

# 学習のめあてを育てる音楽科指導

井木真 崎村田 敦美 明子 智子

## 1. テーマについて

### (1) これまでの研究の流れ

これまで私たちは自己教育力を育てることを念頭に置きながら「表現への意欲を育てる」というテーマを設定して研究を進めてきた。その大きな研究の枠組みを次のように考えてきた。

- ① 音楽そのものへの興味・関心をもたせる
  - ア. 教材の選択——音楽的な魅力がある，感動をさそう，イメージ化が図れる表現可能な教材
  - イ. 教材の提示——教材の魅力やよさを子どもの心に伝える提示
- ② 達成動機（やる気）を高める
  - ア. 目標の明確化——子ども自身がはっきりとらえうる目標，個人差を生かす配慮
  - イ. 見通し（計画）の明確化——目標にいたるすじ道を子ども自身がとらえ，個々の子どもが自分なりの見通しがもてるようにする場
  - ウ. 成功体験と評価——その子なりの成功の喜びを感じとらせるための自己評価，相互評価，教師の評価
- ③ 人間関係をよくする
  - ア. 雰囲気づくり——安心して自分を出せる，互いに認めあえる学級の雰囲気
  - イ. 相互評価——友だちのよさを認め，よさに学ぶ相互評価，よさを見つけ，認める態度のモデルとしての教師の役割
- ④ 生活化への発展を配慮する。

この枠組みをもって私たちが重点的にとりくんできた課題は過去3年間次のように移ってきた。

#### 58年12月 鑑賞の場を中心に

子どもが自ら音楽づくりのプロセスを歩くことができるためには子ども自身が聴いて感じとり判断し目標をつかむという構造が求められる。聴く力を育てることと，表現に生きる鑑賞の場のあり方を研究した。

#### 59年6月 見通しをもって取り組める学習過程

題材なり一単位時間なりの学習全体の流れやその中における一つの活動の意味を子ども自身がつかんで，見通しをもって学習を進められる配慮を工夫した。期待感，イメージやねらい，学習のめあて，方法，手順の明確化，評価というサイクルを子どもに意識できるようにすることである。それによって自ら音楽づくりのプロセスを歩むことができるという考えに立った。

#### 59年12月 発表までの見通しに支えられた学習

表現の学習の見通しをもつ上で発表という場の役割は大きいもの

がある。喜びを味わう場であり自己評価の場であり次の題材の学習への期待感が生まれる場である。また学習の出発における出会いの場での期待、興味、意欲は、発表の場があることによって持続でき、さまざまな困難をのりこえる力にもなる。発表までの見通しを頭に描かせること(学習計画をもつこと)、および、生活とのつながりのある発表の場の設定のし方を研究した。

60年6月 表現のねらいをどのようにもたせるか

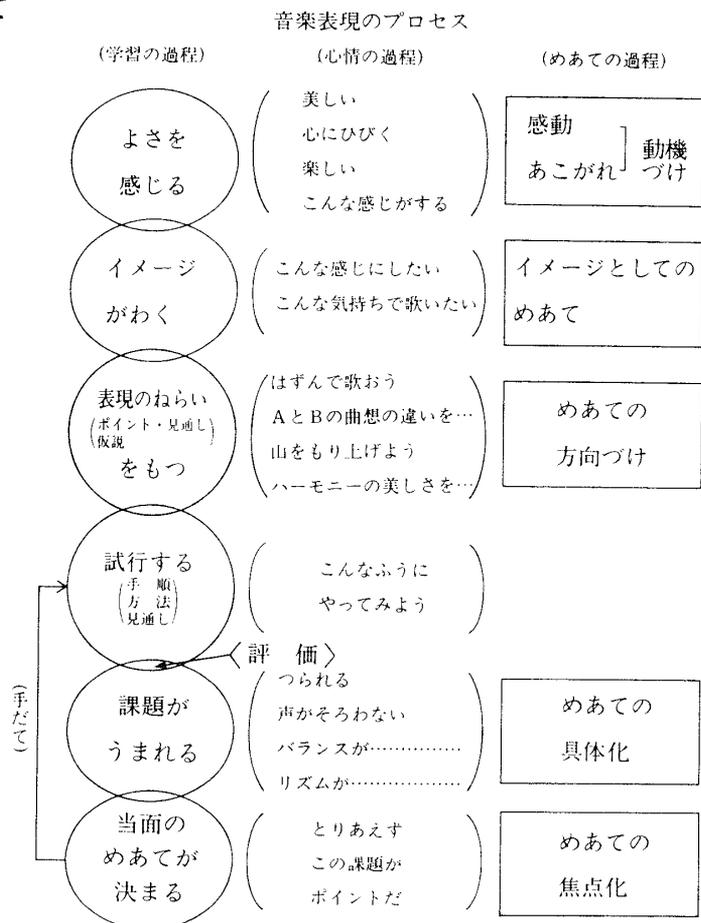
表現の学習のプロセスを意識し、見通しをもって歩いていけるといふ面が自己教育を育てる一つのポイントである。しかしさらに大切なことは、音楽的な面でイメージや表現のねらいをつかみ、よりよい音楽を表現したいという気持ちに支えられていることである。個々の心情を生かしながら、学級全体としての表現のイメージやねらいをえがき一人一人の意欲につなげるにはどうしたらよいかを研究した。

こうふり返ってみると、私たちの研究は二つの側面から子どもを育てようと意図してきたことがわかる。一つはよりよい音楽表現を求めようとする音楽的な意味での心情、態度、能力を育てる面であり、もう一つは学習のプロセスや方法を身につけさせ、やる気をもって学習過程を歩む力を育てる面である。この両面を「めあて」をキーワードにして関連づけ、学習過程のあり方を考えるのが今年度のテーマ「めあて意識を育てる音楽学習のあり方」である。

(2) 音楽表現のプロセスとめあて

「聴いて感じた以上の音楽表現はあり得ない」とか「音楽は子どもが感じとったときに初めて存在する」ということがよく言われる。子ども自身の心で感じることを音楽の学習の出発点であり、また心で感じることで豊かな子どもを育てることがあらゆる音楽活動の終局の目標であると考え。子どもが意欲的、主体的に表現にとりくんでいくか、それとも教師にやらされる学習になるかの分岐点はここにある。

学習の「めあて」と関連づけて表現のプロセスを描くと右の図のようになる。



私たちの考えている「めあて」はこのように一連の流れとして子どもの心の中に生まれてくるものである。よさを感じることから始まる流れを生み出し得ないときには、「めあて」は単にその場その場で教師から与えられる課題にすぎないものになり、自己教育力や豊かな人間性を育てる方向とは結びつかなくなる。

テーマに「めあて意識を育てる」としているのは、心で感じることから始まってめあてをもって自己評価しながらよりよい美しい音楽を求め続けることのできる子どもを育てたいという私たちの願いが表れている。

## 2. めあてをもたせる

### (1) めあてをもってとりくむ条件

#### ① 安心して自分を出せる学級の雰囲気

学級における音楽の学習は、常に他（友だちや教師）と関わりあう中で音楽活動をしていくという特性をもっている。自分の歌声や演奏は常に他人に評価され、逆に、常に他人を評価しながら自分の活動をする。また歌唱にしても器楽にしてもグループであるいは学級全体で一つの表現をねり上げていくという学習がほとんどである。従って、安心感のある、協力的な、信頼感のもてる学級の人間関係が、めあてをもって意欲的にとりくむために必要である。

#### ② 一人一人の実態に応じた学習

音楽の感じ方、感覚、技能などには個人差がある。個人差がありながら一人一人の子どもに意欲的な学習が成立するためには、自分なりのとりくみや向上が全体の中で認められる環境と、自分に合った具体的なめあてがもてるという条件が必要である。従ってめあては、「全体としてこんな表現がしたい」という表現のねらい、共通のめあてと、「そのために自分が克服したい課題はこれだ」という個のめあての二種類を考えねばならない。

#### ③ 向上が意識できる場（評価の場）

めあてをもって自らとりくむことに意欲を感じられるには、過去にめあてを達成しその結果音楽的な喜びを感じとれた経験があり、今の学習で達成の喜びが味わえる期待感をもっていることが条件となる。そのためには、向上した瞬間をとらえて教師がほめてやり、向上したことを子どもに味わわせる体験をさせることや、みんなで評価しあう場を設ける必要がある。

#### ④ 見通しのもてる学習過程

前節で述べた通り、子ども自身に学習の流れがわかり、今何のために何をしようとしているのか意識できるようにすることである。高学年であれば学習計画を立て、活動を評価し計画を修正しながらめあてを追求する学習の形もとり入れたい。

### (2) めあてがもてる場の設定

#### ① 感動、あこがれを感じさせ動機づける

めあてをもたす第一歩は教材との出会いの場において音楽的な感動、美しさへのあこがれを感じさせることである。そのために、心をこめた範唱、範奏、その他レコードや視覚に訴える資料などを提示して、音楽のよさが子どもに伝わるような導入に心がける。

とらえさせたいものは、その教材独自のよさ、気分、情景など、音色の美しさ、演奏の美しさなどとともに、心をこめて気もちよく範唱、範奏している教師の姿も含まれる。教師の音楽に対する姿勢が子どものモデルになるよう心がけることも大切なことである。

② イメージをもとに表現のねらいをもつ

最初の出会いで子どもはさまざまな感じやイメージをもつ。「すてきな曲だ」「このところが好きだ」「なめらかだ」「まるで〇〇のようだ」「楽しい」等々。こうしたさまざまな感じ方をしながら曲にひたることがまず大切である。ここから表現への意欲が生まれる。その上で、子どもの感じたイメージをはっきり意識させ、発言なり記述なりで表に出させ、それをもとに表現のねらいをしぼっていく。鑑賞における曲想と音楽の要素とのかかわりに気をつけて聴く学習と対応する。「楽しい感じを出すためにはずんだ歌い方をしよう」「やわらかい美しさを出すためになめらかに歌おう」「前半と後半の変化を表現しよう」などが表現のねらいとなる。つまりめあての方向づけである。

③ 見通しをもってとりくむ

見通しのもたせ方は学年段階で異なるが、高学年ではめやすとしての学習計画を子どもとともに立てるようになる。たとえば、聴唱法か視唱法か、一斉学習かグループ学習か個別学習か、アンサンブルであれば中間発表をどこに位置づけるか等である。学習のし方や表現をねり上げるプロセスを身につける場となる。低学年では教師から提示する形がほとんどであるが、見通しがもてる配慮は必要である。

④ 試行し、評価し、課題をつかむ

試行してみると子どもの中にさまざまな課題が新しく生まれてくる。それは、イメージと実際のズレから生まれる新しい課題と、個人差から生まれる一人一人の個別の課題がある。従って共通のめあてを具体化していくことと、個別の課題を一人一人がはっきり意識することとの両方が求められる。方法としては、録音を聴いて気づきを話しあう、中間発表の場を設けて評価しあう。参考になる演奏と聴き比べるなどして気づかせていく。教師が一方的に指摘するのではなく、手だてをつくして子ども自身に感じとらせ気づかせるように心がける。

⑤ 当面のめあてをはっきりさせてねり上げる

④での課題は理想を求めてたくさん出てくるが、子ども実態に合わせて、その中でとりあえずこれを追求するというものをめあてとしてしぼっていく。ここでのめあては、今の子ども力で達成可能であり、適度の抵抗があり、表現をよくしていく上で適切なポイントになるものが望ましいので、その面からの教師の助言が必要である。

以上①から⑤は、題材の特性により学年段階によって必ずしもそのまま一つの場面として構成されるわけではないが、子どもの感じたものを生かして自ら求める学習としていく上で基本となるプロセスであると考えられる。これを積み重ねて、子どもの中によりよい音楽を求めたい、そのためにめあてをもって協力してとり組みたいという態度が定着したとき、めあて意識が育ったものと考えられる。

(井崎 明)

### 3. 低学年におけるめあてのもたせ方

#### (1) 低学年におけるめあて

低学年の子どもは、歌ったり、曲に合わせて体を動かすことを好む。曲に合わせて自然に動いたり、いっしょに歌ったりすることも多い。また、気持ちのよい時や、遊んでいる時など自然に口ずさんでいることもある。子どもの生活を見てみると、個人により程度の差こそあれ、音楽はなくてはならないものであるようだ。

しかし、そのような音楽であっても、無理に歌わされたり、表現させられたりすると、音楽嫌いになる事さえある。これは大人でも同様であろう。反対に、「気持ちがいいな」「楽しいな」「この曲は楽しいな」と思う時は、意欲的に表現をしようとする。子どもが、心から感じることなしには、よい表現もあり得ないし、意欲やめあても持つことができないのである。

さて、めあてについては、前掲P104に述べられているが、低学年において気をつけなければならない点について考えてみたい。

第一に、心で感じたことや、いいなと感じたことを、効果的に言葉で表現することができない。イメージがわいても、「こんなふうに歌ってみたい」とは、なかなか表現することができない。そのため、心で感じていることを、教師は、子どもの表現や動きから見抜いていくことが必要となる。第二に、音楽経験が少ないので、よりよい表現になるよう、教師の指導が必要である。このような経験を積み重ねていくことで、主体的に音楽を高めていく力が身についていくのではないだろうか。第三に、自分を客観的に見ることはまだむずかしいので、表現や態度についての、教師の適切で具体的な評価が必要である。しかし、観点をしばって聴く場も設け、友だちどうしで評価したり、自己評価する力もつけていきたい。

#### (2) めあてをもたせる場の工夫

##### ① 教材との出会わせ方

子どもの生活や心情に合った教材を選び、音楽的な感動やよさを感じさせる出会わせ方を工夫する。教材のよさがあらわれる範唱や範奏、伴奏、そして視覚に訴える資料などを効果的に使いたい。

##### ② 多様な活動の場

子どもは耳だけで音楽を聴くのではない。心で感じ、体で感じる。そして、心で表現し、体で表現する。すべての感覚をつかって表現することで、曲のよさや美しさが明確になり、楽しさを味わうことができる。この経験の積み重ねが、音楽をすることの楽しさや喜びにつながっていくのではないだろうか。

##### ③ 表現への必然性を生む場

子どもたちは、伴奏を聴くと思わずいっしょに歌う。これは、本能的な部分で、音楽のリズムを心地よいと感じたり、歌うことの喜びを知っているからだともいえる。しかし、学級の子どもたちが、心から、音楽で表現しようとする場を工夫しなければ、めあてをもった学習にはなりにくい。たとえば、「こどりのうた」であれば、情景を表す絵や道具、教師の言葉、音等で、子どもが「こどり」になりきって歌えるようにする工夫も考えられる。

##### ④ 聴き合い、高まりがわかる場

自己評価は困難であるが、音楽をした満足感は常に味わわせたい。教師の適切な評価を加えたり、観点を焦点づけて自己評価させ、表現が高まる達成感や満足感を味わわせる。また、互いに聴き合うことは、よりよい表現を生み、自分の表現を客観的に聴くことにもなる。

### (3) 指導事例① 「そとはすてき」(11月)の実践を通して

#### ① 題材について

「そとはすてき」(まどみちお詞, 外国曲)は, 4分の4拍子, 二部形式(AABB)の曲で, 明快なリズムの明るい感じの曲である。歌詞も「ほらほらよぶよ, そとが」などがあるように, 子どもの生活や心情にぴったりであると思われる。また, Bの冒頭の部分は, 曲の山となっており, 表現の変化を工夫することにより, 曲がいつそう生きてくるであろう。

本題材で, めあてをもって表現をし, さらに, 1年生なりの学習の仕方を身につけさせていくために, 次の2点に重点を置いて指導してみた。

#### その① (授業仮説①)

曲の感じがあらわれるような範唱や範奏をすることで, 曲のよさを感じとらせ, 表現への意欲がもてるようにする。

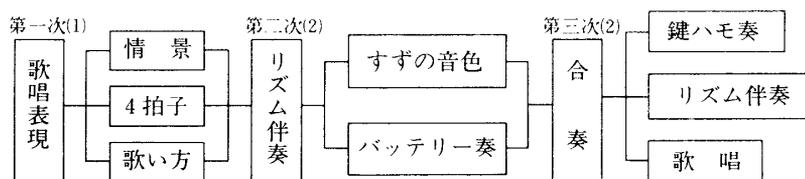
「そとはすてき」の明るい感じが現れるような範唱で子どもに「歌ってみたい」「この曲はいいな」という気持ちや意欲をもたせたい。「そとはすてき」のよさがわかるような範唱になしに, 単に歌うだけでは, 子どもは歌わされているだけにすぎない。

#### その② (授業仮説②)

歌えるようになるための段階(楽器を演奏する場合は, 演奏できるようになるための段階)を明確にして, 自己評価や相互評価の場を設けることで, 学習の仕方を身につけることができるようにする。

「歌いたい」「やってみよう」という気持ちになっても, 実際にはすぐにできるものではない。そこで, 歌えるようになるための段階(具体的なめあて)を, はっきり示すことにより, 達成感を味わえる学習にしたい。また, 自分をふり返る評価の場を設けることにより, 1年生なりの学習の仕方を身につけさせたい。

#### ② 指導の計画 (5時間)



#### ③ 指導の流れ (第一次の歌唱表現の指導)

主な教師の働きかけ	主な児童の反応	めあてに関して
1. 「そとはすてき」を範唱する。(明るい声で, Bの部分はのびのびと, 他は, はずんで歌う。)	<ul style="list-style-type: none"> <li>手を振りながら聴く</li> <li>教師の顔を見る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの表情には, 曲への期待感が, 見られた。</li> </ul>
2. 「聴いてみて, どんな感じがしましたか。」	<ul style="list-style-type: none"> <li>「きいたことのある曲だ。」</li> <li>「短い曲だけれど楽しい。」</li> </ul>	

<p>3. 「今日は、この曲を歌えるようになりましょう。」</p> <p>4. 歌えるようになるための段階を明確にしながら学習を進める。</p> <p>① フレーズごとに模唱させる。</p> <p>② 教師といっしょに歌わせる。 自信のない子には、教師や、まわりの子どもの声を聴きながら歌うよう助言する。</p> <p>③ 子どもだけで歌わせる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師について歌うのが精一杯。</li> <li>・ 2回歌ううちに、徐々に、リズムや音程が正確になる。</li> <li>・ 自身のない子を挙手させると、5、6人の子が挙手。</li> <li>・ 繰り返すうち、だんだんしっかりと歌えるようになってくるが、あきてきた子も見られた。</li> </ul>	<p>ここで、本時のねらいを教師が示した。</p> <p>4の活動では、常に「自信をもって歌えたか。」と問いかけ、自己評価や、教師による評価をしながら学習を進めていく。</p> <p>そのため、まだ自信をもって歌えない子がいる場合は、再び、前の段階に戻って学習する。</p>
<p>5. 曲の山の部分を二通りの歌い方で表現し、比較させ、よりよい表現を工夫させる。</p> <p>歌い方</p> <p>① 音ははずませて</p> <p>② のびのびと</p> <p>6. 「気持ちよく歌いましょう。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「①の歌い方は、音が切れている。」</li> <li>・ 「②の方は、つながった感じがする。」</li> <li>・ 「①の歌い方だと、のどで止めながら歌うから苦しい。変だ。」</li> <li>・ 「②のようにのびさないと、変だ。」</li> <li>・ 39人中、38人は、②の歌い方がよいといい、1人は①がよいといった。</li> <li>・ 体をゆらしながら歌う子がふえてきた。</li> <li>・ 反対に、あきた子もいる。</li> </ul>	<p>曲のよさをより感じとらせ、ふさわしい表現を工夫させるために、比較して聴く活動を取り入れた。</p> <p>・ 気持ちを込めて歌う子もいる反対に、楽しくなさそうな子もいる。単調さに、あきたと思われる。</p>

#### ④ 考察

外で遊ぶ楽しさや気持ちのよさが感じとれるように、明るい声で範唱するように努め、Bの冒頭部分「あーあーひろい」で、自然に曲の山が感じとれるように、はずんだ歌い方となめらかな歌い方と、変化をつけてみた。範唱を聴いているときのようすから、歌ってみたい気持ちはみられた。しかしあきてきた子どももいたように、めあてをもった学習になったとは言い難い。その原因について考えてみた。

まず、表現への必然性を生む場がなかったことが考えられる。歌詞もやや抽象的で、情景が思い浮かびにくい児童もいたようだ。そして、ねらいを「歌えるようになる」ことと設定し、歌えるようになるための段階（指導の流れ4で述べている）を明確にして学習を進めたが、技

能面が重視され、音楽の楽しさを味わわせることができなかった。

情景を表わす絵を貼付する、曲の内容にふさわしい身体表現を取り入れる、問答風な歌詞を生かした交互唱をさせる等の方法で、児童が表現したくなる場を工夫する必要があった。

#### (4) 指導事例② 「げきのうた」(2月)の実践を通して

##### ① 題材について

1年間のまとめの発表の場として、3月に学芸会が行われる。一年生は「ちょうちょうが生まれた」(「松尾桂一」作)の劇を発表する。さなぎがちょうになるまで動けずにいる時、ありや、てんとう虫、とんぼがやってきて「へんな虫だ」とからかうが、最後に、ちょうになった時、みんなでお祝いをする、というのが、主なすじである。

「げきのうた」は、この劇の中に位置づけられており、「ちょうのうた」「ありのうた」「虫たちのうた」の三曲である。(作曲は「小作順一」による)

「ありのうた」…4/4拍子で、ありが荷物をかかえて歩くようすがよくわかる元気な歌

「ちょうのうた」…3/4拍子。ちょうの羽根がゆらゆら動いているような、やさしい曲

「虫たちのうた」…前半は4/4拍子、後半は3/4拍子になっている。最後にみんなでお祝いする時の歌。

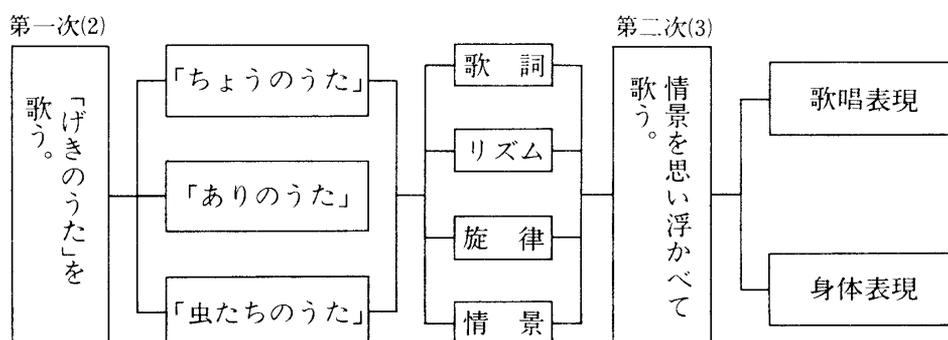
劇の中の歌であるため、場面の状況がわかりやすい。また、三曲とも生き物の歌であるので、子どもが、そのものになりきって表現しやすい。つまり、子どもの表現欲求を生みやすいと思われる。これらの歌を表現する中で、曲の情景を思い浮かべて、それに合った歌い方を工夫して表現させたい。

本題材では、「そとはすてき」での2つの点に加えて、次の点に重点をおいて指導したい。

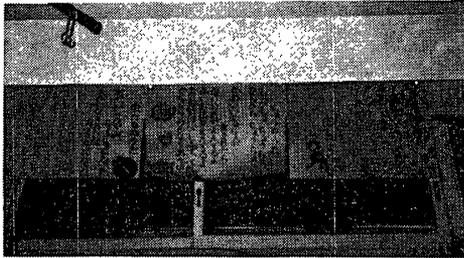
役割や場面のはっきりした劇の中で表現することにより、そのものになりきって表現させ、その場にふさわしい表現のしかたを工夫させる。

歌う必然性のある場を設定することで、その場にふさわしい表現をしようとする「めあて」がもて、自ら進んで表現することができるのではないだろうか。歌わされるのではなく、自ら「歌いたい」「こんなふうに歌いたい」という気持ちで表現できるのではないか。

##### ② 指導計画

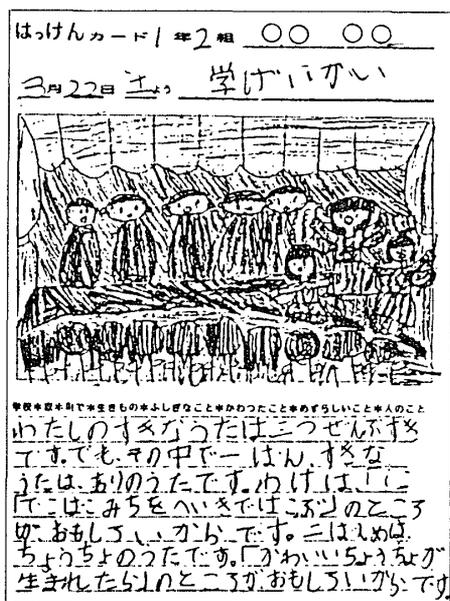


③ 指導の実際

教師の主な働きかけ	児童の主な反応	めあてに関して
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「げきの歌」を範唱して聴かせる。</li> <li>○ フレーズごとに模唱させる。</li> <li>○ 男女別等に交互に歌わせることで、聴く側、聴かれる側に分ける。口をしっかりとあけて歌うよう指示する。 役の子だけが歌うのではなく、みんなで歌う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ リズムや旋律がつかみにくく、大変歌いにくそう。 通して歌えるようになるまで、時間がかかる。</li> <li>○ だんだん歌えるようになってくる。「ありのうた」が、一番覚えやすかったようだ。</li> </ul>	<p>場面もわかりにくく歌そのものも、わかりにくいようだ。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教室に「げきのうた」を提示する。朝の会でも歌う場を設け、雰囲気盛り上げる。</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 聞き覚えの旋律をオルガンでひいたり、歌ったりする子どもが見られる。</li> </ul>	<p>教室の環境も、劇への意欲（歌への意欲）を盛り上げるように工夫する。常に目に止まる場所に提示することで、生活の中でも自然に歌いやすくなる。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 身体表現しながら歌わせる。 「ちょうちょになってうたいましょう。」 「だれが、ちょうのようでしょう。」</li> <li>○ 気持ちを込めて歌わせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 何人かの子どもは動きにくそうであったが、はねをひろげて動かしながら歌う子がたくさんいた。(ちょうは女子、ありは男子が表現したかった。)</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「ちょうのうた」は女子、「ありのうた」は男子、「虫たちのうた」は両方が、気持ちを込めて歌おうとしていた。</li> </ul>	<p>身体表現を伴うことで、そのものになりきって表現することができた。</p>

④ ぼくのすきな「げきのうた」、わたしのすきな「げきのうた」

学芸会を終えたところで、子どもたちに、自分のすきな劇の歌とそのわけについて書かせたのが、次にのせたものである。



○「虫のうた」を好む子どもが大変多い。これは一つには、この歌がすべての虫が歌う内容であることによるのかもしれないが、それだけではない。

- ・みんなで歌えるから
- ・仲直りして楽しい歌だから
- ・最後にみんなで歌ったり踊ったりするから 等

これらのように、最後にみんなで喜び合って盛り上がって歌う場面の気持ちを感じとっているからでもあると思われる。

○「ありのうた」を好むのは男子に多い。そのわけとして、

- ・ありは強いから
- ・元気なうただから
- ・おもしろいから
- ・はっきりうたえるから
- ・おぼえやすく楽しい
- ・かえ歌にして歌えた
- ・「よいしょ」のところが強そう

○「ちょうのうた」が好きなのは女子に多い。そのわけは、

- ・楽しく歌える。
- ・ちょうが生まれてからのいろんなことが書いてある。
- ・やさしくてきれい。
- ・「かわいいちょうちょうが生まれたから」が、おもしろい。

すきでない子（男子2名）のわけ

- ・男には似合わない。女の子の歌の感じがする。



⑤ 考察

「げきのうた」と出会った子どもの反応は、「むずかしい」「わからない」といったものだった。確かに歌いにくく、ことばや旋律やリズムをつかむのがむずかしかった。子どもも、また歌詞の内容や情景を思い浮かべて歌うことはできない状態である。

最初の頃は、このようなようすだったが、朝の会でも歌う場を設けることで、ことばや旋律リズムが明確につかめ始め、自信をもって歌える子どもが増えてきた。

また、「ぼくのすきなげきのうた、わたしのすきなげきのうた」のわけをみると、表現することばに違いはあっても、一年生の子どもなりに、それぞれの曲のよさや味わいを感じとっていたのがわかる。教材との出会わせ方は、工夫する必要があったが、よさを感じて表現することができたのではないだろうか。個人によって、曲の好みの違いはあるが、子どもなりに表現しようとしていたのではないだろうか。

本題材では、「劇」の中で意欲を生み、ねらいをもって表現させることをねらったが、それを他の音楽指導に生かして、めあてをもたせることができるように工夫していきたい。

(真田 美智子)

#### 4. 中学年におけるめあてのめあて

##### (1) 中学年におけるめあて

中学年は非常に活動的な時期である。音楽活動においても、歌いたい、演奏したいといった欲求が強い。しかし、単にその欲求を充足しただけの活動に終始したのでは、技術的な面だけを追い求めることになりかねない。何かが「できるようになった。」だけでなく、「このように歌ったらとても気持ちよかった。」とか、「ここをこうしたら気持ちもり上がった。」といった、表現の喜びを数多く体験することが表現への意欲へとつながっていくと思われる。そこで、子どもたちが意欲的に表現活動に取り組んでいけるよう、前掲(P104)の図のような音楽表現のプロセスを考えていくのであるが、実際には子どもの意識の中でなかなか表現の高まりへとつながっていない。その問題点として、次のように考えられる。

##### ① とらえたイメージが漠然としている。

イメージとしてのめあてがあまりにも漠然としていて抽象的であると、それを具体的に表現に生かしていくことができない。また、イメージ自体も広がっていかない。自分たちの体験を通じたイメージ化が必要である。

##### ② 表現のちがいがはっきりと聴き取れない。

表現が高まっていくよう、鑑賞活動を取り入れて自己評価の機会をもったりするが、自分たちの表現を適切に評価することが難しい。適宜、評価場面では指導者の評価を加えていくことが必要である。

##### ③ 表現の見通しがたちにくい。

今までの経験をもとに、このような表現をするためにこうしようといっためあてを方向づけることができにくい。子どもの経験をつなげること、指導者が新しい手だてを示すことのバランスを考えて、子ども力でめあての方向をつかんでいくことが重要である。

##### (2) めあてをもたせる場の工夫

以上のような問題点をふまえて、子どもたちがめあてをもって表現活動に取り組めるようになるためには次のようなことが考えられる。

##### ① イメージをより具体化する場を設ける。

イメージを自分たちの経験(体験だけでなく想像も含む)に照らしてふくらませていくために、あらゆる感覚を通じたイメージとしてとらえる場を設定する。曲をきいてこんな感じがする、というだけでなく、「〇〇が見えるようだ」とか「～が聞こえてくる」といった形で情景を想像してみることも必要だと思われる。

##### ② 子どもの要求に合った教材の出会い方の工夫をする。

教材との最初の出会いの感動はその後どのように表現が高まっていくかということにかかわっていく。子どもの実態と教材の提示のし方にズレがあると、そこには感動を生むことはできない。現在子どもたちの活動の要求は何であるかを把握した上で、教材との出会いの場を設定していく。

##### ③ 比較・対照して評価する場を設ける。

自分のイメージそのものと表現とを対照して評価していくことは難しい。そこで、いろいろな表現のし方を聴き、それらを比較・対照する中でどこをどうしたらより自分の表わしたいイメージに近づくのかという具体的なポイントを明らかにしていく。

##### (3) 指導事例—4年「曲の感じを出すために」の実践を通して

##### ① 題材について

中学年の現段階において、曲を鑑賞したり、旋律の感じや歌詞の内容から想起されるイメージが表現に生かされていくには、子ども自身にとってそのイメージがより具体的なものとなっていないとてはならない。そこで本題材では次のような仮説に基づいて授業を構成していく。

仮説Ⅰ

曲の感じを具体的事象（小鳥の声が聞こえ、風がふいているなど）とつなげてとらえることによって、「このような表現にしたい」というはっきりしためあてとなるイメージをもって合奏に取り組んでいくことができるであろう。

仮説Ⅱ

観点をはっきりさせた鑑賞活動（レコード鑑賞、自分たちの表現の相互鑑賞）を取り入れていくことで、表現のめあてや方法を明確にとらえることができるであろう。

教材曲は、軽快で、楽しく歌える、楽器演奏の難易度が子どもの実態に合っている、表現の工夫がしやすいといった観点から「こんにちは山びこさん」（小林幹治作詞、アメリカ民謡）を選択した。指導にあたっては、1人1人の工夫が表現に生かせるよう、5名程度のグループアンサンブルの形態をとっていく。

② 児童の実態

子どもたちは、楽器を演奏することをたいへん好んでいる。特にリコーダに関しては、「いろいろな曲をふけるようになりたい。」「友だちと合わせてふきたい。」という希望をもっている。音色の美しさ、曲に合ったふき方にも関心を示し始めている。

これまでに、リコーダーを中心とした合奏として3年生「聞きあって合奏しよう」（「春の川で」）を経験してきている。そこでは、リコーダーと他の楽器のリズムを合わせることに主眼が置かれ、曲の感じを工夫して表現するまでには至っていない。また、小人数のグループアンサンブルをするのは今回が初めてである。

③ 指導目標

- グループで協力して表現を工夫していく態度を養う。
- 曲のイメージと音楽の要素を関連づけて曲想表現できるようにする。
- 楽器の編成を工夫した合奏表現ができるようにする。

④ 題材の指導計画

第一次 曲の表わす情景をつかむ。（1時間）

第1時…レコード鑑賞によって、大まかな曲の感じではなく、旋律と歌詞の内容からどのような場面を表現した曲かを想像する。そして、具体的に見えるもの、聞こえるもの、感じるものを絵やことばによって描写する。

第二次 イメージに合った合奏の編成をする。（2時間）

第1時…「こんにちは山びこさん」の曲に合うように、リズムパターン  $\frac{2}{4}$   と  $\frac{2}{4}$   を組み合わせてリズムパートを作る。

第2時…自分たちの表したいイメージに合った楽器を選択する。

第三次 曲の感じを出すための表現を工夫する。（4時間）

第1時…グループごとに、合奏できるようにする。

第2時…楽器の編成に工夫があるか、主旋律と副旋律、打楽器のバランスはよいかどうかについて相互鑑賞する。

第3時…第2時の問題点を工夫して曲の感じが出るようにする。相互鑑賞する。

第4時…発表会をしてよいところを聴き合う。

⑤ 指導過程の実際（第二次・第2時）

学 習 の 流 れ	子 ども の 動 き	留 意 点
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">「こんにちは山びこさん」を歌う。</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○曲については               <ul style="list-style-type: none"> <li>・明るい感じ</li> <li>・元気のよい感じ</li> <li>・のんびりした感じ</li> </ul>               を表現しようとする気もちをもっている。             </li> <li>○自分たちの表現の問題点は               <ul style="list-style-type: none"> <li>・高い声に力がいりすぎる。</li> <li>・声がそろっていない。</li> </ul>               をあげている。             </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○前時の学習を想起し、本時の学習にはいりやすくするために行う。</li> <li>○子どもたちの問題点については、次のように指導する。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・声の力をぬいて、ひびきのある声で歌う歌い方を指導する。</li> <li>・友だちの声をよく聞くことに注意を向ける。</li> </ul> </li> <li>○なめらかな歌い方、はずんだ歌い方のどちらが曲にふさわしいかを比較する場を設ける。</li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">リコーダー奏をする。</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○全曲ふけるようになりたいという気もちはあるが、実態は、               <ul style="list-style-type: none"> <li>・主旋律も副旋律もふける。</li> <li>・主旋律だけふける。</li> <li>・高い音のタンギングがうまくできない。</li> <li>・前半だけはふけるが、後半は指づかいが難しい。</li> </ul>               と技術的な面での個人差が大きい。             </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○本時の活動へと移行するためにリコーダー奏を行うが、技術的な個人差については、各自、次のような段階でめあてを設定し、できるようになればよいと考える。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・主旋律を聞きながら副旋律がふける。</li> <li>・副旋律だけふける。</li> <li>・主旋律はふける。</li> <li>・主旋律のはじめから12小節目までふける。</li> <li>・はじめから8小節目までふける。</li> <li>・高い音のタンギングができる。</li> </ul> </li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">本時の課題を確認する。</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○前時までの活動状況は、               <ul style="list-style-type: none"> <li>・楽器の編成をしたグループ</li> <li>・どのような合奏にしたいか、グループ内でまとまっていないグループに分かれる。</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○前時までの進行状況に応じてグループごとのアンサンブルカードに、活動のアドバイスを記入しておく。</li> <li>○本時は、楽器の音を出して、編成を考えていくことに重点を置く。</li> </ul>

グループごとに合奏の編成をする。

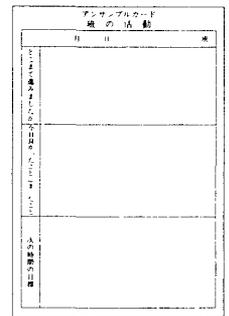
- 曲の感じと楽器の編成については、
  - ・のんびりしたようす，牛がひる寝をしているようす—大だいこ，オルガン
  - ・水車のまわるような音—ウッドブロック，カスタネット
  - ・元気のよい感じ—小だいこ，シンバルなどが出されている。
- 打楽器を担当する2人のリズムが合わないことが問題になる。
- 教科書に提示してあるリズムパターンを，選んだ楽器で演奏するのが難しいグループは，自分たちが演奏しやすいように変える。

- 楽器を選択するにあたっては次の点に留意する。
  - ・楽器の演奏のし方（音色の出し方）をいろいろと変えてみる。
  - ・楽器同志のバランスがよいかどうか聞き合う。
- 曲の流れの中でどのように楽器を演奏するかということを本時は打楽器を中心に考えていく。工夫点として，次のようなものをあげておく。
  - ・前半と後半は同じリズムで楽器をかえてみる。
  - ・前半と後半はちがうリズムで楽器は同じにする。
  - ・前半と後半でリズムも楽器もかえてみる。
  - ・前半も後半も同じリズム，同じ楽器で音の出し方をかえてみる。
- 打楽器のリズムが合わないグループは，個別に指導する。

グループで次時の課題を設定する。

- 各グループの課題は大きく分けて次のようになる。
  - ・1人1人が自分のパートをできるようにする。
  - ・みんなで合わせてできるようにする。課題が次時の活動につながっていく形で設定されていない。

- 本時で決定した編成を記録できるアンサンブルカードを準備する。このカードは本時の活動の確認とともに評価の資料とする。



- 本題材の導入時に提示した合奏ができるまでの手順により，各グループで課題設定するように指示する。その際，課題が次時に行う具体的な活動として設定されるよう指導していく。

(4) 考察

① 仮設Iについて

子どもたちは楽器への興味が非常に強い。自分たちで合奏の楽器編成をすると曲にふさわしい楽器よりも自分たちが演奏してみたい楽器の方が優先してしまい、曲の感じを工夫するといった音楽的な高まりへは発展していかない。楽器に触れる機会が少ないのもその一つの原因であるが、指導者の方が楽器をもつまでのステップをあまり考えないで楽器をもってからどのように工夫していくかということに重点を置いてきたのもその原因の一つではないかと思われる。

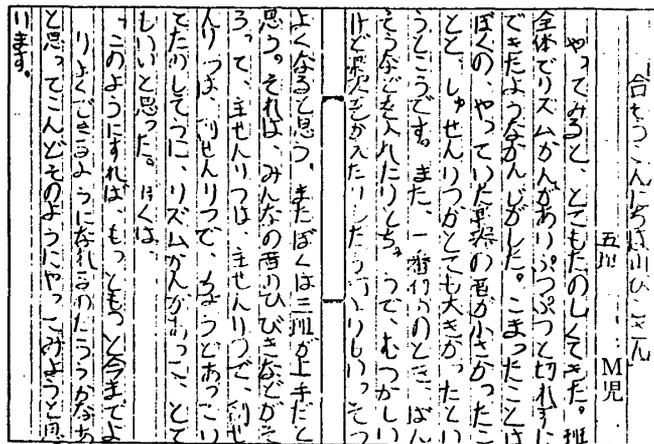
そこで本題材においては、楽器を選択する前に図のようなカードを使って曲のイメージをふくらませていくことを試みた。その上で曲にふさわしい楽器を選び合奏へとはい



っていった。このような活動を取り入れることによって、漠然としていた曲に対するイメージがだんだんと明瞭になってきたようである。自分たちの表現を聞いて「うまくいった。」という音楽的な快感を味わう状態も、ふえがうまくふけたとか、リズムが正しくうてるといった技術的な面から、速さをはやくしたらはぎれよくなってよかったとか、強さを変えてみたら変化がついておもしろかったといった表現の工夫のものも見られるようになってきた。これは、本題材で使用した教材曲「こんにちは山びこさん」が非常にイメージ化を図りやすいものであったためであるが、現在の段階ではこのように容易にイメージをふくらませていける教材に数多く出会っていくことが必要であると思われる。

② 仮設IIについて

合奏ができるまでに中間発表という形で相互鑑賞の場を設けた。そこではM児のように他のグループのよさを見出して自分たちの演奏に生かしていこうとする子どももいるが、多くは相互鑑賞の場においても **自分たちの演奏** ← **自己評価** = (小グループ活動) という流れの評価をしている。これは、相互鑑賞をする時に、他のグループから何かを取り入れていこうとする段階までいってなかったためである。中間発表は、自分たちの演奏がある程度できた段階、自分たちの表現のうまい点かいはっきりした段階をとらえて行っていく必要がある。鑑賞活動をするタイミングは非常に重要である。



子どもたちは、自分たちの演奏を聞いてもらいたい。友だちの演奏を聞いてみたいという気もちをもっていた。その気もちをよい表現へとつないでいくためには、相互評価できる力すなわち、評価場面において **友だちの演奏やレコード演奏** → **表現のちがいの聞き取り** = (全体活動) → **自分たちの演奏** → **自己評価** = (小グループ活動) といった流れができるように考えていかねばならない。

(木村 敦子)

## 5. 高学年におけるめあてのめあて

### (1) 高学年におけるめあて

高学年では表現のねらいをはっきりと意識して音楽を深めることを指導の重点とした。従って、めあては曲想表現に関する事、響きの美しさに関する事などが中心になる。しかし、高学年では、個々の感覚や技能の個人差が拡大しており、表現上のねらいに関する共通のめあてと、それに向かう上で個人が克服しなければならない個人のめあてという二面性がより鮮明になる。二つの側面のめあてを子ども自身が一体のものとして意識してとりくめることが、自己教育力につながる指導のあり方だと考えられるが、その上で二つの問題がある。

- ① 心の中に表現のイメージや願いは描けるが、そこから具体的に表現のポイントなるねらいがしぼれないという問題がある。あるいは、合奏の場合、自分の受けもったパートでどう工夫することが共通のねらいにせまることか、自分のめあてがしぼれないという問題がある。つまり、曲想と音楽表現の諸要素との関係がつかめない、従ってどうしたらよいかははっきりしない場合である。
- ② 表現のねらいをもって取り組み始めると子どもはそれぞれ自分の課題にぶつかる。「指が動かない」「音程がとれない」「他の声部につられる」等々。そこで当面の個人のめあてができる。ところが、この次元での技術的な課題が前面に出て、イメージや表現のねらいが忘れられてしまうことがある。高学年では個人差が広がっている上に、個々に求められる技能も高くなっているために、子どもは「できるようになる」ことに追われ、「いい音楽を求める」ことが分離してしまう場合があるという問題である。両面が有機的な関連をもってとらえられるよう、個人差に対する配慮や、適度な抵抗に気を配りながら、音楽表現を味わう指導に心がけねばならない。

### (2) イメージを中心にめあてを追求する学習の実際

—— 6年 「速さと強弱の変化」の実践を通して ——

#### ① 指導のねらい

速さと強弱という要素は表情豊かな表現にとって欠かすことができない。本題材では、この二つの要素の、中でもアッチェルランドやクレッシェンドのように次第に変化する、あるいは急激に変化する効果を感じとらせ、表現に生かせるようにすることをねらっている。教材として設定した「ハンガリー舞曲第5番」(鑑賞)と「カリンカ」(鑑賞と歌唱表現)はどちらも速度変化、強弱変化を特徴とした曲である。

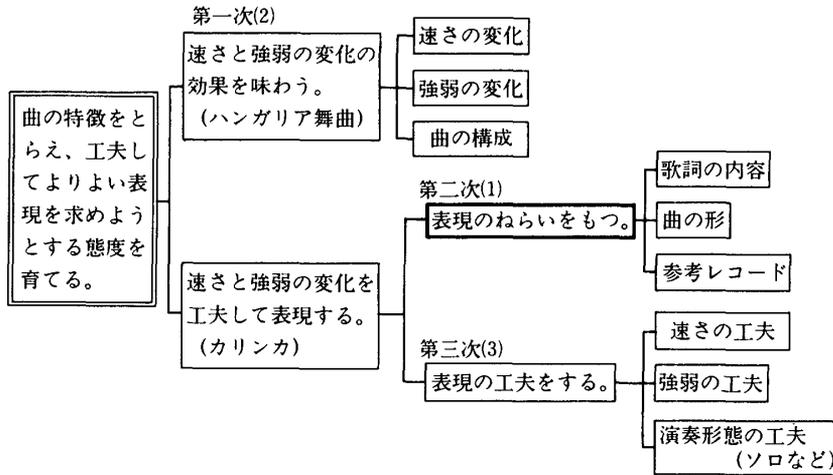
指導にあたっては、単なる与えられやらされる学習でなく、自ら求める学習となるよう、鑑賞を効果的にとり入れ、「どんな表現がしたいか」という表現のねらいをもたせることを重視したい。

本学級の児童は歌うことにいくらか苦手意識があるようで、どちらかというとも楽器の方を好む傾向がある。しかし音楽の表情を感じとる面では豊かなものをもっており、本題材のように表情豊かな音楽は子どもたちの心をとらえると思われる。そのことが歌唱表現への意欲につながるよう心の動きを大切にしたい指導を行いたい。

#### ② 指導目標

1. 曲の特徴をとらえ、工夫してよりよい表現を求めようとする態度を育てる。
2. 音楽の要素(速さ、強弱)と曲想とのかかわりに気をつけて聴くことができるようにさせる。
3. 速度変化、強弱変化を工夫し、曲想の表現ができるようにさせる。

### ③ 指導計画



### ④ 指導の展開

#### ア. 第一次（「ハンガリア舞曲」の鑑賞）

この題材は耳で聴いて感じたことをもとに表現のねらいに結びつけることによって前項の①、②の問題を解決することを意図している。そこで、教師側のねらいである「速さと強弱の変化」の効果を感じとらせるために第一次に鑑賞を設けた。ここでも一人一人の感じ方をもとに、全体で確かめながら聴くという形をとった。子どもたちの感じたものを内容ごとに整理したのが次のプリントである。

ハンガリア舞曲第5番

6年2組

<全体の感じ気分など>

♪思いうかぶ

- おどりのよう、ダンスのよう、おどってきそう (東, 神野, 峰松, 三宅, 小石)
- ・はげしいおどり(望月)
- ・競馬のようだしダンスしているみたいだし休んでみたい(岩田)
- あるところは競馬, あるところは牛がのんきに草を食べてる(岩田)
- 物語(岩田, 峰松, 西吉)
- 兵隊の行進(東)
- とても大変なことがあって悲しいような, また幸せになる(神野)
- パーティーのとき舞台上で大勢の前でひく曲(峰松)
- 走っている(西吉, 小石, 大竹)
- おいかける(田中)
- 台風之夜(小石)
- ねこがねずみをおいかける, トムとジェリー(木村, 大竹)
- 勝負に勝って帰ってきた(田中)

♪ひとこと言う

- さわやか(浜松)
- はげしい(隅井) ○はげしく勇ましい(峰松)
- 力強い(新谷) ○勇ましい(東)
- うるさい(栗村)
- いそがしい(今藤, 赤木) ○気分があせる(赤木)
- おもしろい(米沢, 三井, 佐々木, 後藤, 山中, 安井, 小石, 桑原, 重森)
- 楽しい(望月, 安井)

♪感じの移り変わり

- きょくたん(神野, 西吉)
- いそがしい) — (のんびり)
- はげしい) — (ゆっくり(重森, 今藤, 浜松, 渡辺)
- なめらか
- 明るい——暗い(田中, 東)
- うれしい——さびしい(田中)
- 楽しい——悲しい(丸本)
- (いかり)
- (うるさい)

<楽器>

- オーケストラだ(浜松, 東, 隅井, 峰松, 三井)
- いろいろな楽器がある(渡辺, 木村, 山中)
- 印象に残ったのは
- ・バイオリン(中村, 後藤, 神野)
- ・弦楽器(浜松, 岡野)
- ・管楽器(浜松, 赤木)
- ・トライアングル(木村, 岡野, 岩田, 神野)
- ・その他打楽器(峰松)
- 指揮者はたいへん, むずかしい(田中, 小石)
- 楽器の使い方がうまい(東)
- ピアノできいた(木村)

<この曲の特ちょうは>

♪速さと強弱の変化

- バイオリンが速く動いたりおそくなったり、とても楽しい(神野)
- 速くなったりおそくなったりする、速いところおそいところ(三井, 岡野, 木村, 田中, 渡辺, 米沢, 大和, 新谷, 松浦, 西吉, 山中, 斉藤)
- 急にゆっくりなる(何回も)(大塚)
- はじめ速く、次におそくなり、最後に速くなる(峰松)
- 速さの変化がおもしろい(佐々木, 三宅)
- 速い所とおそい所の区別がすぐわかる(岩田)
- 強弱がはげしい(三宅, 山中, 三井, 木村, 西吉, 松浦, 新谷, 今藤, 望月, 斉藤, 大和, 米沢, 後藤, 隅井, 東, 重森)
- 音の大小がはげしいので、ずこっとくる(丸本)
- 強いところ弱いところをうまくみ合わせている(安井, 峰松)
- 静かー強いがよくわかる。強い所から静かな所にするのに、よく音を止められる(中村)
- 大体強いが弱い所もある(赤木)
- 大きくなったり小さくなったりする、強弱がある(岡野)(柔原)(栗村)(米沢)
- 強弱がおもしろい(佐々木)
- 小さい音～大きい音がきれい(田中)

○小～大とだんだん変わる(神野)

○強いときは速くて、弱いときはおそい(有村, 松浦)

○強弱がきちんとなっている(峰松)

○時々ねむくなりそうなくらい、ゆっくりなりその後すぐ強くなるので楽しい(安井)

○勢いのある所と弱い所がはげしい(東)

♪ふしのくり返し

○同じふしがくり返される(浜松, 峰松, 有村, 田中, 柔原, 岡野, 赤木, 安井, 渡辺, 大竹, 斉藤, 東, 隅井, 後藤, 米沢, 大和, 新谷, 松浦, 西吉, 木村, 三井, 三宅)

○はじめが途中から出てきた(岩田)

○しつこい(大塚, 今藤)

♪その他

○テンポが速い(大塚, 松浦, 小石, 望月)  
メロディーの流れが速い(山中)

○いきなりなるからびっくり(後藤)

○音がなめらかに流れている(斉藤)

○はじめとおわりがきれい(峰松)

○演奏があざやか(峰松)

○高い音と低い音がよくあう(田中)

○ふんいきを表している(新谷)

○外国むき(東)

○クラシックのようでよい(小川)

これは子どもの感じ方の実態であり、同じ内容でも言い表し方がそれぞれに違うのもすべてとり上げた。教師側のねらい通り、速さと強弱の変化のおもしろさをよくつかんでおり、次の表現の学習への手がかりとすることができた。

イ. 第二, 三次(「カリンカ」の表現を工夫する。)

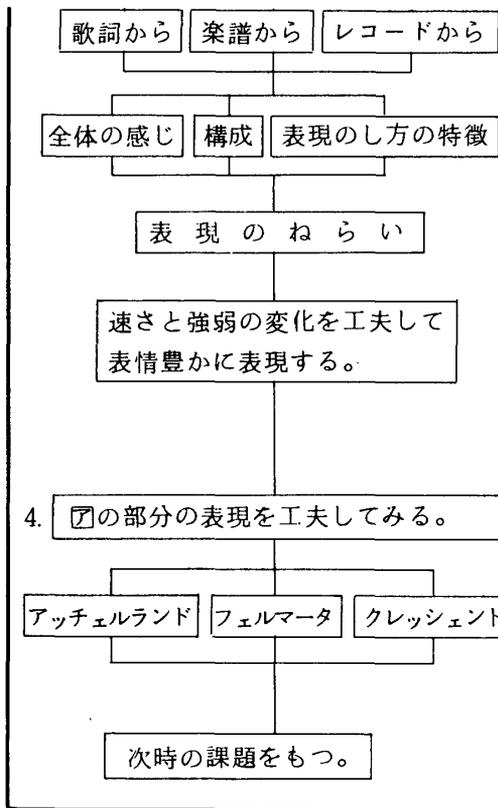
めあてをもって表現にとりくむプロセスが子どものものになるためには、出発にあたって強いイメージや感動がもて、表現したい気持ちをおこさせることがまず大切となる。そのため、子どもの感性に直接訴える意味でレコードを聴くことを重視した。レコードは速さと強弱の変化を強調して表現したものと、あまり変化をつけずリズムカルに表現したものを用意した。以下は第二次の第1時の指導案である。

本時の目標

「カリンカ」の特徴をつかみ、表現のねらいと見通しがもてるようにする。

指導過程

学 習 過 程	指 導 上 の 留 意 点
<p>1. 既習曲を歌う。(「ドナドナ」)</p> <p style="text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">m p と m f</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-left: 20px;">&lt; と &gt;</span> </p>	<p>1. 学習の雰囲気を整えるため、本題材と関連の深い「ドナドナ」(短調であり強弱表現のねらいで学習した)を歌って学習に入る。</p>
<p>2. 本時の課題を確認する。</p> <p style="text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">曲の特長</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-left: 20px;">表現のねらい</span> </p>	<p>2. 課題は、子ども自身の手で表現のねらいがもてるということである。ねらいをもつに至る過程も大切にしたい。</p>
<p>3. 「カリンカ」の特徴をつかみ、表現のねらいをもつ。</p>	<p>3. 歌詞・楽譜・レコードを手がかりに曲の特徴について話しあい、その中から表現のねらいをしぼる。</p>



- 一人一人のほんのちょっとした気づきや感じとりを大切にするため、メモをさせ、次時までに教師がプリントにする。
- 発問としては、どんなことを感じとったかどんな感じにしたいか、何を工夫して感じを出すかという段階をおう。
- 速さと強弱の工夫の仕方については、各自楽譜上に具体的に書き込みをするよう指示する。書き込みは全体にわたらなくても、自分の一番表現したい所だけでもよしとする。
- ㊦の部分については、意見が一致しやすいと思われるので、この部分を取り出して表現をためてみる。
  - 一つのサンプルとして、あるいは一致した意見としてOHP上に書き込みをし、歌って録音をする。
  - 録音を聴いて次時の課題に気づかせる。

(学習カード)

**「カリンカ」表現のくふう**  
氏名 園 森 中 登

曲の感じを出すための表現のし方(歌い方)をくふうしよう。

こんな感じがする(したい)

最初・最後とまん中の速さがとてもちがう

➔

感じを出すには(表現のし方)

強弱・速さの変化をとこるところでくふうする

くふうのポイント・速さ・声の大きさを変化をつける。  
・気持ちをこめて歌う。

6月20日	(わらい) ㊦の強さの変化をつける	(反省) 最初と最後の強さがかなり変わっていたと思う。カーの所をア-アと歌う人が多かったのてカー-と歌うようにした。
6月27日	速さの変化を声をそろえろ	3番の始めがそろっていなかつたと思う。EとEよりがよかつたと思う。
6月28日	㊦の速さを決めてくふうしよう	だいたいおんうまくなっていた。それを私の班の発表はよかつたと思う。
月 日		

表現を工夫していく上で常に「どういう感じを出すために何を工夫するか」という形でめあてを意識させるために、子どもには左のようなカードをもたせ、時間ごとにねらいと反省を記入させた。

「こんな感じがする」「感じをだすには」の部分は、レコードを聴いての一人一人の受けとめと、自分なりに考えた表現のし方である。一人一人の考えを出しあう中で話し合いで共通のめあてとして「くふうのポイント」をしぼった。さらに、「くふうのポイント」にせまるために、時間ごとに部分的な「ねらい」を設定し学習にとりくんだ。一時間ごとの子どもの自己評価は下のようによままとめてプリントし、これをもとに次の「ねらい」を子どもと決めていった。

カリンカ 6/20 の反省

6年2組

今日のわらい

⑦ の 速く、強くをくふうする

(mp ~ mf ~ f  
J = 152)

反省

よか、た (堀井、中村、田中、後藤、重藤、赤木、木村、新谷、小石)  
段の強化 (丸本、今藤、三宅)

※速くする (三宅、岡野、斎藤、垂倉、松浦)

※速くの変化を付けている (佐々木、大塚、望月、西吉)

※バウバウ、そろわれない、強くしたい

(大和、赤次、栗村、渡辺、神野、赤木、岩田、木村、海松)

※音価の「ア」

・もっと強くしたい (峰松)

・そろえる (海松、木村)

・ぶかしい (松浦、木村、神野、渡辺、丸本、大和、有村、山中、東、大竹、岡野)

・音口を変えろ (西吉)

※その他

・声の出す場所

・「エイカ」を、もっと強くを奏えろ

・音口を正しく

カリンカ 6/27 の反省 氏名

今日のわらい

1. ゆっくり～だんだん速く～ゆ、くり の変化を付ける
2. そろえる

反省

よか、た

・最初 ゆ、くりの音がよか、た、変化がある、その長 (中村、東)

・そろ、てきた (赤次)

・よか、た、す、とよく似た長、上手に似た、わらい通り

最高 (大竹、東、三井、今藤、宮井、峰松、西吉、神野、斎藤、岡野、赤木、栗村、渡辺、重藤、小石、木村、丸本、松浦、赤次、望月、三宅、渡辺、岩田、田中、海井)

・強弱がよく似た、折をつけている人いる (松浦、木村、斎藤、赤木、今藤)

課題は

⑦ の 出方が少しそろわれない (新谷) アーのぶつかし (後藤)

⑧ をみんなが歌えたらいい (中村、栗村)

⑨ をそろえる、そろわれない所がある (新谷、後藤、大塚、重藤(口づか)、木村、渡辺、田中)

⑦ をくわしく(速く、強く)したい (望月)

⑦ の終わりをもそろえる (宮井、今藤、大和、赤次、小石、丸本、三宅)

⑦ のくり返しを④をもそろえる (大和、高柳、丸本、望月、山中、有村)

⑤ 考察

前項で指導上の問題点として①、②をあげたように、子どもは音楽の学習に向かう意識として、技術だけを自己目的化してしまって表現意識が持ちにくかったり、漠然と「音楽はへただから」という意識からめあてがもてず意欲がわかなかつたりする場合がよくある。この指導では、イメージから表現のねらいをもって音楽作りに向かう姿勢をもたせる点と、めあてを子どもにわかる形で達成できそうなものにしぼることによってできた喜びを感じさせる点で成果があった。しかしことばや文にたよった話しあいによって時間をとられること、子ども間のコミュニケーションがまとめのプリントを通してどちらかという間接的に実現するという学習の雰囲気など、まだまだ問題点は多い。しかしめあてをもって少しずつめあてに近づいている自分を確かめながら進む経験の積み上げが自ら求める子どもを育てると考えられる。