

Empirical Study of Music Appreciation Focused
on Combination of Elements : Through Vivadi' s
"Spring (from The Four Seasons)"

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 後藤, 友香理, 横山, 知代 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027112

要素同士の関連に着目した鑑賞活動の実証的研究

ーヴィヴァルディ《春》を題材としてー

後藤友香理 横山知代

(静岡大学学術院教育学領域、静岡大学教育学部附属島田中学校)

Empirical Study of Music Appreciation Focused on Combination of Elements:
Through Vivadi's "Spring (from The Four Seasons)"

GOTO Yukari

YOKOYAMA Tomoyo

Abstract

The aim of this study is to consider the effect of music appreciations, focused on combination of elements. Comprehension of the combinations of elements are indispensable to realize the connections between musical mood and structures. We gave a lecture of Vivladi's "Spring" making aware of combinations of elements by incorporating group activities. By analyzing students writings on "Spring" qualitatively, refinements were seen in both perception and verbalization of music.

In particular, students (1) could associate more elements to explain music, (2) became aware of higher level of elements, (3) understood the meaning of elements accurately and could use them in their writings, (4) enriched their musical appreciations.

キーワード： 鑑賞活動 要素同士の関連 曲想と音楽の構造との関わり 言語活動

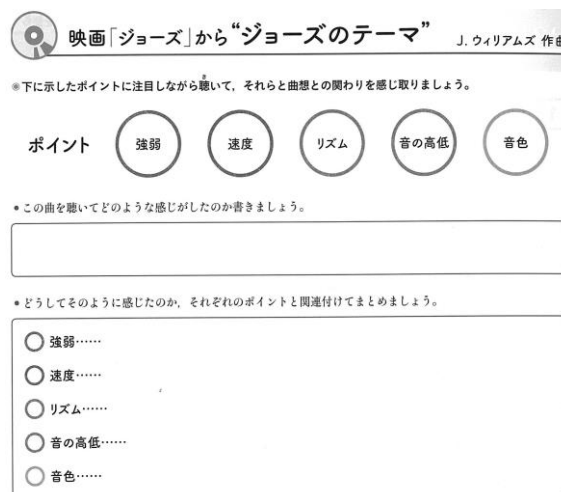
1. はじめに

本稿は、「曲想と音楽の構造との関わり」を理解するために、複数の要素同士の関わりに指導のポイントを絞った鑑賞の学習を行い、その効果を検討するものである。

新学習指導要領(平成29年告示)では、「曲想と音楽の構造との関わり」に気づくことが小・中・高等学校を通して教科の目標にも表現及び鑑賞の指導事項にも登場しており、「構造」の理解が音楽を学ぶ上で必要不可欠であると位置付けられている。「構造」とは「音や要素の表れ方や関係性、音楽の構成や展開の有り様」であり、「音楽を形づくる要素」が構造を捉える大切な視点となっている。そのため、音楽を「強弱」、「速度」、「リズム」、といった要素の言葉を支えとして音楽を聴くことが教科書でも示されており(図1)、そうした言葉を用いた言語活動もさかんに授業で取り入れられている。

しかし、その一方で言語化によって音楽から思考が離れ、言語操作にその重心を移してしまう危険性は常に指摘されており(飯泉 2019 ほか)、出来合いの言葉を教え、それを使うことを優先すると、要素を示す言葉だけがひとり歩きしかねない。イメージと要素とを結びつけることに注目するあまり、生徒の直観的な感受の幅を狭めてしまう可能性はないだろうか。特に、要素を取り出してイメージにあてはめていくような従来の学習では、機械的に音楽をパーツとして切り分け記述する訓練にはなっても、音楽全体のよさや美しさを味わって聴くことに結びつかないケースがみられる。

図1 教科書の学習例



出典：教育芸術社『中学生の音楽1』p.29 (2016)

高木(2014)が指摘するように、子どもたちの書いた文章と音楽体験の質とがしばしば一致しないのは、音楽的な実感を伴わないまま、言葉として音楽の要素を使う学習の繰り返しによる。

「構造」とは、単に要素の1つ1つを取り出すことではない。音楽を形作る様々な要素が「総合的かつ複雑に関わり合いながら」全体像を成している、その有様そのものが音楽の構造である。音楽の構造を理解するためには、1つずつの要素を知覚するだけでなく、それら要素同士の複合的な関係性を学習の初期段階か

ら意識し、実感を伴いながら理解していくことが大切なのではないだろうか。

他方、感受はできてそれを言葉にうまく変換できないケースもある。私たちは、「言葉にできないこと」は考えていないのと同じという見方で評価をしまわなければならないだろうか。言語表現が苦手な生徒でも、言葉による生徒同士のコミュニケーションの中で知覚・感受したことを伝えられるような手立てを考えることも必要である。

以上のような問題意識により、本稿においては中学1年生のヴィヴァルディ作曲《春》の鑑賞活動において、①学習のいたるところで、要素同士の関わりを意識化するような活動を取り入れ、②生徒同士の関わり合いの中で、他者と共感できるような場面や他者に共感してもらえるような伝え方を考える時間を設定して授業を行う（授業者は横山）。そして、授業中の生徒たちの言語活動を質的に分析することによって、こうした学習活動が「曲想と音楽の構造との関わり」を理解する上でどのような効果をもたらしたのか考察する。

2. 授業について

今回の授業では、鑑賞チェックシート、ワークシート、批評文において言葉で説明する活動を置き、分析対象としている。ここでは、その3つの言語活動の概要とともに、授業内での手立てを説明する。

なお、授業の概要と計画は以下の通りである。

題材：ヴィヴァルディ作曲《春》より第1楽章

教科書：教育芸術社「中学生音楽1」

実践日：令和元年11月18、25、28日、12月2日

対象：中学1年生 36人

- 第1時 鑑賞チェックシート、既習事項の確認、作曲者と楽曲について、楽曲との出会い（個人）
- 第2時 ソネットAの追究（全体）、ソネットBの追究（個人→グループ）
- 第3時 ソネットBの追究（全体）、形式の確認、ソネットC、D、Eの追究（個人）
- 第4時 まとめ、鑑賞チェックシート

(1) 鑑賞チェックシートの導入

鑑賞チェックシート（以後、チェックシート）と称した質問紙への記入を求めた。その内容は、4つの曲調（楽しさ、優しさ、悲しみ、怒り）を提示し、その楽曲を聴いた人がなぜそのような曲調を表した音楽だと感じたのか、音や音楽に関わる言葉で考え記述させるものである。生徒たちは通常、ある特定の音楽作品を聴き、そこから曲調や要素を聴き取る活動をしているが、今回、実際の楽曲を用いることをせず、あえて

音や音楽から離れた状態でこのような調査を実施したのは、言語化させることで思考が音楽から離れてしまっている生徒や、音楽を言葉に変換することに困難を感じている生徒についても把握することができる考えたためである。《春》の学習の前後の2回で同じ調査を行い、曲調と音楽を形づくっている諸要素の結びつき、および要素同士の関わりについての生徒の理解の実態と、学習の前後での変化を分析するための資料として使った。

(2) 要素同士の関わりを意識化するための手立て

①本題材の導入における活動

生徒は1学期に、映画「ジョーズ」より《ジョーズのテーマ》を鑑賞し、楽曲から喚起されるイメージと音楽を形づくる諸要素とを結びつける活動をしている。その中で、教科書にも明記された（図1）、「強弱」「速度」「リズム」「音の高低」「音色」といった諸要素を表す言葉を学習の支えとしている。

本題材の導入では、《ジョーズのテーマ》での学習を振り返りながら、音楽を形づくる諸要素を表現する言葉にはどのようなものがあるかを確認した。

「音色」を取り上げた場面では、大太鼓で「優しい音」を表現することを生徒にイメージさせた。生徒は「優しい音」を表現しようと思ったときに、弱く演奏しようとするのではなく、奏法を考え、出した音が結果として弱いものであったことが確認できた。そして、それがただ「弱い」だけでなく大太鼓だからこそ表現できる「やわらかい音」であることを知覚した。

「優しい音」は「やわらかい」かつ「弱い」音であることを実感し、さらにそこに「奏法」が関係していることに気付いた。そして、その「奏法」によって音色が生まれていることを理解した。このように「音色」だけを扱って説明するのではなく、「強弱」や「奏法」との関わりについても取り上げた。

「リズム」と「速度」の違いについて生徒から質問があった際には、拍との関連も含めながら既習曲を用いて解説した。リズムについては、旋律から音の高低を抜き、リズムだけを唱えることで説明したり、授業者の歌に合わせて生徒が拍を打ち、速度を変えることでその変化や違いなどについて説明したりした。また、同じ速度でもリズムによって曲の印象が変わり、テンポ感も変わってくるということを実感することができた。このように、導入の時点でも、複数の要素同士の関わりを意識した活動を行った。

②学習課題とワークシートについて

《春》の学習では次のように学習課題を設定した。

「各場面をソネットと関わらせて聞いたとき、どのようなことが表現されていると感じましたか。また、そう感じたのはどのようなことからですか。」

課題の 2 箇所を下線を引くことで、2 つのことに
 ついて考えなければならない課題であることを伝えた。
 生徒によっては、ソネットに直接書かれていないこと
 をイメージすることに困難を覚える例もある。そのよ
 うな場合には、ソネットの言葉の中で、音楽でも表現
 されていると感じた箇所を下線を引き、そう感じたの
 はどのようなことからかを記述していくように指示し
 た。ソネットに下線を引くだけでも、その生徒が音や
 音楽から感じ取っていることを把握することができる。

授業者は以前、学習課題を「ソネットに書かれて
 いる情景を、作曲者はどのような工夫をして表現して
 いるだろう」と設定し、授業を実践した。ワークシ
 ートも、作曲者の工夫のみを記述するものであった。し
 かし、それは学習の初期段階から作曲者の工夫を知
 覚・感受することのできる生徒のみが記述できるもの
 であった。学習課題の設定やワークシートの形式によ
 り、生徒の「書けることがない」という状況をつくっ
 てしまい、「書けないから鑑賞の授業は嫌い」という
 生徒をつくっていたと考えられる。

そこで、次の 3 点を意識してワークシートを作成
 した(図 2)。

1. 学習段階によって、ワークシート上に表現でき
 ることが増えていくことを、生徒自身が実感できる
 ようなものであること。
2. 他者の意見や表現についても、共感できたことが
 記述できること。
3. 枠などで区切ることはせず、ある程度フリーな状
 態で記述できること。

③付箋を使用した活動について

これまでの授業を振り返ると、感じ取った「情景」
 と「要素」が混在し、思考の整理がついていない例や、
 「情景」のみの記述「要素」のみの記述となって学習
 が深まらない例もあった。そこで、意見を共有する活
 動時には、2 色の付箋を用いて、感じ取った「情景」
 と「要素」を区別するようになった。また、「要素同士
 の関わり」を視覚化するために「情景」と「要素」を
 線で結びつける活動を取り入れた。それによって、複
 数の要素が関わりあって音楽を形づくっていることを
 意識する助けになったと考える。

④授業形態と課題の追究について

普段から個で考える時間、グループで考える時間、
 全体での共有、そしてまた個に戻るという流れを意識
 して授業を展開している。グループは 4 人で構成され
 ており、他の教科でも同じ編成のグループで学習活動
 を行っている。

ソネット A については、個での追究を行った後、
 全体で意見を共有した。授業者が 2 色の付箋に模した
 画用紙を使い、「情景」とそれらを表現している「要
 素」を区別して提示し、「情景」と「要素」の結びつ
 きを視覚化した。また、「要素同士の関わり」につい
 ても線で結び視覚化した(図 3)。

ソネット B を追究する際には、グループ活動を行
 ったが、ソネット A の学習と同じ手順を用いるこ
 とでスムーズに活動することができた。

グループ活動の際、授業者は画用紙に貼られた 2 色
 の付箋の関係から、そのグループが「要素同士の関
 わり」についてどれくらい意識化できているかを把握す

図 2 ワークシートの一部

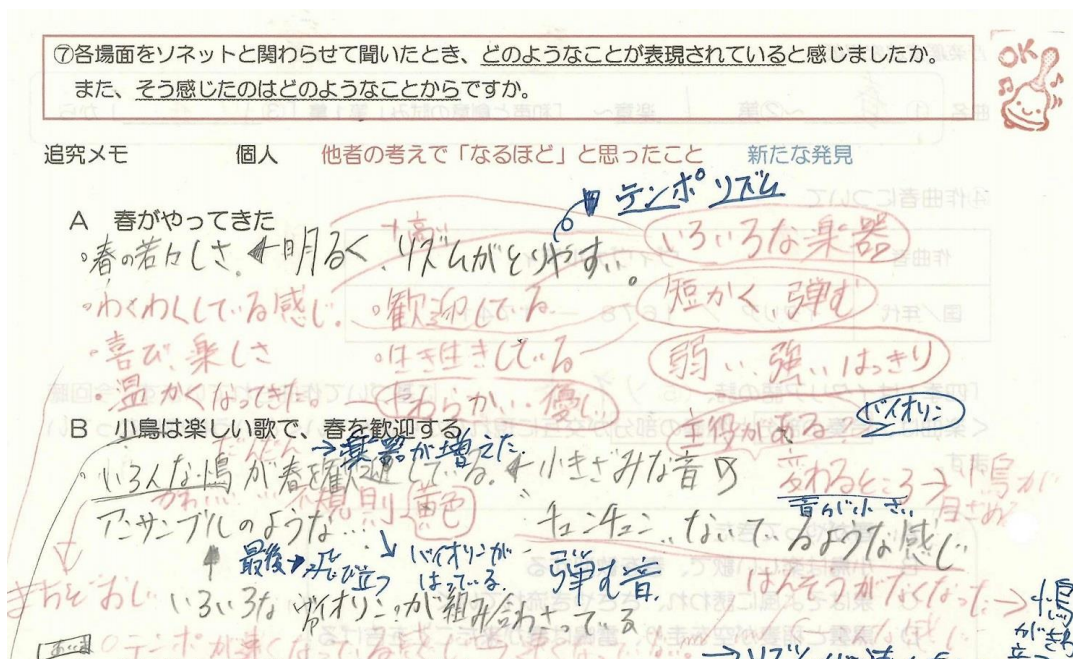
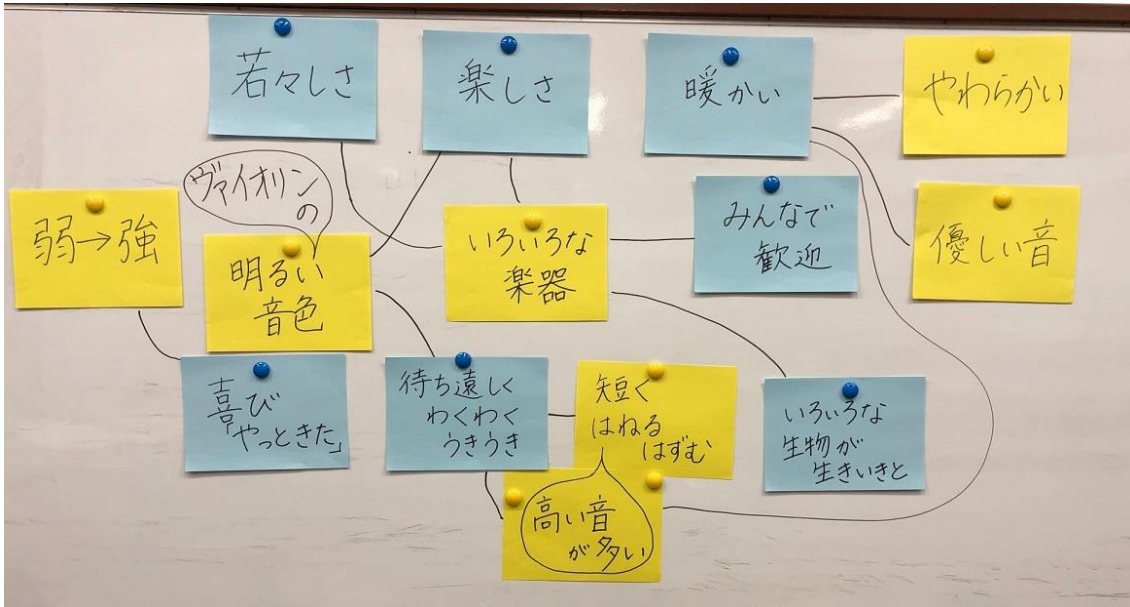


図3 付箋を活用した「要素同士の関わり」の視覚化



ることができた。思考が浅いと感じるグループには、「この音を表している言葉はどの情景につながっているのか」と質問を投げかけ、質問を繰り返していくうちに生徒が「要素同士の関わり」に気付いていく場面が見られた。

全体追究の場合、各グループの追究を、「要素同士の関わり」を視点に分類したうえで、授業者が発表順を指定した。

ソネット C、D、E については A、B で学習したことを踏まえて、個（主体）に戻して活動を行った。この活動で付箋を使うことはなかったが、生徒は自然とソネット A、B の学習と同じ流れで課題に取り組んだ。

(3) 批評文（第 1 学年においては、「言葉で説明する活動」）について

まとめの活動として「あなたが最も気に入った個所の音楽について、解説してみましよう」という課題を提示し、各々が批評文を書く活動を行った。作文が苦手な生徒は、この段階で意欲をなくしてしまう例や、授業者が意図したことと違う内容の作文が提出されることもあるため、必ず記述すべき内容を下記のように示した。

1. 気に入った箇所はどこか（本題材はソネットのアルファベットで示しやすい）
2. 気に入った箇所で表現されているのはどのようなことか
3. なぜその箇所が気に入ったのか

学習段階によってワークシートの一部に未記入箇所が見られた生徒も含め、この課題には全員記述することができた。

3.分析

ここでは生徒の記述した文章の分析を行う。まず、題材の前後に行われたチェックシートの記述（36 名分）を分析し、《春》の学習の前後で生徒たちの音楽の言語化がどのように変化しているか、全体的な傾向を探る。さらに、学習のどの段階でどのように生徒たちの思考が変化していったのかをより丁寧にみるため、「曲想と音楽の構造との関わり」の言語化において何らかの課題を抱える生徒を数名抽出し、ワークシートおよびグループ活動での記述も含め、分析を行った。

(1) チェックシートの分析

チェックシートで生徒たちが使用した語彙を、音楽を形づくっている要素で分類し、コーディングを行った（表 1 参照）。

その結果、1 回目のチェックシートでは 416、2 回目は 658 の要素を抽出することができた。2 回目ではより多くの要素を関連させて音楽をイメージできていたと考えられる。各コードの頻度（図 4）を見ると、2 回目ではほぼ全ての項目が増加したが、特に「音色」、「テクスチャ」、「形式・構成」の項目で顕著に生徒の記述が増えた。最も知覚しやすい音楽の要素である「強弱」や「速度」⁽¹⁾ と比べ、「音色」「テクスチャ」「形式・構成」は、より高次の要素であり、2 回目では生徒たちがより高次の観点で音楽を記述しているといえる。

「イメージ」に関する語彙も 2 回目で顕著な増加を示した。イメージは曲想につながる心の動きであり⁽²⁾、2 回目で生徒たちがより豊富なイメージを持てたことは、それだけ曲想の理解に結び付いたといえる。さらに、抽象度の高い記述である「あいまいな表現」

が 2 回目のチェックシートでは減少した。宮下 (2008) によれば、生徒たちが意味の幅の広い言葉を使うのは、細かな違いを認識できていないからだという。つまり、1 回目では漠然としか知覚できていなかった音の印象を、2 回目ではより具体的に認識し、言語化できていたことになる。

次に、4 つのサブコードに分類した「旋律」について、細かい内訳をみる (図 5)。

「旋律」は、1 回目では「音の高低」が 75、「アーティキュレーション」が 22、「音階」が 15、「高低の変化」が 11 で、「音が高い / 低い」、という単純な知覚に基づいた記述が突出して多い結果であった。

表 1 作成したコーディング・ルール

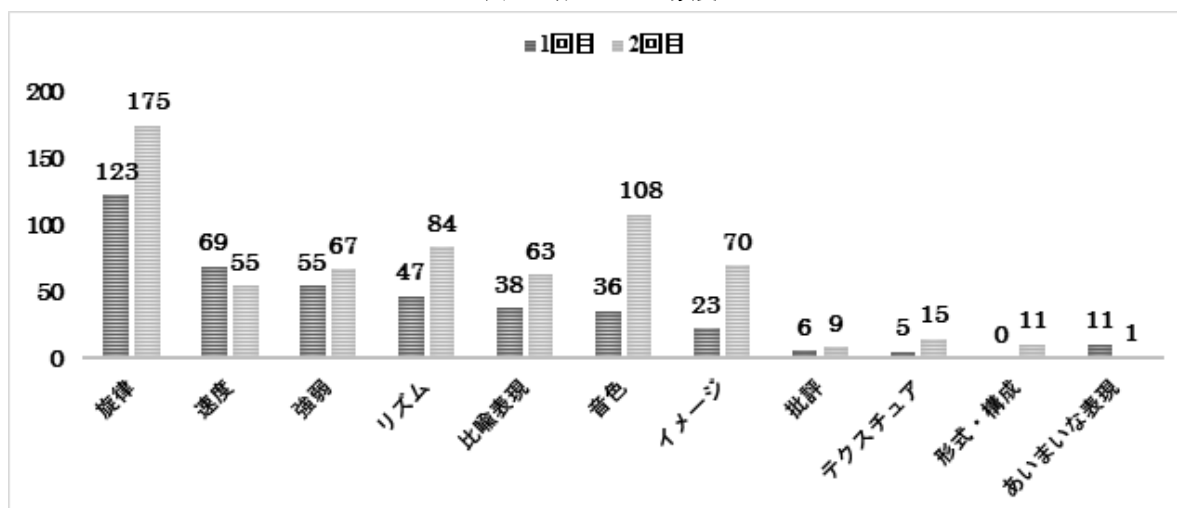
コード名		主な語彙
音色		明るい音色、暗い音色、楽器、フルート、響き
リズム	リズムの速さ	リズムが速い、リズムが遅い、リズムがゆっくり
	リズムの複雑さ	リズムが細かい、リズムが激しい
	リズムの変化	リズムが少しずつ速くなっていく
速度	全体の速度	速い、テンポ、遅い、ゆったり
	速度の変化	テンポが一定、テンポが速くなったり遅くなったり
旋律	音の高低	高い音、低い音、低音
	高低の変化	高低が激しい、だんだん音が上がると
	アーティキュレーション	スラー、スタッカート、音がつながっている
	音階	長調、短調、黒鍵が多い、半音が少ない
テクスチャ		ソロ、合奏、伴奏、組み合わせ、重なり
強弱	全体の強弱	強い、弱い
	強弱の変化	音の強弱が激しい、ゆるやかに強弱がつけられている
形式・構成		くりかえし、全体、最初、構成、切れ目
イメージ		感じ、イメージカラー
比喩		~のような、~みたいな
批評		思う、良い、似ている
あいまいな表現		明るい音楽、暗い音楽

注 1) 「速度」、「強弱」は、全体的な速さや音の強さをだけでなく、それらの曲中での変化に言及した語彙が見られたため、サブコードを設定した。

注 2) 「リズム」と「旋律」も、質の異なる複数の下位カテゴリーに分類することができたため、サブコードを設定した。

注 3) 「イメージ」、「比喩」、「批評」、「あいまいな表現」は音楽を形づくる要素を示す言葉ではないが、曲想や言語表現に関わるコードとして設定した。

図 4 各コードの頻度



一方、2 回目は「音の高低」が 68、「アーティキュレーション」が 35、「音階」が 58、「高低の変化」が 19 となり、一時的な音高だけでなく、旋律の中での音高の変化への意識、旋律から固有の音階を認識しようという態度、旋律の演奏法（アーティキュレーション）を曲調と関連させようとする思考が読み取れる。

最後に「速度」と「リズム」のコードについて考察を行う。「速度」も「リズム」も音と音との時間的な関係を示す言葉であり、「速い / 遅い」という尺度で説明することが可能であるため、生徒の中にはテンポとリズムを同一視している、あるいは両者の違いをしっかりと認識できていないのではと思われる記述があった（「テンポ（リズム）がゆっくり」など）。「速度」と「リズム」の違いを明確に書き分けていた生徒は 1 回目では 14 名だったのに対し、2 回目では 20 名となり、《春》の学習中に生徒たちが各要素をより明確に理解し、互いを関連させて音楽を聴くことができるようになったと推測する（表 2 参照）。

(2) 課題を抱える生徒の思考の変化

ここでは、「曲想と音楽の構造との関わり」の言語化において課題を抱える数名の生徒をピックアップし、彼らの思考の変化を追う。

① 音そのものを文字化しているだけで、適切な言語化ができないケース

生徒①はオノマトペを多用し、聴き取った音の状態を言葉で説明することが苦手である（表 3）。ソネット C、D、E の 1 回目は学習のはじめに個人で書いたものであり、いずれも聞こえてきた音そのものを文字化している。しかし、グループ活動後の 2 回目の記述では、オノマトペを使用していた部分が「流れるような」、「ヴァイオリンの音」、「低い音」などの言葉に置き換えられ、さらにソネット D の 2 回目では、低い音と高い音の組み合わせが「天気急変」という情景を生みだしていることに気づいている。グループ活動の様子を見ると、生徒①の書いた「ピロピロ」「チューン」という付箋の隣には「音の高低と強弱」「いろいろなリズムのヴァイオリンの高い音」という別の生徒の付箋が貼られており、それらが「鳥たちのハーモニー、合唱」という情景を示す付箋につながっている。生徒①はグループのメンバーとの関わり中で、知覚した音を説明する言葉を他の生徒の発言から獲得し、さらに複数の要素が結びついて情景が生まれることに気づいたとみられる。

図 5 「旋律」のサブコードの頻度

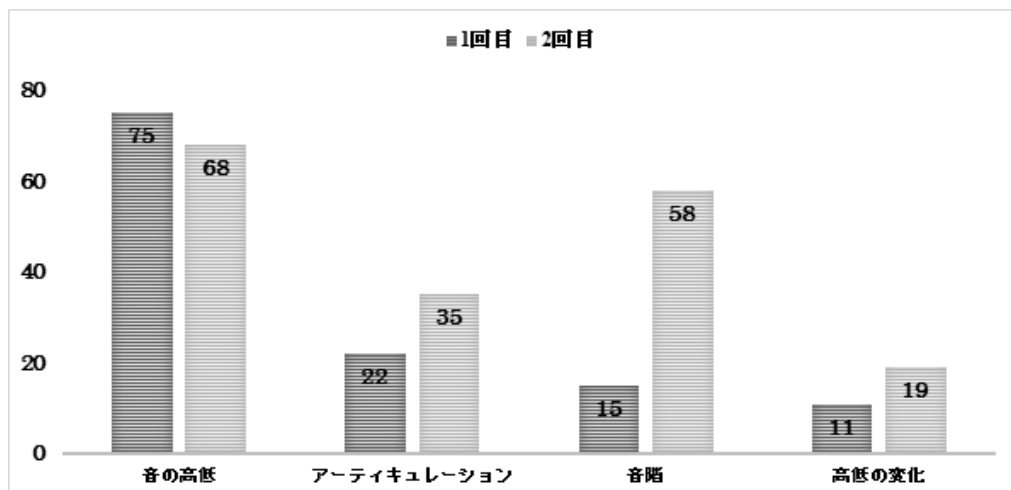


表 2 「速度」と「リズム」に関する生徒の記述の変化

	1 回目	2 回目
生徒 A	スタカートをつかったり、リズムが速くなったりしているから	テンポが速く、音の高低も激しくて、リズムが細かいから。
生徒 B	リズムが速く、明るい音が中心の強弱が激しい音楽だから。	長調で速度が速く、リズムも速いから。音が弾んでいるから。

注) 下線は本稿筆者による

② 要素を「言葉」としてのみ理解しているため、薄く単純な記述になってしまうケース

生徒②は音楽を形づくる要素の言葉を使って記述しているが、要素を一つずつ切り取ってイメージに当てはめるような記述の仕方であり、有機的な関連が感じられない(表 4)。特に学習の初期段階で行ったチェックシート 1 回目と、ソネット A の記述は、「楽しさ」、「嬉しさ」といった曲想を表す“言葉”のイメージに、「速い」「短く切れる」という要素を表す“言葉”のイメージをあてはめているようで、音楽的な思考から生まれた言語活動とは異なる可能性が否めない。一方、ソネット C、チェックシートの 2 回目の記述では、要素同士を複合的に関連させ、音楽を言葉で描写できている。また、初期段階では「速度」と「アーティキュレーション」に偏っていた聴き方が、「“複数の”鳥が鳴いている」という感受に対し、「重ねて違う音を鳴らしたりずらしたりしている」「伴奏がなくなった」などテクスチュアに着目した知覚を関連させている。生徒②のグループでは、「一体感」「アンサンブルのような」といった音の重なりやまとまりに着目した意見が出ており、生徒②の音楽に対する思考も影響を受けたと思われる。

③ 音をどのように言語化すれば良いのか分からないケース

生徒③は、音楽と言葉を相互に結び付けるプロセス自体に課題を抱えている(表 5)。そのため、「怒り」という言葉から具体的な音楽をイメージすることが難しく(チェックシート 1 回目)、聴いた音楽を言語化するのも苦手である(ソネット B、E の 1 回目)。

しかし、グループ活動の後では鑑賞シート、ソネット B に関する記述、ソネット E の記述に大幅な変化が見られる。生徒③のグループでは、「なぜ B の部分が本物の小鳥の鳴き声のように聞こえたか」に話し合いが集中し、「(音色が)はってる感じ」「少し濃い目の黄色」「ヴァイオリンをメインにして重ねている」「弾んでいるリズム」などの理由が挙がっていた。生徒③自身はほとんど発言することがなかったが、グループの仲間が使用していた語彙に強い影響を受けたことが、その後の記述からは明らかである。しかし、生徒③が単に他者の言葉を真似しそのまま使っているのではないことが、チェックシート 2 回目の記述から分かる。「怒りを感じる音楽」について生徒③は「リズムが強い感じ」「イメージカラーが赤っぽい色」と記述しており、グループ活動で挙げた「弾ん

表 3 生徒①の主な記述

ソネット C 1 回目	ソネット D 1 回目	ソネット E 1 回目	ソネット C 2 回目	ソネット D 2 回目	ソネット E 2 回目
後半...元気な風 (テッテ-レテ テッテ-)	デデデ... (黒雲) +ヴァイオリンの 高い音の連続 (雷) テレテレ テ-!	晴れていってピヨ ヨヨヨ...嵐がやん だ、わーい!	流れるようなヴァ イオリンの音→そ よ風と泉	低い音→黒雲+高 い音→雷=天気 の急変	おさまる→ゆっく り 小鳥のさえずり→ ヴァイオリンの高 い音

表 4 生徒②の主な記述

鑑賞シート 1 回目	ソネット A	ソネット C 2 回目	鑑賞シート 2 回目
(楽しさを感じる音楽につ いて) スタッカートが多い から、速いから。 (優しさを感じる音楽につ いて) 音がのびていてなめ らかだから。ゆっくりだか ら。	うれしさ、楽しさ→音が 短く切れている	伴奏のリズムがゆっくり で、なめらかに音がつな がっている→落ち着きがあ る 音があまり切れない、複数 の音が重なっている	(楽しさを感じる音楽につ いて) 一定のリズムで短く切れる 音が伴奏になったから。主役の 音が高くてはねるような音だか ら。 (優しさを感じる音楽につ いて) リズムがゆっくりになり、 なめらかなつながっている音に なったから。複数の音が重なっ ているから。

でいるリズム」「少し濃い目の黄色」という言語表現を取り込んだ後、音楽の実情に合うように変化させて使用しているのである。他者との関わり合いの中で、生徒③は音楽的な実感を伴いながら「リズム」を知覚し、「色」を感受できたのだと考えられる。生徒③の記述はまだ複数の要素同士の関わりを知覚する段階にはないが、音楽的な実感を伴いながら他者の言語表現を共有していくことで、今後自らの言語資源を豊かにし、主体的に活用できると考えられる。

4. 終わりに

ヴィヴァルディ作曲《春》の鑑賞活動において、要素同士の関わりを意識化するような手立てを考え、授業を行った結果、音楽に対する知覚においても、それを感受し言語化するプロセスにおいても精緻化が見られた。具体的には、①学習の初期段階よりも多くの音楽の要素を有機的に関連させて音楽を説明できるようになり、②比較的単純な音現象（音高、強弱、速度など）から、より高次な要素に着目できるようになった。また、③各要素の意味を正しく理解し、音楽の言語化の際に使用できるようになったことで、④よりイメージ豊かに音楽を想像したり、聴いたりすることができるようになった。その結果、「曲想と音楽の構造との関わり」をこれまでより深く理解できるようになったと考えられる。

また、生徒同士の関わり合いの中で、他者と共感したり互いの言語表現を共有するような活動を設定した結果、音楽的な実感を伴いながら音楽を言語化することに課題を抱えていた生徒の、音楽の「聴き方」と「言語化」の両方に変化が見られた。

このように、生徒の言語表現の分析から今回の授業について一定の効果を確認することができたが、分析方法や今後の授業の進め方については課題も多い。

今回分析対象としたテキストの中には「～のような」などの比喩表現が多く見られた。こうした比喩は、楽曲全体を通して全体的に感じるものであったり、ある旋律、ある奏法がそう感じさせたりするものである。今回実施したチェックシートでは対象楽曲がないため、生徒がどのような理解のもとに記述したか分からず、詳細な分析を行うことができなかった。しかし、比喩表現の中に生徒の知覚・感受した諸要素やその関わりが含まれていることは確かであり、今回抽出できなかった、より高次な要素を生徒たちが知覚していた可能性もある。テキストに込められた生徒たちの思考に、より内的に分け入る分析方法を探す必要がある。

今回の授業は、「どのような音や音楽で表現されているか」を問う活動に重心を持たせたが、その結果、全てを言語化しなければならないという観念に陥らせてはいなかっただろうか。本来、音楽の真髄は決して言葉にできないものである。しかし岡田（2013）が指摘するように、「人は音楽に深く心を動かされたときほど、それについて誰かに話さずにはいられない」。音楽の「要素」を支えに音楽への理解を深めることは大切ではあるが、音楽をすべて要素に分解することはできないし、意味がないだろう。今後、器楽演奏や器楽合奏の活動を充実させ、生徒が演奏を通じて「本当に語りたい何か」を直感的につかむ瞬間を育てていくことで、鑑賞活動にも深まりが出ると考える。

[注]

- (1) 「強弱」と「速度」に着目して表現させることは、小学校1年生の指導書（『小学生のおんがく1教師用指導書 研究編』教育芸術社、p.97）にも明記されている。
- (2) 学習指導要領（平成29年告示）では、曲想は「一人一人が自己のイメージや感情を伴って、音楽との相互作用の中で感じ取るもの」と説明されている。

表5 生徒③の主な記述

鑑賞シート 1回目	ソネットB 1回目	ソネットE 1回目	ソネットE 2回目	気に入ったところ (批評)	鑑賞シート 2回目
(怒りの感じる音楽について) (記述なし)	楽しい→テンポがいい	(記述なし)	たくさんの鳥が楽しそうに歌っているということが、一人のヴァイオリンじゃなくて、たくさんのヴァイオリンで演奏されているところから感じられた。	B...私がBを気に入った理由は、イメージカラーが少し濃い黄色で、明るい感じがするし、ヴァイオリンの張っている音が本当の小鳥みたくきれいだと思ったからです。	(怒りの感じる音楽について) リズムが強い感じでイメージカラーが赤っぽい色だったから。

[主要参考文献]

- 飯泉正人 (2019) 「音楽を形づくっている要素と曲想とを関連付ける学習：第6学年における「木星」の鑑賞における音階の特徴を感じ取る学習を通して」『音楽教育メディア研究』第5巻 pp.31-39
- 岡田暁生 (2013) 「音楽について語ること 黙すること」『季刊 音楽鑑賞教育』第13号 pp.44-47
- 小原光一ほか (2011) 『小学生のおんがく1 教師用指導書 研究編』教育芸術社
- 小原光一ほか (2016) 『中学生の音楽1』教育芸術社
- 高木夏奈子 (2014) 「『音楽鑑賞文』における児童の『音楽の語り方』の分析」『植草学園大学研究紀要』第6巻 pp.15-25
- 宮下俊哉 (2008) 「対話型音楽鑑賞での高校生の発話における批評の発現」『奈良教育大学紀要』57(1) pp.145-156
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 音楽編』教育芸術社