

「身の回りの音を聴く活動」における学習内容の分析

Analysis of Contents in Activity “Listening to the Surrounding Sound”

石 出 和 也*

Kazuya ISHIDE*

要旨

現在、音楽科教育のさまざまな場面において、身の回りの音を教材化した学習活動が実践されている。身の回りの音は、授業者があらかじめ確定的に設定できるものではない。そのため、それらを教材化した授業には、「場の設定」を重視するというよりも、「場の設定」という方法にならざるを得ない側面がある。そこで本稿では、小学校1年生を対象とした授業実践について報告したのち、「場の設定」をはじめ「関係的な教育内容」「発生的方法」などの分析視点を援用し、「身の回りの音を聴く学習活動」の特徴について検討する。「場の設定」とは、学習者の反応に授業展開の多くを委ねる授業構成方法ではあるが、授業者の働きかけと無縁の次元において、無条件に授業として具現化されるわけではない。考察の結果、「場の設定」の究極的な形態として「発生的方法」を位置づけ、「身の回りの音を聴く学習活動」における「場の設定」を段階化することの必要性が示された。

キーワード：身の回りの音、学習内容、関係的な教育内容、場の設定、発生的方法

1 研究の背景

現在、音楽づくりや創作をはじめ、音楽科教育のさまざまな場面において、身の回りの音（環境音）を教材化した学習活動が実践されている。言うまでもなく、このような学習活動における教材は、特定の音楽作品ではなく、学習者が発見・創造した音の蓄積によってその輪郭が形づくられている。一方で、「身の回りの音」や「児童生徒が発見する音」、「児童生徒が創造する音」などは、授業者が確定的に設定できる性質のものではない。そのため、このような学習活動については、授業者があらかじめ設定することのできる教材・教育内容があると同時に、学習者自らも教材・教育内容を生成していくという側面が強い点を指摘することができる。つまり、身の回りの音を教材化し、聴くこと自体を主題化していく学習活動には、歌唱、器楽、鑑賞の対象として具体的な音楽作品を設定したり、あるいは音楽作品を創作させたりするような場合とは根本的に異なる授業構造上の特徴があると言えるだろう。したがって、このような授業構造上の特徴は、授業者に対し、「場の設定」と呼ばれるにふさわしい授業構成方法を与えていると考えられる。

八木正一（2009）は、音楽科の授業構成方法を展望

するための視点として、「場の設定」という発想の必要性を指摘している。この場合の「場の設定」とは、授業者が事前に行うのは〈場を設定するのみである〉という点を強調した授業構成方法を指している。例えば「おじいちゃんとおばあちゃんの喜ぶ演奏会をしよう」など、授業者によって設定された場に応じて、学習の進め方を学習者が自ら決定し、それに即して学習者が自ら活動し学習を展開させるというものである¹⁾。

2 研究の目的

さらに、授業構成方法としての「場の設定」を、教育内容・学習内容との関連で捉えるとき、重要な視座の一つとして「発生的方法」を挙げることができる。桂直美（2004）によれば、発生的方法においては、学習者共同体の外部にあらかじめ存在する文化という前項と、これから子どもたちの経験という後項、これら二つの項の連続性が追求されるという²⁾。つまり「発生的方法」とは、児童生徒の活動を、教育目的（大人の文化から引き出された知識の集積）に近づけるための手段とみなす方法ではない。むしろ、児童生徒たち自身による意味生成こそが学習の目的として強

* 弘前大学教育学部音楽教育講座

Department of Music, Faculty of Education, Hirosaki University

調されているのである。この「発生的方法」は、用意された教育内容の獲得ではないという点で、前述した「場の設定」と同様、身の回りの音を聴く学習活動の分析視点としても有効であると考えられる。

従来、身の回りの音を取り入れた授業実践研究においては、学習者が発見・聴取した音のほうに関心が向けられる傾向にあった。今後はさらに、授業者によって設定された場の中から浮かびあがってくる児童生徒の活動や体験を、児童生徒たち自身が学習としてどのように意味づけているのかを明らかにする必要もあるだろう。

このような問題意識のもと、筆者はこれまでに、「身の回りの音を聴く学習活動」を「学習」および「学習者」の側から捉えることの必要性について検討を進めてきた³⁾。本稿ではそれらの論考に具体性を付与するため、小学校低学年を対象とした授業実践について報告したのち、「身の回りの音を聴く学習活動」の授業構造上の特徴について検討する。

3 「身の回りの音」を取り入れた授業実践

今回取り上げる授業実践は、2012年6月に、弘前大学教育学部附属小学校1年生の児童27名（男子11名、女子16名）を対象として実施したものである。1時間相当の授業を2回実施したが（主な活動内容については次頁の表1を参照）、本稿では、第1時間目の授業実践についての報告および考察を行う。

対象クラスについては、7月から「打楽器で音遊びをする」という題材が予定されていた。そのため、今回の授業計画の発端は、このクラスの児童が音自体の特徴や面白さに意識を向けることができるような流れをデザインするというものであった。2時間分の授業内容のおおまかな流れを筆者が構想し、第1時間目は対象学級の担任教諭が授業の進行を担当した。その際、筆者は中程度の参与観察者として、児童たちの近くで一緒に授業に参加する立場をとった。続く第2時間目は、前時の児童の発言や活動の様子を引き継ぐ形で、筆者自身が授業を行った⁴⁾。

両時間とも、いくつかの楽器を用意し、身の回りの音を聴くための場所を設定した以外、事前に決めておいたのは、各授業場面の開始に関わる必要最低限の方向性のみである。そのため、通常は学習指導案の冒頭で示されるような題材目標や授業目標などは事前に断定せず、どのような場面が生起し、どのような学習者相互のやりとりが生じるのかについては、ある程度児童たちに委ねるという態度のもとで授業に臨んだ。も

ちろん、「音が持つ特徴の違いを聴き比べる」「音の面白さに気付かせる」など、言語的に書き示す方法はいくらかでもあるが、こうした言語的な目標設定に授業者側の意識や発話がとらわれてしまわないようにするためにも、今回はあえて事前には設定しなかった。

なお、筆者と学習者集団のラポール形成としては、第1時間目の授業実施日以前に一度、当該クラスに対し中程度の参与観察を実施している（2012年6月7日）。活動の主な内容は、クラスの誕生日会で使う輪飾りを折り紙で作る学級活動であった。精一杯背伸びをしながら、自分の身長を超える高さの輪飾りを運ぶ児童の様子が数多く見られたほか、紙どうしが擦れる音に着目して「けっこういい音がする」と小さな声で仲間に伝える児童や、「チクチクするよ」と言いながら筆者の首に輪飾りをかけてくる児童もいた⁵⁾。

3-1 授業場面1

場面1は、楽器（レインスティック）が児童たちにとって〈珍しいもの〉として教室に持ち込まれた場面である（写真1参照）。「レインスティック」という楽器名を授業者側から告げることはせず、ただじっと楽器に意識を向けさせることからこの場面は開始された。児童たちの活動は①楽器を見る→②その音を想像（予想）する→③楽器の鳴らし方を見る→④楽器の鳴らし方を知る→⑤楽器から鳴り響く音を聴取する、という順序で進んだ。その過程で見られた児童の主な反応としては、次の3点が挙げられる。

- (1)楽器の内部に入っているものへの興味関心を示す
- (2)楽器名を思い出そうとする
- (3)楽器名「レインスティック」が共有されたのち、音からの連想をはじめ

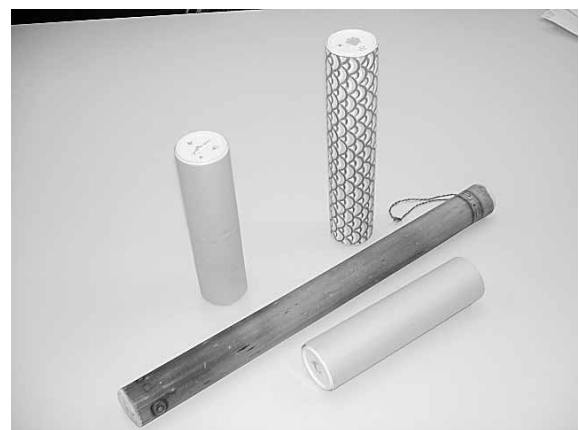


写真1 授業で使用した楽器

「レインスティック」という楽器名が児童の側から出されるかどうかについては、あくまでも児童たちに委ねる予定であった。結果的には、ある一人の児童が楽器名を思い出したことにより、この楽器名がクラスメイトに共有された。この児童は以前、地域の活動でこの楽器（レインスティック）を製作した経験を持っていたようである。その際に用いられていた呼称を、この場面で想起していた。授業者と児童たちの対話によって「レイン」という言葉の意味が確認され、共有されたのち、「雨みたいな音がするの？ もう一回聴いてみようか」という授業者の言葉に導かれ、児童たちは音からの連想をはじめた。「雨の音がする」と楽器名にもとづく連想をする児童がいた一方で、「雹（ひょう）」「せみ」など、必ずしも楽器名にはとられない連想を行う児童も数名見られた。

3-2 授業場面2

場面2も同様に、楽器（チャプチャプ缶）が児童たちにとって再び〈珍しいもの〉として教室に持ち込まれた場面である（写真1参照）⁶⁾。場面1と同様、楽器名は告げずに授業を開始した。児童の活動についても場面1と同様、①楽器を見る→②その音を想像（予想）する→③楽器の鳴らし方を見る→④楽器の鳴らし方を知る→⑤楽器から鳴り響く音を聴取する、という順序で進んだ。ただし場面1と異なるのは、授業者が楽器の鳴らし方を示すのではなく、ある男子児童が楽器を鳴らした点である。その男子児童は楽器の形状を見てすぐに鳴らし方に気づいた。レインスティックを扱った直後の場面であったため、その類似する形状から、鳴らし方が類推された可能性もある。それ以降の過程で見られた児童の主な反応としては、以下の6点が挙げられる。

(1)他の動作を提案する（「振る」など）

(2)授業者に指示されてからではなく、自発的に音からの連想をはじめ

例：「かぼちゃつぶしてるみたい」

「せみのぬけがら（の音）」

「オレンジジュース（の音）」

(3)楽器の内部に入っているものへの興味関心を示す

(4)楽器の温度を気にする

(5)「チャポチャポ」「みず」などの仲間の言葉に刺激されて、楽器の音に同調させた身体動作をする

(6)授業者にやや誘導される形で、楽器名をつけようとする

(2)の「かぼちゃ」や「せみのぬけがら」といった児童の言葉に対して、他の児童たちはお互いに納得したり、共感しあう様子を見せていた。これらの表現は、児童どうしの日常生活の文脈の中では共有されている表現なのであろうか（授業者と観察者にとっては、必ずしも自明な表現ではなかった）。(4)については、楽器を鳴らす児童に対し、別の児童が「熱い？ 冷たい？」と問いかける様子が見られた。これは、楽器の中に液体が入っていると気づいたことによるものと考えられる。また(5)については、「チャポチャポ」という仲間の発言を受け取り、自らも「チャポチャポ」と声質を変えながら身体を動かす、あるいは、仲間の「みず」という発言を受け、「みず」→「みみず」→「みみずがによろよる」という言葉遊び的な連想とともに身体をくねくねさせるなどの様子が見られた。

(6)については、授業者から直接的に「楽器名を考えよう」といった指示は出さなかったが、授業者がレインスティックのことを想起させた際、すぐに「チャプチャプ缶」という楽器名を連呼する児童があらわれた。これは、それまで教室内に聴こえていたクラスメイトの声（「チャポチャポ」などの擬音語）に触発されたからであると考えられる⁷⁾。

実施日時		主な活動内容	
第1時間目	2012年6月18日 9:45～10:30	○音・楽器に意識を向ける活動Ⅰ（レインスティック）	…授業場面1
		○音・楽器に意識を向ける活動Ⅱ（チャプチャプ缶）	…授業場面2
		○楽器から音そのものへの推移（目を閉じて音を感じる）	…授業場面3
		○身の回りの音を聴く活動（教室内で）	…授業場面4
		○身の回りの音を聴く活動（屋外スペースで）	…授業場面5
第2時間目	2012年6月27日 10:10～10:50	○音のイメージを連想する活動Ⅰ（レインスティック）	
		○音のイメージを連想する活動Ⅱ（チャプチャプ缶）	
		○チャプチャプ缶で音遊びをする	
		○楽器の音を絵に描く活動（「何の音」から「どのような音」への移行）	

表1 主な活動内容（表中の授業場面は、本文中で取り上げる授業場面との対応づけである）

3-3 授業場面3

この場面では楽器（チャプチャプ缶）を6つに増やし、グループごとに楽器に触れ、全員が自分自身の手で実際に音を鳴らすことができるようにした。また、目を閉じて楽器の音を感じ取ることで、児童の意識を「楽器」から「音そのもの」へ推移させるきっかけづくりを行った。実際に自分の手で楽器に触れたときの児童の様子は、おおよそ以下のように大別できる。

- (1) 楽器を自分の耳にあてる
- (2) 楽器を友達の耳にあてる
- (3) 楽器を自分の頭上で鳴らす
- (4) 「意外と“タッタタッタ”ってする」と言いながら楽器を自分の耳に当てる
(音の振動の面白さを感じ取っている)

続けて、楽器を6つ同時に鳴らして、その音に耳を澄ます活動を行った。目を閉じて音を聴取した児童たちは、その音を受けて次のような表現や連想をした。

- どぼどぼ
- 森の音がする
- 川が流れている
- 川で何か釣ったみたい
- おならしたみたい
- ねずみがちょろちょろ
- 水道の水がチャーチャー、水道の水がチョコチョコ…
- 缶から水が…

ここでは「ちょろちょろおとがなるよー」と言いながら体を動かすなど、身体的な反応をする児童も見られたが、この場面で特に印象深いのは、時折生じる児童たちの笑いであった。上に示したように、ある児童が音からの連想として「水道の水がチャーチャー、水道の水がチョコチョコボ……」と言うと、クラスの児童の多くに、それを嬉しそうに喜ぶような笑いが起こった。また、別の男子児童の「缶から水が……」という発言に対しても、同様に笑いが生じたのである。こうした笑いの意味するところは、「チャーチャー」「チョコチョコ」といった声による表現の面白さが児童たちの興味を惹きつけた結果であるかもしれない。あるいはやや踏み込んだ解釈をすれば、楽器音を何か別の対象に〈見立てる〉というこの場面のルールが解消されたからであるのかもしれない。というのも、それまで

の「森」や「川」などに比べると、「水道」「缶」は児童たちにとっては明らかに日常的・現実的な対象そのまの名称だからである。

3-4 授業場面4

直前までの活動の流れを活かし、場面4では「珍しい楽器」「珍しい音」に動機づけられた状態で、空間の音に耳を向けることができるようにした。「今度は楽器は鳴らしません。でもね、今から1分くらい目をつぶってもらいます。その中で、きれいな音とか……不思議な音とか……面白い音とかが聴こえてくるかもしれない」という授業者の言葉かけによってこの場面は開始された⁸⁾。その際児童たちは、驚いたり、不思議そうにしたり、(何が聴こえてくるのだろうかと期待する感じで) 嬉しそうな表情を浮かべるなど、さまざまな様子を見せていた。

授業者の合図により、児童たちは1分間、手で自分の両目を隠しながら空間の音に耳を澄ました。開始直後には、(少しおどける感じで) わざと床を叩いて音を出そうとする児童もいた。1分間音を聴いた後、児童たちは以下のような音を挙げた。

- のこぎりで木を切っている音
- かっこうの音
- 時計の音
- ディスクが回っている音
- せみ
- りすが歩いている音
- 空気がぼんぼん出ている音
- カメラの音

児童たちは、クラスメイトが聴こえた音を発言するたびに、驚いたり、納得したりするなど、授業者と観察者の目から見て明確に確認できるような反応をしていた。これらの音がクラスメイトに共有されたのち、もう一度耳を澄ます活動を行った。2回目に聴き終わってから児童が挙げた音には、以下のようなものがあった。

- 体育館を歩いている音
- 時計の音
- ちょきちょき
- そよかぜの音
- 何かが飛んでいる音
- 機械で切っているような音

○がしゃがしゃしていた
○車の音と川の音

ここでは、1回目の聴き取りの結果を児童たちなりに受け止めて、2回目の聴き取りに臨んでいる可能性がうかがえる。例えば、1回目に「時計の音」が挙げられていたのを受けて、本当にその音が聴こえるのかを再確認しようとする児童の様子や（1回目に「時計の音」がすでに挙げられていたが、2回目にも再度「時計の音」を挙げている児童がいた）、まだ誰も発見していない音を探そうとしたが発見できず、「何にも見つけられなかった」とつぶやく児童もいた。さらに、「また何にも見つけられなかった」とつぶやく児童もいた。恐らく、授業者が冒頭で示した「きれいな音」「不思議な音」「面白い音」に相当するものを発見できなかったという意味であろうか。この場面全体を通して、教室の中で聴こえているはずの音を挙げる児童は少なかった。むしろ授業者が事前に予想していた音に比べ、遠方から聴こえる音を挙げる児童が多かったのである。

3-5 授業場面5

空間の音に耳を澄ます活動を教室で行った後、場面5では校内の屋外スペースで同様の活動を行った（写真2参照）。児童たちにとってここは、普段はあまり行く機会のない場所である。そのため、「珍しい場所」に動機づけられた状態で、空間の音に耳を澄ますことになった。活動は①屋外スペースで聴こえる音を予想する→②実際に音を聴く→③聴こえた音を共有する、という順序で進められた。移動する直前に聴こえそうな音を予想させたところ、「カラス（の鳴き声）」「ボール（の音）」などを挙げる児童が多かった。その後、実際に屋外スペースに行き、教室で行ったよう



写真2 屋外スペース

に1分間、聴こえる音に耳をひらいた。以下は、聴き終えてから児童たちが挙げた音である。

○空の音
○飛行機の音
○かえるが鳴いている音
○空から風が吹いてくる音
○人の声
○体育をしているような音
○「走れ」っていう音
○テレビの音
○雲が動いている音
○バス
○先生が「よーい！」って言っている声
○グラウンドでサッカーをして騒いでいる声
○車の音

上記のうち、「かえるが鳴いている音」「テレビの音」という発言については、他の児童が驚いている様子も見られた。また、「バス」という発言については、どういうわけか他の児童たちに笑いが起こり、「バス」を挙げた児童本人も面白がって笑っていた。「児童が挙げた音」ではなく「挙げられた音に対する児童の反応」という視点でこのような学習場面を捉えようと、授業者や観察者から見れば必ずしも自明ではないような言葉や表現であっても、児童どうしではすでに了解されているかのような様子に遭遇することがある⁹⁾。「雲が動いている音」という発言に対しては、他の児童たちは特に驚く様子もなく、数人が空を見上げて音を聴いていた。

屋外で音を聴く活動の場合、教室内よりもさらに、「場の設定」としての特徴が浮き彫りになる。今回は、耳を澄ます活動を開始したとたんに、ジェット機の轟音が鳴り始め、徐々にその音が大きくなっていった。そして、その音がしだいに遠ざかっていくのとほぼ同時に、かっこうが鳴き始めた。つまり、屋外で音を聴く活動という意味では、非常に変化に富んだ場面がもたらされたことになる。けれどもこれはあくまでも偶発的なものであり、授業者と観察者が、事前にジェット機の離陸時刻やかっこうの存在を綿密に確認していたわけではない。

4 学習内容と授業構造の関わり

以上が第1時間目の授業についての概要と、児童の主な様子である。引き続き、この授業実践について、

授業構造という面から考察を加えてみたい。

まずは、今回の授業の中で児童たちが生成的かつ相互作用的に獲得した事柄が存在している（表2～4を参照）。そしてこれらの獲得事項のうち、児童が学習として意味づけたものについては、その児童にとっての学習内容だと言えるだろう。ただし今回の授業の場合、結果的に複数の学習内容が生成されたという言い方は可能だが、授業者が事前に、複数の教育内容を明確に決定して授業に臨んだわけではない。つまりこれらの学習内容は、授業者があらかじめ明確化しておいた教育内容に、児童たちを導いた結果として得られたというよりは、むしろ、「関係的な教育内容」¹⁰⁾に近い性格を持つものと考えべきだろう。

この点を踏まえながら、次に、山中文（2011）による音楽科授業の類型化を参照してみたい。山中は音楽科授業について、教育内容の設定の仕方が異なる3つのタイプに分類している¹¹⁾。

(1)あらかじめ教育内容を決定して、授業前に授業構成を確立している授業

(2)複数の教育内容（中心的課題と複線的課題）を設定した授業

…教材楽曲（複数）と教育内容（複数）は事前に決定されている。ただし、授業者と学習者の相互作用により、選択される教育内容は臨機応変に変化する。

(3)「場の設定」を重視した授業

…授業前にどのような授業構成をとるかは予測できず、基本的には子どもたちの発言や反応に対する教師の判断によって授業が構成される。

上記(1)は一般的な音楽科授業の形態を指している。そのため、教材としての「身の回りの音」が含む持つ「場の設定」や「発生的方法」などの諸特徴を吟味するためには、今回の授業を、上記(2)および(3)と照合させる必要がある。

前述のように、今回の授業においては、複数の学習内容（関係的な教育内容）が発生した。つまり、結果的に複数の教育内容・学習内容を擁していたという意味では、(2)の授業タイプに類似していると考えられる。しかし(2)の授業タイプの場合、複数性が強調されているとはいえ、それらはあくまでも授業者によって事前に決定されていた教育内容である。そして授業構成についても、学習者どうしの相互作用というよりは、授業者と学習者の相互作用に重きを置いたものとなっている。したがって、複数性という共通項は見られるものの、やはり今回の授業と(2)の授業タイプは完

全に一致するものではない。

それでは、(3)との関わりはどうであろうか。本稿冒頭において引用した「発生的方法」は、もちろん(3)に相当している。一方で今回の授業は、児童に授業展開を委ねている部分が多かったとはいえ、決して全面的に委ねていたわけではなく、あくまでも十全たる「発生的方法」ではない。というのも、必ず楽器の音を予想させてから実際の音を聴かせるようにしていたこと、屋外で聴こえる音をあらかじめ予想させていたこと、レインスティックをわざと児童から見えやすい場所に置いたままにしていたこと、そして、直前の場面に動機づけされた状態の耳で次の活動に臨むようにしていたことなど、「場の設定」でありつつも、それぞれの授業場面どうしを有機的に関連づけていくための必要最小限の手立ては、やはり授業者による事前の構成が担っていたからである。

身の回りの音が授業者によってあらかじめ確定的に設定できる性質のものではない以上、それらを教材化した授業には、「場の設定」を重視するというよりも、「場の設定」という方法に〈ならざるを得ない〉側面がある。しかし「場の設定」と言っても、授業者の働きかけとは無縁の次元において、無条件に授業として具現化されるわけではない。「関係的な教育内容」に重きが置かれるという意味では、確かに「場の設定」は学習者主体的な側面を持っている。けれども、そのことは同時に、授業構成方法としては学習者と授業者の協同の在り方が問われることを意味している。そこにはさまざまな「場の設定」の仕方があり、「発生的方法」は、その実現可能性の究極的な形態の一つと考えるのが自然であろう。一方の極として、(1)のように授業者が実体的な教育内容とその指導過程をあらかじめ確定しておくような授業があり、もう一方の極として、十全たる「発生的方法」がある。今後、「身の回りの音を聴く学習活動」の授業構造を検討していく際には、この二つを両極に据え、「場の設定」の仕方を段階化して考える必要がある。授業展開を児童の反応に委ねるというゆるやかな態度をとりつつも、あらかじめ用意することができる教材（レインスティックとチャプチャプ缶）から、実体的な形態としては事前に用意することができない「身の回りの音」を聴く場面向かう流れを事前に構成していた今回の授業実践は、この両極の中庸に位置していると考えてよいだろう。

5 まとめ

本稿では主に、「場の設定」「発生的方法」「関係的な教育内容」などの分析視点を援用し、小学校低学年における授業実践を参照しながら、「身の回りの音を聴く学習活動」の授業構造上の特徴について検討してきた。

「身の回りの音を聴く学習活動」の授業構造を考える際には、「場の設定」が重要な鍵となる。それは、「身の回りの音」が教材という位相においてすでに、「場の設定」にならざるを得ない側面を持っているからである。ただし、そうした場に生起する児童のさまざまな「気づき」を「関係的な教育内容」として捉えるためには、「場の設定」が授業として具現化される際の、学習者と授業者の協同の在り方も問われなければならない。

確かに学習者と授業者の協同という論点については、授業論一般として、あるいは教師論などの文脈では常に言及され続けてきたことであろう。けれども本稿の主張は、授業方法という次元のそれではなく、教材としての「身の回りの音」それ自体の位相において学習者と授業者の協同を含んでいるという点にある。そのように考えると、「身の回りの音」という言葉から第一に連想される「サウンドスケープ論」の提唱者が、その初期の音楽教育活動の中ですでに授業者と学習者の共生を説いていたことは¹²⁾、省みられて然るべきであろう。

なお、今回の授業における児童の発言の多くは「〇〇の音」という表現をとっていた。児童が音の名称を答えるのか、それとも音の質的側面に言及するのかについては、発問の仕方に依存する場合が多い。身の回りの音を教材化した音楽科授業の場合、音の名称のみではなく、音の質的側面にも意識を向けさせることが重要な意味を持つ。本稿で報告した授業については、音の質的側面に注意を向けさせる第2時間目の授業の前段階であったこと、また、授業構造上の特徴に焦点を当てるといった目的を持っていたことから、「〇〇の音」という表現を妥協的に使用したという経緯がある。この点については、今回の実践研究の課題点であったと同時に、今度克服すべき点でもある。

謝辞

今回の授業実践研究を実施するにあたり、弘前大学教育学部附属小学校の高谷千枝教諭には多大なご協力をいただきました。深く感謝申し上げます。

付記

本研究は、平成23・24年度学術研究助成基金助成金（若手研究（B）「サウンドエデュケーションに関わる発見学習の方法論の研究」課題番号：23730816）の助成を受けた研究成果の一部である。

註および引用文献・参考文献

- 1) 八木正一（2009）「授業構成」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社、pp.433-435.
- 2) 発生的方法による授業例として桂直美は、「おおむかしの謎」（小学校4年生対象、20時間構成の題材）を紹介している。この題材は、弥生時代の遺跡から発掘された土笛に触発され、子どもたち自身が土笛を粘土で作ることに始まり、その土笛でさまざまな音を出しながら進められている。具体的な音楽的技術や知識を明確に定着させるのではなく、子どもたち自身による意味生成に重きが置かれており、このような目的と場の設定以外、事前に授業構成は明確化していない。基本的には、子どもたちの発言に対する教師の判断により授業が構成されている。
桂直美（2004）「芸術教育の授業創造と評価の枠組みの創造的検討」『教育方法学研究』第30巻、pp.107-118.
- 3) 例えば以下を参照されたい。
拙稿（2012）「サウンド・エデュケーションの学習者論」『サウンドスケープ』第13巻、pp.45-49.
- 4) 第2時間目の授業は、第1時間目の授業における児童の発言や活動の様子を反映させる形で「場の設定」を構想した。本稿で報告した第1時間目の授業と同様、授業展開の核になるような必要最低限の活動内容のみを事前に決め、授業展開については、できるだけ授業当日の児童の反応に委ねるようにした。
- 5) 今回の授業は小学校音楽科における実践ではあるが、小学校1年生の6月という時期や発達段階を考えると、幼児教育学研究や保育学研究の成果に負う部分も大きい。例えば、聴覚以外の様々な感覚を働かせながら楽器や音と関わる子どもの様子などは、これらの研究分野の蓄積からも、すでに多く言及されている点である。例えば以下を参照。
今川恭子（2007）「環境を通じた表現教育の試みー子どもたちの姿から保育者養成へ」『音楽教育実践ジャーナル』第4巻、第2号、pp.31-38.
- 6) 2つの空き缶を貼り合わせて製作した手作り楽器で、中には水が入っている。第1時間目は特に楽器名は使用せずに授業を進めたが、後述するように、ある児童が「チャプチャプ缶」と命名した。この呼称は、第2時間目の授業においてクラス内で共有されることになる。この手作り楽器は以下の文献において紹介されている。
横川雅之、池田邦太郎、斉藤明子（2001）『「音」を「楽」しむ『音楽』の旅ー「聴く」「つくる」で心を育てる』音楽之友社.
- 7) 子どもが外的対象をどのように捉えているのかを理解

するうえで、オノマトペ（擬音語などの総称）は重要な役割を果たす。子どもが使用するオノマトペに注目すると、対象の特性（例えば「水」であれば大きな可塑性と流動性を持つ）を、聴覚のみならず身体感覚全体と結びつけて表現している場合も多い。その際オノマトペは、身体感覚に基づく対象のイメージを、クラスメイトと共有するための媒介（表象）としての機能も有している。関連する先行研究としては、例えば以下を参照。

齋藤政子、岩渕ひとみ（2007）「3歳未満児のあそびにおける擬音語・擬態語の役割」『明星大学教育学研究紀要』第22号，pp.44-61.

- 8) この「面白い音」という表現は、授業者があらかじめ用意していた言葉であった。しかしこの場面では、授業者が「きれいな音」「不思議な音」と言うとき、ある男子児童のほうから「面白い音」という言葉が挙げられた。
- 9) 児童集団における意味生成性については、以下の論考から示唆を得た。音楽教育学に関わる研究ではないが、授業における児童の姿を読み解くうえでの重要な視点が含まれている。
平野拓朗（2010）「教室における子どもの意味生成に関する一考察 — ヴィゴツキーのコミュニケーション論を基軸として」『教育方法学研究』第36巻，pp.51-60.
- 10) 八木正一（2005）は、伝統的、一般的に言われている教育内容 — その獲得形態を記述することができ、かつ、その獲得に向けた指導過程を確定化することができるような教育内容 — を〈実体的な教育内容〉としたうえで、それとは性格を異にする教育内容の可能性に着目している。それは、授業における音、音楽、子

どもたち、教師の関わりの中から一回的、個別的に生成される「意味」であり、授業者が子どもたちの外側に実体的に設定することはできないが、〈関係的な教育内容〉としての役割を認めることができるものであるという。その詳細については以下を参照。

八木正一（2005）「音楽科における教育内容の再検討」『音楽学習研究』第1巻，pp.21-29.

- 11) 本文中に示した(1)(2)(3)についての説明は、山中による類型化の内容について、筆者が要約したものである。なお、山中が(2)の授業タイプの一例として示しているのは、高倉弘光（筑波大学附属小学校）による小学校4年生を対象とした授業である。「アルプス一万尺」「なべなべそこぬけ」「世界中の子どもたちが」などの複数の楽曲と、それらの楽曲に付随した教育内容（「テンポや調の違いを感じ取る」「コミュニケーション」「ABA形式を体感する」など）を事前に設定し、児童の反応や様子に応じて、どの楽曲・教育内容に引き寄せるのかを判断していく授業展開方法がとられている。(3)の授業タイプについては、註2)で補足した「おおむかしの謎」が示されている。
山中文（2011）「教師はいつ授業構成を決定するのか — 音楽科の場合」『音楽学習研究』第7巻，pp.77-84.
- 12) こうした言及については、以下の文献および論文からも確認することができる。
シェーファー（1980）『教室の扉』高橋悠治訳，全音楽譜出版社。
若尾裕（1984）「作曲活動と音楽教育について — マリー・シェーファーにきく」『季刊音楽教育研究』第27巻，第3号，pp.146-154.

(2013. 8. 5 受理)

	1人の児童による気づき	複数の児童による気づき	クラス全員で共有された気づき
授業者と児童のかかわりから生じた気づき	<p>「チャップチャップ」 という命名</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p>	<p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p>	<p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p>
児童どうしのかかわりから生じた気づき	<p>「みず」「みず」「みず」 などの言葉</p> <p>「みず」「みず」「みず」 →「みず」「みず」による</p> <p>音・言葉に合わせた 身体動作</p> <p>他の鳴らし方は？</p> <p>楽器の温度は？</p>	<p>「みず」「みず」「みず」 などの言葉</p> <p>「みず」「みず」「みず」 →「みず」「みず」による</p> <p>音・言葉に合わせた 身体動作</p> <p>他の鳴らし方は？</p> <p>楽器の温度は？</p>	<p>「みず」「みず」「みず」 などの言葉</p> <p>「みず」「みず」「みず」 →「みず」「みず」による</p> <p>音・言葉に合わせた 身体動作</p> <p>他の鳴らし方は？</p> <p>楽器の温度は？</p>
その場の状況などが契機となって生じた気づき	<p>「チャップチャップ」 鳴らし方</p>	<p>「チャップチャップ」 鳴らし方</p>	<p>「チャップチャップ」 鳴らし方</p>

表2 授業場面1, 2における児童たちの「気づき」

(表は、児童の「気づき」の発生とその相互作用に關して整理したものである。観察者である筆者から見、互いに影響関係が認められると判断したものを矢印で結んだ。授業場面1から授業場面2については、点線の矢印で示した。)

表3 授業場面3における児童たちの「気づき」

(表2と同様、児童の「気づき」の発生とその相互作用に關して整理したものである。なお表中の「チャップチャップ」という表記は、この楽器名が共有される以前の場面であることを意味している。)

	1人の児童による気づき	複数の児童による気づき	クラス全員で共有された気づき
授業者と児童のかかわりから生じた気づき	<p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p>	<p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p>	<p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p> <p>「チャップチャップ」 という楽器名の共有</p>
児童どうしのかかわりから生じた気づき	<p>「みず」「みず」「みず」 などの言葉</p> <p>「みず」「みず」「みず」 →「みず」「みず」による</p> <p>音・言葉に合わせた 身体動作</p> <p>他の鳴らし方は？</p> <p>楽器の温度は？</p>	<p>「みず」「みず」「みず」 などの言葉</p> <p>「みず」「みず」「みず」 →「みず」「みず」による</p> <p>音・言葉に合わせた 身体動作</p> <p>他の鳴らし方は？</p> <p>楽器の温度は？</p>	<p>「みず」「みず」「みず」 などの言葉</p> <p>「みず」「みず」「みず」 →「みず」「みず」による</p> <p>音・言葉に合わせた 身体動作</p> <p>他の鳴らし方は？</p> <p>楽器の温度は？</p>
その場の状況などが契機となって生じた気づき	<p>「チャップチャップ」 鳴らし方</p>	<p>「チャップチャップ」 鳴らし方</p>	<p>「チャップチャップ」 鳴らし方</p>

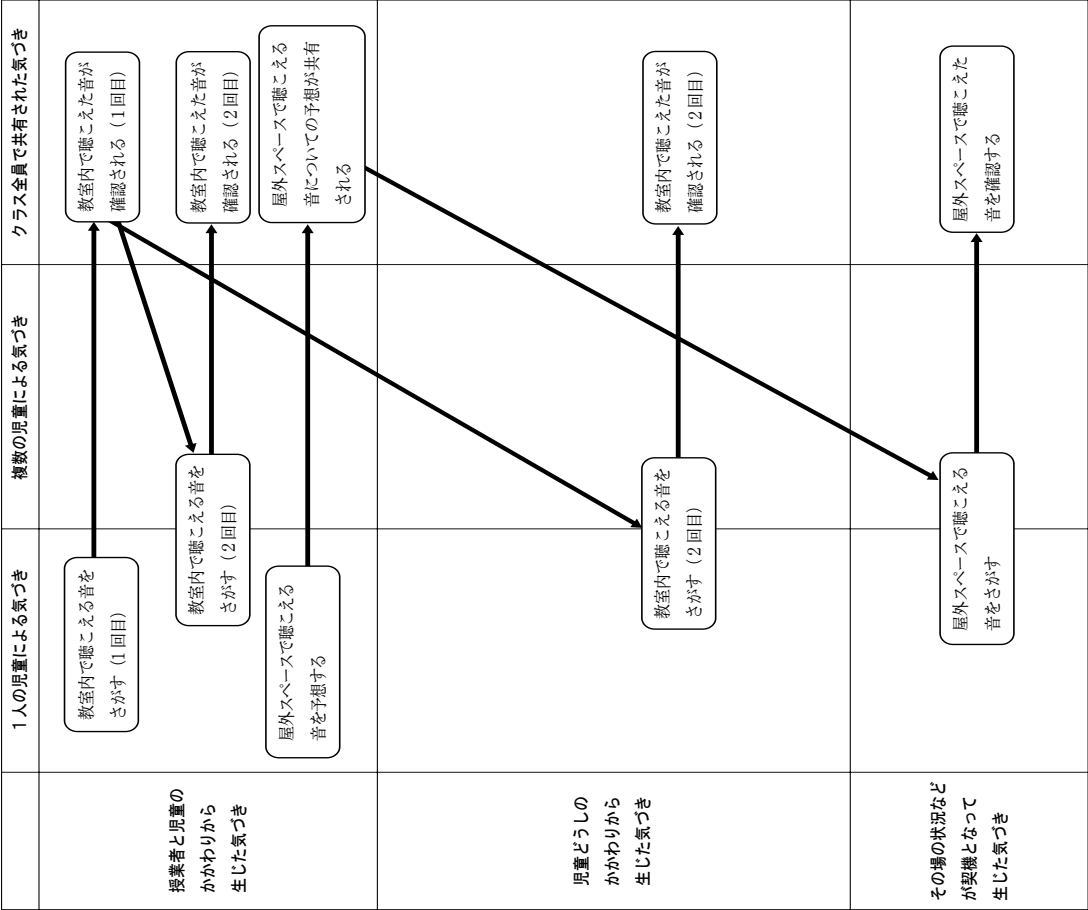


表4 授業場面4、5における児童たちの「気づき」
(表2、3と同様、児童の「気づき」の発生とその相互作用に関して整理したものである。「1人の児童による気づき」と「複数の児童による気づき」の両方にまたがっているものは、3、4人の児童がほぼ同時に発見した音も存在していることを意味している。)