

# 子どもの自発的なうたに関する検討 —小学校音楽科の授業観察を通じて—

森 薫

Study on Children's Spontaneous Songs  
- Through Observations of Elementary School Music Class

Kaoru MORI

## 要 旨

本稿は、音楽の授業中に、教師の明示的な働きかけなしに生起する子どもの自発的なうたを抽出し、それがどのようなタイミングで起こるのか、生起しやすい状況はどのようなものか、さらに自発的なうたにはどのような意味や機能があるのかについて検討するものである。自発的なうたの抽出にあたっては小学校の音楽科の授業の観察調査を行った。また、子どもの自発的なうたが持つ意味や機能について考察する際にはヴィゴツキーの自己中心的事物に関する論考を手がかりとした。結果として、子どもの自発的なうたは、子どもの音楽的思考やイメージを深めていくための道具となっていること、自分に向けられたうたでありながら他者に聴かれ、専有され変容していく可能性を含んだ社会的な性質をもつうたであることが示唆された。

キーワード：音楽科教育、自発的なうた、自己中心的事物

## 1. 本研究の課題と目的

### (1) 課題 ～うたうという行為をどのように捉えるか～

うたうという行為は、我々の日常の中に様々なかたちで生じている。集まった仲間達と合唱をする、カラオケで十八番を熱唱する、シャワーを浴びながら鼻歌をうたう、お気に入りの歌手のCDを聴きながらそれに合わせて口ずさむ…うたうと一口にいっても、その内実は状況によって、人によって、様々に異なっている。

一方、音楽の授業においては、うたうことは「歌唱の活動」の中に位置づけられている。小学校学習指導要領において歌唱の活動は、「児童がこれまで

に様々な経験を経て培ってきた感性を働かせて、自らの声で楽曲の表現を工夫し、思いや意図をもって歌うものである」<sup>(1)</sup>と定義されている。うたうという行為は子ども達が自らの声を用いて行う、何らかの楽曲の表現であり、そこには子ども達の思いや意図が存在する（存在すべきである）ことが前提となっていると読みとることができるだろう。音楽科教育の分野におけるうたうことに関する研究も、この前提に立ったものがほとんどである。作品をよりよく表現するための発声方法や日本語の歌詞の発音が問題となったり（原田2010<sup>(2)</sup>、野田1995<sup>(3)</sup>等）、子ども達が自らの歌唱表現における問題点を発見し、楽曲を解釈してよりよく表現しようとする過程（三橋2014<sup>(4)</sup>）が明らかにされようとしたりするのだ。

しかしながら、冒頭で挙げたいいくつかの例からもわかるように、うたう行為は必ずしも「思いや意図をもって」なされるのではない。シャワーを浴びながら鼻歌をうたうときに「この曲はこんな風に表現したい」などと意図してうたう人の姿というのは想像しづらいだろう。これは子ども達のうたう行為においても、時にそうなのではないか。

渡邊(2005)は、給食や掃除の時間、休み時間における小学校1・2年生を対象にしたフィールドワークを通じて、子ども達の自発的な音楽行動の変化の過程について考察している。そこで挙げられる事例の中に、ある女子児童が昼休みに、手話の振付の一部を憶えていない歌を繰り返し口ずさみながら、次第にオリジナルの振付を新たに作り出し、クラスで合唱する際にもオリジナルの振付でうたったというものがある。この過程をつぶさに追った上で渡邊は、子どもの自発的な音楽行動は外界によって好奇心が刺激されて起こるが、その段階ではひとりの世界で探求をする「表出」であること、それを繰り返す中で試行錯誤が生まれ、他者に対して働きかける「表現」へと結びついていく場合があることを指摘した。さらに、音楽科教育の分野において「表出」への着目がなされてこなかったことについても、渡邊は批判的に考察している<sup>(5)</sup>。

また伊野(2010)は、日本の伝統的な音楽におけるうたの特徴を生かしながら音楽科の教員養成を行うことの有効性を述べた。この論考の中で伊野は、幼稚園における園児の観察で見出されたエピソードを紹介し次のように述べる。「一人の幼児が仲間の遊びに入れてもらおうと思って「入ーれーて(ラーソーラ)」とうたをうたっていた。日本語を母語とする者にとっての自然な表出行為である。(中略)日本の伝統的な歌唱はすべてこの延長性上に存在するのであり、(中略)問題はこれまでの音楽教育がこのことを忘れ、別な枠組みに当てはめて子どもに教育を施したことにあると筆者は考えている」<sup>(6)</sup>。

渡邊と伊野の論述には力点を置いているポイントの違いがあるものの、両者に共通しているのは、子どもの自発的なうたが外界との関わりを含んだ特定

の文脈(歌詞に合った手話を探りそれを友達に見せる・仲間の遊びに入れてもらおうとする)に結びついて生じていることの指摘であり、音楽科教育の分野においてそうしたうたへの着目がされてこなかったことへの批判である。

## (2) 本稿の目的

ここまで述べてきたことを踏まえ、本研究においては第一に、音楽の授業において子ども達の自発的なうたがどのように生起し、どのように変容していくのかについて明らかにすることを目的とする。さらに、そうしたうたが音楽学習の中でどのような意味や機能をもつのかについて考察することを第二の目的としたい。

## 2. 調査

### (1) 調査の方法

本研究においては、マイクロ・エスノグラフィーの手法を用いて子ども達の自発的なうたのありようを描き出し、その変容の過程を明らかにしようとする。マイクロ・エスノグラフィーは、メタ理論として解釈的アプローチをもっており、そこには特有の人間観と志向性が含まれている。またそれは本研究の目的と合致するものであるため、本項で踏まえておく。

解釈的アプローチは、特定の文脈における人間行動の規則性を理解することを目的とするアプローチである。個人を「意味を絶えず生成する積極的な存在」と見なし、「相互作用過程でどのような行為が生成・反復されているのか」「その行為はどのような意味と結びついているのか」「行為者は自らの経験をどのように意味づけていくのか」を解釈的に記述することを通じて、特定の文化的文脈に生きる人々の行動の意味を探求することを課題としている。研究者が対象者である個人や集団の営みを文脈ごと包括的に捉え、共感的に理解するという態度で向かいあうところに特徴がある(柴山2001)<sup>(7)</sup>。

このような解釈的アプローチをメタ理論としてもつエスノグラフィーは、ある社会の共同体にあるそ

の共同体なりの意味の世界、その生活の場のなかに「生きづく文化」を研究対象としてみていくものである。生活の場のなかにあられる会話やしぐさなど観察可能な「行為」とりわけ「発話（言語）」やその「意味」を直接の調査対象とする。さらにここでは、行為や発話や意味を個々人のそれとしてみるのではなく、「生活を共有する共同体（集合体）の中の行為」として把握しようとする（古賀1998）<sup>8)</sup>。

なかでもマイクロ・エスノグラフィーは、人々の生きている意味世界を、微細なユニットに着目して読み解くものである。一定の社会構造のなかで展開する人間行動に注目して、限定されたフィールドでの微視的な人間行動の観察研究を行うものであり、マイクロな次元での相互交渉過程の解明に力点がつかれ、実践に埋め込まれて伝達される意味が中心的テーマとなる（箕浦1999）<sup>9)</sup>。

本研究は、子ども達が小学校の音楽の授業という特定の文脈において自発的に生起させるうたに着目し、その変容のプロセスを明らかにしながら、それが音楽学習においてどのような意味を持っているのかについて考察することを目的としていることから、このマイクロ・エスノグラフィーの手法を採用した。具体的には、以下の手順で調査と分析を行った。①毎回の授業観察においてビデオ撮影を行い、フィールド・メモを取る。②ビデオ・データとフィールド・メモをもとにして、子ども達の発話と行為をフィールド・ノートに書き起こす。発話については、再生可能な音量のものを抽出する。③②のうち、子ども達の自発的なうたが生起している一連の流れを抽出して、エピソード記録を作成する。④③を分析・考察する。

## (2) 調査の対象

調査の対象としたのは、A県A郡にあるQ小学校の3年2組の29名の子ども達と、音楽専科のマキ教諭である（本稿中の子ども達と教諭の名前はすべて仮名）。

Q小学校は、各学年2学級構成で比較的小規模ながら、創立100年を超える伝統ある学校である。

最寄りの駅から徒歩20分ほどの距離に位置し、その道沿いには田畑が広がる自然豊かな環境の中にある。担任教諭や音楽専科の教諭、校長らも口々に「うちの子達は素直だからね」「田舎の子達はのんびりしていていいでしょう」と語るように、子どもたちはのびのびと学校生活を過ごしている印象を受けた。また、3年生においては男女の別なく一緒に遊んだり話したりする姿がみられ、異なる学級・異なるクラスの子も同士が仲良く談笑している場面もたびたび目にする事ができた。

なお、Q小学校では、音楽専科の教諭による授業がなされるのは3年生からである。よって今回観察の対象とした子どもたちはこの学年に上がってから、音楽室での、マキ教諭による授業を経験しているところである。

## (3) 調査の期間

今回分析の対象としたのは、2015年4～5月の観察データである。2ヶ月中に計11回音楽の授業が実施されているが、その内6回で観察を行った。

## (4) 調査の結果

### ①自発的なうたの生起するタイミング

子ども達の自発的なうたが生起するタイミングとその回数は、表1のようになっていた。ここでの自発的なうたとは、教師による明示的なはたらきかけ（「さんはい」「うたいましょう」「おほえていますか？」等の発話や、前奏を弾くこと）無しに、子ども達が自発的にうたったものを指す。

なお、子ども達の自発的なうたは、同時多発的に複数の子ども達が始める場合もあれば、1人の子どもがうたい始めると連鎖的に他の子どもがうたい始めるという場合もある。今回は、1人または複数の子どもがうたい始めそれが連鎖してから収束し消えるまでを1回と数えている。数秒で終わる場合もあれば2分以上の長い時間に渡って何人もの子ども達から口ずさむ声が聴こえてくるという場合もあった。

表1から分かるように、おおよそ、授業回数を重

表1 自発的なうたが生起するタイミングと回数

観察回数 (回目)	1	2	3	4	5	6	
授業回数 (回目)	2	4	6	7	9	11	
A 教師が説明をしている時	2	4	9	7	5	9	36
B 楽器や教材を取り出す時・しまう時	0	2	6	5	2	3	18
C ピアノ演奏や範唱、CD音源を聴いている時	2	2	2	3	1	1	11
D 音楽室への入室・退出時	0	2	1	1	2	2	8
E 教室内を移動する時・礼をする時	0	1	3	0	1	2	7
F その他	0	0	1	3	3	1	8
合計	4	11	22	19	14	18	88

ねるに連れて、自発的なうたは生起しやすくなっている。これは、子ども達が音楽室という環境やマキ教諭の授業に慣れていったことと関連していると考えられる。最も多い授業では45分間の授業中に22回もの自発的なうたが生じていたが、この日の授業に限らず、1コマの授業の間、途切れることなく様々な子どもが入れ替わり立ち替わり何らかのうたを口ずさんでいう状況となっている。

さらに、子ども達はこうしたうたについて、自らがうたっているという自覚が無いようであった。授業の終わり等に、筆者が「さっき〇〇の時間、うたってたね。」と声をかけると、子ども達からは怪訝そうな表情や「忘れちゃった」「歌ってないよ」との答えが返ってくるが大抵であった。

### 3. 考察

#### (1) 自発的なうたが生起しやすい状況

前節で、自発的なうたがA～Fのタイミングに起こっていたことを述べたが、より詳細にその状況を見ていくと、自発的なうたが生起しやすい状況の特徴の1つとして、子ども達にとって新規の活動や未知の楽曲が提示されている状況において起こりやすいということが見出された。以下に具体的なエピソードを示す。

「A 教師が説明をしている時」に、教師によって新規の活動を行うことが予告されると、子ども達はその説明の最中にうたい始める様子がみられた。(以下、エピソード記録の部分を斜字体で示す。)

[エピソード1 「離任式の歌」のリレー唱を行う前

(第2回観察より)]

マキ教諭がドレミファソとピアノで弾き(著者注:起立の合図である)、子ども達が起立する。続けて「それじゃあこれから離任式の歌を歌うんですけど、3つのグループに分かれて歌います。」と言い、ピアノから離れて子ども達のところに行く。

マキ教諭は手で示して座席群を3分割し、「この3列の人達は、最初のところを歌います。まぶたを一、からね。」と言う。すると該当する子ども達は「どこから?」と聞き返したり、「とじればー(筆者注:マキ教諭が歌った「まぶたを一」の続きにあたるメロディー)」「せんせいとすごしたー(筆者注:さらにその続きの歌詞)」とめいめいにうたい出す。はるかが「まぶたを一とじればー」と歌いながら後ろを振り向きかほを見る。かほはそれを見て、どこから歌うのかを確認できたように何度もうなずいた。

[エピソード2 「いものにたの」のハミング唱を行う前(第4回観察より)]

これまで歌詞でうたってきたわらべうた「いものにたの」をハミングでうたう活動を初めて行うにあたり、マキ教諭は次のような説明をした。「えっと、実はこの歌には、2つの音しか出てきません。」ごうから「えっ?」という大きな声上がる。他の子ども達も不思議そうな表情を浮かべる。マキ教諭は、「高い音か、低い音か。」と言って、両手の位置で音の高低を示す。「ちょっとやってみるね。高い音の時には手を上にして(筆者注:両手を顔の前に持ってくる)、低い音の時には手を下にして(筆者注:両手を胸の前に持ってくる)ってやってみるね。」この説

明の途中から、かほやあつこ、れいこが、それぞれゆっくりと小さな声でハミング唱をしながら、自分で両手を上下に動かしてやってみている。マキ教諭が冒頭の部分をやってみせた後、「みんなでやってみよう」と言って「せーの」で全員で両手で音程の上下を示しながらハミング唱をする。終わった直後、まさきが「きゅうり、とうなす」とうたの末尾（筆者注：「とうなす」のフレーズのみ、他のフレーズと音程の上下動が逆になる）をうたい、両手を動かして確認していた。

また、「C ピアノ演奏や範唱、CD音源を聴いている時」も、聴取している楽曲が初めて聴くものであったり、わかりにくい演奏であったりする場合に、それに合わせてうたい出す様子が見られた。

[エピソード3 「友だち」のCD音源鑑賞時（第1回観察より）]

歌唱教材「友だち」を初めて聴く。マキ教諭がCDを再生し、イントロが流れると子ども達の身体が左右に揺れ始める。マキ教諭は「あ、いいね、こうやって（筆者注：左右に揺れる）、ノリながら聴いている人いるね。自由に聴いてください、でも声を出さないように。耳を使ってね。」と言う。「きみのこと しらなかったよ」から始まるフレーズが同じ歌い出しで2度反復されるが、反復されることを断片的にCDに合わせて歌う子ども達がいる。

[エピソード4 「くまさん」教師による範唱を聴く時（第3回観察より）]

わらべうた「くまさん」を初めて学習する。マキ教諭が一度範唱をし、どんな歌詞が聴こえてきたかを子ども達に問う。子ども達が挙手をし、歌詞を答えていく。その後、「はい、それ全部正解です。それじゃあもう1回やるので見ていてください。」とあって、マキ教諭が「くまさん」を、動作をつけて（筆者注：このわらべうたは身体遊びを伴うものである）範唱する。すると、子ども達は「くまさんくまさん」と繰り返される部分や、うたの末尾の「さよ

うなら」の部分、断片的に、範唱に合わせてうたう。

[エピソード5 「いものいたの」リコーダー演奏をする時（第4回観察より）]

初めて、わらべうた「いものいたの」をリコーダーで演奏する活動を行う。全員で演奏した後に個人練習の時間をとり、その後、皆の前でやりたい人はいないかマキ教諭が尋ねる。1人目のれいこはシトラの音をしっかりと出すことができ、子ども達は彼女の演奏に合わせて小さく「いものいたの」をうたっている。続く2人目のりゅうじは左手の運指がうまくいかず、旋律の内包するリズム（筆者注：「タンタタ」の反復となっている）だけが不安定な音高で鳴っている状態である。子ども達は身を乗り出してりゅうじを見つめている。マキ教諭が「今ので合ってたよ。ほら、シから。」と言いながらりゅうじのリコーダーと左手に触れ、吹きはじめのポジションをつくる。ごうが「頑張れ！りゅうちゃん。」という、マキ教諭が「偉い！」と褒める。子ども達から口々に「頑張れ！」という声が上が始める。

「はい、シから。」とマキ教諭が言うと、りゅうじがもう一度吹き始める。やはりまだ不安定な音高である。数名の子ども達はそれに合わせて、また小さな声で「いものいたの」をうたう。マキ教諭が「あ、うたって！」と子ども達の方を向いて言うと、クラス全体の子供達がうたい出し、大きな声の斉唱になっていく。りゅうじが吹き終わると、マキ教諭は「わあすごい！しかも歌で応援した皆もえらい！」と言った。

以上のように、新規の学習活動や未知の楽曲を伴う学習活動において、子ども達が自発的にうたをうたう様子は多くみられた。それらは、まだ全ての旋律や歌詞を把握できていない楽曲の断片をうたう、これから初めて取り組む類の活動をする前に、断片的にそれをやってみる、といったかたちで生じていた。

## (2) 子ども達の自発的な意味・機能 ～「自己中心的事ば」を手掛かりに～

教師の明示的な働きかけ無しにあらわれるこうしたうたうた行為には、どのような意味や機能があるのだろうか。本稿ではこの問いを考えるにあたって、ヴィゴツキー (L.S. Vygotsky) の「自己中心的事ば private speech」に関する論を手がかりとして解釈的に考察していく。

ヴィゴツキーは、事ばを内言と外言とに分け、両者を「内言は、自分への言葉である。外言は他人への言葉である。」と簡潔に規定した<sup>10)</sup>。また、事ばは、はじめは子どもとまわりの人々との間のコミュニケーションの手段として、すなわち「外言」として発生すること、その話し言葉が6, 7歳ごろに「内言」に転化するようになって、子ども自身の思考の基本的な方法となり、内部的な精神機能となることを指摘した<sup>11)</sup>。さらに、内言への転化の過程であられる、自分自身に向けて発する発話や書き言葉によって外に出す言葉として「自己中心的事ば」を位置づけた。ここで重要なことは、自己中心的事ばを、単なる独り言で自身に向けてのみ発しているというのではなく、社会的な性質を併せもつものとしたところである。外言から内言への事ばの発達期の現象として、機能的には内言であるが構造的には外言としての特徴をもつ事ばを、自己中心的事ばとしたのである (ヴィゴツキー2001)<sup>12)</sup>。

ヴィゴツキーは自己中心的事ばの特徴として、述語主義と、単語の意味 (sense) の語義 (meaning) に対する優越を挙げる。述語主義とは、自己中心的事ばが、主語や関連する言葉を抜かしたり省略したりするということである。また意味の語義に対する優越とは、辞書的な語義よりも、個人的な意味の方が優先されるということである。

自己中心的事ばが子ども達の中でどのように発せられるのか・それにどのような意味や機能があるのかについては、発達心理学のみならず幼児教育学や教科教育学の分野でも研究がなされている。藤岡 (2014) は、ささやき声による自己中心的事ばは5歳時の13%から9歳時の28%をピークに10代で11%

前後に減少するという山型の増減を示すこと、難しい課題に取り組んでいる際に自己中心的事ばが出ることは、児童期以降も継続すること、内言が形成されてからも、自己中心的事ばが思考の道具としての機能を果たすことを示唆していると報告している<sup>13)</sup>。

この、自己中心的事ばの「思考の道具」としての機能と、自己中心的事ばの「構造的には外言としての特徴をもつ」という性質、つまり社会的性質とを併せてみるのが重要であろう。難しい課題に取り組んでいる際に思考の道具として発せられる自己中心的事ばは、同時に、他者に聞かれ反応される (可能性がある) という意味で社会的なのである。

さらに、こうしたヴィゴツキーの考え方は、彼の所論を源流として1980年代から発展してきた社会文化的アプローチ (Socio-Cultural Approach) の論者であるワーチ (J.V. Wertsch) の行為論によってさらに拡張されている。ワーチは、自己中心的事ばを含む文化的道具の使用場面において、単に自分が使用することだけでなく、共にいる他者に属する文化的道具を自分のものにする「専有 appropriation」の過程がある場合もあることを指摘している。これは、他者の自己中心的事ばを復唱したり応答したり応答したりすることによってその事ばを自分のものとし、あらたな行為を生みだしていく過程である (ワーチ2002)<sup>14)</sup>。東條ら (2010) はこれを援用し、中学校における英語科の実践を通じて、生徒たちが級友のつぶやきを復唱したり、語尾を変化させて言ったりしながら、協同的に理解を構築していく「専有」の過程を明らかにしている<sup>15)</sup>。

さて、本稿で取り上げてきた子ども達の自発的なうたに話題を戻そう。子ども達の自発的なうたは、自己中心的事ばと共通する性質や意味、機能をもつものであり、いわば「自己中心的うた」とでもいえるものでないか。

まず述語主義という自己中心的事ばの特徴に関しては、楽曲全体では楽曲全体ではなく旋律の断片としてあらわれるという点で本稿の [エピソード1～5] と共通している。子どもにとって難しい課題

に取り組む際にあらわれるという自己中心のことばの特徴に関しても、やはり本稿の〔エピソード 1～5〕にもみられるものである。歌唱活動で取り上げていた楽曲をリコーダーで演奏する（エピソード5）といった子ども達にとって新規性や難易度のある活動の中で、自発的なうたが喚起されている。

また、自己中心のことばが思考の道具としての機能を果たす可能性があるという点についても、今回観察された子ども達の自発的なうたは共通している。子ども達は自発的なうたをうたうことによって、自らの声で学習の対象としている楽曲の響きを発してみ、それを聴き、どのような旋律であるかをはっきりとさせ、把握していく。あらゆる音楽表現の活動において、実際にうたったり演奏したりせずに対象とする音楽の響きを内的にイメージできることは重要で意義深いことであるが、それを遂行できるようになる前の段階で、自発的なうたが音楽的思考の道具としての機能を果たしているともみることができるのではないか。

さらに、子どもの自発的なうたは、時として他者によってそこに別の意味が付与され変容したり、他者に同じうたがうたわれて共有されたりと、ワーチのいう「専有」の過程をたどる場合がある。〔絵エピソード5〕では、りゅうじによるリズムしか合っていないリコーダー演奏に対し、数名の子ども達が楽曲の進行を辿ろうとする中で自発的なうたが生じる（しっかりと旋律を再現できていたらいこのリコーダー演奏中には自発的なうたが生じていないことから、楽曲の進行を辿るために生じたものであると解釈することが可能であろう）。それを聴いたマキ教諭が「あ、うたって！」と促したことにより、そのうたははっきりとした斉唱へと変化していく。この一連の過程は、まさに先述した「他者の自己中心のことばを復唱したり応答したり応答したりすることによってそのことばを自分のものとし、あらたな行為を生みだしていく」専有の過程である。ここには教師の働きかけが作用していることも併せて指摘できるだろう。

このようにして、自分に向けられたものでありな

がら社会的な性質をもち、専有によって変容する場合があるという自己中心のことばの特徴を、音楽の授業中に生起する子ども達の自発的なうたの中にも見出すことができるのである。

#### 4. まとめと今後の課題

##### (1) まとめ

本稿では、音楽の授業中に生起する子どもの自発的なうたを抽出し、それがどのようなタイミングで起こるのか、生起しやすい状況はどのようなものかについて検討した。さらに、ヴィゴツキーの自己中心のことばに関する論を手がかりとして、子どもの自発的なうたがもつ意味や機能について考察を行った。結果として、子どもの自発的なうたは、子どもの音楽的思考やイメージを深め、はっきりとさせていくための道具となっていること、自分に向けられたうたでありながら他者に聴かれ、「専有」され変容していく可能性をもつ、社会的な性質を有するうたであることが示唆された。

##### (2) 今後の課題

子どもの自発的なうたは、表層的にみれば授業中の私語として片づけられてしまう可能性がある。本稿で観察調査の対象としたマキ教諭は、子どもの自発的なうたを「面白いですね。」「楽しそうにやってみましたねえ。」（調査後の半構造化インタビューにおける語りより）と肯定的に受け止め、時としてそれを活かした授業展開を行っていた。しかし、例えばCDをかけるときに静かにすることを重んじるあまり「聴く姿勢になりましょう」といった働きかけで子ども達の自発的なうたを封じてしまう教師も、いないとはいえないであろう。

自発的なうたが生起し変容していくプロセスをつぶさに見ていくと、子ども達が自ら発するうたを手がかりとして未知の対象や難易度の高い対象—例えば新しく扱う楽曲や初めて行う類の活動—に働きかけながらめいめい学習に参加し、時にゆるやかにコミュニケーションする姿、自発的なうたを媒介としながら音楽的なイメージや思考を深めていくありよ

うが浮かび上がってくる。そして自発的なうたは、授業回数を重ねるとともに生起する回数が増えていることから、子ども達がリラックスした状態にあればあるほど生じやすくなると考えられる。渡辺が指摘したように、子ども達のそうしたうたが音楽科教育の分野において着目されてこなかったのであるとするならば、今後は自発的なうたの生起しやすい学習環境のデザインについても検討される必要があるだろう。

また、学年段階が上がることによって自発的なうたがどのように変化していくのか（おそらく生起しにくくなっていくのであろうと考えている）、自発的なうたを多くうたう子どもとそうでない子どもとの間では、表現や鑑賞の行為にどんな違いがみられるのかについても、調査対象を広げて検討していく必要がある。

**謝辞** 観察調査を受け入れて下さったQ小学校のマキ教諭をはじめとする先生方、そして3年2組の子ども達に、心より感謝申し上げます。

### 《注・引用文献》

- (1) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社、p.7
- (2) 原田博之 (2010) 「西洋音楽の発声によるうた—日本語の特性を活かした歌唱にむけて」『音楽教育実践ジャーナル』vol.8 no.1 (通巻15号)、日本音楽教育学会、pp.24-30
- (3) 野田廣志 (1995) 「中学校音楽における歌唱指導：発声指導に関する一考察」『北海道教育大学紀要 第一部A.人文科学編』45巻2号、北海道教育大学、pp.121-136
- (4) 三橋さゆり (2014) 「児童の歌唱表現における問題の発見と共有 —グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく歌唱活動の分析を通して—」『音楽教育学』

第44巻第2号、日本音楽教育学会、pp.1-12

- (5) 渡邊厚美 (2005) 「「表現」の前段階としての「表出」と音楽学習 —低学年児童の音楽行動にもとづいて—」『音楽学習研究』第1巻、音楽学習学会、pp.31-39
- (6) 伊野義洋 (2010) 「日本語をうたうことからの出発—教員養成への一つの提言」『音楽教育実践ジャーナル』vol.8 no.1 (通巻15号)、日本音楽教育学会、pp.39-49
- (7) 柴山真琴 (2001) 『行為と発話形成のエスノグラフィ—留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』東京大学出版会、pp.17-19
- (8) 古賀正義 (1998) 「第4章 対話的多声的方法の様式として エスノグラフィ—の新たな可能性」清水宏吉編著『教育のエスノグラフィ—学校現場のいま—』嵯峨野書院、p.102
- (9) 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィ入門』ミネルヴァ書房、p.13
- (10) 高木光太郎 (2012) 『ヴィゴツキーの方法—崩れと振動の心理学—』金子書房、p.151
- (11) 柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書、p.31
- (12) L.S.ヴィゴツキー著、柴田義松訳 (2001) 『新訳版・思考と言語』新読書社
- (13) 藤岡久美子 (2014) 「幼児のプライベート・スピーチと自由遊び中の目標指向性」『山形大学 教職・教育実践研究』第9号別刷、山形大学、pp.21-27
- (14) J.V.ワーチ著、佐藤公治他訳 (2002) 『行為としての心』北大路書房、pp.59-64
- (15) 東條弘子・吉岡順子 (2010) 「中学校oral introductionの実践：内容理解を促す生徒による「つぶやき」の特徴」『関東甲信越英語教育学会誌』24号、関東甲信越英語教育学会、pp.73-84 なおこの論文において東條らは、「つぶやき」を「広義のプライベート・スピーチ」と位置づけている。

(もり かおる) 東京未来大学