

琉球大学学術リポジトリ

子ども主体の音楽授業への一視点 ―子どもたちの
疑問調査を手がかりに―

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター 公開日: 2008-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 津田, 正之, Tsuda, Masayuki メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/8269

子ども主体の音楽授業への一視点

—子どもたちの疑問調査を手がかりに—

教育学部音楽教育教室 津田正之*

A New Perspective of Children Centered Music Teaching —Based on Questionnaires by Elementary School Children—

Masayuki TSUDA

新学力観の提唱をひとつの契機として、音楽科においても、教師主導から子ども主体の授業への転換が強調されてきた。だが、必ずしも実効があがっていないのが現状である。本稿では、実際の音楽の授業プランをもとに検討することで、そこに内在する問題点を一定明らかにした。

さらに、子どもたちの音楽についての疑問調査を素材に、子どもたちの発想を生かした子ども主体の音楽授業のあり方について私見を提示したものである。

はじめに

新学力観の提唱をひとつの契機として、授業観の転換が強調されて久しい。教師主導の授業から子ども主体の授業への転換である。もちろん、音楽科においても例外ではない。この点は、文部省教科調査官である金本正武の発言にも見られる。

「新しい学力観に立った授業の設計を図るためには、まず第一に教師の指導観を教師主導型から子ども主体型に転換することが必要となるのである」¹⁾

こういった動きに関連して「支援」という用語が強調され、その意味についての解釈が教育現場を賑わしたことも記憶に新しいところである。さらに、近年の「総合的な学習の時間」へ

の関心の高まりとも連動し、子ども主体の教育の方向は、教育実践の基本的な理念として定着しつつある。

このような状況にあって、音や音楽づくりの活動を主体とし、子どもの自由な発想を生かしていく、いわゆる創造的音楽学習の広まりは、教師主導の音楽授業の改革に少なからず影響を与えてきた。

しかしながら、子ども主体の授業が強調されながらも、圧倒的多くの時間では、教師主導の音楽授業の骨格が必ずしも大きく変わっているとは言いがたい現状がある。

本稿は、まずこうした現状について問題提起をするものである。さらに、後述する子どもたちの音楽についての疑問調査を素材として、子ども主体の音楽授業あり方について私見を提示

*教育学部音楽教育教室

するものである。

1. 子ども主体の音楽授業をめぐる問題

まず、子ども主体の授業を掲げる新学力観に

立つ授業展開から、典型と思われる具体例の一部を提示してみる。小学校3年生対象の、楽曲の歌唱表現を中心としたごく一般的なプランである。題材「やさしく・あかるい声で歌おう」の前半部分を抜粋したものである。²⁾

題材名	やさしく・あかるい声で歌おう
教材	①「春の小川」(文部省唱歌・高野辰之作詞・岡野貞一作曲) ②「おかしなすきなまほう使い」(秋葉てる代作詞・大熊崇子作曲)
指導計画	
<第1時>	「春の小川」の範唱を聴き、曲の感じをつかみ、歌詞唱をする。 <ul style="list-style-type: none">・「春の小川」の範唱を聴き、曲の感じをつかむ。・範唱に合わせて歌う。・情景を想像する。・伴奏に合わせて歌う。
<第2時>	歌詞を理解し、曲想表現の工夫をする。 <ul style="list-style-type: none">・「春の小川」の詩を朗読する。・具体的な手だてを通して工夫する。・情景を想像しながら歌詞唱をする。
<第3時>	「春の小川の発表会」をしよう。 <ul style="list-style-type: none">・一人一人が、想いをこめて春の小川を歌う。 (以下略)

「春の小川」という教材曲をイメージ豊かに歌えるようにするという基本的な構成である。音や音楽づくりをメインとした一部の題材を除いて、多くの題材の内部はこのように構成されている。

このなかで、子ども主体の授業スタイルを具体とした活動が「曲想表現の工夫」であろう。子どもたちの感じ方や考え方を生かして、工夫して表現させるというものである。

ところで、子ども主体の授業への転換を主張する背景には、従来の教育が必ずしもそのような方向ではなかったことへの反省がバックボーンとなっていることは、前述の金本による次の発言からも明らかである。

「従来の学習指導では、どちらかという基礎的・基本的な知識や技能を定着させるということが、しかも、それを共通に、一律に身に付けさせることが重要な柱として存在していたために、いきおい〈教える〉という教師としての義務

感的な気持ちが必要以上に先行してしまい、熱心な指導者であればある程、結果的に〈教え込み〉の傾向が強くなるきらいがあった」³⁾

戦後の音楽科教育において実践的に最も意識されていたのは、「音楽性」に代表される「音楽的諸能力」の育成であった。とりわけ「音楽的諸能力」の育成が強調された昭和40年代の基礎重視の実践では、それが教師による知識や技能の注入を招き、結果として、楽曲表現の質を損ない、子どもたちの音楽する意欲を阻害してきた。その反省が、昭和52年版の学習指導要領改訂に見られる心情重視であり、その延長線上にあるのが新学力観であるのは、歴史が教えるところである。

では、教え込みが強かったと反省される従来の学習指導とはどのようなものであったのか。昭和40年代の指導細案から題材の指導計画とその展開の一部を示してみる。当時の行政のリーダーであった眞篠將によって編纂されたもので

題 材 <おぼろ月夜>

指導計画

第1時……曲の全体把握と合唱の練習。

第2時……曲の構成を理解し、曲想表現のくふう。

第3時……相互評価と合唱の仕上げ。

第2時の目標と展開

(1) 目標

曲の構成を理解することにより、曲想表現のくふうをする力を養う。

(2) 展開（学習活動の部分のみを引用）

- ・歌詞唱をする。
- ・本時のめあてをはっきりする。
- ・同形リズムの繰り返しとリズムに変化のある場合を比較しその違いについて話し合いをする。
- ・1拍目から入る時と弱起から始まる時との感じの違いについて話し合いをする。
- ・曲想表現のくふうをする。
- ・曲に合う速度を見つける。
- ・表現の違った2種類のレコードを比較鑑賞し、それぞれのよさについて話し合いをする。
- ・自分たちの演奏を録音にとって客観的に聞きとり、表現に生かすようにする。

ある。6学年対象の、楽曲の歌唱表現活動を中心としたごく一般的なプランである。⁴⁾

これを見ると、題材の山場は「曲想表現の工夫」をメインとして展開されていることがわかる。こういった展開は、音楽的諸能力の育成が強調され、教え込みの傾向が強かったと指摘される昭和30～40年代においても、ごく普通に散見されるものである。

新しい学力観に立つ授業展開と基礎重視の時期の授業展開を比べてみると、形式的に「主題による題材構成」か「楽曲による題材構成」かという違いはあるものの、「曲想表現の工夫」を中心とする授業スタイルは、まさに同じ骨格で踏襲されていることがわかる。授業観の転換を強調しながらも、ごく一般的に見られる楽曲表現を中心にした授業では、昭和30年代から連続と見られる「曲想表現の工夫」を若干多様化したにすぎないのである。

もっともこうした展開は、子どもたちの自分なりの感じ方や考え方を生かすという新学力観が掲げる子ども主体の方向に、一見なじむようにも見える。

だが、本当のところは果しててそうだろうか。

八木正一は、この点に関わって音楽授業文化の視点から次のように言う。

「……このような表現のくふうを中心とする音楽科の授業スタイルは、私たちの日常の自然な音楽活動とはかなり異質な独特の音楽活動でもある。たとえば、私たちがみんなで合唱する時を想像してみれば、このことは明らかである。日常的な合唱活動においては、音楽の授業のように『どこを強くうたおうか』などと、集団で話し合いながら表現のくふう行うことはほとんどない。むしろ、声を合わせて楽しむという形で合唱活動が行われるのが一般的である。その意味で表現のくふうを中心とした音楽の授業スタイルは、同時に独特の音楽授業文化の形成であったと考えることができる。

こうした授業文化を通して、子どもたちは、表現についてくふうできる能力というよりむしろ、どのように表現すれば教師の意図に沿うのかを見抜く力を学習するといった皮肉な結果も生まれてきたと考えざるをえない」（下線引用者）⁵⁾

鋭い指摘である。さらに、一見、子どもが活発に発言している授業においても、じつは教師

の意図する表現に導くように、巧みに導かれている場合も多い。

前述の教材曲「春の小川」における表現の工

夫の場面をもう少し詳しく見てみよう。第2次の展開の概要には、次のように記されている。⁶⁾

ア) きらきらと流れるように歌うには？

ことばをつなげて歌う／いきつぎはふしの流れをとめないように工夫する。

イ) イメージした春の色(うぐいす色・ピンク・黄色)を表す声は？

やさしい声／あかるい声

ウ) 動物や植物が喜んでいる様子を表すにはどんな気持ちで歌う？

あかるい／たのしい

子どもたちの意見を引き出す手だてとしては、すぐれたものであろう。だが、うがった見方をすると、教師の方で理想とする子どもたちの表現を想定し、それに到達させようと巧みに導くという構造がちらついている。加えて「春の小川」は40秒足らずの16小節の曲である。3時間たっぷりかけて表現し工夫させるだけの豊富な内容があるとも思えない。

公的な研究授業では、必ずといっていいほど「表現の工夫」をメインとした場面が登場する。とりわけベテラン教師の授業では、「○○の部分をもっとなめらかにうたったらよいと思います」といった子どもたちの活発な発言が見られる。だが、そこで見られる子どもたちの発言ややりとりが、いささか形式的でどこか欺瞞に思える場面に遭遇することも少なくない。

八木の指摘にあるように、こうした活動を積み重ねることで、子どもたちは、どのように表現すれば教師の意図に沿うのかを感じとり演じるように、巧みに導かれていると考えることができる。

あらわでないにしろ、じつは教師主導の音楽授業の骨格は、しっかりと保っているのである。

子ども主体の授業への転換は、その内実が形式的な曲想表現の工夫レベルでは、教師主導の授業構造を大きく変える力にはなりえない。さらに、今日クローズアップされてきた学級崩壊、授業崩壊といった問題状況の背景には、教師主導の一方的な授業が、音楽科においても、子どもたちから背かれてたちいかなくなっている現

状を意識しないわけにはいかない。だが、こういった形式的な表現の工夫をメインとした授業スタイルでは、こうした現状を変革する力にもなりえないと考えざるをえないのである。

では、子ども主体の音楽授業を実効のあるものにするにはどうしたらよいのか。

少なくとも教師の側から一方的に教材曲や教育内容を設定し、教師の意図に沿うように活動させるような音楽授業を改めることである。それとともに、楽曲表現主義いべき楽曲表現に大幅に依拠した音楽授業を見直すことである。

今、必要なのは、子どもたちをカリスマ的な力量をもって、強引に、あるいは巧みに引っ張っていく教師ではない。子どもたちの声を謙虚に聴き、子どもたちの側に立って、主体的な学びを支援していくことが求められていると考えなければならない。

こういった方向の音楽授業のあり方を考えるひとつの素材として、次項では、子どもたちを対象とした音楽の疑問調査の結果を紹介することにしたい。

2. 子どもたちの疑問調査の結果

この調査は、1997年7月に東京都内某大学附属T小学校の6学年児童80名を対象に行ったものである。当時、筆者が音楽授業を担当していた子どもたちである。次のような質問に対して、自由に記述させた簡単なアンケート調査である。「音楽のことについて、ふしぎだなあ？ なぜ

だろう？ どうしてこうなんだろう？ と思うことがあったら、どんなつまらないことでもよいです。思いつくままに全部書いて下さい」

調査用紙を配布し後日回収、自由提出とした。回答人数は50名で、疑問数は190項目であった。

このアンケートの当初の目的は、子どもたちが、①音楽についてどのような疑問をもっているのか、その一端について知ること、②それを分析することで、今後の音楽科の新しい授業のあり方に関する視点を析出しようとするものであった。

まず、この結果の概要を紹介することにした。

多くの回答があった項目とその内訳は次の通りである（内容の重複を含む）

1. 楽器に関するもの … 103（全体の54.2%）

(1) 楽器の種類 ・ピアノやチェンバロ(34)

- ・リコーダー(17) ・バイオリン(6)
- ・木琴やマリンバ(6) 他

(2) 内 容 ・発音原理(48) ・起源(22)

- ・形状(14) ・分類や種類(12) 他

2. 起源に関するもの … 51（全体の49.5%）

- ・音楽一般(15) ・楽器(22) ・楽典(10)
- ・歌(4)

3. 楽典事項に関するもの …………… 29

- ・音階、音名や階名(17) ・音符や記号など(12)

4. 歌や声に関するもの …………… 8

5. 作曲家に関するもの …………… 7

6. 音楽の先生に関するもの …………… 7

7. その他

- ・音楽のさかんな国や地域とその理由(4)
- ・作曲の方法(2)
- ・音楽の授業の存在理由(2) 他

主な回答項目例は次のようなものである。⁷⁾

1. 楽器に関するもの

(1) 発音原理

- ・ピアノはどのようにして音がでているか。

・グランドピアノと普通のピアノは音のでかたがちがうの？

・どうして笛は音がでるか。

・笛は穴を押さえるだけでどうして音が変わるのか。

・リコーダーは、大きいのと小さいので、なぜ音が変わるの。

・バイオリンはなぜ音がでるんだ。

・木琴はなぜ音がでるんだろう。

・水の量を変えるだけでどうして音が変わるのか（コップに水を入れて叩いた時）

・電子ピアノ、エレクトーンなどの電気を使う楽器は、電気を使ってどうやって音をだしているのでしょうか。

・シンセサイザーはピアノよりも薄いし、小さいのになぜ色々な音がだせるのか。

・（レインスティックは）どのようにして音がでているか。 等々

(2) 形状

・ピアノの鍵盤は、なぜ白と黒なのか。

・なぜピアノの黒鍵は、上の方や奥の方にあるのか。

・チェンバロの鍵盤は、なぜピアノの反対の黒と白なのか。

・なぜピアノは黒のが多いのか。

・ホルンがとぐろ巻になっているのはどうしてですか。

・マリンバの下に出ている金属の棒の正体は？ 等々

(3) 分類や種類など

・ソプラノとアルトはなぜちがう。

・笛にどうしてバロック式とジャーマン式があるの？

・なぜ笛には縦と横があるのか。

・木琴とマリンバのちがいはなんですか。

・鉄琴とグロッケンちがいはなんですか。

・世界に楽器は何個ぐらいあるのか？

・音楽室にはどれだけの楽器があるか。

・日本の楽器（にはどのようなものがあるのか）。

・不思議な音がでる楽器（にはどのような

ものがあるか) 等々

(4) その他

- 笛の低い音はどのように吹けば、うまく吹けるか。
- 楽器の名前は、どこの国でも変わらないのか? 等々

2. 起源に関するもの

(1) 音楽一般

- 音楽は、いつの時代、だれが、どこで、はじめてつくったのか?
- なぜ「音楽」というものができたのか。
- なぜ音楽があるのか。
- 世界ではじめて曲を作った国はどこか?
- 音楽という名の由来は。
- はじめてラジオに流れた音楽は。
- 日本ではじめてできた曲のメロディー。等々

(2) 楽器

- ピアノがはじめてできたのはいつか。
- ピアノはだれが発明したか。
- ピアノはどこで発明されたのか?
- なぜピアノができたのか。
- 日本にピアノがはじめてきたのはいつですか。
- 世界ではじめてつくられた楽器はどんな楽器か。
- いつごろから楽器を使うようになったか。
- 日本で一番古い楽器?
- 楽器はなぜつくられたのですか? 等々

(3) 楽典

- ドレミ……の音は、いつ、どうやって定められたのか。
- ドレミファソラシドってだれが決めたのか。
- ドレミファソは何のためにできたのでしょうか。
- 音符のはじまりは?。
- 音符はだれがつくったのか? 等々

(4) 歌

- 日本で一番最初にできた歌は。

3. 楽典事項に関するもの

- なぜドレミファソラシドなのか。

- なぜドレミファソラシドのことを日本ではハニホヘトイロハなのか。
- (ドレミファソラシドのことを) ドイツ語ではCDEFGAHCなのか。
- ドレミファソラシドって何語ですか。
- 日本の音階。
- 音符の記号はなぜ、♪♩という形をしているのか?
- どうして $\frac{2}{2}$ のことを♩と書いて、 $\frac{4}{4}$ のことを♩と書くのですか。
- なぜ#のことを嬰と言って♭のことを変というのですか。
- なぜ音を音符に表せるのか。
- なぜ楽譜があるのですか。
- 楽譜はなぜ楽譜なのか? 等々

4. 歌や声に関するもの

- この世に歌は、全部でいくつあるのか?
- なぜ、声の高い人と低い人がいるのか。
- 民族による声のちがいは? 等々

5. 作曲家に関するもの

- なぜ音楽室にはベートーベンやバッハのポスターがあるのですか?
- なぜ伝説に残る作曲家は外人が多いのか。
- ほとんどの作曲家はどうして早死なのか。ほんとかわかんないけど。
- なぜチェルニーなどは、練習曲だけつくったのか。 等々

6. 音楽の先生に関するもの

- なぜ(津田)先生は音楽の先生になったのか。
- 先生が一番音楽室の中のもので、好きな楽器はなんですか。 等々

7. その他

- 一番、音楽が発達している国はどこか。
- どうしてウィーンやボンで音楽がさかんだったのか。
- 作曲はメロディーから作っているのか、曲からつくっているのか?
- なぜ学校の授業に音楽があるのか。
- 音楽というものは、なぜ聞いていて心が落ちつくのでしょうか?

- CDやテープはどうやって音を記憶しているのか？
- ポップスとクラシック，どちらがうの？
- なぜ高級レストランなどで音楽がかかっているのしょう？
- 耳のきこえない人にとって，音楽ってどういうものなのだろう。
- なんでリズムがあるのかなあ。 等々

子どもたちの疑問を一瞥してわかるのは，多岐にわたる疑問が示すように子どもたちの豊かな発想である。特に楽器に関する疑問は，54.2%，起源に関する疑問は，49.5%と高いパーセンテージを占めている。

次項では，こうした子どもたちの疑問を素材として，子どもの発想を生かす方向での子ども主体の音楽授業について考えていくことにしたい。

3. 子どもたちの発想を授業にどう生かすか

それでは，こういった子どもたちの発想をどのように読み，それをどのように授業に生かしたらよいのだろうか。

ひとつは，子どもたちの発想による授業づくりである。子どもたちの豊かな発想は，たとえば次のように切りとることのできる子どもたちの知的欲求でもある。

「はじまりを知りたい」「しくみを知りたい」
「ちがいを知りたい」「理由を知りたい」

まず，このような子どもたちの知的欲求をモチーフとし，子どもたちの発想から出発する授業づくりを考えることができる。その方向性について，ここでは教育内容の視点から，「正解のある内容」と「正解のない（あるいは明確でない）内容」に大別して述べてみよう。

(1) 正解のある内容

- (例) ・ どうして笛は音がでるか。
・ ホルンがとぐろ巻きになっているのは

どうしてですか。

- ピアノはどこで発めいされたの？
- ドレミ……の音は，いつ，どうやって定められたの。
- 音符の記号はなぜ♯という形をしているのか。

(2) 正解のない（あるいは明確でない）内容

- (例) ・ 音楽は，いつの時代，だれが，どこで，はじめてつくったのか？。
・ 世界で初めて作られた楽器はどんな楽器か。
・ 日本ではじめてできた曲のメロディー。

(1)は，獲得させることが安定した内容である。楽器の発音原理や音階のしくみなどはその代表である。たとえばさまざまな発音原理を小単位としてまとめ，豊富な体験学習を採り入れながら探究的に学ばせることは十分に可能である。こういった内容を興味深く，かつ探究的に学ばせるような授業の方略としてプリント教材による授業書的手法は，八木らによって広く紹介されている。⁹⁾また，子どもたちの発想を生かす意味では，子どもたちの楽譜についての疑問を調査し，それをもとに授業プラン「楽譜のお話」を開発した竹内俊一の研究はひとつのモデルとなる。⁹⁾

一方，子どもたちの発想は，簡単なクイズを通して授業のアクセントとしても活用できる素材の宝庫でもある。逐一とりあげないが，前述したとりわけ楽器や楽典についての疑問は，こういった授業づくりの素材が豊富に見られる。

ところでこういった方向の授業づくりは，必ずしもドラスティックに子ども主体へと転換するものではない。教師は，正解のある伝達すべき内容をもって授業に臨んでいる。だが，子どもたちの発想を生かし，それを一方的な教え込みではなく，子どもたちの思考をくぐらしていることからすれば，少なくとも子どもの側に立った授業ということができる。

(2)は，教師も子どもも内容について正解を知らないものである。実際の授業では，いろいろ

な情報をもとに意見を出し合ったり、作業をしたりしながら、知らない内容についてさまざまな活動を通して考えることになる。

じつは、こういった方向での授業づくりは、子ども主体へと授業をドラスティックに転換することが可能である。八木正一は、この点に関わって次のように述べている。

「教師が教育内容について『知らない』ことによって、①子どもの主体的な探究活動が保障される、教師が支援者として授業にかかわることができる、③教師もひとりの探究者として授業過程に参加することができるようになるのである。

こうなると、まさに教師が何らかの教育内容設定しそれをさまざまな教授行為を通して（一方的に）教えるといったこれまでの教師主導の授業構造はまったく変わってくることになる」¹⁰⁾

「知らない」内容の授業が、教師主導の授業構造をドラスティックに変え学習者主体の充実した授業になるのは、桂直美¹⁰⁾や吉田孝¹¹⁾の実践で確かめられている。たとえば桂は「弥生時代の土笛」という原始楽器による単元による実践を報告している。弥生時代に使われていた土笛のレプリカやビデオなどを情報源に、土笛を実際につくり、それを吹けるようにし、自分のオリジナルな音をつくり、さらに弥生時代の音楽世界を想像して即興演奏する、というものであった。当然ながら、実践者である桂も学習者も原始楽器である弥生の土笛の音色やメロディについては知らない。だが、その報告から学習者主体の充実した活動であったことを読みとることができるのである。

子どもの発想には、音楽の起源に関するものが多い。たとえば、音楽が、いつ、どのようにはじまったのか。この点について、教師も子どもも正解を知らない。だが、次のようないくつかの諸説¹²⁾をもとにともに、その答えについて考えることはできる。

- ①「動物の模倣説」②「異性の叫び声説」
- ③「集団労働説」④「言語抑揚説」
- ⑤「信号説」⑥「魔法説」⑦「感情表現説」

⑧「脈拍説」

その場合、教師の役割は、資料を紹介したり、活動の場を設定したり、子どもたちの意見をかみ合わせたりといったコーディネイターである。子どもたちの活発な思考を促すような学習の場をどうコーディネートするかが求められることになる。このような授業は、何かを一方的に教えるといった教師主導の授業とはちがう、まさに子ども主体の授業といえることができる。

ふたつには、子どもたちの発想からヒドゥンカリキュラムを読み解き、それを自己の実践に反省的に生かすことである。

本稿の2で次のように述べた。

「今、必要なのは、子どもたちをカリスマ的な力量をもって、強引に、あるいは巧みに引っ張っていく教師ではない。子どもたちの声を謙虚に聴き、子どもたちの側に立って、主体的な学びを支援していくことが求められていると考えなければならぬ」

ここで紹介した子どもたちの疑問は、筆者が意図的、あるいは無意図的に実践してきた音楽教育の反映でもある。とするならば、子どもたちの疑問には、さまざまなメッセージ含まれていると考えることができる。

教師は、無自覚に特定の価値観を子どもたちに押しつけていることもある。子どもたちの疑問から、こういったことをヒドゥンカリキュラムとして読み解き、自らの実践を反省的に見直すことも、一方で重要な視点となる。

ここでは、西洋の芸術音楽に偏った音楽観の問題に絞って述べることにしたい。

子どもたちの疑問例として次のようなものがある。

- ・なぜ伝説に残る作曲家は外人が多いのか。
- ・どうしてウィーンやボンで音楽がさかんだったのか。
- ・なぜ音楽室にはベートーベンやバッハのポスターがあるんですか？

こういった疑問は、あくまでも西洋の芸術音

楽とその作曲家を絶対視しがちな音楽文化や学校音楽教育、とりわけ筆者の実践の反映として読みとれる。民族音楽や日本の音楽についての疑問の少なさもそれを物語っている。とりわけ、教師の意図にかかわらず、ベートーベンやバッハの肖像画は、いわば隠れたメッセージとして、ここに掲げている人はすぐれた作曲家であるということを伝える働きをしているのではないだろうか。

この点を明確にするために、前述の学校で同年の12月に、筆者の担当する高学年の児童を対象に、作曲家についての簡単なアンケート調査をしたことがある。

「作曲家と聴いて思い浮かべる名前を3つまで書いて下さい」という簡単な質問に応えたものである。5、6年生150人から回答を得ることができた。上位ベスト8は次の通りである。

1. ベートーベン……………133
2. モーツァルト…………… 96
3. バッハ…………… 58
4. シューベルト…………… 40
5. 小室哲也…………… 35
6. ショパン…………… 11
7. 滝廉太郎…………… 12
8. チャイコフスキー…………… 10

小室哲也と滝廉太郎を除き、西洋の芸術音楽の代表的な作曲家が並んでいる。とりわけ、ベートーベンは絶対的な地位を誇っている。小室哲也を浮かべた子が相応の数を占めたのは、1997年当時、小室がプロデュースする作品がヒットチャートの上位を席卷した状況を反映したものであろう。だが、理解しなかったのは滝連太郎であった。音楽の授業において滝連太郎の作品や作曲者自身について扱ったことがなく、また一般に子どもたちになじみの作曲家とも思えなかったからである。

子どもたちに「どうして滝連太郎を思い浮かべたのか」と尋ねたところ「だって、音楽室の前に飾っている人だから、とても偉い人なんで

しょ」という答えが返ってきた。さらに「滝廉太郎の作品について知っている」と尋ねると、だれも知らないという。

子どもたちがあげた作曲家は、全員、音楽室の肖像画にある人物である。教師の意図に関わらず、音楽室の肖像画が、「肖像画の音楽家」＝「偉くて立派な音楽家」、という価値観を植えつけていたと考えねばならない。

この点に関わって、音楽学者の小林緑は、次のように述べている。

「……小学校時代から音楽室の壁に飾られていた『楽聖』の肖像画に象徴されるように、あくまで音楽とは男性の作曲家を頂点に崇め奉っている文化領域だからである。もっともその男性作曲家というのもごく限られた数でしかない。……殆どが18世紀以降のドイツ系に集中している。日本の西洋音楽受容の歴史がドイツロマン派を基調とした精神主義に則ったものであることが、こうしたことに明らかに反映していよう」¹⁰⁾

ジェンダーの視点から、学校音楽教育文化についての鋭い問題提起である。

こうした点を見直し改善するためには、もちろん音楽室の環境を見直すことも子どもたちのために必要となる。西洋の芸術音楽の作曲家に加えて、ポピュラー音楽の作曲家を掲示してみる、民族音楽や日本の音楽の楽器や演奏場面の写真を掲示してみるといった改善が可能である。

さらに、前述の正解のない内容の授業づくりに関連するが、子どもの発想に見られる肖像画の問題を切り口に、西洋音楽に偏りがちな音楽観の問題について、子どもたちといっしょに考えるような授業づくりを構想することも可能である。¹⁰⁾

おわりに

子ども主体の授業は、それが実質的に展開するための具体的な方略がなければ、子ども主体の教育を掲げた戦後新教育の単元学習がそうであったように、単なるスローガン主義で終わってしまうことになりかねない。

本稿は、子ども主体の授業が強調されながらも、旧態依然とした楽曲表現の工夫をメインとした授業が中心であり、必ずしも実効が上がっていないという現状認識をもとに、筆者がかつての教育現場で実施した子どもたちの疑問調査を素材に、子ども主体の音楽授業のあり方について検討してみたものである。だが、アンケートの不備や筆者の読み取りの力量不足とあいまって、きめの荒い論述となったことを反省せざるを得ない。

音楽の授業は、伝統的に、歌を歌わせること、楽器を演奏させること、楽譜や読ませたりすることには、熱心であっても、子どもたちの豊かな発想を生かして授業を構成していこうという志向は希薄であった。総合的な学習の時間への音楽科の関わりがクローズアップされるなかで、子どもたちの発想を授業にどう生かしていったらよいか、益々問われつつある状況にある。

子ども主体を単なるスローガンに終わらせないためにも、そのための具体的な方略を含めて、新しい音楽授業のあり方を大胆に展望していきたいと考えている。

註

- 1) 金本正武・小原光一編著『新しい学力観に立つ授業展開のポイント』東洋館出版社、1994年、22頁。
- 2) 前掲書、100～102頁を筆者がまとめたものである。指導計画は、学習活動の部分のみを引用した。
- 3) 前掲書、21～22頁。
- 4) 真篠原将編『小学校音楽科指導細案高学年』明治図書、1971年、142～145頁からの抜粋である。(2)の展開は、学習活動の部分を筆者がまとめ直したものである。
- 5) 八木正一「音楽科カリキュラムの今後の方向をめぐって」『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)』第47巻第1号、1998年、2頁。

- 6) 前掲書1)、102頁。
- 7) 読みやすいように一部を漢字に直した。括弧内は筆者の加筆である。
- 8) たとえば、八木正一編著『音楽の授業のたのしさ発見! 100のネタ』(1991年、学事出版)を参照。
- 9) 竹内俊一「『楽譜のおはなし』の前段」『北海道教育大学紀要』第一部C、第36巻第1号、1985年、「音楽科教育関連科目のカリキュラムと教授方略の改善」兵庫教育大学教育方法等改善プロジェクト『教育実践に基づいた教科教育のカリキュラムと教授方略に関する研究』、1989年。
- 10) クイズの作成に際しては、八木正一の『音楽授業に使える面白クイズ』、得居不二三「『リコーダー』もの識りクイズ」(いずれも明治図書、1994年)が、そのためのよいモデルとなる。
- 11) 八木正一「音楽の授業改革への一視点」『埼玉大学教育研究指導センター紀要』第10号、1997年、8頁。
- 12) 桂直美「『弥生時代の土笛』による単元の開発 音楽の授業における主体的探究のあり方について」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』第45巻、1994年。
- 13) 吉田孝の授業「自己の音楽観を問いなおす」『授業づくりネットワーク』No 106、学事出版、1996年3月号
- 14) 後藤田純生、繁下和雄編著『新 音楽のとびら(上)』日本書籍、1994年8～9頁。
- 15) 小林緑「音楽学と女性—女性学に立つ新たな音楽研究の可能性を求めて—」『音楽の世界』34巻3号、1995年、4頁。
- 16) 八木正一は、クラシック中心主義の問題、さらに文化相対主義的な音楽観について総合的に子どもたちに追究させる興味深いプランを提示している。「音楽家の写真から音楽を見る」『音楽の授業—総合的な学習をどうつくるか』学事出版、1998年、82～83頁。