

初等音楽科における思考についての研究

—平成 29 年小学校学習指導要領改訂を受けて—

河北 邦子

A Study of Thinking in Elementary Music — Following the 2017 Revision of the Elementary School Curriculum Guidelines —

Kuniko KAWAKITA

はじめに

平成 8 (1996) 年に中央教育審議会の第一次答申において、学校の目指す教育として「生きる力」という概念が示された¹。2 年後の平成 10 (1998) 年改定の小学校学習指導要領には、総則において「生きる力」が理念として示された。その後「生きる力」を理念として継続し、平成 20 (2008) 年、平成 29 (2017) 年、小学校学習指導要領が改訂されてきた。

平成 29 年度改定の小学校学習指導要領音楽科を一見し、厳しさを感じた。目標には「曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解する…」[「表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。」「音楽表現を工夫する…」[「音楽を味わって聴くことができるようにする。」とある。児童一人ひとりの、音楽との関わり方の在り様は異なる。聴覚による知覚に始まり、感受力、表現への意欲、身に付いた表現技術の程度、そして目にすることができない音楽を五線譜や音楽記号、標語などの記号に置き換えて理解する児童個々の力は、心身の発達や音楽環境によって個性的である。筆者が感じた「厳しさ」は、学びの過程ではなく、「理解する」「身に付ける」などと達成が求められていることである。それらの言葉がもつ意味やレベルを考えると、学習目標や内容を、子どもたちに一律に達成するように求めていることの難しさを感じたからである。

これまで学習指導要領での「思考」という文字の出現は、平成元年改訂以来数カ所であった。平成 29 年改訂の学習指導要領では、教育目標の第 2 項目に「思考力・判断力・表現力等の育成」が明文化された。そして「思考」の文字は、総則に始まり、10 教科と 4 つの特別の教科において、100 カ所を超え、多くは「思考力」という熟語で示された。音楽科においても、他教科と同様「思考」の文字が示された。

他教科とは異なる、音楽科に求められる思考とは何なのか、学ぶ過程における思考とはどのようなことか、加えて指導はどうあるべきなのだろうか、多くの疑問が浮かんだ。平成 29 年度改訂の学習指導要領に示された音楽科における「思考」について、大きな課題を感じた。

目的と方法

平成 29 年改訂の学習指導要領では、ほとんどの教科において共通の学習目標が示され、しかもその達成が求められている。本稿では音楽科教育の「思考」に着目する。

まず、教育における「思考」について、文献や先行研究に学ぶ。次いで、アメリカやイギリスで生じた音楽教育の問題と、その対策から生じた音楽教育の考え方の動向をみる。次いで、日本

の音楽科における「思考」についての、捉え方と考え方の背景と流れを追う。音楽学習過程における思考をどのように捉え、具体的な活動の在り方をどうすればよいかを追及すると共に、平成29年学習指導要領が示す音楽教育の目標の理解に結びつける。

また音楽専科教員による授業を通して、音楽活動で展開される児童の思考の実態を探る。

1. 文献研究

教育における思考の概念を、文献より捉える。次いで音楽教育における思考の捉え方を諸文献、資料に学び、平成29年学習指導要領の改訂に求められた音楽科の「思考」について理解を深める。

(1) 教育における「思考」

教育における「思考」についての捉え方、その対象等について文献に学ぶ。

「思考」の文字は「思う」と「考える」の二字熟語である。感覚的には、「思う」は心情的、主観的で個人的なものであり、内発的に次の展開が自然発生的に生まれてくるように捉えられる。一方「考える」は論理的で概念的な結果を得ようとするものであり、客観性をもつ知的理解の上、次の展開として行動を選択し実行することのように捉えられる。

広辞苑²には「①思い考えること。思案。②〔哲〕①広義には人間の知的作用の総称。②狭義には、感性の作用と区別して、概念・判断・推理の作用をいう。③〔心〕頭の中で、つまり内的方法を用いて、問題を解決すること。」とある。

① J. デューイの思考論

J. Dewey (1957) は、学びは子どもの衝動から始まるという。学校の学びを引き起こす子どもの衝動は大きく4種類あり、社会的本能（言語による衝動）、製作の本能（構成的衝動）、探求の本能（構成的衝動と談話的衝動との結合）、そして芸術の本能（表現的衝動あるいは芸術的衝動）に分類できる³という。これらの衝動は子どもが生来獲得している興味であり、「これらの興味こそは自然の資源であり、投資されざる資本であって、子どもの活動的な成長はこれらの興味をはたかせることにかかっている…」⁴という。子どもたちは技術的な手腕は未熟であっても、やりたいと思う作業を通して自分たちの手で忍耐強く頑張り、辛抱をして創り上げる過程は、歴史的なものと技術的設計の基本の両方の訓練と知識が含まれると共に、一つのアイデアを適切に現わす芸術の精神に通じるものが含まれるのというのである。

また、学校において良い思考の習慣の育成が重要とし、技能の習得、情報の獲得、思考の訓練を挙げている。これら技能の習得と情報の獲得には思考が必要であり、その獲得の中心に思考を伴う状況を置く、つまり理知的な経験がその道筋にある⁵という。教育における思考について「思考とは、言い換えれば、われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである。」⁶と述べている。学校教育における思考の在り方についてその過程を考えると、まず児童が衝動に導かれて「なす」ことに始まる。「なす」とは受け身的に関わるのではなく、対象に対して主体的に働きかけることである。「生ずる結果」とは、働きかけによって児童が被ることであり、その関係性について何らか感じ取ったり、気づいたりすることである。「…特定の関連を発見して…」とは、働きかけることと被ることを繰り返す過程で徐々に関係性を明らかにしていくことである。そして「連続的になるようにする」とは「なすこと」と「生ずる結果」が恒常的であることを認識することである。「なす」と「被る」の繰り返しの中で、関係性を求める経験が必要となる。「なす」と「被る」ことの恒常的な関係性を求めて、意識しながら努力することが「思考」なのである。

J. Dewey (1975) は、「思考と呼ばれる発展的経験の最初の段階は経験である。」⁷という。思

考の始まりは、能動的に外界に働きかけ、そこで生じた問題や課題、あるいは障害に対して、乗り越えようと試みる時、自らから発生するのである。つまり、自ら働きかけようとする、そこで生じる乗り越えられる程度の問題があること、心身を伴って対象と相互作用しながらその問題を乗り越えようとする状況があって、思考が生まれるのである。このような状況が連続することが経験となり、乗り越えられる程度は徐々に高くなる。そして徐々に思考の幅が広がり深くなる。

教育とは、子どもが衝動を得ることに始まり、対象と関わる中で課題を見つけ、主体的に自ら乗り越えようと「なす」と「被る」の相互作用を、連続性をもって努力できる環境づくりを、教育者が構築していくことといえよう。

② 思考の対象と過程におけるイメージ

1980年代の教育研究において、学習者の「思考」の問題がさかんに論じられるようになり、教育における「思考」の対象、刺激の伝達について論じられている。

i 思考の対象

宇佐美（1987）⁸は、思考の対象は「眼前に存在しているもの」そして「眼前には存在していないもの」「知覚されていないもの」をも含み、思考によって「…知覚において外部から刺激を受ける場合と同様に反応しようとする傾向を持つ。」⁹という。

前項で、思考は衝動に始まり、自ら選択した問題に対して能動的に「成す」こと、同時に生じる「被る」という相互作用を通して、問題を乗り越えようとする中で生じると述べた。子どもは衝動を五感で受け止め、心身をかけて問題に取り組みながら思考する。子どもの成長に伴って象徴機能を獲得し、五感で受け止める具体的な事物がなくても、言葉などの記号（sign）により、イメージを伴いながら論理的に思考することができるようになる。そして記号（sign）による働きによって、行動を起こすようになるのである。思考の対象は、五感で受け止められるものを基盤としながら、成長と共に記号を含んでいく。

この記号についてモリス¹⁰は「…記号は、ある行動族の行為をするように解釈者を傾向づける…」といい、言葉のような人工的なものシンボル（symbol）と自然的・必然的なものシグナル（signal）とにわけられるという。また、記号は、意味し指示するだけでなく、詩の言葉のように解釈者に、ある感情を起こさせる喚情的機能をもつという。この、引き起こされる感情の在り方は一様ではない。一つの記号が多くの人に共通する感情をもたらす場合と、個人によって特定の感情を引き起こす場合がある。その違いの起因、要因は、各人の経験である。

音楽科では音が聴覚的な刺激となる。一つの音は、その刺激の知覚が多くの人にとって共通の意味を持つ場合、シグナルとなって人や動物にも行為を促す。複数の音の連なりや重なりはシグナル、あるいはシンボルとなる。例えば、二つの音高では、「ピーポー」と聴きなす救急車の音は、その存在と意味を示す聴覚的シグナルである。一方、ベートーヴェン作曲『交響曲第5番「運命」』¹¹の冒頭で「ダダダ ダーン」と鳴り響く二つの音高による動機は、第1楽章全体で繰り返し演奏され、強い印象を残すシンボルとなる。また、ラベル作曲『ボレロ』¹²では、最初から最後まで途切れることなく同一リズムが継続する。この刺激は単なるシグナルではなく、空間の広さや持続性などを感じさせ、心情が揺さぶられるシンボルとなる。音楽は、音色、音高、音量、リズム等の組み合わせによる複数の音の連なりや重なりが、さまざまなイメージを生み出すのである。

ii 思考の過程におけるイメージ

イメージについて、辞書には「想像・思考などによって、心の中に描き出される像。心的表象。心像。心象。また、ある物事について具体的に与えられる、全体的な感じや印象。」¹³とある。「心」

や「感じ」「印象」の在り様は個々によって異なる。一つの刺激に対する像は、一人ひとりの経験の在り様に委ねられるもので、唯一無二ではない。

宇佐美は思考の過程において、「…イメージという概念を使わざるを得ない。」¹⁴ という。そして「…イメージと「概念」とは、あい対立する二つの機能ではなく、思考という過程を異なる二つの観点から抽象した時に知られてくる二つの相なのである。」¹⁵ と述べている。

思考は眼前にあるものだけを対象とし、目にしているものやことだけを比較し、置き換えや結び付けているわけではない。思考の始まりが目にしているもの、触れているものであっても、どうして目の前にあるのか、何故そこにあるのか、どのような要因でそこにあるのか、他のものもそこにあるのか…などと考える過程で推論が生じ、その像を描くというイメージする力が働く。

学校教育において国語科では文字、算数科では数詞が主な刺激となる。文字の連なりは意味を成し、感情を引き起こす。数詞の連なりも比較において意味をもち、価値づく。音楽科では音が刺激となる。音あるいは音の連なりや重なりは意味をもち、表現あるいは鑑賞活動を通して学ぶ対象となるのである。

③ アメリカ、イギリスで生じた音楽教育改革

アメリカで1960年代に教育改革運動がおこった。音楽教育においても小学校の中・高学年から中学校の興味・関心は薄れ、音楽科の授業が荒れた¹⁶ という。それは教師主導型の音楽文化を再構成、継承することを目的としたものであった。それへの批判を受けて、それまでの教師主導の音楽教育の在り方とは異なる、子どもが主体となって意欲的に取り組み、能動的な音楽学習を追求する創作活動を中心に構成された Manhattanville Music Curriculum Program (1965-1970) (以下 MMCP と略記) などが開発された。そこでは創作活動の授業の見直しを行い、音楽を思考の対象とする考え方が生まれた。

MMCP が示すカリキュラムは、過去の遺産である音楽文化を歌い、鑑賞するという再創造に終始するだけでなく、特に音楽を生み出すことを特徴としている。子ども一人ひとりを音楽家とみなし、音楽を生み出す存在とするのである。「…音楽と人間の関係が、音楽は認識 (Knowing) の一つの方法であるという立場から言及されている。人は対象 (音・音の組織体) に働きかけることによって、その対象の属している世界を知ることができ、そしてその世界に反映されたものとして自分自身を知ることができる…」¹⁷ という。「子ども自身の体、感覚器官、頭を使って音というメディアの中で思考する」¹⁸ という音楽的思考をカリキュラムの主軸とする立場にたつのである。そして、「教科内容」ではなく「方法手段」としてのカリキュラムとして位置づけ、子どもの探究活動の展開を学習方法としてプログラムに具体化した。

そこでは創作活動を進めていくための“Musical thinking”「音楽的思考」という言葉が使われた。「音楽における学習プロセスは、子どもの全体的な知的能力を使い発展させるべき」とするもので、幼稚園から小学校低学年を対象とした MMCP 1 のカリキュラムの目標は、特に音楽における3音を識別し、どのように配列されているかその方法を知覚することを学ぶ分析的思考である。二つは、自分自身あるいは人の音楽において、音の配列が効果的に使われているか批判的に判断する批判的思考である。最後は検討中の音の別な配列の可能性を探求し考察する創造的思考である¹⁹。

MMCP が示す音楽的思考の考え方は、1960年代のアメリカでは幼稚園や小学校の低・中学年の子どもたちが音楽の授業を積極的に参加しているにもかかわらず、10～14歳のピアジェのいう形式操作の発達段階では音楽の授業拒否が始まるという現実を端を発していた。MMCP は、この段階の子どもは推論のセンス、知的工夫、論理操作が重要な要因となる²⁰ と捉え、形式操作の発達段階においては「音楽の授業を子どもの創造的な思考のプロセスとして組織すること」

を課題としたのである。さらにそれ以前の発達段階である幼児期を含めた初期の学習においても、音楽教育改革の必要性が唱えられた。MMCPの目的は、子どもたちが自身の中に音楽的枠組みを創りあげていくことであり、そのための探究のプロセスが5つのプログラム、①自由な探求 ②導かれた探求 ③探求的な即興 ④計画的な探求 ⑤再応用²¹に組み込んでいる。小学校3年生以降を対象としたMMCP-Sの目的は、MMCP-Iに引き続き音楽的思考の枠組みの拡大とし、①認知目的 ②態度目的 ③スキル目的 ④美的目的の4点から記述され、さらに④の美的感受性の発達は①から③の諸目的の上に位置するものとしている。

また、音楽的思考に子どもの能動性を欠くことはできず、子どもが音楽へ働きかけ探求することによって達成できるという。このMMCPの音楽的思考の考え方は、日本の音楽科教育に大きく影響している。

MMCPの音楽的思考は教育課程の方法手段について述べたものであり、これを成立・発展していくための条件として、小島は4つの配慮項目、つまり①能動性と探究過程、②子どもによる評価活動、③集団と個の関係、④ガイドとしての教師の役割、を掲げている²²。

1970年代のイギリスにおいても、アメリカと同様に音楽授業が技術訓練の集合体となっていることの反省から「創造的音楽づくり」の考え方、つまり音楽的アイデアを音や音楽の構成要素を使って音楽表現に結びつけるという学習活動²³が提唱された。創造的音楽づくりとは、個々の子どもにとって個性的であることを表現する方法であり、選んだ素材を探求し、創ることに浸る自由があるという考え方である。音という素材をつかって観察し、認識し、洞察し、自分にとって意味あるものとして表現していくというプロセスに、音楽の真の「基礎」がある。

アメリカ、イギリスにおいて生じた音楽教育改革の核心は、子どもを音楽文化の再構成の枠に留めず、音楽づくりの活動において子どもを創造者としたことである。そして分析的思考、批判的思考、創造的思考という子どもの思考活動をプログラムの中心の位置づけたことは、後に日本の音楽教育に大きな影響を与えた。その一つが「音楽的思考」という音楽科における思考の概念を示す言葉である。

(2) 日本の音楽教育における「思考」

2009年までの日本の学校音楽教育における思考についての研究の流れを、兼平(2009)²⁴のアプローチを参考にして4項目で示す。最初は小島らによる子どもの内的思考に着目した考え方によるものである。次いで田畑、岡本らによる認知学習理論の立場からの考え方であり、3番目は西園による音楽学習における学力に視点を当てたものである。最後は2010年以降の、学習の過程に反省的経験を含むもので、創造的思考の試みについての研究内容である。

① 子どもの内的思考への着目

小島は(1980)²⁵J. デューイのオキュペーション²⁶概念を手がかりとし、子ども一人ひとりの内的な世界は記憶、観察、直観、創造、感情などによってつくられるものであり、そこに生じる精神活動を思考として捉えることができるとした。そしてオキュペーション概念の核心は経験の「実践的側面」と「知性的側面」の均衡にあり、「音楽づくり」活動では生活経験に基づいて形成されるイメージが両者を結びつけ、子どもの論理と質の両方の認識を可能とすると述べている。子どもにとって、外界を捉えるための自己の情報の枠組みを、論理と質と感情の統合したものとして組み替えていくことが、「オキュペーション」としての「音楽づくり」における子どもの成長という。

そして小島、深田(1998)²⁷は「表現の原理」について、ひとは誕生後外界と相互作用を繰り返す中で、ひととして成長すると述べている。そこでは、誰もがもつ、五感を働かせて得た感覚、

観察や記憶、感情や思考などの経験を通して得た、心の中に生じた動きを「内なるもの」としている。「内なるもの」は感じ取ったもの、つまり感性を基盤として成り立ち、その「内なるもの」を外に出すことで、自己を認識することができるという。そして表情や言葉などの何らかの媒体を通して外に出すことによって外界とつながることができ、外界から働き返され相互作用を繰り返す中で、自身の「内なるもの」の体制を整え成長していくのである。この「内なるもの」を<内的世界>、外界を<外的世界>、そして<表現の世界>の三つの世界が循環し相互関係を「表現の原理」という²⁸。

また小島(1999)は、人間は思考する時に概念を伴い、その概念にはイメージが伴うのであり、イメージが働くことがなければ概念は形成されないという。概念が主導権をもって推し進めていく思考を「論理的思考」、イメージが主導権をもって推し進めていく思考を「想像的思考」とし、思考には概念とイメージの両方が伴うものであって、2つの相のどちらがより強いのかという問題であるという。そして音楽における思考は、「イメージによる想像が働いて外界をつかみ、その把握の言語化・記号化できないところの意味を形成していく点に特徴をもつ。」²⁹という。

人が誕生後に外界との相互作用の中で育んできた感情やイメージ、思いなどを内的なものとし、音楽鑑賞や表現、音楽づくりにおいて内的なものに関わらせ、追求過程において働かすことを思考とする考え方である。

② 認知学習理論から

田畑(1997)³⁰は従来の知的理解や唱法、奏法の能力育成に力点を置き過ぎとし、「知る」から「感じる」教育へと転換することを提唱した。「美しい」ということを自分の感情として感じ取るという感性を働かすことの重要性を述べ、そのためには教師による「どんな音か」「どんな響きか」「何を意味するのか」など認知の焦点をより具体的に示す必要性を述べた。そして、児童生徒が自分の感情を表現する行動へと移すと共に、他者の感情をも理解し、それが行動に現れるまでに発展していこうとする「共感」が必要という。他者の内面を共に体験する「共感教育」が音楽教育の目的という。

岡本(1998)³¹は音楽的思考のプロセスには「批判的思考」と「創造的思考」が必要という。「批判的思考」は音楽を合理的あるいは分析的に捉えるプロセスであり、音楽では主に評価のために行われ、そのための基礎として、概念的な知識と既に蓄積された音楽経験に頼る習慣の確立が必要という。音楽の概念を教えることが批判的思考の基本であるとし、低いレベルの認知的な概念として音色、テンポ、強弱、リズムなどを挙げ、高いレベルの認知的な概念として、良い音、よいイントネーション、よい表現、よいアンサンブルなどを挙げている。低いレベルは知覚そのものであり、高いレベルは聴取者に評価されたものである。評価の在り様は、聴取者個々の経験によってさまざまであることが推測できる。「想像的思考」は「音楽の概念的知識や構成要素の捉え方を組み替えたり再構成したりして、独創的な作品や解釈・表現、さらには新しい思考パターンを生み出すプロセス」³²とし、この「批判的思考」と「想像的思考」は、互いに循環しながら育成されるという。

また、音楽的思考へのプロセスへと導くための教師のはたらきかけとして、生徒を音楽の解釈や表現を促すメタ認知的³³知識と活動にかかわらせることが必要という。授業展開において、教師が「なぜ(why)?」「どうやって(how)?」「何を(what)?」と問いかけることによって、生徒自身の思考過程や課題などを客観的に捉え、主体的に学習する姿勢や問題解決の能力を高めていくことができるという。そして、鑑賞活動を例に挙げ、具体的な展開モデルを4段階³⁴で示している。

感じることを起点として音を認知し、音楽の構成要素や構造を概念的に捉え、音楽を評価した

り、新たな解釈や表現をする過程において働かすものを思考とする考え方である。創造的思考と批判的思考を循環し補完することで、さらに音楽の認知力を高めるのである。

③ 音楽科としての学力論から

西園(1995)³⁵は芸術における思考を支えるためにイメージが必要であり、イメージを基盤にする思考は生き生きとし、想像力が活性化するという。そして、イメージには感覚と直結したものの、創造や記憶と結びついたものがあり、またイメージは対象を丸ごと捉える能力をもち、感覚器官と記憶との中間に位置することで感性和理性を結びつける媒介としての機能をもつという。

学校教育において、概念的表現に直接かかわる普遍性・客観性・論理の能力の特性は、知性・理性・概念・論理であり、重視されてきた。しかし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・主観性にあり、この能力は軽視されてきたとして「芸術の知」を培うことの必要性を述べた。

そして音楽科の教科特性は質的経験にあるという³⁶。芸術は心の内面にあるイメージや感情などに感性的な形を与え、それを誰もが知覚できるようにする活動なのである。音楽には質があり、質とは音や音の連なりによって捉えられるもので、前進と後退、高揚と低下などの特質、楽しさや悲哀などの感情、静けさや軽やかさなどの雰囲気であるという。これらを自然の事物と人間との相互作用によって五感で直接感じることができもので、「感覚的質」としている。そして、音色・リズム・旋律などの音楽の表現素材や、反復と変化・調和などの構成によって作り出される「重厚さ」や「軽やかさ」など質的に統一を感じる時、そこに形式がある³⁷という。そして、音楽教育の目的を「芸術的認識は、科学とは異なる感情や性質を認識対象とし、それを感性的に認識するものである。…(中略)…音楽科教育の目的は、音楽の認識によって「芸術の知」を育成することとなる。音楽の認識は、音楽の形式的側面の知覚を通して音楽の内容的側面を感受することによって成立する。」³⁸という。

児童が音楽と主体的に関わり、知覚し、そこに特質や感情、雰囲気を感じること、そしてそれらを生み出す音楽の諸形式との関連を考えること、加えて音楽についてコミュニケーションする際に働く思考が、音楽的思考といえる。表現活動、鑑賞活動を通して、児童が音・音楽と相互作用をする中で、感性を働かせ、イメージし、感情を得るなどの経験を通して、内容である音楽を感受し、内容を表現する形式を捉える視点や考え方を学ぶことが音楽教育における思考力の育成となるという。西園のこの考え方は、平成20年学習指導要領改訂の音楽科に大きく反映されている。

④ 音楽科の思考を育む試み

藤本(2019)³⁹は教育実践者であり、問題解決の過程において思考に連続性があることが必要であると考え、授業実践の課題とした。思考が連続性をもって発展していくためには、問題解決としての音楽的思考におけるリフレクション(反省)が大きく関わっているのではないかと考え、録音再生をリフレクションの方法とし、問題解決としての音楽的思考におけるリフレクションの機能を探った。リフレクションによって主体が表現したいと考えるイメージが明確化される過程を通して「音楽的思考におけるリフレクションとは、音楽的思考の過程の中で、学習者の行為とその結果の関連に注目し、行為によって何がかかわったのかを探り、行為による結果を予想してそれをもとに再度思考するというサイクルが連続的に進んでいき、経験の方向性を定めていくもの」⁴⁰とまとめた。リフレクションを音楽の授業に位置づけることは、子どもが思考を連続して発展させていくために意義あることを実践研究で確認した。

さらに表現と鑑賞の2領域において、リフレクションを行うことで知覚・感受が促され、それ

らの結びつきに意識が向けられていくことを確認している⁴¹。つまり、二つの領域の共通点は、リフレクションを行うことで知覚・感受が促され、知覚と感受の結びつきに意識が向けられるということである。そして二つの領域の違いは、表現領域ではリフレクションによって、イメージと音楽とのズレを認識し、そのズレを解消するための方法を見出していくのであり、鑑賞領域ではイメージが音楽のどこから生じたのかを見出すという点にあるという。そして「曲想と音楽の構造との関わりなどについて理解しながら、曲や演奏の良さを見出し、曲を全体にわたって味わって聴く」という鑑賞活動にリフレクションを位置づけることの意義を提唱している⁴²。

アメリカのMMCPの音楽教育改革において、音楽づくり活動のカリキュラム構想の過程で、音楽そのものを思考の対象とする「音楽的思考」という言葉が用いられた。その影響を受けた日本での音楽科の思考とは、まず子どもが音を感受し、音・音楽とイメージをはたらかせながら相互作用し、感情を得るなどの経験を通して内容である音楽を感受、そして音楽がもつ内容を表現する形式を捉えるための視点や考え方について思考することであり、音楽教育における思考力の育成となる。「音楽的思考」は、音楽づくり活動の枠を超えた、音楽科における思考を表す言葉として用いられている。

2. 小学校学習指導要領にみる「思考」

学習指導要領に「思考」の文字が現れるのは、平成元年改訂では国語と算数で5カ所であった。平成29年では、道徳と特別活動を除く第1章総則から第6章特別活動に100回を超えて示されており、「思考」は大きく取り上げられている。

(1) 平成20年改定以前に示された「思考」

平成7(1995)年に「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の諮問を受け、3つの主な検討事項⁴³が示され、平成8(1996)年に中央教育審議会の答申がなされた。

「第1部 今後における教育の在り方」では、教育において「不易」なもの、不易でないものを「流行」とし、この両者を十分に見極めながら進める必要を述べ、続く段落に「生きる力」の内容を次のように示している。

…我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要である…

「生きる力」は単独で示されることが多いが、この言葉はあまりにも遠大な意味を持つ。この答申では「生きる力」の前に子どもたちに必要となる資質や能力、また人間性や健康などが示されたうえで「変化の激しいこれからの社会を「生きる力」を称する」というセンテンスが続いており、「生きる力」という言葉の持つ意味が絞られてくる。

続いて「生きる力」は全人的な力であるとし、四つの観点から敷衍して示している。つまり「生きる力」の重要な要素である実践的な力と問題解決能力の2つの力と、「生きる力」を形づくる柱である心、そして「生きる力」の資質や能力を支える基盤としての健康や体力という観点である。この問題解決能力の要素に思考力が不可欠となる。

平成20年改訂の小学校学習指導要領解説音楽編の第1章総説において、改善の基本的な7つの項目があげられ、その第4項目に「思考力・判断力・表現力等の育成」が示された。そして改善の基本方針に「音楽に関する用語や記号を音楽活動と関連付けながら理解することなど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。」⁴⁴と示されている。

(2) 平成 29 年改訂に示された「思考」

① 第 1 章 総則

平成 29 年改訂小学校学習指導要領総則には 5 カ所に「思考」が示された。

最初は第 1 節 小学校教育の基本と教育課程の役割の第 2 項の (1) には「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得」と、これらを活用して課題解決をする為に必要な力の一つとして思考力が示されている。

次は、同節の第 3 項で「生きる力」を育むことを目指すにあたり、「2 学校の教育活動を進めるにあたり、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して…児童に生きる力を育成することを目指す…」の実現を図るためとして、次の 3 項目が偏りなく実現できることを求めている。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。 |
|--|

学校教育全体並びに各教科等において実現することが示され、育成すべき 3 本の柱の一つに思考があり、各教科の特質に応じて実現することが求められている。

続いて、第 3 節 教育課程の実施と学習評価の第 1 項 (1) に、主体的・対話的で深い学びの実現にむけた授業改善として、各教科等において身に付けた知識及び技能の活用と共に、思考力の必要性が記されている。

② 第 6 章 音楽

音楽科で育成を目指す資質、能力を「生活や社会の音や音楽と豊かにかかわる資質・能力」と規定し、前項の 3 つの柱が示され、第 2 項目に思考力の育成が示されている。併せて「音楽的な見方、考え方」を働かせて学習活動に取り組ませることが求められている。

第 2 章 音楽科の目標及び内容

平成 20 年まで教科の目標は 1 文で示されてきたが、平成 29 年の改訂では下記の通り前文と 3 項目で音楽科が担うべき役割について示されている。

- | |
|--|
| <p>表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <ol style="list-style-type: none">(1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。(2) 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。(3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。 |
|--|

前項の総則に示される通り (2) に示される育成目標は、思考力と判断力、そして音楽科の特質として音・音楽と言葉による表現力である。また「生きる力」を育むための目標として 3 つの柱で示されているが、各柱は独立したものではない。(2) 思考力、判断力、表現力等の育成過程において、(1) の知識・技能を用いることによって達成できる。あるいは (2) の育成課程において (1) の新たな知識・技能を獲得することとなる。また (1) (2) により (3) を達成すると共に、生涯にわたる音楽に対する態度を養い、情操を培うのである。3 つの柱は関連しあい、また補完しながら「生きる力」の育成という目標を達成するのである。

目標の前文に、平成 29 年度改訂において「音楽的な見方・考え方を働かせ」という新たな言

葉が示された。この言葉は音楽科を学ぶための中核をなすものである。解説書には「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること」⁴⁵とあり、そのように考えている時、音楽的な見方・考え方が働いているという。

「音楽的な見方・考え方」は、音楽を媒介として見たり考えたりすることである。音楽は音楽の形式、つまり音楽を構成するリズムや音高などの諸要素と楽曲全体の構成が織り成されたものであり、そこに内容である特質や感情、雰囲気が生まれる。従って、音楽的な見方や考え方とは、音楽を感受し美しさや豊かさ、雰囲気を感じ、気分を味わうなどのさまざまな心を楽しむと共に、その楽しみをもたらした音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を対象として思考を重ねていくことである。その過程はまず音や音楽を知覚、感受することで心が動くことから始まる。心は音楽自体がもつ作用によって動く。また日常生活で育んだ感情やイメージ、思いと関連して動く。従って音楽に対する感性は、多くの児童に共通する場合と、個別に異なる場合とがある。音楽に対する感性が個々に異なる可能性があることから、「音楽的な見方・考え方」の方法は固定的であるが、その結果は児童個々によって異なり、多様であると推測する。

3. 授業事例研究

音楽専科教員の指導による歌唱活動を中心とした授業について、表現活動における児童の思考の対象と在り方、及び思考を促す指導の在り方を分析、考察する。

(1) 事例研究の目的と具体的な方法

より良い表現の追求と音楽の内容・形式の理解について学習する過程で、知覚・感受、思考・判断・表現を、個と集団でコミュニケーションをどのように重ね、クラス全体の音楽表現に結びつけていくのかを探る。加えて教師の、児童の思考を促す働きかけ方にも着目していく。

授業分析の観点は、児童一人ひとり、あるいはクラス全体がどのようにに関わり、思考を重ね、学習を深めているかである。取り上げたのは①一斉学習で、音の進行と音が高くなる時の歌い方について思考する場面、②一斉学習で音が低くなる時の歌い方について思考する場面、③グループ学習で、互いに歌唱表現と評価をする場面、④一斉学習で、歌詞への思いや表現の工夫について思考し二部合唱する場面である。

具体的な方法として、音楽専科教員の指導による音楽科の授業をビデオ記録し、プロトコルを作成し、児童の思考について分析、考察した。研究対象の授業の概要は以下の通りである。

日 時：2014年6月3日（火）1時限（8：45～9：30）

対 象：山口市 O 小学校 6年生

授業担当者：T 教師（3～6年の音楽専科、以前はクラス担任）

題 材：豊かな歌声をひびかせよう

教 材：「星空はいつも」 美龍明子 / 作詞 浦田健次郎 / 作曲

ねらい：曲想にふさわしい歌い方を工夫して歌いましょう

授業展開：前時までに歌詞を理解し、2つのパートに分かれて二部合唱ができるようになっていく。本時の授業展開の概要は以下の流れである。

- i 6月の歌としている「野に咲く花のように」を二部合唱する。(no.1～27) 約7分
- ii 「星空はいつも」の歌唱、前時の復習と本時のねらいを確認する。(no.28～44) 約3分
- iii 「星空はいつも」の旋律の特徴を見つけ、音の変化に着目して歌唱する方法を確認する。(no.45～111) 約5分
- iv 身体表現を伴いながら「星空はいつも」をラで歌い、メロディーの音の動きを感じ取る。併

- せて上行跳躍進行部分を歌う時の表情の在り方を考える。(no.112～149) 約4分
- v 下行跳躍進行部分の歌い方を工夫する。(no.150～183) 約3分
- vi 2グループに分かれて歌い、互いに気づきを発表しあう。(no.184～311) 約11分
- vii 思いをもって歌う部分を見つけ、歌詞の意味と強弱表現を関連付けながら、全員で二部合唱する。(no.312～410) 約8分
- viii 学習カードの記述、ペア学習同士の評価、児童への教師の評価 (no.411～439) 約4分

(2) 結果及び考察

プロトコル以前の授業の流れは、教師は板書の学習のめあてを示し (no.40)、児童は音読し確認している (no.43)。上記、④⑤⑥⑦場面の一部をプロトコルで示す。

表の左列は授業開始からのプロトコルの順であり、中央は発話者 (c: 一人の児童の活動、cn: 不特定多数の児童の活動、ca: 学級の全児童による活動、t: 授業者の活動)、右列は発言内容や身体表現等である。児童及び児童集団の発話等はゴシック体、教師の発話等は明朝体で示す。

① 上行跳躍進行の場面

板書しためあて「ひびき合いを感じながら旋律の特徴を生かして歌おう。」を全員で音読 (42) する。めあてを達成するために児童から提案があり、メロディーの動きへの着目「声とか音の高さが激しく違うところがあるので、そこを気をつけて歌った方がいいと思います。」(66)、音の跳躍上行進行を「…山みたいに、なめらかに変わっているところ…」(70)、旋律の進行について認識することを課題として授業を展開している場面である。

no.	話者	発言等の内容
112	ca	「星空はいつも」をラララ～でゆっくりと歌う。
113		(音が急に高くなるところで立ち、音が急に低くなるところで手を挙げる。)
114		(黒板の楽譜に印をつけ、音の変化を確認し合いながら歌う。)
115	t	忙しかったね。
116	cn	(笑う)
117	c	難しかった。
118	t	ちょっと難しかったね。
119	c	けっこう、けっこうあった。
120	t	えーっと、結構あったね。まず崖は？1か所～(黒板の楽譜を指さす。)、2か所、この2か所かな。他にないかな。そうだねえ。じゃあ、山は？1、2、3、4か所あるね。(黒板の楽譜を指さしながら。)
121	t	じゃあこのさあ、崖とか山の歌い方。じゃあさ、この山の方から誰か教えてくれない？こうしたらいいんじゃないかな。(手を挙げる。) 実験してみたいと思います。
122	cn	(手を挙げる。)
123	t	誰か、考えでもいいですよ。山ってきっと、こう歌ったらいいよっていう。(少し歩く。) はい、では・・・Fさん。
124	c	はい。(立つ) えっと、山は、低い音から高い音に変わるので、 <u>高い音のところの表情を明るくして歌ったらいいと思います。</u>
125	t	はい、じゃあFさん来て。(手で前に来るように指示する。)
⋮		(略)
130	c	Fさん歌う (表情が変わらない。)
131	t	あ、変わらんねえ。はい、普通。バツと変えてよ。普通。はい。
132	c	(表情が明るくなる。)

133	t	いいよねえ。(拍手をする。)
134	cn	うん。(拍手をする。)
135	c	(席に戻る。)
136	t	みんなもいくよ。普通。(両手を前に出して指を下げる。)
137	ca	(表情を明るくする。)
138	t	そうそう。だから高いところは普段もっと上げて歌うんだけど、さらに表情を「親しみを～」でパッと上げるといいねえ。(頬に手を当てて、表情の変化を見せる。)
139	t	はい、他に何か、ここはこうしたらいいんじゃないかっていうところ。
:		(略)
148	ca	「星空はいつも」を山を意識して歌う。
149	t	はい、ありがとう。O君、Kさんもありがとうね。素晴らしい。(拍手をする。)(両手で座るように指示する。)

<児童の思考>

身体表現を伴う歌唱表現を通して、旋律の音の進行を認識することに集中する。児童が決めた約束事である上行跳躍進行部分で立ち、下行跳躍進行では手を挙げるという身体表現を行う(no.112～119)。目にすることができない音の動きを「山」あるいは「崖」という言葉で感じ取ろうとする音楽科独特のオキュペーションを行っている。教師が掲示した拡大楽譜を見ながら、音の動きが大きい「山」あるいは「崖」の部分、自分で考え判断した結果と教師の示す部分を比較し確認する。併せて、クラス全体で旋律の「山」と「崖」の部分共有する(no.120)。跳躍上行進行部分の表現の工夫について複数の児童が挙手し、「明るく」という発言がある(no.122、124)。音楽の質的な思いをもつという提案である。提案した児童は全員の前で歌唱表現するが、1回目は意図した表現には至らず、再度歌唱表現することで他者に伝えることができる(no.130-132)。他児はその表現の在り方を耳目で比較聴取して納得し、歌唱の工夫の在り方を共感、理解し、表現の在り方に気づき学ぶことができている(no.134)。ここでは一人の児童の表現を通して、クラス全体がリフレクションし、知覚・感受が行われ、表現方法の獲得に至っている。実践的な学びと知的な学びが相互作用しながら、個の提案が集団の学びに繋がり、広がっている。

<教師の思考を促す指導>

ここに示したプロトコル以前に、授業のねらい達成の方法を児童に問いかけ、その結果を「立つ」という身体表現を用いることを児童に考えさせている。

歌唱表現をしながら音の進行について判断し、さらに身体表現することの難しさについて、児童の思いに共感する(no.115、118)。6年生とはいえ、表現しながら認知、思考、判断そしてさらに立つという表現に至ることは容易ではない。児童に共感することは、児童の活動を認めることであり、児童の活動への意欲を継続することに繋がり効果的と考える。掲示楽譜を用いて、児童の認識の可否を個々で確認させると共に、正解をクラス全体で共有させる(no.120)。また、上行跳躍進行の歌い方について発問し、児童に表現の工夫(思考)を促す(no.121)。これは、課題の提示である。歌い方についてアイデアを発言した児童に、併せて歌唱表現を求める。一人の児童の歌唱表現をリフレクションの対象とすることで、歌唱表現した児童だけでなく他児にも表現のイメージを明確にし、表現に結びつけている。また友達の表現を範唱とすることで、クラス全体の子どもがより意欲的に表現活動に取り組むことを意図していることが推測できる。

② 下行跳躍進行の場面

①に続く場面であり、下行跳躍進行の表現方法を課題とする部分である。

no.	話者	発言等の内容
152	t	じゃあ、崖の方。(黑板の楽譜を指さす。) はい、崖の方はこうやって歌ったらいいよっていう考えを、はい、教えてください。(手を挙げて歩く。)
153	cn	(手を挙げる。)
154	t	はい、教えてください。(手を挙げて歩く。)
155	c	崖って何？
156	t	はいそれでは・・・ん、崖っていうのは、ララララ～(音が急に下がる)(手で音の高さを示しながら歌う)のところ。ちゃんと同じ人ばかり挙げてごらん。ラ～から一回歌ってごらん。さんはい。
157	ca	ララララ～(音が下がる場所を歌う。)
158	t	じゃあさ、何も考えないで歌ってみて。さんはい。
159	ca	ララララ～(音が下がる場所を歌う。)
160	t	どうなった？今。
161	cn	落ちた。
162	t	落ちた？崖に落ちたね。じゃあ、基本、崖に落ちないようにするにはどうしたらいいかね？
163	c	足を使う。
164	cn	足場。
165	t	足場？足場を？
166	c	見つける。
167	t	見つける。そうね、着地点を見つけてることね。じゃあ着地をさ、ここに何にもないと思って歌って。(下の方を手で示す。)さんはい。
168	ca	ララララ～。「しずかに」の音が下がる場所を歌う。)
169	t	あー、なんかふわ～んよね。じゃあ、着地をきちんとしてみて。(下を示す。)
170	t	着地の音は何の音？(ピアノで「ドシラド～」を弾く。)この音何の音？(ピアノでドの音を弾く。)
171	cn	ド。
172	t	ドだね。じゃあ、ドに着地よ。
:		(略)
175	ca	(ピアノの音に合わせて「ドシラド～」を歌う。)
176	t	そう。ね、着地点をちゃんと見つけるのが大切ですね。はい、じゃあNさん、さっきのをまとめてみるとどんな感じ？こういうように歌うとか。崖のところを話して。
177	c	えっと。(立つ。)崖のところを歌うときは、えっと、ドの音を足場の位置を決めて着地点の位置を決めて土台をつくって歌うようにすることです。
178	t	うん。じゃあ、先に準備しておくことが大事ですね。じゃあ、やってみよう。崖に用心。

<児童の思考>

下行跳躍進行の歌い方を課題として提示され、音楽の知識である音の下行と日常生活で「崖」という言葉のもつ意味を関連させ、さらに歌い方に繋げようと思える部分である。音の高低と言葉の関連が理解できている児童と、未理解の児童もいる (no.153-157)。①と同様に、知的側面の目にすることができる楽譜と、実践的側面の歌唱表現の在り方を関連させ、イメージを伴いな

が表現の在り方を探求している (no.158-169)。そこで、「意識せずに歌う」と「意識して歌う」場合の違いを感覚的に受け止め、意識の在り方を「足場」という具体的な拠り所を見出している。次いでピアノの音により「足場」がドの音高であるということを聴覚及び知識として理解する (no.171)。

音高という音楽の構成要素の知的理解と、歌唱表現という実践を関連させながら学ぶ過程において、イメージが効果的な役割を果たしている。そして、意図する場合と意図しないで歌唱表現する場合を比較することは、自身の音声を感じ取り、判断するという経験を通して可能となる。ここでは歌唱すると同時に、表現を客観的に認識し、判断している。日常的に、音楽学習の中で教師が用いる指導方法であるが、ここでは児童自身が気づき発言している。

<教師の思考を促す指導>

跳躍下行進行部分の歌い方についての課題を、2通りの実践を通して思考するよう促している (no.158-169)。始めは意図せずに下行跳躍進行を歌唱させ、それでは音程が定まらないことを児童の身体を通して体験させる。次いで「着地」とイメージすることで、下行跳躍進行の音を感じ取らせ、音程を認識させている。そして、足場とした音高をピアノで示しながら、その階名がドの音であることを聴覚及び知的理解させている (no.170、172)。歌い方についての問題を、児童が自身の身体を通して知覚・感受し、正しい音高表現に結びつけさせており、リフレクションの機能を用いた音楽的思考といえる。

学習したことをまとめるよう促し (no.176)、児童の言葉で実践的な学びをクラス全体の歌唱表現技術の獲得につなげている。同時に、「…先に準備しておくこと…」(no.178) と、表現が意図的であるべきことを指導している。

③ グループ学習の発表と評価の場面

2グループに分かれて歌唱表現し、互いに気づきを発表し合う場面である。

no.	話者	発言等の内容
259	cn	(廊下側の子どもたち)「星空はいつも」1番を歌う。
260	t	はい、拍手。はい、気付き。はい、Nさん。
261	c	さっきよりも歌い方はすごく良くなったんだけど、1つ気をつけてほしいなって思うことがあって、それは、みんな表情があんまりないような気がしたのでそこは気をつけて欲しいです。
262	t	気をつけて欲しいですって言われたら。
263	ca	はい。
264	t	はい、S君。
265	c	はい。やっぱり、すごく前列の人のパワーがすごく伝わってきました。
266	t	前列ね。前列手挙げて。
267	ca	(前列手を挙げる。)
268	t	すごい歌ってくれました。一番前の人。O君もよ。O君。O君も手挙げて。すごい頑張ったよ。姿勢もちょっと良かった。はい、Hさん。
269	c	えっと、前回の音楽の授業よりも声が大きくて良かったです。
270	t	そうだね、響き良かったよね。
271	t	ここどうかな。ラララ ラー はどう？(聞き取れず) どうだった？
272	c	えっと、しっかり着地できて、すごくしかも綺麗な声で歌っていたのでよかったと思います。
273	t	ほんと？(ピアノで音を示しながら)着地できてたかな？
274	c	綺麗な声だったっていうのは伝わったんですけど、着地できたかどうかは……
275	t	今、着地をさ、すごく意識した人？
276	cn	(手を挙げる)

277	t	はい。それさ、意識しないとどうなる？やって。さんはい。
278	cn	「みらいをー」
279	t	みんなでやって。さんはい。
280	ca	「みらいをー」
281	t	そうなるよね。意識してみよう。「みらいをー」さんはい。
∴		(略)
313	ca	「星空はいつも」1番(4段目)を歌う。
314	t	すてきでした。はい、座ってください。

<児童の思考>

歌唱表現は体内の振動が内耳に伝わることから、客観的に自身の声を把握することは難しい。グループに分かれて互いが表現し聴取することは、互いに自身の表現を客観的に捉えて評価することに近い経験となる。歌唱する側は、自らが決めた工夫について、意識し考えて歌唱し(no.259)、表現できているかを判断する。聴く側は、批判的思考を行い、判断して意見を述べる(no.261)。ここでは「…あんまり表情がない…」と、音楽と歌詞をどのように捉えているかという、高いレベルでの認知による概念⁴⁶で捉えている。また表現意欲を感じ取ったり(no.265)、声の大きさ(no.269)、学習の成果である「着地」の成果や声の美しさ(no.272)など、さまざまなレベルの認知による概念で捉えていることがわかる。聴く側の児童の意識が高く、このような発言はクラス内の互いの信頼関係があって交わされるものであり、さらに高い歌唱表現を目指そうとする意欲の現れである。

<教師の思考を促す教師の指導>

グループの発表場面では、教師は発表する児童だけでなく、聴く側の児童の学びの大切さを指導している。拍手もその一例である(no.260)。友達からの評価に対して、敬意をもって受け止めるよう指導している(no.262)。良い評価の場合は、何が良かったかをrevoiceしクラス全体に伝えている(no.266、268、270)。また改善を求める場合は、その部分について聴取した児童に尋ねると共に、発表側の児童に実践を通して指導する。(no.273-281)この発表する側と聴く側への指導は、それぞれ発表及び評価することを通して音楽への認識や意識を強め、結果として発表と評価の質を高くしている。

④ 全体で二部合唱する場合

授業の最終段階であり、この時間の学びを活かし、クラス全体でよりよい歌唱表現を目指す場面である。

no.	話者	発言等の内容
336	ca	「星空はいつも」1番～2番(二部合唱)を歌う。
337	t	はい、ありがとう。座ってください。
338	ca	(椅子に座る)
339	t	ちょっと楽譜にもう一回戻ります。いま、二部合唱した時に、ちょっとこっち見て。こちらです。(ホワイトボードの方を示す)
340	ca	(ホワイトボードの方を向く)
341	t	二部合唱した時に、(3段目のメロディを「ラ」で歌う)このさ、3段目で、何かここは、ここはこうやって歌いたいなっていう思い、ちょっとみつめてほしいんだ。
342	ca	(考える)
343	t	「あー、ここもってこういう風に歌ってくれたら、歌いやすいのに。ここもってこんな風に歌いたいなあ」っていうの？

344	ca	(考える)
345	t	ヒント、ヒント。(楽譜3段目の各小節の終わりの部分を指しながら)この辺、そしてこの辺。この辺から見つけてくれると嬉しいなあ。この辺、宝があります。宝見つけて!この歌を輝かせる宝。
346	c	(Sくんのみ手を挙げる)
347	t	Sくんに持っていかれちゃうよ、宝。Yくん頑張れ。(間を置いて)じゃあ、Sくんに掘ってもらおうか。はい、どうぞ。
348	c	えっと、両方の音を1つにできるように、(聞き取れず)のところの部分をしっかり両方の音が合わしたら、きれいな音になると思います。あ、メロディになると思います。
349	t	(3段目の1小節目を指しながら)この重なるところをね。(3段目の始めから2小節分のメロディを「タ」で歌う)リズムね、ここ高い音ね。そうだね。
350	t	(3段目の終わり2小節分を指しながら)ここ、どう気をつけたいと思う?
351	cn	(手を挙げる)
352	c	アルトの人が『ささやき』のところを2回歌うところがあって、そこでソプラノの人がのぼすので、その、アルトの人が2回歌っている時も、ソプラノの人がちゃんとのぼしていたら良いと思います。
353	t	今分かった?言ってること。(アルトの2回目の『ささやき』のところに線を引ながら)ここね、ここ。今、Fさんが『(ピアノを弾きながら)ささやき ささやき~』で来た時に、ソプラノが『ささやき じゃあね』って、いなくなってるもんね。最後まで『ささやき ささやき~』で居て欲しいよってことです。ね、じゃあやってみるね、そこね。
354	c	山びこ。
355	t	ん?
356	c	山びこみたい。
357	t	山びこね。「ささやき ささやき~」(実際に歌ってみる)。そうだよ、やまびこだったよね。
358	c	(先生に向けて何か発言をする)
359	t	あ、ちょっとNさん教えて。みんなに言っ。
360	c	山びこは、言った言葉が返ってくる時は、言った時よりも少し小さくなって返ってくると思います。そこを工夫したらどうかと思います。
361	t	今Nさんが言ってくれたことが分かった人?(手を挙げる)
362	cn	(手を挙げる)
363	t	そうだよ。[やっほー]と言うと「やっほー(先ほどより大きな声)」で、こないよね。だから『ささやき ささやき(1回目より大きな声)』じゃなくて、『ささやき ささやき(小さな声)』で、こう返ってきて欲しいんだよ。

<児童の思考>

教師から掲示された拡大楽譜を用いて課題部分を示され、歌唱表現の在り方を考える(no.341)。3段目(9~12小節目)を、思いをもって歌う工夫について発問され、表現という実践の在り方を、音楽の要素である知的側面で具体的に考える(no.342、344)。教師の指摘により、ソプラノとアルトの関わりにおいて音の長さを保つことの必要性(no.352)、アルトの歌唱表現の在り方を「山びこ」のようにという言葉を用いて強弱を意識すること(no.354、356)と美しい二重唱にする方法を考え、具体的な提案をあげる。

<教師の思考を促す指導>

まとめの段階で、二部合唱の課題のポイントを発問する(no.339、341、343、345、350)。教師の発問が多くなっており、児童に表現を客観的に捉えて課題として考えさせることを意図していることがわかる。課題部分を具体的に示すことで、児童は実践的な表現の在り方を、音の長さや強弱という知的理解を用いて提案させている。

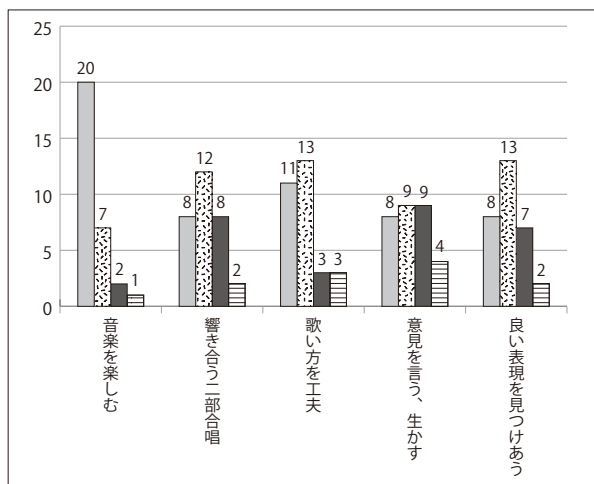
二部合唱を仕上げるという最終段階において、生じた課題を児童にリフレクションの機能を用

いて考え発言させる方法と、教師自身がそれらを児童に指導する方法を比較する。児童が「自身の音楽表現をリフレクションする」・「対策方法を考える」・「発言する」過程を経るということ、及び友達のポイントを指摘することによる他の児童への影響の大きさを推測すると、クラス全体の周知の観点から大きな違いが生じることが予測できる。示したプロトコルの続きでは、山びこのように2回目の「ささやき」の音量を小さく表現する練習をし、ある程度の定着を得た後1、2番を通して二部合唱をしている。児童の授業に対する思いを次項に示す。

⑤ 学習カードの分析

児童は授業終了時に音楽学習カードを記述する。音楽学習カードの記載内容は8項目である。記述式項目は、「目あて」「自分のこと」「友達のこと」の3項目でありである。他の5項目は5段階の自己評価であり、「できましたか」という問いのレベルは、5が高く、1は低い。各項目の内容は「ア.音楽を楽しむことができましたか。」「イ.ひびき合いを感じながら、二部合唱をすることができましたか。」「ウ.旋律の動きを生かして、歌い方を工夫することができましたか。」「エ.進んで自分の考えを言ったり、友達の意見を生かしたりできましたか」「オ.お互いの表現のよいところを見つけ合うことができましたか。」である。(イ)～(オ)項目は音楽表現や聴き取りの活動を通して思考、判断、表現への関わりを問うものであり、児童間での学びの在り方を問うものである。回答児童数は30名である。グラフの棒は、左側が高く、右側が低いレベルを示している。

アの「音楽を楽しむ…」は、5と4の評価が27名の9割であり、科目の根幹となる目標は達成できているといえよう。本時の目標であるウ、そしてイ、オは21名の7割以上が達成できたと答えている。二部合唱ができたかで、5、4と評価した児童が20名で、ウより人数が若干少



グラフ1. 学習カードの結果

ない。工夫はできたものの、歌唱表現に活かせたとまでいえない児童がいる。エは言語、オは音楽を通してのコミュニケーションといえる。エの5、4という評価は17名で、他項目と比較すると少ない。オは5、4が21名で、イ・ウと同じ傾向にある。良い表現を見つけるということは、互いに互いの表現をよく聴き合えたということである。よく聴き合えているものの、発言に至っていないことがうかがえる。

一方、学習カードの自己評価に1の評価はなかったものの、複数項目に2をとっている男児が4名いる。彼らは、「自分のこと」の部分に「次回はがんばりたい」

「もっと声を大きくしたい」「友達のいいところをみつめていきたい」「声をもっと回転させて歌いたい」、友達のことでは「みんな二部合唱できていた」「二部合唱しているのがすごかった」「みんなのいいところをまねしたい」「笑顔で遠くを見ていたのでよかった」と記述しており、目標をもち、よりよくあろうとする意欲が感じられた。

4. 総合考察

初等音楽科における思考について、文献と授業事例を通じた研究を行った。ここでは文献に示された思考に関する知見と、その具体として事例の関連部分を示す。

初等であることから対象となるのは8～12歳の小学校の児童であり、学びの始まりの年齢域である。J. デューイは、思考の過程において最初の段階は経験と述べている。児童の思考は、衝動にかられて「なす」ことから始まるという。

授業のプロトコル①②は跳躍音程の歌唱表現方法について、教師の「歌い方を…誰か教えてくれない?…実験してみます。」(no.121、152) という発問、指示のもと、児童は知的に思考する。課題をもって友だちの表現を視聴し、自らも実践的に思考しながら歌唱する。この部分で注目すべきは、上行跳躍進行部分を山、下行跳躍進行部分を崖として歌い方を模索しているところである。ここでは目にすることができない音の高さを、山登りの体験をイメージし、山の頂上(上行跳躍音程後の高い音)ではどのように表現したいか、崖(下行跳躍音程後の低い音)を踏み外す(正しい音程を意識できない)とどうなるかなど、児童の内的思考を促す上で有効と考える。また、思考の最初としての「なす」である歌唱活動を行っている。

教師は下行跳躍進行の歌唱表現について、意識した場合と意識しないで歌った場合を比較するという、内的思考 (no.158、160、162、165、167) を促している。複数の児童が「落ちた」(no.161)、「足場」(no.164)、「見つける」(no.166) と実践を通し、知的に課題解決に向けて思考している。これは歌唱表現を通じたメタ認知による知識の獲得となり、「意識して歌唱する」という普遍的な学びに繋がっている。児童は、音高の認識、歌い方の工夫、歌唱表現時の意識の在り方について、知的、実践的に関連させて思考を重ねている。

グループでの練習を発表し、評価し合うプロトコル③では、教師は繰り返しリフレクションを促し (no.275、277) ている。さらにグループに分かれての歌唱発表は、リフレクションを促す機会となる。児童は他グループの表現を主体的に聴取し、よりよい表現の在り方を求め、批判的思考と創造的思考を繰り返す。聴く側、そして歌う側の児童は、それぞれの立場で課題をもち解決を求めて思考している。コミュニケーションを通して確認すると共に、新たな課題を受け止めている。

プロトコル④は、授業の最終場面であり、ここでも教師はリフレクションを促し (no.341、343)、その解決を児童から引き出している。表現と同時に批判的思考、また創造的思考を行うことは容易ではないが、教師の助言のもと解決策を見いだしている。

授業事例では、児童はイメージをもち、表現と鑑賞(友達の表現聴取)を通して音楽を認知し、知的思考や実践的思考を関連させて音楽の知識と技能を高めていた。児童が主体的に思考する大きな要因として、教師の存在が欠かせない。教師は常に、児童に身体を通して音楽を感じさせ、内的思考を働かすよう言葉掛け、リフレクションやコミュニケーション等による課題の探求へと導くことによって、音楽科における思考を促すことが可能となる。

本研究を通して、音楽科における思考の在り方、及び児童の思考の実態をみることができました。授業事例の提供等、ご協力をいただいた山口市立大殿小学校の児童のみなさま、そして授業担当教諭の竹田礼子先生に心より感謝申し上げます。

¹ 第2部 学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方 第1章 これからの学校教育の在り方 「学校の目指す教育としては、(a) [生きる力] の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく。」

² 新村出編『広辞苑』第二版 岩波書店(1969) p.959

³ J.Dewey 著 宮原誠一 訳『学校と社会』岩波文庫(1957) pp.60-63

- 4 同掲書 p.63
- 5 J.Dewey 著 松野安男 訳『民主主義と教育（上）』岩波文庫（1975）pp.232-243
- 6 同掲書 p.232
- 7 同掲書 p.243
- 8 宇佐美寛『教育において「思考」とは何か ―思考指導の哲学的分析―』現代授業論双書 63 明治図書（1987）p.4-6
- 9 同掲書 p.17
- 10 同掲書 p.18
- 11 ルートヴィヒ・ヴァン・ベートーヴェン（独）38歳の時（1808）初演
- 12 モーリス・ラベル（仏）作曲（1928）のバレエ曲、スネア・ドラムが初めから最後まで同一のリズムを繰り返し演奏する。
- 13 広辞苑
- 14 前掲書宇佐美寛『教育において「思考」とは何か ―思考指導の哲学的分析―』p.29
- 15 同掲書 p.80
- 16 小島律子「MMCPの教育的意義―音楽的思考への着目―」大阪教育大学紀要 第V部門 第29巻 第2・3号（1980）p.134
- 17 同掲書 p.142
- 18 同掲書 p.142
- 19 同掲書 p.137
- 20 同掲書 p.136
- 21 同掲書 pp.133-146
- 22 同掲書 pp.142-144
- 23 J.ペインター、ピーター・アストン著、山本文茂訳『音楽の語るもの』（1982）
- 24 兼平佳枝 著「日本の学校音楽教育における「音楽的思考」の展開過程」北海道教育大学紀要 教育科学編 60（1）（2009）pp.47-54
- 25 前掲書 小島律子「MMCPの教育的意義―音楽的思考への着目―」（1980）pp.65-76
- 26 オキュベーションとは、子どもが行う一種の活動。社会生活において営まれる何かを作り出す生活の基本的な諸仕事。J.デューイの教育実践において中核に位置づく活動の方法。
- 27 小島律子・深田篤子 編『音楽による表現の教育―継承から創造へ―』晃洋書房（1998）pp.1-20
- 28 日本学校音楽教育実践学会 編『学校音楽の理論と実践をつなぐ 音楽教育実践学事典』音楽之友社（2017）p.32
- 29 小島律子「子どもの思考と芸術による表現」『授業分析の方法と課題』（1999）黎明書房
- 30 田畑八郎「これまでの音楽教育とこれからの音楽教育の違いは何か」学校音楽教育研究 1巻（1997）
- 31 岡本信一著「音楽科教育における創造的思考に関する研究―音楽の解釈・表現を促すメタ認知の効果―」日本教育方法学会紀要「教育方法楽研究」第24巻（1998）pp.107-109
- 32 同掲書 p.109
- 33 現在進行中の自分の思考や行動そのものを対象化して認識することにより、自分自身の認知行動を把握することができる能力
- 34 前掲書 岡本信一著「音楽科教育における創造的思考に関する研究」p.110 表に示された各段階の一部
①音楽で聴いた内容を尋ねることを告げる。②生徒が自分自身の音楽の知覚を他人と共有しながら、その記述を音楽に関係する用語と関連付ける。③自分自身のオリジナルな知覚だけでなく、他の生徒と話し合いなどを通じて共有された知覚もメタ認知的にモニターし、教師はそれを促進する。④生徒たちは、音楽の情報を集めるために自分自身の耳に頼り、自分で方向付けられた、あるいは自主的な聴取を行い、または教師がそれを促す。
- 35 「思考力育成における「芸術の知」の重要性」初等教育資料 平成7年9月号（No.638）（1995）p.72-75
- 36 西園芳信「生きる力」をはぐくむ音楽科教育の展開〔音楽〕―知覚・感受による音楽の質的世界の認識能力の育成―『中等教育資料』ぎょうせい第57巻9号（2008）pp.22-27
- 37 西園芳信『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房（2015）p.79
- 38 西園芳信『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究―「芸術の知」の能力の育成を目的として―』風間書房（2005）p.299
- 39 藤本佳子「音楽的思考におけるリフレクションの機能―思考の連続性に着目して―」学校音楽教育研究 第23巻（2019）pp.1-12
- 40 同掲書 p.4

- ⁴¹ 藤本佳子「音楽科鑑賞授業における音楽的思考にみられる反省の機能」学校音楽共育研究第24巻(2020) pp.13-24
- ⁴² 同掲書 p.23
- ⁴³ 1996年 中央教育審議会答申より [1] 今後における教育の在り方及び学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方。[2] 一人一人の能力・適性に応じた教育と学校間の接続の改善。[3] 国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方
- ⁴⁴ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』第1章総説 平成20年6月 p.4
- ⁴⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』第2章音楽科の目標及び内容 平成29年7月 p.10、11、116
- ⁴⁶ 前掲書 岡本信一著「音楽科教育における創造的思考に関する研究」p.107