

中学校音楽授業における〔共通事項〕の指導方法に関する実践的研究

宮 下 俊 也 奈良教育大学大学院 (教職開発講座)
阿 部 みどり 東京都杉並区立杉森中学校

(平成24年5月7日受理)

Practical Study on Teaching Methods of “Common Items for Each Activity” in Junior High School Music Classes

Toshiya MIYASHITA

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

Midori ABE

(Suginomori Junior high school, Suginami ward, Tokyo)

(Received May 7, 2012)

Abstract

This study is intended to present in a concrete manner the key points of “common items for each activity,” which have been added to the “Content” of the Music edition of the current course of study for junior high school students. “Common items for each activity” are commonly necessary to develop the abilities for “Music-Making” and “Appraising” and, therefore, efforts should be made to devise ways to provide sufficient instruction in each activity for “Music-Making” and “Appraising”.

Among the issues concerning instruction of “common items for each activity” are; i. How they should be taught in relation to music activities; ii. How students should be made to understand the terms and symbols which represent the elements that shape music and their functions; iii. Whether it is legitimate to teach elements of Japanese traditional music in the same manner as those of Western music; iv. For the elements that are included among “common items for each activity” at both elementary and junior high schools, what specifically is different between what is required of elementary students and what is required of junior high school students; and v. How it should be taught that acquiring “common items for each activity” will be of use in students’ lives.

In this study, three cases of junior high school music classes teaching the “common items for each activity” are presented and their teaching methods and results are analyzed from the perspectives of issues i, ii, and iii above. In so doing, this study attempts to suggest an accurate interpretation of the “common items for each activity,” which are meant to overcome the problems of the conventional “conceptual approach,” and a teaching method based on such an interpretation.

キーワード：〔共通事項〕、
中学校音楽授業、
指導方法

Key Words : “common items for each activity”,
junior high school music classes,
teaching methods

1. はじめに

1.1.〔共通事項〕に至る学術的研究の背景

現行小・中学校学習指導要領音楽において〔共通事項〕

が新設された(表1)。そこに示されている内容は、これまでの学習指導要領においても表現、鑑賞、基礎⁽¹⁾といった各領域の中に含まれてはいたが、領域の外に括り出されて示されたのは初めてのことである。これ

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となるもの」⁽²⁾として、その重要性を強調したものと云える。

表1 中学校学習指導要領音楽における〔共通事項〕

小学校
<p>(1)「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する。</p> <p>(第1学年及び第2学年) ア音楽を形づくっている要素のうち次の(7)及び(4)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること。</p> <p>(7)音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素</p> <p>(4)反復、問いと答えなどの音楽の仕組み</p> <p>イ身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること。</p> <p>(第3学年及び第4学年) ア音楽を形づくっている要素のうち次の(7)及び(4)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること。</p> <p>(7)音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、音階や調、拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素</p> <p>(4)反復、問いと答え、変化などの音楽の仕組み</p> <p>イ音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること。</p> <p>(第5学年及び第6学年) ア音楽を形づくっている要素のうち次の(7)及び(4)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること。</p> <p>(7)音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なりや和声の響き、音階や調、拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素</p> <p>(4)反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係などの音楽の仕組み</p> <p>イ音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること。</p>
中学校
<p>(全学年)</p> <p>(1)「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する。</p> <p>ア音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成などの音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取ること。</p> <p>イ音楽を形づくっている要素とそれらの働きを表す用語や記号などについて、音楽活動を通して理解すること。</p>

この〔共通事項〕は、かつてリーマー (B.Reimer) が提唱し全米の音楽教育改革に影響を与えた「概念学習」⁽³⁾が孕んでいた問題の克服に通ずるものとも捉えられる。

「孕んでいた問題」とは何か。それは村尾 (1999) が指摘する「音色とか和音、リズムパターンというような音楽の構成要素を、科学教育における重力や摩擦力などの科学概念と同じようにとらえてしまい、これらを教育内容とする螺旋的カリキュラムをつくりあげてしまった」⁽⁴⁾ことである。加えて、概念学習によって「美的感受性を高めること」を根底とする「美的教育」(Aesthetic Education)をどう果たしていくかという問題が、『美的教育』と『音楽理解中心の教育』を別個に⁽⁵⁾議論されてしまい、結局はその解答が得られなかった事実がある。

その後日本では、千成らのグループによって、音楽科の学力を測定可能な概念の理解とその実技的技術の習得と捉えた概念学習を基盤とする授業論の提出があったが⁽⁶⁾、やがて、音楽を「形式的側面」(=形式=諸要素)、「内容的側面」(=内容=質)、「文化的側面」(=背景)の三側面で成立していると捉えた西園 (2005)⁽⁷⁾以降、加速度的に〔共通事項〕の実現へと進んだ⁽⁸⁾。つまり、「音楽がわかる (=認識する)」ということは、音楽の諸要素(音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり等)が客観的に知覚でき、合わせてその知覚によって諸要素がもたらす質(面白さや美しさ等)が感受できること、そして背景を理解できることであり、その三者が繋がった学力が音楽学習の基盤になる、という論理である。その中で、諸要素に対する知覚と感受が、文字通り、あらゆる音楽学習に共通する〔共通事項〕となって位置付いた。

またその過程においては、日本学校音楽教育実践学会が作成した「生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム」⁽⁹⁾で、諸要素に対する知覚と感受を基盤として音楽表現や批評といった技能と繋げる学力観が、実践から帰納した理論的研究として提出されたことも〔共通事項〕の出現に大きく寄与した。

1.2.〔共通事項〕に対する実践的課題

しかし、なおさらに〔共通事項〕の趣旨の理解や指導方法を誤ると、再び概念学習に陥る危険性ももつ。

〔共通事項〕が示されて以来、それをどのように指導していくか、多くの議論や実践報告、提案がなされている⁽¹⁰⁾。その中で次のような課題が指摘されている。

- ①『「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して』に関わる部分、すなわち、要素の知覚・感受を音楽活動と密着させて実践していくにはどのような方法を取るべきか⁽¹¹⁾。
- ②要素とそれらの働きを表す音楽用語や記号をどのよ

うな方法を取って理解させたらよいか⁽¹²⁾。

- ③日本伝統音楽を教材とする場合、その要素は西洋音楽と同じような方法で指導してよいか⁽¹³⁾。
- また、最近では新たに次のような課題も出されている。
- ④小学校及び中学校ともに〔共通事項〕に示されている要素（例えば音色、リズム、速度等）について、小・中学校間で求める違いは何か。
- ⑤〔共通事項〕を音楽活動の基盤と捉えるなら、低年齢期の習得事項として置くべきではないのか⁽¹⁴⁾。
- ⑥〔共通事項〕の習得がやがて人生にどのように寄与するものなのか、そしてそのことをどのように教えたらよいか⁽¹⁵⁾。
- ⑦知覚・感受するということと言語活動との関係はどうあるべきか⁽¹⁶⁾。

1.3. 本研究の目的

本研究は、以上の課題の中から特に①②③の解決を目指し、中学校音楽授業の実践事例を提示して、その省察・検討を通して抽出された指導方法を提案する。そして、その提案に対する検証を今後の全国の音楽授業実践に求め、より確実な方法論の確立に寄与することを目的とする。

1.4. 研究の方法

以下の手順と方法によって行う。（ ）内は遂行者。

- 〔手順1〕〔共通事項〕の学習を組み入れた2つの題材による音楽授業を構想し、S中学校で実践する（阿部）。
- 〔手順2〕その実践を対象に、上記課題の①②③を視点に、指導計画、指導方法、結果を省察・検討する（阿部・宮下）。
- 〔手順3〕そこから抽出された指導方法を提案する（宮下）。

2. 授業実践と検討

2.1. 実践事例1

2.1.1. 概要

以下の表2に実践事例1の題材計画を示す⁽¹⁷⁾。

2.1.2. 検討

（1）課題①に対する指導方法

本実践は、学習指導要領A表現（1）ウ（「声部の役割や全体の響きを感じ取り、表現を工夫しながら合わせて歌うこと。」）と、〔共通事項〕アのうち旋律、テキストチュア、強弱、及びイを関連付けた事例である。

選択した教材曲《時の旅人》は、fで決然と開始される冒頭部のユニゾン、中間部の主旋律とオブリガート、ど

表2 実践事例1 題材計画

学 年	第2学年	実施時期	2012年1月
題材名	声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して、表現を工夫しながら合わせて歌おう（全3時間）		
指導内容	1. 声部の役割と全体の響きとのかかわり。 2. 音楽を形づくっている要素の知覚と、それらの働きが生み出す特質や雰囲気への感受。 3. 旋律、テキストチュア、強弱の働きを生かした音楽表現の工夫。		
〔共通事項〕	・アのうち、旋律・テキストチュア・強弱 ・イ		
教 材	《時の旅人》（深田じゅんこ 作詞・橋本祥路 作曲）		
題材目標	1. 《時の旅人》の声部の役割と全体の響きとのかかわりに関心を持ち、表現を工夫しながら合わせて歌う学習に主体的に取り組む。 2. 《時の旅人》の音楽を形づくっている要素（旋律、テキストチュア、強弱）を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解し、思いや意図をもって音楽表現を工夫する。 3. 声部の役割と全体の響きとのかかわりを生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付けて、合わせて歌う。		
指導計画	第1時	◆ねらい ・《時の旅人》の音楽を形づくっている要素（旋律、テキストチュア、強弱）を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、曲想の変化や声部の役割と全体の響きとのかかわりに関心を持ち、楽曲の全体像をつかむ。 ◆主な学習活動 <1-1>曲全体を改めて歌ってみて、場面ごとに作曲者の表現の工夫が感じ取れるところを見つけ学習カードに書く。 <1-2>自己のイメージや曲全体の雰囲気など、知覚・感受したことを、具体的に歌詞を抜き出したり音楽記号を使いながら、場面ごとに分けて学習カードに記入したりして、意見交換を通してクラスで共有する。 <1-3>主旋律、副旋律、ユニゾン、オブリガート、かけ合い、伴奏などの役割を確認し、声部の役割と全体の響きとのかかわりを部分的に考える。 <1-4>楽譜に記されている音楽記号について、作曲者の工夫した意図を考えながら意識して歌う。	

<p>第2時</p>	<p>◆ねらい ・声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して、音楽表現を工夫し、どのように合わせて歌うかについて追求する。</p> <p>◆主な学習活動 <2-1>前時に取り組んだ曲想について想起しながら次のことを行う。 A冒頭部分 ♪「めぐるめぐる風 めぐる想いによって ほくらは 時の 時の旅人」部において、声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して、音楽記号（特に強弱）をヒントに表現を工夫する。 B「急がずに 語るように」の部分 ♪「汗をぬぐって歩いた道 …かえってくる」部において、ある声部を抜いたりしながら全体の響きがどう変化するかを聴き取らせ、声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して、表現を工夫する。 C多声的な響きの部分 ♪「(ソプラノ) ラララ～ララ ララー… (アルト) めぐる風 めぐる想いによって … (男声) 今 君と… うたおう～Uh」部において、声部を一つずつ重ねて全体を組み立ててみたりして、徐々に響きや表情が変化することを感じ取り、声部の役割（主旋律、副旋律、オブリガートなど）と全体の響きとのかかわりを理解して表現を工夫する。 <2-2>自分たちの演奏を部分的に録音して聴きながら、自分の思いやイメージに合う表現か、どのように歌いたいのか、他パートへの要望などの意見交流を行う。 <2-3>表現の工夫点を学習カードに書く。</p>
<p>第3時</p>	<p>◆ねらい ・曲想を生かすための歌い方を追求し、声部の役割と全体の響きを考え、思いや意図をもって合わせて歌う。</p> <p>◆主な学習活動 <3-1>声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して、前時に学んだ曲にふさわしい音楽表現となるように歌ってみる。 <3-2>どのように歌うかについて、自分の思いや意図を表現できるように発声や呼吸法などを工夫して、少人数の重唱形式で合わせて歌う。 <3-3>演奏発表。</p>
<p>評価計画</p>	<p>(略)</p>

音楽学習カード①(第1時) 年 月 日 年 組 番 氏名
声部の役割と全体の響きとのかかわりに関心をもって、表現を工夫して歌ってみよう!
「時の旅人」(深田じゅんこ/作詞 橋本祥路/作曲)

- 声部の役割について知ろう
ア 同じ旋律(メロディ)を一緒に歌うこと… ()
イ 主役となる旋律(メロディ)のこと… ()
ウ 引き立て役となる旋律(メロディ)のこと… ()
エ 歌詞の一部を他の声部がくり返し歌うこと… ()
オ 主役となる旋律(メロディ)に対するハーモニーを受け持つこと… ()
カ 交互に歌うこと… ()
キ 主旋律を全く同じに少し遅れて追いかけること… ()

2、「時の旅人」を改めて歌ってみて、作曲者の工夫が感じ取れるところを見つけて書こう。(声部の役割と全体の響きとのかかわりに着目して、場面ごとに歌詞や音楽記号を使いながら具体的に書こう!)

場 面	作曲者の工夫(声部の役割と全体の響きとのかかわり)
<p><冒頭部分> Aめぐるめぐる風 めぐる想いによって ～ほくらは時の旅人 ♪ふれかけていた日々 全てのものが 友達だった頃…</p>	
<p><急がずに 語るようにの部分> B汗をぬぐって歩いた道～ 手のぬくもりが返ってくる</p>	
<p><中間部分> ♪優しい雨に打たれ縁がよみがえるように ～ C (ソプラノ) ラララ… (アルト) めぐる風 めぐる想い (男) 今 君と未来への扉 開こう～ 歌おう Uh</p>	
<p><終末部分> ♪ほくらは旅人～ ラララ ララー</p>	

(友人の意見は色を変えて書こう!)

3、この曲をどんな感じの合唱に仕上げたいですか。自分の思いや意図、他パートへ要望など、表現の工夫点を書こう!

「時の旅人」曲全体の曲想は?

どんな感じに仕上げたい?自分の思いや意図、他パートへの要望など表現の工夫点

Aの部分? ♪めぐる めぐる風 めぐる想いによって ほくらは 時の 時の旅人

Bの部分? ♪汗をぬぐって 歩いた道 …手のぬくもりが返ってくる

Cの部分? ♪(ソプラノ) ラララ～(アルト) めぐる風 めぐる想いによって (男) 今 君と未来への扉 開こう～
うたおう Uh

図1 実践事例1 学習カード①

音楽学習カード②(第2時=本時) 年 月 日 2年 組 番氏名

声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して音楽表現を工夫して歌おう!

「時の旅人」(深田じゅんこ/作詞 橋本洋路/作曲)

1、A～Cの楽譜に「声部の役割と全体の響きとのかかわり」と「自分の思いを生かした表現の工夫」について書いてみよう。

A 出だし部分2回目の♪「めぐるめぐる風 めぐる想いによって ほくらは 時の 時の旅人」の声部の役割や全体の響き、強弱などを考え、表現を工夫して歌ってみよう。



Q⇒ なぜ作曲家は、出だしの強弱を f に設定したのでしょうか?あなたのイメージや思いをどのように表現しますか?

B 急に語り始めるように♪「汗をぬぐって 歩いた道 …幼い日の 手のぬくもりが かえってくる」部分の声部の役割を理解して、全体の響きがどう変化するかを踏まけ合いながら表現を工夫しよう。



Q⇒ Bの部分で

は、全体の響きがどのように変化していくと思いますか?それはなぜでしょうか?

C 3つの旋律の歌詞が重なる部分♪(ソプラノ)「うらら〜」、(アルト)「めぐる風 めぐる想いによって…」、(男声)「今、君と…」の声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して合わせて歌ってみよう!



Q⇒ この部分の声部の役割は何でしょうか?各パートは、どのように歌えたいと思いますか?

パート	歌詞	役割は?	表現の工夫は、どうする?
ソプラノ	うらら〜 うらら〜	主旋律・ハーモニー(和音)・かけ合い・伴奏・オブリガート	
アルト	めぐる風 めぐる想いによって 素晴らしい明日を	主旋律・ハーモニー(和音)・かけ合い・伴奏・オブリガート	
男声	今 君と あふれる希望を	主旋律・ハーモニー(和音)・かけ合い・伴奏・オブリガート	

Q⇒ あなたは上の楽譜部分の「全体の響き」をどんな感じに仕上げたいですか?あなたのイメージや思いは?

- 2、今日の授業をふりかえって
- 各声部(各パート)の役割が分かりましたか。 分かった・少し分かった・分からない
 - 自分の声部の役割に気をつけて歌うことができましたか。 できた・少しできた・できない
 - 声部の役割と全体の響きとのかかわりを理解して、表現を工夫しながら合わせて歌うことができましたか。 できた・少しできた・できない

図2 実践事例1 学習カード②

ちらも主旋律といえる3つの声部が重なってクライマックスを迎える終結部、ともに本指導内容を扱うに相応しい教材である。

楽曲を構成する要素は、あくまで楽曲の「部分」であって「全体」ではない。その楽曲の特質となる要素を取り出して学習させれば楽曲全体の特質を理解できるとも限らないし、その楽曲の美的質といった楽曲全体の内容を享受できるわけでもない。本事例で注目すべき点は、まず楽曲全体を捉えさせてから、部分となる旋律、テクスチャ、強弱に関わる表現の工夫へと展開させたことである。その展開における指導方法について検討してみる。

全体を捉えることとして、第1時においてまず「作曲者の工夫が感じ取れるところ」を見つけてさせている(<1-1>)。さらにそれを踏まえ、楽曲全体の曲想→自分が求める表現方法(「どんな感じに仕上げたい?自分の思いや意図、他パートへの要望」と繋げている(<1-2><1-3>)。しかし同時に、全体を捉えさせながらも次時で扱う「部分」、すなわち〔共通事項〕の旋律、テクスチャ、強弱に注目させる仕掛けが見られる。

その一つは、<1-1>において漠然と作曲者の工夫を考えさせるのではなく、次時で学習する4つの部分に分けて焦点化させていること、もう一つは、第1時の最終場面<1-3>において「楽曲全体をどう仕上げたいか」

という問いかけとともに「Aの部分は?」「Bの部分は?」と、<1-1>と関連付けながら、さりげなく次時の〔共通事項〕への意識を持たせている点である。

そしてそれらすべての学習が、歌いながら、聴きながら行わせている点が、課題①に対する改善点である。学習カードも、①の2では「改めて歌ってみよう」、②のAでは「表現を工夫して歌ってみよう」、②のBでは「聴き合いながら」、②のCでは理解したことを「合わせて歌って」みながら確認するように作られている。表現領域の〔共通事項〕は、そこに示された諸要素を知覚・感受し、表現を創り上げていく過程において、それを表現の工夫を施すために機能させるべきものであり、そのためには歌い、聴きながら思考させていく方法を取らなければならない。その学習を実現していくためには、本事例のような学習カード(図1、図2)の作り方が効果をもたらすものと考えられる。

さらに<2-2>において、「〔共通事項〕で学んだことが表現の工夫に活かされているか」を観点に、その場で演奏を録音し、聴き合い、意見交流したことも音楽活動と「密着」させるという点で効果があった。自分(たち)の表現を演奏しながら聴く、という行為は中学生にとっては意外に困難なものである。特に、ここで扱っているテクスチャは、自分のパートを歌いながら、か

つ他パートとのバランスや調和を聴き取っていかなければならず、合唱においては非常に重要でありながら困難なものである。それに対応するためには、ここで行ったように、学習として焦点化させた部分に対し、歌い、聴き、確かめ、考え、再び歌う、というサイクルを展開していくことは有効である。

その結果として、「ソプラノ→アルトと男声を引き立てている。アルト→主旋律は2つのパートがあるけれど中心を歌っている。男声→アルトと違う歌詞を歌うことでお互いに引き立てている。」のように声部の役割を理解し、「アルトと男声がメイン。ソプラノはオブリガート。ソプラノとアルトはリズムに乗る！一体感をもたせて。」「ソプラノは明るく楽しく歌うようにする。他の旋律も分かるように歌いたい。アルトはもう少し強めに歌ってほしい。男声は強めに堂々と歌う。」のように声部の役割から各パートの改善点を指摘する記述が多く見られた（学習カード②のC）。

（2）課題②に対する指導方法

本事例は、指導者の教材研究を基に「声部の役割」に関わる音楽用語を抽出し、その語を用いて「表現の工夫」が学習できるように構成されている。ここで扱うものとして計画された音楽用語は、「ユニゾン（斉唱）」「主旋律」「副旋律」「オブリガート」等であり、第1時の冒頭にそれらの語と意味を「声部の役割」と関連付けて学習し（学習カード①の1）、後にその語を活動の中で使用させたり確認させたりしている（学習カード①の2、②のC）。

また、〔共通事項〕の「強弱」の扱いも、「なぜ作曲者は出だしの強弱を *f* に設定したのでしょうか？」「あなたのイメージや思いをどのように表現しますか？」のように、*f* であることの意味（*f* の意味ではなく）を思考させている。弱い音量に対して強い音量を表す、という音響的な概念ではなく、作曲者と学習者の表現意図をイメー

ジと関わらせることにより、「いきなりこの時の旅人の世界観に引き込ませようとしている」「最初ぐっと強い音で思いを強調させ聴く人を引き付けるため」「（ユニゾンが終わった）後のハーモニーの部分が優しく歌えるため」（学習カードの記述より）のような思考を引き出した。

また、小学校でも学ぶ *f* についての学習を発展させて、作曲者の意図を *f* という記号から推測し、それと合わせて自分なりの *f* を想像させたことは、課題④の解決方法ともなる。

2.2. 実践事例2

2.2.1. 概要

以下の表3に実践事例2の題材計画を示す⁽¹⁸⁾。

2.2.2. 検討

（1）課題③の論点整理 — 検討の前に—

さてここで課題③について、もう少し丁寧に課題となる論点を整理しておこう。伊野（2011）は、〔共通事項〕に掲げられている「『世界の様々な国の音楽に共通に含まれる』ものとしての『音楽を形づくっている要素』や『構造の原理』は、より高次な、あるいはより柔軟性のある概念としてとらえられる必要がある⁽¹⁹⁾」と述べる。この指摘には二つの批判が含まれている。一つは小学校学習指導要領音楽の解説で、〔共通事項〕に掲げている要素及び音楽の仕組みは「特定の音楽にかかわるものではなく、世界の様々な国の音楽に共通に含まれているものである⁽²⁰⁾」という記述が妥当であるかという批判。もう一つは、小・中学校ともに〔共通事項〕のAに例示されている要素は、日本伝統音楽では西洋音楽のように単体として概念化できるものではない、という批判である。この点について伊野は、「日本の伝統音楽用語は、次のような要素が溶け込んだ概念である」とし、「余韻…音色、響き、強弱、間+ じ、「間…リズム、速度、拍の流れ+ じ…（時空間）」「序破急…速度、形式、構成+ じ…（時

表3 実践事例2 題材計画

学 年	第1学年	実施時期	2011年1月
題材名	場面や心情にあった効果的な表現を味わい、自分の言葉で表そう！（全2時間）		
指導内容	1. 尺八と三味線の音色や、場面や心情にあった効果的な表現の知覚。 2. 日本らしい音楽の特徴（「微少な音程」、「間と単音の広がり=余韻」、「だんだん細くなるリズム」などの知覚・感受とその言語表現。 3. 音楽のよさや美しさを味わうこと。		
〔共通事項〕	・アと関わって、「微少な音程」・「間と単音の広がり=余韻」・「だんだん細くなるリズム」 ・イ		
教 材	主教材：人形アニメーション《鬼》（川本喜八郎作品集より） 関連教材：和楽器ガイドDVD		
題材目標	1. 尺八と三味線の音色や場面や心情にあった効果的な表現について、音楽を形づくっている要素や曲想とのかかわりに関心をもち、鑑賞する学習に主体的に取り組む。 2. 尺八と三味線の音色や演奏から、音楽を形づくっている要素（特に、日本らしい音楽の特徴のひとつである「微少な音程」、「間と単音の広がり（余韻）」、「だんだん細くなるリズム」など）を知覚し、それらの働きから場面や心情にあった表現効果を受取る。さらに、知覚・感受したことを言葉で説明するなどして、自分なりの価値や音楽のよさなどを見つけだし、味わって聴く。		

韻」「だんだん細くなるリズム」を扱ったことは注目すべき点である。

本実践は、学習指導要領B鑑賞(1)ア(「音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを感じ取って聴き、言葉で説明するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと。)」と、〔共通事項〕ア、及びイを関連付けた事例である。

選択した教材《鬼》は、鶴澤清治の作曲による三味線(太棹)と尺八の演奏を伴った川本喜八郎による人形劇である。多媒体による作品を用いることにより、登場人物(人形)の表情や動き、風景等の視覚的情報を手掛かりとして、三味線と尺八の音色やリズム等によって生み出される表現効果を知覚・感受させることを求めている。

まず第1時の<1-1><1-2>では、尺八と三味線の音色について意見を出し合った(学習カード1、他者の意見は色を変えて記入させている)。そこでは三味線に対しては、「空気を断ち切るような音」「ゴムを伸ばして放つ感じの音」等の他に、「べんべんと目立つ」「べん」「びよん」「じゃん」といった擬音語で表したものの、そして「余韻が長い」「余韻が怪しい」のようにすでに「余韻」という語を用いて述べた生徒が多かった。また尺八に対しては、「リコーダーよりも相当かすれた感じ」「息漏れの音」のように客観的にその音色の特質を知覚したものや、「ふお〜」「ほお〜」「たら〜」「小さな音から大きな音まで衝撃的な感じ」「竹林に合う」「暗い場所を歩いている感じ」のようにイメージを述べたものが見られた。

<1-1><1-2>の学習において、ある生徒が「余韻」という語を述べた時点で、指導者はその音響の知覚とそれによってもたらされる雰囲気や再度確認させながら概念と用語の獲得をねらっていった。この生徒は、日本伝統音楽の概念として「余韻」と述べたのではなく、日常使われている言葉として述べたものと考えられる。しかし指導者はそれをきっかけに、「余韻」は客観的な音響としては「だんだん弱くなって消音した状態」であり、楽器の音は消音しているものの、西洋の概念では雑音ともいえるその場や空間における自然音、そこまで奏でられてきた音と相俟って聴く者の心に生み出される余情や心象風景を表すものとして「間」の概念とともに理解させた。つまり伊野が指摘する「余韻…音色、響き、強弱、間+心象風景(〇)」のように、いくつかの概念が「溶け込んだもの」として扱えた。

そしてこの時、指導者はすでに学習した要素や音楽用語を掲示しているボード(図4)に、「余韻」と「間」を加えた。このボードは、学んだ〔共通事項〕の要素や音楽用語、記号等とそれらがもたらした曲想等を記したカードを貼り、それ以後の学習でも活用するように工夫したものである。

続く第2時では、「余韻」「間」とともに事前に計画さ



図4 要素や音楽用語等を掲示したボード

れていた「微少な音程」「だんだん細くなるリズム」、またその他に「日本らしい効果的な表現」を、全9場面のうち6場面から見つけだしていく学習を展開した(<2-1>)。この「見つけだす」という学習には二つのポイントがある。一つは、教師があらかじめ指導内容として定めた要素を知覚・感受させるだけではなく、その楽曲全体から楽曲の特徴やよさを感じ、その要因を探していくという探索的な行為を求めるもので、鑑賞者がその音楽に対して意味づけや価値づけをしていくという鑑賞が本来的に持つ積極的・能動的な行為を実現させる点である。もう一つは、見つけだす時に、過去に学んだ概念や音楽用語を使えるかどうかを確認できる点である。

まず場面5において、三味線の奏法から「兄が弓矢を射ようとしている時の微妙な半音が繰り返されていた」という知覚から「ハラハラドキドキ感。弓矢で弟を誤って撃ちはしないかとか、もたついている間に鬼が弟を殺してしまう。だから早く射ないと、とか色々なことが頭をよぎり不安になる。」という感受、また尺八の奏法からは「高い音で震えるように音が持続して、音が細長く上に伸びて音が上がった。」という知覚から「鬼の手が出てくる場面で、恐怖が増した。」という感受の結果が発話された。それをきっかけに、「微少な音程」に対する学習が行われた。そこでは再視聴によりその確認を行った上で、指導者が尺八を奏して、半音よりもさらに狭い「微少な音程」を実際に聴かせて示した。

場面6「家へ戻る場面」では、「三味線が快速に連続したリズムで繰り返されていた」という発見(知覚)と、それによる「行きは並んで歩いていたが、帰りは超スピードを出して慌てて走って帰っている感じがした。かなり急いでいる感じがした。」という感受を述べた発言をきっかけに、「だんだん細くなるリズム」を扱った。ここでは四分音符の連続から三連符、八分音符への移行という西洋音楽の概念を用いるのではなく、「トントントントンと歩いている」から「トコトコトコトコと走っている」というように捉えさせ、さらに「鬼の手から逃げる

様子を表すために、『だんだん細くなるリズム』を用いた」というリズムの変化の意味づけを行った。その時の音価は、まさに「細くなる」という表現が適当で、西洋音楽の四分音符や八分音符といった音価の表し方とは異なるニュアンスをもつ。このことは前述した「ドンドコドン」が「タンタタン」では言い替えられない「ドンドコドン」そのものであることと共通している。また、その様子はリズムの変化によるものだけではなく、三味線の音色によってもそれを表していることと理解を、学習カード2の「三味線」欄に記述させることで求めた。

この学習の成果は授業中の発話や学習カードの2・3・4に記述させ、その内容は本指導目標に対するアセスメントの対象とした。その中で観点別評価がA（十分満足と認められる）に該当する記述として以下等があった。これらには学習した概念や音楽用語を適切に使用し、その知覚・感受の結果をもとに、概念の意味づけや思考の結果が述べられている。

- ・「間と音の後に暫く残る余韻で曲の形を作っていた。たった2つの楽器だけで音の大きさや高さを工夫して、その場の雰囲気や緊張感、心の状態まで自在に操れるのかと驚いた。」
- ・「声（セリフ）が無くても音だけで不安感や恐怖感が分かった。音が揺れたり、大きくなったり静かになったり、間が出来たりさせることで心の変化を表現できると感じた。」
- ・「尺八と三味線の余韻がとても不気味な様子を表現できると分かった。日本では響きをとても大切にしていると思う。音を揺らしたりして変化を楽しんでいる。」

なお、場面6で速度の変化を見つけた生徒に「兄弟が罫を仕掛けに山にズンズン向かうアンダンテの速度」「一目散に家へ駆けていくアレグロの速度」という発話があった。これらはすでに学習しボードにも掲げられている「Andante」や「Allegro」を用いて言い表したものと考えられる。このことから、西洋音楽においても速度記号はそこに速さがもつニュアンスが含まれていることと、日本伝統音楽で速度を言い表す時、やはりそのニュアンスは「Andante」や「Allegro」では表現しきれないものがある、ということを経験指導しなければならぬ反省を得た。

3. 結論 一課題①②③に対する指導方法の提案一

以上の実践と検討より抽出できた課題①②③に対する指導方法とそのポイントを、以下に整理して示す。

3.1. 課題①に対して

①-1 「全体から部分」への移行

表現においても鑑賞においても、まず「全体」をどう

捉えるか、という学習なくして「部分」(要素)の学習は意味を持たない。表現においては楽曲全体を聴き、知るという活動によって「ここはこう表現したい」という部分に入っていきることができる。要素を切り出してその要素がもたらすイメージを求めることから始めても、その前後、またそればかりではなくその要素が楽曲全体に対してどのような働きや特徴を築くのかといった、全体との関係性の上で部分を思考しなければ「音楽を演奏する」ということに寄与しない。

また、鑑賞における「全体」の意味は「全曲」という意味とは必ずしも一致しない。例えば「形式」としてソナタ形式を扱う場合、第一主題と第二主題、あるいは提示部と展開部と再現部を対比させなければ形式は知覚・感受できない。この場合、第一主題だけ、提示部だけ、が「部分」となる。

①-2 音楽活動と融合させた学習カードの作成

〔共通事項〕や「言語活動」の出現以来、学習カード(ワークシートやアセスメントシート等)を用いて記述させる場面が多く見られる。記述された学習カードは、表現においては学習者自身にとっての演奏や創作のガイドになるような工夫が必要である。一般的に演奏家は自分の譜面に注意事項や演奏したいイメージを書き込んでいくが、その記載は演奏を向上させるためのガイドとなる。事例1で作成された学習カード①のように、楽譜とともに〔共通事項〕で学んだことを吹き出して記入させ、その学習カード1枚を見ながら演奏すれば、学びが演奏に反映できる。これもまた、音楽活動と密着させた方法の一つとなる。

①-3 「演奏する→聴く→考える→演奏する」のサイクル

〔共通事項〕はアで示された要素に対する知覚・感受も、イで示された音楽用語や記号の理解も、聴くことから始まる。特に表現領域での「聴く」ということは、表現しながら行わなければならないが、自分が奏でた結果である要素の働きやそれが生み出す質を聴くことは、時に困難が伴う。その時、実践事例1が取ったような録音と再生は効果が上がる。

ただし、録音と再生は、そこで学習する〔共通事項〕の内容に焦点化させて行わなければならない。加えて、ただ再生して聴かせるだけではなく、その内容について思考し、議論し、批評させなければその後の演奏改善に寄与しない。このことは、中学校音楽科で求める学力「思考・判断・表現」を評価する観点別評価の第2観点「音楽表現の創意工夫」の趣旨⁽²³⁾が、〔共通事項〕で求める内容と一致していることにも関連する。つまり〔共通事項〕の習得には、聴くこと、考えること、判断すること、考え判断したことを表すこと、を指導方法に取り入れなければならない。

3.2. 課題②に対して

②-1 指導内容を教える上で必要となる用語や記号の限定

漢字や英単語をそれが使われている文脈や実際の使われ方と切り離してその語の意味だけを習得させることと同様、音楽用語や記号の意味を理解させることのみでは指導内容にならない。例えば「オブリガート」の意味は「一般に＜助奏＞の意。とくにひとつの歌声と協奏する声部」⁽²⁴⁾であるが、たとえ音楽活動を通してオブリガートを知覚し、その効果を感じさせたとしても、それだけでは実際の音楽活動に生きて働くものになるとは言い難く、知識としての概念獲得に留まる。また、その他多くの用語や記号も意味理解のみを指導内容とすることは、限られた時間の中で題材構成する上でも無理がある。事例1のように、「これは主旋律ではない」「主旋律に対してそれを飾るように歌いたい」というような課題意識が表れた時に、「これは音楽用語で『オブリガート』というんだよ」というような、その意味を知る必然性が生じた時をねらって教えるべきものであると考える。指導内容や学習活動を計画する段階で、生徒はどのようなことに課題を持ったり知りたがったりするかという予測と、その指導内容を扱う上でその用語を用いなければ学習がスムーズに展開できないものに限定して取り扱うべきである。

②-2 用語や記号が音楽で果たす意味についての思考

「*f*=強く」「*p*=弱く」ではない。強弱記号は相対的な音量と音の質感を一義的にラベリングしたものに過ぎない。ラベリングの仕方、すなわち表したい音量や質感をどのような音楽記号や用語で置き換えられるかは、小学校で扱える事項だろう。しかし中学生になれば、事例1のように、作曲者はなぜ*f*に設定したのか、楽譜には*f*と記されているが、自分の思いや意図に照らし合わせると本当に*f*でよいか、*f*でもどのような質感の*f*で歌えば表現したいものが実現できるか、といった問いを持たせ、思考を求めることができる。これは音楽の美的質を評価する批評的思考過程にも通じる。概念学習の影響を強く受けたシルバー・バーデットの音楽教科書『Making Music』を編集したD.Connorsさえも、「高学年の生徒には『なぜここで大きく、あるいは小さく、クレッシェンドで歌うと決めたのか』と問うことができ、『この歌詞の場面では、大きくすべきだと思う』などと答えられたら、いい判断(評価)ができたと言えるでしょう」と述べていることは興味深い⁽²⁵⁾。

②-3 音楽活動で使用できるための工夫

獲得させた音楽用語や記号は、それ以後の音楽活動や学習において適切に使用できなければならない。未だ概念学習が根強く残る米国カリフォルニア州の公立学校音楽教室には、「*f* = Forte = loud」「*p* = Pino = soft」

「< =Crescendo =To gradually get louder」といった

楽典的事項や、授業で用いる「preserve」「exciting」といった言葉(vocabulary)が掲示されているが(図5、図6、図7)⁽²⁶⁾、音楽用語や記号が様々な質感をもたらすことや、「exciting」がどの楽曲のどのような場面で得られたものであるかは示されていない。一方、図4のボードには、これまでの学習で扱った音楽用語や記号に加え、その時に生徒が感受した形容語のカードが共に張り付けられている。しかし、その形容語も用語や記号のように



図5 要素名の掲示

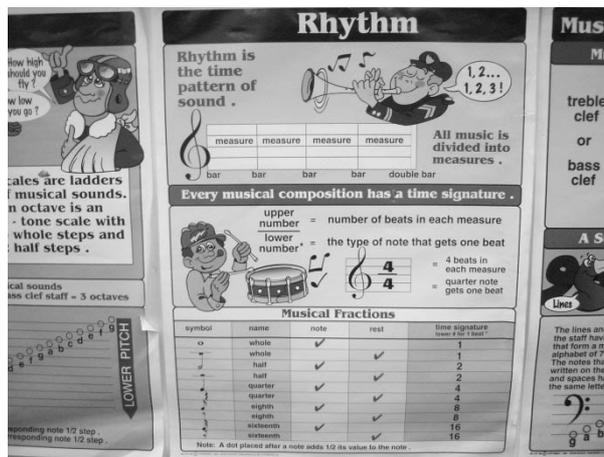


図6 音楽概念の掲示



図7 音楽授業で使用する用語の掲示

一元化・固定化されてしまう危険性もあるので、学習した教材ごとに、その学習で得られた生徒の感受結果を楽譜等とともに掲示していく工夫も今後検討したい。そのことも概念学習の克服に繋がる。

3.3. 課題③に対して

③-1 日本伝統音楽の要素の捉え方

まず指導者は、日本伝統音楽は西洋音楽の要素では捉えられない側面があることを認識すべきである。先述した伊野の指摘は今後議論されていくべきものではあるが⁽²⁷⁾、事例2のように、「微少な音程」や「だんだん細くなるリズム」は「微分音」や「テンポが速くなることによるリズムの切迫」等とは異なり、それ自体がすでに日本伝統音楽の要素として言い表すに必要十分ではないか、という認識の転換をもつことが求められる。

③-2 要素を見つけ出す

まだ学問的に規定できていない（あるいは今後も規定が困難かもしれない）日本伝統音楽の要素や「構造の原理」は、生徒に見つけ出させていく方法を取ることが有効である。その時、鋭敏な知覚力をもつ生徒ならば、「拍」の概念も、単に「有拍」か「無拍」かだけではなく、有拍であっても微妙に音と音との間隔が異なっていたり、拍を刻む音と音との間に「むら息」や「静寂」が混じっていたりするような、西洋音楽の「拍」に+された概念を獲得するだろう。そしてそれを言い表したものが、生徒が見つけたその伝統音楽の要素や概念として〔共通事項〕に加えていけばよい。

そしてそれらを知覚・感受できる学力を日本伝統音楽での〔共通事項〕で求めるとするならば、指導者は学習指導要領の例示にとらわれず、また日本伝統音楽が「高次な、柔軟性のある概念」をもつものであることの理解を備えておかなければならない。

4. おわりに 一今後の課題一

以上、二つの実践を通して課題①②③に対応する具体的指導方法とポイントを8点示した。これらは一つの仮説として、今後多くの中学校での実践で検証され、より精度の高い方法論として書き換えられていくことを期待する。そうした研究体制は実践を対象とする「教育実践学」の在り方に他ならず、学問としての実践研究が取る手法の一つである。

さて〔共通事項〕で求める学習は、課題①②③を克服したとしてもそれに留まるものではない。〔共通事項〕はすべての音楽学習の基礎・基本となるものではあるが、その習得はその後の音楽活動や、さらには音楽活動を越えて、人生においてどのように寄与するものなのかを視野に入れて指導にあたらなければならない。それは学習

者が今後のあらゆる生活場面で対峙する様々な事物や事象について、事実を客観的に知覚できることと、知覚によってそのものの質を感受できる能力育成である。つまり、事物や事象をよく見、よく聴くといった行為と、それらの質をイメージをもって感受することによってそのものの意味や価値を思考し、判断し、評価できる能力を獲得させることである。それを音楽を対象に果たしていくことが音楽科の存在意義であり、前述した課題⑥への挑戦となる。また具体的にそれを目指す指導方法として、音楽による表現とともに、その過程での知覚・感受や思考を言語で深めていくことは必然的なものであり、課題⑦に対する実践的研究が求められる。

加えて、〔共通事項〕の正しい趣旨理解と指導方法を身に付けた教員の養成も課題となる。現在、多様な音楽の概念やそれを構成する要素の捉えは、大学の教職専門科目である「教科教育法」等で教授されているだろうか。また、要素に対する知覚と感受やそれと結び付けた実技指導は、声楽やピアノ、ソルフェージュといった教科専門科目で実現できているだろうか。〔共通事項〕の新設に伴ってそれを視点とする大学授業、及びカリキュラムに対するFD活動は必須である。

注

- (1) 領域「基礎」は、小学校は昭和43年、中学校は昭和44年告示の学習指導要領。
- (2) 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 音楽編』, p.6
- (3) Reimer,B.(1989) *A Philosophy of Music education* (second edition).Prentice Hall
- (4) 村尾忠廣（1999）「音楽教育研究としての近年の哲学・認知科学の動向」『音楽教育の研究－理論と実践の統一をめざして－』、浜野政雄監修・東京芸術大学音楽教育研究室創設30周年記念論文編集委員会編, p.190
- (5) 同上書, p.194
- (6) 千成俊夫編著（1985）『達成目標を明確にした音楽科授業改造入門』, 明治図書
- (7) 西園芳信（2005）『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践的研究－「芸術の知」の能力の育成を目的として－』, 風間書房
- (8) 西園芳信（2005）以前にも、西園が作成協力者を務めた平成10年告示の中学校学習指導要領音楽の解説に、「構造的側面」（＝「形式的側面」）、「感性的側面」（＝「内容的側面」）、「文化的側面」、「知覚」という語が使用されている。文部省（1999）『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－音楽編－』
- (9) 日本学校音楽教育実践学会編（2006）『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム－幼稚園から高等学校まで－』, 東京書籍
- (10) 例えば、日本学校音楽教育実践学会でのラウンドテーブル、同学会紀要『学校音楽教育研究』、音楽之友社『教育音楽』、公益財団法人音楽鑑賞振興財団『季刊音楽鑑賞教育』。
- (11) 例えば、松本絵美子（2011）「ラウンドテーブルⅢ報告〔共通事項〕を取り入れた授業をどうつくるか」『学校音

- 楽教育研究』, Vol.15, 日本学校音楽教育実践学会紀要, p.249。
- (12) 例えば、中島卓郎 (2012) 「ラウンドテーブルⅡ報告〔共通事項〕に示されている用語や記号をどう扱うか」『学校音楽教育研究』, Vol.16, 日本学校音楽教育実践学会紀要, p.274。
- (13) 例えば、伊野義博 (2011) 「日本の伝統音楽と共通事項－陥穽を回避する－」『学校音楽教育研究』, Vol.15, 日本学校音楽教育実践学会紀要, pp.135-136。
- (14) 課題④⑤について、例えばドイツベルリン州の音楽カリキュラムでは〔共通事項〕に相当する「知覚・感受能力」(Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit)をすべての音楽活動の基礎、始まりとしてカリキュラムの根底に置き、低学年では大きな比重をかけて指導している。しかし学年が上がるにつれてその比重は軽減する。日本学校音楽教育実践学会編 (2012) 『音楽科カリキュラムと授業実践の国際比較』, 音楽之友社, の第4章「ドイツベルリン州のカリキュラムと授業実践」, 音楽之友社, pp.124-131、及び終章, p.188-189より。
- (15) 音楽之友社 (2012) 『教育音楽 小学版』『同、中学・高校版』6月号、「Interview」、pp.24-27の宮下俊也の見解。
- (16) 宮下俊也 (2011) 「音楽科で言語活動を充実させることの意味と方法」『中等教育資料』, 平成23年7月号, ぎょうせい, pp.22-27
- (17) 本実践事例は、平成23年度東京都中学校音楽教育研究会授業研究部の研究会で阿部が発表した。
- (18) 本実践事例は、平成22年度東京都中学校音楽教育研究会鑑賞部の研究会で阿部が発表した。
- (19) 伊野義博 (2011), p.136
- (20) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 音楽編』, p.18
- (21) 伊野義博 (2011), p.136
- (22) 伊野義博・木暮朋佳・尾藤弥生「21世紀音楽カリキュラムにおける日本伝統音楽－『共通の枠組み』としての構成要素が内包する課題と展望－」『学校音楽教育研究』, Vol.16, 日本学校音楽教育実践学会紀要, pp.124-125
- (23) 「音楽表現の創意工夫」の趣旨は以下の通り。「音楽を形づくっている要素を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、音楽表現を工夫し、どのように表すかについて思いや意図をもっている。」
- (24) 浅香淳編 (1991) 『新訂 標準音楽辞典 アーテ』, p.292
- (25) 日本学校音楽教育実践学会編 (2012) 『音楽科カリキュラムと授業実践の国際比較』, 音楽之友社, p.99
- (26) 図5～7は、宮下による撮影。
- (27) 例えば日本学校音楽教育実践学会では、日本伝統音楽の要素についての捉え直し等を含めて、2011年より5年計画の課題研究としてこのことを取り扱おうとしている。