

# すすんで聴く子どもの育成をめざして

## 「音楽的な感受」をはぐくむ創造的な学習活動

音楽科研究会議

川崎 靖弘<sup>1</sup>

牛尼 富子<sup>2</sup>

河野 由美<sup>3</sup>

服部えり子<sup>4</sup>

### 要 約

最近、授業の中で音楽や音にすすんで耳を傾け、心で受け止めることができていない子どもを見かける。その要因として、子どもをとりまく環境が子どもに与える感性を変えていると考えられるが、更に音楽科教育においても「音楽的な感受」が大切にされた活動が行なわれてきたかという点にも目を向ける必要がある。

そこで、本研究では主体的によりよい表現を工夫しようとしたり、より深く音楽を理解しようとして「聴き」「感じ取ろう」とすることを主体性のある「音楽的な感受」としてとらえ、このように「音楽的な感受」をはぐくまれた子どもを「すすんで聴く子ども」とした。そして「すすんで聴く子ども」を育成するために、検証授業の中でねらいをもった「創造的な学習活動」を行い、「音楽的な感受」がどのようにはぐくまれ、どのような学習が有効的であるのかを検証した。

その結果、「すすんで聴く子ども」の姿は、学習活動の過程で様々な音に耳を傾ける姿として見取ることができた。更に、ねらいをもった「創造的な学習」を「音楽的な感受」の構造的側面と感性的側面をかかわらせて行うことによって、「音楽的な感受」の見取りに有効なプロセスと方法を知った。

キーワード：聴く、感じ取る、音楽的な感受、主体性、すすんで聴く子ども、創造的な学習活動

### 目 次

主題設定の理由		
1. 研究の意義	118	
2. 研究のねらい	118	
研究の内容		
1. 研究の仮説	119	
2. 研究の視点		
(1) すすんで聴く子ども	119	
(2) 育てたい「音楽的な感受」	120	
3. 「音楽的な感受」をはぐくむ授業構想		
(1) ねらいをもった「創造的な学習活動」	122	
(2) 創作表現を主体とした授業構想	123	
4. すすんで聴く子どもの育成をめざした検証授業		
検証事例	124	
検証事例	128	
検証事例	128	
研究のまとめ		
1. 研究の成果		
(1) 「すすんで聴く子ども」の育成	130	
(2) 「音楽的な感受」をはぐくまれるプロセス	130	
2. 今後の課題		132
参考文献		132
指導助言者		132

<sup>1</sup> 川崎市立西中原中学校教諭（長期研修員）

<sup>2</sup> 川崎市立白山小学校教諭（研修員）

<sup>3</sup> 川崎市立南河原中学校教諭（研修員）

<sup>4</sup> 川崎市立白幡台小学校教諭（研修員）

# 主題設定の理由

## 1．研究の意義

音楽はそのいとなみの中に常に「聴く」「感じ取る」という活動を伴う。集中して耳を傾けること、心の内の響きを感じ取ることなくして主体的に音楽を鑑賞し、音楽表現をすることはできない。つまり「聴く」「感じ取る」ということは音楽のいとなみの中で、とても重要な活動だと言える。

最近、授業の中で、自ら奏でる音に耳を傾けたり、鑑賞曲や友達の演奏を静かに聴いたりすることができていない子どもを見かける。その原因として考えられることは、都市生活における騒音の増加、家庭生活におけるマスメディアや音響機器の普及、現代社会における音や音楽の氾濫が周囲の音に耳を澄まし、その響きを心に伝えるような感性の一部を鈍らせたこと等が挙げられる。更に、子どもたちの活動に重きをおいた音楽教育において「聴く」「感じ取る」という「音楽的な感受」がどれだけ大切に取り扱われていたのかということにも着目する必要がある。

学習指導要領の改善の基本方針の中で「基礎・基本の徹底」が示され、現行の学習指導要領の音楽科の目標にある「音楽性を伸ばす」は、今回「音楽活動の基礎的な能力を伸ばし」と具体化され、音楽的諸能力の「基礎」になる部分を育成することが明確に示された。

従来の音楽科教育において、「基礎的な能力」は発声の技能、楽器の奏法、読譜やソルフェージュの能力や知識等の技能が強くとらえられ、音楽的な価値や技能を身に付けることが重視されがちであった。そこでは主体的に音や音楽を「聴く」「感じ取る」という情緒面の基礎を培う活動が薄くなる傾向があったように思われる。

学習指導要領に示された「音楽活動の基礎的な能力」とは、いわば音楽の活動に必要な、基になる能力であり、具体的には、子どもが感じたことや心に描いた思いを、自ら声や楽器で表現して伝えたり、演奏のよさや音楽の美しさを感じ取りながら、主体的に聴いたりすることができる能力のことを示している。このように考えると、子どもが主体的に音楽を「聴く」「感じ取る」という主体性のある「音楽的な感受」は「音楽活動の基礎的な能力」の一部であり、その能力を伸ばすことが「基礎・基本の徹底」にもつながるといえる。これからの音楽科教育の中で「音楽的な感受」を育成することは重要な課題の一つであると言える。

## 2．研究のねらい

本来、音楽を「聴く」という行為は単に物理的に「聞こえる」ということだけでなく、必ず感覚や感性が伴って「感じ取る」ことも同時に行っている。したがって、音楽を自ら「すすんで聴く子ども」は、内面では主体的に「音楽的な感受」を行っているはずである。このような感覚は、「聴きなさい」「感じ取りなさい」と一方的に指導して育成されるものではない。様々な音楽の体験の中で自ら気付いて初めて育成されるものである。そこで、本研究ではそのような音楽の体験を創造的な学習活動の中で行い、外見からは分かりにくい「音楽的な感受」のはぐくまれる姿を学習活動の過程を観察することによって見取ることはできないかと考えた。

平成元年の学習指導要領において「音楽をつかって表現できるようにする」という項目で創造的な学習活動が位置付けられてから、創作表現や即興表現の指導方法の研究やその活動を通して創造性を伸ばすことをねらいとした研究が数多く行われてきた。その多くの授業実践から創造的な学習活動が子どもの創造性や音楽性を育成することが検証されている。そこで、本研究では音楽に創造的にかかわる体験が主体性のある「音楽的な感受」をはぐくみ、「すすんで聴く子ども」の育成につながるとい

うことをねらいとして、創造的な学習活動によって「音楽的な感受」がどのように行われ、「すすんで聴く子ども」の育成にはどのようなことが有効であるかを検証するために、研究の主題を次のように設定した。

**すすんで聴く子どもの育成をめざして  
「音楽的な感受」をはぐくむ創造的な学習活動**

## 研究の内容

### 1. 研究の仮説

子どもが音楽を創造する過程で「こんなリズムにしよう」「こんなイメージだからこんな音色にしよう」と、様々な体験を通して音楽に楽しんでかかわっていくことが、主体性のある「音楽的な感受」を伸ばしていくと考え、次のような仮説を設定した。

ねらいをもった創造的な学習活動を楽しく行うことで、主体性のある「音楽的な感受」がなされ、「すすんで聴く子ども」が育成されるであろう。

### 2. 研究の視点

#### (1) すすんで聴く子ども

合奏活動で拍や速度がずれていても平気で、太鼓を大きな音でたたき子どもに、「もっと周りの音を聴いて合わせてたたきなさい」「もっときれいな音でたたきなさい」と言っても、内面的な感覚としての拍のずれや、音色や強弱の違いを感じ取れていない子どもにとっては理解しきれず、かえって音楽に対する嫌悪感を引き起こす原因になることもある。また、教員が一方的に投げかけた通りにその場では表現できた子どもも、他の場面ではその経験を生かせず、発展性のない学習になってしまう場合が多々ある。これらは音や音楽を感じ取り、心で受け止める「音楽的な感受」が育っていないことが原因になっていると思われる。音や音楽を聴き、様々な性質を知り、そのイメージを感じ取る「音楽的な感受」を教員が意識してはぐくまなければ、自ら周りの音を注意して聴いたり、心で思い描く音をイメージしたり、自らの表現と心で思い描く音とを比べることは難しい。

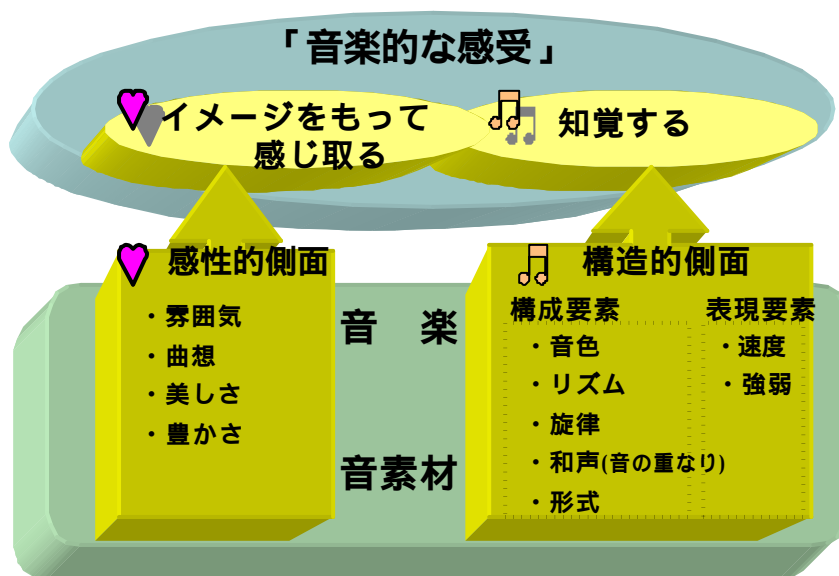
また、「音楽的な感受」は感受したものを主体的に表現しようとする「表現力」につながっていく。ここで言う「表現力」とは技能面を重視し的確に表現する力だけでなく、自らの能力を最大限に生かした「表現の工夫」である。「音楽的な感受」がはぐくまれて初めて、子どもは自ら周りの音を聴いてテンポや拍に合わせ、曲想の雰囲気や全体のバランスに合った強弱や音色で表現の工夫を行うと考えられる。

本研究では、自らの音楽表現や友達の音楽表現のよさや課題を聴き分け、主体的によりよい表現を工夫しようとしたり、音楽の中からよさを味わい、より深く音楽を理解しようとして「聴き」「感じ取ろう」とすることを主体性のある「音楽的な感受」としてとらえ、このように多面的に「音楽的な感受」がはぐくまれた子どもを「すすんで聴く子ども」とした。

## (2) 育てたい「音楽的な感受」

「すすんで聴く子ども」の育成には「音楽的な感受」をはぐくんでいく必要がある。そのためには教員は子どもの現状を把握し、育てたい「音楽的な感受」を明確に学習の中に位置付けていく必要がある。したがって、「音楽的な感受」の内容を明確に理解しなければならない。

従来、音楽科教育の中では聴覚を通して聴くことから認知に至るまでを「感じ取る」という言葉だけで表していた。そのため、音楽のどのような内容をどのように感じ取るかという具体的な観点が不明瞭になる傾向に陥り易かった。そこで今回の学習指導要領では、「知覚」(Perception)という心理学で使われる言葉が使われるようになった。音楽における知覚は主に聴覚を通して音や音楽の性質を知ることである。したがって、音楽の様々な諸要素を聴き分け、その性質を知ることが知覚なのである。また、中学校学習指導要領解説音楽編では「音楽的な感受」を次のように示している。「音楽の構造的側面を知覚し、感性的側面をイメージをもって感じ取ること、ここで言う音楽の構造的側面とは音楽や演奏を特徴づけている構成要素(音色・リズム・旋律・和声を含む音と音とのかかわり合い・形式等)と表現要素(速度・強弱等)を示し、感性的側面とは、音楽のかもしれない雰囲気・曲想・美しさ・豊かさ等を示している。」さらに、今回の改訂では、「音楽を形作る個々の音そのものを音素材としてとらえ、その質感に注目することがやがて、音楽の美しさにつながっていく重要な要因になる」ことが示され、新しい音楽のとらえ方と音楽以外の様々な「音」に対する関心や鋭い感性の育成が掲げられた。図-1はそれを示したものである。



(図1)

そこで、前述の学習指導要領解説音楽編に記されている「音楽的な感受」の諸要素を分類して表-1に整理した。これによって発達段階に合わせた指導事項が見えてくる。しかし、ここで留意しなければならないことは、これらの要素は個々に育成されるものではなく、様々な諸要素が複合的にかかわりあって育成されるということである。また、感性的側面は個々の感性によって感じ方が異なり、知覚も耳で聴くだけでなく、目で見たり肌で触れたりする他の感覚器官との相互作用や、個々の様々な経験によっても異なることが挙げられる。したがって、教員が「音楽的な感受」をはぐくまれる姿を客観的に見取るためには、子どもの現状を把握した上で、構造的側面のどんな部分に焦点を当てて育てたいのかを明確にしながら、音楽活動の中で子どもに具体的に分かりやすく提示する必要があると考えた。

学習指導要領解説 音楽編 における「音楽的な感受」にかかわる事項 (表1)

		小学校1・2年	小学校3・4年	小学校5・6年	中学校1年	中学校2・3年
構 造 的 側 面	音 色	音の響き	楽器固有の音色 素材による響きの違い 組合せの響き	音色の特徴	美しい音色 音色の特性 固有の音色 感性的側面との関連	曲にふさわしい音色 音色・音質の特性 感性的側面との関連
	リズム	強拍・弱拍 拍の流れ	拍子感 歌詞とリズム 組合せ 反復変化	まとまりあるリズム	拍子の特徴 拍子のまとまり感 リズムパターンの 反復・変化 非拍節の自由な動き 感性的側面との関連	拍子の特徴 拍子のまとまり感 リズムパターンの 反復・変化 非拍節の自由な動き 感性的側面との関連
	旋 律	音程感 フレーズ	フレーズ感 歌詞と旋律 反復・変化 旋律の組合せ 副次的な旋律 低声部	まとまりのある旋律 反復・変化・対照 旋律と旋律のかかわり 調性	音のつながり方 旋律線のもつ方向性 フレージング 長音階・短音階・調性の無い我が国・世界の諸民族の音楽に用いられる音階 感性的側面との関連	音のつながり方 旋律線のもつ方向性 フレージング 長音階・短音階・調性の無い我が国・世界の諸民族の音楽に用いられる音階 感性的側面との関連
	和声を含む音と音との重なり	伴奏の響き	音の組合せ 旋律の組合せ 副次的な旋律 低声部	音の重なり 和声の響き 美しく響きあう和音 旋律の流れに合う和音 歌詞と和音 反復・変化・対照	各声部の特徴や役割 機能と声・我が国・世界の諸民族の音楽に用いられる音と音とのかわり合い・多声音楽 感性的側面との関連	各声部の特徴や役割 機能と声・我が国・世界の諸民族の音楽に用いられる音と音とのかわり合い・多声音楽 感性的側面との関連
	形 式		反復・変化	反復・変化・対照 形式的なまとまり 曲の構成 曲の仕組	構成原理 反復・変化・対照・起承転結 パターンの連鎖と積み重ね・二部・三部形式 感性的側面との関連	構成原理 反復・変化・対照・起承転結 パターンの連鎖と積み重ね・二部・三部形式 感性的側面との関連
	表 現 要 素	強 弱		変化		働きとその効果 徐々に変化する幅 相対的な対比 ふさわしい強弱 感性的側面との関連
	速 度		変化		働きとその効果 徐々に変化する幅 相対的な対比 ふさわしい速度 感性的側面との関連	働きとその効果 徐々に変化する幅 相対的な対比 ふさわしい速度 感性的側面との関連
感性的側面		楽しさ・よさ 情景・気持ち・気分 イメージ	美しさ 曲想表現の変化 イメージ	音と音が織りなす美しさ、色合い 曲想全体を味わう イメージ	美しさ 豊かさ 曲想 表情 感情 心情 雰囲気 構造的側面との関連	美しさ 豊かさ 曲想 表情 感情 心情 雰囲気 構造的側面との関連

小学校低学年ではリズム，中学年では旋律，高学年では音の重なり重点を置いた指導事項が置かれ，各指導事項は，その後子どもの心身の発達に応じて必要において繰り返し深めるものと示されている。中学校では全学年を通して内容が変わらないが，1学年では「感じ取って」2・3学年では発達段階を追って「総合的に理解する」意味を含めて「理解して」と示されている。

### 3. 「音楽的な感受」をはぐくむ授業構想

#### (1) ねらいをもった「創造的な学習活動」

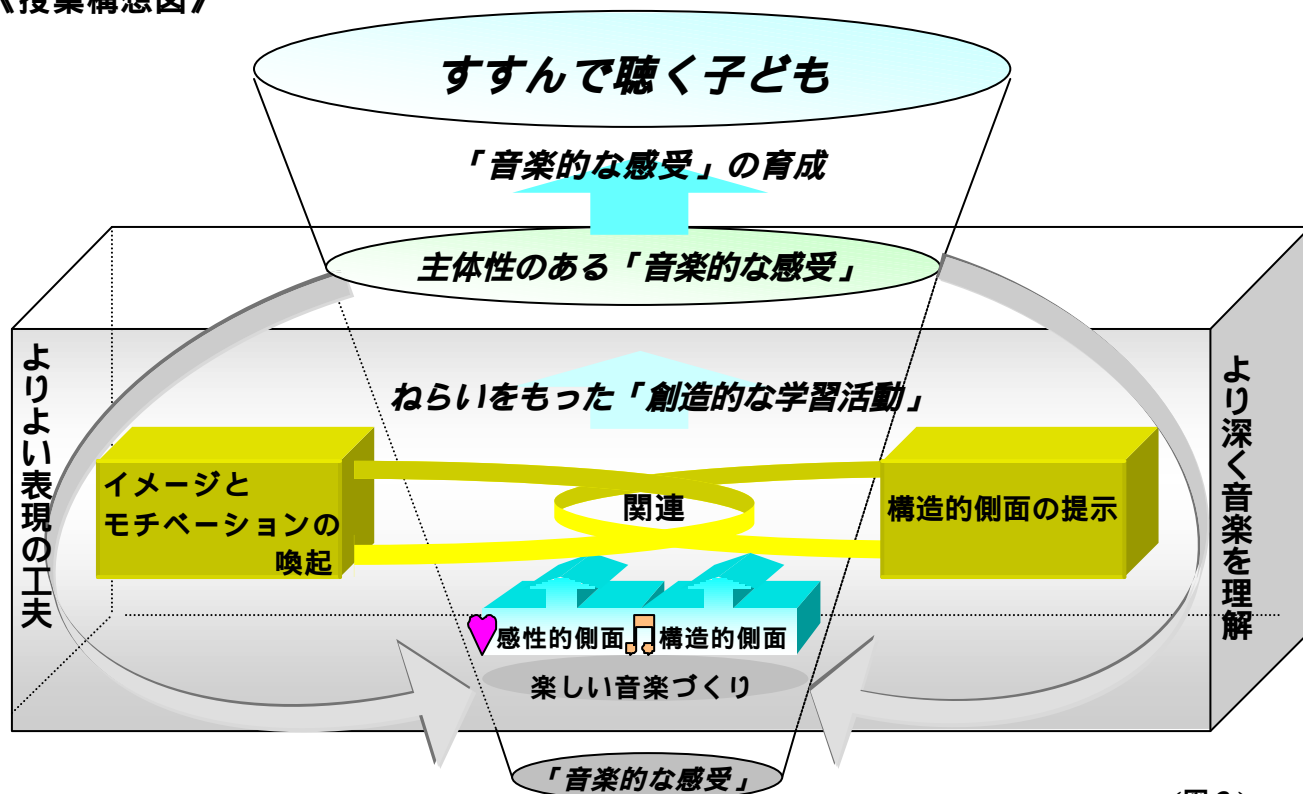
「創造的な学習活動」は音楽を創造する過程で「音楽的な感受」に大きく作用することが考えられる。それは、構成要素や表現要素に注目することで構造的側面の知覚を能動的に行うことができ、曲想を発想することで感性的側面をイメージをもって感じ取ることができるからである。

例えば、グループで創作を行っている中で、子どもは「この部分は木琴を固いマレットでたたきより、やわらかいマレットでたたいた方が他の楽器に溶け込む」と音色を聴き比べたり、「この音とこの音を重ねた和音の方が明るい雰囲気になる」と和音の響きからイメージを広げ感性的な側面を感じ取ったりすることが予測できる。このことから「創造的な学習活動」はその活動過程で「音楽的な感受」を育成するという仮説設定の根拠が説明できる。

しかし、このような「創造的な学習活動」は子どもの主体性や音楽をつくらうとするモチベーション（動機）がなければ展開していかない。自ら音楽をつくりあげていく「創造的な学習活動」は、子どもの主体性やモチベーションが大変重要になってくる。それらを引き出す大きな要因は「楽しさ」であると考えた。しかも、その「楽しさ」は指導過程において「分かった」「できた」という体験を含んだ、より深まりをもつ「楽しさ」である。

そこで本研究では図-2のように、発達段階に応じた「楽しさ」のある音楽づくりを基本とし、育てたい「音楽的な感受」の構造的側面の具体的な諸要素を提示し、イメージとモチベーションを喚起させて、さらに、感性的側面と関連させながら活動を行うことを考えた。そして、その活動の中で主体的にその諸要素を知覚し、イメージや美しさ等を感じ取ることができる。また、ねらいをもった「創造的な学習活動」が展開される授業を構想する中で、よりよい表現の工夫をしたり、より深く音楽を理解しようとしたりする主体性のある「音楽的な感受」が行われ、「音楽的な感受」をはぐくみ「すすんで聴く子ども」が育成されると考える。

#### 《授業構想図》



(図2)

(2) 創作表現を主体とした授業構想

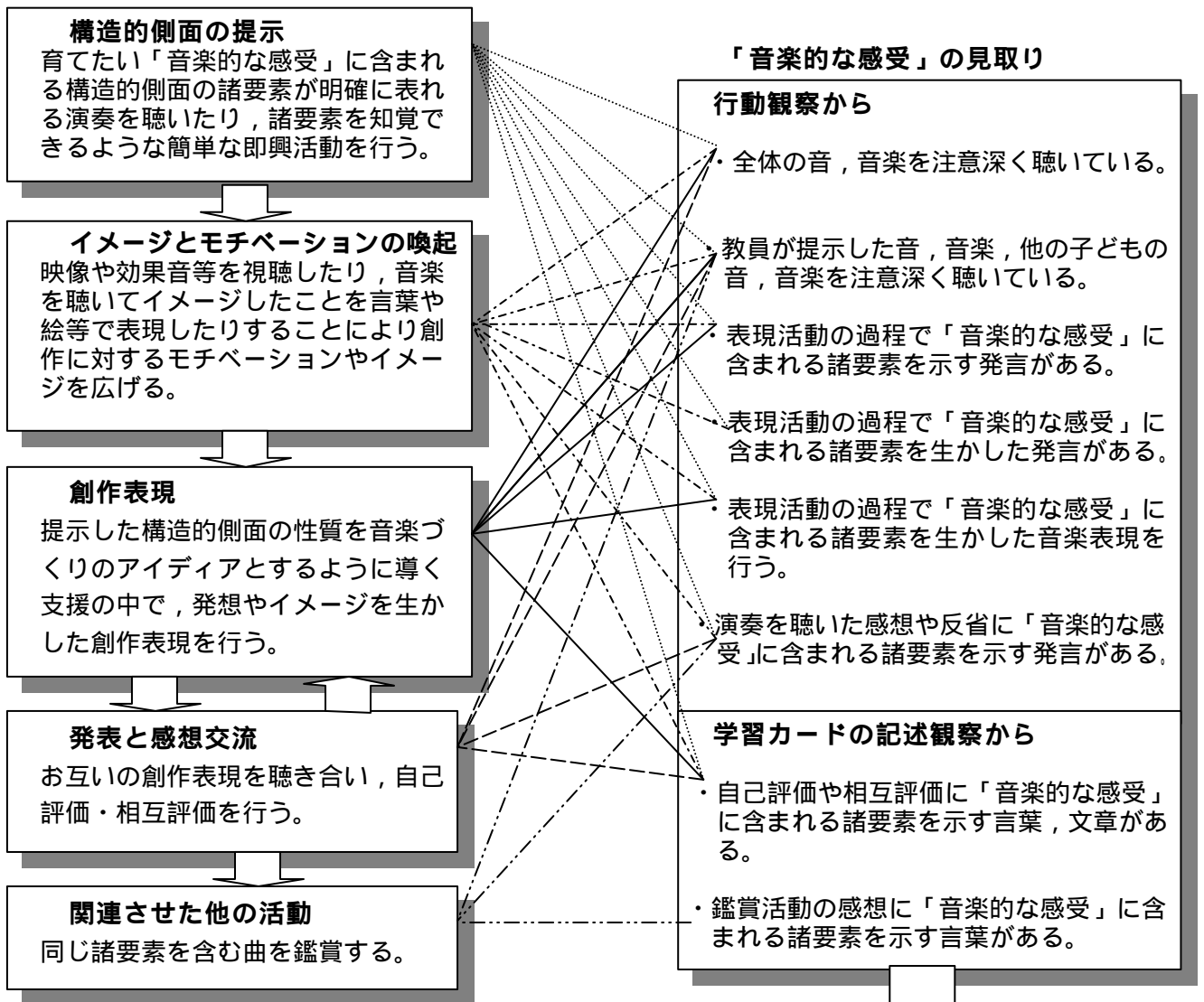
ねらい

育てたい「音楽的な感受」を具体的に設定した創作表現を授業で行い、その活動の過程や創作表現の中から育成された「音楽的な感受」を探る。

授業計画

「音楽的な感受」と「創造的な学習」を関連させた授業構想をもとに「音楽的な感受」の育ちを段階的に観察できるように学習活動の場面を ~ のように設定し、各学習場面において「音楽的な感受」の見取りを次のような行動や記述の中から行き、「音楽的な感受」の分析の視点によって検証する。

学習活動の場面



「音楽的な感受」の分析の視点

着目児が行った「音楽的な感受」の内容を探る〔構造的側面〕〔感性的側面〕

- ・育てたい「音楽的な感受」
- ・他の「音楽的な感受」

着目児が行った「音楽的な感受」に影響を与えたものを探る

- ・他の子どもや他のグループの表現や発言
- ・教員が意図して提示した諸要素や教員の支援
- ・自らの以前の音楽経験

#### 4. すすんで聴く子どもの育成をめざした検証授業

#### 検証事例 〈小学校6学年〉「海の音楽をつくろう」

##### 育てたい「音楽的な感受」

- ・「曲のまとまり」を感じ取る（始まり方、終わり方、旋律の掛け合いの知覚）〔構造的側面〕
- ・「曲の仕組」を感じ取る（パターン、ドローン、飾りの音、主旋律の知覚）〔構造的側面〕
- ・「イメージ」を広げ「情景」を思い浮かべる。〔感性的側面〕

音楽の授業に積極的に取り組む着目児Aとやや消極的な着目児Bにポイントを絞って観察を行う。

##### 【着目児A】

音楽活動全般にわたって積極的に取り組んでいる様子が見える。楽器や歌の技能はあまり高くはないが、日頃の授業観察からも、課題に対して前向きに取り組む、こうするとさらによいなど工夫をしようとする。

##### 【着目児B】

音楽活動に対して消極的である。歌唱や器楽においては技術的な部分でつまづいてしまうことがあり、一人で取り組むことには自信をもてない様子が見える。グループアンサンブルなどは喜んで取り組んでいる。

#### 授業観察記録 〈全授業〉

(表2)

	学習活動	学習目標	【着目児A】の様子	【着目児B】の様子
第1時	<b>構造的側面の提示</b> ・グループ(4人)でそれぞれの役割を決め、ドローン、パターン、飾りの音、主旋律を重ね「雨の音」をマリンパで即興表現する。	・曲の仕組 ドローン パターン 飾りの音 主旋律を知覚する	旋律を担当する。本時の目標に対して理解し、aグループの友達にドローン、パターンの役割、重ねていく順序を説明している。	旋律を担当する。a自分の役割、他のパートとのかかわりを感じ取っていないようである。友達の言われるまま練習している。
第2時	<b>構造的側面の提示</b> ・始まり方、終わり方を工夫し、まとまり感のある「雨の音楽」をつくりグループ発表をする。	・曲のまとまり 始まり方 終わり方 を知覚する	bグループの中心になって曲の始まり方、終わり方の工夫の仕方を話し合い、練習を進める。	b友達から、担当するパターンをドローンに合わせてみたらと、アドバイスを受けるが、感じ取ることがむずかしい。
第3時	<b>イメージとモチベーションの喚起</b> ・海の写真を見たり、ダフニスとクロエの「夜明け」を聴き、イメージ毎にグループに分かれる。 ・提示されたドローン・パターン・飾りの音・主旋律の例を重ねてイメージに合った「海の音楽」を考える。	・イメージの発想 ・曲の仕組 ドローン パターン 飾りの音 主旋律を知覚する	c音楽を聴いて、場面ごとの様々なシーンをイメージしている。イメージは夜明けのシーンを選び、パートは太陽の光を表すパターンを担当。他とかわらず自分のパートを練習している。	d音楽を聴いて、汚れた海の様子をイメージしている。イメージは嵐のシーンを選び、役割は雨を表すパターンのシンセサイザーを担当。4つの音を弾くのが精一杯だが、熱心に練習している。
第4時	<b>創作表現</b> ・始まり方、終わり方を考えイメージに合った「海の音楽」をつくり表現を工夫する	・曲の仕組 ・曲のまとまり 始まり方 終わり方 を知覚する	eドローンを徐々に増やす方法や、パターンのリズムを細かくするという教員の支援を理解し、グループの中心になり創作を行う。	嵐が激しさを表すパターンを速く弾くため1人で練習。 f強弱変化をペダルで表す練習を熱心に行う。
第5時	<b>創作表現 発表と感想交流</b> ・グループ毎に中間発表を行い感想交流をする。	・曲の仕組や曲のまとまりに工夫された点を感じ取る	<b>検 証 授 業〈表-3参照〉</b>	
第6時	<b>創作表現</b> ・中間発表の感想交流でアドバイスを受けたことを取り入れ、さらに表現の工夫をする。	・曲の仕組や曲のまとまりに工夫されたよいところを表現に生かす	gシンセサイザーからシンバルまでのクレッシェンドで日の出のイメージを表現することを提案し、中心になって練習している。	h穏やかな海から、嵐の前ぶれ、嵐のイメージを表すのに、音がスムーズに変わっていかない点を友達と話し合う。
第7時	<b>発表と感想交流</b> ・【夜】【夜明け】【生物たち】【嵐】【風・光・波】のそれぞれのシーンをつなげ「海の物語」とし発表会をひらき感想交流をする。	・曲の仕組や曲のまとまりに工夫された点を感じ取る	グループ内の子どもが欠席したので、他グループのシンセサイザー担当の友だちに自分たちのグループの表現方法を説明し演奏を頼む。記述は《表-4参照》	強弱の練習を本発表前に、鉄琴の友達と合わせて熱心に練習。本発表でも友達のをよく聴きながら真剣に演奏している。記述は《表-4参照》
第8時	<b>関連させた他の活動</b> ・ラヴェル作曲「海原の小船」を鑑賞する。	・曲の仕組に同じ要素をもつ曲を鑑賞し、その要素に気付く。	集中して音楽に耳を傾けている。記述は《表-4参照》	集中して音楽に耳を傾けている。記述は《表-4参照》



主な学習活動	【着目児A】の様子		かかわり(影響) 全体 全: 教員 教: 他者 他:	【着目児B】の様子	
	行 動	「音楽的な感受」と表現の工夫		行 動	「音楽的な感受」と表現の工夫
各グループに分かれて練習	「Mさん(シンバル)ぬけるの早くない? 3番目にぬけるんじゃないかったの? もっとパーンてやっちゃいなよ!」	i シンバルのクレッシェンドの仕方や余韻の残し方を考えている。	教:「他の人の音, 聴こえている? 誰の音?」 教:「ピアノの音は?」 他:「止めて! 弱すぎたら嵐のイメージが出ない」 他:「でも, お前(ティンパニー)最初から強すぎ」	「ティンパニーの雷の音」 考えているが答えなし。 《練習》 「弱くなったら風だよな!」 「ダダーンってなると俺のも聴こえなくなる。」	j ピアノの音が聴こえず音響バランスがよくないことに気付いている。 j 楽器どうしの音響バランスについて考えている。
	(首をかしげながら) 「私はここ(木琴)に合わせようとしてるんだけど」	i テンポの基準を考えている	教:「だんだん速くなる時誰にあわせてるの?」 他:「ティンパニーの波の音を弱く, 同じ波だろ」 他:「この2人とこの2人がセットでしょ」 他:「場所を入れ替えよ」	感想交流をしている時も自分の音の音量を確かめている。他の人の話は聴いていない。	他の子どもが曲の構造ごとのパート配置をしているが理解してない。
	「速くなる時に, ちゃんと速くならないと, ダメな時があるんだよ。」	i アチレランドの仕方を揃える意識をしている。	教:「でもお互い意識していたから, さっきより良くなったよ。」		
中間発表 『夜明け』	自分たちの発表 テンポがだんだん速くなっていくところは, 友達のリズムを見ながら3回叩いている。発表を終えるとニコッと微笑む。	i アチレランドを意識してリードしている。	『夜明け』《演奏》 着目児Aのパターンから始まり, 拍節をもちながらドローンを一人ずつ重ね徐々にテンポをあげながら強くなり終わる	楽しそうな表情で, 聴いている。隣の子にシンバルの方を指差して何かを伝えている。	
『風・光・波』	聴きながら友達に感想を言っている。	k 他のグループにはないドローンから開始することに気付いている。	《感想交流》 A:「Hさんの入り方が他と違って波のようよかった。」		発表が気になり, Aさんの意見を聞いていない。
『嵐』	ティンパニーの叩き方に注目している。 聴き終わった後友達に「すごいわね」と言う。		『嵐』《演奏》 波のパターンに着目児Bの雨のパターンが加わる。徐々に盛り上がり編曲が飾りの音を即興する非拍節音楽。静かに終わる。	自分たちの発表 音色のセットを間違え, 違う音色が出てあせって速くなってしまふ。途中で他の子どもが音色を切り替えてくれる。	ミスで強弱変化を思い通りに表現することが十分にできず, 拍やテンポも乱れてしまふ
『生物たち』	シロフォンとマリンパの掛け合いに注目している。 スーパーボールで音を出すティンパニーに注目している。	1曲のまとまり(旋律の掛け合い)に気が付いている。 M 音色に注目	《演奏》	シロフォンとマリンパの掛け合いを目で追っている。 スーパーボールで音を出すティンパニーに注目し, 笑いながら聴いている。	1曲のまとまり(旋律の掛け合い)に気が付いている。 M 音色に注目

(表4)

学習カードの記録		【着目児A】の記述	【着目児B】の記述
第7時	自らの創作表現の感想	n 段々速く, 大きくする感じにした。	o 音の強さ, 拍のタイミングに気がつけた
	他グループの創作表現への感想	m 鯨の声をティンパニーとスーパーボールで出した音色が面白かった。	記述なし
第8時	関連させた他の活動の鑑賞の感想	p 嵐の中, 小さな船を妖精が助けに行く感じがした。 q ピアノの音の繰り返し がきれい。 実際の演奏にはピアノはない。パターンを演奏するハーブの音の存在に気付いている。	r 同じような音 がずっと続いている。 同じ音形のパターンを演奏するハーブの音の存在に気付いている。

表 - 5, 表 - 6, 表 - 7 中の [ ] は「音楽的な感受」が行われている部分。 [ ] は「音楽的な感受」がうまく行われていない部分。

## 【着目児A】のグループの音楽表現（作品）

グループに提示したドローンやパターンの例

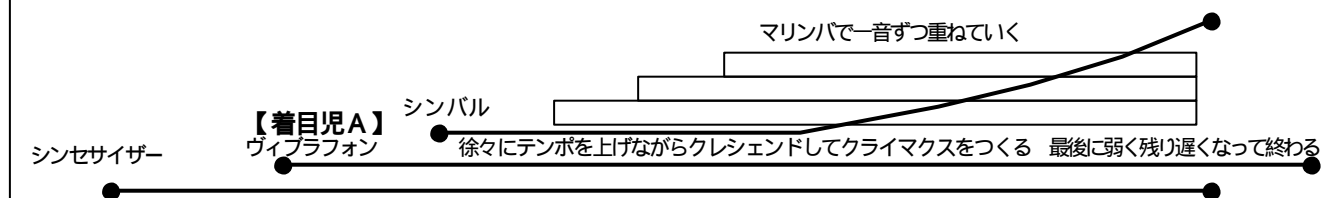
パターン（波）  
シンセサイザー

パターン（光）  
ヴィブラフォン【着目児A】

ドローン（昇る太陽）  
マリンバで一音ずつ重ねていく

ドローン（昇る太陽）  
シンバルのロールでクレシェンド

実際に創作した音楽表現『夜明け』



(図3)

分析 【着目児A】の行った「音楽的な感受」

(表5)

学習活動の場面	「音楽的な感受」
構造的側面の提示	・「ドローン」「パターン」「飾りの音」「主旋律」の知覚が行われた〔構造的側面〕表-2第1・2時 a bより
イメージとモチベーションの喚起	・写真や曲を視聴して「イメージ」を広げ「情景」を思い浮かべた〔感性的側面〕表-2第3時 cより
創作表現	・「曲のまとまり」「曲の仕組」を感じ取った〔構造的側面〕表-2第4時 eより ・「イメージ」や「情景」を音楽で表現した〔感性的側面〕表-2第6時 gより ・「強弱変化」「速度変化」の知覚が行われた〔構造的側面〕第6時 iより
発表と感想交流	・「強弱変化」「速度変化」の知覚が行われた(自己評価) 構造的側面 表-4 nより ・「ドローン」の知覚が行われた(相互評価) 〔構造的側面〕表-3 kより ・「旋律の掛け合い」の知覚が行われた(相互評価) 〔構造的側面〕表-3 lより ・「音色」の知覚が行われた(相互評価) 〔構造的側面〕表-3 mより
関連させた他の活動	・曲を聴き「イメージ」を広げ「情景」を思い浮かべた〔感性的側面〕表-4 pより ・「パターン」の知覚が行われた〔構造的側面〕表-4 qより

### 考察

「曲の仕組」についての構造的側面は**学習活動**で即興表現を体験することによって知覚することができた。また**学習活動**で「イメージ」を広げ「情景」を思い浮かべたことにより**学習活動**では「思い描いたイメージ」をもってグループの中心となり、楽しんで創作を行っている。その創作した音楽表現の構造(図-3)を見ると「曲の仕組」を感じ取っていることが分かる。また「イメージ」や「情景」と絡ませて曲の始まり、クライマックス、終わりを表現していることから「曲のまとまり」も感じ取っている。そして「思い描いたイメージ」を音楽で表現するために聴き比べたり、違いを感じ取ることによって「強弱変化」「速度変化」の工夫と知覚が行われたことが自己評価の記述からも読み取ることができる。これは今までの学習経験が生かされたものであると考えられる。また**学習活動**で行った他のグループの発表や同じ要素をもった曲の鑑賞では、真剣に耳を傾けることで「ドローン」「パターン」「旋律の掛け合い」の知覚が行われた。

このように考えると「曲の仕組」や「曲のまとまり」については、「イメージ」や「情景」を思い浮かべながら感じ取ることができていることから、育てたい「音楽的な感受」は、様々に行われたその他の「音楽的な感受」とともに育成を見取ることができたものと考えている。また、本人の音楽活動に対する積極的な姿勢から、そこで行われた様々な「音楽的な感受」は自らの感受だけにとどまらず、グループ活動の中で行われたコミュニケーションによって他の子どもに影響を与えていた。

## 【着目児B】のグループの音楽表現（作品）

### グループに提示したドローンやパターンの例

パターン（波・雨）  
シンセサイザー・ヴィブラフォン

ドローン（うねり）  
ティンパニーのロール

ドローン（うねり）  
ピアノ

8va ..... 飾りの音（雷）  
グロッケン  
ティンパニーのロール

実際に創作した音楽表現『嵐』

ピアノ・ティンパニ

グロッケンとティンパニー掛け合い 間や音量は即興的に

【着目児B】  
シンセサイザー 最初は一定のテンポ・盛り上がりと共にテンポと音量を上げクライマックスをつくり徐々に弱くテンポを落として終わる

ヴィブラフォン 常に一定のテンポで

(図4)

### 分析【着目児B】の行った「音楽的な感受」

(表6)

学習活動の場面	「音楽的な感受」
構造的側面の提示	・提示した構造的側面の知覚がむずかしい 表-2 第1・2時 a bより
イメージとモチベーションの喚起	・写真や曲を視聴して「イメージ」を広げ「情景」を思い浮かべた〔感性的側面〕 表-2 第3時 dより
創作表現	・「強弱変化」の知覚が行われた〔構造的側面〕 表-2 第4時 fより ・「イメージ」や「情景」を音楽で表現した〔感性的側面〕 表-2 第6時 hより ・「音量バランス」の知覚が行われた〔構造的側面〕 表-3 jより
発表と感想交流	・「強弱」「拍」の知覚が行われた(自己評価)〔構造的側面〕 表-4 oより ・「掛け合い」の知覚が行われた(相互評価)〔構造的側面〕 表-3 lより ・「音色」の知覚が行われた〔構造的側面〕 表-3 mより
関連させた他の活動	・「パターン」の知覚が行われた〔構造的側面〕 表-4 rより

### 考 察

「曲の仕組」や「曲のまとめり」の構造的側面は学習活動で行った即興表現では十分に知覚することがむずかかった。しかし、学習活動で「イメージ」や「情景」を思い浮かべて学習活動に入ることができたため、「イメージ」を音楽表現で実現させるために主体的に学習をすすめることができた。また、教員の支援や友達の発言に影響を受けたことも加わり、「強弱変化」や「音量バランス」の工夫と知覚を主体的に行うことができた。その創作した音楽表現の構造(図-4)は、「曲の仕組」や「曲のまとめり」を感じ取ってつくられているが、本人の表現や発言から「曲の仕組」や「曲のまとめり」は、この時点では感じ取ることがむずかかった。しかし、学習活動で行った他のグループの発表からは、「旋律の掛け合い」を知覚し、学習活動で行った同じ要素を含んだ曲の鑑賞では「パターン」の知覚を行うことができた。

このように考えると「イメージ」や「情景」を感じ取ったり、「旋律の掛け合い」や「パターン」については知覚することができたが、「曲の仕組」や「曲のまとめり」については確実に感じ取れていない。したがって、育てたい「音楽的な感受」の育成は確実にには行われていないと見取ることができる。観察記録の印からも分かるように技能的な面のつまずきによって演奏に気を取られ、そのことが感受の妨げになっていることも影響していると考えられる。しかし、教員の支援やグループのアンサンブル活動で行われたコミュニケーションによって、楽しんで音楽づくりをすることができた。また、熱心に活動に取り組み、育てたい「音楽的な感受」以外のところでも「音楽的な感受」を主体的に行い、はぐくんでいることを見取ることができた。

## 検証事例 《中学校2学年》「自分たちのアカペラハーモニーをつくろう」

### 育てたい「音楽的な感受」

- ・声部の特徴や役割を感じ取る(ユニゾン、カノン、オブリガート、オスティナート、和声的な進行)〔構造的側面〕
  - ・アカペラコーラスの「イメージ」と「美しさ」を感じ取る〔感性的側面〕
- (表7)

第1時	構造的側面の提示 ・カノンを使った即興表現を行いアカペラについてのイメージを広げ、これからアレンジする「上を向いて歩こう」を歌う。	イメージとモチベーションの喚起
第2時	構造的側面の提示 ・ビデオ等を視聴し、アカペラのイメージと諸要素を具体的に知り、グループで「上を向いて歩こう」のアレンジの構想をする。	イメージとモチベーションの喚起
第3時	創作表現 ・「上を向いて歩こう」の前半部分を各諸要素を用い、グループ毎に録音しながらアカペラコーラスにする。	
第4時	創作表現 ・イメージに合った表現を工夫する。グループごとに中間発表を行い、お互いの演奏を聴き合い感想交流を行う。	発表と感想交流
第5時	発表と感想交流 ・発表会を開き「私のクラスの上を向いて歩こう」をつくる。他の合唱曲の諸要素を感じ取りながら聴く。	関連させた他の活動

**分析** 第4時の検証授業50分にポイントを絞り積極的に取り組む着目生徒Cとやや消極的な着目生徒Dの分析を行う。

音楽活動全般に渡り、興味をもって授業に取り組む発想も豊かである。音楽的な技能や表現の能力の面でも優れている。

音楽活動を楽しもうという意欲はあるが、表現に自信をもてないため消極的になり、集中して取り組むことがむずかしい。

- ・アカペラコーラスのイメージを感じ取る〔感性的側面〕
  - ・リズム、音程の誤差、フレーズ、音量バランスの知覚
  - ・声部特徴や役割を感じ取る〔構造的側面〕
  - ・機能と和声のハーモニー感〔構造的側面〕
- 【着目生徒C】

- ・リズムとフレーズのかかわりを感じ取る〔構造的側面〕
  - ・音程の誤差の知覚〔構造的側面〕
  - ・和声の違いを感じ取る〔構造的側面〕
  - ・声の音色の違いを感じ取る〔構造的側面〕
- 【着目生徒D】

### 考察

着目生徒Cはアカペラコーラスのイメージを感じ取り、ユニゾン、オブリガート、カノン、和声的な進行を取り入れてグループの中心になり楽しんでアレンジを行っていた。したがってこれらの要素を含んだ声部の特徴や役割を感じ取っていることから、育てたい「音楽的な感受」の育成は見取れたものと考えられる。そして、出来上がったアカペラコーラスからは機能と和声のハーモニー感を知覚していることも伺えた。また、思い描いたイメージに近づけるために、今までの学習経験を生かしてリズム、音程、フレーズ、音量バランスの工夫と知覚をしていた。これらの「音楽的な感受」はグループの活動を通して行われたコミュニケーションの中で他の生徒に大きく影響を与えていた。

着目生徒Dはこの時間では、育てたい「音楽的な感受」は十分に行われなかった。普段の合唱活動では正しい音程で歌うことに自信をもてず、表現が消極的であり見取りが心配であった。しかし、アンサンブル活動の中で教員の支援や友達の助言に影響を受け、リズムとフレーズのかかわり、音程や和声の違いを主体的に感じ取っていることが見取れた。そして、学習カードの記述は「楽しかった。次も頑張りたい・・・」という意欲的な記述をしていることから、技術的に表現しきれなかった面はあるが、このようなアンサンブル活動の中で主体的に活動することによって行われた「音楽的な感受」のはぐくみが楽しさに結びついたのではないかと考えられる。

## 検証事例 《小学校2学年》「様子を思いうかべて」ブレーメンの音楽隊

### 育てたい「音楽的な感受」

- ・「リズム」や「音の重なり」の面白さを感じ取る。  
(有拍節の重なり・非拍節の自由な重なりの違い)〔構造的側面〕(和音の響きのイメージの違い)〔感性的側面〕
- ・「イメージ」を広げ場面の「雰囲気」を感じ取る。〔感性的側面〕

**着目児** 音楽の授業に積極的に取り組む着目児Eとやや消極的な着目児Fにポイントを絞って観察を行う。

音楽活動全般に渡って積極的に取り組んでいる。どんな課題にも前向きに取り組む表現の技能も高い。鑑賞に対しても豊かな感受で聴き取ることができる。

【着目児E】

音楽活動にすんで取り組んだり、楽しさを感じたりする場面が少ない。リズムや拍がとらえられていないため、人につられて表現していることが多い。

【着目児F】

	学 習 活 動	【着目児E】の様子	【着目児F】の様子
第1時	<b>構造的側面の提示</b> <b>イメージとモチベーションの喚起</b> ・物語の読み聞かせを行い。物語に、にわとり・犬・猫・ろばの各動物の鳴声のリズムパターンや歌を加える。	拍の流れのつてみんなとしっかり合わせようとしている。 4つのリズムパターンをはやく覚え楽しんで歌ったリリズムを入れたりしている。	注意深くリズムを聴いたりしたいたりすることがむずかしい。 ・お話を音楽に表すことには意欲を感じている。 リズムパターンが不正確である。
第2時	<b>構造的側面の提示</b> <b>イメージとモチベーションの喚起</b> ・各動物の鳴声を言葉で表し、言葉のリズムアンサンブルをする。各動物のイメージに合う楽器を選ぶ。	言葉のリズムの面白さに気付いて楽しみ、リズムの重なりを聴き合うことができています。 イメージを広げ、自分のイメージに合う音色の楽器を選ぶ。	・楽しんで活動しているが他のパートに耳を傾けていない。  イメージを広げ、自分のイメージに合う音色の楽器を選ぶ。
第3時	<b>創作表現 発表と感想交流</b> ・グループで場面に合うお話をつくり、各動物のパターン(音列を含む)を重ね、拍節のあるパターン音楽をつくる。(パターンの重なりは長三和音が響く) ・中間発表と感想交流を行い自己評価・相互評価をする。	イメージを広げグループの中心になって音楽表現している 「小さすぎて聴こえないからもっと出して」と音量/バランスを修正する。 ・他グループの発表には、「うまくまとまっている」と発言する。	リズムパターンは覚えたが入り方はよく理解できていない。 音量/バランスの調整がよくできず2回目からやっとバランスが整う。 ・他のグループの発表をなんとなく聴いている。
第4時	<b>創作表現 発表と感想交流</b> ・各動物のパターンの音列を変え、不規則に即興的に重ねてグループで「泥棒をおどかす場面」の音楽(非拍節)をつくる。(パターンの重なりは減三和音が響く) ・中間発表と感想交流を行い自己評価・相互評価をする。	グループの中心になりイメージを音量/バランスや強弱の変化をパターンの重ね方で工夫するが非拍節の自由な表現がイメージできていない。 他グループの発表を聴き、非拍節の自由な流れに、はじめて気がつく	復習で行った拍節のある創作表現では自分のパターンの入りがよくつかめず拍が不安定になる。 非拍節の創作表現ではイメージを広げ、音楽で表現し非拍節の自由な流れを感じ取っている。
第5時	<b>創作表現</b> ・「大騒ぎの様子」を教員の指揮により、同質系の楽器・異質の楽器の重なり、和音の違いによる重なり、を全員で即興的に表現し音の重なり方の違いによって起こる響きをつくる。	音の種類の間違った子どもに「ここは青のシールだよ、こわい音だよ」と和音の響きのイメージを教える。 教員の指揮を良く見て合わせ、よく聴き合って演奏を楽しんでいる。	グループで決めたとおりに強弱に気をつけて演奏している。 教員の指揮を見ていないためにうまく次に移れず、何度か失敗してしまった後は指揮を見るようになる。
第6時	<b>創作表現 発表と感想交流</b> ・物語にあわせて「各場面の音楽」(拍節のあるアンサンブル)「泥棒をおどかす場面」の音楽(非拍節のアンサンブル)「大騒ぎの様子」の音楽(非拍節のクラスター)や歌やナレーションを入れて発表会を行い感想交流をする。	拍節のある音楽は「ちゃんと合わせようね」と言っははじめの拍とテンポの合図をしている。 「楽しい音と怖い音の違いがよくわかった」と和音の響きによるイメージの違いを感想で述べる。	合図を身体を使ってカウントするなど、拍の流れを感じている。 「大騒ぎ」の即興では自分の演奏すべきところを指揮を見て、強弱に気をつけて演奏している。 ・「楽しかった」という感想を述べる。

分 析

「拍」「リズムパターン」の知覚〔構造的側面〕  
 「言葉のリズム」「リズムの重なり」の知覚〔構造的側面〕  
 「イメージ」や「雰囲気」感じ取っている〔感性的側面〕  
 「音量バランス」「強弱変化」の知覚〔構造的側面〕  
 「和音の響き」のイメージの違いを感じ取る〔感性的側面〕  
 「拍節のあるリズム重なり」「非拍節の自由な重なり」の違いを感じ取る〔構造的側面〕 【着目児E】

「イメージに合う楽器の音色」を感じ取る〔感性的側面〕  
 「リズムパターン」の知覚〔構造的側面〕  
 「イメージ」や「雰囲気」を感じ取っている〔感性的側面〕  
 「強弱」の知覚〔構造的側面〕  
 「非拍節の自由な重なり」を感じ取る〔構造的側面〕  
 「拍の流れ」を感じ取る〔構造的側面〕【着目児F】

考 察

**着目児E**は学習活動 ではイメージを広げ拍を正確に知覚することができた。学習活動 の前半ではグループの中心になって拍節のあるパターン音楽の創作を行うことができた。しかし非拍節の即興表現では音の重なりによってできる長三和音と減三和音の響きの違いをイメージをもって感じ取ることができたが、非拍節の自由な重なりを感じ取ることがむずかしく拍節のあるパターン音楽として即興表現をしていた。しかし学習活動 の中間発表で他のグループの即興表現を聴き、非拍節の自由な流れに気付き違いを感じ取ることができたので、育てたい「音楽的な感受」は見取れた。また、教員の支援により場面の雰囲気を感じ取り、強弱変化や音量バランスの工夫を楽しんで行った。その「音楽的な感受」はグループ活動を通したコミュニケーションの中で他の子どもに影響を与えていた。

**着目児F**は学習活動 では提示された拍節感を音楽表現の中から十分に知覚することができなかつたために、学習活動 の前半ではリズムを拍に合わせ、楽しんで活動することがむずかしかった。しかし学習活動 の後半では教員の支援により非拍節の自由な流れを場面の雰囲気やイメージと絡ませて表現する楽しさを知り、同時に強弱変化の違いを主体的に知覚することができた。その体験がその後の拍節のあるリズムの演奏時に、拍の流れをよく聴き、身体で感じ取る姿となって表れたものと考えられる。実際の表現や表現の技能は十分ではなかつたが学習活動の場面を追って観察することにより育てたい「音楽的な感受」は、ほぼ見取ることができた。

# 研究のまとめ

## 1. 研究の成果

### (1) 「すすんで聴く子ども」の育成

「すすんで聴く子ども」の姿は、自ら心の中に思い描いた音楽表現に耳を傾けたり、教員の提示した音や音楽、他の子どもや他のグループの演奏する音や音楽、自ら奏でる音や音楽に集中して耳を傾けたり、感じ取ろうとする子どもの姿として、楽しく音楽づくりを行う中で様々な活動場面において見取ることができた。また、このような子どもの姿と、検証事例の考察から見取ることができた様々な「音楽的な感受」の育ちから、ねらいをもった「創造的な学習活動」を発達段階を追って積み重ねていくことによって「すすんで聴く子ども」が育成されるという手応えを確かに感じることもできた。更に、各学習活動場面に視点を置いて「音楽的な感受」がどのように行われ、「すすんで聴く子ども」の育成にどのようなことが有効であったかは、次のように考察することができる。

#### 構造的側面の提示

即興表現を行うことによって子どもは集中して音に耳を傾けたり、楽しく自由に表現したりでき、効果的に提示された諸要素の知覚を行うということが分かった。そして、教員は子どもの個々の即興表現の諸要素に注目することで、短時間に目標の定着を確認し指導に生かすことができた。更に、提示する構造的側面は音楽づくりのきっかけやアイデアとなるものがよいということが分かった。

#### イメージとモチベーションの喚起

動物の声とリズムパターン、波とパターンの連続性、アカペラコーラスと声部のアレンジ、音楽の性質や情景や歌詞とイメージの関連等が子どもの「音楽的な感受」の構造的側面と感性的側面の関連を促すということが分かった。また、このように構造的側面と感性的側面の関連を促し発達段階に即したイメージの喚起を行うように留意された教材を用いることによって、子どもは創作表現へのモチベーションや「思い描いたイメージ」を喚起し、楽しんで活動に取り組むことができるということが分かった。

#### 創作表現

創作の過程で子どもは「思い描いたイメージ」の実現をめざし、個々の課題をもった表現の工夫を行うということが分かった。教員は個々の課題に目を向けることによって、効果的に個別支援を行うことができた。また、構造的側面の性質を音楽づくりのアイデアとする学習過程や、音楽を通したコミュニケーションの生まれるアンサンブルを中心とした学習形態が、子どもに楽しく主体的に「音楽的な感受」を行わせるきっかけとなることが分かった。

#### 発表と感想交流

同じ素材からの音楽づくりが、子ども相互の音楽表現の表現要素や構成要素の違いを鋭く知覚し合うことにつながるということが分かった。教員は感想交流や感想の記述の自己評価・相互評価から、子どもが行った「音楽的な感受」の軌跡を見取ることができた。

#### 関連させた他の活動

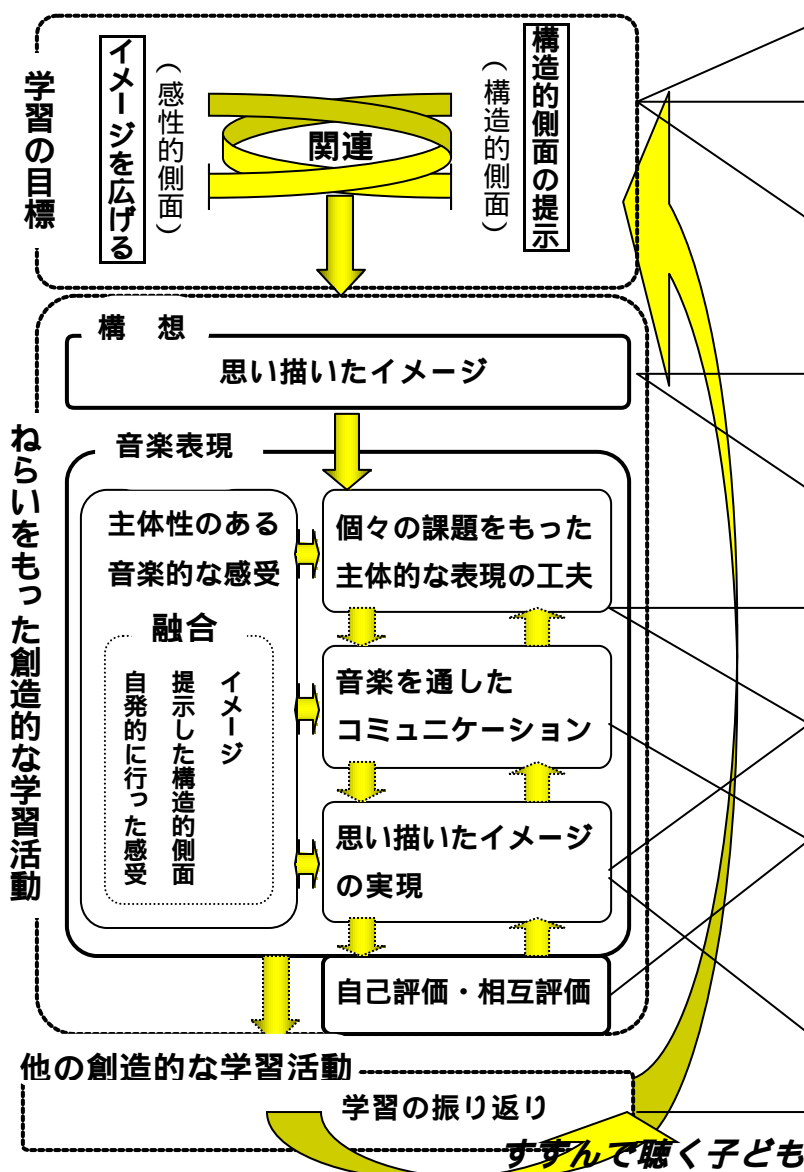
鑑賞の観点を明確に設定し、育てたい「音楽的な感受」と同じ構成要素を含む楽曲を鑑賞することにより、子どもは興味・関心をもって聴くことが分かった。教員は子どもの感想から育てたい「音楽的な感受」の定着を見取ることができた。

### (2) 「音楽的な感受」がはぐくまれるプロセス

ねらいをもった「創造的な学習活動」から「音楽的な感受」がはぐくまれるプロセスが見えてきた。

初めに、育てたい「音楽的な感受」を構造的側面と感性的側面を関連させ学習の目標として提示することによって、音楽を構想する段階では自ら思い描いたイメージをもつことができる。次に音楽表現の段階ではそのイメージを実現させるために、個々の課題をもった主体的な音楽表現や音楽を通したコミュニケーションが行われる。そこでは提示された構造的側面の性質を生かすだけでなく、今までの音楽経験の中から「音楽的な感受」を生かしたり、様々なイメージを感じ取ったりしながらそれらを融合させた感受や表現の工夫が行われ、音楽づくりの楽しさがより深められる。また、自己評価・相互評価を行うことにより新たに思い描くイメージに向けてプロセスが積み重ねられる。これらの学習過程においてそれぞれに下の観点で見取ることにより、教員は子どもが音楽から何を感じ取ったのか、また、どのような思いをもって表現しようとしたのかを理解でき、子どもの指導に役立てることができる。そして、行った活動の「音楽的な感受と表現の工夫」を明確に見取ることができると思う。

### 「音楽的な感受」がはぐくまれるプロセス



### 「音楽的な感受」を見取る観点の例

- 提示された構造的側面の諸要素を生かした即興などの音楽表現をしている。
- 教員の示す音楽や友達の即興表現を注意深く聴き、感想に提示された構造的側面の諸要素を示す言葉がある。
- 教員の示す音や音楽、写真や絵等を注意深く視聴し、感想にイメージを広げている言葉がある。
- 学習カード等の記述や発言に提示された構造的側面とイメージを関連させて自ら思い描いたイメージをもった音楽表現の構想をしている。
- 学習カード等の記述に提示された構造的側面の性質を音楽づくりのアイデアとし構想している。
- 提示された構造的側面の性質や経験にある他の諸要素を生かした表現の工夫をしている。
- 心に思い描いた音楽表現と実際に演奏している音楽表現を比べ表現の工夫を積み重ねている。
- 教員や友達の助言や音楽表現、自らの演奏や他の子どもの演奏を注意深く聴き、構成要素や表現要素の違いやイメージや雰囲気の違いを発言したり記述したりしている。
- 提示された構造側面の性質やその他の諸要素を生かした音楽表現をしている。
- 提示した構造的側面の知覚の定着を示す音楽表現や言葉がある。

本研究では、創造的な学習活動を即興や創作表現に焦点を当てて行ってきた。本来、音楽の学習活動は全て創造的な学習活動である。したがって合唱、器楽等の表現活動や鑑賞活動もこのような音楽を感受する学習を積み重ねることにより、主体性のある「音楽的な感受」がなされると考える。これが更に「すすんで聴く子ども」を育成し、「音楽的な感受や表現の工夫」の見取りが深まるものとする。



## 2. 今後の課題

本研究において、創造的な学習活動が「音楽的な感受」をはぐくむという点での有用性の検証ができたが、課題として残ったものは学習活動に要した時間である。検証授業では対象になった子どもたちがこれまでに創作や即興活動に接する機会が少なく慣れていなかったため、音楽づくりの素材となるアイデアやイメージを喚起する活動に多くの時間を費やすこととなった。しかし、構造的側面の提示のために導入活動で行った即興表現を、誰もが「分かる」「できる」ような楽しい音楽遊びやゲームの要素を取り入れて、短い時間でも継続的に授業の中で行うことにより、導入や創作活動の時間の短縮が期待できる。また、歌唱や器楽、鑑賞活動の中に適切に位置付け、「音楽的な感受」を伸ばしていくような創造的な学習活動が展開されることも期待できる。創造的な学習活動を、いかに効率的に行うかということも今後の課題である。

また、検証授業において「音楽的な感受」がはぐくまれる様子を見取る中で、表現の技能の有無による育成の違いが分かった。しかし、心に思い描いたイメージを思い通りに表現できる技能を同時に身に付け、より深く豊かに音楽を感受する力を伸ばしていく必要性を感じた。さらに、留意しなければならないことは意図した目標に近づけることを重視することによって、あらかじめ用意された教育内容を消化していくパターン化された学習に陥り、教員の教え込みが強くなりすぎないことである。

様々な場面において「音楽的な感受」をはぐくみ、子どもが楽しく主体的に音楽活動にかかわり、「すすんで聴く」ための学習方法や指導の方法をさらに深く探る必要がある。さらに、子どもが音楽をすすんで聴き、音楽のよさや美しさをすすんで感じ取り、様々な音楽に親しむような創造的な学習活動を積み上げていきたい。

最後に本研究を進めるにあたり、丁寧かつ適切なご指導、ご助言をいただきました 坪能由紀子先生をはじめ諸先生方、そして、この研究を支援してくださいました研修員所属校の校長先生ならびに教職員の方々に、心からお礼を申し上げます。

### 【参考文献】

- |                     |                       |        |       |  |
|---------------------|-----------------------|--------|-------|--|
| ジヨン・ペインター カルストン 著   |                       |        |       |  |
| 山本文茂 坪能由紀子 橋都みどり 共訳 | 『音楽の語るもの』             | 音楽之友社  | 1982年 |  |
| 松本恒敏 山本文茂 著         | 『創造的音楽学習の試み』          | 音楽之友社  | 1985年 |  |
| トヴァー・ウイシャート 著       |                       |        |       |  |
| 坪能由紀子 若尾裕 共訳        | 『音あそびするものよっといで1』      | 音楽之友社  | 1987年 |  |
| トヴァー・ウイシャート 著       |                       |        |       |  |
| 坪能由紀子 若尾裕 共訳        | 『音あそびするものよっといで2』      | 音楽之友社  | 1987年 |  |
| ジヨン・ペインター 著 坪能由紀子 訳 | 『音楽をつくる可能性』           | 音楽之友社  | 1994年 |  |
| 坪能由紀子 著             | 『音楽づくりのアイデア』          | 音楽之友社  | 1995年 |  |
| 小原光一・山本文茂 監修        | 『音楽教育論』               | 教育芸術社  | 1997年 |  |
| 金本正武 著              | 『音楽科授業論』              | 東洋館出版社 | 1997年 |  |
| 長谷川有機子 著            | 『心の耳を育てる』             | 音楽之友社  | 1998年 |  |
| 小原光一 編 著            | 『小学校音楽科新学習指導要領ガイドブック』 | 教育芸術社  | 1999年 |  |
| 藤原章彦 編 著            | 『中学校音楽科新学習指導要領ガイドブック』 | 教育芸術社  | 1999年 |  |
| 三善 晃 他20名 著         | 『小学校音楽 音楽のおくりもの2・5・6』 | 教育出版社  | 2001年 |  |

### 【指導助言者】

- |                                       |       |
|---------------------------------------|-------|
| 高知大学 教育学部 音楽教育学教授                     | 坪能由紀子 |
| 川崎市立 平 中学校長（平成13年度川崎市立中学校教育研究会音楽科部会長） | 大森 勲  |
| 川崎市立子母口小学校長（平成13年度川崎市立小学校音楽教育研究会会長）   | 小林 洋一 |
| 川崎市教育委員会学校教育部指導主事                     | 土澤 稔  |
| 川崎市総合教育センター研修指導主事                     | 吉田 和江 |