

## 音楽を主体的にそうぞうする子どもの育成

小学校 松井 見磨、長尾真太郎

研究協力者 楠 俊明、井上 洋一、木村 勢津（愛媛大学）

小川由起子（愛媛県教育研究協議会）

### 1 主題設定の理由

未来を拓く人材の育成を目指している本校教育においては、理性的な判断力や合理的な精神だけではなく、美しいものに感動するといった柔らかな感性が必要である。このような柔軟な感性を育てるのには、美的情操の育みは欠かせない。こうした中で、音楽科教育では、音楽のリズム感、旋律感、和声感、強弱感、速度感、音色感など、感覚的に受容して得られる音楽的感受性や美的情操を育てている。また、子どもが学校で音楽を学ばなくなる年齢や環境に達したとき、一人一人が自分の好きな音楽を自分で学習したり楽しんだりすることができるよう、文化としての音楽の理解を深めていくことを大切にしている。そして、この音楽的感受性や美的情操を育てることが、知性と感性の調和のとれた豊かな心と人間性や、他人を思いやる心や優しさや、相手の立場になって考えたり、共感したり価値観の違いを認め合ったりすることができる、温かい心などを育むとともに、未来を拓く人材の育成につながると考えている。

〈自己効力感〉の研究を通して美的情操のよりよい育ちを促すためには、感覚感情だけでなく、知的な要素と結び付けた理念形成を行い、子どもたちが自らの感性や創造性を発揮しながら、自分にとって価値のある新たな歌唱の表現、器楽の表現、音や音楽づくりなど、音楽や音楽活動に、子どもが自分にとっての価値付けを主体的に行っていく過程が大切であると考え、本研究主題を設定した。

### 2 音楽科において〈自己効力感〉が高まる授業づくり

#### (1) 音楽科における〈自己効力感〉が高まっている姿

子どもは、多様な音楽体験や音楽経験を通して、「なぜ?」「どうして?」「何だ?これは?」といった音楽に関する課題や対象物などと“出会い”、「こうかな?」とか、「こんな様子かな?」と想像したり、その上で、「こうすればどうなるのかな?」や「ちょっと、こんなこともやってみよう!」と創造したりしながら“追究”し、「そうだったのか!!」、「こういうことか!!」、「なるほど!!」と課題解決の過程や体験、経験を“振り返り”、その結果、自分にとって価値あるものとして獲得する。この自分にとって価値の獲得が、音楽における子ども一人一人の〈自己効力感〉の高まりにつながるのではないかと考えている。この土台がしっかりすれば、その後かかわる音楽や違う価値などに触れたときには、自分の価値と照らし合わせたり、その価値を膨らませたりするなど、おのずと対話的な学びを促し、主体的な学習活動を通して、深い学びにもつながることがわかってきた。

音楽科では、これまで〈自己効力感〉の高まりを、図1に示した三つの構造（行動の積極性、失敗に対する不安、能力の集団的位置付け）と関連させながら、研究実践を進めてきた。そして、〈自己効力感〉が高まっている姿を具体的に想定し、「出会い」「追究」「振り返り」の三つの場面ごとに整理した。

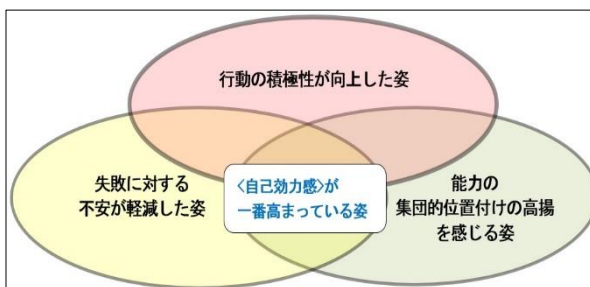


図1 〈自己効力感〉の高まりを示す三つの構造

音楽を主体的にそうぞうする子どもの姿	
出 合 い	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 新しいことや未経験の場面などにおいて、積極的に努力しようとしている。</li> <li>○ 自ら設定した学習課題に積極的に取り組もうとしている。</li> <li>○ 新しい題材に興味を持ち、夢中になって音楽に没頭しながら、全身で音楽を感じている。</li> </ul>
追 究	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 葛藤場面が長く続いても、諦めることなく取り組んでいる。</li> <li>○ 音楽の力で仲間とつながり、仲間とのハーモニーを感得しながら、スキルや感性等を身に付けようとしている。</li> <li>○ 「出合い」の場面の想像を、音の表現を創造する活動につなげようとする。</li> </ul>
振 り 返 り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 困難な状況に遭遇しても、克服しようとしている。</li> <li>○ 互いの音楽への思いのよさを認めたり、見詰め直したりする。</li> <li>○ これまでの音楽経験や音の記憶を基に、自分の表現を高めながらより豊かな音楽を求めようとしている。</li> </ul>

表1 音楽科における〈自己効力感〉が高まっている姿

## (2) 〈自己効力感〉が高まる指導と評価の方針の見直し

これまでの研究では、表1のような子どもの姿に〈自己効力感〉が高まっている姿が現れていると暫定予想し（Plan）、授業実践（Do）の最大の手掛かりとしていた。しかしながら、累積した個別のデータなどの研究（Check）を進めていくと、音楽の場合、おおよそ表1のような各場面における子どもの姿が〈自己効力感〉が高まっている姿として現れるものの、全ての子どものみに現れているものでもないことが分かってきた。

このことについて、音楽科では独自の方法で〈自己効力感〉の高まりについて個別の測定を継続的に実施している。現段階においてこの累積中の暫定結果と照らし合わせると、〈自己効力感〉の高い子どもでも、上記のような姿として現れていなかったり、逆に〈自己効力感〉の評価・測定が低い子どもでも、特定の場面において上記の姿が現れたりすることが分かってきた。また、歌唱や器楽、音楽づくりなどの活動場面や、楽譜や音符を読み書きする力、個人やグループ、集団での活動場面や学習形態など、当初の想定以上に細かな音楽活動等に関するそれぞれの要素要因が、〈自己効力感〉の高低に複雑に関連しているのではないかということも分かってきた。

音楽科としては、次項で述べる〈自己効力感〉の測定・評価の実施・活用や、「あゆみ」等による子どもの自己評価の内容の読み取りとともに、〈自己効力感〉が高まる、より有効な音楽の活動形態や内容、知識や技能の習得に関する要素や要因を具体的に探りたい。また、それが子どもの姿にどのように現れているかなどの関連を、客観的なデータとともにその根拠を示しながら研究を進め、題材構成や授業構成に生かしていきたい（Action）と考えている。

## (3) 〈自己効力感〉の高まりの評価

音楽科では、これまで〈自己効力感〉の高まりの測定・評価について、信頼性及び妥当性において一定の水準にあるとされている GSES (General Self-Efficacy Scale 坂野・東篠 1986) の測定・評価方法を参考に、音楽版を作成し、全校児童を対象にこの調査を毎年複数回実施している。現在は全体傾向、個人別傾向を捉え題材構成や授業構成に生かすべく、全校児童各個人の経年データを蓄積している段階にある。次項に示す表2は、平成28年度中旬と平成29年度初旬に実施した〈自己効力感〉評価の実際の個人別データ（累積中）結果を一部抜粋したものである。

音楽科では、今後も評価と実践（PDCA）を繰り返しながら、どのような目標設定や場の設定

で〈自己効力感〉が高まるのか、次項の教科等横断的な題材構成とも関連させながら研究実践を進めていきたいと考えている。

〈自己効力感〉の評価 3つの子どもの姿との関連分析調査 音楽版													
「器楽」が主活動時の〈自己効力感〉の測定・評価							「歌唱」が主活動時の〈自己効力感〉の測定・評価						
	行動の積極性が向上した姿	失敗に対する不安が軽減した姿	能力の集団的位置づけの高揚を感じる姿	苦手の克服	音楽習い事	〈自己効力感〉の評価	行動の積極性が向上した姿	失敗に対する不安が軽減した姿	能力の集団的位置づけの高揚を感じる姿	苦手の克服	音楽習い事	〈自己効力感〉の評価	
2年A児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
2年B児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
2年C児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
3年A児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
3年B児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
3年C児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
4年A児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
4年B児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
5年A児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
5年B児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
5年C児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
6年A児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●
6年B児	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●	■	■	◆◆◆◆◆	※○	●●●●●■◆◆◆◆◆	●●●●●

(評価方法参考:GSES坂野・東藤,1986)

表2 〈自己効力感〉の測定・評価

(4) 教科等横断的な題材構想について

音楽による教育活動は、本来、教科の特性上「総合」的な要素をもとと多く含んでいる。音楽科における教科等横断的な題材構想においては、縦軸（子どもの学習経験の系統性）と横軸（教科等の関連性）の二軸で捉えて構想している。学習内容の関連に留まることなく、音楽科の学習において身に付いた「資質・能力」の関連性を重視したり、生かし発揮する場を保障したりすることで、そうぞうする力を更に高めることが期待できる。

このことについて、音楽科から見た〈自己効力感〉が高まることをねらいとした教科等横断的な題材構成について、これまで研究実践した中から題材構想モデルを紹介する。(図2)

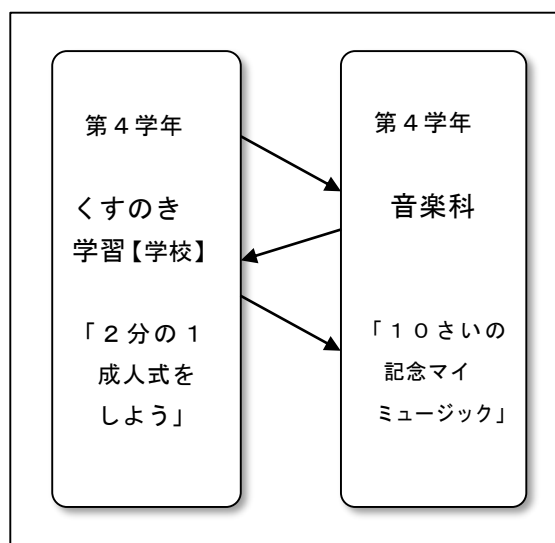


図2 接続型（第4学年）

図2は、「A 学習内容の系統性」を生かし、「D 資質・能力の関連性」を重視した接続型の題材構想である。くすのき学習を発表の場として学びの空間を広げることで、音楽科での学びが更に深まったり広がったりすることが期待できる。ここでは、10歳を記念して音楽づくりに挑戦する。今までの自分の音楽の捉え方を見詰め直すとともに、よりイメージに合う音楽を創造していった。また、音楽づくりに必要な音楽の基礎的・基本的な知識や技能を習得できる常時活動の充実を図り、中学校までの9年間を見通した系統性のある音楽の指導を継続して積み上げることで、目指す子どもの姿が多く見られた。

(松井 見磨)