

音楽科における「現実的な文脈」と「統一的な文脈」による指導方略 —実感を伴う「ほしぞらのおんがく」(小学校第1学年)をつくる実践より—

尾崎 祐司*・久保田 恵理**・内藤 明子**

(平成30年3月19日受付；平成30年5月16日受理)

要 旨

本稿は、新小学校学習指導要領の実施を見据え、音楽科において「三つの柱」の視点に立った授業改善の指導方略の示唆を得るための研究である。筆者らは、子供が学ぶ意義を実感できる生活上の文脈を「現実的な文脈」と捉え、その文脈が学習活動につながるよう小学校1年生のために、「統一的な文脈」を設定した「音楽づくり」の授業を計画した。具体的には家族と実際の星空を観察する機会を設け、そこから得られた実感を伴った「イメージ」を音楽づくりのモチーフに設定した。児童は図画工作科の時間に星空のイメージをイラストに書き出し、それを擬態語で言語化した。そして各々がその擬態語の印象に近いと感じる楽器と音色を探り、グループで組み合わせを考えて音楽をつくった。

授業の結果、モチーフをつくる過程が音楽づくりに生かされたグループが6グループのうち5つのグループあるなど指導方略として効果が見られた。残りの1つのグループは意見の取りまとめに行き詰まり、演奏活動に至ることができず、音楽科での学びそのものの成立が困難になってしまった。音楽科の学習活動の成立に話し合いの進め方なども指導する必要性も明らかになった。

KEY WORDS

三つの柱 音楽づくり 実感 イメージ 現実的な文脈 統一的な文脈

1 はじめに

平成29年3月に公示された小学校学習指導要領(以下、新学習指導要領)では、「学校教育における質の高い学び」¹⁾の実現に向け「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善²⁾が求められている。そして、この授業改善によって児童生徒が「学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続ける」³⁾資質・能力の育成が提唱されている。この「授業改善」に向け、各教科等においては「学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方(以下「見方・考え方」という)が鍛えられていることに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互的に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出したりして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。」⁴⁾(下線は引用先)、と授業改善の方向性として学習活動のプロセスを打ち出している。問題は、「主体的・対話的で深い学び」と位置付けられた「『アクティブ・ラーニング』の視点⁵⁾については、深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されて」⁶⁾いると指摘があるとおり、学習活動のプロセスに子供の思考を深める「鍵」⁷⁾の必要性を訴えている点にある、と筆者らは考えている。新学習指導要領では各教科等の特質に応じた「見方・考え方」をその「鍵」としているが、どういった「見方・考え方」によって「より深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり」する授業展開につながるのか、具体的な事例については提示されていない。もちろん、音楽科についても同様である。

また、新学習指導要領では「育成を目指す資質・能力」⁸⁾として3点にまとめられた「三つの柱」が提示された。筆者らは今回の「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善にはこの「三つの柱」、すなわち(1)知識及び技能が習得されるようにすること、(2)思考力・判断力・表現力等を育成すること、(3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること、の(3)の実現に先に述べた「鍵」があると考えている。それは、音楽科で養う「知覚・感受」といった教科としての普遍的な学力観を拡大した、全人的な教育概念を含んでいると考えられるからである。例えば、現行の小学校学習指導要領においても「学校教育において目指している全人的な生きる力を児童にはぐくんでいくためには、各教科等の間の連携を図った指導を行い、横断的・総合的な指導を推進していくことが必要」⁹⁾と「合科的・関連的な指導」の推進が図られている。しかし、音楽科単独で「全人的な生きる力」を「学習プロセスのこの場面で

*芸術・体育教育学系 **上越市立中郷小学校

養っている」とこれまで明確に提示してきたか、となると疑問が残る。小学校音楽科においても今回の改訂の基本的な考え方¹⁰⁾の1つに、「音や音楽と自分との関わりを築いていけるよう、生活や社会の中の音や音楽の働きについての意識を深める学習の充実を図る」¹¹⁾（下線は筆者による）と児童が生活や社会と関連付けられるような授業展開を求めている。すなわち、「三つの柱」では「生活や社会」を通じた視点も学びの「鍵」と考えていると言えよう。

そこで、本研究では「三つの柱」を基に音楽科の特質に応じた「見方・考え方」によって、「主体的・対話的で深い学び」「生活や社会」の視点に立った授業改善の指導方略¹²⁾について「音楽づくり」の実践研究をもとに示唆を得ることを目的とする。

2 音楽科における「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」の視点

筆者らは音楽科の特質に応じた「見方・考え方」によって、「主体的・対話的で深い学び」の視点の学習における問題として考えられるのは、①「子供たちが生きる現実的な文脈の中で、（中略）具体的な課題を創造的に解決していく経験が必要」¹³⁾という点、そして②教師が「現実的な文脈」をどう具体的に授業に反映するかという点¹⁴⁾、に潜むと捉えている。そこで、具体的な授業構想にあたり、これらの観点の反映に必要と考える視点について先行研究を辿りながら論考をまとめる。

2.1 実感を伴った「イメージ」のレベル

音楽科の授業で「現実的な文脈」に問題の所在があるとする理由は、教材曲について抱く「イメージ」にレベルがあると捉えられるからである。例えば、小学校第5学年の「器楽」教材に「キリマンジャロ」（ウォルフシュタイン・ウォルフガング ヤス作曲）がある。教科書の題材名は「曲想を生かして合奏しましょう」¹⁵⁾と設定されている。しかし、「曲想」が何を表すのか、どう学びに生かすのか、そして何を感受するのが明確にされていないため、具体的な指導方略はすべて授業者に委ねられているとも言える。かつて筆者が参観したことのあるこの題材曲の授業の展開では、教師がA4版でプリントアウトしたアフリカにあるというキリマンジャロ山の写真を提示しながら、「キリマンジャロの山の壮大なイメージを思い浮かべながら演奏しましょう」といった発問¹⁶⁾を子供に投げかけていた。問題は、「キリマンジャロ」が質的に何を感じる山であって、その質感を具体的にどう音楽の要素を操作することで表すことができるのか、学習プロセスでその議論がなされないまま演奏の練習に多くの時間が費やされていた。つまり、教師が提示したA4サイズに納まる画像から受けた印象の範囲を出ていないにもかかわらず、「山＝（イコール）壮大なもの」と記号的に要素同士を結合したものを「イメージ」として音に変換する行為を子供に求める展開だと言えないだろうか。すなわち、ここでの「キリマンジャロの山の壮大なイメージ」は、知識や情報のレベルにすぎず「主体的・対話的で深い学び」として子供の演奏に反映されている「イメージ」とは思えないのである。

この考え方は本研究の「音楽づくり」教材である「ほしぞらのおんがく」¹⁷⁾も同様で、教科書の題材名は「ほしぞらの ようすを あらわす おんがくを つくりましょう」と設定されている。しかし、筆者らが試みたい授業は2の①で指摘している、「子供たちが生きる現実的な文脈の中で、（中略）具体的な課題を創造的に解決していく経験」を反映した展開である。すなわち、音楽づくりのモチーフとなる「ほしぞら」の性質を、教科書のイラストやインターネット上の写真など静止画による視覚的な情報から抱いたレベルではなく、実際に夜空を眺めて観察した中から感じ取った「イメージ」をモチーフにする、という展開である。実際に観察した場合の「ほしぞらの ようす」は、視野に入りきらないほど広く、星が輝いたりきらめいたりといった動的な視覚的情報もあるはずである。かつ、観察時の季節や場所によっては肌で感じる体感温度や空気の臭いの特徴など、五感を通じた「現実的な文脈」の中で「イメージ」が形成されるのではないか。したがって、学習活動は子供にとって普段の生活の文脈上にある「ほしぞら」の性質について実感を伴って再認識し、そこで抱いた内部世界¹⁸⁾を何らかの手だてを通じ「音」を用いて表現する過程を経ると、「具体的な課題を創造的に解決していく経験」として学習の意義が明確になると考えられる。

つまり、音楽科の授業で教師が発問に使用する「イメージ」の概念にはレベルが存在し、感受をより「深い学び」にするには、知識や情報のレベルに留まった「イメージ」ではなく「実感を伴った」レベルの「イメージ」を音楽づくりのモチーフにする必要性が授業仮説として成り立つ。

2.2 「統一的な文脈」の必要性

もう1つの②の視点は、「実感を伴った」レベルの「イメージ」を、「音楽づくり」のモチーフに結びつける指導方

略をどう描くかという点だと筆者らは捉えている。例えば、新学習指導要領の改訂作業を担ってきた芸術ワーキンググループでの意見には、これまでの音楽科での学習について「学校で、音楽で学んでいることが社会に開かれているかということについて、疑問を感じる」「学校で学んだことが社会に生かされているのかということをもっと考えていく必要がある」（第1回）、「例えば、子供たちが授業で学んだことを学校生活の中で表現し、喜ばれたり言葉をかけられたりする経験ができるよう、学校現場で取り組めるといいと思う。これは、学校自体が、学校で学んでいることをいかに社会とつなげて考えていけるかという意識をもつことでもある。」（第6回）（下線は筆者による）などが問題点として指摘されている¹⁹⁾。これらの指摘は、これまでの指導方略では音楽学習の意義が必ずしも児童生徒に伝わっているとは限らない、という再考すべき観点の問題提起だと考えられる。このように考えると再考すべき授業とは、子供が授業の文脈を明白に理解できる展開ということになる。その授業の文脈に前の下線で指摘した「学校で学んでいることをいかに社会とつなげて考えていけるかという意識をもつこと」の具体化が求められる。筆者らは、その具体化には、「統一的な文脈」²⁰⁾の考え方の導入が必要なのではと考えるに至った。「統一的な文脈」とは、西林（1997）によれば子供が「わかった」と感じる状態の条件で、ある文脈の前半部分にも後半部分にも適合するよう一連の文脈を指す。西林はこの具体例として、ブランスフォードらが作った以下の例文を引用して説明している。

布が破れたので、干し草の山が重要であった。²¹⁾

この文章について、西林は大多数の人が「わからない」状態だろうと推測し、「わからなさ」は「布が破れた」と「干し草の山が重要であった」との関連がつかないことによるものだとしている。しかし、この文脈が『パラシュート』に関する記事だと示唆されると「統一的な文脈」が見出され、「パラシュートの布が破れたので、着地のショックを和らげるために、干し草の山が重要なのだと「わかる」状態になるとしている²²⁾。

この説明を音楽科の学習に当てはめると、本研究の題材である「ほしぞらの ようすを あらわす おんがく」を作る場合、「ほしぞら」のモチーフが子供の表現意欲を掻き立てる経緯を経ていなければ、何のための活動で出来た作品に何の意味があるのか不明瞭になる²³⁾。つまり、自ら観察して「実感を伴った」レベルの「ほしぞら」をモチーフに表現意欲を掻き立て、出来上がった作品は自分の生活している文脈の意味理解に繋がっている必要がある。もし、そうでなければ「統一的な文脈」が成り立たず、「主体的・対話的で深い学び」に至らないと考えられる。

2.3 「知的概念」と「活動概念」の両立

ここでの新たな問題は、なぜ音楽科の授業で前述の「統一的な文脈」の必要性を問題として指摘する必要があるのか、ということである。例えば、「創造的音楽学習」(creative music making)の導入を提唱してきた山本（1985）によると、音楽科という教科の子供の認識について次のような「不満」があったことを報告している。

- 「音楽の時間はつまらない」
- 「学校で歌う歌はちっともおもしろくない」
- 「先生の伴奏がワン・パターンで歌う気がしない」
- 「いつも決まりきったやり方で、またか、と思う」²⁴⁾

そして、山本はこのような「不満」の理由として4つ挙げている。

- ①マスコミや現代社会の音楽と学校音楽との間に大きなギャップが生じており、現実の生活や日常経験とは何のかわりもないような形で音楽指導が展開されてきたこと。
- ②学習指導要領を中心に行政サイドから、絶えず“形から入る”音楽指導が要請されており、教科書の内容を忠実に子どもに手渡して行けばよいという考えが広く行き渡っていること。
- ③教員養成レベルでの音楽教育が質量ともに不十分であるために、確かな音楽指導の力量が身に付けられないまま教壇にたたざるをえない状態が続いていること。
- ④先生がたが、音楽というものをとても狭くとらえていて、幅広い音楽のいとなみの中のごく一部を音楽のすべてだと考えてしまってきたこと。²⁵⁾（下線は筆者による）

山本はこれらの問題を解決するためには音楽教育の発想転換の必要があるとし、その発想の1つが「創造的音楽学習」(creative music making)の導入であった²⁶⁾。山本の提唱は平成元年告示の小学校学習指導要領にも反映され、「表現」の領域で「創造的な活動が一層活発に行われるようにするため、即興表現など自己表現活動²⁷⁾の内容が改善された。その活動が「音楽をつくって表現できるようにする」という項目であった。この活動について、文部省(1989)『小学校指導書音楽編』の解説には、「既成の楽曲を表現するだけでなく、児童一人一人が創意と工夫をこらして自分で音楽をつくり出そうとすることが重要であり、その過程で、音や音楽に対する鋭い感性が育つことになるのである。この活動においては、楽譜に書いてつくる学習だけではなく、即興的に音を探したり、選んだりして、自由な発想で自己表現をすることができるような学習をすすめることが大切である²⁸⁾と活動の意義と想定している学習の進め方について述べられている。

筆者らが授業改善の指導方略にあたり課題があると捉えているのは、上記①の下線の「現実の生活や日常経験」との関わりが十分に理念に反映されていないのではないか、という点である。この点の反映については、星野(1993)も、創造的な音楽教育を成り立たせる基本的な考え方の1つに「子どもの生活と密着した音の中から素材を選び、それを音楽として発展させることから出発する²⁹⁾と生活との密着の必要性を指摘している。一方、高須(1994)は筆者らの疑問について、当時の文部省による文教政策の問題点があったと主張している。それは、「創造性」の概念が整理されないまま上記②の下線のような「教師主導型の授業³⁰⁾ではなく、「子ども中心」という活動概念と系統的な知的概念の形成との両者を保障しようとしてきたためとしている³¹⁾。また、高須は「もし教師が、子どもの表面的な活動状況を『創造的な活動』として一義的に評価し、知的概念を授業で意識的に教授しないならば、教授＝学習の結果として何が子どもに学ばれたのかということの質を問えなくなる。それは、生活に関わる子どもの感性的認識を科学認識や一般化・抽象化に関わる理性的認識へと質的に関わらせることの放棄にほかならない。その結果として教師は、子どもの自立を目的として表面的に活発な学習活動を展開することはできるが、本質的に子どもの自立を保障することができないのである³²⁾(下線は筆者による)、と学習活動に「生活に関わる感性的認識」を「理性的認識へと質的に関わらせる」ことが子どもの自立を保障することであると認識している。

つまり、過去の先行研究から考察すると高須が指摘する、「生活に関わる感性的認識」を「理性的認識へと質的に関わらせる」という文脈が学習活動に成立していなかった、と言えないだろうか。すなわち、前者が「現実的な文脈」として明確になれば「統一的な文脈」が成立し、「何のために学ぶのか」が子供にとって明確になるということである。

2.4 「付随的な学習効果」の着目

今回の新学習指導要領解説総則編では、「第3章 教育課程の編成及び実施」の中に学級経営と生徒指導に関する節が「第4節 児童の発達の支援」として新設された。この観点は平成28年8月26日に教育課程部会から報告された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)³³⁾において、学級経営が「学習活動や学校生活の基盤となる³⁴⁾と位置付けられ、「子供たちにとって学習の場であり生活の場である学校において、教員の指導は、学習指導の側面と生徒指導の側面を持つ³⁵⁾と解説している。この観点は、新学習指導要領においても「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること³⁶⁾と、学習活動の充実のために良好な人間関係を築く必要性が掲げられた。しかし、学級経営や生徒指導に関する観点はこれまでの教科の学びの概念からは重視されてこなかった。

例えば、加藤(1992)は「創造的音楽学習」の成果として次の4点を挙げている。その4点とは、①音楽授業あるいは音楽への意識改革、②創造性の育成・感性を育てる、③豊かな人間性・積極的な学習態度、④つくる活動の位置づけ³⁷⁾である。加藤はこれらの③についてある中学校の実践状況の分析に対し、次のように「学習効果」について疑問を呈している。その「学習効果」とは、『聴く態度が形成された』『発言や発表が多くなった』『積極的・能動的な授業態度に変わった』など、態度面での学習効果が現場の先生方から数多く報告されているとする³⁸⁾。いずれも、実際に音楽の授業が成立するためには重要な要素である。しかし、あくまでもこれらは『創造的音楽学習』の活動が及ぼす付随的な学習効果としてとらえるべきものであろう。自分たちの表現をグループで相談しながら探していくという、学習形態のあり方によってもたらされた学習効果であったり、自分で音を探してつくるという活動が主となることによって養われた態度面での学習効果である。』³⁹⁾(下線部は筆者による)と下線で示したように態度の変化は「付随的な学習効果」と捉えられている。加藤の批評は、当時の音楽科の教科学習が求めていた「創造的」という学習理念から解釈すると、確かに付随的であろう。一方、新学習指導要領では、子供の学習の効果が高まるには、学級のよりよい人間関係が育っていないと学習意欲が湧かない、という学習活動の大前提に学習効果の「鍵」を見出して

いる。したがって、加藤の抱いた「疑問」は新学習指導要領の観点から解釈すると、「創造的音楽学習」の活動の過程で子供の態度に変化が表れ、その結果が学習効果の高まりにつながった、と説明できるのではないだろうか。

以上、「主体的・対話的で深い学び」の実現について、「現実的な文脈」を導入する観点について先行研究をもとに論考してきた。次章ではこれらの考え方に基づいて、小学校1年生の「音楽づくり」の授業について考察する。

3 研究授業計画

前章を踏まえ、小学校1年生の「音楽づくり」の教材で「ほしぞらのおんがく」の指導方略を考察する。子供の表現意欲に繋げる「ほしぞらの ようすを」のモチーフをどう設定し、「あらわす おんがくを つくりましょう」の「つくる」プロセス、そして作品の演奏が「統一的な文脈」としてどう成立するのか、その過程を追う。

3.1 授業計画

対象児童：上越市立中郷小学校 第1学年24名（特別支援学級在籍児童0名）

授業実施日：第1時 2017年11月7日（火）10：35～11：20

第2時 2017年11月14日（火）14：00～14：45

第3時 2017年11月16日（木）14：00～14：45

授業者：久保田恵理教諭（学級担任）

題材名：「ほしぞらのようすをあらわす おんがくをつくろう」

児童について：

本学級は、男子13名、女子11名、計24名の学級である。男女ともに仲が良く、学習の際には、互いに教え合う姿がよく見られる。

児童はこの授業が実施されるまでに、鑑賞曲「シンコペーテッド クロック」(L.アンダーソン作曲)⁴⁰⁾の、ウッドブロックとトライアングルの音色に注目しながら聴くことで、機械の時計が刻む音の音色や壊れた様子のリズムの面白さを感じ取ってきた。「いろいろなおとをみつけてならしましょう」では、前出の2つの楽器に鉄琴やすずを加え、楽器の色々な奏法を試すことにより、音色が変化する面白さを感じ取ってきた。

3.2 指導内容

本題材での学習指導は、学習指導要領の改訂前であったため現行のA表現(3)「イ 音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること」の指導事項、及び以下の[共通事項]に示す音楽を形づくっている要素として、音色、強弱、問いと答え、音の重なり、を設定した。しかし、実際の学習計画は新学習指導要領の考え方を想定し、前章までの授業仮説を反映した。したがって、A表現の指導事項は(3)「ア 音楽づくりについての知識や技能を得たり生かしたりしながら、次の(ア)及び(イ)をできるようにすること。」の「(イ) どのように音を音楽にしていくかについて思いをもつこと。」「ウ 発想を生かした表現や、思いにあった表現をするために必要な次の(ア)及び(イ)の技能を身に付けること。」の「(イ) 音楽の仕組みを用いて、簡単な音楽を作る技能」に該当する。[共通事項]では上記で挙げた4つの要素を取り上げ、それらの働きが生み出すよさや面白さとの関わりについて考える指導を行う。

3.2.1 「星を見る会」による「イメージ」づくり

2.1での指摘について、星のイメージに実感が伴うための手立てとして、以下の4点を取り組み前に実施した。

- ①保護者と一緒に星を見る家庭学習の実施
- ②「星を見る会」の実施（希望者）
- ③星に関する本を学級文庫に設置
- ④星に関する本の読み聞かせ

当初の計画は、A4横サイズのワークシートに貼り付けた星の写真の写真をモチーフにして音楽を制作する計画であっ



図1 「ほしぞら」のイラスト

た。しかし、この方法を採用した場合、子供に実感が伴っていないため、「星＝(イコール)黄色で五角形、キラキラ、ピカピカ」といった記号的に記憶している「イメージ」をワークシートに書き出すのではないかと危惧していた。

上記の4点はこれらの対策であって、「1 はじめに」で引用した「学校教育において目指している全人的な生きる力を児童にはぐくんでいくためには、各教科等との連携を図った指導を行い、横断的・総合的な指導を推進していくことが必要」の具体的な手立てである。①②は「2.3『知的概念』と『活動概念』の両立」で引用した「生活に関わる子どもの感性的認識を科学認識や一般化・抽象化に関わる理性的認識へと質的に関わらせる」ために、学校が事前に家庭へ協力依頼した学習活動である。特に、②では「上越清里 星のふるさと館」の専門家の方にご来校いただき、学校で観察会を実施した。その際に、児童は保護者の方々と一緒に、星座や星について拡大写真などをもとに説明を受けた。専門家による星の拡大写真で「色がある」という事実や、澄んだ星空が自分の住んでいる地域の環境にあることなど、自身の生活の文脈に結び付けて「星」についての認識を深められることを期待した。①～④を踏まえて子供が描いた「星のイラスト」

は確かに多彩な色で星も多数であった。実際、児童24人が星のイラストに使用している色数の平均は6.17色で星の個数の平均は15.7個であった。また、黄色単色の使用は2人のみにとどまっていた。直接確率計算 (js-STAR ver.8.9.7jを使用) によると、その偶然確立は $p=0.0000$ (片側検定) であり、有意水準1%で有意であった。よって、4点の手立てには子供の星のイメージを深める効果が有ったといえる。

3.2.2 「イメージ」の言語化から音楽の構想へ

次に、上記での「イメージ」をもとに、音楽をつくる活動である。音楽科の学習では、イラストに描いたお気に入りの星の様子を言葉で表すと、「どのような感じがするか」をワークシートに書き出し、イメージを言語化する。書き出した言葉を参考にしながら、お気に入りの星に合った音選びをして、音色と奏法を決めていく。そして、今までの学習を生かして気に入った星の様子を音で表現する、という展開である。

学習の過程では、ペアやグループ(4人)で自分たちのお気に入りの星が集まったらどうなるか考え、順番に鳴らしてみたり、「かわりばんこ」(問いと答え)や「いっしょに」(音の重なり)鳴らしたりすることで、音楽の要素の概念を理解しながら音をつなげる構想を練っていく。また、グループで考える際には、夜空に見立てる黒い画用紙と各々の星を視覚的な教具として準備し、自由に動かしながら考えが深まるようするという計画である。

3.2.3 学習指導案

以下は、<題材名>、<題材の評価規準>、<本題材の指導計画>である。実感を伴ったイメージによって描かれたイラストをもとに音楽活動を設定した「統一的な文脈」、[共通事項]にある音楽の要素を「知的概念」とし、グループで話し合いながら制作する「活動概念」の導入、そして活動の過程では自分の意見の主張と相手の意見を聞き入れるという「付随的な学習効果」もねらった展開である。

<題材名> 「ほしぞらのようすをあらわす おんがくをつくろう」

<題材の評価規準>

ア 音楽への関心・意欲・態度	イ 音楽表現の創意工夫	ウ 音楽表現の技能
楽器の音色に興味・関心を持ち、お気に入りの星に合った音を探しながら、音色を生かして音楽をつくる学習に楽しんで取り組もうとしている。	①音色や強弱の変化が生み出す面白さを感じ取りながら、お気に入りの星に合う音をどのように表現するかについて、思いをもっている。 ②強弱、問いと答えを生かした音楽のグループで気に入った星を組み合わせてどのような音楽をつくるかについて、思いをもっている。	楽器の音色の特徴を知覚し、1つの楽器から見つけたいろいろな音の奏法や、音楽の仕組みを生かしてお気に入りの星の音楽をつくって表現している。

<本題材の指導計画(全4時間)>

時	○学習内容	○教師の支援 評価【 】
1・2	○既習の楽器の音色・奏法クイズをして、違いを確認する。 ○各々が描いてきたお気に入りの星を言葉で表すと、どのような感じがするか、ワークシートに書き出す。 ○ワークシートに書き出した言葉を参考に、お気に入りの星に合った音選びをして、色々な奏法を試しながら音色を決める。 ○ペアで、気に入った星の音を組み合わせで演奏する。	○今後の学習に生かせるよう、今まで学習したことをクイズにして、違いを確認できるようにする。 ○楽器の音色や奏法を探求する姿勢を引き出すために、楽器は限定して提示する。 <使用する楽器> ハンドベル トライアングル すず タンブリン 鉄琴 グロッケン ○音色について思いや意図があるか確認するために、なぜその音色にしたのか、理由もワークシートに書くように声をかける。 ○思いや意図をもって演奏できるよう、楽しく話をしている様子やあいさつをしている様子など、場面設定を提示する。 ○音楽を形づくっている仕組みについて、児童が理解しやすいよう、「かわりばんこ(問いと答え)」や「いっしょに(音の重なり)」など、図形で提示しながら説明する。 【ア 発言の様子】 【イ① ワークシートの記述】
3	○グループで各々のお気に入りの星を集め、自分たちの星空の音楽をつくる。	○自由に組み合わせで考えられるよう、黒い画用紙の上に自分たちの星を乗せて、動かせるようにする。 ○イメージを共有したり、いろいろな表現方法に気付けるようにするため、いくつかのグループが発表する時間を設定する。 【イ② 活動の様子、振り返りカードの記述】
4	○グループごとに、つくった星空の音楽を発表する。	○聴く人に思いが伝わるように、また、聴く視点がもてるように、発表の前に音色と奏法の工夫を話す時間を設ける。 【ウ 発言の様子、演奏の様子】

<第3時の展開>

	○学習内容 ・予想される児童の様子	・教師の支援 評価【 】
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> ○前時までの学習内容を振り返る。 ・グループで星を集めて音楽をつくるんだっとな。 ○グループで、お気に入りの星が集まったらどうなるか、考える。 ・楽しくお話をするんじゃないかな。 ・みんなで一緒に遊びたいな。 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器の使い方や授業の中での約束も合わせて確認する。 ・自分の星や音に親しみをもち、より自分の思いを出しやすくするために、自分のお気に入りの星の名札を用意する。
展開 30分	<ul style="list-style-type: none"> ○グループで各々のお気に入りの星を集め、自分たちの星空の音楽をつくる。 ・4つの星を順番に並べてやってみよう。 ・星が1つずつ集まってきて、最後は1つずつ帰っていくようにしてみようよ。 ・4つの星が集まってお話しているように、かわりばんこに演奏してみよう。 ・○○さんの星は大きいから、音を大きくするといいんじゃないかな。 ・4人で一緒に鳴らすと、楽しく遊んでいる感じにならないかな。 ○他のグループの演奏を聴き、参考にする。 ・音が1つずつ増えていくと、星が集まっていく感じがしていいな。 ・みんなで一緒に鳴らしてみると、楽しく遊んでいる感じがするな。 ○自分たちのグループの音を完成させる。 ・初めから、みんなで合わせてやってみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器の音色や奏法へのこだわりを引き出すために、楽器は限定して提示する。 ・数が限られている楽器は、グループごとに順番を決めて交替で使うようにする。 ・考えが浮かばないグループには、楽器の奏法や「かわりばんこ」や「いっしょに」、「じゅんばんに」等の演奏の仕方を想起するよう助言する。 ・子供たちが、イメージに合うようにつくった音を賞賛し、価値付ける。 ・イメージを共有したり、いろいろな表現方法に気付かせたりするために、いくつかのグループが発表する時間を設定する。 ・グループでそろって発表できるよう、発表の始め方の合図を「さんはい」で統一する。 【イ② 振り返りカードの記述】
まとめ 10分	<ul style="list-style-type: none"> ○今日の学習を振り返り、感想を発表する。 ・グループのみんなで音をつなげてみると、すごく楽しかったな。 ・楽器が増えると、星がたくさんある感じになることが分かったよ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りカードは、今日のねらいに即した問いに対して自己評価をし、振り返りカードに星のシールを貼る簡単な方式とする。

4 考察

4.1 擬態語からの楽器の選択

児童は図画工作科の時間に描いた「お気に入りの星」について、ワークシートの「どんなおとがするかな」という問いに擬態語で記入した。そして「どうしてそのおとにしたのかな」という「思いや意図」の認識、最後に「つかうがっき」の選択、というようにイラストから音楽をつくる過程が時系列で分かるよう視覚化した。

児童が記入した擬態語には大きく3種類あった。その3種類のうち最も多かったのが、延べ人数で24名中16名(67%)が使用していた「キラキラ」である。例えば、「キラキラキラーン」や「キラキラピカー」などである。次いで8名(33%)が使用していた「シャー」を含むものである。例えば、「シャラララー」「シャッキーン」「シャラシャララー」などである。そして、「ピカピカ」を含む擬態語を7名(29%)が使用していた。この場合は「ピカーン」「ピッカーン」などを含む。次に、擬態語を選んだ理由に使用された語彙で最も多かったのは、「きれい」を

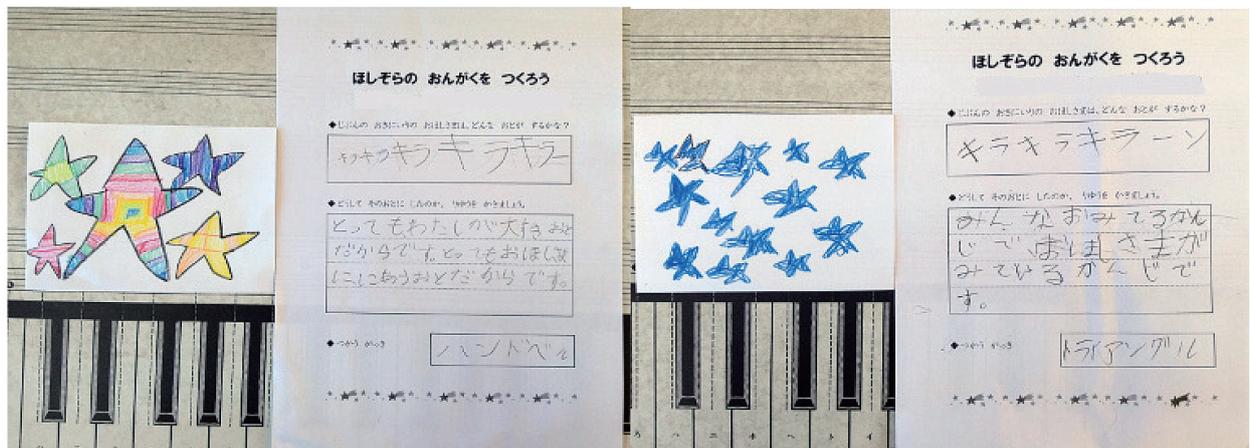


図2 イラストとワークシートの事例

9名(37%)、「ながればし」7名(29%)、「しずか」5名(21%)、「たのしい」2名(8%)、「にぎやか」1名(4%)、「かわいい」1名(4%)であった。楽器の選択では「トライアングル」9名(37.5%)、「グロッケン」7名(29%)、「すず」4名(16%)、「ハンドベル」4名(16%)であった。しかし、理由に「きれい」を記入していても、上記の4種類の楽器すべてが選択されているなど、決めた擬態語の理由と楽器の選択の間には相関関係が認められなかった。そして、ワークシートを完成させた児童から楽器の音色を決めるために様々な奏法を試した。

4.2 グループ活動の様相

<第2時>では各児童がイラストとワークシートを持ち寄って、4人のグループで「ほしぞらのようすを あらわすおんがく」の構想を練った。

授業では冒頭で、教師が「自分たちのグループで、お星さまが集まったらどんな星空になるかな。もう1回考えてみよう」と発問した。1分程度4人で話し合う時間を設けたところ、グループの意向について表1の発言があった。筆者らが着目した点は、「ほしぞら」を擬人化していることである。

表1 擬人化した「ほしぞらのようす」

「光ってパーティーしている感じ」「踊っている感じ」「光ってお散歩している感じ」
「にこにこ笑っている感じ」「話しながらピクニックしている感じ」

この擬人化の発言は、「イメージの世界を『生きる』ものである⁴¹⁾と批評された、鳥山敏子の授業での児童の表現と同様である。つまり、星の立場に「なってみる」ことによって対象と子供自身の感覚とがしっかり結びついていると解釈できる。

次に、表1の「ほしぞらのようす」を音楽にする考え方として、組み合わせ方を子供に提示した。この提示では小学校1年生に音楽の概念が理解できるよう「問いと答え」を「かわりばんこ」、「音の重なり」を「いっしょに」などとそれぞれ言い換えている。グループの話し合いでは、各児童が描いたイラストを教師がコピーして1人あたり3枚ずつ準備し、組み合わせの選択肢が多くなるよう工夫した。グループは4人ずつ6グループ設け、それぞれのグループに4つ切りの黒画用紙を2枚ずつ配布した。児童は各自3枚ずつイラストを使用して、4人で組み合わせ方を話し合った。筆者らは当然話し合いが順調にまとまって、楽器で思考錯誤する場面になる活動を想定していた。しかし、第3グループの様相を偶然観察していたところ、当初Aさん(写真1:緑色の服)とBさんがイラストの並べ方についてイニシアチブを取っている。しかし、Cさん(写真1:水色の服)が2人の不備な点を指摘して自身の意向を伝え始めると紛糾し始めた。その紛糾に至ったグループのプロトコルが表2である。

表2 議論が紛糾しはじめ、まとまらない場面

動作主	プロトコル
A1	最後はさあ、全員でやろうよ(写真1の上段右のスペースに4種類のカードを縦に並べ、話し合いから外れてグロッケンを叩きはじめる)
B1	(写真1下段の黒画用紙上左に同じカードを縦に2枚2列に並べている)
C1	これじゃ無理だから～・・・Aさんのと逆にしたらどう?(イラストを入れ替える)
A2	(話し合いの場に戻ってきてCさんが入れ替えていたイラストをさらに入れ替えている)
C2	こうすると鈴と鈴が重なってしまう(Aさんの入れ替えをさらに入れ替える)
C3	(鈴を振り始める)だからさ～、合わせてやってみようよ
A3	(イラストを入れ替える)
C4	ここ(2列目)に行って(星が)流れるから・・・で、(1つしかない)これ(写真1でCさんがつかんでいる3列目のイラスト)どうするの?え、何で、一人は無理だよ
A4	(写真1上段2列目の1枚の上に移動してしまう)先生できました～、じゃ、鳴らすか
C5	もう1回ちゃんと考えよう。だってこれとこれ(下段1列目と2列目)だと鈴が2人になるから・・・
A5	先生、決まんない
B2	先生、決まんない
D1	(ハンドベルを手にはしているが、話し合いには参加しない)



写真1 第3グループによる議論の様子

このグループは結局、AさんとBさん、そしてCさんとがそれぞれ意見を述べながらイラストを終始入れ替える行為が続き（A4）（C5）、4人でどう演奏するのか構想をまとめることができなかった（A5）（B2）。そのため、他のグループのように演奏発表の時間の際に、発表することができなかった。

第3時の授業でこの第3グループは演奏の構想をまとめた。しかし、演奏の練習を始めるとCさんの構想では、冒頭でBさんとCさんが「いっしょに」鳴らす段取りであるにもかかわらず、Cさんと自分とのタイミングが合わなかった。最後には、悔しさが募り泣き出してしまった。

結果として6つのグループのうち5つのグループが発表できたが、第3グループの様相から2つの課題が見出された。1つ目は、議論をどう取りまとめるか、という話し合

いの指導である。2.4でも指摘したとおり、「付随的な学習効果」を見越していなければ、「知覚・感受」という音楽科の基本的な学びそのものの確立が困難になる様相があらわになったのである。

5 研究のまとめと課題

今回の研究では、新学習指導要領で提示された「三つの柱」を基に音楽科の特質に応じた「見方・考え方」によって、「主体的・対話的で深い学び」「生活や社会」の視点に立った授業改善の指導方略についての示唆を得ようとしてきた。

特に、今回の研究構想では既存の写真をもチーフとした星空ではなく、子供たちが何気に接してきた中郷地区の本物の美しい星空が地域の特性であることを教える必要があるのではないか、という問題意識を教材化した。子供たちが描いた星空のイラストからは、専門家からの説明や家族との観察が記憶に残る思い出になったとうかがえた。その点で音楽づくりの動機付けとしては有効であったと考えられる。その一方で、演奏の構想は固まったけれども楽器を具体的に演奏するタイミングの合わせ方、速さ、音の大きさをどうするか、表現技能についても議論を深められる時間の見直しが必要であったと感じた。特に、第3グループの子供たちのように構想自体をどうまとめたらいいか、メンバー全員が納得できる話し合いの進め方についても指導する必要があることが明らかになった。その意味で、教科としての学びをより深いものにするためには、筆者らが仮説として指摘してきた指導方略が有効であったと示唆を得ることができたと考えられる。また、「子供」の表記は文脈が明確になるよう、引用以外は学習指導要領に合わせた。

※本研究は2017年11月14日に開催された、第54回新潟県上越音楽教育研究発表大会での久保田と内藤による授業構想について、尾崎が助言し久保田が授業を行った実践である。本論執筆は尾崎が担当した。

なお、写真撮影については許可を得ているが、個人が特定されない撮影角度で切り抜き、ワークシートは名前を消去して使用している。

注

- 1) 文部科学省（2017）「平成29年度 小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料」, p.22
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf（2017.2.28閲覧）
- 2) 同上書, p.22
- 3) 同上書, p.22
- 4) 同上書, p.23
- 5) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版, p.4
- 6) 中央教育審議会（2016）「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）」p.52
- 7) 同上書, p.52
- 8) 文部科学省（2018）前掲書, p.3

- 9) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版社, p.50
- 10) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説音楽編』p.6には、「2 音楽科の改訂の主旨及び要点」として3点提示されている。
- 11) 同上書, p.6
- 12) 「指導方略(ストラテジー)」とは、授業の構想の段階で「教材の吟味に基づいて、子どもたちに具体的に教材提示の方法として工夫し、準備する技のこと」である。
長島真人 (2001) 「音楽教授における指導方略と指導法術」『音楽科重要用語300の基礎知識』明治図書, p.152
- 13) 高口 努 (2015) 『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1』国立教育政策研究所, p.ix
- 14) 拙論 (2018) 「『21世紀を生き抜くための能力』の『実践力』の養成プログラム—初等音楽科指導法における歌唱共通教材の授業構想の指導事例—」上越教育大学大学改革推進委員会 『「実践力」が育つ教員養成—上越教育大学からの提言4—』上越教育大学出版会, pp.61-62
- 15) 小原光一他 (2014) 『小学生の音楽5』教育芸術社, pp.30-31
- 16) Mills (1996) は、「疑問形だが、答えを求めるのではなく、意見を述べたり命令したりする目的で」行われる発問を「みせかけの」(pseude-question) タイプとして分類している。
Mills, K. (1996), *Questions, Answers and Feedback in primary teaching*, Center for research in elementary and primary education, University of Warwick, p.5
河野義章 (2009) 『わかる授業の科学的探究 授業研究法入門』図書文化社, p.89
- 17) 小原光一他 (2014) 『小学生のおんがく1』教育芸術社, pp.50-51
- 18) 西園芳信・小島律子 (2000) 『総合的な学習と音楽表現』黎明書房, p.9
- 19) 教育課程部会 芸術ワーキンググループ (第7回) 配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/siryo/attach/1371894.htm (2018年2月17日閲覧)
- 20) 西林克彦 (1997) 『「わかる」のしくみ 「わかったつもり」からの脱却』新曜社, p.24
- 21) Bransford,J.D. and Johnson,M.K. (1973) Considerations of some problems of comprehension. In W.G.Chase(Ed.) *Visual information processing*. Academic Press. p.423
- 22) 西林克彦 (1997), 前掲書, pp.22-24
- 23) 高須一 (1994) は、「創造性」についての文部省(当時)の捉え方の問題点として、「子どもの表面的な活動状況を『創造的な活動』として一義的に評価し、知的概念を授業で意識的に教授しないならば、教授=学習の結果として何が子どもに学ばれたのかということの質を問えなくなる」と指摘している。
高須一 (1994) 「創造的音楽学習における『創造性育成』の再考—創造性育成に関するJ.F.Paynterの見解を通して—」日本音楽教育学会 『音楽教育学』第24-2号, p.28
- 24) 山本文茂 (1985) 『創造的音楽学習の試み—この音でいいかな?—』音楽之友社, p.12
- 25) 同上書, pp.12-13
- 26) 同上書, pp.12-13
- 27) 山本文茂は、平成元年告示『小学校学習指導要領』の『小学校学習指導書音楽編』の作成協力者であった。
文部省 (1989) 『小学校学習指導書音楽編』教育芸術社, p.2
- 28) 同上書, p.14
- 29) 星野圭朗 (1993) 『創って表現する音楽学習 音の環境教育の視点から』音楽之友社, p.51
- 30) 高須は文部省による「創造的音楽学習」導入の提言について、「教師主導型の授業となるきらいのあった従来の音楽科の授業に対して見直しを迫っている」と指摘している。
高須一 (1994), 前掲書, p.28
- 31) 同上書, p.29
- 32) 同上書, p.28
- 33) 教育課程部会 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(第1部)」文部科学省 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf
- 34) 同上書, p.50
- 35) 同上書, p.51
- 36) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版, p.23
- 37) 加藤富美子 (1992) 「『創造的音楽学習』の成果と課題」『季刊音楽教育研究』72, 音楽之友社, pp.31-35
- 38) 辻口正恵 (1992) 「日本伝統文化をふまえた創造的音楽学習—現代作曲家による作品分析を通して—」上越教育大学修士論文, p.36
- 39) 加藤富美子 (1992), 前掲書, p.33
- 40) 小原光一他 (2014), 前掲書, pp.44-45
- 41) 渡辺貴広 (2009) 「鳥山敏子とイメージの世界—生き生きとしたからだをとりもどす—」田中耕治編 『時代を拓いた教師たちⅡ実践から教育を問い直す』日本標準, p.43

Teaching strategies based on ‘realistic context’ and ‘unified context’ in music departments

: From the practice of creating “starry sky music” (elementary school grade 1) with real feeling

Yûji OZAKI* · Eri KUBOTA** · Akiko NAITO**

ABSTRACT

This paper is a study to obtain suggestions of teaching strategies for improving classes from the viewpoint of “three pillars” in the music department with a view to implementing the teaching guidelines for new primary schools. The authors regarded the context of life that the students can realize the significance of learning as ‘realistic context’. We planned classes of “music making” which set “unified context” for elementary school first graders so that the context leads to learning activity. Specifically, we set up an opportunity for students to observe the real starry sky with their families, and that opportunity gave motivation for music making “image” with a real feeling to the children. The children drew an image of the starry sky in the illustration at the time of drawing department, and expressed it as a mimetic word. And each child choosed one instrument that seemed to be close to the impression of that mimetic word, searched for the tone, and thought of combining with the members of the group, they made music.

As a result of the class, there were 5 groups in 6 groups that made effective use of the process of motif making for music making. Therefore, it was effective as a teaching strategy. The other group got stuck at a collection of opinions and they could not reach the performance activities, so it became difficult for them to establish their own learning in the music department. In addition, it has been clarify that teachers should also teach students how to summarize their opinions in order to establish learning activities in the music department.