



Title	音楽科の授業構成に関する一誌論
Author(s)	千成, 俊夫; 八木, 正一; 吉田, 孝
Citation	教授学の探究, 3, 1-32
Issue Date	1985-03-26
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13520
Type	departmental bulletin paper
File Information	3_p1-32.pdf



音楽科の授業構成に関する一試論

千 成 俊 夫
(奈良教育大学教授)

八 木 正 一
(愛知教育大学助教授)

吉 田 孝
(高知大学教育学部助教授)

序 説

1. 問題の所在をめぐって

全米音楽教育者会議 (MENC) の会長である Paul R. Lehman はその機関紙 MEJ の1984年11月号に巻頭言を書いた。論題は「日本人への追従 Keeping up with the Japanese」とでもいうものであり、その中身はおよそ次のようなものである。高度に発達した日本の工業技術に対するアメリカの立ちおくれに問題を発して、アメリカでは今日本の教育の見直しが進んでいる。この問題を検討するための素材として日本の学校教育におけるカリキュラムを提示したい。ここで分るように、日本では数学や理科の時間を特別に増やしてはいない。音楽についても小学校一年から中学校三年までその時間は確保されている。そこで子どもたちは読譜を学び鍵盤楽器の演奏技術を或る程度身につける。これに対してアメリカではいったいどれだけの学校で音楽の時間が確保されているだろうか。いずれにせよ何人かのアメリカ人は日本に負けるまいとその方法を探り、また多くの日本人たちはアメリカよりもよいカリキュラムをと熱心に探究している。日本の批評家たちはこういった教育現実に対し、その詰めこみ主義とそこで生じる創造性の育成の欠落に警告を発してきた。しかし日本人は、音楽は教育において基本的なものであると考えているから、その時間の確保がカリキュラム上なされてきたのである。アメリカの教育を変革しようという人たちの中で、このような日本の教育に追従しようという人がいる。それもよい。しかしよい所だけ借りよう。われわれは音楽に対する日本人のかかわり方と競争することで始めることができる筈である、というものである。

現行指導要領が改訂された時音楽科として特に強調されたことは、①音楽を愛好する心情を育成することに一層重点を置く、②領域を整理統合して、内容の程度と範囲を適切なものにする、③音楽的感覚を養い、音楽を学習する喜びを得させる、以上三点であった。こういった改善の要点は、従来の指導要領の目標観と、それに即して行われてきた教育実践の展開を検討した文部行政側の反省を反映したものである。というのは、現行の総括目標にある音楽性も創造性も、また情操も、音楽教育にとって重要であるが、そのことを強調する余り指導内容が肥大し、子どもの学習負担は増え、結果として音楽学習の楽しさが置き忘れられたというコメント、並びに表現と鑑賞の活動を一体化したのは、音楽教育における知識・技術の偏重に対する警鐘であるといったような解説 (初等教育資料1977No. 354) がその間の経緯を如実に語っているといえよう。

こういった反省を踏まえた現行指導要領は旧のそれと比較して、その記述の分量は三分の一に減少した。しかしここで一つの指導例を検討してみたい。学習指導要領の解説書にある学習のねらいと展開のポイントといわれるものはおおむね押しなべて次のようなものである。

①ピアノ五重奏曲を理解し、それぞれの楽器の特色と調和の美しさを感じとらせる。音の響きの

豊かさ、各楽器の音高と特性を感覚的にとらえる。

②主題をおぼえて、その変化を聴き取らせる。この主題がどの楽器のパートで、どう変化しているかを注意深く聴かせる。また各変奏がどんな感じを表現しているかにも注意する。

③シューベルトについて、理解させる。

これは小学校5年生の共通鑑賞教材「ます」に対するものである。筆者の引いた傍線に従ってこの指導のねらいから子どもたちが学習しなければならない項目を積算してみると、それはピアノ五重奏の理解を皮切りにしてシューベルトに至るまで、楽器の数五つ、変奏とコーダの計七つ、更にゲーテの詩「ます」の拡大解釈を付け加えると、おおまかに計算してもそれらは実に40項目を越える。これに対して表現活動を重視し、子どもの心を開きながら曲を歌いこんでいくというような授業がある。そのためには古今東西の名曲といわれている大曲に挑戦し、その優れた曲を自分たちの力で表現し切ったという喜びや感動をその目標とする、というものである。子どもたちはそのために一年中同一曲と対峙しながら、教師の指導により、表現のための技術と感動を追い求めつつひたすら発表の機会を待つということになるわけである。

これまでの音楽科の授業はこの種のものが多く、現在もお大方的の授業はこういった方法で進められていると言ってよい。確かに、「ます」を鑑賞するには上記のような項目のすべてにわたる学習が必要であり、大曲を演奏するためにはそれに伴う技術が不可欠である。しかし経験の乏しい五年生の児童に、名曲解説辞典で展開されているような内容のすべてを学習対象として課すということは、勢い知識偏重を招くし、大曲を表現する場合にもまた必然的にそこには技術の偏重が生じるであろう。この知識・技術の偏重に対する警告は今に始まったことではなく、わが国の音楽教育における古くて新しい問題であり、指導要領が改訂される度に課題となって残ってきたものである。その要因は何なのか。

一見して分るように、この種の授業は教材曲を丸ごと中心に据えて教える教師主導型と言ってよいものであり、また、この種のもは教師にとって最もやりやすいのである。しかしここからは次に挙げるような幾つかの問題点が生じてくる。

①詰めこみ教えこみ。子どもと学習過程の無視。すべて教師が正しくできないのは子どもの側に原因があるとするおちこぼれ、おちこぼしの出現。

②音楽における教えうるものと教えぬものとの混同並びにそのあいまいさ。音楽的解釈の名のもとで生じる教師の恣意性と精神主義的押しつけ。結果としての授業離れ。

③教材選択の硬直化。管理統制の強化。音楽教育の手段化。結果として豊かな音楽的世界への道を狭めることになる危ぐの出現。ここで数え上げた諸現象は、結果的に文部行政側が懸念している音楽学習の楽しさ、音楽愛好心の育成の失敗以上のものを作り出してきはしなかったであろうか。すなわちそれは、子どもの側の音楽における批判力、判断力、創造力、思考力、独創力、自立力の衰弱であり、それを裏返した授業離れとコマーシャルリズムへの没入現象であろう。

音楽において知識や技術は不可欠である。これらを欠いた音楽活動や音楽的経験はありえない。MENCの会長が日本の音楽教育に見たものは、恐らく音楽の授業における知識や技術の詰めこみ教えこみであり、彼がアメリカの音楽教育において日本人に追随したくないと考えたのも正にこの点にあると考えてよからう。詰めこみ教えこみは結果的には、見掛け上の所産を齎らすに違いはないが、上に挙げた幾つかの問題点を念頭にする限り、それは未来に向けて生きる子どもたちにとって果してどんな意味を持つことになるだろうか。わが国の音楽教育に内在する問題を以上のように概観把握して、それではこの知識や技術を本来的に位置づけて音楽の授業を構成する

方略を考えること、このことが次の課題である。

2. 音楽の授業構成に関する一仮説

(1)音楽科における教育内容と教材

昭和55年10月25・26の両日愛知教育大学で開催された第11回日本音楽教育学会における主要課題は、音楽科の教材について論じることであった。分科会は「唱歌とは何か」「基礎独立系統指導の功罪」「児童芸術と評価における測定」の三つが設定され、その総括的シンポジウムの論題は「教材の条件」であった。

分科会Ⅰでは、主として明治以降わが国の音楽教育の主流であった唱歌教育で使用された作品につき、その教材としての価値はどうであったか、唱歌とは何なのか、そしてまた今後の音楽教育で、それらの作品はどう位置づけられるかにつき討議された。分科会Ⅱでは、昭和43年に改訂された学習指導要領に登場してきた「基礎」領域が、昭和52年の改訂では表現や鑑賞に吸収されたことにつき、音楽学習における基礎学習の位置づけが検討された。分科会Ⅲでは、子どもの表現所産を評価する問題であった。このような分科会の構成は、今日的な音楽教育の問題を構造的にとらえて妥当なものであった。

この三つの分科会の討議内容を受けて進められたシンポジウム「教材の条件」で筆者は一つの提案を行った。その内容は日本音楽教育学会の機関誌音楽教育学第10号に掲載され、またこの提案の位置づけについては、後程の項で八木正一が述べる。機関紙に掲載されたのは速記録であり、時間の制約もあって意を尽すことはできなかった。従ってここで提案の内容を補いながら本論稿の基本的な枠組みを述べたい。というのは教材を論ずることは取りもなおさず、それは授業構成の問題へと発展するからである。

教材の条件を検討するとき、先ず教材について規定することが必要である。われわれが日常よい教材とか悪い教材、この学年にはこの教材がふさわしいとかふさわしくないとかいうが、その場合の教材は個々の音楽作品を指している。指導要領にも「歌唱・鑑賞教材として次の共通教材を含めること」というように記述されている。しかしこれでは対象としての教材はあれだなど分っても教材の説明にはならない。教材に関する辞書的説明は次のようなものである。「教授及び学習の材料、教師及び児童生徒の間を媒介して教授活動を成立させるもの（広辞苑）」「教授の内容と児童・生徒の学習活動を結合する材料（現代教育用語辞典）」「教育目標達成の必要に応じ、子どもや青年に習得させるために選択された文化的素材（岩波教育小辞典）」などという記述が見られる。これらの規定を検討してみると、前二者は教材の機能面をとらえての定義づけであり、そこでは教材の実体的対象化がなされていない。これに対して後者のものは、教材を文化的素材として対象化している点でちがっている。教材における材料や素材は、加工してものを製造するものという意味を持つものであり、たとえそれが文化遺産に対象化され確定されたとしても、そのままそれらが学習の対象として使用されてよいとは限らない。即ち素材は授業を通して教師や子どもたちの活動によって新しいものへと作り変えられることもあるしまた新しく作り出されることもある。ここで見た三つの教材の定義で共通しているのは、教材とは何かを教えるための素材、としていることである。従って何かを教えようと授業を構成する場合には、教える内容と教材を分離して考えることが必要である。慣用語としてこれまでわれわれが使用してきた「教材」という言葉の意味はそのような内包を持っているといえる。本論稿の冒頭「問題の所在をめぐって」の項で検討した授業の例は、教材を教えたのであり教材を媒介にして何かを教えたのではな

いと言ってよかろう。そのために授業の目あてが拡散したり或いは技術や見掛け上の感動に目的が収束したりするのであると考えられる。

それでは教育内容と教材の関係はどういいあらわせるであろうか。この問題に関する多くの研究を踏まえて述べると、教育内容とは、その教科をその教科たらしめている本質的・基本的な概念なり法則であり、より一般的なもの；これに対して教材とは、この教育内容を子どもたちが学習しうるかたちに具体化したものであると。この規定を前提として音楽科における教育内容と教材の関係を、授業構成にかかわらせて考察してみたい。

教科の基本的要素的並びに本質的なもの、即ちこれがここでいう教育内容となるものであるが、それらは強力であり同時に単純でもある。これらのものはそれぞれ互に構造的に小さな単位から複雑なものへとあらわれる。あるひとつの構造を学習すれば、その所産は他の構造の学習へ転移する。学習の対象と方法に関するこのテーゼは、周知のようにブルーナーが「教育の過程」で展開したものである。この命題を基にして授業をめぐる音楽の学習とその対象に関する仮説を試みよう。

音楽における基本的要素的なもの、それはメロディーや調、即ち様々な音階や旋法を含めた一定の音の相互関係の組織体や、拍や拍子を含めたリズム、ハーモニーや多声性、形式、音色、ダイナミックス、テンポ等である。音楽の本質について、それはこれまでの音楽美学研究の成果を圧縮して、生成と消滅、緊張と緩和、いわば人間の存在や実在そのものの反映といえる。この両者は構造的に音楽の中で組み合っている。或るメロディーの開始から終りまで、ダイナミックスがあらわす現象、音色の変化、リズム運動など、どれひとつを取り上げてみても、音楽の本質としての生成や消滅、緊張と緩和が、音楽を音楽として成立させている基本的要素的なものに具現化されている。より具体的に言い変えると、基本的要素的なものとしてのリズムが本質のそれを具体化しているのである。教材は以上の教育内容を、子どもたちが理解したり表現したり、またそれら教育内容の把握を駆使して新しいものを付け加えたり創ったりする。そのような学習活動を媒介するものである。具体的にいって主としてそれは一つのまとまった音楽作品である。そこで「教材の条件」という場合、それは音楽の教育内容を子どもたちが学習できるように、また音楽の本質を音楽の基本的属性との関係で豊かに具現化したものが教材並びにその条件であるといつてよかろう。

(2)音楽の学習をめぐる

今われわれは一つの聞き知らない音楽を聴いているとする。最初それは単なる音の洪水のように聞えるだろう。時間の経過とともに、混沌としたそのひびきの中にわれわれは一定のまとまりを知覚しはじめる。或いはまとまりを知覚しようと努力しはじめる。そのまとまりはリズムであったりメロディーであったり、ハーモニー、音色、ダイナミックス或いは形式であったりする。そのまとまりを形成することにわれわれの直観、意志、情動、価値や審美観が働きはじめるのである。或る人にとってはハーモニーからメロディーがまとまり、また別の人ではハーモニーがまとまるだろう。それはルビンの反転図型を見るのに似て、その時々置かれたわれわれ個人の経験の質や量並びに意志や好き嫌いを含めた情動に応じて個々人のまとまりの方向が変ることになるのである。こういった音楽を形成しているパターンは音楽の基礎的基本的要素からなっており或いは要素そのものである。これらのパターンは部分的なものから各部分の相互作用、更に一つの統一体としての全体へと拡大発展していく。われわれは既知の、即ち経験の蓄積から獲得した一定の文化様式の中での範例と言ってよいパターンから、比較や類推や想像や補いによって、そ

こで知覚したパターンを範例に当てはめたり、また聞き知らないものを新しいパターンとして範例化する。

こういった聴取の過程は一つの音楽を分類するだけのものではない。結果的には類型化を齎らすことになるこの聴取は、聴き手の存在を常にゆり動かし続けることになるであろうし、加えて、音楽的な知識や理解の蓄積は、音楽のパターンを意識的に類型化するための必須条件である。音楽的な知識や理解がなければ、なりひびく音楽は意味のないものとして消え去って行くだろう。そしてまた既に見てきたように、音楽における基本的な要素は、人間存在の生成と消滅をその中に含みながらより複雑な統一体に形成されていく。そこでこのような音楽の基礎的本質的なものとその聴取過程との関係は、音楽の基礎的本質的なものと、その表現過程との関係にそのまま当てはまる。われわれは音楽作品を表現する場合、そこに組み合わされている音楽の要素を、表現手段としての技術を媒介にしながら、弾いたり歌ったりそしてまたそれを聴き、パターン化し分類し修正しながら一つの音楽作品の表出を完成させるのである。

以上のように聴取や表現のメカニズムを考察することからわれわれは、音楽の授業構成に資するための次のような音楽学習構造図を指定しうる。即ち音楽科における教育内容を、実際になりひびいて聞える音楽的構成要素とそれ以外の要素、知識領域を対象とするなりひびく音とは直接かかわらない作品を成立させた時代背景、作品論や作家論、音楽的シンボル、標題、歌詞などに大別し、前者を中心的教育内容、後者を随伴的教育内容と銘打って音楽作品から分離してみる。この場合教育内容を中心と随伴にわけたが、このことは両者の価値序列ではなく、あくまでも文字的な意味における相互関係を示すものであり、授業構成に際しての力点の置き方を意味するものである。

この方法によって授業を構成すると、それは従来の楽曲教材中心型、即ち一つの音楽作品からリズムやメロディー、ハーモニーその他並びにその作品にまつわる音楽外的な要素を抽出し、それを総花的に並べて学習させるのではなくて、正にその逆の道筋をたどることになる。授業は中心的教育内容をめぐって構成される。それは「拍子の話」「調性について」「変奏曲について」「テンポについて」などという主題別単元構成の形を取るようになる。授業に際しては、設定された主題を学習するための最も典型的かつ有効な素材、即ち教材と呼ばれる音楽作品が集められ、それらは子どもたちの成長発達を考慮に置いて、適切に学習されるよう案分配列されるのである。この場合教材として、一つの音楽作品を丸ごと取り上げる必要がないことはいうまでもなからう。

以上はいわば音楽の基本的構成要素、即ち中心的教育内容を主題とした教科単元的なものであるが、生活単元的な構成、即ち随伴的教育内容を主題とすることも可能である。例えば「お月さまと歌」というような主題を設定する場合、従来のような唱歌「つき」を、お月見の行事にちなんで教え、なおかつその曲を使ってリズム訓練や楽器の練習をするというのではなくて、文部省唱歌「つき」を手始めに「うさぎ」「お月さまとぼうや」「夕やけこやけ」「十五夜お月さん」「おぼろ月夜」「荒城の月」それに炭坑節の月を加えて、月にかかわる曲を数多く集め歌いこむことによって、より深くかつ有効に音楽と月と人間生活の相互関係を子どもたちに理解表現させることができるだろう。こういった授業構成は、花鳥風月といった自然現象だけではなく、四季や動植物や人間の日常生活に取材していくだけでも展開しうるものである。

授業構成におけるこのような教材集めやその案分配列は、主として教師の手によってなされる場合が多いと思われる。しかしこのことは子どもたち自からの手によって行われることも可能であるし、子どもたちの状況に応じてそれを積極的に進めることが必要である。音楽の授業がすべ

てこのタイプのものである必要はないし、一般にわれわれが音楽活動をする場合、或る音楽作品を全体として経験することが多いのである。しかしいづれにしても、また一つの音楽作品をより深くより豊かに経験できるようになるためにも、このような授業と学習過程を、全体的な音楽学習計画の中に組みこみ、多様に展開することによって、子どもたちの音楽力は、その中に鑑賞や表現、知識や技術を一体化させながら、音楽的自立の確立へと高まるのではなからうかと思うのである。われわれはここで、音楽の基礎的な力とその習得の問題を実践的な考察の対象として考えねばならない。

(3) 授業構成に関する若干の言及

最後に授業構成の手掛りや留意点をいくつか提示してみたい。教育内容を中心に授業を構成する場合、その内容を具現化している教材を選択することが当面の課題となる。この場合われわれは、過去の文化遺産としての音楽作品の中から、設定された主題の学習にふさわしいものを選び取るわけである。明治以降わが国の音楽教育に主として西洋古典様式による作品が目的的に導入されて以来、これまで一世紀を経過した。この期間に伝統的な日本音楽の様式や日本人の音感やリズム感が、導入された外来の文化様式とどのように融合し反発しかつ変質してきたかを知るとは、授業構成の指針として役立つと思う。この問題に関する作曲家水野修孝氏の、現今の音楽現象の観察に立脚して行った、異質文化の混入が齎らす旧文化変容の実態的分析は、形態論的に言って興味深い。氏の結論（幼児音楽教材論 季刊音楽教育研究21, 22号）はおおよそ次のようなものである。

- ①日本の伝統的な音組成は現代でも生きている。
- ②ビートリズムは戦後日本の音楽に優勢な因子として滲透しつつある
- ③ヨーロッパ音楽の和声は、明治以来次第に日本人の中に滲透しつつある。

こういった観察結果は、今日の日本人を取りまく音楽的環境で、われわれが経験する音楽の世界を、意識的に考えると十分納得のいくものである。古川小学校を起点とするふし作り音楽教育の方法は、となえ歌的な表現活動の根底にビートリズム感の形成を合せ置き、更にそこで創られたメロディーに対する合う音探しの学習活動を組み合わせることによって、子どもたちの潜在的な音楽力を高度に引き出すことに成功している。

次に子どもの表現活動の所産を検討しながら、そこにある問題点を探ってみよう。大曲をうたっている子どもたちの演奏を聞いて、発声も美しいとは言えず、音程が不安定でハーモニーもリズムも外れている場合であっても、子どもが力一杯表現していると思われる演奏がある。またその反対に、音楽の属性のすべてを完全に近く演奏していながら、聞くものをあまり感動させないというものもある。この場合子どもたちが歌っているのは「ハレルヤ」であり「グローリア」その他の音楽作品である。教材を媒介して教育内容を表現するという、われわれがこれまで述べてきた仮説はこの現象を説明するのに都合がよい。即ち前者の子どもたちは、教育内容としての音楽の本質の表現に力点があり、後者の子どもたちの演奏は、教育内容としての音楽の基本的要素的なものの表現に力点がかかり過ぎていたために、上記のような結果になったと考えられる。従ってこの両者ともに十分とは言えない。これは言い変えると、教育内容を表現したのではなくて教材を表現したのであり、前者に関していうと、媒介に使用した教材の選択が、子どもたちにとって真に適切ではなかったのであり、後者の場合では、本質を捨象した表現の技術主義に目を向けてよいだろう。こういった授業の欠陥は往々にして教師主導型の授業に多く見られるものである。

教材の選択に当たっては、より優れたものを選ぶこと、このことは論を待つまでもない。一般的

な音楽教育にあつては、教育内容をリズムやメロディーに設定する場合でも、それらを目的的に習得すべき技術として設定するような授業は授業として成立しがたい。リズムのための練習曲、音程のための練習曲は、専門教育ではいざ知らず、そこで使用する教材そのものに音楽の本質の具現化が希薄なことが多いのである。従つて教材の吟味が肝要である。それでは優れた教材とは何でありまたその条件は何なのか。この点につき音楽美学者 L. B. Meyer は、「音楽における価値と偉大さに関する若干の問題」という論文の中で、情報理論を援用しながら、音楽の価値を情報量に置きかえて説明した。彼は或る楽曲を評価する場合、適切な情報量を有するもの、即ち陳腐な紋切り型に終始するものよりも、一定の様式を骨組として、その中で余曲折しながら終りが引き延ばされるようなもの、言わば楽曲における複雑さの度合を音楽における価値の指標にしたわけである。くわしくは拙稿（音楽における教材論の試み 広島大学教育学部紀要第4部第25号）を参照されたい。その可否は別としても、そこからは単純なものを変換して価値をつけ加えることを子どもたちに行わせること、具体的にいうと、変奏曲を作ったり編曲したり新しい曲を自らの手で作り出せることも積極的に提案されてよいと思う。そしてそのことはどんな発達段階にある子どもたちにも可能である。

これとは別に、Meyer も言及しているように単純な楽曲が単に複雑なものを越えてわれわれの心の糧になる場合も多い。音楽作品の価値や偉大さは時間の経過と淘汰を待つ。こうして残った音楽は時代を越えた人間の共有財産であり続ける。その作品が価値や偉大さの質を内包している故である。この点に関しては、われわれは単に教科指導だけでなく、学級経営、教科外活動や学校行事それに地域社会の文化的活動や家庭生活をも含めて、各世代に共有しうる音楽的風土作りもまたひとつの仕事であろう。

以上音楽科の授業構成に関する一試論を展開するに当り、今日の音楽教育に内在している諸問題を検討しながら、授業構成に関する視点の転換を一つの仮説として提示した。以下の続稿でこの仮説はより細かくかつ具体的に実践に密接するかたちで展開されよう。

I 音楽科の授業をめぐる

授業を科学化しようとする指向は、音楽科においてきわめて乏しいということができる。このことに関連してたとえば次の発言を参照してみよう。

「算数なんていうのはとかく法則化されちゃって順次性をはっきりしちゃっているために、これでやっていけばいいんだ、みたいになって、子どもの問題がどっかにいっちゃう・・・法則化したとたんに頽廃が始まる、そういうもの（表現活動）が法則化できるんじゃないかというのは、ある意味では幻想ではないかと思いはじめたんです」¹⁾（ ）内引用者

これは民間教育研究団体「音楽教育の会」のリーダーのひとりの発言である。

もしかりに「幻想」であるとするならば、われわれは音楽の授業について語り、またそれを共に研究していく基盤を全く持ちあわせていないことになるろう。

すぐれた実践家からこうした発言が聞かれることに、音楽の授業のむずかしさあるいはそれを科学化することのむずかしさと、音楽科における「教材主義」の根深さを見てとることができる。

明治唱歌教育以来、音楽の授業は教材曲の表現が中心であった。もちろんそのこと自体は誤りではない。しかし、授業を客観化科学化しようとする指向を失った時、教材表現主義は音楽科におけるいわゆる「教材主義」に陥っていく。「教材主義」は一方で子どもをせまい音楽の世界へ閉じ込め新しい授業の可能性を閉ざすことに結果する。そして一方では音楽の授業不可知論を生

み出していくのである。

授業不可知論は一面的な教師資質論と容易に結びつく。数多い音楽科の授業研究会のなかで結局語られるのは、〈授業者の**先生はやはり音楽的能力があるから、こんな良い授業ができるのだ〉に類したことが多い。「(音楽の)教科書は極端ない方をすれば、すぐれた素材をたくさん集めたものであればそれでよいと考えている。授業はちょうど料理のようなものだ。教科書は材料、教師は料理人である」²⁾。「できる限り味わい深く、音楽性を高める指導は、かかって指導者の情熱にあるのではなかろうか」³⁾といったことが、音楽科においてはまことしやかに発言されるのである。

「教材主義」のこうした隘路の克服は、やはり授業構成論の確立にまつ部分が大きいであろう。多くの授業を共有し、また共有しうる授業を創り出すうえでも、これは音楽科において重要な課題になっているといえよう。

このような観点から、授業構成の核となる教育内容・教材の検討をふまえ、音楽科の授業構成について論じていくこととしたい。

II 音楽科における教育内容

音楽科において「教育内容」という用語がそのもとの意味で意識的に使用されはじめたのは、日本音楽教育学会第11回大会(1980)シンポジウム「教材の条件」における千成俊夫の提案であったと考えてよい。⁴⁾当提案は授業論的観点から音楽科の教育内容を規定し、それと教材とを区別することの有効性を示唆したものであった。

これを契機として、千成提案の当否や音楽科の教育内容・教材そのものをめぐって活発な論議がなされてきている。⁵⁾このような状況のなかで「教育内容」「教材」という用語はたしかに一般化してきたと考えることができる。しかし、そのなかみについては、未だ共通した認識をえるまでには至っていないのが現状である。

現在のところ音楽科の特殊性とかかわって次のような点が教育内容に関する争点として残されていると考えることができる。

- *音楽の法則や概念といったものを教育内容として措定することの妥当性
- *教育内容と教材を区別して授業を組織することの妥当性

この二点をふまえながら、以下音楽科における教育内容についてまず言及していこう。ここでは、〈音楽科の授業では実際に何が教えられているか〉という観点から、なかば帰納的に考えていくことにする。

まず音楽科の授業の中心である表現の授業の場合を考えてみよう。

ある教材楽曲を授業で子どもたちに表現させる場合、教師は、楽曲に内包されるイメージ等を子どもたちが表現し、そのことによって子どもたちが音楽する喜びや充実感を感じてほしいとねがう。このような授業の場合、教えるもの、つまり教育内容は、その曲の「イメージ」であったり「イメージ豊かに感じる事」であったり「表現する喜び」などであるとふつう考えられている。はたしてそうであろうか。

次の資料1・2・3を参照してみよう。⁶⁾1は「音楽教育の会」のリーダーのひとりである細川廣一の教材分析である。(仲間の歌) 2・3は器楽表現・歌唱表現の場合の一般的な指導案である。

資料 1

教材と子どもの交点 (子どもがその個所をのりこえることにより、ひらけていくところ)

- ① "あの山にも～・・・くはるをまつ"
 - (イ) Cresc. の意味—ここをもり上げていく力は"春"をよびこむ力となる、目的である"春"を実現させるための努力、ねばり強さがこのくで要求される。"そのどこかで、どこかで"のねばりとパネが"春"の「は」を実現させるだろう。ここはなんとしても確立されねばならない。
 - (ロ) "春～"の「は」の質—明るく、伸び伸びして開放的で、しかもどっしりとした「は」がほしい。"春"は入試に成功することではなく、若者として正しく生きていくという確信をこめた自信、自信のみえる"春"でなくてはならない。そういう"春"を呼びこむ努力をいましているし、していくのだという歌声にしたい。
- ② "重たい雪を～"の出だしの重み

現状の認識を「♪」「♪」のリズムと詩からひきだす仕事。"おもたい"を観念的にうたい流すと、自分のいまいる位置を見失う。「♪」「♪」の「♪」をていねいにうたうことによって"重たい雪"の自分にとっての意味をつかんでいく努力をしていく。


自分の位置とは、仲間を含めた、そして集団めざして進む自分の前に立ちはだかるカベ、問題を見つめる眼をつける、そういう自分の状態。
- ③ 歌詞の追求の視点 (2番以降)
- ④ "あらし""どろのくつ""花咲かす"
- ⑤ 3番終わりの二部のハーモニーを高らかに作る。女声の確信にみちた・Gに男声のどっしりとした・Cを重ね、幅の広い厚みを要求する。

資料 2 「アンダルコの歌」

(1) 第4時の指導

指導内容	児童の活動	指導上の留意点	資料
<ul style="list-style-type: none"> ・既習曲を歌い、定着をはかる。 ・「アンダルコの歌」合奏の工夫。 ・強弱による表情のつけ方を工夫させる。 ・情景や曲想の変化を感じとらせる。 ・楽器の音色や、おもなふしに親しませる 	<ul style="list-style-type: none"> ・暗唱して歌えるようにする。 ・前時の反省をし、合奏をつくり上げる工夫をする。 ・<u>リズムがみだれないようにする。</u> ・<u>上行旋律は、クレシェンドを生かして吹く。</u> ・<u>強さや速さをそろえて演奏する。</u> ・第三フレーズの表情のつけ方を工夫する。 ・「けいきへい序曲」を聴いて3つの部分を感じ取る。 いさましいふし→しずかなふし →いさましいふし ・<u>調や、速度、リズムが情景に合っていること</u>を感じ取る。 ・<u>序奏や各部分のおもなふしを口ずさみながら聴く。</u> ラララ、または階名で歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・心をこめ、<u>声をそろえて歌う</u>ようにさせる。 ・よくできなかったパートを正しく演奏できるようにさせる。 ・<u>息つぎに留意させ、発想を生かして演奏させる。</u> ・<u>タンギングに気を付けさせ、息の支えをして、クレシェンドを表現させる。</u> ・第三フレーズは、<u>やや弱く演奏</u>させる。 ・「<u>♪や♪の長さ</u>」に注意させ、<u>ていねいに演奏</u>させる。 ・勇ましい行進の主題(長調)、静かな祈り(短調)、勇ましい行進(長調)の感じを、さし絵と関連させる ・各々の情景と曲想をよく聴かせる。 ・序奏の部分(トランペット)に気づかせ、発表させる。 ・おもなふしを児童と共に口ずさみながら、楽しく聴かせる。 	<p>OHPまたは板書</p>

資料 3 「線路は明日だ」

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
<p>既習曲を歌う 二部合唱「線路は明日だ」の練習をする ㊦ の部分を歌う 歌詞を読む ㊦ の部分を録音する 録音したものを聞き「どんな風に歌ったらもっと良くなるか」話し合う 話し合ったことをもとに練習する</p> <p>㊦ の部分を歌う</p>	<p>十分に声を出させる</p> <p>それぞれのパートを責任もってうたわせる イメージをふくらませる 自分の描いたイメージを大切に歌わせる 特に、「新しい日々」「みのりゆたか」「あざやかな明日」などの言葉に注目させ、新しい日々への希望に満ちた気持ちを声に表現することに気付かせたい 気持ちを歌に表現するためには、</p>  <p>これらの休符を感じて歌うことの大切さと、またさらに休符を感じとるためには、その前の音を十分に声を出し伸ばすことが大切なことをわからせたい 録音して聞く。気持ちが込められているか話し合う。</p>

資料に下線を付しておいたが、これらの資料から教育内容に関して次のようなことが明らかになる。表現の場合具体的に教えられていることは、その曲特有のリズムパターンやハーモニーであったり、ダイナミックスやアゴーギクであったり声の出し方などである。そして、それらとその曲のイメージとの相関などとして考えられるのである。まさに、このようなものを具体的に教えることによって、曲のイメージなどを結果的に表現させるという構造をこうした授業はもっているのである。逆からいえば、このような具体的な教育内容を教えることなしに楽曲を豊かに表現することは保障されないのである。B・ライマーも述べているように⁷⁾、音そのものの構造に触発されてはじめて音楽的意味が生起するのであり、したがって音そのものの構造を意識することなしに表現が成り立たないことはむしろ当然でもある。

<芸術はゲームに似ている。つまり、ルールを発見することを楽しむのではなく、ルールにしたがいながらゲームをすること自体に楽しみがある。したがって、音楽の授業はルールを発見させることではなく、その音楽特有のルールに従い音楽を経験することに意義がある>⁸⁾という考え方がある。これは先ほどあげた音楽科の教育内容の争点にかかわるものである。音楽がゲームに似ているかどうかの当否はさておき、こうした考え方は、やはり芸術と教育を混同したものだといわなければならない。先の例でもみたように、音楽を教える場合にはルールを具体的な手ごかりにする以外には方法はないのである。

ところで、表現の授業の場合にも、授業過程においては教育内容と教材は明確に区別されている。先の例にもみられるように楽曲表現の授業過程においては、たとえば特定のリズムパターンという具体的な内容が設定され、それに即して教材楽曲の一部がまさに教材化されているのであ

る。教材曲内における、教育内容——教材関係を総合するなかで結果的に楽曲が表現されていくのである。

音楽のもうひとつ大きな領域である鑑賞の授業も同様にこのような授業構造をもっている。楽曲を鑑賞させる場合にも、子どもたちができるかぎり正確に、しかもイメージ豊かに曲を聴き、そのことによって音楽を聴く喜びを体験してほしいと教師はねがう。このためにふつう次のようなことが具体的に子どもたちに教えられている。楽曲のテーマや構造、演奏形態や楽器、作曲家やその楽曲の時代・社会背景などがそれである。つまり、楽曲を聴きとるための手がかりを具体的な教育内容として子どもたちに獲得させることによって、楽曲を正確にしかも子どもなりに意味を創造させながら聴かせることになるのである。紙数の都合で例示しないが、鑑賞のすぐれた授業はそうした手がかりを子どもたちに生き生きとつかませようとするような授業構造をもっているのである。⁹⁾

ところで、音楽の授業はもちろん表現と鑑賞につきるわけではない。たとえば、「ふしづくりシステム」にみられるように、音楽的技術を楽しみながら子どもたちに獲得させる授業（あるいは授業場面）も存在する。こうした授業は、たとえば拍の分割の概念を技術的に認識するという形で構成されるのであり、そこでの内容は拍の分割の概念なのである。¹⁰⁾

また、たとえば音楽を成り立たせている要素「拍子」をさまざまな音楽活動や思考活動をとらして獲得させるといった授業も存在するのである。山中らはそうした授業の典型として「拍子のおはなし」という授業プランを作成している。その内容構成は次の表1のようになっている。¹¹⁾

表1

段階	目 標	プリント ページ
1	仕事のリズム、生活のリズムから、有拍のリズムと無拍のリズムを感覚的にとらえる。	1 ~ 3
2	音楽の中に拍子リズムと無拍のリズム（自由リズム）が存在することをとらえる。拍の概念を把握する。	4 ~ 5 5 ~ 6
3	強拍のおかれる位置によって、拍のグルーピングが異なることを感覚的・知的にとらえる。拍子の概念を把握する。単純拍子を感覚的にとらえる。	7 ~ 9 9 ~ 12
4	拍子の変化と曲趣の変化とのかかわりをとらえる。（＝拍子変奏）	13
5	労働・民族性などのかかわりから拍子を理解する。	14 ~ 18
6	混合拍子・複合拍子について理解する。	19 ~ 22
7	拍子の表記の仕方を理解する。	22 ~ 24
8	変拍子とアクセントによる拍子の複雑な変化をとらえる。まとめ。	25 ~ 26

その他音楽科において、たとえば音楽の歴史を教える授業（あるいは授業場面）も当然存在する。音楽史は教科書においてももちろん取扱われているが、柳井らはこうした授業の典型として「モーツァルトのおはなし」という授業プランを作成している。¹²⁾この授業プランにおける内容は、古典派の特徴と古典派からロマン派への様式の変化として設定されている。

以上音楽科の実際の教育内容を俯瞰してきた。それらをかりに分類すれば次のようになる。

1 音楽の法則や概念

2 作品におけるそれらの働き——作品のメッセージやイメージと法則・概念等との相関の様態

3 演奏技術

4 音楽学、民族音楽学等音楽学の諸成果

こうしてみると音楽を感動的に体験し豊かな感受性を養うことが重要であり、「音楽科における内容はできるかぎり音楽的体験そのものである方が良い」¹³⁾といった一般的な見解は、音楽科の教育内容規定としてはいささか現実性、具体性に欠けるということができる。

音楽科の教育内容を理論的に追求することはもちろん重要である。がしかし、それが「体験か概念か」「内容と教材を区別する二分法は成り立つか否か」といったレベルにとどまっていたのでは意味はない。授業のなかの個々の教育内容の質を授業とかかわって吟味するレベルにふみこまなければ実践的になりえない。つまり、具体的な教育内容の本質性と同時に、授業過程における教育内容の展開の問題を含みこんで教育内容の問題は考えられなければならないのである。とりわけ、後者は教材論の課題、授業構成の課題と連動するはずである。

III 音楽科における教材の諸相

1 音楽科における教材

授業のなかで教材は二重の意味で重要な役割をになっている。いうまでもないことであるが、そのひとつは教育内容を子どもたちに媒介するという点においてである。そしていまひとつは、子どもの学習活動の直接的、具体的な対象となるという点においてである。

ところで、音楽科における教材といえば、何といたっても楽曲作品がその中心である。ほとんどの授業が表現や鑑賞をめぐる営まれていることからすれば、これはむしろ当然でもある。

日常的なわれわれの音楽活動においては、自己の解放や楽しみのために歌ったり聴いたりする対象としての意味を楽曲作品はもっている。再表現や鑑賞を中心とした授業においても、楽曲作品はまずそうした意味をになうことになる。しかし、前項の論述からも明らかなように、授業において、楽曲作品は表現の対象という意味と同時に、音楽のさまざまな法則や概念を獲得するためのまさに教材としての意味をもつことにもなる。授業過程において楽曲作品は二面性をもつのである。

前項で、表現の授業過程は、楽曲に内包されている法則や概念等を具体的な内容として設定し、それに即して楽曲を教材化するなかで楽曲を表現の対象として復活させる構造をもっていると述べた。まさに表現や鑑賞の授業過程は、楽曲作品教材のもつ二面性を有機的に組織するなかで構築されるのである。

さらに、音楽科の授業においては、音楽の法則や概念あるいは技術獲得のための素材として、楽曲作品教材が一層積極的に位置づけられる場合ももちろんある。たとえば、混合拍子を感じ覚的に把握させるために「テイクファイブ」を鑑賞させるといった場合がそれである。こうした例は、シンコペーションリズムのために「おお牧場はみどり」、リコーダーのタンギング技術獲得のために「ト・ト・トの唄」を組織するというように、かなり一般的に見られる例である。

楽曲作品教材のこうした二面性は、音楽作品そのものの性格に由来している。音楽作品は創作者のメッセージやイメージなどと音の法則的な動き等のさまざまな表現手段が創作活動のなかできり結ばれ生み出されるものである。つまり、性格の異なる二つの側面が創作活動によって総合

されるなかで作品が成立するのである。したがって、それを再表現、鑑賞する際には、この二つの側面のかかわりを追求することが大きな結節点となるのである。

と同時に、音楽作品の上述の性格は授業における次のような作品のとり扱いを可能にする。作品に内包されているメッセージやイメージをそれ自体取り出して教えることは不可能である。それに対して、音の法則や概念等の表現手段は、とり出して教えられることが十分可能である。したがって、先ほど例示したように、音楽の法則や概念等を教えるためのまさに「教材」として楽曲作品が積極的に組織されうるのである。

ところで、音楽科における教材は楽曲作品が中心であるが、それに尽きるわけではない。楽曲作品以外の素材や事実も教材として重要な働きをする場合はもちろんある。次の例（資料4）を参照してみよう。¹⁴⁾

資料 4 「ジョンブラウン」

この曲で歌われているジョンブラウンとは、どんな人だったのでしょうか。つぎの「ジョンブラウンのお話」を読んで、みんなで考えてみましょう。

ジョンブラウンのお話

ジョンブラウンの生きていたのは、今から約150年くらい前です。そのころのアメリカは、アフリカから、むりやりつれてきた黒人たちを、どれいとして、牛や馬のように働かせ、綿を栽培することが広く行われていました。（どれい制度）どれいたちの生活は、とうてい人間のものとは思えないほどひどいものでした。朝くらいうちから起こされ、夜まっくらになるまで働きづめでした。休けいは、一日のうちで、たった15分しかありません。食べるものといえば、ちよっぴりのトウモロコシとベーコンだけでした。もちろん、砂とうやお茶などもってはいけません。夜寝る時は、木の丸たをまくらにして、うわぎをかけて寝るだけです。家にはゆかもありません。雨がふると、雨もりがして、どろまみれになって寝なければなりません。どれいたちは、人間なのに、お金で白人に買われて、もんくもいわずに死ぬまで働かなければなりません。少しでももんくをいったり、一日の働きが悪ければ、はだかにされて、皮のムチで、背中を100回もたたかれ、背中肉がとび出してしまうほどのひどい罰をうけました。

ジョンは、まずしい農家に生まれました。ジョンは白人でしたが、正義感が強く、このようなひどいどれい制度に対して、心から怒りを感じていました。ジョンは、来る日も、このひどい制度をなくすことばかり考えていました。どれい制度をにくんだのは、もちろん、ジョンだけではありませんでした。しかし、そのようなどれい制度に反対する人々は、どれい制度に賛成する人たちから、ひどい弾圧を受け、どれい制度はなかなかなくなりませんでした。その間にも、多くの黒人どれいたちは、ムチでうたれ、ひどい仕事にたえきれずに死んでいきました。

1859年、思いあまったジョンは、自分の手でどれいを救おうとして黒人を含めた18人のなかまと武器をとり、反乱を起こしました。ジョンたちは、勇かんに戦いましたが、どれい制度に賛成する人たちの軍隊によって、ほとんどのなかまが殺されてしまいました。つかまえられたジョンは、「私は何も悪いことをしたのではない。どれい制度のもとで苦しめられている、500万人の黒人どれいを救おうとしたのだ。このような制度は、正気のさたではない。きっと、いつかこの世の中から、消えてしまわなければならないのだ」ということばを残して、こう首刑で死刑になりました。

ジョンの勇気ある行動は、どれい制度反対の世論をもりあげました。そして、ジョンのことばどお

り、死後数年後には、どれい制度反対の人々と賛成の人々との間に戦争が起こり、有名な大統領リンカーンによって、どれい制度は廃止されたのです。

◎この歌は、正義と自由のために戦った、ジョンブラウンの勇気をたたえて、アメリカで歌われるようになった歌です。

※考えてみましょう。

○曲の前半のスキップリズム（♪♪…）は、どのような感じで歌ったらよいでしょう。先生の歌などもききながら、意見を出しあってみよう。

○後半の「グローリ ハレルヤ」（神に・自由に・ジョンに栄光あれという意味）の部分は、どのように歌ったらよいでしょう。

○最初の2小節と後半の最初の2小節の楽譜を見ながら、また、階名で歌いくらべながら、この曲のおもしろいしくみを発見しよう。

この教科書試案にみられる「ジョンブラウンのおはなし」は、いうまでもなく楽曲作品以外の教材である。この例は教材曲「ジョンブラウン」のイメージや時代背景を考える材料として授業過程に導入される例である。楽曲以外の教材は、音楽科において正面から論じられることは少ない。がしかし、表現や鑑賞の授業だけでなく、後述するように、演奏法、音楽の法則や概念等の知的理解、音楽史指導等の場面において一般的に使われていると考えることができるのである。

2 授業における教材の機能

以上述べてきた教材を、授業過程におけるその機能によって分類してみよう。分類の枠組み、方法に問題の残される仮説的なものであるが、さしあたり次のように分類することができよう。

①表現・鑑賞の対象としての教材

②比較のための教材

③教育内容に対応した教材

①に関しては、楽曲作品がその教材となるのはいうまでもない。この点についてはこれまでの行論のなかでかなり具体的な説明を加えてきた。ここでは、次の②、③を中心に説明を加えたい。

比較のための教材とは次のような機能をもつ教材をさす。ある作品と類似性や反対の性質をもつ作品等¹⁵⁾を比較して学習することにより、その作品の意味をより明確にするために使われる教材である。このような意味でもっとも一般的かつ典型的な例がいわゆる範唱や範奏である。範唱・範奏は、子どもたちが表現しようとする楽曲のいわば模範を子どもたちに提示するものである。これにより子どもたちを動機づけたり、自分たちの表現を見直させたり、技術的課題を発見させたりするのである。つまり、範唱、範奏は比較の材料として授業過程に導入されるのであり、それは同時に発問の機能をも代行するのである。

範唱、範奏をさらに広くとらえれば、次の資料5のような教材例¹⁶⁾も同じ機能をもつものと考えられる。

資料 5 「おつかいありさん」

教師の発言・活動	子どもの学習活動	留意点
<p>じゃあ、みんなが発表した感じになるよう、もう一度歌ってみよう。いそがしいありさんになったつもりで歌ってね。</p> <p>みんな元気なありさんだったね。でもね。中にはちょっとおじいさんのようなありさんもいたよ。おじいさんのありさんってどんなありさんか。ちょっと先生がやってみようか。</p> <p>〔「」を全部「」にかえて、少しテンポをお〕として歌ってやる。</p> <p>おじいさんありさんにならないように、気をつけてもう一度歌ってみようか。</p> <p>みんな元気なありさんになったね。もっともっと元気なありさんになるように、今度はね「」」「」」（手でたたく）というように手をたたきながらうたってみよう。</p>	<p>イメージに気をつけて歌う。</p> <p>〔1年生は大変元気に歌うが、「」のリズムは、正確にとれない子どもも多いと思われる。〕</p> <p>全員で歌詞唱する</p> <p>拍打ちをしながら歌詞唱する。</p>	<p>・それぞれ自分のイメージにしたがって、ありさんのようすを身体表現させながら歌わせてもよい。その際「今日は、あとでありさんのチャンピオンを決めるからね。友達のありさんのようすをよく見てね」というような発言をすると効果的。</p> <p>・教師の拍打ちは、軽快にはずんだ感じでも子どもに提示されないと効果はないと思います。</p> <p>・「」のパターンは「」から分化したもので、「」を意識化させるために、「」」「」という拍打ちをしながら歌わせることが大切。</p>

この例は一般的な例であるが、すぐれた表現の授業は、比較の機能をもった上のような例を含めた範唱、範奏の組織が巧みな場合が多い。¹⁷⁾

比較の教材に関してさらに次の例を参照してみよう。(資料6)

資料 6 「レロンレロンシンタ」

<p>— 略 —</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・この二つの曲は違う音楽かな？同じ曲ですね。ではどこが違うのかな。何でもいいから発表してもらおう。(発表—板書) ・発表しなかった人は、だれの意見と同じかな？(確認) ※だれの意見と同じかを確認することによって、感じ方を確認することができる。 ・みんなが発表してくれたことは、全部当たりだよ。でも先生は、一番違うところは、この中にもあるけど、速さだと思うんだがどうかな。 ・音楽では、速さがいろいろな役割をしています。もし、妹や弟に「音楽のなかで速さはどんな役割をしている？」ってきかれたら、みんなはお兄ちゃんお姉ちゃんの名誉にかけて、どうやって説明してやるかな。班で、どうやって説明してやるか考えてみよう。ヒントは、みんながバラバラの速さで歌ったらどうなるかな、曲の速さが変わったら曲の感じはどうなるかな、ですよ。あとで班ごとに説明してもらいましょう。 ※説明という活動によって、この課題の達成状況を確認することができる。 ・さあ、それでは〇班さんから説明して下さい。他のみんなは、妹や弟になったつもりで、わからないところをどんどん質問して下さい。(2~3班に説明させる。) ・説明って、案外むずかしいですね。まとめとして、今から配るプリントを読みながら、実験をしてみましょう。(プリント配布、プリントの内容は大体次のとおり)

〈プリント〉

音楽のはやし

今までみんなの歌った曲を思い出して下さい。それぞれの曲は、だいたいきまった「はやし」で歌ったと思います。と中で「はやし」がめちゃくちゃにはやくなったり、おそくなったりしては、大へん困ることになります。そのことについて、先生が実けんをしてみますから、先生の方を見て下さい。(既習曲の伴奏を、途中で速くしたり遅くしたりしてテープに録音しておき、子どもに歌わせる。)

これではみんながいっしょに歌うことはできません。また、みんながそれぞれかかってな「はやし」で歌ったら、バラバラになってしまって、みんなで楽しく合わせて歌うこともできません。もともと、音楽というのは、みんなでいっしょに楽しむために生まれてきたものなのです。だから、曲のはやしがかきまわっていて、みんなでいっしょに歌ったり、えんそうして楽しめるようになっているのです。

もうひとつ音楽の「はやし」でたいせつなことは、「はやし」がかわると、曲のかんじもかわってくるということです。さっき聞いたレロンレロンシンタも、速いときとおそいときでは、曲のかんじが、ずいぶんかわっていました。

これから先生がまた実けんをします。先生の方に注目して下さい。

〔コロブチカ (フォークダンス) の原曲と、それを教師が遅くピアノで演奏したテープを聞かせる「天国と地獄」と「動物の謝肉祭」(かめのテーマ) をかけ、メロディーラインが同じことに気づかせた上で、速さによる曲趣の違いを感じさせる。〕

今実けんしたように、同じメロディーでも、「はやし」がかわると、曲のかんじがかわってきます。このように、音楽の「はやし」は、曲のかんじをきめるのに大きな役わりをしているのです。

練習 いろいろな曲をはやくえんそうしたり、おそくえんそうしたりして、その曲のかんじがかわることを、友だちとたしかめあってみよう。

・今、せっかく音楽の速さの勉強をしたから、これからレロンレロンシンタを、両方の速さで歌ってみましょう。できるかな？

これは、同じ旋律で速さの異なるもの——序曲「天国と地獄」のテーマ・「かめ」(「動物の謝肉祭」)、「コロブチカ」(♩=55・♩=150)——を比較して聴かせることにより、速度の変化と曲趣変化の関係——速さの役割——を子どもたちに獲得させようとするものである。¹⁸⁾つまり、いくつかの教材を比較という方法で組織することによって、ある教育内容を子どもたちに把握させようとするものなのである。

次の例(資料7)もこうした教材の組織化の典型的な例である。三国が作成した授業プラン「メロディーのひみつ」の最初の部分である。¹⁹⁾

る。

楽曲作品の場合は、先述したように次のような使われ方となる。つまり、5拍子を教えるために典型的な5拍子音楽としての「テイクファイブ」という作品を鑑賞させるというのがそれである。あげていけばきりはないが、たとえば、フーガ形式やオルガン音楽を教えるために「小フーガト短調」、ロマン派音楽の典型としての「ノクターン」(ショパン)、ビートを意識化させるためにディスコミュージックといったように、音楽のジャンルを問わずこうした楽曲作品教材の組織は行われるのである。このような場合、楽曲作品教材は、そこに内包されているメッセージやイメージというより、教える内容を具体的、典型的に反映しているかという観点で選択されるのが通例である。

教育内容を反映しているという観点にてらせば、当然楽曲作品以外の素材も、音楽の教育内容を具体的、典型的に反映している場合が多々ある。たとえば、相撲の呼出しが自由リズムの一典型として、また、読経が雨だれリズムの一典型として位置づけられるのである。ある教育内容を子どもたちに獲得させる際、楽曲作品以外の素材や事実も、教材として重要な役割をはたしうるのである。二、三の例をあげてみよう。

先述した授業プラン「拍子のおはなし」のなかでは、混合拍子、拍子と労働の関係をおしえる場面で、それぞれ次の資料8・9のような教材の組織が行われている。²⁰⁾

資料 8

質問

みなさんは、新幹線に乗ったことがありますか。新幹線の座席は二人がけと三人がけがあります。車両の広さから偶然そうなったのですが、座席がこのようになっているととてもつごうがいいことがあるのを、ある数学の先生が発見しました。それは何だと思いませんか。数学の先生に負けないように知恵を出しあって考えてみましょう。

質問の答

お友だちと旅行するときのことを考えてみましょう。二人だったら二人がけにいっしょにすわれます。三人だったら三人がけにすわれますね。四人だったら二人がけ2つです。五人だったら二人がけと三人がけ。六人だったら()と()、七人()と()、八人()と()、九人()と()、十人()と()……

のように、いつもいっしょにすわることができるのです。ですから、新幹線に二人がけと三人がけがあるのは、グループ旅行のときに大変便利です。

このことから次のことがわかります。ほとんどの数は2と3の組み合わせで作れるのです。2と3という数字は“数の素”!

お話

実は、拍子にも“数の素”があります。2拍子と3拍子です。この2つは、単純拍子といわれています。(また、4拍子は2拍子が2つ合わさったものとして考えられていますが、よく使われるものなので、単純拍子の中に入れていす。)拍子も、この2拍子と3拍子、そして4拍子をもとにして、いろいろな拍子が作られます。

たとえば、5拍子は2拍子と3拍子とでできています。ただ、新幹線とちよつとちがうことがあります。

次のプリントを見てください。

資料 9

お話

みなさんは、エスキモーの人々を知っていますか。あの広いシベリアからアラスカ、そしてハドソン湾の沿岸からグリーンランドに至る北極の地域に住んでいる人々です。北極に近い所なので、一年中ほとんどを氷の上で過ごしています。そんな寒いところで、エスキモーの人々はどのように暮らしているのでしょうか。実は、この暮らし方によって、エスキモーの人々はちがった呼び方をされています。たとえば、カリブーという鹿を追っている人々はカリブー・エスキモーと呼ばれ、くじらをとって生活をしている人々はくじらエスキモーと呼ばれています。

問題6

カリブー・エスキモーの人々とくじらエスキモーの人々とは、どちらの人々が、拍子をとってうたうのが上手だと思いますか。

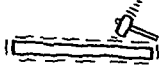


- (1) カリブー・エスキモーの人々
- (2) くじらエスキモーの人々
- (3) どちらともいえない

また芳賀は「楽器のおはなし」のなかで、〈振動の節と腹〉に関してたとえば次の資料10のような問題を教材として設定している。²¹⁾

資料 10

問題

長さが20cmくらいの木ぎれを用意します。この木ぎれを軽くコンコンとたたくと音がきこえます。つまり木ぎれが振動するのですが、いったいどんなふうに振動しているのでしょうか。

- ①  どこをたたいても全体がまんべんなくふるえる。
- ②  どこをたたいても、たたいた近くだけがふるえる。
- ③  どこをたたいても、ふるえるところとふるえないところがある。

=実験=

振動の具合を調べるために、机の上に布を敷き、木ぎれをのせ、その上に粉をまいて木琴のバチで軽くコンコンとたたいてみます。ゆっくりと根気よくやります。(すると振動している部分の粉は飛んでしまいます。)

こうした教材の使われ方は、技術獲得に関してもその例を見ることができる。たとえば、リコーダーの呼吸法のためにストローでシャボン玉づくりの遊びをする等といった例がその典型である。いうまでもなく、このような教材は内容としての技術の構造を反映しているからこそ意味があるのである。

粗雑ながらここまで整理した教材は、授業のなかで無原則に組織されるわけではない。教育内容に即しながらいわば法的に組織されることによって授業の枠組みが決定されるのである。授業構成の問題に焦点をあて次項でこの点について検討していくことにしよう。

VI 音楽科における授業構成

これまでに展開してきた、教育内容論、教材論をふまえ、授業構成の基本的な方略を提示し、それについて若干の問題について論述することが本項の課題である。

1. 音楽科の授業における二つのタイプ

音楽科の授業は、大きく次の二つのタイプに類型化することが可能である。

(1)特定の楽曲作品を前提とする授業

(2)特定の教育内容を前提とする授業

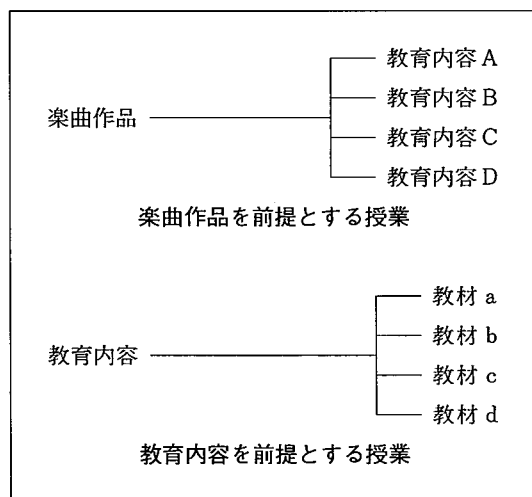
前者は特定の楽曲作品を、表現や鑑賞の対象として子どもたちに提示し、その作品を表現・鑑

賞するのに必要な教育内容（音楽的法則や概念、その作品における概念や法則の働き、演奏技術・音楽学の諸成果）を子どもに習得させることを目的とした授業である。この場合、授業全体のまとまりを形成するのはその楽曲作品そのものである。このタイプの授業の性格は、とくに単元構成の中に具体化されることになる。すなわち楽曲作品の名称がそのまま単元名として使用されることになるのである。前例における「ジョン・ブラウンのお話し」はこのタイプの授業の一部をなすものである。

後者は、特定の教育内容または教育内容のまとまりを、子どもたちに組織的に習得させることを目的として、そのために有効な楽曲作品を含む教材群を提示するというタイプの授業である。このタイプの授業では、授業のまとまりを形成するのは、その特定の教育内容であり、したがって単元名にも教育内容の名称がそのまま使用されることになる。「メロディーのひみつ」「拍子のおはなし」は、このタイプの授業の典型である。

これら二つのタイプの授業を図示したものが、次の資料11である。

資料 11 音楽科の授業のタイプ



2. 授業構成の方略

以上の二つのタイプの授業は、授業構成の方法を異にする。以下その各々について述べる。

(1) 特定の楽曲作品を前提とする授業の場合

特定の楽曲作品を前提とする場合には、その授業構成を次のように定式化することが可能である。

1) 楽曲作品の分析……音楽的概念や法則を分析の視点にして、その概念・法則がその作品の中で働いているか、どのような表現技術が必要か、その作品成立の背景等について明らかにする。分析の視点になる音楽的概念・法則は次の通りである。

- ・リズムに関する概念・法則
- ・メロディー ◇
- ・ハーモニー ◇

- ・テクスチャー 〃
- ・調性 〃
- ・形式 〃
- ・ダイナミクス 〃
- ・音色 〃

2) 教育内容の設定……楽曲作品の分析をふまえて、その楽曲・作品の表現・鑑賞の決め手となる、教育内容を設定する。

3) 教育内容についての研究……2) の作業によって導かれた教育内容に関する研究

4) 授業の展開形式の決定……教育内容に即した関連教材、教具の選択、開発と、発問指示・説明等の展開形式を決定する。

以上のように、このタイプの授業構成の作業は、四つの段階を経て完成する。このタイプの例として「赤とんぼ」(三木露風作詞・山田耕筰作曲)の授業構成を示す。

資料 12 「赤とんぼ」の授業の構成

赤 と ん ぼ

三木露風 作詞
山田耕筰 作曲

- | | |
|--|--|
| 1 夕やけ小やけの 赤とんぼ
負われて見たのは いつの日か | 3 十五でねえやは 嫁 ^{よめ} に行き
お里のたよりも 絶えはてた |
| 2 山の畑 ^{はたけ} の くわの実を
小かごにつんだは まぼろしか | 4 夕やけ小やけの 赤とんぼ
とまっているよ さおの先 |

1) 楽曲分析

概念・法則	概念・法則の働き	演奏技術
リズム	<ul style="list-style-type: none"> ・テンポ $J=60$の指定 ・アゴーギグ 前奏の二小節目 ・拍子 4分の3拍子 ・リズム・パターン 唱歌に典型的な小節の拍目をJとするパターン 	<ul style="list-style-type: none"> ・テンポの指定は厳密なものではないが、だいたいテンポ指定の前後のはやきで歌う、特にのびすぎに注意する。
メロディー	<ul style="list-style-type: none"> ・音域 変ロー変ホ ・完全四度の上向 短六度の下向 こやけの あかとんぼ ・2小節で1フレーズ 	<ul style="list-style-type: none"> ・音域の広さ、あるいは跳躍進行によって頭声・胸声間の転換に困難が予想される。全体を頭声的発声で歌うことが望ましい。
ハーモニー	<ul style="list-style-type: none"> ・主要三和音が中心だが経過的に副三和音が使用される。 ・二部合唱に編曲されているが原曲は一部 	
調性	<ul style="list-style-type: none"> ・ト長調 ヨナ抜き長音階 	
形式	<ul style="list-style-type: none"> ・一部形式 形式感は歌詞によって形成されている。 	
ダイナミックス	<ul style="list-style-type: none"> ・フレーズごとの < > 	<ul style="list-style-type: none"> ・二分音符での > に注意
歌詞 (随伴的内容)	<ul style="list-style-type: none"> ・歌詞の流れ、典型的な起承転結 1. 現在から過去への転換「ゆうやけこやけのあかとんぼ」(現在)「おわれてみたのはいつの日か」(現在) 2. 過去の情景 「山の畑の桑の実」はねえやに対する話者の心情 3. 過去の情景 4. 過去から現在への転換 ・「赤とんぼ」の思い出ではなく、それにまつわる「ねえや」の思い出を歌っている。また幼い少女が子守り奉公に出され、15歳(おそらく数え年)で嫁がなければならなかった歴史的状況をも伝えている。 ・「あかとんぼ」のアクセントは古くは、あかとんぼであり、山田耕作がミスをおかしたわけではない。 	
作品成立の背景	<ul style="list-style-type: none"> ・1925年(大正15年)作 ・以下略 	

2) 教育内容の設定

- ・歌詞の理解 1～4の歌詞の形式 時代背景
- ・頭声の技術 「ゆうやけこやけの」 「みたのは」をスムーズにうたう。

3) 教育内容の研究

- ・歌 詞 楽曲分析を参照
- ・頭声の技術

「ゆうやけこやけの」は、変ロ～変ホ[♯]と音域が大きく変化する。また「みたのは」も変ホ[♯]～ト[♮]となっている。この曲を、無意識にうたうと「ゆうやけ」の低音域で胸声となり、「こやけの」の高音域へとスムーズに続いていかない。したがってこれをスムーズに歌うためには、全体を頭声でうたうことが必要になってくる。高音域を頭声でうたうこと自体はそう困難なことではないので、まず高音域の練習からはじめ、その発声を低高域に広げていくとスムーズに歌えるようになる。次のような練習方法が考えられる。

- ①変ホ[♯]音の発声→そのままの発声で音高を下げていく（ニ[♯]ハ変ロ[♯]変イト[♯]へ変ホ[♯]ニ[♯]ハ変ロ[♯]）
- ②「みたのは」→「みたのはいつのひか」→「おわれてみたのはいつのひか」
- ③「こやけの」→「こやけのあかとんぼ」→「ゆうやけこやけのあかとんぼ」
- ④「ゆうやけこやけのあかとんぼ おわれてみたのはいつのひか」

4) 授業展開

略

このタイプの授業構成に関して、二、三、コメントを付しておきたい。

第一は、この授業構成にとっては、第一段階の作業、楽曲作品の分析が決定的に重要であるということである。この第一段階の作業は、このタイプの授業の成否をも決定するものである。「赤とんぼ」の場合には、楽曲作品の分析によって、第二段階で多くの教育内容を設定することができたが、このような教育内容が設定できない場合も少なからずある。例えば、子どもがその楽曲を表現したり、鑑賞したりするのに必要な能力を十分に習得している場合がある。その場合には、授業そのものにあまり意味がないので、授業構成の作業は中断される。この第一の作業を経ずして、あるいは作業の結果を無視して第二・第三の作業が続けられたとしても、そのようにしてつくられた授業は、子どもにとってつまらないものとなる場合が多い。資料13は小学校6年の共通歌唱教材「おぼろ月夜」の指導例である。（教育芸術社・教師用指導書より）

資料 13 「おぼろ月夜」の指導例

目標 曲の気持ちを生かしたアンサンブルの能力を伸ばす。

おぼろ月夜	
第 1 時	第 2 時
ねらい ・歌詞内容を理解し、情景を想像しながら歌わせる。	ねらい ・リズムフレーズの拍の流れを感じ取って歌わせる。

<p>美</p> <p>① 「おぼろ月夜」の歌詞内容を理解して歌う。</p> <p>ア) 範唱レコードを聴く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曲の感じや歌い方をとらえて <p>イ) 主旋律の歌詞唱をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ピアノ（オル.）に合わせて <p>ウ) 歌詞を読み難解な語句を理解する。</p> <p>エ) 情景を想像して話し合う。</p> <p>② 曲趣をとらえて歌う。</p> <p>ア) 発音に気を付け、言葉をはっきりと歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ハ行や鼻濁音に注意して <p>イ) 情景を想像しながら歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歌詞内容をとらえて 	<p>能</p> <p>① 「おぼろ月夜」の主旋律を視唱する。</p> <p>ア) 歌い出しをそろえて歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・階名や歌詞で <p>イ) 弱起のリズムに気を付けて歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・息つぎ（V）を正しく <p>② やわらかい響きのある声で歌う。</p> <p>ア) 発声に気を付けて歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・頭声的発声で ・息の支えに気を付けて <p>イ) 正しい口形や姿勢で歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言葉をはっきりと
<p>能</p> <p>③ 主旋律を階名視唱する。</p> <p>ア) ピアノ（オル.）に合わせて、フレーズごとにゆっくり歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正しい音程で ・同形リズムに気付いて <p>イ) 楽器に頼らず通して歌う。</p> <p>ウ) 伴奏やレコードに合わせて歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リズムや音程に気を付けて 	<p>態</p> <p>③ 歌い方の工夫をする。</p> <p>ア) 速さや強さについて話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・速度や強弱記号に注意しながら <p>イ) 拍の流れにのって歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前奏や伴奏を聴きながら <p>ウ) ふしの盛り上がりをとらえて歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曲の山を考えて <p>エ) 歌い出しや歌い終わりをていねいに歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・伴奏や範唱レコードに合わせて
<p>指導チェック</p> <p>・歌詞の理解と情景想像 <input type="checkbox"/></p>	<p>指導チェック</p> <p>・拍の流れをとらえた歌い方 <input type="checkbox"/></p>

ねらいや、子どもの活動が抽象的で、どこかこじつけたような印象がするのは、この楽曲の分析が省略されたか、作業の結果が無視されたかのどちらかであろう。（音楽科における「共通教材」の制度は、楽曲の分析の結果のいかんを問わずこのタイプの授業を強要するから、すなわち、楽曲分析から意義ある教育内容が導き出されるかどうかにかままいなく、この教材を授業で使用することを強いるから、このような事態をもたらすのである。）

第二は、この作業によって導き出される教育内容はほとんど偶然性に依拠しているということ

である。「赤とんぼ」の場合の「低音域から高音域へと進行するメロディーをスムーズにうたう技術」は、「赤とんぼ」を前提にすることによってたまたま表面化した教育内容である。これは、このタイプの授業のもつ宿命的な性格である。楽曲作品はあくまでも個別的で特殊なものであり、そのような作品を前提とする以上、仕方のないことである。

第三は、このタイプの授業構成においては、音楽科の枠内に入らない教育内容を無視できないという点である。例示した「赤とんぼ」は歌曲作品である。歌曲作品は詩と音楽が一体化したものであり、詩は作品の重要な構成要素である。したがって作品の表現・鑑賞にとって詩の理解は重要であり、当然国語科的な授業展開も必要となってくるのである。我々はこのような内容を随伴的教育内容と呼んできたが、それは「副次的」という意味ではなく「音楽外的」という意味である。楽曲作品を前提とする以上、このような教育内容が設定されるのは必然的なことである。

以上コメントを加えたように、このタイプの授業構成はいくつかの重要な問題点を含んでいる。しかし、このような問題点を含みつつも、このような授業の存在を否定できないのは、楽曲作品を表現、鑑賞することが基本的な音楽活動に他ならないからである。ただし、このような問題点をこのタイプの授業の積み重ねによって克服することは不可能である。(専門家の育成の場合のように大量の時間が保障されている場合は除く。)したがって、もう一つのタイプの授業構成、すなわち教育内容を前提とする授業の構成が必然的に必要となるのである。

(2)教育内容を前提とした授業の場合

この場合の授業構成は次のように定式化することが可能である。

1) 教育内容の設定……楽曲作品を前提とした授業においては系統的に学習することが不可能な内容を抽出し、教育内容として設定する。(2)で規定された教育内容から導く)

2) 教育内容の研究

3) 授業の展開形式の決定……教育内容に即した教材群(楽曲作品を含む、典型性・具体性を備えた教材)・教具を選択・開発しその展開形式を決定する。可能な場合には授業書形式にする。

このタイプの授業構成においては、教育内容は楽曲作品から偶然的に、言わば受動的に導かれるのではなく、授業構成者が意図的・主体的に設定するものである。またそのことから、第二段階の作業では、一つの内容について深く全面的な検討が行なわれることになる。

前出の資料6、及び資料4はこのような方法によって構成された授業プランの一部である。

資料 14 「変奏曲」の授業プラン

第 1 時 限

<p>〔質 問〕 毎日牛乳を飲んでいる人は多いと思います。牛乳はそのままでも飲めますが、加工されているいろいろな食品になり、味わいもかわってきます。さて、どんなものに加工されるのでしょうか。知っているものをあげてください。</p>	<p>備考 ・質問は音楽を変化させることができるということを理解させるための導入である。「変奏」という言葉よりも「加工」という言葉の方が、イメージ喚起力が強いと思われる。</p>	<p>達成度</p>
<p>(例) チーズ</p>		

11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
 ◎この曲について先生の説明を聞いてメモしておきましょう。

作曲者
 曲名
 構成

まとめ
 この曲のように、最初に主題があってそのあとにいくつかの変奏が続く、それで一つの曲にまとまっているものを変奏曲といいます。多くの作曲家が変奏曲を作っています

変 奏 曲

主題——第1変奏——第2変奏——第3変奏……

【鑑賞2】
 今度は、ピアノだけでなく弦楽器の加わった変奏曲をきいてみます。

作曲者 シューベルト
 曲名 ピアノ五重奏曲「ます」第四楽章
 編成 ピアノ、バイオリン、ビオラ、チェロ、ダブルベース
 主題 シューベルト自身が作曲した歌曲「ます」が使われている。それがそのままこの曲の題名にもなっている。
 構成 主題と六つの変奏からなる。

- ◎まず主題だけ聞いてみましょう。
- ◎主題がどのような楽器でどのように変化していくかメモしながら聞きましょう。(全曲)
- 第1変奏
- 第2変奏
- 第3変奏
- 第4変奏
- 第5変奏
- 第6変奏(結尾)

- ・説明
 作曲者は「モーツァルト」曲名は「キラキラ星」の主題による12の変奏曲構成は「主題と12の変奏からなっている」。
- ・変奏曲の定義を確認する。

- ・歌曲「ます」を既習していれば1度歌わせる。

- ・主題を1～2度かける。
- ・全曲を通してかける。
- ・一言でもよいから何かかくようにさせる。
 (楽器の音色やリズム)に注意させる。

一言でもメモできれば、変奏曲の定義が把握されていると考えられる。

第3時限

【創作】
 この時間はモーツァルトやシューベルトのまねをしてみんなで変奏曲を作ってみましょう。まず、少し練習してみましょう。

◎まず次の「ちょうちょう」の最初の部分をふえ(ハーモニカ)でふいてみましょう。



◎次にリズムをかえてみます。

- 備考
- ・全員がそろって吹いたら次へすすむ。
 - ・教師範奏。
 - ・全員がそろって吹け

達成度



◎続きを作りましょう。



◎次は間にかざりの音を入れてみます。



◎続きを作りましょう。



◎今度は拍子をかえましょう。



◎ホ音にフラットをつけてふきましょう。



※もとの調のミとラの音を半音下げると短調になります

【作業】

これまではほんの初歩の変奏です。グループで工夫して「ちょうちょう」全体を変奏してみましょう。3~4作って一曲にまとめましょう。できたら伴奏もつけましょう。題して「ちょうちょうの主題による変奏曲」です。

たら次へすすむ。

- ・全員で吹く。
- ・一人指名して吹かせる。
- ・全員で模奏。
- ・全員そろったら楽譜にかく。
- ・教師範奏。
- ・全員がそろって吹けたら次へすすむ。
- ・全員で吹く。
- ・一人指名して吹かせる。
- ・全員で模奏。
- ・全員そろったら楽譜にかく。
- ・全員で吹く。
- ・一人指名して吹かせる。
- ・全員で模奏。
- ・全員そろったら楽譜にかく。
- ・変ホ音をよく指導する。
- ・全員で吹く。
- ・1人指名して吹かせる。
- ・全員で模奏。
- ・全員そろったら楽譜にかく。
- ・時間があれば短調にしたメロディーをまた上の手続きで変奏させる。
- ・変奏曲の定義の復習。
- ・演奏できる楽器をフルにつかうこと。

・「リズムをかえる」変奏の達成。
〔「楽譜にかく」は省略してもよい。以下同様。〕

・「メロディーにかざりをつける」変奏の達成。

・「拍子をかえる」変奏の達成。

・「調子をかえる」変奏の達成。

・ここまでできれば変奏のしかたの主なものが把握されていると考えられる。

第4時限

【発表】

グループで作ったのを発表しましょう。工夫した点発表しましょう。

◎工夫した点をメモしておきましょう。

備考

- ・作品発表。
- ・工夫した点の発表。
- ・批評。

達成度

・発表されたものが変奏曲になっていれば変奏曲の概念全体が把握されたと考えられる。

まとめ

変奏のしかた

変奏曲の変奏はむやみに主題を変化させているのではありませんね。ちゃんとどこかで主題とつながっています。しかしだからといって、主題とあまりかわりなければ、味わいもかわらずおもしろみがありません。だから作曲家たちは苦労しながらいろいろな変奏法を考え出してきたのです。その方法には次のようなものがあります。

- (1)リズムをかえる。
- (2)メロディーにかざりをつける。
- (3)拍子をかえる。
- (4)伴奏をかえる。
- (5)速度をかえる。
- (6)調子をかえる。

ここまではみなさんもできたかもしれません。その他、次のような複雑な方法もあります。

- (7)伴奏はそのままメロディーをかえる。
- (8)バスだけそのまま伴奏その他を全部かえる。
- (9)メロディーの一部を使って別の曲をつくる。
- (10)音色(楽器)をかえる。

これらの方法をいくつか組み合わせて変奏することが多いようです。他にももっと方法があります。またどんどん新しい方法も考えだされています。

主題と変奏がよく似たのもあれば全然似てないものもあります。それはまったく作曲者の好きずきです。

先生にいろいろな変奏曲をきかせてもらいましょう。

・変奏のしかたについての説明。

それぞれの方法はこれまでに出てきた教材、みんなが作ったものに即して説明する。

(7)以下は簡単に説明しておき、第三段階の楽曲と合わせて詳しく説明する。

このような授業構成において重要な意味を持つのは、第三の作業である。このタイプの授業の成否は、この作業において教育内容に対する典型性と具体性を備えた教材をどれだけ選択・開発できるかにかかっている。

「変奏曲」の場合で言えば、最初にとりあげた教材曲は、Mozart作曲の「キラキラ星の主題による12の変奏曲」である。この主題がだれでも知っているメロディーであること(具体性)、第8変奏のような驚くべき変奏を有していること(典型性)が、この授業プラン成立の基盤ともなっているのである。同じことは「音楽のはやさ」における対をなした教材曲、「天国と地獄」と「動物の謝肉祭」にも言えるのである。

ところで、このタイプの授業構成における第三の作業には、若干の困難が伴う。実際の作業に

においては、このようなピッタリした教材を選択・開発することは、そう容易なことではないのである。「変奏曲」の場合、プラン作成者たる吉田が、たまたま Mozart の「キラキラ星の主題による変奏曲」を知っていたからこそ、この授業が構成できたのである。また「音楽のはやし」の場合にも、プラン作成者の八木が「天国と地獄」を知っていたからこそ、授業構成が可能になったのである。つまりこの点では、このタイプの授業構成も、その成否はかなり偶然性に依拠しているのである。このことは、重要な問題であり、この点について検討することで、この項をまとめることにしたい。

(3) 楽曲分析と授業構成

音楽科に関する限り、教育内容に即した典型性・具体性を備えた教材を選択・開発するためのアルゴリズムは、残念ながら存在しない。言いかえれば、教育内容の一つをいくら研究したとしても、そのような教材が必然的に導かれるわけではないのである。

このような問題を解決していくためには、藤岡信勝氏のいう「教材構成における下からの道」²²⁾の積み上げ以外にはない。この下からの道とは、音楽科の場合には楽曲分析である。

資料15は1960年代に世界中の青年を熱狂させた The Beatles の作品の一つである

この作品を分析すると、変拍子の構造をとっていることが、最大の特徴であることがわかる。この作品が変拍子の構造をとっているという事実そのものは、子どもたちに教える意味はさしてない。しかし、この事実を音楽科の教育内容の一つである「拍子」への認識と結びつけて、それ

資料 15

All You Need Is Love
愛こそはすべて

Words and Music by
JOHN LENNON &
PAUL McCARTNEY

Moderato

Love love love love love love

Love love love

There's no-thing you can do that can't be done
There's no-thing you can make that can't be made
There's no-thing you can know that is - n't known

No-thing you can sing that can't be sung.
No-one you can save that can't be saved.
No-thing you can see that is - n't shown.

No-thing you can say but you can learn how to play the game It's
No-thing you can do but you can learn how to be you in time
No-where you can be that is - n't where you're meant to be

を子どもに形成していくための一素材として位置づけるならば、この楽曲が教材としての意味を持つものになる。逆に言えば、このように楽曲が分析されることによって、「拍子」という教育内容を前提とした授業の構成も可能になるのである。

楽曲分析という作業は、楽曲作品を前提とする授業の構成の中では、中心をなす作業であったが、教育内容を前提とする授業の構成においては表面には出てこない作業である。しかし、後者の場合においても、多くの場合徒勞に終わる可能性を持ちつつも、基礎的な作業として必要不可欠なのである。すなわち、「何かに使えないか」という観点で種々の楽曲を日常的に分析することなしには、このような授業も成立しないのである。

楽曲分析は、いかなる場合にも音楽科の授業構成の出発点である。

おわりに

われわれが音楽教育における理論と実践の橋渡しを目指して音楽教育方法研究会を発足させてから8年が過ぎた。この間研究の所産としては、昭和57年「達成目標を明確にした音楽科授業改造入門」を世に問うことができた。そこではふし作りの音楽教育やコダーイの方法を実践している教師たちの援助が、大きな支えとなった。優れた教師たちの実践に接することは、自分たちの理論を確かめ、かつ視野の拡大をわれわれに可能にする。

音楽科にあっては、音楽的活動を表現行為とし、その目的に感動を指定する場合は、教師の音楽的力量やパーソナリティにかかわって、どのように授業をやってもそれは授業として成立してしまうという性質を持つ。しかしこういった授業においては、既に述べてきたように、音楽やそれを学ぶ教師や子どもの占める場所は小さく限られることになるだろう。われわれの現在の関心は、学習の主体に教師をも含めた音楽科の授業構成の問題に向きつつある。われわれはここで試みた授業の方略をわれわれ自身の教員養成という教育現場に還元し、ともに検討しながらよりよい授業作りを目指すものである。本論稿はこの問題に対する一里づかの位置を占めることとなる。

執筆に当っては序説を千成が、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、を八木が、Ⅳを吉田がそれぞれ担当した。

〈注〉

- 1) 座談会「子どもの表現活動と感性の発達」における細川廣一氏の発言。教育 1977 2月号
- 2) 矢島健治「高校の音楽教育に教科書は必要か——大素材集としての教科書」音楽教育研究 No. 66 音楽之友社 1977 P. 110
- 3) 「小学校新学習指導要領の解説と展開」共同出版 1977 P. 25
- 4) 提案の内容については、音楽教育学第10号(日本音楽教育学会) P P. 154~155を参照されたい。
- 5) おもなものをあげてみると次のようになる。

山本文茂「創造的音楽作りとは何か①」季刊音楽教育研究 No. 30 1981

村尾忠廣「音楽の内容と教材」音楽科教育法小学校音楽 日本標準 1982

吉田孝「音楽科における教育内容とは」季刊音楽教育研究 No. 33 1982

加藤富美子・河村恵「音楽における教育内容とは」同前 同号

八木正一「音楽科における教育内容の規定をめぐって」日本音楽教育学会第14回大会口頭発表 (愛知教育大学教科教育センター研究第8号所収)

尾見敦子「音楽科における教材論——音楽科教育研究の現状分析から」教育内容研究(東京大学教育学部

教育内容研究室) 1983

村尾忠廣・尾見敦子「音楽的概念による教材構成をめぐる①, ②」季刊教育研究 No. 39・40 1984

6) 資料の出典は次のとおりである。

資料1 大阪教育の会 歌曲による授業をめざして 一ツ橋書房 1977 P. 208

資料2 大和淳二編 小学校音楽科指導細案3年 1980 明治図書

資料3 愛知県宝飯郡赤坂小学校 中野典子氏の指導案

7) B. Reimer, A Philosophy of music education PRENTICE-HALL, INC, Englewood Cliffs, New Jersey 1970 P. 7

8) 「音楽的概念による教材構成をめぐる②」(前掲) 参照

9) たとえば, 梅沢由起子・南曜子「音楽へのアプローチ」(季刊音楽教育研究 No. 36) を参照されたい。

10) ふしづくりシステムは技術獲得のための指導過程の例としてすぐれたものといえる。たとえば, 山本弘『誰にでもできる音楽の授業』 明治図書 1981などを参照されたい。

11) このプランは, 日本教科教育学会誌第8巻第3・4合併号に所収されている。(山中・三国・出口・八木「音楽科の授業における指導過程構成に関する一考察 その1・その2」) 引用は当文献によった。

12) このプランは柳井美佳・萩原和子「音楽科における音楽史指導の一考察」(昭和58年度愛知教育大学音楽学教室卒業論文) のなかで作成されたものである。

13) 加藤富美子・河村恵「音楽科の教育内容とは」(前掲) P. 108

14) この資料は, 八木・吉田「音楽教科書における教材の組織化と記述に関する一考察」(日本音楽教育学会 音楽教育学第12号) より引用した。

15) このような性質をもつものであれば, 作品以外の教材も比較の教材として機能をもちろんはたしうる。

16) 高知大学教育学部「教育実習の手びき」 P. 53

17) たとえば, 田中吉徳氏の実践(日本音楽の指導法 全音楽譜出版 1982) を参照されたい。

18) 千成俊夫編『達成目標を明確にした音楽科授業改造入門』 明治図書 1982 P. 120~122

19) 本プランは三国和子「授業書方式による調性指導に関する研究」(昭和58年度愛知教育大学大学院修士論文) のなかで作成されたプランである。なお, 本稿で引用した部分は, 三国氏の作成したプランに八木が若干の修正を加えたものである。

20) 日本教科教育学会誌第8巻第3・4合併号(前掲) P. 96

21) 本プランは, 芳賀雅己「音楽科における楽器教育についての一考察」(昭和58年度愛知教育大学音楽教室卒業論文) のなかで作成されたものである。

22) 藤岡信勝「教材構成の理論と方法」『教育講座7 教育課程の理論と構造』 学習研究社 1979 P.

283