

根拠をもって批評する力を育てる中学校音楽科学習指導の在り方 — 知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルの作成を通して —

三原市立第一中学校 小川 大輔

研究の要約

本研究は、中学校音楽科の鑑賞領域において、根拠をもって批評する力を育てる指導の在り方について明らかにしたものである。国の調査や先行研究より、音楽科の鑑賞領域の指導の課題として、知覚・感受が十分にできていないことと、音楽の要素を表す言葉を使って思考し音楽の価値を判断することができていないことの2点が挙げられ、そのために根拠をもって批評する力が付かないと整理した。これらの課題を克服するものとして、知覚・感受を充実させる四つの手立て及び音楽の価値を判断させる二つの手立てからなる鑑賞授業モデルを作成し、そのモデルに基づいて指導を行った。その結果、生徒の知覚・感受を充実させることができ、それを基に音楽の価値を判断して、根拠をもって批評する力を育てることができた。このことから、本鑑賞授業モデルは、根拠をもって批評する力を育てることに有効であると分かった。

キーワード：鑑賞領域 批評 知覚・感受 音楽の価値

I 研究題目設定の理由

中学校学習指導要領（平成20年、以下「指導要領」とする。）音楽の第2学年及び第3学年の内容「B鑑賞」の指導事項（1）アには「音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを理解して聴き、根拠をもって批評するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと。」¹⁾と示されている。また同内容〔共通事項〕（1）アには「音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成などの音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ受すること。」²⁾と示されている。中学校学習指導要領解説音楽編（平成20年、以下「解説」とする。）によると、音楽を知覚・感受することは「すべての音楽活動を支えるもの」とあり、鑑賞の授業では音楽の知覚・感受を基に思考・判断して、根拠をもって批評する力の育成が求められている¹⁾。

しかし、「特定の課題に関する調査—小学校音楽・中学校音楽—」（平成22年、以下「特定調査」とする。）の調査ⅡB（鑑賞）の結果によると、音楽を聴いて気持ちや想像したことについて、音楽の要素を表す言葉を使って紹介文を書く設問の通過率が33.8%と低い。所属校の鑑賞の授業の実態としても、表層的な感想や知識の羅列にとどまり、根拠を

もって批評するなどして、音楽のよさや美しさを味わっている生徒は少ない。このことから、知覚・感受が十分にできていないことと、音楽の要素を表す言葉を使って思考し音楽の価値を判断することができていないことが課題として考えられる。

そこで、本研究では鑑賞の授業において、音楽の知覚・感受を基に音楽の価値を判断する授業モデルを作成し、このモデルに沿って授業を行うことで生徒の根拠をもって批評する力を育てることができると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 鑑賞の学習について

(1) 鑑賞の学習過程

評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校 音楽）（平成23年、以下「評価の参考資料」とする。）では、「鑑賞の能力」の趣旨が「音楽を形づくっている要素を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ受しながら、解釈したり価値を考えたりして、よさや美しさを味わって聴いている。」³⁾と示されている。大熊信彦（平成24年）は、「評価の参考資料」に示された「鑑賞の能力」は思考力・判断力・表現力と対応関係にあ

ると述べ、批評する活動を取り入れることが、表現力の育成に資すると述べている⁽²⁾。これらを基に鑑賞の学習過程を整理すると、知覚・感受しながら、解釈したり価値を考えたりして思考・判断し、根拠をもって批評するなどして表現していくことを通して、鑑賞の目的である音楽のよさや美しさを味わって聴くことができると考える。

芸術ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（平成28年）によると、学習過程の在り方として「学習活動は、一方向の流れではなく、必要に応じて戻ったり繰り返したりすることが大切である」⁽⁴⁾と示しており、知覚・感受する過程と解釈したり価値を考えたりする過程は、繰り返しながら思考していくといえる。

(2) 知覚・感受とは

「解説」には「『知覚』は、聴覚を中心とした感覚器官を通して音や音楽を判別し、意識することであり、『感受』は、音や音楽の特質や雰囲気などを感知、受け入れることである。」⁽⁵⁾と示されており、知覚は音楽を形づくっている要素を聴き取ること、感受は要素が生み出す特質や雰囲気などの質的内容を感じ取ることといえる。例えば「軽やかになったのは、音が高くなり速度も速くなったから」という場合、「音が高くなり速度も速くなった」が知覚したことで「軽やかになった」が感受したこととなる。

また、「解説」には、知覚と感受は一体的な関係にあるといえるが、指導に当たっては知覚したことと感受したことを、それぞれ確認しながら結び付けていくことが重要であると示されている⁽³⁾。前段落の「軽やかになったのは、音が高くなり速度も速くなったから」の文は、知覚と感受を結び付けて関わらせている例であり、どちらか一方の認識よりも、音楽への認識が深くなっているといえる。このように、知覚と感受は、それぞれを認識して結び付けていくことで、より深く音楽を認識していくことができ、大切なことであると考えられる。

以上のことから、知覚は音楽の要素を聴き取ること、感受は音楽の要素が生み出す質的内容を感じ取ることであり、それらは関わらせることで音楽への認識を深めていくものであると整理する。

(3) 音楽の価値を判断するとは

「解説」には、「音楽のよさや美しさを味わうことは、その音楽の内容を価値あるものとして自らの感性によって確認する主体的な行為であり、音楽に対して自分なりの意味を見いだすことにつながっていくものである。」⁽⁶⁾と示されており、自分なりの

意味を見いだすなどして音楽の価値を確認していくことが、鑑賞の学習には必要であると考えられる。

臼井学（平成27年）は、「『自分にはよさが分からない』という音楽に出合ったとき、その時点の自分の価値意識のみで判断するのではなく、新たな情報を得るなどして様々な角度からその音楽を捉え直すことによって、その音楽に対する自分にとっての新たな価値を見いだすことができる」⁽⁷⁾と述べている。よって、音楽の価値は音楽に出合った時に判断するのではなく、様々な角度から音楽を捉え直すなどして、新たな意味を伴って判断することが大切だと考える。

宮下俊也（平成22年）は、価値を見いだすには「形式的側面の知覚や内容的側面の感受、また文化的側面の理解が必要」と述べ、さらに、文化的側面とは、「音楽を生み出した文化・歴史や風土、自然など」と述べている⁽⁴⁾。また、臼井（平成27年）は、アフリカの音楽を扱う授業で、歴史的背景に触れることで生徒の解釈が更新されていく事例を挙げながら、鑑賞の授業を深めていくために、その教材となる音楽に関する様々な知識が必要であると述べている⁽⁵⁾。宮下の述べる文化的側面と臼井の述べる知識は同義と考える。よって、音楽の価値を判断するためには、知覚・感受することと、その音楽に関する様々な知識と関わらせていくことが必要で、これは前段落で述べた音楽を捉え直す様々な角度にあたると思われる。

以上のことから、音楽の価値を判断するとは、知覚・感受し、背景などの知識を理解するなどして、音楽を捉え直すことによって、新たな意味を見いだしていくこととする。

以上（1）から（3）の内容をまとめたものを鑑賞の学習過程として図1に示す。

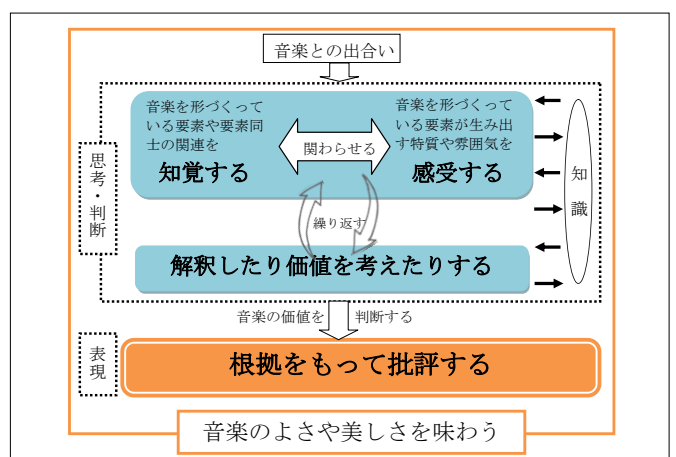


図1 鑑賞の学習過程

2 根拠をもって批評する力について

(1) 根拠をもって批評する力とは

「解説」には、「『根拠をもって批評する』とは、音楽のよさや美しさなどについて、音楽を形づくっている要素や構造などの客観的な理由をあげながら言葉で表すことである。(中略)自分なりの感じ方、客観的な根拠、自分にとっての価値について述べることになる。」⁸⁾と示されている。そのためには、次に示す①から④の内容を含めて自分なりの批評をすることができるように指導することが大切であると示されている⁶⁾。

- ① 音楽を形づくっている要素や構造
- ② 特質や雰囲気及び曲想
- ③ ①と②とのかかわり
- ④ 気に入ったところ、他者に紹介したいところなど自分にとってどのような価値があるのかといった評価

①から④を図1で示した鑑賞の学習過程に照らし合わせて整理していく。①は客観的な根拠であり、知覚したことに当たる。②は自分なりの感じ方であり、感受したことに当たる。③は知覚と感受を関わらせたことに当たる。④は明確化した音楽に対する自分にとっての価値を判断したことに当たる。

高等学校学習指導要領解説芸術（音楽）編（平成21年）には、「自分の批評が他者に理解されるためには、音楽に関する言葉を適切に用いて伝えることができるようにする」⁹⁾と示されている。よって、知覚・感受に関わる上記の①から③は、音楽を形づくっている要素や音楽記号などの音楽に関する言葉を、適切に用いられていることが必要だと考える。

これらのことから、本研究における「根拠をもって批評する力」を、自分にとっての価値について、知覚・感受したこととそれらの関わりを根拠にして、音楽に関する言葉を適切に用いながら言葉で表す力と定義する。

(2) 根拠をもって批評する力を育てる上での諸課題

国の調査や文献、先行研究より、大きく2点の課題があると考ええる。

1点目は、知覚・感受が十分にできていないことである。「特定調査」の調査ⅡB（鑑賞）の紹介文を書く設問の通過率が33.8%であることを前述したが、通過しなかった生徒について、解答類型による反応率をみると、問題文の条件である音楽を形づくっている要素を二つ挙げてはいるが、その要素を適切に用いていない生徒が16.8%、同じく要素を挙

げてはいるが、聴き取った音楽と結び付けて説明できていない生徒が20.8%いる。ここから、要素の働きを理解していなかったり、要素と音楽が結び付けられていなかったりすることが分かる。また、広島県立教育センターの過去の教員長期研修生の論文で示された課題として「音楽のよさや美しさの理由を音楽の中から見付けられにくい」⁷⁾「音楽の特徴を捉える活動において、強弱と速度のみに着目している」⁸⁾などが挙げられ、聴き取りやすい要素にしか着目できないなどの状況があるといえる。これらのことから、知覚・感受が十分にできていないと考える。

2点目は、音楽の価値を判断することができていないことである。臼井（平成27年）は、過去に見られた授業として、「鑑賞領域の授業では、音楽を聴いて思い思いに感想を書いたり、作曲者や曲名、形式等を覚えたりすることを主目的とした授業が散見された。」¹⁰⁾と述べている。大熊（平成25年）は、鑑賞の学習に対する問題点として「漠然とした感想を述べることに留まってしまう」と指摘されていることを挙げている⁹⁾。これらのように感想をただ述べるだけでは、自分にとっての音楽の価値を考えているとは言い難い。また、「特定調査」の調査ⅡB（鑑賞）の紹介文を書く設問において、解答類型に当てはまらない「上記以外の解答」の反応率が20.8%であった。この解答例として「これいい曲だから聞いてみて」という文章が挙げられ、知覚・感受し、背景などの知識を理解するなど、音楽を捉え直して、音楽の価値を判断することができていない状況があることが分かる。これらのことから、音楽の要素を表す言葉を使って思考し音楽の価値が判断することができていないと考える。

根拠をもって批評する力を育てるためには、図1で示した学習過程の中の「知覚する・感受する」部分と、「解釈したり価値を考えたりする」部分の二つの過程が必要である。しかし、この二つの過程それぞれに前段落までに述べた課題があるため、本研究ではこれら2点の課題を解決していくことが大切だと考え、そのための授業モデルを作成する。

3 知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルについて

(1) 鑑賞授業モデルの概要

鑑賞授業モデルは、2（2）の課題を受けて、主に知覚・感受させる手立てアからエと、主に音楽の価値を判断させる手立てオからカを、鑑賞の学習過

程に沿って示すものとする。アからカは、おおよそ授業の流れに沿っているが、実際に授業で用いる場合は前後する場合もある。

(2) 鑑賞授業モデルの手立て

ア 要素の明確化

臼井（平成26年）は、学習のねらいを達成するために、主としてどの音楽を形づくっている要素の働きに着目するかを絞り込み、明確にしていくことが大切だと述べている。また、どの要素がどのように現れているかを知覚することが〔共通事項〕の趣旨であるとも述べている⁽¹⁰⁾。よって、学習する際には着目する要素を絞り込み、その要素の音楽における働きにも着目する必要があると考える。

また、西園芳信・伊野義博ら（2008）は、〔共通事項〕の指導について、必要に応じて、複数の題材で繰り返して学習させたり、前題材を踏まえて次題材でより発展的な学習に取り組ませたりするなど、題材間の関連を図るなどの工夫が大切だと述べている⁽¹¹⁾。ここから、知覚・感受したことを既習事項の復習などで系統的につなぐことが大切だといえる。そうすることで、生徒は要素の様々な働きについて理解が深まり、新たに出合う音楽をより捉えやすくなると考える。

これらの考えをまとめ、教師が鑑賞授業のねらいを明確に整理するシートを作成した。図2に例を示す。このシートを基に授業を構成し、教師が焦点化した要素に、生徒が着目できるワークシートを作成することにより、生徒の知覚・感受を充実させることができると思う。

| 題材名 『教材名』 | 重なり合う旋律の面白さを味わおう 『フーガ短調』 | |
|--------------|-----------------------------|---------------|
| 扱う要素 | 音楽における働き | 既習事項 |
| ・音色 | ・パイプオルガンの響きのある荘厳な音色 | ・「春」弦楽器の音色 |
| ・形式 | ・フーガ | ・リトルネッロ形式 |
| ・旋律 | ・追いかけるように重なる ・短調と長調の旋律 | ・「魔王」短調と長調の旋律 |

図2 鑑賞授業のねらいを明確に整理するシート例

イ 比較聴取

臼井（平成26年）は、生徒が要素の働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取るためには、比較の視点をもって、音楽全体や前後関係に着目させることが大切だと述べ、その知覚・感受の具体例として「J=80のところの後にJ=120のところがあるので、あまり遅くないけれど落ち着いた感じがする。」と示している⁽¹²⁾。この例は速度の違いを比較することによ

て、どのような感受が起こるか分かりやすく説明されている。このことから、比較することで要素の音楽における働きが知覚しやすくなり、それに伴って感受も起こりやすくなると考える。

田中龍三（2011）は「比較聴取に用いる音楽は、指導でねらう要素の部分だけが異なることが望ましい。」⁽¹¹⁾と述べている。この考え方を図2の楽曲で考えてみると、「フーガ短調」をパイプオルガンで演奏したものとピアノで演奏したものを比較聴取することが考えられる。このことで楽器の音色に着目しやすくなる。このように比較聴取の際は、着目させたい要素に相違点のある音楽を聴かせることが有効であると思う。

これらのことから、着目させたい要素に相違点のある音楽を聴かせていくことで、生徒が知覚しやすく、感受が起こりやすくなる比較聴取が有効であると思う。

ウ 言語シート

宮下（平成22年）は、音楽学習で言語活動を行うことについて「諸要素の知覚・感受や音楽的な思考・判断は、言語というツールを使って洗練させていくこと」⁽¹²⁾と述べている。よって、言語というツールの素地を広げるために、文章を書く時のヒントとなる言葉を与えていくことが必要だと思う。

そこで、知覚・感受したことを言葉に表させるために生徒が用いる「聴き取ったことを表す言葉」と、「感じ取ったことを表す言葉」を、それぞれ次頁の図3及び図4のように作成した。前者は知覚したことに関して、音楽における働きのヒントとなる言葉を示した。後者は、高橋宏治（2012）の作成した「感じシート」を参考にし、感受したことを表す形容詞や形容動詞などを示し、それに加えて比喩的表現、イメージや情景を述べる方法などを示した⁽¹³⁾。

これらのシートは、知覚・感受したことを言葉に表せない生徒へのヒントだけでなく、すべての生徒に配付し、言語表現を充実させることを目的とする。特に「感じ取ったことを表す言葉」は、学習の中で新たに知った言葉を書き記す欄を設け、言葉の獲得を目指す。鑑賞の授業の時に、これらのシートを毎回使用する。

エ 知覚・感受を関わらせること

1（2）で前述したとおり、知覚・感受は関わらせることで音楽への認識を深めていくものである。

臼井（平成26年）は、知覚・感受を関わらせた板書例を示し、それを生徒とともに音楽を聴きながら板書で確認していく授業例について述べている⁽¹⁴⁾。

聴き取ったことを表す言葉

| | |
|-----|---|
| 音色 | 楽器の音色 声の音色 やわらかい 固い 高い 低い 鋭い 鈍い 太い 細い 響く |
| リズム | はすむ 一定の すれる 細かい 不規則 ○拍子の 拍のある 拍のない ノリのある 間がある 付点 |
| 速度 | 速い 遅い ゆったり だんだん 保つ とても 急に ○○の速度 対比 |
| 旋律 | つながる 跳ぶ 高い 低い 上がる 下がる 長調 短調 長い音 短い音 かけあい ○○のフレーズ |
| 拍子 | 黒なる すれる 和音 ハーモニー |
| 強弱 | 強い 弱い 大きい 小さい だんだん とても 保つ 急に 対比 |
| 形式 | ～の部分 続く 終わる |
| 構成 | くり返す 変化する 対照的な 呼びかけたり応えたり |
| その他 | はっきりとした あいまいな ぼんやりとした 擬音語で示す (カンカン、そよそよ、せかせか) |

図3 「聴き取った(知覚した)ことを表す言葉」シート

感じ取ったことを表す言葉

| | |
|-----------|--|
| 比喩を使う | ○○のような 例 遊園地にいるような お話するような |
| 情景をイメージする | 誰が? 何が? どこで? いつ? どんな風には? 季節は? 時間帯は? 場所は? 何人で? どんな物語? どんな展開? 例 夏の屋下がり、二人の子供が草履ではしゃいでいる |

自分の気持ちや気分を、次の表を参考に表そう。

| 分類 | 感じ | 分類 | 感じ | 分類 | 感じ |
|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| 楽しい | 楽しい | 楽しい | 楽しい | 楽しい | 楽しい |
| | 嬉しい | | 嬉しい | | 嬉しい |
| | うきうきした | | うきうきした | | うきうきした |
| | 元気な | | 元気な | | 元気な |
| 悲しい | 悲しい | 悲しい | 悲しい | 悲しい | 悲しい |
| | 切ない | | 切ない | | 切ない |
| | むなしい | | むなしい | | むなしい |
| | 重たい | | 重たい | | 重たい |
| 落ち着いた | 落ち着いた | 落ち着いた | 落ち着いた | 落ち着いた | 落ち着いた |
| | 穏やかな | | 穏やかな | | 穏やかな |
| | のんびりした | | のんびりした | | のんびりした |
| | あたたかい | | あたたかい | | あたたかい |

※空欄には新しく知った言葉をどんどん埋めていこう!

図4 「感じ取った(感受した)ことを表す言葉」シート

| 感受したこと | 知覚したこと |
|-------------------------------|------------------------------------|
| ・雨の降っている中、とぼと ば歩いている感じがした。 | ・トライアングルの音色 ・速度がゆったりしてい るところ |
| ・宇宙船に乗った気分になっ た。 | ・旋律が低い音から高い音 へ一気に変化するところ |

※つながりのあるものを線で結ぶ

図5 知覚・感受するワークシート型

板書等で視覚的に知覚・感受を確認することは、知覚・感受を基にして思考・判断していくために効果的であると考えられる。この板書例を参考に、知覚・感受を明確に記述させるワークシート型を作成した。図5に示す。このワークシート型によって、知覚と感受を関わらせることができ、生徒が音楽の価値を判断することにつながれると考える。

オ 他者との対話

「解説」には、鑑賞活動において「言葉で説明し合うことを通して様々な感じ取り方があることに気付くなど、生徒一人一人の音楽に対する価値意識を広げることが考えられる。」¹³⁾と示されており、他者と対話することによって感受が深まったり、価値意識が広がったりするといえる。また、津田正之(平成27年)は、グループでの学習において「音楽的な特徴をとらえることは、客観的なことであり共通の内容として子供は共有できる。」¹⁴⁾と述べている。ここから、他者との対話には知覚した内容を共有することができるといえる。これらのことから、他者との対話によって、知覚、感受、価値意識を更新することができる。と考える。

他者との対話を取り入れるに当たって、次の2点を意識する。

1点目は、対話の必要性を感じさせて、目的意識をもたせることである。橋本絵理(平成28年)は、「なぜ○○のように聴こえるのか友だちと秘密を見つけよう」と例を挙げて、意見を交流したくなるような必要感をもたせることが大切であると述べている¹⁵⁾。この考えを生かし、他者との対話では知覚、感受、価値意識から一つまたは複数について話すなど、目的を明確にする。例えば、感受を深めるのであれば「どんな感じがするか交流しよう」、価値意識を深めるのであれば「この曲のよさについて交流しよう」などと、対話の前に意識付けをしていく。

2点目は、自分の考えをもたせておくことである。森田史生(平成26年)は「自説が明確になることで、『自分の考えを聞いて欲しい』『他の人はどう考えているのか』という協働の学びの場の必然性が出て、対話が生まれてくる」¹⁵⁾と述べている。そこで、他者との対話のために、まず自分の考えを明確にさせる。その上で、他者と対話し、仲間の意見、全体の意見を聴いて、新たな発見があった場合、それをワークシートに色分けなどしながら記入させることで、知覚・感受の深まりが期待できると考える。

カ 音楽の価値を引き出す発問

宮下(平成22年)は、授業実践の中で、批評文を

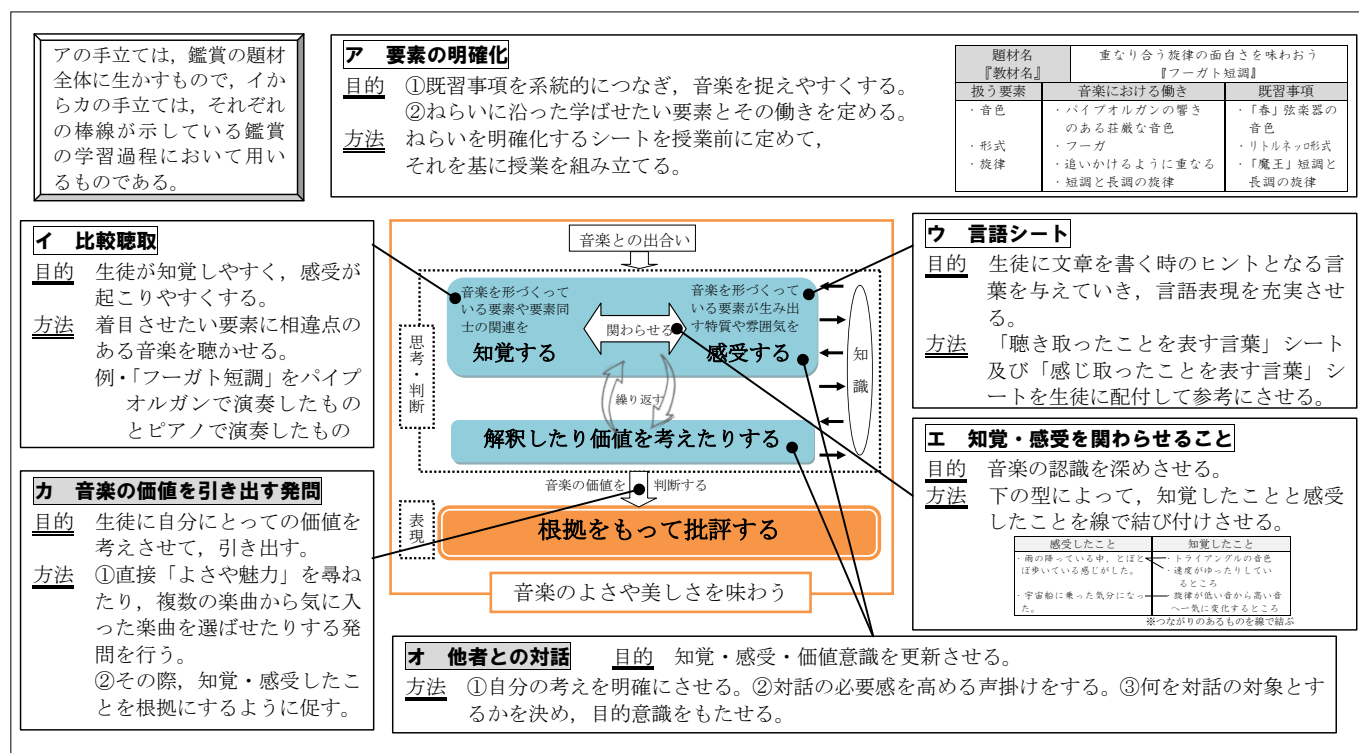


図6 知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデル

書かせる前に「どんなところが気に入ったかな？」という価値判断を求める問いを示している⁽¹⁶⁾。伊野義博(2012)は、鑑賞授業の紹介文の書き方の例として「この曲を聴くと私は、()のように思います。また、気に入っているのは、()のところですよ。」という型を示している⁽¹⁷⁾。これらは、音楽の価値そのものを直接生徒に尋ねることで、生徒一人一人の自分にとっての音楽の価値を引き出している例であると考えられる。また、萬司(平成22年)は、鑑賞の学習において、自分にとっての音楽の価値を考え述べる段階での活動で、複数の楽曲からどちらが気に入ったかを理由とともに記述させる取組を挙げている⁽¹⁸⁾。ここから、複数の楽曲から気に入ったものを選ぶという方法で価値を引き出すことができると分かる。

宮下(平成22年)、伊野(2012)、萬(平成22年)の発問から、生徒に根拠をもって批評させる際に、直接「よさや魅力」を尋ねたり、複数の楽曲から気に入った楽曲を選ばせたりすることで、自分にとっての価値を考えさせることができると考える。

また、「評価の参考資料」の事例4には、学習の最後で次のような発問で紹介文を書かせている⁽¹⁹⁾。

学習したことを振り返りながら、「春」の音楽について、「自分が気に入ったところなど、ぜひ他の人に紹介したいこと」

を紹介文にまとめ、書きましょう。その際、〈第1楽章から第3楽章までを聴いて、音楽から想像したことや感じ取ったこと〉と〈その理由〉を含めてください。また、〈その理由〉については、〔音色〕〔旋律〕〔テクスチュア〕〔形式〕のうちから少なくとも三つの言葉を用いてください。

この文章の後半部分の下線を引いた部分は、音楽の価値の根拠として、知覚したことと感受したことを記述するように示している。これは、根拠と共に価値が示されることで、生徒の音楽の価値を一層明確にさせることになると考えられる。したがって、音楽の価値を引き出す発問には、知覚・感受したことを根拠にするように促すことも合わせて生徒に示すことが大切だと考える。

これらのことから、音楽の価値を引き出す発問として、知覚・感受したことを根拠にさせながら、直接音楽の価値について尋ねることで、生徒は音楽の価値を判断していくと考える。

以上アからカの手立てを鑑賞の学習過程のどの部分で使用するかを図式化したものとして、図6に知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルを示す。

4 鑑賞授業モデルの汎用性について

「指導要領」には、第2学年及び第3学年の鑑賞の指導事項として次のように示されている⁽¹⁶⁾。

ア 音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを理解して聴き、根拠をもって批評するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと
 イ 音楽の特徴をその背景となる文化・歴史や他の芸術と関連付けて理解して、鑑賞すること
 ウ 我が国の郷土の伝統音楽及び諸外国の様々な音楽の特徴から音楽の多様性を理解して、鑑賞すること

「解説」には、イとウの事項については「事項アと関連させて」と示されている⁽²⁰⁾。また、西園・伊野ら(2008)は、「指導事項アの前半に示されている『音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを感じ取って(理解して)聴き、』は鑑賞領域の指導に欠かすことのできない役割をもっている」¹⁷⁾と述べている。これらのことから、イとウの事項を指導する場合でも、要素や構造と曲想との関わりを理解して、音楽のよさや美しさを味わうことが指導上欠かせないと整理できる。

そこで、本研究では、鑑賞授業モデルの汎用性を確かにするために、三つの指導事項に対応した全三期の研究授業を行い、根拠をもって批評する力を育てていきたいと考える。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルを作成し、そのモデルを用いて鑑賞の授業を行えば、生徒の知覚・感受を充実させ、音楽の価値を判断させることができ、根拠をもって批評する力を育てることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

| 検証の視点 | 検証の方法 |
|---|----------------------------------|
| ○根拠をもって批評する力を育てることができたか。 | 事前・事後テスト ワークシート |
| ○知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルは、根拠をもって批評する力を育てるのに有効であったか。 | 事前・事後テスト 事前・事後アンケート ワークシート |

(1) 事前・事後テストについて

事前テストを6月、事後テストを12月に行った。内容は、楽曲を聴かせて二つの問いに答えるもので、問1は、鑑賞授業モデルの手立てエの図5のワーク

シート型を使い、知覚・感受することを見取り、問2は、批評文を書かせ、根拠をもって批評する力を見取るものとした。対象となる生徒が、本研究の定義に沿った批評文に表すことの経験がほとんどなかったため、事前では型を使って書かせ、事後では型を使わずに書かせた。型の詳細は、表4で示す。扱う楽曲は、事前・事後テスト共に、指導がなくても価値を判断しやすい、知覚・感受の働きやすい楽曲とし、音楽を形づくっている要素や構造が似ている別の楽曲とした。

(2) 事前・事後アンケートについて

事前・事後テストと同じ時期に、事前・事後アンケートを行った。4段階評定尺度法を用いて、鑑賞の授業への取り組み方の意識を把握するものとした。また、事後アンケートでは、授業モデルの有効性について生徒の意識を把握するものを加えた。

Ⅳ 研究授業の概要

所属校第2学年(31人)を対象に、以下に示す予定で、研究授業を実践する。

○ 第一期の研究授業の内容

| | | |
|------------|------|---|
| 研究授業の内容 | 期間 | 平成28年9月1日～平成28年9月13日 |
| | 指導事項 | アを主に扱う |
| | 題材名 | オーケストラの豊かな表現 |
| | 教材曲 | 組曲「展覧会の絵」より(ムソルグスキー作曲/ラヴェル編曲) |
| | 目標 | 「展覧会の絵」を知覚・感受しながら、音楽の構造と曲想との関わりや、モチーフとなった絵画と関連付けながら理解して、そのよさや美しさを味わうことができる。 |
| 指導計画(全3時間) | 時 | 学習活動 |
| | 1 | ○学習する三曲を聴き、それぞれの雰囲気を掴む。 ○「鶏の足の上の小屋」を知覚・感受し、イメージと音楽を重ねて、音楽の特徴を聴き取る。 |
| | 2 | ○「卵の殻をつけたひなどりのバレエ」を知覚・感受し、イメージと音楽を重ね、音楽の特徴を聴き取る。 ○「キエフの大門」の二つの旋律を知る。 |
| | 3 | ○「キエフの大門」を知覚・感受し、イメージと音楽を重ねて、音楽の特徴を聴き取る。 ○気に入った曲について、批評文を書く。 |

○ 第二期の研究授業の内容

| | | |
|---------|------|--|
| 研究授業の内容 | 期間 | 平成28年11月9日～平成28年11月16日 |
| | 指導事項 | イを主に扱う |
| | 題材名 | 総合芸術の魅力を味わおう |
| | 教材曲 | オペラ「アイダ」(ヴェルディ作曲) |
| | 目標 | オペラ「アイダ」に親しみ、音色、速度、旋律、強弱などが生み出す音楽の特徴を物語の展開と関連付けて理解し、総合芸術としてのオペラのよさや美しさを味わって聴く。 |

| 指導計画 (全3時間) | 時 | 学習活動 |
|----------------|---|--|
| | 1 | ○オペラが総合芸術であることを知る。 ○「アイダ」の登場人物、あらすじを知る |
| | 2 | ○声種、配役、独唱、重唱、合唱、管弦楽の役割を理解する。 ○第2幕第2場後半のあらすじから各登場人物がおかれている状況を理解し、歌唱表現を知覚・感受する。 |
| | 3 | ○各役の聴きどころを紹介し合い、鑑賞する。 ○第2幕第2場を最後まで音楽の特徴に着目しながら鑑賞する。 ○自分にとっての価値を批評文として表す。 |

○ 第三期の研究授業の内容

| | | |
|----------------|------|---|
| 研究授業の内容 | 期間 | 平成28年12月14日～平成28年12月15日 |
| | 指導事項 | ウを主に扱う |
| | 題材名 | 世界の様々な音楽の多様性を理解して鑑賞しよう |
| | 教材曲 | 「ピレンツェの歌」ブルガリア、「アリロ」ジョージア、「ヒメネ」ポリネシア |
| 指導計画 (全2時間) | 目標 | 世界の諸民族の音楽を知覚・感受しながら、それぞれの音楽の特徴から多様性を理解して、解釈したり価値を考えたりし、よさや美しさを味わって聴くことができる。 |
| | 時 | 学習活動 |
| | 1 | ○「ピレンツェの歌」「アリロ」を知覚・感受し、要素や構造との関わりを理解する。 |
| | 2 | ○「ヒメネ」を知覚・感受し、要素や構造との関わりを理解する。 ○学習した三つの曲について「お気に入りランキング」を作り、解釈したり価値を考えたりする。 ○気に入った曲について、批評文を書く。 ○音楽の多様性について自分の考えをもつ。 |

V 研究授業の結果分析と考察

1 根拠をもって批評する力を育てることができたか

根拠をもって批評する力を育てることができたかについて、表2に示すルーブリックを用いて、批評文を評価し、分析した。

| 表2 根拠をもって批評する力を図るルーブリック | |
|-------------------------|--|
| 評価 | 判断基準 |
| A 批評文の条件を十分に満たしている | 次の①～⑤を全て満たしている。 ① 自分にとっての価値を記入している。 ② ①の根拠として、音楽に関する言葉を適切に二つ以上用いて知覚したことを記入している。 ③ ①の根拠として、感受したことを記入している。 ④ ②と③に関わりが見られる。 ⑤ 記述が全体を通して具体的である。 |
| B 批評文の条件をおおむね満たしている | 次の①～④を全て満たしている。 ① 自分にとっての価値を記入している。 ② ①の根拠として、音楽に関する言葉を二つ以上用いて知覚したことを記入している。 ③ ①の根拠として、感受したことを記入している。 ④ ②と③に関わりが見られる。 |
| C 批評文の条件を満たしていない | B評価の①～④のうち、一つ以上満たしていない。 |

(1) 事前・事後テストの結果より

事前・事後テストの批評文のクロス集計結果を表3に示す。

| 表3 批評文のクロス集計結果 | | | | |
|----------------|----|----|---|------|
| 事前 \ 事後 | A | B | C | 計(人) |
| A | 8 | 1 | 0 | 9 |
| B | 7 | 7 | 0 | 14 |
| C | 1 | 5 | 0 | 6 |
| 計(人) | 16 | 13 | 0 | 29 |

事後テストではC評価がいなくなり、A評価の数が増えていることから、全体的に評価が上がっているといえる。表3の中から、事前テストC評価から評価が上がった生徒と、事前テストB評価から評価が上がった生徒について分析を行う。

事前テストC評価から評価が上がった生徒群は、音楽の価値について記述できるようになったことが、評価が上がった主な理由であった。その代表的な例として事後テストでB評価になった生徒aの事前及び事後テストの批評文を表4に示す。

| 表4 生徒aの批評文 | |
|---|---|
| 事前テスト | 事後テスト |
| (この曲から想像したことや感じ取ったことは、)鬼ごっこ。(そのように感じた理由は、)追いかけられたり、逃げたり。(気に入った所・印象に残った所は、)追いかけてる感じの音。 | 自分は、この曲はリズムの速度が速い遅い速いとなっていて、音色も速い時は迫力があり、遅い時はうっとりするように強弱がはっきりしていると分かった。感じ取れることは、何かから逃げているっていう、ちょっとしたリアル鬼ごっこっていう感じで、最後は逃げ切ったと思うせて、逃げきれてなくて捕まったっていうことが感じられて、すごくよかったので、ぜひ聞いてみて下さい。 |

※下線は稿者 点線は知覚したこと、波線は感受したこと、二重線は自分にとっての音楽の価値を示している。

生徒aは、事前テストでは、音楽の要素を用いておらず知覚・感受を基に音楽の価値を判断できていなかった。しかし、事後テストでは、「速度が速い遅い速い」と速度の変化を音楽の構成と関わらせながら説明するなど、知覚・感受して音楽を捉え直すことによって、「すごくよかったので、ぜひ聞いてみて下さい」と音楽の価値を判断しているのが分かる。よって、生徒は知覚・感受を基にして音楽の価値を判断することができるようになったと考える。

また、事前テストB評価から評価が上がった生徒群は、知覚・感受が具体的にになり、音楽の要素を適切に用いることができるようになったことが、評価が上がった主な理由であった。その代表的な例として生徒bの事前及び事後テストの批評文を表5に示す。

す。

表5 生徒bの批評文

| 事前テスト | 事後テスト |
|---|--|
| (この曲から想像したことや感じ取ったことは、) <u>明るい感じがした</u> ことです。(そのように感じた理由は、) <u>速度が速かった</u> ことや <u>いろいろな楽器の音がした</u> こと、 <u>音の強弱が強かった</u> ことです。(気に入った所・印象に残った所は、) <u>明るい感じから一気に暗い感じになった</u> ことです。理由は <u>速度がいきなりゆっくりになった</u> からです。 | この曲のよさは、 <u>速度や強弱が変わった時にいろんな場面が想像できるところ</u> だと思う。僕の場合は、 <u>速度が速い所は戦っている感じ</u> 、そこから <u>ゆっくりになると一時休戦みたいな感じ</u> に思えた。それを合わせて、僕は <u>3回くらい場面が変わった</u> と思う。このように、 <u>いろんな場면을想像するのが面白い</u> と思うので、ぜひ聞いてみて下さい。 |

※下線は稿者 点線は知覚したこと、波線は感受したこと、二重線は自分にとっての音楽の価値を示している。

生徒bは、事前テストでは「明るい感じ」と感受したことについて、「いろいろな楽器の音」(音色)「速度が速かった」(速度)と、楽曲のどの部分に着目したのか判断できない曖昧な知覚を記述していた。しかし、事後テストでは、「速度が速い所は戦っている感じ、そこからゆっくりになると一時休戦みたいな感じ」(速度)と具体的になった知覚と感受とを適切に関わらせながら記述されている。さらに、その速度の変化から「3回くらい場面が変わった」(構成)と、他の要素と関わらせた知覚を記述することができている。

これらのことから、生徒が音楽の価値を判断したり、音楽の要素を適切に用いることができるようになったりしたことにより、根拠をもって批評する力が育ったと考える。

(2) 各指導事項における授業の批評文の分析

A 各授業におけるA評価の批評文

主に指導事項アを扱う第一期の授業では、組曲「展覧会の絵」から抜粋した三曲の中から自分の気に入った曲についての紹介文を書くという形で、批評文を書かせた。A評価の生徒の批評文を示す。

自分はキエフの大門が気に入りました。なぜかという、この曲は強弱がとても強く、壮大な感じがするからです。金管楽器や打楽器を使って出しているドーンドーンという音も、そのような感じがしていいです。曲の構成で同じメロディーが何度も出てくるというところもおもしろいからです。

※下線は稿者 点線は知覚したこと、波線は感受したこと、二重線は自分にとっての音楽の価値を示している。

自分にとっての価値を、知覚・感受したことを根拠にして述べられており、根拠をもって批評する力が育った例であると考え。

主に指導事項イを扱う第二期の授業では、オペラ「アイダ」から第二幕第二場を学習し、「気に入った場面」や「印象に残った場面」を挙げながら、「アイダ」の魅力について紹介文を書くという形で、批評文を書かせた。A評価の生徒の批評文を示す。

自分の印象に残った場面は、アムネリスがアイダにラダメスをとれるものならとってみろと言うところです。急に伴奏が短調みたいになり、突然アムネリスが言い出すので、アムネリスの奥にある暗い感情が出てきたような感じがしました。また、最初は強く言っているけれども、後からだんだん弱くなっていっているの、言い過ぎたと思ったのかもしれないと思いました。

※下線は稿者 点線は知覚したこと、波線は感受したこと、二重線は自分にとっての音楽の価値を示している。

この批評文では自分にとっての価値を、知覚・感受したことを根拠にして述べられている。さらに、音楽の特徴と他の芸術との関連について鑑賞する指導事項イに関連する部分として、「アムネリスの奥にある暗い感情」のように登場人物の心情と結び付けて、他の芸術(文学、台本)と関わらせた記述ができている。このことから、主に指導事項イを扱う授業において、根拠をもって批評する力が育った例であると考え。

主に指導事項ウを扱う第三期の授業では、世界の諸民族の合唱の三曲から、自分の気に入った曲について、その魅力を伝える紹介文を書くという形で批評文を書かせた。A評価の生徒の批評文を示す。

私が気に入ったのは「アリロ」です。その理由は、男声が二人で歌うメロディーと5人で歌うドローンの音の重なりが、とってもきれいだったからです。特に、ドローンを歌っていた人は、ずっとのぼすだけではなく、高さも少しずつ変えていて、それによって不思議な感じになりました。そして、リズムのない落ち着いた感じが、ほかの2曲と違う印象だったので、第1位を「アリロ」にしました。

※下線は稿者 点線は知覚したこと、波線は感受したこと、二重線は自分にとっての音楽の価値を示している。

この批評文は、自分にとっての価値を知覚・感受したことを根拠に述べており、優れた批評文であると考え。

これらのことから、鑑賞の全指導事項で根拠をもって批評する力を育てることができたと考える。

イ 全三期の授業の経過の分析

次頁図7は第一期から第三期の批評文を表2のループリックで評価した結果である。なお、各授業の欠席者を除いて、全授業を受けた生徒を対象として集計している。

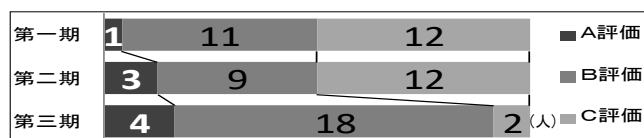


図7 第一期から第三期の批評文の評価の結果

第三期の批評文は、批評文の条件を満たすAまたはB評価が、全三期で最も多かった。第一期・第二期の約2倍となっており、生徒の根拠をもって批評する力は育ってきたと考える。この理由として、知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルを継続的に用いたことと、各期の研究授業終了時に鑑賞授業モデルの扱い方に関して改善策を考えていったことの二つが考えられる。前者の理由については、次章で分析を行う。ここでは後者の理由について分析を行っていく。

第一期の授業のC評価の生徒を分析すると、自分にとっての価値の記述がない生徒が5人、感受したことの記述がない生徒が6人いた。自分にとっての価値及び感受をとともに記述していない生徒の批評文を示す。

速度はあまり速くなくて、強弱で言うところAメロはとても強い感じがする。構成はAメロ1...Bメロ1...Aメロ2...Bメロ2...Cメロ...Aメロ3...Dメロ...Aメロ4になっている。とても印象に残ったから。

※下線は稿者 点線は知覚したことを示している。

この生徒は知覚したことを書くのみで、音楽の特徴を説明しただけという印象を受ける。最後の文の「とても印象に残ったから」も、どのように印象に残ったかが伝わらず、自分にとっての価値として認められないと考える。このような批評文ができた原因として、事前テストの実態把握を生かし、要素を正しく用いて知覚させることを意識したことで、感受よりも知覚に偏った指導になってしまったからと考える。指導事項アは、音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを理解する活動が大切になるが、その前提として、知覚・感受をバランスよく指導することが根拠をもって批評する力につながると考える。

そこで、第二期では、知覚・感受をバランスよく指導したが、第二期の授業のC評価の生徒を分析すると、C評価12人全員が感受したことの記述ができていなかった。それらの生徒の代表的な批評文を右段上部に示す。

この批評文では、オペラを鑑賞して感じ取ったこととして「悲しかったんだろうな」と記述している。

全員の合唱のときの強弱や音色が良かったし、ラダメスは王がどんな願いも叶えることを再確認した上で、奴隷の解放を申し出た所が印象に残りました。なのに、アムネリスとの結婚を褒美としてもらってしまった所は、すごく悲しかったんだろうなと思いました。その思い通り、悲しみにくれるアイダと同じリズムで歌っていました。歌の中に人物の気持ちがしっかりあらわされている所が、ぼくは「すごいな」と思いました。

※下線は稿者 点線は知覚したこと、二重線は自分にとっての音楽の価値を示している。

これは、音楽の要素を聴いて感じ取ったことではなく、オペラの登場人物の気持ちを想像したもので、感受したこととはいえない。第一期からの授業改善で知覚・感受をバランスよく指導することを意識したが、感受ができていなかった。これは、音楽の特徴と他の芸術などを関わらせて鑑賞する指導事項イでは、他の芸術との関わりが生徒の思考に大きく影響するからだと考える。よって第三期に向けては、音楽のよさや美しさを味わうことと指導事項で求められていることを分けて考えるなどすることが必要だと整理した。

第三期では、指導事項ウの音楽の多様性を理解して鑑賞することを扱うものだが、第二期の授業改善を生かし、「音楽のよさや美しさ」と「音楽の多様性」を分けて考えさせた。このことで、生徒は音楽の要素や構造と曲想との関わりに着目しやすくなり、批評文の条件を満たす生徒の割合が高くなったと考える。

これらのことから、知覚・感受をバランスよく指導し、音楽のよさや美しさを味わうことと指導事項で求められていることを分けて考えさせることで、生徒は音楽のよさや魅力に絞って思考でき、根拠をもって批評する力が育っていくといえる。

2 知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルは、根拠をもって批評する力を育てるのに有効であったか

(1) 各手立てが有効であったか

ア 要素の明確化

次頁表6は第一期の授業の際に作成した要素の明確化シートである。

表6のように、要素を整理したことにより、全ての研究授業で扱う要素を明確にした授業を組み立てることができた。各期の批評文を分析すると、第一期では79.2%、第二期及び第三期では89.3%の生徒が明確化した要素に触れた記述をしていた。よって、要素の明確化は、生徒が知覚・感受することに有効であったと考える。

表6 第一期の要素の明確化シート

| 題材名 『教材名』 | オーケストラの魅力を味わおう 「展覧会の絵」より『キエフの大門』 | |
|--------------|-------------------------------------|--|
| 扱う要素 | 音楽における働き | 既習事項 |
| 音色 | ・Aメロの低音楽器や打楽器の音色 ・Bメロの木管楽器の音色 | ・「春」弦楽器・チェンバールの音色 ・「打楽器による創作」打楽器の音色 |
| 旋律 | ・Aメロ長調、Bメロ短調 ・Aメロの裏メロ | ・「魔王」登場人物によって違う調 |
| 強弱 | ・AメロとBの音量差 | ・歌唱曲の強弱表現の工夫 |
| 構成 | ・A B A B C A D Aの構成 | ・「春」リトルネッロ形式 |

イ 比較聴取

図8は事後アンケートにおける、比較聴取に関する質問項目についての回答状況を示している。

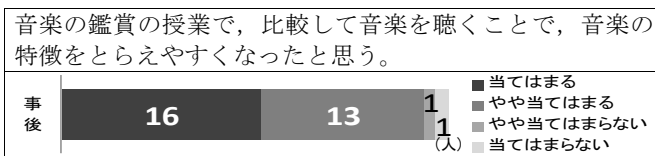


図8 事後アンケートにおける生徒の意識

31人中29人が肯定的回答をしており、生徒にとって、音楽の特徴を捉えるために比較聴取が有効であったと分かる。

図9は、第三期の授業で、世界の諸民族の合唱形態をもつ音楽から、音色、旋律、テクスチュアのそれぞれに共通点や相違点のある三つの楽曲を比較聴取した時の、生徒cのワークシートの一部である。

| | 感じ取ったこと (主観的) | 聴き取ったこと (客観的) |
|-------|--|---|
| どんげの歌 | 神秘化された物々(宗教内での神聖)をあらわしているような感じ。神秘的な感じ(神聖) | 声が高くて高い。楽器が使われていない。けさ通。たような声。声が涙のようになっていた。 |
| | 神秘的、力強い、きれいな | トロンというパートがある。六重に音の重なりがある。われている声が多用されている。成長促進(植物)。 |
| アリア | 少しさびしい感じ、悲しい感じ、力強くを要したい、少しさびしい感じ(悲しい) | 声が低い(男声合唱)。楽器が使われていない。せんりつに短調をまじ。ていた。低い音がす。とついている。音がす。とついている。低い(男声合唱)。低いトロンパートが続く。 |
| | 重たい感じ、(ゲルシア正教(キリスト教の1つのクリスマスにうたわれる)) | 音がす。とついている。 |
| ヒメネ | めでたいときにうたわれる感じ、お祭りみたいな雰囲気、とても楽しそうな感じ、とびはねているような感じ、お祭りみたいな感じ。 | 拍手をかけた声でリズムをと。てい。地声でうたっている。声がかた。テンポが不規則に変動。くり返し「かけ合い」があった。大人数による(混声合唱)体をゆるら。地声でうたわれている。拍手やうわのようなものリズムをと。ている「我らを守りたまえ...」。 |

図9 生徒cのワークシート

図中の四角で囲んだ「透き通ったような声」「声が低い」「地声で」は三曲の音色に関わることで、図中の丸で囲んだ「女声合唱」「男声合唱」「混声合唱」は三曲の音色、テクスチュアに関わることで、図

中の二重丸で囲んだ「六重に音の重なり」「ドローン」「かけ合い」は三曲の旋律、テクスチュアに関わることである。これは比較することによって明確に知覚・感受ができた結果であると考えられる。これらのことから、比較聴取は、要素の働きの相違点などが明確になり、生徒が知覚・感受することに有効であったと考える。

ウ 言語シート

第一期の授業で言語シートを配付し、全期の授業で、知覚・感受させる際に用いるように指導した。図10は事後アンケートにおける、言語シートに関する質問項目についての回答状況を示している。

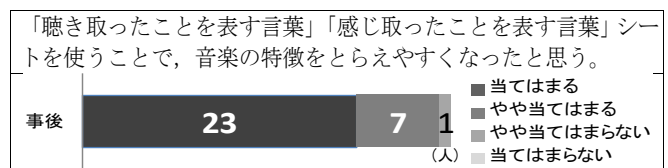


図10 事後アンケートにおける生徒の意識

31人中30人が肯定的回答をしており、生徒にとって言語シートが有効であったと分かる。

生徒dは、事前テストにおいて、知覚・感受することに課題があった生徒である。図11は、この生徒dの事前・事後テスト及び第一期・第三期のワークシートの一部である。

| | 感じ取ったこと | 聴き取ったこと |
|-----|---------------------------------|---|
| 事前 | 明るい感じがした | |
| 第一期 | ぞっとする感じがした おどる | ・速度が遅くなったところ ・高い音 (音色) |
| 第三期 | 少し悲しい感じ うきうきした感じ 祭りみたいな感じ | ・リズムが取りにくかった ・間がある ・音が大きかったから ・大勢で歌っている |
| 事後 | 走って逃げている感じがした ゆっくり歩いている感じがした | ・速度が速い時あるから ・音が大きい時があるから ・音が小さい時があるから ・速度が遅い時があるから |

図11 生徒dの記述 (第一・三期では複数の曲を聴いているため、点線で上下に分けている)

生徒dは、事前テストでは感受したことの欄に「明るい感じがした」と書くのみであった。しかし、第一期では「ぞっとする」「おどる」「速度が遅くなる」「高い音」と言語シートにある言葉を使って書き、第三期では「悲しい」「うきうきした」「間がある」「音が大きい」と言語シートにある言葉にプラスして「祭りみたいな感じ」「大勢で歌っている」と自分の言葉で知覚・感受したことを書いていた。その結果、言語シートを使わなかった事後テス

トでも、図11のように知覚・感受したことを記述できるようになった。また、この生徒の事後アンケートの鑑賞の学習が大切だと思う理由に「自分が思ったことをかけるようになるから」と記述していた。

これらのことから、言語シートは、自分の思ったことを言語化できるようになり、生徒が知覚・感受することに有効であったと考える。

エ 知覚・感受を関わらせること

図12は、事前テストと事後テストで感受したこと及び知覚したことの記述内容に大きな変化が見られた生徒eの内容である。

| | どのような感じの音楽でしたか | それは音楽のどんなところから感じましたか |
|----|---|--|
| 事前 | ・はげしい | ・速度が遅いところから、速くなったところ ・高い音色や低い音色 ・音の強弱 |
| 事後 | ・何か怖いものから逃げている感じがした ・天気は晴れて落ち着いたような感じがした | ・旋律が小さい音から大きい音へだんだん変化するところ ・リズムが小さい音で細かいところ ・速度がゆったりしているところ ・フルートのような音色 |

図12 生徒eが記述したワークシート

感受したことの記述について、事前テストでは「はげしい」と一言であったが、事後テストでは「何か怖いものから逃げている感じがした」とイメージが具体的になってきている。また、知覚したことの記述については、「はげしい」と感受したことを速度、音色、強弱の面から説明しているが、音色と強弱に関しては具体が記述されていない。しかし、事後テストでは、「何か怖いものから逃げている感じがした」と感受したことについて「小さい音から大きい音へだんだん変化する」という強弱の変化の具体や、「小さい音で細かい」というリズムの具体を述べている。これらのことから、生徒eは知覚・感受が十分にできるようになったと考える。

図13は、前段落の生徒eの第一期から第三期の知覚・感受したことの記述の抜粋である。第一・二期では、感受したことと知覚したことが一対一対応だったが、第三期では、感受したことの理由として複数の知覚したことが線で結ばれている。知覚・感受を関わらせることを継続的に行ってきたことで、音楽を認識する力が付いてきていると考える。

また、図13からは、他の手立てとの関わりも見られる。例えば、第三期では、手立てアの要素の明確化によって焦点化された音色、旋律、テクスチュアに着目して、生徒が知覚・感受している。同じく第

| | 感じ取ったこと | 聴き取ったこと |
|-----|--|--|
| 第一期 | 激しくて、鶏がとびはねている感じがした 鶏が、何かを恐れている感じがした | 旋律が跳ぶようなところ 急に静かになったところ |
| 第二期 | 力強く、自信があるような感じがした いらいらした | 怖そうな音 声が高い |
| 第三期 | 何かに祈っている感じがする神秘的な感じ さみしい感じ 何か強調しているような感じ | 声が高く、響いているからドローンパートがある 音の重なりが6重地声 声が低い ドローンパートがある 声のがびてる |

図13 生徒eが記述したワークシート（三期では複数の曲を聴いているため、点線で上下に分けている）

三期では、手立てイの比較聴取により、一曲目と二曲目に共通する「ドローン」（旋律）を聴き取り、また、声の高さ（音色、旋律）に関して相違点を見付けている。さらに、第三期の下段の「何か強調しているような感じ」は色ペンで書かれており、手立てオの他者との対話によって得た感受と分かり、それを自分で聴き取ったことと線でつなげ、自分なりに音楽を認識している。

これらのことから、知覚・感受を関わらせることは、継続的に行うことで、他の手立てとも絡まりながら生徒の思考が深まっていき、生徒が知覚・感受することに有効であったと考える。

オ 他者との対話

図14は、第二期でオペラ「アイーダ」の抜粋場面の登場人物の音楽について、聴きどころなどを交流している場面の生徒f，g，h，iの対話である。

（聴きどころを交流している場面）

f①：ランフィスがセリフを話している時は、音が小さくなって、そのランフィスのセリフを強調されているような感じで、後ろに小さい低い音がね、なっとるところを聴いてほしいです。

g①：はいOK。小さいね…

（再度音楽を聴いて確かめた後の交流の場面）

g②：ランフィス…ランフィスの時は、あの、やっぱり、音楽が消えて、消えてっていうか

f②：小さい？

g③：小さくて、声がね、強調されとる

f③：まあね、強調するためじゃろうね。

奴隷たちの時は、異様に声が小さい。

h①：声が小さくて、音が大きかった

i①：聞こえなかったね。

図14 生徒f，g，h，iの対話（丸囲みの数字は対話を整理するために稿者が付けたもの）

聴きどころの交流で、生徒fはランフィスの歌は音（伴奏）が小さく、セリフが強調されていることを伝えた（f①）。その後、再度音楽を聴いた後の交流では、生徒gは「やっぱり音楽が消えて」（g

②)と知覚し、「(セリフが)強調されとる」(g③)と解釈することができていた。また、生徒fは新たに奴隷という役の声が小さいことに触れている(f③)。そこに生徒hと生徒iが同意し、知覚の共有が図られていた。さらに、この交流後、生徒hの記述に「ランフィスが話している時、音が小さくなり、どれいたちは悲しそうだと言っていた。それは確かにそうだなと思った。」とあり、生徒hは交流した内容について共感していた。よって、この対話で知覚・感受が更新されたと考える。

図15は、第三期で世界の諸民族の音楽「ピレンツェの歌」について話し合う生徒j、kの対話である。

| | |
|-----|--|
| j①: | ピレンツェも、歌って野菜を育てるっていうけど、要は心の問題だから、別にそこまでの違いはないじゃん。植物学上よ。だから別にブルガリアの人々も本気で歌を使って植物を育てようと、そういう思いではないのかな… |
| k①: | いや、僕は違うと思う。 |
| j②: | うそ? |
| k②: | 本気じゃなかったら、本気で育てようと思ってなかったら、本気で歌わないはずなんですよ。 |
| j③: | あー、なるほどなるほど。 |
| k③: | 地声とかだしね。ドローンパートね。一生懸命ね、息つぎはね。ちょっとね、苦しくなるし。(中略) |
| j④: | ピレンツェの歌は、昔、本当できたての頃には、植物は歌で育つみたいな感じで根付いてて、その文化が今でも伝承されて今になっているという。 |

図15 生徒j、kの対話

生徒jは最初、歌で植物を育てるという信仰に対して、本気ではなかったと考えている(j①)。しかし、生徒kは、本気で育てようと思ったから息つきが苦しくても歌っていたのだと伝え(k②)、その後生徒jは、本気で歌っていた過去を想像しながら、音楽文化が伝承されてきたと考えを深めることができた(j④)。よって生徒jの価値意識が更新していると考ええる。

しかし、他者との対話は、記述したことを順番に話すだけであったり、話題がそれていたりすることも多かった。生徒が対話の必然性をもてるような授業展開の工夫をしていく必要があると考える。これらのことから、他者との対話は、生徒が知覚・感受することや音楽の価値を判断していくことに概ね有効であったと考える。

カ 音楽の価値を引き出す発問

本稿Ⅱ3(2)カを考え方に従って、音楽の価値を引き出す発問を作成した。表7に示す。

第一期では83.3%、第二期では89.3%、第三期では100%の生徒が批評文に自分にとっての音楽の価値を記述しており、高い割合で生徒は音楽の価値を

表7 第一期から第三期の音楽の価値を引き出す発問

| | |
|-----|--|
| 第一期 | 組曲「展覧会の絵」で主に学習した三曲の中から自分の気に入った曲について、まだ聴いたことがない人に紹介する文章を書きましょう。その際、どうしてその曲が気に入ったのか、音楽を形づくっている要素を二つ以上用いてください。 |
| 第二期 | オペラ「アイーダ」の中から「気に入った場面」や「印象に残った場面」を挙げながら、「アイーダ」の魅力について紹介文を書きましょう。その際、音楽を形づくっている要素を二つ以上用いて、その音楽をどう感じた(主観的)のか、どんな音楽の特徴(客観的)があるからかも説明しましょう。 |
| 第三期 | 「ピレンツェの歌」「アリロ」「ヒメネ」の三曲の中から自分の気に入った曲について、その魅力を伝える紹介文を書きましょう。その際、魅力を感じた理由として、音楽を形づくっている要素を二つ以上用いながら、「聴き取ったこと(客観的)」と「感じ取ったこと(主観的)」を書きましょう。 (補助発問)学習した三曲について、お気に入りランキングを作りましょう。 |

判断している。

第一期から第三期にかけて、少しずつ割合が上がっていったことについて、理由として、より生徒に直接伝わりやすくなるよう発問を改訂していったことが挙げられる。第一期では、音楽の価値を記述していなかった16.7%の生徒を分析すると、本稿V1(2)イに示したC評価の生徒の批評文のような音楽的特徴の説明だけのものや、価値を伴わない感想文の状態のものがあった。これは、発問の「気に入った曲について、まだ聴いたことがない人に紹介する」という言葉に、楽曲のよさや魅力など音楽の価値を記述する必然性が読み取れないものであったと考えた。第二期では、発問に「魅力」という文言を入れたことにより、生徒が音楽の価値を考えやすくなったと考える。また、第三期で100%になったことについて、補助発問としてランキングを作らせたことで全員が自分にとっての価値について認識しやすくなったからであると考ええる。よって、音楽の価値を判断するためには、知覚・感受した後に、生徒により分かりやすく音楽の魅力などを問うことが有効だといえる。

これらのことから、音楽の価値を引き出す発問は、生徒が音楽の価値を判断していくことに有効であったと考える。

(2) 生徒の意識の変容

次頁図16は、事前・事後アンケートにおける二つの質問項目についての回答状況を示している。

図16の上段の質問は知覚しながら鑑賞すること、下段の質問は感受しながら鑑賞することに関する意

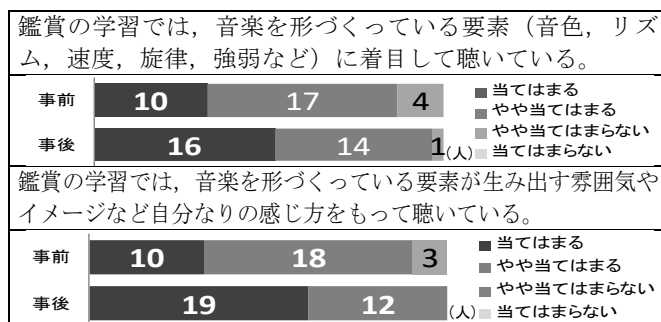


図16 アンケートにおける生徒の意識の変容

識を聞いたものである。事後では知覚することの肯定的回答が96.8%，感受することの肯定的回答が100%となっており、共に事前より増加している。このことから、知覚・感受をすることへの意識が高まっているといえる。

以上（1）（2）より、知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルは、生徒の知覚・感受への意識を高め、根拠をもって批評する力を育てるのに有効であったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 知覚・感受を基に音楽の価値を判断する鑑賞授業モデルは、知覚・感受を充実させ、音楽の価値を判断させることができ、根拠をもって批評する力を育てることに有効であると分かった。
- 鑑賞授業モデルを具体化した「中学校鑑賞授業ハンドブック」を作成することができた。

2 研究の課題

- 音楽の要素を適切に用いることに関して、事後テストでも適切に用いることができない生徒がいた。今後、音楽の要素を適切に用いさせる指導の工夫が必要である。
- 研究授業の際、知覚はできたが感受が分からないという趣旨の生徒の発言があった。これまでの授業で知覚・感受させることが不足していたことの表れだと思われる。中学校三年間で継続して知覚・感受の指導を行う必要があると考える。
- 知覚・感受し、音楽の価値を判断していても、文章の構成力が弱いために、根拠をもって批評することが十分でない生徒がいた。そのため、批評文を書かせる時の型の提示や、継続的な書かせる指導などが必要だと考える。

【注】

- (1) 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社pp.19-20に詳しい。
- (2) 大熊信彦（平成24年）：『中等教育資料平成24年7月号』学事出版pp.72-73に詳しい。
- (3) 文部科学省（平成20年）：前掲書p.39に詳しい。
- (4) 宮下俊也（平成22年）：『鑑賞教育で育成する学力と子どもの姿―批評と言語活動を通して―』『音楽鑑賞教育季刊Vol.1』音楽鑑賞教育振興会pp.32-35に詳しい。
- (5) 臼井学（平成27年）：『中等教育資料平成27年4月号』学事出版p.59に詳しい。
- (6) 文部科学省（平成20年）：前掲書p.51に詳しい。
- (7) 藤井眞實（平成27年）：『広島県立教育センター平成27年度前期教員長期研修論文』pp.33-40に詳しい。
- (8) 山口香織（平成25年）：『広島県立教育センター平成25年度前期教員長期研修論文』pp.185-192に詳しい。
- (9) 大熊信彦（平成25年）：『中等教育資料平成25年9月号』学事出版p.61に詳しい。
- (10) 臼井学（平成26年）：『中等教育資料平成26年9月号』学事出版p.66に詳しい。
- (11) 西園芳信・伊野義博ら（2008）：『平成20年改訂中学校教育課程講座音楽』ぎょうせいpp.111-112に詳しい。
- (12) 臼井学（平成26年）：『中等教育資料平成26年10月号』学事出版p.67に詳しい。
- (13) 高橋宏治（2012）：『すぐに使えて授業で活躍！学習プリント』『教育音楽中学・高校版』教育芸術社pp.60-61に詳しい。
- (14) 臼井学（平成26年）：『中等教育資料平成26年12月号』学事出版p.55に詳しい。
- (15) 橋本絵理（平成28年）：『アクティブ・ラーニングの視点で見た授業実践①』『音楽鑑賞教育季刊Vol.27』音楽鑑賞教育振興会pp.12-13に詳しい。
- (16) 宮下俊也（平成22年）：前掲書p.38に詳しい。
- (17) 伊野義博（2012）：『観点別学習状況の評価規準と判定基準『中学校音楽』』図書文化社p.61に詳しい。
- (18) 萬司（平成22年）：『新しい学習指導要領に基づく鑑賞領域の指導～平成21年度の実践から～』『音楽鑑賞教育季刊Vol.1』音楽鑑賞教育振興会pp.70-72に詳しい。
- (19) 国立教育政策研究所教育課程研究センター（平成23年）：『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校音楽）』p.64に詳しい。
- (20) 文部科学省（平成20年）：前掲書p.53に詳しい。

【引用文献】

- (1) 文部科学省（平成20年a）：『中学校学習指導要領』文部科学省p.76
- (2) 文部科学省（平成20年a）：前掲書p.77
- (3) 国立教育政策研究所教育課程研究センター（平成23年）：『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校音楽）』p.21
- (4) 中央教育審議会（平成28年）：『芸術ワーキンググループにおける審議の取りまとめ』p.11
- (5) 文部科学省（平成20年b）：『中学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社p.39
- (6) 文部科学省（平成20年b）：前掲書p.24
- (7) 臼井学（平成27年）：『中等教育資料平成27年8月号』学事出版p.85
- (8) 文部科学省（平成20年b）：前掲書p.51
- (9) 文部科学省（平成21年）：『高等学校学習指導要領解説芸術（音楽）編』教育出版p.25
- (10) 臼井学（平成27年）：『中等教育資料平成27年2月号』学事出版p.57
- (11) 田中龍三（2011）：『最新中等科音楽教育法〔改訂版〕中学校・高等学校教員養成課程用』音楽之友社p.89
- (12) 宮下俊也（平成22年）：『鑑賞教育で育成する学力と子どもの姿―批評と言語活動を通して―』『音楽鑑賞教育季刊Vol.1』音楽鑑賞教育振興会p.36
- (13) 文部科学省（平成20年b）：前掲書p.65
- (14) 津田正之（平成27年）：『音楽科における自分や集団の考えを発展させる学び合いの授業』『初等教育資料平成27年5月号』東洋館出版社p.29
- (15) 森田史生（平成26年）：『探究・協働と対話を軸にした中学校の授業』『対話が生まれる教室―居場所感と夢を保障する授業―』教育開発研究所p.108
- (16) 文部科学省（平成20年a）：前掲書p.76
- (17) 西園芳信・伊野義博ら（2008）：『平成20年改訂中学校教育課程講座音楽』ぎょうせいp.85