

音楽科学習における子どもの言語表現に関する一考察

山崎 浩隆*

A study of children's linguistic expression in music education

Hiroataka YAMASAKI

1. はじめに

学習指導要領では共通事項に示された各要素を観点とし、思考・判断する能力の育成が求められている。そのために必要となるのが言語活動である。小学校学習指導要領解説音楽編では鑑賞活動に対してのみ言語活動に言及されているが、音楽における思考力・判断力を高めるためには、鑑賞活動だけでなくすべての活動で言語活動を取り入れることが妥当である。そして、そのような授業実践も『教育音楽』（音楽之友社）や『初等教育資料』（文部科学省）、『音楽鑑賞教育』（音楽鑑賞教育振興会）などの月刊誌・季刊誌で多数報告されるようになってきた。

しかし、言語活動を通して子どもたちの知覚・感受のつながりを吟味していこうとすると、子どもが発する言葉に齟齬が生じ、その言葉が何を意味するのかを確認するだけでかなりの時間を要することがあり、言語活動が増えることによって授業が遅滞することが多くなってきている。そうすると、学習活動が予定通り進まなくなることも増えてくる。限られた指導時数の中で子どもたちに力をつけるためには、段階的・系統的に言葉の齟齬を解消しつつ聴き方・感じ方を豊かにしていく必要がある。

そこで、子どもは知覚したことをどのような言葉で表現するのかその実態を知り、授業の中で言葉の齟齬を解消し知覚・感受を発展させていくことができるようにするための手掛かりを見いだす必要が出てきた。

2. 実態の把握

今年度、小学校では新学習指導要領の全面实施から2年目、移行期から4年目になる。熊本県においても「共通事項」そして「言語活動」について移行期からその実践が始められ、実践報告も少しずつ行われている。言語活動を取り入れた授業を行って

くとどうしても子どもたちの言葉の齟齬に出会うことになる。そこで、2012年3月に熊本県内の全ての小学校411校（分校も含む）に対して音楽の授業における言語活動での言葉の齟齬についての実態調査を行った。アンケートの内容は、図1の通りである。

アンケート調査は各学校の音楽主任宛に郵送し、アンケートに記入後返送してもらうようにした。全部で110校から回答があり、○×で回答できるようにしていた「速さ」に関する問いに対して空欄が47、×が27、○が36であった。なお、空欄の回答のうち7校は「速さ」以外の言葉の齟齬について自由記述の欄に記載があり、自由記述の記載は35校68項目に上った。表2にその一覧を掲載している。

1)	言葉	○か×で	学年
「テンポが遅いよ。」「いやリズムが遅いよ。」 というような子どもたちの発言にとまどわれたことはありませんか。 また、このような曖昧な言葉の使い方で話しが かみ合わないとお感じになられたことがあれば、 その言葉をお書きください。いくつでも結構で す。 学年がお分かりであれば、学年もご記入くださ い。紙・中・高でも構いません。よろしくお願 いします。	テンポが遅い、リズムが遅い という発言でとまどったことが ある		
	言葉		学年

図1 アンケート調査内容

3. 実態の分析

これらの記述を見ると、子どもたちの言葉の齟齬は、表1のように大きく3つのカテゴリーに分けることができると考える。

第1は、知覚したことを表現する際、音が強くなることを「音が上がる」という表現するなどその子なりの概念で表現しているが、概念の相違により用語の使い方として誤っていると考えられるもの。

第2は、「その子なりの概念」で表現しているが、「明るいリズム」「激しいリズム」のように知覚・感受を抽象化して表現しているもの。この中には、フレーズと旋律の混同など、未分化の概念も含めてよいだろう。つまり、授業の中で知識としての概念を明確にしていくことによって解消されるものである。

* 熊本大学教育学部音楽科

第3は、アンケート調査の例で示した「テンポが速い」「リズムが速い」のように「聴き方の違い」によるもの。つまり、「音楽が速くなった」と感じるのは、拍と拍の間隔が短くなり速度が速くなるだけでなく、拍と拍の間隔に変化はなくてもリズムが細かくなり拍と拍の間の音の数が増えることに因ることもある。拍と拍の間隔を聴くのか、拍と拍の間の音の数を聴くのか、その聴き方の違いなのである。

表1 齟齬の理由によるカテゴリーと例

	齟齬の理由	例
i	概念の相違	音が強くなることを「音が上がる」
ii	知覚・感受の抽象化・統合化	「明るいリズム」 「やさしい音」
iii	聴き方の相違	「テンポが速い」 「リズムが速い（細かい）」

4. 授業による齟齬の解消と知覚・感受の発展

これら3つのカテゴリーの言葉の齟齬を授業でどう取り扱い解消していくかについて考察する。

(1) カテゴリー i 「概念の相違」について

これまで学習指導要領における目標の中の「感性を育てる」という感覚的な部分に重点をおいた実践が行われることが多かったのに対し、思考力・判断力の育成を目標とした言語活動の充実に指導の重点が移行したため、音楽や音楽の要素に対する概念形成は、今後十分考えていくべき課題であろう。

現時点での大きな課題は、子どもたちが音楽に対して音が強くなることを「音が上がる」というように、意図した内容を、異なるあるいは誤った言葉で表現することである。その都度、適切な表現の仕方、適切な言葉の選択を指導することが必要であろう。また、段階的、系統的な指導が必要であることも明らかである。概念を明確にしていくことは、その内実となる音・音楽を明確にしていくことでもある。共通事項をもとにした音楽についての段階的・系統的な概念形成を行うことが、聴き取ったこととそれを表す言葉との齟齬を解消するとともに、概念化を通してより深く音楽を感じ取ることにつながるだろう。

(2) カテゴリー ii 「知覚・感受の抽象化・統合化」について

子どもたちが、知覚・感受を抽象化し統合してと

らえることは、発達段階、学習段階から考えると当然のことだと言えよう。それらを分類・整理していくことが音楽に対する思考力・判断力を高めるためには必要ではないだろうか。実際の授業では、子どもたちの抽象化・統合化した言葉をもとに音楽の要素の変化がもたらす感じを明らかにするために、以下のような実践が行われることがある。

まず、子どもの発言が抽象的な場合、教師や他の子どもたちから、例えば「明るいリズム」とはどのリズムを指しているのか、どうして明るいと感じたのかと具体的なリズム等、音楽を通して確認していくものである。これが授業の中心部分となることもある。ただし、このような指導は、音楽が不可視であることから子どもの聴き取った部分を限定することが難しく、音楽のどの部分から聴き取ったり感じ取ったりしたのかを確認するためには、機器を活用するなどして聴き取った部分を指摘しやすくしたり、子どもたちが容易に確認できる指導方法が必要となる。つまり、抽象化・統合化した曖昧の言葉をもとにした授業を構成するには、指導方法の開発が必要になるのである。

実践の中には学習指導要領で設定された「共通事項」の中からいくつかの要素を限定し、それを聴き取る観点として聴取させ、子ども一人一人の感じ方の違いを話し合わせる学習活動が行われることがある¹⁾。その中で速度に限定した授業では、楽曲の比較聴取が行われることがある。そこで、よく用いられる楽曲が「天国と地獄」「動物の謝肉祭より“かめ”」である。この2曲を用いた実践の多くは、旋律が同じであることはだれもが気付くことだという前提で構成されているものが多い²⁾。では、この2曲を比較聴取すれば、旋律が同じであることにだれもが気付くのだろうか。また、速度の違いに気付くのだろうか。あるいは、それ以外の要素を聴き取ろうとするのだろうか。音楽の何を聴き比べ、どう感じるのだろうか。これらのことを検証するために、熊本市内A小学校5年生3クラスで授業を行った。

この2曲の比較聴取をさせ、いずれの要素に着目して聴き取るのか、あるいは感じ取るのかを学習シートに書くようにした。事前説明はせず、「2つの曲を聴いてもらいます。2曲を聴いて、気付いたこと、感じたことを気付いたり感じたりした順番に書きましょう。」と指示し比較聴取させた。聴き取ることに関わる部分についての記述を取り出し、集計したのが表3である。

この表から、子どもたちは速度の変化だけを聴くのではなく、強弱や音の高低についても強弱を意識するのと同程度に意識して聴いているのがわかる。

また、同じ旋律であることに説明を聞くまで気付かない子どもも多かった。曲名が異なるということは旋律が異なることだと思っていたのである。つまり、旋律が同じであれば、速度を変えても曲はかわらないということをこれまでの経験の中で学習しているのである。したがって、ここで初めて、速度や楽器編成を変えることで違う音楽として成立することがあるということを学ぶことになった。「共通事項」に示された諸要素の中から限定した要素を学習の目標とするのであれば、単に比較聴取をさせるだけでなく、さらに正確な条件制御を行うか、授業の導入部分で聴き取らせたい要素を取り入れた表現活動や中心教材とは異なる短い楽曲を教材とした鑑賞活動を取り入れるなど、何らかの方法で聴き取る観点を提示する必要があるだろう。

(3) カテゴリーiii「聴き方の相違」について

一つの音楽にはリズム、強弱等、音楽的な要素が複合的に関わり合っている。

音楽が速くなったと感じて気持ちの高まりを感じるとき、「音楽が速くなった」と感じるのは速度だけではなく、リズムが細かくなったり、アーティキュレーションが鋭くなったりしても速くなったと感ずることがある。「速くなった」と感じる理由を吟味することにより、それらの要素と速く感ずることとの関係を明らかにすることができる。子どもたちがそれを知ることで、音楽を聴き取る観点が増え、それまで以上に曲を味わったり思いや意図をもって表現したりすることができるようになるだろう。

小学校5年生を対象にピアノ五重奏曲「ます」第4楽章の授業を行った際、実際にそのような学習指導を行った。この曲は主題とコーダを含め7つの部分で構成された変奏曲である。第1変奏と第3変奏の異なる部分の一つに、テンポが大きく変化しないにもかかわらず速くなったと感ずる部分がある。それは、リズムが細かくなっていることに起因している。この2つの変奏を比較聴取させ気付いたことを発表させたとき、「速さが大きく変化している」と発言した子どもがいた。それに対して、「1拍に入っている音の量が違う」という子ども。その子に対して、「量って何？」と問う子ども。問われた子どもは「音の数が違うから、その分、音の長さも違ってくるから1拍に入っている音符の数が多いと速く感じて、あまり多くないとゆっくり(マア)に感ずる」と答えた。それを確かめるためにもう一度聴いてみたが、多くの子どもたちはやはり速くなっていると納得できない。そこで、指揮をしながら聴くことを教師から提案し、全員でやってみた。すると、テンポはあまり変わらないのに速くなったと感ずるのはリズムの細

かさに理由があることにみんな納得したのである。このような活動を通して、「音楽が速くなる」にはテンポが速くなることとリズムが細かくなることの2つの要因があることを学習した。

このカテゴリーiii「聴き方の相違」による言葉の齟齬は、事前に予想できるものは多くない。したがって、子どもの発言の内実を正確に確認することが必要である。「速くなった」という子どもの発言をそのまま受け入れるのではなく、本当に速くなっているかどうか、音楽を聴いて確認することが重要なのである。

さらに、事前に予想できるものが少ないため、このような事例を数多く集約しておくことが必要だろう。そのために重要となるのは教師同士の連携、ネットワークである。教師同士が連携し、子どもの言葉の齟齬についての記録を共有しておくこと、多くの場合に対応することができだろう。したがって、市町村をはじめとしたいくつかの学校の教師が互いの実践とその記録を共有できるような組織づくりも、子どもの言語活動を活性化させるためには必要なことだと言えるだろう。

さて、先ほどの事例から「聴き方の相違」を子どもたちが確かめられるようにする方法についても考察を加える。「音の数が違うから、その分、音の長さも違ってくるから1拍に入っている音符の数が多いと速く感じて、あまり多くないとゆっくりに感ずる」という子どもの発言から音楽を聴いて確かめるようにしたのだが、音楽を聴いただけでこの発言に納得した子どもはほとんどいなかった。このことから、一つの感覚器官で複数のことを確認しようとしてもかなり難しいということがわかる。指揮をする、つまり腕を動かすという別の感覚器官を使うことによって、テンポとリズムという二つの要素を感じ取ることができるようになったのではないだろうか。聴覚以外の感覚器官としては、身体動作の他に視覚を使うことも可能だろう。色や形等を記号として用い音楽の要素に置き換えることで音楽の可視化は可能である。

複数の感覚器官をつかって「聴き方の相違」を確認する。このことによって、音楽をさらに味わうことができるようにする授業づくりも考えられる。

5. 今後の課題

子どもの知覚に関する言葉の齟齬を実態に基づいて3つのカテゴリーに分類し考察してきた。これらの齟齬を解消しようとする事と知覚・感受の発展とが大きくかかわっている。しかし、限られた指導

時数の中で、しかも技能の習熟をはじめとして子どもたちが学ぶべきことはたくさんある。それらをどう実践していくのか、実現可能な指導計画を考えていきたい。

また、子どもたちの主体的な学びを前提とするのであれば、参照型として活用できるような共通事項の学習指導カルテ、あるいはチェックシートの作成も考えられる。

さらに、表2で示した言葉の齟齬は、記載者のとらえ方で異なっていることが分かる。子どもの言葉をどうとらえるのか、また言葉を授業の中でどう生かしていくのかについても提案できるようにしていきたい。

教師の連携、ネットワークは、子どもの言語活動だけでなく、学習指導の改善のためには非常に重要なものである。実際の学校現場では、このような連携が密に行われている。したがって、今後は子どもの言葉の内実とその要因にも目を向け、より一層教師同士が連携し情報を共有することが望まれる。

注

- 1) 現行の学習指導要領の公示後、『教育音楽』（音楽之友社）や『初等教育資料』（文部科学省）、『音楽鑑賞教育』（音楽鑑賞教育振興会）などの月刊誌・季刊誌で報告される実践事例のほとんどは「共通事項」に示された要素の中からそれを限定したものである。
 - 2) たとえば、葉袋 貴 2006「“音楽の力”を高める学習指導の研究—鑑賞領域と表現領域との関連を重視した授業づくりを通して—」『平成18年度 山梨県総合教育センター 研究紀要』（<http://www.ypec.ed.jp/center/kenyukaihatu/22/kiyou/H18/minai.pdf> 2012年10月26日にアクセス）では、「『なぜ、同じメロディーなのに受ける感じがこんなに違うのでしょうか。』という発問をとおし、」とあるように同じメロディーであることを子どもが分かっていることが前提とされている。
- 他にも、佐藤若菜 2009「鑑賞の能力を引き出し高める授業づくり—主体的に音楽にかかわろうとする子どもの育成を目指して—」『神奈川県立総合教育センター 長期研究員報告7』pp. 55-60でも「同じ旋律が使われているという気付きをもとに」と、旋律が同じであることはだれもが気付くものだという前提になっている。

表2 熊本県の小学校における音楽授業における子どもたちの言葉の齟齬

2012年3月調査

番号(学校ごと)	地区	項目数	内容	対象学年	分類
1	県央	1	音が小さい、大きい(弱い、強い)	2, 3年	i
		2	リズムがゆっくり	4年	ii
		3	リズムが速く	5年	ii
		4	リズムが明るい		ii
2	県央	5	暗い歌(低音のメロディ)	5年	ii
		6	リズムがわからないことを音程がわからない	高学年	i
3	県央	7	リズムのことをテンポと言う	6年	i
4	県央	8	旋律、フレーズの意味の違いがわかりにくい		ii
5	県央	9	「フレーズ」が子どもたちにとってとらえにくい	全	ii
		10	「ふし」「日本のふし」と理解が難しい	中、高	i
		11	「拍」「リズム」を取り違えたり、理解しにくい	低、中	ii
		12	細かいリズムを速いリズムと言う	低、中	i
6	県央	13	テンポの強弱	高学年	i
		14	音が速くなったり遅くなったり	中学年	ii
7	県央	15	リコーダーを練習するとき 「音程がわからない」にリズムも含まれている	3~6	ii
8	県央	16	「音程がわからない」を「リズムがわからない」	中、高	i
		17	「リズムがいい」と「リズム感がある」	中、高	i
9	県央	18	音楽用語を指導してしてもそれを用いた発表ができない	高学年	
		19	リズムが速いという発言は時々耳にした	高学年	iii
10	県央	20	音色がはずんでいる	5年	i
		21	旋律が低い感じ 音色のことか曲のイメージのことか曖昧なこと多い	5年	ii
		22	高い、低い(音色、曲想を話すとき)	5年	i
11	県央	23	「音が高い、音が高い」強さと高さを同時に感じる際のとまどい	1, 2年	ii
12	県央	24	「この音楽を教えてください」という音楽はリズムだった	5年	i
		25	リズムを強く	6年	i
13	県央	26	強弱を「音が上がる、下がる」	高学年	i
14	県央	27	音が大きい小さい、音が強い弱い	1年	ii
15	県央	28	リズムが細かく変化すれば速度が速くなったと発言する子どもがいて拍打ちで確かめている		iii
16	県央	29	音の高さや音程がわからないのにリズムがわかりませんと言う	中、高	i
17	県央	30	旋律って何?	3~5	ii
		31	フレーズって?	3~6	ii
18	県央	32	音階と旋律の混同	高	ii
		33	フレーズと旋律を混同する	高	ii
		34	「同じ曲」同じ旋律の繰り返し	中	ii
		35	音階が一緒(旋律の意味)	中	ii
		36	旋律と音色がやさしい(旋律と音色を動議にとらえている)	中	ii
		37	中間部が組曲(合奏)になる	中	i
		38	速度とリズムの混同	中、高	iii
		39	拍の流れと速度の区別	3~4年	iii
19	県央	40	「音色」が楽器そのものをさすのか、そうではなく重なり合った総体をさすのか。	3~6年 器楽、鑑賞	ii
		41	拍と拍子の区別(単に指導不足かも)	3年	ii
		42	「音程が高い、低い」ということが微細な音程のことを指すか、そもそもの音の高さ(階名)のことなのかでずれたことがある。	6年 歌唱	ii
20	県央	43	音の重なりと和声を混ぜて使う	高学年	ii
		44	旋律と音色を混ぜて使う	中	ii
		45	拍の流れと拍子が混同	中	ii
21	県南	46	鑑賞教材でもなんでも「歌」という	低学年	i
22	県南	47	合奏していたときに速い遅いが出た	4年	iii
		48	音が大きい、小さい	4年	ii
23	県南	49	音が大きい、小さい 数は多くはないが、強弱ではなく大小で音の強さを言う子どもがいる(これは以前から)少し気になっていたけれど、その都度、強い、弱いと言いつけている。		ii
24	県南	50	テンポとリズムの混同は多い		iii
		51	「やさしい音」弱々しい音もいろいろなイメージがある	4, 5, 6	ii
25	県南	52	短調に変わった部分をさして「音程が低くなった」	4~6	ii
		53	リズムに合っていない(拍の流れにのっていないこと)	4~6	ii
		54	陽音階と陰音階によるものの聴き比べで)音程が高い、低いと表現	5年	ii
26	県南	55	拍の流れが速い	4年	ii
27	県南	56	「ふしを覚えていない」ことを「リズムがわからない」	低学年	i
28	県南	57	音程がわからない(音名、階名などと混乱している)	5, 6	ii
29	県北	58	リコーダーの音程がわかりません	5年	ii
30	県北	59	リズムが激しい	4年	ii
31	県北	60	はずんだ音色	高学年	ii
32	県北	61	強弱、速さ、反復については発言が多い		
		62	曲の音色がきれいなど短い文でしか表現できない		
		63	旋律、音階、調に関してほとんど発言がない		
33	県北	64	リズムが速い(リズムが細かいと言いたいようだ)	3, 4年	iii
		65	強弱を速い、明るい	3年	ii
		66	リズムがなめらか(メロディのリズムのこと)	4年	ii
34	県北	67	リズムが速い、おそい	1, 2年	ii
35	県北	68	リズムが速い、リズムがゆっくり	1年	ii

表3 学級別「天国と地獄」と「動物の謝肉祭より“かめ”」を比較聴取して気付いたこと
5年1組

		1	2	3	4	5	合計
1	速さ	5	4	2	4	0	15
2	旋律	3	0	0	0	0	3
3	強弱変化	7	6	2	4	0	19
4	リズム	1	2	1	0	0	4
5	調	0	1	1	1	0	3
6	音の大きさ	0	2	2	0	0	4
7	音の高低	0	2	5	0	0	7
8	くり返し	0	2	2	1	0	5
9	曲の長さ	0	0	2	0	1	3
10	始まり方	0	0	1	0	0	1
11	聴いたこと	0	0	1	0	0	1
12	音の長さ	0	0	1	1	1	3
13	楽器	0	0	0	0	1	1
14	終わり方	0	0	0	0	1	1
15	音の重なり	0	0	0	0	1	1
16	拍子	0	0	0	0	0	0
17	音の数	0	0	0	0	0	0
18	曲の流れ	0	0	0	0	0	0
	感受	17	14	12	6	2	51

横軸
気付いた順
縦軸
気付いた要素

5年2組

		1	2	3	4	5	合計
1	速さ	11	6	2	2	0	21
2	旋律	2	3	0	0	1	6
3	強弱変化	2	4	7	2	1	16
4	リズム	1	2	5	0	1	9
5	調	0	1	0	0	0	1
6	音の大きさ	1	1	1	0	0	3
7	音の高低	2	7	3	0	2	14
8	くり返し	0	0	1	3	0	4
9	曲の長さ	0	0	0	3	0	3
10	始まり方	0	0	0	0	0	0
11	聴いたこと	0	0	0	0	0	0
12	音の長さ	0	1	0	0	1	2
13	楽器	0	5	8	2	1	16
14	終わり方	0	1	1	0	0	2
15	音の重なり	0	0	0	0	0	0
16	拍子	0	0	0	1	0	1
17	音の数	0	0	1	0	0	1
18	曲の流れ	0	1	0	0	0	1
	感受	19	6	8	4	1	38

5年3組

		1	2	3	4	5	合計
1	速さ	16	6	4	1	2	29
2	旋律	0	0	2	0	1	3
3	強弱変化	3	10	5	4	1	23
4	リズム	0	1	0	1	0	2
5	調	0	0	1	0	0	1
6	音の大きさ	1	3	2	1	1	8
7	音の高低	0	1	0	0	0	1
8	くり返し	0	0	2	0	0	2
9	曲の長さ	0	0	0	0	0	0
10	始まり方	0	0	0	0	0	0
11	聴いたこと	0	1	0	0	0	1
12	音の長さ	0	2	2	1	0	5
13	楽器	0	1	2	1	0	4
14	終わり方	0	0	1	0	0	1
15	音の重なり	0	0	0	0	0	0
16	拍子	0	0	0	0	0	0
17	音の数	0	0	0	0	0	0
18	曲の流れ	0	0	0	0	0	0
	感受	15	9	10	3	0	37