

授業の臨床的構成と教育内容のとらえ方

— 音楽科の場合を中心にして —

八木 正一

1. 教育内容をめぐって

1990年代に入り、いわゆる新学力観という形での学力観や授業の転換がいわば官主導の形で強力に進められてきた。一方で、とりわけ顕著になった90年代以降の教育のポストモダンの転換の中で、効率性や全体性に代えて、教育における具体性や一回性に着目する大きなうねりの上に教育臨床的な取り組みが展開されることともなった。また同時に、次第に明らかになりつつある新自由主義的な教育のあり方に起因する、たとえば学力の二極分解や学力格差、学ぶ意欲の喪失といった現象に授業の中でどう対応していくのかといった問題もますます深刻性を増しつつある。

こうした状況の中で、教育内容という視点から問題を再検討することには大きな意味がある。とりわけ音楽科教育の現状を考える時、教育内容をどうとらえ直すのが問題の整理や新しい授業創造への道しるべを示してくれることになる。教育内容は子どもたちの学びや授業の構成を考える際重要な意味をもつだけでなく、教材の構成や教師の教授行為、学習活動のあり方などを大きく規定するからである。本稿は教育をめぐるそうした状況の中で、教育内容に関する議論の再整理をふまえ、教育内容の具備すべき要件や性格等を再考することにより、今後の授業のあり方、とりわけ音楽科の授業のあり方を展望する一助にしようとするものである。それはとりもなおさず、音楽科において、教育内容のとらえ方を新しく創り出すことにより、授業を臨床的に構成し直す道しるべを示すことになると考えている。

まず、教育内容について簡単に振り返ってみよう。

戦後新教育は、アメリカの影響を受けつつ出発することとなった。その新教育は、いわゆる単元学習を中心に行われたということが出来る。単元学習の基本的な形は、教師が設定した課題について、子どもたちが学習計画を作成し自ら課題を追究する学習活動を行っていくというものであった。

しかし、問題解決学習とも言われた単元学習は、数年後には学力低下を招いたとして批判にさらされることになった。

こうした状況の中、文部省は1958年の指導要領改訂において、基礎的能力の育成を重視する姿勢を打ち出すことになる。基礎的能力の育成によって、学力低下に対応しようとしたのである。一方、このような動きに対抗するように、詰め込みの基礎教育を批判しつつ、科学や芸術の本質を子どもたちに伝えることを目的として、50年代から60年代にかけて、数学教育協議会、科学教育研究協議会、日本作文の会、新しい絵の会等々、数多くの民間教育研究団体が設立されることとなった。音楽科に関しては、日教組教研にもかかわって大きな影響力をもつことになる民間教育研究団体音楽教育の会が1957年に設立された。

多くの民間教育研究団体の研究の原点は、いわば科学や芸術、技術の本質を教える、あるいは科学や芸術と教育を結合させるというところにあった。教科の背景にある科学や芸術の深い知見こそがすぐれた授業を保障し、学習への子どもの主体的参加を生み出すという考え方がそこには見られる。つまり、質の高い教育内容こそが授業づくりの原点にすえられるべきだという発想が、多くの民間教育研究団体の原点にあったということなのである。

ところで、現在、私たちは教育内容あるいは教科内容という用語を当然のこのように使用している。しかし、それは長い教育方法研究の歴史から言えば、ごく最近、市民権を得た用語なのである。教育内容という用語が意識的に用いられるようになったのは、1960年代になってからであった。

柴田義松が戦後の経験主義教育を「教科の体系を科学の体系からではなく、子どもたちの生活経験から導きだそうとする経験主義の教育においては、経験的事実(教材)の学習をとおして、何(どのような科学的概念・法則)を子どもにつかませようとするのか、はっきりしないことが多い」^①と批判したのは1967年であった。これは、経験的なあれこれの事実を教育内容として教えるのではなく、科学的な概念や法則こそ教育内容として教えるべきであると読み替えることができる。こうした柴田の経験主義教育批判を受けて、鈴木秀一は「教育内容と教材と明確に区別して考えることが可能となったのは、第一に『科学を教える』ことが小学校から教科指導の主要課題と意識されるよう

になったからである」^②というように教育内容・教材の歴史を整理した。さらにこのような整理をふまえながら、高村泰雄は教育内容と教材とを区別することの有効性がつぎの二点においてとらえられることを主張した。

「①教育内容が教材という個別的具體物の制限から解放されて、その本来の姿をとりもどし、そのことによって、教育が科学と結びつく道がひらかれること

②教育内容との関係で、教材のもっている意味とその限界が明らかになり、教育内容をより正確に反映した新しいすぐれた教材を開発する可能性が大きくひらかれること」^③

戦後の教授学や教育方法学の歴史の中で、この高村の指摘は重要な意味をもつものであったと位置づけなければならない。高村の主張は経験的なあれこれの事実を教育内容として教えるのではなく、科学的な概念や法則をこそ教育内容として教えるべきであると読み替えることができる。

このような1960～70年代初めの流れの延長線上で、音楽科にかかわって教育内容という用語が意識的に使われるようになったのは、やや遅れて1980年に入ってからであった。教育内容に関して音楽科においてきわめて重要な発言をしたのは千成俊夫であった。教育内容という用語を音楽科で最初に意識的に使ったのは千成俊夫であり、千成は1980年の日本音楽教育学会シンポジウム「教材の条件」において、パネラーとしてつぎのように述べた。

「こうした問題を検討する過程で結論づけられたことは、教育内容と教材を区別するということでした。一般に教育内容というのは、その教科を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、より一般的なものでも規定してよいかと思えます。(中略)

〈教科の基本的・要素的並びに本質的なものは強力であり、同時に単純でもある。(中略)音楽の基本的なものとは、メロディー、調、音階(さまざまな旋法を含めた一定の音の相互関係の組織体)、リズム、形式、音色、ダイナミクス、テンポなどであると言ってよいと考えます。(中略)このような音楽科の教育内容をどんな子どもでも理解できるように豊かに具現化したもの、それが教材並びにその条件なのではないか」^④

この発言が、教育内容という概念を音楽科において意識化させ、さらに大きな議論を巻き起こすこととなる。

ところで、このシンポジウムにおける千成の提案には三つが含意されていた。まずは、音楽科において教育内容という考え方を導入しようということ。さらに、その教育内容は音楽における基本的な概念をもって構成されるべきであるということ。そして3点目は、そ

のような教育内容と、子どもたちの学習の直接的な材料となる教材との区別を意識することによって授業を構成することの積極性であった。教育内容を意識し、教育内容と教材とを相対的に独立したものとして考えることにより授業構成はよりいっそう意識的になり、楽曲の再表現にとどまらないさまざまな授業構成の可能性が拓けてくる。また、教育内容を意識することによって、それを適切に担う教材の条件を考える必要が生じることとなる。どのような教材が子どもたちにとって適切であるのかについて意識的に考えざるをえなくなってくるのである。そして、そうした教材をどのように組織だてるか、あるいは教授行為をどう組織すればよいかといった点に教師に目が向くようになるのである。その結果、授業構成が意識化されることになるとというのが、提案に込められた千成の意図でもあった。しかし、そうした点はほとんど議論されることなく、千成発言は批判にさらされることとなる。

千成提案の2年後の1982年、山本文茂は、教育内容と教材とを区別することの有効性を主張する千成を『季刊音楽教育研究』誌上でつぎのように批判した。

「音楽科において、教育内容と教材とは本当に峻別して考えることができるのか、これを区別すればするほど音楽科の教育内容は音楽の現実から遠ざかってしまうのではないか(中略)音楽の概念・法則を楽曲から切り離して取り出し、それらを学習する手段として楽曲を取り扱うという考え方そのものは、教育の目的・内容に照らして評価するという教授＝学習のメカニズムにぴったりと納まるであろう。しかし、そうした二分法によって、子どもの生きた音楽経験の内実が空洞化され、音楽の正体が不明になってしまう心配はまったくないのであろうか」^⑤(傍点山本)

山本の論点は、音楽科においては、教育内容と教材を区別し授業を組織することには問題があるという点に尽きる。

さらに同1982年、加藤富美子・河村恵は、概念としての教育内容に対して疑義を提出した。両氏はつぎのように言う。

「では、音楽科の場合の特殊性とは何だろう。それは、他教科では教育内容の本質であるところの概念あるいは法則といったものが、音楽にも確かに認められるのであるが、それを『教育内容』として指導し、学習が行われたとしても、そのことは音楽教育本来の目標を果たしたことはない、という点であろう。音楽をひたすら体験して、音楽の真の力が学習者に伝えられることとは、まったく意味が違うからであり」^⑥、したがって、「私は『音楽の時間の内容は、できる限り音楽体験そのものであるのが良い』という立場である」^⑦

一方、同年に行われた「第1回音楽教育ゼミナール」(日本音楽教育学会)において、吉田孝は、「教育内容と教材を区別しようということは、(中略)教育内容のできる限り音楽芸術全体が反映しうるように措定し、それによって子どもたちに自立した自由な音楽活動を保障しようということでもある。このことはまた、音楽と教育を結合しようとする試みでもある」⁹⁾と、千成を擁護する立場から、千成提案の意味を再確認した。

その後、教育内容の問題はさまざまな角度から論じられることとなる。たとえば村尾忠廣は、教育内容と教材を区別して授業を組織する方法を基本的に批判しながら、特定の作品の理解を目的とする場合には、教育内容と教材を区別した授業構成がありうるといった整理を行っている¹⁰⁾。また、阪井恵は教育内容をめぐる議論を総括しながら、音楽的概念を教育内容として授業を構成することの問題点を指摘した¹¹⁾。

千成提案をめぐるこうした一連の議論は、つぎのような論点を生み出したと考えることができる。

- ・さまざまな音楽作品を構成する音楽的概念を教育内容として取り出し、それとの関連で教材を組織し、音楽的概念の獲得をめざすことの是非
- ・音楽的概念の学習と概念が各音楽作品の中で特定の形で表れることによって生み出される音楽作品固有の質の体験や学習と音楽的概念の学習ではいずれが重要かをめぐる論点

ごく粗く言えば、千成提案に批判的な論者は、音楽的概念を教育内容として学習を組織することに反対し、むしろ音楽作品固有の質の体験や学習を重視する立場に拠るものとして位置づけることができる。

しかしどうであろうか。この①、②は二者択一的な関係にあるものとは考えづらい。これら二つは相互に補完しあう関係として実際には存在していると考え方がより自然である。つまり、①の理解が②をより深めつつ、②の体験が①の理解を導くといったように、これら二者は分かちがたく関係しているのである。そう考えるならば、①を意識しつつ子どもたちに②を多様に体験させ、そうした体験をふまえて①についても学習を一方で組織し、それによってさらに②の体験や理解をより豊かにするという方向がより現実的であり、またそれこそが豊かな実践を生み出すことになる。こうした枠組みで授業や題材を構成することによって、教育内容をめぐる争点を発展的に解消することが可能ではないかと、私は1993年に折衷的な整理を試みた¹¹⁾。

2. 教育内容の性格

教育内容という用語は、こうした経緯をふまえてつ

も次第に音楽科においても定着していくこととなる。

教育内容を音楽的概念というレベルで設定し、教材と区別することを批判した山本文茂は、その3年後の1985年には「音楽科の教育内容は、生きた音楽のひびきを体験した結果として児童生徒の心に宿り、定着する音の多様なイメージである。言い換えれば、音楽科の学習内容は、音楽作品の背後にある非実在的・精神的な観念や感情が実在的・感情的な音のひびきとして前面に表出されたとき、それを知覚するのに必要なデータ・ベースこそ、音楽的概念(musical concept)と言われるものである。(中略)要するに、音楽科の教育内容である音楽的概念の形成は、様式原理や表現手段の理解とあいまって、はじめて可能となるのである。以上の文脈の中で音楽的概念をとらえ、そのイメージを言語的に規定するとすれば次のようになるだろう」¹²⁾として、リズム、旋律、テクスチュア、速度、音色、形式などの音楽的概念を教育内容として設定することを提案することとなる。

山本らは、こうした教育内容をさらに細分化し、それにそって教材を選択組織するという形で、創造的音楽作り(創造的音楽学習)のカリキュラムを構想したのである¹³⁾。つまり、教育内容と教材を区別することに強い疑義を提出した山本も、数年後の80年代の半ばには教育内容という用語を積極的に使用しながら、教育内容と教材を区別した授業構成を主張することとなったのである。

このころから、音楽的概念を教育内容として設定し、それにそって教材(おもには音楽作品)を組織することが一般的にもなっていく。いわゆる主題による題材の構成が題材構成の主流になっていくのがこの時期以降なのである。主題による題材の構成法は、形式的には、一定の教育内容を設定し、それに即して教材を構成・配列するというものである。

さらに、音楽科では伝統的とも言える先にまとめた「音楽作品の固有の質」といった教育内容も、たとえば、「大空をゆったり飛ぶとんびのイメージを表現しよう」といった形で目標化され、音楽科における教育内容の大きな部分を占めることになる。

こうした歴史をもふまえながら、現在の音楽科における教育内容をカテゴリ化すれば、それはつぎのようになるろう。

- (1) 音楽的概念
- (2) 技術
- (3) 音楽についての知識
- (4) 教材に内包されるイメージやメッセージ(教師によって解釈されたもの)¹³⁾

(1)はたとえば、二拍子のリズムを感じ取ってうたおうといった形で目標化される。さらに(2)はリコ

ーダーのタンギングといった内容であり、同様に(3)は古典派の音楽といった内容である。(4)は、先に述べたように、たとえば「大空をゆったり飛ぶとんびのイメージを表現しよう」といった形で目標化される。

多くの音楽科の授業において目標として設定されている教育内容は、ほとんどこれらのカテゴリに入る。

ところで、こうした教育内容は、どのような性格あるいは要件をもったものとして存在しているのだろうか。私はかつてつぎのようにそれらを整理したことがある⁽¹⁴⁾。

- ①教科を構成する文化内容、学問の基本構造であり、それ自体高い文化的価値を有するものであること
- ②それを獲得する主体、つまり子どもの主観や特性をこえて、学習によってどの子どもにも共通に獲得させうるものであること、同時に教師の恣意をもこえうるものであること
- ③子どもに獲得させうるような明確な方法を具有するものであること
- ④体験や活動ではなく、発達させるべき能力と対応した実体であること

これらをさらに整理し簡潔に示すとつぎのようになる。

- (1) 実体性 獲得形態の記述性
 - (2) 指導可能性 指導過程の確定性
- ↓↑
学習可能性

子どもたちが獲得する対象として、子どもたちの外にまさに実体として存在しているという性格が実体性である。たとえば、ソナタ形式を子どもたちに理解させようという授業であれば、この場合の教育内容はソナタ形式となる。ソナタ形式は形式というひとつの音楽的概念として確定されており、数学科での三平方の定理といった教育内容と同じような実体性を備えている。リコーダーのタンギングという技術も同様である。ロマン派の音楽の特徴といった内容もそうである。教育内容のもつこうした性格を、造語ではあるが教育内容の実体性と呼ぶこととした。

こうした実体性は、まずは、(2)の獲得形態の記述性を生み出す。これは、子どもたちが教育内容を獲得した形態をあらかじめ想定することができ、したがってその形態を記述することができるということを指している。記述性があるからこそ指導過程の確定性が生まれる。子どもたちが教育内容を獲得した形態が想定できるからこそ、そうなるためにはどのような教育的

な手助けが必要かということが想定でき、したがって、それらを組織して指導過程全体を明確にすることが可能となるのである。平たく言えば、どのようにすれば子どもたちに獲得させることができるのかということがはっきりしないものは、いかに重要な概念ではあってもそれはあくまでも単なる概念であり、子どもたちが獲得できるかどうかわからない時点では教育内容とは言えないということになる。

現在、私たちが一般的に教育内容という場合、それはこうした性格あるいは要件をもったものとしてイメージされていると考えることができる。

3. 教育内容のオールタナティブな性格

ところで、音楽科の教育内容を考える際、教育内容はこうした性格や条件だけをもっていればそれで十分なのであろうか。音楽の授業をより豊かに、さらに臨床的にとらえ直そうとする時、オールタナティブな、つまりもうひとつの性格をもった教育内容を措定する必要があるのではないだろうか。

この点に関して、ひとつの音楽の授業を紹介してみよう。三重大学の桂山美奈子氏と桂直美氏とによる「おおむかしの謎」という小学校4年生の20時間に亘る題材の最後の授業の記録である。この題材は、弥生時代の遺跡から発掘された謎に満ちた土笛に触発されて、子どもたちが土笛を作るところから始まる。レプリカを参考にしながら、子どもたちは土笛を粘土で作り、野焼きして笛を完成させる。それを使ってさまざまに音を出しながら進められる題材である⁽¹⁵⁾。

つぎの授業記録⁽¹⁶⁾は、できあがった土笛を子どもたちが吹く授業場面でのものである。子どもたちは、野焼きのために木を拾った校舎裏の堀端の木立の中で輪になっている。笛に命を与えたのは、野焼きで使った木だということになり、木を拾った木立の中で音を出すということになった。

この日は、むら風がふいていた。時折強く、時折弱く。子どもたちは、波がざーっと寄せるようだと言った。

みんなでひとしきり、吹きたいように吹いて、音をやめた時だった。

「なんで、いきなり風が止まったんや。」とようたろうがいう。風が、自分たちに答えて止まったと思い、喜んでいる。けんは「樹が、もっと吹いてっという」と思い、たけおは「樹にとってはふえがおんがく」だと思った。先生は「じゃ、今度は樹に聞かせてみようか。いくよ。」

子どもたちは、上を見ながら、思い切り吹いた。高

い音、低い音が混じり合っている。(中略)

膝を抱えてすわり、ゆったりと耳を傾ける。ひとときわ音の低いのをうれしそうに吹いたのはひろみ。でも風が吹いていないので、叫ぶ子もある。

「いけ！」

「こい！」

ぼーっという音は静かに響いた。

「なおきくんの音がいい」とけんがいう。

「じゃ、なおきくん」

ふー、ふー、と吹いたとき、ざーと風が吹いた。としゆきとたかあきは天を仰ぐ。また風が吹き、子どもたちは、まちまちに天をみたり、目をつぶって聴き入っていた。

「なんかさあ、失礼みたいやんか。あれ、アンコールとか言っとると思うからさ、アンコールとかせっかく言おうとしとるのに吹くなんて、なんか失礼。」

それをきいて「ぼくは、風といっしょにふきたい」と、としゆきが言う。

「なんで？」と先生。

「風と一緒にになったら音がきれい」

きいてみると、子どもたちは「風と一緒に吹きたい」という子と、「かぜがやんだときに吹くのが好き」という子に分かれた。

もう一度みんなで目をつぶって聴く。吹きたい子が代わる代わる吹く。

ふー ふー ふー

さっきよりも、息が深くなっている。ゆったりしているのである。「かぜといっしょや！」と声があがる。

みつおにかわった。

すー、すー、息漏れのような音がする。先生は言った。

「せんせいにはきこえるけどな。」

「ほんと、きこえる」

「風のおとや！」

「聞こえた」

「聞こえた」

「風のおと、ミッチー」

「吹けへん子は、一番ええんやに。」

「なんで？」と先生。

「風のおとといっしょや。風のおとは、そんなに、ほんとうの笛みたいな音じゃない。」

一時間の間に、風や樹や鳥や、色んな音をきいて、この授業は終わった。

桂は、この授業は学習共同体における豊かな意味生成をもった授業だと言う。少し長いが、桂の解釈を引用しておこう。

「皆で小さな音、聞こえにくい音に耳を澄まして聞き出していたときに、としゆきの『ふけへん子はいいちばんええんやに。風のおとは、そんなに本当のふえみたいな音じゃない。』という言葉がでた。みつおは失敗した音だと思ってかすれた音を吹き直していたのだが、その小さな音のおもしろさを感じたとしゆきの感情が、言葉を媒介して皆に伝わった。笛の音にならないのは無価値なものと思いきみから解放された瞬間であった。『ほんと、きこえる！』『聞こえた』という他の子どもの声が続くそのあいだに、みつおのそのまの音がまた響き渡り、ほんとうに風と一緒に音をだして風と音をよりそわせたいという意識が、子どもたちのあいだに広がっていったのだと思われた。

他者の声を通して、響き出された意味を子どもたちが共有するとき、この音がいい、価値あるものだと認めあったとき、その音は学び手たちの共同体の文化になるといえる。このような共同体としての意味生成のプロセスは、同時にその関係性における個のアイデンティティ形成のプロセスでもあるといえる。一つの音が意味を聴き出され、共同体の文化になっていった時というのは、かすかな音を出していたその子の、ありのままの音が受け止められ、よろこびをもって認められた時であり、仲間の中でその個の存在が浮かび上がる時であるからだ」(17)

また桂は、この授業における他者との対話の重要性にふれ、つぎのように整理する。

「このように、異なるパースペクティブと自己のパースペクティブを調和させて、新しい意味を生成していくことが可能になるということこそ、学習者共同体と呼ばれる関係性のメルクマールであるということができよう。互いに関わり合う共同体の中でのみ、自分たちの意味／文化を生成する学びは可能になってくるのである。また、そうした感じ方をする他者として教室の仲間を理解するまさきは、そのとき同時に、異なる他者との対話によって新たな〈私〉の意識を深められていると思われた」(18)

さて、この桂実践における教育内容をどうとらえればよいであろうか。

「他者の声を通して、響き出された意味を子どもたちが共有するとき、この音がいい、価値あるものだと認めあったとき、その音は学び手たちの共同体の文化になる」という上掲の桂にならえば、この授業における教育内容は、学習共同体の文化ということになる。

さらに考えてみよう。この授業で子どもたちはいったい何を行ったのであろうか。土笛の音をめぐる子どもたちのさまざまな「声」に、それぞれの子どもたちが触発されて応答する。そのプロセスで、子どもたちの中に音に対する新たな発見が生まれ、子どもたちは

自らの見方を変えていくことになる。これは、音をめぐると新たな意味が子どもたちの中に生成されていったと言い換えることができる。したがってやや粗いながらもこの授業における教育内容は、音・仲間をめぐって一回的、個別的に生成される意味として考えることができよう。言うまでもなく、こうした意味はその場にかかわるものの関係から生成するものである。

この授業で子どもたちは具体的な音楽的技術や知識を明確に身につけたわけではない。むしろこの授業では、一回的に生成される意味を、そこにかかわる者が共有し、それぞれがそこに新たな意味を紡ぎ出すことによって、パースペクティブを変容させていくという学習の一方のあり方が深く意識されているのである。

いずれにしても、こうした一回的に生成される意味としての教育内容は、前項で整理した伝統的な実体的教育内容とは性格を異にするものだといわなければならない。それは実体的にあらかじめ確定された内容ではない。また、子どもの獲得形態をあらかじめ想定できる内容でもない。しかし、だからと言って、教育内容としての役割を果たすことができないというわけではない。子どもたちが、授業の中でそれぞれの意味を生成し編み直していくという点で、教育内容としての重要な役割を果たしているのである。こうした教育内容の性格は、前項で整理した実体性との対比で言えば、関係性として位置づけることができる。前項での実体的な教育内容とは性格を異にするという点で、こうした教育内容は新しいもうひとつのオールタナティブな教育内容と言うことができる。こうした教育内容を、用語としては熟さないが関係的な教育内容と呼んでおこう。

4. 授業構成と教育内容

そうした関係的な教育内容は、くり返すがあらかじめ子どもの外に実体的に設定することはできない。授業の中で、音、音楽、子どもたち、教師の、まさに「関係」から生成される教育内容なのである。他者の声に触発され応答し自らの意味を編み直すという形で作用する教育内容なのである。

こうした教育内容は、「進んで工夫することができる」といった形で目標化されるような活動主義的な教育内容とも性格を異にする。さらに、音楽作品固有の表現的質といった内容とも性格を異にするものだといわなければならない。まさに、生成される意味なのである。

実体的な教育内容をめぐる授業が、子どもたちの外にある実体を子どもたちに内化させる形で構成されるのに対して、関係的な教育内容をめぐる授業は、まさ

に、意味を子どもたちのかかわりの中から生成させる、あるいは編み出すという形でまさに臨床的に構成される。

もともと学ぶということはどのような風景にあったものだろうか。そのひとつは、場に参加する人々が対話し応答しあう中で新しい意味を生成し、そのことによって自らの生き方を変容させていくという風景である。関係的な教育内容はそうした営みを保障するための教育内容なのである。他者の声に触発され応答し自らの意味を編み直すことは、私たちの生活世界ではむしろ日常の風景でもある。関係的な教育内容の設定は、学校での学習に日常性を取り戻すことにもなる。

音楽科の授業では、たとえば「つくって表現する」活動に関連する授業において、こうした教育内容設定による授業が大きな意味をもつ。また、ゆったりとお互いがかかわりあい対話しながら、ひとつの音楽を鑑賞していくこと、歌をつくっていくことも十分可能である。

先述したように教育内容を関係的にとらえ授業を行う場合、子どもたち相互のゆったりとしたしかも多様なかかわりをどうつくり出すかということが中心となる。さらに言えば、こうした授業をつくる場合、音楽や自らの表現をめぐると子どもたちの対話、応答をどのように生み出していくのが教師に大きく求められることになる。また、自らの表現に子どもたちを向き合わせ、音楽との間の対話を豊かに生み出し、自らの表現をさまざまな形で繰り返る場をどう創出していくかが、授業づくりにかかわって教師に問われることになる。

ふり返ってみれば、戦後の教育は、合理主義的な発想のもと、いかに効率よくいかに多くの内容を子どもたちに獲得させるかということに腐心してきた。そのためには、実体的な教育内容を設定し、いかにたのしく効率よく子どもたちに学習させ、教育内容を獲得させるのが目指されてきた。

こうした中で、教育内容をめぐる生起する一回的で個別的な意味はどちらかといえば捨象されてきたと考えなければならない。そのことが学ぶということをひからびた風景に追いやる一因となってきたのである。学ぶことを豊かに保障するために、関係的な教育内容の果たす役割は大きい。

とは言え、実際の学校教育のカリキュラムは、関係的な教育内容のみで成り立つとは考えられない。たとえば、音楽的な概念や技術といった実体的な教育内容を子どもたちが内化することは重要な意味をもつ。したがって、こうした内容を、たのしくわかりやすく子どもたちに獲得させる授業も大きな意味を持つ。そのための教材、教授行為、学習活動の工夫は基本的に重

要となる。そして、子どもたちの中にどのような意味が生成されているのかという点を問いかけながら、こうした授業を運営することも重要だと言わなければならない。と同時に、ゆったりと子どもたちがかかわりながら意味を生成してという授業を構想し実践していくことも重要となる。

先に整理したように、概念か表現的質かといった教育内容をめぐる二者択一的な議論では現実の授業をとらえることができなかつたと同じく、実体的な教育内容か関係的な教育内容かといった議論も不毛である。子どもたちの中に生み出される意味をつねに意識しながら実体的な教育内容による授業を一方でつくり、また一方で関係的な教育内容による授業を実践する形で、バランスのとれた授業構成を進めていく必要がある。

当然ではあるが、どのような教育内容を設定するかによって授業の構成は変わる。教育内容との対応で授業構成を変えていく柔軟性が、今後いっそう重要になっていくはずである。

本稿では、教育内容の性格としてあえて関係性を提起した。言うまでもないが、こうしたものを教育内容とすることは、従来の教育内容概念を無原則に拡大するものだという批判は成り立つ。にもかかわらず、あえてこうした内容を教育内容として位置づけることを提案したのはなぜか。このように考えてみることにより、授業の中で生成される一回的な意味を重視する新しい授業の可能性が具体的に高まると考えたからである。同時に、音楽的な技術や知識の獲得と同時に、お互いが音楽を介してゆったりとかかわり、その中で自らと音楽との間に生じる意味を紡ぎ出していく臨床的な重要性が意識化されると考えたからである。これは大きく言えば、自らにとってまた仲間にとって音楽とは何かを不断に問い直し新たな発見を意識化することによって生まれる豊かさを共有しようではないかとい

う提案でもある。

注および引用文献

- (1) 柴田義松『現代の教授学』明治図書、1967年、16頁
- (2) 鈴木秀一『教育科学の探究』明治図書、1971年、246頁
- (3) 城丸章夫・大槻健編『講座日本の教育6 教育の過程と方法』新日本出版社、1976年、56頁
- (4) 『音楽教育学』第10号、日本音楽教育学会、154-155頁
- (5) 「創造的音楽作りとは何か」『季刊音楽教育研究』No.30、音楽之友社、1982年、12-13頁
- (6) 加藤富美子、河村恵「音楽科における教育内容とは」『季刊音楽教育研究』No.33、音楽之友社、104頁
- (7) 同前、107頁
- (8) 日本音楽教育学会、「第1回音楽教育ゼミナール」での発表資料1頁より、1982年
- (9) 村尾忠廣「音楽の内容と教材」『音楽科教育法』日本標準、1982年参照
- (10) 坂井恵『音楽的概念による教材構成法』の功罪『創価大学教育学部論集』第41号
- (11) 詳しくは、「音楽科における教育内容論の総括と課題」『広島大学教育学部教科教育学科音楽教育楽教室論集VI』を参照されたい。
- (12) 山本文茂他「創造的音楽作りを導入した音楽カリキュラムの構想」『季刊音楽教育研究』No.42、音楽之友社、1985年、62-63頁
- (13) 同前特集参照
- (14) 「音楽科における教育内容指定に関する一試論」前掲論文、215頁
- (15) 桂直美「芸術教育の授業創造と評価の枠組みの創造的検討」『教育方法学研究』第30巻、日本教育方法学会、2004年、110-111頁参照
- (16) 同前、111-112頁
- (17) 同前、113頁
- (18) 同前、114頁