

# 音楽の響きを感じ取った子どもの姿

## — 3名の音楽の教師へのインタビューを中心に —

徳 富 健 治

### 1 はじめに

#### 1-1 問題の設定

本論の目的は、音楽の教師が子どもに「響き」を感じ取らせようとするとき、どのような子どもの姿を観察して「響きを感じ取った」と判断するのか、また、その判断の根拠は何かを、音楽科教師へのインタビューから明らかにすることである。

音楽の教師が子どもに授業を通して経験させたいことを語る時「二部合唱の響きを感じ取らせたい」「リコーダーアンサンブルを通して音の重なりが生み出す響きを感じ取らせたい」といった、音楽を表現することで生み出される響きを取り上げることが少なくない。こういったことが語られる時には必ず「どんな音楽を教材にしようか」「曲のどこに着目しようか」といった、その「響き」を感じ取らせるための手段が語られ、多種多様な方法が蓄積されてきた。

一方で、子どもがどのような反応を示したときに「音楽の響きを感じ取った」と教師が判断するかについては、語られることが少ない。多くの教師は「声の響きを感じ取ることができました」「音の重なりがきれいでした」といった子どもの発言、授業後に書いた振り返りの文章、および子どもたちの音楽表現を、教師自身の経験や知識を根拠に判断している。

この「響き」という言葉は、教師の語りのみならず、小学校学習指導要領<sup>(1)</sup>やその解説書、そして音楽教育学でも度々登場する。学習指導要領の「内容」においては、「各声部の歌声や全体の響き、伴奏を聴いて、声を合わせて歌う技能」や「音色や響きに気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能」というように子どもたちの表現を高める要素の一つとして用いられているが<sup>(2)</sup>、「響き」が具体的に何を指しているか明確に示されていない。したがって、その「響き」を聴くことができたか否かを判断する観点も示されていないければ、その「響き」が子どもに与える影響についても明示されていない。そして、教師が度々話題に挙げる「子どもに響きを感じ取らせる」ことについては、学習指導要領の「内容の取り扱い」に解説されているのみで、「目標」や「内容」に示されていない。したがって、評価に関する内容や指針になるような文言は見当たらない。また、音楽教育学においても「響き」を主題とした研究が散見されるが、「響き」の概念を示して論じているものはなく、そのほとんどは自明的なものとして扱っている。

以上のことから、学校音楽教育や音楽教育学において「響き」は、どちらの分野においても重要な要素として位置付けられているにも関わらず、「響き」を自明的なものとして扱い、それを感じ取る人間がどのような姿を示したときに「響きを感じ取った」と判断するのか明確になっていない。したがって、これを明らかにすることによって、学校音楽教育において子どもが響きを感じ取っているか否かを、音楽表現に取り組む子どもの姿から評価が可能となる。

## 1-2 先行研究の検討と分析の視点

先述したように「響き」は、学校音楽教育や音楽教育学において、重要なテーマの一つとして研究されている。例えば、芳賀（2019）ら<sup>(3)</sup>は、小学校の音楽の授業において、和音の響きを子どもたちに知覚・感受させるために、その振動数比と結びつけた実践を報告している。また、瀧明（2021）ら<sup>(4)</sup>は、音響音声学の知見からイタリアの歌唱表現指導を分析し、その歌声が響く仕組みについて言及する。以上のように音楽教育学において「響き」は、子どもたちに感じ取らせる「響き」と、表現を高める要素としての「響き」が検討されている。しかし、これらの研究は「響き」の概念を示すことなく、自明的なものとして扱っている。

また、本研究の目的は、教師が授業において子どもが「響きを感じ取った」と判断する際の根拠を明らかにすることである。認知心理学者のShulman<sup>(5)</sup>は、教師が授業において、さまざまな判断をする際の根拠として活用する知識や経験を総称して教師知識と定義し、教師は授業を計画・実施・評価する各段階で、多様な知識を活用していることや、教授内容についての知識や教育学的知識を別個に使用しているだけではなく、それらを媒介する知識を機能させていることを明らかにしている。わが国の音楽科教師の教師知識に関しては、兼重・菅（2019）<sup>(6)</sup>の論考があり、他の教科教育においても研究が進められている。これらの中でも中田・磯崎（2008）<sup>(7)</sup>の論考は興味深い。中田らは理科授業において用いる知識が、理科を専門とする教師と、他教科を専門とする教師では、どのように異なるかという問題意識をもって、理科を専門とする教師と、他教科を専門とする教師に調査をしている。その結果、他教科を専門とする教師は、理科を専門とした教師と比較して、汎用的な指導に関する発言に偏りがあり、理科の内容についての発話がほとんどなかったことを明らかにしている。この論考は、対象とする教科の専門性が高くない教師は、専門性の高い教師と比較して、その教科の専門的な内容についての発話が少なく、汎用的な指導に関する発言に偏りがあることを示唆する。

以上の先行研究から得られた示唆を本研究の文脈で捉えると、第一に、学校音楽教育において「響き」の概念が明示されていないこと。第二に、音楽の教師が得意とする分野によっては子どもが「響きを感じ取った」を判断する視点が異なる可能性があること。以上2点を検討する必要がある。

## 2 研究対象と方法

### 2-1 調査の目的と概要

#### 2-1-1 目的

本調査の目的は、音楽科教師が①音楽の響きをどのように捉えているのか、②どのような子どもの姿を観察して「子どもが響きを感じ取った」と捉えるのか、③②を判断する視点や根拠は何か。以上3点を明らかにすることである。

#### 2-1-2 調査の時期と対象

今回の調査対象は、全員が音楽を専門に教える音楽科教員である（表1）。したがって、総じて音楽の専門的な知識を有していると言ってよい。しかし、同じ音楽科教員であるとはいっても、その一人ひとりの専門を見ていくと、声楽、ピアノ、作曲というように学生時代に専攻していた分野が異なることが少なくない。中田らの論考から、音楽の教師が得意とする分野によっては子どもが「響きを感じ取った」を判断する視点が異なる可能性があることを示したように、教師が学生時代に専攻した分野が異なると、経験したことや獲得した知識が異なり、そのことが教師の響きの捉え方にも影響を与えると推測する。

この仮説に基づくと、声楽を専攻していた教師は、他の分野を専攻していた教師と比較して響きの

表1 調査対象者のプロフィール

	学生時代の専門	教職経験年数	年齢	勤務校種	調査時期
A	ピアノ	12年	30代後半	国立大学附属小学校	2022年9月
B	音楽教育	11年	30代後半	国立大学附属中学校	2022年9月
C	声楽	16年	30代後半	公立小学校	2022年9月

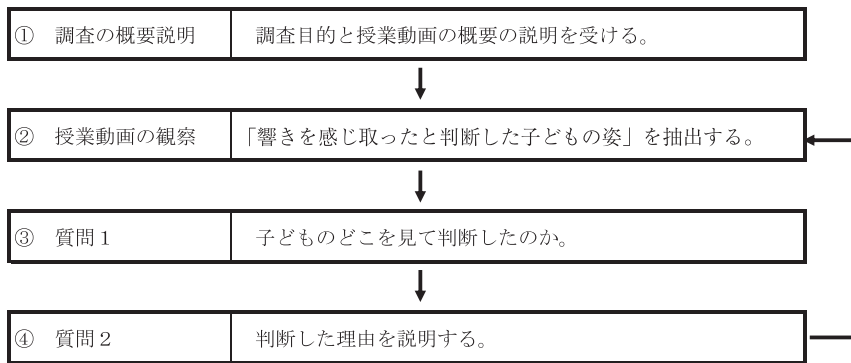


図1 調査の手順

捉え方が多様であると推察する。なぜならば、声楽を専攻していた人々は、他の専門領域と比較して演奏技術を体得する過程で「声の響き」「頭を響かせる」「身体を共鳴させて」といった、度々「響き」を重視した指導を受ける。このことは「響き」を主題とした研究の対象の多くが歌唱分野であることから見てとれる。したがって、学生時代に声楽を専攻していた教師は、他の専攻をしていた教師と比較して、子どもが「響きを感じ取った」と判断する視点や、それに関する発話において情報量が多く、種類も多様であると考えられる。したがって、本調査では学生時代に声楽を専攻していた音楽科教員と、その他の分野を専攻していた音楽科教員にインタビューを行い、その内容を比較する。

### 2-1-3 調査方法

本調査は、被験者から実際の授業場面での「響き」に関する思考や判断を聞き取るために、再生刺激法により実施した。被験者への調査の手順は図1の通りである。筆者が行った授業動画<sup>⑧</sup>を提示し、その授業において「響きを感じ取ったと判断できる児童を抽出する」ことを伝え、意見を求めた。面接における内容は、すべて音声レコーダー及び映像にて記録して発話内容を記述化した。

### 2-2 分析の手順

調査で得られたデータは、KJ法<sup>⑨</sup>で分析した。先述したように音楽科教育や音楽教育学において「響き」は重要な要素であるにもかかわらず、「響き」は自明的なものとして扱われ、それ自体の意味や、子どもに与える影響を十分に検討されてこなかったため、本調査を分析する際に有効な理論的枠組みが見当たらない。したがって、本調査では、インタビューで得られたデータを帰納的にアプローチし、「響き」に関する視点を生成することを目指した。

各教師のインタビューは次の手順で分析した。①インタビュー記録を1文ごとにコーディングを行い、

②①で生成したコードを類似したものを集約してまとめた。③②で集約したコード同士の関係を、因果、対立・矛盾、相関関係の視点でつないでダイアグラムとして表し、④③に基づいてケースレポートを作成した。事例の比較は、コーディングで生成した「響き」に関する質的な情報と、「響き」に関するコードを構成する発話量を併用して分析した。なお、発話量は1文を1単位として数えた。

### 3 分析結果

#### 3-1 声楽を専攻していない教師

学生時代に声楽を専攻していない小学校に勤務する教師1名、中学校に勤務する教師1名に調査を行った。響きを感じ取った子どもを観察する際の視点に大きな違いはないが、普段関わっている子どもが小学生、または中学生であるかによって、教師が子どもを観察する際に重視する視点が異なることが明らかになった。

##### 3-1-1 A (女性・30代後半・教職歴12年・国公立小学校勤務)

###### ・「音楽の響き」とは

「響き」を、演奏することで発生する「響き」と、一つ一つの音が集合体になって生まれた「響き」の二つの文脈で使っている。この二つの「響き」は別個のものではなく、つながりがあるとしている。以上を踏まえた上で、音楽の響きを「体の中というか、そういうところを全部含んで『響き』」と話す。なお、子どもが音楽表現を観察する中で、子どもが響きを感じ取った判断した音を「開け放たれている」「余韻がある」と形容する。

演奏することで発生する「響き」については、「出した音の響きを聞いている」「響きを見無視していたらああいう声にはならない」等、子ども自身も度々気にしている姿があると指摘する。その一方で、音が集合体になって生まれる「響き」については、子ども本人は「感じた!」とは思っていないかもしれないという。

###### ・子どもが「響き」を感じ取ったと判断する方法

判断方法として、①子どもが表現した音、②表現する子どもの姿、③子どもが表現した音を聴く聴衆の反応、以上三点を挙げている。これら三点を判断する際、子どもが表現している楽曲の特徴や難易度、子ども一人ひとりの特性も考慮に入れている。

①②を検討する際、音楽を合わせて表現していることや、リズムに乗ることも視点として挙げているが、「ただ拍に合わせてたり、音楽に合わせてたりしていることが響きを感じ取っていることではない」と断言する。一方、音やリズムが合っていなかったり、自分のことに精一杯な状態であったりしていても、その姿が必ずしも響きを感じ取っていないとはいえないとし、音楽活動(表現)に意欲的でなかったとしても、音楽の中に身をおいて音楽を聴くことで、響きを感じ取っていると考えられる子どもの姿を指摘した。

###### ・「響き」を感じ取った子どもを捉えるために念入りに動画を観察

インタビュー中、高い頻度で「たぶん」と口にしてから「この子は身体が開け放たれているから…」というように「響き」を感じ取った子どもを抽出しており、その抽出のために動画を繰り返し視聴して子どもの様子を捉えることに努めていた。

Aは子どもの姿から視覚的に得られた情報と、子どもが発する音や音楽など聴覚的に得られた情報の二つの側面から響きを感じ取った子どもを抽出している。その抽出の根拠となっている内容の多くが子どもの姿から視覚的に得られた情報である。とくに「体の動きからいろいろなことを判断している」というように子どもの身体に関する言及が多い。視覚的な情報のうち、リズムに乗ることを視点の一つとして挙げているものの、リズムに乗っている子どもが必ずしも響きを感じ取っていることにはつながらないと話す。また、自分のことだけに必死になっている姿や、「お勉強している」と判断できるような姿も、響きを感じ取っていないと言う。一方、意欲的に音楽表現していないように見える子どもであっても、響きを感じ取っていると指摘する子どももいた。以上のことから、Aは、意欲的に音楽表現に取り組むことと、「響きを感じ取っている」ことは同義ではないと捉えている。

音楽の響きの解釈については、演奏することで発生する「響き」と、一つ一つの音が集合体になってうまれた「響き」、以上二つを挙げている。この二つは別個のものではなく、つながっているものとし、子どもが感じ取る「響き」も、その時の状況によって異なると話す。どちらの「響き」においても、Aは子どもが「響きを感じ取った」と判断した根拠として、子どもの身体が「開放放たれている」とし、響きの「余韻」を感じ取っている様子があると話す。その一方、子ども自身は「響きを感じ取っているか分からない」と、「響き」を感じ取ったと判断することの難しさを口にした。

### 3-1-2 B (女性・30代後半・教職11年・国公立中学校勤務)

#### ・「音楽の響き」とは

インタビュー開始時は「響き」を「自分の演奏している楽器のその単体の一つの楽器の響き(中略)合奏全体のっていう、混ざった音」と話す。調査の中盤には「私は何を基準に『響きを味わっている』って思っていたのかだんだん分からなくなったんですけど」という発言があり、インタビューの終わりには「私の中では響きを感じるっていうと、多分集団っていうところにいるんだらうなあ、っていうふうに、改めて思いました。」と、集団の中に身をおいて聴く音楽を「響きを感じ取る」と捉えていると結論づけた。また、音楽の響きを感じ取るには「自分の演奏する楽器に対しては、無意識である状態のほうが、周りの音のほうに意識が向けやすい」と話した。また、インタビュー中に「響きを楽しむ」という言葉も度々出ており、この状態も「響きを感じている」状態ではあるが、より子どもが響きを「楽しんでいる」様子が前面に出ていると話した。なお、インタビューの内容から「味わう」と「感じる」は同義語として捉えている。

#### ・子どもが「響き」を感じ取ったと判断する方法

響きを感じ取った子どもを抽出する際、①子どもが表現したときの姿、②子どもが表現する音、以上二つの視点から判断している。①の子どもの姿については、身体の動きや子どもの目線(子どもの目線から他者の音への関心度合いを判断している)、②の表現する音については、楽器の音色、リズムへの乗り具合、音楽の合わせ具合、を挙げている。また、音楽活動の特徴や学習領域の特徴を考慮しながら判断する場面もあった。

技能の上手・下手について直接的には言及していないが、響きを感じ取るためには「自分の演奏に無意識であるほうが周囲の音を聴くことができる」と述べたり、響きを感じ取っていない子どもは「練習することで響きを感じ取ることができる」と話したりしていることから、音楽の響きを感じ取るためには、技能の必要性を指摘している。



なお、判断する基準として①において身体を挙げているが、インタビューの中でそれを具体的に挙げたのは三回で、そのうちの二回は「身体を揺らしているからといって音楽を聴いているとは限らない」と話しており、響きを感じ取ったと判断する際には②に重点を置いている。

#### ・「響き」を感じ取る段階に達していない子ども

「音楽を聴くことと響きを感じることは違う」と指摘し、聴く段階に留まっている子どもを「(歌唱活動において)それぞれが歌っている感じ。(中略)周りの子どもたちと共有して感じるってところだと、そこにはいけていないだろうなって」と話す。また、ボイスアンサンブルにおいては、「言葉を揃えるっていうより、そのタイミングに言葉を言っている」「その言葉は駆け込んでいるような言い方ですかね」と、自分が何をすべきか分かっているが、自分が出した音や仲間の音を聴く段階には至っていないと言い、こういった段階の子どもたちは「練習することで」響きを感じ取ることができると話す。

#### ・小学生は中学生と比べると観察しやすい

インタビュー中「どっちも言えない」「あいまいです」など、響きを感じ取った子どもの姿を語ることの難しさを示唆する一方で、中学校で音楽科を担当しているBは「小学校のほうが素直なので、見えている姿をそのまま受け取れるっていう、受け取りやすさがある」と話す。調査者が中学生の姿を観察する難しさについて質問すると「中学生の場合は、きっと何かを感じているけれど、それを素直に出せるかっていうと、そこにはちょっと距離があるなっていうところがあるので、そういう意味では、中学生の方がわかりにくい」と話す。この「わかりにくさ」が響きを感じ取ったと判断する視点にも影響しており「中学生は姿というか、音とかそっちのほうで判断しちゃうのは、きっとそれ(素直に表出しない)があるんだらうなって、思っています。」と、子どもが出す音や音楽に重点を置いて、響きを感じ取っているか否かの判断をしている。

Bは、インタビューを通して「響き」の考え方が変容している。調査者と対話を通して音楽の授業における「響き」の解釈が変わっていったことが見て取れる。日頃から「響き」という言葉を使う音楽の教師であっても、それが学校音楽教育において自明的に扱われることによって、教師の「響き」の考え方自体もあいまいになってしまうということが、Bの変容から推察できる。言い換えると、教師が「響きを感じ取る」ことを、意識的に考えることによって、それがどのような人間の姿なのかを明らかにすることが可能だと捉えることができる。Bは「響き」を語る際、そのほとんどを「感じ取る」「味わう」「楽しむ」といった子どもの反応を併せて語っている。したがって、Bは「響き」は人が感じることで発生する経験と捉えていると解釈することが可能である。

「響きを感じる」と「音楽を聴く」は違うと指摘する。「音楽を聴く」は自分のすべきことは分かっているが、周囲の音を聴くことができない状態とし、「音楽を聴く」の状態にある子どもは「練習する」ことで、「響きを感じる」ことができると話す。このことから、Bは子どもが響きを感じ取るには、表現するために必要な技能を習得していることが必要であると考えていることが読み取れる。

また、Bは響きを感じ取った子どもを観察する視点として、①子どもが表現したときの姿、②子どもが表現した音、の二点を挙げているが、観察する際に活用している視点のほとんどが②であった。Bはその理由を、中学生が小学生と比較して身体反応が少ないことを挙げ、その結果として、中学生が表現する音から判断せざるをえない状況であると説明する。したがって、響きを感じ取った子どもを観察する際、子どもの発達段階に応じた視点が必要であることが明らかになった。

### 3-2 声楽を専攻していた教師

声楽を専攻していた小学校の教師1名に調査を行った。響きを感じ取った子どもを観察する際の視点は、先述した2名の教師と大きな違いはなかった。しかし、子どもの姿を抽出する際に「きちんと」という言葉が頻出した。「きちんと」という言葉から、Cの教育観が垣間見えた。

#### 3-2-1 C (男性・30代後半・教職歴16年・国公立小学校勤務)

##### ・「音楽の響き」とは

「音楽の響き」について、音には必ず響きがあると前置きした上で、子どもが感じる音楽の響きと、音楽がもつ響きには垣根がないはずだが、教科書に準じた音楽の授業を考えているから、それら(子どもが感じる音楽の響きと、音楽がもつ響き)を独立したものと考えてしまっていると話す。一方、度々響きを語ることの難しさを口にしてている。

なお、Cの響きに対する考えはインタビューを通して変容している。子どもが響きを感じている状態を「音楽を聞いている状態よりも、もう一步踏み込んで、心で何かしら感情が湧いているとか、よさを味わっている状態」と説明し、響きを感じるためには、音楽を知覚する段階を経て到達すると話した。しかし、インタビュー終了時には「音を楽しんでいることが、響きを感じていることとすごく重なっている」と話した。

##### ・子どもが「響き」を感じ取ったと判断する方法

インタビューの冒頭で「心の内なんか見えないのだから『そんな難しいことを～』と思った」と話すが、実際には、音楽表現や聴くことが「きちんと」出来た子どもを「響きを感じ取った子ども」と捉え、①自身の過去の経験、②子どもが表現した時の姿、③子どもが表現したときの音、④子どもの雰囲気、以上四点から判断している。

授業動画の中で、身体反応がほとんどない児童D(身体を揺らすことなくボイスアンサンブルをしていた)を指摘し、「身体反応をしていなくても音楽を合わせて表現できるということは、響きを感じているかもしれない」と話す。また、④の子どもの雰囲気については、児童三人が歌う場面から「間違いなく自分たちはうまい、うまいのだけれども、上手いと思っ込んでいますよね」と指摘し、調査者がその根拠を質問すると「目に見えないけど、確実にあるもの(中略)心って目に見えないし、形にもならないけど」と話す。

子どもが「響き」を感じ取ったと判断する際に、楽器の特性・特徴や、学習活動の特徴、並びに子どもの特性に言及する場面もあった。

##### ・「きちんと」できている子ども

表現領域において、演奏ができる、歌が歌えるということが、響きを感じ取るためには欠かせないことであると指摘している。響きを感じ取った子どもと判断した理由に「きちんと演奏できている」「自分もできている」「一つの作品になっている」とし、「きちんと技能が定着した上で、味わえるものを感じる」と説明する。また、音楽を聴く子どもの姿からも響きを感じ取ったか否かを判断できると言い、その判断の根拠となる姿を「ちゃんと聴いている」「きちんと聴いているかどうかポイントですよ」というふうには、「きちんと」聴いていることが「響き」を感じ取っているか否かの判断材料となっている。

なお、インタビュー中に「きちんと」に関連する内容として、先輩教諭の授業観(良い授業は、子どもたちが良く聴いているときだ)や、音楽学習に関する評価も話題に上がった。

#### ・響きを感じ取っていない子ども

歌集（歌詞）を見て歌っている子どもについて「間違いなくここ（下向いて歌集を見ている動作をしながら）で見てっていうのは、たぶん周りを聴いているけど聴いていないような状態だと思うんです」と、周囲の音を聴いていないことは、音楽の響きを感じていない状態であり、一人称でやっている行為であると指摘する。また、打楽器アンサンブルをするグループについては運動会のような表現と形容した上で「大変失礼なんでしょう、お客さんはいまいち何をやっているのかがよくわからないように見えるかもしれない」と判断し、「噛み合わせるとか、組み合わせることの面白さとか。重ねて響いて美しい楽しい、ではないような気がするんですよ」と、打楽器アンサンブルは音楽の響きではないと話す。

Cは音楽の「響き」を、「子どもが感じる音楽の響きと、音楽がもつ響きに垣根はないはずだが、教科書に準じた音楽の授業を考えているから、それらを独立したものと考えてしまっている」と話す。インタビューを通してCの音楽の「響き」への考えは変容しており、当初は「音楽を聞いている状態よりも、もう一步踏み込んで、心で何かしら感情が湧いているとか、よさを味わっている状態」と話していたが、インタビュー終了時には「音を楽しんでいることが、響きを感じていることとすごく重なっている」と語っている。インタビューの冒頭では、「よさを味わう」といった学習指導要領や教科書指導書に掲載されているような不明瞭な言葉で語っていたが、調査が進むにしたがって「音を楽しんでいる」といった観察した子どもの姿に基づいて語っていることに着目すると、日頃、子どもの姿ではなく、学習指導要領や教科書指導書に載っている知識を子どもに教えることが中心となっていることが推察される。

Cは、響きを感じ取った子どもを観察する視点として、①自身の過去の経験、②子どもが表現したときの姿、③子どもが表現したときの音、④子どもの雰囲気、の四点を挙げている。②③を判断するときには「きちんとできている」「ちゃんと聴いている」といった、教師が子どもに一定水準の成果を要求する際に使用する言葉を多用している。一方、子どもが主体となって表現した打楽器アンサンブルについては、「運動会のような表現」であり「重ねて響いて美しい楽しい、ではないような気がする」と指摘する。この指摘から、Cが音楽の「響き」に美しさを求めていることが推察される。

### 3-3 教師3人の事例の比較

前項までに、各教師へのインタビューから明らかになった内容を考察してきた。本項では、仮説として挙げた「学生時代に声楽を専攻していた音楽科の教師は、他の専攻をしていた教師と比較して『響きを感じとったと子どもの姿』に関する発話において情報量が多く、種類も多様である」を、教師3人の事例を比較して検証する。

#### 3-3-1 3名の教師が挙げた「音楽の響き」「音楽の響きを感じ取った子どもの姿」「判断する視点」について

まず、3名の教師が授業動画の観察において「響きを感じ取ったと子どもの姿」を判断する際、「①音楽の響き」や「②音楽の響きを感じ取った子どもの姿」をどのように捉えているのか、そして、その姿をどのような視点で判断したのか（③判断の視点）を比較して、学生時代に声楽を専攻していたか否かで教師が子どもを観察する視点に差異があるのかを検討する。表2は、3名の教師のインタビューを分析して明らかになった内容を、①～③の視点に並べたものである。



表2 3名の教師の視点

	①音楽の響き	②音楽の響きを感じ取った子どもの姿	③判断する際の視点
A	「響き」を、演奏することで発生する「響き」と、一つ一つの音が集合体になって生まれた「響き」の二つの文脈で使う。この二つの「響き」は別個のものではなく、つながりがあるとしている。音楽の響きを「体の中というか、そういうところを全部含んで『響き』」と話す。	子どもが響きを感じとった判断した音を「開け放たれている」「余韻がある」と形容する。	①子どもが表現した音 ②子どもが表現したときの姿 ③聴き手の反応
B	「自分の演奏している楽器のその単体の一つの楽器の響き（中略）合奏全体のっていう、混ざった音」と話す。	「私は何を基準に『響きを味わっている』って思っていたのかだんだん分からなくなった」と話すが、インタビュー終了時には、「自分の演奏する楽器に対しては、無意識である状態のほうが、周りの音のほうに意識が向いている状態」と説明する。「響きを楽しむ」とも表現する。	①子どもが表現した音 ②子どもが表現したときの姿
C	音には必ず響きがあると前置きした上で、子どもが感じる音楽の響きと、音楽がもつ響きには垣根がないはずだが、教科書に準じた音楽の授業を考えているから、それらを独立したものと考えてしまっていると話す。	「音楽を聞いている状態よりも、もう一步踏み込んで、心で何かしら感情が湧いているとか、よさを味わっている状態」と説明するが、インタビュー終了時には「音を楽しんでいることが、響きを感じていることとすごく重なっている」と話した。	①自身の過去の経験 ②子どもが表現したときの姿 ③子どもが表現した音 ④聴き手の反応 ⑤子どもの雰囲気

「①音楽の響き」について、Aは「響き」を演奏することで生まれた響きと、その響きの一つひとつが集合体になって生まれた響きの計二種類の響きがあると話す。Bも選ぶ言葉は違うものの、楽器単体から発する響きと、それが他の楽器と混ざってうまれる響きがあると、Aと同じ説明をする。Cについては、響きには二種類あるとし、音楽から発生する響きと、子どもが感じることでうまれる響きがあると説明する。Cの響きの解釈はAやBと異なる。しかし、Cのいう「子どもが感じることでうまれる響き」は、Aがインタビュー中に話した「体の中というか、そういうところを全部含んで響き」と、Bが度々「響き」を味わう、楽しむ、といった子どもの反応と合わせて話していることと類似している。したがって、3名の教師共に、人が音楽を感じることで「響き」が生まれると考えていると言える。

「②音楽の響きを感じ取った子どもの姿」については、Aは子どもが発する音に着目し、子どもが響きを感じ取った際には、子どもの音楽は「開け放たれている」「余韻がある」と話すように、二人は共通して「子どもが音楽を楽しんでいることと、音楽の響きを感じ取っていることは似ている」と指摘する。したがって、AとB・Cは「響き」の解釈が異なると言える。また、Aはインタビュー中に「子ども本人は響きを感じた！とは思っていないかもしれない」と話すことから、B・Cとは違った視点で子どもを観察している可能性がある。以上の内容を踏まえると、「子どもが響きを感じ取った姿」は、音楽を楽しんでいることと似ている、と結論付けることができるが、Aが響きを感じることで、音楽を楽しむことを関連付けていないことを考えると、本件についてはさらに調査する必要がある。

一方、Bは「響きを楽しむ」、Cは「音を楽しんでいることが、響きを感じていることと重なって「③判断する際の視点」については、A・B・C共に子どもが表現した音と、子どもが表現したときの姿から判断している。くわえてAとCは、子どもが表現した音を聴く聴衆の反応、さらにCは、自身の過去の経験と子どもの雰囲気から判断していると話す。しかし、Cはこの二つの視点を裏付ける根拠を語っていないため、子どもの何を観察したのかを明示していない。よって、C以外の教師が判断する際に活用する視点としては採用できない。したがって、ここまでの内容を踏まえると、「③判断する際の視点」は、「子どもが表現したときの姿」「子どもが表現する音」「聴衆の反応」に集約できる。

以上のことから、本調査においては、学生時代に専攻していたCが、AやBと比較して、子どもの姿を観察する視点が多様であることは明らかにならなかった。

### 3-3-2 「響きを感じ取った子どもの姿」に関する発話量による違い

前節において、学生時代に声楽を専攻していたCが、声楽以外を専攻していたAやBと比較して、抽出する子どもの視点が多様であるという仮説は立証されなかった。では、発話量においては、本仮説は立証されるのであろうか。本節では、3人の教師が「響きを感じ取った子どもの姿」に関する発話量を比較する。表3は、3名の教師が調査の中で子どもを観察する際の視点と、各視点で抽出された子どもに関する発話を数値化したものである。

「響きを感じ取った子どもの姿」に関するすべての発話量が多いのはAであり、「子どもが表現する姿」や「子どもが表現する音」に関する発話量もAが多い。学生時代に声楽を専攻していたCは、Bと比較すると発話量が多いが、Aと比較すると少ない。したがって、音楽科の教師が響きを感じ取ったと捉える子どもの姿に関する発話量においても、声楽専攻か否かは影響しないといえる。一方、中学校の音楽科教師であるBの発話量がAやCと比較して少ないことから、音楽科の教師が響きを感じ取ったと捉える子どもの姿の判断は、勤務する校種に影響を受けているといえる。

### 3-4 音楽科教師が「子どもが響きを感じ取った」と捉える姿

次に、本調査の目的として挙げている教師が①音楽の響きをどのように捉えているのか、②どのような子どもの姿を観察して「子どもが響きを感じとった」と捉えるのか、③②を判断する視点や根拠は何か、以上3点を明らかにする。

#### 3-4-1 音楽の「響き」とは

前節で論じたように、3名の教師が「音楽の響き」について、共通した見解はもっていなかった。しかし、AとBにおいては共に、「音楽の響き」を「演奏することで生まれた『響き』と、その『響き』

表3 3人の教師の発話量

	響きを感じ取った子どもの姿					計
	子どもが表現する姿	子どもが表現する音	聴衆の反応	過去の経験	子どもの雰囲気	
A	60	32	4	—	—	96
B	4	13	—	—	—	17
C	27	9	8	6	15	65

一つひとつが集合体になって生まれた『響き』の二種類があると話した。また、Cのいう「子どもが感じることで生まれる『響き』」は、Aがインタビュー中に語った「体の中というか、そういうところを全部含んで『響き』」と、Bが「響き」を「味わう」「楽しむ」といった子どもの反応をセットで話していることと類似している。

したがって、本調査「音楽の響き」は、①演奏することで生まれる「響き」と、「響き」が集合体になって生まれる「響き」の二種類があり、②「響き」は子ども（人）が音を感じることで生まれる、以上2点に集約できる。

### 3-4-2 響きを感じとった子どもの姿

前節同様に、3名の教師が「響きを感じとった子どもの姿」について、共通した見解はもっていなかった。しかし、BとCにおいては非常に近い解釈をしている。Bは「響きを楽しむ」、Cは「音を楽しんでいることが、響きを感じていることとすごく重なっている」と話すように、2人は共通して、子どもが楽しんでいることと、響きを感じ取っていることは、ほぼ同義であると指摘する。

一方、Aは、響きを感じた子どもを「開け放たれている」「余韻がある」と話し、BやCとは異なる解釈をしている。また、Aはインタビュー中に「子ども本人は『感じた!』とは思っていないかもしれない」と話すように、BやCとは異なる視点で子どもを観察している可能性が高い。

以上の内容を踏まえて、本調査から「響きを感じ取った子どもの姿」は、音楽を楽しんでいること、と言うことは可能であるが、Aが響きを感じることで音楽を楽しむこととの関連について一切言及していないところを考慮すると、本件についてはさらに調査する必要がある。

### 3-4-3 響きを感じ取ったと判断する視点や根拠

3名の教師が「響きを感じ取ったと判断する視点とその根拠」については、共通する内容が多かった。その内容を一覧にまとめたのが表4である。

3名の教師から5つの視点が生成され、そのうち「子どもが表現する姿」と「子どもが表現する音」については、3名の教師に共通する視点である。その視点の内容に過不足はあるものの、大きく異なる内容はなかった。AとCは、さらに「聴衆の反応」を視点として取り上げ、仲間の表現を聴いたあとの聴き手の拍手のタイミングや、聴き手の視線を挙げている。くわえてCは、過去の経験や子どもの雰囲気も挙げている。しかし、これら2点についてCは、その視点の判断の根拠を具体的に語っていない、あるいは「自信ある表現」や「クラス全体の雰囲気」と第三者が判断できない説明をしているため、Cの挙げた2つの視点を採用することは不可能である。

以上の内容を踏まえると、本調査から生成した「響きを感じ取ったと判断する視点や根拠」は、「子どもが表現する姿」「子どもが表現する音」「聴衆の反応」「過去の経験」の4つの視点があり、各視点の内容に示した子どもの姿・音・反応が、4つの視点の判断の根拠となる。

表4 響きを感じ取ったと判断する視点とその根拠

		各視点の内容 ※括弧内のアルファベットは3人の教師を示す記号
響きを感じ取った子どもの姿	子どもが表現する姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>・演奏技法 (A, B)</li> <li>・音を出した(表現)したあとの反応 (A, B)</li> <li>・リズムに乗る (A, B, C)</li> <li>・歌詞を見ずに歌う (A)</li> <li>・身体の様子や状態 (A, B)</li> <li>・気持ちよく聴く (A,</li> <li>・他社の音を聴く (A, C)</li> <li>・仲間に目線を送る (A, C)</li> </ul>
	子どもが表現する音	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉のリズム (A, B)</li> <li>・声の音色 (A)</li> <li>・楽器の音色 (A, B, C)</li> <li>・綺麗な音 (A)</li> <li>・リズムに乗る (B)</li> </ul>
	聴衆の反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・拍手のタイミング (A)</li> <li>・聴衆の目線が発表者に注目している (C)</li> </ul>
	過去の経験	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指揮者に意識を向ける (C)</li> <li>・表現について仲間と相談する (C)</li> <li>・表現の気持ちよさ (C)</li> </ul>
	子どもの雰囲気	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自信のある表現 (C)</li> <li>・クラス全体の雰囲気 (C)</li> </ul>

#### 4 考察

先行研究から生成した「学生時代に声楽を専攻していた音楽の教師は、声楽を専攻していなかった音楽の教師と比較して「子どもが『響きを感じ取った』と判断する視点や、それに関する発言において情報が多く、種類も多様である」という仮説は、本調査においては立証されなかった。

他方、AとCが「音楽の響きを感じ取った」と判断する視点のほとんどが「子どもは表現する姿」であったのに対して、Bは「子どもが表現する音」から判断する場面が少なくなかった。この違いはBがインタビュー中に「中学生が素直に表出しない」と話すように、小学生と比較すると中学生が感情を表情や身体に表出しにくくなるという実態から培われた視点であると考えられる。このことから、「子どもが響きを感じ取ったとする姿」を抽出する視点とその根拠は、音楽の教師になってから関わる子どもとの関わりを通して培われていると言える。

これは、仮説が立証されなかったことと関連している。筆者は、音楽の教師が学生時代に専攻していた分野に焦点を当て、声楽を専攻していた教師が「響き」に関する思考や判断が多様であるという仮説を立てた。しかし、実際には学生時代に専攻していた分野による違いはなく、音楽の教師になってから関わった子どもによって、「響き」に関する思考や判断が異なることが明らかになった。したがって、教師が「響きを感じ取ったと判断する子どもの姿」は、子どもとの関わりを通して培われていく「実践知」<sup>(40)</sup>であるがために、学生時代に声楽を専攻していか否かに大きな違いが認められなかったと解釈できる。

## 5 まとめと今後の課題

本研究の目的である①音楽の響きをどのように捉えているのか、②どのような子どもの姿を観察して「子どもが響きを感じ取った」と捉えるのか、③②を判断する視点や根拠は何か、以上3点については、一通り示すことができた。しかし、②については課題が残る。今回の調査では音楽を楽しんでいることとして結論付けたが、Aが「子ども本人は『感じた!』とは思っていないかもしれない」と話すように、教師がどんなに「響きを感じ取った子ども」と判断したとしても、当事者である子どもが、「響き」を感じていなければ元も子もない。したがって、教師が「響きを感じ取っている」と判断した子どもが、実際にどのような感情を抱いているのかを調査する必要がある。教師が「響きを感じ取っている」と判断した子どもと、教師から判断された子どもが感じた内容のつながりを立証することで、真に「響きを感じ取った子ども」を明らかにすることが可能になり、「響き」が子どもにもたらす教育的効果を検討することができる。

学校音楽教育や音楽教育学において、音楽の響きを子どもが感じ取ることを主題とした論考が少ないなかで、音楽の教師が音楽の響きをどのように捉え、それを感じた取ったとき子どもがどのような姿なのか、その姿を観察する視点や根拠を明示したことは意義がある。音楽の響きは表現するプロセスで生まれるものである性質上、それを子どもが感じ取っているか否かは、音楽表現に取り組む子どもの姿や、それを聴く子どもの姿からしか観察できない。したがって、子どもが音楽の響きを感じ取っているか否かを観察することは、教師に音楽に関わっているときの子どもを観察することを求めることでもある。子どもがどのように音楽と関わっているかを観察することによって、表現が上手い・下手といった技能的観点ではなく、表4に示した視点で観察することが可能になる。重要なのは、表4で示した視点は子どもを評価するための視点ではなく、教師が子どもに音楽の響きを感じ取らせられるような授業が出来たか否かの視点になることである。もし音楽の授業において、子どもが響きを感じ取ることができていないと判断できる姿であったなら、教師は子どもに響きを感じ取らせるためには、どのような教材や環境が必要なのかを再考する必要に迫られる。

しかし、本論の調査から得られた内容では、多くの音楽の教師が、子どもの姿を観察して、音楽の響きを感じ取ったか否かを判断することは難しい。とくにどのような子どもの姿を「響きを感じ取った」と捉えるかについては、3人の教師の解釈に開きがあり、定義を示すことができなかった。そもそも、3人の教師共に「響き」を子どもが感じることで生まれる経験と捉えている以上、子どもが感じていることを一つの概念としてまとめること自体に無理があるのかもしれない。また、響きを感じる当事者である子どもが実際に響きを感じ取っているか否かも不明である。

したがって、「響きを感じ取った子ども」の概念、もしくはそれに代わるものを生成するために、音楽科の教師への調査を続けると同時に、教師が響きを感じ取ったと判断した子どもにも調査を行い、子どもの心理的特徴を明らかにし、子どもが響きを感じ取ることの意義を示したい。

## 註

- (1) 文部科学省、「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編」東洋館出版社、2018。
- (2) 筆者が学習指導要領をテキスト分析したところ、学齢が上がるごとに響きという文言が増加することが判明した。高学年においては5つの内容事項（A 表現領域：3事項、B 鑑賞領域：1事項、共通事項：1事項）のうちA 表現領域すべてに響きという文言が含まれている。
- (3) 芳賀均、森健一郎（2019）「音楽と理系領域の合科的学習の試み—振動数比を基にした和音の響きを題材とし



て一」『音楽教育実践ジャーナル vol.17』

- (4) 瀧明千恵子、木下紀章（2021）「初等科音楽教育におけるイタリアの歌唱表現指導法についての一考察～音響音声学における歌唱、その美しい響きに注目して～」『奈良学園大学紀要第14集』
- (5) Shulman は教師知識の領域を「学問内容の知識」(content knowledge)「教材の知識」(pedagogical content knowledge)「授業技術を想定した教材の知識」(pedagogical knowledge)などの7領域の構成で示した。詳しくは佐藤学、岩川直樹、秋田喜代美（1990）「教師の実践的思考に関する研究（1）—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』、第30巻、p.178.
- (6) 兼重博美、菅裕（2019）「音楽科授業における熟練教師の信念と授業中の思考過程との関連性：授業観察とインタビューを通して」『日本教科教育学会誌42（2）』p.25-34.
- (7) 中田晋平 磯崎哲夫（2008）「小学校教師の理科の教師知識に関する実証的研究—他教科を専門とする教師との比較を通して—」『日本科学教育学会第32回年会論文集』、日本科学教育学会、p.215-216.
- (8) 筆者が2021年11月から2022年9月にかけて、小学3・4年生を対象に行った授業を記録したものである。この授業動画は、A表現領域（歌唱、器楽、音楽づくり）の題材と、筆者独自の表現領域横断型の題材に取り組む（音楽表現する）子どもたちに焦点化して編集した。
- (9) 川喜田二郎（1967）『発想法—創造性開発のために』中公新書
- (10) 実践知とは「授業をめぐる経験の中から形成された、さらには経験の積み重ねの中でしか形成されえない状況依存的で多面的・個性的な見識」と定義されている。詳しくは市川恵（2014）「音楽教師の実践知の内容と構造—インタビューと歌唱授業の分析を通して—」東京芸術大学博士学位論文、p.2-3.