

音楽科授業における言語活動の役割と授業構成

斉藤 百合子

The Role and Structuring of Language Activities into Music Classes

Yuriko SAITO

Accepted July 1, 2009

抄録: 本論の目的は、音楽科授業における言語活動の役割を実践的に明らかにした上で、言語活動を取り入れた音楽科の授業構成を提案することである。研究の方法として、まずデューイの理論に基づき言語の役割に関する記述を整理する。そして音楽科の学習過程において、子どもはどのように言語活動を行っているのか、その文脈を分析する。分析結果に基づいて言語活動が有機的に機能する音楽科の授業構成を提案する。

分析の結果、音楽科授業における言語活動の役割として以下の3点が明らかとなった。第一は「音楽の諸要素を明らかにし、共有することを可能にすること」、第二は「音楽の諸要素が生み出す質を識別すること」、第三は「表現行為を意識化すること」である。言語活動を取り入れた授業構成は「経験→振り返り」という構造をもち、言語活動は「振り返り」に含まれる。言語活動を行うことによって、経験は意味をもったものとなり、子どもの音楽認識が発展するのである。

索引語: 小学校音楽科, 言語活動, 授業構成

Abstract: The purpose of this paper is to clarify the role of language activity practices in music classes and to suggest a structure for music classes that incorporate such activities. The procedure was to organize, based on Dewey's theory, a description related to the role of language and to analyze children's language activity within the context of the music learning process.

The analysis brought to light the following three points in terms of language activities in music classes: 1) To enable the identification of musical elements and enhance communal participation 2) To distinguish qualities generated by the musical elements, 3) To instill consciousness of expression. The language activities were incorporated into the music classes under an "experience-reflection" structure-the language activity included in the "reflection" aspect. The results were that experience came to carry meaning and students developed their perception of music.

Key Words: music class in elementary school, language activity, the structure for music class

1. はじめに

本論は、音楽科の授業における言語活動の役割を明らかにしたうえで、言語活動を取り入れた音楽科の授業構成を提案することを目的とする。「言語活動」とは平成 20 年中教審答申において用いられた用語である。そこでは「国語をはじめとする言語は、知的活動（論理と思考）だけではなくコミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある。」¹⁾と述べられている。そして平成 20 年 3 月に学習指導要領が告示され、思考力、判断力、表現力等をはぐくむという観点から、国語科のみならず、すべての教科における改善の視点に「言語活動の充実」が掲げられたのである²⁾。このように今回の改訂で新しく登場した「言語活動」に対して、思考力や判断力の育成、あるいはコミュニケーションや感性の基盤になること等が期待されているが、本論ではその中でも特に思考との関連から言語活動について検討する。

「言語活動の充実」を受け、音楽科も例外ではなく、新学習指導要領の鑑賞領域において「楽曲を聴いて想像したことや感じ取ったことを言葉で表すなどして、楽曲や演奏の楽しさに気付くこと」³⁾（小学校第 1・2 学年）、「音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを理解して聴き、根拠をもって批評するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと」⁴⁾（中学校第 2・3 学年）という指導事項が新たに登場し、「言葉で表す」ことや「根拠をもって批評する」ことが鑑賞の学習指導の基本に位置づけられている。

このように音楽科の新学習指導要領に「批評」という文言が新しく登場したことに伴い、音楽教育においても言語活動を取り入れることに関して注目され始めている。例えば鑑賞授業における生徒らの発話内容を分析し、批評の能力の育成への提言がなされた先行研究がある⁵⁾。また 2008 年、批評に関して先進的な取り組みをしている米国・カリフォルニア州の音楽科カリキュラムとの国際比較研究が行われ、言語化が子どもの美的感性を育てるという報告もなされている⁶⁾。カリフォルニア州の授業実践では、鑑賞の授業のみならず、歌唱や楽器演奏などの表現活動においても意識的に言語化が行われている点が興味深い。「このフレーズはもっと強弱をつけて歌いなさい」と教師が自らの音楽判断を子どもに伝えるのではなく、「このフレーズをもっと表情豊かにするにはどうしたらよいか」という問いかけのように、子ども自身の音楽判断を引き出させるために言語化が行われている。このことから言語活動は鑑賞授業に限ったことではなく、歌唱や器楽も含めたすべての音楽活動に関わる問題であると考えられる。言語活動によって学習者主体の授業が実現し、子どもの思考力育成へとつながるのではないだろうか。

しかしながらこれまで我が国において、音楽科の授業では言語活動は否定的にとらえられがちであった。その理由として、音楽の授業は歌ったり演奏したりするなど、活動そのものに学習の意義が見出されてきたことがある。また「音楽を味わうのに言葉はいらない。」「音楽は直接浸り、味わうものだ。」という声もよく耳にする。日常生活や趣味の範囲内で音楽に親しむうちは、言葉はさほど重要ではないかもしれないが、子どもの全人的成長を担う学校音楽教育の立場から言えば、言葉は子どもの思考や認識をはぐくむ上で非常に重要な存在である。したがって、音楽科授業において子どもの思考力をはぐくむ言語活動のありかたを考えていくことは喫緊の課題だと言える。本論では子どもの思考力をはぐくむという観点から、音楽科授業において言語活動をどのように取り入れていけばよいのかを提案する。

研究の方法として、まず学習活動における言語の役割についてデューイの“*How we think*”より明らか

にする。つぎに筆者が過去に行った音楽科の授業実践の中から、後の表現や鑑賞活動に変化をもたらしたと判断できる言語化場面をいくつか抽出し、事例分析より音楽学習において言語活動の役割を明らかにする。そして音楽科の授業において言語活動をどう取り入れるべきか、授業構成を提案する。

2. 教育における言語の役割

ここではデューイの“*How we think*”より、教育における言語の役割について考える。デューイを取り上げた理由は、彼は言語を「思考の道具」としてとらえており、子どもの思考力をはぐくむという観点から言語活動をとらえる本論の意向と一致するからである。デューイが教育における言語の役割をどう捉えていたのか、(1) 教育における言語の役割、(2) 言語の具体的機能、(3) 言語が正しく機能する状況、以上3つの観点から整理する。

(1) 教育における言語の役割

デューイは学習とは「物事を学ぶことではなく、物事の意味を学ぶことである」⁷⁾としている。学習対象となる事実が何であるのかを学ぶことが学習ではなく、環境と相互作用することにより、学習者が意味を生成していくことそのものが学習であるという。そして物事の意味を学ぶ過程において言語の使用が含まれる。デューイは言語を「思考の道具としての言語」としてとらえている。「思考は事実そのもののむき出しのままを取り扱うのではなく、意味や暗示を取り扱っている。そして意味は、それが了解されるためには、具体的な存在にされなければならない」⁸⁾と。そして「意味は、そのものとしては、さわり得るものではないから、意味は何らかの具体的な存在に付随してつなぎとめられなければならない。特に意味を固定し意味を伝達するためにふさわしい存在が『サイン』である」⁹⁾という。このように、学習とは物事の「意味」を学ぶことであるが、「意味」はつかみどころのない、触れることのできないものである。触れることのできない「意味」を具体的な存在にするために言語が必要となる。教育において「言語」は「意味を具体的な存在にするもの」という役割を担っていると言える。

(2) 言語の具体的機能

次に言語の具体的機能として、デューイは「意味を区別する機能 (distinct)」「意味を保存する機能 (preserve)」「意味を応用する機能 (transfer)」の三点をあげている。

「意味を区別する機能」とは、ある言語を付けることにより、周辺の他のものから際立たせ、具体化する機能である。デューイはこの機能を「垣根 (fence) としての言葉」と名付けている。「あるひとつの言語と結びつけることは、意味の周辺から制限し、空所から引き出し、意味を意味そのもののために、一個の実体として目立たせる」¹⁰⁾という。名前が付けられることによって、意味は具体的な存在になるのである。幼い子どもが物の名前を知りたがり、名前を覚えることに喜びを示すのは、事物が単なる物理的存在からその子にとって意味ある存在へと段階が上がるからである。このようにある事物や性質に言葉が付けられることによって、他の事物や性質と区別され、それまで曖昧だったものが際立ち、明瞭になるのである。

次に「意味を保存する機能」とは、一度言語化されると、その時点で事物と言語が結び付き、意味が固定されるという機能である。デューイはこの機能を「ラベル (label) としての言葉」と名付けている。「言語によって固定された意味は未来の使用のために保存される」¹¹⁾という。つまり事物と言語とが結び付くことにより、その意味は保存され、以降定着していくことを示している。

三つ目の機能「意味を応用する機能」は上記の言語の機能「区別」と「保存」が行われた上で、可能となる。デューイはこの機能を「伝達手段 (vehicle) としての言葉」と名付けている。「意味が言語によって分離し、固定されたとき、その意味を新しい文脈と状況の中で使用することができる」¹²⁾ と。つまり言語によって意味は周辺の他のものと区別され、なおかつその意味が定着することによって、言語は意味をもったものとして学習者に自覚され、そして新しく未知な状況において応用することができる。

以上、意味との関係から言語の三つの機能を明らかにしてきた。すなわちある事物が言語と結びつくことによって、周辺の他のものから区別され、区別された意味は定着し、新しい文脈や状況において再び使用されるのである。

(3) 言語が意味をもったものとして機能する状況

言語が意味をもったものとして正しく機能するためには、言語がどのような状況で使用されるかが問題となる。デューイは「ある個人に対して言語が意味を表現するのは、その意味が現実に関係をもつある事態に関する経験を彼がもったときに限られる」¹³⁾ とし、「言語が意味を分離し、保持し得るのは、意味が事物と我々自身との直接交渉の中に初めて含まれたときに限られる」¹⁴⁾ という。つまり言語が意味をもったものとして正しく機能するためには、学習者が事物と直接相互作用をする経験が行われなければならないのである。言語だけのやりとりで終始するような場では、言語は空虚なものとなり、学習者にとっても意味をもったものにはならない。直接の交渉や事物との関わりを通して、初めて言語は意味をもつものとして認識されるのである。このように言語が意味をもったものとして正しく機能するためには、現実の事物との直接交渉や相互作用の状況が必要となる。

以上、デューイの “*How we think*” を手がかりに教育における言語の役割について整理してきた。教育とは物事の「意味」を学ぶことである。物事の「意味」を学ぶためには言語の使用が必要となる。なぜなら言語は「意味を具体的な存在にする」からである。言語の具体的機能は意味を区別し、定着し、さらに応用することを可能にする。このように言語が意味をもったものとして正しく機能するためには、学習者が関連ある実際の状況において、事物と直接交渉する中で言語が使用されなければならない。

3. 音楽科授業の事例分析

ここでは、実際音楽科授業ではどのような文脈で言語活動が行われ、また言語活動が果たしている役割は一体何なのか、実証的に明らかにする。分析対象とした事例は過去に筆者が行った、小学校低学年を対象とした音楽科授業である。実践当時は「言語活動」として意識して行っていたわけではなく、子どもが音楽とかかわる中でどのようなことに気づいたり、感じ取ったりしているのか、あるいはどのような意図をもって表現活動を行っているのかをお互い共有するために、頻繁に言葉で伝え合う機会を取り入れていた。そのことが結果的に子どもの思考や表現の発展を促したことから、今回の分析対象として取り上げることとした。

(1) 抽出場面と分析視点

数ある授業場面の中で今回の事例分析のために抽出した場面は、「後の表現活動および鑑賞活動において変化をもたらしたと判断できる言語活動の場面」である。本論では「子どもの思考力をはぐくむ

もの」として言語活動を位置づけているが、思考が発展したかどうかは、表に表れ出たもの、すなわち言葉や行動から判断するしかない。音楽の聴き方が変化し、それが言葉によって表れたり、明らかに意図的に演奏表現する姿として表れたりするところから、子どもの思考が発展したと判断することが可能となる。したがって後の表現活動や鑑賞活動に変化をもたらしたと判断できる場面を今回の分析対象として抽出する。

分析視点は以下の三点を設定した。①言語化に至るまでの文脈、②言語化された内容、③言語化が果たす役割、である。視点①については、言語が意味をもったものとして機能するためには、どのような文脈で言語化が行われているのかが重要となる、したがってそれを解明するために視点①を設定した。視点②については、言語化された内容に音楽科の授業としての独自性があると考えたため設定した。視点③については、視点①および視点②を踏まえ、言語化は子どもの音楽活動にどのような影響を与えたのか明らかにするために設定した。

(2) 事例分析

●事例1 小学1年生「どうけしになってフレーズの変化を味わおう」(第2時/全3時間)

【授業概要】

1. 実施時期：平成17年12月
2. 実施校：大阪教育大学附属平野小学校
3. 対象児童：1年2組（男子20名、女子20名）
4. 指導内容：フレーズの変化
5. 題材名：「どうけし」になってフレーズの変化を味わおう
6. 教材：《行進曲～道化師より～》カバレフスキー作曲
7. 題材目標
 - ・フレーズの変化に関心を持ち、フレーズの変化を意識した動きづくりに意欲的に取り組む。
 - ・楽曲にフレーズの変化があることを知覚・感受することができる。
 - ・フレーズの変化によって生み出される楽曲全体のおもしろさを感じ取り、それを身体表現によって人に伝えることができる。
8. 学習活動（全3時間）
 - 第1時 「道化師」を聴いた第一印象を交流し、音楽に合わせて自由に体を動かす。
 - 第2時 フレーズの変化について知覚・感受する。(事例1)
 - 第3時 グループでフレーズの変化を意識したお話および動きをつくり、発表する。(事例2)

【言語場面】(第2時フレーズの変化について知覚・感受する場面)

(曲に合わせて身体反応)

T1: 今、みんな手拍子したり、手を挙げたりしてたけど、失敗(Bのフレーズ)と成功(Aのフレーズ)はどうなったの？考えて。

C1: 交わってるんじゃないくて、交替交代になってる。

T2: 交わってるんじゃないくて、交替交代か。はい、Tさんはどう思った？

C2: 繰り返してるような気がした。

T3：繰り返してるような気がしたのか。失敗と成功をくりかえしてた。はい，Mくん。

C3：うまい・・・失敗，うまい，失敗になった。

T4：うまい，失敗，うまい，失敗かあ。おもしろいなあ。そうか。じゃあ，曲に合わせて，聴きながら，これ書いてくれる？成功のときは線。失敗のときになったら波。

（曲に合わせてフレーズの変化を線で描く）

【分析】

《道化師》は音の飛躍の少ないおだやかな旋律 A と劇的な下降型の旋律 B が繰り返し登場する楽曲である。初めて《道化師》を聴いた子どもたちは「ピエロが玉乗りで失敗したり，成功したりしている」という第一印象をもった。そこで「音楽のどこでピエロが失敗したり，成功したりしているのだろう」という問題を確かめるために「成功のときは手拍子をして，失敗のときは手をあげよう」という音楽に合わせた身体反応を行った。それが事例 1 の場面である。

まず視点①言語化に至るまでの文脈としては，「失敗（B）と成功（A）のフレーズはどうなっているか」という問題を確認するための身体反応の直後に言語化が行われている。そのきっかけは，教師による「知覚・感受したことを尋ねる発問（T1：失敗と成功はどうなったの？）」である。その結果，子どもたちは身体活動の最中に考えていたことを言語化した。ここでの文脈としては，身体活動→教師による発問→言語化という流れである。つまり身体活動の最中に子どもたちが思考していた内容が，教師の発問により言語として表に現れたと言える。

視点②言語化された内容は，楽曲の構造を示す言葉（C1：交替交代，C2：繰り返してる。）や質的なものを含んだ言葉（C3：うまい・・・失敗，うまい，失敗）が登場している。「交替交代」や「繰り返している」という言葉は，「反復」というこの楽曲がもつ構造を示す言葉であり，《道化師》という楽曲の構造を言葉によって確認しているといえる。また「うまい，失敗，うまい，失敗」も同様に A B A B・・・というこの曲の構造を示す言葉ではあるが，さらにこの発言の特徴として，この子ども自身が楽曲から感じ取った質も含まれていることである。ただ物理的に A B A B と繰り返されると捉えたのではなく，「玉乗りがうまくいったり，失敗したりしている」という情景を伴って楽曲の構造をとらえていることが特徴である。

視点③言語化が果たす役割としては，それまでぼんやりしていた楽曲の構造を言語により具体化し共有できたことである。本場面に至るまでは，子どもたちの多くは B のフレーズに対して「この曲には怖いところがある」と漠然と楽曲の中に異質な部分があることに気づいていたが，どのような構造をもっているのかは明らかでなかった。しかし本場面において「繰り返し」や「交替交代」になっていることが言葉により確認されたことで，A B A B A B という楽曲の構造が浮かび上がってきたのである。言葉になって表に現れることにより，他の子どもたちもその構造に気づくことができ，クラスで《道化師》のもつ楽曲の構造を共有できたと言える。

●事例 2 小学 1 年生「どうけしになってフレーズの変化を味わおう」（第 3 時／全 3 時間）

【授業概要】

（事例 1 と同様のため省略）

【言語場面】（第3時楽曲に合わせて身体表現する場面）

T1：（10班）玉乗りね。説明してみて。

C1：ここ①がドキドキわくわくしてて、ここ②がボールから落ちそうになってて、ここ③が「もう大丈夫かな」って思ってた、その次④にまた失敗しちゃって、ここ⑤が「もう大丈夫」って思ってた、⑥また失敗した。

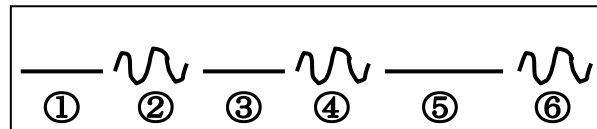


図1 説明時に使用した楽曲全体を表した図

【分析】

事例2は「第3時フレーズの変化を意識してお話や動きをつくる」というグループ活動を行ったのち、つくった動きを発表する場面である。動きを発表する前に、黒板に板書した図（図1参照）を指し示しながら自分たちの動きについて説明している場面と言語化が行われた。

視点①言語化に至るまでの文脈として、グループで身体表現をするという活動の後に発表という場が設定され、そこで自分たちの身体表現の補足説明として言語化が行われている。きっかけは教師による「行為を振り返らせる発問（T1：説明してみて）」である。ここでも身体表現→教師による発問→言語化、という文脈が存在している。

視点②言語化された内容としては、「音楽の諸要素（強弱・旋律の動き・音の高低など）が生み出す質を表す言葉」が登場している。ここで注目すべき点は、わずかな質の違いについても言語によって明確に識別されている点である。《道化師》に登場する①③⑤（図1参照）のAのフレーズはほぼ同じ旋律線をもったフレーズである。しかし子どもたちは登場箇所によって異なる質を感じ取っていたのである。C1の子どもは①に対しては期待感（ドキドキわくわく）を持ち、③になると疑い（もう大丈夫かなって思って）に変わり、そして最後の⑤では確信（もう大丈夫と違って）へと変化している。ほぼ同じフレーズに対しても、登場する場所によって「期待」「疑い」「確信」という質の異なる感じを受容しているのである。これは言葉にすることにより、明確に区別されたと言える。

視点③言語化が果たす役割としては、言語は他とのわずかな質の違いを識別することを可能にする。視点②でも述べたように、言葉にすることによって、同じフレーズ①③⑤に対してわずかに異なる質を認識したという姿がみられたからである。言葉にする機会がなければ、このようなわずかな質の違いを認識するに至らなかったかもしれない。しかし言語化されたことにより、本人も自分自身が感じ取った質を自覚できたとともに、クラス全体でも質を共有することが可能になったのである。

●事例3 小学2年生「にほんごっておもしろい」

【授業概要】

1. 実施時期：平成15年10月
2. 実施校：大阪教育大学附属平野小学校
3. 対象児童：2年3組（男子20名、女子20名）

4. 指導内容：声の抑揚
5. 題材名：にほんごっておもしろい！
6. 教材：「ややこしや」（NHK 教育テレビ「にほんごであそぼ」より）
7. 題材目標
 - ・ 声の抑揚に関心を持ち，声や身体を使って声の抑揚を表すことを楽しんでいる。
 - ・ 声の抑揚を知覚・感受し，それを生かして言葉や節回しおよび動きを工夫する。
 - ・ 言葉に合った抑揚をつけて，歌うことができる。
8. 学習活動（全6時間）
 - 第1時 「ややこしや」のビデオを鑑賞したり模倣したりして狂言に親しむ。
 - 第2時 「ややこしや」で使われている声の抑揚を知覚・感受する。
 - 第3・4時 グループで自分たちの「ややこしや」の言葉や動きをつくる。
 - 第5時 「ややこしや」発表会を開く。
 - 第6時 声の抑揚に関するアセスメントシートをする。

【言語場面】

〔グループ活動〕

3班 「花がちぢめば またまたのびる そう のびたとは なんでしょう」

（はじめは淡々と読んでいる）

T1：言い方で工夫することない？

C1：のびるとか？

T2：そうそうそう，

C2：のびた感じ

C3：またまたのびる（声を徐々にあげてよんでいる）

T3：今，それどういうふうに読んだの？

C4：のびるところを高くする。

T4：声を高くする。

C5：花がちぢめば またまたのびる（同じく声を徐々にあげて読む）

〔全体交流〕

C6：「花がちぢめば」，「ちぢめば」のところを少しちょっと悲しそうな声で言って，「のびる」のところをうれしそうな高い声で言って，「そう」のところをびっくりしたように言いました。

【分析】

事例3は狂言を素材として自分たちで句をつくり，抑揚をつけた声と動きで表現するという題材である。3班は「花がちぢめば またまたのびる そう のびたとは なんでしょう」という句をつくった。前半の〔グループ活動〕は，それをどのような読み方にし，どういう動きにするのか，グループで話し合っている場面である。後半の〔全体交流〕は一斉授業の場で自分たちのつくった歌を発表する場面である。

視点①言語化に至るまでの文脈として，〔グループ活動〕では声に出すという行為の直後に言語化が

行われている。言語化のきっかけは、教師の「行為を振り返らせる発問（T3：今、それどういうふうにしたの？）」である。〔全体交流〕では自分たちの行った行為を整理し、クラス全体に伝える場で言語化が行われている。言語化に至る文脈として、声に出すという行為→教師の発問→言語化という流れが存在している。また〔全体交流〕という場が設定されたことによって、必然的に自分の行為を振り返るを得ない状況が生まれている。声に出す行為の直後で言語化が行われたことによって、自分の行為と認識とが結び付いている。「こういう声を出してみよう」と先に表現意図が意識されるのではなく、まず声を出してみて、そして「どういう声だったか」と振り返ることによって自分の行為が意識され、「この声でいってみよう」「いやもう少し高い声のほうがいいかな」という思考が行われている。

視点②言語化された内容としては、「自分の行為を確認する言葉（C4：のびるところを高くする、C6：悲しそうな声・うれしそうな高い声・びっくりしたように）」が登場している。行為を確認することにより、行為が意識化され、声そのものも「とても悲しそうな」「とてもびっくりしたような」表現力のある声に変化した。

視点③言語が果たす役割としては、自らの行為（声のコントロール）と認識とが結び付いたことにより、表現行為がより意識的に行われるようになったことである。「もっと抑揚のついた声を出しましょう」や「もっと悲しそうな声で歌いましょう」という教師による指示ではなく、子ども自身が「悲しそうな声にしよう」と意識することにより、はじめて意図をもった声になるのである。つまり行為の言語化は、学習者自身が主体的に考えることを促し、意図をもった表現に結びつくといえる。

（3）事例にみる言語活動の役割

事例分析の結果、音楽科授業において言語活動の役割として次の三点が明らかとなった。ひとつは「音楽の仕組みを具体的な存在にし、共有することを可能にする」ということである。言葉にすることにより、音楽の諸要素や仕組みが具体的な存在として学習者に意識され、その音楽がどのような特徴や構造をもっているのか、ということが共有できるのである。二点目は「音楽の諸要素がもたらすわずかな質の違いを識別する」ことである。「音楽が表す感情やフィーリングは言葉にする必要はない」としばしば言われることだが、実際音楽科の授業では、子どもたちは自分が感じたことを比喩的表現などを用いて率直に伝えようとする姿がみられた。それは自分の感じたことを他者に伝えたいという社会的欲求に基づいたものだと言える。そのことが質的世界への認識を深めるのである。三点目は「表現行為の意識化を図る」ことである。言語化により自分の行為が意識され、意図的な表現行為へと発展するのである。

4. 言語活動を取り入れた音楽科の授業構成

言語が意味をもったものとして機能するためには、言語を使用する文脈が重要となる。子どもの思考力をはぐくむためには、言語活動をどのように授業に取り入れていくかが次なる課題と言える。ここでは事例分析の視点①「言語化に至るまでの文脈」の分析結果を手がかりとして、表現および鑑賞活動にとって言語活動が有効に機能するような授業構成を提案する。

（1）言語活動が行われる文脈

言語化に至る文脈をみていくと、すべての事例に共通した構造が存在している。それは、経験→教師による発問→言語化という流れである。事例 1 の場合は、フレーズの変化に合わせて身体反応を行い（経験）、「フレーズはようになっていたのか」という教師の発問がきっかけで言語化が行われている。事例 2 の場合は、グループで身体表現を行い（経験）、「どう動いてみたのか」という発問がきっかけで言語化が行われている。事例 3 の場合は、自分たちのつくった句を声に出して読み（経験）、「今、どう読んだのか」という発問がきっかけで言語化が行われている。

このように言語活動を、歌う、身体を動かす、演奏する、声に出すといった「経験」のあとに位置づけることで、経験は意味をもったものとして学習者に受け止められる。学習者が身をもって経験したことを言葉に置き換えることにより、ぼんやりと感じ取っていた意味が自覚されるのである。「この曲は A B A B と繰り返されている。」や「安心したり不安な気持ちになったりするような曲」として意味が見出されるのである。経験を言葉にすることにより、学習者は経験を意味あるものとして受け止め、認識として定着するのである。

(2) 言語活動を促す発問

経験が意味をもったものとして学習者に受け止められるためには、言語化する内容も重要となる。そのためには教師は意図をもった発問を行う必要がある。

発問の目的は、経験における思考内容を表に出させることである。そのことにより経験と振り返り（言語化）が子どもの中で結び付く。したがって発問自体も経験を振り返らせるものとなる。事例 1 の場合は「フレーズがようになっていたのか」という楽曲の構造を確かめる発問が行われている。つまり「身体を動かしているときにどういうことを知覚・感受したのか」ということが尋ねられている。一方事例 2 および事例 3 の場合は行為を振り返らせる発問が行われている。自分の行為について説明させたり、声を出した直後に今、どういう声を出したのか、と自らの行為について振り返らせている。音楽を聴いたときにおそらく気付き感じ取っているであろう音楽の仕組みや音楽が、どのような質を生み出しているのか、教師が意図的に尋ねることにより、そこではじめて子どもは感じていた質を意識できるのである。事例には登場していないが「根拠を尋ねる発問」も有効である。「なぜピエロが失敗したり成功したりしていると思ったのか」とその根拠を尋ねることによって、「同じフレーズが繰り返しているから」と音楽の仕組みに気づくきっかけとなる。根拠を尋ねることは、音楽の諸要素や仕組みに着目させることにつながる。

このように学習者が、意味をもったものとして経験を受け止めるためには、経験したことと言語化したことを結び付ける必要がある。その両者を関連づけるのが教師の発問である。発問の種類としては「知覚・感受したこと尋ねる発問」「行為を振り返らせる発問」「根拠を尋ねる発問」がある。意図的に発問を行うことにより、子どもたちは経験の意味に気づくことができ、音楽に対する認識が育つのである。

以上、言語が意味をもったものとして機能する、すなわち言語活動が子どもの経験に有効に働くと考えられる学習の文脈および教師の発問について、事例分析を手がかりとして整理した。それらを総括して図 2 のような授業構成を組み立てた。この構造はひとつの単元の中で何度も繰り返される。音楽科の授業が活動一辺倒で終始することなく、必ず「経験—振り返り（言語化）」を組み合わせた授業を構成していくことが子どもの思考力をはぐくむ上で重要である。

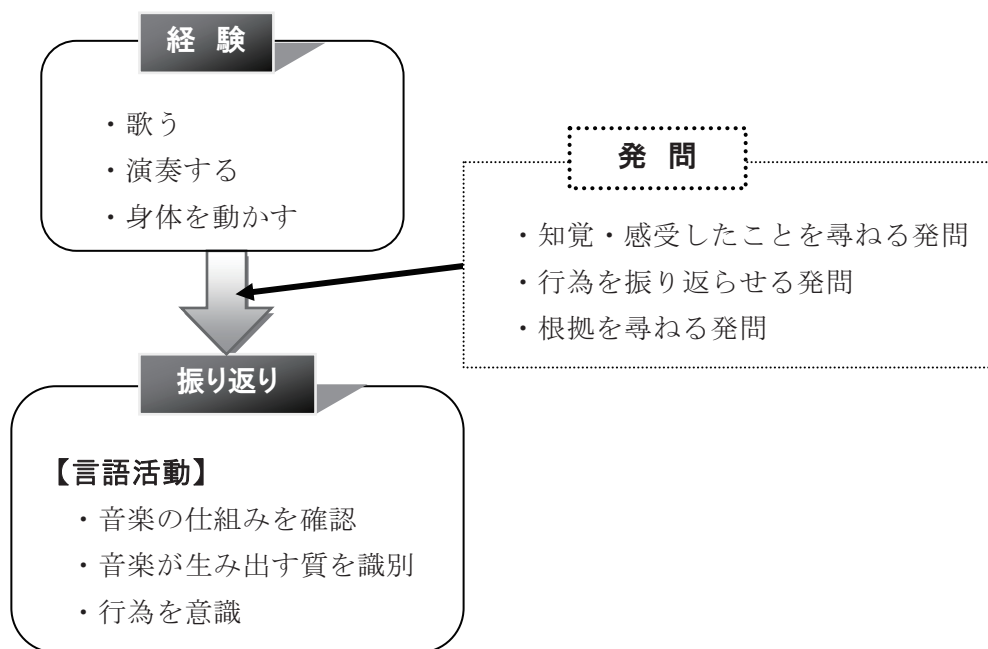


図2 言語活動を取り入れた音楽科の授業構成

5. おわりに

これまで音楽科の授業では、音楽を聴いて感じ取ったことを敢えて言葉にすることに躊躇する傾向があった。それは「言葉にすることによって音楽の本当のよさが失われてしまうのではないか」という誤った危惧があったからである。しかしながら学校教育において音楽科が担う役割は、子どもの全人的成長であり、その中でも音楽という芸術教科においては質的世界に対する認識を育てることがその務めである¹⁵⁾。言葉の使用を躊躇する以前に、言葉の助けを借りなければ人間の認識は育たないのである。

21世紀を支える新しい学習指導要領では、全教科にわたって、思考力育成が目指され、それを実現するひとつの方法として言語活動の充実が掲げられている。子どもの学力育成、思考力育成を支えるものとして、経験したことを言葉にすることの意義が今、問われているのである。

本論では、子どもの思考力をはぐくむという観点から、音楽科授業における言語活動の役割と授業構成について述べてきた。事例分析の結果、音楽科授業における言語活動の役割として「音楽の仕組みを具体的な存在にし、共有することを可能にする」、「音楽の諸要素がもたらすわずかな質の違いを識別する」、「表現行為の意識化を図る」、の三点が導き出された。演奏したり、鑑賞したりという経験において、子どもたちは音楽の諸要素や仕組みを知覚したり、音楽が生み出している質を感受したりしている。しかしそれを言葉にして表に出す機会がなければ、知覚・感受したことは定着せず、いずれ忘れ去られてしまう。一方言葉にして表に出すことによって、経験の意味は自覚され、定着するのである。「自分はこう感じていたんだ」という自己認識や「友だちの発想もおもしろい」という他者認識へとつながるのである。

また言語が意味をもったものとして機能するためには、言語活動を有機的に音楽科の授業に位置づ

ける必要がある。本論では言語活動が有機的に機能する音楽科の授業構成を提案した。それは「経験→振り返り」という構造である。演奏したり鑑賞したりという「経験」のあとに教師が「意図的な発問」を行うことにより、言語化が行われ、「経験の意味の振り返り」が実現する。「経験→振り返り」という構造は「経験に新たな意味を見出し、経験をつくりかえていく」という教育の本質を実現するものでもある¹⁶⁾。音楽科の授業ではともすれば「経験」ばかりが重視され、授業の大半が歌を歌ったり、楽器を演奏したりという経験で終わってしまうことが多い。しかし思考力育成の観点から考えると、そこに「経験の振り返り」としての言語活動を取り入れていくことにより、単なる経験は学習者にとって意味あるものとして受け止められ、学習者の主体的な思考、あるいは主体的な表現活動が促されるのである。

今後の課題としては、言語活動を取り入れた音楽科の授業を構想し、実践検証を行うことである。今回事例分析の対象となった実践は、意図的に言語活動を取り入れた実践ではない。今回提案した授業構成をもとに、表現活動および鑑賞活動の授業を構想・実践し、実際子どもたちはどのように言語活動を行い、それが表現や鑑賞活動をどう促していくのか実践検証を行うことが次なる課題である。

注

- 1) 中央教育審議会『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』，2008年1月17日，p.53。
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説（総則）』2008年8月，pp.61-65。
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説（音楽編）』2008年8月，p.31。
- 4) 文部科学省『中学校学習指導要領解説（音楽編）』2008年8月，p.51。
- 5) 宮下俊也・岩田真理「音楽鑑賞における批評の教育的意義とそのアセスメントー高等学校芸術科音楽の授業実践と発話の解釈を通してー」『学校音楽教育研究』第11巻，日本学校音楽教育実践学会紀要，2007年，pp.180-190。
- 6) 宮下俊也・Scott Murphy 他「課題研究 音楽科カリキュラムと授業実践の国際比較研究（その3）批評の扱いをめぐるー日本と米国カリフォルニア州との比較を通してー」『学校音楽教育研究』第13巻，日本学校音楽教育実践学会紀要，2009年，pp.2-17。
- 7) Dewey, John. *How We Think*. New York : Dover, 1910, p.176.
- 8) Ibid., p.171.
- 9) Ibid., p.171.
- 10) Ibid., p.173.
- 11) Ibid., p.174.
- 12) Ibid., p.174.
- 13) Ibid., p.176.
- 14) Ibid., p.176.
- 15) 以下の論文において芸術教科における質の認識の重要性が明らかにされている。
西園芳信「デューイの芸術経験論にみる表現内容としての『性質』（quality）の捉え方についての一考察」『日本デューイ学会紀要』第43号，2002年，pp.121-127。

- 16) デューイは教育を「経験の意味を深め、またその後の経験を指導する力を増すような経験を再造し、または組織し直すこと」と定義している。

Dewey, John. *Democracy and Education*, The Free Press, 1916, p.76.

J. デューイ／帆足理一郎訳『民主主義と教育』春秋社、1959年、p.80。

付記：本論の一部は拙稿「音楽学習における言語活動の役割」『学校音楽教育研究』日本学校音楽教育実践学会紀要、第13巻、2009年、pp.123-124で発表している。本論では上記の論文に加筆・修正をした上で、言語活動を取り入れた授業構成の提案を行っている。