

児童の創造性の育成を目指した音楽活動 —鑑賞と音楽づくりを関連させた小学校音楽科の授業実践—

Music Activities Aimed at Development of Creativity in Children
— Practical Study on Music Education Associated with Appraising and Creative Music Making —

横 張 唯

Yui YOKOHARI

（教職大学院教職実践専攻
教育実践力開発コース）

山 中 和佳子

Wakako YAMANAKA

（音楽教育講座）

（平成28年9月30日受理）

要 約

鑑賞と音楽づくりを関連付けた授業実践から，児童による音楽の要素とイメージの関連付け，及び音楽的アイディアや発想の表出場面を抽出し，そこで働く思考の流れの特徴，及び鑑賞と音楽づくりを関連させる有効性と課題を明らかにした。さらに，これらを通して，①鑑賞学習で批判的思考力を働かせ，音楽を構造的にとらえ分析することによって，音楽づくりにおける音を音楽へと展開させる学習の基礎的な知識をもつことができること，②音楽づくりでは身体を通じた音楽的ひらめきと批判的・創造的思考が循環あるいは補完し合っていること，③個々が他者や自分の思いや創造物に向き合える時間を持ち，言語を用いて批判的思考力を活発化させることは，新しく出合った未知の音事象に対して比較したり分析したりして評価する力を高めることにつながることで，④音楽科教育においては，音と密着した身体を通して言語的な思考の範囲を超えて創造性を育むことができること等を明らかにし，創造性の育成における音楽活動の重要性を再確認した。

キーワード：鑑賞，音楽づくり，創造性，思考力

1. はじめに

次期学習指導要領の改訂に向けて，文部科学省教育課程部会は，現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の一つとして「新たな価値を生み出す豊かな創造性」（2016，p.38）を提示した。また，国立教育研究所は「21世紀型能力（思考力・基礎力・実践力）」を示し，その「思考力」は「論理的・批判的思考力，問題発見解決力・創造力，メタ認知」から構成されるとしている（国研，2013，p.88）。この構想には，周知のとおり21世紀型スキルの考え方が土台の一つとなっている。21世紀型スキルでは，キー・コンピテンシーが「思考の方法」「働く方法」「働くためのツール」「世界の中で生きる」に大別され，「思考の方法」に必要なスキルとして，「創造性とイノベーション」や，「批判的思考」等が挙げられている（グリフィン他，2014，p.23）。このように，児童が21世紀を生き抜くためには「創造性の育成」が非常に重要であることは間違いない。文部科学省が「豊かな感性や想像力等を育むことは，あらゆる創造の源泉となる」（2016，p.37）と示すとおり，音楽科教育によって「感性」や「情操」を育て養うことは，21世紀を生きる児童の創造性の育成に直接的に関係している。

創造的活動には，新しく組み合わせたり作り出したりするための思考が根底にあり，その中心的な思考には，マルザーノの考えに基づく「創造的思考」「批判的思考」，さらに高いレベルから認知活動をとらえる「メタ認知」があると考えられる。創造的思考について，マルザーノは「ある必要を満たすために，あるいは問題領域の基準に沿って独創的または別の適切な結果を得るために，思考の新しい組み合わせを形成する能力」と定義している（岡本，1998，p.108，Marzano，1988，p.146）。マルザーノの考えを踏まえて，岡本信一は，音楽学習における思考について以下のように述べている（1998，pp.108-109）。

批判的思考は，音楽を合理的あるいは分析的にとらえるプロセスであり，それによって記憶の中の多くの音楽的資源に印を付け整理を行うことによって，音楽についての概念的な学習や構造的な学習を可能にしていくこと（中略）創造的思考は音楽の概念的知識や構成要素の捉え方を組み替えたり再構成したりして，独創的な作品や解釈・表現，さらには新しい思考パターンを生み出すプロセス（中略）両者は循環しながら互いに補足的な役割を担っている。

創造性の育成を目指す音楽の学習では、音楽活動における児童の身体操作や身体感覚を主軸として、創造的思考力および批判的思考力、そして「メタ認知」を学習の中で活発に働かせることが求められるといえる。

また、児童の創造的能動的な音楽活動を展開するためには、器楽や歌唱だけでなく、音や音楽に対する新しいアイデアや発想に支えられる音楽づくりの活動が重要となる。加えて、高須が「音楽づくり・創作と鑑賞は、互いに補完し合う関係として学ばれることによって、高次の学習として成立する」(2015, p.15)と指摘したように、音楽づくりと鑑賞と関連付けることは、さらなる学習の深まりを促すと考えられる。

以上のことから、本研究では鑑賞と音楽づくりとを関連付けた授業実践から、児童による音楽の要素とイメージの関連付け、及び音楽的アイデアや発想の表出場面を抽出し、そこで働く思考の流れの特徴、及び鑑賞と音楽づくりを関連させる有効性と課題を明らかにする。さらに、これらを通して創造性の育成における音楽活動の重要性を再確認する。

2. 授業実践の概要

- ・実施日：平成 28 年 6 月～7 月
- ・対象：福岡県内公立小学校 第 4 学年
- ・授業者：横張唯（筆者）
- ・本題材の目標と授業計画

本題材では、第 1 次を鑑賞、第 2 次を音楽づくりとして、5 時間計画で行った。題材名は、「音楽の要素を用いて『うさぎとかめ』の物語を楽器で表現しよう」である。題材の目標と授業計画は、以下のとおりである。

- ① 音楽の要素に興味・関心をもち、自分から進んで演奏を聴いたり、音楽の要素を生かして音楽をつくったりしようとする。（関・意・態）
- ② 音楽の要素が生み出すよさを感じ取りながら、リズムや強弱を工夫したり、音楽の仕組みを生かしたりして音楽をつくることができる。（表現の創意工夫）
- ③ 自身のイメージや物語をもとに、音楽の要素を生かして音楽をつくることができる。（表現の技能）
- ④ 音楽の要素を視点に楽曲の特徴を聴き取り、よさや面白さを感じ取ることができる。（鑑賞の能力）

【表 1 本題材の授業計画】

次	学習活動	時
1 鑑賞	曲を聴いて様子を思い浮かべ、その様子がなぜ思い浮かんだのかといった理由を音楽の要素を視点に探る。 (1)『アラ ホーンパイプ』（ヘンデル作曲）を聴き、楽曲と掛け合い、変化との関係を調べる。――① (2)『ファランドール』（ビゼー作曲）を聴き、楽曲と反復、音の重なりとの関係を調べる。――①	2
2 音楽づくり	鑑賞活動での学びを生かして、『うさぎとかめ』の物語に合った音楽づくりをする。 (1) 登場人物（うさぎとかめ）のイメージに合った楽器を選択しリズムをつくる。――① (2) 物語の各場面合う音楽を音楽の要素を用いてつくり、お互いの演奏を聴き合う。――②	3

3. 鑑賞授業の実際と考察

(1) 旋律の現れ方と楽器の組み合わせの面白さに気づく鑑賞活動（1/5 時）

本時では、めあてを「『アラ ホーンパイプ』を聴いて、旋律や楽器の現れ方のひみつを探ろう」とした。本時の導入段階では、楽曲を聴き自分なりのイメージや気づきを発表した。ここでは、児童の直感や自由なイメージを大切にしたいという思いから、聴く視点は置かなかった。その結果、楽器の音色の変化や同じ旋律の繰り返しなど音楽の要素に気づく児童もいれば、「元気な曲で、パレードみたい」や「雪の中で遭難して、ヘリコプターが迎えに来た」などある場面のイメージや物語などを思い描く児童もいた。

展開段階では、一部の児童のイメージを生かし、旋律と楽器の音色を視点として鑑賞し、感じたことや気づいたこと理由を探った。気づかせ方の工夫として、①旋律を指でなぞりながら聴き取る、②各楽器の映像を見せて楽器演奏の真似をしてみる、③楽器を担当させ、担当している楽器が登場したときに演奏する、といったように、視覚的にわかりやすくするために身体表現を取り入れた。これによって同じ旋律が異なる楽器によって繰り返される掛け合いになっていることや 2 つの楽器群が重なる時と 3 つの楽器群が重なる時とがあることに気づき、音色の変化や強弱の変化の理由を見つける児童の様子が見られた。

(2) 旋律の特徴と「音楽の仕組み（楽曲構成）」の面白さに気づく鑑賞活動（2/5 時）

本時では、めあてとして「『ファランドール』の王と馬の旋律の特徴や現れ方のひみつを探ろう」を提示し、表 2 に示す過程で鑑賞活動を行った。

【表 2 鑑賞活動（2/5 時）の過程】

段階	学習活動
導入 ／ 展開 ／ 終末	1『ファランドール』を聴いて思い浮かべた王と馬の様子を発表する。 2 2 つの旋律の演奏の特徴や楽曲の構造を理解し、旋律に合わせて身体表現をする。 (1) 2 つの旋律の演奏の特徴や現れ方に注目し、楽曲の構造について発表し合う。 (2) 2 つの旋律に合わせて身体表現をする。 3『ファランドール』を通して聴く。

導入の 1 の段階では、楽曲に王と馬の旋律があることを最初に提示した。その理由は 2 点ある。1 点目は、1/5 時において、「感じたこと・気づいたこと」という幅広い視点では、展開段階以降の学びを焦点化することができず、一部の児童しか、最初に抱いたイメージを展開段階で探ることができなかったから、2 点目は、登場人物を設定することにより、具体的なイメージがもちやすくなると推測されたからである。この結果、児童一人一人が「王が馬に乗っている様子」「王が馬を追いかけている様子」や「王が馬をつかまえた様子」等、様々なイメージをする姿が見られた。さらに、「タタタタってところって馬の旋律のような気がする」や「このようなイメージができたのには、旋律に何かひみつがありそう」と焦点化された目標を自らもつ姿も見られた。

次に、展開段階では、旋律の特徴とその現れ方に注目

して理由を探る場として次の2つの活動を設定した。

①展開段階(1) 各旋律の音楽の要素の特徴を探る

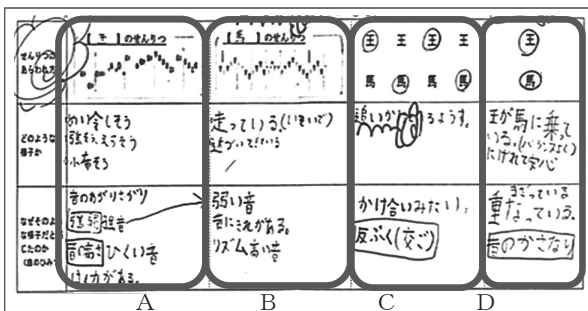
この活動では、まず、旋律が王と馬どちらにあたるのか、また、どんな王と馬なのかを再度イメージした。Aの旋律では怒ったり命令したりする王を、Bの旋律では、急いで走っていたり徐々に近づいてきたりする馬をイメージしていた(図1参照)。次に、各旋律を手でなぞって再度鑑賞する中で、児童からは「Aの旋律は、音が低いから命令する王の感じがしたんだ」や「Bの旋律は、ぱかぱか馬の足音が高い音で表されていて、リズムが細かいから速く走る感じがイメージできたんだ」という声が聞かれた。

この活動では旋律のイメージや性格の違いを作りだすには、各旋律の音の高さや強弱、リズム等の音楽の要素が関係することを発見した様子が見られた。

②展開段階(2) 旋律の現れ方から音楽の要素の特徴を探る

この活動では、①の活動で見つけた王と馬の各旋律の現れ方を探る中で、図1のC部分では王と馬の旋律が交互に出てくる(反復)こと、D部分では王と馬の旋律が重なっている(音の重なり)ことに気づく姿が見られた。この気づきをもとに、各旋律の演奏の特徴(楽器の種類)や反復の面白さ、重なることによる迫力を体で感じ取らせるために、展開(2)に示すように王と馬で役割分担をし、旋律の現れ方を身体表現によって確かめる場を設定した。その結果、王と馬が追いかけている感じがしたのは、旋律が反復になっているから、王が馬をつかまえた感じがしたのは音の重なりになっているからといったように、楽曲や楽曲の各部分のイメージには「音楽の仕組み」すなわち旋律の重ね方や提示の仕方が関係していることを掴んだ様子が見られた。

終末段階では、楽曲を通して聴くことで「王と馬は競争をしていて、最後は仲良くなった」等、楽曲全体を通して王と馬の物語をつくる児童の姿が多く見られた。



【図1 2/5時『ファランドール』のA児の学習プリント】

(3) 考察

①第2時鑑賞活動における聴取パターンと思考の流れ

音楽の要素に気づきイメージと関連付けるこれらの学習において、児童の聴取パターンと思考の流れには、次の3つが見られた。

パターン①:提示された「王」と「馬」を手掛かりに、楽曲の流れに基づいて「物語」を自由にイメージ→特徴的な音楽の要素への気づき→自分のイメージと関連

付けて理由づける

この聴取パターンの特徴は、初めの聴取段階で楽曲の構造の特徴に気づき、それに沿って時間的に流れのある物語のようなイメージをもったこと、音楽の要素の特徴を見つける中で自分がなぜそのようにイメージしたのかについてメタ認知を働かせることによって、自分が音楽から物語を生み出した理由を見つけるといふ思考の流れがあることである。

パターン②:提示された「王」と「馬」を手掛かりに、導入段階で一部分のイメージをもつ→4つの場面のイメージとそれぞれの音楽の要素の気づき→楽曲全体の物語を創造

この聴取パターンの特徴は、初めの聴取段階で、ある一部分に対するイメージをもったこと、展開段階で音楽要素を探る前にA～Dそれぞれの様子について改めて箇所別にイメージをし、その理由を音楽の要素を視点に探った上で、A+B+C+Dの楽曲全体を通した時間的流れのある物語を創造していく思考の流れがあることである。B児は、聴取段階では、「王が馬に乗っている」「馬のペースがはやくなったりおそくなったりする」という部分的なイメージをしていたが、学習後は、「最初は王だけ、次も馬だけで、その次は王と馬が仲良くなって散歩をして、最後は仲良く帰っていった」と部分的なイメージをつなぎ合わせて再構築した物語を発表する姿が見られた。

パターン③:導入段階で簡単なイメージをもつ→音楽の要素を見ていくうちに導入段階とは全く異なる新たなイメージをもつ→楽曲全体の物語を創造

この聴取パターンの特徴は、初めの聴取段階では、「踊っている様子」など大まかで抽象的なイメージをもつということ、A～D場面の音楽要素の特徴を見ていくうちに、「王と馬の旋律が交互に出てくるのは、追いかけている感じがする」といったように、初めの聴取段階とは全く異なるイメージをもち、楽曲全体の物語を構築する思考の流れがあることである。パターン①と②が「イメージ→音楽の要素」という思考の流れであることに対して、パターン③は「音楽の要素→イメージ」という思考の流れであると考えられる。学習後は、A～Dの中で見つけた音楽の要素をもとにイメージをつなげて創造した物語を発表する姿が見られた。

これらのことから、本時の学習展開の中では、音楽の要素とイメージとの関連付けに関する思考の流れが一つではなく、以下のような特徴があることがわかった。

- ・最初の聴取段階で全体や部分的な物語を具体的にイメージする児童と抽象的にイメージする児童がいること
- ・最初の聴取段階で具体的にイメージした児童は、その理由を探っていく(「イメージ→音楽の要素」思考)が、抽象的にイメージした児童は、音楽の要素から新たなイメージをもち、物語を一から創造する(「音楽の要素→イメージ」思考)こと
- ・楽曲を独創的に解釈・イメージするいわゆる「拡散的思考」から出発し、楽曲の分析的聴取の中で批判的思考力と、創造的思考力を循環的に働かせることによって、楽曲に対して独自に価値づけるという、

児童の思考の流れがあること。

②イメージ喚起の手立てと共有における効果と課題

第2時においては、全ての児童がイメージを喚起できるようにするために、学習の最初から登場人物を設定した。というのは、第1時の鑑賞活動では、最初に曲を聴いて何でも自由にイメージするという学習から導入したが、この「イメージの自由度」が高すぎたことにより、かえってイメージできなかった児童がいたためである。その結果に鑑みて、第2時では、「王と馬」という共通認識できる固有名詞を提示し、「イメージの軸」を設定したことにより、ほぼすべての児童が自分なりにイメージすることができていた。

さらに、学習の中で児童からは「〇〇さんの考えに付け加えて、その後、王と馬は一緒に走っているところもイメージしました」等の発言があり、この「イメージの軸」をヒントにしながら、自分と他者のイメージの違いなどを共感し共有し合っていた。様々な学習能力段階の児童に対応するには、イメージ喚起の為にある程度の限定を行う手立てが、有効であったと考えられる。

とはいえ、イメージを限定したり共有したりする活動については留意すべき点がある。今回の鑑賞授業で、児童に「自分のイメージは周りの人と少し違うかもしれない」という否定的な思いをもたせてしまった場面があった。別の場面では、「反復」等の音楽の仕組みに関する要素からのイメージをクラス全体で共有した際、自分なりに色々イメージしていたにも関わらず、共有して認められたイメージ（＝黒板に書かれたもの）や教師の言葉が「正しい」としてしまった児童がいた。これは、一つの要素からイメージできるものを教師が固定化させてしまうことになりかねない。したがって、イメージを共有する際には「正しい」イメージを共有する活動に陥らず、各児童が自分の自由なイメージを大切にできるような支援が重要になる。

さらに、イメージの限定の範囲にも注意を払う必要がある。J. ブルーナーが「どの物語も、何かしら受け入れ可能な、標準的な世界の状態があるという仮定から始まります。予期され、予測可能な、標準的な世界の仮定が乱されることによって、現在の物語が始まるのです」（佐藤，2011，p.79）と述べたように、共有され「標準」とされるものは必要であるが、そこから先に広がる児童の想像、あるいは創造の範囲が過度に限定されてしまわないように、教師の手立ての工夫が求められる。

4. 音楽づくりの授業の実際と考察

音楽づくりでは、適度な「制約」が存在することによって、より創造的なアウトプットが得られやすくなることを指摘する木村の研究（2011 等）を参考に、次のような制約をかけた。

- ・「うさぎとかめ」の物語の絵を4場面に絞る
- ・主にリズムづくりが中心の音楽づくり
- ・リズムを4種類に絞る ♪・♪・♫・♬

・選択楽器を4つに絞る（ウッドブロック・カスタネット・すず・タンブリン）

・小節数を限定

・音楽の要素は「掛け合い」「反復」「音の重なり」の3つ
なお、リズムづくりの際の工夫として予想される音楽の要素の一つである「強弱」については、制約をかけずに、模造紙に使い方を書いたものを掲示するのみで自由に選択できるようにした。

(1) イメージに合った楽器選択とリズムづくり (3/5 時)

本時では「うさぎとかめ」の登場人物の様子を楽器を使って、リズムで表現しよう」というめあてで、イメージをもとに楽器とリズムを工夫吟味して音楽表出する学習を行った。導入段階では、「うさぎとかめ」の読み聞かせを行い、楽器選択やリズムをつくるためのイメージづくりの手立てとした。

【表3 音楽づくり (3/5 時) の過程】

段階	学習活動
導入 ／ 展開 ／ 終末	1 「うさぎとかめ」の物語を聞いて、うさぎとかめそれぞれのイメージについて発表し、音楽づくりの見通しをもつ。
	2 グループで登場人物のイメージに合った楽器を選択し、4拍の音楽（リズム）づくりをする。
	(1) 各グループで登場人物に合った楽器選択をする。
	(2) 個人で登場人物のイメージに合ったリズムを4拍で即興的に音楽表現をする。
	3 各自でつくった音楽を聴き合いよさを伝え合う。

①展開段階 (1) の小集団による楽器選択

この学習活動では以下の2つのパターンが見られた。
パターンA：話し合いによって全員が納得のいく理由で楽器選択ができたグループ

【談話記録1 (注：Tは授業者)】

A児：(ウッドブロックを指さしながら) これ。
T：なんで？
A児：ゆっくり歩いている感じが表せそう。
T：あーなるほど！みんな、Aさんの理由聞いてあげて！
A児：ウッドブロックは2つ音が鳴るから、かめがゆっくり歩いているところが表せそう。
B・C・D児：あー！（笑顔でうなずく）
B児：細かく鳴らしたら頑張っているかめの様子も表せそう。
C児：かめはウッドブロックにしよう。
A・B・D児：(うなずく)

このように、楽器を選択するにあたって、「その楽器が登場人物のどのような様子を表すことができるのか」や「どのような鳴らし方をすれば、登場人物の様子を表すことができるのか」を伝え合う姿が見られた。登場人物の様子（イメージ）と楽器の音色や奏法とを行き来しながら全員が納得する形で楽器選択したと言える。納得に至るまでには「うさぎがピョンピョンとしながら走っているような気がするからタンブリンにしよう」や「うさぎがピョンピョンピョンピョンと跳ねる感じがするし、首にもつけていそうだから鈴にしよう」、「響かなくてのろいかめにぴったりだからウッドブロックにしよう」などといった意見を一人一人が出し合い、実際に楽器を鳴らしながら見せ合うことでお互いの考えを理解し合う姿が見られた。

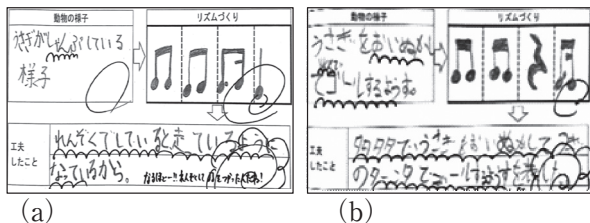
パターンB：一人一人のこだわりが強く、なかなか楽器を選択できないグループ

個々人が異なる意見を出し合い、どうしてもお互いに譲り合うことができないグループが一つあった。ここでは、うさぎの楽器としてウッドブロックとタンブリンが上がっており、その理由がどちらも「うさぎがびょんびょんしながら走っているような気がする」という同じイメージであった。同じだからこそぶつかり合い、「試しの表現」(＝選んだ音楽の要素がイメージと合ったものになっているかを確認するために試しに楽器で演奏してみることはあまり行われず、楽器とイメージを言葉で説明して繋ぎ合わせるのに必死になっていた。

したがって、パターンAにあるような「どのような鳴らし方をすれば、登場人物の様子を表すことができるのか」と言った音色や奏法はあまり意識できておらず、狭い視野の中での話し合いになっていた。その結果、このグループの一部の児童にとっては、納得のいかない楽器選択となり、一人の児童は学習プリントに「〇〇さんたちに勝手に楽器を決められたのが嫌でした」といった不満の声を残している。

②展開段階(2) 個人によるリズムづくり

展開段階(2)では、個人内での思考を深めることと個人の発想力・創造力を大切にすることを意図して、児童が一人で活動するリズムづくりを設定した。この活動では、自分の担当動物の様子を思い浮かべ、その様子に合ったリズムをつくった。その結果、(a) 4拍全体を見通した工夫を加えてつくる児童と (b) 1拍ごとのリズムにイメージを込めてつくる児童がいた。



【図2 児童がイメージしたものとリズム・工夫点】

(a) では、例えば上の図2の左に示す児童は、「連続していると走っているようになっている」ということから、うさぎを ♪♪ が連続した ♪♪♪♪ と表している。♪♪ を連続させたり、♪ を使わずに常に音のあるリズムを入れたりするという全体を見通した工夫によって動物の様子を表しているのである。同様に、常に鳴らすことで後ろを振り向かず前を向いて頑張って走りうさぎに追いつこうとするかめを表した ♪♪♪♪ ♪♪♪♪ というリズムや、安心して眠っているうさぎを表した ♪♪ ♪♪ という、ゆったりとした変化のないリズム等があげられる。

(b) では、例えば図2の右に示す児童は、うさぎを追いかけてゴールするかめを表現するために、♪♪ にかめがうさぎを追いかけるイメージ、♪♪ にゴールするイメージを込め、休符をうまく用いて、♪♪♪♪ ♪

♪♪ と表していた。同じようなものとして、♪♪ にかめがうさぎを抜くイメージを込めて、♪♪♪♪ ♪♪ というリズムをつくった児童もいた。このリズムづくりの際には、児童の多くが一度ボード(＝リズムカードを並べておくことのできる教具)にリズムカードを並べて、楽器で「試しの表現」を行いながら納得のいくものをつくりあげていた。

(2) 考察

①小集団および個人による活動の有効性と課題

前述したように、展開段階①で小集団で協働して音楽活動を行った際、個人のイメージや思いが生かされず不満をもつ児童が見られた。小集団だからこそ視野が広がる場合と、返って視野が狭くなる場合とがあると言える。協働での音楽活動では、音を通じて試しあったり、言葉で説明しあったりするなど、様々な方法を組み合わせて児童が思いを伝え合い、満足感を感じることができるように、教師の支援が重要になる。

また、個人での音楽づくり活動では、個々がリズムづくりと「試しの表現」を何度も行き来しながら思考を深めていく姿が見られた。このことから、個人での活動を取り入れたことによって、一人一人の発想力・創造力を十分に発揮できる場をもつことができたと考えられる。しかし、図2に示すような工夫点を言葉では書くことができていない児童もいたことから、個々の学びの差が広がるという課題があるだろう。書くことができていない要因としては、第1に楽器に触れられる喜びが強かったため、イメージと関係なくリズムをつくってしまったこと、第2にイメージはあるがそれを言葉にすることが苦手であることが考えられる。2点目に関しては、イメージを言葉にしやすくするための教師の支援と、音を用いて活動している際の児童の観察が重要になる。

②個人での音楽づくりに見られる思考の流れ

個人での音楽づくりに関して、児童は拡散的思考による「イメージの軸」に対する自由な発想やイメージを出発点として、身体を用いて楽器を奏することにより直感的・即興的なひらめきを引き出しており、それに対して創造的思考を働かせることによって、独自のものを生み出していた。さらに、生み出されたものと自分のイメージを批判的思考力を働かせて関連付け、より自分が満足できる表現を試みていた。本時の音楽づくりでは、身体を通じた音楽的ひらめきと批判的・創造的思考が循環、あるいは補完し合っていたことがわかる。

これらの思考と音を通じた試行による音楽づくりでの学びを深めるためには、児童自身がメタ認知するきっかけを持てるような教師の言葉がけや工夫が必要となる。図2にある「工夫したこと」の記述は、「自分はどうしてそのようにしたのか」というメタ認知を働かせる狙いが根底にある。メタ認知に支えられた思考及び試行活動を行うことによって、自分の創造物に対して確信をもつだけでなく客観的に評価する視点が育つと考えられる。

(3) 場面のイメージに合わせて「音を音楽に構成する」 活動 4/5 時

本時では、めあてとして「『うさぎとかめ』の物語を音楽の要素を選んで楽器で表現しよう」を提示し、表 4 に示す過程で音楽づくりを行った。

【表 4 音楽づくり (4/5 時) の過程】

段階	学習活動
導入 ／ 展開 ／ 終末	1 リズム遊びを通して、3つの音楽の要素（掛け合い、反復、音の重なり）を復習し、本時の見通しをもつ。 2 具体化した場面のイメージに合った音楽の要素（掛け合い・反復・音の重なりから一つ）を選び、その音楽の要素を用いて楽器で表現する。 (1) 各グループで担当場面のイメージを具体化し、全体で具体化した場面のイメージを共有する。 (2) 各グループで担当場面に合った音楽の要素を選択する。 (3) 選択した音楽の要素をもとに、リズムカードを使って4小節の音楽をつくり、楽器で表現する。 3 お互いの演奏を聴き合い、よさを伝え合う。

導入段階では、鑑賞活動で学んだ3つの音楽の要素とそこからイメージしたことについてリズム遊びを通して思い出し、『うさぎとかめ』の4つの場面のイメージに合った音楽をつくる見通しをもった。

①物語の各場面に対するイメージの共有とそれに合った音楽の要素の選択

【表 5 場面のイメージと選んだ音楽の要素】

	場面のイメージ	選んだ要素
場面 1	・うさぎは、早く言う	A 反復
	・かめは、のんびり言う	
	・話し合っている	B 掛け合い
	・言い合っている	
	共通軸：うさぎとかめが話し合っている	
場面 2	・うさぎが楽しそうに走っている	A 音の重なり
	・うさぎが楽しそうに走っている	B 反復
	・かめは一生懸命にうさぎを追いかけている	
	共通軸：かめがうさぎを追いかけている	
場面 3	・うさぎが寝ている間に、かめが通り越した	A 音の重なり
	・かめがうさぎを抜いた	B 掛け合い
	共通軸：寝ているうさぎをかめが追い抜いている	
	・うさぎが寝ている時にかめがゴールしている	A 音の重なり
場面 4	・かめがうさぎに勝って、喜んでいる	
	・うさぎの顔は一生懸命	B 音の重なり
	・かめが一生懸命に走ってゴールし喜んでいる	
	共通軸：ゴールしそうなかめをうさぎが慌てて追いかけている	

展開段階 (1) (2) では、イメージをもとに音楽の要素を選択する段階として、最初に物語の4つの場面のグループに分かれた。上の表5に示すように、各場面にはAとBの2つのグループがあり、合計8つのグループで活動が行われた。次に、各場面の様子についてイメージした後、それに合った音楽の要素（掛け合い、反復、音の重なり）を選択した。

展開段階 (1) 「場面のイメージの共有を行う活動」では、各グループで担当場面の絵からうさぎとかめの様子をイメー

ジした。表5に示すように、同じ場面であってもグループによって目の付け所が異なった。そこで、各グループのイメージをクラス全体で出し合い、お互いの違いを理解し合いながらも、「この部分は表現したい」という共通の部分話し合った。その結果が表5に示す共通軸にあたる。

展開段階 (2) 「イメージをもとに音楽の要素を選択する活動」では、3つの音楽の要素（掛け合い、反復、音の重なり）から一つを選ぶ活動を設定した。ここでは、以下のような談話が行われていた。

【談話記録 2 (場面 1 担当グループ)】

A 児：掛け合いは同じリズムの繰り返しだよ。
 B 児：違うリズムでもいいじゃない。両方違うから話してる感じがして。
 C 児：うさぎとかめが話しているのだから、違うリズムの方がよくない？
 A 児：いいや、同じリズムの方がいいよ。「アラ ホーンパイプ」で掛け合いは話し合っていると書いてあるじゃん。
 B 児・C 児：じゃあ、掛け合いにしよう！

このグループでは、鑑賞活動でイメージしたものと音楽の要素との関係を、本時の音楽づくりの学習にも当てはめて考え、鑑賞の学びを生かしながら音楽の要素選択を行う姿が見られた。掛け合いと反復で悩んでいたこのグループでは、A 児が鑑賞の時間の学習プリントを見返し、「アラ ホーンパイプ」の鑑賞授業において、話している感じがするのは同じリズムが繰り返される「掛け合い」という音楽の要素が使われているからであるという学びを思い出した。このことを根拠に周りの児童に掛け合いを選ぶ理由を伝えたことにより、周りの児童も、はっとさせられたように同意していた。

【談話記録 3 (場面 3 担当グループ)】

F 児：分かったじゃあ、掛け合いとか反復とかは？
 G 児：掛け合い違う。かめとうさぎが、追いかけっこしている感じになるもん！(右手と左手を交互に出すことで、うさぎとかめが競争し合っている感じになることを表す。)
 F 児・H 児・I 児：あー！(うなずく)
 (再度、全員で場面の絵と音楽の要素3つをじっと見つめる)
 F 児：交互！交互は？交互やったら、うさぎとかめ別々に表せるよ！
 G 児：あ！確かに！(納得しながらも鑑賞活動の学習プリントの音の重なる部分を見返し、行動が同時に表せることを思い出す)

このグループは、一つ一つ音楽の要素をあてはめては場面の絵をじっと見つめ、音楽の要素と場面の様子が合っているかを考え、消去法によって音楽の要素の選択を行っている。G 児はF 児の「掛け合い」という意見に対し、掛け合いから生まれるイメージである追いかけっこの様子を手で表現しながら、担当場面のイメージには合わないことを伝えていた。その手を見て全員が納得し、F 児は2つ目の音楽の要素である反復(交互)のよさに気づき全員に伝える。

しかし、今一つ納得のいかないG 児は、F 児の「交互やったらうさぎとかめを別々に表せるよ」という言

葉をヒントに音の重なりよさに気づき、全員が納得のいく音楽の要素選択を行う姿が見られた。G 児の学習プリントには、音の重なりを選んだ理由として、「うさぎの寝ている音とかめの急いでいる音が同時だから合わせた音がいいと思ったから」と記されており、その他の児童の学習プリントには、音の重なりという要素選択に対して「どっちも音が出せて寝ているうさぎとかめが走っているような感じになりそう」などといった納得の言葉が書かれていた。

【談話記録 4 (場面 4 担当グループ)】

J 児：なぜこのような要素にしたのか書こう。
K 児：まずかめが来て、うさぎとかめがよっしゃあみたいな。
L 児：えっと、まずかめが来て、うさぎが、「あああああああ」っていうのを表せるし。かめの「よっしゃあ」が表せるから。
K 児：かめとうさぎは一生懸命、一生懸命になるから。
J 児：重ねたら一生懸命になるってこと？
K 児：そう！
L 児：最後やけんってならん？(肯定的な表情で)

上のグループは、音楽の要素を直感で決め、後から理由付けをしている。その際、最初にイメージしたうさぎの一生懸命な顔とかめが一生懸命に走って喜ぶ顔を同時に表すことで、2 匹の一生懸命がより伝わりやすくなることに気づいた。さらに、L 児はこれまでの鑑賞経験と第 2 時の鑑賞授業で取り扱ったファランドールの最後が音の重なりで迫力があつたことを思い出し、場面 4 という最後の場面ならではの理由付けをしていた。

これらの児童の活動には、鑑賞での学びとの関連付けにおいて、①鑑賞活動での学びを音楽づくりに重ねて音楽の要素を選択する、②鑑賞活動での学びを踏まえつつ、「うさぎとかめ」の物語にその学びを応用しながら話し合いをし、音楽の要素を選択する、③直感を優先した後、話し合いによって鑑賞での学びを生かし音楽の要素を選択する、というように 3 つのパターンがあつたことがわかる。特に、②は「その音楽の要素はイメージのどの部分に合うのか」や「どのような様子を表すことができるのか」など、場面のイメージと音楽の要素とを何度も行き来しながら話し合う姿が見られた。

このように言葉を使って説明する活動は多く見られたが、楽器を用いた要素の選択の場にできなかったため、児童は「試しの表現」を行うことができなかった。この結果、後述する②の活動において、実際に楽器で演奏した際に、「なんだかイメージと要素が合っていない」と戸惑う児童の姿が見られた。これらのことから、要素選択は、言葉による活動のみでは不十分であると言える¹。





②選択した音楽の要素を用いて音楽をつくる活動

展開段階 (3) では、(2) で選んだ音楽の要素を用いて音楽をつくる活動を設定した。ここでは、次のような談話で学びが進むグループがあつた。











談話記録 5 のグループは、前時に個人でつくったリズムを生かして、音楽づくりを行っている。しかし、「なぜ、

そのリズムがうさぎだと感じたのか」や「その場面のうさぎのどのような様子を表すことができているのか」といった具体的なイメージは、談話の中でほとんどでてこない。また音楽の要素を選択する過程では、明確な選択理由があつたにも関わらず、つくる場面では選択した音楽の要素に関する発言はほとんど見られなかった。

【談話記録 5 (場面 4 担当グループ)】

M 児：この間、このリズムでやったら、うさぎっぽくなつたよ。(学習プリントを友達に見せながら) 
M 児・N 児 (このリズムカードをボードにつけてみる。)
M 児：  ん？
J 児：  は？
M 児：うさぎこれでいいやろ？
M 児：うん。これでいいと思う。
O 児：ん？こう？  (タンブリンを叩きながら)
M 児：うん。

【談話記録 6 (場面 1 担当グループ)】

D 児：  (タンブリンで試している。なんとなく合わないのか、首を傾げ始める)
E 児：  (ウッドブロックをたたいてみる)
B 児：(リズムボードをじっと見つめている)
A 児：やってみるなできんやん。これじゃダメなん？
C 児：  ? (C のリズムカードを指さして)
D 児：  (リズムカードを指でたたき、
 は指で床をたたく)
B 児：よし！決めよ？(A の顔を見ながら)
D 児：じゃあ、  ん？() ん？(リズムカードのリズムを指さしながら考えている)
B 児：  (どう？といった様子で D の顔を見る)
D 児：  ? (ボードを指でたたきながら)
B 児：ターンタ (リズムボードを棒でたたきながら口で言う)
D 児：  (リズムボードを指でたたきながら伝える)

上の談話記録 6 から、指で床をたたいて音を出したりリズムそのものを口ずさんで思考したりしていたため、イメージと音楽の要素との関連付けを児童の言葉から読みとめることは難しかったが、リズムカードを何度も並び替えたり、実際に楽器で演奏してそのリズムがイメージと合っているかどうかを確かめる「試しの表現」を行ってみたりしており、その動作や表情からは音を通じて思考する様子が伺えた。

これらの活動の後、第 5 時として各グループが作った場面 1～4 の音楽をつなげて鑑賞し合う発表会を行った。詳細については、ページ数の関係で割愛する²。

(4) 考察

①音楽づくりにおける自由と制約

本時の音楽づくりでは、「強弱」に関しては自由に加えてよい音楽の要素として提示したため、「もっとうさぎとかめの違いを出したい」という思いから強弱を加えたグループが一つあつた。このことから、適度な制約が必要である音楽づくりにおいても、今回の「強弱」のように自由な部分を設定することは、児童のさらに学びたい・工夫したいという欲求に応えることに有効性があると考えられる。

②小集団による音楽づくりの有効性と思考の流れ

音楽づくりの交流活動における、言葉を用いた活動としては、相手の意見に同意する、また自身の意見をもちながらも相手と意見交換をし、相手の考えを知った上で自分の主張を明確にする、相手の意見に「なぜ」と問いを投げかける、といったように批判的思考力を働かせる場面が多く見られた。さらに、イメージに近づけるためにリズムカードを並び替えては演奏してみたり、納得できる演奏になるまで児童同士で意見を出し合っで音で表現し合ったりする姿が多く見られた。

小集団で音楽をつくる活動では、児童は身体を通して「試しの表現」を通して様々な発想をつなげて取り込んでいる。すなわち、自分と他者のアイディアをメタ認知し批判的に思考すると同時に、その思考に触れることにより新しい思考のパターンを生み出し、創造的に音楽表出しているのである。小集団での音楽をつくる活動において、個々が他者や自分の思いや創造物に向き合える時間をもち、言語を用いて批判的思考力を活発化させることは、新しく出合った未知の音事象に対して比較したり分析したりして、評価する力を高めることにつながると考えられる。

5. おわりに

本研究で提示した鑑賞と音楽づくりを関連させる効果については、①音楽の要素を視点としてイメージの理由を探る鑑賞活動と関連させたことによって、音楽づくりを行う際のイメージと要素との関連付けを行う批判的・創造的思考の流れを活発化させることができること、②鑑賞の学習の中で批判的思考力を働かせ、音楽を構造的にとらえ分析することによって、音楽づくりにおける音を音楽へと展開させる学習の基礎的な知識をもつことができることが挙げられる。

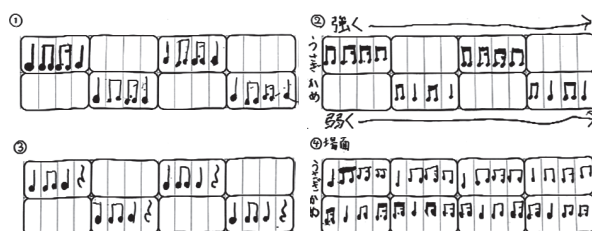
他方、課題としては、鑑賞活動において一つの音楽の要素からイメージできるものを共通化した形で指導をしたため、児童の視野を狭めてしまう結果となったことが挙げられる。ある程度イメージの範囲を限定することは必要ではあるが、自由なイメージを表出できる場を設定することも重要だと考えられる。

鑑賞及び音楽づくりの活動で、活発な思考活動が行われていたことは各項の考察で述べた。しかしここで今一度指摘したいのは、音楽は身体を通じた創造的活動であり、言葉では表現しきれない部分が非常に重要であることである。本研究の音楽づくり活動で最も課題として浮き彫りになったことは、音楽づくりにおいて「試しの表現」を行う時間が不十分であったことであった。言葉を用いた思考レベルよりもっと原始的で感覚的である身体的刺激を通じた学習は、音楽科教育独自のものである。音楽科教育においては、音と密着した身体を通して言語的な思考の範囲を超えて創造性を育むことができる。そのためには、「正しい答え」を学ぶのではなく、音で試してみたり迷ったり、アイ

ディアで遊んでみたりできる雰囲気や学習の流れを作ることが重要だろう。そして、教師は児童の音楽活動や音楽的学びのプロセスを評価することによって、児童の創造性の育成を担うことができるのである。

注

- 1 楽器を用いた音楽の要素の選択にしなかったのは、楽器で試してその場の成り行きではなく、鑑賞での学びを大切にしておしかったのと、楽器を渡すことで騒がしくなり収集がつかなくなると推測し、つくる活動までは渡さない方がいいと考えたからである。
- 2 以下の図3は、第5時で児童たちが作成した「うさぎとかめ」の楽譜である。



【図3 児童たちが作成した「うさぎとかめ」の楽譜】

引用・参考文献

- 岡本信一「音楽科教育における創造的思考に関する研究—音楽の解釈・表現を促すメタ認知の効果」日本教育方法学会『教育方法学研究 第24巻』1998年, pp.105-113.
- 木村充子「音楽づくりの活動における創造性と制約: 保育者養成課程の授業実践事例を通して」桜美林大学『桜美林論考 人文研究 2』2011年, pp.153-165.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理解』2013年, 国立教育政策研究所, 東京。
- 佐藤学監修『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』2011年, 株式会社 ACCESS, 東京。
- 高須一「これからの学校音楽教育が子供に培うべき学力とは何か」日本音楽教育学会『音楽教育実践ジャーナル vol.13, no.1』2015年8月, pp.6-17.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説音楽編』2008年, 教育芸術社, 東京。
- 文部科学省教育課程部会『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(案)』2016年8月, www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/_/_/1376580_2_1_1.pdf.
- Marzano, R. J., et al, *Dimensions of Thinking - A Framework for Curriculum and Instruction*, Alexandria, The Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.
- P. グリフィン他編, 三宅なほみ監訳『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』2014年, 北大路書房, 東京。