

IV 指導内容・教材と授業の展開

指導内容・教材と授業の展開

- (1) 教材をどういう視点からとらえるか
- (2) 教材研究は授業の構想と実践にどう結びついていくのか
- (3) 教材は子どもにどう働きかけるのか

福井昭史（長崎大学）

豊成 哲（鳴門教育大学大学院）

斎藤一雄（埼玉大学附属養護学校）

はじめに

教材の大部分が楽曲として示され、その表現と鑑賞によって各種の教育目標を達成するという音楽科の特質上、教材の選択は教師にとって最も重大な作業といえ、教材には次の条件が欠かせないとされている。

第一に、指導目標や内容に適したものであることがあげられる。具体的には、歌唱や器楽などの表現の技能の習得や向上に適したものの、曲想やその変化、音楽の諸要素の働きなど、楽曲の特質がとらえやすく、音楽的な感受やそれに基づく表現の工夫が可能なもの、児童・生徒の情意面の育成に役立つものなどの視点があげられる。

第二は、文化の継承と発展に寄与するという教育の使命から、文化的価値や芸術的価値が高いものであることがあげられる。文化の中で重要な位置を占める音楽芸術としての高い価値をもつものを教材として取り上げる必要がある、これは、長年に渡って多くの人々に親しまれ、守り育てられてきたものと言い換えることができよう。

第三に、児童・生徒の嗜好や能力、発達段階に適したものであることがあげられる。

このような条件で選択された教材を活用した授業でも、教材のどの面に指導の重点を置くかで、授業展開が異なったものとなり、児童・生徒が獲得する学力の質や量も異なったものとなる。

同じ合唱曲を教材とした表現の授業でも、合唱発表会などのための、より完成度の高い演奏を目指した授業の場合と、楽曲の特質に着目し、その感受に基づく表現の工夫に重点をおいた授業の場合とでは、指導の目標や方法、学習の活動や形態など、さまざまな点で大きな違いが現れる。

教材楽曲の芸術的な価値とともに、教育的な価値、すなわち児童・生徒を人間的、音楽的にどれだけ成長させることができるかが、教材選択の重要な視点となる。このような総合的な視野から授業における教材の意味を考察する必要がある。

（福井昭史）

豊成 哲

(1) 教材をどうという視点からとらえるか

教科の思想に基づいた音楽授業は、子どもたちが音楽の美しさやおもしろさを探究し、そのよさを味わうことを通して、日々の生活を深く、美しく、ていねいに見つめる力を培うことを目的としている。長島真人は、教科として教えるべき内容には、教授内容と教科内容があることを主張している。前者は、他者知として獲得することのできる具体的な音楽の知識や技能のことである。このような力は、対象化され、指導することができる側面であり、音楽の本質的な美しさを把握するために必要とされる手段的な力であると考えられる。一方、後者は、自己知として獲得される音楽の美しさを感じ、表現を工夫する力のことである。ここで獲得される力は、音楽の美しさへの探究を具体的に促す思考力、判断力、表現力や関心・意欲・態度のことであり、音楽の本質的な美しさを自己との関わりの中で身体的に把握することのできる力である。したがって、このような力は、自己と切り離すことのできない力、すなわち、一人ひとりのホンネで形成される力であるために、教えることができないもの、つまり、指導ではなく支援しなければならないものである。この音楽科教育において育成される自己知は、自己の記憶の内に定着される主観的、暗黙的な知であるために、必要なときにすばやく呼び起こされる「生きて働く力」となる。それゆえに、自己知は、音楽科教育において育成される目的的な力となる。もし仮に、学校での音楽授業が単なる知識の獲得や技術の向上を図ることにとどまるならば、それはもはや音楽科教育ではなく、単なる音楽の指導にほかならない。音楽科教育は、このような単なる指導のレベルにとどまるのではなく、子どもたち一人ひとりの生きる力の育成を目指して、児童・生徒を音楽的に陶冶する営みでなければならない。換言するならば、音楽科教育は、他者知のレベルにとどまるのではなく、あくまでも自己知の獲得を

めざした教育的な営みでなければならない。

このような視点に基づいて「ふるさと」を検討すると次のような内容が明らかになってくる。

「ふるさと」は、大正3年、尋常小学唱歌第6学年用に掲載された楽曲である。そして、「もみじ」、「春の小川」などと同様に、作詞は当時文部省教科書編纂委員を委嘱されていた高野辰之、作曲は、同僚の東京音楽学校教授の岡野貞一である。また、この楽曲は、歌唱共通教材として位置づけられており、国民的愛唱歌として、世代や地域を越えて広く浸透している。

作詞者の高野辰之は、長野県の雪深い奥信濃に農家の長男として生まれている。長野県師範学校の教員となるが、勉学への夢を捨てがたく上京した。文部省の嘱官として勤めながら、国文学の研究に没頭し、大正14年(49才)には、文学博士の学位を授与されている。「ふるさと」を作詞した当時(33才)は、本格的な研究の機会に恵まれず、帰宅後、毎日、明け方近くまで研究に励む生活を続け、志を果たそうと苦悩していた時期であった。「ふるさと」の歌詞は、このような苦悩の生活の中で作詞されたものである。したがって、「ふるさと」の歌詞の内容は、高野辰之の故郷である長野県の自然を描いているだけでなく、故郷に想いをよせながら、初心にたちかえり、未来への夢を育てていこうとする心情が描かれているように思われる。つまり、あわただしく通り過ぎていく実生活の中で、未来の自分の夢を思い起こし、来るべき未来の人生を深く考えようとする心情を描いているように思われるのである。特に、「ころざしを はたして いつのひにか かえらん(3番)」、「ゆめは いまも めぐりて わすれがたき ふるさと(1番)」という行を中核的な刺激として歌詞全体の想いを読んでいくと、このような心情がリアルに表現されていることが理解できる。

この高野辰之の歌詞に作曲を試みた岡野貞一は、鳥取県の出身であるが、14才の時にキリスト教に

入信し、ここで賛美歌を通して西洋音楽に触れることになった。東京音楽学校を卒業後は、助手として母校に残り、小学唱歌教科書編纂委員会の活動に加わるようになった。岡野貞一は、東京音楽学校での教育活動と同時に、本郷教会ではオルガン奏者を勤め、教会音楽、特に、賛美歌に精通していた。したがって、唱歌の作曲において、誰にでも歌うことができるような簡素な音楽の「かたち」から豊かな音楽の「こころ」が表現され得る賛美歌のスタイルを岡野貞一が参考にしたことは当然のことと考えられる。「ふるさと」においても、この楽曲と同じリズムの賛美歌が確認されることから、賛美歌のスタイルがふまえられていると考えることができる。しかしながら、この楽曲の第3フレーズだけは、賛美歌のようなリズムの繰り返しを避け、やや複雑な歌唱法を要求している。つまり、ここでは非和声音を用いることによって歌詞の一シラブルに二つの音を当てはめ、長音符（一）によってなめらかに歌うことを、すなわち、メリスマ的な表現を要求しているのである。しかも、旋律は、伴奏左手のバス音の八分音符の動きに促されながら、徐々に上昇し、最高音の2点二音に接近するところでバス音の動きが落ちつき始めるという特徴がみられる。このような音の動きから、不安と希望が入り交じりながら未来をみつめようとする心情が、音楽によって象徴されているように思われる。

また、最後のフレーズの前半の「わすれがたき」と歌わせる二小節間だけは、主旋律と伴奏のリズムが完全に一致している。つまり、八分音符の動きがなくなり、賛美歌のようにリズムが統一されているのである。これは、明らかに「わすれがたき」という決然とした心情を象徴するために工夫されたものと解釈することができる。また、それゆえに、ピアノ伴奏の右手和音にスタカートが付されているものと思われる。

以上のように、「ふるさと」の作品成立の背景をたどると、この楽曲が単なる故郷の自然を描い

ているのではなく、故郷への回想を通して、初心にたちかえり、未来を展望しようとする心情を描いていることが確認される。したがって、この楽曲を小学校6年生の子どもたちに教材として与える場合は、やはり、自然や単なる望郷の念を描いた歌として与えるのではなく、ここで解釈したように、未来の人生を展望しようとしている歌として与える方が適しているように思われる。なぜならば、心のふるさととなる思い出をよりどころとしながら未来を深く見つめるような心情を知るとは、卒業が間近にせまった6年生の子どもたちにとって、有意義な体験になると思われるからである。つまり、小学校を終えるという一つの人生の節目が、自分自身を見つめなおす有益な契機になるということである。したがって、楽曲「ふるさと」は、このような6年生の主観的な洞察力を揺さぶり、自分の未来を深く見つめる人間力を培う教材になり得ると考えられる。換言すれば、歌唱共通教材「ふるさと」は、子どもたちが音楽の自己知を獲得することのできる教材であるということができる。

（2）教材は子どもにどう働きかけるのか

先に述べた楽曲「ふるさと」を教材として提示するために、題材とその目標を次のように設定した。

（題材）歌の気持ちを味わいながら合唱表現を工夫しよう

（目標）

- ①「ふるさと」の中にみられる和声の動きと賛美歌風の簡素なメロディーや非和声音の効果によって呼び起こされる音楽の美しさを感じ取ることができる。
- ②「ふるさと」の歌詞とピアノ伴奏をよりどころとしながら、楽曲全体の曲想にふさわしい合唱表現を工夫することができる。
- ③歌の気持ちを深く味わいながら、音楽の表現を工夫しようとする態度を養う。

この目標を達成するために、教材となる「ふるさと」の音楽的特徴と子どもたちの学習習熟状況に基づいて、次のように学習指導計画を立案した。

第1時 賛美歌風の簡素なメロディーの美しさを感じ取りながら、楽曲全体の雰囲気把握する。

第2時 「ゆめは いまも めぐりて」の歌詞と旋律の動きに着目しながら、楽曲全体の曲想を把握し、歌唱表現を工夫する。

第3時 第3フレーズの和声の動きを感じ取りながら、楽曲全体の曲想を把握し、部分二部合唱をする。

第4時 第3・第4フレーズの和声の動きを感じ取りながら、楽曲全体の曲想を把握し、部分二部合唱をする。

第5時 二つの声部が響き合う効果を感じ取りながら、楽曲全体の曲想を把握し、ふるさとを想う人の気持ちを想像しながら、合唱表現の工夫をする。

このように、学習指導計画は、音楽の要素に注意を促しながら学習が展開されるように設定した。音楽の要素が「図がら」として提示され、音楽のゲシュタルト像が洗練されるように工夫した。また、音楽に対する子どもたちのイメージが分節化されていくように、イメージの分節化の構想図を考案するとともに、子どもたち一人ひとりの心のつぶやきを大切に見守るためにワークシートの開発を行った。今回は、紙面の都合上、各時間の学習指導過程とイメージの分節化の構想図は省略するが、この、イメージの分節化の構想図とワークシートは、「図がら」と子どもたちの予想されるイメージとの関係を意識して作成している。イメージの分節化の構想図においては、子どもたちのイメージがよりきめ細やかなものへと洗練されていくように、視覚的手がかりとして信州の風景写真を見せたり、言語的手がかりとして高野辰之の東京での生活の様子を「図がら」との関連の中で話したりするように計画した。ワークシートに

おいては、子どもたち一人ひとりの学習の成果を見守っていく手だてとして開発した。ここでも、毎時間、本時の「図がら」について問いかけ、学習内容の定着をはかろうとした。また、子どもたちがワークシートの問いかけや選択肢の文を読むことによって音楽的な語彙を増やし、自分の想いを整えていくことができるように配慮した。終わりの2時間は、自分の言葉で文章が書けるように自由記述とした。

以上のように、子どもたちに音楽の自己知を獲得させるために、「生きる力」の視点から、歌唱共通教材「ふるさと」の教材解釈を行い、学習指導過程の立案を試みた。そして、この学習指導過程に基づき、実際に授業実践を行った。授業後に、子どもたちの書いたワークシートを読めると、ほとんどの子どもが、この「ふるさと」という楽曲を単なる望郷の歌としてではなく、自分とのかかわりの中でとらえることができていた。このことは、まず、子どもたちに、音楽の「かたち」に対して構造的理解を促し、ゲシュタルト像を分節化させようとしたこと、そして、そこから音楽の「こころ」への探究を行うために全心的理解を促し、子どもたちのイメージを分節化させようとしたことが最も大きな理由としてあげられる。したがって、音楽の自己知の獲得のためには、楽曲を自己との関わりの中でとらえることが重要であり、構造的理解を基礎としながら全心的理解へと深まっていかなければならないのである。しかしながら、すべての子どもが音楽の自己知を獲得したとは言えない。ワークシートの記述からも明らかになったが、音楽の「かたち」に対して反応できていない子ども、すなわち、構造的理解の段階でつまづいている子どもが、全心的理解へと深めていくことができなかった。今後の課題として、一人ひとりの学習状況を的確に把握し、イメージの分節化が促されるように学習指導過程やワークシートを再検討していきたい。

齋藤一雄

(1) 教材をどういう視点からとらえるか

養護学校の教育内容は、養護学校の子どもたちが社会生活に必要な活動・経験によって表されている。そして、子どもたちの実態に合わせて、教師が弾力的に内容を選択し、学習形態を組織して、授業を構成していかなくてはならない。

そのために、養護学校音楽の内容は、学習形態としての「音楽」の時間はもちろん、他の学習形態や学校生活全体を通して指導されることとなる。ここに、養護学校の音楽で何をどのように指導するかという難しさと楽しさがある。

養護学校学習指導要領の各教科の中の「音楽」には、目標と内容が示されている。なお、「特殊教育諸学校指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－」には、5段階の内容表が示されている。

また、文部省著作の教科書が作られていて、指導要領の改訂に合わせて、教科書も一部改訂されている。現在、養護学校用音楽科教科書には、小学部用としておんがく☆・☆☆・☆☆☆、中学部用として音楽☆☆☆☆の4種類がある。

養護学校用音楽科教科書は、子どもたちの興味・関心のあるもの、情操を豊かにするもの、情緒の安定をはかるもの、自己表現活動や創造的な音楽活動ができるものから選択組織されている。

また、現在多く使われている曲、いろいろな発達段階で親しみのもてる曲、楽器等が扱える曲が多く取り入れられている。各教科書には60～120もの曲が掲載されており、子どもたちにも先生方にも有効に使えるものである。

このように、教材としての楽曲が養護学校用の教科書には掲載されている。しかし、教科書の存在そのものが知られていない、教科書が有効に活用されていないという現実がみられる（齋藤，1996）。

そこで、「おんがく指導書－養護学校（精神薄弱教育）小学部音楽教科書指導書－」「音楽☆☆☆☆－養護学校（精神薄弱教育）中学部音楽教科

書指導書－」に示されている「教科書掲載教材の分析表」を使って、以下3つの視点で分析を行った（齋藤・星名，1996、1997）。

①楽曲の調性、拍子、テンポ、音域についての教材分析

まず教科書に掲載されている楽曲が、養護学校の子どもたちの実態に合っているかという視点で、各楽曲の調性、拍子、テンポ、音域について、教材分析を行った。

調性は、ハ長調とヘ長調が多く、中学部用になるに従って調性の種類が多様化していた。拍子は、4/4拍子と2/4拍子で約90%をしめ、2/4拍子は☆に多く、中学部用でわずかに3/4拍子と6/8拍子が多くなった。テンポは、100～119b/mの曲が多く、中学部用になるに従って遅いテンポの曲が増え、「自由に」「指定なし」の曲が少なくなっていた。音域は、どの教科書も養護学校の子どもたちの声域に合ったものであり、1オクターブの音域の曲が多かった。

これらの観点は、教材の条件の第三に示された児童・生徒の能力、発達段階に適したものかどうかである。養護学校の子どもたちの音楽表現の能力からは、教科書に掲載の楽曲は適したものといえるが、生活年齢や生活的視点からは、表現能力をこえたものでも、子どもたちの興味・関心のあるものが取り上げられることも、一方では大切にされなくてはならない観点だと考える。

②季節・行事・生活・自然・わらべ歌・その他の選択基準についての教材分析

次に、季節・行事・生活・自然・わらべ歌・その他の選択基準について、各教科書ごとに種類や数、割合を求め、検討した。

教科書全体としては、選択基準が自然・季節・生活・行事・わらべ歌の分類に入らない「その他」の曲が最も多かった。しかし、☆から☆☆☆☆へと割合が少なくなっているため、複合的で不明確な基準からしだいに選択基準が明確になっていると考えることができる。

次に、自然に関する曲が、☆から☆☆☆☆まで18～22%をしめ、平均して多かった。その次に、季節に関する曲が、10%～25%と多くなっていた。

生活に関する曲は、☆～☆☆☆でそれぞれ12曲あった(16～19%)。しかし、☆☆☆☆では7曲(7%)とやや少なくなっていた。中学部では、身辺生活から社会生活や自然との関わりが大きくなるからだと考える。

行事に関する曲は、☆～☆☆☆で少なく(7～9%)、☆☆☆☆では16%をしめた。☆☆☆☆が多くなった理由は、キャンプの歌が12曲まとまって入っているためである。学校行事の多い養護学校では、行事に関する曲をその学校や学級によって自作しているケースも少なくない。各教科書で重なる曲がふえても、養護学校で行われている行事の曲については、自作の曲の紹介も含めて、2・3曲ずつまとめて掲載されていると使いやすいのではないかと考える。

わらべ歌は、☆(8曲)～☆☆☆☆(3曲)と少なかった。わらべ歌の特徴は、日本旋法であり、音域が狭く、動作を伴う要素が多く、2人以上の集団で歌われることが多い。また、わらべ歌は身体表現と歌唱、そして器楽と合わせて、未分化な段階の子どもたちに使われる傾向が読み取れた。

以上、全体に選択基準が不明確な傾向がみられ、指導書の各曲についての指導目標において、選択基準に関わる表記がなされているものも少なかった。

これらの選択基準は、教材の条件の第二として示された文化的価値や芸術的価値が高いものかどうかの観点ととらえることができなくはないが、むしろ学校生活や社会生活、身辺生活など子どもたちの生活との関わりでとらえるべき観点ではないかと考える。そのために、選択基準が不明確になったのではないだろうかと考えた。

また、養護学校の子どもたちがわかる、感じることができる文化的価値や芸術的価値とはどうい

うことなのかを今後つめていかななくてはならないだろう。

③鑑賞・身体表現・器楽・歌唱の領域についての教材分析

さらに楽曲の使い方によって、鑑賞・身体表現・器楽・歌唱の領域ごとの曲数の割合を各教科書別に比較してみた。

歌唱の曲の割合は☆(34%)、☆☆(42%)、☆☆☆(59%)、☆☆☆☆(71%)と多くなっていた。中学部用☆☆☆☆では歌集としての性格もたせていることが示唆された。

逆に、身体表現の曲の割合は、☆(49%)、☆☆(25%)、☆☆☆(11%)、☆☆☆☆(4%)と少なくなっていた。

そして、教科書全体を通して、鑑賞の曲の割合が10%～19%、器楽の曲の割合が6%～18%と少なかった。歌唱曲で器楽曲としても扱える曲が合計39曲と多くはなかった。

これらの観点は、教材の条件の第一に示された指導目標や内容に適したものであるということになる。教科書掲載の楽曲数の割合は、指導目標や内容の比重や割合になるものではないが、考えていく必要はある。

逆にいうと、指導目標や内容、指導上の留意点から教材選択の観点を明確にする必要もあるのでないかと考える。たとえば、指導要領の解説書に示されている5段階の指導内容表とからめて、教材の選択について検討していくことはどうだろうか(齋藤・齋藤, 1997)。

(2) 教材は子どもにどう働きかけるか

養護学校の音楽教科書指導書には、音楽教育の意義が述べられている。

一つは、音楽科の目標と直結する視点であり、学習指導要領に示されている目標と内容にあたる。

もう一つに、音楽の特性を活用する視点があり、①情緒の安定を図る、②聴きとめる、聴き分ける力を育てる、③全身をリズムカルに動かし、表現

する力を育てる、④手指の機能や道具を操作する能力を伸ばす、⑤音声言語を導き出す、⑥集団参加や協力の態度を養うなどの発達課題に有効な教育機能が含まれている。

これらの①～⑤は、障害児のみならず音楽が人間に働きかける重要な要素だと考える。さらに養護学校での教育においては、この5点を「養護・訓練」の領域の内容と対応させることができる。

「養護・訓練」の領域の目標は、「児童又は生徒の心身の障害の状態を改善し、又は克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」であり、内容を「1 身体の健康」「2 心理的適応」「3 環境の認知」「4 運動・動作」「5 意思の伝達」に分けて示している。

音楽教材は、音楽のもつ特性によって子どもたちに働きかけており、それが養護・訓練の内容にせまることにつながっていると考えられる。つまり、音楽活動の教育的意義の中には、この養護・訓練の内容がすでに含まれているということが出来る。また、音楽療法としての働きをもっているということも出来る。

音楽教材は、常に音楽科の目標と直結する視点と音楽の特性を活用する視点（養護・訓練の内容の一部であり、音楽療法という側面）をぬきにすることは考えられないのである。

「音楽科の目標と直結する視点」とともに「音楽の特性を活用する視点」によって、養護学校の「音楽」の授業の内容や展開が充実することになると考える。

注

1) 齋藤加代子, (1996); 「精神薄弱養護学校『音楽』教科書使用の現状と課題」埼玉県立南教育センター研究紀要, 9 巻, pp.60 - 63

2) 齋藤一雄・星名信昭, (1996); 「養護学校小学部用音楽科教科書の教材分析」, 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 第2 巻, pp.29 - 36

3) 齋藤一雄・星名信昭, (1997); 「養護学校音楽科教科書の教材分析 (2)」, 日本特殊教育学会第35 回大会発表論文集, pp.170 - 171

4) 齋藤一雄・齋藤加代子, (1997); 「障害児のための音楽リズム」明治図書, pp.14 - 15