

小学校低学年音楽科における「対話的な学び」 —子どもの言葉を中心に据える教育方法の探究—

教科教育高度化プログラム 芸術系教育サブプログラム(音楽) 21AF551

鳥塚 沙由里

【指導教員】 森 薫 小野 和彦

【キーワード】 小学校音楽科 対話的な学び リヴォイシング アクション・リサーチ

1. はじめに

(1) 研究の背景

2017(平成 29)年に告示された学習指導要領や 2021(令和 3)年の中教審答申において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が示され、教師から学習者へと一方向に知識を伝達する学習から、得た知識を活用し協働的に学び合う学習への転換が求められている。

一方で、話し合いを中心とした授業の難しさについては先行研究において以前から指摘されている。例えば、教師が子どもの考えを引き出しながら授業を展開していくための具体的な手だてがないこと(松尾・丸野, 2007)や、音楽科では表現するなどの活動は充分になされているが教師主導による一方向の授業になりやすいこと(鈴木・大野, 2017)などである。また、小学校音楽科における「主体的・対話的で深い学び」や「アクティブ・ラーニング」についての先行研究を整理すると、中学年や高学年に比べて低学年の実践はやや少ない傾向にある。「低学年の子どもたちは教師に支えられながら、互いに聴き合う他者として育つことが必要であり、それが学びの基礎となる」(庄司, 2006, p. 207)と述べられているように、学習の素地を形成する低学年の学びに着目することは重要である。

(2) 研究の目的

小学校低学年音楽科において「対話的な学び」を充実させる効果的な教師の働きかけについて、リヴォイシングを中心に検討し明らかにする。

(3) 研究の対象と方法

本研究では、小学校低学年の学びを対象とする。

方法については、まず対話概念や子どもの言語の発達、話し合いを組織化するための教師の働きかけ(リヴォイシング)について文献研究を行う。次に、文献研究をふまえて、第1学年の音楽科授業における検証授業を行い、アクション・リサーチ(Action Research, 以下AR)の手法をもちいて実践的考察をする。最後に、理論と実践をふまえた総括的考察をする。

2. 「対話的な学び」について

(1) 「対話」とは

「対話」について辞書で調べると「①向い合って話すこと。また、その話。②比喩的に、それと向き合うこと」(西

尾編, 2019, p. 925)と記載されている。しかし、近年対話に着目した研究が複数の学術分野でなされおり、そこではより踏みこんだ定義が示されている。

哲学者のリップマン(Matthew Lipman)は「会話」と「対話」を比較しつつ、「会話とは、お互いの感情や思考や情報や理解を交換するものである。対話とは、共同で行う探索であり、吟味であり、探求である」(リップマン, 2014, p. 124)と述べている。他者とともに1つの事柄に向かい合う「共同性」や「探求」を対話の要件としている。また、哲学者の河野は、対話によって「参加者それぞれが思ってもいなかったような考え方へと手練り寄せられることもある」(河野, 2019, p. 40)と指摘し、「創発性」に価値を見いだしている。さらに心理学者のガーゲン(Kenneth. J. Gergen)は「対話によって、『問題』を多様なレンズで見ることが可能となり、理解の範囲が豊かになり、多様な結果を受け入れることができるようになる」ととらえ、「関係性の範囲を広げるわけだから対話が明確で決定的な結論に至ることはめったにない」と述べる(ガーゲン, 2004, p. 145)。以上をふまえると対話は単なる言葉のやりとりを意味したり、必ずしも問題解決を志向したりするものではない。互いの意見を伝え、考えをすり合わせながら共同して探究することで、新たな意味や価値を生みだしたり物事をとらえる視野を広げたりし、物事への理解を深めていくものである。

共同や創発性といった対話におけるキーワードを「発達」の視点から論じているのが、パフォーマンス心理学である。パフォーマンス心理学は、ニューマン(Fred Newman)とホルツマン(Lois Holzman)によって提唱された心理学分野の1つである。社会の相互作用の中で人々の考えや行動が生みだされるとする立場をとり、ソーシャルセラピーを実践している。「発達」は「自分でない人物をパフォーマンスすることで、自分が何者かであるかを創造する活動」(ホルツマン, 2014, p. 27)である。また「乳幼児ばかりでなく、学齢期の子どもたちも、さらには大人も、俳優が演じるように今の自分の振る舞いとは異なる語り口や身振りをあえて演じることで、つまりパフォーマンスすることで発達できる」(茂呂, 2019, p. 8)と考える。

これによれば、互いの考えを伝え、すり合わせながら新たな意味や価値をつくりだしていく共同的で即興的な「対話的な学び」もパフォーマンスの一種であり、子どもと教師が

一緒に変化していくパフォーマンスの場であるという見方ができる。教育学の有元は学校教育に向けた提言として「学習し発達する主体を『個』ではなく『場』だととらえると、教育という言葉が含む方向性のメタファ(たとえ)は変化する。それは『方向性』から『共同性』へという変化である。児童生徒と教師が、児童生徒同士が、学習、発達を一緒に作っている、というとらえ方である。(中略)教育とは、学び手を変えるのではなく、教え手と学び手がともに変わっていく共同だ、と読み替えてみたい」(有元, 2019, pp. 147-148)と述べている。「対話的な学び」のあり方をパフォーマンス心理学に根ざすことで、教師から子どもへ方向に知識を伝達する関係から、教師と子どもがともに学びをつくる関係へと教育に対する新たな視座をもたらす。

先行研究における対話概念をふまえると、学校教育において対話を考える際には、教師と子どもたちが共同しながら物事への理解の範囲を豊かにし、自らの知識・技能や価値観を更新する過程を志向することが肝要である。また、子どものみならず、教師が変容していくことを視野にとらえる必要がある。

(2) 学習指導要領における「対話的な学び」

① 総則において

学習指導要領総則(文部科学省, 2017a)における「対話的な学び」の位置づけについて整理すると、第3章第3節1「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善」では、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら指導の改善を図ることや各教科の特質に応じた見方・考え方を働かせ、質の高い学びを実現させることなどが示されている。授業方法や技術の改善のみを意図するのではなく、子どもの発達や学習課題などの実態を踏まえて学習活動を組み合わせ、資質・能力を育成することが求められる。

2016(平成28)年の中教審答申では、学習指導要領の改善や必要な方策等が示されている。授業改善に向けた「対話的な学び」の視点として「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考えを手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」(中央教育審議会, 2016, p. 50)ことが挙げられている。さらに、対話をすることによって身につけた知識・技能が定着するようになることや、様々な表現方法にふれて物事を多面的にとらえて理解を深められることが指摘されている。2016年当時、文部科学省初等中等教育局視学官であった田村は「対話的な学び」が重視されるのは「学習のプロセスを質的に高めていくとともに、他者と力を合わせた問題の解決や協働による新たなアイデアの創造が求められている」(田村, 2018, p. 21)からであると述べている。

中教審答申(2016)や田村(2018)の指摘では、「対話的な学び」によって問題解決を導くことや新たな創造を生むことなどが重視されている。一方で、前項で挙げた先行研究における対話は、先述した通り必ずしも問題解決を志向するものではなく、多様なものの見方や考え方があることに気づ

き、理解の範囲を豊かにしていくことが述べられていた(ガーゲン, 2004)。これらの視点を学校教育における「対話的な学び」にも取り入れる必要性と意義があると考えられる。

② 音楽科において

学習指導要領音楽編(文部科学省, 2017b)第4章「指導計画の作成と内容の取扱い」では、「(前略)児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら(中略)思考、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の充実を図ること」(文部科学省, 2017b, p. 115)と示されている。他者との協働については、音楽を聴いたり表現したりする中で気づいたことや感じ取ったことを交流する活動において、音楽の構造を共有したり、感じ取ったことを共感したりする過程の重要性が指摘されている。

これについて2017年当時、教科調査官であった臼井は「音楽から感じ取る特質や雰囲気、曲想などは個々異なる。人によって多様な感じ方、楽しみ方ができることが音楽のよさである」(臼井, 2016, pp. 182-183)としながらも、個々の感じたことを発言して「この音楽は面白いね」と言い合うだけでは音楽の学習として不十分であり、客観的な根拠をもとに他者と交流し、自分なりの考えをもち、音楽に対する価値意識を構築していく過程が重要であることを指摘している(臼井, 2016)。

しかし、授業において、いつも客観的な理由や根拠をもとにして音楽が喚起する感情やイメージを説明できるとは限らない。説明の可否にはその学習者の言葉の発達、音楽に関する知識、参加している学習の場の雰囲気などが関わっている。想定していなかった展開が起こる可能性も考えられる。音楽科では、子どもと子ども、子どもと教師が互いに感じ取ったことを直感や印象も含めて伝え合い、すり合わせながら新たな意味や価値をつくりだす共同的で即興的な対話が目指される。その中で「音楽的な見方・考え方」を深めつつ、根拠を伴った説明へと徐々に接近していくことが肝要である。

(3) 「対話的な学び」に焦点をあてた音楽教育学研究

学習指導要領が告示された2017年以降に焦点化し、「主体的・対話的で深い学び」の視点から論じられている先行研究について整理する。小学校音楽科を対象とする研究では、協同的な学びのために知識構成型ジグソー法を取り入れた研究(山口, 2017)やペアやグループによる学習形態を工夫した研究(新山王・小瀬木, 2019)など、学習方法に関する事例研究が挙げられる。また、教師の発話や働きかけに着目した研究として「わざ言語」の有用性に関する研究(山口・西田・立岡, 2017)、音楽アウトリーチのワークショップ型の実践において教授と学習の相互作用性に着目し教授行為を整理した研究(新原, 2017)、メタ認知的スキル獲得のために教師が行う支援に関する研究(菅・藤本・阪本・浦・酒井・長谷場・竹内・甲斐・植野, 2021)などがある。

これらの研究は示唆に富んだ内容であるが、音楽科の授業において、教師と子どもが共同的に探究し、創発を生みだ

していく学習過程に関する論究は少ない。そこで本研究では、対話を深める教師の働きかけや子どもたちと教師が対話することによって即興的に授業展開が生みだされていく過程に着目する。さらに、授業を通して見られる教師の変容にも目を向ける。

3. 子どもの言葉を生かす教育方法：リヴォイシング

(1) 「リヴォイシング(revoicing)」とは

対話における教師の効果的な働きかけとして着目した教育方法が「リヴォイシング(revoicing)」である。リヴォイシングは、「議論の中で他の参加者によって行われる、口頭、もしくは書き言葉での、ある児童の発話の、ある種の再発話」(O'Connor, M. C. & Michaels, S., 1996, p. 71)と定義されている。先行研究では教室での話し合いを組織化する教師の働きかけとして、学習者の理解を促したり聴く行為を支援したりすること(O'Connor, M. C. & Michaels, S., 1996; 田島, 2008; 一柳, 2009; 水口・湯澤・浅川・蔵永・渡辺, 2014)、話し合いや考えを生みだすきっかけになること(秋田, 2004)などが明らかにされている。なお、談話研究において「復唱」という言葉がもちいられることもある(藤江, 2000)。復唱も教師の教授行為の1つとして子どもの言葉を再発話することを示しており、リヴォイシングと符合すると考えられる。そこで本研究では、復唱もリヴォイシングの先行研究の対象として検討する。

先行研究を整理し、リヴォイシングの機能を「伝播」「精緻化」「整理」「評価」「文化構築」の5つに類型化した。

表1 リヴォイシングの機能

伝播	教室全体に子どもの声を届け、考える視点やきっかけを与える。
精緻化	たりない部分を教師が補ったり、発話者や学級全体に問いかけたりして話の内容を明確なものにする。また、言い換えによって、子どもが日常で使っている言葉を学術的な言葉につなげる。
整理	共通点をまとめたり、考えを比較したりするなど、複数の子どもの言葉を関連づけ組織化し、話し合いを整理する。
評価	音楽表現のよさや変化、子どもの気づきをとらえて価値付けをする。
文化構築	教師が子どもの発言を整理したり、子どものつぶやきに耳を傾け全体に届けたりすることで、学級全体が互いの言葉や音楽表現を聴き合い、相互に学び合う関係をつくる。学級づくりや授業における話し合いのルールを共有する役割を果たす。

これらは単独の機能をもつ場合や複数の機能をあわせも

つ場合がある。なお、「文化構築機能」については全てのリヴォイシングに内包されると考えられる。

リヴォイシングは応答的に発話をくり返すものである。藤江はくり返しについて「一字一句おなじである発話に限らず、要約や言い換え、イントネーションの変化があっても、元となった発話が特定でき、意味内容を保持していると判断できれば復唱とみなす」(藤江, 2000, p. 201)と述べている。さらに先行研究では、再現の厳密性を示すくり返しの「形状」(中田, 1992; 藤江, 2000)として、発言者の言葉をそのまま復唱する「くり返し」、発言者の意図から大きく外れない範囲で部分的な変更や要約、語彙を補足する「言い換え」、発言の内容について詳しく問う「語尾イントネーション上昇」に分類している。藤江(2000)の先行研究では、教師が教授意図に応じて機能と形状を組み合わせ、リヴォイシングをしていることが示されている。

(2) 発達から考える「子どもの言葉」

小学校低学年の授業においてリヴォイシングを取り入れるにあたり、子どもの言葉の特徴や教育者の適切な支援について発達の観点から整理する。子どもの言語的発達について、発達心理学の岡本(1985)は「一次のことば」「二次のことば」という概念を使って次のように論じている。「一次のことばにおける子どもの知識は、個々のことば(語や文)とそれに対応する現実(もしくはその具体的表象)間の関係の理解であったのに対して、二次のことばでは、ことばに対応することばの間の関係こそが中心となり、ことばを現実との対応においていちいち照合する必要はなくなってくる」(岡本, 1985, p. 81)。「一次のことば」は乳児期から始まり身近な人との会話の中で育まれるものであるのに対し、「二次のことば」は学校教育が起点となる。岡本は「小学校時代は、子どもが自分の内の語用辞典をより豊かにさせながら、さらにそこから新しい形式の語彙辞典の編集へと進んでゆく過程」(岡本, 1985, p. 101)であると述べる。

「一次のことば」が中心となる乳幼児期における言葉の発達の援助について、保育・教育学の無藤は「一番大事なことは、相手が言わんとする意図を聞き取ってあげることである。(中略)その上で、聞き取った事柄を短い、ある程度文法的に整ったことばで子どもに返してあげたり、あるいは子どものことばに多少とも膨らまして返してあげるといったことが重要だし、それが結果として、子どものことばの修正になるかもしれない」(無藤, 1990, p. 33)と指摘している。子どもたちの発達をふまえ、さらに幼児教育の場から小学校へと円滑に接続できるようにするためには、保育者に求められ、重視されている応答的な援助を学校教育につなげていくことが肝要である。無藤の指摘は、オコナーら(1996)が述べるリヴォイシングの意義や機能と志向性を共有するものである。また、岡本(1985)は低学年の教師の働きかけについて「一対一の対話形式で子どもからことばを引き出してやることもあれば、場合によっては、先生自身が不特定一般の聞き手の代表者として二次のことばの表現を求めていく。(中略)そうした使い分けが、どれだけ子どもにゆたかな

世界を開く手がかりとなりうるか、低学年児の指導の核心はそこにかかっているように思われる」(岡本, 1985, p. 178)と述べている。応答的な働きかけの1つであるリヴォイシングは、子どもと子ども、子どもと教師の豊かな対話を生みだす支えとなることが期待され、また低学年の子どもたちの発達に鑑みても、教師の働きかけとしてふさわしいものであるということができよう。

(3) 音楽科の特質を生かしたリヴォイシング

次に、音楽科の教科の特質と言語活動をふまえて、音楽科のリヴォイシングについて考える。学習指導要領「内容の取扱いと指導上の配慮事項」には「音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽を聴いて感じ取ったことや想像したことなどを伝え合い共感するなど、音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう指導を工夫すること」(文部科学省, 2017b, pp. 116-117)が示されている。音楽科における言語活動について、津田(2015)は「『自分の考え』を出し合う活動と、実際に表現したり聴いたりする活動とを往還しながら、実感を伴って話し合うことが重要である」(津田, 2015, p. 27)と指摘している。

音楽科授業には楽音や演奏時の身体技法等の非言語的な要素が多く含まれており、言語化することが困難である場合や、言語化することで実態と乖離してしまう場合がある。子どもと教師のやりとりの中に言葉のみならず、音や音楽、身体表現を使った非言語的なリヴォイシングを積極的に取り入れ、子どもの言葉や音楽表現を共有しながら話し合い、全体で理解を深めていくことが重要である。

4. 検証実践と分析について

(1) 実践の概要

① 調査対象と期間

対象：小学1年生 1クラス 29名

時期：令和3年11月～12月 全4時間

② 題材名：がっきとなかよくなるう

教材曲 A「さがしてみよう ならしてみよう」

安西 薫 作詞/長谷川 匡俊 作曲

B「シンコペーテッド クロック」

アンダソン 作曲

③ 題材計画

時	学習内容
1	音遊びを通して身近な打楽器の音色や音の特徴に気づく。
2	打楽器の音色や音の特徴を生かし、気に入った音の出し方を見つけて演奏する。(教材A)
3	音色やリズムと曲想の関わりについて考え、音の出し方やリズムを工夫し演奏する。(教材A)

4	曲想と打楽器の音色やリズムなどの特徴との関わりに気づき、様子を表す音楽の楽しさを味わいながら聴く。(教材B)
---	--

(2) データの収集と分析の方法について

① 量的分析

授業の様子を記録する方法として、教室前方の教卓にICレコーダー、教室の斜め後方にビデオを置き、録音・録画を行った。授業終了後にビデオ記録と音声記録のデータからトランスクリプトを作成した。トランスクリプトは聴き取り可能な発話を全て書き起こし、発話者、発話内容のカテゴリ、発話中の特徴的な動作や演奏された楽器の音色を記述した。発話の単位は丸野・松尾(2007)の先行研究を参照し、話者の交代と発話機能の変わり目、発話対象の変化で区切った。また発話内容のカテゴリ化は、五十嵐・丸野(2008)の先行研究を参照し、「授業進行、発問、発話応答(応答/評価/復唱/確認質問)、追加発言の要求、説明(提示/整理)、その他」の6つに分類した。その中から、子どもの発話に対する教師の働きかけである「発話応答」と「追加発言の要求」において見られたリヴォイシングについて、先述した機能やくり返しの3つの形状に分類し、考察を行った。

② 質的分析(アクション・リサーチ(AR)について)

文献研究を通して「対話的な学び」について考える視点の1つとして、教師の変容を視野にとらえる必要があることが明らかとなった。そこで、リヴォイシングを取り入れた授業の様相と教師の内面的変容について考察が進められるように、ARの手法をもちいることにした。

ARはレヴィン(Kurt Lewin)によって考案された研究方法である。「社会的な課題や現場からの要請に応え、研究者が実情を調査し、改善につながる計画を立案、それを実践したうえで、結果を検証し計画を修正、再実行…というサイクル」(八ツ塚, 2019, p. 242)で進められる。教育学の島田は「このようなサイクルを通じて導き出された知見は、実践固有のものであると同時に、その文脈性を描き出すことを通じて、一般化が図られていく。それと同時に、実践上の問題解決のさらなるサイクルを導き出していくという意味において、アクション・リサーチのプロセスは、循環的かつ理論と実践の往還を含み込んでいるといえる」(島田, 2008, p. 92)と説明している。また、本研究では教師が研究と実践を兼ねるARを行う。これは「実践の現場を構成している要素(教師自身、学習者、教材等)に関する理解の深まり」や「教師自身の実践の変化や成果」がみられることが示唆されている(横溝, 2011, p. 64)。

一方で、「ある方法が望ましいと考えている教師側からのデータ収集だけであると望ましい方向に回答のバイアス(偏り)が生じる危険性がある」と注意を喚起する声もある(秋田, 2005, pp. 177-178)。そこで、本研究では録画した授業記録から児童や教師の発話を文字に起こし、量的な分析と往還させながら考察を進めた。

(3) 分析の結果と考察

①量的分析

【授業における発話数の分析】

授業における総発話数、教師と子どもの発話数と割合は以下の通りである。

表2 授業における発話数

時	総発話数	教師の発話	子どもの発話
1	292	139 (48%)	153 (52%)
2	385	237 (62%)	148 (38%)
3	369	216 (59%)	153 (41%)
4	492	250 (51%)	242 (49%)
計	1538	842 (55%)	696 (45%)

第1時はペア活動が約20分間行われたため、全体での話し合い場面における総発話数が他時に比べて少なくなっている。各時におこなわれる活動が異なることから数値を単純に比較することはできないが、第2時以降、教師の発話数と全体における割合は減少していく。子どもの発話数と割合は増加した。このことから、子どもの言葉を聴こうとする教師の意識が発話数や割合にも表れたことがわかる。

【リヴォイスングの回数と割合の推移】

発話内容のカテゴリにおいて、発話応答(応答/評価/復唱/確認質問)と追加発言の要求に分類されたものを、子どもの発話に対する教師の応答的な働きかけとした。その中からくり返しの形状が見られる発話を取り出し、リヴォイスングの割合を算出した。

表3 リヴォイスングの回数と割合

時	1	2	3	4	計
発話への働きかけ(回)	66	80	78	96	320
リヴォイスング(回)	37	49	48	59	193
リヴォイスングの割合	56%	61%	62%	62%	60%

平均すると、応答的な働きかけの60%近くがリヴォイスングによるものであった。藤江の先行研究(2000)では、調査の対象となる教師の復唱が応答の67.8%を占め、リヴォイスングが多用されているとみなされている。本研究でもリヴォイスングが比較的多くもちいられているといえる。

【リヴォイスングの機能と形状】

授業ごとのリヴォイスングとその機能についてまとめたのが表4である。先述したとおり「文化構築」はすべてのリヴォイスングに含まれるため、表には入れていない。

最も多くみられたのは「精緻化」であった。「言い換え」が多くもちいられているのは、子どもの発話をより明確でわかりやすいものにすることや、子どもの素朴な発話を音楽の用語で語り直すためであったと考えられる。「伝播」は、「くり返し」の形状が最も多く使われていた。子どもの率直な表現を尊重し発言を大事にするため、発言をそのまま学級全体に伝えていた。「評価」では、子どもの音楽表現を言葉で言い換えたり、音でくり返したりするなど、音楽科の特

質を生かしたリヴォイスングがみられた。「整理」を企図したリヴォイスングでは「語尾イントネーションの上昇」はみられず、これは藤江(2000)と一致していた。

これらの分析を踏まえると、藤江が指摘するように教授意図に応じて「機能」と「形状」が組み合わせられており、教師が話し合いの組織化のためにリヴォイスングを活用していたといえる。

表4 リヴォイスングの機能と形状

(回)	言い換え	くり返し	語尾イントネーション 上昇
精緻化	47	5	7
伝播	34	23	1
評価	14	35	6
整理	13	8	0
計	108	51	14

②質的分析(AR)

リヴォイスングの様相とともに教師の気づきや授業観の変容について明らかにする。「終了後の教師の省察」には、各時間に見られたリヴォイスングから典型的なものを取り上げて記述する。文中のTは教師(私)、子どもたちの名前は全て仮名とした。複数の子どもによる発話はCnとした。

【第1時】

〈終了後の教師の省察〉

初対面の子どもたちを前に緊張していたが、ビデオを確認すると予想していたよりも自然とリヴォイスングができており安心した。また、鈴を「餃子」や「兄弟」に例えるなど(※1)、低学年の子どもは身近なものや生活経験の中からイメージに近い言葉を探し出し、発言していることに改めて気がついた。リヴォイスングは学級の子どものそうした素朴な発言を全体に届ける機能を果たす。このことから、子どもたちが他の子どもの言葉と出会い、表現する力を伸ばす契機になると感じた。先行研究で見てきた通り、リヴォイスングをすることが低学年の子どもたちの学習にとって重要であると考えた。

印象的なできごととして、私とみかのやりとりの様子を見て、安心したようにゆうたが話を始めたことが挙げられる(※2)。リヴォイスングは発言した子どもだけでなく、学級の子どもたち全体に対して、子どもの言葉を大切に受けとめているという教師のメッセージを伝えるものになっているのだと実感した。

しかし、ふり返ると、筆者が立て続けに子どもたちの言葉をリヴォイスングすることによって、単なるオウム返しのように聴こえる場合もあると感じた。録音を確認すると、こうした場合にはリヴォイスングが子どもの言葉をかき消してしまっているような印象を与えていた。反射的にリヴォイスングすることを控え、リヴォイスングの機能を意識し形状を考慮するなど、工夫して使う必要があると認識した。

T :これ、どんな形？(鈴を提示する)
 Cn :まる！
 みか :餃子みたい(※1)
 T :餃子みたいな形！
 ゆうた :鈴がいっぱいある。(※2)
 T :よく気がついたね、ゆうたさん。
 鈴がいっぱいについてる。
 ゆうた :兄弟がいるみたい。(※1)
 T :おもしろいね。何個あるのかな？

【第2時】

〈終了後の教師の省察〉

第1時に続き、第2時でもトライアングルのスティックを鉛筆に見立てるなど、子どもたちが生活や経験の中から言葉を探して「～みたい」と比喩で表現する場面があった。子どもたちは初めて出会うことや新しく知ることを自分の知識と結びつけ、納得しながら、理解を確かなものにしていくようであった。時折、思いつかない表現に驚かされることもある。けれど、大人の価値観や感覚で子どもの言葉を判断し評価してしまうことは、子どもの思考を遮ってしまう可能性があるのではないかと感じた。私は子どもの思いや考えに寄り添い、子どもの言葉を大切に受け止められるような教師でありたいと考えた。

第2時で印象的だったのは、リヴォイシングされた発言が子どもの記憶に残り、別の場面で活用されたことであった。「ねこちゃんの手」という発言が学級全体に共有され(※3)、その言葉が楽器を打つときの手の形を表す言葉になった(※4)。

—カスタネットの奏法を確認する—

T :カスタネットは、この山が下になるようにして、人さし指にこうやってするんだね。打つときは、
 みか :ねこちゃん(※3)
 あやの :ねこちゃんの手(※3)
 T :よく知ってる！ねこちゃんの手みたいにしてこうやって叩くんだ。確かにそうなるね。

—25分後、各自選んだ楽器で演奏する—

T : (てのひらでタンブリンを叩くはるきの姿が見えて) 打つときは何の手がいいのかな？
 ゆりか :ねこ(※4)
 T :そうだったね。じゃあねこの手でやってみようか。(はるきを見る)
 はるき : (うなづく)

水口ら(2014)の先行研究でも示されていたように、教師がリヴォイシングをして情報をくり返し伝えることによって、記憶に残りやすくなるのが確かめられた。しかし、これは単にリヴォイシングされた言葉が、子どもの記憶に残ったというわけではないと思う。子どもたちにとって身近でわかりやすい表現だったからこそ、子ども同士の理解を促す道具になったのではないかと考えられる。子どもたちと教師がともに学びをつくりあげるといことは、こういった子どもの言葉を中心としたやりとりを積み重ねていくことなのかもしれないと思った。「対話的な学び」に少し近づいたような気がする。

【第3時】

〈終了後の教師の省察〉

第3時は、楽器の奏法を変え、音色を聴き合う活動を行った。強弱の比較では、演奏の様子を見せながら音を聴かせた。音と動作が連動していたので、わかりやすかったようである(※5)。津田(2015)が指摘していたようにやりとりの中に音や音楽、身体表現を使い、往還させていくことが大切であると感じた。

けい :大きいのは大きい音とか小さいのは小さいとかあるのかな。
 T :けいさんは、大きな音とか小さな音って言ってくれたね。
 タンタン [タンブリンを強く打つ]。(※5)
 楽器の大きさは同じままで、
 タンタン [タンブリンを軽く打つ]。(※5)
 —中略—
 あゆむ :すごく思いっきり叩くとおっきな音がする。
 T : そうなんだよ。
 あきな :強さで違う。

第3時の冒頭では予想していた反応とは別の発言が続く場面が見られた。学習指導案では、教師が長く鳴らし続け、子どもがそれを指摘するという流れを考えていた。しかし、音の長さについて指摘する子どもは誰もおらず「きれいな音！」「いろんな音が聴こえた」と感心しているようだった。私は「もう1回やってみよう」とやり直したり、「きれいだっただかもしれないけど…」と遠回しに別の発言を促したりしてみたが、方向転換する様子はなかった。結局「音の長さはどうだった？」と楽譜を示しながら、長すぎたことを全体で確認した。到達点が見えない話し合いが不安になり、学習指導案に寄せる形で進行してしまった。子どもの言葉を聴き、深めながら一緒に方向性を探ることができなかった。

不自然な流れをつくってしまったことを反省しながら、授業後にビデオを見た。すると、授業の進行中には気づけなかった子どもたちの姿が見えてきた。それは、子どもたちは範奏を聴いて、すでに演奏の長さを把握していたのかもしれないということである。むしろどんな鳴らし方をしようかと気持ちが演奏に向かっていたからこそ、音色に着目した発言が聴かれたとも考えられる。私は子どもたちに対する先入観や思い込みから、「これはおさえなくては」「この発言はきっと出されるはず」という思いにとらわれてしまい、あらかじめ立案した計画を途中で変更したり、手放したりすることができなかった。進行に必要な言葉を引き出し、違うと思えば聴き流してしまうのは、本当の意味で子どもたちの言葉を聴いているとは言えない。改めて目の前にいる子どもたちと対話しながら臨機応変に展開していく「対話的な学び」の難しさを感じた。同時に即興的な学びを受け入れる柔軟さが必要であることを痛感した。

【第4時】

〈終了後の教師の省察〉

第4時は、子どもの言葉をじっくり聴く1時間を目指し

た。子どもの言葉をどう使うか、これはリヴォイシングするべき言葉かと判断しながら聴くことから一旦離れ、子どもたちがどんな思いや考えをもって発言しているのかということに集中しようと考えた。実際に発話を文字に起こしてみると、これまでに比べて子どもの発言が連続し、教師の言葉が全体的に抑えられていた。

印象的だったのは、リヴォイシングをしながら、子どもの言葉の意図を探ることによって、想定していなかった新たな展開と気づきが生みだされたことであった。楽器を演奏するまねをしながら聴いた後に感想を尋ねると、あきながウッドブロックの強弱について発言をした(※6)。

—感想を尋ねる—

T :あきなさん、どうだった？
あきな:音がちっちゃくなった。(※6)
T :どこがちっちゃくなった？

予想していなかった発言に戸惑ったが、もう少し聴いてみようと思った。リヴォイシングで精緻化しながら、あきなが意図していることを共有することができた(※7)。

—精緻化する—

T :音の大きさ、ウッドブロックがずっとカチカチ(音を鳴らす)じゃなくて、ちょっと控えめになったっていうときに、あきなさん、あったんだよね。
あきな:(うなづく)
T :どこだったんだろう、あきなさん。
初めのあたり？ベルが鳴ったあたり？
あきな:ベルが鳴ったあたり。
T :この時はちょっとカチカチ(ウッドブロックを控えめに鳴らす)ってやっていたんだね。(※7)

想定していなかった反応だからと聴き流してしまうのではなく、あきなの意図を汲み、全体で共有できてほっとした。すると、さらにもう少し深められそうな気がしてきた。想定した流れではなかったが、思いきって話題をつなげたところ、全体で話し合いながらトライアングルが目立つ場面だからウッドブロックは控えめな音量や強さで演奏されていたという音の重なり方に気づくことができた。(※8)

—話し合い—

T :どっちも(時計の針もアラームも)時計さんがやっているんだよね。あきなさんが言ってくれたようにカチカチカチってやりながらベルも鳴らして。でも、アラームが鳴る時に聴かせたいのはどっちの音？
Cn :アラーム
T :そうだね。
だからこっちが主役になるために(※8)
あゆむ :アラームの方をでっかくした。(※8)
T :そうそう、そうかもしれないね。

音楽の感じ方は人によってそれぞれである。しかし、個々の感じ方を交流することによって、1人では気づかなかった発見や新たなよさに出会えることがある。また、客観的な根拠をとらえ、その働きについて理解し深めていくこともできる。私は子どもの言葉が中心となって学びが生まれていくところに音楽科における「対話的な学び」があるのだと思う。子どもの言葉に耳を傾けてみることで、指導計画に従っ

て進めるだけでは出会えない新たな展開や豊かな学びが生まれることに改めて気づくことができた。

5. 総合的総括

(1) リヴォイシングの教育的効果

本研究では、小学校低学年音楽科において「対話的な学び」を充実させる教師の効果的な働きかけとして「リヴォイシング」に着目し検討を行った。リヴォイシングの効果として、次のことが明らかになった。

1 つめは、子どもの生活や経験から生みだされた言葉と知識・技能がリヴォイシングによってつながることである。子どもの生活や経験に根ざした「一次的ことば」を教師が精緻化し、学術的な「二次的ことば」に言い換えて示すことで、物事の関係性をわかりやすくとらえることができる。

2 つめはリヴォイシングによって1人の子どもの発言が全体に共有され、その言葉が他の子どもの理解の道具になることである。子どもたちの生活経験とつながった言葉が学級全体で共通理解される。それが学習の言葉として道具的に活用されることで、理解がより促される。

3 つめは子どもの言葉が契機となり、教師の意図していなかった学びの展開が生まれることである。子どもたちの言葉の中には学びの種がたくさんある。子どもの言葉をリヴォイシングし、精緻化したり整理したりして考えを交流する中で新たな気づきが生まれる。音楽科の学習では、子どもの言葉を中心にした話し合いを展開することにより、子どもや教師の「音楽的な見方・考え方」を一層豊かにすると考えられる。

(2) リヴォイシングと教師の授業観

ARにもとづく内省を通じて、教師の授業観に変容がみられた。リヴォイシングを重ねる中で、授業は子どもたちと教師が共同的に探究し、理解を深めていくものであると実感するようになっていった。子どもの声に耳を傾け、言葉の奥にある思いや考えにつながろうとリヴォイシングをくり返すことで、現在展開している子どもとのやりとりを楽しみ、子どもの言葉や反応を待てるようになった。また、教師の意図を超えた授業展開をよりポジティブなものとしてとらえられるようになってきた。子どもたちと教師がともに学びをつくり「対話的な学び」を充実させるうえで、リヴォイシングは効果的な教育方法であるといえる。

(3) 今後の課題

ARを通して見えた今後の課題について述べる。研究の課題は子どもの言葉を「つなぐ」リヴォイシングのあり方について検討することである。本研究では子どもの言葉を引き出し、全体に届けるリヴォイシングが多く見られた。子ども同士の言葉をつなぐことはもちろん、「二次的ことば」や音楽の学習指導要領で示されている「客観的根拠」と子どもの言葉をどうつなぐかに焦点をあて、リヴォイシングをはじめとした効果的な教師の働きかけについて検討する必要がある。実践者としての課題は、子どもの言葉によって生まれる創発や即興的な学びを教師が前向きなものとしてとら

え、子どもと一緒に探究していくことである。自らが変わっていくことをおそれない、前向きで柔軟な思考と行動力が「対話的な学び」を実現、充実させる鍵となるだろう。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2004)授業への心理学的アプローチ——文化的側面に焦点をあてて. *心理学評論*, 47, 318-331.
- 秋田喜代美(2005)学校でのアクション・リサーチ. 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学(編), *教育研究のメソドロギー*(pp. 163-183). 東京大学出版.
- 有元典文(2019)教育におけるパフォーマンスの意味. 香川秀太・有元典文・茂呂雄二(編), *パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート*(pp. 141-159). 新曜社.
- 藤江康彦(2000)一斉授業における教師の「復唱」の機能——小学5年の社会科授業における教室談話の分析. *日本教育工学会論文誌*, 23(4), 201-212.
- ガーゲン, K. J. (2004) 社会構成主義の理論と実践——関係性が現実をつくる. (永田素彦・深尾誠, 訳). ナカニシヤ出版. (Kenneth J. Gergen(1994) *Realities and Relationships Soundings in social construction*. Harvard: Harvard University Press
- 五十嵐亮・丸野俊一(2008)教室談話における「発言の繋がり」を可視化する分析方法の開発と適用. *日本教育工学会論文誌*, 32(1), 89-98.
- 一柳智紀(2009)物語文読解の授業談話における「聴き合い」の検討: 児童の発言と直後再生記述の分析から. *発達心理学研究*, 20, 437-446.
- 河野哲也(2019)人は語り続けるとき、考えていない——対話と思考の哲学. 岩波書店.
- ロイス・ホルツマン(2014)遊ぶウィゴツキー ——生成の心理学へ. (茂呂雄二 訳). 新曜社. (Lois Holzman(2009) *Vygotsky at work and play*. London: Routledge.)
- マシュー・リップマン(2014)探求の共同体——考えるための教室. (河野哲也・土屋陽介・村瀬智之訳). 玉川大学出版. (Matthew Lipman(2003) *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 松尾剛・丸野俊一(2007)子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに表現しているか——話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて. *教育心理学研究*, 55, 93-105.
- 水口啓吾・湯澤正通・浅川淳司・蔵永瞳・渡辺大介(2014)児童を中心とした話し合い型授業におけるワーキングメモリの小さい児童の授業態度と教師のリヴォイシング. *科学教育研究*, 38(2), 97-106.
- 文部科学省(2018a)小学校学習指導要領解説 総則編. 東洋館出版.
- 文部科学省(2018b)小学校学習指導要領解説 音楽編. 東洋館出版.
- 茂呂雄二(2019)パフォーマンス心理学とは. 香川秀太・有元典文・茂呂雄二(編), *パフォーマンス心理学入門 共生と発達のアート*(pp. 3-13). 新曜社.
- 無藤隆(1990)子どもの発達と領域「言葉」. 無藤隆・高杉自子(編), *保育講座9巻 保育内容 言葉*(pp. 12-40), ミネルヴァ書房.
- 中田智子(1992)会話の方策としてのくり返し. *国立国語研究所研究報告書*, 13, 267-302.
- 西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫・柏野和佳子・星野和子・丸山直子編(2019)岩波 国語辞典 第8版. 岩波書店.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996) Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. *Discourse, Learning, and schooling* (pp. 63-103). New York: Cambridge University Press
- 岡本夏木(1985)ことばと発達. 岩波書店.
- 島田希(2008)アクション・リサーチによる授業研究に関する方法的考察——その意義と課題. *信州大学教育学部紀要*, 121, 91-102.
- 新山王政和・小瀬木崇(2019)小学校音楽科における「思考を伴った試行錯誤」による「音楽づくり」の活動——ICT機器を活用して「共創」を模索した試行実践(その2). *愛知教育大学教職キャリアセンター紀要*, 4, 113-121.
- 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・甲斐真理子・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, 39-53.
- 鈴木慎一郎・大野桂(2017)「主体的・対話的で深い学び」の実現を図る小学校の音楽学習の基礎資料——新学習指導要領に基づいて. *地域教育学研究*, 10(1), 26-34.
- 庄司康生(2006)再創造することばの学び. 秋田喜代美・石井順治(編), *言葉の教育と学力*(pp. 192-221). 明石書店.
- 田島充士(2008)再声化介入が概念理解の達成を促進する効果——パフチン理論の視点から. *教育心理学研究*, 56, 318-329.
- 津田正之(2015)音楽における自分や集団の考えを発展させる学び合いの授業. *初等教育資料*, 926, 26-29.
- 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. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (情報取得 2022/1/27)
- 臼井学(2020)音楽科、芸術科(音楽科)とアクティブ・ラーニング. 教育課程研究会(編), 「アクティブ・ラーニング」を考える(pp. 180-183). 東洋館出版.
- 山口亮介(2017)音楽鑑賞活動における知識構成型ジグソー法の導入: ——その有効性と課題. *日本音楽教育学会*, 47(1), 13-24.
- 山口亮介・西田治・立岡昌史(2017)小学校音楽科における「対話的な学び」の授業デザイン——わざ言語の有用性と課題. *教育実践総合センター紀要*, 16, 190-199.
- 八ツ塚一郎(2019)アクションリサーチ. サイトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実(編), *ワードマップ 質的研究法マッピング——特徴をつかみ、活用するために*(pp. 241-246). 新曜社.
- 横溝紳一郎(2011)教師教育の方法としてのアクション・リサーチ: ——国内の外国語教育分野に焦点を当てて. *日本教師教育学会会報*, 20(0), 64-74.