

小学校音楽科の指導法に関する研究 I

—4年生の鑑賞活動を通して—

河北 邦子

A Study on the Instruction Method of Music at the Elementary School (I) ; Through the Appreciation activities at the 4th Grade

Kuniko KAWAKITA

はじめに

デューイは、「真実の教育はすべて、経験を通して生じる。」と信念を述べ、しかしすべての経験が教育的、また同等でもないという。真実の教育は、子どもの感覚を伴い、感受性を豊かにするものであり、その経験は、引き続く経験がより豊かとなるよう影響していくものである¹という。そして、経験を引き起こす源は、個人の外にあり、経験はこれらの源泉によって、絶えず養い育てられている²という。

音楽科は、感覚的性質をもった音や音楽という素材による、美的経験³を特徴とする。感覚器官の働きによる児童のセンス [直観]⁴について最もよく知るのは教師であり、児童の経験の発端である衝動性、つまり児童の内的な欲求を把握できるのも教師である。教師は、児童の内的欲求に基づいた経験を計画し、環境をつくり、自身も環境の一部となって授業を遂行する。そして、児童に音楽を楽しませつつ、生涯にわたって音楽を愛好していこうとする意欲を育て、基礎的な能力を養成する役割を担う。

授業は、経験豊かな教師と未成熟な同年齢の児童たちによる人的環境と、教室や教具、教材等の物的環境において、時間と場所を共有し、協同しながら思考し、経験を重ねていくものである。筆者は、児童が音楽聴取に集中し、音楽を知覚・感受し、音楽の構成要素を聴き取り、イメージを膨らませ、コミュニケーションを活発に交わしながら、音楽の質を感受していく授業を参観した。コミュニケーションを通して、一人ひとりの児童はイメージをさらに広げ、深め、感覚的性質をもつ音楽を媒体として、空間や時間性を感受していった。教師は多くを語らず、児童のコミュニケーションを温かく見守るだけで、まるで児童が授業を進めているかのような印象をもった。一般的に、音楽科の歌唱、器楽、音楽づくり、そして鑑賞の4つの活動の中で、鑑賞活動では、教師の音楽的支援は少ない傾向にあると思われる。しかし、教師は、本当に鑑賞活動で児童に対して多くの支援をしていないのであろうか。研究対象とした鑑賞活動において、教師は児童にとってどのような環境として存在し、どのように支援していたのかを明らかにする。

1. 研究の目的

デューイの考え方に基づき、授業を構成し実践し、そして人的環境の一つである教師の、基本的な在り方や役割を検討する。次いで、教育における思考の五つの要点⁵を、教師の立場で捉え

直し、児童の思考を促す要点として検討する。

また、音楽科における児童の経験は、聴覚を主とした五感をはたらかせ、音楽を知覚・感受すること、感覚的性質をもつ音楽を媒体として思考し⁶、表現や鑑賞活動をするという特徴をもつ。音楽科の特性について、その概要を文献により考察する。

一つの授業の鑑賞活動場面を対象とし、児童にとって教師がどのような環境であったか、つまり、児童の知覚・感受を促し、想像的思考によりイメージを広げ、深め、音楽と主体的に関わる中で音楽の質を獲得していく過程において、教師がどのように関与しているのかを、小学校現場の授業記録を分析し、実践を通して考察することを目的とする。

2. 研究の方法

授業における環境としての教師の在り方と役割について、また芸術科目である音楽科の特性について、デューイの文献を中心に研究する。

また、筆者は、鑑賞活動において児童が音楽を知覚・感受し、質を獲得していく過程をみることができた授業事例⁷をもっている。その事例を対象として、教師がどのように授業を組み立て、そして児童に音楽的な思考をさせ、引き続き豊かな経験を生み出すように働きかけているのかを分析・考察する。

3. 文献研究

人は誕生した時から積極的に環境と関わりながら、人としての成長を遂げようとする。教育の場は、経験豊かな人が、未成熟な存在としての子どもの、人としての成長の可能性を引き出し、伸ばしていこうとする場である。そこでは子ども個々、そして子ども集団と、経験豊かな教師との相互作用がある。

経験豊かな教師は、子どもとの比較において、思考・判断・表現力は勝り、知識量や技術力は豊かである。圧倒的に優位である教師が子どもと相互作用するにあたり、教師は子どもにとってどのような環境であるべきなのか、また音楽科の特性を踏まえた教師の在り方について文献研究する。具体的には、J.デューイの文献より、環境としての教師の在り方について『経験と教育』⁸、教師の役割について『民主主義と教育』⁹、音楽科の特性について『経験としての芸術』¹⁰により概観する。

(1) 環境としての教師の在り方

経験に基礎づけられた教育を実現するために、デューイは前提として、成熟者（教師）の、未成熟者（子ども）に対する経験上の共感的関係が必要である¹¹と述べている。教育の場において、教師と子どもとの関わりは、教師と個々の子どもであり、また子ども集団でもある。教師が子どもと共感的関係をとりとうとする時、子ども一人ひとり、ほぼ同じ年齢とはいえ、経験や発達は個性的であり、欲求や理解のあり方は異なり、従って共感的関係の在り方は異なる。個性的な子どもが集う集団は、さらに個性的であろう。

共感的関係について、デューイは「…どのような態度が連続的な成長にとって実際に助けになるのか、またどのような態度が有害なものになるかについて判断することができなければならな

い。…教育者は未成熟者個人を個人として共感する理解力をもたなければならない。その共感力が、学習している人びとの精神のなかで実際に進行しているものについてのアイデアを、教育者に与えてくれるのである。」¹²と述べている。教師には、子ども個々を理解すること、及び日々変化する子どもを理解することへの姿勢が求められる。そのためには、子ども個々とのふれあいやコミュニケーションが不可欠である。それらを通して子どもの内的欲求を知ることで、その欲求に基づいた経験の在り方について考えることができるのである。

教育の場における子ども個々の人的環境として、およそ心身の発達が同じで、欲求や知的理解力、行動力もほぼ同レベルである他児との関わりがある。教師は、自身と子ども個々の関わりと同時に、子どもと子どもとの関わりを創る姿勢と能力をもった環境でもあるべきといえる。

(2) 教師の役割

J. デューイは、真実の教育とは、子どもの感覚を伴い、内的欲求に基づいた経験を通して生じるものであり、その後、子どもの新たな成長へとつながる影響力をもつ経験であるという。

さらに、「思考することそのものが教育的な経験の方法」¹³であり、思考のよい習慣を生み出すことが教育的な経験の方法と述べ、5点を挙げている。教育的な経験の要点、すなわち教育における思考の要点は「第一に、生徒に本物の経験的場面を与えなければならない—生徒がそれ自体のためにそれに興味をもつような、連続的活動が行なわれなければならないのである。第二に、この場面の中で本物の問題が、思考を呼び起こす刺激として、現われなければならない。第三に、生徒は、それを処理するのに必要な、情報をもつべきであり、観察を行なうべきである。第四に、解決案が生徒の心に浮かび、しかも、生徒がそれを整然と展開する責任をもつべきである。第五に、生徒は、自分の考えを適用して試し、それらの意味を明らかにし、自分でそれらの妥当性を見出す機会と必要とを持つべきである。」¹⁴と示している。

教師の役割は、子どもの感覚を伴い、内的欲求に基づいた経験を通して、上記の5点を子どもに実現していくことである。

(3) 音楽科の特性

音楽は、音が表現素材となる。音は、鼓膜や皮膚など身体全体に振動として刺激を与え、人間にとって直接的な衝撃となる。素材としての音はメロディやハーモニーなどの音楽を形作り、さまざまな感覚的性質〔感情〕を表現する¹⁵。音楽は表現されることによってコミュニケート（伝達）する¹⁶。教育の場において、コミュニケートされた、つまり感受した質的内容は、言葉にすることによって、初めて意味と価値を他者と共有することができる。

音楽科は歌唱、器楽、創作という表現領域の能動的な側面を顕著にもちつつ、鑑賞領域の受動的な側面をもつ。そして鑑賞は表現活動の基礎ともなる。西園（1995）¹⁷は、人間のあらゆる思考や表現の活動には感覚器官と直結した感覚イメージが基となり、それを言語や記号にしたり、知識として結合や分離をする等の想像的思考を行うという。そして、芸術活動に直接関わる能力といわれる感性・イメージ・感情・直観等の能力の重要性を再認識する必要があると述べている。また、芸術的表現に直接関わる感性・イメージ・感情・直観等の能力の特性は、個別性・非論理性・主観性にあるという。

音楽科では、感覚器官による知覚が想像や経験と結びついてイメージとなり、そのイメージを

言語や記号を媒体として知識となり、あるいはコミュニケーション、そして思考を行うことができる。また、音楽による表現は、言語や記号による知的概念では捉えられない、感情や情緒といった内的経験を表すことができる。

4. 研究対象と視点

教師の指導を研究するにあたり、一授業の鑑賞活動時を対象とする。授業担当教員は、クラス担任を経験し、現在は音楽専科で、教職歴は30年を越える。

(1) 研究対象の概要

授業の対象児童、実施月日、教室、授業の概要等を示す。

対象：山口市内 〇小学校 4年3組

実施日：2012年6月6日（水）、第4校時

教室：第1音楽室

題材：「拍の流れにのろう」（第一次 全3時間 3/3時）

ねらい：「6/8拍子の拍を感じ取り、演奏したり、鑑賞したりして、曲想を楽しむことができる。」

主な教材：「風のメロディ」平野祐香里 作詞／鹿谷美緒子 作曲

グリーグ作曲「朝の気分」『ペールギュント』第1組曲から

授業の概要：学年で決めている月ごとの歌「野に咲く花のように」の歌唱活動で開始し、前時から継続する「歌のにじ」と歌唱共通教材「とんび」の歌唱活動が続く。その後、題材に関わる活動となり、「風のメロディ」を、指揮的身体表現を伴いながら歌唱し、続いてグリーグ作曲「朝の気分」（『ペールギュント』第1組曲から）の鑑賞活動を行う。その後、リコーダーのサミングの練習、児童による授業への参加度を自己評価するという流れである。

(2) 分析の視点

多くの児童が質を感受した音楽科の鑑賞活動において、教師はどのような環境を設定し、かつ自身が人的環境となっていたか、教師のあり方に注目する。

一つは「共感性」である。経験は、人間と環境条件との相互作用によって生じる。教育の場では、一人の児童にとって、教師そして他児が人的環境として存在する。デューイは児童と教師の相互作用において、最も不可欠であるものは「共感する理解力」¹⁸であるという。「学習している児童の精神の中で、実際に進行しているものについてのアイデアを与えてくれる共感性」¹⁹は、具体的にどの場面で、どのように現れるのかを分析の視点とする。

二つ目の視点は、音楽科の鑑賞活動において、児童が音楽を知覚・感受し、思考・判断・表現し、さらに深めて楽曲がもつ「質」を感受する経験を、教師はどのように組織化し、教師自らが環境の一部としてどのように存在したかである。前章で示した教育方法の本質、つまり思考の本質の5つの要点を、教師の立場から捉え、教師が児童に対して環境を整えているかをみていく。つまり、

一つは、児童が自身の欲求に基づいた興味によって一連の活動を行っているか。

二つ目は、その過程において、児童自身が自己の問題と捉えるような事柄が生じているか。

三つ目は、児童は問題を解決するために必要な情報を持つか、あるいは観察をしているか。

四つ目に、児童は心に解決案を得ると共に、自身が整然と解決案を展開する責任をもっているか。

五つ目に、児童は考えた解決案を用いて試し、それらの意味を明らかにし、自分でそれらの妥当性を見出す機会と必要性を感じたか。

以上、5つの教育方法の要点を、鑑賞活動時において教師がどのように展開しているかを、分析の視点とする。

5. 授業結果と分析

授業において、教師は授業を推進していく役割を担うと共に、音楽を媒体とした音楽科では、児童にとって音楽表現者としての環境でもある。教師は、児童が主体的に活動し、思考、判断、表現する授業をどのように構成し、児童の経験を組み立てたか、また教師自らはどのような環境の一部として存在しているのかを分析する。

研究対象とした鑑賞活動において、児童は「朝の気分」を2回の鑑賞している。表1は鑑賞活動の直前から鑑賞活動導入まで、表2は導入から1回目の鑑賞活動開始まで、表3は1回目の鑑賞活動後から2回目の鑑賞まで、表4は2回目の鑑賞以降、鑑賞活動終了までの授業プロトコルである。鑑賞活動の大きな流れを教師の立場から示す。

- ① 同一題材である歌唱活動と、研究対象の鑑賞活動との連続性を整える。
- ② 鑑賞活動の導入で、テーマのモチーフを印象づける。
- ③ 鑑賞時に指揮的身体表現を伴うことを説明し、鑑賞後の課題「どんなことが思い浮かんだか。」を提示する。
- ④ 1回目（楽曲の前半部分）の鑑賞を、指揮的身体表現を伴うよう児童に促し、自身も身体表現する。
- ⑤ 知覚・感受したことについてのコミュニケーションの場をつくり、知覚した音楽の構成要素についての児童の発言をクラス全体のものにすると共に、他児に知覚・感受の具体的事例と方法を示す。
- ⑥ より積極的な鑑賞活動を促すためのポイントを示し、鑑賞後の課題「どこの朝の気分でしょう。」を提示する。
- ⑦ 2回目（楽曲全体）の鑑賞を、より大きく指揮的身体表現を伴うよう児童に促し、自身も身体表現する。
- ⑧ 課題について、鑑賞から得たイメージを膨らませ、コミュニケーションする。

対象場面は鑑賞活動であるが、連続性の観点から鑑賞活動開始直前の、歌唱活動での教師の行動も分析対象とする。従って、鑑賞活動開始直前、鑑賞活動導入から1回目の鑑賞まで、1回目の鑑賞活動後のディスカッション、2回目の鑑賞活動後のディスカッションの4つの場面ごとに、教師の行動をみていく。ただし、鑑賞活動の目的は、音楽の知覚・感受、及びイメージ・思考し、音楽の質を感受することであり、すべての行動は音楽に関するものであるが、客観的に目にし、耳にできる行動として、言語的行動と音楽的行動、そして身体的行動の3つの行動に着目し分析す

る。

表1～4は、鑑賞活動直前から鑑賞活動を終了するまでのすべての授業プロトコルである。発言者は、c：一人の児童の活動、cn：不特定多数の児童の活動、ca：学級の児童全員、t：授業者で示す。授業記録の表1～4の左端に、授業開始時に児童の活動を促す教師の「指示」の発話を1として、児童の発言、挙手の様子など、教師と児童のコミュニケーションで生じたさまざまな状況も数値化して示した。なお、ビデオ記録からの聴取が困難な部分は「○○」で示した。

(1) 鑑賞活動直前の教師の行動

表1は鑑賞活動直前の歌唱活動である。一人が指揮者になり、それに合わせて全員が6/8拍子の「風のメロディ」を歌う場面で、指揮者役を交代しながら歌唱活動を繰り返しており、その最後の場面である。

① 言語的行動

教師は、指揮者役の最後の児童を募って(268)いる。教師は歌唱時の顔の表情について教示(267)(273)し、指示(271)(282)(285)する。そして、指揮を担当する児童に対して、指揮者以外の歌う多くの児童と一緒に挨拶(275)する。指揮者と、指揮者を讃えた拍手を評価すると共に、その拍手が形だけでなく、拍手に思いを込めるよう教示(287)ている。

② 音楽的行動

教師は指揮者役の児童の指示に合わせて、前奏と伴奏をピアノで演奏し、児童の歌唱活動を支えている。

表1. 鑑賞活動直前

267	t	このやさしい顔、風の気分。そうだね。それで。
268	t	はい。じゃあ、最後1人。(右手を挙げる)
269	c	はい。(挙手)
270	cn	(3人が挙手)
271	t	まだやってない人？ M君、お願いします。手を。
272	c	(前に出る)
273	t	みんな、程よい笑顔で。
274	c	よろしくお願いします。(礼)
275	t	お願いします。(礼)
276	ca	お願いします。(礼)
277	c	(両手を上に挙げる)
278	ca	(M以外が起立)
279	c	(指揮を始める)
280	t	(前奏を弾く)
281	ca	(「風のメロディー」の1番を歌う)
282	t	はい、拍手。(拍手)
283	ca	(拍手)
284	c	(自分の席に戻る)
285	t	すばらしい。座ってください。
286	ca	(着席)
287	t	今のみんなの拍手も素晴らしかった。本気の、本当によかったときの拍手っていうのは嬉しいよね？

③ 身体的行動

教師は、挙手(268)、礼(275)そして拍手(282)など、言葉による指示と共に、児童に促す行動を身体で示している。

教師の言語的行動に伴う身体的行動は、児童への教示や指示等である。同時に、教師の表現の在り方は、多くの児童にそうして欲しい方向、つまり対象に向けた行動で示しており、児童にとってモデルとなると同時に、児童と協調した行動となっている。

(2) 1回目鑑賞活動までの教師の行動

鑑賞活動を開始するにあたり、教科書の掲載ページ、鑑賞教材の紹介、及びねらいとの関連を教示(289)する。

① 言語的行動

児童に、鑑賞教材との経験の有無について問いかけ(290)、鑑賞活動の直前に行っていた指揮的身体表現を伴いながら鑑賞するよう、指示

(297) (300) する。そして、鑑賞活動への集中と意識づけのために「気をつけ」(298) と、課題を指示 (300) する。

② 音楽的行動

鑑賞教材「朝の気分」の教科書に示されたテーマのモチーフを、ピアノで演奏する。この鑑賞教材は、モチーフが何度も繰り返され、音色、ダイナミック、テンポ等、音楽の構成要素の変化を感受しやすい楽曲である。モチーフをピアノ演奏で提示し、確認することにより、児童はフレーズを認識し把握することができ、聴覚で捉えやすくなる。

教師は、モチーフのメロディを「ラ」でヴォカリーズする。歌唱しながら指揮的表現を児童に示すことは、モチーフを声でも示すこととなり、児童に対して、テーマをより印象づけることにつながる。ピアノと歌声によるテーマの提示と、それに合わせた教師の指揮的身体表現は、児童にとって聴覚だけでなく、視覚を通した、より把握しやすい課題提示となっている。

③ 身体的行動

モチーフの歌唱に合わせて、「…身体のどこかでこの気分を感じて、やってみます。」(297) という言葉、また「…体を緩めて…」(300) という言葉と共に 6/8 拍子の指揮的身体表現体をする。教師は、児童の鑑賞活動を、意識はしっかり傾けながら、しかも身体の緊張を緩めるよう指示している。さらに、教師は具体的に流れる音楽に合わせて、自身の上半身を左右に揺らしながら腕を動かし、児童に視覚刺激として提示している。

児童は、鑑賞という活動であるが、「聴く」という聴覚による把握だけでなく、身体を音楽に

合わせて揺らしており、より聴覚を集中させる主体的な活動を行っている。しかも、それは 6/8 拍子を指揮するという音楽技能の習得にもつながる活動であり、その活動を通して、音量の変化、テンポなど音楽の構成要素を認識すると共に、それらが微妙に織りなすテクスチャの感受につながっている。そして、それら総体的な活動を通して、鋭敏な感受及び自由なイメージの拡充につながる。

教師は、題材「拍の流れを感じ取ろう」における、歌唱と鑑賞活動を、指揮的身体表現によって連続性をもたせ、結果として、児童個々が主体的な活動をしつつ、質の確保へと導くよう計画している。

教師は身体表現活動を児童に指示する際、自ら身体表現を示している。具体的な場面は、挙手を促す場面 (290)、鑑賞時の身体表現を促す場面 (297) (300) である。

表 2. 1 回目鑑賞活動まで

288		◎「朝の気分」の曲を聴く活動
289	t :	では、その隣 (教科書の右ページ)。「朝の気分」。今から曲を聴いてもらいます。同じく 8 分の 6 拍子の曲です。こういう曲。(ピアノで「朝の気分」を弾く)
290	t :	聞いたことある人?
291	c n :	はい。(ほとんどの児童が挙手)
292	t :	ではね。
293	c :	朝、聞いたことある。
294	t :	朝の気分だから?
295	c :	だから、CM にもよくある。
296	t :	そうなん。すごいね。
297	t :	じゃあ、この 8 分の 6 拍子の同じところね。今の指揮、(体をゆっくり揺らしながら) <u>こういう動きだったよ</u> ね。じゃあ、聴きながら、「ラーラーラーラー ラーラーラーラーラ」どこかで、身体のどこかでこの気分を感じて、やってみます。(中略)
298	t :	じゃあ、まず、気をつけて。
299	c a :	(気をつけする)
300	t :	曲が始まりました。「ラーラーラーラーラ ラーラーラーラーララララ」。体を緩めて。では、聴いてみます。そして、終わった後に、この曲の感想。聴いていてこんな気持ちになりました。この曲はこんな曲だと思います。「朝の気分」って題がついているけれども、どんなことが思い浮かんだか。
301	t :	「どんなことが思い浮かんだか。」「朝の気分」(板書する)

表3. 1回目鑑賞活動後

302		(「朝の気分」の曲を流す)
303	t :	指揮してみてください。
304	c a :	(曲の感じに合わせて指揮をする)
305	t :	今ね、M君。(体を左右に揺らしながら) ウワァン、ウワァン。
306	t :	ねえ、今音が、どういうふうな音だった? どんなふうに聴こえた?
307	c n :	はい。(4人が拳手)
308	t :	はい、Mさん。
309	c :	音が高くなったり、低くなったりしています。
310	t :	高くなったり、低くなったり。そして?
311	c :	小さくなったり、大きくなったり。
312	t :	小さくなったり、大きくなったり。
313	c :	クレッシェンドになったり、いろいろ。
314	t :	ああ、クレッシェンドに。
315	c :	はい。(拳手)
316	t :	はい、K君。
317	c :	速くなったり、遅くなったり。
318	t :	音のスピードを感じるわけね。
319	c :	はい。(拳手)
320	t :	はい、O君。
321	c :	はい。えっと、最初は、リラックスして、すごくリラックスしてるけど、山になったり谷になったり。
322	t :	山になったり、谷になったり、崖になったり。
323	t :	じゃあね。はい。Y君、どうぞ。
324	c :	なんか。
325	t :	大きな声で言って。
326	c :	大きなところは
327	t :	うん。そして? そして、音の動きは?
328	c :	ゆったり。
329	t :	ゆったり。そして?
330	c :	山と…
331	t :	山と。ありがと、ありがと。
332	t :	音がうねりのように、ね? じゃあ、これがさあ、大きくなったり、小さくなったり。大きいときは身体どうなる?
333	t :	こうなるよね? 大きいときはこうだよ。立って、立って。
334	c a :	(起立)
335	t :	こう動くよね? で、小さいときは? こう。大きい。ドバーン。
336	c :	波。
337	t :	波。「朝の気分」。
338	t :	じゃあ、どこの、山なのか、海なのか、どこのか? どこの朝の気分でしょう?
339	t :	で、大きいときは大きく動こう。それ見つけてね。で、小さいとき、音が小さくなったときは(動作)。大きくなったとき(動作)。はい。じゃあ、座ってください。
340	c a :	(着席)
341	t :	立ってやってもいいよ。立ちたい人は立ってもいいよ。

(3) 1回目鑑賞活動後の教師の行動

表3は、1回目の鑑賞活動と、鑑賞後に児童が知覚・感受した内容についてコミュニケーションを展開する部分である。鑑賞教材の途中までを聴取した後、教師は児童に6/8拍子の指揮的な表現を求め(305)、「どういうふうな音だった? どんなふうに聴こえた?」(306)と質問する。児童は知覚した内容を思考し、感受した音楽の構成要素の変化を言葉にしてコミュニケーションする。聴取の具体的な方法を確認し、楽曲の最後まで聴取する2回目の鑑賞活動に導く。

① 言語的行動

教師の質問に対して、児童は指揮的表現を伴いながら鑑賞して、知覚・感受したことを発言する。音高の高低(309)、音量の大小(311)、音量の変化(313)、テンポの変化(317)など音楽の構成要素について、聴き取った内容の意見がでる。これら、音楽の構成要素についての児童の発言に対し、教師は(310)(312)(314)(322)(329)(331)(337)で、児童の言葉をオウム返しのように、あるいは言葉を添えて繰り返している。そして、それによって多くの児童が発言している。この児童の言葉の全部、あるいは一部を繰り返すリヴォイシングについて、一柳(2009)は児童の聴くという行為を支援している²⁰という。

(318)では児童の「速くなったり、遅くなったり。」に対し、「音のスピードを感じるわけね。」と、音が生きて動いているもののように言い換えて応答している。続く児童の発言は、それまでの構成要素の言葉から「リラックス…」[「…山になったり谷になったり…」(321)、「ゆったり」(328)、「山と…」(330)、「波」(336)と気分や状態、場所をイメージした言葉に変化している。教師は「そして?」とさらに問う。(332)では、教師は児童の「山

と…」を繰り返すと共に、「音がうねりのように…」と音を実在するもののように表現する。

そして、指揮の身体表現について、聴取する音楽の音量の大小と、身体表現の関連を再度認識

表4-1. 2回目鑑賞活動後

342		(「朝の気分」の曲を流す)
343		指揮しましょう。
344	c a :	(曲の感じに合わせて指揮をする)
345	t :	(拍手)
346	c a :	(拍手)
347	t :	今ね、こうやってたら(指揮をしながら)だんだん眠くなる、眠くなる人がいたよ、こうやって。「あなたは段々眠くなる」になっちゃった。
348	t :	「朝の気分」。はい、じゃあ、どこの朝の気分？(左手を挙げる)教えて。
349	c n :	(7人が挙手)
350	t :	どこの朝の気分？ はい、Mさん。
351	c :	森とと思いました。
352	t :	森とと思いました？ 森の朝。
353	c n :	はい。(7人が挙手)
354	t :	はい、U君。
355	c :	エジプトの朝。
356	t :	エジプト？ エジプトの朝ねえ。日本じゃないのね。
357	c n :	はい。(4人が挙手)
358	t :	はい、M君。
359	c :	えっと、なんか、オアシス。
360	t :	ああ、オアシスね。
361	c n :	はい。(2人が挙手)
362	t :	はい、T君。
363	c :	えっと、どこかの砂漠地帯で〇〇[聴き取れず]太陽のすごい照ってて。
364	t :	なるほど。砂漠で、オアシスもあって、ウファッと燃え上がって太陽がカンカンと出てくるんだね。
365	c n :	(2人が挙手)
366	t :	はい、Y君。
367	c :	樹海で唯一光が差し込んでくる。
368	t :	樹海で、光がこう差し込んでくる。うわあ、素敵。
369	c :	(挙手)
370	t :	はい、〇さん。
371	c :	はい。エジプトとか、砂漠みたいなのに馬車が来て夜が明けて、朝がきて。音が大きくなったり、小さくなったり…。
372	t :	なるほど。朝が来た、夜明けだって喜んでるわけね。うわあ素敵だな、その感じ方。なんて素敵なんだろう。
373	c n :	(2人が挙手)
374	t :	はい、Y君。
375	c :	〇〇サバンナ地帯。
376	t :	サバンナ地帯をズーッと行ってるのね。時々盛り上がるのはどんな感じなの？
377	c :	なんか、山とか草原とか。
378	t :	なるほど。草原なんだけど、急にウファッとこう丘が見えてくるんだね。
379	c :	(挙手)

するよう促し、身体で感じるよう指示する。そして「…どこの朝の気分でしょう？」(338)と課題を提示して2回目の鑑賞に入る。

② 音楽的行動

この場面では、教師の声や楽器による音楽的行動はみられない。しかし、音楽に合わせて指揮の身体表現をしており、視覚的な音楽的行動といえる。

③ 身体的行動

教師は、鑑賞時は指揮的身体表現をする。「音がうねりのように…」(332)で音量と身体表現の関連を、言葉と身体表現によって示している。(335)(339)も、同様に身体表現を用いて児童に示しながら、児童に音楽に合わせて身体表現を変化させ、身体全体で感受し、音楽と共鳴することを促す。

(4) 2回目鑑賞活動後の教師の行動

音楽聴取に積極的でない児童に対して、具体的な表現の有様を示しながら評価し、再び、知覚・感受からイメージした内容をコミュニケーションする。

① 言語的行動

教師の「どこの朝の気分？」という質問に対して、7人の児童が挙手してコミュニケーションが始まる。この場面で、教師は、13人の児童の発言(351)(355)(359)(363)(367)(371)(375)(377)(381)(387)(389)(397)(401)に対し、リヴォイシングしている。

児童が音楽から得たイメージを言葉に置き換え、さらにそれを教師がリヴォイシングしているのは、研究対象授業の特徴の一つといえよう。つまり、児童と教師の相互作用は、単に一児童と教師のやり取りで終始しているのではなく、児童の多くの発言を促す共に、他児との相互作用を生み出していると推測で

きる。2回目鑑賞開始時の「どこの朝の気分でしょう」という課題に対して、児童から「森」(351)、「エジプト」(355)、「オアシス」(359)という場所を示す意見がでており、教師は児童の言葉をオウム返しのように繰り返している。また、「…どこかの砂漠地帯で、…太陽のすごい照ってて。」(363)という光の強さや、そこから感じる皮膚感覚を現す児童の言葉に、教師は「なるほど。砂

表4-2. 2回目鑑賞活動後

380	t :	はい、T君。
381	c :	はい。えっと、海岸絶壁…。
382	t :	絶壁ね。断崖絶壁。
383	c :	盛り上がってくるところは、ちょっと、縄が切れて。
384	t :	こわいね、それ。
385	c n :	(4人が挙手)
386	t :	はい、Nさん。
387	c :	山の景色がずっとあって。
388	t :	山の景色がこうなってるのね。盛り上がる場所は？
389	c :	朝の光が差し込んで。
390	t :	朝の光が差し込んでくるのね。
391	c n :	(5人が挙手)
392	t :	はい。では、U君。
393	c :	えっと、ありじごくで、強くなるとこは、ありが一気に○○、ちょっと弱くなったところは、多分なんだけど、えっと、ちょっとあの言ったように…(聞き取れず)。
394	t :	こわい朝だな。
395	c n :	(5人が挙手)
396	t :	はい、Iさん。Hさん。
397	c :	お話で例えると、アルプスの少女。
398	t :	うん、なるほどね。アルプスの少女ハイジみたい。
399	c n :	(3人が挙手)
400	t :	はい。では、K君。
401	c :	はい。えっと、○○。
402	t :	朝のね、気持ちがいいところなんだね。
403	c n :	(2人が挙手)
404	t :	はい。じゃあ、YさんとY君ね。はい、じゃあ、Yさん。
405	c :	はい。えっと、私はMさんと同じで、森だけど、盛り上がる場所は森の木漏れ日、盛り下がる場所は、朝の日の光○○浴びるところです。
406	t :	素敵な言葉。はい。じゃあ、Y君。
407	c :	はい。2つあって、1つはなんか、砂漠とかに地平線で○○、もう1つは、なんか○○。
408	t :	Y君が言ってくれた「地平線」ってどういうところなん？ 近い？ 遠い？
409	c :	はい。(挙手) 遠い。
410	t :	遠いよね？ 音が遠くから聞こえてきたり、近くなったり。それ風を感じた人？
411	c n :	(10人が挙手)
412	t :	ウワア近くなった。ウワア遠くなった。あれ「とんび」のときもそうだよ？ ○○。音って○○。音は生きているんだ。みんなと同じで。
413	t :	はい、それでは、今日は8分の6拍子と音の動きについて、身体の動きについて勉強しました。

漠で、オアシスもあって、ウワアッと燃え上がって太陽がカンカンと出てくるんだね。」(364)と応じる。教師は、場をオウム返しするだけでなく状態を表した擬態語を添えて繰り返している。するとその後の児童の発言は形容句が付随し始める。続く児童の発言内容は、暗い中での特定の光を感じとった「樹海で唯一光が差し込んでくる。」(367)という発言となり、教師は「うわあ、素敵。」と評価する。また長い時間の経過を現した児童の発言「…夜が明けて、朝がきて…」(371)に対してリヴォイスするとともに「うわあ素敵だな。その感じ方。なんて素敵なんだろう。」と評価する。児童の発言(375)に対し、教師は「…サバンナ地帯をズーッと行ってるのね。」と距離感のある言葉を付け加え、また児童の(377)に対し「…急にウワッと、こう丘が見えてくるんだね。」と思いがけない展開が生じた、動きのある言葉を加えている。児童はこの後、緊張感ある展開の意見(383)(393)を述べている。

また、児童の「…地平線…」(407)に対して、教師は「『地平線』ってどういうところなん？ 遠い？ 近い？」と発問し、児童に「遠い」という、距離感や空間の広がりについて気づき、感じることを促している。

教師が言葉でのコミュニケーションの場を設け、児童の発言をリヴォイスすると共に、児童の内的経験を感じとり、擬声語などイメージの活性化につながる言葉を付加することで、児童はイメージを豊かにし、思いを言葉で表現している。一人の児童の思いを他児が共感できる機会となり、また音楽を通し

て質を感受する方法を示している。

② 音楽的行動

1回目の鑑賞と同様、鑑賞活動中に、指揮的身体表現をしており、視覚的な音楽的行動といえる。この場面で、声や楽器による音楽的行動はない。

③ 身体的行動

教師の指揮的身体表現は、腕だけでなく下肢の左右への体重移動を含め、身体全体を用いて大きく表現している。ただし、教師は児童に対して、鑑賞中の教師の指揮的表現を模倣するようには指示していない。教師は音楽に合わせて腕を左右に振るだけでなく、クレッシェンドやデクレッシェンドに伴うテンポの揺れなどの微妙なテクスチャを、指先まで使って示している。児童は教師の身体表現を視覚に入れながら、各自が思い思いに指揮的身体表現を行っている。児童は、模倣を強制されない中で、聴覚の情報を身体表現へと結びつける方法を、視覚的な情報として得ている。そして情報の内容と量の取得を自由に選択し、自分の表現と結びつけている。表現活動において、情報の取得について自由であることは、児童個々の主体性を尊重しているといえよう。

6. 考察

デューイは、子どもに生きた経験に基づいた教育を実現するための大前提として、教師と児童の共感的関係が必要²¹と述べている。その上で、子どもは教育的な経験をすることができるという。また、教育的な経験の方法とは思考することそのもの²²であり、思考のよい習慣を生み出すことが教育的な経験の方法と述べ、その要点を5点を挙げている。

教師と児童の教育的関係について、音楽科の知覚・感受、及び思考を生み出す経験を教師がどのように創りだしているのか、考察する。

(1) 共感性について

共感的関係とは、単に教師がその場だけの児童の気持ちに寄り添うことではない。子どもの思考を促し、そこで得た経験が将来に亘り活かされ、よい態度や習慣的性向が形成されることにつながることである。デューイは、「教育者は未成熟者個人を個人として共感する理解力をもたなければならない。」という。そして、「共感力が、学習している人々の精神のなかで実際に進行しているものについてのアイデアを、教育者に与えてくれる。」²³という。

教育者の共感的関係に関わる行動が、どこで、どのように現れているかをみていく。

① 言語的行動にみる共感的関係

a. 児童の発言を繰り返す応答

教師の応答には、児童の発言をオウム返しで繰り返すりヴォイシングが随所に見られた。これは一つの共感的言語行動といえよう。教師は、児童が知覚した内容、また想像的思考の結果を言葉にした意見を受け止めている。そして、それを他児に伝達すると共に共有することで、併せて他児の発言への促しにつながっていると、多くの児童の発言から推測した。教師が児童の一つひとつの発言に対して評価した場合、子どもは教師の評価を得ることができる。しかし、多数の児童が、自由にイメージを膨らませ、それを言葉で表現し、コミュニケーションを豊かに展開しようとする流れを重視すると、児童の思考の動きや発言を停滞させてしまうのではないかと考える。

教師によるリヴォイシングは、発言した児童にとって、教師が受け止め評価していることを確認できると共に、他児はイメージしたことを言葉を通して確実に把握することができる。

教師は最小限の応答であるリヴォイシングによる共感的関係を保ちながら、児童が知覚・感受し、想像的思考によってイメージを言葉とし、コミュニケーションを促す。さらに、言語コミュニケーションを豊かに展開し、そこでの相互作用によって、より多くの児童のイメージを広げ、意見を引き出す役割、つまり児童に直接にはたらきかけるのではなく、児童間のコミュニケーションを豊かにする間接的な役割を担う環境となっている。

b. 児童の発言に言葉を付加した応答

教師の言葉を付加したリヴォイシングに注目する。2回目の鑑賞後、(356)では「日本じゃないのね。」と付け加えている。その後、児童から「オアシス」「樹海」「サバンナ地帯」等の、子どもにとって非日常の場面をイメージした発言がでる。

(364)では、リヴォイシングの後、「ウワッと燃え上って、太陽がカンカンと出てくるんだね。」と、五感で感じやすい言葉を擬態語で付加している。その直後、児童から「…唯一光が差し込んでくる。」(367)という瞬間を具体的にイメージした発言がある。

また、教師は「…夜明けだって喜んでるわけね。…」(372)と感情を示す言葉を、(376)では「サバンナ地帯をズーッと言っているのね。」と距離感、あるいは時間の経過を表す言葉を擬態語で付加している。そして「時々盛り上がるのはどんな感じなの？」と、音楽の変化との関連を視点に置くよう提示しながら質問する。加えて、教師の「…草原なんだけど、急にウワッと、こう丘が見えてくるんだね。」(378)では、時間の経過とそれに伴う視野の変化、物語の展開につながる言葉を付加する。その後、児童から「…海岸絶壁…」(381)「盛り上がってるところは、ちょっと、縄が切れて…」(383)、「朝の光が差し込んで」(389)、「ありじごくで、強くなるところは、ありが一気に〇〇、ちょっと弱くなったところは、多分なんだけど、…」(393)、「…盛り上がる場所は森の木漏れ日、盛り下がるところは、朝の光〇〇浴びるところです。」(405)と音楽と結びつけてイメージした場面の变化や展開について根拠を示しながら発言している。さらに教師の「…「地平線」って、どういうところなん？近い？遠い？」(408)という発問に対して、児童は「遠い。」(409)と即答しており、音楽を通して距離感を感じ取っていることを言葉で示している。さらに音楽の発生地点の動きについて発問し、音楽を生活の中に実在するものとして感じ取らせようとしている。(412)では「…音は生きているんだ。みんなと同じで。」と、音楽を児童にとって身近な、生きた存在として感じさせようとしている。

教師はリヴォイシングにより児童と共感的関係を保ちながら、児童の内的経験による空間や距離感、時間の経過やその中での展開また感情を受けとめた時、クローズアップしてクラス全体に伝えている。これは、発言した児童の思いを明確にすると共に、他児に対して想像的思考の事例と方法を示すことになる。

c. 教師の同調、感動、賞賛の言葉

教師は、「樹海で、光がこう差し込んでくる。うわあ、素敵。」(368)、「なるほど。朝が来た、夜明けだって喜んでるわけね。うわあ、素敵だな、その感じ方。なんて素敵なんだろう。」(372)、「なるほど。草原なんだけど、急にウワッとこう岡が見えてくるんだね。」(378)、「うん、なる

ほどね。アルプスの少女ハイジみたい。」(398)、「素敵言葉。」(406)と、同調や感動、賞賛の言葉で受け止める。

教師の同調を示す「なるほど」という言葉は、教師の驚きを内包した納得の言葉である。発言した児童は、先生が予測していないことに気づいた自分に喜びと自信をもつであろうと推測できる。他児に対しては、想像的思考の在り方を示す。デューイは「コミュニケーションがおこなう奇跡の一つは、コミュニケートされることによって、伝達された意味が、それを聴く人たちの経験においてはもちろん、それを語る人の経験においても、明確かつ具体的な内容となることである。」²⁴と述べている。

「素敵」という言葉は、教師の驚きと感動や賞賛を含む。発言した児童にとって、教師を感動させることができたということは、大きな喜びと誇りにつながる。そして、発言した児童の意見を価値づけるだけでなく、他児に対して、さらなる知覚・感受、そして日常生活での経験と結びつけながらイメージを広げていくアイデアと意欲を増すと推測できる。

教師の、児童の発言に対する同調、感動、賞賛の言葉は、共感的関係を明確、かつより強く示したものである。児童は発言内容に自信や誇りをもつことができ、次の発言への促進につながるものであり、児童の経験を豊かにするよう導いているといえる。

② 身体的行動にみる共感的関係

教師は指揮的身体表現について説明する時、及び鑑賞活動時には、必ず自身も身体表現している。しかし、児童に模倣を求めてはおらず、あくまで自由に表現することを前提としつつ、児童全員の視野に入る位置で、音楽に合わせて指揮的身体表現をしている。これは、児童が、教師の指揮的身体表現を意識的、あるいは無意識のうちに視野に捉え、視覚刺激として受け止めながら音楽に合わせて身体表現する際の微妙な音の強さやテンポの揺れ、音の重さや軽やかさ、そこから感じる高揚感や収束感などの表現の仕方のモデルとなっている。教師の身体表現は、児童にとって教師と一緒に音楽を感じる、つまり共感的関係を示すものであり、同時に児童の自由な意思に任せた、身体で感じるモデルを示している。

デューイは「ギリシャの教育の目覚ましい偉業の主要な原因は、それが決して、誤った考えに迷わされて精神と肉体の分離を企てたりしなかったことにある、と真面目に断定してよいであろう。…「精神」を使って学びとらなければならない学課に関して、何らかの肉体的活動が用いられなければならないのである。…」²⁵という。美的経験は、受動的経験と能動的経験との結合²⁶であり、五感による受動的経験、また身体による能動的経験の両面にわたり、身体的な活動は必要なのである。本研究における教師の指揮的身体表現は、児童にとって、受動的経験として知覚・感受に大きく関わる。同時に、6/8拍子の指揮法という技法の習得からみると、児童の能動的経験を促しているともいえる。

(2) 音楽科における思考の要点

児童が質を感受していった鑑賞活動において、教育的な経験の要点、すなわち教育における思考の要点を、教師はどのように実践しているのかを分析する。

一つの要点は「児童に内的欲求に基づく興味をもたせ、内的欲求を満たす一連の活動を準備しているか」である。6/8拍子の楽曲「朝の気分」を鑑賞するにあたり、直前の活動で行っている

身体表現を継続し、児童にとってより自然な形で、聴くという行為と身体表現を結び付けている。教師は「気をつけ」をしてから聴取を開始しており、児童に聞くことに意識を集中させるとともに、「…身体のどこかで気分を感じて…」 「…身体を緩めて…」と身体の緊張感を解し、身体で感じるよう促している。教師は、音楽への意識の集中と、柔軟に身体を合わせる方法を、直前の歌唱活動の時点から連続することによって準備しているのである。

二つ目は「児童の内的欲求を、児童が自己の問題と捉えるような事柄を生じさせているか」である。楽曲は単調ではなく、テンポや音量の変化、演奏楽器が変わることによる音質の変化など、さまざまな動きがあり、それらが織り成すテクスチュアを、指揮的身体表現をすることによって、主体的に感じ取らせようとしている。つまり、音楽の聴取に意識を集中させ、聴取による微妙な変化を伴った外的刺激に、自身の身体を合わせようとしており、そこには単調ではないが故に生じるズレを感じさせている。単調な動きでないことに気づき、意識あるいは無意識の内に音楽に合わせて身体を動かすことによって、音楽と自己とが協調する感覚を得ることができ、内的欲求を満たすことができるのである。ここでは、教師は児童に対して、教示とも同調ともいえる音楽的な身体表現を行っている。

三つ目は「児童は自己の問題を解決するために必要な情報を持たせ、あるいは観察をさせているか」である。1回目の楽曲の聴取は、楽曲の途中までである。音楽の構成要素が変化していることを、児童から言葉として引き出すと共に、クラス全体に共有させている。また身体の合わせ方や、表情豊かに合わせることを促し、音楽のもつ微妙な変化に気づくよう聴取の方法を示すと共に、児童各自が自身の身体を合わせていく時のズレという問題を解決する方法を示している。

四つ目に「児童は内的欲求を満足させる解決案を得ると共に、自身が整然と解決案を展開する責任をもたせているか」である。2回目の楽曲の聴取は、聴取方法と身体表現の在り方を児童に知識として確認した後に行っている。教師は聴取時に、1回目よりも大きく指揮的身体表現を児童の前で行っている。つまり2回目は下半身も使い、左右に腕を振る動きだけでなく、指先まで使った、より大きく表情のある指揮的表現をしている。この教師の指揮的表現について、教師は児童に模倣するよう指示していない。あくまで児童には自由であることを保障しながら、聴取と身体表現を同調させようとしている。また、児童に、音楽を身体の力を抜き自然体で知覚・感受し、自由にイメージを膨らますよう指示する。大きく盛り上がる部分やフレーズの終わりなど、微妙に音楽が変化していく時、ある児童はとまどいながらも自身が身体表現しようとしており、またある児童は教師の動きを懸命に見つめ模倣するなど、さまざまであった。児童はそれぞれなりに、音楽にあわせて指揮的動作をし、聴覚による刺激を体幹や四肢の身体全体で共働しようとし、音楽の微妙な変化を積極的に聴取していた。

また、教師は児童に「どこの朝でしょう」と質問し、具体的な感受とイメージの方向性を示し、深く感受する仕方を視覚刺激として提示しながら、感覚的思考と知的思考を促している。

五つ目に「児童は考えた解決案を用いて試し、それらの意味を明らかにし、自分でそれらの妥当性を見出す機会と必要性を感じさせたか」である。全曲を指揮的身体表現する2回目の聴取により、児童は聴覚的刺激と身体を通して知覚・感受した。教師の「どこの朝の気分でしょう」の質問に対し、感受しイメージした内容を、思考し、言葉として表現する。他児の意見に触発され

て、さらに自身の感受を深め、イメージを広げている。教師は、児童が心を解放して発言できる状況を設定すると共に、児童の発言に共感や感動を示すことで、児童はイメージすることの楽しさと価値観を得ることができる。児童にとって、鑑賞を通して想像的思考を巡らす喜びや、そこで新たな発見を得ることができ、さらに、他者とのコミュニケーションで自身の存在が認められるという経験を通して、将来にわたって鑑賞することを大切にする態度を身につけることができると考える。

7. 総括と今後の課題

本研究は、デューイの「真実の教育はすべて、経験を通して生じる。」という考え方にに基づき、音楽科の授業が子どもにとって快く、将来に亘って意義ある、生きた経験となるための教師の在り方を、文献と実践により研究した。実践研究では、4年生の多くの児童が音楽の質を感受した鑑賞活動の授業において、教師がどのような環境として存在し、どのように支援したかを分析・考察することを目的とした。

文献研究により、子どもに生きた経験に基礎づけられた教育の実現には、前提として教師に共感的関係が必要であることがわかった。その上で、教育的な経験の方法が思考することそのものであること、及び教育における思考の方法には五つの要点があることがわかった。そこで、実践研究では、音を媒体とし、感覚的性質を知覚・感受するという特性をもつ音楽科の授業において、教師は共感的関係と、五つの思考の要点が具体的にどのように実現しているのか分析し、考察した。

本研究で対象とした授業の特徴として、一つは教師の共感や感動、そして賞賛の言葉が随所にみられたことがあげられる。これは、児童に喜びと同時に自信や誇りを持たせ、音楽的な思考を豊かにし発言を促すことにつながっていた。

また、教師が児童の発言を単に繰り返すリヴォイシングの場面が多く見られ、これを共感的行動の一つと捉えた。これにより児童個々の発言は価値づけられると共に、その意見がクラス全体の児童に共有でき、多くの児童の思考や発言を促すことにつながっていた。また教師は、児童の発言に、内的経験としての時間や空間、及び状態や感情などを見つけた場合、その内容を示す擬態語等の言葉を付加することより、児童のイメージを明確にすると共に、他児に対してイメージを広げたり、より深く思考するよう促していた。

教師が鑑賞時に児童と共に音楽に合わせて身体表現をすることは、児童にとって一つの共感的関係を示すものと捉えた。併せて、音楽の拍子等の音楽構成要素が微妙に絡み生み出す様々な感覚的性質を、教師の身体表現に触発されながら、児童が身体で感じとることにつながっていると捉えた。4年生の児童が音楽を知覚し、多様な性質を内包した空間と時間を、個別に「質」として感受している授業では、教師の共感的関係は言葉や身体表現によって五感で捉えることができ、それが、児童の楽曲を鑑賞する際の知覚・感受の在り方を示し、イメージを広げ、深めることを促していた。

デューイのいう、教育における思考の本質の五つの要点を、音楽科の鑑賞活動における教師の立場から捉えた。教師は、児童が自己の課題として認識し、解決に至る過程において、音楽を、

聴覚と身体による知覚・感受からのイメージと、他児の意見等により思考し、コミュニケーションにより、さらに知覚・感受し再思考するという連続性のある構成をつくりあげていた。また一人の児童は音楽、他児、教師と相互作用していた。さらに一人の児童は、他児と音楽、他児と教師、音楽と教師との関係とも相互作用し、コミュニケーションする中で、課題が解決されており、そのような場を教師がつくっていることがわかった。

鑑賞活動での教師の音楽的支援の在り方は、知覚・感受や想像的思考のための手段を提示する場面では、言葉による教示や指示、音楽的な支援を個々の児童に対して直接的に指導していた。そして、児童が感受し、イメージし、さらに言語として表現し、コミュニケーションする場面では、児童と音楽、そして児童間関係を密にし、児童個々の思いや感情を豊かに展開し表現できるよう、場の設定、雰囲気づくり、そして最小限の言葉などによる間接的な支援をしていた。鑑賞活動における教師の役割は、児童が音楽との出会いの中で内的経験を豊かにすることである。児童個々の感性を引き出し育てるために、音楽と児童、児童間の関わりを活性化するなど、教師の人的環境としての役割は少なくない。

本研究の授業事例の提供等、さまざまなご協力をいただいた小学校教諭の竹田礼子氏に心より感謝申し上げます。

-
- ¹ J. デューイ (1938) 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫 1680 (2004) pp.30-31
 - ² 同掲書 p.56
 - ³ J. デューイ (1934) 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房 (2010) p.43, Dewey, J. *Art as Experience*, New York; The Johns Hopkins University Press p.39
 - ⁴ 同掲書 p.23
 - ⁵ J. デューイ (1916) 松野安男訳『民主主義と教育 (上)』岩波文庫 青 652-3 (1975) pp.259-260
 - ⁶ 前掲書 J. デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』 pp.42-43
 - ⁷ 河北邦子 「音楽科の授業にみる児童の経験に関する一考察 —鑑賞活動における「質」の感受に着目して—」『教育学研究紀要』(CD-ROM 版) 中国四国教育学会 (2014)
 - ⁸ 前掲書 J. デューイ 市村尚久訳『経験と教育』
 - ⁹ 前掲書 J. デューイ 松野安男訳『民主主義と教育 (上) (下)』
 - ¹⁰ 前掲書 J. デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』
 - ¹¹ 前掲書 J. デューイ 市村尚久訳『経験と教育』 pp.52-55
 - ¹² 同掲書 p.54
 - ¹³ 前掲書 J. デューイ 松野安男訳『民主主義と教育 (上)』 p.259
 - ¹⁴ 同掲書 pp.259-260
 - ¹⁵ 前掲書 J. デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』 pp.296-300
 - ¹⁶ 同掲書 p.306
 - ¹⁷ 西園芳信「思考力育成における「芸術の知」の重要性」『初等教育資料』文部科学省初等教育課 638号 (1995) p.74
 - ¹⁸ 前掲書 J. デューイ 市村尚久訳『経験と教育』 p.54

- 19 同掲書 p.54
- 20 一柳智紀 「教師のリヴォ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 (2009) pp.373-383
- 21 前掲書 J. デューイ 市村尚久訳 『経験と教育』 pp.52-55
- 22 前掲書 J. デューイ 松野安男訳 『民主主義と教育 (上)』 p.259
- 23 前掲書 J. デューイ 市村尚久訳 『経験と教育』 p.54
- 24 前掲書 J. デューイ 栗田修訳 『経験としての芸術』 p.306
- 25 前掲書 J. デューイ 松野安男訳 『民主主義と教育 (上)』 pp.225-226
- 26 前掲書 J. デューイ 栗田修訳 『経験としての芸術』 p.55