

# 音 楽 科

徳 田 典 子  
大 滝 菜保美  
笹 谷 真理子

## 1 音楽科における学びを豊かにする聞き合い

本校の音楽科では、音や言葉で感じ取ったことを豊かに表現出来る子どもを育てることをめざしていく。ここにおける豊かとは自分の思いを音や音楽にこめて表現することである。

このような子どもを育てるためには、感動した様々な音や言葉に出会い、いろいろな思いをもち、友達と聞き合ってふれることが大切である。

音楽科の聞き合いは、まず、自らがその音楽のよさや面白さを感じ取ることから始まり、自分は「こんなふうに表示したい」という思いをもつようになる。その上で友だちの思いをもった音や言葉と交流することで、自分の表現との違いや似ているところに気づき、関係づけ再構成しようとする。

音楽を創り上げる過程では、関係づけ再構成することをくりかえしことで、自分の表現をよりよく変えていこうとすることになる。

また、心動かされる音楽との出会いは、子どもが関係づけ再構成してつかみ、積み重ねてきた表現との違いに気付く。そのことをもとに、さらに聞き合いが生まれ、表現が豊かになると考える。したがって音楽科における学びを豊かにする聞き合いは以下とする。

心動かされる音楽に出会い 自分の表現と他の表現を関係づけ再構成させることで 自分の表現をよりよく変えていこうとする聞き合い

## 2 聞き合いのために

### (1) 子どもにつけたい態度

音楽の学習では体験から感じ取ったことを表現したり、他者と伝え合ったり、共感する活動が中心となる。

そのためには、聴き取ったことや感じ取ったことを、試行錯誤しながら表現するために、読譜や発声、楽器の演奏の仕方や演奏の聴き方など音楽活動の基礎的な能力を身につけていく態度が必要となる。

また、自分の思いを自由に表出するためには、聴き手となる子どもの人間関係の力が多く関わる。歌声で自分の思いを表現する場合、聴き手となる子どもには、友だちの表現の意図をくみ取りながら聴き、反応するという寛容な態度を身につけさせる。

### (2) 子どもに共有させておきたいこと

〔共通事項〕  
平成20年の学習  
指導要領の改訂  
により  
「歌唱」「器楽」  
「音楽づくり」  
「鑑賞」の4つ  
の活動の共通の  
支えとなる事項  
が示された

自分の思いや意図をもって表現するという能動的な活動では、自分の抱くイメージや感情なども音楽的な要素と関係づけて、音や言葉で表現させたい。

自分が漠然と頭の中でイメージしたものを友だちに伝えることは難しい。イメージしたことを具体的に説明できるようになれば、友だちにわかりやすく伝わり、自分と友だちの考えが関係づけしやすくなる。そのためには〔共通事項〕を支えとした言語を活用することを共有させ、具体的に説明できるようにする。

また、聞き合いの中で、子どもが曲のどこからそのように感じたかを問いかけることがある。そのようなときは、根拠となるテキストなどを示して、より具体的に聞き合いができるようにする。

### 3 関係づけ再構成する手だて

#### (1) 音楽を形づくっている要素に着目させる

音楽を形づくっている要素  
「音楽を特徴付けている要素」と「音楽の仕組み」などを含むあらゆる要素

その音楽の形づくっている要素に気付き、楽曲のおもしろさや美しさが理解できるようになったとき、子どもは自らその思いを表そうとする。あるときは言葉や音で、また、演奏をしながら、より思いを鮮明に伝えようとする。

自分が工夫した表現の意図を言語化させる時には特徴づけている要素のキーワードをカードで示す。悲しい様子を表現するために「強弱」や「速さ」に工夫したとことを示すことで、ポイントが明確になり、表現と要素を結びつけながら聞き合いができ、共通理解することができる。

音楽を形づくっている要素を音や演奏と結びつけて理解し、言語化することは、自分と友だちの表現の関係づけができ、よりよい表現へ再構成していくことにつながる。

#### (2) 知覚・感受したものを聴き比べる

音や音楽を媒体とする聴き合い

知覚・感受したものを聴き比べるとは、自分たちの演奏表現した音楽と他の音楽表現を関係づけて聴くことである。

自分と友だちの演奏、自分の演奏と模範なると演奏との聴き比べは、自分たちと何が違うかという相違点や共通点が関係づけられる。

また、以前の演奏と現在の演奏の聴き比べは、自分たちの演奏の変容に気づき、さらにこんな表現にしたいという思いをもたせることで再構成へと向かう。

聴き比べの活動はくりかえすことで、その段階ごとに追求課題が探し出される。聴き比べた音楽との関係づけをもとに、さらに演奏上の工夫を試行錯誤しながら、表現は再構成されていく。

#### (3) テキストを活用する

音楽科のテキスト

特に楽譜は主たるテキストである。歌唱曲では歌詞もあてはまり、絵譜などのオリジナル譜もこれにあたる。

一瞬にして消えてしまう音や音楽を絵譜や楽譜によって可視化することで、友だちの表現の意図を理解し、自分と友だちの表現を比較して関係づけ再構成することができる。また、自分の表現の意図を楽譜に書き入れることで、友だちの表現と共有し関係づける手だてとなり、記されている履歴を見とることで、表現をさらに再構成する手がかりとなる。

#### (4) 魅力的な音楽と出合わせる

魅力  
人の心をひきつけて夢中にさせる力

「表現」や「鑑賞」の学習で子どもは様々な音楽と出会う。印象深い感動体験は永く心に残る。授業において、多くの音楽との出会いが考えられるが、その一つ一つが新鮮で印象的であり、感動的なものとなるように工夫を凝らさなければならない。

魅力的な音楽に出会うことは、その音楽が醸しだすよさや感動から、今までの自分の思いや表現との違いに気づき関係づけられ、その醍醐味のある演奏表現のよさを取り入れることで、再構成される。

また、学習場面ではいろいろな出合わせ方が有効であり、魅力的な音楽との出会いは、聴かせ方や見せ方によって、それまでに気付かなかったことをあきらかにする。

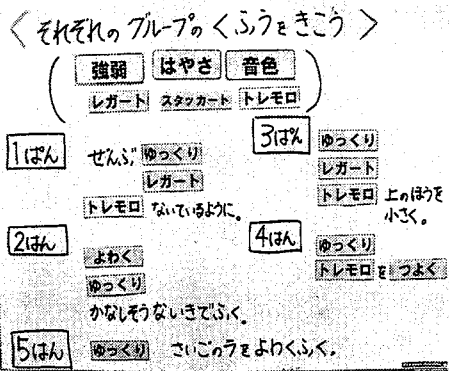
## 4 実践例

### (1) 音楽を形づくっている要素に着目させる

#### ① 2年生「気分を感じとって」

本題材では、鍵盤ハーモニカとタンバリン、トライアングルの奏法を工夫し「ぶんぶんぶん」をもとに「楽しい気分のはちマーヤ」（ハ長調）と「悲しい気分のはちハッチ」（イ短調）をグループで表現させた。

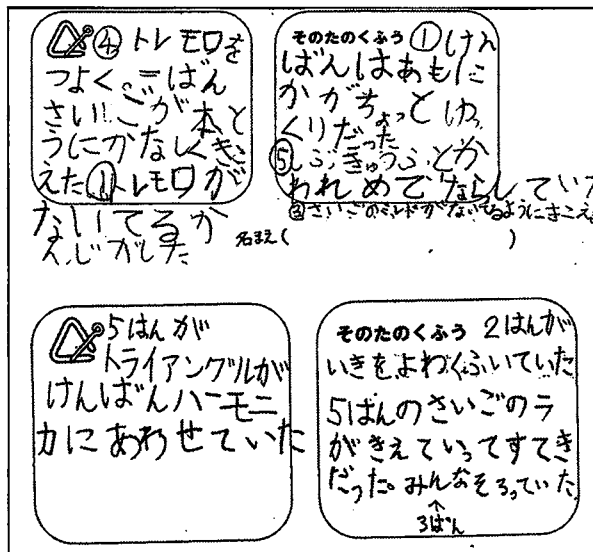
工夫の前に「マーヤ」と「ハッチ」の絵を提示し、様子や心情をイメージさせた。「マーヤはきれいなお花とたくさん仲間にかこまれているね。」「わらっているね。」「ハッチは泣きそうな顔をしているよ。どうしたのかな。」「おかあさんとはぐれちゃったのかな。」「もう夜になって、星も光っているよ。」「夜にひとりぼっちでかわいそうだね。」など2つの絵から自由にイメージしたことを交流した。それぞれのイメージを交流することで、よりマーヤとハッチの様子イメージがふくらみ、心情に寄り添うことができた。そのイメージを表現するためにどんな工夫ができるのか、音楽を形づくっている要素に着目させて工夫の観点を出し合った。また、教師の演奏から同じ「ぶんぶんぶん」なのに楽しい気分だったり悲しい気分だったりするのは、音楽を形づくっている要素「調」の違いから



資料1 工夫の観点を提示した板書

だということに気付き、気分の違いを表すために明るい気分の楽器にはタンバリン、悲しい気分の楽器にはトライアングルを組み合わせることにした。

工夫の観点となるのは、音楽を形づくっている要素「強弱」「はやさ」「音色」、楽器の奏法「スタッカート」「レガート」「トレモロ」である。それらを工夫することにより生み出されるよさや面白さを共有するために、工夫の観点をカードにして提示した。カードを提示することにより、それらを特に意識して工夫したり演奏したり聞いたりすることができた（資料1）。また発表の際も、カードを提示し工夫の意図を「強弱」「はやさ」「スタッカート」「レガート」などの言葉を使い、話してから演奏させた。例えば「マーヤはお花畑でたくさんのお友だちとにぎやかに話していて楽しそうなので、スタッカートで強く鍵盤ハーモニカをふきます。」「ハッチは悲しそうなので、ゆっくりレガートで弱く鍵盤ハーモニカをふきます。」「トライアングルは弱くピーターの先でトレモロをこまかく入れます。」などである。カードの提示は、自分たちや友だちがどの観点について工夫したのかが明確になり、自分たちの演奏と似ているところはどこか、違っているところはどこか、関係づけるために有効であった。



資料2 工夫を聞き合ったワークシート

は、音楽を形づくっている要素「調」の違いから

弱く鍵盤ハーモニカをふきます。」「トライアングルは弱くピーターの先でトレモロをこまかく入れます。」などである。カードの提示は、自分たちや友だちがどの観点について工夫したのかが明確になり、自分たちの演奏と似ているところはどこか、違っているところはどこか、関係づけるために有効であった。

友だちの演奏を聞く際には、取り入れたいところやまねしたいところをワークシートに書かせた（資料2）。「ゆっくりひいていて、かなしくないように聞こえた。」「ぼくたちはレガートしか使わなかったけれど、6ばんのスタッカートとレガートをまぜても悲しく感じた。」などの自分たちが使わなかった要素に気付いた

感想もあった。「〇〇くんの鍵盤ハーモニカはとても悲しそうに聞こえるのですが、どんなふうにふいているのですか？」の質問に「最後のシドレシラをゆっくり、ラを弱くするようにふきます。」などの聞き合いもあり、さらに表現を工夫する再構成につながった。

工夫の観点は共通していたことも多かったが、取り入れなかった要素や取り入れる場所によって表現の違いが表れた。しかし、再構成したゴールの演奏とはどんなものか、子どもたちや教師がもっとイメージできているとよかった。

## (2) 知覚・感受したものを聴き比べる

### ① 2年生「はくのみとまりをかんじとろう」

1年生の頃からリズムや速さの違いを身体表現してきたので拍をとることはできる。しかし、拍のみとまりとして拍子を体感することはなかなか難しい。そこで、拍のみとまりを感じることができるよう、ペアで2拍子の曲に合わせてステップや手拍子を考えることにした。頭拍が分かるように1拍は、必ず手拍子をすることにした。あとは、それぞれのペアでステップや手拍子を自由に取り入れることにした。

まず、2拍子の曲「はしの上で」で、2拍子を歌いながらステップや手拍子をして拍のみとまりを体感した。次に、2拍子の曲「アラベスク」を聴き、何拍子かを考えた。すると、行進曲で分かりやすかったのかペアでステップや手拍子をして「2拍子だ。」という声ですぐにおこった。

しかし、2拍子の曲だけでは、それぞれの拍の特徴をつかむことは難しいと考え、3拍子の曲「たぬきのたいこ」で歌いながらステップや手拍子をして拍のみとまりを体感することにした。すると、2拍子の曲「アラベスク」を聴いた後、「2拍子だよ。」という子どもと「3拍子だよ。」という子どもと意見が分かれた。実際に「3拍子だよ。」というペアにステップや手拍子をしてもらおうと、口では「1・2・3、1・2・3…」と言っているが、拍をとっているだけであった。そのために3拍子で手拍子をしても合っているように聴こえたのである。また、「2拍子だよ。」と考えている子どもも何となく曲にはあっていたが根拠となる理由を見つけることができなかった(資料3)。そのため「本当だ。3拍子だ。」という意見の子どもや「2拍子だと思うけど、3拍子で1・2・3、1・2・3と拍子をとっても合うよ。」「何でだろう。」と迷う子どももでてきた。



資料3 2拍子に合わせて手拍子をする様子

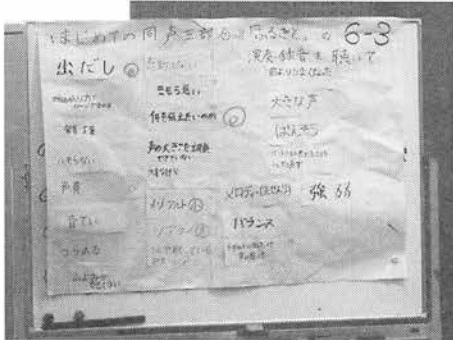
そこで、最初に聴いた歌詞のある2拍子の曲「はしの上で」と歌詞のない「アラベスク」を交互に聴き比べた。子どもたちは歌いながらステップや手拍子を繰り返した。「歌を歌いながら手拍子をするよ。」「歌詞と拍子が違うと歌いにくいよ。」という考えにたどり着いた。そこで、「歌詞のないアラベスクの曲の場合はどうすればよいか。」とペアで手拍子やステップを繰り返し考えたところ、「それぞれの拍の頭を強く手拍子をするよ。」「2拍子か3拍子かはっきりするよ。」「拍子の最初を強くしないで、ただ拍をとっていただけだから、2拍子の曲なのに1・2・3と手拍子をして合ったように聴こえたんだよ。」とそれぞれの意見を関係づけして答えをだすことができた。

この後、いろいろな2拍子・3拍子の曲を聴いたが、ほとんどの子どもが正確に2拍子・3拍子を聴き分けることができるようになった。

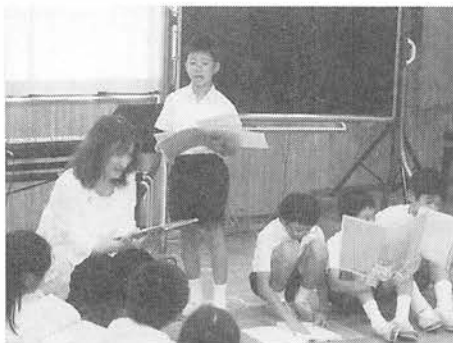
このように、違う拍子の曲を聴き比べることがきっかけとなり、ステップや手拍子を通し

て何となく感じ取っていたものが、根拠を持って2拍子3拍子を体感することができるようになった。また、歌詞のある曲とない曲を聴き比べることで知覚したものを関係づけ、自分たちで課題を見つけ、拍子の根拠となる答えを導き出すことができた。よって、知覚したものを聴き比べることは関係づけに有効に働く。また、再構成として、いろいろな曲を聴き2拍子、3拍子の拍のまとまりを体感できるようになった。

## ② 4・5・6年生の実践「ふるさと」



資料4 録音から知覚・感受した課題



資料5 違いを発表する姿

がよかったですと思う。今までのパート練習では何回も通してやっていたけど、これからのパート練習では、間違えたり音程が合っていないところ、ひびきが悪くなかったところを中心に練習をするようにしたい。また、二組と三組の歌声と全く違うので、練習の仕方を改ぜんしたい。練習も取り組み方も量が全然違って、いるのでパート練習も全体練習もたくさんするようにしたい。昨日練習したけど全然良い練習ができなかった。先生がいなくてもできるようにしたい。

資料6 聴き取りによる感想

明確になり、自分の学習過程を自覚することにつながった。受動的になりがちな鑑賞の活動を聴き比べという手だてで関係づけることは、演奏がさらに能動的で創造的な表現に再構成される手だてとなった。

## (3) テキストを活用する

### ① 1年生「はくにのってリズムをうとう」

1年生は、四月から楽曲に合わせて楽しみながらリズムや速さの違いを身体で表現してきた。この題材では、リズムの違いを意識させることを目的として絵譜を使用した。絵譜を使用することにより、リズムを視覚的に捉えることができ、仲間と考えを共有したり、同じリズムを再現したりすることができる。このことが聞き合いの中では、すぐに消えてしまう音楽の根拠となり、話し合いが活発になると考えた。

「ふるさと」の同声三部合唱では、自分たちの演奏の録音を聴き比べる活動をした。

初めて、演奏の録音を聴き取った子どもの感想によると、「主旋律が聴こえてこない。」「リズムがずれている。」「ソプラノばかり聴こえてきて、バランスが悪い。」など、自分たちの表現不足の点を細かく指摘する感想が多かった(資料4)。

そこで、まず、子どもが感想に挙げていた主旋律に着目できるように、子どもの歌った主旋律の斉唱と同声三部合唱の録音を聴き比べる場を設定した。「二つの録音を聴き比べると、三部合唱では主旋律の流れが悪くなる場所がある。」「Dの部分ではどのパートが主旋律かをしっかり意識して歌わないと主旋律が消えてしまう。」などの感想が出た。子どもは主旋律に着目をし、聴き比べをした友だちの意見と関係づけをすることから、音楽を形づくっている要素にも気付くようになった(資料5)。

また、創り上げる過程で、以前の演奏と現在の演奏を聴き比べる場を設定した。パートの中での聞き合いで、同じパートの友達の感想や意見と自分の考えを関係づけすることは、自分のパートでは、今、どんな練習が必要なのを見いだす手だてとなり、ポイントを絞り、重点的に練習するための手がかりになった(資料6)。

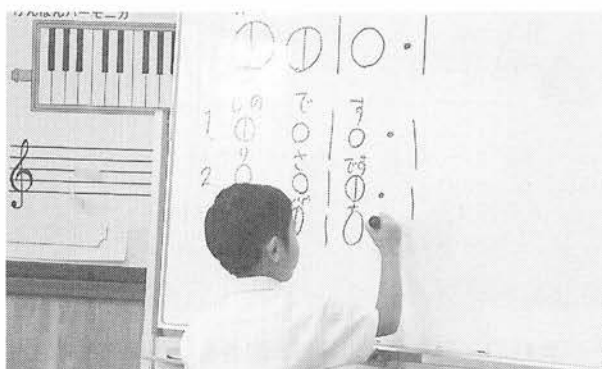
聴き比べの学習を繰り返すことは、完成に向かう過程のその段階においての課題が

「おなまえリレー」では、拍に合わせて「おなまえは？」と聴かれたら「〇〇です」と自分の名前を2拍子2小節で答える。これを順番に繰り返していくものである。(資料7)。

拍	○	○	○	●	○	○	○	●	○	○	○	●
全員	おな	まえ	は	(はい)			(はい)	おな	まえ	は	(はい)	
一人				し	の	で	す					

資料7 おなまえリレーの絵譜

名前の文字数によってリズムが違ってくるが、同じ文字数の名前でも違うリズムを見つけることにした。例えば、名前が同じ文字数の子どもに何回も名前を唱えてもらい、それを聴き取り、リズムを絵譜に記していった。(資料8)。聴き取ったリズムを絵譜に記して、「もう1回言ってみて。」「こうじゃないかなあ。」「最初のリズムはあっているけど、最後はこうだったよ。」と絵譜をもとに正しいリズムに近づいていく姿が見られた。また、絵譜で確認しながら「Aちゃんは、Bちゃんのリズムといっしょだね。」と同じリズムを聴き取ることができるようになった。また、「Bちゃんのは、違うリズムだよ。絵譜に表すとこんなリズムだよ。」とリズムの違いを意識できるようになり、それを絵譜で説明することにより、共有できるようになった。



資料8 絵譜に表す様子

○	○	○	●
し	の	で	す
○	○	○	●
り	さ	です	(はい)
○	○	○	●
と	も	で	す
			(はい)

資料9 二文字の名前のリズム

このように、絵譜をもとに関係づけができてくると、絵譜を見ながら「こんなリズムもできるよ。」と再構成として新しいリズムを発見することもできるようになった。関係づけ再構成の後、(資料9)のように三種類のリズムを絵譜で表すことができた。

絵譜を活用することは、話し合いの中で根拠となり話し合いが活発になったり、新しいものを創り出したりと関係づけや再構成に有効に働く。

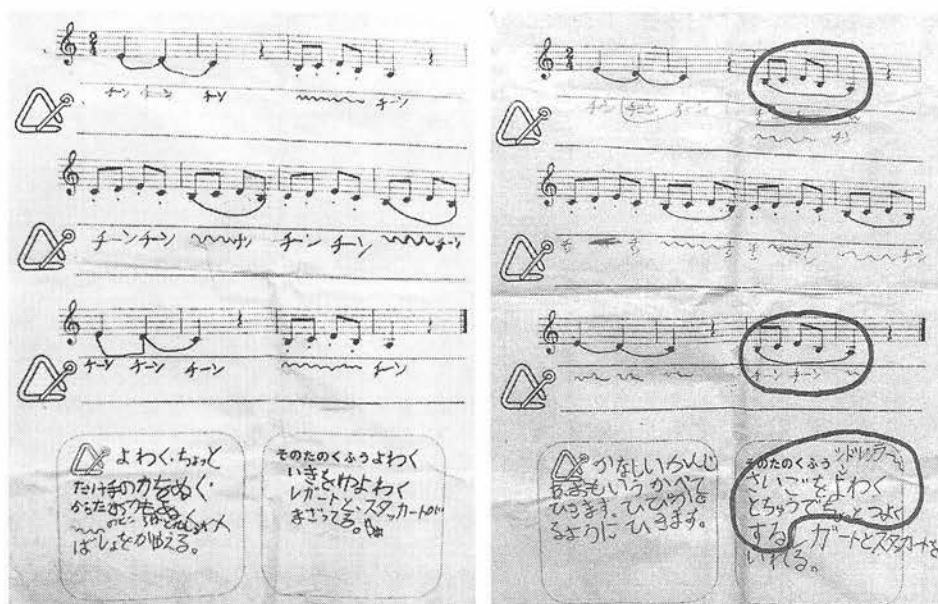
## ② 2年生「気分を感じとって」

悲しい気分を表すために、鍵盤ハーモニカとトライアングルの奏法の工夫をグループで話し合う際に拡大楽譜に書きこんでいった。鍵盤ハーモニカの奏法「スタッカート」や「レガート」トライアングルの奏法「トレモロ」、音楽を形づくっている要素「強く」「弱く」「はやく」「ゆっくり」を記号や言葉で書き込んでいく(資料10)。友だちと相談し、実際に音を出し確認しながら工夫を書き込んでいった。それぞれのグループがどこでどんな工夫をしたか、



資料10 音を出しながら工夫する姿

自分たちとどこが似ていてどこが違うのかを、視覚的にとらえながら演奏を聴くことは、



資料 11 再構成前の楽譜と聞き合い後再構成された楽譜

関係づけるために有効だった。

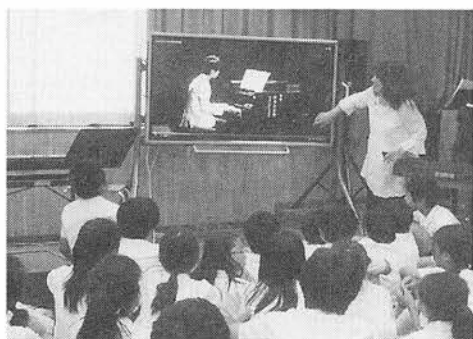
また、他のグループの工夫を聞き合った後、さらに工夫を加える再構成の場面では新しい拡大楽譜にマジックの色を変えて書きこませた。スタッカートにしていた部分をレガートにしたり、ふき方で新たに工夫したりしたことが明らかになり、

演奏する側も聞く側もどのように再構成されたかを意識することができた（資料 11）。

#### (4) 魅力的な音楽と出会わせる

##### ① 6年生「ふるさと」

同声三部合唱をすることをねらった「気持ちを込めて歌おう ふるさと」という題材では、曲を練り上げていく活動の中では、子どもの課題にそって、様々な鑑賞曲と出会わせたいと考えた。原曲はアイドルグループの嵐によって演奏されているが、演奏形態や歌詞の使用についても、いろんなバージョンがあった。



資料 12 原曲の視聴から表現の再構成を促す手だて

そこで、三部合唱を創り上げていく学習過程の中のどの段階で、どの演奏形態のものを、どのような形で出会わせたらよいかを考えて設定した。

主旋律を引き立たせる演奏を意識してほしい段階のときには、自分たちの演奏録音と関係づけて違いに気付くために、あえて音声のみの聴き取りをさせた。子どもは演奏をじっくりと聴き取ることで、その楽曲の演奏から醸し出される雰囲気を感じ取り、表現の意図に気付いた。さらに各声部の中にある主旋律を引き立たせて演奏させるために、映像を活用して、同じ演奏を聴かせた（資料 12）。原曲の演奏を映像で視聴することで、一つにまとまって聴こえてくる主旋律が、

メンバーの交替によって歌われていることに気付かせたいと考えた。そのことは自分たちが合唱するにあたり、どのパートの中に主旋律があっても、一つのまとまりとして演奏していくということが大事だということを意識する手だてとなった。視聴後のパートでの聞き合いでは、「特に 30 小節目のアルトから 31 小節目はメゾとソプラノの部分の主旋律を上手くつなぎたい。」「パート譜をよく見直して、主旋律とハーモニーの部分の強弱を意識して歌いたい。」などの感想があり、友だちの意見と自分の気づきを関係づけることで、演奏の再構成につながった。

魅力的な音楽と出合わせるためには、楽曲の内容をより吟味する必要があった。また、出わせたい内容を精選し、楽曲のどの部分を聴かせ、見せるかで、子どもの関係づけや再構成の仕方が違ってきた。

また、子どもは魅力的な音楽と接したとき、その魅力を他の子どもと共有したいという思いが強くなると感じた。

そのことは、もっと音楽を表現したいという意欲の向上につながり、パート練習の様子や演奏の歌声に表れた。

## 5 成果と課題

### (1) 音楽を形づくっている要素に着目させる

音楽を形づくっている要素を音や演奏と結びつけて理解し言語化することは、音と言語での聞き合いが活発になり、自分と友達の表現の関係づけやさらに良い表現へと再構成していく上で大変有効であった。学年の発達段階に応じて、この題材でどの要素に着目させたいかを教師がきちんと意識することで、表現の工夫の観点や聴く観点が明らかになり、関係づけ再構成が促される。

### (2) 知覚・感受したものを聴き比べる

聴き比べることは自分の表現と他の友達の表現を関係づけるきっかけとなった。自分たちの表現との共通点や相違点を見つけたり、自分たちの演奏の録音を聴き変容を意識させたりすることで、さらにこんな表現にしたいという思いをもたせることができた。

日頃の授業の中で、「感じたこと」と「その理由」を整理し、音楽を形づくっている要素に着目させながら音や音楽を聴く力やそれらが生み出す音楽のよさや面白さ、美しさを感じる力をつけていくことが課題と言える。

### (3) テキストを活用する

一瞬にして消えてしまう音や音楽を、絵譜や拡大楽譜に表して可視化することは、友達の表現の意図を受けとめ、自分の表現と比較し、関係づけ再構成する上で有効な手だてになった。友だちと話し合いながら音を確認し、楽譜に工夫を書き込んだり、絵譜に表したりしながらリズム打ちをすることで表現を関係づけ再構成することができた。

### (4) 魅力的な音楽と出合わせる

魅力的な音楽は子どもの学習の過程に添った出わせ方を工夫することが、表現活動において効果的に生かされた。出わせ方としては、音源だけを聴かせることや映像を活用した演奏など様々である。

「あんな演奏にしたい。」「〇〇に気をつけて演奏すればいいのか・・・」など、感動や憧れの気持ちを抱かせたり自分の取り組んでいる音楽との違いに気づいたりすることで、関係づけ再構成することができた。

課題としては、題材で扱っている音楽のよさをさらに感じる可以选择することである。ゲストティーチャーの演奏を聴かせることや様々な教育機器を利用した音源や映像を聴き比べて、子どもとの出わせ方や内容を吟味しなければならない。

また、関係づけ再構成する場合に有効に働くには、題材の学習過程のどこで出合わせるかを、子どもの思考にそって考えていかなければならない。