

小学校音楽科における領域横断型の授業展開に関する 実践的研究

2年生における音楽づくりを軸として

多賀 秀紀¹・飯島 湾²

The Practical Study of a Cross-Field Curriculum
for the Elementary School
Focusing on Music Making at 2nd Grade Children

Hidenori TAGA, Mikuma IJIMA

E-mail: hidenori@edu.u-toyama.ac.jp

〔摘要〕

本稿は、音楽科教育における領域横断型の授業展開が果たす役割について、小学校2年生を対象とした授業事例をもとに考察したものである。現行学習指導要領の告示によって新設された〔共通事項〕は、音楽科における教育内容を明確にしたものであり、「音楽的な見方・考え方」として新学習指導要領にその概念が継承されている。本稿が検討する「音楽づくり・創作」は学習のまとめとして授業に位置付けられる場合が多く、教育内容の確実な定着を図る上で鍵となることが期待されている。多賀と飯島は、音楽づくり・創作を従来の逆となる授業の最初に位置付けた領域横断型の授業展開について、その意義と可能性を検討した。

キーワード：小学校、音楽科教育、領域横断型、音楽づくり・創作、〔共通事項〕

Keywords：elementary school, music education at school, cross-field curriculum, music making, musical elements

I はじめに

本稿は、小学校音楽科における領域横断型の授業展開の可能性を、2年生における「音楽づくり」（中・高等学校では「創作」）を軸に検討したものである。

教師が授業をデザインするうえで、子どもが学習する領域・分野の選択は大きな要素となる。本来は指導内容¹⁾の決定が最も重要であるが、年間指導計画における題材²⁾の配置を考慮しつつ、特定の分野・領域に偏らないように工夫する必要もある。したがって、指導内容と領域・分野がバランスを取りながら決定されるというのが現実であろう。そういった中で、1つの分野・領域に限定せず「歌唱と鑑賞」、「器楽と音楽づくり」のように複数を取り入れて題材を構成する場合がある。河添・多賀（2009）は、

このような「領域横断型の授業展開」の授業モデルを提示しているが³⁾、音楽科においては各活動を関連させた実践が他にも多く見られる。

折しも、平成29（2017）年3月に新学習指導要領が告示され、「見方・考え方」を働かせることによる「資質・能力」の育成と、「主体的・対話的で深い学び」に代表される「授業の在り方」に授業実践の立場が関心を向けるようになってきている。こういった現状を踏まえ、IIでは領域横断型の授業展開が試みられるようになった背景を、近年の教育政策をめぐる動向などとあわせて考察し、その意義を整理する。IIIでは、飯島が松江市立法吉小学校の2年生を対象に試みた音楽づくりを軸とする授業実践を、授業プランの立案に至った経緯を含めつつ示す。IVでは、多賀と飯島による授業プランの分析によって、題材の意義や課題を明らかにする。さらに全体を総括し、領域横断型の授業展開に期待される役割について検討する。

¹ 富山大学人間発達科学部

² 松江市立法吉小学校

多賀はこれまで、各学校段階における音楽科の授業実践開発および、授業事例研究を継続してきた。本稿では、音楽科教育学を専門とする立場から領域横断型の授業展開、および飯島による実践の意義について考察を試みる。本稿における分担は、多賀がⅠ、Ⅱの執筆を、飯島がⅢの授業プラン立案と実践をそれぞれ担当し、Ⅲ－(1)(2)(3)、Ⅳおよび全体の構成は2人の議論のもとに多賀が執筆した。

なお、本稿においては学習指導要領における音楽づくり・創作を合わせた意味で「創作学習」を、小学校における創作学習の文脈においては「音楽づくり」、「創作」は中・高等学校における文脈でそれぞれ用いる。

Ⅱ 領域横断型の授業展開をめぐる3つの背景

音楽科における領域横断型の授業展開については、これまでも多くの実践や先行研究がある。その史的展開を詳らかにすることは本稿の範疇でないが、このような授業展開がもつ背景について、近年の教育政策をめぐる動向とあわせて簡単に整理しておきたい。

(1) 授業時間数の削減に対応して

領域横断型の授業展開の萌芽は、平成10(1998)年の第7次学習指導要領告示に見ることができる。中学校2年生を対象に、アジア音楽を教材として表現領域と鑑賞領域の関連を図る実践を試みた高月(2007)は、表現および鑑賞の指導事項を4つの側面(構造的側面、感性的側面、技能的側面、文化的側面)に整理して指導内容を明らかにし、両領域における指導事項の共通性を見出している⁴⁾。ここで注目すべきは、実践の主たる目的が「限られた授業時数の中で効果的な指導ができる教材を提案すること」⁵⁾とされている点である。高月自身も述べているように、この学習指導要領改訂によって中学校音楽科の授業時間数が削減されている。そのため、限られた授業時間数で質を落とすことなく授業を展開するための工夫が、教師に求められるようになったのである。

この授業時間数削減は音楽教育関係者に少なからぬ衝撃をもたらした。学習指導要領の完全実施を直前にひかえた平成14(2002)年には、日本学校音楽教育実践学会において「音楽の授業時間減に対応

して題材(単元)をどう構成したらよいか」という問題がラウンドテーブルのテーマとして取り上げられた。その際、表現と鑑賞の活動を関連させたテーマ学習の例が提案され議論を呼んでいる。しかし、その後にかけて領域横断型の授業展開に関する議論がさほど目立つことはなかった⁶⁾。

(2)〔共通事項〕とのかかわり

もうひとつの契機として、平成20(2008)年の現行(第8次)学習指導要領告示を挙げることができる。その中でも、小学校および中学校における〔共通事項〕の登場が特に大きい。新学習指導要領に「音楽的な見方・考え方」としてその概念を引き継いだ〔共通事項〕⁷⁾は、「表現及び鑑賞に関する能力を育成する上で共通に必要なもの」⁸⁾として、現行学習指導要領の全面实施と前後して急速に学校教育現場へ広まることになる。その一方で、懸念も指摘されてきた。

その懸念とは、八木・川村(2010)による①「基礎中心主義を再来させるのではないか」、②「楽典的な内容の指導に終止することはないのか」⁹⁾という2点に集約される。この懸念をめぐっては、昭和43(1968)年から45(1970)年にかけて告示された第5次学習指導要領における「基礎」領域によって、音楽活動の技術的な向上が目指された経緯があったことを押さえておきたい¹⁰⁾。現行の小学校学習指導要領解説にも「〔共通事項〕は、それのみを扱うのではなく、表現及び鑑賞の各活動の中で扱うものである」¹¹⁾(下線は筆者)と説明されており、〔共通事項〕自体を直接的に取り上げて指導するものではないことが強調された。

では、学校教育現場にはどのような〔共通事項〕の扱いが期待されたのか。津田は(2009)は、題材における〔共通事項〕の働きとして以下の2点を挙げている。

- ①各活動における指導事項の学習の支えとなる働きである。
- ②〔共通事項〕をつなぎ役に、表現と鑑賞の各活動間の関連を図る働きである。¹²⁾

〔共通事項〕のこういった働きは、現行学習指導要領の目指す「確かな学力」の育成と関係が深い。

かつては鑑賞したり演奏したりする上での「知識・

技能」が音楽科における学力とされ、演奏技術の優劣が評価の対象とされてきた¹³⁾。他教科においては、1960年代以降に「教える内容」としての「教育内容」に関する議論が活発化したものの音楽科の反応は鈍く、「知識・技能」の習得と向上が引き続き目指され続けることとなる。その後、1980年に千成が口火を切ったことで、音楽科における教育内容の議論がようやく端緒についた。

それから30年近くが過ぎ、各教科の学習を通じた「確かな学力」の育成と、音楽科における基礎・基本の徹底を図る現行学習指導要領において、教育内容としての〔共通事項〕が新設されることとなる。このことは、「音楽科の学力を小学校から高等学校まで一貫して継続して育てていこうという趣旨」¹⁴⁾の具現化であり、「音楽科の学力の中核をなす認識の能力」¹⁵⁾、として〔共通事項〕の「知覚・感受」が定着してゆく。

以上のような、音楽科の教育内容としての〔共通事項〕をめぐる動きの中、「基礎・基本」を児童生徒が身につけるために有効な授業スタイルのひとつとして、領域横断型の授業展開が多く実践されてゆくこととなる。

(3) 創作学習を関連させた授業展開

創作学習を題材のまとめとして位置付けた領域横断型の授業展開も多く見られる。森本・河添(2014)は、現行学習指導要領改訂に伴って創作と鑑賞を関連させた授業展開が増加したことを指摘しているが¹⁶⁾、この動きは前節で筆者が述べた〔共通事項〕の位置付けを背景として領域横断型の授業展開が広がった流れに含まれるものと見ることもできる。その一方で創作学習のもつ特質による部分も無視できない。

音楽科教育における創作学習は、平成元(1989)年の第6次学習指導要領によって導入された創造的音楽学習(以下、CMM)によって大きな転機を迎えた。ジョン・ペインター(John Paynter)による「創造的音楽づくり」、マリー・シェーファー(Raymond Murray Schafer)による「サウンドスケープ」などを理論的背景とするCMMは、山本文茂や坪能由紀子らによって広く紹介され、子どもの自由で創造的な活動による音楽表現、音楽表現手法の多様性や音楽文化の広がりといったインパクトを学校音楽教育にもたらすことになる¹⁷⁾。山本によれば、CMM

は「ある音楽様式に含まれている本質部分(表現媒体・構成要素・形成原理)を学習活動の中核に位置付け」¹⁸⁾たものであり、「作品として完成したのち、同じ媒体・要素・原理を用いた作曲家作品や既存の音楽の鑑賞活動を通して、それらを児童と切り結ぶという総合的な音楽学習のシステム」¹⁹⁾であるという。また、山本(1985)はCMMの導入に先立って「音楽科の教育内容は、楽曲そのものではない。なぜなら、音楽はリズム・旋律・テクスチャ・速度・音色・音力・形式といった個々の構成要素が多様に組み合され、融合されたトータルなものとして意味をもってくる」²⁰⁾とも述べており、音楽的概念を教育内容として提案しようとした千成の試みと一致する点も見られる²¹⁾。

一方、第6次およびその流れを汲む第7次学習指導要領では「新しい学力観」の育成が掲げられ、小学校音楽科においては、個性的、創造的な学習活動、すなわち「音楽をつくって表現できるようにする」という内容でCMMが具体化されている。小山(2016)は、「新しい学力観」のもとで強調された「学ぶ側にたった授業」が、学習方法としての子どもの自発性を求めるにとどまらず、教育内容自体が子どもの創造的態度を含むと指摘する²²⁾。創造性の育成という観点から創作学習について検討した高須(2015)は、Sawyer(2007)の言説を引きながら、子どもの創造性を育成するために創作学習、特に即興性が不可欠であることを述べ、その意義を強調した²³⁾。さらに、創作学習としての即興や作曲に取り組むには、楽曲の中から創作のアイデア²⁴⁾を得ることが必要であり、創作と鑑賞が補完し合いながら学ばれることで、子どもの能動的主体的な活動に支えられる創造的な学習が成立するとしている²⁵⁾。さらに、既存の楽曲を再現する活動にとどまりがちな歌唱や器楽の学習も、子どもの姿勢が受動的になりがちな状況から改善されていくことも期待した²⁶⁾。高須の主張は、創作学習がそれのみによる題材としては成立しにくく、むしろ他の領域分野と往還させる題材構成を推奨しているものと理解できる。

前節で述べた「基礎・基本」を児童生徒に身につけさせることをめざす領域横断型の授業展開は、創作学習を題材のまとめとして位置付けることによって、そのねらいをより明確にすることが期待されているといえる。

Ⅲ 授業実践

(1) 実践にあたって

①児童の実態

飯島は、本授業プランを立案し実践を試みている。また、飯島自身は第2学年3組（以下、クラス）の担任として、音楽科以外の授業も含めて担当してきた。児童とこのように関わるなかで、クラスの特徴を次のようにとらえている。

まず、クラスには音楽を好きな児童が多く在籍している。また、普段から体を動かしたり、役になりきって声の音色を変えたり真似したりする「まねっこ」²⁷⁾をするなど低学年に特有な様子が多く見られ、授業中や休憩時間の活発な雰囲気クラスの特徴となっている。そのような中で、自らの考えを表現することに積極的な児童がいる一方、表現することへの不安から消極的になる児童もいた。

こういった現状を受けて飯島は、クラス全体が仲間の表現を受容したり、「まねっこ」に取り組んだりすることで児童が自らの表現の可能性に気づくことのできる環境づくりに取り組んでいた。

②授業における常時活動の設定

クラスの児童の多くが音楽に対してポジティブである一方、歌うことを苦手としている児童の存在を、飯島は普段の会話の中から把握していた。また、器楽の学習には積極的に取り組めるものの、声を使う難しさから歌唱の授業に対して消極的になる児童もいる。こういった現状を受けて、授業の導入として2つの常時活動を立案し、実践することにした。

1つめは、拍を感じることを目的とした活動であり、「マーチでドン」というタイトルでクラス内に共有されている。これには、児童が1年生で学習した拍を感じて歩く能力を定着させ、それを基礎として強弱や速度といった、音楽を形づくっている要素のさらなる知覚・感受につなげる飯島のねらいがある。この活動は、3つのステップからなる。

【ステップ①】 拍にのって歩き、32拍目で自席へ戻る。

【ステップ②】 8拍のまとまりをつかむ。

【ステップ③】 音の高低、強弱、速度を知覚・感受する。

到達目標である【ステップ③】では、楽曲において変化する音楽を形づくっている要素を、身体の動

きを伴うことで児童に知覚させる。そして、授業者である飯島が動きの根拠を問い返すことで、感受した特質を言語化させる。この一連の流れにおいて、〔共通事項〕のうち音楽を形づくっている要素を児童の知覚・感受の状況にあわせて提示し、概念を獲得させることをねらいとしている。児童は活動の中で、拍に合わせて歩き方を変えたり、フレーズごとに掛け声を入れたりすることもあり、音楽的概念を獲得しながら自己を開放し、音楽を楽しむことができるようになることが期待できる。

2つめは、「まねっこ広場」という活動である。この活動の特徴は、クラスの児童27人全員に声を出す機会が与えられている点にある。座席の配置を半円の形にし、児童A→全員→児童B→全員…というように、各児童が即興的に考えた「動物の鳴き声」や「ドキドキ」「ピチャン」といったオノマトペを全員で繰り返し、次の児童へと渡す。加えて、即座に考えることを苦手とする児童に配慮し、その場合に使う鳴き声をあらかじめ決めて提示しておく。このようにして、児童が自ら発した声が仲間に繰り返されることによって、クラスに受容される安心感を全員にもたせることをねらいの一つとした。継続的に取り組んだことで、授業後の帰りの会や学級活動においてもこの活動に取り組みたがることが多くなっていった。これは、児童が全員で達成できる気持ちよさや面白さを得ることができていたためと考えられる。加えて、ある児童によって別の児童の発した声が真似される際、音の高低や強弱を変化させることがあった。飯島はこのケースに注目し、同じ声の真似であっても、変化している音の高低に児童を着目させることによって、音楽を形づくっている要素を知覚・感受させるようにしていた。

以上の2つの常時活動が、授業プランを立てる上で大きな役割を果たしている。

③常時活動をもとにした領域横断型の授業展開

多賀によるこれまでの検討によって、現行学習指導要領下での創作学習をまとめとして位置付ける領域横断型の授業展開の有効性を指摘できた。それは、教育内容としての〔共通事項〕を「メディア」として用い、その概念を学習者の習得につなげるねらいがあると換言できよう²⁸⁾。

一方、飯島による授業プランは、同様に音楽づくりを軸としながらも、題材の最初に配置している点が特徴的である。さらにいえば、前項において述べ

た常時活動を音楽づくりの導入に配置する、「入れ子型」ともいうべき単位時間の構成となっている(後掲の授業展開を参照)。飯島がこのように題材の全体を構成した意図は次の点にある。

本題材の指導内容として、「音の高低」が設定されている。そのために、歌唱教材として《ドレミの歌》を用いた。この曲は、旋律の中で音階が順次進行するという特徴をもつことから、音の高低を知覚・感受させた上で階名の指導することが、児童の理解を深めることにつながると考えられる。つまり、「ドよりもミが高い」という階名をもとにした音の高低の理解や概念化ではなく、身体を通した音高の知覚にもとづいて、階名の相対的な関係を理解するという順序性に着目している。

そのため、音楽づくりを題材の最初に位置付けて2つの常時活動から第1時へと授業をデザインし、歌唱へつなげるという領域横断型の授業展開が工夫されている。

また、このような音の高低の知覚・感受が、小学校中学年以降に想定される旋律の学習の布石になることも期待される。

(2) 実践の概要

実践は、飯島の勤務校である松江市立法吉小学校の第2学年3組(男子11名・女子16名)を対象に、平成29(2017)年7月に実施された。次頁に、題材全体の授業プラン、および音楽づくりに相当する第1時の授業展開過程を続けて示す。なお本授業は、平成29年度松江市教育研究会音楽部第三回研修会における公開授業として実施された。

(3) 授業の実際

本節では、飯島による授業実践の記録と考察をもとに、音楽づくりを取り上げた第1時を概観する。これをもとに、第2時以降に展開される歌唱の授業へ第1時の学習がどのように位置づくかを検討するための視座を得たい。加えて、授業プランの立案にあたってはⅢ- (1) -①で述べたような児童の実態等をもとにした飯島の問題意識として、「音楽で身につける力を明確にし、そのための手立てを工夫した授業づくり」、「互いのよさを認め合う場の設定」の2点があった。以下の各項はこれらの問題意識に対応し、解決への試みを具体的に示すものである。

①板書の工夫

本題材の指導内容は、「音の高低」となる。この音の高低を児童が知覚・感受するために大きく2つの手立てを講じた。

まず、板書によって音の高低を視覚的にとらえられる工夫を試みた([図1])。具体的には、使用した教科書²⁹⁾の挿絵を3つに分割し、かえるの様子をイメージしやすくするために「かえるの学校」という場面を設定した。この板書には、第1時における学習活動3「教科書の絵を見て、かえるの様子を声で表す」における児童による鳴き声の知覚が、飯島によって「たかい」「ひくい」のラベルを用いて整理し視覚化されている。また、知覚した音の高低は、それによって生み出される質の感受と結びつくことによって初めて意味をもつ。しかし、小学校2年生としての発達段階を考慮すると、想像した場面やイメージした内容を言語化すること、あるいは想像やイメージ自体が難しいことは十分に考えられる。そこで、教科書の挿絵に具体的な場面設定をすることで児童の感受を促した。

②音の動きの身体化

前項に関連して、ペープサートを活用した音の動きの可視化によって、音の高低を身体的にとらえさせる工夫も試みた。それは、板書([図1])における右の場面、および左の場面においてである。右の場面には、かえるが階段を跳び上がっている場面が描かれていることから、この場面を声で表現した児童は音階の順次進行を用いた。また、左の場面を声で表現した児童は、かえるが木に向かって飛び上がり着地する様子が描かれていることから、順次進行ではなくポルタメントを用いた。

ここで重要と考えられるのは、発言した児童による知覚・感受をクラス全体に共有することである。さらにいえば、それは教師による説明にとどまらず、児童が実感をもって知覚・感受することであろう。そのために、飯島はそれぞれの児童による発言を受けて、ペープサートを動かしながら音を示し、他の児童は手や体の動きで応じながら、音の動きを共有した。

③発言の「価値づけ」とクラス全体への共有

授業中になされた学習者の発言を、教師がどのように捉えるかは重要な問題である。その発言が、授業目標の達成、あるいは展開に大きな意味をもつと教師に判断されれば、「教師」-「発言した学習者

1. 題材名：音のたかさのちがいをかんじとろう
2. 題材の目標：

声の出し方や発音を工夫して即興的な音遊びをしたり、音の高さに気をつけて聴いたり歌ったりする活動を通して、音の高さの違いを感じ取って表現する能力を養う。
3. 教材：《かえるの音あそび》, 《ドレミの歌》(ベギー葉山 日本語詞/リチャード ロジャーズ 作曲), 《ドレミのまねっこ》
4. 対象学年：小学2年生
5. 学習指導要領との関連(◎：主たる指導事項 ○：副次的な指導事項)

A表現 (1)歌唱

 - ◎ア 範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりすること。
 - ◎ウ 自分の歌声及び発音に気を付けて歌うこと。
 - エ 互いの歌声や伴奏を聴いて、声を合わせて歌うこと。

A表現 (3)音楽づくり

 - ◎ ア 声や身の回りの音の面白さに気付いて音遊びをすること。
 - イ 音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること。

B鑑賞

 - ◎ ア 楽曲の気分を感じ取って聴くこと。

[共通事項] 音色 旋律 反復 問いと答え
6. 題材の評価規準

観点1：音楽への関心・意欲・態度

 - ① 声の音色や音の高さに興味をもち、音楽の仕組みを生かし、かえるの鳴き声をつなげて音楽をつくる学習に、楽しんで取り組もうとしている。

観点2：音楽表現の創意工夫

 - ① 声の音色や音の高さを聴きとり、それらの組み合わせによる表現の面白さを感じ取り、教科書の絵のかえるの様子を手がかりに、思いをもって、声の出し方や音の高さを工夫している。

観点3：音楽表現の技能

 - ① 音の高さの違いを感じ取りながら、階名で模唱したり暗唱したりしている。
 - ② 友だちの歌声に合わせてながら、音の高さに気を付けて、歌っている。

観点4：鑑賞の能力

 - ① 歌詞の内容と音の高さとのかかわり合いを感じ取って、楽曲全体にわたる気分を楽しんで聴いている。
7. 学習展開過程(全4時間)

| 次 | 時 | 主な学習活動(○：ねらい ●：活動) | 評価規準 | 評価方法 |
|---|---|--|----------|----------------------|
| 1 | 1 | ○声の出し方や声の高さの違いを生かして、かえるの鳴き声や様子を工夫して表現することができるようにする。 ● ペーパーサートを使って、かえるの鳴き声や様子を声で表す。 ● 発表をした友だちのかえるの鳴き声を、全員でまねをする。 ● 工夫したかえるの声を繋げて音楽をつくる。 ● 声でいろいろな表現ができることや、音の高さの違いがあることを知る。 | イ① ア① | 行動観察 演奏聴取 発言内容 |
| | 2 | ○音の高さに気を付けて「ドレミのまねっこ」をして歌うことができるようにする。 ● 《ドレミのうた》の鑑賞用CDを聴き、気付いたことを発表する。 ● 「ドレミファソラシド」が順番に高くなっていることを確認する。 ● ドレミ体操で音の高さの違いを確認する。 ● 床に作った階名の階段で視覚的にも確認しながら、「ドレミのうた」を聴いたり歌ったりする。 | エ① | 行動観察 発言内容 |
| 2 | 3 | ○音の高さに気を付けて「ドレミのまねっこ」をして歌うことができるようにする。 ● 《ドレミのうた》を歌う。 ● 教師の歌う階名を、模唱して「ドレミのまねっこ」をする | ウ① | 演奏聴取 |
| | 4 | ○音の高さに気を付けて、友だちと声を合わせながら「ドレミのうた」を歌うことができるようにする。 ● 《ドレミのうた》を歌う。 ● 《ドレミのうた》を、グループに分かれ、自分の担当する音を友だちの声に合わせて歌えるように練習する。 ● 発表会をする。 | ウ② | 演奏聴取 |



[図 1] 第 1 時の板書

個人」にとどまらず、それを集団全体に共有する必要があることは経験的に理解されるであろう。そのために教師がとる手段の一つとして「価値づけ」がある。近年、学校教育において重視される「価値づけ」は、デイヴィッド・W・ジョンソン(David.W.Jonson)らの言葉を借りれば「教師による評価と肯定的なフィードバック」と定義できる³⁰⁾。そういった意味では、前項におけるペープサートによる共有も価値づけの側面をもつといえるかもしれない。

飯島は特に、授業における3つの場面において価値づけとクラス全体への共有を意識的に試みた。それは、学習活動3の①②③、すなわち児童が音の高低を知覚・感受する場面である。先述した常時活動や小学校低学年における音楽づくりでは音遊びの視点が重要となる³¹⁾ことから、児童の音楽表現や発言に対する教師の価値づけが、児童の自信や安心感につながることを期待された。実際の授業では、[図1]のかえりのイメージを伝えようとしている児童を歌わせたり発言させたりし、それを受けた飯島が音楽を形づくっている要素に結びつけて価値づけることで、クラス全体で発言した児童の伝えようとしたイメージを共有することが可能となった。

IV まとめ

本稿で検討した飯島の授業プランは、領域横断型の授業展開として題材の最初に音楽づくりを配置している点が特徴的であった。それは、創作学習が従来、教育内容としての〔共通事項〕を児童生徒が身につけることをねらいとして、題材のまとめに位置付けられる事例が多く見られたことに対してである。飯島の授業プランでは、音の高低を知覚・感受

させる学習が題材を一貫しており、この点に関しては現行学習指導要領の求める音楽科授業実践の方向性と矛盾するものではない。では、領域横断型の授業展開において創作学習を題材の最初に配置した飯島の授業プランは、授業実践上どのように意味づけることができるだろうか。実践から見てきたことは以下の2点である。

第一に、児童の発言などに基づいた授業の構築や展開が可能となることが考えられる。飯島の実践からは、第1時の最初に行われた常時活動が、その後の授業展開に大きな役割を果たしていることが分かる(Ⅲ-(1)-③)。常時活動において音楽を形づくっている要素を意識的に扱うことが、第1時の学習活動3における音の高さの知覚・感受、および身体化に発展するための基盤となっている。さらに、それらの場面では児童の発言や身体の動きが飯島によって価値づけられ、共有されていた。この価値づけと共有が児童の思考や言葉に即してなされることで、音楽を形づくっている要素の知覚・感受が自然な形で達成される。つまり、教師による概念の教え込みを避けることができると考えられる。先述したように、かつての「基礎」領域では表現あるいは鑑賞の学習との関連が不明確な指導が問題となった。そういった実感の伴わない〔共通事項〕の学習は、最も避けられるべきであろう。

第二に、児童の発達段階に即して指導内容の定着をさせることが可能になると考えられる。飯島は低学年の担任を経験する中で、音楽科に限らず、既習の内容を系統的に理解したり適切に関連づけたりすることが、低学年の児童にとっては困難であると考えられる場面に少なからず遭遇した。誤解を恐れずにいえば、学習や記憶が「断片的」になりがちというこ

とである。音楽科で例えるなら、教師が指導内容として音楽を形づくっている要素を決定し、歌唱・器楽・音楽づくりを含んだ領域横断型の授業展開をデザインしたとしよう。しかし、低学年の児童にとって、音楽を形づくっている要素をもとにした一連の学習を教師の意図した通り系統的に把握あるいは理解したりすることが、高次の能力を必要とする学習であることは想像に難くない。飯島の実践では、音遊びや音楽づくりによって音楽を形づくっている要素が身体化されることで、児童にとってそれらが実感を伴って理解されている。本稿で言及していない第2時の歌唱の学習においては、音の高低による音遊びを児童に思い出させることで、《ドレミの歌》の順次進行による旋律の知覚・感受を自然な形で深めることができた。授業実践における児童のこうした姿から、音楽づくりを題材のまとめとするよりも、むしろ導入として位置付けることによって、〔共通事項〕のより自然な学習が実現する可能性を見出すことができる。

さらに、これまでの検討から、次のことが示唆される。題材のまとめとして創作学習が位置付けられることによって、〔共通事項〕の確実な学習が目指されることは先述したとおりである。しかし、そのことによって前段階に位置づく歌唱・器楽・鑑賞といった他の領域・分野の学習が、創作学習へ向かうための「手段」となってしまうは本末転倒である。突き詰めていけば、創作学習それ自体が目的化され、歌唱や鑑賞における教材としての楽曲が、〔共通事項〕の知覚・感受の手段に墮してしまう危険性を孕んでいる。そうならないためにも、それぞれの領域・分野の学習がもつ固有性を、授業実践を創造する側が十分に理解しておくことが必要であろう。

そういった意味で、本稿で取り上げた飯島による授業プランが、そのもつ意図を汲み取られないまま、表面のみがなぞられ焼き直されることに意味はない。むしろ、エッセンスをもとに再構成され、より精度の高い授業プランとして生まれ変わることを期待したい。

[注]

1) 音楽科における「指導内容」の概念は必ずしも一般化されていない。本稿においては清村(2018)による「活動を通して子どもが学ぶべき事項」の

定義を用いる。

- 2) 音楽科においては、「学習のまとめ」を示す用語として「題材」と「単元」が併用されている現状があり、決着をみていない。本稿においては、飯島の授業プランに基づいて便宜上、「題材」を用いる。
- 3) 河添達也・多賀秀紀 2009「中学校音楽科における領域横断型カリキュラム開発」『島根大学教育臨床総合研究 第8号』, pp.154-166
- 4) 高月道代 2007「中学校音楽科において表現と鑑賞の関連を図った教材開発ーアジアの音楽ー」『学校音楽教育研究 第11巻』, pp.88-89
- 5) 高月前掲論文, p.88
- 6) この時期に試みられた領域横断型の実践をすべて網羅することは不可能だが、一例として国立情報学研究所(CiNii)のサイトを利用し、「表現」「鑑賞」「一体化」「往還」のキーワードを組み合わせて検索した結果、合致する論文等の著しい増加は見られなかった。むしろ第8次学習指導要領が告示された平成20(2008)年頃から、こういった試みの増加を見ることができる。
- 7) 多賀秀紀 2017「「音色」を指導内容とした鑑賞領域の実践研究ー図形楽譜づくりを取り入れた中等教育学校における《魔王》の鑑賞の場合ー」『音楽学習研究 第13巻』, p.119
- 8) 文部科学省 2008『中学校学習指導要領解説 音楽編』, p.6
- 9) 八木正一・川村有美 2010「音楽科における授業構成の可能性ー〔共通事項〕の検討を中心としてー」『埼玉大学紀要 教育学部 第59巻』 p.31
- 10) 小島律子 2015『【シリーズ・新時代の学びを創る】6 音楽科 授業の理論と実践』あいり出版, pp.20-21
- 11) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領解説 音楽編』, p.5
- 12) 津田正之 2009「第2節 内容と〔共通事項〕」佐藤日呂志・坪能由紀子『平成20年改訂 小学校教育課程講座 音楽』ぎょうせい, p.8
- 13) 小島前掲書, pp.20-21
- 14) 小島前掲書, p.22
- 15) 小島前掲書, p.22
- 16) 森本菜奈視・河添達也 2014「「表現(創作)」と「鑑賞」の一体化をめざした教材開発の実践的研究」『島根大学教育臨床総合研究 第13号』, p.65

- 17) 阪井 恵 2009 「〈音楽づくり〉の理論をめぐるスタンスの整理 学習論における客観主義 vs 構成主義, 「音楽」観における本質主義 vs 構成主義」国立音楽大学『研究紀要』43, p.39
- 18) 山本文茂 2006 「〈創造的音楽学習〉の導入と展開」『戦後音楽教育 60 年』, p.289
- 19) 山本前掲書, p.289
- 20) 山本文茂 1985 『季刊音楽教育研究』No.42
- 21) 山本は当初, 教育内容と教材とを区別する千成の提案を批判する立場にあった (山本文茂 1982 「創造的音楽作りとは何か」『季刊音楽教育研究』No.30, pp.12-13)。その後, 音楽的概念をもとにした創造的音楽学習を構想することとなる。
- 22) 小山英恵 2016 「戦後音楽科教育の発展史」『鳴門教育大学研究紀要 第 31 巻』, p81
- 23) 高須一 2015 「これからの学校音楽教育が子どもに培うべき学力とは何か」『音楽教育実践ジャーナル』vol.13 no.1, pp.14-15
- 24) 高須前掲論文, p.14
- 25) 高須前掲論文, p.15
- 26) 高須前掲論文, p.15
- 27) 「まねっこ」という言葉は, 日本の伝統音楽や世界の諸民族の音楽を学習する文脈において用いられてきた (例えば, 藤田加代 2006 「サムルノリ 初等教育における授業開発と検証報告」『京都教育大学教育実践研究紀要 第 6 号』, pp.35-40 など)。
- 28) 八木正一 2017 「メディアとしての〔共通事項〕—その論理と課題—」『音楽文化研究』第16号, p.58
- 29) 教育芸術社『小学生の音楽 2』
- 30) D.W. ジョンソン・R.T. ジョンソン, E.J. ホルベック 1998 『学習の輪: アメリカの協同学習入門』, 二瓶社
- 31) 現行の『小学校学習指導要領 音楽編』には, 第 1 学年及び第 2 学年における音楽づくりの指導事項として「声や身の回りの音の面白さに気づいて音遊びをすること。」(下線は筆者) と示されている。

(2018 年 10 月 22 日受付)

(2018 年 12 月 19 日受理)