



小・中連携による歌唱技能の発展的指導  
—自己評価能力の育成—

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2017-04-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 菅, 裕, 藤本, いく代, 阪本, 幹子, 浦, 雄一, 酒井, 勇也, 水流, 霧子, 上畠, まゆみ, 金本, 志秀, Tsuru, Kiriko, Kamihata, Mayumi, Kanemoto, Shiho メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/5964">http://hdl.handle.net/10458/5964</a>

## 小・中連携による歌唱技能の発展的指導

—自己評価能力の育成—

菅 裕<sup>i)</sup>・藤本いく代<sup>ii)</sup>・阪本幹子<sup>ii)</sup>・浦 雄一<sup>ii)</sup>  
酒井勇也<sup>ii)</sup>・水流霧子<sup>iii)</sup>・上畠まゆみ<sup>iii)</sup>・金本志秀<sup>iv)</sup>

**A Systematic Instruction of Singing Skills  
with Cooperative Work by Elementary School and Junior High School  
-Cultivating Self-Evaluation Ability-  
Hiroshi SUGA, Ikuyo FUJIMOTO, Mikiko SAKAMOTO, Yuichi URA  
Yuya SAKAI, Kiriko TSURU, Mayumi KAMIHATA, Shiho KANEMOTO**

### 要 旨

自分たちの歌声をメタ認知的に評価し、自立的に改善していく能力に焦点を当て、特に小学校低学年における指導上の課題について検討することが本研究の課題である。附属中学校生徒154名の音楽ノートから校内合唱祭における自分たちの合唱や他のクラスの合唱について評価した記述を分類した結果、学年が上がるにつれ、個人の技能に関する内容から集団としての歌唱表現の質に自己評価に関する内容に関心が移動していることが明らかとなった。次に小学校第1学年を対象とする歌唱の授業を実践し、その授業VTRを再生刺激として授業者である附属小学校教諭と附属中学校教諭にシンクアラウンドさせた。発言内容等を分析した結果、小学校の授業において、授業者の中にある葛藤が、自己評価的学習を阻害するひとつの要因となっていたこと、これを解決するためには、目標となる価値観を共有することが必要であることが明らかとなった。

### 1. はじめに

本研究の目的は、児童・生徒の歌唱技能の実態を分析し、各発達段階での達成課題を明確にした歌唱指導カリキュラムを開発することにある。平成27年度の研究では、低学年児童の歌唱が、個人的な表出行為にとどまっており、他の演奏者や聴き手とつながる社会的表現行為としての歌唱の意識が希薄であることが課題として明らかとなった。特に聴き手の存在を意識しながら1人で歌ったり、友だちのよいところを取り入れたりして歌うことに関する児童の自己評価が低かった（菅ほか2016）。

鑑賞領域における言葉による批評の重要性が強調される一方で、表現領域において自分たち

i) 宮崎大学大学院教育学研究科

ii) 宮崎大学教育学部

iii) 宮崎大学教育学部附属小学校

iv) 宮崎大学教育学部附属中学校

の演奏の質について評価し、自律的に調整する力をどのように育てていけばよいのかについてはこれまであまり論じられてこなかった。しかしながら質の高い全体の響きを作り上げるためには、演奏者自身が自分たちの演奏をメタ認知的に評価し、改善すべき課題を発見する力が不可欠である。

そこで今年度は、自分たちの歌声をメタ認知的に評価し、自立的に改善していく能力に焦点を当て、特に小学校低学年における指導上の課題について検討することにした。

## 2. 研究の方法

### (ア) 中学生の自己評価記述の分析

中学生を対象に、自分たちの合唱について自己評価した記述を、カテゴライズすることにより、中学生がどのような観点から自分たちの合唱を評価しているかを明らかにする。

### (イ) 小学校における実践とその分析

小学校第1学年を対象とする歌唱の授業を実践し、授業内の発話や授業者や児童の行動についてフィールドノーツを作成する。さらにその授業VTRを再生刺激として授業者である附属小学校水流霧子教諭に視聴させ、授業中の思考内容についてシンクアラウドさせる。また附属中学校金本志秀教諭にも同じ授業のVTRを再生刺激として観察させ、自己評価能力の育成の観点から課題を抽出させる。今回は、授業実践に基づく仮説的モデルの生成を目的とするため、グラウンデッドセオリーの手続きによる分析を行った。フィールドノーツ及びシンクアラウドデータは、意味内容によって切片化し、抽出されたプロパティとディメンションに基づいてコーディングし、ボトムアップに概念形成を行った（戈木クレイグヒル 2016）。

## 3. 結果

### (ア) 中学生の自己評価記述の分析

附属中学校生徒154名の音楽ノートから第1学年時と第2学年時の校内合唱祭における自分たちの合唱や他のクラスの合唱について評価した記述を分類した。その結果、表1のカテゴリが抽出された

表1 中学生の自己評価記述分類結果

外的な身体的特徴	あごを引く
	よい姿勢
	視線を上げる
	顔の表情をつけて歌う
	身体全体で表現する
	口を縦に開く
	口を大きく開ける
	笑顔で歌う
	眉を上げて歌う
	目を開けて歌う
内的な身体感覚	身体を使って声を出す

	呼吸法に気をつける
	のどをあけて歌う
	おなかから声を出す
声の質	高い声が出せる
	明確な強弱
	正しい音程
	音をしっかり伸ばす
	発音に気をつける
	美しい歌声
	声が震える
	響きのある声
	十分な声量
アンサンブルの質	伴奏と合わせて歌う
	他のパートに合わせて歌う
	全員が声を出す
	パート間の適切なバランス
	タイミングを合わせる
	息を吸うタイミングを合わせる
	一つのまとまった声
	ハーモニーが合う
演奏中の注意の対象	リズムを意識する
	フレーズを意識する
	適切な速度で歌う
	言葉を大切にす
	目標や意識を持って練習する
	曲の内容を聞き手に伝える
	レガートやスタッカート
	曲の流れに乗る
	丁寧に歌う
表現の工夫	パートの役割に合った表現
	速度の工夫
	自分たちなりの表現
	曲に変化をつける

### 1) 外的な身体的特徴

外から観察可能な歌唱中の表情や姿勢に関する記述である。具体的なものとして次のようなものがあげられる。

「本番中は緊張で足が震えていたが、口を開けて歌いきることができた」

「3Bは声量もあって、響きもあって、目も大きく開けて、表情がついていたので、これから私は表情をつけていきたいです」

## 2) 内的な身体感覚

直接観察することのできない身体内部の感覚や使い方に関する記述である。具体例として次のようなものがあった。

「私がうまくできたことは、アルトだけが歌うところを声をおなかから出して歌ったこと、できなかったことは、ふるさとで少し音程が合わなかったことです」

「テナーとして、高い音まで確実に出せるよう、目、眉を上げて、のどの奥を開いていきたい」

## 3) 声の質

明確な発音や十分な声量などの歌声の質に関する記述である。具体例として次のようなものがあった。

「大きく声を出さないと響かなかったけど、響くと広がりやすく、気をつけて歌わないといけなかった」

「他の学年の合唱を聴いて、相手に言葉がわかるようにはっきりと歌うことが大切だと思った」

## 4) アンサンブルの質

タイミングやバランスなど集団で歌う際に留意すべき点に関する記述である。具体例として次のようなものがあった。

「回りの音を聞いて歌えたが、男声の声があまり聞こえなかった。それに対してD級はどのパートもバランスがよく、曲中の変化がわかりやすかった」

「本番では緊張して声を出すタイミングが遅れたり、音がかすれてしまったりで、満足できる合唱ができなかった」

## 5) 演奏中の注意の対象

フレーズ感や適切な速度感など、演奏中に意識的に制御する対象に関する記述である。具体例として次のようなものがあった。

「緊張していて速くなっていた。おちついていつも通りにすればもっとよかったと思う」

「これからは最後の音をしっかり伸ばすと言うことと、スラーに注意して練習していきたい」

## 6) 表現の工夫

強弱や速度の変化など、楽曲にふさわしい表現の工夫についての記述である。具体例として次のようなものがあった。

「今後は、音をもっと正確に、自分なりの工夫をして歌っていきたいと思います」

「いざ立てのテンポをもう少しゆっくりして、ゆったりと歌わせたらよかったと思う」

これらのカテゴリーの記述数を1年生と2年生で比較したものが表2である。

1年生の段階では「口を開けて歌う」など外的な身体的特徴に関する記述が目立つ。これに対し2年生では「声の質」や「アンサンブルの質」「演奏中の注意の対象」に関する記述が多くなっている。つまり当初は、個人の技能に関する内容が自己評価の関心の中心となっているが、学年が上がるにつれ、集団としての歌唱表現の質に関心が移動しており、注意を向ける対象が自分を中心に次第に拡大していく傾向があるといえる。

### (イ) 小学校における実践とその分析

自己評価能力の獲得に向けた、小学校段階での指導上の課題を明らかにするために、小学校第1学年での授業実践について、授業者である小学校教諭と中学校教諭のそれぞれの立場から分析を行った。

#### 1) 授業の概要

授業は、水流教諭により、宮崎大学附属小学校において平成28年11月4日に実施された。

授業中の授業者や児童の発話と行動について概念形成を行い、構造を描いたものが図1である。

授業はまず「レッツタイム」と称する、音楽の基礎的能力を高めるための常時活動から始まった。子どもたちは、教師の指示で1列の大きな円になって広がり、その円の中に教師がタンブリンを持って立った。児童は、教師の演奏するタンブリンに合わせて時計回りに手拍子リレーを行った。このとき教師は、「身体で感じてください」「ずれているところはなかった？」などの指示により、一定の速度の拍を維持することを子どもたちに要求していた。また「今のは何がいけなかった？」の問いによって、自分たちの演奏を振り返らせ、不首尾の原因の発見とその主体的な解決を促していた。この活動における教師の意図はきわめて明示的であり、教師と児童のあいだで目標状態が明確に共有されていることが見て取れた。また手拍子リレーの速度の変化を動作や動物のイメージなどに関連づける場面があり、これは本時において音楽的な特徴を身体表現で表すための予備的活動となった。

次に教師は、本時の主要教材である「おもちゃのチャチャチャ」(作詞：野坂昭如，作曲：越部信義)をCDに合わせて児童に歌わせた。このとき教師は、歌詞〈チャチャチャおもちゃのチャチャチャ〉に当てられている旋律が、終結部のみ倍に拡大されたりズムで演奏されていることに注目させ、それが楽曲の終結感につながっていることを既習曲と関連づけながら確認した。このことは導入の活動と同様に、リズムや旋律などの音楽的な特徴とそこに感じられる気分とのあいだにつながりがあることを意識化させ、このあとの学習活動に備えるものであった。

表 2 学年別記述数比較

	外的な身体的特徴	目を開けて歌う	眉を上げて歌う	笑顔で歌う	口を開けて歌う	口を縦に開く	身体全体で表現する	顔の表情をつけて歌う	視線を上げる	よい姿勢	あごをひく
1年	98	9	13	3	55	6	10	55	4	3	1
2年	66	8	10	7	25	2	14	28	1	4	0
	内的な身体感覚	おなかから声を出す	のどをあけて歌う	呼吸法に気をつける	身体を使ってくる声を出す						
1年	19	16	1	2	3						
2年	15	9	3	0	3						
	声の質	十分な音量	響きのかる声	声が増える	美しい歌声	発音に気をつける	音えしかり伸ばす	正しい音程	明確な強弱	高い声が出せる	
1年	129	86	50	1	10	2	1	29	23	0	
2年	121	59	23	3	27	13	4	40	41	2	
	パフォーマンスの質	ハーモニーが合う	一つのまとまった声	息を吸うタイミングをそろえる	タイミングを合わせる	パート間の適切なパワース	全員が声を出す	他のパートに合わせて歌う	伴奏と合わせて歌う		
1年	11	5	2	1	2	2	0	2	0		
2年	54	12	21	4	12	12	1	1	1		
	演奏中の注意の対象	丁寧に歌う	曲の流れに乗る	レガート・スタッカート	曲の内容をよめる	目標や意識を持って練習する	言葉を大切ににする	適切な速度で歌う	フレーズを意識する	リズムを意識する	
1年	11	0	1	1	3	1	3	1	0	1	
2年	35	2	0	1	8	0	4	23	1	0	
	表現の工夫	曲に変化をつける	自分たちの工夫	速度の工夫	パートの役割に合った表現						
1年	3	0	4	0	0						
2年	9	6	2	1	1						

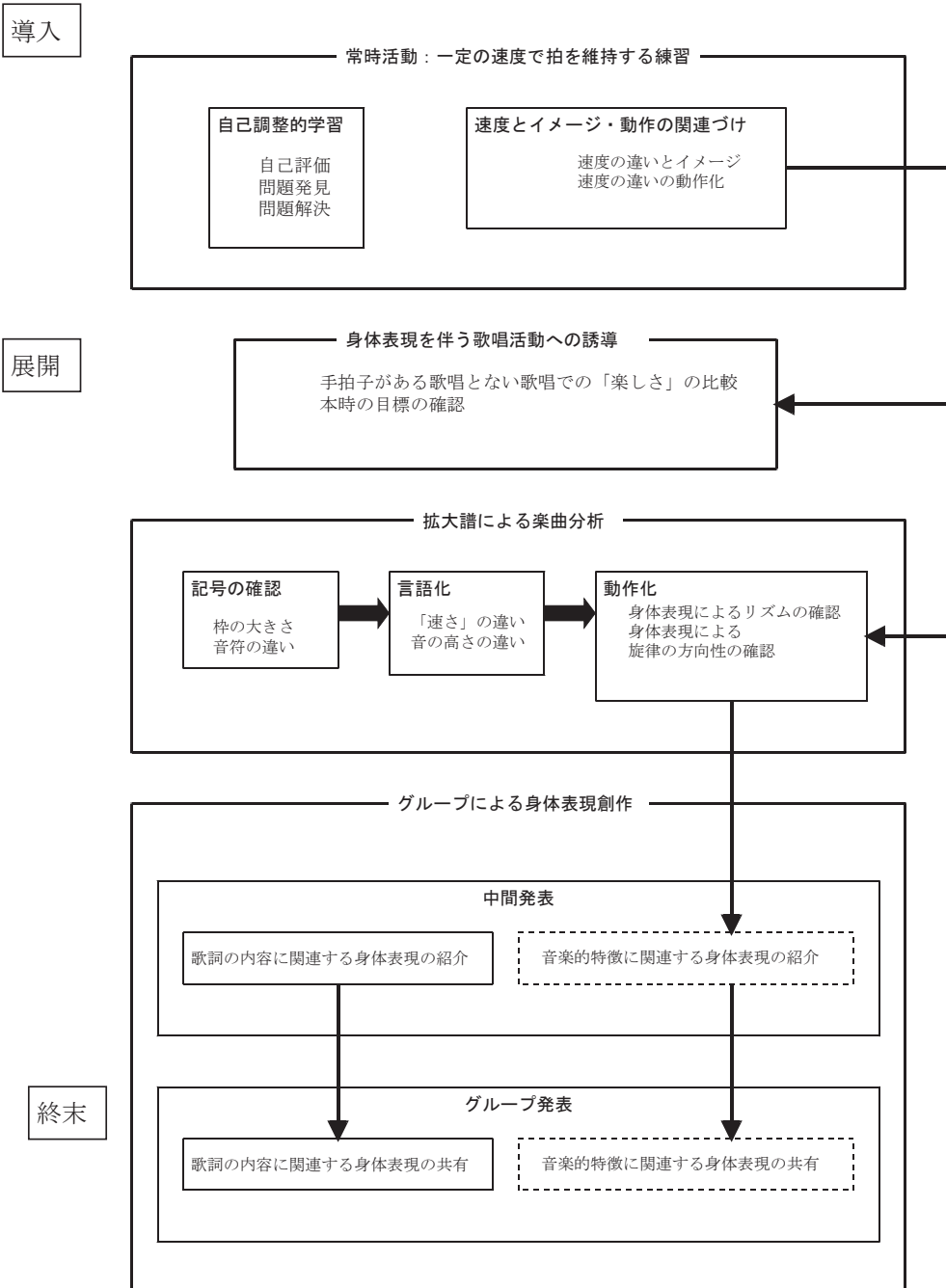


図1 授業概要



目標設定の場面で教師は、〈チャチャチャ〉の歌詞の部分で手拍子を打ちながら歌う歌い方と手拍子をしないで歌う歌い方での気分の違いを比較させ、「曲に合わせて身体を動かして歌おう」という本時のめあてを引き出すことで、身体表現を伴う歌唱活動に誘導した。授業開始からここまでの場面で教師の指導的役割は明確であり、教師の計画に従って学習活動は円滑に進行していた。

次の場面で教師は黒板に歌詞〈おもちゃのチャチャチャ、おもちゃのチャチャチャ、チャチャチャおもちゃのチャチャチャ〉の部分の旋律の拡大譜を掲示し、〈チャチャチャ〉の部分4カ所を枠で囲って示し、「この中に仲間はずれがいる」と児童に発問した。教師の意図は、4番目の〈チャチャチャ〉でリズムが8分音符から4分音符に変わり、同音反復から上行旋律に変化していることに気づかせることであった。児童は、当初、教師が提示した枠の形に注目して「仲間はずれ」を見つけようとした。こうした児童の発言を教師は実際に歌唱させたり、身ぶりで表させたりすることで音楽的な感覚に変換しようとしていた。例えば、次の場面で教師は、視覚的な情報に基づく児童の判断を「速さ」の感覚に変換し、それを動作化することで共有させようとしている。

C：最後の〈チャチャチャ〉です。

T：どうなの？これがなんで仲間はずれなの？

C：何かあいだが空いてる。

T：ああ、あいだが空いてる。長さが違う。どうですか？速さに気をつけてみてみよ  
うか。ここはチャチャチャ、せーの〈チャチャチャ〉。そうだねここは〈チャ、チャ、  
チャ〉。うん速さが違うね。こっちどんな感じ？どんな様子？

C：速い。

T：速い。どんな様子に似てる？ああ急いでる、走ってる。ここは？歩いてる。じゃあやってみようか。

この場面では、記号に基づく視覚的な情報探索が先行し、それを音楽の「速さ」として言語化したあとに動作化して音楽的な感覚と関連づける順序で学習活動が展開されている。音楽的な特徴に視点誘導しようとする教師の意図は、この場面ではあまり明確ではなかった。当初口々にさまざまな発言をしていた児童が、教師の「速さ」という言葉に反応して、次第に動作に関連する内容に発言を収束させていったことから、児童は、教師の反応を見ながら、求められている回答に手探りで接近しようとしているように見えた。

このあと児童はグループに分かれて「おもちゃのチャチャチャ」の身体表現を工夫する活動に取り組んだ。3分ほど経過したあと、教師は2つのグループを取り上げて中間発表させた。1つ目のグループは、歌詞〈おもちゃのチャチャチャ〉の旋律に合わせて腕を上下する身ぶりをを行った。グループ活動の段階では、旋律の上下に合わせて腕を上下させていたため、教師は、旋律の方向性を表す身ぶりとしてこのグループを取り上げたのだが、発表時には旋律が上行するときに腕を下げ、下降するときに腕を上げる動きに変わっていた。このためこのグループの発表後に、教師はこのグループや見ていた子どもたちに特に意見を求めることをせずに次のグループの発表に移行した。もう一つのグループは、〈チャチャチャ〉のリズムに合わせてカエル跳びをする身ぶりをを行った。

発表後、教師は子どもたちと次のような対話を行っている。

T：カエルさんね。なんでカエルさんなの？なんでカエルなの？

C：カエルのおもちゃ。

C：跳ぶから。

T：跳ぶから。そのリズムがカエルさんが跳んでるのに似てる。ああイメージしたんだ。ありがとう。だからね、今、同じところでもまたそれぞれ違いますよね。

この2つのグループを抽出した場面で教師は、音楽的特徴に合った身体表現を紹介しようと意図していた。しかしながらこの教師の意図は明示的ではなく、結果的にこの場面では、「カエルさんが跳んでるのに似てる」の確認発言にあるように、歌詞の情景を想像し、自由にイメージを拡大して個性的な表現をすることが強調された。

グループ活動を再開し、3分ほど経過したところで、別の2つのグループを取り上げて発表をさせた。このとき教師は、発表を見ている子どもたちに「自分たちの表現と同じところと違うところ」を見つけるように指示した。2つのグループはいずれも歌詞の内容を逐語的に身ぶり化する身体表現を行った。1つ目のグループの発表後に教師は子どもたちに次のように語りかけている。

T：どこが一緒だった？ああスヤスヤが一緒だった。じゃあさあ、なんで一緒になったと思う？身振りがわかりやすい。うん。何見てみんなわかるの？なんで一緒になった？リズム？なんでこんな動きになった？うん、キラキラだね。でも〈ねむるころ〉どうだった？こっちは？一緒。〈ねむるころ〉みんなでやってみようか。ちゃんと流れに合ってるよね。〈ねむるころ〉この流れを感じてみんなやってくれます。

歌詞〈ねむるころ〉に当てられた身ぶりは、両手を合わせて左右の頬に交互に押し当てる「眠り」のポーズであった。「流れに合ってるよね」という教師の言葉は、左右に入れ替える両手の動きが拍に同期していることに気づかせようとするものである。しかしその教師の意図は明確には語られていない。

また2つめのグループの発表後に、教師は子どもたちと次のようなやりとりをしている。

T：そこなんでそうしたの？

C：おもちゃは太鼓で、チャチャチャはチャチャチャっていうふうにしてる。

T：太鼓のおもちゃってこと？

C：兵隊。

T：え、兵隊ってどこから出てきたの？

C：おもちゃ箱の中。

T：どこから出てきた？わからなかった？

(黒板に掲示している歌詞カードを指し示す)

C：おもちゃの兵隊。

T：おもちゃの兵隊，何番か（の歌詞）にない？

C：2番

T：ねえ。「鉛の兵隊」って出てきてますね。「鉛の兵隊」だったのかな。

ここでは教師自身も，歌詞カードに注目させることで歌詞の内容に関係する身体表現に焦点化する役割を果たしている。このため導入段階からこの授業の主題となっていたはずの音楽的特徴と身体表現との関連づけは，授業の最終段階では曖昧になっている。

## 2) 授業者自身による授業VTR分析

図2は，撮影した授業VTRを再生刺激として授業者である水流自身に視聴させ，授業中の思考内容についてシンクアラウドさせたものを概念化し，構造図として描いたものである。

授業の中で児童に楽曲のリズムに合わせてステップを踏ませたり，旋律が上行することと気分の盛り上がりの関連性に気づかせようとしたりするなど，授業者がこの授業で特に意識していたことは，楽曲の音楽的特徴に児童の視点を誘導することだった。この基本方針の背景にあるのは「子どもたちの知識不足の実態」と「自分自身のコンプレックスの記憶」である。

「やっぱりこの学校の実態ですよ。やっぱりどこの学校でもそうですけど，そういうこと（音楽的な知識）を知らないまま大きくなってって言う現状を目の当たりにして，やっぱり1年生から触れさせることが大事っていう思いはありますね」

「子どもの頃に，全然知らなかったんですよ，こういう要素を。でも一応習ってたんですけど，なんか音を聴いてわからないままそのままにしてて，つまずいてたんですよ。で，高学年になってようやく少しずつかみ合ってきたときに、『なあんだ』と思って。自分のコンプレックスがありますね。こういう基礎的な知識をもっと知ってたら，もっとスムーズにいったのにみたいな」

「子どもに音楽的な知識を与えたい」思いと並んで，授業者が繰り返し発言していたのは「子どもの自然な姿の尊重」であった。例えば，授業の後半で授業者の意図から離れ，児童が歌詞の内容から想像を膨らませた多様な身ぶりの工夫を始めたことについて，次のように述べている。

「なんか前半に自分がこうやって，これに合わせて音楽的特徴についてふれさせようとしているんだけど，後半で自由に表現を考えている子どもの姿を見ると，これが本来の姿だと思いました」

このもう一つの基本方針は授業中の授業者の「強引な指導の抑制」と関連しており，結果的にそれが音楽的特徴への視点誘導のあいだで葛藤を引き起こしていることが明らかとなった。一方では，リズムの特徴や旋律の方向性に関連する身ぶりを取り上げて強調するの必要を感じながら，もう一方では教師が正しい表現を「決めつけてはいけない」という思いもあり，「自分の中で矛盾が起きている」と水流は述べている。

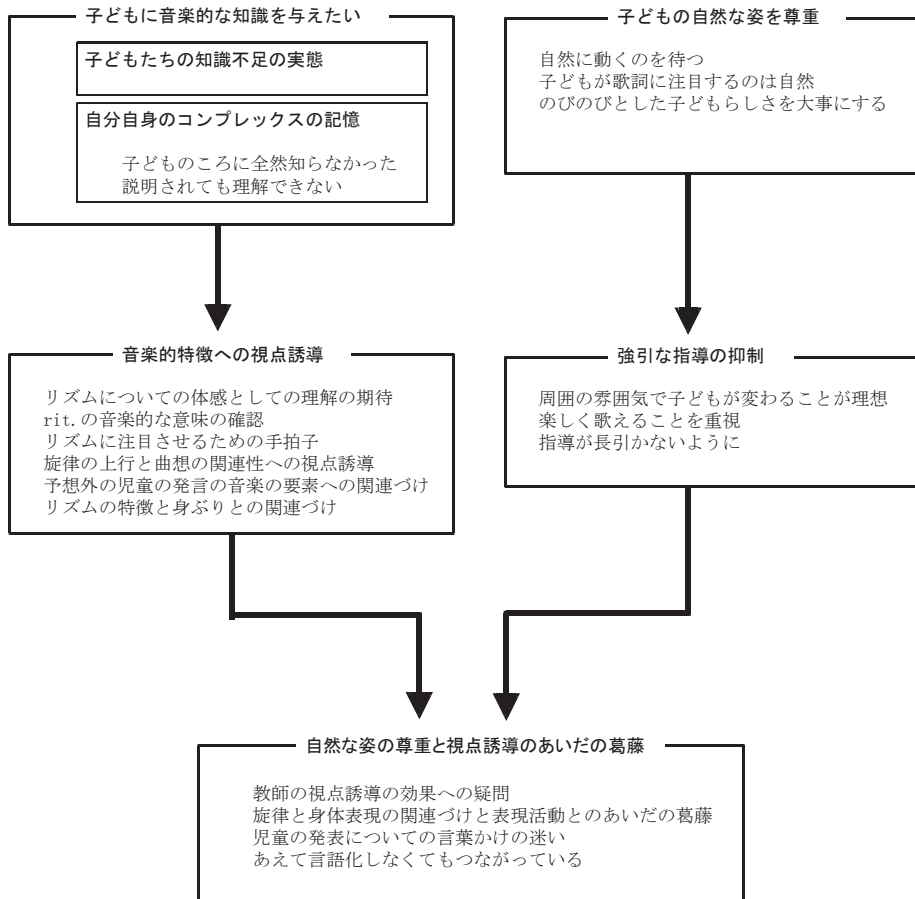


図2 授業者による分析

### 3) 中学校教員による授業分析

図3は、撮影した授業VTRを再生刺激として附属中学校金本教諭に視聴させ、児童の自己評価力を育成する観点から課題についてシンクアラウドさせたものを概念化し、構造図として描いたものである。

授業VTRを観察中の金本の指摘は大きく次の3点に分類できる。

1. 児童の自己評価・相互評価場面の不足
2. 身につけさせたいことが焦点化されていない
3. 授業の目標と活動との乖離

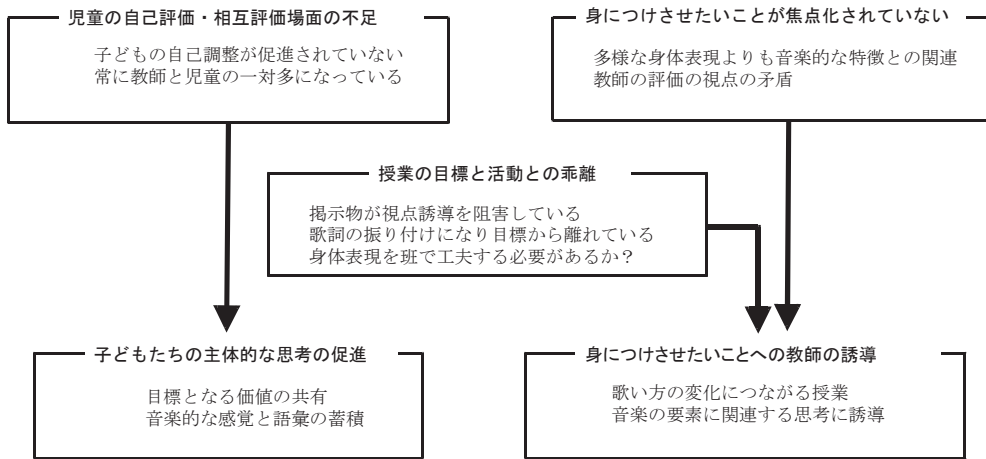


図3 中学校教員による分析

金本自身が中学校で行っている授業に関連づけられながら授業改善の方向性として示唆されている「子どもたちの主体的な思考の促進」と「身につけさせたいことへの教師の誘導」は、上記3点の指摘と関連している。

金本が特に強調していたのは、「目標となる価値の共有」である。

「やっぱり結局中学生があんな歌うのは見本があるからだと思うんですよね。私も日々『3年の歌声に自分たちの歌声は近づいてる?』とか『似てる?』とか『一緒?』とかいうことを1年生に言うので。日々『3年生みたいになるためにはどうしたらいいと思う?』『どう歌えばいいと思う?』っていうことを意識させながら歌わせてるし、3年生と一緒に合同で練習するときとかも『聞こえてくる声を意識して聴きなさい』、声の質や体の使い方を『ちゃんと盗みなさい』とか言いながらやらせてるので、これって言わなくても『見本はそれだ』ですよ」

附属中学校では、3年生の歌声が下級生にとって憧れの対象となっており、目標となる価値観が文化的に共有されている。このことが自分たちの歌声の課題発見と課題解決の原動力になっていると金本は述べている。また「子どもたちにわからせたいこと、表現に乗っけたいことを教師が言葉として使うことが、子どもの評価の言葉を増やすことになっていく」と述べ、自己評価の力を育てていくためにそのための語彙を蓄積することが重要だと指摘する。

「身につけさせたいことへの教師の誘導」については、今回の小学校の授業で児童が取り組んだ身体表現は必ずしも歌唱表現の変化につながっていないのではないかと指摘し、「『歌が変わったよね』『曲の気分を感じ取れているよね』ということを示せるような場面設定が必要」だったと述べている。さらに課題の範囲を限定し「リズムとメロディの変化の部分だけで身体表現を考えさせれば」、目標であった音楽の要素に関連する思考に接近できたのではないかと提言している。

#### 4. 考察

Woodら(1976)は、積み木のパズルを解こうとする幼児とそれを支援するチューターとの関係を分析し、学習者自身による課題解決を支援するチューターの「足場かけ(scaffolding)」行動として次の6項目を挙げている。

- (1) 誘い込み(recruitment)
- (2) 自由度の縮減(reduction in degrees of freedom)
- (3) 方向性の維持(direction maintenance)
- (4) 重要な特徴の強調(marking critical features)
- (5) フラストレーションコントロール
- (6) 示範(demonstration)

インタビューの中で、水流も金本も児童を視点誘導することの重要性を強調していた。これは上記の足場かけの支援の中の「重要な特徴の強調」に相当すると考えられる。水流が実施した授業の中では、リズムの特徴や旋律の方向性をうまく捉えて身ぶり化した身体表現に注意を向けさせようとする指導が行われていた。しかしながらこれらの指導は、後半になるにしたがって次第に曖昧になり、授業の最後の場面では、歌詞の内容を逐語的に身ぶり化した身体表現に児童の関心が集中してしまう結果となった。この背景には、水流の「子どもの自然な姿」の尊重とそれに基づく「強引な指導の抑制」が影響していたと考えられる。

小学校第1学年の音楽授業の中で、児童ののびのびとした行動を認め、伸ばしていくことは、学校での音楽学習への興味・関心を高め、動機づける「誘い込み」の支援として首肯できる。児童の中から自然に生まれてきた多様な身体表現を否定し、教師の意図した表現を押しつけることは、児童の意欲の減退につながる恐れがあるからである。

しかしながら金本も指摘しているように、身体表現が単なる「歌詞の振り付け」になってしまうと、中学生が自己評価の記述の中で展開しているよりよい歌い方を目指す思考からは逸脱していくことになる。

ここで重要となるのは、金本が「子どもたちの主体的な思考の促進」としてあげている「目標となる価値の共有」であろう。金本は、附属中学校での合唱活動の特徴として、3年生による質の高い合唱表現が下学年にとってひとつの目標となっていると述べている。自分たちの合唱の課題を解決していく日々の追求活動は、「3年の歌声に自分たちの歌声は近づいてる?」という問いかけにより、常にその目標と関連づけられていると述べている。このことは中学生の記述の中で上級生の合唱と比較しながら自分たちの歌声を評価するもの非常に多かったことから裏付けられる。中学校1年生は、まず表情や身体の使い方を含む上級生の歌い方とそれによって生まれる豊かな声量と美しい声の響きに憧れを抱くことから附属中学校の合唱文化の新参者として誘い込まれ、中学校3年間の合唱における学びを見通している。つまり3年生の姿が「誘い込み」「方向性の維持」「示範」の3つの機能を果たしているのである。

水流の授業の冒頭では、常時活動として手拍子リレーによって一定のテンポの拍を維持する練習が行われた。このとき水流は、「今のは何が悪かった?」など自己評価を促す投げかけを行っており、児童もそれに答えて課題発見と課題解決を行っている。このことは「一定のテンポを維持する」ということが目指すべき価値として共有されているときには、小学校1年生で



も自己評価に基づく学習を行うことが可能であることを示している。

したがって小学校の歌唱の授業において「子どもの自然な姿」を尊重しつつ、「強引な指導」に頼らず、音楽的な特徴を理解しそれにふさわしい表現方法を自ら追求させていくためには、その判断の基準となる価値観を体現する具体的な目標イメージを提示することが今後必要となろう。

## 5. 今後の課題

今年度の研究では、自らの歌声に関する中学生の記述の分析によって、小・中10年間の音楽的な自己評価力育成の目標点を描き、そこに向かって展開されるべき小学校における指導上の課題を明らかにするために小学校の授業を授業者自身と中学校教員の両者の視点から分析を行った。その結果、小学校の授業において、授業者の中にある葛藤が、自己評価的学習を阻害するひとつの要因となっていたこと、これを解決するためには、目標となる価値観を共有することが必要であることを明らかにした。

いうまでもなく分析の対象となった授業は、1人の授業者による1回の授業のみであり、今回得られたモデルを一般化することはできない。しかしながら児童の興味・関心の維持が優先され、学習活動が音楽的価値の追求から逸脱していく傾向は、特に小学校低学年を対象とする音楽授業において起こりがちなのではないだろうか。その意味で、小学校教員の中にある音楽授業の基本方針上の葛藤的思考を明らかにしたことは、小・中連携を見通した小学校段階での指導上の課題を検討する上で重要な示唆を与えるものであると考える。

この点を中心に、来年度以降の研究では、児童の自己評価力育成を目的とする教師の指導行動についてより詳細な分析を行っていくことにする。

## 引用・参考文献

Wood D., Bruner J.S. and Ross G. (1976). "The role of tutoring in problem solving." *Journal of child psychology and psychiatry* 17(2), pp. 89-100.

戈木クレイグヒル滋子 (2016) 『グランデッド・セオリー・アプローチ改訂版』新曜社。

菅裕・藤本いく代・阪本幹子・浦雄一・酒井勇也・谷口朋美・竹内美貴・金本志秀 (2016) 「小・中連携による歌唱技能の発展的指導：小学校低学年における基礎的歌唱技能・態度形成プロセス」『宮崎大学教育文化学部附属協働開発センター研究紀要』24, pp. 89-99.