

小学校低学年における音楽鑑賞学習についての一考察

山崎 浩隆

A Study on Music Appreciation Devices for the Lower Grades of Elementary School

Hiroataka YAMASAKI

Abstract

The purpose of this study is to clarify the requirements for teaching materials for making appreciation activities cooperative learning opportunities. The author analyzed the previous practices and set new conditions based on the theory of cognition of J. S. Bruner. Then, researches were conducted to clarify the requirements. It is important to instruct students to discuss the linkage between the language-based images and the music-based images in order to make music appreciation cooperative learning. To do so, it is effective to limit the music parts to be discussed based on the sense of sight, and to compare music and corresponding languages.

Key Words: music-based image, cooperative learning, the sense of sight

1. はじめに

平成20年学習指導要領の中で鑑賞領域における言語活動の充実が打ち出された¹⁾。このことは、中教審答申にあるように「根拠をもって批評することのできるような力の育成²⁾」を目的としているのだが、それとは別に次の2つのことが内包されていると考える。

1つは、学校教育が共同で行われることの価値の回復であり、もう1つは音楽科教育における鑑賞の指導の改善である。

学校教育は、同年齢の子どもによる集団で組織されている。その価値の1つは佐藤学が、「学習の仲間の存在、異質の経験と文化を持ちながら、その経験と文化を共有し合い成長し合える同僚の存在、それらの人々の存在が、どれほど個人の学習と成長を励まし、それを豊にするかは、あらためて言うまでもないだろう³⁾。」と述べているように仲間とのかかわり、つまり学習が共同で行われていることである。今回の改定で鑑賞領域における言語活動の充実が打ち出されたことには、音楽の本質は音を媒体としたコミュニケーションであるとして、言語による仲間とのかかわりを重視してこなかったことへの反省があるのではないだろうか⁴⁾。

もう1つは、鑑賞活動の実態である。鑑賞の行為そのものが受動的である上に、評価についても客観

的に行うことが難しいとされている⁵⁾。そのことは、未だに課題として残っている。鑑賞の学習として教材曲を聴かせたあと感想文を書かせることで終わったり、個別に感想を発表して終わったりすることも少なくない⁶⁾のが現状である。

鑑賞の活動が個別のものにとどまっていたら「音楽を聴いてそのよさや楽しさを感じ取るようにする⁷⁾。」という鑑賞の目標が達成できないどころか学習の価値さえ危ぶまれる。

言語を媒介にし、鑑賞活動を共同で行う「学習」として成立させ、音楽の楽しさや美しさを感じ取ることができるような知識・技能を子どもたちが身につけていくようにすることが求められているのである。

2. 低学年における鑑賞学習

本研究では、言語活動によって音楽から受ける感じと音楽の要素との関係を子どもが明確にするための鑑賞学習に必要な条件を考察する。

小学校低学年において言語を媒介とした交流がどのような指導過程によって可能となるのかを明らかにすることが、中学年・高学年での指導に大きくかわると考え、低学年を対象とした。低学年での指導内容をさらに抽象化したり交流によって得られる概念をより広げたりすることが中学年・高学年での

学習となる。

鑑賞学習については、これまで多くの研究や実践が行われてきている。その中で低学年における実践について、最近発表された実践⁸⁾をもとにその課題を見いだしてみる。

この実践記録の中で、指導した熊倉は第3学年で育てたい鑑賞の資質・能力として「楽器の音色を感じ取る力、旋律を耳で追いながら歌うように聴く力、音楽のまとまりを捉える力、音楽の要素と曲想のかかわりを捉える力」の4つの力を挙げている。音色、旋律、構成、そして曲想の4つである。分析的に聴くことを通して音楽と曲想のつながりを捉えさせるという鑑賞学習のねらいとしてきわめて妥当なものだと言える。

その指導法として、旋律が聴こえてきたら立つという動作や聴こえてきた音色の楽器の奏法を模倣するという動作を行わせている。音楽にあわせてこのような動作をさせることで、子どもたちは旋律を演奏する奏者や伴奏する奏者の思いを感じ取ることができるようになっていく。動作化の効果が十分に生かされた実践である。

しかし、この中で子ども同士の交流にかかわる記述はきわめて少ない。子どもの発言を教師が整理し板書することで、お互いの感じ方を比べることができるようになったという記述のみである。板書された発言を見ることで自分以外の感じ方を知ることができるが、言葉を媒介として音楽と感じ方とのつながりを精査していくところまで発展していない。個人内での聴き取る力や感じる力は動作を通して鋭くなっているが、それに加え相互交流を行えば今まで気づかなかった聴き取り方や感じ方を獲得することができるようになるはずである。そこで、ブルーナーの認知論に依拠し、低学年における鑑賞学習を再検討する。

ブルーナーは、表象作用 (representation) の発達には、動作的 (enactive)、映像的 (iconic)、象徴的 (symbolic) な表象が段階的に変化していくことを事例をもとに示している。特に、ブルーナーの提示している事例は、乳児から幼児と10歳未満の子どもを対象としたもので、低学年の児童を対象とした学習指導を検討する上で有効だと考える。

そこで、ブルーナーによる発達過程に先ほどの熊倉の実践を当てはめてみる。この実践では、「旋律とその反復、変化を感じ取るとともにひとり(ソロ)とみんな(トゥッティ)の協奏による響きの対照を楽しむ⁹⁾」というねらいが設定されている。それを達成させるために前述のような2種類の身体表現が行われている。また、身体表現をさせる前に、ソロ

の楽器に着目させて音楽を聴かせ、確認のために演奏している映像が提示されている。しかし、ここで提示された映像情報は、身体表現によって表現された情報以上に、多くの情報が提示されている。身体表現ではソロの楽器を聴き取ったりその楽器の奏法を模倣したりと、ソロの楽器の音に気をつけて聴かせることを意識させているのに対し、映像による情報は多くの楽器によって演奏されていることが視覚的に提示される。また、指揮者の動きをはじめ、楽器だけでなく演奏者の動きや表情等、多くの情報が映し出される。したがって、ブルーナーにおける動作的表象から映像的表象への変化が直接的ではなく拡散されてしまっているのである。そのため、象徴的表象、つまり言語で表現する段階では多くの情報を言語にしているため、論拠が曖昧となり話し合いとして成立することができなくなってしまうのではないだろうか。熊倉実践では感じ取ったことを言語で表現したものが個人の感想として取り上げられているが、それを吟味したり議論したりすることが行われていないのはそのためであろう。

子ども一人一人の感じ方を高める上で、熊倉実践は優れた実践だと言えるが、さらに「学習」として成立させ、それを深めていくためには、教材の提示方法を検討する必要があるだろう。熊倉実践をもとに、以下のような要素が考えられる。

鑑賞活動で子どもたちに提示できる情報には音楽に限らず映像や言語もある。しかし、情報を限定せず多岐にわたって提示すると、感想をもつにいたる論拠は増えるが、学習となった場合、論拠が曖昧になり個人的な感想を述べるだけにとどまってしまう危険を孕むこととなる。したがって、情報の限定が論拠を明確にする上で必要である。

また、音楽における鑑賞学習では当然、教材として音楽を提示しなくてはならない。しかし、それは時間の経過にしたがって消えてしまう。音楽のどの部分で何を感じたのか、どんなことに気づいたのかを明確にしなくては議論させることができない。時間の経過と音楽との連動を視覚化することが音楽の提示には必要である。

つまり、提示する情報を限定し、議論の対象とするところが指定できるようにすることで論拠を明確にすることができ、鑑賞活動を「学習」にすることができるようになるのである。

3. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、言語を媒介として鑑賞活動を「学習」とするために必要な教材の提示にかかわる条件

を明らかにすることである。そこで、前述の条件に基づいた研究実践とその分析を行い、それらを明らかにしていく。

研究実践は、小学1年生を対象とした「ようすをおもいうかべて」という題材である。2009年9月に熊本市立春日小学校で実践し、ビデオ撮影による授業記録を中心に子どもの記述とあわせて分析を行った。

4. 学習の実際

(1) 題材の目標

音や音の重なるの美しさおもしろさを感じ取ることができる。

(2) 教材

本研究で取り扱った教材曲は「『ぶんぶんぶん』によるみつばちのぼうけん」¹⁰⁾である。これは、歌唱教材「ぶんぶんぶん」を主題とした変奏曲である。4つの部分からなり、演奏する楽器の数、楽器の種類、演奏方法が各部分で異なり、同じ旋律でありながら違った感じを受ける曲である。

対象学級では、7月までに「ぶんぶんぶん」を教材曲として歌唱の学習をしており、子どもたちは何度も耳にしたり歌ったりしてきた楽曲である。したがって、「ぶんぶんぶん」の歌詞の内容をイメージすることも経験しており、動作化、映像化させやすい楽曲である。

さらに、本教材曲は変奏曲であるため、楽曲をストーリーとしてとらえやすい。子どもたちが楽曲を自分の経験に引きつけ、変奏の各部分を異なる映像としてイメージをもちやすい。

(3) 教材の提示

そこで、教材曲にかかわる情報とする映像には、動画・静止画のいずれも用いないこととした。歌詞をもとにしたイメージ化を経験しているため、動作による表象を行うことでイメージ化される表象がある程度限定されると考えたからである。

しかし、変奏曲の各部分の境界は明確にしておかないと音楽を論拠とするときに混乱してしまう。そこで、音楽に合わせて画面の色が変わるようにし、黒板に投影するようにした。音楽の相違を色の言語を用いて表現することができるようにしたのである。

(4) 授業の展開

まず、曲名を知らせた上で「みつばちがどこで何をしたのか聴いてみましょう。」と問い、音楽を聴かせ、それをもとにイメージ化させた。最初の聴取で子どもたちがイメージ化したものは次の通りである。行ったところとして発想したもの：学校、はちみ

つの学校、森、お花畑

していたこと：勉強、運動会の練習、休んでる、部活動、友達をつくっている、蜜を吸っている、蜜を家に持って帰っている

これらは、黒板に板書し、いつでも確認できるようにした。

次に、イメージ化したものを音楽に合わせて身体表現をさせた。言語によるイメージを動作によって具体化するための活動である。子どもたちは、発表したものの中から身体表現するものを選択し、曲の各部分に応じた表現をした。

次の段階では、具体化したイメージと音楽とのつながりを吟味していくことになる。4つの部分からなる教材曲を部分ごとに色が変わるようにしておき、音楽の各部が視覚を通して区別できるようにしたものを提示した。板書された場所や行為がどの部分に該当するかを発表させた。すると、同じ音楽の部分に合う行為として「休んでいる」「部活動をしている」という相反するイメージが出てきた。これは、色をもとにイメージ化したことによるものである。新たな情報として色を提示したことで、音楽と色とをつなげて聴くに止まらず、音楽を捨象して色の情報と行為とを関連づけたことによるものだと考えられる。

さて、そこで同じ音楽に対して相反する行為が合致するというのはおかしいことではないかと子どもたちに問い返した。そして、該当部分の音楽だけを取り出して聴かせ、再度確認させた。すると、「『休んでいる』が合ってる」と一斉に声をあげた。音楽と行為との関連を確認したようである。この部分の音楽は、なめらかでだんだんゆっくり静かになっていく部分であり、激しく動いているようには感じられない部分である。このことを契機に色を捨象し、音楽と行為との関連に視点を絞り吟味していくようになった。

そこで、「どうして部活動は合わないの？」と問うてみたが、音楽を言語化する経験が少ないためか「だって休んでるんだもん」という回答があり、それ以上は発展しなかった。

「友達をつくっている」と合う部分の音楽を問うたとき、「ピンク」と発言した子どもに対して、「何で」「何で」という応答が広がった。ピンクの部分は明るくはずむような音楽である。しかし、「何で」と問われた子どもは黙ってしまった。やはり、音楽を表現する言葉をもたないあるいは、音楽の表現の仕方が分からないようであった。もう一度その部分の音楽を聴かせ確かめさせた。「あっ、『友達をつくってる』だ」という別の子どもの発言に、他の子どもたちも賛同した。どうして、「友達をつくってる」に

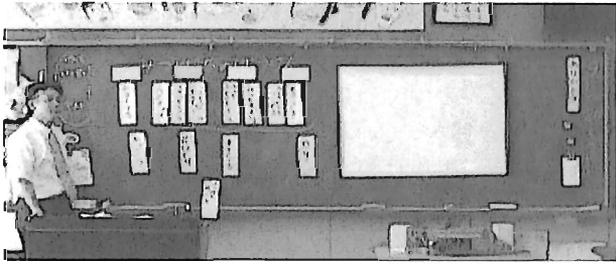


図1 音楽と行為の対応を整理する板書

合うのかを問うたが、やはり回答はなかった。

その後、板書した各部分での行為と音楽とのつながりを確認するために音楽を聴かせた。すると、曲の途中で「ここはやっぱり仲良しだ。だって音が大きいもん。ねえ」と発言し友達に同意を求める子どもがいた。そこで曲を聴かせた後「音の大きさはどうでしたか。」と問うと別の子どもが「ぜんぜんちがっていた。」と発言した。友達の発言をもとに、音の大きさを分析の視点にもち各部分ごとの違いを聴き取ることができるようになった。

次に行ったのは、言葉によるイメージと音楽によるイメージとが対応できるようになったかどうかの評価である。先の子どもたちの発言で音楽の感じと行為とを対応できるようになったかどうかを確かめるのである。

「ぶんぶんぶん」の歌詞を替え、右上のように6番までつくったもの¹¹⁾を4つの部分からなる教材曲「みつばちのぼうけん」と対応させる。4つの部分の音楽に対し歌詞は6番までと2つ多い。6番までの歌詞を書いた紙を児童に配布し音楽とつながらない歌詞2つを選択させることで、音楽の感じをつかむことができるようになったかどうかを確かめるようにした。

この6つの歌詞の中で、明らかに音楽と合致しないものは、5番の「おこる」というものである。弾んだりなめらかになったりする教材曲の4つの部分からは怒るという感じは受けない。

しかし、結果は29名中5名が音楽に当てはまるものとして「おこる」を選択していた。

そこで、「怒る」あるいは「怒られる」場面を発表させ、怒るときの声の強さとスピードを確かめさせた。その後、「おこる」があてはまると感じた部分の音楽を聴かせたところ「ねむる」が合うと多くの子どもたちが言い出した。なぜ、「ねむる」が合うのかを問うと、「優しい感じがした」「静かだった」「きれいな音だった」という発言が出てきた。それらの発言により、5名の子どもたちも「怒る」が音楽には合わないことに納得した。この評価における鑑賞については、はじめに動作的表象を捨象して聴かせた

- | | |
|---|---|
| 1 | ぶんぶんぶん はちがとぶ ひとりはさびしい 友だちさがそう ぶんぶんぶん はちがとぶ |
| 2 | ぶんぶんぶん はちがなく お花がないから はちみつとれない ぶんぶんぶん はちがなく |
| 3 | ぶんぶんぶん はちおどる おいけのまわりで 友だちみつけた ぶんぶんぶん はちおどる |
| 4 | ぶんぶんぶん はちねむる たくさんあそんで おなかもいっぱい ぶんぶんぶん はちねむる |
| 5 | ぶんぶんぶん はちおこる おなかがすいたよ はちみつたべたい ぶんぶんぶん はちおこる |
| 6 | ぶんぶんぶん みつたべる お花にたくさん はちみつみつけた ぶんぶんぶん みつたべる |

ため、音楽に合わない「おこる」を選択したのであり、その後の動作的表象によって具体的に様子を表現させたことにより音楽と行為の言葉とを結びつけることができたのである。このことから動作的表象を通すことによって、歌詞の言葉をより確実に具体化することができると言える。つまり、低学年にとって身体表現は具体的なイメージをもたせる上で、たいへん重要な方法だということである。

5. 考 察

以上のことから次の3点が鑑賞活動を言語を媒介として「学習」とするための条件として必要であることが考えられる。

(1) 議論の対象なる部分の限定

音楽は時間の経過にしたがって表現され順次消えてしまう。また、音楽はいくつかの部分から形成されていることが多い。そのため、授業の中で議論する場合、音楽のどの部分からわかったのか感じたのかを限定しなくてはならない。そうしなければ、子どもの発言はそれぞれの感想として扱わざるを得ず、議論することはもちろん、感想を確認することすら曖昧なものとなるが多かった。また、そうならないように音楽の部分を確認するためにこれまで行われてきた方法としては、楽譜の提示がある。しかし、楽譜はそれを読む技能が必要であり、確認のために楽譜を提示することは、それを読み取る技能を有していることが学習に参加する条件となってしまう

う。楽譜の読み取りの技能がなくとも学習に参加できるようにしなくてはならない。

今回は、音楽の各部分に対応して色が変わるように提示したことで、音楽を限定することができ、1年生でも音楽とそれに対応する「感じ」とを確認することができた。このような単純な記号の提示により、音楽を限定することが鑑賞活動を「学習」として成立させるためには必要である。

ただし、今回用いた色を記号とする方法では、色がイメージ化するための情報源となってしまった。音楽と行為のつながりをつかませることをねらいとした授業においては不必要な情報である。音楽の部分を限定するための記号として何が適切なのか、授業のねらいをもとに検討しておかなくてはならない。

(2) 音楽を表現する言葉の峻別

言葉を媒介とすることで「学習」は成立する。鑑賞活動において何を表現するために言葉を用いるのかということを検討しておくことも必要である。

本研究では、行為に関する言葉と音楽から得られる感じを表現する言葉とを用い、両者の相関を確認する活動を通して「学習」の成立を図った。行為に関する言葉は子どもたちも日常的に用いており、言葉からすぐにその言葉が表す行為を映像として思い浮かべることができる。しかし、音楽を表す言葉にはその音楽を形成する要素（音色や音高、音の長さ等）も、また音楽を聴取することから得られる感じも言葉として表現される。子どもがこの2つを峻別して表現しようとすることは少ない。したがって、教師が授業の中でこれらを整理し提示することが必要である。今回の子どもの発言をみても、それらが混在して表現されている。それらを峻別しなくては、発言に齟齬をきたし「学習」が成立しなくなる危険がある。

ただし、中には、「静かだった」のように、峻別しにくいものがあるのも確かである。したがって、可能な限り峻別したり、段階的に峻別できるよう音楽と言葉とのつながり確かめていったりするような指導が必要だろう。

(3) 音楽の要素を言葉で表現

子どもたちの発言をみると、行為の表現、音楽から得た「感じ」の表現、そして、音楽の要素の表現の3種類のうち、明らかに少ないのは音楽の要素の表現である。1年生だから少ないのは当然であるが、それでも「音が大きい」という発言のように、音の大きさ、異なる楽器（音色）の組み合わせ等、1年生でも理解できる要素はある。そのような表現ができるように計画的な指導を行わなくてはならない。

子どもが発言した「音が大きい」ということはど

のようなことなのか、音楽の聴取によって確認する活動を授業の中で行うことも必要であろう。そうすることで、子どもたちへの一般化を図り、他の教材曲でもそのことがあてはまるのかどうかを確かめ、音楽の要素とそれを表す言葉とをより強固につなぐことができるようになる。音楽の要素を表現する言葉も他の2種類の表現のように使うことができるよう、段階的系統的に指導していくことが必要である。

注

- 1) 文部科学省 平成20年 小学校学習指導要領 第1章 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 2-(1)
「言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」とある。
- 2) 中央教育審議会答申 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」 p.94
- 3) 佐藤学 1996 「カリキュラムの批評」 世織書房 p. 139
- 4) 文部科学省 平成20年 中学校学習指導要領解説 音楽編 教育芸術社 p.21
ここでは、音楽は楽譜によって共有したり伝えたりしてきたこと、それを書き表したり読み解いたりすることで音楽の理解を深めてきたこと、楽譜や記譜を媒介として言葉による交流によって多種多様な音楽への理解をうながし、音楽文化の継承・発展を可能にすることが述べられている。
- 5) 下井田純子・上田啓子 2006 「鑑賞授業におけるワークシートの機能とその見方－『動物の謝肉祭』を教材に－」 学校音楽教育研究Vol.10 日本学校音楽教育実践学会 p.138
- 6) 森昭子 2009 「『楽しい』の中に『音楽』を」 教育音楽 小学版4月号 音楽之友社 p.73 他、多くの実践記録に見られる。
- 7) 文部科学省 平成11年 小学校学習指導要領 第2章 各教科 第6節 音楽
- 8) 熊倉佐和子 2009 「音楽を聴く力を育てる」 教育音楽 小学版4月号～7月号 音楽之友社 p.71
- 9) 前掲書 教育音楽 小学版5月号 音楽之友社 p.70
- 10) 橋本祥路作曲 平成16年 文部科学省検定済教科書 小学生のおんがく1 教育芸術社 p.36
- 11) 松田昌 2008 「マサさんの鍵ハモ講座 第5回 ぶんぶんぶん～いろんなはちがとぶ～」 教育音楽 小学版5月号 p.59 に筆者が補作した。

参考文献

- 1) J.S.Bruner 岡本夏木他訳 1968 「認識能力の成長
(上)」 明治図書
- 2) J.S.Bruner 田浦武雄他訳 1966 「教授理論の建設」
黎明書房
- 3) 浜野政雄 1967 「音楽教育概説」 音楽之友社