

音楽科の教育内容と方法について

桂 博章, 鈴木敏朗

On the Problem of the Contents and the Methods of Music Education

Hiroaki KATSURA, Toshiaki SUZUKI

Purpose : The purpose of this study is to examine the educational contents and the methods of the music education in compulsory education so as to get shape our course for the future.

Method : The public guideline for the music and the the textbooks of the music education that are edited for the undergraduated students of the future teachers were inspected from the viewpoint of the educational contents and the methods.

Resusts : Although the public guideline is conciliatory and covers the whole of contents and methods of the music education, it's concrete contents and methods are not so rigidly prescribed and it does not necessarily restrict the actual music education. This fact is reflected in the text books of music education that endeavor to concrete the public guideline of music. So we inevitably regard that various problems of the present music education are ascribed to the process of the abstraction of the public guideline. However in actual music education, the concrete contents and the methods are indispensable, and for that we must investigate the actual case in scool.

I. はじめに

音楽科の目標として、小学校学習指導要領には「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽性の基礎を培うとともに、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う」ということが、又、中学校学習指導要領には「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽性を伸ばすとともに、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う」ということが掲げられている。両者の相違は、小学校の目標では「音楽性の基礎を培う」となっているのが、中学校の目標では『基礎』という語が抜けている点だけであり、両者とも『音楽性』、『心情』、『感性』、『情操』をキー・ワードとする同じ目

標を掲げている。

これらの上位目標を達成するために、学習指導要領には、ある程度具体的な教育内容が定められている。この学習指導要領の取り扱い方については、音楽教育関係者の間で大きく分けて二つの立場が見られるようである。

一方は、学習指導要領を音楽科教育の絶対的な指標と見做す立場で、このことは、音楽科の研究授業が行なわれる際には、学習指導要領の目標や教育内容からとられた用語が、研究テーマにたびたび用いられていることなどに現れている。

他方は、学習指導要領の教育内容、指導方法に反対する立場で⁴⁾、この立場の人々は、学習指導要領の指導内容が細分化され、要素連合主義によっている点や、指導内容に一貫性が見ら

れない点などを批判するようである。

これらの批判が的を得たものであったとしても、日本の音楽教育の成立の歴史を考えた場合、指導要領がさまざまな要素を含んだものになるやむを得ざる事情もあったのではないかと考えられる。日本において近代学校制度が始って以来、日本の音楽教育は、欧米の音楽教育観や教育方法を絶え間なく採り入れることに主眼が置かれ、整合性、一貫性については、それ程考慮を払ってきたとはいえないように見える。

そもそも明治5年の学制発布に、「当分之ヲ欠く」という但し書きつきながら小学校の教科目として「唱歌」が加えられたのも、ヨーロッパの学校制度の模倣であった。当時は、日本の伝統音楽における徒弟性的修業法以外に音楽科の教育内容や方法がまったく不分明であったため、明治8年に伊沢修二²⁾は、米国のブリッジウォーター師範学校に留学し、後にボストン市で公立学校音楽監督メーソンについて音楽教育を学んだ。

近年の例を挙げるなら、数年来、音楽の授業で全国的に広く行なわれるようになった『創造的音楽学習』(creative music making)と呼ばれる、子供達のその場の発想を主要素とする作曲を中心とする音楽教育の方法は、1970年にイギリスで出版された PAINTER, John と ASTON, Peter 著の "Sound and Silence"³⁾ が日本に紹介されたことが契機になっている。

このように欧米の音楽教育の内容・方法から多くを借用することによって成立してきた日本の音楽科教育は、多数の人々の意見の総和として総花的、あるいは折衷的なものにならざるを得なかったわけである。言換えれば、借用した音楽教育の理論、あるいは個人の立場に依拠して、多くの人が同時にさまざまな教育内容・方法を真実として主張するという状況にあり、学習指導要領にはそれらの主張のいわば妥協案として音楽科の教育内容・方法が示されているということになる。

上述した事情が逆に、学習指導要領の内容及び、それに基づく音楽科の指導内容についての議論を、しばしば誘発したともいえ、そうした

議論は、これまで絶え間なく行なわれてきた。しかしながら、それらの議論にはある種の論理の不明確さと論拠の混同が見られるように思われる。

一つは、音楽に関わる者が今述べたような日本の音楽教育成立の事情を省みることなく、自己の立場からのみそれぞれの主張をなしていることである。そのためか全体的な視野のなかで、音楽教育を論じることが少ない。このような人々は、現在の音楽科教育の背景にある音楽観、音楽教育観をもう一度、検討してみる必要があるのではないであろうか。

もうひとつは、音楽科教育における、教育内容と教育方法の問題である。教育内容が生徒に学習され、定着するためには、合理的で一貫した教育方法がなければならない。ある教育内容が設定されても、それを実現する方法をもたなかったら、教育内容としての意味を失う。逆にいえば、実現可能な教育内容しか設定すべきではないということになる。つまり、実現可能性を考慮しない主張が少なからず存在するということである。このため、教育内容と教育方法との関係について、改めて検討することの必要性が生じてくる。

学習指導要領及び、それに基づく音楽科の指導内容については、全面的に肯定する立場をさまざまに想定することができる。部分的に否定する立場もまた、同様に多岐にわたるであろうことが推測される。勿論、全面的な否定の立場もあろう。しかし、これらの主張は、上記の事情を考慮した上で、音楽観、音楽教育観、内容と方法の関係などの検討を経たのちになされるべきものであると思われる。こうした一連の手続きを伴った教育内容批判あるいは、評価を行なうことが、音楽科教育の課題と考える。

II. 目的と方法

1. 目的

以上のような前提に立ち、この論文は以下のことを明らかにすることを目的としている。

- ① 音楽科の教育内容を方法論との関係から検討し、教育内容の妥当性を検討する。
- ② 学習指導要領、並びに、音楽科教育の内容の背景にある音楽観、音楽教育観を導き出す。
- ③ ①及び②の結果から、学習指導要領の役割について、仮定的な結論を導き出す。

2. 方法

学習指導要領と並んで音楽科の教育内容が示されているのは、音楽科の教科書、指導書及び、教員養成課程の大学生を対象として書かれた音楽科教育法のテキストなどである。それらの中でも、今回は学習指導要領と共に音楽科教育法のテキストを、現状を知るための資料として用いた。

その理由として、

- ① 音楽科教育法のテキストの記述は簡潔であり、教育内容を概観するのに便利であること
- ② 将来、音楽の授業を担当する大学生を対象として書かれているので、学生が修得しなければならない指導内容、音楽的技術、音楽的知識等が音楽科の教育内容であると考えて差し支えないこと
- ③ 教科書には教材自体しか示されていないが、音楽科教育法の教科書には、ある教材を取上げた根拠、教材の指導法についても解説が加えられており、背景の音楽教育の理念、教育観等を知ることができることなどが、挙げられる。

使用した音楽科教育法のテキストは、音楽之友社出版の『新版音楽科教育法』（教員養成大学音楽教育研究会編、1988年）及び、教育芸術社出版の『新版音楽科教育』（大学音楽教育研究グループ著、1991年）の2点であり、両テキストは共に、小学校教員養成課程の学生を対象として書かれたものである。これら2冊のテキストを主に用いたが、中学校教員養成課程の学生を対象として書かれた、音楽之友社出版の『新版中等科音楽教育法』（中等科音楽教育研究会編、1990年）と、教育芸術社の『あたらし音

楽科教育の実践』（室星敦郎他3名編集、1990年）も参考として用いた。

これらのテキストから、初めに音楽科の教育内容を取りだし、それらがどのような領域にわたっているかを検討した。次にそれらがどのような教育法により教えられるのかを、音楽科の代表的な教育方法⁴⁾に照し合せて、教育内容と教育方法との関係の妥当性の検討を行なった。

Ⅲ. 音楽科の教育内容

音楽之友社と教育芸術社の二つの音楽科教育法のテキストから抽出した音楽科教育の教育内容の比較では、両テキストの指導内容にわずかな違いが見られるものの、当然のことながら、全体としては一致している。その一例として、音楽之友社と教育芸術社のテキストから、小学校第2学年の共通鑑賞教材である「トルコ行進曲」（ベートーベン作曲）の指導内容を引用すると、以下のようである。

<音楽之友社>

指導のねらい

- ・ ピアノや管弦楽の音色に親しませる。
- ・ 旋律を口ずさみ、軽快な曲想を味わわせる。
- ・ 拍子やリズムによって身体表現をさせる。

<教育芸術社>

指導の要点

- ・ Aの主題⁵⁾をくちずさんで把握させ、主題の反復に注意したり、全体的な強弱の流れを感じとらせたりする。
- ・ 部分ごとに異なる動作をさせ、曲の変化を身体的に反応させながら、明るいうらみカルな曲を楽しませる。

これらの指導内容は下記のように要約できると思われる。

<音楽之友社>

- ① 楽器の音色
- ② (聴唱法による) 旋律の把握
- ③ 曲想
- ④ 拍子とリズム (の身体的把握)

<教育芸術社>

- ① 主題の把握
- ② 曲の構成
- ③ 曲想
- ④ 曲の構成, リズム (の身体的把握)

指導内容に関して、両社のテキストには若干の違いが見られ、出版社により抜け落ちている内容があったりするものの、ここからは全体としては似たようなことを教育内容として挙げていることがわかる。同様なことが、他のどの共通教材曲についてもいえ、結局、両社のテキスト共、学習指導要領に基づいて書かれているために、同じ教育内容が示されていることになる。このように、音楽科教育においては、同一曲に多少異なった指導内容が設定されることはあっても、ある期間に、定められた教育内容を学習するように計画されている。

それでは、音楽科教育の指導内容全体はどのような領域に渡っているのだろうか。音楽之友社の小学校教員養成課程の学生を対象として書かれたテキストには、以下のような項目が挙げられている。

I. 表現能力に関する指導事項

- (ア) 聴唱と視唱・視奏
- (イ) リズム感とリズム表現 (身体表現, リズム表現を含む)
- (ウ) 曲想表現と歌詞の理解
- (エ) 発声と発音
- (オ) 器楽表現
- (カ) リズムや旋律の工夫と即興表現
- (キ) 和音・和声と合唱・合奏
- (ク) 音符・休符・諸記号の理解と表現

II. 鑑賞の指導内容

- (ア) 楽曲の気分や曲想の変化
- (イ) 音楽の要素と曲想のかかわり
- (ウ) 旋律とその反復・変化や対照並びに全体の構成
- (エ) 楽器や人声の音色と特徴、並びにそれらの組み合わせによる響き

以上は、指導内容の章からの引用であるが、教材篇の創作教材の章では、以下のような指導内容の例が紹介され、上述のIの(カ)の内容を補足している。

I. 即興的表現

1. 言葉のリズムを生かした即興表現
2. 即興的リズム伴奏
3. ふしの即興的表現
4. 音階や形式を意図的に選んだふしの即興的表現
5. 音の重なりでの即興的表現
6. 図形楽譜による即興的表現

II. 歌詞のふしづけ

1. 言葉への即興的ふしづけ
2. 歌詞への意図的なふしづけ

IV. 自由な発想による表現

1. 環境音の模倣
2. 詩や物語や絵のイメージの表現

教育芸術社のテキストには、学習指導要領との重複をさけるために、音楽科の教育内容が整理された形では示されていないが、歌唱形態、歌唱技術、唱法、音感、歌唱表現、器楽、鑑賞などの説明文のなかに、音楽之友社のテキストと同様に、学習指導要領に基づく指導内容が示されている。また、「表現」のなかの「創造的的活動」の項に多くのページが割かれているのも、音楽之友社のテキストと共通している。その具体的な活動内容を拾い出すと、以下ようになる。

1. 創造的な歌唱活動

- (ア) 言葉の感じを生かして朗読させる
- (イ) 歌唱表現にリズム伴奏させる
- (ウ) 音楽的な歌唱表現を工夫させる
- (エ) 平易な歌は即興合唱させる
- (オ) 短い言葉に即興でふしづけさせる

2. 創造的な器楽活動

- (ア) リズムで問答させる
- (イ) リズムの続きを作らせる
- (ウ) ロンドでリズムの続きを作らせる
- (エ) ロンドで旋律の即興をさせる
- (オ) 木琴や鉄琴で即興演奏させる
- (カ) 即興のリズムでアンサンブルさせる

3. 創造的な身体表現活動

- (ア) 遊びを作る
- (イ) グループの踊りを作る
- (ウ) 自由に動く

4. 作曲活動

- (ア) リズムの曲を作らせる
- (イ) 旋律の曲を作らせる
- (ウ) 歌の曲を作らせる

5. 即興的な表現活動

自然の中の音や身の回りで聞こえる音などを楽器や物などを使って表し、音や音楽に対するイメージを広げるとともに、多様な音楽表現の可能性を求める活動にまでつなげる

両社のテキスト共、『創作』指導内容に重点が置かれ、その記述はある程度具体的な内容にまで及んでいるが、これは平成元年に告示された学習指導要領に「即興的に音を選んで表現する」、「自由な発想で即興的に表現する」という項が新しく付け加えられたことによると思われる。

このような傾向はあるが、全体としては音楽科教育の教育内容は広い範囲に渡り、それらは、以下のように整理される。

- ① 発声法、楽器の演奏法など、演奏技術に関する内容。
- ② 表現に関する内容（曲想、イメージ、歌詞の理解など）。
- ③ 音楽の仕組みに関する内容（旋律、リズム、和音、音色等の音楽の構成要素、並びに、曲の構成）。
- ④ 様式、演奏形態に関する内容。
- ⑤ 音楽についての知識、概念等に関する内容。
- ⑥ 音楽の学習法に関する内容（身体運動、唱法、創作及び即興演奏）。

IV. 教育内容と教育方法との関係について

1. 音楽の学習とは

学習指導要領や『音楽科教育法』のテキストに示されている学習内容は、非常に多岐に渡る。それでは「音楽が習得された」というのは、どのような状態をいうのであろうか。たとえば、ベートーベンの生涯について学習したとしても、ベートーベンの曲を聴いた時にそれが彼の曲で

あると判断できるとは必ずしもいえない。このように音楽の周辺について知ることと、音楽それ自体を知ることとは区別しなければならない。

音楽がわかるためにはまず、音の縦横の連結の仕方を直感的に感じとることができるようにならなければならない。主観的には次に来る音がほぼ予想出来ることであるといえる⁶⁾。こうしたことは、言語の習得の場合にもあるのではないかと推測されるのであるが、いかがなものであろうか。音楽においては、ある特定の音楽の作られ方が把握できた時に、その音楽が理解できたと感じるのである。

しかし、言語もそうであると思うのであるが、音楽の場合、その種類によって「音の組み立てられかた（構造）」が異なっているのは当然のことである。たとえば、インドネシアの音楽では、音楽上のアクセントは楽器による音の重なり密度、並びに音色の変化によって感じられ、偶数拍に強拍がある⁷⁾。日本音楽のリズム、及び日本国のリズム感は、強弱によるものではなく、音の前後関係、あるいは拍と拍の交代に基づいている⁸⁾。

したがって、ある特定の音の構造を学習したならば、自分の知らない音楽に接した時には、自分が獲得した音の構造を無理に当てはめるか、了解不能に陥るかのどちらかである。このように音楽の学習には「どのような音の構造を学習するか」の問題もかわかり、すべての種類、民族の音楽に共通する音楽の学習はありえない。しかし、今は学習する音の構造の種類に触れないとしても、音楽科教育の教育内容の中心には音の構造の学習を置くのが当然のことになるであろう。

2. 音楽科の学習内容

音楽の学習を音の構造の学習と捉えたと、前述の音楽科の教育内容の領域のなかで、それにかかわる内容は、直接的には音楽科の教育内容の項で整理した③の「音楽の構造に関する内容（旋律、リズム、和音、音色等の音楽の構成要素、並びに、曲の構成）」ということになるだろう。また、④の「様式、演奏形態に関する内

容」も、音楽の構造について触れたものである。

①の「発声法、楽器の演奏法など、演奏技術に関する方法」は、演奏技術を獲得する過程で音楽の構造を獲得していくという面は確かにあるが、音楽を表現する手段となるもので、直接的には音の構造の学習にはかかわらない。発声法を例にとれば、同じ曲を頭声的な発声で歌っても、地声で歌っても、音楽の構造の認知の仕方は変わらないであろう。

②の「表現に関する内容(曲想、イメージ、歌詞の理解など)」と⑤の「音楽についての知識、概念等に関する内容」は、音楽の構造の学習にとっては間接的なものと言えるだろう。音楽の指導において、強弱をつけたりテンポに変化をつけたり、歌唱の場合は声の質に変化をつけたりするなど、曲想をつけることが主たる指導内容になることがほとんどであり、事実、このような過程を経て音楽の構造が学習されるという面もあるが、しかし、曲想というのは、元の基本的な構造からの逸脱ということの意味している。あまりにも大きな逸脱は、聴き手の許容範囲を越えるし、音楽の構造自体の破壊ということになるが、許容範囲内での基本的構造からの逸脱は、演奏に変化を与え、聴き手に新しい意味を与えるものとして価値づけられている。しかし、曲想がこのような意味を持つのは原構造がすでに定着してから後になる。

たとえば、インドの古典音楽においては、演奏家の個性が重要視され、個々の演奏家は、それぞれ独自の演奏様式をもっている。同じフレーズを弾くときにも、演奏家により微妙な差が現れ、曲想が異なっていると言えるのだが、これをインドの古典音楽をほとんど聴いたことのない人が聴いたらどうだろう。僅かな演奏上の相違は普通は聴き分けられないし、仮に聴き分けられたとしても、そのような違いはたいして意味をもたないものとして感じられるだろう。その理由は、原構造が身に付いていないので、曲想を判断する基準がないからであるといえる。したがって、音楽の構造が身につけていない段階での行き過ぎた曲想の指導は、教師には満足感を与えるかもしれないが、生徒の側では、指

示されたことに機械的に従っているだけであって、なんの意味も感じていないことになる。

歌詞内容の理解や、そこから導き出されるイメージも、音楽の学習においては間接的なことであるといえる。音楽学の研究によれば、能の謡い手が謡うときに最も注意を払うのは謡の詞章を明確に発声することだという。謡の内容に意識を向けて謡うと言葉がでてこなくなり、そのときに発声している言葉及び、次にくる言葉のみに意識を向けているという。全体としては、謡の内容に対するなんらかのイメージなり、情念のようなものはあるが、それらは意識の底にあり、表面にあるのはあくまでも、言葉を明確に発声することである⁹⁾。

また、「民謡は郷土の自然や人々の素朴な気持が歌われている」などということがよく言われるが、民謡教室で民謡の練習を観察していると、表面上はこのようなことは全くなく、歌い手が意識しているのは、発声した言葉にいかにか節回しを付けるかということである。この場合も、歌い手は自分が歌っている曲に対してなんらかの感情やイメージをもっているであろうが、それはあくまでも意識の底にあるものであり、また、音楽構造を身に付けた後に生れてくるものであろう。したがって、歌詞の内容は歌うことへの直接的な動機とはなりえないと言えるだろう。

⑥の「音楽の学習法に関する内容(身体運動、唱法、創作及び即興演奏)」というのは、それ自体が目的ではなく、音楽の構造を身に付ける方法と解釈することができる。身体運動は、学習を強化する方法であると考えることができるし、創作及び即興演奏と言うのも、同じ様に捉えることができる。なぜなら、普通にいう作曲は、音の構造がある程度身に付いた段階での個性の表現であるが、音楽科教育での創作は、音の構造の獲得を目的としたものであり、完全に音が構造化される段階までに通過する一過程であるに過ぎず、したがって、そこに个性的なものを求めることはできないからである。同様に唱法¹⁰⁾もまた、音を現実に構造化するための方法である。

音楽の学習を音の構造化として捉えるならば、音楽科教育の学習内容を同列にとらえるのは誤りだということになる。歌詞の内容を理解させたり曲のイメージを持つことにのみ重点を置いた指導的を外れということになる。中学校第1学年の共通歌唱教材についての音楽科教育法のテキストの「指導の要点」での記述¹⁰⁾はそうした例の一つである。

「音域がBからEsと11度にわたっている点や、それなりのアゴーギクを必要とすることなどを考え合わせると、1年生にとって決してやさしい教材とはいえないが、できるだけ無理のない発声（無理をした地声よりも、できることなら高音域はファルセット唱法を用いるとよい）と、明確な発音を工夫して、しみじみとした詩情を歌い上げることが必要である。

歌詞1節中にある“負われて”が“追われて”ととらえられたり、3節においては、15歳で嫁いで行かねばならない、貧しい農村の少女の実情が正確に理解されないことがあるから注意したい。」

この指導例では、歌詞の内容については詳しく触れられているが、音楽構造については音域についてのみ触れられているだけである。このように音楽科教育においては、核になる内容と、周辺的な内容、学習の手段となる内容が区別されずに教育内容が設定されているといえるだろう。

3. 音楽科教育の方法

音楽の学習が音の構造の獲得であるとするならば、音楽科教育の方法とは、音の構造を獲得するための方法であるといえる。この観点から音楽の教育法を示したのは、エミール・ジャック＝ダルクローズ（Emile Jazues＝Dalcroze, 1865-1950）とコダーイ・ゾルタン（Kodaly Zoltan, 1882-1967）とカール・オルフ（Dr. h. c. Carl Orff, 1895-1982）の3人である。以下にこの3人の音楽教育法を簡単に紹介してみよう。

エミール・ジャック＝ダルクローズはリトミック¹¹⁾の創案者として知られるが、彼の教育方法

は経験主義に基づくものであるといえる。彼は音楽感覚の変化は身体感覚の変化によるものであると考え¹²⁾、身体的な運動によって音楽感覚を発達させようとした。彼によると、「理論、つまり観念は、訓練、これをダルクローズは経験と呼ぶのだが、その後にくるといっている。そして、知っているのではなく経験したといえることが学習の終わりなのだという。学習は経験の副産物なのである」¹³⁾。つまり、彼は音楽の構造を音自体のみを通してではなく、身体の運動と結合させることによって獲得させようとしたのであり、また、聴覚のみをとおすという不確かな経験を、身体の運動という実感のあるものにより、より確かな経験に変換しようとしたのであろう。

次に、コターイ・ソルダン¹⁴⁾は、音楽における民族的な方法を提唱した。彼は、バルトーク¹⁵⁾と共にハンガリーの民族音楽を研究し、「伝承民謡が、新たな国民音楽創造の源泉となるばかりではなく、行きづまった音楽史に新しい道を開くと共に、民族音楽こそが芸術的創造の源泉であり、その原型でもであると確信するようになる」¹⁶⁾と考えた。

言語の修得が母語から始まり、言語の構造を獲得していくのと同様に、音楽の学習も民族的伝統的な音楽から始め、その構造を獲得していくのがよいというのが彼の主張の要点である。また、イギリスで考案された主音の位置により音の名称を読み換えるトニック・ソルファ法（移動ド法）を、音楽の構造を獲得するのに有効な方法として提唱したのも彼の業績である。これらの方法の根底には、声楽的ソルフェージュの重視がある。

最後に、現代ドイツの代表的な作曲家であるカール・オルフの音楽教育は、即興演奏から合奏に導くことによって、子供の音楽的能力の発達をはかるというものである。即興演奏の素材となるのは、言葉、奏法のやさしい楽器、動作であり、「子供の中に無意識にある音楽を、音楽として気づかせそれを即興的に育てることから出発し、創造的に音楽を楽しむことを目標としている」¹⁷⁾。

子供が与えられた素材をもとに自分の裁量で音楽を即興的に作っていくという点で、また、音楽活動を聴き手と演奏者に分けるのではなく、誰でも演奏に参加することを目的としている点で経験主義的な音楽教育法であるといえる。また、即興が子供の自由に全く任されているのではなく、言葉のリズム、抑揚に基づいて、単純なリズム、音階、形式から複雑なものへと段階を踏んでいくというように、系統だった指導法となっている。ここでは、ドイツの伝統に従った器乐的ソルフェージュが根底にあると考えられる。

彼らの音楽教育法は部分的に重なる面があるものの、身体運動や言葉のリズム、抑揚と結びつけて学習する経験主義的な方法、音楽における母語から音楽を学習する民族主義的な方法、与えられた一定の枠内で子供が即興的に音を操作していく方法というようにまとめることができるだろう。音楽の学習を「音の構造の学習」として捉えるならば、これらの方法は、まさに音の構造の学習という観点から考慮されたものであるし、これらの方法に乗っ取れば音楽の学習が抵抗が少なく自然に行なわれるということになる。

それでは、音楽科教育の教育内容が上述の音楽教育の方法とどのような関連があるのか、あるいは、教育方法からみた教育内容の妥当性を次に検討してみることにする。

V. 教育方法から見た音楽科教育の学習内容

1. 民族的な方法から見た音楽科教育の内容

コダーイのこのような民族音楽を土台とした方法に従うなら、日本の伝統的な音階に基づいた音楽による教育ということになるのだが、小学校の共通教材のうちこの条件にあてはまるのは、共通歌唱教材としては、「ひらいたひらいた」「かくれんぼ」「うさぎ」「さくらさくら」「子もり歌」「越天楽今様」であり、共通鑑賞教材としては小山清茂作曲の「管弦楽のための木挽歌」と、宮城道雄作曲の「春の海」といえる

だろう。そのほかの曲は西洋音楽の音階であったり、西洋音楽の音階と日本の音階を折衷した四七抜き音階⁸⁾であったりする。学習指導要領そのものには鑑賞教材に関する取り扱い事項として、第5学年で「歌曲及び郷土の音楽を含めた色々な種類の楽曲」、第6学年で「組曲箏及び尺八の音楽を含めたいろいろな種類の音楽」と指定されている。共通歌唱教材には、各学年に1曲は日本の音階に基づく曲が含まれており、鑑賞教材については、5年生で郷土の音楽が6年生では箏、尺八の音楽ということが明確に示され、それ以外については、「いろいろな種類の楽曲」というように拡大解釈を許す余地を残した記述となっている。

『音楽科教育法』のテキストでは、わらべ唄やわらべ唄の音階に基づく即興演奏の例が挙げられている。しかし、これらは一貫して用いられているのではなく、他の様式による曲のなかで、一定の割合を占めているのにすぎない。全体としては、小学校のわらべ唄、郷土の音楽、箏や尺八の音楽から、中学校での郷土の音楽、日本の伝統的な古典曲、日本の楽器を用いた現代曲というように、幅広く、かつ一定の段階を踏んではいるが、他の様式、主として西洋音楽の影に隠れてしまって、散発的に現れるというのが実情のようである。

ソルフェージュには、コダーイも採用した主音との関係で音の名称を読み換えるトニック・ソルファ法が採られているが、これを日本の伝統的な音階に応用するというより、西洋の音階構造に用いるという意図の方が大きく、方法と目的との一貫性がもたれていない。

2. 経験主義的な方法から見た音楽科教育の教育内容

音楽を身体運動を通して経験しその副産物として学習するという、ダルクローズの考えた経験主義的な方法については、学習指導要領には「拍の流れやフレーズを感じ取って、演奏したり身体表現すること」という記述と「拍の流れやフレーズを感じ取って強弱や速度の変化に応じた演奏をしたり、身体表現をすること」とい

う記述があるのみである。

ここでは、音楽の要素のうち、拍、フレーズ、強弱、速度などを身体の動きによって表現しようということであり、まとまった音楽を身体運動と共に経験することは含まれていない。また、教育芸術社の『音楽科教育法』のテキストには、「創造的な身体表現活動」として、遊びを作る、グループの踊りを作る、自由に動く、ということが挙げられている。しかし、これら全てが、ダルクローズの意図する音楽の構造に即した厳密な身体運動との対応を考えているとは言えない。

このように、学習指導要領、並びに『音楽科教育法』のテキストでは、漠然と示されているだけで、音楽を経験するに際して必要な経験する側の、音楽の構造に対応させる方法については触れていない。また、一つ一つの方法や、具体的な方法にも触れていないため、これらは全て現場の教師の裁量に任されていると見ることもできる。

また、これらの方法は、子供たちが経験することによって音楽の構造を身に付けることを目的としているのであるから、これによって学習できる内容は、「音楽の仕組みに関すること」ということになる。実際の指導においては、曲想や曲のイメージも身体の動きによって表現させることも十分に予想できるが、曲のイメージといったことは、個人によって大変差があるし、音楽構造との具体的な対応関係はないために、直接的に学習することは不可能な内容といえるだろう。

音楽科教育において、身体運動による経験主義的な方法は、部分的に用いられているにすぎないし、これによって教えられる内容は、音楽の仕組みに関する内容のごく一部分であり、現在のところ音楽科教育の内容を支える一貫した方法とはなっていないと言える。

3. オルフの教育法からみた音楽科教育の内容

言葉のリズムや抑揚に基づいて簡単な即興演奏を行ない、これを合奏に発展させるというオルフの方法は、現在の音楽科教育に広く取入れ

られている。学習指導要領の「音楽をつくって表現するようにする」という指導事項のなかの「簡単なリズムや旋律をつくって表現すること」、「即興的に音を探して表現すること」、「旋律や音の組み合わせを工夫して表現すること」、「即興的に音を選んで表現すること」、「音の重なりや曲の構成を工夫して表現すること」という記述は、オルフの教育法に基づいたものであると見ることができる。

また、音楽之友社と教育芸術社の『音楽科教育法』のテキスト共、オルフの教育法を日本語にあうようにした具体的な方法が紹介されている。つまり、日本の伝統的な音階により言葉に即興的な旋律をつけたり、体や楽器によるリズム伴奏をつけたりすることはどである。しかし、日本語と日本の音階に基づく即興演奏の例に交じって、西洋音楽の長音階に基づく即興例も挿入されており、子共に与えられる即興演奏の枠組みが必ずしも一貫しているとは言えない。

学習指導要領の「自由な発想で即興的に表現すること」という記述は、最近全国的に広くおこなわれるようになった『創造的音楽学習』と呼ばれる作曲の方法を意味するものであるが、これは即興のための枠組みをまったく与えない方法であり、オルフの体系的な指導方法とは異なっている。音楽の構造を習得するのに、一定の枠内で子供が音を自由に操作するというオルフの指導方法は、大変有効であると思われるが、現状の指導は、どのような音楽の構造の獲得を狙っているのかという点で一貫性を欠いており、他の教材曲との様式上の関係も不明確である。現場の教師の指導上の裁量で、オルフの方法をかなり取り入れることは可能ではあるが、結局のところ部分的にしか取り入れられていないと言えるだろう。

4. 音楽教育の現状

音楽科の教育内容のうち、直接教えられ、しかも中心となる内容は「音楽の仕組みに関すること」であるが、現在の音楽科教育では、直接には教えることの難しい曲想やイメージの表現力が教育内容の一部になっており、指導者が

重点とすべき教育内容を取違えた場合には、子供が音楽構造を獲得するのが困難になることが考えられる。曲想とか曲のイメージというのは、ある程度音楽の構造が獲得されてから生じるものであり、それらを表現する力は、義務教育の音楽の授業では習得できないような高い音楽的能力、表現技術と結びついていることが多いからである。

前述の3種類の指導方法がそれぞれ部分的に、また、折衷的に用いられていることからわかるように、教育内容の設定の問題とならんで、教育方法もまた一貫した体系を読み取れるものとなっているとは言い難い。そのために、教育効果をほとんど期待できない側面が無いとは言えない。このように教育内容と共に教育方法においても折衷的にならざるを得ないのは、どのような様式に基づく「音楽の仕組み」か、どのような教育内容を中心に置くべきかなどが明確ではないため、音楽教育の方法を体系的に一貫して用いることが困難になるからである。次にこのような状況を生みだした音楽科の教育内容の背後にある音楽観を検討し、学習指導要領の役割について仮定的な結論を導き出すことにする。

VI. 音楽科の教育内容を支える音楽観と学習指導要領の役割

1. 音楽科の教育内容を支える音楽観

学習指導要領の音楽科の目標のひとつに「音楽性を培う」ということが挙げられている。この「音楽性」について音楽之友社のテキストは、以下のように説明している。

「人間はその特性として、生まれながらにして音楽を聴いてその美しさを感じたり、これを表現しようとする潜在的な能力をもっている。この能力を音楽教育の立場から人間性の一面ととらえ、これを音楽性と呼んでいる。それは潜在的な能力という意味からは、教育によって引き出し、育てることの可能性も意味している。」

この文章は、音楽がすべての人に価値あるものであるという前提で書かれている。なるほどそうではあるが、しかしここでは二つの視点が欠落している。

一つは、どのような様式、音の構造を持つ音楽であるかという視点である。人はある特定の種類の音楽とより密接な関係を持つ。しかし、世界のすべての音楽と密接な関わり合いを持つことはできない。そのため、「音楽」という言葉を用いるときには、「多様な様式、音の構造を持つ音楽の内のこの音楽」という前提が暗黙裏のうちあることになる。

これに対して「学習指導要領には学習すべき音楽の種類や様式が指定されている」という反論があるかもしれない。しかし、西洋音楽、日本音楽、西洋音楽と日本音楽を折衷した唱歌、日本人の作曲家による西洋音楽の手法に基づく歌曲、特定の様式に基づかない作曲法（創造的音楽作り）と、あまりにも広い範囲に渡る音楽を学習するということは、結局それらの違いを無視し、音楽を一つものにくくってしまっていることになる。このように、一つは、音楽の種類や様式の相違ということを考慮しないことが、一貫した教育方法を用いることを困難にしている。

また、「音楽は人間との関係で存在するものである」という視点も欠落している。最近の音楽学の研究によれば、音楽構造は当該民族の世界の認識の仕方を反映しているという⁹⁹。この考え方に従えば、音楽が価値を持つのはそれを担う人間との関係においてということになる。しかし、音楽科教育においては、音楽の種類、様式同様、音楽と人間との関係、音楽の人間関係の中で持つ意味をも考慮に入れることが無い。さまざまな音楽を一つにくくってしまい、音楽が持つ人間関係の中での意味を切り捨てた主張は、結果として、どの音楽も種類に無関係に音楽それ自体が、人間の誰にとっても絶対的な価値を持つということを言っていることになるであろう。

このように具体的な音楽を持たない土壌の上に成立しているために、教育内容も実体を捉え

ることの難しい主張を多々含むことになるわけである。学習指導要領には「歌詞の表す情景や気持を想像して表現すること」、「音の重なりや和音の響きを味わって表現したりすること」と記されているが、歌詞の表す情景を想像しながらでは歌えないし⁹⁾、曲を味わうのは音楽構造が定着してからのことであり、また、それらは個人の感じ方に従う側面が大きく、その上個々に対してそうした自由の保証されている行為でもある。これを教えるということは、一人一人の子供の自由な感じ方を制約することにもなるし、何よりも教えられるという保証の殆どないものである。そのほか「曲のイメージ」や「曲趣」といったことも指導内容に含まれているが、これらも直接的かつ具体的に教えることの困難な内容であるといえよう。

音楽科教育においてこうした多様な解釈の可能な事項を内容として含んでいるのは、音楽を「音の構造」という具体的な一つ一つの音楽を指し示すことができるものとして捉えるのではなく、音楽がそれ自体で人間関係の中で持つ意味以上の何かを持ったものとして捉えたいがためであると推測できる。つまり、音楽がその様式を越えて、それ自体で絶対的な価値を持つものであると考えようとする思考法である。それを支えるために、具体的な内容を示すことが困難な「曲のイメージ」であるとか「曲趣を味わう」などという言葉を借りてきたのであろう。

音楽を個人的な表現行為としてとらえるのも、音楽科教育の内容を支える教育観であるといえる。前述の創造的音楽学習は既存の音楽の構造を全く用いないで、子供自身が新しい音楽の構造を創り出すということを狙った方法である。これを個性や個人の創造性を最大限に尊重した学習方法だと主張している。また、学習指導要領には「表現の仕方を工夫する」ということが記されており、実際の音楽の授業においても子供たちに強弱、速度など、表現法を考えさせるという場面がみられるが、これも音楽を個人の自由な行為とみる考え方の現れであるといえるだろう。

中学校の共通歌唱教材をみても、『赤とんぼ』

『浜辺の歌』『夏の思い出』『早春賦』などの曲は、個人の歌唱力や表現能力をかなり必要とする曲であり、これらの曲を1人で歌って聴き手を納得させるには、かなりの音楽的訓練と音楽的能力を必要とする。教育芸術社の『音楽科教育法』のテキストには、教材例として西洋のオペラからとられた曲、シューベルトやドボルザーク作曲の歌曲が含まれているが、これらの曲はさらに高度な西洋音楽のための個人の音楽的能力や表現力を必要とする曲である。

音楽之友社の『音楽科教育法』のテキストには、音楽科の教育内容として、「曲想表現と歌詞の理解」ということが挙げられているが、このことを受けて、小学校第2学年の『夕やけこやけ』の指導のねらいとして以下のように書かれている。

- ・ 夕焼けの美しい情景を想像しながら、歌詞の内容を理解し、表情豊かに歌わせる。
- ・ 旋律の抑揚や曲の山を意識させ、曲想表現を工夫させる。

この文章中の『表情豊かに』や『曲想表現』という言葉は、個人のまったく自由な表現を重視したものである。このように、簡単な『夕やけこやけ』という曲の場合にも、個人の音楽的能力や表現力を必要とする西洋の歌曲と同じような教育内容が設定されており、両者に対する基本的な考え方は等しいといえることができる。極論すれば、最終的に西洋の古典音楽の非常に高度な音楽表現を旨としており、それは、高度な技術が習得された後に獲得される個人の自由な表現の世界である。しかし、9年間の義務教育の中でその点に到達することは不可能であり、万に一つそうした表現が可能になったとしても、それは学校という集団のなかでの自己表現に適したものであるとは言い難い。

このように、音楽科教育においては教育内容を、音楽の種類、様式に対する視点を持たない抽象的な教育内容とし、個人の表現(恣意的だともいえる)を重視するのは、共通理解することの少ない雑多な主張のなかで作らなければならなかったという歴史的な事情が大きく関係していると言えよう。そうした中で、音楽のモデ

ルを西洋の古典音楽に求めざるを得なかった結果、「音楽」といえば、西洋音楽、とくに西洋の古典音楽を意味するということが、言うまでもない前提になってしまったのであろう。

しかし、西洋の古典音楽にしても、音の構造であることに変わりはない。それを目指すのであれば、そのための組み立てかたの学習が不可欠である。それにもかかわらず、音楽科教育が抽象的な内容を中心とするものになってしまったのは、音楽を移入する過程によく見られるように²⁰⁾、手本とした音楽を無条件で価値あるものとしたこと、また、音楽教育者が教育における自己の立場を作り出すために、音楽科の教育内容のなかに音楽とは直接にはかかわらない内容も設定したことに、その原因があると考えられる。

2. 学習指導要領の役割

これまでの論は、学習指導要領について幾分否定的な方向に傾いているように見えるのではないかと思われる。しかし、われわれは、学習指導要領の内容を低く評価しているわけではない。学習指導要領の教育内容をよく検討すると、音楽科の教育内容として現在、一般的に期待されている内容が、広い範囲に渡って示されており、その上個々の内容については、それ程詳細には規定されていない。換言すると、さまざまな音楽教育観、教育方法を巧みに折衷しており、どの立場に対しても配慮を示したものとなっている。

つまり、教える内容の最低のアウトラインを示しているだけであるため、自分の確かな教育内容、教育方法を持つに至らない音楽教師にとっては、一般的な音楽科教育の基準を示すことになる。逆に、個々の内容については細かくは規定されていないために、確かな音楽教育観、教育方法をもった教師には、自己の教育方法を実践する自由を保証していることになる。したがって、問題があるとするなら、それは、学習指導要領そのものにあるというよりは、音楽の教師の学習指導要領に対する姿勢、運用の仕方にあると言えるだろう。具体的には以下の2点に集

約される。

- ① 学習指導要領を教師を縛る絶対的なもの、あるいは、音楽科教育の理念を体現する絶対的なものとして捉えず、教師の自由になる余地を残した許容性のある規範と捉えること。
- ② 学習指導要領の教育内容のうち、中心となるべき内容と、周辺的な内容とを区別すること。

Ⅶ. 今後の課題

これまで述べてきたことを要約すると、以下のようになる。

音楽科の教育内容の中には、直接教えることのできない抽象的、周辺的な内容があり、このことは折衷的な教育方法とも関係している。学習指導要領はこのような折衷せざるを得ない歴史的背景の中で生れたものであり、そのためにさまざまな内容を網羅してはいるが、音楽の教師が自由に自己の教育法を実践する余地を充分に残している。その場合、教師が留意しなければならない点、中心となるべき内容と周辺的な内容とを区別することであろう。

この研究は、広い範囲に渡る音楽科の教育内容と教育方法とを概観し、今後の方向を得るために仮定的な結論を導き出したものである。さらに具体的な教育内容と、そのための一貫した方法を示すことが今後の課題であり、そのためには、現場の指導をも検討の対象とすることが必要であると考えられる。

本研究は、音楽科教育の桂と保育内容の鈴木の両者が共に資料に当り、一つ一つ討議することによって進められてきたものである。

注及び参考文献

- (1) 門間直美編『音楽教育大論争』(ティビーエス・ブリタニカ、1984)においての論争が有名。
- (2) 後に明治12年に創設された音楽取調掛の御用掛に任命される。
- (3) PAYNTER, Johan and ASTON, Peter" Sound and Silence — Classroom Projects in Creative Music", Cambridge

- University Press, 1970. 日本では『音楽の語るもの』（山本文茂他訳，音楽之友社，1982）というタイトルで翻訳出版される。
- (4) 後に「IV」の「3. 音楽科教育の方法」で述べる，コダーイ，オルフ，ダルクローズによる音楽教育の方法。
- (5) 冒頭の4小節の旋律のこと。
- (6) 鈴木敏朗 講座：これからの保育内容4『音楽とその導き方』，明治図書，1973。
- (7) マルム，w. p.（松前紀男，村井範子訳）『東洋民族の音楽』，東海大学出版会，1967。
- (8) 小泉文夫『日本の音』，青土社，1977。
- (9) 藤田隆則『音声による言葉の断片化』，柴田南雄他編 岩波講座「日本の音楽・アジアの音楽」7，岩波書店，1989。
- (10) 音の名称を固定させ，絶対的な高さで歌う方法と，音の名称を主音の位置との関係で読み変えて歌う方法とがあり，学習指導要領では後者の方法である移動ドが採用されている。
- (11) 河西保朗他編著『あたらしい音楽科教育の実践』，教育芸術社，1990。
- (12) 音楽を身体の動きによって表現する音楽教育の方法。
- (13) 鈴木敏朗『音楽と身体表現（上）』「あんさんぶる」第17巻4号，カワイ音楽研究会本部，1973。
- (14) 注(12)と同じ。
- (15) Bartok Bela Victor Janos (1881-1945)，ハンガリーの作曲家。
- (16) 鈴木敏朗『音楽と身体表現（下）』「あんさんぶる」第17巻5号，カワイ音楽研究会本部，1973。
- (17) 教員養成大学音楽教育研究会編『新版音楽科教育法』，音楽之友社，1988。
- (18) 西洋古典音楽の音階の第4音と第7音を抜いた音階。
- (19) 山口修『アジア・オセアニアにおいて音楽とは何か』（柴田南雄他編 岩波講座「日本の音楽・アジアの音楽」1，岩波書店，1988）など，最近の民族音楽学の研究の多くは，この立場に立っている。
- (20) 注(9)と同じ。
- (21) 柘植元一『音楽と文化変容』，柴田南雄，徳丸吉彦編『民族音楽』，日本放送出版協会，1987。このなかで柘植はヨーロッパに移入されたオスマン・トルコの「軍楽」の場合について述べている。