

京都教育大学

平成 21 年度 修士論文

音楽科授業における子どもの対話活動の意義
—小学校の授業分析を通して—

教科教育専攻 音楽教育専修

坪田真夕

指導教員 田中多佳子

斎藤百合子

音楽科授業における子どもの対話活動の意義
—小学校の授業分析を通して—

指導教員 田中多佳子

斎藤百合子

教科教育専攻 音楽教育専修

085061

坪田真夕

目次

序章

1. 問題の所在	1
2. 先行研究の検討	2
3. 研究の目的と方法	4

第1章 対話についての理論的枠組み

第1節 対話の定義	6
第2節 学校教育における言語活動の位置づけ	9
1. 言語活動の必要性	9
2. 学校教育における言語活動の位置づけ	10
3. 各教科における言語活動の位置づけ	12

第2章 各教科における対話活動の特徴

第1節 国語科の対話活動	25
1. 研究事例1	25
2. 研究事例2	27
第2節 美術科の対話活動	29
1. 研究事例1	29
2. 研究事例2	31
第3節 理科の対話活動	33
1. 研究事例1	34
2. 研究事例2	36
第4節 考察	37

第3章 音楽科授業における子どもの対話活動の様相

第1節 先行実践に見る対話活動の位置づけ	41
1. 事例1 鑑賞の授業における対話活動の場面	41
2. 事例2 音楽づくりの授業における対話活動の場面	43
3. 先行実践における対話活動の位置づけ	45
第2節 研究授業の概要	46
1. 指導内容及び教材の設定	47
2. 研究授業における対話活動の位置づけ	47
第3節 子どもの対話活動の分析	49
1. 分析方法と視点	49

2. 分析	5 0
3. 分析結果	6 9
第 4 節 子どもの対話活動の様相	7 3
終章	
1. 結論	7 8
2. 音楽科授業における対話活動の意義	7 9
3. 音楽科授業に対話活動を組み入れる視点	8 3
4. 今後の課題	8 4
文献目録	8 7
参考資料	9 0

序章

1. 問題の所在

これまでの音楽科教育においては、学習指導要領の目標にもあるように、子どもたちの感性や情操という子どもの内的な側面が重視されてきた。そしてそのような感性や情操を養うことが音楽科の学習の目標となり、学習活動では音楽を聴いたり演奏することで生まれる音楽に対する感動、楽しさや素晴らしさなどを味わうことによってそのような子どもの内的な側面を養ってきた。

そのような音楽に対する感動や楽しさなどは個人の内面に生まれるものであり、それを言葉にして全てを表現することはできない。これまでの音楽科の学習活動においても、活動を通じて音楽に対して生まれた感情を言葉にして表現するという場面は少なく、音楽科の授業においてその活動の中で「言語」というものが介入することは他の教科に比べ少なかったのではないかと考える。

しかし平成 20 年の中央教育審議会の「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）」⁽¹⁾ では教育の理念として掲げる「生きる力」の育成のためには「基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視した上で、思考力・判断力・表現力等をはぐくむことを目標としている。」⁽²⁾ と示され、そしてこの「思考力・判断力・表現力等」の育成に関わる学習活動の基盤は言語活動にあると考えられ、「各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科を貫く重要な改善の視点である。」⁽³⁾ と示し、各教科の言語活動の充実を掲げている。

この「言語活動の充実」は音楽科においても同様であり、平成 20 年に改訂された小学校指導要領音楽編では、その指導事項に「【鑑賞（1）ーウ】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。」⁽⁴⁾ とし、楽曲から感じたことを言葉によって表現するという言語活動が示されている。

また中学校学習指導要領音楽編には第 1 学年の指導事項に「【鑑賞（1）ーア】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感じ取って聴き、言葉で説明するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと。」⁽⁵⁾ や第 2 学年及び第 3 学年の指導事項に「【鑑賞（1）ーア】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。」⁽⁶⁾ と示し、言葉によって説明したり批評するといった、音楽から感じ取ったことを言葉によって相手に伝えるという言

語活動が示されている。

このように平成 20 年に改訂された新学習指導要領音楽編においても「言語活動」というものが重視されるようになったのである。

以上のような変化より、筆者はこれまであまり言語が介入することのなかった音楽科において言語活動を用いることの意義とは何かという疑問をもつようになった。

2. 音楽科の言語活動に関する先行研究

これまでも音楽科の授業における言語活動に関する研究は為されており、その研究は以下の 3 点である。

まず小島律子の「『音楽づくり』における批評場面の授業論的検討」(『学校音楽教育研究』第 5 巻 日本学校音楽教育実践学会 2001 100-108 頁)では「音楽づくり」での子ども同士の批評の場面での、批評に関する発言のもつ発展的な様相を授業論の観点から検討されている。研究方法として授業論の立場から音楽づくりでの批評を、音楽の諸要素および構造である<かたち>と、音楽に対する感じ取りなどの<なかみ>を探究する過程として捉え、音楽の<かたち>と<なかみ>を枠組みとして実際の授業における批評場面での子どもの発言を分析している。その結果次の 3 点が明らかとなった。

ひとつは、まず音楽の諸要素や構造への知覚や、もたらされるイメージといった感受、また楽曲に対する快・不快といった感情が言葉によって羅列され、言葉にすることによって子どもたちのなかで意識化されるということが明らかとなっている。また次に、羅列された発言内容は焦点化され、音楽の<かたち>が様々な次元で分析的に解き明かされていき、より詳細に知覚されていくということが明らかとなっている。そして最後には音楽の諸要素や構造に対する知覚とイメージなどの感受が発言によって関連づけられ、音楽の<かたち>と<なかみ>を対応させた捉え方がなされるようになるということが明らかとなっている。しかしながら、そのような子どもの発言の相互交流が、表現活動へどのような関係や影響をもっているかということについては明らかとなっていない。

そして宮下俊也の「知覚・感受の結果は発話にいかに関与されるか——「音楽的な感受」に対する評価方法としての意味内容分析——」(『学校音楽教育研究』第 8 巻 日本学校音楽教育実践学会 2004 141-154 頁)では、「音楽授業過程において知覚・感受の結果が発話の中にどのように表れてくるかを探るもの」であり、「その結果を踏まえて『音楽的な感受』に対する評価の方法を提案する。」ことが研究の目的である。その研究方法として、あらか

じめ設定された教師の問いに対する生徒の対話場面を分析する方法をとっている。

その結果問いに対する生徒の発話は次のように分類することができるということが明らかとなった。ひとつは発話に知覚の結果と感受の結果がともに表れるケースで、その特徴として、主語、述語、目的語を備えた発話となっており、根拠となる知覚の結果と感受の結果を述べることによって音楽に対する批評を含みやすいという点が明らかとなっている。ふたつ目は知覚の結果のみが表れるケースであり、その特徴は形容詞や比喻、類似物を引き合いにだして発言するという点が挙げられ、その場合それが知覚のみにとどまっているのか、あるいは感受まで至っているのかを見定める必要があるということが明らかとなっている。そして最後は感じ取った雰囲気やイメージ、感想が発話に表れたが、知覚の結果は表れなかったというケースであり、その特徴として、感想を表す言語が多く、感想の根拠が後付けのようにになっている場合が多いという点である。

そして子どもたちの発話を評価の対象とする場合は、対話が有効な方法であるということが明らかとなっている。しかしながら、その対話は教師対生徒の一問一答のような形で行われるものであり、子どもたち同士の対話については明らかとなっていない。

徳田修二の「初等音楽科教育における言語的アプローチによる課題学習の構想と実践」(『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 14 号 山口大学 2002 121-135 頁)では、音楽の授業において子どもの音楽への理解を促す手がかりは言語にあると考えられている。そして「音楽科特有の言語」⁹⁾が音楽に対する自分の思いや願いを明確にした課題を授業において設定できるようになるとともに、演奏表現力の向上を図るための手がかりとなることを明らかにすることを研究の目的としている。その結果、演奏を聴きその感想を記述する場面において「音楽科特有の言語」を用いることにより、子どもが自分の思いや願いに基づいた具体的な課題を記述できるようになるということが明らかになっている。また演奏表現力においては、そのような具体的な課題設定に基づいた練習によって演奏表現力の向上があったことが実証されている。

以上の先行研究より、クラスでの話し合いや教師の発問に対する発言、また書くといった言語活動の分析により、子どもたちの音楽に対する認識の深まりというものがみられ、学習活動に言語活動を用いることが有効な手段となりうるということが明らかにされている。

しかしながら、子どもたち同士の言葉のやりとりに関する研究や、その言葉のやりとりの場面と音楽に対する理解の深まりという点については明らかとされていない。

3. 研究の目的と方法

そこで本研究の目的を、音楽科授業における子どもの対話活動の分析を通して、その様相を導き出し、音楽科授業における対話活動の意義を明らかにすることとする。

なお本研究において様々な言語活動の中でも対話活動に着目したのは、ワークシートなどによる書くという言語活動や、手を挙げての発言といった言語活動では、一旦思考が整理されてからそれが意見や感想という形で表に出る。しかし対話活動では、子どもたちが自由に発言しあうことにより、より自然な生きた思考過程がみてとれるのではないかと考えたためである。

研究の方法は、まず第1章では諸文献より対話の定義を行い、また学校教育の中での対話活動の位置づけについて平成20年改訂の学習指導要領などを概観し、考察を行う。第2章では対話活動について言及した論文を概観することにより、各教科の対話活動の特徴について考察を行う。そして第3章では、対話活動の様相を、実際に対話活動を位置づけた研究授業の分析を通して導き出し、終章ではその様相より、対話活動を音楽科授業に取り入れる意義及び視点について考察を行う。

注

- (1) 『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の改善について（答申）』中央教育審議会 2008 1-151 頁

文部科学省ホームページ 中央教育審議会答申

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/afieldfile/2008/12/18/20080117.pdf (2009年6月3日閲覧)

- (2) 同上書、23 頁

- (3) 同上書、53 頁

- (4) 文部科学省 『小学校学習指導要領 音楽編』東洋館出版社 2008 31 頁

本文中の指導要領の例は第1学年及び第2学年の「2. 内容」によるものであるが、各学年で、同様に「言葉で表す」と示されている。

- (5) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社 2008 35 頁

- (6) 同上書、51 頁

- (7) 徳田修二「初等音楽科教育における言語的アプローチによる課題学習の構想と実践」『山口大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要』第14号 山口大学 2002 2 頁

徳田の論じる「音楽科特有の言語」とは、音楽学習において子どもたちが音楽について語る言葉であり、「フォルテ」「ピアノ」といった音楽の形式に関わる「専門的言語」と、「つよい」「よわい」「やさしい」などの「生活的言語」の2種類を総合した呼び方である。

第1章 対話についての理論的枠組み

第1章ではまず第1節において、本論文で扱う「対話」という行為についての定義を諸文献より行う。そして第2節では学校教育の中での言語活動の位置づけについて、中央教育審議会の答申ならびに平成20年に改訂された新学習指導要領より概観する。

第1節 対話の定義

第1節では、本論文において扱う「対話」という行為について、その行為の目的や構造より、定義づけを行う。

言語に関する行為には、大きく分けて文章などを記述するといった文字を媒介にした行為と、会話などといった言葉を媒介とした行為に分けられ、対話はこの後者の言葉を媒介とした行為である。

このような言葉を媒介としてやりとりをする行為に、話をする[talk]という単語があるが、この[talk]とは「演説、会話。2人もしくはそれ以上の人の口述による意志の交換。」⁽¹⁾を意味する。つまり、話をする[talk]とは、2人以上の行為者によって行われ、口述によって意志の交換をはかる行為であるといえる。

そしてこの話をする[talk]という行為と同様に、言葉を媒介としてやりとりされる対話[dialogue]には「話し合いが2人もしくはそれ以上の人によって継続される行為。」⁽²⁾ また「2人もしくはそれ以上の人の間で口述による思考や意見の交換。」⁽³⁾ という意味をもつ。つまり対話[dialogue]においても、話をする[talk]と同様に、2人以上の行為者によって行われる口述による思考や意見の交換を意味する行為であるとされている。

では、このように話す[talk]と同義であるとされる対話[dialogue]が他の言葉を媒介としてやりとりされる、会話やおしゃべりとは、どのような違いがあるのであろうか。

対話[dialogue]の意味に示されていた同義語とされる「話し合い」とは、「理解を深めたり問題を解決するため、はなしあうこと。相談。交渉。」⁽⁴⁾ という意味をもつ。また教育の場面においてこのような話し合いの場面を取り入れた学習を「一定の共通の課題について、個人間の自由な話し言葉による意見交換をとおして、最も妥当な考えを生み出す学習形態である。」⁽⁵⁾ と定義されている。

以上の定義より、対話とはある共通の問題や課題の解決へ導くため、また新たな考えを

生み出すため、といった目的をもって為される行為であるということが言える。また哲学事典には「西欧独自の知と探究の形態である哲学の成立に、対話は決定的な役割を演じた。」

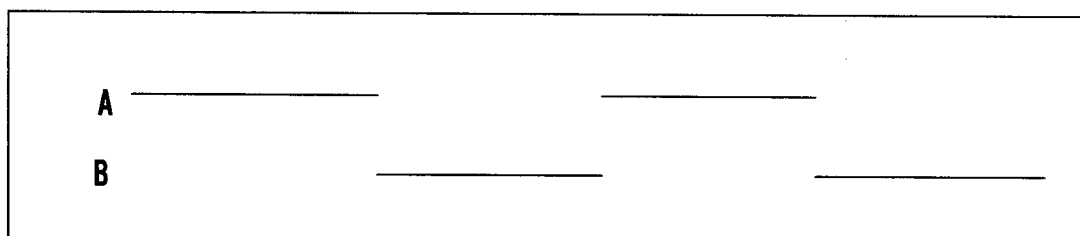
⁽⁶⁾とあり、また「互いに異なる（ディア）論理（ロゴス）が開かれた場でぶつかりあい、対決を通じてより高められた認識に到達しようとする運動にほかならない。」⁽⁷⁾と論じられている。つまり対話は物事について論理的、理性的な思考を通して真理を追究しようとする場面においてなくてはならない行為であり、人々は互いの持論をぶつけあうことによって新たな認識を生み出してきたのであり、そのような行為が対話であったのである。

このように対話とは、話すという言葉を経介にしてやりとりされる行為の中でも、ある共通の問題や課題の解決へ導く、あるいはそれによって新たな考えを生み出すという目的をもって為される行為である。

では以上のような目的をもって為される対話という行為の構造とはどのようなものだろうか。次に、対話の構造について考察する。

対話の構造について、日本語学を研究している水谷は、「共話」⁽⁸⁾という会話やおしゃべりという行為が、共通の理解を前提とし、分かり合っている者同士の話し合いである⁽⁹⁾のに対して、対話は知らない者同士、分かり合えるかわからない者の相手との共通の理解を前提としない話し合いである⁽¹⁰⁾と論じている。つまり、対話という行為においては、もともと共通の理解をもたない者同士や、意見の異なる者同士が向かい合い意見を重ねあうという、行為者が対峙的な関係にある状態にある行為なのである。またこの水谷の対話の対峙性について、日本語学を研究する村松は「対話とは、そうした対向的な関係にある者同士が共通の理解を築いていく試みである。」⁽¹¹⁾と論じている。つまり対話とはその行為者の対峙的な関係から新たな考えや課題の解決を生み出していくのである。

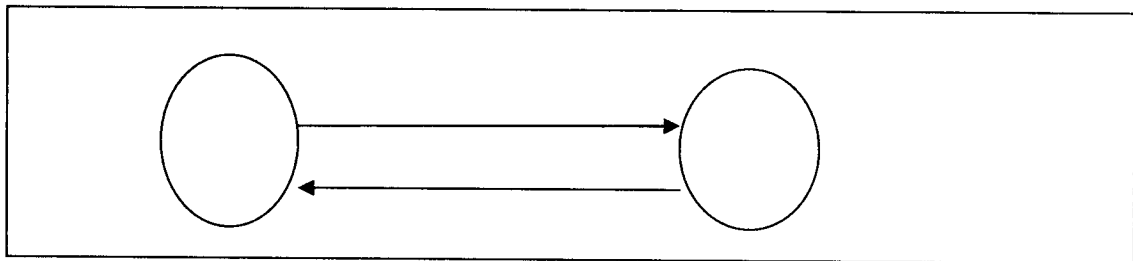
このような対話の対峙性より、水谷は次のような話線の図によって対話の構造を示している。



〔図1 対話の話線（水谷 1993）〕

上の図は、AとBを対話の行為者とし、また実線は発話を示している。この図より水谷は「二人の話し手がそれぞれ自分の発話を完結させてから相手の話を聞く形で、聞き手は話し手の文ないし発話が完結するのを黙って待つのが基本である。」⁽¹²⁾と論じており、対話とは、行為者が交互に発話をし合うことによって成立していることを示している。

また同じく日本語学を研究している林は対話の構造について、対話とは「談話」⁽¹³⁾というカテゴリーの一形態であるとし、その構造を「甲の話が乙に達し、それが刺激になって、乙から甲への話が届く。この形がくり返されていくもの。」⁽¹⁴⁾であるとし、以下のような話線の図によって対話の構造を示している。



〔図2 対話の話線2 (林 1983)〕

この図では行為者同士が、発話をキャッチボールのように投げかけ、それに対して反応を発話によって示すという構造が示されている。

以上より、対話とは相手の意見や話を聞き、それに対して反応をするということを繰り返し行うことによって、話し合われている問題や課題に対して共通の理解を築いていくという構造をもっていることがわかる。これは先に述べたように対話を行っている行為者が共通の理解を前提とせず互いに対峙的な立場に立って話をするということが前提にある。

例えば大学の講義のように話し手が一方的に話すという形態では、その行為の主体は話し手である先生であり、聞き手である学生は受身の状態である。またインタビューという話しの形態では、質問を行う側は常にインタビューを行う対象者の意見を引き出すという立場に徹し、インタビューの対象者の話を常に受身となって聞いている。

しかし対話の場合は、共通の理解をもたない者同士が意見を交換しあいながら、共通の理解を築いていくという性質から、その行為は共通の問題や課題に対して、ある一方の行為者が話し手となって意見を述べ、それに対してもう一方の行為者は賛成や反対といった意志の表示、または新たな考えなどを示すといったやりとりが、話し手と聞き手が交互に入れ替わりながら、進んでいくという構造をもって進められるのである。

よって対話では行為者のどちらか一方が受身になることはなく、双方どちらもが主体的に行為に関わりあいながら、共通の理解を築いていくという構造をもっているのである。

以上の対話の目的や構造から、本論文では対話について以下のように定義し扱うこととする。

【対話の定義】

対話とは、共通の理解を前提としない、同等の立場にある二人以上の行為者によって為されることを前提とし、共通課題の解決のため行為者が互いに主体的に行為に関わりながら、共通の理解を築いていくという行為である。

また、本論文では学習活動において以上の定義に基づく対話を位置づけた活動を「対話活動」として扱うこととする。

第2節 学校教育における言語活動の位置づけ

第1節では本論文で扱う対話という行為について定義づけを行ったが、対話とは言語に関わる行為のひとつである。このような対話を含む言語に関わる活動は学校教育の中でどのように位置づけられているのであろうか。

本節では言語活動の必要性ならびに言語活動が学校教育の中でどのように捉えられているのかを、中央教育審議会の答申ならびに平成20年に改訂された新学習指導要領より論じる。

1. 言語活動の必要性

平成19年に行われた「言語力育成協力者会議(第8回)」では「言語」を「生涯を通じて個人の自己形成にかかわるとともに、文化の継承や創造に寄与する役割を果たすもの」⁽¹⁵⁾と捉え、その言語に関する能力について「知識と経験、論理的思考、感性、情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とのコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」⁽¹⁶⁾であるとし、その能力を「言語力」⁽¹⁷⁾としている。

つまり言語とは、論理的に物事を考えたり、新たな知識を得るなどの知的に関わる行為だけでなく、個人の感情や思いを表現する、また他の考えをもつ他者との言葉の交流とい

ったコミュニケーションの場面などあらゆる場面において関わりをもつものなのである。そしてそのような言語が関わることによって、自らの思考を深めたり、感情や情緒を育むことにより、人間としての資質をより高めていくことができるのである。

このように多くの場面で関わりをもつ言語を運用する能力である「言語力」の育成が今、子どもたちに求められているのである。

ではなぜ今子どもたちに「言語力」の育成が求められているのであろうか。言語力の育成が必要とされる背景には、大きく2つの問題があると、同会議では指摘されている。

ひとつは子どもたちの生活の中で、言語に関する体験が乏しくなっている⁽¹⁸⁾という点である。「様々な思いや考えをもつ他者と対話したり、我が国の文化的伝統の中で形成されてきた豊かな言語文化を体験したりするなどの機会が乏しくなったために、言語で伝える内容が貧弱なものとなり、言語に関する感性や知識・技能などが育ちにくくなってきている。」⁽¹⁹⁾と示されている。

実際に2000年より3年ごとに実施されているOECDの国際学力調査(PISA)では、日本の子どもたちの「読解力」の順位は年々低下していることが明らかになっている。⁽²⁰⁾

このように言語と関わる場面が乏しくなることによって、子どもたちの国語力の低下や、うまく人間関係を築くことができにくくなるといったコミュニケーションの問題など、学習の場面や生活の場面での問題が生じてくるのではないかと考える。よって、言語活動をより豊かなものにするということが求められているのである。

ふたつ目には「社会の高度化、情報化、国際化が進展し、言語情報の量的拡大と質的変化が進んでおり、言語力の育成に対する社会的な要請は高まっている。」⁽²¹⁾という社会的背景との関わりという点である。現代の社会の変化によって言語に関する情報というものは量的にも質的にも変化し続けている。それに対して子どもたちが将来に渡って対応していくために言語力の育成が社会的に求められていると指摘されているのである。

以上のように、このような子どもたちを取り巻く現代の生活環境や社会の変化の中で、子どもたちが将来に渡ってより豊かな人間へと自己を高めていくためには言語との関わりをより豊かなものにし、言語力の育成のために言語活動の充実が必要とされているのである。

2. 学校教育における言語活動の位置づけ

ではこのように言語活動の充実が必要とされている社会的背景の中、学校教育においては言語に関わる学習活動である言語活動についてどのように捉えられているのであろうか。

学校教育における言語活動の位置づけについて、学習指導要領の改訂に関する中央教育審議会の答申、ならびに平成 20 年改訂の新学習指導要領を参考に論じる。

まず現在の学校教育において掲げられている教育理念についてであるが、平成 20 年 1 月に出された中央教育審議会の『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の改善について』⁽²²⁾ の答申では、平成 18 年 12 月の教育基本法改正を受けて、教育の理念を「生きる力」の育成にほかならないとしている。⁽²³⁾ よって現行の学習指導要領と同様「生きる力」という理念のもと学習指導要領は改訂されることとなった

新学習指導要領においては「生きる力」とは「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康的な体力」⁽²⁴⁾ であると示されている。

つまり「生きる力」とは、日々の中で生じる問題や選択の場面に対して、受け身になることなく、自分で解決することや判断すること、そしてなによりも自分で考え、行動することのできる力のことである。そしてこの「生きる力」は先に述べたような現代社会の変化の中で、生涯に渡って子どもたちが社会の一員として生きていくために必要な力なのである。

このように現在の学校教育では「生きる力」の育成を理念とし、教育の中心に掲げている。そして中央教育審議会の答申では「生きる力」の育成のために「基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視した上で、思考力・判断力・表現力等をはぐくむことを目標としている。」⁽²⁵⁾ と示している。そして答申には「思考力・判断力・表現力等」の力を育成するために以下のような学習活動が重要であると示されている。

- ①体験から感じ取ったことを表現する
- ②事実を正確に理解し伝達する
- ③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④情報を分析・評価し、論述する
- ⑤課題について、構成を立て実践し、評価、改善する

⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる⁽²⁶⁾

以上の学習活動より、いずれも下線部に示したように「思考力・判断力・表現力等」を育成するための学習活動として、「表現する」、「説明する」、「論述する」といった言語との関わりをもつ活動が含まれている。よって「生きる力」の育成のために必要とされる「思考力・判断力・表現力等」の育成に関わる学習活動の基盤は言語活動にあると考えられる。

つまり「思考力・判断力・表現力等」を育成するためには、言語活動を充実させることが必要であると考えられているのである。

そしてこの答申を受けて改訂された平成 20 年の新学習指導要領では今までになかった「言語活動を充実する」という言葉が新たに加えられている。例えば平成 10 年告示の学習指導要領では、第一章総則において「学校生活全体を通して、言語に対する関心や理解を深め、言語環境を整え、児童の言語活動が適正に行われるようにすること。」⁽²⁷⁾ という事項がある。ここでは言語活動について触れられているが、教科や学習活動との関連などについては示されていない。しかし改訂された平成 20 年告示の新学習指導要領では「各教科の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。」⁽²⁸⁾ と、より言語活動に関する事項が具体的に示されている。

以上のように、平成 20 年の学習指導要領の改訂により、「生きる力」の理念のもと、思考力・判断力・表現力等の育成が求められる中で、言語活動はそれらの能力の育成に大きく関わりをもち、学習活動の基盤として位置付けられているのである。そして新学習指導要領に「言語活動の充実」が新たに示され、各教科においてもその教科の特質に合った言語活動が学習の中に位置づけられているのである。

3. 各教科における言語活動の位置づけ

では具体的に各教科において言語活動はどのように位置付けられているのか。次に各教科の言語活動について、中教審の答申ならびに新学習指導要領から考察する。

(1)国語科

国語科において中教審の答申では、国語科の言語活動にかかわる改善の基本方針として「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し、表現する能力、互いの立場や考えを尊重

して言葉で伝え合う能力を育成することや、我が国の言語文化に触れて感性や情緒を育むことを重視する」⁽²⁹⁾と示しており、具体的な改善事項としては、国語科の各領域において「日常生活に必要とされる対話、記録、報告、要約、説明、感想などの言語活動を行う能力を確実に身に付けることができるよう、継続的に指導することとし、課題に応じて必要な文章や資料等を取り上げ、基礎的・基本的な知識・技能を活用し、相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく能力の育成を重視する」⁽³⁰⁾と示されている。

つまり、国語科における言語活動は、言語に関わる基礎・基本的な能力を養うという目的のために位置づけられているのである。

このような基本方針を受けて改訂された新学習指導要領では、平成 10 年告示の学習指導要領では「3 内容の取扱い」において示されていた「言語活動例」を「2 内容」へと移行させ、より具体化して示されている。例えば、第 1 学年及び第 2 学年の「A 話すこと・聞くこと」の領域における「言語活動例」は以下のように示されている。

- ア 事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。
- イ 尋ねたり応答したり、グループで話し合って考えを一つにまとめたりすること。
- ウ 場面に合せてあいさつをしたり、必要なことについて身近な人と連絡を合ったりすること。
- エ 知らせたいことなどについて身近な人に紹介したり、それを聞いたりすること⁽³¹⁾

この「言語活動例」のように、報告・感想・紹介などの言語活動を通して言語能力を養うことが国語科では学習の基盤となっているのである。

以上のように、国語科では、言語に関わる能力の育成のために言語活動は位置づけられ、その言語活動は、報告・感想・紹介などの言語活動が「言語活動例」として示され、学習の基盤とされているのである。

(2)社会科

社会科における中教審に示される言語活動にかかわる改善の基本方針として次のことが示されている。

社会的事象に関する基礎・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ、それらを活

用する力や課題を探究する力を育成する観点から、(中略)地図や統計など各種の資料から必要な情報を集めて読み取ること、社会的事象の意味、意義を解釈すること、事象の特色や事象間の関連を説明すること、自分の考えを論述することを一層重視する方向で改善を図る。⁽³²⁾

そして具体的な改善事項としては「各種の資料から必要な情報を集めて読み取ったりしたことを的確に記録し、比較・関連付け・総合しながら再構成する学習や考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習の充実を図る。」⁽³³⁾と示されている。

つまり社会科においては、問題解決的な学習、また観察や資料を活用して必要な情報を読み取る学習、そしてその情報から社会の事象についての考察を深めるという学習、そして自分の考えをまとめ伝え合うことにより考えを深めていくといった、課題に対する探求のための学習に言語活動は位置づけられているのである。

そしてこの基本方針より新学習指導要領では、第3学年及び第4学年の目標に「地域社会の社会的事象の特色や相互の関連などについて考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする。」⁽³⁴⁾とあるように、各学年の目標に、考える力、表現する力を育成することが目標として示されている。そしてその学習内容には、「資料などを活用したりして調べる」⁽³⁵⁾と示され言語活動との関連が示されている。

このように社会科では、課題を探究するという学習において、調べたり記録したことをまとめるものとして言語活動が位置づけられ、それによって考える力、表現する力の育成が図られているのである。

(3)算数

算数における中教審に示される言語活動にかかわる改善の基本方針は以下のように示されている。

数学的な思考力・表現力は、合理的、論理的に考えを進めるとともに、互いの知的なコミュニケーションを図るために重要な役割を果たすものである。このため、数学的な思考力・表現力を育成するための指導内容や活動を具体的に示すようにする。特に、根拠を明らかにし筋道を立てて体系的に考えることや、言葉や数、式、図、表、グラフな

どの相互の関連を理解し、それらを適切に用いて問題を解決したり、自分の考えを分かりやすく説明したり、互いに自分の考えを表現し伝え合ったりすることなどの指導を充実する。⁽³⁶⁾

そして改善の具体的事項には「算数的活動を今後も一層重視していくため、各学年の内容において、算数的活動についての記述を位置づけるようにする。」⁽³⁷⁾と示されている。この「算数的活動」とは「児童が目的意識をもって主体的に取り組む算数にかかわりのある様々な活動」⁽³⁸⁾を意味し、この「算数的活動」を通して思考力、判断力、表現力を高めることが求められているのである。

つまり、算数において、論理的な思考力、問題解決能力、説明や伝え合いによる表現力のための指導の充実が示され、そのために「算数的活動」の充実を図ることが求められているのである。そして「面積の求め方などを自分で考えたり説明したりする」⁽³⁹⁾や「数量についての事柄を、言葉や数、式、表、グラフなどによって表現する」⁽⁴⁰⁾などのように、言語活動は「算数的活動」の中に位置づけられている。

そしてこの改善事項によって、新学習指導要領では、この「算数的活動」の充実を図るため、各学年の内容において具体的な「算数的活動」を示している。

例えば第5学年の「算数的活動」には「(1)イ 三角形、平行四辺形、ひし形及び台形の面積の求め方を、具体物を用いたり、言葉、数、式、図を用いたりして考え、説明する活動」⁽⁴¹⁾と示されている。この活動では、面積の求め方を考え、説明する活動を通して、数学的な思考力や表現力を高めることが求められている。そして、このように考えたことを論理的に説明することという活動などに言語活動が位置づけられているのである。

以上のように算数では、論理的な思考力、問題解決能力、表現力の育成のため、子どもたちが主体的に関わる「算数的活動」の充実が図られ、言語活動はその「算数的活動」の中に、説明や表現などの場面に位置づけられているのである。

(4)理科

理科における中教審に示される言語活動にかかわる改善の基本方針は以下のように示されている。

科学的な思考力・表現力の育成を図る観点から、学年や発達の段階、指導内容に応じ

て、例えば、観察・実験の結果を整理し考察する学習活動、科学的な概念を使用して考えたり説明したりする学習活動、探究的な学習活動を充実する方向で改善する。⁽⁴²⁾

そして具体的な改善事項では「児童の科学的な見方や考え方が一層深まるように、観察・実験の結果を整理し考察し表現する学習活動を重視する。」⁽⁴³⁾と示されている。

つまり理科では、思考力・表現力の育成のため、観察・実験より、考察や探究を行う探究的な学習活動を充実させることが求められ、考えたことを説明したり、表現したりといった言語活動の充実が図られているのである。

そしてこのような改善事項より、新学習指導要領における各学年の目標には、観察や実験などの結果による問題解決的学習を通して、物の見方や考え方を養うことが示されている。

例えば第3学年では「(1)物の重さ、風やゴムの力並びに光、磁石及び電気を働かせたときの現象を比較しながら調べ、見いだした問題を興味・関心をもって追究したりものづくりをしたりする活動を通して、それらの性質や働きについての見方や考え方を養う」⁽⁴⁴⁾とある。

このように理科では観察・実験の結果からみえる事象について考察したり、探究するといった探究的な学習などを通して物の見方や考え方を養うことが目標とされ、言語活動は、事象について調べたり、課題解決のため話し合ったり、考えたことを説明したりなど、探究的学習の中に位置づけられているのである。

(5)生活科

生活科において中教審に示されている言語活動にかかわる改善の基本方針には「気付きの質を高め、活動や体験を一層充実するための学習活動を重視する。」⁽⁴⁵⁾とあり、その改善の具体的事項には次のように示されている。

(ア) 自分の特徴や可能性に気づき、自らの成長についての認識を深めたり、気づきをもとに考えたりすることなどのように、児童の気づきを質的に高めるよう改善を図る。その際、例えば、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動の充実に配慮する。

(イ) 身の回りの人とのかかわりや自分自身のことについて考えるために、活動や体

験したことを振り返り、自分なりに整理したり、そこでの気づき等を他の人たちと伝え合ったりする学習活動を充実する。その際、活動や体験したことを言葉や絵で表す表現活動を一層重視する。⁽⁴⁶⁾

つまり生活科では「活動や体験を繰り返したり他者とともに活動したりすることで、自分と対象とのかかわりが深まり、気づきが質的に高まっていくようにするとともに、気づきの質を高めて次の活動や体験の一層の充実につなげていくことを目指している。」⁽⁴⁷⁾ のであり、そのために多様な学習活動の充実を図ったり、他者との交流を図ることが示されているのである。

そしてこのような改善事項より、新学習指導要領では新たにその学習内容に「(8)自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする。」⁽⁴⁸⁾ と示され、新たに伝え合い交流する活動の充実が図られているのである。このような活動によって、活動や体験学習をその場限りで終わらせるのではなく、一層活動を充実させるために、言葉などを中心としたコミュニケーション活動が示されているのである。

このように生活科では、子どもたちの気づきの質を高め、活動や体験を一層充実させるために、言葉などを中心とした他者との交流する活動が新たに示され、言語活動はこの交流活動の中に位置づけられているのである。

(6)音楽科

音楽科において中教審に示されている言語活動にかかわる改善の基本方針は次のように示されている。

子どもの発達の段階に応じて、各学校段階の内容の連続性に配慮し、歌唱、器楽、創作、鑑賞ごとに指導内容を示すとともに、小・中学校においては、音楽に関する用語や記号を音楽活動と関連付けながら理解することなど表現と鑑賞の活動の支えとなる指導内容を〔共通事項〕として示し、音や音楽を知覚し、そのよさや特質を感じ取り、思考・判断する力の育成を一層重視する。⁽⁴⁹⁾

そして小学校における具体的な改善事項は以下のように示されている。

- (ア)表現領域(「歌唱」、「器楽」、「音楽づくり」、の三分野)、鑑賞領域及び〔共通事項〕で内容を構成する。〔共通事項〕については、例えば、音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを聴き取り、それらの働きによって生み出される音楽的な面白さやよさを感じ取ること、音楽に関する用語や記号などを音楽活動と関連付けながら理解することなどを具体的に示す。
- (イ)「音楽づくり」については、生活の中にある音に耳を傾けたり様々な音を探したり音をつくったりして音の面白さに気付くとともに、音を音楽へと構成する音楽の要素や音楽の仕組みの面白さに触れるようにする。
- (ウ)鑑賞領域においては、音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを聴き取る力を育て、それによって音楽の面白さやよさ、美しさを感じ取ることができるようにする。さらに鑑賞領域と表現領域の指導内容との関連が明確になるようにする。⁽⁵⁰⁾

以上より、音楽科では思考力・判断力を養うという観点から、表現領域や鑑賞領域での学習において指導内容を明確に示し、技能の習得だけでなく、音楽の諸要素と関連させた学習を行うために、新たに〔共通事項〕を設けることが示されている。またこのような音楽の諸要素への気付きと音楽のよさや美しさなどを関連させて、音楽に対する理解を深めることが求められているのである。

このような改善事項より、言語活動と関連については、新学習指導要領による第1学年及び第2学年の鑑賞領域の内容である「ウ 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」⁽⁵¹⁾のように、感じ取ったことを言葉で表すという言語活動との関連が新たに図られているのである。このように言葉にすることは「一人一人の感じ方のよさを認め、友達の感じ取り方に気付いたり、自分の感じ方を広げたりすることにもつなげることができる。」⁽⁵²⁾のである。

以上のように音楽科では、音楽のよさや美しさなどへの気付きと音楽を構成している諸要素を関連させて、音楽への理解を深めていく学習が図られている。そして言語活動はそのような、音楽の諸要素への理解を深める場面において、位置づけられているのである。

(7)図画工作科

図画工作科における中教審に示される言語活動にかかわる改善の基本方針は以下のよう
に示されている。

よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、感じ取る力や思考する力
を一層豊かに育てるために、自分の思いを語り合ったり、自分の価値意識をもって批評
し合ったりするなど、鑑賞の指導を重視する。⁽⁵³⁾

そしてその具体的な改善事項には、以下のように示されている。

(ウ)鑑賞においては、よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、自
分の思いを語る、友達と共に考える、感じたことを確かめるなどを通して、自分
自身で意味を読み取り、よさや美しさなどを判断する活動の充実を図る。⁽⁵⁴⁾

以上より、図画工作科では鑑賞の活動において、感じ取る力や思考する力の育成のため、
自分の思いを語ったり批評しあうことを重視することが示されている。

このような改善事項より、新学習指導要領では、第1学年及び第2学年の鑑賞領域の内
容に「イ 感じたことを話したり、友人の話を聞いたりするなどして、形や色、表し方の
面白さ、材料の感じなどに気付くこと。」⁽⁵⁵⁾と示されている。

このように図画工作科では、鑑賞活動において、作品のよさや美しさを感じ取る力の育
成において、作品に対する自分の思いを話したり、聞いたりするといった言語活動を位置
づけることにより、そのような力の育成を図っているのである。

(8)家庭科

家庭科において中教審の示す言語活動にかかわる改善の基本方針は以下のように示され
ている。

体験から、知識と技術などを獲得し、基本的な概念などの理解を深め、実際に活用す
る能力と態度を育成するために、実践的・体験的な学習活動をより一層重視する。また、
知識と技術などを活用して、学習や実際の生活において課題を発見し解決できる能力を
育成するため、自ら課題を見いだし解決を図る問題解決的な学習をより一層充実する⁽⁵⁶⁾

そしてその具体的な改善事項には「実践的・体験的な学習活動、問題解決的な学習を通して、自分の成長を理解し家庭生活を大切にする心情をはぐくむとともに、生活を支える基礎的・基本的な能力と実践的な態度を育成することを重視」⁽⁵⁷⁾ することが示されている。

つまり家庭科では改善事項として、実践的・体験的な学習活動や問題解決的な学習活動を重視することを示している。

このような改善事項より、新学習指導要領では目標に「家庭生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」⁽⁵⁸⁾ ということが新たに示されるなど、実際に生活の中で活用するための能力を養うことが求められている。そして、言語活動については、目標や内容には言語活動に関わることは示されていないが、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において学習活動の中に「課題を解決するために言葉や図表を用いて生活をよりよくする方法を考えたり、説明したりする」⁽⁵⁹⁾ という言語活動を取り入れることを指導の際に配慮することが示されている。

以上より家庭科では、実践的・体験的な学習活動や問題解決的な学習活動の充実が図られ、言語活動はそのような学習活動の中に位置づけられているのである。

(9)体育科

体育科における中教審で示される言語活動にかかわる改善の基本方針は以下のように示されている。

体育については、体を動かすことが、身体能力を身に付けるとともに、情緒面や知的な発達を促し、集団的活動や身体表現などを通じてコミュニケーション能力を育成することや、筋道を立てて練習や作戦を考え、改善の方法などを互いに話し合う活動を通じて論理的思考力をはぐくむことにも資することを踏まえ、それぞれの運動が有する特性や魅力に応じて、基礎的な身体能力や知識を身に付け、生涯にわたって運動に親しむことができるように、発達の段階のまとまりを考慮し、指導内容を整理し体系化を図る。⁽⁶⁰⁾

つまり体育科では身体的能力の育成だけでなく、筋道を立てて練習や作戦を考えると、改善の方法などを話し合うことによって論理的思考を育成することも求められて

いるのである。このような改善事項より、新学習指導要領では「2 内容」に「(3)自分やグループの課題の解決に向けて、練習や発表の仕方を工夫できるようにする。」⁽⁶¹⁾と示されており、運動の行い方、課題解決の仕方の工夫、作戦を立てる、などの活動において言語活動は位置づけられているのである。

以上が各教科の言語活動の位置づけである。国語科では言語に関する能力そのものの育成のために言語活動は位置づけられ、そして国語科で育成された言語能力を基盤として、各教科ではそれぞれの特質に合った言語活動が位置づけられているのである。

表1 各教科における言語活動の位置づけ

教科名	言語活動の位置づけ	言語活動を位置づけるねらい
国語科	報告・感想・紹介などの言語活動が位置付けられ、学習の基盤とされる	言語に関わる、基礎・基本的な能力の育成
社会科	課題探究学習において調べたり記録したものをまとめるという活動が位置づけられている	考える力、表現する力の育成
算数科	「算数的活動」の中に、説明や表現などの活動が位置づけられている	論理的思考力、問題解決能力の育成
理科	課題解決・探究学習の中に話し合いや説明などの活動が位置づけられている	物の見方や考え方の育成
生活科	交流活動の中に、言葉を中心とした他者とのやりとりの活動が位置付けられている	活動や体験の充実
音楽科	鑑賞の活動の中に、感じたことを言葉にするという活動が位置づけられている	音楽の諸要素への気付きの手立て
図画工作科	作品の鑑賞に対して、言葉によって自分の思いを伝え合うという活動が位置付けられている	作品のよさを感じ取る力の育成
家庭科	実践的・体験的活動や問題解決的な学習の中に説明するなどの活動が位置づけられている	実践的能力の育成
体育科	課題解決の仕方の工夫などの活動の中に、話し合いなどの活動が位置づけられている	論理的思考の育成

注

- (1) "talk": *THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY*. Oxford :Oxford University Press,1989 p.583

(本文は筆者訳)

- (2) "dialogue" Ibid.,p.601

- (3) Ibid.,p.601

- (4) 「話し合い」『広辞苑』新村出編 岩波書店 2008 2085 頁

- (5) 霜田一畝「話し合い学習」『現代学校教育大事典 5』奥田真丈ほか監修 ぎょうせい 1993 477-478 頁

- (6) 齋藤慶典「対話」『岩波哲学・思想事典』岩波書店 1998 1025-1026 頁

- (7) 同上書、1025 頁 - 1026 頁

- (8) 水谷信子「『共話』から『対話』へ」『日本語学』第 12 巻 - 4 号 1993 4・10 頁

水谷は、「共話」について「共話の特徴は、共通の理解を前提とし、いちいち相手の聞く意思を確かめながら話すこと」[水谷 1993 9 頁] であるとしている。

- (9) 同上書、9 頁

- (10) 同上書、9 頁

- (11) 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書 2001 44 頁

- (12) 「『共話』から『対話』へ」(前掲書 8)、6 頁

- (13) 林四郎「談話行動のタイポロジー」『日本語学』第 2 巻 - 7 号 1983 24 頁

林は「談話」とは、話しことばと書きことばのどちらをも意味する広い言葉であるとしている。

- (14) 同上書、24 頁

- (15) 「言語力の育成方策について」『言語力育成協力者会議 (第 8 回) 配布資料』言語力育成協力者会議 2007 1 頁

文部科学省ホームページ「言語力育成協力者会議」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm (2009 年 9

月 25 日閲覧)

- (16) 同上書、1 頁

- (17) 同上書、1 頁

- (18) 同上書、1 頁

- (19) 同上書、1 頁

- (20) 『OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)』 文部科学省 2006 12 頁
文部科学省ホームページ「PISA」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm (2009 年 9 月 25 日閲覧)
- (21) 「言語力育成協力者会議 (第 8 回)」(前掲書 15)、2 頁
- (22) 『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の改善について (答申)』 中央教育審議会 2008 1-151 頁
文部科学省ホームページ 「中央教育審議会答申」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/18/20080117.pdf (2009 年 6 月 3 日閲覧)
- (23) 同上書、22 頁
- (24) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』 東洋館出版社 2008 19 頁
- (25) 「中央教育審議会 (答申)」(前掲書 22) 23 頁
- (26) 同上書、25 頁
下線については筆者が加えたものである。
- (27) 日本教材システム編集部『小学校学習指導要領 新旧比較対照表』 日本教材システム 2008 32 頁
- (28) 「小学校学習指導要領 総則編」(前掲書 24)、7 頁
- (29) 「中央教育審議会 (答申)」(前掲書 22)、74 頁
- (30) 同上書、75 頁
- (31) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社 2008 32 頁
- (32) 「中央教育審議会 (答申)」(前掲書 22)、79 頁
- (33) 同上書、80 頁
- (34) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』 東洋館出版社 2008 20 頁
- (35) 同上書、21 頁
「資料などを活用して調べ」という学習内容は、「2 内容 (1)」において各学年で示されている。
- (36) 「中央教育審議会 (答申)」(前掲書 22)、83 頁
- (37) 同上書、84 頁
- (38) 文部科学省『小学校学習指導要領 算数編』 東洋館出版社 2008 8 頁
- (39) 「中央教育審議会 (答申)」(前掲書 22)、85 頁

- (40) 同上書、85 頁
- (41) 『小学校学習指導要領 算数編』(前掲書 38)、149 頁
- (42) 「中央教育審議会(答申)」(前掲書 22)、88 頁
- (43) 同上書、89 頁
- (44) 文部科学省『小学校学習指導要領 理科編』東洋館出版社 2008 20 頁
- (45) 「中央教育審議会(答申)」(前掲書 22)、92 頁
- (46) 同上書、93 頁
- (47) 文部科学省『小学校学習指導要領 生活編』東洋館出版社 2008 4 頁
- (48) 同上書、36 頁
- (49) 「中央教育審議会(答申)」(前掲書 22)、94 頁
- (50) 同上書、95 頁
- (51) 文部科学省『小学校学習指導要領 音楽編』東洋館出版社 2008 31 頁
- (52) 同上書、31 頁
- (53) 「中央教育審議会(答申)」(前掲書 22)、97 頁
- (54) 同上書、98 頁
- (55) 文部科学省『小学校学習指導要領 図画工作編』東洋館出版社 2008 27 頁
- (56) 「中央教育審議会(答申)」(前掲書 22)、101 頁
- (57) 同上書、101 頁
- (58) 文部科学省『小学校学習指導要領 家庭編』東洋館出版社 2008 13 頁
- (59) 同上書、61 頁
- (60) 「中央教育審議会(答申)」(前掲書 22)、105 頁・106 頁
- (61) 文部科学省『小学校学習指導要領 家庭編』東洋館出版社 2008 78 頁

第2章 他教科における対話活動に関する研究

第1章では平成20年改訂の新学習指導要領における言語活動の位置づけについて論じたが、言語活動のなかでも対話活動に関する研究とは、各教科ではどのような視点から行われているのだろうか。

本章では音楽科以外の他教科における対話活動に関する研究を概観することにより、他教科では対話活動というものがどのように捉えられているのかについて考察を行う。

第1節 国語科における対話活動に関する研究

本節では国語における対話活動に関する研究について概観し、考察を行う。扱う研究は佐藤幸江ほか「相互作用をめざす「対話的コミュニケーション力」を育てる国語科教育の一考察」(『日本教育工学会研究報告集』第6号-2巻 日本教育工学会 2006 169-176頁)ならびに、初谷和行「話し合い活動におけるグループ構成の影響と授業構成に関する考察」(『研究紀要』第44巻 筑波大学附属坂戸高等学校 2007 87-92頁)である。

1. 研究事例1 佐藤ほかの対話活動に関する研究の概観

佐藤ほかの研究では、言葉の教育である国語科教育においてコミュニケーション教育の実践とその研究はどのように行う必要があるだろうかという問題より⁽¹⁾、「国語科教育において、コミュニケーション能力を高めるために、他者との相互作用としての『対話的コミュニケーション力』を育てる授業を行うことが重要であることを示す」⁽²⁾ことを研究の目的として設定している。そして「対話的コミュニケーション力」育成の授業構想を行い、実践・分析することにより、国語科における「対話的コミュニケーション力」の重要性について論じている。

まず「対話的コミュニケーション力」については「他者と出会い、その他者なるものとの対話を通して自己を確立し、その相互作用による学びによって相互理解を深め、よりよい人間関係を形成することができる力」⁽³⁾と定義され、この「対話的コミュニケーション力」を構成する学力として、「対話コミュニケーションへの意欲」「聴解力」「展開力」「話表力」「対話に関する知識や方略的知識」の5つを設定している⁽⁴⁾。そして以上のような力の育成のため、次のような授業が構想され、実践されている。以下は論文に掲載された

その授業の概要である。

表 2 佐藤の研究における研究授業概要（佐藤 2006）

授業案	
対象	小学校 6 年生
単元名	相手の意図を聞き取り、自分の主張を伝えよう 「話をつないで、話し合いに積極的に参加しよう～宮崎駿の生き方や考え方をつかもう～」
単元目標	○内容を確かめながら話したり共通点や相違点を考えながら聞いたりしようとする。 ○自分の立場や意図をはっきりさせて話したり、話題を整理しながら聞いたりすることができる。
単元計画	7 時間扱い
第一次<3 時間>	・グループに分かれ、宮崎駿監督の作品群の概要をつかむために、「あらすじ」をまとめたり「クイズ大会」を開いたりする。③
第二次<2 時間>	・作品から受ける宮崎駿さんの生き方や考え方について、自分なりの考えをまとめる。 ① ・グループでそれぞれの意見を出し合い、グループとしての考えをまとめる。 ・<資料>「言葉の橋」を読み、言葉の役割について考える①
第三次<2 時間>	・学級全体で宮崎駿さんの生き方や考え方について話し合う① ・話し合いを振り返る①

この授業において、佐藤は話し合いの場に、「自分たちの話し合うことにおける課題の解決を試みる」⁽⁵⁾ という視点を設定し、話し合いの活動をグループ内での活動場面と学級全体での活動場面に位置付けている。

そしてこの授業における子どもたちの話し合い場面の分析より、対話を中心とした授業では以下の 4 点のような特徴が見られるということが明らかとなっている。

- ①他者の発話に刺激されて経験を掘り起こす
- ②他者の発話に刺激されて、自分の価値観を振り返り、新しい文脈を構築する
- ③問うことを繰り返すことで、他者の考えを受け取る
- ④予測不能の事態が発生する⁽⁶⁾

以上の対話活動における特徴より、佐藤は研究授業において子どもたちがしっかりと自分の意見を述べ、その中から共通点を見出し、そこに自分たちなりの価値づけを行うこと

ができるようになっていくという点⁽⁷⁾から、この「対話的コミュニケーション」を継続的に行うことが重要であり、「対話的コミュニケーション力」を育てるためには、この力を構成する学力のひとつである「展開力」を重視することが必要であると論じている。

2. 研究事例2 初谷の対話活動に関する研究の概観

次に初谷の研究では、研究を行うにあたっての問題意識として「話し合い活動が効果的に進むか（短時間で終わるか、目的は達成されるか）どうかは、話し合い活動における構成員の特徴に大きく影響されるのではないか」⁽⁸⁾、「個々の言語による即時的な対応力を高める際には、どのようなグループ構成が望ましいのか」⁽⁹⁾、「目的や構成員がさまざまである話し合い活動において、個々のそのような力が高まったかどうかをどのように評価していくべきか」⁽¹⁰⁾という3点を挙げ、その問題意識より、次のような研究目的を設定している。ひとつは「話し合い活動におけるグループ構成は、その話し合い活動にどのような質的違いをもたらすのかについて考察する」⁽¹¹⁾という点であり、もうひとつは「言語による即時的な対応力を高めるという観点から、話し合い活動をする際の授業構想の観点や評価方法について考察する」⁽¹²⁾という点である。

このような研究目的より、話し合いの場面を設定した国語科の研究授業を実施し、その話し合いの場面を分析することによって「グループ特性による話し合い活動全体の質的相違、および参加している個々の生徒の言語による即時的な対応力」⁽¹³⁾について考察を行っている。

研究授業は、高校生を対象としており、「国語表現Ⅰ」の授業で、商業科の「販売実践」という科目と連携しながら行った、単元「広告表現を学ぼう」という授業である。

具体的な授業内容は、「販売実践」の模擬会社が、農業科と工業科で作られた食パンを販売するという設定で、この「国語表現Ⅰ」の研究授業では、その食パン販売にあたってのキャッチコピーづくりを、「販売実践」の販売促進部から依頼されるという形で授業が展開されている⁽¹⁴⁾。

以下の表はこの研究授業の単元計画である。

表3 初谷のよる研究授業の単元計画（初谷 2007）

時	学習内容	評価の観点
1	インターネットを用いて、食パンに関する情報を収集し、レポートとしてまとめる。	情報収集の目的を理解しながら、目的に合った情報を収集し、まとめることができたか
2		
3	食パンに関する情報などをもとに、キャッチコピー案を各個人で作成する	収集した情報を踏まえながら、要望に合ったキャッチコピー案を作ることができたか
4	各個人で作成したキャッチコピー案を持ち寄り、グループで検討する。	他の生徒のキャッチコピー案および案についての説明を理解しながら、それについて意見を述べることができたか。 自分のキャッチコピー案について、作成の根拠を含めて説明することができたか
5	グループで検討したキャッチコピー案を、販売実践販売促進部の生徒へ提示した上で、販売促進部の生徒からの意見を聞く	販売実践の生徒の意見について理解することができたか
6	販売実践の生徒からの意見を受け、もう一度キャッチコピー案について検討する	販売実践の生徒の意見を踏まえながら、他の生徒の意見を聞いたり、自分の意見を提示することができたか。
7	キャッチコピー案について検討する。	販売実践の生徒の意見を踏まえながら、他の生徒の意見を聞いたり、自分の意見を提示することができたか。
8	キャッチコピー案を、販売実践販売促進部の生徒に提示して話し合いを行い、最終案を決定する。	キャッチコピー案について、その作成の根拠を含めて説明することができたか。

以上の単元計画に基づいて研究授業は実施され、話し合い活動は授業の中で、グループ内でのキャッチコピー案を検討する場面、販売促進部の生徒へキャッチコピー案を提示する場面において位置付けられている。この話し合いの場面を発言数と発言内容から2つの抽出グループを比較し、分析を行っている。

その分析結果として、グループⅠでは複数の生徒を中心として、グループ内のほとんどの生徒が発言に対して反応を示し合うなど、自由に発言をし合っているのに対し、グループⅡではグループのリーダーによって話し合いが進められるが、話し合いが活発化しないため、グループ内で順番に意見を出し合い、意図的に話し合いの活動を行っているという状態となっていることが明らかとされ⁽¹⁵⁾、このようなグループの質的相違より、初谷は研究の目的で述べていた「言語による即時的な対応力」とは、発話内容を場に合せて用い

ることができる能力、ならびに肯定的な反応を通じて、話し合いの場の緊張解消を図れる能力のことであるとした⁽¹⁶⁾。そして以上の二つの能力より話し合い活動の評価を行っていくべきであると論じている。

第2節 美術科における対話活動に関する研究

本節では美術科における対話活動に関わる研究について概観し、考察を行う。

概観する研究は、和田咲子・山田芳明「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」(『美術教育学：美術科教育学会誌』第29巻 美術科教育学会 2008 645-655 頁)、ならびに熊野佳恵ほか「鑑賞教育における知的理解による試み」(『山口大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要』第20号 山口大学 2005 171-182 頁)によるものとする。

1. 研究事例1 和田、山田による対話活動に関する研究の概観

和田、山田の研究では、アメリカ・アレナスの提唱する「対話型鑑賞」⁽¹⁷⁾を鑑賞活動において活用することにより、子どもたちが美術作品の鑑賞を行うにあたって「鑑賞者が対象作品を集中して観、自分の意見を言語化する行為を通して、作品を多様な視点から理解し解釈することの出来る「楽しい」活動として捉え、作品への親近感を持たせることができるだろう。」⁽¹⁸⁾という仮説を立てている。そしてこの「対話型鑑賞」を行うにあたって、作品と鑑賞者の仲介役となるファシリテーターの役割が重要であると論じている。この仮説より、研究の目的を「作品と鑑賞者とを仲介し、対話を進行させるファシリテーターが担うべき役割とその質について考察し、児童を美術作品と主体的に関わらせ、且つ、学びへと結びつけていく鑑賞教育について模索していくこと」⁽¹⁹⁾とし、対話型鑑賞を取り入れた研究授業を実践し、考察を行っている。

研究授業は、小学校4年生を対象として実践され、8作品の鑑賞活動が行われている。そして、最大10名ずつに分けたグループには必ずファシリテーター役をつとめる鑑賞リーダーがつくこととしている。主な学習内容は以下の表の通りである。

表 4 和田・山田による研究授業の学習内容（和田・山田 2008）

学習内容＜全 1 時間＞
①作品の第一印象を鑑賞カード裏面のグラフ（）に記入させる。 ②作品に注目させ、観察によって気づいた細部や作品のテーマなどについて自由な意見を共有し、鑑賞リーダーの発問に答える対話を行う。 ③最後に対話の前にグラフに記入した印象が、変化した部分について再びカード裏面に記入させ、作品についての感想を書かせる。

以上の鑑賞の研究授業のより、「ファシリテーターが対話の方向付けや示唆的な発問役を担うことによって、児童にどのような発言や理解の深まりがみられたか」⁽²⁰⁾ という視点より、分析が行われている。そしてその分析より、次のような子どもたちの様相が明らかとなっている。まずひとつには、「仲間たちと意見を共有することにより、児童たちが本作品の細部と全体について理解を深めていった」⁽²¹⁾ という点である。これは、子どもたちが、ゴッホの《ガシェ博士の肖像》という作品の鑑賞を行う場面より、明らかとされた様相である。この場面ではまずゴッホの絵の具の塗り方について「縦に描いたり、横に描いたり」⁽²²⁾ や「手の皺」⁽²³⁾ など発言がでた。この発言により絵の明暗差や陰影について示唆する発言が続き、その理由を考えることによって、描かれた人物の心理状態について考えるように、対話が発展している。このように子どもたちは、絵の細部や特徴についての感想や気づきを出し合うことにより、理解を深めているということがわかる。また、もうひとつの様相として、「仲間との意見の共有と鑑賞リーダーのサポートによって、主人公の描写法をはじめ、色彩から受ける印象など、細部から全体へと作品の理解を広げた」⁽²⁴⁾ という点が明らかとなっている。これは、ベルギーの《心は変わらず》という作品の鑑賞を行う場面の分析より明らかとされた様相である。ある子どもが、描かれた主人公のジェスチャーや絵の色に関する発言をしたため、鑑賞リーダーがその発言の理由をみんなで考えさせたところ、その絵の主人公の置かれた状況や、心理状況についての考えを共有しあい、解釈を行っている。このように子どもたちは絵のある特徴や細部に対する気づきから、その理由を考え意見を交換し合うことにより、その絵全体への解釈を行うようになるのである。

以上の分析より、和田、山田は対話型鑑賞を鑑賞の授業に位置付けるにあたり、「発問役であるファシリテーターが意識的に作品への理解を深めさせる方向性を念頭に置くことに

より、鑑賞者に作品の解釈へと理解を掘りさげていく視点が生まれる」⁽²⁵⁾と論じ、そのファシリテーターの担う役割について「ファシリテーターが的確に対話内容を判断しながら、鑑賞者の興味・関心を掬い上げ、作品理解へとリードできる対話役となるよう訓練することが、これからの課題の一つである。」⁽²⁶⁾と論じている。

以上の和田、山田の研究より、対話を美術の授業の鑑賞活動に位置付けるにあたって、子どもたちは意見の共有を行うことにより、絵の解釈を細部から全体へと発展させ、理解を深めていくという様相が明らかとなり、この対話型鑑賞を行うには、作品と子どもたちとの仲介役となるファシリテーターの重要性が明らかとなっている。

2. 研究事例2 熊野他における対話活動に関する研究の概観

熊野他の研究では、美術の授業において充実した鑑賞活動を行うには、鑑賞作品に対して、単に美しいなどの思いのような感覚的な理解にとどまるだけではなく、なぜそれが美しいと感じたのかを論理的に理解することが必要であり、このような論理的な理解を行うためには、一定の知識の獲得が必要であると述べられている⁽²⁷⁾。以上より、研究の目的を「鑑賞教育のひとつとして、対話型と知識教授型を実施し、フリートークや知識の伝達が作品の理解やイメージの形成にいかに関連しているかを述べる。」⁽²⁸⁾こととし、対話型を位置づけたと知識教授型を位置づけた研究授業をそれぞれ実施し、その授業中の様子や後の感想から分析し、考察を行っている。

実施された授業では、先に述べたように、その鑑賞方法として、対話型と知識教授型をそれぞれ採用している。対話型は、先の和田らと同様、アメリア・アレナスによる鑑賞法であり、この対話型の特徴として熊野は「答えが1つではないこと」⁽²⁹⁾ また「他の鑑賞者（児童・生徒）の考えを聞きながら、作品に対する多様な見方を深めていくことができること」⁽³⁰⁾ であるとしている。一方の知識教授法では、指導者が主体となって作品の解釈・理解を行っていく方法である。

この2つの方法を用いて、鑑賞の研究授業が行われている。主な授業概要については、次の表のとおりである。

表5 熊野ほかによる研究授業の概要（熊野ほか 2005）

研究授業概要				
1. 題材名 狩野永徳作「唐獅子図屏風」（出典：「日本美術館」小学館） 2. 題材の目標 ○対話型の鑑賞については、多様な発想の獲得と生徒自身が作品鑑賞をしたいという充実感を持つ。 ○知識教授の鑑賞については、作品についての共通理解と知的な興味やイメージの広がりを持つ。 3. 指導計画 （各クラス総時間数 1 時間） A 組（対話型の鑑賞授業）				
次	時数	学習活動	評価の観点	備考
1	1	- 教科書に載っている作品で狩野永徳作「唐獅子図屏風」を鑑賞する。 - まず、作品をじっくり見る。（発見と吟味） <u>作品について気付いたことや感じたことを発表してもらう。（比較と転換）</u> <u>生徒の発言をつなぎあわせてまとめていく。（統合）</u> - 生徒全員に「どのようなことが作品を見てわかったか。また、感じたか」を記述してもらう。 2-3 人の生徒の感想を発表してもらう。	- 感じたことを自由に発言できているか - 他人の発言に注目できているか。またその影響力はどれくらいあるか。 - 作品を自分の力で解釈したという充実感と達成感を持っているか。 - 発言に多様な個性が見られるか	- パソコンで作品の画像を見せる。 - 全員に感想を書くためのプリントを配る。
B 組（知識伝授を主とした鑑賞授業）				
次	時数	学習活動	評価の観点	備考
1	1	- 教科書に載っている作品で狩野永徳作「唐獅子図屏風」を鑑賞する。 - 知識を獲得しながら作品の理解ができるように、作品・作者・技法・社会的背景などについての詳しい説明をする。 - 生徒からの質問はないか聞いてみる。 - 生徒全員に「どのようなことが作品を見てわかったか。また、感じたか」を記述してもらう。 2-3 人の生徒の感想を発表してもらう。	- 作品に対して知識による理解が充分できているか。 - 作品に対するイメージはどれくらい膨らんでいるか。 1 枚の絵からどれくらいの質問が生まれるか。 - 生徒の作品を見る目の変化はどうか。 - 教えた知識以外の意見はどうか。	- パソコンで作品の画像を見せる。 - 関連した作品や物の映像を見せる。 - 全員に感想を書くためのプリントを配る。

以上の表より、指導計画における A 組の学習活動で、下線が引かれた活動が対話活動である。この対話型鑑賞をおこなった A 組では、ほとんどの生徒が、「多様な見方と意見があることを実感し、感じ方の違いを大切にしたい」⁽³¹⁾ と感想に記述しており、「意見を言い合ううちに鑑賞する楽しさを感じるとともに、鑑賞に対しての興味が深まった」⁽³²⁾ と対話活動における子どもたちの様子を論じている。また、「対話型鑑賞を通じて、自分の感じ方に自信を持ち、意識的に作品を鑑賞する姿勢が深まったようである。」⁽³³⁾ と論じている。

一方の知識教授型を行った B 組では、感想に狩野永徳の技術力や発想力とした作品における工夫や、また屏風の大きさや時代背景について着目した記述が多くみられた。この感想より、熊野他は知識教授型の授業を行うことによって、「歴史的な事実を踏まえながらの解説によって、生徒の知的な理解と興味の広がりを持たせることができた。」⁽³⁴⁾ と論じている。

以上の結果より、対話型鑑賞によって、他人との意見の違いを知り、お互いを尊重する気持ちが生まれること、また 1 つの絵に関して多くの意見や見方ができることを知ることで、作品や鑑賞することへの興味を深めることができるという点が明らかとなった。

しかしながら、熊野他は、B 組での分析結果より、「感じたことを共有するだけでなく、作品に対する理解やイメージを深めるためには、ある程度の知識が必要であり、自分の見方と知識を融合させることでより効果的な鑑賞を行うことができる。」⁽³⁵⁾ と論じており、鑑賞活動を改善する留意点として、「生徒に興味やイメージの広がりを持たすためには、知識を伝授する必要性がある」⁽³⁶⁾ とし、対話型鑑賞と知識教授型鑑賞の融合が、これからの鑑賞活動において必要であるということを論じている。

第 3 節 理科における対話活動に関する研究

本節では理科における対話活動に関わる研究を概観し、考察を行う。

概観する研究については、比嘉俊「対話活動を取り入れた授業の展開—中学校理科の実践を通して—」(『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 12 号 琉球大学教育学部教育実践総合センター 2005 109-116 頁) ならびに、伊藤英希・貫井正納「小学校理科授業におけるグループ学習改善のための基礎的研究—協同的な学習の中での発話と考えの変容に注目して—」(『千葉大学教育学部研究紀要』第 53 巻 千葉大学教育学部 2005

105-111 頁) によるものとする。

1. 研究事例1 比嘉による対話活動に関する研究の概観

比嘉の研究では、対話を「課題解決に向けての発話の連続」⁽³⁷⁾ であると捉え、授業における対話とは「人と人が言葉のやり取りの中で、他者を理解したり、自分を振り返ったり、新たな考えを生み出す」⁽³⁸⁾ ことであると捉えている。この対話を取り入れた授業実践より、対話をもたらす効果について、考察が行われている。実践された研究授業1及び2の概要は以下の表の通りである。

表6 比嘉による研究授業1の概要 (比嘉 2005)

研究授業1 概要	
対象	中学1年生
単元名	どうしてこんな音が出るの
主な学習内容	炭酸飲料水をビーカーに入れ、ビーカーをたたくと音が出る。そして、丹さん飲料水をかき混ぜて、二酸化炭素を抜くとその音は変化する。 なぜ音が変わるのかを、その仕組みをグループで話し合って、その結果を発表し合い、グループやみんなの意見をまとめる。
目標	・日常生活の現象を五感を通して捉えようとする。 ・話し合い活動を通して、グループでよりよい考えを練り上げることができる。 ・他者の発表を聞いて、自分の考えを再構成できる。

表7 比嘉による研究授業2の概要

研究授業2 概要	
対象 中学校1年生	
単元名 気体を発生させよう	
主な学習内容	
身のまわりにある気体のうち1種類を生徒に作らせる。その気体の発生法をグループで話し合わせ、その発生した気体を確かめる実験方法についても話し合わせる。	
目標	
・見通しを立てて課題に取り組むことができる ・グループで話し合って、課題に取り組むことができる ・気体の性質を理解し、その性質を利用して気体の特定ができる ・実験結果をポスターにし、このポスターを利用して発表をさせる	
一時間目	①発生させる気体を決める ②気体の発生方法と気体の特定方法をグループで話し合う
二時間目	①実験を行い、その結果を記録する ②実験を早く終了したグループは同じ気体の他の発生方法の実験を行う
目三時間	①実験の結果をポスターにする ②ポスターセッションにおける役割分担をグループ内で行う
四時間目	①作成したポスターを利用し、クラス内でポスターセッションを行う ②他のグループの実験した気体や発生方法をワークシートに記録する

以上の研究授業より、比嘉は対話を取り入れたことによる生徒たちの様子について次のように明らかとしている。

ひとつには、実験方法などを自分たちで話し合いながら決めていくという協同の学習に對して生徒が楽しさやその学習の大切さを認めているという点。また与えられた課題が難しいほど対話を通した協同学習が効果を発揮するという点。そして対話を通して生徒がその課題解決の糸口を見いだしているという点である。

以上の生徒の様子から、比嘉は対話を授業に取り入れることによって、次のような効果が感じられると論じている。

- ・発表において、発表手段の選択、発表内容のまとめ方が上手になる
- ・子ども同士がお互いに認め合い、その関係が授業外においても活きている

- ・学習での協同作業において、役割分担や参加する意識が生徒にうまれる⁽³⁹⁾

以上より、比嘉は理科の授業に対話活動を取り入れることによって、子どもたちの、与えられた課題に対して協同作業を通じて解決しようとするという様子を明らかとし、対話活動を取り入れる効果があるということを論じている。

2. 研究事例2 伊藤・貫井による対話活動に関する研究の概観

伊藤・貫井の研究では、その目的を「考えの変容や科学的な概念の形成に関わる会話はどのようになされているのか」⁽⁴⁰⁾を明らかにし、またそのとき「どのような会話が個々を学習に参加させたのか」⁽⁴¹⁾「協同的な学習を行うことで子どもたちのグループ学習に対する意識や行動はどのように変化するか」⁽⁴²⁾を明らかにすることとしている。そして対話活動を取り入れた3つの研究授業を実践することにより、考察を行っている。

ひとつめの研究授業では、「水溶液の性質」という内容を、グループ学習により進められている。この授業における分析では、「ア 相互作用を生み出すきっかけになった発話」⁽⁴³⁾、「イ 個々の考えの変容や科学的な概念の形成に影響を与えた発話」⁽⁴⁴⁾という視点から分析が行われている。この分析によると、子どもたちがうまく活動に関わりあうことができるきっかけとなった発話には、友達の発言を復唱したり、「あとは？」⁽⁴⁵⁾や「それで？」⁽⁴⁶⁾などの次の発言を促すような発言によって、子どもたちが互いに関わり合いながら学習を進めることができているということが明らかとなっている。

次に「イ 個々の考えの変容や科学的な概念の形成に影響を与えた発話」については、「実験結果の整理と新たな提言」⁽⁴⁷⁾に関する発言によって、子どもたちは、グループ内で考えを変容させたり、実験の結果より、科学的な概念を形成することができるということを明らかとしている。

次の研究授業では、「てこものの重さ」という学習内容を、グループ学習によって進められている。「水溶液の性質」の授業と同様の視点から分析を行っているが、この分析により、グループ内での話し合いにより形成した考えを、次にクラス全体での話し合いで出合うことにより、より深い概念の形成ができるようになっていないと論じている。

そして3つ目の研究授業では「ものの燃え方と空気」という学習内容が、グループ活動によって進められている。ここでも先の研究授業と同様の視点から分析を行っている。ここでは、絵や図を用いて話し合いの活動を行うことによって、お互いの考えを共有しやす

くなり、個々の考えが変容し、科学的な概念を形成しやすくなっていることが明らかとなっている。

以上の分析より、伊藤・貫井はグループでの学習をより改善させるために、次のような視点を設定した。

ひとつは「全員が学習に参加できるようにする」⁽⁴⁸⁾ ことである。まず安心して学習に取り組める雰囲気が協同的な学習を行うには必要であると論じている。次に「お互いの考えを共有する」⁽⁴⁹⁾ ことという視点である。このためには実物を使えない単元では、自分の考えや仲間の考えを目に見える形で示しながら話し合いを行っていくことが必要であると考えられている。3 つ目には、「科学的な概念を形成することができるようになる」⁽⁵⁰⁾ ことである。このためには、自分の考えを明確にもち、話し合いに目的意識をもって参加することが重要であると論じている。

第4節 考察

以上の他教科における対話活動に関する研究の概観より、教科によって対話を位置づけた研究の目的、また授業における対話活動の位置づけは異なるということがわかる。

国語科においては、佐藤の論じる「対話的コミュニケーション力」の育成や、初谷の論じる「言語による即時的な対応力を高める」というように、対話に関わる能力の育成に焦点をあてた、研究目的であることがわかる。第1章の各教科における言語活動の位置づけにおいて述べたように、国語科では言語に関わる基礎・基本的な能力の育成が求められている。よって、対話に関わる研究においても、その能力そのものの高まりを求める研究が国語科においては特徴的であると考えられる。

そしてその研究における、研究授業での対話活動の位置づけであるが、佐藤の研究では、グループでの話し合いによって考えをまとめるという場面に位置付けられている。また、初谷の研究においてもグループによる話し合いによって案をまとめ決定するという場面において位置付けられている。このように、国語科の授業において、対話活動は集団の中で一つの意見にまとめたりする場面において位置付けられているということがわかる。

また研究授業における子どもたちの様相としては、他人の意見を聞くことにより、それが刺激となり、さらに新しい考えを生み出すという様相や、グループ内で自然と役割がで

き、対話活動を行っているなどの様相が見られ、対話活動によって、子どもたちの関わり合いに対する能力の育成、コミュニケーション能力の育成が見られるのではないかと考える。

次に美術科においては、和田・山田による研究では、対話型鑑賞を行うにあたっての仲介役となるファシリテーターの役割についての考察、ならびに学びへと結びつける鑑賞教育の模索という目的をもって研究が行われている。また熊野ほかによる研究では対話や知識の伝達が作品の理解へどのように関連しているかを考察することを目的としている。このように、美術科では、美術作品のより深い理解を促すための手段として対話活動を捉え研究が行われていることがわかる。感じたことを言語化し、より深い理解へつなげるという点においては音楽科と共通する部分があると考えられる。

また、研究授業においては、両研究とも鑑賞の活動において位置付けており、作品に対して感じたことを自由に言い合うことによって、ひとつの作品への解釈を行うという活動に位置付けられていることがわかる。

そして理科では、両研究とも、協同的な学習を、より有効なものとするための学習の手段として対話活動は捉えられ、研究の目的においても、協同的な学習における対話活動の有効性について論じられている。

また研究授業における対話活動の位置づけについても、グループ学習において、実験の方法について模索する活動に位置付けられていたり、その実験の結果から科学的な概念を導き出す活動へ位置づけられるなど、与えられた課題を解決するための手段として位置付けられていることがわかる。

以上より、他教科では、各教科の特性や、学習の目的に応じて対話活動は捉えられ、研究されているのである。

注

- (1) 佐藤幸江ほか「相互作用をめざす『対話的コミュニケーション力』を育てる国語科教育の一考察」

『日本教育工学会研究報告集』第6号-2巻 日本教育工学会 2006 169頁

- (2) 同上書、170頁

- (3) 同上書、171頁

- (4) 同上書、171頁

- (5) 同上書、173頁

- (6) 同上書、174 頁
- (7) 同上書、175 頁
- (8) 初谷和行「話し合い活動におけるグループ構成の影響と授業構成に関する考察」『研究紀要』第 44 巻 筑波大学付属坂戸高等学校 2007 87 頁
- (9) 同上書、87 頁
- (10) 同上書、87 頁
- (11) 同上書、87 頁
- (12) 同上書、87 頁
- (13) 同上書、87 頁
- (14) 同上書、89 頁
- (15) 同上書、91 頁
- (16) 同上書、92 頁
- (17) アメリア・アレナスの提唱する「対話型鑑賞」とは、仲介役のファシリテーターの問いかけや鑑賞者同士の自由な対話によって、美術作品へ創造性に富んだ自由な解釈を行っていくという、鑑賞者参加型の鑑賞方法のことである。
- 上野行一監修『まなざしの共有 アメリア・アレナスの鑑賞授業に学ぶ』淡交社 2001
- (18) 和田咲子・山田芳明「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」『美術教育学：美術科教育学会誌』第 29 巻 美術科教育学会 2008 646 頁
- (19) 同上書、647-648 頁
- (20) 同上書、649 頁
- (21) 同上書、649 頁
- (22) 同上書、649 頁
- (23) 同上書、649 頁
- (24) 同上書、650 頁
- (25) 同上書、650 頁
- (26) 同上書、651 頁
- (27) 熊野佳恵他「鑑賞教育における知的理解による試み」『山口大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要』第 20 号 山口大学 2005 171 頁
- (28) 同上書、171 頁
- (29) 同上書、174 頁

- (30) 同上書、174 頁
- (31) 同上書、180 頁
- (32) 同上書、180 頁
- (33) 同上書、180 頁
- (34) 同上書、181 頁
- (35) 同上書、181 頁
- (36) 同上書、181 頁
- (37) 比嘉俊「対話活動を取り入れた授業の展開—中学校理科の実践を通して—」『琉球大学教育学部
教育実践総合センター紀要』第 12 号 琉球大学教育学部教育実践総合センター 110 頁
- (38) 同上書、110 頁
- (39) 同上書、116 頁
- (40) 伊藤英希・貫井正納「小学校理科授業におけるグループ学習改善のための基礎的研究—協同的な
学習の中での発話と考えの変容に注目して—」『千葉大学教育学部研究紀要』第 53 巻 千葉大学
教育学部 2005 105 頁
- (41) 同上書、105 頁
- (42) 同上書、105 頁
- (43) 同上書、107 頁
- (44) 同上書、107 頁
- (45) 同上書、107 頁
- (46) 同上書、108 頁
- (47) 同上書、108 頁
- (48) 同上書、110 頁
- (49) 同上書、110 頁
- (50) 同上書、110 頁

第3章 音楽科授業における子どもの対話活動の様相

第3章では、対話記録の分析を通して、子どもの対話活動の様相について明らかにしていく。

まず第1節では、研究授業において対話活動をいかに位置づけるべきかを参考にするために、音楽科における先行実践より、授業における対話活動の位置づけを明らかにする。

そして第2節では、その対話活動を組み入れた研究授業の概要を示す。

第3節では研究授業における対話活動の分析を行い、子どもの対話活動の様相について明らかにする。

第1節 先行実践にみる対話活動の位置づけ

第1節では『教育音楽小学版』における、子どもたちの対話活動の様子が記録された2つの授業事例を抽出し、その授業事例より、授業における対話活動の位置づけについて分析を行い、研究授業における対話活動を組み入れた授業構成について提示する。

1. 事例1 鑑賞の授業における対話活動の場面⁽¹⁾

(1) 授業概要

学年：小学校1年生

題材名：ようすをおもいうかべてうたおう

授業計画(全6時間)

第1次(2時間目)では、サン・サーンス作曲「動物の謝肉祭」より「雌鳥と雄鳥」「白鳥」を教材として使用し、これらを聴き比べ、鶏と白鳥のどちらかを当てるという鑑賞の授業を行っている。第2次(3時間)では「こねこのきょうだい」「おどるこねこ」の歌唱活動を行っている。そして第3次(1時間)ではお互いに表現の工夫を聴き合いながら歌うという活動を行っている。

(2) 対話記録

T:「今から聴く曲はどっちの鳥さんの音楽でしょう」

(「雌鳥と雄鳥」を2回聴き、鶏と白鳥の2枚のイラストを提示する)

C1:「鶏だよ。鳴き声がしたもん」

C2:「さわいでるみたいだから鶏かな。」

C3:「白鳥はこんなにうるさくないよ。」

C4:「うるさい白鳥だっているんじゃないの？」

T:「それではもう一曲別の曲を聴きます。この曲がもう片方の鳥さんの音楽です。どちらの鳥さんかな。」

(「白鳥」を1回聴く)

C6:「あ、わかった。こっちが白鳥だ。だってゆっくりだもん」

C7:「(音楽が)きれいだから白鳥だよ。」

C8:「じゃあ、さっきのがやっぱり鶏だ！」

T:「みんなはこっちが鶏だと言ったけど、そうだとすると鶏さんはどんな様子かな？」

(「雌鳥と雄鳥」を1回聴く)

C9:「鳴いてる。声が聞こえるよ」

T:「どんな？」

C10:「コココって。」

C11:「コケーっていつてる。」

C12:「さわいでる。」

C13:「羽根をばたばたしてる」

T:「どうしてわかったの？」

C14:「(音楽の速度が)速いもん。」

C15:「音楽がコケーっていうときとココココっていうときとあるよ。」

C16:「コケコッコーってときもあったよ。」

T:「どれ、もう一度かけるよ。どこだか教えて」

(もう1回「雌鳥と雄鳥」を聴く)

C17:「ここ！」

T:「ほんとだー！」

C18:「あ。これ、けんかしてるんじゃない？2つの声が聞こえるよ。」

C19:「えー？どこ？……ほんとだ！」

C20:「夫婦げんかじゃない？」

(3) 授業における対話活動の位置づけ

この対話活動の場面は第1次の鑑賞の授業の中で、「雌鳥と雄鶏」と「白鳥」を比較聴取し、それぞれを聴いた後に気づきや感じたことを話し合うという場面である。比較聴取という鑑賞の方法では、2つ以上の楽曲を聴き比べることにより、それぞれの楽曲がもつ雰囲気や特徴に気づくことができる。そしてこのような比較聴取の場面で、ただ聴くだけでなく、それによって気づいたことや感じたことを子どもたちが言い合うことにより、気づきによる楽曲の特徴的な諸要素や楽曲のもつ雰囲気をより明確化することができると思われる。

例えば「雌鳥と雄鳥」と「白鳥」を聴き比べた際の「C6: あ、わかった。こっちが白鳥だ。だってゆっくりだもん。」という発言により楽曲のゆっくりとした曲調への気付きから白鳥のゆっくりとしたイメージを結びつけていることがわかる。

また「雌鳥と雄鳥」の楽曲を再度聴いたときの「C18: あ。これ、けんかしてるんじゃない？2つの声が聞こえるよ。」という、2つの音への気づきを鶏同士がけんかしているというイメージと結びつけた発言に対し、「C19: えー？どこ？……ほんとだ！」という発言のように、イメージを共有しあいながら聴き、楽曲に対して新たな気づきがクラスの中で生まれている。

このように、比較聴取の場面に気づきや感じたことを話し合うという活動を位置づけることによってより楽曲のもつ特徴的な諸要素などを明確にできると考える。

2. 事例2 音楽づくりの授業における対話活動の場面⁽²⁾

(1) 授業概要

学年：小学校4年生

題材名：5つの音でアンサンブルをつくって演奏しよう

授業計画(授業数については不明)

まずあるオスティナートに合わせてグループごとにふしづくりを行う。そしてその後作ったふしに合う楽器選びを行い、最後にグループごとに発表を行う。

(2) 対話記録

*「ふし」を決める様子

C1:「重なって聴くと、お祭りのにぎやかな感じとかサーカスとかの感じがするね。」

C2:「サーカスだったら、U 君の『ふし』から『一輪車にのったピエロ』の様子が浮かんできた。フラフラしながら登場してくる感じに聞こえるよね。」

*楽器選びの様子

C8:「『熊』は大きさとか重さを表すようにバスマスターで低い音がいいよ。」

C9:「『こん棒を投げている』のはグロッケンがいい。空中に投げてる感じを表そう。」

C10:「ちょっと高すぎるんじゃない？木琴の音の方が『こん棒』の感じは出せるかも。」

C11:「『象』はどうする？『熊』と同じで低い音にすると、重みはでるけど。」

C12:「象が鳴いている音を探してみたんだけどキーボードのホルンがあってと思う。」

(3) 授業における対話活動の位置づけ

この授業における対話活動の場面は、作ったふしをグループの中で決める場面とその作った音楽に合う楽器を選ぶ場面に位置づけられている。

ふしや楽器など何かを決める場面において対話活動の場を設定することにより、選ぶ際のより深い吟味や、選ぶための根拠をもつということができるようになると考える。

例えば「C8:『熊』は大きさとか重さを表すようにバスマスターで低い音がいいよ」という発言のように、「熊」を音で表現するために、「大きい」や「重い」といったイメージを根拠とし、そのイメージを低音のバスマスターで表現することを提案している。また「C11:『象』はどうする？『熊』と同じで低い音にすると重みはでるけど。」という発言に対して「C12:象が鳴いている音を探してみたんだけどキーボードのホルンが合ってると思う。」という発言のように、何かを選択する場面に話し合いの活動を位置づけることによって、根拠をもって選択できるということがわかる。

また楽器を選ぶ時に、この抽出されたグループはふしから思い起こされた「熊」や「こん棒」というイメージによって楽器を選んでいるが、共通したイメージでも子どもによって捉え方は様々である。例えば C9 や C10 のように「こん棒」そのものの質感を表現したいのか、それとも「こん棒」が空中を飛ぶ様子を表現したいのか、というように同じ「こん棒」という共通したイメージでもその捉え方は様々である。このような異なる捉え方を対話という方法によって交流し合うことにより、様々なイメージの捉え方があるということがわかり、それによって表現するための楽器やふしなどの選択の幅は広がり、より考えられた選択ができるようになって考えられる。この点において、何かを選択したり決定したりする場面で、対話活動を位置づけることは有効であると考えられる。

3. 先行実践における対話活動の位置づけ

以上の2つの事例より、話し合いの活動は、比較聴取の場面、選択・吟味の場面に位置づけられているということがわかった。そして、それぞれの場面への位置づけについて以下の特徴が挙げられる。

まず比較聴取の場面における位置づけである。比較聴取とは、曲調や特徴的な音楽の諸要素が異なる楽曲を聴き比べ、その違いへの気付きから、それぞれの楽曲の特徴や雰囲気を知覚・感受するという活動である。このような比較聴取の場面に位置づけることにより、発言によって子どもたちの気付きや、そのような気付きと結びつけたイメージなどが表出し、それを子どもたちの間で共有し合うことや、新たな発見することができると考えられる。

ふたつ目は選択や吟味の場面における位置づけである。イメージにあった音や楽器を選択したり、それを聴き合いながら合っているかを吟味したりする場面に、子どもたちの話し合いの活動を位置づけることにより、選択した根拠を明確化することができるということが考えられる。また異なるイメージの捉え方を話し合いの場で共有することによって、様々な角度から表現するイメージや、そのために選ぶ音色や楽器を見ることができ、選択の幅を広げられるということが考えられる。

以上の先行実践における対話活動の位置づけより、授業の比較聴取の場面、選択・吟味の場面对話活動を位置づけことが有用であるということがわかった。これらの先行実践での対話活動の位置づけより、第2節では、これらの場面での対話活動を組み入れた研究授業の概要について提示する。

第2節 研究授業の概要

ここでは、子どもの対話活動の様相を明らかにするための実践研究として実施した研究授業の概要について提示する。

実施した期間は平成21年2月16日、17日、23日、24日の4日間で、全4時間授業を行った。対象は京都教育大学付属桃山小学校3年1組(35名)、3年2組(36名)の2クラスである。以下の表は主な授業内容である。

表8 研究授業プログラム案

研究授業プログラム案		
1. 指導内容：音色 2. 単元名：紙素材で《冬の様子》を表現しよう 3. 対象学年：小学校3年生 4. 単元目標 ・紙素材の音色に関心を持ち、意欲的に音楽づくりに取り組む ・紙素材の音色を知覚・感受し、音の出し方を工夫する ・イメージに合った紙素材の音色を出し表現するために、素材選びや音の出し方に気をつける 5. 指導計画(全4時間)		
時間	学 習 活 動	評 価
1 時間目	・紙素材で、どんな音が出せるかを探す ・見つけた音をグループ内で交流する ・グループ内で音を鳴らす組み合わせを決める	観点1-①
2 時間目	・グループ内で音の組合せを確認し合う ・グループ内で作った音楽から《冬の様子》のテーマを決める ・グループ間で聴き合いをする ・決めた《冬の様子》と音色を発表し合う	観点1-② 観点2-① 観点2-②
3 時間目	・前時までのふりかえりをする ・作った音楽をグループ内で吟味しながら練習する ・2グループの音楽を聴き合う	観点2-② 観点3-①
4 時間目	・作った音楽を練習する ・《冬の様子》の発表会をする	観点3-①
6. 評価規準 観点1：音楽への関心・意欲・態度 ① 紙素材の音色に関心をもつことができる【観察】 ② 音楽づくりに意欲的に取り組むことができる【観察】 観点2：音楽的な感受や表現の工夫 ① 紙素材の音色を知覚・感受している【観察・ワークシート】 ② イメージに合った音の出し方を工夫している【相互交流での発言・演奏】 観点3：表現の技能 ① イメージに合った音色を出し、表現するために、素材選びや音の出し方に気をつけることができる【相互交流での発言・観察】		

1. 指導内容及び教材の設定

実施した研究授業では指導内容を音色とし、紙素材を教材として音楽づくりの学習活動を行った。紙素材を使用した授業については、『MMCP インターラクション』⁽³⁾を参考に構想した。ここでは学習を段階に分けて進められているが、そのはじめの段階における学習活動例として紙素材を使用して、紙の様々な音を追究するという活動が示されている。このような学習活動を通して、紙の質や大きさによって音色が異なるということや、音を出すには様々な方法があるということを学ぶように設定されている。

以上の学習活動例から、紙素材を教材として使用することにより、指導内容を紙の質や大きさによる音色の違いや音の出し方による音色の違いといった、音色に焦点化した学習活動ができるのではないかと考え、紙素材を教材として設定した。また楽器と違い、奏法に関する技能を伴わないという点も紙素材を設定した理由である。

2. 研究授業における対話活動の位置づけ

授業中の対話活動の位置づけについては、第1節の先行実践より明らかにした、比較聴取の場面、そして選択・吟味の場面に位置づけており、主に2時間目と3時間目の学習活動に位置づけている。

次の表は2時間目と3時間目の学習活動における対話活動の位置づけを示したものである。

2時間目での対話活動の場面は、ひとつは子どもたちが作る音楽のテーマを決め、それに合う音やその組み合わせを考えるという、選択・吟味の場面での対話活動である。前時に作った音から《冬の様子》のイメージを出し合い、よりイメージに近づけるにはどうすればよいかということをグループ内で対話活動によって進めていく場面である。

またもうひとつは、グループ間で作った音楽を聴き合うという比較聴取の場面による対話活動である。互いに作った音楽を聴き合い、聴いているグループはどの箇所がイメージと合っていたかなどを考えながら聴き、発表後にそれを相手のグループへ伝え合うという場面である。

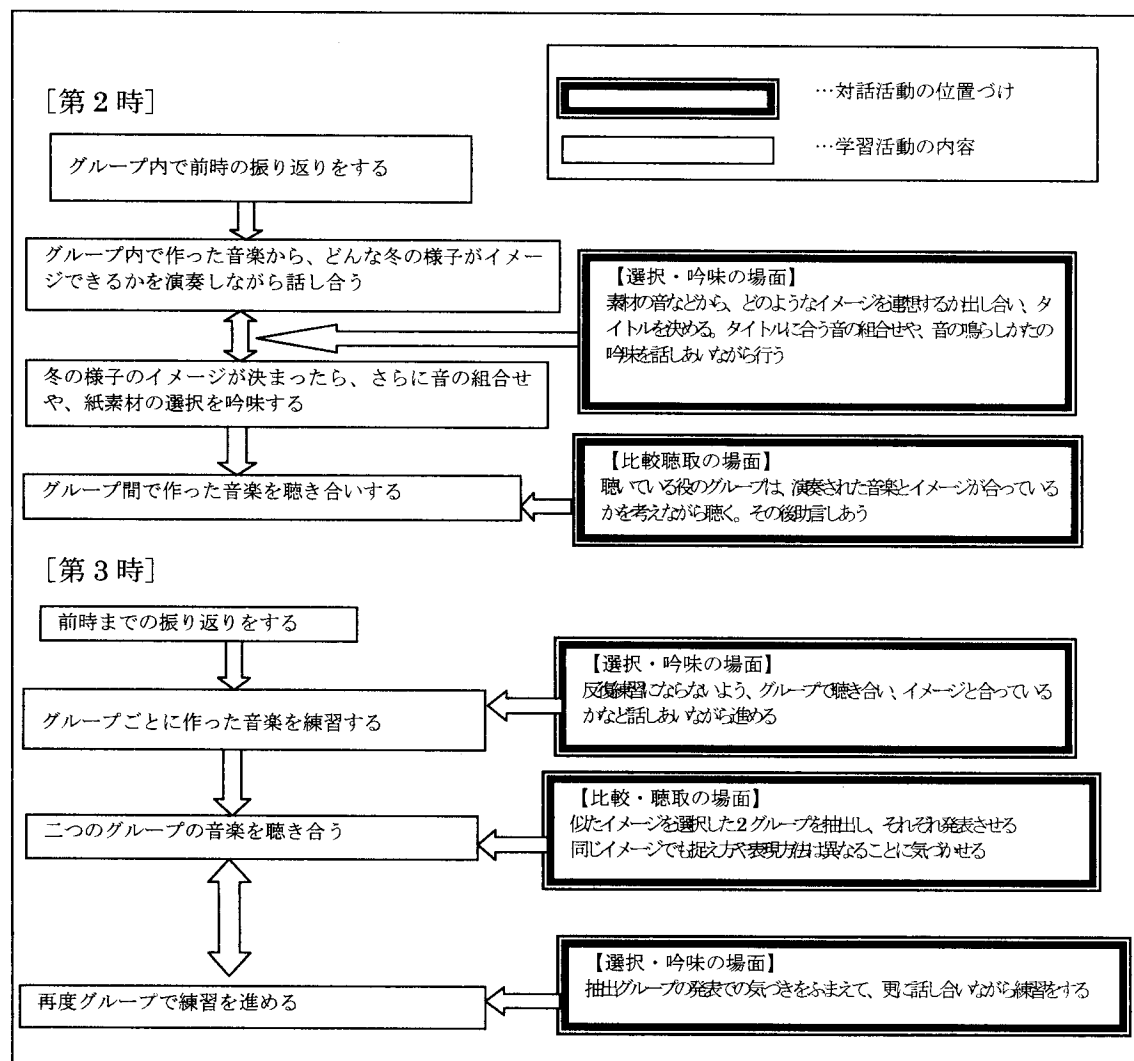
3時間目に位置づけられた対話活動は、ひとつは作った音楽をより高めるために、作った音楽を吟味しながら練習する、選択・吟味の場面での対話活動である。作った音楽をよりテーマに合ったものへ近づけ、完成させるためにはどうすればよいかを、話し合いながら練習を行うという場面である。ただの反復練習ではなく、対話活動を組み入れることに

よって、より自分たちの作った音楽がどうすればもっとテーマに合うものになるかということを考えながら練習ができるのではないかと予想される。

またもうひとつは、2つの抽出グループの音楽を聴き合うという比較聴取の場面での対話活動である。同じテーマもしくは似たテーマのグループの演奏をそれぞれ聴き、同じテーマであっても捉え方の違いや音色や音の出し方の違いなどをクラス全体で出し合うことによって、様々な表現方法やイメージの捉え方に気づくことができるのではないかと予想される。

以上のように研究授業において4つの場面对話活動を位置づけ、授業を行った。以下の図は対話活動を位置づけた学習の流れを示したものである。

第3節では、実際に行った研究授業の対話記録より、分析を行い、子どもたちの対話活動の様相について明らかにする



【図2 研究授業における対話活動の位置づけ】

第3節 子どもの対話活動の様相

第3節では、研究授業の対話活動の分析より、子どもたちの対話活動の様相について明らかにしていく。

1. 分析の方法と視点

(1)方法

まず、研究授業において設定した子どもたちの対話活動の様子より、意図的に対話活動を取り入れた第2時間目と第3時間目の選択・吟味の場面を分析対象の場面として抽出した。

そして分析の方法として、その場面で話されている共通課題の内容の変化に基づいて6段階に分け、その各段階ごとに分析視点を基にして対話分析を行うこととする。そして各段階において特に変化の表れた対話を抽出した。

また分析の対象として抽出したグループは、信吾、良雄、裕子、加奈(全て仮名)で構成された男女混合の4人のグループである。このグループは他のグループの中でも対話が活発に行われていたため、分析対象として抽出した。

(2)分析視点

まず第1章で示した対話の定義より、次のように対話の成立条件を設定した。

【対話の成立条件】

- ・ 共通の課題をもち、その解決へ導くために為される活動であること
- ・ 発言に対して反応を互いに示しあうなど、子どもたちが互いに主体的に対話活動に関わっていること

この対話の成立条件を基に、以下の4つの視点より対話分析を行う。

【分析視点】

- 視点1：各段階での共通課題は何か
- 視点2：共通課題が変化する契機となった発言は何か
- 視点3：対話活動が次の段階へ進んだ要因は何か
- 視点4：各段階の対話の状態

対話とは第1章で示したように、ある共通課題を持って行われる行為である。よって分析場面である対話活動においても、ある共通課題のもとに対話が行われている。視点1では、各段階での共通課題を、子どもたちの発言の内容より明らかにする。

そしてその共通課題が各段階で変化しているが、それは、子どもたちの発言が契機となって変化している。よって視点2では、その変化する契機となった発言を明らかにする。

また対話活動はその共通課題ごとに段階に分けることができるが、その共通課題の変化と共に子どもたちの活動においても段階をおって進んでいく。このように視点3では段階が進む要因について明らかにする。

そして最後に視点4では各段階の対話の状態について明らかにする。これは、先に示した対話の成立条件から、各段階での対話が成立しているか、または成立していないかなどを、その原因とともに明らかにする。以上の視点より各段階ごとに対話分析を行う。

2. 分析

【第1段階】

(1)活動の様子

第1段階は、第2時間目のグループ活動の始めの場面である。ここでの活動内容は前時までに見つけた音をそれぞれ出し合い、冬の様子に関するテーマを決めるという内容である。この段階での抽出グループでは、信吾と良雄は段ボールや紙皿を、トイレットペーパーの芯で叩き合っている。また裕子と加奈は皺くちやにした紙をこすったり、ゆらしたりして音を出し合っている様子である。

(2)対話記録

- | |
|----------------------|
| 1 裕子：タイトルから決めるか |
| 2 加奈：タイトルから決める |
| 3 信吾：雪の上で走ってる感じ |
| 4 良雄：土鍋にする |
| 5 良雄：おもちつくる、チーン! |
| 6 裕子：これなんか使えへん気がする |
| 7 良雄：これ合わせる、チーンてなるとき |
| 8 良雄：おもち |

(3)分析

視点 1 共通課題は何か

第 1 段階での共通課題は「タイトルを決める」ことである。この「タイトルを決める」という共通課題は、グループ活動に移る前の全体での活動の際に教師から本時の課題として提示されたものである。よってこの共通課題は第 1 段階での課題であるが、授業の主となる活動内容でもある。

視点 2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

第 1 段階においては、活動の始めの段階であるため、共通課題の変化はない。しかし、グループでの活動へと学習活動の場面が移行した際に、「1 裕子：タイトルから決めるか」という発言によって、それまで何もしようとせずにいた様子から、音を鳴らし始めるなどの具体的な活動を始めるようになった。よって第 1 段階での契機となる発言は、「1 裕子：タイトルから決めるか」と考えられる。

視点 3 対話活動が次の段階へと進んだ要因は何か

第 1 段階においては、活動の始めの段階であるため、分析の対象とはならない。

視点 4 第 1 段階での対話活動の状態

第 1 段階は、子どもたちは、「テーマを決める」という課題について取り組むことよりも音を鳴らすという活動に対して興味に向いている段階である。そして子どもたちそれぞれが自分の活動に没頭しているため、誰かの発言や音を鳴らしたり等の動作に反応しあうことがないという状態である。例えば「3 信吾：雪の上で走ってる感じ」、「4 良雄：土鍋にする」、「5 良雄：おもちつくるチーン！」という発言のように、イメージに関する発言が発せられるが誰もそれに対して反応を示すこともなく、発言が羅列に終始している。

よって共通課題の解決に向かうことや互いに反応を示しあうという対話の条件を満たしていないことから、第 1 段階での対話は不成立であると言える。

このように対話が成立しなかった要因としては、子どもたちがまだ前時までの音づくりの活動の方へ興味に向いており、音を鳴らすという活動にそれぞれが没頭しているため、対話活動へ興味に向かなかったという点が考えられる。

【第2段階】

第2段階は、活動の中で二つの共通課題が出現する。ひとつめの共通課題による対話活動を「第2段階—①」、二つ目の共通課題による対話活動を「第2段階—②」として分析を行う。

<第2段階—①>

(1)活動の様子

それまで子どもたちがそれぞれ自分の活動に没頭していた様子から、第2段階では一つのイメージに対して子どもたちが着目し始める場面である。冬の様子を表す手がかりとしてぎぎぎぎという音を良雄は作ろうとするが、女子の2人は音を鳴らそうとはせず、その様子を見ている。そして次第に良雄も音づくりをやめ、新しい紙を取りにグループを一旦離れてしまう。

(2)対話記録

28 信吾：あ、そういやいいこと考えた、誰かぎぎぎぎってならせん？

29 加奈：ぎぎぎってなんの音になんの？

30 信吾：冬の、あの、雪踏んだら、音

31 裕子：雪踏んだら

32 信吾：そう

33 加奈：あーあー

34 信吾：あれをやる

35 加奈：ぎぎぎぎ

(3)分析

視点1 共通課題は何か

第2段階—①での共通課題は「歩いている音を考える」ことである。初めは「28 信吾：あ、そういやいいこと考えた、誰かぎぎぎぎってならせん？」という発言より、雪を踏む音を考えようとし始める。しかし「ぎぎぎぎ」という音を考えているうちに、次第に「37 良雄：おれこれ歩いてる音になる」（資料1参照）や「38 信吾：おーいおい、なんか考え

や、歩いてる音で」(資料 1 参照) という発言より、「歩いている音」を作ることへ変化していったことがわかる。よって第 2 段階—①での共通課題は「歩いている音を考える」ことである。

また前段階までは「4 良雄：土鍋にする」や「5 良雄：おもちつくる、チーン!」という発言のように、イメージに関する発言はその音を鳴らす動作から生まれたものであった。例えば「おもちをつくる」というイメージは、紙を叩くことによって跳ねる動きから連想されたものである。したがって音そのものと関連させてイメージを作るという様子は前段階までは見られない。しかし第 2 段階—①では「誰かぎぎぎぎってなりません?」という発言のようにイメージから音を作り出そうとし始めていることが分かる。

よって第 2 段階—①ではある共通のイメージと実際の音とを関連させながら考えるようになっていく。

視点 2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

視点 1 での分析で述べたように、前段階までは音そのものとイメージを関連させることがなかった状態から第 2 段階—①では「歩いている音を考える」という共通課題から、「歩いている」というイメージに合う音を作り出すことに子どもたちが着目し始める。このように変化する契機となった発言は「28 信吾：あ、そういやいいこと考えた、誰かぎぎぎぎってませんか?」という発言である。「ぎぎぎぎ」という音は雪を踏んだ時の音であるが、このようにイメージと関連させた具体的な音が出現したことによって、それまで自分の活動に没頭していた子どもたちは、「歩いている音」という共通のイメージに着目し始め、イメージに合う音づくりということを意識し始めたのである。

視点 3 対話活動が次の段階へと進んだ要因は何か

前段階までは、ただ漠然と思いつくままに冬の様子を羅列している状態であったが、第 2 段階—①では「歩いている音」というイメージから音を作り出そうとし始めている。このように活動が進んだのは、契機となった「28 信吾：あ、そういやいいこと考えた、誰かぎぎぎぎってませんか?」という発言より、イメージに合う音を作るということに子どもたちが初めて着目したことが要因であると考えられる。信吾の持つ「雪を踏む」というイメージから「ぎぎぎぎ」という具体的な音が出現したことによって、それまでイメージをもって音を作ろうとしたり、また音そのものからイメージを思い起こそうとしていなかった段

階から、イメージと音そのものを関連させて考えるようになったのである。

視点 4 第 2 段階—①の対話活動の状態

第 2 段階—①では「28 信吾：あ、そーいやいいこと考えた、誰かぎぎぎぎってならせん？」という発言に対して「29 加奈：ぎぎぎってなんの音になんの」というように反応を示しあっているということ、また 28 信吾の提案に対して子どもたちが「ぎぎぎぎ」という音に着目し、「35 加奈：ぎぎぎぎ」「36 良雄：これでいーじゃん」（資料 1 参照）という発言よりその音を作ろうとしていることから、対話活動は成立していると考えられる。しかし、共有するイメージが信吾から発せられた「歩いている音」のみであり、そのイメージに対して具体的な音が提示されることがなかったため対話活動は進まず「39 良雄：なんかありそうなものどってくるわ」「40 裕子：ちっちゃくてきこえへん」「41 信吾：もうちょっとでかくならんかな」（資料 1 参照）というように、「歩いている音を考える」という共通課題の解決はされていない。

<第 2 段階—②>

(1)活動の様子

第 2 段階—②では第 2 段階—①に引き続き、イメージを出し合いながら音を作ろうとする場面である。しかしながらあまりイメージもでず活動は停滞している様子である。信吾は話し合いを進めようと、他の子どもたちに呼びかけるが、裕子と加奈はそれに応じず、2 人だけで紙を鳴らしたり、他の紙を取りにグループを離れたりしてしまう。

(2)対話記録

45 信吾：三人の足音でいーやん

46 信吾：タイトル

47 信吾：ひとりやろ、ふたりやろ、さんにん。三人の足音や

48 良雄：どうするー

49 良雄：足音ねー

50 裕子：なんかさあ、全員の足音じゃなんかさあ

(中略)

78 信吾：なんか鳴らしてんと、なんかやって

79 信吾：ほんまはやく意見出し合おうぜ、ねー

80 加奈：なんかやろうってどういう意味？

(3)分析

視点1 共通課題は何か

第2段階—②の共通課題は「足音を探す」ことである。第2段階—①では、「雪を踏む」から「歩いている」へとイメージが移り変わっていった。第2段階—②ではそのようなイメージが集約されて「足音」というイメージがグループ内で生まれ、このイメージに合う音を探そうと活動を行っている。

視点2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

視点1で述べたように、第2段階—①では「ぎぎぎぎ」という音の出現によってイメージと音を関連させて音づくりをしようとし始め、そのイメージが「雪を踏む」や「歩いている」といったイメージが子どもたちの中で生まれた。第2段階—②では、それらのイメージを集約して「足音」というイメージのもと音づくりが為されるようになった。このように、様々なイメージから、一つのイメージへと集約されたのは、「45 信吾：三人の足音でいいやん」という発言が契機になったためと考えられる。この信吾の発言以降、グループ内には「足音」というイメージが中心となって活動が進んでいく。

視点3 対話活動が次の段階へと進んだ要因は何か

第2段階—②では、第2段階—①から活動が進んでいるわけではない。第2段階—①での活動と同様に、イメージから音作りを行うという活動を行っている。

しかし契機となった「45 信吾：三人の足音でいいやん」という発言によって、それまでの「雪を踏む」や「歩いている」というイメージが集約されたことが要因となり、第2段階—②では「足音」というイメージから音づくりを行うという活動へと移りかわっている。

視点4 第2段階—②での対話活動の状態

第2段階—②では、「45 信吾：三人の足音でいいやん」という発言に対して、「50 裕子 なんかさあ、全員の足音じゃなんかさあ」や「52 裕子：くらくならへん？」(資料1参照)というように反応を示しているという点や、全員が「足音」というイメージに対して意識を向けているという点から対話は成立していると考えられる。しかしその後「63 信吾：ど

うする?」「64 裕子：どうしましょう」「65 良雄：紙で」「66 信吾：どうする誰か次考えてー」（資料 1 参照）というやりとりのように、対話活動は進まず、停滞している。これは、信吾の提案する「足音」というイメージがまだ他の子どもたちには、十分に共有されておらず、子どもたちの中ではっきりとしたイメージが捉えられていないため、「52 裕子：くらくらへん?」という発言のように他の子どもたちは否定的な反応を示し消極的であるという点が対話が停滞した要因であると考えられる。このように子どもたちのなかで「足音」という共通のイメージが意識され始めるがまだ全員でこのイメージを十分に共有する段階には至っておらず、そのため具体的な音も生まれず、対話活動は進まないという状態となっているということが考えられる。

また、このように「足音」というイメージに対して他の子どもたちは否定的であるが、対話活動を進めるための材料となる共有するイメージが「足音」のみであるという点も停滞している要因であると考えられる。例えば信吾の提案する「足音」というイメージが否定された後、良雄によって「57 良雄：おもち」「59 良雄：だんだんふくらんでいる、ボン！」（資料 1 参照）という新たなイメージに関する発言が出るが、これに対して「60 加奈：これのどこがおもちなん?」「61 信吾：なんか知らんけど、おもちとかできひん」というように否定的な反応が示され、これ以後「おもち」というイメージに関する発言は出なくなってしまった。

このように第 2 段階②では、一旦は信吾によって提案された「足音」というイメージに全員が意識を向け対話は成立するが、そのイメージが他の子どもたちに浸透せず消極的であるため、対話活動は進まず停滞している状態となっている。

【第 3 段階】

(1)活動の様子

第 3 段階では、作る音楽のタイトルが決まり音の組み合わせを決めるといった具体的な活動が始まる場面である。裕子が主導して、音の組み合わせや、音を鳴らす役割分担を決め合うなどしている様子である。

(2)対話記録

90 裕子：落ち葉は？

91 良雄：音どうしよ

92 加奈：これでみんなやったら、足音

93 裕子：じゃああたしらこんなんやとくから、他はあれやっというて、足踏み

94 良雄：それでいー

教師：じゃあテーマどうする？

95 信吾：落ち葉の足踏み

(中略)

101 信吾：そのふたりさあ、リズム同じにしてるん？ふたりが一緒にやっても変やん、だからリズム
ずれんとおかしいやろ

102 裕子：あ、でもふたりの歩き方は？

103 加奈：落ち葉違う音出したら？

104 信吾：当てるとこ違うとこにしたら

105 良雄：ずっと鳴らしとかな

(3)分析

視点1 共通課題は何か

第3段階での共通課題は「足音と落ち葉の音の組み合わせを考える」ことである。この共通課題による活動の内容は、これまでのイメージから音を作るという活動から、第3段階ではイメージの合う音の組み合わせを考えるという活動へと大きく変化している。これはこの段階でタイトルが決まったことにより、作る音楽のイメージが具体化されてきたということが要因であると考えられる。

視点2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

第3段階において共通課題が変化する契機となったのは、「90 裕子：落ち葉は？」という発言によるものである。これまではグループ内に「足音」というイメージしか存在せず、「足音」というイメージから音づくりを行おうとしていた。この「足音を探す」ということが前段階までの共通課題として活動が行われていたが、「足音」というイメージだけでは思うように活動が進まず停滞していた。そのような状態に、「90 裕子：落ち葉は？」という発

言が出たことによって、グループ内に「落ち葉」という新たなイメージが加わり、この「足音」と「落ち葉」というイメージを組み合わせるといふ、それまで一つのイメージから音を結びつけようとしていたのに対して、イメージを組み合わせようという変化が生まれたのである。よって、このように変化する契機となったのは「90 裕子：落ち葉は？」という発言によると考えられる。

視点3 対話活動が次の段階へ進んだ要因は何か

視点2で述べたように、これまで共有するイメージが「足音」というイメージだけであり、それだけではイメージを具体化することはできなかった段階から、「90 裕子：落ち葉は？」という発言により、新たに「落ち葉」というイメージが加わることとなった。これによって「足音」と「落ち葉」というイメージを組み合わせから「93 裕子：じゃああたしからこんなやつとくから、他はあれやつといて、足踏み」という発言より「落ち葉を踏む」というより具体的なイメージが子どもたちの中で生まれ、「落ち葉の足踏み」というタイトルを決めることができたのである。つまりこの「落ち葉を踏む」という具体的なイメージの出現が要因となって、それまで一つのイメージから音を作り出そうとしていた状態から、イメージを組み合わせで具体化させようとするようになったのである。

またこのように、イメージを組み合わせ、より具体化することによって、さらに音を作るだけでなく、音を組み合わせで鳴らすという活動へと移り変わっていった。例えば「101 信吾：そのふたりさあ、リズム同じにしてるん？ふたりが一緒にやっても変やん、だからリズムずれんとおかしいやろ」という発言がある。これは、足踏みの音がふたつあることから、「落ち葉を踏む人は二人」というイメージから生まれた、音の組み合わせ方に対する疑問についての発言である。このようにイメージがより具体化されることが要因となり子どもたちの活動は、ただ音を作る・探すという段階から、音の出し方を組み合わせたりなど、よりイメージに近い音楽づくりを行う段階へと進んでいるということがわかる。

また子どもたちの関わりあいにおいても、それまで信吾1人が話し合いを進めようとし、他の子どもたちはその話し合いに対してあまり積極的ではなかったが、この第3段階では裕子が主導して音を鳴らす役割を決めていたり、音の組み合わせ方に対して加奈がアドバイスを返すなど、子どもたちが積極的に関わり合いをもつようになっている。これは、それまでは、「足音」というイメージを十分にグループ内で共有することができなかったため、信吾以外の他の子どもたちはその「足音」というイメージを自分のものとして捉えることができなかった状態から、「落ち葉」という新しいイメージが出現したことによって子

どもたちが、この「落ち葉を踏む」というより具体的なイメージを十分に共有しあい、自分のイメージとして実感をもって捉えることができるようになったためであると考えられる。このため、この話し合いに対しても自分たちの「問題」であるとして、積極的に関わるように変化したのである。

視点 4 第 3 段階の対話活動の状態

第 3 段階では、共通課題である「足音と落ち葉の音を組み合わせる」という課題に対して、「91 良雄：音どうしょ」「92 加奈：これでみんなやったら、足音」「93 裕子：じゃああたしらこんなやつとくから、他はあれやつといて、足踏み」というやりとりのように、子どもたち全員が解決に取り組んでいるという点、互いに反応を示しあっているという点より対話は成立していると考えられる。

そして第 3 段階では対話が前段階までと比べてとても促進されている。これは、視点 3 で述べたようにイメージが具体化されてきたことによって、それを表現しようとする音に対しても具体的な考えを持てるようになったことが要因であると考えられる。例えば視点 3 でも述べたように、「足踏みをしている人が二人いる」というイメージをどのように表現したらよいかという発言に対して「103 加奈：落ち葉ちがう音でしたら？」「104 信吾：あてるとこ違うとこにしたら」というような解決のための反応が示されている。このように具体的なイメージを共有することによって、それを音として表現しようと様々な意見が出され、対話が促進されるのである。また、イメージが具体化されたことによって、子どもたちがイメージを十分に共有しあうことができ、その為対話活動を自分の問題として捉えることができるようになってきているのである。そのために対話活動に対して積極的に関わるようになり、裕子が音を鳴らす役割の分担を主導して行ったり、加奈が音の違いについてアドバイスをするなど、グループ内で個の役割ができていることも対話が促進された要因であると考えられる。

また第 3 段階では、対話活動が音を介して行われるようにもなっている。例えば、「106 信吾：せーのーで」「107 信吾：はや」「108 良雄：ここ歩いてる」「109 信吾：はやい、ドンダンドンダン」という対話では、音を実際に鳴らしながら、それを聴いて発言し合っている。このようにイメージが具体化されてくることによって、それを実際に音として実現させようとするため対話の中に音が介入してくるということがわかる。

【第4段階】

(1)活動の様子

第4段階は、3時間目の授業の始めの場面であり、前時までの振り返りをし合いながら、これまでの活動を思い出そうとしている様子である。教師が話し合いの中に入り、思い出そう促すが、各自音を出す準備をしたり、音を自分ひとりで鳴らしてみたりと、活動にまとまりがない様子である

(2)対話記録

117 裕子：なあ前さあ、話合ったことわからへん

118 良雄：こんなふうにして

教師：前やったこと覚えてる？

119 信吾：やった

120 良雄：覚えてるよ、ここに書いてあるもん

教師：ここの班の題名は？

121 良雄：書いてある

(3)分析

視点1 共通課題は何か

第4段階での共通課題は「前回までの学習の確認をする」ことである。第4段階は、3時間目の始めの場面であり、前回の授業から1週間が経っている。よって第4段階では前回までの活動が思い出すことだけで、具体的な活動には至っていない。

視点2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

第4段階は授業の始めであり、前時までの確認をしている場面であるので契機となった発言は無い。

視点3 対話活動が次の段階へ進んだ要因は何か

視点2と同じく、第4段階は授業の始めの場面であるため、要因は無い。

視点4 第4段階の対話活動の状態

第4段階では、「125 良雄：何回やってからやるん」や「130 良雄：テーマなんやっけ？」

雪の中の散歩？」という問いかけに対しても、誰も反応を示さず発言が羅列しているという点より対話は成立していないと考えられる。このように対話が成立していない要因としては、第4段階は授業の始めの場面であり、まだあまり活動に集中できていない、まだ前時までの活動を思い出せずうまく入っていけないということが考えられる。

【第5段階】

第5段階は、第2段階と同様に、対話活動のなかに複数の共通課題が存在する。第5段階全体の共通課題としては、「作った音楽を完成させる」ことであるが、そのために、「第5段階—①」では、作った音楽をまず確認し、「第5段階—②」では音を鳴らす回数を決め、「第5段階—③」では音楽の始まり方と終わり方を決め、そして音楽の形式が整った後の「第5段階—④」では、演奏の洗練のために練習を行っている。このように、第5段階では「作った音楽を完成させる」という大きな共通課題の解決のため、複数の共通課題のもと対話活動が行われている状態である。よって、この第5段階では①から④に第5段階を分けて分析を行うこととする。

<第5段階—①>

(1)活動の様子

第5段階—①ではなかなか前時までの活動が思い出せない前段階を受けて、音を鳴らしながら確認をしようとする場面である。裕子が主導して、信吾と良雄に役割を確認させたり、模範演奏によって前時までに作った音楽を確認したりしている様子である。

(2)対話記録

132 加奈：最初っから1回やらへん？

133 裕子：いっせーの一で

(全員で演奏する)

(中略)

138 裕子：なんかおかしい

139 良雄：なんか前はもっとこっちゃこっちゃこっちゃ

140 裕子：1回やってみて

（全員で演奏する）

141 良雄：こっちゃこっちゃー

142 加奈：こっちのほうか

143 良雄：もうちょっとゆっくりちゃうん

(3)分析

視点1 共通課題は何か

第5段階—①の共通課題は「音の組み合わせを確認する」ことである。全員で前時までに作った音を演奏しながら、音の組み合わせについて確認を行うという課題である。演奏することによって次第に前時までの活動を思い出し、確認を行うのであるが、演奏に対して「138 裕子：なんかおかしい」「139 良雄：なんか前はもっとこっちゃこっちゃこっちゃ」というように、前時までにつくったものとは違うという違和感に関する発言が寄せられている。このように疑問に対して解決しようと演奏しながら確認する活動が行われている。

視点2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

第4段階までは前時までを思い出すために、各自で音を鳴らしたりしていたが、第5段階—①では全員で鳴らして音の組み合わせを確認しようとしている。この変化は「132 加奈：最初っから一回やらへん？」という発言が契機となっていると考えられる。この発言によってそれまで各自で鳴らしていた音を、初めて全員で思い出しながら演奏しようと試みていることがわかる。

視点3 対話活動が次の段階へと進んだ要因は何か

第4段階でのこれまでの学習を思い出そうとするが、各自で音を鳴らしてみるだけで具体的な活動は行われていなかった状態から、第5段階—①では全員で演奏しながら前時までの音の組み合わせを確認するという段階へ進んでいる。これは、視点2で述べたように「132 加奈：最初っから一回やらへん？」という発言が契機となって全員で演奏をしながら前時までの確認をするという活動を行っている。つまり契機となった発言が要因となり、全員で演奏しながら活動するという次の段階へ進んでいるのである。

視点4 第5段階—①の対話活動の状態

第5段階―①では、「138 裕子：なんかおかしい」という演奏への違和感に関する発言に対して、「139 良雄：なんか前はもっとこっちやこっちやこっちや」という反応を示したり、またその違和感に対して「143 良雄：もうちょっとゆっくりちゃうん」などの指摘をしているなど、前時の通りの演奏をするために全員が取り組んでいるという点、また発言に対して賛同したり指摘をするなどの反応を示しているというから、対話は成立していると考ええる。

またこの段階から音を介して対話活動が行われていることがわかる。例えば「138 裕子：なんかおかしい」という演奏に対する違和感の解決のために、何度も演奏を繰り返すが、その演奏に対して必ず「142 加奈：こっちのほうが」や「143 良雄：もうちょっとゆっくりちゃうん」といった反応を示している。またどうしたら演奏しやすくなるか考えている場面では「154 裕子：だから、ここの二人がいちに、(模範演奏しながら)こうすんの」(資料1参照)など実際に音を鳴らしながら発言している。

このように第5段階からは、対話活動に音が介入して成立しているということがわかる。これは前段階までは、具体的なイメージと音の結びつきに向けて子どもたちの対話活動が行われていたが、その音楽にする具体的な「落ち葉の足踏み」というイメージが子どもたちのなかでしっかりと共有されたことによって、今度はそれを実際に演奏という形にする段階に進んでいるためであり、形として実現させるためには音を介することが必要であるためと考えられる。

<第5段階―②>

(1)活動の様子

第5段階―②は中間発表直後の場面である。中間発表では違うグループの音楽を聴き比べることによって様々なイメージの捉え方や、表現の方法についての気づきや感じ取ったことを発表し合うという活動を行っている。また再度グループ活動に移る前に教師から「演奏の始まり方と終わりを考える」という課題が出されている。

(2)対話記録

174 良雄：4 回やる？

175 信吾：これ何回やる？これ何回やる？

176 良雄：10 回でいいんちゃう？

177 信吾：20 回？

178 裕子：じゃあ 10 回でいい

(3)分析

視点 1 共通課題は何か

第 5 段階—②の共通課題は「音を鳴らす回数を決める」ことである。これは作った音楽を演奏する際に、鳴らす回数を決めていなかったため終わり方があやふやになってしまったという問題より、生じた課題である。

視点 2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

第 5 段階—②では始め全員で演奏をしているが、二人ずつ交互に鳴らすのにその鳴らす回数を決めていなかったため、終わり方があいまいになってしまった。そこで「174 良雄：4 回やる？」という回数に関する発言が出て初めて「175 信吾：これ何回やる？これ何回やる？」「176 良雄：10 回でいいんちゃう？」という回数を決めるやりとりが行われるようになった。よってここでの契機となったのは「174 良雄：4 回やる？」という発言によるものであると考える。

視点 3 対話活動が次の段階へと進んだ要因は何か

第 5 段階では、①から②へ共通課題の変化に伴い活動内容も「前時までの確認をする」ということから「鳴らす回数を決める」という内容へと移り変わっている。これは活動が停滞していた状態から進んだというような変化ではなく、単なる活動内容の変化であると考えられるため、第 5 段階—②としている。

また①から②へ移り変わった経緯は次の通りである。まず①では前時までに作った音楽を思い出し確認するという活動であり、その確認ができたことで演奏を繰り返し行っていた。しかしその演奏は、鳴らす回数を決めていなかったことにより終わり方があいまいなも

のとなっていた。よって②での活動である回数を決めるという段階へ移り変わったのである。つまり演奏の形はできたがその終わり方のあいまいさへの気づきが要因となり、第 5 段階—②へ活動が移ったと考える。

視点 4 第 5 段階—②の対話活動の状態

第 5 段階—②では、「175 信吾：これ何回やる？これ何回やる？」という音を鳴らす回数に関する疑問に対して「176 良雄：10 回でいいんちゃう？」や「177 信吾：20 回？」という答えを示しているという点、またこの答えに対して「178 裕子：じゃあ 10 回でいい」と反応し解決しているという点から、対話は成立していると考ええる。

<第 5 段階—③>

(1)活動の様子

第 5 段階—②で音を鳴らす回数を決めたことにより、第 5 段階—③は中間発表での教師からの課題でもある「演奏始め方と終わり方」について考える場面である。

(2)対話記録

179 加奈：最後終わり方どうする？

180 良雄：最後終わるときは、全部バーンでやろう

181 裕子：いっせーの一せ

(全員で演奏する)

182 信吾：最後にこうする

183 良雄：最後どーする？

184 裕子：最後はみんなあの、信吾がとんとんとんってして、たんたんたんって連打したらいいやん

185 加奈：最後は全員でせーの一でドンって終わり

(中略)

188 加奈：最初はいちにいさんしで始めてから、みんなで入る

189 裕子：やってみるよ、せーの

(全員で演奏する)

190 良雄：これでいいやん

(3)分析

視点 1 共通課題は何か

第 5 段階—③での共通課題は「演奏の始まり方と終わりを考える」ことである。これは第 5 段階—②で音を鳴らす回数を決めたことによって、鳴らし終えた時の終わりをどうするかという新たな課題が生じたと考える。また中間発表において教師から出された課題も影響していると考えられる。

視点 2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

第 5 段階—②で音を鳴らす回数が決まったことによって、次に終わりをどうするかという課題が生じ、その課題は「179 加奈：最後終わり方どうする？」という発言によって他の子どもたちへ投げかけられている。よって共通課題が「演奏の始まり方と終わりを考える」ことへ変化したのは「179 加奈：最後終わり方どうする？」という発言が契機となっていると考える。この発言にによって「180 良雄：最後終わるときは、全部バーンでやろう」や「184 裕子：最後はみんなあの、信吾がとんとんとんってして、たんたんたんって連打したらいいやん」というように提案がされるなど、演奏の終わり方と始まり方について対話活動が為されている。

視点 3 対話活動が次の段階へと進んだ要因は何か

ここでも第 5 段階—②と同様、活動が進んだのではなく、共通課題の変化に伴い活動内容が移り変わった場面である。

活動が移り変わった要因としては、第 5 段階—②の最後の「178 裕子：じゃあ 10 回でいい」という発言に対して「179 加奈：最後終わり方どうする？」という新たな課題に対する発言が出ていることから、第 5 段階—②で音を鳴らす回数が決まったことによって、次に鳴らし終えたあとはどうするかという課題が子どもたちの中で生じたことが要因であると考えられる。

視点 4 第 5 段階—③の対話活動の状態

第 5 段階—③では、「演奏の始まり方と終わりを考える」という共通課題に対して、「180 良雄：最後終わるときは、全部バーンでやろう」や「182 信吾：最後にこうする」「184 裕子：最後はみんなあの、信吾がとんとんとんってして、たんたんたんって連打したらいい

やん」という発言のようにその解決のための提案を発言によって示しあっているという点から、対話は成立していると考ええる。

また第5段階—③においても音を介した対話活動が行われている。例えば「180 良雄：最後おわるときは、全部バーンでやろう」という終わり方に対する提案に、「181 裕子：いっせーの一せ」と実際に演奏してみて吟味を行うというやりとりや、実際に考えたはじめ方と終わり方を取り入れた演奏に対して「190 良雄これでいいやん」という反応を発言によって示すというやりとりが行われている。このように、考えた演奏形式が実際に合っているかの吟味には、言葉だけではなく音を介して行われるということがわかる。

<第5段階—④>

(1)活動の様子

第5段階—④では、これまでに演奏の形式は決まっているので、より音楽を完成させるために練習を行うという場面である。足音を鳴らす役と落ち葉の音を鳴らす役とが二人一組になり、二人の音が同時に鳴らす練習が主にされている。組み合わせは裕子と良雄のペアと、信吾と加奈のペアとなっている。信吾と加奈の音が揃わないため、裕子と良雄が主に聞き役となって、2人の練習を見てアドバイスしあっている様子である。

(2)対話記録

198 良雄：はやいって

199 良雄：足音とやもん、合ってない

教師：何で合ってないと思ったん？

200 良雄：足音が葉っぱと合ってない

教師：あー、そうやな

201 裕子：いちにいさん

(全員で演奏する)

(中略)

207 良雄：落ち葉と合わせなあかん

208 裕子：合わせた方がいーって

209 裕子：いっせーの一で

(全員で演奏する)

210 良雄：ちょっと待って、女もっとはやくしなあかん、信吾がふたつあるし

211 信吾：はやいねーん

212 裕子：いけるやん、あんた

213 良雄：加奈に合わせな、ちょっと1回やってみて

214 信吾：でもな

(信吾と加奈だけで演奏する)

(3)分析

視点1 共通課題は何か

第5段階—④の共通課題は「足音と落ち葉の音を合わせる」ことである。第5段階—③までに演奏の形式が決まったことによって第5段階—④では演奏をより完成させるための練習が活動内容となる。ここで「落ち葉を踏む」というイメージにより音を近づけるために、「落ち葉の音」と「足音」が上手く重なるようにすることが共通課題となっている。

視点2 共通課題が変化する契機となった発言は何か

第5段階—③までに、音を鳴らす回数やはじめ方と終わり方といった音楽の形式が決まったので、第5段階—④ではより音楽を完成させるための練習が主な活動内容となっている。その練習の中で「197 良雄：はやいって」という発言が出る。この発言は「198 良雄：足音とやもん、合ってない」という発言にあるように、「足音」と「落ち葉の音」が本来は同時に鳴るはずが、ずれてしまっていることを指摘するものである。この発言によって、その後の練習は「足音」と「落ち葉の音」を合せるという課題のもと行われている。よって第5段階—④では「197 良雄：はやいって」という発言が契機となって、共通課題が変化していると考ええる。

視点3 対話活動が次の段階へと進んだ要因は何か

第5段階—④においても、第5段階—③と同様に、活動が進んだのではなく共通課題の変化に伴って移り変わったと考える。

それまでは、音を鳴らす回数や音楽の始まり方終わり方といった形式を決めることが主

な活動であり、第5段階—③の場面では「196 加奈：4回やったらこう入る」という発言によって形式を確認しながら練習を行っている。そのように確認しながら練習を行っている中で、視点2で述べたように「197 良雄：はやいって」という発言によってそれまで確認のために練習をしてきたのが、「足音」と「落ち葉の音」を合せるための練習へと移り変わっている。これは音楽の形式が決まったことによって、次に音を揃えるなどの、演奏を行う上での技能面に子どもたちの意識が向き、作った音楽をより完成に近付けるため、演奏技能の洗練に対して活動の意識が変化していることが要因であると考えられる。

視点4 第5段階—④の対話活動の状態

第5段階—④では、「足音と落ち葉の音を合せる」という共通課題のもと、全員が練習に取り組んでいるという点、また「210 良雄：ちょっとまって、女もっとはやくしなあかん、信吾がふたつあるし」や「219 良雄：おいしい」「224 良雄：合ってる」のように、演奏に対して必ず言葉による反応を示しているという点から、言葉のみでの対話ではなく、音を介した対話が成立していると考えられる。このように音を介して対話活動が行われているのは、この第5段階—④では、これまでのイメージを具体化させたり、音楽の形式を決めるという活動とは異なり、より音楽を完成させるための練習が主な活動となっているためである。このように練習が主な活動となっているため言葉だけで対話活動が行われなくなっているのである。

3. 分析結果

以上の分析より、子どもたちの対話活動は以下のように発展していることが明らかとなった。

まず第1段階では「1：タイトルから決めるか」という契機となる発言より、「タイトルを決める」という共通課題のもと活動が行われている。しかし、第1段階では、子どもたちの興味・関心が音づくりに向いており、それぞれ自分の活動に没頭しているため、「タイトルを決める」という共通課題に対して興味が向かず、対話活動も成立していない状態である。

そのような対話の成立していない状態から、第2段階—①では「28：あ、そういやいいこと考えた、誰かぎぎぎってませんか？」という発言を契機として、共通課題が「歩いている音を考える」という課題へと変化し、この課題のもと活動が行われている。「ぎぎぎ

ぎ」という「雪を踏む音」というイメージから、この「踏む」というイメージが派生して第2段階—①では「雪を踏む」や「歩いている」というイメージが生まれている。そして第2段階—①の対話活動の状態は、この「ぎぎぎぎ」という音に反応し合ったり、この音を作ろうとしたりという点から、対話は成立している。しかし、イメージがグループ内でしっかりと共有化出来ていないため、対話は成立しているが、活動は進まず停滞し、課題は解決されていないという状態である。

そして第2段階—②では「45：三人の足音でいーやん」という発言が契機となり、それまでの「雪を踏む」や「歩いている」というイメージが「足音」という一つのイメージへと集約されており、ここでは「足音を探す」という共通課題のもと活動が行われている。そして第2段階—②の対話活動は、足音というイメージに対して反応を示しているが、このイメージがまだ子どもたちの中で共有できていないという点や、別の新たなイメージが出てくることもないため、対話は成立しているが活動は停滞しているという状態である。

このような停滞している状態から、第3段階では「90：落ち葉は？」という発言が契機となり、この「落ち葉」というイメージが新たに加わることにより、「足音」と「落ち葉」というイメージを組み合わせ「落ち葉を踏む」というより具体的なイメージが生まれることとなった。そしてこの「落ち葉を踏む」というイメージよりタイトルが「落ち葉の足踏み」と決まり、グループ内で初めてイメージを共有することができ、この段階では「足音と落ち葉の音の組合せを考える」という共通課題のもと活動が行われている。そして第3段階では、タイトルが決まり、具体的なイメージをグループ内で共有出来たことにより、「足音と落ち葉の音を組み合わせる」という課題に対して、子どもたち全員が取り組んでいることから対話は成立している。また第3段階では音が介入して対話活動が行われている。これはイメージが具体化されてきていることにより、それを実際に音として実現させようとしているためであるということが考えられる。

第4段階では、授業の導入の場面であることから、「前回までの学習を確認する」という共通課題のもと、前回までの活動を思い出すことだけで、具体的な活動には至っていない段階である。そのため、まだあまり授業に集中できていないということ、また前回までの活動がうまく思い出せないという状態から、対話は成立していない。

そのような状態から、第5段階—①では「131：最初っから1回やらへん？」という発言が契機となり、実際に全員で演奏しながら前回までに作った音楽を思い出し、「音の組み合わせを確認する」という共通課題のもと活動が行われている。第5段階—①では、全員

が前回までの通りの演奏をするために取り組んでおり、発言に対して賛同したり、指摘しあうなどの反応を示し合っているという点より対話は成立している。またその対話活動には、演奏に対して言葉による反応を示したり、また音を鳴らしながら発言をするなど、音を介した対話活動が行われている。

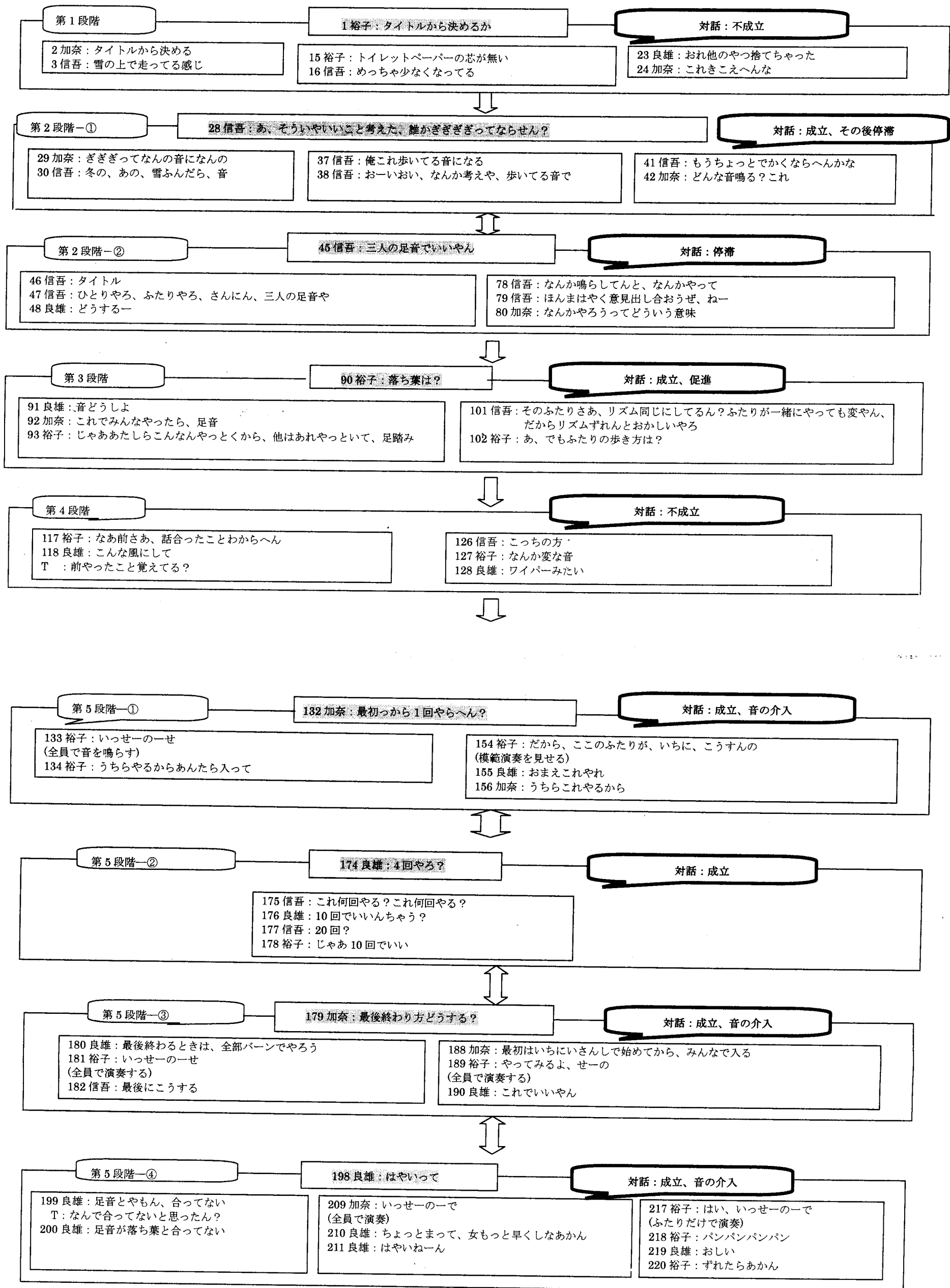
そして、音の組み合わせが確認できた状態から第5段階—②では「173:4回やろ?」という発言を契機に、「音を鳴らす回数を決める」という共通課題のもと活動が行われている。第5段階—②では、音を鳴らす回数についての疑問に対して答えを示しあい、課題を解決しようとしているという点より対話は成立している。

このように音を鳴らす回数が決まったことにより、次の第5段階—③では、「179 加奈: 最後終わり方どうする?」という発言が契機となり、「演奏の始まり方と終わりを考える」という共通課題のもと活動が行われている。そして第5段階—③では、共通課題に対して、解決のための答えを示しあっているという点から対話は成立している。また第5段階—③の対話活動においても、作った音楽の演奏を聴いて、言葉によって吟味しあうなど音を介した対話活動が行われている。

そして、このように第5段階—③までに音楽の形式を作ることが出来たため、第5段階—④では音楽をよりイメージに近づけ完成させるための活動が行われている。そしてここでは練習を行っている際に出た「198 良雄: はやいって」とい発言が契機となり、「足音と落ち葉の音を合わせる」という共通課題のもと活動が行われている。そして第5段階—④は、演奏を完成させるための練習が主な活動である。このため対話活動においても、演奏を聴いて必ず言葉で反応を示すという、音を介した対話活動が行われている状態である。

以上のように、子どもたちの対話活動は進んでいるのである。以上の過程を、図3に示す。

第4節では、この分析より、子どもたちの対話活動の様相について明らかにしていく



[図3 対話活動の過程]

第4節 子どもの対話活動の様相

第4節では、第3節の分析結果より、子どもの対話活動の様相を導き出す。

子どもたちの対話活動は、第3節の分析結果より、その対話の構造は図4のように4段階に分けることができた。

対話の構造としてはじめの[1. 個人の興味・関心への着目]の段階は、分析を行った対話活動の第1段階にあたる場面であり、第1段階では対話の成立していない段階である。次の[2. 共有事象の出現]の段階は対話活動の第2段階 - ①から②にかけての段階にあたる場面であり、この第2段階 - ①では、はじめて音と関連させたイメージが出現する段階である。そして次の[3. 共有事象の共有化]の段階は対話活動の第3段階にあたる場面である。この第3段階ではイメージをグループ内で十分に共有しあい、そのことによって対話が促進された段階である。そして最後の[4. 音による共有事象の実現]は対話活動の第5段階 - ①から④にあたる場面である。この第5段階ではイメージを音として実現しようとする場面であり、対話活動へも音が介入して成立している段階である。

以上の対話の構造について次に、各段階ごとに論じていく。

1. [1. 個人の興味・関心への着目]の段階

まず対話の構造の[1. 個人の興味・関心への着目]の段階は、対話活動の第1段階の場面にあたる。この第1段階では、子どもたちは、「テーマを決める」という共通課題に取り組むことよりも、音づくりそのものへ意識が向いていた。そして、それぞれ自分たちの音づくりの活動へと没頭しているために、共通課題の解決のために互いに反応しあう様子が見られなかった。

このように、この段階ではそれぞれ個人の興味・関心に意識が向き、その興味・関心に従った活動へ没頭してしまうため、共通課題をもって対話活動をすることへまだ意識が向かず対話が成立しないのである。

以上のように活動が個人の興味・関心に向かい、対話活動の成立しない段階が、対話活動の[1. 個人の興味・関心への着目]の段階である。

2. [2. 共有事象の出現]の段階

そして次の[2. 共有事象の出現]の段階は、対話活動の第2段階 - ①から第2段階 -

②の場面にあたる。この第2段階-①から第2段階-②では、対話活動の中に、「雪を踏む」、「歩いている」、「足音」などのグループ内で音に関わるイメージが出現した。このように、グループ内で音に関わるイメージが出現したことによって、それまで個人の活動に没頭していた状態から、イメージというものへ子どもたちの意識が向くようになっている。そして、対話活動における共通課題が「歩いてる音を考える」や「足音を探す」などのようにイメージに関わらせたものとなっているように、対話活動がイメージへ意識を向けて行われるようになっている。

このようにグループ内で対話活動を行うにあたっての核となっているイメージなどを、本論文では「共有事象」とし、この対話活動を行うにあたってグループ内の意識が共有事象であるイメージへと向き始めた段階が〔2. 共有事象の出現〕の段階である。

しかしながら、〔2. 共有事象の出現〕の段階にあたる第2段階-①及び第2段階-②では、信吾の発言によって「歩いてる音」や「足音」というイメージが生まれるが、他の子どもたちにはそのイメージがまだ実感を伴って受け入れられていないため、その共有事象であるイメージをグループ内で十分に共有できていない状態である。そのため子どもたちは「歩いてる音を考える」ことや「足音を探す」という課題を自分たちの問題として捉えることが出来ず、その解決のための対話活動へも消極的である。つまり、対話活動の核となるイメージなどの共有事象が出現しても、それをまだ十分に共有し合えない状態では、子どもたちは消極的になり、対話活動は停滞してしまうのである。

以上より〔2. 共有事象の出現〕の段階では、それまで子どもたち個人の興味・関心へ意識が向き、個人の活動に没頭していた状態から、イメージなどの共有事象が出現したことにより、子どもたちの意識はその共有事象へと向き、その共有事象が対話活動の核となっている。しかし、その共有事象をグループ内で十分に共有できていないことで、対話活動は停滞している状態である。

3. [3. 共有事象の共有化]の段階

そして、そのような対話活動の段階から、次に〔3. 共有事象の共有化〕の段階へと進む。この段階は、対話活動の第3段階にあたる場面である。第2段階の対話活動が停滞した状態から第3段階の対話が促進される状態へ進んだのは、第3節の分析でも述べたように、「足音」というイメージに「落ち葉」という新たなイメージが加わったことが契機となっている。そしてこれによって「落ち葉を踏む音」という具体的なイメージがグループ内

に生まれ、イメージが具体化されたことにより、それまでイメージに対してうまく実感を持って捉えられず、対話活動に対して消極的であったほかの子どもたちが、「落ち葉を踏む」という具体的なイメージを共有しあうことができ、このイメージをより具体化させるための対話活動が行われている。例えば、第3段階では「足音」と「落ち葉」というイメージを組み合わせて「落ち葉の足踏み」というタイトルが決まったことにより、それまで信吾ひとりが対話活動を進めようとしていたのに対して、子どもたち全員がどのように音を組み合わせたらイメージにより合うかということや、複数ある足音の違いをどう出すかなど、イメージを音にするためにより具体化させようとして対話活動に取り組んでいる。これは、それまでイメージは出現したもののグループ内で十分に共有し合えなかった状態から、全員が「落ち葉を踏む」というイメージを共有することができ、そのことによってそのイメージを自分のものとして捉えることができるようになったことが要因である。

このように「3. 共有事象の共有化」の段階では、それまでグループ内で共有事象を十分に共有できなかった状態から、その共有事象が具体化したことによってグループ内で共有することができ全員がそれを自分のものとして捉えることができるようになった段階である。そして共有しあえたことによって、どうすれば自分たちのイメージに近づけることができるかという、共有事象をより具体化させることが対話活動の核となっている段階である。またこのように対話活動の核である共有事象が具体化されていくことによって、子どもたちの中で「タイトルはどうするか」や「どうすればタイトルに合った音の組合せが考えられるか」など、対話を行うにあたっての共通課題が細分化・具体化され、このことによって子どもたちにとって、何をすべきかという問題が明確となり対話活動は促進する状態となっている。

4. 「4. 音による共有事象の実現」の段階

このように共有事象を十分にグループ内で共有化し、イメージなどの共有事象をより具体化させることが対話活動の核となった段階から、次に「4. 共有事象の実現化による音の介入」の段階へと進む。この段階は対話活動の第5段階－①から第5段階－④の場面にあたる。第5段階では、第3節の分析より、「音の回数を決める」ことや「演奏の始まり方と終わり方を考える」ことなど、演奏の形式についての対話活動や、その演奏をより洗練させ完成させるための対話活動が行われ、そこには言葉のやりとりだけでなく音が介入した対話活動が行われていた。それは、それまで音楽をつくるために、イメージをつくり、

より具体化させることといった、共有事象を核とした対話活動が行われてきたが、その共有事象が子どもたちの中で、十分に具体化され、共有できた状態となったため、今度はその具体化させたイメージなどの共有事象を、音として実現させ、音楽として形づくる段階に進んでいるのである。例えば、第3節の分析より、第5段階－①から第5段階－③では、音楽の形式を決める場面であるが、ここでも必ず音を実際に鳴らしながら、音の鳴らす回数や音楽のはじめ方を確認し合っている。また、音楽の形式が決まり、第5段階－④ではそのつくった音楽を、より洗練させ完成させるための練習が活動の主となっており、言葉による対話活動ではなく、音のやりとりの中に言葉によって反応を示し合っているという状態である。このように「4. 共有事象の音としての実現化」の段階では、子どもたちの言葉による対話の中に音を介入させ、確認し合ったり、音のやりとりの中に言葉による反応を示しあったりなど、対話活動の中に音が介入して行われている段階である。

以上より、音楽科における子どもたちの対話活動は、対話の成立しない状態から、共有事象の出現により、グループ内の意識が共有事象に向きはじめ、それを全員で共有し合い、具体化させることが対話活動の核となり、そして最後にはそれを音楽として実現させるために、音を介した対話活動が行われるようになるという構造をもっていることが明らかとなった。

注

- (1)『教育音楽小学版』第58巻第9号 音楽之友社 2003 90頁-91頁

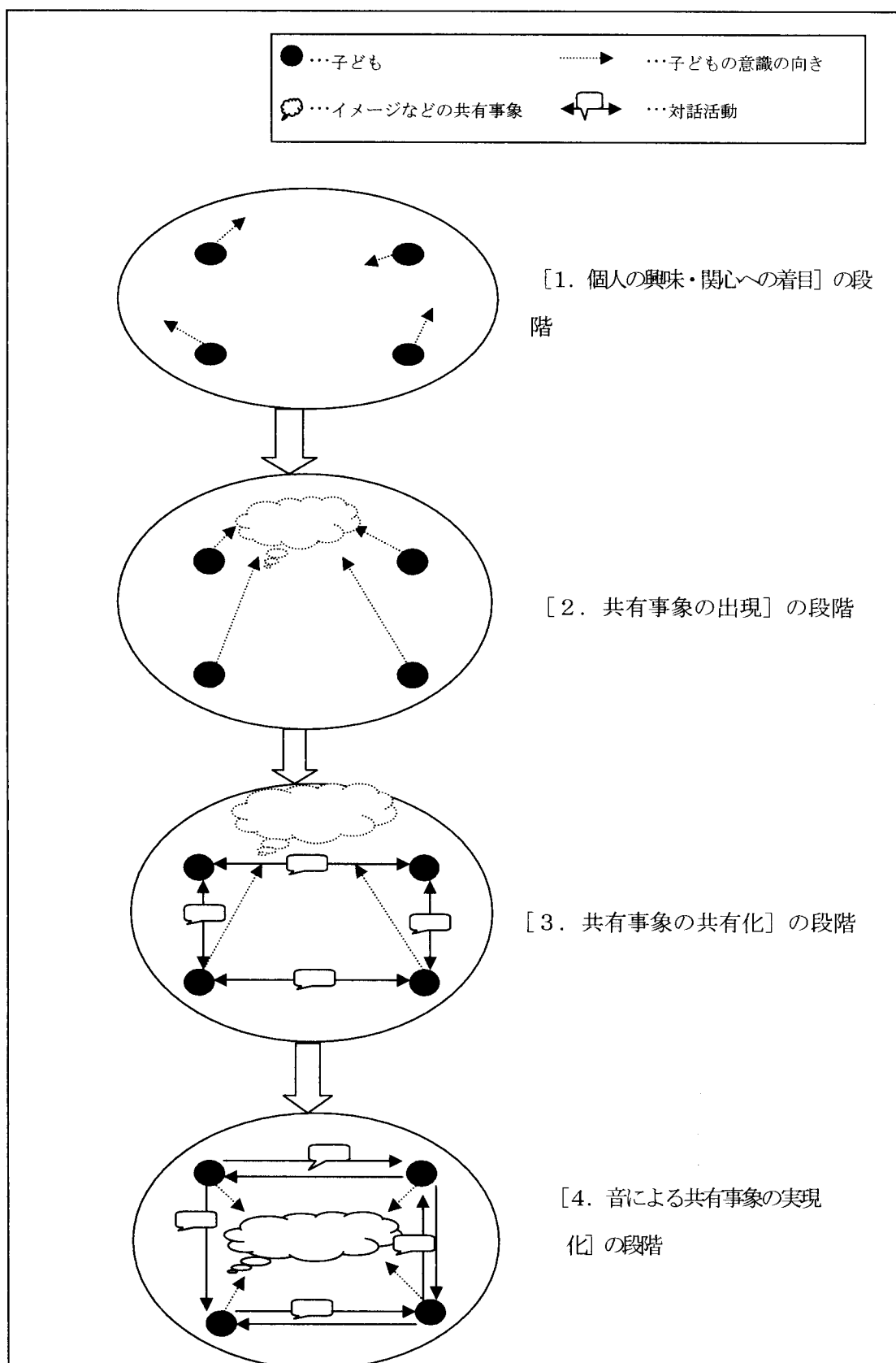
この事例は千葉県船橋市立市場小学校教諭の清水礼子による音楽科授業事例である。

- (2)『教育音楽小学版』第56巻第11号 音楽之友社 2001 86頁-87頁

この事例は長野県長野市立城東小学校教諭の宮川史枝による音楽科授業事例である。

- (3)「MMCP」とは、「マンハッタンビル音楽カリキュラム計画」(Manhattanville Music Curriculum Program)のことであり、1965年アメリカ合衆国の資金援助を受け誕生した音楽教育に関するプロジェクトである。そしてこのカリキュラムによって作成された音楽学習プログラムが「MMCP Interaction」及び「MMCP Synthesis」であるが、本論文で参考にしたプログラムは「MMCP Interaction」である。このプログラムは、「MMCP Synthesis」の導入として使われ、幼稚園から小学校低学年児を対象としたプログラムである。

Biasini,A.;Thomas,R.;&Pogonowski,L (1970) .*MMCP interaction:Early childhood music curriculum*.Bardonia,NY:Media Materials,Inc



[図 4 対話活動の構造図]

終章

1. 本論文の結論

本論文の目的は、音楽科授業における子どもの対話活動の分析を通して、その様相を導き出し、音楽科授業における対話活動の意義を明らかにすることである。この目的のため、以下のような研究を行った。

第1章では、まず本論文で扱う「対話」という行為の定義づけを行った。

「対話」とは、話すという言葉を経介にしてやりとりされる行為の中でも、ある共通の問題や課題の解決へ導く、あるいはそれによって新たな考えを生み出すという目的をもって為される行為である。また、「対話」とは行為者のどちらか一方が受け身になることはなく、双方どちらもが主体的に行為に関わりあいながら、共通の理解を築いていくという構造をもっているということを明らかにした。以上の対話の目的や構造より、本論文では対話とは「共通の理解を前提としない、同等の立場にある2人以上の行為者によって為されることを前提とし、共通課題の解決のため行為者が互いに主体的に行為に関わりながら、共通の理解を築いていくという行為である。」と定義した。また学習活動において、以上の定義に基づく「対話」を位置づけた活動を「対話活動」として扱うこととした。

そして第2節では、以上のような対話活動を含む言語活動が、学校教育の中でどのように位置付けられているかについて論じた。学校教育においては、平成20年の学習指導要領の改訂により、「生きる力」の理念のもと、「思考力、判断力、表現力等」の育成が求められる中で、言語活動はそれらの能力の育成に大きく関わりをもち、学習活動の基盤として位置付けられていると論じた。また、具体的に各教科において、言語活動がどのように位置付けられているかについて、中教審の答申ならびに平成20年改訂の新学習指導要領より概観し、その各教科における対話活動の位置づけについて明らかにした。

第2章では、実際に音楽科以外の他教科においては、どのような対話に関わる研究がされているか、その研究事例を概観した。

国語科での対話活動に関する研究では、対話に関わる能力そのものに焦点が当てられ、その能力の育成のために研究がされていることが明らかとなった。また研究授業においては、対話活動は集団の中で考えを一つにまとめるという活動に位置付けられていることが明らかとなった。

美術科では美術作品のより深い理解へつなげるための手段として、対話活動は捉えられ

研究されていることが明らかとなった。また研究授業においては、鑑賞の活動の作品に対して解釈を行う場面に位置付けられていることが明らかとなった。

理科での対話活動は協同的な学習をより有効なものにするための学習手段として捉えられ研究されていることが明らかとなった。また、研究授業においては与えられた課題解決の場面において位置付けられていることが明らかとなった。

第3章では、京都教育大学附属桃山小学校の3年生を対象に音楽科の研究授業を行い、そこでの対話記録を分析した。その結果以下のような様相が明らかとなった。

子どもたちの対話活動は、その構造を〔1. 個人の興味・関心への着目〕の段階、〔2. 共有事象の出現〕の段階、〔3. 共有事象の共有化〕の段階、〔4. 音による共有事象の実現〕の段階の4つの段階に分けることができ、この段階ごとに活動が進んでいくことが明らかとなった。

〔1. 個人の興味・関心への着目〕の段階では、子どもたちの個人の興味・関心が優先され、個人の活動にそれぞれが没頭し、そのためまだ対話活動が成立しない状態である。次の〔2. 共有事象の出現〕の段階では、イメージなどの共有事象の出現によって、子どもたちの意識が一つの共有事象に向きはじめ、共有事象が対話活動を行うにあたっての核となっている。そして〔3. 共有事象の共有化〕の段階では、子どもたちが共有事象を十分に共有することができ、その共有事象をより具体化させることが対話活動を行うにあたっての核となっている。そして共有事象が子どもたちの中で十分に共有されたこと、また具体化されたことによって、対話を行うための課題が細分化・明確化され、対話活動は促進された状態となった。また、共有事象を十分に共有しあうことによって、子どもたちが対話活動を自分の問題として捉え、個の役割をそれぞれ確立していったことにより、対話活動が促進される状態となったことが明らかとなった。そして最後の〔4. 音による共有事象の実現〕の段階では、それまでに具体化された共有事象を実際に音楽として実現しようとする段階であり、このため対話活動に音が介入して成立している状態となっている。

以上のような子どもたちの対話活動の様相から、次に音楽科授業に対話活動を位置づける意義について述べる。

2. 音楽科授業における対話活動の意義

第3章で明らかとした子どもたちの対話活動の様相から、音楽科授業に対話活動を位置づける意義として以下の4点が考えられる。

【対話活動を位置づける意義】

- ・音楽活動における課題の明確化
- ・つくりあげる音楽に対するイメージの共有化
- ・イメージを意識した表現活動の実現
- ・他者と関わる場の生起

まずひとつには対話活動を位置づけることによって「音楽活動における課題の明確化」という点である。

対話とは、ある共通課題をもち、その解決を目的として行われる行為である。研究授業に位置づけた対話活動においても、共通課題をもち取り組んでいる様子が見られる。音楽科授業では、音楽を聴いたり演奏したりなどの活動が主であり、その作業的活動に子どもたちの興味・関心が向くため、演奏や音楽づくりの活動では、「音を鳴らす」という活動を繰り返す場面が多い。しかし研究授業において、第3章の対話分析より、子どもたちは活動のはじめはそれぞれ音を鳴らすという活動に没頭しており、一人ひとりが音を鳴らすという活動を繰り返していたが、契機となる発言や、その後の発言のやりとりによって「歩いている音を考える」や「足音と落ち葉の音を組み合わせる」という共通課題が子どもたちの中で生まれ、その課題を解決しようと活動に取り組んでいる様子が見られる。

このように対話活動を音楽活動の中に位置づけることによって、ただ演奏や音作りを繰り返すだけでなく、一つひとつの活動ごとに「今何に取り組んでいるのか」「今は何をすべきか」という課題を明確にして活動を行うことができるのではないかと考える。

次に対話活動を位置づけることによって「つくりあげる音楽に対するイメージの共有化」という点である。

研究授業において、対話活動を進めるなかで、子どもたちはつくる音楽に対して一致したイメージを共有しあい、音楽づくりを行っている。例えば、対話の構造の[3. 共有事象の共有化]の段階では「落ち葉の足踏み」という共有事象をグループ内で十分に共有し合えたことによって、その後「どうすればタイトルにあった音の組み合わせができるか」という課題や「ふたつの足踏みの違いを出すにはどうするか」という課題に取り組みはじめ、その後[4. 共有事象の実現化による音の介入]の段階では、音楽の形式を決めたり、音楽を完成に近づけようとつくった音楽を練習したりと、音楽をつくりあげる上で具体的な活

動へと進んでいる。

また子どもたちは、対話を進める中でそのように一致したイメージを共有しあうようになった。それは[3. 共有事象の共有化]の段階にあたる第3段階での様相に見られる。この第3段階では、「落ち葉は？」という発言が契機となって「足音」というイメージ新たに「落ち葉」というイメージが出現したが、それによって、以下のようなやりとりがみられる。

92 加奈：これでみんなやったら、足音

93 裕子：じゃああたしらこんなんやつくから、他はあれやっというて、足踏み

94 良雄：それでいい

教師：じゃあテーマどうする？

95 信吾：落ち葉の足踏み

96 良雄：これ足音

98：この音と、落ち葉の音を組み合わせせて

ここでは、「落ち葉」というイメージが新たに加わり、「93 裕子：じゃああたしらこんなんやつくから、他はあれやっというて、足踏み」という発言によって、「足音」と「落ち葉」というイメージを組み合わせるという考えが新たにグループ内で生まれ、それによってタイトルでもある「落ち葉を踏む音」という一致したイメージを「95 信吾：落ち葉の足踏み」という発言によって共有しあうことができている。

このように、子どもたちは対話活動の中で、イメージなどの共有事象を出しあったり、それらを組み合わせる新たなイメージへとつなげる発言をしあうことによって、そのイメージなどの共有事象を十分に共有しあうことができるのである。そして、グループ内で一致したイメージなどの共有事象を十分に共有しあえることによって、次の段階であるそれを実際に音として実現させようとする活動へ進むことができるのである。よって、音楽を表現したり、つくりあげるという活動において、音楽に対する一致したイメージを共有しあうことは必要であり、対話活動はそのために有用であるといえる。

3 つ目は対話活動を位置づけることによって「イメージを意識した表現活動の実現」という点である。

対話の構造の[4. 共有事象の実現化による音の介入]の段階にあたる第5段階－④で

は、音楽をより洗練させるための演奏の練習が行われている場面である。このような演奏が主な活動となっている場面においても、子どもたちはその演奏に対して言葉による反応を示しており、対話活動へ音が介入して成立しているということが第3章の分析より明らかとなっている。そしてこの音を介した対話活動が行われることにより、子どもたちは、その練習の活動がただの反復練習に終始することなく、互いに聴きあいながら、自分たちの思い描く完成された音楽へ近づける練習の活動が行えている。

このように、対話活動を演奏などの練習の活動へ位置づけることによって「つくりあげるイメージを意識して表現しようとすることができる」のである。

そして最後は、「他者との関わる場の生起」という点である。第3章の分析において、[1. 個人の興味・関心への着目]の段階では、子どもたちは個人の興味・関心ごとへ着目し、個人の活動に没頭しているため、グループでの対話活動へ意識が向けられず、他者との関わりが希薄であった。しかし、[3. 共有事象の共有化]の段階では共有事象をグループ内で十分に共有化することができ、対話が促進される状態となっている。この対話が促進された要因のひとつとして、子どもたちがこの対話活動の中で個の役割を確立していったことが考えられる。第3章の分析でも述べたように、裕子が主導して音を鳴らす役割を決めていたり、加奈が音の組み合わせに対してアドバイスを返すなど、対話活動に積極的に関わりをもつように変化している。このように、子どもたちが対話活動を行う中で、自然と自分の役割というものを集団の中で確立し、積極的に他の子どもたちと関わり合いをもつことができるようになってきていることが、対話活動の様相より明らかとなった。音楽科に限らず、学校生活の中で子どもたちが集団の中で自分の役割や存在を確立し、それを他者との関わり合いの中で認め合いながら関係を築いていくという社会性を育成することは学校教育において重要視されるべき点である。以上のような子どもの様相から、子どもたちが集団の中で個を認め合いながら関わり合うことができる社会性を育成するにあたって、対話活動は有効な手立てのひとつとなりうると考える。

以上音楽科授業に対話活動を位置づける意義として「音楽活動における課題の明確化」、「つくりあげる音楽に対するイメージの共有化」、「イメージを意識した表現活動の実現」、「他者との関わる場の生起」という4点が明らかとなった。

3. 音楽科授業に対話活動を位置づける視点

今回の研究では、子どもの対話活動を分析するにあたり、子どもたちの自然な様相を捉えることに焦点をあて実践・分析を行ってきた。このことより対話活動が円滑に進む場合と停滞する場合が生じた。しかしながら、本来授業とは意図をもって行われる活動であり、したがって対話活動を授業に位置づける場合、その活動を円滑に進めるための手立てが必要となる。

そこで対話活動が円滑に進んだ段階の分析結果を参考にし、次に音楽科授業に対話活動を位置づける際の視点について考察を行う。

まず音楽科授業に対話活動を位置づけるにあたって、その対話活動が音を伴った活動であるということが前提となる。分析結果の「4. 音による共有事象の実現」の段階で、演奏などの音のやりとりの中に言葉による反応が示されているという様相より、子どもたちは対話活動においても自然と音を伴わせておこなっている。よって、音楽科授業に対話活動を位置づける場合、その対話活動が言葉だけのやりとりの終始することなく、音を伴う活動であるということが前提となる。

そしてそのような前提のもと、音楽科授業に対話活動を位置づける視点として以下の3点が導き出された。

【音楽科授業に対話活動を位置づける視点】

- ・ 共通課題の設定
- ・ 共有事象の意識化
- ・ 個の役割の自覚

対話活動を位置づける視点としてまず「授業の各活動に応じて共通課題を設定すること」が考えられる。第3章の対話活動の分析より、各段階では共通課題をもって対話活動が行われている。しかしながら第1段階や第4段階などでは、あまり共通課題が意識されておらず、対話活動は成立しない、または停滞した状態となっている。それに対して、第3段階や第5段階では、「タイトルを決める」や「音を鳴らす回数を決める」など、共通課題がしっかりと意識されている段階では対話活動は促進された状態となっている。よって、対話活動の場を音楽科授業の中に位置づける場合、あらかじめ共通課題を設定することによって、今何について話し合っているか、また何の活動を行っているかという活動の課

題を明確にして、進めることが出来るのではないかと考える。例えば、クラス全体の場合で対話活動を位置づける場合、あらかじめ課題を教師主導で提示して行うことによって、子どもたちは、「今は〇〇のことについて話し合ってる」という意識をもって参加できるのではないかと考えられる。このように、共通課題を設定して対話活動を学習の中に位置づけることによって、学習の内容が明確化された活動が行えるのではないかと考える。

次に「対話活動の核となる共有事象を意識する場面を設定すること」という視点についてである。これは、対話活動の第3段階のように子どもたちが共有事象を十分に共有しあうことができた段階では対話活動は促進されるという様相や、また先に対話活動を位置づける意義として述べたように、共有事象を十分に共有しあえることによって、その後の表現活動は活発化されるという点から、対話活動を行う中で、その核となる共有事象を子どもたちに共有させることが、対話活動を位置づける上で必要であると考えられる。

そして3つ目の視点の「対話を行う上で、個の役割を意識させること」についてである。対話活動が促進された〔3. 共有事象の共有化〕の段階である第3段階では、第3章で述べたように、対話活動がそれまで停滞していた状態から、促進する状態へと発展している。これは、子どもたちが話し合いを自分の問題として捉え、積極的に参加していくことにより、個の役割というものが自然に確立し、その役割によって対話活動が行われたためであると考えられる。このように、対話活動を行う上で、個の役割を意識させることによって、話し合いを自分の問題として捉え積極的に関わりをもてるようになり、対話活動に全員が関わり合いをもち参加できるのではないかと考える。対話活動の中での役割について具体的には、例えば裕子のように、その対話を主導していくリーダーのような役や、みんなの意見をまとめる役などが考えられる。このように対話を成立させるためには、集団の中で役割を決め、行わせることが必要であると考ええる。

以上のように、音楽科授業における対話活動の位置づけにおいては、対話活動が必ず音を伴う活動であるという前提のもと、「授業の各活動に応じて共通課題を設定すること」、「対話活動の核となる共有事象をもたせること」、「対話を行う上で、個の役割を意識させること」、の3点が視点として考えられる。

4. 今後の課題

本論文では、子どもたちの対話活動の分析から、その対話活動は、対話の成立していない段階から、イメージなどの共有事象の出現やその共有事象の十分な共有化によって、対話活動は促進され、その共有事象を音として実現化する段階では言葉だけでなく音を介す

ことによって対話が成立する段階へ進むという、様相について明らかとし、対話活動を音楽科授業へ位置づけることに意義ならびに、その視点について論じた。

しかしながら本論文で扱った対話活動は、子どもの中で自然生じた対話活動を抽出し、分析を行っているため、教師の関わりやクラス全体としての対話活動の設定については論じることが出来ていない。よって、今後の課題としては対話活動を位置づける上で教師と子どもとの関わりや、クラス全体の活動に対話活動を位置づけた場合の様相などについて明らかにしていきたいと考える。

謝辞

今回京都教育大学附属桃山小学校での研究授業を行うにあたり、西井教諭には年度末のお忙しい中御協力いただき、心から感謝の気持ちと御礼を申し上げたく、謝辞にかえさせていただきます。本当にありがとうございました。

引用及び参考文献

英語

Biasini, A.; Thomas, R.; & Pogonowski, L (1970) .*MMCP interaction: Early childhood music curriculum*. Bardonia, NY: Media Materials, Inc.

日本語

伊藤英希・貫井正納「小学校理科授業におけるグループ学習改善のための基礎的研究—協同的な学習の中での発話と考えの変容に注目して—」『千葉大学教育学部研究紀要』第 53 巻 千葉大学教育学部 2005 105-111 頁

小島律子『『音楽づくり』における批評場面の授業論的検討』『学校音楽教育研究』第 5 巻 日本学校音楽教育実践学会 2001 100-108 頁

佐藤幸江ほか「相互作用をめざす「対話的コミュニケーション力」を育てる国語科教育の一考察」『日本教育工学会研究報告集』第 6 号—2 巻 日本教育工学会 2006 169-176 頁

徳田修二「初等音楽科教育における言語的アプローチによる課題学習の構想と実践」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 14 号 山口大学 2002 121-135 頁

日本教材システム編集部『小学校学習指導要領 新旧比較対照表』日本教材システム 2008

初谷和行「話し合い活動におけるグループ構成の影響と授業構成に関する考察」『研究紀要』第 44 巻 筑波大学付属坂戸高等学校 2007 87-92 頁

林四郎「談話行動のタイポロジー」『日本語学』第 2 巻 - 7 号 1983 24-30 頁

比嘉俊「対話活動を取り入れた授業の展開—中学校理科の実践を通して—」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 12 号 琉球大学教育学部教育実践総合センター 2005 109-116 頁

水谷信子『『共話』から『対話』へ』『日本語学』第 12 巻 - 4 号 1993 4-10 頁

宮下俊也の「知覚・感受の結果は発話にいかによ表されるか—「音楽的な感受」に対する評価方法としての意味内容分析—」『学校音楽教育研究』第 8 巻 日本学校音楽教育実践学会 2004 141-154 頁

- 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書 2001
- 和田咲子・山田芳明「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」『美術教育学：美術科教育学会誌』第29巻 美術科教育学会 2008 645-655 頁
- 熊野佳恵ほか「鑑賞教育における知的理解による試み」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第20号 山口大学 2005 171-182 頁

学習指導要領

- 文部科学省『小学校学習指導要領 音楽編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術者 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領 算数編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領 理科編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領 生活編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領 図画工作編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領 家庭編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『小学校学習指導要領 家庭編』東洋館出版社 2008

雑誌

- 『教育音楽小学版』第58巻第9号 音楽之友社 2003 90-91 頁
- 『教育音楽小学版』第56巻第11号 音楽之友社 2001 86-87 頁

辞書

- THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY*. Oxford :Oxford University Press,1989 p.58
- 『広辞苑』新村出編 岩波書店 2008
- 『現代学校教育大事典5』奥田真丈ほか監修 ぎょうせい 1993
- 『岩波哲学・思想事典』岩波書店 1998

文献以外の資料

文部科学省ホームページ「言語力育成協力者会議」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm

(2009年9月25日閲覧)

文部科学省ホームページ「PISA」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm

(2009年9月25日閲覧)

文部科学省ホームページ「中央教育審議会答申」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/afieldfile/2008/12/18/20080117.pdf (2009年6月3日閲覧)

【資料 1】 京都教育大学附属桃山小学校での音楽科の研究授業の対話記録

実施期間 平成 21 年 2 月 16・17 日、23・24 日の計 4 日間

対象学年 小学校 3 年生

抽出場面 第 2 時及び第 3 時の授業

単元名《紙を使って冬の様子を表現しよう》

第 2 時の主な学習内容

前時の学習（紙を使って音探しを行っている）をふまえて、冬の様子という大きなテーマのなかで、自分たちの冬の様子を紙の音色によって創作する。まずはじめにどんな冬の様子を作るのかというタイトル決めを行い、音の組合せをつくっていく。グループ活動のなかで話し合いを進めながら活動を行う。

抽出グループ

3 年 1 組 4 班 裕子、加奈、信吾、良雄（子どもの名前は全て仮名）の 4 人グループ

【対話記録】

- 1 裕子:タイトルから決めるか
- 2 加奈:タイトルから決める
- 3 信吾:雪の上で走ってる感じ
- 4 良雄:土鍋にする
- 5 良雄:おもちつくる チーン！
- 6 裕子:これなんかつかえへん気がする
- 7 良雄:これ合わせる、チーンてなるとき
- 8 良雄:おもち
- 9 信吾:それいいやん
- 10 信吾:紙コップで
- 11 裕子:でもこれあれやで、こんなかたいの紙やないで
- 12 信吾:どーすんの、なあはやく

- 13 信吾:ここにさっきはいつたで、これは？
- 14 信吾:なにすんの
- 15 裕子:トイレトペーパーの芯がない
- 16 信吾:めっちゃ少なくなってる
- 17 加奈:そんなことない
- 教師:タイトル決まった？
- 18 良雄:まだ何にしようかなと
- 19 信吾:ひとりが決めてもあかんから、音出し合って
- 教師:昨日組み合わせたやつは
- 20 良雄:せーのでいちにいさん
- 21 良雄:お前なんでやらへんの
- 22 信吾:いや4回目やもん
- 23 良雄:おれ他のやつ捨てちゃった
- 24 加奈:これきこえへんな
- 25 信吾:まずは冬の…
- 26 裕子:なんか音違う
- 27 信吾:やめろー、また掃除しなあかん
- 28 信吾:あ、そうやいいこと考えた、誰かぎぎぎぎってならせん？
- 29 加奈:ぎぎぎってなんの音になんの
- 30 信吾:冬の、あの、雪ふんだら、音
- 31 裕子:雪ふんだら
- 32 信吾:そう
- 33 加奈:あーあー
- 34 信吾:あれをやる
- 35 加奈:ぎぎぎぎ
- 36 良雄:これでいーじゃん
- 37 信吾:おれこれ歩いてる音になる
- 38 信吾:おーいおい、なんか考えや、歩いてる音で
- 39 良雄:なんかありそうなものにとってくるわ
- 40 裕子:ちっちゃくてきこえへん

- 41 信吾:もうちょっとでかくならへんかな
- 42 加奈:どんな音鳴る?これ
- 43 裕子:これでいっか
- 44 良雄:なーんか…
- 45 信吾:三人のあしあとでいいやん
- 46 信吾:タイトル
- 47 信吾:ひとりやろ、ふたりやろ、さんにん。三人の足音や
- 48 良雄:どうするー
- 49 良雄:足音ねー
- 50 裕子:なんかさあ、全員の足音じゃなんかさあ
- 51 良雄:じゃあ走ってて
- 52 裕子:くらくならへん?
- 53 信吾:いっかい鳴らして鳴らして、鳴らして
- 54 加奈:せやなー
- 55 信吾:じゃあやめとくか
- 56 信吾:じゃあなんか次考えて
- 57 良雄:おもち
- 58 信吾:おもち?
- 59 良雄:だんだん膨らんでいる、ボーン!
- 60 加奈:これのどこがおもちなん?
- 61 信吾:なんか知らんけど、おもちとかできひん
- 62 信吾:とんかちとねじ
- 63 信吾:どうする
- 64 裕子:どうしましょう
- 65 良雄:紙で
- 66 信吾:どうする誰か次考えてー
- 67 良雄:あ、そや、ちょっと貸してこれ、ちょっとだけ
- 68 信吾:さーてどうしようか
- 69 加奈:足音でいいやん
- 70 信吾:リズムがあわへんとだめやし、たたくにも無理っぽいし

<それぞれ紙を探しに行く>

71 信吾:無理、なんかならへんかな

教師:足音おもしろいやん、みんなで歩いていくとか

72 信吾:なんかでも、むこうの女子たちがいやそう…

73 信吾:なあ、足音でいいやんな

74 信吾:もういいやん、これ以上道具もってきても意味ないって

75 信吾:そこのふたりー、呼んでくるわ

教師:なんかなりそう？

76 信吾:なにがある？あとなにがある？

77 良雄:なんか雪が

78 信吾:なんか鳴らしてんと、なんかやって

79 信吾:ほんまはやく意見だしあおうぜ、ねー

80 加奈:なんかやろうってどういう意味？

81 裕子:ならしてるやん

82 信吾:足音でいいやん

83 良雄:決まったらあと音つくるだけやねんけどなー

84 信吾:なあどーすんの？ほんま、いやなんやったらなんか言っで一な。もー、なんか言
って

教師:ここは決まった？

85 信吾:全然

教師:テーマは何になったん？

86 信吾:まだ、えーどうしよ、意見出してんけど

教師:意見なにだしたん？

87 信吾:足音

教師:どの音？

88 信吾:これでみんなで出し合って

89 裕子:雪もあるん

90 裕子:落ち葉は？

91 良雄:音どうしよ

92 加奈:これでみんなやったら、足音

- 93 裕子:じゃああたしらこんなんやっとくから、他はあれやっというて、あしぶみ
- 94 良雄:それでいー
- 教師:じゃあテーマどうする？
- 95 信吾:落ち葉の足踏み
- 96 良雄:これ足音
- 教師:この音と、落ち葉の音をうまいこと組み合わせて
- 97 加奈:なんかずっと落ち葉踏んでるわけじゃないやん
- 98 良雄:バシーって
- 99 加奈:なんかどっか行ったりきたりする、走ってる時とか
- 100 良雄:走ってるでいーやん
- 101 信吾:そのふたりさあ、リズム同じにしてるん？ふたりが一緒にやっても変やん、だからリズムずれんとおかしいやろ
- 102 裕子:あ、でもふたりの歩き方は？
- 103 良雄:落ち葉ちがう音でしたら？
- 104 信吾:あてるとこ違うとこにしたら
- 105 良雄:ずっとならしとかな
- 106 信吾:せーのーで
- 107 信吾:はやっ
- 108 良雄:ここ歩いてる
- 109 信吾:はやい、ドンダンドンダン
- 110 良雄:これでいーやん
- 111 信吾:そーやな、もっかいやって
- 112 信吾:おれらも合わせよ、足音
- 113 信吾:いっせーのーで
- 114 良雄:あ、やばい、やぶける
- 115 加奈:名前何になったんやっけ
- 116 信吾:落ち葉の散歩や

第3時間目の主な学習内容

前時に決めたテーマや音の組合せの練習や吟味をグループごとに行う。途中で何度か中間発表として、グループをいくつか抽出し、演奏させ比較聴取を行う。

【対話記録】

117 裕子:なあ前さあ、話合ったことわからへん

118 良雄:こんなふうにして

教師:前やったこと覚えてる?

119 信吾:やった

120 良雄:覚えてるよ、ここに書いてあるもん

教師:ここの班の題名は?

121 良雄:書いてある

122 信吾:どれか忘れた

教師:やってたことは覚えてる?一回やってごらん

123 良雄:ちょっとまってー

124 裕子:ここにおいて

125 良雄:何回やってからやるん

126 信吾:こっちのほう

127 裕子:なんか変な音

128 良雄:ワイパーみたい

129 加奈:なんかわけわかんない

130 良雄:テーマなんやっけ?雪のなかの散歩?

131 裕子:じゃあさじゃあさ、こっちの二人がいちになってやったら、そっちの二人がやる

132 加奈:最初っから一回やらへん?

133 裕子:いっせーの一で

134 裕子:うちからやるからあんたら入って

135 良雄:そんなんやったらおかしいやん

136 信吾:音のやりとり

137 良雄:おれこれでもいいーで

138 裕子:なんかおかしい

139 良雄:なんか前はもっとこっちゃこっちゃこっちゃ

- 140 裕子:いっかいやってみて
- 141 良雄:こっちやこっちやー
- 142 加奈:こっちのほうが
- 143 良雄:もうちょっとゆっくりちやうん
- 144 裕子:片手あいてるやろ、やってこれ
- 145 良雄:はあー?
- 146 裕子:いっせーのーで
- 147 裕子:あんたがやって
- 148 良雄:でパンパンパン
- 149 信吾:これでへこんだらおわりやんけ
- 150 裕子:もっかい
- 151 裕子:ちがうー、もういーや、信吾やって
- 152 良雄:はじめ誰からいく
- 153 信吾:二回
- 154 裕子:だから、ここの二人がいちに、こうすんの
- 155 良雄:おまえこれやれ
- 156 加奈:うちらこれやるから
- 157 信吾:おれここでたたいてるわ
- 158 裕子:だめー
- 159 加奈:だめあげられない
- 160 信吾:もういっこ棒ないの?
- 161 信吾:かして
- 162 良雄:かして
- 163 裕子:これひとつでな、これひとつでな (範奏してみせて) ってやって
- 164 裕子:これひとつでできるやろ
- 165 信吾:たーらこーたーらこ
- 166 裕子:歌ったらあかん
- 167 裕子:で、こうするからはいって
- 168 加奈:これこうしたらならへん
- 169 良雄:なるやんけ

170 信吾:ちょっとかして

171 良雄:あ、いーよこれ

<中間発表>

172 加奈:みんないっしょにやろう

173 裕子:パンパンパンって

174 良雄:四回やろ?

175 信吾:これ何回やる?これ何回やる?

176 良雄:十回でいいんちゃう?

177 信吾:二十回?

178 裕子:じゃあ十回でいい

179 加奈:最後終わり方どうする?

180 良雄:最後おわるときは、全部バーンでやろう

181 裕子:いっせーの一せ

182 信吾:最後にこうする

183 良雄:最後どーする?

184 裕子:最後はみんなあの、B がとんとんとんってして、たんたんたんって連打したらいいやん

185 加奈:最後は全員でせーの一でドンっでおわり

186 良雄:おれは六回くらいたく

187 裕子:ちーがーう

188 加奈:最初はいちにいさんしではじめてから、みんなで入る

189 裕子:やってみるよ、せーの

190 良雄:これでいいやん

191 信吾:おれいっぱい足音

教師:何を表してるんやっけ?

192 良雄:足音

教師:何のどんなとこの足音?

193 良雄:落ち葉踏んでる

教師:それがでてるかな

194 裕子:たたいてー

195 裕子:いっせーの一で
196 加奈:四回やったらこうはいる
197 裕子:とんとんとんとんで
198 良雄:はやいって
199 良雄:足音とやもん、合ってない
教師:なんで合ってないと思ったん?
200 良雄:足音が葉っぱと合ってない
教師:あー、そうやな
201 裕子:いちにいさん
202 良雄:一回二人でやってみて
203 良雄:おれたちもずれなあかん
教師:なんで女の子ずれてんの?
204 良雄:二人いるからさあ、足音
教師:あーなるほど
205 良雄:だから信吾は加奈のリズムに合わせな
206 裕子:こっちがこっち、こっちがこっち
207 良雄:落ち葉と合わせなあかん
208 裕子:合わせたほうがいーって
209 裕子:いっせーの一で
210 良雄:ちょっとまって、女もっとはやくしなあかん、信吾がふたつあるし
211 良雄:はやいねーん
212 裕子:いけるやん、あんた
213 良雄:加奈に合わせな、ちょっと一回やってみて
214 信吾:でもな
215 裕子:加奈一回やってみて
216 良雄:信吾とずれたらあかんやん、一緒にしな、一緒に
217 裕子:はい、いっせーの一で
218 裕子:パンパンパンパン
219 良雄:おいしい
220 裕子:ずれたらあかん

221 良雄:心と心が通じ合っていない
222 裕子:いっせーの一で
223 裕子:うちらがパンパンってやるから合せて
224 良雄:合ってる！
225 良雄:一秒おそい
226 裕子:いっせーの一で
227 良雄:じゃあおれがに合せる
228 裕子:この二人がペアでこの二人がペア
229 良雄:とりあえずこの二人やってみて
230 裕子:ほら合っていない
231 良雄:信吾が合わせにいくか
232 信吾:おれが合わせる
233 裕子:いっせーの一で
234 良雄:反対やって
235 信吾:難しすぎる
236 良雄:じゃあおれやってみる
237 裕子:リズムや
238 良雄:これやめて、この二人でやってみよ
239 裕子:いっせーの一で
240 裕子:ここで雪が入る
241 加奈:でもたたく時は同じじゃんか
242 裕子:これ落ち葉
243 加奈:いっせーの一で
244 良雄:加奈に合せて
245 良雄:おれと加奈と合わせよか
246 裕子:自分でいって、考えんでいーから
247 良雄:ずれたらあかん
248 良雄:加奈はいちにいちにの
249 裕子:テンポやで