

生活場面と音楽との関わりをもとにした音楽鑑賞学習

山 崎 浩 隆

Music appreciation learning that is based on the relationship between life scenes and music

Hiroataka YAMASAKI

(Received October 1, 2015)

1. 音楽鑑賞学習の課題

(1) 生活と音楽

第8次学習指導要領の音楽における改善の基本方針の一つに「音楽と生活とのかかわりに関心をもって、生涯にわたり音楽文化に親しむ態度をはぐくむことなどを重視する」とある。つまり、現在の学校音楽と生活とのかかわりが希薄であることが課題の一つなのである。

しかしこれは、「唱歌」が設けられた明治期、すでに学校音楽と生活とのかかわりは現在と同じような状態であり、音楽科教育の開始以来、大きな課題の一つとなっている¹⁾。

近年、生活と表現を関連させた研究や実践は行われてきているが、鑑賞についてのものはほとんど見当たらない²⁾。子どもたちが日常生活の中で音楽と関わるのは、ほとんどが「聞く」ことである。したがって、音楽の聴き方として生活と音楽をつなぐことの研究や実践を進めることは非常に重要なことである。

(2) 鑑識眼を育てる鑑賞学習

学習指導要領における「情操を養うこと」とされる音楽科の目標は、昭和22年学習指導要領(試案)から平成20年学習指導要領まで、戦後の音楽科教育において一貫している。

つまり、音楽に内包される美しいもの優れたものを感じとることができる子どもの育成が求められているのであり、そのことの重要性は変わらないのである。音楽表現から、美しさやすばらしさを見いだすことができる鑑識眼をもつ子どもたちを育てなくてはならないのである。

美しさやすばらしさを伝えようとする際、教師がこの楽曲は美しいと声高に訴えても、学習者である子どもがそれに共感しなくてはそう感じることはない。そして、まずもって鑑識眼は育たない。そうではなく、

教材である楽曲の中の教師が感じる美しさに共感するような働きかけや子ども自らが主体的にそれを見いだそうとする働きかけが必要なのである。しかし、その実現は難しい。

音楽の鑑賞学習をはじめとした学校における音楽学習に対して主体的に取り組むことが難しい原因の一つは音楽鑑賞で教材として用いる楽曲を子どもたちが身近なものと感じていないことだと考えられる。

(3) 「言語活動」による鑑賞学習

第8次学習指導要領で「言語活動」が重視された。そして、「共通事項」が新設されたことで、その中に挙げられている音楽の要素をもとに言語によって音楽を表現する実践が教育雑誌や授業研究会等で報告されている³⁾。

特に鑑賞学習については、小学校学習指導要領解説編の音楽科改訂の要点の中に「鑑賞領域の各学年の内容に、感じ取ったことを言葉で表すなどの活動を位置付け」と示されたことから、鑑賞学習に言語活動を取り入れた実践が音楽科教育の研究会や研修会で取りあげられ、また実践報告も増えている⁴⁾。中学校学習指導要領解説編でも同じく改訂の要点の中の鑑賞領域の改善について「音楽科の学習の特質に即して言葉の活用を図る観点から、『言葉で説明する』、『根拠をもって批評する』などして」とあり、このことから音楽を聴かせて思考・判断させる授業実践がより行われるようになった⁵⁾。

それまでの鑑賞学習は、単に音楽を聞かせ感想を書かせるだけに終始してしまう授業が多かったことからすると、学習者である子どもが主体的に音楽を聴こうとする学習が増えてくるとは子どもが音楽の美しさやすばらしさを見いだすことに近づいていると言える。しかし、そのことで課題が解決したわけではない。

2015年9月14日に行われた中央教育審議会初等中等教育分科会(第100回)における配布資料の中に「各教科・科目等の内容の見直し」の項目があり、現行の

各教科の課題が述べられている。その中で音楽科学習のあり方については「感性を働かせ、他者と協働しながら音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや価値等を考えたりしていくこと」とある。つまり、他者との協働によって音楽の価値を考えていく学習を行うべきであり、そのような学習活動が行われていないということである。

(4) 協働学習にならない「言語活動」

「言語活動」が行われるようになった鑑賞学習が協働学習にならないのはなぜだろうか。

授業実践を掲載している月刊誌の中から鑑賞学習にかかわるものを見てみると、子どもたち一人一人は音楽について思考・判断しているが、それぞれ異なる要素を観点として聴取するため子ども同士で深め合うことにつながらないものが多く見られる。つまり「言語活動」として音楽を言葉で表現しているのであるが、それらの表現が応答関係になっていない、議論になっていないものが少なくないのである。そうではなく、音楽に対する自分の聴き方・感じ方を明らかにするとともに友達との対話によって音楽を主体的に思考・判断し、さらに音楽に対する聴き方・感じ方を深めさせることが大切である。そのような学習が価値を考えていく協働学習だと言えよう。

そのためには「共通事項」の中の要素を限定し、子どもたちがそれに気を付けて聴いたことをお互いに交流し、知覚・感受のつながりを広げていくことが必要である。お互いの知覚・感受を交流したり議論を深めたりする際、相手の発言に納得しなくては、それを自身のものにするのではない。そのためには、音楽を生活経験とつないでとらえ発言させることは有効だと考える。

議論を深めることについて、トゥールミンは図1の論証のパターンを示している。

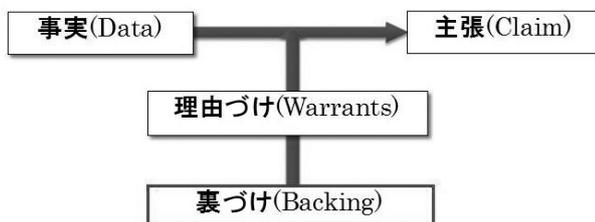


図1 トゥールミンの論理モデル

トゥールミンは、主張する際「データ、論拠、関連する限定や条件を提示しても、批判者をまだ満足させていないのに気づく、というのも、批判者はこの特定の論証だけでなく、論拠(W)がそもそも受け入れ可能かどうかという、さらに一般的な問いについても疑いからである。⁶⁾」と述べ、そのために必要な

が「論拠の裏づけ」だとしている。また、この「論拠の裏づけ」で示さなければならないのは、「べつの保証」だと言う。

この論理モデルに依拠して考えるならば、生活経験を音楽の知覚・感受の論証の裏づけとして捉えることは可能であるし、そうすることによって子どもたちは音楽を言語化しやすくなるはずである。そこで、図2のように生活経験と関連させる音楽鑑賞の言語化モデルを設定した。

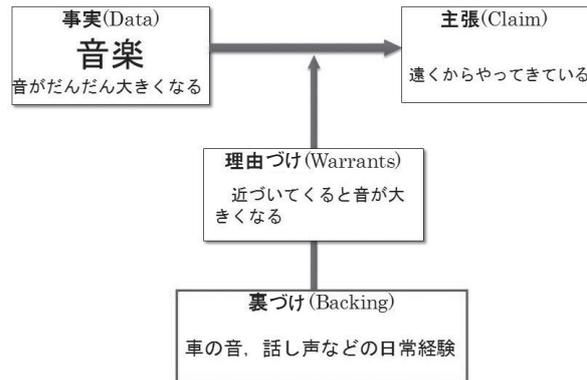


図2 生活経験と関連させる音楽鑑賞の言語化モデル

主張の裏づけとして音楽から感じ取ったり、音楽と類比させた生活経験を示したりすることで、知覚・感受がより子どもたちにとって身近なものとなり、納得したり自分との違いに疑問を感じたりするようになる。そうすることで、「言語活動」が協働学習になると考える。

そこで、どのような教師の働きかけによって子どもは音楽と生活とを関連させることができるようになるのかを明らかにすることが必要である。

2. 先行研究および研究の目的と方法

(1) 先行研究

生活と音楽科学習との関連については、先述したように歌唱や創作といった表現との関連についての研究はあるが、鑑賞との関連についての研究は管見したところ見当たらない。

関連の方向性について示唆したものとして西島の研究がある。西島は、「現行の学習指導要領で示されるように『様々な音楽』の『生活とのかかわりを感じ取る』および『文化とのかかわりを感じ取る』ことが内容であるからには、音楽シーンから音楽のみを切り取るのではなく、その音楽がどのようなシーンでどのような意味をもって人々に経験されるのかといった視点も必要になる⁷⁾」というように、音楽の生活の中での意味や役割を明らかにすることの必要性を述べている

が、音楽と生活経験との関連によって音楽そのものの価値を考えるとという点には言及していない。

(2) 研究の目的と方法

生活経験と音楽とを関連させ、生活のある場面を投影するものとして音楽をとらえられるようにすることで音楽が子どもにとって自分のものとなるのではないか。そうなることによって音楽を通して自分のことを語る、つまり音楽に自分なりの意味を付与することになるのである。それぞれの子どもが共通の音楽を自分のものとしたとき、協働で音楽の価値を考えることになるのではないだろうか。

もちろん、それだけでは協働学習は実現できない。子どもたちが音楽を自分のものとして捉えることだけでなく、すべての子どもたち解決したいという意欲をもつような課題設定が重要である。

しかし、本稿では子どもたちが音楽を自分のものとして捉えることに焦点化し、音楽を自分のものとしていく過程や教師の働きかけを明らかにすることで、音楽鑑賞学習で協働学習を実現する方途をみいだすことをねらいとする。

方法として音楽鑑賞学習において教材曲を自分の生活を投影するものとしてとらえさせた授業を分析し、子どもたちがなぜ音楽を自分の生活につなぐことができたのか、その要因を明らかにする。

3. 実践

(1) 期日 2013年11月11日(月)

(2) 授業者 吉野浩一 教諭

(3) 対象 熊本市立A小学校2年生

(4) 題材名 どんな感じで歌おうかな

(5) 教材曲

- ・ドイツ民謡 「こぎつね」
- ・ハイドン作曲 交響曲 第94番 ト長調「驚愕」第2楽章より

(6) 題材の目標

- ・楽しみながら、歌い方や演奏の仕方の工夫に取り組む。
- ・場面に合うように歌い方や演奏の仕方を工夫する。
- ・教材曲を聴き、生活場面と結び付け、簡単なストーリーを書くことができる。

(7) 指導計画 (3時間取扱)

1	○ 範唱を聴き「こぎつね」を歌ったり、鍵盤ハーモニカで演奏したりする。	○ 範唱を聴き、こぎつねの様子を思い浮かべる。 ○ 伴奏に合わせて歌ったり、鍵盤ハーモニカで演奏したりして、曲に親しむ。
2	○ 音楽の中で使われている「強弱」のよさについて考える。	○ 鑑賞教材「驚愕」の前半部を使い、「弱奏」部分と「強奏」部分を視覚的に認識させる。そして、「表した線の起伏」と「子ども自身の生活場面」とを結びつけ、簡単なストーリーとして説明させる。 ○ 発見したよさをもとに、自分たちが表現したい「こぎつね」に合う「強弱」を考え、歌い方や演奏の仕方を工夫させていく。
3	○ 表現したいことを話し合い、ミニ演奏会を行う。	○ 「くり返し」の部分の強弱を工夫して、表したい様子を話し合わせ、グループで演奏の練習をする。 ○ ミニ演奏会を開き、演奏の工夫と表現したいことのつながりのよさを伝え合う。

(8) 授業の実際

ここで、考察するのは指導計画の第2時、鑑賞活動を行い生活場面とむすびつける学習である。

本時で子どもたちに聴かせるのは、第2楽章の冒頭16小節、ffの音が出てくるところまでである。

表1は、音楽を聴かせた直後の発話記録である。

表1 音楽を聴いた後の発話

1T	今、肩が動いた人がいたね。どうして
2C	びっくりしたから
3C	下がって静かになったら、ドンていきなり大きくなったから 「いきなり、どん」という声があちこちから あゆみさんの言葉を聞いてみよう。
5C	下がって静かになったときに急に大きくなったからびっくりしました。
6C	同じです。
7T	え？なに？
8C	あんまりびっくりはしなかった。
9C	下がってはいないと思う。
10T	下がってって何？ 一斉に手を顔の前に出して、腕を動かし始める。
11T	村野くんはいま、こうやって(手を下げる動作)
12T	ますのくんは(急にはね挙げる動作)やったよね。
13C	えっとぼくは下がるって言うのは、最初は大きくないから下がってとはならないと思います。
14C	同じです。
15T	違うって意見の人いる？
16T	じゃ、ますの君これは何(手をはね挙げる。)
17C	急に大きくなるどころ。
18T	こうなの？ 板書 
19T	これが、どん？ 子どもたちの多くが、手を動かす。 10名弱の子どもが手を挙げて止める
20T	ここでとまるの？
21C	ちょっと止まっとってそして下に
22C	こんな行って(「このように動いて」の意) (上に挙げた手を少し止めてゆっくり下げながら発言)
23T	みんな言っていることは分かることもあるけど分からないところもある。
24C	みんなは？わからないところは？
25T	けいすけ君は？
26C	ありません。
27T	じゃあ、確かめてみよう。

急にffの音が聞こえたことに身体が反応した多くの子どもたち。身体の動きを問うことからスタートし、子どもたちの意識を強弱だけに向けさせている。

子どもたちは強弱の変化を手の上げ下げで表現している。この段階では、その動作によって音が小さくなることを下がる、大きくなることを上がると表現している。

教師は、21Cの子どもの「ちょっと止まって」という言葉が何を表しているのかよくわからない。そこで、確かめようと子どもたちに促している。

表2は、音楽を聴いて確認したあとの発話記録である。

表2 音楽を聴いて確認した後の発話

28T	ますだ君、何？
29C	なんかあのこうやって、あとちょっとつながった感じがする。
30T	なんかおかしいなって思った人いる？
31C	ありません。
32T	なんかいろんな表し方があるね。
33T	今、みんながやっているのをね、知りたいんですよ。
34T	みんな音の大きさのことをやっているみたいだから、音の大きさがどんなふうになるのかっていうのを線でかいて？できる？
35C	はい。

音楽を聴いて確認すると、「あとちょっとつながった感じがする。」という29Cの子どもの発言が出る。強弱のことを言っているのか、旋律など音のつながりのことを言っているのかが分からない。そこで、教師は、「みんな、音の大きさのことをやっているみたいだから」と「音の大きさ」に子どもたちが観点を限定するように指示をした上、線でそれを表現するように促している。可視化することで、強弱の変化を詳細に吟味させることを意図したものである。

表2の発話の後、子どもたちは個別に強弱をシートに曲線で表す活動を行った。

書き表したものを修正することができるようにラミネート加工したシートにホワイトボード用のペンで記入させるようにしている。また、音楽を聴いて確認しながら記入することができるようにほとんどの子どもたちの記入が終わるまで、音楽は繰り返し流されていた。

各自記入が終わるとシートをホワイトボードに貼り

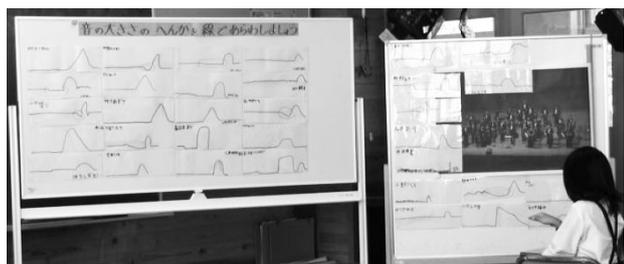


図3 一人一人が表した曲線図

に行く。自席に戻ると、それぞれの曲線を比較しその妥当性を確認していた。図3は、ホワイトボードに貼られた曲線図である。

強弱を曲線で表すことによって、その後の発話記録から子どもたちの音に対する意識はさらに鋭くなっていることが分かる。

表3は、全員のシートがホワイトボードに貼られた後の発話記録であり、この表の49Cと50Cの子どもの発言を見ると、ffになる直前の音が小さくなるあるいは消えるというものであり、休符により一瞬音がなくなる部分を捉えている。

ここで、教師は子どもたちが使っている「下がる」という言葉が「静かになる」と言う意味であることを確認した上で、音楽の強弱を生活場面とをつなぐよう

表3 強弱を曲線で表した後の発話

36T	ちょっと、先生、今思ったんだけど。大きな山があるのはみんなそうだね。
37T	りょうせい君もこれは山が大きいって考えていい？
38C	はい。
39T	ちょっと気付いたんだけど、この大きい山の前がまっすぐな人と下がっている人がいる。
40T	みひろちゃんはこれどう？
41C	下がってます。
42T	下がってるの？ あゆみちゃんも下がってる？
43C	はい。
44T	これはどうなんだろう、二つに分かれている。
45T	よく分からない人？ 10名程度が挙手
46T	じゃあ、もう1回確かめてみよう。聴いてみるよ。
47C	下がって、どーん。
48T	気付いたことがある人？
49C	ちょっとだけ、大きくなる前が下がっていました。
50C	その前にちょっと音がちょっと消えていました。
51T	その前って？
52C	山になる前に下がってちょっと音が消えてる。
53C	音がなくなった。
54T	下がってなくなった。と、ひまりさんは聞こえたんだね。
55T	同じように聞こえた人？ 10名程度が挙手
56C	なくなったんじゃないかって小さくなった。
57C	うーん。
58T	下がるというのは静かになったということと同じ？違う？
59T	さっき高いを大きいに言い換えたね。
60T	下がるというのは音がどうなるの。
61C	静か。
62T	じゃあ、下がるというのは静かになるのね。
63T	じゃあ、これをさ2つのこと（板書の線図の下がるのと上がるところを指しながら）を組み合わせるとお話ができないかな。
64C	えっ？
65T	たとえば、スイミーを勉強したでしょう。ドロップみないなって「たとえば」って勉強したでしょう。
66T	お話ができないかな？
67C	どんなふうですか。
68T	みんなが静かになったというところと大きくなったというところが音楽の中にあっただね。
69T	これが組み合わせたときにどんなお話ができるかな。
70T	ちょっと、隣の人と話してごらん。
71T	今日の昼休みにそんなことなかった。
72T	お家に帰ってそんなことなかった。
73C	お部屋静かになったけど、おばあちゃんがばたばたしだしてどーんみたいな感じになった。

に働きかけている。

それは以下の手順で進められている。

- ① f と p を大きいと静かに言い換える。
- ② 「この2つを組み合わせてどんなお話ができるかな？」お話づくりを呼びかける。
- ③ 「今日の昼休みや家に帰ってから」と子どもたち全員に経験のある時間・場面を限定する。

この3つの働きかけによって73Cの子どもの発言が引き出されている。

お話づくりを教師が呼びかけた際、その例として国語で学習した教材を提示したが、67Cで「どんなふうですか。」と子どもがたずねているように、思い描くのが難しいものとなっている。そこで教師は、「昼休みや家に帰ってから」という設定に切り替え、そのことで子どもたちは音楽と生活とをつなぐことができるようになったのである。

さて、73Cの子どもの発言によって、音楽は一気に子どもたちの生活経験を投影するものとなっていき、自分の経験を口々に話し始め、それを学習シートに記入していった。

(9) 子どもの記述

表4は、すべての子どもの記述をそのまま一覧にしたものである。

全員の記述から、それぞれに自分の生活の中から音楽を投影していると感じた場面を切り取っていることが分かる。

4. 考察

授業の流れを見てみると、教材の選択と聞かせる部分を切り取ることによる要素の限定、知覚したことの可視化、そしてそのことによって生活経験から類似場面を想起させるという働きかけが行われている。それらを順に考察する。

(1) 要素の限定

音楽は、リズム、旋律、ハーモニーおよび速度、強弱等、多くの要素から成っている。したがって、音楽を感じ取る場合、多くはそれらの総体として受け取っている。音楽を聴いて感じたことや気付いたことを子どもが言語化する際、それぞれの子どものがどの要素を中心に聴いたかによって内容が異なる。そのため、言語活動が応答関係に至らず、それぞれの気付いたこと、感じたことを発言しあうことに止まってしまうのである。

言語活動を協働学習にするためには、聴く音楽の要素を限定する必要がある。総体として聞こえる音楽をある要素に限定して聴取させるのは難しいが、強弱に合わせて腕の振りの大きさを変えさせたり、速度にあ

表4 想起した生活経験の記述

(原文ママ)

1	だれも家にいないとき、わたしだけの時、しずかでした。そのとき、かってにドアが「ドーン。」とし、びっくりしました。
2	ぼくがしずかにダンスをあげたら、おかあさんがかくしていたダンスの中のゴミがでてうるさくなりました。
3	わたしがねていたら、おとうさんがきゅうにテレビのおとをおおきくしたから、びっくりしておきました。
4	ぼくはよるにねてるときに、おとうさんがぼくにわっとしてとびおきたら、こんどはおとうさんがびっくりして、いそいでにげてドアの音がドーンとしたから、ぼくはふとんの中に入りました。
5	わたしがしずかにべんきょうしているときに、おねえちゃんがゲームでやったあとと言ったり、いいと言ったりするから、うるさくなりました。
6	家で、お母さんがかいものに行っているとき、こっそりゲームをしていたら、かえってきたからいそいでかたづけました。
7	おねえちゃんとけんかをして、さいしょしずかだったのに、あとからものをなげ音が大きくなった。
8	しずかにべん強して、あんまりはっぴょうしないから、先生が黒ばんを「グー」でたたいたから「ドーン」と大きな音になった。
9	うんどうじょうで歩いていたら、きゅうに萌々子ちゃんが「わあっ。」と言ったので、とてもびっくりしました。
10	おかあさんがかいものに行っているときに、こっそりゲームをしました。そしたらかえってきたので、いそいでかたづけました。
11	わたしがダンスをあげたら、とつぜんわたしのおもちゃとか、おねえちゃんの前のきょうかしょとかがふとんできて、しりもちついてしまった。
12	ぼくは、テレビのあんどROIDのところで、さいしょはたたかいはないけど、あとでたたかいはじまって、おわるとつぜん、たたかいになっておわる。
13	わたしは、しずかにあるいているときにリモコンをふんじゃって、テレビがきゅうについたことです。
14	ぼくは、テレビのあんどROIDのところで、さいしょはたたかいはなないけど、あとでたたかいはじまっておわるとつぜんに、たたかいになっておわる。前のテレビのスピーカーが音のおおきさが分からないのだったから、テレビをつけた時に音が大きすぎて、あわてて音りょうを小さくした。
15	しずかにかたづけていたら、おばあちゃんが何か言ったらスピードを早くして、ガチャガチャとなりました。
16	ぼくがおこっていないときに、おとうがおこらせてトイレにいて、トイレしたら強くしめたら、さいしょ大きな音になって、あとから小さい音がなりました。
17	しずかにたんすをきれいにしていたら、おねえちゃんがじゃましてきたから、うるさくなりました。
18	りょうせいくんみたいにかくれてやってたら、お母さんがきてソファーの下にかくしたら見つかって、お母さんからおこられてうるさくなりました。
19	しずかに朝ごはんをたべていたら、いきなりおとうがおきてなき出したから、うるさくなりました。
20	ガラスをわたした時にバンってだったので、びっくりしました。おもいしをなげた時、ドーンってしたので、きんじょめいわくでやばいと思った。
21	べんきょうしている時に、ゆっくりかいていたけど、早くおわせたかったから早く書いた。
22	せいかつノートをていねいに書く。そしたらじれったく思えてきて、ざつな字で書いた。
23	しゅくだいをやっていると、やっとしずかになったと思ったときに、おにいちゃんがわっとおどかしたから、びっくりしました。
24	みんなであそんでいたら、いなくなって後ろをみたら、いしがとんできてぶつかった。
25	わたしのへやはきたなかつたけどなおして、またいもうとがあしでけつたから、あとでうるさくなりました。

26	しゅくだいをしづかにやっていて、大きい音がしたから行ってみると、おさがおちていたから、しゅう中りよくがおちた。
27	家であそんでいるときに、ドアが強い風でドーンといった。
28	家でじぶんのへやをかたづけるとき、くうきのいれかえをしました。その時、じぶんのへやのドアもあけていたから、そこから風がきて、じぶんのへやのドアがドンとなりました。
29	家にほくが帰ってくると、ドアの前において、おにいちゃんがドアをあけて、ひっかかってこけて、しづかからドーンとなった。
30	学校からおねえちゃんが帰ってきて、テレビをとられると思ったから、いそいでリモコンをとろうとしたら、ドッスンとこころんだ。
31	「ただいま」と言っておかあさんがそとに出ていきました。そしたら、おかあさんがバケツをもってきました。ドアをあけようかしたら、ドアにバケツがあたってドーンと大きい音が出ました。
32	学校のようないがおわって、しづかになったら、いもうとがほいくえんからかえってきたから、またうるさくなったことが4・5かいぐらいある。
33	しゅくだいを早くおわらせたいから、ゆっくり書いていたのを、早く書きました。

わせて足踏みをさせたりするといった方法を用いる等、聴かせ方によっては可能になる。また、学習目標に適した楽曲を教材として取りあげること大切である。たとえば、強弱や速度の変化とそれがもたらす曲想のよさ、おもしろさを感じ取らせたいときには、強弱や奏度の変化が子どもたちにも分かりやすい楽曲を教材としなくてはならない。教材の選択は、鑑賞の学習指導において極めて重要なことだと言えよう。

つまり、気付かせたい要素が分かりやすい、聴き取りやすい楽曲を選択し提示することによって要素の限定は可能となるのである。

(2) 知覚したことの可視化と固定化

本実践では、要素を強弱に限定することによって、強弱の変化を手の上げ下げによって子どもたちが表現するようになった。

音楽の可視化は、色や形、身体の動きなどを用いた研究実践が行われ、その有効性が明らかにされている。ここでは曲線によって強弱の変化が可視化された。音楽を知覚する要素を強弱の変化だけに限定することが時間の経過に沿った強弱の変化を詳細に知覚させる上で、非常に有効だったと考えられる。

また本実践では、子どもたちが手の上げ下げによって可視化したものを教師が黒板に曲線で描いて見せた。つまり、可視化したものが消えないように曲線で固定化したのである。

そうしたことでffの前が小さくなった、いや音が消えたんだと、より詳細に音楽を聴くようになっていく。したがって、思考・判断する上で可視化したものが消えてしまわないように固定化することも大切だということがわかる。

(3) 生活経験の想起

先に見たように、強弱を「大きいと静か」に言い換えお話作りを促した後、生活場面を限定するといった3つの手順で生活経験の想起が促されている。

子どもたちは経験をもとにしなくては情景や感情などを思い描くことができない。そこで、本実践では発話記録からも分かるように、当初子どもたちの共通の経験として国語の教材の内容を提示している。しかし、子どもたちは文章を読み取る経験から物語の内容と音楽とを関連させることはできなかった。それは、題名の提示と、『「たとえば」を勉強したでしょう。』という学習内容の一つの紹介に止まったことによるものだと考えられる。

事後に本実践の指導者にインタビューした。指導者としては、音楽と生活経験とを結ぶ意識をもたせる働きかけとして、国語で学習経験のある教材とそこでの学習内容である「たとえば」という比喩表現の言葉を確認し、音楽の比喩として生活経験を想起させたかった。しかし、ここで紹介した具体例が教材曲との関連のないものであったため、子どもたちには分かりにくいものとなった。そうならないためには、関連する具体例を提示することで子どもたちも音楽との関連を見いだすことができたかもしれない。しかし、教材曲と関連する具体例を教師がここで示すとそれがモデルとなり、子どもたちの思考を狭くしてしまうことにもなりかねない。そうならないように本時では「昼休みの時間」「家に帰ってから」と国語の教材から離れ、子どもたちの生活を規定する時間を限定することで、子どもたちが音楽と関連する経験を想起しやすくしたということであった。

5. 今後の課題

本稿では、音楽を鑑賞し言語化させる際、生活経験と関連させることで子どもたちは言語化が容易になるとともに、音楽をより詳細に聴き取ることができることを実践とその分析から明らかにした。また、生活経験と音楽とを関連させる際の留意点についても明らかになった。

そして、今後の課題は大きく2つある。

まず、生活経験と音楽とを関連させて鑑賞したことをもとにいかにして新たな考えや価値を子どもたちがつくり出すような協働学習を実現するか、そのためにどのような働きかけが必要なのかを明らかにすることである。

次に、本実践では、「強弱」に要素を限定して音楽を聴かせるようにしたが、他の要素では曲の選択等、どのような働きかけが有効なのかということである。

以上のことを明らかにし、子どもたちが鑑賞によって新たな価値を見いだす授業の成立を目指したい。

引用文献

- 1) 山住正巳 1967『唱歌教育成立過程の研究』東京大学出版会, pp.126-127
- 2) 『教育音楽 小学版』音楽之友社, 2012年4月号～2015年9月号における鑑賞学習の実践例を参照.
- 3) 『教育音楽 小学版』音楽之友社, 『初等教育資料』東洋館出版社等で「言語活動」に関する実践が報告されている.
- 4) 『教育音楽 小学版』音楽之友社, 2012年4月号～2015年9月号における鑑賞学習の実践例を参照
- 5) 『教育音楽 中学・高校版』音楽之友社, 2013年4月号～2015年9月号における鑑賞学習の実践例を参照
- 6) スティーヴン・トゥールミン 戸田山和久訳 2011『議論の技法 トールミンモデルの原点』東京図書, p.151
- 7) 西島千尋 2015「音楽鑑賞教育における経験されるものとしての音楽観の必要性—T. デノーラの〈音楽イベント〉概念の検討をとおして—」日本福祉大学子ども発達学論集, 7, pp.17-28