

論文

教師の発話分析から見る「音楽づくり」の新しい意義
——歌唱・器楽分野と比較して——The New Role of Creative Music Making from the Viewpoint of
Teachers' Utterances: Compared with Singing and Playing Instruments

谷本 直美

桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部

(2017年9月28日 受理)

Ⅰ. 問題の所在と研究の目的

第9次の小学校学習指導要領が告示された。中でも改訂の基本方針4項目に授業改善の方向性として「主体的・対話的で深い学び」を推進すると明記された¹⁾ことは、今後の教育現場における授業研究にとって大きな影響を与えることが容易に想像される。

しかしながら音楽科の授業と言えば、「曲を演奏する」という単調な学習スタイルからなかなか抜け出せない現実がある。平成24年度の筑波大学附属小学校の研究会に参加した教師約120名にとったアンケートによれば、年間全授業時数を100%として音楽専科教諭が「歌唱」「器楽」「音楽づくり」(以上表現領域の3分野)「鑑賞」にかかる時間の割合として、歌唱・器楽をあわせると69%、それに対して音楽づくりは14.2%にとどまっている²⁾。筑波大学附属小学校では音楽づくりの授業を積極的に公開しており、そこに参加しているのはいわゆる熱心な教師であるが、それでもこの数字である。自由記述された課題には「正解がないことへの戸惑い」というものも見られ、「歌唱」「器楽」のように楽譜

を再現する音楽指導ではなく、「音楽づくり」のように素材から子どもが自らの発想でつくる音楽指導に苦手意識をもっている教師が多いことが伺える。

筆者は現在研究の一環として小学校音楽専科による授業を撮影・録音し、教師の発話を分析するという作業を継続して行っている。その分析作業を繰り返す中で、歌唱や器楽の授業と音楽づくりの授業とでは、教師の発話のし方に違いがあるのではないかという仮説をもつようになった。これは「主体的・対話的で深い学び」という視点から見ると、音楽づくりには音楽指導の方向性を変える可能性が秘められているのではないかという予感でもある。そこで本研究では表現領域の分野別に教師の発話を分析することにより、その違いを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 研究の対象と方法

1. 研究の対象

本研究の対象者は、実践当時経験年数が15～16年になる東京都の小学校音楽専科A教諭である。実施した授業は3回で下記の通

TANIMOTO Naomi: Associate Professor, Department of Culture and Sport, Faculty of Culture and Sport Policy, Tooin University of Yokohama, 1614 Kurogane-cho, Aoba-ku, Yokohama 225-8503, Japan

りである。

①対象 5年生 平成27年10月23日

器楽① 合奏「スターウォーズ」

歌唱① 合唱「With your smile」

平成27年10月23日

②対象 5年生 平成28年2月12日

器楽② リコーダー「威風堂々」「ふるさと」³⁾

歌唱② 合唱「大切なもの」

③対象 5年生 平成28年6月24日

音楽づくり「言葉でリズムアンサンブル」⁴⁾

歌唱③ 合唱「ハロー・シャイニングブルー」

2. 研究の方法

研究の方法は、授業者にICレコーダーを身につけてもらい、個別指導やグループ指導も含めた教師の発話全てを録音する。また音楽室後方から授業の様子をビデオカメラで撮影し、両方を確かめながら授業逐語記録を作成する。

次に、教師の発話全て、時には次の指示を意味するピアノ演奏等も含めて22項目に分類する。この発話分析項目は、筆者の先行研究で使用した20項目にさらに2項目追加して設定したものである⁵⁾。

その後、3つの授業記録をさらに歌唱、器楽、音楽づくりの分野に分け、それぞれの分析項目の割合を出して比較する。音楽科は国語や算数のような「導入―展開―まとめ」という流れよりも、帯と呼ばれる複数の活動を並行して行うスタイルが多くとられている。本研究の対象授業においても、歌唱は1時間中ずっと歌い続けるのではなくそれぞれの時間の始まりや終わりにいずれの授業でも実施されている。ただし1回ごとの発話数は少なかったため、3回の発話数を合計して割合を求めることとした。

Ⅲ. 研究の内容

——発話分析と授業記録より——

1. 発話分析結果

分類した22項目とその割合は次の通りである。

表1 発話分析結果一覧

(%)	器楽 ①	器楽 ②	歌唱 全	音楽 づくり
指名	0	2	0	2
行動の促し／指示	39	41	44	32★
傾聴指示	0	0	1	0
合図・カウント	12	4	9	0
表現への価値の提示	13	11	15	8★
取組への価値の提示	3	4	3	4
状況・既習の確認	12	18	14	21◆
予定の提示	5	3	2	1
比較事例の提示	0	1	0	0
過去の提示	0	0	0	0
変容の提示	0	0	0	0
予測の提示	2	2	0	0
思考の促し	3	5	4	10◆
選択の投げかけ	0	0	1	4◆
自己開示・感情の表出	2	1	0	3
受容	3	3	2	8◆
対応・展開の変更	0	0	0	0
話題の集約	0	0	0	0
具体・表現との関連づけ	4	5	4	3
ラベリング	0	0	1	0
日常生活との関連づけ	0	0	0	0
その他	0	0	0	3
総発話数	209	259	183	307

表1の結果より音楽づくりに2つの特徴が見られる。

まず1つは音楽づくりの割合が器楽・歌唱よりも低い項目（表中★印）「行動の指示／促し」と「表現への価値の提示」である。

「行動の指示／促し」では器楽・歌唱が39%、41%、44%と4割前後であるのに対し、音楽づくりでは32%となっており1割前後低い割合となっている。「表現への価値の提示」では器楽・歌唱が13%、11%、15%と10%を超えているのに対し、音楽づくりでは8%と10%に届かず最も低い割合となっている。

もう1つは音楽づくりの割合が器楽・歌唱よりも高い項目（表中◆印）「状況・既習の確認」「思考の促し」「選択の投げかけ」「受容」である。

「状況・既習の確認」では2割を超えて音楽づくりで最も高く、「受容」では音楽づくりが8%で器楽・歌唱の3%、3%、2%に比べて2倍以上の割合となっている。「思考の促し」「選択の投げかけ」はいずれも教師が子どもに問いかける発話であるが、割合を合わせると器楽・歌唱が3%、5%、5%であるのに対し、音楽づくりでは14%とかなり高い割合を占めている。

2. 授業記録

表1で明らかになった割合の違いがどこから生じるのか、本節ではそれぞれの授業記録から示唆を得られた場面を取りあげる。

(1) 器楽

次は器楽①の全体指導中に見られた典型的な授業記録である。

記録1には2つの特徴が見られる。

まずひとつはT44からT59までの教師と子どものやりとりの中で、子どもはリコーダーを演奏するのみで発言が全く見られない。つまり教師主導で進んでいることである。

もうひとつは教師の発話に定型が見られることである。T44・50・53・56で演奏する指示が出され、T45・51・57で演奏する場所が

記録1 器楽指導

T44	行動の指示／促し	ちょっとここだけ。 はい、いくよ
T45	行動の指示／促し	ウン、♪ドーから、
T46	合図・カウント	1、2、3、4、ウン (C：リコーダーで演奏 T：階名で歌う)
T47	表現への 価値の提示	そう、で、下から4段 目ね。ここがちょっと ずれています
T48	表現への 価値の提示	何がずれているかとい うと、♪ウン、ドー ウン ファソシ ウン、 ドーまではいいです
T49	表現への 価値の提示	ね、次、1、2、♪ソ レレ みんな1拍しか 休んでない
T50	行動の指示／促し	もう1回いきましょう
T51	行動の指示／促し	はい、Kのところ
T52	合図・カウント	1、2、3、4、ウン (C：リコーダーを吹く T：ピアノを弾きながら階名を歌う)
T53	行動の指示／促し	先生今度、1、2、っ て言わないから、自分 で数えてね。いい？
T54	合図・カウント	1、2、3、4 ウン (C：リコーダー T：手拍子する)
T55	表現への 価値の提示	ほとんどできてるけど、 ちょっとフライングが いましたね
T56	行動の指示／促し	もう一回だけやって完 璧にしましょう
T57	行動の指示／促し	はい、ドーからいきま すよ
T58	合図・カウント	1、2、3、4、ウン (C：リコーダー T：手拍子)
T59	表現への 価値の提示	OK、OK

指示され、T46・52・54・58で教師がカウントして子どもが演奏し、T47～49・55・59で「表現への価値の提示」が行われる。「指示→カウント→演奏→表現への価値の提示→次の指示」という定型である。これが記録1の中だけで4回繰り返されている。

これら2つの特徴は、表1の器楽で「行動の指示／促し」「表現への価値の提示」の割合が高い結果と重なっている。

(2) 歌唱

次は歌唱②の全体指導中に見られた典型的な授業記録である。

記録 2 歌唱指導

T349	行動の指示／促し	ちょっとさ、先生見て
T350	状況・既習の確認	こうやってやると目が寄るから。いい？
T351	行動の指示／促し	ちゃんとおでこの真ん中だよ
T352	行動の指示／促し	♪あれーから 目線はそこにもってかなくていいけど、音を上げる
T353	行動の指示／促し	音をそこまでもっていく感じね
T354	合図・カウント	♪あれーから さんはい
(C：歌う T：ピアノ伴奏)		
T355	表現への価値の提示	そうよくなった
T356	行動の指示／促し	もう一回いきましょ
T357	合図・カウント	♪あれーから さんはい
(C：歌う T：ピアノ伴奏)		
T358	行動の指示／促し	次も上がるんだよ。
T359	行動の指示／促し	同じ、上がって。♪ソー
(C：歌う T：ピアノ伴奏)		
T360	表現への価値の提示	(ピアノを弾きながら) そうそう
T361	行動の指示／促し	はい、いいよ、そこまで

記録 2 からも器楽に共通する特徴が見られる。

ひとつはやはり子どもの発言が見られず、教師主導で進行していること、もうひとつは「指示→カウント→演奏→表現への価値の提示→次の提示」という定型である。この場面でも 2 回繰り返し返されている。

特に歌唱では子どもの演奏中にタイミングをとらえて指示する (T358・359)、それを受けて「表現への価値の提示」を即時に行う (T360) という様子も見られる。表 1 で「行

動の指示／促し」が 44%、「表現への価値の提示」が 15% と最も高かったことに重なる結果である。

(3) 音楽づくり

次は音楽づくりのグループ活動の後半に見られた授業記録である。

記録 3 音楽づくり指導 I

C		先生、ちょっと聞いてみて
T		(聞き取れず)
C		下から
C		下からってこっちから？
C		上から (聞き取れず)
C		せーの、
(C：パフォーマンス T：聴く)		
T219	表現への価値の提示	うん、重ね方おもしろいね
T220	行動の指示／促し	ちょっともう 1 回上の分やってくれる？
T221	行動の指示／促し	もう 1 回こっちから
T222	行動の指示／促し	(聞き取れず) ところ最初から
(C：パフォーマンス T：聴く)		
T223	状況・既習の確認	がくえん、がくえんね、OK、OK わかった
T224	状況・既習の確認	えっとさあ、いいなあと思うけど、なんかこの組み合わせをすごい工夫したの？
C		うん
T225	受容	そうだよ
T226	思考の促し	で、最後はどう？
T227	思考の促し	やっててどう？
C		ふーんのところが難しい
T228	受容	あ、ふーんのところが難しいって
C		ふーん (聞き取れず)
C		ふーんのところがちょっと
T229	その他	じゃ、最後なんか (聞き取れず)
C		がくえん
T230	思考の促し	最後やりにくいみたいだから、最後だけちょっと考えてみたら

T231	選択の投げかけ	でも、やりやすかったらこのままでいいよ
T232	表現への価値の提示	じゅうぶん、楽しい(聞き取れず)
C		がくえん～
C		うーんを伸ばすのが(聞き取れず)
T233	思考の促し	うーんを伸ばすのが難しいんだって
C		逆にうんを入れて(聞き取れず)
T234	表現への価値の提示	あ、いいじゃん
T235	表現への価値の提示	それいいじゃん
T236	行動の指示／促し	みんなにも言ってごらん

これは5年生が林間学園に行った経験からグループでキーワードを複数選んで、その言葉を使って2つのパートによるアンサンブル作品をつくる音楽づくりである。そのグループ活動後半で、試作ができあがったグループでの教師と子どものやりとりの記録である。

そもそも音楽づくり分野では学年が上がるにつれグループで作品をつくるようになるためグループ活動が中心になり、歌唱や器楽に比べて全体指導の時間は少ない。従って**記録3**のように子どもの活発な発言や反応が見られる。カウントも子ども自身が「セーの」と声をかけている。これが1つめの特徴である。

2つめに器楽や歌唱で頻繁に見られた教師からの「行動の指示／促し」が減り、どんな作品なのか、どんな意図なのかについて「状況・既習の確認」をしたり、子どもの思いを「受容」したり、「思考の促し」や「選択の投げかけ」によって作品づくりに次への新たな視点を与えたりしている。その結果生まれた子どもの表現やアイディアに対し、「表現への価値の提示」が行われている。このように音楽づくりでは子どもたち自身が作品づくりを行うために、教師は「確認」「受容」「思考の促し」等、楽譜の再現である器楽や歌唱とは異なる発話を行っている。これらの発話項目は**表1**の◆印にあるように、器楽・歌唱

に比べて音楽づくりの割合がいずれも高くなっている。

さらに音楽づくりにのみ見られた特徴として、授業の最後の場面に注目したい。

記録4 音楽づくり指導Ⅱ

T331	予定の提示	次の時間はね、あることをしてもらいます
T332	行動の指示／促し	はい、座りましょう
T333	その他	えー、もう実は、あっいいよ
T334	思考の促し	他のグループ、えっと1班とかにはちょっと挑戦してもらったんですけど、これだけでも十分楽しいけど、なんかどんなことを入れたら、たの、もっと盛り上がるというか、だと思いませんか
C		リズム
T235	受容	リズム？リズムね、なるほど
C		強弱
T336	受容	強弱？ね
T337	指名	はい、なに？
C		音の高さ
T338	受容	音の高さ
T339	状況・既習の確認	音の高さっていうのは？
C		高い低い
T340	受容	あっ高い低い、なるほど
T341	話題の集約	じゃあ次の時間、そうだな、丸々1時間はあげられないので、たぶん20分ぐらいの活動になると思いますが、次の時間は、じゃあ音の高さとか、強弱とか入れて、最後発表してもらいたいと思います

音楽づくりは子ども自身が工夫する活動なので、試作がある程度できあがってくると教師の「思考の促し」によって次の工夫の可能性が子どもたちから示され、教師がそれを「受容」し、最後に「話題の集約」を行って授業を終了している。器楽や歌唱では「今日

はここまで」「次の時間は最後までやります」など教師の「行動の指示／促し」や「予定の提示」で終わっているのも、活動の終わり方や次の示し方が異なっていることも音楽づくりの特徴のひとつである。

IV. 結果と考察

A 教諭の授業分析結果から次の3点が明らかになった。

①歌唱・器楽と比べて音楽づくりでは「行動の指示／促し」「表現への価値の提示」の割合が低く、「状況・既習の確認」「思考の促し」「選択の投げかけ」「受容」の割合が高い。

②歌唱・器楽では教師主導で進行し、「指示→カウント→子どもの演奏→価値の提示→次の指示」という教師の発話の定型が見られるのに対し、音楽づくりでは子どもとのやりとりによって進行し、教師の発話に「状況・既習の確認」「思考の促し」「受容」が（歌唱・器楽と比較して）多く見られる。

③歌唱・器楽では学習の終わりに教師が「行動の指示／促し」や「予定の提示」を発話するのに対し、音楽づくりでは「思考の促し→子どもの発言→受容→話題の集約」が見られる。

そもそも音楽づくりは「つくって表現できるようにする」と平成元年の第6次学習指導要領から呼称され、平成20年の第8次学習指導要領で「音楽づくり」に名称が変更され、「児童が自らの感性や創造性を発揮しながら自分にとって価値ある音や音楽をつくること」と明確に定義された⁶⁾。数多くの先駆的実践者の取り組みを経てできあがった平成生まれの新しい分野である。その音楽づくりで歌唱や器楽とは異なる教師の発話サイクルが必要になるということは、教師にとってハードルの高い学習であると言える。

音楽表現を介した教師と子どものやりとりの積み重ねによって、音楽の学びはつくられる。それが「指示→カウント→子どもの演奏

→価値の提示→次の指示」というサイクルによるのか、「確認→子どものカウント→子どもの表現→受容→価値の提示→思考の促し」というサイクルによるのかによって、子どもに異なる質の学びが生まれる。教師主導で子どもの表現を磨く歌唱や器楽に比べて、子どもの創作活動が中心になり教師がそれを支える側にまわる音楽づくりには、主体的、対話的な学びという視点から見れば大きな可能性や新しい意義が見出される。さらに言えば、教師が自身の発話サイクルの違いを自覚することによって、音楽における主体的・対話的で深い学びはどのような授業によって実現されるのかを考えるきっかけにもなるであろう。

この時に参考になるのが図画工作科の授業における教師の発話である。佐々はゆさぶりのための「問いかけ」が「子ども一人ひとりの「思い」や「表現方法」のよさを引き出し、自己表現活動の主体となる」としている⁷⁾。また、名達は授業内の場面を導入、表現活動1、途中鑑賞、表現活動2、まとめ鑑賞の5つに分けて教師の発話分析を行っている。その結果、表現活動中には「状況・既習の確認」「自己開示・感情の表出」「表現への価値への提示」「受容」「思考の促し」が見られ、特に「思考の促し」については「どの場面でも常に一定の働きかけとして登場している」と述べている⁸⁾。

図画工作科の場合は個別の取り組みで授業が構成されることが多く、音楽づくりのようなグループ活動は少ないが、素材が与えられて子どもが自らの発想でつくるという点では共通している。熟練教師による図画工作科の授業では子ども達の創造的な取り組みが見られることを考え合わせると、学ぶべき知見は多いのではないだろうか。

最後に懸念としてあげておきたいのが、新学習指導要領の音楽科における共通事項の扱いが、目標と連動してさらに強調されている点である。音楽づくりの目標がある特定の「音楽を形づくっている要素」の理解や習得に限定されてしまうと、目的と方法が逆転し

て子どもの表現に“正誤”が生まれる。そう
なれば子どもは逸脱が許されない枠の中で音
楽づくりを行わなければならない。与え
る素材によって子どものつくり出す表現にあ
る程度の限定的な特徴が生まれるのはともか
く、子どもの表現を広く受容し、さらに問い
かけによって深い学びにつながるよう、磨く
べきは教師の力量であることを最後に述べて
おきたい。

【注】

- 1) 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領
解説音楽編』p.2-5
- 2) 筑波大学附属小学校音楽科教育研究部 中
島寿・高倉弘光・平野次郎 (2016)『音楽
の力×コミュニケーションでつくる音楽の
授業』東洋館出版社 p.8-12
- 3) 「ふるさと」作詞：小山薫堂 作曲：youth
case
- 4) 「言葉のリズムアンサンブル」これは音楽
科教科書『小学生の音楽4』（教育芸術
社）の教材であるが、5年生の児童が前年
度に音楽づくりの経験がほとんどなかった
ことから1つ下の学年の教材を選択したと
のことであった。
- 5) 発話項目一覧を次頁の表2に掲載している。
これは下記の先行研究を改訂して「予定の
提示」と「比較事例の提示」の2項目を加
えたものである。提示①は教師の予定や他
学年等の事例など、子どもにとって外的な
情報提示である。これに対し提示②は「過
去の提示」「変容の提示」「予測の提示」と
も子ども本人についての内的な情報提示で
ある。
谷本直美 (2017)「小学校音楽科の授業に
おける教師の発話分析カテゴリーについて
——子どもの主体的な取り組みを支える手
がかりとして——」学校音楽教育研究第21
巻 日本学校音楽教育実践学会 p.73-84
- 6) 島崎篤子 (2009)「新しい音楽教育をめざ
して」文教大学教育研究所紀要 (18)

p.35-36

- 7) 佐々有生 (1997)「図画工作科・美術科教育
における教授行為のカテゴリー化と指導法
の研究：個別活動場面における『ゆさぶ
り』のための『問いかけ』」p.120
- 8) 名達英詔 (2017)「図画工作科授業におけ
る教師の発話分析のための指標づくり」北
海道教育大学紀要 教育科学編 67(2)
p.223-224

付記

* 本研究は平成 27-29 年度科学研究費助成金
(基礎研究 (C))「芸術教科における若手教
師のための授業メンタリングプログラムの
開発」(課題番号 15K04256) 研究代表者：
谷本直美、研究分担者：名達英詔 (十文字
女子学園大学)) の一環として得られたデ
ータを、研究分担者の許可を得て分析した
ものである。
研究協力者の A 教諭に深謝いたします。
なお、本データを使用することについてご
許可いただいております。

表2 発話分析項目一覧

	発話分析項目	定 義	具 体 例
指名	①指名	個人名をあげて発言を求める	〇〇くん、教えて。
行動指示	②行動の指示／促し	何らかの行動や意識化を指図したり促したりする	楽器を大事にしないで。またがない。／さあ、静かに／グループごとに1人ずつやってみてください／いい音色で
傾聴指示	③傾聴の指示	教師や友達の演奏や話、音楽資料等をしっかり聞くように伝える	これから話します。／静かにしてください。
合図	④合図・カウント	演奏の始まりのタイミングを伝えたり、演奏の拍をとったりする	1、2、3、4／1、2、せーの
表現評価	⑤表現への価値の提示	子どもの表現に対して教師の評価を示す	先生感心しましたよ。先生が授けていたリズムよりもなんか面白いものができたなって／うまいうまい／いい声だ
取組評価	⑥取組への価値の提示	子どもの表現活動に対する取組に対して教師の評価を示す	今みたいにわからないからもう1回やってよって言ってほしいんです。／今の音が聞こえないようじゃだめだな。
確認	⑦状況・既習の確認	活動の進み具合、理解度、過去の学習内容等を確かめる	〇〇さんの言っている意味がわかりましたか。／今日は何をやる日だったか覚えていますか。／どっちの手にもっているんだっけ。
提示 ①	⑧予定の提示	教師の考えている、期待している予定を示す	今日はまずスター・ウォーズをやります。／次の時間はどんなところに気を付けて歌うのかを書いてもらいます。
	⑨比較事例の提示	他の学年・学級、過去の同学年等の例を示す	6年生が音楽会で歌った時もはあーって息していたの。
提示 ②	⑩過去の提示	以前の子どもたちの状態を伝える	初めて私があなたたちにリコーダーを教えた時、みんなこうやって吹いていたよ。
	⑪変容の提示	以前の状態から成長した内容を伝える	1回目わかんなくて2回目「はい！」って手が上がったから〇〇くんにあてよう。
	⑫予測の提示	子ども本人への期待や想像の内容を伝える	このマエストロ(指揮)の勉強は今後いろんな歌を歌う時や曲を弾く時に活かされます。
問いかけ	⑬思考の促し	表現や取組について問いかけ考えさせる	先生がなぜ待ったと言うか、わかるか。／あの楽器は最初にやることに意味ってあるんですか。
	⑭選択の投げかけ	選択肢を示して考えさせる	もしわからなくなったら1番から6番のリズムを参考にしても結構です。／いいの？だめなの？
対応	⑮自己開示・感情の表出	思わず自分の気持ち等を表す	なってこった。／先生だってマエストロ(指揮)の時、失敗することはいっぱいあるしさ。
	⑯受容	子どもの言葉や表現等を受けとめる	そうだね。／そうそう。／詩を読む時にリズムが関係してくるんだ、なるほどね。
	⑰対応・展開の変更	子どもの言葉等を受けて想定していた対応や流れを変更する	じゃあ、やってもらう？推薦。／あ……面白いね。
	⑱話題の集約	それまでの複数の発言をとりまとめる	Aさんの言い方だと小さい〇が速いリズムなんだとか、これが1個分ならこれが半分だとか、小さい〇は半分なんだって言ったらBくんが長さが半分なんだよって、みんなて補ってくれた。
内容	⑲具体・表現との関連づけ	実際に演奏等をしながら伝える	♪ランランラ ララララン で終わるの。
	⑳ラベリング	ある音楽的な事象や物についてその言葉を伝える	これ実は4分音符が4つ分、4拍子っていうやつなの。／これだとロックのリズムになります。
その他	㉑日常生活との関連づけ	普段の生活とのつながりを伝える	もうみんないろんな音楽の先生のやり方を知っているし、国語の先生も使っているみたい。
	㉒その他	上記の項目いずれにも当たらない	外に人がいるなあ。／さようなら。