

鑑賞の授業法について†

—「物語の創作を目的とした授業」と「旋律唱・リズム打ちを中心とした授業」の比較—

桂 博章*

秋田大学教育文化学部

この論文の目的は、2種類の鑑賞の実験授業を行ない、その結果を比較、検証することにある。小学校3年生の2クラスを対象に、「鍛冶屋のポルカ」(ヨーゼフ・シュトラウス作曲)を聴かせた。一方のクラスには、主として旋律唱、リズム打ちのみを教え、もう一方のクラスには、曲を聴くことにより、具体的な場面を児童にイメージさせ、物語を作らせた。

質問紙への両クラスの回答を比較したところ、音楽要素の聴取には差が見られたが、曲に対する感情(感じ方)には差が見られなかった。

音楽の授業において教師が曲をその形象的なイメージに関係づけて扱うのは、授業を展開し易いためであると考えられる。音楽と形象的なイメージとは直接的な関係はなく、音楽の授業において、過度に形象的なイメージを扱うことは控えるべきである。

キーワード：音楽鑑賞、指導法、情景、実験授業

はじめに

小・中学校の音楽の授業においては、形象的なイメージと楽曲を結びつけたり、物語を創作させるという指導法が広く行なわれている。例を挙げれば、ビバルディ作曲の「和声とインベンションの試み」第1集「四季」の「春」の第1楽章には①「春がきた」、②「小鳥たちは、春にあいさつする」、③「泉は、そよ風に優しくささやきながら流れ出す」、④「空は暗くなり、雷といわずまとが春を告げる」、⑤「あらしが静まった後、小鳥たちは再び美しい調べで歌い出す」、という短い詩がつけられているが、この詩と音楽とを対応させ、曲の部分毎の情景を想像しながら鑑賞するという指導法が一般的に行なわれ、中学校1年生の音楽科の指導書にもその指導例が示されている¹⁾。また、音楽教育者の研究会などにおいても、楽曲と情景とを結び付けたり、楽曲を

聴いて物語を創作させるという指導法は重要なテーマのひとつになっており、永田尚子は合唱曲「口笛吹いて」(5年生)の指導について、「曲の気分・曲から思い浮かぶ情景を自由な発想で話し合ったり書いたりする」、「映像的にとらえたイメージを、音楽の諸要素から実際に音楽表現を用いた試行錯誤による追及をすることによって、子どもたち自身のイメージに高めていく…」²⁾と述べ、形象的なイメージを音楽表現に繋げる指導法についての実践報告をしている。

こうした指導が広く行なわれているのは、小学校学習指導要領(音楽)には表現の領域の指導に関して、「歌詞の表す情景や気持ちを想像して表現すること」という記述が、鑑賞の領域の指導に関して、「日常の生活に関連して、情景を思い浮かべやすい曲」という記述があり、また中学校学習指導要領(音楽)には表現の領域の指導に関して、「歌詞の内容や曲想を感じ取って、歌唱表現を工夫すること」という記述のあることが影響していると考えられる。しかし、小学校学習指導要領の上記の記述は1,2年生に関してであり、また、中学校学習指導要領には「各学年の『A 表現』及び『B 鑑賞』の指導に

2005年1月24日受理

†Teaching Music Appreciation—Comparing a Visualization Method and a Singing with Hands-Clapping Method

*Hiroaki KATSURA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

当っては、楽曲の背景にある文化・歴史や他の芸術とのかかわりなどについて、必要な範囲で触れるにとどめること」という記述も見られ、学習指導要領全体としては、音楽と情景等を結び付けた指導法については、軽く触れられている程度である。

それにも関わらず楽曲と情景とを過度に結び付けた指導が行なわれる理由として、こうした方法によれば、授業の展開が容易になるということが考えられる。教師は楽曲の音楽的な内容や演奏技術にそれ程、触れることなく授業が展開でき、学習の導入や動機付けとして利用しやすい。また、特定の楽曲を取り上げる教育的な意味や、児童・生徒に身に付けさせるべき具体的な表現技術について言及する必要もなくなる。「受け手（児童・生徒）の受け内容（教師の要求をどう理解したか）が、多様かつ曖昧であるような要求をしている限り、要求に対する送り手の確かな基盤は、誰からも求められない⁹³⁾」ということである。

さらに、音楽に対する個人の感じ方や思いを重視するという、音楽科教育の近年の傾向も影響していることも考えられる。養老孟司は「意識の世界や心の世界に関しては、感情であろうが、理屈であろうが、共通であることを前提にする以外あり得ない⁹⁴⁾」と述べているが、音楽科教育は養老のこの考えとは逆の立場に立って行なわれてきており、形象的なイメージと楽曲を結びつけたり、物語を創作させるといった指導法は、近年の音楽科教育の中では受け入れ易い指導法であると言える。

1. 「形象的イメージの形成を重視した授業」の問題点

音楽科教育において、「イメージ」という言葉は「情景」、「具体像」、「曲を聴いた時の感じ方」、「物語」との関係で使われているが⁹⁵⁾、筆者の乏しい経験に照らしてみても、「形象的なイメージ」や「物語」を楽曲と結び付けることに、教育的な意味はそれ程、見い出せないように思える。前記のビバルディ作曲の「四季」について述べると、中学校の音楽の授業においては殆どの場合、情景と関係づけた指導がされているにも関わらず、筆者が本学で担当している授業で受講生に質問してみても、そのことを記憶している学生は皆無である。また、ビバルディは「四季」と同じような様式の曲を他にも多数、作曲しているが、詩の情景を思い浮かべるのは「四季」

を聴く時のみに限られるというのは不自然である。

それは「四季」に限ったことではなく、「形象的なイメージ」等は、音楽的な体験としては記憶されず、断片化された記憶やイメージとして残るのは、身体的な記憶（演奏技術）と共に、演奏した場、居合わせた人など、演奏脈絡に関することであると言える。

表1 小・中学校で習った曲に付随する記憶

| | | |
|------------------------|-----|-------|
| A 歌った（練習の）機会・場所 | | |
| ア 行事（合唱コンクール・卒業式・集会） | 112 | 17.7% |
| イ 音楽の授業・音楽室 | 11 | 1.7% |
| ウ 歌った場所・機会 | 52 | 8.2% |
| エ 歌った季節・気候 | 20 | 3.2% |
| オ 当時の記憶 | 6 | 0.9% |
| 小計 | 201 | 31.8% |
| B（居合わせた）人に関すること | | |
| カ 演奏していた人（他のクラス、友達等） | 7 | 1.1% |
| キ 共に（皆で）歌ったこと | 38 | 6.0% |
| ク 人の顔・様子・反応 | 26 | 4.1% |
| ケ（担任・音楽の）先生の記憶 | 26 | 4.1% |
| コ 聴衆 | 7 | 1.1% |
| 小計 | 104 | 16.4% |
| C 感情・気持に関すること | | |
| サ 一体感をもったこと・まとまったこと | 5 | 0.8% |
| シ 歌っていた時（後）の感情・気持 | 52 | 8.2% |
| ス 頑張ったこと | 13 | 2.1% |
| セ 場の雰囲気 | 6 | 0.9% |
| ソ 曲（旋律・リズムも含む）に対する好き嫌い | 13 | 2.1% |
| タ 難しかったこと・苦労したこと | 10 | 1.6% |
| チ 賞賛（受賞）・叱責・失敗 | 17 | 2.7% |
| ツ 初めての体験・新鮮さ | 7 | 1.1% |
| 小計 | 123 | 19.4% |
| D 演奏（練習）に関すること | | |
| テ 歌声、曲自体が聞える | 3 | 0.5% |
| ト 演奏の出来具合（巧拙） | 5 | 0.8% |
| ナ ハーモニー・旋律・声 | 17 | 2.7% |
| ニ（よく）歌った（練習した）こと | 51 | 8.1% |
| ヌ 歌っている（練習している）場面 | 6 | 0.9% |
| ネ 歌に付随した動作・行為 | 16 | 2.5% |
| ノ 演奏・練習中の出来事 | 19 | 3.0% |
| ハ 楽器の音 | 18 | 2.8% |
| ヒ 注意（指導）されたこと | 5 | 0.8% |
| 小計 | 139 | 22.0% |
| E 歌（曲）に関すること | | |
| フ 曲のイメージ・雰囲気・印象 | 17 | 2.7% |
| ヘ 歌（曲）の情景 歌詞の内容・情景 | 17 | 2.7% |
| ホ 歌詞の一部分 | 3 | 0.5% |
| マ 曲の背景等について | 3 | 0.5% |
| ミ 曲の構成・形式・演奏形態 | 9 | 1.4% |
| ム ジャンル・外国語の曲 | 6 | 0.9% |
| 小計 | 56 | 8.8% |
| F その他 | | |
| | 10 | 1.6% |
| 合計 | 633 | 100% |

本学部の学生を対象とした簡単な調査結果からも同様のことが言え、表1は、小・中学校の音楽の授業で習った曲の中から、特に印象的な曲を5曲程度挙げ、それに付随する印象的な記憶を書くように指示した結果をまとめたものである。61人の学生が131曲、延べ274曲を挙げたが、学生が箇条書きした内容を大きく4つの項目に分類し、さらに34の項目に細分類している。表1の中で「情景」や「形象的なイメージ」に関する項目は、Eの「歌（曲）に関すること」の中の、への「曲の情景 歌詞の内容・情景」が該当するが、全体の割合としては低い。また、「ドナドナ」、「おぼろ月夜」、「グリーン・グリーン」など、数曲に限られており、これらの曲は情景や物語と結びつけて教え易い曲である。

表1からは、音楽自体が独立して記憶されるというよりも、音楽が演奏された状況が断片化されて記憶され、その場合、人間関係の中で強い感情を伴って経験したことが、曲の中心的な記憶として残ると言える。共通体験によって形成された音楽についての記憶が音楽行動の指標となり、これからの自分の行動の目標、及びそこに至るプロセスを示すものになると言えるのではないか。それゆえに、音楽を聴いて情景を思い浮かべさせたり、曲に対する個人の思いを膨らませるといった指導は、義務教育においては左程、教育的な意味を持たないと考えられる。

2. 目的

鑑賞の授業において、「楽曲から場面を想像し、物語を創作させることを目的とした授業」と、「旋律唱・リズム打ちを目的とした授業」を行ない、2つの授業の結果を音楽面、及び「曲に対する感じ方」の面から比較し、形象的なイメージを形成させたり、物語の創作を行なわせる指導法の効果について考察する。

3. 方法

附属小学校3年生の2クラスの生徒を対象に、「鍛冶屋のポルカ」（ヨゼフ・シュトラウス作曲）を教材曲として鑑賞の授業を行なった。授業時間は両クラス共65分で、授業終了後、質問紙を配布して回答させた。

授業者は本学部の学校教育課程 教科教育実践選修 音楽教育講座の2年次の学生で、筆者が担当している「音楽科教育実践法」の授業の一環として行

ない、各クラス4名ずつの学生が共同で授業を行なった。

「曲を聴いて場面を想像し、物語を創作させることを目的としたクラス」（以下、「物語クラス」と記す）と、「旋律唱・リズム打ちを目的としたクラス」（以下、「音楽クラス」と記す）に対する授業内容は、以下の通りである。

両クラスに共通する内容

- ・鍛冶屋、及び鍛冶屋の仕事について、絵と小道具を用いて簡単に説明。
- ・授業の最初と終わりに、一曲を通して鑑賞。

「音楽クラス」だけに指導した内容

- ・作曲家ヨゼフ・シュトラウスについての簡単な説明。
- ・ピアノ伴奏で曲の始めの旋律を「ラ」で何度も歌う。
- ・手と膝を使ったリズム打ちを、1人、及び2人1組で行なう。また、奇数拍、偶数拍の両方のできるようにする。

「物語クラス」だけに指導した内容

- ・鍛冶屋になったつもりで、曲に合わせて鍛冶屋の仕事の動作をする。
- ・曲を5つの部分に分け、部分毎に3回聴いて思い浮かんだ場面から、ひとつの物語を創作する。表2は、児童に示した例と、5人の児童が書いた場面（曲の部分）毎のイメージの例である。

授業終了後、質問紙を配布して「授業に対する感想」、「曲に対する感じ方」、「旋律の記憶やリズム打ち」等に関し、表4にあるようにアからソまでの15の質問を用意し、強さの尺度による4つの回答の中からひとつを選ばせた。たとえば、「今日の授業は楽しかったですか、それともつまらなかったですか」という質問に対しては、①つまらなかった、②少し、つまらなかった、③少し楽しかった、④楽しかった、の4段階の回答から選ばせ、両クラスの平均点を比較すると共に、判別分析を用いて両クラスの違いを調べた。また、両クラスの生徒に鍛冶屋が仕事をしている絵を5分間で描かせた。

以上の実験は、物語と結びつけて鑑賞の指導した方が児童の動機付けに有効に働き、授業がより楽しいと感じ、また、鍛冶屋が仕事をしている絵も丁寧に書くのではないかとこの予測の元に行なった。

表2 児童に示した場面（曲の部分）毎のイメージ、及び児童（5人）による場面（曲の部分）毎のイメージ

| 場面 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
|------------|--------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|--|
| 例として提示した物語 | 今日は王様の誕生日。町は朝からとても賑やか。 | 鍛冶屋さんは王様に、何か作ってプレゼントしようと考えた。 | 鍛冶屋さんは、王様へのプレゼントをがんばって作っている。 | 鍛冶屋さんは、お城に行つてプレゼントを渡した。 | みんなで王様の誕生日をお祝いしている。 |
| 女兒 | 今日は町で鍛冶屋さんの大会があります。みんな大慌て。 | それを知った鍛冶屋さん達は急いでお店に帰って、材料を持って来ました。 | 焦って叩いたり、剣をつくったりと、みんな真面目に叩いています。 | 町みんなは真剣に、つくった物を選びました。 | そして、選ばれたのは1人の若者でした。そして、お祝いのパーティーをしました。 |
| 女兒 | 今日は王様の誕生日です。鍛冶屋さんは何かをプレゼントしようと考えました。 | 鍛冶屋さんは大忙し。 | 鍛冶屋さんは夜になる前につくらなければなりません。 | 鍛冶屋さんは夜になる前につくつて王様に渡しました。 | みんなは王様にプレゼントを渡し、王様は嬉しそう。みんなもパーティーが面白くて仕方ありません。 |
| 男児 | 鍛冶屋さんは鉄を探しに森に行った。 | 鍛冶屋さんは鉄を見つけた。 | 鉄を鍛冶屋さんが持つて行った。 | 実は鉄の裏側にはアヒルが隠れていた。 | アヒルに気づいた鍛冶屋さんは、アヒルをモデルにして色々な物をつくった。 |
| 男児 | 明日はこの町の誕生日。みんな明日のために一生懸命、準備している。 | 鍛冶屋さんは刀をつくって飾りをつくろうと考えた。 | 刀を4つ、つくろうと、頑張っている。 | 刀が4つできて、2つずつ、×字に重ねて飾りをつけた。 | 次の日、町の人達は町を祝っている。みんなは大はしゃぎ。 |
| 男児 | 鍛冶屋さんに最初のお客さんが来て大喜びで、すぐ支度する。 | 鉄をかまどに入れて「まだかな、まだかな」と言って、焼き上がって出した。 | さあ、すぐ包丁をつくるぞ、お客さんが待っているから。 | どんどん包丁の形になってきたぞ。もう一息だ。 | さあ、これで完成だ。お客さんに渡せ。 |

4. 結果と考察

4.1 両群の平均点、及び平均点の差

表3は両群の平均点と平均点の差、及び標準偏差と標準偏差の差を示したものである。各質問内容に対する回答は、否定的な回答を1点、肯定的な回答を4点としたが、セの「難しい曲と感じるか、それとも簡単な曲とを感じるか」という質問は、「難しいと感じる」を1点、「簡単に感じる」を4点、とした。

また両群の「平均点の差」に関しては、分散分析により有意差を検定し、 $P < 0.001$ は***で、 $P < 0.01$ は**で、 $P < 0.05$ は*で、質問内容の欄に示した。

各質問に対する回答の平均点は概ね高く、アの「授業は楽しかった」、イの「先生の話や説明がわかった」、ウの「先生の教え方は上手だった」、ケの「この曲が好き」という項目も得点が高いことから、両クラス共、学生による授業は好意的に受け入れられたと言える。

また、コの「暗い曲とを感じるか、それとも明るい曲とを感じるか」、サの「退屈な曲とを感じるか、それとも楽しい曲とを感じるか」、シの「きれいなメロディー

を感じるか」、「ス。心が弾んだり、浮き浮きする曲に感じるか」など、曲の印象については、両クラス共、平均点が高く、差が生じなかった。

全体としては各項目の平均点が満点に近い中において、カの「曲のメロディーを心の中で歌えるか（思い出せるか）」という質問に対しては、物語クラスの平均点が3.1と他の質問項目と比べると低く、また、セの「難しい曲とを感じるか（1点）、それとも簡単な曲とを感じるか（4点）」という質問に対しても、音楽クラスの平均点が3.1点、物語クラスの平均点が2.9点となっており、他の質問項目と比べ、旋律記憶と曲の難易度に関わる項目の平均点が低いという結果となった。

分散分析の結果、両群の回答に有意差があるのは、カの「曲のメロディーを心の中で歌える（思い出せる）」、キの「同じメロディーの繰返しに気がついた」、オの「鍛冶屋の仕事について、よくわかった」という項目である。カの「曲のメロディーを心の中で歌える（思い出せる）」という項目の平均点の差は0.6であり、これは、「音楽クラス」の方はピアノの伴奏に合わせて旋律を何度もハミングしたり、リズム打ちをしたためであると考えられる。一方、音楽能力に関することであっても、クの「曲に合わせて手

表3 質問紙の内容、及び両クラスの平均点とその差

| 質問内容 | 平均音楽 | 平均物語 | 平均の差 | SD音楽 | SD物語 | SDの差 |
|--|------|------|------|------|------|------|
| ア. 授業は楽しかった | 3.9 | 3.9 | 0.0 | 0.3 | 0.3 | 0.0 |
| イ. 先生の話や説明がわかった | 3.8 | 3.9 | 0.1 | 0.4 | 0.3 | -0.1 |
| ウ. 先生の教え方は上手だった | 4.0 | 3.8 | -0.2 | 0.2 | 0.6 | 0.4 |
| エ. 曲を聴いて、鍛冶屋が仕事をしている様子が思い浮かんだ | 3.6 | 3.7 | 0.1 | 0.6 | 0.7 | 0.1 |
| オ. 鍛冶屋の仕事について、よくわかった ** | 3.6 | 3.9 | 0.3 | 0.7 | 0.3 | 0.5 |
| カ. 曲のメロディーを心の中で歌える(思い出せる) *** | 3.7 | 3.1 | -0.6 | 0.5 | 0.9 | 0.3 |
| キ. 「同じメロディーの繰返し」に気がついた * | 3.7 | 3.9 | 0.3 | 0.6 | 0.2 | -0.4 |
| ク. 曲に合わせて手を打つことが出来た | 3.7 | 3.7 | -0.1 | 0.4 | 0.6 | 0.2 |
| ケ. この曲が好き | 3.8 | 3.7 | -0.1 | 0.5 | 0.5 | -0.1 |
| コ. 「暗い曲」と感じるか、「明るい曲」と感じるか | 3.8 | 3.9 | 0.1 | 0.4 | 0.5 | 0.1 |
| サ. 「退屈な曲」と感じるか、「楽しい曲」と感じるか | 3.8 | 3.9 | 0.1 | 0.6 | 0.4 | -0.2 |
| シ. 「きれいなメロディー」と感じる | 3.7 | 3.6 | -0.1 | 0.5 | 0.7 | 0.2 |
| ス. 「心が弾んだり、浮き浮きする曲」と感じる | 3.7 | 3.8 | 0.1 | 0.5 | 0.5 | 0.0 |
| セ. 「難しい曲」と感じるか、「簡単な曲」と感じるか | 3.1 | 2.9 | -0.2 | 0.7 | 1.0 | 0.2 |
| ソ. この曲をまた聴いてみたいと思う | 3.7 | 3.8 | 0.1 | 0.6 | 0.4 | -0.2 |
| タ. 今日、聴いた曲から想像して、鍛冶屋が仕事をしている様子を絵に描いて下さい。(5分) | | | | | | |

を打つことができた」という項目に両群の差が生じなかったのは、3年生には難しい技術ではなかったからではないかと思われる。

キの「同じメロディーの繰返しに気がついた」と、オの「鍛冶屋の仕事について、よくわかった」という項目に関しては、「物語クラス」の方が平均点が高いという結果になっているが、これは「物語クラス」は場面を想像して物語を作るために、5つに区切った曲の部分、それぞれ3回聴いたためであると推測される。それに対して「音楽クラス」の方は曲の最初の部分だけを何度も聴き、また鍛冶屋の仕事の真似をするなど、鍛冶屋の仕事については、授業の始めで簡単に触れただけで、旋律をハミングしたりリズム打ちに中心に授業を行ったからではないかと考えられる。

両群の回答の平均点が満点に近いので単純に比較することは出来ないが、「授業の楽しさ」、及び「明るい、暗い」、「好き、嫌い」、「浮き浮きする」など、曲に対する印象については予想に反して差が生じなかった。また、児童が描いた「鍛冶屋が仕事をしている絵」を比較することは難しいが、絵の精密さや丁寧さの点からは、著しい違いが見出せなかった。

4.2 判別分析の結果より

判別分析により両群の差を検定した結果、 $P < 0.01$

の水準で両群に差が見出され、判別率中率は75.4パーセントであった⁶⁾。表4の項目でF値が大きく、有意である両群の差は、カの「曲のメロディーを心の中で歌える」とキの「同じメロディーの繰返しに気がついた」であり、演奏や音楽に関する内容である。それに対して、「授業の楽しさ」や、「明るい曲である」、「きれいな旋律である」といった曲の感じ方には差が生じなかった。両群の差は演奏や音楽自体に関するものであり、両クラスに対する指導法の違いが影響していると考えられる。つまり、「音楽クラス」においては旋律を何度もハミングしたり、リズム打ちした結果が、また、「物語クラス」では曲を区切りながらも全曲を何度も聴いた結果が反映していると考えられる。

以上のように、判別分析の結果からは、演奏面、音楽面を除いて両群の間に大きな差は生じなかったと言える。

4.3 授業全体についての考察

「情景や場面を想像しながら聴くことによって、曲に対する思い、感受性を深める」という趣旨の意見がよく聞かれるが、今回の実験授業からは、そのような結果は導き出されず、両群の大きな違いは主として演奏(旋律の記憶)と、音楽の形式(旋律の繰返し)に関するものであった。曲に付随した場

表4 判別分析の結果

| 質問内容 | 判別係数 | F値 | P値 | 判定 |
|-------------------------------|------------|----------|----------|------|
| カ. 曲のメロディーを心の中で歌える | 1.97720519 | 10.49825 | 0.001996 | [**] |
| キ. 「同じメロディーの繰返し」に気がついた | -1.9124235 | 6.102744 | 0.016513 | [*] |
| ソ. この曲をまた聴いてみたいと思う | -2.1083177 | 2.996767 | 0.088841 | [] |
| ウ. 先生の教え方は上手だった | 1.55289011 | 2.148813 | 0.148175 | [] |
| オ. 鍛冶屋の仕事について、よくわかった | -0.9393938 | 1.655721 | 0.203384 | [] |
| イ. 先生の話や説明がわかった | -1.3571546 | 1.46544 | 0.231062 | [] |
| サ. 「退屈な曲」と感じるか、「楽しい曲」と感じるか | 1.46826005 | 1.242748 | 0.26962 | [] |
| ス. 「心が弾んだり、浮き浮きする曲」と感じる | -1.1579119 | 1.17822 | 0.282288 | [] |
| エ. 曲を聴いて、鍛冶屋が仕事をしている様子が思い浮かんだ | -0.794777 | 0.954923 | 0.332599 | [] |
| ア. 授業は楽しかった | 1.33554298 | 0.741964 | 0.392642 | [] |
| ケ. この曲が好き | 1.10834595 | 0.720742 | 0.399452 | [] |
| ク. 曲に合わせて手を打つことが出来た | -0.476414 | 0.357863 | 0.552065 | [] |
| シ. 「きれいなメロディー」と感じる | -0.438944 | 0.342972 | 0.560431 | [] |
| セ. 「難しい曲」と感じるか、「簡単な曲」と感じるか | 0.12907781 | 0.093969 | 0.760308 | [] |
| コ. 「暗い曲」と感じるか、「明るい曲」と感じるか | -0.1300256 | 0.010766 | 0.917724 | [] |

面を思い浮かべたり、音楽を聴いて物語を作ること、音楽経験とは直接的な関係を持たない別の行為であり、音楽に対する感情が分化、深化するするためには、音楽の様式感を身につけたり、他者と音楽経験を共有することが必要であると考えられる。また、児童・生徒が音楽を聴き、そこからある場面や情景を思い浮かべるという行為は、他者と共有できない個人的な体験であるばかりでなく、時間的なもの（音楽）と空間的なもの（場面）を統合することは難しいので、教えることが非常に困難なことでもある。

鑑賞の授業においては、音楽を聴き取る能力を養うことが重要であるが、しかし、そのための指導は教師の側に困難を伴うと共に、児童・生徒の動機づけも難しくなる。事実、今回の実験授業を計画した時も、「物語クラス」の方が容易に指導案を書くことが出来、また授業を行う上での苦労も少なかったように思われる。それに対して「音楽クラス」の方は、教材資料の収集などに労力を要し、授業中も児童の関心をひき続けること、及び授業を引き伸ばすことに苦労していた。音楽と形象的なイメージとを結びつけた指導は、教師が授業を構成するためのひとつの手段として用いられている面もあるのではないだろうか。

また、音楽科の目的、及び音楽科の授業で扱う曲

種については、必ずしも教師や音楽教育者の間で合意が成立している訳ではない。ひとつの原理原則のもとに音楽科の授業を構成するならば、特定の曲を教えることは自明のこととなり、授業の導入や児童の動機付けに意を用いることも少なくなる。音楽を情景や物語と結び付ける指導法は、そのような理由から広く行なわれていると考えられる。

5. まとめ

今回の実験授業では、質問紙への回答が高得点に偏った嫌いがあり、また、「鍛冶屋のポルカ」という標題のついた曲を鑑賞教材に選んだが、次回は回答に得点差が生じるような質問紙を作成し、絶対音楽を用いて実験授業を行ないたい。

今回の実験授業は学生が行なったものであり、また1回だけの実験授業なので、単純に結論づけることはできないが、実験授業の結果、及びその考察は以下のようにまとめられる。

- ① 両群の差は主として音楽自体に関することであり、曲に対する感じ方については、差は見出せなかった。形象的な場面を思い浮かべること、音楽を聴くことは別の行為であると推測される。
- ② 特に鑑賞の指導においては形象的なイメージに触れずに様式や演奏など、音楽に関する内容のみを教えることに教師は困難を感じる。物語を結び

つける指導は、授業を構成するための教師の方策という側面があるのではないか。

- ③ 教師は情景や歌詞の内容など、形象的なイメージと楽曲とを結びつけた指導を行わざるを得ない面があるが、授業を促進するための方策として利用し、過度に重視すべきことではないと考える。

注及び参考文献

- (1) 現行の学習指導要領（音楽）に改定される以前は、「春」は鑑賞の共通教材だった。
- (2) 永田尚子 「表現におけるイメージの働き」 日本学校音楽教育研究会紀要 『学校音楽教育研究』 第3巻 85-87頁 1999年。
- (3) 桂博章・鈴木敏朗 「音楽教育の問題点」 『秋田大学教育学部教育工学研究報告』 第15号 51-59頁 1993年。
- (4) 養老孟司 『バカの壁』（新潮新書） 新潮社 2003年。
- (5) 注2の『学校音楽教育研究』の第1巻から第5巻（1997-2001年）の掲載論文から「イメージ」という言葉の使われ方を調べた。
- (6) 解析には、エスミ社の「Excel多変量解析 Ver. 4.0」を使用した。

Summary

The present paper is a report of the research investigating effects of two methods of teaching students how to appreciate classical music. A visualization method asked students to visualize the scene while listening to the music, while a singing-and-hands-clapping method was the one in which students sang and clapped hands to the music. The target music students listened to in this study was Blacksmith's Polka composed by Josef Strauss. The results of the analysis of questionnaires showed that there was indeed a significant difference in the degree of understanding the tunes and organization of the music between the two methods. However, there was no difference in emotional involvement between the two groups. Based on these results, the paper concludes by suggesting that a visualization method is not always as effective as many music teachers might expect, though this is one of the most widely used methods at school.

Key Words : Music Listening, Teaching Method, Scenes, Experimental Lessons

(Received January 24, 2005)