

音楽科の特性に応じた思考を育むカリキュラムの開発 (II)

—小学校低学年を中心に—

森保 尚美 圓城寺佐知子 権藤 敦子 寺内 大輔
(研究協力者) 明道 春奈

1. 研究の目的と方法

本研究の目的は、児童一人ひとりの自発的な音楽表現を起点として音楽科の特性に応じた思考を発展させ、さまざまな音楽文化に能動的・主体的にかかわっていきけるような、音楽科における次世代のカリキュラムの開発を行うことにある。

音楽科の特性に応じた思考は、言語や記号を媒介とした論理的な過程をたどるとは限らない。音楽活動の中で無意識のうちに行われる認識行為も思考活動には含まれている。さらに、根拠や理由にとらわれない想像やイメージも音楽と切り離すことはできない。その上、一人ひとりがかかっている音楽的な衝動や内的な要求、これまでの経験も異なる。そのような条件のもとで、児童が自ら主体的に多様な音楽とかがわっていきけるように、音楽文化への扉を開いていく学級の学びを構想しなければならない。

このような学びを実現するために、児童の学びの履歴をふまえながら、一人ひとりの音楽的思考を育み、学びの総体としてカリキュラムを捉え直す視座をもつことが教師には求められる。そこで、本研究では、学びの履歴を生かせるように、児童にとって「なじみのある」音楽とのかかわり方を起点にしながら、様々な様式や種目、ジャンルの音楽へと世界を拡げ、それらの音楽と主体的にかかわっていきけるための思考のあり方や、そうした音楽的思考を育む学習過程の検討を通して、カリキュラムの開発を行うこととした。

「なじみのある」音楽とかがわりながら学習活動が展開するように構想された授業は、子ども自身が自分の思いや意図を見つめ、どのように表現するかを考えるように促し、多様な子どもの表現方法を培う環境づくりにつながる(森保他, 2013)。このアプローチに含まれる「表現の相対化」や「偶然的な表現の誘発」を授業づくりのキーワードとし、特定の様式にとらわれ

ず、自らの個性や感性を振り所として自分らしい表現、自分にとって価値のある表現を見出していくプロセスを重視する。

研究の方法として、工学的アプローチのように具体的な目標を明確にしてゴールを目ざすのではなく、複数の授業を通して、学習者にひきおこされた結果をできるだけ多様な視点から記述し、それに基づいて上位の目標がどこまで実現されたか評価した上で、カリキュラム開発へフィードバックする、という羅生門的アプローチの手順をふむこととした。児童一人ひとりを十分に把握した教師が、児童の学びの履歴を意識し、個の内面でおきていることを協同での学びの中に位置づけながら題材開発を行う。児童の音楽的思考を引き出すように構想した授業を実施した後、児童の音楽的思考を軸とした授業検討を全員で行い、カリキュラム開発の方向性を提案する。

2. これまでの研究成果と本年度の課題の設定

初年度である昨年度は、小学校低学年を中心に、第1学年、第2学年、第3学年の授業実践を計画した。具体的には、①「音楽科の特性に応じた児童の思考を育む」ことを研究全体の上位目標に設定、②それを実現するために、「表現の相対化」、「偶然的な表現の誘発」を学習過程に位置づけ、自らの感性を振り所として児童が自分にとって価値のある表現を豊かに身につけていきけるような授業の構想、③授業研究と考察、という段階を経て検討を行った。

「音楽科の特性に応じた児童の思考を育む」ねらいで設計された第1学年から第3学年の授業は、いずれも日常のことばを活かしながら、擬声語、言葉のリズム、言葉のもつ拍節性を生かしたものであっただけでなく、授業者の想定を超えた多様な表現を引き出し、授業者の授業改善に向けた気づきにもつながった。考

察を通して、児童が実感を伴って感情移入できる題材、心地よく意欲を喚起されるような約束、学年進行に応じた手だてや難易度の設定、拡散的思考や発想による音楽的な工夫への肯定的評価など、児童の音楽的思考を促すために有効な題材設定、学習過程、働きかけを見出すことができた。

昨年度の検討を通して得られた知見を整理すると以下のとおりである。まず、題材については、①児童が実感を伴って、イメージしやすい題材であること、②拍やリズムなど、児童が活動する上での制約が、児童にとって心地よさを感じ、創作意欲を喚起するような約束になること。学習過程については、①学年進行に伴って、思考を引き出すための仕掛け（手だて）の数や難易度があがっていること。②ワークシートに書くことが目的とならないよう、児童が創作に夢中になれる時間を確保すること。授業者の働きかけについては、①拡散的思考や発想を認め、児童の発想にもとづいた音楽的な工夫を評価すること、②児童の表現に理由や説明を強要するのではなく、即興的に試行錯誤したり習熟したりする音楽活動を十分に保障すること、といった方向性を見出すことができた。

2年目となる今年度は、昨年度の成果を活かし、引き続き小学校低学年を対象に「なじみのある」音楽とのかかわりを学習活動へと展開する授業を構想し、学習過程における「表現の相対化」や「偶発的な表現の誘発」の意識的な位置づけを行う。また、昨年度から継続的に捉えてきた児童一人ひとりの学びの履歴をふまえながら、新たに、音楽活動の領域の範囲、および、児童の音楽的思考の範囲の拡大を図り、授業の検討からカリキュラム開発への具体的な見通しを得ることを目的とする。

昨年度確認された成果の中でも、「拡散的思考や発想を認め、児童の発想にもとづいた音楽的な工夫を評価する」、「表現に理由や説明を強要するのではなく、即興的に試行錯誤したり習熟したりする活動を保障する」という2点は、伝達＝習得型の学習では育成できない新しい視点として、本年度も意識的に学習過程に位置づけることとした。思考の拡散や即興的な試行錯誤を認め、思いがけない発想や表現を学習過程に位置づけながら児童の表現活動が熟する時間を確保することは、多様な解釈が存在する音楽の特性に応じた思考活動の1つの形であると考えられる。

また、音楽の範囲という点について述べるなら、昨年度は、普段使っている言葉を活かして音楽表現をすることを共通項とし、児童から、言葉を用いた多様な表現を引き出す表現活動を中心に考察したが、今年度は、活動分野をあらたに鑑賞と歌唱、音楽づくりに拡

大した。

さらに、昨年度は、班活動よりも児童それぞれが主体的に表現を生み出すところに重点が置かれたが、今年度は、個の内面でおきていることを協同での学びの中に位置づけるという視点を意識して、表現・鑑賞の全領域で児童相互が自分とは異なる表現に出会う活動を設定したり、作曲者の意図と自分の考えを照らし合わせる活動を設定したりして、自分以外の他者との出会いを学習過程に位置づけた。

3. 実践報告

【実践事例1】

(1) 題材名 「なりたいものになって感じ取ろう」

本題材では、組曲『動物の謝肉祭』(サン＝サーンス)から、『水族館』と『象』を取り扱う。教科書では第4学年で『つるぎの舞』とともに『動物の謝肉祭』の『白鳥』が曲の特徴を感じ取る学習材として取り扱われている。本授業では、『水族館』や『象』の音楽を聴きながら、なりたいものになってからだで表現したり、想像したことを言葉や絵であらわし、感受を高めたりする教材として第2学年を対象として取り扱う。

児童はまず、音楽を聴いて、なりたい動物等になってからだで表したり、リズムをとったりして音楽に親しみ、次に想像したことを言葉や絵にした。その後、楽曲のイメージを受けてレイアウトされた絵本『Can you hear it?』を紹介し、作曲者が付けた題名との関連を考えさせたり、自分が付けたい題名を考えたりさせる。

これらの音楽活動を通して様々な想像と音楽の効果に関連させて、教室内の対話から育まれた一人ひとりの想像の相対化を促し、音楽科の特性に応じた思考を育むことをねらう。

(2) 題材計画

第一次 (3時間)

第1時 音楽に「飾り」をつけよう『水族館』

- ・音楽を鑑賞し、なりたいものになってからだや絵で表す。
- ・音楽にあう楽器を考えて、即興的に演奏する。
- ・音楽にあう楽器について話し合う。

第2時 音楽に「飾り」をつけよう『象』

- ・音楽を鑑賞し、ひざや足でリズム打ちをする。
- ・音楽を鑑賞し、なりたいものになってからだや絵で表す。
- ・音楽にあう楽器を考えて、即興的に演奏する。
- ・音楽にあう楽器について話し合う。

第3時 音楽から動物をみつけよう (本時)

- ・サン＝サーンスが表わした動物を考える。
- ・音楽のどんなところがその動物だったのかをグ

ループで考える。

- ・絵本 *Can you hear it?* を紹介し、多様な解釈があることを知る。
- ・作曲家の題名や絵本と自分の感じ方を照らし合わせて、自分で題名を付ける。

(3) 本時 平成25年10月25日(金) 第3校時
2部2年 広島大学附属小学校

[本時の目標]

自分の感じ方と照らし合わせながら、サン＝サーンスの表した音楽から「象」らしさを推察することができる。

(4) 題材の特徴と児童の思考力について

ピアノによる3拍子の伴奏に、コントラバスの旋律が付けられており、力強い音量で演奏されている。しかし、もともとの旋律はベルリオーズの《ファウストの功罰》の風の精の踊りとして高い音域で創られた旋律であり、サン＝サーンスが低い音域で再構成した作品である。

音量や音高から楽曲の雰囲気を感じ取って、身体で表現することにより、音楽への思考を促すことができると想定した。自己解釈の後、この組曲の中からいくつかの種類の動物カードを用意し、サン＝サーンスがどの動物の題名を付けたか問うように進める。音楽全体のどんなところに象らしさを感じたかを具体的に説明させることは児童にとって難しい活動になるかもしれないと懸念されたが、考える活動自体が音楽的思考を育てていく、という予測のもとで実施した。

(5) 授業の実際

第1時と第2時では、《水族館》においても《象》においても、児童は想像をふくらませて、音楽に同化あるいは共感しようとして主体的にからだを動かしていた。《象》にあわせてなりたいものになって表す活動の際、動物になる児童が多い中で、中古車になって運転している姿が見られ、どこか滑稽な曲想を感じ取っていることを観察することができた(図1)。



図1 音楽を聴いて中古車を運転する子ども

音楽にあう楽器を考える活動において、《水族館》ではマラカスやトライアングル、トーンチャイムを即興的にあわせて演奏する中で、あうかあわないかの価値判断をすることができた。第3時では、ライオンと象と水族館のイラストを提示したところ、8割以上の児童は曲名を象だと判断した。ライオンだと想像した子どもに対し、「ガオーっていう(音の)ところがないから違うよ」という意見があり、鳴き声を模した歌で表現された、ロッシーニの《ねこの二重唱》の過去の学習を振り所に行っている様子が見受けられた。

4人グループによる話し合いで、音楽のどんなところから「象」を感じるか推察する場面では、「最初のドンドンというところから象がおどる様子を感じた」などのように伴奏のリズムをとりあげる発言は見られたが、「どのような象が何をしている」といったイメージへの発言の方が多く表出された。また、ピアノによるアルペジオのある部分を取り上げて白鳥の出現を語る子どもや、象の鼻から湧き出る水のシャワーをイメージする子どもが複数見られた。

(6) 授業者による振り返り

児童はこれまで歌唱教材で2拍子と3拍子のリズム伴奏を経験していたため、授業者は、多くの児童が拍感を感じながらからだの大きい生き物を想像すると想定した。授業では、多くの児童が「ゆっくり歩く象」「散歩する象」「踊る象」のように、状況や様子とあわせて大きな生き物を想像して曲想を感じ取っていた他、複数の動物や複数の象を想像する児童もいた。

また音楽の変化にあわせて「ここでカーブになって曲がる」とか「ここが白鳥」というように発言する児童がいたことから、全体として3つの部分に大きく分けられることを共通確認させた。

また、サン＝サーンスの《象》に、高く足をあげて躍動的なインド象の絵が示されている *Can you hear it?* の絵本を紹介すると、「そう言われれば、そんな感じもする」とつぶやく子どもの姿が見られた。これは、同じ音楽を聴いても、異なった視点から音楽を捉え、音楽を通して他者への共感を促すことができた発言であった。

今回の題材では、からだの動きを通じた自分の聴き方、作曲家の感じ方、絵本の構成者の感じ方など、多様で主体的な聴き方を促すことができた点で成果が見られた。しかし音楽の構成要素と音楽のイメージを記述につなげるためには、「どのリズムか」「音が低いのか高いのか」といった授業者の誘導的発問が必要であったため、低学年段階で音楽的要素の聴取とその知覚を目的とする場合には、昨年度の研究で実証した《かくれんぼ》や《やまびこ》等のような単旋律の

比較的短い教材でアプローチする方が効率的ではないかと考える。「音楽のどんなどころから《象》という題名が付けられたのか」を発問に設定したところ、A児（図2）のように音楽的要素との関連がワークシートに見られた児童は30名中12名、ドンドンというところが象の足音だからというように、楽曲の部分的特徴をとりあげた児童が11名、音楽的要素への気づきのない児童が7名であった。

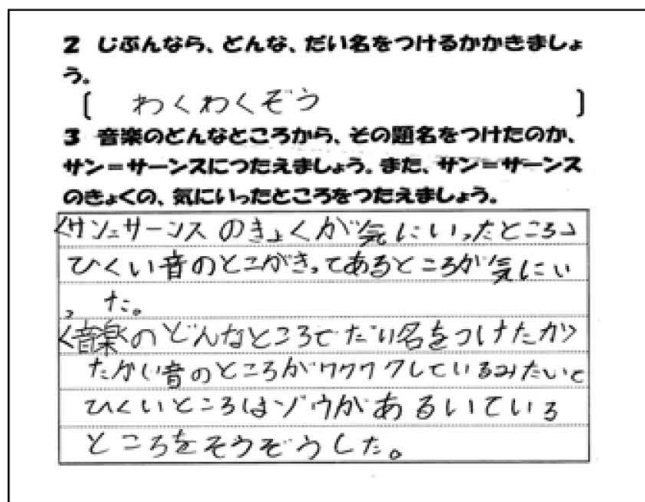


図2 A児のワークシート

【実践事例2】

(1) 題材名 「聴いて 感じて 表現しよう」

本題材では、《夕やけこやけ》(中村雨虹作詞・草川信作曲)《どんぐりころころ》(青木存義作詞・染田貞作曲)の2曲を取り扱う。共に情景をイメージしやすく、物語性の高い作品になっているので、歌詞から受けるイメージを絵に表して共有する中で、言葉の意味だけでなく、実生活における体験や歌詞から想像した情景を感じ取り、表現する力を高めるための教材として取り扱う。

児童は、まず、範唱を聴いて歌い、楽曲の雰囲気を感じることができた。その後、歌詞だけを書いた紙を渡し、情景やイメージを絵で表すことができないかを問いかけることによって、歌詞の一部分だけに囚われることなく、全体の雰囲気や様子を掴ませ、歌詞の言葉から考えたり、実生活の体験から考えさせたりした。

これらの音楽活動を通して様々な想像と音楽の効果複合させて音楽科の特性に応じた思考を育むことをねらう。

(2) 題材計画

第一次 (3時間)

第1時 情景を想像して歌おう《夕やけこやけ》(本時)

- ・ 範唱を聴いて歌い、楽曲の雰囲気を感じる。

- ・ 歌詞を朗読し、楽曲の雰囲気に合う絵を考える。
 - ・ 1番と2番を比較して考え、違いに気付く。
 - ・ 考えた情景を絵として想像しながら歌う。
- 第2時 情景を想像して歌おう《どんぐりころころ》
- ・ 範唱を聴いて歌い、《夕やけこやけ》との雰囲気の違いを感じる。
 - ・ 歌詞を朗読し、楽曲の物語を考える。
 - ・ 1番と2番を比較して考え、登場人物の気持ちの変化に気付く。
 - ・ 登場人物の気持ちや物語の場面の变化を想像しながら歌う。
- 第3時 情景の違いを感じて歌い分けよう
- ・ 《夕やけこやけ》の楽曲の雰囲気や、歌い方について考える。
 - ・ 《どんぐりころころ》の楽曲の雰囲気や、歌い方について考える。
 - ・ 2つの楽曲の雰囲気の違いや歌い方の違いを聴き取るために、歌声を録音して聴き比べる。
 - ・ 聴き取った違いを感じながら歌う。

(3) 本時 平成25年11月15日(金) 第5校時

2年2組 広島大学附属東雲小学校

[本時の目標]

歌詞の内容について考え、そこから想像したことを一枚の絵として共有しながら歌うことができる。

(4) 題材の特徴と児童の思考力について

《夕やけこやけ》は、抒情的で音の流れがゆったりとしており、気持ちを込めて歌いやすい楽曲である。学習指導要領における共通教材として位置付けられており、学習前から生活の様々な場面で聴いたことのある児童も多い。

歌詞の内容から、場面の様子や見える景色が想像しやすく、児童の生活に照らし合わせて身近に感じることもできる。1枚の絵として完成させていく過程の中で、児童の想像が広がり、イメージが静止画から動画に移行するのではないかと想定した。想像したことを歌唱で表現するのは難しいかと考えたが、歌詞の朗読をすることや1番と2番の時間の経過や視点の違いを感じることで表現に変化が現れるのではないかとこの予測のもと実施した。

(5) 授業の実際

学習前から曲名を聴いただけで口ずさむ児童がいたり、範唱を聴きながら一緒に歌ったりしている児童が多かった。楽曲としての認知度は高く、範唱を聴いた後に音とリズムを確認しながら歌っていったがほとんどの児童がすぐ歌えていた。

歌詞について考える前に歌詞を朗読した時点で、静かにひっそりと読む児童が多かった。楽曲の雰囲気や

歌詞の意味から「元気に明るく歌う曲ではない」と判断している姿を観察することができた。

「歌詞の様子を1枚の絵としていくときに、どんなものを描いていくか」を考える場面になると、1番では歌詞の言葉をそのまま抜き出す児童が多かった。しかし、情景をイメージした写真や絵を紹介した時に、「1番の中でも情景が変わっている」と考えた児童の発言によって歌詞の1部分を抜き出した静止画から動きのある動画への捉えに変容していった。

1 番の歌詞に対する児童の発言

- ・小学生の子ども ・夕日とからす ・夕やけ
- ・お寺の鐘 ・山 ・家に帰っているところ
- ・手をつないで友だちといっしょに帰っている

2 番の絵について考える場面になると児童の発言が活発になり、動きのある描写が増えて、より具体的に想像できていることがうかがえる。また、2 番については自分たちの実生活に即した発言が多くみられ、歌詞の内容を、より身近に感じることができている児童が増えたと感じられた。

2 番の歌詞に対する児童の発言

- ・丸い月 ・キラキラの金の星 ・子どもはいない
- ・鳥が巣に帰って眠っている ・夢をみている
- ・家 ・マンション ・夜の空と誰もいない公園

絵について考えた後に、1 番 2 番を歌ったところ、範唱を聴いて歌った後の歌声と比べて変容が見られ、1 番よりも 2 番の方をより静かにひっそりと歌うようになった児童が多くみられた。

(6) 授業者による振返り

児童はこれまで、共通教材である《かくれんぼ》で実際にかくれんぼをしながら歌うことで強弱の変化をつけたり、声に変化をもたせて歌ったりする経験をしている。また、歌唱教材の学習の中で身体表現を取り入れた際には、歌詞の内容から動きを考えることが多かった。今回の授業では、個々のイメージをすりあわせながら一枚の絵を描くことで学級で歌う《夕やけこやけ》のイメージをつくり、自己のイメージと学級のイメージを相対化できるようにした結果として、想像の中でぼんやりとしていた《夕やけこやけ》の世界が、より具体的に視覚化された。

結果として、児童と描くものと様子について確認し、完成した絵が右上の図3である。

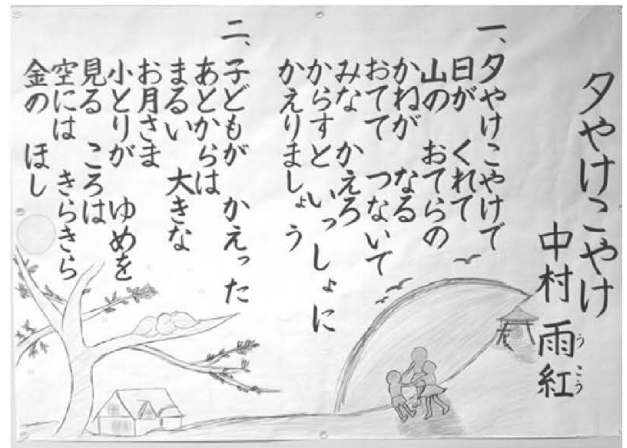


図3 歌詞から考えた「夕やけこやけ」の絵

今回の題材では、歌詞から読み取ったり感じ取ったりしたことを共有し、考えを出し合うことで想像の幅を広げ、1つの世界を共有することができた。しかし、絵を実際に描いたのは授業者であり、児童ではない。共有化をはかる前に、児童一人一人のもつ想像をワークシートなどの何らかの形で表現させておけば、どのような広がりを見せたのかをより具体的に比較確認することができたと考える。そうすることで、児童の想像した情景から、よりずれの少ない学級の情景表現への相対化を行うことができたのではないだろうか。

【実践事例3】

(1) 題材名 「おやつの言葉でリズムをつくって遊ぼう」

本題材では、児童にとってなじみのあるリズム遊びを活かして、オリジナルのボイス・アンサンブルを楽しむ活動を行う。ひとつの単語を一定のテンポ、拍子に乗せ、様々なリズムで唱えることや、複数の単語を同時に組み合わせることによる気持ちよさや面白さを味わいながら音楽をつくる学習材として取り扱った。素材とする言葉は、詩的な統一感と、児童にとってなじみのあるものを取りあげるという意図のもと「おやつの種類」に限定した。児童はまず、自分の好きなおやつを1つ選び、その単語に多種多様なリズムをつけて唱えながら、4拍分のリズムを作成した。次に、その中から2つのリズムを厳選し、2人で同時に唱える活動を行った。その後、4名のグループを編成し、それまでの素材を発展させ4小節から成るおやつの曲を新たにつくった。その際、実際に演奏してみながら、言葉やリズムを再考したり強弱や声色などの変化をつけたりすることによって、より魅力的な音楽を目指していった。

こうしたプロセスを通して、様々な表現とその効果

(6) 授業者による振り返り

本実践の成果は、児童から多種多様な表現があらわれたことにある。児童一人ひとりの表現は、それぞれ性格の異なったものであった。このことは、遊びながらつくったことで、様々な表現を試みることができたことに起因していると考えられる。学習にあたっては、拍やリズムを一定にし、音素材も声のみに限定するなど、様々な条件を課したことによって、つくる過程を単純化したことが有効であったと思われる。こうした条件は、あまりに多く設定しすぎると、児童の意欲を減退させ、発想を制限してしまうことになりかねないが、本実践の成果からは、制約の設定が概ね適切だったことが窺える。

一方、課題もあった。第1時・第2時の活動では、「好きなおやつを1つだけ選ぼう」「お気に入りのリズムを2つ選ぼう」といった約束を設定していたため、「様々なリズムをつくる」「重ねて歌ってみる」という活動のねらいを達成できたが、第3時以降のグループで音楽づくりをする際には、「おやつを2つ選ぶ」という条件だけを設定したため、言葉を選ぶことに多くの時間を割いてしまい、実際に重ねて歌ってみたり強弱や声色の変化をつけたりすることができなかったグループが8班中、2班あった。このことから、「班の中の友だちがつくったおやつの名前やリズムを使う」ことを条件とし、これまでにつくったり、なじんだりした素材の中から色々な工夫を考えるといったように、児童がねらいを達成しやすくできるよう、適切な量の条件を設定する必要があると考えられる。

4. 考察

(1) 個の学びの履歴と学級の学びの履歴

【実践事例1】の児童は昨年度第1学年であり、学校目標である「自主・協同・追究」を「じぶんで・みんなできわめる」に言い換えて学級目標を選択した。話し合いの結果、目指す学級の姿として「みんなでき」が採択され、学習を進める際は、自分が言いたくても友だちの考えを遮らず、最後まで聞くことや、教室内で失敗することを恥じない態度を推奨しながら学級目標を行動目標に具体化し、共有した。今年度は、学級としてのこうした学びの履歴の上に、互いの考えや感じ方を表現しあう場を授業の中で多く設定した。たとえば、友だちの合唱表現がどのように感じられるかを2人組で交流したり、鑑賞した音楽からどんな様子を想像したかを全体で紹介しあったりする活動を意識的に取り入れ、児童の音楽的思考を促す土台となる学びのあり方について再考し、授業を構想した。その結果、1つの音楽の聴き方がイメージによって変動すること

を経験した記述表現や、友だちの聴き方やサン＝サーンスの捉え方に共感する姿が確認されたことから音楽的思考を促すことができたと考えられる。

共感とは人間発達の軸となるものであり、同感のようにその人の感じていることと自分の感じていることを同じと思うこととは異なる（佐伯，2007 pp.20-24）。佐伯は、「[他者がよいと思っている] そういうもののよさをわかりたい」「こういうことを考えているのではないか」といったような深層模倣により共感がなされると考え、そのような共感的なかわりが発達を促進するという考えを提唱している（佐伯，同上，〔 〕は筆者）。具体的には、「Aさんの想像した絵の気持ちがわかる人」という発問や、サン＝サーンスが象という題名を付けた理由を考える活動を仕組んでいる点に共感力の育成への手だてがなされた。児童が自分の捉え方と他者の捉え方を相対化し、共感することは低学年段階で全教科に重要である。

(2) 鑑賞における感受内容の相対化

【実践事例1】で取り上げられていた、音楽と題名との結び付き、音楽とイメージとの結び付きは、極めて個人的なものであるため、正解があるわけではない。しかしながら、こうした感受についてさえ、作曲者であるサン＝サーンス、授業者、音楽を得意とするクラスメイトなどの感受が、あたかも「正しい」感受であるかのように捉えられてしまいがちなのも事実である。ある音楽を聴いて、「中古車で走っている様子」を思い浮かべた児童が、後で、サン＝サーンス自身が《象》という題名を付けたということを知ったとき「自分が感じていたことが『間違い』だったのだろうか」と感じてしまうようなことがあってはならない—これは、筆者らが留意した点のひとつでもあった。

授業者が、授業中にサン＝サーンスのことをしばしば「サン＝サーンスさん」と呼んでいたことは、このことと無関係ではない。授業者は、サン＝サーンスを権威的な存在ではなく、身近な存在であるかのような呼び方をすることによって、作曲者自身の感受さえもひとつの可能性に過ぎないことを暗に示していた。近藤（2004）が、作曲者と聴き手の立場について「両者が、同じ1つの曲を解釈するということによって、そこに、曲を介した一種のコミュニケーションが成立するといえるかもしれないが、そのコミュニケーションは『送り手＝作曲者』から『受け手＝聴き手』へという一方向的な形のものではない」（p.196）と、その対等性を強調しているように、作曲者や演奏者がその作品のつくり手だからといって、受け手の感受にまでその権威をもつ存在であるわけではない。

実践1では、「サン＝サーンスさん」がこの音楽と象

のイメージを結びつけたことも、絵本 *Can you hear it?* で絵画として示された象のイメージも、自分自身の感受やクラスメイトの感受と同様、あくまでも様々な感受の可能性のひとつとして示されていた。こうした「感受内容の相対化」は、「表現の相対化」とも深く関わっているのである。

音楽は、つくり手が何らかのイメージやメッセージを聴き手に伝達するための媒介であるという通念が一般化・常識化しがちな中、児童一人ひとりにとって、自らの感受から始まり、他者の感受をくぐらせて再び自らの感受へと戻るといったプロセスにつながる「感受内容の相対化」がもたらす意義は大きいのではないだろうか。

(3) 歌唱表現における工夫の相対化

【実践事例2】においては、歌詞の言葉から情景を想像させる中で、1番と2番を対比したり、授業者の示したイラストを提示したりすることで、1番と2番の相対化がなされ、単語レベルでの想像が、ストーリーとなって発話されるに至った。歌詞の内容を、正解があるという考えでとらえるのではなく、解釈への思考をめぐらせることで、児童にとって意味のある歌詞へと再構成されていたと言える。児童の発言の中には「マンション」とか「友だちと帰っている」などといった自らの生活に則した想像的表現も表出された。これは「なじみのある」生活と《夕焼けこやけ》音楽がつながった姿であると言えるのではないだろうか。様子を思いうかべることをゴールとする意識ではなく、「同じ旋律であっても、歌詞の内容による対比を表現したい」と思わせるように促した点と、個々のイメージを大切にしながらも、みんなで1つのイメージを共有して歌えるプロセスを設定した点にこの取り組みの意義を見出すことができる。

(4) 偶発的な表現の誘発

【実践事例3】では、シンプルな模倣遊びから、言葉の重なりによって新たな音楽をつくる活動へと発展させていったが、この際の重要な点は、児童からどのような音楽がつくられるのかについては、児童自身が見通しをもっていたわけではなかったことである。野村・片岡(2008)は、「楽器で遊んだり、音で遊んでいるうちに」できる音楽を「できちゃった音楽」と呼んでいるが(p.87)、それと同様に、【実践事例3】での音楽づくりにおいても、偶発的な表現が、児童一人ひとりが吟味・取捨選択する対象になっていく。

はじめに偶発的な表現を誘発したのは、授業者によって示されたルール(遊び方)であるが、その後、児童自身がそれらを吟味・取捨選択する機会を設けることで、個々の好みに照らしたり、別のルール(遊び

方)を導入したりすることへとつなげることができた。このことは、偶発的な表現や、それを誘発するための遊びが、児童自身の「思いや意図」を引き出す素材として機能したことを示している。

5. 本研究の成果と課題

本研究では、音楽科の特性に応じた思考のあり方を導く音楽科カリキュラムの開発を目的として、低学年に焦点をあてた授業を構想・検討した。とりわけ、今年度は、児童の音楽的思考の範囲の拡大に向けて、昨年度得られた知見にもとづきながら、学びのあり方を再考した。具体的には、第一に、昨年度の実践が言葉を用いた音あそびの活動を中心としていたのに対して、今年度は活動分野を鑑賞と歌唱、音楽づくりに拡大し、考察を行った。第二に、昨年度は一人ひとりが主体的に表現を生み出すところに重点が置かれたのに対し、今年度は、音楽づくりの活動においては友だちの表現と自分の表現を重ねる活動を設定し、歌唱や鑑賞の活動においては、自分とは異なる他者(作詞者、作曲者、絵本作者)が介在する作品の解釈を学級の友だちと共同で行う活動を設定した。

異なる音楽とのかかわりの履歴をもち、それぞれに個性的な思いをもつ児童が学級での学習過程を共有していくためには、音楽とのかかわり方、音楽の捉え方を見直し、音楽科の特性に応じた思考を、発達段階に応じた学びの中で育てていくことが求められる。今年度構想された授業を通して見られた児童の姿からは、新たに以下の点が指摘できると考えられる。

まず、児童にとっては自分の外側にある音楽と出会ったとき、「なりたいたいものになる」「思いついたままに想像する」「つくりたいようにつくる」という活動の有効性である。サン＝サーンスが《水族館》や《象》という題名をつけた音楽に直接向き合った子どもたちは、からだで表したりリズムをとったりして音楽に親しみ、想像したことを言葉や絵にしたりしながら、自分の外側にある音楽を自分なりに生き生きと捉えている。「中古車」の運転手になりきって、自分の思い描いた景色の中を音楽にあわせてドライブしている児童や、《夕焼けこやけ》を歌いながら、その歌詞の情景を自分なりに想像し、その夕焼け空の世界に入り込んで、自分の住んでいるマンションに帰っていく児童、大好きなおやつ「モナカ」を早口言葉のようにできるかぎり速く拍に載せようと、何度も夢中になって唱え、うまくいったときに満面の笑みを見せている児童などは、いずれも、学級での学びでありながら、一人ひとりの児童の内的な世界が保障される中で見られた姿である。

しかし、自らの世界に浸ったのちに友だちの表現に出会うことで、子どもたちは「へー、たしかに」「わかるわかる」といったつぶやきを発しながら、自分とは異なる音楽とのかかわり方を受容していく。たとえば、平板な動きをしていた児童が友だちのおもしろそうな「中古車」に共鳴し、一緒になって音楽にあわせて車の運転を始める。ときには、「ここでカーブするんよ」と音楽の展開に合わせて隣に座っている別の子どもに声をかけながら、一緒にドライブのストーリーを楽しんでいる。あるいは、「モモモモ、モモモモ、モモモモモナカ」といった早口言葉のようなおやつのリズムと、「シュックリーム、ふわっ」というリズムカルでやわらかいリズムを同時に唱えてみて、思いがけない効果が生み出されることに気づき、「もう一回やってみよ」「ここはこっかが休みになるといいんじゃない」と友だちと相談しながら重ね方を何度もやり直して言葉のアンサンブルを楽しんだりしている。そして次時では、「これってパートナーソングみたい」と、前時に学習した内容からつながる発言が生まれた。つまり、自分の内的な世界と友だちの世界とが会うことによって、音楽活動の中で子どもの思考は他者と自分の間での相対化へと展開し、自分とは異なる価値観を受容したり、偶発的な表現が誘発され、次のアイデアへと導かれていたりすることがわかる。

さらに、「サン＝サーンスさん」や、「サン＝サーンスさんの音楽にあわせた絵を選んだ人」が、自分とは異なる思いや意図をその音楽に込めたり、感じたりしていることに会って、どうしてそう思ったのだろうか、音楽のどのような特徴をその人は感受していたのだろうか、と思考する。自らの感受から、他者の感受をくぐらせて再び自らの感受へと戻るという「感受内容の相対化」の過程において、児童の音楽的な思考が活性化されていると考えることができよう。

以上の児童の姿は、昨年度の研究で得られた知見である。「拡散的な思考や発想を認め、児童の発想にもとづいた音楽的な工夫を評価する」、「表現に理由や説明を強要するのではなく、即興的に試行錯誤したり習熟したりする活動を保障する」という、伝達＝習得型の学習では不十分な視点と結び付いている。

しかし、それに加えて、歌唱、音楽づくり、鑑賞のいずれの活動分野においても、学級内での学び合いが大きな役割を果たしている、ということができよう。母語から出発した昨年の研究において児童は豊かな発想でことばを紡ぎ出した。次の段階として考えるべきは、いわば、「自分たちが自分たちの知恵と力をだしあいつくりあう学級文化を小さな芸術（レッサーアート）」（庄井，1999，p.179）とするような、自分たちな

りの表現の世界をかけがえのないものとして共有しながら、そこからより広い価値観や音楽文化への扉を開いていくことである。庄井は、ヴィゴツキーやパフチンに依拠しながら、対象と主体の二項関係ではなく、対象を変革しあう主体と主体との三項関係の重要性を指摘する（庄井 1999，pp.98-102，161）。そして、対話・参加しながら読み合うことや、お手紙ごっこのような虚構の世界で対話しながら書き合うことを通して、教科内容の習得という次元だけでなく、文化創造への参加という次元から学び合いへの転換の重要性を指摘している（庄井，1999，p.105）。これは、能力は「常に関係の中で立ち上がるもの」であり、思考を頭の中の操作、情報処理に還元するのではなく、関係論的に捉えることが重要であると述べている佐伯の論（佐伯 2007，p.34）とも共通する指摘であろう。技能教科として、完成した音楽を知識や技術として教える、という教科観を脱し、児童の表現や解釈を起点としながら、学級での学び合いを通して音楽文化の創造的な営みへと導くようなカリキュラムの構築が必要であるといえよう。

その一方で、本研究において対象とする低学年の児童の特徴をふまえたカリキュラムを検討する必要がある。ヴィゴツキーは、『子どもの想像力と創造』において、「子どもの発達のそれぞれの時期における創造的想像は、児童が立っている正にその発達段階に固有の、特別な方法で動く」（ヴィゴツキー，1979，p.53）と指摘し、「想像力の発達と理性の発達は子ども時代はひじょうに離れて」いること、児童期のある時期において「想像の根本的な変革が行われる。つまり、主観的なものから、客観的なものへと変わっている」こと、それぞれの発達段階にふさわしい創造的な想像力を育むことの重要性を指摘する（ヴィゴツキー，1979，p.59）。8歳以上を学齢期とするヴィゴツキーの論によれば、低学年は就学前の年齢に含まれる。幼児が遊びの社会的関係の中で育つように、低学年の段階における創造的な想像力を育む音楽活動のあり方が求められている。それは、遊び空間における空想とも結び付くような児童の姿を肯定的に受け止めていくところから始まるのではないだろうか。

さらに、すでにある音楽のつくり手、あるいは他の人による解釈を相対的に捉えるという提案を、今年度の授業では行っている。従来は、作曲者、作詞者の意図を探り、それを教えるという伝達＝習得型の授業が行われることが多かったが、鑑賞するにあたって、作曲者の意図をどう位置づけるか、という問題は、すでに述べたとおりである。

文学テキストを教材とした国語の授業でも、児童の

多様な解釈をどのように扱うかということは問題にされてきているが、文学作品は読者が参加して初めて作品が生まれる、という考え方、テキストは読者の多様な解釈に開かれている、という考え方のもと、「教材は学習者の外側に客観的に存在するものではなく、学習者と一体化してはじめて完全なものになる」「児童生徒一人ひとりから提出される多様な解釈を、どう学級という集団内で扱い、それをどう個人に戻すか」（水野、2008, p.3）と捉えられるようになってきている。読者の参加によってはじめて文学作品が成立する、という読書行為の捉え方には、音楽にとっても参考になる点が多い。

ことばの表現は、いわば子どもの内から紡ぎだされる「なじみのある」形をとる。一方、鑑賞では、他者のつくりだした音の世界に自らをかかわらせる、というスタンスが必要となる。国語における読み手が自分の読みから文学テキストを経て自分の読みにもどるように、音楽においても、自分なりの解釈から音楽作品を経て、自分の解釈を構築する学びは子どもにとって音楽経験の世界を広げるものとなる。文字に媒介された文学以上に、音楽の示す意味や作曲者の意図はわかりにくいものであり、文学以上に音楽の解釈における聴者の参加、解釈、批評のあり方が検討されてもよいはずである。

このように考えた時、音楽を特徴付けている要素の中で、直観的・感覚的に把握される要素と、仕組みや用語のように客観的に捉えられる要素に分けて、各学年に応じて段階的に系統付けたり、音楽活動との関連で整理したりする必要があると言えよう。

また、音楽的な要素を始めから概念的に学習するのではなく、とりわけ低学年を対象としたカリキュラムの開発においては、児童の想像力によって捉えられた音楽もまた、音楽科授業において音楽と児童とのかかわりを築いていく1つの出発点として重要であることが示唆された。

さらに、音楽科の特性に応じた思考力を育てるため

のカリキュラムにおいては、児童の感じ取った音楽の捉えや表現を、テキストや他者の捉え、友だちの捉えや表現と出合わせ、対話しながら音楽と直接向きあう学習過程の有用性が認められた。今後は、低学年から中学年への系統性を意識しつつ、カリキュラムの具体について検討したいと考える。

引用・参考文献

- 1) Lach, William (2006) *Can you hear it?*. New York: The Metropolitan Museum of Art.
- 2) ヴィゴツキー、エス (1979) 『子どもの想像力と創造』 福井研介訳、新読書社（原書初版1930）.
- 3) 近藤譲 (2004) 『〈音楽〉という謎』 春秋社.
- 4) 佐伯胖 (2007) 『共感—育ちあう保育のなかで—』 ミネルヴァ出版.
- 5) 庄井良信 (1999) 『学びのファンタジア—「臨床教育学」のあたらしい地平へ—』 溪水社.
- 6) 野村誠・片岡祐介 (2008) 『音楽ってどうやるの—ミュージシャンが作った音楽の教科書』 あおぞら出版社.
- 7) 水野正朗 (2008) 「現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察—他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業—」 『教育方法学研究』 第34巻, pp. 1-11.
- 8) 森保尚美・近藤知美・奥本絢子・権藤敦子・寺内大輔 (2013) 「音楽科の特性に応じた思考を育むカリキュラムの開発—小学校低学年を中心に—」 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』 第41号, pp.23-32.
- 9) 山元隆春 (2000) 「文学教育の研究」 『新・国語科教育学の基礎』 溪水社, pp.60-105.

附記：研究にあたっては全員で検討を行い、2, 3-1, 4 (1), 4 (3) を森保, 3-2 を圓城寺, 3-3 を明道, 1, 2, 5 を権藤, 4 (2), 4 (4) を寺内が執筆担当した。