

# 小学校音楽科の創作活動にみる連続性と相互作用の研究

—「こきりこ」のリズム伴奏づくりの班活動を通して—

河北邦子、竹田礼子

## A Study on the Continuity and the Interrelation Seen to the Creation Activity at the Music Class of Elementary School; Through Analysis of Group Activity in the Creation of the Rhythm Accompaniment with regard to the “KOKIRIKO”

Kuniko KAWAKITA, Reiko TAKEDA

### はじめに

平成20年1月の中央教育審議会の答申において、音楽科の改善の基本方針について4項目を示している。1項目は「…音楽のよさや楽しさを感じるとともに、思いや意図をもって表現したり味わって聴いたりする力を育成する…」と、感受や意図など児童の個々の思いを重視することの必要性を述べている。2項目は「…表現と鑑賞の活動の支えとなる指導内容を〔共通事項〕として示し、音や音楽を知覚し、そのよさや特質を感じ取り、思考・判断する力の育成を一層重視する。」と、学習指導要領に新たな共通事項を設け、生涯に亘る基礎となる学びの具体的な内容と、音楽科における思考・判断力育成の重要性を述べている。3項目は「創作活動は、音楽をつくる楽しさを体験させる観点から、小学校では「音楽づくり」…」と、身近な音の感受と、音を音楽にしていく過程の必要性を述べている。4項目は「…我が国や郷土の伝統音楽に対する理解を基盤として、我が国の音楽文化に愛着をもつ…」と、生活に根ざした音楽への興味・関心を求めている<sup>1</sup>。

これら改善の基本方針4項目を念頭に置き、研究授業として4年生の題材「日本の音楽に親しもう」を実践した。教材の「こきりこ」<sup>2</sup>は富山に伝承されてきた民謡であり、豊作を祈願するという生活に根ざした日本の伝統音楽である。伝承そのものが創作活動を含んだ要素をもつことから、日本人である子どもの思考を發揮しやすい教材である<sup>3</sup>。児童は「こきりこ」を歌唱すると共に、現地の「こきりこ」の演奏をDVDで鑑賞し、日本音楽のもつ特有の音質や歌い方、そして身体の動きを伴うことに気付いた。そして“締太鼓”や“こきりこ”、“びんざさら”などの伝統的な楽器や、日常演奏している鈴やクラベスなどの楽器を自由に選択し、リズム伴奏の創作活動を行った。児童は音楽を知覚・感受し、グループ活動により思考や表現を繰り返し、さらにグループを越えたコミュニケーションを通して、創作内容と表現力を高めていった。

本研究は、児童の創作意欲と意図をもった表現が、どのように生まれ、主体的な活動となったのか、J. デューイの考え方にに基づき、授業を分析し考察することによって明らかにする。

## 1. 研究目的

J. デューイは、真実の教育はすべて経験を通して生じるとし、その中心的課題として、「継続して起こる経験のなかで、実り豊かに創造的に生きるような種類の現在の経験を選択することにかかっている。」<sup>4</sup>と述べている。そして、連続性と相互作用を、経験の教育的な機能と力について解釈するうえでの重要な原理としている<sup>5</sup>。

経験のもつ教育的機能と力を解釈するうえでの、経験の原理である連続性と相互作用について文献により概要を捉える。そして、小学校音楽科の、一つの題材による一連の授業、つまり同一クラスにおいて創作活動を展開する過程の、2つの授業における児童の創作内容の比較、及びそこで行われるディスカッションの創作との関連をみることで、連続性と相互作用が、どのような場面で、どのように生起しているのかをみていく。そして、音楽科において、デューイのいう連続性と相互作用が、実際の教育の場でどのように機能しているのかを分析・考察することを目的とする。

## 2. 研究方法

「真実の教育の機能の原理」といわれるデューイの連続性と相互作用について、『経験と教育』<sup>6</sup>『論理学 - 探究の理論 - 』<sup>7</sup>を中心に文献研究をする。

さらに、音楽科の授業において、連続性と相互作用がどのように機能しているかを実践研究により明らかにする。研究対象とした2回の授業は、Y市教育研究会音楽部の、研究主題を「豊かな感性を育てる音楽教育—楽しく美しく表現する心を育てる支援の工夫—」とした研修授業と、その前の週の授業である。また、授業を実践したO小学校の研究主題「伝え合いながら学び、自ら追求し続ける子どもの育成」をふまえたものでもある。O小学校の主題は、経験の原理である連続性や相互作用を内包するものとなっている。

研究対象とした授業は、題材を「日本の音楽に親しもう」、目標を「日本の音楽の雰囲気や特徴を感じ取りながら、伝統音楽に親しむとともに、旋律の特徴を生かしながら、表現の仕方を工夫することができるようにする。」とした、全6時間の指導計画によるものである。「こきりこ」を教材とした第3時と第5時の授業であり、グループでリズム伴奏を作成する創作活動に着目する。

## 3. 経験の原理としての連続性と相互作用

デューイは、経験というものは、経験しつつある個人の内部で進行しているものに従属させられてこそ、初めて真の経験である<sup>8</sup>という。生きていく上で、有機体が高等であるほど、環境となる他の事物との関わりを維持し回復しようとする過程で均衡と不均衡が生じ、その乱れが大きくなるという。そして、不均衡の状態の時に欲求が生じ、その乱れを回復するための動きが追求や探究、つまり思考であり、回復した時に有機体は充足や満足を得られる<sup>9</sup>という。

経験には、それ自身、固有の性質をもたない記号やシンボルを素材とした知的結論をもつ思考経験と、感覚的な性質として経験されるかもしれない事物を表象する記号やシンボルを素材とする美的経験があるという。そして、知的活動には美的性質が伴い、この性質がなければ、思考は

結論に達することができないという<sup>10</sup>。芸術は感覚的性質をもつ素材により形作られたものであり、芸術の一分野の音楽もまた感覚的性質をもつ。

兼平（2011）<sup>11</sup>は音楽科における思考としての芸術的探究を「質的素材に働きかける行為と、働きかけられた結果との連続的な質的関係性を認識して問題を解決していく活動」と定義し、音楽創作の場合は、音を質的素材として用い、質的関係性を認識して問題を解決し、作品を作ることになる。」と述べている。

音楽の創作活動において、人は思いや意図をもって楽器を奏する。その結果として音が生じる。発生した音が、思いや意図に沿うものであれば、そこで奏者の思いや意図は達成され、奏する時の問題は解決する。しかし、思いや意図に沿っていないと意識した場合、奏法や楽器の選択等について思考を巡らし、再度演奏することになる。思いや意図に沿う内容と、演奏する音との一致を目指し、楽器に働きかけるという循環を繰り返し、作品を創りあげていく。

経験の教育的機能と能力を解釈する上で、デューイは「連続性」と「相互作用」という2つの原理があるという。それらは相互に分離しているものではなく、経験の縦の側面と横の側面をなすものという<sup>12</sup>。デューイのいう連続性と相互作用について、前述の一連の音楽活動と関連付けながら概要をまとめる。

## （1）連続性

「連続性」という言葉は、時系列で、途切れることなく関連していく性質である。デューイは、連続性を、その場限りの単なる繰り返しで、繰り返す主体にその後何ら影響を及ぼさないものを範疇に入れていない。連続性の原理は「以前の過ぎ去った経験からなんらかの物を受け取り、その後に来る経験の質をなんらかの仕方で修正する。」、そして「すべて行われ受け止められた経験が、当事者本人を修正する一方、その修正が引き続き起こる後の経験の質に影響を及ぼす。」<sup>13</sup>としている。そして連続の原理の例証として、身体的だけでなく、知的にも道徳的にも発達が見られ、成長することをあげている。そして、その成長がさらに新しい成長の契機となり、刺激となり、機会となるものである<sup>14</sup>という。

音楽科での表現や鑑賞を通して、それまでに得たことのないような感動を覚えたり、既成概念を変えるような音楽との出会いにより、さらに新規な関心をもち、意欲をもって音楽と関わろうとするとき、それは連続性のある経験をしたといえよう。また表現を繰り返す中で、表現方法に疑問をもち、工夫して奏法を会得し、表現意図を深め、より豊かな表現を目指そうとする態度を養うことができるような経験をした場合、そこには連続性が働いたといえよう。

本稿では、音楽を媒体とした経験において、以前の音楽的活動と比較し、音楽への関心・意欲を高め、より豊かな知覚・感受力、表現力を獲得し、音楽的内容の理解力が高まり、引き続きリズム伴奏という一連の音楽活動に積極的であろうと、知覚・感受、表現する過程、及びその循環に関与がみられた場合を、連続性が機能したと捉える。

## （2）相互作用

デューイは、有機体である人は、環境に働きかけ、そして働きかけられるという関わりの中で

生きていく。そして、絶え間なく生じる相互作用において抵抗と葛藤の条件が加わり、その過程において人と環境は、感情と観念を伴う<sup>15</sup>という。相互作用は、経験の教育的機能と能力について解釈する上での、第2の重要な原理という<sup>16</sup>。また、「あらゆる経験は、「主観」(subject)と「客観」(object)との作用によって、自我とその世界との相互作用によって、成立する。」という。相互作用とは、一人の人間を取り巻く人的環境と物的環境が、物的また心的に関わっていく関係である。

音楽科の授業において、児童と音楽、児童と人的環境、児童と物的環境の相互作用が考えられる。児童と音楽との関わりでは、児童が楽器などの表現媒体と関わることによって生じる音・音楽があり、そこでの演奏の在り方、音の質、音楽に関わる言葉、自身の音楽と他児の音楽との関わりなどがある。心的なものとして、児童の気持ち、児童の意図などの内的欲求や期待などと音・音楽との関わり、そして他児や児童群が奏でる音・音楽など、さまざまな関わりがある。

児童と人的環境では、一人の児童とグループ内の他児、及び他グループの他児、そして教師がある。また一人の児童は、他児同士の関わりや、教師と他児との関わりにも影響を受ける。児童と物的環境では、一人の児童と楽器や視聴覚機材、グループ活動の空間や教室全体などがある。

連続性の場合と同様、リズム伴奏づくりにおいて、児童の、主体的な知覚・感受、表現やコミュニケーション、及び思考を促すなど、豊かな活動を展開する上での、音楽素材、人的・物的環境との関わりがみられた場合、相互作用が機能したと捉える。

## 4. 授業実践

4学年の題材「日本の音楽に親しもう」の実践の概要と題材、及び実践結果と分析・考察を述べる。

### (1) 授業の概要

対象授業の実施の概要、及び題材、題材の目標、内容、題材の評価基準、指導と評価の規準、本時の計画、本時の流れを示す。

対 象：山口市内 ○小学校 4年1組

実施日：平成25年1月25日(金)、2月1日(金) 5時限(13時25分～14時10分)

教 室：第1音楽室

指導者：竹田礼子(筆者)

### (2) 題材について

① 題 材 日本音楽に親しもう

② 題材の目標

日本の音楽の雰囲気や特徴を感じ取りながら、伝統音楽に親しむとともに、旋律の特徴を生かしながら、表現の仕方を工夫することができるようにする。

### ③ 題材について

本学級の児童は、表現活動が好きで、音楽を楽しもうとする気持ちが育ってきている。4年生になって、運動会ではソーラン節を踊り、音楽会では八木節を合奏し、日本の音楽にも親しんできている。これまでの音楽活動の中で、リズムを工夫して班発表したり、歌詞の内容を考えることで、歌い方を深めたりしてきた。感じたことを、互いに言葉で言い表し、話し合うことで、みんな音楽表現を高めていこうとする意欲も感じられるようになってきている。1年間のまとめの時期として、友達と意思を伝えながら、楽しく音楽表現を工夫する力をさらに育てていきたいと願っているところである。

本題材は、日本の代表的な民謡の中から鑑賞教材として「ソーラン節」「南部牛追い歌」、表現教材として「こきりこ」を取り上げて、古くから伝わる日本の伝統音楽を親しみながら、その雰囲気や特徴を感じ取ることができるように学習を進めていくことができる。また、他の国の民謡と聴き比べてみることで、それぞれの特徴を明確にすることができるように思われる。このような鑑賞活動を生かして、「こきりこ」では、曲の特徴や気分を感じ取り、表現活動を工夫することができる。歌唱、器楽、音楽づくり、鑑賞などの各活動を総合的に組み合わせ、音楽活動を幅広く楽しむことが大切であると思われる。子どもからの思いが膨らみ、楽しい音楽表現へつながる題材であると考えられる。

そこで、指導にあたっては、鑑賞からリズムの特徴や歌い方などを感じ取らせ、「こきりこ」の曲の雰囲気に合う楽器選び、リズム伴奏づくり、演奏の仕方の工夫などに結びつけていきたい。「デデレコデン」のお囃し言葉をくり返すオスティナートの言葉を重ね合わせることで、2つの旋律が重なり合うおもしろさを味わうことができる。また、演奏の速さやタイミング、音の重なり、始まり方や終わり方などを班で話し合いながら工夫できるように進めていきたい。自分の思いを表現すると共に友達の感じ方や表現に対して、共感したり、気づきを持ったりすることで、お互いに表現の高まりを感じ合えるような活動にしていきたい。「リズム伴奏づくり」では、楽しみながら音楽表現全体に工夫を重ねていくことができるようにしていきたい。子どもたち一人ひとりが役割をもって、友達と共に思いを深めながら、満足感を味わえるように導きたい。

④ 題材の評価規準

表1. 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	エ 鑑賞の能力
題材の評価規準	郷土の音楽とその特徴に関心を持ち、楽曲の特徴に気づいて聴いたり演奏したりする学習に進んで取り組もうとしている。	我が国の音楽の旋律の特徴を感じ取って、曲想にふさわしい歌い方を工夫したり、楽器の音色やリズムの組み合わせ方を工夫したりしている。	呼吸や発音の仕方に気をつけて、曲想にふさわしい声で歌ったり、リズム伴奏を合わせて演奏したりしている。	我が国やアジアの民謡の歌声やリズム、旋律などの特徴や違いを感じ取り、それぞれの曲の特徴や演奏のよさに気づいている。
具体的評価基準	① 民謡の特徴を感じ取って聴き、気づいたことを発表できる。 ② 特徴を生かして歌ったり、進んで演奏方法を工夫したりしようとしている。 【活動の様子（発言の内容・学習カード）】	① 旋律の動きを感じ取って、曲想にふさわしい歌い方を工夫している。 ② 楽器の音色やリズムの組み合わせを工夫して、リズム伴奏をつくっている。 【活動の様子・演奏の聴取・学習カード】	① 歌詞の意味を理解し、音程やリズムに気をつけて歌うことができる。 ② 楽曲の特徴に合った楽器を選び、リズム伴奏を工夫することができる。 【演奏の聴取・活動の様子】	① 楽曲の特徴を感じ取り、それぞれの表現のよさを話し合うことができる。 ② 民謡の特徴を生かした表現の工夫に気づき、心をこめて聴くことができる。 【活動の様子・発言の内容・学習カード】

(3) 指導と評価の計画

表2. 指導計画

次	ねらい (教材)	時	○ 学習活動・学習内容	* 具体的評価規準 【評価方言】
第一次	音楽全体の雰囲気を感じ取りながら、特徴の違いについて聴き比べることができる。 ・ソーラン節 ・南部牛追い歌	第1時	○曲を聴いたり、主旋律を歌ったりすることを通して、曲想を感じ取る。 ・旋律の特徴 ・声の出し方 ・歌詞の意味 ・拍感 ・リズム ・テンポ	* 旋律の動きやリズムなど音楽の特徴を感じ取って、聴き比べている。 【活動の様子・発言の内容・学習カードの記述】
	いろいろな民謡を聴き比べ、それぞれの特徴やよさを味わうことができる。 ・トラジ打令 ・小さな淡黄色の馬 ・地方の民謡	第2時	○いろいろな民謡を聴き比べ、気づきを話し合うことを通して、特徴やよさを味わう。 ・旋律の特徴 ・声の出し方 ・歌詞の意味 ・拍感 ・リズム ・テンポ	* いろいろな民謡を聴き比べ、それぞれの特徴やよさを味わっている。 【活動の様子・演奏の聴取】

第 二 次	<p>曲の特徴を感じ取り、旋律を聴いたり歌ったりすることができる。</p> <p>・こきりこ</p>	第3時	<p>○曲の雰囲気を感じ取りながら、旋律を歌ったり、オスティナートを楽しんだりする。</p> <p>・旋律の動き ・歌詞の意味 ・音程やリズム</p>	<p>*前時までの鑑賞を生かして「こきりこ」を聴いたり、歌ったりしている。</p> <p>【活動の様子（発言の内容・演奏の聴取・学習カードの記述）】</p>
	<p>グループで楽器の音色やリズムの組み合わせを工夫して、リズム伴奏をつくることができる。</p>	第4時	<p>○楽器の音色やリズムを組み合わせてリズム伴奏をつくる。</p> <p>・楽器の組み合わせ ・音の出し方 ・リズムづくり ・オスティナート ・旋律とのバランス ・タイミング ・動き</p>	<p>*班で協力して楽器の音色やリズムの組み合わせを工夫して、リズム伴奏をつくっている。</p> <p>【活動の様子・発言の内容・演奏の聴取・学習カードの記述】</p>
	<p>班で工夫したリズム伴奏と歌を合わせながら、始め方や終わり方など、さらに表現を工夫していく。</p>	第5時	<p>○班で工夫したリズム伴奏と歌を合わせて演奏し、お互いに聴き合う。</p> <p>・演奏の始め方 ・終わり方 ・合わせ方 ・班ごとの工夫</p>	<p>*リズム伴奏と合わせて歌いながら、始め方や終わり方などさらに表現を工夫したり、お互いの表現のよさに気づいたりしている。</p> <p>【活動の様子・発言の内容・演奏の聴取・学習カードの記述】</p> <p>&lt;本時&gt;</p>
	<p>工夫したことを生かして「こきりこ」の発表会をし、お互いの表現のよさを伝え合うことができる。</p>	第6時	<p>○表現方法を工夫して「こきりこ」をする。</p> <p>・歌い方 ・全体のバランス ・雰囲気づくり ・演奏発表のマナー ・お互いの表現のよさ ・表現活動への意欲</p>	<p>*歌い方やリズム伴奏などの表現方法を工夫して、演奏発表をし、お互いの表現のよさを伝え合おうとしている。</p> <p>【活動の様子・発言の内容・演奏の聴取・学習カードの記述】</p>

#### (4) 2月1日の本時案

対象授業は1月25日（第2次 3/6）と2月1日（第2次 5/6）の2回である。2月1日の本時案を以下に示す。

##### ① 本時案（第2次 5/6）

ねらい グループで工夫したリズム伴奏と歌を合わせながら、始め方や終わり方など、さらに表現方法を工夫していく。

表3. 本時案

学習活動・学習内容	教師の働きかけ 評価規準 【評価方法】
<p>1 楽しく音楽活動に入り、本時の活動に向けて、見通しをもつ。 ・本時の目あての確認</p> <p>「こきりこ祭り」に向けて表現の仕方をもっと工夫しよう</p>	<p>○身体を働かしたり、既習曲を歌ったりして楽しく音楽活動へ導く。 ○前時までの取り組みを確認し、班での活動が高まるように意欲化を図る。 【活動の様子・発言の内容】</p>
<p>2 班で、「こきりこ」の音楽表現を工夫する。 ・歌い方 声の出し方 ・始め方 ・終わり方 ・音の強弱・リズム・タイミング ・音の重なり・バランス ・表現の高まり</p>	<p>○自分たちの思いと音楽表現の工夫がつながっていくように助言する。 ○音楽カードなどで、音楽的な要素に留意しながら活動を進められるようにする。 ○お互いの考えを認め合いながら音楽づくりや表現の工夫をしていくように助言する。 ○班発表に向けてお互いに気持ちを高め合う言葉かけをするように働きかける。 【活動の様子・カードの活用・発言の内容】</p>
<p>3 班ごとに、さらに工夫したところを発表する。 ・民謡の特徴を生かした音楽表現 ・音楽的な要素の見つけ方 ・お互いに感受する学び合い</p>	<p>○発表の時、並び方なども工夫させる。 ○自信をもって表現できるように聴く側の雰囲気づくりに配慮する。 ○音楽表現の要素につながるような見方をするように助言する。 ○それぞれの表現のよさを見つけ、お互いに伝え合うように促す。 【活動の様子・発言の内容】</p>
<p>4 活動をふり返り、お互いに高まったところやもっと工夫したいところについて話し合う。 ・自分たちの工夫への満足感 ・お互いの表現の認め合い ・発表に向けて気持ちの高まり</p>	<p>○活動をふりかえり、学習カードに感想を書いたり、友達に言葉で伝えたりすることで、満足感を味わえるようにする。 ○表現全休の見通しをもたせ、本番の発表にむけて、意識化を図る。 【活動の様子・発言・学習カードの内容】</p>

② 授業の流れ

表4. 授業の流れ

授 業 の 流 れ	
<p>1. さわやかな 挨拶で登場</p> <p>2. ウォーミングアップ 背中&amp;手 であつたまろう</p> <p>3. 「ゆかいに歩けば」笑顔で！楽しく！ (5分)</p> <hr/>	<p>4. 「こきりこ」を歌う</p>



5. 本時の目あてを確認	(5分)
・前時のふりかえり…よかったこと	課題
・本時の内容 …リズムの工夫	リズム乗り方 盛り上げ方
	強弱
始め方・・・	かけ声 リズム打ち 息を合
わせて	
終わり方・・・	かけ声 動き
6. 班で工夫	(15分)
・班ごとに助言…	
7. 班発表	(20分)
・発表後、よいところ 工夫したところ	
・アドバイス	
8. まとめ	

### ③ 教師の授業後の課題と考察

#### i 研究主題について

市教委音楽部の研究主題「豊かな感性を育てる音楽教育」～楽しく美しく表現する心を育てる支援の工夫～と、本校の研究主題「伝え合いながら学び、自ら追求し続ける子どもの育成」をふまえて、本時のような授業を提案した。

音楽科としてのテーマに迫るためには、本校の研修主題「伝え合いながら」「自ら追求し続ける」子どもの姿が大切であることを改めて感じた。子どもたら一人ひとりが思いや意図をもって音楽と関わり、その思いを音楽で表したり、言葉で伝え合ったりすることで、さらに思いがふくらんでいくことを実感した。そして、ふくらんだ思いを音楽で表現し、聴いてもらう、受け止めてもらうことを体験する活動を通して、音楽の楽しさをより一層感じることができるようになっていくように思われた。そのような活動を通して、さらに自分たちの音楽表現を高めていきたいという意欲につながっていくように思われる。

#### ii 子どもたちが主体的によりよい音楽表現を求めていこうとするために

「日本の音楽に親しもう ―こきりこ―」では、まず、十分に日本各地の民謡を鑑賞させて、音楽的な特徴やよさを感じ取らせることを導入に位置づけた。そこで自然に「こきりこ」のリズム伴奏を工夫したり、多様な音楽表現へと高めていったりすることにつながっていったように思われる。

また、8人程度の班で、一人ひとりの役割を決めたり、お互いの音楽表現について気づきを交換しながら、活動を進める中で、お互いに「もっと音を合わせたい」「はっきりした音で太鼓を鳴らしてほしい」「速さをどうする？」など自然に問題点が出てきた。子どもたちの活動から生まれた問題点を話し合ったり、班相互の発表をしたりすることで、音楽表現が高まっていくように感じた。

豊かな表現を支える大切な土壌をつくるために、今回の授業の中で、特に感じたことは、「積極的に、共感して聴く」ことの大切さである。友達の演奏をただ静かに聴くのではなく、音楽の気分を感じ取って、聴くことの重要性を改めて感じた。楽しい感じなら、楽しい表情で、リズムが強調されていれば、リズムにのって聴くなど、演奏者と聴き手の一体感が「もっといい音楽表

現をしたい」という意欲につながってくると思われる。

本時の授業の中で取り上げた「始め方と終わり方を工夫しよう」では、前時に、教師のピアノ伴奏を抜くことで、「自分たちで音楽を始めたり、終わったりする活動につなげよう」としてみた。まず、始めは、掛け声や大鼓の音で、演奏を工夫していたが、終わりは何とか終わる班が多かった。班間で何度も聴き合ううちに、終わりをかっこよくきめようとする子どもの姿が見えてきた。始め方のよさをしっかりと認め合い、では、「始め方が大切であれば、終わり方も大切」という考えを導き、どの班も始め方同様、楽器や掛け声と身体の動きを合わせたり、楽器のリズム打ちをしたりして、終わり方を工夫することができるようになってきた。

音楽表現を高めていくために、重要なことは、考えたり、試してみたりすることだと思われる。共通の音楽の、“土俵”の上で、様々な思いや考えを出し合うことが大切であると思われる。そこで必要となってくるのが音楽の要素「共通事項」である。毎時間、授業の中で、音楽の「共通事項」を分かりやすく適宜、取り入れたり、前面に掲示したりして、誰もが常に意識したり、使ったりできるように働きかけていくことが大切であると思われる。

「わかる喜び」「わかり合える喜び」を、音楽表現を通して子どもたちの心の中に育てていくことが音楽を楽しみ、より美しいものを求めていこうとする基となると考えられる。全ての子どもが、本来持っている「よりよく表現したい」という思いを、音楽活動の中で実現していくことができるように、授業づくりをさらに工夫していきたい。

## 5. 結果と分析

研究の対象とした授業は、4学年の題材「日本の音楽に親しもう」の第二次第3時と第5時である。クラスは4つのグループに分かれ、1班から4班までの名前で呼ばれる。

児童は、第3時の音楽づくり活動に入る前に、「こきりこ」の歌唱、そして階名唱の後、メロディとリコーダーのパートを分担し、階名で重唱する。その後、実際のお祭りでのこきりこ踊りをDVDにより鑑賞する。教師の「今、本物を観て、気がついたことがある人？」という質問に対し、子どもたちから、びんざさらの持ち方やリズム、また演奏のタイミングなどについての発言がある。児童たちは、自分たちが演奏しているテンポとは異なり、ゆっくりしたテンポであることに気づき、それは踊りによるものであるという必然性を観て取る。また声の音質の違いや、楽器と歌の音量バランスに気づく。さらに、踊りでは足が高く上がっていることや、大きな動きであることにも気づくと共に、「こきりこ」という音楽がどのような場面で演奏され、どのような表現によるのかを知る。音楽づくりを始めるに際し、新たな印象をもちながら「こきりこ」の音楽に向き合っている。

第3時はDVDへの感想を話し合った後15分の班活動を行い、4班から作成経過を他班に発表し、他班からよかった点とアドバイスの意見を受ける。第5時は逆に1班から作成経過を発表し、他班からの意見を受ける。

7～8名のグループで「こきりこ」のリズム伴奏を創作するという活動において、およそ決まっているのは、中間の歌唱部分以外のリズム伴奏を作成するという課題である。歌唱は、誰がどのように、どこを歌うかを決める。リズム伴奏は、楽器の選定や担当を決める必要がある。各班は

譜例 1. 1 班の第 3 時

こきりこ 富山県民謡／市川柳志尊 編曲

歌唱 (歌唱の 8 名と ささらの計 4 名)

リコーダー (1 名)

手拍子 (歌唱の 8 名)

トライアングル (担当者欠席)

ささら (1 名)

締太鼓 (1 名)

＜中間部は歌唱のみであり楽譜を省略 (譜例 2～8 も同様)＞

マドのサンサも テレレコデン ハレのサンサも テレレコデン

＜左右に休重移動しながら左右の肩位置で打つ＞

＜左右に休重移動しながら演奏＞

＜1番と同様＞

＜1番と同様＞

譜例 2. 1 班の第 5 時

こきりこ 富山県民謡／市川柳志尊 編曲

歌唱 (7 名)

歌唱 (3 名)

リコーダー (1 名)

手拍子 (歌唱の 3 名)

トライアングル (1 名)

ささら (1 名)

締太鼓 (1 名)

＜大鼓の連打、ヤッ！足踏み 8 拍で開始＞

マドのサンサも テレレコデン ハレのサンサも テレレコデン

＜左右に休重移動しながら演奏＞

＜2番のみの囃子音楽節＞

＜ささらと共に左右に大きく飛びながら＞

＜こきりこと共に左右に大きく飛びながら＞

＜1番と同様＞

＜2番の最後の拍で全員がヤッ！＞

マドのサンサも テレレコデン ハレのサンサも テレレコデン

＜2名で表拍と裏拍を交互に演奏＞

＜1番と同様＞

＜1番と同様＞

第 2 時でおおよそ決めているが、再度確認しつつ楽器や担当の希望を交流し、互いの気持ちを押し量り、調整しながら決めていく。

分析対象は、「こきりこ」の第二次第 3 時と 5 時の DVD による記録から得た演奏内容であり、楽譜化し譜例 1～8 に示す。そして第 3 時と 5 時のプロトコールより、他班に対する児童の意見を抽出し、第 3 時と 5 時の意見内容と、発言した班と発言を受けた班の関連性を表 5～11 に示す。また授業終了時に児童が記入した音楽学習カードの「めあて」「自分のこと」「友達のこと」である。なお、班ごとに一つの「めあて」を決めている。

分析にあたり、まず、探究を進める児童の変容をみていく。つまり、演奏と、演奏後の意見交流がどのように関連していくのかをみる。分析の視点は、グループの単位で①問題の感得と認識、②問題解決と取組み、及び③連続性と④相互作用の機能がどのように生じているかである。

(1) 第 3 時と第 5 時の演奏等の変化

リズム伴奏づくり活動における第 3 時と第 5 時の演奏を、班ごとに譜例に示し変化を分析する。

① 1 班

1 班が演奏したリズム伴奏は、第 3 時を譜例 1、第 5 時を譜例 2 に示す。

第 3 時ではお囃子は歌われなかったが、第 5 時では 2 番でリコーダーのメロディにあわせて、お囃子が入る。

ささら担当児童は第 3 時では裏拍で奏していたが、第 5 時ではこきりこ担当と共に表拍で奏する。

締太鼓担当は第 3 時では、前半は表拍を鼓面、裏拍を杵打ちし、後半は歌のリズムに合わせて奏する。第 5 時では前半はお囃子のリズムに合わせて 4 拍目を杵打ち、後半も歌のリズムに合わせて打ちながら 4 拍目を杵打ちすることによ

譜例3. 2班の第3時

こきりこ 富山県民謡/市川柳志尊 編曲

<6人>  
歌唱 (2名)  
リコーダー (1名)  
手拍子 (歌唱の2人)  
こきりこクラベス (2名)  
ささら (担曲者欠席)  
締太鼓 (1名)

ま かりこの こ な は ま こ し り ま こ こ こ ち り ね ば

マ ドの サンサも テチレコデン ハ レのサン サも テチレコデン

(2名で表拍と裏拍を交互に演奏)  
(2名で表拍と裏拍を交互に演奏)  
<1番と同様>

て、リズムがパターン化し、全体の調子が整う。

歌担当の3名は、第3・5時共に、左右に体重移動しながら拍に合わせて手拍子を打つ。第3時では3名は同じリズムで手拍子するが、第5時ではリズムを分担しており、リズム構成を意識することで分担できている。

第3時での身体表現は、歌担当児童が左右に体重移動しながら手拍子をし、ささら担当も途中から歌に合わせて左右に動くように変わる。第5時では、ささら担当はトライアングルと共に、左右への大きな跳躍ステップとなった。

第5時では演奏の開始と終わりのリズムが入る。開始は締太鼓の連打の後、全員が「ヤッ！」と声を合わせ、足踏みをも3拍し、1拍休んで演奏を開始する。最後は、太鼓以外の全員が両手足を広げて立ち、声を合わせて「ヤッ！」という。

音楽学習カードに記載された1班の「めあて」には「リズムや動きを工夫して楽しく演奏する。」と記述されており、グループ全体で動きを問題として認識している。友達のことについての記述にも「ほかの班の人たちは、私たちがしていない動きや工夫をしていたのですごい。」とあり、他班の動きを注意深く観察していたことがわかる。

譜例4. 2班の第5時

こきりこ 富山県民謡/市川柳志尊 編曲

<8人>  
歌唱 (2人は手拍子しながら歌う)  
リコーダー (1名)  
トライアングル  
手拍子 (歌の5名とトライアングルの3名)  
こきりこクラベス (2名)  
ささら (1名)  
締太鼓 (1名)

ま かりこの こ な は ま こ し り ま こ こ こ ち り ね ば

マ ドのサンサも テチレコデン ハ レのサン サも テチレコデン

(2拍の太鼓とソーレツという声で開始)  
(歌唱の1名がお囃子を歌う)  
(1番は1・3拍、2番は2名が表、裏拍を分担して手拍子する)  
(2名で表拍と裏拍を交互に演奏)  
(2名で表拍と裏拍を交互に演奏)  
<1番と同様>  
<1番と同様>  
<1番と同様>

(中間部では、1番は左右に2ステップしながら、2番はその場で手を前後に振りながら歌う)  
(後半部分は太鼓を中心にして、自身もデチレコデンで回りながら1番は時計回り、2番は反時計回りで歌う)  
(最後の拍で全員がヤッ!)

② 2班

2班が演奏したリズム伴奏は、第3時を譜例3、第5時を譜例4に示す。

第3時ではお囃子は歌われなかったが、第5時では3人の歌担当の中の一人が、お囃子を歌う。また歌担当の3人は手拍子しながら歌う。第3時は後半のみ、手拍子を2人でリズムを分担している。第5時では前半に細かいリズムを分担して手拍子し、後半は締太鼓の周りを回りながら自身も回るといった動きを伴うことから、細かいリズムではなく、フレーズ感のある拍打ちとしている。

こきりこクラベスを担当する2人は、前半は1番と2番とで変化をつけ、リズムを分担し

語例5. 3班の第3時

こきりこ 富山県民謡／市川節志尊 編曲

<8人>  
歌唱 (3名)  
リコーダー (1名)  
鈴 (1名)  
こきりこ (1名)  
ささら (1名)  
締太鼓 (1名)

(中間部分は、こきりこ、ささら、鈴と歌の5人が、ピラミッドの体系となり、前の男児の人は4拍をスキップし、後ろの女児の人は動きをとまじりながら歌う。)

マドのサンサも テレレコデン ハレのサンサも テレレコデン

<2番も同様>

ている。第5時は、前半では、より細かくリズムを分割し、後半は表拍と裏拍を分担して演奏する。同じグループの学習カードにはこきりことクラベスの担当者について「…2人のいきがよかったからうまくできていた。」とある。

第3時で欠席のささら担当児童が第5時では参加し、前半は1番では表拍、2番は裏拍、後半は1・2番ともに拍打ちする。

締太鼓担当は、第3時では左右の撥で太鼓と杵を交互に打っているが、第5時では前半と後半をそれぞれ異なったリズムパターンとして演奏する。

第5時では、各パートは1番の前半と後半のリズムを変化して奏する。また1番と2番で変化させ、さらに同一パートであってもリズムを分担して演奏しており、細かな工夫がなされる。第3時においても同じことを繰り返そうとしない意図がみられるが、第5時では強化している。

第3時には身体表現は見られなかったが、第5時では締太鼓を中心に巡るという、構成を伴った動きが入る。楽器演奏の無い中間部分は全員が止まって歌う中で、締太鼓を担当する児童が2拍で一歩のゆっくりした歩みで締太鼓を回る。続く楽器演奏のある後半部分では、全員が楽器を演奏しながら、締太鼓と締太鼓を演奏する児童の周囲を回る。回りながら演奏することから、手拍子、トライアングル、こきりこ、クラベスは、動きに合わせた4分音符の拍打ちとなっている。

開始は、第5時では太鼓担当が2拍打ち、全員が「ソーレッ」と声を合わせて言う。終わりは最後の拍で全員が「ヤッ!」と言う。

2班の「めあて」は「楽しくリズムにのって踊ったり歌ったりする。」である。友達についての記述には「わたしたちがやっていないことを、表情や踊りであらわしている!」とあり、自分たちが「めあて」としているが故に、それに関する内容について、他班から多くを感じ取ってい

語例6. 3班の第5時

こきりこ 富山県民謡／市川節志尊 編曲

<8名>  
歌唱 (3名で手拍子も担当)  
リコーダー (1名)  
手拍子・鈴 (1名)  
こきりこ (1名)  
ささら (1名)  
締太鼓 (1名)

(太鼓担当者のイヨーオッという声で始まる)

(テレレコデン)

マドのサンサも テレレコデン ハレのサンサも テレレコデン

(歌のみの中間部で、歌を担当する児童3人は1番では手をつなぎ、2番では鐘と手拍子によるリズムの掛け合いをする。2番の中間部では男児3人は立ったり座ったりを計画的に行う。)

(ハッと音で終わる)

(テレレコデン)

譜例 7. 4班の第3時

こきりこ 富山県民謡/市川郷志春 編曲

<8名>  
歌唱 (2名)  
リコーダー (2名)  
鈴 (2名)  
手拍子 (歌唱の2名)  
ささら (1名)  
箏太鼓 (1名)

マドのサンサも デテレコデン ハレのサンサも デテレコデン

(デテレコデン)  
(歌唱の1名と鈴の2名がお囃子を歌う)  
<2番も同様>  
(左右にステップをしながら、1番は脚の前、2番は踵上で手拍子する)  
<2番も同様>  
<2番も同様>  
<2番も同様>

譜例 8. 4班の第5時

こきりこ 富山県民謡/市川郷志春 編曲

<8名>  
歌唱 (2名と鈴担当の2名が歌う)  
リコーダー (2名)  
鈴 (2名)  
手拍子 (歌唱の2名)  
ささら (1名)  
箏太鼓 (1名)

マドのサンサも デテレコデン ハレのサンサも デテレコデン

(デテレコデン)  
(リコーダーのリズムを太鼓が小節、2小節目はリコーダーも加わり始まる)  
(デテレコデン) (手拍子と鈴の3名がお囃子を歌う)  
<2番も同様>  
<2番も同様>  
<2番も同様>  
<2番も同様>  
(太鼓が3拍叩き、最後の拍でみんながヤーッ!という)

と考えられる。

③ 3班

3班が演奏したリズム伴奏は、第3時を譜例5、第5時を譜例6に示す。

第3時ではお囃子は歌われなかったが、第5時ではお囃子を歌う。

鈴担当は、第3時では2番の一部でしか奏していないが、第5時では歌唱担当の手拍子と共に、前半と後半、また1番と2番を変えるなど計画的に奏している。1番の前半は裏拍で8分音符、2番では表拍を4分音符で奏し、後半は1番では全拍を4分音符で、後半は裏拍を4分音符と8分音符によるリズムパターンで奏している。

こきりこ担当は、前半は裏拍で演奏しているが、後半では身体表現を伴うため不規則になっている。

ささら担当は表拍で奏している。前半は第3時・5時ともに拍にのって奏しているが、後半は身体表現を伴うため第5時の2番のみ奏している。

箏太鼓担当は第3時では1番と2番の前半・後半ではそれぞれ異なるリズムで、杵打ちを入れながら工夫し、表拍で奏している。第5時では基本的に表拍を奏しながら、前半は1番・2番で異なるリズム、後半は一定のリズムを奏しようとしている。2番では手拍子と膝を使って、リズム伴奏している。

メンバー8名のうち6名は、ピラミッド型の体形をとり、歌唱のみの中間部から後半にかけて身体表現をしている。メンバー8名のうち6名でピラミッドを構成し、ピラミッドの頂点に位置する3名の男児はスキップでステップする。2番の中間部では、3人の男児が立ったり座ったりを計画的に行う。ピラミッドの底辺に位置する女児3名は、男児とは別の動きをする。第5時では1番と2番で手をつないだり、手拍子

するなど、ピラミッドの頂点に位置する3名とは異なる動きを工夫している。

第5時では、開始は太鼓が「イヨーオッ」と発声して始め、終わりは最後の拍で全員が「ハッ！」と言う。

学習カードに示された3班の「めあて」は、「日本の民謡を感じ取って演奏する。」である。自分が学んだこととして「みんなの音をきき、どういうものなのか感じ取った」「友達の意見を取り入れておどりを作ることができた。」「あまりじょうずに演奏できないから、がんばりたい。」と記されており、グループ内で、民謡とはどういうものかを問題とし、その表現の在り方として身体表現や演奏について活発な意見交流がなされたことが推測できる。

#### ④ 4班

4班が演奏したリズム伴奏は、第3時を譜例7、第5時を譜例8に示す。

歌唱は2名で担当し、ササラ担当児童と拍に合わせて左右にステップしながら歌う。1名は旋律、1名はお囃子を鈴担当の2名と共に歌う。また歌唱役は同時に手拍子をする。1番は胸の前、3番は頭上で打つ。リズムはささらと一緒に裏拍を打つ。

鈴担当は、第3時では1番を4分音符のリズム、2番は8分音符の連打で奏し、徐々に盛り上げるよう意図しているものと思われる。第5時は、1番の前半は拍打ちが主であり、後半は3拍目のみ奏している。後半はお囃子詞のリズムである2小節のリズムパターンとして奏している。

ささら担当は歌唱の2名と共に、左右にステップしながら、3拍目を奏する。

締太鼓担当は、第3時では叩き方は弱々しく、およそ歌唱のリズムに合わせて奏する。第5時では、しっかりした音で「デデレコデン」のリズムを全体にわたって奏する。

第5時では、始まりは、締太鼓が「デデレコデン」のリズムを奏し、続いてリコーダーが旋律を重ねて奏して開始している。終わりは締太鼓が3拍叩き、最後に全員が「ヤーッ！」と声を合わせる。

この班の目あては「みんなと心を合わせてえんそうする。」である。第3時と5時の音楽の変化は他班と比較して最も少ない。演奏内容や方法は早い時点で決め、表現を合わせる時間を多くしており、アピール力は強い。

## (2) 第3時と第5時の言語コミュニケーションにみる関係

第3時で、教師は「観て、聴いて…いい気づきを言ってあげてください。」と各班の発表前に指示する。各班の発表後、「じゃあまず、よかったことを言ってあげてください。」と児童に発言を促す。その後、「じゃあアドバイス、もっとこうの方がよくなると思うことを言ってあげましょう。」と発言を促す。第3時はインフルエンザによる欠席者が多いという事態が生じていたが、児童は積極的に創作活動を行うと共に、グループで作成した発表に対し、活発な意見が交わされた。

第3時と第5時の、各班の発表に対する他班の児童からのすべての意見を表5～11に示す。第3時と5時にあった児童の意見を、表現媒体の選択、演奏内容（リズム、ダイナミック）、身体表現、視線、演奏の質、始まりと終わりのリズム創作の6つに分類した。第3時と第5時の意見は、受けた班と提示した班を関連づけて示す。また、第3時での意見は左側に、第5時は右側

示す。意見は、好評は直線、アドバイスは二重線で囲む。各枠内の左に、意見を受けた班の数字を上部に、出した班の数字を○で囲み下部に示す。

### ① 表現媒体の選択

第3時のねらいは「グループで楽器の音色やリズムの組み合わせを工夫して、リズム伴奏をつくることができる。」である。第2時に、班分けをし、班で話し合いながら楽器を選択し、担当者を決めている。第3時は、音を出し合わせながら楽器の選択をしている。表5に第3時と第5時の、各班の発表に対して出された表現媒体の選定に関する内容を、表5に示す。

表5. 表現媒体の選定に関する児童の意見

第3時での発表班への意見		第5時での発表班への意見	
4 ↑ ①	(135) T君とNさんが楽器を演奏するところは「デデレコデン」で、楽器を鳴らさない時は、えっとふつうに歌をうたっていたのがすごいなと思いました。 (137) 二人とも	1 ↑ ④	(116) みんなお囃子詞を上手につかっていたことがすごいなと思いました。
		4 ↑ ①	(332) Nさんは、「デデレコデン」と「こきりこ」の両方とも歌っていたので、すごいなと思いました。

第3時では、お囃子を歌うのは4班だけであった。表5に示すとおり、1班の児童が気づき好評(135)している。第5時では、意見を出した1班、合わせて2班がお囃子の歌を入れている。他班の演奏、及びその班に対する好評からアイデアを得、自分たちの班でも取り入れたと推測できる。つまり、よりよいリズム伴奏作成という課題を認識し活動するにあたり、他班の演奏は問題の感得と認識の機会となっている。第4時と第5時のグループ活動によって解決と取組みを行い、第5時において譜例2、譜例4の演奏になっている。またお囃子を入れた1班に対して4班から好評を受ける。第3時で4班のお囃子を歌うことに気づき、好評した1班は、自らの班でも取り入れるが、そこで具体的な表現の在り方に問題意識をもつ。従って、第5時ではどの部分で誰がどのように歌っているのかという、より詳細な観察に至り、表現担当の在り方への好評となっている。

### ② 演奏内容

演奏内容について、リズムと音量についての意見があり、それぞれ表6と表7に示す。

#### a. リズム

教科書にリズム伴奏が3例あげてある。児童は、日ごろより他班とは異なるものを創作したいという欲求がつよく、各班はさまざまな工夫をしている。

表6に示す通り、第3時で4班が手拍子を表拍と裏拍のリズムを複数で分担して演奏していることに、2班の児童が気づいて(131)いる。2班もリズムの分担をしており(206)、自らが取り組み解決した結果としての奏法であることから、他グループの技法を観て、聴き取る力が勝っていると推測できる。第5時では1班(136)と3班(300)も、その技法を取り入れている。4



表6. リズムに関する児童の意見

第3時での発表班への意見		第5時での発表班への意見	
4 ↑ ②	(131) IさんとKさんが「まどのさんさもデデレコデン」の所を二人でずらしてやっていたのでよかったです。	2 ↑ ①	(191) 楽器をならしながら回っているのがすごい高度な技だな。
2 ↑ ③	(206) IくんとTさんが、音をずらしてやっていたので、よかったですと思います。	3 ↑ ②	(300) 女子が手拍子をバラバラにやっていたのが、いいと思いました。
4 ↑ ③	(139) T君とNさんの手をたたく拍に合わせてO君がささらを鳴らしていたのでよかったですと思います。	1 ↑ ④	(136) 1番と2番で、歌っている人の手拍子が、リズムが違っていたので、すごいなと思いました。
		3 ↑ ①	(262) K君のささらを鳴らす時に、鳴らす時は上で、鳴らさない時は下にやってて、交互に。 (279) カッコいいと思いました。

班と2班の演奏及び好評により、1班と3班は問題の感得と認識を得、第5時の発表に至る間にグループ内で問題の解決と取組を行い、演奏に活かしている。

3班の児童は、第3時で2班の歌とささら担当児童が左右へのステップを合わせ、手拍子とささらを同じリズムで奏するという、身体表現と奏法のアンサンプルに注目(139)し、好評している。3班のささら担当児童は身体表現と奏法について問題意識をもち、身体表現と奏法を合わせた結果、びんささらを奏する位置を変えて(262)いる。その結果、1班から好評(279)を得ている。

b. ダイナミック

第3時で、児童はリズム伴奏づくりの活動を始める直前に、DVDでお祭りでの「こきりこ踊り」を鑑賞している。本場のこきりこを鑑賞した後、教師の「声のバランスはどうだった。楽器と声のバランスが、声が大きいと思った人(は手を挙げて)」という発問に対し、児童の数名が発言している。ここで、この教材による創作活動での、ダイナミックへの問題意識が生じたものと思われる。

表7. ダイナミックに関する児童の意見

第3時での発表班への意見		第5時での発表班への意見	
3 ↑ ①	(172) 1番のところはささらがちよっと弱かったんだけど、2番になったら強くなった。	2 ↑ ①	(207) 「ヤーッ」っていうところに、もうちょっと声を大きくする。
3 ↑ ④	(184) 楽器よりも、歌の方をなるべく強くするように工夫していたのがいいなと思いました。	4 ↑ ②	(337) NさんとTくんの声の大きさがちょうどいいので、よく聞こえました。
2 ↑ ④	(218) 歌よりも、楽器の音の方が大きいので、もっと歌の大きさを大きくしてほしいなと思いました。		

表7に示すとおり、第3時での3班のダイナミックへの工夫に、1班(172)と4班(184)の児童が気づいている。2班に対してはアドバイス(218)として意見を述べる。アドバイスした4班は、第5時で2班より評価を得ており、自分の班でもダイナミックに問題意識をもち、解決する取り組みを行い、第5時の表現へと活かしていったことがうかがえる。アドバイスを受けた2班は、ダイナミックの取組結果についてコミュニケーションの中から推測することはできないが、ダイナミックに対する意識をもったことは、第5時での他班への好評からわかる。アドバイスができることは、問題の感得と認識であり、同時に自己への意識づけともなっているといえる。

### ③ 身体表現

児童は、本場の「こきりこ踊り」の鑑賞から、びんざさらを奏する時、大きく身体をうねらせたい動きを伴うことを知った。映像を鑑賞した後、児童は大きな動きについて、「むちゃ、(足が)上がった。」等の感想がある。身体表現は、各班で多くの工夫が見られた。また、それに対する意見も多い。

表8に示すとおり、3班は、第3時で6人がピラミッドの体形をとり、同時に多くの身体表現を取り入れた。しかしまだ作成途中であり、他班からのアドバイスの意見が多い。3班は第4時と5時の発表までの間に班内で検討を重ね、さまざまな工夫をこらし表現する。その結果、第5時では好評(283)(286)(232)(272)を得ている。

3班は、第3時では6人がピラミッドの体形をとり、合わせて身体表現を伴いながら演奏した。3班の身体表現に対して、1班の児童から「バラバラだった。」とアドバイスがある。1班は、第3時ではささら担当児童に大きな動きはなかったが、第5時ではこきりことささら担当男児が左右へ大きく跳躍ス3ステップをする動きへと変わっていった。1班は、3班の発表により問題の感得と認識をもち、評価することでさらに認識を強め、独自の動きを取り入れ、合わせて表現するという解決を得て第5時の発表までに取組み、表現したものと思われる。

2班も、第3時では身体表現は見られなかったが、第5時では締太鼓を中心に、締太鼓以外の児童が巡るといった体形的な構成を考えた身体表現が入る。2班も1班と同様、第3時での3班から問題の感得と認識を得たと推測できる。工夫は楽曲の構成を認識したものであり、楽器演奏の無い中間部分は全員が止まって歌い、その中で締太鼓の担当児童が2拍ごとのゆっくりした歩みで締太鼓を回るといったものである。そして、続く楽器演奏のある後半部分では、全員が楽器を演奏しながら、締太鼓と締太鼓を演奏する児童の周囲を拍に合わせて動きのある身体表現で回る。さらに、手をつないだり、手拍子するなどの工夫をし、揃って表現する。

1・2班の体形を考えた身体表現を伴う演奏には、3班の未完成ではあるが第3時の発表が、他班の問題の感得と認識につながっている。未完成に対するアドバイスとしての言葉は、問題の認識をさらに強めている。そして、各班ごとにアイデアを出し合い、身体表現しながら、また演奏との在り方を調整するなど、さまざまな思考と判断、そして表現を伴いながら検討を重ねており、問題の解決と取組みにつながっている。

4班は、第3時より、歌とささらが左右に動くという動きを伴って演奏している。第5時は、動きは変えていないが、手拍子の位置を胸の前だけでなく、頭上を取り入れている。

表8. 身体表現に関する児童の意見

第3時での発表班への意見		第5時での発表班への意見	
1 ↑ ④	(232) びんごさらのI君は、楽器を鳴らさない時に、ちょっとした小躍りをしていたので、いいなと思いました。	1 ↑ ③	(112) 激しく… お米をとるような動作が良かったと思います。
3 ↑ ①	(188) (後ろの人は) 踊っていなかった (190) (身体表現が) バラバラだった。 (198) ちょっと大人し目で、バックダンサーみたい。	2 ↑ ①	(166) 最初にW君がみんなが歌っている途中に、太鼓の周りを一周して歌って、すごいなと思いました。 (184) 最後のデデレコデンのところで、回ってW君を中心にして園を描いていたのですすごいなと思いました。 (217) 1番と2番の動きが違う。 (219) 1番と2番は、右回りと左回りという順番が違ったような気がする…。
		2 ↑ ②	(210) もうちょっと手を伸ばした方がいいかな。
		2 ↑ ④	(174) 「こきりこ」を、テンポにのった歩き方をしていました。 (195) 最後のデデレコデンで、たまに回る時に、楽器を鳴らしながら回るのがすごいなと思いました。
		3 ↑ ①	(283) 途中で女子3人が手をつないでやっていました。 (286) 1番と2番でちがう。
		3 ↑ ②	(232) 楽器のないところで、前の3人の男の子がエグザイルみたいに踊っていたので。
3 ↑ ④	(272) 1番から2番に移るときに、R君たちの男子が直ぐにH君とR君が位置を並び変えたところがすごいと思います。		

第5時では全班が身体表現を取り入れ、各班独自のさまざまな工夫を凝らしている。本場でのDVDの鑑賞の影響が大きいと考えられるが、身体の動きを伴うことによって、リズムを表現しやすく、また表現する音の質にも関わると判断したものと推測できる。

#### ④ 視線

4班は、歌唱担当児童2人と、ささら担当児童の3人が最前列で左右に動きながら演奏した。その3人の様子を見ながら、教師は児童に「NさんとT君の見ている場所とO君の見ている場所は、同じと思う？違うと思う？」(142)と、視線の在り方について問いかけた。そして、歌う児童に視線の位置を問いかけるとともに、うつむいてささらを担当するO君に対して「じゃあ、O君もあのあたりを見て歌ってくれる。」(150)と具体的な視線の位置を指示する。

表9. 視線に関する児童の意見

第3時での発表班への意見	
1 ↑ ②	(236) できればなんだけど、〇君が太鼓ばかり見ているので、時々、こっちを見ながら太鼓を打ったら、明るくていいかなと思いました。
2 ↑ ①	(214) 〇〇の人は窓際を向いていたけれど、他の人が別の方を見ていたので、そこがちょっと…

このことから、児童は、班で一つの表現活動する場合には、視線についての問題を認識することができた。

表9に示すとおり、2班の1班に対するアドバイス(236)は、表現をする者としての演奏者の視線の在り方について、根拠をもって問題を提示している。

1班の締太鼓担当児童は、第3時では、視線をグループ内で統一して聞き手側に合わせるができなかったが、第5時では各班ともにそれぞれ聞き手側に視線を共有して発表している。演奏しながら、視線を聞き手に合わすことは容易なことではない。演奏時は、奏する楽器と、楽器を奏するための手指、あるいはバチに視線を向けたくなる。視線を聴取者に向けることは、意図に合わせて楽器を奏することに慣れることが必要であり、高度な演奏技能の獲得が必要となる。従って、視線を合わせることができなかった原因は、担当する楽器演奏に対する自信の無さ、さらには自分に向かう聴衆児童と目を合わせることをためらう思いによることが推測できる。第5時までの間に、児童はグループ内で視線を聴取者に向けて演奏するという問題を認識し、各自の課題に取り組んだことがうかがえる。

### ⑤ 演奏の質

演奏の質を追求することは、音楽づくり活動において最終的な目標といえる。リズム伴奏の音楽づくりは、楽器の選択、担当者の決定、各楽器の音楽内容の検討、楽器を合わせての検討等、さまざまな過程を経て形をつくり上げる。音や音楽の質は、各過程と最終的なアンサンブルが出来上がった段階で求められるものである。

音・音楽の質についての意見は、第3時では好評(230)(234)が二つ、アドバイス(222)(159)が二つ、自己評価(226)が一つあった。第5時では好評(270)(356)(320)(324)が四つあり、アドバイスはない。演奏の質について、各班ともにリズム伴奏作成中から問題として認識し、解決へと取り組んでいったことが推測できる。演奏の質に関する意見を表10に示す。

表10に示すとおり、2班は第3時で、1班が楽しんで表現していることを好評(230)している。また第5時では、4班に対しても好評(324)している。2班は、めあてを「楽しくリズムにのって踊ったり歌ったりする。」と掲げており、他班に対しても、その観点で観ていると推測できる。問題の認識は、あらゆる場面でその解決を探っていることがわかる。

表 10. 演奏の質に関する児童の意見

第3時での発表班への意見		第5時での発表班への意見	
1 ↑ ②	(230) 歌の人が、すごく楽しそうにやっていたので、よかったです。	3 ↑ ②	(270) すごく音が響きあっていると思います。
1 ↑ ③	(234) 楽器のびんざさらと太鼓はすごく音がでて良かったと思う…		
1 ↑ ①	(226) 先生、2番の最初(びんざさら)左でやってみたけど、全然でんかった。		
2 ↑ ①	(222) ○○[聴き取れず]だけど、これが別の部分にあたっているから、キンと音がして、ちょっと…	4 ↑ ②	(356) O君がすごく思い切ってびんざさらを鳴らしていたのが良かったです。 (320) 歌の人たちが、すごく民謡風に歌っていたので、良かったと思います。
4 ↑ ④	(159) 恐るおそる(太鼓を)叩かないで、もうちょっとバシッと叩いたらいと思います。	4 ↑ ③	(324) 他の班と違って、拍手の出し方とか、この班はゆっくりで、民謡っていう感じがして。他の班はすごく早く叩いて、この班は、民謡みたいにゆっくり叩くからよいと思いました。

3班は第3時で、1班のびんざさらと締太鼓の音を好評(234)している。他班の楽器の音の質に問題意識をもつということは、所属班のグループ活動においても問題意識をもち、解決を目指して音楽づくりに取り組んでいることが推測できる。第5時で、3班は2班から好評(270)を得ており、取組みを表現することができたといえよう。3班は、さらに4班の演奏に、手拍子を伴う身体表現の在り方、テンポにも民謡的という質を感じ取っている。おそらく3班は第6時の最終発表に向けて、身体表現やテンポについて、民謡的な表現をめざした問題を認識し、グループ内で思考、判断を、表現しながら活動するであろうと推測できる。

1班のびんざさらの児童は、第3時で、右手首だけでなく、左手首を使ってびんざさらを演奏しようと、自ら課題をもって発表に臨んだ。しかし、うまく演奏できなかつたことを残念(226)がっている。教師は自己評価ではなく、他班に対する発言を求めている場面である。しかし、意図通りに演奏できなかつた無念さから生じる、発言せざるを得ない心情による発言とわれる。発言した児童は、びんざさらを右手同様、左手でもうまく音を出したい欲求が高まっており、継続して自己課題に取り組んでいくことが推測できる。

4班では、第3時に班内より締太鼓に対するアドバイスがあり、グループ活動時から継続した課題であったと思われる。第5時では3班より好評を得ており、第4時と5時の発表までの間に取組み、表現している。

### ⑥ 始まりと終わりのリズム創作

第5時のリズム伴奏づくり開始にあたり、教師は「前回、始め方を工夫しました。」と児童に

語り掛け、「始め方だけではなくって、何かそれ以外で工夫した人（はいませんか）？」と発問する。児童の「終わり方。」という答えに対し、「終わり方をねー。工夫し始めている班があったので、びっくりしました。そう、終わり良ければすべて良し。終わり、大事よねー。…」と、終わり方に対する問題認識を促す。各班は、前時の第4時に工夫した始め方と対応しながら、第5時では終わり方に対して解決策を検討し取り組み、発表する。始まりと終わりのリズム創作に対する各班の意見を表11に示す。

表 11. 始まりと終わりのリズム創作に関する意見

	第5時での発表班への意見		第5時での発表班への意見
1 ↑ ④	(149) I君の締太鼓の最初のダダダ(連打)ってすごい連打してたのが、おもしろいと思いました。	3 ↑ ①	(251) 最初の「ヨーオッ」が(よかった)。
2 ↑ ①	(184) 最後のデデレコデンのところで、回ってW君を中心にして円を描いていたのですごいなと思いました。 (199) 自分たちと同じ終わり方なのに、違うようになっていたのがすごいなと思いました。	4 ↑ ②	(346) 最後の「ヤーッツ」の前にS君の太鼓が入っていて、最初のS君の「デデレコデン」のリズムが、太鼓の後にリコーダーの「デデレコデン」がはいってからスタートしていたので、そこがいいと思いました。

始まりと終わり部分の演奏は、用いる表現方法である声や楽器、拍数など、4つの班の在り方はすべて異なり、独自性があった。音楽づくり活動において、児童たちは日常的に、他者、他班とは異なるものを作成しようとする姿勢で臨んでおり、その結果といえる。

## 6. 考察

「こきりこ」を教材とした、第3時と第5時の創作内容である譜例1～8を比較すると、各班ともに音楽的な内容や演奏の在り方は大きく変化している。

創作内容では、各楽器のリズムはフレーズ感のあるものに変化し、モチーフとして形づらわれている。フレーズ感のあるリズムを作成しパターン化していくことは、リズムを即興的に演奏しながら感覚的に捉え、形作ることができたということである。そして、他児と一緒に演奏できるということは、児童の内面で作成したリズムが定着し、他児との了解も得られ、アンサンブルが完成したといえる。

繰り返し演奏練習する中で、リズムがパターン化され、リズムモチーフとして整うことに伴い、リズムを細分化し、分担して演奏する工夫がなされた。また、身体表現を伴うことにより、始めは細かなリズムであったものが、逆に身体表現の拍に合わせた大きな拍のリズムとなった班もみられた。DVDの鑑賞や、同一班内での意見交流や試奏、他班の演奏や児童の意見によって問題を認識し、問題解決へと取り組む中で、新たなアイデアや具体的な奏法に気づき、音楽的な内容や演奏方法を、よりよいものへと修正している。その過程で、創作作品は形式が整い、表現も調和や統一がみえ、児童各々が音楽理解、表現へと展開している。その過程では、音楽構成要素の理解や、楽器の知的理解等がなされている。

前奏部分、及び後奏部分もまた、グループ同士の工夫が他グループに刺激しあい、全グループ

が作成した。また、音楽表現としての構成がまとまり、音楽的表現や身体的表現が整い、音楽の質や身体表現の質など、表現のレベルが高くなっている。

演奏が向上したことは、第3時より第5時でアドバイスが少なくなり、好評が多くなったことでもわかる。そして、作成する音楽の質を良くしていくことを目指そうとする児童の姿勢も高まっている。

班内や他班に対する発表の演奏の繰り返しにより、音楽そのものと言葉によるコミュニケーションにより問題を認識し、解決への取り組みを行う中で、新たなアイデアや具体的な奏法に気づき、音楽的な内容や演奏方法を修正している。そして、音楽づくりとしての作品の形式が整い、表現も調和や統一がみえることから、児童各々が音楽理解と表現の側面において成長しているといえる。また、しっかりした音質やタイミングを揃えて演奏できるようになる等の奏法の技術を身につけ、音楽表現上の成長が遂げられている。そして、歌や担当楽器の表現のタイミングが揃い、ダイナミックについて意図をもった表現となること等は、グループで音楽を表現する場合に最も必要な能力の一つであり、演奏上のコミュニケーションであるアンサンブル力の本質といえる。班内や他班への発表のための演奏の繰り返しにおいて、音楽そのものと言葉による問題認識、そして解決への取り組みと表現の側面において成長しているといえる。

音楽の創作活動は、演奏する個々の音への意識をもち、意図をもって表現するとともに、音楽として関係づけていくという質的關係性を認識していくことである。そして、そこで生じる、表現意図との誤差を修正する等のさまざまな問題を解決していく活動である。この過程において、デューイの経験の原理としての連続性、及び相互作用がどのように機能しているかを、本研究において資料とした、第3時と5時の各班の創作状況を楽譜化したもの、発表後の、他班に対する児童の発言、及び本題材全体を通じて目標の達成について記した音楽学習カードの記述を比較し、関連づけて考察する。

## (1) 連続性

連続性は、質的關係性の認識、問題の認識、解決への取り組みの各段階及び各段階間で生じる。本研究の分析対象内では、問題の認識の契機としてDVDの視聴、個別の楽器演奏、班内のアンサンブル、そして他班の演奏の聴取、他班との意見交流、教師の指導がある。

身体表現を例に挙げると、第3時の創作活動開始直前に、DVDによる「こきりこ」の視聴を通し、児童はびんごさらが身体の動きを伴いながら演奏される様子を知覚・感受している。1班はびんごさらを担当する児童、4班は歌とこきりこ担当児童が左右の足への体重移動として表現し、3班は締太鼓以外が体型を整えながらさらに身体表現を取り入れている。身体表現は、班ごとに言葉と具体的な表現を伴って取り込まれた結果である。発表後、身体表現について、1班に対しては好評、3班に対しては「アドバイス」としての発言がある。

リズムへの対応では、第3時で2班と4班がリズムを分担して演奏した。2班はすでに自分の班で取り入れており、4班の演奏に気づいた(131)と思われる。2班のリズムの分担奏には、3班の児童が気づき(206)好評している。第5時では3班も分担奏を取り入れ、2班が好評している。

このような、他班の演奏によって問題を認識し、自分の班で取り組み、演奏に取り入れるという流れは、音楽の構成要素の扱いや演奏方法、また質を求める活動についても同様の関連がみられる。

児童の発言は、発表の知覚・感受から得たものであり、感受した内容を言葉に置き換えて表現したものである。その発言を受けた班、あるいは児童にとって、その発言は問題の認識となる。また、発言した児童の班が、第5時で発言内容を活かした演奏を行っていることから、知覚し認識した内容を言葉に置き換えて発言した児童自身にとって、それは自身への課題認識ともなることがわかった。発言に関わらない児童にとっても、発表の聴取とそこで交わされる発言はそれぞれ問題認識の機会となる。他班へ意見内容は、それが好評あるいはアドバイスであっても、発言した班において、問題の認識となることがわかった。つまり、言葉によるコミュニケーションは、発する側が発される側に対して影響があるだけでなく、発する側にも影響するということである。

児童は知覚・感受から問題を認識し、グループにおける問題として取り上げ、解決への取り組みが必要であることの合意がなされる。取り組みは表現を伴いながら思考・判断によって一つの結果となり、発表に至る。発表による聴取と意見交流によって、さらに、新たな問題が認識され、解決への取り組みが音楽表現と意見交流によって班内外でなされる。第5時の経過発表の演奏に対して多くの好評がある中で、さらに新たな問題を認識したと推測できる発言があり、第6時に向かって児童が班内で解決し取り組んでいくことが予測できる。ここに、過去から現在へ、現在から未来へ向かって、さらに内なる欲求が生まれている。より高みを目指そうとする、デューイのいう教育的経験としての機能である連続性をみることができる。

## (2) 相互作用

児童は、音楽の質的關係性の認識、問題の認識、解決への取り組みを、どのような環境のもとで知覚・感受し、思考や判断し、表現しているか考察する。

演奏の質について取り上げると、3班は「めあて」を「日本の民謡を感じ取って演奏する。」としており、音楽を感じ取ることを自らに課した問題としていた。1班が発表した音に対し好評を述べ、「音を感じ取る」という自らに課した内的問題の認識は、意識が強いために他班の発表においても知覚・感受が繊細となっていると考えられる。第5時においても、4班の発表に対して他班と比較しながら「拍手の出し方とか、この班はゆっくりで、民謡っていう感じがして。他の班はすごく早く叩いて、この班は民謡みたいにゆっくり叩くからよいと思いました。」と、視覚的、聴覚的に知覚・感受し、表現のあり方や音楽構成要素の扱いなどに気付いている。これは、その後の3班の問題解決の糸口となると推測できる。

表現のあり方では、第3時で、4班の班内で発表後問題を認識した発言がある。第5時の発表までの間に、班での練習は第4時、そして第5時の発表前の2回あり、そこで言葉や繰り返し演奏し、問題を解決したものと思われる。第5時では2班と3班から好評を得ている。

児童が問題を認識する契機として、まず、グループ内で「めあて」を決める話し合いにある。そこでは班内の児童の意見交流がなされ、その内容は教師の指導言語や教科書、あるいは自己のこれまでの経験からくる課題などである。創作活動時での他班の演奏や発言は、知覚・感受、ま



たコミュニケーションを通して、問題の認識に大きく関わる。他班が演奏する音楽は、聞き手には共通課題があることから、知覚・感受することは多く、さまざまな問題認識と、問題解決の糸口を発信する。既に問題認識のある内容であれば、他班の演奏から情報を受け止める感度は高い。新たな問題であれば、他班の発表を驚きや感動を伴って受け止める。

問題解決への取り組みの対策として、児童個々では、感覚的・知的な思考と判断、あるいは楽器に繰り返し関わることによって技法を習得することが行われる。グループでは、問題を共有し、言葉や演奏を通して問題解決に取り組み、共通の目的、そして、めあての達成を目指す。

グループによる創作活動において、相互作用する環境は、人的側面では個々の児童、またグループの複数の児童であり、それぞれの演奏や言葉が相互作用していることがわかった。物的側面では、個々の児童とそれぞれが担当する楽器や歌であり、個の演奏の集合体であるアンサンブルである。音と音楽を介し、人と楽器が関わる中で問題を認識し、また解決への取り組みがおこっていることがわかった。

創作活動での、問題の認識と解決への取り組みは知覚・感受、知的思考、判断、そして表現が何層にも行われていることがわかり、問題を認識する対象も演奏と言葉であり、相互作用が複層的に起こっている。

## おわりに

本研究は、児童が意欲的に取り組み、児童の豊かな知覚・感受、及び思考や判断による創作活動がどのようにして成されたかを、デューイの考え方に基づいて分析し、考察することを目的とした。

まず、経験の原理である「連続性」と「相互作用」について文献研究した。

次いで、研究授業において、2つの原理がどのように機能したかを、日本伝統音楽である「こきりこ」を教材としたリズム伴奏づくりを対象とし、創作した音楽と授業プロトコル、及び学習カードを関連付けて分析した。

リズム伴奏づくりの活動において、グループで創作した作品を制作の過程において発表すること、及び発表後に児童間で「よかったこと」と「アドバイス」の意見を交流する場において、連続性と相互作用が大きく機能していることがわかった。

発表の場は、創作過程の途中であっても短期の目標となり、グループ内での創作活動は活性化される。そして、発表する児童たちにとっては、グループでの創作内容を確認し合う場となり、発表を視聴する児童にとって、抱える同様の問題を解決するアイデアを気づかせてくれる。他グループの発表の視聴後のコミュニケーションでは、知覚・感受したことを言葉として表現することになる。発言した児童にとっては、自身の知覚・感受を認識し、言葉にすることであり、知的なものとなる。対象グループへの投げかけであり、同時に自身のグループへの振り返りとなる。受け止めたグループの児童は、「よかったこと」は意識に強く残り、「アドバイス」はグループの検討すべき問題となって次の活動への道標の一つとなる。

「よかったこと」と「アドバイス」は評価である。教師による評価とは異なり、似た問題を抱えた者からの意見である。したがって、解決のための思考の在り方や演奏技術は同レベルである

ことから、受け止めやすく、解決方法も具体性があり、取り組み易い。それは、次への活動への意欲ともなる。

本研究において、リズム伴奏づくりの活動で、児童個々の内部に連続性と相互作用が生み出されていることがわかった。それは、児童が自身の経験に基づくものであり、経験を通して自身の問題として意識することであり、ハードルを高く感じない中で解決していくことであった。また、それは児童によって組織するグループとしても機能していた。

本研究において、音楽創作活動において生じる、知覚し感覚的思考や知的思考及び表現の繰り返しという連続性や、個人やグループの音楽や言語による人的な作用、鑑賞や楽器との物的作用など、連続性と相互作用の原理についてその実態を知り、その教育的機能と力の一端を把握できた。これにより、児童が主体的に創作活動を進めるための、教師の在り方について検討するための一助となり得るのではなかろうか。児童が知覚・感受を鋭敏にし、思考・判断・表現を意欲的に行う経験を組み立てていくための具体的な在り方、つまり連続性と相互作用が教育的に機能し、真実の教育を実践する方法を考えるための示唆となるのではないかと考える。

本研究は、授業実践、及び第4章を竹田礼子、その他を河北邦子が分担して執筆した。

- 
- <sup>1</sup> 文部科学省「小学校学習指導要領解説音楽編」第1章総説音楽科改訂の要点(2008) p.7
  - <sup>2</sup> 『小学生の音楽 4』教育芸術社(2011) pp.46-47
  - <sup>3</sup> 澤田篤子「日本音楽伝承と想像の担い手としての子ども」『日本音楽を学校で教えるということ』日本学校音楽教育実践学会編、音楽之友社、(2001) pp.148-150
  - <sup>4</sup> 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.34-35
  - <sup>5</sup> 同掲書 pp.46-76
  - <sup>6</sup> 同掲書
  - <sup>7</sup> J. デューイ(1938)、魚津郁夫訳「論理学—探究の理論」『世界の名著 48 パース、ジェイムス、デューイ』上山春平編、中央公論社(1968) pp.391-557
  - <sup>8</sup> 前掲書 J. デューイ、市村尚久訳『経験と教育』 p.58
  - <sup>9</sup> 前掲書 J. デューイ、魚津郁夫訳「論理学—探究の理論」 pp.416-417
  - <sup>10</sup> J. デューイ、栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2010) p.39, Dewey, J. *Art as Experience*, New York: The Johns Hopkins University Press pp.42-43
  - <sup>11</sup> 兼平佳枝「芸術的探究としての音楽創作授業における子どもの問題解決過程に関する教育実践学的研究—デューイの探究理論を手がかりに—」『学校音楽教育研究』第15巻(2011) pp.25-37
  - <sup>12</sup> 前掲書 J. デューイ、市村尚久訳『経験と教育』 pp.64-65
  - <sup>13</sup> 同掲書 pp.46-47
  - <sup>14</sup> 同掲書 pp.50-51
  - <sup>15</sup> 前掲書 J. デューイ、栗田修訳『経験としての芸術』 p.39, Dewey, J. *Art as Experience*, pp.36-37
  - <sup>16</sup> 前掲書 J. デューイ、市村尚久訳『経験と教育』 p.60