

論 文

音楽科学習指導案の研究

－「主題」による題材設定の背景と意味－
Teaching plan in music education

杉 山 知 子

研究目的

音楽科学習指導案の題材設定について、現在では、「主題」によるものが主流を占める。これは昭和52年の学習指導要領改訂に伴い、文部省より打ち出された題材設定の方法である。ところが、この「主題」による題材設定に基づいて行なわれた授業実践が、実際にはそれまでの「楽曲」による題材設定と同じような授業になってしまうことがある。

たとえば、主教材と複数の副教材を用いて「主題による題材設定」を行なった場合、実際の授業展開では1時間目に主教材、2時間目に副教材、3時間目には別の副教材というように、各時間にそれぞれの教材を配分したものになるケースが意外に多い。¹⁾

同じように、「学習主題」を掲げながら、実際の授業ではその学習主題の下位にあたる楽曲に集中した授業、つまり、「主題」による題材が事実上「楽曲」による題材になっている例を数多く見てきたという指摘もなされている。²⁾さらに、谷中氏の最近の調査によると、「主題による題材設定」の方法がわからない小学校教師が56%と半数以上を占めている。³⁾

このように「主題」による題材設定は授業実践上わかりにくい方法となっている。それにもかかわらず、「主題」が採用され続けているのはなぜなのか。「主題」による題材設定はどのような背景のものに打ち出され、どのような意味をもつのか。本論では、これらについて明らかにしたい。

研究内容

1. 題材設定の方法

まず、「主題」による題材設定の背景に言及する前に、その設定の視点と題材そのものの内容を明らかにする必要がある。

学習指導案においては、いくつかのねらいをもった活動の集まりと考えられる題材を設定しなければならないが、この題材設定をする上で2つの視点が考えられる。すなわち、第一は、音楽を成立させているさまざまな要素に焦点を当てるもので、「主題」による題材といわれる。第二は、音楽活動そのものに重点を置くもので、「楽曲」による題材といわれる。これらに関して、文部省の音楽指導資料⁴⁾では次のように示されている。

ア 主題による題材構成⁵⁾

- (ア) 音楽的なまとまりによる題材構成
 - (イ) 生活経験的なまとまりによる題材構成
- イ 楽曲による題材構成

このように、主題と楽曲による題材構成は区別されているが、実際の指導では混同されやすいのである。

ところで、我が国においては従来、「楽曲」による題材設定がなされてきたが、上記のように「主題」による題材設定の方法がある。横浜市教育委員会では、昭和43年ごろよりこの「主題」による方法を定着させ

6) してきた。そして、昭和52年改訂の学習指導要領では、「主題」による題材設定がはっきりと示された。これは、教育内容と教材を区分する考え方に基づいているが、現在でも、音楽科において教育内容と教材は峻別できるのか、という問題は主題に関するものとして大きな課題として残されている。

とにかく、「主題」による題材設定の方法は徐々に浸透してきたが、このような、「主題」による題材設定と、従来の「楽曲」による題材設定に関しては、充分に内容が吟味されていないのではないだろうか。

次にそれらについて言及してみよう。

1) 「主題」による題材

主題による題材設定は、文部省の学習指導資料にあるように、音楽的なまとまりによるものと生活経験的なまとまりによるものに分けられる。つまり、音楽的なまとまりによる題材設定は、リズム、旋律、テクスチュア、音色など、音楽の要素的なものを対象とする。しかし、それは単にそれらの要素を個別に学習するものではない。あくまで音楽活動そのものを重視し、音楽全体の美しさに感動したり、楽しんだりする体験を積み重ねることをねらいとしている。

音楽的なまとまりによる題材の例としては、「リズムによってひょうげんしょう」、「ふしのまとまり」等が考えられるが⁷⁾、この場合、有機的関連ある複数の教材選択が重要になる。それでは次に、「リズムによってひょうげんしょう」による学習指導案の展開例を示そう。

展開例 1. (対象：第3学年)

- | |
|--|
| (1) 題材：リズムによってひょうげんしょう |
| (2) 題材の目標
リズムの特徴を感じ取って表現できるようにする。 |
| (3) 指導内容
ア 歌の季節感を感じ取らせる。
イ 旋律を演奏したり身体表現をしたりして、リズムの特徴を感じ取らせる。 |

ウ 2拍子のリズムの特徴を感じ取らせ、リズム伴奏の工夫をさせる。

(4) 教材

- | | |
|---------------|----------|
| ア 「茶つみ」 | 文部省唱歌 |
| イ 「アルプス1万じゃく」 | アメリカ民謡 |
| ウ 「トルコ行進曲」 | ベートーベン作曲 |
| 以下省略 | |

文部省 「指導計画の作成と学習指導」より

この「リズムによって表現しよう」という題材は、何時間かの授業を貫く共通のものである。したがって、題材の目標も全授業を通して達成されることを前提としている。そして、具体的な教材は、ア「茶つみ」、イ「アルプス1万じゃく」、ウ「トルコ行進曲」の三つが挙げられ、(3)の指導内容にそれぞれの内容を総括的にアイウを対応させて書かれている。

一方、生活経験的なまとまりによる題材設定は、季節や行事等を中心とし、生活との関わりを取り入れて計画するものである。これによる題材の展開例を次に示そう。

展開例 2. (対象：第1学年)

- | |
|--|
| (1) 題材：どうぶつの音楽にしたしもう |
| (2) 題材について
音楽を聴いて感じ取ることのできる能力は、鑑賞活動だけでなく表現活動の基盤ともなるものである。それだけに、低学年のときから音楽を聴くことへの興味を育て、音楽のかもし出す気分を感じ取らせる指導を工夫する必要がある。この題材では、児童にとって親しみのある動物の音楽を取り上げ、音楽を聴きながら主な旋律を口ずさんだり身体反応をしたりして、音楽を聴くことに親しませたい。 |
| (3) 題材の目標
動物にちなんで音楽を聴いたり歌ったりして音楽を意欲的に聴くことができるようにする。 |

(4) 指導内容

- ア 動物にちなんだ歌を、情景を想像して歌わせる。
- イ 音楽に合わせて主な旋律を口ずさんだり体を動かしたりさせる。
- ウ 情景の変化を感じ取って楽しく聴かせる。

(5) 教材

- ア 「おどる子ねこ」 アンダソン作曲
- イ 「口ぶえふきとこいぬ」 プライアー作曲
- ウ 「しろくまのジュンカ」 平井多美子作詞
ケン ウォール作曲

以下省略

文部省 「指導計画の作成と学習指導」

これは、子どもの日常生活で身近な猫や犬、また、動物園で見かける白くまといった具体的な動物をテーマにすることにより、子どもの興味を喚起し、音楽に親しませようとするものであろう。

このように、「主題」による題材には種々のものが考えられるが、一方では「うたでなかよし」などということが果たして主題となり得るのか、という指摘もある。⁸⁾「主題」に対する定義と認識にかなりの違いがみられるのである。このことは今後吟味していかねばならない基本的な課題である。

2) 「楽曲」による題材

楽曲による題材設定は、「とんび」「もみじ」など曲名を題材として掲げるものである。しかし、このことは「楽曲名を順に挙げ、一つ一つの曲を仕上げるという表面的な活動の考え方とは異質のものであり…」⁹⁾に示されるように、題材に挙げられた曲をただ消化していけばよいのではない。つまりそれは、「主題」による題材設定で扱う、音楽の要素的なものや音楽活動的なもの、生活経験的なものなどすべてを統合したものである。ところが、現状では「教科書の歌がうたえるようになったら次の歌に……という形でレパートリーを広げること」に中心が置かれている。¹⁰⁾

「とんび」「もみじ」など設定された楽曲を表面的

に仕上げるだけでなく、音楽の要素的なものなどすべてを統合して経験させようとする「楽曲」による題材設定は、重要視されながらも基本的な問題を内包しているといえよう。このことは、教師個人の指導力の問題としてだけでなく、音楽そのものに対する概念が問われていることでもある。

2. 題材設定における「楽曲」・「主題」の思想的背景

日本の教育制度は戦後アメリカの影響を受け、思想的にもアメリカの方針に従ってきた。学習指導案における題材設定というような下位部分においても、経験主義とか本質主義に影響を受けていることはよく知られている。

「楽曲」から「主題」へと題材設定の方法が変化したのは、単なる語彙の置き換えではなく、その思想的背景の変化を意味している。それでは、どのような理由によって「楽曲」とか「主題」というような用語が用いられるようになったのであろうか。

1) 経験主義の教育思想

アメリカにおいては19世紀末から20世紀前半にかけて、プラグマティズムの哲学を基礎とするデューイ(J. Dewey 1859-1952)の教育思想を中心に、経験主義の教育が繰り広げられた。すなわち、「子どもたちの経験そのものに教育の基盤を置き、その経験を再構成している過程に、人間成長の重要な契機を見出す¹¹⁾」とするものである。

音楽教育においても、デューイの経験主義教育思想がマーセル(J. L. Mursell 1893-1963)によって取り入れられた。彼は「音楽教育と人間形成」(Human Values in Music Education, 1934)¹²⁾や「音楽的成長のために教育」(Education for Musical Growth, 1948)¹³⁾を著わし、全人格的な人間教育を目指した。そして、このような彼の考え方は、アメリカ音楽教育界に多大な影響を与えることになったのである。

我が国においては、昭和20年代の学習指導要領やカリキュラムにこの経験主義教育思想が反映され、アメリカ式の音楽教育が始められた。しかし、その内容は読譜と演奏中心であり、特に戦後初期の教育ではドレ

ドレドー、ドレミレドレミレドー、ドレミレミレドレミレミレドー、など「今の子どもなら、だだちに教室を抜け出したくなるような方法」が示されていた。¹⁴⁾これは、音楽教育の開始された明治期にも逆上る歴史的必然性からくる、¹⁵⁾教育内容を教材としての楽曲そのものだとする考え方によるものであろう。

2) 社会風潮の変化と本質主義

一方、アメリカでは1957年、宇宙開発においてソ連に先を越されるといいうわゆるスプートニク・ショックが起きた。これにより、科学的・系統的な知識教育が重要とされる社会風潮が生まれ、学校教育の各教科においても科学性・系統制が重んじられるようになった。その結果、経験主義的な教育観は衰退し、音楽教育においても従来の演奏中心の授業に疑問が抱かれるようになった。それに並行して、音楽を系統だった訓練の一方式と考え、コダーイやオルフ、スズキメソッドを研究し実践するような音楽教育家が出てきた。¹⁶⁾

さらに、リズム・メロディなど音楽の要素に焦点を当て指導する「概念学習」の考え方が優勢になった。

特に、この「概念学習」はコダーイやオルフ、スズキメソッドのような指導方法を追求したものではなく、音楽存在そのものを成立させる要素の教育内容であったため、当時の社会に容易に受け入れられた。

3) 概念学習

「概念学習」方式は「音楽教育はその方法ではなく、音楽そのものによって価値付けされる」¹⁷⁾と主張して美的音楽教育論を展開したリーマー (B. Reimer) の考え方に基づいている。リーマーの理論は、ブルーナーに代表される教科の学問性・芸術性を重視した本質主義の教育思想を背景に、マイヤーの美学理論に依拠している。ブルーナー (J.S. Bruner 1915-) は「教育の過程」において、教科理解に際して教科の基本的な概念や構造を理解することが重要であると主張した。¹⁸⁾一方、マイヤー (L.B. Meyer) はその著書「Emotion and Meaning in Music」において、「音の結びつきが聴き手の期待するものから逸脱したり、遅延するときに新たな期待が生まれる」¹⁹⁾と述べている。このことは、音楽現象が人間の心理と深い関わりのあるこ

とに言及しており、単なる演奏中心とは異なる客観的な視点を示唆した。このような考えは、科学的・系統的な教育が重要視されていた1960年代のアメリカにおいて受容されやすく、リーマーも強い影響を受けたのである。

以上のようなアメリカの教育思想は、上意下達に慣れ親しんでいた日本の教育界にも多大な影響を与えることになったのである。そして、それらの考え方は、楽曲中心の指導形態にも直接関与するようになった。つまり、「主題」というひとつのまとまりのある概念を想定させることになったのである。

3. 「主題」による題材設定の意味

主題による題材設定は音楽の授業を、単にある楽曲の経験だけに終わらせるのではなく、系統的に組織化することにより、音楽概念を学習させようとするものである。しかし、ここで問題となるのは、リズム・旋律など楽曲の要素が理解でき、認識されれば、その楽曲の表現ができるか否かということである。

「主題」とはこれまで述べてきたように、「楽曲」による教材主義の反省として出てきたものである。楽曲がすなわち教育内容であるとする従来の音楽教育の伝統を見直し、教育内容と教材を区分する考え方に立って「主題」は出てきたのである。すなわち、教育内容である「主題」を具体的に認識させる手段が教材であり、楽曲なのである。たとえば、八木氏は教育内容と教材の関係を次のように説明している。²⁰⁾

理科で「浮力」という概念を教える場合、「水に入れた物体は、それが排除した水の重さだけ軽くなる。これが浮力です」などとそのまま教える教師はいないであろうし、またそのように教えられても、子どもにとっては何のことかわかるはずもない。このような場合教師は、子どもが「浮力」の概念を掴みうるような具体的素材を用意し、さまざまな実験を組織しながら指導を行なうはずである。ここで用意される具体的な素材や実験は教材として位置づけられる。教材とは、教育内容を子どもに習得させるための材料、あるいは、教育

内容を子どもに認識可能な形に移しかえて授業過程に導入される素材とでもいうことができる。

しかし、理科のように純粋な科学教育と音楽教育とを同一の土俵で論じることに對する懸念の意見もある。

それは「音楽教育においては教育内容と教材とは不可分の関係にあり、これを区別すればするほど、教育内容は音楽の事実から遠ざかり、音楽の意味を失う²¹⁾」という言葉である。しかし、「音楽カリキュラムの構築自体は内容と教材の峻別を絶対条件として成立する²²⁾」ことも事実である。

ここに音楽自体が有する独自の問題がある。つまり、音楽現象というものは、教材と教育内容を不可分にさせるゲシュタルト的な性格を有しているということである。そのため、「主題」が時として教材そのものになったりするのであろう。

まとめ及び課題

「主題」による題材設定の背景と意味について述べてきたが、いくつかの問題点が浮き彫りにされた。

一つは、「主題」そのものの問題というよりも、授業構成におけるその位置付けの問題である。

リーマーは、音楽の授業を①音楽体験、②音楽学習、③音楽再体験、の三部構成で考えていた。そして、本来、科学教育に用いられた考え方を「主題」という方法で音楽に取り入れる際、彼は②の音楽学習の部分において「主題」の提示を構想した。²³⁾ 彼の考えでは、音楽の授業は歌をうたったり、楽器の演奏をしたり、音楽を聴いたりするという音楽体験と、その音楽の中にある具体的なリズム等の音楽概念を学習するという二つの内容をミックスしたものから成るものである。

「主題」提示は②の音楽学習の部分において考えられていたが、②の音楽学習のみが①の音楽体験や③の音楽再体験に比べて強調されて実践に移されたのではないか。この原因として、音楽という分野の特殊性が挙げられる。すなわち、音楽には人間の心理と深く結びついた感性的な部分と、楽典的な知識に類する部分の

二つの面があり、それらが表裏一体となって音楽指導が完遂されるのである。

科学教育に用いられた論理的な考え方を「主題」により、音楽の一面のみに焦点化させてしまった結果、音楽の授業を歪曲化させることになったのではないだろうか。「主題」による題材設定を局部的に捉えるのではなく、リーマーが示すように、音楽体験に支えられた音楽学習として巨視的に捉えることが大切なのではないだろうか。

「主題」に関するもう一つの問題として、題材設定における主題とは何かという、主題そのものに対する認識の問題が挙げられる。音楽の授業における主題はとなく情緒的なことばが用いられることが多い。例えば、「リズムで楽しく」、「メロディを美しく」のように、楽しく・美しくなどは指導者の要望で、そうありたいという目標や慣用句で、具体的な教育内容は示されていない。

題材は教育内容を示すものであるが、具体的でなければならない。教育内容と先に述べた教育目標はよく混同される。「リズムで楽しく」のような「こうありたい」「こうさせたい」という願いをこめた目標を示すだけでよいと考えるのであれば、ほとんどの事項は主題と成り得る。つまり、それは、「音楽的なまとまり」「生活経験的なまとまり」の範疇にほとんどがはいってしまうからである。しかし、授業で取り上げる主題であるとすれば、子どもに何かを学ばせようとする意図が必要である。それは、雰囲気だけを表現することばであれば何でもよいというものではない。

先に例示したもので考えてみよう。「リズムで楽しく」を「いろいろな楽しいリズム」に置き換え、「メロディを美しく」を「流れるような美しいメロディ」に変えてみるとどうだろうか。このようにすれば、種々の「リズム」や「流れるようなメロディ」とは何かという具体的な教育内容が教えられるはずである。

題材とは何か、目標とは何か、すなわち、指導案の項目と指導者の具体的な活動とを一致させることが、これらの混同を回避する唯一の方法ではないかと考えられる。

[註]

- 1) 大和 淳二, 音楽科における主題学習の意味, 「音楽教育研究」No.42, 音楽之友社, 1985.
- 2) 吉田 孝, 「主題による題材」をめぐって, 「音楽教育学」第22-2号別冊, 日本音楽教育学会, 1993.
- 3) 谷中 亨子, 音楽科担当教師の授業に対する意識・態度—音楽授業実践上の問題を視点として, 「音楽教育学」第22-1号, 日本音楽教育学会, 1992.
- 4) 文部省, 『指導計画の作成と学習指導』教育芸術社, 1991, p.30.
- 5) 文部省は題材の「構成」という用語を用いているが, 「認定」とほとんど同義に解釈できる。
- 6) 『小学校音楽教育講座3 音楽科教育法』音楽之友社, 1983, p.63.
- 7) 文部省, 前掲書, p.59.
- 8) 吉田 孝, 前掲書.
- 9) 文部省, 前掲書, p.31.
- 10) 高見富美子, アメリカにおける音楽教育課程の構成をめぐって, 「音楽教育研究」No.28, 音楽之友社, 1981, において高萩保治氏が述べている。
- 11) 西澤 昭男, 「教育改革」下の学校音楽, 「音楽教育研究」No.60, 音楽之友社, 1989.
- 12) 我が国では, 美田節子氏によって1967年に音楽之友社より出版された。
- 13) 美田節子氏により1971年に音楽之友社より出版された。
- 14) 吉田 孝, 戦後初期の学校音楽の改革, 「音楽教育研究」No.60, 音楽之友社, 1989.
- 15) 宮野モモ子, 楽曲・指導内容そして教材, 「音楽教育研究」No.41, 音楽之友社, 1984.
- 16) ロバート・J・ワーナー (訳・山田 実), アメリカの音楽教育・展望と今後の課題, 「音楽教育研究」No.22, 音楽之友社, 1980.
- 17) ロバート・J・ワーナー, 前掲書.
- 18) 西園 芳信他, 音楽教育における経験主義思想と本質主義思想についての考察, 「音楽教育研究」No.48, 音楽之友社, 1980.
- 19) L.B.Meyer, 『Emotion and Meaning in Music』The University of Chicago Press, 1968, p.157.
- 20) 千成 俊夫, 『音楽科授業改造入門』明治図書, 1984, p.39.
- 21) 山本 文茂, 創造的音楽作りとは何か, 「音楽教育研究」No.30, 音楽之友社, 1982.
- 22) 『小学校音楽教育講座3 音楽科教育法』音楽之友社, 1983, p.63.

- 23) 村尾 忠廣, 「音楽概念による教材構成」をめぐって, 「音楽教育研究」No.40, 音楽之友社, 1984.

(1993年12月1日 受理)