

富山大学
教育研究実践総合センター紀要

教育実践研究

第19号

令和7年1月

目次

論文

幼児期の集団場面における質問「される」ことの実態

ー先生からの質問に着目してー

.....近藤 龍彰・岡崎 礼華・田森 美紀・中島 楓佳 1

多学問的な見方・考え方から地域的特色を捉える「社会科地理」の単元開発

ー中学校社会科地理的分野「南アメリカ州 原油埋蔵量世界1位のベネズエラ」の場合ー

.....坂田 元丈 13

ドローイングを用いた即興的音楽実践の検討

ー音楽教室の子どもを対象にしたワークショップを通してー

.....増田 建太 23

総説

「テクスチュア」を指導内容とした創作分野の実践研究

ー高等学校芸術科音楽Iにおけるチャイムづくりー

.....坂林 良樹・多賀 秀紀・小坪 裕子 37

「音色」を指導内容とした鑑賞領域の実践研究

ー高等学校芸術科音楽Iにおける《巢鶴鈴慕》の鑑賞ー

.....平井 美生・多賀 秀紀・小坪 裕子 49

幼児期の集団場面における質問「される」ことの実態

—先生からの質問に着目して—

近藤 龍彰¹ 岡崎 礼華² 田森 美紀² 中島 楓佳²

The Reality of being “asked” Questions in Group Situations in Preschoolers —Focusing on the Questions from the Teachers—

KONDO Tatsuaki, OKAZAKI Ayaka, TAMORI Miki, NAKASHIMA Fuuka

摘要

本研究の目的は、幼児期の集団場面において、先生から子どもへの質問が、(1) どれくらいなされるのか、(2) どのような機能や内容を有するものか、の実態を検討することであった。幼稚園の3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスの自由遊びの時間を2回観察し、先生から子どもへの質問を抽出した。

その結果、(1) 先生から子どもへの質問は、1分あたり平均約2～3回ほどなされており、頻繁に行われているコミュニケーションである、(2) 質問のタイプはクローズド形式の割合が多く、その中でも「確認」の割合が多い、(3) 質問の内容は「他者の行為」の割合が多く、「名前／対象」「状態／存在」など、集団場面で確認すべき事項について質問されている実態がある、(4) 先生からの質問意図には①子どもとのコミュニケーションを円滑に行う、②子ども同士の交流を促す、③子どものイメージの代弁や補強（確認）、④子どもに考えさせる、といった背景を読み取れ、いわば「教えるために質問する」ことが行われている、といった知見が得られた。幼児期の集団場面において、子どもたちがどのような質問をどの程度受けているのかに関する実証データは少なく、本研究で得られたデータは貴重な資料の1つと言える。

キーワード：質問行動、幼児期、集団場面

Keywords : Questioning behavior, Preschoolers, Group Situation

問題と目的

子どもは様々な場面で質問を行う。日常における子どもの質問は子どもならではの視点・考え方を表現するものとして、時に大人を驚かせ、時に心を和ませる。しかし発達心理学的な観点では、質問行動はその後の学習や認知発達につながる重要な行動である (Ronfard, Zambrana, Hermansen, Keleman, 2018)。また質問行動はチンパンジーには見られないようであり (Harris, 2012; Leslie, 2014/2016)、ヒトという種の独自性を解明する上でも重要な指標である。質問行動の発達にはいくつかの観点からまとめることができるが (Ronfard et al., 2018 参照)、子どもはいつから質問するのか、子どもはどのような質問をするのか、の大きく2点から捉えられる¹⁾。

まず、子どもはいつから質問するのかに関して述べる。質問を言語的なものに限定せず、不確実な状況において相手から情報を求める行為として見れば、子どもは発達の初期 (1歳頃) から質問することができる (Begus & Southgate, 2012; Goupil, Romand-Monnier, &

Kouider, 2016; Chouinard, 2007)。例えば Chouinard (2007, 研究2) は1～5歳ごろの子どもの質問を分析し、言語を用いない子どもでも身振りや発声を介して情報を求める実態を報告している。また Goupil et al. (2016) は、20カ月児が、おもちゃが2つの箱のどちらに隠されているかを特定する際に、隠すところが見えなかったり、見えているが回答するまでの時間を長く設定された場合 (3秒後、6秒後、9秒後、12秒後) に、他者 (養育者) に援助を求めることを示している。

次に、子どもはどのような質問をするのか、に関しては、Chouinard (2007, 研究1) が詳細なモノグラフを報告している。その研究によると、子どもの質問のタイプは大きく「情報探索 (Information-seeking questions)」と「非情報探索 (Noninformation-seeking questions)」に分けられる。さらに細かく分類すると、情報探索の中の下位カテゴリーには「事実 (Fact)」(因果関係を含まない単独の情報、例えば「ボールはどこ?」) と「説明 (Explanatory)」(出来事の因果関係に関連する、例えば、どうして赤ちゃんは泣いているの?) の2つが存在する。非情報探索の下位カテゴリーとして「注

¹ 富山大学教育学部 ² 富山大学人間発達科学部 (2023年度卒)

意 (Attention)」（大人からの注意を求める）、「明確化 (Clarification)」（大人が言ったことを確かめる）、「許可 (Permission)」（許可を求める）、「行為 (Action)」（ある行為をするように大人に求める）、「遊び (Play)」（遊びの中で動かない対象物について述べる、例えば人形に向かっての質問）、「子ども／動物への言及 (Children/animal addressee)」（回答できない赤ちゃんや動物への質問）に分けられる。

4名の子どもの1歳～5歳ごろの一定期間の家庭での質問を分析したところ、どの年齢においても非情報探索質問よりも情報探索質問の割合が高いこと、また情報探索質問の中ではどの年齢でも事実質問が割合として多いが年齢とともに説明質問の割合が増えてくること（ただし線型増加ではなく、波形 (spike) を示す）などを報告している。なお、補足として、質問の「内容」については、「名前 (Label)」（それは何？）、「見た目 (Appearance)」（その色は何？）、「特性 (Property)」（それは柔らかい？）、「機能 (Function)」（それはどんなことをするの？）、「部分 (Part)」（それはロボの耳？）、「活動 (Activity)」（彼は何してるの？）、「状態 (State)」（それは壊れている？）、「数 (Count)」（レゴはどれくらいある？）、「所有 (Possession)」（それは誰のコーヒー？）、「場所 (Location)」（私のボールはどこ？）、「階層 (Hierarchy)」（それはどんな種類の車？）、「一般化 (Generalization)」（猫はどうしてミルクが好きなの？）、「心の理論 (Theory of mind)」（パイロットはどうやって飛行機がどこに飛んでいるかがわかるの？）に分けている。

また、Kelemen, Callanan, Casler, & Pérez-Granados (2005) では、3～5歳の子どもの家庭での質問行動をインタビューしている。その結果、(1) 子どもの質問の内容の多くは他者の行動や生物学的現象に関連していること、(2) 社会的行動や生物、非生物領域での質問は、「あいまいな質問」が「あいまいでない因果的質問」や「あいまいでない目的論的質問」よりも多いことなどが見出されている（親の回答も分析しているが、レビューとしては割愛）。

Grief, Nelson, Keil, & Gutierrez (2006) では、3～5歳児に見知らぬ動物と人工物を提示し、それについて質問させる課題を行っている。その結果、両方の対象物に対してあいまいな質問（例：「それは何？」）を行うものの、人工物に対しては機能の質問（例、「それはどうやって働くの？」）を行い、動物に対しては食事行動や繁殖についての質問を行っていることが報告されている。

Legare, Mills, Souza, Plummer, & Yasskin (2013) では、4～6歳の子どもの、ある箱に入っているカード（動物の種類、色、サイズ、特徴などがそれぞれ異なる）を決定するために、情報提供者に「はい-いいえ」で答えられる質問をすることを求めた。その結果、6歳児は4・5歳児と比べて多様な選択肢の可能性を狭める質問（例、

「犬と鳥の選択肢があってそれは羽がありますか？」）を多く行っていた。

以上をまとめると、子どもは発達の早期（少なくとも1歳頃）から他者に情報を求める行動を行うこと、幼児期において事実についての質問から説明についての質問を行うようになること、対象についての質問（例、名前）から内面についての質問（例、心の理論）を行うようになること、情報を効率よく取得できる方略を獲得すること、がわかってきている。

ただし、これまでの研究では基本的に子どもは質問を「する」側として捉えられていた。しかし、集団場面では教師・保育者（以下、適宜「先生」と表記）から質問を「される」場面も存在する。実際、Tizard & Hughes (2003) は、集団場面での子どもから先生への質問行動（特に「なぜ」や「好奇心 (curiosity)」の質問）は抑制されると述べており、その理由として、「子どもは質問を尋ねるよりもむしろ質問に回答する役割があるというメッセージ (the message that it was the children's role to answer, rather than to ask questions)」(p.167) を受けとっていると指摘している。また、実践的視点から、先生が行う質問の役割について、その重要性を示唆する研究が存在する。例えば、榊原 (2014) は、5歳児クラスを対象に、数量が関係する活動での保育者の援助の実態を観察法を用いて検討している。その際、「出欠の確認」の活動で、保育者が子どもに男女の欠席人数の合計を質問する行動（例：「男の子何人だった？」）を報告している。また、箕輪他 (2017) では、4歳児6月期の片付け場面における保育者の援助を仮想場面を用いて検討している。その結果、回答の中で「お手伝いしてもいいかしら」ときいたうえで一緒に片付けをしていく」や「できない」と言われた時はどうすればよいか本人に考えさせたり、一緒に考えたりします」といった記述が見受けられた。

上記の研究から、幼児教育・保育場面において先生は質問を様々な目的のもとに使用していることが示唆される。しかし、Tizard & Hughes (2003) は質問の具体的内容については主にエピソード的に報告しており、榊原 (2014) や箕輪他 (2017) も質問行動そのものを直接検討した研究ではない。したがって、先生からどのような質問がどの程度なされているのかという実態については十分なデータがそろっていない現状がある。この点を定量的に明らかにすることは、理論的にも実践的にも意義があると思われる。

理論的意義としては、子どもの社会性や認知発達を促す新たなコミュニケーション形態の可能性を示唆する。先述のように、子どもの質問行動は、子どもが質問「する」ことで対象の情報を収集し、学習していくという能動的なプロセスが想定されていた (e.g., Ronfard et al., 2018)。しかし質問「される」ことに注目することで、子ども発という「能動」でもなく、単なる教え込みとい

う「受動」でもない、「積極と受動の中間」とも言える新たな知識獲得のコミュニケーションの存在が見出せる可能性がある。

実践的意義としては、幼児教育の実践現場におけるコミュニケーションの自覚化が挙げられる。子どもたちに対してどのような質問をどの程度行うのかを定量的に把握することは、普段のコミュニケーションの実態を捉え、その利点と反省点を見出し、実践を修正・発展することにつながると思われる。

以上を踏まえて、本研究では、幼児期の集団場面における先生からの質問行動において、(1) どれくらいなされるのか、(2) どのような機能や内容を有するものか、の実態を検討することを目的とする。その際、以下の点に留意する。

第一に、質問行動の定義を先行研究よりも広くとることである。例えば Chouinard (2007) では「おひぎののっていい？」という質問は答えが一貫しないため、情報探索質問と捉えることはしていない。また、Kelemen et al. (2005) では、家庭で行われる質問についてインタビューを行っているが、その際、ある物事がなぜ起こるのか (Why things happen) およびある物事がどのように機能するのか (How things work) に関する質問を中心に尋ねることを母親に教示している。このように、日常場面での子どもの質問行動は、先行研究においては限定的に捉えられていたと言える。これは、研究者の恣意的な判断により質問数を過度に多く見積もるリスクを減らせるというメリットがある (Chouinard, 2007) 一方で、恣意的な判断により質問数を過度に低く見積もるリスクへとつながる懸念も存在する。特に多様な文脈が生起するであろう集団場面での質問行動の実態を把握するためには、質問行動の定義はなるべく限定せず、先行研究よりも広い範囲で捉えることが適切であると思われる。そこで本研究では、質問の形式的側面 (疑問詞が含まれる、質問調のイントネーションである) を備えた発話、および文脈上相手に回答を求めていると思われる発話を広く質問行動として捉え、その観点からの実態把握を行う。また、このような観点で捉えた質問行動が先行研究、特に Chouinard (2007) の枠組みで説明できるのか、また先行研究で報告された質問行動の実態とどの程度一致するのかについても検証を試みる。

第二に、量的側面の把握とともに、エピソードを踏まえた質的側面の検討を行う。観察研究の利点は数量的な分析とともに質的な側面も検討できるところにある。例えば岩田 (2019) は幼稚園場面で見られる「面白い」「楽しい」という言葉の言及数に加え、それぞれの言葉が見られたエピソードを紹介することで、「面白い」「楽しい」の意味を詳細に捉えている。質問行動もまた文脈によって多様な意味を持つものと考えられるため、数量的な分析とともに、質的な検討も行っていく。

方法

参加児

幼稚園に在籍する3歳児クラスの子ども (23名が在籍しており、男児9名、女児14名)、4歳児クラスの子ども (15名が在籍しており、男児8名、女児7名)、5歳児クラスの子ども (17名が在籍しており、男児7名、女児10名)²⁾ とそれぞれのクラスの担任の先生を観察対象とした。3歳児クラスの先生は30代女性であり、教職歴が16年であった。4歳児クラスの先生は30代女性であり、教職歴が9年であった。5歳児クラスの先生は30代女性であり、教職歴が8年であった。

研究協力していただいた幼稚園は研究園としての機能を有しており、本園で実施される研究において子どもが参加することについては、入園前に保護者に十分な説明がなされている。また、本園では定期的に保育の様子を観察することが行われており、子どもたちにとってビデオカメラ等で日常の様子を観察されることは特別な活動ではなかった。

手続き

第二著者が3歳児クラス、第四著者が4歳児クラス、第三著者が5歳児クラスをそれぞれ観察した。いずれのクラスも午前中の自由遊びの時間に観察に入った。主に担任の先生の行動を中心にビデオ録画を行った。非参与形態を基本としたが、子どもが関わりを求めた場合は適宜対応をした。

3歳児クラスでは20XX年7月6日と7月13日の午前中の自由遊び時間の観察を行った。7月6日は主に工作の遊びが行われており、観察の総時間は1時間10分17秒であった。7月13日は主に電車ごっこや (一部の子どもに対する) 絵本の読み聞かせが行われており、観察の総時間は57分24秒であった。なお、一部の子どもたちが外での水遊びを行った後、子どもの着替え時間が発生したため、先生が子どもの着替え補助に入りカメラに先生が映らない時間が数分間発生した (7月13日は一部カメラの電池切れがあったが予備のビデオカメラで観察を続けた)。

4歳児クラスでは20XX年6月29日と7月6日の午前中の自由遊び時間の観察を行った。6月29日は主に水族館ごっこや生き物の観察が行われており、観察の総時間は1時間14分1秒であった。7月6日は主にレストランごっこやおままごとが行われており、観察の総時間は1時間10分34秒であった。

5歳児クラスでは20XX年6月29日と7月6日の午前中の自由遊び時間の観察を行った。6月29日は主に粘土遊びや工作の遊びが行われており、観察の総時間は1時間10分42秒であった。7月6日は主に折り紙やお店屋さんごっこの遊びが行われており、観察の総時間は1時間6分11秒であった。なお、6月29日の観察では、

子どもが観察者に関わりを求めてそのやりとりが長時間続くことがあったため、数分間担任の先生の行動を録画することができなかった（7月6日も関わることはあったが、時間帯としてはそれほど長いものではなかった）。

なお、予備観察および他の日時の観察も行ったが、最も先生の質問を取り出しやすいと思われた上記2日間の観察場面を本研究の分析対象とした。

質問エピソードの抽出

第一著者～第四著者の4名にて、ビデオ映像から、先生および子どもの質問行動に関わるエピソードを抽出した。質問行動としては、「何」や「なぜ」など疑問視を含んでいるもの、イントネーションとして質問形であるもの、文脈上相手に回答を求めていると判断できるものを広く取り出した。観察対象の先生ではない別の先生からの子どもへの質問は今回の研究の分析対象には含めなかった。観察対象の先生の担当クラスではない子どもへの先生の質問は分析対象に含めた。基本的には映像に映っている会話に焦点を当てたが、画面には映っていないが音声として記録された質問もエピソードに含めた。ただし、「え?」「そうなの?」「ほんとう?」といった相手に聞き返しを行っていると思われる会話については質問に含めなかった。質問かどうかの判断に迷う行動については、その都度著者4名によって協議の上、判断をした³⁾。

質問行動の分類①：質問のタイプ

質問のタイプを広範に分類した Chouinard (2007) を参考に、質問の「タイプ」と「内容」に分けて質問行動をカテゴライズした。ただし、質問の「タイプ」について、Chouinard (2007) は「情報探索質問」と「非情報探索質問」のカテゴリーを見いだしているが、

本研究ではその枠組みは踏襲できなかった。これは、Chouinard (2007) が使用する「非情報探索」という用語が適切ではないと判断されたからであった。例えば片付けの場面における「片付け進んでる?」という発言は、情報探索とも非情報探索とも分類しがたい。言い換えると、情報の探索（非探索）という用語は質問を分類する際には有効ではないと思われた。そこで、新たな分類の基準（用語）として、より質問の形態的な側面に着目し、相手からの回答の選択が制限されない質問（オープン）と制限される質問（クローズド）として分類し直した（Table 1）。オープン質問では「事実」を尋ねるもの（What, When, Where, Who）と因果関係や過程を尋ねるもの（Why, How）の2つに分けた。この2つの分類は Chouinard (2007) の Fact（事実）と Explanatory（説明）のカテゴリーをほぼそのまま踏襲できた。ただし、相手からの回答形態の観点を付け加えたほうがより分類しやすいと思われたため、（基本的に）単語で回答可能か文章での回答が必要かという基準を組み入れた。

クローズド質問では、確認、許可、提案、要請、選択のカテゴリーに分類ができた。このうち「許可」に関しては、Chouinard (2007) の「許可」（例、Can I have an apple?）のカテゴリーと内容が重複する。しかしそれ以外で提案されているカテゴリーは実際の作業においては使用が困難であった。例えば「明確化」（例、What did you say?）は「事実」質問に加えることが可能であり、「注意」（例、Hey mom?）はその後に続く発話によって質問かどうかが決定できるものであり、「行為」（例、Can you fix this for me?）、「遊び」（例、To doll: Are you hungry?）、「子ども／動物への言及」（例、To infant brother: Are you hungry?）は、質問の「内容」や「相手」が混在化したものと言える。これらは厳

Table 1 質問のタイプのカテゴリーとその定義

カテゴリー	定義	具体例
オープン質問	質問の回答が制限されていない質問	
事実	事実に関する質問であり、基本的に単語で回答することが可能	これ何? どこで見つけたの? 次は誰の順番?
説明	因果関係や過程に関する質問であり、基本的に文章で回答することが必要	どうしてやめるの? どうやってやるの?
クローズド質問	質問の回答が制限されている質問	
確認	質問事項について相手の肯定・否定（はいーいいえ）を求める質問	まだおもちゃ残ってた? 大丈夫?
許可	質問事項について相手の許可（いいーだめ）を求める質問	バズルしていい? お水止めていい?
提案	質問事項について相手に受容（受け入れるー受け入れない）を求める質問	ブロックで家を作ろうか? お水をもっといれようか?
要請	質問事項について相手に承認（わかったー断る）を求める質問	こっちに移動してもらっていいですか? お茶を飲みにきてくれますか?
選択	質問事項にある選択肢を相手に選んでもらう質問	AとBのどっちがいい? みんなはAが好きかな?嫌いなかな?

密に「タイプ」として区分することが困難であった。

そこで本研究では、質問相手からの回答形式によって「タイプ」を分類することとした。Table 1 に示したように、「確認」は「はいーいいえ」の回答を、許可は「いいーだめ」の回答を、「提案」は「受け入れるー受け入れない」の回答を、「要請」は「わかったー断る」の回答を、「選択」は提示された選択肢の中からの回答を、それぞれ求めるものとして整理し直した。実際のやりとりにおいてはこれらの回答は厳密には区別されないが、質問の構造を捉える際には有効な視点であると思われる、これらのカテゴリーを採用した⁴⁾

質問行動の分類②：質問の内容

質問の「内容」(Table 2)については、Chouinard (2007) の枠組みを参照しつつ、いくつかの修正を行った。Chouinard (2007) での「名前」と「部分」を統一して「名前／対象」カテゴリーとした（「部分」カテゴリーが「名前」カテゴリーに含まれ、かつ実際には分離が困難であると判断したため）。「見た目」「特性」「状態」を統一して「状態／存在」カテゴリーとした（それぞれの内容が実際には弁別困難な場合が多く見られたため）。「場所」と「数」はそのまま「場所」と「数」カテゴリーとして採用した。ただし Chouinard (2007) では「数」カテゴリーには数量に加え「存在」も含まれていたが、本研究ではこの側面は「状態／存在」カテゴリーに含めている。「所有」は「人物」カテゴリーとして名称を修

正した（人に関する質問が単に所有だけではないため、例えばおままごとの文脈で「あなたは誰?」）。「心の理論」は「心的状態」と名称を修正した（必ずしも理論的に捉えられる心的活動に言及されない事例が見られたため）。「活動」は「自己の行為」と「他者の行為」の2つに分割した。これは本研究が「先生からの質問」に着目しているため、先生が子どもの行為（他者の行為）を質問しているのか、先生自身の行為（自己の行為）を質問しているのかを区別することには意味があると思われるからであった。Chouinard (2007) にはなかったカテゴリーとして「時間」「知覚」「用件」「指示対象」を加えた。Chouinard (2007) の「機能」「階層」「一般化」のカテゴリーは本研究では削除した。

カテゴリー間の重複はありえたが、文脈上優先度が高いほうに分類し、1つの質問に対して1つのカテゴリーになるようにした。例えば、「何人座れる?」という質問は「数」にも「他者の行為」にも分類可能だが、必要情報は人数なので「数」に分類した。また、「何を作っているの?」は「名前／対象」にも「他者の行為」にも分類可能だが、作っている対象物の名称に関する情報が主要なトピックであると考え、「名前／対象」に分類した⁴⁾。

なお、Chouinard (2007) では、内容のカテゴリーは相互排他的ではないとしているが、例として出している質問「彼はどのように走ることが苦手なの? (How come he does not like to run?)」では、「走ること (to

Table 2 質問の内容のカテゴリーとその定義

カテゴリー	定義	具体例
名前 / 対象	ある対象物の名前やその名前に言及されている	これは犬? 何屋さんですか?
状態 / 存在	ある対象物や事象、人物の状態や存在に言及されている	おもちゃもう残っていない? お花どうなっていた?
場所	場所・位置に関する事象に言及されている	Aくんはどこ? ここがスタートなの?
数	数に関する事象に言及されている	何人座れる? いくつ作れる?
人物	人物や所有者に言及されている	次は誰の順番? 誰が片付けてくれるの?
心的状態	心的状態に言及している	おままごしたい? 叩かれたらどう思う?
自己の行為	質問者自身が行う行為に言及されている	先生がお片付けしていいですか? 折り紙どうやって作るの?
他者の行為	他者が行う行為に言及されている	それどうやって作ったの? Aくんはもうお片付けしたの?
時間	時間に関する事象に言及されている	合宿はいつある? もうお片付けの時間?
知覚	身体感覚に言及している	見えた? 暑くない?
用件	対象を限定しない疑問詞を含んだ発話	他児の呼びかけに対して「なに?」 人が話しているところに「どうしたの?」
指示対象	目の前にある指示対象物に言及	これ? こっち?

run)は質問の対象となっている情報ではなく、あくまでも「苦手 (not like)」な理由を尋ねていると解釈できるため、「心の理論」カテゴリーのみで分類可能である。質問文の中で言及されている情報と、質問で求められている情報を区別した場合、カテゴリーの重複を認めなくても分類可能であると思われた。

結果

質問の頻度

先生から子どもへの質問 先生から子どもへの質問をカウントしたところ、3歳児クラスでは7月6日の観察では186回、7月13日の観察では149回であった。観察の総時間（秒数は切り捨て）で1分間の平均質問数を計算したところ、7月6日（70分）で2.66回/分、7月13日（57分）で2.61回/分であった。4歳児クラスでは6月29日の観察では213回、7月6日の観察では269回であった。1分間の平均質問数は、6月29日（74分）では2.88回、7月6日（70分）では3.84回であった。5歳児クラスでは6月29日の観察では137回、7月6日の観察では177回であった。1分間の平均質問数は、6月29日（70分）では1.96回、7月6日（66分）では2.68回であった。なお、活動内容や子どもたちへの対応のために一定時間観察を行えない場面もあったが、結果に大きな影響は与えないと思われたため、そのまま観察時間に含めている。

質問のタイプ

Figure 1に、それぞれの観察時期における各クラスの各質問のタイプの割合を示した。

3歳児クラスにおいて、各質問タイプは、1回目観察では、「事実」が20回（10.8%）、「説明」が25回（13.4%）、

「確認」が131回（70.4%）、「許可」が0回（0%）、「提案」が3回（1.6%）、「要請」が6回（3.2%）、「選択」が1回（0.5%）であった。2回目観察では、「事実」が22回（14.8%）、「説明」が12回（8.1%）、「確認」が102回（68.5%）、「許可」が2回（1.3%）、「提案」が8回（5.4%）、「要請」が1回（0.7%）、選択が2回（1.3%）であった。

4歳児クラスにおいて、各質問タイプは、1回目観察では、「事実」が36回（16.9%）、「説明」が23回（10.8%）、「確認」が136回（63.8%）、「許可」が0回（0%）、「提案」が13回（6.1%）、「要請」が5回（2.3%）、選択が0回（0%）であった。2回目観察では、「事実」が46回（17.1%）、「説明」が18回（6.7%）、「確認」が179回（66.5%）、「許可」が4回（1.5%）、「提案」が16回（5.9%）、「要請」が2回（0.7%）、選択が4回（1.5%）であった。

5歳児クラスにおいて、各質問タイプは、1回目観察では、「事実」が33回（24.1%）、「説明」が10回（7.3%）、「確認」が84回（61.3%）、「許可」が2回（1.5%）、「提案」が8回（5.8%）、「要請」が0回（0%）、選択が0回（0%）であった。2回目観察では、「事実」が43回（24.3%）、「説明」が7回（4.0%）、「確認」が114回（64.4%）、「許可」が8回（4.5%）、「提案」が3回（1.7%）、「要請」が1回（0.6%）、選択が1回（0.6%）であった。

質問の内容

Figure 2に、それぞれの観察時期における各クラスの各質問の内容の割合を示した。

3歳児クラスにおいて、各質問内容は、1回目観察では、「名前/対象」が10回（5.4%）、「状態/存在」が42回（22.6%）、「場所」が5回（2.7%）、「数」が0回（0%）、「人物」が6回（3.2%）、「心的状態」が32回（17.2%）、「自己の行為」が3回（1.6%）、「他者の行為」が76回（40.9%）、「時間」が0回（0%）、「知覚」が0回（0%）、「物件」が6回（3.2%）、

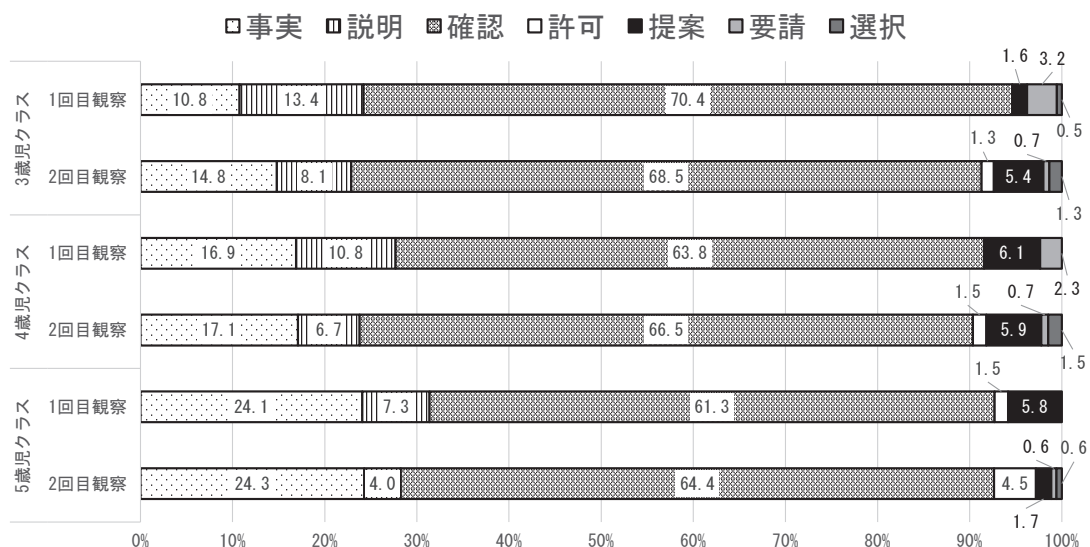


Figure 1 各年齢クラスにおける「先生から子ども」への質問タイプの割合

「指示対象」が6回(3.2%)であった。2回目観察では、「名前／対象」が14回(9.4%),「状態／存在」が27回(18.1%),「場所」が11回(7.4%),「数」が0回(0%),「人物」が12回(8.1%),「心的状態」が11回(7.4%),「自己の行為」が4回(2.7%),「他者の行為」が64回(43.0%),「時間」が1回(0.7%),「知覚」が1回(0.7%),「用件」が4回(2.7%),「指示対象」が0回(0%)であった。

4歳児クラスにおいて、各質問内容は、1回目観察では、「名前／対象」が35回(16.4%),「状態／存在」が47回(22.1%),「場所」が13回(6.1%),「数」が1回(0.5%),「人物」が4回(1.9%),「心的状態」が18回(8.5%),「自己の行為」が18回(8.5%),「他者の行為」が61回(28.6%),「時間」が1回(0.5%),「知覚」が6回(2.8%),「用件」が6回(2.8%),「指示対象」が3回(1.4%)であった。2回目観察では、「名前／対象」が50回(18.6%),「状態／存在」が45回(16.7%),「場所」が7回(2.6%),「数」が5回(1.9%),「人物」が12回(4.5%),「心的状態」が31回(11.5%),「自己の行為」が11回(4.1%),「他者の行為」が95回(35.3%),「時間」が1回(0.4%),「知覚」が5回(1.9%),「用件」が4回(1.5%),「指示対象」が3回(1.1%)であった。

5歳児クラスにおいて、各質問内容は、1回目観察では、「名前／対象」が24回(17.5%),「状態／存在」が26回(19.0%),「場所」が7回(5.1%),「数」が3回(2.2%),「人物」が15回(10.9%),「心的状態」が8回(5.8%),「自己の行為」が2回(1.5%),「他者の行為」が46回(33.6%),「時間」が0回(0%),「知覚」が4回(2.9%),「用件」が1回(0.7%),「指示対象」が1回(0.7%)であった。2回目観察では、「名前／対象」が20回(11.3%),「状態／存在」が34回(19.2%),「場所」が12回(6.8%),「数」が7回(4.0%),「人物」が11回(6.2%),「心的状態」が8回(4.5%),「自己の行為」が15回(8.5%),「他者の行為」が54回(30.5%),「時

間」が0回(0%),「知覚」が4回(2.3%),「用件」が4回(2.3%),「指示対象」が8回(4.5%)であった。

質的分析

最後に、数値データでは読み取れない質問文脈について、特徴的なものを紹介し、質問行動の内実をより立体的に捉えていく。最初に、子どもと先生では質問を用いる目的・意図が異なっていることを指摘する。まず子どもが行う質問の多くは、本来の意味で事態・事実を確認する意図のもとでなされる傾向にあった。例えば3歳児クラスにおいては、工作物の材料を先生に見せながら「何であったの?」(【説明】【状態／存在】)と質問したり、4歳児クラスにおいては片付ける場所について「これどこ?」(【事実】【場所】)と質問したり、5歳児クラスにおいては「先生、ハサミないですか?」(【確認】【状態／存在】)と質問したりしている。

一方、先生の質問においては、第一に子どもとのコミュニケーションを円滑に行う意図のもとなされたと思われる質問があった。例えば5歳児クラスの観察では、遊び場所の選択の話し合いにおいて話を聞いていない様子の子どもに対して「いいですか?お話始めますよ」(【確認】【状態／存在】)と声をかけ注目を集めた後、「短い時間でお外に行って片付けるか、それかお部屋の中でいっぱい遊ぶか、どっちがいいですか?」(【選択】【他者の行為】)と聞いている。これらは質問への回答よりも、その質問に回答した後の話題の展開に重点が置かれており、その話の展開の準備段階としての確認質問と捉えることができる。

第二の質問意図に、子ども同士の交流を促すことが挙げられる。例えば4歳児クラスでは、折り紙を折っている子どもに対して「○○ちゃんどうしてる?」と問いか

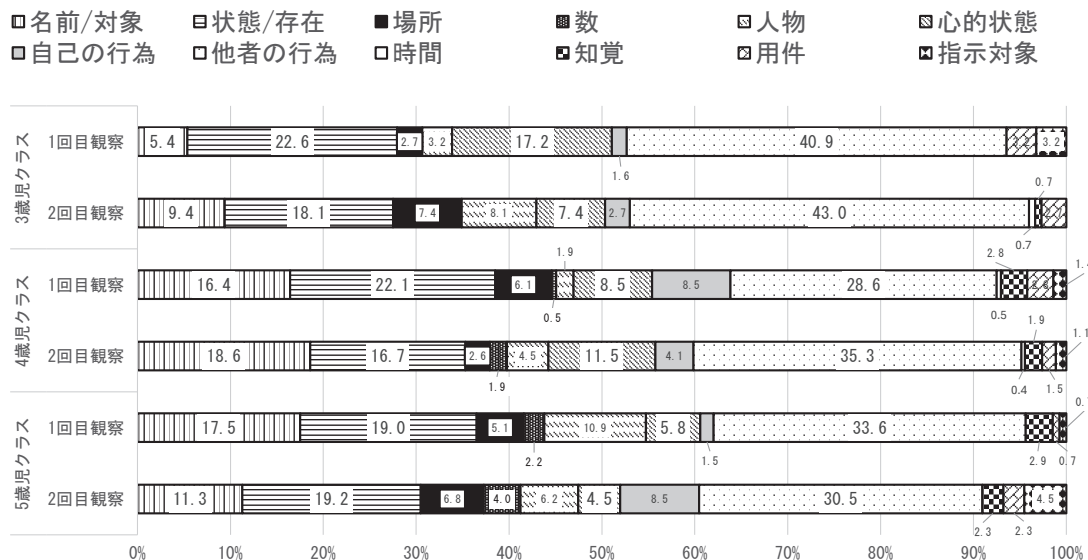


Figure 2 各年齢クラスにおける「先生から子ども」への質問内容の割合

け、ある子に別の子の折り紙のやり方を見せる声かけをしている（【説明】【他者の行為】）。あるいはレストランごっこをしている子どもたちに対して、おままごとで料理を作っている子どもたちに料理をもらえるように、「お願いしてこない？」と声をかけている（【確認】【他者の行為】）。また5歳児クラスでは、子どもの「いつお祭りっていつのかな？」（【事実】【時間】）という質問について、先生が「今日おはなしタイムあるからみんなに相談してみる？」（【確認】【他者の行為】）と聞く場面が見られた⁵⁾。これらの質問は、問いかけることで子ども同士での教え合いや交流を促すものと考えられる。

第三の質問意図に、子どものイメージの代弁や補強（確認）が挙げられる。例えば3歳児クラスでは、電車ごっこの際に役割分担で喧嘩をしている子どもに対して「さっきさ、〇〇ちゃんも運転手になりたいって言ってたんだよね」という質問を行っている（【確認】【他者の行為】）。また、工作をしている子どもに対して先生が「ことこくっつけたいんだよね、こうやって」と子どものしたいことを確認する質問を行っている（【確認】【心的状態】）。また4歳児クラスでは、ブルーシートを広げて水族館ごっこをしている子どもに対して「水族館に椅子あるの？」（【確認】【状態／存在】）と問いかけたり、薄い木の板を並べた場所に対して「あー、あれ靴置き場だったの？」（【確認】【名前／対象】）と質問をしていた。また、子どもが組み立てていた大型のブロックに対して「なんだこれは？イスがいっぱい」（【事実】【名前／対象】）や「あ、そうなんだ、ここは待つ人？」（【確認】【場所】）と質問をしていた。これらの質問は、子どもたちの持つイメージを正確に把握することを目的としておりと考えられる。これらの質問は頭の中で言いたいことをまとめ切れていない子どもの発話をまとめたり、子どもたちの持つイメージを補強することを促すと思われる。

第四の質問意図に、子どもに考えさせることが挙げられる。例えば3歳児クラスにおいて、周りの子どもたちが電車ごっこを始めようとした際、1人の子どもが絵本を読み続けているのに対して先生が「あなたここで絵本読んでいいの？新幹線待ってるわよお客さん」と声をかけている（【確認】【状態／存在】）。また子どもが空き箱を使い工作をしているときに先生が「パピコ1つで作れるのかな？」と声をかけている（【確認】【他者の行為】）。4歳児クラスでは、片付けの場面において「お手伝い他に出来ること無いかな？」と質問している（【確認】【他者の行為】）。また、向日葵の水やりのために外に出る時に、「お靴の場所は分かるかな？」と質問している（【確認】【心的状態】）。さらに、折って遊ぶための折り紙に文字を書いている子どもに対して「折り紙はさ、そうやって使うのじゃないよね？」と質問している（【確認】【他者の行為】）。あるいは、片付けられずに残っていたお皿に関して、「誰が片付けてくれるかな？」と声をかけている（【事実】【人物】）。5歳児クラスでは、遊

びたくて友だちを追いかけていた子どもに「遊びたいときはさ、あの～、一緒に遊ぼうかさ、ちゃんと言ったらいいんじゃない？」（【提案】【他者の行為】）と質問している。また、工作の遊びをしている場面で、床に落ちた花紙を拾った先生が「これとか落ちてたんだけどさ、知らなあい？」（【確認】【心的状態】）と聞いている。そのあと続けて「落ちてたの見つけたらさ、使わなくても拾ってくれると、いいなあ。」という発話がなされていた。これらはいずれも、情報収集が目的というよりもむしろ、問いかけることにより子どもに現状を認識させたり、さらに深く考えることを促す質問であると言える。

補足：子どもから先生への質問

本研究の趣旨とは外れ、かつ厳密にカウントできるものではなかったものの、集団場面において「子どもから先生へ」どのような質問がどの程度なされるのかについても重要な実態データであると思われるため、この点に関するデータも報告する。

捉えることができた子どもから先生への質問については、3歳児クラスでは7月6日で7回、7月13日で5回であった。4歳児クラスでは、6月29日で13回、7月6日で38回であった。5歳児クラスでは、6月29日で14回、7月6日で23回であった。

質問のタイプについては、3歳児クラスでは、1回目観察で「説明」が2回、「確認」が4回、「選択」が1回、2回目観察で「説明」が2回、「確認」が3回であった。4歳児クラスでは、1回目観察で「事実」が6回、「確認」が5回、「許可」が2回、2回目観察で「事実」が8回、「説明」が8回、「確認」が19回、「許可」が2回、「要請」が1回であった。5歳児クラスでは、1回目観察で「事実」が3回、「説明」が1回、「確認」が9回、「許可」が1回、2回目観察で「事実」が3回、「確認」が11回、「許可」が5回、「提案」が4回であった。

質問の内容については、3歳児クラスでは、1回目観察で「名前／対象」が1回、「状態／存在」が5回、「他者の行為」が1回、2回目観察で「状態／存在」が3回、「場所」が1回、「他者の行為」が1回であった。4歳児クラスでは、1回目観察で「名前／対象」が4回、「状態／存在」が1回、「場所」が3回、「数」が1回、「自己の行為」が2回、「他者の行為」が2回、2回目観察で「名前／対象」が12回、「状態／存在」が3回、「場所」が4回、「数」が1回、「人物」が2回、「心的状態」が1回、「自己の行為」が10回、「他者の行為」が5回であった。5歳児クラスでは、1回目観察で「名前／対象」が4回、「状態／存在」が1回、「場所」が2回、「人物」が1回、「心的状態」が1回、「自己の行為」が2回、「他者の行為」が2回、「知覚」が1回、2回目観察で「名前／対象」が1回、「状態／存在」が3回、「場所」が3回、「心的状態」が1回、「自己の行為」が6回、「他者の行為」が2回、「時間」が1回、「知覚」が5回、「指示対象」が1

回であった。

考察

本研究の目的は、幼児期の集団場面において、先生から子どもへの質問が、(1) どれくらいなされるのか、(2) どのような機能や内容を有するものか、の実態を検討することであった。幼稚園の3、4、5歳児クラスの先生からの質問を観察し、量的および質的な分析を行った。以下、本研究で得られた結果について考察する。

質問の頻度について

各クラスそれぞれ2回分の観察記録について先生から子どもへの質問数をカウントしたところ、3歳児クラスで186回と149回、4歳児クラスでは213回と269回、5歳児クラスでは137回と177回であった。総観察時間で計算した1分間当たりの平均質問数は、3歳児クラスで2.66回と2.61回、4歳児クラスで2.88回と3.84回、5歳児クラスで1.96回と2.68回であった。先生からの質問に着目してその実態データを検討した研究が見当たらないため、今回の質問数が相対的に多いのか少ないのかを判断することはできない。しかし、日常のコミュニケーション文脈を踏まえると、1分間あたりに2～3回という頻度は、質問が頻繁になされていたと判断してもよいと思われる。本研究では取り上げた観察場面は少ないものの、その中においてもこれだけの質問行動が取り出せたということは、幼児期の集団場面においては、子どもとのコミュニケーションの中で頻繁に質問が用いられるということが示唆される。これまでは子ども自身が頻繁に質問「する」という現象が取り上げられていたが(e.g., Leslie, 2014/2016)、質問行動に着目する場合、質問「される」という現象もまた頻繁に見られるものであると言える。

補足的に、子どもからの質問との対比について考察する。本研究では厳密に子どもから先生への質問を取り出せるものではなかったものの、確認できる範囲では、3歳児クラスで7回と5回、4歳児クラスで13回と38回、5歳児クラスで14回と23回であり、「先生からの質問」と比べて相対的に少ないものであった。この結果は、集団場面では子どもから先生への質問が抑制されるというTizard & Hughe (2003)の指摘と重なる点である。

ただし、子どもから先生へのコミュニケーションそのものが抑制されているわけではなかったことには留意が必要である。実際、今回の観察場面でも子どもから先生への発話は活発になされていた。子どもから先生へのコミュニケーションは、例えば「見ててね」という要求であったり、「こんなのができたよ」という情報提供であったりなど、質問とは異なるタイプの会話が多くなされていた可能性がある。また、子どものコミュニケーションは先生だけではなく子ども同士でもなされるものであ

り、子ども同士の間では質問がなされている可能性も存在する(e.g., Vanderborght & Jaswal, 2009)。「子どもから先生へ」の質問の相対的な少なさの要因に、コミュニケーションの質やコミュニケーション相手の問題も踏まえて、より詳細に検討していく必要がある。

質問のタイプについて

次に、どのようなタイプの質問がなされたのかについて考察する(Figure 1参照)。本研究では、大きなカテゴリーとして、クローズド(閉じた)質問とオープン(開いた)質問の2つの形式で分類を行った。その結果、いずれの年齢群においてもオープン形式よりもクローズド形式のほうが割合として多くなり、おおよそ70%の割合でクローズド形式の質問がなされていた。また、クローズド形式の中では「確認」タイプの質問が大きな割合を占めていた。この要因として、クローズド形式の質問は子どもにとって回答しやすいものであり、それゆえに先生にとっても行きやすい質問形式であった可能性が考えられる。また、日々の園生活においては、先生は子どもに様々なことを確認する必要があるという可能性も存在する。このことは、次に多い質問のタイプがオープン形式の「事実」であることから示唆される(ただし、例外として3歳児クラスの1回目観察)。

実際、榊原(2014)の報告では、子どもへの声掛けとして、「わかりますか?」「難しい?」「どっち、どっち1人?10人?」といったクローズド形式の質問と「男の子何人だった?」「今日はすみれ組さん何人でしょう?」「(ボールを持つ)50番目は誰が持っているかな?」といったオープン形式の質問が見出せるが、いずれも情報収集が目的というよりも、現状を確認するための質問であることがうかがえる。本研究の結果から、幼児の集団場面において、先生は様々なことを子どもに「確認」しているという実態が量的データとしても明らかとなった。

補足的に、子どもの質問タイプとの対比について考察する。先述のように、質問数そのものが少ないため、明確な結果は得られていないものの、先生と比較して相対的にオープン質問(「事実」や「説明」)の割合が多い傾向が読み取れた。「事実」に関しては、「○○ちゃん(クラスで飼っている生物)は何を食べてるの?」(4歳【事実】【名前/対象】)、「先生、できたからどこにかけたらいい?」(4歳【事実】【場所】)といった質問が見られた。「説明」に関しては、「なんでキノコ生えてるんだよ」(3歳【説明】【状態/存在】)、「先生これはどうするんですか?」(4歳【説明】【自己の行為】)といった質問がなされている。いずれも、事実や理由、過程について情報収集を行っている行為と捉えることが可能である。これらの質問は、従来の「子どもの質問行動」(e.g., Ronfard et al., 2018)で検討されてきたものであり、これらの質問行動から、子どもはこの世界の知識や認識

を獲得していくと思われる。従来の研究は大人との一対一の場面が多かったものの、集団場面においても子どもは「情報探索」の質問を行っている実態が示された。

質問の内容について

質問の「内容」について考察する（Figure 2 参照）。いずれの年齢群でも、もっとも多い質問内容は「他者の行為」であった。先生からの質問であるため、この場合の「他者」はほとんどの場合「子ども」の行為についての質問である。例えば、「今日はそれ作って遊ぶ？」（5歳【確認】【他者の行為】）であったり、「もう一回する？」（3歳【確認】【他者の行為】）といった質問である。先述のように、先生は様々なことを子どもに「確認」しているわけであるが、その中でも子どもが行う行為について質問を行っている実態が示された。

年齢群によって微妙な違いがあるものの、次に割合として多い質問内容として、「名前／対象」「状態／存在」は一定の割合で見られる質問であった。先の「他者の行為」と同じく、先生が子どもに確認する事項として、「物の名前」（例、何を作っているのか）、「状態／存在」（例、大丈夫かどうか）を尋ねるといえるのは、集団場面においては妥当な内容であると言える。

また、厳密に比較をしたわけではないものの、年齢による傾向の違いも見られた。例えば、3歳児クラスでは「名前／対象」の割合が他の年齢群よりも低く、「他者の行為」の割合が高いという傾向が見られた。これは、観察場面で行われた遊びの内容が、3歳児クラスではプール遊びやごっこ遊びといった、行為を伴う遊びであったのに対して、4歳児や5歳児では、工作等自ら何かを作る遊びが展開していたことによる違いを反映しているのかもしれない。行為が主となる遊びであれば、必然的に先生の質問は「他者（子ども）の行為」に向けられることが多くなる一方、工作等の遊びがあった場合、何を作っているのか等の「名前／対象」への質問が一定数なされる可能性がある。とはいえ、3歳児クラスでも工作遊びは展開しており、4・5歳児クラスでもごっこ遊びは展開していたことから、上記の考察には一定の留保は必要である。

もう一点、「心的状態」の割合について、明確な年齢差までは見いだせないものの、3・4歳児クラスよりも5歳児クラスのほうが割合として少ない傾向が見られた。いわゆる「心の理論」は4・5歳を契機に獲得されると言われており（Perner, 1991/2006）、この傾向はやや不自然のように思えるものの、子ども自らが自分の思いを言語化できるようになる「以前」と「以後」として捉えると、むしろ「以前」（3・4歳児クラス）の子どもたちには、先生たちが積極的に子どもの思いを質問という形で代弁する（例、～したかったの？）ということがあるのかもしれない。

これらの年齢差は、活動内容や先生の個人差等、統制

できていない要因が多く、明確な結論は得られないが、年齢によって先生が質問する（子どもが質問される）内容が異なってくる可能性は示唆されたと言える。

補足的に、子どもの質問内容の特徴について考察する。先生の質問と異なる点としては、質問の内容として「自己の行為」に言及する割合が一定数見られたことが挙げられる。例えば、4歳児クラスの『み』ってどう書くん？』（【説明】【自己の行為】）や、5歳児クラスの「粘土使っている？」（【許可】【自己の行為】）などの質問が見られた。子ども自身がどのように行為すればよいのかについて先生に質問するという事は集団場面ではあり得ることであり、データとしてもそのような質問が存在することが確認された。子どもが知識を得る対象として、外界（対象物や物理法則など）だけでなく、自分自身の行為も含まれるという視点は、理論的にも実践的にも改めて着目すべき点であると思われる。

質問意図について

質問エピソードを質的に捉え、先生の質問意図を推察したところ、①子どもとのコミュニケーションを円滑に行う、②子ども同士の交流を促す、③子どものイメージの代弁や補強（確認）、④子どもに考えさせる、といった背景を読み取ることができた。言い換えると、先生たちは、教育的意図を持って質問を使用しているという実態が示唆された。

先生による教育的意図を持った質問の使用という現象は、そのまま反転して、子どもにとって質問「される」ということの発達の意味を検討することにつながる。従来の質問研究は、能動的に他者に情報を求めることが認知発達にとって重要であることが述べられてきた（e.g., Ronfard et al., 2018）。そこでは、子どもは得たい情報に自ら気づき、それを求めるというプロセスが想定されていると言える。しかし質問「される」という事態では、そこでやりとりされる情報について、子ども自身があらかじめ気づいていることばかりではない。質問されて初めて、それがどうなっているのかについて思い出したり、考えを巡らしたりすることにつながる。先ほどの先生による教育的意図を持った質問は、必ずしも子ども自身が気づいていない重要な情報に気づかせるという機能を持ったものとして再解釈することが可能である。つまり、先生は「教えるために質問する」という行為を行っていると考えられた。

まとめと今後の課題

本研究で得られた結果をまとめると、(1) 先生から子どもへの質問は、1分あたり平均約2～3回ほどなされており、頻繁に行われているコミュニケーションである、(2) 質問のタイプはクローズド形式の割合が多く、その中でも「確認」の割合が多い、(3) 質問の内容は「他者の行為」の割合が多く、「名前／対象」「状態／存在」など、

集団場面で確認すべき事項について質問されている実態がある、(4) 先生からの質問意図には、①子どもとのコミュニケーションを円滑に行う、②子ども同士の交流を促す、③子どものイメージの代弁や補強（確認）、④子どもに考えさせる、といった背景を読み取れ、いわば「教えるために質問する」ことが行われている、といった知見が得られた。幼児期の集団場面において、子どもたちがどのような質問をどの程度受けているのかに関する実証データは少なく、本研究で得られたデータは貴重な資料の1つと言える。

今後の課題として3点述べる。第一に、質問エピソードの取り出し方である。本研究では、質問行動を広く「他者に尋ねていると思われる行動」としてカウントしたが、先行研究（Chouinard, 2007）ではもう少し厳密な定義がなされている。広くカウントしたがために、質問数について過剰に判断している可能性は存在する。一方、今回はビデオ記録を基に質問行動を抽出したが、集団場面においては必ずしも音声も明確に聞き取れるものばかりではなかった。その意味では質問数が過小に判断されている可能性も存在する。先生の質問に着目するのであれば、例えば先生にマイクをつけさせていただくなど、より音声を拾いやすくする工夫が必要である。

第二に、質問行動の年齢差や活動差を検討できていないことである。本研究では実態報告を主としており、統計的な有意差などは示せていない。また、傾向の違いについて考察した部分もあるが、それが子どもの発達によるものであるのか、先生自身の個人差によるものであるのか、設定されている活動の差であるのかについては検証できていない。幼児期の集団場面において質問行動が頻繁になされているというのはある程度頑健な現象であると思われるため、実験的観察法などを用いて、何が質問行動を変化させる条件なのかを検討することは、幼児教育の実践を考える上で有益な方向性であろう。

第三に、質問行動がその後の発達にどのように関連するのかを検討することである。そもそも質問行動に着目した研究が多いのは、それが子どもの認知・社会性の発達につながるという前提があるからである（Ronfard et al., 2018）。しかし、ある時期の質問行動や質問内容がその後の認知・社会性の発達にどのように関連するのかを直接調べた研究はまだ見られない。例えば「他者の行為」や「心的状態」を多く質問した子どもは其後の「心の理論」の獲得が早まるのかといった仮説を検証することは、幼児期の質問行動の重要性を主張する上で、重要な作業であろう。

謝辞

本研究にご協力いただきました幼稚園の先生方、子どもたち、保護者の皆様に感謝いたします。

注

- (1) さらに観点として、質問に対してどんな回答を受け取るのか (e.g., Kelemen, Calanan, Casler, & Pérez-Granados, 2005)), 回答を受け取った後にどんな行動をするのか (e.g., Chouinard, 2007), 誰に質問をするのか (e.g., Mills, Legare, Grant, & Landrum, 2011; Vanderborght, & Jaswal, 2009), などが挙げられるが、紙面の関係上ここでは割愛する（より詳細なレビューとして Ronfard et al., 2018 を参照）。
- (2) 子どもたち個人を対象に観察を行ったわけではないため、観察にすべての子どもが含まれていない可能性はあった。また、活動の都合上、必ずしも担当のクラスではない子どもにも質問を行っている可能性もあったが、この点は厳密には区別していない。
- (3) より客観的に取り出すためには、研究目的を知らない独立評定者との一致率を検討することが求められるが、本研究では多様な質問行動を取り出すことを優先し、4名による集団討議で一定の客観性を担保することとした。
- (4) カテゴリーの作業の中で必ずしも上記の基準を厳密に適用できていないケースも存在する可能性もあるが、当時の4名での集団討議の結果を尊重し、そのままのカテゴリーで結果を分析している。
- (5) 質問そのものではないが、質問の後に友達との話し合いを促すような声掛け（例、使いかけの工作の素材が放置されていた時に、捨てるか拾うか迷ったと申し出た子どもに対して「残しといた方がよさそう？（中略）お友達に聞いてみたらさ、みんないろいろ教えてくれるよ」（【確認】【状態／存在】）「○○ちゃんでもわからなかったんでしょ？捨てるたらいいか。どうしたらいいか。ね。そういう時はお友達に聞いてみたらいいよ」（【確認】【心的状態】）がなされていた。

引用文献

- Begus, K., & Southgate, V. (2012). Infant pointing serves an interrogative function. *Developmental Science*, **15**, 611-617.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs*

of the Society for Research in Child Development, **72**, 1-112.

岩田美保 . (2019). 幼児期の親密な仲間間の「おもしろい」・「楽しい」の感情言及機能：その関係構築に果たす役割に着目した発達の検討 . *発達心理学研究* , **30**, 44-56.

Goupil, L., Romand-Monnier, M., & Kouider, S. (2016). Infants ask for help when they know they don't know. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, **113**, 3492-3496.

Grief, M. L., Nelson, D. G. K., Keil, F. C., & Gutierrez, F. (2006). What do children want to know about animals and artifacts? *Psychological Science*, **17**, 455-459.

Harris, P. L. (2012). *Trusting what you're told: How children learn from others*. The Belknap Press.

Kelemen, D., Callanan, M. A., Casler, K., & Pérez-Granados, D. R. (2005). Why things happen: Teleological explanation in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, **41**, 251-264.

Legare, C. H., Mills, C. M., Souza, A. L., Plummer, L. E., & Yasskin, R. (2013). The use of questions as problem-solving strategies during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, **114**, 63-76.

Leslie, I. (2016). *子どもは40000回質問する：あなたの人生を創る「好奇心」の驚くべき力* (須川綾子, 訳) . 東京：光文社 . (Leslie, I. (2014). *Curious: The desire to know and why your future depends on it*. Basic Books.)

Mills, C. M., Legare, C. H., Grant, M. G., & Landrum, A. R. (2011). Determining who to question, what to ask, and how much information to ask for: The development of inquiry in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **110**, 539-560.

箕輪潤子・秋田喜代美・安見克夫・増田時枝・中坪史典・砂上史子 . (2017). 時間に制約のある片付け場面における保育者の援助と意図 . *保育学研究* , **55**, 6-18.

Perner, J. (2006). 発達する<心の理論>－四歳：人の心を理解するターニングポイント (小島康次・佐藤 淳・松田真幸, 訳). ブレーン社 . (Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.)

Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K., Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, **49**, 101-120.

榎原知美 . (2014). 5歳児の数量理解に対する保育者の援助：幼稚園での自然観察にもとづく検討 . *保育学研究* , **52**, 19-30.

Tizard, B., & Hughes, M. (2003). *Young children learning second edition*. Blackwell Publishing.

Vanderborght, M., & Jaswal, V. K. (2009). Who knows best? Preschoolers sometimes prefer child informants over adult informants. *Infant and Child Development*, **18**, 61-71.

付記

本研究は第二，第三，第四著者が提出した卒業論文の内容を，第一著者が再分析，再構成したものです。本研究は，JSPS 科研費 JP22K13812 の支援を受けました。また本研究の結果の一部は，日本発達心理学会第 35 回大会にて発表しています。

受付年月日 (R6.7.25)

受理年月日 (R6.11.6)

多学問的な見方・考え方から地域的特色を捉える 「社会科地理」の単元開発

—中学校社会科地理的分野「南アメリカ州 原油埋蔵量世界1位のベネズエラ」の場合—

坂田 元丈¹

Development of a Unit on “Teaching Geography in Social Studies
Understanding Regional Characteristics
through an Interdisciplinary⁽¹⁾ Perspective and Way of Thinking
— Case Study: “Venezuela in South America,
the Country with the World’s Largest Oil Reserves”
in Junior High School Social Studies in Geographical Field —

Genjo SAKATA

摘要

本研究の目的は2点ある。1点目は、地理教育と社会との接点を見出す「地理教育の『社会化』」をめぐる議論として理想とされながらも、その実現が避けられてきた「社会科地理」の授業を提案することである。「社会科地理」の授業を実現するために、多学問的な見方・考え方から捉える授業を行うことは、授業時数や資料の分量の面から、授業者・学習者ともに負担が大きく、実際の取り組みは難しいとされてきた。これに対し、筆者は中範囲理論を用いながら、多学問的な見方・考え方から地域的特色を捉える授業を開発する。具体的には、南アメリカ州のベネズエラを題材に取り上げ、ジグソー学習の形態をとった授業を提案する。2点目は、単元の内容編成、再現可能な形で明示した学習指導案、授業者・学習者の発言内容、評価問題などによって構成される中学校社会科地理的分野の「社会科地理」の授業モデルを開発することである。

本研究の成果は2点ある。1点目は、これまでも「社会科地理」の実現に向け、多学問的な見方・考え方から捉える授業は理想とされつつも、資料が膨大化してしまい、学習指導要領との兼ね合いが難しいという課題があったが、本研究において、一つの提案を行うことができたことである。今回の提案では南アメリカ州を取り上げ、「ベネズエラは原油埋蔵量が世界1位であるにもかかわらず生産量が少ない」ことの要因を、自然・政治・経済・社会など、多学問的な見方・考え方から捉える授業をジグソー形式で行った。学習評価の分布状況から多くの生徒が理由を歴史や内政、自然、社会の面から複合的・有機的に説明することができるようになっていいることが分かり、授業の有効性を示すことができた。また、ベネズエラの歴史・内政や外交・経済・社会を捉える中で、中範囲理論として、「資源が豊富であっても、民主主義が崩壊すれば、経済や社会が破綻するという社会システム」を概念化することもできた。2点目は、単元の内容編成、再現可能な形で明示した学習指導案、授業者・学習者の発言内容、評価問題などによって構成される中学校社会科地理的分野の「社会科地理」の授業モデルを開発できたことである。

キーワード：中範囲理論，多学問的な見方・考え方，社会科地理，南アメリカ州，ベネズエラ

Keywords：Middle-range Theory, an Interdisciplinary Perspective and Way of Thinking, Teaching Geography in Social Studies, South America, Venezuela

1. 問題の所在

(1) 地理教育の「社会化」と問題の所在

社会科は「科学的・社会的認識形成を通して、市民的資質を育成する教科」であるが、筆者は、中学校社会科地理的分野において、市民的資質の育成をどのように位置付

けるのかについて、これまでも問題意識をもってきた。

草原和博(2006年、以下「草原」)は、地理教育と社会との接点を見出そうとする変革を「地理教育の『社会化』」と称した。この「社会化」の目的達成の手段として、2つのベクトルから4象限に分けて、授業構成を分類した。1つ目のベクトルとして、「子どもの認識対象」

¹ 富山大学教育学部附属中学校（現所属：富山県総合教育センター）

が「地理固有の事象に限定したもの」なのか、「我々の問題意識に応える社会的な事象にまで広げたもの」なのかで、対象の「社会化」の程度を分類した。2つ目のベクトルとして、「子どもの対象を捉える視点」としての「認識内容」を「地理学固有の視点に先鋭化させる」のか、「他の社会諸科学の見方中心にして解釈させる」のかで、「得られる認識内容の社会化度」の差として分類した。地理教育の「社会化」論から4象限に区分し、社会化がなされていない「地理科」、対象が社会化した「地理科社会」、内容が社会化した「社会地理科」、対象・内容ともに社会化した「社会科地理」と類型化した〈図1〉。

	認識対象の固有性	認識対象の社会化
認識内容の固有性	「地理科」	「地理科社会」
認識内容の社会化	「社会地理科」	「社会科地理」

図1

4象限の詳細な内容は草原に示されたとおりであるが、この中で「認識対象と認識内容の両面において社会化が徹底」されたものとして「社会科地理」に「原理的な卓越性」があり、〈図1〉の矢印方向に行くほど「社会化」が進むとしている。すなわち、「子どもの問題意識から地域にアプローチし、知るに値する(自然・人間・政治・経済・社会・文化・歴史等の)地域の事象・問題を抽出する。さらにその事象・問題を多学問的(Multi-disciplinary)視点から分析し、成立要因を追求させる」授業構成こそが、抜本的な変革論として実現されるとしている。草原はこれを「地域を舞台にした総合的な社会研究」と称しており、「社会科地理」に示した授業の類例について、「民主的な社会を築いてゆく上で障害となる地域の貧困や紛争、汚職などの諸事象に焦点をあてることで、地理を学ぶ意義を明らかにしている」と評価している。

一方で、草原は「社会科地理」は「抜本的な変革論であるが故に、本論が我が国の指導要領体制に整合していないのも、また事実である」として、その実現は先のことであるとしている。別の言い方をすれば、教えるべき内容や年間授業時数、授業で扱える資料の量などが制約を受けているとし、「当面は『社会科地理』の1つ手前の『社会地理科』の可能性を検討し、指導要領の枠内で子どもの知性を開花させる地理教育論を確立してゆくほかないだろう」としている。

そして、草原は「社会地理科」として、「日本の交通ネットワーク」を主題に授業構成を作成した。内容は、国鉄時代の「網の目」型の鉄道網が、新幹線と2次交通による「ハブ・スポーク」型の鉄道網に変化したことを捉えたのち、これを航空路線の事例に応用して、地方都市間のアクセスより、主要都市との乗り継ぎの方が、利便性が高いことの理由を述べさせるという授業構成になっている。「ハブ・スポーク」型がさらに「主要幹線に偏ったハブ・スポーク」型に変化した理由を、国内政治の動

向(小さな政府論)や企業の採算性(国鉄からJRへの民営化)から説明させるという内容構成になっている。草原はこの授業の成果を2点挙げている。1点目は「地理的事象の成立の理由・影響を多学問的に追究させることで、現行体制の特質を説明できるようになる。『社会地理科』は、地理的事象を規定している権力・資本・規範の働きをつかみ、現代社会の課題や変革のあり方を考えさせるところに教育的意義を見いだせるだろう」としている。2点目は「現行教科書の枠組みのなかで実践できる点にある」としている。

しかし、草原が紹介する授業は東北地方を取り上げているが、東北地方を事例として取り上げるべき理由が説明できていない。これは草原自身も「学習対象の選択理由が未だ合理的に説明できない」「政策転換と社会的不平等の拡大を理解目標に掲げるのであれば、市場原理の導入をきっかけに社会が大きく変改している『中国』地域が、はるかに典型性を帯びた対象として浮上してくる」と述べているとおりである。また、「地理教育の社会化」としているが、内容としては地理的事象に重心がかけられているがゆえに、社会化が実現せず、社会の諸事象に対する見方・考え方が制限されている。これについても草原自身は「地理の見方・考え方から入る教育論が、社会の本質解明の機会を摘み取り、子どもの社会的関心の深まりを妨げる」と述べていることから窺える。

そこで、本稿ではこれまで実現すべきとされながら(2000年代から議論されながら)も、依然として検討そのものが避けられてきた「社会科地理」を授業として実践する方策を提案する。

(2) 研究の目的

本研究の目的は2点ある。

1点目は、地理教育と社会との接点を見出す「地理教育の『社会化』」をめぐる議論として理想とされながらも、その実現が避けられてきた「社会科地理」の授業を提案することである。

2点目は、単元の内容編成、再現可能な形で明示した学習指導案、授業者・学習者の発言内容、評価問題などによって構成される中学校社会科地理的分野の「社会科地理」の授業モデルを開発することである。

(3) 「社会科地理」を実現するための方策

「社会科地理」の授業を実現するために、多学問的な見方・考え方から捉える授業を行うことは、授業時数や資料の分量の面から、授業者・学習者ともに負担が大きく、実際の取り組みは避けられてきた。これに対し、筆者は中範囲理論を用いながら、多学問的な見方・考え方から捉える授業を開発する。具体的には、南アメリカ州のベネズエラを事例に取り上げ、ジグソー学習の形態をとった授業構成を提案する。中範囲理論を用いること、ベネズエラの事例を扱うこと、ジグソー学習の形態を採

ることの詳細は後述する。

(4) 研究の方法

本研究は、次の①から③のように進める。

- ①地理教育における「社会化」をめぐる理念を整理し、社会化をもっとも推し進めることができる「社会科地理」の授業の実現可能性を提起する。その中で、「社会科地理」の「認識対象と認識内容」を射程にする中範囲理論に基づき、多学問的な見方・考え方から捉える授業の在り方を示す。具体的には、中学校社会科地理的分野の「南アメリカ州」を取り上げる。
- ②南アメリカ州の地域的な特色を捉えるため、ベネズエラの事例を扱う。ベネズエラにおける原油生産の事例を多学問的な見方・考え方からアプローチする単元の内容編成を示す。
- ③実験授業の過程を追試可能な形で具体的に示す。実際には、単元の内容編成、再現可能な形で明示した学習指導案、授業者・学習者の発言内容、評価問題から成り立つ。

これらに基づき、次章以降の章立てを「2. 授業設計の理論的枠組み」「3. 開発単元の内容編成」「4. 開発単元の実践と評価」とする。

2. 授業設計の理論的枠組み

(1) 多学問的アプローチの必要性

後述するように、ベネズエラは、原油埋蔵量が世界1位であるにも関わらず、生産量は世界21位で生産量自体も多くなく、経済が破綻している(2022年現在)。中学校地理学習で使用されている教科書では、「資源が豊富であれば、生産がさかんであり、生産がさかんであれば、経済も豊かである」もしくは「生産がさかんであるのに、経済が豊かではない場合は、旧宗主国により収奪されているモノカルチャー経済である」といった内容が扱われている。一方で、ベネズエラはそのいずれにも当てはまらない。それは、ベネズエラの状態の要因は、単に地理学的な視点のみでは語りきれず、政治的なシステムである内政や外交(歴史的な背景)、経済的なシステム、自然・社会のシステム(自然条件、原油生産の技術、国民生活や国民性)等、複合的に亘るからである。そのため、社会を構成するシステムを説明するためには、多学問的なアプローチを行うことが必要であると言える。

(2) 地理教育の「社会化」を進めるための「中範囲理論」

草原のいう「多学問的な視点から分析し、成立要因を追求させる」ための方策として、まず問題になる点は「認識対象と認識内容」の射程である。ここではこの方策として、「中範囲理論」(「中範囲の理論」ともよばれる)をもとに実践された事例を参考にしたい。

原田智仁(1997年)は「新しい歴史学習理論として

『理論批判学習』を提唱し、その中で、「中範囲理論とは、理論の適用範囲・抽象度がともに中程度という意味で用いられる便宜的な概念であるが、歴史教育において理論批判学習を進めるために必要不可欠な理論概念だといえよう」とし、「普遍理論と個別理論の中間に位置する歴史理論」では、時間的・空間的に制約を受けない、もしくは時間的に長期にわたり、空間的にも一定の範囲を超えているような事例に適している理論概念だとして、中範囲理論が歴史教育と調和していることを紹介した。

中本和彦(2000年)は、地理教育に中範囲理論を取り入れた授業として、「理論を中核にした地誌学習」を提案している。その中で中範囲理論として、「ある特定の地域(社会)を説明するために(…中略…)、地域にみられる人と人との関係や社会集団との関わりにおける、その地域特有の政治体制、経済メカニズム、社会規範といった政治現象、経済現象、社会現象などの類似性や規則性を、政治学、経済学、社会学や文化人類学など社会諸科学の成果(諸法則)に基づいて分析し、構造化したものである」とし、社会諸科学の成果に基づいた総合的理論によって地誌学習を推進するとしている。取り扱う題材は「ヨーロッパ州」の地域統合である。ヨーロッパで起きてきた(起きている)民族紛争を歴史的に捉えることを通して、「国家レベルと民族レベルが併存」している状況とヨーロッパには独自の「周辺性」があることが、「ヨーロッパ州の地域的な特色」であるとしている。中本は「地域を説明する理論(総合的理論)を中核にすえ、対象地域と事例地域を位置づけると、『地域的特色』とされる『一般的共通性』と『地方的特殊性』が明確になる。つまり、理論を中核にすれば、その包摂範囲内においては事例地域は一般性をもち、包摂範囲外に対しては、特殊性を示すことができる。さらに、包摂範囲内においてもその一般性に対する部分的な微差が、個別事例地域の特殊性として示されることになる」と述べている。

これらのことから、歴史学や地理学という単独の視点に制約を受けることのない「中範囲理論」を用いることで、「多学問的な」アプローチ、すなわち、認識対象や認識内容の射程に制限を加えないことができると言える。

(3) ジグソー学習を取り入れることの意味

中範囲理論を用いて、多学問的な見方・考え方から事象を捉えようとする、授業者・学習者が資料の量が膨大化することが予想される。そこで、ジグソー学習(ジグソー法)を取り入れて授業を構成する。なお、ジグソー法については、アロンソン、バトノー共著(2016年)に依るが、今回の実践では、担当ごとに資料を区分することなく、どの担当にも同じ資料を配布しておく点は異なる。実際には、学級内で4人グループをつくり、その4人グループが政治(歴史・内政・外交)、経済、社会(生活)の視点からそれぞれ課題の追究を担当する。その次に「エ

キスパート活動」を取り入れる。具体的には、同じ担当ごとに部屋を区切って集まり、追究活動についての情報共有を行う。この時に、授業者は各担当部屋を巡回し、資料分析の不足している箇所や明らかな事実誤認について、支援を行う。再び4人グループに戻り、互いの担当する視点ごとに情報共有を行うという方法で行う。ジグソー学習のデメリットとして挙げられているのが、学習者のグループ内での担当分に比べて、担当しなかった視点に対する理解度が低下するのではないかというものである。しかし、後述するように、学習者は個別具体的な知識よりも、互いの事象を結び付けて概念的な知識として説明できるようになるなど、そのデメリットをクリアすることはできると考えた。

3. 開発単元の内容編成

(1) 単元的设计

今回、多学問的な見方・考え方から地域的特色を捉える「社会科地理」の授業提案を行うにあたり、南アメリカ州のベネズエラを事例に取り上げる。

中東地域などの資源が豊富な国や地域では、その資源の生産量は多くなり、経済も潤っている。一方で、経済が潤っていない地域の場合となると、旧宗主国による経済支配やモノカルチャー経済により、経済が不安定であるというケースがある。これに対し、ベネズエラは原油の埋蔵量が世界で最も多いが、生産量は多くなく、経済が破綻している。この要因を探っていくには、多学問的な見方・考え方、すなわち、政治や歴史、経済や社会のようすを多面的に分析することが求められる。

続いて、学習指導要領上の位置付け、ベネズエラを取り上げる意義について、述べていく。

(2) 南アメリカ州における学習指導要領上の位置付け

学習指導要領の位置付けがある上で、地理教育の社会化を進めることが本研究の目的であるので、その位置付けを先に述べる。

単元は中学校学習指導要領（平成29年告示）の社会科地理的分野の大項目B「世界の様々な地域」、中項目「世界の諸地域」の「南アメリカ州」に該当する。この中項目を扱うねらいは学習指導要領解説では「空間的相互依存作用や地域などに関わる視点に着目して、世界の各地域で見られる地球的課題の要因や影響をその地域的特色と関連付けて多面的・多角的に考察し、表現する力を育成すること」とある。また、「知識」に関わる事項としては「世界各地で顕在化している地球的課題は、それらが見られる地域の地域的特色の影響を受けて、現れ方が異なること」「各州に暮らす人々の生活を基に、各州の地域的特色を大観」すること、「思考力、判断力、表現力等」に関わる事項としては「地域で見られる地球的課題の要因や影響を、州という地域の広がりや地域内の結

び付きなどに着目して、それらの地域的特色と関連付けて多面的・多角的に考察し、表現すること」とある。

南アメリカ州はスペインやポルトガルを旧宗主国とし、民族や文化において、現地独自のものと移民によるものが混ざり合っているという特徴をもつ。陽気で楽観的な国民性を持ち、サッカーなどのスポーツに熱狂的な地域でもある。位置的にはアメリカ合衆国と近く、強く影響を受ける一方で、キューバなどの社会主義国も存在する。ブラジルやアルゼンチンはハイパーインフレを経験し、経済的危機に陥ったが、近年経済成長も見られる。また、地球的な課題として、熱帯雨林の保全と農業開発との狭間で政治・経済・社会が揺れ動いているという実態がある。この中で、近年、原油の存在が確認され、世界一の埋蔵量を誇るベネズエラに注目する。前にも述べた通り、ベネズエラは多学問的なアプローチを行うことに適した内容である。以下、その内容選択の理由について述べていく。

(3) 開発単元の内容選択

ベネズエラを教材化するにあたり、北澤豊雄（2021年）、坂口安紀（2021年）、住田育法・牛島万（編著、2021年）を参考にした。これらの文献をもとに、ベネズエラの状態を述べていく。

ベネズエラはもともとコーヒーとカカオを中心とする農業国であったが、1914年に大規模油田採掘に成功すると、1928年には輸出量で世界一となった。

1999年2月に大統領に就任したウーゴ・チャベス大統領は「21世紀の社会主義」と「反米主義」をかかげ、豊富な石油マネーを貧困層への厚い支援に充てて熱狂的な支持を獲得する一方で、国民を「敵と味方」に分け、ベネズエラ社会を二極化させた。また、同時に、豊富な石油資源を外交カードに使い、キューバを筆頭に中南米諸国に石油を安価に提供し、ロシアとも密接な関係をもつことで、アメリカ合衆国を排除した中南米大陸の統合を目指した。国内の基幹産業の多くは国有化、もしくはは接収され、その後、生産量は下落していく。

2013年3月にチャベス大統領が病死すると、その1か月後に実施された大統領選では、チャベスが後継指名していた副大統領ニコラス・マドゥロが、勝利をおさめる。「私はチャベスの息子だ」と言って選挙戦を戦ったマドゥロ大統領は、忠実なチャベス後継者として政治、経済、社会、外交のいずれにおいても前任者の政策を継承し、実行していった。

チャベス、マドゥロ両政権期を通した「チャベスタ（チャベス派）政権」は20年を超える長期政権となった。そして、チャベスが遺した深刻な負の遺産を抱えながらも、彼の政治経済プロジェクトをかたく守り進めようとするマドゥロ政権のもと、ベネズエラの経済は破綻し、民主主義は機能しなくなり、国家制度や国のインフラの多くが崩壊した。

なぜ、民主主義が機能不全に陥り、経済や社会が崩壊していったのかは、後述する学習過程の内容にあるので、ここでは省略するが、チャベス、マドゥロ政権において権力が集中する中、政権維持や権力者への富の集中のために、政策や制度は歪められ、権力者へのチェック機能が甘くなり、制度や法解釈の歪曲にブレーキがかからなくなっていた。そして、経済活動の活力を失わせるような制度ができあがり、経済は衰退へと向かっていった。

世界各地で民主主義の弱体化が危惧される中、ベネズエラはその重要な教訓とも言える。民主主義が弱体化すれば、いずれ経済・社会は衰退していくという概念的な知識を捉えるための教材としても適していると言える。これは、先の草原が「社会科地理」として指摘した授業構成にも当てはまる内容選択であると言える。

(4) 単元「南アメリカ州」の学習過程

南アメリカ州の単元全体の学習過程、本時の学習指導案、授業の記録を以下に示していく。

本実践は筆者が2023(令和5)年12月に勤務校(当時)の中学校第1学年4学級で行ったもので、うち1学級は公開授業として実施した。また、次章に示す授業者・学習者の記録は、公開授業の学級のものである。

<第1次>「なぜ、ベネズエラは原油埋蔵量が世界1位なのに生産量は小さいのだろうか」…4時間(i~iv)

i) 埋蔵量と生産量との間には正の相関が予想され、多くの国については成立しているが、ベネズエラは成立していないことから、学習課題を把握する。

ii) ジグソーの担当ごとの個人の調べ活動を行う。

iii) エキスパート活動を行う。

(ジグソーの同じ担当グループでのまとめ)

iv) ジグソーによるまとめを行った後に、学級全体でのまとめを行う。【本時の学習】

<第2次>「あなたがブラジルの国会議員なら、森林法改正案についてどうしますか」…2時間(本稿では略)

<第3次>南アメリカ州の地域的特色の大観、評価問題の取り組み…1時間(本稿では略)

(5) 本時の学習指導案

① 指導目標

民主主義の弱体化に伴う権力集中(政権の長期化)が経済・社会を衰退させる(民主主義が弱体化すれば、いずれ経済・社会は衰退し、回復がしにくい)ことを理解させる。

② 展開

学習活動	指導上の留意点
1. 学習課題を確認する。	・前時までのジグソーとエキスパート活動をふまえて、再度ジグソーのグループ活動を行うことを確認する。
なぜ、ベネズエラは原油埋蔵量が世界1位なのに生産量は小さいのだろうか。	
2. グループ内(4人)で説明する。 担当A・B…歴史、内政(担当は2人) 担当C…経済、外交 担当D…自然(位置、石油)、社会(人権、教育) 《A・B(歴史、内政)》 ・チャベス、マドゥロ両大統領による民主主義の無視、三権の掌握、大統領と依存関係の軍による政治介入 ・国民生活の監視、不正選挙の横行、反対派の弾圧 《C(経済、外交)》 ・社会主義(国有化)による生産業の衰退 ・貨幣価値の暴落、130,000%のハイパーインフレ ・反米主義に対するアメリカの経済制裁による追い打ち 《D(自然・社会)》 ・超重質油のコスト、メンテナンス不足、生産力低下 ・人権抑圧、教育人材育成の不足 ・慢性的な生活物資不足と配給制 ・治安の悪化(国軍、警察による犯罪) ・不正取引の横行	・前時までにまとめた内容を用いて、ジグソー形式の班で自分の担当の説明をさせる。(以下、おもな調査内容) ・90年代まで石油輸出国として経済成長。 ・チャベス政権が貧困層の支持を得て政権運営。社会主義化「ボリバル革命」の失政。 ・「民主主義的な」手続きによる国会・最高裁の機能不全、大統領派の出来レース選挙。 ・貧しい人たちの大統領支持…働かなくても生活保障される、短期的な対応に終わる。 ・党派性の強い「ミシオン」:食料、医療、教育、低所得者用住居の4つが主要ミシオン ・反大統領派…暫定大統領。西側諸国の承認。親米派。 ・政府・警察・国軍の汚職、麻薬取引など、国際的司法が及ぶと困る人たちがいる。 ・アメリカの経済制裁(ベネズエラ政府はこれが主原因と主張)。 ・国際石油価格の下落…アメリカ合衆国に近いのに、輸出できていない。 ・原油の種類:粘度の高い原油が多いので、薄めないと採掘や精製ができない。希釈用の原油を輸入しないと産出量は出せない。 ・モノカルチャー経済からの脱却遅れ。合衆国に近いが故に、原油依存がだに。 ・国営企業化により、民間企業の競争が消滅し、設備投資が行われなくなる。 ・為替市場からも取り残され、ハイパーインフレが起き、国民生活が悪化。難民流出へ。通貨はボリバル(インフレによる切り替え)で外貨が不足する。 ・政府公式データは発表されず。把握できていないし、政府も出したがらないから。 ・合衆国に近い南米北部に位置するが、現在はキューバ、ロシア、中国などの社会主義関係国と接近した。 ・植民地独立ではコロンビアと兄弟のような関係。その後、両国の経済格差は歴然に。 ・世界のマスコミの取り上げ方:治安は最悪で、国民は餓死寸前。しかし、実際はヤミ市場、ドル口座をもつ一部国民は富裕層と貧困層に二極化した。 ・国民性…明るく朗らか。何とかなるという人が多い。南米特有の民族性・国民性も影響している。
3. 全体で確認する。 ・政治が民主的に行われなくなり、経済・社会が破綻した。	・グループ活動で確認が不十分な個別的具体的な知識、経済の概念について、発問しながら補足し、板書する。
4. 資源が豊富でも経済が衰退する原因についてまとめる。 ・民主主義がくずれると経済が破綻する理由をつなげる。	・ベネズエラを事例にして概念化するために、原因と結果の関係を再度説明させる。 ・民主主義が行われないと、一部の利益が優先され、多様な意見やアイデアが取り入れられなかったり、国民の側の関心も薄れたりすることで発展が阻害される点を捉えさせる。
○新たな「問い」(切り返しの発問) 「なぜ、民主主義がくずれると、経済・社会は破綻するのだろうか。」	
5. 本時の学習課題についてまとめる。	・追加資料もふまえて、まとめさせる。

③ 学習評価の視点

民主主義の弱体化に伴う権力集中(政権の長期化)が経済・社会を衰退させる(民主主義が弱体化すれば、いずれ経済・社会は衰退し、回復がしにくい)ことを理解することができたか、ワークシートの記述、ジグソー学習の取り組みから評価する。

④ 使用する資料

- 資料Ⅰ「主要産油国の埋蔵量と生産量2018年」<Oil & Gas Journal[OGJ],2018年>
- 資料Ⅱ「世界の原油埋蔵量2022年」<資源エネルギー庁「エネルギー白書2023年」>
- 資料Ⅲ「石油生産ランキング2022年」<グローバルノートHP「国際統計サイト」>
- 地図1「ベネズエラ地図(2020年現在)」<住田育法・牛島万(編著)『混迷するベネズエラ～21世紀ラテンアメリカの政治・社会状況』明石書店 2021年>
- 年表1「ベネズエラ略年表1989～2020年」<坂口安紀『ベネズエラ—溶解する民主主義，破綻する経済』中央公論新社 2021年(以下，坂口)>
- 資料1 ベネズエラの経済・政治<北澤豊雄『混迷の国ベネズエラ潜入記』産業編集センター刊 2021年,p114(以下，北澤)>
- 資料2 最低賃金<北澤,p106>
- 資料3 ベネズエラの石油生産量と低下原因<北澤,p189>
- 資料4 外務省海外情報「ベネズエラの政治状況」<外務省ホームページ,2023年10月確認>
- 資料5 チャベス，マドゥロ大統領の政治<坂口,p3>
- 資料6 ベネズエラのハイパーインフレ(=物価上昇，貨幣価値の下落)とGDPの縮小<坂口,p4>
- 資料7 ベネズエラの治安状況，国軍による犯罪，ゲリラ組織<坂口,p9>
- 資料8 チャベス大統領の「ボリバル革命」，支配確立のための「制憲議会」設立<坂口,p16>
- 資料9 チャベス大統領の「制憲議会」による国会，最高裁判所，選挙管理委員会，検察，州議会の解散・無効化<坂口,p17>
- 資料10 マドゥロ大統領の「制憲議会」による最高意思決定機関としてのふるまいと大統領選挙の混乱<坂口,p47>
- 資料11 チャベス，マドゥロ大統領政権の軍人との政治的な接近<坂口,p113>
- 資料12 ベネズエラの民主主義の達成度(国際比較)選挙の公正さ<坂口,p122>
- 資料13 チャベス，マドゥロ政権下における人権侵害<坂口,p125>
- 資料14 国際原油価格と経済成長率低下の原因<坂口,p131>

- 資料15 企業の国有化と国内産業の弱体化<坂口,p132>
- 資料16 低所得者向けの財政支出と国家財政収入のアンバランス<坂口,p133>
- 資料17 企業の国有化と私的所有権の保護<坂口,p139>
- 資料18 国家貨幣の価値の低下と事実上のドル化(実際はドルが使用される経済)<坂口,p142>
- 資料19 アメリカによる経済制裁，それ以前から始まる経済の停滞<坂口,p148>
- 資料20 生活物資の品不足，インフォーマル(不正)な取引の横行，CLAPによる政権への従属<坂口,p153>
- 資料21 ベネズエラの石油の特徴「超重質油」<坂口,p163>
- 資料22 ベネズエラの国有石油企業，企業体質<坂口,p166>
- 資料23 ラテンアメリカ(南米)諸国の石油事業，経済政策<坂口,p185>
- 資料24 CLAPによる国民支配，「愛国カード」<坂口,p195>
- 資料25 ベネズエラの犯罪，警察組織のモラル低下<坂口,p211>
- 資料26 ベネズエラとアメリカとの関係<坂口,p219>
- 資料27 ラテンアメリカの人間開発指数(保健医療，教育，ジェンダー平等の充実度)<坂口,p203>
- 資料28 難民者数<住田育法・牛島万(編著)2021,p25>
- 資料29 ベネズエラの原油輸出先の推移<坂口,p180>
- 資料30 ベネズエラの近況<時事通信(2022-12-31,14:45)>
- 資料31 ベネズエラの動向<国際協力銀行(ニューヨーク駐在員事務所)2023年3月31日「ベネズエラの最新動向(2月～3月)」>
- 資料32 ベネズエラ人のTさんへの電話インタビュー(日本語が堪能で，現在は仕事でブラジル在住。Tさんの両親はベネズエラを離れ，アメリカ合衆国に在住)<2023年8月16日10:44～10:57(UTC+9:00)筆者聞き取り>
- 資料33 ベネズエラについて<坂口,p247「あとがき」より>

4. 開発単元の実践と評価

(1) 授業者と学習者の発言の記録

公開授業学級の発言の記録を以下に示す。

① 課題の設定までの過程(全体計画の第1次のi)

【T：授業者の発言 S：学習者の発言】

T こちらの表は「ある資源」の2018年の埋蔵量と生産量を示したものの[資料Ⅰ](ベネズエラは伏せてある)ですが、「ある資源」は何だと思いませんか。

S 原油だと思います。石油です。(複数の発言)
 T どうしてそう思ったのですか。
 S サウジアラビア、アラブ首長国連邦が表にあったので、そう思いました。
 T 原油で正解です。もう一つ、原油に関して、出典は異なるのですが、2022年の原油埋蔵量の円グラフ [資料Ⅱ] (ベネズエラは伏せてある) がこちらです。どの地域の埋蔵量が多いですか。
 S 中東と書いてある地域です。
 T 中東に続いて米州とある地域も多いですね。カナダ、米国が書いてありますね。
 さて、先ほどから皆さん気になっていると思うのですが、表とグラフで伏せてある、この原油埋蔵量が世界1位の国はどこだと思いますか。
 S ブラジルだと思います。
 S メキシコだと思います。
 T 地図帳の世界の国の分布図を見てもいいですよ。
 S やっぱブラジルだと思う。
 T 地図帳の他の詳しいページを見てもいいですよ。
 S ベネズエラかもしれない。
 T どうして、そう思ったのですか。
 S ベネズエラに油田の記号が多く見えます。
 T それでは伏せてあるところをお見せしましょう。
 S あー、やっぱりベネズエラだったー。
 S ところで、ベネズエラって、どんな国だろう？
 T もう一度、表を見てみましょう。特に可採年数を見てみましょう。
 S ベネズエラはあと561年もある！
 S ロシアはあと19年しかない。
 S アメリカもあと11年しかない。
 S 世界合計で49年、OPECだと23年だ。
 T ベネズエラだけ、桁外れに長いですね。
 さて、つづいては2022年の石油の生産ランキング [資料Ⅲ] を見ていきましょう (黒板に提示)。1位はアメリカ、2位はサウジアラビア、3位がロシアで、10位までがこれらの国になります。
 S ベネズエラ、ありませんねー。
 T 続いて、20位までです。
 S あれ？ ベネズエラがまだ出てこないです。
 T はい。実はベネズエラは…21位でした。
 S 埋蔵量がすごいのに、全然生産していない。
 S なんで、なんで (多数の発言)。
 T 追究してみたい課題ができそうですね。
 S なぜ、埋蔵量が世界1位なのに、生産量は多くないのか (多数の発言)。
 T では、この課題について、みんなで調べて、理由を探っていくことにしましょう。まずは自分なりの仮説を立ててみましょう。この仮説を立てるにあたり、教科書・地図帳・資

料集はもちろん、これまで学習してきた内容を用いながら、考えていきましょう。

S (仮説をワークシートに記入する)

T それでは、どんな仮説を立てたか、またどの資料からその仮説を立てたのか、発表しましょう。

② 課題に対する (根拠を基に考えた) 仮説

学習者が発表した意見を、板書した項目ごとに次に示す。(但し、< > は本稿で追加し、○は根拠となった資料を示す。)

<自然条件や環境保護に関すること>

- 他国の可採年数が切れるのを待っているためではないか。そうすることで、希少価値が上がり、利益を高く上げることができるのではないか。

○地図帳の地形や土地利用から、

- 高地(山地)で、施設をつくりにくいから。
- 地面が硬くて採掘しにくいから。
- 油田と放牧地域が重なっている。農家の生活を守るため、環境を守るために許可されていないのではないか。

<可採年数や再生可能エネルギーに関すること>

- 原油はいつかなくなるので、早いうちに別のエネルギーを開発して使おうとしているのではないか。
- 生産を抑えて、長く使えるようにしているのでは。

<対外的なものに関すること>

○地図帳の統計を見ると、ベネズエラだけデータが古いものしか公表されていない。

- 外国との関係がよくないのではないか。
- 外国に公表していない、したくないのではないか。
- 外国企業の誘致、導入ができていないと思う。東南アジアや中国の学習内容と比べて、技術や資金が不十分なのではないか。

<モノカルチャー経済に関すること>

- ベネズエラは原油に依存するモノカルチャー経済なのではないか。これまでも、技術が向上せずにきたのではないか。

- オランダ病(資源が豊かでも社会が維持困難な状況になる)になっているのではないか。もしくは、それを防ぐために、生産をセーブしているのではないか。

③ ジグソー活動後の全体での確認 (本時② 展開 3)

T ベネズエラでは、現在、どのような政治が行われていますか。

S 独裁的な政治です。

T 独裁的な政治ではない政治とは、どんな政治になりますか。

S 民主主義を取り入れた政治です。

T それでは、民主主義とはどのような政治ですか。
 S いろんな人の意見を反映する政治です。
 T なぜ、ベネズエラでは民主主義が行われていないのですか。
 S 大統領が独裁を行っているからです。
 T どうして、独裁が可能になっているのですか。
 S 国会や裁判所が機能していないからです。
 T 国会や裁判所が機能しないと、独裁になるのはなぜですか。
 S 小学校のとき、三権分立というのを習いました。
 T 三権分立って何ですか。
 S お互いに監視して、政治が暴走しないようにする仕組みのことです。
 T では、国会や裁判所を機能させないように大統領は何をしましたか。
 S 制憲議会という、国会とは別に、自分の勢力だけの議会組織をつかって、憲法を変えました。
 T 他に独裁を可能にするために、どのようなことをしていますか。
 S 不公正な選挙制度を実施して、反対派を締め出しています。
 T 経済の側面で状況を説明してください。
 S 物価上昇、貨幣価値が下落しているのに、何の対策もしていません。
 S 企業を国営化して、企業のモチベーションを下げています。
 S 大統領の側近を国営企業の経営者に充てています。そのため、生産が縮小しています。
 S 外国からの資金・技術の支援がなくなりました。
 T 外交関係はどうなりましたか。
 S ベネズエラに対する国際社会は二分されました。アメリカの経済制裁を受け、ますます経済が疲弊しました。
 T 国民生活はどうなっていますか。
 S 治安が悪く、人口あたりの犯罪件数も世界最悪となっています。
 S 政府による人権弾圧も起きています。
 S 食糧配給を受けるためには、愛国カードを発給してもらう必要があり、このカードには支持政党を書かないといけなくなっています。ということは、独裁政権を支持しないと食べさせられないことになります。
 T 石油の生産を遮る要因は他に何がありますか。
 S ベネズエラの石油は「超重質油」となっており、採掘に技術や費用を必要とします。また希釈をしないと製品にならないです。
 S そのためのメンテナンスを行うべき企業の力は、低下し、生産はますますできなくなっています。
 S 通貨価値は下がり、外国の資金も得られていない

ので、生産はできない状況になっています。

④ 「切り返しの発問」への反応(本時② 展開4)

T 「資源が豊富であるにも関わらず、なぜ、民主主義がくずれると、経済・社会は破綻するのだろうか」について説明しましょう。
 S 国をよくしたいという思いの人たちもいたが、あきらめてしまった。
 S よくしようとしても、仕組みがそうさせない。
 S 一部の人の支持だけで、政治が行われたことで、国民を分断した。
 S 企業が政権によって国営化され、創意工夫をしなくなった。
 S 外国からの協力も得られなくなった。
 S 国民の意欲が低下し、国民生活(社会)が荒れていき、国民の向上心がさらになくなっていった。
 T それでは、今日の授業の学習課題についてまとめましょう。次回の授業は、そのまとめを使います。
 S (本時のまとめを書く)
 T 今後のベネズエラのことですが、次の大統領選挙^②が来年2024年7月に行われるそうで、現大統領は立候補に意欲を示しているようです。
 S 反対派を弾圧する政策を現大統領が行っているため、選挙は不公正なものになると予想します。
 T こちらの動きについても注目していきたいですね。

(2) 学習評価の内容と分析

① 評価問題

「ベネズエラは原油埋蔵量が世界1位なのに生産量は小さいこと」について、授業で学習したことを根拠に、理由を説明しましょう。

これまで追究してきた学習課題について、<第3次>の授業で記述した内容を、評価の対象とした。

② 評価規準(ルーブリック)

	ベネズエラが原油埋蔵量世界1位なのに生産量は小さいことの理由について、 i：歴史や内政の面から説明できる。 ii：経済の面から説明できる。 iii：自然の面から説明できる。 iv：社会の面から説明できる。
A	・i～ivの理由を複合的・有機的に説明している。
B	・i～ivの理由を単発に、複数面で説明している。 ・i～ivのうち、一面だけ説明している。
C	・i～ivの理由を一つも挙げるができない。 ・事実誤認、無回答

※Aの「複合的・有機的」とは、i～ivの理由をただ複数にわたって挙げるのではなく、例えば、政治的な要因が経済に影響を与えているなど、因果関係まで説明していることをいう。

③ 学習評価の実際（分布状況）

授業を実施した4学級（各40人学級）について、評価規準に照らした分布状況を示す（表1）。

また、a～dの学級名、および並び順は実際のものでなく、ランダムに示してあり、欠席者は除いてある。

表1. 評価規準に照らした分布状況

学級	a組		b組		c組		d組	
	人	%	人	%	人	%	人	%
A	34	85.0	29	76.3	28	82.4	27	71.1
B	6	15.0	6	15.8	5	14.7	7	18.4
C	0	0.0	3	7.9	1	2.9	4	10.5
n	40		38		34		38	

④ 学習評価についての分析

4学級いずれにおいても、7割から8割の学習者がAの評価に達している。特にa組ではC評価の学習者がおらず、少なくとも個別ではあるが、理由を説明できると言える。これはジグソー学習や全体での確認などが効果的に働いているからだと考えられる。また、a組では新たな「問い」（切り返しの発問）では「なぜ、民主主義がくずれると、経済・社会は破綻するのだろうか」の前に、「資源がこれだけ豊富であるにもかかわらず」と押さえてから発問したことで、政治や経済、社会を有機的に説明する契機になったと考えられる。また、公開授業参会者との事後協議において、ジグソー学習で学習者が各担当分野について話し合っていく中、互いの分野が関連づいて納得している様子が窺え、主体的・対話的で深い学びが達成されているとの評価を得られた。このことから、学習の効果が表れていたと考えられる。

一方、d組ではC評価の学習者が1割ほど、B評価の学習者も他の学級よりも割合が高い。d組の授業では、新たな「問い」（切り返しの発問）に対する反応として、「民主主義がくずれたことで、治安が悪化した」と答える学習者が多くいた。これにより、経済が破綻した部分を飛び越えて因果関係を説明することにつながり、A評価に到達できなかったというのが授業者の所感である。このことから、ベネズエラを事例にして概念化・一般化するために、「原因と結果の関係を再度説明する過程」が不十分だと、地域的特色を複合的に捉えることに課題が残ってしまうと考えられる。

いずれにしても、当初、課題に対する仮説として挙げていたものは（少数ながら外交にふれるものもあったが）、自然地的なこと、モノカルチャー経済に関連することなど一面的に捉えたものであり、内政や歴史から述べるものはなかったが、学習評価の分布状況からも多

学問的な見方・考え方から、それらを結び付けて概念的に捉えることができたと言える。

6. 研究の成果と課題

(1) 成果

1点目の成果として、これまでも「社会科地理」の実現に向け、多学問的な見方・考え方から捉える授業を行うことは理想とされつつも、資料が膨大化してしまい、学習指導要領との兼ね合いが難しいという課題があったが、本研究において、一つの提案を行うことができたことである。

具体的には、「ベネズエラは原油埋蔵量が世界1位であるにもかかわらず生産量が少ない」ことの要因を、自然・政治・経済・社会など、多学問的な見方・考え方から捉える授業をジグソー形式で行った。学習評価の分布状況から多くの生徒が理由を歴史や内政、自然、社会の面から複合的・有機的に説明することができるようになっていくことが分かり、授業の有効性を示すことができた。また、ベネズエラの歴史・内政や外交・経済・社会を捉える中で、中範囲理論として、「資源が豊富であっても、民主主義が崩壊すれば、経済や社会が破綻するという社会システム」を概念化することもできた。

また、中範囲理論を用いて多学問的なアプローチから追究活動を行おうとする場合、資料が膨大化するが、ジグソー型の学習形態を採用することや新たな（切り返しの）問いを行ったことは、限られた時間で地域的特色を捉えるのに効果があったと言える。

2点目は、単元の内容編成、再現可能な形で明示した学習指導案、授業者・学習者の発言内容、評価問題などによって構成される中学校社会科地理的分野の「社会科地理」の授業モデルを開発できたことである。

(2) 課題

多学問的な見方・考え方から追究していく際、資料は膨大となる。この点を解消するために今回の授業構成では、ジグソー学習を採用した。一方、ジグソー学習の場合、学習者が担当する分野以外の社会認識形成に課題が残るので、授業の前時の担当分野ごとの話し合い（エキスパート活動）に授業者が適宜加わって、話し合いの視点を共有した。学習者が調べたり、授業者が事前に提供したりする資料の範囲や量、話し合い活動への関わりはどの程度まで必要なのかについては今後の検証が必要である。

学習評価においても述べたとおり、概念化・一般化するための「切り返しの発問」が機能しないと、因果関係の説明が滞り、地域的特色を捉えることが不十分になってしまう。自然や経済の面に対する話し合いでは、学級によって深まる場面に差が生じていたので、授業構成段階で考慮する必要がある。

今後の課題として、今回は南アメリカ州を取り上げ、

ベネズエラの事例を扱ったが、中範囲理論として、「民主主義が崩壊すれば、経済や社会が破綻するという社会システムの概念化」について、他の事例での単元開発も行っていくことで、開発した授業モデルの汎用性がより高まると考える。

【謝辞】

富山大学教育学部 准教授 岡田了祐先生には、本研究を進めるにあたり、激励のお言葉と多くのご指導をいただきました。授業実践においては、公開授業をはじめ、開発単元の他の授業についてもご参観いただき、丁寧なご助言をいただきました。末筆ではありますが、厚く御礼申し上げます。

【注】

- (1) 「多学問的」の英訳について、草原和博（2006年）は“Multi-disciplinary”としているが、本稿では“Interdisciplinary”を採る。前者は学問分野がそれぞれ独立して追究していくことを表すのに対し、後者は学問分野が複合的・相関的に追究していくことを表す。また、いずれも和訳では「学際的」となる場合があるが、本稿では、草原の理論に対する実践を提案していくこと、中範囲理論を用いること、およびジグソー学習の形態を採って追究を行うことから、多学問的（“Interdisciplinary”）として論を進めていく。
- (2) 2024年7月28日に実施されたベネズエラ大統領選挙では、選挙管理委員会が詳細な結果を示すことなく、現職のマドゥロ大統領が52%の支持を得たと発表した。これに対し、反対派や野党側が各地でデモを行うなど混乱が続いている。8月22日にベネズエラ最高裁判所は選挙管理委員会発表の正当性を判断した。選挙管理委員会、最高裁判所も現大統領の影響下にあり、G7各国や国連機関からは選挙結果の根拠を示すことや選挙そのものの不当性を指摘するなど、国際的に批判を受けている状況である。
(2024年8月25日確認)

【引用文献】

- ・草原和博「地理教育の社会化—わが国の地理教育改革論の体系と課題—」『社会系教科教育学研究』18号、社会系教科教育学会、2006年、pp.1-10
- ・中本和彦「地歴科地理・単元「ヨーロッパの教育内容開発—理論を中核にした地誌学習」『社会科研究』53号、全国社会科教育学会、2000年、pp.11-22
- ・原田智仁「高校歴史単元開発の方法—理論の選択と組織を中心に—」『カリキュラム研究』9号、日本カリキュ

ラム学会、1997年、pp.53-64

【参考文献】

- ・エリオット・アロンソン (Elliot Aronson)、シェリー・パトノー (Shelley Patnoe) 共著、昭和女子大学教育研究会訳『ジグソー法ってなに？みんなが協同する授業』丸善プラネット、2016年
- ・北澤豊雄『混迷の国ベネズエラ潜入記』産業編集センター、2021年
- ・坂口安紀『ベネズエラ --- 溶解する民主主義、破綻する経済』中央公論新社、2021年
- ・住田育法・牛島万（編著）『混迷するベネズエラ』明石書店、2021年

受付年月日 (R6.7.31)

受理年月日 (R6.11.6)

ドローイングを用いた即興的音楽実践の検討

—音楽教室の子どもを対象にしたワークショップを通して—

増田 建太¹

A Study on the Improvisational Music Practice Using Drawing —Through Workshops for Children Learning at Music School—

Kenta MASUDA

摘要

市民を対象にした音楽教育は以前から楽器店が拠点となる形で全国的に展開されてきた。需要と供給の中にある音楽教育はシステムティックに発展するだけでなく、常に新しい表現や手法の可能性を検討することが求められている。筆者は、令和5年度より国立大学法人富山大学と株式会社開進堂楽器による共同研究において研究代表者を担当し、令和6年4月14日に富山大学教育学部附属教育実践総合センターにおいて子どもを対象にした即興アンサンブルのワークショップ「みんなのできる！誰でもできる！楽器じゃなくてもOK！即興アンサンブルっ！」を実施した。当ワークショップではドローイングを活用した即興的な音楽表現を行い、選択式と自由記述式のアンケートを実施した。筆者は、記録映像や音声とアンケートの回答データを得てその分析を行った。本稿は、研究代表者である筆者の研究視点で共同研究の成果を考察したものである。

キーワード：即興演奏，図形楽譜，楽器，ドローイング，アンサンブル

Keywords：Improvisation, Graphic Notation, Instrument, Drawing, Ensemble

1. はじめに

特定の文化に基づいた伝統的な様式を前提もしくは理想とする多くの音楽では、演奏技術の習得や訓練が重視される傾向がある。個人の忍耐力と努力が不可欠であるが、それらは音楽学習の障壁になりやすい。一方で、それらを廃した音楽活動を充実化させることも可能である。公的な音楽教育における実践においては、多様な価値観をもって創造性を育むことを重視した「創造的音楽学習」がその解決策の一つとして挙げられる。「欧米では1960年代から音楽教育に導入されていたが、日本では第6次学習指導要領で制度的にその内容が導入された」（島崎 2010, p. 77）という創造的音楽学習は、「1980年代頃から顕著に」（同, p. 77）なって以降は、奏法や楽音、及び音楽の構造の多様性に着目した、実験的とも取れる音響を伴った音楽教育の手法が多様に試みられるようになった。しかし、「音」は目に見えない抽象性の高い概念であるため、田中（2012）が「『創造的音楽学習』で行なわれる即興を取り入れた活動の代表的な例が、情景を即興的な表現で自由に描写する活動である」（p. 67）と述べるように、創造的音楽学習においては、特定の情景を表現する手段としての音楽活動が多くを占めてきた。また、野波・池上（2005）が即興演奏を構成要素

とするリトミック⁽¹⁾の開発者であるジャック＝ダルクローズ⁽²⁾を創造的音楽学習の先駆者と位置づけたうえで、創造的音楽学習に繋がる彼の仕事から導き出される見解として「ある音楽的なイデオムに収まって紡ぎ出されること、それこそが即興」（p. 256）と述べているように、教育的な音楽活動はたとえ即興であっても音楽的なイデオムが先行することが当然視されてきた。すなわちそれは理性的であり、根拠となる具象性を取り込みやすい状況を意味すると同時に、既存のイデオム⁽³⁾への適応力が求められている。

そういったものが根底にあるリトミックから繋がる創造的音楽学習が公的な音楽教育において展開されてきたことと、今なお創造的音楽学習の理論が尊重されていることを踏まえると、学校音楽教育における即興演奏において同様の傾向が現在でも見られるのは当然とも言える。そしてその傾向が理想とするものは、結局のところ、伝統的なイデオムに沿った完璧性を備えた芸術であり、そこへ容易に到達できる者は一流の即興演奏家のみである⁽⁴⁾。つまり、構造的な問題として、到達が困難な理想を初学者に抱かせる懸念が拭えない状況にある。

一方で、音楽教育には既存の文化的尺度で評価される音楽的能力とそれを技術的に駆使する才能の有無や開発に着目する側面がある（吉田 1970, p. 170）。また、学校

¹ 富山大学教育学部

外の音楽教育においては「演奏の実技指導を中心とした指導者と学習者のかかわりを意味する」(山下 2013, p. 26)ものと位置づけられる「レッスン」の形式が重用され、市民合唱団においては団員が音楽レベルの維持や向上を求める傾向も強い(虫明 2000)。このように、市民を対象にした音楽教育は、作曲法や楽器法、ソルフェージュなどの伝統的でアカデミックなメソッドを教育に直接活用することで、表現技術の研磨を主軸に置く傾向にある。子どもたちが音楽教育を享受する機会は、公的な音楽教育と市民を対象にした音楽教育が主であるが、以上の理由から、子どもたちの音楽活動において、既存のイディオムから解放される機会は滅多に無いと考えられる。

この状況は、音楽を営むうえで不健康な側面を隠し持つ。既存のイディオムを前提とした音楽教育は従来型の専門性を養うためには効果があり専ら標準的な手段であると考えられているが、到達目標が限定的で分かりやすい分学習の自由度は低い。言い換えれば、学習に適合できない者の居場所の余地は無い。そのため、学習者が訓練の享受を諦めることは十分に想定される。また、幅広い学習者に音楽教育を提供することには繋がりにくい。一方で、専門的な訓練と既存の音楽的なイディオムを要さない音楽の価値も、かつてアール・ブリュット⁽⁵⁾を提唱したデュビュッフェ⁽⁶⁾がその再創造を彼自身が行ったという矛盾に対する答えが「芸術生産における訓練の害悪に焦点を当てることであった」(ヘガティ 2007, 若尾・嶋田訳 2014, p. 170)ように、特定の人々によって認められ探究されてきた歴史がある。そういった音楽は必然的に許容される表現の幅が広く、一般的基準が存在しないため、表現の到達点を実践者がある程度自ら設定できる。つまり、専門的な訓練と既存の音楽的なイディオムに依らない音楽は、従来の音楽の枠外にありながらも、教育的な価値を持ち多様性がもたらされるものであり、少なくとも実践する当事者にとっては十分魅力的になり得るものであると考えられる。

2. ドローイング考

本研究が扱うワークショップでは、美術における表現技法であるドローイングを取り入れた。ドローイングは「線」を用いて表現される最も基本的な描画行為であるとともに、美術表現における重要な要素である。更に、本ワークショップでは、これに関わってオートマティスムとアクション・ペインティングの手法を活用した。

「元来、自動記述あるいは自動現象を意味する生理学・心理学用語である」(松實 2014, p. 342)というオートマティスムは、シュルレアリストによって芸術表現の一つとして再定義され、フランスを拠点とするシュルレアリスム⁽⁷⁾の中心人物であるブルトン⁽⁸⁾が「シュルレアリスム宣言」において公に提唱した技法である。その定義

としては、「理性によって行使されるどんな統制もなく、美学上および道徳上のどんな懸念からも離れた思考の書き取り」(古屋 2020, p. 63)というものである。

最初期のオートマティスムは筆記や発語による言語的発想を用いたものであり、起点となった領域は文学であった。そのあと、美術の領域へと拡大しエルンスト⁽⁹⁾やマッソン⁽¹⁰⁾が発展に寄与した。特にマッソンはドローイングを用いたオートマティスムを検討しており、本研究と関わる部分は少なくない。

一方で、アクション・ペインティングは第二次世界大戦後にアメリカで起こった抽象表現主義の一つであり、「キャンバスは「表現する」場であるよりも、むしろ行為(アクト)する場としての闘技場に見えはじめた」(Rosenberg 1952, p. 22)と形容される絵画の様式である。結果よりも過程が重視されており、行為においても作品においても身体性に関する考察が顕著である。

3. 目的と方法

3.1 研究の目的と方法

本研究の目的は、即興演奏や広義の即興性を通して、具象性を伴わない音楽活動の充実化を検討することである。そのために必要な実践は、音楽の素養や経験の有無に関係なく有意義となる即興演奏の体験である。また、既存の音楽的なイディオムや具象的な考え方に依存しない方法であることが望ましい。そこで、目的の達成にはアンサンブル形式の即興演奏が有効であると考え、集団即興形式のワークショップを企画した。企画の過程において、即興表現が従来の音楽の枠(イディオム)に落とし込まれないような手法を検討し、ワークショップでは、前述のドローイングを主とする芸術論を活用した。研究における検証データとしては、録音や録画によって音声や動画の記録データを取得し、ワークショップの活動直後に参加した子どもたちを対象としたアンケートを実施し、回答データを得た。

また、ワークショップにおける演奏を録音した音源の音響解析を後日に行った。本稿では音響解析で得られた波形表示とその演奏に使用されたドローイングによる線の画像を併記し、線の形状と音響の関係性を視覚的に明らかにする。これにより、子どもたちが視覚から得た情報を音楽活動に置き換える際の傾向を考察できると同時に、聴覚的要素である音響を含めた演奏の状況に対して視覚を用いて考察することができる。本実践は視覚における表現と聴覚における表現の両方を重視しているため、双方を結びつけるための図示が大切である。

3.2 ワークショップの概要

本研究の音楽実践であるワークショップには、グラフィックの制作活動と、そのドローイングの体験や衝動を活用する。その目的は、誰にでもできるようにするこ

とと、従来の音楽的なイディオムが先行しない形での音楽実践⁽¹¹⁾を可能にすることにある。

ワークショップは、子どもを対象にした即興アンサンブルの実現をテーマに掲げ、令和6年4月14日の午前と午後に富山大学教育学部附属教育実践総合センターにおいて計2回開催した。当ワークショップでは、株式会社開進堂楽器が運営する富山県内と石川県内各地の音楽教室に通う4歳から11歳の子どもたちが参加者となり、筆者が単独で講師を担当した。なお、午前の部の参加者が6人、午後の部が9人で、両部に参加者の重複はない。

音楽表現においては音を出すための道具、いわゆる楽器や身体を扱うことが音を生み出し操作することに繋がる。加えて、西田(2009)が「楽器に出会い、先入観の薄い導入期に、楽器としての魅力を感じさせ、基礎的な奏法を身につけさせられるかが、苦手意識を持つか否かの重要な分かれ道となる」(p. 133)と述べるように、そもそも音楽においては道具(楽器)の扱いとその訓練が初学者のその後を左右する要素であり、その時点で諦めて音楽実践と距離をとる人も珍しくない。またそれぞれの楽器には対応した扱い方が伝統的に定められており、そのセオリーを覆すことは難しい。

一方で、石川・村上(2017)が扱い方を知らない楽器に対する2歳児のアプローチについて、「知っているものを知っているやり方で扱って安心するという側面、偶然出た音に着目して音をよく聴き、それを再現しようと試行錯誤する姿、あるいはモノとしての楽器の形状や構造にイメージを付与して遊びとして展開する姿など、さまざまな楽器とのかかわり方がある」(p. 111)と述べるように、モノとの最初の対峙においては、その扱い方と表現方法について一からの検討が生じる。つまり、誰にでも平等に検討の余地が提供されるとも解釈できる。このことは、楽器ではないものを楽器として扱うことにおいても、本質的に同様であると言える。そこで、本ワークショップでは楽器を指定しないだけでなく、日用品などの本来は楽器ではないものを持参することを参加者に対して募集の時点で事前に推奨した。

3.3 ワークショップの手順と手法

ワークショップにおいては、即興アンサンブルの実現を最終目標とする約1時間半を要する手順を組んだ(表1)。最終目標である即興アンサンブル(表1⑨)は、参加者全員を3パートに区分したうえで、作成されたグラフィックを楽譜のように参照しながら即興演奏を行うものとした。

子どもたちにとって最初の実践であるグラフィックの制作作業(表1③)は、演奏や音楽的イメージに全く関連させずに、純粹なドローイングの実践として扱われた。この時点では、筆者は音楽に関係するレクチャーを行わず、代わりに直前にドローイングの簡単なデモン

トレーション(表1②)を行った(図1)。

表1 ワークショップ手順(午前と午後は同手順)

順番	概要	備考
①	ガイダンス	
②	講師によるドローイングのデモンストレーション	ホワイトボードでマーカーを使って実践
③	参加者がドローイングを一齐に行う	参加者は床に広げた2m四方の白色模造紙に乗って、ドローイングを行う(マーカーの色選択は任意)
④	休憩	
⑤	講師による演奏のデモンストレーション	②で描かれたホワイトボードに従って、講師が笛やペンケース、箱で演奏した
⑥	参加者の持参楽器の見せ合いと確認	参加者はお互いが見られるように椅子に座り、講師は参加者に持参楽器について尋ね、参加者はお互いの音を聴き合った
⑦	線と演奏棒に従って演奏してみる	参加者が②で描かれた線(1本)を見ながら、演奏棒に従ってその場で即興的に演奏を試みた
⑧	即興アンサンブルのガイダンスとパート分け	(ドローイングされた模造紙を壁面に貼り付けておく)
⑨	参加者による即興アンサンブルの実践	(1) 一定の速度で左から右へ動かした演奏棒に従って演奏する (2) 演奏棒の動きに不規則な移動速度や左向き移動を加えたうえで演奏する (3) 演奏棒の動きに不規則な角度の変化を加えたうえで演奏する(以後(5)まで演奏棒は自由に動かされる) (4) パート分けの紐の角度を斜めにして演奏する (5) パート分けの紐を動かしながら演奏する (6) パート分けの紐を使わず一定の速度で左から右へ動く演奏棒に従ってグラフィック全体を読みながら演奏する
⑩	参加者によるアンケート回答	

オートマティズムによるドローイングをホワイトボード上で実践して見せた際の筆者による口頭説明では、「止まること無く」「勢いに任せて」「手が勝手に動く」など

の表現を添えて参加者に伝えた。なお、無意識を扱うオートマティスムには様々な手法や精神状態が想定され得る。代表例は憑依状態であり、和田(1962)が憑依現象について「入催眠を自分で統制する自己催眠状態と、著しい類似を持つ」(p. 96)と述べるように、自己の意識に働きかけることが手がかりとなる。そこで、催眠状態や憑依状態そのものを目指すわけでは決してないが、本実践はその仕組みを形式的に参照したうえで、自己の意識に対する積極的な働きかけを認める姿勢をとった⁽¹²⁾。これには、何も手がかりが無い状況で線を描かなければならない子どもたちが悩んだり描画行為が途切れたりすることを防ぐ目的がある。また、アクション・ペインティングとの兼ね合いを考えると積極性が生まれる憑依的手法は都合が良いと筆者は予想した。

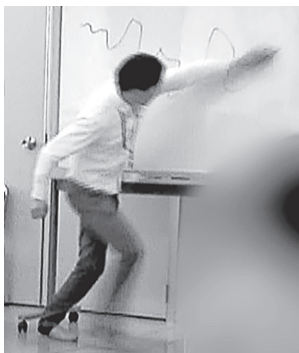


図1 筆者によるドローイングのデモンストレーション



図2 子どもたちによるドローイングの様子

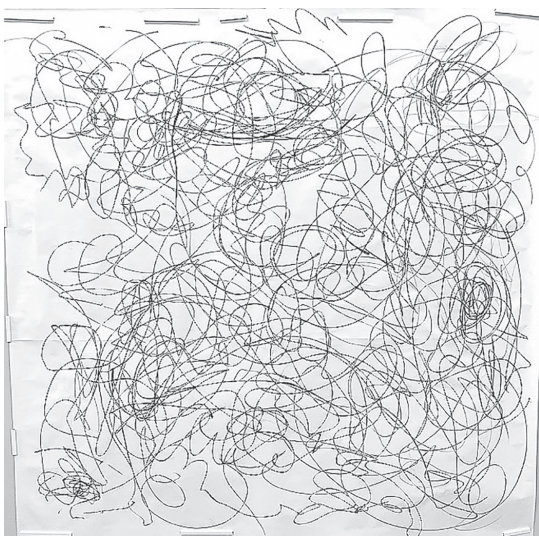


図3 子どもたちによるドローイング(色付きマーカーを使用)

このデモンストレーションのあと、約2m四方の模造紙を床に広げ、子どもたちはその上に乗って複数色ある中から選んだ太いマーカーで自由に線を描いた(図2)。これは、アクション・ペインティングの方法論を引用した形であるが、単なる形式的模倣が目的ではなく、ドローイングの身体性が全身運動の経験の中に記憶されることを狙っている。筆者は、絵画行為を全身運動的な方向に開放するアクション・ペインティングの性格に着目し、そこから得られる強い物理的感覚を期待した。なお、ある程度模造紙が線で埋められた段階でドローイングを終了したが、子どもたちのドローイングは非常に素早かったため、所要時間は僅か1分程度であった(図3)。

続く演奏については、即興演奏を基本としたものを想定し、先に筆者が演奏例を実践して示した(図4)。その際は表1②で自ら描いた線を用いて線と演奏の関係性を暗示するようにした。具体的な説明としては、グラフィック全体を西洋の五線による楽譜のように左から右へ移るように見るようにし、線が上方に向かうと演奏をどうするのか、または下方に向かうとどうするのかを考えるように促した。ただし、解釈の自由度が高い2本以上の線がある場合については、誘導的な学習や固定観念の植え付けを防ぐために、その楽譜の解釈に関する方法や捉え方の詳細について言及せずに、筆者の読譜の結果として演奏実践のみをデモンストレーションとして行った。

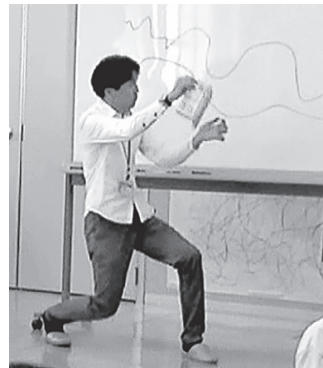


図4 ペンケースを用いた筆者の演奏デモンストレーション

このあと、子どもたちそれぞれが持参した楽器を実際にみんなの前で1人ずつ演奏して見せ合う機会を設けた(表1⑥)。参加者全員がお互いの持参楽器を把握したところで、アンサンブルの実践へと移った(図5)。なお、本ワークショップにおいては楽器を持参することを参加条件としたが、楽器の選択は完全に自由であり、それらに関する奏法についても、表1⑥において講師から可能性について言及することはあったものの、ワークショップ内で詳細を指定することはなかった。

子どもたちの実践では、壁面に貼られたグラフィックを楽譜として扱い、立奏を基本とした。読譜には長尺の黒い棒(以下、演奏棒と称す)を用いて読譜の現在位

表2 アンケート設問内容一覧

設問番号	設問内容	回答方式	選択肢
Q1	年齢：	記述式	
Q2	今日のワークショップは・・・	選択式	むずかしかった／ かんたんだった
Q3	Q2で「むずかしかった」えらんだ場合は、何がむずかしかったか教えてください	記述式	
Q4	今日の演奏のやり方について、良かったと思った点が(あれば)書いてください	記述式	
Q5	今日の演奏のやり方について、悪かったと思った点が(あれば)書いてください	記述式	
Q6	あなたは「線」をどのように考えて演奏しましたか？(線が1本だけあるとき)	記述式	
Q7	あなたは「線」をどのように考えて演奏しましたか？(線が2本以上あるとき)	記述式	
Q8	「線」を見て演奏するときに、演奏をどのように工夫しましたか？	記述式	
Q9	楽譜は読めますか？	選択式	はい／あまり読めない／ まったく読めない
Q10	学校以外で演奏したことは・・・	選択式	ある／ない
Q11	Q10における「ある」の選択者を対象にした設問： 学校以外で演奏していた期間	選択式	1年未満／2年／ 3年／4年以上
Q12	Q10における「ある」の選択者を対象にした設問： 特に何の楽器(歌も含む)の演奏が得意ですか？	記述式	
Q13	今日のワークショップで使った楽器は何ですか？	記述式	
Q14	今日のワークショップで知ったことや発見したこと、学んだことを自由に書いて ください	記述式	

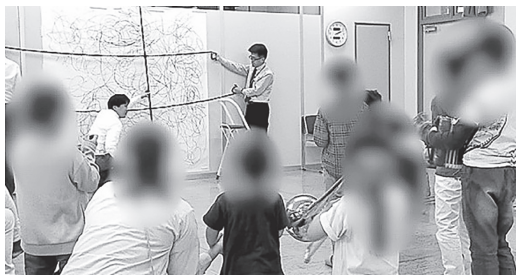


図5 即興アンサンブルの様子

置を常に示し、それに従って演奏することとした(図6)。ノーテーション・ソフトウェア⁽¹³⁾においては、楽譜を映した画面上で音声を再生する際に取りられる手法として縦棒の線形グラフィックがスクロールされるアニメーションをプログラムしている場合が多く、本ワークショップにおける演奏棒は同手法から発想されたものである。なお、演奏開始時には演奏棒を持つ筆者が「スタート」と口にする事で開始のタイミングが明示された。

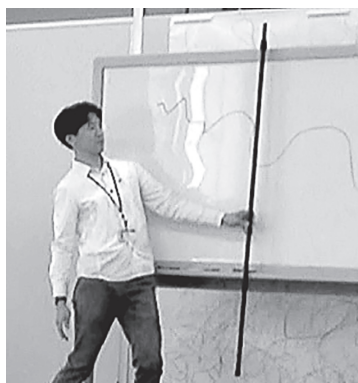


図6 演奏棒を説明する様子

演奏棒は西洋の楽譜のように左から右への移動を基本としたが、表1⑨(2)以降の実践においては、移動速

度の変化と逆行を許容した。また、表1⑨(3)以降の実践においては、演奏棒の角度の変化も許容した。ただし、左端から開始し右端に到達した時点で終了するという最低限のルールを設けた。

また、アンサンブルの形態を実現させるために、パート分けを行い、パートの機能性とパート同士の関係性が生じることを狙った。子どもたちは実践前に3パートに分かれたが、パート分けには人数を均等にしている以外の条件を設けず、元々近くにいた子ども同士で組めるようにした。演奏時にはグラフィックを黒い紐でエリア分けし(図7)、各パートがどのエリアを見て演奏するか決めたうえで演奏を実践した。パート分けを示す紐の位置は演奏前に固定されていることが基本であるが、表1⑨(5)の実践においては、その紐の位置を演奏中に移動させることとした。これらの工夫によって多様な不確定要素を得られることが期待された。

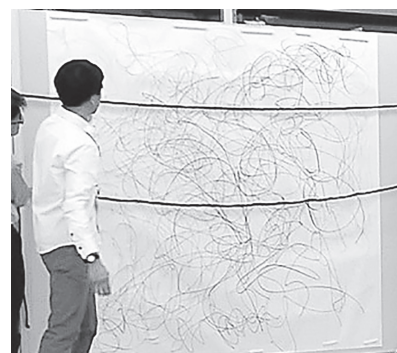


図7 パート分けの紐(黒色)の用例

以上の活動の直後に、同会場において記入式のアンケート調査を実施した(表2)。なお、回答者が未就学児であった場合は回答に際して保護者の協力を得た。そのため、記述回答は保護者が代筆したケースもあった。

3.4 倫理的配慮

ワークショップを行うにあたって、ワークショップが共同研究の一環であることと、研究利用を目的とした録音、録画が行われ、個人を特定する情報についてはマスキングする配慮を口頭で説明し、参加者及び保護者から同意を得た。また、アンケートの実施については、回答内容が研究に活用されるが、個人が特定できないように配慮しデータは匿名のもとで取り扱われプライバシーが遵守されることと、心配な場合は本アンケートに回答しないことも可能であることを事前に伝えた。

4. ワorkshopに関する結果と考察

4.1 ドローイングの様子

マーカーを手に取ることに抵抗を示す様子は見られなかったが、ある程度活発さを持った子どもたちが白紙の模造紙に書き始めるのを見て追従する形で書き始める様子も見られた。本実践における様々なタイミングにおける活動のきっかけは、活発な子どもたちによって作られていたと言えよう。

子どもたちのドローイングは、必ずしも筆者の期待通りにはいかなかった。子どもたちは真っ白の紙を前にしてマーカーを手にすると、手法について慎重に考えることなく即座にドローイングを開始したように見えた。子どもたちのドローイングの方法は、表1②で筆者が実践した憑依型のオートマティスムというよりは、勢いに任せて素早く描き殴っているような様子であった。しかし結果的には筆者の実践結果と似たような形状の線も確認でき、加えて描画に迷いが無く円滑に行われたことから、筆者による憑依型のオートマティスムの実践提示は無駄ではなかったと考えられる。また、筆者は例示の際に不規則に曲がる不安定な線(図1)を描いたが、子どもたちが描いた線の中には筆者の例示のような線のほかに、規則的で安定した曲線も多く見られた。後者の場合は、身体を軸にして腕を反復的に動かしながら描いた結果であり、線の形状については筆者の例示が子どもたちにそのまま受け継がれなかったケースと言える。

一方で、アクション・ペインティングに由来する姿勢は十分に子どもたちに伝わったと言える。本ワークショップでは、アクション・ペインティングの手法と同様に、床に広げられた模造紙の上に乗った状態でドローイングを実施した。その時、子どもたちは線の形状に注意を向けず、また完成形を予想せずにドローイングの行為を身体全体で楽しんでいる様子であり、結果よりも過程を重視するアクション・ペインティングの理念と近い実践であったと考えられる。

4.2 演奏の様子

初回の演奏実践では、子どもたちは演奏棒が動き始めると円滑に演奏を開始した。演奏中における大半の子ど

もたちの視線は、常に壁面のグラフィックの方向に向いていた。音楽的なイメージを経ずに描かれ、完成後の加筆も行われていないグラフィックから入る視覚情報は記憶に定着していない新しいものであるため、注視する必要があったのだと思われる。

複数回に渡って行われた演奏実践は、いかなるときも積極性を伴ったノイズ的音響で満ちており、拍節感や和声感をもたず、反復的且つ連続的な運動を伴っていた。具体的には、子どもたちが持参した楽器(表3)からも推察できるように、打撃音が急速に反復することによって連続する音が音響の多くを占め、次いで、息継ぎを頻繁に挟んだ不定形な吹奏音の執拗な反復が目立った。擦弦楽器などの完全な持続音が容易に演奏できる楽器は持参楽器に含まれていなかったが、打撃の場合も吹奏の場合も反復要素が多かったのは、子どもたちが表現に持続性を求めたためであると考えられる。演奏中の子どもたちはグラフィックを注視していたことから、グラフィックに対する視覚認識が演奏の持続に何らかの影響を与えたと推測できる。

表3 アンケートと映像記録を元にした持参楽器一覧

参加回	持参楽器(参加者別)
午前の部	風船/クリップにゴムをつけたもの
	水鉄砲/湯船のごみ掬いネット/鈴
	ポップチューブ
	空き缶/ポップチューブ/ペットボトル
	ペットボトル/鈴/駄菓子筒の箱
	ボウル/泡立て器/バドミントンのラケット
午後の部	自作タンブリン/ウッドブロック/瓶
	ブービー笛
	空き缶/ブービー笛/笛/マラカス/卵の容器/スプーン
	ペン2本/水筒/イス/ポップチューブ
	パンパイプ/ラトル
	アコーディオン
	そろばん
	空き缶(バチで叩いた)/トイピアノ/鈴
トロンボーン/ペン2本/水筒	

5. 総合的考察

5.1 ドローイングの意義

ブルトン(1941)はエッセー『シュルレアリスム芸術の発生と展望』において、シュルレアリスムに参加後のダリ⁽¹⁴⁾の表現手段の一つを説明するにあたって、レオナルド・ダ・ヴィンチの壁の染のエピソード⁽¹⁵⁾を「ダ・ヴィンチの教え」として、「古い壁をひたすら見つめるうちに、絵画を通じても啓示しうる第二の世界が目の前にうかびあがってくること」(巖谷 1997, p. 96)と述べている。一方、マッソンは自身の砂絵を説明する際に「レオナルド・ダ・ヴィンチの壁の様相」と称して「ダ・ヴィンチの教え」を比喻で扱っていた(古屋 2020, p. 65)。また、古屋(2022)がマッソンのドローイングに関して

「スピードに任せてペンを紙上に走らせ、殴り書きのような様相のなかに何らかの形を見いだす試み」(p.180)と述べている。これらが意味することは、美術の領域における当初のオートマティスムは自動的に生成されたグラフィック（一次創作）に対して別の何かを見取り何らかの表現をそこに追加する（二次創作）という2段階の制作工程を含むということである。

この論理を本研究のワークショップに当てはめると、二次創作の部分が本実践では「演奏」に置き換わっていると考えられることができる。ワークショップではドローイングが行われたものの、生成されたグラフィックの意味論は支持体（模造紙）において加筆表現されず、演奏の前に考察されることも無かった。「書き留める」（ノートテイキング）という行動には情報を事後に再生させる効果があり、岸ほか（2004）は、大学講義における学生のノートテイキング量とテスト得点において強い相関性があることを明らかにしている。しかし、本ワークショップにおいてはドローイングを行った事後の加筆表現としての「書き留める」行為が無かったことにより、視覚認識が曖昧な状態のまま、演奏実践へと移ったと考えられる。つまり、ドローイングによるグラフィックを見取る行為とその結果が表現として表出する最初の機会が演奏実践となる。このことにより、演奏の瞬間は全てが明らかになる新鮮さが得られ、驚きと好奇心を促すことに繋がると筆者は期待していた。

結果としては、子どもたちは演奏に関する詳細なガイダンスを受けていないにも関わらず、初回の演奏実践のときから十分な音量を持った音響を伴って演奏できた。これは、通常の音楽実践であれば考えられにくいことである。また、楽器を演奏しながら楽しそうに激しく叫び出す参加者もいた。講師がただ演奏棒を動かしているだけであるにも関わらず、子どもたちに精神的な高揚が見られたことも驚くべきことである。これは、後述するグラフィックに対する楽譜としての視覚情報処理だけでは説明できない。特に初回の実践はいわゆる「初見演奏」に当たるが、参加者全員に高度な初見演奏能力が備わっているとは考えられにくい。また、アンケートにおいて「線がごちゃごちゃで難しかった」という記述回答があったが、実際に出来上がったグラフィックは非常に複雑な構造を成しており、楽譜として解読するには限界を感じる細かさであった。つまり、このグラフィックは楽譜として見るだけでは、演奏に移しにくいものであるとも言えよう。その場合、子どもたちの音楽的な活動を推し進めたものは、演奏の前の段階で行ったドローイングと演奏中の音響以外には考えられにくい（ただし音響は演奏行為によって得られるものである）。なお、参加者は複数のエリアの音楽教室に通う参加希望者で構成されており、ワークショップで初めて知り合ったケースが多い状況であったため、ワークショップ外でのコミュニケーションの蓄積が功を奏したということも考えにくい。

したがって、ドローイングを体験したこと、自らのドローイングの成果を目の前にして演奏を実践したことが演奏する子どもたちの積極性に繋がることが推察される。また、集団という環境が肯定的に作用していることも可能性として考えられる。

5.2 楽器の多様性

表3の通り日用品のほか、自作楽器を持参した参加者もあり、楽器に関しては多様性に富んだ状況が生まれ、それ故に音響はノイズを思い起こさせるような混沌さを持った。音響の状況から考えると、集団即興のときよりも表1⑥で楽器を紹介し合ったときのほうがその多様性を味わう機会になったと考えられるが、本研究はそれ以上の具体的な検証には至らなかった。しかし、アンケートにおける「知ったことや、発見したこと、学んだこと」に対する回答内容（図8）における2番目に多く含まれている言及が、楽器に関する言及と自由な表現に関する言及であることと、ワークショップの良かった点を尋ねたアンケートに対する回答結果の分類（図9）において音響や楽器に関する言及が多数含まれていることから、使用楽器に自由度を設けたことには、学習と実践における肯定的な効果があったことが窺える。

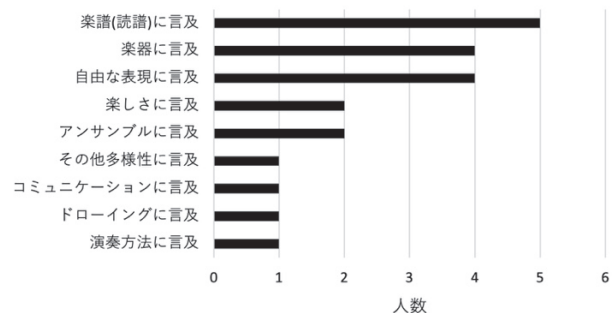


図8 「知ったこと・発見したこと・学んだこと」に関する回答結果の分類
(1人の回答で複数項目に該当する場合がある)

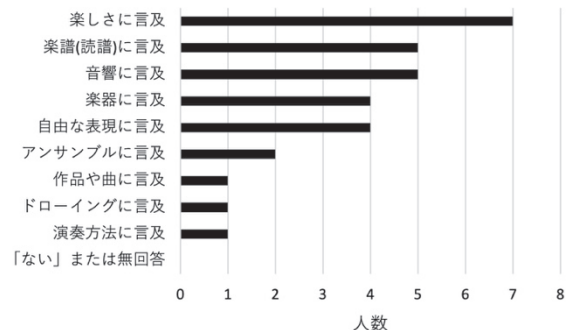


図9 「ワークショップの良かった点」(自由記述)に関する回答結果の分類
(1人の回答で複数項目に該当する場合がある)

なお、演奏における情報処理は、後述する演奏行為の直前に生じるケースに加えて、当然ながら演奏と同時に

その演奏音を聴くことでも生じる。そのうえで、本実践では、ノイズに起因する現象が生じていた可能性も考えられる。根本（2015）は、ノイズ・ミュージック⁽¹⁶⁾史の始点に位置するルッソロ⁽¹⁷⁾のノイズ論について、「ルッソロは、ノイズは生に浸透し、感性を拡張させる契機であると言う」（p. 17）としたうえで、「アクチュアルな知覚では捉えることの出来ない力に感覚を開かせる契機としてノイズは機能する」（同）と述べている。仮に、子どもたちが本実践で繰り広げられた混沌と複雑さを伴った音響全体をノイズと似た形で認識していたのであるならば、先に述べた演奏時における精神的な高揚は理に適った現象であると考えられることができる。

5.3 楽譜としての視覚情報処理の問題

本実践は即興演奏と謳いつつも読譜行為を念頭に置いていたことから、視覚認識の点でも考察ができる。子どもたちがドローイングで制作したグラフィックは、音楽においては言わば「図形楽譜」のように機能するものである。また、アンサンブルとして分かりやすくコミュニティを形成するためには先に述べたパート分けが一定の意味を持つが、それと同時に楽譜における読譜する箇所としての時間的共有も重要である。本実践では、読譜する箇所を示す「演奏棒」を用いて、集団の視覚認識のタイミングを常に同期させるよう努めた。これによって、集団行動としてのアンサンブル（合奏）が明確に整理されることになった。また、後述の通り、演奏棒の動きが楽譜に付随する新たな不確定要素となり、子どもたちの演奏に変化と影響をもたらした。

線そのものに関する認識の状況については、アンケートの結果から推察できる。線をどのように考えて演奏したかどうかを問うた自由記述式の設問に対する回答結果を便宜上「線の本数」「線の状態の印象」「線の密度」「線の向き（上下）」の4種類に分類したところ、1本の場合は「線の向き（上下）」に言及した人数が15人中7人と最も多数となり、続いて大きく人数差をつけて「線の状態の印象」に言及した回答者が2人いた（図10）。複数本の場合は「線の密度」に言及した人数が15人中3人と最も多数となり、次いで僅差で「線の向き（上下）」と「線の本数」に言及した回答者（2人）が多数となった（図11）。

アンケートにおける「楽譜は読めますか？」という選択式の設問に対して「読める」と答えた人数は15人中12人であったことから、読譜能力を持った参加者が多数含まれていることが分かる。多数派となった回答内容はいずれも通常の楽譜で必要とされる着眼点である。一方で、線における着眼点として「線の状態の印象」に言及した参加者が比較的少数であった。限られた記号で構成される通常の楽譜では、グラフィックの状態に対して過度に細かく吟味することは少ない。福田・福田（1995）は、文字が集まって構成された「文章」のような文字列

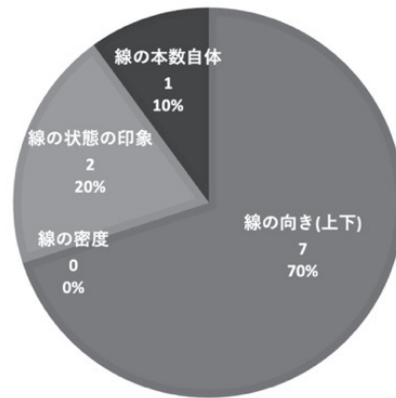


図10 1本の線に対する着眼点に関する分類と言及者数

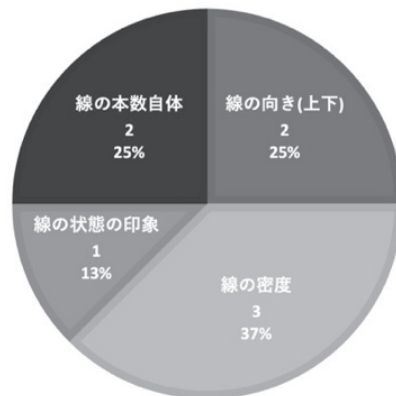


図11 複数本の線に対する着眼点に関する分類と言及者数

を比較対象に挙げたうえで、主に音符や休符で構成された楽譜の視覚情報処理において「音符には高さ」と長さという2つの要素があるが、このどちらの要素が欠けても、1回の注視で受容する情報量は減少する。特に、高さの情報が欠けたときにはその減少が大きくなる」（p. 188, 199）と述べており、通常読譜における情報処理の効率性において、音符の高さの認識は特に重要であると考えられる。つまり、音楽教室に通い音楽経験を持つ本ワークショップの参加者たちは、日常的に触れている通常の楽譜と同じような認識方法で本ワークショップのグラフィックに対峙しようとしたと考えられる。

以上の考察や兆候は、1本の線に基づいた簡易的な予備実践である表1⑦によって既にある程度裏付けられる（図12,13）。本稿では、表1⑦の録音データを用いて、波形編集ソフトウェアのAudacityで音響解析を行った。録音環境については、録音機材がTASCAM DR-40 LINEAR PCM RECORDERで、録音位置が会場の正面（楽譜側）のやや左寄り、スタンドで固定したうえで高さ約30cmの位置での集音である。音響解析環境については、OSのバージョンがMacOS13.6.7で、Audacityのバージョンが3.6.1である。なお、付属マイクにより2チャンネルに記録されたが、データ解析時には、解析の煩雑さを軽減させるために、モノラルにミックスダウンした音源を扱った。

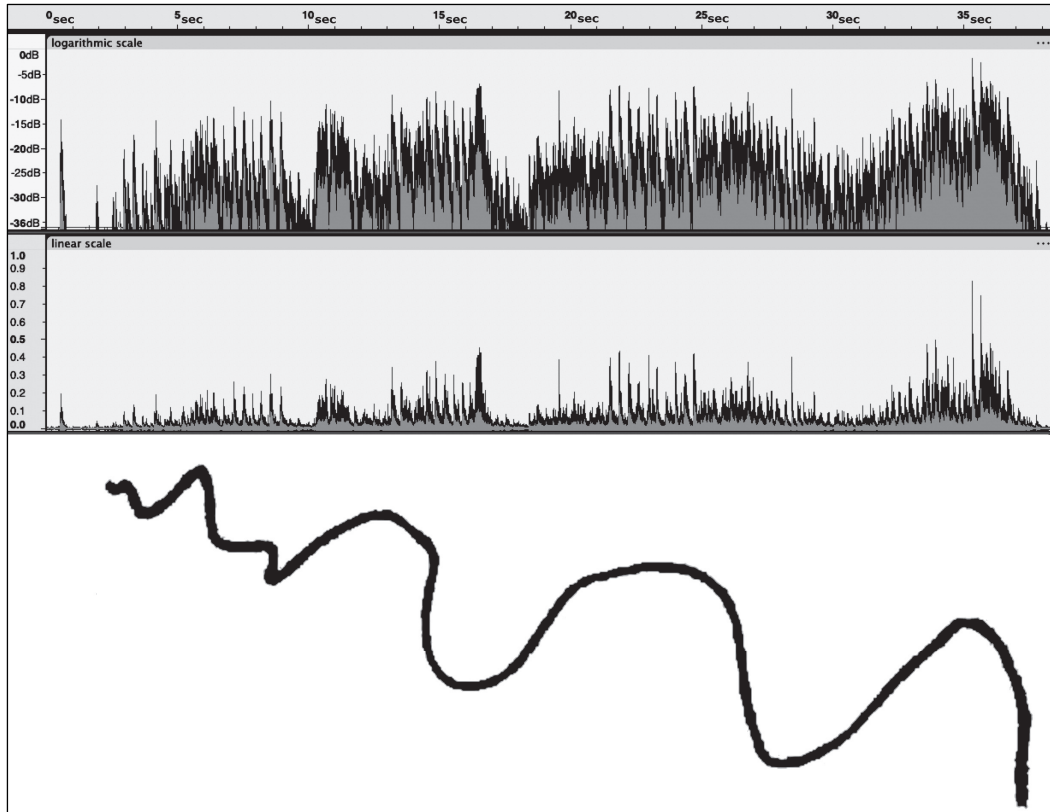


図 12 表 1 ⑦ (午前)のときの演奏の音量 (上・中段) と活用された線 (下段) [Audacity による解析]

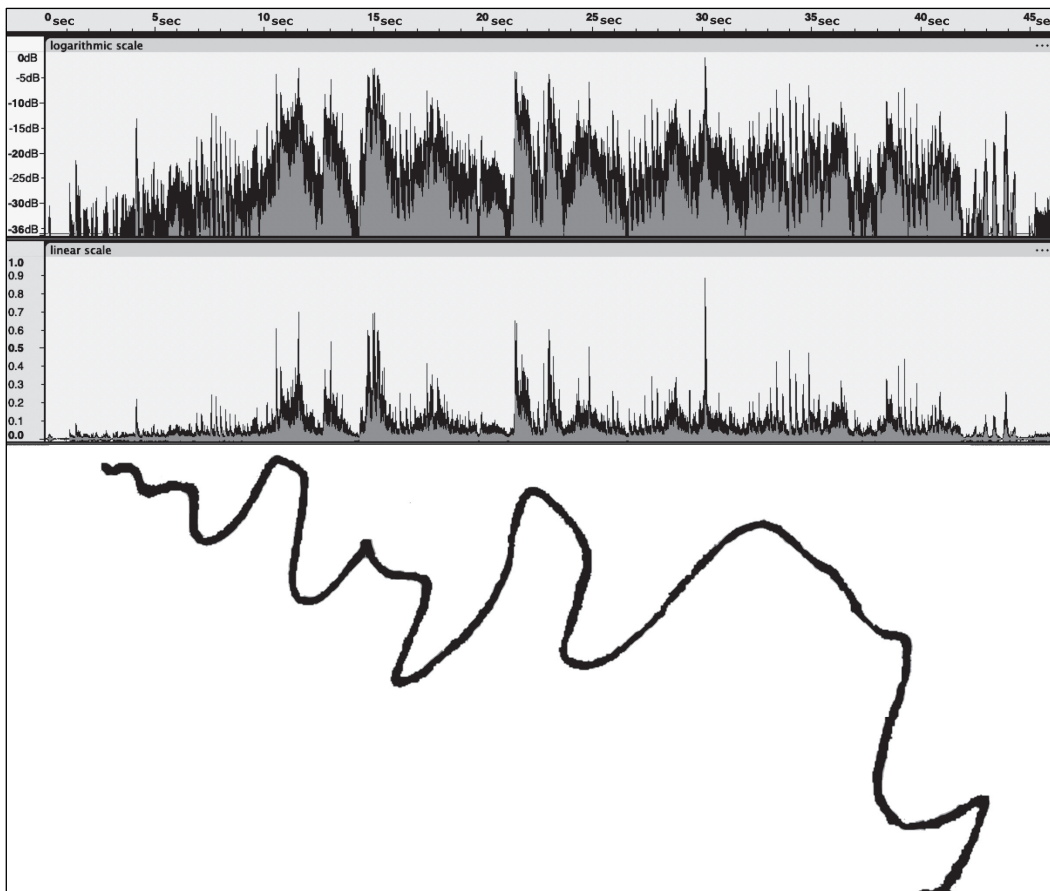


図 13 表 1 ⑦ (午後)のときの演奏の音量 (上・中段) と活用された線 (下段) [Audacity による解析]

表1⑦の実践は演奏棒をゆっくりと一定の速度で動かしたため、音響解析結果と線のグラフィックを時間軸(横軸)に従って対応させることが可能である。図12,13それぞれの上段の波形は対数スケールによる音響解析結果であり、中断はリニアスケールによる音響解析結果で、両者は同一の音源を参照している。前者は音響データを対数スケールの捉えようとする実際の聴感覚に近い音量の表示であり、後者は音響データが示す絶対値に対して線的に処理した表示である。下段の線は、録画データに写っている実践時のホワイトボード上の線をホワイトボードの角度に合わせて正面視点のように変換する画像の傾斜補正をかけ、色補正により線を鮮明化したあとに、線以外の部分を削除した画像である。なお、編集の過程で線が途切れた箇所は線を繋ぐ修正を行った。

録音と録画で確認できる範囲の見解としては、波形において大きな音量が示されているとき、子どもたちの物理的な演奏動作の激しさ(打撃や吹奏などの動作速度や動作に込める筋力)が増すことで演奏音が大きくなっていると考えられる。

図12,13から最初に読み取れることは、線が上に上がると音量が上がり、線が下ると音量が下がるという関係性である。しかし同時に、子どもたちは線の動きを相対的に捉えているということも分かる。もし線の座標を絶対的に捉えているならば、線が全体的に右肩下がりである図12の音量は総じて徐々に弱まっていくべきであるが、むしろ徐々に強まっている。子どもたちは、支持体(ホワイトボード)における絶対的な上下位置ではなく、徐々に大きくなる線の振れ幅を参照したと考えられる。この傾向は図13でも確認できる。

図13が最も顕著に示す傾向は、線の曲がり方の鋭さが演奏の音量に影響することである。いくつかある線の鋭角的な屈折箇所に対応して、音量が急激に増加していることが分かる。特に15秒時点が最も鋭角的であり、音量の変化も著しい。加えて、逆に25秒から40秒辺りの滑らかな曲線に対応する波形は音量の変化が穏やかである。

なお、図12,13の波形が示す冒頭部分の音声は「スタート」と合図する筆者の声であるが、その後演奏棒を動かすまでに少し時間がかかっている。そのため、図における線の開始時点が合図に少し遅れをとるような図示となった。これは、予備実践が子どもたちにとって初めての演奏体験であったため、子どもたちの様子を見ながら演奏棒を動かさざるを得ない指導上の配慮が原因である。また、図12,13のいずれにおいても線が終わってから(演奏が終了してから)まだ音声は明確に確認できるのは、初めての体験であるが故に終わるタイミングが理解できなかつたり、演奏をやめて音を出さないようにするという終わり方を学習できていなかったりするためであると考えられる。実際に、その後の実践においては、線が終わると演奏が終了して音は鳴らなくなった。

楽譜に付随する即興性である演奏棒に関する傾向としては、演奏棒を速く動かした場合は演奏の激しさが増した。また、演奏棒が静止した際は、棒で示されている楽譜上の演奏位置の線の状態を継続するような演奏を行うか、或いは演奏を中断する反応が見られた(図14)。波形は図12,13と同様に2種類が併記されている。下段のトラックにおける表示の意としては、下段トラック内の上側に示された ORDINARY と REVERSE が演奏棒の

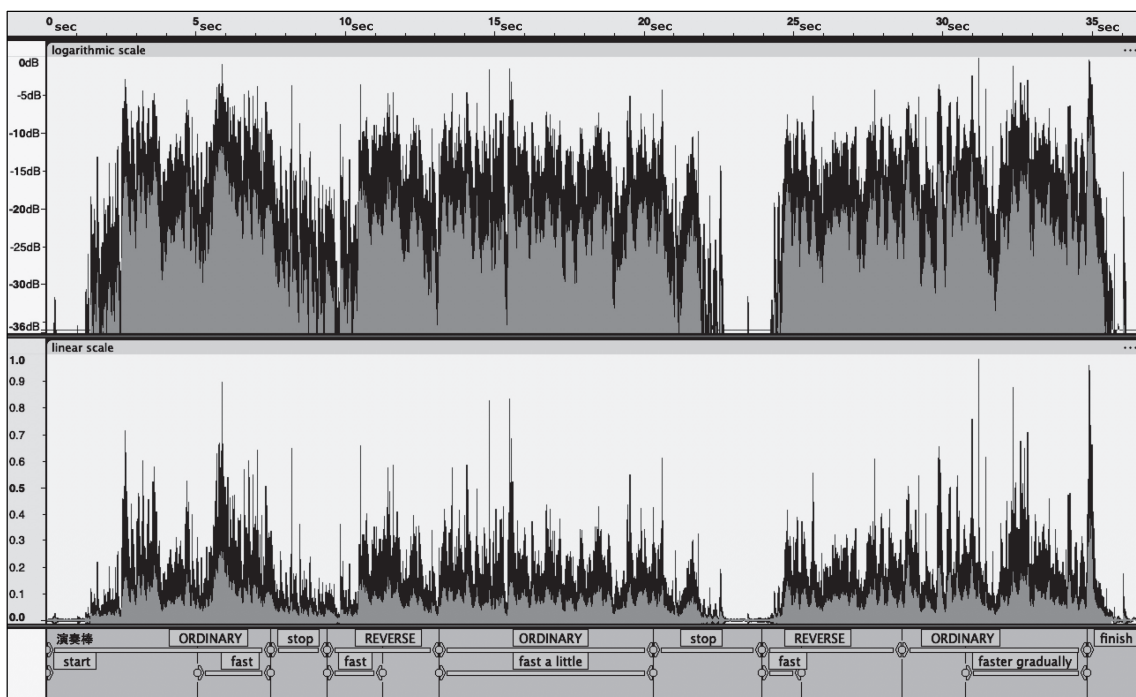


図14 表1⑨(2)のときの演奏の音量(上・中段)と演奏棒の動く向きや速さ(下段) [Audacityによる解析]

移動方向（前者が右方向）を指し、下側に示された fast などの語句は演奏棒が動く速度を指している。

演奏棒の角度を自由にした実践（表 1 ⑨（3）以降）においては、斜めや水平にした状態で様々な方向への移動を試みた。特に、水平状態の演奏棒を垂直方向に上下移動したときに、演奏棒の角度を変える効果が顕著に現れた（図 15）。演奏棒を上下させると、演奏棒が重なった部分のみが音を発する状況になり、結果的にパートごとに発音する効果を得ることができた。これは、通常のアンサンブルにおける Tutti（総奏）ではないパート毎の演奏と同様の現象であった。



図 15 水平状態の演奏棒

楽譜に付随するもう一つの即興性であるパート分けの紐の移動については、各パートの縦の幅が伸縮する単純な平行移動の場合は演奏の様子に目立った変化や傾向は確認されなかった。また、紐の向きを全て平行のまま斜めにした場合（図 16）は、楽譜としての読み方の方向が変わるために読譜の多様性を示すことはできたが、斜めにしたことによる演奏上の特別な傾向を見出すことはできなかった。一方で、紐同士を交差させた場合（図 17）は、楽譜上における上端パートと下端パートに挟まれた中央のパートのみ、交差時にスペースが消滅したときに演奏が中断された。これによって、与えられた楽譜の面的な広さは演奏に反映されにくい、面の有無は演奏に反映されることがわかった。



図 16 斜めにされたパート分けの紐の例

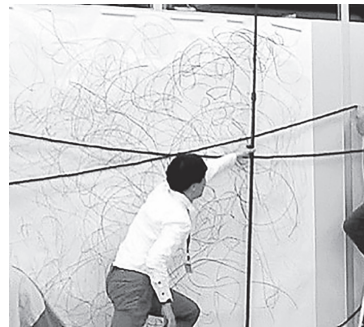


図 17 交差されたパート分けの紐の例

楽譜の面的な増減は演奏に反映されにくい、面の有無は演奏にはっきりと反映されるという上記の結論に加えて、子どもたちが線の動きを相対的に捉えるという傾向を示した予備実践の分析結果を合わせることで推測されるのは、演奏中の子どもたちの視覚認識が微視的あるいは局所的になる傾向にあるということである。また、演奏棒の動きは演奏に素早く反映されることから、子どもたちは演奏棒に強く依存していたとも推測される。

なお、以上のように線と演奏の論理的関係性が見える一方で、音符や休符で構成された楽譜に対する視覚情報処理とは異なる傾向を示す記述も見られた。例えば、線の動きに対応して「楽器を激しく振ったり優しく振ったりする」という趣旨の回答や、「興奮するように演奏したり暗く演奏したりする」という趣旨の回答など、音響に直接関わる言及ではなく演奏行為やその姿勢に言及する記述があった。これらの記述は、通常の音符や休符などの記号のみで構成された楽譜では得にくい心理状態や身体性に関わる回答である。また、「知ったことや、発見したこと、学んだこと」を回答するアンケートでは、楽譜や読譜に関する言及が最も多かった（図 16）。このことから、子どもたちは通常の楽譜の視覚情報処理の方法を応用しながらも、楽譜との対峙に新規性を見出していたことが結果的に分かる。

5.4 即興の複合性

ワークショップの最終目的は即興演奏によるアンサンブルであったが、そこに至る過程を含めて大きな自由度と一定の不確定要素があった。大きな自由度は前述の楽器の選択と奏法、そして読譜方法にある。不確定要素は主に視覚認識の部分にある。具体的には演奏棒の位置と動き、そしてパート分けの紐の位置と動きにある。これらにおいて、次の3つの即興性が複合的に扱われた。

第一にドローイングにおける即興性が挙げられる。これは描画内容の不確定要素を最大限許容するという点で身体的な即興性である。

第二に、読譜における即興性が挙げられる。複数の線をどのように情報処理し演奏に反映させるかという問題については子どもたちの即興的判断にかかっていた。そしてそれに伴う演奏行為は当然ながら即興的と言える。

なお、読譜方法に関するガイダンスは筆者による演奏の例示以外に設けなかった。

第三に、楽譜に付随する不確定要素あるいは即興的行為としての、演奏棒とパート分けの紐の操作が挙げられる。両者はいずれも即興的に行われた。直接の「演奏者」ではない演奏棒や紐を動かす人たち、つまり本来参照されるだけの存在である楽譜側にもリアルタイムの即興性を加えたことは、本実践が固定化された楽譜に一方的に対峙し表現するだけの即興演奏に終わらず、双方向型のコミュニケーションとして機能したことを示している。

5.5 結論

本ワークショップのドローイングによって生まれたグラフィックは、必ずしも第三者の誰にでも分かりやすいと思われるような楽譜にはならない。しかし当事者の子どもたちの演奏実践には迷いが無い熱狂があり、音響は子どもたちの手によって積極的に作り出された。その理由の一つは、ドローイングのグラフィックが子どもたち自身の手で描かれたことにあると推測できる。結果として、本ワークショップのタイトルに掲げられた「誰でもできる」という条件は達成されたとみることができる。

演奏に至る過程においては、身体性と即興性が不可分に機能していた。具体的には、ドローイングにおいて視覚上の表現目標が言及されず、演奏においても聴覚上の表現目標が言及されることが無い代わりに、アンケートの回答内容からも窺えるように物理的な身体性と、半ば心理的でもある体感という身体性がワークショップ全体を占めた。それらは参照された芸術それぞれの手法に由来する即興性を伴ってドローイングと演奏を繋ぎ止めていたと考えられる。また、演奏棒やパート分けの紐の移動などの演奏環境にも複合的に即興性を設けることで、即興で演奏を行う必然性の強化と、演奏行為における持続力と積極性に繋げることができた。

一方、生み出された音響が音階や和声感、拍節感、具象性を持っていなかったことは、子どもたちが創造した音楽の秩序が既存のイディオムから逸脱していたことを意味する。なぜなら、音階や和声感、拍節感は西洋音楽を土台とした音楽教育の中で基本的な事柄が学習されるものであり、学校音楽教育において「曲や情景やイメージの指導を過度に強調する指導法の流行」(桂・佐川 2006, p. 30) が指摘されるほどに、音楽に具象性を捉えようとする発想は公的な音楽教育の代表的手段であるためである。そのうえ、本実践における積極的な演奏姿勢を鑑みると、自らの音楽行為を開始し継続させるための原動力としてのイディオムを実践の中で新たに見つけ出していたと言える。原動力とはすなわちワークショップ全体に通底する前述の身体性であり、グラフィックの視覚的情報から得られる音楽的感觉であると考えられる。グラフィックが演奏の原動力となることについては、線に対する視覚情報処理と演奏行為の基本的な関係性が存

在することを明らかにした音響分析結果が証明した。

なお、もしも演奏全体の音響をノイズとして捉えた子どもがいた場合は、その音楽の捉え方は既存のイディオムを分析的に活用する公的な音楽教育における捉え方とは尚更大きく異なっていたと言えることになる。「ノイズは客観的事実ではない。それは知覚と関わって生じ」(ヘガティ 2007, 若尾・嶋田訳 2014, p. 6) ることから断定はできないが、複雑な音響の状態を考慮すると、可能性として一概に否定もできない。

以上の事実関係と考察を総合して、本研究では、ドローイングと即興演奏を関連付けたうえで、従来のイディオムに依らない音楽表現を実践することによって、障壁の少ない音楽実践と、具象性に依らない純粋な音楽的営みの双方の充実化が達成できることが分かった。

6. おわりに

本ワークショップで行われたドローイング、非楽器の楽器化を含めた即興演奏、読譜方法の工夫などが持つ可能性は多岐に渡っており、本実践だけで整理できる規模ではない。例えば、ドローイングの手法一つをとっても細かい提示や手順の展開方法が考えられ、非楽器の楽器化という点でも、焦点化して企画をデザインすることでその価値づけを明確化できると考えられる。特に楽器に関しては、本研究で考察を深めることができなかったため、検討の余地が残る結果となった。本稿の分析材料は参加者の主観的な視点が多かったが、演奏形態や音響の細部に着目した研究もできよう。ただし、よりの確に実施するためには、ワークショップの手法において何らかの焦点化が必要であり、今後の研究課題である。

【謝辞】

国立大学法人富山大学と株式会社開進堂楽器による産学連携における当共同研究に際して、株式会社開進堂楽器の谷井彰氏(検証補佐)、山木亜希子氏(検証)、塚本千晶氏(検証)、富山大学附属教育実践総合センター長の高橋満彦氏(研究企画補佐)、富山大学研究推進機構学術研究・産学連携本部主任コーディネーターの高橋修氏には心より感謝を申し上げます。また、研究にご理解とご協力をいただいたワークショップの参加者の皆様及び保護者の皆様に厚く御礼を申し上げます。

【注 / Annotation】

- (1) リトミック (rythmique[仏]) は心身二元論に基づく音楽教育の手法の一つで、体感で音楽を捉えることを重視し、特にリズムと即興的な音楽表現に着目しながら想像力や創造力を育てる。
- (2) エミール・ジャック＝ダルクローズ Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) は音楽学習の方法論のリト

- ミックを発展させた。
- (3) 本稿でいう「イディオム」とはベイリー (1980) が音楽表現において「アイデンティティーや動機づけをえている」(竹田ほか訳 2007, p. 13) 源であると定義するように、広義のコンテキスト (文脈) と類似するものであり、集団的・文化的な背景や、それらが生み出し共有され得る音楽上の表現や構造概念、思想などを指す。
 - (4) ベイリー(1980)は、著書『インプロヴィゼーション: 即興演奏の彼方へ』において、結果的に類似した音響にたどり着く可能性がある「現代音楽」の即興演奏と「フリー・インプロヴィゼーション」の即興演奏を2章に分けて取り扱っている。伝統的とも言える音楽的なイディオムの延長線上にあるプロフェッショナルな「現代音楽」のケースにおいては、クラリネット奏者であるアンソニー・ペイのインタビューの要約として「純粋に記譜されたものに対して修練を積み、正確で真剣、夢中になりつつ、なお自由でいられる、譜面が生み出す規制の枠外に出ることができる、その状況にあった自分の表現ができる——これができたら、それこそ最高の器楽演奏家だと思う。偉大な演奏家にしかこんなことはできない」(竹田ほか訳 2007, p. 171) と述べている。なお、本実践自体は楽譜を用いていることや同一の楽譜を使った反復的な実践を行っていることから純粋なフリー・インプロヴィゼーションとは言えない。
 - (5) アール・ブリュット(Art brut[仏])とは「生の芸術」を意味する言葉で、既存の美術教育や専門的訓練を受けていない者がつくった美術作品を指す。
 - (6) フランスの画家であるジャン＝フィリップ＝アルチュール・デュビュッフ Jean Philippe Arthur Dubuffet (1901-1985) は、アンフォルメル的先駆的存在であり、アール・ブリュットを提唱した。その再現的表現として、美術のみならず音楽における実践も彼自身によって試みられた。
 - (7) シュルレアリスム(Surréalisme[仏])は、20世紀初頭にフランスで起こった芸術運動で、日本語では「超現実主義」と訳される。この運動に従事するシュルリアリストたちは夢や無意識、偶然に着目し、それらに意味を捉えて表現しようとした。
 - (8) フランスの詩人・文学者のアンドレ・ブルトン André Breton (1866-1966) はダダに参加して決別したあと、1924年に『シュルレアリスム宣言』によってシュルレアリスムを創始した。
 - (9) ドイツの画家で彫刻家のマックス・エルンスト Max Ernst (1891-1976) はダダに接触後、シュルレアリスムに合流し、コラージュやフロッタージュの手法を用いたオートマティスム的な絵画作品を制作した。
 - (10) フランスの画家であるアンドレ・マッソン André Masson (1896-1987) は、キュビズムの影響下から活動を開始し、初期のシュルレアリスムの期間においてはオートマティスムによる絵画作品や砂絵を制作した。アメリカ移住期間には、アクション・ペインティングを含む抽象表現主義に影響を与えた。
 - (11) ベイリー (1980) は、「非イディオマティック・インプロヴィゼーションは…(略)…通常いわゆる“フリー”インプロヴィゼーションの中に多く見られるもの」(竹田ほか訳 2007, p. 13) と述べ、一般的にしばしばこの2つの概念は同一視されるが、本稿で取り扱う即興演奏は、読譜行為を用いた反復的实践であるため、必ずしもフリー・インプロヴィゼーションとは言えない。
 - (12) 関連する先行例は「シャーマニズム性を有する伝承的占い遊戯」(今泉 1995, p. 29) の「こっくりさん」である。ただし、本ドローイングは個々の独立したオートマティスムの集合体となることから、その手法が集団心理に及ぼす影響は小さいと考えられる。また、憑依の前提知識(迷信)を共有しておらず、無意識による行動によって決定づけられる重大な運命も無い。これらの点で本実践と「こっくりさん」は異なっており、後者において過信されてきた有害説と本実践はもとより結びつかないことを強調しておく。なお、今泉(1995)は、迷信を糾弾する学説が途中から広く支持されるようになった約110年の精神医学の歴史において、直近の20年で「こっくりさん」に関する弊害が急に噴出し始めていることから、「この重大な変化を全く無視して(あるいは無自覚に)、ごく単純に(通時的、共時的に)迷信的な『こっくりさん』は精神衛生上良くないと主張するのが既存の有害説であり、これは信頼に値するものではない」(p. 32) とも述べている。
 - (13) Notation Software (楽譜作成ソフト) は楽譜を作成するためのアプリケーションの総称であり、多くの場合、楽譜の浄書機能とプレイバック機能(音声再生機能)を併せ持っている。
 - (14) スペインの画家・彫刻家のサルバドール・ダリ Salvador Dalí (1904-1989) は、印象派やキュビズムの手法で制作を開始したあと、1927年にパリでシュルレアリスムと交わり、1929年から1938年の期間は正式に参加していた。
 - (15) ダ・ヴィンチは、手稿『絵画論』(加藤訳 1930, 1996改訂, p. 107) において壁の染を安易に解釈するボッティチェッリの絵画を批判材料としながら「もし君が其の染を注意して思考したならば君は其処に非常に見事な創意を発見するであらう」と結論を述べているように、当該手稿で「壁の染み

や暖炉の灰，雲や小川といった不定形を凝視し，新しい創意を見いだすことを説いている。ただし，彼は同時に，科学的観察にもとづいた描画技術の体得がなければ創意によって見いだした事物を描くことはできない，と戒めて」（古屋 2020, p.67）いる。

- (16) ノイズ・ミュージック Noise Music に関しては、「ノイズは非音楽的な要素を意味し，まずは音楽に対置される異物という意味を帯びたものと考えられる。ノイズ・ミュージックの第一の様相は，この異物であるノイズによって構成される音楽」（根本 2015, p. 5）であると同時に，「ジャンルとしてのノイズ・ミュージックを厳密に定義することは難しい」（同, p. 9）と考えられている。
- (17) イタリアの画家・音楽家であるルイーダ・ルッソ Luigi Russolo (1885-1947) は，イタリア未来派の 1 人であり，ノイズ・ミュージック史の始点に位置すると考えられている。著作『騒音芸術』（1913）において音響におけるノイズについて言及し，騒音を作り出す「イントナルモーリ（Intonarumori[伊]）」と呼ばれる楽器を発明した。

文献

- ベイリー，デレク（2007）：インプロヴィゼーション—即興演奏の彼方へ—。竹田賢一，木幡和枝，斉藤栄一訳。工作舎 [Bailey, D. (1980). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. Moorland Publishing Co. Ltd.]
- ブルトン，アンドレ（1997）：シュルレアリスムと絵画。瀧口修造・巖谷國士監修，栗津則雄・巖谷國士・大岡信・松浦寿輝・宮川淳訳。人文書院。[Breton, A. (1965). *Le Surréalisme et la Peinture*. Éditions Gallimard.]
- 福田亮子・福田忠彦（1995）：楽譜の視覚情報処理単位に関する実験的検討—文字列との比較—。人間工学，31, 3, 179-189.
- 古屋詩織（2020）：シュルレアリスムのオートマティスム—画家たちの「レオナルド・ダ・ヴィンチの壁」の実践—。フランス文学語学研究，39, 63-76.
- 古屋詩織（2022）：アンドレ・マッソンにおける東方—シュルレアリスムのオートマティスムと東洋絵画との交差—。Waseda RILAS Journal, 10, 179-190.
- ヘガティ，ポール（2014）：ノイズ／ミュージック：歴史・方法・思想—ルッソロからゼロ年代まで—。若尾裕・嶋田久美訳。みすず書房 [Hegarty, P. (2007). *NOISE/MUSIC: A History*. The Continuum International Publishing Group.]
- 今泉寿明（1995）：「こっくりさん」に関する社会心理学的調査—1930年代から1992年までの流行史—。宗教と社会，1, 29-48.
- 石川眞佐江・村上康子（2017）：2歳児の楽器遊びにお

けるモノとのかかわりの特徴—楽器へのアプローチの違いに着目して—。音楽教育実践ジャーナル，15, 104-113.

- 加藤朝鳥訳（1930, 1996改訂）：レオナルド・ダ・ヴィンチの繪画論。北宋社。
- 桂博章・佐川馨（2006）：歌唱の授業における情景の指導の効果について。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，28, 23-32.
- 岸俊行・塚田裕恵・野嶋栄一郎（2004）：ノートテイキングの有無と事後テストの得点との関連分析。日本教育工学会論文誌，28, 265-268.
- 松實輝彦（2014）：幼児教育における玩具を用いたオートマティズム絵画製作について—保育者養成校での造形実践の事例を中心に—。名古屋芸術大学研究紀要，35, 341-354.
- 虫明眞砂子（2000）：生涯学習の一環としての合唱活動に関する一考察—ある合唱団の事例を通して—。岡山大学教育学部研究集録，113, 129-139.
- 根本裕道（2015）：留保なきノイズ主義—ヴィヴェンザのインダストリアル・ノイズ—。立教映像身体学研究，3, 5-27.
- 西田治（2009）：苦手意識を抱かせない器楽導入指導の在り方—離島小規模小学校における実践を通して—。教育実践総合センター紀要，8, 133-146.
- 野波健彦・池上敏（2005）：創造的音楽学習の系譜（III）—創造的音楽学習が日本の学校音楽教育とその教員養成にもたらした成果と課題—。研究論叢。芸術・体育・教育・心理，55, 251-264.
- Rosenberg, H. (1952). *The American action painters*. Art News, 51 (8), 22-23, 48-50.
- 島崎篤子（2010）：日本の音楽教育における創造的音楽学習の導入とその展開。文教大学教育学部紀要委員会「教育学部紀要」，44, 77-95.
- 田中路（2012）：即興演奏を基盤とした音楽科教育デザイン—実践と理論の往還を図った学びを目指して—。教育デザイン研究，3, 66-74.
- 和田完（1962）：シャーマンの憑依行動（2）—方法論—。北海道大学教育学部紀要，8, 94-100.
- 山下薫子（2013）：「レッスン」に対する科学的アプローチの動向。音楽教育学，43 (1), 26-33.
- 吉田久五郎（1970）：音楽的能力に対する音楽教育学的考察。岩手大学教育学部研究年報，30, 159-171.

【付記 / Appendix】

本研究は，富山大学人を対象とし医療を目的としない研究倫理審査委員会の承認（H2024006）を得た。また，本研究に関して，開示すべき利益相反事項はない。

受付年月日（R6.8.1）

受理年月日（R6.11.6）

「テクスチュア」を指導内容とした創作分野の実践研究

—高等学校芸術科音楽 I におけるチャイムづくり—

坂林 良樹¹ 多賀 秀紀² 小坪 裕子³

Practical Research on Music Making Education
with a Focus on Teaching 'Texture'
—The Case of Chime Creation in High School Music I—

SAKABAYASHI Yoshiki TAGA Hidenori KOTSUBO Yuko

摘要

本稿は、高等学校芸術科音楽 I における「テクスチュア」を指導内容とした創作分野の授業実践研究について、その成果と課題を報告することを目的としている。第1著者の坂林と第3著者の小坪をメンバーとする富山県高等学校教育研究会音楽部会は、「和音を工夫してオリジナルのチャイムをつくろう」と題した音楽 I における創作分野の授業実践研究に取り組み、その成果を2023（令和5）年10月26日に富山県富山市で開催された「全日本音楽教育研究会全国大会富山大会」で公開した。第2著者の多賀は、委嘱された指導助言者の立場から、本実践研究の意義と課題について考察した。

キーワード：音楽創作学習，高等学校芸術科音楽，音楽科教育，テクスチュア

Keywords：music making education, high school art department music, music education at school, texture

1 はじめに

本稿の目的は、高等学校芸術科音楽 I（以下、音楽 I）における「テクスチュア」を指導内容とした創作分野の授業実践研究について、その成果と課題を報告することにある。

第1著者の坂林と第3著者の小坪をメンバーとする富山県高等学校教育研究会音楽部会（以下、富山県高音研）は、研究課題の検討を目的として部会員28名を対象に実施した2018（平成30）年5月のアンケート調査（以下、アンケート調査）の結果、および坂林が指導する生徒の現状をもとに、「テクスチュア」を主な指導内容とする、「和音を工夫してオリジナルのチャイムをつくろう」と題した音楽 I における創作分野の授業実践研究（以下、本実践研究）に取り組むことになった。なお、授業の第5時は2023（令和5）年10月26日に富山県富山市で開催された「全日本音楽教育研究会全国大会富山大会」（以下、全日音研）の高等学校部会において公開された。授業者は、坂林である。

第2著者の多賀はこれまで、各学校段階における音楽科の授業実践開発および授業事例研究を継続してきた。本実践研究における授業の立案および実践に際しては、集中的に取り組んでいる創作学習の評価に関わる研究¹⁾

等によって得られた知見をもとに、授業構成や学習評価のあり方を中心に随時助言を行った。本稿では、富山県高音研より委嘱された全日音研にかかる指導助言者の立場から、本実践研究の意義と課題について考察する。

なお、本稿の執筆にかかる倫理的配慮として、以下の手続きを取った。①授業実践校である富山県立氷見高等学校の藤田俊英校長による承認。②当該授業を履修した生徒とその保護者に対して研究の意義、事後に協力の意思を撤回できること、および協力しないことによって不利益は生じないことについての説明と、書面による承諾。

また、本稿における著者の役割は、多賀が本文の執筆を担当し、坂林と小坪は「5」を中心に全体の議論に関与した。

2 問題の所在

(1) 背景

1) 音楽創作学習の意義と現状

音楽科教育²⁾における創作（以下、創作学習）は、芸術作品としての表現のみを意味するものではなく（島崎2004, p.533）、実際に音を組み合わせ、音楽をつくりだすことを特徴とする（文部科学省2009, p.17）。特に、1989（平成元）年改訂の第6次学習指導要領における「音

¹⁾ 富山県立氷見高等学校 ²⁾ 富山大学学術研究部教育学系

³⁾ 富山県立富山高等学校（富山県高等学校教育研究会音楽部会代表）

楽をつくって表現する」活動の導入、および小・中学校音楽科の内容として「創作分野」³⁾が示されるようになった2008(平成20)年改訂の第8次学習指導要領を経て、その指導の充実が図られてきた。

その意義については、自己の認識や他者とのコミュニケーションの契機として(清水2016)、音楽のあり方や価値の再考を促すものとして(多賀ほか2020)など、議論は多岐にわたる。近年では、学習者の「創造性」を育成しようとする活動である点が特に強調されてきた(高須2015, 末永・菅2023など)。現行となる第9次学習指導要領の創作分野においても、「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作る活動である」と説明されている。

しかし、創作学習については取り組みの遅れが指摘されてきた。例えば、国立教育政策研究所が2015(平成27)年に実施した「高等学校学習指導要領実施状況調査」では、生徒を対象とした創作学習に関する3つの設問において、肯定的な回答が否定的な回答を下回るか、もしくは拮抗している。また、「習っていない」とした回答が3割程度にのぼっていることも無視できない⁴⁾。また、授業をデザインする立場の教師も、創作学習を扱いづらいと捉えていることが報告されている(多賀・河添2012, 長岡・徳田2023)⁵⁾。

2) 第9次学習指導要領と「資質・能力」

折しも、第9次学習指導要領の改訂によって、「資質・能力」を重視するカリキュラム改革が進みつつある。知識基盤社会の到来にともなうコンピテンシー・ベースの授業への移行として理解されるこの流れの中、音楽Iには「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」の育成が要請されている(文部科学省2019a, p.141)。そして、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするために「主体的・対話的で深い学び」(以下、AL)が推奨されるようになった(中央教育審議会2016, p.26)。

「資質・能力」については、「音楽的な見方・考え方を働かせ」ることによって育成されることが目指されている(文部科学省2019a, p.141)。「音楽的な見方・考え方」とは、「感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、音楽の文化的・歴史的背景など関連付けること」であり、「音楽を学ぶ本質的な意義の中核をなす」と説明されている(文部科学省2019b, pp.21-22)。「音楽的な見方・考え方」は、第9次学習指導要領において高等学校芸術科音楽の内容として新たに示された、音楽的要素の「知覚」とそれらが生み出す特質の「感受」を核心とする〔共通事項〕と軌を一にしている。こうした学習のあり方について小山(2017)は、音楽学習における知覚・感受への焦点化と、「音楽生成の背後にある文化

や歴史への着目による音楽文化観の深まりがみられる」(p.156)と指摘している。すなわち、量および質の両面から音楽を捉え、その成立基盤としての文化について学習することが音楽科教育の基本的なスキームとなりつつあると言ってよい⁶⁾。第9次学習指導要領に対応した解説書(以下、学習指導要領解説)においても、「〔筆者注:音楽〕表現は社会や文化の有り様と密接に関わっている」こと、「文化的・歴史的背景などの広い分野で音楽を捉え、音楽文化の理解を深めていくこと」が強調されている(文部科学省2019b, pp.22-23)。

このことを創作学習の文脈で捉え直せば、学習者が音楽をつくることを通して、社会や文化の有り様と音楽表現との関わりや、音楽文化を理解することが目指されることになる。

3) 富山県高音研と坂林による問題意識

こうした教育政策の文脈による要請は、地域レベルにおいても重要な課題である。本実践研究は、富山県高音研が主体となって進めてきたものであり、先述したアンケート調査はその一環として、「生徒に身に付けさせたい力」を教師に問うたものである。そこで多く得られたのが、「生涯にわたって音楽に親しむ心を育てたい」という趣旨の回答であった。高等学校芸術科音楽は、生涯学習への接続という意味において重要な位置にある⁷⁾。そのため富山県高音研では、生徒が試行錯誤しながら主体的に音楽と向き合い、また生涯にわたって音楽に親しんだり学んだりする姿を目指して研究を進めることとなった。

また、本実践研究の授業者である坂林は、日々の授業に取り組む中で、指導する生徒の創作経験の少なさを感じてきた。実際、坂林が2023(令和5)年度に生徒を対象として実施したアンケートでは、「旋律」を創作した経験の少なさが顕著であることが明らかになっている⁸⁾。このことは、坂林自身の実感と一致するものであった。その一方で、音楽を構成する「旋律」以外の「音楽を形づくっている要素」に着目させることの難しさについて、特に鑑賞領域の授業実践を通して直面することもあった。

(2) 課題設定

以上の背景から、本実践研究は以下のような2点の課題にアプローチするものである。

第1は、社会や文化の有り様と音楽表現との関わりや、音楽文化の理解を目指す観点から一層重視されてきている創作学習について、さらなる充実に参加できる授業プランを提案することである。特に、創作学習の取り組みが遅れていることを踏まえたとき、音楽Iにおける授業実践の蓄積と、それによって得られた知見の共有が求められよう。

第2は、第9次学習指導要領に示された以上のような「資質・能力」の育成を可能にする創作学習の授業構成について指導内容の視点から検討し、示唆を得ることで

ある。授業実践の立場からは、ALに関心が向けられ、富山県高音研も主体的に音楽と向き合う生徒の育成を全面に掲げた研究に取り組もうとしている。その一方で、ALの導入によって教育方法や授業構成が規定されることへの疑義や懸念も提出されている(田上 2016, 石井 2017 など)。八木(2022)は、こうした「アクティブ・ラーニングの活動主義化」の要因を、教科にかかわる内容に関する議論の不在とみるが(p.154),方法論の先行によって指導内容が希薄化することは避けなければならない。

3 授業デザインの視点

(1) 指導内容としての「テクスチュア」

「指導内容」とは、学習者に学ぶことが期待される内容であり、「学習を通して形成されるコンセプト」である(高橋・小島 2009, pp.93-94)。「思考力・判断力・表現力」や、「資質・能力」といったコンピテンシーの育成を重視する近年の学習指導要領改訂によって、音楽科における授業構成は、設定した指導内容等を中心に教材を構成する「内容先行型」に移行しつつある⁹⁾。創作学習においては、学習者が音楽をつくることを通じた音楽文化の理解や「資質・能力」の獲得が目指されていることは2-(1)-2)で述べた。したがって、教材を「教育の目的・目標を達成するための内容を、教育の対象者に理解させるために制作・選択された図書その他素材」(新井 2016, p.9)と考えたとき、創作学習における教材は学習者がつくる音楽そのものとして、指導内容と明確に区別されることになる。

その指導内容は、学習指導要領における各領域・分野と、その指導事項および〔共通事項〕からなる(西園 2015, p.50)。特に、〔共通事項〕は第9次学習指導要領において高等学校芸術科音楽に新設されたまさに「内容」であり、音楽文化の理解や「資質・能力」の獲得が「音楽を形づくっている要素」の知覚・感受による学習するスキームとして確立されつつあることは先述したとおりである。すなわち、指導内容の決定においては知覚・感受の対象となる「音楽を形づくっている要素」の選択が重要であり、それを基盤として学習指導要領に示された指導事項に即した授業デザインを行うことになる¹⁰⁾。本実践研究においては、富山県高音研と坂林が1-(1)-3)で述べたような生徒の実態をもとに、「テクスチュア」を指導内容として授業デザインを進めていった。

その「テクスチュア」は、〔共通事項〕に含まれる「音楽を形づくっている要素」のひとつである。『音楽大辞典』によると、「テクスチュア」は音楽の書法上の特徴であり、「旋律的な線を織物の縦糸に、また和声的な響きを横糸に例えられる」と説明される(p.1550)。具体的には、モノフォニーに無意図的な音程やリズムのズレが生じた際などにおけるヘテロフォニー、異なる旋律を同時に進行させるポリフォニー、主となる旋律を和音

で支える構造のホモフォニーが挙げられる(難波 2008, p.243-244)。第9次学習指導要領に対応した中学校の学習指導要領解説においても、「音楽における音や声部の多様な関わり合い」(文部科学省 2018, p.117)と説明されており¹¹⁾、音楽を垂直、水平の両方向から捉える概念であると言ってよい。

先述したような生徒の実態を踏まえた創作学習としては、「テクスチュア」よりむしろ「旋律」を扱う学習活動がまずは検討されよう。一方で、音楽文化には「多声性」¹²⁾を獲得することで発展してきた側面もある。例えば、西洋古典音楽は先述したモノフォニーからポリフォニーへと複雑化し、また日本の伝統的な音楽としての雅楽にもヘテロフォニーの構造が見られる。「旋律」と合わせて、意識が向きにくい「旋律」以外の声部を創作することで、学習者が音楽を「テクスチュア」の面から構造的、あるいは立体的に把握できるようになる可能性が期待できる。

(2) 授業デザインの過程にみる富山県高音研による3つの研究視点

次に、「テクスチュア」を指導内容とする授業デザインの過程について、富山県高音研による以下の3つの研究視点¹³⁾と関連させて整理する。①主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善、②生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる力を育む授業づくり、③指導と評価の工夫。

坂林は、「授業に対するやる気が高まるようなオリジナルのチャイムをつくらう」を授業の学習課題として設定し、チャイムをつくる授業実践をデザインした。言うまでもなく、授業を受ける生徒にとってチャイムは身近な存在であり、学校生活の時間的な区切り、あるいは様々な感情の喚起などいわば「信号」の役割を果たす。こうしたチャイムを生徒が創作すること、つまりは「音楽の生産者」の立場に身を置くことは、その役割を含めた意味や価値を思考することでもあり、生活や社会の中の音や音楽の働きとしての音楽文化を知る契機になることが期待される。この意味において、チャイムをつくることは視点②、すなわち音楽Iにおいて目指される「資質・能力」の育成に寄与するものと考えられる。

一方で、「資質・能力」の育成のためには、「音楽的な見方・考え方」を働かせることが前提となる。つまり、「音楽を形づくっている要素」の知覚・感受によって量および質の両面から音楽を捉えたうえで、チャイムの意味や価値を考える授業がデザインされることになる。その知覚・感受の対象となるのが、指導内容としての「テクスチュア」である。

坂林が「テクスチュア」を選択した意図は、「旋律」以外の「音楽を形づくっている要素」に生徒の意識を向けさせることにある。ただし、学校等で使用されるチャイムはその多くが単旋律である。「テクスチュア」の知覚・感受を促すためにあえてチャイムに和音をつけ、単旋律

や異なる和音を付けたものを比較聴取することによって、その意味や価値の理解につながることを期待される。視点①にある「深い学び」は、こうした「音楽的な見方・考え方」や、既習のものも含めた知識の習得・活用・探求によって目指されることになる。

同時に、チャイムの意味や価値について考えることは、同じく視点①にある「主体的な学び」を促すことにもなる。「主体的な学び」は、「学習者の学びに向かう意思と、その学びの内容や質」を問う（高木 2018, p.12）。つまり、生徒が現実的な文脈で学習課題を捉え、それに取り組むことへの必然性を見出さなければならない。そのために坂林は、つくったチャイムを実際に学校で使用することを生徒に提案している。このことは、様々な感情を喚起するチャイムを創作することによって、自らの手で学校生活をより充実させるという現実的な学習課題に取り組むことを促すものと考えられる。

以上の学習活動を支えるのが、視点①にある「対話的な学び」と、視点③の「指導と評価の工夫」としての ICT 機器の活用である。前者の「対話的な学び」では、他者との対話による知識の獲得や更新、あるいは拡大が期待される。高木（2018）は、学習者が「対話的な学び」によって自己相対化や、自己認識をすることに意味があると述べている（p.12）。授業では、旋律に和音をつける活動をグループで行うだけでなく、他のグループに対して作品の創作意図をプレゼンテーションし、改善のための意見交換をする活動を取り入れた。

また、後者の「指導と評価の工夫」として、クラウド型音楽学習プラットフォーム「Flat for Education」（以下、Flat for Education）を生徒の端末で使用している。この Flat for Education によって、創作における記譜のみならず、実際に音を出して作品を確認することが容易になることが期待される。また、クラウド型であることから、生徒の学習状況を確認することが容易であり、坂林から生徒への適切な評価につながるものと考えられる。

4 授業実践

(1) 実践の概要

実践は、富山県立氷見高等学校の第 1 学年音楽選択者（38 名）を対象に、2023（令和 5）年 10 月 3 日（第 1・2 時）、17 日（第 3・4 時）、26 日（第 5 時）、31 日（第 6 時）に、同校の音楽教室で行った。なお、10 月 26 日（第 5 時）の授業は、全日音研における公開授業として、富山県立呉羽高等学校の多目的ホールで行っている。授業プランの概要は、次頁以降を参照されたい。

(2) 授業の実践

まず、単旋律のチャイムの実例を生徒に聴かせ、その役割を考えることで関心をもたせる。その後、生徒のタブレット端末とキーボードを用いて、グループでチャイ

ムの旋律を創作する活動に移行した。

坂林が提示した創作の条件は、①白鍵を使うこと、② 2 から 4 小節の長さにするものの 2 点である。その際のタブレット端末の用途として、主としてキーボードで制作したものを入力して記録するグループと、タブレット端末を中心に使用して制作するグループがみられた。そうして創作された単旋律のチャイムは、クラス全体で共有され、グループごとにその創作意図を説明した（主に第 1 時）。

次は、創作した単旋律のチャイムに和音をつける段階となる。はじめに、一般的に用いられているチャイムの旋律に坂林が和音をつけて創作した 2 つの作品を生徒に聴かせ、それぞれの曲想を感受させた。そして、曲想の違いが和音のつなげ方と重ね方によって生まれることを理解させようとして、グループごとに和音をつけさせることになる。ここでは、既習事項であるダイアトニック・コードについて確認し、さらにメジャー・コードとマイナー・コードを知覚・感受した。和音をつけるにあたっては、ダイアトニック・コードに限定せず、必要に応じて構成音を変更すること、また創作したチャイムの旋律を修正することも可能としている（主に第 2・3・4 時）。

そうして和音をつけたチャイムについては、改善のための意見を得るためにグループごとにプレゼンテーションを行い、その創作意図を他のグループのメンバーに説明した。そこで得られた意見は、最終的な作品の仕上げに反映させることになった（主に第 5・6 時）。

以上の学習活動を経た生徒は、授業の総括として、アセスメントシートに以下の 5 点を記述している。①どのようなチャイムにしようと考えましたか。②実際にどんなチャイムになりましたか。③どのように和音を工夫しその結果どのように雰囲気は変化しましたか。④チャイムの役割はどのようなものだと考えますか。⑤チャイムをつくったことで自分の学校生活をどのようにしていきたいですか。

(3) 考察

後掲の授業プランにあるように、生徒の学習活動はその多くがグループ単位で行われた。ここでは、授業プランに示した 3 つの「題材の評価規準」に即して、グループごとに作成したワークシート 13 枚および作品、および有効と認められた 36 名分のアセスメントシートの記述を資料としながら、総括的評価を試みる。

1) 「思考・判断・表現」の評価

まず、「思考・判断・表現」の評価規準「テクスチャを知覚し、その働きを感受しながら、知覚したことと感受したこととの関わりについて考え、どのように音楽をつくるかについて表現意図をもっている」については、グループごとに作成したワークシートのうち、生徒が第 5 時で実施した創作意図のプレゼンテーションに用いた原稿の記述から評価することが適切と判断した¹⁴⁾。

授業プラン(概要)

1. 題材名:和音を工夫してオリジナルのチャイムをつくらう

2. 指導内容:

学習指導要領との関連 音楽Ⅰ「A表現」(3)創作 ア, イ, ウ(イ)
[共通事項](1)ア

思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素:テクスチャ(和音や和音同士のつながり)


3. 題材の目標:

- (1) 音を連ねたり重ねたりしたときの響き, 音楽の特徴及び構成上の特徴について, 表したいイメージと関わらせて理解するとともに, 創意工夫を生かした創作表現を工夫するために必要な, 旋律をつくったり, つくった旋律に和音等をつけた音楽をつくったりする技能を身につける。 (知識及び技能)
- (2) テクスチャを知覚し, その働きを感受しながら, 知覚したことと感受したこととの関わりについて考え, 創作表現を創意工夫する。 (思考力, 判断力, 表現力等)
- (3) 和音や和音同士のつながりと曲想との関わりに関心をもち, 主体的・協働的に創作の学習に取り組むとともに, 音楽によって生活や社会を明るく豊かなものにしていく態度を養う。 (学びに向かう力, 人間性等)

4. 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 音を連ねたり重ねたりしたときの響き, 音階の特徴及び構成上の特徴について, 表したいイメージと関わらせて理解している。(知識) ② 創意工夫を生かした創作表現をするために必要な, 旋律をつくったり, つくった旋律に和音等をつけた音楽をつくったりする技能を身に付け, 創作で表現している。(技能)	① テクスチャを知覚し, その働きを感受しながら, 知覚したことと感受したこととの関わりについて考え, どのように音楽をつくるかについて表現意図をもっている。(思考)	① 和音や和音同士のつながりと曲想との関わりに関心をもち, 主体的・協働的に創作の学習に取り組もうとしている。(態度)

5. 学習展開過程(全 6 時間)

時	ねらい	生徒の学習内容	生徒の学習活動	評価
1 ・ 2	◆ 単旋律のチャイムをつくり, その役割に関心をもち。 ◆ 和音の知識を身に付け, よりよいチャイムの創作に生かす。	○様々なチャイムの雰囲気の違いに興味をもち。 ○和音と曲想との関わりについて考える。	●グループに分かれて, 授業の始まりが楽しくなるようなチャイムのイメージや曲想について話し合う。 ●既存のチャイムの例をいくつか比較聴取し, 参考にしながら旋律の動きを工夫して単旋律のチャイムをつくる。 ●つくったチャイムを全体で共有する。 ●さらにチャイムを良いものにするにはどうすれば良いかグループで話し合う。 ●教師による《ウェストミンスター》の旋律に和音を付けた例を聴き, 聴き取ったことと感じ取ったことを	知 ・ 技 思 態 

		○和音の仕組みについて理解する。	<p>ループで意見を述べ合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●教科書を用いて、三和音の仕組みと、ダイアトニックコードについて復習する。 ●和音の基本となる長三和音と短三和音の響きの違いを聴き比べ、自由に話し合う。 				
3 ・ 4	◆ 和音の移り変わりや曲想との関わりを理解し、創作表現を工夫する。	○和音と曲想との関わりを理解し、表したいイメージに合うように試行錯誤しながら音の重ね方を考える。	<ul style="list-style-type: none"> ●《ウェストミンスター》に、教師が前時とは違う和音を付けた作品例を聴く。 ●グループに分かれて、前時に話し合った授業の始まりが楽しくなりそうなチャイムのイメージや曲想について確認する。 ●前時につくった旋律に和音を付ける。 ●チャイムのイメージや曲想によって、長三和音と短三和音以外も試す。 ●完成したものを、Flat for Educationで提出する。 ●次時のプレゼンテーションの準備をする。 				
5	◆ 他のグループの作品や他者の意見を通して、自分たちの作品を見直し、改善する。	<p>○作品について意見交換を行い、和音と曲想との関わりについて考えを深める。</p> <p>○表したいイメージをより明確に表現するために創意工夫を重ねる。</p> <p>○改善の途中経過を全体で共有する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●班ごとに、楽譜の画面を見せながら、創作意図等のプレゼンテーションを行う。同時に、他グループの作品に対する意見を各自でワークシートに記入する。 ●班で、お互いに関心したことや気になった点の意見交換を行う。 ●意見交換で出た意見や、他グループの作品と自分たちの作品の違いについてグループで話し合い、作品を改善する。 ●他者からの意見および、途中まで改善したことをグループで全体に発表する。 			①【観察・記述】	
6	◆ 作品を改善し、オリジナルのチャイムを完成させる。	○意見交換をもとにして作品を改善し、完成させる。	<ul style="list-style-type: none"> ●意見交換で出た意見をグループで再確認する。 ●取り入れる意見をもとに、改善すべき箇所を明確にする。 ●改善後の作品の曲想のイメージをもち、必要に応じて和音を変更する。 ●完成した作品を Flat for Educationで提出する。 ※つくったチャイムは、実際に使用する。 	①	知【作品・記述】	② 技【作品】	①【観察・記述】

【a 班】

苦手な教科の授業の前に気分が上がって、やる気ができるようなチャイムをつくることを目標にして制作しました。そのために、音を少しずつ上げていったり、和音も明るいメジャーの和音をたくさん使い、全体的に音を上げていったりすることを意識しました。同じ和音を使いすぎないように、先生にアドバイスをもらいながらなるべく違う和音を使いました。また、和音のながさも変えることで、気持ちの高揚をイメージしました。

(原文ママ、下線は筆者)

【b 班】

このチャイムは落ち着いた気持ちで授業を受けれるように作ったものです。普段のチャイムとは違ったふんきのチャイムなのでより1層授業に集中できると思います。和音を使い高音の使いすぎに注意して、落ち着いた響きをプラスしたチャイムにしました。最後を「ド」にすることでチャイムの最後をしめくることができました。ぜひ、私たちのチャイムを聞き、落ち着いた気持ちで授業にのぞみ、学力向上を目指しましょう。

(原文ママ、下線は筆者)

a 班は、それぞれの工夫についての具体的な言及と、それらによってもたらされる効果、すなわち曲想について、チャイムの旋律とそれを支える和音を関わらせて記述している。b 班の記述は、その意味においてチャイムの旋律に関する記述がやや少ないように読めるが、どのようなチャイムをつくるかについての詳しい説明がなされていると解釈できる。

この2グループを含めた13グループ中12グループの創作意図のプレゼンテーション原稿における記述が「十分満足できる」「おおむね満足できる」と判断された。

2) 「知識」の評価

次に、「知識」の評価規準「音を連ねたり重ねたりしたときの響き、音階の特徴及び構成上の特徴について、表したいイメージと関わらせて理解している」については、各生徒が授業のアセスメントとして記述した設問③「どのように和音を工夫しその結果どのように雰囲気を変化しましたか」をもとに評価した。

【生徒 A】

同じ和音を何回も繰り返さないようにしたり、リズムを変化させたことで聞いていて飽きないチャイムになった。メロディーといっしょに和音も少しずつ音程を高くしていくことによって、チャイムの雰囲気が明るくなっていった。また、和音の数をだんだん増やしていくことによって気持ちが上がっていくチャイムになった。

(原文ママ、下線は筆者)

【生徒 B】

- 明るいイメージにしたかったので、明るい和音のメジャーの和音を多く取り入れた。→明るいイメージになった。
- メロディーがほとんどド・ミ・ソの3音からできていたので、和音もドミソの音を使って作った。→まとまりのあるまきやすいチャイムになった。

(原文ママ、下線は筆者)

生徒 A は、チャイムの旋律と「テクスチュア」としての和音を関わらせて、そのうえで生み出された曲想やイメージについて記述している。一方で、評価規準にある「音階の特徴」についての言及は、やや弱い。その点について生徒 B は、「音階の特徴」を下線部のように記述している。

この点については、設問③が和音への言及に限定されていたことによるものと考えられる。この点に関して、「音階の特徴」もしくは旋律について何らかの記述をしている生徒は、36名中14名であった。

3) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価

「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準「和音や和音同士のつながりと曲想との関わりに関心をもち、主体的・協働的に創作の学習に取り組もうとしている」についても、各生徒がアセスメントとして記述したワークシートの設問⑤「チャイムをつくったことで自分の学校生活をどのようにしていきたいですか」をもとに判断した。ただし、本評価規準においては主に態度面の評価が求められるため、「題材の目標」にある「音楽によって生活や社会を明るく豊かなものにしていく態度」に対応する記述を含めて評価を行う必要がある¹⁵⁾。

【生徒 C】

チャイムをつくったことで、いままでなんとも思わずに聞いていたチャイムを少し意識して、気持ちを切り替えられるようにしていきたい。

自分たちがつくったチャイムをきくことで、授業の前にやる気を出して、苦手な教科にも積極的に取り組んでいきたい。

【生徒 D】

今まではごくふつうのチャイムだったけれど、このめざらしく私たちだけのチャイムをつくったことで、明るく、今までは次の授業が好きではなくてもよし！ みんなでがんばろう！ と思うようにしたいです。また、いろんなこと、苦手なことにも挑戦して楽しい学校生活を送りたいです。

先述したように、本授業実践における主体性は、生徒が現実的な文脈で学習課題を捉えることと、それに取り

組むことへの必然性を見出すことによって育成されるものであった。つまり、チャイムの創作を通して、学校生活を自ら改善しようとする生徒の態度を涵養することが必要であると考えられる。生徒Cと生徒Dの記述は、チャイムに対するこれまでの認識を振り返ったうえで、その価値や意味を改めて思考し、学校生活を前向きに捉えようとする態度が現れているものと解釈できる。その一方で、こうした態度が読み取れるものの、チャイムと関わらせていない記述も散見された。

4) 「技能」の評価

最後に、「技能」の評価規準「創意工夫を生かした創作表現をするために必要な、旋律をつくったり、つくった旋律に和音等をつけた音楽をつくったりする技能を身に付け、創作で表現している」については、グループで創作した作品をもとに評価することになる。

【a班】



【b班】



4-(2) で述べたように、チャイムの旋律については、①白鍵を使うこと、②2から4小節の長さにする。和音については、①ダイアトニックコードを基本とすること、②構成音の変更も可能とする条件を、坂林から生徒に提示している。ここで示したa班とb班の作品については、これらいずれの条件にも従う形で創作されている。ただし、創作学習の評価としては、「創意工夫を生かした創作表現をするために必要な技能」、すなわち創作意図の作品への反映が適切であるかについても見取る必要がある。

a班は、創作意図のプレゼンテーション原稿として、「音を少しずつ上げていったり、和音も明るいメジャーの和音をたくさん使い、全体的に音を上げていったりすることを意識しました。同じ和音を使いすぎないように、先生にアドバイスをもらいながらなるべく違う和音を使いました」と記述していた。同じくb班については、「和音を使い高音の使いすぎに注意して、落ち着きをプラスしたチャイムにしました。最後を「ド」にすることでチャイムの最後をしめくくることができました」と記述して

いた。

いずれのグループの作品も、記述との間に大きな齟齬はみられないと考えられる。また、他のグループについても同様であり、評価規準に示した「技能」はおおむね習得できていると考えられる。

5 まとめ

本稿では、坂林および小坪を中心とする富山県高音研が進めてきた本実践研究について、その背景や問題、富山県高音研による3つの研究視点とそれに基づく授業デザインの過程、立案された授業プランとその実践を、委嘱された指導助言者である多賀の立場から整理し、考察してきた。その本実践研究の課題は、社会や文化の有り様と音楽表現との関わりや、音楽文化の理解を目指す観点から一層重視されてきている創作学習の充実に寄与する授業プランを提案すること。そして、第9次学習指導要領に示された以上のような「資質・能力」の育成を可能にする創作学習の授業構成について指導内容の視点から検討し、示唆を得ることの2点である。以下、本実践研究の成果や意義、残された課題を述べて総括としたい。

まず、「思考・判断・表現」の評価結果から、指導内容として設定した「テクスチュア」の特徴を、生徒が大まかに把握し、チャイムづくりに用いようとしていたことが読み取れる。一方で、「知識」の評価結果は、坂林の問題意識から立ち上がる「テクスチュア」の本質的な理解、すなわち音楽を構造的あるいは水平的に把握するという点において課題の存在を示すものとなった。背景としては、考察として4-(3)-2)で指摘したアセスメントシートの発問に加えて、展開の都合からチャイムの旋律を創作した後に和音を扱ったことで、生徒がそれぞれを各論的に受容した可能性が考えられる。また、授業全体に占める割合として、和音にかかわる学習活動が大きかったことも一因であろう。この点については、生徒の意識が向きにくい「旋律」以外の声部を意識的に取り上げて扱った本実践研究の授業デザインとして、やむを得ないことかも知れない。

また、「主体的に学習に取り組む態度」の評価結果から、チャイムをつくるという学習課題を生徒が現実的な文脈で捉え、取り組むことへの必然性を見出すことについて以下のことを指摘できる。態度の面、すなわち「音楽によって社会や生活を明るく豊かなものにしていく態度」については、多くの生徒が学校生活を前向きに捉えようとする態度をアセスメントシートの記述として表明していた。このことは、現実的な文脈で設定された学習課題が、生徒の主体的な学習を促したことによるものと考えられる。一方で、その態度がチャイムを創作することによって育まれたものかについての判断は困難であった。以上から、チャイムをつくるという学習課題は生徒の学習への動機づけとしては有効であったものの、その

意味や価値を十分に思考するまでには至らなかった可能性がある。

以上をもとに、「資質・能力」の育成を可能にする創作学習の授業構成について、指導内容の視点から次の点を指摘したい。まず、「テクスチュア」を指導内容として創作学習の授業をデザインすることについては、本実践研究がその可能性を拓くことに貢献できたと考えてよい。それは、「テクスチュア」を理解させようとする学習課題を、生徒にとって現実的な文脈として設定できること、そして「音楽を形づくっている要素」として「テクスチュア」を知覚・感受させることで、これを用いた創作学習が展開できたことによる。

一方で、チャイムの意味や価値についての生徒の十分な思考を授業のアセスメントとして確認できなかったことを踏まえたとき、「資質・能力」の育成を目指す授業構成としては改善の余地が認められる。2-(1)-2)で述べたように、創作学習においては、学習者が音楽をつくることを通して、社会や文化の有り様と音楽表現との関わりや、音楽文化を理解することが目指されることになる。このことは、音楽科における「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」の具現化であり、「音楽的な見方・考え方」を働かせること、すなわち本実践研究における指導内容としての「テクスチュア」の知覚・感受はその前提として位置づく。この点に関しては、知覚・感受を含めた指導内容の理解と、「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」の育成との接合をより確実なものとしなければならない。本実践研究における授業プランに即して言えば、「テクスチュア」の視点からチャイムを創作することによって、単旋律のチャイムとの違いを音楽の構造、あるいは特質や雰囲気面の面から把握したうえで、そのことがもつ音楽的な意味に生徒の思考を導く学習を展望できる。

ただし、本実践研究で取り上げた「テクスチュア」のように、特定の「音楽を形づくっている要素」に焦点化した指導内容の設定には、留意すべき側面もある。八木(2017)は、教材と学習者をつなぐ「メディア」として作用する〔共通事項〕や「音楽を形づくっている要素」が自縛性をもつことによって、教育する意図の屈折や教育される側の自由を奪う可能性を指摘している(p.58)。坂林による実際の授業においても、創作するにあたっての生徒の関心が「強弱」や「アーティキュレーション」といった「テクスチュア」以外の「音楽を形づくっている要素」に向くことがあった。こうした課題は、〔共通事項〕が先行して示されている義務教育段階の実践からすでに指摘がなされている(檜下ほか2022)。近年では、授業デザインにおいて「思考・判断のよりどころとなる音楽を形づくっている要素」を設定することが推奨されているが¹⁶⁾、このことをもって特定の「音楽を形づくっている要素」以外の指導を妨げるものと曲解してはならない。

本稿において提示した授業プランは、以上のような成果や意義、課題が明確になった本実践研究に基づくものとして、創作学習の充実に寄与するものとなろう。今後、授業者や富山県高音研による研究の蓄積の上に、より精度の高い授業プランとして再構成され、新たな実践として生まれ変わることを期待したい。

謝辞

本稿の執筆にあたって、富山県音楽教育研究会の山口浩二会長より助言をいただいた。また、富山県立水見高等学校の藤田俊英校長はじめ、生徒とその保護者の皆様には快く協力いただいた。記して御礼を申し上げます。

注

- 1) 日本学術振興会科学研究費助成事業(科研費)若手研究「パフォーマンス評価を取り入れた学習プロセスと作品を統合する音楽創作授業の開発」(課題番号:19K14232)など。
- 2) 本稿では、小学校および中学校音楽科、高等学校芸術科音楽を総称するものとして「音楽科教育」を用いる。
- 3) 当該の学習指導要領においては、表現領域を構成する1つの分野として「音楽づくり分野」(小学校)、「創作分野」(中学校)が示されている。
- 4) 国立教育政策研究所のホームページにおいて公開されている以下の資料を参照。
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/17h27seito_ongaku.pdf>
- 5) 2010(平成22)年に島根県内の高等学校教員を対象として実施された調査では、各校の年間指導計画に位置づけられた創作学習の割合が、他の領域・分野に比して相対的に低いことが明らかにされている(多賀・河添2012, p.96)。さらに、岡山県内の高等学校教員を対象として実施された調査では、「創作分野の授業を実施しやすいと感じない」とする回答が全回答者中64.0%、創作分野の授業を実施することを「苦手である」「やや苦手である」とした回答が同じく56.0%であったことが報告されている(長岡・徳田2023, p.56)。
- 6) この点に関わる問題を指摘したものとして、檜下ほか(2022)がある。
- 7) 第9次学習指導要領における高等学校芸術科音楽Iの目標として、「主体的・協働的に音楽の幅広い活動に取り組み、生涯にわたり音楽を愛好する心情を育むとともに、感性を高め、音楽文化に親しみ、音楽によって生活や社会を明るく豊かなものにしていく態度を養う」ことが示されている(文部科学省2019a, p.141 下線は筆者)

- 8) 調査の対象とした生徒 88 名のうち、リズム創作等に関する経験を有する生徒が 70 名であったのに対し、「旋律」の創作等に関しては 2 名であった。
- 9) 山中 (2017) は、教材解釈を中心とする授業構成を「楽曲教材先行型」、設定した教育内容を中心に教材を組織する授業構成を「内容先行型」と整理している (p.2)。
- 10) こうした学習のあり方については、J. デューイによる「芸術的経験論」とのから導き出された、「生成の原理」との関連が指摘されている (檜下ほか 2022, p.76)。
- 11) 高等学校学習指導要領解説には「テクスチュア」に関する記述がなかったため、中学校学習指導要領解説を参照した。
- 12) 「多声性」(multi-part organization) については、柘植・塚田 (1999, p.190) に以下のような説明がある。「従来西洋音楽で用いられてきたポリフォニーやハーモニーという用語に代わる言葉。同時的な変奏によって生じるヘテロフォニーやまたドローンなども含まれる。」
- 13) これらの研究視点は、2019 (令和元) 年度の全日音研東京大会で設定され、本稿が取り上げている富山大会まで継続して取り組まれているものである。
- 14) 生徒の個人情報に配慮し、実際のグループ名とは異なる表記とした。
- 15) この点については、2019 (平成 31) 年 3 月の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会から出された「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」において、「学びに向かう力、人間性等」については、「主体的に学習に取り組む態度」として観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分と、それにはなじまず、個人内評価等を通じて見取部分があることに留意する必要がある旨が述べられていることによる。
- 16) 志民 (2020) を参照。
- とはなにかー」田中耕治 (編)『戦後日本教育方法論史 (下) -各教科・領域等における理論と実践-』ミネルヴァ書房, pp.141-160.
- 志民一成 (2020)「資質・能力の育成に向けた題材構想の考え方」『初等教育資料』997 東洋館出版社, pp.44-47.
- 清水稔 (2016)「学校で音楽をつくることの再認識 -音楽は自己のイメージから生成しない-」『音楽教育学』46 (2), pp.25-36.
- 末永友美・菅裕 (2023)「音楽づくりに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-」『宮崎大学教育学部紀要』101, pp.129-150.
- 高木展郎 (2018)「『主体的・対話的で深い学び』の意味」教職員支援機構 (編)『主体的・対話的で深い学びを拓く -アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善し授業力を高める』学事出版, pp.8-12.
- 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 -21 世紀型スキルを視点にした創造性の育成-」『音楽教育実践ジャーナル』13 (1), pp.6-17.
- 高橋澄代・小島律子 (2009)「音楽科における思考力を育成する単元の構成原理」『大阪教育大学紀要 第 V 部門:教科教育』57 (2), pp.85-102.
- 多賀秀紀・河添達也 (2012)「高等学校定時制課程芸術科「音楽 I」における創作の授業実践 -言葉の抑揚を生かした旋律づくりを通して-」『島根大学教育臨床総合研究』11, pp.91-106.
- 多賀秀紀・大坪史尚・千田恭子 (2020)「音楽創作学習におけるルーブリックの開発:小学校音楽科におけるパフォーマンス評価および課題の実践をもとに」『音楽学習研究』16, pp.91-102.
- 田上哲 (2016)「教育方法的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会 (編)『アクティブ・アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』, pp.10-23.
- 柘植元一・塚田健一 (1999)『はじめての世界音楽 -諸民族の伝統音楽からポップスまで』音楽之友社.
- 長岡功・徳田旭昭 (2023)「高等学校芸術科「音楽」における創作学習の実態調査 -音楽教諭を対象とした質問紙調査から-」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』184, pp.53-61.
- 難波正明 (2008)「音楽の垂直的な関係」秀村冠一・小林君江・難波正明『音楽のリテラシー』オブラ・パブリケーション, pp.243-251
- 西園芳信 (2015)『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房.
- 文部科学省 (2009)『高等学校学習指導要領解説 芸術 (音楽 美術 工芸 書道) 編 音楽編 美術編』教育出版.
- 文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告

引用・参考文献

〈書籍・論文〉

- 新井郁夫 (2016)「第 1 章 教材とは」『教材学概論』日本教材学会 図書文化, pp.7-15.
- 石井英真 (2017)「資質・能力ベースのカリキュラム改革と教科指導の課題 -強化の本質を追求する授業のあり方-」日本教育方法学会 (編)『学習指導要領の改訂に関わる教育方法的検討 -「資質・能力」と「教科の本質」をめぐって-』図書文化, pp.35-48.
- 檜下達也・多賀秀紀・小山英恵・笹野恵理子 (2022)「音楽科教育の実践研究を問い直す」『音楽教育学』51 (2), pp.76-77.
- 小山英恵 (2017)「第 7 章 音楽科教育の変遷 -音楽文化

示) 解説 音楽編』教育芸術社.

文部科学省 (2019a)『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』東山書房.

文部科学省 (2019b)『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 芸術 (音楽 美術 工芸 書道) 音楽編 美術編』教育図書.

八木正一 (2017)「メディアとしての〔共通事項〕—その論理と課題—」『音楽文化研究』16, pp.57-60.

八木正一 (2022)「音楽科におけるコンピテンシーとアクティブ・ラーニングの課題—教育内容の再構成を視点として—」『音楽文化研究』21, pp.147-163.

山中文 (2017)『音楽科における教育内容論の成立と展開に関する研究—授業構成の方法との関連を視野に入れて—』風間書房.

〈インターネット〉

国立教育政策研究所「高等学校学習指導要領実施状況調査」PDF 資料

〈https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/17h27seito_ongaku.pdf〉 (2024/07/30 確認).

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) (中教審第 197 号)」PDF 資料

〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf〉 (2024/07/30 確認).

中央教育審議会 (2019)「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」PDF 資料

〈https://www.mext.go.jp/content/20240425-mxt_kyoiku01-000035713_04.pdf〉 (2024/07/30 確認).

〈事典〉

島崎篤子 (2004)「創作指導」『日本音楽教育事典』音楽之友社, pp.533-544.

『音楽大辞典 第 3 巻』(1984)「テクスチュア」平凡社, p.1550.

受付年月日 (R6.8.2)

受理年月日 (R6.11.6)

「音色」を指導内容とした鑑賞領域の実践研究

—高等学校芸術科音楽 I における《巢鶴鈴慕》の鑑賞—

平井 美生¹ 多賀 秀紀² 小坪 裕子³

Practical Research on Music Appreciation Education
with a Focus on Teaching 'Tone Color'
—Using 'Sokaku-Reibo' as Teaching Material—

HIRAI Miki TAGA Hidenori KOTSUBO Yuko

摘要

本稿は、高等学校芸術科音楽 I における「音色」を指導内容とした鑑賞領域の授業実践研究について、その成果と課題を報告することを目的としている。第1著者の平井と第3著者の小坪をメンバーとする富山県高等学校教育研究会音楽部会、「音色の変化を感じながら、尺八音楽《巢鶴鈴慕》を味わおう」と題した音楽 I における鑑賞領域の授業実践研究に取り組み、その成果を2023（令和5）年10月26日に富山県富山市で開催された「全日本音楽教育研究会全国大会富山大会」で公開した。第2著者の多賀は、委嘱された指導助言者の立場から、本実践研究の意義と課題について考察した。

キーワード：音楽鑑賞教育、高等学校芸術科音楽、音楽科教育、音色、日本の伝統的な音楽

Keywords：music appreciation education, high school art department music, music education at school, tone color, traditional japanese music

1 はじめに

本稿の目的は、高等学校芸術科音楽 I（以下、音楽 I）における「音色」を指導内容とした鑑賞領域の授業実践研究について、その成果と課題を報告することにある。

第1著者の平井と第3著者の小坪をメンバーとする富山県高等学校教育研究会音楽部会（以下、富山県高音研）は、研究課題の検討を目的として部会員28名を対象に実施した、2018（平成30）年5月のアンケート調査（以下、アンケート調査）の結果、および平井が指導する生徒の現状をもとに、「音色」を主な指導内容とする、「音色の変化を感じながら、尺八音楽《巢鶴鈴慕》を味わおう」と題した音楽 I における鑑賞領域の授業実践研究（以下、本実践研究）に取り組むことになった。なお、授業の第3時は2023（令和5）年10月26日に富山県富山市で開催された「全日本音楽教育研究会全国大会富山大会」（以下、全日音研）の高等学校部会において公開された。授業者は、平井である。

第2著者の多賀はこれまで、各学校段階における音楽科の授業実践開発および授業実践研究を継続してきた。本実践研究における授業の立案および実践に際しては、授業構成や学習評価のあり方を中心に随時助言を行っ

た。本稿では、富山県高音研より委嘱された全日音研にかかる指導助言者の立場から、本実践研究の意義と課題について考察する。

なお、本稿の執筆にかかる倫理的配慮として、以下の手続きを取った。①授業実践校である富山県立呉羽高等学校の稲澤透校長による承認。②当該授業を履修した生徒とその保護者に対して研究の意義、事後に協力の意思を撤回できること、および協力しないことによって不利益は生じないことについての説明と、書面による承諾。

また、本稿における著者の役割は、多賀が本文の執筆を担当し、平井と小坪は「5」を中心に全体の議論に参与した。

2 問題の所在

(1) 背景

1) 鑑賞教育の意義と第9次学習指導要領

本実践研究の授業者である平井は、「生徒に身に付けさせたい力」について問うた先述のアンケート調査によって得られた以下の回答を受け、日本の伝統的な音楽¹⁾、なかでも指導する生徒らが触れることの少ない尺八音楽を教材とした鑑賞領域の授業をデザインすること

¹ 富山県立呉羽高等学校 ² 富山大学学術研究部教育学系

³ 富山県立富山高等学校（富山県高等学校教育研究会音楽部会代表）

にした。①「生徒が偏見を持たずに様々な時代や地域の音楽を受け入れ生涯にわたって音楽を愛好する力を育てたい」。②「教員自身も特定のジャンルにとらわれない幅広い知識を身に付けたい」。

音楽科教育²⁾における鑑賞（以下、鑑賞教育）について山本（2010）は、「教育的な意図をもって様々な音楽を対象として行われる、理解を伴った音楽享受の過程」（p.15）であると述べている。特に、2008（平成20）年に改訂された第8次学習指導要領の小・中学校段階における〔共通事項〕の設定は、「言語活動の充実」と呼応して、「理解を伴った音楽享受の過程」を言葉で表現する学習活動を推し進める契機となったといっている。

一方で宮下（2010）は、山本のいう「音楽享受」が戦後の鑑賞教育の目的とされてきたことによって、学習者が受動的な立場に置かれてきたことを指摘している（p.252）。そのうえで宮下は、音楽鑑賞の意義が「鑑賞者が能動的・積極的に新しい意味の発見や批評を行うこと」にあり、それらは鑑賞者の感性による知覚、感情、それ以外のものによって行われる創造的な行為であると述べている（同、p.253）。すなわち、「批評」とは学習者が教材である楽曲の価値を見出す能動的な営みであると理解できる。この「批評」については、現行の学習指導要領（以下、第9次学習指導要領）における音楽Ⅰの「内容の取り扱い」にも、「曲や演奏について根拠をもって批評する活動などを取り入れるようにする」（文部科学省2019a, p.143）という形で示されている。

その第9次学習指導要領が、「資質・能力」を重視したカリキュラム改革によって、コンピテンシー・ベースの授業への転換を促していることは周知のとおりである。知識基盤社会の到来にともなうパラダイムシフトとして理解されるこの流れの中、音楽Ⅰには「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」の育成が要請されるようになった（文部科学省2019a, p.141）。そして、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするために推奨されているのが、「主体的・対話的で深い学び」である（中央教育審議会2016, p.26）。

「資質・能力」については、「音楽的な見方・考え方を働かせ」ることによって育成されることが目指されている（文部科学省2019a, p.141）。「音楽的な見方・考え方」とは、「感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、音楽の文化的・歴史的背景など関連付けること」であり、「音楽を学ぶ本質的な意義の中核をなす」と説明されている（文部科学省2019b, pp.21-22）。また同時に、高等学校芸術科音楽の内容として第9次学習指導要領において新たに示された〔共通事項〕と軌を一にするものでもある。小山（2017）は、〔共通事項〕を介在させた

音楽的要素の「知覚」とそれらが生み出す特質の「感受」を核心とした学習のあり方について、音楽学習における知覚・感受への焦点化と、「音楽生成の背後にある文化や歴史への着目による音楽文化観の深まりがみられる」（p.156）ことを指摘している。すなわち、量および質の両面から音楽を捉え、その成立基盤としての文化について学習することが音楽科教育の基本的スキームとなりつつある³⁾。音楽Ⅰにおいても、「〔筆者注：音楽〕表現は社会や文化の有り様と密接に関わっている」こと、「文化的・歴史的背景などの広い分野で音楽を捉え、音楽文化の理解を深めていくこと」が強調された（文部科学省2019b, pp.22-23）。

2) 鑑賞教育における日本の伝統的な音楽の扱いとその現状

鑑賞教育は同時に、異文化理解教育の役割も担ってきた。音楽Ⅰについては、第9次学習指導要領における「内容の取り扱い」に、異文化理解教育の視点が導入されている⁴⁾。八木・磯田（2013）は、中学校音楽科、および高等学校芸術科音楽におけるアジアの諸民族の音楽の取り扱いを示した1989（平成元）年改訂の第6次学習指導要領、そして1998（平成10）年改訂の第7次学習指導要領における日本の伝統的な音楽の指導の強化が、自文化の理解に基づく文化的他者の理解を意図したものであると指摘している。

平井は、本実践研究に向けて授業を試行していく中で、尺八音楽の教材としての魅力（価値）を「音色」に見出していった。福井（2020）も、尺八の表現上の特徴のひとつとして「音色」を挙げている（p.77）。後述するように、日本の伝統音楽における「音色」の概念は、西洋古典音楽のそれとやや異なる。こうした「音色」を指導内容とすることで、先述した「自文化の理解に基づく文化的他者の理解」としての異文化理解教育も期待できよう。

しかし、浅田（2019）によれば、東京都内の都立高等学校及び中等教育学校後期課程191校のうち、日本の伝統的な音楽を扱うこととしている学校は全体の42.9%、そうでない学校は39%であったという（pp.12-13）。また、本稿が検討の対象とする「音楽Ⅰ」の鑑賞領域に関しては、2015（平成27）年に実施された「高等学校学習指導要領実施状況調査」において、我が国や郷土の伝統音楽を鑑賞することに興味があると肯定的に答えた生徒が48.7%、否定的に答えた生徒は50.7%であることが明らかにされている⁵⁾。後者については直接的に比較可能な過去のデータが確認できないものの、こうした状況は、高等学校芸術科音楽における日本の伝統的な音楽の扱いが必ずしも充分でないことを示すものといえる。

(2) 課題設定

以上の背景から、本実践研究は以下のような3点の課題にアプローチするものである。

第1は、これまで受動的な学習と捉えられがちであった鑑賞教育について、学習者による「批評」を含めた能

動的な授業プランを提案し、その実践によって得られた知見を共有することである。

第2は、異文化理解教育を目指した日本の伝統的な音楽による鑑賞教材の開発である。先述した通り、鑑賞教育においては西洋古典音楽が広く教材として用いられてきた。その一方で、富山県高音研や平井といった授業実践の立場から、より柔軟に教材を選択することへの関心も払われている。田中（2019）も、「グローバル化が進む現代だからこそ、自国の音楽を、そして自分の郷土の音楽文化を大切にする必要に迫られている」（p.36）と述べており、単に自国のものであることを理由に日本の伝統的な音楽を大切にするのはではなく、異文化を基盤とする音楽も等価なものとして尊重する視座を獲得させなければならない。こういった意味において、日本の伝統的な音楽の教材化は、その重要性を改めて確認すべきである。

そして、上記2点の問題を支える第3の課題は、授業デザインにおける適切な指導内容の選択である。「資質・能力」の育成にかかわって推奨されている「主体的・対話的で深い学び」については、教育政策に呼応する形で授業実践の立場も高い関心を向ける一方で、その導入に伴う教育方法や授業構成の規定に対する疑義や懸念も提出されている（田上 2016, 石井 2017 など）。八木（2022）は、こうした「アクティブ・ラーニングの活動主義化」を教科にかかわる内容に関する議論の不在とみる（p.154）。方法論の先行によって指導内容が希薄化することは避けられるべきであり、この意味において授業デザインにおける指導内容の選択は重要であると考えられる。

3 授業デザインの視点

(1) 教材の選択と指導内容の決定

「指導内容」とは、学習者に学ぶことが期待される内容であり、「学習を通して形成されるコンセプト」である（高橋・小島 2009, pp.93-94）。「思考力・判断力・表現力」や、「資質・能力」といったコンピテンシーの育成を重視する近年の学習指導要領改訂によって、音楽科における授業構成は特定の楽曲作品を教える「楽曲先行型」から内容を中心に教材を構成する「内容先行型」に移行しつつある⁶⁾。

その「指導内容」は、学習指導要領における各領域・分野と、その指導事項および〔共通事項〕からなる（西園 2015, p.50）。先述したように、第9次学習指導要領において高等学校芸術科音楽に新設された〔共通事項〕によって、「音楽を形づくっている要素」の知覚・感受を基盤とした音楽文化の理解や、「資質・能力」の獲得を目指す学習のスキームが確立されつつある。こうした背景から、知覚・感受の対象となる「音楽を形づくっている要素」の選択が、「指導内容」の決定においては

重要となる。音楽科教育においては、教材と教科で扱う内容とが厳密に区別されていなかった経緯があり（多賀 2022, p.15）、現在でも教材のジャンルや楽曲の選択を先行させ、そこから指導内容が決定されることが珍しくない。平井は、生徒らが触れることが少ないと考えられた尺八音楽を扱うことを先に決定し、そのもつ特徴から指導内容を決定する手順で本実践研究における授業デザインを進めていった。

以下、「(1) 指導内容としての「音色」と、「(2) 教材としての《巢鶴鈴慕》」の特徴、さらに「音色」を知覚・感受させるために平井が用いた「(3) 図形楽譜の教材性」について整理する。

1) 指導内容としての「音色」

ここでは、〔共通事項〕に含まれる「音楽を形づくっている要素」のうち、平井が指導内容とした「音色」について検討する。

この「音色」については、「高さ」「大きさ」とともに、音の三大要素であるとされる。さらに、その特徴として、何の音であるかを聴き分ける「識別的側面」、および音の印象を形容詞で表現する「印象的側面」がある（岩宮 2014, p.75）。

先述したとおり、《巢鶴鈴慕》は多彩な音色、具体的には揺りやコロコロ、玉音などの多用によって情景が表現された楽曲である。これらは、メカニカルな機能をもつことで安定した音程や音色をつくりだす西洋楽器と対局にある尺八の単純な構造、あるいは吹き手の技術が直接的に反映することで可能になる（田中 2008, p.158）。また藤井（1978）は、西洋音楽以外の音楽について、「非楽音が日常的に用いられ、見事な音楽の世界を構築している」とし、「音楽的な音であるためには楽音であらねばならないという建て前」がある西洋音楽を相対化する（pp.42-43）。その上で、「音楽を構成する素材としての音すら様々な意味をもっている」（p.44）と述べ、文化の視点から音や音楽を捉えることの必要性を説いた。

関連して、日本の伝統的な音楽を教材化するにあたって、伊野（2015）は「音楽を形づくっている要素名は、音楽の見方や認識の仕方（を規定するもの）ではなく、構造や概念などを解釈、理解し、かたるための用語（の例である）」と述べている（p.73）。この指摘は、西洋音楽における「音色」の概念を、日本の伝統的な音楽においてそのまま通用することへの警鐘と理解できる。本実践研究においては、「音色」を指導内容としつつも、そのもつ多面性や、西洋音楽的な認識法に依拠しすぎないことが重要であろう⁷⁾。

2) 教材としての《巢鶴鈴慕》

平井が教材とした《巢鶴鈴慕》は、古典本曲の一つであり、琴古流、明暗対山流、明暗真法流のそれぞれ本曲である。かつては、胡弓本曲との関連から《鶴の巢籠》と呼ばれていたものが、19世紀中頃に改名されたと考えられている。18世紀後半以降、尺八といえば《鶴の

巢籠》というほど有名であり、明治から大正期までさまざまな《鶴の巢籠》が誕生したとされる(月溪 2000, p.250)。

楽曲全体は12段で構成され、以下のようなまとまりをもつ。①序：鶴の飛来や巣作り、求愛(初～4段)。②破：出産、子育て、成長(5～10段)。③急：羽ばたき、巣立ち、悦び、親鶴の死(11～12段)。これらの情景が尺八の奏法を駆使して吹き分けられ、多彩な音色で表現される。

本実践研究では、「親鶴の死」とされる第12段を教材として取り上げている。

3) 図形楽譜の教材性

平井は、指導内容である尺八の「音色」を知覚・感受する方法として、「図形楽譜」の作成を取り入れることにした。

アメリカの作曲家であるフェルドマン(Feldman, Moaton)によって提唱された「図形楽譜」は、「作曲家がその作品において演奏者に要求する音響形態、あるいは音響形態の産出方法としての演奏行為などを、伝統的な五線記譜法とは異なる記号や図形によって表記した楽譜」と定義される(『新音楽辞典 楽語』, p.301)。

図形楽譜のこうした性質を応用した先行研究として、小島・兼平(2010)がある。小島・兼平は、図形楽譜がもつ意思伝達手段としての本来的な性質を逆向きに利用し、「音楽を聴きながら、知覚・感受に応じて色紙をはさみで切って形を作り、音楽の構成に対応させて模造紙に貼っていく活動」を通して、学習者に音楽の質的側面を意識させることの有効性を明らかにした。

本実践研究においては、音楽の質的側面を「図形楽譜」の作成を取り入れて可視化し、尺八の「音色」の知覚・感受を促す。

(2) 授業デザインの過程にみる富山県高音研による3つの研究視点

次に、「音色」を指導内容とする授業デザインの過程について、富山県高音研による以下の3つの研究視点⁸⁾と関連させて整理する。①主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善、②生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる力を育む授業づくり、③指導と評価の工夫。

平井は、学習課題を「海外研修に向けて、海外の方や呉高生(筆者注：呉羽高校の生徒)が《巢鶴鈴慕》を聴きたくするようなレビュー文を書こう」とし、授業をデザインした。2-(1)-1)においても述べたように、平井が指導する生徒らにとって、日本の伝統的な音楽は必ずしも身近な存在ではない。視点①にある「主体的な学び」が、「学習者の学びに向かう意思と、その学びの内容や質」を問う(高木 2018, p.12)ものであることを踏まえたとき、学習や鑑賞教材としての《巢鶴鈴慕》に興味・関心をもたせることが容易でないことは想像に難くない。そのため、学校行事として実施している海外研修に向けて楽曲を紹介するレビュー文を作成するという、現実的な

文脈での学習課題を設定した。

そして、尺八の「音色」を指導内容とすることによって、上述した学習課題は「自文化の理解に基づく文化的他者の理解」としての異文化理解教育の可能性を拓く。すなわち、尺八の「音色」の知覚・感受によって《巢鶴鈴慕》を捉えることで、視点②にある「生活や社会の中の音や音楽」としての価値や意味について考えることを生徒に促し、「資質・能力」が育まれることが期待される。また、視点①にある「深い学び」は、学習指導要領が「音楽を学ぶ本質的な意義」とするこうした学習によって可能になる。

これらを支えるのが、視点①にある「対話的な学び」と、視点③の「指導と評価の工夫」である。平井は、指導内容としての尺八の「音色」を知覚・感受させるために、先述した「図形楽譜」をグループ単位で作成させ、それをクラス全体で共有することにした。この学習活動は、グループ内の他者に加えて、グループ外の他者との対話を促すことによって、高木(2018, p.12)のいう自己相対化や自己認識を促す。また、3-(1)-1)で述べた「音色」の「印象的側面」については、知覚・感受したことを言語化することが難しい。そのため、生徒の学習状況を授業者が評価しにくいことが考えられる。「図形楽譜」は、指導内容としての「音色」をはじめとした「音楽を形づくっている要素」を可視化するものであり、言語化につまずく生徒に対する教師の適切な指導のために有効に作用することが期待される。

4 授業実践

(1) 実践の概要

実践は、富山県立呉羽高等学校の第1学年音楽選択者(26名)を対象に、2023(令和5)年10月20日(第1・2時)、26日(第3時)、11月10日(第4時)に、同校の多目的ホールで行った。なお、第3時の授業は、全日音研における公開授業である。授業プランの概要は、次頁以降を参照されたい。

(2) 授業の実際

まず、尺八の「音色」に関心をもたせるために、《巢鶴鈴慕》の一部を聴き、楽器の実物を紹介した。あわせて、尺八や尺八音楽の歴史を「文化的背景」として平井から説明している。その後、《巢鶴鈴慕》を鑑賞することについての動機づけとして、学習課題を提示しレビュー文を書くことを説明した。そして、再度《巢鶴鈴慕》の一部を聴き、気付いたことや感じたことをワークシートに記述し、意見を交換させたいうで音の雰囲気を表す用語として「音色」を指導した。その際、リコーダーの音色との比較をとおして「息の音が聴こえる」「動物の鳴き声に近い」あるいは尺八の奏法に関する記述や発言がみられた(主に第1・2時)。

次に、4名または5名1組のグループによる「図形楽

授業プラン(概要)

1. 題材名: 音色の変化を感じながら, 尺八音楽《巢鶴鈴慕》を味わおう
2. 指導内容:
 - 学習指導要領との関連 音楽 I「B 鑑賞」ア(ア)(イ), イ(ア)
 - [共通事項](1)ア
 - 思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素: 音色
3. 題材の目標:
 - (1) 曲想や表現上の効果と音楽の構造との関わりについて理解する。 (知識及び技能)
 - (2) 音色を知覚し, その働きを感受しながら, 知覚したことと感受したこととの関わりについて考えるとともに, 曲や演奏に対する評価とその根拠及び自分や社会にとっての音楽の意味や価値について考え, 音楽のよさや美しさを自ら味わって聴く。 (思考力, 判断力, 表現力等)
 - (3) 多彩な音色によって生まれる音楽の雰囲気やその変化に関心をもち, 主体的・協働的に鑑賞の学習活動に取り組むとともに, 我が国の伝統音楽に対する感性を豊かにする。 (学びに向かう力, 人間性等)

4. 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 曲想や表現上の効果と音楽の構造との関わりについて理解している。(知識)	① 音色を知覚し, その働きを感受しながら, 知覚したことと感受したこととの関わりについて考えている。(思考) ② 曲や演奏に対する評価とその根拠及び自分や社会にとっての音楽の意味や価値について考え, 音楽のよさや美しさを自ら味わって聴いている。(判断)	① 多彩な音色によって生まれる音楽の雰囲気やその変化に関心をもち, 主体的・協働的に鑑賞の学習活動に取り組もうとしている。(態度)

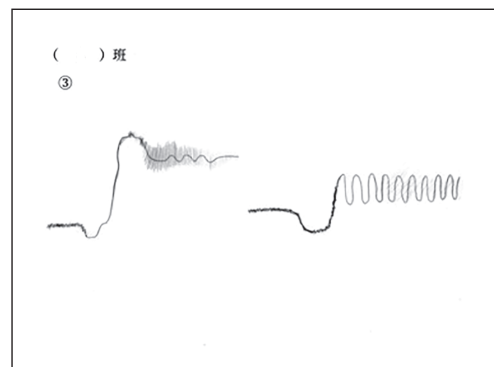
5. 学習展開過程(全 4 時間)

時	ねらい	生徒の学習内容	生徒の学習活動	評価		
1	◆ 尺八音楽《巢鶴鈴慕》とその音色に興味をもつ。	○ 尺八の音色や曲の雰囲気に興味をもつ。 ○ 《巢鶴鈴慕》の音色に興味をもつ。	● 音源を聴き, 音や曲の雰囲気について感じたことを自由に話し合う。 ● 《巢鶴鈴慕》の概要について説明を聞き, 日本文化を伝える曲として注目されていることを知る。 ● 本題材の目標を知る。 ● 抜粋部分を聴いて感じたことを自由に話し合う。 ● 音の雰囲気が変化する尺八の構造について説明を聞く。	知 ・ 技	思	態
2	◆ 音色の変化を知覚・感受し, それらの関わりについて考える。	○ グループで音色の変化について知覚・感受したこととの関わりを考える。	● グループ内で音の雰囲気の変化に対して気付いたことや感じたことを話し合う。 ● グループ内で意見の共通点や相違点等を整理して考えをまとめ, 旋律線に書き加える。			

3	<p>◆ 音色について知覚・感受したことと場面との関係を考えながら、曲を味わう。</p>	<p>○ 音色に対する知覚・感受を深める。</p> <p>○ 音色と場面の関係について考察し、曲のイメージを深める。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● それぞれの図形楽譜の色、太さ、濃淡等を比較し、共通点や相違点について、グループ同士で意見交換を行う。 ● 意見交換をふまえて、《巢鶴鈴慕》には微細な音色の変化があることを確認する。 ● 図形楽譜で表した部分が「親鶴の死」の場面だということを知る。 ● 「親鶴の死」の場面が、音色のどのような変化によって表現されているか考え、ワークシートに記入する。 ● 全体で意見を交換する。 		①【観察・発言】	
4	<p>◆ 自分にとっての音楽の意味や価値について考え、音色のよさを味わう。</p>	<p>○ 《巢鶴鈴慕》全体を聴き、場面と音色の変化が生み出す曲想がどのように関わっているか考える。</p> <p>○ 自分にとっての音楽の意味や価値について考え、音色のよさを味わう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 《巢鶴鈴慕》の一般的な場面展開について知る。 ● 全体を聴き、音色の変化が生み出す曲想と場面との関わりについて考え、感じたことを記述する。 ● 記述した内容をもとに、曲想と音楽の構造を関わらせながら、音色のよさを伝えるレビュー文を書く。 ● レビュー文を発表し、交流する。 	知①【記述】	②【記述】	①【観察・記述】

譜」づくりに移行する。はじめに、《巢鶴鈴慕》の旋律の動きを音の高さの視点から図示した台紙を平井から提示し、尺八の「音色」の変化についてグループ単位で意見交換をさせた。その後、色鉛筆をつかって台紙に図示された線をなぞる形で音の雰囲気、すなわち尺八の「音色」を表現して「図形楽譜」を作成するよう指示した(図1)。そして、グループ単位で作成した図形楽譜をすべて掲示して比較し、それぞれの作成意図について質問を仕合う活動を行った。質問されたグループは、メンバーの生徒1名が「図形楽譜」の作成意図、すなわち色の選択や線の書き方について、なぜそのようにしたのかを説明する。そのうえで平井が、《巢鶴鈴慕》の該当する箇所を全体に聴かせることで、音を通して作成意図を確認した(主に第3時)。

さらに、「図形楽譜」の作成意図を音を通して確認することによって、より微細な尺八の「音色」の知覚・感受を生徒に促し、その後はその「音色」がどのような場面を表現しているのかについて考える活動に移行した。ここで、平井から《巢鶴鈴慕》の全体、および第12段が「親鶴の死」を表現していることを説明し、生徒がワークシートにレビュー文を記述する活動となる(主に第4時)。



【図1】生徒が作成した図形楽譜の例

以上の学習活動を経た生徒は、授業の総括として、アセスメントシートに以下の4点を記述している。①抜粋部分〔筆者注：第12段〕を聴いて、気づいたことや感じたことを書きましょう。②「音色」が変化していくことで、どのような「親鶴の死」の場面を表していると思いますか。③海外の方や呉高生が、「音色」に注目して《巢鶴鈴慕》を聴きたくなるようなレビュー文を書こう。④尺八の音色を図形楽譜で表すときにどのような工夫をしましたか。個人とグループそれぞれについて振り返ってください。

(3) 考察

ここでは、授業プランに示した3つの「題材の評価規準」に即して、有効であると認められた24名分のアセスメントシートの設問②および③を中心に、授業プランに示した題材の評価規準に即して記述を解釈しながら、

総括的評価を試みる。

設問②は、指導内容としての尺八の「音色」の知覚・感受について確認するものであり、「知識」の評価規準「曲想や表現上の効果と音楽の構造との関わりについて理解している」に対応している。ここでは、24名中18名が、「音色」の特徴とそれによって生み出される曲想について記述しており、「十分満足できる」「おおむね満足できる」と認められた。以下に、記述例を示す。

【生徒 A】

④の後半の重く、はっきりと音が変わる部分で、絶望感（親鶴の死）のような暗い感じがした。

曲の始めから終わりにかけて、音色が寒色系になっていると感じたので、ひなを育てた親が少しずつ体に限界がきて、衰弱していくような感じがした。

（以上、原文ママ 下線は筆者）

この記述は、尺八の「音色」の変化を知覚し（下線部）、それによって感受した曲想を具体的に記述したものである。また「音色が寒色系になっている」という記述は、図形楽譜の作成によって尺八の「音色」の質感を色に置き換えて表すことによってなされたものと考えられる。

設問③は、平井が生徒に提示した学習課題に対する総括的評価として生徒にレビュー文を記述させるものである。設問②で記述した「知識」も含め、「思考・判断・表現」の評価規準「音色を知覚し、その働きを感受しながら、知覚したことと感受したことの関わりについて考えている。」「曲や演奏に対する評価とその根拠及び自分や社会にとっての音楽の意味や価値について考え、音楽のよさや美しさを自ら味わって聴いている。」に対応している。

【生徒 B】

この巢鶴鈴慕という曲は尺八という楽器を使っています。リコーダーと違うところは音がかすれているように聞こえるところです。

この曲の特徴は音色のゆたかさだと思います。はねるような音や力強くたくましい音などたくさんの音が出てきます。この曲は鶴のことをテーマに作られています。鶴の気持ちを音と音が重なっているように聞こえます。鶴が羽ばたいているような音もします。最後にこの曲の終わりのところには親鶴の死の場面が出てきます。

ここではとちゅうまでの力強い音はあまりなく弱々しいような音が多く出てきます。震える様な音を使って必死に最後まで生きようという強い思いが込められているような気がします。最後の大きくたくましく重みのある音から親鶴の親としての誇りみたいなのが感じられとても悲しいが美しい曲となっています。

（以上、原文ママ 下線は筆者）

【生徒 C】

「巢鶴鈴慕」は親鶴がひなを育て、ひなが巣立つ。そして親鶴の死を表現している。尺八の哀愁ただよう音色は曲を一貫して、それは音の細かいゆれや、尺八特有の音のかすれ具合、間のとり方によってもたらされている。何度も同じフレーズが繰り返され、高音の鋭い音が続くところが、親鶴は大切に育ててきたひなの巣立ちを喜ぶ反面、ひなへの執着や未練を感じているように聴こえる。曲の最後の低く響いた音色が、ひなと離れ、孤独な親鶴が独りで死んでいく様子と合っている。

（以上、原文ママ 下線は筆者）

取り上げた記述は、いずれも尺八の音色を十分に知覚・感受し、その関わりについて十分に「思考」していると解釈できる。この点については、24名中21名の生徒が「十分満足できる」「おおむね満足できる」記述と認められた。

また、前節で「授業の実際」としても紹介したように、生徒 B は尺八の音色を聴き慣れているリコーダーと比較して記述している。杉江（2021）は、「自己の感覚に照らして異文化を理解する、或いは異文化に出会うことで自己の感覚に気づく」といった自文化と異文化とを往還しながら学習を進めることは有効であると述べている（p.112）。また生徒 C は「哀愁ただよう音色」として「細かいゆれ」「かすれ具合」、また今回の指導内容ではないものの「間のとり方」といった、日本の伝統的な音楽の特徴として重要な記述をしている。

その一方で、「曲や演奏に対する評価とその根拠及び自分や社会にとっての音楽の意味や価値」、すなわち評価規準にある「自分や社会にとっての音楽の意味や価値」について、その「判断」に至ったことを生徒 B および生徒 C の記述から確認することは困難であった。この点については、他の生徒の記述にも同様の傾向が認められる。

5 まとめ

本稿では、平井および小坪を中心とする富山県高音研が進めてきた本実践研究について、その背景や問題、富山県高音研による3つの研究視点とそれに基づく授業デザインの過程、立案された授業プランとその実践を、委嘱された指導助言者である多賀の立場から整理し、考察してきた。その本実践研究の課題は、「批評」を含めた能動的な授業プランの提案と実践によって得られた知見の共有、異文化理解教育を目指した日本の伝統的な音楽による鑑賞教材の開発、授業デザインにおける適切な指導内容の選択の3点である。以下、本実践研究の成果や意義、残された課題を述べて総括としたい。

まず、「知識」の評価結果から、指導内容として設定された「音色」の知覚・感受は、おおむねなされていた

ことが読み取れる。また、生徒が記述したアセスメントシートには、「音色」の質感を色に置き換えようとした表現が多く見られた。このことから、図形楽譜の作成が「音色」の知覚・感受に有効に作用したことが考えられる。取り上げた生徒による記述例からは、音色の微細な変化を聴き取り、その質感を言葉で表そうとする生徒の学習状況が看取されよう。

その「知識」を下敷きとする「思考・判断・表現」の評価結果は、尺八の「音色」と、それによって生み出された雰囲気とを多くの生徒が関連させて「思考」していることを示すものである。なかでも、散見された「ゆれ」や「かすれ」に言及したアセスメントシートの記述は、第1時におけるリコーダーとの比較聴取が尺八の「音色」がもつ特徴に生徒が接する契機となったことを示すものとみてよい。ただし、こうした経験や先述した生徒の「思考」が音楽文化の理解、すなわち「自分や社会にとっての音楽の意味や価値」についての「判断」に至ったことは十分に確認できなかった。

これらをもとに、本実践研究の課題に関わって以下の点を指摘したい。まず、「音楽を形づくっている要素」としての「音色」を指導内容とすることによって、日本の伝統的な音楽である《巢鶴鈴慕》が異文化理解教育を目指す鑑賞教材として位置づけられる可能性が拓かれた。平井が指導する生徒がそうであったように、高校生にとって日本の伝統的な音楽に接する機会、他の音楽ジャンルに比して相対的に少ないことが考えられる。そうした状況において、日本の伝統的な音楽は生徒らにとって必ずしも「自文化」とは限らない。今後、「自文化の理解に基づく文化的他者の理解」（八木・磯田2013）としての異文化理解教育がより重要性を増すことを考えたとき、日本の伝統的な音楽が自文化の一つとして学習者に受容される機会の創出は一層重視されよう。本実践研究において指導内容とされた尺八の「音色」を知覚・感受することについては、リコーダーの音色と対比することでその特徴が浮かび上がり、杉江（2021）のいう「自己の感覚に照らして異文化を理解する」（p.112）ことが可能になるものと考えられる。言い換えれば、学習者は「音色」によって《巢鶴鈴慕》を日本の伝統的な音楽として対象化するのである。

一方で、その「音色」の知覚・感受を、異文化理解教育として結実させることは、本実践研究において残された課題として指摘しなければならない。すなわち、尺八の「音色」がもつ特徴から《巢鶴鈴慕》の価値を言語化し、「文化的・歴史的背景などの広い分野で音楽を捉え」（文部科学省2019b, pp22-23）ることにつなぐことによって、日本の伝統的な音楽の固有性に迫る授業構成を展望できる。具体的には、知覚・感受した尺八の「音色」やその特徴が、どういった点で日本の伝統的な音楽に通じるのか、意識的に言語化する学習活動がまずは必要であっただろう。その上で、生徒が楽曲の価値を見出すことがで

きれば、宮下（2010）や第9次学習指導要領の謳う「批評」を伴った能動的な鑑賞に近づくのではないだろうか。

ただし、伊野（2015）が指摘するように、「日本の独自性のみを主張するだけでは、多様な音楽への理解へ学びをつなげることは困難である」（pp.69-70）。伊野が例に上げる「ムラ息」は、「音色、音高、旋律、強弱、アクセント、さらには多くの意味をもった包括的な概念」（同, p.70）であり、本実践研究における図形楽譜の作成においても、アセスメントシートには「音色」に限定されない生徒の記述が散見された。日本の伝統的な音楽の認識法に即するのであれば、こうした記述をむしろ積極的に取り上げることが必要になることも考えられる。そのためには、伊野が「教材の丸ごと体験」⁹⁾（同, p.73）として提案する授業構成を、鑑賞教育においても取り入れていくことが検討されよう¹⁰⁾。

本稿において提示した授業プランは、以上のような成果や意義、課題を明確にした本実践研究に基づくものとして、鑑賞教育の充実に寄与するものとなる。今後、授業者や富山県高音研による研究の蓄積の上に、より精度の高い授業プランとして再構成され、新たな実践として生まれ変わることを期待したい。

謝辞

本稿の執筆にあたって、富山県音楽教育研究会の山口浩二会長より助言をいただいた。また、富山県立呉羽高等学校の稲澤透校長はじめ、生徒とその保護者の皆様には快く協力いただいた。記して御礼を申し上げます。

注

- 1) 本稿では、一貫してこのように表記する。
- 2) 本稿では、小学校および中学校音楽科、高等学校芸術科音楽を総称するものとして「音楽科教育」を用いる。
- 3) この点に関わる問題を指摘したものとして、榎下ほか（2022）がある。
- 4) この点については、以下のように示されている。「内容の「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導については、学校や地域の実態等を考慮し、我が国や郷土の伝統音楽を含む我が国及び諸外国の様々な音楽から幅広く扱うようにする。また、「B 鑑賞」の教材については、アジア地域の諸民族の音楽を含めて扱うようにする。」（文部科学省2019a, p.143）
- 5) 国立教育政策研究所のホームページにおいて公開されている以下の資料を参照。
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/17h27seito_ongaku.pdf>
- 6) 山中（2017, p.2）を参照。
- 7) 伊野（2015）を参照。

- 8) これらの研究視点は、2019（令和元）年度の全日音
研東京大会で設定され、本稿が取り上げている富山
大会まで継続して取り組まれているものである。
- 9) 伊野（2015）では、「唱歌を唱える、真似る、歌う、
叩く、弾く、吹く、動く等」が例示されている（p.73）。
- 10) 尺八の「音色」に焦点を当てた中学校音楽科におけ
る鑑賞領域の授業実践について報告した高木・藤井
（2012）では、生徒が尺八を演奏する学習活動を経
ることによって、教材である《鹿の遠音》について「多
様な言語表現で積極的に感想を記入」（p.131）した
ことが報告されている。伊野（2015）の提案に基づ
く授業実践ではないものの、尺八を「吹く」ことによ
って日本の伝統的な音楽についての学習を深化させ
る可能性を示した事例とみることもできる。

引用・参考文献

〈書籍・論文〉

浅田裕（2019）「東京都立高等学校及び東京都立中等教
育学校後期課程の芸術（音楽）における我が国や郷土
の伝統音楽及び和楽器の取り扱い状況について」『民
俗音楽研究』44, pp.11-19 日本民俗音楽学会。

石井英真（2017）「資質・能力ベースのカリキュラム改
革と教科指導の課題－教科の本質を追求する授業のあ
り方－」日本教育方法学会（編）『学習指導要領の改
訂に関わる教育方法学的検討－「資質・能力」と「教
科の本質」をめぐる－』図書文化, pp.35-48。

伊野義博（2015）「日本伝統音楽授業における認識法の
相克克服へ向けた整理と提案」『新潟大学教育学部研
究紀要 人文・社会科学編』8（1）, pp.60-74。

岩宮眞一郎（2014）『図解入門 よくわかる最新音響の基
本と仕組み [第2版]』秀和システム。

檜下達也・多賀秀紀・小山英恵・笹野恵理子（2022）「音
楽科教育の実践研究を問い直す」『音楽教育学』51（2）,
pp.76-77。

小島律子・兼平佳枝（2010）「音楽科鑑賞授業における
「構成活動」としての「図形楽譜づくり」の有効性」『学
校音楽教育研究』14, pp. 227-237。

小山英恵（2017）「音楽科教育の変遷－音楽文化とはな
にか－」田中耕治（編）『戦後日本教育方法論史（下）
－各教科・領域等における理論と実践－』ミネルヴァ
書房, pp.141-160。

杉江淑子（2021）「文化的多様性を前提とした音楽科
教材の開発に向けて－研究動向と論点の整理・指導
プランの検討－」『滋賀大学教育実践研究論集』13,
pp.119-127。

高木いずみ・藤井浩基（2012）「尺八を用いた中学校音
楽科の授業実践の試み－「鹿の遠音」を手がかりに－」
『島根大学教育臨床総合研究』11, pp.119-133。

高木展郎（2018）「『主体的・対話的で深い学び』の意味」

教職員支援機構（編）『主体的・対話的で深い学びを
拓く－アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善
し授業力を高める』学事出版, pp.8-12。

高橋澄代・小島律子（2009）「音楽科における思考力を
育成する単元の構成原理」『大阪教育大学紀要第V部
門』57（2）, pp.95-102。

多賀秀紀（2022）「歌唱共通教材は授業でどのように教
えられているのか」『音夢』16, pp.14-25。

田中健次（2008）『図解 日本音楽史』東京堂出版。

田中健次（2019）「我が国や郷土の伝統音楽の充実」北山
敦康（編）『平成30年版 学習指導要領改訂のポイント
高等学校芸術（音楽）』ぎょうせい, pp.34-37。

田上哲（2016）「教育方法学的立脚点からみたアクティ
ブ・ラーニング」日本教育方法学会（編）『アクティ
ブ・アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』,
pp.10-23。

月溪恒子（2000）『尺八古典本曲の研究』出版芸術社。

西園芳信（2015）『質の経験としてのデューイ芸術的経
験論と教育』風間書房。

福井昭史（2020）『よくわかる日本音楽基礎講座－雅楽
から民謡まで【増補・改訂版】』音楽之友社。

藤井知昭（1978）『「音楽」以前』NHK ブックス。

宮下俊也（2010）「音楽鑑賞学習における批評の構造と思
考過程の検討」『学校音楽教育研究』14, pp.251-262。

文部科学省（2019a）『高等学校学習指導要領（平成30
年告示）』東山書房。

文部科学省（2019b）『高等学校学習指導要領（平成30
年告示）解説 芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編
美術編』教育図書。

八木正一・磯田三津子（2013）「音楽科における異文化
理解実践の系譜と課題」『埼玉大学教育学部附属教育
実践総合センター紀要』12, pp.15-22。

八木正一（2022）「音楽科におけるコンピテンシーとア
クティブ・ラーニングの課題－教育内容の再構成を視
点として－」『音楽文化研究』21, pp.147-163。

山中文（2017）『音楽科における教育内容論の成立と展
開に関する研究－授業構成の方法との関連を視野に入
れて－』風間書房。

山本文茂（2010）『戦後音楽鑑賞教育の流れ－財団誌『音
楽鑑賞教育』は何をしたか』音楽鑑賞教育振興会。

〈インターネット〉
国立教育政策研究所「高等学校学習指導要領実施状況調
査」PDF 資料。
〈https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/17h27seito_ongaku.pdf〉（2024/07/30 確認）。

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）（中教審第197号）」
PDF 資料。
〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/

chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10
/1380902_0.pdf) (2024/07/30 確認).

〈事典〉

『新音楽辞典 楽語』(1997)「図形楽譜」音楽之友社,
p.301.

受付年月日 (R6.8.2)

受理年月日 (R6.11.6)

富山大学教育学部附属教育研究実践総合センター紀要投稿要項

令和4年4月 1日制定

令和4年6月27日改正

令和6年6月26日改正

1 紀要編集

センター紀要編集委員会（「以下「委員会」という。）では、教育学部附属教育研究実践総合センター（以下「センター」という。）の紀要として、毎年度に1号の原稿を募集し、編集を行う。

2 著者の資格

- (1) 教育学部に基幹配置される教員
- (2) 大学院教職実践開発研究科に専任配置される教員
- (3) 学部附属学校園の専任教員
- (4) 委員会が認めた者で、(1)又は(2)に該当する教員との連名で投稿するもの

3 原稿の内容

- (1) 投稿原稿は、未発表のものとする。
- (2) 教育実践にかかわる理論的実践的研究に関する論文、総説、報告、資料、その他とする。
 - ①論文とは、新たな発見または見解を示した研究成果を論述したものをいう。
 - ②総説とは、研究、教育実践、新しい思潮、政策に関して一定の分野を系統的に概観し、課題の整理や評価・展望を行っているものをいう。
 - ③報告とは、授業実践報告などをいう。
 - ④資料とは、研究ノートや紹介などをいう。
 - ⑤その他とは、上記以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、総説、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数等が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

4 投稿と受領

- (1) 原稿等の締め切り日は、原則として、投稿カードは8月1日、原稿は8月31日とし、原稿募集の際に告示する。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿できる原稿の数は、筆頭者1人につき、各号1篇とする。ただし、委員長が特に認めた場合は、第2篇からは著者の負担で掲載を認めることができる。
- (3) 原稿、投稿カードを、委員会が定める方法でセンター事務室に提出する。

5 原稿の受付

委員会は、投稿された原稿について、本要項と執筆要項等に照らしてその要件を満たしていないものは、受け付けない。ただし、投稿カードを締切日までに提出しなかった

場合でも、原稿の締切日までに原稿等が提出されることを条件に、原稿を受け付けることができる。

6 審査と受理

- (1) 委員会では、受け付けた原稿（資料，その他を除く。）について査読する。
- (2) 委員会は、査読対象となる原稿について査読者（論文と総説については複数の査読者）を指名し、その査読意見を聞いて、採否を決定する。
- (3) 資料，その他の原稿については、編集委員が閲読し、委員会が採否を決定する。
- (4) 委員長は、原稿の訂正（種類の変更を含む。）を著者に求めることができる。
- (5) 委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行う。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行う。

8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、委員会に委ねるものとする。

9 その他

本要項に定めのない事項又は、本要項によりがたい事案が生じた場合には、委員会において検討し処理する。

附 則

この要項は、令和4年4月1日から施行する。

附 則

この要項は、令和4年6月27日から施行する。

附 則

この要項は、令和6年7月1日から施行する。

富山大学教育学部附属教育研究実践総合センター紀要執筆要項

令和4年4月 1日制定

令和6年6月26日改正

1 原稿の形式

- (1) 1篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 原稿にはキーワード（日本語及び英語で5個以内）及び摘要を付すものとする。ただし、原稿の種類がその他に属するものは摘要を省略することができる。
- (4) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (5) 特に必要のない限り常用の表記法を用いる。
- (6) 単位、及び単位記号は、原則としてM.K.S単位系を用いる。

2 原稿の書式と体裁

- (1) 1篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り14頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4判用紙に32字×25行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 著者は研究倫理、利益相反等に関する問題がないことを確認し、必要に応じてその旨を原稿内で明記するものとする。

附 則

この要項は、令和4年4月1日から施行する。

附 則

この要項は、令和6年7月1日から施行する。

富山大学教育研究実践総合センター紀要
教育実践研究 編集委員会

委員長 高橋満彦
委員 石津憲一郎
小澤郁美
片岡弘
近藤龍彰
多賀秀紀
野田秀孝
長谷川春生
宮一志
若山育代

富山大学教育研究実践総合センター紀要
教育実践研究 第19号

令和7年1月23日 発行

編集兼 富山大学教育学部附属
発行者 教育研究実践総合センター
〒930-8555 富山市五福3190
TEL (076) 445-6380
印刷所 株式会社なかたに印刷
〒939-2741 富山市婦中町中名1554-23
TEL (076) 465-2341

“*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

BULLETIN OF THE CENTER OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE UNIVERSITY OF TOYAMA

No. 19

January 2025

CONTENTS

Original Articles

The Reality of being “asked” Questions in Group Situations in Preschoolers

— Focusing on the Questions from the Teachers —

..... KONDO Tatsuaki, OKAZAKI Ayaka, TAMORI Miki, NAKASHIMA Fuuka 1

Development of a Unit on “Teaching Geography in Social Studies Understanding Regional Characteristics
through an Interdisciplinary⁽¹⁾ Perspective and Way of Thinking

— Case Study: “Venezuela in South America, the Country with the World’s Largest Oil Reserves”

in Junior High School Social Studies in Geographical Field —

..... Genjo SAKATA 13

A Study on the Improvisational Music Practice Using Drawing

— Through Workshops for Children Learning at Music School —

..... Kenta MASUDA 23

Review Articles

Practical Research on Music Making Education with a Focus on Teaching ‘Texture’

— The Case of Chime Creation in High School Music I —

..... SAKABAYASHI Yoshiki, TAGA Hidenori, KOTSUBO Yuko 37

Practical Research on Music Appreciation Education with a Focus on Teaching ‘Tone Color’

— Using ‘Sokaku-Reibo’ as Teaching Material —

..... HIRAI Miki, TAGA Hidenori, KOTSUBO Yuko 49