

初等音楽科教育における 言語的アプローチによる課題学習の構想と実践

徳田 修二*・野波 健彦

A Plan and Its Practice of Thematic Learning in Music Education
at the Elementary School Utilizing Language of Music Education

by

TOKUDA Shuji, NONAMI Takehiko

(Received May 15, 2002)

[Abstract]

In order to make music close to children throughout the years to come for a rich life, music education at the elementary school plays a great role. The only chances for children to appreciate, get interested in and pursue music are in music classes at the elementary school.

It has been rather difficult to let children pursue music study by themselves at the elementary school. This is because there have been no clear clues as to how they should study music.

In this research, the authors suggest that “lochlanguange” can be some clues to help children pursue music study. This “language” is a special language used in music study, in other words, “a language peculiar to music classes” or “a language used in talking about music”, which, in fact, differs from child to child.

Through using the “language” suitable for each child’s sensitivity and carrying forward thematic learning, he/she can not only clarify the music he/she wants to pursue but also enhance expressive power of musical performances.

キーワード：音楽科教育、課題学習、メタ認知、音楽科特有の言語

I はじめに

小学校における音楽科の授業は、すべての子どもが音楽をじっくりと学ぶことのできる大切な機会である。音楽科の授業が子どもたちにとって主体的に音楽を追求する時間になれば、子どもたちはすばらしい音楽との出会いに気づき、生涯を通して心豊かな生活を送ることができるに違いない。

しかし、現状の音楽科の授業は、子どもたちが主体的に音楽を追求する場に未だ成り得ていない。例えば、教師が音楽の美しさや面白さを伝えたいために、教師自身の音楽性を一方的に押し付けるような「教師主導」の授業になっていたり、リコーダー練習や歌を覚

*光市立室積小学校教諭

えるだけの機械的な訓練に終始する授業になっていたりする。また、教師が子どもの経験や活動を重視しすぎるあまり、大きな音や大声を出すだけで子どもがストレスを発散しているかのような「活動あって中身なし」の授業にとどまっている場合も多い。このような音楽科の授業の問題点を克服するとともに子どもが主体的に音楽を追求していくことができる授業について、筆者の考えを述べる。

山本文茂が、音楽科教育の定義について「教科としての様々な音楽経験を介在として、児童生徒の音楽的成長と人間的成長を実現する過程である。」¹⁾と述べているように、教師は音楽のよさを子どもに伝えると同時に子どもの思いや願いを学習に生かせるような授業の設定をすることが肝要である。

このことから、まず、子どもの思いや願いを生かすには、指導方略 (strategy) として「課題学習 (thematic learning)」を仕組むことが必要であると考えられる。課題学習では、子ども自らの課題解決や課題追求といった主体的な学習を保障できるからである。音楽科の授業では、例えば合奏でリズムが合わないところを合わせるようにする活動や美しい音色を追求する活動が課題学習になる。しかし、これまでの課題学習では子どもが音楽を追求するための手掛かりをつかめなかったため、課題を明確に表現できなかつたり練習の進め方が分からなかつたりして、単なる活動、つまり音楽的成長のない学習にとどまっていたのである。

そこで、従来の音楽科における課題学習に欠けていた「音楽的成長」を促進する一人一人の子どもの「手掛かり」が、「言語」にあると考えた。佐藤学が「知識はそれぞれ特有のジャンルを形成していますし、教科 (学問) はそれぞれのジャンルに特有の概念と語り方 (ディスコース) の構造を形成しています。」²⁾と述べているように、音楽学習において使われる特有の言語は、子どもにとって学習の「道具」となるからである。この言語を特に「音楽科特有の言語」と呼ぶことにする。

「音楽科特有の言語」とは、音楽学習において子どもが音楽について語ることばであり、次のようなものが考えられる。^(注)

- ①リズム、メロディー、フォルテ、ピアノなど・・・「専門的言語」
- ②きらきら、明るい、速い、高いなど・・・「生活的言語」

「専門的言語」は音楽用語でもあり、音楽学習で特別に使われることの多い言語である。また、「生活的言語」は音楽学習でも日常生活でもよく使われる言語である。「音楽科特有の言語」は「専門的言語」と「生活的言語」から構成されており、音楽学習は「音楽科特有の言語」が使用されるディスコースによって成り立っているのである。

このように、本研究は「音楽科特有の言語」を手掛かりとした課題学習の可能性を探るものである。

II 研究の目的

課題学習において、子どもが「音楽科特有の言語」を手掛かりとしながら音楽を追求していくことにより、音楽に対する自分の思いや願いを明確にした課題を設定できるようになるとともに演奏表現力の向上を図ることができるようになることを、授業実践を通して明らかにする。

^(注) 「音楽科特有の言語」 = 「専門的言語」 + 「生活的言語」という言葉及び概念は、筆者が研究を進めていくために、便宜上定めたものである。

Ⅲ 言語的アプローチによる課題学習の構想

ここでは、子どもがもつ「音楽科特有の言語」の傾向と、学校現場にいる教師のだれもが実践できるような言語的アプローチによる課題学習の理論的構想について述べる。

1 言語的アプローチによる課題学習の構想のための予備調査

(1) 「音楽科特有の言語」の実態調査の方法

まず、課題学習の実践に先立って、学年の違いによる「音楽科特有の言語」の表出傾向の調査を行った。子どもたちがもっている「音楽科特有の言語」は学年や環境の違いによって異なることが予想できるが、それを調査によって明らかにしておく必要があると考えたからである。

○対象児童：

山口県徳山市立櫛浜小学校 2年生(27名)、4年生(26名)、6年生(31名)

○実施期日：

2001年6月13日(4年生)、19日(2年生)、26日(6年生)

○実施内容：

聴取曲は、組曲「動物の謝肉祭」(サン・サーンス作曲)より、「かめ」「ぞう」「小鳥」「白鳥」の4曲(CDは小澤征爾指揮ボストン交響楽団)をMDに録音編集したもの

質問は、各学年とも口頭によって行い、同様の内容について実施した。

(質問1)：「この曲の題名は何でしょう。ヒントは動物の名前です。できれば、どうしてその動物だと思ったのか理由を書いてください。」

(質問2)：「さきほど聴いた曲で使われていた楽器は何でしょう。書いてください。できれば、どうしてその楽器と思ったのか理由を書いてください。」

(質問3)：「これから3つの楽器を使って、さっきの曲を先生が演奏します。何の楽器で演奏しているか考えてください。そして、なぜその楽器と思ったのかできれば理由を書いてください。」(演奏曲目は「白鳥」、演奏は筆者がチェロ、ヴィオラ、ヴァイオリンを使って行った。)

(2) 「音楽科特有の言語」の抽出結果

記述については、誤字脱字を含め、そのまま記載した。空欄は無回答と表記した。

質問1をした時の子どもの回答(聴取曲「ぞう」の場合)

2年生(27名)

ぞう(22)、ごりら(3)、犬、ぶた

おとが大きかったら大きなどうぶつだとおもった、ドンドンきこえたから、うーん?、ぞうのおとがした、ぞうのあしのおとがしたから、どんだんいてっていたから、せんせいがどしんしていたから、ぞうのあしのおとがきこえました、どんだんきこえたから、どんだんとなったから、ワンワン、足おと、ぞうの足おと、ドンドンきこえたから、ぞうの足、どんだんときこえてきたから、どんだん、ふんばっていた、のしおとがしたから、どんだんと音がしたからです、大きい音がしたから、すごいおとがした、無回答、あしおとがしたから、足音、どしんどしんだからぞうとおもった、ごりだがおどる

4年生（26名）

ぞう（17）、かば（2）、ゴリラ（2）、うま、りす、トラ、チンパンジー、サイ

ゴリラがむねをたたいているみたいだから、音がでかい、音がきこえたから、音がでっかいから、うごき、どんどんしているから、ゆっくりあるくようすだから、無回答、でっかい音になったから、ドシンというイメージ、音がぞうの足音に見えるから、ばかばかはしている曲だから、つよそうな音楽だったから、音楽がおそいから、音が大きいから、音が大きくゆっくりしていたから、りすがお友達とおどっているみたい、トラは歩くのははやい大きいからどっしんときこえたからと思う、のそのそあるいているからゾウと思った、ものすごいよかったから、音がひくいから、音楽の音がちんぱんじーがあるいている音がしたから、ぞうはつよいしこの曲もぞうみたいにつよいから、長いはなをうごかしながらダンスしてる、サイが足をどしんどしんとしているようだから、ドンドコ

6年生（31名）

ぞう（22）、熊（3）、ゴリラ、ウマ、（カメ）、ライオン、トラ、ワニ、無回答

大きな音をたててあるいていたのでゾウと思います、何か大きなものがゆっくりあるいてきている様子だったから、ドシドシくるようなかんじがしたから、ドシドシあるいているようなかんじ、はくりよくがあったから、わけはどっしんどっしんとしとおとがなっていたから、のろのろあるいているようすだから、とびはねているかんじがするから、ドシンドシンとしてゆったりとやさしい感じがするから、ライオンがえさを食べている感じ（たぶん）だから、音楽がとてもはげしいところがあったから、ぞうがあるいているような、力強くてダイナミックな感じだったから、強そうではげしい音がするから、とってもゆっくり歩いていたからぞうと思う、力強いかんじだったから、どんと大きな音であるいていたようだったから、ひくい音や力づよいようすがしたから、メロディーがくまののーっしのーっしというかんじだから、曲がゆっくりで大きい動物が動いているような音だったから、ゾウが歩いているみたいな曲だったから、大きい音で足あとのよう、リズムがおそいから、無回答、森の中でくまがおそってきそうな様子、どっしりとしたようすの曲だったからゾウだと思う、とても大きなおとだから、つよい音がきこえてきたから、歩くような大きな音だから、ゆっくりあるいているきょくだから、ワニのほえているかんじがする

（3）「音楽科特有の言語」の分類項目

リズム、メロディー、テクスチュアといった音楽的要素については、リーマーが述べている音楽の諸概念の要素を参考にした。また、音色や音についての項目、楽器の名前や音楽の知識についての項目、音楽を聴いた全体のイメージ等の項目を設けた。

「音楽科特有の言語」の分類（上欄7つが分類項目で、下欄はそれぞれの下位構造）

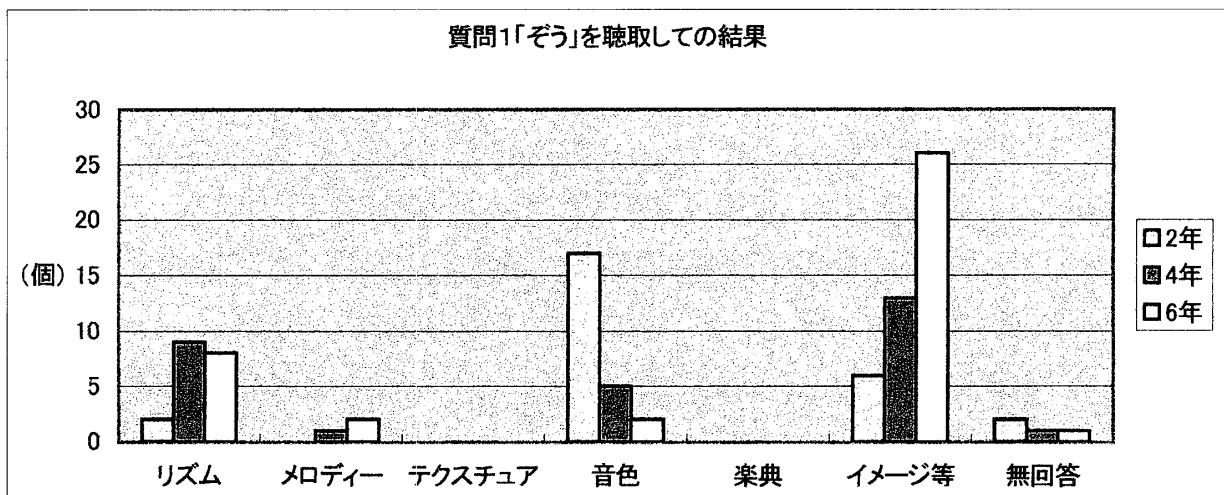
リズム	メロディー	テクスチュア	音色	楽典	イメージ等
リズム	メロディー	テクスチュア	音色	楽器名	受けた印象
テンポ	音程	ハーモニー	音	音楽用語	音楽に対する評価
拍	長さ	協和		奏法	思い浮かんだこと
アクセント	方向	不協和			
音の長さ	シェイプ	調性			
リズムパターン	音域	密度			
	構造	終止形			
		転調			

例えば、子どもが「明るくてすばやい音楽だった」と記述している場合は、「明るくて」は調性についての言語として、テクスチュアの項目へ分類する。また「すばやい」はテンポについての言語なので「リズム」の項目へ分類する。しかし「明るい」という言語は、楽器の音などについての言語でもあるので、前後の文脈より判断して分類する。

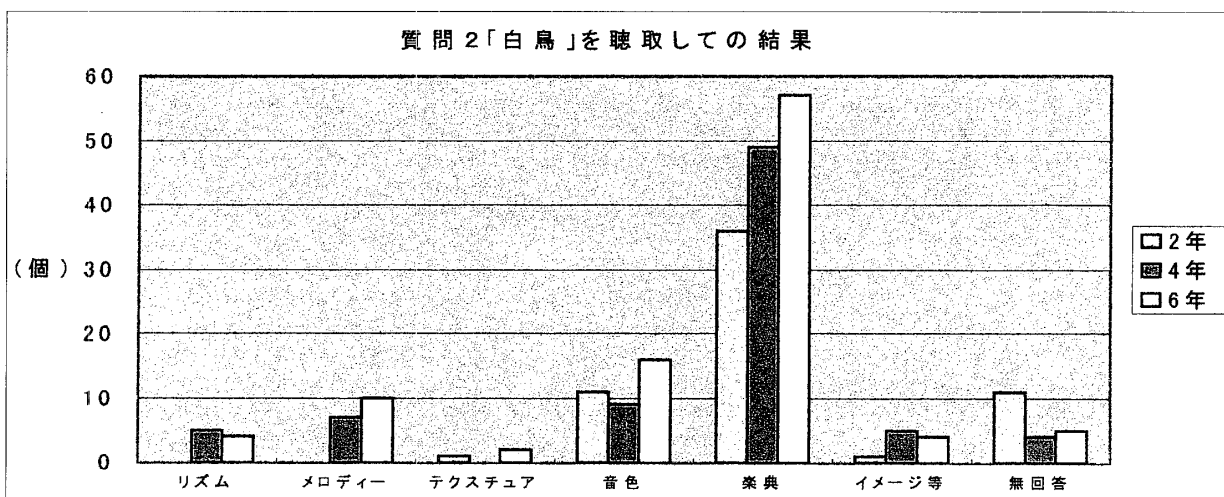
(4) 「音楽科特有の言語」に分類した結果

「音楽科特有の言語」の数をグラフで示すと次のようになった。縦軸は言語数、横軸は分類項目で、各項目について左から2年生、4年生、6年生の順に示した。なお、イメージ等についての言語は、単語化したものではなく、1文章をカウントした。

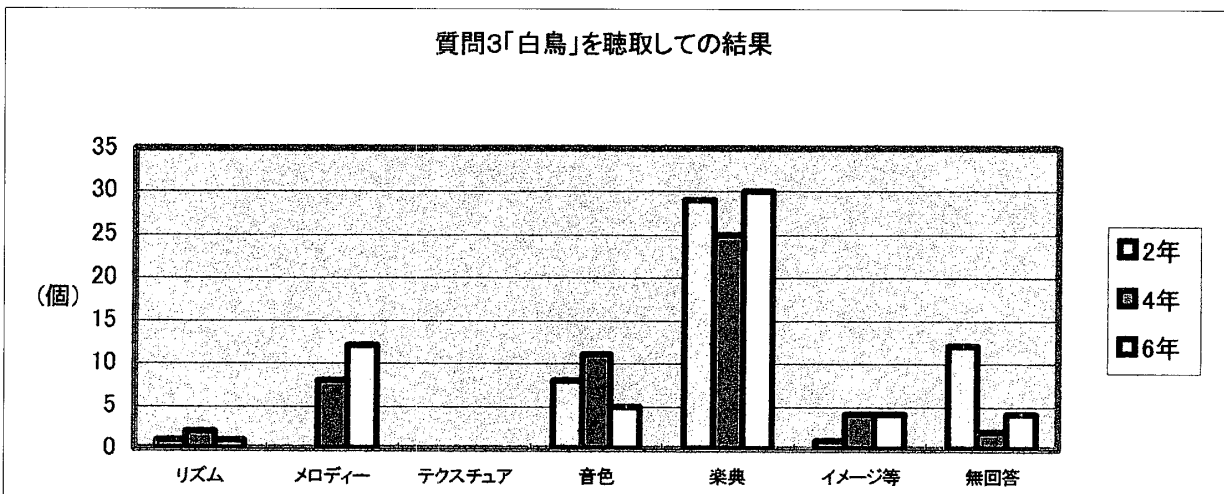
質問1「ぞう」を聴取しての言語数



質問2「白鳥」を聴取しての言語数



質問3「白鳥」を聴取しての言語数



(5) 実態調査の結果

学年別に「音楽科特有の言語」の表出傾向を見ると、2年生では、音色についての言語の表出が多い。音楽的要素についての言語では、メロディーやテクスチュアについての言語はほとんど表出されていない。一方、4年生と6年生では、リズムやメロディーについての言語の表出があった。しかし、テクスチュアについての言語の表出はほとんどなかった。また、学年があがるにつれて、イメージ等についての言語の表出が多くあった。

この調査結果により、2年生あたりでは音色についての言語を表出でき、4年生以上から音楽的要素の言語表出が増え、音楽についてのイメージ等を表す言語も豊かになると考えられる。

2 言語的アプローチによる課題学習の構想

言語的アプローチによる課題学習は、大まかに「言語抽出」の場面と「課題学習」の場面とに分けられる。

(1) 言語抽出について

課題学習を始めるに当たって、子どもがもっている「音楽科特有の言語」を抽出し、音楽についての語彙を増やしたり他の子どもと言語を共有させたりするために、言語を整理する必要がある。そのための手順は、音楽を聴取させ、それについて質問をし、回答を記述させる方法をとる。次に、子どもに記述させた文章を教師が単語化し、分類する。分類の方法については、前述「音楽科特有の言語」の分類項目で述べた通りである。そして、分類した言語を子どもにフィードバックする。同じクラスの仲間がもっている言語は自分の音楽についての思いや感覚を表す言語に近く、課題学習を進めていく上で音楽追求の手掛かりとしやすいと考えられるからである。フィードバックの方法としては、分類して整理したものを冊子「音楽のことば」として子どもに配布する。

例 「音楽のことば1」のリズム項目より（4年生第1回課題学習で使用したもの）

ゆっくり、ゆったり、おそい、のんびり、のそのそ、ものすごい、のろい、ふつう
ちょっと速い、はやい、すばやい、はやさ
つよい、大きい、でかい、大きさ、小さい
大きくなった、音がちぢんだり大きくなったりしている、大きさが変わっている
音が大きくなったり小さくなったりする、リズム

(2) 課題学習について

課題学習は、子どもが追求したい音楽について考えたり演奏したりするといった一連の音楽活動から構成される。リーマーは、「音楽学習は、一般に①音楽的経験、②音楽的研究、③音楽的再経験の三つのパターンをふむものである。（中略）音楽的研究は、目的としてではなく真に重要な目的—より深く音楽を経験すること—に向かう手段として、常に考えられているのである。」³⁾と述べている。また、八木正一は、学習活動の様態から音楽学習を①音楽的行為による活動、②思考にかかわる活動に分けている。⁴⁾つまり、音楽学習は音楽的研究（自分が追求したい音楽について考えをめぐらしたり計画を立てたりするといった思考に関わる活動）と音楽的経験（表現や鑑賞といった行為による活動）によっ

て構成されていることから、音楽科の課題学習においてはこれら2つの活動が包含されている必要がある。しかも、音楽的経験を無目的に繰り返すだけでなく、よりよい演奏表現に向かうための計画を立てる音楽的研究の場면을充実させていくことが音楽学習において重要となるのである。

音楽的研究をする学習活動が活性化するためには、子どもが自らの演奏について振り返り、それにもとづいて音楽学習の計画を立てていくといったメタ認知的活動を仕組むことが重要である。メタ認知の重要性について三宮真智子は「自らの思考を対象化させ、自己制御させるようにはたらきかけることは、どんな教え込みよりも思考力を伸ばす効果が期待できる」⁵⁾と述べている。メタ認知的活動には、予想、目標設定、点検、評価、修正などの成分がある。子どもが音楽的研究の場面において、これらのメタ認知的活動を行えるような課題学習を仕組むことにより、音楽に関する自己教育力が高まるのである。その方法としては、例えば、録音演奏を聴取させることによって自分の演奏を振り返らせたり自己評価や目標設定をするためのワークシートの準備をしたりすることが挙げられる。しかし、子どもが自分の演奏について漠然と「きれいだな。」「うまくいってないな。」「合っていない。」と気付いたとしても、「では、次に何をしたらいいのか。」ということを確認できないものである。

そこで、子どもたちがもっていた「音楽科特有の言語」をフィードバックしてやることにより、課題作りの手助けとすることが効果的であると考えた。これは、課題学習の過程で「音楽科特有の言語」を意識化させることにより、目標設定を明確にさせることが目的である。方法としては、前述したように「音楽科特有の言語」を冊子「音楽のことば」としてまとめたものを子どもに配布する。子どもが課題設定をする際に、この冊子「音楽のことば」を読むことにより、クラスの友達ももっていた「音楽科特有の言語」を参考にできたり演奏表現力の向上を図るポイントを子ども同士の視点で理解できたりすることにその効果が期待される。

このように、本研究での課題学習は、演奏（録音活動）、録音演奏の振り返り活動、課題設定の活動といった一連の活動の中で行われ、その過程においてよりよい演奏を追求していくための手掛かりとして「音楽科特有の言語」を子どもに意識づけていくといった学習活動を仕組むことになる。

最後に、評価について述べておく必要がある。教師による評価基準は「絶対評価」と「個人内（グループ内）評価」とする。音楽的成長である音楽性の高まりは絶対評価し、人間的成長である一人一人の取り組みのよさや変容、美的情操の高まりは個人内（グループ内）評価されなければならない。教育課程審議会答申においても、「評価においては、学習指導要領が示す目標に照らしてその実現状況を見る目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視し、児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する個人内評価を工夫することが重要。」⁶⁾と述べられている。課題設定における音楽についての記述や、それにもとづいた練習活動の様子、グループごとに発表（録音）した演奏などについて、子ども一人一人の状態を把握し、的確な評価をすることが大切である。

以上述べてきた（1）言語抽出と（2）課題学習の理論的構想を図にして表すと次のようになる。

①言語抽出

演奏作品の聴取による言語の表出

※グループ編成

・生活グループ
・目的別グループ

※課題曲

・教師が指定した曲
・子どもが選ぶ曲

・ ①言語抽出、②課題学習の設定、③評価は教師が行う手順で、枠の中の表記は子どもの学習活動である。

・ ②課題学習の設定における○は音楽的研究に関わる学習、●は音楽的経験に関わる学習である。

②課題学習の設定

課題学習の内容	メタ認知的活動	音楽学習
○課題設定	○予想	○音楽的研究
○課題設定にもとづいた練習	○感覚	↓
●録音 (MDによる)	○目標設定	●音楽的経験
○録音演奏の聴取	○計画	↓
○自己評価	○気づき	○音楽的研究
○課題設定	○感覚	↓
☆「音楽科特有の言語」使用	○予想	●音楽的再経験
○課題設定にもとづいた練習	○点検	
●まとめ (発表または録音)	○評価	
	○目標設定	
	○計画	
	○修正	

③評価

評価基準は、絶対評価および個人内 (グループ内) 評価

Ⅳ 言語的アプローチによる課題学習の実践

ここでは、「言語的アプローチによる課題学習の構想」をもとに、4年生（27名）を対象に実施した3回の課題学習の報告をする。3回の課題学習の実施時期、内容は次の通りである。

第1回課題学習（2001年6月～7月）…「とんび」の合唱奏

第2回課題学習（2001年10月）……「アヴェヴェルムコルプス」のリコーダー合奏

第3回課題学習（2001年12月）……子どもが選んだ曲のリコーダー合奏

1 第1回課題学習

（1）授業の流れ

第1回課題学習では、1グループ4人（学級の生活班）のうち歌唱を2人、リコーダーを2人（高音・低音）の編成で行った。まず、言語抽出は予備調査において既に行っていたので、その後、課題学習で「音楽科特有の言語」を子どもたちにフィードバックした。（冊子「音楽のことば」にまとめ、1人に1冊ずつ渡した。）子どもが記述した課題の例は次の通りである。子どもに配布した「音楽のことば」に記載してある音楽科特有の言語には網掛けをしている。記述については、誤字脱字を含め、そのまま記載した。

子どもが書いた課題の例

- ・少し音を大きくする。
- ・大きな声をだしたいと思います。
- ・みんなで音をちょうせつすればいい。
- ・こんどのはきはこえを大きくだしてははっきりいう。笑わないでまじめにやる。
- ・こんどはきおつけてやりたいです。
- ・MDにちかずきすぎて音が大きいから2mぐらいはなれてやる。

（2）結果

課題は漠然としたものが多く、子どもに冊子として渡した「音楽のことば」を十分に活用していない様子であった。中には、自分の演奏そのものについての振り返りではなく、態度面などの課題設定もあった。MDによる録音が初めての経験で、うまくいかなかったという反省も多かった。しかし、録音活動に興味をもった子どもは多かった。

2 第2回課題学習

（1）授業の流れ

第2回課題学習は、1回目の授業の反省にもとづいて行った。言語的アプローチによる課題学習は音楽性を高めていく段階で効果を発揮すると考え、歌唱表現よりも基礎的技能がそろっていた器楽合奏で教材設定をした。

課題曲は「アヴェヴェルムコルプス」（モーツァルト作曲）をソプラノリコーダー合奏用（3声4部）に筆者が編曲したものを使用した。グループは、ソプラノ2パートとアルト2パートよりそれぞれ1名ずつを組み合わせた4人チームを抽選により編成した。そこで、リコーダー合奏の課題学習なのでリコーダー演奏のCDを聴取させ、言語を抽出した。

○聴取曲 「アムステルダムルッキ／リコーダーの世界」(CD) より

「アムステルダム運河にて」ピーター・ショット作曲、「セルモネ・ブランド」
ウィリアム・バード作曲、「ブランデンブルク協奏曲第3番より第3楽章ア
レグロ」J. S. バッハ作曲、「カンツォーナ第1番」ジロラモ・フレスコバ
ルディ作曲

(質問1) : 「この曲で使われている楽器は何でしょう。楽器の名前とそう思ったわ
けを書いてください。」

(質問2) : 「この曲は何人で演奏されているでしょう。人数とそう思ったわけを書
いてください。」

(質問3) : 「次に聴く曲は、どんな音楽ですか。言葉で説明してください。」

「音楽科特有の言語」の表出傾向は第1回目と似ていたが、子どもたちは次のようなテ
クスチャについての言語を多く表出した。

テクスチャについての言語

ハーモニー、高い音とひくい音がまざってとてもきれいな音
くらくらったりあかるくなったりしてる音、ひびきがきれい
明るい音楽、くらい感じ、かなしい、かなしみ、あかるくない音楽
最しよはくらかったけどだんだん明るいです
さみしかったけどあとで明るかったけどまたさみしくなってまた明るくなった
いろいろな音、3人でおいかけているみたい、4つの音、3つの音がいっしょになってた、たく
さん聞こえてきた、音が3こ、3この音、音が3人分、
1回にちがう音が3こぐらい聞こえたから、
3しゅるいきこえてひびいてきこえた

この結果より、聴取曲の種類や質問の仕方によってテクスチャについての言語を抽出
できる場合もあることが分かった。

課題学習では、「アヴェヴェルムコルプス」をグループでひと通り演奏できるようになっ
てからMDに録音させ、それを聴取させて課題を設定させた。また、その際に第2回目に
抽出した言語を分類し、まとめたもの(冊子「音楽のことば2」)を配布した。

子どもが書いた課題の例 (ある1グループ4人のそれぞれの課題)

- ①息を強くしない。と中から早くならないようにする。なるべくまちがえないようにする。ピー
ピーゆわせない。息の音がきこえないようにする。
- ①このまえまちがえた3だんめをまちがえないようにする。はれつ音をださないようにする。は
やくならないようにする。プレスをちゃんとする。いきつぎのところがあまりできなかった。
- ①5だん目がはやかったのもうすこしゆっくりふけばいいと思う。4だん目がつよくふいてい
たのでゆるやかにふいたほうがいいと思う。
- ①5だんめがつよくふいていたのでやさしくきれい、をまもるようにしたいです。おれすのマー
クをちゃんとあるところでいきをしつらいとおもいます。

子どもに配布した「音楽のことば2」に記載してある音楽科特有の言語には網掛けをしている。記述については、誤字脱字を含めそのまま記載した。

(2) 結果

「音楽科特有の言語」(冊子「音楽のことば2」)の活用を勧めたこともあって、第1回目の課題学習より、課題設定が具体的になってきた。しかし、他のグループでは、友達と同じ課題を書いている子どもも多くあった。これは、課題設定をする上で、グループで1つの課題を設定するのか、一人一人の課題を設定するのか曖昧だったことによるものと考えられる。また、課題は設定したが、それにもとづいて練習をしているかどうか明確にさせる必要もあった。演奏表現は全体的に向上していた。また、一人一人の技能の向上もみられた。

3 第3回課題学習

(1) 授業の流れ

第3回課題学習はこれまでの研究授業の課題にもとづいて行った。グループは学級の生活班(4人または3人)で、7グループを編成した。まず、教材曲は教師が用意した数曲の中からグループに選択させた。日頃の子どもの会話から、興味をもちそうな楽曲であること、サミングを使用すること、演奏時間が1分以内におさまることなどを考慮に入れた。(用意した曲は「もののけ姫」「カントリーロード」「オーラリー」など8曲)

支援にあたっては、「音楽科特有の言語」(冊子「音楽のことば3」)を一斉に読む時間を確保すること、課題設定の際にグループ目標と個人目標とを分けること、ワークシートに練習チェック項目を設けること、録音活動に慣れてきたのでグループの練習ペースにあわせて録音を任せることなどに留意した。

(課題設定ワークシートより)

いい演奏にするために、どのようなことに気をつけますか？次の演奏のめあてをできるだけくわしく書きましょう。

◎グループのめあて

--

○グループのめあてがうまくいくための自分のめあて

めあて	チェック
①	
②	
③	
④	
⑤	

言語抽出については、第2回課題学習の際に録音した7グループの「アヴェヴェルムコルプス」の演奏から4グループの演奏をランダムに聴取させ、批評的記述を行わせた。今回は、言語を分類することなく、文章をそのまま冊子「音楽のことば3」に記載した。1人が4グループの演奏について批評的記述をしている文章の例は次の通りである。

「音楽のことば3」から一例

<ul style="list-style-type: none"> ・つよくふいている所が10回ぐらいあった。ピーとキンキンなる音がいけないと思う。だんの終わりをきちんととめていたのがよかった。とちゅうで音がとまった。 ・さいしょがつよかった。だんの終わりをきちんととめていた。つよいところが17回ぐらいある。音がほとんどめちゃくちゃになってる。さいごにたぶんリコーダーをふきながらわらっていたと思う。 ・すごよかった。ちょっとつよかった。だんのおわりをとめた。キューンキューンになったのが7回ぐらい。 ・音のバランスがあってない。キーキーゆったのが12回ぐらい。音が全体的につよい。
<ul style="list-style-type: none"> ・1かいとまった。きれいなところもあった。 ・とちゅうまできれいだったけどあとからちょっときたなくなった。 ・音がうすい。けどまちがえてない。 ・ちょっとふにゃふにゃとゆうところがある。
<ul style="list-style-type: none"> ・いろんな音が出てちょっときたない。かくかく。リズムがあってる。すこしまちがってる。 ・いきつきがあってる。おとがきれい。ふきすぎ。リズムがあってない。 ・おとがおちついている。やさしい。ゆっくり。ちょこつとずれている。 ・ちょっとはやい。カクッカクッととまっている。おとがたかくなったりひくくなったりしてる。いいとこなし。

全体的に、具体的な記述をしていた。自分たちが演奏をしてよく知っている曲であること、記述に慣れてきたことなどの要因が考えられる。

課題学習では、グループ全員が楽曲をひと通り演奏できるようになったところで、最初の録音活動をさせた。そしてその録音演奏を聴取させ、課題設定をさせた。あるグループの子どもの課題（グループ課題と個人課題）の例は次の通りである。

あるグループの課題（課題曲名は「オーラリー」）

<p>息をやさしくふいてきれいな音をだす。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・音がふるえないようにする。・息をやさしくふいてサミングをふく。・変な音をださないように息をちょうせいする。 ・はんのみんなと音を合わせる。 ・息つぎを少なくする。
<ul style="list-style-type: none"> ・息をもう少しやさしく入れる。・変な音を出さない。・息の入れ方を弱く。・はんのみんなと音を合わせる。 ・音がふるえないようにする。
<ul style="list-style-type: none"> ・いきをやさしくふけばいい。・止まる所はちゃんと止める。・ふきぐあいをちょうせつする。・おぼえていてもがくふを見る。 ・ゆーうっくりふく。
<ul style="list-style-type: none"> ・いきをやさしくいれる。・できるかぎりの時間をつかってふく。・4だん目をまちがえないようにきをつけてふく。 ・みんなで合わせてふく。・止まる所はちゃんととめる。

課題項目を5つにしたことで1つ1つの文章は簡単になったが、詳しい課題が書けていた。課題をたくさん作っても課題解決や課題追求を十分に行えないので、これぐらいが適当であっただろう。大切なことは、この課題にもとづいて練習し、演奏表現にそれが生かされていたかということである。

評価については、第2回課題学習までは筆者1人が行ってきたが、研究結果にできるだけ客観性をもたせるために、徳山市立櫛浜小学校の同僚教師5名に依頼した。評価の手順は、子どもたちがひと通り楽曲を演奏できるようになった時の第1回目の録音演奏（MD→CD-R）と、課題学習最後のまとめ（発表会）の録音演奏との比較聴取による評価（記述式）をした。評価者には、子どもの課題内容を一切知らせていない。提供した情報は、グループ名、演奏曲名、曲の編成（一部、二部、またはグループが工夫して二部にしたもの）、グループの編成（男子、女子）についてのみである。なお、評価基準は演奏の変容を評価する個人内（グループ内）評価及び絶対評価とした。また、絶対評価の評価規準については、4年生のリコーダー合奏としての仕上がり具合ということで一任した。

7グループすべてについて5人の教師に評価をしてもらい、子どもの課題の中にある言語と教師の評価言が一致していた数をカウントし、その一致数によって課題にもとづいた演奏表現力の向上の状況を検証する。

次に挙げた評価表は、あるグループの演奏についての5人の教師（A、B、C、D、E）の評価言である。なお、子どもの課題の中にある言語と教師の評価言が一致していたものには網掛けをしている。

あるグループの演奏の評価

評価 教師	個人内（グループ内）評価	絶対評価
A	よく練習している。合わせようという思いが伝わってくる温かい演奏	出だしもよくそろい短時間でよくまとめている。下のパート（中ほど）の動きが聞こえなかったのが残念。
B	息づかいがとてよくなっている。高音はなめらかに演奏できるようになった。低音はどちらも安定した演奏ができた。	高音、低音で曲の出だしをそろえるとよい。とてもなめらかにできるようになった。息つぎを気をつけるとよい。
C	グループとして音のまとまりがよくなっている。	曲想が変わるところはあまり変化がないように思うが練習の成果がでて前半と終わりの部分はとてもよい。B
D	練習のときより一人一人がていねいに演奏している。上、下のパートでしっかり音をあわせて（かさね）ようといしきしているのがわかる。	上のパートと下のパートのバランスがとてもよい。音のひびきがきれい。息つぎのタイミングなどに気をつけるとさらによいひびきが生まれそう。
E	息が安定して（？）音がきれいになった（聞きやすくなった）	テンポはけっこう保てたと思うけど、最後の方で四分休符があまり休めていなかったのがおしい。音がぶちっときれてなくていい感じ。

(2) 結果

教師は、息の使い方に気をつけて演奏しようとしていること、合わせようとしていること、きれいな音にすることなどについて、演奏からそれを感じ取り評価している。子どもの課題の中にある言語と教師の評価言が一致していたものは、グループ内評価では5人、絶対評価では3人あった。

V 言語的アプローチによる課題学習の成果と課題

1 課題設定について

まず、課題設定については、「音楽のことば」（「音楽科特有の言語」を記載した冊子）を配布することにより、子どもが自分の思いや願いにもとづいた具体的な課題を記述できるようになっていた。これは、第2回課題学習、第3回課題学習の課題設定の様子を考察することで、ある程度実証できた。そして、これら2回の授業では子どもが課題曲についての基礎的技能をある程度獲得した時に「音楽のことば」を配布することが有効であることが分かった。また、「音楽のことば」を子どもに意識づけるように問い掛けたり読む時間を意図的に設けたりする場が必要であることも分かった。

2 演奏表現力の向上について

演奏表現力の向上については、第3回課題学習の評価結果から、子どもの課題の中にある言語と教師の評価言とが一致していた数によって検証した。5人の教師のうち何人の評価言が子どもの課題の中にある言語と一致していたかを分数で示した。（例：子どもの課題の中にある言語が3人の教師の評価言と一致していた場合・・・3/5）

（1）個人内（グループ内）評価の結果から

個人内（グループ内）評価において、子どもの課題の中にある言語と教師の評価言との一致状況は次の通りであった。

○5/5・・・1グループ ○4/5・・・1グループ ○3/5・・・2グループ
○2/5・・・1グループ ○1/5・・・1グループ ○0/5・・・1グループ

以上の結果から、7グループ中4グループについて、課題の中の言語と教師の個人内（グループ内）評価における評価言の一致数が半分以上あったことになる。

（2）絶対評価の結果から

また、絶対評価において、子どもの課題の中にある言語と教師の評価言との一致状況は次の通りであった。

○3/5・・・4グループ ○2/5・・・2グループ ○1/5・・・1グループ

以上の結果から、7グループ中4グループについて、課題の中にある言語と演奏の絶対評価における評価言の一致数が半分以上あったことになる。

2つの結果から、「音楽科特有の言語」を手掛かりとした課題学習を仕組むことで、4年生としての演奏表現に及ぶものになり得たということが出来る。また、課題設定にもとづいた練習によって、演奏表現力の向上があったことも実証できる。

VI おわりに

今後の研究の課題としては、次のようなことが挙げられる。

（1）「言語抽出の分類方法」について

子どもたちが演奏の聴取によって表出した言語を教師が分類することは、子どもにとって分かりやすいことであったが、教師が実際に分類するには労力がある。学校現場の実践でだれもが取り組めるように、簡素化した分類方法も考えていく余地がある。

（2）「音楽科特有の言語」を手掛かりとさせる方法について

本研究では、抽出した言語を冊子「音楽のことば」としてまとめたものを子どもたち一人一人に配布した。1つの場所に掲示する方法よりは、子どもの手元にあった方が学習を

進めやすい。その場合、「音楽のことば」の具体的な使用方法を子どもに伝えていく必要がある。第1回課題学習では特に説明をしなかったこともあって、積極的に活用する子どもとそうでない子どもとに分かれた。第2回課題学習、第3回課題学習では、問い掛けたり一斉に黙読する時間を意図的に与えたりした。今後は、子どもに対して「音楽科特有の言語」をさらに効果的に意識させる方法を考えていく必要がある。

(3) 「音楽科特有の言語」の特徴についての研究を深めること

学年の違いによる「音楽科特有の言語」の表出傾向の違いがあることは、今回の調査である程度明らかになった。今後も「音楽科特有の言語」の表出傾向の調査を続けたい。また、「音楽科特有の言語」と子どもの日常生活との因果関係などを探っていきたい。

(4) 音楽科の「表現」「鑑賞」領域に生かされる「音楽科特有の言語」の使用方法

本研究は、「表現」領域における合奏表現での研究となった。今後、「音楽科特有の言語」が音楽学習の様々な場面で効果的に活用されるような実践研究を模索したい。

付記：本研究は、学位論文（2002年1月提出）を要約したものであり、その概要については、日本音楽教育学会中国地区例会（2002年2月）において口頭発表した。

※主要参考文献

- スワンウィック，キース『音楽と心と教育』野波健彦等訳、音楽之友社、1992年
佐伯 胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995年
供田武嘉津『音楽教育学—成立への基調—』音楽之友社、1975年
奈須正裕『学ぶ意欲を育てる—子どもが生きる学校づくり』金子書房、1996年
森 敏昭「真の自己教育力を育てるために」『認知心理学者教育を語る』若き認知心理学者の会著、北大路書房、1993年
文部省『小学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社、1999年

※引用文献

- 1) 山本文茂 「音楽科教育の概念」『音楽科教育実践講座ソナーレ第1巻音楽科教育のめざすもの』音楽科教育実践講座刊行会編集、ニチブン、1996年、11頁
- 2) 佐藤 学 『教育の方法』放送大学教育振興会、1999年、107頁
- 3) リーマー，ベネット『音楽教育の哲学』丸山忠璋訳、音楽之友社、1987年、198頁
- 4) 八木正一 「学習活動Ⅳ音楽科の教育方法」『音楽科重要用語300の基礎知識』吉富功修編集、明治図書、2001年、153頁
- 5) 三宮真智子「思考におけるメタ認知と注意」『認知心理学4 思考』市川伸一編、東京大学出版会、1996年、162頁
- 6) 教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」の概要、2000年