

# 小学校における音楽づくり活動への教師の介入と見取り方の検討

## — グループ活動中の言語活動の分析を通して —

中村 亜沙子<sup>1</sup>

### 要約

本研究では、小学校音楽科における打楽器を用いて音楽づくりを工夫する活動を対象とし、2つの問いを設定した。1つ目は、児童らの「思考力、判断力、表現力等」がじゅうぶんに働いていないと考えられるグループに、教師はどのように介入すべきなのか、2つ目は、「音楽表現の工夫」のプロセスに位置付く「思考力、判断力、表現力等」をどう見取るのか、ということである。これらを検討するため、筆者は、小学校第1学年での授業を実践し、グループで展開されていた言語活動を分析した。その結果、児童が次なる試行へと繋げられるような働きかけをすることが効果的であること、言葉以外にも、音や音楽、体などによる表現に着目し、それらがコミュニケーションの中でどのような役割を果たしているのかに着目することによって、彼らの「思考力、判断力、表現力等」をある程度見取ることができることが明らかになった。

キーワード：音楽表現の工夫、「思考力、判断力、表現力等」、グループ、教師の介入、見取り方

## 1. 問題の所在と研究の目的

平成29年に告示された小学校学習指導要領では、各教科において育成を目指す資質・能力が「知識・技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という3つに整理された。本研究では、このうち、「思考力、判断力、表現力等」に着目する。

「思考力、判断力、表現力等」は、「社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でも、その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりするなどの力」とされており（文部科学省 2017a, p.37）、音楽科においては、「音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする」と示されている（文部科学省 2017b, p.13）。本研究では、「音楽表現を工夫すること」に着目し、楽器の選定、鳴らし方、音楽の構成、合図の出し方など、多様な工夫が必要とされる音楽づくり活動に焦点を当てたい。

本研究の出発点となった問いは、この「音楽表現を工夫すること」について、①教師はどのような指導の工夫を行えばよいのか、②教師はこのことをどのように見取るこ

とができるのか、という2点である。これらは、指導と評価の一体化が進められるなかで、相互に関連し、影響し合っている。

これまで、これらを問題としてきた先行研究や実践は少なくない。以下に、いくつかの研究を挙げ、その成果を概観したい（表1）。これらの先行研究・実践では、いずれも、教師の指導の工夫が望ましい結果に繋がっており、現場の教師に重要な示唆を与えてくれる。

しかしながら、これらの先行研究・実践は、本研究の出発点となった前述①②の問いに関わって、教師が指導中にしばしば直面する次の2つの問題にはじゅうぶんに答えていないように思える。

1つは、活動中、「思考力、判断力、表現力等」がじゅうぶんに働いていないと考えられる児童（児童ら）に対して、教師がどのような介入をすべきかという問題である。教師が事前に様々な工夫をしたとしても、いざ活動がはじまれば、「思考力、判断力、表現力等」がじゅうぶんに働いていないのではないと思われる児童（児童ら）が見られることは少なくない。とりわけ、グループ活動においては、例えば、誰からも意見が出ない、意見が出て決められない、リーダー的な児童に任せきりになってしまう、といった場面が見られることがある。そのような

<sup>1</sup> 熊野町立熊野第二小学校、広島大学大学院人間社会科学科専攻専攻課程 院生

とき、教師は、そうしたグループに対し、何らかの介入が必要となる。前述の先行研究・実践では、このことについては触れられていない。

もう1つは、活動中、「音楽表現の工夫」のプロセスに位置付く「思考力、判断力、表現力等」をどう見取るのかという問題である。「音楽表現の工夫」は、何らかの目に見える形で表れることもある一方で、そのプロセスに位置付く思考そのものは目に見えない。そこに、これらの見取りの難しさがある。多くの場合、教師は、児童の「思考力、判断力、表現力等」を、その児童から発せられる言葉（活動中の発言やワークシートの記述など）から見取ろうとする。前述の先行研究・実践においても、「音楽表現を工夫すること」を見取るために、一部楽譜への記述などの例外はあるものの、評価を行う際に考慮する材料のほとんどが言葉である。しかしながら、音楽科においては、思考、判断、表現する過程に用いられるのは、言葉だけではない。時には、手や体を動かすことを通して音楽を聴き取ったり感じ取ったりすることもあれば、実際に歌ったり楽器で音を出したりしながら音楽表現を工夫することもある。また、それは他者とコミュニケーションをとる際も同様となる。このような言葉以外の方法による言語活動については、小学校学習指導要領解説音楽編（文部科学省、2017b）でも言及されており、「絵や図で表したり、体の動きに置き換えて表したりするなど」を含め

て言語活動を捉えることが示されている（p.135）。実際、言葉以外の方法によるコミュニケーションにも目を向けることは、言葉による表現を苦手とする児童の、見逃されがちな「思考力、判断力、表現力等」を見取ることに繋がるのが期待できよう。

これらの2つの問題は、それぞれが独立して在るのではなく、相互に関連している。教師がグループの活動に介入しようと考えるとき、それは児童の「思考力、判断力、表現力等」がじゅうぶんに働いていないと評価した場合が少なくない。また、グループで音楽表現の工夫を行うその様子を、教師がどのように見取り、評価するかが、指導の内容に繋がっていく。

そこで、本研究では、これら2つの問題について、それらの繋がりを意識しつつ、筆者自身の授業実践を通して検討・考察することを目的とする。

## 2. 研究の方法と倫理的配慮

### 2.1. 研究の方法

上述の目的のために、次のような方法で研究を進めることとする。

- ①グループによる音楽づくり活動を取り上げた授業を、筆者が考案、実践する。対象学年は、言葉によらない表現が豊かだと考えられる1年生である。

表1 音楽づくり活動を題材とした先行実践研究における指導の工夫と見取り方

題材内容	教師はどのような指導の工夫を行えばよいのか	教師はこのことをどのように見取ることができるのか
リズムアンサンブルづくり（尾崎ほか2022）	①扱う楽器を限定し、それらの楽器演奏について参考動画を活用する。 ②音楽づくりのテーマを児童にとって経験がありイメージできる事項にする。本実践では、「運動会」をテーマにしている。 ③グループ活動を取り入れ、活動を行う際の協力の仕方を教える。	児童が記した振り返りシートから、演奏に対する思いや意図と音楽を形づくっている要素との関連付けを見取る。
旋律づくり（竹中2018）	①2種類のワークシート（試行錯誤を促すための「どんだんお試しシート」、他者から得たヒントを明記し、自分の考えをまとめる「マイソングシート」）を開発・活用する。	ワークシートの記述から、音楽を形づくっている要素に基づいて明確な考え（思いや意図）をもっているかを見取る。 作品から、明確な考え（思いや意図）を音楽として構成しているかを見取る。 アンケートにより、児童が「自分はこう表したい」というどんな願いや考えをもったことがあるか、そのためどんな工夫をしたことがあるか、について見取る。
場面の音楽づくり（平成30年福岡市教育センター音楽科研究室）	①つくる音楽のテーマを基に、どのような音楽を表現していくのか、想像したことをイメージマップに整理させる。 ②イメージマップから必要なものを選び、ストーリー化させる。 ③聴き合い活動を取り入れたアンサンブル活動を位置付ける。 ④その他の教師の支援として、イメージマップやストーリーのモデル提示、多様な奏法の提示、聴き比べ、聴き合い活動の設定、音選びの場の設定、仕組みを生かしたモデル演奏の提示などを行う。	イメージマップや楽譜への記述、活動中の児童の観察から、自分達がどのような思いを表現したいのか、そのイメージや約束に合うように音楽をつくる姿を見取る。 活動中の児童の観察や児童が記した振り返りシートから、思いや意図をもって表現を試す姿を見取る。 グループでの活動中の児童の発言や、児童が記した振り返りシート、拡大楽譜等を使って児童が説明する様子から思いや意図をもって表現している姿を見取る。 アンケートから、児童が思いや意図をもって表現しているかを見取る。

- ②活動の一部始終をビデオカメラおよびICレコーダーで撮影する。その中から、グループ活動に教師が介入した場面の一部を書き起こし、教師と児童との間ではどのような言語活動が行われていたのかを分析する。なお、本稿における「言語活動」は、前章で述べたように、言葉以外の方法も含むものとする。
- ③記録したもののなかから、活動中に教師が介入の必要性を感じなかったグループの、活動場面の一部を書き起こし、そのグループでは児童らの間にどのような言語活動が行われていたのかを分析する。
- ④②③の分析から、(1) 教師のどのような働きかけが「音楽表現を工夫すること」に繋がったのか(2) 教師は児童の「音楽表現を工夫すること」をどのように見取るのか、について考察する。

## 2.2. 言語活動の分析方法

前節の②③の分析には、必要に応じてSCAT(Steps for Cording and Theorization)を援用する。SCATは、観察や面接から逐語録を作成し、それらを分析して理論を記述する質的データ分析手法である。その手順は、まず、観察や面接から作成した逐語録を区切ってそれぞれのデータとし、その中から、〈1〉データ中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのテキスト外の語句、〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコーディングを行い、その構成概念からストーリー・ラインを記述して理論を導き出す、というものである。この方法は、「明示的で段階的な分析手続きを有する」「比較的小規模のデータに適用可能である」(大谷 2019, p.271)といった特質を備えている。筆者は、SCATから導き出されるストーリー・ラインおよび理論記述が、グループごと

表2 SCATを用いた分析過程の一例

発話者	テキスト	〈1〉	〈2〉	〈3〉	〈4〉
C4	ぼくの音。(教師に向けてトライアングルを鳴らしてみせる)	ぼくの音／(鳴らしてみせる)	自分の音／音を聴かせる	主張	自己表現
教師	ちっちゃくてかわいい音がするね。	ちっちゃくてかわいい音	弱くてかわいい音	強弱と音色に着目	知覚・感受／言語化
C3	(トライアングルが響かないようにもって、教師に向けて、聴いてほしいというように音を出す。)	(響かないようにもって／聴いてほしいというように)	響きを消して／音を聴いてほしい	主張	自己表現
教師	この音が好き？響かないねえ。全然。	この音が好き？響かないね	好み／響かない／鳴らない	好みの確認／音を言語化	言語化
C3	(トライアングルが響くように指をはなして音を出す。)	(指をはなして音を出す)	響かせる	新たな主張	試行
教師	(驚くように) ええ？(体を少し低くし、驚くようなそぶりで見せる。)	(驚くように) ええ？／トライアングルを見る	驚き	児童による試行の肯定	肯定
C2	もってたら響かないの。	もってたら響かない	もってたら響かない	音色と奏法について教えた	既存の知識の共有
教師	ああ、そう。(初めて知ったことのように)	そう	そう／納得	知識の肯定	知識を活用した試行への促し
C4	トライアングル、ここ。(教師にもたせようとする)(教師に握らせて、自分が鳴らす)	教師にもたせようとする／握らせて／鳴らす	教師にもたせようとする／握らせて打つ	音色と奏法について教えた	既存の知識の共有
教師	はなしたら？	はなしたら？	もたなかったら？	知識の確認	知識を活用した試行への促し
C4	はなしたら、(打って) 響く。	(打って) 響く	響く	知識の定着提案	知識の定着
教師	ええ？それ入れたら面白くない？	ええ？それ入れたら面白くない？	その工夫は面白い		知識を活用した試行への促し
C4	よし、入れてみよう。	入れてみよう	やってみよう／試してみよう	見通し／意欲	意欲
C1・2	(うなずきながら) 入れてみよう。	(うなずき)／入れてみよう	うなずき／やってみよう／意欲	見通し／意欲	意欲
C全	演奏(1フレーズの中に響く音と響かない音を入れる)	—	—	試行	試行
C3	ねえねえいいこと考えた。	ねえねえいいこと考えた	いいこと考えた	新たな発想	新たな発想

の言語活動や、筆者自身の介入を含む相互作用の特質を整理して捉えるための有用な方法だと考えた。

表2および表3は、本研究における分析過程の一例である。(1) から (4) のコーディングの過程を示したものが表2、そこからストーリー・ライン (A)、および理論記述 (B) を導き出したものが表3である。本稿では、これら全てを示すと膨大な量になるため、抜粋したテキスト(逐語録)と、結果的に導き出された理論記述のみを必要に応じて示すこととする。

なお、SCATは、言語データを分析するための手法だが、本研究においては、言葉と同様に言葉以外の方法を用いて「思考、判断、表現」している様相を研究の対象としているため、言葉以外の方法で言語活動が行われていた場合には、それらを筆者が言語化したものもデータとして扱うものとする。筆者が言語化する過程では筆者の主観が入ってしまうことは否めないが、上記の手続きを採ることによって、できる限り客観的な分析になるよう努めた。

表3 表2から導き出されたストーリー・ライン (A) と理論記述 (B)

(A) 児童の自己表現が繰り返される中、教師が知覚・感受したことを言語化したことは児童の試行に繋がり、児童の試行に対して教師は試行の肯定、知識を活用した試行への促しと指導を続けた。それに伴って、既存の知識の共有から知識の定着へと児童の知識理解が深まり、児童は試行への意欲をもって知識を活用して試行した。その結果、新たな発想が導き出された。
(B) 児童の自己表現が繰り返される中、教師が知覚・感受したことを言語化することは児童の試行に繋がる。 ・児童の試行に対する教師の肯定、知識を活用した試行への促しは、既存の知識の共有から知識の定着へと、児童の知識理解を深め、試行への意欲や新たな発想を導き出すことに繋がる。

### 2.3. 倫理的配慮

本研究の実施および成果公表については、筆者が所属する大学院の専攻長を通じて、対象児童が所属する学校の校長から承諾を得た。また、児童のプライバシー保護の観点から、次のような倫理的配慮を行う。

- ・授業中に撮影した動画および写真は、漏洩が生じないよう適正に管理する。
- ・本稿執筆にあたっては、児童個人が特定できないよう、機械的に番号を割り振った「C1」、「C2」といった表記を採用する。

## 3. 実践

### 3.1. 対象と調査期間

対象は、A小学校の第1学年2学級(各学級32名、計64名)である。調査期間は、2021年10月8日～11月17日である。

### 3.2. 題材計画

対象となる児童らは、これまでに、4拍の中に任意の短い言葉を即興的に唱えることによってオリジナルのリズムをつくる活動や、友達と協働して、小物打楽器の音を探究する活動を行っている。それらの活動では、多くの児童が拍にのって簡単なリズムをつくったり、楽器の音色に着目してその音の特徴に気付いたりすることができた。一方で、活動中に気付いたことや感じたことを友達と対話する姿があまり見られず、協働性に課題があった。

この課題について考えるために、ここでは、衛藤(2017)と田中(2015)の記述を参照したい。衛藤(2017)は、音楽科でのグループ学習の利点の一つとして「個々人の考え方が表現の工夫に生かされ、新たな提案を次々と試すことが可能となる」ことを挙げている(p.207)。田中(2015)は、協同的な学習について、特定の役割をもった各メンバーがローテーションするようなルーティン的な活動と、工夫や試行錯誤を必要とする課題解決型の活動の2つを挙げており、学習の深まりのためには、後者の方が相応しいと述べている。

これらを踏まえ、本実践では、他者との対話を充実させることが「思考力、判断力、表現力等」を高めることに繋がると考え、児童同士が関わり合う中で、学びを深めていく姿を目指して、グループでの協働的な音楽づくり活動を設定した。さらに、その活動では、音楽的な対話の構造である「呼びかけとこたえ」を用いるという約束事を提示することとした。

今回実践したのは、全4時間から成る音楽づくり活動を中心とした題材である(表4)。

表4 題材計画

1. 題材名「なかよしおんがくつくりたい」
2. 題材の目標 (1) リズムや強弱、打楽器の音色の特徴と「呼びかけとこたえ」との関係について、それらが生み出す面白さなどとの関わりに気付くとともに、即興的に音を選んだり繋げたりして表現する技能を身に付ける。 (2) 色々なリズムや強弱、打楽器の音色の特徴と「呼びかけとこたえ」との関係について聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、どのように音を音楽にしていくなかについて思いをもつ。 (3) 打楽器の音色やリズム、強弱、「呼びかけとこたえ」という音楽を形づくっている要素に興味をもち、協働して音楽づくりをする学習に取り組み、様々な音に親しむ。
3. 主な環境設定 ○使用する楽器……児童にとって扱いやすいという観点から、既習の題材で用いたタンブリン、トライアングル、ギロに、新たにカスタネット、鈴を加えた5種類の楽器を用いた。ただし、「呼びかけ」と「こたえ」は違う種類、「こたえ」の児童は同じ種類の楽器になるように指定し、「呼びかけ」と「こたえ」のそれぞれがどの楽器にするかについては、グループで話し合っって選べるようにした。 ○グループ構成……全ての時間、生活班を基に編成されたグループによる活動を行った。

4. 学習展開	
時	主な学習活動
1	1. 4拍のリズム遊びをする。 2. ペアで即興的にやり取りをする。 3. 全体場でやり取りを発表し、気付いたことや感じたことを話し合う。
2	1. 4拍のリズム遊びをする。 2. 自分が用いる楽器を決める。 3. ペアで楽器を用いた即興的なやり取りを行う。 4. 2組のペア同士が演奏を聴き合い、アドバイスし合う。 5. 全体場で演奏を発表し、気付いたことや感じたことを話し合う。
3	1. 4拍のリズム遊びをする。 2. グループで3呼応程度の音楽をつくる。 3. 終わり方について全体で話し合う。 4. グループで終わり方を考えて音楽をつくる。
4	1. グループで練習する。 2. グループごとに発表し、演奏を聴き合う。 3. 振り返りを行う。

活動は、数名のグループでタンブリン、トライアングルなどの楽器を実際に鳴らしながら、1分程度の短い音楽をつくるものである。

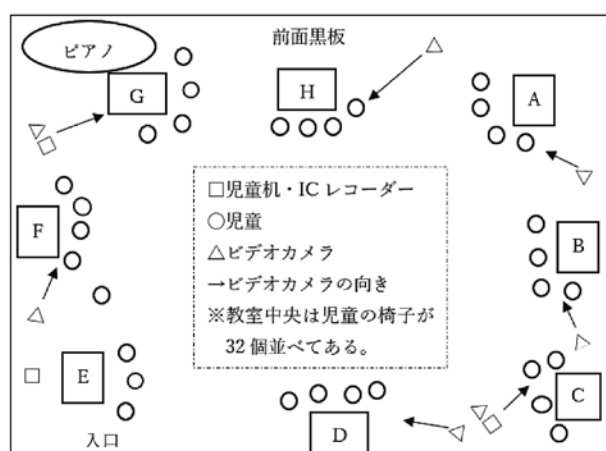
本稿で分析の対象とするのは、本研究の関心に照らし、第3時の2の活動とする。そのなかで、児童の「思考力、判断力、表現力等」が働いていると考えられる場面や教師が介入した場面を抽出し、分析、考察することとする。

### 3.3. グループ活動の配置と記録

2クラスとも、8つのグループ(A~H)が教室内の異なる場所で活動できるよう配置した。

録音・録画については、すべてのグループの活動が記録できるよう、複数のICレコーダーとビデオカメラを活用した(図1)。

図1 各グループの活動場所と録音・録画のセッティング



なお、以下の分析の際にはクラスを区別するため、「クラスグループ」のように表記する(例:1-A, 2-B)。

### 3.4. 教師の介入が必要と判断する基準と介入の目的

本実践のようなグループ活動では、教師は、児童がグループ活動を行う際どのグループに介入すべきか、あるいは、しないべきかを、その場で判断するのが一般的である。その基準は教師によって異なると思われるが、本実践において筆者が基準としたのは次の3点である。

1つ目の基準は、教師が指示した活動に適切に取り組んでいるかどうかである。例えば、活動内容と方法を理解していない、または理解はしていても別のことが気になって活動に集中できていないように見えるグループには介入が必要だと判断する。この基準は、3つの基準のうち最も重要な基準である。

2つ目の基準は、協働的・対話的に活動が進められているかどうかである。例えば、個々が別々のことをしている時間が長い場合や、誰か一人の意見だけで活動が進んでいる場合、児童間の意見が分かれて非協力的な雰囲気になっている場合には、介入が必要だと判断する。

3つ目の基準は、音楽的な試行錯誤が行われているかどうかである。例えば、音を出さず、言葉のみのやり取りに終始している場合、表現の工夫に繋がる発想に行き詰まりが感じられる場合には、介入が必要だと判断する。

以上、3点の基準を満たしているかを、筆者は児童の傍で、また時には遠目に窺った。なお、介入の目的は、児童の「思考力、判断力、表現力等」を働かせることである。そのため、例えば、介入のきっかけが、児童らが活動内容と方法を理解できていないことに気付いたためだとしても、実際の介入においては、活動内容と方法を理解させることに留まらず、音楽的な試行錯誤を促す働きかけを行う。本研究においては、介入の実際とその時の児童の様子を振り返り、どのような介入が児童(児童ら)の「思考力、判断力、表現力等」を働かせることに効果的であったかを検討する。

### 4. 教師の介入に関わる分析

筆者は、2クラス全16グループの様子を、録画・録音をもとに振り返った。その結果、教師の介入およびその結果は、次の4つに分類できることが分かった。

(あ) 3.4.に示した1つ目の基準、もしくは2つ目の基準を満たしていないと判断し、教師が介入したことによって基準の全てが望ましい状況に変化したと考えられるグループ(16グループ中2グループ)

(い) 3.4.に示した1つ目の基準、2つ目の基準は満たしていると判断し、さらに、教師が介入したことで3つ目の基準についても一定の効果が感じられたと考えられる

グループ (16グループ中5グループ)

(う) 3.4.に示した1つ目の基準, 2つ目の基準は満たしていると判断したが, 教師が介入しても, 3つ目の基準について効果が感じられなかったグループ (16グループ中4グループ)

(え) 教師が介入の必要を感じず, 実際に介入しなかったグループ (16グループ中5グループ)

ここでは, これら4つの典型的な場面を抽出し, どのような言語活動が展開されていたのかを分析する。

#### 4.1. (あ) に該当する1-Gグループの活動場面

教師の働きかけが児童の「思考力, 判断力, 表現力等」を高めることに有効だったと考えられる場面として, 1-Gの活動場面を挙げる (表5)。

表5 1-Gの活動の一部を書き起こしたもの

<p>T (授業者): <u>泣きそうになっている C2 に対して, しゃがんで目線を合わせながら話を聞く。「大丈夫よ。聞いてあげるから。泣かなくて大丈夫。」</u> 話を聞く。「(静いの相手である児童の方に向けて) 大丈夫。」 (下線 1)</p> <p>C (児童) 全 (C1, C2, C3, C4): <u>他の児童も C2 を慰めはじめ, C2 もうなげきながら教師の話を聞く。(下線 2)</u></p> <p>T: <u>「みんなで協力して楽しい音楽つくろうや。ねえ。やってみよう (語尾を上げて)。」</u> (下線 3)</p> <p>C 全: <u>演奏 (それぞれの児童が様々な奏法で音を出す)。</u></p> <p>T: <u>演奏中児童に自分の番が分かるように, 手を仰向けに出して順番を示す。(下線 4)</u> <u>演奏後「なんか気に入った音がそれぞれあるんだね。」</u> (下線 5)</p> <p>C1・2・3: <u>うなずく。</u></p> <p>T: <u>「(ギロを演奏する C1 に対して) ここ (ギロを指さして) の音が好きなの?」「(他の児童に向かって) よ〜く耳をすませないと聴こえないよ。(耳に手をあてる素振りをして) よ〜くお互いに耳を澄ませて相手の音がきちんとなくなつてからやってみよう。」</u>「でもみんな違う音出してるから先生すごく面白い。どの音が一番いいかなあ。」 (下線 6)</p> <p>C4: <u>「ぼくの音。(教師に向けてトライアングルを鳴らしてみせる)。」</u> (下線 7)</p> <p>T: <u>「ちっちゃくてかわいい音がするね。」</u> (下線 8)</p> <p>C3: <u>トライアングルが響かないようにもって, 教師に向けて, 聴いてほしいというように音を出す。(下線 9)</u></p> <p>T: <u>「この音が好き?響かないねえ。全然。」</u> (下線 10)</p> <p>C3: <u>トライアングルが響くように指をはなして音を出す。</u></p> <p>T: <u>「(驚くように) ええ?」</u> 体を少し低くし, 驚くようなそぶりでトライアングルを見る。(下線 11)</p> <p>C2: <u>「もってたら響かないの。」</u> (下線 12)</p> <p>T: <u>「ああ, そう (初めて知ったことのように)。」</u> (下線 13)</p> <p>C4: <u>「トライアングル, ここ (教師にもたせようとする)。」</u> 教師に握らせて, 自分が鳴らす。(下線 14)</p> <p>T: <u>「はなしたら?」</u> (下線 15)</p> <p>C4: <u>「はなしたら, (トライアングルを打って) 響く。」</u> (下線 16)</p> <p>T: <u>「ええ?それ入れたら面白くない?」</u> (下線 17)</p> <p>C4: <u>「よし, 入れてみよう。」</u></p> <p>C1・2: <u>「(うなげきながら) 入れてみよう。」</u> (下線 18)</p> <p>C 全: <u>演奏 (1つのフレーズの中に響く音と響かない音を入れる)。</u></p> <p>C3: <u>「ねえねえいいこと考えた。」</u> (下線 19)</p>
--

このグループでは, 一人の児童が別の児童に「演奏するフレーズが長すぎるからもうやめてほしい」という思いをトライアングルのピーターで腕を叩いて伝えようとしたことから諍いとなり, 音楽活動に集中できていない状態だった。筆者は, このグループの傍を通りかかった際, 児童らが共に演奏する様子が見られず, 固い雰囲気になっていると感じ, 介入することとした。なお, 筆者はここでの介入において, 諍いを治め, 新たな気持ちで児童が音楽活動に向かうよう支援することが重要と考え, あえて, 諍いの原因となっていた児童の思いを取り上げず, 新たな試行を促した。

表5の記録を基に, 2.2.で述べたSCATの〈1〉〜〈4〉の手続きを通して分析・検討したところ, 次の4点が明らかになった。

- ①教師が安全・安心な学びの場を作り出し (下線1), 協働的な学びへの促しと目的の確認 (下線3), 演奏順の提示 (下線4) を行うことは, 児童に共感的な態度と安心感の形成 (下線2) を生じさせ, 試行することに繋がる。
- ②教師は, 児童の試行には表現の多様性・選択があることを示し, 観点の例示 (下線5), お互いの音に対する関心への促しや表現の多様性への価値付け, 振り返りへの促しを続けて行う (下線6) ことで, 児童の音への知覚・感受が促され, 自己表現がなされる (下線7, 9)。
- ③児童の自己表現が繰り返される中, 教師が知覚・感受したことを言語化する (下線8, 10) ことは, 児童の試行に繋がる。
- ④児童の試行に対する教師の肯定, 知識を活用した試行への促し (下線11, 13, 15, 17) は, 既有的知識の共有から知識の定着へと, 児童の知識理解を深め (下線12, 14, 16), 試行への意欲 (下線18) や新たな発想を (下線19) 導き出すことに繋がる。

#### 4.2. (い) に該当する2-Aグループの活動場面

4.1.と同様に, 教師の働きかけが児童の「思考力, 判断力, 表現力等」を高めることに有効だったと考えられる場面として, 2-Aの活動場面を挙げる (表6)。

このグループは, 前述の1-Gとは違い, 非常に和やかな雰囲気の中で, 演奏を繰り返していた。しかし, 同様の演奏が繰り返されていて音楽的な表現の工夫が滞っているように感じられたため, 介入することとした。

表6の記録を基に, SCATの手続きを通して分析・検討したところ, 次の4点が明らかになった。

- ⑤教師は, 受容的な雰囲気の中で試行が繰り返される児童ら (下線20) に対して, 再試行することへの促し (下線23) や振り返りへの促し, 設定された条件の提

示(下線24)をする中で、状況確認を行っている(下線21)。

- ⑥ 児童が自らの試行を評価する上で言語化することの難しさ(下線22, 25)が見られた場合、教師が知覚したことを言語化する(下線26)と、児童の表現の工夫への自覚(下線27, 29, 31)がなされるようになる。
- ⑦ 児童が自身の表現について主張し(下線33)、表現の工夫への自覚を深めていった背景には、教師の児童に対する「振り返りへの促し(下線28, 32)、多様な表現の工夫や意図的な表現の工夫への肯定(下線30, 34, 35)」があった。
- ⑧ 教師による、児童が行った表現の工夫をベースとした新たな表現の工夫の提案(下線36, 37)は、児童の試行への意欲(下線38)を高める。

表6 2-Aの活動の一部を書き起こしたもの

<p>C全(C5, C6, C7, C8): 演奏(落ち着いた雰囲気ですれまどと同じ演奏を繰り返している。)(下線20)</p> <p>T:「どうなった?」(下線21)</p> <p>C8:「なんか一番最初のところが良かった。」(下線22)</p> <p>T:「ああ、ああ。もう1回やってみてよ。何が良かったの?」(下線23)</p> <p>C全: 演奏(1回でやめようとする。)</p> <p>T:「(演奏中)3かいするよ。だから用意しとかないと。(演奏後)今さ、どうだった?」(下線24)</p> <p>C6:「まあ良かった。」(下線25)</p> <p>T:「まあ良かった。先生ねえ、ちょっと気付いたのはね、音の大きさがなんか1回目と2回目で違わなかった?…なんか1回目は3人…」(下線26)</p> <p>C6:「(教師の話をさげぎるように)1回目は私ちょっと小さくした。」(下線27)</p> <p>T:「そうだよ。で2回目はなんか大きくなかった?」(下線28)</p> <p>C6:「うん。」(下線29)</p> <p>T:「大きさの違いがあったり、真似っこする時があったよね?」(下線30)</p> <p>C5: うなずく。(下線31)</p> <p>T:「こことここが一緒だったりこことここか……。」(下線32)</p> <p>C8:「(自分と真似っこの相手(C5)を指さして)こことここ。偶然じゃない。」(下線33)</p> <p>T:「偶然じゃないん。わざとなん。真似っこしよって思ったん。」(下線34)</p> <p>C7: うなずく。</p> <p>C8: 首を傾けて考える素振りをする。</p> <p>C6:「自分の時は偶然。」</p> <p>T:「あ、偶然なん。じゃあ偶然真似っこになった時と、真似っこしようって思った時があるってこと?」(下線35)</p> <p>C6・7・8: うなずく。</p> <p>T:「それ決めてやってみても面白いかも。1回目はバラバラ、とか。2回目は真似っことか……。3回目はみんなちっさい音とか。」(下線36)</p> <p>C全:「ああ……(うなずきながら聴く。)」</p> <p>T:「それ試してやってみようよ。」(下線37)</p> <p>教師はいなくなる。</p> <p>C8:「はい。じゃあじゃあ……。」(順番を決め直した後、「同じ小さいにする?」「みんな真似するからね」など相談。小さくというようなしぐさをC6・7に伝えるようにする。)(下線38)</p>
--

#### 4.3. (う)に該当する1-Aグループの活動場面

ここでは、教師の働きかけが児童らの「思考力、判断力、表現力等」の高まりに有効ではなかったと考えられる場面として、1-Aの活動場面を挙げる(表7)。このグループも、前述の2-Aと同様、和やかな雰囲気の中で演奏を繰り返していたが、教師は、音楽的な表現の工夫が滞っているように感じられたため、介入することとした。

表7 1-Aの活動の一部を書き起こしたもの

<p>C全(C9, C10, C11, C12): C9の児童を中心に、リズムや音色に着目しながら試行を繰り返す。</p> <p>C10:「(隣のグループで教師が『同じリズムが真似したいの?』と聞いているのを聴いて、)同じリズムで真似したらいいんじゃないの。」(下線39)</p> <p>C9:「あ、そうしょ。いっせーの一で。」(下線40)</p> <p>C全: 演奏</p> <p>T:「(C9が机の脚部分にのったまま演奏しているのを見て)ちょっと危ないよ。そこのつかったら。ぶつかるから。こっちおいで。」(下線41)</p> <p>C全: 並びなおす。</p> <p>T:「ちょっとやってみて。どなんができたかなあ。」(下線42)</p> <p>C全: 演奏(1呼応でやめる。)</p> <p>T:「(少し笑う)面白くなかった?今の。」(下線43)</p> <p>C9:「(ギロを演奏しながら)なんかさ、こっちだったらさあ(撥を普通にもって演奏)、こうやってさあ(撥の持つところを反対にして演奏してみせる。)(下線44)</p> <p>T:「あ、音が変わったんだ。」(下線45)</p> <p>C9: うなずく。(下線46)</p> <p>T:「3人全然バラバラのことやったねえ。今のを1番だけでしょ?3つ通してやるんだよ。それで1曲だからめっちゃ長い曲ができるね。さあ、がんばれ。」(下線47)</p> <p>C全: 演奏(3呼応通した試行をするが、相手の演奏を聴いてリズムなどが面白いと思った時には演奏をとめて、もう一度演奏するようお願いする。)(手を動かす中で各々が様々な奏法を試している。)(グループのみんなで工夫することを決めて試行することがない。)(下線48)</p>
--

表7の記録を基に、SCATの手続きを通して分析・検討したところ、次の4点が明らかになった。

- ⑨ 児童が主体的・協働的に活動していると教師が判断したこのグループでは、事的環境から得た児童の着想(下線39)が他の児童に受容される(下線40)など、受容的な雰囲気の中で試行が繰り返されている。
- ⑩ 教師が安全・安心な学びの場が保障されていないと感じた時には、まず安全への注意を促した(下線41)上で、試行することへの促しを行い、状況確認をしている(下線42)。
- ⑪ 教師に試行の結果の肯定(下線43)をされた児童は振り返りによる言語化を始(下線44)め、さらに教師が言語化への補足をした(下線45)ことは、児童の音への知覚・感受(下線46)を促した。
- ⑫ 教師が児童の試行に表現の多様性があることを示したり設定された条件の提示を行ったりした(下線47)ことは、児童が試行する中でお互いの音への関心を持ち、知覚・感受するなど、個での思考の高まりに繋がっ

た。一方で、そこで行われていた個での思考は協働的に「思考力、判断力、表現力等」を働かせることには繋がらず、集団思考の不足が課題となった(下線48)。

#### 4.4. (え) に該当する2-Eグループの活動場面

ここでは、教師が、児童らのみで「思考力、判断力、表現力等」を働かせながら活動を進めていると判断し、介入しなかった例として、2-Eの活動場面を挙げる(表8)。

表8 2-Eの活動の一部を書き起こしたもの

<p>C13:「(C15が)呼びかけにならんといけんのんよ。1つの楽器だからさ、絶対にそうなるんよ。」(下線49) (筆者注:「呼びかけ1人に対して3人が同じ楽器で答える」という約束事をC13が説明している。)</p> <p>C13:「(演奏が上手く通らなくて)もう1回やろう。もう1回みんなでやろう。いっせーの一で。」(下線50)</p> <p>C全(C13, C14, C15, C16):演奏</p> <p>C13:「じゃあもう1回みんなでやろう。」(下線51)</p> <p>C全:演奏</p> <p>C14:「小さくしてC15。」(下線52)</p> <p>C15:「いいよ。」(下線53)</p> <p>C14:「小さい普通、やって。」(下線54)</p> <p>C13:「次はさ、大きい普通小さいにしよう。」(下線55)</p> <p>C15:「(演奏しながら)じゃあぼくこうね。」(下線56)</p> <p>C13:「いいじゃん。」(下線57)</p> <p>(中略)</p> <p>C16:カメラを触ろうとする。</p> <p>C13:「(カメラを触ろうとしたC16に対して)ダメ。ダメだよ。」(下線58)</p> <p>C13:「みんなで足がそろったらいくよ。1人ずつだよ。4回聴こえたらいくよ。1回目,2回目,3回目。最後ポンってして。これ。足でポンって。それで始める。」(下線59)</p> <p>C14:「ポンポンポンンって感じ?」</p> <p>C13:「こう。こうして。ポンポンポンンって。」(下線60)</p> <p>C16:「ふわふわの合図できるよ。ほら。(演奏)(下線)」(下線61)</p> <p>C13:「みんな合図出すよ。いっせーの一で、合図合図。合図出して。みんなはじめるよー。」</p> <p>C14:「これ誰かリーダーやった方がいいかも。」(下線62)</p> <p>(後略)</p>
--

表8の記録(表8中の中略・後略箇所も含む)を基に、SCATの手続きを通して分析・検討したところ、次の3点が明らかになった。

⑬ 児童らは、協働して音楽づくりを進める中で、確認、提案、例示、教示、試行への促し、音への着目の促し、表現の追求、試行、評価、評価からの再試行への促し(下線50, 51, 54, 56, 59, 60)およびそれらに対する受容や共感(下線53, 57)、知覚・感受したことの言語化や応答、方向性の異なる演奏への制止や、異なる提案(下線62)を行っている。また、それらの対象は、設定された条件や方向性、表現の工夫、演奏法、イメージなど(下線49, 52, 55, 59, 60, 61)が含まれ、各児童の意思表示が、繋がりをもちつつも異なる話題が散発的に表れる中で、イメージの明確化や広がり、共有や、新たな表現の工夫が行われている。

⑭ 活動から逸脱する児童に対しては、別の児童が、その望ましくない行動への制止(下線58)をしている。

⑮ リーダー的な役割の児童が発生しつつも、全員が適宜、確認、提案、工夫、試行、評価などを相互に、かつ活発に行っている。

#### 4.5. これまでの分析・検討の結果の比較

4.1.から4.4.までの分析・検討の結果(①～⑮)を比較すると、表5・6・7の3つの場面に共通している教師の指導として、児童らが安心して学べるような安全かつ受容的な雰囲気があるかを確認したり(⑤, ⑨)そのような場を作り出したり(①, ⑩)した上で、目的の確認や設定された条件の提示などをしながら、試行を促し、状況確認をしている(①, ⑤, ⑩)。その後、児童らの試行に対して、表現の多様性の価値付けなどの評価や例示、振り返りへの促しなどを行ったり(②, ⑦, ⑫)、知覚・感受したことを言語化したり(③, ⑥)、児童が言語化したことを補足したり(⑪)していることが挙げられる。

一方、1-A(表7)では、1-G・2-Aの両グループには見られた児童の試行への意欲の高まり(④, ⑧)が確認されなかった。その要因は定かではないが、1つの可能性として、1-G・2-Aグループに対して教師が行っていたその場の見取りに基づいたさらなる試行への促しを、1-Aの児童に行っていなかったことが考えられる。

続いて、表8に示された2-Eグループの特徴を上記3つのグループと比較すると、上記の3グループで行われていた教師の関わりと同様のことが児童らによって展開されていたことが分かる。例えば、児童らによって行われている受容や共感(⑬)、望ましくない行動への制止(⑭)は、受容的な雰囲気や安全・安心な学びの場を自分達でつくり出していたと言えるだろう。また、活動内容を理解して見通しをもち、協働的に学ぶ上で必要となる事柄—例えば設定された条件や方向性(⑬)—や、自分達の試行に対しても、確認、提案、評価などが相互に行われていた(⑮)。

一方、教師が介入した3グループでは特定の音楽的要素に焦点化して共有しながら話題が繋がっていくのに対して、教師が介入の必要を感じなかった2-Eグループは、様々な話題が繋がりをもちつつも散発的に表れながら、グループ全体の音楽が次第に形あるものになっていった。このことは、2-Eグループの協働の在り方の特質を示していると思われる。

これまでの実践の分析から分かることは、児童が音楽的な「思考力、判断力、表現力等」を働かせるためには、教師の、児童の試行を次なる試行へと繋がられるような働きかけが効果的であったということである。

本章では、4つのグループを取り上げ、各グループに



対する教師の介入（介入しないことも含め）の適切性を検討した。ここで見てきたように、教師の介入は、その内容・方法があらかじめ決まっているわけではなく、その時のグループの状況に応じて臨機応変に決まってくる。音楽に関わる助言のみならず、時には、諍いを治めて次にすべき活動を促すといったメンバーの関係性やメンバーの心情に配慮した介入を行うこともあった。こうした即時的な判断をより確かなものにするためには、児童らの「思考力、判断力、表現力」を適切に見取る必要がある。次章では、その見取り方を検討する。

## 5. 「音楽表現の工夫」のプロセスに位置付く「思考力、判断力、表現力等」をどう見取るのか

ここでは、筆者が介入を行わなかったグループのうち、対照的な2つのグループに焦点を当てて検討する。1つのグループは、リーダー的役割の児童がおらず、全員が言葉をほとんど用いていなかった1-Hグループ、もう1つのグループは、1名の児童がリーダー的な役割を果たし、その児童が多くの言葉を用いて活動をリードしていた2-Eグループである。

### 5.1. 1-Hグループの児童らの言語活動の特徴

まず、1-Hグループの活動の様子を示す（表9）。

表9 1-Hグループの活動の様子の一部

<p>（筆者注：C17はカスタネット、C18～C20はトライアングルを演奏している。）</p> <p>C17：「いくよ。」</p> <p>C全（C17、C18、C19、C20）：演奏（C17が演奏したリズムの真似をする。）（下線63）</p> <p>C17：「いくよ。」</p> <p>C全：演奏（C20は真似を止めて違うリズムを演奏する。）（下線64）</p> <p>C18：C17に演奏を促すように、自分も持っていたビーターでカスタネットを指す。（下線65）</p> <p>C全：演奏（C17とC18はそれまでのリズムと同じリズムを演奏するが、C19・20はそれまでとリズムや奏法を変える。）（下線66）</p> <p>C20：違うリズムをやって欲しいというように、今までとは違う新たなリズムでC17のカスタネットをビーターでたく。（下線67）</p> <p>C17：カスタネットをたたかせないようによける。</p> <p>C全：演奏（C17は今までと違う新たなリズムを演奏し、C18～C20も、それぞれが他のメンバーとは違うリズムを演奏する。）（下線68）</p> <p>C全：演奏</p> <p>C17：「やるよ。」</p> <p>C17：演奏</p> <p>C18：演奏</p> <p>C20：「（C17に向かって）まってリズムが分からなくなった。」</p> <p>C全：演奏（みんな食い入るようにそれぞれの演奏を見つめながらさく。全員が違うリズムで演奏する。）（下線69）</p> <p>C17：「（笑い声を上げた後）いくよ。」（下線70）</p> <p>C全：演奏</p> <p>C17：「いくよ。」</p> <p>C全：演奏</p>
--

<p>C全：顔を見合せて笑う。（下線71）</p> <p>C17：「もう1回やろう。」</p> <p>C18：C17のカスタネットを、その直前の演奏でC20が演奏していたリズムを手でたく。（下線72）</p> <p>C全：演奏（C17は直前にC18がたたいたリズムを2回繰り返したものを、C18はC17のリズムを1回分、C19は全く違うリズム、C20はC17のリズムの最後を少しだけ変化させたリズムを演奏する。）（下線73）</p> <p>C全：演奏（全員が今までとリズムや奏法を変化させたものを演奏する。）（下線74）</p> <p>C17：「じゃあいくよ。」</p> <p>C全：演奏</p>
--

このグループは、リーダー的な役割を担う児童がいるのではなく、それぞれの児童がお互いの演奏表現を受けて思考、判断し、表現している。その際、「いくよ」「やるよ」「もう1回やろう」のような、試行を促す言葉が用いられているが、主要な表現手段は音や音楽、体である。表9に書き起こした約4分の間もひたすら演奏を繰り返しているが、その演奏表現を分析してみると、最初は同じリズムを真似していた（下線63、64、66）が、「リズムや奏法を変化させる（下線64、66、68、74）、メンバーと違うリズムを演奏しようとする（下線68、69）、お互いが演奏したリズムを一部真似する（下線73）」など、その演奏は次々と変化している。また、試行への促し（下線65）や、今までとは違うリズムで演奏してほしい（下線67）、同じリズムを違う楽器で演奏してほしい（下線72）、といった他者への提案、自分達の演奏に対する評価（下線70、71）を、身振りや他者の楽器を演奏してみせるといった行動、表情で表現している。

これらのことから、2つのことが言える。1つは、このグループの児童らは、技能を高めるために演奏を繰り返しているのではなく、試行錯誤を通して発想を得たり音楽を構成したりするための思考を働かせているということである。もう1つは、たとえ言葉が用いられていなくても、自分達にとって価値のある音楽をつくるという目的がグループ全員に共通理解され、他者にどのような演奏をしてほしいのか、自分はどのような思いをもっているのか、自分達の試行をどう評価するのかといった「音楽表現を工夫すること」に関わるコミュニケーションが、音や音楽、体を通じて図られているということである。

以上のことから、このようなグループの場合、それぞれの児童の「思考力、判断力、表現力等」は、音や音楽、体による表現、およびそうした表現を通して図られているコミュニケーションの様子から見取ることが相応しいと考えられる。

ここで取り上げたグループの場合、介入の必要がないと筆者が判断した理由は、前述のように、「いくよ」「やるよ」など、言葉自体は少なくとも、メンバー全員で次々と演奏を試行していることが離れた場所にも窺えたことであった。

## 5.2. 2-Eグループの児童らの言語活動の特質

続いて、2-Eグループの児童らの言語活動を取り上げる。このグループは、前述のように、1名の児童がリーダー的な役割を果たしていた。グループの言語活動の方法と出現回数を示した表10から分かるように、リーダー的役割の児童C13は、オノマトペを含む言葉による表現が多いのに対し、他の児童は、言葉単独での表現はほとんど見られず、音や音楽、体、といった、言葉以外の方法で表現をしている。

表10 2-Eグループの言語活動の方法と出現回数

	言葉 <sup>1)</sup>	言葉とオノマトペ <sup>2)</sup>	言葉と音や音楽	音や音楽	身振りや表情 <sup>3)</sup>
C13	23	4	2	—	—
C14	6	—	2	—	1
C15	3	—	5	1	1
C16	2	—	3	2	3

次に、同グループのコミュニケーションの内容を検討する。表11は、このグループのコミュニケーションの典型的な一場面を示したものである。この、下線75、76、77の場面からは、C14、C15、C16が伝えたいことの核心を表しているのは音や音楽であり、言葉はそれを補足しているに過ぎないことが分かる。

表11 2-Eグループの活動の様子の一部

C15:「(演奏しながら)じゃあぼくこうね。」(下線 75)
C13:「いいじゃん。」
C16:「(C15に向けて)もうちょっと普通ならこっちの方が(演奏しながら)いい。」(下線 76)
C13:「ねえねえ、みんなさあ、爽やかにひかない?ふわふわした感じ。」
C16:演奏
C13:「(C16が演奏したのに対して)そうそうそう。」
C15:「え、ふわふわした感じこう?(演奏)」
C13:「もうちょっとゆっくりできるかな。」
C15:演奏
C13:「それぞれ、でみんなは(演奏)こうやってずっと鳴らしたまま……。」
C14:「じゃあこれは?(別の奏法で演奏してみせる)」(下線 77)

このグループの児童の「思考力、判断力、表現力等」を見取ろうとするとき、グループでつくろうとしている音楽に対するヴィジョンを言語化し、他のメンバーに様々な提案をしているC13の姿からは、その「思考力、判断力、表現力等」を見取することは比較的難しくはない。他方、コミュニケーションの出現が少なかったC14、C15、C16の児童らについては、C13の意図を踏まえ、いかにして自らの意図との折り合いをつけるか、またそれをいかにして具現化するかを、音や音楽を通して思考している様

子から見取るしかない。そこには、フォロワーとしての役割に立った「思考力、判断力、表現力等」は見取れるものの、彼ら一人ひとりが主体的にどのような音楽をつくらうとしているのかを見取することは困難であった。

このようなグループの場合、介入した方がよいか、介入しない方がよいかを判断することは難しい。なぜなら、教師の介入によってグループのメンバー一人ひとりの思いや意図を把握したり次の試行に繋がる発想を引き出したりできることが期待できる反面、グループ内で暗黙のうちに共有している思いや意図に基づいた試行を妨げてしまう可能性もあるからである。そのため、教師は、どちらを重視するかを踏まえ、介入する/しないを、ケースバイケースで判断することが求められるだろう。

## 6. 結論

本研究では、児童らの「思考力、判断力、表現力等」がじゅうぶんに働いていないと考えられるグループに、教師はどのように介入すべきか、「音楽表現の工夫」のプロセスに位置付く「思考力、判断力、表現力等」をどう見取るのか、という2つの問いを検討してきた。

第1の問いについては、4.5で述べたように、児童が次なる試行へと繋げられるような働きかけをすることが効果的であったことが明らかになった。具体的には、安全安心な学びの場をつくり出し、目的の確認や試行を促しながら状況確認をするような介入、児童らの試行に対する評価や例示、振り返りへの促しや児童が言語化したことの補足をするような介入、児童の試行から見出された知識・技能や思考・判断を基にしたさらなる試行への促しのような介入が挙げられる。教師は、そのような介入を行うために、児童の試行の結果がどうであったか、児童はそこでどのような知識・技能を活用したのか、児童がそこからどのような新しい知識・技能を得たのか、そこで児童はどのようなことを思考・判断したのかといったことを、観察を通して検討し続けることが求められる。

第2の問いについては、音や音楽、体といった言葉以外の表現が、児童らのコミュニケーションの中でどのような役割を果たしているのかに着目することによって、彼らの「思考力、判断力、表現力等」をある程度見取ることができるということである。

ただし、このような見取り方をしたとしても、前述の2-Eグループのように、全ての児童の思考をじゅうぶんに評価することが困難な場合もあった。筆者の推察ではあるが、このような場合、同じメンバーで構成されたグループで見取り続けようとするよりも、メンバー構成の異なるグループでの活動を促すほうがよいかもしれない。なぜなら、思考、判断したことを表現する在り様は、グループ内の児童相互の役割と関わっているからである。メ

ンバー構成が変わることによって、2-EグループのC14、C15、C16の児童らが異なる一面を見せることはじゅうぶんに考えられる。このことは、児童の「思考力、判断力、表現力等」を見取る際の、長期的な視点の重要性を示唆している。

また、言葉を含む様々な表現方法のうち、その児童がどのような方法を得意とするかには、その児童の特性が反映される。そうした児童一人ひとりの特性を理解するためには、例えば、他教科における活動や、休憩時間、その他掃除などの活動等におけるその児童のコミュニケーションの様子を日ごろからよく観察することが重要だと考えられる。

## 7. 本研究の成果と限界

本研究の結果、前章で述べた2点が明らかになったことは、今後の小学校音楽科教育において、児童の「思考力、判断力、表現力等」をどのように高めていくかという問いに対する1つの指針となると考える。

音や音楽、体といった言葉以外の表現に着目しても児童がどのようなことを思考しているのかがじゅうぶんに見取れないことがある。それでも、筆者は、そうした児童の「思考力、判断力、表現力等」を「じゅうぶんに働いていない」と評価してしまうことには、ある種のためらいを感じてしまう。このことは、本研究の限界であると同時に、活動から「思考力、判断力、表現力等」を見取ろうとすること自体の限界でもあると思われる。こうした限界を意識し、児童の「思考力、判断力、表現力等」を「じゅうぶんに働いていない」と評価してしまいそうな時に「もしかしらこの児童は自分の思いや意図をうまく表に出せていないだけかもしれない」という気持ちをもつことは、筆者を含め、音楽表現の工夫を行う活動を指導する教師全てが意識すべきことのひとつだと考えられる。

同時に、教師は、どのような見取り方をするのかを考えるだけでなく、児童が「思考力、判断力、表現力等」を働かせていることを発揮できる環境を準備する必要もあるだろう。そのためには、指導の在り方はもちろんのこと、各児童の特性(得手不得手)を踏まえたグループのメンバー構成等も含む活動全体のデザインへの意識も重要であると考えられる。

## 注

- 1) C15とC16のどちらが発話したかが、録画からは判別できなかった部分が1か所あった。そのため、その発話については、C15とC16の言葉の両方にカウントすることとした。
- 2) ここでのオノマトペは、話し言葉のなかの単語として出現したもののみをカウントした。他方、オノマトペ

に、明確な節とともに(歌のように)示された場合には、「音や音楽」としてカウントした。

- 3) 本実践を実施したとき、Covid-19感染拡大を避けるため、児童全員がマスクを着用していた。そのため、表情については、できる限り見取ろうとしたものの、じゅうぶんに見取れていない場合もあると考えられる。

## 参考文献

- 衛藤晶子(2017)「集団学習」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, 207
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.
- 尾崎祐司・渡辺奈穂子(2022)「楽器観のスキーマの書き換えによる学びの深まり—小学校音楽科におけるリズムアンサンブル創作時の協力の仕方—」『上越教育大学研究紀要』第41巻第2号, 493-501
- 竹中美鈴(2018)「思いや意図をもって音楽をつくる力を育てる小学校音楽科授業の工夫—音楽的な見方・考え方を働かせることを促すワークシートを活用した学習を通して—」  
[http://www.hiroshimac.ed.jp/pdf/research/chouken/h30\\_zenki/zen08.pdf](http://www.hiroshimac.ed.jp/pdf/research/chouken/h30_zenki/zen08.pdf)
- 田中里佳(2015)「音楽科の学習を協同的な学習として位置づける試み—実践を通じての提案」『音楽教育実践ジャーナル』13(1), 74-81
- 福岡市教育センター音楽科研究室(2018)「一人一人が思いや意図をもって表現する児童を育てる音楽科学習指導—表したいイメージを具体化したアンサンブル活動を通して—」  
[http://www.fukuc.ed.jp/center/report/tyousa/h30/H30\\_g\\_on.pdf](http://www.fukuc.ed.jp/center/report/tyousa/h30/H30_g_on.pdf)
- 文部科学省(2017a)「小学校学習指導要領解説総則編」  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)
- 文部科学省(2017b)「小学校学習指導要領解説音楽編」  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_007.pdf)

# A Study of Teacher Intervention and Perception of Music Making Activities in Elementary Schools: Through the Analysis of Language Activities During Group Activities

Asako NAKAMURA

Kumano Daini Elementary School, Graduate School of Human and Social Sciences, Hiroshima University

## Abstract

Who cannot express oneself in words? How can a teacher assess children's ability to 'ability to think, make judgements, and express themselves,' particularly those who are unable to express themselves verbally? To investigate these questions, the author practiced a first-grade class of elementary school and analyzed the language activities that were being conducted in groups. It was found that children can be effectively encouraged to connect to the next trial. To a certain extent, it is possible to observe children's 'ability to think, make judgements, and express themselves' by focusing on the role of expression in addition to sound, music, and the body movement apart from words, and also by analyzing their role in communication. It became clear that it is possible to gain some insight into their 'ability to think, to make judgments, and to express themselves.'

Keywords : Devices of musical expression, 'Ability to think, make judgements, and express themselves,'  
Groups, Teacher intervention, Observation