

楽器アンサンブル活動を介した自己表現と他者理解の構築

杉山 祐子¹⁾

Study of Self-expression and Understanding others by Ensemble Activities

Yuko SUGIYAMA

幼児教育における領域「表現」は、幼児が自己表現を楽しむことと同時に、他の幼児と伝え合う他者理解の楽しさを得られる支援が重要視されている。保育者を目指す学生は、自らがこの自己表現と他者理解をもって、グループワークで協働する喜びを実体験することは重要で、これはアクティブ・ラーニングによる課題解決型の能動的学習の重要性を意味する。本報告は、楽器アンサンブルのグループワークを介して、アクティブ・ラーニングのモデルとしての自己表現・他者理解・協働学習が促進される授業設計を行い、その効果を自己評価で確かめた。その結果、3項目とも、『とてもついた』、『ついた』が8割という成果を示した。個人の音楽経験別に見ると、自己表現と他者理解は音楽経験に比例し、音楽技能向上の指導のタイミングの重要性が分かった。一方で、協働の成果には音楽経験別の影響は見られず、むしろグループ内のコミュニケーションを円滑にする学習姿勢が重要であることが分かった。以上の結果から、表現に関する学習の成果にアクティブ・ラーニングモデルの有効性が確認された。今後は、影響が見られた音楽経験に依る差の解消法と、グループ内でのコミュニケーション促進という観点からの授業改善を行うこととした。

キーワード：アンサンブル、自己表現、他者理解、協働、アクティブ・ラーニング

I 問題と目的

現在の保育者養成課程の学生は、2018年4月より実施されている幼稚園教育要領・新保育所保育指針に基づいた支援・教育を現場で実施することになる。表現に関しては「内容」に、(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう、と定められ、幼児自身が表現を楽しむことと同時に、他の幼児と自分の思いを伝え合う楽しさを得ることができる支援の必要性が明記されている(文部科学省, 2017)。それは表現を介して幼児が自己表現と他者理解の連携を芽生えさせ、仲間との協働が嬉しいと感じる人間性や社会性を身に付けていくことにつながっていく。また、自分と違う感性を持っている他者と協働することは、自己の表現をより広げ、豊かにする。

保育者は、子どもの中で発生しているこれらの表現の楽しさや広がりを見逃さず伸ばしていく指導力が必要となる。それは、保育者自身が、表現により発生する楽しさや困難さを直接体験として持っていることが重要と考える。

高等教育において、学びの方法としてアクティブ・ラーニングが求められている。中央教育審議会(2012)がまとめた「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」に於いて、グループディスカッション、ディベート、グループワーク等による課題解決型の能動的学修(アクティブ・ラーニング)に取り組み、成果をあげる方法を示した。それは教師の一方向的な講義形式の教育と対極で、授業設営の準備と指導者の関わり加減が重要となる。保育者養成校においても、このアクティブ・ラーニングの方法が用いられることで、学修の能動的な

1) 短期大学部幼児教育学科

参加と自己表現や他者理解が促進することになる。

筆者のこれまでの研究で、保育者養成校の授業『音楽表現活動』において、グループワークによる自己表現と他者理解を高める授業設計を2年間検証してきた(杉山, 2018)。その結果、音楽特有の正解不正解に重点を置かない評価の観点によって、「表現する楽しさ」が得られ、自己表現や他者理解が促進されることが分かった。しかしながら、学生の音楽経験はさまざまであり、この音楽経験の差が、自己表現と他者理解の促進に影響があるかは判明していない。影響があるならばどのような課題が見られるのかの分析はされていなかった。そこで、2019年度の授業『音楽表現活動』で行っている楽器アンサンブル活動を介した自己表現と他者理解の結果を報告する。今回の報告は、2つの視点で結果を分析する。1つ目には、今回の実践結果を音楽経験の違いによる差を見ることで、多様な学生の混在するグループワークによるアクティブ・ラーニングが有効であったかを検証する。2つ目に、過去2年と併せて3年分の自己評価の結果を比較する。3年間の経年変化をみることで、指導法での改善を試みた点の効果も見ることにする。

II 方法

対象者は、C短期大学の保育者養成課程1年生であり、2017年度は92名、2018年度は91名、2019年度は75名である。

期間として、各年度とも同時期に実施した。『音楽表現活動I』(15回)の授業で、小楽器のアンサンブルを学ぶ単元は90分の3回分である。その3回の授業で実践した。2017年は、5月11日から6月29日の3回。2018年度は、5月10日から6月28日の3回。2019年度は、5月9日から6月27日の3回とした。授業を受講している学生を、30名程の3つのクラスに分けて同じ授業を行っている。

活動内容として、学生各自が自分で選んだ「子どもの歌」を小楽器アンサンブルに編曲する。全員が編曲したアンサンブルアレンジ曲を、クラス全体の前で順に発表する。演奏に際しては、事前に5名程のグループを形成し、発表に向けてメンバーで意見交換や加筆修正をし、作品の良さを高めていく。3回の授業で、実際に行った流れを以下に記す。

第1回目は、小楽器の特性の理解と演奏法の学習である。使用教材は「楽しい音楽表現(圭文社)」とワークシート(資料1)、簡易な記入が可能な楽譜(資料2)の3点である。この活動は、アレンジのテクニックより、自分の意図を音やリズムで表現することが目的と教示した。まず、小楽器の演奏法を身につけた。楽器の素材と音色、演奏法の確認をし、アンサンブルとして組み合わせる場合の注意について、テキストにしたがって実際に演奏しながら学んだ。その後は、オノマトペと小楽器の音の特徴について学びである。それは、自然界の音、モノのイメージ、風景の表現、自分の感情などのイメージを持ち、楽器の音色と結びつけながら音やリズムを意識する。この学習を経て音に対する関心を高めたところで、ワークシートを用いた編曲の学習に移った。まず、自分が楽器で演奏したい子どもの歌を各自1曲選んだ。アレンジの動機づけを明確にするために、選んだ理由も明記した。次に、楽譜への表記法を指導した。正式な五線の楽譜を書いたことが無い学生がほとんどである。その指導は音楽実技の授業で地道に進めてはいるが、複数の楽器が登場する楽譜を仕上げることは困難で時間も必要となる。そこで、資料1(巻末)にあるように、うたの拍子と小節は機能させながらも、どこで音を鳴らしたいのかを音符ではなく“印”で表すことにした。小節内に歌詞を記入し横軸とする。縦軸は小楽器の種類とした。各小楽器の“印”は自分のイメージで決めた。また、ワークシートには、歌にふさわしい小楽器を選ぶために、使用する楽器が持つイメージと実際に使った感想を記入することとした。以上の準備と学習の後、アンサンブルの編曲に取り組んだ。アレンジにかかる時間は、音楽経験や技能の違いにより様々であることから、完成は次回までの宿題とした。

第2回目は、各自アレンジしてきた曲を全員分、グループで演奏した。グループのメンバーで編曲者と演奏者という立場を取り、編曲者が主になって楽器を配分し、演奏法を指示する。演奏後は意見交換をして、より良い作品となるよう仕上げていくという過程を経た。編曲者には、自分の意図を演奏者に正確に伝えることを重視するよう教示した。それが伝わったかどうかを自己表現の達成度と認識した。演奏者には、編曲者の意図を理解し、それを楽器で表現するよう教示した。その表現した感想や助言

を、編曲者に伝える。編曲者がどのような思いでアレンジしたのかを感じ取る機会とする。自分と違う表現などに接する時に、自分がどのように受け止めているかを意識する。以上の行動は、ワークシートに以下の4点を随時記入することで可視化する。
 1) 演奏してもらった感想。2) メンバーからどんな感想や意見の言葉をもらったか。3) 自分はほかのメンバーの作品に、どんな言葉かけをしたか。4) みんなの前で発表した感想。について具体的に記録した。なお、2019年度は、前年度までの他者理解を文字化して意識を持つために、項目を1つ追加した。それは、5) メンバーから意見をもらって、自分はどう思ったか、である(資料2)。また、グループ内で話し合う観点については、音楽的な適切さの重視より、演奏した感想や編曲者の意図に表現についての意見交換を重視するように教示した。最終回で、全員が編曲したアンサンブルアレンジ曲をグループごとに演奏会形式にまとめて発表する。発表に向け、グループのペースで練習をした。

第3回目は、全員の曲を順に演奏する発表会とした。各グループのメンバーの曲(5~6曲)を、メドレーで連続演奏するスタイルで、1つのステージ発表として行った。自分のグループ発表の時以外は、他のグループの発表を鑑賞する。その結果、全員分の曲を共有することになる。発表までに20分のリハーサルタイムを取って、各グループで練習をした。

発表会終了後、自己表現と他者理解、協働学習に関する自己評価を実施した。本報告は、質問紙による以下の4つの質問について集計と分析を行った。

- 質問1 本人の入学前までの音楽活動(集団)の度合い。
 質問2 「アンサンブル編曲のグループワークで、自分を表現する力がついたと思うか」
 質問3 「グループワークで、他人を理解する力がついたと思うか」
 質問4 「この授業は“仲間と協働できる場”となったか」

以上の質問を6件法でたずねた。なお、質問1の音楽活動については、6件法の答えを2件ずつのグループとし、1・2は未・少経験グループ、3・4は

中経験グループ、5・6は多経験グループと分類し、それぞれの回答結果を、音楽経験別で見るときに活用した。

Ⅲ 結果と考察

Ⅲ-1 「アンサンブル編曲のグループワークで、自分を表現する力がついたと思うか(質問2)」

Ⅲ-1-1 2019年度の回答結果について

今回の実践を通して、自己表現する力がついたかという質問に、『とてもついた』、『ついた』と答えた学生は、78.7%と4分の3以上であった(表1)。自由記述のキーワードとして、『できた』が43件、『自分・自分らしさ』が31件と、この2ワードが多く表れていた。また、音楽特有のキーワードとして、『歌』が16件、『楽器』が8件あった。「自分がいいと思った音があった」や、「歌うことや合奏することで、自分の伝えたいことを伝えることができた」というように、音楽独自の要素が効果的であったと捉えられる。意欲面の言葉としては、『楽しさ』が9件あった。数は少ないが、「自分の考えを相手に伝えたいところなどを自分から伝えることができました」など、『伝える』といった行動を起こした成果が述べられている。

『つかなかった』の回答はなかった。『どちらでもない』、『あまりつかなかった』といった回答が4%(3名)あり、理由は「難しかったけれど、自分の中ではよかったかなと思う」と「がんばった!」と無記述の3件であった。この記述からは、本人の前向きな姿勢が読み取れるが、自己に厳しい採点とみられた。

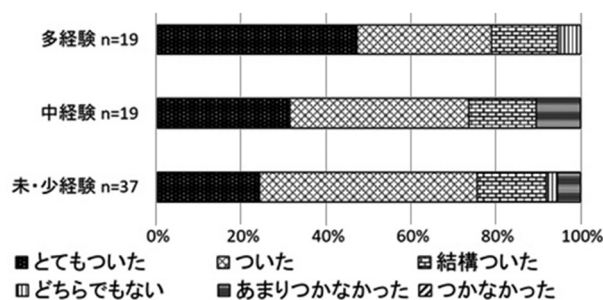


図1 グループワークで自分を表現する力がついたか

表1 グループワークで、自分を表現する力がついたと思うか 人(%)

	とてもついた	ついた	結構ついた	どちらでもない	あまりつかなかった	つかなかった
19年度 n=75	24 (38.7)	33 (40.0)	12 (17.3)	2 (2.7)	4 (1.3)	0 (0.0)

アンサンブル作成は、音楽経験や技能により力がついたという自己評価も違いが出るのではないかと仮説がもたれる。そこで、質問1の調査結果を用いた3段階別(Ⅱ方法に記述)の回答を見たところ、図1の結果となった。『とてもついた』の回答は、経験度と比例していた。しかし、『ついた』との合計で見ると、3段階ともほぼ同じ割合を示した。未・少経験者にとっては、『とてもついた』と自信を持って評価はできないながらも、苦手意識を持たずに取り組めたととらえることができ、このグループワークの有効性が見られた。むしろ、『あまりつかなかった』は中経験グループが最も多く存在した。それは、自己評価として『ついた』と実感できない学生の存在であり、個別の対応を検討しなければならない。これらの結果から、中経験者が自己表現できたという明確な実感を得られるために、指導者の助言や環境設定に工夫の余地が見られる。

Ⅲ-1-2 3年分の回答結果について

本年度の結果について、過去2年間との比較をした(図2)。『とてもついた』の回答は、2019年度が一番高くなった。2017年度と2019年度の回答の傾向はほぼ同じであったが、2018年度は『どちらでもない』や『あまりつかなかった』の回答の割合が他年度より高くなっていった。2017年度と2018年度は、特別な変化のない授業運営であったにもかかわらず、2018年度の自己評価が低くなっている。指導者の記憶では、グループワークの活気が3年とも違っており、その要因の1つと考えられる。活動中の学生の特徴として、2018年度は、リーダー的存在となる学生が何名か存在したことである。リーダー的存在の学生がグループ活動を推進していくと、他の学生はそれを容認するか拒否するかに分かれてくる。拒否する場合、意欲の減退が心配される。容認する場合、リーダーの意向に共感し進むため順調な運営となる反面、自己主張は控えられようであろう。特に“協働”という観点は、グループ内の立場が対等ある方が活性化する。リーダーが積極的に推進していくグループワークは、結果としてまとまりがあり完成への方

向性も揃うであろう。リーダーの存在感がそれほど強くない場合は、物事を決めるときにも意見がまとまりにくく、進行が遅れることが懸念される。すると、自分自身が何かアクションを起こさなければならないという姿勢が芽生え、また他者の意見も聞こうとする。このように、どちらもグループワークのアプローチとして利点欠点がある。ランダムに構成したグループのメンバーであることから、同じ結果を求める実践ではない。学生たちが保育士として子どもの前に立ち、クラス運営をしていくための下地を培うためには、一人ひとりの表現を見届けられることが重要である。学生各々が自己表現できたという平等性を担保するために、指導者が声掛けをするなどの介入の必要性も見られた。

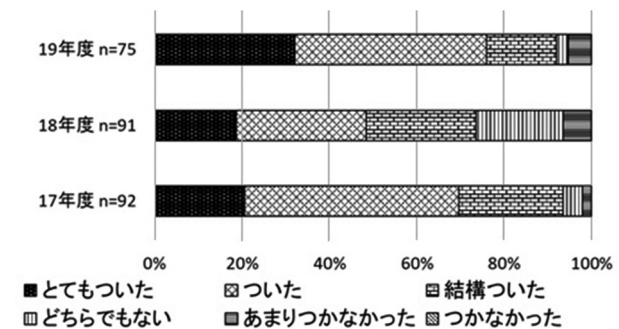


図2 グループワークで自分を表現する力がついたか

Ⅲ-2 「グループワークで、他人を理解する力がついたと思うか(質問3)」

Ⅲ-2-1 2019年度の回答結果について

『とてもついた』、『ついた』が8割あった(表2)。他者の曲を演奏したことで、他者の表現に思いを向けようとする姿勢が育まれたと考えられる。編曲者は、自分の意図を演奏者に正確に伝えることを重視した結果、自己表現ができた自己評価をした割合(表1)と、その自己表現を受けた演奏者側の他者理解の割合がほぼ同率の結果に注目した。また、逆の立場となった場合、演奏者は、編曲者の楽譜から音の再現をする。その場合にも、音楽という言葉ではない表現から編曲者の意図を汲み取ることは容易ではないかもしれない。数字の上だけでなく、自己表

表2 グループワークで、他人を理解する力がついたと思うか 人(%)

	とてもついた	ついた	結構ついた	どちらでもない	あまりつかなかった	つかなかった
19年度 n=75	28 (37.3)	32 (42.7)	13 (17.3)	2 (2.7)	0 (0.0)	0 (0.0)

現した反応として、理解してもらえたという実感は自己効力感を高める効果があり、また次につながっていく。このバランスがとれた結果であろう。『あまりつかなかった』と『つかなかった』の回答が0%であったことから、編曲者から、または演奏者からの一方的な自己表現ではなく、お互いの意図を受け止めようとする活動として機能していることが分かった。一方で、『どちらでもない』が2名あった。その理由として、「楽しさが伝わってきた」が1名と、もう1名が「あまりかかわることができず、あまり他者の気持ちを理解することができなかった」であった。前者は、自己表現でも起こっていた自己に厳しい採点とみられ、特に問題はないと考えられる。しかし後者は、自己評価として、取り組みの姿勢が消極的だったことへの反省で、グループワークへの馴染み方が困難だと感じている様子が見られる。このように、楽しそうに活動しているグループの輪に一步踏み込むことができない学生がいた場合に、後押しする言葉がけや環境の設営が必要であった。表現活動は個性の表出となることから、自分自身に勇気を持つことが重要と考察する。1対多となるグループ活動で、全員に対する理解であるか、もしくは全体的なイメージでの他者理解かの焦点を明確化する必要性もある。その点から、“複数の他の理解”の焦点の課題が見えた。

次に、音楽経験の3段階別による回答を図3に示す。『とてもついた』に関しては、自己表現力の調査結果と同様に、経験度と比例していた。しかし、『ついた』との合計で見ると、中経験者の回答の割合が一番低くなっていた。音楽を介して他者を理解する力の実感は、音楽経験の多少とあまり関連していないことがうかがわれる。理由の自由記述には、「相手の気持ち」や「意図を理解する」という気持ちや相手に向き合う姿勢に重点を置いたキーワード

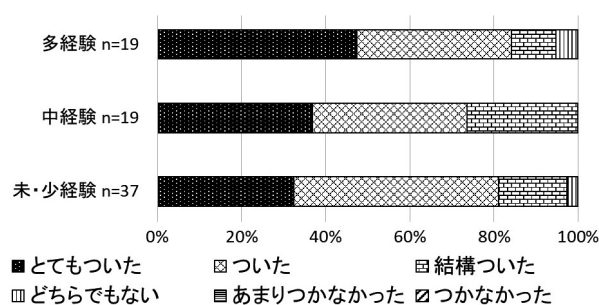


図3 グループワークで他者を理解する力がついたか

が見られた。自己表現には音楽の技能や経験はツールとして必要であろう。しかし、他者理解は音楽経験以上に必要な観点があることが推察された。

III-2-2 3年分の回答結果について

2019年度は、他者理解意識を持つために、ワークシートの項目を1つ追加した。それは、「5)メンバーから意見をもらって、自分はどう思ったか」である。自分の感想を書くためには、他者の言った言葉を聞き取ろうとするであろう。その言葉を自分がどう受け止めたかを文字化することで、振り返ることができると考えた。この追加した行動により、前年度までの他者理解との差を見ることにした。

その結果、図4の割合となった。『とてもついた』と『ついた』都答えた割合が2017年度は61.5%、2018年度は68.1%であったのに対し、2019年度は、80.0%になった。『とてもついた』と『ついた』の両回答のポイントが3年間で1番多くなった。さらに、『あまりつかなかった』の回答が2019年度は無かったことから、2019年度は他者理解が最も進んだと言える。この要因の1つに、ワークシートの項目追加が考えられ、他者の言葉の受け止めた自分の気持ちを文字化することの有効性が示唆された。

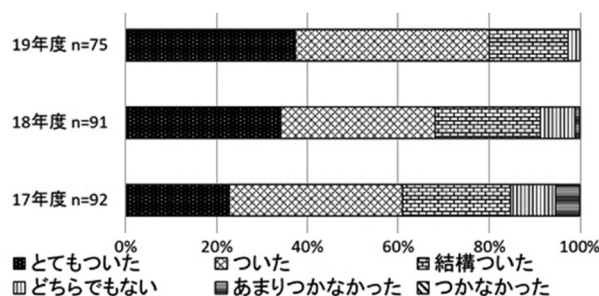


図4 グループワークで他者を理解する力がついたか

III-3 「この授業は“仲間と意見の出し合える場”となったか(質問4)」

III-3-1 2019年度の回答結果について

授業での3回は、グループ発表に向けての実践が進み、発表会で終了する。その間、継続的にグループの仲間と関わりながら、課題解決をしていく。その時間と空間が、“仲間と意見の出し合える場”と認識できたかを調査した。その結果、9割以上が『とてもなった』、『なった』と回答した(表3)。授業の3回は5~6名のグループで終始活動した。ク

表3 この活動は“仲間と意見の出し合う場”となったか 人 (%)

	とてもなった	なった	結構なった	どちらでもない	あまりならなかった	ならなかった
19年度 n=75	48(64.0)	20(26.7)	6(8.0)	1(1.3)	0(0.0)	0(0.0)

ラス全員の前で発表するという共通の目的に、グループ一丸となって進んでいくことを8割が肯定的にとらえられたことを意味する。これは、独りで発表する歌や独奏と違い、アンサンブルはチームプレイであるとの認識の下、より良い発表のために最後まで練習し話し合う姿が見られた。『結構なった』まで含めると、98.7%が話し合いに参加できたと言える。残り1名は、『どちらでもない』と回答したが、理由は、「自分の意見を少し言えた。」であり、消極的な自分が一足踏み出せた様子がうかがわれ、このことから、学生全員が自分なりの関り方ができたことが分かった。

この回答を音楽経験別に分類した結果を図5に示す。3グループともほぼ同じ自己評価であり、経験による差は見られなかった。なお、グループは経験に関係なく組んである。多様な音楽経験のメンバーと意思疎通を図ることができていたと言える。指導者はともすると対象者の技能に合わせた指導をしようとする。それとは対照的に、学生同士では、同じ学生という仲間意識が芽生え、技能の違いを個性として認め、協働している。これはアクティブ・

ラーニングの「相手を否定しない」に沿っている。理由の自由記述は71件あった。そのうちの39件が文末を「できた。」で結んであった。このことから、学生がそれぞれに手ごたえを得ていることが分かった。その他のキーワードで多いのは、「コミュニケーション」と「話し合い」が各9件、「会話」も2件があり、協働の決め手が、コミュニケーションを取ること、会話をするのと位置付けていることが分かった。

以上の分析から、グループでの協働作業では、音楽技能など多様な構成員であることが『理解しよう、話し合おう』といった意欲を喚起している要因であることが示唆された。

III-3-2 3年分の回答結果について

2017年度、2018年度、2019年度の3年間の回答の比較を図6に示す。『とてもなった』、『なった』の回答は、2017年度、2018年度共に69%程度であったが、2019年度は90.7%と9割を超した。特に、『とてもなった』の回答は、2017年度29.7%、2018年40.7%に対し、2019年度は64.0%と増加したことが、3年分の比較の中で、他の質問より伸びが大きかった。ワークシートに本年度追加した他者理解の文字化の効果は、“協働”に直結するものではないかもしれない。しかし、“協働”が他者との意思疎通が円滑に行われた上での機能として考えるならば、この量的調査の結果は、2019年度の他者理解の伸びと連動しているといえよう。

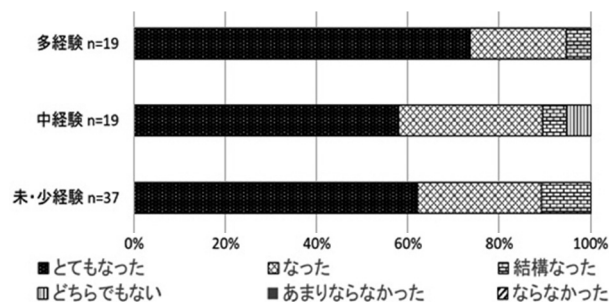


図5 この授業は仲間との意見を出し合う場になったか

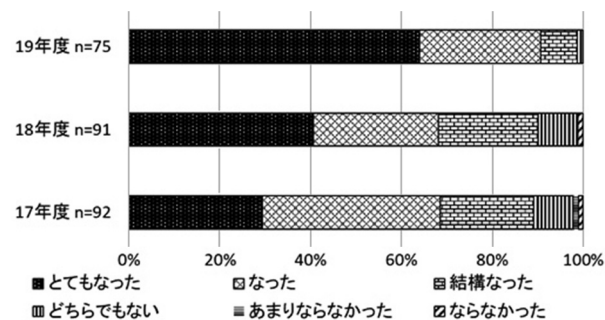


図6 この授業は仲間との意見を出し合う場になったか

IV. まとめ

グループワークの推進はマニュアルがない授業運営で、その場その場で発生する意見や反論、様々な課題を自主的に解決していく力が必要であり、その経験を積むことで課題発見力、課題解決力が身につく。そのために必要な観点が、自己表現と他者理解である。ともすると、指導者の過度の介入や、グループ内の強いリーダーシップの下で進むことになりがちである。自己表現・他者理解・協働の3点の活性

化とバランスが重要となる。渡邊(2017)は、小学校の音楽授業でアクティブ・ラーニングの手法で児童のコミュニケーションの様相を分析した。自分の表現意図を持ち合うことで、受け手も持っている表現意図を自分の言葉や動きに言い換え、相互に表現意図を共有する。その手順を踏み上練習することで自分たちの意図を持った音楽表現が可能となったと報告している。自分の表現意図を持ち合うことは、自己表現である。本実践のグループワークも自己表現の重要さから始めている。しかし、グループは、ランダムに組まれたため、同じ学科でも普段は話をしたことがない人が存在し、意思疎通をすることから始めなければならない(図7)。机を挟んで顔を向かい合わせていることから、「私は人見知りだから。」といった声も少なくなかった。仲間意識の第一歩として、お互いの呼び名を知ることから始めるために、簡易楽譜にメンバーの名前を書く欄を設けた。最初に自己紹介をして、簡易楽譜にそれぞれの呼び名を記入しているうちに、それまで話をしたことが無い学生同士でも会話が発生していった。学生たちにとって、社会に出た場合、面識のない人や苦手意識を持つ人とも、協働しなければならないであろう。先ずはあいさつをすることから始まり、相手を理解しようとするはずである。その後、会話や作業を介して自己表現と他者理解を深め、同じ目標に向かって協働する流れができる。今回の実践でも、グループという小さな社会の中で、同様な流れを辿ることになる。それにより、“仲間と意見の出し合える場”を構築していくトレーニングになったと推察する。(図8)。音楽を介したアクティブ・ラーニングでは、「表現する楽しさ」が得ることで、自己表現や他者理解が促進される傾向がうかがわれた。正解不正解に重点を置かない活動としたことも、学生各々の音楽技能に対し、出来る学生は助言をし、苦手な学生は他者理解を切り口に、意欲を低下することなく素直に助言を受け取れる機会になったと推察する。音楽はとかく苦手意識が先行し、技能向上やコミュニケーションが推進しない場合が多い。ましてや人前で演奏発表をすることに抵抗が大きい学生も存在する。しかし、アクティブ・ラーニングによって意思

疎通ができた学生たちは、1つのチームとして演奏発表を楽しむことができた(図9)。この技能格差を前提にした協働が、お互いの利点を生かす活動につながったと考える。このように、遠慮なく自己表現ができる環境、他者の理解をしようという意識を学習の根底に位置付けることの効果が、学生の意識から得られた。今後、どのようなやりとりが発生しているかを見ることで、自己表現と他者理解が進んでいく様子を追跡することで、指導者の介入の在り方について検討していきたい。



図7 授業風景



図8 グループワークの様子



図9 演奏発表の様子

V. 文献

- 岡田泰子・富沢杏安音・杉山祐子(2018)「音楽表現の指導法に関する一考察」中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究, 3-2, pp.161-170.
- 杉山祐子(2018)「アンサンブル活動を介した自己表現と他者理解の試み」全国大学音楽教育学会仙台大会抄録, pp.42-43
- 高御堂愛子ほか(2009)「楽しい音楽表現」圭文社.
- 中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～(答申)」
- 文部科学省(2017)「幼稚園教育要領」第1章総則第1章総則.
- 渡邊真一郎(2017)「音楽科授業におけるアクティブ・ラーニングを実現するための授業構成の視点」学校音楽教育研究第21巻, pp.13-23.

資料1 ワークシート(例)

保育内容(音楽表現)Ⅰ:「楽器アンサンブル」

6月5日

グループ / 名前 _____

1. 選んだうた	理由	
きらきらしほし	かわいらしい曲だから	
2. 使用する楽器	どんなイメージで使うか?	実際に使ってみて(感想)
◆ すず	キラキラ輝いているイメージ	目覚まし時計の音
◆ トライアングル	キラキラしたイメージ	おもしろい音がからかた
◆ タンバリン	音がいいから入れる	曲のアクセントに合うイメージ
◇ カスタ	リズムを入れるリズムをとる	遠くから音が目覚まし
3. 作った時点での感想(*自分自身)		
音の響きがいい感じだった。		
4. メンバーに演奏してもらった自分の感想を書く		
すずとトライアングルのイメージしかからなかったから、カスタネット、マラカス、タンバリンも良い感じに組み合わせていい感じだった。		
5. メンバーから言われた会話を記録する		
・タンバリンがかわいい、むずかしい		
・楽しかった		
6. 5の意見をもらって、自分はどう思ったか		
小さい子どもたちには、順番にたまたまと思った もう少ししやすいアレンジにした方がいいと思いました		
7. メンバーの作ったアンサンブルに対して、自分はどんな意見を言えたか		
楽しい もう1回せう		
8. みんなの前で発表した感想(*出来具合・チームワークなど) コメント		
楽器の音がキレイに響いていると思う。すずとトライアングルの音に して演奏できただけだと感じた。おもしろい組み合わせで、楽しめた。 お歌がかわかったけど、最後をもうやり直した。		

資料2 楽譜(記入例)

題名: きらきらしほし ①

メンバー: | あいり | さち | さね | れん |

歌詞	きらきら	ひかる	おぼろの	しほし
楽器1: すず	☆ × ☆ ×	☆ ☆ ☆	☆ × ☆ ×	☆ ☆ ☆
楽器2: トライアングル	×	△ ~~~~~	×	△ ~~~~~
楽器3: タンバリン	×	◎ ◎ ◎	×	◎ ◎ ◎
楽器4: カスタ	× ▲ × ▲	×	× ▲ × ▲	×
楽器5: マラカス	☆ ~~~~~	☆ × ☆	☆ ~~~~~	☆ × ☆
楽器6:				

歌詞	まばたき	しほし	おぼろの	ひかる
楽器1: すず	☆ ~~~~~	×	☆ × ☆ ×	☆ ~~~~~
楽器2: トライアングル	△ × △ ×	△ ~~~~~	×	×
楽器3: タンバリン	×	◎ ◎ ◎	◎ ~~~~~	◎ ◎ ◎
楽器4: カスタ	× ▲ × ▲	×	× ▲ × ▲	▲ ▲ ×
楽器5: マラカス	× × × ☆	☆ ~~~~~	×	× × ☆
楽器6:				