

音楽づくり授業における児童の音楽的思考の過程

— 知覚・感受の変容に着目して —

櫻木 希実子*, 鉄口 真理子**

(キーワード: 音楽づくり, 生成の原理, 音楽的思考, 知覚・感受の変容)

I 研究の目的と方法

1. 問題の所在

近年、予測困難な時代、第4次産業革命の時代等といわれ、世界の常識が変わりつつある。このように変化が激しい時代をしなやかに生き、社会の形成者としての子どもを育てることが教育の大きな役割である。

第3次教育振興基本計画(平成30年6月15日閣議決定)には、2030年以降の社会像の展望を踏まえた個人と社会の目指すべき姿と教育の役割が示されている。特に「個人においては、『自立した人間として、主体的に判断し、多様な人々と協働しながら新たな価値を創造する人材を育成していくこと』が重要である。変化に適応するのみならず、自らが自立して主体的に社会に関わり、人間ならではの新たな価値を創造し、将来を創り出すことができるようになるべきであり、そのためには、予測不能な状況の中で問題の核心を把握し、自ら問いを立ててその解決を目指し、多様な人々と協働しながら、様々な資源を組み合わせることで解決に導いていく力が重要となる」¹⁾とされる。

同基本計画では、今後の教育政策に関する基本的な方針として、確かな学力、豊かな心、健やかな体の育成等について、「複雑で予測困難な社会であるからこそ、変化を前向きに受け止め、社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにする事や、複雑化・多様化した現代社会の課題に対して、主体的な学びや多様な人々との協働を通じ、その課題解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと等が求められている」と示されている。このことから、現代社会を生きる子どもたちに必要な教育のキーワードとして「問題解決」「協働」「豊かな感性」「新たな価値観」が挙げられる。

小学校音楽科では平成29年告示の新学習指導要領において、「音楽的な見方・考え方」を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を育成することが目標に掲げられた。「音楽的な見方・考え方」とは

「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽の形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連づけること」²⁾とされる。音楽科授業における「音楽的な見方・考え方」の獲得は、子どもたち一人ひとりの感性の発揮を促し、「新たな価値感」を獲得させる具体的な方法といえることができる。

西園(2017)によると、芸術の認識方法は「感性的認識」といわれる³⁾。自然には2つの次元があり、1つは物事を抽象化・概念化し物事を事物間の関係でとらえる量の次元、もう1つは音色・色彩・香り等、感性によってしかとらえられない質の次元であるという。人間はこの2つの認識によって世界を認識し、2つの認識が支え合うことで物事の認識を十全にしているとされる。芸術教育の一つである音楽科では子どもの「感性的認識」を働かせるよう、授業を構成していくことで子どもの「豊かな感性」を発揮させながら認識を深め、さらに育成していくことができると考えられる。

一方、音楽科における「問題解決」とは、子どもが音を媒体として表現をする時の探究過程として捉えられ、その過程で「音楽的思考」が働くと考えられる⁴⁾。この背景には子ども一人ひとりを、音楽を生み出す主体ととらえ、各自の内的世界を生かした音楽科授業が必要だと考えるようになった授業観の転換があるという。音楽的思考に関する音楽科教育研究に児童の音楽づくり活動を分析した小島(1984)⁵⁾、日本の音楽教育における「音楽的思考」の経緯を追った兼平(2009)⁶⁾がある。小島は音楽づくりで子どもの内部に働く思考を音楽的思考と呼び、それを児童の音楽づくり活動過程から分析している。兼平によると音楽科授業における思考が「音楽的思考」と呼ばれるようになったのはアメリカのMMCP⁷⁾の“musical thinking”がきっかけとされ、音楽を「つくる」活動によるアプローチは子どもの内的思考をみるところから考えられたものとされる。

音楽教育実践学事典によると、「音楽的思考」とは音や音楽について知覚・感受⁸⁾したことを基盤として、自分

*鳴門教育大学附属小学校

**鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教科系)

の表現したいイメージに合うように、根拠をもって音や言葉等を選択したり組み合わせたりして演奏表現や作品（批評文を含む）をつくるという一連の過程に働く思考⁹⁾とされる。音楽的思考に着目した単元構成に「生成の原理」¹⁰⁾に基づく「経験—分析—再経験—評価」がある¹¹⁾。近年の「生成の原理」に基づく単元による授業デザインに取り組んだ実践事例の一つに京都府小学校教育研究会音楽科研究大会、城陽市立久世小学校のもの¹²⁾がある。この「生成の原理」は、「自ら学び考える力」を育てるために有効で、音楽専科ではない学級担任でも学力を育てる理論的基盤をもつ授業ができるといわれる。久世小学校の取り組みでは、特に分析の場面で、①全ての子どもが知覚・感受できる内容とする、②15分程度とし、音楽活動量を確保する、③分析で得た知覚・感受を基に思考を深められるようにする、④教材の特徴をふまえ、指導内容を焦点化し、何を学んだのかを実感できる授業にすることという4点が明らかにされている。

以上より、「生成の原理」にもとづく音楽科授業、特に音楽づくり授業を対象とし、音楽的思考、知覚・感受の変容に着目して研究を進めることとした。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は知覚・感受の変容に着目して、音楽づくり授業における児童の音楽的思考の過程を明らかにすることである。

研究の方法は実践的方法をとる。まず、学習指導要領における音楽づくりの位置づけを調べる。次に音楽づくり授業の特徴について、「生成の原理」にもとづいて整理する。そして、小学校4年生対象、都節音階¹³⁾を使った旋律づくり活動を教材とした音楽づくり授業を構想、実践し、知覚・感受の変容を視点に分析する。最後に、音楽的思考と知覚・感受の変容との関係について考察する。

II 学習指導要領における音楽づくりの位置づけ

1. 学習指導要領からみる音楽づくり分野の変遷

戦後、昭和22年に示された第1次学習指導要領から、音楽づくり（創作）分野が学校音楽教育の表現領域の1つの分野として位置づけられている。音楽づくり（創作）についての目標、各学年の内容、記譜について明らかになったことを述べる¹⁴⁾。

目標について、第4次（昭和43年告示）までは、創作についての目標が示され、創作の技能を養うことが目標とされていた。第5（昭和52年告示）～8次（平成20年告示）は、分野ごとではなく音楽科教育全体の目標が示され、「豊かな情操を養う」ための各活動（音楽づくりを含む）があることが分かる。第9次（平成29年告示）は、3つの資質・能力が示され、つきたい力が明

確になった。

各学年の内容について、どの学習指導要領においても、音楽づくりの内容が段階的に発展するように示されている。第5次（昭和52年告示）までは、即興的な表現についてのみの内容であったが、第6次（平成元年告示）からは、音楽の仕組みを生かしてつくる内容と、即興的な表現の内容が示されている。第8次からは、表現と鑑賞の活動の支えとなる指導内容として「共通事項」と、創作指導の充実が示されている。

以上の資料でみる学習指導要領の変遷から、人間形成の精神のもと、音楽科教育の重点が技能や楽典的な内容から音楽的思考の育成へと推移していることが分かる。

2. 学習指導要領「音楽づくり分野」における「音楽的思考」に関する記載内容について

学習指導要領「音楽づくり分野」における「音楽的思考」に関する記述より、次のようなことが分かった。

第5次（昭和52年告示）までは、音楽的思考に関する記述はなかった。第6（平成元年告示）・7次（平成10年告示）は、音楽的思考について明記はない。しかし、高学年では「自由な発想を生かす」「個性的な発想を生かした」と示され、子ども一人ひとりの音楽的な思考力育成への芽生えが読み取れる。

第8次（平成20年告示）では、「思いや意図をもってつくる」こと、イメージや思いの根拠となる「共通事項」が示されたこと、言語活動の充実について示されており、音楽的思考力の育成を重視する内容となっていると解釈される。第9次（平成29年告示）では、「思考力・判断力・表現力等」の資質・能力、「共通事項」の明示や、「音楽的な見方・考え方」を働かせること、「思考、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の充実を図ること」が示され、さらに音楽的思考の育成を重視していることが分かる。

このような学習指導要領の変遷から、実践において次の2点が喫緊の課題であると考えられる。第1に、指導内容に応じた、資質・能力を明確にもつこと、第2に、思考し、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の具現化することである。

III 「生成の原理」に基づく音楽づくり授業の特徴

ここでは、生成の原理に基づく音楽づくり授業の単元構成の特徴について整理する。「経験—分析—再経験—評価」の基本は、「経験—経験の反省」のサイクルである¹⁵⁾。この「経験—経験の反省」の連続によって自分の経験を再構成してくという考え方に立つとされる。

「経験」は、外的世界と相互作用する経験の場面とされる。音楽づくりの場合は、音楽づくりのもとになるよう

な遊びや誰でも音楽をつくって楽しめるような活動にすることが考えられる。これまでの生活経験を生かして、子どもの注意が指導内容である特定の音楽要素に向くようにする。

〔分析〕は、経験したことの音楽的意味を説き明かす知覚・感受の場面であるとされる。音楽づくりの場合、例えば、音楽をつくる手がかりとなる要素の特徴を捉えられるよう、比較聴取の場を設定し、子どもの知覚を焦点化させる。この際、知覚・感受したことについて、クラスで共有するという社会的状況において、子どもは、知覚・感受を深め広げることができる。

〔再経験〕は、知覚・感受したことをもとに〔経験〕を発展させる場面とされる。音楽づくりでは、〔分析〕で意識化された音楽の構成要素の特質を生かし、イメージをもとに音楽をつくりかえていく活動が考えられる。

〔評価〕とは、〔再経験〕の振り返りの場面である。この振り返りは、〔再経験〕の振り返りと「単元」全体の振り返りの二重の意味がある。音楽づくりでいうと、つくった作品を発表したり、〔分析〕とは異なる音楽を比較聴取したりするような活動が考えられる。

以上より、生成の原理にもとづく音楽づくり授業とは、現段階の技能や生活経験を生かしつつ、子ども自身のイメージを作品と共に発展させていく特徴をもつといえる。

IV 授業の概要と実施

1. 教材と指導内容の設定

今回教材とするのは都節音階の構成音を使った旋律づくりの活動である。都節音階は、日本古謡として昔から歌い継がれてきた「さくらさくら」の音階であり、日本らしい味わいを感じる音階である。日本の音階や旋律に興味・関心をもたせ、日本の伝統音楽のよさや面白さを味わわせたい。また、都節音階の特徴を感じ取りながら旋律をつくる活動を通して、日本の伝統的な音楽への興味・関心を高めたい。

旋律とは学習指導要領において、音の連続的な高低の変化がリズムと組み合わせられ、あるまとまった表現を生み出しているものとされる¹⁶⁾。旋律についての学習では、上行、下降、山型、谷型、一つの音にとどまるなどの音の動き方や、順次進行、跳躍進行などの音の連なり方を扱うことが考えられるという¹⁷⁾。そこで今回は、1つの音にとどまる旋律と、上行し、緩やかに下降する旋律とを比較聴取することで、旋律の音の動き方を知覚・感受させることができると考える。

2. 授業の実施

分析対象の授業は2019年5・6月、全4時間、T市内A小学校4年B・C・D組（男子47名、女子43名、

全90名）を対象に分析者が実践したものである。

〔研究実践の概要〕

〔共通事項〕 都節音階による旋律

〔指導事項〕 旋律づくり（音楽づくり）ア(イ)・イ(イ)・ウ(イ)

・単元名：「さくらさくら」の音階から音楽をつくろう

・対象学年：小学4年生

・教材：旋律づくりの活動

・単元目標、評価規準

〈知識・技能〉

○旋律の音の動き方について理解し、イメージが伝わるように旋律づくりができる。

〈思考・判断・表現〉

○都節音階の旋律の音の動き方を知覚し、そこから生み出される特質を知覚・感受する。

○都節音階の旋律の音の動き方を意識して、イメージが伝わるように表現を工夫する。

〈主体的に取り組む態度〉

○旋律の音の動き方に関心を持ち、意欲的に旋律づくりをする。

表1 指導計画¹⁸⁾

ステップ	学習活動	時
経験	「さくら さくら」の音階を使って、2小節の旋律づくりをする。ペアの旋律をつなげて、イメージをふくらませる。	第1時
分析	旋律の音の動き方を知覚・感受し、イメージを表現する手がかりを得る。	第2時
再経験	旋律の音の動き方を意識して、イメージが伝わるように4小節の旋律づくりをする。	第3時
評価	つくった旋律を発表し、旋律づくりについてのアセスメントシートに答える。	第4時

3. 授業展開

まず指導計画のステップの〔経験〕では、「さくら さくら」の音階（ミファラシドの音）を使って、下に示したリズムで即興的に旋律をつくる活動を行い、都節音階の音楽の特徴について捉えさせた。この際、「ミファラシド」のみに音板を抜いたグロッケンで1人に1台ずつ準備し、音を鳴らして、音を選びながら旋律づくりができるようにした。そして、ペアの旋律をつなげて4小節の旋律にし、イメージを問い、話し合う場面をつくった。つくった旋律について豊かなイメージをもったペアを紹介し、学級全体がさらに具体的なイメージを想起できるような場を設定した。

〔分析〕では、旋律の音の動き方について比較聴取を行い、イメージを表現する手がかりを得る場面とした。比較聴取とは、2つの音楽表現を提示し、聴き比べること

によって、その表現と、その質感の違いを知覚・感受させるための手立てである。旋律の音の動き方に注目できるよう、同じ音が続く旋律 A と、上行し緩やかに下降する旋律 B とを比較して提示した。比較聴取では、以下の3つに留意して支援した。① A・B の2つの旋律を続けて聴かせること、②知覚・感受したことを言語化させ、その都度聴いて確かめること、③旋律の音高表を指でなぞりながら聴かせ、知覚の視覚的な支援を行った。

[再経験] では、旋律の音の動き方の特質を生かして、ペアでイメージしたことを表現するために音楽づくりを工夫させる活動を行った。イメージに合うように旋律の音の動き方を必要に応じて旋律を変えていく中で、イメージに合うように旋律の音の動き方を工夫しているペアの作品を紹介し、他のペアの演奏を聴いて、生かすことができるようにした。さらに、音のつながり方、終わり方、強弱や速度等を工夫したりしているペアを取り上げ、交流させ、取り上げたペアの作品を参考にして、自分たちのイメージに合うようにどんな工夫をしたらよいかを考え、表現を工夫する時間をさらにとる。

[評価] では、つくった旋律を発表し、旋律づくりについてのアセスメントに答える活動を行った。発表では、イメージと工夫したところを説明してから発表するようにし、発表の後には、その工夫や効果について発言を促した。最後にアセスメントとして2つの旋律提示し、聴き比べさせた。

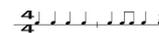
4. 分析の視点

分析では「音楽的思考」の定義をふまえ、[経験—分析—再経験—評価] の枠組みの中で知覚・感受がどのように変容するかを視点としてみていくこととする。

V 授業の分析

ここではⅢ章で先述した分析の視点に従って授業を分析する。分析対象は、[経験][分析][評価] はC組の学級全体とし、[再経験] は、D組Eペアを抽出し、ワークシートの作品を取り上げた。理由は知覚・感受の変容が読み取りやすかったためである。

1. [経験]

[経験] おいて、都節の音階を使って旋律づくりをする活動を行った。だれもが楽しみながら、その活動内容に浸ることができるよう、①使う音を「ミ・ファ・ラ・シ・ド・(ミ)」の5音のみ(1オクターブ)の範囲とする、②1人1台のミニグロッケンを使用、音板を「ミ・ファ・ラ・シ・ド・ミ」の音だけに限定したものを使用、③リズムは、 と提示した。この①②③の支援により、全ての子どもたちがすぐに都節音階の旋律をつ

ることができた。

さらに、つくった旋律のなかから、お気に入りのものを、全員の旋律をリレーしてつないだ。授業の始めには、音楽をつくることに不安を覚えていると答える子どもも多かったが、短い時間で全員が旋律をつくることができ、みんな喜び合った。

続いて、つくった旋律からイメージを膨らませる活動を行った。具体的にはつくった旋律を全員でリレー奏した後、子どもからリクエストのあったペアにもう一度演奏してもらった。そして、全体にその旋律の印象を問うた。すると「きれい」「静かな」「和風」「やさしい感じ」などのおおまかなイメージの言葉が出てきた。このイメージは、都節音階から感受した言葉とそう変わらないことが分かる。また、ワークシートの欄が空白になっている児童が21名(90名中)おり、この段階では旋律をつくったが、イメージをもつには至っていないことが分かる。

さらに、旋律からイメージを広げるために、「何が何をしているような感じでしたか」と問うと、「桜がやさしく散っていく様子」「水滴が池にポチャンと落ちる感じ」のように、イメージを膨らませることができた。

以上より、[経験] では、音楽づくりの条件設定や技術的な負担を軽減させる支援により、全員が楽しみながら短時間で都節音階による旋律をつくることができ、満足感を得ることができたといえる。

2. [分析]

[分析] では、比較聴取を行い、旋律の音の動き方を知覚・感受した。その後、[経験] の場面で作った旋律やそのイメージをもとに、より表したいイメージの旋律を試行錯誤しながら更新していく活動へとつなげた。

比較聴取では、音の動きのない旋律(旋律A)と、上行+下降の旋律(旋律B)の2つの旋律を提示した。表2の授業記録をもとに、知覚・感受の深まりを検証する。

表2 授業記録 比較聴取の場面1

発言・様子
(旋律の知覚に関する内容は下線____, 感受に関する内容は波線~~~~で示した。)
1 T: 2人でつくと、イメージが広がって楽しくなりました、とたくさんの方が書いていました。先生も旋律を2つ作りました。AとBがあるので、聴き比べて、 <u>イメージしたことや気づいたことをメモしていきましょう(2回聴かせる)</u> 。気づいたことや <u>イメージしたことを書きましょう</u> 。もう1回聴きたいですか。
2 C: はい。(さらに2回聴く)
3 C: <u>気づいたこと感じたこと</u> , どちらでもいいの。
4 C: <u>どんなことを書きましたか</u> 。
5 C: <u>Aは全部同じ音が続いている</u> 。

6 T : どうですか。
 7 C : 全部同じ。
 8 T : 旋律 A で気づいたことは他にもある？
 9 C : 強くたたきすぎた。
 10 T : かたい感じがしたのかな。
 11 C : A は音がカラカラしていたように感じた。
 12 C : A は力強い感じがした。
 13 C : A は機械みたい。

表2 授業記録より、始めは、旋律 A と B の違いに注目して聴いた。旋律 A については、「同じ音が続いている」(5 C) ということに気づいていた(旋律 A の知覚)。さらに、「力強い」(12C)、「機械みたい」(13C) というようなイメージをもった(旋律 A の感受)。

続いて、旋律 B の知覚・感受について話し合う場面である。表3 授業記録では、知覚・感受のまとめりから、分節①～③に分け、知覚・感受の深まる過程を検証する。

表3 授業記録 比較聴取の場面2

	発言・様子
分節	(旋律の知覚に関する内容には下線____, 感受に関する内容には波線~~~~で示した。)
①	14T : B は？ 15C : A と違って B はいろんな音があった。 16T : どんな音があったでしょう。 17C : 高い音や低い音。 18C : 日本らしい音です。 19C : いろんな音があって最初は低い音からだんだん高くなって、階段みたいになっていた。 20T : 階段？ そのように感じた人。 21C : (数人手を挙げる) 22T : 先生が音の動き方をこのように表しました。(音高表を提示する) A はラララと同じ音が続いていますね。そうすると、 <u>カラカラとか、機械みたいな感じとか、力強い感じがしますね。B はこっちが高くて、こっちが低いです。(歌う) ミミファラシドドミ。だんだん高くなっていったときと、低くなっていったとき、カクカク降りてきたときは、<u>どんな感じがするのかな。ゆらゆら下がっていくときは<u>どんな感じがするの</u>か聴いてみよう。</u> 23C T : (2回 B を聴く) <u>どんな感じがしましたか。</u> 24C : 高くなるときは、<u>きれい。</u> 25C : <u>だんだん迫力がある。</u> 26T : (発表を) つなげて。 27C : <u>上がっているときは、<u>ゆっくりになる。</u></u> 28T : <u>高くなったときは？</u> 29C : <u>上がっているとき、一つ一つ上がっている。</u> 30T : <u>上がっているときは、<u>どんな感じが</u>しましたか。</u> 31C : <u>下がってくるとき、<u>迫力がなくなる。</u></u> 32C : <u>上がっていくとき、<u>近づいてくるような。</u></u> 33C : <u>低くなっていくところが<u>日本らしい感じ。</u></u> 34C : <u>高くなるところで、<u>さわやかな感じ。</u></u> 35C : <u>低くなるところで、<u>速くなる感じ。</u> ※</u></u>

分節②	36T : <u>この低くなる<u>ところでも、階段状で降りてくる</u>ところと<u>シュッと降りてくる</u>ところがあったと思うけど、<u>イメージ</u>できた人いる？ 37C : <u>階段状のところは、<u>強弱がある</u>というかわり方がはげしい。</u> 38T : <u>なんか変化している感じがする？</u> 39C : <u>高くなったり低くなったりする<u>ところでふんわり</u>している感じ。</u> 40T : <u>ゆらゆらしているところは、<u>ふんわりしている</u>感じ。この音の動きを<u>ゆらゆら型</u>とするね。 41C : <u>高くなる<u>ところは、<u>気分が上がる。</u></u>低くなる<u>ところは、<u>気分が下がる。</u></u> 42C : <u>ゆらゆら型のところですけど、<u>なめらかな感じ。</u></u></u></u></u>
分節③	43C : <u>ゆらゆら型のところは<u>波にゆれている</u>感じ。</u> 44T : <u>何が<u>波にゆれている</u>感じ？</u> 45C : <u>自分が<u>緩やかな</u>ところに<u>浮いていて、<u>波にゆれる</u></u>感じ。 46C : <u>山に<u>上がったり谷に落ちたり</u>した感じ。 47C : <u>高くなったり低くなったりするの<u>が、<u>やさしい</u></u>感じに。</u> 48T : <u>なるほど。<u>音の動き方</u>と<u>イメージ</u>がどのようにつながっているの<u>かもう1回聴いてみよう。</u></u></u></u>

分節①は、旋律の音の動き方の上行と下降についての知覚・感受を話し合っている場面である。分節②は、旋律がゆらゆら下降する部分と、まっすぐ下降する部分を比較して、その感じの違いについて話し合っている場面である。分節③は、ゆらゆらする音の動きについてイメージが膨らんだ場面である。

分節①では、音が上がっているという子どもの発言を受けて、旋律 A・B の音高表を提示し、音の動き方を視覚的に捉えられるようにした。そして、子どもの発言を整理すると、以下のようなものが出てきた。

- ・上行する音の動き…「きれい」(24C)、だんだん迫力がある(25C)、近づいてくる感じ(32C)
- ・下降する音の動き…「迫力がなくなる」(31C)、日本らしい感じ(33C)

分節②では、旋律 B の後半が、ゆらゆら下降する音型 + まっすぐ下降する音型となっており、その違いについて知覚・感受している場面である。ゆらゆら下降する音型をゆらゆら型とし、ゆらゆら型のイメージについて子どもの発言を整理すると、以下のようなものが出てきた。

- ・ゆらゆら下降する動き…「変わり方がはげしい」(37C)、「ふんわりしている感じ」(39C)、「なめらかな感じ」(42C)

文節③では、ゆらゆら下降する動きについてのイメージを指導者の問いによってイメージを膨らませる場面である。「ゆらゆら型のところは、波にゆれている感じ。」

(43C) の子どもの発言に対して、指導者が「何が波にゆれている感じ？」(44T) と問うことにより、次のようにイメージを膨らませた。「自分が緩やかなところに浮い

ていて、波にゆれる感じ。」(45C), 「山に上がったたり谷に落ちたりしたような感じ」(46C)。

このように、何度も聴き比べながら、次第に細部へと視点を移し、音の動き方の質感を豊かに捉えていく様子がみられた。

さらに、[経験] でつくった旋律の音高表を用いて、音の動き方を分析した(図1)。ワークシートには、「最初上がっていて、最後下がっていく」と記述があり、音の動き方について意識することができたことが分かる。

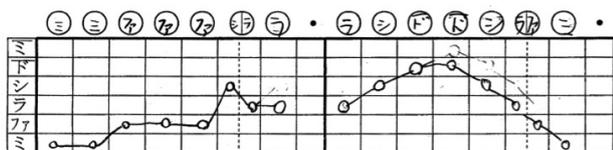


図1 [経験] でつくった旋律の音の動き方を確認したもの

3. [再経験]

[再経験] では、[経験] の場面で作った旋律をもとに、イメージや音の動き方を話し合い、旋律をつくりかえる活動を行った。ワークシートには、新たなイメージや、音高表に選んだ音を書き込み、音の動き方が視覚的に捉えられるようにした。そして、ワークシートへの記述や、子どもの演奏する様子を見取り、個の学びを広げる中間発表の場面を2つ設定した。

1つは、音の動き方についての知覚・感受を深める中間発表である。旋律やイメージをつくりかえていく活動を始めたときには、どのようにイメージを膨らませればよいのかと戸惑うペアが多くあった。そのため、早い段階で、イメージを広げ旋律の動きを工夫しているペアの作品を取り上げ、紹介する場面を設定した。このことにより、戸惑いをみせていたペアもイメージを膨らませながら、旋律の動きを工夫してつくる様子がみられた。Eペアの作品(図2)を例に挙げると、音の動き方は、「前半下降し、後半は次第に上行する」ようにし、この旋律のイメージを「さくらがちったけど、ひらひらと風で飛んでいる様子」としている。音の動き方とイメージを結び付けながら、ストーリーを描きながら旋律づくりをしているようすが伺える。

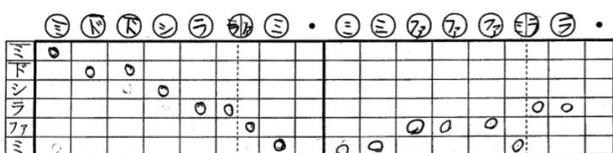


図2 比較聴取で知覚感受したことを基につくったもの

2つは、強弱や速さの工夫をしているペアを紹介する中間発表である。全体の7割くらいのペアがイメージや音の動き方を工夫してつくることができた頃合いをみて、

無意識的に「強弱」、「速さ」の工夫もしている2つのペアの作品を紹介した。すると、子どもたちは、より豊かなイメージを伝えるために、音の動き方の他に強弱や速度の工夫を加え、つくった旋律を発表する準備を進めていた。Eペアの作品を例に挙げると(図3)、音の動き方は「前半下降し、後半は次第に上行する」ようにし、旋律のイメージを「さくらがちったけど、ひらひらと風で飛んでいる様子」としている。音の動き方の他にも強弱や速度の工夫も加え、豊かにイメージしながら音楽をつくっていることが分かる。

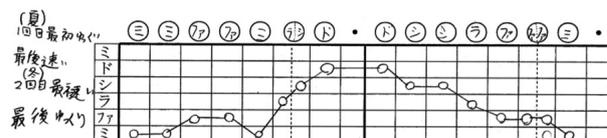


図3 音の動き方、その他の要素についても工夫してつくったもの

このように[再経験] では、イメージ豊かに旋律の音の動き方を工夫しているグループの作品を紹介する中間発表の場面を設定することにより、イメージを参考として取り入れるグループが見られ、豊かなイメージを膨らませることにつながった。さらに、中間発表を設定し、旋律の音の動き方に加え、強弱、速度の工夫を紹介することにより、子どもたちがよりイメージを膨らませ、音の動き方とその他の音楽の要素についても創意工夫を生かして旋律づくりをすることができたことが分かる。

4. [評価]

[評価] では、次の2つの活動を行った。

1つ目は、つくった旋律を発表する活動である。発表会では、旋律のイメージと音の動き方の特徴について説明した後、旋律を演奏するよう促した。子どもたちは、友達の発表を注意深く聴き、多くの感想を出し合った。振り返りから発表会について書かれていたものを次に挙げる。

- ・いろいろなせんりつの音の動きがあつておもしろかった。友達の発言から自分が気づいていなかったことも気づけてよかった。
- ・今日はみんなで発表会をしたけど、みんないろいろなイメージができていてすごいと思った。その他にみんな工夫していたことが出来ていていいなと思った。
- ・すくない音でいでもちょっと工夫すれば、とてもいい音楽にもなり、みんなひとりひとりのイメージが豊かでとても楽しかったです。(下線は筆者)

このように、振り返りには発表を通して、友達から賞賛の言葉をもらってうれしかった気持ちや、友達の作品の面白さにふれた喜びが、記されていた(下線部参照)。

2つ目の活動では、旋律についてのアセスメントを行い、個別の評価を行った。アセスメントでは、旋律 A・B を提示し（音高表は提示していない）、音の動き方とイメージしたことについての記述を行った。

知覚について、子どもの記述を見ると、旋律 A「下がって上がる」、旋律 B「ぴよんぴよん」とあり、音の動き方を的確に捉えられていない子どもも多くいた。このことから、アセスメントで提示した旋律は複雑で、評価のためには適切なものではなかったといえる。

一方、感受については、A と B の違いを捉え、それぞれのイメージを膨らませて記述されていた。

児童の振り返りには、次の内容の記述があった。

- ・おもしろかったことは、せんりつを作る前にどんな感じにするか決めたことです。決めることによって自分が好きなせんりつができました。
- ・せんりつをきいて、イメージがすごくわくようになった。いつもよりイメージするのが楽しいなと思った。もっともっとイメージしたくなったような気がする。

振り返りから、子どもたちは、イメージを膨らませて、旋律をつくることの面白さに気付いたことが分かる。

5. 分析の結果

〔経験〕の場面で都節音階による旋律をつくり、つくった旋律について、「和風な感じ」という大まかなイメージをもつ（感受）。知覚については、都節音階やリズムの特徴など特定の構成要素についてではなく音楽の全体的なものにとどまっているため、知覚と感受のつながりはない状態であると捉えることができる。

〔分析〕の場面では、音の動きに注目させ、比較聴取を行い知覚・感受を促した。このことにより、子どもたちは音が上行する音の動きには高まっていくイメージ、下降する音の動きには落ち着くイメージなど、音の動き方とイメージを関連付けて捉えることができた。そして、旋律の音の動きに注目し、イメージを豊かにもつことができたことが、発言やワークシートから読み取れた。

〔再経験〕の場面では、旋律をつくりかえる活動を行った。E ペアは「さくらがちったけど、ひらひらと風で飛んでいる様子」（感受）をもとに、旋律の音の動き方を「下降し、緩やかに上行するかたち」（知覚）に作り変えた。このように旋律の音の動き方に注目し、〔分析〕の場面で得た旋律の音の動き方について知覚・感受を生かして、イメージに合う旋律をつくる姿が見られた。

さらに、子どもたちの作品を紹介する場面を設定することにより、「夏の太陽がゆっくり上って速くなり、冬の太陽がゆっくりしずむイメージ」（感受）へとイメージを広げ、他の音楽の構成要素である強弱や速度の工夫を加

える（知覚）様子が作品から見て取れた。

〔評価〕の場面において、指導者が「下降し上行する旋律」を提示しアセスメントを行った。子どものワークシートからは、旋律の音の動き方を捉え（知覚）、「牛が疲れたけれど、頑張って歩くイメージ」（感受）など、別の音楽についてもこれまでに培ってきた旋律の音の動き方についての知覚・感受を生かしている姿が見受けられた。

VI 結論と考察

分析結果より、知覚・感受の変容に着目し、音楽づくり授業における児童の音楽的思考の過程を図4のように見出すことができた。それは単元を通して子どもの知覚・感受が【表出→意識化→発揮→拡張→応用】へと変容していくというものである。

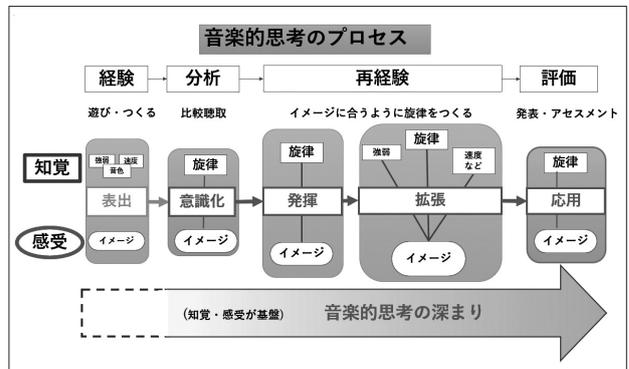


図4 生成の原理による単元構成における音楽的思考

【知覚・感受の表出】¹⁹⁾とは〔経験〕の場面でわらべうたやつくった旋律について、音楽の要素に気付き（知覚）、おおまかなイメージをもつ（感受）が、知覚・感受のつながりはない段階である。

【知覚・感受の意識化】とは〔分析〕の場面で指導者の提示する旋律から、音の動き方を知覚し、その質感を感受する。この場面で、知覚と感受を関連付けて捉える段階である。

【知覚・感受の発揮】とは〔再経験〕の場面で分析で得た旋律の音の動き方についての知覚・感受を生かして、イメージに合う旋律の音の動き方の工夫をする段階である。

【知覚・感受の拡張】とは【知覚・感受の発揮】の後、さらに膨らませたイメージに合うように、その他の要素（強弱、速度など）の工夫を加える段階である。

【知覚・感受の応用】とは〔評価〕の場面では、これまでに培った旋律についての知覚・感受を生かし、別の音楽を知覚・感受する段階である。

単元構成〔経験〕〔分析〕〔再経験〕〔評価〕の中に、1人で考える場面、ペア・グループで考える場面、全体で交流する場面、成果を発表する場面を設定した。このよ

うに、個の学びと集団の学びを循環させることにより、旋律の音の動き方について知覚・感受を發展させ、音楽的思考を深めることができた。

以上より、子ども一人ひとりがイメージを基にして、音楽をつくっていく活動は、各自の内的世界を生かした表現を実現したと考えられる。子どもの姿から知覚・感受をもとにイメージを音を媒体として表現していくような「問題解決」の過程において、子ども一人ひとりが感性を働かせ、知覚・感受を変容させながら音楽的思考を深めていく様子が見て取れた。子どものイメージを扱う音楽科特有の「問題解決」学習が、「自立した人間として、主体的に判断し、多様な人々と協働しながら新たな価値を創造する」子どもの育成につながると考えられる。そこには子どもの豊かな感性が働いていた。これからの変化の激しい時代をしなやかに生きる子どもの豊かな感性の育成することが、音楽科をはじめとする芸術科が担う役割の一つと考えられる。

音楽的思考は、それぞれ個の内部世界に起こるものである。音楽的思考の過程を追うには個人の表現過程を追う必要がある。さらに、教師の支援の在り方によって音楽的思考をいかに高めることができるか、検討する必要がある。これらは今後の課題としたい。

注

- 1) 第3次教育振興基本計画(平成30年6月15日閣議決定 文部科学省HPより) p.16, p.21
- 2) 文部科学省、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説音楽編』東洋館出版, p.10, 2017.
- 3) 西園芳信,「理性的認識と感性的認識」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社 p.16, 2017.
- 4) 兼平佳枝,「音楽的思考」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, p.40, 2017.
- 5) 小島律子,「創造的音楽づくりにみられる児童の発達の様相-1- [大阪府] 能勢町立田尻小学校における1・2学年の場合」『大阪教育大学紀要』第V部門第33巻第1号, pp.33-43, 1984.
- 6) 兼平佳枝,「日本の学校音楽教育における『音楽的思考』の展開過程」『北海道教委大学紀要 教育科学編』第60巻第1号, p.51, 2009.
- 7) 千成俊夫,「米国における音楽教育カリキュラム改革-1- 60年代以降の動向をめぐって」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』第33巻第1号, pp.87-107, 1984.
- 8) 「知覚・感受」とは、音楽科の学力の中核をなす認識の能力のことを指す。人が音楽と関わるときに基本的に働く能力が知覚・感受である。知覚(perception)

とは、音楽を形づくっている諸要素間の関連(形式的側面)を聴覚を中心とした感覚諸器官を通して知る働きのこと。感受(sensibility)とは知覚された形式的側面が生み出している雰囲気や曲想と言った特質(内容的側面)をイメージを通して知る働きのこととされる。衛藤晶子,「知覚・感受の指導」日本学校音楽教育学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, p.188, 2017.

- 9) 兼平佳枝, 前掲書, p.40, 2017.
- 10) 「生成の原理」は、デューイの芸術的経験論から導出したものである。音楽教育で「生成の原理」という場合、自分の外側に音楽を生み出すことと連動して自分の内側(思考, イメージ, 感情等)も新たに変化していくという考え方をいう。西園芳信,「生成の原理」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, pp.18-19, 2017.
- 11) 小島律子,「4章経験の再構成としての授業展開」小島律子編著『音楽科授業の理論と実践』あいり出版, pp.58-73, 2015.
- 12) 2019年(令和元年)11月21日開催, 京都府城陽市立久世小学校で行われた京都府小学校教育研究会音楽科研究大会の『研究資料・学習指導案集』を参照した。pp.14-15
- 13) 小泉文夫,「日本伝統音楽の研究1(1997年19刷底本)」『合本 日本伝統音楽の研究(2009年復刊版)』音楽之友社, p.224, 1958.
- 14) 学習指導要領データベース 国立教育政策研究所 <https://www.nier.go.jp/guideline/> 2019.12.18 閲覧
- 15) 小島律子,「単元構成の枠組み」, 監修 小島律子『三訂版小学校音楽科の学習指導-生成の原理による授業デザイン-』廣済堂あかつき, pp.38-40, 2018.
- 16) 文部科学省,『小学校学習指導要領解説音楽編(平成29年告示)』東洋館出版, p.136, 2017.
- 17) 前掲書, pp.88-89
- 18) 本単元構成は平成30年度関西音楽教育実践学研究会夏期合宿「授業デザイン塾」B班音楽科学習指導案を参考に作成した。
- 19) 知覚・感受の「表出」と「意識化」の2段階に加え, 3つの段階は筆者が加えた。衛藤晶子, 前掲書, p.188, 2017.

付記

・本研究は2019年度鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻教職実践力高度化コース, 最終成果報告書をもとにしている。