



# 宮崎大学学術情報リポジトリ

## University of Miyazaki Academic Repository

音楽づくりにおける児童の創造性を育むための教師の働きかけ  
ー小学校第3学年を対象とする授業実践をもとにー

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 宮崎大学教育学部 公開日: 2023-09-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 末永, 友美, 菅, 裕 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/0002000062">http://hdl.handle.net/10458/0002000062</a>

# 音楽づくりにおける児童の創造性を育むための 教師の働きかけ

—小学校第3学年を対象とする授業実践をもとに—

末永友美<sup>1</sup>・菅裕<sup>2</sup>

A Teacher's Approach to Fostering Children's Creativity While Making Music  
: Based on Analysis of a Third Grade Music Class Practice at an Elementary School

Tomomi SUENAGA and Hiroshi SUGA

## 要旨

本研究の目的は、音楽づくりの過程における児童の思考とそれに対する教師の働きかけについて明らかにすること、そして、その結果にもとづいて、児童の「フロントランナー型創造性」を育むための具体的な手立てについて提案することである。小学校第3学年を対象とした授業中の授業者と児童の発話について、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手順に沿って分析をした結果、児童の創造的思考については、《音楽表現思考の乖離》《個人による学習調整》《当事者意識の欠如》《ふざけ》《意欲的な活動姿勢》《協働することの難しさ》の6つのカテゴリーが抽出された。また、教師の働きかけについては、《デモンストレーション》《活動への誘い込み》《対話の展開の促進》《思考の展開の促進》の4つのカテゴリーが抽出された。特に、「なぜ？」と問うことで児童の思考を揺さぶる《思考の展開の促進》による教師の働きかけは、児童が思考したり新たな考えを生み出したりするきっかけとなり、児童の「フロントランナー型創造性」を育むことに繋がることが明らかとなった。この結果をもとに、児童の創造性を育むための手立てを提案した。

## 1 はじめに

子どもたちを取り巻く環境は、情報化、少子高齢化、グローバル化、多様化と加速度的に変化している。子どもたちがこれらの変化に主体的に関わり、自ら判断し、よりよい未来を創り出していくために、創造性の育成が教育においてより一層求められるようになった。例えば、中央教育審議会の答申(2016)では、「現在を生き抜く子どもたちに求められる資質・能力」について、感性を豊かに働かせながら主体的に学び続け、自ら能力を引き出し、自分なりに試行

<sup>1</sup> 三股町立三股小学校教諭

<sup>2</sup> 宮崎大学大学院教育学研究科教授

錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していく豊かな創造性を身に付けることが重要であると述べられている(p.4)。

創造性について、小学校学習指導要領総則解説編(2017)では、「感性を豊かに働かせながら、思いや考えを基に構想し、新しい意味や価値を創造していく資質・能力」(pp.24-25)と示されている。また、高須(2015)は、創造性を「集団の中で互いに関わり合うことでその集団の帰属する社会にとって広く価値あるものを生み出す能力のこと」(p.13)と述べている。つまり、創造性とは、様々な見方で物事を捉え、思いや意図をもとに、情報と既存の知識を作用させながら課題を解決していく思考過程のことであり、個人の中に育まれるものであることはもとより、他者と協働することでさらに新たな価値や考えが生み出されるものであると言える。

現行小学校学習指導要領解説音楽編(2017)に、音楽づくりは「創造性を発揮しながら自分にとって価値のある音や音楽をつくる活動である」(p.23)と記述されている通り、音楽科において創造性を育む活動として期待されているのが音楽づくりであろう。もちろん、歌唱や器楽、鑑賞など既存の楽曲が対象となる学習であっても、表現を工夫したり曲を味わって聴いたりする上で創造性は必要である。しかし、既存の楽曲を扱う歌唱や器楽、鑑賞は、楽曲の様式やその楽曲に込められたつくり手の思いや意図という文脈の中でしか創造性を発揮することができない。一方、音楽づくりは、つくり手が児童であることから、作品づくりの全てに児童の発想を生かすことができ、歌唱や器楽、鑑賞に比べてより自由度が高い。

では、これまでの音楽づくりでは、創造性を育むことができていたのだろうか。

小川他(2022)は、既存の知識や文化を共有することで解決に向かう「キャッチアップ型創造性」は育んではいるが、児童生徒自身が新たな価値を追求する「フロントランナー型創造性」を目指した教育実践がなされていないと批判している。

例えば、毛利他(2015)は、創造的な「音楽づくり」「創作」の学習を目指すための指導の工夫について、その有効性を小中学校での4つの授業をもとに明らかにしている。毛利他(2015)は、成果として、工夫のポイントを明確にするための発問や投げ掛けなどの指導の工夫により児童生徒が意欲的に学習に取り組み、ほぼ全員が創意工夫して作品をつくり上げることができたと述べている。しかしながら、小学校第2学年の実践においては、児童が音楽の仕組みについての「約束事」に着目しすぎるがあまり、他者の作品に対して「～の仕組みを使っていた」「合っていた」などのコメントが多く見られ、その構成がどのような効果をもたらしたのか気付かせる発問が必要であったとの課題を指摘している。

矢吹(2015)は、小学校第3学年の児童を対象とした授業実践をもとに、児童が音楽づくりに対して過度に難しさを感じることなく音楽づくりができるようにするため、音楽の仕組みに着目した「音楽の約束事」を設けるなどの手立てを講じ、その効果について検証している。その結果、矢吹(2015)は、これらの手立てが、児童の意欲を喚起するという観点において有効であったと述べている。しかしながら、児童は音をワークシートに並べ視覚的なイメージだけで旋律をつくったり、フレーズを並べて満足したりするに留まり、試行錯誤しながら音楽づくりをするに至らなかったことを課題として挙げている。

三村(2015)は、小学校第4学年の児童を対象とした音楽づくりの授業実践をもとに、児童が安心して活動に取り組み、達成感をもって活動を終えることができるよう、教師が予め準備したりリズムに児童が階名だけ記入することで旋律づくりができる手立てを考え、その効果につ

いて検証している。三村(2015)は、「『ド、ミ、ソ』のいずれかの音で始めること」「使用する音は『ド、レ、ミ、ファ、ソ』の5音とすること」などのルールを提示し、そのルールの中で児童に音楽をつくらせている。その結果、児童は抵抗なく旋律をつくることができ、自分だけの曲ができたことに喜びと達成感を感じていた。しかしながら、授業中、「考えなくても曲ができる」という児童の気付きを特に取り上げて掲示していることからわかるように、教師は、児童自身が思考を展開することによって音楽をつくることを目指している訳ではなかった。つまり、児童が教師によって設定されたルールを越えて自分なりのアイデアを広げていくことを意図した実践ではなかったと言える。

これらの先行研究では、音楽づくりの活動に教師が制限を設けることによって、児童が戸惑うことなく意欲的に活動に取り組み、既存の知識を使って自分なりの作品を完成させたことに達成感を得ることに繋がっている。しかしながら、音楽づくりが教師によって提示されたルールの中での活動になっていたり、児童が自身の課題や新たな気付きを見いだすことができないまま作品づくりを終えてしまったりするなどの課題が生じていた。これでは、「キャッチアップ型創造性」は促進しているが、「フロントランナー型創造性」を促進する音楽づくりになっていないのではないか。

では、音楽づくりの活動において、どうすれば「フロントランナー型創造性」を育むことができるのだろうか。

小川他(2022)は、「フロントランナー型創造性」を育むために、中学校第1学年の生徒を対象とした創作の授業実践をもとに、生徒自身が新しい価値を追求すること、つまり「フロントランナー型創造性」を促進するための教師の支援について検討し提案している。

小川他(2022)は、創作の活動において、「つくる際の約束事(何をルールにつくるか)」を設定している。具体的には、「5秒以内」「自分の体を使って出せる音」「音色、リズム、強弱を工夫する」といったルールである。授業者は、それらのルールを設定してすぐに活動に入るのではなく、叩き方や回数を変えたり休符を用いたりするなどの様々な工夫についての気付きを生徒から引き出してから活動に入っていた。また、授業者は、生徒が個人で試行錯誤する時間、他者と共有する時間、再度個人で試行錯誤する時間を効果的に設定することによって、生徒に個人内対話を促したり、他者からのアイデアをもとに再考させたりして、生徒自身、生徒同士による新たな気付き、考えを生じさせようとしていた。つまり、授業者は、既存の知識だけで問題解決に向かわせるのではなく、新たに生じた気付きや考えによって問題を解決しようとする生徒の姿を引き出そうとしており、「フロントランナー型創造性」を促そうとしていたと言える。しかしながら、創作の活動の中で、教師が具体的にどのような指導を行い、それによって生徒がどのような対話を行ったのかなどの情報が示されておらず、生徒の思考プロセスを明らかにするには至っていない。

そこで、本研究では、音楽づくりの過程における児童の思考とそれに対する教師の働きかけについて、授業での児童、教師の発言や行為の分析をもとに明らかにする。また、その結果にもとづいて、児童の「フロントランナー型創造性」を育むための具体的な手立てについて提案することを目的とする。

## 2 研究の方法

宮崎県にあるA小学校3年1組の児童（36名）を対象に、アンケート調査を実施し、検証授業を行った。

### 2.1 アンケート調査

アンケート調査は、授業実施前の9月のオリエンテーションと、授業実施後の11月の最後の授業の際に実施した。児童が音楽づくりをどのように捉えているのか事前に把握することと、指導前と指導後、2回の調査を比較することで、音楽づくりに対する意識の変容を見ることが目的である。アンケート調査の内容は、次の通りである。

- ・音楽づくりが好きか。
- ・音楽づくりのおもしろいところ、楽しいところはどんなところか。
- ・音楽づくりの難しいところは、どんなところか。
- ・音楽づくりで大切なことは、何だと思うか。

### 2.2 3年1組の学級担任へのインタビュー

本研究における検証授業については研究者が行ったが、普段の音楽の授業は学級担任が行っている。そこで、学級の児童の実態、関わり方に配慮を要する場合の対応など、授業を進めるにあたって必要な情報を収集するために学級担任へのインタビューを行った。インタビューの具体的な質問項目は予め準備せず、非構造化インタビューの形式で行った。実施については、検証授業を開始する前の9月の打ち合わせの中で1回、その後は授業を実施した日の放課後に毎回行った。

### 2.3 授業の流れ

音楽づくりの過程における児童の思考とそれに対する教師の働きかけ、またその働きかけが児童の活動姿勢や態度に与える影響について検証することを目的として授業を行った。

授業は、次の2つの題材によって構成されている。

1. 「拍ののってリズムをかんじとろう（手拍子でリズム）」（2時間）
2. 「ちいきにつたわる音楽でつながろう（ラドレの音でせんりつづくり）」（4時間）

この2つの題材の学習に先立って、1時間のオリエンテーションを実施した。

計7時間の授業の学習活動は表1の通りである。

表1：授業実施日と主な学習活動

実施日	主な学習活動
令和4年9月21日	○ アンケート調査に答える。 ○ 音楽づくりの手順や大切にしたい意識について知る。
令和4年9月21日	○ 個人で動物のイメージに合ったリズムをつくる。
令和4年9月29日	○ グループに分かれて、グループ内で作ったリズムを発表し合う。
令和4年10月27日	○ 感じ取った雰囲気や特徴をもとに、お気に入りの祭り囃子を選び、選んだ理由について話し合う。
令和4年11月8日	○ 目指す祭り囃子の雰囲気や特徴を考えながら、グループで旋律づくりやリズムづくりを行う。
令和4年11月10日	○ 目指す祭り囃子に近づくための工夫について話し合う。
令和4年11月14日	○ 全員に対して、各グループで作った祭り囃子を発表する。 ○ アンケート調査に答える。

### 2.3.1 オリエンテーション

オリエンテーションでは、音楽づくりの手順や活動の中で意識させたいこと、目指すゴールイメージなどを絵と文を用いて説明した資料（図1）を提示し児童に説明した。

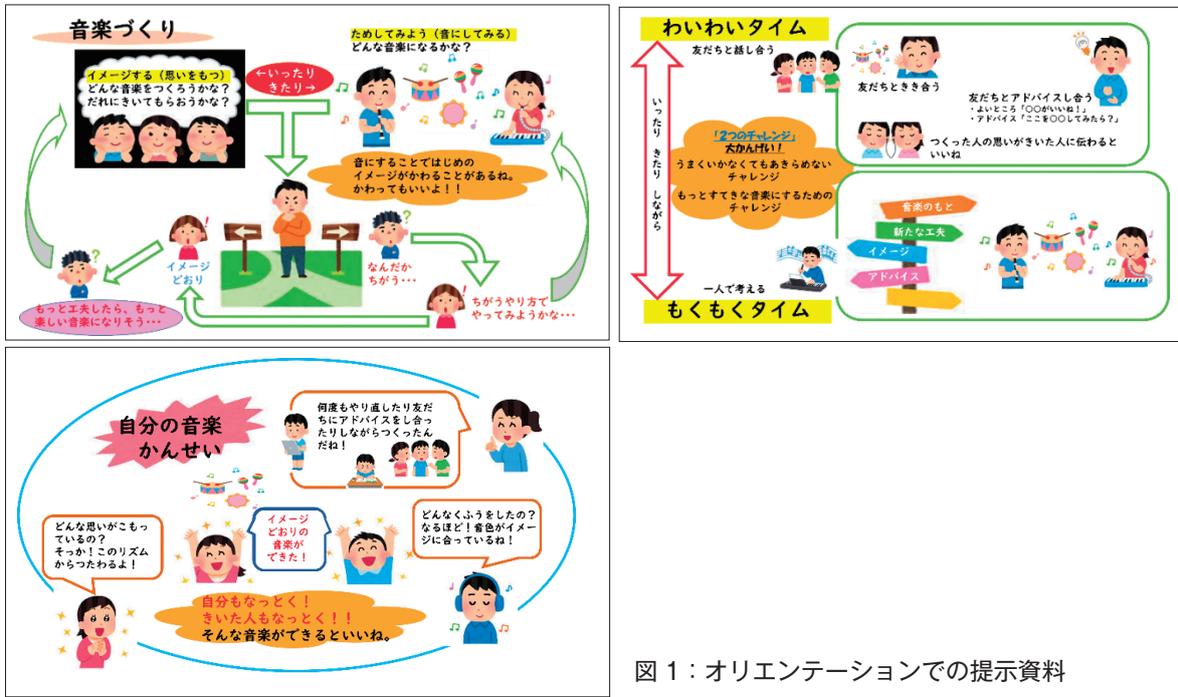


図1：オリエンテーションでの提示資料

### 2.3.2 題材「拍にのってリズムをかんじとろう（手拍子でリズム）」

本題材中の「手拍子でリズム」による音楽づくりは、リズムの反復や変化が生み出すよさや面白さを感じ取りながら、4分音符と8分音符のリズムの組み合わせを工夫し、思いや意図をもってまとまりのあるリズムをつくることをねらいとしている。

児童の学習への関心を高め、主体性を引き出すことを目的として、具体的なストーリーを設定し次のような課題を提示した。

アニマル学校の校長先生から、3年1組の子どもたちに「アニマル運動会」への招待状が届きました。招待状には、アニマル学校にいるぞう、ねずみ、うさぎ、かめを応援するための応援リズムをつくって欲しいと書かれています。動物たちは、自分たちのイメージに合った応援リズムで応援してくれると、とてもやる気が出るのだそうです。みんなで、動物のイメージに合った応援リズムをつくって、動物たちの応援に行きましょう。

ここでは、応援リズムをつくる動物の選択肢として、はっきりとした特徴の違いをもった動物を設定している。ぞうとねずみは視覚的なイメージが、またうさぎとかめは動きから捉えられるイメージが音楽表現と結び付けやすいと考えた。

リズムをつくらせる際は、児童が思考する過程で、容易にリズムを変更したり修正したりすることができるようにiPadを使用した。Google

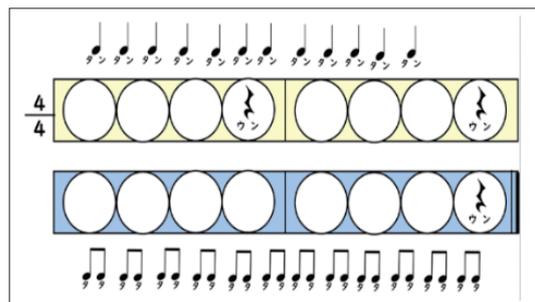


図2：リズムづくりで用いたシートの例

Jamboard のシート上に、予めリズム譜の枠と自由に動かせる 4 分音符と 8 分音符を準備しておき、そのシートを用いてリズム譜をつくらせた (図 2)。

### 2.3.3 題材「ちいきにつたわる音楽でつながろう (ラドレの音でせんりつづくり)」

本題材は、音色やリズムに注目しながらお祭りの音楽を鑑賞したり、即興的に音を選んでお祭りの音楽をつくったりする学習を通して、その雰囲気や特徴を感じ取ることをねらいとしている。

「ラドレの音でせんりつづくり」の学習では、日本の音階による旋律の曲想を感じ取りながら、ラドレの 3 つの音を使って音楽をつくる。

指導にあたっては、まず鑑賞において、「祇園囃子」「ねぶた囃子」「神田囃子」の 3 つの祭り囃子の雰囲気やその雰囲気の根拠となる楽器の音色やリズムなどの特徴を感じ取らせた。それをもとに、お気に入りの祭り囃子を 1 つ選ばせ、選んだ理由について 5～6 人のグループで話し合わせるにより、その祭り囃子のよさや面白さを感じ取らせるようにした。

旋律づくりでは、リコーダー、鐘、太鼓を用いて、お気に入りの祭り囃子の雰囲気と似た祭り囃子をつくることを課題として児童に提示した。教師は、祭り囃子の雰囲気や特徴についてまとめた表や、音楽室前方の大型 TV で映し出す祭り囃子の映像、児童の iPad に入れた祭り囃子の音源を予め準備しておいた。活動中は、これらを手掛かりにして祭り囃子をつくるように児童に促した。

## 2.4 データの収集と分析の方法

音楽づくりにおける児童の思考プロセスや教師の働きかけについて分析するために、次のデータを収集した。

- ・指導前、指導後に実施したアンケート調査に対する児童の回答
- ・児童の実態を知るために行った学級担任へのインタビューの内容
- ・授業中の児童間、教師・児童間の対話記録
- ・授業中に生じた出来事の記録

表 2：分析ワークシートの例

データの分析については、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの分析手順に沿って行った。収集したデータをもとに、アンケート調査に対する児童の回答、学級担任へのインタビューの内容、児童間または教師・児童間における対話記録、そして授業中に生じた出来事をテキストに起こし、内容ごとに切片化した。切片化した内容を、分析テーマ「音楽づくりの活動における児童の思考プロセスと、それを促すための教師の支援、またその支援に対する児童の反応」に照らして類似する内容ごとに

概念名	他者の作品に対する無関心
定義	他者の作品に対して、聴き手の児童が関心のない反応を示す。
ヴァリエーション	<p>A：ねずみは、動きがはやいイメージだから、拍を多くしました。                  B：いいと思うね。(同意を求めながら)                  C：うん、いいと思う。じゃあ、次私ね。</p> <p>A：うさぎは足がはやいイメージだから、はやさを工夫しました。                  B：(アドバイスは) ない。</p> <p>A：うさぎは足がはやいイメージだから、はやさを工夫しました。                  B：(リズム譜を) 見せて。ちょっとだけ大きくたいたら？もっとはやくしたら？                  A：♪ (イメージを無視してただただ速くたく。)                  B：はやい。(すぎる) から、もうちょっとゆっく。</p> <p>A：うさぎは動きがはやいイメージだから、くふうしました。 ♪                  アドバイスある？                  B：ない。</p> <p>A：うさぎははねているイメージだから、はねているようにくふうしました。                  (アドバイスが) ないってことは、もう大丈夫ってことでしょ？次いく？</p> <p>A：ぞうはゆっくり歩から、リズムをおそくしました。                  B：いいと思う。</p>
理論的メモ	「他者の作品に対する無関心」は、「教師への責任委譲」と同じく、希薄な対話を生むことにも繋がるのではないか。

分類し、それらをヴァリエーションとしてまとめ、名前を付け定義付けをし、ボトムアップ的に分析した。分析内容は、分析ワークシートにまとめ、シートには概念名、定義（説明）、ヴァリエーション（具体例）に加えて、理論的メモ欄を設け、想定される他の解釈案や疑問等を記入した（表2）。

### 3 結果

音楽づくりの過程における児童の思考と教師の働きかけについて分析した結果、児童の思考については、《音楽表現思考の乖離》《個人による学習調整》《当事者意識の欠如》《ふざけ》《意欲的な活動姿勢》《協働することの難しさ》の6つのカテゴリーが、また教師の働きかけについては、《デモンストレーション》《活動への誘い込み》《対話の展開の促進》《思考の展開の促進》の4つのカテゴリーが抽出された。本文と図6において、カテゴリーは《 》で、概念は〈 〉で示す。

まず、各カテゴリーと各概念の詳細を述べ、その後に関連について述べる。

#### 3.1 各カテゴリーと各概念の詳細

##### 3.1.1 児童の思考

###### 3.1.1.1 《音楽表現思考の乖離》

《音楽表現思考の乖離》とは、思いや意図と音楽表現とを結び付けることができない状況を意味している。この中には、〈イメージと音楽表現の関わりについての理解不足〉と〈教師によって与えられた活動ルールの遵守〉の2つの概念が含まれている。

###### 3.1.1.1.1 〈イメージと音楽表現の関わりについての理解不足〉

児童は、「かめはゆっくりだから、ゆっくりしたリズムにする」など、動物のイメージにふさわしい音楽表現について記述することはできる。しかしながら、演奏を通してそのイメージを表現したり、その演奏がイメージと合っているかどうかを判断したりすることができない。授業の中でも、明らかにイメージと音楽表現がかけ離れている時であってもそのことに気付けない児童が多く見られた。例えば、次の場面では、明らかに「ゆっくり」とは感じられないリズムに対して「ゆっくり」という言葉を用いて表現している。

C1：かめはゆっくりだから、ゆっくりにしました。

【C1は、♩ = 147前後のテンポで次のようなリズムを演奏していた（リズム譜1）。】



図3：リズム譜1

C2：ゆっくりになっていました。

###### 3.1.1.1.2 〈教師によって与えられた活動ルールの遵守〉

音楽づくりにおいて、児童は、教師によって与えられたルールの中で音楽をつくらなければ

ならないという認識が働いていることがわかった。

指導前に実施したアンケート調査の回答によると、「音楽づくりで大切なことは何か」との問いに対して、「音を組み立てて音楽をつくること」や「音を選んで音楽をつくること」との記述、あるいはそれに近い内容の記述が多く見られた。「音を組み立てて音楽をつくる」「音を選んで音楽をつくる」とは、教師が予め準備しておいたリズムに、選択肢から音を選んで並べることで旋律をつくることを意味している。これらの記述は、これまで教師によって予め音の選択肢が準備された音楽づくりの経験のみを積み重ねてきたことに関係している。

また、実際の授業では、「ラ（の音）を使ってもいいのかな?」「足を使ってもいいのかな?」と児童同士でルールを確認する場面が見られた。これらの発言から、児童は発想を広げるよりも、予め設定されたルールに従うことが優先されていることがわかる。

### 3.1.1.2 《個人による学習調整》

《個人による学習調整》とは、教師の助けを借りることなく、児童が一人で学習を進めている状態のことである。音楽づくりの活動において、教師の介入無しに、課題を自分事として捉え、主体的に思考し活動している児童がいた。この中には、〈個人による思考錯誤〉と〈他の児童のモニタリング〉の2つの概念が含まれている。

#### 3.1.1.2.1 〈個人による試行錯誤〉

思考の内容を呟きながら試行錯誤することを通して、課題を解決しようとする児童がいた。具体的には、次のような児童である。

【リズム譜2のリズムの前半2小節のリズムを打った後、】



図4：リズム譜2

これ（4小節目の8分音符）を変えると、運動会の三三七拍子と同じになっちゃうな。だってさ、運動会の三三七拍子と音符が2つ違うだけやん。

【リズム譜3の後半2小節のリズムを打つ。】

（音が）ぎゅうぎゅう詰めになっていた方がいいかな。だって、かめのおなかってぎゅうぎゅう詰めだもん。



図5：リズム譜3

【リズム譜2、リズム譜3の後半2小節の2パターンのリズムを何度か打ち、比較する。】  
こうした方（リズム譜3）が、詰まってる感じがするな。

この場面は、児童が独り言のように呟きながら思考している様子である。「かめのお腹がぎゅうぎゅうに詰まっている」様子を表すために、2パターンのリズム打ちを繰り返しては、音楽

表現の工夫について探究し続けていた。

### 3.1.1.2.2 〈他の児童のモニタリング〉

他の児童の活動の様子をモニタリングすることにより、学習の方向性を決めている児童がいた。具体的には、次のような場面である。

終わったらどうすんねん。

【まわりの様子を見渡し、他の児童の様子を確認する。しばらくして、リズムを打ち始めた。】  
「タンタンタタ」ん？「タンタタタン」どっちがいい？「タンタンタタ」「タンタタタン」  
…

【2パターンのリズム打ちを繰り返す。】

タンで終わるか…。やっぱこっちの方がいいな。

この児童は、自身のリズムが出来上がった後、時間を持て余していた。まわりの様子を見渡し、他の児童が活動を続けている様子を見たことをきっかけに、一旦終了したリズムづくりに再度取り組み、イメージに合うリズムを一人で模索し始めた。

### 3.1.1.3 《当事者意識の欠如》

《当事者意識の欠如》とは、課題を自らの力で解決しようとせず、他人任せで主体性に欠ける状態を意味している。この中には〈他者の作品に対する無関心〉と〈無批判なアイデアの採用〉、〈教師への責任委譲〉の3つの概念が含まれている。

#### 3.1.1.3.1 〈他者の作品に対する無関心〉

友達の作品に対して、関心のない反応を示す児童がいた。具体的には、次のような場面である。

(事例1)

C1：うさぎは動きが速いイメージだから、速く工夫しました。

【つくったリズムを発表する。】

C1：何かアドバイスある？

C2：ない。

【次の児童が発表する。】

(事例2)

C1：ぞうはゆっくり歩くから、リズムを遅くしました。

C2：いいと思う。じゃあ、次私ね。

例に挙げた児童は、「アドバイスがない」と即答したり、「いいと思う」と感想を述べた後、すぐさま自分のリズムを発表しようとしていたりしていた。それに対して発表者であるC1も、同じグループ内の他の児童からも何の反応もなかった。つまり、これらの児童は、お互いの音楽表現に全く関心を示していないことがわかる。

### 3.1.1.3.2 〈無批判なアイデアの採用〉

発表したリズムに対して、聴き手にアドバイスをもらおうと、そのアドバイスを批判なく受け入れている児童がいた。例えば、次のような場合である。

C1：聴いてあげるよ。やってみて。

C2：かめは、ゆっくりだから、ゆっくりな感じにしました。

C3：とってもよかったよ。もっとよくするためには、大きなまとまりにタタを増やすとかすると、かめっぽくなるのかなって思ったよ。

C2：うん、わかった。

【C2は、C3のアドバイスの通りに、リズム譜を修正し始めた。】

この時のC2は、他者からのアドバイスに対して、批判的な思考を全く展開していないことがわかる。

### 3.1.1.3.3 〈教師への責任委譲〉

協働で思考する場面において、教師がそのグループを離れ活動を児童だけに任せると、児童の対話では、ルールや順番、役割の確認等が主な内容となり、音楽表現について追求する対話は殆ど生まれなかった。例えば、次のような場合である。

T：(イメージに)近づいてきたんじゃない? いいんじゃない? 他にも工夫できることがあるかも。

【教師がグループから離れる。】

C1：ねえ、やるよ。他にどんな工夫をすればいい?

C2：え、ここに立てばいいの?

C1：そうだよ。こっちにきて。〇〇さんは、こっち。

C2：だれが、せいのって言う?

C3：私が言っている?

C1：いいよ。(音楽づくりを)やるよ。

C2：でもさ、太鼓の人が(始まりの)かけ声かければいいんじゃない?

C1：誰でもいいんじゃない? で、どうする? どんな工夫する?

C2：そうだねえ…。

【この後、工夫の提案がなかなか生まれず、楽器を鳴らしたり、祭り囃子を演奏したりするのみで活動時間が終わってしまう。】

### 3.1.1.4 《ふざけ》

《ふざけ》とは、グループ内にふざけている児童がいるため、児童間での対話が成立せず、課題から言動が逸れていたグループの状態である。次に示す場面が、そのグループのやりとりである。

C1：ねえ、かけ声は？どこで入れる？

C2：うん？

C1：どこで入れる？

C2：どこでもいいし。

【笑いながら答える。】

C1：考えてよ。

C2：はあ～？

【対話が進まず、C1の発言がなくなる。間を置いてC3に話しかける。】

C1：どうする？

C3：あとで（C2のかけ声）入れればいいんじゃない？

C1：合図（かけ声）とか、どこで入れようか…。

C1は、ふざけているC2に対して活動に参加させようと何度か試みるが、C2はふざけることをやめずなかなか活動に参加しようとしなかった。その状況が続いたことで、C1はC2に声かけするのをやめている。その後、C3に声かけし、どうにかして活動を進めようと試みていた。

### 3.1.1.5 《意欲的な活動姿勢》

《意欲的な活動姿勢》とは、音楽づくりの活動過程における主体的な取組や、活動を通して抱いた音楽づくりに対する意欲的な感情のことである。この中には、〈イメージに近づけるための音楽表現に関する試行錯誤〉と〈協働のよさ・面白さの実感〉の2つの概念が含まれている。

#### 3.1.1.5.1 〈イメージに近づけるための音楽表現に関する試行錯誤〉

動物のイメージに近づけるための音楽表現の工夫を考える場面で、試行錯誤を重ねているグループがあった。例えば、次のようなグループである。

C1：タンを増やすといいんじゃない？

C2：タンを増やすと（音が少なくなって）ゆっくりを感じる！

C1：でも、タタが少なくなるな。タタは素早い（感じが）して応援っぽくていいけどな。素早いとかめっぽくならないしな。

【間を置いて、C3が工夫の提案をする。】

C3：うーん、叩くのを遅くするとか？

C1：ああ！タタが多くてもゆっくりにすれば、確かに（かめのイメージの）ゆっくりに感じるね。いいね！

【児童は、リズム譜を修正し、できたリズムを何度か繰り返し打っては、イメージに近づいているかどうかを考えていた。】

C2：おお！いいかも！

C1は、タンを増やすと提案したものの、タタが減ってしまうと応援らしさがなくなると感

じていた。かめのイメージに近づけたいという思いがありながらも、元気のよいリズムで応援のイメージを表現したいという思いもあり、そこで葛藤が生じていた。そのC1に対して、C3が「叩くのを遅くする」との提案をしたことで、解決の糸口を見いだすことができた。この場面の後半では、教師の介入はほとんどなく、児童同士の試行錯誤により、最後には関わっている児童全員が納得するリズムをつくることができた。

### 3.1.1.5.2 〈協働のよさ・面白さの実感〉

課題解決に向けて、他者の考えに触れながら協働して新たな価値を生み出し音楽をつくり上げること、すなわち、創造的な取組に喜びや達成感を実感していた児童がいた。次の記述は、指導後に実施したアンケート調査の回答である。

- ・みんなの考えで、音楽にあらわすことができるのがすごい。
- ・みんなで音楽をつくるのが楽しかった。
- ・みんなでつくった祭り囃子を演奏できてよかった。

他にも「チームワークが高まった」「みんなの考えを聞くのは大切」「自分の考えを伝えるのが大切」との記述が見られ、友人との結束が深まったり、互いにコミュニケーションを図ることの重要性に気付いたりした児童もいた。

### 3.1.1.6 《協働することの難しさ》

一方で、グループ活動において、グループ内で考えが共有されなかったり、対話によってコミュニケーションが図れなかったりしたことで、協働することに困り感を抱えていた児童がいた。指導後のアンケート調査によると、「音楽づくりで難しいと感じたことはどんなところだったか」との問いに対しての次のような記述があった。

- ・自分以外のみんなの意見を聞きながら話し合うこと
- ・みんなで考えるけど、(目指す)祭り囃子の雰囲気にならないうこと
- ・話し合いがうまく進まなかったこと

これらの回答から、互いの異なった考えをまとめたり、協働して新たな考えを生み出したりすることに困難を抱えていたことがわかる。

## 3.1.2 教師の働きかけ

### 3.1.2.1 《デモンストレーション》

イメージと音楽表現の関わりについての理解が不十分であるという児童の実態に対して、一斉指導において《デモンストレーション》による働きかけを行った。教師は、この働きかけにおいて、動物のイメージに合うリズムをつくるためのモデルを示した。この時、敢えて目指す動物のイメージとは全く異なるリズムを提示することで、児童にイメージと音楽表現の関わりについて気付かせ考えさせようという意図があった。

【児童からゴリラのもつイメージを引き出すため、ゴリラの様子を表す言葉を考えさせた。】

T：みんなが出してくれたゴリラのイメージは、「強そう」「大きい」「胸を叩いている」「ゆっくりした動き」でした。このイメージをもとに、先生がつくったリズムを叩いてみるね。

【教師がつくったリズムを叩く。】

T：イメージとピッタリだよな？

C：いいえ！

C：音が小さい。

T：じゃあ、これはイメージに合っていないってこと？

C：はい。弱そう。

T：弱いゴリラになっちゃったってこと？あれ、ゴリラのイメージって何だったっけ？

【児童から出たゴリラのイメージを確認する。】

C：強そう。

T：ええ、でも先生は強く叩いたつもりなんだけど。

C：もっと強く。

T：先生は納得してるのよ。だからよくない？

C：だめ。

T：納得してないのは誰？

【ほとんどの児童が手を挙げる。】

T：ということは、つくった人が完璧だと思っても、聴いている人が納得していなかったら、まだ工夫が必要ってことだね？じゃあ、さっきの（強くの）アドバイスを取り入れてやってみます。

【教師は、はじめのリズム打ちより強めにリズム打ちをする。】

T：どうかな？完璧だと思うんだけど。

C：もうちょっと大きく（強く）した方がいい。

T：先生は強くしたんだけど、まだ足りない？

C：足りない。

T：じゃあ、もっと強くしてみるよ。

【教師は、さらに強くリズム打ちをする。】

C：ああ！

【納得した様子の反応が見られる。】

C：うーん…。

【一方で、少数ではあるが、まだ納得していない児童の声も聞かれる。】

T：ああ！っていう人と、うーんっていう人がいるけど、うーんっていう人たちは、なぜうーんなの？イメージに合わない？どうすればいいかな？

C：速さ！

T：速さをどうすればいいの？

C：もう少しゆっくり。

T：ああ、ゆっくり。じゃあ、強く遅くするといいのね？やってみます。

【教師は、児童の「強く」「ゆっくり」のアドバイスを取り入れてリズム打ちをする。】

T：どうかな？

C：めっちゃいい！

C：よくなった！

【ほとんどの児童が、頷いたり「おお！」と感嘆したりして、納得した様子であった。】

教師は、敢えてゴリラのイメージとはかけ離れた弱く速いリズムを提示することにより、イメージと音楽表現の違和感に気付かせようとした。児童は、イメージと音楽表現の違和感にすぐに気付き、よりイメージに近づけるための工夫について積極的に考え提案している。それどころか、1つの工夫をリズムに取り入れるだけでは納得せず、さらに思考し、工夫を見いだそうとする積極的な姿も見られた。

### 3.1.2.2 《活動への誘い込み》

ふざけている児童がいることにより対話が進まないグループがあった。児童同士では解決できないと判断した場合には、教師が介入している。教師は、ふざけている児童に対してその行為を指摘して音楽づくりに向かわせるのではなく、活動の流れに誘い込んで、ふざけている児童の気持ちを切り替えようとした。

T：進み具合はどう？目指している祭り囃子に近づいてきたかな？どんな工夫をしたの？

C1：リズムを速くした。

T：速度を速くしたってこと？

C1：そうそう。でもリズムも変えた。

T：リズムも変えたんだ。どんなリズムになったか演奏してみて。

【グループでつくった祭り囃子を演奏する。ふざけていた児童は、かけ声を担当していた。気持ちの切替ができず、かけ声にもやる気が感じられない。】

T：なるほど。6班ならでは（のおもしろい工夫）だね。ただ、先生は、ねぶた祭りの盛り上がる雰囲気を感じられなかったんだけど、何でだと思う？

【全員が黙り込んで言い出せない状況になる。】

T：かけ声はどうだった？

C2：もうちょっと大きい声で。

T：みんなはどう？

全員：その方がいい。

【頷くなどの仕草を見せる。ふざけていた児童もぼつが悪そうにしながらも、ハッとしたような表情をしている。】

T：もう一度、みんなの案を取り入れてやってみたら。

【かけ声がやや元気になる。】

C2：元気な方が合う。

【ふざけていた児童もやってみることで納得していた様子であった。】

T：先生もそう思った。他にも工夫はないかな？

【教師は、グループを離れる。】

C 1：もう1回やってみる？

C 2：元気な声でやってね。

【再度、工夫を取り入れ演奏する。】

C 3：いいんじゃない。あと、速くするとか？

C 1：いいじゃん、いいじゃん。速くやってみようよ。元気にやってね。

【演奏が速くなったため、そろわずうまくいかなくなった。】

C 1：ちょっと練習してみる？

教師がグループを離れた後、ふざけていた児童も含めてやりとりが続いた。

### 3.1.2.3 《対話の展開の促進》

児童の実態から、活動を児童だけに任せた時に、ファシリテーターとなるような主導的な役割を担う児童がいなかったり、グループ内の児童が課題解決に向けて同じ方向性で活動を進めようとする意識が薄れていたりすると、課題解決に向けて児童の対話が生じない、あるいは活性化しないことがあった。その場合は、教師は対話自体を促進する働きかけを行った。具体的には、次のような場合である。

T：何に困っているの？どの祭り囃子（を目標しているん）だったっけ？

C 1：祇園囃子。

T：（祇園囃子の雰囲気）近づけるには、どんな工夫をすればいいのかな？

C 1：速くする。

T：速く（する）ね。じゃあ、演奏して（確認して）みたら。

C 2：いや、遅く！

T：どっち？（iPadに入っている音源を）聴いてみたら？

【iPadの操作に手間取り時間がかかったため、教師が祇園囃子を歌い、それを児童が聴く。】

グループの全員：遅くする！

T：じゃあ、（遅くして演奏を）やってみたら？

C 2：やってみよう。

【児童が演奏する。】

C 1：やっぱり遅くしよう！

T：みんなはどう（思う）？

グループ内のその他の児童：遅くした方が合う！

T：（イメージに）近づいてきたんじゃない？いいんじゃない？他にも工夫できることがあるかも。

介入時、教師には、自身で対話のモデルを示しながら、児童の思いに沿って活動を進めようという意図があった。しかしながら、教師の発問は、思考を促進するというよりも、対話の方向性を示し、児童をリードするような発問となっていた。結果として、教師がそのグループを離れ、活動を児童だけに任せると、対話は発展することなく当事者意識に欠ける対話を繰り返

しており、児童は新たな発想を生み出すことはできなかった。

### 3.1.2.4 《思考の展開の促進》

児童間のやりとりを教師が傍らで見聞きした際に、なぜその思考に至ったのか、児童の思考を一旦立ち止まらせてグループ内で共有させたいと教師が判断した場合は、音楽づくりの活動の中で、「(そのような工夫をしたのは)なぜ?」や「どんな感じ(がする)?」といった思考を揺さぶる発問により、児童の考えを引き出し、グループ内で共有させる働きかけを行った。具体的には、次の通りである。

【C1は、かめの応援リズムを作りたいと思っており、かめに対して「ゆっくり」というイメージをもっている。】

C1：かめはゆっくりなイメージだから、速さを工夫しました。

【C1が演奏する。】

C2：いいね。

T：(かめの)イメージに合ってる?

C2：なんか、ちょっと(しか)ゆっくりになっていないような。タンを増やしたほうがいい。

【C2は、「8分音符を少なくして4分音符を増やした方がいい」という工夫を思いつく。】

T：いいかもしれないね。なぜ?

C2：かめはゆっくりだから。

T：タンを増やすとゆっくりに感じるの?やってみようか。

【教師と児童で8分音符のリズムと4分音符のリズムを打つ。】

C1：タンを増やすと(音が少なくなって)ゆっくりに感じる!

C2：でも、タタが少なくなるな。タタは素早い(感じが)して応援っぽくていいけどな。素早いとかめっぽくならないしな。

C3：うーん、叩くのを遅くするとか?

C2：ああ!タタが多くてもゆっくりにすれば、確かに(かめのイメージの)ゆっくりに感じるね。いいね!

【児童は、リズム譜を修正し、できたリズムを何度か繰り返し打っては、イメージに近づいているかどうかを考えていた。】

C1：おお!いいかも!

教師の思考の揺さぶりにより、C1とC2の中でイメージに近づけるための音楽表現に関する葛藤が生じたが、児童たち自身の力で解決の糸口を見つけ、最後には、関わっている児童全員が納得するリズムを教師の介入なしにつくることができた。つまり、児童の協働により新たな発想を生み出すことができた。

## 3.2 児童の思考と教師の働きかけとの関連

音楽づくりの過程における児童の思考と教師の働きかけに関するカテゴリーと概念との関連について述べる。関連図を図6に示す。図6において、児童の思考についてのカテゴリーと概

念は四角囲いで、教師の働きかけの概念は、矢印付きの四角囲いで示している。それぞれのカテゴリー、概念を結ぶ矢印により関連を示している。

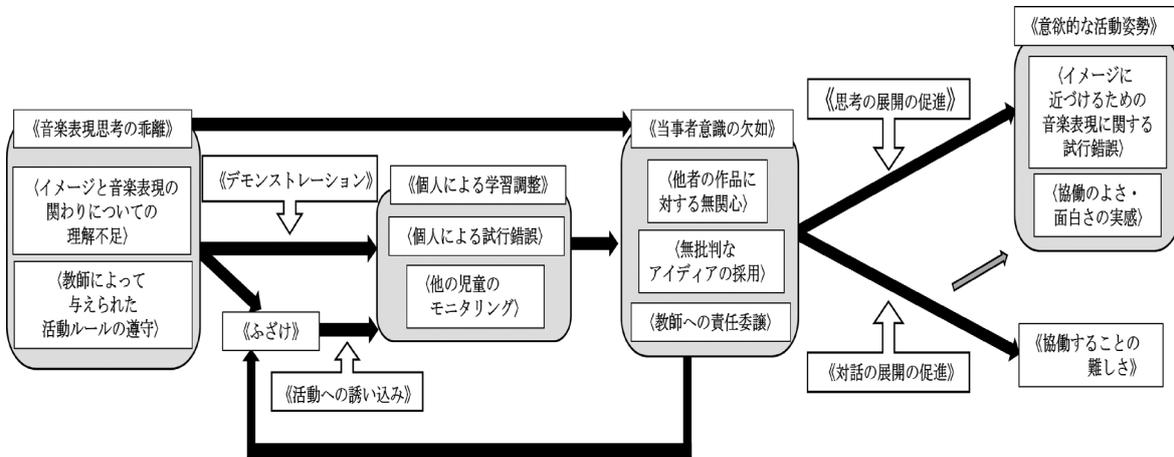


図6：音楽づくりにおける児童の思考と教師の働きかけ

検証授業を行った学級の児童には、〈イメージと音楽表現の関わりについての理解不足〉〈教師によった与えられた活動ルールの遵守〉という《音楽表現思考の乖離》を課題として抱えていた。これらの課題は《ふざけ》に繋がる要因となった。

それに対して教師は、一斉指導における《デモンストレーション》や《活動への誘い込み》の働きかけを行った。これにより、〈個人による試行錯誤〉や〈他の児童のモニタリング〉により《個人による学習調整》をするようになった子どももいた。

しかしながら、グループ活動においては、〈他者の作品に対する無関心〉や〈無批判なアイデアの採用〉、〈教師への責任委譲〉という《当事者意識の欠如》が課題として残っていた。このことが再び《ふざけ》に繋がることもあった。

《当事者意識の欠如》に対して、教師は《対話の展開の促進》や《思考の展開の促進》による働きかけを行った。

《対話の展開の促進》では、教師のリードによって対話自体を促進する働きかけを行った。教師はこの働きかけにより、児童の《意欲的な活動姿勢》を引き出そうと意図していた。しかしながら、働きかけを行ったグループを離れ活動を児童だけに任せると、〈他者の作品に対する無関心〉〈無批判なアイデアの採用〉〈教師への責任委譲〉などの《当事者意識の欠如》した対話が生じることになった。結果的にこれらの児童は、《協働することの難しさ》を感じるようになった。

一方、《思考の展開の促進》では、児童の思考を揺さぶる発問により、考えを引き出し、グループ内で共有、思考させる働きかけを行った。働きかけにより、児童は〈イメージに近づけるための音楽表現に関する試行錯誤〉を重ねたり、〈協働のよさ・面白さの実感〉を得たりすることに繋がり、《意欲的な活動姿勢》を引き出した。

前述したように、創造性とは、様々な見方で物事を捉え、思いや意図をもとに、情報と既存の知識を作用させながら課題を解決していく思考過程のことであり、個人の中に育まれるものであることはもとより、他者と協働することでさらに新たな価値や考えが生まれ出されるものである。《対話の展開の促進》は、既知の知識や文化を共有することで解決に向かう「キャッチアップ

「フロンランナー型創造性」を育む支援としては有効であったが、児童生徒自身が新たな価値を追求する「フロンランナー型創造性」を育む支援としては不十分であった。一方で、《思考の展開の促進》によって生じた、児童が考えを共有しながら思考したり新たな考えを生み出したりした場面はまさに創造的な活動であり、児童の「フロンランナー型創造性」を育むことに繋がったと言える。

#### 4 考察

音楽づくりの過程における児童の思考と教師の働きかけの関連についての分析から、授業において教師が状況に応じた適切な働きかけを施すことが、児童の創造性を育むことに大きく関係していることが明らかとなった。

個人への働きかけについては、《デモンストレーション》や《活動への誘い込み》によって、児童が試行錯誤を重ねたり、他の児童の様子をモニタリングして活動の方向性を決めたりするなど主体的な取組に繋がり、新たな発想を生み出すきっかけとなっていた。しかしながら、グループ活動においては、教師の働きかけの違いによって、児童の対話に大きな影響を与えることがわかった。

児童の対話を誘導する《対話の展開の促進》の働きかけは、児童を教師に依存させる結果となった。例えば、「前と後で比べてみてどうだった?」「どんな音楽にしたいの?」「そのためには、どんな工夫が必要かな?」「その工夫で演奏してみたら?」などの問いかけに対して、児童は教師の準備したルールの枠組みの中で回答することはできていた。この時に発揮されたのは、「キャッチアップ型創造性」であったと言える。しかしながら、その後児童は考えをさらに発展させて自分たちの発想で新しい作品をつくることはできなかった。活動を児童だけに任せると、他人任せで主体性に欠ける対話が繰り返され、児童に新たな発想が生まれることはなかった。

一方、「(そのような工夫をしたのは)なぜ?」や「どんな感じ(がする)?」などの児童の思考を揺さぶる《思考の展開の促進》による働きかけは、児童の考えを言語化させ、グループ内でそれぞれの考えを共有させることで、児童に新たなものの見方を生じさせるきっかけとなった。例えば、グループの対話において、教師の「なぜ?」という発問が契機となり、児童に新たな疑問が生じ、葛藤している場面があった。この時の児童は、課題の解決に向けて試行錯誤を続けることで、結果的に児童自身の力で新たな考えを生み出し課題を解決するに至った。つまり、この時に発揮されたのが「フロンランナー型創造性」であったと言える。

安齋・塩瀬(2020)は、「コミュニケーションから新たな意味やアイデアが創発する対話のこと」を「創造的対話」と呼んでいる。そして、他者からの問いはその創造的対話のトリガーになると述べている。安齋・塩瀬(2020)は、問いを次の4つのバリエーションに分類している(p.227)。

- ・参加者の意見に対する素朴な疑問の「シンプル・クエスチョン」
- ・参加者の意図的な気付きを与えるためのフィードバックとなる「ティーチング・クエスチョン」

- ・参加者の意欲、思考、価値観を引き出すための問いかけの「コーチング・クエスチョン」
- ・学習テーマをより深めるための探究的な問いかけの「フィロソフィカル・クエスチョン」

《対話の展開の促進》は、この中の「ティーチング・クエスチョン」にあたると言える。教師が介入し、問いを通して重要なポイントへの気づきを誘導することで児童の発話を引き出すとすることを目的としている。

一方、《思考の展開の促進》は、「コーチング・クエスチョン」にあたると言える。教師が児童の対話に介入し、問いを通して児童の考えを言語化しグループ内で共有させることで、児童自身に新たな気づきや考えを生じさせることを目的としている。

岸（2012）は、ティーチングとコーチングのそれぞれによる指導を次のように述べている。

ティーチングでは、直接答えに近いやり方、望ましい行動指針を与えてしまうため、状況判断→（意思決定）→行動のように、自らの中で本来しなければならない意思決定を飛ばして行動に移ってしまう可能性が示唆される。一方で、コーチングの指導は、答えを提示するやり方ではなく、学び手自らが答えを得るために身体を動かし考えるということを行い、指導者はサポートに徹しているため、状況判断→意思決定→行動という流れを身につけられるようになったと推察される（p.217）。

ティーチング・クエスチョンとしての《対話の展開の促進》は、児童の思いに沿って活動を進めようという教師の意図があったとしても、教師が提示した選択肢にもとづく意思決定を促し、それをもとに音楽をつくらせているに過ぎない。児童の実態や状況によっては、ティーチング・クエスチョンとしての《対話の展開の促進》による働きかけが必要な場面もある。音楽づくりの経験の浅い児童は、ひとたび音楽づくりが終わるとそこで満足し、対話や活動が停滞してしまうことがあるからだ。そのため、教師の発問によって、発話そのものを引き出し対話を前進させる必要がある。前述したように、児童に「どんな感じだった?」「そのためにはどんな工夫が必要?」といった《対話の展開の促進》による働きかけは、教師が事前に与えた選択肢の中から答えとなる視点に誘導して問題を解決させようとしており、これは、「キャッチアップ型創造性」を促そうとするものである。しかしながら、この働きかけのみでは児童は教師に依存し続け、自身で課題や新たな気づきを見いだすことができない学習者になってしまう危険性がある。

一方で、コーチング・クエスチョンとしての《思考の展開の促進》では、児童の思考を揺さぶる発問により、児童から考えを引き出しながら意思決定を児童に委ね、教師はそれを支援する立場で働きかけることになる。今回の授業では、教師による《思考の展開の促進》がきっかけとなり、児童はよりよい音楽をつくり、思考し、新たなものの見方を生み出し、納得のい

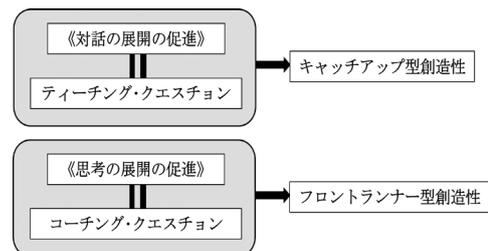


図7：教師の働きかけと育まれる創造性

く音楽を表現することに繋がった。つまり、児童の「フロントランナー型創造性」を発揮させることに繋がったと言える（図7）。よって、児童の「フロントランナー型創造性」を育むためには、意欲、思考、価値観を引き出すコーチング・クエスチョンとしての《思考の展開の促進》による働きかけへの転換が必要であると言える。

では、児童の思考を促進するためには、何が必要なのだろうか。

まず、活動の土台づくりとして、グループ活動などでの思考場面において、《デモンストレーション》の働きかけが必要である。今回の授業では、児童は、イメージと音楽表現の関わりについての理解が不十分であった。その実態に対し、教師は敢えて目指すイメージとは全く異なる表現を提示する働きかけにより、イメージと音楽表現の関わりについて気付かせようとした。それにより、児童は目指すイメージと音楽表現のギャップに気付き、イメージにより近づけるための工夫について積極的に考え提案するようになった。《デモンストレーション》の働きかけは、問題解決のための課題をはっきりさせる効果があると言える。

次に、「どんな感じがした?」「そのためには、どのような工夫が必要?」といった発問が、教師発信だけではなく、児童間で生まれるような働きかけをする必要がある。菅他（2021）は、旋律づくりの活動に関わる児童間の対話について、学習者の対話の主題を思考過程や手続き、行為に向けさせるためには、教師による思考誘発発問が必要であり、この発問を児童間で生じさせるために、予め定型文を与えておくなどして、児童に対しメタ認知的思考過程の意識的な言語化を行わせることが重要であると述べている。確かに、定型文を提示することは、児童の思考を誘発するための1つの有効な手立てであろう。しかしながら、年間計画の中で数時間しかない音楽づくりの中で定型文を与えるだけでは、児童同士でメタ認知的思考過程を言語化させることは困難である。従って、普段から他の活動においても、教師と児童間、あるいは児童間で思考誘発発問によりやりとりをする場面をつくる必要がある。

さらに、教師が根拠を問う発問による働きかけを行うことが重要である。児童は、他者から新たなアイデアが提案されると、その提案された工夫が本当に必要なのか批判的に吟味することなく受け入れてしまうことが多い。そのため、教師はそのタイミングを逃さずに「なぜ?」と問うことによって、児童の思考を揺さぶり、課題や新たな気付きを生じさせる必要がある。Bolden & DeLuca（2022）は、音楽教師へのインタビューから、「『もっとこうしたらどうか?』という提案で児童の洗練を促すことに加えて、創造的な決定について、教師が『なぜ?』と児童に問うことで、その選択をより深く見つめさせ、批判的になるように仕向けるなど、児童が創造的なプロセスの様々な段階に進むのを後押しする必要がある」との回答を得ている。つまり、「なぜ?」の問いかけにより、児童がつくった音楽を確認、整理させる場面をつくることは、児童の思考プロセスを支援するための大切な働きかけであり、児童の考えを発散させ、価値あるものを生み出そうとする行為に繋がるのである。実際の授業でも、なぜその思考に至ったのか、児童の思考を一旦立ち止まらせてグループ内で共有させたいと判断した場合に「なぜ?」と根拠を問うことが、児童の思考を促進することに繋がった。

## 5 今後の課題

授業前の調査により、児童は、教師に与えられたルールを遵守することや課題を自分事として捉えない無関心な実態があることがわかった。これは、教師がこれまでティーチング・クエ

スチョンとしての《対話の展開の促進》による発問を多用していたことが要因ではないかと推測できる。限られた時間内で効率よく授業を進めたいという意識が教師にあると、児童が考え込んだり迷ったりする場面がないように、教師は児童を誘導するような《対話の展開の促進》の働きかけをしがちである。しかしながら、これを繰り返すと、児童の自立した学習を促すことができず、結果として創造的な思考を阻害してしまう恐れがある。

本研究では、音楽づくりの過程における児童の思考と教師の働きかけの関連についての分析から、授業における教師の状況に応じた《思考の展開の促進》が、「フロントランナー型創造性」を育むことに大きく関わることを明らかにすることができた。

対象児童に対するアンケート調査によると、「音楽づくりの活動は好きですか」との問いに対して、「好き」と答えた児童が、指導前は31%だったのに対し、指導後は53%という結果であった。授業を通して、音楽づくりに対する肯定的な感情が高まったことがわかる。前述したように、その理由として、児童は「みんなの考えで、音楽にあらわすことができるのがすごい」「みんなで音楽をつくるところが楽しかった」「みんなで作った祭り囃子を演奏できてよかった」と回答している。他者の考えに触れながら協働して新たな価値を生み出す創造的な取組での達成感や満足感が児童の前向きな変容に繋がったと言える。

本研究は、分析対象が1つの学級の1事例に限られており、研究結果を一般化するにはデータが不十分であった。今後も授業実践を積み上げていき、児童の「フロントランナー型創造性」を育むための教師の働きかけと児童の変容について調査を継続していきたい。

また、安齋・塩瀬（2020）が述べているフィロソフィカル・クエスチョンにも注目したい。前述したように、フィロソフィカル・クエスチョンとは、学習テーマをより深めるための探究的な問いかけである。「音楽をつくる面白さは、どんなところにあるだろう」「聴いている人が面白いと思う音楽とはどんな音楽か」などの問いかけを通して、音楽づくりの価値や面白さについて児童に考えさせる機会を設けることにより、児童のさらなる創造活動への意欲を高めることが期待できる。また、そのことが音楽文化と豊かに関わる資質や能力、さらには生涯にわたって音楽を愛好する心情を育てることに繋がると言える。

## 引用参考文献

- Bolden, B. & DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1).
- 安齋勇樹・塩瀬隆之(2020)『問いのデザインー創造的対話のファシリテーションー』学芸出版社
- 小川容子・妹尾佑介・三村悠美子・武田総一郎・清田哲男(2022)「芸術教育における創造の場ー創造的な学びの触発と教師の支援ー」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』179, pp.75-84.
- 岸俊行(2012)「野球における指導方法の差異が状況認識および意思決定に及ぼす影響の検討ー中学校野球部におけるコーチング指導とティーチング指導の比較ー」『福井大学教育地域科学部紀要(教育科学)』3, pp.201-219.
- 菅裕・藤本いく代・阪本幹子・浦雄一・酒井勇也・長谷場由久子・竹内美貴・甲斐真里子・植野真都佳(2021)「音楽科におけるメタ認知的スキル獲得のための教師の支援」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』29, pp.39-53.
- 高須一(2015)「これからの学校音楽教育が子どもに培うべき学力とは何かー21世紀型スキルを視点にした創造性の育成ー」『音楽教育実践ジャーナル』13(1).

- 中央教育審議会(2016)『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及び必要な方策等について(答申)』
- 三村陽子(2015)「達成感を味わわせることができる『音楽づくり』の教材開発－第4学年『せんりつづくりにちょうせん』の実践を通して－」『上越教育大学学校教育実践研究センター教育実践研究』25,pp.115-120.
- 毛利友紀・青柳美里・伊藤由佳子・三浦芳子(2015)「音楽を形づくっている要素から生み出す創造的な『音楽づくり』『創作』－子どもたちが発想をふくらませ、見通しをもってつくるための指導の工夫－」『川崎市総合教育センター研究紀要』28,  
<https://kawasakiedu.jp/index.cfm/7,220,24,html> (2023/2/23 にアクセス)
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)総則解説編』
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説音楽編』
- 矢吹雄介(2015)「小学校音楽科における音楽づくりの実践的研究－協同学習による音楽的コミュニケーションを通して－」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』18, pp.25-34.