

音楽鑑賞学習において物語づくりを用いることの効果と限界

山崎 浩隆

Effectiveness and Limitations of Using Storytelling in Music Appreciation Learning

Hiroataka Yamasaki

(Received September 30, 2024)

音楽鑑賞学習において、子どもたちが音楽を主体的に味わうことができるようにすること、そしてお互いの聴き方を知り、自身の聴き方の幅を広げるようにすることが大切である。そのための方法の一つとしてグループでの物語づくりを用い、グループ間交流の際、その内容を学習シートに記述することで話し合ったこと、紹介したあったことの定着を図ることができるのではないかと考え、実践を通して検証した。記述の有無による違いについて統計的な有意差は見られなかったが、記述を求めることで聴こうとする要素の数が減少傾向になることがわかった。このことから、音楽鑑賞学習に物語づくりを用いることは、主体的に音楽を聴こうとする意欲を喚起するために有効であるが、お互いの聴き方を知ることについては、物語づくりを行ったグループ内に止まり、グループ間での交流で広げることは難しいことがわかった。

Key words : 音楽鑑賞, 話し合い活動

1. はじめに

音楽科教育には表現と鑑賞の2つの領域があり、学校教育に限らず日常生活においても音楽と直接かかわるのは、この2つの活動のいずれかである。またこの2つの領域のうち、学校教育において費やす時間が圧倒的に多いのは、表現活動である。学習指導要領で音楽科の授業時間数は設定されているものの領域ごとの時間数は示されていない。しかし、教科書を見ると鑑賞に関わるページ数は全体の25%であり、表現に関する部分はその2倍以上になっている。また、中学校においては多くの学校で合唱コンクールが行われており、歌唱活動が音楽科教育の核となっている学校も少なくない。

しかし、通勤・通学時にイヤホン、ヘッドホンで音楽を聴く人が多いように、日常生活においては多くの人が、表現活動よりも鑑賞活動で音楽と関わっているのが現状である。もちろん、表現活動を行う上で「聴く」という活動も同時に行われる。表現する自身の声や楽器の音を聴きながら演奏しているし、集団で表現する場合は他の演奏を聴かなくては合わせることができない。表現活動の中でも「聴く」活動は行われ、表現活動を支えるものとなっているのだが、そこにおけ

る「聴く」活動は、よりよい表現をするための手段としての活動であるため、内容が限定され音楽を味わう鑑賞活動とは言い難い。このような現状からすると、学教教育を修了後、音楽とより豊かに関わるためには、鑑賞活動の充実が必要だと言えよう。

さて、第8次および第9次の学習指導要領では、学習者である児童・生徒が音楽を思考判断することを通して感性を培い情操を豊かにすることが求められるようになった。第9次においては、「協働的な学び」「主体的・対話的で深い学び」が併せて求められ、児童・生徒が音楽について話し合うことによって聴き方をより豊かにできるような指導方法の開発も行われてきている。

その一つとして音楽の知覚・感受を可視化する実践研究が進められている。知覚・感受したことを図形や絵など視覚的に表現させたり、音楽のまとまりごとに数字や記号を付けたりして、お互いの知覚・感受について話し合うことができるような活動が模索され、実践研究や実践報告が行われたりしているのである。

このような方法を用いた授業について、2013年に小島は学校現場でどの程度、視覚的なものが要素や構造を把握させるために活用されているかを調査している。結果は、小学校で2割弱、中学校で1割強であったと報告している¹⁾。この調査は10年以上前のもの

であるが、第8次小学校学習指導要領の告示から5年、中学校学習指導要領の告示から4年が経っており、その趣旨が実践に反映されていてもよい時期である。しかし、教科書に即した教師用指導書に、可視化する指導方法が掲載されていないため、具体的な指導法およびその効果が学校現場に広く知られていないこと、あるいはその準備の煩雑さのため、敬遠されていることが考えられる。

そこで筆者は、図形や絵を用いるより準備が少なく実践できる物語づくりを用いることにした。音楽を聴き、そこから物語を思い描き記述するという方法である。これは、音楽を聴くことを物語づくりの手段とする活動である。物語をつくるために児童は音楽を聴く必要が出てくる。音楽のどこからそのようなストーリーにしたのかを記述することで知覚と感受のつながりを明確にしながら聴くことができるようになると考え実践を行ってきた。実践に伴い、確認すべき内容が出てきた。まず、聴き方について、図形楽譜をつくる活動と物語をつくる活動でとの違いの有無である。ここでいう聴き方とは、音楽を聴く際に着目する音楽的な要素の種類である。確認した結果、統計的な有意差を確認することはできず、聴き方に違いがないことがわかった²⁾。

次に確認したのは、聴き方を豊かにするための話し合いの形態である。聴き方を豊かにするためには、他者がどのような聴き方をしたのかを知ることが必要である。自身にはない聴き方を知ることによって新たな聴き方を獲得することができる。話し合う機会がなければ、自分が音楽の何を聴いていたのかを確認することに止まり、新たな聴き方を獲得することはない。新たな聴き方を獲得するには、話し合うことが必要である。

音楽に限らず全ての教科等の学習活動の中で話し合い活動は行われるが、その形態はおもに2人組のペア、少人数のグループ、そして全体の一斉の3つを目的と内容に応じて選択することになる。つまり着目する音楽の要素が増えるようにするため物語づくりを用いた鑑賞活動においてつくった作品を紹介したり、作品と音楽との関係を紹介するにあたり少人数のグループ間で話し合うのと一斉の中で発表するので聴き方に違いが出るのかどうかを確認した。そこでも統計的な有意差を確認することはできなかった。では、グループ間で話し合う際、話し合った内容を書くことで、新たな聴き方を明確にすることができるのではないかと考えた。そこで、再度実践を行い確認することにした。また、話し合い活動による聴き方の変化を確認するために使用した楽曲の中で明確に聞こえる一つの楽器音が聴き方に関係しているのではないかとということが考え

られ検討課題として残った³⁾。

本稿ではそのことも確認することにした。

2. 目的と方法

本稿の目的は、音楽鑑賞学習においてグループ間で話し合わせる際、話し合ったことの記述の有無による聴き方の違いを確認することである。併せて、聴き方にかかわる教材曲の選択についても考察する。

先述したように、新たな聴き方を獲得するには話し合うことが必要である。しかし、話し合い活動の中で他者がどのように聴いたのか、その発言を聞き流してしまうことがあるのではないかと、そのために聴き方に広がりや深まりが見られないのではないかと考えた。そこで、他者の聴き方を明確に把握させるために、学習シートに記述させることにした。記述させることで話し合いによって獲得した内容を児童一人一人が自覚できるようになるのではないかと考えた。

また、聴き方の変化を確認する際に使用する楽曲の特徴が聴き方に影響していることを確認するため、これまで使用してきた楽曲と異なる楽曲とで聴き方の変化を確認し、使用する楽曲の影響を確認する。

3. 実践の計画と実際

実践については、先に行った実践と比較することができるように同じ曲を教材として用いることにした。曲はグリーグ作曲《パール・ギュント》より〈山の魔王の宮殿にて〉である。この曲を主教材曲とし、物語づくりを行うようにした。なお、実践を行った学校があるA町は教育芸術社の教科書を採択しており、この教科書に第4学年の教材として掲載されているため実践の対象は4年生とした。

グループごとに音楽を聴いて物語をつくり、それを他のグループと紹介したり質問に答えたりするようにした。その際、学習シートにその内容を記述する学級と記述しない学級をそれぞれ2学級ずつ設定した。

教材曲の学習後に、獲得したことを確認するための鑑賞曲を副教材曲とし批評文を書かせてきた。その副教材曲として、これまでチャイコフスキー作曲《くるみ割り人形》より〈トレパーク〉を用いてきた。この曲は〈山の魔王の宮殿にて〉と同様、反復が多用されているため〈山の魔王の宮殿にて〉で学習した聴き方を生かしながら、変化のある他の要素を聴くことができると考え副教材曲とした。しかし、この曲は途中からタンバリンの音が明確に聞こえてくる。そのため、他の要素が聴きにくくなることが懸念される。そこで、ここではこの曲ともう一つ、演奏時間が他の2曲と同

程度のカバレフスキー作曲《道化師》より<ギャロップ>を副教材曲とした。この曲も旋律の反復が多用されているが、<トレパーク>のように一つの楽器の音色だけしか聞こえてこないという部分はほとんどない。そのため、<トレパーク>を用いたときのように音色に聴き方が偏ることが軽減されたと考えた。

指導時数はいずれも2時間取り扱いであり、実践は2024年1月18日と22日に、熊本県内のA町立B小学校4年生の4学級を対象に実施した。授業者は筆者である。話し合い活動の記述の有無と確認のために使用した副教材曲は学級ごとに分け、表1のようにした。

表1 学級ごとの記述の有無と副教材曲

	話し合ったことの記述の有無	副教材曲	人数
1組	あり	トレパーク	35
2組	あり	ギャロップ	32
3組	なし	ギャロップ	35
4組	なし	トレパーク	32

4. 活動の実際

物語をつくる活動は、音楽を注意深く聴くようにするため、グループで音楽に即してつくるようにした。手順は、これまで物語づくりを用いた実践で行ったものと同様にし、⑤に示すように、話し合い活動についてのみグループ間交流の際、記述の有無という2つの異なる方法で行った。

- ① 最初の17小節を聴かせ「思い浮かぶ場所」を決める。
- ② 49小節目までを聴かせ、場所が変わったか否かを決める。
- ③ 子どもの発言をもとに教材曲には変わるものと変わらないものがあることを確認する。
- ④ グループになり、教師が6つに区切った各部分ごとに聴かせながら物語づくりに取り組む。
- ⑤ つくった物語を2つのグループでお互いに説明し、質問を受ける。その際、1組と2組は下記のア)の手順、3組と4組はイ)の手順で行うようにした。

ア) 以下の4点を、できるだけ学習シートに記述する。(以下、「記述クラス」と表記する。)

- ・ お話と音楽のつながりがよくわかると言われたこと
- ・ 質問されたこと
- ・ 相手のグループの発表を聞いてなるほどと思ったこと
- ・ 質問したこと

イ) 以下の3点について話し合うが、学習シートに記述はしない。(以下、「無記述クラス」と表記する。)

- ・ 物語と音楽のつながりを発表し、質問があればそれに答える。
 - ・ 相手のグループの発表を聞き、なるほどと思ったところがあれば、そのことを伝える。
 - ・ 物語と音楽のつながりがわからないところがあれば、質問する。
- ⑥ 家族に向けて音楽の紹介文を書く。
⑦ 副教材曲を聴き、批評文を書く。

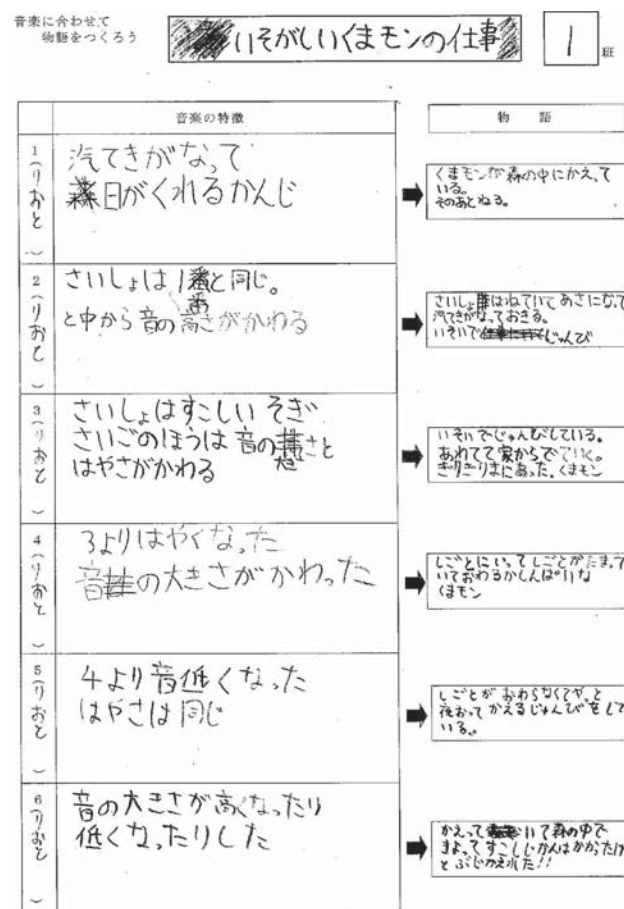


図1 子どもたちがつくった物語の一部

図1は、あるグループがつくった物語である。物語をつくる学習シートは音楽の特徴をもとに物語を考えるように、音楽の特徴を記述する欄を左に設け物語を記述する欄より広くし音楽の特徴を知覚することが学習の中心であることが子どもたちにも分かるように示した。その記述をもとに物語づくりを進めるようにした。各グループの作品をお互いに発表したあとと家族に向けての紹介文という形で批評文を書かせた。

5. 結果

(1) 話し合った内容の記述の有無

子どもたちが書いた批評文の記述から、どの音楽の要素を知覚したのかを分類整理し、要素ごとに累積度数を算出した。また、感受についてはその記述の有無を確認した。

子どもたちが書いた批評文からわかるのはどの要素について聴き取ったかということだけであり、要素をどれだけ細かな尺度で聴き取ったかを把握することはできない。聴き取った要素の種類にのみ着目して分析検討を行うことにした。

これまで行ってきた分析をもとに記述の中に表れた要素を、リズム、速度、強弱、音色、音高、旋律、反復および感受の8項目に分類した。

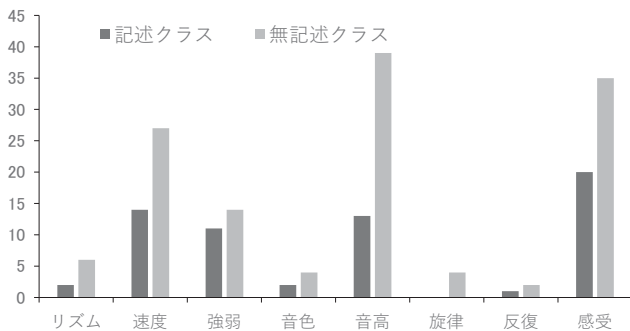


図2 グループ間交流時の記述の有無で分けた主教材曲の批評文に記述された要素ごとの累積度数

図2は、主教材曲である〈山の魔王の宮殿にて〉を鑑賞した後の記述について、項目ごとに分類した累積度数をグループ間交流後の記述の有無で分けて示したものである。どの項目においても記述クラスより無記述クラスの方が多くなっている。

8つの項目の要素に関する記述の総数を比較すると記述クラスが63、無記述クラスが131と2倍以上の記述がある。統計的な有意差は確認できなかったものの、話したことを学習シートに記述させない方が、鑑賞する際、音楽の要素に着目して聴く傾向にあるよう

である。果たして、記述させないことが要素に着目する傾向にあるのだろうか、それとも無記述クラスの2学級のうち、どちらかの学級が突出したことによる結果なのだろうか。そのことを確認するため、学級ごとの違いをみることにした。

図3の凡例における○×は、記述の有無を示したものである。感受については、記述をした1組と記述をしなかった4組が同数で最多となっているが、それ以外の知覚に関する要素については、学級が異なっているがどれも無記述クラスの学級が最多となっている。これは、記述をさせない方がより多くの要素に着目して鑑賞することになる傾向にあることを示していると言えるだろう。

では、物語をつくるために何度も聴取した〈山の魔王の宮殿にて〉と異なり、一度だけの聴取しかしない〈トレパーク〉と〈ギャロップ〉の副教材曲ではどうか。

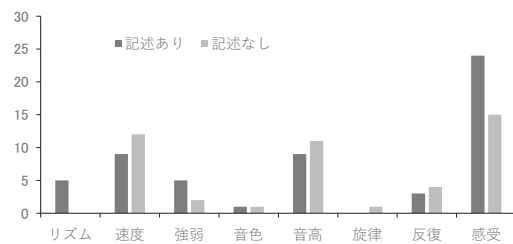


図4 グループ間交流後の記述の有無で分けた〈トレパーク〉の批評文に記述された要素ごとの累積度数

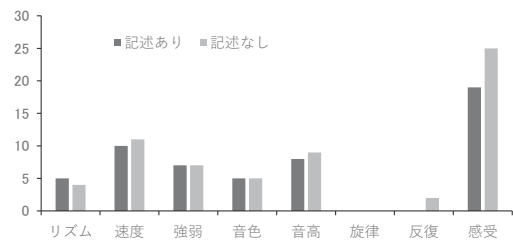


図5 グループ間交流後の記述の有無で分けた〈ギャロップ〉の批評文に記述された要素ごとの累積度数

母数が少ないことがあるかもしれないが、どちらの副教材曲でも記述の有無での差はほとんど見られない。若干、記述をしない方が知覚に関する要素の記述数は多い傾向が見られる。〈トレパーク〉において、記述クラスが、無記述クラスに比べてリズム、強弱の2つの要素が多いのに対し、無記述クラスでは、速度、音高、線旋律、反復の4つ要素が記述クラスを上回っている。これは、〈ギャロップ〉を用いて確認した学級でも同様である。

感受については、〈トレパーク〉では記述クラスの方が多く、〈ギャロップ〉では、無記述クラスの方が多くなっている。

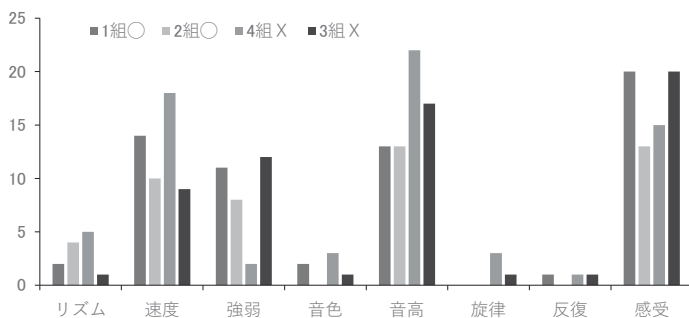


図3 学級別に示した主教材曲の批評文に記述された要素ごとの累積度数

(2) 副教材曲

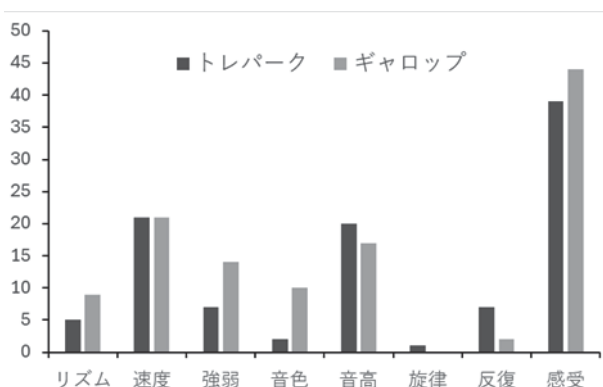


図6 二つの副教材曲の批評文に記述された要素ごとの累積度数

図6は、主教材曲の学習による聴き方の変化を確認するために用いた副教材曲の2曲について、批評文に記述された要素の累積度数を示したものである。

速度以外の要素に違いはあるものの、統計的な差はみられなかった。

音色について主教材曲の記述から副教材曲の記述にどう変化したのか音色に関する記述の変化を示したのが図7である。凡例での○と×はグループ間交流の際の記述の有無を表記したものである。

結果を見ると、音色に関する記述数は少ないのだが、主教材から副教材の記述数の変化を見ると、〈トレパーク〉を副教材とした学級はどちらも減少し、〈ギャロップ〉を用いた学級は増加している。前回、T小学校で実践した際、用いたのは〈トレパーク〉のみであり、いずれも大きく増加したのだが、今回のA小学校では、まったく逆の結果となった。

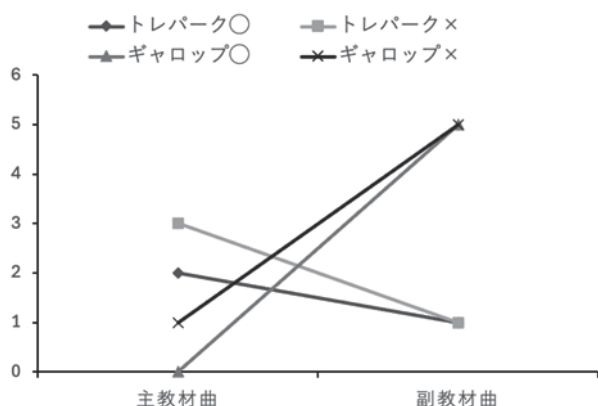


図7 二つの副教材曲の批評文に記述された音色についての累積度数

このように2つの副教材曲で主教材からの変化が異なる要素として、もう一つ速度があった。

図8はそのことを示したものである。

トレパークを用いた学級はいずれも速度に関する記述数が減少しているが、ギャロップを用いた学級は微増こそすれ減少はしていない。主教材曲に比べてトレパークは速度以外の要素が印象に残ったことを示している。

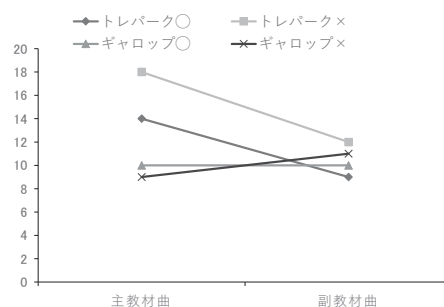


図8 二つの副教材曲の批評文に記述された速度についての累積度数

6. 考察

(1) 話し合った内容の記述

鑑賞学習では、新たな聴き方を獲得させるために、話し合い活動で、その内容を理解するとともに実感できるようにするとよいのではないかと考え、話し合った内容を記述するようにした。

しかし、結果は全く異なり記述しない方がより聴くことのできる要素が増える傾向になることがわかった。話し合った内容を学習シートに記述するようにしたクラスの子どもたちの記述から原因として以下の2つが考えられる。

- ① 記述することに時間がかかり、話す内容が少なくなった。
- ② 物語の内容についての話し合いになってしまい、音楽とのかかわりについて考えることができなかった。

学習シートに記述するよう求めたのは4項目であるが、回収したものには空欄が目立った。

その理由としてまず考えられるのは、記述すべき内容が話し合いの中で発言されなかったことである。「つながりがわかる」と言われる部分がない、質問されない、なるほどと思った部分がない、質問をしていない、という場合、記述することは何もない。そのために空欄になってしまったということが考えられる。ではなぜ、言われたり、質問されたりしなかったのだろうか。質問されたことについての記述を見ると、質問の内容には図10に「なぜ玄関と部屋が散らかったのか」とあるように音楽と物語のつながりについてのものでなく、つくった物語の内容についてのものがほとんど

であった。子どもたちには、物語の展開を理解すること、物語の内容と音楽とのかかわりと検討するという2つの内容を同時に検討することを求めたことになった。そのため、この2つのうち分かりやすく検討しやすい物語の展開のみを思考・判断したのではないかということが考えられる。話し合いの内容を記述するように求めたことで、物語の展開についての思考・判断のみが強化されたため、記述しなかったクラスよりも聴く要素が少なくなったのではないだろうか。

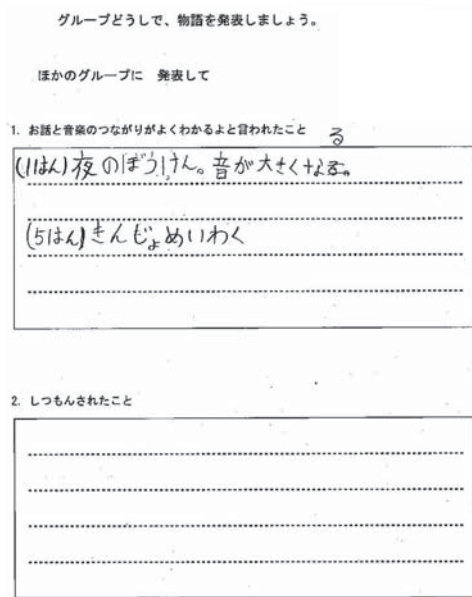


図9 グループ間交流時の学習シート 発表したことについての記述の一つ



図10 グループ間交流時の学習シート 発表を聞いたことについての記述の一つ

物語づくりの活動は、それを子どもたちの目的とすることで音楽を鑑賞することが手段となり、より注意深く聴くことができるようになるのではないかと考えた。たしかに活動の途中で、子どもから教材曲を聴きたいという要望も出てきたが、お互いにつくった物語のおもしろさを紹介したいということはあっても、聴き方を紹介したいとは思わないことがわかった。

物語のおもしろさを紹介しあうよりも聴き方を話し合うようにするためには、つくった物語の展開を確認するよりも先に、場面ごとに音楽と物語とのつながりを確認させることも考えられる。そのあとで、物語の展開を確認するというようにすれば物語のおもしろさを紹介することもできるし、聴き方を話し合うことができるようになるかもしれない。つまり、検討する2つの内容を同時に行うことなく、分けて行うことが必要であろう。だが、それは子どもの興味・関心に即したのではなくってしまう。子どもは自分たちのつくった物語のおもしろさを伝えたいのである。

音楽鑑賞学習に物語づくりを用いることは、主体的に音楽を聴くことができるようにする方法としては有効ではあるが、それをもとに聴き方を広げたり深めたりすることにおいては有効ではないことがわかった。物語づくりを用いることの限界であろう。

(2) 副教材曲

本研究では副教材曲を用いて主教材での学習を評価するために副教材曲を用いた。そのためには、ある一つの要素が聴きやすくなる曲を用いるのではなく、様々な要素が同程度に聴くことができる曲がよいと考えた。そのことを<トレパーク>と<ギャロップ>を用いて確認した。

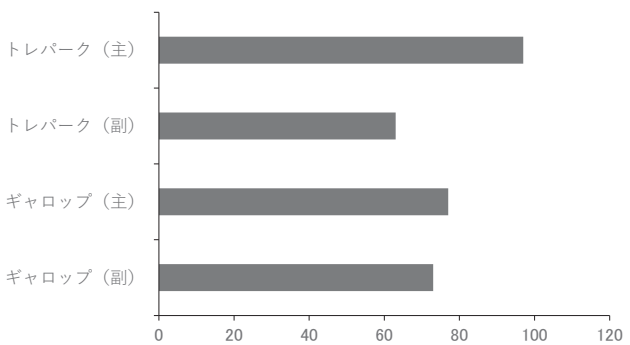


図11 補助教材曲を用いた学級ごとの主教材曲と副教材曲の批評文における「知覚」についての記述の累積度数

図11は、主教材曲と副教材曲のそれぞれの批評文について、知覚に関する記述を用いた副教材曲の学級ごとに示した累積度数である。図中の(主)は主教材曲の批評文に記述された数、(副)は副教材曲の批評

文に記述された数であることを示している。

2つの曲による違いも統計的な有意差は見られなかったことから、明確に聞こえる音があったとしてもその音だけを聴き、他の要素を聴くことができなくなるわけではないことがわかった。

ただし、副教材曲で記述した要素の数を、主教材曲である〈山の魔王の宮殿にて〉の批評文で記述した要素の数にと比べると、〈トレパーク〉が〈ギャロップ〉に比べて減少数が多い。減少した度数を人数で除した減少率を見ると、トレパークの場合は0.5、ギャロップは0.06となり、トレパークの方が減少率が高い。これは、主教材である〈山の魔王の宮殿にて〉では多くの要素に着目して聴いたのに対し、〈トレパーク〉では、いずれかの要素に限定して聴くようになったことが考えられる。主教材に比べて副教材は、一度しか聴取しないので聴く要素が減少してもおかしくはない。しかし〈ギャロップ〉に比べて聴く要素が限定しやすくなるという音楽的な特徴が〈トレパーク〉にはあるということであろう。

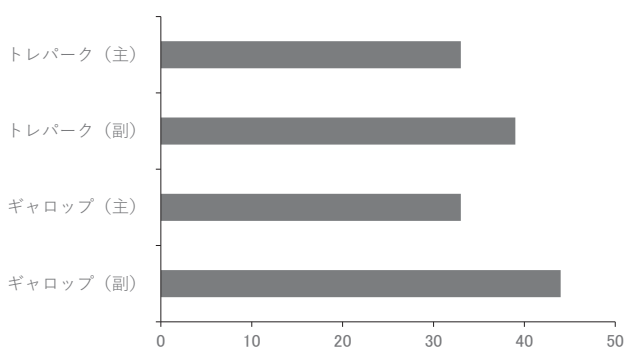


図12 補助教材曲を用いたクラスごとの主教材曲と副教材曲の批評文における「感受」についての記述の累積度数

図2に示すように、感受についての記述の累積度数を見ると、こちらは両方の副教材曲で記述数が増加している。増加した記述数を人数で除した増加率を見ると、〈トレパーク〉が0.06、〈ギャロップ〉が0.16であり、〈ギャロップ〉の方が高かった。〈ギャロップ〉の方が〈トレパーク〉よりも音楽をもとに情景や様子を想起しやすいということであろう。〈ギャロップ〉は、運動会等でのBGMとして用いられることも多いため、これまでに聞いたことがある子どもが多数いることが考えられる。初めて聞く〈トレパーク〉に比べ、聞いたことのある〈ギャロップ〉の方が想起しやすかったのではないだろうか。

7. 今後の課題

鑑賞学習において聴取意欲を喚起し鑑賞する力を高める方法として「物語づくり」を用いることには限界があることが今回の実践によってわかった。音楽鑑賞学習は、音楽の聴き方を豊かにすること、つまり様々な要素をもとにいろいろな聴き方ができるようになり、鑑賞曲を多面的に味わうことができるようになることをめざす必要がある。物語をつくるために注意深く音楽を聴いたとしても、自分のあるいは自分たちの物語をつくることに止まり他者の聴き方を受容し自身の聴き方を広げることにつながらないのであれば、教材としては適切だとは言えない。「物語づくり」以外の方法で学習の準備をするための負担が少なく、かつ音楽の聴き方を広げることができるような手立て、教材を新たに開発する必要がある。そのことを早期に実現し、学校教育における鑑賞学習がより充実したものとなるように取り組んでいきたい。

また、教材として使用する楽曲の選択が子どもたちの聴き方を左右することが改めてわかった。学習目標に即して選択したいくつかの類似する楽曲について、その音楽の特徴や学習者である子どもたちの経験とともに選択することが、より充実した学習活動にするためには大切であることも今回の実践から改めてわかった。

GIGA スクール構想の実現とともに各学校でICTを活用した授業が展開されるようになった。Webには様々な音楽コンテンツがあり、授業での使用も容易になった。このことは、楽曲選択の幅が広がることになる。問題は、選択の幅が広がったとしても多忙な学校現場では、それを精査する時間がないことである。昭和50年代に文部省が指導資料として教材例を示していたように、各楽曲の平均演奏時間や編成、構成等の音楽に関する情報を示したものがあれば、精査する時間も短縮されるであろう。そのような授業づくりに関する具体的な環境整備も今後、必要になるだろう。

参考文献

- 1) 小島千か 2013「音楽鑑賞授業における音楽の要素や構造を把握させる指導に関する調査」, 山梨大学教育人間科学紀要, 15, 317-328.
- 2) 山崎浩隆 2020「音楽科鑑賞学習における可視化の効果：図形楽譜づくり, 物語づくりを用いて」. 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 6 (1,2), No.12
- 3) 山崎浩隆 2023「音楽科鑑賞学習における話し合う形態の相違とその効果」, 熊本大学教育学部紀要, 72, 207-213. と限界