

教科教育と教科専門の協働による「音楽科教育法Ⅰ・Ⅲ」の 授業改善に関する一考察 —大学教員の課題意識に着目して—

A Study on Improvement Classes in “Teaching Methods for Music Education I・III” Through the Collaboration of Teaching Methodology and Subject Staff: Focusing on Teacher’s Awareness of Issues

河 邊 昭 子* 草 野 次 郎** 野 本 立 人*** 河 内 勇***
KAWABE Akiko KUSANO Jiro NOMOTO Tatsuhito KAWACHI Isami

本学学校教育学部では2019年度より新カリキュラムによる授業が実施されている。今後は、2019年度入学生が3年次以降に履修する学部専修専門科目「音楽科教育法Ⅰ～Ⅳ」の授業内容についても見直しを迫られることとなる。そこで、2019年度前期に実施した「音楽科教育法Ⅰ」「音楽科教育法Ⅲ」について、2016年度から両科目を担当している教科専門担当教員の課題意識を把握するとともに、教科教育担当教員の視点も加えて、今後の授業改善の方向性について考察を行った。中学校音楽科教科書の記述内容と教科内容との関係性、大学教員の専門性を履修者の実技力向上に反映させるための視点、模擬授業に見られた履修者の実践的指導力の様相などについての示唆を得ることができた。今後の課題として、専門科目の削減が進む状況において履修者の実技力を保障する手立てや実技力の向上も含めた実践的指導力の育成を目指す授業改善が挙げられる。

キーワード：音楽科教育法、教科教育と教科専門の協働、実践的指導力、中学校音楽科教科書、模擬授業

Key words: teaching methods for music education, collaboration of teaching methodology staff and subject studies staff, practical teaching skills, junior high school music textbooks, trial lessons

I 研究の目的と方法

1 研究の目的

本学音楽分野では、2016年度より中学校教員免許状(音楽)の取得に係る専門科目「音楽科教育法」について、教科教育担当教員と教科専門担当教員の協働による授業を開始した。当初は「音楽科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」をその対象科目としていたが、中学校教育実習の実施時期との兼ね合いなどからカリキュラムを見直し、現在は「音楽科教育法Ⅰ」(3年次前期)、「音楽科教育法Ⅱ」(3年次後期)、「音楽科教育法Ⅲ」(4年次前期)について協働による授業を展開している。その背景について簡単に触れておく。音楽分野では、小学校教員免許状に係る授業科目「初等音楽科教育法」は、長年にわたり教科教育教員と教科専門教員がそれぞれの研究分野に対応する内容を分担して実施していた。教科教育教員は、主として音楽科授業の目標論、授業構成論、評価論及び学習指導案の作成に関する回を担当し、教科専門担当教員は、声楽担当教員が歌唱分野、管楽器担当教員が器楽分野、ピアノ担当教員が弾き歌い実技及び音楽づくり分野、作

曲担当教員が鑑賞分野という割り振りとし、2011年度まで続いていた。オムニバス形式で授業を進めていたため、授業内容は各教員に一任されており、他者がどのような授業を行っているのかについて情報共有をすることは殆どなかった。一方、会議等の場では、教科専門担当教員より教員養成系大学における教師力養成という視点から、芸術系コース(音楽)所属の学生の指導に関して教科教育担当教員に意見を求められる機会が幾度となくあった。その関心の対象は、教科書の検討、学生の実技力と指導力との関連、教育実習の訪問指導で感じた実践上の課題など、多岐にわたるものであった。やがて、教科専門担当教員の側から教科教育担当教員との連携を求める声が高まってきた。

そこで、より教科の専門性が求められる中学校音楽科をフィールドとして、教科教育担当教員と教科専門担当教員の協働による「音楽科教育法」の実践に着手することとなった。以後、各担当教員が互いの専門性を尊重しつつ授業内容や履修者に対する指導の視点について合意形成を図りながら、履修者の実践的指導力を育成する

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 准教授

令和元年10月25日受理

**兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻芸術表現系教育コース 教授

***兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻芸術表現系教育コース 准教授

ための授業改善に取り組んできたが、ここにきて更なる改善を要する事態が生じた。学部のカリキュラム改革により、入学時に学生が所属するコース（領域・教科等）を選択する制度が廃止されたのである。1年次生は学籍番号による14～15人単位のクラスに所属し、1年次の終わりまでに実施する希望調査の結果を基に、2年次以降に所属するグループ（教科等）及び中学校教員免許の取得希望教科について決定をすることとなる。2018年度以前は1年次からコースに所属しているため、音楽分野教員は個々の学生の音楽経験や現在保有している演奏スキル等を含めた人となりについてある程度把握しているが、2019年度からはそうではなくなる。加えて他の専門科目の数が削減されたため、1年次は音楽グループへの所属を希望する学生を把握することが難しくなっている。「音楽科教育法Ⅰ」の履修年次は変更されず、2019年度生が新カリキュラムの下で「音楽科教育法」を履修するのは2021年度からとなる。これらの事情から、従前のように授業を進行するならば何らかの支障が出るのが懸念される。

以上のことから、2021年度以降の授業運営を見据え、教科教育担当教員と教科専門担当教員がそれぞれの立場からこれまでの実践を省察し、どのような課題意識を共有しようとしているのかについて明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

本研究の対象を、2019年度前期に実施した専門科目

「音楽科教育法Ⅰ」「音楽科教育法Ⅲ」とする。両科目では、テキストとして『中学生の音楽1』『中学生の音楽2・3上』『中学生の音楽2・3下』『中学生の器楽』（教育芸術社、2016）を使用している。まず、2016年度から当該科目に関わっている教科専門担当教員の課題意識に着目することとした。授業で使用した中学校音楽教科書の記述内容、教科専門担当教員による授業内容、授業で実施した模擬授業の中から各教員が関連する内容について考察を行う。次に、教科専門担当教員の考察をふまえ、協働の視点から教科教育担当教員が考察を行うという順で進める。なお本稿は、第Ⅰ章、第Ⅱ章、第Ⅳ章は河邊、第Ⅲ章第1節は野本、第Ⅲ章第2節は河内、第Ⅲ章第3節は草野が執筆を担当した。

Ⅱ 「音楽科教育法Ⅰ」「音楽科教育法Ⅲ」の概要

「音楽科教育法Ⅰ」は河邊、草野、野本が、「音楽科教育法Ⅲ」は河邊、河内、草野が担当している。2019年度の履修者は、「音楽科教育法Ⅰ」が3年次生8名と4年次生1名の計9名、「音楽科教育法Ⅲ」が4年次生5名であった。表1に示したのが両科目の授業内容である。表中の（ ）内には主担当教員を示しているが、主担当以外の担当教員も概ねすべての回を参観している。また、担当科目以外の科目についても、状況によって授業を参観することが日常的となっているため、自主的なFD研修の機会にもなっている。

表1 「音楽科教育法Ⅰ」「音楽科教育法Ⅲ」の授業内容

「音楽科教育法Ⅰ」（ ）内は主担当教員	「音楽科教育法Ⅲ」（ ）内は主担当教員
第1回：中学校音楽科の目標論・内容論（河邊）	第1回：創作分野の指導内容と指導上の留意点（河邊）
第2回：題材による授業構成と学習指導計画（河邊）	第2回：器楽分野の指導内容と指導上の留意点（河邊）
第3回：中学校音楽科の評価論（河邊）	第3回：創作分野の実践事例の検討（草野）
第4回：歌唱分野及び鑑賞分野の指導内容（河邊）	第4回：歌唱曲における旋律の特徴（草野）
第5回：歌唱曲、合唱曲の解釈と指導上の留意点（野本）	第5回：対旋律の創作（草野）
第6回：歌唱分野の学習指導案作成とその検討（河邊、野本）	第6回：歌唱教材を用いた対旋律の創作及び編曲（草野）
第7回：共通教材の模擬授業とその検討（1）（河邊、野本）	第7回：器楽教材を用いた対旋律の創作及び編曲（草野）
第8回：共通教材の模擬授業とその検討（2）（河邊、野本）	第8回：編曲した作品の試演及びその検討（草野）
第9回：歌唱分野の模擬授業とその検討（河邊、野本）	第9回：アルトリコーダーの指導上の留意点（河内）
第10回：音楽の構成要素と楽曲分析（1）（草野）	第10回：器楽指導の視点に基づく編曲作品の解釈（河内）
第11回：音楽の構成要素と楽曲分析（2）（草野）	第11回：器楽分野の学習指導案作成とその検討（河邊、河内）
第12回：音楽の構成要素と楽曲分析（3）（草野）	第12回：リコーダー2重奏の模擬授業とその検討（河内）
第13回：鑑賞分野の学習指導案作成とその検討（草野、河邊）	第13回：リコーダーアンサンブルの模擬授業とその検討（河内）
第14回：鑑賞分野の板書計画（1）（草野）	第14回：和楽器等を取り入れた合奏曲の指導の基本（河内）
第15回：鑑賞分野の板書計画（2）（草野）	第15回：和楽器等を取り入れた合奏曲の指導の応用（河内）

「音楽科教育法Ⅰ」第6回及び第13回、「音楽科教育法Ⅲ」第11回に行う学習指導案の作成に際しては、いきなり典型例の学習指導案を書くのではなく、はじめに第Ⅳ章に示した「授業デザインシート」を用いて授業のアウトラインを描くことにより、履修者が自らの授業意図を自覚することができるようにした。その後、「授業デザインシート」の記述内容から学習指導案全体を作成することにより、指導書やインターネット上などに溢れる学習指導案をそのまま写すことにならないようにした。

「音楽科教育法Ⅰ」第14～15回は、当初は鑑賞分野の模擬授業を実施する予定にしていたが、十分な時間の確保が難しいこと、グループの共同立案よりも個々の履修者の着眼点を把握したいという意図から、各自が選択した教材の板書計画のプレゼンテーションに変更した。

Ⅲ 教科専門担当教員の課題意識

1 歌唱分野

(1) 中学校音楽科教科書の検討

1) 教材について

少子化が進行している日本においては、子どもが行う文化活動やスポーツ活動の縮小傾向が懸念されている。例えば合唱活動では児童合唱団や少年少女合唱団の団員数が減少し、団体そのものが維持できなくなり解散する例も増えている。また学校における部活動でも合唱部は減少傾向にある。

日本でもっとも大きな合唱指揮者の組織である日本合唱指揮者協会なども、そのことに強い問題意識を持っており、同協会が主催して毎年6月ごろに開催している「JCDA 合唱の祭典 北とびあ合唱フェスティバル」の中で2017年から2019年まで3度にわたって「こども

のうた」の行方」と題したセミナーを設けている。その準備として2017年1月に行われた総会では「こどもの合唱を考える」という座談会も行われ、合唱指揮者が学校に関われる方法なども話題になった。そこではまず子どもたちが音楽、中でも歌や合唱に親しむことが第一歩であるとの認識から、授業における歌唱活動のあり方についても意見交換がなされたのだが、その際に筆者が印象的に感じたのは、複数の会員から「学校で歌われている楽曲はつまらない、教科書が良くない」という意見が出されたことである。要約すると「児童生徒が学校の音楽科授業をあまり喜んでいないが、その原因の一つは教科書に掲載されている楽曲が面白くないからであり、それがひいては児童生徒の音楽嫌い、歌唱嫌いを引き起こしている」という主張であった。さらに「我々（合唱指揮者）が、もっと良い作品、児童生徒が歌うにふさわしい作品を紹介し、直接指導に向いたりすべきではないか」という意見も聞かれた。日常的に合唱活動を仕事としている合唱指揮者はレパートリーについての広く深い知識と、演奏を実現する具体的なスキルを持っているため、その知識やスキルを学校現場にも活かすことができるのではないかと、いう発想は自然であると言えるだろう。

では実際に使われている教科書はどのようなのだろうか。『中学生の音楽1』の場合、本編に掲載されている歌唱教材は日本民謡の《ソーラン節》を含めて11曲で、この中には《浜辺の歌》《赤とんぼ》といった共通教材が2曲、《主人（あるじ）は冷たい土の中に》《エーデルワイス》といった昔から親しまれている楽曲が4曲あり、さらに《カリブ 夢の旅》《朝の風に》などの合唱曲が4曲収められている。その他に本編とは別に「歌い継ごう日本の歌」と題して小学校の共通教材でもある《夕焼

表2 『中学生の音楽1』に掲載されている合唱曲

本編	「心通う合唱」	
《We' ll Find The Way ～はるかな道へ》 (杉本竜一作詞・作曲)	《Forever》 (杉本竜一作詞・作曲)	《夢を追いかけて》 (館内浩二作曲 館内聖美作曲)
《朝の風に》 (安西薫作詞 長谷部匡俊作曲)	《いつか》 (高木あきこ作詞 佐井孝彰作曲)	《マイバラード》 (松井孝夫作詞・作曲)
《飛び出そう 未来へ》 (平野祐香里作詞 鹿谷美緒子作曲)	《Unlimited (アンリミテッド)》 (桑原永江作詞 若松敏作曲)	《あすという日が》 (山本嚶子作詞 八木澤教司作曲)
《カリブ 夢の旅》 (平野祐香里作詞 橋本祥路作曲)	《てのひら》 (館内浩二作詞 館内聖美作曲)	《青春の1ページ》 (金沢智恵子作詞 橋本祥路作曲)
	《星座》 (長井理佳作詞 長谷部匡俊作曲)	《Let' s Search For Tomorrow》 (堀徹作詞 大澤徹訓作曲)

小焼《ふるさと》の合唱編曲2曲、「心通う合唱」と題して《マイバラード》《あすという日が》などの合唱曲が10曲、さらに国家の《君が代》が掲載されている。

ここで本編とその他に収載されている合唱曲について、もう少し詳しく見てみたい。収載されている合唱曲を一覧にすると表2のようになる（編曲作品は除く）。

作曲者に着目すると14曲のうち杉本竜一、長谷部匡俊、橋本祥路、館内聖美がそれぞれ2曲ずつ（計8曲）、その他の6曲は6人の作曲家がそれぞれ1曲ずつ書いていることがわかる。またこれらのうちの多くの楽曲がおもに中学校の教科書あるいは副教材として使われる合唱曲集のために作曲された作品であり、もともと中学生がクラスで歌うことを想定して作られている。結果として上述したように、合唱指揮者たちが関わる一般的な合唱の現場と学校においては、歌われる合唱作品に乖離が見られ、合唱指揮者らが先に述べたような発言をする原因になっているのではないかと考えられる。

2) 記載内容について

次に記載内容について見ていきたい。教科書では一般的な楽譜集などとは違い、紙面には教材となる楽曲の楽譜以外に、学習の手掛かりとなるたくさんの情報が記載されている。例として『中学生の音楽1』から共通教材の《赤とんぼ》を挙げる。

《赤とんぼ》は24～25ページに見開きで掲載されている。まず目を引くのは24ページの左肩にある「心の歌」と書かれたアイコンと「日本の歌の美しさを味わおう」という縦書きの文字である。この教科書では共通教材を「心の歌」として括り、これらの表示はすべての共通教材で統一的に使われている。またこのアイコンはオレンジ系や茶系の水彩絵の具を層状に塗ったような絵柄となっていて、夕焼けのようでもあり山の風景のようでもあってどこことなく郷愁を誘う。さらに、この教科書では「心の歌」を掲載したページには共通して水玉模様に入った少し茶色っぽい和紙のような地模様が使われており、そのことも日本風な印象を与えている。

アイコンの右側には横書きで「情景を思い浮かべながら、思いをこめて歌おう」というこの題材のめあてと、「学習の窓口」として「旋律」と「強弱」を表すマークが描かれている。その下に曲名の《赤とんぼ》、作詞者名、作曲者名が書かれ、伴奏付きの楽譜が掲載されている。さらに楽譜の下には「歌詞を朗読して、情景を思い浮かべながらそこにこめられた思いを感じ取りましょう」「旋律のまとまりや強弱に気をつけて歌いましょう」と学習活動の指針が書かれている。

見開きのもう一方の25ページは夕焼けのオレンジ色の光の中、枝にとまる赤とんぼの姿（シルエット）を写した写真が地のデザインとして使われ、余白部分に1

番から4番までの歌詞、歌詞の中の分かりにくい言葉である「負われて」「お里のたより」の解説、作詞者および作曲者の顔写真と簡単なプロフィール、そして「作詞者の言葉」と題して、三木露風が1953年に埼玉県立熊谷高等学校で行った講演で述べた内容が記されている。そこには「姐や」の説明、歌詞の1番～2番に描かれた情景を語る言葉がつづられていて、全体として25ページにはこの作品の歌詞の意味を理解するために十分な材料が掲載されていると言ってよいだろう。

これらの材料を注意深く読み込んでいけば、大人になった作者が飛んできた赤とんぼを見て、幼かったころに「負われて見た」ことを思い出し（1番）、そこから連想して山の畑で桑の実をとったことを思い（2番）、幼い自分の面倒を見てくれた「姐や」が嫁に行ってしまう、いまはどうしているのか自分は知らずにいる（3番）ということが理解できる。そして寂寥感を感じた作者が現実の世界に戻ると、そこにはさっき飛んできた赤とんぼが竿の先にとまっている…（4番）、という光景を思い浮かべることができるだろう。

以上のことから『中学生の音楽1』の記載内容は、授業において生徒がその楽曲を味わうために必要な材料を十分に有していると考えられる。

(2) 指導上の留意点

1) 教科書に書かれていないこと

2019年度前期に実施した「音楽科教育法I」で筆者は、上記（1）の2）で述べた内容を学生に説明し、教科書に記載されている情報をどう読み取り、どのように実際の歌唱活動に反映させていけばよいのか、という視点で授業を行った。

前述のように教科書の25ページを詳細に読み込んでいけば、三木露風が《赤とんぼ》で描こうとした情景や自らの体験、それに伴う思いや情感といったものを理解することができるだろう。歌唱活動として大切なことはここから、すなわちそうやって読み取ったことをどのように《赤とんぼ》の歌唱に落とし込み反映させて表現に結び付けるか、ということである。

しかし実はそういうことは教科書には書かれていない。楽譜にはテンポ指定、旋律、伴奏、強弱の変化といった情報が書かれているが、それは《赤とんぼ》のような有節歌曲の場合1番から4番まで共通している。しかしそれでは（1）の2）で述べたような、歌詞の1番から4番のそれぞれに描かれた内容の違いに対応できないのではないだろうか。つまりそういった「教科書に書かれていないこと」を知識として身に付け、歌唱活動の際に表現を高めていくという部分は教壇に立つ個々の教員に委ねられることになる。

では「教科書に書かれていないこと」とは何か。それ

は理解したこと、感じたことを基に実際に行われる歌唱表現、あるいはその手立てである。言い換えれば表現者としての視点、表現力そのもの、ということになる。それらのことが教科書に書かれていない理由は二つある。一つはそういった事柄を言語化、可視化することが困難を伴うこと、そしてもう一つはより本質的な理由だが、表現という行為は一定の自由の中に存在すべきものであり、多様性が保証されていないとはならないということである。

2) 歌唱表現を決定付ける要素と表現者の判断

それでは実際の歌唱表現はどのように形づくられていくのだろうか。そのことを知るためには声楽家が作品を演奏する際にどんなことを考えているかが手がかかる。筆者の声楽家・合唱指揮者としての演奏経験からそのことを紐解いてみたい。

歌唱作品を演奏するにはその作品の「音楽的要素」と「言語的要素」を勘案しながら表現の方法を決めていく。言語的要素は言うまでもなく歌唱作品に特有の要素である。一方、音楽的要素は器楽作品にも通じる音楽全般を貫く要素と言ってよい。

音楽的要素の例としては「拍子」「リズム」「旋律(上行・下行、使われている音階など)」「和声」「伴奏の形」「形式」それに「奏法」といったものが挙げられる。これらは現在、中学校学習指導要領(音楽)の指導内容の一つである〔共通事項〕に示されている。一方言語的要素の例としては「アクセント」「高低(抑揚)」それに日本語特有の要素として「助詞の存在」などをあげることができる。また言語的要素には内容的側面として「意味」「解釈」「情景」「情感(感情)」といったことも挙げることができる。

ここでは特に日本語の声楽作品の場合について考えてみよう。まずは音楽的要素である。たとえば《赤とんぼ》は変ホ長調だが第4音にあたる「ラ」と第7音にあたる「レ」が旋律に使われておらず、いわゆる「ヨナ抜き音階」が採用されている。この「ヨナ抜き音階」はよく知られているように日本的な情緒を醸し出す旋法の一つであり、山田耕筰をはじめ日本の作曲家は多くの作品で意図的にこの音階を用いている。私たち日本人にとっては、この音階を用いた楽曲は馴染み深く、親しみと懐かしさを感じるが、他国民にとってはエキゾチックな感覚を覚えるものであることには留意しておく必要がある。

次に言語的要素の例を見てみよう。日本語は本来単語の第1音節、つまり語頭にアクセントが置かれる言語である。したがって日本語の歌唱作品の場合、語頭の文字の発音・音量・明瞭などがそのあとに続く文字よりも強調されていないと意味がよく伝わらない。そのため日本語の歌唱作品では欧米語の作品に比べて弱起で始まるのが少ないという特徴がある。また日本語に特有の

助詞の存在も歌唱に影響する。助詞は文法的・意味的にはとても重要だが発音上は強調されることが少ない。したがって歌唱においても助詞は柔らかく発音しことさらに強調することがないように注意しなければならない。

本稿ではほんの一例に触れただけだが、こういった要素は多岐にわたり数多く存在していることは言うまでもない。大切なことはこれらの要素は互いに一致しているわけではなく、例えばAという要素をもとに考えるとこのように演奏すべきだが、Bという要素をもとに考えるとそれとは相反する演奏のしかたが適切と思われる、ということは常に起こり得る。例えば音楽的要素の一つである拍子感を生み出すもととなるのは強拍と弱拍の存在だが、強拍と歌詞のアクセントがずれているということはしばしば起こり得る。その場合、表現者はどちらの要素を重視して演奏に反映させるかを判断しなければならない。

これらを授業における歌唱活動に当てはめて考えてみると、教師の役割とは「児童・生徒が教科書に書かれている情報をもとに歌詞に書かれた情景や情感などを汲み取り、それを音楽的要素と併せて表現として形づくっていく過程で、音楽作品に共通する一定のルールや常識といったものと照らし合わせ、なおかつ最終的には自己の表現者としての判断を下し、その判断に基づいた歌唱を実現する」プロセスを支援するということになるだろう。本稿ではあえて、最後の「歌唱を実現する」ということに必要な技術的側面に触れなかったのだが、そのことが重要かつ難しい要素であることは言うまでもない。

3) まとめ

以上、2019年度前期「音楽科教育法Ⅰ」の授業内容から、音楽科の授業における歌唱活動のあり方について、「教科書に書かれていること」と「教科書に書かれていないこと」という観点から考察した。結果として「教科書に書かれていないこと」の中に、表現ということを考える際に大切なことがたくさんある、という結論が導かれることとなった。それはある意味では難度の高いことであるが、少し見方を変えてみると表現の自由度、多様性の表れであると言えるのではないだろうか。音楽科教員を養成する機関の役割として、その難しさを知らせるとともに、表現というフィールドに多様な可能性の沃野が広がっているということも伝えていかなければならないと考える。

2 器楽分野

(1) 中学校音楽科教科書の検討

1) 教科書の内容について

器楽分野には、ほとんど全ての楽器が含まれていることもあり、あらゆる楽器を網羅するためには、たとえ大まかであっても「広く浅く」百科事典的に記載していくのが唯一の方法と言えるであろう。『中学生の器楽』は、大きく2つのセクションに別れており、前半は中学校で学ぶ代表的な楽器の紹介とその簡単な演奏法、後半は、約20曲のアンサンブル用にアレンジされた楽譜群である。その他、両者の間に「アンサンブル セミナー」が数ページ、また教科書の最後の数ページには「名曲スケッチ」と題する名曲のメロディーばかりをリコーダー用に取り出したものが含まれている。

前半部分では、アルトリコーダーとギター、そして和楽器5種類（琴・三味線・太鼓・篠笛・尺八）と打楽器という構成であり、種類の多さからも和楽器に対する比重がかなり大きい。後半のアンサンブル楽譜では、リコーダーを中心としながら鍵盤楽器や打楽器を加えた編曲が多く、どちらかというポップス系の親しみやすい音楽が多い。和楽器を使用したものも4曲含まれている。

2) 器楽分野に求められる教材

前述のように、数多くの楽器を網羅する必要があることから、各楽器に対して「じっくりと深く」学習するというわけにはいかないが、簡潔にきっちり押さえるべきところを押さえている、いわば「痒い所に手が届く」という意味において高く評価されるべきであろう。各楽器に対して、写真や図、楽譜などがバランスよく配置されており、各楽器に対してほんの数ページずつであっても、対象となる楽器指導の導入に関するエッセンスが凝縮されていると言える。

一方で、中学校音楽科の器楽分野においては、アルトリコーダーの指導を抜きにして始めることはできない。本教科書でも、アルトリコーダーに特化したページが冒頭から15ページにわたって続いている。ほとんどの中学生は、アルトリコーダーで初めてバロック式の指使いを習うことになり、奏法以上に指使いで躓くことが多いことから、ソプラノリコーダーとの違いを明確にするための、運指を前面にしたページ構成になっている。また、練習用教材曲の音域や進度にも無理がなく、年間の授業時数の中で器楽分野のために与えられる時数が数時間程度であることを考えれば納得がいく。

後半のアンサンブル譜では、親しみやすい選曲でありながら、各曲の持つ音楽的特徴がバラエティに富んでおり、音楽的諸要素や音楽的表現の理解へ向けた指導に大きな助けとなると思われる。また、鍵盤楽器や打楽器、ギターなど音色の変化に富んだ楽器編成も取り入れら

れているため、あらゆる生徒のニーズに応じた授業展開が期待できる。

3) 教材曲集としての教科書の問題点

器楽曲は、本格的になればなるほどそのボリューム（時間）が長く、編成も大きくなり、当然ながら楽譜も複雑になる。そのため、鑑賞領域としてではなく表現領域の音楽表現として中学生が取り組む場合には、どうしても無理が出る。そこで、名曲を学習する場合は、楽譜を簡潔化した上で演奏可能な音域にするために調性を変え、さらに最も有名な「サビ」の部分のみを用いてアレンジした楽譜に頼らざるを得ない。それでも名曲を学習することには大きな意義があると考えますが、その学習効果という意味では少し薄くなると言わざるを得ない。個々の楽曲の持つ本当の意味での素晴らしさが、うまく伝わりにくいのではないだろうか。

それに比べて、やはり歌唱分野における文部省唱歌を中心とした共通教材には、当初から我が国の学校教育におけるオリジナルの教材として作曲されたものが多数あり、そこに一つの完成形を見ることができ。これらは、名曲でありながらも決して困難さを前面に押し出すことはないが、このような教材曲に値する器楽曲を見つけることは残念ながら難しい。また、リコーダーは他の楽器に比べれば、簡易で安価でもあり、安全で扱いやすい楽器ではあるが、音域や音量の幅が狭く、また音質や音色の柔軟性に乏しいため、豊かな音楽的表現には限界がある。だからこそ、教材曲集としての教科書の役割は非常に大きい。授業者自身もまた、その場の生徒の状況に応じた柔軟な教科書や副教材の活用が必要となるであろう。

(2) 模擬授業の考察

この一連の教科教育担当教員と教科専門担当教員の協働による「音楽科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の授業改善の試みは数年前より続けられているが、筆者が担当している器楽分野の指導に関する授業では、主として教科書に収載されているリコーダーなどの楽器を使用した合奏を教材としながら、履修者の「器楽的な音楽の見方・考え方」や「それらを効果的に発信するための学習活動」そして「技能獲得に向けた具体的な指導力の向上」に関する指導を目標としてきた。

そこで、2019年度の「音楽科教育法Ⅲ」で実施した模擬授業から見えてきた成果や課題について、「授業者の捉えた教材の音楽的特徴」「模擬授業の学習活動から見られた成果」および「今後の実技指導に向けた課題」の3点に絞ってまとめていくことで今後のさらなる授業改善につなげていくこととする。

1) 教材の音楽的特徴の捉え方

当授業の改善を試み始めた当初の大きな課題は、模擬

授業において履修者が教材曲の表面上にある見極めやすい特徴にばかり時間を使う傾向にあったことである。例えば、取り上げる音楽的諸要素としてフォルテやピアノなどの強弱や、反復や形式などの構成、また拍子やリズムの確認といった、いわば楽譜を一見すればわかる特徴に固執していた。そこで2018年度からは、筆者の担当授業回数の前半ではシンプルな教材曲を用いて音楽的な諸要素を個々に取り出した上で、各々の特徴にあった学習活動とその際の指導に関する活動を行ってきた。そこで上記以外の要素にも着目させ、「旋律」ではただメロディーを追いかけるばかりでなく、フレーズとしての流れやその組み合わせ、またそのフレーズ感を表現するためにプレス（息）コントロールや強弱の変化を絡ませることや、さらにあらゆる声部間のバランスやその動きをつかむことなど「テクスチャー」を重視した合奏指導にアプローチできるよう指導を行ってきた。

また、前述したように「強弱」や「形式」などは比較的に見極めのつきやすいものであるが、その表現のためには単一的に音量や繰り返しのみを追うのではなく、あらゆる他の要素にも対応しながら取り上げるべきであろう。フォルテやピアノといった記号は単なる物理的な「音量調節」を表すのではなく、同じピアノであってもその音符の発音の仕方や音型、リリースの形、息の圧力のかけ方やその深さ、そしてスピードなど様々な要因でその表現は何通りにもなり得るものである。そのため、それが複数の生徒により一度に奏でられる合奏の場合は、授業者による統一された方向性や見解が示されない限り産み出されるサウンドは混迷を極めることになる。授業者は安易に音量のみを求めた「強弱」を一方的に生徒に発信するのではなく、旋律やフレーズ、テクスチャーなどから総合的に判断して指導言を発するべきであろう。

今年度に行われた模擬授業およびその指導計画からは、学期前半のシンプルな教材を利用した学習の成果とも言えるが、履修生の間で音楽の諸要素をどう捉えて、どこに着地点を持つかというコンセンサスは得られていたと考えている。しかしながら、教材研究として楽曲の音楽的特徴を深く捉えれば捉えるほど、その先にある音楽表現としての学習活動も深いものにならざるを得ない。事前に準備する指導計画と、与えられた時間内における瞬時の判断の両方を上手く噛み合わせることが今後に向けたさらなる課題になると考える。

2) 学習活動及びその展開から見られた成果

模擬授業は一人につき20分の設定で実施した。各授業者は、予定している指導計画の中から授業冒頭を除いた任意の場面を取り出し、そこから模擬授業を始めることとした。彼らの学習指導案や指導計画書において、教材曲の持つ音楽的な特徴や指導の段取り、そこから生

徒に何を学ばせたいのか、などは十分に、また具体的に示されていた。その結果、授業を切り取った20分であっても、彼らは最も必要とされるべきポイントを明確に絞った模擬授業を展開することができていた。これは、この数年間を通じた「音楽科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の授業改善の積み重ねから得られた大きな成果の一つと言える。また、2019年度の模擬授業では、各授業者のオリジナリティーが垣間見える授業展開が目立った。彼らが重要としているポイントに関して、ただ教え込むのではなく、明確な意図の見えるアイデアを活用しながら授業が進められていたと言える。以下、その具体的な活動例について述べていきたい。

ア) 「聴き」合う活動の行方

器楽の場合は、一つのメロディーを全員で延々と演奏し続けることはむしろ稀で、たとえ教師によるピアノ伴奏のみであっても複数の声部による合奏の形態をとることがほとんどである。そのため、自分の音ももちろんであるが他者の音も聴く、もしくは互いに聴き合うことが第一義的に必要になる。その理由は、奏でられる音楽の「あらゆる」ものを揃える、または整えるためである。その意味では、たとえ一つのメロディーであっても、複数で同時に演奏する場合には聴き合うことが大切とされる。しかしながら模擬授業では、しばしば「聴き合う」事のみを至上命題とした活動になってしまうことが多い。

今年度の授業において特筆すべきことは、全ての履修者が前述のようなただ「聴き合う」活動ではなく、なんらかの具体的な目標とそのための指導プランを提示してきたことである。例えば、彼らが作成した授業計画では「相手の音をよく聴き音の形を揃える」「相手のパートを聴いてバトンを渡すように吹く」「聴き合うことで音が重なり合う美しさを感じられるようにする」という文言などが見られた。その上で前後の学習活動として「プレスを揃えるために休符に着目させる」「音の終わりを揃える」「良い例と、悪い例の範奏を準備する」「実際にボールを渡す動作をする」などの活動を予定して「相手の何を聴くのか」あるいは「どう聴くのか」から「そのために自分はどうのように演奏するのか」に向かう一連の流れに沿った授業展開になっていた。そこには、授業者としての教材解釈の内容と指導意図が反映されていたと言える。

イ) 対比や反復を取り混ぜた「リズム」や「プレス」の習得

器楽指導では、特にリコーダーなどの管楽器を使用した授業においては、息と舌、そして口（口腔を含む）を制御することが音楽表現のためには非常に重要である。しかしながら、それらは視覚的に見ることが難しいこと、また単一ではなく3者が同時に絡むことがほとんど

であること、さらに聴覚的な理解が大きな助けにもなり得ることから、ある程度の訓練を経ずして習得することは難しい。したがって、授業では無目的でドリル的な練習を繰り返すことは避けるべきであるが、授業者は、限られた時間の中で個々の活動にどこまで執着すべきか躊躇していることが多い。しかしながら、生徒の思いや意図を音楽表現として表すためには、なんらかの形の練習は不可欠であり、教師としてはオリジナリティーのある指導法を常に模索し続ける必要がある。

今年度の模擬授業においては、個々の授業者はどうしてもこの活動に遠慮がちである反面、十分に個性的な指導プランを立てており、彼らの実技指導に対する思い入れを感じることができた。彼らの学習活動の中で秀逸であったのは、対比を活用した指導と反復にアイデアを加えた指導である。まず、対比を活用した指導では、リコーダーのタンギングに関して、授業者が3種類の違った範奏を準備することで生徒の関心を得ようとしていた。今回は、授業者自身があえて大きな差を作らなかったが、この発想自体は非常に良いアイデアであり、善悪や美醜などその差が大きいほど高い効果を得られるのではないと思われる。授業者ばかりでなく、生徒の数人にテンポ良くボランティアを募ればさらに効果的であろう。第2は、ただ単調で無意味なものになりがちな反復練習に対して、複数の生徒を順番にリレー方式で演奏させる指導である。この活動では、彼ら自身はゲームの感覚で反復練習に参加しているため興味関心や、自身の番への集中力が持続しやすい。さらに、互いに聴き合うことで聴覚的な理解を得ることも期待される。

これら2つの活動において少し注意すべきことは、まずその活動そのものにおけるテンポ感であろう。複数の生徒が同じテンポで動く事は期待できないので、授業者が次々と活動のインシヤチブを取ることで、彼らの目先を常に変えることが必要である。次に、これは最も大切なことであるが、対比であれ、リレーであれ、本来は音楽表現に優劣はなくどんな表現であっても、それも表現の一つとして平等という意識を生徒に伝えてほしいということである。その場面にふさわしい表現はあり得るが、それ以外であっても常に音楽表現としての可能性を持つという共通理解があってこそ、授業における活発な学習活動につながるからである。

3) 今後の実技指導に向けた課題

各授業者が取り上げた教材曲は、それぞれ違ったタイプの原曲であり、前述のように彼らは音楽的な特徴の本質的な部分について明確に捉えていたと言える。しかしながら実際の模擬授業において実技指導も含めた効果的な学習活動が行われていたかと言えば、まだまだ課題が残るという判断をするべきであろう。履修生全員の模擬授業を通して全員に共通すると思われる課題の一

つは、個々が授業や普段の音楽活動から学んだ事柄を、そのまま直接的に取り入れて生徒に伝えようとしてしまうことであった。教材曲の特徴を的確に捉えていたとしても、それを単に右から左へ流して伝えたり、あるいは生徒からの思いを得たいためであろうが「○○ってどう思うかな」とただ問いかける傾向にあり、そのため結果として「授業者からの通知」になったり、もしくは「投げかけられた生徒は答え方がわからず混乱」するため授業の流れがそこで止まってしまうことが度々あった。

顕著であったことの一つに、例えば「フレーズ」という言葉の使い方がある。履修者の多くは幼少から十分な音楽活動を行ってきており、旋律に関しても繊細で深い洞察力を持っている。彼らは、フレーズの持つ重要性が音楽の特徴にとって決定的なものであることも当然としている。そのため「フレーズのまとまり」「大きなフレーズ」「フレーズをとる」などの言葉が頻繁に使用されやすい。しかしながら、そもそもフレーズとは何かという問題に、生徒を前にした模擬授業が始まって初めて客観的に気づくようで、その後は授業のペースが乱れて空回りすることが多かった。

フレーズ自体は決して客観的なものではなく、少なれば数音のみで作られる動機（モチーフ）をどう組み合わせるか、またどう繋げるかはかなり主観的であり、個々がどのように感じとるかは基本的に自由である。そのコンセンサスをクラスの中で十分に得た上ではじめて、授業者や生徒は、楽典などの理論的背景や、楽曲にまつわる時代的・歴史的背景、ロンドやワルツといった形式的背景をもとに、より理に適った音楽的なフレーズの洞察を行うが可能になるのではないだろうか。模擬授業に組み込むかどうかは別として、「フレーズとは何か」「メロディとはどう違うのか」といったオープンな学習活動を早い段階で行うことが重要であると考えられる。

最後になるが、音楽科は実技を伴う教科である以上、授業者による範唱・範奏による発信は生徒に対する最も大きな武器と言える。彼らに対して感覚的に、また直接的に訴えかけることが可能だからである。しかしながら、それだけでは充分ではなく、授業者の「言葉」による表現も同等かそれ以上の武器として必須と言える。音楽的感情を理論的に、また具体的に理解するという「変換作業」に言葉は最適であり、この作業を抜きにして音楽表現の他者への発信は成り立たない。この2つの武器を両輪として授業が進んでいくことは非常に重要であり、授業者は「演奏」と「言葉」のバランスを常に意識する必要がある。そのためにも、生徒に対して演奏の表現によって訴えかけるのと同じレベルで、言葉による感情の表現が可能でなければならない。今回の模擬授業では、授業者の実技力の不足から「フレーズの流れを切らないプレス」や「リズムを明確に立たせるタンギング」

などが表現しきれなかったため、指導言を中心とした「言葉としての」説明のみに頼りがちであった。授業者の思いをしっかりと生徒に伝えることが、彼らからの音楽表現の発信への第一歩になることから、今後の授業における課題として新たに取り組んでいきたい。

3 鑑賞分野

(1) 教材解釈の観点

『中学生の音楽1』『中学生の音楽2・3上』『中学生の音楽2・3下』における鑑賞分野の対象曲は、ヨーロッパの作曲家によるクラシックの音楽作品計8曲が掲載されている。「音楽科教育法Ⅰ」においては、時間数の関係で前述の中から6曲を選択し、1コマの授業につき2曲ずつ、計3コマの授業の中で概説し、残りの3コマで履修者が模擬授業を実施し、その後大学教員が様々な側面から講評をするという授業構成で行っている。

筆者は専門が作曲という立場から、基本的には楽曲の分析を中心に曲の解説を行うとともにその曲の全体の構成や作曲技術的な側面を言及し、まずは履修者に曲自体の特徴を捉えてもらうことを第1の目的としている。履修者は芸術系コース（音楽）の学生が中心ではあるものの、西洋のクラシックと呼ばれる多くの曲に通じているわけではなく、むしろあまり聴き慣れない難解な音楽と捉えている向きも少なくはない。その理由及び対応策としては主に以下の4点を挙げる。

- ①まず曲自体の「長さ」が理由となっている。彼らの好む音楽は一般的には3～5分単位の曲（歌詞が付いている場合が多い）であり、30分以上の演奏時間を要する交響曲やオペラのような大曲になると集中力が持続しない傾向が見られる。
- ②クラシックのジャンルでは様々な形態によるアンサンブルがあり、種々の楽器の独奏や合奏にはそれぞれの表現方法がある。このため、各形態に対応する聴き方や予備知識が必要となる。また絶対音楽での器楽作品は当然ながら歌詞や具体的なストーリーは基本的にはなく、曲の理解のためには音の推移や展開で形成される全体の造形やその構造を認識しなければならない。
- ③さらに作曲の技術的側面として、特に古典派やロマン派での重要な要素である対位法や和声法への意識、特に後者は作曲家の表現内容と密接に関わっていることから、その和声的側面（調性や転調）を感受する感性が求められる。その感性から、旋律やリズムの抑揚に繋がっていくこととなる。
- ④楽曲が誕生した背景を知ることが曲の理解や共感への重要な要素であると考え。作曲家の生きた時代背景は多かれ少なかれその作品と関わっている場合が多い。楽曲の本来の意味やその解釈のための

ヒントを得るためにも、特に古典派からロマン派以降のヨーロッパの歴史・文化・思想等々の変遷が脈々と流れていることを意識すべきであろう。

以上4つの観点をふまえ、鑑賞分野の学習を展開していく上で、主に②～③のような楽曲分析を中心とする内容においては、なぜそのような作曲技術や楽曲構造が必要なのか、作曲家がその曲の表現のために使用した（考案した）具体的な手法を大所高所から詳細に説明し、その手法が曲の表現のためにいかに有機的に機能しているかを述べなければならない。また他方、作曲家がなぜそのような曲を作曲する動機に至ったかを考察するためには、④の項目も併せて説明し、その時代背景がきわめて重要であることも認識し、特定の曲には政治的・文化的背景が底流にあること、その上で楽曲を総合的に理解することで「鑑賞」の意味合いがさらに深まることとなるはずである。

(2) 鑑賞教材の分析と指導上の留意点

筆者が授業で取り上げた6曲の鑑賞教材を前述の観点から分析・考察した内容の概略をまとめたのが以下の項目である。6曲それぞれに前述の①～④の項目のどれに該当しているかを（当然ながら複数の項目に該当している）参考までに添えることとする。曲順（授業順）は、音楽史の流れに沿って、バロック期から古典派・ロマン派へと推移している。

- 1) ヴィヴァルディ：合奏協奏曲集《四季》より〈第1楽章「春」〉
 - ア) [時代：バロック、ジャンル：協奏曲]
 - イ) 分析の観点
 - ・西洋音楽史におけるバロック期の意味及び作曲様式について (②③④)。
 - ・和声を中心とした音楽の骨組み（通奏低音）による音楽構成上の特徴 (②③)。
 - ・協奏曲は歌詞のない器楽作品ではあるが、この曲の場合内容的に各部分の情景を示唆する詩（ソネット）による情景の描写がなされている (②)。
 - ・協奏曲としてのソロ（ヴァイオリン）群とテューティ（合奏）の対比がソネットの各部分に対応 (②)。
 - ・ソネットの各部分がバロック期の協奏曲スタイルであるリトルネッロ形式に沿って構成されて、調性の推移（ホ長調→ロ長調→嬰ハ短調→ホ長調）や奏法の種類による音楽の効果（トリルによる小鳥の描写や激しいトレモロによる嵐の表現等々）がその構成を支えている (②③)。
 - ・ヴィヴァルディとヴァイオリン協奏曲の関係について (②④)。
 - ・バロック・オーケストラと現代オーケストラの違い

いについて (④)。

2) J.S. バッハ：フーガ短調

ア) [時代：バロック, ジャンル：器楽曲]

イ) 分析の観点

- ・ポリフォニー音楽とホモフォニー音楽の特徴について (②③④)。
- ・バロック期における絶対音楽と標題 (描写) 音楽の意味 (④)。
- ・バッハのポリフォニー様式の特徴 (②③)。
- ・フーガ形式の構造について (①②③)。
- ・パイプオルガンの特徴について (②④)。
- ・バロック期における J.S. バッハの特異性 (③④)。

3) ベートーヴェン：《交響曲第 5 番ハ短調》より〈第 1 楽章〉

ア) [時代：古典派, ジャンル：交響曲]

イ) 分析の観点

- ・ウィーン古典派による作曲様式について (②③④)。
- ・ウィーン古典派による交響曲の確立について (①②③)。
- ・オーケストラの発展について (②④)。
- ・ソナタ形式の提示部の構造について (①②③)。
- ・ソナタ形式の展開部の構造について (①②③)。
- ・ソナタ形式の再現部・コーダの構造について (①②③)。
- ・ベートーヴェンの考案したオーケストレーション上の新機軸に関して (②③④)。
- ・楽章間統一のために考案した循環主題に関して (①②③)。
- ・ベートーヴェンの生きた時代背景と彼の音楽との関係 (④)。

4) シューベルト：歌曲《魔王》

ア) [時代：(初期) ロマン派, ジャンル：声楽曲]

イ) 分析の観点

- ・初期ロマン派の音楽的特徴について (②③④)。
- ・ドイツ・リートとは (④)。
- ・シューベルトの歌曲書式の形, 有節歌曲と通作歌曲について (②③)。
- ・《魔王》の全体構造の説明 (①②③)。
- ・各部分 (登場人物) の調性の比較と歌詞内容の推移の関係について (③)。
- ・子と父の旋律上と調性上の意図的なコントラストについて (③)。
- ・魔王の部分での調性の変化 (長調から短調へと急激な転調) (③)。

- ・ピアノ伴奏の音型による描写性について (特に魔王の部分) (②)。
- ・終結部の書法の音楽的効果について (①③)。

5) スメタナ：連作交響詩《わが祖国》より第 2 曲〈ブルタバ (モルダウ)〉

ア) [時代：ロマン派 (国民楽派), ジャンル：管弦楽曲]

イ) 分析の観点

- ・交響詩とは (①②④)。
- ・ロマン派における標題音楽 (①②④)。
- ・19 世紀後半の国民楽派とは (④)。
- ・19 世紀後半のオーケストラの発展 (②④)。
- ・スメタナの《わが祖国》の全体構成とその作曲意図に関して (①④)。
- ・〈ブルタバ〉の各部分の情景描写 (①②)。
- ・各部分のオーケストレーションの書法およびその特徴 (②③)。
- ・主要主題と各副主題の調性・リズム・音色等の変化とその描写性 (②③)。

6) ムソルグスキー (ラヴェル編曲)：組曲《展覧会の絵》

ア) [時代：ロマン派 (ロシア 5 人組), ジャンル：管弦楽曲]

イ) 分析の観点

- ・帝政ロシア時代における国民楽派の特徴 (④)。
- ・組曲《展覧会の絵》における特殊性について (①②)。
- ・ガルトマンの原画とこの曲の印象について (④)。
- ・各曲を繋ぐ「プロムナード」の役割と音型からのローカル性と描写性 (②③)。
- ・ラヴェルのオーケストレーションの特徴について (ピアノ原曲との対比) (②③)。
- ・独奏楽器の特徴, 打楽器の種類, テュッティでの音群の書き分けに関して (②)。
- ・各楽器の音色や音量や速度, 音型やリズムによる描写性の徹底について (②)。

以上が授業で重要と考える各鑑賞教材での指導ポイントである。各項目に関して本来であれば具体的な指導内容を詳細に記述すべき所だが, 字数等の関係から全ての曲を取り上げることができないため, 本稿では主な観点について述べるに止めた。ただ, 列挙した各項目を単に解説するのではなく, その曲が歴史のフィルターを通り抜けて名曲として現在にまで聴き続けられる理由を, 冒頭で述べたように歴史的なバックボーンと照らし合わせ, 曲の価値を様々な角度からバランス良く述べることを常に意識しつつ授業を展開することが重要であると言える。しかしながら, 現実として短い授業時間

の中でそれらを全て網羅してまとめるのは極めて困難な作業である。上記の各項目に添えた②～④の音楽の構造的側面や技術的側面、様式的側面や歴史的側面、等々を有機的につなぎ合わせて音楽の魅力とその表現性を伝えることが筆者の授業の最大の目的である。

したがって今後の課題としては、②～④の各項目間でのさらなる細部の必然的な関連性をまとめ上げて、より短時間で効率的かつ的確な授業展開を構築することに傾注したいと考えている。

Ⅳ 教科教育担当教員の課題意識

本章では、第Ⅲ章の内容と関連させながら、教科教育担当教員の課題意識を改めて振り返ることとする。

1 中学校音楽科教科書の見方

教科書は教材集であり、学習指導要領の指導内容に基づいた各出版社の編集方針によって教材が配列されている。教師は児童の実態に即して教科書も含めたさまざまな教材の中から適切な選択を行い、年間指導計画を立案することとなる。したがって、音楽科の授業づくりの過程で音楽科教科書から何を読み取るかという活動が一定の比重を占めていることは言うまでもない。しかし学校現場では、依然として指導書に書かれた通りの授業をすることが日常的になってしまっていることが多い。そのため「教科書を教える」ための教材研究になりがちで、「教科書を用いて音楽をどう教えるか」という視点が忘れられてしまう。教科教育における積年の課題の一つである。

教科教育と教科専門の協働による授業実践が始まり、教科専門担当教員が中学校音楽科教科書を用いることとなった。毎年授業開始前に、教材の選定について協議を行っているが、そこでは演奏家や作曲家としての専門性を通して見る教科書の内容について種々の意見が出されてきた。授業では、楽曲の特性や作詞者、作曲者の作風、演奏上の技術的な課題等について各教科専門担当教員が即座に解説を加え、楽曲分析や演奏解釈について共通理解を図り、履修者に伝えている。一方、教科書の所々に示された授業の目標を示す文言や学習活動の助言となる記述については、教科専門担当教員にとって馴染みの薄いものが多い。教科専門担当教員からは、これらの表記の意図や、用いられている言葉に対する違和感などが語られた。教科教育担当教員にとっては見慣れた表記であっても、教科専門の立場からすると、そのような言い回しが音楽の本質を的確に表しているか疑問に思えるという指摘を繰り返し受けた。教科専門担当教員が実際の音楽科授業を参観する機会が、教育実習の訪問指導等に限定されている。そのため、授業において児童生徒が音楽について考える活動や教師の働きかけに対する児童生徒の応答など、具体的な学習場面を想起す

ることが難しい。このことが、教科教育と教科専門の見方の相違を生んでいると考える。

そこで筆者は、各教科専門担当教員が履修者に対し教材の特性について解説を行う際や各教員が範唱または範奏をする際に、各教員の発言内容や演奏が教科書の記述とどう関連しているかについて適宜補足を行うようにした。また、教科教育としての気付きや疑問を取って履修者の前で各教員に問い、教員同士の討議の内容を履修者にも聞いてもらうようにした。こうして、授業の展開に即応しつつ教材解釈の内容や授業構成のアイデアに関する教員相互の捉え方を折に触れて履修者に伝えるようにし、履修者の音楽科授業づくりに対する理解と実践的指導力獲得の一助となるよう努めた。

さらに、各教員が中学校教育実習の訪問指導を行った際参観した音楽科授業の内容や、教科書の扱い方等について情報交換を行うとともに学校現場の現状や生徒の実態、実践上の課題について共有し、今後の授業改善に生かしたいと考える。

2 音楽を語る言葉

河内は、器楽分野の指導において授業者が音楽を言葉で表現する力についての課題を指摘している。2008年告示学習指導要領以降、各教科の指導を通して言語活動の充実を図ることが求められている。授業における言語活動は、児童生徒だけの問題ではなく、実は指導生徒を指導する立場にある教師にこそ教科固有の学びの真理を言葉で語る力が必須であると考えられる。

筆者が「音楽科教育法」の授業を担当して最も印象深いことは、教科専門担当教員の「音楽を語る言葉」の多様さと奥深さである。声による表現の特性、管楽器の演奏技術、作曲家の内面に進める情熱など、各教科専門担当教員が履修者を前に語る言葉から、教材の本質を理解するのみならず音楽そのものをも享受することができる。

筆者はまさしく今ここにその音楽が流れているような、自分と音楽との距離が縮まっていくような感覚を覚えることがあった。その完成度や感銘度の高さを履修者がどの程度受け止めているかについては検討の余地があるが、模擬授業における授業者の発言には、教員の言葉から学んだことが反映されていると思われるものがある。歌唱分野《浜辺の歌》の模擬授業では、範唱を聴く活動を通して旋律の動きと強弱の関係が声の音色の変化を伴っていることに気付かせる展開が見られた。ここにも、野本が述べる「教科書に書かれていないこと」を授業者なりに解釈し、声による音楽表現だからこそその味わいや趣といった音楽の本質に関わる内容に対して履修者自身が抱いた感動を基にした授業意図があったと言えるだろう。器楽分野の模擬授業では、河内が言うところの「言葉を伴わない音楽」である器楽作品の特性

を理解して授業を展開しようとする履修者が多かった。このことと用語の音楽的意味の理解とが結び付くに至らなかったことは残念であるが、授業者が「音楽を語る言葉」をもつことにより、児童生徒の思考の深まりや音楽的感受の高まりを促すことが期待されることについて、履修者が一定の理解をしていると判断してよいであろう。

岡田(2009)は、「音楽は言語を超えていると同時に、徹頭徹尾、言語的な営為である」¹と述べている。アンサンブル活動では「ここは少しリズムを前に取る感じで」など言葉で意思疎通を繰り返しながら音楽表現をまとめていく。作曲過程でも「このフレーズの後半部分を次の楽節では少し変化させて」などと言葉で考えている。音楽科授業における言語活動も、「音楽を語る言葉」の獲得を目指したいのだが、それは容易なことではない。最近では、思考・判断・表現を伴う学習活動を設定することが一般的になりつつあるとは言え、そこで語られる言葉は必ずしも音楽そのものを指しているとは言い難い場合がある。歌詞の内容について考えているはずが、言葉の解釈に終始したり一つの言葉からの連想が繰り返されたりして、国語科の授業のようだと指摘される場合がしばしば見られる。また、「反復と変化を使って音楽をつくろう」という本時の目標の提示や教師の指示にも違和感を禁じ得ない。「～を使って」という時点で反復や変化の音楽的意味から離れ、道具としての反復や変化になっている気がしてならない。草野は、学生の実態を考慮した鑑賞分野の指導の観点について論じているが、履修者が日頃音楽とどう関わっているかが教材解釈力に影響するという指摘は、現場の教師にもあてはまるのではないかと考える。おそらく教科専門の立場では、「反復と変化を使う」という言い方をしないであろう。教師が反復や変化の音楽における役割や効果を理解しているならば、「反復や変化のある音楽をつくろう」「この作品のどこに反復と変化が見られるかな」という言い回しになる。歌詞の内容についての学習も、それが音楽の姿とどう関連しているかという捉え方ができるならば、形式、旋律や伴奏の特徴などと合わせて確認する、あるいは歌う活動と組み合わせて歌詞の解釈についての妥当性を問うという展開になるであろう。

3 実践的指導力と実技力

学生が音楽科の授業を円滑に遂行する授業力を身に付けるためには、「教材解釈力」「教材研究力」「授業構成力」「授業展開力」を主とした実践的指導力の育成と、授業者自身の実技力の両方が求められる。この実技力は、自身の読譜力や歌唱スキル、演奏スキル、作曲(編曲)スキル等に加え、それらを児童生徒の音楽表現スキルの向上を可能にする実践的知識の獲得にも寄与する

ものである。また、佐藤(2015)は「専門家として熟達した教師は、特徴的な実践的思考様式を形成していることを認識する必要がある」²と述べている。ところが、音楽に対する実践的知識を十分にもっていれば実践的思考が醸成されるとは限らない。中学校の授業を参観すると、教師自身は優れた演奏スキルを有していても授業において児童生徒の思考過程に即応できず、結局自分のペースで授業を進めてしまうことはよくある。一方、小学校の授業では、児童生徒の発言の趣旨を適切に理解し、その発言を全体の課題として授業の目標に迫ろうとする指導スキルをもちあわせていたとしても、教師自身の演奏スキルが十分でなかったり、拍の示し方が一定でなかったりして、児童から出た素晴らしい発言が彼らの演奏の変容には全く生かされないことがある。

実技力については、安彦(1993)が主張するところの基礎・基本をどう捉えるかという問題がある。安彦は基礎と基本を分けて考え、基礎は技能と感覚、基本は概念と方法としている³。三村(2015)は安彦の学力観に基づいて音楽科の学力構造を示し、基礎の内容には音楽的感覚(均等な基本拍、拍節感、リズム感、音高感、音程感、和声感等)、音楽的語彙(ドレミシラブル、リズムシラブル)、聴覚力(強-弱、高-低、遅-速、音色等を識別)、内的聴覚力(サイレントシンギング等)、音楽的記憶が、基本の内容には視唱力、視奏力、発声法、楽器奏法、楽典的知識等があるとしている⁴。このことは、音楽科の授業で一般的に行われる歌唱活動や器楽活動では、歌唱法や基本的奏法に関する指導が多くを占めているが、それを成立させる音楽的感覚をはじめとする基礎の内容を確実に身に付けるための学習を設定する必要があることを示している。音楽の特徴を理解しその音楽が醸し出す雰囲気や十分に味わうといった、2017年告示学習指導要領が示す評価の観点の一つである思考・判断・表現の学習も、基礎の内容が学習の本質に大きく関わっていることになる。したがって、生徒の音楽表現スキルの質を保障するためには教師の実技力の向上が必須であると考えられる。

そこで筆者は、学習指導案の作成に関する授業において、音楽的要素や音楽の構造に焦点化して履修者が教材解釈を行い、自分が一番取り上げたい内容から授業構成及び授業展開を構築するという流れで教材研究を進めている。この時用いているのが、授業デザインシートである(図1)。「この曲はどんな曲?」を合い言葉とし、学習指導要領に示された〔共通事項〕と照らし合わせながら各自が模擬授業の教材として選択した楽曲の特徴をまとめる。その後、自分が最も取り上げたい要素等から主たる学習内容(指導内容)とその実現のために適切と思われる方法を設定する。これにより、指導書通りの授業ではなく、授業者のオリジナリティと教材の

本質との整合性を図ることを目指す。授業デザインシートは履修者と教員全員に配布し、各履修者の授業意図について共有する。その後授業デザインシートの記述内容から模擬授業の学習指導案（略案）を作成するという手順である。

上記において特に重視しているのは、範唱や範奏など教師が授業で行う音楽表現の質である。模擬授業までに十分な時間を設け、履修者に継続的な練習を促している。歌唱、伴奏、弾き歌い、指揮、拍の提示など各学習活動において教師に求められる実技力の習得が、指導目標の達成には不可欠であると考えからである。もちろん、演奏スキルには個人差があるので、例えばピアノ伴奏が難しい場合は、左手のオクターヴを低音のみに簡略化するなどの助言を行いつつ、テンポの設定や歌い出しのタイミングの取り方などについては、履修者が演奏した後その場で教科専門担当教員にミニレッスンを依頼するなど、履修者の実技力の現状に即応するようにしている。また、教科専門担当教員の指導の後、その内容が模擬授業で設定した生徒の思考場面とどう関連するかについて補足説明を行うこともある。

このような取り組みを通して、実践的指導力の向上の道筋が見えてきつつある段階と捉えている。

V 今後の課題

小中接続の観点から、そう遠くない時期に小学校と中学校の両方で音楽科の授業を行う教員が増加することが予想される。本研究で明らかになった教科教育担当教員と教科専門教員の課題意識を理論と実践の融合を図る学修に反映させ、実技力も含めた音楽科の実践的指導力を育成するカリキュラムの編制を目指したい。

【引用文献】

- 1 岡田暁生（2009）『音楽の聴き方－聴く型と趣味を語る言葉』中央公論新社，p.57.
- 2 佐藤学（2015）『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店，p.79.
- 3 安彦忠彦（1993）『「授業の個別化」その原理と方法を問う』明治図書，pp.27-28.
- 4 三村真弓（2015）「教科の本質を踏まえた授業づくり」『今なぜ、教科教育なのか』文溪堂，pp.64-65.