

# 幼小接続を考慮した声の表現に着目した音楽科の授業開発

—対話型鑑賞による「聴こえる美術館」の授業実践を通して—

小畑 千尋      佐藤 恭子      遠藤 宏紀      田代 七菜美  
中島 瞳      渡部 智喜      玉手 英敬      吉村 敏之

Course Development of Music Focused on Voice Expression at Early Childhood Education  
in Transition Period from Preschool to Elementary School:  
Through the Practice of “Art Museum to Listen” Based on Visual Thinking Strategies

OBATA Chihiro, SATO Kyoko, ENDO Hironori, TASHIRO Nanami,  
NAKAJIMA Hitomi, WATABE Tomoki, TAMATE Hidetaka, YOSHIMURA Toshiyuki

## 概要

本研究では、幼小接続を考慮し、小学1年生の主体的な声の表現を引き出すための対話型鑑賞を用いた音楽科の授業開発を行い、その実践の検討を行うことを目的とした。分析の結果、児童が探索的に活動に参加し、表現の多様性に楽しさや面白さを感じると同時に、協働的な学びを通して表現を深めた様子が多々観察された。活動前後での自身の認識の変化をメタ認知できた児童も複数いた。また、声を用いた表現において、他者の考えを参考にしたり、取り入れたりすること、他者から自身の表現を肯定されて自信を得ることは、さらなる表現へと深め、自身の表現を構築していくための重要な要素であることが示唆された。

Key words: 対話型鑑賞 声の表現 音楽科 幼小接続 協働的な学び

## I はじめに

歌うことは、それぞれの身体そのものを楽器として用いて発声する音楽活動であり、幼稚園では領域「表現」の中に位置付けられている。文部科学省(2018)では、「幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わう」ことが大切であり、そのために「教師がこのような幼児の音楽に関わる活動を受け止め、認めることが大切」と示されている。たとえば水崎(2019)は、ことばのリズム遊びにみられた幼児の即興的な音楽的表現について、幼児が好きなものを表現したり、友だちの表現を聴いたりすることを通して楽しむ様子の分析から、幼

児に巻き起こっている音楽的表現の豊かさを示した。一方、小学校における歌唱活動においては、「歌う時には怒鳴らないで」といった「歌うための発声」を求められることが少なくない。これは音楽科に限ったことではなく、奈須(2017)は、小学校低学年において「旧来の小学校的なやり方に順応させるべく、木に竹を接ぐような特別な訓練や準備をする」ような方法がなされてきたことを指摘している。その上で幼小接続の視点から「幼児期までに培われた育ちを大切に受け止め、それをゆっくりと、しかし着実に、各教科等の学びへと発展させていく」教育が、学校教育において推進されることへの意義を述

べている。

現代の子どもは、さまざまなメディアを通して、幼少期から多様な音楽文化に触れる機会に恵まれている。そのような環境で育ってきた子どもに対して、「〇〇な声を出してはいけない/出さなければならぬ」といったある意味教員の一方的な価値観の押し付けは通じない時代となっている。そもそも、子どもが自分の声や歌唱に自信を持てるようになるためには、教員が子どもの多様な声、多様な発声を受容し、その上で、どのように歌いたいのか、その歌にどのような発声がか合うのかを、子ども自身が探索できるように導くことが求められていると考える。さらに、小学校高学年の時期に、男女共に歌唱に関して「音痴」意識をもつ児童の割合が著しく増えることも明らかとなっている（小畑 2019）。

一方、小畑他（2019）では、小学5年生を対象に、ICTを用いて児童それぞれの声を加工した「聴こえる動物園」をつくり、多様な「声の表現」に着目した授業実践を行った。その結果、児童が自分の発声した音を加工した音素材を積極的に聴かせ合う場面が多々観察され、自分自身の声を肯定的に捉える児童が有意に増えた。この成果から、自分の歌声に対して否定的な感情を持つことが少ない小学校低学年の児童に対して、多様な発声を互いに理解、受容し、自身の声、歌声を肯定する素地を作ることにつながる活動を行う必要性が示唆された。

そこで本研究では、小学1年生を対象に、児童の主體的な声の表現を引き出すために「対話型鑑賞」を用いて、幼小接続を考慮した音楽科の授業開発を行い、その実践の検討を行うことを目的とする。

## II 対話型鑑賞について

「対話型鑑賞」は、「作品についての情報や解釈を専門家や教師が一方的に伝えるのではなく、鑑賞者自身の思いを尊重し、グループでの対話を通して作品を味わっていく鑑賞法」である（鈴木 2019）。この鑑賞手法は、ニューヨーク近代美術館教育部のフィリップ・ヤノウイン（Philip Yanawine）と認知

心理学者のアビゲイル・アウゼン（Abigail Housen）らによって開発された教育プログラムが基となっており（Yanawine, 2013 京都造形芸術大学アートコミュニケーション研究センター訳 2015）、日本での学校教育においては、美術に止まらず、他教科での実践報告も多くなされ、その有効性が示されている（鈴木他編 2019）。

作品を「教える人・教わる人ではなく、『みんな』と一緒に話していこう、考えていこうというのが対話型鑑賞のスタンス」である（鈴木 2019）。教員は「教える」のではなく、ファシリテーター（もしくはナビゲーター）としての役割を担い、「どこからそう思う？」など、鑑賞者の自発的な感情や感覚に基づく考えを引き出し、さらなる観察や思考を促す「問い」を行うことが求められる。

対話型鑑賞を用いた授業では、「みる・考える・話す・聴く」ことが重視され、Yanawine（2013）の訳者でもある福（2015）は、ファシリテーターは「作品をよくみる」「観察した物事について発言する」「意見の根拠を示す」「他の人の意見をよく聴いて考える」「話し合い、さまざまな解釈の可能性について考える」ことを学習者たちに促す役割であると述べている。

## III 実践対象となる1学年の児童について

### 1 観察と担任教諭へのインタビュー調査を通して

2019年9月24日、児童の実態把握と、授業実践前に宮城教育大学附属小学校（以下「附属小」と略記）の1年生との交流を図る目的で、授業実践に関わる大学院生らが1年A・B組の児童と昼食を共にした。児童にとっては、院生が初対面であるにもかかわらず、質問やクイズを積極的に行う様子がみられた。

附属小では、入学当初から、物事や出来事（結果）の要因（なぜ）や、より良い結果へ導くための方法（どうすれば）を子ども自らに考えさせることを意識した指導を行っている。1学年10月の段階では、まだ自分の思いをうまく表現できなかつたり、表現するための語彙が足りなかつたりするために、友だ

ちに考えを伝えきれない児童の様子が散見された。しかし一方では、友だちの意見を聴き、自分と同じであることに喜んだり、自分とは異なる意見であることを受容したりすることができる場面も多々みられた。

## 2 「表現」に関連する事前調査を通して

実践授業日の約2週間前(2019年10月)、実践対象の1年A・B組の全児童(有効回答58名)を対象に、自分自身の声に対する意識、歌を含めた表現活動に対する意識などを問う質問紙調査を行った(以下、「事前調査」と記す)。結果を、図1に示す。

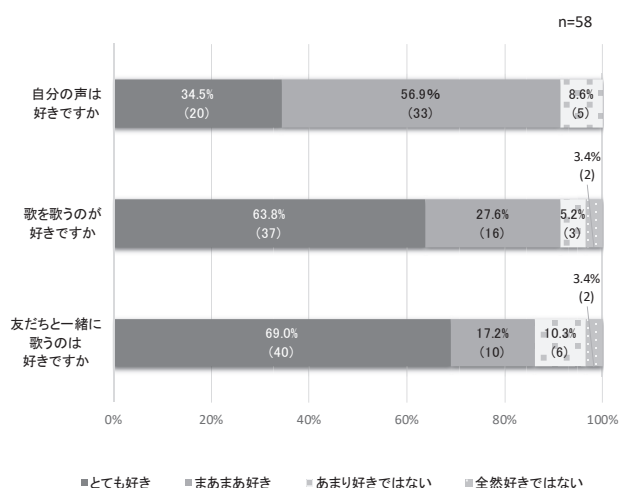


図1 児童に対する事前調査

質問1「自分の声は好きですか」<sup>1)</sup>に対して、「とても好き」に34.5%、「まあまあ好き」に56.9%、合計91.4%の児童が「自分の声が好き」と回答した。質問2「あなたは歌を歌うことが好きですか」に対しては、「とても好き」に63.8%、「まあまあ好き」に27.6%、合計91.4%が「歌を歌うことが好き」と回答した。

また、質問3「友だちと一緒に歌うのは好きですか」に対しては、「とても好き」に69.0%、「まあまあ好き」に17.2%、合計86.2%が「友だちと一緒に歌うのは好き」と回答した。自分の声や歌うことに対して、また友だちと一緒に歌うことに対しても、約9割の児童が肯定的に捉えていることが分かる<sup>2)</sup>。

## IV 「聴こえる美術館」の授業開発と実践の分析

### 1 対話型鑑賞を活用した「聴こえる美術館」の授業開発

2019年4月～7月において週1回のディスカッションを行い、さらに、A・B組の担任教諭らとも検討を重ねた結果、対話型鑑賞法を用いて、教材となる絵画から音を想像し、その想像した音を声で表現するという授業構成となった。

対話型鑑賞では、どのような視覚教材を使うかが極めて重要である。鈴木(2019)は、鑑賞者がみたくなるもの、鑑賞者にとっての既知と未知のバランスを考慮した視覚教材を用いることが、学びを効果的に引き出す仕掛けとなると指摘している。そこで様々な時代の作品の中から候補を絞り、最終的にゴッホ(Vincent van Gogh)が描いた「星月夜」(ニューヨーク近代美術館所蔵)を教材として用いることにした。

授業実践を行う教室は、各組の教室、音楽室や図工室ではなく、机や椅子が常設されていない多目的室で実施することにした(図2参照)。明るさ、「星月夜」を印刷したポスターを見る際の子どもの視線の高さなど、授業を取り巻く環境構成と、子どもたちが普段の生活空間とは異なる美術館の世界観に浸れることに考慮した。



図2 児童が多目的室に入室する様子

1コマ(45分)の授業内容は下記の3段階で構成される。

【活動1】「みる」「考える」「話す」「聴く」<sup>3)</sup>の4つのプロセスが本時の活動で重要であることを理解する。

【活動2】各グループ（児童10名×3グループ）には、大学院生がファシリテーターとして入り、「星月夜」(90.5cm×114cmのポスター)<sup>4)</sup>をみて、この絵から想像される音を各々の声で表現、録音し、聴こえる美術館を各グループでつくる。

録音は、「音チャージ機」と称したiPadを用いる。iPadには、事前にアプリ「ボイスメモ」をインストールし、当日の操作は、各グループのアシスタント（音楽コースの学部4年生、以下「ST」と略記）が行う。また絵の中で、表現する箇所に、児童それぞれの名前が書かれた「音玉」シールを貼る。

ここでの活動では対話型鑑賞の手法を使い、MTにより、児童は絵をよく「みて」、どこからどのような音が聴こえるかについて「考え」、それを「話す」こと、友だちの考えや表現を「聴く」ことを通して、声の表現を深める。

【活動3】録音した音をクラス全体で共有することで、他の美術館との違いや、多種多様な声の表現の面白さを認識する。

なお、授業の指導案作成から実施に至るまで、7回以上の模擬授業を行うと共に、指導案の修正を重ねた。また各グループのSTも参加しての模擬授業を3回行った。実践授業は、2019年10月30日（2限：1年A組、3限：1年B組）に、附属小の多目的室で実施し、ビデオ3台（Sony:HDR-CX535, HDR-CX680×2）により録音・録画された。

## 2 対話型鑑賞による声の表現を深める活動の分析

授業開発、そして授業実践のA・B組それぞれ1班のファシリテーターとして参加した大学院生（以下「MT」と略記）の【活動2】について、実践授業を参観した教員3名（小学校教諭経験年数約15年、約20年の2名、音楽教育学専門の大学教員経験年数

約20年1名）により、録画したビデオを用いたストップモーション方式により分析を行った。分析後、児童の表現の深まりが特に観察できる場面として以下の3場面を抽出し、これらの事例について、ストップモーション方式で再度分析を行った。以下、3事例の逐語記録とその場面についての分析を記す（MTはファシリテーター、Sは児童を意味する。Sの後の数字は、各児童に振り分けた任意の番号、太字は音を深める対象となっている児童である）。

(1) A組（活動の様子は図3・4参照）

- ・事例(S1:男子)：協働的な学びから考えを深めて表現する



図3 【活動2】の様子



図4 【活動2】で音チャージする様子

S1：(絵の前に膝立ちし、絵の左端のあたりの部分を指す。図5参照)

MT：ここ？

S1：(うなづく)

MT：ここからどんな音？

S1：ヒュー(無声音で)

MT：ああ、すごい。みんな、風がすごいね。これは何の音？

S1：風。

MT：風なんだ。でも、みんなはここだけど(他の児童が指した場所を示しながら)、S1さんはここなんだ。なんで、どこからそう思ったの？

S1：(聞き取り不可)

MT：うわー、みんなは渦巻の音を表現してくれたけど、渦巻じゃないここを出してくれたんだって、音で。へえー。

S2：(手の動きで示しながら)始まりのところ！

MT：風の始まりのところなんだね。

S2：(再度手で風の様子を表現する)

MT：じゃあさ、今のさ、でも始まりの音ってそれでもいいの？ その大きさでいいの？

S1：(首をかしげる)

S3：シュー！(頭を振りながら無声音で鋭い音を出す)

MT：いろいろな意見があるね。そんな感じ？

S1：シュー！(S3より抑揚のある変化で発声する)

MT：ああ、強くなったね。

S1：(さらに鋭く)シュー！

MT：(笑顔で)ああ、吹いている気がする。

S3：(S1に向かって笑顔で)すご！

MT：すごいね。すごいね。今の聴いた？ 今のよかったね。じゃあさあ、今のかっこいい、鋭いやつでやってみよっか。じゃあ、音玉、貼ります。ここでは(音チャージ機に録音することを促しながら)。

S1：(STの「せーの」の合図で、)シューー！シューー！……(風の鋭さを声の抑揚や緩急で変化をつけながら13秒間発声する)

[他の児童は、S1の背中しか見えない状態で、笑顔でS1の発声を聴いている]

MT：うわあ、すごいね。風の吹き始めを感じたよね。みんな、すごかったね。

S1：(満足そうな表情で自分の場所に戻って座る)

S2：(S1にすかさずコンタクトを取り、S1の発声を模倣したと思われる声を出して聴かせる)

S1：(手を右から左に動かす動作を繰り返しながら、「シュー、シュー」と10秒間に渡り、発声し続ける)

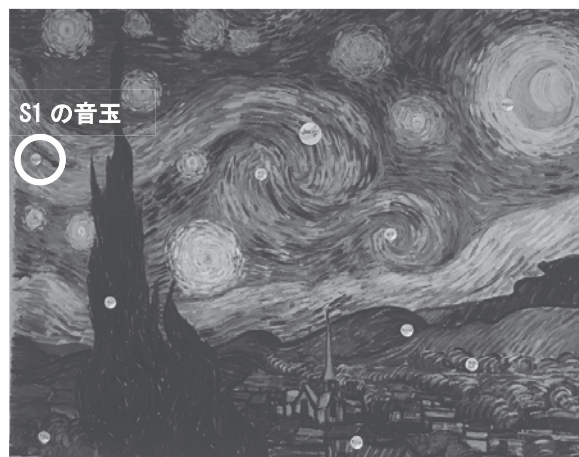


図5 音玉が貼られた「星月夜」(A組1班)

どうかは不明である。しかしS1がS2の発言を否定しなかったことから、S1はS2の考えを受け入れたと捉えられる。

次に、風の始まりの音について、S1がどのように表現したらよいか返答できない(首をかしげる)場面では、S3が「シュー！」(頭を振りながら無声音で鋭い音を出す)と発声して表現することで、S1にアイデアを提供した。S3の発声を聴いたS1は、S3より抑揚のある変化で発声を繰り返す。このS1から発声された「シュー！」に対して、MTが肯定的な発言を行うだけでなく、アイデアを提供したS3も「すご！」とS1を褒める。ここでは、S3の表現にヒントを得て、さらに自分の表現を工夫するS1と、その発声の基となるアイデアを提供したS3が、S1の表現を称賛するという、互いの表現を受け入れ、認め合う姿が観察された。

音チャージ機に録音する際、S1は、風の鋭さを声の抑揚や緩急で変化をつけ、ブレスを取りながら13秒間も発声し続けた。他の児童もS1の発声に注目しながら笑顔で聴いていた。S1が自分の場所に戻って座っても、同じ表現をし続けたことは、自分の表現を繰り返すことで、その表現の余韻を自身で味わっている様子とも捉えられる。

本事例では、S1が、友だちとの協働的な学びを通して、考えや表現を深めていく様子が観察された。まず、S2が手の動きで風を表現しながら風の「始まりのところ」であると発言する。本事例場面の前から、後列でS1とS2が時々雑談する様子がみられたが、S1自身が風の「始まり」であると考えていたか

(2) B組 (活動の様子は図6 参照)

- ・事例 (S5:女子) : 「聴こえない音」から音の概念を広げる

[S4 の音を深めている活動の際、S5 は集団から離れ、正面から絵に近づき凝視している。約1分間絵を見ることに没頭し、はっとした様子で集団の学びに戻る。次に、S6 の音を深めることになっても、S5 は集団に混じらず、絵の中で気になったと思われる箇所を集中して見ている。S6 の音チャージが終わると、S5 はMT に近寄る]

S4 : あと、三人(音をチャージしていない)。

MT : 順番に行こう。まず、(S5 の背中に手を当てながら)S5 さん、どこですか。

S5 : (小さな声でMT に何かを伝える。聞き取り不可)

MT : どうしてそう思ったの? なんで、じゃあさあ、どこでもいいんだけど、気付いたこと、教えて。なんかあるなあとかか……なんか、どこかに、なんかあるかな。

[他の児童は S5 の周りに近づいて立っている。ここから 13 秒程、聞き取り不可だが、S5 は「聴こえない」ことをMT に伝えたと推察される]

MT : 聴こえないんだ。じゃあ、聴こえない音にしてみる? 聴こえない人がいてもおかしくないよね。(その後聞き取り不可)

MT : S5 さんの音玉は、どの辺に貼る?

[MT が持っていた音玉を、S7 が取る]

S7 : (絵の中央あたりの、S10 の音玉の下あたりに音玉を当てながら)ここら辺?(図7 参照)

MT : じゃあ、風とかぶらないようにしましょう。

[音をチャージする際、ほかの児童から「何もしゃべんないように」という発言があり、児童たちが静かに S5 の周りを囲んでいる。チャージが終わったと思われるタイミングで、児童たちが絵に近づく]

本事例では、S5 の発言から、他の児童らも「聴こえない音」も音に含まれるという音の概念を広げる様子が観察された。ビデオからは、他の児童が次々と具体的な音について発表する中、S5 が、自分自身が聴こえる音について、集中して作品に向き合った結果、「聴こえない」という結論に至ったことが分かる。また、S5 の考えを受け入れる MT の「聴こえない音があってもおかしくないよね」という発言の後、まず、S7 が MT の持っていた S5 の音玉シールを取り、「ここら辺?」と言いながら貼る行動をおこす。さらに録音時には、他の児童から「何もしゃべらない



図6 【活動2】の様子



図7 音玉が貼られた「星月夜」(B組1班)

ように」という発言があがり、児童らが協力して静寂の状態を作ろうとする姿がみられた。

「音が聴こえない」や「音がしない」という児童の発言は、模擬授業の段階から想定していたが、S5 の考えをMT が「聴こえない音にしてみる?」と受け入れたことにより、他の児童もそのことを受け入れ、S5 の「音がしない」音玉の録音環境を一緒につくろうとする児童の姿が確認できた。

- ・事例 (S8:女子) : 身体表現も含めた協働的な学びから、表現深める

MT : じゃあ、S8 さん。  
 S7 : S8 ちゃん……。  
 MT : S8 さんが教えてくれるんだって。ちょっと待ってね。  
 S8 : (真ん中の青い部分を指す。図7参照)  
 MT : ここ？(指差ししながら相槌を打つ) (膝立ちし、S8 さんに視線を合わせながら) どこからそう思ったの？  
 S8 : (真ん中の青い部分を指差しながら) 山に見えた。  
 MT : S8 さんには、ここが山に見えたんだって。  
 S7 : ここが家で、ここが山で……。  
 [他の児童も各自が絵の中に見えるものを発言し始める]  
 MT : うんうんうん。みんなよく見てるねえ。じゃあ、S8 さんには、ここ山に見えて、その音、聴きたいよね、みんな。もう1回ちょっと、音聴かしてもらおうか。  
 S8 : トコトコトコ。  
 MT : 歩く音がきこえたんだね。  
 S9 : (腕を曲げて大きく前後に振りながら、足を大きく踏み鳴らし歩き始める)  
 S8 : 山だから歩いている音がする。  
 MT : 歩き方はどうかな？(後方で足踏みしている S9 に視線を向けながら) 歩いてくれてる、ね。  
 S7 : (S9 から離れてはいるが、動きに合わせて足踏みをする)  
 S8 : S9 さんみたいな歩き方。  
 MT : あ、じゃあ、S9 ちゃんみたいに歩いている音がするんだって。じゃあ、それでさ、また声で表してみよう。  
 MT : (S9 の身振りを真似て、リズムに乗りながら) せーの！  
 [列の後方では、S4 と S5 も足踏みを始める。S10 と S11 は二人で指示棒をもち、S8 の指した場所を指し続けている]  
 S8 : トコトコ(元気が少し増し、声の表現が変わる)  
 MT : (笑顔でうなずき、児童たちを見ながら) とってもいいね。じゃあ、音玉、S8 さんの分、貼ります。ありがとうございます。ここに貼ります。  
 [S10 と S11 が指し示し、MT が音玉を貼る]  
 S7 : (絵の前に移動し、指示棒を受け取り、S8 の音玉の箇所を示す)  
 [児童から「いっせーの一で」とチャージのタイミングを図る声掛けがある]  
 S8 : トコトコトコトコトコ…(強くから徐々に弱く)  
 [絵の近くで耳を澄ませていた児童が、録音後も S8 の音玉を指し、「ねえねえ、先生、……」と何か共有を求める様子が見られる]  
 S12 : (S8 の音玉の所に6秒間右耳を当てる)  
 S9 : (音チャージ機のそばで、スキップの動作をする)  
 [その後、録音が終わり、児童が絵の前に移動する]  
 S7 : 先生、音、流してみよう。  
 MT : 流してみる？これだよ。S8 ちゃんの。  
 [S10 は、音玉の位置まで手の高さは届かないが、S8 の音玉を指す。S9 と S10 は、絵に左耳を近づけて音を聴こうとする。他の児童は、音チャージ機に近づき、画面を気にしながら音を聴いている]  
 S7 : 聴こえた、聴こえた。頭の中で聴こえた。

本事例では、身体表現も含めた協働的な関わりから、S8 が表現を深める様子、さらに他の児童が S8 の表現を受容し、各自が楽しみながら共に表現を創り上げていく様子が観察できた。

S8 が山にみえた箇所から「トコトコトコ」と表現する。それに対して、MT が「歩く音がきこえたんだね」と解釈すると、S9 が実際に歩く動作をして「トコトコトコ」を表現する。また、S8 は自身の「山に見える」という発言と「トコトコトコ」の表現を言語化し直して、「山だから歩いている音がする」と根拠を持って説明した。

その後、S7 も歩き始め、S8 が想像しやすい状況になり、S8 は S9 の動きを受容する。この時点で、他の児童たちは S8 の表現の方向性を確認したようにも捉えられる。まず、S4 と S5 が足踏みをはじめ、S10 と S11 が S8 の指した場所を指示棒で指し続け、他の児童が録音時に録音のタイミングを図る声掛けをし、S12 は S8 の音玉に耳を当てるなど、各々が S8 の表現を共に楽しむ様子が見られた。さらに、発声した当事者の S8 ではなく、S7 が録音された音を聴きたいと発言した後、他の児童たちも再生された音を聴きながら、S8 の表現を再度味わう場面が見られた。このような協働的な関わりの中、S8 の表現は、発声の勢いが増し、最終的には、強弱をつけて表現するというように、徐々に表現が深まっていった。

## V 実施後の児童を対象とした質問紙調査の結果

授業実施後、各教室に戻ってから全児童 59 名を対象に質問紙調査を実施した(以下、事後調査と記す)。結果を以下に示す。

質問 1 「『聴こえる美術館』の授業で、絵の中に隠されている音を見つけられましたか」に対しては、「たくさん見つけられた」に 45.8%、「少し見つけられた」に 30.5%、合計 76.3%の児童が、絵の中に隠されている音を見つけることができたと回答した(図8参照)。また、質問 2 「『聴こえる美術館』の授業で、絵の中に隠されている音を工夫して声で表すことができましたか」に対しても、「よくあら

わせた」に59.3%、「まあまあ合わせられた」に23.7%、合計83.0%の児童が工夫して声で表すことができた」と回答し（図9参照）、音を想像すること、またその音を自身の声を用いて工夫して表現することができた」と約8割の児童が認識している結果となった。

また、質問3「『聴こえる美術館』の授業で、「へえ～」と思った音を教えて下さい」に対する回答では、59名中45名（76.3%）の児童が、その音を表現した友だちの名前、「なみ」「かぜ」「つき」などの表現された場所にある具体物の名前、「ヒュー」「によきによき」「とことこ」などの擬音語・擬態語などを用いて具体的に記述した。このことから、自身の表現だけでなく、他者の表現についても注目し、またそのことを授業後も記憶していることが分かる。

質問4「『聴こえる美術館』の授業の感想を書いて下さい」に対する回答については、回答内容の特徴に分けて記す（「」内の記述は原文のママ）。

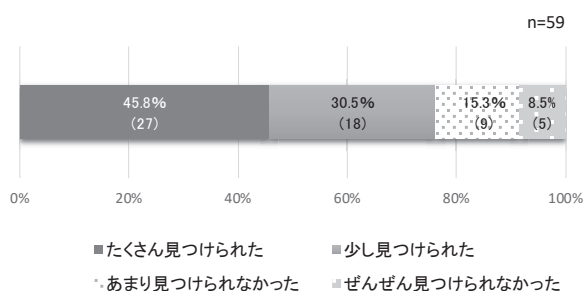


図8 質問:「聴こえる美術館」の授業で、絵の中に隠されている音を見つけれましたか

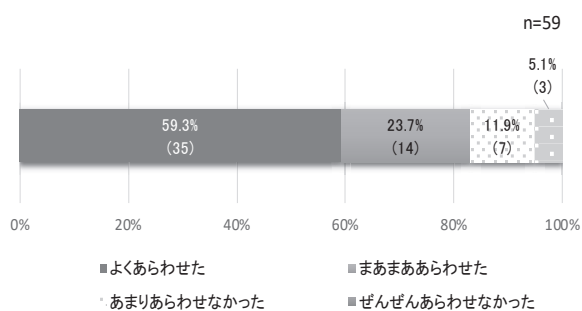


図9 質問:「聴こえる美術館」の授業で、絵の中に隠されている音を工夫して声で表すことができましたか

(1) 音や考えなどの多様性について記す (16名)

「いろいろなおとがあつてびっくりしました。」  
 「いろいろなおとがきこえたしおもしろいおともきこえたよ。」  
 「えのいみがいっぱいあつておもしろかったです。」など、児童各々から発声した音の多様性について触れた記述が多くみられた。

(2) 楽しかった、面白かったなどの感情を記す (33名)

具体的な理由も書いた児童は33名中31名おり、その内容は下記のとおりである。

① 勉強でなく遊びとして捉える (1名)

「たのしくておとのべんきょうじゃないからすぐたのしかった」

② 探す、見つけることに着目 (11名)

例: 「たのしくて2ねんせいになつてもしたいとおもつた。なんでかといゆうとさがすのがたのしかったから」「おとをみつけていくのがたのしかったです」

③ 表現することや、表現された音に着目 (11名)

例: 「おもしろくてはっぴょうできてうれしかった。」  
 「なんかたいふうみたいなおおきいかぜのおとがおもしろいし、ぐるぐるなつておもしろかったです。」

④ 音の多様性に着目 (7名)<sup>5)</sup>

例: 「いっぱい、えの中に、音があつて、楽しかったです。」  
 「みんないろいろなおとをみつけていたのしかった。」

①、②からは、受け身である「勉強」ではなく、自発的な、ある意味遊びのように捉え、音を探し(想像し)、探求するところに面白みや楽しさを感じていたと解釈できる。

③からは、自己・他者両方の表現による音に着目していることが分かる。また④からは、音の多様性に気付くだけでなく、そのことを楽しみとして感じていたことが分かる。

なお、上記の回答はすべて肯定的な内容であり、否定的な回答(「ぜんぜんたのしくなかつた。だつてきこえなかつたから」)の児童は1名であった。



### (3) 活動前後での自身を比較して記す(5名)

「きこえなかったのにきこえるのがすごいとおもいました。」「はじめはきこえるのかなんておもっていただけどもほんとうにきこえるんだな—とおもってすごいなとおもいました。」など、活動の前後を比較して、自身の認識の変化についてメタ認知ができてきている回答もみられた。

## VI 考察

本実践の事例分析、及び事後調査の結果からは、児童が探索的に活動に参加し、表現の多様性を認めたり、そのことに楽しさや面白さを感じたりしながら、協働的な学びを通して各自の表現を深めた様子が見えてくる。このような児童の主体的な活動を引き出すことができた要因として、対話型鑑賞の手法を用いたことが大きく影響していると考えられる。

対話型鑑賞では、教員は学習者が主体的に発見を積み重ねていけるように促す役割を担う(Yanawine, 2013 京都造形芸術大学アートコミュニケーション研究センター訳 2015)。事後調査での、探したり、見つけたりすることが楽しかったという児童の記述、「おとのべんきょうじゃないからすごくたのしかった」という記述などからは、教員主導ではない、児童自身が主体的に探索する活動がなされたことが分かる。また、鈴木他(2014)では、小学1年生を対象とした継続的な対話型鑑賞法の実践を通して、「対話型鑑賞法では、自然に興味をもって友だちの意見に耳を傾けている」ことを指摘しているが、本実践でも、他者が音を深めている最中に、それに合わせて身体を動かしたり、他者の発言から想像される声を提案したりする様子が観察された。さらに事後調査でも、他者の発表について具体的に記述する児童が多々みられた。これらは児童自身が意識的に「聴く」ことができなければできなかったことであろう。

鈴木他(2014)では、児童らが対話型鑑賞の授業の回を重ねるに従い、積極性や論理的な説明する力が向上することも報告されている。本研究で分析対象とした事例のファシリテーターは、対象児童らに

授業を行うのは初めてであり、教員経験はない。しかし、児童らが初回から臆することなく参加できたのは、児童が自分と異なる意見を受け入れたり、要因を考えたり、解決するための方法を考えることなどを担任教諭らが尊重し、その実践を日常から積み重ねてきたことが、大きく影響していると考えられる。

また本実践において、ファシリテーターであるMTから「グループで協力して」などの発言は一切されなかった。それにもかかわらず、児童は、自身の音を深める時には他者の考えを受け入れ、他者の音を深める活動においても、自身の考えを伝えるなど、協働して探索的活動を行うことができた。Yanawine(2013 京都造形芸術大学アートコミュニケーション研究センター訳 2015)が、「自立的思考、あるいは協調性や傾聴を『教える』ことなどできない。学習者が自らの経験を通して獲得しなければ」ならず、その経験を提供する1つの方法が対話型鑑賞であると述べているように、本実践でも、児童のそれらの能力を引き出すことができたといえよう。

事後調査では、各自の考えや想像した音の多様性に触れた回答、そのことに楽しさや面白さを感じたという回答も多くみられた。対話型鑑賞では、正解や不正解を求めず、どのような発言であっても不正解にはならないという安心感が参加者に生まれるのであろう。本事例でも、たとえば「聴こえない」という児童の発言がファシリテーターに受け入れられたことにより、その児童は、絵から音を聴こうと何度も試みた結果「聴こえない」と結論付けた自身の考えが肯定される経験となった。同時に、他の児童にとっても、音の概念が広がる機会となった。

さらに活動前後での自身の認識の変化をメタ認知できた児童も複数いた。小学1年生であっても、作品と真剣に向き合い、そして自身の認識の変化に気づき、さらにそれを言語化できることが明らかとなった。

声による表現に関しては、その児童の身体から発せられるものであり、声に対する評価が自分自身

への評価のごとく受け取られても不思議ではない。今回の実践のように多様性を受け入れられると児童が感じる、いってみれば安心できる空間でなければ、自身の声を伸び伸びと自分の声で表現することは難しい。そして、自身の声の表現において、他者の考えを取り入れたり、参考にしたりすること、また他者から自身の表現を肯定されて自信を得ることは、さらなる表現へと深め、自分の表現を構築していくための重要な要素であると考えられる。

たとえば本事例では、他者からのアイデアを参考に表現し、その他者から「すご！」と肯定された児童は、自分自身の表現の変化、成長を仲間から認証されたことによって、より豊かな表現へと繋げることができた。そのような自身の表現が肯定されること、そして自分自身もそのことを実感できることの積み重ねで、自分自身の声を肯定し、また表現することに自信を持っていくと考えられる。

既成の歌を歌う際には、たとえば強弱の工夫を考えたとしても、そもそも楽譜には作曲家の記した強弱記号があるなど、いわゆる正解があることも少なくない。しかし、本実践では、正解を求める必要がなく、児童は想像力を膨らませ、自分の考えから音の長さや抑揚、強弱、声色などを工夫して表現することができた。さらに、ICTの活用により、録音された音を仲間と共に確認できたことも、瞬間的に去ってしまう音を、再度再現し、その音の世界に何度でも浸れる効果があったといえよう。

## VII おわりに

本研究の授業開発とその検討からは、児童の主体的な声の表現を引き出すために対話型鑑賞の手法が有用であったこと、また、幼小接続を考慮し、児童の表現の一部として「声の表現」を捉えることで、児童がどのように表現することを深め、自身の表現へと構築していくのかについても明らかとなった。今後、さらに小学校中・高学年を対象を広げ、児童の発達段階に応じて本授業を発展させた授業開発も検討したい。

また本研究では言及できなかったが、たとえば事後調査で、絵の中に隠されている音を工夫して声で表すことについて、「あまり表せなかった」と回答している児童の中にも、音チャージされた録音を聴くと、必ずしもそのようには捉えられないケースもみられた。実際に表現された声と表現した児童自身の認識との関連については、より詳細な分析が必要であると考えている。

さらに、本実践のファシリテーターであるMTは学生であり、事例でのファシリテーターとしての発言で検討すべき箇所も多々みられるであろう。しかし事例の記述では、事実のまま文字に起こし、敢えてそのまま掲載した。それは、実際に今回の児童の発言や行動を引き出すことができたのは、他ならないMTの関わりによってだからである。加えて、今回の活動を、たとえば担任教諭が継続的に行ったら、どのような展開になってゆくのだろうという期待も生まれよう。

本授業開発の過程においては、我々の幾度となく行われた対話を通して、修正を何度も重ねながら進められた。対話型鑑賞法を用いた授業は、まずは授業者が対話の意義や面白さを実感する経験が必要であろう。今回の対話型鑑賞を用いた授業開発、授業実践における、大学院生たちの授業者としての資質・能力の育成については稿を改めたい。

## 付記

本研究の授業開発においては、愛媛県美術館学芸課普及グループ専門学芸員鈴木有紀氏、仙台市立小松島小学校校長八島雅人先生に多大なご協力を賜りました。授業実践においては、宮城教育大学附属小学校副校長手代木吉之先生、教務主任今野ゆき先生をはじめとする附属小の先生方にご尽力を頂きました。STとして、またアンケートの集計等においては、青木利奈さん、真壁茉莉絵さん、真崎奈実さんをはじめとする本学音楽教育コース4年の皆さんにご協力頂きました。心より御礼申し上げます。

なお、本研究は宮城教育大学「平成31年度重点支援研究経費」の助成を受け、授業開発は、本学修士課程の演習「臨床教育研究F」において行われたものである。

## 注

- 1) 実施した質問紙では、児童の既習の漢字以外は、ひらがなで表記した。
- 2) 小学校全学年の児童を対象に実施した歌唱に関する質問紙調査では、低学年ほど歌うことに対する肯定的な回答の割合が高いことが明らかになっている (Obata 2012)。また、質問「あなたは歌うことが楽しいですか」に対して「楽しい」と回答した割合よりも、質問「友だちと歌うのは好きですか？」に対して「好き」と回答した割合の児童の方がやや低いことが分かっている。本調査でも同様に、「他者と歌う」ことに対して、肯定的な回答がやや低くなる傾向がみられた。
- 3) 対話型鑑賞では、「みる」ことを視覚だけではなく五感を駆使して受け止め、理解を深めていくと捉えて「みる」と表記される (鈴木 2019)。本実践では、「聴く」もそれに準じると考えられるが、五感を用いて主体的に「きく」意味が「聴く」には含まれると解釈し、「聴く」を用いる。
- 4) 授業で使用したポスターは、ニューヨーク近代美術館の HP (<https://artsandculture.google.com/asset/the-starry-night/bgEuwDxe193-Pg?hl=ja&avm=4>) のデータを用いて印刷した。
- 5) この7名は、(1)の回答者と重複する。

## 引用・参考文献

- 福のり子 (2015) 「ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ (VTS) とは」『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ』 Philip Yenawine, pp. 5-7. 淡交社.
- 水崎誠 (2019) 「ことばのリズム遊びにみられる幼児の音楽的表現」『日本音楽教育学会第50回大会プログラム』 p. 68.

- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館出版社.
- 奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社.
- Obata, C. (2012) An Investigation of Elementary School Students' Attitude toward Singing at School—From the Viewpoint of Internal Feedback—, *The 30th ISME World Conference Proceedings*.
- 小畑千尋 (2019) 「小学生・中学生の歌唱における「音痴」意識：学年差および性差の検討」『日本音楽教育学会第50回東京大会プログラム』 p. 106.
- 小畑千尋・田代七菜美・高見秀太朗・佐藤恭子・大場飛鳥・赤井美奈・千葉はづき (2019) 「小学校における声の表現に着目した授業開発：タブレットを活用した音楽授業実践を通して」『宮城教育大学情報処理センター紀要』26, pp. 13-24.
- 鈴木有紀・吉崎文子 (2014) 「小学1年生を対象とした対話型鑑賞法による連続授業の実践について」『愛媛県美術館 平成25年度年報・研究紀要』13, pp. 1-25.
- 鈴木有紀 (2019) 『教えない授業 美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』栄治出版.
- 鈴木有紀・田代亜矢子編 (2019) 『先生のための対話型授業のススメ』愛媛県美術館・博物館・小中学校共協人材育成事業実行委員会.
- Yenawine, P. (2015) 『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ』京都造形芸術大学アートコミュニケーション研究センター (訳), 淡交社. (Original work published 2013)