っていた。

ただ、この違和感の正体がなかなかつきとめられないでいた。何となくわかるのがきちんと説明することはできなかった。だからこれまでずっと批判できないでいた。しかし、次の文章を読んでこの違和感の正体がわかった。

「大きなかぶ」。終りの部分である。

作品の引用（省略）

ねずみ・ねこ・犬などの動物が人間と協力して、かぶを抜く作業を手伝うということが、あり得るか。こういう文句をつけたら、どうだろうか。あほらしい。この話を解釈するコードは、そのようなものではない。動物も人間といっしょにかぶを抜くことができるというコードなのである。かぶもくわで掘らないで、抜くことにしてあるコードなのである。言い換えれば、そういうルールで作者と

読者はなれあっているのである。このなれあいには、みんなが安心して楽しめるような、まとまりのある（矛盾のない、整合的な）状態で成り立っていればいければいいのである。

このような「なれあい」が成り立ちうるときに、右の「動物は人間と協力できるか。」などという問いを発するのは、宴たけなわの折に「幹事不信任！」と叫んで投票を要求するようなものである。「なれあい」ルールの外側の異質のルールを介入させることである。酒がまずくなり座がしらけることは確かである。（宇佐美寛「かくれたカリキュラム」『宇佐美寛・問題意識集2 国語教育は言語技術教育である』明治図書、二〇〇一年、177～78ページ〔発出は『国語科授業批判』明治図書、一九八六年〕）

これを「ごんぎつね」にあてはめてみる。次のような箇所がある。

次の日も、そのつぎの日もごんは、栗をひろっては、兵十の家へもってきてやりました。そのつぎの日には、栗ばかりでなく、まつたけも二、三ぼんもっていきました。

当然のことだがこのような問いをすべきではない。この話では、きつねも人間と同じような心を持っているというコードなのである。そういった解釈のコードでよめば、このへんまでは読者も穏やかにきつねが人間の家に栗やまつたけを持ってくるだろう。当然のことだがこのような問いをすべきではない。この話では、きつねも人間と同じような心を持っているというコードなのである。そういった解釈のコードでよめば、このへんまでは読者も穏やかな気持ちで読むことができるだろう。授業の中では、このへんから子どもたちは主人公のごんのことをどんどん好きになっていくのであろう。

問題はここである。作者は、別のコードで作品を描くのである。つまり、「きつねは人間の家に栗やまつたけを持ってくるはずがない」というコードである。そのようなコードで行動するのがもう一人の登場人物である兵十である。次の場面である。

このとき兵十は、ふと顔をあげました。と、きつねが家の中にはいったではありませんか。こないだうなぎをぬすみやがった、あのごんぎつねめが、またいたずらをしにきたな。

「ようし」

兵十は、たちあがって、納屋にかけてある火縄銃をとって、火薬をつめました。

火縄銃で撃つという行為は、ごんが人間と同じような心をもっているというコードの中では、おこりえないことである。兵十は「きつねはきつね」というコードでごんを見ているのである。もし同じコードの中であれば、ごんのことを誤解しているとしても、せめてつかまえてとちめてやるくらいである。それを作者はこれまで読んできた読者の解釈コードとはまったく違うコードをつかって、悲劇的な結末を作り出したのである。

私が長い間捕らわれていた違和感というのは、この異なった解釈コードをつかって悲劇を作り出すという作者の手法に対するものだった。私はこのような手法をいやらしいと手法だと思う。もちろんこのような考えには反対もあるだろう。これこそ作者のすぐれたところだと言う意見があってもよい。しかしながら、国語科の教材として扱うのであれば、少なくともここで述べたような手法に気づかせるべきである。

この文章は言いたいことをずばっと書いたことに特徴があります。前置きを一切抜いて具体的な教材に基づいて書きました。「ごんぎつね」という教材を使って音楽の劇をするという、そういう実践が最近非常にたくさん見られます。私はそういう実践に違和感を感じているのです。もちろん反論はあるでしょうが、このように書けば、反論も書きやすいと思います。

ここで言いたいことは、批判精神を持って書くこと、そしてその言いたいことを断定的に書くことです。研究紀要などを読むと、前置きや言い訳が多く、結局何が言いたいかわからないものが数多く見られます。それにもう一つは他人の言説（とくに文部科学省などの権威に支えられた言説）をただ追認するだけのものが数多く見られます。もし、他人の言説を一步も出ないのであれば、研究としての意味はまったくありません。研究にとって批判精神は非常に大切です。

まとめ

最後に、教育研究論文を書く上で、私が大切だと思うことを言えなかったことも含めて10点にまとめておきます。

- ① お説教はしない。
- ② 形式にこだわらない。
- ③ まわりくどいい方をしないで断定的に書く。
- ④ 他人の言説は長くてもきちんと書いて書いたほうがよい。
- ⑤ 子どもの具体的な事実をきちんと提示して書く。
- ⑥ 教授行為を意識する。
- ⑦ 教材を意識する。
- ⑧ 数字を意識する。（「たいていの子どもが」ではなくて「クラス40人中35人がが」）
- ⑨ 読み手を意識する。
- ⑩ 研究の主体は基本は個人であることを意識する。

文献

- 1) 高知大学附属小学校『学ぶ力を育てる学習指導』1992, pp. 140-141
- 2) 吉田孝「音楽科の授業記録に関する認識論的検討」広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学講座『音楽文化教育学研究紀要XIV』2002, p71
- 3) 小原光一／金本正武編『新学習指導要領の指導事例集小学校音楽科3 新しい表現指導高学年』, 明治図書, 1990, p. 63
- 4) 吉田孝他『小学校教師のための音楽科授業づくり入門3・楽しい実践50のヒント』音楽之友社, 1991, p. 8
- 5) 吉富巧修「音楽科における学力の構想と『知』および基礎・基本」広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育1023』2002, p. 6
- 6) 吉田孝「音楽科における知とは」同上, p. 12)