

音楽鑑賞教育における前向きな学びの可能性

Possibility of Forward Learning of about Education of Appreciate of Music

杉澤千里[‡]

Chisato sugisawa,

[†] 富士市立富士南小学校, [‡]

Fuji City Fuji Minami Elementary School

chisato.0169.@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate how much elementary school pupils understood the musics about them each other. Then I tried to find out how they appreciated the music, asking them what they felt. And I showed them about the apparent characteristics of music. The result showed that the more the apparent characteristics of music increased, the more the pupils tried to talk of it with each other. I am sure that these results show that they come to appreciate music more deeply.

Keywords — Apparent Characteristics of Music Appreciate of Music, Forward Learning

1. はじめに

音楽鑑賞の授業の際に、子どもたちに楽曲を聴かせ、感想を発言するようはたらき掛けると、思い浮かべた情景や曲を聴いての印象、曲を聴いて湧き上がってくる感情等を答えることが多い。このように、音楽鑑賞活動は、子どもたちの心情面に少なからず影響を与えているといえる。一方でこのような子どもたちの発言の多くは、根拠となる楽曲の特徴を捉えているわけではないために、単発的で、その場限りの発言が多く、「鑑賞の授業としての学びの視点が曖昧である。」「子ども同士の学び合いにつながらないために、表面的な理解にとどまる。」といった問題点がある。

このような、鑑賞授業における課題を解決するためには、子どもたちが、「楽曲に直接表れている特徴」という共通の視点を持ち、理由や根拠を明らかにして話し合うことが必要ではないかと考える。例えば、「急にテンポが速くなって強い音が出てきたから、恐ろしい感じがした。」という子どもの発言につなげる形で「その後、ゆっくりでだんだん音が弱くなったので、平和が戻ったように思った。」と発言する子どもがいたとしたら、子どもたちの中にその楽曲に対する共通の理解が生まれる。このように、強弱や、速さといったどの

子どもにも明らかに聴き取ることができる音楽的要素を軸にして話し合いを行うことが、子どもたちに、楽曲に対するより深い理解を促すのではないかと思われる。

2. 美術分野における対話型鑑賞法 (V T S) について

対話型鑑賞法とは、1980年代半ばにアメリカのニューヨーク近代美術館で子ども用に開発された美術の鑑賞法であり、日本でも2000年前後から教育普及プログラムの一環として学校教育現場などでも取り入れられてきている。その方法としては、一枚の絵を大きめに投影し、10名から15名程度を相手にナビゲーターが一人一人次のような問いかけを行う

この作品の中でどんな出来事が起きているでしょうか。
作品のどこからそう思いましたか。
もっと発見はありますか。

これにより「ひとりひとり見ている場所も、そこを見て気付くことも、その気付きを表現する言い方も違ってかまわない。むしろ違った方がよい。」場ができる。対話的型鑑賞法ではそういう場が、成立したケース、不成功に終わったケース、を分ける1つの基準として、はじめは作品の表面的な特徴についての単発的な発言が多いが、発言が進むに従って徐々に、相互に関連した発言が出る。また、作品に込められた意味や作者が伝えようとした意図に迫ろうとする発言に変わることが、挙げられている。

このように、対話型鑑賞法では表面的な特徴についての単発的な発言から、相互に関連した発言に変わることが可能になるとされている。このためには、ナビゲーターによる調節が必要となるが、学校の授業ではその役割を担うのが教師であろう。

3. 対話型鑑賞法 (V T S) における課題と

前向きな学びの可能性

一方で、(VTS)は、協調的学習の視点が弱いという課題も指摘されている。

確かにVTSにおけるナビゲーターの質問は、子どもたちに作品から受ける印象とその根拠についての気付きを促す。また、他の子どもの意見を聞くことで自分の意見を発展させることができる。しかし、ナビゲーターである教師が、順番に子どもたちに質問を繰り返すために、子どもたちの自由な発話が阻害される可能性を含んでいる。

対話を使った学習とは、子ども達と教師、あるいは子どもたち同士の協調によって成り立ち、その協調学習であるが故に高い学習効果を期待できる。遠山・益川は「一人では解けなかった問題も、人と話し合っているうちに解けるようになったり解くためのヒントを得られたりすることがある。これは、必ずしも相手が答えを知っている場合だけでなく、最初は未知でも自分たちの既有知識や推論を働かせて『そういえば』と話し合っているうちに答えが見えてくる場合が含まれる。このような『最初は解けると思っていなかった問題をいつの間にか解けるようになるプロセス』を『前向きな対話』と読んでいる。」としている。

では、前向きな対話を生む前向きな学びとはどのようなものであろうか。白水は「前向きアプローチ」として、「既存の教育目標に対し、子どもの『今できること』『わかること』を出発点に教育現場がより良い教え方を探し、必要な場合は目標自体を、随時修正する。子どもが目標を超えて学ぶ姿を見せれば、それに合わせて目標を高く設定し直すことを行う。」と定義している。また、このような前向きな授業の特徴として次の4つを挙げている。1) 子どもも先生も研究者も未知の可能性を信じて、目の前の困難を乗り越えようとする。2) 「それで上手くいく」という保証がない分、子どもをよく見ようとするため、学習者中心の授業デザインになりやすい。3) 先生が主体的に全ての活動に意味を求めるようになるため、子どもとの間にも共通理解が形成されやすく、結果として子どもが自分でやっていることや、学んでいることの意味を了解しやすくなる。4) 「ゴールにたどり着かせること」だけが目的ではないので、先生も子供も次のゴールを見つけやすい。

今まで、このような前向きな学びに関する研究は、算数、理科といった教科の問題解決場面に見られることが多かった。しかし、目標となるゴールがはっきりと見えにくい芸術の授業でこそ、『学びのゴールがそこ

に近づいたら、次のゴールを探す』という『前向きなアプローチ』に適しているのではないかと考える。

そして、このような前向きな学びを促進する対話を生み出すためには、「子どもたちが『もっと知りたい』といった、話し合いの動機付けを高めるような視点を持つこと。」「教師は対話を方向付けるのではなく、子どもたちの自発的な対話を促すことに徹すること。」が大切であると考えられる。また、子どもたちが根拠を明らかにしながら仲間と共に話し合うことによって、「作品から直感的に感じる印象」といった素朴概念から脱却し、より深い楽曲理解を促す新しい概念を作りあげていくことに、本研究における認知科学的意義を見出したいと考えた。

4. 顕在的属性と潜在的属性

吉村は、美術作品の鑑賞において、「いきなり感情やイメージといった潜在的属性を生むのではなく、まず、作品に現れている色や筆遣い、形や配置という顕在的属性を捉えるプロセスから始まる。なぜなら、注意深い観察とそれを意識化して言語表現する能力のトレーニングに役立つ共に、友達や先生と作品に対する受け止め方や、感じ方を共有する根拠を得られることになるからである。あるいは、逆に先生や多くの友達と受け止め方が違った場合、他の人達が何を根拠にそう感じたのか理解することで自分の注意点のユニークさを知ることになる。また、顕在的属性は単独で用いられることはなく、『顕在的特性+潜在的特性』の形を取るのが一般的である。」としている。

音楽鑑賞教育に上記の2つの属性を当てはめるとしたら、「顕在的属性」とは学習指導要領でいう「音楽を形作っている要素や音楽の仕組み」のことで、具体的には、「音色、リズム、速度、旋律、強弱、フレーズ、音の重なり、音階、調、和声、拍の流れ、反復、問いと答え、変化」のことであり、「潜在的属性」とは学習指導要領でいう「音楽を聴いて心に描いた情景、様子、気持ちなど想像したこと、感じたこと」などであり、具体的には、「情景」「曲想」「感情表現」のことであるといえる。

このことから考えるに、音楽鑑賞授業の際には、「音楽を形作っている要素や音楽の仕組み」といった、子どもたちが音楽を耳にして共通に聴き取ることでできる項目を根拠として、そのことについて注意深く話し合うことを通して、曲から受ける印象や気持ち、思い浮かべる情景へと理解を深めていけるのではないかと

考えた。

5. 仮説

音楽鑑賞の授業において、楽曲の「顕在的屬性」に視点を当てて話し合う形での対話型鑑賞法を取り入れることで、子どもたちのより深い楽曲理解を生むことができる。そしてそれは、教師による子供の発話の価値付けや、方向付けによってではなく、教師が子供の発話を単純に繰り返したり発話の根拠を問いただしたりすることで、子供の自発的な気付きを促すことにより促進される。

6. 調査方法

6-1. 対象児

本学4年生3学級90名

6-2. 実施時期と教材名

- (1)平成27年5月 「パパパの2重唱」
- (2)平成27年6月 「ブラジル」
- (3)平成27年9月 「白鳥」と「美しきロスマリン」
- (4)平成27年10月 「ファランドール」
- (5)平成27年12月 「メヌエット」と「クラリネット
ポルカ」
- (6)平成28年3月 「山の魔王の宮殿にて」

6-3. 手続き

音楽鑑賞授業において、子どもたちに楽曲を鑑賞させた後、教師が『気付いたこと』『思ったこと』『感じたこと』がありますか』と問いかけた。その後、挙手をした子どもたちを教師がランダムに指名し、発言を促した。調査期間は、平成27年5月より、平成28年3月までであり、その間に6曲の鑑賞教材について発話内容と発話時間を記録し分析した。

5月、6月の授業では、子どもたちの自由な発言を尊重するために、「音楽を作っている要素や音楽の仕組み」といった顕在的屬性について触れず、子ども達の思うままに発言させた。

この場合、子どもたちの発言が滞ってしまったために、教師による誘導的な発話が多くなる傾向にあった。また、学びの視点が曖昧なために、個々の子どもたちの発話に単発的なものが多くなり、子ども同士の学び合いに到らなかった。このような反省のもとに、9月からは、次のような顕在的屬性に留意した視点を示したボードを掲示してから、鑑賞するようにした。

音色 リズム はやさ 強弱 せんりつ
拍の流れ 音の重なり 音の高さ 変化

5月、6月、9月、10月、12月、3月、の全ての音楽室での発話を録音し、その後、書面に起こした。そして、発話数の推移と、全部の発話数に対する子どもの発話数の割合について調べた。この場合の発話数とは、一人の人物が発言を始めてから発言を終わるまでを1回とした発話回数のことである。このため、短い単語1語でも1つの発話数とカウントされている。このような課題はあるが、発話数が増えているということは、1つの楽曲に対して、様々な観点からの学びが進んでいる1つの指針となるのではないかと考えられる。また、全発話数に対する教師の発話数の割合が減って子どもの発話数の割合が増えていけば、それだけ子ども同士の相互の意見のつながりが見えたと考えられる。

この後、子どもの発話については、顕在的屬性（「音の重なり」「速度」「旋律」「フレーズ」「拍の流れ」「音の重なり」「反復」「変化」と）と潜在的屬性（「情景」「曲想・心情」）のカテゴリーに分けて、その数を調べた。この際、1回の発話の中に複数のカテゴリーが含まれていたり、顕在的屬性と潜在的屬性が共に含まれていたりという例が見られたため、発話数ではなく、各カテゴリーの数で分析した。授業の回数を重ねるごとに、楽曲に直接現れている顕在的屬性に関する発話が増え、そのことによって子ども同士の発話につながりが見られるようになるのではないかと考える。

また、このように子ども同士の発話につながりが見られるようになることで、教師が、子どもの発話を価値付けたり、方向付けたりすることが少なくなり、代わりに相槌を打ったり、子どもの発話の単なる繰り返しをしたりということが多くなるのではと考えられる。

そこで、個々の楽曲に関する発話記録をもとに、前向きな学び（白水）が生じているか分析した。この際、それぞれの楽曲の発話記録において、次の①～④のような前向きな対話の特徴（遠山・益川）が見られたかどうか、評価基準を作って表にまとめた。

（音楽鑑賞場面での前向きな対話の特徴と評価基準）

- 特徴1 対等な立場で話をしている。
評価基準 誰もが気軽に意見を出しやすい授業の雰囲気ができている。

特徴2 課題遂行役とモニター役が役割交代を繰り返す。

評価基準 前に発言した子どもの言葉を受けて、自分の考えを述べている。

特徴3 探索的な問題解決の過程を共有する。

評価基準 対話を繰り返しながら、楽曲構造への理解や情景・曲想等への理解を深めている。

特徴4 一人ではたどりつけなかった理解を作る。

評価基準 一人では考えつかなかった楽曲理解が生じている。

7. 結果

7-1 発話時間の推移について

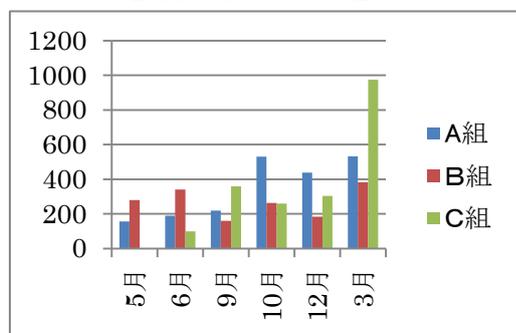


図1 教師と子どもの発話時間の推移

図1は、実際に教師と子どもたちが楽曲について話し合っている総時間を示した物である。C組の5月については時間の記録が取れなかった。

話し合いの前や途中で楽曲を鑑賞する時間を取ったが、その時間は省いてある。A組、C組は、当初発話時間が短かったが、9月以降発話時間が延びている。一方、B組は、当初発話時間が長かったが、他の2学級に比べて、発話時間の伸びが見られなかった。

7-2 教師と子どもの発話数の推移

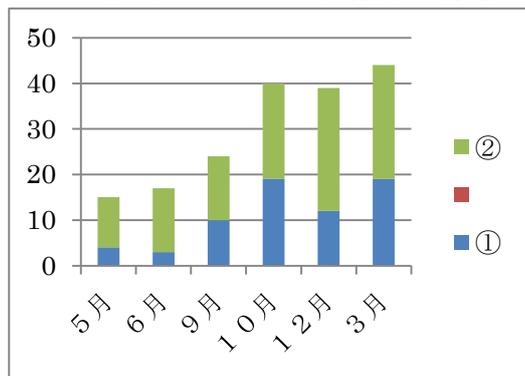


図2 A組の発話数①教師②子ども

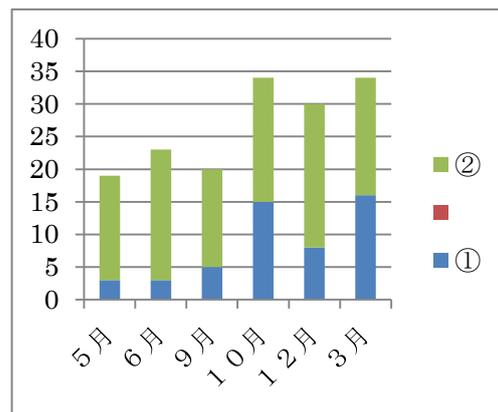


図3 B組の発話数①教師②子ども

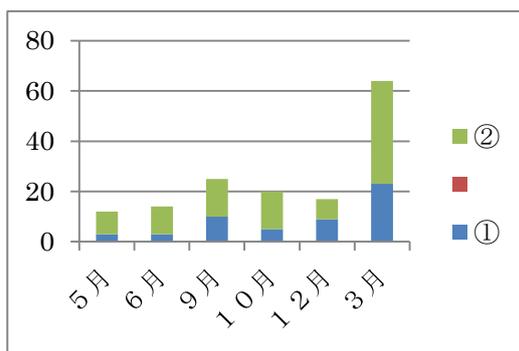


図4 C組の発話数 ①教師②子ども

図2～図4はA組、B組、C組の教師と子どもの発話数の月ごとのグラフである。発話数そのものに学級差が見られるものの、全体的に教師の発話数よりも子どもの発話数の方が多い。また、顕在的属性を示してから、鑑賞活動を行った9月以降、発話数が増えている傾向にあることから、教師と子ども、子ども同士、の対話がより活発になってきているといえる。

7-3 子どもの発話における属性について

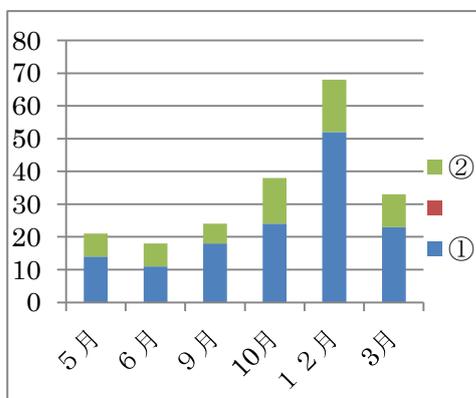


図5 A組①顕在的属性②潜在的属性

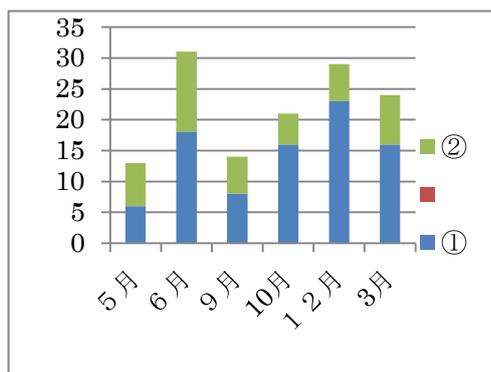


図6 B組①顕在的属性②潜在的属性

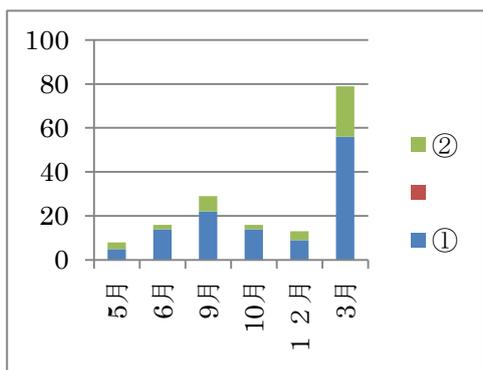


図7 C組①顕在的属性②潜在的属性

図4～図6は、子どもたちの発話における顕在的属性と潜在的属性の数を示した物である。9月より顕在的属性の数が増えていることが分かる。また、B組C組の3月においては、顕在的属性だけでなく、潜在的属性も伸びていることから、顕在的属性を踏まえた形での潜在的属性に触れた発言が増えていると考えられる。

また、これは、潜在的な特性の根拠となる顕在的属性を捉えることが、最終的に全ての発話数やカテゴリー数を増やし、これによって、曲想・感情やイメージと行った潜在的な特徴も増えたと思われる。

7-4 児童と教師の発話内容の変容

表1) 前向きな対話の有無(○×)

①特徴1 ②特徴2 ③特徴3 ④特徴4

| 月 | A組 | | | | B組 | | | | C組 | | | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|
| | ① | ② | ③ | ④ | ① | ② | ③ | ④ | ① | ② | ③ | ④ |
| 5月 | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | × | × |
| 6月 | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | × | × | ○ | × | × | × |
| 9月 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | × | × |
| 10月 | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | × | × |
| 12月 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | ○ | × |
| 3月 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | × | × | ○ | ○ | ○ | ○ |

表1より、全ての学級において、5月6月には特徴①、特徴②は見られたが、特徴③特徴④に関してはほとんど見られなかったことがわかる。それが、特にA組、C組で9月以降、特徴③、特徴④に関しては、月を追うごとに顕著に見られるようになった。

それと同時に、月を追うごとに、子どもの、発話数、1つの発話における文字数共に、増えていった。

一方、教師においては、発話数は増えているものの、内容的には、子どもの発言を単純に繰り返したり、確認したり、といった補助的なものに変わっていった。これに伴い、教師の1回の発話における文字数も減る傾向にあった。特にこの傾向は、前向きな発話の多いA組C組に多く見られた。

7-5 前向きな対話の特徴が見られるようになった学級の発話内容とその変容

次に、特徴が全て見られるようになったA組と、最後まで特徴3及び特徴4が見られなかったB組の5月と3月の発話内容について表す。発話時間が長いので、発話のまとまりごとに場面を区切り、場面ごとに発話内容を分析した。

Tは教師の発話。Cは子どもの発話、◎は場面ごとの発話内容に関する筆者の見解、※はその時に付随した教師または、子どもの行動、・は周囲の子どものつぶやき、を示している。

4年A組 5月8日 「パパパの2重唱」

(場面1) 1回鑑賞した後の感想を子どもが自由に発言する。

T1: 気付いたことを言ってくれる人?

C1: 大きくなったり小さくなったり

C2: 男の人と女の人声

C3: パ、パ、みたい

C4: ほとんど同じことを言っている

◎一人一人の子どもが、強弱の変化や男女の声の違い、気付いたことを発言しているが、それぞれの発言につながりが見えないため、対話が止まってしまう。

(場面2) 教師が楽曲に表れている場面を意識した発問を加える。

T2: お話してる場面なんだけれど、どんなお話の場面だと思う?

C5: ダンスみたい。

C6: 踊りながら歌っている。

T 3 : どんな場面なのだろう。

C 7 : ダンス

C 8 : 結婚式

C 9 : 結婚したじゃない。パパちゃんと。

◎C 5 のダンスを受けて、C 6 が「踊りながら歌っている」と発言している。このあとT 2 が「どん場面だろう」と発話したために、C 7 ~ C 9 が結婚式の場面を思い浮かべているが、音楽的根拠がないために、子どもたちの発言が止まってしまう。

(場面3) 2人の気持ちについて問う。

T 4 : では2人はどんな気持ちだと思う。

C 10 : 楽しそう。

C 11 : 楽しくて嬉しい。

◎教師が新たな発問をしたが、C 10 の発言にC 11 が一言付け加えただけで、深まりのある発話となり得なかった。

この楽曲に関する対話では特徴1、特徴2がわずかに見られたものの、特徴3、特徴4については全く見られなかった。

4年A組 3月4日(金) 「山の魔王の宮殿にて」

(場面1) フレーズに区切れがあり、そのフレーズが反復を繰り返していることに気付く。

T 1 : 気が付いたこと、思ったことを教えてください。

C 1 : なんか途中で途切れている

T 2 : 何が切れているの？

C 1 : 音楽が

C 2 : 途中でタ、タ、タンというのが多い

C 1 : えーとね。音がね。繰り返しをしている。はじめの方。

T 3 : なるほどね。今の発言に関連して何か(発言がある？関連して何かある人いる？

C 3 : C 1 さんが言ったことは、最初から最後まででいたい続けている。

T 4 : (主題を歌った後)だけが続けているってことね。それで終わっているってことね。

◎C 1 が2回3回と発言するにつれて、自らの発言内容を深め、区切れが繰り返しになっていることに気付く。それを受けて、C 3 が繰り返しが最初から最後まで続いているとつなげている。この段階の発話において、特徴1~特徴3までが見られたと言える。

(場面2) 速さと強弱の変化に気付く

C 4 : え~となんだっけ。最後に大きくなる。

T 5 : 大事だよ。これだよ。

※黒板に f 記号を書く

C 5 : C 4 が言った大きくなっているところで、一緒にだんだん速くなっている。

T 6 : だんだん変わっていることだよ。

C 6 : C 5 さんに付け足して音がだんだん大きくなるにつれて、速さもだんだん変わっていく。

T 7 : いい言葉聴いたよ。知ってる？これとこれ一緒になんだ。

※大きさと速さをつないで、つれてと黒板に書く。

C 7 : 音の強さとリズムの速さがだんだん強くなっていく。

T 8 : 音が大きくなっていうのと、強くなっていうのと両方ってこと？

C 8 : 強弱が付いている。

T 9 : 強弱って何？

C 9 : 最初は小さくて、だんだん最後大きくなっている。

◎C 4 が最後に大きくなると発言し、その発言に付け加えたり、発言を言い換えたりしてC 5, C 6 C 7, が強さと同様に速さが変化していくことを述べている。それに加えて、C 8, C 9, が強弱の変化について言及している。この段階において特徴1~特徴4まで全て表れていると言える。

(場面3) 同じ旋律を繰り返しながら音色が楽器によって異なることに気付く

C 10 : 全部同じことを弾いているんだけど、速さと強さが違ってちょっと違う音に聞こえる

T 10 : 全部同じだってことはこれ(繰り返しを指す)があること？いまこれとこれ(強弱と速さ)出たよね。あとこれとこれ(楽器とか速さ)とか？

C 11 : 繰り返されているけれど、楽器がちょっと変わっている。

T 11 : 楽器が変わっている？

C 12 : えっと、C 11 さんと同じで最初の楽器と途中の楽器が変わった。

T 12 : 最初と途中の楽器が違った？最後は？とにかく変わっているってことだね。

・太鼓があった。

C 13 : C 12 とつなげて、同じリズムでも楽器が違う

T 13 : もう一度聴いてみましょうか。

※再度、視聴する。

◎C10の「ちょっと違う音に聞こえる」という発言を受けて、T10がその根拠に強弱、速さ、楽器、繰り返し、といった楽曲における顕在的屬性を指し示すことで子どもの発言を確認したり、次の発話を促したりしている。C13の発言は、C10の同じ旋律でも楽器が違ふことで、音色が異なり、曲の印象が変わっていくことを確認している。

(場面4) 場面2の速さと強弱の変化を再確認する。

T14: その後何か気付いたことがありますか。

C14: 強弱のことなんですけれど、急に強くなったり速くなったりではなく、だんだん強くなる。

T15: こういうイメージ

※黒板にクレッシェンドと書く。

(場面5) 感じ取った曲想を踏まえて、そこから思い浮かべる情景を膨らませる

C14: 不気味な感じ

T16: 雰囲気だね

C15: 不気味でちょっと暗い感じ。

C16: 誰かが追いかけている感じ

T17: 意見として言ってくれるといいんだけど

※C2のつぶやきにT17で答えている。

C2: 誰かが追いかけて走っている。

T16: ありがとう

C17: 楽しい音楽じゃない。暗いかんじ。ゾンビが追いかけている。ふしぎな音楽。

C18: C18さんが追いかけてくるって言ったけど、最初は隠れてきてこっそりきているかんじで、最後らへんになると見つかって追いかけてくる。

C19: ゾンビみたいな音楽。

C20: 最後に誰か分からないけれど、捕まった感じ。

T17: わかる?

C22: 思い浮かべたことで、捕まっていると言ったけれど、焦っている感じ。

◎C14～C22の対話の中で「不気味で暗い雰囲気の中で、最初は、こっそりきたゾンビに、最後は見つかったことで、追いかけれ捕まってしまった。」というストーリーができあがっている。この過程において、子どもたちはお互いの発話をつなげながら、より深い楽曲理解をし、自分達で新しい楽曲解釈を生み出していると言える。そして、この場面において

は、教師は子どもの発言を促したり確認したりしている程度である。

2つの発話記録を比べたところ、2つの記録共に、子どもたちが思ったことを自由に発言し、その発言を受けて他の子どもが発言するということができている。

しかし、「パパパの2重唱」では、子どもたちの発話が、根拠となる音楽的特徴について述べられていないために、前向きな発話の特徴3、特徴4までは見い出せなかった。

一方で、「山の魔王の宮殿にて」では楽曲構造についての理解を段階的に深めながら、それが醸し出している曲想について、対話を繰り返しながら理解を深めている。そして、最後に、曲から思い浮かべた情景に関する言葉をつなげながら、1つの物語を形作っていることが分かる。このことから、前向きな対話の特徴1～特徴4までの全てが表れていると言える。

4年B組 5月8日「パ、パ、パの2重唱」

(場面1) 1回鑑賞した後の感想を子どもが自由に発言する。

T1: 曲を聴いての感想を発表してください。

C1: 言葉が分からなくて変だ。

C2: パーパー言っている。

C3: それだけお父さんがいいの。

C4: 英語だから変に聞こえる。

C5: 歌詞が重なっているところがある。

T2: 一人じゃないってことだよ。

◎教師が2人で歌っていることを確認している

(場面2) 教師の発言を受けて、子どもが男女2人の声で歌われていることに気付く

C6: 弾いたりするの大変そう。

C7: トランペットがずっと出ていた。

C8: 男の人と女の人がね。英語でいろいろできて分からなかった。

C9: 聴いたことがないけれど、愉快的な曲

C10: パ、パ、とか言ってきて楽しい曲。

C11: 繰り返し言ってきた。

C12: 男の人と女の人が面白い言葉を使っている。

C13: 男の人と女の人が一緒に歌を歌っている。

C14: 愉快だから踊っている。パ、パ、パって。

◎C12の言葉を受けてC13が男の人と女の人が一緒に歌っていること発言している。

(場面3) 教師が新たな発問をしたため、個々の子どもたちが思いついたことを発言した

- T3 : 男の人と女の人が何か一緒に、話をしているって感じがしない
 C15 : パパパといていたから分からなかった。
 C16 : パパパっていていたからパパの悪口かな。
 ◎教師の曲の情景についての問いかけに対して、子どもたちは自由に発言しているが、子ども同士の発話のつながりが薄く、深い楽曲理解には到らない。前向きな対話の特徴1, 2, は、見られるが子ども同士の発話関係性は薄い。

4年B組 3月3日 「山の魔王の宮殿にて」

(場面1) 強弱の変化から速度、音色の変化、曲のイメージ化へと続く

- T1 : 何か「気付いたこと」「思ったこと」「感じたこと」がありますか。
 C1 : どこかで聴いたことがある。
 C2 : 後半ちょっと大きい所が少しあった。
 T2 : そうだね。大切だね。
 C3 : 弱い感じで、最後の方がなんか大きくて激しい。
 T3 : 大きかったっていうこと？
 C3 : 激しい
 T4 : 激しいっていい言葉だね。
 C4 : 怖い。映画とかできそうな。
 T5 : いいね。
 C5 : 私は最初は小さかったけれどだんだん(楽器が)多くなって
 T5 : あ〜小さかったけれど。楽器が多くなったけれど・・・。
 C6 : 最初はゆっくりだったけれどだんだん速くなってきて、最終的にすごい速くて、例えるなら回転？
 T6 : いい言葉だね。ゆっくりから速くなる？
 ※渦巻き状の図を黒板に書いて黒板に描く。
 T7 : こういうイメージ？まだ気が付いたことがある人？

(場面2) 子ども発言の中から、主旋律の繰り返しとその変化という気づきが生まれる。

- C7 : 後半にシンバルがすごくでっかくて
 T8 : 楽器に気が付いているね。
 C8 : (主題の旋律) がずっと繰り返されている。
 T9 : そのことに気が付いた人いなかった。これ大切

だよ。

- C9 : その同じ旋律について何ですけれど、最初は同じ音だけれど音が高くなる。
 T10 : 気付いた？音が変わるよ。これが(主旋律)
 ※途中から音を上げてオルガンで主旋律を演奏する。
 T11 : 同じ音だけれどここから高くなる。
 ◎教師が子どもの発言に大きく介入してしまったために子ども同士の発話につながりが無くなってしまった。

(場面3) 強弱、速さ、繰り返し、音の高さ、といった楽曲構造を示す顕在的屬性から曲想・情景といった潜在的屬性に関する対話に変わる。

- C2 : なんか戦っているように聞こえている。
 C9 : 怖いです。
 C10 : C2さんにていて最後の方は追いかけている。
 T12 : いい表現だね
 C11 : 強い所と弱いところがある
 C12 : ゲームで聴いたことがある。
 T13 : そういうのも大切かもね。いろいろ確かめるために、もう一度聴いてみましょう。
 C13 : 進んでいくごとにだんだんテンポが速くなる
 C14 : 最初は(主旋律)だけだけれど、他の音もなんかちよつと聞こえる。
 T14 : 増えてきたのね
 C15 : 最初は魔王の宮殿で、そこから後半は魔王のいる山になっている。
 T15 : そういうイメージって大切だね。
 ◎子どもたちの単発的な発言に、1つ1つ教師が「いいね」「大切だね」と価値付けてしまったために、子ども同士のつながりのある発話が見られないまま終わってしまった。

この学級では特徴1, 特徴2, は見られたが、特徴3, 特徴4, は最後まで見られなかった。その理由として、子どもたちは活発に発言しているが、子ども同士の発話につながりがあまり見られないということが挙げられる。

このように、子ども同士の発話につながりが薄く、対話が途切れがちになると、教師の介入が見られるようになる。このような場合、教師は子どもたちに発言を促すために「いいね」「大切だね」と言った価値付けのある発話をしてしまうことが多く、さらに、子ども

同士の対話による前向きな学び合いを阻んでしまうと思われる。

8. 考察

以上の結果により、音楽をより深く理解するための足場掛けとして、楽曲の「顕在的屬性」に視点を当てて話し合うことが、子どもたちの楽曲理解を深めるといふ点で有効であることが分かった。

「顕在的屬性」に視点を当て、鑑賞授業を試みた9月より発話数、発話時間、共に増える傾向があった。そして、発話記録の分析により、どの学級も活発な話し合いがなされていることも分かった。また、教師の発話数よりも子どもの発話数の方が多いことから、教師を介しての発話よりも、子ども同士の発話のつながりの中で発話の方が多いことを示しているといえる。それと共に、楽曲における「顕在的屬性」に裏付けられた、子どもたち独自の楽曲解釈を含む「潜在的屬性」が見られるようになった。

そこで、子どもたちの対話の中に前向きな対話の特徴が表れているかさらに詳しく調べた結果、どの学級にも特徴1、2は見られたものの、特徴3、4はその特徴が見られた学級と見られなかった学級に分かれてしまった。

特徴1（対等な立場で話をする）特徴2（互いの発話を聴いて発言する）に関しては、どの発話記録にも頻繁に見られることから、学級内に誰もが自由に意見を発言することができる雰囲気があり、友達の発言を取り入れて発言することが日常的に行われていたことが分かる。

一方で、特徴3（探索的な問題解決の過程の共有）と特徴4（一人ではたどりつけなかった理解を作る）は、子どもたちの学びに建設的な相互作用をもたらすという点で大きな役割を果たしているが、その表れ方に学級による違いがあった。また、前向きな対話の特徴が全て表れたA組と、前向きな対話の特徴3と4の両方が見られなかったB組の3月の発話記録を比べると発話時間では、A組の方が150秒ほど長く、発話回数では、A組の方が10回ほど多かった。

また、発話内容の変化も違いが見られた。A組の発話記録を見ると、5月当初は子ども同士の発言のつながりが薄く、特徴も1、2がかろうじて見られるに過ぎなかった。それが、どの子にも共通して聴き取ることができる「顕在的屬性」に注目して鑑賞し、それを根拠に話し合いを進めることで、子どもたちの楽曲構

造への理解が進み、そこから思い浮かべる、曲想や情景、感情と言った「潜在的屬性」についても、より深い理解が進んでいくことが分かった。それも、(1) 曲に表れている音色、速さ、強弱、変化と言った特徴→(2) そこから感じる感情、曲想、→(3) 思い浮かべた情景、という順番に、内容におけるまとまりを持って話し合いが進み、最後には楽曲に対する1つの物語を作りあげて行く様子まで見て取ることができた。また、個々の子どもが記録として書いたワークシートにも、「顕在的屬性」に裏付けられた「潜在的屬性」に関する記述が見られたのである。

一方で、前向きな対話の特徴3、4が見られなかったB組については、子ども同士の発言につながりが薄く、子どもたちは、自分の発言は述べるが、他の子どもの発言を聴いて発言することが少ない。このため、教師が、子どもたちの発言が途切れてしまうのを防ぐために、「いいね」「大切だね」と価値付けを伴った発言をしてしまったと思われる。また、このことで、子どもたちは、自分の発言に対する教師の価値判断を求めようになり、他の子どもの発言を聴いて意見を述べることが少なくなったのではないと思われる。教師が、子どもの発話を価値付けするのではなく、単純に繰り返したり、その根拠を問うたりする程度にとどめておけば、もう少し子ども同士の発話につながりが生じたのではないかと考えられる。

授業における発話記録の場合、授業者の違いが問われることが多いが、A組、B組、C組とも、40代後半の同じ教師行った授業での記録である。このような違いが出た理由として、対象となる子どもが違えば、発話内容も異なることが、考えられる。例えば、「授業で鑑賞する曲や似たような曲を鑑賞したことがある。」「楽器等を習った経験がある。」といった音楽経験のある子どもが学級にいると発言内容にも違いが表れる。また、他の教科の授業でも活発に発言する子どもが多いといった学級の雰囲気も少なからず影響していると思われる。

本研究は、グループ学習ではなく、学級全体での討議の形を取っているため、実際に発言した子どもたちの発話のみの記録となっている。このため、今後は、対話を聴いてはいるが、討議に参加していない子どもたちの学びについても、ワークシートなどから検討すべき課題となっている。

また、学級全体の討議に参加できない子どもの考えの変容と見るためにも、グループ学習の場の発話記録

も検討するべきであると考えている。

謝辞

本論文の作成にあたり助言をいただいた放送大学大学院の三宅先生、白水先生、並びに研究室の皆様感謝する。

参考文献

- [1] 白水 始, (2015). 学習の再定義—学校を学校的でないものに, 日本認知科学会 32 回大会, 746-749
- [2] 遠山紗矢香, (2015). 前向きな対話の特徴と育成可能性 日本認知科学会 32 回大会 752-761
- [3] 吉村浩一, (2013). 鑑賞教育における認知心理学教育心理学会 55 回総会, 25
- [4] 吉村浩一, (2012). 絵画に顕在するものを展示解説文に生かす意義 展示学 10042-051
- [5] 文部科学省 平成 20 年 小学校学習指導要領解説音楽編
- [6] 一柳智紀 (2009) 教師のリボイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響, 教育心理学研究 57. 373. -384
- [7] 高垣マユミ, (2010). 授業デザインの最前線Ⅱ, 北大路書房
- [8] 福のり子 (責任編集), (2012). 「2011 年度アート・コミュニケーションプロジェクト報告書」, 京都芸術大学アートコミュニケーション研究センター
- [9] 三宅 なほみ, (2012). 「人工ロボット共生学: 実践的な学習研究にロボットを導入して、何ができるか」 Cognitive Studies 19(3)292-301
- [10] フィリップ・ヤノウイン, (2015). 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター翻訳 株式会社淡交社