

音楽鑑賞活動の展開についての一考察

ー「図形楽譜づくり」における子どもの変容に着目してー

山本祐子

(東海学院大学人間関係学部子ども発達学科)

要 約

音楽の鑑賞学習では聴いた音楽について文章でまとめる活動が展開されることが多い。その時、子どもによって書かれた批評文や感想文の内容に偏って評価している実態があるように感じる。よって本稿では、鑑賞活動において、子どもが知覚・感受している過程と結果、すなわち子どもの変容に着目し、鑑賞活動の展開を考察することとした。

方法としては、はじめに、学習指導要領、及び鑑賞活動に関する文献から音楽科鑑賞活動における展開の視点を整理し、次に、上記をもとに小学校6年生を対象にした鑑賞の授業を構成し、実践した。そして、実践した授業について、子どもの変容に着目して分析し、分析結果から鑑賞活動の展開について考察した。

そこで以下のようにまとめられた。一つ目は、十分に音楽を聴いて他者の考えも聞きながら、鳴り響く音を根拠に自分の考えをもつことができているか、様子観察や問いかけやワークシートなどで見取っていくことである。二つ目は、漠然と捉えていた知覚・感受を結び付けて明確に意識できているか、音楽知識としての用語も結びつけることができるか、他者へ説明させたり、子ども同士や教師から問いかけたり、ワークシートに書かせるなどして見取っていくこと。三つ目は、自分にとって新しい味わい方を知り、楽曲の味わいを深化させることができたか、まず、疑問をもたせそれを納得いくように問題解決する場を作り他者と関わる様子観察や振り返りの記述などで見取っていくことであった。

キーワード：音楽鑑賞活動、授業構成、知覚・感受、子どもの変容、小学校音楽科

I 研究の目的と方法

1. 問題の所在

鑑賞の学習活動では、知覚・感受したことをもとに根拠をもって自分なりに批評することのできる力の育成が求められている。そこでは、指導要領改訂で叫ばれた言語活動の充実を目指すことから、批評文にまとめる活動が展開されることが多い。そのとき、実際の鑑賞活動では、最終的に出来上がる批評文の内容を主に評価している実態があるのではないだろうか。

佐藤日呂志¹⁾は、鑑賞の指導事項にある「言葉で表す」や「根拠をもって批評する」という言葉が突出し、そこだけが評価の対象になることを危惧し、言語活動は、表現や鑑賞の音楽活動をより盛んにすることに意味があると言う。さらに、徳田崇²⁾は、現場の教師の声として、「安易に言語活動と結びつけ、子どもの思いと音楽とが必ずしも深くかかわらないままに記述された文章を根拠に『鑑賞の能力』を評価してしまうような実践も少

なくない」と言う。また、西島央³⁾は、教師も子どもも、ワークシートや感想文として文字となって出てきたものですべて測れていると勘違いをしていると言い、測りやすいものをどんどん「見える化」していくことで、見落とす部分が増えていくことを問題視している。つまりこれらのことは、ワークシートや感想文の扱いが、学習過程の中で、自分の思考過程を確かめたり振り返ったりする材料として用いられるのではなく、いわゆる評価のための材料となりやすいことを指摘していると言えよう。

さらに、鑑賞の学習過程での思考とは、漠然と音楽を聴いて感想を考えることではない。その学習のねらいである「指導内容」について子どもたちが知覚・感受し、それを土台に学習活動を通して思考・判断・表現を深めていくものであるべきだと考える。

このようなことから、筆者は、果たして、音楽から知覚・感受してはいるものの、それを十分に言語化できない子どもを正しく評価できているといえるのであろうか、

という問題意識をもった。子どもが音楽を聴いて最終的に言語表現した結果だけでなく、子どもが知覚・感受している過程に着目し、結果とともに過程も評価する必要があるのではないかと考えた。そして、それは、知覚・感受している子どもたちを活動の様々な場面で捉え、その場によって変わる様相とともに結果をみていくことになるのではないかと考えた。

2. 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

本研究の目的は、鑑賞活動において、子どもが知覚・感受している過程と結果、すなわち、子どもの変容に着目し、鑑賞活動の展開を考察することである。

(2) 研究の方法

まず、学習指導要領、及び鑑賞活動に関する文献から、音楽科鑑賞活動における展開の視点を整理する。次に、上記をもとに小学校6年生を対象にした鑑賞の授業を構想し、実践する。そして、実践した授業について、子どもの変容に着目して分析し、鑑賞活動のどの場面でどのように子どもを見取っていくのか、という鑑賞活動の展開を考察する。

II 音楽科鑑賞活動と評価

1. 現行学習指導要領の目指す鑑賞活動

教育基本法の改正をふまえて改訂された現行の学習指導要領では、改訂の趣旨や要点において、鑑賞に関わるものとして次の点が挙げられると考える⁴⁾。一つ目は、「指導内容を〔共通事項〕として示し、音や音楽を知覚し、そのよさを感じ取り、思考判断する力の育成を一層重視する」こと。二つ目に、「音楽の面白さやよさ、美しさを感じ取ることができるようにするとともに、根拠をもって自分なりに批評することのできるような力を育成する」こと。三つ目は、「国際社会に生きる日本人としての自覚の育成が求められる中、我が国や郷土の伝統音楽の指導を一層充実させる」ことである。

つまり、指導内容となる〔共通事項〕が示されたことで、「知覚と感受を軸とした思考力を育成することが、音楽科における学力の中核として位置付けられた。」⁵⁾と言え、さらに、根拠をもって自分なりに批評するための言語活動は、「思考力・判断力・表現力等の能力を身につけることを目的として行われる」⁶⁾ことが求められている。

そして、我が国や郷土の伝統音楽の指導の一層の充実について、小島律子⁷⁾は「文化伝承」が学校の任務の一

つであると言い、21世紀の国際社会に生きる日本人としての自覚の育成のため、また、澤田篤子が言うように『伝統』は変わり、あらたな『伝統』を生んでいく⁸⁾べく「文化の継承」と、「自己表現」の統合の視点からも、日本伝統音楽を音楽科で扱うことの意義を唱えている。

2. 学習指導要領の趣旨を反映した鑑賞学習評価の基本的な考え方

学習指導要領の下での学習評価は、3つの基本的な考え方⁹⁾によっており、鑑賞に関わる2つの観点の趣旨¹⁰⁾については、次のように示されている。観点1「音楽への関心・意欲・態度」の趣旨については、「音楽に親しみ、音や音楽に対する関心を持ち、音楽表現や鑑賞の学習に自ら取り組みようとする。」観点4「鑑賞の能力」の趣旨は、「音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さなどを感じ取りながら、楽曲の特徴や演奏のよさなどを考え、味わって聴いている。」である。

また、留意事項には、「鑑賞の活動において、感じ取ったことを言葉で表すなどの活動を位置づけ、楽曲や演奏の楽しさに気づいたり、楽曲の特徴や演奏のよさに気づいたり理解したりする能力の育成を重視する。」とある。

つまり、鑑賞学習において、思考・判断した過程や結果を言語活動等を通してどのように表現しているかを評価していくことが求められている¹¹⁾。

3. 実践事例や文献に見る鑑賞活動の展開

瀬良みづほ¹²⁾は、楽しさは味わうことができたとしても、何を学習したのかが不明確である授業に問題意識をもった。そして、授業改善案の一つとして『音楽を形づくっている要素』を焦点化して取り上げること」を挙げている。楽曲に内在する音楽を形づくっている要素について、どれもこれも取り上げようとしては結局何も得ずに終わってしまうこととなる。学習内容を焦点化し、それを軸に授業を展開することで、児童が何を学んだのかを明確につかむことができるという。さらに改善案として、「聴き取ったことや感じ取ったことを音や音楽を通して友だちと共有すること」も挙げ、そのための時間と場を十分確保することや効率的に資料を提示することを具体策として述べている。

また、西園芳信においても、指導内容を焦点化することが重要視されている。それは、西園自身によって導き出された芸術教育の原理である「生成の原理」¹³⁾によ

て授業をデザインするときの具体的な視点の一つとなっている。西園は、その他にも3点を挙げており、一つ目は、「指導内容と知覚・感受の対応関係をつくる。」こと、二つ目は、「指導内容の4側面¹⁴⁾を相互関連させる。」こと、三つ目は、「学習者の経験から問題を設定する。」ことである。

「生成の原理」によって授業デザインを行うことは、音楽科で育成すべく知覚と感受を軸とした思考力が生涯にわたって生きて働く学力となり得るに大きく貢献する。そして、「生成の原理」に基づき、その思考力を育成するための音楽科単元の構成の枠組みとして、「経験－分析－再経験－評価」¹⁵⁾という方法的段階が提案されている。

小川由美¹⁶⁾は、この思考活動の単位である「経験－分析－再経験－評価」において、西園の言う指導内容の4側面の一つである「音楽の文化的側面」をどの段階でどのように扱えば効果的かということを明らかにしている。それは、「音楽構造が知覚・感受されている場面で文化的側面の情報が与えられると、両者はかかわりを持って捉えられやすい。」こと、「楽曲を最も特徴づけている音楽構造と関わりのある文化的側面の情報を扱うことが有効である。」ことと示されている。

授業構成にあたり重要なのは、学校教育の中の音楽科教育がどのような立場にあるのかを十分に考慮することである。小島律子は、学校における音楽鑑賞教育について、「学校教育の大きな目的の一つが、社会に出たときに社会の一員として生きていける人間を育てることにある」と言い、その中で鑑賞の能力を育成する教育は、「教育方法において、21世紀のこの時代に要請される創造的な思考力、また社会の一員となるためのコミュニケーション力等を育てるものである必要がある」と述べている。そして、これらの実現にとって、音楽鑑賞活動としての「図形楽譜づくり」を提案している¹⁷⁾。

以上のように、学習指導要領や先行研究などを整理し、授業構成の視点を大きく以下の5点に視点をまとめた。

- ①指導内容(音楽を形づくっている要素)を焦点化する。
- ②指導内容について知覚・感受する場面で、指導内容に関する文化的側面を結びつける。
- ③言語や音だけでなく視覚を通して、他者ともコミュニケーションできる場を設定する。
- ④子どもの経験がもととなり思考の連続する学習活動を設計する。
- ⑤日本伝統音楽を教材とする。

Ⅲ 研究授業の概要と分析方法

1. 研究授業の概要

上記の視点を意識して、「図形楽譜づくり」による鑑賞の授業を構想した。K市立K小学校6年生を対象にした、単元「反復と変化を感じとって、《さくら変奏曲》を聴き味わおう」という、指導内容を変化と反復とした授業¹⁸⁾である。平成27年6月～7月に全4時間で実践した。詳細は以下のようである。

◇指導内容 : 反復と変化

〔共通事項〕 反復と変化

〔指導事項〕 鑑賞ウ 楽曲を聴いて想像したことや感じとったことを言葉で表すなどして、楽曲の特徴や演奏の良さを理解すること。

◇教材 : 宮城道雄作曲《さくら変奏曲》より「第1変奏」・「第6変奏」・「第7変奏」、図形楽譜づくり

◇教材について

《さくら変奏曲》は、日本古謡「さくらさくら」の旋律を主題(テーマ)として第1変奏から第8変奏までで構成された2面の箏と十七弦のための楽曲である。この曲は、大正12年(1923年)に宮城道雄によって、邦楽器による日本で初めての変奏曲として西洋音楽の変奏曲形式の要素が取り入れられ作曲された。しかし、この楽曲は、いわゆる西洋音楽における変奏曲形式(「テーマ」から始まり第一変奏、第二変奏と続いていく)のように構成されてはおらず、「第一変奏」から始まっている。宮城は、楽譜の冒頭に、「学校唱歌にもあるさくらさくらのメロディーをテーマ(主題)として之を変奏して行くのであります」と書いており、日本を代表する古謡《さくらさくら》を用いて、それを反復・変化させながら変奏させていったのである。このようにして、邦楽器の世界に初めて変奏曲を取り入れたという歴史的背景や文化的側面をもっている。

◇単元目標

- ・反復と変化に関心をもって、意欲的に《さくら変奏曲》を鑑賞しようとする。
- ・反復と変化を知覚・感受しそれをもとに楽曲全体を鑑賞しその味わいを言葉で人に伝えることができる。

◇指導計画

ステップ	学習活動	時
経験	《さくら変奏曲》を聴き、グループで図形楽譜をつくる。	第1～2時
分析	クラスで、つくった楽譜を見ながら気づいたことを話し合う。	第3時
再経験	《さくら変奏曲》を通して鑑賞し、紹介文を書く。	第4時
評価	紹介文を交流する。	

2. 授業分析手順と視点

授業は全過程をビデオ録画した。まず、抽出児セイヤ（仮名）を取り上げ、授業記録映像や子どものワークシート、つくった図形楽譜などの分析から、セイヤが知覚・感受している場面を選び出す。なお、セイヤを抽出児として取り上げたのは、本研究テーマに関わる顕著な変容が見られ、その変容を見取ることのできる分析資料が多く残っていたからである。

抽出した場面は、基本図形についてグループで考える場面（場面1）と、他のグループの図形について質問し合う場面（場面2）、自分のつくった図形楽譜について説明する場面（場面3）である。そして、その場面について、次の2つの視点から分析を行った。

視点① どのような知覚・感受の姿が見られたか。

視点② それが見られた要因はどのようなものか。

IV 授業の分析

ここでは、セイヤにおいて知覚・感受する姿が顕著に見られた3つの場面について、上記の分析視点ごとに示していく。1つ目は、【経験】における基本図形についてグループで考える場面、2つ目は、【分析】における自分たちのつくった図形楽譜を説明する場面、3つ目は、【分析】における他グループの図形楽譜について質問し合う場面である。

まず、セイヤの言動と行動においてセイヤが知覚・感受している内容について、逐語記録とともに記す。そして、セイヤのそれらの言行動が起こった要因を探りその解釈を述べる。

なお、逐語記録については、数字の後に名前（すべて仮名、Tは教師）、が記され、その発言をゴシック体で、行動については、〈（行動の内容）〉で示している。数字は、授業全体を通した発言の通し番号である。

1. 基本図形についてグループで考える場面

【場面1・（経験）】

〔視点①〕

第1変奏は、箏2と十七弦は主に《さくらさくら》の旋律を奏し、箏1が旋律に合いの手となる音や旋律を少し飾る音を奏するもので、比較的シンプルな構造である。セイヤは何度も繰り返される演奏を黙って聴いたのち、机にある色紙を動かして濃い青色を選びだした。そして、「お祭りっぽい」（94 アト）と言って橙色を持ったアユトや「華やかだから」（95 カデ）というカナデの意見に対

して、「そこまでアゲアゲって感じじゃないし」（96 セイ）と濃い青の色紙をもってアピールする。そして、「寂しさもあるから」（102 セイ）と理由を伝えるが、二人の反応は良くない（103・105）。そのまま話し合いが始まって、4分ほど折り合いがつかない状態は続いた。

そして、教師の全体への説明後、セイヤは、「ぼくは、（笑いながら）意見が変わったけど」「うすピンだと思う、意見は変わったけど」（147・149）と言ってうすピンクに変えたことを伝え、その理由を問われた時、「明るい感じもありつつ、白、清潔だから白になってるから、ちょっと暗い感じも夜っぽい感じも出せるのがいいかなあって思っで。」と答えた。

つまり、ここでのセイヤは、知覚した音については発言することなく、聴き取った音に対するイメージに合う色紙を手に取り、濃い青については「寂しさ」を表していることやうすピンクについては「明るい感じ」や「清潔」「暗い感じもちょっと夜っぽい感じも」などという言葉でも表現した。

〔視点②〕

抽出児3名のうち、アユトとカナデはよく似たイメージで徐々に同じ色へとまとまっていっていった。その話し合いの間、セイヤは、「なんでそう思ったの？」（93 セイ）などと何度も相手の理由を問うたり、「ちょっとさみしくない？おれだけかあ」（104 セイ）と自分の意見を主張しつつも、やや不安な感じも出したり、無言で考えることもあった。これは、他者の意見を聴き理解しようと努めていることと、セイヤが音楽からイメージをしっかりと考えているからこそその姿であろう。さらに、セイヤがうすピンク色に変えたことで、3人の選んだ色が暖色系になったことに対して、「明るいのはそろえたね、明るいのに」（160 カデ）や、セイヤの当初の主張であった寂しさについて「寂しさは捨てたの？」と質問したアユトの言葉からも、二人がセイヤの変化を大切に認めていることがわかる。

つまり、グループのメンバーが他者の意見を聴こうとする態度や考えの変化を受け止めようとする共感的な姿勢が大きく関わっていると考えられる。

また、教師による説明の時、セイヤは教師の話を聴きながら教師の持つうすピンク色の紙を見た。それまでずっと班の中での会話のみであったが、説明を聞きながら、客観的に色を捉える機会を得たと考えられる。セイヤは、そのピンクの色紙を見た瞬間はまだ濃い青紙を振っていたが、しばらくして、うすピンクの紙を探し出しグルー

ブの二人に意見が変わったことをややはにかみ笑いながら伝えた。

つまり、自分の考えや意見から離れて、クラス全体へ

の教師の話を聴いたり色紙を見たりして、客観的に音楽とそれに合う色、その理由を考える場を得たことが要因であると推察できる。

資料 1：場面 1 の逐語記

91 セイ	こっちでしょ〈濃い青の色紙を見せる〉		こうだなあ、っていうのはオッケーです。でね、一つ決まったら同じものをあと 2 つ作りたいで、いい？
92 カデ	はいこっち〈橙色の色紙をさわって〉		今、①②③にとりあえず同じ形を入れたいから、ど
93 セイ	なんでそう思ったの？		ういう形が決まったら、3 つ同じものをつくりま
94 アト	お祭りっぽい		す。おっけー？おっけー？意味分かる？
95 カデ	華やかだから		〈グループの相談を止め、教師の説明を聞く〉
96 セイ	えー 〈青の色紙をもちながら〉そこまでアゲアゲっ	144 S	〈色紙セットからピンクの紙を取り出す。〉
	て感じじゃないし…	145 セイ	じゃあ、時間は永遠にあるじゃないかんの、今から
97 セイ	(小さめの声で)和風だから青じゃねえ？…	146 T	5 分間にします。28 分までね。じゃ、始め-
98 カデ & アト	(少し間があって)え？和風？和風って合う？〈三人で顔を見合わせ〉		♪変奏① 〈くり返すずっと流れる〉
99 カデ & アト	和風だったら…〈並んだ色紙からみどりや黄土色を指して〉	147 セイ	ぼくは、〈笑いながら〉意見が変わったけど、
110 セイ	いや、和風じゃ…	148 アト	変わったの？〈笑う〉
111 カデ	楽しい	149 セイ	うすピンだと思う。変わったけど意見は、
102 セイ	で、寂しさもあるからこれ〈青い紙をもって〉	150 アト	うすピン？
103 カデ	〈アトの方を向いて〉さみしいか？	151 アト	やっぱ明るい感じ？
104 セイ	ちょっと寂しくない？おれだけか…	152 カデ	明るい感じ…
105 アト	さみしくないなあ	153 セイ	明るい感じもありつつ、白、清潔だから白になって
	(略)		るから、ちょっと暗い感じも夜っぽい感じも出せ
	— 話が途切れ、話が脱線、間があり—		るのがいいかなあっておもって。
			〈少し間を置き〉で、どっち？何の色？
133 アト	祭りみたいな	154 セイ	ぼくは赤
134 セイ	おれは… なんで？	155 アト	おれはオレンジ
135 カデ	僕の意見言います、えっと昼間、	156 カデ	〈笑いをしながら〉わかれるやん。
136 T	はい、だいたい色はきまった？	157 セイ	わかれた-
137 セイ	青	158 カデ	変わったんだよ、ぼくは意見を
138 カデ	おれは赤	159 セイ	あかるいのはそろえたね。明るいのは、
139 アト	おれは赤	160 カデ	かなしみは捨てた？
140 セイ	青、いや、おれは青	161 アト	うん、ちょっと悲しみはね、悲しみも薄いから
141 カデ	おれは赤はだな	162 セイ	〈うすピンと橙の色紙を並べて指して〉の二つの
142 アト	おれも明るい派	163 カデ	中間はこれ〈赤の色紙を指す〉
143 T	はい、いろんな質問があったんだけど、いま、一番も	164 T	さあ決めようそろそろ一つの色に。
	ととなるものなので、〈うすピンと色紙をもって〉	165 セイ	これ！ うすピンこれ！
	一つの図形にしたいと思います。一色、今決めてく	166 アト	いいよ、うすピンね。
	れたよね。で、そこで、形は、丸や四角じゃないなあ、	167 セイ	やった！よし、図形何にする？

2. 自分たちのつくった図形楽譜を説明する場面

【場面 2・(分析)】

〔視点①〕

この場面で話題の中心となったのは、第 7 変奏についてである。この音楽についてセイヤの注目は、細かいトレモロで続く旋律奏の途中に突如現れる合わせ爪でのチャンチャンという、それまでの細かい音の動きを止めるような目立った音だった。第一時からこの音についてはよく声に出して真似をしていたり、チャンチャンに合わせ手首を動かしたり身体も動かしながら反応していた。

ここでも「白は、希望って言う感じ、希望っていうイメージで」(759 セイ)「ちょっと暗めだから、でも少し主旋律が希望ってぼくたちは思えたから、白いやつで希望を表しました。」(761 セイ)と説明し、イメージのこのみをワークシートに書いた。聴き取った音については空白である。そして、音楽を聴いたのち、教師による「どんな音っていったらいい？」と言う問いかけに対し、他の児童が様々つぶやいた後、「高くて短い」と音についての知覚したことや「ピチカート」という奏法についても発言した。

つまり、合わせ爪でのチャンチャンという音を聴き取

り、その音高や音の長さを「高くて短い」と表し、そのリズムを「チャンチャン」と歌っている。また、「ちょっと暗め」と発言したのは、第7変奏の「短調」を聴き取ったからであろう。そして、チャンチャンという音からは、「希望」というイメージを感じ取り、その感じを白色紙でも表している。

資料2：場面2の逐語記録

745S	2班の3つ目のやつ、隅っこのあの角度ってなんですか？
746セ	どこ？ どの角度？ (略)
755セ	隅っこにあるのは、そういう、あの、意識してじゃない。意識じゃなくて貼ったらこうなった。で、下の判別は意識してる。
756S	この白は？
757セ	白色のはねえ、
758T	はい、始まったよ、はい、ちょうど二人が出てくれたから
759セ	白は、あの、(グループの仲間を見て)ねえ！ 希望って言う感じ、希望っていうイメージで、
760T・S	ほおー
761セ	あの、ちょっと暗めだから、でも少し主旋律が希望ってぼくたちは思えたから、白いやつで希望を表しました。
762T	Hくん今の納得？何が希望かわかった？
763S	うん
764T	音楽のどの部分希望？ その音でここ！って教えて
♪変奏③	
765セ	ここ！(ティンティンの部分で)
766S	〈笑って音に合わせて指でボンボンを表したり〉
767T	ここね、どんな音っていったらいい？
768S	高い音！短く跳ねる、短い、2つめがもっと高い
769セ	高くて短い！
770S	スタッカートだ
771T	そうだね、短く跳ねたような音ね、スタッカートだね。お箏だと？ こうびんびんっていう弾き方何だった？
772セ	ピチカート！
773T	そうだね！糸を弾く弾き方、ピチカートと言ったね！その高い音で鳴ったピチカートの音色が、希望と感じたんだね。

〔視点②〕

教師による「どんな音っていったらいい？」(767T)というクラス全体の児童に対しての発問において、児童が各々「高い音！短く跳ねる、短い、2つめがもっと高い」(768S)とつぶやいた。これによって、この部分の知覚面が浮き出され、同時にセイヤも「高くて短い」(769セ)と言い、知覚に関することに意識が向いたと考えられる。その影響もあってか、さらに奏法に関する問いかけには、いち早く「ピチカート」と発言することができていた。

つまり、知覚・感受を結びつける問いかけにより、感

受の部分に大きく注目がいき言語化されていたものを、知覚面にも思考が向き、それらを結びつけることができるにいったと考える。さらに、結びついたことで、既習の概念もよみがえり、「ピチカート」という用語も発言されたと考える。

3. 他グループの図形楽譜について質問し合う場面【場面3・(分析)】

資料3：場面3の逐語記録

773セ	6班の3番は、何であの形と色なんですか？
774T	じゃ、6班の人お願いします。
775S	えっと、黒いのは、暗い感じを表していて、えっと、それで、中にある長細い四角は、チリリリリという細かい、細かいリズムを表しました。
776セ	黒いものの四角の周りがなみなみなのは何ですか？
777S	うんと、これは副旋律で、副旋律の音がちょっとぐにやぐにやしてたから、その音を表してる。
778セ	〈首をかしげている〉
779T	そのぐにやぐにやってどの音？ みんなわかる？音楽かけるからこれ！って教えてね！
♪変奏③	
780S	〈手をやや波打たせて、何かの言葉を口ずさんで〉これ、
781S	〈頷きながら〉あ〜(クラスで共感の声)
782T	これね！さっきの班も言ってくれた17弦の旋律だね。低い音でデュデュデュデュっていつてるこの旋律のことだね。これが、グニグニ感じるからあんな形にしたってことね。なるほどお。
783セ	(少し間をおいて) あ、あと、なんでその細いのは青なんですか？
784S	ええっと、なんで青にしたかと言うと、あの細かい音が、夜に降ってる雨をイメージしたからです。
785セ	〈頷いている〉
786T	へえ〜なるほどねー。どうですか、質問者は？
787セ	〈頷く〉わかりましたー なかなかどこにもない考えの図形だったね。

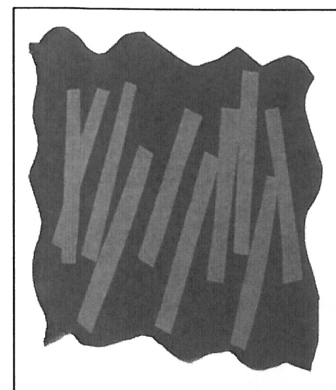


図1：6班の第7変奏の図形
(波うった四角形は黒色、細い長方形は濃い青)

〔視点 1〕

6 班の子どもらが表した第 7 変奏の図形は、黒い四角の縁がなみなみの図形に青い細長いなみなみ図形が重なっていた。その図形について質問したセイヤは、6 班の児童の「黒いのは、暗い感じを表していて」(775S) という返答では理解できなかったようで、すかさず「黒いの四角の周りがなみなみなのは何ですか?」(776 セヤ) と質問をし直した。そして、質問に対して答える児童の説明には曇った表情でお首をかしげていた。

しかし、その場面に注目してクラスみんなで音楽を聴き直していると、音楽を聴きながら何かに気づいたかのような明るい表情で頷いた。そして、音楽と共に手を波打たせて動かしていた。さらに続けて「あ、あと、なんでその細いのは青なんですか?」(783 セヤ) と質問をし、その「細かい音が夜に降っている雨のイメージ」という回答 (784S) に何度も頷き (785 セヤ)、「わかりました」と言った (787 セヤ)。

この場面のことについて、授業日記には、「ぼくたちがおもいつかない発想をしていて、しかもぼくたちの聴き取りと違ったので色々な発想があって音楽は楽しいなと思いました。」とある。

つまり、セイヤは、第 7 変奏のトレモロ奏による「細かい音」と「短調」であることを知覚しており、その感じが、「暗い感じ」や「夜の雨」という感受に共感して、それらの意見に頷いたり手や腕を動かす姿を見せた。

〔視点 2〕

納得のいかない表情を見せた時、音楽で確認する場が設けられた。そこで、6 班の児童だけでなくクラスのみんなが同じ問題に意識をむけて音楽を聴き、聴き取ったことから手をなみなみに動かしたり歌ったりして、あ〜という納得の声や同じ動きなどで確認することができたからではないか。

つまり、クラス全体での音楽と身体表現、言葉を通しての確認があったことが要因と推察される。

また、セイヤとのやり取りで回答した児童の答えが、「ええっと、なんで青にしたかと言うと、あの細かい音が、夜に降ってる雨をイメージしたからです。」(784S) というものであり、これは、「細かい音」という知覚と「夜に降っている雨のイメージ」という感受が結びついていることで、セイヤの考えを整理させることにつながったと考える。

V 分析結果

セイヤの知覚・感受する姿の変容は、大きく 3 つの場面で捉えることができた。

初め、音楽から感じ取っていたのは、濃い青の感じや「寂しさ」の感じである。その後、薄いピンクの感じや「明るい感じもありつつ、白、清潔だから白になってるから、ちょっと暗い感じ」に感受が変容する発言をしている。知覚に関わる発言や記述は見られない。

そして、自分たちの図形を説明する時には、合わせ爪での音を聴き取り、「高くて短い」や「チャンチャン」と知覚した音高やリズムを言葉にしたり歌ったりしている。また、「ちょっと暗め」という短調の響きを聴き取り、その音に対して「希望」というイメージを感じ、それを白い色紙でも表した。

さらに、クラスでの交流の場においては、トレモロ奏を聴き取り、その細かいリズムや糸のこすれる音色を手を動かして確かめ、「暗い夜の雨」などの他者感受に共感して意見に頷いたりしていた。

つまり、セイヤは、漠然と聴いていた段階から思考を繰り返し、音楽の細部に注目しながら考えをつくりかえていった。そして、音高やリズム、短調、音色などの音楽を形づくっている要素を聴き取り、それに対するイメージと結びつけて、さらに奏法などの知識も共に理解していった。その中で、色々な発想による音楽の味わい方にも気づき、聴き方を深めていったと考えられる。

これらの変容がみられたのには、5 つの要因が考えられる。

一つ目は共感的な対話、二つ目は音と視覚での客観視、三つ目は教師による知覚・感受を結びつける問いかけ、四つ目はクラス全体で音楽と身体表現、言葉を通しての確認、最後に五つ目は知覚・感受の結びついた言語表現である。

VI 結論と考察

本研究の目的は、鑑賞活動において、子どもが知覚・感受している過程と結果、すなわち、子どもの変容に着目し、鑑賞活動の展開を考察することであった。

分析結果より、鑑賞活動のどの場面でどのように子どもを評価していくのか、という鑑賞活動の展開についてまとめる。

①図形楽譜をつくる場面で、十分に音楽を聴いて他者の考えも聞きながら、鳴り響く音を根拠に自分の考えをもつことができているか、様子観察や問いかけやワーク

シートなどで見取っていく。

②つくった図形楽譜を見ながら話し合う場面で、漠然と捉えていた知覚・感受を結び付けて明確に意識できているか、音楽知識としての用語も結びつけることができるか、他者へ説明させたり、子ども同士や教師から問いかけたり、ワークシートに書かせるなどさせてして見取っていく。

③同上の場面で、自分にとって新しい味わい方を知り、楽曲の味わいを深化させることができたか、まず、疑問をもたせそれを納得いくように問題解決する場を作り他者と関わる様子観察や振り返りの記述などで見取っていく。

本研究では、「図形楽譜づくり」における子どもの変容を追って、鑑賞活動においてどのような場でどう見取るかを考えた。これは、図形楽譜づくりによる授業においてのみの特別なものではないと考える。つまり、①について言えば、十分に音楽と関わり知覚・感受する場が必要であり、さらに自分なりの言葉で表出させる場が求められるということである。また、②について言えば、他者との対話や記述などにより自分のもっていた考えを明確にする場が必要であると言える。さらに、③について言えば、他者とのかかわりや音楽とのかかわりによって自分の考えをふり返る場を設定することと言えよう。

本研究の抽出児セイヤは、学習の最後の批評文に以下のように書いた。

「テーマ」が反復や変化して「変奏」される音楽なので、
 <さくらさくら>の旋律だけの音楽よりも、変化した方が
 僕はいいなと思いました。さくらさくらだけの考えよりも、
 変奏曲になったほうの考えが面白いことが浮かぶので
 変化した方がいいなと思いました。(中略) ぼくのおすすめ
 するのは、第7変奏です。どうしてかという、他の変奏
 した曲に比べて、一番暗くて考え方が色々だったからで
 す。第1変奏は大体みんな同じ感じなんだと思いました。
 第6変奏は、色々ちがいました。一つ一つちがっておもしろ
 かったです。その中でも、第7変奏は、ギザギザ、ぼう
 などのがあり、一番変化が面白かったです。

この批評文を読んでもみると、「反復や変化」することはわかっているがそれが生み出す特質までは述べられていない。また、気に入った第7変奏については「一番暗い」と感じているがその要因が「短調」であるとか「トレモロ奏」であるなどの音楽の要素には記述が及んでいない。つまり、この批評文だけで変化をするとなると、セイヤ

の知覚・感受が十分であったとは言えない。しかし、分析で追ってきたように知覚・感受の過程をみれば、セイヤは実に豊かに知覚・感受ができています。

本研究により、学習場面において子どもが知覚・感受する過程と結果を見ていくことが重要なことが明らかとなった。と同時に、音楽から知覚・感受してはいるものの、最終的な批評文でそれを十分に言語化できない子どもについて、批評文を書く場の設定については課題が残った。

注

- 1) 佐藤日呂志(2012)「座談会 音楽科の評価一測ってきた音楽・測ってこなかった音楽-」『音楽教育実践ジャーナル』vol.10 no.1, 日本音楽教育学会, p.12
- 2) 徳田崇(2012)『「味わって聴く」力の評価』『音楽教育実践ジャーナル』vol.10 no.1, 日本音楽教育学会, p.44
- 3) 西島央(2012)「座談会 音楽科の評価一測ってきた音楽・測ってこなかった音楽-」『音楽教育実践ジャーナル』vol.10 no.1, 日本音楽教育学会, p.14
- 4) 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.3
- 5) 兼平佳枝(2015)「学力観の転換」小島律子編著『音楽科授業の理論と実践』あいり出版, pp.35-36
- 6) 佐野享子(2013)「子どもたちが思いや意図をもって活動するために」『季刊 音楽鑑賞教育』vol.15, 音楽鑑賞振興財団, pp.4-5
- 7) 小島律子(2015)「学力観の転換」小島律子編著『音楽科授業の理論と実践』あいり出版, pp.23-26
- 8) 澤田篤子(2001)「21世紀の日本音楽と子ども」『日本音楽を学校で教えるということ』日本学校音楽教育実践学会編, 音楽之友社, p.156
- 9) 国立教育政策研究所(2011)『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校 音楽】』教育出版, p.3 において、以下のように3点が示されている。
 ①目標に準拠した評価による観点別学習状況の評価や評価の着実な実施 ②学力の重要な要素を示した新学習指導要領等の趣旨の反映 ③学校や設置者の創意工夫を生かす現場主義を重視した学習評価の推進
- 10) 同上書9), p.23
- 11) 文部科学省(2011)『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』教育出版, pp.1-13
- 12) 瀬良みづほ(2015)「音楽の授業における鑑賞の意味と実践③」『季刊 音楽鑑賞教育』vol.22, 音楽鑑賞教育

振興財団, pp.24-29

- 13) 日本学校音楽教育実践学会編(2006)「カリキュラム構成の原理、生成とは」『生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム 幼稚園から高等学校まで』東京書籍, p.12
- 14) 指導内容の 4 側面は、西園芳信によって以下のように整理されている。同上書 13), p.13
①「かたち」: 音楽の形成的側面 (音楽の諸要素とその組織化) ②「なかみ」: 音楽の内容的側面 (気分・曲想・雰囲気・イメージ・感情) ③「背景」: 音楽の文化的側面 (風土・文化・歴史) ④「技能」: 音楽の技能的側面 (表現技能、鑑賞の技能 (批評))
- 15) 「経験・分析・再経験・評価」と言う単元構成は、「生成の原理」に基づき小島によって提唱された「授業デザイン」の枠組みであり、小島律子 (2011)『新訂版 小学校音楽科の学習指導—生成の原理による授業デザイン—』, 廣済堂あかつき, pp.32-34 に詳しい。
- 16) 小川由美(2012)「文化的側面が効果的に組み込まれた音楽科の単元構成—小学校 2 年生における鑑賞の授業の分析を通して—」日本学校音楽教育実践学会紀要『学校音楽教育研究』第 16 巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp.57-66
- 17) 小島律子編(2011)『子どもが活動する新しい鑑賞授業 音楽を聴いて図形で表現してみよう』音楽之友社, p.16
- 18) 本実践は、関西音楽教育実践学研究会 企画資料「音楽科で育成すべき能力 —小学校中学年 鑑賞—」(大和賛氏による実践)と、小島律子編集 (2011)『子どもが活動する新しい鑑賞授業』音楽之友社 を参考にしている。