

児童の「思いや意図」の質的な高まりを促す指導法の研究 —小学校第3学年の歌唱活動を対象として—

芸術系教育サブプログラム(音楽)

梅舘 美和

【指導教員】 森 薫 小野 和彦

【キーワード】 小学校音楽科 思いや意図 歌唱活動 アクション・リサーチ

1. はじめに

(1) 研究の背景

小学校学習指導要領(平成29年3月告示)音楽の第3学年及び第4学年の内容A表現の(1)アには「歌唱表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲の特徴を捉えた表現を工夫し、どのように歌うかについて思いや意図をもつこと」(p.117)、ウには「思いや意図に合った表現をするためには必要な次の(ア)から(ウ)までの技能を身に付けること」(p.117)と示されている。また、同解説音楽編では、「どのように歌うかについて思いや意図をもつとは、曲の特徴を捉えた表現を工夫する過程において、このように歌いたいという考えをもつことである」(p.59)と述べられている。曲の特徴を捉える、すなわち知識を習得し深めることと、歌唱表現を工夫する、すなわち技能を習得し高めていくことを両立しながら、思考力・判断力・表現力を発揮できるような学習展開が求められている。

音楽科教育分野において「思いや意図」を扱った先行研究を整理すると、ワークシートを活用し児童に気付いたことや感じたことを記述させたり、旋律の特徴を楽譜に書き込ませたりすることで、「思いや意図」をもたせることができると明らかにしている。一方で、思いや意図が学習過程においてどのように変化していくか、いわば思いや意図の質的な高まりについて言及しているものは管見の限り見られない。そこで、本研究では思いや意図の質的な高まりを促す指導法に着目することとした。

(2) 研究の目的

本研究の目的は、音楽科の表現領域において思いや意図の質的な高まりと、知識・技能の習得を往還しながら実現する指導法を開発することである。

(3) 研究の対象と方法

小学校第3学年の歌唱活動を対象とする。方法として、まず小学校学習指導要領や文献研究において「思いや意図」の位置づけや定義について整理する。次に、質問紙調査による児童の実態把握を行う。そして、第3学年における検証授業を行い、アクション・リサーチ(Action Research)の手法を用いて実践的考察をする。

2. 音楽科における「思いや意図をもって表現する」とは

(1) 小学校学習指導要領における「思いや意図」の位置づけ

指導要領においては、「思いや意図」を含む音楽的な見方・考え方について、次のように説明している。「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」(p.10)。これを働かせるうえで前提となるのが、そもそも音や音楽が、「自己のイメージや感情」、「生活や文化」などとの関わりにおいて、意味あるものとして存在している」(p.10)ということである。子どもたちが「音や音楽とそれらによって喚起される自己のイメージや感情との関わり、音や音楽と人々の生活や文化などの音楽との関わりについて考えること」(p.10)を通じて、表現領域の「思いや意図をもって歌ったり楽器を演奏したり音楽をつくったりする学習(傍点筆者)」(p.10)が充実すると位置付けている。子どもたちに思いや意図をもたせるためには、楽曲から喚起される自己のイメージや感情について考えさせることや、楽曲と生活や文化の関わりについて理解させることが必要なのだと解釈できる。

(2) 中学年の歌唱活動における「思いや意図をもって歌う」とは

第3学年及び第4学年においては、「思いや意図をもって歌う」について、次のように説明している。

歌唱表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲の特徴を捉えた表現を工夫し、どのように歌うかについて思いや意図をもつこと。(中略)どのように歌うかについて思いや意図をもつとは、曲の特徴を捉えた表現を工夫する過程において、このように歌いたいという考えをもつこと

(内容A表現(1)ア p.59)

指導要領では、この「思いや意図をもって歌う」ことを実現するための手立てや要件を、次の2点から示している。

1つ目は、手立てとして、「思いや意図を言葉や音楽で伝え合うことと、実際に歌ってみることを繰り返しながら、曲の特徴を捉えた表現を工夫するように促すこと」(p.59)である。ここでは、思いや意図の言語化だけでなく「音楽化」も言及されていることが要点といえ、それこそが

音楽科の特質に根差した学びであり、そのための学習指導が必要といえる。2つ目は、要件として、知識や技能の活用と習得の両立が示されている。「(略)新たな知識や技能を習得すること、これまでに習得した知識や技能を活用することの両方が必要」(p. 59)と書かれている。これは、思いや意図をもち表現する過程において、曲の特徴を捉えるための知識と表現を工夫するための技能の活用が必要であることが示唆されている。つまり、思いや意図をもつことと知識や技能を習得・活用することを往還しながら学習を進めることで、質的に高まっていくと考える。

これらから、思いや意図をもって歌うためには、子どもたちが曲の特徴について理解し、歌唱表現を工夫する中でこのように歌いたいと考えをもち、それらを実現するために必要な技能の習得と活用が重要であると解釈できる。

(3) 音楽科教育分野の先行研究における「思いや意図」

先行研究における「思いや意図」について整理をしている。田端(2016)は、「思いや意図をもって歌うとは、歌詞や曲想からのイメージを浮かべること、『このように歌いたい』という考えや願いをもち、表現を工夫して歌うことである」と述べている(田端, 2016, p. 105)。ここでは、歌詞や曲想を根拠として思いや意図をもつことが示されている。一方で、中村(2014)は、「思いや意図とは、児童が主体的に音や音楽に関わる中で感じ取った音楽を形づくっている要素やその働きを根拠とした、明確な考えや願い、意図とする」と述べている(中村, 2014, pp1-2.)。ここで思いや意図の根拠となっているのは、作品中の音楽的要素だけでなく、子どもたちが自身の表現を聴くことも含まれている。津田(2022)は、音楽表現に対する思いや意図を「曲の理解を深めながら、自分はこのように表現したい、この曲のこういうよさを伝えたいという考え」と述べている(津田, 2022, p. 7)。ここでは、田端や中村の論に加えて、子どもたちが表現を伝える相手に何を伝えたいかということも思いや意図の根拠に含んでいると読み取ることができる。しかし、その他に、児童自身が感じる「この部分が好きだからこう歌いたい」という思いや意図もあるのではないだろうか。つまり、児童一人ひとりの「音楽的価値観」も根拠になりうるだろう。

そこで、本研究では、児童はどのような根拠をもとに思いや意図をもち、それを変容させていくのかに着目して検証授業の実施と分析を進めた。

(4) 本研究における「思いや意図」の根拠となるもの

先行研究から、「思いや意図」の根拠として以下の4点が挙げられる。

1つ目は、楽曲の要素とその働きである。作品の中には、歌詞や楽曲の構造、音楽を形づくっている要素などが考えられる。加えて、既習事項と新たな楽曲を比べたり結び付けたりして考えられた思いや意図も含む。2つ目は、子どもたちが自身が自分の表現を聴き、学習の過程でこのように歌いたいということである。自分の歌声を聴くことで、強弱を考

えたり発音や発声の仕方を工夫したりすると考える。3つ目は、学びの文脈を根拠としたものである。歌を伝える対象や環境が変化することで、思いや意図が変化すると考える。4つ目は、個人の音楽的価値観による思いや意図である。子どもたち自身が感じた「好きなどころ」をこのように表現したいという思いや意図があると捉える。これを踏まえて、授業の実践と分析を進めた。

3. 調査：検証授業と分析

(1) 検証授業の概要

① 調査対象と期間

対象：A小学校第3学年 P組 26名

授業者：筆者

期間：2023年12月 全5時間

調査の実施にあたり、A小学校校長へ研究概要と個人情報の取り扱い、データの保管方法などの説明を行い、研究依頼書を提出したうえで、許可を得ている。

② 題材名と教材曲

題材名：曲のかんじを生かして歌おう

教材曲：《帰り道》 若松 敏 作詞/作曲

楽譜1 《帰り道》

この曲は児童にとって身近な題材を歌詞にしており、全体における旋律線のピークが捉えやすい。また、(7) (1)と (1) で伴奏形が異なることから、曲想の変化を捉えやすい。そこで、児童にとって思いや意図をもちやすく発展させや

すい教材であると考え選曲した。

③ 題材の流れ

時	○学習内容 ・学習活動
1	○《帰り道》を歌詞唱し、楽曲の雰囲気を感じ取る。 ・曲名からイメージすることを発表する。 ・《帰り道》を聴き、感じたことや気付いたことを発表する。 ・節奏を聴いたり、旋律を歌ったりする。 ・どのように歌いたいかわきや意図をもつ。
2	○曲想と歌詞の内容や音楽の構造との関わりについて 気付き、思いや意図に合った表現を工夫する。 ・歌詞の内容や旋律の動きから音楽の特徴を捉える。 ・気付いたことを歌で表現したり、表現して気付いたことを話し合ったりする。
3	・グループで表現の仕方を考え、工夫して歌う。
4	○自分たちの歌声を聴くことで、思いや意図に合った表現を工夫する。 ・グループごとに、ICレコーダーを使い歌声を録音する。 ・録音したものを聴き、表現方法を工夫する。
5	○思いや意図に合った表現をしたり、表現のよさを感じ取ったりする。 ・グループ発表をする。

このうち第4時は、当初の題材計画にはなかったが、授業を実践する中で必要であると判断し実施した。

(2) データの収集と分析方法について

① 質問紙調査

児童の音楽科の学習に対する実態を把握するために、2023年9月にP組の児童を対象として質問紙調査を行った。質問項目は、歌唱活動についての意識調査と1学期に学習した歌唱曲についての計11項目から構成した。回答方法は、4件法と多肢選択法、自由記述法である。また、調査用紙には、「それぞれの質問について、当てはまるものや自身の考えに近いものを選ぶこと」「この調査は、成績に小さい関わらないこと」を明記し、調査中には、「回答を答えることが難しいときは、回答しなくても構わないこと」を児童へ伝えた。質問内容は、表1の通りである。

表1 質問紙調査の質問内容(一部抜粋)

番号	質問内容
2	(1) 音楽の授業で、歌うことは好きですか。
	(2) 歌うときに、歌詞の様子を意識していますか。
	(3) 歌うときに、声の大きさを意識していますか。
	(4) 歌うときに、きれいな声を意識していますか。
	(5) 歌うときに、正しい音の高さ(音程)を意識していますか。
3	(1) 1学期に学習した「茶つみ」はどんな思いやイメージを表現したいと考えましたか。
	(2) その思いやイメージは何がもとになっていましたか。

② 検証授業：児童の発話の収集と分析

授業の記録を残すために、教室の前方と後方からビデオカメラで録画を行った。また、グループ活動の際には、ICレ

コーダーとグループの近くにビデオカメラを置き、録音・録画した。授業終了後にビデオ録画と音声記録のデータからトランスクリプトを作成した。聴き取り可能な発話をすべて書き起こし、発話者、発話内容を記述した。そこから、教師の発話の機能に着目するため、五十嵐・丸野(2008)の先行研究を参照し分類を行った。

③ 検証授業：教師(筆者)の発話の収集と分析

本研究では、アクション・リサーチ(以下AR)の手法を用いる。ARは、レヴィン(Kurt Lewin)によって提唱された研究方法である。佐野(2000)は、英語教育におけるARについて「教師が授業を進めながら、生徒や同僚の力も借りて、自分の授業への省察とそれに基づく実践を繰り返すことによって、次第に授業を改善してゆく授業研究である」と説明している(佐野, 2000, p. 31)。また、横溝(2011)は「教師が主体的に行う研究で、教室での指導や学習についての理解を深め、教室での実践に変化をもたらそうとするもの」と述べている(横溝, 2011, p. 64)。本研究は、教師(筆者)が授業実践を通して、児童の思いや意図について分析・考察を行いながら、教師の内省による授業改善と指導法の確立を行うため、ARの手法が有効だと考えた。

4. 結果と考察

(1) 質問紙調査からみる児童の実態

質問紙調査結果による児童の実態について述べていく。まず、設問2(1)「音楽の授業で、歌うことは好きですか。」の設問に対し、「好き」が88%「どちらかといえば好き」が8%「どちらかといえば嫌い」が0%「嫌い」が4%であった。およそその児童が肯定的な意見であったが、「嫌い」と感じている児童もいることが示された。次に、設問2(2)～(5)「歌うときに意識していること」に対し「歌詞の様子、声の大きさ、きれいな声、音程」について回答を得た結果が図1である。

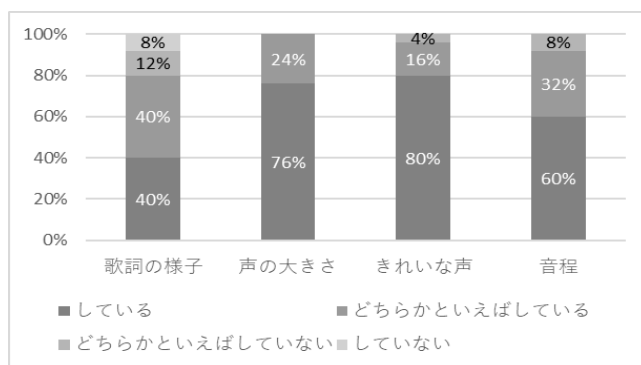


図1 歌うときに意識していること

どれも半数以上が「している」「どちらかといえばしている」という肯定的な意見であった。特に「声の大きさ」や「きれいな声」では、約8割の児童が「意識している」と答えている。つまり、児童は発声などの技能について特に意識して歌っていることが読み取れる。一方で「歌詞の様子」は、他の設

問に比べると否定的な意見があり、歌うことと歌詞の様子を結び付けて学習することが必要になると考えられる。

次に、1学期に学習した《茶つみ》において、どのような思いや意図をもって表現していたのかについて考察する。まず、設問3(1)「どんな思いやイメージを表現したいと考えましたか。」に対する自由記述では、以下のような回答があった。

- ・ 茶をつんでいるあかるいとき。
- ・ あかるく元気に歌いたいな。
- ・ 茶つみのことを思ってしっかり歌う。
- ・ きれいに歌う。
- ・ 茶つみのきれいさを表現したいです。
- ・ なめらかなしずんの思い。
- ・ 茶つみの場所にいるような感じ。

また、設問3(2)「その思いやイメージは、何がもとになっていましたか。」に対する多肢選択法での回答結果が図3である。

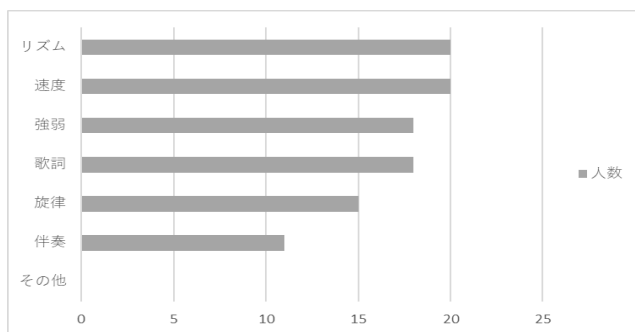


図3 思いやイメージのもとになったもの

これらから、音楽を特徴づけているリズムや速度などをもとに「思いやイメージ」をもつことができている。一方で、設問3(1)の記述では、「明るく元気に」「茶つみのきれいさを表現したい」「なめらかなしずんの思い」などの曲全体に対する印象に基づく、「思いやイメージ」をもたせるに留まり、楽曲の特徴を捉えた明確な根拠をもとに、このように歌いたいという考えが足りないことが分かった。

(2) 検証授業を通じた児童の思いや意図の質的な高まり

先行研究から整理した思いや意図の根拠の中から、実践において特に思いや意図の質的な高まりが見られた「旋律の動き」「歌詞」「自身の歌声を聴いて」を根拠とした3つの事例について述べていく。文中のTは教師(筆者)、子どもたちの名前はすべて仮名とした。複数の子どもによる発話はCnとした。

① 旋律の動きを根拠とした思いや意図の質的な高まり

第1時では、児童が初めて楽曲を聴き、気付いたことや感じたことをプリントに記述した後、学級全体で共有をした。事例1では、教師は、児童に既習曲《とどけようこのゆめを》と比較して聴くことで、《帰り道》の曲想や旋律の特

徴について感じ取らせようとした。

【事例1】

T: それでは、《帰り道》を聴きます。気付いたことや前の曲《とどけようこのゆめを》と比べて《帰り道》はこうだよっていうことを書きましょう。

…中略…

T: 書いたことを発表してくれる人?

A児: 帰り道の(教科書を指しながら)歌う順番が難しかった。

T: あー、よく気が付きましたね。そう、歌う順番が難しかったですね。繰り返しかあるからね。このあと、確認しましょう。

B児: 真っ赤な夕日というところが帰り道にいる気がしました。

T: 真っ赤な夕日っていうことが聴こえてきたのかな?

B児: (教科書を指しながら)ここに、書いてあった。

T: 帰り道にいるような感じがしたってことだね。

C児: 帰るところがいいと思いました。

T: 帰るところがいいと思った。さっきの帰り道のことをいいなって思っていたのが二人似ていたね。

児童の発話から、まず、全体像や歌う順番を知り、見通しをもって歌いたいという思考が働いていることが分かる。その後は、「帰り道にいる気がしました。」「帰るところがいいと思いました。」と、歌詞や楽曲からの漠然としたイメージをもっていることが分かる。つまり、全体像や歌う順番が分からない楽曲に対して、表現上の思いや意図をもたせることは難しいと示唆される。一方で、授業終了後、児童の記述を見ると、「しずかでさびしくて音が低かった。落ち着いた歌」「《とどけようこのゆめを》は元気になめらかにで、帰り道はなめらかにうたっている。」など、曲想や旋律の音高について述べられていた。これらのことから、発話では楽曲の大枠を捉えていて、記述では、楽曲の構造などに着目していることが分かる。つまり、題材の前半においては、一人ひとり考えて書く時間を設けることで、思いや意図の根拠になりうる音楽の構造や曲想への着目を促すことができると考えられる。

第2時では、まず楽曲を歌った後に、児童へ「どうすれば、さらによくなりますか。」と発問をし、自身の合唱を手掛かりに思いや意図を膨らませた。事例2では、児童の発言を契機として《帰り道》の旋律の動きに気付かせる場面である。

【事例2】

T: では、みなさん。どうすればさらによくなりますか。

B児: みんなで気持ち合わせる。

…中略…

D児: 声をそろえる。

T: 声をそろえる。どうですか。

E児: 声の高さ。

T: 声の高さ。そういえば、高いところが出てきたね。そこを探ってみようね。

F児: あ、なんかね、《ふじ山》で出てきた、なんだっけ?

G児: なんの山だっけ?

F児: あれ、あれ。なんだっけ?

T: いい言葉が出てきたね。《ふじ山》の勉強で出てきた…何の山だっけ？

Cn: 曲の山。

T: E 兄くんの声の高さの気が付きから、曲の山はどこだか、考えていきたいね。

B 兄: E 兄さんの意見に近いんですが、高いところもあったけど、低いところもあった。

T: そうだね。低いところもあったね。そこも考えていきたいね。

児童は、「声の高さをそろえる」という発想から、既習曲《ふじ山》で学習した「曲の山」を想起し、それと結び付けて《帰り道》の旋律の音高の変化に着目した。ここでは、一般的に旋律の動きから学習に入るよりも、既存の知識である曲の山に着目したことで、曲の山以外の音高にも関心が広がり、旋律の動きに対する全体的な理解をすることができた。また、題材終了時に振り返りを書いた際、児童から「《ふじ山》じゃないうたでも曲の山がつかえることが分かった。」と記述があった。既習事項の転移が読み取れる。

さらに、第2時では、事例3において(ア)の旋律を歌詞唱した際、児童の手の動きに教師が着目し、そこから児童に旋律の動き理解させる場面である。

【事例3】

T: 歌いながら、手を動かす人(山のような動きをする)がいたんだけど、これって、なんだろう。何か気が付いた？

T: なんか、言葉にすると難しいね。

E 兄: 滑らかな、滑らかな…音がする。

T: 滑らかな音がするんだって。

T: 先生が、音を…旋律を線でつないでみます。

T: (歌いながら、拡大楽譜の旋律をフレーズごとに線でつなぐ。)

T: (1段目を引き終わった)あれ？

Cn: ほぼ一緒。

T: 形が以ているね。

T: (2段目の旋律を歌いながら線でつなぐ。)

Cn: あ、これも山になる。つなぐと山みたいな形。

T: (2段目を指して)あ、ここにうん(四分休符)があるけど、つなげると山みたい。

Cn: 本当だ。

T: 歌ってみる？せーの。

Cn: (1段目と2段目を歌詞唱する。)

T: どうでした？手も動かしてくれて(旋律の動きに合わせて)ありがとね。山のような形で、滑らかでしたね。

児童は、まず教師の手の動きから(ア)の旋律が滑らかな音だと言語化している。そこで、教師が拡大楽譜に記入した音符をつないだ線をもとに、2小節、2小節、4小節の山形のフレーズが連なって(ア)が形成されていることに気付いていっている。6小節目末尾にある四分休符をフレーズの区切れ目として捉えずに、5-8小節目を大きな1つのフレーズとして捉えることによって、2小節、2小節、4小節の山形のフレーズが連なって(ア)が形成されていることに気付いていっている。

これに寄与したと考えられる教師の指導は次の通りであ

る。児童に、旋律の動きを理解させる手立てとして、動作化、言語化、可視化、さらに、実際に歌う「音楽化」という4つのアプローチをとったことである。これにより、児童は(ア)を構成するフレーズの構造について理解を深めることができた。

事例3の後に、教師は(イ)の音符も線でつなぎ旋律の動きを可視化した。児童は「上がっているけど、下がって上がる。(フレーズの後半は)反対の山のような形」と比喩表現を使って旋律の音高の動きを言語化していた。授業終了時に書いた児童の記述には、「(ア)の部分になめらかに歌いたいです。がくふを見ると、低かったり高くなったりしているからです。」と旋律の音高の動きを根拠になめらかに歌いたいと思いや意図をもつに至っている。

クラス全体での旋律の理解の深まりを経て、第3時では、グループ発表に向けて表現の工夫についての話し合いが始まる。その前に、教師はグループごとに拡大した楽譜を渡し、話し合った思いや意図を記述することと、歌って確かめることを指示した。事例4のグループでは、(イ)の旋律をどのように歌唱するか、踏み込んだ対話がなされた。この旋律は、リズムが同じ2小節フレーズが3つ続く構造である。その3フレーズのそれぞれの末尾をどのように伸ばして表現したいのかについて、以下のようなやりとりがあった。

【事例4】

(イ)の旋律をグループみんなで歌い、どのように表現したいか話し合っている場面。グループ用の拡大楽譜がある。

C 兄: 最後の「出会えたー」で。(指で伸ばしている)

H 兄: 伸ばすか。

I 兄: 「出会えた」を、ここ、伸ばすって書く。

J 兄: 「たー」の部分を低くなっているし、ちょっと小さくしていきたい。その前を、あれ、ちょっと止めて。

I 兄: え、どこ？

I 兄・J 兄: (二人で、「そして、出会えたー」を歌う)

I 兄: (拡大楽譜を指しながら)ここを強く歌って、うん(四分休符)で止まって、「出会えたー」はちょっと弱く。

…中略…

H 兄: ちょっとさ、ここ(「この星が生まれー」)を伸ばして、ここ(「この国に生まれー」)も伸ばして、ここ(「このまちでそだち」)だと同じだから、(歌いながら)「この星が生まれー(伸ばす)この国に生まれ(短く)」これだと難しいよね。

I 兄: 「この国に生まれ」は、ちょっと(旋律の音高が)下がっている。

H 兄: じゃあ、(歌いながら)「この星が生まれー(伸ばす)この国に生まれー(伸ばす)」どう？いいよねー。ここもちょっと伸ばす？

J 兄: うん

J 兄: (ア)の部分は、滑らかにして。

第2時において、児童からは「(ア)は低い。(イ)は高い。」と言った8小節単位での音高の理解がなされていた。しかし、事例4では、8小節の中の4フレーズそれぞれの末尾とその違いに着目し、それぞれをどう歌いたいのか対話している。格段に旋律に対する見方が精緻になり、それに伴って思いや

意図も具体的で明確になっている。

これに寄与した教師の指導は以下の3点にまとめられる。1つ目に、第2時において、教師が(イ)の旋律の4フレーズを全体で確認し、音の動きを書き込んだ拡大楽譜を児童がいつでも振り返られるように掲示していた点である。2つ目に、事例3の後、曲の山を捉える場面において、教師が全体へ「(イ)の旋律の末尾である」「そして、出会えた」は、旋律が下がっているけど、(最後の「た」が)伸ばしているから、どう表現したいか考えていきたいね。」と話し合いの視点を提示した点である。3つ目に、思いや意図を言語化するだけでなく、「音楽化」を通して表現を確かめることを児童に促した点である。これらの児童に向けての働きかけが事例4での旋律の末尾まで細かく見ることに繋がり、思いや意図が質的に高まったと考えられる。

第1時から第3時までの学習を通して、児童の思いや意図がどう質的に変容したかをプリントの記述から考察する。設問は第1、3時ともに「《帰り道》をどのように歌いたいですか。理由も書きましょう。」である。例えばL児は、第1時で「心をこめて高いところは高く、低いところは低くして歌いたいと思いました。」と音高の変化にのみ着目しているが、第3時では、「わたしは、(イ)の部分を大きく強く歌いたいです。りゆうは、声の高さが分かるところだからです。」と音高の高さを根拠に強弱をつけて歌いたいと述べている。N児は、第1時で、「ぼくは、自分が通っている帰り道を歌いたいです。なぜかという、自分の帰っている道をそうぞうしてちょっとくらいイメージで歌いたいです。」と自己の帰り道のイメージをもとにしていたが、第3時では「(イ)を高く強く歌いたいです。なぜかという(ア)と(ウ)は低くなめらかに歌って、(イ)は高く響きのあるどならない歌声でうたいたいです。」と楽曲全体における旋律の音高の変化を根拠として声色や強弱に関する思いや意図をもつに至っている。

② 歌詞の内容を根拠にした思いや意図の質的な高まり

第1時では、楽曲を聴く前に児童自身の「帰り道」のイメージを幅広く出さ、板書において整理し分類をした。児童の実体験の振り返りを通して様々な「帰り道」があることに気付かせ第3時での歌詞の解釈の手掛かりになるようにした。

第3時から歌詞の内容を扱った。(ア)は、同じ旋律を2回繰り返すが、歌詞から読み取れる「帰り道」の様子は1回目と2回目で違っている。1回目は「いつも君と仲良く帰っている帰り道」であり2回目は「けんかして泣いている帰り道」である。事例5は、教師は、音読を通してその違いを捉えさせようとしている場面である。

【事例5】

黒板には、拡大楽譜と歌詞が掲示してある。

T: 黒板を見てください。最初は、(ア)の旋律を繰り返して歌ってましたね。では、歌詞は同じような感じかな。ちょっと、先生読んでみます。

T: (歌詞を読んだ後)同じような様子？

Cn: 同じ。んー。(悩んでいる様子)

D児: ここは違うけど、この言葉は同じ。

T: 同じ言葉が出てきたね。「見ていた」は同じ。

F児: D児さんと同じ言葉が出ちゃうけど…(考えている)…一日のことが表されている？

実際の授業では、教師の発問に対して、答えに悩んでいる児童が多く見られた。つまり、(ア)の歌詞を音読するだけでは、内容を読み取ることは難しいと推測する。また、児童は歌詞全体ではなく、断片的な言葉に注目していることが分かった。そこで、教師は歌詞から想起される感情を引き出すようにした。

【事例5の続き】

T: この言葉に注目して欲しいというのがあります。(歌詞に線を引きながら)こっちは、けんかしたり、いっぱい泣いていたりしているんだって。どんな気持ち？

K児: もやもやしている。

T: うん。もやもやしてそうだね。

Cn: 悲しい気持ち。

T: 悲しい気持ちも隠れていそうだね。

T: こっち(出だしの「いつもの帰り道」を指しながら)には、書かれていないからどうだろう？

Cn: 仲がいい様子。いつもの帰り道。

F児: 普通に帰っているみたい。

T: 普通の時。いつも仲良く帰っている時の様子。でも、こっち(「なんどもけんかして…」の歌詞)は、ちょっとケンカしたり、いっぱい泣いたりしたから、悲しい様子。

T: (H児の顔の表情が曇っているのを見つけて)あ、でも、H児さんは考えがありそうだね。言ってみる？

H児: うん。最初(いつもの帰り道)なんだけど、けんかしていっぱい泣いたところもつながっている感じがする。

T: これがつながっている？(歌詞を指しながら)

H児: いつもの帰り道に、けんかしている時があつたと思う。

T: なるほど。みなさん、どうですか？

Cn: うん(頷いている)。

T: いつもの帰り道がつながっていて、今日は仲良かったけど、もしかしたら、次の日はけんかしちゃうかもしれない。でも、仲直りして、いつもの帰り道になる。っていう意見ができました。

T: じゃあ、歌い方も少し変えてみたいね。

児童は、教師が抽出した「けんか」「泣いた」とい単語から、読み取れる気持ち(ここでは、もやもやしている。悲しい気持ち。)をイメージした。それと、(ア)の始めの「いつもの帰り道」を比べることで、いつもは「仲がいい」と捉えた。児童の発話をまとめた教師の言葉を聞いたH児は、さらに思考を巡らせ「最初(いつもの帰り道)なんだけど、けんかしていっぱい泣いたところもつながっている感じがする。」と、断片的な語でなく前後のつながりに着目して文脈を読み取った。

これに寄与したと考えられる教師の指導は、歌詞の内容を理解するために、まず児童にキーワードとなる単語を注目させた点である。単語から読み取れる気持ちを考えさせ

たことで場面や状況を想像し、文の内容を理解させることができた。さらに、文の理解を通して文脈を読み取るまでに至った。

授業終了時に書いた児童の思いや意図の記述では、「わたしは、「まっかな夕日ずっと見ていた」のところを高めめに歌いたい。理由は、友だちの仲良さを高めて、夕日のきれいさを出したいからです。」と深まった歌詞の理解から友だちとの関係性と情景を根拠に、音高の高さを意識して歌いたいと思いや意図をもつことができた。

さらに、同じく第3時では、歌詞全体を捉えるために、歌詞の中で登場頻度の高い単語に着目させた。事例6は児童が、曲名と結び付けてその単語が表す意味を考えた場面である。

【事例6】

黒板に拡大歌詞が貼ってある。

T: この歌詞の中に何度も同じ言葉が出てくるんだけど、なんだからわかりますか。

Cn: まっかな夕日。

…中略…

A児: 帰り道

T: 帰り道も出てきたね。1個、2個、3個…。

Cn: 4個。

F児: 先生。っていうことは、これ帰り道が4個ってことは、帰り道の曲名の…。

Cn: 曲名が歌詞に入っている。

A児: そっか。曲名が出てくる。

T: そう、気が付きました？

F児: 帰り道は、いろいろな帰り道があるから、そのことを表している。

…中略…

T: いろいろな帰り道。みんなほら、(教室後方に掲示してある第1時の板書を指して) 1時間目に自分たちの帰り道は色々な帰り道があるって気が付いたね。

A児: 一日ずつ、違う帰り道。

T: そう。こんな帰り道っていうのをこれからグループになって表していきたいと思います。

児童は、歌詞の中で一番多く使われている単語「帰り道」が曲名と同じであることに気付いた。さらに、第1時で考えた自己の帰り道のイメージと関わらせ、帰り道という語が多く登場するのは「いろいろな帰り道があるから、それを表している」と、歌詞中の「帰り道」の意味について自分なりの解釈を深めた。

これに寄与したと考えられる教師の指導は、歌詞の中で頻繁に出てくる単語に着目させたことである。

第1時から第3時までの学習を通して、歌詞の内容を根拠にした思いや意図がどう質的に変容したかをプリントの記述から考察する。O児は、第1時で「わたしは、おだやかな感じやおっとりしている感じで歌いたい。」と楽曲から抱いた感情を表現したいと記述していた。第3時では「わたしは、「まっかな夕日」のところをおだやかに歌いたい

です。理由は、「まっかな夕日」のところがなめらかだし、おだやかな感じがするなと思ったからです。」とおだやかに歌いたいことは変わらないが、具体的な歌詞から読み取れる情景や曲想を根拠に思いや意図をもつことができるようになっていく。P児は、第1時で「わたしは、下校を思い出して歌いたい。なぜかというみんなまで帰っているのをそうぞうしたからです。」と自身の下校の様子を根拠に記述していた。第3時では「わたしは「そして、出会えた」を心をこめて元気に歌いたい。「いつまでも君と見ていた」という、さいごのところをなめらかに、やさしく、うたいたいです。」と文の意味に着目し、それを伝えるためにどのように歌いたいかについて思いや意図をもつことができた。O・P児ともに、歌詞の中から、一番自分にとって大切な文を選び、思いや意図を膨らませている。つまり、歌詞の内容を理解し、そこから自分なりの解釈を行って、このように歌いたいと表現を考えていることが分かった。

③ 自身の歌声を聴くことを根拠にした思いや意図の質的な高まり

第4時では、グループ活動においてICレコーダーを使用し、自分たちの歌声を聴くことを通して、表現の工夫について考えた。事例7では、児童は(イ)の旋律の動きを根拠に強弱を工夫することを考えている。

【事例7】

CDの伴奏音源に合わせて歌い、ICレコーダーで録音をしている。教師も一緒に活動へ入っている。

T: 歌ってみてどうでしたか。

L児: なんか「この星が生まれ」から「出会えた」までが大きすぎたと思う。

F児: 声のこと？

T: ちょっと大きすぎたような気がする？

L児: なんか、こっちから「わー」ってくる。

T: なるほど。大きいは大きいけど違う？

L児: ちょっと…。(手を下向きにして動かしている。)

T: ちょっと、抑えた方がいい感じ？

L児: うん。

T: じゃあ、録音を聴いてみようか。

…中略…

T: どう、ここ？

L児: ぜんぜん、あれ、大きいし、ぜんぜん、ずれているから。

T: たださ、大きくはしたいんだよね。大きな声で歌うって言うていたけど、大きいどなったような声がいかな。それとも…。

F児: なめらかな、きれいな声。

M児: きれいな声。

T: じゃあ、ちょっと歌う？

Cn: (もう一度歌う。教師の上下する手の動きを見て、声量を意識する。)

T: 今のは、どうでした？

L児: 大きすぎなかったからよかった。

T: 今のが、よかったね。2回目のほうがよかったね。きれいな

声だった。

児童は、(イ)を強く歌うことを意識していた。しかし、実際に歌ってみると声が大きすぎることに違和感を抱き、さらに録音を聴き、声がそろっていないことにも気が付いた。そこから、児童は強弱だけでなく発声や声色について考え、歌うことを通して、楽曲に合う声色にすることができた。

これに寄与したと考えられる教師の指導は、次の2点である。1つ目はグループの合唱を録音し、自分たちの歌声を聴かせたことである。それにより、自分たちの思いや意図が十分に表現できていないことに気付くことができた。2つ目は、強弱を表すための声色に着目する問いかけを行ったことである。児童は、強弱をつけることに注視していた。そこで、声色について思考を広げさせたことで、思いや意図を詳細に捉えることができた。

このグループのG児を抽出し、プリント記述から思いや意図がどのように質的に高まったのかを考察していく。第1時では、「帰り道を大きな声で歌いたいです。理由は、絵の大きな夕日を見て大きな声で歌いたいです。」と挿絵にある夕日をイメージして強弱を考えていた。第2時で旋律の動きを捉えた後には、「声を大きく出して歌いたいです。理由は(イ)の部分は一番大きい声を出すところだからです。」と曲の山を根拠に大きく歌いたいと述べた。第4時の事例7の後、児童は次のように変容する。「ぼくは、「帰り道」の(イ)を大きくさげばないで歌います。理由は、(イ)は大きな声で歌うけど、自分たちの歌をきいてさげんでいたのがわかったから大きな声でさげばないで歌いたいです」。自身の歌声を聴き省察したことで、強弱だけでなく声色にも着目し、大きい声でもさげばないように歌いたいです」と思いや意図をもつことができた。この児童は、題材終了後の振り返りで次のように記述した。「ぼくが感じたことは、元気な声で歌う歌ときれいな声の歌は違うなと思いました。理由は、元気な歌だと大きなこえだけ、きれいな声はなめらかに歌うとわかったからです」。強さを表現することは同じでも楽曲の曲調に合った声色があることに思考を広げることができた。

5. 総合考察

4章2節で述べたとおり、先行研究では、「思いや意図」をもたせられたか否かに検討がとどまっておらず、どのような学習プロセスを経てそれが質的に高まったのかや、それを実現するための教師の指導法はどのようなものであったかについては十分に明らかにされてこなかった。本研究ならびに検証授業を通じて、「思いや意図」を質的に高めるための学習指導の方法について、一定程度明らかにできたと考えている。

まず、旋律の動きに関して動作化、言語化、可視化、さらに、実際に歌う「音楽化」することである。教師がこの4つのアプローチを、視点を広げたり狭めたりしながら行うことによって、子どもたちは旋律に対する見方が精緻となり、結果として、旋律の動きの理解を音高やフレーズ、旋律の構成と深めながら、自己の表現についての思いや意図も具体

的であり明確なものへと質的に高まっていく過程が見いだされた。

また、歌詞の内容に関して、キーワードとなる単語から、文、文脈、歌詞全体へと内容の理解を進めることである。教師が、重要となる単語を示すことによって、子どもたちは、まず自分に引き付けて場面や状況を想像し、徐々に文の理解と文脈の読み取りにつながり、結果として、楽曲のテーマや歌詞全体の内容の理解を深めた。さらに、自分なりの解釈を踏まえて自己の表現についての思いや意図がより詳細になり質的に高まっていく過程が見いだされた。

最後に、自分の歌声に関して、ICレコーダーで録音したものを聴かせ、思いや意図のより伝わる表現について省察させることである。教師が、子どもが省察したことに対して新たな視点を投げかけることによって、子どもたちは強弱の表現についてだけでなく、声色や発声の表現についても関わらせて考えるようになった。結果として、自分の歌声を聴くことと技能の習得を行いながら、自己の表現についての思いや意図も質的に高まっていく過程が見いだされた。

引用・参考文献

- 五十嵐亮・丸野俊一(2008)「教室談話における「発言相互の繋がり」を可視化する分析方法の開発と適用」『日本教育工学会論文誌』32巻1号, pp. 89-98.
- 教芸音楽研究グループ(2011)『歌はともだち』教育芸術社.
- 佐野正之(2000)『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究』大修館書店.
- 田端浩多(2016)「思いや意図をもたせる歌唱活動についての研究—小学校1年生を事例として—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』第8号, pp. 105-110.
- 津田正之(2022)「I 小学校音楽科の意義」有本真紀・阪井恵・津田正之の編著『教員養成課程小学校音楽科教育法』教育芸術社, pp. 6-9.
- 中村亜沙子(2014)「思いや意図をもって表現する力を高める小学校音楽科指導の工夫—楽譜を手掛かりに音楽を形づくっている要素を感じ取り、表現の工夫に生かす活動を通して—」広島県立教育センターウェブサイト内「研究報告」のページ『平成26年度教員長期研修(前期各研究内容)』PDF, pp. 1-8
https://www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/research/chouken/h26_zenki/zen13.pdf, (最終閲覧日 2024_02_02).
- 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成29年度告示)」.
- 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説音楽編」.
- 横溝紳一郎(2011)「教師教育の方法としてのアクション・リサーチ—国内の外国語教育分野に焦点を当てて—」『日本教師教育学会年報』第20号, pp. 66-74.