

音楽鑑賞における指導と評価についての一考察

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松下, 允彦, 須貝, 静直 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00008297 |

音楽鑑賞における指導と評価についての一考察

A Study of Teaching and Evaluation in Musical Appreciation

松下 允彦・須貝 静直

Yoshihiko MATSUSHITA and Shizunao SUGAI

(昭和53年10月11日受理)

I. はじめに

音楽鑑賞に関する諸問題を考察する場合には、「鑑賞」という言葉が広狭いずれの意味で使われているのかという点に注意しなければならない。特に学校教育における音楽鑑賞は、「広義に考えると、それは歌唱、器楽、創作などの音楽表現と別個にあるものではなく、それらの活動にも伴うものである。……しかし表現活動に伴う鑑賞は、音楽科では表現の各学習領域に含めて考え、学習領域の一つとしての鑑賞は、聞く活動としての鑑賞が主体である。^{※1)}」というように考えてよいであろう。すなわち広義の鑑賞活動とは、表現と鑑賞が根本的に表裏一体の関係にあることを示し、狭義の鑑賞活動とは、いわゆる「音楽鑑賞の時間」によって代表されるものを示しているのである。この小論では、特別に断らないかぎり、「鑑賞」という言葉を狭義の鑑賞活動として使っていく。

音楽教育における鑑賞の重要性については、今さら改めて述べる必要もないであろう。これまでも鑑賞に関する多くの優れた理論と実践の報告がなされてきた。また、音楽鑑賞における指導と評価についても、常に改善のための努力がなされてきた。それにもかかわらず「鑑賞は難しい」と言われることが多いのは、鑑賞が内面的な活動であるからなのである。もしも鑑賞活動が少しでも外面的なものとしてあらわれてくるならば、さらに良い指導が可能になり、評価もよりの確にできるようになるはずである。そこでこの小論では、音楽鑑賞における指導と評価についての諸問題を考察しながら、いわば外面的な鑑賞活動といったものが可能であるかという課題を検討してみる。

II. 音楽鑑賞における指導について

学校教育における音楽鑑賞では、一般の音楽愛好家の音楽鑑賞の場合とは異なり、その時の気分にかまかせて何となく聞かせることだけで終始するわけにはいかない。もしも常にそのような聞かせ方だけで良いのであれば、学校教育における音楽鑑賞の存在意義は、極めて小さなものになってしまうであろう。しかし音楽鑑賞を過少評価することは、音楽教育そのものを軽視することにつながり、大きな誤りを犯すことになる。つまり音楽鑑賞の授業においては、「指導」が不可欠のものなのである。

それでは音楽鑑賞においては、何を指導すればよいのであろうか。マーセルは「鑑賞指導は音楽の芸術的内容に敏感に反応する能力を育てることにある。^{※2)}」と述べている。しかし、その場合の「音楽の芸術的内容」とは、どのようなものであるのかが明確にされなければならない。それを広い意味に解釈すれば、文学的要素や視覚的要素なども問題になってくるであろう。マーセル自身も述べているように、それらの要素が「音楽の芸術的内容」と無関係であるとは

言えない場合が多いであろう。しかし、その中心となるべきものは音楽的諸要素であり、それらが織成す音楽そのものでなければならない。従って音楽鑑賞の指導は、音楽そのものに敏感に反応する能力を育成することであるはずである。音楽そのものに反応できるようになって、はじめて文学的要素も視覚的要素も適切な存在価値を持つてくるのである。

今日の一般的な好みは、情景との関連づけが可能な音楽、つまり描写音楽や標題音楽に偏る傾向を示している。そのような音楽のみを愛好する人は、絶対音楽を聞く場合にも、その作品にふさわしい情景といったものを、なんとかして頭の中で作り上げようとするし、それが不可能な場合に、「これは難しい音楽である」と判断してしまうのである。もちろん描写音楽も標題音楽もすばらしい音楽であることは言うまでもないことである。しかし、純粹に音楽的な要素のみから成る作品を鑑賞する能力が弱いということは、やはり問題になるであろう。こうした傾向の責任の一端は、情景を想像させたり、文学的な説明をさせたりすることを主とした鑑賞指導にもあったのではないであろうか。もしもそうだとすれば、鑑賞指導の果す役割は大きく、今後より良き指導の在り方をめぐって、検討が続けられなければならない。

次に、児童が音楽を鑑賞する活動において、教師が指導できる範囲は、どこからどこまでなのであろうか。出発点は、音として響いている音楽そのものを聞かせることであろう。「音楽が聞こえても、それがそのまま鑑賞に結びつくとはかぎらない²³⁾」のは当然のことであるけれども、まず音楽そのものを十分に聞くことができなければ、音楽鑑賞における心的活動さえも問題にすることが不可能になってしまう。そして、音楽鑑賞の指導の効果は、その教材の聞かせ方によって左右されるであろう。聞かせる内容も、この聞かせ方によって決まってくるであろう。つまり、飽きないで何回でも聞くことができるという量の問題と、楽しみながら十分に注意して聞くことができるという質の問題を、少しでも解決できる指導方法が考え出されなければならない。そうした聞かせ方さえあれば、鑑賞曲の音楽的要素のみでなく、そこに生み出されている音楽的表現に対しても、敏感に反応する能力を育成することができるようになるのである。少なくともここまでは、音楽鑑賞において十分に指導しなければならないであろう。しかし、その先の段階である児童の心の揺れ動きまでを直接的に指導することは、一般に言われているように、おそらく無理であると思われる。ところが間接的には、ある程度は可能であるかもしれない。なぜなら、音楽的感動といったものは、音楽的要素を中心とした刺激に反応した結果として生ずるものだからである。従って、音楽そのものに十分に反応させようとする指導は、その結果として音楽の美しさに感動させることにも深い関係がでてくると言えるであろう。

III. 音楽鑑賞における評価について

音楽鑑賞における指導が困難であるということは、その評価も難しいということの意味している。従って、指導のより良き方法を見つけることさえできれば、評価の方法もそれに応じて明確なものになっていくはずである。しかしここでは、音楽鑑賞における評価そのものについて考察することによって、逆に指導方法の改善のためのヒントを探り出してみたい。

音楽鑑賞においては、何を評価するのであろうか。表現においては、各種の表現活動が評価されるように、鑑賞においても、鑑賞活動そのものが評価の対象となるのは当然のことであろう。ところが、表現活動は外的なものであるために評価が容易であるが、鑑賞活動は内的なものであるために評価が極めて困難であると言われてきた。そこで教師は、児童の鑑賞活動を直接的に評価することができないので、鑑賞活動の結果としてあらわれてきたものを手がかりと

して、鑑賞活動そのものを類推して評価するという方法をとってきたのである。例えば、音楽を聞いた時に受けた印象を言葉で説明させたり、音楽を聞いている時の態度を観察したり、より良い鑑賞をするための一つの手段にすぎない知的要素についてテストをしたり、というような方法が、用いられてきた。これらはいずれも鑑賞活動そのものではなく、鳴り響いている音楽から離れてしまったところで評価がなされているという点に問題がある。しかしそれは、鑑賞が内的な活動である以上は、やむを得ないことであつたのであろう。従つて、これらの類推的な評価の方法は、越えられない限界があるにもかかわらず、今後も用いられていくものと思われる。

鑑賞活動そのものを評価することは、残念ながら絶対に不可能なことである。だからといって、現状のままの評価の方法に甘んじていることはできない。なんとかして、より良い評価の方法を工夫していかなければならない。その場合に最も留意すべき条件は、可能なかぎり鳴り響く音楽そのものから離れないようにするという点である。音楽そのものになるべく近い状態において、評価の手がかりを見つけていかなければならないのである。なぜならば鑑賞活動の中心は、音楽的要素に反応することであるからである。そこで「音楽反応の最上の一つは、自らその音楽を演奏してみることで、これは聴取や鑑賞の完璧な計画の中で、それ相当に位置づけられなければならない。⁴⁹⁾」という考え方が、音楽鑑賞における指導と評価を検討していくうえで、重要なヒントを与えてくれるのである。

IV. 新しい鑑賞指導の提案

前述のような音楽鑑賞における指導と評価に関する諸問題を少しでも解決するために、この小論では、音楽的要素を中心とした音楽そのものに反応する能力を育てる指導方法を考え出したいのである。それは当然、より良い評価の方法を見つけ出すことにもなるであろう。

「音楽反応の最上の一つは、自らその音楽を演奏してみる」という考え方を、音楽鑑賞の指導方法に応用した場合には、次のようなことが言えるであろう。つまり、どのような鑑賞活動をしているのかを知るためには、その曲を自分で演奏させてみれば良いということになる。また、鑑賞した内容をそのまま音楽的に表現させてみるができるならば、どの程度まで鑑賞していたのかということが、具体的に明らかになってくるはずである。このような考え方の背景には、広義の鑑賞のとらえ方がある。つまり、鑑賞と表現は表裏一体の関係にあるという解釈の仕方が根底にある。そこで狭義の音楽鑑賞の時間においても、表現的学習方法を積極的にとり入れてみようという考えが出てくるのである。

この表現的学習方法というのは、具体的に言うならば、演奏者の真似をするという方法である。真似をしようとするれば、どうしても演奏者の音楽を十分に聞けなくなってしまう。また、現在の自分の音楽性をフルに発揮することも必要になる。そして、真似のできた部分は、自分の音楽性の成長に直接つながるであろうし、真似をしたいが現在ではできないという部分は、自分の技術を将来はそこまで育てたいという目標となるであろう。あるいは鑑賞の能力に応じて、真似をしたくない部分も出てくるかもしれない。その場合には、鑑賞曲を批判的に聞いていることになる。

しかし、音楽的基礎能力さえも乏しい児童の場合には、自分の音楽性が未発達なために、独力で良い真似をすることはできないであろう。つまり良い鑑賞をすることは、児童ひとりの力では無理なことが多い。そこで音楽鑑賞における教師の指導が必要になってくるのである。児童

は、教師の音楽性の助けを借りて音楽鑑賞をすることによって、音楽的に指導されるのである。音楽鑑賞における教師の存在理由は、主としてそこにあると言ってよいであろう。指導方法としては、まず教師が演奏者の真似をしてみせ、その後で児童に教師の真似たものをさらに真似させてみるといった工夫が考えられる。

次に、この指導方法を具体的に検討してみよう。例えば、チェロの曲の理想的な鑑賞指導としては、次のような方法が考えられる。レコードでその曲を鑑賞させた後に、まず教師がチェロを弾いて演奏者の真似をしてみせ、それを児童にチェロでさらに真似をさせるという方法である。しかし、このような音楽鑑賞の指導は、教師にとっても児童にとっても実際には不可能なことである。そこでチェロの代りに、教育用楽器のどれかをを用いることが考えられるが、それではテーマを覚えたり、その楽器の練習にはなるけれども、鑑賞そのものにはあまり役に立たない。なぜならば、教育用楽器では音色的な違いがあまりにも大きすぎるために、鑑賞している音楽と全く別の響きになってしまうからである。また、楽器を用いなくて、テーマなどをうたわせる場合にも、同様の結果になるであろう。いずれの場合にも、熱心に指導すればするほど、それは表現そのもの、つまり器楽や歌唱の学習になってしまう。それはそれで教育的意味は充分にあるが、少なくとも鑑賞そのものからは離れすぎることになる。

そこで楽器を用いなくても、あるいはうたわなくても、鑑賞した音楽的内容を、できるかぎり具体的にあらわすことのできる方法が考えられなければならない。そのような方法のひとつとして、「口ずさみ」を利用することはできないであろうか⁴⁹⁾。これまでに一般的に行われてきた口ずさみは、それほど積極的な意図をもったものではなかったようである。そうした従来の口ずさみではなく、表現的性格のより強い口ずさみといったものを鑑賞指導にとり入れることによって、少しでも理想的な音楽鑑賞の授業に近づくことはできないであろうか。実験的な指導を試みることによって、その可能性について検討してみたい。

V. 授業の展開例

口ずさみによる実験的な指導を試みる前に、まず学習指導案を作成し、さらに具体的な考察をしておかなければならない。実例として、第4学年の鑑賞共通教材であるサンサーンス作曲の「白鳥」をとりあげる。この曲の場合には、チェロの音色、旋律の表情、チェロとピアノのアンサンブルなどを十分に味わわせることが、重要な指導目標としてあげられるであろう。少なくとも、単なる情景描写の音楽として聞かせるだけで終わってしまってはならない。やはり音楽的要素を中心とした鑑賞指導がなされるべきである。表1の授業の展開例は、口ずさみだけを指導方法とした一時限用のものとして考えられている。

音楽を大勢で鑑賞する場合には、静かに聞くということが原則であるので、特に授業の導入の段階とまとめの段階では、口ずさみをしないで聞くことが主にならなければならない。しかし展開の段階では、口ずさみの長所を生かした入念な指導が必要である。従って、児童の表現的学習が活発に行われた場合には、相当にぎやかになることもある。口ずさみによる指導においては、音楽を聞かせる回数を可能なかぎり多くしたい。理想としては、言葉を使った説明は必要最少限にとどめ、聞きながら口ずさむ、あるいは口ずさみながら聞く、といったことを中心に授業を進めていくことが望ましい。なお、評価は指導過程の中で随時なされなければならないが、各児童の鑑賞活動について、最終的な評価が必要な場合には、まとめの段階の終りの所で、ひとりずつ主旋律だけでも口ずさませてみるのが良いであろう。その時には、口

(表1) 授業の展開例 第4学年 「白鳥」(サンサーンス作曲)

| | 指導内容 | 学 習 活 動 | 留 意 点 | 評 価 |
|-------------|--|--------------------------------------|---|---|
| 導 入 | ①予備鑑賞 | 1)「白鳥」のレコードを自由に鑑賞する。 | 1)静かに鑑賞させる。身体反応はさせてもよい。 | ④予備評価注6) 1)身体反応など鑑賞の態度を観察する。 2)口ずさみが音楽と合っているか。 |
| | | 2)「白鳥」を聞きながら、思いつきによる口ずさみをする。 | 2)教師も口ずさみと身体反応をしている。 | |
| 展 開 | ②主旋律の口ずさみ | 1)自分の口ずさみを発表する。 | 1)教師が整理して板書する。 | ⑤中間評価注6) 1)音楽を記憶しているか。 2)音楽に合わせて口ずさめるか。 3)即興的に適切な口ずさみができるか。 4)旋律を聞きながら、伴奏を口ずさめるか。 5)リズムの感覚が良いか。 6)テンポのゆれがつかめるか。 |
| | | 2)どの口ずさみが主旋律の表情に合っているか考えながら、「白鳥」を聞く。 | 2)全神経を集中させて、音楽に耳を傾けなければならないことを強調する。 | |
| | | 3)主旋律を思い浮かべながら、教師の口ずさみを真似る。 | 3)主旋律の音楽の特徴と教師の口ずさみとの関係を説明する。 | |
| | | 4)「白鳥」を聞きながら、教師の口ずさみをする。 | 4)主旋律と教師の口ずさみとがどのように合っているかを注意して聞かせる。 | |
| | ③旋律全体の口ずさみ | 5)「白鳥」を聞きながら、曲全体の旋律を即興的に口ずさむ。 | 5)主旋律の口ずさみをもとにして工夫させる。その時に音楽をよく聞くことを注意する。 | |
| | | 6)旋律を聞きながら、伴奏のパートを口ずさむ。 | 6)16分音符4つが1拍である伴奏の音形に注意させる。 | |
| ④伴奏の口ずさみ | 7)どんな口ずさみが伴奏に合っているか考え、発表する。 | 7)それらを整理して板書しながら、教師の考えを説明する。 | | |
| | 8)旋律を聞きながら、教師の伴奏の口ずさみをする。 ・遅い6拍子を感じながら ・響きの変化を味わいながら | 8)4分音符を1拍にとらせる。3拍を和声的まとまりとしてとらえさせる。 | | |
| | ⑤曲全体の口ずさみ | 9)伴奏にも注意し、伴奏のつて旋律の口ずさみをする。 | 9)曲尾で伴奏の動きがとまる所などに注意させる。 | |
| ま と め | ⑥最終鑑賞 | 1)心の中で口ずさみながら、静かに「白鳥」を鑑賞する。 | 1)目を閉じさせる。自然な身体反応はさせてもよい。 | ⑦最終評価注6) 1)身体反応など鑑賞の態度を観察する。 2)曲の印象を説明させる。 |
| | | 2)全神経を聞くことだけに集中させて「白鳥」を鑑賞する。 | 2)口ずさみを忘れさせる。 | |
| | | | 曲は聞かせないで、各児童に口ずさませる。 | 3)口ずさみが音楽と合っているか。 4)表現的な口ずさみができているか。 |

ずさみが音楽にふさわしいものであるか、自分の鑑賞した内容が口ずさみの工夫にあらわれているか、口ずさみが表現的な状態にまで達しているか、などが評価のおもなポイントになるであろう。

次に授業の各段階において、特に注意すべき点について補足しておきたい。

○導入の段階

同じ音楽を何回も続けて鑑賞することができる場合には、はじめからその曲についての文学的な説明をすることは、あまり好ましいことではないように思われる。それは、たとえ「白鳥」のように描写的な性格を持った曲の場合でも避けた方が良いようである。なぜならば、児童の自由な発想が文学的な説明をすればするほど制約されてしまう危険性があるからである。従って導入の段階で、そのような説明が必要な時には、可能なかぎり簡潔にすませることが大切であろう。

口ずさみによる音楽鑑賞における予備評価としては、形の上では展開の段階に入って、②の主旋律の口ずさみの学習活動1)と2)の所でなされるものを中心になるべきである。もちろん導入の段階での鑑賞の態度や身体反応などの評価も必要であるが、児童の鑑賞活動の現状を的確に把握し、その後の指導の内容を決定するのは、児童が口ずさみを開始したところで、はじめて充分になされるであろう。つまり、評価に関する導入の段階は、指導の展開の段階に食い込んでしまった形にならざるを得ない。

○展開の段階

この曲では指導すべき要素が、主として2つある。それは旋律と伴奏であるが、中心は旋律の口ずさみの方に置かれなければならない。従って、伴奏を口ずさませている時にも、旋律に注意を払わせることが必要である。特に「白鳥」のようにテンポにゆれがある場合には、旋律を聞きながらでなければ、伴奏を口ずさむことはできないであろう。そこで伴奏の口ずさみの評価は、旋律をよく聞いているかどうかの評価にもなり得る。また、リズム的感覚の評価についても、同様のことが言えるであろう。

展開の段階では、教師の口ずさみを使って指導することが中心になる。そのために、児童の主体的な学習態度を如何に扱っていくかということが重要な課題になってくるであろう。なぜならば、児童が口ずさみをする最終目的は、教師の口ずさみそのものを真似することではなく、それを通して児童自らが、より良き鑑賞活動をすることだからである。このような問題に直面した時にこそ、教師の真の指導力が必要になるのであるが、一般的に次のようなことが言えるであろう。つまり、曲を聞きながら口ずさませる時には、音楽をよく聞かせること、曲を聞かないで口ずさませる時には、音楽を頭の中に思い浮かべさせることが大切である。

○まとめの段階

口ずさみを主とした鑑賞指導によれば、まとめの段階に入る前に、すでに何回も曲を聞いているはずである。それにもかかわらず、この最終的な段階に入っても、児童が飽きないで積極的に聞こうという態度を示した場合には、その指導は成功であったと言えるであろう。なお、まとめの段階においては、教師が文学的な説明をしたり、児童にも曲の印象を発表させたりすることは良いであろう。しかし、口ずさみによる音楽鑑賞がうまくできた場合、つまり音楽的要素に充分反応し、それを楽しむことができた場合には、児童はそのような文学的な説明に、あまり興味を示さないはずである。

VI 実験的指導の報告

前述のような学習指導案を作成し、口ずさみによる音楽鑑賞指導法を十分に検討した上で、実際に静岡大学付属静岡小学校の音楽の授業で、実験的な指導をさせていただいたのである。今回は、第2学年、第4学年、第6学年の3クラスで、口ずさみによる指導を実施してみた。このようなクラスの選択をしたのは、低・中・高学年のそれぞれの特徴を知って、児童の成長過程と口ずさみによる指導法との関係を把握したいためであった。

○第2学年 「トルコ行進曲」(ベートーヴェン作曲)

授業をはじめるとはあたっては、教科書も開かせず、曲名、作曲者名、行進曲、トルコ、兵隊、パトロール形式、オーケストラなど、この教材をとり上げる時に一般に説明されるような事項はすべて省略し、いきなり曲を聞かせてみた。この曲を知っていた児童は2人だけであり、その他の児童にとっては、はじめて聞く音楽であった。

低学年であるということも考慮し、口ずさみによる音楽鑑賞もはじめてのことであったので、もう一度自由に鑑賞させてから、すぐ教師の口ずさみの指導に入り、次の3つの主な旋律をとりあげて、教師の真似をさせた。使った時間は、わずか5分足らずであった。なお、口ずさみ方の説明は何もしなかった。ただ教師の真似をさせただけである。また楽譜も、口ずさみのシラブルも板書しなかった。

譜例 1

a)



b)



c)



これらの旋律の口ずさみを指導している間に気がついたことは、次のような点である。児童たちは記憶力や反応力が非常に良く、8小節の口ずさみでもすぐに覚えてしまう。その反面、途中で口ずさみのシラブルを変更させることが困難であり、無理に変えようとするとう混乱してしまい、うまく口ずさめなくなってしまう。また当然予想されていたことであるが、自分からシラブルを選択し、新たな口ずさみを工夫しようとする姿勢は、まったく見られなかった。完全に教師の口ずさみに染まっていた。

5分間の口ずさみの指導をした後に、3回目の鑑賞に移った。そこでは聞きながら口ずさむ

ことを指示したのであるが、慣れていないためにテンポにのりきれず、もたついた口ずさみとなっていた。しかし4回目の鑑賞の時には、曲の種々の音楽的要素に対しても、実に素直に反応し、生き生きと楽しみながら口ずさみをしていった。また、一言も説明しなかったにもかかわらず、曲のフレーズ構成も的確にとらえられていたし、微妙なディナーミクの変化に対しても、敏感に反応した口ずさみ方をしていった。これだけの反応ができる児童に、「兵隊が遠くからやってきて、目の前を通りすぎて、また遠くへ行ってしまう様子をあらわした音楽」などと説明する必要性は、ほとんど感じられなかった。それどころか、*pp* < *ff* > *pp* という型にはまったものではなく、もっと変化に富んだディナーミクに反応できることを、児童の口ずさみは明確に示してくれた。

さらに5回目と6回目の鑑賞では、口ずさみと身体表現（足踏）の併用をさせてみた。1拍目にアクセントのついた2拍子のリズムをあらわそうとして、児童の足踏はびっこになるのではないかと予想していたが、みんな自然な足踏をしていた。これは基本的なリズム・パターンに反応しているだけで、リズムの特徴を体で表現しようというところまで達していないことを示したものであろう。このような身体反応は見事なものであったが、口ずさみの方は、足踏に夢中になると、次第に消えていってしまった。やはり慣れなければ、両方を同時にやることは、児童には無理なようであった。

その後、7回目から10回目の鑑賞では、全員での口ずさみから2・3人のグループの口ずさみまでやらせることができた。さらに11回目では、目を閉じて、心の中で口ずさむことを指示し、まとめの段階における鑑賞をさせた。すでに10回も同じ曲を聞いており、飽きがきているはずであったが、ほぼ全員が静かに熱心に耳を傾けていた。

以上の指導が、約30分ほどで終わった。低学年の児童が、純粋に音楽的要素のみを30分間も学習し、しかもベートーヴェンの音楽を11回も充分に楽しみながら鑑賞することができたということは、まったく予想外のことであった。その最大の原因は、表現的な性格の強い口ずさみによる指導にあったと思われる。その後、残った時間を使って、曲についての説明を試みた。身体表現の指導で足踏をさせたことから、この曲が行進曲であることに気づいていた児童が多かったようであるが、踊りの曲、おまわりさんの音楽、鼓笛隊の行進曲など、自由な感想を述べる児童もかなり出てきた。児童にとっては、ベートーヴェンも、トルコも、パトロール形式も問題ではなく、音楽そのものが楽しいようであった。最後にもう一度、今度はピアノ連弾による別のレコードを聞かせてみたが、テンポや表情の違いを指摘する言葉が、即座に飛び出していた。

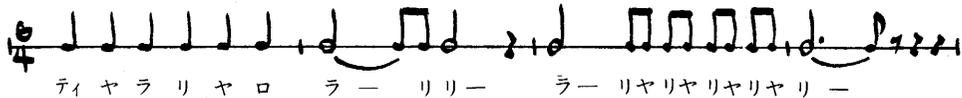
○第4学年 「白鳥」(サンサーンス作曲)

このクラスの児童は、以前の音楽鑑賞の時間で、すでにこの曲を聞いているとのことであった。そこで本時では、導入の段階を省略して、展開の段階から授業を開始することにした。はじめに、記憶を頼りに主旋律を口ずさませてみたが、ラララ以外のシラブルを使った口ずさみは出てこなかった。またテンポも速すぎ、拍子感もつかめていない口ずさみであった。やはり中学年でも、口ずさみの指導を受けていない場合には、主体的に適切なシラブルを選択することは無理なのであろう。

そこで教師による口ずさみの指導に入った。すでに児童たちは、「白鳥」を何回か聞いているので、作品の全体的把握は充分にできているであろうと考え、前述の展開例とは逆に、この授業では伴奏の口ずさみの指導からはじめてみた。まず、もう一度この曲を静かに鑑賞させてか

ら、2回目にはピアノの伴奏のパートに注意することを指示して聞かせた。ここでピアノのパートは、どのような音楽であったかという質問を試みた。教師は、音楽的要素そのものについての説明、さらに口ずさみによる音の表情の説明を、ひそかに期待していた。しかし「水が流れるような音楽」とか、「波の感じをあらわす音楽」といった説明の仕方しか出てこなかった。口ずさみで音楽的要素をあらわすことに慣れていない児童たちにとっては、これは当然のことであると言えよう。そこで教師は、のアルペジオをリヤリヤというシラブルを使って口ずさむことを指示し、3回目の鑑賞の際に、曲を聞かせながらピアノのパートを口ずさませた。しかし、ほとんどの児童が、あまりうまく反応できないようであった。これは、口ずさみに慣れていないためということもあったが、チェロのパートを聞きながらピアノのパートを口ずさむことが難しかったためでもあろう。

次に、板書しておいたリズム譜とシラブルを見せながら、主旋律の口ずさみの指導に移った。



第4学年の児童にとっては、この旋律をうまく口ずさむことも、かなり困難なようであった。おもな理由としては、旋律的要素が中心となり「歌」的な性格が強いうえに、音域が広いということがあげられるであろう。しかし、このような旋律を口ずさむ時こそ、口ずさみの本領が発揮される。つまり、歌唱的技術といった面から見て、それほど満足できる声でなくてもよいのである。シラブルの選択によって音の表情があらわされ、口ずさみの仕方によって音楽的諸要素の特徴が示されているならば、口ずさみとしての必要条件は満たされていると言えるであろう。もちろん歌唱的にも、すばらしい声で口ずさむことができるならば、その方が良いのは言うまでもないことである。

3分間ほどの口ずさみの指導の後に、4回目の鑑賞に入った。その際に音楽をよく聞きながら、上記のシラブルを参考にして、自分で即興的に口ずさむことを指示した。曲尾のところでは跡切れがちであったけれども、かなり多くの児童たちが、自由にシラブルを選択し、見事に口ずさんでいた。その後、身体表現の仕方を説明して、5回目を聞かせながら口ずさみと身体反応をさせてみたが、うまくいかなかった。やはり慣れていないことが、最大の原因であったように思われる。6回目の鑑賞の時には、教師の考えた口ずさみのシラブルを曲尾まですべて板書して、それを見せながら口ずさみをさせてみた。ところが、板書されたシラブルを読むことに気をとられてしまったためか、音楽を聞く方が疎かになってしまい、思ったほどうまく口ずさみができなかった。

ここまで指導を進めてきたところで、チェロの出だしの1小節に、ティヤラリヤロとリヤリヤオの2種類のシラブルを板書して口ずさみをさせ、どちらがチェロの音により良く合っているか考えさせた。しかし、前者のシラブルの方が良いと答えた児童が圧倒的に多かった。そのような選択をした根拠は、チェロの音とシラブルとの間の関係を意識したことにあるのではなかったようである。最も大きな理由としては、口ずさみの指導において何度も反復して使ったシラブルであるため、その方が良いという先入観のようなものができてしまっていたことが考えられる。さらに、フレーズの開始音としてはティの方が口ずさみやすいということと、母音による口ずさみは難しいということ、無意識のうちに感じとっていたのかもしれない。なお、各児童にいずれかのシラブルを選択させておいてから、レコードの出だしのみを数回くり

返して聞かせ、それが音の表情と合っているかどうかを確認させてみた。その結果、自分の選んだシラブルを変更したいという児童が出てきていた。これは、音楽を注意深く聞いたために、音の表情を感じとることができるようになり、それと口ずさみのシラブルとの関係を意識しはじめた結果であると思われる。

7回目を聞く時には、全員を立たせて再び身体表現と口ずさみをさせてみたが、口ずさみの方はやはり途中で跡切れてしまった。8回目の時には、板書されていたリズム譜もシラブルも消してしまい、各自で音楽をよく聞きながら、即興的に口ずさむことを指示し、9回目には目を閉じさせ、静かにまとめの鑑賞をさせた。

○第6学年 組曲「ペルーギェント」第1より「山の魔王の宮殿にて」（グreek作曲）

このクラスでも、かなり前にこの組曲全体をすでに鑑賞しているとのことであった。従って、「山の魔王の宮殿にて」のテーマを覚えていて、口ずさめる児童も数人いた。しかし、使われたシラブルは、テーマの開始音のみがラで、あとはすべてタであった。もう音楽をすっかり忘れていた児童も多いようであったので、普通に導入の段階から指導を開始した。

1回目は静かに鑑賞。2回目は口ずさみと身体表現をすることを指示して聞かせたが、生き生きとした反応は見られず、ほとんど静かに聞いているのみであった。曲が鳴り止んでから、自分が考えた口ずさみを発表させてみたが、やはりラタタタ……のみで変化はなかった。そこで、次のような3種類の口ずさみの仕方を、教師が口頭で示し、それを児童に真似させるという方法で、口ずさみの指導に入った。

譜例2

① ラァッ タッ ティッ タッ リィッ タッ ティー リッ タッ ティー ラッ ティター ラァッ タッ ティッ タッ リッ タッ ティー ラッ ティッ タッ ティター

② ラァッ タッ トッ リタリィッ タッ トッ リー リッ タッ トッ リー ラッ ティッ トッ リー ラァッ タッ トッ リター トッ リー ティー ラッ ティッ トッ ラッ ティッ トッ ラン

③ タガ タガ タガ タガ タガ タガ タガ タガ.....

この口ずさみを指導している時に、教師自身のひらめきでシラブルを変えてみたところがあったが、その度に児童の方に戸惑いが生じていた。教師の口ずさみ方を手本として指導している時には、シラブルの変更は良くないように思われた。この指導では15分使って、口ずさみの練習を十分にさせてみた。その後、3回目の鑑賞に入り、聞きながらの口ずさみは大体できるようになった。

次に、身体表現の指導をしてから、口ずさみの練習をもう一度くり返した後に、4回目を聞きながら身体表現と口ずさみの両方を同時に行わせた。やはり高学年になっても、慣れなければ、性格の異なった表現的学習方法を併用することは難しいようであった。5回目で最後のまとめの鑑賞をさせた。

以上のような鑑賞指導の後に、最終的な評価のために、児童にひとりずつテーマの部分のみを口ずさませてみた。さすがにラタタタ……で口ずさむ児童はいなかったが、すべて教師の口

ずさみ方と同じものしか出てこなかった。もちろん今回の実験的な指導のねらいは、そこまでできればよかったのである。なお、残された5分ほどの時間を使って、アンケート調査的な質問をしてみた。そのうちのおもなものは、次の通りである。

●口ずさみをする前と後では、音楽の感じ方が違ったか。

| | |
|----------|-----|
| 1) 違った | 32名 |
| 2) 同じ | 5 |
| 3) わからない | 9 |

●口ずさみによる音楽鑑賞をやってみて、特にどんなことに気がつくようになったか。

| | |
|------------------|-----|
| 1) リズムの特徴 | 23名 |
| 2) アクセントの表情 | 20 |
| 3) 旋律のおもしろさ | 18 |
| 4) 旋律以外の音の存在 | 30 |
| 5) 微妙な強弱の変化 | 30 |
| 6) 微妙な速さの変化 | 19 |
| 7) 音の表情の存在 | 20 |
| 8) 音への注意力が増した | 25 |
| 9) 全体の感じが明確につかめた | 21 |

VII まとめと今後の課題

教師の考えた口ずさみを指導する時には、まず教師がフレーズごとに区切って口ずさんでみせ、それを児童たちに真似させるという方法を用いた。歌唱指導における模唱の仕方を応用してみたのである。今回の実験的指導では、児童にとって口ずさみながら音楽を聞くということ自体がはじめてのことであったので、やむを得ず教師の口ずさみの指導に終始してしまうことが多かった。それにもかかわらず、口ずさみによる指導の効果は大きく、より良い音楽鑑賞には欠くことのできない指導方法であることが明らかになった。具体的には、特に次の4つの効果が期待できるように思われる。

- ① 鑑賞曲に対する集中力が增大する。
- ② 鑑賞曲の音楽的要素に対する注意力が増大する。
- ③ 鑑賞曲をより確実に記憶できるようになる。
- ④ 鑑賞力を増大させ、表現力との関係を密接なものにする。

前にも述べたように、口ずさみによる理想的な鑑賞指導としては、教師の口ずさみを真似させるだけで終わってしまってはならない。つまり、口ずさみに慣れてきた場合には、児童にシラブルを自由に即興的に選択させる指導方法を取り入れる必要があるのである。そこでは児童はシラブルの選択を迷ったり、思いつきで変更したりするであろう。この児童自身の迷いや思いつきは、児童の主体的な鑑賞態度と深い関係があり、重要な意味を持っている。すなわち鑑賞活動は、最終的には児童と音楽との個人的なふれ合いなのである。また、迷いが生じた時には、どうしても音の表情を注意深く聞かなければならなくなってくるし、よく聞いていなければ、思いつきは浮かんでこないのである。しかし、児童が口ずさみに慣れていない場合には、そのような迷いや思いつきはあまり意味がない。従って、教師の口ずさみの指導においても、途中でシラブルを変更することは、初歩的な段階では避けた方が良いであろう。前もって充分

に考慮された口ずさみを用意して指導にあたる必要がある。

この思いつきによる口ずさみの質と量は、単に慣れだけでなく、学年によっても差があるのは当然であろう。一般的に、低学年の場合には、教師の口ずさみの真似だけで終わってしまうかもしれないが、高学年になるにつれて、特に授業の導入とまとめの段階では、教師の一方的な指導にならないような配慮が必要であろう。しかし今回の実験的指導では、口ずさみそのものに対する反応は低学年ほど良く、高学年になるにつれて、それまでの鑑賞の仕方が身につけてしまっているためか、反応が鈍かったように思われる。この点は別な意味で重視されなければならないであろう。つまり、豊かな鑑賞能力を育成する指導は、少しでも早く開始される必要があるということである。

思いつきを大切にされた口ずさみの指導について、さらに2つの注意すべき点をあげておきたい。1つは、教師の口ずさみの指導は、その曲の重要な音楽要素のみに限定した方がよいという点である。前述の「白鳥」の場合のように、曲全体を教師の口ずさみでやらせることによって、児童の思いつきが入り込む余地は全くなくなってしまい、かえって悪い結果が出てくるようである。他の1つは、口ずさみによる音楽鑑賞では、音楽的にある要素を強調したいために、誇張とも言うべき現象が見られるということである。例えば、フレーズの開始音は、音の表情との関係を犠牲にしてまで、ティというシラブルを使うことが多いとか、旋律の各音の表情を強調したいために、リズム的な面が誇張されてしまうなどといったことがある。多様な音楽的要素から成る作品を、一人で口ずさむ場合には、やむを得ないことであろう。この点については、口ずさみのアンサンブルといった方法で解決していくことを考えている。

口ずさみと身体表現の両方を併用する場合には、口ずさみの方が犠牲になりやすいことが、今回の指導で明らかになった。今後さらに検討を続けなければならない問題であるが、両方も表現的であることが強く要求された場合には、それらを同時に行うことは、相当に難しいようである。どちらか一方を主にして、他方を補助程度に扱わなければ、併用は無理であると思われる。

口ずさみは誰にでも簡単にできるものであるが、それを鑑賞活動の中で積極的な意味を持つものにしていくためには、十分な指導が必要となる。音楽をよく聞いて自分でシラブルを工夫し、そうすることによってさらに音楽をよく聞くようになるといった鑑賞の仕方ができるようにならないといけないのである。また、一般的にあいまいな性格が強いように思われている口ずさみを、音楽鑑賞における指導方法として確固たるものにしていくには、用意周到な指導体系を作り上げることが必要である。これらの点を今後の課題としたい。

注

- 1) 文部省：音楽科の評価（43頁 昭和51年）
- 2) マーセル：音楽的成長のための教育（45頁 昭和46年）
- 3) 供田武嘉津：音楽教育学（105頁 昭和50年）
- 4) マーセル，グリーン：音楽教育心理学（110頁 昭和48年）
- 5) 松下允彦：音楽教育における鑑賞と表現II—音楽表情の記述—
（静岡大学教育学部研究報告 教科教育篇 No.9 1977）
- 6) 文部省：音楽科の評価（7頁 昭和51年）