

# 音楽科の特性に応じた思考を育むカリキュラムの開発

— 小学校低学年を中心に —

森保 尚美 近藤 知美 奥本 絢子 権藤 敦子  
寺内 大輔

## 1. はじめに

カリキュラムは計画・実施・結果の3つの次元をもつといわれる。すなわち、学習指導要領や学校の教育計画等の次元、授業を含む実施場面の次元、そして、学びの総体として、児童が結果として身に付けたものという次元である。いいかえれば、学校で教育計画を作成していくという作業では、学習指導要領に準拠しながらも、授業という実施場面を想定し、児童の学びの総体としてのカリキュラムを教師自ら捉え直していくことが求められているといえよう。

音楽科の授業では、合唱や合奏を「みんなで楽しむ」場面が想定されることが多く、全員で一つの音楽をつくっていく体験を通して、協同する喜びを感じることができる。また、生活の基盤としての学級では、合唱等の活動を「みんなで楽しむ」中で学級集団をつくり、協同での学びへと結びつけていく働きかけは有効である。しかし、その一方で、「みんなで楽しむ」活動によって授業を成立させやすい特性は、ともすると、一人ひとりの児童がもっている音楽的な衝動や内的な要求への顧慮のもとに授業を実施し、児童の個の学びの履歴を見つめながら結果としての学びを成立させるという視点を見落とす要因にもなりうる。

子どもたちと音楽のかかわりには、小学校就学以前に、それぞれ生まれたときからの履歴がある。また、学齢期においても、好むと好まざるとにかかわらず、自らの文化環境の中でそれぞれ音楽とかかわりをもつ。児童のうちにある学びの履歴を考えたとき、音楽科は他教科以上に学校での授業との接続が単純には構想しにくい教科であるといえよう。しかし、多様な履歴をもった一人ひとりの児童が、授業では共通の教育課程のもと、教師によって計画された歌唱・器楽・音楽づくりと鑑賞という括りでの一斉の音楽活動に参加することになる。

個の内面でおきていることを、協同での学びの中どのように位置づけていくか、その学びの中でどうやって発展させるか、授業者は常に学級での授業で意識している。しかしながら、児童の音楽表現を起点とし、音楽科の特性に応じた思考の連なりを生み出し、やがては、様々な音楽文化に能動的・主体的に一人ひとりがかかわっていくことができるようにするためには、これまでの学習内容と教授=学習活動を見直し、児童の音楽的思考過程の発展を軸としたカリキュラムの開発が求められる。ここでいう「思考」とは、意識的な認知プロセスのみでなく、人が無意識に行っている認知行為も含め、心の中で行う認知活動すべてを包括的に意味している(今井2010:p.7)。

公的な教育課程をふまえつつ、まずは教師が児童の学びの総体としてのカリキュラムを意識し、「児童の音楽的思考を育む」という視点に立つ。そして、生活の中での子どもたちの学びの履歴と、学校における教育課程との接点を探りながら、児童にとって「なじみのある」音楽とのかかわり方を、学習活動へと展開できるよう構想する。それは、やがて、様々な様式や種目、ジャンルの音楽へと世界を拡げ、主体的にかかわっていくための音楽的思考を育むものでなければならない。

本研究では、他教科での論理的思考とは異なる音楽科の特性に応じた思考のあり方を探求し、それを導くコンテンツ・リテラシーをふまえながら、一人ひとりの学びの履歴に位置づくことのできる音楽科カリキュラムの検討を目的とする。

## 2. 研究の前提—表現へのアプローチ—

児童の音楽表現を起点とし、「なじみのある」音楽とのかかわり方から展開する学習活動とは、具体的にはどのようなことであろうか。歌唱表現を例に、表現

Naomi Moriyasu, Tomomi Kondo, Ayako Okumoto, Atsuko Gondo, Daisuke Terauchi.

A study of the curriculum development for fostering children's thinking ability: Focusing on the music classes of the lower grades of elementary school

へのアプローチの方法について述べてみたい。

2008年改訂の『小学校学習指導要領解説 音楽編』には、学習指導要領で「自然で無理のない歌い方で歌う」と規定された部分の解説として、「合唱曲などの西洋音楽の技法によってつくられた楽曲を歌う際には、従来行われてきている頭声的な発声と差異はない。しかし、教材によってはその楽曲の音楽的な特徴から頭声的な発声では不自然である場合もあり」と示されている(p.47)。この解説からは、取り組む音楽の様式によって、その様式にふさわしい表現を目指していくべきだという考えが窺える。しかし、「多様な音楽を幅広く直接体験することが大切であること」が示されているように、小学校音楽科においては、取り上げられる音楽様式が多様であればあるほど、目指すべき表現も多様にならざるを得ない。

そのような多様な表現を子どもたちが獲得していくためには、授業において2つのアプローチが考えられる。1つ目は、児童が取り組む音楽によって、その都度、その音楽の様式にふさわしい表現を目指していく授業である。例えば、「今回は『翼をください』だからこのような歌い方でいきましょう」、「今回は『ソーラン節』だからこのような歌い方でいきましょう」という具合に、取り組む音楽によって変えるのである。この方法は、それぞれの様式にふさわしい表現方法を身に付けるという点では効果的かもしれないが、「特定の様式＝特定の歌い方」という固定された概念をベースとした表現を意識させるため、児童一人ひとりの個性や、表現に対する思いや意図を反映することが難しいということも懸念される。また、「様式」という文化的伝統を、児童の内なる表現欲求とは無関係に取り上げていることについても留意すべきだろう。

他方、2つ目のアプローチは、様式に関係なく、様々な表現を試してみる方法である。例えば「翼をください」をだみ声で歌ったり、バルカント唱法を模して歌ったり、特定のJ-POP歌手の物真似をして歌ったりする活動が考えられる。そのような試みの過程では、その音楽様式にはふさわしくない表現も含まれるだろう。しかし、このような活動が児童にとって、様々な表現のトレーニングになることはもちろん、様々な表現を相対的に捉える思考にもつながり、自らの個性・感性を振り所とした、「自由な」表現の獲得につながっていくことも期待できる。様々な表現を試してみるというこのような方法は、強烈な個性が評価されている歌手、巻上公一も薦めている。彼は、ロックヴォーカルを出発点としながらも、浪曲や能、浄瑠璃、ホームミー、ホームイなど様々な様式の歌唱や、様々な発声を取り入れている。巻上は、こうした様々な歌唱や発

声への挑戦を、あくまでも自分の音楽を表現するためのものとして位置づけており、「歌は勝手に歌うのだということ」を提唱したい」という言葉からは、彼の表現と様式に対する態度が窺える(巻上1998: pp.9-24)。授業場面においても、様々な表現を試みることによって興味深い表現が偶然発生することがある。「いろいろとやってみているうちに、〇〇君がすごく面白い歌い方を開発した」というような姿は、様々なことを試してみるという状況だからこそ生まれやすいのである。

今回の研究では、後者のアプローチを採ることとする。児童が表現のひきだしを増やしていくような取り組みは、自らの思いや意図を見つめ、どのような表現をするかを自分で考える上で重要な(能力的)環境づくりとなる。このアプローチに含まれる「表現の相対化」や「偶然的な表現の誘発」は、本研究のキーワードである「音楽的思考」と深く関係しているのではないかと考えられる。様式にとらわれず、自らの個性や感性を振り所として自分らしい表現、自分にとって価値のある表現を見出していくプロセスから、児童にどのような思考が見られるかを考察・検討したい。

### 3. これまでの実践と課題の設定

様々な表現を試みることによる「表現の相対化」や「偶然的な表現の誘発」をふまえ、本研究のキーワードである「音楽的思考」を促したこれまでの実践を広島大学附属小学校と広島大学附属東雲小学校を例にあげて述べることにする。

これまで、森保は、小学校6学年を対象とした「歌声の特徴を感じ取ろう」の授業実践において、園児、小学生、成人の歌声を児童に提示し、その特徴をつかむために、聴くだけでなく、模倣して歌ってみるという活動を取り入れている。このような「模倣して歌う」という活動は、2. で述べた、様々な表現を試してみるという活動そのものである。児童は、口形や音高、表情などについても意識して模倣し、その結果、声の音色の特徴を感じ取ることができるようになったが、これも、児童が、様々な表現を相対的に捉えていたことが大きな要因であると考えられる。

奥本は、小学校1学年を対象とした授業において「やまびごっこ」を取り上げ、多様な「ヤッホー」の表現を児童に促した。「ヤッホー」というシンプルな呼び声に、様々なヴァリエーションをいろいろと試行してみるという活動もまた、児童の表現をより豊かにするために有意義であった。

近藤は、小学校2学年を対象とした授業において、音楽の仕組みである「問いと答え」に着目し、「かく

れんぼ」を取り上げ、「もういいかい」「まあだだよ」の歌い方を工夫させる活動を取り入れた。「かくれんぼ」は、子どもの遊び歌をもとにつくられている。遊び歌においては、特定の様式に基づく正当な表現などというものは存在しない。「やまびこごっこ」における「ヤッホー」と同様、「もういいかい」「まあだだよ」も、子どもたち自身が表現の仕方を好きなように工夫して歌うことができるジャンルである。特定の様式から解放されたジャンルにおいては、子どもたちは様々な表現をより一層大胆に試行できるだろう。また、「問いと答え」という要素に注目すれば、「かくれんぼ」における、「もういいかい」「まあだだよ」は、将来的には、例えばブルースの「コール&レスポンス」で様々な変奏を加えて表現するということなどに、直接的に繋がっていける可能性をもった活動である。

しかしながら、こうした萌芽的な取り組みはそれぞれ異なる題材設定のもとで個別に行われてきた内容であり、児童の音楽的思考の発展という連続性を意識したものではなかった。そこで、研究代表者および分担者がそれぞれの実践を通して課題としてきた「音楽科の特性に応じた思考の育成」をテーマとし、共同で低学年からの系統性を検討することを研究の課題とした。すなわち、これまでの取り組みを音楽的思考というキーワードで捉え直しながら、互いの実践に対する定期的な意見交流を行い、児童の音楽的思考過程の展開を想定した授業実践と実践の検討を重ねることによって、カリキュラム開発への手がかりを得たいと考えた。

#### 4. 研究の方法

本研究においては、「音楽科の特性に応じた児童の思考を育む」ことを構成原理としてカリキュラムの開発を行う。そのため、工学的接近のように目標を明確にしてゴールを目ざすのではなく、一般的な目標を設定し、それを実現するための創造的な教授・学習活動を通して、学習者にひきおこされた結果を出来るだけ多様な視点から記述し、それに基づいて一般的目標がどこまで実現されたかが評価した上で、カリキュラム開発へフィードバックする、という手順をふむ。そのため、生活単元学習での生活を基盤にしたカリキュラムや特別支援教育等のカリキュラム開発において応用されている羅生門的アプローチ<sup>1)</sup>を援用する。

初年度である今回の研究では、小学校低学年を中心に、第1学年、第2学年、第3学年の授業実践を計画する。すなわち、①「音楽科の特性に応じた児童の思考を育む」ことを研究全体の上位目標に設定、②それを実現するための授業の構想、③授業研究と考察、と

いう段階を経て検討を行い、カリキュラム開発に向けた方向性を探る。それと同時に、「音楽科の特性に応じた児童の思考を育む」視点で授業設計を行い、児童の表現を分析・検討することにより、実践者自身の授業改善につなげたい。

#### 5. 実践報告

##### 【実践事例1】

##### (1) 題材名「ネコのたびをあらわそう」

本題材では、合唱組曲『11ぴきのネコ』を取り上げ、ネコの旅する様子を、身体表現や擬声語<sup>2)</sup>のオスティナートを考える活動を通して音楽科の特性に応じた思考を育むことをねらう。

##### (2) 題材計画 (全6時間)

第一次 「11ぴきのネコが旅に出た」を歌う。

第1時 旋律を知り、歌唱する。

第2時 からだを使った表現を考えて歌う。

第3時 からだを使った表現を共有して歌う。

第二次 「雲においつけ」を歌う。

第1時 2つのグループに分かれて輪唱する。

第2時 トーンチャイムで伴奏をしながら歌う。

第3時 擬声語の表す場面や気持ちを想像したり、擬声語のオスティナートを考えたりする。(本時)

(3) 本時 平成24年10月29日(月) 第3校時

2部1年 広島大学附属小学校

[本時の目標]

擬声語の表す場面や気持ちを想像したり、擬声語のオスティナートをつくったりすることができる。

##### (4) 題材の特徴と児童の思考力について

低学年の児童は、身近な生き物に関心を寄せたり、小人やおばけ、カッパなど、物語に登場する不思議な生き物の話題に夢中になったりすることから、大人に比べて人間の世界以外の世界に興味をもっているように思われる。

『11ぴきのネコ』は、井上ひさしが馬場のぼる作の絵本を原作に書き上げた戯曲で、本題材で使用した楽曲は、青島広志が16歳の時に在学していた高校の演劇部のために作曲したミュージカルの中の2曲である。児童は学級文庫で原作『11ぴきのねこ』の読み聞かせを1度経験している。

本時で扱う「雲においつけ」は作者不詳のピアノ連弾曲にもとづくカノン曲で、へ長調のI-VI-IV-V(F-Dm-bB-C)の循環コードの伴奏にのって、いかだにのって海を旅するネコたちの様子が歌詞に表されている楽曲である。

「雲においつけ」の歌を歌唱した際、児童Aがリズムによって平泳ぎのようにからだを動かしたことから、本来の歌詞はいかだにのった設定であるが、音楽室の中をネコになって泳ぎながら、全員にリズムのもつスウィング感を味わわせた。児童Aは、音高を把握するのが苦手な児童であるが、生き物が大好きで、感情移入をして歌っているうちに、伴奏の付点からスウィング感を感じ取ったと思われる。

本時では、導入で、歌詞の中の「スー スー スー」「プー プー ハー」「プップ プップ プップ プップ」などの擬声語がどんな場面を表しているかを尋ねた。すると、しばらく考えたのち挙手があり、「早く進んでいる様子」「息継ぎをしている様子」などの意見が交わされた。

その後、「プップ プップ プップ プップ」が「パッパ パッパ パッパ パッパ じゃだめなのかな」とゆさぶると、「それは、ラッパをふいているみたいになる」というつぶやきがみられた。歌詞が吟味され、選ばれた言葉であることを感じ取らせた後、本時のねらいが、場面の様子や気持ちを想像して、2分音符によるF-Dm-bB-Cのふしで歌詞をカタカナでつくることであることを伝えた。

例示として、「ラン ラン ラン ラン」を示すと、すぐにイメージがわいて即興的に「できた」と声をあげる児童と、「わからない」と戸惑う児童にわかれたが、記入する時間を15分程度設定したところ、全員の児童が記述することができた。

(5) 授業の実際

ワークシートに記述させた後、考えたオスティナートを積極的に発表した児童の表現には「ワイワイワイワイ」や、「ラン ルン ラン ルン

図1 板書記録

ン」などのネコの気持ちを表現したと思われるオスティナートや、「スー スー スー スー」や「プー プー プー」などのネコのからだの動きを表現したと思われるオスティナートなどがあつた。

事後のワークシートによると、3つのアイデアの欄を全て記述した児童は32名中23名、アイデアを2つ記述した児童は8名、アイデアを1つ記述した児童が1名であった。1つしか、記述していない児童のワークシートも、「テークテークテークテーク」と書いてあつたことから、創り方については理解できていたと思わ

れた。児童は、直感的につくって歌ったり、何度も歌って試したりしながら、表1にみられるようなオスティナートを考えることができた。

表2は、擬態語と擬音語に整理したものである。

表1 児童のつくったオスティナート

作品番号	子どもの創ったオスティナート	人数
1	スー スー スー スー スー	9
2	スー スー スー スー スー	7
3	スー スー スー スー	7
4	ラー ラー ラー ラー	7
5	ワイ ワイ ワイ ワイ	4
6	プー プー プー プー	4
7	ラン ラン ラン ラン	3
8	ニャー ニャー ニャー ニャー	2
9	フー フー フー フー	2
10	サー サー サー サー	2
11	ウー イウー イウー イウー	2
12	ラン ラン スー スー	1
13	ラン ルン ラン ルン	1
14	ファン ファン ファン ファン	1
15	パン パン パン パン	1
16	テーク テーク テーク テーク	1
17	ワー ワー ワー ワー	1
18	イエー イエー イエー イエー	1
19	ユー ユー ユー ユー	1
20	オー オー オー オー	1
21	ネー コー ネー コー	1
22	キー キー キー キー	1
23	リー リー リー リー	1
24	ウー ウー ウー ウー	1
25	ポー ポー ポー ポー	1
26	カー カー カー カー	1
27	キン コン カン コン	1
28	デー テー テー テー	1
29	ロー ロー ロー ロー	1
30	バン バン バン バン	1
31	ドンドンドン	1
32	フー フー フー	1
33	グー イグー イグー イグー	1
34	グオー グオー グオー グオー	1
35	シー シー シー シー	1
36	アー アー アー	1
37	ハー ハー ハー ハー	1
38	オー オー オー オー	1
39	ヤー イヤー イヤー イヤー	1
40	ヤッター ヤッター	1
41	カー カー カー	1
42	ター ター ター	1
43	サー サー サー	1
44	カン カン カン	1
45	トントントント	1
46	リーン リン リン	1

表2 児童のつくったオスティナート

人数	擬声語の種類	オスティナート例			
		ワイ	ワイ	ワイ	ワイ
21	擬音語と推察されるもの	ラン	ラン	ラン	ラン
		イエー	イエー	イエー	イエー
		ヤッター	ター	ヤッター	ター
		キー	キー	キー	キー
		リーン	リーン	リーン	リーン
63	擬態語と推察されるもの	スー	スー	スー	スー
		スー	スー	スー	スー
		プー	プー	プー	プー
		スー	スー	スー	スー
		ラン	ラン	ラン	ラン
		サー	サー	サー	サー
		ドーン	ドーン	ドーン	ドーン

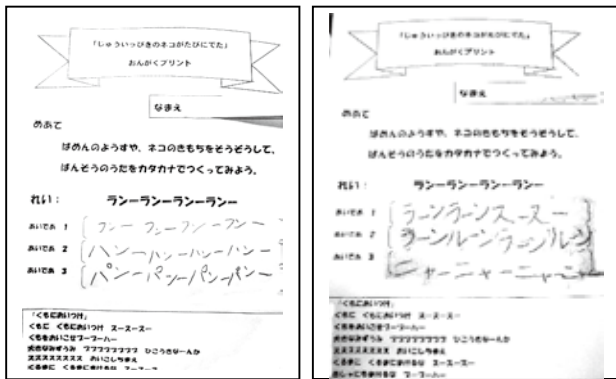


図2 児童のワークシート例

## (6) 実践者の考察

児童のつくったオスティナートの中には、体を使って泳ぎながら動いた経験を反映した「スイスイ」、「スイスイー」などの擬声語を多くの児童（16名）が好んでいた他、元の歌で使用されている「ス」や「プ」などの言葉が、複数の児童のワークシートに見られた。

一方、「ネーコーネーコー」など児童の独自の表現も多く、総計46種類の表現が記述されていたことがわかった（表1）。

また、実際の音声（「ニャーニャー」、「ワイワイ」）などの擬音語を考えた児童に比べ、ネコが息をつぎながら旅する様子（「フーフー」）や、嬉しい気持ちを表す擬態語を考えた児童が過半数を超えていた（表2）。

本時をふりかえると、伴奏を考えて発表した時間は関心が高く、集中していたが、つくったオスティナートと、歌とをあわせる活動については、充足感を味わわせることができなかつたように思われた。トーンチャイムでF-D-<sup>b</sup>B-Cと伴奏しながら歌った時に比べ、オスティナートの言葉と歌詞の言葉が重なって聞こえにくく、つくった言葉の効果を感じにくかつたのではないかとと思われる。

一方で、言葉によるオスティナートをつくる活動については、低学年段階であっても自分の思いを反映させながら即興的につくることができ、つくる活動を通して、自分の内側にある思いを明確にしたり、元の歌詞の内容を味わう力を高めることができたりする点で有効な学習活動であったと考える。

## 【実践事例2】

### (1) 題材名 「リズムであそぼう」

本実践は、問いと答えや反復の音楽の仕組みを使って、簡単なリズムの音楽をつくることを通して児童の音楽的な思考を育むことをねらう。

### (2) 題材計画（全5時間）

第一次 リズム遊びを通して、リズムで表現する面白さを感じ取る。

第1時 問いと答えを生かした歌を歌ったりリズム遊びをしたりする。

第2時 言葉に合わせてリズムをつくり、リズム遊びをする。（本時）

第二次 音楽の仕組みに気を付けて、鑑賞曲を聴く。

第1時 反復の表現を感じ取って、組曲『動物の謝肉祭』より「化石」を聴く。

第三次 問いと答え、反復のよさや面白さを生かし、簡単なリズムの音楽をつくる。

第1時 グループで、簡単なリズムの音楽をつくる。

第2時 つくった音楽をお互いに聴き合う。

(3) 本時 平成24年11月26日（月）第5校時

第2学年1組 広島大学附属東雲小学校

〔本時の目標〕

言葉に合わせてリズム遊びをすることを通して、4拍分のリズムをつくることができる。

(4) 題材の特徴と児童の思考力について

本題材の特徴は、問いと答えや反復のある音楽を歌ったりその仕組みを音楽づくりに取り入れたりすることで、音楽の仕組みに気付くことができること、リズム遊びをしたりリズムパターンや簡単なリズムの音楽をつくったりすることを通して、リズムにのることの心地よさや自分でつくった音楽を演奏する楽しさを味わうことができることであると考えられる。

拍の流れによってリズム打ちをしたり、即興的にリズムをつかってリレーしたりするリズム遊びの活動は、低学年で継続的に行うことで、音楽活動の根底にかかわる音楽的感受性を育てるために効果がある。また、簡単なリズムの音楽をつくる活動では、問いと答えや反復を取り入れることによって、問いに対する答えとなるリズムの組み合わせや反復のしかたを児童が試行錯誤しながら進めることとなるため、児童が音楽と向き合い、音楽的な思考を育むことにつながると考えた。

(5) 授業の実際

①リズム遊びをする。

問いと答え（模倣・対照）、 Rond 形式を使って、2人組で即興的なリズム遊びをした。毎時間、いろいろなリズム遊びを取り入れることによって、4拍分のリズムを即興的に作り、拍の流れによってリズム打ちをすることができるようになってきた。

②「やおやおみせ」の歌でリズム遊びをする。

八百屋に売っている野菜を児童からいくつか挙げさせ、野菜の名前を唱えながら手でリズム打ちをするようにした。この遊びは、この後の活動である児童一人ひとりが自分の4拍分のリズムをつくる手がかりとな



ることをねらった。そのため、野菜の名前をみんなで決めた後は、児童に自由にリズム打ちをさせ、その中から多様なリズムを引き出せるように教師がリズムを選んだ。

最初は、3文字の言葉は四分音符3つと四分休符1つ、4文字の言葉は四分音符4つと、どの児童も同じようなリズムだったが、教師がリズムを選んで取り上げていくうちに、二分音符や八分音符、付点音符、また、休符を取り入れた友だちとは違ったリズムを面白がって考えるようになった。

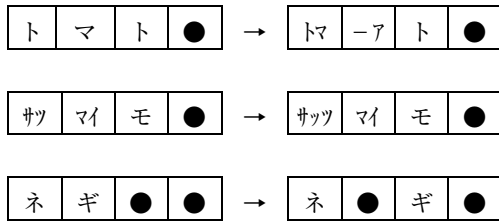


図3 児童のつくったリズムの変移

③おでかけしたいところを挙げ、「やおやのおみせ」の替え歌で、リズム遊びをする。

行ってみたい場所に関する言葉を集め、言葉を唱えながら手拍子でリズム遊びをした。言葉を手がかりにしながら、複雑なリズムも即興的に考えることができた。「○○○へおでかけしよう～」と教師が替え歌を歌うことから始め、言葉のリズムリレーをより楽しんで行うことができた。「おでかけしたいところ」と言う設定が児童の興味を引き、「果物屋さん」「遊園地」「水族館」「オーストラリア」「海」「宇宙」など行ってみたいところのイメージが膨らんだようだった。

④一人4拍分の「おでかけリズム」をつくる。

「おでかけリズムを考えよう」として、一人4拍分のリズムづくりを行った。最終的に、4人グループで「おでかけの音楽」をつくるため、グループで行きたい場所を選び、一人一つの言葉を決めた。多様なリズムをつくることができるように、一つの言葉を手がかりに4種類のリズムをつくるようにした。

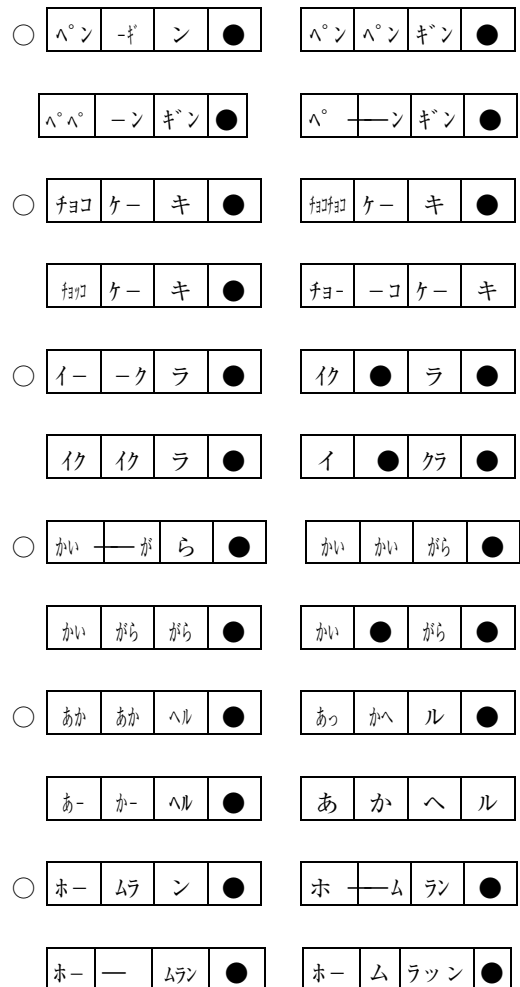
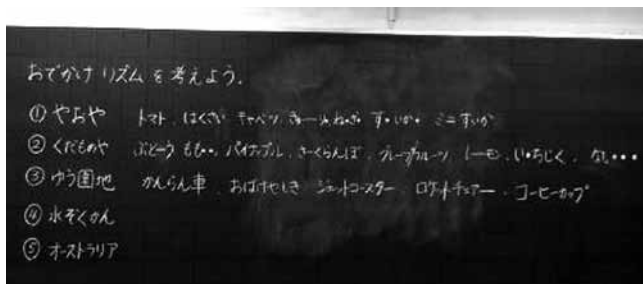


図4 児童のつくったリズム

児童は言葉を決めた後、その言葉を手がかりに手拍子をしながら言葉のリズムを変化させていた。全員が4拍分のリズムを4種類つくることができた。長く伸ばすリズムの位置を変えたり伸ばした後に十六分音符のような細かいリズムを入れたりして変化させることを楽しむ様子が見られた。また、休符を2拍目や3拍目に入れて音を短く切り、より多様なリズムができるように考えている児童もいた。このような児童は、休符を取り入れることの面白さに気付いているものと思われる。一方、言葉の唱え方は異なるが、同じリズムになっていることに気付いていない児童も見られた。この4種類のリズムの中から気に入った言葉のリズムを一つ選んで、自分の「おでかけリズム」を決定した。

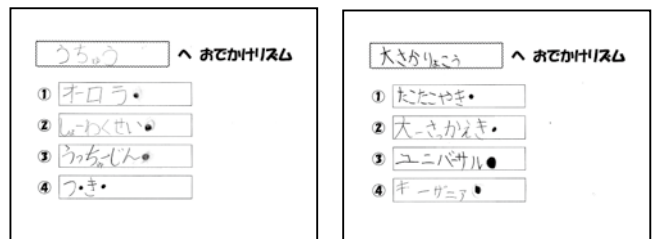




図5 グループのおでかけリズム

(6) 実践者の考察

児童は、自分の決めた言葉を手がかりに、全員が4種類の4拍分のリズムを考えることができた。これは活動②でリズム打ちをしている児童の様子を見て、教師がリズムを選んで取り上げた後、つくるリズムの種類が増え、活動が活発になったことから、友だちのつくったリズムを聴くことで、モデルが示され、もっと面白いリズムをつくりたいという児童の意欲が高まったためと考えられる。また、毎時間、授業の始めにリズム遊びを取り入れ、即興的にリズムをつくったり、電子オルガンのリズムボックスを使い、拍の流れによってリズム打ちをしたりしたことも自分でリズムをつくるための手立てとなっていたからではないかと考える。

今回の学習は、児童のよく知っている「八百屋のお店」の遊び歌を発展させ、「〇〇〇へおでかけ」の替え歌を歌って「おでかけリズム」をつくったが、低学年では、イメージが膨らむ遊びの要素を取り入れることによって、学習意欲が高まることがわかった。

自分でリズムをつくる活動を通して、多様なリズムに触れ、リズムの特徴や面白さに気付く力を育てるために、有効な学習であったと考える。

【実践事例3】

(1) 題材名 「おまつりの歌をつくろう」

本題材では、拍の流れを感じながら歌に合わせて体を動かしたり、言葉と手拍子をつくらせてリズムに合わせて歌ったりして、体でリズムを感じて表現する。これらの活動を通して音楽科の特性に応じた思考を育むことをねらう。

(2) 題材計画 (全4時間)

- 第一次 からだでリズムを感じ取ろう
- 第二次 言葉に合ったリズムをつくろう
- 第1時 「ドッジボールの歌」を歌い、言葉に手拍

子を重ねる。

第2時 「おまつりの歌」をつくり、言葉に合ったリズムをさがし演奏する。(本時)

(3) 本時 平成24年11月19日(月)第4校時

第3学年1組 広島大学附属東雲小学校

[本時の目標]

おまつりの場面を思い浮かべ、言葉に合ったリズムをさがすことができる。

(4) 題材の特徴と児童の思考力について

第一次では「ドッジボールの歌」を歌い、応援の様子を表す言葉と手拍子をつくり、お互いに発表し合っ言葉と手拍子を重ねて表現することの楽しさを味わうようにする。

第二次では今までの学習を生かし「おまつりの歌」をつくる。おまつりの様子を表す物・音・気持ちに注目しながら、言葉に合ったリズムをさがすようにする。

本学級は、音楽が流れると自然に体が動き出す児童が多い。10月に取り組んだ「赤鬼と青鬼のタンゴ」では、歌詞に合った振り付けを考え、タンゴのリズムに合わせ、体全体で踊ることができた。これまでに自分の名前を使ってリズムをつくったり、友だちとつながりたりした経験がある。しかし拍の流れによってリズムを打つことが難しい児童もいる。

指導に当たっては、体全体を動かす活動を多く取り入れ、自然に拍の流れにのれるようにしていく。本校には4種の色組(赤白青緑)があり、運動会や体育の学習などで、このグループを使って活動している。「ドッジボールの歌」を歌う時、この色組を取り入れ対戦したりすることによって、応援の雰囲気を生み出しやすくと考える。さらに「おまつりの歌」をつくる際には、写真を掲示するなどイメージを膨らませやすい環境づくりを工夫していく。おまつりの様子を表す物・音・気持ちを共有する場を設定し、児童全員が「おまつりの歌」づくりに主体的に取り組めるようにする。

(5) 授業の実際

導入では「赤鬼と青鬼のタンゴ」を振り付けをつけて歌うとともに、前時で取り組んだ「ドッジボールの歌」を使い、色組ごとに応援合戦をした。一人では恥ずかしい児童も10人前後のグループの仲間に影響を受け、しっかり声を出し、手をメガホンのようにしたり運動会で応援合戦をしたときの振り付けを取り入れたりするなど身体表現をしながら歌うことができた。

「おまつりの歌」をつくる際には、写真を掲示したホワイトボードを準備し、イメージを膨らませやすいようにした。おまつりにはどんな物が出てくるか、どんな音が聞こえてくるか、どんな気持ちになるか、

この3点を考えながら「おまつりの歌」に結び付けるようにした。写真を指さしながら「これは何かな」と問うと「花火」「バーンって言うよね」「そうそう、周りの人がわあ～ってね」「夜だから眠かったりするよね」「煙で曇ったりとか」など、一人の児童の答えに続いて、他の児童も発言し、どんどんイメージが豊かになっていった。花火の様子を表すために身体表現をした児童もいた。

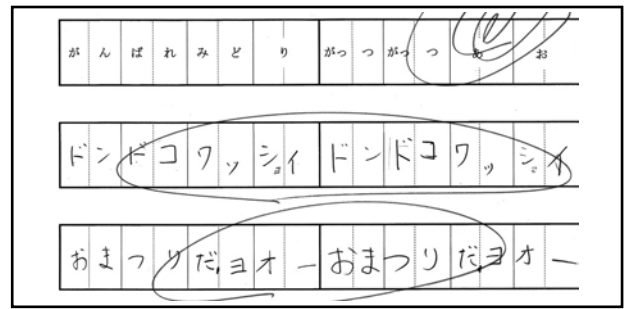


図8 児童のワークシート例②



図6 「おまつりの歌をつくろう」板書



本時では図7, 8のようなワークシートを用いて授業を展開した。児童の思考の手がかりとなるよう1段目には前時に取り組んだ「ドッジボールの歌」を例として載せた。2段目・3段目には8マス作り、間に点線を入れ四分音符ならば8個分、8分音符ならば16個分の記述ができるようにした。授業者は2段目が完成すればよいと考えていたが児童は積極的につくり、3段目まで完成した児童は33名、ワークシートの裏まで使って3つつくった児童が1名いた。その結果73曲もの「おまつりの歌」ができた。

表3には代表的な24曲を載せた。分類は8つである。1～3は反復を使用している。1と2はかけ声を反復させて臨場感を出している。3は4拍を2回反復させて8拍にしている。「ヨオー」という伝統的なかけ声も用いている。4～6は対比を使用している。4は同じ花火という題材に対して相反する気持ちを対比させている。5は聞こえてくる音を対比させている。

表3 児童のつくった「おまつりの歌」

1	おみ	こし	きん	きら	わっ	しよい	わっ	しよい
2	が	ん	ば	れ	が	ん	ば	れ
3	おま	つり	だヨ	オー	おま	つり	だヨ	オー
4	こわ	いな	はな	び	きれ	いな	はな	び
5	ドン	ドン	たい	こ	パン	パン	はな	び
6	かぐ	らが	こわ	いよ	やた	いは	たの	しい
7	かぞ	くて	たの	しい	わた	がし	おい	しい
8	くじ	びき	しよ	う	から	あげ	たべ	よう
9	ほく	ほく	とうもろ	こし	もぐ	もぐ	もぐ	●
10	き	もの	きこ	なし	きれ	いに	おめ	かし
11	わた	がし	たべ	たり	はな	びを	みた	り
12	ヨー	ヨフ	った	らラッ	キー	あっ	つれ	た
13	よる	になっ	たら	●	きれいな	はな	び	●
14	うま	そう	だとう	もろこし	ぜっ	たいう	まい	●
15	おもいっ	きりー	たのし	むそ	いっしょう	のおもいで	つくー	るそ
16	はな	ひド	カー	ン	はな	ひド	ッカ	ン
17	はっ	なび	だ	あ	やっ	たい	だ	あ
18	た	い	こ	が	ひ	び	ー	く
19	おみ	こし	わっ	しよい	いの	こて	はん	じよう
20	おろ	ちを	たお	せー	ぜっ	たい	たお	せー
21	よーい	せえこー	らせ	きーぶん	がよー	くなー	るおーま	つーりだー
22	はな	びは	うる	さい	わた	がし	うま	い
23	ねむ	たい	おま	つり	ドン	ドコ	たい	こ
24	よる	には	なび	たよ	ねる	ひと	ねむれ	ない

6はおまつりに出てくるものを前半と後半で対比させている。7～9は韻を踏んで歌を構成している。7と8は文末の韻を踏み、語呂合わせをしている。9は動作は異なるが音が似ている言葉を連ねて韻を踏んでい

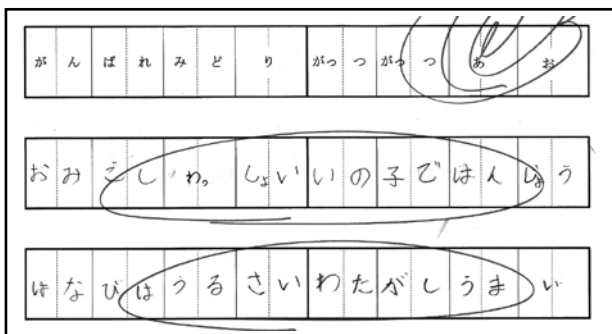


図7 児童のワークシート例①



る。10～12は物語や詩のような世界観を感じる。10と11はまるで俳句のように限られた言葉で情景を表している。12は実際に自分が体験したことをもとに日記を書くような感覚で歌に表している。13～15はラップのように1拍にたくさんの言葉を詰め込んだ要素を感じる。1拍に詰め込んでいるので、強拍の部分に言葉のアクセントが来ていないなど面白いつくりになっている。ひらがなでつくるように児童には呼びかけていたがこの分類では漢字で書いた児童も何人かいた。16～18はリズムを変化させて構成している。16は「ドカーン」と「ドッカーン」になっており2回目の花火の方が大きかったことが予想される。17はもともとこの言葉には促音は入っていないが、歌には入れることで動きを生み出している。18は1拍を四分音符一つで構成する珍しいタイプであったし、ひびくという現象を音を延ばすことで表そうとしている。19～21は生活経験をもとにして考えている。写真にはおみこしはあったが、いのこの場面はなかった。しかし19の児童は「はんじょう」までつくっているのも、実際にいのこまつりに参加したことがあり、歌いながら活動した経験があると考えられる。20の児童は神楽の写真を見て「おろちだ」とつぶやいた。写真にはおろちは写っていない。しかしそのような演目が神楽にあるということを知っていた。21は73曲中たった一つのかげ声であった。22～24はおまつりに対して否定的な気持ちを使っている。イメージを共有している場面で肯定的な感想ばかり出たが、それではみんなと同じ考えになって面白くないと考えた児童がいたと思われる。面白さを追求する児童の特性が見えた作品である。

#### (6) 実践者の考察

肯定的な言葉、拍節的なもの、よくあるかけ声などが使われるだろうと実践者は予想していた。しかし児童の言葉は予想以上に豊かであった。韻を踏んだり、対比をさせたりして歌をつくったのには驚いた。日常の生活の中に児童の音楽的思考に結びつく素材はたくさんあり、それを引き出したり、友だちと交流させたりしながら学習を進めることができた。自文化の生活経験を手がかりに工夫して「おまつりの歌」をつくることができたという点で有効な学習活動であったと考える。

#### 6. まとめ

2校3名の実践において、音楽的思考を促すことをねらった学習であれば領域や題材を問わないこととして、授業の構想を行った。その結果、児童の内にある思いを、ふだん使っている言葉を活かしながら音楽表現することが共通項として設定され、それぞれの取り

組みが行われた。

また、音楽科の特性として、他教科における論理的思考以上に「無意識に行っている認識行為を含めた思考」が機能しているのではないかと仮定し、それぞれの実践者が児童から引き出すことができるよう手立てを考え、試みた。

具体的には、【実践事例1】(第1学年対象)の「オスティナートづくり」では、音程とリズムがあらかじめ定まった状態で、「らーん」「すーい」などの擬声語を考えることに特化することによって、擬声語(オノマトペ)の醸し出す質やその効果を味わうことができるような設定があった。また、児童がつくった言葉に対する理由は必須ではなく、児童が偶然気に入って出来た言葉も認めるようなやりとりがされていた。

【実践事例2】(第2学年対象)の「おでかけリズムづくり」では、児童の出かけた場所を手がかりに、4拍という長さがあらかじめ定まった状態で、グループで協力して個々の考えたリズムをつなぐ活動が行われた。言葉とリズムを考えることに特化している点に加え、個々の児童が「反復」や「問いと答え」などの音楽の仕組みを遊びの中で身につけ、活用することができるような手立てが講じられた。

【実践事例3】(第3学年対象)「おまつりの歌づくり」では、多くの児童の生活経験を想起させ、8拍という長さを定め、1拍を2分割する補助線をいれて、8分音符のリズムを喚起し、視覚化できるようなワークシートを用意する手だてが準備された。児童は、おまつりに関する言葉と8拍にあうリズムを考えるうちに、いつのまにか韻をふんだ言葉を考案したり、前半と後半とで対比する言葉を選んだりした他、物語的な要素を取り入れたり、伝統的な掛け声を取り入れたり、ラップのようなリズムを考えたりした。結果として、様々な音楽文化に迫る授業展開となった。

以上のような学びの姿を、第1学年から第3学年の縦の軸で考察したところ、下にあるような、音楽科特性に応じた思考を育む学習活動に関するいくつかの知見が得られた。

#### 【音楽的思考を促す題材】

- ①児童が実感を伴って、感情移入できる題材であること。
- ②拍やリズムなど、児童が活動する上での制約が、児童にとって心地よさを感じ、創作意欲を喚起するような約束になること。

#### 【音楽的思考を促す学習過程】

- ①学年進行に伴って、思考を引き出すための仕掛け(手だて)の数や難易度があがっていること。

② 1 単位時間の学習過程においては、ワークシートに書くことが目的とならないよう、児童が創作に夢になれる時間を確保すること。

#### 【音楽的思考を促す働きかけ】

- ① 拡散的思考や発想を認め、児童の発想にもとづいた音楽的な工夫を評価すること。
- ② 児童の表現に理由や説明を強要するのではなく、即興的に試行錯誤したり習熟したりする音楽活動を十分に保障すること。

## 7. おわりに

本研究では、音楽科の特性に応じた思考のあり方を導く音楽科カリキュラムの開発を目的として、低学年に焦点をあてた授業を構想・検討した。「音楽科の特性に応じた児童の思考を育む」視点での授業設計は、児童の多様な表現を引き出し、実践者の想定を超えた内容も含めて、実践者の授業改善に向けた気付きにもつながっている。すなわち、母語を出発点とし、発達段階に応じた適切な制約を設け、楽譜を介在させない音楽活動を仕組んだところ、児童はそれぞれに試行錯誤を繰り返し、自らの表現に習熟する過程において音楽的思考を働かせ、多様な表現を生み出したのである。今回は低学年を中心としたが、第3学年の実践事例の検討も含めたことで、その道筋が見えやすくなったともいえる。

学力の向上が求められる今日、年間を通して身に付ける力や、1 単位時間で身につける力を保障するよう、逆向きの授業設計を通じて学力を徹底する取り組みが行われている。音楽科においても、指導者がねらいを明確にもち、本時のゴールを想定しておくことは必要であると同時に、「みんなで協同してつくる」合唱・合奏のような音楽活動に価値があることも自明の理である。

しかし、音楽科において、習得する力に応じて、児童の音楽的思考を促し、表現の創造性を保障するような取り組みも忘れないようにしたい。言い換えれば、一人ひとりの児童がもっている音楽的な衝動や内的な要求への顧慮、児童の個の学びの履歴を見つめながら結果としての学びを成立させる視点をもった授業への追究を忘れないよう、十分に配慮しなければならないといえよう。

児童の音楽的思考を促し、なじみのある音楽を起点としながら、やがて様々な様式や種目、ジャンルの音楽へと主体的にかかわっていくような発展をとげることができるようなカリキュラムの開発のためには、今

後は低学年から高学年、さらに、中学校への連続性を考慮しながら、継続的な研究の積み重ねと検討が必要である。

なお、研究にあたっては全員で検討を行い、5-1、6.7.を森保、5-2を近藤、5-3を奥本、1.4.を権藤、2.3.を寺内が執筆担当した。

## 注

- 1) 羅生門的アプローチとは、1974年にJ. M. アトキンによって提唱された教育課程構成の方法であり、論理的な教育内容・教材構成を行う工学的アプローチと対比される。安彦 (2002, p.127) は、アトキンの類型化について、「彼は具体的な授業づくりのタイプ分けから発展させて、これらを、どちらが悪いとか古いなどというのではなく、どちらもそれぞれに応じて使い分けるべきものとして示している(中略)例えば、『工学的方法』は『技能』の習得などを目的とする場合によいものに対して、羅生門的方法是、『創造的思考力』の育成を目的とする場合によい」と述べている。また、湯浅ら (2008, pp.12-14) は、障害児教育において羅生門的アプローチを視野に入れる必要を唱え、「こうした2つのカリキュラム開発の原理を障害児の教育でどう考えるのかがカリキュラム研究の課題である」とする。
- 2) ここでは、擬音語と擬態語を総称し、広く擬声語とする。オノマトペと言い換えることもできる。

## 引用・参考文献

- 1) 安彦忠彦 (2002) 『改訂版 教育課程編成論—学校は何を学ぶところか—』放送大学教育振興会
- 2) 今井むつみ (2010) 『ことばと思考』岩波書店
- 3) 卷上公一 (1998) 『声帯から極楽』筑摩書房
- 4) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社
- 5) 湯浅恭正編著 (2008) 『特別支援教育のカリキュラム開発力を養おう—授業を「深める」ことのできる教師になる』黎明書房

## 参考楽譜

- 1) 井上ひさし作詩・青島広志作曲『11ぴきのネコ』(実践・合唱指導全集Part II 小学校編), 東芝EMI, HCD-1409/10-24, 解説p.45
- 2) 作詞者不詳・フランス民謡「八百屋のお店」広島市小学校音楽教育研究会編 (2009) 『ひろしま みんなのうた 改訂版』全音楽譜, p.53