

指導内容の視点からみた小学校における 「創造的音楽づくり」の発展的様相

－ 3, 4, 6年生の事例分析を通して－

溝 口 希久生*

(平成18年6月14日受付, 平成18年12月5日受理)

本研究の目的は、子どもが「創造的音楽づくり」において、西園の提唱する指導内容の三側面（「形式的側面」「内容的側面」「技能的側面」）にどのように取り組んでいるのか、その発展的様相を小学3, 4, 6年生ごとに明らかにすることである。そこでそれらの学年を対象に授業を実践し、指導内容の三側面を視点に学習過程を分析した。その結果、①3, 4, 6年の発展的様相、②発展的様相の道筋、③3～6年の学年を通じた発展性、の3点を明らかにした。そこでは、学年が進むと「内容的側面」の感受（質の捉え方）も発展し、それに対応してより多くの諸要素（「形式的側面」）の知覚と、それを実現するためのより高い「技能的側面」の探究がなされ、音楽が洗練されていくことがわかった。

キーワード：「創造的音楽づくり」、指導内容の三側面、発展的様相

Developmental Aspects in Creative Music Making in Primary School from the Viewpoint of Instructional Contents

－Through the Analysis of Case Studies of 3rd, 4th and 6th Grade Children－

MIZOGUCHI Kikuo*

When children engage in creative music making, how do they tackle the three aspects (form, content and skill) of instructional content of music education proposed by Nishizono? The purpose of this study is to clarify the developmental aspects of the learning process of primary school children in the 3rd, 4th and 6th grades (9, 10 and 12 years of age). The researcher has planned and taught classes for each grade and analyzed the learning process using the three aspects of instructional content as the framework of analysis.

The following three points have been made clear through the analyses: (1) the developmental aspects of each grade level, (2) the path of the developmental aspects, and (3) the development from 3rd to 6th grade. The results show that as children grow older, their feeling for grasping the aspect of content develops, which corresponds to their perception of increased variety of musical elements (aspect of form) and their exploration into higher level of musical skills (aspect of skill), which all contribute to the refinement of their music.

Key Words : Creative Music Making, Three aspects of Instructional contents, Developmental Aspects

*佐賀県鳥栖市立若葉小学校 (Wakaba elementary school of Tosu City, Saga)

I 問題の所在

平成元年の小学校学習指導要領に指導事項として「音楽をつくって表現する」ことが位置づけられて以来、教育現場では「創造的音楽づくり」（以下「音楽づくり」と記す。）の様々な実践が行われてきた。「音楽づくり」は、子ども一人一人のイメージや感情を伴いながら、知識や技能を主体的に獲得していく活動であることから「新しい学力観」²に対応できる音楽科の最適な教材であると考えられる。

しかし、教育現場や研究における「音楽づくり」の問題点の一つに、その場限りで終わってしまい系統性を持ちながら実践が行われてはいないことがあげられる³。その要因に、「音楽づくり」のカリキュラム開発が十分行われておらず、それを開発する際に理論的条件の一つとして不可欠となる音楽的発達⁴に関して、音楽教育の研究において解明されていない点があるといえる。

問題点の二つに、「音楽づくり」の指導内容が曖昧になっている点がある。それは「音楽づくり」の実践において、指導者が主に構成要素や技能に指導の重点を置く授業や活動だけで終わらせてしまい、その実践でどのような学力を育成するのか必ずしも明確にはしていないことが考えられる⁵。

音楽科の指導内容として、西園芳信は四つの指導内容（「形式的側面」「内容的側面」「文化的側面」「技能的側面」）⁶を提唱した⁷。しかし「音楽づくり」の実践や研究においては、子どもがどのように指導内容の諸側面に取り組みながら「音楽づくり」を行っているのかという指導内容の視点からの実証的研究はなされてはいない⁸。

本論では、子どもが指導内容の諸側面にどのように取り組みながら「音楽づくり」を行っているのか、小学校3、4、6年生の3学年を対象にして、学年ごとに分析的に捉えていくことで、「音楽づくり」の発展的様相を明らかにしていく。そのことで、対象学年の「音楽づくり」の指導計画や学習過程の立案において、どのような指導内容を設定すればよいのか、有効な手がかりを見出すことができるのではないかと考えた。

II 研究の目的と視点・方法

1 研究の目的

以上の課題を設定し、本論では、小学校の「音楽づくり」の活動において、子どもが「音楽づくり」の指導内容の三側面（「形式的側面」「内容的側面」「技能的側面」）にどのように取り組んでいくのか、その発展的様相⁹を学年ごとに明らかにすることを目的とする。

2 分析の視点

西園の提唱する音楽科の指導内容は、「形式的側面」「内容的側面」「文化的側面」「技能的側面」の四つの側面

から成り、音楽の表現や鑑賞の活動によって「形式的側面」を知覚¹⁰し、「内容的側面」をイメージや感情をもって感受¹¹する。それらを支えるのが「文化的側面」である。そしてこういった「形式的側面」「内容的側面」「文化的側面」から成立している音楽を実際に演奏として表現する時には、「技能的側面」が必要となる。

この理論は、音楽科の指導内容を全体的に捉え、その関連を示したものといえる。

この中の「文化的側面」は、中学校の学習指導要領では指導内容にあげられているが、小学校の学習指導要領では直接的な指導内容になっていないことから本論では分析の視点とはしない。

したがって本論では、西園の理論を基に、小学校の「音楽づくり」の指導内容を、「形式的側面」「内容的側面」「技能的側面」の三側面を対象とし、次のように捉え、分析の視点とする。

「形式的側面」は、音色、リズム、旋律、音の重なり¹²、形式といった構成要素と速度や強弱といった表現要素、「内容的側面」は、諸要素の組織化によって生み出される気分、曲想、雰囲気、美しさといったもの、そして「音楽づくり」を行うための歌唱・器楽の表現技能や即興表現の技能という「技能的側面」の三側面を指導内容に直接関わる側面と捉える。

3 研究の手順

- (1) 小学校3、4、6年生を対象とした「音楽づくり」の研究授業を筆者が行い、それぞれの学習過程を「音楽づくり」の指導内容の三側面を視点として、それらがどのように関連しながら「音楽づくり」が行われているのか時間的経過に沿って分析する。
- (2) 分析結果から、各学年で特徴的な子どもの姿をあげながら指導内容の三側面の関連性を学習過程に沿って考察し、その取り組みについて各学年でどう違うのか「音楽づくり」の指導内容の三側面の関連する様相を整理する。
- (3) 分析結果の考察を基に、指導内容の三側面の関連性から、①3、4、6年生の発展的様相、②発展的様相の道筋、③3～6年生の学年を通した発展性、という3点を整理し、小学校における「音楽づくり」の発展的様相を学年ごとに明らかにする。

III 先行研究の概要

ここでは、「音楽づくり」における音楽的発達に関する先行研究を整理することで、「音楽づくり」の発展的様相を明らかにしていく際の知見とする。

これまで「音楽づくり」の授業実践を音楽的発達の観点から捉えた先行研究は少ない。

日本における「音楽づくり」の音楽的発達に関する先

行研究として、小島律子、そして飯島絵美子の「音楽づくり」の学年的発達的基础理論がある。小島の理論は、小学校全学年を対象に「曲づくり」¹³による音楽授業を縦断的、横断的方法により小島自身が実践し、①テーマ事象の捉え方、②音操作の根拠と意図、③音の組み合わせ方、④作品構造の意識、という4つの観点から分析、考察し、各学年の「音楽づくり」の一般的な学年的発達の様相を明らかにしている。この理論は、子どもの内面的な音楽的思考とその音楽の発現を捉え分析したもので、子どもの作品の表現はウェブを基本とし、それが学年を追って同心的に発展していくという発達観を具体的な事例をあげ詳細に述べている¹⁴。

次に飯島は、研究の手法はほぼ小島と同様の方法をとるが、表現を具体化するまで音素材との関わりに注目した点と音楽の構成要素の観点から探った点に違いがある。「音楽づくり」は1～4年生の各学年を分析対象にし、その特徴を、①音素材を用いるまでの過程、②イメージの表現方法、③音の手がかりになるもの、という3つの視点から飯島自身が実践し、それを分析し整理している。結果として、「音素材を認知する過程」「様々な表現方法や音楽の構成要素を手がかりにして他者に伝える」という過程があり、その手がかりは、学年が進むにつれ広がりが深まっていくと述べている¹⁵。

この二人の研究は、作品が構成されていく過程と思考の変容を対応させ分析したため、音楽的発達を総合的に捉えることができ、それを学年ごとの発達の特徴として具体的に「音楽づくり」の様相を究明している。

海外の研究としては、英国においてキース・スワンウィック (Keith Swanwick) の音楽的発達の理論がある¹⁶。これは、初等教育に携わっていたジュン・テルマン (June Tillman) が、子どもの様々な音楽的即興作品を分析し、それをスワンウィックがピアジェ (Piaget, J.) の理論に依拠しながら、子どもの遊びの衝動と音楽的な行為との関連に着目し、音楽的発達の道筋を提案したものである。スワンウィックは、音楽的行動には道筋があり、それが順序通りに現れてくること、すなわち子どもたちの音楽的行動を確認できる累積的な諸段階がある¹⁷と述べている。そして「マスタリー」「模倣」「想像的な遊び」「メタ認知」という段階を経て洗練されていくという発達の道筋を「音楽的発達の螺旋状過程」として明らかにしている¹⁸。

このスワンウィックの研究は、「音楽づくり」における音楽的発達のなかでも、特に音楽的発達の道筋について貴重な知見になる。しかし、分析の対象を音楽の諸要素に重きを置いたもので、子どもの音楽に対するイメージや感情等は分析対象とされていない。また具体的な年齢ごとの音楽的発達の様相は、わかりにくい。

以上、概観してきた「音楽づくり」の音楽的発達に関

する先行研究のなかで、スワンウィックの研究は、短い即興的な歌¹⁹からいろいろな楽器を使い時間をかけ練習した曲まで様々な作品を対象とし、あくまでも外側に作品が現れ出ている音楽様式上の特徴の解釈が中心であり、その過程で生み出される子どもの内的世界は分析対象にはしてはいない。一方、小島律子、そして飯島絵美子の研究は、作品が構成されていく過程とその内的世界の関連を総合的に捉え、分析しているといえる。しかし、これらの先行研究は、音楽科の指導内容の諸側面を視点としたものではなく、その関連性を学習過程に即して分析してはいない。そのため「音楽づくり」の指導計画や学習指導案の立案において、それらの研究成果を指導内容の観点から直接的に反映させることは難しいと考える。

本論の独自性は、「音楽づくり」の指導内容の三側面(「形式的側面」「内容的側面」「技能的側面」)を視点とし、それらの関連する様相を子どもの学習過程に沿って分析的に捉えることで、小学校3、4、6年生を対象とした「音楽づくり」の発展的様相を明らかにすることである。

IV 授業分析

1 授業の概要

- (1) 実践時期 2005年6月～7月
- (2) 対象学校 佐賀県鳥栖市立若葉小学校
- (3) 対象学年 3年2組, 4年2組, 6年1組
- (4) 実践時間
3年(全6時間), 4年(全5時間), 6年(全5時間)
- (5) テーマ 自然
- (6) 検証授業の目的

「音楽づくり」における発展的様相は、「音楽づくり」を通して表れる子どもの内面的な音楽的思考の在り方であり、作品が構成されていく過程、展開の仕方と捉える。そのため、子どもの指導内容への取り組みを自然発生的に検証することを目的とした。

(7) 指導者(筆者)の授業での主な指示

指導者の子どもたちへの関わりを最小にし、一斉・個別指導ともに、指導内容の「形式的側面」と「技能的側面」は、いかなる観点の提示、示唆も行わなかった。但し、学習の流れの中で下記の指示を行った。

第1時 自然に関する事象を思い起こさせ、つくりたいテーマを選ばせる。次時より身の回りの音素材も持ってきてよいことを知らせる。

第2時～最終発表

グループになり、「音楽づくり」の活動を行わせる。その際、音楽室のすべての楽器はもちろん、身の回りの音素材も自由に選択してもよいことを知らせる。

全時間ごとワークシートに自分の活動の内容を記述させる。また抽出班は最終発表の前時に中間発表を、最後

にどの班も最終発表を行わせる。

2 分析方法

(1) 分析の対象

3, 4年生の「音楽づくり」の様相の違いと、さらに最上学年の6年生に進むと、どのように様相が発展していくのかということを検証するため、3, 4, 6年生の3学年を対象にした。

各学年とも抽出した班は、第2時において自然に関するイメージを持ち、比較的スムーズに音の探究を始めていた班である。学年全体の中では、音楽的な能力に偏りがなく様々な子どもから構成されている班を各学年から一班抽出した。その班の抽出児〔3年・1班(4名), 4年・1班(5名), 6年・2班(3名)〕を全員分析対象とし、どの抽出班も、その中の特に2人を詳細に分析した。その2人のうち1人は、比較的、音楽的能力が高い子ども、もう1人は、音楽的能力がやや低い子どもを選択している。

どの学年の子どもたちも「音楽づくり」の活動は初めての経験となった。

(2) データの収集

学習過程のデータは、全時間のVTR録画、授業中の観察、ワークシート¹⁵、聞き取りにより収集した。観察方法は、授業者(筆者)の子どもたちへの関わりをできるだけ少なくし観察する方法をとった。また授業中、授業後に「どんな感じの音楽をつくったの」「なぜそうしたの」といった、特に「内容的側面」に関する聞き取りを行った。

(3) データの解釈

時間ごとのVTR録画を基にして、観察記録、聞き取り、ワークシートの記述で補完しながら、時間的経過に沿って、指導内容の三側面の関連性を視点として分析していった。その際、特にVTR録画ではわかりにくい抽出児の「内容的側面」については、聞き取りとワークシートの記述を中心に読み解いていった。

3 学習過程の分析

ここでは、各学年の抽出グループとその抽出児が指導内容の三側面にどのように関連しながら取り組んでいったのかについて、主な活動を時間的経過に沿って記述する。但し、抽出児の発話や表現意図も「内容的側面」に含めて記述した様相がある。これらは、表現が発展していくきっかけとなるため「内容的側面」と捉えて分析した。第1時の授業は、どの学年も音素材を扱っていないことから活動内容を省略している。

3年はY子を表1、T男を表2に、4年はI子を表3、M子を表4に、6年はE子を表5、T子を表6に、指導内容の三側面の関わりの観点から整理した分析表を示した。

(表に示した各学年の抽出児2名の指導内容の三側面の記述については、「形式的側面」を波線、「内容的側面」を実線、「技能的側面」を点線で示す。)

(1) 3年生(Y子, T男, H子, S平)

第2時: Y子(表1参照)は「小鳥が鳴いているような」(表現のきっかけになるイメージであるため「内容的側面」に含める)というイメージを表現していくことにする。すぐに鉄琴を選んで乱打的に音板を叩いたり前単元で学習した「ドレミの歌」の旋律を探ったりと音遊びに熱中している。

T男(表2参照)は「虫が動く」(この事象も「内容的側面」に含める)様子を表そうと、始めはマラカスを振っていた。その後、小太鼓を持ち出し、体を動かしながら、ばちでゆっくりあるいは激しくと様々な叩き方(「技能的側面」)を試してその響きを楽しそうに調べている。

ここでは、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にして音色や響きという「形式的側面」の探究が始まっている段階といえる。

第3時: Y子は前時の鉄琴ではなく、トライアングルを操作していくうちに、その音色や響きという「形式的側面」を知覚し、その上部の2辺の内側と外側をばちで小刻みに打つという「技能的側面」を探究している。それらと関連しながら「内容的側面」のイメージが、前時の「小鳥が鳴いているような」から「小鳥がさえずっているような」に変化している。

T男は家から持参した鳴子を縦や横にゆっくりと振る(「技能的側面」)ことで、音色や響き(「形式的側面」)を知覚し、「虫が歩いている」という感じ(「内容的側面」)を感受しつつある。

さらにY子は「どんだん他の動物や自然の音が重なっていく感じにしたい」(表現意図であるが「内容的側面」と捉える)と言って、Y子のトライアングルから始めて、T男の鳴子、そしてH子のマラカス、S男のウッドブロックと音素材を順に重ねていった(「形式的側面」)。

ここでは、音色や響き(「形式的側面」)の知覚により「内容的側面」が具体化されながら、「技能的側面」も探究されていることが観察できた。

第4時: グループでそれぞれの楽器や音素材を鳴らして重ねていく(「形式的側面」)うちに、「形式的側面」をさらに知覚し、Y子を中心に「虫が冒険をしていると、小鳥が仲間のようについていき、木の上、そして森や川を通り、滝をやっと見つけて、そこで遊んで喜んでいる」というようなストーリーとして構想していく。そのストーリーに沿ってY子は「小鳥が虫の後をついていく」というわくわくする感じ(「内容的側面」)を感受し、T男が鳴らす音と重ねる(「形式的側面」)ように、トライアングルの上部2辺内側を手首を使いながら小刻みに打ち続け

るという「技能的側面」を探究している。そして「小鳥が虫に話しかけている」という親しみの感じ（「内容的側面」）は、弱めに打とう（「技能的側面」）と心がける。

T男は鳴子とプラスチックのお菓子ケースにプラスチック玉を入れたものを振ることで、その2つの音色や響きという「形式的側面」を知覚し、「虫が森や川を歩いていく」という臨場感（「内容的側面」）を感受してくる。そこから2つの音素材を交互に縦や横に振る（「技能的側面」）ようになる。さらにY子との音の重なり（「形式的側面」）を知覚し、Y子に呼応しながらさらに強く振っていく（「技能的側面」）。H子やS平もストーリーに対応しながらマラカスやウッドブロックの鳴らし方を工夫している。

ここでは、音の重なり（「形式的側面」）がさらに知覚されることで、「内容的側面」がストーリーとして新たに引き出され、「技能的側面」も探究されたといえる。

第5時：グループで音楽をあわせた後、中間発表をする。まずY子は「小鳥がさえずり虫に話しかけて、その後を歩いていく」という親近感やわくわくする感じ（「内

容的側面」）を感受しながら、トライアングルの内側左辺を「チリチリチリチリ」続けて右辺を「チリチリチリチリ」と打ち、そのパターンを繰り返す（「形式的側面」）ようになる。それを**ばち**で左右に手首を使い、小刻みに打つ（「技能的側面」）ことで実現する。

すぐにT男はY子の音に重ねて（「形式的側面」）、右手で鳴子を上下に、左手でお菓子ケースを縦や横に振る（「技能的側面」）ことで、「虫が小鳥と一緒に森や川を歩いていく」という一体感（「内容的側面」）を感受し、断続的に鳴らしていく。その後、H子がマラカスを左手でそと振ることで「さわやかな風が吹いている」感じを表現する。続けてS平がウッドブロックの内側を上下に「カッカッカッカ」とばちで打ち、「きつつきが木をつついている」感じを表す。

再び、Y子とT男が鳴らし始める。T男は自分の存在を聴き手に知らせよう（表現意図）と「強く振った」（「形式的側面」）と言っている。Y子は「虫と一緒に滝に行く」（「内容的側面」）をT男の鳴らす音と呼応するようにトライアングで拍を共有しながら小刻みにリズムパターンを繰り返す（「形式的側面」）ようになる。さらにH子は木琴の低音のドを「トントントン・・・」と打ち、続けて音板を左右にこする。S平はこれにウッドロックと鈴と一緒に重ねて鳴らした後、ビニル袋を右手で丸めて鳴らすことで「川の水が滝から流れ落ちる」感じを表す。

ここでは、ストーリーに沿ってより具体化された「内容的側面」の感受から音の重なりやリズムパターンの繰り返し（「形式的側面」）を新たに工夫し、「技能的側面」

表1 指導内容の三側面の分析表（3年・Y子）

時	形式的側面	内容的側面	技能的側面
2	〔鉄琴〕 音色や響き	小鳥が鳴いているような（「内容的側面」に含める）	様々な音板をマレットで叩いたり滑らせたりする
3	〔トライアングル〕 トレモロ 音の重なり（徐々に増やす）	小鳥がさえずっているような 他の動物や自然の音と重なっていくように（表現意図）	トライアングルの上部2辺の内側と外側をばちで小刻みに打つ 友達の音も聴きながら打つ
4	〔トライアングル〕 音の重なり（重ねて鳴らす） トレモロの繰り返し 強弱（弱く）	小鳥がさえずりながら虫の後を歩いていく（わくわくする） 小鳥が虫に話しかける（親しみ）	上部2辺の内側と外側をばちで小刻みに打ち続ける 上部2辺の内側と外側をやさしく打つ
5	〔トライアングル〕 リズムパターンの繰り返し 強弱（弱く） 拍	小鳥がさえずり虫に話しかけて、その後を歩いていく（親近感、わくわくする） 小鳥が虫に仲間に入れてと話しかけ、滝に行こうと誘う 虫と一緒に滝に行く（一体感）	上部2辺内側を左右に手首を使い、ばちで小刻みに打っていく 上部2辺内側を左右に手首を使いやさしく打つ 鳴子と拍を共有しながら打とうとする
6	〔トライアングルとタンバリン〕 音の重なり（2つの楽器を一緒に鳴らす） リズムパターンの繰り返し 強弱（フォルテ） 強弱（ピアノ） 強弱 強弱（クレッシェンド） 形式（終止）	もっと賑やかに（表現意図）、2羽の小鳥がさえずりながら虫の後を歩いていく（わくわくする、親近感） 2羽の小鳥が虫に話しかける（仲良くなり、滝に行つて遊ぼうと誘う、親しみ） 小鳥がさえずり飛びながら滝に行く 虫と滝に向かい、着いたら水遊びをして喜んでいる（うれしい）	左手で2つの楽器を一緒に持ち、トライアングルの上部2辺内側は左右に打ち、同時にタンバリンも上下左右に小刻みに振るやさしく打つ 強く打ったり弱く打ったりする 2つの楽器を次第に強く鳴らして、最後に止める

表2 指導内容の三側面の分析表（3年・T男）

時	形式的側面	内容的側面	技能的側面
2	〔小太鼓〕 音色や響き 〔マラカス〕 音色	虫が動く（T男の発話であるが「内容的側面」に含める） 虫が動く	ばちでいろいろな叩き方を 縦や横に振る
3	〔鳴子〕 音色、速度（遅く）	虫が歩いている（「内容的側面」に含める）	鳴子を上下にゆっくり振る
4	〔鳴子とお菓子ケース〕 音色や響き 音の重なり（重ねて鳴らす） 強弱（強く）	虫が森や川を歩いていく（本当に歩いているような臨場感）	同時に振ったり交互に振ったりする（鳴子は上下に、お菓子ケースは縦や横に振る）
5	〔鳴子とお菓子ケース〕 音の重なり（重ねて鳴らす） 強弱（強く）	虫が小鳥と一緒に森や川を歩いていくという一体感 自分の存在を知らせたい（表現意図）	同時に強く振ったり交互に振ったりする（右手で鳴子を上下に、左手でお菓子ケースを縦や横に振る）
6	〔鳴子とお菓子ケース〕 速度（速く） 強弱（フォルテ） 形式（終止）	虫が小鳥と一緒に森や川を歩いていく（急いでいる） 滝について小鳥と水遊びをする（うれしい）	鳴子とお菓子ケースを少し速めに振る 鳴子とお菓子ケースを縦や横にいろいろ振って鳴らす

の工夫につながっているといえる。

第6時：前時の中間発表の録画を見て、みんなで練習後、最終発表に移る。録画を見て、Y子は「もっと賑やかにしよう」（表現意図）と考え、トライアングルにタンバリンを加えて音の重なり（「形式的側面」）の知覚から、2羽の小鳥がさえずる感じ（「内容的側面」）を感受する。そこから「シャカシャカシャカシャカ／シャカシャカシャカシャカ・・・」とリズムパターンの繰り返しにして、ダイナミックに（「形式的側面」）、上下左右に小刻みに打ったり振ったりする（「技能的側面」）。

T男はY子の音を聴いて、すぐに鳴子とお菓子ケースを相互に振り続ける。続けてY子は「2羽の小鳥が虫に話しかけている」ところは「仲良くなり、滝に行き遊ぼうと誘っている」と想像するようになり、親しみの感じ（内容的側面）を感受し、それをトライアングルでやさしく鳴らし、T男と拍を共有しようとする（「形式的側面」）が、拍はぴったり合っていない。

T男は「滝に向かうところ」を速さ（「形式的側面」）を知覚し、急いでいる感じという「内容的側面」を感受して、少し速めに振る（「技能的側面」）。H子はマラカスをゆっくり振り、今度は、音板を左右にこすり、風に揺れる森の木々の音や川のせせらぎの感じを表現する。S平がウッドブロックを打ち滝の音を鳴らす。

そしてY子は次第に強く、T男は強く（「形式的側面」）鳴らすことで「滝と一緒に行き、水遊びをしてみんなで喜ぶ」といううれしい感じ（「内容的側面」）を共有する。最後は全員で一緒に響かせて止めるという「形式的側面」を知覚し、終わりにした。

ここでは、全体の音楽を通し、その音楽が知覚されていくことにより、「内容的側面」がより詳細になり、さらに多くの諸要素（「形式的側面」）を工夫し、それに対応する「技能的側面」が探究されたといえる。

(2) 4年生（I子、M子、S平、M太）

第2時：I子（表3参照）は「夜明けに鐘がなる（もうすぐ朝になる）」（表現のきっかけになるイメージのため「内容的側面」に含める）を表そうと最初は鉄琴を鳴らしていたが、音楽室のハンドベルを取り出し、いろいろな音高を鳴らし始める。すぐに前に押し出し持ち上げるという鳴らし方を試して遊んでいる。


その後、I子は鉄琴に替え、音板を鳴らしていくことで「夜明けの雰囲気」（「内容的側面」）を感じていく。


M子（表4参照）は、鳥のイメージを表そうと木琴を選び、鳴らすうちに次第に「夜明けに虹色の鳥が飛んでいる」様子（ここも「内容的側面」に含める）を表したいと考えるようになり、音板を乱打し始めた。

ここでは、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にして、音色や音高（「形式的側面」）の探究が始ま

る。そこから「内容的側面」が具体化されつつあるといえる。

第3時：早速、I子は鐘の音をハンドベルで数回鳴らす。その後、鳴らす順番をみんなで決めていく。最初にM太のトライアングル、S平の小太鼓で音楽の始まりを表し、次にハンドベルを4人が同時に鳴らした。

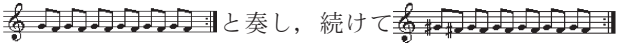

次にI子は「夜が明ける雰囲気」を表そうと、ハンドベルから鉄琴に替えて操作していくうちに、その音色や響きを知覚し、「朝日が差し込んで少しずつ明るくなっていく」という爽やかな気分（「内容的側面」）が感受されてくる。そこから2音の連続  の繰り返しという旋律（「形式的側面」）をつくり出し、音板を両手で交互に使い素早く打っていくという「技能的側面」を探究する。

M子は木琴の音板を打っていくうちに、「夜が明けて虹色の鳥の大群が飛んでいる」というイメージ（「内容的側面」）で捉えて、低いドから1オクターブ上のラまで  という旋律の上行形（「形式的側面」）をつくり、それを右手、左手を交互に使いながら素早く打ち始めるという「技能的側面」を探究している。

最後の部分は、みんながハンドベルで同時に1回鳴らしたが、物足りず「カーン／カーン／カーン」と拍を揃えて終わり（「形式的側面」）にして満足した。

ここでは、一つの場面として捉えるようになり、そこから2音の連続や上行形という旋律（「形式的側面」）が知覚され、その場面の「内容的側面」が感受され、そのための「技能的側面」が探究されたといえる。

第4時：前時までの活動で鳴らす順番や楽器がほぼ決まっている。I子は「もうすぐ朝になることを知らせる鐘」のイメージ（「内容的側面」）と言い、選んだ2種類のハンドベルで次第に大きく（「形式的側面」）片手、両手、片手、両手と交互に鳴らしていく（「技能的側面」）。

その後、鉄琴に替えて「夜明けから朝になる様子」を  と奏し、続けて  と黒鍵の音板も加えて2音の連続を繰り返すという旋律（「形式的側面」）をつくり出す。それを実現するために低音からマレットで両手を交互に使い、素早く断続的に打っていくという「技能的側面」が要求される。


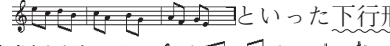


M子は木琴の音板を探っていくうちに、前時の上行形（「形式的側面」）を知覚し、 といった上行形から、 といった下行形へ、続けて黒鍵の音板を同じく、 といった上行形から、 といった下行形の旋律（「形式的側面」）を新たに生み出しながら、右手、左手と交互に平行移動という「技能的側面」を工夫している。そこから「虹色の鳥の大群が大空を渡って飛んでいる」という虹色の鳥の鮮やかさ、広がる感じ（「内容的側面」）

表3 指導内容の三側面の分析表（4年・I子）

時	形式的側面	内容的側面	技能的側面
2	[ハンドベル] 音色や響き	夜明けに鐘がなる（もうすぐ朝になる）	ハンドベルの響きのある振り方を探す
	[鉄琴] 音色、音高	夜明けの雰囲気	いろいろな音板を叩く
3	[ハンドベル] 音色や響き	夜明けに鐘がなる	前に押し出した後、少し持ち上げて鳴らす
	[鉄琴] 2音の連続（旋律）の繰り返し	夜明けの雰囲気（朝日が差し込み少しずつ明るくなっていく爽やかな気分）	音板を両手で交互に使い素早く打つ
	[ハンドベル] 拍形式（終止）		みんなが揃えて3回鳴らす
4	[ハンドベル] 強弱（クレッシェント）	夜明けの鐘の音（もうすぐ朝になることを知らせるように）	片手、両手、片手と交互に大きくしながら鳴らしていく
	[鉄琴] 2音の連続（旋律）の繰り返し	夜明けから朝になる雰囲気	低音からマレットで両手を交互に使い、素早く断続的に打つ
5	[ハンドベル] 強弱（クレッシェント）	夜明けの鐘の音（朝になる雰囲気）	だんだん強く鳴らしていく
	[鉄琴] 2音の連続（旋律）の繰り返し 強弱（クレッシェント）	夜明け（徐々に明るくなる雰囲気）	マレットを左右に上手に使いながら打っていく
	[ハンドベル] 強弱（クレッシェント） 音の重なり（木琴と一緒に鳴らす） 拍	虹色の鳥が飛んでいる時の鐘の音（荘厳さ）	拍や音の重なりを感じてタイミングを図りながら少しずつ強めに押し強めに押し出していく

表4 指導内容の三側面の分析表（4年・M子）

時	形式的側面	内容的側面	技能的側面
2	[木琴] 音色、音高	夜明けに虹色の鳥が飛んでいる	両手を使い、マレットで様々な音板を打つ
3	[木琴] 上行形（旋律）	夜が明けて虹色の鳥の大群が飛んでいる	右手、左手、右手、左手と交互に素早く音板を打っていく
	[ハンドベル] 拍形式（終わり）	鐘の音	前に押し出す
4	[木琴] 上行形 下行形（旋律）の繰り返し	虹色の鳥の大群が空を渡って飛んでいる（鮮やかさ、広がり）	マレットで右手、左手と交互に平行移動していく マレットで軽くはねた感じで素早く打っていく
5	[ハンドベル] 強弱（クレッシェント） 音の重なり（ハンドベルと鉄琴）	次第に明るくなっていく雰囲気	右手、両手、右手、両手と少しずつ大きく押し出していく
	[木琴] 上行形 下行形（旋律）の繰り返し 音の重なり（ハンドベルと一緒に鳴らす） 拍	虹色の鳥の大群が空を飛んでいく（広がり、鮮やかさ）	拍や音の重なりを感じてタイミングを図りながら、素早く打っていく

が感受されるようになる。それを実現するための「技能的側面」の工夫として、音板を「軽くはねた感じで叩いた」と記している。

ここでは、2音の連続や上行形、下行形という新たな旋律（「形式的側面」）が知覚され、その場面ごとの「内容的側面」の感受により、さらに高い「技能的側面」が探究された。

第5時：みんなで鳴らす回数や順番を修正しながら練習した後、発表に入る。まずS平は小太鼓をロールして両手で1回強く鳴らし、次にM太のトライアングル、S平がハンドベルを2回鳴らして音楽が始まる。

続けてI子は、ハンドベルを次第に強く（「形式的側面」）鳴らしていくことで、「朝になる雰囲気」（「内容的側面」）を感受する。

次に「夜明け」の場面を表そうとI子は、鉄琴で2音の連続の繰り返しという旋律（「形式的側面」）を知覚し、徐々に明るくなる雰囲気（「内容的側面」）を感受し、それを少しずつ強め（「形式的側面」）にマレットを左右、上手に使いながら打っていく（「技能的側面」）。

その間、M子は「鐘の音」をハンドベルで右手、両手、右手、両手と少しずつ大きく押し上げるという「技能的側面」を駆使しながら次第に大きく（「形式的側面」）鳴らしていくことで明るくなっていく雰囲気（「内容的側面」）を表す。


M子は、最後の場面「虹色の鳥の大群が空を飛んでいく」で広がりや鮮やかさの感じ（「内容的側面」）を上行、下行形の繰り返しという旋律（「形式的側面」）で木琴を奏しているが、その間にI子とM太は、M子の木琴と音の重なり（「形式的側面」）を知覚し、ハンドベルを次第に大きく（「形式的側面」）鳴らすことで、「虹色の鳥が飛んでいる時の鐘の音」の荘厳さ（「内容的側面」）を感受する。それを表現するために、M子の拍を感じながら、少しずつ強めに押し出して響きをつけるという「技能的側面」をさらに工夫する。

ここでは、音楽が全体的に知覚されながら、それぞれの場面の「内容的側面」が感受される。そこから、旋律、強弱、音の重なり等（「形式的側面」）がさらに知覚され、それらを効果的に用いながら、実際に表現できるように「技能的側面」が探究されたといえる。

(3) 6年生（E子、T子、H男）

第2時：「森」をテーマにして「音楽づくり」に入る。E子（表5参照）、T子（表6参照）はすぐに鉄琴を選び、音探しをしていくが、思うような音楽がつかれない。Hはマラカスを操作している。

第3時：E子は、教科書に載っている旋律の例を参考にして鉄琴で「海にそそぐ光」（「内容的側面」に含める）を表していこうと考え、それに合うような「形式的側面」

を探していく。始めはじっくりしなかったが、音高を探していくうちに  という旋律パターンを繰り返す（「形式的側面」）ことで納得している。まだ海に関する「内容的側面」は曖昧なままである。

T子はすぐに同じ鉄琴でE子の旋律の1オクターブ下をユニゾンの音の重なり（「形式的側面」）で響かせた。


次第にE子は、つくった旋律パターンの繰り返し（「形式的側面」）を知覚し、「光はゆっくりでやさしい感じ」（「内容的側面」）を感受していく。それをマレットで音板を柔らかく打つという「技能的側面」を探究していく。



H男は豆が入った箱を斜めにゆっくり傾けて波の音を表した。そしてこの情景に「汽笛の音を入れると雰囲気が出る」と言い、キーボードで低音の同じ音をドローンとして鳴らしている。

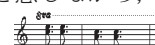

ここでは、海に関するイメージを旋律パターンという「形式的側面」でつくりながら「内容的側面」が具体化されつつあり、それに応じた「技能的側面」が探究されたといえる。

第4時：E子、T子は一緒になり鉄琴を操作するうちに、はじめの「海にそそぐ光」の場面を、前時につくった旋律パターンをゆっくり繰り返すという「形式的側面」の知覚から、「夜が明け、浜辺から見ると海面に光があたって波打っている」という具体的なイメージ（「内容的側面」）を引き出していった。

次に「海の中」を視点にして、「次第に海の中も朝日に

あたり色を変えていく」（「内容的側面」）とイメージして、鉄琴の音板を探していくうちに  という旋律パターンの繰り返し（「形式的側面」）をつくる。ここもT子が1オクターブ下の旋律をユニゾンの音の重なり（「形式的側面」）で鳴らした。それをゆっくり柔らかく響かせていく（「技能的側面」）。

最後に「海の中の生き物が起きる」場面を構想していく。E子は鉄琴の音高を探るうちに「慌ただしく生き物が動いている様子」（「内容的側面」）というイメージから、3度の重なりで同じ音を  というように3回ずつ一つのまとまりに下行していくと、今度は同じく3度の重なりで  というように上行形（「形式的側面」）で平行移動する。

T子は、E子の拍を感じながら、3度の和音2回を一つのまとまりにして、  のように下行し、同じく  のように上行して、このリズムパターンの違う音の重なるの繰り返し（「形式的側面」）を知覚すると、そこに生き物の躍動感（「内容的側面」）を感受してくる。2人はそれを実現するために、両手でお互いの音を聴きながらマレットを軽く弾ませながらリズムカルに響かせていくという「技能的側面」を探究していった。

H男はアゴゴー¹⁶を激しく鳴らし、この場面の始まりを知らせる。

ここでは、各場面の「内容的側面」がより詳細に具体

表5 指導内容の三側面の分析表（6年・E子）

時	形式的側面	内容的側面	技能的側面
2	〔鉄琴〕 音色	はっきりしない	マレットでいろいろな音板を叩く
3	〔鉄琴〕 旋律パターンの繰り返し	海にそそぐ光（ゆっくりでやさしい感じ）	マレットで音板を柔らかく打つ
4	〔鉄琴〕 旋律パターンの繰り返し 速度（遅く） 旋律パターンの繰り返し 速度（遅く） 下行形から上行形（3度の重音）、音の重なり	海にそそぐ光（夜が明けて浜辺から見ると海面に光があたって波打っている） 海の中（次第に海の中も朝日にあたり色を変えていく） 海の中（慌ただしく生き物が動いている躍動感）	マレットで音板をゆっくり柔らかく打つ マレットで音板をゆっくり柔らかく打つ 両手で音板をリズムカルに軽く弾ませて打っていく
5	〔鉄琴〕 旋律パターンの繰り返し（5回繰り返す） 旋律パターンの繰り返し（交代で2回ずつ） 速度（遅く） 強弱（弱く） 下行、上行形の旋律パターンの繰り返し（3回繰り返す） 強弱（クレッシェンド） 終止	海にそそぐ光（海の神秘さ） 海の中（ゆっくりゆっくり暗い海の中が明るくなる感じ） 海の中（生き物が次第に活発に動いていくという躍動感）	T子とタイミングを図りながら響かせていく。 両手を交互に使い、ゆっくりやや弱めに響かせる。 T子の音を聴きながら、だんだん強く音板を響かせていく 右手で1回弾ませて叩く


表6 指導内容の三側面の分析表（6年・T子）


時	形式的側面	内容的側面	技能的側面
2	〔鉄琴〕 音色	森の中の様子	いろいろな音板を叩く
3	〔鉄琴〕 旋律パターンの音の重なり（1オクターブ下のユニゾン）	海の波の音やそそぐ光	E子の音に合わせて、音板を響かせていく
4	〔鉄琴〕 旋律パターンの音の重なり（ユニゾン）の繰り返し 速度（遅く） 旋律パターンの音の重なり（ユニゾン）の繰り返し 速度（遅く） 下行形から上行形（3度の重音）、音の重なり 拍	海にそそぐ光（海面に光があたって波打っている） 海の中（暗い海の中が明るい様子になっていく） 海の中（慌ただしく生き物が動いている躍動感）	E子の鳴らす速さに合わせて、ゆっくり音板を響かせていく E子の鳴らす速さに合わせて、ゆっくり音板を響かせていく E子の拍を感じて、両手でリズムカルに軽く弾ませて響かせていく
5	〔鉄琴〕 旋律パターンの音の重なり（ユニゾン）の繰り返し 新しい旋律パターンの繰り返し（交代で2回ずつ） 速度（遅く） 強弱（弱く） 下行、上行形の旋律パターンの繰り返し（3回繰り返す） 強弱（クレッシェンド）	海にそそぐ光（海面に光があたって波打っている） 海の中（暗い海の中も明るくなっていく感じ） 海の中（慌ただしく生き物が動いている感じ）	E子の鳴らす速さに合わせてゆっくり音板を響かせていく E子の音を聴いて、両手を交互に使い、ゆっくりやや弱めに響かせる E子の拍を感じて、だんだん強く音板を響かせていく


化されることにより、新たな「形式的側面」の知覚がなされ、「技能的側面」もさらに探究されたといえる。

第5時：前時に、ほぼ音楽の構成ができたので、入るタイミングや旋律パターンの回数等を話し合っていく。

まず、H男は豆の入った箱を横に数回ゆっくり左右に傾け、「浜辺の波のさざなみ」を表す。続けてキーボードで「遠くから汽笛が鳴る」音を鳴らす。

次に、E子は「海にそそぐ光」の場面に入り、T子とユニゾンでという旋律パターンの5回繰り返して、「形式的側面」にして、それを知覚し、海の神秘さ（「内容的側面」）を感受してくる。

T子は、次の「海の中がだんだん明るくなる」場面は前の場面の旋律パターンを聴いてという新たな旋律パターン（「形式的側面」）につくり変えて2回繰り返すことで、「暗い海の中が明るくなる感じ」（「内容的側面」）を感受する。

続けてE子は1オクターブ上でと同じ旋律パターンをつなげて2回繰り返して、その後T子、E子と交互に2回ずつという旋律パターンの組み合わせ（「形式的側面」）にして鳴らしていった。2人のテンポが急いでくる（「形式的側面」）と、E子は「もっとゆっくりしよう」と声をかけ、ゆっくり、やや弱め（「形式的側面」）に打とうと、両手を交互に使いながら音板をマレットでゆっくり柔らかく響かせる（「技能的側面」）ことで、「ゆっくりゆっくり暗い海の中が明るくなる感じ」（「内容的側面」）を感受する。

E子、T子は最後の場面を、それぞれの旋律パターンの下行形、上行形を3回の繰り返して（「形式的側面」）に決めて、お互い聴き合いながら音板の打つ強さを調整しながら（「技能的側面」）、1回目の旋律パターンは弱めに2回、3回と次第に強く（「形式的側面」）打っていくことで、「生き物が次第に活発に動いていく」という躍動感（「内容的側面」）を感受した。そして、E子が最後に高いドを響かせて終わりにした。

ここでは、音楽を全体的に捉えられていくことで、各場面の旋律パターンや速さ、強弱（「形式的側面」）が知覚され、それに関わる「内容的側面」も感受され、よりふさわしい旋律パターンにつくり変え、繰り返しの回数や組み合わせ方、速さ、強弱（「形式的側面」）をさらに工夫したといえる。

V 分析結果の考察

前章では、3、4、6年生の「音楽づくり」の学習過程を指導内容の三側面の視点から時間的経過に沿って学年ごとに分析的に記述した。

その結果、子どもが指導内容の三側面にどのように関わり取り組んでいるのか、抽出児の学習過程に沿って特徴的な活動をあげながら、各学年を指導内容の三側面の

関連する様相として整理する。

1 3年生の三側面の関連

3年生の子どもたちは、まず動物や自然の動きや音の現象等「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にして音素材や楽器を選択、操作し、主にその音色や響き（「形式的側面」）の探究をしていく。

例えば、Y子の「小鳥が鳴いているような」、T男の「虫が動いている」、H子の「風が吹き木々が揺れている」といった動物や自然の動きや音の現象（「内容的側面」のきっかけになるイメージ）が基盤になり、トライアングルや鳴子が選ばれ音の探究が始まる。

子どもたちは、「形式的側面」を知覚することで、動きや音等を伴った現象で捉える活動が始まる。一方では、「内容的側面」にある愛らしさ、躍動感等の質¹⁷を徐々に具体化し、感受していく。

ここでは、Y子が「小鳥がさえずっているような」小鳥の音や動きのイメージを素早くトライアングルを打つことで、パターンの繰り返し（「形式的側面」）を形づくっていった。一方では、小鳥のさえずりや動きに対して「かん高く愛らしい」（「内容的側面」）と感じた。これはY子の捉えた質の認識といえる。この質とは、例えば、スズメとヒバリのさえずりの違いを聴き取る、春風と秋風の違いを五感で感じ取ること等、と感性でしか捉えられないものである。それを実現しようと、鉄琴をトライアングルに替えて、ばちを小刻みに打つことで「技能的側面」を工夫していった。

さらに音素材を操作して重ねていくことで、「形式的側面」がより知覚され、その質を認識しながら「内容的側面」のイメージを新たに引き出していく。そして「内容的側面」を次第にひとつながりの時間的経過（想像も含まれる）として構想していく。

そこから音素材や楽器を決めて、リズムを刻んだり徐々にリズムパターンをつくったりすることで「形式的側面」を形づくる。

例えば、Y子には「虫に話しかける」と、虫への親近感や「早く滝に行って遊ぼう」と遊びへの誘いといった具体的なイメージが生まれた。そして徐々に「虫が歩く→小鳥がさえずってついていく→森や川を通る→滝に着く」というひとつながりのストーリーを想像していった。

それらを、時間的経過に沿ってトライアングルの上部内側の右辺を「チリチリチリチリ」、続けて左辺を「チリチリチリチリ」と打つことでリズムパターン（「形式的側面」）をつくった。そこから虫への親近感や楽しさを感じた。それを実現するために、手首を使い、左右に小刻みに打つという「技能的側面」を探究するようになった。

以上、3年生では、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤に「形式的側面」の知覚がなされていくこ

とで、ストーリーとして捉えながら「内容的側面」が感受され、そこからリズムやリズムパターン、強弱等といった「形式的側面」が知覚されることで、「内容的側面」の質が徐々に感受されていった。それらを実現するために、身体をコントロールしながら、旋律楽器は使おうとはせず、主に音素材や打楽器を打ったり振ったりという「技能的側面」が探究された。

2 4年生の三側面の関連

4年生の子どもたちは、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にしなが音素材や楽器から音色や音高という「形式的側面」の探究をしていく。

子どもたちは活動を進め、「形式的側面」を知覚し、時間的経過に沿ってストーリーが構想し、それをいくつかの場面として捉える。一方では、まとまりをもった場面ごとの「内容的側面」の雰囲気や質を徐々に具体化し、感受していく。

ここでは、I子が「夜明け」のイメージ（「内容的側面」）を、鉄琴を素早く操作することで、2音の連続の繰り返し（「形式的側面」）を形づくっていった。一方では、「朝日が差し込み少しずつ明るくなっていく」と捉え、「夜明け」の爽やかな気分をI子は感受し、その質を認識した。それを実現しようと、鉄琴の音板をマレットで両手交互にコントロールしながら素早く弾ませて叩くことで「技能的側面」を工夫していった。

M子は、次の「虹色の鳥が飛び立つ」という場面を、「夜が次第に明けて、大空に向かって虹色の鳥が渡っていく」というイメージで、木琴を操作し、旋律の上行、下行を繰り返し（「形式的側面」）にして形づくっていった。一方では、その大空の虹色の鳥の大群の鮮やかさや広がりの感じ（「内容的側面」）をM子は感受し、その質を認識する。それを実現しようと、マレットで両手を交互に軽く弾ませるように素早く響かせていくことで「技能的側面」を探究していった。

この時、I子の方は、この場面を「虹色の鳥が飛び立つ時の鐘の音」というイメージで捉え、ハンドベルを鳴らしていくことで、次第にM子の木琴の拍と揃えるようになり、木琴とハンドベルの音の重なり（「形式的側面」）を知覚していった。一方では、鐘の響きの荘厳さ（「内容的側面」）をI子は感じ、その質を認識した。それを表現するために、ハンドベルを次第に大きくしながら前に押し出して響きをつけるという「技能的側面」を駆使していった。

以上、4年生では、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤に「形式的側面」の知覚がなされていくことで、場面ごとの「内容的側面」が徐々に感受されていく。そこから旋律楽器も使い上行形や下行形の旋律パターンの繰り返し、あるいはリズムパターンの違う2つの楽

器の音を重ねたり、次第に音を大きくしたりといった諸要素（旋律、音の重なり、強弱等）を3年生より効果的に用いながら「形式的側面」が知覚されることで、「内容的側面」の質や雰囲気感受されていく。それらを実現するために、3年生より一層身体をコントロールしながら、旋律楽器も含め「技能的側面」が探究された。

3 6年生の三側面の関連

6年生の子どもたちは、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にしてすぐに楽器を選択し、音色や音高（「形式的側面」）を探りながら旋律パターンを見つけ出す。

子どもたちは活動を進め、「形式的側面」を知覚し、いくつかの場面として捉えるようになる。一方では、その場面ごとに「内容的側面」の雰囲気や質を徐々に感受し、その違いを対比的に捉えようとする。

例えば、E子は「海にそそぐ光」という場面を、光が徐々に差し込んでくることから鉄琴の音高という「形式的側面」を探りながら、旋律パターンをつくり、繰り返していった。一方で、そこから場面の全体を捉えた「広大な海面」の神秘さをE子は感じ（「内容的側面」）、その質が次第に認識するようになる。それを実現しようと、音板をマレットでゆっくりやさしく叩いていくという「技能的側面」を探究していった。

最後の「海の中で生き物たちが動き出す」という場面の動き出すという現象をE子は上行して下行する繰り返しという旋律（「形式的側面」）でつくった。一方で、生き物たちが、ざわざわと動く躍動感（「内容的側面」）を感受し、それを、マレットで木琴の音板を軽く弾ませながら徐々に強くしていく（「技能的側面」）。すぐにT子もE子の上行形から下行形の3度の重音の旋律（「形式的側面」）の知覚から、音の重なり（「形式的側面」）を知覚し、生き物たちの躍動感（「内容的側面」）をさらに感受する。2人はそれらを実現するために、お互いの音を聴きながら、マレットで軽く弾みをつけて、リズムカルに徐々に強く打っていった（「技能的側面」）。

そして全体の音楽が捉えられるようになると、リズムパターンや速さ、強弱（「形式的側面」）を知覚し、各場面の「内容的側面」の雰囲気や質を感受することで、リズムパターンの回数やその組み合わせ方、速度、強弱等を焦点化しながら探究していった。

以上、6年生では、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤に「形式的側面」の知覚がなされていくことで、場面ごとの「内容的側面」が感受されていく。そこから旋律、音の重なり、形式等の構成要素や速度、強弱等の表現要素といった「形式的側面」が様々に知覚され、それらの諸要素を効果的に組み合わせることで「形式的側面」の知覚が進み、全体的な「内容的側面」の雰囲気や

質が感受されていった。それらを実現するために、中学年より一層身体をコントロールしながら、様々な音素材や楽器を使い、より高い「技能的側面」が探究されることで、音楽が洗練された。

VI 結論

1 結論

以上、3、4、6年生を対象とした「音楽づくり」の学習過程に沿って子どもが指導内容の三側面をどのように関連させながら取り組んでいくのか、その発展的様相を実証的に考察した。

その結果、指導内容の三側面（「形式的側面」「内容的側面」「技能的側面」）が関わった発展的様相について、次の点が明らかになった。

第一に、「3、4、6年生の発展的様相」は次の通りである。

3年生では、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にしながらい音素材や楽器を選択、操作していくことで、「形式的側面」が知覚されていく。そして「内容的側面」は次第にひとつつながりの時間的経過をもつストーリーとして構想され、それに沿って動きや音等を伴った現象で捉えられる。一方では、「内容的側面」の感受（イメージも含む）が引き出されてくる。そこから音素材や楽器を探究しながら、リズムやリズムパターンをつくったり強弱をつけたりといった「形式的側面」が知覚され、例えば、小鳥のさえずる愛らしい感じといった「内容的側面」の質が感受されてくる。それらを実現するために、身体をコントロールしながら旋律楽器を使わずに、音素材や楽器を主に打ったり振ったりする「技能的側面」の探究をしていく。

4年生では、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にしながらい「形式的側面」が知覚されていく。そして時間的経過に沿った場面として捉える。一方では、場面のまとまりをもった「内容的側面」が感受されてくる。そこから上行形や下行形の旋律パターンを繰り返す、2つ以上の楽器を重ねたり次第に音を大きくしたりといった諸要素（旋律、音の重なり、強弱等）を3年生より効果的に用いながらい「形式的側面」が知覚され、例えば、夜明けの爽やかな気分といった「内容的側面」の雰囲気や質が感受されてくる。それらを実現するために、4年生は3年生より一層、身体をコントロールしながら旋律楽器も使い「技能的側面」を探究していく。

6年生では、「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にしながらい「形式的側面」が知覚されていくが、そこからいくつかの場面として捉えられる。一方では、その場面ごとに「内容的側面」が感受されながら、その違いを対比的に捉えられてくる。それらに対応するように、リズムパターンや旋律を探究していく。さらに音の

重なり、形式等の構成要素や速度、強弱等の表現要素を効果的に組み合わせながらい「形式的側面」が知覚され、例えば、広大な海の神秘さ、海の中の生き物の躍動感といった場面ごとに、全体的な「内容的側面」の雰囲気や質が感受されてくる。それらを実現するために、中学年より一層、身体をコントロールしながら様々な音素材や楽器を使い「技能的側面」を探究していく。

第二に、指導内容の三側面が関わった「発展的様相の道筋」についてまとめると次のようになる。

まずどの学年においても「内容的側面」のきっかけになるイメージを基盤にしながらい楽器や音素材を選択、操作する段階がある。そして「形式的側面」が知覚され、「内容的側面」の感受が引き出される。その「内容的側面」の感受をよりどころとして「形式的側面」の知覚（リズムパターン、旋律、音の重なり、強弱等）が行われ、「内容的側面」の質まで捉えた感受がなされる。それを実現するために「技能的側面」の探究により、表現が洗練されていくといえる。

第三に、明らかにしてきた「3、4、6年生の発展的様相」、そして、そこから各学年に共通して見られる「発展的様相の道筋」を踏まえて、「3～6年生の学年を通した発展的様相」についてまとめると次のようになる。

「音楽づくり」は、学年が進むにつれ、「内容的側面」の感受、言い換えるとその質の捉え方も発展し、それに対応するための旋律、音の重なり、形式、速度等といったより多くの諸要素（「形式的側面」）の知覚がなされる。それを実現しようと、さらに高い「技能的側面」が探究され、表現が洗練されていくといえる。

2 おわりに

以上、明らかにしてきた知見から、学年が進むにしたがいで、「形式的側面」と「内容的側面」は関連し合いながらい相互に発展しており、それを実現するためのより高い「技能的側面」の探究も可能になっていくことがわかった。このことは、学年に応じた適切な指導内容を設定し、系統的な「音楽づくり」の実践を行うことで、着実にその音楽的能力が身についてくることを意味している。

このように、指導内容の三側面がどのように関連しながら表現が具体化していくのかという発展的様相を知ること、「音楽づくり」の指導計画や学習指導案の立案はもちろん、学習過程でどのような指導をしていけばよいのか、指導内容の観点から示唆を得ることができたと考える。

今回は、3学年を対象に実践的検証を行ったが、今後は、低学年も含め全学年を通して三側面が関連した発展的様相を実践的に検証することを課題としたい。

—注—

- 1 本論では「創造的音楽づくり」と「音楽づくり」を同義語として用いる。その定義を、自由な発想によって音を即興的に鳴らしながら作品を構成していく活動とする。この「音楽づくり」を小島は、「作品の一貫性を重要視する立場をとる」と述べているのに対して、もう一つの立場である「構成的音楽表現」と称する活動を「社会的状況において、音に直接的に働きかけながら音を構成することを通して内的世界を変化させるという子どもの内側と外側に二重の変化をもたらす表現活動である」と定義して区別している。本論の「音楽づくり」の活動は、教育的意義や学力観から捉え「構成的音楽表現」の立場をとる。小島律子「戦後日本の『音楽づくり』にみられる学力観—『構成的音楽表現』からの問い直し—」, 日本学校音楽教育実践学会編『学校音楽教育研究』第9巻, pp.194-200, 2005
- 2 文部省(当時)が平成3年の学習指導要領の改訂に伴い提唱した学力観を指す。文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版, 1997 西園芳信「学習指導要領と評価」『小学校音楽科の指導と評価』暁教育図書, p.28, 2004では、「新しい学力観」を「知識・理解, 技能」といった客観的に評価が可能な学力を「関心・意欲・態度」や「思考力・表現力・判断力」といった客観的評価の難しい学力と関連させ, 育成するというものと説明している。
- 3 次の論文で、「音楽づくり」の研究書や先行実践事例の分析により, 音楽科の指導内容や発達を十分考慮しながら「音楽づくり」の研究や実践が系統的に行われてはいないことを論述している。溝口希久生『小学校音楽科における「創造的音楽づくり」のカリキュラム開発に関する研究—子どもの生活経験を基盤にして—』鳴門教育大学修士論文, pp.52-73, 2001
- 4 ここでいう「音楽的発達」は, 音を媒介とした表現において, 子どもの内面的な音楽的思考がどのような在り方をして, どのように発現していくのかを発生論的に捉えたものとする。この「音楽的発達」の捉え方は, 小島律子『構成活動を中心とした音楽授業の分析による児童の音楽的発達の考察』風間書房, pp.13-14, 1997と同様の捉え方をした。
- 5 小島, 前掲論文, pp.194-198, 2005で小島は, 戦後の日本の「音楽づくり」の経過を学力の観点から概観し, それらの研究, 実践が作品としてのまとまり感を生み出すための多様な音素材と音楽語法・技法の操作技能を操作する能力(「知識・技能」)を重視していると論究している。その問題点として, 子どもの内的世界と切り離された「知識・技能」を学力としていて, それを支える内的世界に働く「興味・関心」「思考・判断」の関係を捉えていないため, 子どもの全人的成長
- 6 西園は, 音楽科の指導内容として, ①形式的側面(音色, リズム, 旋律, 和声を含む音と音との関わり合い, 形式, 速度, 強弱), ②内容的側面(気分・曲想・雰囲気・豊かさ・美しさ), ③文化的側面(風土・文化・歴史), ④表現するための技能(歌唱, 器楽の表現技能, 合唱・合奏技能, 読譜等)に関する知識・理解)の四つの側面をあげている。西園芳信『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究—「芸術の知」の能力の育成を目的として—』風間書房, p.79, 2005
- 7 例えば, この音楽科の指導内容を視点とした研究として次の論文がある。加納暁子「演奏表現を中心とした音楽の指導内容とその学習に関する教育実践学的研究」兵庫教育大学博士論文, 2004
- 8 加納暁子「中学生の演奏表現活動における音楽の指導内容の学習過程—《越天楽》の合奏を通して—」日本学校音楽教育実践学会編『学校音楽教育研究』第7巻, pp.137-145, 2003, これは, 中学生の演奏表現活動を音楽科の指導内容の四側面(「形式的側面」「内容的側面」「文化的側面」「技能的側面」)から分析した研究であるが, 小学校における「音楽づくり」の活動について音楽科の指導内容の諸側面を視点とし分析した研究は見当たらない。
- 9 「音楽づくり」を通して表れる子どもの内面的な音楽的思考の在り方であり, 作品が構成されていく過程, 展開の仕方, これらが自然発生的に発展していく様相と捉える。
- 10 「知覚」とは, 聴覚で捉えた音が大きい音だ, 柔らかい音だ, 規則的に鳴っていると捉える段階をいう。西園, 前掲書, pp.27-28, 2004
- 11 「感受」とは, 音楽の諸要素や仕組みの働きによって生み出されるその音楽の気分, 曲想や雰囲気等の音楽の「内容的側面」を感じ取ることをいう。西園, 前掲書, p.28, 2004
- 12 注6の西園の理論では, 「和声を含む音と音との関わり合い」と表記されているが, 小学校学習指導要領では「音の重なり」と表記されている。本論では「音の重なり」を用いる。
- 13 小島は, 実践を行っていた1978年から1986年頃の「音楽づくり」を「曲づくり」と呼び, 注1で定義した「創造的音楽づくり」と同じ意味で捉えている。小島律子, 前掲書, p.5, 1997
- 14 子どもたちに歌詞かハミングか「ラララ」のいずれかを使って, 歌をつくらせている。Keith Swanwick, *Music Mind, And Education*, Routledge a division of Routledge, 1988; キース・スワンウィック『音楽と心と教育』音楽之友社, 野波健彦, 石井信生, 吉富功修, 竹井成美, 長島真人訳, p.88, 1992

- 15 記述式。子どもは、①つくっている音楽はどのようなイメージ、どんな感じの音楽か、②それはどんな楽器や身の回りのものを使ったか、③つくっている音楽はどのような工夫をしたか、といった観点で授業中や授業後にワークシートに記述する。
- 16 音程の違う2つのベルがセットされた楽器。ラテンの踊りの音楽でよく使用される。
- 17 西園は、質とは、数量では扱えず、感性によってしか扱えないものである。この質は芸術では、媒介を通して表現される。芸術作品の中では、様々な部分の特殊な質は、例えば「どっしりとした感じ」というように一つの質的統一の存在として感じられるものとして表される、と論究している。西園芳信「デュイの芸術経験論にみる表現内容としての「性質」(quality)の捉え方についての一考察」『日本デュイ学会紀要』第43号, p.126, 2002

－参考文献－

- 1) 小島律子『構成活動を中心とした音楽授業の分析による児童の音楽的発達への考察』風間書房, pp.17-263, 1997
- 2) 飯島絵美子「音楽づくりの活動に見られる子供の発達の様相」日本学校音楽教育研究会編『学校音楽教育研究』3巻, pp.162-169, 1999
- 3) Keith Swanwick & June Tillman. *The Sequence of Musical Development, A Study of Children's Composition, British Journal of Music Education Vol.3 No.3*, pp.305-340, 1986, Cambridge University Press ; 「音楽的発達の系統性1～3」坪能由紀子訳『季刊音楽教育研究61～63』音楽之友社, 1989～1990
- 4) Keith Swanwick. *Music Mind, And Education*, Routledge a division of Routledge, 1988 ; キース・スワンウィック『音楽と心と教育』音楽之友社, 野波健彦, 石井信生, 吉富功修, 竹井成美, 長島真人訳, p.79, 1992
- 5) 同上, pp.91-113