

「参照的表現主義」に基づく中学校音楽科の鑑賞授業における グループ構成員の情動的共感が深まる原理

－「知識構成型ジグソー法」の導入による対等性の確立がもたらす有効性－

尾崎 祐司*・入村 文子**

(令和5年1月18日受付；令和5年4月12日受理)

要 旨

本研究の目的は、「知識構成型ジグソー法」を音楽科に導入する際に、「音楽の意味」と「生活や社会」との関わりを論拠にするグループ学習の構築の有効性を明らかにすることである。筆者らは、平成29年告示中学校学習指導要領が想定しているグループ学習を音楽科の授業で実現するための授業仮説を立てた。その授業仮説は、教師は「音楽の意味」を「形式主義」ではなく「参照的表現主義」によって、共感性を養う授業を展開する必要性を有する、である。

実践研究では、＜交響曲第5番ハ短調＞通称「運命」の適否について生徒が議論する「知識構成型ジグソー法」を導入した。その結果、「運命」という通称について「音楽を形づくっている要素」と「特質や雰囲気」との関わりを根拠づけながら情動的共感を深める結果が得られた。

KEY WORDS

知識構成型ジグソー法, 参照的表現主義, 情動的共感, 音楽科, 中学校

1. 問題の所在と研究の目的

平成29告示の中学校学習指導要領（以下、平成29年版）では、「主体的・対話的で深い学び」⁽¹⁾という表記で、情報を再構成しあうグループ学習の学び方の導入を謳っている。このグループに分かれて話し合ったり意見をまとめて発表したりといった学習方法は、平成20年告示の中学校学習指導要領における、「生徒の言語活動を充実」⁽²⁾を踏襲していると考えられる。しかし、実際に授業内でグループに分かれる学習活動を実施した際の課題も指摘されている。例えば、本学の学生が教育実習でグループに分かれて教材曲について批評し合う時間を設け、グループの代表者がまとめた意見を発表する方法を採った際の省察がある。その授業の構想では、グループ内にピアノを個人的に習っているなど相対的に音楽に関する知識のある児童生徒が含まれると、効率的に話し合いが展開すると想定していた。しかし、現実はその児童生徒の意見についての反論が無くなり、そのままグループの総意として発表する結果となった。つまり、他の構成員が思考活動を止めてしまうという問題が潜んでいたのである。

実際に、三宅（2016）は、このようなグループ学習の問題点として、「単に集まって一緒に考えるだけだと、話し合いは起きて『建設的相互作用』が起きるとは限らない。『(中略) 結局できる子が解決して他の子がそれに従うだけになってしまう』」⁽³⁾と「先生方からよく聞く話」として問題視している。「建設的相互作用」とは、他者と一緒に考える相互作用によって「一人ひとりの意見が、建設的な方向で、たくさんの問題が解けるような抽象化の方向で変わっていくもの」⁽⁴⁾と三宅は定義付けている。つまり、三宅の問題意識は「『建設的相互作用を通して一人ひとりの児童生徒が自分の考えを深める』という活動」⁽⁵⁾がグループ学習で担保されることにある。そのため、建設的相互作用が起きる協調学習の仕掛けとして「知識構成型ジグソー法」を提唱している。

本稿における問題は、音楽科の授業においても「一人ひとりが自分の考えを持ち、いろいろな意見を集め、新しい答えをつくり出す」知性を子どもにつけるためのグループ学習の開発が求められている、という点にある。しかし、三宅が提唱する「知識構成型ジグソー法」を導入した音楽科の授業の先行研究には、山口（2017）⁽⁶⁾が小学生第4学年と第5学年を対象にした鑑賞の実践研究以外に筆者らの管見の限り見当たらない。かつ、山口の研究は平成29年版以前の実践であるため、当然ながら音楽科で育成する資質・能力（コンピテンシー）⁽⁷⁾に定義している「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力」⁽⁷⁾の育成を授業で設定していない。つまり、グループ学習で教材曲の音楽の意味を深く捉えあうための指導方略（ストラテジー）⁽⁸⁾に、上記の資質・能力を育成する授業開発の研究ニーズがあると言える。すなわち、その開発は教材曲の内容についてグループで話し合う際に「生活や社会の中の音

*芸術・体育教育学系 **上越市立北諏訪小学校

や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力」の観点を踏まえた学習の「問い」を児童生徒の「生活や社会の中」から設定する視点を見出す必要性にあるのではないかと考えられる。

したがって、本研究では音楽科の学習で、グループの構成員が対等な立場で発言しあえるとする知識構成型ジグソー法の導入を試みるにあたり、教材曲について生徒が音楽的に思考する際の学習の「問い」を教師が設定する視点、そしてその視点から見出した指導方法がもたらす有効性と学習原理を明らかにすることを目的とする。

2. 「知識構成型ジグソー法」：協調学習 (collaborative learning) を引き起こす仕掛け

「知識構成型ジグソー法」⁽⁸⁾とは、三宅なほみ (2016)⁽⁹⁾が中心となり東京大学の大学発教育支援コンソーシアム推進機構 (CoREF: Consortium for Renovating Education of the Future) が開発してきた、グループ学習の欠点を補う協調学習 (collaborative learning) の型の1つである。三宅は協調学習 (collaborative learning) を導入する必然性として、21世紀の社会が求める学力を身につけるために「『一人ひとりが自分の考えを持ち、いろいろな意見を集め、新しい答えをつくり出す』、そういう知性を子どもたちにつけていくことが重要になっている」⁽⁹⁾と主張している。

三宅がモデルにしたジグソー法 (Jigsaw learning method) の原型は、Aronson et al. (1975)⁽¹⁰⁾が開発したグループ学習法である。その開発の理由は、「1960年代から70年代のアメリカでは、人種統合政策にともない学校・教室で対立や葛藤状況が生じた。子どもたちを融和し、学校文化を協同的なものに変えようとしたこと」⁽¹¹⁾が背景にあるとしている。また、上野・相川 (1981) は、グループ学習場面には競争や対立を引き起こす他に、「グループとしての目標達成に重きが置かれ、グループの個々の成員の目標達成が無視されるという傾向が指摘できる。つまり、個人がまだ目標に到達していなくても、グループの目標達成をもって可とする場合である」⁽¹²⁾、とメンバーの立場が対等でないグループ学習では、グループ内の共感性が低く個々の学習保障に問題が生じると捉えている。Aronson et al. (1975) はこのような「競争」を生じさせない方法として、個人相互が情報源になる立場を作ると相互に依存しあう学習形態になるとし、ジグソー法を開発した。上野・相川はAronson et al. (1975) と蘭 (1980)⁽¹³⁾の実践事例からジグソー法の方法を下記のようにまとめている。

1. 学級集団を数グループ (1グループ5～6人) に分ける。
2. 教材を各グループの成員数と同数に分割する。
3. 各グループより、1名ずつ集まり、新たなグループを作る (カウンターパート・セッション)。
4. カウンターパート・セッションでの各グループに、分割した教材をひとつずつ与える。ここで、各成員は教材について意見を交換し、学習し合う (協同学習)。
5. 学習後、最初のグループへ戻る。各成員は相互を情報源として教え合う (peer-teaching)⁽¹⁴⁾。

具体的な先行研究には、蘭 (1980) がピューリツァの伝記を6つのパラグラフに分割して学習する実践事例を紹介している。各グループ (6人) から一名ずつ集まったパラグラフ別のグループ (カウンターパート) に1つのパラグラフを与え、そのグループで「与えられた教材について意見を言ったり話し合ったりして学習する。(中略) その後、生徒は元のグループに戻る。この段階で、ひとつのグループ中の6人の生徒は各々異なった教材を学習していることにより、ピューリツァの全生涯を学習するには、お互いを情報源として相互に質問したり話し合ったりして学習 (peer-teaching session) しなければならず、その結果、協同状態が生じてくる」⁽¹⁵⁾という指導方略 (ストラテジー) である。

結果は、英語がうまく話せなかったためばかりにされていたメキシコ系アメリカ人のカルロスを、教師も級友も彼を無視するようになっていた。しかし、研究者の1人が「そんなことをしたら、カルロスの学習したピューリツァの中年期を学習できなくなるわよ」との忠告でカルロスの言うことに注意を向け始めた⁽¹⁶⁾。そして「ジグソー法によって、子どもたちは全体的に的確な質問や説明ができるようになった。カルロスを例にとれば、彼は学校が楽しくなったし、級友も彼をばかにしなくなり彼を好きになった」⁽¹⁷⁾とし、1日のうち2時間2週間ジグソー法を続けた結果、「仲間への好意度はジグソー学習前において伝統的教授学習群とジグソー群とで差はなかったが、ジグソー学習を通してジグソー群のみ仲間に対する好意度が増加した」としている。⁽¹⁸⁾

三宅の提唱する「知識構成型ジグソー法」は、Aronson et al. (1975) がジグソー法に仲間意識や協力的態度の育成など対人関係の発展に効果を見出そうとしていた点をさらに発展させ、「競争」といった対立や葛藤がすでに無いグループ関係の中からさらに学習の問いについて知識構成する手法、としている点で異なる。三宅は「知識構成型ジ

「ジグソー法」の概念と方法について、図1を用いて以下のように説明している。

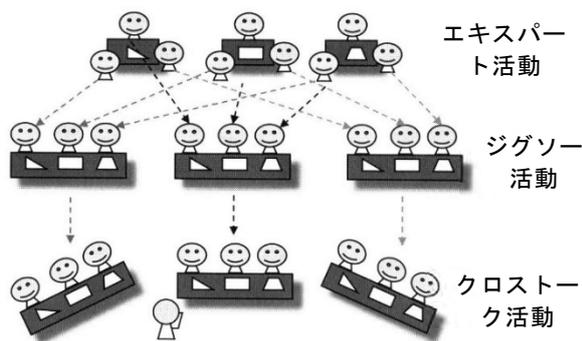


図1 知識構成型ジグソー法の授業の流れ

「『知識構成型ジグソー法』は、建設的相互作用³⁾を教室で、短時間に、教科書にある課題を使って実現するための『型』です。授業ではまず、その授業で答えを出したい問いを立て、その問いに答えを出すために必要な『部品』を複数、わかれて担当してその内容を理解します。そのうえで、部品を担当したものが1人ずつ集まってその内容を統合して問いに対する答えをつくり出します。答えが出てきたら、それを公表し合って互いに検討し、一人ひとり自分にとって納得のいく『解』を構築していきます。この部品を担当してその内容を確認するグループ活動をエキスパート活動、部品を統合して問いに対して自分の考えをつくり出す活動をジグソー活動、ジグソー活動の結果を公表し合って検討し、一人ひとりが自分なりに納得できる表現を導き出す活動をクロストーク活動とよびます。」⁽¹⁹⁾

ジグソー活動の結果を公表し合って検討し、一人ひとりが自分なりに納得できる表現を導き出す活動をクロストーク活動とよびます。」⁽¹⁹⁾

前述の山口（2017）の先行研究では、「(仮説1) 学習意欲」「(仮説2) 楽曲の要素を聴き取る力」の向上効果について、図1の知識構成型ジグソー法の導入グループと非導入グループとで発話分析の結果から比較検討している。合計3時限の授業から、仮説1については、1) ジグソー法の導入自体が学習意欲の向上には繋がらない。2) 課題に対する見通しをもって取り組めたときに学習意欲が向上する。3) ジグソー法を用いると他者に考えを伝えようとする児童が増える。仮説2については4) エキスパート活動やジグソー活動において焦点化した要素だけを児童間で話すのではなく、焦点化した要素を中心に対話することで聴取力は向上する。5) エキスパート活動に入る前に、自分の役割を十分に把握した上で、活動の見通しをもつことができるような手立てを工夫することで、聴取力は向上する⁽²⁰⁾、としている。しかし、対話するための学習の「問い」や、その「問い」の内容については考察していない。

3. 「参照的表現主義 referential expressionism」による学習の「問い」の設定

次の問題は、前述した平成29年版の音楽科で育成を目指す資質・能力として規定された「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる」ための学習の「問い」の設定である。

実際に、教師が教材曲の何に「問い」を見出して音楽について話し合うのか設定できなければ、知識構成型ジグソー法そのものの導入の目的化に留まる。それは例えば、オースベル他（1984）が提唱する「もし学習者にこの学習材料に関連づけるべき適切な観念がかけられているなら、有意味には学習できないし、機械的記憶によってしか保持できないであろう」⁽²¹⁾という認知に陥る状態だと考えられる。オースベルの場合、この関連づける適切な観念を「オーガナイザー」(organizer)と呼び、「適切な包摂体(subsumer)を人為的に導入し、実際の学習作業を提示する前または後に、それらの包摂体を認知構造の一部に加えておくこと」⁽²²⁾の包摂体に該当するとしている。

筆者らは、教材曲の内容について話し合う論拠、すなわち導入する包摂体の捉え方として、Radocy & Boyle（1979）⁽²⁴⁾が指摘する音楽に対する情緒的反応の研究方法に着目した。Radocy & Boyleは、「音楽に対する情緒的反応の研究方法には、伝統的に三つのタイプがある。すなわち、(1) 生理学的測定、(2) 気分反応、(3) 哲学的研究、である。ランディン（1967）⁽²³⁾はこのうち、生理学的なもの気分反応とを情緒的、哲学的研究を美学的、として分類している」⁽²⁴⁾としている。筆者らはこの内、(3) 哲学的研究に音楽の内容をより言語を通じて深く捉えるための「適切な包摂体」の考え方が含まれると捉えた。

Radocy & Boyleは、さらに哲学的研究の基本的立場には2つの観点があると指摘している。この2つの基本的立場について、安達（2006）は時間現象の観点からの「音楽の意味」として大きく分けて「絶対主義 absolutism」と「参照主義 referentialism」⁽²⁵⁾、に分類されるとし、Meyer（1956）⁽²⁶⁾がさらに「表現主義 expressionism」を提案し、「音楽の意味に関する議論が3つの観点に細分化できることを示唆した」⁽²⁷⁾としている。そしてそれぞれを以下の3つの観点に要約している。

①楽曲内の形式や構造的関係自体を分析的に理解することで初めて音楽の意味を理解することができるとする「形

式主義 formalism」

- ②楽曲内の構造的特徴が聴き手にことばでは言い表せない情動を呼び起こすと考える「絶対的表現主義 absolute expressionism」
- ③楽曲が示唆する内容を理解することで、情動や事象など具体性のある音楽外の意味が喚起されるとする「参照的表現主義 referential expressionism」⁽²⁸⁾

安達の①～③を踏まえると、例えば山口（2017）は第4学年の研究実践で《美しきロスマリン》（クライスラー作曲）《メヌエット ト長調》（ベートーベン作曲）などを検証曲とし、楽曲を「はじめ」「中」「終わり」の3つに分け、「速さ」「強さ」「なめらかさ」の3つの視点で聴取する活動を、3回行われる授業ごとの終末に設定した⁽²⁹⁾としている。そして、KBDexによる発話分析を行い、「はじめ」という単語と合わせて、「なめらか」は7回、「はずむ」は6回、共起関係をもって使われたということが、線の太さに表れている⁽³⁰⁾、と報告している。つまり、小学生が分析の対象としているのは、「楽曲内の形式や構造的関係自体」にすぎず、この研究の場合の「音楽の意味」は①「形式主義」、もしくは②「絶対的表現主義」の立場に留まっている。

つまり、「生活や社会の中」という観点を反映するには、「導入する包摂体」として③「楽曲が示唆する内容を理解」し「具体性のある音楽外の意味が喚起される」何らかの学習の「問い」が必要になる、という授業仮説を生成できる。それゆえ、筆者らはその「問い」として作詞者・作曲者の感情体験を想像しながら議論する。そして、それを論拠に知覚したリズム、強弱、音色などが生み出す曲の特徴や雰囲気について話し合いを深めながら感受する授業展開が、③「参照的表現主義」を反映する学習の「問い」に成り得るのではないかと、この仮説を生成した。

4. 研究の内容と方法

4. 1 感情体験の想像と共感

筆者らが上記の授業展開を具現化するために、次に着目したのは、作詞者・作曲者らの感情体験の想像と共感性である。知覚した音楽を形づくっている要素をもとに作曲者の感情体験を想像するには、「生活や社会の中」といった「音楽外の意味」を論拠に話し合いを重ねることによって議論が深まり、メンバー内で共感性を抱けると考えたからである。

共感性の定義については、Eisenberg（2000）が「他の人の感情の様子または健康状態についての心配や理解に起因する感情的な反応と、他の人が感じている、または感じていることを想像されるものに同一又は大変類似している感情的な反応」⁽³¹⁾としている。また、梅田（2014）は「共感とは、他者の感情状態を共有する精神機能である」とし、この機能には「(1) 他者の感情状態を理解するという機能と、(2) その状態を共有する、あるいはその状態に同期するという機能に分けられる」⁽³²⁾と2つの要素があるとしている。梅田は(1)を認知的共感(cognitive empathy)、(2)を情動的共感(emotional empathy)とし、「前者は『他者の心の状態を頭の中で推論し、理解する』、いわばクールな機能を意味するのに対し、後者は『他者の心の状態を頭の中で推論するだけでなく、身体反応も伴って理解する』、いわばホットな機能を意味する」⁽³³⁾と質的な相違の存在を指摘している。例えば、尾之上・丸野（2012）は、昨今の教育現場では「『学校教育の中で、いかにしたら児童達の共感性の育成を実現できるのか』という問題については、十分に系統立てて考えられていない現状にあるのではないかと」とグループ学習の本質的な問題点とも解釈できる現状を指摘している。

上記を踏まえると、本研究での授業構想は、①教材曲を試聴する、②エキスパート活動、③ジグソー活動、④「参照的表現主義」の「問い」の提示を受けたジグソー活動、⑤クロストーク活動、となる。④⑤が共感性を批評に反映する目的の活動である。④の「問い」では作曲者の心の状態を頭の中で推論し、理解したことを各自がワークシートにまとめる認知的共感と考えられる。続いて⑤に向けてグループのメンバーの推論やその根拠の説明を受けながら音楽を聴いて相槌を打つなど身体反応も伴って理解する情動的共感と考えられる。この指導方略によって、一人ひとりの音楽的な見方・考え方が深まるグループ学習を構築できるかが研究内容となる。

4. 2 研究の方法

A中学校の第1学年3クラス104名（各クラス36名在籍、4名欠席：N=104）を対象に、知識構成型ジグソー法を導入した鑑賞の授業を実施した。実施期間は2018年10月～11月にかけて各クラス全5時間実施した。授業者は入村文

子（筆者）教諭である。

分析方法は、ワークシートの統計分析（js-STAR ver.9.2.3jを使用）によって、「音楽を形づくっている要素」と「特質や雰囲気」との関わりを関係付けた記載の有無、及び“他者の感情状態を想像する”認知的な側面の記載の有無から「参照的表現主義」による「問い」と「知識構成型ジグソー法」導入との有意性を判定する。そして、有意性の性質について、授業中の発問と生徒のグループ内での発言の文脈、及びワークシートの具体的な記載内容から本研究でのグループ学習による構成員の情動的共感が深まる原理と課題とをまとめる。

5. 研究授業の実践

5. 1 授業計画

上記までの研究仮説に基づき、下記のとおり中学校第1学年を対象にした授業計画を立案した。

5. 1. 1 題材と生徒について

題材名：本当に通称⁴⁾は「運命」でいいのか？—ベートーヴェンの表現したかったものは—

(1) 題材のねらい

- ・オーケストラの音楽表現と音楽の文化的側面⁵⁾との関係に関心をもつとともに、作曲者がどのように音楽の要素を関連させたか考え、それらの働きが生み出す雰囲気を感じ取ろうとしている。【音楽への関心・意欲・態度】
- ・「交響曲第5番ハ短調」の「運命」という通称が本当に曲想にふさわしいか批判的に考えながら、音楽の特徴を味わい、作曲者の思いを想像しながら聴いている。【鑑賞の能力】
- ・使用CD 指揮：サイモン・ラトル 演奏：ウィーン・フィルハーモニー管弦楽団（EMIミュージック・ジャパン JAN：4988006849914）

(2) 生徒の実態と題材観

ベートーヴェン自身は「交響曲第5番ハ短調」に「運命」という通称を付けていない。これは晩年の秘書シンドラのベートーヴェン伝に由来する。しかし、記述には捏造が多く、今日のベートーヴェン研究では信頼されていない⁽³⁵⁾。一方、我が国においては「運命」の通称で認識されている。そこで本題材ではこの通称の存在を批判的に捉え、「『運命』という通称の適性について考えながら音楽を聴く」という学習の「問い」を設定した。そして、その「問い」についてグループの構成員で知識構成型ジグソー法による展開で各楽章を係分担して聴き、背景を踏まえ印象を報告し合う活動を計画した。

5. 1. 2 知識構成型ジグソー法による指導方略

全5時間計画の主な学習活動は下記のとおりである。

第1次（2時間）

- ・「交響曲第5番ハ短調」の第一楽章の前半を鑑賞し、第一楽章のソナタ形式を知る。
- ・作曲者が音楽に表現したことを考えてワークシートに記入する。

第2次（2時間）

- ・学習課題について、グループ内のメンバーごとに担当する楽章を決める。
- ・次に各グループから担当する楽章ごとのメンバーのみが集まり、担当する楽章を視聴し、知覚・感受したことを各自ワークシートに記入する。（エキスパート活動）
- ・知識構成型ジグソー活動では、グループのメンバーに1分間で担当の楽章について自身の意見を報告し、4人で2分間聴いてみる。
- ・教師による「問い」を基にベートーヴェンの感情体験について想像したことを話し合い、互いの意見に共感し合いながら自身の考えをワークシートに書き出す。（クロストーク活動）
- ・グループジグソー活動で述べられた意見を代表者が発表する。

○具体的な手立て

- ・聴取時は、イヤホン分配器で同時に聴く
- ・「参照的表現主義」を反映した「問い」として、ベートーヴェンの作曲の動機となったであろう「当時の社会状況、風土、文化」をもとに情動的共感を想起する発問をする。

第3次（1時間）

- ・「交響曲第5番ハ短調」を全楽章鑑賞する。

5. 2 知識構成型ジグソー法による指導

表1、表2は知識構成型ジグソー法を導入した第2次（第1時）の実際の活動場面である。

表1 1年1組（第1グループ：構成員3人）のジグソー活動の場面

発言者	発言
教師1	（前時では、楽章の担当者ごとに分かれるエキスパート活動を実施） 皆さんのワークシートに「旋律」や「リズム」（についての記入欄）がありますけど、どうかな、書けてますか。では、今度は生活班（ジグソー学習）に戻ります。そして自分が担当した楽章について「こうだったんだ。こんな感じがしたんだ。じゃあ、みんなで聴いてみよう」というふうに（他のメンバーに発表）してみてください。それを1, 2, 3, 4楽章と4回繰り返すことになります。1楽章担当の人から「『運命』でいいと思う、いや『運命』より〇〇の方があっている気がしたんだよね。だって、速度が△△だったから」、というように伝え合ってください。
生徒A	「運命」に関しては「運命」で合っていると思います。その理由は、聴いてもらえれば分かると思いますが、最初の第1楽章は、テンポが速くて旋律が高いか低いかで、そのため怖いという感じ（だから）。第2主題はテンポも遅くて音量にも強弱にも波がありますので、「運命」を感じたのでそれでいいかなと思いました。 （第1楽章を2分間聴く）
生徒B	第2楽章はあまり「運命」という感じがしませんでした。リズムも軽い感じで強弱的にも、まあ弱いところと強いところ、はっきりしているし、クレッシェンドとデクレッシェンドも迫力があるんですけど、明るい感じのメロディーで「運命」という感じがしない。速度もゆっくりしている。メロディーが第1楽章と同じで弦楽器が多いのか、一番盛り上がっているのが主旋律だと思った。 （第2楽章を2分間聴く） （このグループは3楽章担当がいらない）
生徒C	第4楽章はあんまり「運命」という感じじゃなくて、強弱は小さいところからだんだん大きくなっていく感じがあって、速度はややこうリズムは何かお城とかにいたるBGMに出てきそうな感じがした。音色は弦楽器が主だったと思います。 （第4楽章を2分間聴く）
教師2	（緑の付箋を配布する）

表2 1年2組（第2グループ：構成員4人、第3グループ：構成員3人）のジグソー活動の場面

発言者	発言
教師3	今日はまとめに入ろうと思います。まず、1, 2, 3, 4楽章の担当に分かれて、「どんなかな?」、と調べてきました。情報収集、情報整理って書いてあるのがお手元にありますね。見てください。今日はまずそれを各グループで、1楽章から4楽章まで順番に伝えあってください。「こんなだったんだよって」、その伝える時間30秒。例えば、1楽章の説明30秒、その後1楽章聴くよ2分間、そうしたら次に2楽章30秒で説明して2分間で聴くよ、というのを4楽章までやります。30秒でしゃべれないかもしれないね。そうだったら自分が黄色い付箋で「こんな感じ」の題名つけてますよね。そう感じたのに一番自分に影響があった音楽の要素はどれかな～、そこから話すといいかもしれないよ。音楽の要素のどれが自分の気持ちに影響を与えたかな～というところ。もし、曲が流れている中で「これ、これ、これ」とかやってもいいから。「ここ見て、ここ見て」でもいいです・・・ 分かりました? （タイマーを準備）
生徒D	（第1楽章は）「運命」だと思います。理由は、一番初めの出だしの部分は繰り返しが多い。第2主題の最初の部分はちょっと甘く感じるから。 （1楽章を2分聴く）

生徒E	(第2楽章は)「朝の目覚め」だと感じました。理由は、リズムと旋律なんですけど、まずリズムは時々刻むようなリズムになり軽やかに聞こえる。旋律は全体的に音が高めだけれども、時々気持ちが沈むような低い音になるから「朝」だと思った。 (2楽章を2分聴く)
生徒F	(第3楽章は)「運命」だと感じました。前半は伸ばし音が多くて後半はほとんど細かい音になって、何かが来る感じ。 (3楽章を2分聴く)
生徒G	(第4楽章は)「すごい偉い人の登場」だと思いました。理由は、速度は速くて明るい感じだし、リズムも愉快でタカタカして盛り上がっている感じで、強弱でも急に盛り上がったところもあるので、何か出てくる感じ。
教師4	さあ、4楽章までそれぞれ担当した人が聴いてくれて感じたことを聞きあいました。みなさん、あらためて題名(表題)を考えるとしたら何にしますか。4楽章まで全～部含めて考えてみてください。机に黄緑色の付箋があるとします。それに書いて、ここに(表面の第一印象を書いた黄色の付箋の右)貼ってください。いいですか。まだ、個人思考でいいですよ。 (シンキングタイム10分)
教師5	黄色い付箋で書いたのと、今、緑の付箋に書いたのと同じ人(右手を挙げて、生徒に挙手を求める)。(挙手する生徒なし)。変わった人(右手を挙げて、生徒に挙手を求める)(挙手が多い)。はい、手を降ろしてください。みんなの机を回っているときに私は「何で?」と聞いていたんだけど、ベートーヴェンがこれを作ったとき、・・・15歳じゃないの。30代なんだけど・・・ベートーヴェンが過ごしていた社会とか時代とか、ベートーヴェン自身がどうだったか、ビヴァルディを勉強したとき曲に影響を与えていたって覚えている?ってことは、影響あるかもしれないよね。 (プレゼンで説明:ワークシート参照)
教師6	さあ、この曲を作ったときベートーヴェンはどんな気持ちだったでしょう。ちょっと想像してみてください。付箋を配りますからここに書いてみてください。 (シンキングタイム5分)
生徒H	では、ちょっと発表してもらおうかな ベートーヴェンは作曲家だから音楽も好きだろうし、その音楽への愛も強いと思うから、たとえ耳が聞こえなくなっても、作曲家としてもプライドもあると思うから、耳が聞こえなくなっただけでマイナス思考だと思うけど耳が聞こえなくても作曲家としてできることがあるんだ、みたいなプラス思考で動いているんだ。
生徒I	最初はずごく苦しんでいたと思うけれど、その後ウィーンに戻って作曲を続けていたということは、少し運命を受け入れて明るくなっていたと思いました。
生徒F	ベートーヴェンは耳が聞こえなくなった絶望があったと思うんですけど、後から音楽を作ることへの希望を感じたんじゃないかと思いました。
教師7	では、みなさん、再度最初の質問に戻ります。本当に「運命」と呼ばれていいのでしょうか。グループで話し合ってください。 (ワークシート記入タイム10分)

表1, 表2で教師はエキスパート活動で実施した、「強弱」「速度」「リズム」「旋律」「音色」など、「音楽を形づくっている要素」と「特質や雰囲気」との関わりについて確認している(教師1, 3)。次に、その記載内容を根拠にクロストーク活動によって、黄色の付箋に書いた第1印象を話しあうよう指示している(教師1, 3)。その指示をもとに、生徒はエキスパート活動で感じ取ってきた印象と理由を述べている(生徒A, B, C, D, E, F, G)。しかし、教師4の「運命」という通称の適否についての発問に至るまで、生徒の批評の論拠には参照的表現主義の「情動や事象など具体性のある音楽外の意味」を含んでいない(生徒A, B, C, D, E, F, G)。

そのため、教師はベートーヴェンの感情体験の想像を促す発問(教師6)として、前時の学習内容を確認している。これは、前時にベートーヴェンが父親から厳しいピアノレッスンを受けていたこと、1796年頃聴力を失いはじめ、1820年にはほとんど何も聞こえなくなったこと⁽³⁶⁾、及びその不治の病を悟り「ハイリゲンシュタットの遺書」を1802年に書いたとき⁽³⁷⁾いかに悩んだか想像を促すものである。かつ、交響曲第5番の作曲は、その後の1804~1806年にかけて取りかかっていることを説明した。その説明には、フランス革命によって、自身の曲の聴き手の中心が貴族から市民へと移り、「市民にアピールするためには、明快で覚えやすいメロディをどんどん投入しなければならぬ」⁽³⁸⁾になった。これらの情報や発問を踏まえ、生徒は「ベートーヴェンの想い、考えていたこと」を想起し、グループのメンバーの発言に共感を抱きながら音楽的に話し合うグループ活動を課した。

最後に配布する付箋（教師6）はベートーヴェンの感情体験を踏まえた批評を書き出す目的であり、書き出した内容について生徒が発言している（生徒H, I, F）。配布した付箋にベートーヴェンの感情体験を想起した記載の有無は、104名中「有り」が102名、「無し」が2名であった。直接確率計算（js-STAR XR+release 1.6.0j）の結果、その偶然確率は $p=0.0000$ （片側検定）であり、有意水準1%で有意であった。

6. 考察

6. 1 「音楽を形づくっている要素」とそれらの働きが生み出す「特質や雰囲気」との関連付けの有意

ワークシートの記載分析から、「音楽を形づくっている要素」と「特質や雰囲気」との関わりを根拠づけられた「完全」の記載については104名中68名で、「一部不完全」が36名であった。直接確率計算（js-STAR XR+release 1.6.0j）の結果、その偶然確率は $p=0.0011$ （片側検定）であり、有意水準1%で有意であった。「完全」の場合の生徒の記載事例は、下記の下線部のように、表記の中に「リズム」「速度」など「音楽を形づくっている要素」の語彙があり、かつ「激しい」といった形容や「揺られているようだ」といった比喩との2者を含むものを「完全」としてカウントした。

<第1楽章担当者>

- ・リズム：四分音符やスタッカートなどリズムに表現力がある。激しい。人間でいうと一喜一憂が激しい人みたいな。
- ・速度：強弱と同時に、強→速、弱→遅、になっている。速いときは「急いで建物に入れ!!」と、嵐の中誘導する人。遅いときは、アルプスで小さな花がそよ風に揺られている様だと思った。

一方、「一部不完全」の場合の生徒の記載事例は、下記のように「特質や雰囲気」に触れていない。

<第1楽章担当者>

- ・リズム：のばしているときと、短いリズムのときがある。
- ・速度：全体的に速い

確かに、統計的には指導の効果があったという結果である。しかし、どのような「感じ」がしたかという教師の問いに対し、リズム→短い（感じ）、速度→速い（感じ）と要素そのものの性質を答えている。「特質や雰囲気」を関連付けた答え方の教師の指導と生徒の理解とに課題が残っていると言える。

6. 2 「参照的表現主義」を反映した「知識構成型ジグソー法」による情動的共感

まず、ジグソー法の目的とするグループ構成員の対等な立場での発言は確保されている（生徒A, B, C, D, E, F, G）。

次に、「参照的表現主義」を反映した教師の発問（教師5, 6）は、生徒の批評にベートーヴェンの感情体験を想起し、それを論拠に楽曲を批評する表現へと変化をもたらしている。具体的な記載事例は、以下のとおりである。下線部がベートーヴェンの感情体験を想像した表記と捉えられる。

- ・難聴になり苦しい思いをしているのを最初の「デデデーン」に表し、でもこれからは幸せになれると願って、第二、第三楽章は明るく軽やかな音色にしたと思う。そして、その第二、第三楽章の音色で当時の未発達で苦しい暮らしをしている人たちを勇気づけるような音楽にしようと作曲したと思う。
- ・自分が生きてきての気持ちを曲に詰めようとしている？世界や運命に対して自分は「音」が聞こえなくても「音」が好きだと主張している。
- ・この音楽は自分が耳のことでうけた恐怖などを表したものだと思った。悲しみや不安などがあつたんじゃないかなと思いました。
- ・絶望的な手紙を書くほど悲しみ、怒りはあつたと思う。だけど作曲家として自分の「運命」を受け入れてありのままの自分をそのまま曲にしたかったのではないかとおもった。例えば<暗いところ>耳が聞こえなくなつたと

き、＜明るいところ＞15歳の時に「ベートーヴェン」すごい、となった頃、を表している。

・なぜ、こんな世の中に生まれてしまったのだろうか。もう、自分には何も良いことはやってこないのだろうか。ど
んどん耳が聞こえなくなる恐怖に、自殺しようとしたが、曲が作りたい一心で生きようとがんばって曲をただただ
作った。

6.1と6.2の記載事例とを比較すると生徒の記載内容は、教師の発問5、6によって「参照的表現主義」の考え方を反映していない批評から、ベートーヴェンの立場を想像した内容を批評の論拠にするなどグループ活動後の批評に情動的共感が見られる。その一方、教師の発問5、6でどの程度まで詳細を述べればよいのか、教師が生徒の実態を見極める必要性に課題が残ると感じられた。

7. 研究のまとめと今後の課題

本研究では音楽科の学習で、グループ学習の場面で構成員の情動的共感の深まりが強化されるよう、構成員が対等な立場で発言しあえるとする知識構成型ジグソー法の導入の有効性を検証した。その検証方法として、教材曲について生徒が音楽的に思考する際の学習の「問い」を教師が設定する視点、つまり、参照的表現主義による視点が対等性によって情動的共感を深める学習原理を考察してきた。

具体的には、筆者らは「運命」という通称の適性という「問い」を学習課題に設定し、ベートーヴェンの感情体験を想起し、グループ内で共感性を抱きながら音楽的に考え方を深める、知識構成型ジグソー法を導入した。その結果、「参照的表現主義」を反映した「問い」、「知識構成型ジグソー法」による指導方略、そして「問い」の発し方（教師1、4、5、6、7）などの指導方術（タクティクス⁶⁾によって、計画通り「ベートーヴェンの想い、考えていたこと」をグループ構成員全員が共感的に記載することができたことから、鑑賞の授業におけるグループ学習の原理として有効であったと結論付けられる。

実際、「知識構成型ジグソー法」の導入は、先行研究でも報告されているよう「仲間意識や協力的態度」がみられた。エキスパート活動で話し合った内容について、「グループ」に持ち帰り説明する立場になる。そうなることでメンバーに自身の考えを否応なく説明しなければならなくなる。その結果、主体的・協働的にならざるを得ない、という学習心理の発見があった。

山口の指摘にもあるように、「1）ジグソー法の導入自体が学習意欲の向上には繋がらない」という課題には、表2の教師の発問（教師5、6）より前の様相から筆者らも共感できる。かつ、週1～2時という音楽科の限られた授業時数でのジグソー法の運用は、本研究での授業展開のようにシステムティックな指導計画を立てる必要にも駆られる。また、音楽科という教科の特性で述べると、「音楽を形づくっている要素」と「特質や雰囲気」の関連付けについては有意だったとはいえ36名（34.6%）がどちらか一方の不完全な記載にとどまっていたことが課題である。その意味で両者の記載が確実になるよう、その場での「発問」と回答に対する「問い返し」（追質問）といった指導方術の向上が、教員に求められると感じた。例えば、「どう感じましたか」という発問に対し、「速いと感じました」といった回答に対して、「速いとどういった雰囲気に感じましたか」など知覚した音楽を形づくっている要素に対し、感受の対象となる特徴や雰囲気の回答も引き出そうとする「問い返し」である。この「問い返し」については、今回の実践研究から新たに生成された次の研究課題とする。

注

1) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」第9回（2013）の時点で、配布資料2「主な検討の視点等について（案）に係る主な意見の整理」の【学習指導要領の改善】（目標・内容）で「学習指導要領について、昭和33年以来用いている表し方が、基本的にコンテンツ・ベースを前提としているとすれば、その表し方、書式、用語自体を、コンピテンシー・ベースの観点も含めた今日的視点から見直してみてもどうか」と指摘されている。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1340542.htm（2020年11月10日閲覧）

2) 指導方略（ストラテジー）とは「授業の構想の段階で工夫され、準備される」授業の技。

長島真人（2001）「音楽教授における指導方略と指導方術」『音楽科重要用語300の基礎知識』明治図書、p.152

3) 三宅は「人と人との相互作用について、一人ひとりの意見が、建設的な方向で、たくさんの問題が解けるような抽象化の方向で変わっていくものを『建設的相互作用』と名付けている」としている。

三宅なほみ、東京大学CoREF、河合塾（2016）『協調学習とは－対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房、p.6

- 4) 野本は「日本の学校教育の現場では、発音が同じ『表題』と『標題』が根本的に誤解されていないだろうか」と問題提起している。「『表題』とはドイツ語ではTitel, 英語ではtitleであり, タイトル (=曲名) のことである。(中略) 一方, 『標題』はドイツ語ではProgramm, 英語ではprogramまたはprogrammeであり, 演奏会プログラムという場合のように, 一連の『流れ』や『経過の仕方』を意味する。標題音楽における標題とは『詩的な言葉で書かれた(音楽の経過についての) 楽曲解説』のことである。」と指摘している。日本で「運命」は前者の「表題」(title)として扱われがちであるが, ベートーヴェン自身が付したものでないため「通称」としている。
野本由紀夫(2015)「鑑賞授業をクリエイイトするために－交響詩《ブルタバ》の誤解を解く」『音楽教育実践ジャーナル』12(2), 日本音楽教育学会, pp.23-24
- 5) 西園は「音楽を支える風土・文化・歴史, 音楽と他の芸術とのかかわり」としている。
西園芳信(2002)「教育実践学研究ノート3」『日本学校音楽教育実践学会会報』6, p.12
- 6) 指導方術(タクティクス)とは「授業を実行していく段階で子どもたちの学習活動に臨機に対応しながら, すばやい判断に基づいて展開される」技のこと。
長島真人, 前掲書2)

引用文献

- (1) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』東山書房, p.4
- (2) 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領(平成20年告示)』東山書房, p.15
- (3) 三宅なほみ, 東京大学CoREF, 河合塾(2016)『協調学習とは－対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房, p.9
- (4) 同上, p.6
- (5) 同上, p.7
- (6) 山口亮介(2017)「音楽鑑賞活動における知識構成型ジグソー法の導入－その有効性と課題－」『音楽教育学』47(1), pp.13-24
- (7) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説音楽編』教育芸術社, p.6
- (8) 前掲書(3), p.9
- (9) 前掲書(3), p.1
- (10) Aronson, E., Blaney, N.T., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M., Busing and racial tension (1975), The jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today*, pp.43-59
- (11) 設楽紗英子(2018)「第10章教授法と教育評価」濱口佳和編『教育心理学』ミネルヴァ書房, p.131
- (12) 上野徳美・相川充(1981)「学級集団におけるジグソー学習研究の展望」『広島大学教育学部紀要第一部』30, p.199
- (13) 蘭千壽(1980)「学級集団の社会心理学－Jigsaw学習法を中心として－」『九州大学教育学部紀要(教育心理学部門)』25(1), pp.25-33
- (14) 上野徳美・相川充(1981)「学級集団におけるジグソー学習研究の展望」『広島大学教育学部紀要第一部』30, p.199
- (15) 前掲(13), pp.29-30
- (16) 前掲(13), p.30
- (17) 前掲(13), p.30
- (18) 前掲(13), p.30
- (19) P.グリフィン, B.マクゴー, E.ケア著, 三宅なほみ監訳(2014)『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北大路書房, p.228
- (20) 前掲(6), p.22
- (21) D.P.オースバル他, 吉田章宏・松田彌生訳(1984)『教室学習の心理学』黎明書房, p.88
- (22) 波多野完治他(1968)『学習心理学ハンドブック』金子書房, p.597
- (23) Lundin, R.D.(1967). *An Objective Psychology of Music (2nd edition)*, The Ronald Press Company, New York, pp.150-203,
- (24) Radocy, R.E. & Boyle, J.D.(1979). *Psychological Foundations of Musical Behavior*, Charles G Thomas Publisher, p.205
徳丸吉彦・藤田美美子・北川純子訳(1986)『音楽行動の心理学』音楽之友社, p.177
- (25) 安達真由美(2006)「第9章 音楽の意味を科学する」『認知科学への招待2－心の研究の多様性を探る－』研究社, p.149
- (26) Meyer, L. B. (1956), *Emotion and meaning in music*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- (27) 前掲(25) p.149
- (28) 同上, pp.149-150
- (29) 前掲(6), p.17
- (30) 前掲(6), p.18

- (31) Eisenberg, N., Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) (2000), *Handbook of Emotions (2nd ed.)*, New York: Guilford Press, p.677
- (32) 梅田聡編 (2014) 『岩波講座 コミュニケーションの認知科学 2 共感』岩波書店, p.4
- (33) 同上, p.4
- (34) 尾之上高哉・丸野俊一 (2012) 「児童の共感性育成研究の展望」『九州大学心理学研究』13, p.12
- (35) 教育出版株式会社編集局 (2012) 「交響曲第5番ハ短調から第1楽章」『中学音楽2・3上 音楽のおくりもの 教師用指導書 解説編』pp.174-175
- (36) 戸口幸策他 (1998) 『クラウト／パリスカ 新 西洋音楽史 (中)』音楽之友社, p.332
- (37) 同上, p.332
- (38) 片山杜秀 (2018) 『ベートーヴェンを聴けば世界史がわかる』文藝春秋, p.127

Principle of Deepening Emotional Empathy among Group Members in Junior High School Music Appreciation Classes Based on “Referential Expressionism”

:Effectiveness of Establishing Equality by Introducing the “Knowledge Construction Jigsaw Method”

Yûji OZAKI* · Fumiko NYUMURA**

ABSTRACT

The purpose of this study is to clarify the effective of building group learning based on relationships between ‘the meaning of music’ and ‘life and society’ when introducing ‘the knowledge construction jigsaw method’ into the music subject.

The authors made a hypothesis of lessons to realize group learning expected in the junior high school curriculum guidelines (2017) in the music subject class. The hypothesis is that teachers need to develop lessons that cultivate empathy for students through “referential expressionism” rather than “formalism” of the “meaning of music”.

In the practical study, we introduced the knowledge construction jigsaw method, and the students discussed the adequacy of the commonly known ‘Fate’ of *Symphony No. 5 in C Minor*. As a result, based on the students’ improved understanding of the relationship between the ‘elements that shape music’ and ‘characteristics and atmosphere’ of the ‘Fate’, it was found that their emotional empathy had deepened.

* Music, Fine Arts and Physical Education ** Kitasuwa Elementary School, Joetsu