

## 小学校音楽科における「対話的な学び」の授業デザイン

### — 「わざ言語」の有効性と課題—

山口 亮介（長崎大学教育学部附属小学校）

西田 治（長崎大学教育学部）

立岡 昌史（長崎大学教育学部）

#### 1 問題の所在と研究の目的

知識基盤社会を生きる児童たちの将来を見据えて、小学校においては平成32年度からの新学習指導要領の全面実施に向け、平成30年度より先行実施が始まる。

平成28年8月26日に出された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部内が取りまとめた「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」（以下「審議のまとめ」とする）では、音楽科における現行学習指導要領の課題の1つを、「感性を働かせ、他者と協働しながら音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや価値等を考えたりしていくことについてはさらなる充実が求められる」としている。そのような背景から、音楽科においても、「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善による「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められており、「審議のまとめ」では、芸術系教科・科目において、思考力・判断力・表現力等を高めるための言語活動について、以下のように述べている。

捉えたことを、喩えたり、見立てたり、置き換えたりすることは表現や鑑賞を深めていく際に重要な活動である。このため、アクティブ・ラーニングの「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」の視点から学習・指導の改善・充実を図る上でも、現行の学習指導要領において重視されてきた言語活動においては、芸術系教科・科目の特質に応じた充実を図ることが求められる。

言語活動の充実という視点から音楽科学習を振り返った時に、児童間の対話がある音楽の授業の記憶はあまりない。そこで、小学校音楽科における「対話的な学び」を視点にしての実践研究を行いたいと考えたのが本研究の端緒である。

筆者は、これまで音楽科における言語活動の充実に課題意識をもち、平成23年度より、わざ言語に焦点を当てた授業実践を行ってきた。しかし、教師や児童が、わざ言語をつかうことの有効性を感じていたが、綿密な検証を行っていなかった。そこで、本研究では、表現領域に焦点を当て、わざ言語を用いることについての検証授業を行った。そこから、教師が意図的にわざ言語を用いることや、児童の対話の中に、わざ言語が用いられることの有効性や課題を見出し、「対話的な学び」に向けた授業改善につなげることを本研究の目的とする。

#### 2 わざ言語とは

生田久美子(1987)は、わざ言語の出典を、「バーノン・ホワード (Vernon Howard) は著

書“*Artistry*”のなかで、声楽の教授プロセスでしばしば用いられる独特の言語を craft of language(「わざ」言語)と呼んでいる。」としている。

また、生田(2011)は、わざ言語の分類を述べており、要約すると次のようになる。

一つは、比喩的な感覚の表現を通して行為の発現を促す言葉(action-directed language)としての役割であり、二つ目は、ある種の身体感覚を持つように「しむける」という役割である。三つ目の役割として、「教える者」が「学ぶ者」に対して、自らが到達した状態(Achievement)を「わざ言語」と通して「突きつける」という役割を付けくわえた。それは、言い換えるならば、卓越者が至った Achievement の感覚を学習者自らが探っていくように誘うという役割である。(pp. 28-29)

生田が述べる、わざ言語の役割について、授業における位置付けについて筆者が再構成したものを図1に示す。図1では、わざ言語の役割の一つ目である「比喩的な感覚の表現を通して行為の発現を促す言葉としての役割」をもつ言葉を、「わざ言語①」とした。これは、主に思いや意図を明確にするための楽曲のイメージに関する言葉であると考えられる。また、わざ言語の役割の二つ目である「ある種の身体感覚をもつように仕向けるという役割」を担う言葉を、「わざ言語②」とした。これは、主に思いや意図と表現をつなぐ時に用いられる言葉であると考えられる。

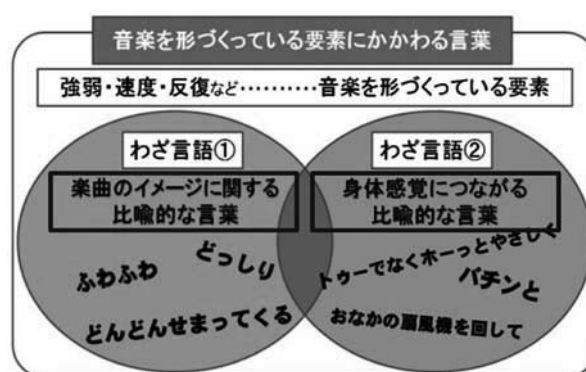


図1 授業におけるわざ言語

「わざ言語①」は、教師と児童、児童同士の対話の中で生み出されるものであるのに対し、「わざ言語②」は、主に教師が児童に提示することが多い。これは、生田が述べる、わざ言語の役割の三つ目、「卓越者が至った Achievement の感覚を学習者自らが探っていくように誘うという役割」として用いられるということである。しかし、教師が用いた言葉を児童が用いることがある。例えば、合唱団に所属している児童が、友達に助言する際に、普段指導を受けているわざ言語を活用する姿である。「わざ言語②」の良さを実感すると、児童自身が卓越者として他者にかかわることができると思う。

### 3 先行研究

現在、いくつかの教科で「対話的な学び」についての研究が進んでいるが、小学校音楽科において、それらの研究は多くない。また、同様に音楽科の授業において、わざ言語の先行研究は見られないが、音楽に関わるわざ言語の研究は複数例があげられる。

北村勝朗(2003)は、生田の「わざ」の概念を基に、スポーツ・音楽・芸術領域における熟達化に及ぼす教育情報の作用は「スキル」、「意味形成」、「志向性」、及び「身体性」の四つの特性によって構成され、それぞれの特性に注目した教育情報の位置付けが検討された。

柴田庄一(2009)は、指揮者カルロス・クライバーのリハーサルの映像記録より、わざ言語

の効用について分析している。

以上のように、わざ言語の概念に関わる研究や、高度な音楽表現が求められる場面での論文や記述が見られるが、音楽の授業においての、わざ言語の有効性や課題についての論文は見られず、その効果検証についての論文発表なども見られない。

よって、本研究では小学校音楽科における「対話的な学び」をデザインしていく上で、わざ言語の有効性と課題について明らかにしていく。

## 4 研究仮説

### 4.1 仮説1 児童間や教師と対話によるわざ言語について

現在、小学校の音楽教育では、学習指導要領解説音楽編の共通事項に示される音楽を形づくっている要素<sup>1)</sup>などの働きについての実感を伴うような授業が展開されている。実際の授業の場面では、指導内容に合わせて、教師が音楽を形づくっている要素を焦点化して指導を行うことが多い。例えば、「強弱」に焦点を当て、表現を工夫する場合、ただ強いのか弱いのかを考えるだけでなく、「どうして強いのか」、「強さはどのくらいか」、「だんだん強くなるのか」など、歌詞や旋律の動きなどを基に、どのように表現するかについての思いや意図を明確にすることが求められる。そこで仮説1として、わざ言語を用いることで、自分の思いや意図が明確になり、そのことによって表現の技能も高まるのではないかと考えた。また、そのことによって、表現の技能の向上につながるのではないかと考えた。

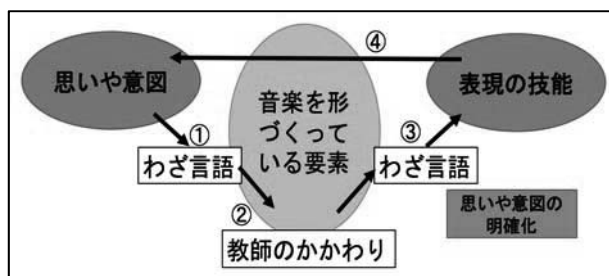


図2 わざ言語を用いた思いや意図の明確化

児童は楽曲を聴いた時に思いや意図をもつと考える。その際に、図2①の場面では、教師との対話の中で、感じたことを、言葉を用いて伝え、教師は共有できるようにする。その後、図2③の場面では児童間及び教師と児童との対話を行いながら、「さらに～したい」という思いや意図が明確になると考える。その際の対話に、わざ言語が表れることが表現の向上に有効に働くと考えた。そこで、仮説1は、長崎市立X小学校第1学年の歌唱の活動を行う際に、授業の導入時に①の場面、授業の途中で③の場面を設定し、教師と児童及び児童間の対話から生まれるわざ言語を共有する手立てをもち、その効果について検証する。

### 4.2 仮説2 教師と児童間の対話でのわざ言語について

仮説2として、児童が表現の技能を向上するために、教師がわざ言語を用いて指導することが有効なのではないかと考えた。ここでのわざ言語は、生田が述べるわざ言語の三つ目の役割、『「教える者」が「学ぶ者」に対して、自らが到達した状態 (Achievement) を、わざ言

1) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領音楽編』によると、音楽を特徴付けている要素(音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れやフレーズ、音の重なり、音階や調、和声の響き)や音楽の仕組み(反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係)に加え、歌詞、歌い方や楽器の演奏の仕方、演奏形態などである。(pp21-22)

語を通して「突きつける」という役割』のものである。そこで、仮説2は、長崎市立X小学校第3学年の歌唱及び器楽の活動で、図3に示すように、教師が本時の課題を達成できるような、わざ言語を提示し、その後の児童の表現からその効果を検証する。

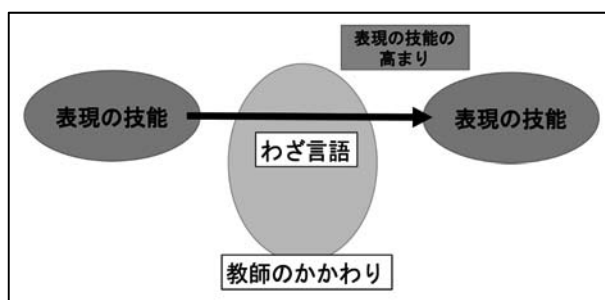


図3 わざ言語を用いた表現の技能の高まり

ここでは、専門書に書かれてある、わざ言語に当たる言葉を提示したり、児童の実態に合わせて教師が有効であると考えた、わざ言語を提示したりした。

### 5 検証方法と研究の概要

本研究は、長崎市X小学校第1学年及び、第3学年の実践である。児童及び教師はわざ言語を意図的につかうような授業は未経験である。

#### 5.1 仮説1の検証と研究の概要

仮説1について、授業検証を行うために、第1学年A組、B組において、筆者が3時間ずつ行った授業概要を表1に示す。

第1学年においては、教材曲《はるなつあきふゆ》(三浦真理作詞・作曲)を教材とし、第1時に「はる」「なつ」の歌い方を工夫する活動、第2時に「あき」

	第1学年A・B組の授業内容	検証方法
第1時	教材曲「はるなつあきふゆ」(歌唱の活動) 「はる」と「なつ」の歌詞の表す様子を思い浮かべて歌い方を工夫する。	児童の「わざ言語」使用状況調査 担任へのインタビュー 第三者の評価
第2時	教材曲「はるなつあきふゆ」(歌唱の活動) 「あき」と「ふゆ」の歌詞の表す様子を思い浮かべて歌い方を工夫する。	児童の「わざ言語」使用状況調査 担任へのインタビュー 第三者の評価
第3時	教材曲「はるなつあきふゆ」(歌唱の活動) 自分たちが伝えたい場面を選び、歌詞が表す様子が伝わるように歌う。	児童の「わざ言語」使用状況調査 担任へのインタビュー 第三者の評価

表1 仮説1の検証授業計画(第1学年)

「ふゆ」の歌い方を工夫する活動、第3時に取り組んだ歌い方を基に、場面を選択して表現を再構成する活動を行った。

毎時間の録音から、わざ言語の使用状況を調査し、効果を筆者が考察した。また、参観をした担任教諭にインタビューし、わざ言語の効果についての意見を得た。歌唱の技能は、授業の導入時と終末での映像を小学校での音楽指導の経験が豊富な第三者が評価することで、その効果の検証を行った。この第三者には、合唱指導者であるX大学附属小学校音楽主任A教諭、及びX大学教育学部音楽専攻卒業生で現在公立学校に勤務しているB教諭を設定した。

#### 5.2 仮説2の検証と研究の概要

第3学年では、表2に示すように《あの雲のように》(芙龍明子作詞・作曲者不明)を教材とし、第1時は3拍子を感じて柔らかい声で歌う指導を行った。授業概要を表2に示す。ここでは、児童の歌声の改善を図るために、教師は以下のわざ言語を提示した。

- (1) フランスパン、食パン(硬い声、柔らかい声のイメージを共有する「わざ言語①」)
  - (2) あくびの口(歌うときの口の中の形を統一する「わざ言語②」)
  - (3) 声をおでこのところから出す(声のひびきの方向を意識する「わざ言語②」)
- (1)は児童の実態から筆者が設定したわざ言語、(2)は、竹内秀夫(1998)による指導

[p. 52] を基に設定したわざ言語, (3) は教科書 [pp. 44-45] 記載のわざ言語を設定した。第2時は, 柔らかい音でリコーダーを演奏するために, 以下のわざ言語を提示した。

(4) シャボン玉が割れないくらいの強さで (息の速さを調整する「わざ言語①②」)

(5) タンギングを「トゥ」でなく「ルー」(タンギングにかかわる「わざ言語②」)

(4) については, 戒博志(1986)による指導 [p. 2] を基に設定したわざ言語, (5) については, 児童が吹く息が強くなることと, 音の出だしの発音が強くなりすぎる傾向があったため, 通常のタンギングの「トゥ」ではなく「ルー」という発音で吹くことを筆者が設定した。第3時の学習は, 前時に獲得したわざ言語を生かし, リコーダーの輪奏という新たな課題に取り組んだ。

	第3学年A・B組の授業内容	検証方法
第1時	教材曲「あの雲のように」(歌唱の活動) 3拍子を感じて, やわらかい声で歌う。	教師が提示する「わざ言語」の効果の検証 フランスパンと食パン あくびの口 声をおでこのところから出す 担任へのインタビュー 第三者の評価
第2時	教材曲「あの雲のように」(器楽の活動) 3拍子を感じて, 柔らかい音で演奏する。	教師が提示する「わざ言語」の効果の検証 シャボン玉が割れないくらいの強さ 「トゥ」でなく「ルー」で吹く 担任へのインタビュー 第三者の評価
第3時	教材曲「あの雲のように」(器楽の活動) リコーダーの輪奏を行い, 音が重なり合う響きを感じて演奏する。	児童の「わざ言語」使用状況調査 担任へのインタビュー 第三者の評価

表2 仮説2の検証授業計画(第3学年)

## 6 仮説1の検証と考察

### 6.1 第1学年のわざ言語の表出とその効果

教師と児童及び児童間の対話で表れたわざ言語と, その効果について表3に示す。□の言葉は, 録音の記録や授業から表現に有効的に働いたと筆者が感じ取った言葉である。

筆者は季節を表している歌詞を基に, 表1①の場面で, 「ここはどのように歌いますか?」という問い, 児童のわざ言語を意図的に引き出す手立てをもった。

A組1時 春・夏	暖かい □ ぽかぽか □ 気持ちいいな □ 爽やか □ 汗をかく □ 暑い □ プール 海 爽やかにゆっくり □ ゆっくりとぶ □ 天国へ昇る感じ □ 楽しく歩く □ 手を広げる感じ □ 100メートルくらいの大きさ □ 太陽が光る
B組1時 春・夏	爽やかな □ 気持ちいい □ あったかい □ 風が吹いている □ 暑い □ 汗をかく □ ゆっくり揺れる □ 蝶々のように □ 大きな □ ザブンと □ 太陽キラキラ □
A組2時 秋・冬	爽やか □ ポカポカ □ ゆっくり □ 暑そうに □ 楽しく □ 42度くらいの暑さ □ 大きな声で □ 葉っぱが赤い □ 落ちる □ 寒い □ 雪合戦 □ 雪遊び □ Mさんより小さく □ 急いでお出かけ □ 葉っぱがひらひら落ちる □ 寒いよー □ 急いでいるように □ 脚を後ろで蹴る □ 葉っぱがくるくる回る □ 小さくしゃがむ □ 下から持ち上げるように強く □ 両手に口を当ててはあー □
B組2時 秋・冬	爽やか □ 優しい □ 大きい □ 涼しい □ 葉っぱの色が変わる □ 静かな声 □ 寒い □ 重たい感じ □ 手も足も動かす □ 葉っぱがゆらゆら □ 綺麗な声 □ 温まるように □
A組3時	春はゆっくり □ 秋は少し速く □ 夏は大きく □ 冷たいはゆっくり □ フランダンス □
B組3時	春(あったかい □ 爽やか □ 優しい □ ちょっと遅い) □ 夏(暑い □ 大きい) □ 秋(ちょっと遅い) □ 冬(遅い) □

表3 第1学年のわざ言語の表出とその効果

A組は、全時間において、わざ言語が効果的に機能していることに対し、B組第1時は機能しなかった。しかし、本題材の学習を通して、児童の歌声は変容し、徐々にわざ言語が機能するようになった。学習の中では、教師の問いをもとに児童の思いや意図が明確になっていく姿が多く確認できた。例えば、秋の場面では、児童は

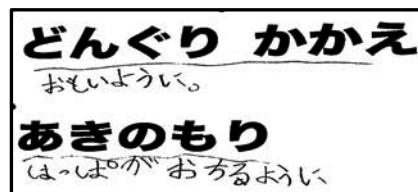


図4 A組児童のワークシート

「葉っぱが落ちる感じ」と話していたが、「どのように落ちるの?」と教師が問うことで、「ひらひら」や「くるくる」などのわざ言語が動き共に表出し、やさしい声で少しゆっくり歌おうとする表現につながっていった(図4は授業後の振り返りのワークシート)。教師の問いによって、児童の表出しているわざ言語がより明確になっていき、効果的に機能した。

## 6.2 授業の参観者(担任)へのインタビュー

B組担任教諭は、「グループの友達や教師のかかわりから表現の良さを児童も分かり表現も高まったのではないかと捉えた。また、教師と児童の対話の中で、児童の言葉を教師が価値付けることで表現の理解につながることを、新しい言葉を与えることで児童もその言葉を用いて話すことなどを授業参観から見出した。

一方、A組担任教諭は、共有したわざ言語について、歌や動作を伴って児童間で伝え合う所に活動に有効性を感じていた。児童の語彙は授業を伴うごとに質の高いものになり、それに伴い、全体の表現の質の高まったと感じており、「児童の発言を教師の意図に合うものだけを取り入れるのではなく、児童が持っているものに価値を見出し、その良さを広げていくような指導を今後取り入れたい」という考えをもった。また、「『春ってどんな感じ』という教師が問いから、児童のイメージがどんどん膨らみ、『揺れる』『ふわり』の表現に春らしさが現れる表現に変わっていった。」「『大きな』という歌詞は『どのくらい』という問いに対し『100メートル』という児童の答えから表現が変わっていった。」など、教師と児童との対話の中で、児童の思いが明確になる様子からわざ言語を用いることの効果を感じ取った。

## 6.3 第三者による評価

附属小A教諭は、A組は授業の各授業場面で、表現の技能の向上を感じ取った。思いが表れるようになった。歌詞の情景をイメージして歌っており、それによって声が変わっている。」と述べた。一方、B組の第1時は、「動作が歌につながっていない児童が多く、歌声ではない」という課題を見出したが、第2時は、「お互いの声を聞いて歌っている感じがした。動きは歌声につながっている感じがした。冬の歌詞の最後が自然と遅くなっているところからもそれを感じた」と技能の向上を感じた。しかし、「音楽を感じているが、やはり動作と音楽が結びついていない児童もいるため歌声があまり変わったように感じなかった」と述べ、その要因を弱音表現ができないことと捉えた。

公立小B教諭は、A組の授業において、「音程があっており、声質が明るくなり友達を意識しながら歌うことができた」と捉えた。また、第2時は、動きと歌との連動を表現から感じ取っており、第3時はさらに速さの変化などの新たな工夫を児童の表現から見出した。B組の第1時は、児童が音楽的な要素を感じていないことを課題としていたが、第2時では速さや強弱の変化の表現が表れ、第3時では強弱の変化に加え声の出し方を場面で変えることが

表現に表れていると捉えた。

#### 6.4 仮説1の考察

仮説1が示す、児童間におけるわざ言語の効果は、筆者、参観した学級担任、第三者ともに感じ取っている。しかし、ここではB組の第1時の事例に注目したい。第三者が指摘した弱音表現ができないことや、動きと歌が連動していない課題について、児童のレディネスの問題だと考える。元気の良い大きな声で歌った経験しかなく、音楽と合わせて動いたり歌ったりできない児童が多かったことも、わざ言語が機能しなかった要因と考える。しかし、第2、3時と徐々にわざ言語が機能したことを考えると、仮説1が成立するには、児童が互いの歌声を意識し、動きを伴った表現と、わざ言語が連動した時に、有効に機能するといえよう。

### 7 仮説2の検証と考察

#### 7.1 ワークシートにおけるわざ言語の表出について

各授業の終末で、「今日あなたが目当ての達成のために意識して取り組んだことを書いてください（自由記述）」という問いに対し表出したわざ言語について表4に示す。

	第3学年A組(27名)		第3学年B組(29名)	
	表出数	わざ言語の内訳	表出数	わざ言語の内訳
第1時	10	食パン8 おでこ1 その他1	18	おでこ13 食パン4 あくび1
第2時	15	ルー9 シャボン玉1 食パン4	21	シャボン玉14 ルー5 食パン2
第3時	5	食パン4 その他1	3	食パン3

表4 ワークシートに表出したわざ言語（第3学年）

第1、2時の結果から、教師が提示するわざ言語を意識しながら学習に取り組んだことが表れている。しかし、自己内での対話を通して、どのわざ言語に有効性を見出すかは、学級や個人によって異なり、第3時A組は「タンギング」の「ルー」という発音を児童は意識して取り組んだことに対し、B組では、「シャボン玉が割れないくらいの強さで吹く」ことを意識している児童が多いことから、複数のわざ言語を教師が提示することが良いと考えられる。

また、第4時では、わざ言語の意識が低下している。これは、輪奏という新たな課題に取り組む際に必要な、旋律を演奏できるという基礎的な技能が身に付いてなかったため、わざ言語が機能しなかったと考える。このことから、継続して意識するわざ言語も必要だが、技能の習得した状態でこそ有効性を発揮するわざ言語もあると考えた。

#### 7.2 授業の参観者のインタビュー

A組担任は、第1時の歌唱の活動において、「M児は気持ちが乗らないと歌わないが、すごく口を開けて歌っていた。」と捉えた。また、「歌い方は普通の授業と全然違った。楽しんで歌っており帰る時も歌っていた」という学習意欲が向上したと捉えた。わざ言語の効果については有効性を感じており、歌詞や楽曲についてのイメージをもって歌うことにつながっていると捉えた。その中で、児童自身の語彙は豊富ではないが、わざ言語を与えられて表現が高まっていると捉えた。第2時でも、わざ言語に有効性を感じていたが、特に「ルー」を意識して取り組んでいると捉えた。また、前時の「柔らかい食パン」のイメージが柔らかい音で演奏することにつながっている捉えた。第3時終了後に、「教師と児童のイメージが合致したら

良い。今回の『わざ言語』は指導において汎用性がある言葉だと思う。言葉かけ一つで児童の表現は変わる。児童も『わざ言語』を呟いたりしながら学習していた」と述べた。

B組担任は、第1時の学習から、「イメージを広げる言葉と動きを伴ったことがより表現の向上につながった」と捉えた。また、普段強い声で歌い表現が変わらなかった児童の歌声が変化したことわざ言語の有効性を感じていた。第2時は、「『わざ言語』を意識して取り組んでいる児童の姿が多く見られ、特に一人一人が演奏した後に音色が変わった。自分の息の強さが分かったのではないか。」と捉えた。第3時終了後に、「イメージに関わる『パン』などの『わざ言語』に汎用性を感じる。タンギングの「ルー」については、言葉だけでは表現に結びつかず、実際に音を聴いたり自分で演奏したりすることを通して実感することで『わざ言語』として効果を発揮するのではないか。」と述べた。

### 7.3 第三者による評価

附属小A教諭は、A組第1時の歌唱の活動について、「高い『ド』の歌い方が最初と同じ音域なのに全然違う。」と述べ、技能の高まりを感じ取った。第2時のリコーダー奏について「最初は尖ったような音だったが、音量は抑えられてやわらくなった。高い『レ』の音が特に変わっている。」と捉えた。第3時は、「音色を意識していることがよくわかったが、パートが増えると揃える意識、音色への意識が落ちているように感じた。」と述べ、困難な課題では、わざ言語への意識が低下し、技能も低下すると捉えた。

B組第1時の歌唱の活動において、「ふんわりしていた。明らかに『シ』『ド』は地声で歌っていたのに、優しい声に変化した。」と捉えた。第3時は、「今回は高音域よりも低音の方が良い方に変わったと感じた。わざ言語を意識した方がいいとわかっているけど、運指で手いっぱい息を意識できなかった第2時よりも、息のコントロールができて音の変化にもつながっている。」と捉えた。

公立小B教諭は、A組第1時の歌唱の活動について、「音程は取れなくなっているが、響きのある声を出していた。」と述べ、第2時は、タンギングが上達したことや息が入れすぎた児童が減少していると捉えた。第3時は、姿勢が改善し息のコントロールができそのタイミングもあっていることで表現の技能の向上を感じている。B組についても、第1時の学習で、児童の発声が異なり響きがある声で歌っていたと捉えた。第2時は、息の入れ方に気をつけようとはしているものの表現の変化はあまり感じていない。第3時では、A組同様、姿勢の改善、息のコントロールに加え運指の技能の向上を捉えた。

### 7.4 仮説2の考察

検証授業から分かったことを以下にまとめる。

- (1) 「わざ言語①」は有効に機能し、汎用性が高い。
- (2) 「わざ言語②」が有効に機能するタイミングと継続した取組が必要である。

(1)は、授業を参観した担任も、「わざ言語①」の有用性を感じ、授業の中で活用したいという感想があったからである。特に、「柔らかいふわふわ食パンと硬いカチカチフランスパンのどちらがこの曲に会いますか」という教師の問いの効果は、両担任は授業参観から感じていた。楽曲のイメージに関わる比喩的な言葉である「わざ言語①」は、「わざ言語②」とは異なり身体の使い方に直接関わるものではなく、教師が音楽に関して卓越者でない場合でも、



歌詞や楽曲の雰囲気から提示することは可能であることに、汎用性を感じた要因があると考ええる。

(2) は、基礎的な技能が定着していない場合は、「わざ言語②」が機能しないことを意味している。例えば、リコーダー奏の場面で、一人ずつ1音のみ演奏した場合は、「わざ言語②」を意識して息のコントロールや音色に気を付けて演奏することが全員できたが、楽曲を通して吹く時には運指が安定していないこともあり、身に付いていたはずの技能が演奏に生かされないということが起こった。児童は、「わざ言語②」の必要性を感じながらも、運指が滑らかに演奏できないために、実際の表現としてできなかったということである。しかし、第3時には技能の向上が見られたことから、「わざ言語②」については、まずはある一部分のみに絞って取り組むことでその有効性を実感した後、楽曲を表現する上で継続的に意識し続けるよう促すことが必要であると考ええる。

## 8 結論

第1学年の検証授業では、教師が児童の発言を、音楽を形づくっている要素と関連付けながら共有した。楽曲を実際にどのように歌うかということについて、わざ言語が有効に機能することが明らかになった。しかし、ここでの課題として、児童のレディネスの問題が挙げられる。B組児童は、元気で大きな声を歌うことはできたが、他の歌い方の表現の経験がなかったため、このように歌いたいという思いから表出したわざ言語が表現につながらなかった。その後、授業の中で、他者の表現を見たり、自分たちの表現について話し合ったりする手立てをもつことで、徐々に「わざ言語」と表現との関連が見られるようになった。

第3学年の検証授業では、生田の述べる「卓越者が至った Achievement の感覚を学習者自らが探っていくように誘うという役割」としてのわざ言語の活用を行い、わざ言語が有効に機能することについて、一定の効果があった。しかし、授業後のワークシートから、児童にとってイメージを喚起しやすいわざ言語は、児童や学級によって違いがあることが明らかになった。この事例から、教師は児童の実態に合うわざ言語を選んで提示したり、児童自身が自分に合うわざ言語を選択したりすることが、有効性を高めると考える。

教師がわざ言語を提示する際の課題は、わざ言語をいかに選定するかである。わざ言語の選定は卓越者としての教師の役割となる。わざ言語にかかわる記載が教科用図書に増えている<sup>2)</sup>ことは、このような状況の改善に有効に働くと考える。しかし、全体への指導はある程度の有効性は見られても、一人一人の課題に応じたものではない。この課題に応じるには、課題に応じたわざ言語を教師がその場で選定し、適切なタイミングで、提示する技能が求められる。小学校の指導現場を見ると、音楽指導の卓越者と呼べる教師は限られている。この課題の解決のためには、竹内や戎の書籍などが手掛かりとしたり、教師自身が実技の研修などで有効であると感じたわざ言語を活用したりする中で、教師自身がわざ言語を授業の中で活用する技能を身に付けていくことが求められるといえよう。

---

<sup>2)</sup> 『小学生の音楽3』(2011)では、リコーダーのタンギングの発音は「トゥ」のみであるが、現在使用されている『小学生の音楽3』(2015)においては、「トゥ」以外に低い音の吹き方として、『トー』と言うときのような感じで、息を柔らかくつかってふきましょう。」と記載されている。歌唱や他の活動でも、同様な記述が増えている。

「対話的な学び」を意識しながら授業では、対話の質が問われる。岡田暁生(2009)は、「音楽は比喩を大量に用いずして語ることは不可能な、特異な芸術である。(中略)生きた音楽をまざまざと現出させることができるかどうかは、まさにそれが『わざ言語』として有効に機能するかどうか、つまりリアルな身体感覚をどれだけ喚起出来るかにかかっているのではないだろうか。」と述べる。「対話的な学び」を行うためには、教師はわざ言語の使い手としての力を身に付け、その力を伸ばしていくことがより求められると考える。

## 9 今後の展望

本研究は、わざ言語という視点から、小学校音楽科の授業における「対話的な学び」について検討してきた。今後の課題として、音楽科における「対話的な学び」を考える上で、2つの視点があると考えられる。1つは、教師のわざ言語の獲得やその有効的な授業における活用についての研究である。もう1つは、児童がわざ言語を授業の中で獲得し、自分で活用できるようにするための研究である。

今後、教師が音楽の授業における「対話的な学び」をコーディネートし、児童が主体となりながら表現を高めることができるような授業のデザインが必要であるといえよう。その際に、わざ言語という概念の示唆するものは大きいと考える。

### 【引用・参考文献】

- 生田久美子(1987)『「わざ」から知る』(認知科学選書 14) 東京大学出版会
- 生田久美子・北村勝朗編著(2011)『わざ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應大学出版会
- 戎博志(1986)『リコーダーのれんしゅう飛行船の旅』トヤマ出版
- 岡田暁生(2009)『音楽の聴き方 聴く型と趣味を語る言葉』中公新書
- 柴田庄一(2009)『「創造」の舞台裏と『わざ言語』の実際—カルロス・クライバーのリハーサルに見る指揮芸術の真髄』『言語文化論集 30(2)』pp. 135-153
- 北村勝朗(2003)「スポーツ・音楽・芸術領域における『わざ』習得過程の定性的分析による『教育情報』の解釈」『教育情報学研究(1)』pp. 77-78
- 竹内秀男(1998)『イラストで見る発声法と合唱指導』教育芸術社
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領音楽編』
- 文部科学省(2016)『次期学習指導要領等へ向けたこれまでの審議のまとめ』
- 教育芸術社(2014)『小学生の音楽 1』
- 教育芸術社(2011)『小学生の音楽 3』
- 教育芸術社(2014)『小学生の音楽 3』
- 長崎大学教育学部附属小学校(2012)『平成 2 3 年度教育研究発表会研究紀要』
- 長崎大学教育学部附属小学校(2013)『知の獲得を保障する学びのスタイル—文化の創造者の育成に向けて—』
- 長崎大学教育学部附属小学校(2014)『平成 2 5 年度教育研究発表会研究紀要』
- 長崎大学教育学部附属小学校・附属中学校(2015)『平成 2 6 年度教育研究発表会研究紀要』
- 長崎大学教育学部附属小学校・附属中学校(2016)『平成 2 7 年度教育研究発表会研究紀要』