

をおこなっていると仮定して、本時の学習についての簡易授業分析をおこなってみよう。

①分析の視点 (視点A) 教師も児童とともに元気に遊ぶという支援活動は有効であったか。

(視点B) どの児童にとっても無理なく喜びのある学習活動であったか。

②視点A－教師の支援活動について

本時の授業は、川の自然な流れを体感しながらリズムカルな運動を楽しむという指導目標のもとに実施された。教師は指導目標を達成するために児童の輪の中に入って児童とともに元気に遊ぶという支援活動をおこなった。その結果、児童は精神的に解放され、うれしそうに水に流れてつーいついと泳ぐことができた。また、リズムカルな運動をつーいついと泳ぐことにねらいを絞って児童とともにつーいついと泳ぐという動作を繰り返し指導したので、活動に参加しにくい児童にとってもむりなく知らず知らずのうちに上達し、最後はみんなでそろってつーいつい泳ぐことができた。

③視点B－児童の視点から授業を振り返って

川の流れにのってつーいつい泳ぐということが、得意な児童もいればそうでない児童もいる。本時において、教師が誰が生徒か先生かわからない状態にまで児童の中に溶け込み、ともに元気に遊んだことにより、児童は集中して活動に参加すると同時に意識的にリラックスすることができた。またこのような雰囲気統一が達成されたことにより、安心して自分が表現できる児童間の信頼関係が生じ、うれしそうに水に流れてつーいつい泳ぐことを反復するうちに、最後にはみんながそろってつーいつい泳ぐことができるようになったと考えられる。

④2つの視点より授業仮説に照らして検証

(視点A)－教師は指示による学習内容の把握ではなく、児童と一体になった示範の中で学習内容を感じ取らせようとした。そのためのでだてとして、みんなで元気に遊ぶという学習活動を取り入れたが、このことにより児童にうれしそうな表情が生まれ、最後にはみんなそろって水に流れてつーいついと泳ぐことができた。よって、この支援活動は有効であった。

(視点B)－どの児童にとっても無理なく喜びのある学習活動を計画する場合、まず考えなくてはならないのは雰囲気統一である。自然に泳ぎたいとか歌いたいとか踊りたいとかそうした気分に児童の感情を高めていく。そのために、上意下達の指導方法ではなく、児童の中から児童とともにといった師弟同行の指導方法を用いた。このことにより、教師や泳ぐことが得意な友だちのまねを集中して繰り返すうちに、知らず知らずのうちに川の自然な流れを体感し、うれしそうな表情でみんながそろってつーいついと泳ぐことができた。すなわち、教師のまねや他の児童のよさを取り入れながら自己の能力を高めていくことができたと考えられる。

⑤今後の課題

・学習に対するめあてのめあてのめあてと、めあて追求の過程及び個々のがんばりのよさに対する教師の評価について(本時においては分析不能)

・「活動あって学習なし」の視点から、活動内容と学習内容の吟味

(3) 雀の学校からめだかの学校へ

これからめざす音楽教育の在り方を考える時、「自由に」という言葉が非常に気になっている。音楽の美しさがなんであるかを理解するためには、まずその前にリラックスし解放された自由な心で純粋に音楽に感動し、音楽の美しさを自分の体でまるごと受け止めるといった経験を積み重ねる段階を必要とする。この段階こそが音楽教育の出発点であり同時に音楽の本質であると考え。以上より本年度は、感覚的・技能的・知的めあてを持つ場を総合的に授業の中に取り込み、要素を吟味して発問を設定し、リズムや拍・強弱・速度といった音楽的要素を教師の体の動きの中に盛り込み音楽を感覚として指導すると同時に、音楽的な評価とともに人間的なよさも積極的に評価し、音楽性の伸長とともに児童の自主性や自律性の進展も目指す授業の在り方について研究を深めたい。

2 指導事例 第2学年 「リズムにのって」

(1) 指導にあたって

音楽を起源から考えてみるといろいろな説があるが、その中の一つの説として「人間の言葉の抑揚やリズムにのって音楽ができた」あるいは「祈りの言葉が音楽になってきた」などがある。自分の感情を単なる言葉だけでは伝えられない部分、たとえば祈りの言葉などがメロディーやリズムになっていったのではないかと考えると、歌うということは、自分の体を直接駆使して自分自身の身体で音楽を実感することではないかと思うのである。たとえば数学であれば答えはひとつであって昨日の解答と今日の解答が違っていると叱られてしまうであろう。しかし、音楽ではその都度自由にやれる。そこが音楽のおもしろさの一つである。これまでの教科指導においては、教師が児童に教えて児童全員が間違わないで答えることができるようにすることを重要としてきたように思われる。

しかし、音楽というものは本来、即興的な性格を強くもっている。即興というものは当然自由が保障されていなければできない。演奏する場合などにおいても、もちろんいろいろな法則などはあるが、その中で自由が保障されているのが音楽だと思う。その中で声を出す、歌うということがまず最初にあるように思う。しかし、歌うということに関してもその中身に関心をはらわなくてはならない。たとえば、精いっぱい歌うということに関しても、いろいろな幅があるので



はなかろうか。これまで、『新版みんなのうた』（光文書院）を児童全員が持ち、この歌集を中心として年間百曲の歌を覚えるとともにいろいろなリズムに合わせて踊りながら歌うという学習を積み重ねてきた。これは主として授業の導入に毎時間位置づけ2年間継続した。このことは、お互いがどんな歌い方をしても、どんな踊り方をしても受け入れてあげられるといった暖かい雰囲気づくりに有効であった。この雰囲気を前提として本時の主題に入るわけである。その様子を見てみると、児童たちは意気揚々とやっている。音程が多少ずれていても、掛け合いがうまく行かなくても、最後まで歌ったり踊ったりさせてやるといったことが、教える側の自由さではないかと思う。子どもたちのあるがままの姿をまず表出させ、それを教師が受け止めることを出発点にするということである。児童も主体性がないと歌い踊るという方法で、自分の感じたことや思ったことを表現することはむずかしいわけで、表現の自由が保障されている場であることを感じるからこそ、主体性を発揮して表現そのものを心から楽しむことができるのではないかと考える。

このような積み重ねを基盤に置き、音楽の三要素の一つであるリズムに焦点をあて、さらに主体的創造的で豊かな表現の開発をめざして次のような授業仮説のもとで授業研究を行った。

(2) 授業仮説

リズムの表情が感じ取れる活動を取り入れるならば、表情豊かな表現ができるであろう。

この仮説で述べる「リズムの表情が感じ取れる活動」とは、具体的には児童の日常生活の中からリズムを発見して（あいさつの言葉など）実際に表現する活動を意図する。また表情豊かな表現とは、生活の実際場面でそれらのリズムが使われる場合に、その使い手の感情を織り混ぜながらリズムにのっておこなわれる表現を想定している。

(3) 題材について

音楽と労働の関係を研究したカールビュッヒェルは、その研究論文を「はじめにリズムありき」と結論づけている。心臓の鼓動、呼吸、舟こぎ、斧の上下運動など二つの交互作用から自然と、リズムの強弱反復が誕生したという彼の主張は、現代における日常生活でも肯定できる。自然の

生命のリズムを母として生まれた音楽は、それを表現しようとする人間の、生活そのものの根底に存在するリズムであるといえる。このように、音楽史をさかのぼって考える時、リズムはその根源であるリズムの生命に覚醒し、意識的に再現する活動の中から、さらなる躍動する新しいリズムが生まれてくるものだといえよう。

楽典には「リズムとは長短、強弱の組み合わせである」と定義づけられているが、実際、リズムの流れに没入し意識的に演奏する場合、リズムの動き・流れ・躍動する生命が生き生きとよみがえってくるものである。それは楽譜に表現された約束された記号である音符に、客観的なリズムの進行を読み取り、それを手がかりに意欲的に表現しようとする主体的な心の躍動であり、リズムの生命を感じ取り表現しようとする創意の現れであるといえよう。たとえば、列車のレールの音に耳を傾ける時、「タツタンタツタン」「カッタカッタ」「タァタツタツタン」と心象に満ちた音の特徴を個々の感性に応じて再生できる。

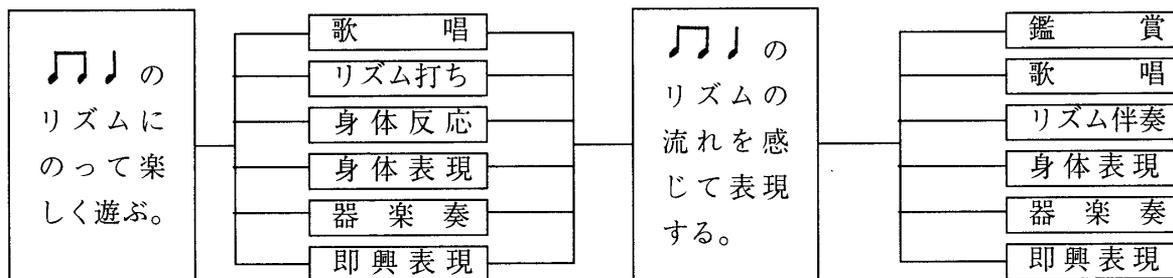
このようにリズムというものは、単に周期的な運動形式を発見するのみではなく、それを記号化した音符にもリズムの生命を感じ取ることができる。そのため本時においては、特に雰囲気統一を重視したい。それは、表現の大小はあっても、リズムの学習を楽しく味わえることが、児童の興味を生かす一つの重要な手段であると考えからである。

児童はこれまで遊戯的、模倣的、体の動きを生かした活動を中心とした身体的なリズム表現を経験してきた。本題材においてはリズムやフレーズ、旋律、歌詞の面などから多角的に意識化して表現できるように努めたい。

(4) 指導目標

音楽の流れの中で、音楽の脈拍とも言える鼓動を感じたり、拍子感に支えられた音楽の流れやテンポを感じながら、その流れにのった音楽の表現に近づけるようにする。

- (5) 指導内容と計画……………10時間 (本時 第二次 第1時)
 第一次 (4) 第二次 (6)



(6) 本時の目標

感情の動きによって、音楽的表現の方法が変わることを感じ取らせる。

(7) 準備

シンセサイザー，CDデッキ，リズム譜

(8) 評価の観点

音楽への関心，意欲，態度	拍の流れにのって，生き生きと歌ったり遊んだりすることを楽しんでいる。
音楽的な感受や表現の工夫	拍の流れを感じ取って幅広い表現をしようとしている。 日常生活の中の身近な音を見つけている。
表現の技能	リズム譜を見て演奏している。
鑑賞の能力	楽曲の気分を感じ取って聴いている。

(9) 学習の展開

学 習 活 動	指 導 ・ 支 援 活 動
<p>1 うたあそびをする。</p> <p>速度感 強弱感 拍子感</p> <p>2 リズムの表情を感じながら表現する。</p> <p>あいさつ 味 音</p> <p>こ と ば り ズ ズ ム 感 情</p> <p>3 感情の動きによる表情の変化を表現する。</p> <p>身体反応</p> <p>速度感 強弱感 調性感</p> <p>4 終わりの歌を歌う</p>	<p>1 大きくのびのびとした、児童らしい健康的な動きを高める。</p> <p>◎うたあそびの自由な雰囲気を高めるために指導者も児童といっしょに遊ぶことにより、速度、強弱、曲の表情などをとらえて児童を誘導し、児童の表現を引き出すように支援する。</p> <p>2 身体活動や遊びを織り混ぜながら、音楽から感じた純粋な印象を自由に表現させる。</p> <p>◎単なる模倣遊戯ではなく、自分たちで作りだしていく過程を大切にするとともに、生きたリズムの発見が生活経験を生かして行われるように支援する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・動きのリズムを単純化する。 ・同じ動作の反復を工夫する。 ・短い音階を素材として感情を表出させる。 <p>3 自由な個の表現をもとに、共同で作りだす表現のおもしろさを味わわせるために次の点に留意する。</p> <p>◎即興表現を引き出し得るために、全体の雰囲気を高めるよう、適宜刺激を与える。</p> <p>4 学習の終わりの雰囲気づくりとして、毎時間位置づける。</p>

3 分析の視点と分析方法

本時の学習は、平成6年10月17日（月）の第3校時に第2学年1組（男子20名女子20名）の普通教室で実施した。このときの授業記録をもとに、抽出児童3名を中心に子どもの表情、体の動き、発言、表現などを観察することにより以下の視点より分析し、考察していきたい。

（視点①） 日常生活の中からリズムを発見していくためのてだては適切であったか。

（視点②） 児童は、感情の表出をしながらリズムによって表情豊かに表現していたか。

続いて、抽出児3名の抽出理由について説明する。

児童A（女子）－気分がむらがなく、何事にも前向きに取り組む。

児童B（男子）－気分がのれば活発に行動するが、気分がのらない時はじっとしている。授業の雰囲気が高まったかどうかについて判断するてがかりにしている。

児童C（女子）－体を動かしてリズムをとったり前に出て歌ったりするよりも、まわりの友だちの様子を見ていることを好む。授業が子どもの感性をどうゆさぶったかを予想するてがかりにしている。

4 分析と考察

(1) むずかしいことはあとにして、まず一発歌おうよ …… 学習過程1

音と遊ぶ・音と戯れるということは音楽の本質であり、体をリズムにのせて遊ぶことは音楽の根本である。常に音楽の授業の導入は、こうした音楽的な行動の場面から出発したいと考える。

時間 時刻	教師の支援活動 と主な学習活動	児 童 の 学 習 活 動		
		児童A	児童B	児童C
0分 10:45	「まず一発歌おうよ」 ・手のひらを太陽に ・南の島の ハメハメハ大王 ・友だちの歌 ・四季のうた ・線路はつづくよ どこまでも 「汽車は車庫に帰ります。」	・「踊りたい」 ・前に出て踊りながら歌う。 ・友達と手拍子を打ちながら歌う ・振りをつけながら歌う。 ・立ったままで歌い踊り続ける。 ・歌った後も、歌集をめくって次の歌を探す。	・歌集を見ながら大きな口を開けて歌う。 ・前に出て踊りながら歌う。 ・友だちと顔を見合わせたり肩を組んだりして歌う。 ・手に持った歌集を指で追って歌詞を確かめながら歌う。 ・「ええっ」 ・しぶしぶ席に着く。	・歌集を見ながら歌う ・席に座ってぼそぼそ歌う。 ・表情は変わらない。 ・やや穏やかな表情になって立って歌うが歌声は小さい。 ・友だちに誘われていてもむし状の汽車になる。

みんなで歌ったり踊ったりといった場面では、自分自身を発露させながら表現を楽しむ児童と級友の様子をただ見ているだけという児童がいる。視点②より考察すると、本時でも5人の児童は歌うことや踊ることに参加しにくかった。ところで、現代音楽ではもう古典の部類に入るが、『3分何秒』とかいう曲があった。それは、舞台の真ん中に一台のグランドピアノが置いてあって、ピアニストが満場の拍手を浴びてでてくる。そして悠々とピアノの前に座るが小さいピアノには触れない。だから無音の静けさが曲名の3分何秒か続く。そして、時間がくるとともにピアニストは立ち上がり観客に一礼して満場のざわめきやブーイングとともに舞台を去っていくといった曲であるが、この曲は根強い支持と評価を受けている。この曲に対する解釈はいろいろあるが、私は音楽的表現法の多様さと一人一人の個性の多様性という観点からこの曲を解釈している。真に子どもの感じ方を生かす授業づくりを目指すのであれば、その授業で扱う題材から子どもが得た印象の表現もまた多様であって当たり前であり、動きの大きい表現が学習に対して積極的であり、動きの小さい表現が消極的であるという評価はできない。人間は非常に感動したときには立ちすくんでしまって声が出ないこともある。このように考えていくと、音楽の授業は音楽の時間のみで成立するのではなく、実は子どもたちの日常生活の中に自然に歌うとか、自然に踊っているとかがそうした音楽的雰囲気が漂っていることがとても大切なような気がする。本時では5人の子が最後まで立たなかったが、じっくりと待つてやる事が大切であると考え。

(2) おいしいケーキをあげましょう (リズムの表情を感じながら表現する) ……………学習過程 2

「おはよう」「お元気でしたか」「ありがとう」「さようなら」など、日常さりげなく使っている言葉の中に豊かな感情表現をともなった実感のある言葉が数多くある。しかし、これらの言葉も単なる社交上のあいさつとして使えば実に味気無い淡々としたものとなるが、その時の感謝なり感激なりの思いや願いの心が同時に込められると、この言葉は音楽的になる。阪神大震災で被災された方々の報道に触れる中で、ある妊婦へのインタビューが印象に残っている。崩壊した住居から命からがら避難所に避難したその妊婦に配給される食料は1日にパンが3こだけ、余震の恐怖と不安に脅えるよりも恥ずかしいほどの空腹でやり切れなかった。その時、隣にいた二十歳前後の青年が自分のパンを1個はあなたに1個はおなかの赤ちゃんにと2個わけてくれた。現在おちついてあの震災直後の出来事を思い出してみると「ありがとう」と言ったような気もするが言わなかったような気もする。もう一度あの青年に会って心からお礼の言葉を伝えたいというものであった。

つまり、この妊婦は「ありがとう」という言葉を青年に伝えたかどうかが気になっているのではなく、その言葉を通して自分の心が伝えられたかどうかを気にしていると考えられる。すなわち、言葉そのものが重要なのではなく、言葉から生まれる表情や、言葉と同時に表現される心が大切であると考えられるのである。A. W. アンブローズは著書『音楽と詩の限界』の中で「歌曲は音の中に溶け込んでしまった言葉の芸術である」と述べている。この言葉をてがかりに、日本語のアクセントに支えられた言葉に内在されたリズムに、メロディーの持つ生命を加味し、音楽美のハーモニーを感じる学習の創造について分析及び考察を進めたい。

13分 10:58	<p>「今日は皆さんを先生の家にご招待しましょう。」 「おいしい、ケーキをあげましょう。」 「手でお話してくれるかなあ」 「あま い」(手拍子で) ♪♪♪ 「おでんがありました。からしをたっぷりつけて……食べました。」 「からい・」 ♪♪♪まま</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「いらん」(いらない) ・「あんまりつけないで食べればいいもん。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「やったあー」 ・「大きな口を開けてケーキを食べるまねをする。」 ・リズムはずれているが、楽しそうな表情で打つ。 ・「いただきますと言っていないぞっ。」 ・とてもからいという表情 ・リズム打ち ♪♪♪まま (から・い) ・からすぎて気絶するまねをする。 ・「レモンー。」 ・「こりゃあ、あんましすっぽうないわ」 ・挙手するが指名されない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・少し表情が穏やかになる。 ・まねをしてリズムを打つ。 ・友だちが打っている様々なからいのリズムのまねをしてリズムを打つ。表情には出さない。
21分 11:06	<p>「卵くらいからしをつけます。」 「すっぱーい梅干しを食べます。」 「どれくらいすっぱかったかなあ？」 ・「友だちの家に行ったときにあいさつをしますね。どう言いますか。」 ・「こんにちはこんにちは」(ドレミファソ ソファミレド) ・「寂しそうにやってみましょう。」 ・「次は怒りまくってやってみましょう。」 ・「仲直りをしました。うれしそうにやってみましょう。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「つけようがつけまいが人のかってじゃもん。」 ・リズム打ちをしながら、「すっぱい」「すっぱあい」「すっぱーい」と叫ぶ。 ・「こんにちわ。」 ・「おじゃまします。」 ・「なんか寂しい。」 ・「こんにちわ・ブン」と言いながら、指を立てる動作をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あくび1回 ・手を振り上げて怒るまねをする。 ・隣席の友だちと顔を見合わせて笑う。表情は豊かである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなのまねを一応やっているという感じ。 ・音に合わせて表情なくやっている。 ・表情からは感情の違いは感じられない。

視点①より分析していきたい。ここでは、日常生活の中からリズムを発見していくために教師は、次のようなてだてをした。

- ・先生の家で児童を招待するという場面設定により、味やあいさつなどを表現する。
- ・場面設定のことばかけをしながら、教師も児童とともに表現していく。

児童Aは、友だちのリズム打ちに興味深そうに見ている。「あまい」「からい」などの表情にはならなかったが、最後は「すっぱい」と三度言葉のアクセントを変えて叫んでいる。しかし表情そのものに、変化は見られなかった。

児童Bは、教師といっしょに食べるまねをしたり、からそうな表情をして楽しそうに表現している。リズムそのものは不確かであるが、教師の発問の中から生活経験を思い出して模倣しながら表現している。そして、梅干しの味のところでは「あまりすっぱくない」といって表現していない。

児童Cは、場面設定に顔がほころんだが、教師や友だちの模倣をしながら遅れ気味にリズムを打っており、表情の変化は見られない。教師の言葉かけや働きかけについて活動するのみであった。

○先生の家で招待するという場面設定が児童の興味を引いていた。

○場面設定の中で、児童がリズムを発見しながら表現するためには、この学習を出発点としてスパイラル状に深めていくという、児童の経験の積み重ねが必要である。そうした活動を積み重ねることにより、自分たちの音楽を自ら創り出していくための考えるてがかりが児童自身の中に育まれていくのではあるまいか。



反省点として、人間の感情と感覚についての観念があいまいであったことがあげられる。本時では、お菓子などを食べる様子を思い浮かべながら「あまい」などの言葉のリズムの発見をめざしたが、実は「あまい」というのは感覚であって、感情は「あまくておいしいから、うれしい」といったものとか「あますぎて、おいしくない」といった個人個人の嗜好から生じる感想ではあるまいかと感じた。一人ひとりの気持ちや思いを大切にするとといった視点からも、この場面では具体物や紙芝居などの資料を提示することにより、児童のイメージを広げるための支援がさらに必要であった。

また、児童Aや児童Bは、一生懸命に模倣しているものの、自分なりに発見したり創り出したりすることにいたってはいない。「模倣」から「創り出していく」ための支援として、次のような方法も考えられる。

(拍の流れにのって)

ケー キを 食べました さ おーい しかった うまかった さ
もー と 食べたい な さ
とっも とっも あまかった さ

このように、自分の気持ちを拍の流れにのって表現することにより、さらに自分の気持ちや感覚や感情などを表現することが容易となり、表情豊かな表現へと高めるためのてがかりを児童に示すことができたのではないかと考える。

(3) うれしいゾウ おこったゾウ（感情の動きによる表情の変化を表現する）……学習過程 3

ここでは、ボーイスカウトソング『ジャンボリー』を長調や短調で歌うことで、児童が音階から受けるイメージにより感情を揺さぶられ、いろいろな表情を生みだしていくことをねらっている。すなわち同じ旋律でも、気持ちの動きによっていろいろな表現ができることを発見し、さらに心を込めて旋律を歌うことを意識化させるためのてがかりを与えたいと考える。

<p>24分 11:09</p> <p>「ジャンボリー やってみようか。」 「うれしい時、どうする？」 (うれしい象の絵を黒板に描く)</p> <p>【歌】・わらえ ワハハハ ハハハハ… ・おどれ ピョンピョン ンピョン… ・うたえ ランランラン ランラン… (おこった象の絵を黒板に描く)</p> <p>【歌】・おこれ プンプン プン…</p> <p>「悲しい時って、どんな様子で泣くの？」</p> <p>「みんなも、泣いてくれよ。」</p> <p>【歌】・なーけ シクシクシク クシク…</p> <p>シンセサイザーで伴奏しながら「笑えー、踊れー、歌えー、泣けー」と連続して歌う</p> <p>・「心の中の動きによって、歌がどんなに変わるかを勉強しました。」</p>	<p>・楽しそうな表情で歌う。</p> <p>・「反抗せえー」と叫ぶ。</p> <p>・「Aちゃんね、その人たたくよ。」 ・「これ以上盛り上がったら、K君たたいちゃうかもね」 ・「泣けて言われたら、ちょっといじわるっぽくなる。」 ・「これ以上泣いたら、もっと大きな声になるよ。」</p> <p>・楽しそうに歌ってるが、それぞれの場面ごとの表情の変化はない。</p> <p>・「ふーん」</p>	<p>・ほおずえについて歌う。</p> <p>・殴るまねを繰り返す。</p> <p>・「仕返しにいくぞー」</p> <p>・怒った表情、プンプン のところどなり声をあげて叫ぶ。 ・挙手するが、指名されない。</p> <p>・笑う。 ・筆箱を引き出しから出して、目にあてて泣くまねをしながら歌う。 ・表情豊かに歌い、表現する。</p> <p>・「おもしろかった。」(おもしろかった)</p>	<p>・歌っているが、表情の変化はない。 ・歌う様子からは、心の中の表情が変化しているとは、感じ取れない。</p> <p>・友だちの方をきよるきよるしながら、歌っている。</p> <p>・歌っているが、表情や様子に変化は感じられない。</p> <p>・歌っている。</p> <p>・歌っているが、表情の変化は感じられない。</p>
---	--	--	---

視点②より分析していきたい。ここでは、感情による表情の変化を表現するために、教師は次のようなてがかりをした。

- ・既習曲『ジャンボリー』で、笑いや楽しさ、怒り悲しみなどの感情を歌に込める活動を取り入れる。
- ・うれしい時や怒った時、悲しい時の様子や気持ちについて、いっしょに表現しながら児童に問いかける。
- ・「おこれー」「なけー」など、気持ちや様子の雰囲気を表すのにふさわしい伴奏をする。



児童Aは、この場面では活発に自分の思いを述べていた。また、笑えでは楽しそうだった様子が、怒れの場面では攻撃的な表情を見せ、さらに泣けの場面では「いじわるっぽく」「これ以上泣いたら、もっと大きな声に」など場面を重ねるごとに歌に思いや感情がこめられてきている。しかし最後に4つの場面を連続して歌い表現する場面では、表現することよりもむしろ、教師の伴奏の方に関心が向き、次々と変わるシンセサイザーの音色や伴奏の雰囲気を楽しんでいたようである。

児童Bは、場面ごとに怒った表情や泣くまねなどを楽しんで歌いながら表現している。また、最後の連続して歌う場面では、立ち上がり前に出て友達といっしょに表現しようとしている。

児童Cは、表情そのものは変わらないが、まわりの友だちの様子をきよるきよると見ながら歌っている。

以上のがかりから、個々の児童の感情がどのように動き表出されたかを考えると、児童の感情が変化したから表情が変わったというよりもむしろ児童は、怒ったり泣いたりするものまねを楽しんでいたといえるようである。そうした雰囲気させるための支援は有効であったと考えられるが、ものまねからさらに一步深めるためのてだてが必要であったように思われる。

具体的には、児童のイメージを広げるための具体物の提示、あるいはこの学習に取り組む前段階として、音楽を聴きながら静かにその場面の様子や気持ちなどを想像して絵に描いてみるなどが考えられる。また、ご参観いただいた広島大学学校教育学部助教授 野村幸治先生からは、

◎怒れ泣けなどの場面ごとの歌の後に「どんなに感じがかわったかな」といった児童に気づかせるための問いかけが必要であったのではないか。

◎教師の発問に対して、一人ひとりの子どもが口々に思いなどを述べ合う学習形態を取っていたが、この学習では一人の子どもが言ったことをじっくりと聞き合う形態を取った方がよかったのではあるまいか。

◎たくさんの素材を総合的に扱う試みはよかったが、そのことにより深めることがむずかしくなったのではあるまいか。

などのご感想をいただいた。

(4) おわりの歌はなににしようか？（終わりの歌を歌う）……学習過程 4

あたりまえのことであるが、音楽の授業は子どもたちの歌いたいという欲求を充たすことで始まり充たすことで終わりたい。常に歌に始まり歌に終わるのが音楽の授業の基本でなくてはならないと考えている。これまで児童は、音楽の時間を中心として学期に一つずつ外国の童謡を原語で覚えることを重ねている。終わりの歌にはこれらがリクエストされることが多い。

35分 11:20	「次の時間は鍛冶屋さんの音楽を聴いてみんなで鍛冶屋さんになります」 「何を歌いたいかなあ」	・楽しそうに鍛冶を打つまねをする。	・一生懸命に刀を作るまねをする。	・教師を見ながら、鍛冶を打つ動作をする。
11:23	【歌】ヨイリエチャジャンファン 【歌】オクレールドゥアラリュヌ (月夜)	・中国語で一番に歌い始める。 ・歌詞カードを見ながらフランス語で歌う。	・ほおずえをつけて歌う。少し疲れた様子。 ・立ってフランス語で歌う。	・立って中国語で歌う ・立ってフランス語で歌う。

5 おわりに

今回の研究を通して感じたことは、子どものよさをとらえる教師の感性の錬磨である。それがなくしては、真に子どもを伸ばす音楽学習を計画し実施していくことは難しい。それと同時に評価の問題について、この研究からは明かにされていない点が今後の課題として残った。「いいね」「すばらしいね」ではなく、その子のどこがどういうふうによいのか。その子なりの学習のめあてに対して教師は何をどこまで指導し、支援していけばよいのか。その子なりの思いやこだわりをもった表現に対してどのように評価していくべきなのか。評価の問題については特に音楽科の場合児童一人ひとりと教師の心の触れ合いに関する部分が多岐にわたることも多く、極めてファジーなものであるように思われる。だからこそ、曖昧にしまわせずに、一人ひとりの子どもの個が生きる評価のありかたについてさらに研究を深めていかななくてはならないことを痛感するのである。

グレオリゴ聖歌が静かなブームを呼んでいるようである。18世紀末頃から始まった、従来の調性に立つ機能と和声法に対する新しい試みは、ドビッシュー、バルトーク、ストラヴィンスキーなどといった印象主義、表現主義、新古典主義といった新しい音楽の方向を生み、さらにシェーンベルクの十二音音楽、ジャズ、従来の楽音以外の音響を使用するミュージック・コンクレート、ケージによる偶然性の音楽などが出現し、さまざまな価値観が入り混じり乱立している。こうした文化の混迷した時期に和声や対位法が成立する以前の多声音楽の原型たるグレオリゴ聖歌が、静かに人々の心に共感を呼ぶところに、何か今の音楽が忘れかけている本当の心があるのではないかと感じるのである。