

音楽科の特性に応じた思考を育むカリキュラムの開発（Ⅲ）

— 創造的思考の相互交流から音楽表現へ —

圓城寺佐知子 森保 尚美 重光 浩恵
権藤 敦子 寺内 大輔
(研究協力者) 明道 春奈 加藤沙世子

1. 研究の目的と方法

本研究の目的は、児童が主体的に学習に取り組みながら、音楽科の特性に応じた思考力を育むことができる音楽科カリキュラムの開発を行うことにある。

音楽科においては、他教科における論理的思考とは異なる思考のあり方を探求し、それを導くコンテンツ・リテラシーをふまえた学習過程の構築が重要な課題である。本研究では、具体的な授業の構想・実施を通して児童の姿を検証し、音楽科の特性に応じた児童の思考過程、および、その思考を深めていく学習過程のあり方を考察して、新しいカリキュラムの検討を行うこととした。

カリキュラムの開発にあたっては、これまでの研究と同様に、音楽科の特性に応じた児童の思考を育むことを構成原理として計画・実施した授業において、学習者に引き起こされた結果を多様な視点から検討し、カリキュラム開発へフィードバックできるよう羅生門的アプローチを採用する。

2. これまでの研究成果

低学年を対象としてきたこれまでの研究では、児童にとって「なじみのある」音楽を出発点とし、自らの個性や感性を抛りどころとしながら児童自身が自分にとって価値のある表現を見出して行くためには、「表現の相対化」という視点や「偶然的な表現の誘発」という働きかけが有効である、という仮説のもとで、授業を構想・実施した。

第1年次の研究では、身近な題材のもとで、擬声語や日常の言葉のリズムや拍節性を活かした活動を計画した。まず、児童が即興的に試行錯誤し、繰り返し表現するなかで習熟し、夢中になって音楽と直接向き合

う時間を保障した。そして、表現に理由や説明を強要したりするのではなく、音楽的な工夫を評価しながら偶発的な発想や表現も認めて学習過程に位置づけていったところ、様々な音楽の特徴を捉えた思考が生まれ、それらにもとづく多様な表現がなされたことが確認された（森保他, 2013）。

第2年次である昨年度は、なじみのある表現を起点としつつ、音楽活動の領域や音楽的思考の範囲の拡大を図り、身体的・視覚的なイメージや言葉を抛りどころとして各領域での活動を行った（森保他, 2014）。その結果、音楽づくりにおいて、友だちと自分の表現を重ねてみようとする試みがなされたり、鑑賞活動において他者（作詞者・作曲者・他の鑑賞者・友だち）のイメージや解釈と出会い、「たしかに」「わかる、わかる」といった共感的発言とともに相対的な捉えができたり、多様性を受け入れたりする姿がみられた。歌唱活動でも、静止画として捉えていた歌詞が動画的な解釈へと展開するような深まり、表現の変容が認められ、相互交流を行ったことによりそれぞれの思考が深まり、表現を相対化することに結びついた。

3. 本年度の課題設定

音楽科の特性に応じた思考を育むためには、冒頭で述べたように、音楽における思考のあり方への考察が不可欠であると考えられる。もちろん、音楽史を辿れば、音の構築物として作り上げられる音楽と論理の親和性は高い。しかし、本来音楽は「作品 piece」として存在しているわけではなく、人々がその場で思いを音や歌詞に託して表現したり、相手に伝えたり、パフォーマンスしたりする実践であり、その実践を通して、過去に作られた文化財を継承するだけではなく、

Sachiko Enjoji, Naomi Moriyasu, Hiroe Shigemitsu, Atsuko Gondo, Daisuke Terauchi,
Haruna Myodo, and Sayoko Kato:
Curriculum development for fostering children's thinking skills regarding music (III):
From the intercommunication of creative thinking to musical expression

今なお、多様な音楽のかたちが模索され、音楽以外のジャンルとつながった新しい活動が生み出されている。そこでの思考は、構築物としての「作品」の解釈や音楽づくりを問題解決の過程として捉える際に働くであろう省察的 reflectiveなものにとどまらず、実践をしている最中に働かせる直観的、創造的 creativeな側面がより重要な役割を果たしていると考えられる。

また、これまで述べてきたように、構築された「作品」にも、解釈の多様性や自由が存在することが音楽や美術、文学等の特徴である。ただ1つの正解が思考の先にあるわけではないし、そこでの技能は特定の様式における熟達に限られない。

しかしながら、現在の音楽科においては、既存の音楽を形づくっている要素を聴取・感受して言語化したり、「(作曲家の) 思いや意図」を探ったりする鑑賞活動や、「(児童の音楽表現への) 思いや意図」と技能や楽譜の理解を結びつけた表現活動、過去につくられた作品や規範を正しく理解して再現する活動が中心的な内容となっている。解釈の多様性を備え、実践されることを前提としている、音楽文化のオーセンティック authenticなありようを反映したり、能動的に生活のなかで音楽とかわったり、社会的な活動に音楽を活用していったりするような、創造的な能力の育成にかかわる教育課程の検討は不十分である。

2014年11月に出された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」では、次期学習指導要領に向けて、他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質・能力や、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び、子どもたちの学習成果の評価の在り方等を中心にした検討の視点が示されている(文部科学省, 2014)。また、次世代のカリキュラムでは、習得のサイクルと活用のサイクルが同時並行して意味のある学びを実現しながら、子どもたちの個性的な自分づくりの営みが時空間を共有・交差し、文化を継承・共有・創造していくようになることが求められており、その実現のために、①学習者中心の学習の重視、②オーセンティックな学習の重視、③学習者間での双方向の知識伝達がなされる協同学習の重視、がポイントであるとされる(森, 2014, pp.13-16)。

本研究においても、①児童の音楽表現を起点とし、創造的な想像力を位置づけるとともに、②表現・感受の相対化や偶発性、という音楽文化のリアリティに即した働きかけを試み、③児童の相互交流によって思考が深まることを検証してきた。本年度の研究では引き続きこれらの視点を重視すると同時に、音楽科カリキュラムの開発に向け、中学年への発展も視野にいれ

て、具体的で身近なじみのある世界から、これまであまりなじみのない芸術的な表現、抽象的な表現へと児童の学びを展開させるための授業開発を行うこととした。具体的には、第2学年、第3学年の授業を対象とし、身体表現や絵画の鑑賞における手法を音楽学習過程に位置づけ、特別活動、図画工作科との関連づけ・連携を行いながら、児童の音楽的思考の様相について検証することとした。

4. 実践報告

【実践事例1】

(1) 題材名「《ビリーブ》で絵を描こう」

本実践は、1～3年生児童が秋の合唱祭で合同合唱する《ビリーブ》(杉本竜一作詞・作曲)を、からだを使って鑑賞し、感じ取ったことを相互交流したのちに歌唱表現や読譜へ反映する取り組みである。

鑑賞領域の指導の手だてにからだを使うことについては、現行の学習指導要領解説では「音楽を特徴づけている要素や音楽の仕組みなどに感覚的に反応し」(低学年)、「音楽に合わせて体を動かす活動」(中学年)、「体を動かす活動を通して音楽の移りゆく変化を感じ」(高学年)などと記載されている。また、ジャック＝ダルクローズが創始したリトミック教育では、音楽を感じ取る基礎的な活動として、椅子のないフラットな空間で音楽にあわせてステップを踏んだりスキップをしたりする他、ペアやグループ等で音をからだの動きで視覚化させる方法などが体系化されている。

本研究では学校行事に向かう表現(歌唱)と音楽科における鑑賞活動を関連させ、リトミック教育の方法を授業展開に援用してその結果を考察することとした。

《ビリーブ》は、1992年から2001年まで放映されたNHK「生き物地球紀行」第3作目のエンディング・テーマとして杉本竜一により作詞・作曲され、子どもから大人に至るまで幅広い年齢層により親しまれ、多くの文化活動で演奏されている楽曲である。

本実践では、音楽室の空間をキャンバスに見立て、からだ全体をつかって《ビリーブ》の旋律を聴きながら、旋律の動きにあわせて線を描き、自分の使った(つもりの)画材の色を意見交流したり、旋律の動きを楽譜で振り返ったりする活動を通して、音楽を聴いた時の直観的な思考がどのように音楽的理解や音楽表現につながっていくかを考察した。

昨年度は、第2学年を対象に、組曲『動物の謝肉祭』(サン＝サーンス)から《水族館》や《象》の音楽を聴いて、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音楽活動を行った。今年度は、第2学年を対象に、

「音楽の旋律にあわせて絵を描く」という行為に限定し、児童が普段からよく歌っている歌の旋律を聴きながら音楽活動をするにより、相互交流の活性化と音楽表現への発展を意図した。

(2) 題材計画

第一次 (2時間)

第1時 《ビリーブ》で絵を描こう

- ・旋律を聴きながら、からだ全体を使って目の前の空間をキャンパスに見立てて線を描く。
- ・どんな色で描いたか話し合った後、からだ全体で移動しながら空間に絵を描く。
- ・描いた形について話し合い楽譜を見ながら歌う。

第2時 《ビリーブ》を歌おう

- ・どのような声で歌いたい話し合う。
- ・音楽にふさわしい歌い方で歌う。

(3) 本時 平成26年9月2日 (木) 第3校時

1部2年 広島大学附属小学校

[本時の目標]

自分の聴き方・感じ方に向き合いながら、《ビリーブ》の旋律を聴いて空間に絵を描き、旋律の動きについて意識することができる。

(4) 題材の特徴と児童の思考力について

授業者は、これまでの実践のなかで、音符の符頭を鉛筆でつなぐことにより、旋律の動きを知覚させ、音と関連させて実感させる取組を取り入れてきた。この手法は、リズムや旋律に同形のものが多くシンプルな形式をもつ唱歌を取り扱った学習において、楽曲形式の理解や強弱を工夫する手がかりとなり、小学生に一定の効果があった。

しかし、本研究においては、児童が一度歌えるようになった旋律を改めて深く感じ取らせ、新しい気付きをもたせることを目的としていたため、先に音楽を聴きながら気持ちよく絵を描かせ、音楽と一体となる心地よさを味わう経験を経た後に譜面を確認して旋律の動きに関する気付きを交流することとした。

(5) 授業の実際

第1時では、指導者も自ら目の前の空間に線を描き、目には見えない絵を描くことに抵抗感をもつ子どもの不安を取り除くようにした。児童は、指導者の動きのほぼ鏡となる動きで線を描いており、1回目の活動では音の高低や質感を聴き取って動いているかどうかは不明であった。しかし、動きを伴うことによって、音楽を聴く活動に注意力が増し、からだを動かすことに喜びを感じている様子が観察できた(図1)。

以下は、1部2年の授業記録より、1回目に活動した後の教室内対話である。

T1: どんな色で描いたか自分の中に答えがある人?

C: (挙手 数名)

C1: 黄色。

T2: いいね。黄色だった人?

C: (挙手 0名)

T3: いいよ。人と違って同じでもいい。何色だったのかな。

C2: 水色。

T4: 水色だった人?

C: (挙手 3名)

C3: 緑。

C4: ちょっと薄い緑。

C5: 緑に似た色。

C6: エメラルド。

T5: K君はとても大きく気持ちよさそうに描いていたけどどんな絵だったの。

C7: 色是水色でなんか空みたいなの……。

C8: そう、空色だった。

C9: 虹色。

C10: 黄緑。

T6: 水色や緑が多そうですね。先生も1番は空色みたいだったけど、2番は緑になっちゃった。

C11: 私は1番が緑で2番はほんわかピンク色っていうか夢色。

T7: 素敵な絵ですねえ。ところで、描いている時に同じような線の形はあった?

C: あったあった(5名ぐらいが口々に)。

T8: どこどころが同じ形だったの。

C12: ♪世界中の、のところから。

T9: ♪世界中の、希望乗せて、この地球は~本当だ。同じ形だったと思う人?

C: (32名中24名挙手)

T10: みんなよく聴いていましたね。実はまったく同じ形ではなくてそっくりな形がありました。今度は広々と動きながら描いて感じ取ってみま



図1 旋律を聴いて絵を描く児童

しょう。どんどん線を続けてもいいし、向きを変えたり、戻ったりしてもいいですよ。友達にぶつからないように注意してくださいね。

子ども達が音による想像の世界に浸ることができたので、今度は指導者を鏡とせず、個々の好きな場所から旋律を聴いて線を描くように指示した。

児童は一人ひとりの空間をとって、1回目より大きな動きで線を描いていた。指導者と同じような動きで線を描いている子どももいたが、スピーカーの方に近づいて、注意深く音を聴き、自分の判断で動きを決めている児童も現れた。以下は2回目に音楽を聴きながら動いた後の教室対話の記録であり、図2はその際の写真である。

T11:「世界中の」って歌集のどこにありますか。

C13: (旋律のみ記載されている歌集を開いて) 92頁の3段目にあります。

T12: 目で見た時の旋律の動きは、音符の黒い丸の部分が上に上がったり下に下がったりしているかを見るとわかりますね。

C14: わあー、ほんまじゃ!

C15: こういうことか(山みたいな形を手で描いて)。

C16: ほとんど同じ形。

C17: (音符と音符が)離れているところが上にあがって高くなってる。

T13: 4段目まで楽譜を見ながら歌ってみましょう。(授業者は旋律線を描く)



図2 旋律の高低を視覚で確認する児童

(6) 授業者による振り返り

歌唱表現の授業は、一般的に歌詞内容から様子や心情を想像して、その考えを相互交流する展開にすることが多いが、本題材では旋律をからだで表すことにより曲想を感じ取り、歌唱表現につなげる授業展開を試

みた。本授業では音高と同時に、音楽の心地よさや音楽の伝えるテーマを、なだらかな旋律線の動きから感じ取らせようと意図したため、からだを使うことにより、音楽を客観的にとらえる前に、自分自身を音楽に同化させるような授業づくりを行った。

子どもは大人に比べて全般的によく動く。音楽の授業においては幼児期の手遊びに代わって音階にあわせてからだを動かしたり、リズムにあわせて二人組でお手合わせをしたりするような活動を好み、そういった遊びや活動が低・中学年の教科書でも取り上げられている。

ジャック＝ダルクローズによれば、音楽は本来、「調和と喜びをもたらすもの」であるだけでなく「人格形成を促すもの」であり、子どもを教育するにあたっては、専門の楽器の練習に取りかかる前に「音楽的にする」ことが適切であるという。ここでの「音楽的にする」ということは、作曲家の指示に従って音楽のニュアンスを受動的に表現したり、機械的・技巧的に演奏したりする子どもではなく、個々の子どもの内発的な感性や個性に基づいて音楽で表現する状態であると解釈する。ダルクローズはさらに、子どもが音楽を好きになるためには、「子どもが音楽を感じ取り、受け入れ、心身を音楽と一体化させ、耳で聞くだけでなく全身全霊で聞くように学ぶ」ことが大切であると述べている(ジャック＝ダルクローズ, 2009, p.77)。

実践の結果を振り返ってみて、からだを使って旋律を絵に描かせることで、子ども自身が歌詞と融合した旋律の醸し出す効果を感じ取ろうとしていたのではないかと考える。児童は意味を考える前に、旋律や音楽全体の曲想から抽象的な線を描き、違和感なくそれぞれの思いを想像上の色と線で表現していた。

なお、本実践では、歌詞の意味と児童の色のイメージを関連付けることはしなかった。なぜなら、児童は歌のなかに登場する「ほく」や「君」などを絵に表したわけではなく、旋律のもつ音色や雰囲気を絵にしたと考えたからだ。あえて意味をもたせるとすれば、児童なりの「信頼」や「友情」のイメージが色に置き換えられたと洞察することもできるが、聴いた音に反応して直観的に描くという動作からは、色を選んだ根拠は意識できない子どもがいると判断した。

一方で、児童がこれまで歌唱していた音程の度合いと、音符の高低の度合いとの関連づけを促すような働きかけを行った。この活動順序は「子どもたちは規則を生み出す行為を実験した後にはじめて、これらの規則を教わるのであって、最初は自己の能力をすべて使うように教わるのが基本原則である。ただ、他人の意見や結論を知らせるのはそれからのことである」

(ジャック＝ダルクローズ, 2009, p.96) というダルクローズの考えと一致していると考える。

子どもたちが、なだらかな波形の動きになりきって音楽を味わった後で、知的にその高低を把握し理解するという順序は、指導者側の表現に置き換えれば、音楽的な喜びを与えた後で西洋音楽記譜の約束を知らせたという順序になる。前述したように、子どもたちはからだ全体を大きく伸ばしたり傾けたりしながら集中し、喜んで音楽を聴いていた(図1)。その後、C17の発言に見られるように、子どもたちは実感をもって記譜上の音高を理解したのではないかと考える。

今回は2年生で行ったことで児童の興味の発達に則した授業になったが、このような音楽活動は、経験上高学年で実施すると音楽的な喜びにつながらない。

「子ども時代にみられる絵画への強い好みは、思春期の少年少女には姿を消してしまう。引き続き絵を描くことに興味を持ち続けるのは、ごく一部の天分のある者か、特別な訓練を受けて技能のある者だけになる」ことをヴィゴツキーは指摘しているが(中村, 2010, p.126)、音楽においても同様に興味の発達の変化が見られ、音にあわせてからだを動かす行為への興味は、高学年になると減退することが多い。こういった捉えからも、絵画に想像の形式を委ねる学齢前半に、今回のような授業を展開することは、子どもの願望を満たす意味でも有意義であろう。

現行の学習指導要領では低学年で視唱や視奏を通じた読譜の指導が求められているが、指導にあたっては子どもにとって聴取活動が遊びになる導入段階で十分にからだを使った活動や音を用いた活動を行い、視覚と聴覚等の身体感覚を融合させた読譜へと展開することが肝要ではないかと考える。

実践の結果から、歌詞と旋律の動きを融合させて感じ取らせる効果に価値を感じた。「歌詞」の特色は「詩」とは異なり、音高や旋律の動き、リズムや和声を伴って一体となっている点にある。教材研究段階や1単位時間の授業計画においては、音楽の諸要素を個別化して焦点化することから出発するが、児童が身に付ける最終段階のねらいとしては、調和した音楽全体を味わわせるように努めていきたい。

【実践事例2】

(1) 題材名「絵画と音楽を組み合わせる」

本題材は、図画工作科と音楽科の鑑賞領域を合科的に取り扱う。既存の絵画作品と音楽作品を組み合わせ一つのアートにすることによって、それぞれの作品のもつ特徴や、それらの関係性についての個人的な印象を班や学級で交流し、教科の枠を超えて複合的に鑑

賞する力を高めていくことをねらいとしている。

児童は、事前に音楽科の授業のなかで時代も演奏形態も異なる6つの曲を聴き、曲に対する気付きや印象、楽器や声の音色や特徴について箇条書きにしながら書き記していった。その際、児童には曲名や作曲者については一切知らせず、曲の印象から曲名を考えさせた。これにより、楽曲に対する先入観を防ぎ、気付きや印象を自由に書き残すことができていた。

(2) 題材計画

第一次(2時間)

第1時 絵画パズルを完成させて、絵画の中に隠れている特徴をさがそう

- ・ A, B, C, D 4種類の絵画をバラバラのピース画にして一人1枚持ち、それぞれのピース画の特徴を観察しながら4枚の絵画パズルを完成させていく。
- ・ 同じ絵画のピース画を持っている児童がグループとなり、絵画の特徴を話し合いながらパズルを完成させ、絵画の中に隠れている特徴や完成した絵画から受ける気付きや印象をワークシートに書いていく。

第2時 ディレクターになって、絵画のバックミュージックを選ぼう

- ・ 絵画の気付きや印象を書いたワークシートと、これまでに聴いてきた6つの音楽の気付きや印象を書いたワークシートを見比べ、同じような意味の言葉、似たような表現の言葉を探していく。
- ・ 実際に音楽を聴きながら絵画に合う音楽を話し合っ決めていく。
- ・ 話し合う際に、なぜこの絵画にこの音楽が合うのかをそれぞれの特徴を取り上げながら決める。
- ・ 選んだ音楽と絵画を全員で鑑賞し、共有する。

(3) 本時 平成26年11月28日(金) 第3・4校時 3年2組 広島大学附属東雲小学校

【本時の目標】

ピースの中に描かれている特徴を捉えてパズルを完成し、それぞれの絵画に合う音楽を選んで紹介することができる。

(4) 題材の特徴と児童の思考力について

絵画『四季』(アルチンボルト作画)より《春》《夏》《秋》《冬》の4枚の絵画を取り上げて考える。4枚はいずれも同一の人物(神聖ローマ帝国皇帝マクシミリアンⅡ世)の肖像画であり、宮廷画家であったアルチンボルトが仕えていた皇帝一族の繁栄を象徴するものとして描いたと言われている。清廉な若々しさをたた

える花々に彩られた春（思春期），はち切れんばかりに熟れた野菜で描かれた夏（青年期），豊かな実りを表す果実で構成された秋（壮年期），そして老木をモチーフとしながらも枯れ枝に生えた若葉が生命の復活を予感させる冬（老年期）…永遠の命の巡りである。人物の横顔という共通の構図を持ち，それぞれが四季を象徴する花や作物によって構成されているため，これらを並べて鑑賞することでそれぞれの絵のもつ特徴がより際立って見える（天野，2013）。



図3 アルチンボルト『四季』
（左から《春》《夏》《秋》《冬》）

今回の授業では絵画の題名を伏せて，上の絵のうち，《春》をC，《夏》をD，《秋》をB，《冬》をAとしてパズルを完成させ，児童は自分の持っていたパズルのピースに基づいて，4つのグループに分かれた。

音楽の授業のなかで，事前に鑑賞させた曲は次の6曲である。

- A：バレエ音楽『ロミオとジュリエット』より《モンタギュー家とキャピレット家》（プロコフィエフ）
- B：《ピアノ協奏曲第3番》より第1楽章（ラフマニノフ）
- C：《愛のあいさつ》（エルガー）
- D：《トランペット吹きの休日》（アンダソン）
- E：歌劇『ヘンゼルとグレーテル』より《夜になって眠りにつくと（夕べの祈り）》（フンパーディンク）
- F：歌劇『魔笛』より《パパゲーノ，パパゲーナ！》（モーツァルト）

これらの曲は，時代や楽器構成，演奏形態などが多様となるものを取り上げた。今回の絵画の中には様々な特徴が織り込まれており，合わせる音楽も多様な要素を含んでいる必要があると考えたからである。

児童は，それぞれの楽曲を聴いた際に気付きを書く視点として，楽器・音色・季節・時間・色・天気・風景・様子・登場人物・気分などを挙げている。これらの視点から児童は気付きや楽曲の印象を書くことができていた。気付いた言葉から連想して，関連のある言葉を書いたり，物語のようにつなげたり，気付きのイメージをマップのように表している児童も多く見られ

た。

（5）授業の実際

第1時の絵画パズルの活動では，児童は自分が持っているピースの特徴を捉え，同じ特徴のピースを持つ友達を探した。仲間探しをしてパズルを完成させるころにはグループのなかで絵画の特徴を話し合いながら残りのピースを探す姿が見られた。パズルが完成した後，音楽の鑑賞と同じように自分たちの担当絵画の特徴をワークシートに書き記していった。以下は，パズルを行っている際のCグループの子どもたちの対話である。



図4 グループの活動の様子

- C1：ねえ，どんなの？
- C2：花じゃん！花じゃが！！
- C3：あった～！
- C4：あ，いっしょいっしょ！
- T1：何が描いてあるかを考えてごらん。
- C5：でも木が描いてあるよ。
- C6：でもさ，真ん中らへんは花よ。
- C7：花！花じゃんこれ！
- C8：すごーい，鼻と口と目がある。
- C9：あ！ここじゃ！これ見て！花。
- C10：これとこれって何か似てない？雰囲気。
- C11：雰囲気似とる。
- C12：花の妖精じゃ。
- C13：花の色が。
- C14：これってよく考えたら，上の辺が赤くってさ。
- C15：ここは白い花なんよ。
- C16：やった！これだ！

子どもたちはピースを縦横に動かしながら自分たちの絵画をよく観察し，絵の特徴や雰囲気をとらえながらパズルを完成させることができた。その後，グループで気付きを話し，ワークシートにまとめた。絵の特徴について，グループで共有できたところで，絵画に

合うテーマ曲を選ぶ活動に入った。続いて、選曲の際のBグループの子どもたちの対話である。

- C17：(AとBの曲を聴いて) これは違うでしょ。
C18：(曲が) こわくない？
C19：でもね、この人(Bの絵の人) さみしそう(だから曲と合ってる)。
C20：Fの曲やってみようや、Fっておもしろそうじゃない。
C21：あっ、これこれこれ！これ似合うよ。
(絵の人が) 歌ってる感じがする。
C22：(口の部分を指して)口がぼこぼこしてるから。
T2：歌う妖精、何を歌ってる？
どんな気持ちを歌ってる？
C23：楽しそうな歌を歌っている感じがする。
C24：喜びの気持ち。

最後に、選んだ曲を実際に流しながら全員で絵画を鑑賞する時間を設け、気づきを発表し合った。



図4 選曲した曲を流しながら説明する児童

DグループもFの曲を選択しており、発表の際、気づきを伝え合う場面でこのような発言が見られた。

- C25：みんなが面白い感じの絵って言っていたので、曲も面白い感じの曲なのでいいと思います。
C26：(Dの人が) 言った通りに、果物を食べると嬉しくなるのでこの曲にぴったりだと思いました。
C27：顔がにっこりしているし面白い顔で、この曲も明るくて面白い歌だから合っていると思います。

(6) 授業者による振り返り

児童は、日々の生活のなかで多くの絵画・映像に触れ、多種多様にわたる音楽に親しみながら生活している。児童の生活に密着しているもの、例えばテレビ画面のなかで見る動画や静止画、アニメーションの多くには、ほとんどと言っていいほど音楽や効果音が付随

している。しかし、その動画や静止画、アニメーションに対してつけられている音楽や効果音の組み合わせが正解というわけではない。他に合うものもあるのではないかと考える視点をもたせたいと考えた。そこで、考える根拠となる材料とするために、授業者が選んだ楽曲を準備することとした。

事前に鑑賞しておいた6つの音楽は、絵画の『四季』の題名から連想することのないような曲を選んだ。これは、授業の終末で曲名と四季を結び付けて考え、正否を決めてしまわないようにするためである。正解を求めるのではなく、音楽から感じ取った要素や特徴を絵画の特徴と照らし合わせることで、正解は1つではないということを実感しながらも、絵と音楽を融合させた1つのアートとして収束させていくことをねらいとしたためである。実際に児童が選んだ曲は6曲中の3曲だけであった。《夏》と《秋》の絵画のバックミュージックとして選ばれたのは、ともにモーツァルトの《パバゲーノ、パバゲーナ！》であり、それぞれのグループのなかで根拠となる絵画から受けた印象・特徴をもとに音楽の要素や特徴を挙げながら選ぶ姿を見ることができた。

絵画の特徴を挙げながら音楽を選ぶ際に、こちらから多くを示すことのないように努めた。児童の様子を観察しながら、「なぜ、そう思うのか」「どこからそう感じたのか」「どうつながるのか」と視点を投げかけていくと、絵画の特徴や中に描かれている部分を取り上げながら音楽の特徴と結び付けて考える児童、絵画のもつイメージと楽曲のもつイメージを重ね合わせて考える児童、根拠として細かいことを挙げてはいないが、この曲が合うと感じとったことから発言していく児童と様々であった。ただ、「絶対にこの曲は合わない」と感じるものは一致していることが多かったように思える。合わないと感じるものはもう一度音楽を聴いて判断するか、事前に聴いて書いておいたワークシートの記述から「これは無いよね」という結論に至っているグループが多く見られた。

児童は事前に行ったワークシートの記述をもとに、実際に絵画を見ながら音楽を聴き比べていくことで、根拠となる特徴や部分を探していた。実際に存在するものを組み合わせる鑑賞していく際に、大まかに見たり聴いたりしていたものがより細かく、詳しく見たり聴いたりしようとする思考に移り変わっていったのではないだろうか。事実として、時間をかけてじっくり絵画と音楽を結び付けて考えていくなかで、最初のころには出なかった発見や気づきを述べる児童が増えていた。また、絵画と音楽とのつながりや共通点を探していくなかで、個々の出会いでは見出せていなかった

事柄に気付くこともできていた。

今回は、同じ曲を選択したグループがあり、それぞれのグループの選曲の理由を聞いて、互いに納得している姿が見られた。「○曲の楽しい感じは、絵画のこの部分と合っている」「●曲の優しい感じは、絵画のこの部分と合っている」という〈最適＝限定〉ではないという児童の視点を増やすきっかけになったのではないかと考える。

5. 考 察

(1) 音楽に合わせた身体表現と直観的な思考

【実践事例1】では、比較的高学年で好んで歌われる《ピリープ》を第1学年から第3学年の合同合唱で取り上げるにあたって、これまでの身近な素材を中心とした歌唱教材に比べると低学年の児童にはなじみの少ない楽曲への接近を図っている。具体的には、楽曲の特徴であるなだらかな波形の旋律線と心情の表現の結びつきを視覚的なイメージや体の動きで表すことによって、第2学年の児童が取り組みやすい活動を授業過程に位置づけた。児童の発言からは、音楽を聴きながら、自らの描画の軌跡に思い思いの色をイメージし、旋律の動きに体を委ねて、思わず動きたくなる内的な衝動にしたがって、自由に表現している様子を感じられる。

学習指導要領では、低学年から高学年、さらに中学校へと読譜指導が段階的に位置づけられているが、旋律のようにある程度音高の動きを視覚的に捉えられる要素があるとはいえ、楽譜は約束事にもとづく記号でしかない。オングが、「ことばは記号ではない」として、「思考は、音声としてのことばに宿るのであって、テキストに宿るのではない。すべてのテキストがその意味をもつのは、視覚的なシンボルが音声の世界を指し示すからである」（オング、1991、p.160）と述べているのと同様に、音楽的思考も音として響いているなかでこそ働いているといえよう。

本研究では、思考を、問題解決等の意識的なプロセスのみではなく、人が無意識に行っている認識行為も含め、心のなかで行う認知活動すべてを指すものである、としてきた。その意味で、振付けられたダンスのようにあらかじめ決められた動きをなぞるのではなく、また、他者に向けたパフォーマンスとしてではなく、音楽を聴きながらその動きを身体運動に即座に変換することによって、音楽の特質を捉えて感覚神経と運動神経、さらには、情動も連動しながら思考活動を行っているということになる。これは、ジャック＝ダルクローズがプラスチック・アニメにおいて重視した活動であり、「音楽と共に動くことが常に個人的で

直接的な経験とならなければならない（中略）それが最も効果的に経験されるのが、音楽と共に即興的に動いていく活動なのである」（塩原、2003、p.103）とされる。【実践事例1】では、第2学年の児童の発達特性をふまえながら、一人ひとりの身体を媒介とした音楽的思考が誘発されたといえよう。

(2) 論理的思考と直観的な思考の往還

【実践事例2】では、絵画と音楽のマッチング作業の過程で、児童同士が異なる意見を戦わせていた。昨年度までの研究において、児童の感受の多様性が確認されたように（森保他、2014）、本実践における絵画と音楽のマッチングにも、感受の多様性が見られた。

筆者らが興味深く感じたことは、児童たちが、マッチングの過程で、ある曲を再生したとき、何らかの理由を言葉で示したうえで判断を主張する場面もあれば、すかさず「これが良い！」と発言する場面もあったことである。

実際、こうしたマッチング作業の過程には、言語に置き換え可能な論理的思考と、言語に置き換えることができない直観的思考の、両方がはたらいっている。授業者は、マッチングに際し、「理由を説明する」ということを児童たちに課していたが、それができた児童は、絵画や音楽のなかの、何らかの部分的要素への気付きを手がかりにしていた。一方、即座に結論を主張した児童は、絵画や音楽の全体から感じられる印象を拠りどころとして、それらの〈様式〉を直観的に捉えたと考えられる。

論理的思考と直観的な思考は、柔軟に往還されるべきものであり、それは、音楽科特有の思考のありようの一端を示していると考えられる。

(3) マッチング作業のプロセスに内在する創造性

ここでは、【実践事例2】のマッチング作業に内在する創造性に着目したい。

舞踊、演劇、儀式、映画など、異なる表現分野の複合的な表現形態においては（以下、ミクストメディア）、異なる分野の表現の組み合わせに注意が払われることがほとんどである。その場合、異なる表現形態による表現が、単に「合う／合わない」の判断のみによって決められているわけではない。そこには、組み合わせによって生じる新たな表現への意識もはたらいっているのである。【実践事例2】における児童たちは、アルチンボルトの絵画に「合う曲」を見つけることを目的としていたが、それらの組み合わせの「理由」を考える過程のなかで、新たなストーリーを想像したり創作したりしている様子も見られた。

このことは、将来的には、ミクストメディア制作のためのディレクター的な視点の育成へのつながりも期

待できる。すなわち、異なる分野の表現を、ミクストメディアのリソース（素材）と見做し、その組み合わせを検討して全体を統括するための視点である。例えば映画制作においては、あるストーリーにどのような役者を起用するか、ある場面にどのような音や音楽を組み合わせるかなどを考えなければならないが、そのことは一たとえその人自身がリソースそれ自体を作り出していなくとも一多分に創造的な作業である。なぜなら、各リソースだけでは実現できなかった表現を、組み合わせによって新たに生じさせることができるからである。

（４）相互交流による新たな視点の獲得

【実践事例２】では、マッチング作業を班で行うことによって、相互交流を促していたことも重要である。このことによって、前述した論理的思考と直観的思考との往還が、自己の内面のみにとどまらず、他者と交流される。近藤（2004）は、音楽の聴き方について、「人は、自らが聴く音楽を、自らの聴き方にしたがって論じる。音楽についての様々な論議を読む面白さは、一つには、論者自身の音楽の聴き方と理解の仕方がそこに見えてくることにある」と述べているが（p.139）、これは音楽以外の表現に対しても同じことが言えよう。ここで近藤が、他者の理解そのものではなく、理解の「仕方」について述べていることは重要である。児童が、どのような道筋で感受したのかを相互交流することは、単に感受内容のみの多様性を越えて、そこに至るまでの過程自体の多様性の理解にもつながることが期待できる。それは、新しい音楽鑑賞の視点の獲得につながる可能性を持つものである。

6. カリキュラム開発にむけての成果と課題

本年度の研究では、身近なじみのある世界から、これまであまりなじみのない芸術的な表現、抽象的な表現へと児童の学びを展開させるための授業を構想した。そして、創造的思考の相互交流によって音楽的な思考は深まる、という仮説に基づいて、低学年から中学年へのカリキュラムの構築のための検証を行った。

具体的には、【実践事例１】において、第２学年を対象に合唱曲への導入を試みるなかで、音楽を聴きながら身体表現を行うと同時に、色のイメージを誘発することによって、身体感覚と視覚を媒介とした音楽的な思考を確認することができた。また、教師の問いかけに対する友だちの多様なイメージを受け入れると同時に、一人ひとりが自ら身体表現を通して無意識に感じ取ったことを学級での相互交流を通して共通理解へと結びつけている姿が児童の発言から読み取れた。

【実践事例２】においては、第３学年を対象に、こ

れまでになじみのない16世紀の絵画や、歌劇やバレエ曲、協奏曲などの西洋芸術音楽を教材として取り上げ、図画工作科、音楽科という境を超えた「アート」の授業が設定された。まず、絵画パズル（アート・ゲーム）の導入によって児童の活発な相互交流が促されると同時に、個人思考を通して自分なりの感じ方を育む活動が行われた。つづいて、各班で完成させた1枚の絵画に、ディレクター的視点で音楽をマッチングさせるという課題が提示され、これまでに聴いてきた6曲の音楽と絵画の新しい出会いを生み出すために班での試行錯誤が行われ、最終的にマッチングした絵画と音楽が披露された。

アート・ゲームを用いた「出会い主導型」の鑑賞法について、天野（2013）は、「自発的な興味・関心に基づいた観察・洞察力、そこから得た情報を系統だててまとめる思考力、そしてそれを表現する力を育て」という教育的意義があり、「言語やジェスチャーなどを用いて自由に自己表現を行う過程で互いの見方や価値観をごく自然な形で受け入れることができる」とする。本実践では、図画工作科におけるこうした手法を援用し、1つの楽曲の聴取・感受という鑑賞活動ではなく、複数の楽曲から1枚の絵画にマッチする音楽を選択し、プロデュースするという活動を新たに構想した。この活動は、新しい組み合わせを生み出す、という意味で創造的思考を必要とする活動であり、音楽的な要素を理解するだけでは成立しない活動である。例えば、偶発的な表現と同様に、組み合わせてみたら思いがけない効果を生み出すことから、児童一人ひとりが、パズルと同様に直観的に絵画と音楽をマッチングしながら何度も鑑賞していた。

音楽は音だけでできているわけではなく、言葉、身体、イメージなどと曖昧に結びついて存在している。また、音楽には、要素に分解することによって失われてしまう総合性（または組み合わせ性）があり、こうした音楽の持つ総合性（組み合わせ性）を学ぶには、多種多様な事例に触れ、総合的な創作経験を持つことが大切であり、今回のディレクター的視点のように、音楽を音にかかわる要素に分解して分析的に考えることとは別に、音楽が音以外の世界とつながりをもったときの、その関係性への着目を促すことは、「音楽的思考」を考えるうえで重要な点となろう。

また、音楽の特性を捉えた思考には、言語に置き換え可能な論理的思考をたどる場合と、言語に置き換えることができない直観的思考に基づく場合があることが明らかになった。この2つの思考の柔軟な往還を意識的に位置づけることが、一般的な論理的思考とは異なる、音楽科特有の思考過程を育むことにもつながる

と考えられる。

音楽科の特性に応じた思考を育むために、本研究を通して以下の3点が見出された。

- 1) 音の発生は物や人の動きを伴うことから、音楽と身体をリアルタイムで一体化させるような活動を通して音楽科の特性に応じた思考が育まれる可能性が高い。
- 2) 鑑賞活動において、子どもたちは、様々な視点・様々な思考過程で聴きたいものを知覚して聴く。従って互いに聴き方を交流して共有することによって聴き方が多様になる。
- 3) 交流のなかで、共通の聴き方が見いだせる視点については、楽曲中の客観的根拠（音楽的要素）と聴こえ方との関連を考えさせることにより、次の学びへと発展させることができる。

今回は、これまでの研究から発展させて、なじみのある素材に夢中になって活動するところから、なじみのない文化や芸術、多様な価値観への出会いを接続するカリキュラムのシークエンスの検討を行った。その結果、系統的に知識を習得するという方法とは異なり、実際にミクストメディアで行われているような組み合わせに焦点を当てることによって新たな表現が生みだされる可能性が確認できた。あわせて、図画工作科で「絵画主導型」に対する「出会い主導型」での鑑賞法が導入されているように、音楽科においても、音楽鑑賞の視点を獲得したり新しい音楽表現を生み出したりするには、児童の創造的思考の相互交流を授業に位置づけていくことが有効であると検証された。

この成果をふまえ、今後は中学年から高学年への学びの連続性を考察し、具体的な題材構成を検討しながら、カリキュラムの全体像を明らかにしてゆきたい。

引用（参考）文献

- 1) 天野紳一（2013）「図画工作科指導案：アクティブ鑑賞『ようせいに あいに』」広島大学附属東雲小学校。

- 2) ヴィゴツキー， エリ・エス（2012）『子どもの想像力と創造』広瀬信雄訳，新読書社。
- 3) オング， ウォルター・J.（1991）『声の文化と文字の文化』桜井直文他訳，藤原書店。
- 4) 近藤譲（2004）『音楽という謎』春秋社。
- 5) 塩原麻里（2003）「身体を通じた音楽理解—身体図式を中心に—」日本ダルクローズ音楽教育学会編『リトミック研究の現在』開成出版，pp.91-106。
- 6) ジャック=ダルクローズ， エミール（2009）定本オリジナル版『リズム・音楽・教育』河口道朗編，河口真朱美訳，開成出版。
- 7) 中村和夫（2010）『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』福村出版。
- 8) 広島市小学校音楽教育研究会編（刊行年不明）『ひろしま みんなのうた 改訂版』全音楽譜出版社。
- 9) 森敏昭（2014）「学習科学が描く21世紀型授業のデザイン」『学習，学習科学：教育への適用』（キックオフ後援会資料）学習システム促進研究センター，pp.13-14。
- 10) 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—」『学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第41号，pp.23-32。
- 11) 森保尚美・圓城寺佐知子・権藤敦子・寺内大輔（2014）「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—」『学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第42号，pp.67-76。
- 12) 文部科学省（2014）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm，2015.1.25参照。

附記：研究にあたっては全員で検討を行い，4-2を圓城寺，4-1を森保，1，2，3，5（1）を権藤，5（2）（3）（4）を寺内，6を全員で執筆した。