

A study of Art and Music integrated-subject instruction for the cultivation of the ability to sensitivity : A verification of music effect for children' s abstract expression in art education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 有川, 貴子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027947

「感性」でつなぐ芸術教科の合科的指導

— 図画工作科の抽象表現における、音楽による手立ての効果 —

有川 貴子

(静岡大学教職大学院・浜松市立中ノ町小学校)

A study of Art and Music integrated-subject instruction for the cultivation of the ability to sensitivity

A verification of music effect for children's abstract expression in art education

ARIKAWA Takako

要旨

資質・能力の育成を目指す学校教育の下では、合科的指導を含めた教科横断的なカリキュラム編成の推進が求められている。図画工作科と音楽科で育てたい資質・能力に根ざした「感性」でつなぎ、図画工作科の活動に音楽を取り入れることの子どもの表現活動への効果、また発達の段階による効果の差異について検証した。本稿では、その内容及び成果等について述べるとともに、より高い効果を生む指導の在り方を考察している。

キーワード： 感性 合科的指導 図画工作科 音楽科 抽象表現

1. はじめに

1-1. 問題の所在

井上朋子によると、図画工作科と音楽科の合科的指導は大正9年から奈良女子師範学校附属小学校での木下竹次や鶴居滋一らによる合科学習で図画手工と音楽芸術の関連を図ることが述べられ、この時期から両教科の合科学習実践が行われたことが分かっている。戦後も昭和22年の指導要領試案に始まり、社会要請や教育の潮流の変化に沿いながら、両教科の合科的指導は現在まで多様な提案や研究がなされており、井上はこれらの歴史的経緯を紐解き、図画工作科と音楽科の合科的指導の類型化を行っている⁽¹⁾。

合科的指導は、資質・能力の育成に根ざした学力観のもとで今後も教育現場での推進が求められているが、井上和初田隆との共同論考「音をかく活動の研究」の中で、子どもの音をかく活動への好印象に反して、学生や教師の経験のなさや授業イメージがもてない、造形的な価値を見出せないことが実践を阻んでいるとしている。井上、初田はこれに対し教師が活動に価値やねらいを見出すため、5つの「音を絵にするための描画方略」を提示している⁽²⁾。

さらに教育現場での教師の理解を得、実践レベルで図画工作科と音楽科の合科的指導が推進されていくには、前述のような活動の分析に加え、効果についての検証が必要である。

筆者はこれまで小学校教員として、特に図画工作科における鑑賞活動の多様な展開を模索してきた。学習指導要領「B 鑑賞」の項に挙げられているような材料や自他の作品、生活の中の造形に広く鑑賞教材を求

めながら実践する中で、子どもに新しい色や形、イメージとの出会いをもたらす鑑賞活動に音楽を取り入れると子どもの表現活動により良い効果があると感じ、いくつかの音楽科との合科的指導による実践を試みた。

しかし、学びの質を高めることを目標に手立ては考えてはみたものの、両教科に共通するコンテンツや教師の感覚に頼って構想してきた部分が大きく、合科的指導の効果や発達の段階による効果の差異については裏付けができていなかった。そのため、こうしたカリキュラム編成の一般化の難しさも感じてきた。

1-2. 目的と仮説

そこで、本研究では図画工作科の活動に音楽を取り入れることの子どもの表現活動への効果、発達の段階による効果の差異について検証したい。また得られた知見から、図画工作科と音楽科の合科的な指導において、より効果を生む手立てについて考察することを目的とする。

合科的指導の構想・展開には教科をつなぐもの＝トピックの想定が必要である。トピックは育てたい資質・能力に根ざしたものが望ましく、コンテンツのみに依存した羅列的なカリキュラム編成にならないよう留意する必要がある。

図画工作科と音楽科の学びには、「感性」という、教科で育てたい資質・能力に根ざした共通のキーワードがある。これは両教科を芸術教科としてつなぎ、他教科からの独自性と存在価値を主張するものでもある。筆者は、図画工作科と音楽科の合科的指導のトピックとして「感性」に注目した。

ふじえみつるは「『感性』と美術教育」という論考において、美術教育の指導上の観点から、「感性」のはたらき下記の5つに類型して提示している⁽³⁾。

- ①「センサーとしてのはたらき」
- ②「感じ取られた感覚内容に意味を与えるはたらき」
- ③「既知や未知のものを総合するはたらき」
- ④「形式と内容、全体と部分とを総合するはたらき」
- ⑤「人と人をつなぐ「コモン・センス」としてのはたらき」

さらにふじえはこの5つの類型について、研究会や指導案の作成で「感性を育む」とか「豊かな感性を培う」と掲げるとき、漠然とした感性一般ではなく、目標や評価の観点として具体的にどのような「感性」を想定していくのかの参考にして欲しいと述べている⁽³⁾。

そこで筆者は、合科的指導のトピックとしてどのような「感性」を想定するかを絞った活動を設定し、子どもの表れを見取ることで、合科的指導の手立てによる効果や発達の段階による差異を検証できるという仮説を立てた。

2. 研究の手立て

2-1. 合科的指導のトピックとしての「感性」の想定

本研究では合科的指導を行うにあたり、トピックとして、前述したふじえによる5つの類型を採用した。これは美術教育の指導上の観点から提示されたものであるが、平成29年告示学習指導要領図画工作科編で示されている「感性」、また音楽科編（小学校）で示されている「感性（音楽に対する感性）」の定義と反するものではない。

特に、類型の②「感じ取られた内容に意味を与えるはたらき」について、ふじえは次のように説明している⁽³⁾。

②「感じ取られた内容に意味を与えるはたらき」

感覚や行為を通して認知された形や色と、そこから連想されるイメージや解釈された意味とを結びつける知覚としてのはたらきである。ここではたらく「感性」には、視覚的な造形感覚だけでなく、身体感覚や触覚（質感）、聴覚などの諸感覚が動員される。同じ形の繰り返しからリズムやパターンを感じたり、色彩に温かさや冷たさを感じたり、自然から生命を感じたりする認知である。（抜粋）

このはたらきは特に、音楽的感受性とも表現される音楽科における「感性（音楽に対する感性）」の定義との親和性が高い。そこで、これを本研究の合科的指導でトピックとして想定する「感性」とした。

2-2. 合科的指導の類型の抑え

井上が示した図画工作科と音楽科の合科的指導の類型（図1）を用いれば、本研究で行う活動はふじえの「感性」類型を基にし、図画工作科での子どもの表れの検証に帰結するという意味で、(1)-①-i、図画

工作科に音楽科を関連付ける合科的指導（図2）といえる。ただし、今回は音楽による手立てが図画工作科の表現活動に及ぼす効果の検証を目的とする調査的活動であり、題材的な展開は行わないため音楽科への展開は行わない。

(1) 教科型合科的指導

①教科関連型合科的指導

- i 図画工作科に音楽科を関連付ける合科的指導
- ii 音楽科に図画工作科を関連付ける合科的指導
- iii 両教科を相互に関連付ける合科的指導

②教科融合型合科的指導

③教科総合型合科的指導

(2) 生活課題型合科的指導

図1 合科的な指導の類型（井上⁽¹⁾による）

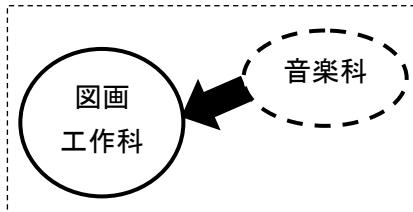


図2 図画工作科に音楽科を関連付ける合科的指導（井上⁽¹⁾による）

3. 研究内容

3-1. 対象者と実施日

浜松市立中ノ町小学校1, 3, 6年生の子どもを対象に、下記の日程で行った。

・1年生（2学級、計44名）

活動A…令和2年11月5日

活動B…令和2年12月3日

・2年生（2学級、計48名）

活動A…令和2年10月15日

活動B…令和2年11月19日

・6年生（2学級、計58名）

活動A…令和2年10月22日

活動B…令和2年11月26日

3-2. 方法

喜怒哀楽を表す4つのオノマトペをテーマとして子どもに提示し、子どもが個々にクレヨンで描画する活動をA・Bの2回繰り返して行う。活動Bにのみ手立てとして教師が各オノマトペに短い音楽（8小節程度）を加えて比較ができるよう計画した。また、参加した子どもに、活動A・Bを比較して感想を述べてもらう質問紙によるアンケートも実施し、子どもの表れと合わせて手立てについて検証した。実施内容は表1の通りである。

本研究では、小学校低、中、高学年の発達の段階が異なる子どもに同じ活動を行い表れの比較をする。そのため、描画のテーマはどの発達の段階の子どもにも

分かるテーマである必要がある。また、比較に際しては、具象では発達による描画技能の差異を考慮しなくてはならない上に、子どもによっては短時間で4つを描くことの心理的なハードルを上げてしまう。以上の理由から、どの発達の段階の子どもでも経験から色や形から想起する抽象表現の見通しがもちやすい、感情をテーマとした。また、イメージの差がつきやすいと考えた喜怒哀楽から、さらにどの発達の段階の子どもでも分かりやすいようオノマトペ（うきうき、むかむか、るんるん、しくしく）の形で提示することにした。また、活動Aの活動Bへの影響を少なくし、できるだけ同様な条件下で調査ができるよう、3-1で示したように1ヶ月程度のスパンを設けて実施した。

活動 A	<p>【「ことば色紙」をつくろう】</p> <p>○自己紹介、活動についての説明</p> <p>○アイスブレイク (抽象画の題名付け遊び)</p> <p>◎「ことばいろがみ」づくり ・むかむか ・うきうき ・しくしく ・るんるん</p> <p>の4つの言葉を提示、浮かんだ色や形をクレヨンでかいて、「ことば色紙」をつくる。</p>
活動 B	<p>【「音色紙」をつくろう】</p> <p>○活動についての説明</p> <p>◎「音色紙」づくり ・むかむか ・うきうき ・しくしく ・るんるん</p> <p>の4つの言葉と、それぞれの言葉から教師が作ったフレーズをオルガンで提示、浮かんだ色や形をクレヨンでかいて、「音色紙」をつくる。</p> <p>○活動A、Bを比較した質問紙法による事後アンケート</p>

表1 活動A・Bの実施内容

*資料：喜怒哀楽の4つのオノマトペに加えた音楽の主旋律（筆者が作成、主旋律のみ掲載）

「むかむか」

鍵盤低音部をクラスター（掌や腕で複数鍵を一度に抑える）奏法で演奏。2分音符の長さで少しずつ抑える場所を変え、8回打鍵。

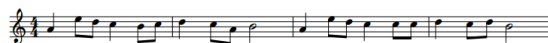
「うきうき」

初めの2小節は1オクターブ上で演奏。高音域とスタカートで軽快な響きを意識して創作。



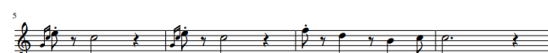
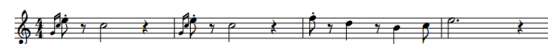
「しくしく」

反復する短調の響きで曲想の分かりやすさを意識して創作。



「るんるん」

装飾音符とはねるようなリズムで、「うきうき」と曲想の類似がありつつ差異があることが分かるよう創作。



3-3. 準備物

活動A・Bの準備物は以下の通りである。クレヨンでの表現に際して、子ども達が描く強弱を変えたり、指などでぼかしたりして工夫することが想定されたため、細かな表現の差異を見取ることができるよう、ケント紙を支持体として選定した。また、どの学年も1つの言葉に対して約2分間で描くよう設定したこと、子ども達が、描いたものを机上で並べて比較し振り返ることができるようB6サイズとした。

クレヨンは子ども達が個々の所有物であり、基本は12色のセットである。

活動A…「色紙」のカード
(支持体、B6ケント紙1人4枚)
クレヨン

活動B…「音色紙」のカード
(支持体、B6ケント紙1人4枚)
クレヨン、オルガン
アンケート用紙

3-4. 検証

本研究では先にも述べたように、ふじえの「感性」類型から「感じ取られた内容に意味を与えるはたらき」をトピックとして、音楽を取り入れることの子どもの表現活動への効果を活動A・Bの子どもの表れの比較から検証する。そこで、このトピックを基に、

喜怒哀楽のオノマトペに加え短い音楽を聴くことで、認知された形や色と、そこから連想されるイメージや解釈された意味とをより深く結びつけ、表現に広がりが見られたか。

という見取りの視点を設けた。具体的には、

- (1) ポートフォリオ形式による子どもの活動A・Bで描いたものの比較

(2) 子どもによる活動A・Bで描いたものについての説明（発話の録画、記述）

の2点から活動を見取る。

また、見取りの視点から1, 3, 6年生の子どもの活動を評価するにあたっては、発達の段階も考慮すべきである。またふじえも論考で述べているように、「感性」は目に見えないものであるから、子どもの「感性」がその活動場面で発揮されたかどうかは、表現活動の中に見出していく必要がある⁽⁴⁾。

見取りの視点の内容と照らし合わせると、国立教育政策研究所による「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料【図画工作科】」を参考に、学年ごとに「思考・判断・表現」の項で評価規準を設定することが妥当と考えた⁽⁶⁾。活動に沿って作成した各学年の評価規準は次の通りである。

なお、太字は評価規準を基に、活動AからBの表現の変化を見取る際の規準を具体的にしたものであり、下線部はその際に重視した関連部分である。これらを参考に、発達の段階ごとの妥当性を確かめながら活動を見取り、評価・集計した。

<p>・1年生</p> <p>形や色などを基に、自分のイメージをもち、言葉や音楽から想像して<u>4つの異なるイメージを見出し</u>、好きな形や色を選んだり、いろいろな形や色を考えたりしながら、どのように表すかについて考えたり、自分の見方や感じ方を広げたりしている。</p> <p>→4つの言葉それぞれのイメージをもち、描き分けているか、また形、色の新たな創出があるか</p>
<p>・3年生</p> <p>形や色などの組合せによる感じを基に、自分のイメージをもちながら、言葉や音楽から想像して<u>4つの異なるイメージを見出し</u>、好きな形や色を生かしながら、どのように表すかについて考えたり、自分の見方や感じ方を広げたりしている。</p> <p>→音楽や自分なりのイメージの広がりやそれに基づく形、色の新たな創出があるか</p>
<p>・6年生</p> <p>形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもち、言葉や音楽から想像される4つの異なるイメージについて<u>造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考えるとともに、創造的に発想したり</u>、自分の見方や感じ方を深めたりしている。</p> <p>→音楽や自分なりのイメージを具体的にもち、それらを意図をもって形・色につなげているか。</p>

4. 結果と考察

4-1. 活動の様子（写真は1年生の様子）

〔活動A〕

活動Aは、教室で個々の机に着席して行った。子ども

も達はやや緊張した様子であったが、アイスブレイクとしての抽象画の題名付け遊びで様子をつかみ、表現活動も意欲的に参加した。6年生は比較のおとなしい実態の子ども達と担任から伝えられていたが、導入時に抽象画のカードが黒板貼られると自然に題名付けが始まった。「こういう授業は初めて」と言いながらも、目を輝かせて取り組んだ。



〔活動B〕

活動Bも教室で個々の机に着席して行った。活動Bの実施を楽しみにしている子どもが多かった。オルガンが用意されると、「今日は図工だね？」と不思議がる様子があったが、活動内容を知ると、どの子どもも熱心に描いていた。今回は感染症禍もあり交流の場面は設けなかったが、たまたま友達から描いたものについて「すごいね」と声を掛けられ、より熱心に描こうとする子もいた。

活動Bの終わりには、活動Aで描いたものを合わせて並べると、それぞれ表現の変化に驚いたり、形は変化したが使っている色にはあまり変化が無いことを不思議がったりして活動を振り返る様子が見られた。




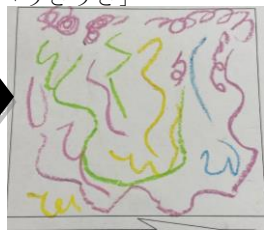
4-2. 学年別事例

活動A・Bの比較から、筆者が子どもの表現が広がったと捉えた事例を学年別に挙げる。



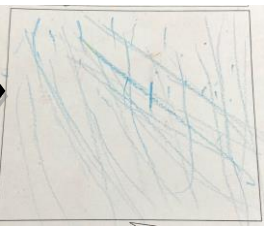
事例中では子どもの様子を、様子の観察（・）、発話または記述（「」）で表す。また、教師が活動Aから活動Bにかけて各児童の表現が広がったと捉えた点について、二重線より下に記す。

【1年生】


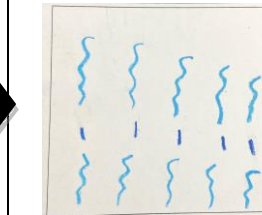

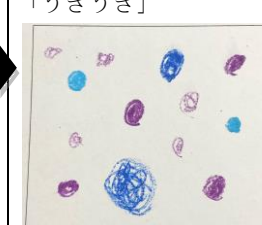
事例①：児童ア

活動A	活動B
「うきうき」 	「うきうき」 
表現活動時の様子や発話、記述	
・どの感情も同じ水玉模様で色を変え描いた。	「『うきうき』は黄色やピンクで、ふわふわした感じに思った」
児童アは活動Aでは4枚とも色違いの水玉模様で描いたが、活動Bでは言葉ごとに色や形にイメージをもって描き分けるようになった。	



事例②：児童イ

活動A	活動B
「むかむか」 	「むかむか」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「むかむかして泣いたところかな」	「怒っているから赤い線を太く描いたよ」
「しくしく」 ※活動Aでは描くことができなかった。	「しくしく」 
表現活動時の様子や発話、記述	
・時間内に描くことができなかった。	「泣くのは雨と似ているから弱く描いた」
児童イは活動Aでは表現に自信がなく1枚しか完成できなかった。活動Bでは、「わかった」と、描き方の工夫も加えてすらすら4枚を描き分けた。	

事例③：児童ウ

活動A	活動B
「しくしく」 	「しくしく」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「泣いているときの涙を描いた」	「涙の粒と、落ちていくところ」
「うきうき」 	「うきうき」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「楽しいときはカラフルだと思った」	「楽しくなって大きい丸のものもある」
児童ウは活動Aではどのオノマトペも色の違う小さな円を描いて表したが、活動Bでは言葉ごとに描くものの形や大きさの変化が表れた。	



事例④：児童エ

活動A	活動B
「うきうき」 	「うきうき」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「うきうきした色を選びました」	「『うきうき』の楽しいくるくるの形を考えた」
児童エは活動Aではイメージする色を選び、どの言葉も同じ直線を繰り返して描いた。活動Bでは選んでいる色はほぼ同じだが、形の工夫が表れた。	


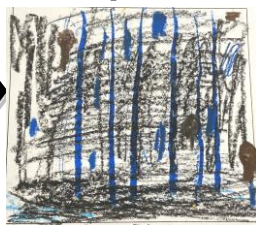
1年生では、活動Aではオノマトペごとの描き方に差異が少ない（形もしくは色どちらかの同じパターンを繰り返す）表れから、活動Bでは4種類の感情を描き分けられるようになる表れが多く見られた。これは、抽象表現の活動に慣れたことと、音楽の手立てによって、描くもののイメージが明確になったことが要因と思われる。

【3年生】



事例⑤：児童オ

活動A	活動B
「うきうき」 	「うきうき」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「うれしくてたまらないから、オレンジ色で元気に描いた」	「あれもこれもしょうと楽しみにしている事も形で描いた」
児童オは活動Aでも色や形（描く方向）、描く強さなどに自分のイメージをもっていたが、活動Bではさらに言葉からイメージする形の要素を加えて描いた。	



事例⑥：児童カ

活動A	活動B
「しくしく」 	「しくしく」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「悲しいは青、水色。涙が流れている様子」	「とても悲しい夜を想像した。黒い涙の雨」
児童カは、活動Aのイメージから、活動Bでは音楽から受けたイメージを加えてさらに情景的に描いた。	

事例⑦：児童キ

活動A	活動B
「うきうき」 	「うきうき」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「うきうきは、カラフルなたくさんの円」	「音のはねるからの感じも描いてみた」
児童キは、活動Aでもっていた円（曲線）のイメージに、活動Bでは、はねるような音の響きの感じからイメージを加えて描いた。	



事例⑧：児童ク

活動A	活動B
「るんるん」 	「るんるん」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「うれしくて温かい気持ち。ふわふわする」	「嬉しくてずっとジャンプしている感じ」
児童クは、活動Aでのイメージに加え、活動Bの音楽の音符の連なりやリズムからジャンプをイメージして波線を大きく描いた。	



3年生では、活動Aでも各自がオノマトペのイメージをもっているが、活動Bで筆者から提示された音楽の感じを意識し、それを加えて描いていることが分かる。表現の広がりや、音楽からイメージしたことから想像して情景化したり、捉えた音楽を形づくる要素を色または形で表現したりと、いくつかの方法が見取れた。これは、1年生ではほとんど見取られなかった表れである。

【6年生】


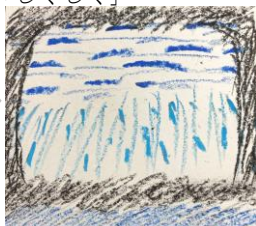
事例⑨：児童ケ

活動A	活動B
「むかむか」 	「むかむか」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「怒っているから、怒りのマークを描いた」	「むかむか＝とげとげの形に思う。爆発。」
児童ケは、活動Aでは一般的に漫画などで怒りを表すとされる記号で表している。活動Bでは使っている色にさほど違いはないが、形は自分で考え出したものに変えて描いた。	



事例⑩：児童コ

活動A	活動B
「るんるん」 	「るんるん」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「るんるんした気持ち の色を選んで描いた」	「気持ちは円い形。中 の色を選んで描いた」
児童コは、活動Aでは曲線のみで表したが、活動Bでは音楽を聴いて、円の形に変えて描いた。	

事例⑪：児童サ

活動A	活動B
「しくしく」 	「しくしく」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「悲しい気持ちがいつ ばいの所に数粒の涙」	「悲しく暗闇に包まれ たイメージで描いた」
児童サは、活動Aでは涙のイメージを描いたが、活動Bではさらにイメージを情景化して描いた。	

事例⑫：児童シ

活動A	活動B
「しくしく」 	「しくしく」 
表現活動時の様子や発話、記述	
「悲しみに暗い。涙が ぽつんと落ちた所」	「楽しい所から悲しみ に落ちていく様子」
児童シは、活動Aでの悲しみの表現から、活動Bでは音楽の旋律に沿って気分の変遷のストーリーを想起して描いた。	

6年生では、活動Aに比べ、活動Bでは色や形のイメージを進展させて情景化したり、明確なストーリーを思い描いたりして表現を進展させる子どもが多く見

取れた。

4-3. 結果：教師による表現活動の評価

見取りの視点から、4-2のように活動A・Bを比較して、音楽による手立てが表現活動に効果を及ぼしているか対象者全員の活動評価・学年別集計を行った。表現に広がりが見られた子どもの割合は、1年生が70.5%、3年生が56.0%、6年生が35.7%であった(図3)。

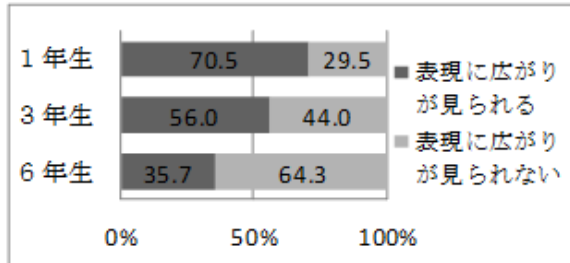


図3 教師が見取った効果の有無(学年別・単位%)

留意点として、4-2の事例を初めとして、「表現に広がりが見られた」評価をした子どもの表れには、C評価→B評価、B評価→A評価、またB評価→B'評価など、多様な段階がある。

4-4. 結果：子どもによる活動A・Bへの反応

また活動A・Bの終了後に、対象者全員に以下のような質問紙法による事後アンケートを行った。

1. 音楽がくわわると、かきやすいですか。
(はい・いいえ・どちらでもない)
2. どうして、そう思いましたか。
(《自由記述》)

学年別に集計を行ったところ、質問1の「音楽がくわわると、かきやすいですか。」に、1年生の回答は「はい」が79.5%、「いいえ」が20.5%、「どちらでもない」は0%となった。また、3年生は「はい」が93.8%、「いいえ」が4.0%、「どちらでもない」は2.2%であり、6年生は「はい」が80.4%、「いいえ」が14.3%、「どちらでもない」は5.3%だった。

4-3での教師の評価での各学年の表れの差に比べ、どの学年でも音楽の手立てが加わったことに肯定的な子どもは8割以上いた。一方で、「いいえ」と手立てが加わったことに否定的な子どもや、「どちらでもない」と答えている子どもはどの学年にも現れており、発達段階の離れた1年生と6年生で3年生より割合が高くなっている(図4)。

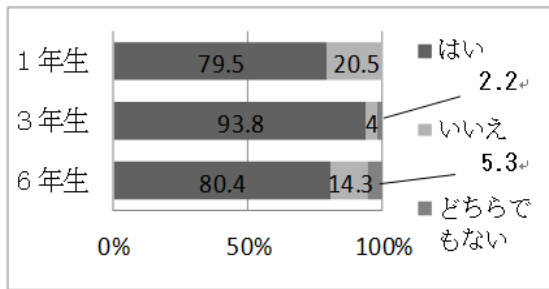


図4 子どもが感じた効果の有無 (学年別・単位%)

また、質問2で各学年の子どもが自由記述した、「はい」「いいえ」「どちらでもない」と答えた理由を表2にまとめた。

「はい」と答えた理由	
(1年生)	<ul style="list-style-type: none"> 音楽がある方が楽しいし面白い 音楽を聞くと気持ちを思い出せる イメージしやすい
(3年生)	<ul style="list-style-type: none"> 音楽があると想像しやすい 音楽でどんな感じが分かる、イメージができる 音の高さがヒントになる
(6年生)	<ul style="list-style-type: none"> 言葉だけでは描くのに自信が無かった 音の高さなどがヒントになる 音楽から出来事を思い出せた 考えが広がり、いくつかアイデアをもてる
「いいえ」と答えた理由	
(1年生)	<ul style="list-style-type: none"> 曲がなくてもかけた 音楽から考えるのに慣れるまで難しかった ピアノを習っていないから音楽が分からない
(3年生)	<ul style="list-style-type: none"> 言葉の感じと違うときがあった 言葉だけの方が色々考えられる気がする
(6年生)	<ul style="list-style-type: none"> 初めに言葉から自分が考えていた感じと、音楽の感じが違って迷った イメージが絞られてしまうように思う 音楽の雰囲気縛られる感じがする 言葉と音楽の両方から考えなくてはならないと感じる、考えることが増えた
「どちらでもない」と答えた理由	
(1年生)	回答者無し
(3年生)	両方あっても自分は兎に角言葉から考えて描く
(6年生)	<ul style="list-style-type: none"> 感情の種類による。「むかむか」は描きにくい 自分の言葉のイメージと合っていればという条件が付くから

表2 効果の有無を感じた理由 (自由記述・抜粋)

4-5. 結果からの考察

4-2~4 で得られた結果から、抽象表現時の音楽による手立ては、多くの子どもに活動への期待感を高めるものや、描くもののイメージの助けとなるものとして認知される一方で、「思考・判断・表現」の面から評価すると学年の低い子どもほど効果が認められ、発達の段階が進むほど表現活動としての効果は得られにくくなっていた。

これは、1年生の子どもにはまだ喜怒哀楽を表すオノマトペに結び付く生活経験やイメージをまだ多くはもっていないことや、喜怒哀楽を抽象表現する活動内容が慣れるまでは少し難しく感じるものであることが、手立てとしての音楽が子どもが描くもののイメージをもつ際に有効に働いた大きな要因であると考えた。また、音楽により気分が高められて表現活動への心理的ハードルが下げられたことも、この発達の段階の特徴による要因として上げられる。そのため、活動AとBを比較したとき他の学年よりも高い割合で見取りによる効果が認められたのだろう。逆に、1年生で音楽による手立てに対して否定的な感想をもった子どもの意見や活動の様子を見てみると、抽象表現への慣れの無さから来る抵抗感のほか、実際には音楽により表現の広がりが見られていても、活動Aでオノマトペのみの提示でも描けたから大丈夫だとか、鍵盤楽器を演奏できないから音楽は苦手という、活動に際しての主観のみによる活動の振り返りが散見された。しかしこれは、発達の段階を考えればこのような表れが認められるのも自然なことである。

この発達の段階の子どもには、本研究のような音楽の手立てが活動内容の理解や主体性の喚起に大きな効果があるが、教師のデモンストレーションや説明をさらに加えることなどによって、全体が活動内容を正確に把握したり手立てのよさを感じ取ったりすることができるよう、手立てを丁寧にする必要がある。

また、3年生が特に音楽による手立てに対する肯定の割合が高いのは、筆者の前年度の担当学年であり、2年生時にも音楽を取り入れた図画工作科の授業に親しんでいることも関係すると推察され、合科的指導に加えて、学年を超えて系統立った教科指導の有効性も示している。ただし1番の要因は、本研究の活動内容とこの発達の段階の子どもの実態が最も適合していることである。つまり、1年生の発達の段階よりも、子どもが喜怒哀楽を表すオノマトペに結び付く生活経験やイメージを多くもっていること、喜怒哀楽を抽象表現する活動のイメージも十分につかむことができること、かつ1年生の子どもに見られたような、音楽の手立てにより気分が高められたことによる表現活動の活性化がこの段階でも起こることによる。そのため3年

生の子どもは音楽の手立ての意味や価値を理解し、受け入れる割合が高くなる。ただし、オノマトペに結び付く生活経験やイメージが増えている分、活動Aでも題意的確にとらえて活動できる子どもの割合が増え、活動AとBを比較したとき、見取りにより効果が認められる割合は1年生より低くなる。

注目すべきは6年生の表れである。子どもが音楽による手立てを肯定する割合に対して、教師の見取りにより手立ての効果が認められる割合が低い。これは3年生よりもさらにオノマトペに結び付く生活経験やイメージが増え、活動Aでも十分に活動できる子どもの割合が増えることが大きな要因と考えられる。

このことは、6年生の子どもが活動Bで筆者が音楽を提示すると楽しそうな反応を見せたが、他の学年に比べて表現活動の段階になって迷ったり考え込んだりする様子が多く観察されたことや、手立ての効果に対して否定、またはどちらでもない意見をもった子どもの、「初めに言葉から自分が考えていたことと、音楽の感じが違って迷った」や、それに類する理由の記述とも合致する。

つまり、6年生の子どもの多くは発達により、喜怒哀楽のオノマトペだけでも生活経験やイメージを結びつけ、自分なりの発想や構想ができるようになっていたため、筆者の提示した音楽の手立てを楽しみ、面白いとは感じて、自分の思考とのずれを感じると、どう表現活動に結びつけるべきか迷いが生じてしまうということである。

それは、音楽科から見れば6年生の子どもは音楽を形作る要素から受ける感じに対するイメージもある程度明確にもっているということでもある。音楽には作り手、もしくは弾き手の意図が込められやすい側面がある故に、子どもにとっては表すべきものが2つに感じられてしまうのである。表すべきものが2つに感じられてしまうと、子どもによっては「先生が提示した音楽のイメージの方に寄って描いた方が良いのでは」と、自分の思考よりも教師の意図を汲み取ることを優先したり友達の様子を伺ったりして、いわば正解探しをしようとするような、本末転倒の事態を招くことも子どもアンケートや観察から分かった。

手立てには、講じるにふさわしい発達の段階、内容があるということである。本研究のような表現活動では、高学年では言語または音楽どちらかの要素で深めていく展開の方が個々の学びの質を上げる可能性が高いと考える。また、井上が示した合科指導の類型を手がかりにすれば、本研究の方法以外にも、合科的指導には5つのタイプがある。教師がどのような合科指導のタイプを選択するかや題材、テーマ、手立てをどのタイミングで導入するかによっても子どもへの効果が異なることが予想される。

5. おわりに

5-1. 成果

本研究を通して、図画工作科と音楽科の合科的指導の共通するトピックとしてどのような「感性」を想定するかを焦点を絞った活動を設定し、子どもの表れを見取ることで、合科的指導の手立てによる効果や発達の段階による差異があることを確かめることができた。また、見取りの視点やそれを基にした活動の評価基準を設けて子どもの活動評価を行うことで、発達の段階による表れの差異の程度や差異が生じる理由にも迫り、より良い手立てや活動の展開を考えることに繋がった。

見取りの視点や活動の評価基準は、題材展開の際には題材目標や子どもの題材や授業の評価基準の要素となるだけでなく、本研究での考察のように、題材中の手立ての有効性を判断するものとして、教師の授業評価における視点としても抑えておきたい。子どもの表れと教師の手立てを同じ視点で検証できるという点からも、合科的指導における教科をつなぐ共通のトピックは育てたい資質・能力に根ざしたものである必要があるとの思いをより強くしている。

5-2. 課題

「感性」を教科共通のトピックに、図画工作科と音楽科の合科的指導の効果を検証する筆者の研究は第一歩を踏み出したばかりである。

本研究を行ってみて、6年生の表れから、手立てが発達の段階に適していないと「提示された言葉からイメージしたことと、音楽からイメージしたことが違う」という事象が子どもに起こることに気付いた。また、これらと同様の表れは1年生では無かったが、3年生では2名出現している。3年生、6年生共これらの表れを示した子どもはどちらかというと語彙が豊富で、話したり文章を書いたりする能力に優れていると教師が感じる子ども達が多かった。

このことから、子どもの発想や構想に関わる思考・判断・表現の能力の発揮と言語能力の発達に関わりがあるように感じているが、こちらはまだ検証ができていない。特に言語能力は、「学習の基盤となる資質・能力」と呼ばれる汎用的資質・能力であるから、合科的指導を考える上ではその発達を抑えておくことが必須となるだろう。

また、図画工作科では指導要領の改訂に関わらず、子どもの成果物だけでなく活動過程の見取りが重要であると叫ばれて久しい。しかし、過程で発揮される思考・判断・表現の能力の見取りや評価は、本研究の手法でも教師の主観に寄るのではないかという懸念が残った。そのため今後は、「感性」に引き続き図画工作科と音楽科のつながりを求めながら、子どもの言語能力の発達も抑えた授業構想や手立て、子どもの思考過程の見取りの方法について追究していきたいと考え

ている。

また、合科的指導では、どちらの教科の学びの質も高められるようなカリキュラム構想でなければ意味がない。本研究では井上の分類を基に図画工作科に音楽科を関連付ける合科的指導のタイプを基にした活動を行ったが、音楽科での活動につなげる題材構想には至っていない。音楽科の分野からの合科的指導の研究にも触れるなどして、多様なタイプの合科指導における題材構想の在り方や手立ての考察、またその効果の検証についても迫っていきたい。

註

- (1) 井上朋子「図画工作科と音楽科における合科的な指導の類型化とその可能性」, 「美術教育」, 日本美術教育学会, 2010, pp. 8-17
- (2) 初田隆, 井上朋子「音をかく活動の研究」, 美術教育学, 美術科教育学会, 2013, 第 34 号 pp. 407-418
- (3) ふじえみつる「『感性』と美術教育」, 美術教育ハンドブック, 三元社, 2018, pp. 63-71
- (4) ふじえみつる「『感性』と美術教育 (美術教育の基礎理論と方法論に関する研究論文)」, 美術化教育学会, 1990, 第 11 巻, pp. 89-100
- (5) 国立教育政策研究所, 教育課程研究センター「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」【小学校 図画工作】, 東洋館出版社, 2020, pp. 25-86