

小学校音楽科音楽づくり授業における教師と児童の発話分析(第2年次)

和歌山大学教育学部:(研究代表)菅 道子 上野 智子 宮橋小百合
和歌山大学教育学部附属小学校 : 北川 真里菜

1. 研究の趣旨と経過

本取組は、大学教員と小学校教員とが連携し、小学校音楽科の教材開発ならびに授業づくりについての実践的研究を行うことを目的として、共同研究を行うものである。

昨年度は、第1次研究として北川の音楽づくり授業の発話分析を行い、「思考の促し」や「受容」に関する語が、児童の音楽づくりの充実へとつながることを明らかにした。第2年次では、音楽の専門性を必要とする「表現への価値付け」にも着目し、音楽づくりにおける教師のどのような言葉かけが児童の思考の深まりや作品の変容に影響を与えるのか、その特質を明らかにしたい。

研究にあたって、2023年10月28日(土)に、附属小学校教育研究発表会における北川の音楽づくり授業の参観と協議を行った。研究についての概要は、以下に示す。

2. 音楽づくり授業の発話分析

2-1. 研究の目的

第1次研究(2022年度)では、教師の発話による児童の思考の深まりや作品の変容の解明に向けた基礎研究として、次の2点を実施した。第1に、先行研究である谷本(2017)の分析手法を用いて、北川の音楽づくり授業における教師の発話傾向の検証を行った。その結果、発話傾向として「思考の促し(表現や取組について問いかけ考えさせる)」や「受容(子どもの言葉や表現等を受け止める)」に関する語が多く見られた。第2に、教師と児童の相互のやり取りの分析から、最も発話率が高かった「思考の促し」に関する教師の言葉かけの特徴を検討した。分析結果より、このような発話を行うことで、児童の思いや意図を引き出したり、児童がテーマに立ち返って音楽をつくれたりすることがわかった。

第2次となる本研究では、音楽の専門性が必要とされるであろう「表現への価値付け」に着目し、グループで音楽づくりを行う際の発話内容を分析することで、教師の言葉かけと児童の思考の深まり、作品の変容との関係性について検討を行う。

2-2. 分析方法

分析対象は、音楽づくり授業実践「言葉で音楽をつくろうーGarageBandを用いてー」(全4時間)の第3時間目におけるグループでの音楽づくり場面である。

本授業実践は、北川が第4学年児童(29名)を対象に、2023年10月28日に行ったものである。本学級の児童らは総合的な学習の時間において和歌山の魅力を発信する取組を行っており、和歌山の特産品や伝統工芸、場所、人、歴史などに価値を見出している。よって音楽科では、和歌山をPRする4文字の言葉を素材にし、和歌山の魅力を発信する音楽をつくることとした。3～4人組のグループで、4文字の言葉を素材にした「テーマ」のリズムの音価を「拡大」したり「縮小」したりしながら、音楽の仕組みを生かし、それらの言葉のリズムを組合せや重ね方を工夫して音楽をつくった。

題材を通して児童らに身に付けさせたい資質・能力は表1の通りであり、第3時ではそのうち、〈思考力・判断力・表現力〉の育成を目指した。

表 1 題材目標

知識	技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
リズムのつなげ方や重ね方の特徴について、それらが生み出すよさや面白さなどに関わらせて気付く。	思いや意図に合った表現をするために必要な、反復や変化などの音楽の仕組みを用いて音楽をつくる技能を身に付ける。	言葉のリズム、反復、呼びかけとこたえを聴き取り、それらが生み出すよさや面白さを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、どのようにまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつ。	リズムのつなげ方や重ね方に興味・関心をもち、音楽づくりの学習に主体的に取り組もうとしている。

音楽づくりの際は、iOS アプリ GarageBand を用いることで、直感的操作やつくった音楽の即時再現、音楽の視覚化などの ICT 機能によって、個々の音楽能力に左右されず、どの子供も試行錯誤しながらよりよい音楽表現を迫及できるようにした。

発話分析は、教師と児童の発話をビデオカメラで録画し、逐語記録を起こした上で行った。ビデオカメラは、定点の俯瞰カメラを1台、グループ内の会話が撮影できるよう各グループに各1台ずつ計9台の撮影用タブレットを用意した。

2-3. 分析結果と考察

発話記録をもとに、どのような教師の言葉がけがあり、児童がどのように音楽をつくっていったのかについて、具体例として次の2場面の発話記録を基に考察する。

(1) グループ A への働きかけ

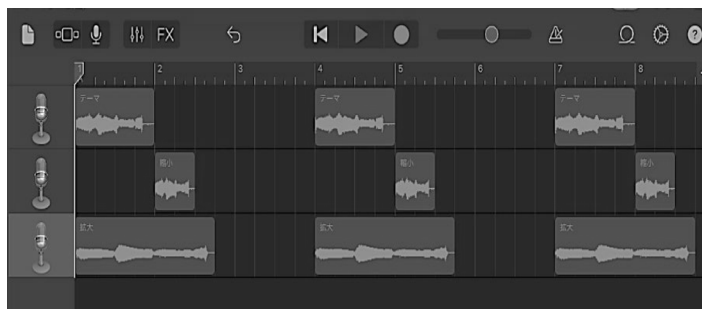


図 1 グループ A の作品

グループ A は、「しょうゆ」の4文字を使って図1のような音楽をつくっていた。

下記は、「できあがったので音楽を聴いてほしい」という児童らの呼びかけに応じ、教師とともにつくった音楽を再生して聴いた後の発話である。

T: ①この間(休みの部分)は何なの!?

C: ……。

T: ②「しょうゆ」を表現するには間が必要ですか?

C: うーん。

T: ③間があるとどんな感じがする?

C: なんか、よくわかる。

T: よくわかる?

C: どんな言葉かが、入ってくる。

〈再生する〉

T: ④(反復部分が)いつくるんだろうっていうドキドキ感はすごくある。次はいつ!? って。そういう意味でも面白いね。

C: うん。

T: ここは繰り返し?

C: うん、繰り返し。

T: 繰り返しを何回?

C: 3回。

T: ⑤3回使うとどうになりましたか?

C: もう一回同じのがきた! ってなるね。

T: 今言ったことを、ここ(ワークシート)に書いていこう。〈教師が離れる。〉

教師は音楽に「間」があることに注目し、下線部①～③のような児童の「思考を促す」言葉がけでその意図を問うが、①～②の発問では、児童らからうまく言葉が出てこない。この時点では、児童らは無自覚的に間を使って音楽をつくっていた可能性がある。下線部③の言葉で、やっと児童から「なんか、よくわかる。」と、言葉の明瞭さを担保したいという意図を引き出すことができた。さらに、教師による④の「表現への価値付け」によって、児童らは「間」がもつ新たなよさや面白さに気付くことになる。また、⑤の問いかけは、「反復」を使うことの効果を児童らに自覚化させるものであったといえる。

C: 繰り返しを使うと、よく伝えられる。

C: 同じテンポ(繰り返し)なんだけど、間をつくる。すると、よく伝わってはまる。飽きない。

C: 間をつくることで、いつ始まるんだろう!? もう終わりかな!? ってドキドキさせる。

何回もループしていつになったら終わるの!? みたいな。

C: ドキドキ感ね。

C: 止めないと終わらない! みたいな。

C: なんていうんだろう? はまる。癖になる。

C: なんか癖になるよね、これをずっと聴いていたら。

C: はまるな～。

その後、児童らは上記の記録のように、工夫点を言語化しながら、何度もつくった音楽を再生して聴いていた。ここでは、「間」や「反復」の面白さについて、「はまる」「飽きない」などといった児童自身の言葉で表現している様子が見られた。教師の「思考の促し」や「表現への価値付け」に関する言葉がけによって、児童らが自らの作品を分析的に省みていることがわかる。

またこの後、全体に A グループの作品を紹介した際には、「真ん中の、誰も演奏していないところ。これを音楽の言葉で『間』っていいです。これをどこにもってくるのか、って考えてつくるのもおもしろいですね。」と教師が学級全体で音楽用語を共有する言葉がけを行っている。「おもしろいね、使ってみよう」といった他グループからのつぶやきも聞こえた。

(2) グループ B への働きかけ

グループ B は、「空海」を PR する音楽をつくっていた。このグループの児童らからは、テーマ・拡大・縮小だけでなく「縮小よりもっと細かいリズムを作ってもいい？」という声が出た。テーマの4分の1の音価(16分音符)となることを確認したうえで、このリズムを「超縮小」と名付けた。「超拡大もできるけれど、つくりたい曲にはどちらが必要なのかな？」と問うと、「楽しい感じにしたいから、超縮小を使いたい」と言い、GarageBand にて縮小ブロックを2分の1倍にし、超縮小ブロックを追加していた。下記は、教師が机間巡視した際の発話記録である。

C: 超縮小がおもしろい。

T: いっぱい入れたね。⑥超縮小を入れるとどんな感じになったの？

C: おもしろい。弾む。楽しい感じ。

T: この「空海」の曲を、⑦楽しい感じの音楽にしたかったら、縮小や超縮小をいっぱい使えばいいってことだね。

C: そういうこと！

C: いっぱい入れてみよう。

⑥の「思考の促し」によって、超縮小を使うことのおもしろさを言語化させている。また、⑦の「表現への価値付け」によって、楽しい感じにするためにテーマや拡大よりも、縮小や超縮小をたくさん使おうとする児童の姿へとつながった。教師とのやり取りによって、作品が変容していった場面である。その後、縮小や超縮小のブロックを増やしたり減らしたりして再生するなど、様々な響きを試して作品をつくっていた。

C: 完成した！

T: 超縮小が連発だね。⑧なんでそんなふうにしたの？

C: おもしろくなったから。

T: ⑨最後まで超縮小で締めるんだね。

C: うん。最後まで、おもしろく終わりたい。

T: (超縮小は) みんな使っていないから、みんなに紹介したいね。

完成後の発話においても、教師は⑧の問いかけによって再度「思考の促し」を行っている。⑨は、

「表現への価値付け」でありながら、「思考の促し」をもねらう発問であると考えられる。このように、教師は「思考の促し」と「表現への価値付け」を相互に使い分けながら、児童の思考を促したり、作品の質の充実を図ったりしていることがわかる。

この後、全体に B グループの作品を紹介した際には、「超縮小を使うとおもしろい感じになるんだね。もしかすると、超拡大なんかも作れるかもしれないよね。」と、リズムカードを提示したり板書したりしながら、学級全体で共有する言葉がけを行っている。

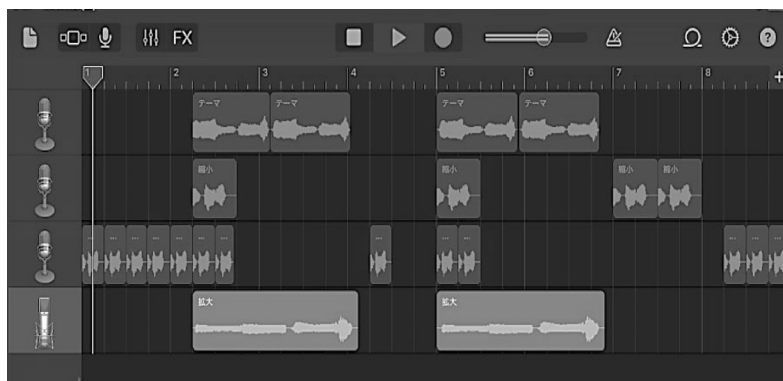


図 2 グループ B の作品

3. 研究の成果と課題

第2次である本研究では、教師の「表現への価値付け」に関する言葉がけに着目し、グループで音楽づくりを行う際の教師の発話内容の分析を行った。その結果、教師が「思考の促し」と「表現の価値付け」に関する言葉がけを頻繁に行ったことで、音楽的な価値について児童の思考や認識を促し、作品の質の充実を図ることができた。また、グループ活動のみならず、全体共有の場においても「表現の価値付け」を行うことで、個々の学びを学級全体に広めることができた。

音楽づくりのような新たな作品を創造する活動では、作品をつくること自体が目的化してしまいがちであるが、価値付けに当たっては、音楽をつくることで児童らがどのような学習目標を達成できるようにするか、という視点を拠り所として行っていく必要がある。例えば、グループ A への働きかけで見られた「反復」に関する言葉がけ(下線部④・⑤)によって、第3時の学習目標(表1参照)としていた〈思考力・判断力・表現力〉のうち、児童が「反復を聴き取り、それらが生み出すよさや面白さを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考える」ことを可能にする。また、「間」に関する言葉がけ(下線部①～③)によって、表1のうち「どのようにまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつ」ことの達成につながる可能性がある。さらに、グループ B に行った「縮小」の効果を問う言葉がけ(下線部⑥～⑨)では、表1のうち「リズムを聴き取り、それらが生み出すよさや面白さを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考える」ことを可能にする。このように、教師は学習目標に応じた価値付けを行っていることがわかった。

本授業実践では、ブロックを移動させるだけで音楽ができる直感性の高い活動であったことから、児童らはティンカリングによって、ほぼ無自覚的にブロックを組み合わせたり重ねたり、音楽の仕組みを用いたりしている可能性がある。教師の言葉がけは、それを自覚化したり、思いや意図を明確化したりするためにも必要不可欠なものであったと考えられる。

本研究において、児童の表現をどのように価値付けることが有効であるのか、またそのような発話と児童の思考の深まりや作品の変容との関わりを検討できたことは、音楽づくり授業における教師の役割について示唆を得ることにつながった。しかし、「表現への価値付け」を行うためには、前述した学習目標を意識することに加え、教師の音楽に関する専門的な知識や、教育者として音楽づくりの授業を構想していく力、児童が学習するための手立ての考案など、多様な教師の力量が必要とされる可能性がある。今後、このような音楽づくりの指導に必要とされる教師の資質・能力の内実を明らかにしていくことで、より音楽づくり授業の充実を図ることができるであろう。

本研究を足掛かりとして、音楽づくり授業における教師の役割について明らかにできるよう、今後も研究を深めていきたい。

4. 参考文献

- 上野智子・菅道子・宮橋小百合・北川真里菜(2022)「小学校音楽科音楽づくり授業における教師と児童の発話分析」『和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書 2022』、pp.16-20
谷本直美(2017)「教師の発話分析からみる『音楽づくり』の新しい意義－歌唱・器楽分野と比較して－」『桐蔭論叢(37)』、pp.21-28