

## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

～ 小学校音楽科教育における「基礎的・基本的な学び」の実践とそれを支える視点 ～

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

一條 昌子

### 1. はじめに

平成 29 年小学校学習指導要領改訂において文部科学省 (2016a) は、前改訂を踏襲しつつ、「ゆとり教育」か「詰め込み教育」かといった二項対立的な議論には戻らないとし、知識と思考力の双方をバランス良く確実に育むとした。また、アクティブラーニングの視点で、知識の量を削減せず、質の高い理解を図るために学習過程の質的改善を行うとした。このことは、新学習指導要領における二項対立的議論からの脱却という姿勢を明確にしたと言える。

音楽科教育においては、しかしながら、その姿勢が明確に反映されているとはいえない状況がある。なぜなら、平成 20 年の学習指導要領改訂により、音楽の要素や構成についての分析的な学習や用語の理解といった学習内容が[共通事項]として明記されたことで、また、他教科と同様に「言語活動」を重視した学習が上げられたことで、音楽科の授業や授業研究において、音楽を言語として理解するような傾向が生まれていたからだ<sup>1</sup>。本来ならば、[共通事項]は、知識として用語を覚えるためではなく、子供が、音楽活動の中で概念として身に付けるためであったはずだ。しかし、[共通事項]として音楽の要素が用語として明記されたことで、教育現場では、明記された用語や知識の伝達という、すぐに評価を見て取れる方向へと意識が向いてしまったと言えるだろう。

このように、学習内容が明記されることで、その事柄のみが上げられ、活動を伴う概念的な学習が取り残される傾向は、昭和 43 年改訂の学習指導要領音楽科の「基礎領域」にも見ることができる。当時の「基礎領域」の指導内容は、(1)リズムに関する事項、(2)旋律に関する事項、(3)和声に関する事項、(4)音符、休符、記号に関する事項、という 4 つの事項が、6 年間を見通し、発達段階に合わせて指導内容を発展させ、活動を通して指導することが示されていた。このような指導内容は、継続した活動によって音楽の基礎的・基本的な学びを身に付け

る必要性からおかれたものである。しかし、「基礎領域」は、活動を通じた基礎的・基本的な学びのあり方や、知識と技能の関連を深めることなく、指導すべきことが先行した「詰め込み教育」の一環として、「ゆとり教育」へ移行した昭和 52 (1977) 年改訂において削除される。

「基礎領域」の削除から 40 年以上経過した現在、音楽科教育は、子供の豊かな音楽的経験となるように、様々な教育方法が実践され授業研究がなされてきた<sup>2</sup>。それゆえ、「基礎領域」と[共通事項]に見られたような、学習内容が先行し、活動を伴った概念的な学習が軽視される傾向が 40 年もの間変わっていないと一概に言うことはできない。しかし、問題視されるべきは、どちらも、音楽の概念的理解を伴った「知識」を得るために、音楽の要素といった項目を指導することが先行してしまう、という問題がおきたということであろう<sup>3</sup>。

心理学において「知識」は、「宣言的知識」と、「手続き的知識」とに分ける考え方がある。「宣言的知識」は「事実を知ること」に対応し、言語的に表現可能であり、明示的で、意識的に利用できるとされる。また、「手続き的知識」は「やり方を知ること」に対応し、言語化が難しく、意識的に利用することができないとされる(川崎, 2013)。川崎 (2013) は、自転車に例えて、構造や走るメカニズムを「宣言的知識」、実際に乗って見せることでしか示せない乗り方を「手続き的知識」と説明する。このように考えると、音楽科教育において「知識」は、現在、西洋音楽の発展とともに体系化・言語化された楽典的内容が「宣言的知識」として取り上げられていると言える。そして、この「宣言的知識」が重視されることで音楽の要素といった項目を指導することが先行してしまうという問題が起きているとも言えるだろう。

また、体系化・言語化されてきた西洋音楽に依拠して明記される「宣言的知識」を実際に音楽として体験できることが「手続き的知識」であり、それは「技能」と言うこともできる。音楽を形づくる要素や用語などの「知

## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

識」と、歌唱や楽器演奏、音楽をつくるといった「技能」は実際に音楽を演奏したり、身体表現をしたり、聴いたりといった「活動」を介すことで、用語を覚えただけの知識ではなく、技能を伴い、音楽で表現することのできる真の理解へとつながると言えるだろう<sup>4</sup>。

こうして「知識」を「宣言的知識」と「手続き的知識」という2つのあり方から捉えることで、音楽科においては、体系化・言語化された音楽の要素や楽典といった「宣言的知識」だけが「知識」ではないことが明らかになる。そして、音楽においては、むしろ、身体化され「音楽を（活動）する」ことができる「手続き的知識」こそ、体系化・言語化される以前の、本来の「知識」であるということを確認することができる。

また、音楽科教育における「手続き的知識」に関わる「活動」についても、2つのアプローチがみえてくる。ひとつは、「手続き的知識」そのものを身に付けるためであったり、また、2つの「知識」を結びつけるために、音楽の要素を学んだり、概念的知識を得ることを目的として、手段としておこなわれる「音楽的な活動」である。そしてもうひとつは、身につけている2つの「知識」を使って「音楽を（活動）する」こと、そのこと自体を目的としておこなわれる「活動」である。

手段としての「活動」は学習として捉えやすく、現在、音楽科教育において実践されている「活動」は、ほとんどがこの手段としての「活動」と言えるだろう<sup>5</sup>。この「活動」は学習として捉えやすいものの、しかしながら、前述したような、教える項目や内容が先行してしまう傾向がある。そうすると、項目や内容を覚えることが目的となり、覚えたことで学習を終えたことになってしまい、実生活における音楽的活動につなげることが難しくなる。

一方、「音楽を（活動）する」ことを目的とした場合、楽曲に集中するあまり、その楽曲以外への発展を意図せず「活動あって学びなし」という問題がおきることが懸念される。しかし、「音楽を（活動）する」力を身に付けることを明確な目的とすることで、生涯を通して音楽を続けるための学びへと発展する可能性もみえてくる。

このように、「活動」における2つのアプローチは、一長一短がある。しかし、両方向から捉えることで、「宣言的知識」と「手続き的知識」をつなぎ、生涯を通して「音楽を（活動）する」力を育てる教育方法となる可能性もみえてくる。そして、そうした可能性を期待するかのように、近年、「音楽の学び」を進める上で必要不可

欠である基礎的・基本的な学びを補償するために、教師同士が、楽しくて短い活動を「常時活動」として紹介し合うことが、自然発生的で非公式な取り組みとして広まっている。

「常時活動」は、授業の導入時に毎回行われる活動で、教師によって、幾つかの目的を併せもって行われている。また、現状では、授業の中心ではない活動とされているものの、阪井・酒井（2015）の「常時活動」についての実態調査から、「常時活動」が、子供の発達段階や実態に合わせて、継続して活動することで身に付けることができる音楽の基礎的・基本的な学びを意図して行われていることもわかっている。こうした「常時活動」における、教師の自由な発想から発生し、音楽そのものの理解を深める知識と技能を身に付けるための活動、という側面は、音楽科教育における新たな教育方法となる可能性があると考えられる。

そこで、本稿では、教育現場において、「常時活動」がどのように行われているかその詳細を確認する。そして、昭和43（1968）年の学習指導要領改訂において設定された「基礎領域」が、昭和52（1977）年改訂において削除に至った原因を確認し、そこから、平成20年と平成29年の改訂を鑑みながら、基礎的・基本的な学びを実践する上で、どのような問題が起こりうるかの示唆を得る。さらに、「基礎領域」の問題点により得た示唆から、「常時活動」に起こりうる問題点についてを考慮しつつ、音楽科教育における「常時活動」の可能性についてを考察し、実践に向けた「活動」がどうあるべきかを提案したい。

これを論ずるにあたり、音楽科教育において取り上げる「音楽」を、教科書や楽譜に書かれた音楽であると同時に、学習者の生活の中で音楽として認識される、音の構成をもったすべてのこととして広義に捉えていく。また、先人から手渡された優れた音楽について学ぶといった、音楽学的視点からだけではなく、人間の活動そのものに焦点を当てる民俗音楽学的視点からも捉え、全ての人が音楽する人であり、「音楽」はパフォーマンス・アートであるという視点から、音楽科教育のあり方を再確認する。

そして、そこで身に付ける「知識」を、「宣言的知識」と「手続き的知識」という2つの側面から捉え、その目的を、学習者自らが「音楽を（活動）する」ことのできる力を育むものとする。そして、その力は、学校教育の

## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

中だけでなく、学習者の生活の中へつながっていくものとする。さらに、2つの知識が結びつくことを「実感を伴う理解」を得たこととし、真に理解した状態にあるとする。また、「実感を伴う理解」を得ることは、自らの意志を持って新たな音楽活動に発展的に取り組むための力を身に付けたこととする。そうした「宣言的知識」と「手続き的知識」の両方を身につけた、真の理解を得るための学びを、音楽の「基礎的・基本的な学び」として論じていく。

その上で、生活の中で当然のように目的とされる「音楽を（活動）する」そのこと自体を、音楽科教育においても、学びの目的とし、その視点のもと、これまで分断されていた2つの知識である、「知識（宣言的知識）」と「技能（手続き的知識）」をつなぐ「活動」について考察する。それをもとに、「常時活動」の可能性と実践のあり方へと論を進める。

また、音楽における「基礎的・基本的な技能」が身に付くということ、幼児期から児童期にあたる10歳前後、学校教育においては小学校中学年までの子供を想定しながら、音楽活動が十分に与えられ、音楽が言葉を与えられ概念化される準備のできた状態であるとする。

## 2. 学校教育における「音楽の学び」

### (1) パフォーミング・アートとしての視点

「音楽の学び」について考えるとき、音楽学においては、原典研究のように、書かれた音楽作品の理解がその中心となっている。その根本には、優れた音楽作品から学びたいという思いがあり、そこには、学ぶべき優れた音楽作品とそれを享受すべき学習者という関係性がある。たしかに、音楽において、優れた音楽作品から学ぶことは、優れた音楽を自分の学びとして蓄積し、同時に教養を得るという学びにはなるだろう。

しかし、多様な音楽に接し、様々な音楽的環境にいる全ての子供が学ぶ音楽科教育においては、生活からかけ離れた過去の楽曲を再現する学びだけではなく、自分に備わった音楽という才能を喚起させ、その才能を自在に操り、得た知識を自分なりの音楽に再構築し、分析者であり表現者としてパフォーミング・アートの担い手になるという視点が必要になってくるだろう。

音楽の本質が「ミュージッキング（音楽すること）」にあるとするスモール（2011）は、音楽の本質とその根本的な意味は人々の行為の中にあり、人間は誰でも音楽

の才能に恵まれているにもかかわらず、「ほんの一握りの『才能ある』人びと」に限られたものであると理解され「大多数の人びとは生まれながらの権利である音楽性を奪われ」と訴える（pp.29-30）。このことは、優れた音楽作品から学ぶことに重きをおいてきた音楽科教育の問題点を明らかにするだけでなく、すべての人が、活動することを手段として音楽の基礎的・基本的な学びを身に付け、また、活動すること自体を目的とした「音楽する人」となる可能性についても気づかせてくれる。

また、クック（2011）は、「譜面は音楽じゃない、パフォーマンスされたものが音楽だ」とし、パフォーミング・アートとしての音楽では「楽譜から分析者のパフォーマンス・プラクティスの知識を前提として、再現される」のであり、「それぞれのパフォーマンスは、それぞれオリジナル」（pp.235-243）と述べている。こうしたクックの論考から、パフォーミング・アートでは、作品ではなく、パフォーマンスに焦点が当てられる。そして、それぞれのパフォーマンスが、パフォーマーを取り巻く様々な背景から生み出され、社会的意味をもった、価値あるアートとして認識される。また、その分析対象は、作品のなかではなく、パフォーマー間の相互作用や彼らの残した音響の痕跡のなかにあるとされるのである。このように、音楽におけるパフォーミング・アートという視点は、過去の作品やそこから導き出された楽典・用語といった知識や、その知識を正確に再現するための技能に音楽を限定せず、パフォーマンスと、それを行う人とその社会背景に焦点をあてる。

こうしたパフォーミング・アートの考え方は、すべての子供がパフォーミング・アートの担い手として成長する可能性をもつ、ということを示唆している。そして、すべての子供を対象とする音楽科教育は、その可能性に働きかける教育としての視点をもつ必要があると言えるだろう。その上で、音楽をパフォーマンスするという「活動」を軸として、これまで分断されていた「知識（宣言的知識）」と「技能（手続き的知識）」をつなぎ、またそれを自らの「表現（パフォーマンス）」へとつなげていく、というプロセスを明確にする必要がある。

### (2) 与える教育から引き出す教育へ

「音楽の学び」とは、すでに存在する優れた音楽を知識として学ぶことも含まれるが、中心となるべきは、全ての人に備わった力である音楽<sup>6</sup>を、活動することでそ

### 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

の力を喚起させ、音楽を自在に扱うことができるようにすることではないだろうか。そして、学校教育においては、子供時代に様々な音楽経験を提供し、すべての人が、人生を彩り支えるものとして、音楽という選択肢をもつことができるように、音楽の技能や音楽的理解を習得することをめざす必要があると考えられる。そうした学びを位置付けるには、優れた楽曲からどのように音楽を学んでいくのか、という視点ではなく、各人のもつ音楽の能力をどのように引き出し、伸ばしていくのか、という視点で、子供の発達段階を鑑みながら、活動や経験を組み立てていく必要がある。

学ばせたい内容や目的から、どのように教えていくか、という方向で学習が行われるとするならば、子供の可能性は、あらかじめ計画された教育内容の範囲に制限されることになってしまう。特に、音楽においては、子供もすでに様々な音楽の活動を体験しており、全くの無知の存在ではないという視点が必要だといえるだろう<sup>7</sup>。そして、その視点に立つことで、子供がそれまでに得てきた様々な音楽的経験の何に注目し、その経験をどのように整理し、次の理解につながる活動をどのくらい継続して与えるのが、子供の発達段階の見極めと同様に重要となってくる。これらを踏まえて、題材(単元)を組み合わせたこれまでのカリキュラム構成を見直し、目標に向けた活動ではなく、活動をすることで解決すべき問題や、取り組むべき課題を見つけていくような、まさに問題解決型のカリキュラム・マネジメントが、他教科同様、音楽科教師にも求められていると言えるだろう。

### 3. 「基礎領域」が示唆する、我が国における音楽科教育の問題点

#### (1) 昭和43(1968)年改訂の学習指導要領音楽科「基礎領域」に求められた学び

昭和43(1968)年の改訂においては、当時の社会を反映して「国民生活の向上」「文化の発展」「社会情勢の進展」「我が国の国際的地位の向上」などがめざされた。このような社会的状況下で、特に「基礎技能の重視」の流れから、音楽科の領域には「基礎領域」がおかれることになった。

当時の小学校学習指導要領では、「3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」においてA「基礎」B「鑑賞」C「歌唱」D「器楽」E「創作」とし、「1 Aの内容とB, C, D, Eの各領域の内容とは、互いに

有機的な関連のもとに経験されるものであるから、指導計画を立てる場合にも、また、指導をする場合にも、これらが有機的、統合的に取り扱われるように配慮するものとする。」「2 児童期は音楽性を育成する基礎的な時期であるから、知的理解に先だち、まず、音楽的感覚の発達を図ることに重点を置いて指導するものとする。また、特に低学年においては身体の動きを伴った学習をなるべく多く経験させる必要がある。」とあった(文部科学省 2014)。

ここで述べられる「知的理解」は、「活動」することの後に得られるものとして、二つのことを学習の段階として区別している。この点は、本稿において述べている、「活動」を伴って「知識」が得られ、「知識」と「活動」が相互に影響しあいながら理解していく「実感を伴う理解」とは、「活動」の捉え方に多少の違いがある。しかし、ここでは、児童期の「基礎領域」について、他の領域と有機的、統合的に取り扱うことと、知的理解より先に、音楽的感覚の発達をはかること、という二つのことが明確に述べてあることに注目したい。

また、佐藤(1970)が、「基礎領域」のねらいについて、既有力を転移、応用する自主性、創造的な活動ができる、新たな問題を解決するための力を育てる、としていた点も特出に価する。佐藤は、基礎的内容が、常に楽曲から学ばれるべきであることことを挙げ、その楽曲を自ら学ぶことで、得られた知識や技能を、応用・転用し、学習を進展させることができるようになると考えていた。こうした「基礎領域」の側面は、現在の学習指導要領でも掲げられているような、自ら課題を見つけ、学び、考え、主体的に判断、行動し、問題を解決するような学習に通ずるところである。

#### (2) 昭和52(1977)年の改訂において削除となった「基礎領域」の問題点が示唆するもの

様々な期待と懸念が交錯した「基礎領域」は、昭和52(1977)年の学習指導要領において、知識の伝達に偏っていた「詰め込み」教育から「ゆとり」のある教育への転換をめざして教育内容の精選が行われる中で削除されることとなる。「基礎領域」が「詰め込み」になる要因としては、前項で述べた「基礎領域」に求められていた要件である、①他の領域と有機的、統合的に取り扱うこと、②知的理解より先に、音楽的感覚の発達をはかること、そして③楽曲から何を学ばせるかの判断、を欠いてしま

## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

ったことがあげられるだろう。

まず、①他の領域と有機的、統合的に取り扱うこと、について考えてみると、本来音楽は、全ての領域や要素が有機的に関連している「音楽」という統一体であるので、ひとつの要素や領域を学習目標として取り出して部分を学ぶのではなく、それぞれが関連し合っていることを意識しながら学ばれる必要があった<sup>8</sup>。このことは、平成20年の学習指導要領改訂により設定された[共通事項]において、要素や用語が明記されたことで、その部分のみを取り出した学習になる傾向への示唆となるだろう。基礎的な知識の習得のためには、常に鳴り響く音楽と関連させ、実感を伴う理解となるような活動を伴う必要があった。

また、②知的理解より先に、音楽的感覚の発達をはかること、については、子供が音楽的概念を理解するための準備となる音楽的感覚の発達を待たずに、知識を与えることが先行したことに問題があるといえる。子供が音楽的概念を理解するためには、音楽にあわせて歌ったり踊ったりするなど、様々な音楽的経験を継続することで、理解に先立ち身体的活動を身に付けていることを確認する必要があった<sup>9</sup>。しかしながら、このことは、「基礎領域」においても、「知的理解に先立ち、まず、音楽的感覚の発達を図ることに重点を置いて指導するものとする。また、特に低学年においては身体の動きを伴った学習をなるべく多く経験させる」とすでに示されていた。このように理解されていたにもかかわらず、目の前の子供の発達段階を見極めることなく教育内容を先行して与えてしまう背景にはなにがあるのだろうか。

考えられることは、まず、平成20年の改訂と同様に、山中(2019)が指摘したように、学ぶべき用語や要素が提示されたものの、その学習方法や段階が提示されていないことが挙げられるだろう。また、知的理解が、その時間で覚えたり理論として理解したりすることができる内容であるのに対し、音楽的感覚の発達は、1時間に1つずつ要素を身に付けていき最後に組み合わせるようなものではないことも確認する必要がある。音楽においては、音楽という総体なしに、それぞれの要素をひとつずつ学ぶことは不可能であり、また、音楽を総体として継続して身に付けていく中で、はじめて要素の意味を捉えることができ、そうすることでさらに音楽的感覚を高めていくものである<sup>10</sup>。このように継続しながら高めていくような学びを、音楽科教育ではどのように取り上

げていくかが提案される必要があった。

③楽曲から何を学ばせるかの判断、については、①のように、音楽の本質を理解し、教材(楽曲)や領域を関連させることができ、②の子供の発達段階を見極めながら、音楽の教育内容を体系的に組み立て、様々な楽曲に取り組みそこから何を取り上げ、どのように教えていくかという判断のできる教師の必要性を示唆しているといえるだろう。こうした示唆を受けるように、現在、音楽科教育では、基礎的・基本的な学びを「常時活動」の中で行う教師が増えている。子供の発達段階や状況に応じて、表現や、知識・理解を深めるために、授業中に短い時間を設定し、音楽における継続的な学びも意図しながら、教師が独自に様々な活動を行っている。こうした「常時活動」は、音楽の基礎的・基本的な学びを与える際に生じていた、上記3つの問題を解決するひとつの方法になると考えられる。

## 4. 「常時活動」の現状と課題

### (1) 「常時活動」の目的と音楽科教育における役割

阪井・酒井(2015)の調査のから指摘される「常時活動」における音楽の基礎的・基本的な学びを目的として行われる側面は、「基礎領域」の目的と重なる。しかし、同じ目的をもっている、「常時活動」は、「基礎領域」のように授業で取り組むべき内容として扱われているのではなく、授業における「本活動」と区別され、導入やウォーミングアップとして教師個人の裁量で行われている<sup>11</sup>。このことは、過去に、音楽の基礎的・基本的な学びを目的とした「基礎領域」が、「詰め込み教育」の一環で教育内容から削除されたという歴史的影響を受けていたことも原因のひとつと考えられるだろう。現在、「常時活動」を「本活動」へという動き<sup>12</sup>はあるものの、「常時活動」が主となって授業や授業研究で取り上げられることはほとんどない。また、「常時活動」は様々な活動のアイデアを、本や雑誌、研究会での話題、教師間などで交流され広まっているが、様々な活動を概観すると、その目的はひとつではないことがわかる。

2011年11月発行の『教育音楽小学校版』では、9名の「常時活動」を取り上げ、紹介している(高倉他 2011)。ここでは、教師が「常時活動」に何を求めているかを明確にするために、9名の教師による様々な活動を、①「導入」として「本活動」にスムーズにつなげるため、②音楽の授業に向かう雰囲気をつくるため、③継続的な積み

## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

重ねによる基礎的・基本的な学びといった教育効果を得るため、という3つの目的に振り分け〈表1〉にまとめた。

〈表1〉「常時活動」の目的 9名の活動から

指導者	活動	活動の目的		
		①導入	②雰囲気づくり	③継続した積み重ね
1 井田	授業の冒頭に行く	・本時の学習に合わせて選び授業の冒頭におこなう		
2 浅井	はじめの5分の活動		・明るく楽しい、自由な表現活動ができる雰囲気づくり	
3 上島	始め5分のクールダウン	・音楽活動の習慣化	・授業が始まったことを意識させる	
4 工藤	歌集コーナー(レパートリー唱)	・歌う気分にならない気持ちに音楽のテンションにする	・歌うことに抵抗を持つ子を少なくする ・歌う楽しさを体感する ・学級の状態を把握する	・発声練習(歌うことで音楽の特徴を感じ蓄積している)
5 高倉	楽しく身体を動かす活動		・楽しく行う	・音楽の要素や形式を体感
6 中島	発声練習 「聴く」活動		・継続的に音楽での雰囲気をよくする ・活動のルールを身に付けさせる	・発声技能を身に付ける ・「聴く」「音楽の要素」を意識させる
7 平野	リズム活動 体を動かす活動	・冒頭から音楽の流れを大事にしたい		・その後の授業へのつながりを意識して行う
8 長島	身体表現活動	・自己解放された状態になる		・自由な音楽表現ができるようになる
9 比嘉	ゲーム感覚で音楽のひきだしづくり	・導入	・ゲーム感覚で楽しく	音楽の諸要素を身に付けさせる

〈引用〉高倉弘光他(2011)「特集 確かな力をつける! 常時活動のアイデア」『教育音楽小中学校版』第66巻11月号 pp.29-43, 音楽之友社。

〈表1〉からは、7名の教師が「常時活動」に複数の目的を与えて行っていることがわかる。音楽的な活動は、音楽という様々な要素が集まった総体を一度に活動することである。従って、指導者が意識さえすれば、ひとつの活動に、複数の目的を併せもつことも可能である。

また、「常時活動」には、「導入」の言い換えではなく、「雰囲気づくり」でもない、「常時活動」独自といえる継続的な積み重ねによる基礎的・基本的な学びといった、教育効果を得るための役割を半数以上となる6名の教師が与えている。活動を続けることで蓄積された技能や、潜在的な理解は、教育によって、意味を与えられ、頭在的な理解や知識となり、技能とも結びついていくことを期待して、教師たちが「常時活動」に取り組んでいる様子も少なからず見ることができる<sup>13</sup>。

### (2)「常時活動」が示唆する音楽科教育の課題

「常時活動」が教育現場で自然に発生し、多くの教師によって取り組まれているということは、前章において「基礎領域」における問題を解決するものとされた「③楽曲から何を学ばせるかの判断」のできる教師が、教育現場における自発的な活動から生まれていると言えるだろう。自分の裁量で目の前の子供にどのような学びが必

要かを考え、子供が楽しく取り組むことができる「常時活動」を自由な発想で行い、音楽の基礎的・基本的な学びを提供している教師が、他教師と交流し、その輪を広げている。

このように、教えずにはならないことが先行するのではなく、子供の発達段階や生活する環境に合わせて、教師自身が、教育内容を判断することは、知識の詰め込みとしてではなく、様々な環境にある子供それぞれに適した、音楽の基礎的・基本的な学びを提供することになる。そして、その力が発揮されるためには、様々な状況に対応できる、自由な発想で教育ができるような環境も必要とされると言えるだろう。

しかし、教師が自由な発想で取り組むことのできる「常時活動」には、良さと共に問題も指摘する必要がある。それは、全ての教師に、「常時活動」という取り組みに、すぐに見て取れる「楽しさ」「活発な活動」「達成感」といった成果の他に、長い目で達成をめざす音楽の基礎的・基本的な学びという、すぐに評価できない成果を意識し、計画的に行う時間と力量があるのか、という問題である。さらに、「常時活動」に見られるような継続した音楽活動によって得られる学びは、音楽の基礎的・基本的な技能や概念の学びであり、活動者本人が自分の力で音楽の活動をできるように導く学びでもある。その本質的な学びが、学習指導要領や教科書に記された取り組むべき内容と区別され、内容や方法について音楽科教師個人や音楽を専門としない教師に任されている現状にも問題があると言えるだろう。

このことから、「常時活動」には、「導入」や「雰囲気づくり」とは違う、音楽における「継続した学び」の必要に応えることができる独自の意味があることを実践の場で広く確認されるべきだろう。そして、「常時活動」という活動だけに目を向けるのではなく、活動によりどのように基礎的・基本的な学びが得られ、音楽の何を学ぶのかという音楽科における本質的な部分を全教師が共通理解する必要がある。

そのためには、どのような活動を継続的に系統立てていく必要があるだろうか。それを明確にするために、まず、音楽の基礎的・基本的な学びを網羅するための活動とはどのようなものかを、現在行われている「常時活動」の内容を整理しながら、明らかにしていく。そして、そこで導き出された活動が、総体として学ぶべき音楽において、どのように結び付けられ、学びの連鎖としてつな

がっていくのかを考察する。

## 5. 継続することで身に付く「音楽の学び」とその実践に向けた「常時活動」の可能性

### (1) 「常時活動」から導き出される学び

「常時」行われる活動は、授業で「毎時間いつも『導入』や『雰囲気づくり』を行う」というように、毎回活動が行われるが、毎回の活動がつながっているわけではなく、活動することで、本来の授業を円滑に行うためという目的をもつ場合がある。一方、その活動自体が目的を与えられ、最終的な目的は変わらないまま発展的に活動が変化し、「継続」して行われることを「常時」と捉えることもできる。ここでは、後者の「継続した活動による学び」を取り上げる。

ここで、第4章で取り上げた活動<表1>から、「常時活動」で行われている、音楽を学ぶための活動を取り上げてみる。そうすると、高倉、中島、平野、長島、比嘉の活動から、「体を動かす活動」「身体表現活動」「発声練習」「リズム活動」「聴く活動」「ゲーム感覚の活動」、というキーワードを取り上げることができる。これらを考察すると、「体を動かすこと」と、「ゲーム感覚」という言葉からは、活動を「楽しく」行うための手段としての意味合いを感じるが、「身体表現活動」「発声練習」「リズム活動」「聴く活動」については、音楽的な学びを目的とした活動名であることがわかる。

ただし、「体を動かす活動」には、拍やリズム、音の高低や旋律の流れ、音の重なりなど、音楽の多様な要素を同時に感じながら体を動かすことができるという目的をもっていることができ、それは音楽にあわせて身体表現ができるようになるために音楽活動をしているとも言え、これは「身体表現活動」に含むことができると言える。他にも、阪井・酒井(2015)の実態調査による「常時活動」の活動例から、上述以外のもので、「導入」や「雰囲気づくり」ではない、音楽の学びを目的とした活動として「器楽練習」「読譜の活動」を取り上げることができる。

さらに、平成20(2008)年の学習指導要領改訂より[共通事項]として取り上げられている、「音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なりや和声の響き、音階や調、拍の流れやフレーズ、音楽の仕組み、音楽の用語など」を、学ぶべき音楽の要素とし、すべての要素を身に付けるために、上述した活動と結びつけながら、どのような

活動が必要なのかを以下のように整理した。

音色、音の重なりや和声、音楽の仕組み、は、「聴く活動」によってそれぞれを意識させることができるだろう。また、合唱や様々な音色を持つ楽器を使った器楽演奏の活動によって、実際に音色の違いを感じたり、音の重なりを意識したりできるようになり、まとまった楽曲を演奏することで、音楽の仕組みに気付かせることも可能だ。リズム、速度、拍は「リズム活動」で身に付けさせることができる。音の強弱については、日常生活における経験に理解のための機会があるので、その経験を様々な音楽的な活動をする中で結びつけ、音楽における強弱の理解を深めることが可能だ。

ここで、音楽的な概念として、特に取り出して継続した活動をする必要が感じられるのは、「音の高低や旋律を感じる活動」だろう。旋律の概念を与えるには、まず、音の高低についての概念を与える必要がある。子供は、発達段階の中でよく高低と強弱と混同してしまうことがある。音の高低の意識を身に付けることで、高低を感じながら「リズム活動」で身に付けた拍に合わせて旋律が横に流れるイメージを持たせることができ、旋律の理解やフレーズという感覚につながる。それが音階につながり、調性の理解へと進むこともできる。

これらのことから、「常時活動」において、継続した学びを意図して行う必要がある活動として、(1)「聴く活動」(2)「身体表現活動」(3)「リズム活動」(4)「音の高低や旋律に関する活動」(5)「歌唱の活動」(6)「器楽の活動」(7)「読譜の活動」の7つの活動を提案する。

ただしここで、「創作・音楽づくり」といった、子供の「創意工夫を促す活動」が含まれていないことに言及する必要があるだろう。なぜなら、このことは、「常時活動」において「創意工夫を促す活動」が行われていないのではなく、むしろ、「常時活動」のすべての活動に「創意工夫を促す活動」を含んでいるといえるからだ。

### (2) 「音楽の学び」における「創意工夫を促す活動」

ここでは、上記に提示した「常時活動」の7つの活動がどのように「創意工夫を促す活動」に関わるかを考察する。そうすることで、7つの活動が「創意工夫を促す活動」によってさらに関連し合うことが見えてくる。

まず、(1)「聴く活動」において、子供は自分のこれまでの経験から培った感覚を全て使い、自分の感覚や言葉を自分なりに組み合わせることで解釈し、新たな経験を創造し、

## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

蓄積していく。そして、聴いた音楽への即興的な反応として(2)「身体表現活動」が生まれてくる。そうした「身体表現活動」において、リズムや音の高低なども感覚的に捉えていくことができるだろう。

また、そうして得られた感覚を、(3)「リズム活動」や(4)「音の高低や旋律に関する活動」において身体的な表現や演奏など、楽しみながら繰り返すことで、概念的な学びと結びつき、さらに、自分なりの理解を生かしながら、リズムや旋律を自分なりに表現することもできるようになる。

そうして、得られた音楽の理解を楽曲の演奏に生かすことで、自分なりの感覚と解釈をもって主体的に演奏活動に取り組むことができるようになる。そして、自分で新たな楽曲に挑戦しながら、(5)「歌唱の活動」や(6)「器楽の活動」に取り組むことで、様々な音楽のパターンを吸収・蓄積し、音楽の理解をさらに深め、演奏を仕上げたり、その経験を生かし、自分なりの音楽づくりに取り組んだりできるようになるだろう。そのようなすべての活動に必然性をもたせ、創意工夫を促す活動の中から(7)「読譜の活動」につなげることで、「読譜の活動」も生きた知識として定着するといえる。

このように、「創意工夫を促す活動」を関連づけることで、全ての「活動」が結びつき、子供自身がどのように理解したかを、自分なりの言葉や表現活動で「創意工夫」をこらして表出できるようになる。そして、そのことは、子供自身が、活動をしながら何を理解したのか、ということを実感する機会を与え、子供の理解をさらに深めるようになる。また、「創意工夫を促す活動」に取り組むことで、子供が独自に付け加えたり変化させた様子を見たり聞いたりすることができるようになる。それにより、教師も子供の学びの表出を見取ることができ、次の活動へどのようにつなげるべきかの指針を得ることもできる。

このように、「創意工夫を促す活動」を間に、次から次へとつながる学びの連鎖によって、全ての音楽的な活動が有機的につながっていく。そうした学びの中で、子供は、自らの音楽性を育て、音楽する人となり、パフォーマンス・アートとしての音楽の担い手となっていくと考えられる。

## 6. おわりに ~カリキュラムの作成に向けて~

教育現場において、教育の対象となる個々の子供は、

音楽的な発達や経験がばらばらな存在であり、それぞれの環境で異なった特徴をもった音楽を身に付けている。音楽科の教師は、子供それぞれが必要とする音楽に差異があるということを理解し、音楽の何を身に付けさせるべきかということに加え、子供の発達や経験が絶えず変化しているということもまた理解する必要がある。さらに、教師には、その実態から問題を把握する力、目の前の子供に合った活動を考えたり、与え方を工夫できる発想力、どのような楽曲や課題をどのタイミングで与えるべきかの判断力、そして、こうした力の基礎となる音楽性と指導力が求められている。

このように多くを求められる教師の助けとなる教育方法を、1つの方法に当てはめることは困難なことである。子供達に向けた音楽の基礎的・基本的な学びを身に付けるためのアプローチは、子供それぞれの発達段階や地域性、様々な環境などを加味するべきであろうし、そうした取り組みは、個々の教師によって異なるものになるだろう。そして、それを実現するためには、まず、教師の自由な発想が認められる環境が必要となるだろう。

そのように考えると、「常時活動」が授業の「本活動」とは直接関係のない、教師独自の短い時間の取り組みだからこそ、実践をする教師が、学習指導要領や、その地域・学校の授業研究から離れ、個人の自由な発想で「常時活動」に取り組むことができたとも言える。そして、その自由な発想を生む環境があったからこそ、様々な子供の状況に対応し、創意工夫を促す活動を提供できる教師が生まれたとも考えられる。

とはいえ、「常時活動」を授業の「本活動」としてに位置付けないまま、基礎的・基本的という大切な学びを、現場の自然発生的な取り組みのままにしておくことはできない。特に、継続した取り組みにより身に付けることのできる基礎的・基本的な内容に関する学びは、「音楽の学び」にとって必要不可欠なものである。たとえ、その教育方法に自由度があったとしても、全ての教員が行い、全ての子供が身に付けることのできるものとして位置付けられる必要がある。

こうした要求を後押しするように、平成29年改訂の学習指導要領では、管理職のみならず全ての教職員が「カリキュラム・マネジメント」の必要性を理解し授業においても意識すべきことが提示されている(文部科学省 2016b, p21)。今後は、教師の自由な発想を保障しながら、全ての子供の才能を引き出すという考えのもの



## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

とに、遵守するためだけのカリキュラムではなく、普遍的な「音楽の学び」と、個人差を加味した「発達」の傾向、その子供が成長してきた家庭や地域、その時代の流行など、その子供が触れてきた音楽や、背景を加味し、様々なジャンルの音楽や多様な活動を取り入れた自由な発想を促す参考資料としてのカリキュラムの提案が求められることになるだろう。

本稿は、そうしたカリキュラム作成において、指針となる視点と活動のあり方について論じてきた。そこで再確認することができたのは、音楽をパフォーマンス・アートとして捉え、「音楽を（活動）する」こと自体を目的とし、音楽を要素からではなく総体として学ぶことの重要性である。そうした基本理念のもとで学ばれた「技能」を含む「知識」は、真の理解として子供に身につけ、今度はそれが子供から表出し、引き出され、さらなる活動の中で有機的につながり、学びを深めていくことになるだろう。そして、こうした学びの連鎖を促す教育方法として、ここで提案した7つの活動を含む「常時活動」は、子供の「創意工夫を促す活動」として、授業の核となる可能性がある。

## 注

<sup>1</sup> 山中 (2019) は、平成 20 年と平成 29 年の学習指導要領における[共通事項]の記述が「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いる点を指摘し、本来、音楽活動を通して「理解すること」までを通して[共通事項]と呼んでいるはずが (p53)、教育現場において、事項全体を通した文章の流れではなく、その中で示された要素や用語を指して使われるようになり (p55)、教科書さえも、「事柄を覚えることのみ」の学習になりがちな記述をしていると指摘し、問題視している。

<sup>2</sup> 奥田 (2013) は、昭和 52 年からの「ゆとり教育」への転換をあげながら、平成元年までの学生で楽譜を読めない学生は、1 学年約 150 名中数名しかいなかったが、その後、急激に読譜・記譜能力が衰えたとする。一方、楽譜は読めないのに、音に敏感で、正確に記憶できる能力を備えた学生が増えたこと、「学校の音楽はおもしろくない」との声は影を潜め、豊かで幅広い音楽経験をもつ学生が増えているとしている。

<sup>3</sup> 山中 (2019) は、平成 20 年の改訂から、「音楽を形作っている要素」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、「音楽を形作っている要素」を概念的にとらえていくような知識の捉え方が音楽科では排除されている (pp58-60) とし、平成 29 年の改訂においては、学習の内容や段階が示されるようになったものの、[共通事項]に取り上げられた対象に対する学習が明示されていないことが、概念的な知識の排除、題材感の不在といった課題を引き起こしているとしている (p63)。

<sup>4</sup> 佐伯 (1975) は「『学び』の構造」において、Petrie, H. G の Understand における 3 条件を援用しながら、「おぼえる」を短期記憶として忘れ去られる「可逆的 (もとにもどる)」なことであるとし、それに対し「わかる」という言葉を「非可逆的 (元に戻らない)」であるとする。そして「『わかったもの』がもとへもどらないのは、それが『真理』として認識されるから、それを自分の経験

や理由を通して信じるに至っているから」としている (pp.40-42)。音楽においては、用語や構造といった知識を言葉で得ることは「おぼえる」ことであろう。真に理解するためには、知識が、実際に流れる音楽を伴って得られ、演奏などの音楽活動の経験により、その知識を実感することが必要であろう。

<sup>5</sup> 金光 (2018) は、音楽科教育において「身体表現」が実践レベルでは音楽と身体との関係を重視し、様々な活動で音楽を身体という観点から捉えていることを明らかにしながら、「身体表現」が音楽理解のための「手段」として位置づけられていることを疑問視する。そして、その原因を「学習指導要領および『絶対音楽』の概念、つまり形式志向の音楽観の範 (p.16)」と考察する。

また、音楽学においては、近年、身体や音楽実践の社会性に注目する研究が盛んになっており、その根底に、「音楽を『作品』あるいは鳴り響く音を中心にモノとして捉える古典的音楽観から、人間が作り楽しむ行為・活動として捉える新たな音楽観へのパラダイムチェンジ」があるとしている。

<sup>6</sup> ガードナー (2003) の MI 理論では、人間の知能を生まれもった単一のものとは見なさず、いくつかの異なる方向性をもつ多面的なものだとしている。そして、音楽的知能もそのひとつとして数えている。

<sup>7</sup> ヴィゴツキー (2003) は、子供自身が周囲の環境から教授・学習のプログラムを規定しことばを学ぶような自然発生的な教授・学習のタイプと、子供が学校で教師のもとで学ぶ反動的な教授・学習タイプを分類し、就学前の子供が2つのタイプの移行期を経ているとし、教授・学習には最適期の上限もあるとしている (pp.30-32)。また、「まだ成熟していなくて成熟中の段階にある過程を子供の発達の最近接領域 (pp.36)」とし、その一定の期間に教授・学習することで、大きな成果を得ることができるが、それは早すぎても遅すぎてもいけないということを述べている。

<sup>8</sup> 梅本(1999, p.5)によると、「音楽というものはもともと豊富な情報を含んだ文化財であるので、美学や音楽学や心理学や音響学などのそれぞれの分野が独占して研究すべきものではなく、(中略)補い合って研究を進めなければ音楽の理解は深まらない。音楽自体がそのように矛盾にみちた内容をもって、音響であると同時に思想を表し、論理的構造をもちつつ感情を動かすものであり、人類に普遍的な面をもちながら、ある社会に特有の内容と形式をもつものである、というように、さまざまな側面が一つの音楽の中に凝縮している」としている。

<sup>9</sup> 滝沢武久によると、「レディネス」は「学習が効果的に行われるためには、学習者の側に、身体的にも心理的にも学習にふさわしい素地が用意されていなければならない。このような知能、知識、技能、体力、興味などの学習に必要な準備状態を総称してレディネスとよぶ。レディネスが学習者の側にできていないと、その学習は無効に終わるか、少なくとも非能率的にならざるをえない。」「レディネスは成熟と経験によって形成される。」としている。(滝沢武久「レディネス」『日本大百科全集 (1984~1994 刊: 全 26 巻)』コトバンク、<https://kotobank.jp/word/レディネス-151776>、アクセス日: 2019 年 2 月 23 日。)

<sup>10</sup> 梶野 (1970) はマーセルのいう「音楽成長」の観点から、(マーセル (1971, p.2) は、「音楽的成長とは、音楽という芸術の本質と表現の両面によりよく反応できるようになることであり、それがまた、私たちが音楽的になる過程である (傍点は著者による)」としている。)「音楽的な感受性」が育つことが重要であるとし、「音楽的な感受性」は「音楽の構成要素である、リズム・旋律・和声・強弱・速度・音色などに対する反応力が発達し、それらが働きあつて、音楽の意味するもの」がわかることであり、「感受性の発達、演奏技術の上達にも影響し、これらが創造的表現力の向上に関連してくる」としている。その上で、基礎指導については「欠くことのできない要件」とし、「すべての領域の活動と関連」させ子供の発達段階に即した「系統的な基礎指導」の必要性を述べていた (pp.54-55)。

## 「知識」と「技能」を結ぶ「常時活動」の提案

<sup>11</sup> 小島は (2018) 「『常時活動』の対義語は『本活動』でしょうか」(p22)と記述している。

<sup>12</sup> 音楽授業のマナ viva 主催により、2017年9月18日に筑波大学附属小学校で行われた学習会の「音楽授業ファクトリー」では、「常時活動から本活動へ」をテーマとし、案内役を筑波大学附属小学校教諭平野次郎氏と桐蔭学園小学校教諭岩井智宏氏として、「常時活動」をどのように本活動へつなぐかを探っていくとしていた。

<sup>13</sup> 小島は (2018) 授業リポーターとしてさまざまな「常時活動」取材の中で、教師の狙いが、①知識・技能の習得・定着 ②[共通事項をはじめとする、音楽の要素・仕組みの理解・習得・活動 ③コミュニケーション力・人間性の育成 ④「音楽を学ぶために必要な力」の準備 (聴き合うこと、表現への意欲をもつこと、グループ活動をスムーズに進められる人間関係、など)にあるとしている。

## [引用文献]

ヴィゴツキー, L.S. (2003) 『「発達の最近接領域」の理論 - 教授・学習過程における子供の発達 -』土井捷三・神谷栄司訳, 三学出版.

梅本隆夫 (1999) 『子供と音楽』東京大学出版.

奥田 (2013) 「小学校音楽科教育の変遷と展望」『大阪信愛女学院短期大学紀要』47, pp.1-10.

ガードナー, ハワード (2003) 『多元的知能の世界 - MI 理論の活用と可能性 -』黒上晴夫監訳, 日本文教出版.

梶野健二 (1970) 「学校独自の指導計画の創造を」『音楽教育研究』第13巻第4号, 音楽之友社, pp.52-59.

金光真理子 (2018) 「音楽科における『身体表現』の再考: 『音楽』と『身体表現』の関係性」『横浜国立大学教育学部紀要』1巻, pp.1-22.

川崎恵理子 (2013) 「知識」『最新心理学事典』第1版, 平凡社, pp.513-516.

クック, ニコラス (2011) 「第17章 パフォーマンスとしての音楽」『音楽のカルチュラル・スタディーズ』, クレイトン, マーティン他編, 若尾裕監訳, アルテスパブリッシング, pp.232-244.

クリストファー・スモール (2011) 『ミュージッキング - 音楽は<行為>である -』野澤豊一・西島千尋訳, 水声社.

小島綾野 (2018) 「特集I 常時活動って何? 新学期, 授業をモデルチェンジ」『教育音楽 小学校版』2018年4月1日号, 音楽之友社, pp.21-31.

佐伯胖 (1975) 『「学び」の構造』, 東洋館出版社.

阪井恵・酒井美恵子 (2015) 「小学校音楽科授業における常時活動の実態に関する研究 - 調査報告と, その結果をめぐる考察 -」『学校音楽教育研究』第19巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp.232-233.

佐藤敏雄 (1970) 「音楽科にとってカリキュラムとは何か」『音楽教育研究』第13巻第4号, 音楽之友社, pp.60-67.

高倉弘光他 (2011) 「特集 確かな力をつける! 常時活動のアイディア」『教育音楽 小学校版』第66巻11月号, 音楽之友社, pp.29-43.

中島寿他 (2017) 『音楽の授業で大切なこと - なぜ学ぶのか? 何を, どのように学ぶのか? -』東洋館出版社. マーセル, ジェームス (1971) 『音楽的成長のための教育』美田節子訳, 音楽之友社.

文部科学省 (2014) 「学習指導要領データベース」2014年12月26日, <https://www.nier.go.jp/guideline/>, [アクセス日: 2018年7月16日].

文部科学省 (2016a) 「教育の強靱化に向けて」国立国会図書館インターネット資料収集保存事業, [https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_ics/Files/afieldfile/2016/05/31/1371616\\_07\\_2.pdf](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_ics/Files/afieldfile/2016/05/31/1371616_07_2.pdf), [アクセス日: 2020年10月24日].

文部科学省 (2016b) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告)」平成28年8月26日教育課程部会, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm), [アクセス日: 2020年10月21日].

文部科学省 (2018) 『小学校指導要領 (平成29年告示) 解説音楽編』東洋館出版社.

山中文 (2019) 「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 -」『椋山女学園大学研究論集』第50号 (社会科学篇), pp.51-65.