

「マイミュージック理論」の学校教育への導入の必然性
～横浜国立大学附属鎌倉小学校・中学校における実践の省察を踏まえて～

横浜国立大学教育学部 小川昌文
横浜国立大学附属鎌倉小学校 佐藤俊直
横浜国立大学附属鎌倉中学校 茂野 学

Introducing “A Theory of *My Music*” into School Music Education Practice:
A Case Study of Kamakura Elementary School
and Kamakura Junior High School of Yokohama National University

Masafumi Ogawa*, Toshinao Sato†, Manabu Shigeno‡

0. はじめに

「マイミュージック理論」とは、教師の音楽の経験、能力の如何に関わらず、音楽の授業を教師と児童・生徒双方にとって意義深いものとし、「成功」へと導くための音楽指導理念である。筆者が最初にこの理論を発表したのが2008年の『音楽教育実践ジャーナル』誌上である（小川2008）。その後2015年に同誌において、本理念を発展させたものを発表した（小川2015）。

しかしこの「マイミュージック理論」は、これまで教育現場で積極的に受容・実践されてきたとは言い難く、どこまで有効、有用なのかが確認されないまま今日に至っている。また本稿で「マイミュージック理論」を初めて知る人も少なくないと想像できる。よって、本稿においては改めて「マイミュージック理論」の内容を整理し、横浜国立大学附属鎌倉小学校の佐藤俊直教諭、同附属鎌倉中学校の茂野学教諭の協力の下に、それぞれの現場での音楽の授業を通しての「マイミュージック理論」についてのフィードバックを行い、本理論の実践への適用、応用の妥当性と必然性を探ることを目的とする。

本稿は3部構成からなっている。第1部では、我が国の音楽科教育のカリキュラム指針である学習指導要領特徴をグローバルな視点から述べるとともに、その運用・実践における積年の課題について整理する。第2部では、「マイミュージック理論」について整理し、導入する場合のメリットと現実的対応の問題点を挙げる。第3部では2017年度以降、筆者と意見交換しながら実践を重ねている佐藤俊直、茂野学両氏による「マイミュージック理論」の省察とそれぞれの授業実践を踏まえた考察を述べる。なお、本稿内容の文責は、第3部を除いて全て筆頭筆者である小川に帰すものであることをあらかじめ申し添えておきたい。

* 横浜国立大学教育学部音楽教育講座

† 横浜国立大学附属鎌倉小学校

‡ 横浜国立大学附属鎌倉中学校

第1部 グローバルな視点からみた我が国の音楽科教育

1. 我が国の義務教育における音楽科カリキュラムの特徴と課題

我が国の音楽科の授業は学習指導要領を唯一のカリキュラムとし、目標だけでなく、教授内容や指導方法、さらには評価規準に至るまでほぼ全国共通である。教員は自身の能力、音楽バックグラウンド、ジャンルや楽器の得手不得手を問わずほぼ同じ内容、かつ同じスタイルでの授業をすることが求められる。また教科書は小学校、中学校いずれも検定を通過した2社のもののみ⁴が使用されており、使われる教材もこれらに掲載されたものがほとんどを占める⁵。授業の題材（単元）目標はいずれの教科書においても教材毎に教科書に記載されており、教員は教科書に沿って授業をすれば無難に指導要領が求める内容をクリアすることが可能である。小学校・中学校の音楽授業においては実質上教科書がカリキュラムであり、教科書「を」教えていると言える。

このような一律的・画一的カリキュラムは、内容とレベルを揃えることにより、全ての児童・生徒において公平性、透明性が担保されること、教員にとって自らがカリキュラムを作成する手間が不要となること、そして管理側にとっては、教育内容や目標達成状況が把握し易く、相互比較が可能であることなどの点において大きなメリットがある。公教育を統括する国にとっても、国家の教育指針にしたがって学校教育を運営する以上、拘束力を持ったナショナル・カリキュラムが不可欠であるのは当然かもしれない。

しかし一方で、このような統一カリキュラムとその厳格な運用・遂行ゆえに、教師が音楽の授業において扱う内容が制限を受けたり、指導方法において不自由を余儀なくさせられている事実があること、その結果、児童・生徒の音楽の学びが不十分であったり、「音楽授業離れ」や「音楽授業嫌い」を継続的に生み出していることも否定できない。筆者が約30年担当してきた「初等音楽科指導法」の授業を履修する学生のうち、毎年およそ半数程度の学生は義務教育における音楽の授業に対しネガティブな印象を持っており、必ずしもこれまでの音楽科カリキュラムが成功であったと断言はできない。以下、課題として考えられる点を4つ挙げる。

1.1. 耐教師性カリキュラム

まず、教員が自らカリキュラムを編成し、評価規準を設け、自由に教材を選択することは事実上困難であること、いわゆるカリキュラム編成権が教員には付与されていないことが挙げられる。学習指導要領に書かれてある目的、指導内容、指導指針は必ず守らなければならない義務条項であり、これらを逸脱して指導を行うことはできない。例えば、「共通教材」は義務教育では必ず扱わなければならないし、小学校1学年から鍵盤ハーモニカの導入は必須となっている。また扱う教材で調号が2つ以上の調の曲の読譜、記譜は、義務教育を通してできないことになっている。さらに学習指導案を作成するにあたり、文部科学省が定めた評価規準を遵守することが定

⁴ 小学校、中学校ともに教育芸術社、教育出版の2社のみ採択されている。高校ではこの2社に加えて音楽之友社の教科書も採択されている。

⁵ 加えて、学習指導要領で全国一律に教えることが義務付けられている「共通教材」が指定されているため、特に小学校においてはほぼ同じ曲が教えられている。

められており、それ以外の評価規準を用いることは事実上不可能である。これらは先述したように、教師のオリジナリティや個性以上に教育内容の系統性とレベルの統一性を優先させたものであり、それによって教育目的の達成をオートマチックに可能にすることを意図している。学習指導要領は、教師の能力如何にかかわらず、一定の教育効果を担保することを意図したカリキュラムであり、まさに「耐教師性カリキュラム」であると言えるだろう。

一方、海外に目を向けると、教員が自由に教材を選択し、自らカリキュラムを立て、指導法を開発し、評価の内容と方法を定めることができる国は、北アメリカやヨーロッパの国々で少なからず存在する⁶。筆者は、教師が自身のオリジナルのカリキュラムを作り、評価基準を策定することを一定の条件のもとで保証すべきと考えており、このようなシステムへの移行を望んでいる。現行制度の下、音楽的に高度の専門能力を有する教員にとっては、学習指導要領の「縛り」によって自由で独創的な発想でのクリエイティブな授業がしにくいことは否定できないであろう。

1.2. 「要素連合主義」

我が国を代表する作曲家である三善晃（1931-2013）は我が国の音楽科の学習指導要領を「要素連合主義」と名付けて批判した。「要素連合主義」とは学習内容を「要素」「ステップ」に細分し、それらを累進的・段階的に学ぶことによって教育目標を達成し、全体の内容を理解させるという概念である。三善は次のように述べる。

歌うという一つのいとなみに含まれている諸要因を細分し、輪切りにする（中略）横に細分する、縦に輪切りにする。そうして仕分けられた各部分は、一つひとつ足していけばいつか一つの全体構造になる。だからまずはコマ切れにして、それらを横に配分し、縦に配当しておく（三善 1995b）。

具体例を挙げるとすれば、教材はまずハ長調の曲から低学年から始まり、学年が進むに従って次第に調号（シャープやフラットの数）が増えていく。これは、調号がない調子（ハ長調、イ短調）が最も簡単であり、調号が増えると音楽の難易度が高くなる「調号累進難度主義」という考え方に基づいていると言える（小川ほか 2018）。また、小学校学習指導要領「音楽」の「各学年の目標および内容」の「目標」（1）において、1～4学年では「曲想と音楽の構造との関わりについて気付く」、5・6学年では「曲想と音楽の構造との関わりについて理解する」となっている。さらに、（3）においては1・2学年では「楽しく音楽に関わり」、3・4学年では「進んで音楽に関わり」、5・6学年では「主体的に音楽に関わり」と記載され、段階的に設定されている。

もちろん、難易度の低いものから次第に高いものへ教材・課題を配置すること自体、音楽の技術習得の上で不可欠であることを否定するものではない。むしろそうあるべきであろう。三善はそのことに異議を唱えているのではなく、音楽というものが、その都度完結した人間の「一つの

⁶ 筆者が実際に訪問して確認した国は以下の通りである。アメリカ、カナダ、フィンランド、ノルウェー、デンマーク。

いとなみ」、その瞬間自己の存在全てを「生きること」であり、決して「段階的」に積み上げられるものではないことを学習指導要領ではないがしろにされていることを批判しているのである。三善はさらに次のように述べる。

1年生の時、リズムに合わせて体を動かし、歌を歌わせているのなら、そこに音楽のすべてがあるといい。その一挙全体的な《営み》から教育が始まるのではないか。それを指導要領がいかにか分断しているか、その例証はまだまだ挙げるに事欠かない(三善 1995a)。

重要なことは、音楽の価値や深みは学年や個々の音楽能力に比例するものではないこと、そして児童・生徒一人ひとりの身体の中にそれぞれユニークな形で音楽が存在する、という考えを持つことであろう。これを三善は「内的現実」と呼んだ。児童・生徒が音楽に向き合う時、それぞれの「内的現実」が立ち上がる。それは、決して学習指導要領によって決められた内容に従って現れるのではなく、時にはプロの音楽家に匹敵するほどの高いレベルの音楽が低学年に発現することもあり得る。一人ひとりの「内的現実」に寄り添った音楽指導を行う時、たとえ「同じ現場でも一つのカリキュラムを固定することはできない」し、ましてや日本全国全ての児童・生徒に一律の内容で指導を行うことは不可能であろう。このような考えに基づいた指導を行う時は「検定教科書の根柢が失われる」のである(三善 1995a)。

1.3. 18-19世紀の西洋芸術の思想に基づく価値観によるカリキュラム

戦後から現在に至るまで音楽科の学習指導要領は18-19世紀の西洋芸術の思想である「美的思想」とそれに基づく教育観である「美的教育」に依拠してきた。「美的思想」とは、ごく大雑把に言えば、音楽を含む諸芸術は究極的には「美」を目指しているという考え方である。「美」は「モノ」として芸術作品の中に存在し、時空や場所を超えてア・プリオリに普遍的なものであると考える。また芸術作品を通して人は「美的境地」に至ることが目的となり、作品制作や鑑賞はその手段となる。また「美的思想」において、音楽はメロディー、リズム、テクスチュアなど様々な「要素」の集合体であり、これらの構造と形式の中に音楽の価値と意味は存在すると捉える。特に音楽の聴取、鑑賞においては、音楽の様々な「要素」の認識が第一義とされ、聴取者、鑑賞者それぞれ持っている独自の感性やコンテキストは最終的には棄捨される。このような「美的思想」に基づいた「美的教育」では、音楽を分析的、認知的に捉えることが第一義とされ、音楽を「要素」毎に認識し、その特徴や言語で表現することが「学び」とみなされるのである(小川 2015)。

現行の音楽科学習指導要領下での授業では、まさに上記の考え方を忠実に反映した教育が行われている。「音楽は、音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成などの要素によって形づくられている」(傍点筆者)(文部科学省 2017b)と記述され、音楽を分析的、構造的に捉えること、これらを「知覚」し味わう(感受する)ことがいずれの学年段階において求められている。また、学習指導要領の随所に「美しさ」「よさ」という記述が見られ、児童・生徒個人が音楽の価値を自ら構築するのではなく、「美」＝「音楽の価値」は予め所与されていることになっている。また「言語活動の充実」を掲げ、音楽を要素ごとに分析したり、「音楽によ

って喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図などを伝え合う」ことが「音楽科の特質に応じて」という条件つきながらも必須指導条項となっている (Ibid.:8)。この他にも、児童・生徒の意思や育成環境に関わらず、目標や教育内容が予め設定され、到達すべき目標と段階的な指導手順が決められ、教材を予め意図された方向に「工夫して」仕上げることを目指す学習スタイルなどは、教材を児童(生徒)から遊離した「作品」として捉え、目標を達成するために取り組む「対象」として扱っている点においてまさに「美的教育」の理念に沿ったものであるといえる(小川 2015)。

1.4. 「道徳教育」としての音楽科

戦前の我が国の音楽科教育は「徳性の涵養」「皇国民の育成」を目標と掲げて行われてきた。戦後になってこれらの目標は姿を消し、代わって「円満な人格の形成」「音楽を愛好する心情」「豊かな情操」が音楽科の主要目標となった⁷。中でも「情操」は戦後から現在まで一貫して用いられている目標用語であり、音楽科の中心目標であるといえる。学習指導要領の解説において「情操」とは、「美しいものや優れたものに接して感動する、情感豊かな心」(文部科学省 2017b)と定義され、「美だけに限らずより善なるものや崇高なるものに対する心、すなわち、他の価値に対しても通じるものである」(文部科学省 2017b)と説明する。これは音楽を通した「他の価値」を目指していることに他ならず、いわば音楽を「手段」として見なしているといえる。ここでいう「他の価値」の中身については明確には述べられていないが、それが「道徳」であることは次の理由により明らかである。

戦前戦後に亘って文部省の教科調査官として我が国の音楽科教育の行政の中心的役割を果たした眞篠将(1916-2014)は、昭和46年3月26日に東京地方裁判所において、戦前の音楽科教育と戦後の音楽科教育に理念的な区別はなく、音楽科教育が道徳教育の手段であることを認めている(眞篠 1986)。また、平成19年度の学習指導要領(第7次)より、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、道徳教育を音楽科の授業において行うよう「音楽科の特質に応じた指導することを求めてきている。

以上より、音楽科教育においては「情操教育」が「道徳教育」とほぼ同義であることがわかる。そして音楽がそのための手段となっていることによって音楽することそのものの意義が顧みられることなく、音楽のクオリティーがなおざりにされてしまう懸念がある。手段としての音楽科教育において大切なのは目的(道徳教育)であり、手段(音楽)ではない。我が国の音楽科学習指導要領においては、これまで、到達すべき客観的な音楽的能力についての記述はほとんど見られず⁸、「思いをもつ」「気づく」「味わう」「工夫する」など専ら心情的な目標達成に終始

⁷ 「情操」という言葉は正確には昭和16年に国民学校令の「芸能科音楽」の目的で用いられた。

⁸ 技能目標は確かに学習指導要領において記載されているものの、「範奏を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして演奏する技能」(小学校)「創意工夫を生かした表現で歌うために必要な発声、言葉の発音、身体の使い方などの技能」(中学校)など曖昧な記述になっており、具体的に何の技能をどこまでつけるべきかについては不明である。

しているのは、「音楽そのもの」ではない他の目的のために音楽科を位置付けていることの証しに他ならないだろうか。

2. 我が国の義務教育における音楽科の運用・制度上の課題

音楽科において教育現場における運用・制度においてもこれまで様々な課題が存在し、それらは現在に至るまで未解決のまま残っている。以下、重要だと思われる課題を2点挙げる。

2.1. 小学校音楽科における非エキスパートによる音楽指導

小学校の音楽授業の大部分は音楽の専門教育を受けていないクラス担任によって行われている。平成28年の文部科学省による教員統計調査「小学校教員」「中学校免許教科別年齢区分別教員構成」によると、小学校教員全体で中学校音楽の免許を持っている割合は4.4%である(文部科学省2016)。また翌年文部科学省が実施した「教員勤務実態調査(平成28年度)の集計(速報値)について」より、回答した小学校教員7,046人中、音楽専科として勤務している教員は121人、わずか1.7%である(文部科学省2017a)。この数字は衝撃的であり、我が国の小学生の大部分は音楽の素人から音楽を学んでいるといえる。

もちろんクラス担任が全教科担当することは、児童をトータルにサポートし、全人的な成長を継続的に看取ることができる点において大きなメリットはあるだろう。しかし、十分な音楽の専門教育を受けてこなかった教員が、音楽の魅力を伝え、音楽の世界に児童を引き込んでいくことが本当に可能であろうか。そもそも音楽科の学習指導要領が教員に求めているレベルは非常に高く、音楽の専門教育を受け、かつ訓練を十分に積んだ者でなければ、理解して指導することはとてもできないものである。例えば、児童が音程感覚を身につけるための「移動ド唱法」については、その理論についても実践についてもほとんどの教師は知らない。例え知っていたとしても、指導の経験はほとんどなく、ましてや、児童の音程の間違いを指摘し、自ら歌いながら正していくことは非常に困難ではないだろうか。

それゆえに、これまでの音楽科学習指導要領においては音楽の客観的な能力指標についてはほとんど触れられず、心構えや努力目標、そして言語での表現を強調してきたのではないだろうか。また、専門的訓練を受けていない故に、音楽授業の指導については自らカリキュラムを作成し、指導方法を開発することは困難であり、いきおい教科書会社が発行するマニュアル、いわゆる「赤本」に長年頼らざるを得ない状況に陥ってしまったように思われる。

2.2. 教員養成制度の隘路

我が国では、小学校教員は教育現場で原則全教科を教えなければならないが、それに合わせて教員養成大学でも全教科に対応するようなカリキュラムとなっている。そのため、学生は各教科の指導法を満遍なく履修するが、その分それぞれの教科の専門的知識は十分には身につかない。音楽においても同様で、音楽専攻生を除く多くの学生は、音楽の専門知識や技術を十分に身につけることができないまま卒業する。また、現行制度では小学校教諭免許を取得するためには必ずしも音楽を履修しなくてもよく、全く音楽を学ばずとも、小学校で音楽を教えることができるようなシステムとなっている。実際は、横浜国立大学を含むほとんどの教員養成大学では音楽を

む実技教科の履修を卒業要件にしているが、それでも「専門音楽」2単位、「教科教育法（音楽）」2単位を履修するだけでよい。

加えて、学生の音楽のバックグラウンドは一部を除いて弱いと言わざるを得ない。義務教育で音楽の授業を受けたきり、ほとんど音楽については知識も音感も技術もない状態で大学に入学する学生も少なからず存在する。また、これまで受けた学校の音楽の授業に対してはネガティブな感情を持ち、音楽の授業を将来担当することすら知らずに筆者の講義を受講する学生も存在する。何かを教えるためには、少なくとも教える知識や技術が相手（小学生）より上回っていないなければならないが、今日までこの条件は教員養成大学においてクリアしてきたとは決していえない（小川 1996）。音楽科においては、音楽を学び、訓練し、演奏するという体験なくして児童・生徒を音楽の世界に導き、魅力を与えることができる能力は、小学校の音楽教師においてこそ不可欠であるが、教員養成大学の現在のカリキュラムでは、それを望むことは不可能に近い。

第2部 「マイミュージック理論」の必要性とその具体内容

3. 現状下での改善可能な理念と方策

以上、我が国学習指導要領の特徴と課題、および現行の音楽科教育が抱えている根本的問題について指摘した。改めて主張したいのは、現在の学校の音楽科教育はグローバル、マクロな視点から見て決して健全な状態とはいえない、という認識である。すなわち、我が国の音楽科カリキュラムが耐教師性、要素連合主義、美的主義、道徳教育の性格を持ち、大部分の授業が非専門家によって音楽が教えられていること、教員養成段階で十分な知識と技術を身につけさせていないことなどにより閉塞感が漂う中、教師が自身のセンスや特色を生かした自由闊達な授業が困難であること、それが恒常的になっているという現実である。もちろん、学校や個々の教員のレベルで優れた実践が行われていることを否定するものではない。しかし、現行の音楽科学習指導要領に教師ががんじがらめに縛られてしまっている状況を全面的に容認できるものでもない。

とはいえ、我が国の法制度の元で学校教育が行われ、学習指導要領に沿って授業をすることが義務である以上、現システムの中でどう改善すべきか、現実的かつ効果的な理念、方法を考えていかなければならない。現行の学習指導要領は、部分的には優れた記述もあり、それらを生かしつつ、課題点を補っていくことが必要であろう。以下、必要と思われる3つの視点を挙げる。

3.1. 「内的現実」に向き合うこと

三善晃は、現行の学習指導要領について、児童・生徒それぞれのユニークな「内的現実」への十分な配慮が不足していることを批判した。筆者も同感である。音楽の授業では、一人ひとりの「内的現実」を尊重し、最優先することが必要だと考える。具体的には「児童・生徒一人ひとりの身体の中にそれぞれユニークな形で音楽」を存在させることに他ならない。予め決められた「よさ」や「美しさ」に導くのではなく、それぞれがどうその音楽を捉え、意味づけるかを見守り、その機会を最大限に保証することではないだろうか。

これはすなわち、児童・生徒に音楽との出会い、関わり方、学びのそれぞれのヴァリエーションに対応し、寄り添い、成長を見届けることを意味する。そしてその音楽が児童・生徒をどう変容させ、その後の人生に意味を持つかを考慮していくことである。人が音楽に向き合うことは、

それぞれの「内的現実」に向き合うことであり、自身についての新たな発見と理解を生じさせることにつながる。児童・生徒にとって、学校、教師、友だち、環境いずれも生涯一回きりの出会いであり経験である。そこで出会う音楽はかけがえのないものとなるはずであり、そうならなければならない。そのように考えるとき、教師は児童・生徒の「内的現実」をおざなりにすることはできないし、ましてやマニュアルに従うだけの、カリキュラムの僕となってはならないと考える。

もちろん、教師がクラス全員にそれぞれ違うカリキュラム、指導プランを用意すべきと言っているのではない。現実的に不可能である。ではどうすればいいのか。それは、それぞれの「内的現実」の中心に音楽を置くこと、音楽そのものを「ハブ」として各自の「内的現実」を繋いでいくことが必要なのではないか。外部からの価値観や特定の「内的現実」を音楽に含ませて与えるのではなく、それぞれの「内的現実」が音楽に重ねられるようなスペースを残して音楽を与えること、すなわち音楽そのものを目的として作っていくことが重要だと考える。

音楽そのものを目的とすることは、必ずしも音楽の技術のトレーニング、ソルフェージュやドリルを中心に活動することではない。児童・生徒それぞれが自身の「音楽」を感じ、音楽を形成すること、それ自体を大切にしていくことである。音楽に向き合い、音楽そのものを作ることによってそれぞれの「内的現実」が立ち上がる。そのために必要なことは何か、それは、教師自らが「内的現実」に向き合い、それを児童・生徒に提示し、丁寧に音楽と向き合っていくことに他ならない。これは、一見児童・生徒に自らの音楽を「押し付ける」ように思われ、筆者の主張と矛盾するように思えるかもしれないがそうではない。教師自身が「内的現実」を示すことは、教師自身の音楽との関わり方と存在意義を明らかにすることであり、ベクトルは教師自身に向いている。教師の「内的現実」と児童・生徒の「内的現実」が音楽を中心に結びつくことが何よりも必要なのである。

3.2. 自らの音楽＝「マイミュージック」として教えること

教師が自らの「内的現実」を示すこと、それは教師自身の音楽＝「マイミュージック」を提示することである。教師自身の音楽とは、その音楽が教師の中で「ユニークな形」として身体に埋め込まれている状態を指す。言い換えると、その音楽が教師にとってかけがえのない音楽であり、自身のアイデンティティーとなっている状態である。音楽授業で取り上げる教材は全て、教師の一部分として体に埋め込まれている音楽でなければならない。

曲を暗譜で演奏できることは「マイミュージック」であるための条件の一つとして重要である。プロの音楽家は、コンサートにおいて、楽譜を見ながら演奏することは稀である。長期間の訓練と努力を重ねて音楽を身体に入り込ませ、音楽と身体が一体となってサウンドが響く時、聴衆は心を打たれ、その音楽の世界に入り込むことができる。その時、アーティストの「内的現実」と聴衆のそれとがシンクロされ、会場全体が「一体感」に包まれる。音楽のパワーが最大限に引き出される瞬間である。ここで重要なことは、アーティストの「内的現実」が押し付けられることなく、聴衆の「内的現実」を呼び起こし、それぞれの中で立ち上がっているという現象である。これは音楽の授業でも同じであろう。音楽教師は自らの「内的現実」としての「マイミュージック」を児童・生徒に提示することで、彼らの「内的現実」を喚起し、音楽と向き合わせる

ことが可能になる。だが、全ての音楽の教師や音楽を担当する教員がプロのように暗譜して演奏できるレパートリーを多く持ち、自在に演奏できるとは限らない。その場合は音楽を教えることはできないのだろうか。

教師が「マイミュージック」を教える時、演奏技術以上に重要なことは、その音楽が自分自身の音楽として強く意識していること、加えて音楽と自身の身体が一体となっている感覚、ブルデューのいう「ハビトゥス」の意識を持つことである。技術がプロのレベルに達していなくても、自身のレベルにあったレパートリーを心を込めて演奏すること、またはそれについて語ることも自体も「マイミュージック」を保持しているといえる。そこに「内的現実」が現れる。一方、日本人だからといって必ずしも日本の伝統音楽が「マイミュージック」であるとは限らない。その音楽がどう個人の身体に入り込み、どう一体化しているかが肝心であり、本人の属性によって自動的に決定されるものではない。

取り上げる教材が全く「マイミュージック」でないもの、例えば教科書に載っているという理由だけで取り上げたり、自身にとってあまり思い入れがない教材を与えたりすることは、児童・生徒にとってもそのような音楽となる。今、現在も全国で展開されている音楽授業において、児童・生徒が音楽に対してネガティブな印象を持つような授業、予定調和の言葉と行動が展開され、教師も児童生徒も白けてしまうような授業の多くは、教師が「マイミュージック」として教えていない可能性が高いのではないだろうか。

とはいえ、現実問題として多くの授業が教科書「で」指導が行われている状況において、「マイミュージック」でない教材曲を教えなければならない場合はどうすべきであろうか。この点については「すべての教材曲がマイミュージックでなければならない」という原則に基づき「どんな教材曲も「マイミュージック」にしてから教えること」となる。教科書に載っている教材曲を教えるのではなく、「マイミュージック」としてたまたま載っていた、という考え方が必要であろう。すべての授業において、義務感で教えるのではなく、教える必然性があり、教える意思と意欲があるから教えるべきである。

3.3. 音楽授業を相互承認に基づく共同制作として考えること

教師の「内的現実」と児童・生徒が自身の「内的現実」が音楽を中心に結びつくこと、これは音楽の授業は教師と児童・生徒との「内的現実」のすり合わせに他ならない。音楽そのものを媒介にして、それぞれの「内的現実」が交差し、相互に影響を与える。音楽の授業とは、教師と児童・生徒がリアルタイムに音楽を生成する場であり、共同・協調によって一つの音楽空間を作り上げる時間となる。よって、音楽の授業では教師からの一方的な教え込みや押しつけを行う場でもなければ、児童・生徒による自主的、自律的な音楽活動による「自己表現」の達成の場でもない。教師の「内的現実」＝「マイミュージック」によって児童・生徒の「内的現実」＝「マイミュージック」が培養され、成長する一方、児童・生徒の「内的現実」＝「マイミュージック」によって教師自身の「内的現実」＝「マイミュージック」が上書きされる。まさに音楽授業は「子どもだけでなく、教師を含めたコミュニティー全体の変容プロセス」であり、教師と児童・生徒の「間コンテクスト性を踏まえた衝突と融合のプロセス」なのである(小川 2015)。

これらを踏まえると、現在多くの教育現場で行われている音楽授業の活動内容で、捉え直しが

必要となってくる部分が見えてくる。例えば、児童・生徒が「思いをもって」演奏するように指導する時、その「思い」は決して個人的でオリジナルなものではなく、外部からの影響によって「内的現実」となった共同的・共有的感觉であると捉えること、そしてそれは演奏に先立って立ち現れるのではなく、音楽を作りながら、または作ったあとで生まれてくるものであると考えることが必要であろう。また、演奏についてグループ毎に話し合う時間がよく見られるが、これは教師が望む演奏を言葉にする作業となりがちであり、児童・生徒の「内的現実」をぶつけ、変容する場となっていないように思われる。また、誰の演奏なのか、誰のために演奏するのかが明確でないケースが多々見られる。児童・生徒と教師との「内的現実」とのすり合わせが見られないグループ活動には、その必然性は感じられない。

4. 「マイミュージック理論」による指導の原則と方法

これまでの考察を踏まえ、「マイミュージック理論」について改めて定義、整理し、現場の教師が音楽を教えるときの原則・ルールについてまとめる。

「マイミュージック理論」とは、全ての教師は「マイミュージック」を持ち、「マイミュージック」で音楽の指導をおこなわなければならない、という指導理念である。「マイミュージック」という言葉はここでは単なる「私の音楽」という以上の意味を持つ。すなわち、その音楽が体の一部となり、自己を形成する血肉、自身のアイデンティティであること、また、認知・知識レベルでなく、無意識的・身体的に自身に取り込まれていることが必要である。言い換えると、自身にとって「かけがえのない音楽」が「マイミュージック」であるといえる。

4.1. すべての教師は「マイミュージック」で教えなければならない

音楽の授業においては、取り扱う教材曲はすべて教師の「マイミュージック」とする。教師自身の血肉となった、かけがえのない曲を教材として用いる。これは自身の好きな曲を「押しつけること」ではない。また、教師の未知の曲・音楽は取り上げない、という意味でもない。教師の「内的現実」として隅々まで熟知した曲・音楽をあくまで素材として、児童・生徒の学びの材料を提供し、授業を展開すべきであるとする。教師と児童・生徒双方が音楽をハブとして「内的現実」が交わる時、両者にとって新たな音楽の経験と知識が生まれてくる。それをお互いに期待しながら「音楽する」ことが必要である。

4.2. 音楽授業で最も大切にすることは「音楽を通して児童・生徒を幸せにする」ことである

音楽の授業における究極の目標は、自身の「内的現実」を豊かに変容させることである。これは言い換えると音楽を通して児童・生徒を幸せにすることと言えるだろう。音楽の授業は、教科書の教材を用いて、予め決められた教育内容を消化し、予定調和としての「表現の工夫」や音楽の「よさ」を味わうことではない。それぞれの個に宿る「内的現実」が音楽によって立ち上がり、音楽との相互作用、そして教師と児童・生徒、あるいは児童・生徒同士の「内的現実」のすり合わせによってそれぞれがダイナミックに変容していくプロセスである。音楽を学ぶことによって自己が変容し、新たな世界が見えてくる時、人間は幸福感を感じるはずである。教師は音楽をと通して児童・生徒を幸せにすることを最優先に考え、指導を行うべきである。

4.3. 音楽の授業では音楽そのものを作っていくことが最優先される

前項の狙いは「音楽そのものの教育、学び」によってのみ達成される。すなわち、音楽の授業では、音楽以外の目的、イデオロギーを目指すのではなく、音楽そのものを作ること（聴くことを含めて）に専念しなければならない。音楽そのものを媒介することでそれぞれの「内的現実」が繋がり、相互的に影響しあうことが可能となる。教師がすべきことは、音楽外のメッセージを言葉で説明することではなく、音楽のルールにそった指導の中で、非言語的に読み取れる感覚と意味を自身の音楽行動で示していくことであろう。

4.4. 授業の中で目指すことは児童・生徒の「マイミュージック」を育み、培い、養うことである。

すべての音楽指導は児童・生徒の「マイミュージック」を育て、培い、養うことを目指す。音楽の授業が始まって終わるまで、すべての教師の指導行為と児童・生徒の音楽活動は彼らの「マイミュージック」の獲得と成長に向けられる。児童・生徒で行われるグループ活動はグループとしての正解を探るのではなく、それぞれの「マイミュージック」の獲得と成長のために行われるべきであろう。また、彼らが望み、「マイミュージック」が育まれるのであれば、教師の得意な音楽を教え込むこともあり得る。

4.5. 「教育の中の音楽」ではなく「音楽の中の教育」と考えて指導する

音楽の授業では「教育の中で音楽をする」のではなく「音楽の中で教育をする」とすべきであろう。前者の立場を取る時、音楽は教育の特定の目的のために音楽の持つ一部分のみが切り取られて、ツールとして用いられる。後者の場合、音楽を人間一人ひとりのユニークな「内的現実」の総体と捉え、音楽の中にあらゆる教育的内容が含むことにつながる。音楽をすること、学ぶことが教育となる。教師は、躊躇することなく、音楽そのものに入り込み、児童・生徒を巻き込み、音楽で彼らを変えていくことを目指すべきである。

第3部 横浜国立大学附属鎌倉小学校・中学校における実践の中の「マイミュージック理論」

5. 附属鎌倉小学校と「マイミュージック理論」（佐藤俊直）

小学生が音楽の学習において、音楽と豊かに関わる姿とはどのようなものであろうか。音楽教師なら誰でもこの問いを持ち、その姿を想像しようとするであろう。「マイミュージック理論」はそれに迫るための多くの視座を与えてくれる。音楽の学習においては、単に音楽の概念的な知識だけでなく、歌唱や器楽演奏を通して技術と身体を一体化させる技能の習得プロセスにおける手続的知識の習得が大切であり、学校に集う多くの仲間と協働して音楽活動をするにより、児童の思考力・判断力・表現力が伸長し、学びに向かう力・人間性が養われると考える。また、音楽を学ぶことが教育を学ぶことであるということを理論の支柱としている「マイミュージック理論」は、多くの教育活動が音楽と密接に結びついている小学校において、よりよい学校へと変容させていく力となるはずである。ここでは、鎌倉小学校の音楽実践を「マイミュージック理論」によって光をあてながら、振り返ってみることにする。

5.1. 新入生から学ぶ「マイミュージック」

入学したばかりの1年生は、幼稚園や保育園において親密な人間関係の中で身体的に音楽活動を行ってきたはずである。本校では、このような新1年生が一般的に持っている音楽的コンテクストをよく意識して授業を構成することを心がけている。例えば、児童が幼稚園や保育園時代に歌った曲を教師が演奏すると、喜んで歌ったり体を動かしたりする。機械的な音源ではなく教師が生演奏することは、これから多くの時間を過ごすことになる教師について、教師の身体を体験しながら知ることにつながり、小学校の音楽や生活に慣れるということに大きく寄与するはずである。「『マイミュージック』は知識、認知レベルよりも無意識的、身体的に取り込まれていなければならない」(小川 2015)ということに即して考えた場合、1年生は自然に「マイミュージック」として、幼稚園や保育園時代の音楽を営んでおり、児童にとってそれらは、幼稚園や保育園で培い、育て、養われた「マイミュージック」である。教師は新1年生の音楽授業がより幸せな形で開始することができるよう、既に持っている彼らの「マイミュージック」を意識し、彼らの音楽的コンテクストと児童にとって全く新しい環境の住人である教師のもつコンテクストとを丁寧に擦り合わせることを心がけながら、新1年生の音楽授業を開始する。

5.2. 音楽の中の教育で培う「われわれ感覚」

小学校での音楽は、授業以外の他の教育活動と密接に関わっている。例えば、新入学での新1年生を迎える歌、運動会での応援合戦、卒業生入場の演奏など、どの行事においても、音楽は重要な役割を担っている。こういった時「がんばって演奏します」というような言葉は、どの学校でもよく聞かれる言葉であり、教員や保護者の多くも、児童のそのような言葉を期待していることが多い。「上手に演奏します」という言葉もよく聞かれるが、一番に重きが置かれるのはやはり「がんばって」という部分である。「がんばって」という言葉からわかることは、曲としての完成された音楽美が第一に求められているというわけではないという点である。そして運動会に関わっている教員や保護者の多くがそのような思いを持っているとすれば、「がんばって演奏すること」ということが第一であることが運動会に参加している者に了解されているということになる。音楽美として考えた場合に避けなければならない音の間違い等よりも、「がんばろうとする気持ち」が優先されることで、音楽技能の低い児童も運動会の音楽活動に生き生きと参加することができる。音楽を実践することを第一にすることで、どの児童も「音そのもの」を楽しむことができるのである。

鎌倉小学校の運動会では毎年、橋本祥路氏作曲の《ゴーゴーゴー》が歌われるが、児童で結成された音楽係が吹奏楽で伴奏をする。この音楽係は、音楽的知識や技術のあるなしに関わらず、本人の希望により組織される。練習は休み時間等を利用して行うが、金管楽器を初めて経験する子どもが多数である。その中で、より美しい演奏を目指しつつもみんなと一緒に活動することを第一に置きながら、友達や集団としての活動の良さを感じ合う。これは授業以外における学校内での一つのコミュニティーであり、「実践協団体」としての活動の中で、学びにむかう力や人間性が養われる。吹奏楽の前奏と教師の合図に合わせて《ゴーゴーゴー》の歌が始まる。赤・青・黄の順番に各色の児童が歌う。それぞれの色の児童は仲間と一緒にその色の歌詞とメロディーを

歌いながら周囲の仲間の歌声を感じ合い、歌うことによって同じ色の一員であることを感じ合う。そして色別に順番に歌った後、全員同時にそれぞれの色の歌詞を歌う。3色同時に歌うことで、全校児童が一体となり、音楽として一体になる。さらに職員や観覧している保護者も演奏に聴き入ることで《ゴーゴーゴー》に参加する。この音楽の営みは、鎌倉小学校としての「われわれ感覚」を養う、運動会の場にすべての人によるミュージッキングであり、鎌倉小学校の運動会に欠かせないものとなっている。

5.3. 「非言語的で身体的な進行形である音楽」と言語活動

音楽は二度と繰り返されることない一回性を備えており、その場限りで消えてしまうただ一度の演奏を振り返ることは大切なことである。そして、その演奏を児童が振り返り、作文を書くといったことは音楽授業においてよく実践されている。しかし例えば、自分の演奏を後から振り返ったとしても、それがどんなに素晴らしい演奏であっても細部まで思い出すことは難しく、実際の演奏がどうであったかということを反省的に捉えるだけでは、その都度の音楽を捉えきれない。その都度のしっかり音楽を味わうためには、音楽は進行形であるという視点に立ち、感性を用いて音楽をリアルタイムに感じることで、そのためには、音楽に没頭することが必要であると考えられる。音楽に没頭しながら音楽を感じている時、その内容を言葉として認知することは考えにくく、音楽は非言語的な性質を持っているということをよく感じることができる。演奏直後に出てくることのある「言葉にならない・・・」といった言葉は、音楽の非言語性をよく表しているが、これらのことは音楽科授業における言語活動の充実を否定するものではない。音楽経験を言葉にすることは、言葉で言い尽くせない音楽の経験をより豊かに確かなものとして振り返るといふ点で有意義であり、音楽の非言語性を認めつつ、音楽を言葉にすることによって音楽をより豊かに捉えようとする「音楽にむかう言語活動」を目指すことで、音楽の本質に沿った言語活動を充実させることができるだろう。例えば、児童が長い沈黙の後、なんとか言葉にすることができた「のどが気持ちいい」とか「急に腕が楽しい気持ちになってきた」というような児童の内面を表す言葉は、音楽の演奏技能を確かなものとして獲得するための言葉となって演奏を充実させると考える。音楽に没頭した身体は充足感に満ちており、演奏においては音を対象として楽しんでいるのではなく、身体から生み出される音そのものを楽しんでいることが演奏者にも聴き手にも強く感じられるはずである。これらのことは「音楽は常に進行形であり非言語的・身体的」という「マイミュージック理論」と合致しており、学習指導要領にも謳われている児童が感性を働かせることの大切さも導かれるのではないだろうか。

5.4. 学習指導要領3つの力との関連

「マイミュージック理論」では、「『フロー体験』によって個人と社会の双方にとって『幸福』と『自己成長』が保証」される(小川 2015)。フローについて、西平直が『稽古の思想』で次のように述べている。「フローは、自分に疑いをもつことがなく、反省的にならずに、心地よく行為と意識が融合し、流れるように体験される」(西平 2019)。このような状態での演奏は単に楽しいだけでなく、学習効果も高めることができるはずである。音楽の技能の習得は、ただ単に速く正確に演奏することを目指すものではない。技能を高めていくプロセスにおいて、思考

力・判断力・表現力を磨いている。仲間と一緒に演奏し、仲間に支えられながら反復練習を繰り返すことで、楽譜を正確に演奏することだけから離れ、音楽性豊かに表現できるようになる。その瞬間こそ単なる技術ではなく、音楽性を発揮するための技能の学びが得られた時であり、思考しながら悪戦苦闘し、フローの状態を判断し、音楽性豊かに表現し、音楽することの喜びを実感できる時であろう。喜びはそのプロセスを伴いながら感受性によって集団に伝播し、友達の良さを感じることもつながっていく。

5.5. 音楽会で交差する「マイミュージック」

鎌倉小学校の音楽会は、鎌倉芸術館大ホールで毎年開催される。大ホールに到着した児童達は、1500ある客席や3階席へと広がる高さを感じ、気分が高揚する中で席につく。演奏するクラスだけでなく、それを鑑賞する児童や保護者、ドア係の職員の振る舞いも含めて、鎌倉小学校音楽会というミュージッキングの中で1日を過ごす。演奏が始まり、聴き手は様々な反応を見せる。聴き手は演奏を鑑賞しているという立場であるが、それだけに注意を向けているわけではなく、静けさ、高揚感、拍手を感じ合いながら、多くの他者と共に音楽会に参加している。その中で例えば、感動のために沈黙している自分が、同じように沈黙している児童の中にいることによって、自分だけでなく友達も自分と同じように感動しているということを感じ取ったりする。また、演奏の聴き手は、舞台上上がって演奏している友達の演奏を手に汗にぎりながら聞いていたりする。これは、遠藤野ゆりが述べている「他者の身体を知覚するその瞬間に、その身体を、他者の内面が表現されているものとして捉えており・・・」(遠藤 2010)というような仕方で、聴き手の児童は、演奏している児童を体験しながら鑑賞しているということが言えるのではないだろうか。このように音楽会は、単に楽器を鳴らしたり音を聴いたりということをはるかに超えた多くの他者と心を通わせる行為によって、それぞれの「マイミュージック」が交差しながら響き合っている空間となっている。

5.6. 合奏《西郷どんメインテーマ》

平成30年度の鎌倉小学校5年1組は、NHK大河ドラマ「西郷どん」オープニング曲を編曲した合奏曲《西郷どんメインテーマ》に取り組んだ。この曲はその年度の音楽会のために、5年1組の児童を中心にして選曲されたものである。選曲は最終的には多数決で決定したが、教師と児童それぞれが持つ音楽的コンテクストを十分にすり合わせながら行われた。候補曲を出したそれぞれの児童には、曲に対する強い思いがあった。それぞれの持つ音楽的背景をすり合わせるために、演奏曲の決定までおよそ1カ月かかった。教師としては選曲に時間がかかれば、その分の練習時間が減るといふ心配がどうしても生まれるが、それぞれの思いを大切にしながら時間をかけて音楽的背景をすり合わせることは、教師と児童、児童間の信頼を醸成させ、演奏に対して前向きに取り組むことにつながる。このことは最終的に振り返れば、練習時間の減少を補って余りあるような演奏を生み出していった。本校では、合唱・合奏に使用する教材は、チクセントミハイのフロー理論を意識しながら選曲している。児童の音楽的素養が高いと判断されれば、それに合わせて合奏曲のレベルもそれに応じて高くすることで、練習において難しすぎず簡単すぎずという状態をつくりださなければならない。《西郷どんメインテーマ》は小学生向けに編曲はされて

いるが、しっかりと演奏するためには、それなりの演奏技術を要する。この点に関しては、鎌倉小学校の児童は恵まれた音楽的環境で育った児童が多いので、技術的レベルもクリアできると判断した。

このクラスの児童は全体的に演奏技術が高く、練習熱心な児童が多いこともあり、楽譜の指示するテンポを保ちながら全体を通して演奏することができる。また、この曲が好きな児童が多く、演奏は非常に勢いがある。一方で、演奏したいという強い気持ちが空回りして、楽譜の基本的な指示を見落とししたり、他のパートの演奏に注意を払うという点において不十分なところがあり、演奏の速さを競うような雰囲気があった。こうしたことをふまえ、音楽の営みを楽しむために、演奏を早く仕上げようとするよりもまずは友達と一緒に音楽を奏でることが楽しみ、児童がその時間を幸せに思えるような配慮を行った。読譜や演奏記号等の理解、テクニックの習得については、児童が演奏することを楽しめるように、その都度必要に応じて教師が個別に指導・援助し、曲の表情づくりについては、断定的な提示せず、児童の思いと、教師の思いや指導を有機的に融合させながら、お互いの身振りや演奏をしっかりと感じ合うような雰囲気づくりを心がけた。また、演奏がある程度の形になったところで、正式な指揮者の児童以外のできるだけ多くの児童に演奏の指揮をする機会を与えた。演奏は、指揮をする児童とクラスの友達が視線を合わせ、息を合わせて開始される。開始の瞬間は「視線を10秒合わせて、息を2リットル吸って・・・」というような思考が働くのではなく、感性の働きが用いられる。このことによって、単に音が機械的に鳴っているのではなく、生身の人間が営んでいると演奏なのだということを実感できるはずである。指揮が始まると、指揮棒の振り方に個性が表れる。演奏する児童達は、指揮をする児童の身振りを感じながら様々な反応を見せる。演奏する側の児童たちは、この児童ならこういう指揮をするだろうという予想が当たった場合は、満足感からか演奏が和やかな表情を見せ、予想を超える素晴らしい指揮をする児童が現れた時は、演奏が引き締まるといったように、個々の児童の反応は言葉を介さずとも感受性の働きで集団全体にすぐに伝播する。指揮者の違いにより楽譜の指示とはかけ離れた演奏になることもあるが、メトロノームに厳格にテンポを合わせるということではなく、指揮者と演奏者、または演奏者同士がどんなテンポになっても合わせることを大切にすることで、自分の演奏を速度という客観的な規準に照らし合わせて正解か不正解を気にするというようなことを避けつつ、児童にとっての過度のプレッシャーとならないような授業展開を心がけている。もし、客観的な規準に合わせて演奏することが授業の主たる目的になれば、それは演奏者の優劣を競う形になり、みんなで楽しく演奏するという小学生にとって大事な目的の達成が困難になってしまう。もちろん正確な演奏を否定するつもりは全くないが、それは演奏が児童を幸せにしているか、という視点を大切にしたい営みの中で目指されるべきものである。教師は正統的周辺参加という形を意識しながら、正確な演奏に必要な知識や技能は一斉授業のスタイルだけでなく、教師が個別に対応する形で教えることで、楽譜を丁寧に読み、正確な演奏をすることの良さを児童にしっかりと伝えるということを留意しつつも、児童にとって幸せな活動になるような工夫を、教師は常に意識することが重要であろう。

5.7. まとめ

学校生活が音楽と密接に関わっている小学校においては、音楽を人間の社会行為と捉え、プロ

セスとプロダクトを分離せず、身体と社会との相互作用であるという理念に基づいた「プラクシスによる音楽」に基づく音楽教育という考えは、音楽授業にとって必要不可欠であると考えられる。全員参加の行事においては、それぞれの児童が持つ音楽技能のレベルが千差万別であっても、《ゴーゴーゴー》を歌うことに表れているように、技能のレベルを競うことではなく、みんなで音楽すること（ミュージッキング）を通して同じ学校の一員としての一体感を味合うことは小学生にとって必要不可欠な経験である。これはその他の音楽と関わる教育活動においても言えることであり、学校の雰囲気をもっとよくしていくことにも大きく関わっている。また、行為としての音楽という概念は、進行形である音楽、非言語性や身体性、感性等、音楽を学ぶ上で大切にしなければならないものに光を当てている。そして、小学校における音楽の行為は児童の幸せに向かうべきものであり、例えば合唱・合奏の練習においては、音楽美を学ぶための正確な演奏は必要なことであるが、第一に求められるのは児童の幸福感であり、友達と一緒に活動して、一緒にその出来事を味わい、一緒に目指されるべきである。その中で、児童と音楽的コンテクストをすり合わせることで生まれるお互いの信頼感は、音楽活動の成果をより良いものにしてくれる。教師主導で音楽会の合唱・合奏曲を決定するにしても、児童に対して言葉を尽くして教師の考えを伝えるというようなお互いのコンテクストの擦り合わせは大切である。「マイミュージック理論」が小学校において非常に役立つものであることは間違いないが、「マイミュージック理論」が音楽の本質に合致すればするほど、「言葉で言い尽くせぬもの」としての音楽をどのように言葉で表現するかという課題も生まれてくると感じている。「言葉で言い尽くせぬもの」を、言葉を尽くして語るという作業を地道に続けながら、児童を幸せにする音楽の時間を追求していきたいと考えている。

6. 附属鎌倉中学校における「マイミュージック理論」 (茂野学)

6.1. はじめに

音楽の授業は、一緒に声を合わせたり、合奏したりするところから始まる。その中で、子どもたちが音や音楽に対して楽しいと思える時間を作るのが、音楽科教員の宿命であり本望ではないだろうか。その際に、どのように音や音楽と関わるかの違いはあるが、授業を通して音や音楽に対して興味を持たせ、面白さで没頭させたいものである。

三善晃は自身のピアノ・メソッドで「一つの音をピアノで弾く時、そこに音楽が生まれます。ですから、すばらしいピアニストも、一つの音を弾くのに心を込めます」(三善 2008)と記している。音楽を愛し表現しようとする者は、たった1つの音でも思いを込め、意図して音楽を作る。逆に、たった1つの音でもないがしろにしてしまうと芸術としての音楽は成り立たなくなってしまう。これらの1つの音は、歌唱であれば息遣い・体遣い・発音など様々な要素から成り立っている。そして、その音には感情が存在し思いが込められている。それは、1つ1つの音がつなぎ合わされた曲となった時の音楽も同じであり、地方で歌われる民謡もグランドオペラのアリアも同じであり、1音1音にいくつもの思いが込められている。授業で扱う曲に関しては、子どもたちの年齢や学年・地域・国によって違いがある。だが、授業で扱う曲も意図する音や音楽であり、そこに芸術的な価値を教員がもち子どもたちに伝えていきたい。

6.2. 音楽への向き合い方

1つの音と、その音の繋がりである音楽を指導する際に、子どもたちと教員が音や音楽を通して気持ちを通じ合わせ、共に音や音楽に没頭する授業をしていきたい。中学校であれば、50分という授業の中で、お互いに持っている音楽を磨き上げ、よりよい音楽を奏でることになる。本校の授業で行ったアンケートでは、「家でエレクトーンを15分ぐらい弾こうと思ったら、1時間ぐらい弾いてしまった」や「好きなアーティストの音楽を聴いている時に1曲聴こうと思ったら何曲も聴いてしまった。」など自分の好きなことが出来る時に没頭していることがわかる。中学校の授業では、50分という時間を使い、子どもたちが没頭し、音や音楽に夢中になれる時間を作ることを目指している。それは、現行の学習指導要領の共通教材や鑑賞曲でも同じである。その際に、教員個々が持っている「マイミュージック」が必要になる。逆を言うと、子どもたちに教える音楽に対して、教員が「マイミュージック」なしで指導をすると、子どもも教員もその曲の良さや特徴がわからないまま終わってしまう。

現行の学習指導要領で共通教材として取り上げられている歌唱教材でも「マイミュージック」を大切に考え授業を行える。歌唱教材にも作曲家の思いや考えなど醍醐味は存在する。それを教員が解釈し、自身が身に付けた音楽・曲から得た感動を子どもに伝えることが重要である。一例では、山田耕筰作曲の《赤とんぼ》は共通教材として取り上げられているが、日本情緒豊かな曲として、人々に愛されて親しまれてきた曲である。旋律と言葉との関係などを感じ取り、歌詞がもっている情景を想像しながら味わうことができる。また、日本語の美しい響きを生かして表現を工夫することができる。これらの要素を教員が解釈し、己の音楽として作り上げ、生徒に聴かせた時に曲の良さやどこか感じる懐かしさなどを生徒が実感し、演奏方法などを体得していくことに繋がる。

6.3. 学習指導要領との関わり

教員1人1人が持っている「マイミュージック」こそが授業の目標となる。現行の学習指導要領では教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出すカリキュラム・マネジメントの実現を目指すことなどが求められている。その中で「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」が重要視されている。このことにより、目標を持つことで子どもたちは何を目的にし、何をどのように学ぶのかが明確に分かり、より授業に集中し、音や音楽に没頭することができる。そして、どのようにしたら上達するのか、表現が豊かになるかなど音楽の楽しさを知っていく。また、教員の模範演奏の提示なども、より生徒が音や音楽に没頭し考え歌うことができるようにする。そのため、「範唱」と「模唱」の使い分けにより、実り多い授業に繋がる。東川清一氏は自身の著書の中で「教師が範唱している間の子供たちは、その後で正確に模唱できるよう、教師の範唱に注意ぶかく耳を傾けなければならないからであり、子どもたちが模唱している間の教師は、生徒たちがはたして正確かつ美しく模唱できているかどうかを、聞き取ることに専心しなければならない」と述べている(東川 2005)。子どもたちは教員の範唱を聞いて、目標を持つことができる。そして、教員は子どもたちの模唱を聴いて、授業目標とする歌い方に近づいているか、再度検証し授業をすることになる。常に子どもたちに聴かせる音楽は「マ

イミュージック」である。そこに、教員それぞれの思いや考えなどが入り、子どもたちが理想とする音楽である。

6.4. 創作の中の音

創作でも、子どもたちが理想としてイメージする音楽が「マイミュージック」となる。子どもたちが創作活動を行う時に、個々が言葉や歌詞をどのように伝えたいかそれぞれの思いや意図で創作活動をする。グループで活動を行った際に、ピアノやキーボードを叩きながら音を探る。その際にゾーンに入った時、仲間と色々な音や音色を積み重ね、幾つもの案を出しながらフレーズや音をつなげる。そこに、授業の目標はあるが、それに縛られるのではなく、目標があるからこそ、限定された条件で創作活動を行うことができ、積極的に曲作りに取り組める。それまでの音楽活動素地ではなく、音に没頭した状態から出てくる考えを元に、音や音楽を結びつけて自分の音楽を表したいという気持ちで曲作りを行う。その中で、どのような意図や思いをもって曲に表し、音や音楽にいくつもの仕掛けを盛り込みながら創作活動をする。本校ではグループで創作活動を行っている。そのことにより、音楽と向き合い、仲間と試行錯誤を繰り返しながら曲を作りあげることができる。だがからこそ、自らの考えた音楽だけがふさわしいのか、自分の想像した音楽に仲間の考えを合わせてよりよい音楽を作ることができるのではないかなどを考えて取り組むことができる。その中で、子どもが自らの「マイミュージック」を表出させ、無心・無我の状態に音楽活動に臨んでいる。また、よい作品などを授業中に多くの生徒に伝えることで、生徒は他の人の音や音楽に影響を受けながら自身の音楽の幅を広げ、「マイミュージック」の幅を広げることができる。

6.5. 歌唱での音との向き合い

教員がそれぞれ持っている音楽をどのように歌い、子どもに伝えるかが大事であり、そこに教員の「マイミュージック」が大切になる。共通教材《夏の思い出》は、『学習指導要領解説音楽編』においては「夏の日の静寂な尾瀬沼の風物への追憶を表した叙情的な曲である。例えば、言葉のリズムと旋律や強弱との関わりなどを感じ取り、曲の形式や楽譜に記された様々な記号などを捉えて、情景を想像しながら表現を工夫することなどを指導することが考えられる」と記されている。教師が持っている音楽(マイミュージック)で授業を行うことにより、生徒は自己のイメージした音楽と教員側がイメージした音楽をすり合わせて音楽を作っていくことが大切なる。実際の音や音楽で学習することで、形はもたないが、すぐに消えてしまう音楽を瞬時に生徒も教員も聴いて感じ、音楽について考える。フォライ・カタリン、セーニ・エルジェーベドは著書の中で「つねに、生きたふし、生きた音楽に直接学び、その中から音でも、リズムでも、一般化した特徴をつかみだしていくのが、音楽を学ぶ過程です」(FORRAI ほか 1974)。これこそが、音楽を高め合おうとする時の基礎的な力であり、ゾーンに入った状態である。生徒は、歌詞や音から情景やイメージと結び合わせようと歌い、そこに教員の模唱により、そのイメージが更に高められ、楽譜から音楽の情報を必要とし、教師の模唱から歌い方だけでなく、体の使い方や響きなどを真似ようと取り組む。そこに、生徒が自ら考えた表現が合わさった時に、生徒と教員お互いの「マイミュージック」を探究することにつながる。

6.6. まとめ

授業の中では、子どもたちと音や音楽を通して向き合いながら活動する。その時に、子どもたちも教員もふと現れる共感できる、何事にも変えられない時間が表れる。合唱の時の響きのある声に綺麗な音の重なりや、器楽演奏した際にふと気づく、柔らかい音に包まれている状態だったりする。それは、いつ生まれるか予測できるものではない、だからこそ、その一瞬を求めて教師は常に授業を行い、「マイミュージック」を伝え生徒と共有しようと試みる。その一瞬に表れた天使の声のような、何事にも変えられない音楽が生まれた時こそ、生徒も教師も音や音楽への楽しさを知る。その一瞬を求め教員も生徒も自信の「マイミュージック」を大切にして授業を行なっていきたい。

7. 佐藤、茂野両教諭による「マイミュージック理論」の省察の省察～結びにかえて

佐藤教諭、茂野教諭のいずれの省察においても、音楽する行為そのものに対して、児童・生徒は喜びを感じ、音楽を通して成長したことが報告されている。また、教師が描いたシナリオに沿って児童・生徒を動かしたり、「自己表現」を演出するのではなく、最初は手探りながら、児童・生徒の本当の姿、音楽との関わりを模索し、次第に相互に「内的現実」をすり合わせながら、音楽を通して、音楽することの価値と意義を獲得したことも明らかにしている。特に、音楽活動を通して児童・生徒が「ゾーン」に入ることによって劇的に変化することがいずれの実践においても見られ、その瞬間は児童・生徒、教師共に感じる「幸せな時間」となり、音楽を学ぶ意義を確信している。これらの報告は「マイミュージック理論」の有効性と有用性を裏付けるものであることは疑いがないと言える。

第1部、第2部では触れていないが、この「マイミュージック理論」は2000年以降、北米から広まった音楽教育の新しい哲学である「プラクシスに基づく音楽教育」の理念に依拠したものである。この理論についての詳細は2015年の拙著を参照していただきたいが、ポスト・モダンの教育思想を踏まえた新たな音楽教育の枠組みを示すもので、現在世界的な潮流となっている。第1部で述べている現在の我が国の音楽科教育の課題は、そのまま海外の課題でもある。特に、音楽を学校教育に導入するのが欧米から少し遅れた東アジア諸国、また音楽を学校の教科として取り入れて間もない東南アジア諸国、さらにまだ未導入がほとんどのアフリカ諸国については、いずれの国々においても真剣に検討しなければならない課題である。

音楽教育の理論とは実践の発展のための理論であると同時に、音楽教育の実践は理論の発展のための実践でもある。両者が互いに連携し、補い合えることが今後の学校の音楽教育の発展に不可欠であろう。「マイミュージック理論」が今後我が国の音楽科教育に寄与することを切に願っている。

引用文献

- FORRAI Katalin, SZÖNYI Erzsébet, 羽仁 協子, 谷本 一之, 中川 弘一郎 (1974) コダーイ・システム
とは何か：ハンガリー音楽教育の理論と実践. 全音楽譜出版社
- 遠藤 野ゆり (2010) 中田基昭 (編) 現象学から探る豊かな授業. 多賀出版
- 三善 晃 (1995a) 音 ～内的現実を素材として～. 野村幸治, 中山裕一郎 (編) 音楽教育を読む. 音
楽之友社, pp.185-192
- 三善 晃 (1995b) 音楽の表現と教育 表現者として育つ. 東京大学出版会, pp.1-42
- 三善 晃 (2008) Miyoshi ピアノ・メソッド：ピアノのための 12 の課題 :12 progressive propositions piano
method. カワイ出版
- 小川 昌文 (1996) 人間を「生きる」音楽教育：「初等音楽科教育法研究」における理念と実践 Part II.
茨城大学教育実践研究(15)： 329-340
- 小川 昌文 (2008) 学校の音楽教師にとって本当に必要な力とは何か：—「my music」という概念の導入.
音楽教育実践ジャーナル 5(2)： 73-84
- 小川 昌文 (2015) 「マイミュージック」を育て、培い、養う音楽授業：—授業をクリエイトするために
不可欠なもの. 音楽教育実践ジャーナル 12(2)： 6-19
- 小川 昌文, 尾見 敦子, 一條 昌子 (2018) なぜ日本では「移動ド唱法・階名唱」が定着しないのか：—
教育現場における音感教育の問題を考える—. 音楽教育学 47(2)： 110-111
- 西平 直 (2019) 稽古の思想. 春秋社
- 東川 清一 (2005) 読譜力：伝統的な「移動ド」教育システムに学ぶ. 春秋社
- 文部科学省 (2016) 学校教員統計調査 / 平成 28 年度 第 1 部 高等学校以下の学校及び専修学校, 各
種学校の部 教員個人調査 小学校
- 文部科学省 (2017a) 教員勤務実態調査 (平成 28 年度) の集計 (速報値) について
- 文部科学省 (2017b) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 音楽編. 文部科学省
- 眞篠 将 (1986) 証し 2. 眞篠将先生退官記念著作集編集委員会 (編) 眞篠将音楽教育を語る：眞篠将
先生退官記念著作集. 音楽之友社