

|         |      |         |                    |
|---------|------|---------|--------------------|
| 1 4     | 岡 崎  | 山中小学校   | シマダ チェ<br>氏名 島田 千絵 |
| 分科会番号 8 | 分科会名 | 音 楽 教 育 |                    |

研究題目

## 音楽を形づくる要素を根拠に、自分の思いや意図をもって表現できる子の育成 ー6学年「雨のうた」における試行錯誤と対話を通した旋律づくりの実践からー

### 3 研究概要

#### (1) 主題設定の理由

音楽科では、音楽を形づくる要素とその働きに着目し、それらを根拠として思いや意図をもって表現したり鑑賞したりすることが求められている。そのためには、身に付けた知識や技能を活用し、音楽をどのように表現したいのかを考えながら、自らの表現をよりよいものへと高めていくことが大切である。

本学級の児童は、歌唱に必要な技能が高く、美しい響きや音程を意識して歌うことができる。一方で、その技能を自分の思いや意図のある表現へと十分に結び付けることには課題が見られた。歌唱では表情や歌い方に自信がもてず、自分らしく表現する姿が少ない。また、創作活動では、思い付いた旋律をそのまま完成とし、「これでいいかな」と試行錯誤を止めてしまう姿も見られた。本来は豊かな発想をもっているにもかかわらず、自分の考えに自信がもてないため、音楽を形づくる要素を根拠に表現を見直したり、よりよい表現を目指して思考を深めたりすることが十分にできていない実態があった。

そこで、本実践では、第6学年「雨のうた」の旋律づくりにおいて、既習曲の分析を通して音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉え、それらを根拠に旋律づくりを行う学習を設定した。さらに、試行錯誤する時間を保障するとともに、友達との対話を通して考えを広げたり深めたりすることで、自分の表現を繰り返し見直し、更新していくことを目指した。このような学習を積み重ねることで、身に付けた知識・技能を思考・判断・表現へと結び付け、音楽を形づくる要素を根拠に、自分の思いや意図をもって表現できる子を育成したいと考え、本主題を設定した。

#### (2) 目指す児童像

音楽を形づくる要素を根拠に自分の思いや意図をもち、自分の表現をよりよいものへと更新しようとする子

#### (3) 研究の仮説

児童が音楽を形づくる要素を根拠に、自分の思いや意図をもって試行錯誤や対話を繰り返し、自分の表現を見直す学習活動を設定すれば、表現のよさや改善点について根拠をもって捉え、自分の表現をよりよいものへと更新しようとすることができるであろう。

#### (4) 仮説に対する手だて

##### 手立て① 音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉えるための既習曲の分析

旋律づくりに取り組む前に、既習曲を鑑賞・分析する活動を位置付けた。児童が音楽を形づくる要素に着目し「なぜそのように感じるのか」「どのような工夫によってそのような表現になっているのか」を考えることで、音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉え、旋律づくりの際に活用できる根拠をもてるようにした。

## 手立て② 自分の表現を見直し、更新するための試行錯誤の場の設定

旋律づくりでは、一度作って終わるのではなく、自分の旋律を何度も聴き直したり、音の高さやフレーズのつながり方や終わり方について意識しながら試行錯誤したりする時間を十分に確保した。その際、デジタルコンテンツを活用することで、思いや意図に応じて音を容易に変更し、その場で音として確かめながら繰り返し修正できる学習環境を整えた。これにより、自分の表現のよさや改善点について根拠をもって捉え、よりよい表現へと更新できるようにした。

## 手立て③ 他者との対話を通して表現を見直し、更新する交流活動の設定

ペアやグループで互いの旋律を聴き合い「どのような思いや意図で作ったのか」「そのように感じた理由は何か」などを伝え合う交流活動を設定した。他者の考えや表現に触れた後、再び自分の旋律に立ち返ることで、表現のよさや改善点について根拠をもって捉え、自分の表現をよりよいものにできるようにした。

### (5) 抽出児の設定

抽出児Aは、音楽が好きで歌唱や鑑賞の活動にも意欲的に取り組む児童である。しかし、音楽を聴いて感じたことを自分なりにもつことはできるが「なんとなく明るい感じ」「なんとなくこっちの方が好き」と感覚的に捉えることが多く、その理由について、音楽を形づくる要素と結び付けて説明することに難しさが見られた。そのため、自分の考えに自信がもてない場面では、友達の考えを聞いて「それでいいや」と受け入れ、自分の思いや意図を十分に反映させないまま活動を進める様子も見られた。また、算数のように答えが明確な学習では積極的に発表する一方で、音楽のように多様な考え方が認められる場面では、自分の考えに確信がもてず、発表を控える姿もあった。そこで、本研究では、音楽を形づくる要素を根拠として自分の考えを捉え、試行錯誤や対話を通して自分の表現を更新していく過程を明らかにするため、抽出児Aとして取り上げた。

### (6) 単元構想

| 学習段階                    | 主な学習活動                                      | 時   | 手だて |
|-------------------------|---------------------------------------------|-----|-----|
| 音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉える段階 | 「雨のうた」の鑑賞活動や既習曲を分析し、音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉える。  | 1～4 | ①   |
| 試行錯誤を通して思いや意図を旋律で表現する段階 | ICT 教材を活用しながら旋律を繰り返し聴き直し、自分の思いや意図に合わせて修正する。 | 5・6 | ②   |
| 対話を通して表現を更新する段階         | 交流活動を通して互いの表現を聴き合い、自分の表現を見直し更新する。           | 7   | ③   |

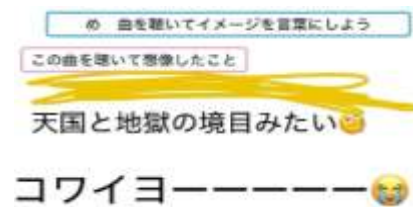
## 4 授業の実際

### ① 音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉える実践 (手立て①)

#### (1) 第1・2時 自由なイメージと音楽を形づくる要素を関連付ける

旋律づくりにおいて、自分の思いや意図をもって表現するためには、まず音楽を聴いて感じたことを自由に表現し、その感じ方が音楽を形づくる要素と関わっていることに気付くことが重要であると考えた。そこで、第1・2時では、「雨のうた」の曲名を伏せて鑑賞し、曲から受けたイメージを自由に言葉で表現する活動を設定した。

抽出児Aは、曲を聴いた第一印象として、「天国と地獄の境目みたい」「コワイヨーー」と記述していた。(資料①)「なぜそう感じたのかな。」と問い返すと「何となくそんな感じがしたから」と答えた。(資料②)このことから、曲のイメージを豊かに表現することはできていたものの、その理由について、音楽を形づくる要素と関連付けて説明するまでに



(資料①) 児童Aが初めにもった「雨のうた」のイメージ

|          |                                                                 |
|----------|-----------------------------------------------------------------|
| T<br>児童A | 「天国と地獄の境目」という表現が面白いね。なんでそう思ったの？えー。わかんないけど、 <u>何となくそんな感じがした。</u> |
|----------|-----------------------------------------------------------------|

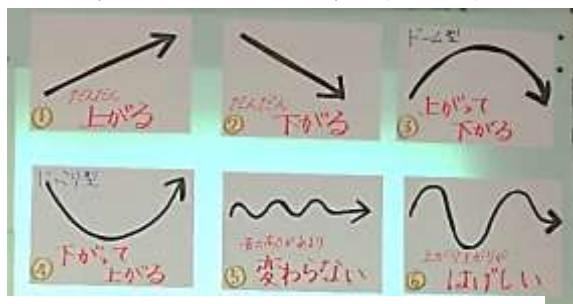
(資料②) 初めて曲を聴いた抽出児Aとの会話

は至っていなかったことが分かる。そこで「リズム」「旋律」「曲の感じ」という視点を示して鑑賞を行った。また、音楽的語彙が十分ではない児童も自分の考えを表現できるよう、曲想を表す言葉を提示しその中から選択しながら考えられるようにした。(資料③赤枠)

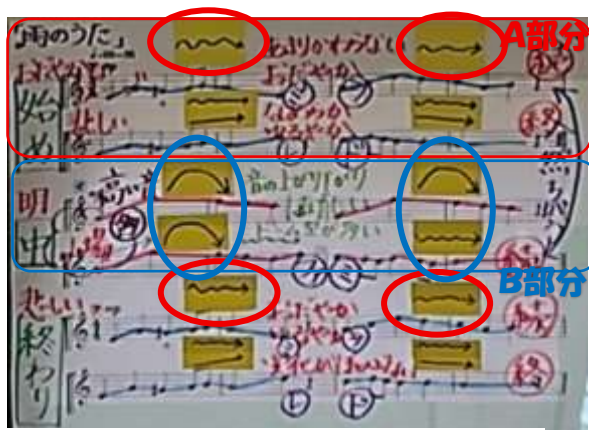
その結果、抽出児Aは「ゆったり」「暗い」などの言葉を選びながら、自分なりに旋律や曲の感じについて考え始める姿が見られた。また、曲全体のイメージを「暗い→明るい→暗い」と表現しており、教師が「途中で雰囲気が変わるんだね」と問い返すと、「途中でなんかイメージが変わった」と発言した。この気付きを全体で共有すると、「途中は高い音が使われているから明るい感じがする」「最初と最後は暗い感じがする」など、児童は音楽を形づくる要素と曲想との関わりについて考え始めた。(資料④)さらに、抽出児Aは「物語みたい」と捉え、三部形式に合う物語をつくり、それを表現するための言葉を付け加えていた。(資料③青枠部)

この活動を通して、児童は音楽を聴いて感じたことを自由に表現するだけでなく、その感じ方が音楽を形づくる要素と関わっていることに目を向け始めた。一方で、この段階では、旋律づくりに活用できる具体的な視点までは十分にもつことができていなかった。そこで次時では、旋律の特徴を分析する活動を取り入れ、自分の旋律づくりに生かすことのできる視点を育てたいと考えた。

## (2)第3・4時 旋律の特徴を分析し、旋律づくりの視点をもつ

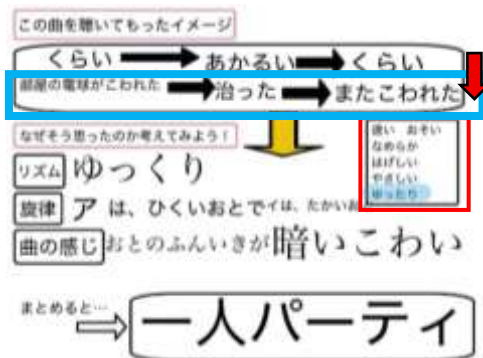


(資料⑤)旋律のパターンを図形化した揭示



(資料⑥)雨のうたの楽曲分析 (学級全体)

注目してみよう。」と声をかけると、「始めと終わりは終わる感じ、中は続く感じがする」「始めと終わりを似た流れにするとまとまりが出る」などの意見が出された。学級全体で分析した内容を整理すると「音が低いと終わる感じがする」「次の音との距離が近いとつながる感じがする」など、旋律づくりに活用できる視点が共有された。(次頁資料⑦)



(資料③)抽出児Aの鑑賞シート

|     |                                         |
|-----|-----------------------------------------|
| T   | 途中で明るいって書いてあるけど、雰囲気が変わるんだね。             |
| 児童A | なんか最初の感じとイメージが途中で変わった感じがしたんだよね。明るくなった。  |
| T   | なるほど。いいことに気付いたね。みんなに話してみよう！<br>(全体に共有後) |
| 児童  | 確かに。途中は高い音が使われているから明るい感じ！               |
| 児童  | 最初と最後は暗いよ！                              |
| 児童A | そうそう！なんか物語みたい！                          |

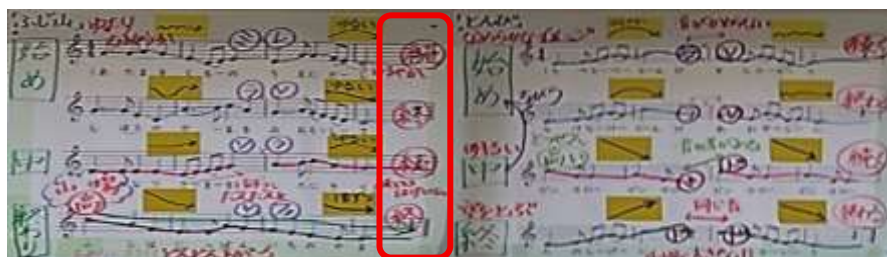
(資料④) 抽出児Aとの会話

第3・4時では、児童が自分の思いや意図を旋律で表現できるようにするため、「雨のうた」や既習曲の旋律を分析し、旋律づくりに活用できる視点をもつことをねらいとした。前時までの学習で、児童は曲から受けたイメージと音楽を形づくる要素との関わりに着目し始めていた。しかし、その段階では「どのような旋律にするとどのような印象になるのか」という具体的な視点までは十分にもつことができていなかった。そこで、旋律の動きや構成、終止感などを分析する活動を取り入れた。

まず、「雨のうた」の旋律を空楽譜に表し、音符を線で結びながら旋律の動きを分析した。さらに、教科書に掲載されている6つの旋律パターンを図形化したものを手掛かりに「どのような旋律が多く使われているか」「旋律の動きはどこで変化しているか」を考えた。(資料⑤)その結果、児童からは、「Aでは音の上がり下がりが緩やかだけど、Bでは大きく動いている」「はじめと終わりは似ているけど、中だけ違う」などの意見が出され、三部形式と旋律の動きとの関係に気付くことができた。(資料⑥)

さらに、第4時には、既習曲「ふじ山」「とんび」を比較しながら分析を行った。教師が「始め・中・終わりの最後の音に

この活動を通して、児童は旋律の動きや終止感、三部形式など、旋律づくりに生かすことのできる特徴を具体的に捉えることができた。そこで次時では、分析して得た視点を基に、自分の思いや意図を表現する旋律づくりへとつなげていくことにした。



初め

中

終わり

資料②「土佐山」の楽曲分析(抽出図)

(資料⑧)「ふじ山」の楽曲分析(抽出児A)

第5・6時 既習曲を手掛かりに、自分の旋律を見直す

抽出児Aも「なんかまとまらない」と話し、思うように旋律をつくらず、途中で諦めかけていた。そこで、一度チームの友達に自分の旋律を聴いてもらうことにした。児童Aは「2小節目と3小節目がばらばらみたいで、うまくいかない」と悩みを打ち明け、どのように修正すればよいかを一緒に考え始めた。「『雨のうた』や『ふじ山』『とんび』の楽譜をもう一度見てみたらどうか」と教師が問い返すと、子供たちは既習曲の分析を振り返りながら「なめらかにつなげたいときは、あまり音が変わっていない」「変化を付けたいところは、一気に音が上がっている」と気づき、自分の旋律へ生かそうとしていた。(資料⑨)

|     |                             |
|-----|-----------------------------|
| T   | 前にみんなで分析した曲の楽譜をもう1回見てみたのかな。 |
| 児童A | ラーソとか、ミ→レみたいに近い音が多いのかな。     |
| 児童C | 確かにそうだね。ここはド→ドで同じ音だね。       |
| 児童A | あんまり音の高さを変えないとなめらかにつながるのかな。 |
| T   | やってみてもいいかもね。曲全部がなめらかなのかな。   |
| 児童B | ううん。中のところは結構一気に音が上がってる。     |
| 児童C | 変化を付けたかったら、大胆に音変えてもいいのかも。   |

今日でまた加筆への熱い思い！

そんなに音を変えなかったら、自分的に薄らかになったと思うしよ  
うせつとしようせつの間を繋げるために、音を一個しか変えなかつ  
た。ふくらみを作るために音づつあげてきた

(資料⑩)第6時の振り返り (児童A)



(資料⑪)最終決定した抽出児 A の音の変容

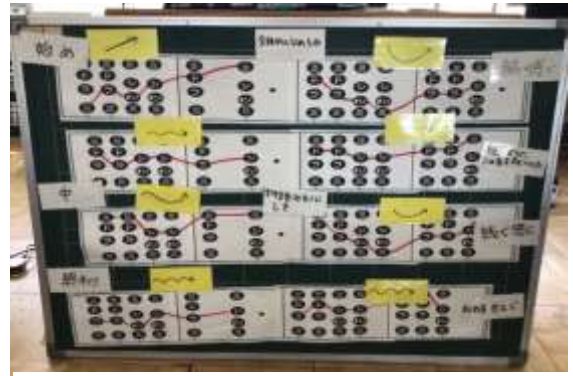
### ③対話を通して表現を更新する実践 (手立て③)

#### 第7時 対話を通してまとまりのある旋律へ更新する

第7時では、一人一人が作成した旋律を持ち寄り、4人で16小節の旋律をつくる活動を行った。これまでに学習してきた「まとまりのある旋律づくり」の視点を生かしながら、対話を通して1つの作品としてよりよい表現へ更新することをねらいとした。

そこで、一人一人が全体の構成を意識して話し合うことができるよう、資料⑥⑦の「雨のうた」「ふじ山」「とんび」の拡大楽譜を掲示し、三部形式や各部分の終わり方についていつでも確認できるようにした。また、黒板には旋律カードと旋律の動きを表す図形カードを並べ替えられるようにし、視覚的に構成を捉えながら話し合えるようにした(資料⑫)。さらに、デジタルコンテンツを用いて、その都度並べ替えた旋律を再生しながら確認することで、演奏技能に左右されることなく、旋律全体のまとまりについて考え続けられるようにした。児童同士の対話の場面では「似た雰囲気の流れは続けた方がまとまりそう」「山場ではもっと変化を付けた方がよい」など音楽を形づくる要素を根拠に意見を交わしていた。

抽出児Aのチームで話し合いを進める中で「全体的に落ち着いた雰囲気の旋律が多く、このままでは山場ができない」という意見が出された。そこで、これまで分析してきた「ふじ山」や「とんび」の構成を振り返りながら「山場では旋律の動きに変化がある方がよい」と考えた。すると、児童Aが作成した旋律の中に、他の旋律とは異なる動きをもつ旋律があることに気づき「この旋律を中間部で使えばメリハリが付くのではないか」という意見が出され、その旋律を中間



(資料⑫)話し合いのためのミニ黒板

|      |                                                       |
|------|-------------------------------------------------------|
| 抽出児A | なんか落ち着いてるけど、どうなんだろう。                                  |
| 児童C  | 始めはいいんだけどね。                                           |
| T    | 前に勉強した「とんび」とか「雨のうた」とかの楽譜を見てみたら？                       |
| 児童B  | 私たちずっと同じ形の旋律が多いね。                                     |
| 児童C  | 山場をもっと大たんにする？                                         |
| 児童D  | そうだね。Aのこの旋律さ、みんなとちょっと違う雰囲気だよ。メリハリをつけるために中に使ってみたらよさそう。 |

(資料⑬) チームでの話し合いの様子

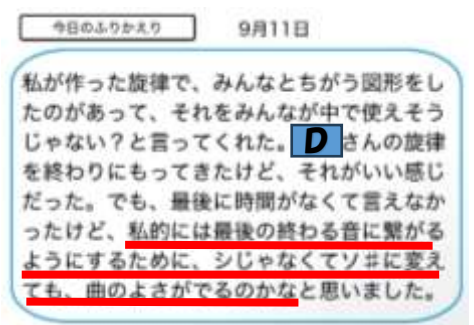


(資料⑭)自分たちのつくった旋律について生き生きと語る児童A

部に配置することになった。(資料⑬)このように、既習曲の分析で得た視点を基に互いの旋律のよさを生かしながら話し合うことで、チーム全体でまとまりのある表現へと見直すことができた。また、単元の初めには「歌うことは好きだけど、自分の考えを伝えたり表現したりすることは苦手だから、あまりしたくない。」と話していた抽出児Aが、自らの旋律の特徴について、根拠をもって説明したり、友達の旋律との関わりを考えながら意見を伝えたりする姿が見られた。さらに、自分の旋律がグループ全体の山場をつくる旋律として生かされたことで、自らの表現が作品全体のよさにつながることを実感し、主体的に作

品づくりへ関わるようになった。(資料⑭)

完成した作品を発表した後の振り返りでは「自分の旋律を中間部においたら曲にメリハリが付いた感じがした」「Dさんの旋律を最後にしたらすごくよかったが、私はシではなくソ#に変えた方が、最後の終わる音につながってもっとよくなると思った」と記述していた。(資料⑮)この記述から、抽出児Aは友達の意見を受け入れるだけでなく、対話を通して新たな視点を得ながら、自分自身の思いや意図に立ち返って表現を見直していることが分かる。さらに、教師が終止音を加えて演奏した際には、「それなら私はこの音で終わった方がよいと思う」と、自ら終止音とのつながりまで考えて旋律を捉え



(資料⑮)第7時終了時の抽出児Aの振り返り

直していた。これは、旋律のまとまりや終止感について、音楽を形づくる要素として捉え、自分の思いや意図に応じて主体的に表現をよりよいものへと見直そうとする姿が見られた場面であった。

## 5 研究のまとめ

### (1) 手立て①に対する検証

資料①～⑧から、児童は既習曲を分析する活動を通して、音楽を形づくる要素と表現との関わりを具体的に捉えられるようになったことが分かる。抽出児Aも、当初は「なんとなく暗い」と感覚的に曲を捉えていたが、「途中は高い音が使われているから明るい感じがする」「始めと終わりは終わる感じがする」など、旋律の動きや終止感を根拠として曲を分析する姿が見られるようになった。また、分析を通して得た視点を第5時以降の旋律づくりに活用する姿も見られた。よって、手立て①は、音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉え、表現を考えるための根拠を育む上で有効であったと考える。

### (2) 手立て②に対する検証

資料⑨～⑪から、児童は既習曲の分析で得た視点をもとに、自分の旋律を繰り返し聴き比べながら試行錯誤を重ね、自らの表現を見直していたことが分かる。抽出児Aも「つながりをよくするために音を1個しか変えなかった」と振り返っており、音楽を形づくる要素を根拠として、自分の旋律を改善する姿が見られた。一方で、多くの児童は「まとまりのある旋律をつくること」に意識が向き、自分が表現したい思いや意図と音との結び付きについて十分に考えるまでには至らなかった。よって、手立て②は、自分の表現について、根拠をもって見直す力を育む上では有効であったが、思いや意図をより明確にもって音を選択できるようにするためには、更なる働きかけが必要であると考ええる。

### (3) 手立て③に対する検証

資料⑫～⑮から、児童は互いの旋律について意見を交流しながら、作品全体のまとまりを意識して表現を見直していたことが分かる。抽出児Aのグループでも、既習曲の分析で得た視点をもとに「山場では旋律の動きに変化がある方がよい」という考えが共有され、児童Aが作成した旋律が中間部で活用された。また、振り返りでは「私はシではなくソ#に変えた方が、最後の終わる音につながってもっとよくなると思った」と記述しており、友達との対話を通して新たな視点を得ながらも、自分自身の思いや意図に立ち返って、自分の表現を更新することができた。よって、手立て③は、他者との対話を通して音楽を形づくる要素を根拠に自分の表現を見直し、主体的によりよい表現を追求する力を育む上で有効であったと考える。

### (4) 仮説に対する検証

児童が音楽を形づくる要素を根拠に、自分の思いや意図をもって試行錯誤や対話を繰り返しながら表現を見直す学習活動を設定したことで、児童は表現のよさや改善点について根拠をもって捉え、自分の表現をよりよいものへと更新しようとする姿が見られた。特に抽出児Aは、当初は感覚的な表現に留まっていたが、既習曲の分析を通して音楽を形づくる要素と表現との関わりを捉え、試行錯誤を重ねながら自分の旋律を見直していた。さらに、対話を通して他者の考えを取り入れつつ、自分の思いや意図に応じて表現を再考することができるようになった。このことから、本研究で設定した学習活動は、児童が音楽を形づくる要素を根拠に自分の表現を見直し、よりよい表現へ主体的に更新しようとする力を育む上で有効であり、本研究の仮説は概ね妥当であったと考える。

### (5) 成果と今後の課題

本研究を通して、児童は音楽を形づくる要素を根拠に、自分や友達の表現を見直し、よりよい表現を目指す姿が見られた。抽出児Aは、単元終了後の歌唱や部活動の練習においても「どのように歌えば思いが伝わるか」「作曲者はどのような意図でここにクレシェンドを付けたのか」と考える姿が見られ、本単元で育まれた見方・考え方が、その後の音楽活動にも生かされていた。一方で、第5・6時では、まとまりのある旋律づくりに意識が向き、自分の思いや意図と音との結び付きまで十分に考えられない児童も見られた。今後は、表現したいイメージと音楽を形づくる要素とをより具体的に結び付けられるような授業づくりを追究していきたい。