

音楽科教育におけるFD

授業を失敗させる方法の研究

鈴木 寛

(平成15年10月31日受理)

はじめに

最近の教育界の話題は「学力低下」と「犯罪の低年齢化」「少子化対策」である。「生きる力」を育てるとか「国際社会に貢献する」とか高邁な教育目標を達成する前に、基本的な国民の教育基盤が危うくなっているのである。

すべては生きるのに精一杯だった戦後の時代には無かった事かも知れないが、高度経済成長と国民総中流化がもたらした「ゆとり意識」が「脱猛烈社会」「脱競争社会」を生み出し、教育界にもその流れがやってきたのである。

スプートニク・ショックがアメリカにおける特に科学教育の学力の低さを露呈し、アメリカが教育改革に乗り出したのが、60代であった。約10年遅れてやってきた日本の教育改革も「詰め込み教育」「落ちこぼれ」をテーマに進められた。その結果、日本の教育システムが得た方向性は、「個別化」「個性化」「こどもの自発性」「創造性」などの言葉に飾られたバラ色の教育ビジョンであった。我が国の学校制度は欧米のシステムを模倣しているが、教育制度は独自の「学習指導要領」にコントロールされた世界でも有数の「固い」システムを維持している。

この「固い」システムの特徴は「全人形成」を目指す「すべての教科」の教育である。まずすべてを教えるにおいて、後に個人が進路決定の際や、社会での活動の際にその中の一部を突出させ、個性化させるという考え方である。

殆どの例外なく「美しい文字」が書け、「難しい漢字が書ける」世代は高齢者である。その反面、多くの「楽譜が読めない」「楽器が苦手」な世代も同じ世代である。その時代の教育が生涯を通してその世代を特徴づける例である。

「読み」「書き」「そろばん」は寺子屋時代からの日本の教育制度の中核であり、「論語」などの主教材は、「丸暗記」しておいて、生涯の生活指針とさせるねらいがあった。勿論「論語読みの論語知らず」の指摘もあった。

しかし、現状の日本の教育制度は「論語読まずの論語知らず」を量産している。

「教えなくなった教師」と「学ばなくなった生徒」の平和な関係が「学力低下」という結果を生み出している

のである。

ゆとり教育がゆとりバカを大量発生させているという観点から昨年導入された学習指導要領を批判している記事を紹介する。

★昨年導入された「学習指導要領」は、「完全週五日制」

「学習内容の大幅削減」「総合的な学習の時間の新設」を三本柱とした「ゆとり教育」路線の集大成といえるものだった。その学習指導要領が早くも来年に改定を迫られることになった。通常、改定は十年に一度行われていたから、まさに異常事態である。その背景にはゆとり教育が生んだ「学力低下」の問題がある。(2003年11月1日号週刊現代)

212ページから次のように学力低下が報告される。

実際の教育現場では、笑い話のような学力低下現象が起こっている。安田教育研究所代表・安田理氏がつぎのような事例を挙げる。

・ **世界史の時間に、教師が、「1775年のアメリカの独立戦争勃発の翌年、ジェファソンが独立宣言を書いた」と説明すると、女子生徒が、「翌年で何年のことですか」と質問した。つまり、「翌年」の意味がわからない。**

・ **英文を日本語に訳す際、単語の意味を辞書でひいても、一番最初に書いてある意味をそのまま書いてしまうので、訳がまるで意味をなさない。**

・ 黒板に板書するときは、そのままノートに写せるように書かないと写せない。補足説明を書くと「それも写すんですか」と聞かれる。

いずれも高校の授業でも実話である。とにかく学習以前の基本知識、常識が身につけていないのだ。

安田氏によると、こうした事態が顕著になったのは97年頃からだという。改定前の学習指導要領は92年に実施され「生徒が自分で考える」「自分で判断して表現する」などが強調され始めた。その第一世代が高校生になったのが97年ごろというわけだった。

『ゆとり教育』路線は80年代半ばから始まっています。知識の詰め込みをやめ、『自ら学び、考える』ようにしようというのです」

(堺市立深井小学校教諭・樽谷賢二氏)

しかし、子供全員が自分の意思で勉強に取り組むはずもなく、やりたくなければやらないという、勝手気ままな学習がはびこることとなる。

「ゆとり教育」路線へと方針が変わってから、教育現場には他にも多くの影響が表れた。

「小学校6年間4教科(国語、算数、理科、社会)にかけける時間は、20年前に比べて約1000時間減りました。20年前に約4000時間があったのが、3000時間になったのです。指導要領はこの20年間で二回変わりましたが、変わるたびに大学生の学力レベルは落ちていきます」

(慶応義塾大学経済学部教授・戸瀬信之氏)

個性尊重の美名のもとに子供の好き勝手が横行する。それでも自ら勉強するのならいいが、その結果、辞書も引けず、ノートもとれない高校生が出現した。ゆとり教育は、バカな子供を大量に生み出してしまったのだ。今、

学校はいかにダメになったかを最も端的に表すのが、ゆとり教育の柱の一つである「総合的な学習の時間」と、「無謀なカリキュラムの作成」だ。まずは「総合的な学習の時間」について見ていこう。文科省発行の保護者向けパンフレットには次のような説明がある。

＜「総合的な学習の時間」の狙いは、子供たちの“生きる力”を育てること。例えば、国際理解、環境、福祉・健康などについて①自然体験やボランティアなど体験的な学習②観察・実験など調べ方を身につける学習③地域の人々の参加による学習/子供たちは自分で課題を見つけ、考え、判断し、問題解決していく力を身につけていきます。(中略)問題をより深く探る活動に、意欲的・創造的に取り組み、そこから自分の生き方を考える力を育むのです＞

子供の意欲を大切にしながら学科教育では学べないことを扱うという内容だ。その中で注目すべきは「支援」という言葉である。

「子供自らが学ぶのだから、教師が指導するのではなく、支援するという言葉が使われます」(前出・樽谷氏)

この支援をめぐる、教育現場は大混乱に陥った。樽谷氏は試行期間中のエピソードとして、あえて次のような失敗談を披露した。

小学五年生の総合学習の中で「情報」をテーマに選び、教科書や副読本にある課題を発展させて、「テレビ番組を作る」ことに取り組んだ。樽谷氏はテレビ番組がどのようにしてつくられるかを生徒に説明した。校区内で子供のいきたい取材先を選ばせ、グループを作った。子供たちがビデオカメラを持って取材にゆくのは百円ショップ、回転すし、ゲーム店、などだ。樽谷氏は訪問先にあいさつに回り、ビデオカメラの手配などに走り回った。しかし当日、子供たちの取材は「何が一番よく売れますか」のワンパターン。結局は、計画から編集まで20時間かけたものの、子供たちがビデオカメラをおもちゃにして遊んだだけだった。

「指導要領の内容を厳密に行った結果です。子供の興味、関心に沿って意欲的に進めなければならず、教師は

その支援をするだけ。これではただ子供の遊びの手伝い
をしているだけです。子供たちは楽しかったでしょうが、
この時間に果たしてどんな意味だったのか」(樽谷氏)

週刊誌の特集ではあるが、「ゆとり教育」や「支援
教育」について痛烈な批判をしている。

一方では、ダメ教師について2003年9月13日朝日
新聞の記事では認定例を次のように挙げている。

「指導力不足教員」に研修・免職

昨年度289名(3人が免職)

指導力不足教員の認定例

(文科省)

小学校教諭の例

- ・ 基礎的な知識や技術が不足。計算問題や漢字など間違いを教えることが多い。

- ・ 児童の要求を聞き入れすぎて振り回されている。家庭訪問が必要な時でも保護者には電話しかしない。

中学校教諭の例

- ・ 生徒の目を見て話すことができない。

- ・ 生徒が心配するほど指導内容に誤りが多い。成績処理に間違いが繰り返される。

- ・ 授業中、生徒の方を見ず、黒板の方を向いて一方的に授業をする。

高校教諭の例

- ・ 授業中、生徒が私語をしても注意しない。全員が教室からぬけだしても、気にとめず黒板に向かって授業を続けた。

- ・ 授業をしても生徒に声をかけられず役割が果たせない。同僚とも会話をせず、閉じこもり勝ちになる。

FDの考え方

前の記事に大学教官という項目はない。しかし、FD
という言葉が近年大学共通のキーワードになっている
ように大学教官にはかなり問題がありそうである。

例えば音楽教師の陥りやすい授業として

- ・ 夢中になってしまって時間を守らない
- ・ 学期の初めや終わりの授業があいまい
- ・ 評価の観点がはっきりしない
- ・ できなければ「じゃ、来週」と持ち越す
- ・ 演奏をしている学生のそばで関係のない作業をする
- ・ 理論の授業で学問的立場が明確ではない
- ・ CDを聞かせる、VTRを見せるだけの授業
- ・ 模範演奏ばかりが指導だと思っている
- ・ 有名になるほど休講が増える
- ・ 学問ではなく自分の趣味・価値観を押しつける。

等が考えられるが、

- ・ 授業日しか出勤せず
 - ・ 夏期休業を夏期休暇と勘違いして
 - ・ 飛び石連休は前後途中も休み
 - ・ 2月になったら授業無しで、4月まで研究室はゼミ生に留守番をさせて
 - ・ アルバイトは休まないが
 - ・ 結局年間80日程度しか出勤しない。
 - ・ 出勤簿には自分で判を押したことがない。
- のような、教師のFD以前の「勤務態度」そのものも問題になるケースも多い。
これについてM. D. Sorcinelliはその著書”An Approach to Colleague Evaluation of Classroom Instruction”(Journal of Instructional Development)7(4), pp14-16, 1984の中で以下のように述べている。

★授業が始まる前の学生及び教師の態度

- 1、授業を受ける学生は、教室に予定の時間より早く、あるいは遅く入って来ていないか。
- 2、彼らは授業前に話をしているか。
- 3、学生は授業に臨む準備をしているか。教科書やノートを机の上に出しているか。
- 4、担当教師はいつ教室に入って来たか。
- 5、授業を始める前に教師は何をしたか(黒板に書く、学生とインフォーマルな会話を交わす、教壇の後ろに座る)。

★教科に関する教師の知識

1. 教師は授業内容で扱う知識を熟知しているか。
2. 授業科目のレベルと受講学生に照らして、適切な幅と深さの内容が取り上げられているか。
3. 取り上げられた内容は、シラバスや科目の目標に対応しているか。
4. 理論や概念の出どころを明示したか。
5. いろいろある理論の意味を対比的に扱ったか。
6. 教材の概念理解を強調したか。
7. その科目の学問的分野における最近の発展について説明したか。
8. 異なる複数の学生の意見や理論を取り上げたか。
9. 1コマの授業として取り上げた内容は多すぎたり少なすぎたりしなかったか。
10. 授業で取り上げられた内容は、その学問分野や関連する分野で重要と考えられているか。

★授業構成と提示技能

- A. 学生の興味・関心を引き起こす。
- 1、教師は類推によって、難問の提示によって、あるいは共通の経験を取り上げることによって、学生たちが授業の課題について既に知っていること

を自覚するように仕向けているか。

B. 導入

- 1、 教師は授業科目の目標の全体像を学生に示しているか。
- 2、 教師は、その授業を前回の授業と関連させているか。
- 3、 教師は、黒板やOHPを使って授業の概要を提示したか。

C. 構成と明確さ

- 1、 授業内容の順序は理論的か。
- 2、 学生に理解できるように明確かつ論理的に授業内容を提示できているか。
- 3、 ある授業内容項目からほかの項目へ移行が適切であり、重要な点とそうではない点とを区別し定期的に重要な考えをまとめることをしているか。
- 4、 新しい概念と専門用語を提示しているか。
- 5、 難解な考えを明らかにするために使いや事例を活用しているか。
- 6、 要点を説明するのに適切な例を活用しているか。
- 7、 配布された印刷資料は適切なものか。

D. ティーチングの戦略

- 1、 教授法は授業の目標にふさわしいものであるか。
- 2、 動作、ゼスチャー、音声のレベル、トーン、速度で授業の形態に変化をつけているか。
- 3、 視聴覚メディア、討議、講義、質問、事例といった方法を使っているか、あるいは使うことができるか。
- 4、 黒板の使い方は効果的か。板書は読みやすく整理されているか。
- 5、 必要に応じて、学生の宿題（レポート、その他の宿題）を活用しているか。
- 6、 様々なティーチング戦略が統合されているか

E. 授業の終了

- 1、 授業の最後に要点を確認し、統合することを行っているか。
- 2、 授業を次回の授業と関連させることをしているか。
- 3、 宿題は明確であるか。
- 4、 宿題は科目の目標と科目のレベルにふさわしいものであるか。
- 5、 学生は授業が終わるまで集中しているか。あるいは、（私語、ノートの開閉、その他）授業が終わる前に落ち着きがなくなっているか。
- 6、 授業終了後はどうなっているか。学生の間で、あるいは学生と教師との間で、インフォーマルな話し合いがあるか。

★教師の討議および質問の技能

A. 討議への導入

- 1、 どのようにして討議ははじめられたか。
- 2、 討議の目的とガイドラインは学生に明確にされているか。
- 3、 学生に討議への参加を進めているか。

B. 質問のタイプ

- 1、 言葉の上の質問か、それとも事実にかかわる質問か。
- 2、 教師の質問は（学生の注意を特定の事項に絞った）焦点集中型の質問か、（表面的、あるいは不完全な回答にとどまらない）徹底した質問か、それともほかの受講生の説明や同意を求める質問か。

C. 質問のレベル

- 1、 教師はどのようなレベルの質問をしているか（低レベルの質問には普通決まった正解があり、学生にその解答を思い出させ、列挙させ、あるいは原理や事実を明確にするように求める。高レベルの質問は、学生が情報を一般化し、比較し、対比し、分析し、意味ある型に統合することを求める）。

D. 学生からの質問への対応

- 1、 学生からの質問に対して、直接的に、理解できる形で答えたか。
- 2、 質問に対して丁寧に、かつ熱心に答えたか。

E. 学生の返答にどのように対応したか

- 1、 学生の返答を得るまでに、教師はどれほど時間を置いて対応したか（難しい質問に答えるには数分の時間を要する）
- 2、 学生に対して言葉による強化を行ったか。
- 3、 フィー言語的態度による対応を行ったか（例えば、ほほ笑む、うなずく、困惑するなど）。
- 4、 教室の全学生が聞き取れるように必要に応じて答えを反復したか。
- 5、 自分の考えとは異なる学生の示唆や見解を受け入れているか。

★教員の提示スタイル

A. 言語コミュニケーション

- 1、 教員の声ははっきりと聞き取れるか。
- 2、 授業内容の重要性に対応して声に強弱をつけているか。
- 3、 話の速さは適切か。速すぎたり遅すぎたりしないか。学生がノートをとるのに適切な速さか。
- 4、 話し方の癖（例えば、“ご存知の通り”とか“実際に”など）がコミュニケーションにマイナスに働いていないか。
- 5、 黒板や天井に向かってではなく、学生に向かって話しているか。

B. 非言語コミュニケーション

- 1、 学生を直視しているか。
- 2、 質問をしたり質問に答えたりするときに学生をしっかりと見ているか。
- 3、 特定の学生や教室の一部だけを見ていないか。
- 4、 教師の表情や身体表現が言語表現と矛盾していないか。
- 5、 (眉を動かす等の) 表情、姿勢 (座る、絶つ、腕を組む)、或いは身体行動 (学生に接近する、拳を握り締める、特定の場所を指摘する) は学生の興味を引き出しているか。

★学生の行動

- 1、 授業でのノートのとり方はどのようになっているか。(学生はあまりノートを取らないか、すべてをノートしているか、教師の板書をノートしているか、ノートするのが遅れないように他の学生のノートを見せてもらおうとしているか)
- 2、 学生は注意深く聴いているか。身を乗り出して、身を崩して、それとも頬杖をついて聴いているか。
- 3、 学生や教師が討議をしているときに、他の学生たちはそれを聴いているか、それとも他の話をしているか。
- 4、 積極的に学生は参加しているか (質問するか、宿題はしているか、ノートにいたずら書きをしているか、窓の外を眺めているか)
- 5、 授業の流れに反するような行動があるか (学生の私語、授業に関係の無い読書、ノートの回覧)

音楽科と音楽教師

2003年現在、国連加盟国は195ヶ国であるが、その中で音楽科を正規のカリキュラムに入れ予算化している国は少ない。フランスは芸術の薫り高い国であるが、「国民全員を音楽家にする」というビジョンは無い。従って音楽家を育成するような教育制度は「コンセルバトワール」という音楽だけを一貫教育する学校でしか行われぬ。一般人に近いような教師が小学校で音楽を教えている日本の教育制度は彼らの目にはかなり奇異に映るらしい。

音楽科の指導要領を持ちそれを全国津々浦々の学校で等しく教育できるという奇跡に近いことが行われていると彼らは考えるのである。かつて本学に研究のため滞在した韓国の音楽教育学会の元会長の張昌煥氏は、愛知県のある有名な音楽教育に成果を上げたと言われる小学校の研究会に参加して、「一体何を考えているのですか。みんなを音楽家にするつもりですか」という辛らつな感想を述べられてことを思い出す。

才能というきわめて個性的な能力を画一的に同じレベルまで上げようとする教育行為はある意味で反省されなければならないのかも知れない。しかし、「音痴のどこが

悪い」と開き直すより、共通のコミュニケーション手段として歌を歌い、楽譜が読めるほうがより豊かな社会生活を送ることができるであろう。この価値観は書画骨董を尊ぶ東洋の文化では比較的受け入れられてきた。その結果戦後の東南アジア諸国で日本の占領下にあった戦前の日本の音楽教育がそのまま引き継がれ独自のカリキュラムを持つに至った国は多い。

音楽教育の目的は指導要領では、**表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、音楽を愛好する心情を育てるとともに、音楽に対する感性を豊かにし、音楽活動の基礎的な能力を伸ばし、豊かな情操を養うこと** (平成10年文部省小学校学習指導要領) となっている。

- ① 幅広い活動
- ② 音楽を愛好する心情
- ③ 音楽的感性
- ④ 音楽活動の基礎的な能力
- ⑤ 豊かな情操

という5つの学習目標は教師が直面する日々の授業では、「主題構成」ではなく、多くの学校の授業は教材ごとの「単元構成」で実施されることが多く、具体的な指導目標には含まれず、ただ漠然とした概念として、教材の背景に隠れてしまうことが多い。

理科で、何かの指導案を書くとき「粒子の概念」と「エネルギーの概念」を前面にして書くことはないのと同様に、音楽の指導案でも「音楽的感性」や「音楽的情操」を正面切って書くことは少ない。すべては①の「幅広い活動」の中に含まれてしまうことになる。つまり「表現及び鑑賞」という活動が成立することが前提条件となっているのである。

「総合」的視座

②～⑤のすべての上位目標は①が成立しなければ成り立たない。その結果多くの音楽の授業では①の成立のみに心血が注がれることになる。

表現活動は「歌唱」「器楽」「創作」さらに高等教育では歌唱は「独唱」「重唱」「合唱」器楽も「独奏」「重奏(伴奏)」「合奏」に分かれ「指揮」「作曲・編曲」も追加される。専門性が高くなるほど活動領域は細分化されるのが通常であり、昨今はやりの「総合」的観点や視野では高い専門性は保証されない。

そもそも「総合」という教科は存在しない。総合はあくまでも「総合」であり分析的に見れば教科の集合である。国語と社会がくっついたものや理科と数学がくっついたものを総合とは呼ばない。それは「合科」または「複科」であってそれぞれ教科の一部の能力を使ったものである。総合の概念はそれぞれの教科の知識や技術を寄せ集めるのではなく、それぞれの教科の上位目標や概念を集結することで、元となる教科の知識や技術が「足し算

的に結束するのではなく、「かけ算的」に発展するという概念である。

つまり、足し算は量的な「総和」であるが、かけ算はそれに質的な「ベクトル」を加えたものである。ベースとなるのは勿論それぞれの教科の知識や技術であるが、それを量として足し算するのではなく、それぞれの教科の上位目標の持つベクトルすなわち方向性を加味して発展させることである。計算や式を利用するだけでなく「数学的概念」を数学以外の事象にも応用することで数学そのものとの違いははっきりする。

音楽は総合的である

音楽もそれ自体が「総合的」である。音楽の音響的現象は「物理学」である。音階や律もかつてピタゴラスや孔子が音階を論じたように「数学」である。楽器の構造や操作は「人間工学」や「運動生理学」である。楽譜は「記号学」であり、合奏や合唱には「社会学」や「服飾学」も関係する。歌の歌詞は「文学」であり、美しい響きは「音響学」である。MIDIによるデジタルな音楽は「情報学」であり、流行や人気は「心理学」である。最近の音楽療法はそれに病理学や医学を関係づけようとしている。

音楽抜きのダンスは考えられないし、音楽抜きの映画や演劇は殆どない。音楽はさらに別の領域に利用されているのである。結果としてその目的に応じた音楽も作られ、「儀式用音楽」「宗教音楽」「舞踊音楽」「行進曲」など、音楽の中にも細かくジャンルが細分化されてきた。

ここで、確認しなければならないのは、「音楽は諸学の総合である」と捉える以上、音楽家は諸学について深い造詣を持つ必要があるか否かである。物理学に長けた音楽家は楽器や律については詳しいかも知れないが、本職の物理学者には及ぶべくもない。心理学・医学に詳しくても音楽療法士は医師にはなれない。料理の達人が素材を育てる農業や酪農、漁業に直接携わることは不可能である。建築設計家がノミやのこぎりを上手に使うとは限らない。

諸学のプロパーな部分は知識や技術という科学的合理性や事象で成立しているのに対して、音楽のプロパーな部分は「かん・こつ」を通した「芸術性」や「情意」という抽象的で非合理的なシチュエーションで成立している。「総合としての音楽」は「科学としての音楽」によって具現化されるが、結果として非科学的で不合理な現象として個々の人間に異なる状態に関わる。

つまり、テーブル上のお皿に盛られた料理を食べている人には調理する前の素材の状態やプロセスが直接伝わらないように、音楽的表現という終着駅では個々の科学的合理性は直接的な姿を隠す。

それでは音楽科では何を教育するのであろうか。「表現

能力」「鑑賞能力」はどうすれば獲得されるのか。「かん・こつ」はどのようにして学習されるのか。

音楽科の機能

音楽科という教科は「技術」と「知識」を最終目標としながらも、「感性」や「感受性」あるいは「美的価値観」や「コンピュータにはない能力」とかかわる教科である。前号「ジャーナル17号」でも述べたように「動詞」や「名詞」にかかわる「形容詞」や価値判断や「行動意志」が学習の成立に不可欠な要素だからである。

音楽科を単なる技術教育と捉える考え方も確かに存在する。日光の猿軍団の芸はその可能性を示唆する。また、「音楽科」を「正課」と捉えるのでは無く、「副科」あるいは「附随的科目」と捉える国もある。

確かに音楽教育に成功すれば、その国の教育が成功するとは限らない。特に昨今の「学力低下問題」と「基礎的必須科目」の概念の中には「音楽科」は存在しない。

音楽科は「形容詞」に関わる教育をしている。あるいは行動を修飾する「形容動詞」や「副詞」時には「感嘆詞」という言語領域に属する教科である。

理科や数学ですら「名詞」と「数詞」と「代名詞」だけの教育でないことはわかるが、多くの科学的行動はコンピュータのアルゴリズムによってロボット化できる。計算や検索といった行動はコンピュータを利用することで従来の教育システムにおける「計算練習」や「書き取り練習」の学習を軽減することにつながる。ワードプロセッサの利用で手書きの文書は激減し、読める字が書ける字であるという保証はなくなった。

多くの学校教育の中身は「情報化」の流れで、自分の能力ではなく、情報端末の活用能力に置き換わりつつある。これは学校に限らず、家庭や企業に置いては実利的な方向として定着しつつあることは、手書きの年賀状が減少していることからわかる。テクノロジーが我々のライフスタイルの中から、「丁寧さ」や「思い」より、「能率」や「量」を優先する哲学で変えてしまった。

「能率」や「合理性」を追求するあまり「文化」「生きがい」としての学習行為が失われてはいけぬ。学習のプロセスで様々な課題や目標に向かって動員される「技術」や「知識」はそのプロセスの中で一層実用的な能力として定着する。「習ったことがある」という能力と「使ったことがある」という能力では後者の方がより望ましい能力であろう。

しかし、いくらインターネットを駆使しても、それは目的ではなく手段であることを忘れてはならないし、多くのオフィスでコンピュータに向かって人が単に「コンピュータを操って居るに過ぎない」と「コンピュータで仕事をしている」のが同じ姿に見えるのを考えると、机に向かっておれば勉強していると勘違いしていた昔の教育マ

マと同じ間違いを犯すことになる。

音楽という教科では「表現」「鑑賞」という二つの領域を通して音楽的技術や音楽的知識を学習する。教材は①曲そのもの。②曲に付随する情報、③曲を表現するのに必要な実技能力のメソッド、④楽譜やCDなどの教材、などがあるが、最大の教材は⑤媒介としての教師であろう。つまり、自学自習でない限り、教師の媒介や声や楽器という媒体を教材として学習されるのが音楽科である。

音楽の媒体は「音」である。しかし、この「音」には物理的に聞こえる音と、心理的に感じる「音」の2種類がある。言語にも音声学的な「言語」と、思考や思索に用いる非音響的な「ことば」があるのと同じである。

発声練習や発音の練習ばかりしても「文章」を読んだり書いたりする能力が高まるとは限らないのと同じで、運指練習や発声練習だけで音楽を享受したり表現したりできるわけではない。自分のこととして生活史に組み込まれた体験は心理的な「音」や「音楽」をイメージするのに不可欠なものである。

単に技術を教える「訓練」や「練習」にはその訓練や練習の結果獲得されるであろう技術の価値や目的を同時に教えなければならない。自動車教習所における運転技術の練習は免許取得後のあらゆる運転環境のビジョンや運転目的が知らされる。鍵盤学習における「正しい手の形の保持」や「運指」の練習の意味は合理的に理解される必要がある。

音楽科教育におけるFD

音楽教育がその目的を達成する要素は、

- 1、教育対象となる生徒。
- 2、指導技術・内容の確かな教師。
- 3、学力向上に不可欠な教材。
- 4、良好な学習環境。
- 5、学んだことが活かせる社会環境。
- 6、文化としての個性化。

などが考えられる。

FDは授業という「教育環境」における「教師」の機能を高める活動である。

そこでまず、教師の機能について考察を加える。

教師の機能

音楽の教師に限らず教師には次のような機能や側面があると考える。

【管理的機能】

- 学級や生徒の学習環境を管理する
- 教材（楽器）や資料の管理をする
- 生徒の出席や成績を管理する

- 課題や試験を管理する
- 進捗やカリキュラムを管理する
- 授業計画を管理する
- 授業の日時を管理する
- 予算やその執行を管理する
- 生徒の評価を管理する
- 担任
- 主任・管理職

【規範的機能】

- 名演奏をする
- 適確な批評をする
- 公正な扱いをする
- 公平に接する
- まじめに勤務する
- 字が美しい
- 声が美しい
- 機器の扱いに慣れている
- タイムリーな指示ができる
- 確かな演奏技術がある
- 確かな知識がある
- 信頼される
- 清潔感がある
- 行動が確実である
- 迅速に行動する
- 判断力に優れている
- 識別力に優れている
- 洞察力に優れている
- 信念を持っている
- 愛情を感じる
- 親密さを感じる
- 器用な動作ができる
- 善意の人である

【研究者的機能】

- 専門分野に対する見識が高い
- 学術論文を読んだり、書いたりする
- 専門分野がはっきりしている
- 最新の情報をよく知っている
- 先進的な研究テーマを持つ
- 学会・研究会や研究誌と疎遠でない
- 先行研究の引用が的確にできる
- オリジナルな研究がある
- 昔ではなく今も研究をしている
- その道の権威者である
- 研究内容が教育に密接に関連している
- 科学的（合理的）な思考ができる
- 研究が指導に活かされる

- 質問や疑問に適確に対応できる
- 関連事項の検索が正確で早い
- 未知のテーマに挑む
- 雑多な情報を再構成できる
- 既知の事実に検証を加える
- 真偽を明らかにし、正しい理論で解釈する
- 既成の理論をより合理的に改善する
- 仮説を持ち、それを検証しようとする
- 独創的なアイデアを実行する
- 流行に惑わされない
- 創意工夫が得意である
- 反論ができる

本学のポイント制を批判するのではないが、ここでは蔵書が多いとか、〇〇大学に留学とか、〇〇学会所属（会費会員）とかの金銭的貢献度や親和的人間関係で左右される要素に基づく機能は排除したい。

【実務的機能】

- 授業計画を作成する
- 指導計画を作成する
- 教材を準備する
- 教室の環境整備をする
- 生徒の出席を点検する
- 授業の進度を点検する
- 授業の進行をする
- 教材の提示を行う
- 教材の説明をする
- 生徒の名前が言える
- 生徒の発言を促す
- 生徒に興味を持たせる
- 生徒に理解させる
- 生徒の理解度を点検する
- 生徒の様子を観察する
- 授業を演出する
- 生徒の学習を支援する
- 生徒のつまづきを指摘する
- 生徒の人間関係を把握する
- 時間の配分に配慮する
- 生徒に合わせた話し方を工夫する
- 集団の傾向を把握する
- 注意のそれている生徒に注意する
- 授業を妨害する生徒に対処する
- 生徒の反応に対応する
- 命令をする
- 指示をする
- 激励する
- 賞賛する
- 補足する
- ヒントを出す
- 板書をする
- 資料を提示する
- 照明や立ち位置に注意を払う
- 手順を持っている
- 伴奏をする
- 範唱する
- 前奏を弾く
- 模範演奏をする
- 楽譜を書く
- 生徒の演奏を分析する
- 即興的に演奏する
- 生徒の演奏の間違いを指摘する
- 生徒の演奏をリードして助ける
- 指揮をする
- 儀式の音楽をプロデュースする
- 楽譜を用意する
- 録音再生機器を扱う
- 録画機器を扱う
- 機器の配線や小修理を行う
- コンピュータを扱う
- コンピュータソフトを駆使する
- DTMや電子楽器を扱う
- 調弦をする
- 奏法を指導する
- 監督
- ディレクター
- プロデューサー
- コーチ
- インストラクター
- アドバイザー
- アシスタント
- サポーター
- コンダクター
- マネージャー
- 診断士
- 記録する
- 処方する
- オペレーター
- 介護者
- 介助者
- リーダー
- ヘルパー
- バックアップ
- ジャッジ
- レフェリー
- 審査員

- エンタイナー
- コメンテーター
- プレーヤー
- 相談相手
- カウンセラー
- トレーナー
- 診断士
- プレゼンテーター
- 責任者
- 情報提供者

以上のような機能を列挙したが、音楽科の教師に限らず一般的な教師像と殆どイメージは重なる。

ただ、音楽の教師には「音楽家」としての専門性が必要であり、それはしばしば「教師であること」よりも優先して考えられる傾向がある。

	自己責任	他に責任
固定	能力・適性の差	課題の難易度差
変動	努力の差	運・不運

この図はジャーナル 17 号(2003. 3)で示したものであるが、学習者を固定的にとらえる考え方では、変動要素である「努力の差」「運・不運」などは考慮されない。形式的で機械的な詰め込み学習や能力別学級編成、習熟度別学習などもこの考え方によるものである。

「授業書方式」(八木正一他)なる授業改善の提案では専ら授業者の技術として、課題設定の方策の中で「学習者が興味を持つ」ということに観点を置いている。その結果「学習者の興味」をキーワードに教材を設定するというジレンマに陥り「興味の薄い」教材は排除されていく。また彼らは「楽しい」とか「楽しむ」というキーワードを殆どの授業の目標としている。このことが、現場の音楽教師の誤解を招き「楽しければそれでよい」という風潮を生みだした。

「やる気を起こさせる」ために「興味の喚起」を利用しているわけであるが、そのことは学習本来の目的である、学力の形成の前にただ興味だけを刺激し、上すべりな学習に終始する危険性をもはらんでいる。今日基礎学力を充実させるとか基本的な能力という言葉をよく耳にする。

またあらゆる教科において学ぶ力をどうつけるかということが問題になっている。音楽科における学力とは何を指すのか、は依然として確かなものはない。

子供の創作活動を中心に「ふしづくり」というユニークな方法を体系化した代表者の山本弘氏は、伝統的な音楽教育のやり方を次の七つの項目で批判している。

- 1、 “人間形成”という目標だけがあって歩く道も

歩く速度も不明の教科。

- 2、 “楽しく”の合言葉とは逆に最も多く音楽嫌いを作っている教科。
- 3、 一人一人の子供の能力は一切不明のまま過ごす教科。
- 4、 すでに教師が命令し、子供はいつも承る教科。
- 5、 記号→説明→音と実物が一番あとにくる教科。
- 6、 発表会のための音楽(子供と曲とどちらが大切か)
- 7、 母語のない音楽教育。

山本弘著「音楽教育の診断と体質改善」明治図書 1968

ゴードンは Musical Aptitude Test の結果を次のように結論づけている。

- 1、 音楽的適性はあらゆる年齢において正常分布曲線を描くが、国、民族、都市農村などの地理的、社会的、経済的条件には左右されない。
- 2、 音楽適性は年齢に応じて変動するが、小学校4年生頃に恒常化する。
- 3、 音楽適性と知能指数との相関は極めて低い。
- 4、 **音楽適性は音楽に興味を示すこととは関係が無い。**
- 5、 音楽適性と個人の人格的特性との間に関係は無い。

E. Gordon “ The Psychology of Music Teaching ”
Prentice-Hall, 1970, p. 7

この4にあるように、音楽に興味を示すことと音楽的適性との間には科学的な相関が無いとするなら、前述の「楽しい」授業を目指した実践や、「興味を持たせる」授業は、「音楽的学力である音楽適性」を形成する方法とは言えないことになる。

音楽科教育の困難さは

- 1、 個々に対応しなければならないのに、一斉授業である。
 - 2、 数値化できる評価項目が少ない。
 - 3、 曲が中心の教材と「歌う」「弾く」「聴く」「創る」などの活動を系統的に統合するカリキュラムが存在しない。
 - 4、 時間を基準にした教材は指導時間がその教材の固有時間以上に必要となる。
 - 5、 「生きる力」との関係が明確に示されていない。等が考えられる。
- そこで、教える側としての教師の行動を観察・分析することにした。

好まれる教師の行動およびパーソナリティー

音楽科に関わる教師に対する生徒のコメントから収集(1975~2003 鈴木)

- 1、 わかりやすい
- 2、 教え方がうまい
- 3、 退屈させない
- 4、 表情が豊か
- 5、 丁寧
- 6、 親切
- 7、 引き込まれる
- 8、 人間的魅力がある
- 9、 期待に応えてくれる
- 10、 やる気にさせてくれる
- 11、 正しく評価してくれる
- 12、 演奏がすばらしい
- 13、 音楽的才能がすばらしい
- 14、 時間の経つのも忘れる
- 15、 臨機応変でタイムリー
- 16、 一方的では無い
- 17、 優しいが厳しいときは厳しい
- 18、 厳しいが本当は優しい
- 19、 次の授業が楽しみである
- 20、 責任感がある
- 21、 けじめがある
- 22、 合理的である
- 23、 楽しい
- 24、 公平である
- 25、 まじめである
- 26、 個に応じた対応ができる
- 27、 資料を親切に用意してくれる
- 28、 話術がすばらしい
- 29、 容姿がすばらしい
- 30、 板書が美しい
- 31、 声が明瞭で聴き取りやすい
- 32、 時間を無駄にしない
- 33、 欠点を認めてカバーしてくれる
- 34、 長所を認めてくれる
- 35、 能力を高めてくれる
- 36、 勤勉である
- 37、 ゆとりを感じる
- 38、 親身になって相談に乗ってくれる
- 39、 できない生徒にも力をつけてくれる
- 40、 「今都合が悪い」と逃げない
- 41、 失敗してもごまかさない
- 42、 自慢話をしない
- 43、 できない生徒を馬鹿にしない
- 44、 何でも多数決で決めない
- 45、 生徒の名前を知っている
- 46、 底知れない何かを感じる
- 47、 尊敬できる
- 48、 信頼できる
- 49、 頼りがいがある
- 50、 暖かみを感じる
- 51、 表情が豊かである
- 52、 生徒の顔をみて話す
- 53、 他の先生の悪口を言わない
- 54、 他のクラスや学年と比較してけなさない
- 55、 見え見えのお世辞を言わない
- 56、 言い訳をしない
- 57、 オリジナリティがしっかりしている
- 58、 清潔感がある
- 59、 おしゃれのセンスが良い
- 60、 時には「方言」も交えて語る
- 61、 声がきれい
- 62、 即興演奏ができる
- 63、 指揮がうまい
- 64、 伴奏がうまい
- 65、 有名である
- 66、 脱線が楽しい
- 67、 心に残る話をしてくれる
- 68、 リーダーシップがある
- 69、 時間を守る
- 70、 押しつけがましくない
- 71、 気まぐれではない
- 72、 不安感をあおらない
- 73、 情熱を感じる
- 74、 裏表がない
- 75、 嘘を付かない
- 76、 結論だけでなくプロセスを大切にしてくれる
- 77、 励ましてくれる
- 78、 しかってくれる
- 79、 わかるまで（できるまで）つきあってくれる
- 80、 授業にドラマがある
- 81、 プライバシーを侵さない
- 82、 事務的ではない
- 83、 誠実
- 84、 正直
- 85、 理解のある
- 86、 忠実な
- 87、 嘘を言わない
- 88、 信頼できる
- 89、 聡明な
- 90、 頼りになる
- 91、 心の広い
- 92、 思慮深い
- 93、 賢い
- 94、 思いやりのある
- 95、 気立ての良い
- 96、 信用できる

- 97、 成熟した
- 98、 暖かい
- 99、 まじめな
- 100、 親切的な
- 101、 友好的な
- 102、 心の優しい
- 103、 幸せな
- 104、 清潔な
- 105、 おもしろい
- 106、 利己的でない
- 107、 陽気な

一般的な学習の原理は次の4つの主義が要求される。

- 1、 検証主義（実証主義）
- 2、 機能主義
- 3、 操作主義
- 4、 行動主義

言い換えれば検証された事実を、それを学習することで学習者にどのような新しい能力（機能）を生み出し、その学習を達成させるための確かな学習させる手続きが存在し、その結果学習者の能力に新たな行動が追加される。

という一連の流れが要求される。この内一つでもおろそかにすれば学習の成立は困難か不可能に近いことになる。

授業を失敗させる方法

1、 検証主義を無視した失敗

音楽教育における検証主義は確かな教材と確かなメソッドを指すと考えられる。例えばバイエルというピアノ教則本の致命的な欠点は、60番あたりから急激に難しくなる事が良く知られている。

又、へ長調の曲なのに変ロの音が出てこないため、楽譜から調号が省略されていて、移動ドの概念が形成されない事なども指摘される。この指摘を検証し、正しいということであればこの教材やメソッドは検証主義の立場から排除されるべきで、それを無視してバイエルを採用するならば、移動ドの形成のための膨大なプログラムを用意しなければならない。

義務教育で学習する音階は長短（日本音階では陽陰）の2種類しかない。任意の音から始まるこれらの音階を学習すれば、後はどの音からでも音階が作れてこそ能力となる。にも拘わらず調号は#とbともに2つまでしか学習しないのは、強引にハ調読みする生徒を増やす結果となることは明らかである。まして、移動ドの学習は完全に無視され、結果的には相対音感を確立できない生徒が増える。

短調の音階を学習するのに、平行調であれば調号が変わらないので、ただそれだけの理由で「主音」が変わる

調で短調を学習する機会が多い。合理的な考え方はテトラコードの変更のみで主音を変えない「同主調」が短調の理解に必要であることは自明の理である。

絶対音感教育や、固定ド教育もすでに否定的な検証が出そろっているにもかかわらず、依然として教材やメソッドの根幹に据える音楽教師は多い。このような事を考えたこともなく、楽しく歌えれば良いと考える教師は「授業を失敗させることができる。」

2、 機能主義を無視した失敗

その学習がもたらす音楽能力的機能は、前述のゴードンなどによってもかなり明らかになっているように、機能と和声や調性に基づく西洋音楽を始め、核音を基準とするテトラコードやトリコード、ペントトニック、等の旋法的音楽を認知したり、表現するには「調性を認知する能力」「音階の構成音とその機能を認知する能力」「複数の音群からなる音楽的要素をチャンクとして再構成できる能力」などを阻害するのは単音のみの知覚能力を音楽認知能力と混同している学習である。

調や拍子はチャンクを形成する重要な機能である。「音」が音楽なのではなく「音」のチャンクが「音楽」なのである。

又、和音と和声を混同しているケースでは、「コードネームを階名」で教えている。階名で指導するのは(特)・

(協)・(労)などの場合で、移動ドに基づく当然の読み方であ

る。コードネームは和音であって、アメリカでは当然ABCなどの音名で教える。音名と階名の区別をしない、調の概念を知らない音楽教師は「授業を失敗させることができる。」

3、 操作主義を無視した失敗

〇〇方式なり、〇〇メソッドは音楽教育における操作主義の典型である。「ふしづくり一本道」にして然り、パイオリンの「鈴木メソッド」、ピアノにおける「トンプソン」など、それぞれのメソッドには目標があり、その目標に向けてのマイルストーンとしての教材がある。この教材の考え方には「条件」「段階」を組み合わせた考え方が必要である。ある旋律を弾けるようにするのに、「速度を変えて（遅くして）弾く」とか「片手だけで弾く」とかは条件を変えたことになり、「もっと易しい曲」や「易しい編曲」を選べば段階を変えたことになる。この「処方」は正確な「診断」に基づいて行われるものであり、診断なき処方すなわち「評価に基づかない指導」は無謀である。各地で行われる音楽教育の研究会でもこの「処方」のHow toに注目が集まり、何故その処方が行われるのかについては一顧だにしない参観者が多い。また、「支援」

こそが教師の仕事であるという最近の教師観では、計画的な授業は成立しないし、操作の入り込む余地は無い。「教え方の手順」だけを真似する音楽教師は「授業を失敗させることができる。」

4、音楽教育における行動主義

あらゆる学習の結果形成された能力は「行動化」されなければならない。この「行動」は「活動」と同義語ではない。「学習の結果を行動としてとらえる」考え方では「動きを伴わない」行動として、「思う」「考える」「はまる」なども想定している。ただ、子供たちがめあてもなくグルグルと彷徨っているような授業に対して「子供たちの行動は活発であった」と所見を述べることはまず無いであろうが、腕組みをしてしばし思考をする生徒の行動を「不活発」と見る音楽教師は「授業を失敗させることができる。」

この行動は

教材×教師の働き

$$\text{行動} = \frac{\text{教材} \times \text{教師の働き}}{\text{学習者の能力}} \times \text{メソッド}$$

という式に置き換えてみたい。

分母である学習者の能力はゼロではない。残る変数はすべて何かゼロまたは負になると、行動はゼロかマイナスになるという説明である。また現有の学習者の能力より分子の方が大きくなるのが「能力の拡大」であると考えられる。

確実に授業を失敗させる方法は、この式によればすべてが「教師の意志決定」に関わることがわかる。

この意志決定とは

- 1、教材の選択
- 2、生徒（学生）に対する理解と評価
- 3、処方を選択・決定

の3点である。長々と頁を費やした「好まれる教師像」や「パーソナリティ」よりも「確かな意志決定ができる教師」こそが理想的な教師である。

勿論、パーソナリティや学問的見識がゼロや負を示せばこの式は直ちに負の値を出力するのでこれを無視することはあり得ない。

5、コミュニケーションによる失敗

また教師の働きという変数には、コミュニケーションというインターフェイスが存在する。ふれあい、話しかけ、対話、問答といったコミュニケーションは円滑な人間関係が必要である。その意味で先に列挙した「好まれる教師像」の点検は必要であろう。勿論これをすべて備える教師はいない。しかし、逆にどれも備えていない教師もいない。

小学校の新学期。学級と担任の発表の時、〇〇先生は怖いからイヤとか△△先生はやさしいからあのクラスになりたいなどのささやかな願いは時として裏切られてはきたが、それなりにこどもは順応してきたものである。皮肉なことに怖かったあの〇〇先生が実は本当の意味で一番優しかったと後で思ったりしたものである。

この「好印象」を与えるためいわゆる「ハロー効果」も含めて「演技をする」教師は「授業を失敗させることができる」。

コメディアンのようなタレント性のみが売りの教師もすぐにメッキがはげる。犬でも飼い主の家族に序列をつける。まして、人間の小学生なら教師の本質を見抜く力はある。

5、エントロピーによる失敗

熱力学でいう「エントロピー」は熱が高い方から低い方に移動する力を指す。文化やロマン、憧れや想いは同様に高いものから低いものへ移動する。教育は教師の熱い思いや教材の魅力が高いほど生徒につたわるので、エントロピーであると考えられる。温度差が大きいほどエントロピーは大きくなる。

しかし、いくらエントロピーが大きくても学習者に伝わらない場合がある。それは学習者がその教材の熱量を感じないか、拒否する場合である。

音楽教材は好まれるか、好まれないかに一般敵法則がなく、良かれと用意した教材が好まれない場合や、教師の伝え方が一方的で拒否反応がある場合、エントロピーは小さくなるか、マイナスになる。

確かに名曲にはそれ固有のエントロピーが存在するが、エントロピーのベクトルには一定性がないのである。

熱心であればとか、名曲なんだから伝わると考える教師は「授業を失敗させる」ことができる。

6、一貫性不足による失敗

学ぶ側は、それを教えようとする教師や学校の意図をはかり知ろうとする。もし、教師や学校の指導に一貫性がなければ、生徒はその教師や学校を信用できなくなるばかりか、教育理念を受け取ることもできない。「ふしづくり一本道」の成功のかぎはここにある。ふしづくりという道で小学校の6年間を一貫した理念に基づくカリキュラムでシステム化したのである。

家庭に家風があるように、学校に校風があるように一貫した価値に基づく理念がない教師は「授業を失敗させる」ことができる。

7、変容が起らないという失敗

学習前と学習後では学習者に変容が起らなければならない。1時間の授業の後でどのような変容が起る

のか、或いは一つの単元を終了時にどんな事ができるようになるかが予想できない教師は「授業を失敗させる」ことができる。

どんな授業にも「主発問が一つ」ある。主発問とは音楽の場合「一すれば一できるようになるか?」とか「一すれば一な気持ちになれるか?」という未知の体験を指すことが多い。

1年365日ただグルグルとスパイラルに同じ事を繰り返しているのが音楽という教科でもなければ、レパートリーだけが「量的に変容」して増える(一方ではどんどん忘れる)教科でもない。質の変容を考えない授業は失敗である。つまり、何も変容しないからである。

8、学習環境に対する無頓着さ

狂ったままのピアノで伴奏する。窓側の生徒に対する配慮がない。部屋の温度や湿度、明るさに無頓着。時間を守らないなどは快適な学習環境を提供できない。快適でない学習環境は不平等や不均衡をもたらす。

9、指導法を学ばない教師

ある小学校の音楽会で学年ごとの合唱があった。どの学年も見事に「音程が悪い」。専科が指導しない低学年はその傾向がなかった。ということは専科教員の指導が悪いということになる。全校生12名という小学校が見事な合唱をしていた例も筆者は知っている。

これはひとえに指導者の指導法に原因があるとしか考えられない。音程の悪さが気にならないのならもはや音楽教師ではないが、そうでないにしてもパート練習を他のパートを聞きながらやるという方法をとらなかったという指導法に問題があることに気がつかないことが問題である

まだまだ、列挙すれば限がないが、前述の式の「教師の働き」や「教材」、「メソッド」のうちどれひとつでもゼロやマイナスになれば授業や指導は確実に失敗させることができる。