

学習指導要領にみる〔共通事項〕の課題

—小学校音楽科を中心に—

山 中 文*

Issues of “Common Items” for School Music Education
—Focus on the Government Curriculum Guidelines for Elementary Schools—

Aya YAMANAKA

はじめに

〔共通事項〕は、平成20年に改訂された学習指導要領音楽科に新設された。新設の趣旨については、文部科学省のwebサイトのQ&Aに以下のように示されている。

指導のねらいや手立てを明確にし、児童生徒が感性を高め、思考・判断し、表現する一連の過程を重視した学習を充実することが求められています。このため、内容の全体構成を見直して、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〔共通事項〕を新設しました¹⁾。 (下線は引用者)

「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」ものであれば、当然、学習されるべき内容であろう。しかし、新設にあたってそのようには示されなかった。平成29年改訂の学習指導要領に至っても、その状況は変わっていない。それはなぜなのか。

本論は、そのような問題意識から平成20年および平成29年改訂の学習指導要領音楽科の〔共通事項〕を検討し、〔共通事項〕で取り上げられた「音楽を形づくっている要素」等における学習観の課題を以下の三点から述べる。

- 1 〔共通事項〕の説明の混乱
- 2 〔共通事項〕に示された資質・能力における概念的な知識の排除
- 3 題材観の不在

* 教育学部 子ども発達学科

1 (共通事項) の説明の混乱

(1) 様々な(共通事項)の説明

〔共通事項〕は平成20年改訂の学習指導要領に新設され、平成29年改訂の学習指導要領に引き継がれた。そのような学習指導要領の流れの中で、文部科学省側の資料では、〔共通事項〕は以下のように言い表されている。

- ① 小・中学校に置いては、音楽に関する用語や記号を音楽活動と関連付けながら理解することなど表現と鑑賞の活動の支えとなる指導内容を〔共通事項〕として示し、音や音楽を知覚し、そのよさや特質を感じ取り、思考・判断する力の育成を一層重視する。(中央教育審議会答申 平成20年1月17日)²⁾
- ② 〔共通事項〕は、子どもの情意面と能力面にかかわる基礎的・基本的な能力を示し、表現及び鑑賞の各活動において共通に必要となる内容を示したものである。(『初等教育資料』平成21年4月号)³⁾
- ③ 「〔共通事項〕のア及びイのいずれの事項も、表現及び鑑賞の学習において共通に必要となる資質・能力を示している」(『初等教育資料』平成29年6月号)⁴⁾
- ④ 「〔共通事項〕(略)を表現及び鑑賞の各活動の支えとなるものとして位置付け」(『中等教育資料』平成29年7月号)⁵⁾

(以上、下線は引用者)

①に見られるように、平成20年の中央教育審議会答申では、〔共通事項〕は「音や音楽を知覚し、そのよさや特質を感じ取り、思考・判断する力の育成」のために設定された「表現と鑑賞の活動の支えとなる指導内容」である、とされている。

しかし、先にあげたように、文部科学省の web サイトの Q&A における、〔共通事項〕の新設の意図では、「表現及び鑑賞に関する能力を育成する上で共通に必要となる」ものという記載となった。これにより、①の「活動の支えとなる指導内容」から「能力を育成する上で必要となる」ものという、漠然とした定義に変わってしまっている。

さらに、平成21年になると、②のように、〔共通事項〕は「子どもの情意面と能力面にかかわる基礎的・基本的な能力」であり、また「表現及び鑑賞の各活動において共通に必要となる内容を示したもの」である。まず、「能力面に関わる能力」とはどのようなものであるか。そして、そのような「能力」でありながら「内容を示したもの」でもあるとは、どう読み取ればいだろうか。〔共通事項〕の説明として混乱がうかがえる文章である。

平成29年の③に至っては、②で「基礎的・基本的な能力」と呼んでいたものが、今度は、「資質・能力」となっている。「基礎的・基本的な能力」がどのような経緯で「資質・能力」とみなされるようになったかについては説明がない。

④になると、再び「活動の支え」と記載されているが、やはり①のような「支えとなる指導内容」ではなく、「支えとなるもの」という、とらえどころのない表記となっている。

このように、〔共通事項〕は、文部科学省側の説明において、「支え」や「基礎的・基本的な能力」、「必要となる内容」、「資質・能力」と様々に言い表されてきた。音楽科の学習の中核にあるようでいて、実にとらえどころのない表記である。一体なぜそのようにしか

示され得ないのか。それには、以下のような二点の理由が考えられる。

(2)〔共通事項〕の二重構造

平成20年改訂の学習指導要領では、〔共通事項〕は、以下のように示されている。

(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。
ア 音楽を形づくっている要素のうち次の(ア)及び(イ)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。
(ア)(イ)省略—引用者
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。

ここでは、〔共通事項〕は(1)の下のア・イの事項全体を指している。したがって、文章的には、〔共通事項〕とは「ア 音楽を形づくっている要素 (中略—引用者)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」(下線は引用者)であり、「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」(下線は引用者)である。つまり、学習指導要領では、〔共通事項〕と呼ばれているものは「音楽を形づくっている要素」や「身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」そのものではない。それらは、「聴き取」るあるいは「理解する」対象であって、それらを「聴き取」ってそれらの働きが生み出すよさなどを「感じ取」り、また、音楽活動を通して「理解する」ことまでを通して〔共通事項〕と呼んでいるのである。つまり、取り上げる対象と、それらをもとに指導することまでを併記した、二重構造の事項となっている。

平成29年に改訂された学習指導要領ではどうであろうか。〔共通事項〕は、以下のように示されている。

「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
ア 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じとったこととの関わりについて考えること。
イ 音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる(身近な=1・2学年のみ)音符、休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて理解すること。

ここでも同じように、〔共通事項〕は、アとイの事項全体を指している。「ア 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じとったこととの関わりについて考えること」(下線は引用者)であり、「イ 音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる(身近な=1・2学年のみ)音符、休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて理解すること」(括弧内および下線は引用者)である。

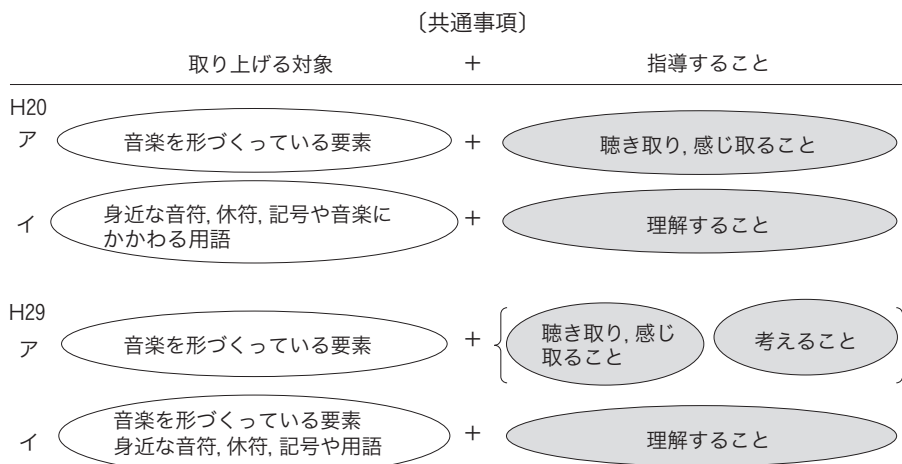


図1 学習指導要領における〔共通事項〕の記述の構造

つまり、〔共通事項〕は、「音楽を形づくっている要素」を聴き取り、さらにその聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考えること、また、「音楽を形づくっている要素」や記号、用語等を音楽における働きと関わらせて理解することである。

図に表すと、図1のようになる。

このように「取り上げる対象」と「指導すること」を事項として括っているため、そもそも文章構造として、〔共通事項〕が「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」ものであっても、学習する内容とは言い表しにくい性格を持っているのである。

(3) 〔共通事項〕に対するゆらぎ

このような〔共通事項〕の文章的な二重構造は、文部科学省側の説明に影響を与えている。たとえば、平成20年改訂の学習指導要領時期には、当時の文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官/国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官である高須一は、次のように述べている。

……各分野・領域を通じて共通に指導すべき内容を〔共通事項〕として示した。(中略—引用者) すなわち、〔共通事項〕には、二つの意義があると言ってよい。第一に、各分野・領域を分けて示すことではごくむ資質や能力を明確にしたが、それらの関連を十分に図ることができるように、各分野・領域を題材の中で関連させるための内容を示したものであること。第二に、すべての分野・領域の支えとなる基礎的・基本的な内容を示したことである。

各分野を共通に貫く学習内容(〔共通事項〕→マ)を子どもたち自身が音楽活動を行う中で見付け出し、自分たちの言葉で言い表せるような指導が大切である。

(下線は引用者。いずれも『初等教育資料』平成21年6月号)⁶⁾

学習指導要領にみる〔共通事項〕の課題

これらの中では、高須は、〔共通事項〕を「共通に指導すべき内容」や「共通に貫く学習内容」というように説明しており、また、子どもたちがそれらを「見付け出し」「自分たちの言葉で言い表せるような指導が大切」と述べている。この場合、〔共通事項〕という用語は、事項全体を通した文章の流れではなく、その中で示された具体的な「音楽を形づくっている要素」や「身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」を指して使われていると言っても良いであろう。

さらに、同『初等教育資料』内で高須の後に教育計画の立案の項を担当している熱田庫康は、〔共通事項〕という用語を同様に使用しており、「〔共通事項〕として挙げられている「リズム」「音色」「速度」などを含む「音楽を形づくっている要素」を子どもたちの身近なものとするために、それらを〔音楽の素〕という愛称で呼ぶこととし、それぞれの要素名を書いたマグネットプレートを、音楽室のホワイトボードに掲示し、日常的に目に触れるようにしている⁷⁾と述べている。そして、年間指導計画に〔共通事項〕として「音楽を形づくっている要素」や「身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」の具体名を入れることを紹介している⁸⁾。

これらの方針は、教科書会社にも浸透しており、たとえば、音楽教科書の出版社のサイトにアップされている年間指導計画では、〔共通事項〕と表示されている項目に「音楽を形づくっている要素」が並べられている⁹⁾。さらに、全国各地の学校の研究授業で扱う〔共通事項〕は「音楽を形づくっている要素」の中から該当するものを提示していることが多く、熱田の述べるような音楽の要素の掲示は学校の音楽教室でよく見るところである。

つまり、文部科学省側のこのような説明から、現場では、〔共通事項〕＝「音楽を形づくっている要素」や「身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」ととらえる状況がつけられたことがわかる。

ところが、これに対して、次第に事項後半の「指導すること」の方が重要なのだという記述が見られるようになった。

白井学（初等中等教育局教育課程課教科調査官 / 国立教育政策研究所教育課程研究センター教育課程調査官）は、平成26年に以下のように述べている。

〔共通事項〕に「音色、リズム、速度……」といった要素の具体例が示されることによって、〔共通事項〕は「要素そのもの」を学習すること、という誤解が一部に見られた。〔共通事項〕のポイントは、音楽を形づくっている要素の例を示した部分ではなく、その後の知覚・感受について述べた部分にある。つまり、その音楽全体の中で、どの要素がどのように現れているかを知覚し、その働きによってどのような特質や雰囲気が生み出されているかを感受することが〔共通事項〕の趣旨である。

（『中等教育資料』平成26年9月号 No. 940 67）¹⁰⁾

ここでは、〔共通事項〕とは、取り上げる対象そのものの学習ではなく、取り上げる対象を知覚感受することが本来の趣旨なのだということになる。

このことは、平成29年の学習指導要領改訂においてより強化された。

平成20年改訂の学習指導要領では、〔共通事項〕内に具体的に「音楽を形づくっている要素」が列挙されていることから、「音楽を形づくっている要素」や「身近な音符、休

符、記号や音楽にかかわる用語」に重点が置かれていたと推察することができる。しかし、29年改訂においては、事項アで対象としていた「音楽を形づくっている要素」の具体例を別項に移したのである。白井は、このことについて、上の平成26年の文言を提示しながら、「本来の趣旨を踏まえ」て「要素の例示を〔共通事項〕アの本文から「内容の取り扱い」に移した¹¹⁾と述べている。

このように、〔共通事項〕は、文章として「取り上げる対象」とそれについて「指導すること」の二重構造で示されており、現場に「共通事項」＝「取り上げる対象」観が定着し始めた頃から「取り上げる対象」そのものの学習が否定され、「指導すること」に本来の趣旨があるとされるようになってきた。このような二重構造の事項内容と、それに対する文部科学省の〔共通事項〕観の揺らぎや変化が、〔共通事項〕について、「必要なもの」や「支え」であるとされながらも学習するものとは明記することができない状況を生み出していると考えることができる。

2 〔共通事項〕に示された資質・能力における概念的な知識の排除

(1) 〔共通事項〕の各事項に関わる資質・能力

平成29年改訂の学習指導要領では、〔共通事項〕と資質・能力の関係が以下のように示された。

従前の〔共通事項〕の趣旨を踏まえつつ、アの事項を「思考力、判断力、表現力等」に関する資質・能力、イの事項を「知識」に関する資質・能力として示した¹²⁾。

「思考力・判断力、表現力等」にかかわる事項とされたアは以下の通りである。

ア 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考えること。

これによると、「音楽を形づくっている要素」は何らかの形で聴き取ることができるものであり、「聴き取ったことと感じ取ったことの関わりについて考えること」が「思考力、判断力、表現力」に関わる資質・能力ということになる。「聴き取ったことと感じ取ったことの関わりについて考えること」とは、「感じ取ったことの原因を、音楽を形づくっている要素の働きに求めたり、音楽を形づくっている要素の働きがどのようなよさや面白さ、美しさを生み出しているかについて考えたりすることである¹³⁾と説明されている。感じ取ったことの原因や曲の良さを考えていくというからには、その対象として個別具体的な曲を想定しよう。つまり、個別具体的な楽曲において「感じ取ったこと」や「よさや面白さ、美しさ」と「要素の働き」の関わりについて考えていくことが目指されていると見ることができる。では、個別具体的な楽曲の聴き取りに対応するために、その「要素の働き」自体はどのように学習していくのであろうか。それは、「知識」の資質・能力に関する事項であるとされている事項イで、学習する「知識」として示されているであろうか。

イは以下である。

イ 音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる（身近な＝1・2学年のみ）* 音符、
休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて理解すること
*（ ）内に記載の学年のみ

イの文言をそのまま読むと、「音楽を形づくっている要素」や用語等自体を音楽における働きと関わらせて学習させるように読み取ることができる。しかし、平成29年の学習指導要領で、理解させるべき知識としておかれているのは、以下のように「曲想と音楽の構造などとの関わり」である。

……ここで言う「知識」とは、曲名や、音符、休符、記号や用語の名称などの知識のみを指すものではない。児童一人一人が体を動かす活動などを含むような学習過程において、音楽に対する感性などを働かせて感じ取り、理解したものであり、個々の感じ方や考え方等に応じて習得されたり、新たな学習過程を通して更新されたりしていくものである。

そのようなことを踏まえ、今回の改訂では、理解させるべき知識として、**曲想と音楽の構造などとの関わり**と示している。（中略—引用者）**曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解する**とは、表現や鑑賞の活動を通して、対象となる音楽に固有の雰囲気や表情などを感じ取りながら、「音楽から喚起される自己のイメージや感情」と「音楽を形づくっている要素の表れ方や、音楽を特徴付けている要素と音楽の仕組みとの関わり合い」などとの関係を捉え、理解することである¹⁴⁾。（太字—原文のママ）

この前段の文章においては、音楽科における「知識」は、用語の名称などの暗記物の知識ではなく活動を通して学習されるものであると読むことができる。そうであるならば、「音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる音符、休符、記号や用語」に対する知識について、直接そのような学習方法が目指されるべきであろうと考えられる。しかし、後段では、直接そのような学習が目指されるのではなく、理解させるべき知識はイメージや感情との「関わり」であるということになっている。つまり、平成29年学習指導要領における〔共通事項〕の事項イにおける「知識」とは、イで取り上げる対象である「音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる音符、休符、記号や用語」に対する知識ではなく、それらとイメージや感情との「関わり」なのである。

以上から、平成29年学習指導要領における〔共通事項〕の目指す資質・能力は、アにおいてもイにおいても、取り上げる対象とするもの自体をどの

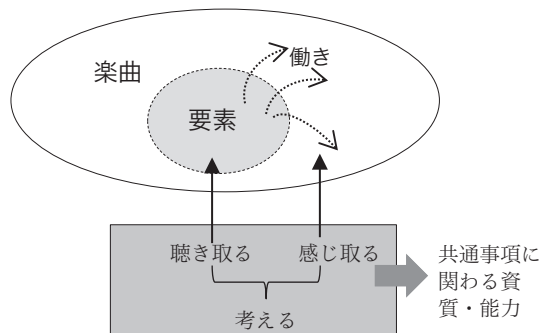


図2 〔共通事項〕に関わる資質・能力

ように把握するかについては言及されず、取り上げる対象となるものとイメージや感情との関わりについての理解に着目するものとなっているとすることができる。図2で言うならば、〔共通事項〕における資質・能力は、上部の丸で示した要素の働きをとらえるところではなく、下部で示した、要素の働きと曲想との関わりを理解を目指していることになる。

(2) 音楽科における資質・能力とは何か

〔共通事項〕の指導については、平成20年改訂の学習指導要領からすでに以下のように示されている。

指導に当たっては、表現及び鑑賞の各活動の中で指導し、〔共通事項〕に示す内容のみを扱う学習にならないように配慮することが必要である¹⁵⁾。

〔共通事項〕の中にすでに「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する（平成20年改訂の学習指導要領）とあるにもかかわらず、さらに「表現及び鑑賞の各活動の中で指導し」という言葉を足している。そして、このことは、再三にわたって、記載がある。たとえば、津田は、平成29年改訂の学習指導要領全面実施に向けても、「A表現及B鑑賞の各活動と併せて指導することが重要であり、〔共通事項〕のみを単独で指導するものではないことに留意する必要がある¹⁶⁾と述べている。

なぜ、〔共通事項〕に取り上げられる対象そのものの学習は、これほどに敬遠されるのか。それについては、平成20年改訂の学習指導要領にかかわって、高須は次のように述べていた。

〔共通事項〕を基礎的・基本的な知識としてとらえることは必ずしも間違いではない。（中略—引用者）様々な研究会や研修会等では、〔共通事項〕を設けて取り組む実践が多い。しかし、〔共通事項〕に示した音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを教師が子どもたちに提示してしまい、子どもの豊かな感受にもとづいた学びに結び付いていないことが散見される。（中略—引用者）子どもから引き出すような指導が求められているのである¹⁷⁾。

ここでは、〔共通事項〕における「要素や音楽の仕組み」の知識が、教師の教え込みで提示されている状況を懸念していることがうかがえる。子どもから引き出すような指導へと指導方法の転換を問題にしているのも、この時点では、まだ〔共通事項〕における「要素や音楽の仕組み」を学習したり、子どもたちが知識として獲得したりしていくことについて否定しているわけではない。

同様の懸念から、白井は、平成29年学習指導要領にかかわって、次のように述べている。

これ（音楽科における「知識」を一引用者注）を単に「音楽の構造の理解」とした場合、例えば、「この曲はソナタ形式でできている。ソナタ形式は、『提示部』（中略—引用者）という四つの部分からできていて、『提示部』には第1主題と第2主題が

あり……」のような事柄を覚えれば良い、ということになりかねない。(中略—引用者)このような事柄を覚えることのみが、音楽科における「知識」に関する学習であれば、音楽活動を通さなくてもできる¹⁸⁾。

高須も白井も、「要素や音楽の仕組み」あるいは「音楽の構造」が子どもにとって形骸的な知識にならないようにという点では同じである。しかし、白井は、さらに、上述のような『知識の習得』は『知り得た事柄を覚えること』とほぼ同義となる」として、知識を「曲想と音楽の構造との関わりを理解」へと置き換えた。そして、次のように述べる。

……知覚したことと感受したこととの関わりを考えながら、音楽の全体像をとらえていく。さらに、「ソナタ形式」に関する事柄を知り、再度、音楽を聴き返ししながら、知覚、感受したことや感じ取った曲想を、ソナタ形式という視点から捉え直し、「再現部で、第一主題が再び現れることによって、長旅から戻ってきて、ホッとした時のような気持ちになる。」などのように、曲想とソナタ形式が結び付いていく。

このような学習の過程で、生徒が「曲想と音楽の構造との関わり」について理解できるようにする¹⁸⁾。
(下線は引用者)

白井が先に述べているように「音楽の構造の理解」が「知り得た事柄を覚えれば良い、ということになりかねない」のであれば、この文の「ソナタ形式」に関する事柄を知る場合も、同様になるであろう。「ソナタ形式という視点から捉え直す」場合も同じである。このような「事柄」の学習をいかに豊かに行うかという点については記載がないまま、個別具体的な楽曲に出会った場合の「曲想と音楽の構造との関わり」の理解へと、「知識」の枠組みを替えている。

このような「知識」の枠組みの変化は、平成29年改訂の学習指導要領において「資質・能力」観が前面に押し出されたことに依ろう。

平成29年改訂の学習指導要領に関わって、中央教育新議会初等中等教育分科会教育課程部会や、教育課程企画特別部会他、様々な部会の委員をつとめた奈須正裕は、以下のように述べる。

我が国に限らず、長年に渡り学校教育は領域固有な知識・技能、いわゆる「内容」の習得を最優先の課題として進められてきました。しかし、要素的な知識・技能の習得それ自体は最終的なゴールではありません。習得した知識・技能を自在に活用して質の高い問題解決を成し遂げ、よりよい人生を送ることができるよう視野に入れる必要があるのです。

このような視点に立ち、学校教育が子供にトータルで育成すべき「資質・能力」を明確化し、それを基盤にカリキュラムを編成し授業を生み出そうとの動きが、近年、世界的に活況を呈しています¹⁹⁾。

ここに見られるような資質・能力の考え方を音楽科に取り入れた結果、「習得した知識・技能を自在に活用して質の高い問題解決を成し遂げ」という部分を、音楽科としては、個

別具体的な楽曲に出会った場合の「曲想と音楽の構造との関わり」を理解することとみなした、とみることができる。

しかし、奈須は、上の文章において、知識・技能が不要だと言っているわけではない。統合されていない知識・技能の所有を否定しているのである。実際、「知識・技能についても、個別的で要素的なものから概念的な理解やより統合された知識へと、その質を高めようとの動きが顕著で」²⁰⁾あると述べている。また、具体例として、たとえば社会科でメロンづくりやミカンづくりなどをそれぞれに学習するが、それらは別個のものとして学習するのではなく、立地条件として自然条件と社会条件があり、「立地条件に関わる概念を俯瞰的、明示的に指導」²¹⁾することが必要であろうと述べている。これは、音楽科の〔共通事項〕の「知識」でいえば、「音楽を形づくっている要素」と曲想等との関わりを個別具体的な楽曲それぞれで学習するのではなく、「音楽を形づくっている要素」を概念的にとらえていくような指導の必要性を意味しているであろう。そのような知識のとらえ方が音楽科では排除されているのである。

(3)〔共通事項〕の指導例

そうすると、指導はどのようになるか。

たとえば、志民一成（現文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官 / 国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）は、『おぼろ月夜』の歌唱活動について、以下のように述べている。

『おぼろ月夜』の歌唱活動で育成する資質・能力としての「知識」は、どのようなものが考えられるだろうか。（中略—引用者）

子どもが『おぼろ月夜』の範唱を聴いて次のようなことを感じたとする。

「やさしくおだやかな感じ」

「ぼんやりと揺れる感じ」

そういった子どもの感じ取った曲想を手掛かりに、〔共通事項〕との関連を図り、旋律や速度、拍やリズムなど音楽を特徴づける要素に注目して、次のようなことなどを理解することが考えられる。

「やさしくおだやかな感じになっているのは、ゆっくりとした速度の三拍子で歌われているから」。

「ぼんやりとゆるる感じになっているのは、旋律が一拍目からでなく三拍目から始まっていたり、付点のリズムがくり返し出てきたりするから」

（『初等教育資料』平成30年6月号）²²⁾

想定されている子どもたちの発言は、確かに「曲想と音楽の構造との関わり」についてである。しかし、「やさしくおだやかな感じ」の一要因として三拍子をとらえるまでに、子どもたちは、どのように拍子を学習してきたのであろうか。あるいは、拍子については、他の曲でも学習を重ねてきたから、子どもたちは感覚的にとらえることができると言えるかもしれない。では、「ぼんやりとゆるる感じ」という感じ取った曲想を「三拍目から始まる」ことと関連付けてとらえられるのであろうか。とらえられるとすれば、そのよう

な弱起について、子どもたちは、どこで学習を経てこの発言になるのであろうか。周知のことながら、「ぼんやりとゆるる感じになっている」＝「弱起」ではない。この楽曲で子どもたちが「ぼんやりとゆるる感じ」を「弱起」と関連づけて考えていくためには、それまでに弱起と強起の違いや様々な弱起の現れ方などについて、まさに「音楽における働き」を学習しておかなければならないだろう。そのような概念的な知識の習得については触れられないのである。逆に、この曲のイメージと関わってのみ弱起をとらえた場合、「山の音楽家」（日本語歌詞：水田詩仙，編曲：服部克久，ドイツ民謡）はどのように歌うのだろうか。モーツァルトの「トルコ行進曲」（モーツァルト，ピアノソナタ第11番イ長調，K331）の弱起はどうとらえればいいのか。その都度出てくる弱起の各曲の中で取り上げ、そのたびにその曲の弱起とイメージの関わりを指導するのであろうか。

この例のように、個別具体的で「音楽を特徴づけている要素」とイメージのかかわりを考える学習は、まさに先述的那須の、たとえばメロンづくりやミカンづくりなどをそれぞれ別個のものとした学習に類似するものであり、俯瞰的な指導には成り得ないものである。

3 題材観の不在

(1) 平成29年学習指導要領における「題材」の記載

平成29年改訂の学習指導要領では、「題材」については、「指導計画の作成と内容の取り扱い」の(1)でのみで掲載されている。以下のように示されている。

題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや美しさなどを見いだしたりするなど、思考、判断し、表現する一連の過程を大切にした学習の充実を図ること。（下線は引用者）

この事項は、題材については外形的な説明にとどまり、題材観自体は見えない。題材の学習展開の配慮について述べた事項になっている。そして、それは、これまで述べてきたような、音楽科における「資質・能力」の考え方による学習の充実が繰り返されている。

ところで、そのような学習の前提になっている題材については、すでに1980年の『小学校音楽指導資料 指導計画の作成と学習指導』において、詳細な説明が行われており、それ以降、文部科学省の中で説明に修正が行われた形跡はない。つまり、上の説明における「題材」とは、1980年の説明のままのものであるとみなすことができる。では、この記載内容は、その題材観を反映しているのであろうか。

(2) 「音楽的なまとまり」による題材構成の考え方の消失

1980年に示された題材は次のようになっている。

- ① 主題による題材——「音楽的なまとまり」「生活経験的なまとまり」
- ② 楽曲による題材

そして、この中の「音楽的なまとまり」は、以下のように説明されている。

「音楽的なまとまり」ということは、主として音楽の要素的なものを対象とするが、単に音楽を分析的に学習するという冷ややかなものではなく、各学年の児童の実態とのかかわりを重視していくことはもちろんである。(中略) 教材性を精選して主題を設定し、適切な教材(楽曲)を配して題材を構成するというのが、主題による題材の基本的な形態である²³⁾。(下線は引用者)

この「音楽的なまとまり」による題材構成とは、明らかに「〔共通事項〕に示す内容」を主題とする題材構成である。「音楽的なまとまり」の学習においては、配する「適切な教材」がここに示しているように楽曲のみであるとは限らないが、表現及び鑑賞の教材による各活動を通して指導することが必要であろう。先の〔共通事項〕の指導で留意されていた「指導に当たっては、表現及び鑑賞の各活動の中で指導し、〔共通事項〕に示す内容のみを扱う学習にならないように配慮することが必要である」とは、まさにそのような意図として読み取るべきであり、そのような題材が構成されるべきである。つまり、音楽的体験をとまなわなない形骸的な知識の習得ではなく、自らの音楽活動に活用できるような知識として学習し得るように題材を構成するということである。まさに、そのような題材構成が、この時点で構想されていたということになる。

しかし、先にあげた平成29年の学習指導要領における「指導計画の作成と内容の取り扱い」の(1)では、題材は「他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや美しさなどを見いだしたりする」というように、「曲想と音楽の構造との関わり」に視点が置かれている。これは、「音楽の構造」そのものを豊かに学習するという題材構成とは異なる。

つまり、この「指導計画の作成と内容の取り扱い」で取り上げられている「題材」に、少なくとも「音楽的なまとまり」による題材構成は当てはまらないのである。

(3) 平成29年改訂の新学習指導要領に基づいた題材の指導計画の記述例

学習指導要領における題材観は(1)に示したように不明であるが、今回の改訂に当たって、その解説や事例を記載した図書が多く出版されている。その中で、題材の指導計画の一例をみてみよう。次のような記述がある。

適宜、表現と鑑賞の関連を図った題材の指導計画を立案し、双方の活動の要となるような〔共通事項〕を選択する²⁴⁾。

〔共通事項〕は、題材や扱う教材の特性を考えながら、主に指導する要素を位置づける²⁵⁾。

これらを読むと、まず題材は、「適宜」選ばれた「表現と鑑賞の関連を図」ったものである。そして、〔共通事項〕は、それらの関連から選択するものになっている。「適宜」とは何であろうか。「表現と鑑賞の関連」を図ったもの、というように、両領域が含まれればよいものであろうか。〔共通事項〕は、まず表現と鑑賞の教材ありきで選択されるもの

であろうか。どのような題材構成をはかっているのであろうか。

同書では、続けて年間指導計画の例が、表1のように示されている²⁶⁾。ここに示された「おんがくにあわせてたのしもう」や「りずむにのってたのしもう」という題材名は、1980年に示された題材の説明からすれば、「楽曲による題材構成」ではなく、「主題による題材構成」ということになる。しかし、これらの題材名からは、「主題による題材構成」の中の「音楽的なまとまり」や「生活経験的なまとまり」の題材構成を推測することができない。つまり、題材観が読めないのである。

また、この年間指導計画においては、教材の特性から該当するとされたと推測される要素が複数位置付けられている。そして、「おんがくにあわせてたのしもう」と「り

ずむにのってたのしもう」の相互で、〔共通事項〕として題材共通に示された「リズム」「拍」「反復」「呼びかけとこたえ」に違いや段階性は見当たらない。このことは、つまり、〔共通事項〕は各題材の中で表現および鑑賞に共通に存在するものとしては示されるが、どのような題材構成のもとでどのように学習が構築されるのかが不明になっているのである。

4 おわりに

〔共通事項〕で取り上げられた「音楽を形づくっている要素」は、平成20年改訂の学習指導要領の解説では、それぞれの語句の説明に留まっていたが、平成29年改訂の学習指導要領の解説においては、説明に加えて、大まかな学習の内容や段階が示されるようになってきている。たとえば、「音色」は、平成20年には「声や楽器などから出すことができる様々な音の表情を指す。一人の声や一つの楽器から、歌い方や楽器の演奏の仕方によって多様な音色を引き出すことができる」という説明であった。これが、平成29年においては、「声や楽器などから出すことができる様々な音の特徴である。音色についての学習では、身の回りの音、声や楽器の音色、歌い方や楽器の演奏の仕方による様々な音色などを扱うことが考えられる」とある²⁷⁾。このように学習の内容や段階が示されるようになったことは、大きな成果であると考えられる。

しかし、一方で、本論で述べてきたように、〔共通事項〕に取り上げた対象に対する学習が明示されないことから、〔共通事項〕の説明の混乱や〔共通事項〕に示された資質・能力における概念的な知識の排除、題材観の不在などの課題がひき起こされている。

このような曖昧な状況は、教科書において〔共通事項〕における文部科学省の意図とは矛盾する表記を生み出している。

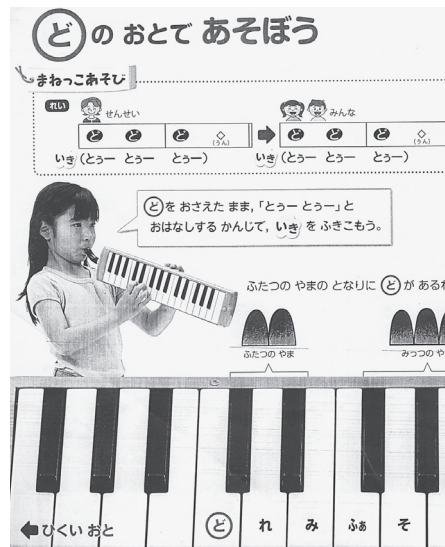
表1 『小学校学習指導要領ポイント総整理音楽』で示された年間指導計画より抜粋

題材名	おんがくにあ わせてたのし もう	りずむにのって たのしもう
た 要 素 〔 共 通 事 項 〕 に 示 さ れ	リズム 速度 拍 フレーズ	リズム 旋律 拍
	反復 呼びかけとこ たえ	反復 呼びかけと こたえ
教材例	・ぶんぶんぶん ・どんぐりさん のおうち ◇ことばでリズム あそび	「うみ」 ・おちゃらかほい ・なべなべ ☆しろくまのジェ ンカ ・きらきらぼし

たとえば記述例1²⁸⁾は、再三文部科学省側が留意していた「事柄を覚えることのみ」の学習になりがちな記述である。また、記述例2²⁹⁾は、ドをハ長調のドの位置で学習させており、〔共通事項〕の「音階」や「調」の学習とは矛盾する記述となっている。これらについては、平成29年学習指導要領に準拠した教科書の作成において、早急に対応していくべきであろう。



教科書の記述例 1



教科書の記述例 2

付記：本研究は JSPS 科研費 JP16K04698 の助成を受けたものです。

注

- 1) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/07.htm
- 2) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について、中央教育審議会答申（平成20年1月17日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf 2018年9月1日アクセス
- 3) 高須一（当時の文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官・国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）、音楽科の移行期の実践課題と指導の工夫、初等教育資料、平成21年4月号（No. 846）、28頁、2009
- 4) 津田正之（当時の文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官・国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）、学習指導要領改訂のポイント 音楽科、初等教育資料、平成29年6月号（No. 954）、35頁、2017
- 5) 白井学（現文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官・国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）、生徒にとって意味のある音楽の授業実践に向けて (35)「中学校学習指導要領音楽科」改訂の経緯とその趣旨(2)、中等教育資料、平成29年5月号（No. 974）、59頁、2017

- 6) 高須一, 音楽科における魅力ある教育計画の立案, 初等教育資料, 平成21年6月号 (No. 848), 27-28頁, 2009
- 7) 熱田庫康, 新学習指導要領の全面実施を見据えた年間指導計画の改善, 初等教育資料, 平成21年6月号 (No. 848), 30頁, 2009
- 8) 同上, 32-33頁
- 9) たとえば, 教育出版, 平成27年度年間指導計画資料 年間学習指導計画第6学年を参照されたい。
https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/ongaku/files/2555/25/H27sho-on_nenkei6_150316.pdf 2018年9月1日アクセス
- 10) 白井学, 生徒にとって意味のある音楽の授業実践に向けて(3), 中等教育資料, 平成26年9月号 (No. 940), 67頁, 2014
- 11) 白井学, 生徒にとって意味のある音楽の授業実践に向けて(39), 中等教育資料, 平成29年11月号 (No. 978), 67頁, 2017
- 12) 文部科学省, 小学校学習指導要領(平成29年改訂)解説 音楽編, 7頁, 2017
- 13) 同上, 52頁
- 14) 同上, 12頁
- 15) 文部科学省, 小学校学習指導要領解説音楽編, 平成20年3月, 33頁, 2008
- 16) 津田正之, 新学習指導要領の全面実施に向けて 音楽科, 初等教育資料, 平成30年4月号 (No. 966), 29頁, 2018
- 17) 前掲, 高須一, 初等教育資料, 平成21年4月号 (No. 846), 29頁, 2009
- 18) 前掲, 白井学, 中等教育資料, 平成29年9月号 (No. 976), 67頁, 2017
- 19) 奈須正裕, 資質・能力と学びのメカニズム, 東洋館出版社, 36頁, 2018
- 20) 同上, 37頁
- 21) 同上, 194-195頁
- 22) 志民一成, 音楽科における資質・能力の育成に向けた授業づくり, 初等教育資料, 平成30年6月号 (No. 968), 43頁, 2018
- 23) 文部科学省, 小学校音楽指導資料 指導計画の作成と学習指導, 教育芸術社, 16頁, 1980
- 24) 山下薫子編著, 小学校学習指導要領ポイント総整理 音楽, 東洋館出版社, 98頁, 2017
- 25) 同上
- 26) 同上94頁より抜粋
- 27) 〔共通事項〕の各説明については、『小学校学習指導要領解説 音楽編 平成20年8月』(文部科学省, 教育芸術社, 2008)の33, 49, 65-66頁, および『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 音楽編』(文部科学省, 東洋館出版社, 2018)の135-138頁を参照されたい。
- 28) 小学生の音楽3, 小学校教科書, 教育芸術社, 21頁, 2015
- 29) おんがくのおくりもの1, 小学校教科書, 教育出版, 32頁, 2017