

子どもの自立を育む音楽科の支援

－第1学年「くじらぐもにのって」の実践－

福田 秀 範

1 音楽における子どもの自立とは

私は音楽における自立に向かう子ども像を「自分の思いを音で表現しようとする子ども」と捉えてこれまで実践を積んできた。自分の思いとは曲の持ついろいろな要素（歌詞の内容、旋律の雰囲気など）から総合的に捉えた自分なりのイメージと考え、これを表現するために試行錯誤しながら、ついには自分なりの表現を見出していく姿を実践を通して子どもたちに求めてきた。

自分の思いを音で表現する子どもを育てていくための支援のあり方をここでは、指導事例「くじらぐもにのって」（第1学年）の実践を通して、探っていきたい。

2 研究の計画

(1) 研究仮説

表現する場面が子どもたちに明確に意識づけられるならば、自分の気持ちに合った表現を意欲的に工夫できるであろう。

(2) 具体的方策と支援活動

- ① 子どもたちの思いを歌詞の中に盛り込む。
- ② どんな表現も肯定していける雰囲気づくりをしていく。
- ③ 自分なりの表現を追及していく場と時間の保証をしていく。
- ④ 自分や他の表現を聴き合い、自分の表現を振り返る場と時間を保証していく。

3 実践の概要 「くじらぐもにのって」（第1学年）

(1) 題材について

本題材で扱う「くじらぐも」（中川李枝子 作）は運動場で体育をしていた子どもたちと教師が、空に浮かぶくじらの形のくもに飛び乗り、空を駆けめぐるという現実と空想の絡み合った楽しい国語教材である。この話の中に出てくる子どもたちに自分たちがなりきることで、くじらぐもにのったときのことを自分の体験のように置き換えてとらえることができる教材である。話の中で、子どもたちがくじらぐもにのって楽しそうに歌を歌った気分を本学級の子どもたちにも少しでも味わえるようにしていきたいという思いからこの題材を設定した。

ここで扱う教材は全て本学級のオリジナルであり、教師の創作した歌の部分と児童の創作した音楽表現の部分が交互につながっていき、一つの作品「くじらぐもにのって」が仕上がるように構成されている。児童の創作部分は、もともとなる言葉から音楽表現にするまでを子どもたちに任せるとして、子どもたちの自立に向かう姿を見守っていきたく考えた。子どもたちから出るであろう多様な表現をできる限り肯定し、どんな表現でも認めてもらえるという安心感を子どもたちが抱くことができるように雰囲気づくりをしていきたい。

(2) 指導目標

- ① 歌の雰囲気を感しながら、楽しく表現することができるようにする。
- ② 自分の気持ちを即興的に、音で表現することができるようにする。

(3) 指導内容と計画（全8時間）

第一次	くじらぐもにのってどんな歌を歌おうかな……………	4時間
第二次	さあ歌おう「くじらぐもにのって」……………	3時間
第三次	ねえ、きいて みんなでつくった歌だよ……………	1時間

(4) 学習活動と具体的な支援の方法

(5) 授業の実際

	学習活動	めざす子どもの姿	具体的な支援の方法
第一次 (どんな歌を歌おうかな)	<p>自分がかくじらぐもにのったとしたらという思いを言葉で表現する。</p> <p>出てきた言葉を発表し合う。</p> <p>出てきた言葉や既習曲を織り交ぜながら、本文の音読を行う。</p>	<p>○くじらぐもにのったときのことを想像し、自由に思いを言葉で言い表すことができる。</p> <p>○楽しい、怖いなど自分だったらこうであるという思いを自由に発表することができる。</p> <p>○くじらぐもにのっている臨場感を味わいながら、音読に参加している。</p>	<p>・実際に校舎の屋上から景色を見下ろしたり、雲を観察し、その高さを体感することで、想像が広がるようにする。</p> <p>・出てきた言葉を「気持ちいい」「楽しい」「こわい」などのグループ分けしながら、まとまりのある詩に構成していく。</p> <p>・出来上がった詩をその気持ちに合うように読んでみるよう言葉かけする。</p>
第二次 (「くじらぐもにのって」)	<p>「くじらぐもにのって」の歌を聴く。</p> <p>歌のイメージに合う歌い方を工夫して歌う。</p> <p>自分たちのつくった言葉に歌や音や踊りなどの表現をつける。</p>	<p>○お話を思い出しながら、聴いている。</p> <p>○歌の雰囲気を感じて歌っている。</p> <p>○自分の音楽経験を生かして、担当する言葉を音楽表現にしようとしている。</p>	<p>・子どもたちが話の中に引き込まれるように朗読を入れたり、せりふを読みながら、タイミングよく曲を提示する。</p> <p>・擬声音を口まねしたり、風にとばされる動きを加えながら、子どもたちに歌詞の雰囲気がイメージできるようにしていく。</p> <p>・考える材料として、即興で言葉を歌にする活動や、言葉をリズムにのせて読む活動などを全員でやってみる場を設定する。</p> <p>・子どもたちのいろいろな表現のよさを取り上げていき、どんな表現も認められる安心感を持てるようにしていく。</p> <p>・必要に応じて、楽器の使用を認めていく。</p>
第三次 (発表会)	<p>自分たちでつくった「くじらぐもにのって」を表現し合う。</p> <p>学習のまとめをする。</p>	<p>○自分たちや他のグループの表現を聴き比べながら、お互いのよさに気づいている。</p> <p>○本時の学習で学んだことを振り返り、今後の表現に生かそうとしている。</p>	<p>・他のグループが発表している場面においても、自分も活動に参加しているという自覚が持てるように、そのとき自分がやることを明確にしておく。</p> <p>・本学習のふりかえりの場を設定し、これからやってみたいことなどを聞き流し、学習計画を改善していく。</p>

① 第一次より

ここでは、子どもたちのこれからの音楽表現のもととなる言葉集めが中心的活動になる。

まず、国語科との関連でワークシートのふきだしに、自分の思いを書き表す活動を行った。ここで出てきた言葉を発表し合っていくなかで、大きく3つのグループに分類されることが明確になってきた。そこで私の方で意図的に3つのグループに分けながら板書していくうちに、次のような3つの詩のような言葉が出来上がった。

ウヒョー すごいな
ほんとうにのれた
ぶかぶかしてる
ふわふわしてる
すべりだいたいだ
わたあめみたいだ
いつものりたいなあ
ずっといたいなあ

うわあ ゆれてこわい
ひっくりかえりそうだ
おちたら しにそうだ
うわあ こんなにたかいなん
て どうしよう
よいそう
でも おもしろいな

イーヤッホー
たかいなあ ひろいなあ
すごいな ぜんぶちいさく
みえる
いえがあんなにちかくみえる
まちも ちいさいなあ
ビルも ちいさくみえる
したのひとが ゆびくらい
ちいさいね
あっ おかしやさんだ
なんだか きゅうしょくが
たべたくなっちゃった
グー

② 第二次より

ここでは、子どもたちのグループ表現のつなぎとして、教師が制作した歌「くじらぐもにのって」を最初に提示した(右参照)。シンセサイザーによる自動演奏と教師の歌による鑑賞である。物語に引き込むように、最初の「天までとどけ 一二三。」は子どもたちに音読を入れてもらった。教師はくじらぐもになりきり、「もっとたかく、もっとたかく。」と子どもたちをさらに子どもたちを惹きつける言葉かけを行った。子どもたちの声も大きくなり、雰囲気盛り上がったところで、曲を流した。お話が伝わるように言葉をはっきり歌い、伴奏には空を飛んでいるように風の効果音を加えながら臨場感を高める演出をした。

「わあ、くじらぐものおはなしじゃ。」
「ほんとに空をとんでみたいだった。」

子どもたちは口々に自分の思いを発していた。それから、教師とともに何度となく歌っていくうちに、みんなこの歌を歌えるようになった。しかしこれだけではこの曲は未完成である。子どもたちに次なる課題を提示した。

くじらぐもにのって

作詞 福田孝範
作曲 福田孝範

1. いきなり - かぜが ヒュ~~~~
2. (ウ)くものくじらが ゴ~~~~
3. ララララ - ラララ ラ~~~~

あ、と いまに みんなは
あおい そらの なー か を
ラララ ラララ ラー ラ ラ

くものくじらに の、てい た
げんきい→ばい すずんだ よ
ララララララ ララララ ラ

「この曲の間に、みんながつくった音楽が入らないと完成じゃないんだよ。」

教師制作の歌詞カードの間に、前次で作成した子どもたちの言葉を入れ込み、黒板に提示した。
(右下は児童配布用)

例えば、みんなの出してくれた言葉が、先生がつくったように歌になってもいいし、様子に合う音を楽器でつけてもいいし、みんなの知恵を出し合って、この言葉を音楽にして「くじらぐもにのって」の曲を完成させたいという教師の願いを子どもたちにここで伝えた。できるかどうかは誰にも分からなかったが、以前に自分たちで「ぶらんこ」という同じく国語教材を学級みんなで即興で歌にした経験から、よし第2弾の曲をつくろうという意識が学級の中に芽生えた。しかし、この時点ではまだ、全員のめあてにはなっていない。

ここからいよいよ、グループごとの制作活動の場面である。練習を重ねて完璧な作品をめざすのではなく、あくまでも子どもたちの即興を重視したもので、表現は毎回ちがったものが出てきて構わない、むしろそんな方が作品としてはおもしろい。このことをくり返し言葉かけすることによって、子どもたちの意識も形にこだわらない自分流の音楽にしていく様子が見えてきた。次に示すのが、子どもたちの実際の表現の様子である。

(採譜できるものは、教師の方で楽譜になおしている。)

くじらぐもにのって

作詞 1年2組の子どもたちと瀬田秀純

1 「天までとどけ、一、二、三。」
いきなりかせが ヒュー
あっというまに みんなは
くものくじらに のっていた

ウヒュー すごいな
ほんとうにのれた
ふかふかしてる
ふわふわしてる
すべりだみたいだ
わたあめみたいだ
いつものりたいなあ
ずっといたいなあ

2 「さあ、およぐぞ。」
くものくじらが ゴー
あおいそらの なかを
げんきいっぱい すすんだよ

うわあー ゆれてこわーい
ひっくりかえりそうだ
しにそう キー
こんなに たかいなんて
どうしよう
よいそう
けど おもしろいな

3 「さあ、したをみてごらん。」
ララララー ララララー
ララララーララ ラーララー
ラララ ラーラララ うらうらラー

イーヤッホー
たかいなあ ひろいなあ
すごいな ぜんが ちいさくみえる
たいようが あんにんに ちかくみえる
まらが ちいさいなあ
じんも ちいさくみえる
したのひとが ゆびぐらい ちいさいよ
あっ おかしやさんだ
なんだか きょうしゅくが
たべたくなっちゃった グー

子どもたちのリクエスト曲
を自由に・・・

「急遽準備完了」
石原いつき 作詞
作曲

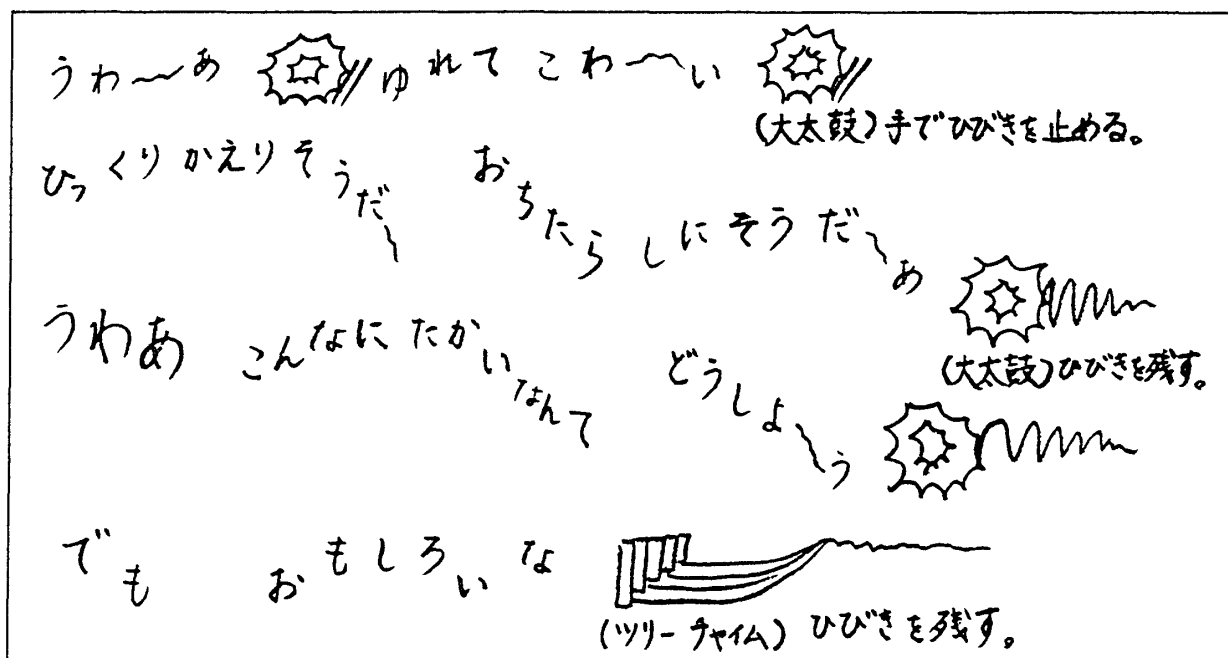
「さようなら。」

〈ふわふわグループ〉…雲の上のふわふわした感覚をイメージしたグループ

Handwritten musical score for the song "くじらぐもにのって". The score is written on two staves. The first staff has a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is written with quarter and eighth notes. Below the first staff, the lyrics are written in Japanese: "ウヒュー ヒュー すごいな ほんとうにのれた ふかふかしてる". Above the first staff, there is a marking "(9:ブリン)". The second staff also has a treble clef and a 4/4 time signature. The melody continues with quarter and eighth notes. Below the second staff, the lyrics are: "ふわふわしてる すべりだみたいだ わたあめみたいだ". Above the second staff, there is a marking "(小太鼓)". Below the second staff, there are two lines of handwritten lyrics: "いつものりたいなあ" and "ずっといたいなあ".

〈ふわふわグループ〉の大きな特長は、全員が四拍子の一定のリズムにのって、表現しようとしている点である。しかも、最初は単なる音読でしかなかった児童の表現が、このリズムの流れにつられるようにして、だんだんふしがついてくる、という現象が見られた。後半の2名は、このリズムに乗りきれなかったためか、旋律まではいかなかったものの、なんとかグループの流れに合わせようと、語尾を長く、だんだん音を高くする工夫が見られた。出だしの児童が、リズムの補助として、タンブリンをつかってリズム打ちをしたのが、このグループに一定のリズム感を持たせたとも考えられる。最初は、興味本位でグループみんなが楽器を持ってやろうとしていたが、だんだん自分のやる事が明確になるにつれ、自分に本当に楽器が必要なのか、自ら考え判断する姿が見られた。

〈ドキドキグループ〉…雲の上の高さの恐怖感をイメージしたグループ



〈ドキドキグループ〉の特長は、楽器を効果的に使用したことがあげられる。音を入れるタイミングは、楽器の担当になった児童の意志により決定していた。この重要な楽器の担当を決めるのに、このグループは一波乱があった。大太鼓は、どうしてもやりたいという児童が多く、決めかねていたので、私の方から次のような提案をした。

「実際に音を出してみても、一番合う音を出せる人に決めたらどう。」

早速、希望者が順に大太鼓を音読に合わせて、即興でたたき始めた。グループ内では、いろいろな意見が出された。しかも、「いまの音は明るいから合わない。」とか、「あまり怖くない。」という一人ひとりの音を鋭く観察したもので、「音が一番よかった。」ということで決まった児童に対して、激しく自分がやると言い張った児童も納得してその子に任せるといった状況ができた。ツリーチャイムは、「でも、おもしろいな。」という、話の雰囲気急変を印象づける音として、言葉を担当した児童本人が楽器を選択し、音の工夫を行った。このグループは、楽器の音や、音を入れるタイミングをみんなで考え出しながら、各個人は、自分の担当する言葉を、怖そうな雰囲気を出せるように、気持ちを込めて音読することに力を入れていた。

〈ワクワクグループ〉…雲の下の様子を見て、心をときめかす感じをイメージしたグループ

イー ヤッ (ホー) (ホー) (p) ピアノのグリッサンド

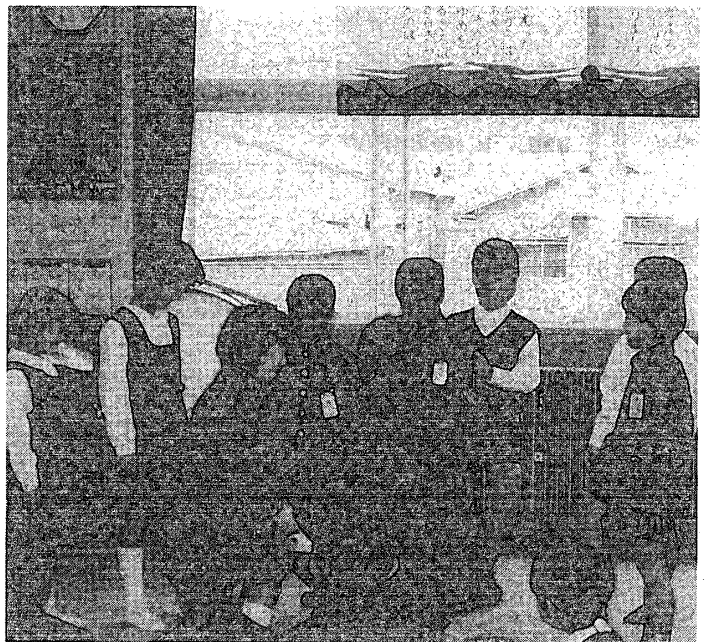
たっ がい ー びー ー ー ー ー

すごいなーあ ぜんぶ いろいろいさくみえる
 たいようが あんまり いろいろいさくみえる まるも いろいろいさくみえる
 ビルも いろいろいさくみえる したのひとが ゆびで いろいろいさくみえる

あ おかしや さん だ ほんたか きうよく か
 (ピアノで伴奏) <以下同じ>

たべたく らら た ぐん (p) ピアノのグリッサンド

〈ワクワクグループ〉の特長は、自分の持っている力を生かそうという姿勢が見られた点である。歌を歌うのが好きな児童が即興で歌い、ピアノを習っている子どもがそれに合うような和音のみのピアノ伴奏を入れる。踊ったりするのが好きな児童が、ぴよんぴよんはねながら、ワクワクの気持ちを体全体で表現しようとする。みんなの前での表現がちょっと苦手な児童もなんとか負けじと音読を工夫しようとする。このグループは仕上がりが早く、即興で歌う活動は〈ふわふわグループ〉に影響を与え、音読をがんばる子どもの活動は、音読だけでも工夫すれば、雰囲気を出せるという自身を、〈ドキドキグループ〉に持たせることになった。



③ 第三次より

自分たちの手で「くじらぐもにのって」がだんだん音楽らしく変わってきた。この音楽を録音して残しておくという作業に入ったときの子どもたちは真剣そのものだった。お互いのグループの演奏を聴き合う中で、自分たちの演奏はもちろんのこと、「もっと歌を多くしたらいい。」とか「あそこであの音は合わないと思う。」など、他のグループの演奏にも耳を傾ける子どもたちが出てきた。でも、最終的にこうしようと判断するのはそのグループが決めることだから、と一言でみんな納得して、最終的な形が出来上がった。最終と言ってもこの時点で一番自分たちがいいと判断したものであって、この後も追究していけばもっと変わる可能性を秘めている。現に、何回か録音したが、全く同じ録音は一つもなかった。録音機器の不調で、一度はみんなのやる気が損ねてしまうというハプニングも起こったが、どうしても満足のいく録音を成功したいという涙ながらの男子の訴えなどもあり、最終録音ではみんなが心を一つにして「くじらぐもにのって」の演奏ができた。録音も不調のテープに変え、MDを使って録音したため、音質もよく納得のいくもので、子どもたちと私の貴重な宝物になった。

4 考察

本節では、児童の学習活動の実際の分析を通して、研究仮説の検証を行う。

表現する場面が子どもたちに明確に意識づけられるならば、自分の気持ちに合った表現を意欲的に工夫できるであろう。

(1) 表現する場面が子どもたちに明確に意識づけられていたか

くじらぐもにのって歌うという場面設定は、国語の読みとりや授業の中での言葉かけなどで子どもたちに意識づけられていた。自分がかくじらぐもにのったとしたらという思いをそのまま歌詞や音読として生かしていったことは、子どもたちのこの音楽への積極的な参加につながっていった。全体的に楽しい雰囲気の中で授業が進んでいくことができた。しかしながら、歌う場面で座り込んでしまう子どもや歌を忘れて教室を動き回ったりする子どももいた。低学年という発達段階もふまえて、音楽の中にどんどん引き込んでいき、集中力の持続を促すような言葉かけなどの支援の工夫が必要である。

(2) 自分の気持ちに合った表現を意欲的に工夫できていたか

ここでの具体的な支援としては、自分がかくじらぐもにのったとしたらという思いをまとめた言葉を、そのまま歌詞やせりふとして、自分たちなりに音楽表現をできる場面を設定したことである。結果として、出てきた言葉を即興で歌にした子ども、簡単な打楽器でリズムを打ちながら、言葉を即興で歌にした子ども、言葉はせりふとして生かし、打楽器で雰囲気に合う音を加えて表現した子ども、言葉を気持ちを込めて読むことに専念した子ども、言葉にリズムをつけて読む子ども、同じ言葉を数人で読み、音の重なりを生かした表現をした子ども、言葉にリズムをつけ、体をリズムに合わせて動きながら歌った子どもというように、様々な表現が生まれた。既習の内容を生かしたものの、他の子どもの表現を模倣したものや自分なりにアレンジしたもの、自分の家での習い事を生かしたものなど表現の出どころも様々だが、共通して言えることは、自分のこれまでの体験を自分の表現に大いに生かしている点である。このことは、今後さらに音楽経験を積み重ねていけば、より個性的で多様な表現が生まれる可能性を物語っている。

今回の題材で、子どもたちは様々な音楽的要素をほとんど無意識のうちに自分の表現に生かしていた。リズム（言葉や動き）、音色（音の明暗、音の高低、音の大小など）、旋律、音の重なり、などである。これらのことについては、今回は特に取り上げて学習する場面は設けなかった。しかし、第三次の表現をし合う中で、子どもたちの相互鑑賞の気づきとして、音楽的要素に関するものを

発表する子どもはいたので、そのときには子どもたち全員に「こんな工夫をしたら、音楽らしくなったんだね。」という具合に子どもたちの発表と要素を結びつけて広めていった。学年が上がるにつれて、このような場面を通して、これらの大事な音楽的要素を子どもたちにきちっと具体的な音としてとらえられるようにしていけば、音楽表現を創造していくための基礎・基本が定着していくものではないだろうか。今後もこのことについては研究を積んでいきたい。

5 成果と課題

本実践を含めて、私はこれまでに国語科の教材を音楽表現と結びつけて教材化し、実践研究を行ってきた。そのこともふまえて、ここではまとめていく。

成果であるが、本実践においては、まず扱った教材曲が子どもと教師の創作によるオリジナル曲であったことが挙げられる。これまでの実践では「ちいちゃんのかげおくり」のような既成曲や教師自作による曲「どきん」というように、曲の創作段階での子どもの関わりが薄く、曲を表現する段階での子どもの活動が中心になりがちであった。今回、子どもたちの創作する部分を曲に盛り込んだことで、曲をつくっていく段階を含めた子どもの活動に広げることができたことは価値があったように思う。

課題は、扱う題材が国語科としてのねらいや価値を持つものであり、音楽科としてのねらいと、どう絡み合わせていくかである。音楽の教科書にも「お話を音楽で」という題材が系統的に低学年から設定されている。これをこなせば、私が行っているような実践は必要ないであろう。しかし、あえて私が国語科との関連を図った教材化に取り組むのには、それなりの理由がある。

まず、音楽の教科書の「お話を音楽で」の題材は、「三匹のこぶた」「おむすびころりん」とか「かさじぞう」「つるのおんがえし」「走れメロス」というように、学年に応じて、子どもたちのよく話を聞いていそうなものが選ばれている(教育芸術社の例)。とは言っても、話を知らない子どもは必ず数人いるから、どうしても子どもたちがあらすじをつかむ時間が必要になる。「家で読んでくるように」などと簡単に済ませる方法もあるが、イメージを深めて音づくりをグループでしていく段階において、個々の読みとりの差が、細かい表現までの共通理解に及ばず、表現の広がりや深まりまでにたどり着けないことが多いだろう。その点、国語でみんなが学習した題材であるとするれば、深い読みとりから得た共通のイメージをもとに、音楽表現が話の細部に至る様子や登場人物の心情にまで広がり、個々の自分なりの表現とも結びつき深まっていくのではないだろうか。

次に、授業時数の問題である。新しい教育課程において、教育のスリム化や「総合的な学習」の導入という動きで、現在の授業時数の確保は難しい。他教科との合科、横断的学習といった方法で、各教科とも内容のスリム化を進めていかねばならない。その微々たる部分ではあるが、「お話を音楽で」の題材を国語で習う教材と関連させて設定していくのは適当な方法と考えている。

最後に、子どもの興味・関心・意欲の問題である。これまでの私の実践の手応えから述べると、3年生の場合「かさじぞう」よりは「ちいちゃんのかげおくり」の方が、子どもは食いついてきて、一生懸命歌っていた。話が歌いながらイメージできるから涙を流す子どもも現れた。6年生の場合「銀河鉄道の歌」よりは「赤い実はじけた」を意欲的に歌った。お話の内容に照れながら歌う姿があった。そして今回の1年生「くじらぐもにのって」の場合、私の実践の中で比べる対象こそないが、声に勢いがあつたし、歌詞の中に入り込んで活動する姿が見られた。歌を、ここまで歌詞の意味を感じながら歌う姿はなかなか見られるものではない。

これらの魅力を生かしていくためにも、国語科と音楽科のねらいを明確にし、それぞれの持ち味が生かされるように教材化を進めていくのが今後の課題と考えている。(本校教官)