

音楽の言葉を使えるようになるための鑑賞指導

—中学校音楽科における弾力的な常時活動の実践を通して—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 中村美友

1. はじめに

新型コロナウイルス感染拡大により、音楽科は大きなダメージを受けた。歌唱や器楽といった飛沫の飛散が予想される活動に制限がかかる期間が続き、多くの学校で鑑賞の活動が中心となっていたのではないだろうか。本研究では、鑑賞指導の一例として常時活動を提案し、自身が行った半年間にわたる実践をもとに、中学校の音楽科でも取り入れやすい鑑賞指導における常時活動の形を模索していく。

2. 研究動機

今年度の実習で半年間お世話になった山梨県甲府市立の T 中学校でも、長引くコロナ禍によって音楽の授業が鑑賞ばかりになり、長い曲を聴いて長い文章ばかり書かされることで音楽の授業がつまらないと感じている生徒が多いというお話をうかがった。さらにお話を聞いていくと、生徒たちが鑑賞の授業に対して感じている嫌悪感や苦手意識は特に、曲を聴いて思ったことを言葉にすることを難しいと感じていることから生まれているということがわかった。

また、平成 29 年に告示された現行学習指導要領解説において、鑑賞領域では、「生徒が音楽活動を通して音楽に関する用語やその意味などを知り、それらを適切に用いて表すことができるように指導することが必要である」と示されている（学習指導要領解説 p.57）。ここからも、鑑賞活動の中で音楽の言葉を獲得し、思いを言語化して表現していくことが重要であることがうかがえる。一方で、学習指導要領解説には、こういった指導をしていく

ための具体的な指導法や指導例はなく、教師に一任されているといった現状である。

こうした現状に課題意識を感じ、また、今後自身が音楽科の一教員として授業づくりをしていく際にどのような指導ができるのかについて考えたいと思い、本研究を始めた次第である。

3. 研究目的

このような中で、どのような指導ができるのか考えた際に、継続的に活動を積み重ねていく常時活動というものを知り、中学校音楽科でも取り入れていくことができるのではないかと考えた。常時活動について調べてみると、先行研究は小学校での事例がほとんどであり、中学校での実践例は非常に少ない。そこで、本研究では中学校音楽科における常時活動の有効性を明らかにしたい。継続的な活動によって、生徒にどのような力が身についたのかを確かめ、特に、鑑賞活動における批評文の作成に重点を置き、知覚と感受の両方の言葉に関連づけながら使えるようになることを目標とする。また、音楽の授業が基本的に週に一度しかない中学校において、どのように常時活動を取り入れていくことができるのかについても併せて明らかにしたい。

4. 研究方法

授業の冒頭 10 分間程度を使って鑑賞の常時活動を行い、生徒の反応や、毎回のワークシートの記述内容の変容を見取る。

5-1. 常時活動とは

ここで、常時活動について先行研究を参考

にしながら詳細を述べる。

まず、『教育音楽』(2011)においては、「常時活動とは毎時間の授業の冒頭を使って、継続的な音楽の力をつけていくものだ」としている。次に、阪井(2015)では、「①主として始業時、ごく短時間(5分間)で行う活動②一定期間、継続的に行うことにより、基礎的、基本的な力をつけることをねらいとする活動③必ずしも本時の導入として直結しない場合もあるが、上記のねらいに即した活動」だとしている。最後に、江上(2019)では、「45分間の音楽の授業内の短時間で継続的に行うことで、子どもたちに音楽の力をつけていくもの」だと定義した。なお、阪井(2015)、江上(2019)はいずれも、小学校音楽科における常時活動の先行研究である。

また、江上は授業における「導入」と「常時活動」の違いについても言及している。江上によれば、「導入とは言わば授業の前フリであり、どのように本活動につなげていくかというのが重要である。しかし、常時活動とは、学びを積み上げていくために、音楽の基本的なことを常時行っていくものである。江上の研究において、中島寿の研究を引用し、「導入はその時間の本活動に必ずつながるものだが、常時活動は別の時間の本活動にもつながっていくものだ」と述べている。また、「どの時間の本活動にもつながらずに、常時活動だけで独立した学びになっても良い」とも述べているとされ、導入と常時活動の明確な違いについて言及している。

5-2. 本研究における常時活動の定義

以上の先行研究を踏まえて、本研究における定義を「授業の冒頭を使って一定期間継続して行い、子どもたちに音楽の言葉を使って表現することができる力をつけることをねらいとした活動」と設定した。特に音楽に関する言葉の獲得に焦点を当てている。この定義における音楽の言葉とは、知覚したことを表す言葉と感受したことを表す言葉の両方の言葉を指す。実際の活動実践では、実習校であ

る甲府市立 T 中学校の第 1 学年の授業の冒頭 10 分間程度を頂き、約半年間にわたって全 9 回の常時活動を行った。活動実践については、本論文後半にまとめて紹介する。

6. 知覚と感受について

平成 29 年告示学習指導要領解説 第 2 章 音楽科の目標及び内容において、知覚と感受について詳しく示されており、知覚とは、「聴覚を中心とした感覚器官を通して音や音楽を判別し、意識すること」であり、感受とは、「音や音楽の特質や雰囲気などを感じ、受け入れること」であるとしている。また、「音楽の学習においては、音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、知覚したことと感受したこととの関わりについて考えることが重要である」とし、「本来、知覚と感受は一体的な関係にあると言えるが、知覚したことと感受したことをそれぞれ意識しながら、両者の関わりについて考えることが大切である」と示されている。ここから、知覚と感受の両者の関係を見てみると、感受したことの音楽的な理由に当たるものが知覚であるという関係性となっていることがわかる(図 1)。

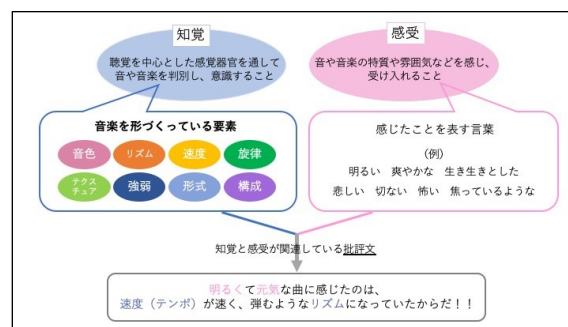


図 1: 知覚と感受の関係性

また、知覚と感受については、〔共通事項〕アにおいても、「音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、知覚したことと感受したこととの関わりについて考えること」として示され、表現及び鑑賞の学

習において共通に必要なとなる思考力・判断力表現力等として位置付けている。

なお、〔共通事項〕とは、平成20・21年改定の学習指導要領から設定されたものであり、歌唱・器楽・創作・鑑賞の学習を支えるものとして位置付けられている。また、〔共通事項〕の設定の背景には、指導のねらいや手立てを明確にし、児童生徒が感性を高め、思考・判断し、表現する一連の過程を重視した学習を充実することが求められていることがあり、これらから、知覚したことや感受したこととの関わりについて考えることは、音楽教育に共通して必要な学習の基盤の一つとされていること、そしてさらに、知覚や感受についての指導の手立てを明らかにすることへの意義が見てとれる。

7. 活動について

実習校での研究実践は、第1学年の生徒に対して行った。10分間鑑賞の常時活動として、Enjoy Your Musicという名称をつけ、授業の初めの10分程度で一曲を鑑賞し、簡単な批評文を書く活動を全9回にわたって行った。

本活動のねらいは、知覚したことと感受したことを分けたり、関連づけたりしながら、音楽を聴いて受け入れたイメージや感情を表現したり、音楽の言葉を使って曲の批評ができるようになることである。また、補助的なねらいとして、生徒がたくさんの音楽に出会う機会を積極的に作りたいという思いもあった。長引くコロナ禍によって鑑賞の活動ばかりとなっていた生徒たちにとって、鑑賞の時間は、長くて難しい曲を聴く退屈な時間だという印象になっており、加えて、曲を聴いて自分の思いを言葉にすることに対して難しさや苦手意識を感じていたという背景があったことから、意図的に2～5分程度の短い曲で、かつ、生徒自身の思いやイメージに繋がりやすく共感を得やすい曲を教材として選択した。

鑑賞の授業の評価をする際に、鑑賞した曲の紹介文や、気に入ったところなどを記述させ、その記述内容を見取するという評価方法は

ごく一般的であると思う。学習指導要領解説の第3章 各学年の目標及び内容 1 第1学年の目標と内容 (2)B 鑑賞においても、「鑑賞の指導においては、音楽を自分なりに評価しながら、そのよさや美しさを味わって聴く力を育てることが大切であり、言葉で説明したり、批評したりする活動はそのための手段である」ことが示されている。さらに、「音楽について言葉で説明することは、生徒にとって、音楽によって喚起された自己のイメージや感情を意識し、確認することになり、その過程で音楽に対する感性が豊かに働くのである」としている (p.57)。併せて、「言葉で説明する際には、対象となる音楽が、自分にとってどのような価値があるのかといった評価を、根拠をもって述べることが重要になる」ことが明記されているが、そのために、①音楽を形づくっている要素や音楽の構造 ②特質や雰囲気及び曲想 ③①と②の関わり ④気に入ったところ、他者に紹介したいところなど自分にとってどのような価値があるのかといった評価の4つの点を明らかにできるように指導することが大切であると示されている (p.57-58)。

鑑賞した曲について言葉で説明することは、聴く力と言語化する力の両方が必要である。これらは、さあやってみようと言ってすぐには決してなく、繰り返しの練習が必要である。生徒からしても、曲を聴いて感じたことはあるのに、自分の思いを言葉にできなかったために評価がもらえなかったとなってしまうと、鑑賞活動そのものへの苦手意識が大きくなり、その後の学習意欲を失いかねない。そこで、常時活動を通じて、音楽を形づくっている要素に着目して聴き取ったり、感じたことを言葉にしたりする機会を意図的に繰り返し作ることによって、生徒は学習評価を気にして構えることなく、気楽に鑑賞活動参加することができるのではないかと考えている。さらに、長期間継続して聴いたり言語化したりする練習ができるため、実際に教科書に掲載されている鑑賞教材を扱った際にも、完全とはいかなくともある程度は言

語化していくことができるのではないだろうか。このようにして、記述することへの苦手意識や嫌悪感を少しでも減らし、書きたいことがあるのに言葉にできないもどかしさや、そもそも何を書いたら良いか分からず手が進まないといった難しさにアプローチしていくことを目指している。

8. 実践紹介

ここで、全9回にわたる常時活動の実践を紹介していく。扱った曲は以下の図2の通りである。

常時活動で扱った曲一覧	
1.	『動物の謝肉祭』より「堂々たるライオンの行進」(サン＝サーンス作曲)
2.	『ワルツィング・キャット』(アンダーソン作曲)
3~4.	『動物の謝肉祭』より「白鳥」(サン＝サーンス作曲)
5.	『雨だれ』前奏曲(ショパン作曲)
6.	『ペール・ギュント』より「朝」(グリーグ作曲)
7.	『ティル・オイレンシュピーゲルの愉快ないたずら』(R.シュトラウス作曲)
8.	『となりのトトロ』より「風の通り道」(久石譲作曲)
9.	『紅の豚』より「時代の風～人が入でいられた時～」(久石譲作曲)

図2：常時活動で扱った曲一覧

ここでは、実際の活動の様子のうち、第1回、第2回、第9回の3つを抜粋して紹介する。

第1回目は、『動物の謝肉祭』より、「堂々たるライオンの行進」を扱った。音楽を形づくっている要素の中でも、比較的知覚しやすい強弱と、可能であれば音色にも着目するようにヒントを与え、生徒たちがどの程度聴き取ることができるのか、また、どの程度感じたことを言葉で表現できるのかを調査した。

第1回目を終え、全体的な印象としては、感受に関わる言葉の表出が少ないと感じられた。一方、知覚に関わる言葉の表出として、やはり強弱の変化は分かりやすかったようで、「強弱の入れかわりが激しい」という記述が多くの子に見られた。しかし、どのような強弱の変化があったのかということまで記述できている生徒は少なく、より適切な表現として音楽の言葉を使えるようになるための練習や毎回のフィードバックが今後必要だと

感じた。また、知覚と感受を分けて記述できるよう、ワークシートの枠を二つに分けたのだが、書き分けができていない生徒が多くいた(図3)。これは、ワークシートの構成にも問題があると感じ、次回の第2回目からはワークシートの構造も変えて提示した(図4)。

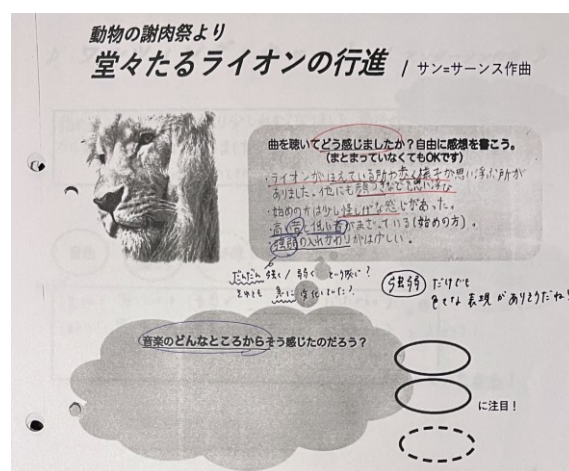


図3：生徒の記述①

(赤線が感受、青線が知覚に関する言葉)

また、第1回目の常時活動後の本授業は「春」(ヴィヴァルディ作曲)の鑑賞だったのだが、1時間の授業の中で全く異なる曲を2曲聴くとなると、生徒にとっては1時間の授業内容が見えにくくなるかもしれないというご指摘をいただき、必ずしも毎回常時活動を行うのではなく、授業内容や短縮などの授業時間に応じて、弾力的に実施する形の方が取り入れやすいということがわかった。

第2回目は、「ワルツィング・キャット」を扱った。今回は、音色とリズムの2つの音楽を形づくっている要素に着目できるようにヒントとして提示した。また、ワルツの特性を活かし、曲を聴きながら指揮を振ってみるという体験的な活動も入れ、音楽を聴いて感想を書くというだけの時間にせず、音楽的な活動をしながら音楽を形づくっている要素に触れることのできる時間とした。

また、前回の反省を活かし、ワークシートの構造を大きく変更した(図4)。具体的な変更点としては、知覚したことと感受したこと

とをより書き分けやすいように枠を変え、さらに、知覚と感受それぞれについて書くことによって自然と一つの文章になるような構成とした。こうすることで、書き分けられる生徒が多くなり、知覚したことと感受したこととの関わりについて考えるための第一歩とすることができた。

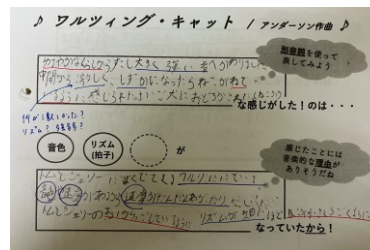


図6：生徒の記述③

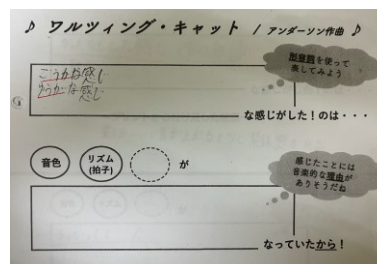


図7：生徒の記述④

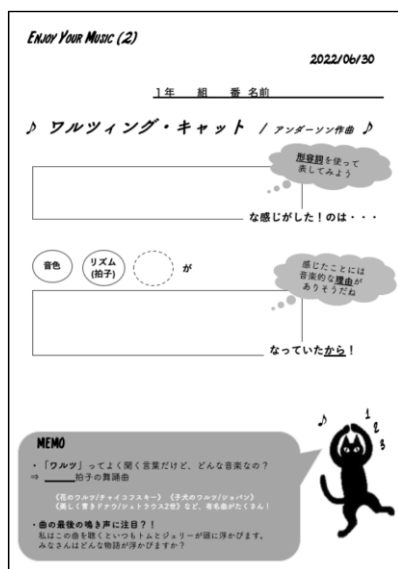


図4：「ワルツィング・キャット」のワークシート

生徒の記述は、知覚と感受を明確に分けて記述できる例（図5）や、知覚と感受が入り乱れている例（図6）、また、記述への苦手意識が強く、他の生徒から出た言葉を拾い上げて記述した例（図7）など、実態差が大きい。

さらに、前回感受に関わる言葉の表出が少ないことに課題意識を感じたため、ワークシート（図4）の上枠の記述のヒントとして、「形容詞を使って表してみよう」という文を吹き出しで載せたのだが、これに対し、生徒からは「形容詞って何ですか？」という反応が返ってきてしまったため、具体的に言葉のリストを作っていく必要性を感じた。

これを踏まえて、第3回の活動開始時に「感じたことを表す言葉」のリスト（図8）を配布し、生徒と共に活動を積み重ねながら、生徒が音楽から受け入れた雰囲気や自身の思いを言語化できるようになるためのサポートツールとした。

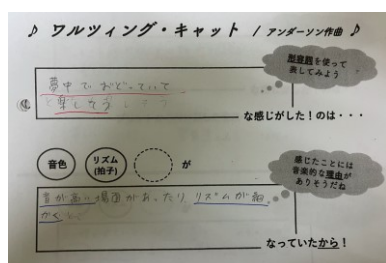


図5：生徒の記述②



図8: 感じたことを表す言葉をリスト化したプリント

しかし、感受の言葉がこのプリントに記載されている言葉限定になってしまわないよう、新たな語彙を増やしていくことも大切にしなければならぬ。特に、「～のような」「～のイメージ」「～な物語が思い浮かんだ」のような、本来の自由な感想を潰してしまう可能性も考えられる。第3～4回目に行なった「白鳥」の鑑賞では、ワークシートに、感じたことを表す言葉のプリントから付け足した言葉という欄を設けたのだが、明らかに、自由に記述した感受の言葉よりも、語彙が限定され、表現の幅が狭まってしまっていることが見てとれる(図9)。

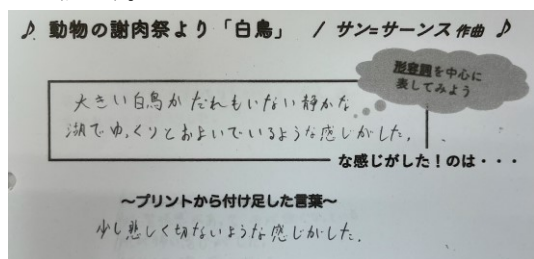


図9: 生徒の記述⑤

この問題を解決するために、以降のワークシートには自由な言葉を引き出すためのヒントとなるような言葉を吹き出しに入れて載せた。例えば、第5回目で「雨だれ」を扱った際には、「どんな雨?」「季節や時間は?」といった投げかけの言葉をヒントとして、感じたことを表す言葉のプリントに掲載された言葉のみとならないような工夫をした。

最終回となった第9回目では、『紅の豚』より、「時代の風～人が人でいられた時～」を扱い、これまでの集大成として、ワークシートの枠を知覚と感受で分けずに、より自由度の高い一つの枠のみで提示した(図10)。活動の積み重ねによって、このような提示の仕方でも困ることなく、スラスラと記述に向かえる生徒が非常に多く、知覚と感受を関連させた批評文の形で記述できる生徒が7割以上と、大半の生徒の記述内容が向上していることが

見てとれた(図11)。また、これまで自分の思いを言語化することが非常に苦手な記述そのものに苦手意識があり、白紙のまま提出することもあるような生徒も、感受の言葉のみではあるが、自分の言葉で表現しようとする姿が見られ、常時活動の成果をうかがうことができた(図12)。

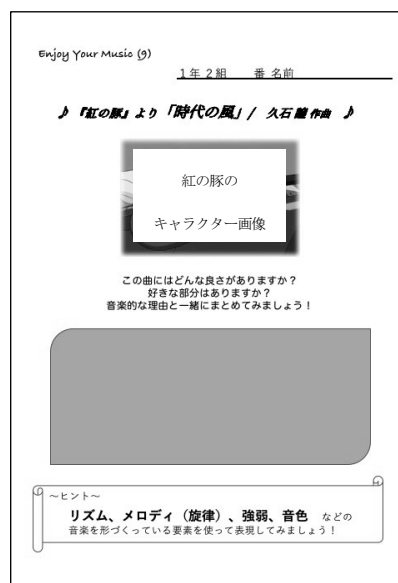


図10: 「時代の風」ワークシート

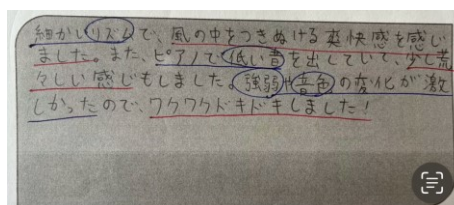


図11: 生徒の記述⑥

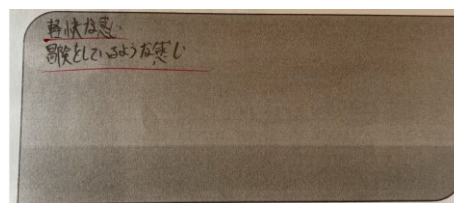


図12: 生徒の記述⑦

このようにして、感受の言葉は図8のプリントや、曲から想起された自由なイメージや想像した物語を引き出すヒントから語彙を増やした。一方で知覚の言葉は、音楽を形づくっている要素の中でも、強弱などの誰が聴い

でも比較的聴き取りやすいものから始め、活動を重ねるごとにリズムや旋律、テクスチャなど、より複雑で聴き取るのが難しい要素へと拡大していくことで、語彙の獲得を目指した(図13)。ヒントとして提示した要素は限られているが、速度などのヒントとして上げていないものでも、既習の知識を活かして自由に記述する生徒も見られた。

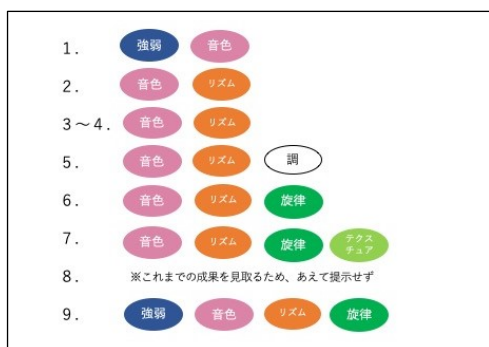


図13: 着目した音楽を形づくっている要素の変遷

9-1. ワークシートの分析

全9回のワークシートを感受の言葉の数と、着目した音楽を形づくっている要素の数の二点で平均を出し、本研究の成果と課題をまとめる。

まず初めに、数値としての推移を見ていく。感受の言葉の数の一人あたりの平均は、全体的に緩やかに増加している(図14)。なお、第5回目の「雨だれ」は、全体をA・Bの2つの部分に分けた比較聴取をしたため、高い数値となっている。点線で繋がれた点は、純粋に2で割った値を示している。

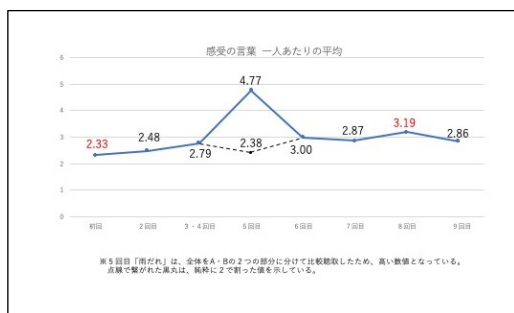


図13: 感受の言葉の一人当たりの平均の推移

一方で、知覚の言葉である、着目した音楽を形づくっている要素の数の一人あたりの平均は、一人につき約一つずつ増加していることがわかった(図15)。

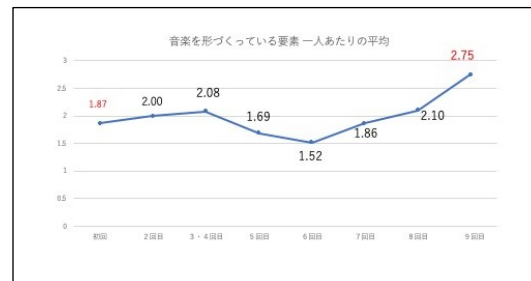


図14: 着目した音楽を形づくっている要素の一人あたりの平均の推移

次に、ワークシートの記述内容を分析すると、感受の言葉については、活動初期は「楽しい」「きれい」「明るい」のような簡単な一つの単語での記述が主だったのに対し、活動終盤では、「風の中をつきぬける爽快感」「体がはずみそうなくらいゆかい」のように、装飾する言葉を使いながら、自分なりの表現で感じたことを表現できるようになっていることがわかった。また、活動最終期には、鑑賞した曲の好きなどころや、良いと思うところなどを表現することのできる生徒が約半数に上り、自分なりにその曲の価値を見出している姿を見ることができた。曲に対する共感も含め、感じたことや自身の思いを自由に言葉で表現できるようになったことがうかがえる。

知覚の言葉について見てみると、音楽を形づくっている要素に付随する言葉の組み合わせが適切なものになっていった。例えば、活動初期は「リズムが速い遅い」と表現していたものが、活動を重ねていくと「テンポが速い遅い」と表現できるようになったり、「音色がはげしい」と表現していたものが、「やわらかい/なめらかな/生き生きとした/緊張感のある音色」とどんな音色だったのかをより詳細に表現できるようになったりと、適切な言葉の組み合わせで記述できるようになっていった。また、繰り返しの活動によって、楽器の音をより詳細に聴き取ることができるよう

なったり、楽器と楽器の音の重なりや、異なるリズムを組み合わせることによる効果などについても言及できるようになったりした生徒もいた。

9-2. 成果と課題

これまでの常時活動を通じた成果と今後の課題をまとめる。まず、成果について、知覚したことと感受したことを分けるだけでなく、両者を関連させて批評文の形で書くことができる生徒が大半になったことである。本活動を行う上でのねらいを達成することができた。また、クラシックだけではなく生徒にとって身近な曲も扱うことで、生徒が鑑賞の授業に対して感じていた、思ったことを言葉で表現することの難しさの軽減に対するアプローチができた。最終回の後に行った生徒へのアンケート調査においても、小学校の時は鑑賞が苦手だったが、10分間鑑賞で楽しいと思えるようになったことや、思ったことを自由に何でも書いて良いから難しく考えずに取り組むことができたなど、とても嬉しい感想をいただくことができた。

今後の課題としては、生徒へのアンケート調査の中で、「書くだけでなく発表できたらもっと楽しい」という意見があった点に応えることができなかったことである。10分間という短時間のため、発表したり周囲の人と話し合ったりする時間はほとんど作らず、自己内対話での完結としてしまっていたが、言葉に表すことによって他者と共有することができるようになるという点も非常に重要である。これについては、ICT機器の活用も有効であると考えられるので、次年度以降の研究テーマとして、今後も研究に励んでいきたい。

10. 引用・参考文献

- ・江上加奈恵 (2019) 「小学校音楽教育における常時活動について」『学校音楽教育実践論集3』 p.60-61
- ・阪井恵・酒井美恵子 (2015) 「小学校音楽科授業における常時活動の実態に関する研究

—調査報告と、その結果をめぐる考察—『学校音楽教育研究』第19巻 p.232-233

- ・高倉弘光・中島寿・平野次郎 (2011) 「特集 確かな力をつける！常時活動のアイデア」『教育音楽』2011年11月号、音楽之友社、p.29-35
- ・文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 音楽編
- ・文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説 音楽編
- ・文部科学省 学習指導要領「生きる力」Q&A https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/07.htm (閲覧日：2023年2月19日)

謝辞

この研究を遂行するにあたり、終始適切な助言を賜り、また丁寧な指導して下さった山梨大学大学院総合研究部教育学域教育実践創成講座 片野耕喜教授に心よりお礼申し上げます。

そして日頃からさまざまなご助言、ご指導下さった実習校の先生をはじめとする諸先生方に心より感謝申し上げます。