

小学校高学年におけるピアノ曲を用いた音楽鑑賞の授業づくり

合志るみ子*・山崎浩隆**

Creating a class for music appreciation using Piano Music in upper elementary school

Rumiko GOSHI and Hirotaka YAMASAKI

(Received October 28, 2021)

1. 鑑賞学習の課題

第8次小学校学習指導要領解説音楽編において、鑑賞学習では感じ取ったことを言葉で表すことが求められた。また、「受動的になりがちであった鑑賞の活動を、児童の能動的で創造的な鑑賞の活動になるよう改善すること」も改訂の趣旨に示してある¹⁾。鑑賞曲を子どもたちに聴かせた後、感想を書かせて終わり、という授業ではなく音楽から感じ取ったことを言葉で表し発表し合う授業、つまり、音楽をどのように知覚・感受したのかを言語化し、それを発表し合うことでそれまで持ち得なかった聴き方・感じ方を獲得する授業が求められるようになったのである。そして、平成29年の第9次小学校学習指導要領では協働的に学ぶことで「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められるようになった。「深い学び」の実現については、学び全体の改善の視点の一つとして「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。」と示されている。子ども同士が対話によってお互いの考えを示しながら考えを広げ深めていくことが実現できるようにすることが必要だというのである。そのために必要なことは論点の焦点化であろう。論点が明確になっていなければ、考えを深めていくことはできない。鑑賞学習においても同様である。

さて、鑑賞学習における教材曲として用いられる楽曲は、民謡や和楽器による日本音楽、世界の民族音楽、歌曲と多岐にわたっている。しかし、その中でも管弦楽曲が多く掲載されている。現在発行されている小学校の教科書を見ても、第1学年から第6学年までで鑑賞学習の教材として示されている教材曲のうち4割以上が管弦楽曲であり、最多である²⁾。

管弦楽曲は管楽器と弦楽器のみならず打楽器も加わり多様な音色が重なり合う。従って、独奏や重奏に比べると音楽に内包される要素も多種多様になる。そうすると、聴き手によって様々な聴き方ができるようになる。ある子どもは速度に着目し、ある子どもは音色の変化、別の子どもは旋律の変化に着目するというように、各自が気になった要素に着目して聴くことになる。すると、個別に批評したとしても論点が定まらず対話的な話し合いにならなくなってしまふのである。

音楽の要素と曲想の関係を明確にすることが第8次学習指導要領以降、鑑賞学習では求められている。そこで、論点を定めるとすれば、音楽の要素を固定しそれに対して感じた曲想を話し合う、曲想を固定しそのように感じる音楽の要素を話し合うか、のいずれかになる。

管弦楽曲で様々な聴き方ができる場合、対話的な話し合いによって考えを広げ深めていくには後者の方法になる。しかし、ここでも課題がある。聴いたことを言語化すること、また他者の聴き方を音楽を聴いて確認することの2つである。音楽の全体が変化する「速度」と「強弱」は言語化も確認も比較的容易である。「構成」を把握することも全体の変化によるものなので分かりやすい。難しいのは旋律の変化や重なりの変化など、管弦楽曲では一部の楽器を聴いたり、楽器と楽器との関わりを聴くことである。楽器の種類が多くなれば、個別の楽器を聴き取ることが難しくなる。管弦楽曲はこのように見ると「深い学び」を実現するには難易度がかなり高い教材と考えられる。教科書には、管弦楽曲以外にもサン・サーンス作曲「動物の謝肉祭より《白鳥》」のように伴奏のある独奏曲も教材曲として掲載されている。チェロとピアノの各一人の演奏であるため、管弦楽曲に比べるとはるかに要素が少なく、論点も定めやすい。しかし留意すべき点がある。このような独奏曲は主旋律と伴奏、チェロの音色とピアノ

* 熊本大学教職大学院, 熊本県菊陽町立菊陽中部小学校

** 熊本大学大学院教育学研究科

の音色というそれぞれの楽器の役割が明確になっていることである。そのような関係を学ぶための教材として独奏曲を用いると分かりやすい。しかし、主旋律と伴奏という関係ではない関わり合いを学習することは難しい。管弦楽曲では、独奏と伴奏というような関係ではなく、主旋律と伴奏が曲の中で入れ替わっていくような関係が多い。そのような関係を学ぶ際の教材としては、音色が単一でしかも声部が複数あれば、その関係を学ぶことができる。そのためには現在、教科書では鑑賞学習の教材として取りあげられていないピアノ曲が有効ではないかと考えた。

もう一つ鑑賞学習には大きな問題がある。それは音楽が不可視であり時間の経過とともに消えてしまうことで、対話的な話し合いを困難にしていることである。議論を深めるためには主張に対する論拠を示すことが必要なのだが、音楽ではその論拠を示すことが非常に困難である。そこで、音楽を知覚・感受したことを図形楽譜などで可視化する方法を用いた授業実践が行われている³⁾。小島はデュイーの「オキュペーション」の概念をもとに学習者が「身体を動かして作業をすることと知性を働かせるということが関連付けてなされる点が核心となる」とし、それに依拠した「図形楽譜づくり」は単に可視化するというだけでなく教育的な意義を導き出している⁴⁾。

「図形楽譜づくり」の具体的な活動は、音楽を知覚・感受したことをもとに色紙を選択し、音楽に即した形にはさみで切り取り配置するというものである。この方法による「図形楽譜づくり」では紙をはさみで切り取るという作業を要するため修正に時間がかかるということが難点である。だからこそ、音楽を詳細に聴くことが必要なり、鑑賞学習として有効だということも考えられる。しかし、子どもたちとしては修正したい部分が出てくることが多い。そこで本研究では、容易に修正できる手段としてタブレットを用いることにした。

また、子どもの実態として、これまでの鑑賞学習では「たくさん文章を書かなければならない」「曲のどの部分のことを書いていいのかわからない」というアンケートの記述から、鑑賞活動が国語科における作文と同じであるというような印象をもっている子どもがいることがわかった。そこで、文章にしたり発言したりすることを苦手とする子どもへの手立てとしても有効ではないか、また一人一人が描いた図形楽譜から、どのような知覚・感受をしたのかを確認することができるため、評価の手立ての一つとして図形楽譜を用いることは有効ではないかと考えた。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、小学校高学年における鑑賞学習において旋律の重なり方を知覚・感受できるようにするための教材曲としてピアノ曲を用いることの効果、および知覚・感受を表現する方法としてタブレットを用いた図形楽譜づくりの効果を授業実践を通して明らかにすることである。子どもたちが作成した図形楽譜と学習後の自由記述などから子どもたちがどのような知覚・感受をしたのかを分析し考察することでその効果を明らかにする。

3. 教材曲の設定

本研究ではJ.S.BACH作曲《インベンションとシンフォニア (INVENIONEN UND SINFONIEN) より第1番 (BWV772)》を教材曲とした。この曲は、2つの声部の対位的な書法による小品である。ハ長調、4分の4拍子であり、2つの声部の模倣によって主題が提示される。この簡潔な主題は、第2小節で5度高く反復されるなど、曲全体を通して対位的に展開できるよう工夫されている⁵⁾。

『インベンションとシンフォニア曲集』は、他のバッハの曲集と同様に、多くの改訂版が出版されており、今回教材化するにあたり、ウィーン原典版ではなく、強弱記号や速度記号等の表現記号を校訂者が補筆した実用版（井口基成・春秋社版）を使用した。

この曲の選択にあたっては、次の二つがその理由にある。一つ目は、音楽を特徴付けている要素を焦点化するためである。この曲は対位法により旋律の動きや重なり方が明確に示されている。したがって、管弦楽曲では知覚しにくい旋律の重なりに着目させることに適していると考えた。

二つ目は、授業者が演奏可能ということである。CDやレコード以外にも、インターネット上の動画サイト等で多くの音源が存在しているが、教材化するにあたり、児童が聴き取りやすい、見やすいものを提示したい。授業者が演奏可能であれば演奏場面をモニターに投影したり、聴かせたい部分を動画で提示することができる。また、動画を作成することで同じ演奏を何度も試聴することができる。そうすることで、より音楽に関わりそのよさを味わわせることができると考えた。

演奏動画の作成にあたっては、速度や強弱、ブレスによって各声部の旋律の動きが子どもたちに分かりやすくなるよう演奏した。撮影角度についても、各声部の旋律の動きが、左右の指の動きで確認でき

るように両手を映す真上からの映像（図1）ではなく斜め後方から撮影した（図2）。



図1 真上から撮影



図2 斜め後方から撮影

この曲は全体の長さが約1分30秒であり、教科書に掲載されている教材曲と比較すると短い。だからこそ何度も聴くことができ、旋律の重なりを注意深く聴くことができるようになると考えた。そして、この曲が3つの主題提示部で構成されることから、3つの部分を比較し各部分の特徴をつかむことができるよう、以下のように分割した。

冒頭6小節の第1提示部のあと、ト長調～ニ短調～イ短調の第2提示部（第7～15小節）、イ短調から主調のハ長調へと至る第3提示部（第15～22小節）の三つである。なお、音源のみを提示する際には、図3のように第1提示部を①、第2提示部を②、第3提示部を③として、画面に提示した（以下、①、②、③と示す）。



図3 音源に番号を付した動画

4. 実践

(1) 題材名

「音の重なりや旋律の重なり方の仕組みを知って、音楽の聴き方を広げよう」（2時間取扱い）

(2) 対象

熊本県内K小学校第6学年30名を対象に2021年7月に実施した。授業者は第1著者の合志である。

(3) 題材の目標

- 音の重なりや旋律の重なり方について、聴き取りたり感じ取りたりしたことを「形の楽譜」にして表すことができる。
- 音楽（楽譜）を横に見る視点だけでなく、縦に見る視点を増やすことができる。

なお、本実践で「形の楽譜」としたのは、「図形楽譜」とすると、算数科で取り扱うような図形を思いつくかべるのではないかという危惧、そしてフリー

ハンドで自由に図形だけでなく線を使い、聴いた通りに表すことができるようにする。

(4) 第1時

1) 教材曲を聴き、気付いたことを発表する。

1回目は音源のみ、2回目は演奏する教師の手元を見ながら聴くことで、音と指の動きを対応できるようにした。

音源だけを聴いた段階では、「同じ旋律が2つある」「少しずれている」「輪唱みたいになっている」「高い音を弾く旋律と、低い音を弾く旋律が組み合わさっている」という気付きや発言が出された。2回目教師の実際の演奏を見たことで、耳からの情報だけでは気付かなかったことが増えるだけでなく、耳からの情報を確信に変えることができる発言が多かった。「両手の動きが違う」「右手を左手が追いかけている」「手の位置で音の高さが分かる」という発言があり、旋律の動きや旋律の重なりを確認することができた子どもがいることがわかった。

また、音源を聴いただけでは「2つの旋律があることは聴き取れたが、それぞれの旋律は別々の人が演奏していると思っていた」という発言があり、演奏を見せることによって、2つの旋律は右手と左手で演奏していることを確認した子どもがいることもわかった。

2) 学習課題をつかむ。

「2つのせりりつの動きや重なり方の特ちょうを分かりやすく説明しよう」という「めあて」を示した。

2つの旋律について、①、②、③それぞれにどのような特徴があるのかを説明する文章を書くことがこの時間の中心となる活動である。ここでは事前に撮影した演奏動画を提示した。動画は、①は第1小節～2小節の2小節間、②は第7小節～8小節の2小節間、③は第15小節～18小節の4小節間とした（図4）。

3) 一人学びの時間のあと、全体で気付いたことを発表させ、①、②、③の各部について旋律の重なり方の特徴をもとにそれぞれ「〇〇型」という名称をつける。

2つの旋律の出現の仕方、重なり方、つながり方、「反復」「呼びかけとこたえ」の特徴を、子どもたちにわかりやすい言葉で表現させた。

つけた名称は以下の通りである。

第1提示部 ① … 「右から（高い方が先）型」

第2提示部 ② … 「左から（低い方が先）型」

第3提示部 ③ … 「左右交互型」



図4 動画で示した部分の楽譜

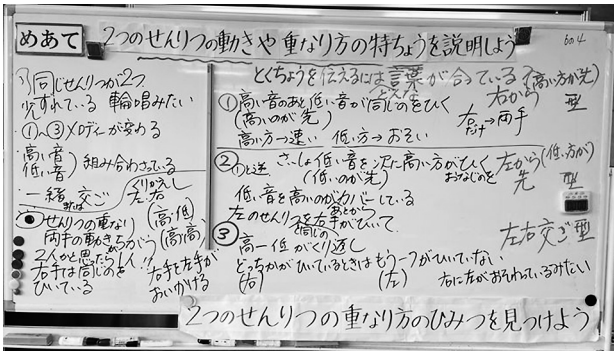


図5 第1時の板書

(5) 第2時

1) 学習課題をつかむ。

「2つのせりつきの重なり方を示す「形の楽譜」をつくろう」

第1時では、わかりやすく伝えたり説明したりするための言葉や文章を考えさせたが、「言葉だけで示すのではなく、見える形にして伝えやすくできないだろうか」と子どもたちに投げかけた。

2) 2つの旋律の重なり方の特徴を伝える「形の楽譜」を考える。

まず、①②の図形楽譜だけを考えさせた。それは、第1時で「①②と③では、重なり方の種類が違う」という発言があり、そのことに対して異論がなく、すべての子どもが納得したと判断したためである。また、この活動を始める際、前時に作成した各自の説明文が、図形楽譜を作成する際の重要な資料になることを伝えた。さらに、2つの旋律の重なりの特徴を明確に捉えることができるようにするために図

形楽譜の周りに文字で説明は付け加えないこと、2つの旋律の重なり方を示すことを条件とした。

3) ワークシートを提出し、全体で意見交流する。

お互いの知覚・感受を知るために①、②、③の各部分について、なぜこの形を描いたのか、なぜその色や線にしたのかという理由を発表するようにした。

4) 音楽を特徴付けている要素「繰り返し」「呼びかけとこたえ」の言葉と意味を知り、学習を振り返る。

楽譜を提示し、各自が作成した「形の楽譜」と比較させ、旋律の流れや重なり方の変化に気付かせるようにした。

また、学習のまとめとして、全曲通して手元も含め、演奏者全身が映っている演奏動画を視聴させ、振り返りシートに記入する時間を設けた。

5. 結果

子どもたちの描いた図形楽譜とそれについてのインタビュー、そして自由記述のそれぞれについて、その特徴から分類し、分類したカテゴリーごとに音楽から何を知覚・感受したのかを示す。

(1) 第1提示部

30名のうち、白紙提出者が3名であった。また、音楽と合致していると筆者が判断したのは14名であった。

この部分を図で表現するにあたり、図6に示したように色を自由に選択することができるため、2つの旋律を2色で表している。「おいかけてこ」の状況を表すように、第1小節冒頭から現れる主題を示す右手の旋律と、それから2拍遅れて1オクターブ下で現れる左手の旋律を示している。A児とB児の形の楽譜は、2つの旋律の重なり方として、右手から先に現れること、遅れて現れる左手の旋律は音域が低いこと、二つの旋律の動きが同じことを示すために、同じような線を描いていることから「旋律」「音の高さ」「反復」に着目した表現と判断した。

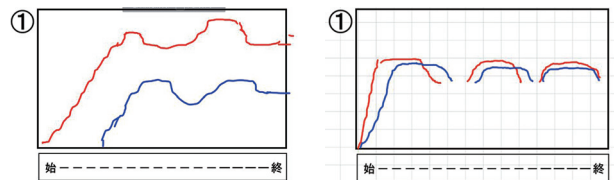


図6 A児(左)とB児(右)の「形の楽譜」

図7に示したC児の楽譜は、旋律の動きには着目しておらず、○で示す旋律が先に出て、□で示す旋律が後から追いかけるということが読み取れる。

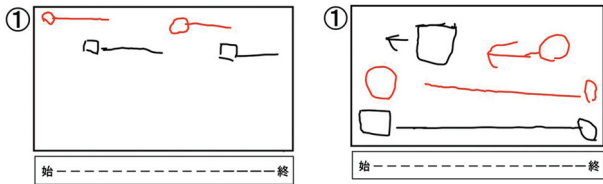


図7 C児(左)とD児(右)の「形の楽譜」

D児の形の楽譜は、○と□が1回しか示されておらず主題が5度上がって再度現れることを聴き取っていない。また、○と□の始点を見ると、最初に□の旋律が現れ、遅れて○の旋律が現れている。音域についてC児は先に出る○の旋律を高い位置に、後から追いかける□の旋律を低い位置に描いているが、D児は逆になっている。D児は先に現れる□の旋律がワークシートの下部に描いており、音の高さや音域を聴き取っていないことがわかる。これは、図2で示したように、動画では手前側がピアノの高音部、奥側が低音部になるため、提示した演奏動画の向きをそのまま参考にしたのではないかと推察する。

また、図8のように2つの旋律を擬人化して描かれた「形の楽譜」も見られた。楽譜というより、イラストのように捉えられている。

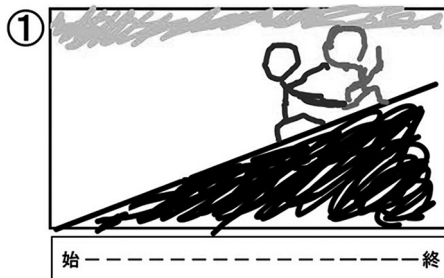


図8 E児の「形の楽譜」

2つの旋律の追いかっこを、2人が追いかっこをする場面として描いている。人の形は同じだが色が違うので、2つの旋律の動きは同じだが、全く同じものではないことを示していることがうかがえる。また、この二人は左から右に向けて坂道を登るようにして追いかけている。授業後のE児へのインタビューから、第1提示部の主題の旋律が音の高さが上がる動きを伴うと聴き取れたので、そのことを示すために坂道を描いたということや、旋律の動きと冒頭4音の音階の上昇は、実際の音程(ドレミファ)を聴き取ったのではなく、動画で見た指の動きから見て確認していたことがわかった。

(2) 第3提示部

30名のうち、白紙提出者は2名であった。また、音楽と合致していると筆者が判断したのは15名で

あった。

①・②とは種類の違う重なり方を示すことを表現した図9のようなものもある。

追いかっこではなく、2つの旋律が交互に現れることや、先に現れた右手の旋律と、遅れて現れた左手の旋律を、それぞれ●と▲の記号で示すだけでなく、旋律の動きを曲線を使って示している。

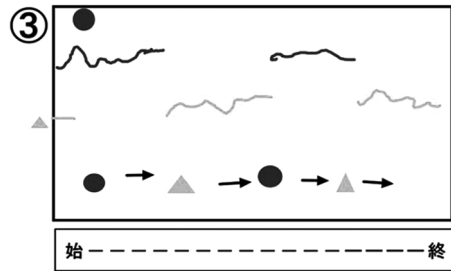


図9 F児の「形の楽譜」

次に、2つの旋律が交互に現れていることに加え、全く音がなくなるのではなく、1音だけ伸びていることを示しているのが図10に示したG児の楽譜である。黒色の線と赤色の線を重ねていることから、一方の旋律を伸ばしている間にもう一つの旋律が始まることを聴き取れていることがわかる。

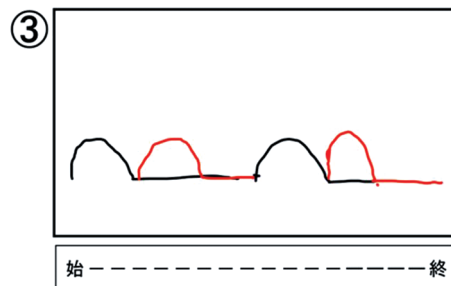


図10 G児の「形の楽譜」

図11に示したH児の楽譜には、「呼びかけとこたえ」のやりとりが3回あることが示されている。なお、図11ではやりとりが3回示されているが、授業後のインタビューでは「本当は4つ描くつもりだったが描く場所が足りなくなってしまったのでそのまま提出した」と語っており、応答関係を4回知覚し

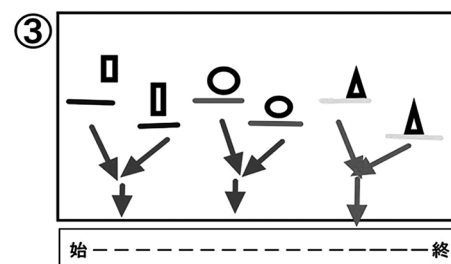


図11 H児の「形の楽譜」

ていた。□は1回目、○は2目、△は回目とそれぞれ図形を変えて描いており、①や②のように同じ旋律の繰り返しではないことを示していることが読み取れる。また、図形や線の位置で音域の違いも示している。2つの□が一つのまとまりとして矢印で導いている描き方は、「呼びかけとこたえ」に気付いたことが推察される。

図12に示すようにI児は、演奏動画の4小節間に「呼びかけとこたえ」が4回入っていることを伝えなかったことが分かる。



図12 I児の「形の楽譜」

また、旋律の動きを線で表し、一つの音が伸びて動きのない部分を楕円で表しており、旋律の動きを差別化している。音楽が止まっていることではないことを示すために、音楽の横の流れを意識して描いたことが読み取れる。操作に慣れずうまく描画できなかったため、線が多少歪なものになっているが、旋律の動きを示す山の形は、上方と下方でペアのように似た形になっており、2つの旋律の関係を表していることが読み取れる。

J児とK児は、①・②と③をの違いを明確にするため、また、「呼びかけとこたえ」に着目していることを表すために、区切るための縦線を追加している。両者とも2つの旋律は直線で描かれており、旋律の動きには着目されず、旋律の存在を示している。

図13に示したJ児は、③の冒頭である第15小節の1拍目と2拍目以降を区切る最初の縦線を描いている。その後、右手の旋律が呼びかけ、左手の旋律が答えるということを繰り返していることが読み取れる。授業後のインタビューでJ児は「ワークシート

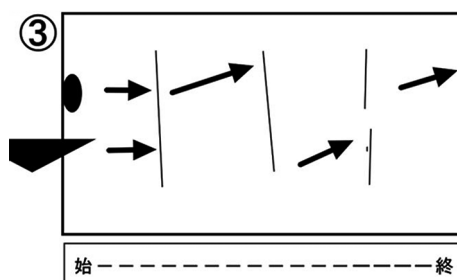


図13 J児の「形の楽譜」

の枠内に全て書くことができなかったが、この形はこのあと何回か続いているのを描きたかった」と話した。

図14に示したK児の楽譜は、右手と左手の音の高さが逆になっているが、これはD児と同じ理由によるものと考えられる。左側に書き込まれている矢印は、それぞれの旋律の動きの方向を示していることが分かる。ブロック状のように仕切ったことで、呼びかける旋律とこたえる旋律をそれぞれ独立して捉えていることが読み取れる。数字を記入していることから旋律の出現を数えていることが分かる。しかし、全員で話し合う場で、授業者はK児が書いている4という数字を「呼びかけとこたえ」のやり取りの回数を示している思っていたが、K児はH児やJ児と同じく、この先にも続きがあると発言していることから、2つの旋律の関係を意識しておらず、右手と左手が交互に出現することだけに着目して描いたことがわかった。

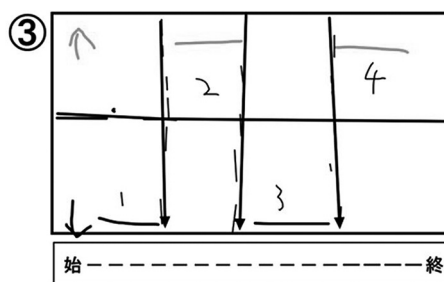


図14 K児の「形の楽譜」

5.2 自由記述

自由記述に無記入の児童は1名であった。

1) ①に関する記述

(1) 旋律の反復のみ着目している記述

- 右手が先にひいてるのを左手がまねしている。
- 右手を左手が追いかけているように見えた。

(2) 音の高さやリズムに着目しているが、2つの旋律が全く同じものと捉えている記述

- どちらの手も同じ音やリズムでひいている。
- 同じ高さのせんりつを使って、輪唱みたいになっている。

(3) 聴き取った音域と、演奏動画から使用している鍵盤の範囲(音域)に着目している記述

- 高い音を演奏してから、低い音と高い音が重なって演奏されている。
- 追いかけている感じで、最初は高い→次は低い→同じのをひく。

(4) 2つの旋律の動きと、それぞれの音域に着目している記述

- 右手を左手が追いかけるようにひいていて、そ

れをくり返していて、高音から低音になっている。

2) ②に関する記述

(1) 反復または模倣と捉えていることが分かる記述

- 左手がひいたのと同じように、右手がひいていた。
- 低い音を先にひいている。低い音をひいた後に高い音と重なっている。
- 左手を右手が追いかけるようにひいていた。でも少し違うところもあった。①と重なり方が似ているような気がした。

(2) ①と比較していることが分かる記述

- ①の反対で、左手を右手がまねしていた。
- 低い音をえんそうしたら、高い音と低い音が重なってえんそうされている。①と比べて逆になっている。

3) ③に関する記述

(1) 主に2つの旋律の存在について触れ、①②と比べてあまり変化が見られない、または、①②と同じく反復や模倣として捉えていることが分かる記述

- 2つのせんりつがあり、1つのせんりつがもう1つのせんりつをまねしている。
- 右がひいたことをまねして、左も同じのをひいている。
- 高い音と低い音がこうたいごうたいにひいていた。2追いかけるようにひいている。
- 右と左どちらも行ったり来たりしていた。
- 左手は右手より低い音で、あとから右手と同じ音をひいていた。

(2) ①②とは差別化して2つの旋律の動きに着目している記述

- どちらかがひいているときもう一つの手はひいていなかった。
- 右手がひいたら左手がとまってる。

(3) 2つの旋律が交互に現れていることや、音の高さや音域、調についての記述、(2)よりさらに着目する視点が増えた記述が含まれている。

- 高い音を演そうしているとき、低い音は一つの音を重ねている。次はその逆。交ごに高い音と低い音が演そうされている。
- 2つとも高い音と低い音、どちらも同じ音でひいていた。ただ、音の高さが違うだけだと思う。低い音の手の方が、右手に音を教わっているように聞こえた。
- 右手と左手がおいかけっこになっていた。おいかけているけど、調が違ったりしている。おい

かけられている方は、おいかけるのが終わるまで音をのばしていた。

6. 考 察

子どもたちは、二つの旋律を図形で表現し、自由記述で説明することによって、旋律の重なり方を明確にすることができた。一人一人の描いた図形楽譜を授業内ですべて紹介したり説明を求めることはできなかったが、5名の子どもが大型モニターに描いた図形楽譜を映し出し、楽譜の説明をすることで、発表した子どもの知覚・感受を伝えるようにした。このことで、子どもたちは2つの旋律の重なり方に多様な捉え方、聴き方があることを知ることができたと考える。これは、2声のピアノ曲を教材としたからこそできたことである。

しかし、図形楽譜が音楽と合致しないと判断した子どもが半数近くいた。その理由として、聴き取ることができなかった、聴き取ったが表現のどう表現してよいか分からなかった、修正を加えようとしたところで提出をせざるを得なかったということが考えられるが、それぞれがどの理由なのかは不明である。

聴き取ることができなかったとしても、授業の最後に書いた自由記述では無記入の子どもは1人になっている。

これは、5名の子どもの発表で聴き方を知ったことによるものと考えてよいだろう。

また、それは演奏場面を提示したことが大きく影響していることが考えられる。自由記述において2つの旋律を指す言葉は「右手(の旋律)」と「左手(の旋律)」が多い。それは、演奏動画で見た印象が大きく影響していると考えられる。音の高さについては、これまでの鍵盤ハーモニカやキーボードなどの演奏経験から、右に行けばいくほど高い音が出るということは理解できていることから、演奏動画を見せることで視覚的に音の高さや音域を捉えることが有効であったと言える。ただ、音の高さが分かっていても、自由記述ではほとんどの児童が「右手」「左手」と書いており、左右それぞれの手で演奏される2つの旋律を映像で知覚していることが分かる。2つの旋律とそれに対応した左右の手、聴覚情報と視覚情報が連動したからこそ、2つの旋律の重なり方が分かり、図形楽譜は描けなくとも友達の発表を聴いてどのような聴き方があるのかを理解することができたと考える。

タブレットについて、その効果と課題も分かった。効果としては記入と修正が容易であることである。

多くの子どもたちが、一旦図形を描いた後、音楽をもう一度聴き修正することを繰り返していた。これはタブレットを用いることの有効性として想定していたことであった。修正できるからこそ、もう一度、も一度と何度も聴こうとしたと考えられる。修正できなければ、もう一度とはなかなか思わないだろう。また、課題としては、修正の方法としてページ全体を容易に削除することができるため、場合によっては白紙のまま提出せざるを得なくなることである。これは、使い方を指導することで改善できるものと考えられる。

注

- 1) 文部科学省 平成20年『小学校学習指導要領解説音楽編』, 6p.
- 2) 現在, 小学校音楽科の教科書は教育出版と教育芸術社の2社から発行されている。第1～6学年までの教科書に掲載されている管弦楽曲の割合は, 教育出版が47.1%, 教育芸術社が40.6%である。
- 3) 小島律子編 2011『子どもが活動する新しい鑑賞授業 音楽を聴いて図形で表現してみよう』音楽之友社。第2章で6つの授業実践が紹介されている。
- 4) 小島律子 2011『『図形楽譜づくり』が『構成活動』になるために』前掲書 pp24-27.
- 5) 「バッハ インベンション第1番 BMV772ハ長調 解説」ピティナ Web サイト『ピアノ曲事典』 2021年10月20日にアクセス
<https://enc.piano.or.jp/musics/22484>