

小学校低学年の音楽鑑賞学習における比較聴取に関する一考察

山 崎 浩 隆

A study on the comparison listening in music appreciation learning in the lower grades of elementary school

Hiroataka YAMASAKI

(Received October 1, 2014)

1. はじめに

第8次学習指導要領では、思考力・判断力を育成すること、また鑑賞における言語活動を取り入れた授業を行うことなど、その目標は第7次学習指導要領をそのまま踏襲したものの、目標を達成するための活動の在り方は大きく転換することになった。

さらに、鑑賞学習についてののみ言語活動を取り入れることに言及されているが、このことは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こともその理由の一つだと考えられる¹⁾。また、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のが現状であったためだと考えられる²⁾。

鑑賞活動を学習として成立させるためには、音楽を聴いて感じたことを記述するだけでは不十分である。そのため、第8次学習指導要領が告示されて以来、楽曲を聴かせ、その感想を記述させるという学習ではなく、聴いたことを付箋紙に各自記述させ、それを整理しながらお互いの聴き方を話し合うなど学習指導要領に示された鑑賞における言語活動の具体的な方法や実践例が文部科学省をはじめ教育雑誌等でも紹介されてきている。学習指導の中に言語活動を取り入れるのは、中教審答申そして学習指導要領にあるように、すべての教科等で育成すべき思考力・判断力を高めるためであるが、たとえ学習指導要領等にそれが謳われていなくても、音楽を聴いて思考・判断することは、子どもたちが生涯にわたり音楽を親しんでいくためには必要なものである。

しかし、音楽鑑賞学習で行われる言語活動の実践の中には、思考力・判断力の育成を目標とした授業展開でなく、音楽を聴いて認識した音楽の要素を言語化させるという例も紹介されている³⁾。音楽が速くなった

り遅くなったりしたこと気付いたことを確認するだけで思考力・判断力を高めたとと言えるだろうか。他の教科等では、教科書を含めたテキストをもとに論点を定め、それについての各自の考えの根拠を明らかにするとともにそれについての理由付けを行った上で話し合い、論点について精査していくという授業展開を行っているものもある。音楽においても、そのような授業を展開していくことが必要なのではないだろうか。そのためにはどのような働きかけが必要なのだろうか。そこで、本稿では論点を明確にし、子どもたちが話し合うことができる課題を設定するための条件を明らかにすることを目的とした。

音楽科における主たる教材は、もちろん音楽そのものであり、それは不可視かつ時間の経過とともになくなってしまう。この特徴が、音楽の授業における話し合い活動を困難なものにしている。

子どもの意識の中に音楽を残し、音楽全体を味わうことができるようすること。そして、聴き方、感じ方をお互いに共有し広げ深めていくことが音楽鑑賞学習に必要な言語活動ではないだろうか。それを実現するための条件を少しでも明らかにしていくことが必要である。

2. 先行研究および研究の目的と方法

言語活動を通して、自らの聴き方や友達の聴き方、知覚と感受のつながりを「共通事項」として示された音楽の要素に即して整理し、そのつながりを増やしていくこと、そしてそれらをもとに音楽を鑑賞できるようにすることが大切である。

それは低学年においても必要なことであり、教材提示の仕方と課題によって可能にすることができる考えた。先行研究では比較聴取によって音楽の要素に即して吟味しながら聴取することが可能であることが明らかにされている⁴⁾。また、低学年の鑑賞学習におい

でも比較聴取が有効であることも分かっている⁵⁾。

そこで、低学年の子どもたちが比較聴取により音楽を思考・判断できるようになるための課題のあり方を考察することが本稿の目的である。

方法としては、比較聴取できるようにした同じ教材曲を使い、質の異なる2つの課題による授業実践を行う。それらに対する子どもたちの発言、反応から有効な課題の条件を考察する。

3. 分割比較による聴取

(1) 分割比較を用いる理由

低学年において比較聴取が有効であるということから一つの楽曲を分割しそれぞれを比較聴取させることにした。

教科書では一つの題材につき鑑賞教材曲が1曲ということがほとんどである。比較聴取をさせるために、教科書に取り上げられていない曲を教材として比較させることもできる。しかし、小学校では、学級担任が音楽の授業を担当することも多く、教科書に取り上げられている曲だけで授業を行うことがほとんどである。そのため、教科書教材1曲だけで比較できるように曲を構成ごとにナンバリングし、それぞれの部分を比較聴取させる。

1曲だけで比較できるようにしたもう一つの理由は、より鑑賞しやすくするためである。2曲を比較聴取させ、分析的に聴き取る意識をより明確にすることが、音楽全体を味わう「鑑賞」の活動においても2曲を比較する意識につながる危険を孕むからである。鑑賞教材曲を1曲にすることで、比較する意識をもたせず「鑑賞」させることができると考えた。

さらにもう一つ、学習に費やす時間の問題である。低学年は、中・高学年に比べると授業時間数は多いが、それでも一題材にあてる時間数はそれほど多くない。したがって、2曲を比較聴取させ、聴き取る観点を明確にできたとしても、その後2曲を鑑賞させるだけの時間を確保し難いのである。

以上のことから鑑賞教材曲を分割して比較聴取させることにした。

(2) 分割の位置

鑑賞曲を分割する位置については、指導者の裁量に委ねられる。では、何を基準として実施すればよいのか。それらは学習活動、つまりその目標との関連である。子どもたちにその題材において聴き取らせたいこと感じ取らせたいことが比較聴取によって分かりやすくすることが大切であり、そうなるような分割をしなければならない。情報を提示する指導者が音源を聴き、楽譜があればそれを参考にしながら、学習目標、ねら

いに応じて分割する位置を決め、機器を用いて音源を加工する必要がある。

(3) 本実践における分割

本実践では、教材曲を小学2年生の教科書に取り上げられているイベール作曲「ディベルティメントよりフィナーレ」とした。

この曲は、学習指導要領の改訂に伴い新しく教科書の教材曲として取り上げられたものである。これまで小学校低学年の教材曲として取り上げられてきた曲は、アンダーソン作曲「シンコペーティッドクロック」「おどるこねこ」など、低学年の子どもたちでもその具体的な様子を思い浮かべることが容易な描写音楽の曲がほとんどであった。イベール作曲「ディベルティメント」も描写音楽ではあるが、具体的な様子を思い浮かべることが難しい。そのため、分割比較によって音楽の変化に気付かせ、それをもとに音楽全体を味わうことができるようにしなくてはならない。

本実践における題材の目標を音の重なり、音色、強弱および速度の変化に気付くこととした。そのため、分割した部分を聴き比べることでこれらの要素のいずれかの変化が大きく異なるように表1のように分割の位置を決めた。表1を見ると、音の重なりと強弱にあまり変化が見られない。そのため、変化の大きな3番、5番、7番、10番に子どもたちの意識を向けさせることができる。このことから音楽を分析したり、分析をもとに総合的に聴いたりすることができるようになると思った。

番号	小節番号	音色・音の重なり	強弱	速度
1	1～8	ピアノ	<i>fff</i>	100～112
2	9～15	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	168
3	16	トランペット	<i>fff</i>	molt ritenute
4	17～24	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	168
5	25～41	弦・木管・ホルン	<i>mf</i>	168
6	42～56	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	168
7	57	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	rallentand
8	58～73	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	168
9	74～80	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	168
10	81	トランペット	<i>fff</i>	molt rit.
11	82～97	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	168
12	98～最後	管・弦・ピアノ	<i>fff</i>	168

表1 分割の位置と各部の要素

4. 学習課題の設定

学習課題の条件を明らかにする上で、以下の3つの

課題を考えた。

- (1) 気付いたことは何ですか。
- (2) トランペットは何と言っていますか。
- (3) 一番盛り上がっているのは何番ですか。

上の3つのうち、(1)の「気付いたことは何ですか」は、現在でも音楽に限らず多くの教科等の授業で用いられるものである。しかし、この課題では、子どもたちの気付きが多く要素に即したものになるため議論になりにくい、あるいは論点が絞れないということになりやすい。そのため、言語活動といっても一人一人の子どもが他者の発言をもとに思考・判断するのではなく、自分の気付きを述べるに止まるが多くなる。(2)、(3)のように具体的に問うことで対話のある言語活動に向かわせることができると考えた。(2)は音楽の要素を限定し、そこから全体を聴くことができるようにした課題であり、(3)は要素を限定することなく、分割した各部分を音楽のまとまりとして比較させ、全体を聴くことができるようにした課題である。

本稿では(2)と(3)の課題による2つの実践を行い、そこでの子どもたちの発言や記述から課題のあり方を考察する。

この(2)と(3)の2つの課題についてそのねらいと予想される効果を考えておく。

「トランペットは何と言っていますか。」という課題は、トランペットの音色が判別できることが前提となる。その上で、他の楽器のメロディや音の重なりを聴き取り、その違いを認識しなくてはならない。

「一番盛り上がっているのは何番ですか。」は、分割した部分を比較する際、強弱や音の重なりを意識が向くことになる。この2つの課題を比較した場合、音楽全体を聴き取ることができるのは前者だと考えた。

聴き取る音色があらかじめトランペットの音に限定されていること、そして「何と言っていますか」という問いが、低学年の子どもたちにとって答えやすい擬人化した問いであること、この2つから全体を聴き取ることができる課題だと考えた。また、音楽の流れの途中で出てくるトランペットの音が何と言っているのかを考えるためには、音楽の全体を聴かなくてはならない。一部分を具体的に問うことによって全体を聴き取る必要の出てくる課題である。ただし、子どもたちが音楽を擬人化してとらえるためには、そう捉えるための場面設定、つまり子どもたちが音楽を一つの物語として捉えられるような情報を提示する必要がある。

一方、後者の課題では、盛り上がるかどうかを判断できる曲を教材にする、あるいはそうできるように分割しておくことが課題設定の条件となるだろう。また、「盛り上がる」という言葉は、捉え方が一つではない。そのため、論点が曖昧になってしまう危険も孕んでい

る。

どちらの課題が、低学年の子どもたちにとってより思考・判断を深めることにつながるのだろうか。実践を通して考察する。

5. 学習の実際

2つの課題についてそれぞれ授業を行い、子どもたちの反応の違いをもとに学習課題の条件を考察する。どちらの授業も熊本市内のA小学校で行った。実践①は2013年9月13日に2年生を対象として、実践②は同年9月18日に1年生を対象として実施した。なお、授業者は筆者である。

(1) 実践①「トランペットは何と言っていますか」

導入では、子どもたちを物語として音楽を聴取させるために、以下のような働きかけをした。

1年生の国語で学習した「はなのみち」の主人公である「くまさん」が袋の中の花の種が開いていた穴からおちてしまいがっかりしている場面の絵を見せ、「くまさんを元気にしようと動物たちが集まってきました。その様子を音楽で表しています。」と子どもたちに話した。

その後音楽を聴かせ、「何をしているのか見えたものを教えてください。」と問うと、子どもたちは以下のように発言した。

C:たくさんの人たちカップルがいて踊っている。

C:たくさんの人が走って行っている。

C:くまさんをなぐさめている。

C:パレードしているみたい。

C:大勢で音楽にのせて、道を歩いている。

C:人が逃げているよう。

C:笛の音が聞こえたから整列して走っているみたい。

C:みんなで踊っているみたい。

C:動物たちが兵隊のぬいぐるみを着てコンサートしている。

次に、トランペットで演奏される3番と10番は同じ楽器で演奏していることを聴いて確認させた。そして、「3番と10番は、何と言っているでしょう。」という課題を提示し、もう一度全曲を聴かせた。

この課題に対する多くの子どもたちの回答は、「わからない」であった。

C:1番と12番ならわかるんだけど。

C:映像ならわかるんだけど。

という声もあったが、ほとんどの子どもは「わからない」と言っていた。

この課題が子どもたちに分かりにくかったのは、表2の学習シートでも記入のない×が多いことから分

番号	3番	10番	3番のわけ	10番のわけ
1	×	×	×	×
2	からっぽ	なんで	×	×
3	あーあーあー	×	×	×
4	×	×	×	×
5	×	×	×	×
6	×	×	×	×
7	×	×	×	×
8	あそぼー	こまったー	×	×
9	だいじょうぶー	×	音が小さい	音大きい
10	×	×	×	×
11	×	×	×	×
12	×	こまあった	×	×
13	×	×	×	×
14	×	×	×	×
15	×	×	×	×
16	たのしい	つかれた	×	×
17	×	×	×	×
18	×	×	×	×
19	×	つかれた	×	音がふあー んてなっ てるから
20	なんで	こまった	×	×
21	×	×	×	×
22	×	ぞうがない ている	×	ぞうのなき ごえみたい です。
23	あーあーあー	のんびりしたい。 こまった。	×	×
24	だ～れ～か～	×	×	×
25	なんで	こまった	×	×
26	×	×	×	×
27	はーじーまーる	さーいーごう	もうすぐ中 に行くかん じ	フィナーレ ところ に行くかん じ
28	×	×	×	×
29	なんで	×	×	×
30	×	×	×	×
31	×	×	×	×
32	あーあ	×	あーなくな ちゃたみた いにしまし た	×
33	おーいーで	×	×	×
34	ちょっとやすむ	つかれた～	×	×
35	×	×	×	×
36	次がはじまり ますよ。くま さん見て下さ い。おもしろ いですよ。	ほら、おもしろ いじゃない ですか。今ま ではいかが でしたか？あ と少しでさ ようなら。	×	×
37	やったー	こまった	×	×
38	×	×	×	×

表2 実践①における学習シートの記述
(×は無記入)

かる。

そこで、(3)の「1番盛り上がっているのは何番ですか。」の課題を提示した。

結果は、6番が25人、8番が8人、11番が2人、12番が1人であった。

理由を問うた。

C:理由は分からない。

C:1番は長いけど、6番はうるさい。

C:それを言うならにぎやかだよ。

C:曲がどんどん大きくなっている。

C:全部の楽器が入ってそう。

T:8番はどうか。

C:6番より少しもりあがっていた。

C:6番よりうるさいのがちょっと長く続いているから。

C:3番や10番のあーあーあという音が入ってなくて逆に楽しくなるような感じがした。

C:6番もそうだと思うけど。

C:8番はかなり長いんだけど、6番の方がボリュームが大きかったと思うんだけど。

C:8の方が長い。

C:やっぱり6番。

「盛り上がる」という言葉に対して音の大きさとして捉えている子どもが多いことが分かる。

子どもたちの発言が多くなるのは、「一番盛り上がる」という課題の方である。こちらが思考しやすい課題だと言える。

(2) 実践②「一番盛り上がっているのは何番ですか」

ここでも、物語として音楽を聴取させるために、実践①と同じように絵を見せ、話をした。その後、「一番盛り上がっているところはどこかに気を付けて聴きましょう。」という課題を提示し、全曲を聴かせた。

1から12までの中で一番盛り上がっていると感じたところを挙手で確認した。

2番が1人、4番が2人、6番が12人、8番が9人、9番が1人、10番が3人、11番が1人、12番が6人であった。

それらを確かめるためにもう一度全曲を聴かせた後、先ほどの考えを変更するかどうかを確かめた。

C:6番に変えようと思った人はいますか。

14人が挙手。

T:わけを教えてください。

C:5番から6番にいきなりきたから。

T:同じように思った人はいますか。

12人が挙手。

C:6番に行って上がってから7番で急に下がった。

そして、8番になって上がってくる。

C:山の形になってる。

C:8番と6番はいっしょ。

C:音が一緒みたいに聞こえる。

C:6番と8番、どっちも上がってる。

C:6番と8番を聴かせる。

T:6番と8番は一緒ですか。

C:一緒

以上のように、授業は進んでいった。盛り上がるの部分がどこかを考えることから、音の大きさの経過に気を付けて聴き、旋律の動きや音の重なりまで聴いて

いる子どももいる。そして、そのことにほとんどの子どもが納得しているのである。

その後、「3番と10番は、何と言っているでしょう。」という課題を提示し、全曲を聴かせ学習シートに記述させた。

表3は、その結果である。中には、課題に対するものとは異なる内容を記述している子どももいる。また、音楽を擬人化した言葉として聴いているというより、3番の音楽を相手に対する呼びかけとして、それに対する応答を10番に記述しているものも多い。音楽を言葉としたのであれば、トランペットの音の表情や速度の変化から、表2の記述にあるような「つかれた」「こまった」というものになるであろう。そうではなく、「いいよ」「いいね」という応答の言葉を記述していることは、音楽を聴いた上で言葉にしているとは考え難い。

6. 考察

子どもたちの発言、そして学習シートの記述から、子どもたちが音楽を聴取して言語化する課題として有効なのは「一番盛り上がっているのは何番ですか」の方だと言える。

「盛り上がる」という言葉には、音高、強弱、速度などいくつかの要素が関連することが考えられ、子ども同士の捉え方にずれが生じることを懸念したのだが、2つの実践のどちらにおいても言葉の捉え方のずれで子どもたちがとまどう発言や記述は見られなかった。

実践②で子どもが使っている「上がる・下がる」という言葉は、音楽の特徴と文脈から「強弱」のことだと考えられる⁶⁾。「盛り上がる」ということが「音が大きく聞こえる」「音が強く聞こえる」と同義として、子どもたちは共通理解しているようである。そのようにとらえると「一番盛り上がっているところはどこですか。」という課題は、「一番音が大きくなっているところはどこですか。」と子どもたちはとらえていることになる。音の大きさだけを聴くことの方が、トランペットが何と言っているのかを考えることよりも容易である。音楽を言葉に変換するためには、分割された各部分の音楽をそれぞれまとまりとして聴取しなくてはならない。一方、どこが一番大きいかを聴き取るためには、まとまりとして聴取する必要はない。一つの要素だけに気を付けて聴けばよいのである。つまり、「一番盛り上がっているのはどこですか。」という課題は、要素を限定して聴取させるものとなっていたのである。しかしそれは、音楽をまとまりとして、一つの物語として聴く必要のない課題でもあった。だからこそトランペットが何と言っていますかという課題に対して、実践②では音楽と関係のない言葉を記述していたと考えられる。さらにそのことが分かるのは、6番と8番の部分と比較した場面である。この2つは、同じ部分がもう一度出てくる部分であり、旋律や構成など演奏もほとんど同じ部分である。実践②ではそのことに子どもが気付いており、確認のために聴かせると多くの子どもたちが「一緒」と答えている。ところが、実践①では、6番と8番を同じだととらえる子どもはいなかった。8番が長い、あるいは盛り上がっているのは6番というように異なる音楽としてとらえている。これは、それぞれの部分を分けてとらえていること、そしてそれらの組み合わせとして構成をとらえようとしているからであろう。構成として音楽の部分を前後と比較してとらえるからこそ、同じ音楽を演奏しているにもかかわらず、似ているけど違う音楽として聴いたのである。

番号	盛り上がっているところ	3番	10番
1	6	げんきになって	げんきになってきたね
2	12	おどろ	いいね
3	6	おどろよ	じょうずだね
4	10	おどって	いいね
5	6	おどろう	いいね
6	6	おどってね	いいよ
7	6	おどろうぜ	もりあがった
8	6	おどろうよ	いいね
9	8	おどって	いいね
10	6	おどって	げんき
11	8	がっかり	たすけて
12	6	おどるのがたのしい	×
13	6	おどって	おどる
14	8	あそぼ いいね おどろう	いいね
15	6	×	おもしろい
16	6	おどろうよ	いいね
17	8	いまからおどって	いっしょにおどろう
18	12	がっかり げんきだして	いいね
19	12	おどって	いいよ
20	8	おどろうよ	もりあがった
21	9	あとで	おどろう
22	8	おどろう	いいよ
23	8	いっしょにおどろう	いっしょにおどろうおどるとたのしいね
24	6	おどろう あそぼう	げんきだして
25	6	おどってよね	おなら
26	6	おどって	いいね
27	6	げんきだして	とてもげんきになったね
28	12	おどって	いいね
29	8	おどって わらって あそぼ	わかった わらうよ いいよ
30	6	おどろう	いいね
31	6	かなしそうだった	たのしそうだった
32	6	×	×
33	6	おどって	いいね
34	6	おどろうよ	いいね
35	8	おどろう	いっしょにおどってあそぼう
36	6	あそぼうよ	たのしいね

表3 実践②における学習シートの記述

このように、課題の質で子どもたちの聴き方が大きく異なることが明らかとなった。課題(2)は、知覚から感受への変換を求める課題であったため、子どもたちにとって難しいものとなった。また、要素を限定せず各部分を比較するように意図した課題(3)は、結果として知覚の要素を限定した課題となった。要素を限定して知覚の変化のみを聴かせる方が聴き方としては容易であるが、それだけに止まると音楽をまとまりとして聴くことができないことが分かった。

今後、比較聴取において、要素を分析的に聴くに止まらず、音楽のまとまりとして聴くこと、つまり「鑑賞」することができるようにするには、どのような課題が適切なのかさらに検討しなくてはならない。授業において、課題の質が子どもたちの思考・判断を大きく左右する。どのような課題が子どもの思考・判断を促し、学級全体の議論によってそれを深めることができるのか、その条件をさらに明らかにすることが必要である。

注

1) 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

- 2) 高須 一 2010「鑑賞を中心とした題材計画の作成－〔共通事項〕を生かして－」東洋館出版社, 初等教育資料平成22年3月号, No.858, p.59.
- 3) 音楽を聴取して形容詞を中心とした言葉で表すことは、音楽室にそのような言葉を掲示している学校が熊本県内だけでも多数ある。また、インターネット上にもそのような指導事例がいくつも見られる。2014/09/30現在
- 4) 衛藤晶子・小島律子 2006「音楽授業において知覚・感受を育てる方法論としての比較聴取－表現の授業の場合－」大阪教育大学紀要 第V部門, 第54巻 第2号, pp.29-44
- 5) 山崎浩隆 2010「小学校低学年における音楽鑑賞学習についての一考察」熊本大学教育実践研究 第27号, pp.79-84
- 6) 山崎浩隆 2013「音楽科学習における子どもの言語表現に関する一考察」熊本大学教育実践研究 第30号, pp.117-122 においても子どもが音が強くなることを「上がる」という表現することがあることを報告している。