歌詞の内容を反映した表現の創意工夫に関する研究

山　﨑　正　彦

序論

1. 問題の所在

音楽科における歌唱は表現領域の中核をなす活動である。その指導事項について小学校学習指導要領音楽編には「ア　範唱を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌うこと」「イ　歌詞の内容、曲想を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌うこと」「ウ　呼吸及び発音の仕方を工夫して、自然で無理のない、響きのある歌い方で歌うこと」「エ　各声部の歌声や全体の響き、伴奏を聴いて、声を合わせて歌うこと」（第 5・6 学年）（文部科学省 2008: 66–69）の 4 点が挙げられており、これらの内容が適切な学習を通して確かな学力へと変容することが見込まれている。

当然それは、基礎的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力を育むこと、主体的に学習に取り組む態度を養うこととする学校教育法第 30 条第 2 項の示す、学校教育において保障すべき学力の 3 要素に応じるものでなければならない。よって、先に挙げた歌唱の指導事項の具現化も、この 3 要素に質的に適ってこそ、なしえたと言えるのである。

音楽科における思考力・判断力・表現力とは音や音楽に基づいてこそ意味をなすべきものである。ところが、歌詞の内容を生かす歌唱指導（指導事項イ）には、それが一歩間違うと国語科の授業と化す危険性があり、事実、その実態は教育現場から報告されている。そうであるならば、それを避け、音や音楽に溢れる活動をもとに音や音楽によって歌詞の内容を感じ取り、それをさらなる表現の創意工夫に生かすための方法が見いだされ、その有効性が認められなければならない。

2. 研究の目的

本研究は、学力の 3 要素のひとつである思考力・判断力・表現力と、先の「歌詞の内容、曲想を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌うこと」とする指導事項（イ）との関係性に着目し、その関連を図る指導を具体化するための方法を究明する。

3. 研究の方法

本研究は、文献研究と調査研究とによる。

前者においては、本研究に関わるこれまでの知見について明らかにする。後者では、7 名の小学校音楽科教員の協力を得て、これまでの実践について調査を実施し、その成果と課題とを明らかにする。そのうえで協同して児童生徒の実態に即した指導の方法を究明していく。協力者を小学校教員とする理由は、小学生という学齢が音楽に対する感性を刺激し、それを磨くことに適していると考えたことに加えて、小学校が中学校に比して授業時間数が多いため、授業を通しての方法の検討など、協力が得られやすいと考えたことによる。なお、先に挙げた指導内容（5・6 年生）に即した指導方法の究明ということから対象学年は 5 年生もしくは 6 年生としている。

本論

第 1 章　歌詞と曲想の指導

1. 望まれる研究の充実

小学校における「歌詞の内容、曲想を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌うこと」に焦点をあてた研究は進められていないのが現状である。

その理由として考えられるのは、いわゆる研究者からすれば、教育現場の協力なしには進められない研究内容である点、実践者からすれば、すでに述べたように、この歌唱が表現領域における中核的な存在であるがゆえに平素の授業実践の準備・実践と見取りの連続のなかにあり、改善のための省察の機会を逸しがちであるということではないだろうか。

そうであるならば、まさしく研究者と実践者が顕在的、潜在的に求めているものとが、すでに重なり合っていることになり、なおのこと双方の協同関係の構築が急がれる。

これまでの先行研究は中学校に焦点を当てたものに集中しており、述べた通り、その量も少ないが、思考力・判断力を働かせながら、歌詞の内容、曲想を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌うことを目的とする指導の向上に寄与する研究がいくつか報告されている。

東京都教育研究員研究報告書に「例えば歌唱指導においては、『フォルテの箇所は強く歌う』という『知識』を得ることも大切である。しかし、生徒自らが創意工夫してたどり着いた『フォルテ』は生徒自身の表現であり、そこに結論づくまでの試行錯誤した過程自体が学習となって次の表現へつながっていくと考える。」（東京都教育庁指導部指導企画課 2011: 1）と記されているが、強弱という要素のひとつを考えてみた場合でも、その要素の意味通りの表現にとどまる学習に警鐘を鳴らしており、試行錯誤という、まさしく、思考・判断の過程を経ての創意工夫の必要性を説いている。

その創意工夫について「音楽活動では、まず聴いたり歌ったりして『感受する』こと、そしてそれをもとに自分の思いや意図をもって『表現する』ことが重要となる。」（小林 2014: 54）と述べているが、国立教育政策研究所による「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」には、音楽科評価観点イの「音楽表現の創意工夫」について「音楽を形づくっている要素を聴き取

り、それらの働きが生み出すよさや面白さを感じ取りながら、音楽表現を工夫し、そのように音楽を表すかについての思いや意図をもっている」（国立教育政策所教育課程センター 2011: 23）とするこの学力の趣旨が記されており、音楽表現における創意工夫には音楽的な何らかの感受が不可欠であることが示されている。さらに、その感受について「我々が、音楽に感動し、様々な情動が喚起されるのは、こうしたバックボーンのなかで“音楽を形づくっている要素の働きと曲想との関連に気付く（感受する）力”が身に付いているからである。この“音楽を形づくっている要素の働きと曲想との関連に気付く（感受する）力”が身に付いていることによって『音楽のすばらしさ』を感じるのである。」（小林 2013: 51）と小林は説明しており、感受のみならず、知覚・感受の関連に気づく力がもたらす音楽経験の意味を指摘している。

以上のように、教育現場での研究は中学校、それも大学附属校において進められている。この他、基礎的研究に目を転ずると田畑の「思考力・判断力・表現力を育む『学習スキル』の開発」が挙げられ、田畑はそのなかで音楽科における指導法の一例を提案している。「音楽の構成要素」を知覚・感受させながら、思考力・判断力・表現力を育むための「学習スキル」として、（1）思考力を育む学習スキル→根拠発見学習、（2）判断力を育む学習スキル→価値選択学習、（3）言語表現力を育む学習スキル→比喩表現学習、（4）技能表現力を育む学習スキル→比較実演学習の 4 点を提起し、それぞれの実証を試みている（小林 2014: 207; 223）。

以上の通り、小学校における研究は今後に委ねられているといえる。

2. 学習指導要領の示す方向性

学習指導要領の示す方向性を見すえるのであるなら、まずもって、「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」（文部科学省 2008: 9）とする音楽科の教科目標に触れる必要がある。

音楽科教育のめざす〈音楽を愛好する心情〉〈音楽に対する感性〉〈音楽活動の基礎的な能力〉〈豊かな情操〉が表現と鑑賞の活動によって具現化されなければならないことは述べるまでもないが、その活動の質を問わねばならない。

ここでいうその活動（活動を通して）であるが、「『活動を通して』とは、指導しようとする内容を単なる知識として理解させようとしたり、技能の機械的な訓練のみを行ったりすることではなく、児童が思いや意図をもって音楽を表現したり、想像力を働かせながら音楽を聴いたりするなど、児童一人一人が感性を豊かに働かせながら主体的に活動に取り組む態度を大事にし、楽しい音楽活動を展開していくことの重要性を述べたものである。」（同書 : 10）と学習指導要領に定められている。

つまり、活動が「音楽を表現したり」「音楽を聴いたりするなど」としている以上、教室に音や音楽が溢れている状況であることが必然であり、なおかつ、ここでは、児童が単に音楽を表現するのではなく、思いや意図をもって表現するとしている。ゆえに、音楽科における表現の活動は、この教科目標から容易に読み取れる通り、思いや意図のある表現であるかどうかがポイントなのであ

り、感性を働かせながらの、主体的な活動がベースであるべきことも忘れてはならない。

これらをもとに、本研究の対象学年である高学年の目標のうち表現領域に関わるものに目を向けてみると「(1) 創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。」「(2) 基礎的な表現の能力を高め、音楽表現の喜びを味わうようにする。」(同書 : 63) の 2 点がそれに該当する。

それを受けて歌唱の指導事項（高学年）には、すでに述べたように（ア）～（エ）の 4 点が挙げられており、「歌唱の活動は、児童がこれまでに様々な経験を経て培ってきた感性を働かせて、自らの声で楽曲の表現を工夫し、思いや意図をもって歌うものである。（中略）高学年では、範唱を聴いて歌うとともにハ長調及びイ短調の楽譜を見て歌ったり、曲想を感じ取って歌詞の内容や曲想を生かした表現を工夫し自分の思いや意図をもって創造的に歌ったり、表現の支えとなる歌い方を身に付けたり、各声部の歌声や全体の響き、伴奏を聴いて、自分の声を友達の声と調和させて歌ったりすることが指導のねらいとなる。」(同書 : 18) と、その方向性も明文化されている。

このように、学習指導要領の字面をおさえる限り、冒頭で述べたような国語科の授業と化すようなことはあるはずもないと考えられるが、この指導事項（イ）の授業に悩みを抱える教員は少なくない。次章では、その実践状況と課題についての調査結果を示す。

第 2 章 「歌詞の内容、曲想を生かした表現の工夫」の実践状況

1. 歌唱指導についての調査

調査は先の 7 名の小学校教員を対象として実施した。すべて東京都の小学校音楽科専科教員であり、7 名はいずれも新任時代を経て、ようやく自らのペースをつかみつつあるような、いわゆる若手と言われている教員である。本研究は教員の経験年数等による指導の過程や結果の差に関心をおくことなく、教員の指導力に焦点をあてるわけでもない。よって、教員についての詳細な説明は省略する。

2. 調査における質問項目

質問項目は以下に〔**表 1**〕の通りで、すべて自由記述であり、調査は電子メールにより行った。

〔表 1〕調査項目

①. 年間指導計画のなかでの歌唱指導の割合を教えてください。 ②. 歌唱指導における指導事項イを指導内容とする授業の割合を教えてください。 ③. 指導事項イを、そのまま指導内容とした場合の学習活動の流れについて、これまでに実践された学習活動の流れについて教えてください（複数でも）。 ④. 仮に 3 で複数パターンとなる場合、その理由を教えてください。 ⑤. これまでの実践のなかで、指導事項イの充足度に満足しているか、それとも何らかの課題を感じているか、教えてください。 ⑥. 仮に 5 で課題を感じている場合、これまでそれについて改善を試みて、実際に改善した事例、または改善が見られなかった事例等があれば、教えてください。 ⑦. 歌唱指導の指導事項イについて、その他ご自由に。

3. 調査について

3−1. 調査項目の概説

質問項目①②は全体から見ての歌唱指導の割合と、そのなかでの指導事項イの比重とを明らかにするためであり、③④は歌唱指導の学習の流れを明らかにするためのものである。⑤⑥は指導事項イについての課題と、それに対するこれまでの取り組みを明らかにするためのものである。

3−2. 質問項目①②（歌唱指導と指導事項イの割合）について

年間指導計画における歌唱指導の割合は 5・6 年生ともに約（以下、この約は略）6 〜 7 割に集中している（最少の割合として 5 年生 5 割 /6 年生 4 割）。

題材ベースにすると 5 年生では 7 題材が最頻であるものの 5 題材が最少、9 題材が最多となる。6 年生では 5 題材を最少、7 題材を最多とし、他に 8 題材も含まれている。

教員によっては、①②の質問項目に困惑したようであり、「本来であれば、1 つの題材もしくは教材で 45 分をもたせなければいけないと思うのですが、授業のはじめの常時活動として既習曲の歌唱や音楽カルタ、授業の終わりの常時活動としてリコーダー、間の 30 〜 40 分が実際のその時間でのメインとなる指導時間という授業の構成をしています」というように、1 授業のなかにメインとなる題材の他にもいくつかの常時活動が含まれている。他にも同様のものが見受けられることから単純に題材と授業時間数を当てはめて答えることができない教育現場ならではの実情を垣間見ることができる。

指導事項イであるが、5・6 年生ともに最少 1 〜 2 割、最多 7 割である。3 〜 5 割も見受けられ顕著な集中はない。ただし、「指導事項イ以外に重点を置き指導内容を考えた際も、最後に『他にある？』という発問をすると、指導事項イの『歌詞の内容』による工夫や『曲想』による工夫が出てきます」のコメントに見られるように、学習内容のいかんに関わらず、歌唱の学習においては、児童の関心が歌詞に向きやすいことが察せられる。

3−3. 質問項目③④（指導の流れ）について

7 名中 5 名が〈教材曲の読譜→歌詞の意味の確認〉としている。つまり、指導の構成のなかでの早い時点において歌詞の内容を明らかにする学習活動に進んでいることになる。

1 人で指導の流れを 3 パターン挙げている教員の場合を含めての 2 名は読譜の前に歌詞の内容に触れており、いずれにしても今回の調査に協力した 7 名は、指導の流れのなかの早期、あるいは、かなり早期に歌詞の意味を明らかにする等、いわゆる〈歌詞〉を学習内容の中心に据えている。

3−4. 指導事項イに関する課題

〔**表 2**〕に課題として挙げられたものを集約してア～カとして示す。

アのように、やはり、音楽科の授業らしからぬ様相を呈してしまう、本質的な課題が指摘されている。

イに見られるように、指導事項イを内容として学習を進めるに際して、児童はそれまでに何を学んできているのかというレディネスの問題と、彼らが学習内容に迫るための切っかけとしての発問の難しさについての言及は、まさに、指導事項イの学習が、それまでの様々な音楽経験と学びのうえに立ち、一朝一夕にはなしえないことと、単なる発問ではなく、児童をその気にさせる発問の必要性を突いており、そのどちらを欠いても教員の思い描くような指導にはならない厳しい現実を物語っている。

ウ～キは、まさに教育現場からの生の指摘であり、創意工夫の場面、それを技能に重ね合わせていく場面において、他にも様々な課題があることが示されている。なかでも、「楽曲のよさや美しさにはやや気付いているが音楽を形づくっている要素を生かした表現の仕方には結びついていない」との指摘（エ）は音楽科教育が学習として万全に機能していないことを示すものであり、改善が望まれる。

〔表 2〕指導事項イに関する課題

ア.「歌詞の内容」による工夫をさせる場合は、歌詞の意味や情景を全体で確認していないといけないと思いつつ、その活動を行うと国語の授業のようになったり、一気に児童が「つまらない」という顔に変わる。
イ. 児童に工夫を考えさせるとき、指導事項イの「歌詞の内容」から工夫を考えさせる際は、歌詞の意味を全体でしっかり確認をしないと難しいと感じています。また、「曲想」から工夫を考えさせる際は、強弱記号や演奏記号（スタッカート、スラー）、曲の構成（やまば・サビ）などから考えさせたり、伴奏や範唱 CD からも考えさせたりしている。しかし、「歌詞の内容」からの工夫にしても、「曲想」からの工夫にしても、事前におさえるべきことをおさえているかということ、そして発問が重要になってくる。特に発問には課題を感じている。」
ウ. 自然をテーマにしている楽曲、気持ちがわかりづらい楽曲など歌詞の意味が難しい場合、理解させるのに時間がかかる。
エ. 歌唱指導で自分の明確な考えや願い、意図を持って歌うという域まで達していないのが現状。そして、一つひとつの言葉の意味を理解して歌う、楽曲のよさや美しさにはやや気付いているが音楽を形づくっている要素を生かした表現の仕方には結びついていない。
オ. 思いや意図をもたせることが難しいことがある→教師からの一方通行になってしまうこともある。
カ.「児童の意見が複数出た場合、表現の工夫につなげるためには、ひとつに絞っていきたいのだが、意見のまとめ方が難しい。」
キ. 思いや意図がもてても、技能がないので、表現につながらない児童がいる。

3−5. 課題改善に向けて取り組み

〔表 3〕に、課題改善に向けての取り組みについて示す。改善に向けて取り組んだことを述べつつも、いつのまにか課題に言及している点が全体に見られる傾向である。

このことから課題の重さ、根深さが指摘できよう。マグネットを使用しての児童の思いが、その根拠と結びつかないとするケ、または、創意工夫の授業でありながら学級活動と思えてしまい、また、いつのまにか〈できているかどうかの技能の授業〉と化しているというシに記されている現状は、まさにその例である。

国語科の授業の参観を経て、科ごとの特有の内容や方法を改めて確認するに至ったとするクは、いずれにしても、改善に向けてのひとつの方法を示していると言えるだろう。

要素を引き出しているコ・サは注目に値する。なかでも、「こうしたい」を具体的に自分の言葉で表せない児童のための要素への誘導は次章で示す当方が提案する指導事例に重なり興味深い。

〔表 3〕改善に向けての取り組み

ク．歌詞の意味や情景の確認や全体でイメージを膨らませるために、担任の先生の教科の下、物語や詩の教材の国語の授業を参観した。児童がその学習内容に慣れていると考えたことと、自分自身が児童から意見を引き出すのが苦手であり参考にしたいと考えた。勉強になったが、短い詩でも時間をかけて意味や情景の読解をしている国語科授業であるが、音楽科ではじっくり読解をしたとしても 1 時間が限界だと感じ、そのつど歌詞の内容を振り返り工夫するしかないと感じた。

ケ．聴いて「素敵」「自分の意見と合う」と思ったところにマグネットを貼っていくアイデアを教わり実践している。ただし、私の指導が曖昧だったせいもあるが、「素敵」「自分の意見と合う」と思ったのはなぜかを確認したが、児童はだから何？　という感じで、その意見を生かしきれなかった。

コ．楽譜通りに再現して終わるということのないようにしている。歌詞から、曲想、曲の抑揚から考え、最後に楽譜で記号の確認という流れにしている。

サ．複数の表現方法を試してみて、一番自分の思いに近いものを選ばせる。「こうしたい」を具体的に自分の言葉で表せない児童がいるので、音楽を形づくっている要素や音楽の様子を表す言葉を掲示し、活用できるようにしている。

シ．卒業式などは、歌詞に対しての一人ひとりの思いをワークシートに記入させた後に全体で共有したりグループで考えたりしている。全体で強弱記号や部分的にいくつかの歌い方を試して、歌い方を決めたりする。しかし、音楽的な活動というよりは学級活動のまねごとになっているのではないかと感じている。さらには、最終的には声の大きさ表情、音程など技能面での指導になることが多く、一人ひとりの児童が思いや意図をもって歌うことができているのか不確かである。

第 3 章　歌唱指導の改善に向けて

1. 指導方法の提案

当方の提案する指導の方法を研究協力者 7 名に提示し、それに基づく授業を実践したうえで、その効果と課題についての報告を文書で受けている。指導方法は次節に示す通りである。

指導方法の提示は電子メール、すなわち文字でのやり取りではなく、面接もしくは電話により直に伝える方法をとっている。それは、文書での情報では伝わり切らない点が多いことと、何より、提案する指導方法についての協力者の感想や意見を聞くことができると考えたことによる。

ただし、教員は年間の指導計画と平素の流れのなかで授業を実施しており、当方の提示する指導方法に児童、あるいは教員も同様に戸惑い、その効果と課題を検討する以前の、授業そのものの質の低下を招くことも避けねばならない。したがって、提案する指導方法をそのまま実践することを教員に託すのではなく、音や音楽に依存しながら、無理がなく思考・判断・表現の流れに沿う学習が進められ、結果的に、当方の趣旨から外れていないことが確認できれば、提案する指導方法を限定的に採用することも許容している。

例えば、楽曲のある部分の歌詞の内容と、その箇所に付されている音楽記号との関連性に着目し、「なぜ、その歌詞にこの音楽記号なのか」もしくは「この音楽記号は歌詞の内容をどのように生かそうとしているのか」について児童自身が考え、結果として、何をどのように生かそうとしているのかを導き出すこと。そして、自分たちの表現の工夫を具体的に想起することが挙げられる。

図らずも、2 名の教員よりこのような流れで指導を行いたいとの提案を受けたが、そのような指導の構成であれば、教員が平素の授業の経験を生かしつつも、当方の提案する指導の基本的な方向性からは大きく外れることはないと判断し、提案をそのままに授業実践に進んでもらっている。

2. 提案した指導方法について

指導方法はシンプルに指導の流れとして示しており、〔**表 4**〕での番号はそのまま指導の順番を意味している。

①②までは、本研究でのアンケートの回答に見られるように、教育現場での実践とほぼ同様である。

③であるが、回答によると、この段階で「歌詞の意味を考える学習活動」に進む傾向が見られる。しかし、当方の示した指導方法では、このステップにおいては歌詞には触れずに音楽記号への着目とその意味を反映した表現の創意工夫に進むこととした。

とはいえ、ここで歌詞を付して歌わないわけではない。歌詞を付けて歌うものの、その意味には触れず、単にドレミが歌詞に替わっただけの、いわば唱法としての歌詞唱に過ぎない。その代わりここでは、②までの表現と、音楽記号の意味を反映した③での表現は異なるのか？　を視点として自分たちの表現を比較し、そのステップアップを実感することをねらいとしている。

④であるが、自分たちの表現のステップアップが実感できたとして「ではそもそも、なぜ、音楽記号を楽譜に記す必要があったのか」というような、素朴かつ本質的な問いかけを教員が意図的に児童に投げかけることとしており、これがこの提案の最大のポイントである。

この発問を契機として、音楽記号が付されている意味について考える必然性が導き出され、その結果、⑤における「歌詞の意味を強調しようとしているから」というような児童の気づきを引き出すことをねらいとしている。

⑥においては、音楽記号の意味と歌詞の意味や歌詞に込められたメッセージとを関連付け、その関係性に児童が思いをめぐらすことがねらいである。

⑦は、その関係性にねざした表現の創意工夫の試みであり、③までの表現が質的に転換していくよう導くことがねらいである。

⑧は、意図する創意工夫が、技能を伴って確かに実現できるようにステップアップする最終段階であるが、先のアンケートの回答に「思いや意図がもてても、技能がないので、表現につながらない児童がいる」とする課題も挙げられており、ここではそのような状況を踏まえて、これをオプションとしている。

この指導方法の特徴は、歌詞の意味に即した表現の創意工夫までの段階で、すでに一度、音楽記号の意味に即しての表現の創意工夫を経ていて、児童がそれを音で実感しているという点である。

ここではそれに加えて「音楽記号が付されているのは歌詞の意味合いによるから」という気づきによる新たなるステップ＝「歌詞の意味を改めて確認しなくては！」＝学習内容を自然な形で導き

出し、それを充足する学習活動に無理なくつながるようにしている点も特徴である。

その流れによって、必然的に音や音楽が教室に鳴っていない時間を減らすことが可能となり、これまで歌詞の学習における課題として挙げられてきている「国語の授業のような状況」を改善することに結びつく期待がもてるが、反面、③と⑦の音楽表現は結果的に同じようなものとなるか、あるいは全く同じとなる場合も考えられる。

しかし、③において、教員や児童が「クレシェンド！」「そこはとても弱く」と指示し、注意を喚起し合っていたものが、⑦では例えば、「思い出のなかの景色を徐々に思い出して！（クレシェンド)」「花はひっそりと咲いている！（とても弱く)」というように児童や教員の思いが質的に全く異なってくることも期待できる。音楽表現において、求める音楽や音をどのように言い表すのかという、いわゆる音楽語彙に関わることでもあるが、音楽科教育において、いつまでも「クレシェンド！」「とても弱く」と言葉を交わし合っていてはならず、提案している指導方法では、その改善にもポイントを置いている。

〔表 4〕指導の流れ

①. 教材曲の読譜
②. 教材曲の習熟
③. 音楽記号の意味を反映しての表現の創意工夫（②までの表現との違いの感受も含める）
④. なぜ、音楽記号が楽譜上に付されているのかを考える
⑤. 音楽記号が歌詞の意味や、それに込められているメッセージに即して付されていることに気づく
⑥. 音楽記号が付されている箇所の歌詞の意味に着目し、その関係性について考える
⑦. 歌詞の意味や、そこに込められているメッセージを、音楽記号の意味に重ね合わせての表現の創意工夫（③までの表現との違いの感受も含める）
⑧. 可能であれば、創意工夫を存分に生かすための技能を身につけて表現

3. 実践結果報告

実践は 2015 年 9 月より 10 月中旬にかけて行われている。本稿としての締め切りまでに 7 名の教員のうち 5 名より文書による公式な報告がなされており、そのうちの 3 名（以後、ABC と記す）は当方の提案通りの指導を行い、1 校で授業見学が実現できている。

この他、2 名（以後、DE と記す）が先の限定的な指導を行っており、筆者による授業見学も双方で実現している。

指導はいずれも題材構成されたものでなく、教員が、いわゆる「毎時扱い」と称しているもので、本研究における楽曲の学習も他教材との併用という形で位置付けられている。いずれにしても、単一の楽曲を教材曲として指導内容を導き出し、それを充足させるための学習活動を展開している。

これらをまとめたものが以下の〔表 5〕であるが、配当時数は、述べたような状況から割り出すことが難しく、すべて概算となっている。例えば、表中 5/15 のでは、15 が概算による配当時数、5 は教員が本研究の効果を評価した時点を示している。

〔表 5〕授業実践の概要

教員	事例実施の状況	学年	配当時数	教材曲名（作詞者 / 作曲者）	調性等	見学
A	提案通り	5	3/3	赤とんぼ（三木露風 / 山田耕筰）	E ♭	○
B	提案通り	5 6	5/5	翼を抱いて（海野洋司 / 橋本祥路）	C ⇒ *F*	
C	提案通り	4 5 6	4/5	もしも宝物をひとつ（山本瓔子 / 大田桜子）	D	
D	限定的	6	4/4	大切なもの（山崎朋子　詞 / 曲）	D（原調 C）	○
E	限定的	5	5/15	変わらないもの（山崎朋子　詞 / 曲）	G	○

以下〔表 6〕に、部分的に筆者の要約があるものの、教員からの報告文書からの大きな削除箇所、変更点のない授業実践報告を紹介する。それは、原文に沿うことで、実践結果に対する教員の生の声や思いが伝わりやすいと考えたことと、過度の要約、不用意なカテゴライズに意味がないと判断するからである。

〔表 6〕教員からの授業実践報告

●成果と考えられるものとして、以下の報告が見られる。

最初に歌うことができるようになるまでに時間がかかりましたが、曲のことをよく知ってから、歌詞の意味について考えたので、歌うときに考えながら歌うことができていた児童が多かったです。（これまでは、音程が不安な段階に、歌詞の意味を考えることはできるものの、それを表現に生かすとなると、中途半端な様子が見られました）

また、表現の指導は強弱であったので、児童にとり具体的でわかりやすかったと言えます。強弱に気を付けながら、その後歌詞についても考えながら歌うと、一つひとつの言葉を大切にはっきりと歌うことと、曲想に合う音色の変化も見られました。このようなことが気持ちを込めて歌うという姿なのかなと感じました。（B）

今回は曲のなかの一部分を取り出し、表現の仕方を比較させることで、より曲のもつイメージを表現できるようにしました。想像以上に、児童は表現をイメージだけでどんどん変化させていました。表情が無意識に変化していたのかもしれません。強弱が変化しているのにはきちんとした理由があり、それは、描かれている様子や気持ちの変化だったり歌詞の意味だったりということを、児童は実感できたと思います。全体合唱の際にも、今までは「フォルテ！」とか強弱記号で言っていましたが、「たおやかなフォルテ」と言うだけで、声が全く別の声になったので驚きでした。歌詞のもつイメージをもたせて歌わせることが今までどれだけ疎かにしていたのか痛感し反省しました。

本校 5 年生は、考えることに比べ、表現することが苦手です。なんとか声が出るようになってきたけれども表情に乏しく、なかなか思ったことや感じたことを歌で表現することができず、課題を抱えてきました。しかし、今回の研究を通して、感じたことが歌につながって、「こんなに歌い方が変わるんだ」と実感できたと思います。多くの児童が考えて感じながら歌っていることが彼らの表情を見ていてわかります。今回の研究を歌唱指導の今後に生かしていきたいと思っています。（C）

●課題と考えられるものとして、以下のものが見られる。

・今回、楽曲のヤマの***f***部分を特に時間をかけて、強弱と歌詞を結びつけて表現の工夫をしましたが、同じように前半部分も、歌詞のもつイメージや歌詞から想像できる風景をイメージしながら表現の工夫を考えさせました。その際、***f***部分で、「***f***にもいろいろな***f***がある」とわかっているので、***mp***、***mf***部分では、「イメージを持とう」「こうじゃないか」と積極的に表現を工夫しようとしている姿が見られました。

しかし、児童それぞれがもっているイメージを言葉に表すことと、それをどのように歌えばいいのか、または、「今の工夫した歌い方はどのように歌ったのか」を自分の言葉で表現できることに課題を感じました。国語的な面になってしまうのかもしれませんが、やはり語彙が少なかったり、うまくまとめられなくて発言が止まってしまったりして、感覚的に工夫できていても、それが言葉にならないことで、児童本人も伝えられない困惑があったように感じました。

本校では児童側からの発言は教室掲示を活用していますが、児童の表現を教師が言葉で返していってあげることも今後大切にし、児童の音楽的語彙を増やしていく必要があると感じています。（C）

・「どうして強弱がこんなにもたくさんついているの？」を3択で聞いてみたところ、「そういう曲だから」と答えた子は一人もおらず、歌詞が関係しているが2/3、それ以外の他のことが1/3という感じでした。しかし、歌詞と答えた子たちも「音符の数と歌詞の数が合わないところを強弱でごまかした」など歌詞と答えたのに、歌詞の内容ではないことも出ていました。

他には、「強弱をつければ、赤とんぼが緩やかに飛んだり、高く飛ぶところを強くしたり表現できるから」「少ない歌詞でも、強弱をつけることでより故郷の様子やとんぼが飛んでいる様子を表現できるから」などがありました。

それ以外と答えた子たちは「聴く人に面白く聴いてもらう」「身近な強弱記号を使った」「音符が高くなると強い、低くなると弱い」などが出ました。

実践してみて感じたのは、児童にとり、自力で歌詞の内容を読み取っていくことが厳しいということです。「歌詞が関係しているかも」と思っても、歌詞の内容ではなく歌詞の数（言葉の数）などが関係しているというような考えになり、内容に留意させても、なかなか、こちらが意図している方向には進めないと痛感しました。

ただし、その点が、これから児童たちに必要な部分でもあり、伸ばしてあげたいと強く思いました。しかし、音楽科だけでは歌詞の読解を自力でするのは厳しく、各教室での国語や道徳の授業内容が影響することもあり、難しいと感じています。事実、国語に力をいれているクラスは歌詞に注目し、的を射た答えが出ます。

また、要素を踏まえての曲想表現の工夫を先に展開をしたことがないので、教師も子どももその流れにのれず、慣れが必要な気もしました。教科書の指導書を参考にして授業を行っていると歌詞の内容が最初の方にあるので……。このように慣れていない私が授業を行い、慣れていない子たちが学ぶという現実では、やはり、歌詞の内容や情景、様子、場面を先に理解させてから「どうしてここは*p*なの？」「この*p*はただ弱く歌うだけでいいのかな？」などと展開した方が、児童も「考えよう」という気持ちになるような気がします。とはいえ、要素からの展開をしないのではなく、要素からの展開を教師師主導型＆スモールステップで発問→ヒント→意見→さらに発問……という風な授業を意識してやっていきたいと思います。

今回実践して疑問に思ったのは「歌詞が先に作られ、そこに作曲者が旋律をつけたのか」「曲が先に作られ作詞者が歌詞をつけたのか」でしょうか。もし、歌詞が先に作られ、そこに作曲者が旋律をつけたのであれば、歌詞の内容を先におさえてから「では、どうしてこの作曲家は、この詩にこのような旋律をつけて、強弱など要素の変化をつけたのだろう？」と発問でき、この方が、作曲者が強弱をつけた意図に迫れるような気がしました。どのような順番で創作されたのかを児童に伝えたうえで「なんでだろう」と考えさせてもよいのかなと思いました。（A）

・今回の授業では、「大切なもの」という楽曲を通して、自分なりに思いをもって歌って欲しいと思い、楽曲中の強弱（記号）を伝えて、歌唱表現に生かしていくという順序でなく、自分なりの思いをもち、その思いを表現するためには、どのように歌えばいいのか考え、そのために楽曲中の強弱をヒントとして表現に生かすという順番に替えて授業を行った。

授業では拡大楽譜を白板に貼り、ABC……と便宜的に楽曲を区切り、ABC ごとに自分なりの思いを付箋に書いてもらい、それを拡大楽譜に貼らせた。付箋が貼られる様子から児童は楽曲の雰囲気から自分なりの思いをもつことは概ねできていた。しかしながら、付箋を詳細に見ていくと、思いは書けていてもその思いをどのように表現していくのかの「方法」を書く児童は少なかったようだ。歌詞の意味を考え、それと楽譜の強弱記号（意味等確認済）と関連づけて書くことができる児童もいる一方で、「***f*** だから」とする児童や「ソプラノとアルトで声が違うのでつられないようにする」等の、表現時に留意する点を書いている児童もいた。

付箋の内容にばらつきが見られたのは教師の言葉がけの精選さに欠けたからだと考えている。①自分なりの楽曲に対する思いを書く　②思いを実現するためにはどのように歌えばいいのか（方法、楽曲中のヒントとして強弱を活用すること）を分けたうえで付箋に書かせていたら、混同や混乱が少なかったかもしれない。

思いと表現がまだまだ関連していかないが、楽曲を通して、少しずつ歌唱表現に生かしていけるよう指導を継続してく必要がある。（D）

・これまで、音取りをして要素を確認し、歌詞を自分たちなりに解釈させてから、この授業に取り組みました。歌詞の意味を理解すると、なぜ冒頭部分がメッゾピアノなのか、なぜ中間にクレシェンドがあるのかの問いに対して、歌詞と関連付けて考えている子もいましたが、中間部のクレシェンドに対しては、ただ単に 1 番盛り上げたい部分を強調させるために付いているものだと答えた児童もいます。歌詞の意味と関連付けて考えるのが難しい内容の場合は、どのように発問をしていくとよいのか、また児童にどの程度の内容を期待してよいものなのかも、疑問に思いました。（E）

4. 考察

当方が提案した方法による成果として期待するものは、音楽表現の創意工夫の質的転換である。音楽表現の工夫に際して「強くする」「弱くする」「だんだん強くする」などの音楽の諸要素を基本にして語り、それを実現して創意工夫を成し遂げたとする次元を脱し、児童の思いが歌詞の内容と音楽を形づくっている要素との関連のなかから芽生え、例えば、「強くする」を「たくましく」、「弱くする」を「ささやくように」、「だんだん強く」を「思い出の場所への懐かしさを込めて」というような思いに替えて表現しようとすることである。それには当然、児童の思考力・判断力・表現力を要する。双方、表現している音楽としては、結果的に、あまり変わらないかもしれないが、まさに、思いや意図の質は大きく変わってくるはずである。その実現のためにも、学習が児童と教員との思いや意図の交換が双方の言葉のやり取りのみに終始し、結果的に、最も大切である音や音楽による創意工夫の実感が確認できない状況を避けなければならない。

一定の成果をもたらしているとする B、C であるが、要素を反映しての表現の工夫を経た後に、改めて歌詞の意味に即しての創意工夫を試みるというということにポイントがあると理解していることがわかる。これは、児童が楽曲に歌い慣れる過程で、すでに要素との関連により音楽の雰囲気や特徴を十分に感じとっていることによるものであろう。

つまり、ある程度、歌いこみ、その楽曲の雰囲気がつかめたうえで歌詞の意味と曲想との関連に着目する利点を認識したといえるのではないだろうか。7 名がアンケート調査で報告しているように、題材の早期段階で歌詞の学習を実施している場合には、児童が楽曲に慣れておらず、音楽として未消化のうちに歌詞の意味に学習が及んでいることになり、歌詞を、音楽との関連でとらえ切れているとは言い難い。

課題については、例えば、児童が歌詞からイメージを浮かべ、それを表現しようとする「思い」に結びつけることの難しさ、もしくはそれ以前に、音楽にイメージをもつことの難しさが多く指摘されている。

児童の思いと言葉の関係についても、ここでの文書による報告のみならず、筆者が授業を見学した際に、あるいは、教員との会話で頻繁に耳にしたことである。C の指摘する「思いを浮かべることができても、それを言葉にすることができない現状」は、複数の教員が国語科授業との関連に言及している通り、やはり、音楽科だけでは改善していくことは難しいのかもしれない。

結果的に、アンケートのエ、オのような実情（思いや意図がもてない）は一朝一夕に解決できるものではなく、まさに時間をかけ、繰り返しを経ながら、定着させていかなければならないと痛感する。これが、経験による学びを蓄積させていく音楽科ならではの難しさであろう。

加えて、アンケートのキ、シに指摘されている「思いはあってもそれを実現する技能が伴わない」という課題も決して看過することができない。というのも、筆者が授業を見学した際も、そのような場面を目の当たりにしている。要するに、創意工夫は技能が伴わないと充足しないということであり、学習指導要領の「表現の支えとなる歌い方を身に付けたり」（本稿 4 頁）を満たすことは容易ではない。現行の評価観点が、その両者を分けており、教育現場では、この点をどのように見とっているのか、とりわけ、技能を欠く、いわば空回り状態の創意工夫をどのように評価しているのか、という新たなる疑問が生じる。

いっぽうで、このような創意工夫の局面では、教材となる楽曲の雰囲気が授業のあり様そのものを左右するのではないかとする思いも拭えない。課題のみを報告している A であるが、その授業を筆者も見学している。教材としての「赤とんぼ」の楽曲としての価値、名曲性とは別に、児童が歌詞の意味を考え、情景を浮かべやすかったのかどうかを振り返るとき、現代の小学 5 年生に「負われて」「十五でねえやは」等、そもそも現実の彼らの生活や経験の外に歌詞の世界が存在しており、そのことが、どこか他人事のような児童の思いを引き出した可能性も否定できない。その点、D と E が教材とした「大切なもの」「変わらないもの」には、現代の子どもが、その思いを重ねやすい言葉が散りばめられていたといえるだろう。これは、実際に筆者が授業を見学した際の感想であり、指導した教員と一致している。

最後に、C のいう「歌詞が先か」「歌が先か」に触れねばならない。これは見過ごしがちな点である。学習指導要領の指導事項に、直接、これに関わるものはないが、今後、歌詞の意味の学習に臨む際、仮に、そのどちらであるのかが明白な場合、学習の予備知識として児童に伝える価値のあ

る情報といえるだろう。

述べてきているように、提案した方法による一定の成果は 2 名の教員の報告から確認できるものの、課題も認めなければならない。その課題のうち、A が指摘している平素の授業との方法の違いに対する児童教員双方の戸惑いについては、特に注目せざるをえない。仮に、3・4 年生、もしくは低学年時より、この方法による指導を進めた場合に児童がどのような育ちを見せるのか、今後の課題としておきたい。

結語

例えば、表現学習における創意工夫に関しては、児童が表現したい音楽の雰囲気について比喩的表現で表すことは比較的、取り組みやすいと思われる。授業見学に際して訪問した小学校の音楽室には、多くの場合、比喩的表現の例が掲示されており、それを見るにつけ、児童は日頃より「例えて言うならば」に慣れていると推測できる。教員の説明では、その語彙は鑑賞指導の言語活動用ということだが、表現指導への活用も容易のはずと考えられるのである。

このように児童が思考・判断の過程を経て、もたらしたい音楽の雰囲気について、比喩的な表現を用いて児童が語ることは、音楽の諸記号である ***f*** や ***mf*** など、あるいはクレシェンドなどの、いわゆる要素のみで音楽の創意工夫を語る次元を脱却し、自らの感情や心と向き合い、それにしっくりと合う質的な語で音楽を形容することになる。その積み重ねは児童の後々の音楽的成長、つまり、中学校における音楽学習での実りにも好ましい効果となって現われるはずである。

本研究を通して、この比喩的な表現を用いて自らの思いを言葉で表すことに到達、あるいは、その手前まで及ぶこともあるという成果が確認できたことに意味を感じつつも、課題として浮き彫りになった点の数々は、音楽科の表現学習において、その音楽本来の特性から外れかねないような、根幹に関わる問題として、まだまだ存在し続けていることを示している。

いずれにせよ、音楽科はここを乗り切らないと、音や音楽という瞬時に消え去るものから感じとった思いや感情、そして、心に残るものを頼りにしながら学習を進めざるをえない音楽科ならではの特性をわきまえていることにはならず、また、その「思い」「感情」「心」というような語を無理なく学習活動に導き出せる優位性も生かし切れているとは言えない。

このことはつまり、思考力・判断力・表現力のとらえ方そのものに音楽科はより留意しなければならないことを示している。音楽科では、児童が音楽から感じとっている雰囲気やよさというような、彼らが自らの感情に向き合って、それに気づき、確認するような、つかみようがなく、心許ないことが求められるのであり、したがって、考えることで頭のなかを整理したり、論理性が優先されることはない。そして、音楽科教育では、児童のその気づき等を適切に表す言葉をさがすことになり、いわば児童は、その感受性、感性、情緒性を通して、自らが出合った、他者から決して見えない自らにとっての音楽の美などについて、言語を頼りに表現しようとする、実に高次な営みと言

える。

その意味で、今回の授業見学では教員の能力の大切さを改めて認識している。例えば、ピアノ伴奏である。児童をその気にさせ、彼らの思いを引き出す美しい音色、自然なアーティキュレーションとフレージング等の基礎・基本に忠実なピアノ伴奏が無視できない要素であると、彼らの優れた伴奏を目の前で聴いて感じた。教員 D の原調ハ長調をニ長調に移調して難なく伴奏を弾きこなす技能など、児童はそのことに気づくはずもないわけだが、その移調が彼らの心地よい歌声を導き出し、それが彼らの感受性、感性、情緒性を刺激し、その思いや意図を引き出していたことも否定はできない。

今後も、粘り強く教育現場の教員の方々と研究を進めていかねばならない。末筆であるが、協力いただいた 7 名の教員の方々に、心よりお礼を申し上げる。

■引用・参考文献■

・小林美佳　2014「自分の思いや意図を音で表現することができる力の育成―聴く活動から感受し、表現する授業をとおして―（音楽科研究主題）」『平成 26 年度　山梨大学人間科学部附属中学校　音楽科総論』。

・小林美佳　2013「音楽的な感受を基盤とした思考・判断・表現する力を育む―音楽を形づくっている要素をもとに、表現領域と鑑賞領域との関連を図った題材構成をとおして―（音楽科研究主題）」『平成 25 年度　山梨大学人間科学部附属中学校　音楽科総論』。

・国立教育政策研究所教育課程研究センター　2011「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（小学校 音楽）」。

・田畑八郎　2014「思考力・判断力・表現力を育む「学習スキル」の開発―「音楽の構成要素」を知覚・感受する授業実践を通して一」『名古屋芸術大学研究紀要第 35 巻』。

・東京都教育庁指導部指導企画課　2011「平成 22 年度教育研究員研究報告書」。

・文部科学省　2008「小学校学習指導要領解説　音楽編」。

Class Research Concerning the Devices for Expression Reflecting the Content of the Lyrics

Masahiko YAMAZAKI

Many teachers feel difficulty teaching pupils who are supposed to sing with an understanding of the content of the lyrics, and to sing “with emotion and intention suitable for lyrics and the music itself.” (The Government Course Guidelines for Elementary Schools, Music, Content, Singing, b) While pupils are learning about the meaning of the lyrics of the songs, they don’t sing, that is, music is not heard for a long time in the class. The class is not like a music class, but just like a Japanese class.

Even while learning about the meaning of the content of the lyrics, music must be heard. In addition, the class should help the pupils with learning basic knowledge of singing and improving singing skills, and contribute to the development of the abilities of thought, judgment, and expression.

Seven music teachers of an elementary school worked together to improve the class for 5th and 6th grade pupils in this research. The teachers try to teach “the content of the lyrics of the music”, from the very beginning, letting the pupils think about the content of the lyrics. So these seven teachers have decided to let the pupils think about the content of the words after they have become accustomed to singing the song with the knowledge of where to sing loudly or where to sing softly. For example, when the teacher asks the pupils why the song rises in at the end of the song, they naturally come to think that this is to express the meaning of the words, and they feel that learning the meaning of the words is necessary.

At the same time, some pupils can understand the concept of the content, but their vocabulary or their skill is not enough to express what they feel even though the pupils feel the content of the lyrics deeply. Some of the seven teachers have reported that the pupils’ feelings depend on which song was chosen in class.

歌詞の内容を反映した表現の創意工夫に関する研究

山﨑正彦

多くの教員が歌唱指導における「歌詞の内容、曲想を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌うこと」（学習指導要領　音楽　指導内容イ）の授業が難しいと述べている。歌詞の意味を考えていると教室に音が鳴っていない時間が長くなり、国語の授業のようになってしまうのである。

本来は、歌詞の意味を考えながら音が鳴り響く授業でなければならない。加えて、その授業は、基礎的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力を育むという学校教育のめざす学力の 3 要素に沿うものでなければならない。

本研究は、小学校音楽科教員 7 名の協力をえて、小学校 5・6 年生の授業の改善をめざしている。「歌詞の内容、曲想を生かした表現の工夫」の授業では、多くの場合、指導構成の早い段階で歌詞の意味を考えている。その場合、楽曲を歌い始めてまもなく歌詞の意味を考えていることになる。よって、7 名と協議し、楽曲を歌うことに慣れ、強弱などの表現の工夫を行った後に歌詞の内容の指導に進むこととした。例えば「この歌の最後はどうしてクレシェンドなのかな？」というような発問を向けると、「歌詞の意味がクレシェンドに合っているから」というように、歌詞の意味を学ぶ必要性に容易に行き着くことが可能となる。

このような方法での授業により、歌詞の意味が常に音楽と関連して考えることにつながったこと、例えば、強弱だけに気をつけて歌っていた表現が、歌詞から感じとれた気持ちを込め、音楽的になったこと等の効果が教員より報告された。反面、イメージは浮かんでも語彙がない、そのイメージを表現したくとも技能がないという課題、また、数人の教員より、児童にイメージを想起させるには楽曲の選択が関わるということも報告された。