

音楽科教育における授業設計

認知形成の視点から

M93660K 野崎宣器

はじめに

学校における教育課程ならびに教育活動の基準となる現行の学習指導要領は、平成元年3月15日に改訂され、平成4年度より実施されているものである。その総則の中に次のような一文がある。「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実につとめなければならない。」この一文は改訂の四つの中心的な柱、すなわち

豊かな心をもち、たくましく生きる人間の形成を図ること。

自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること。

国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること。

国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること。

が凝縮された一文である。そしてこれは新学力観と呼ばれ、今日における教育実践研究の中心的課題となっている。また、同じく総則の『指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項』の中には、「各教科等及び各学年相互間の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること。」「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。」とあり、教科内容や児童の能力の発達が、系統性を踏まえながら児童の体験に基づいて組織されることの必要性をうたっている。

さて、小学校現場における音楽科の授業に目を向けると、授業設計の際に抛り所とすべきも

のが何であるかは明確にされていないのが現状である。そのため教科書に頼りがちであるが、教科書における教材配列の系統性と児童の能力の発達との関係は定かではない。こうしたことが原因で、知識・技術注入の授業や、児童の狭い音楽経験を主題とした活動万能主義的な授業が生まれてくる。こうした授業は本来の音楽的な感動体験とはかけ離れた授業である。

本研究においては、児童が音楽的な能力を形成してゆく過程において、どのような認知活動が行われ音楽的な能力が形成されてゆくのか、そして、音楽的成長と授業で扱われる教材との関係はどのようにあるべきかを考察し、音楽科における授業設計の一助としてゆくことを目的としている。

第一章 音楽科教育と授業設計

1、音楽科教育の意義

音楽科教育は、学校における音楽教育を通して児童・生徒の全人格的成長を助け、より主体的、創造的に生きてゆこうとする力を育成する教育であるといえる。そこでは他教科には見られない要因、すなわち音、音楽そのものによって教育がなされる。よって学習者自身の音や音楽に対する反応がその学習過程の基盤に据えられなくては教育としての真価を発揮できない。マーセルは、著書『音楽教育と人間形成』の冒頭で「音楽は、人間生活に役立ってこそ、教育に取り入れる価値がある。私たちが、より幸福に、より完全に生きるために役立つものでなければ、教育的価値や意味があるとは考えられない。」⁽¹⁾と述べている。この言葉を借りると、音楽そのものの価値が児童・生徒から遊離しているならば、教育として取り上げられる意味はないといえる。それを裏付けるように氏は別の箇所において「音楽の人間の価値は、音楽自体にあるのではなく、音楽に対する私たちの反応の仕方と、私たちが音楽をどう用いるかにある。」⁽²⁾とも述べている。小学校において児童は6年間の音楽科教育を受ける。そこで児童が身につける音楽的な能力や獲得してゆく知識・技術は、表現・鑑賞・創作の場面において、十分に生かされなければならない。さらには様々な学習場面や生活全般において活用されるものでなくてはならない。また、音楽科教育において扱われる内容もそれらを十分に保障するものでなくてはならない。

小学校において児童の音楽に対する好き嫌い、音楽科の授業に対する好き嫌いには明らかなズレが生じている。児童が日常でふれる音楽は選択的で、そこに何らかの価値を見いだしている。(ここで一応価値という用語は用いるが、それは、音楽的な価値という意味ではなく、音楽とは全く関係ない要素、例えば流行っているとか、ミュージシャンの容姿 といったものも含めて、広い意味で用いている。)そして価値追求の持続的な傾向性の結果として「好み」を

形成する。これは一見すると音楽科教育の目標の中に唱われている「音楽を愛好する心情」のようにも受け取れそうであるが、否である。この段階においては、児童は音楽的な価値との結びつきは弱く、自身の個性化の実現とも非常に弱い関係づけで止まっているからである。音楽科教育の営みは、この「好み」を興味・関心さらには動機づけへと昇華させ、音楽に対する理解を深め、音楽的な要素を児童の自発的な活動に結びつけようとする営みである。

音楽を人生の友として自ら関わってゆくためには、自らも発達の経験を重ねてゆかなければならない。そのために必要な資産(経験、知識、技術等)がある。そして、その資産をいかに運用すべきか(運用の仕方ではない)を学ぶための環境が必要である。音楽科教育とは、その学びの場を提供するものであり、人と音楽との、まさにオープンエンドの広がりをもつ関わりにおける出会いの場である。

2、授業設計の意味

音楽科教育を具現化する場は言うまでもなく授業である。教育は学習者の主体的で有意義な経験によって行われるわけであるから、音楽科の授業は学習者主体の音楽経験の場でなくてはならない。また授業は、目的に向かって講じられる様々な手続きの連続体でもある。授業を知識・技術を伝達し、学習者を未知から既知へと進ましめようとする場としてのみ捉えると、目的・手段の関係は明確で構造化しやすい。このような授業におけるストラテジックな作業は教師に委ねられる。しかし、音楽科の授業において中心に据えられるものは、先に述べたように学習者自身の音楽経験である。音楽科の授業に価値を与えるものは、学習者自身の試行錯誤、よりよいと感じられるものの選択、発見、驚き、感動等である。授業とは、日々変化し成長する教師と学習者、そしてそこに介在する教材によって生み出される創造的な過程であり、それ故に一般化することはできない。ましてや音楽科は受け取り手の主観的、感覚的な部分の多い音楽経験に依存する教科であるという考えに依拠するならば、音楽科の授業はきわめて制約の少ない開放されたシステムの中で行われるべき

であるということになる。しかし、果たしてそうだろうか。確かに音楽科の授業は多くの要因が複雑に絡み合っていて、混沌とした世界である。そしてそれは一過性のものである。しかし、その中でも目的 手段の関係構造は存在するはずであるので、それを明確にし、ストラテジー化し、授業を設計する際に取り入れるべきである。

音楽科の授業は、開かれたシステム、閉じられたシステム、あるいはその中間のシステムの混合体として捉えるべきである。そしてそれらを授業過程という一本の線上、あるいは一枚の面上に配置し、その中で授業の構成要素(教師、教材、学習者)がどのような機能を果たすのか、あるいはどのような発達をとげるのかについて明確にされることによって設計がなされる。

3、授業とは

授業とは学習の場である。学習とは経験を通じて行動や技能、能力態度、性格、興味、知識、理解などに、比較的永続的な変化が生じる過程である。⁽³⁾ よって授業の終わりに学習者がどのような行動をとれるようになればよいかはその授業の最終目標である。その目標に向かって授業者は、実証された確かな事実をもとに学習内容と学習者の能力と関係づけ、学習者に変容をもたらすべく手続きを施してゆく。その一連の過程においては、次の四つの立場が守られていなくてはならない。

1) 実証主義(検証主義)

授業で扱われる内容は検証された確かな事実によって構成される。学習の基礎となるもの、学習者が直面する課題を解決するための有効な手がかりとするものは、実証された事実でなくてはならない。

2) 機能主義

授業で扱われる内容は、授業者によって、それが学習者にとってどのような機能を持ち、学習者の発達(能力)とどのように結びつけられるかを系統的に把握されていなくてはならない。また学習者にとっては、学習の目標を明確にし、学習の見通しにつながるようなものでなくてはならない。

3) 操作主義

授業で扱われる内容は、どのような教材を用いて、どのような方法によって学習者に受け渡されるべきか、学習者はどのような手続きで内容を取り込んでゆくのか。効率の良い学習が展開されるために、その方法は合理化、最適化されるべく、常に分析、検討されていなくてはなくてはならない。

4) 行動主義

授業で扱われる内容は、それが学習されることによって学習者に行動の変容をもたらすものでなくてはならない。しかし、学習の成果として身につく学力とは、一つのゲシュタルトをなすものであって、これを知ればこのように行動する、といった短絡的なものではなく、学習者の様々な活動に一貫して見られる生きた知識、知恵として働くものでなくてはならない。このような意味において、ここで言う行動とは、学習者の「このように思う(考える)」といった認識における変容も含めて用いられるべきである。

この四つの立場を前提として授業者は教授活動のストラテジー(方略)を確立する。その中には、学習者が立てるであろう学習者自身の学習活動のストラテジーを予測したり予見することも含まれる。授業においては、この両者のストラテジックな活動の融合があつてこそ、発見や驚き、感動に満ちた新鮮な展開を実現することができるようになる。

4、授業の構成要素

4-1-1 教師とは

学習者に対して人間的成長の発達を援助する人をいう。教師は「教える」こと「評価する」ことを通して学習者に対して直接的な機能を発揮するだけでなく、様々な形で間接的機能をも果たす。教育環境を整えたり、教材を選択、準備するなどして、学習活動における行動の変容の表面には現れない部分における援助をしたり、実際の学習場面で助言を与えたりすること。時として子どもを意図的に困難な状況に追い込むこと、などもその一つとして挙げられる。さらに教師は、教授学習過程においてだけでなく、非教授学習過程においても子どもに対して大きな影響を及ぼす。例えば、ある物質の熱量

が伝導して別の物質へ移されるように、教師の熱意や信念、活力が学習者に伝播し変容を促すというような、物理学におけるエントロピーの法則を適用できるような現象もその一例といえるだろう。教師に対する好き嫌いが、教科に対する好き嫌いとは少なからず関係があることは、非教授学習過程において教師の機能が果たした結果であるといえる。

教育の現場は、教師と学習者との葛藤、ふれあい、高め合いの場である。この意味あいにおいて、近年研究の成果が目覚ましい、教育の能率を向上させる教育機器等のC A Iも、決して教師に取って代わるものではない。

4-1-2 音楽科の授業における教師の機能

教師は学習過程において、直接的、間接的にあらゆる形で学習者に対する機能を発揮する。教授学習過程における教師の機能をまとめると、次のようになると考えられる。

指導者としての機能 教示する、指示する、暗示する、示唆する、評価する、模範を示す、承認する、叱咤する、観察する、など

援助者としての機能 協力する、助言する、葛藤する、激励する、共感する、同調する、支持する、支援する、など

管理者としての機能 管理する、(環境を)準備・保持する、計画する、記録する、判別する、判定する、伝達する、など

これらに加えて、教師自身が学習者にとっての情報となりえることを考慮すると、次のような機能も備わっていなければならない。

情報源としての機能 収集する、分析する、研究する、学習する、向上する、前進する、開発する、など

では以上を踏まえて、音楽科の授業において教師はどのような機能を果たすのだろうか。音楽科の授業における教師の主な行動は、歌う、範唱する、楽器を奏でる、範奏する、伴唱する、伴奏する、指揮する、示唆する、指示する、提示(音楽や資料を)する、説明する、判定する、承認する、励ます、共感する等である。それらの全てを通して見られる教師の一番大きな使命は、音楽の価値を学習者に紹介し、一人ひとりに手渡し、その人間的成長の一部として形成し位置づけることであろう。教師は授業で扱われ

る教材はもとより、そこで行われる教育活動の中にどのような音楽的な要素が含まれているのかを明確に把握していなくてはならない。そのために教師には豊かな音楽性と力量が要求される。このように記述すると、音楽科の授業はごく一部の専門的な技術に長けた教師にしかできないような印象があるがそうではない。教師に求められる音楽性の意味するものは、マーセルが五項目にわたって提唱している人間的価値に基づく音楽性の中に見い出すことができる。人間的価値に基づく音楽性とは、「音楽は、もともと人間のために、その人生をよりよいものにするために存在する。」という考え方に基づくことばであるが、その中の一つに次のように述べられている。「人間的価値に基づく音楽性は、実を結ぶ音楽性です。名人芸がもてはやされる時期に、作曲がふるわないのは、音楽史上注目すべき現象です。(中略)音楽家の生活が人間的価値に基づいている時には、音楽の偉大な本質に感動して、テクニックで世間をあっといわそうなどとは考えなくなります。彼は、自分の心に感じられる、ある大切なことを、音楽を通じて人々に語りたいという欲求、つまり、音楽的メッセージを伝えたいという強い衝動にかられるのです。それが、たとえ高度のものでないとしても、少なくとも、その時の彼は、圧倒的な力で人類に音楽的メッセージを伝えた偉大な音楽家たちの創造精神に参与した、ということができるといえるでしょう。偉大な音楽はみなこういう精神状態から生まれたのです。」⁽⁴⁾この記述によると、教科内容として示された知識・技術を教え込むことよりも、教師自身が音楽に感動し、その感動を伝えたい、分かち合いたいという熱意を持つことのほうが先んずるといえることができる。わが国の教育史上、松下村塾で知られる吉田松陰のことばに、「まことに教ふべきことありて師となりて、まことに習ふべきことありて師とすべし。」というものがあるが、教師の機能について語るときに、その教師が伝えるべきメッセージを自分自身の中に持っているかどうかということは、非常に重要な問題である。

教師の機能として次に学習の援助者であるということが挙げられる。音楽科の授業においては、教師と児童・生徒が協働できるような場面が多い。そのような機会を捉えて、共に感動し共に追求することをまず第一に求めること、こ

れを土台にした授業過程の中にこそ、音楽に関する知識・技術は散りばめられるべきである。この意味においても、実際の授業においては、研究の成果や計画に則って、児童の実態を把握した教師が授業することが望ましいとすることができる。

最後に、以上において述べてきたことを総合する形で、先に音楽性と力量といった力量に相当する指導性が、教師の機能として挙げられる。指導とは支配を意味するものではない。その学習者にとってどのような教育的成果が得られるかを見通し、計画し、環境を準備し保持すること、そしてその中で、学習者を導くことである。この機能を果たすために、教師には知識的、技術的な裏付けが要求されるので、教師自身が学び続ける必要がある。

4-2-1 教材とは

教育活動において、一定の教育目的に従って選ばれた教育内容を学習者に教える際の材料となるものをいう。教材は教育目的によって、その時々立場（機能）をかえる。また、教材は教材として「あるもの」と、教材に「なるもの」がある。どちらにしても「教師が子どもを前にして、教材にいかにか教育的働きをもたせるか」という「教師の主体的な役割」が重視される。具体的に言うと教材の機能として次の四つが挙げられる。

事例としての機能…提示される教材そのものが学習内容である。

情報としての機能…提示される教材（作品など）が学習内容を含んだものである。

媒介としての機能…学習者の能力をその中で発揮させ、再構築させる場となりうる教材。例を挙げるとコンピュータにおけるアプリケーションソフトは、データが意味を発揮させるための媒介の働きをしていると言える。

媒体としての機能…学習内容を学習者に伝えるために用いられるもの。教具、メディア、ハードウェア等とよばれるもの。

授業において、教材は単独で用いられることよりも、複数の教材が同時に機能することの方が多いはずである。すなわち、一つの教材は他の教材と補完しあってその機能を果たしている。それらがどのように作用しあっているか、授業の目的達成のために、それらはどのように

機能しあうのかを明確にする必要がある。

4-2-2 音楽科の授業における教材の機能

では、音楽科の授業において教材とはどのように捉えられるべきであろうか。その機能を明らかにしておく必要がある。マーセルは発達の経験には五つの特徴が⁽⁵⁾、音楽的成長には五つの側面があると説いた。⁽⁶⁾それをもとに教材に求められる機能を挙げると次のようになる。

(1) 発達の経験を促進する力を持ち合わせた教材であること

a、引力がある…学習者を引きつける要素を持っている。教科書教材に見られる季節感、児童の心情を捉える楽曲の要素等もその一つと言える。

b、推進力がある…連鎖的な内容や経験を想起させる要素を持っている。学習者の音楽経験をもとに授業を設計するに当たっては、教師は教材の中からこの要素を見だし、系統的に組織する必要がある。また、学習者自身が見通しをもって能動的な学習活動を展開することができるのも、その教材に推進力があるからに他ならない。

c、啓示的である…学習者に新しい理解力と洞察力をもたらす力を持った教材。

d、達成感がある…学習者にとって適度のハードルとなりうる教材。

e、自意識に訴える価値を持っている…たとえ部分的であっても学習者自身に、今何が起きているのか、それが自分にとってどんな価値があるのかが意識されうる教材。これは上記のbとも密接な関係があり、教育が学習者の経験や系統的な発達から遊離して行われるならば、この要素はきわめて機能しにくいものとなる。

(2) 音楽的成長を促す教材であること

a、音楽的意識を育てる教材…音楽的意識は音楽に対する感動をより上質で深いものへと導く。そのために知識は必要な条件の一つであるが、教材によってそれが学習者の発達の経験上に無理なく位置づけられなくてはならない。

b、音楽的自主性を育てる教材…音楽的自主性とは、学習者の、自らの意志で音楽活動を試みようとする願望と能力を意味する。⁽⁷⁾これを育てるためには、学習者自身の自由な選択による音楽活動が保障されなければならず、教材はその選択にたえうる幅をもったものでなくては

ならない。

c、音楽的識別力を育てる教材...音楽的識別力は、その音楽の価値に対する感受性の発達を意味する。言うまでもなくその価値とは、音楽そのものの持つ価値を学習者が受け取り、自身で再構築した価値である。教材にはそのような音楽的な価値が含まれていなければならない。

d、音楽的洞察力を育てる教材...音楽的洞察力とは、音楽を構成する諸要素を、その内面的な理論と表現上の価値の両方から識別し、理解し、扱うことができる能力と定義できる。⁽⁸⁾知識・技術の注入とは、この力からかけ離れたところで行われた教育の結果である。その際の教材は単に知識・技術の羅列でしかない。音楽的洞察力とは音楽を聴いたり演奏する中で培われるものであるため、音楽とのかかわりの中で知識・技術を獲得してゆくことができる、つまり実体のある音楽経験を備えることができる教材でなくてはならない。

e、技術を育てる教材...音楽科が表現教科である以上、技術は非常に重要な問題である。しかしここでいう技術とは訓練によって身に付く高度なテクニックを言うのではない。よって技術を育てる教材というのがドリルのようなものではないことは言うまでもないであろう。

技術とは、意図された音楽的効果を、ある媒体手段によつて的確に表す能力のことである。⁽⁹⁾で定義できる。そのためには音楽的意図を汲み取る、音楽に自らの価値をもって反応するということが鍵になる。そういう意味あいにおいては、ここでクレシェンドしたくなるとかここは優しく歌いたいというような心情も広い意味で技術といえる。教材としては、そのような音楽的効果をもった題材が選択されたり、そのような表現を可能にする媒体が学習環境において設定されなければならない。

ここに挙げた教材の機能は一つひとつが独立していたり対抗していたりするものではない。並立したり重複したりして授業の中で扱われ様々な角度から学習者の学習活動を支援するために用いられている。授業設計においては、その授業において何をねらっているのか、学習者のどのような変容を目指しているのかが明確にされ、そのうえで教材のどの要素が機能するのが把握されていなくてはならない。

3 学習者とは

従来の教育は「子どもは本来、好奇心に富んでいて、わかりたがっていて追求したがっている。」という児童観に立脚していると言って良いだろう。しかしこの裏には「大人 子ども」という対概念があり、教育においても子どもは弱く知識の少ないものであるから、教師が未知から既知へと導かなければならないという意識が強く働いてきたように思える。しかし、子どもの主体的な活動を支援し個性を伸ばそうとするいわゆる新学力観に立った教育においては、「子どもは成長するに従って好奇心を閉ざしてゆこうとする。そのような自己をも獲得してゆく。」⁽¹⁰⁾という児童観も受け入れられなくてはならない。「自分で聴く音楽は好きだけど、音楽の授業は嫌い。」というのは、まさに授業で扱われる内容に対して好奇心を閉ざしている学習者の姿といってよいだろう。好奇心を閉ざしてゆこうとするとは、つまり自分自身で価値判断をしはじめると言うことに他ならない。教育によって価値追求への入り口が正しく設けられるならば、これはむしろ喜ばれるべきことである。

学習者は学習過程において認知面のみならず情意面における充足をも欲している。この両方がバランスよく満たされたときに、学習活動の中に推進力が生まれる。言い換えると、自ら学ぶ姿へと変容してゆくのである。廣岡⁽¹¹⁾は、「情意は価値を志向する。」と言った。情意活動(認知活動に対して)には段階的次元があるが、それは対象の受け入れから価値づけを経て、個性化の実現に至る過程と言える。学習者は教育を受けることによって、このような価値追求に対する契機、援助、示唆、またある時には方向付けを得て、認知的、情意的、生理的な様々な要素を有機的に成長させているのである。

5、音楽科の授業の意義

授業において守られていなければならない四つの原則については先に述べたが、音楽科の授業においても同じことである。音楽科の授業は、音、複数の音同士の関係(順次的には音程、同時的には和音)、リズムに関する基本的な内

容の上に成立し【実証主義】、それらがどのような系統性をもって複雑化してゆくかが把握されていなければならない【機能主義】、またそれらが、どのような活動を通して【操作主義】学習者に理解され、学習者を変容に導くのが【行動主義】たえず検討されていなければならない。そこで扱われる音や音符、記号は抽象的な事柄で（音符は見えない音を視覚的に具体化したものではあるが、その意味が理解されていなければやはり抽象でしかない）、具体的な経験を伴うことによって理解される内容である。この具体的な経験は、認知活動の系統性と深い関係をもつものと思われる。それは、子どもが言葉（単語）を獲得し、文章を書くことが可能になり、短文から長文を構成する能力を身につけてゆく過程に類似点を見い出すことができる。しかし、音楽科の授業は往々にして教材曲の学習が中心で、その内容は、教師主導の知識・技術の一方的な伝達になっていることが多い。これは、学習者が獲得したものが教材を媒介として発揮されたり、教材から新しい情報を受け取り学習者自身が価値化してゆく授業からはかけ離れたものである。これは、学習者の能力が形成される際の系統性、教科書などに見られる教材配置の系統性が明確に把握されていないことに由来する。音楽科の授業で最も重視されるものは何であろうか。教育の成果は何を以て評価されるべきであろうか。暗記による知識の蓄えか、訓練による技術の習得か、それらの結集であるところの楽譜通りに再演される音楽か。筆者は、このどれも当てはまらないとする立場をとる。重視されるべきは、マーセルの言葉を借りると、経験的発達である。音楽科教育の過程にあって、学習者がどのような経験的発達をなすのかということである。音楽科の授業における経験的発達によって培われるものは次のようなものである。

音楽的なもの…音楽についての意識、自発性、識別力、洞察力、技術、知識

人間形成に必要なもの…達成感、成就感、協調性、自主性、責任感、自己教育力、自信、自己有用感、安定感など

こうした考えから、音楽科の授業は、カリキュラムで与えられた構成に沿うことと、児童の能力の系統的な発達に沿うこと、この二側面

を含んだものにならなければならない。これらは別々のプログラムによって構成されることになるであろうが、それらは互いに作用しあったり補完しあったりするものである。どのようなプログラムによって展開されるかについては、ここでは言及を避け後段において述べることにする。

第二章 音楽科の学習について

1、音楽科における学習とは

学習とは、「経験を通じて、行動や技能、能力、態度、性格、興味、知識、理解などに、比較的永続的な変化が生じる過程である。」と定義される。この定義には、行動の変容をもって学習の成果と看做す行動主義的な立場と、学習が生ずるのは内的な認知構造や手段目的関係においてであるとする認知的学習の立場の両面が含まれている。この二側面は区別せず両面をもって学習の定義はなされる。音楽科の学習にはここに情意的な側面も深く関わっているものと考えられる。技術、能力、知識等における顕著な行動の変化をもたらす学習の形態は訓練や反復練習等がある。従来の学習心理学や教育工学には、「反復練習と正誤のフィードバックを強調する指導法」や、「正しい考え方を体系的に教えてゆけばよいとする指導法」に目が向けられていたとすることができる。これは、行動主義的な教授・学習理論であるが、認知研究の発達に伴い「なぜ、学習者はそのように考え、そのような答えを出したのか(行動したのか)」を理解しようとする認知心理学に基づく教授・学習理論が、教育に新しい考え方をもたらしてきた。では、認知的な学習とはどのようになされるのか。認知的な学習とは、情報の獲得と保持と検索という、三つの機能が相互的に働いている言うことができる。

音楽科における学習では、情報の獲得とは音楽を知覚することと言い替えることができるだろう。ここで言う知覚とは、感覚系の過程にとどまらず、感覚経路から中枢に入力された刺激に対して、異なる感覚系から入力された刺激間の相互作用、過去における経験等の高次的な内的活動の影響を受けながら外界の対象を知る認知的な過程までを含む。情報の保持とは、狭義においては記憶に当てはまるが、ここでは学習者の内面に音楽的なイデオムが蓄積されることとするのが適当であると考えられる。これらは、学習者が新たな刺激(音楽)に出会ったときに、

検索の手がかりとして働くものである。この検索の機能は、音楽を識別したり、音楽や演奏の意味を押し量る際に用いられるばかりでなく、表現活動にも大きな影響を及ぼすものと考えられる。表現の最も初歩的な段階は模倣であり、これは、検索された情報のそのままの表出である。段階が進むと変化が生ずるが、これは模倣からの逸脱であると言える。つまり、検索された情報に別の要素(これも数多くの情報の中からふさわしいものを検索した結果である)を付加しようとする試みであると言うことができる。こうした音楽の学習の過程に、重要な鍵として働くものにスキーマの存在が挙げられる。

スキーマとは、ある対象に対して、それが何であるか、また何を意味するかを知ろうとする、あるいはそれとどのように関わるかを判断するときに働く構造化された情報(外界の情報ではなく、学習者の内面に蓄積されたもの)の集合体であると言うことができる。先に述べたように、音楽は知覚された段階において、すでに異なる感覚系から入力された刺激間の相互作用や、過去の経験等の内的活動の影響を受けるが、これらも学習者の内面に形成されたスキーマであると言うことができる。情報の保持について述べる際に、音楽的なイデオムと言う用語を用いたが、イデオムというものが複数の意味が集まって形成されることから考えると、イデオムの形成が可能なのは、スキーマがあるからであると言うことができる。さらに、検索された複数の情報を結びつけたり判別したりするのもスキーマである。その際結びつけられた情報によって、さらに新しいスキーマが生まれたり、それまでのスキーマが拡がったりする。スキーマは、一般的な側面と特異的な側面を持つ。前者には普遍的な意味が含まれていて、情報そのものの持つ意味と深い関係があり、ルールや基準ともなり得るものである。これに対し後者は、個人的な意味合いが強く、認知スタイルと密接につながっている。前者は、情報処理の過程内において行われるものなので、そのシステムは事象や意味の系統性などから解明することはできる。しかし特に音楽の場合、後者には『心』の動きが介入してくるので、そのシステムを解明することは現段階においては不可能である。しかし、現段階において言え

ることは、前者から後へへの発展的なつながりを持たせることができるような、後者が活かされるような学習の環境を設定してゆかなくてはならないであろうということである。学習の鍵を握るのがスキーマであるとする、知識は目的ではなく手段であると言うことができる。従来の学習との本質的な違いがここにある。

これらを総合すると、音楽科における学習とは、「学習者が音楽を知覚し、それを保持、検索が可能な状態に構造化し、自発的な意図をもって表現すること。また、それらを可能にするスキーマを獲得してゆくこと。」と定義することができるだろう。

2、学習過程について

2-1 学習過程のモデル

学習のシステムはブラックボックスであると言われるが、これを解明する手がかりとして、工学系、情報系の学習システムからシミュレートされた学習過程のモデルがある。

図-1はその一例である。学習者に情報が入力されると、受容器にそのコピーができ、それが学習者の期待の影響を受けて感覚登録機構で選択的に知覚される。()その後情報は、情報処理過程に入る。まず、短期記憶に入ったりハザードされたり、符号化されたり、変換されたり、重点化されたりする。そして長期記憶に入る。そこで情報は、イメージ・知識・技能・ストラテジーとして、体制化され、保持される。()保持されている情報は、新たに短期記憶に入った情報を手掛かりとして、探究・検索され、再び短期記憶に取り出され照合・比較され、反応生起に送られる情報となるかどうか決定される。これらの過程は、制御過程の実行指令や情報選択に依存して生起する。()反応産出機構は、情報処理の結果送られてくる情報を手がかりとして、既習の反応階層の中から適切に反応群を選択し、奏効器を通して外部行動として発現させる。()その結果から、次回よりより環境に適した反応が生起するように、学習過程は修正が図られる。(以上筆者要約)
これは学習過程を俯瞰したものである。ここに諸側面からの考察を加えてみる。

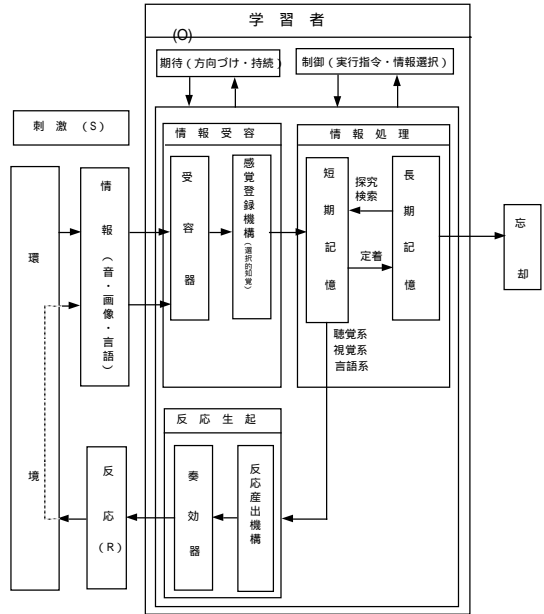
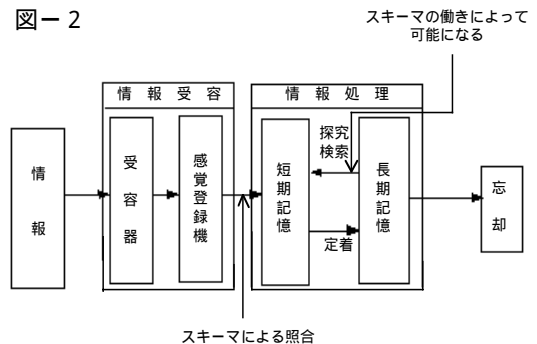


図-1

2-2 認知レベルでの捉え

情報はどのように学習者に認知され、保存されるのか。その経路を図-2に示す。まず!においては、学習者の態度や見方によって、情報の認知のされ方が異なってくる。ここで情報は、知覚されるとほぼ同時にスキーマによる照合を受ける。ここですでに学習における個人差は生じている。スキーマとは、「このような状況の下では、○○は である。」というように、ある事柄に対処するために必要な複数の知識が動員され組織化された『認知の枠組み』のことをいう。(詳細についての言及は次章に譲る)ここで受け取られた情報は および の過程へと送られる。

図-2



ここで正しく意味づけられた（価値化された）情報は長期記憶に留まりスキーマと同化してゆくが、スキーマとは別の所で反復練習や訓練によって記憶に留められたものは、時間が経過したり、ある目的（テストなど）が達せられると忘却へ送られる。情報処理過程を成立させる鍵となるものはスキーマの存在である。スキーマを基に学習者はイメージをもったりストラテジーを体制化したりする。これは、与えられるものではなく、学習者の内面から生まれたもの、学習者自身が情報から抽出したものである。つまり、教え込まれた知識は時間の経過とともに色褪せても、感動を伴った経験、自らが発見した事柄は忘れられることなく学習者の生きた知識となるのである。

図- 3

2-3 情意レベルでの捉え

この学習過程のモデルが学習システムの明確な仕組みであるといえないのは、情意という不可解な要因が絡み合ってくるからである。ここには無意識からの影響も少なくない。図- 3は、情報が受容されるときに、受ける情意的な影響について示している。!においては「好み」が選択に影響を与えることも考えられる。もちろん「好み」は学習の結果として獲得されたものではあるが、対象のどの要素が「好み」を形成するに至ったのかを明確にすることができないので、それですべてを説明することはできない。

情報処理過程においては、価値化は本質的に学習者による情意的な活動である。しかし、罰回避型意欲も賞志向型意欲も学習に向かわせる要因として働く。これもきわめて情意的であ

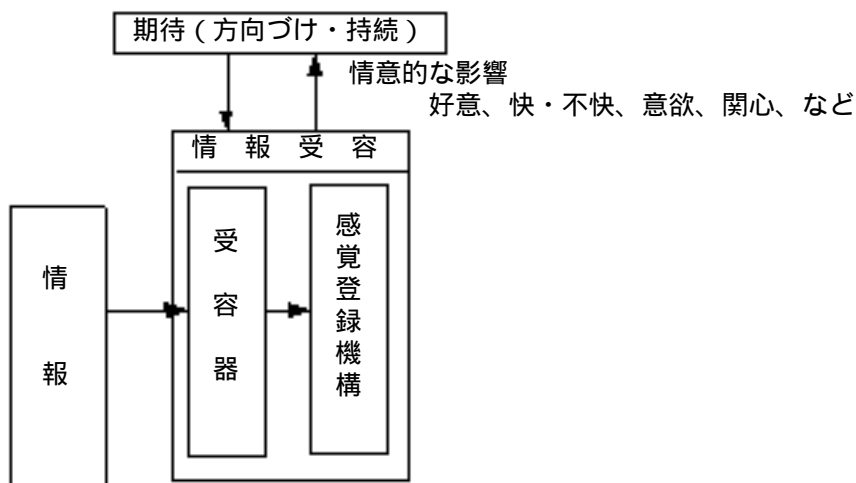
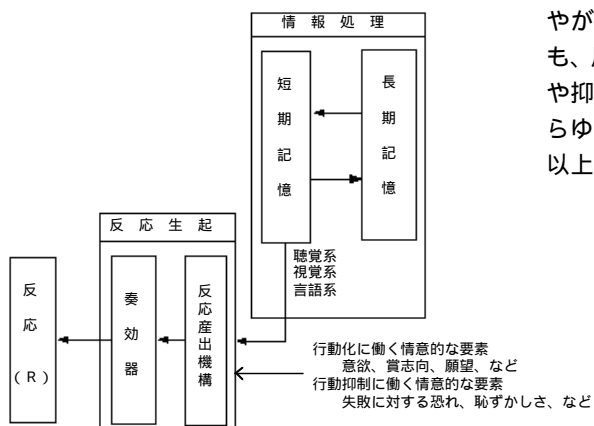


図- 4



る。価値化は学習の成果を永続的なものとするもの。これに対して後者は、学習の成果をやがて忘却へと導くものである。このほかにも、反応生起（行動化）に関しては動機づけや抑制に働く心情など、情意的な要因があらゆる箇所にあらゆる形でかかわっている。以上の経路を図- 4 に示す。

2-4 エピソード記憶と意味記憶

上記のモデル図には表されていないが、音楽科における学習過程を考察するに当たって興味深い記憶に関する理論がある。エピソード記憶とは、1972年にTulving,Eによって提唱、命名された用語で、時間的、空間的に定位された経験の記憶である。これに類する記憶に関する概念は以前から多くの学者により別の呼び方をされていた。それらには、経験の記憶、知覚的記憶、個人的記憶、狭義の記憶、自己中心的記憶等がある。これに対する概念としては、意味記憶がある。意味記憶とは知識の記憶であって、学校で学ぶようなことの記憶は意味記憶であると言える。これらは、個人的な経験の記憶とは異なる。われわれが普段、言葉を使って意思伝達できるのも、言葉の意味や常識等の意味記憶があるからである。音楽科における学習について論ずるためにこの理論を持ち出したのは、この両者には相違点があること、それらは補完しあうという認識のもと、学習はこの両者の相互作用のもと行われていると考え、両者に等しくその重要性を認めるからである。以下はTulvingによるエピソード記憶と意味記憶の区分と、その区分特性の内容について、筆者が引用、要約、付加したものである。(12)

<源>...両記憶とも、多くの場合、感覚器を通して外部から情報が入ってくる点では同じであ

る。エピソード記憶では、入ってきた情報そのものが登録されるのに対し、意味記憶では、入力情報が意味あるものとして理解されて初めて登録される。学習内容に直接的に関わるのは後者であるが、前者もスキーマの一部を成しうる重要な要因であると考えられる。

<単位>...エピソード記憶での情報の単位は、事象である。事象とは、ある特定状況で起きた事柄で、時間的な始まりと終わりがある。これを分割することは難しい。意味記憶の単位は、事実、観念、概念、規則、命題、スキーマ、スクリプト等が挙げられる。前者における情報は、必要なもの不要なものが渾然一体となったいわばゲシュタルトをなしている。音楽という情報はまさにこれに当てはまり、楽譜や記号等の音楽的な知識は後者的である。

<指示>...エピソード記憶は、ある人の個人的記憶であるので、その人自身にとって、すべて自己に関わった記憶である。意味記憶は、誰もが共通に持っている記憶であるので、万物に関する記憶である。音楽は他の手段では不可能な感情経験の機会を提供するものであるので、それはまさに個人的な記憶に留められるものである。

<真実性>...エピソード記憶では、想起された事柄に対する真実性は、確かに過去に経験したことを思い出しているという信念に基づいてい

区 分 特 性	エピソード記憶	意 味 記 憶
情報における相違点		
源	感覚的	理解
単位	事象・エピソード	事実・観念・概念
指示	自己	万物(世界)
真実性	個人的信念	社会的一致
操作における相違点		
登録	経験的	象徴的
感情	より重要	重要でない
推論的能力	制限あり	豊富
検索のメカニズム	共働的	開示的
発達の順序	遅い	早い
応用における相違点		
教育	関連なし	関連あり
汎用性	小	大

エピソード記憶と意味記憶の区分 (Tulving,1983)より筆者抽出

る。これは非常に主観的なものなので、間違っている場合も考えられる。これに対し意味記憶では、あることの実在性は、他の関連事実との関連から判断されることが多い。

<登録>...エピソード記憶における情報の登録は、感覚器官から直接的である。したがって刺激の知覚的特質も保持することが可能である。この意味においても、エピソード記憶は経験的である。意味記憶は、その経験を一般化したり意味づけしたりして、言語や記号に代表されるような象徴的な形で登録される。われわれが、強い感銘を受けた時「言葉では形容しがたいような」というフレーズを発するの、まさにエピソード記憶のなせる技であると言える。

<感情>...感情の要因は、意味記憶よりもエピソード記憶においてより重要であると考えられる。検索においても、エピソード記憶ではそれが手がかりとなって検索されることがあろう。音楽と人間の関係において、そのシステムはブラックボックスだが、音楽が感情に強く働きかけていることは確かである。

<推論能力>...エピソード記憶では、それは時間的に体制化されているだけなので推論能力には限界がある。しかし、意味記憶はスキーマを有しているため、推論は多方面から、また深い推論が可能と考えられる。エピソード記憶で推論が豊富になるのは、その内容に意味記憶と同一の情報が多く含まれる場合であると考えられる。これは、エピソード記憶がスキーマの一部に組み込まれた状態を言うもので、ここから、エピソード記憶がスキーマとして機能することが可能であることが推論される。

<検索のメカニズム>...これは貯蔵されている情報が何らかの手がかりにより活性化される過程のことである。エピソード記憶では、エピソードがスキーマの一部として知識と相互に作用しあいながらある反応が生み出される。これに対し意味記憶における検索過程では、検索手がかりは貯蔵情報を活性化させる機能のみをもつ。したがってその場合の反応は、貯蔵情報(知識)がそのまま表出、すなわち開示されるだけである。

<発達の順序>...Tulvingは、意味記憶が先であるという。幼児の記憶の発達は、まず意味情報

に関する記憶が発達し、それを基にエピソード情報も記憶できるようになるという。このような考えに対して逆に、人はエピソード経験を積み重ねながら、それを基に意味記憶を発達させるという考えもある。筆者は、小学校における児童を対象に考えるならば、後者の意見を支持する。

<教育>...学校で学習すべき内容は意味記憶であり、個人的な経験の記憶、すなわちエピソード記憶ではない。しかし実際には、意味記憶は忘却され、勉強以外の個人的経験ばかりが記憶されていることがよくある。

このことから人間形成において学校教育がその役割を果たすためには、学習者にとってエピソード的な経験の伴わない無味乾燥な知識の教育は意味をなさないものであると言える。

3、音楽科における学習過程

以上を踏まえて、音楽科における学習過程の特質に関する考察を試みる。本章冒頭で述べた音楽科における学習の定義に従うと、音楽科の学習において、情報の源となるものは音そのものである。音は形態を持たない、目に見えないという意味において抽象的であるが、そこに実在するという意味においては、数字、文字等の諸記号とは違い具体的である。これらが感覚的に受け取られる段階では学習者全てに等しい情報である。これが学習者の内面に形成されているスキーマによって、ある者は大切な情報を逸したり、同程度の能力を有する者同士の間でも情報の解釈の仕方、あるいは情報に対する反応の仕方に違いが出るという形で、個人差が現れる。教育という目的の下では、情報の価値化における個人差は認められるべきであるが、大切な情報を逸するというようなことは避けなければならない。実際の教育の現場においては、この点で逆転現象がたびたび見られる。つまり、学習者は、大切な情報を逸することで基礎・基本の欠如という状態に陥っている。またその一方で、音楽の表現の場面において、画一化された狭い枠の中での表現に制限されたり、自分の意図とは違う表現を押しつけられたりすることで、音楽が嫌いになっている。これらの現象は、学習過程に問題の根本がある。基礎・

基本の習得において中核を成すものはスキーマの一般的側面である。ここでは、先の表からも判るとおり、学習者の感情は大きな要因ではないがスキーマを形成する際に、エピソード記憶は補助的ではあるが大きな役割を果たすものであると言えよう。

教育における今日的な問題の一つに、創造性の欠如を挙げることができるだろう。知識は豊富で適応には長けているが、創造的な活動が苦手な児童・生徒の実態がある。音楽科における現状に換言するならば、技術的に高度なものを習得しているわりには、音楽的な意図の表現に乏しかったり、自発性に欠けていたりすることである。これは、学習者の内面に学習内容が位置づけられていない、すなわち、音楽というゲシュタルトに対応できるスキーマが形成されていないことを意味する。本章冒頭においても述べたが、知識は目的ではなく手段である。知識が手段として機能しないために、上記のような今日的な問題が生じている。音楽科の目指すべき学習過程を端的に換言すると「知る わかる できる」という道筋であると言することができる。「知る わかる」への流れは知識が手段として用いられることによって可能となる。つまり、新しい情報が、既存のスキーマによって何を意味するかを推論することが可能な状態があり、スキーマの照合を経て獲得されてゆく過程である。「わかる できる」の過程においては、スキーマの特異的側面も重要な鍵を握っている。従来の音楽科の授業の大きな問題点は、この道筋に限定がなされていたことである。この限定は、知識・技術が目的となっている場合には、時としてその必要も認められるであろう。しかし、音楽科の授業において、この過程にはいくつもの道筋があるべきである。スキーマの一般的側面と特異的側面とが、学習過程において両輪として働いたときに、「知る わかる できる」の流れができ、特に「わかる できる」の過程において、オープンエンドな展開が可能になり得ると筆者は主張する。これらのことから、音楽科の学習過程では、経験を経由し、より感動的な（これは学問的に解明することは難しいが）エピソード（学習活動）と結びついた意味づけ（スキーマの形成）が成されることが重要であると言える。

第三章 認知形成に基づく学習モデル

本章においては、音楽学習で音楽を感受したり理解したりするときに、どのようなスキーマが働き関連しあっているのかをシミュレートし、それに基づいて音楽認知を促進し、音楽理解に結びつけるための学習モデルを構築する。

1、音楽科の学習におけるスキーマ

音楽学習において、スキーマ(この場合、音楽認知や理解の手がかり)となりうるものは、次のようなものである。

音楽的要素 音色、音量、音高、音長、音型、旋律、リズム、和音、

その他の要素 環境、場面、情景、色彩、形状、音楽的空間的把握、エピソード等々
音楽的要素はスキーマの核を成すもの、その他の要素はそれらを取りまく流動的なものである。このうち、音楽的要素がどのようなスキーマを形成してゆくのかを考察する。

1-1 音程認知に関するスキーマ

音程認知に関するスキーマを形成する要素を、その関係を基に図で示すと図-5のようになると考えられる。

音の世界は、大別すると楽音と噪音に分類される。自然音は基本的には噪音の一部であるが、意図的に音楽の一部として取り入れられることもあることから、図のように関係づけた。音が単独で鳴り響くとき(噪音、楽音の区別なく)、これは他との関係をまだ持たない状態であるが、われわれはその音の持つ音色、音量、音高によってその音の持つ意味を推測することができる。推測の手がかりとなるのは、過去における経験や既得の概念である。過去においてその音をどのような状況で聴いたか、その時何が起こったか、その経験は自分にとってどのような意味をもつか。ここから生まれるのが経験による推測である。

授業の導入段階において、過去の経験を想起させることがよくあるが、これはまさに経験による推測を手がかりに新しい学習に向かわせようとする教授活動である。新しい情報を前に、必要となるであろうスキーマを呼び起こしていると言ってもよいだろう。音楽科の授業において、このような教授活動はどのように位置づけられているだろうか。授業の導入段階では大抵の場合既習曲を歌わせる。そしてその意味は、学習の雰囲気をつくる、体をほぐす、声を出やすくする、等のことが多いだろう。これらは勿論必要なことではあるが、導入段階をも『学習』という一連の情報処理過程の一部として捉える

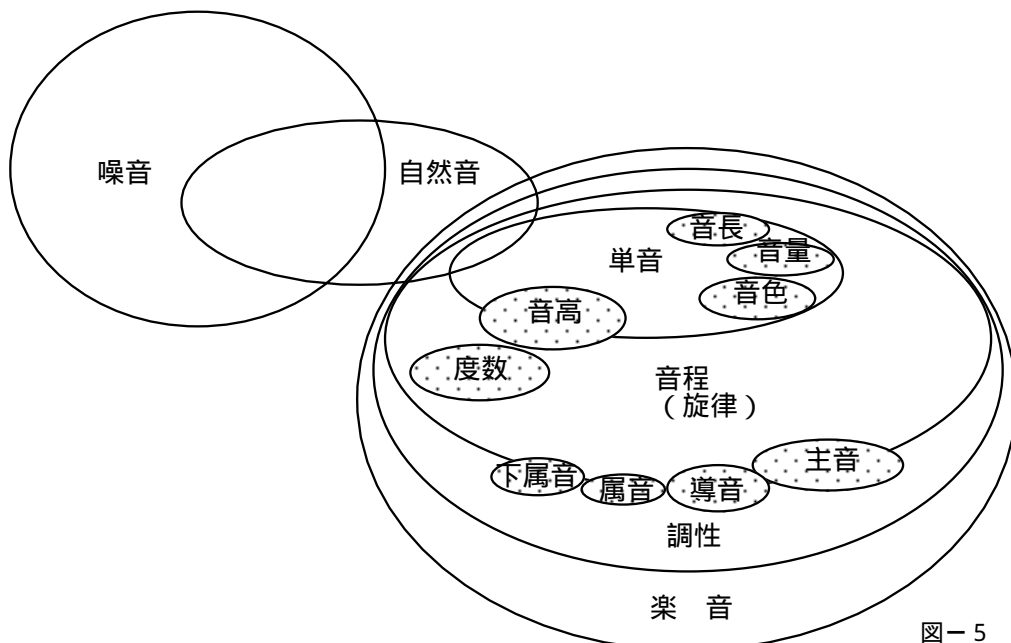


図-5

ならば、そこにはスキーマの喚起という目的も含まれる必要がある。この観点から論ずるならば、教材として扱われている「模倣遊び」や「遊びうた」は、学習目的となるものではなく、学習以前に子どもたちの生育環境の中にある、音認知に関するスキーマが芽生える場であると言うことができる。

既得の概念からの推測とは次のようである。われわれはある事象に対してイメージをもっている。例えば、「低い音 重々しい感じ、不気味さ、鈍さ」「高い音 軽い、きらめき、鋭さ」「大きい音 力強さ、雄大さ、宣言、恐れ」「小さい音 弱々しさ、かわいらしさ、ささやき」等々。これらは実際の音が付随してできたイメージでもあるが、「低い」「高い」「大きい」「小さい」といった形容詞から抱くイメージも多分に影響しているものと思われる。われわれはこのようなイメージからも推論を立てることが可能である。これらは、音高における高低、音量における大小に関わる既得の概念であるが、ある音が鳴った瞬間に概念形成される場合もある。われわれはエンベロープ、ベロシティーの変化によって、「あたたかい 冷たい」「柔らかい 硬い」等のイメージをも抱く。これらは全て、ある音が知覚されたときに働くスキーマである。音楽においてすなわち楽音において、その中の一つの音を指すとき、それは単音と呼ばれる。単音からその曲が何という曲かがわかることがある。その場合、その単音は、音色、音量、音高、音長等の様々な角度からスキーマの照合を受けてある曲の一部であることが認知されるのである。

単音が複数存在するとき、その周波数が同一であれば同じ音、違いがあれば異なった音である。そしてその周波数の違いが、ある一定比になったとき、そこに度数関係が生じる。音程はこの度数関係の上になり立つ。音程の関係の中で、特にその周波数比が1:2にあるものを「オクターブ」と呼び、「オクターブ」を12等分した度数関係に基づく音列を、われわれは音階と呼んでいる。

われわれが楽音を認知するとき、数値的な厳密性があることはまず希で、あくまでも近似値の範囲内で処理している。そのために、複数の単音を知覚したとき、周波数の違いを認めれ

ば、それらは異なった音として認知されるが、たとえ周波数が違っていても(音響上それらは異なった音であるが)その違いを認めることができなければ同一の音として認知される。反面、音高の変化に対しては度数では表すことができない音程(シンセサイザーのピッチ・ベンドやギターのチョーキングによって発せられる音程)までも認知することが可能である。これは学習以前に、自然音等の環境によって形成されたスキーマの所作であろう。このように、われわれは単音から音程、そしてその集合体としての旋律へとスキーマの範囲を広げて音楽を認知してゆく。そして旋律の中に明らかな機能をもつ音の存在(主音、導音とそれに伴う属音、下屬音)が認められたとき、その旋律が属する音階、調性が認知される。ここまでで述べた音程認知におけるスキーマの広がり系統性を図で示すと次のようになると考えられる。

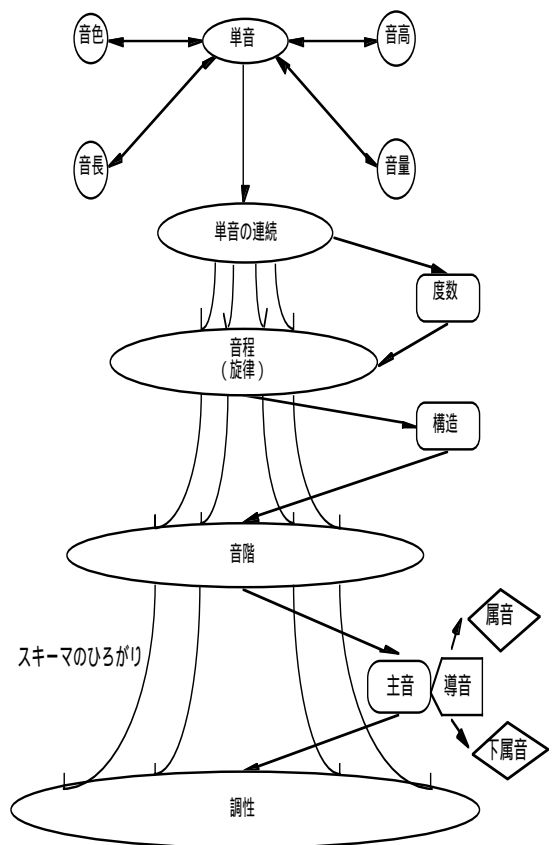
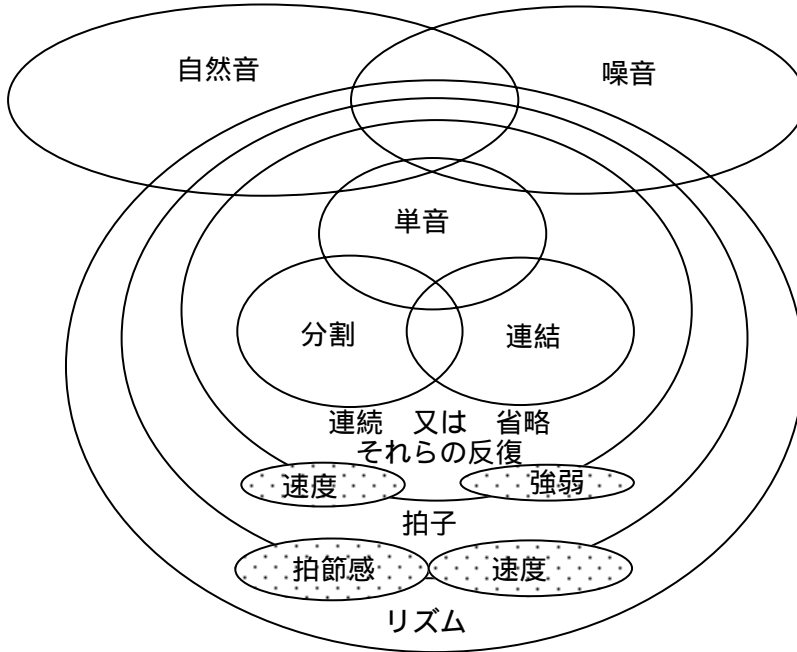


図 6

1 2 リズム認知に関するスキーマ
音程認知の場合と同様に、リズム認知に関するスキーマを形成する要素を、その関係を基に図で示すと次のようになると考えられる。

図 7



リズムは連続的運動現象において規則的に反復する時間的進行秩序である。(13) リズムは旋律、和声と並んで音楽の三要素の一つと言われるが、リズムだけの音楽はあっても、リズムのない音楽はあり得ないと言われるように、他の要素より優越して時間芸術である音楽を時間的に支配し、統一的秩序を与えるものである。それは、音楽以外の芸術や表現、その他自然界にも存在する。また、自然界のリズムをそのまま音楽に取り入れることもある。これらの理由に加えて、音楽においてリズムを刻むことを専らとするのは主に打楽器であるが、その音の性質上、楽音の定義から逸れることや、楽器以外の音具を打楽器として用いることがあることから、図では、『音』といわれるもの全てを関係づけてリズムの要素とした。

リズムの第一の機能は、時間的秩序を与えることである。リズムは、音響の持続的諸属性を組織化することであり、それによってはじめ、音響が音楽になる。理解されうるような組

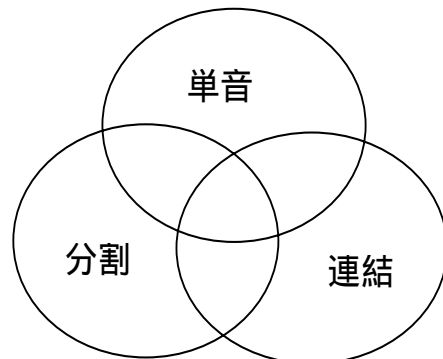
織に欠けると、聞き手は音響を音楽として受け取らない。(14) この意味において、リズムは拍子記号によって示される拍に基づくものと、聞き手が聴取し感受するものと二つに大別することができると考えられる。音楽におけるリズム

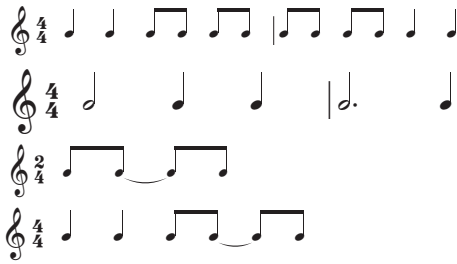
の土台となる拍子を形成するのに、諸要素がどのように構造化されてゆくのかを、図に沿って述べると以下になると考えられる。

便宜上、四分音符を単音一個の単位として扱うことにする。最も初歩的なリズムは♪♪♪♪で示される単音の連続である。省略というのは♪♪♪♪の休符に当たる。これを基本に変化が加えられてリズムのパターンを形成してゆくのであ

るが、その手続きが分割や連結である。分割とは、♪を♪♪や♪♪♪等のより小さな単位に分けてゆくこと、連結とは、隣接する音と音をタイで結んだり、♪二つ分、三つ分 の長さを持続音(♪、♪、○)として発音したりすることである。これら単音、分割、連結は重なりをもつものとして図で示したが、それは次のようなことである。

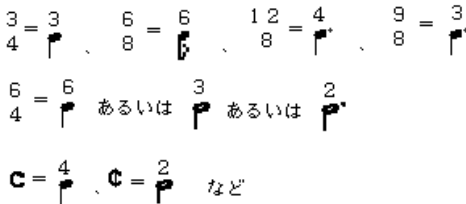
図 8





これらの小さなパターンが、連続、反復等によって構造化され拍子が形成される。

拍子は楽譜上では拍子記号によって規定されるが、それは小節線で区切られた枠組みの中で、どの音符を一拍として何拍分かを規定したものである。しかし、記譜上の拍子と、聞き手が聴取し感受する拍子とは必ずしも一致していないことがある。リズムの周期的な秩序を生むために不可欠な要素が強弱である。拍子について「音の進行で、強弱がいつも同じ形で繰り返されながら続くこと。」⁽¹⁵⁾という定義が成り立つように、音の強弱はリズムの認知において大きな要因の一つである。楽譜を持たない聞き手がその音楽の拍子を認知する手がかりは、強弱の規則的な表出であるといえる。ダルクローズは、記譜上の拍と聴取される拍子との混同を避けるために、次のような拍子記号を提案した。



(16)

ここで目を引くのは四分の六拍子の表記である。< >ではこの拍子の音楽が三拍子として、< >では二拍子として聴取されるだろう。ここでは、強弱による拍子の聴取と同様にもう一つの機能が働いていると考えられる。それはグルーピングである。リズムに関わってグルーピングを引き起こす要因の一つとして挙げられるのが速度(テンポ)であると考えられる。われわれは音楽のテンポが速いとき、しばしば拍子記号の単位となる拍をひとまとめにして、あたかも一つの拍のように聴取している。リズ

ム認知に関するスキーマを形成すると思われる要素についてその関係を考察してきたが、次にそのスキーマを系統性の面から考察し図で示すと次のようになると考えられる。

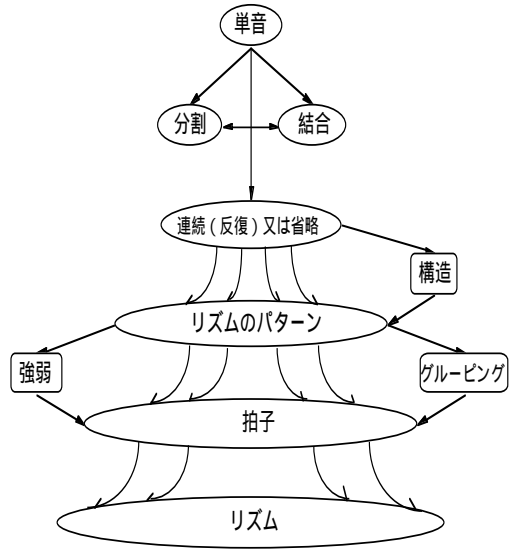


図-9

例話を用いて上記の図について説明することにする。人の歩行、あるいは簡単なステップを例にとってみよう。(ここでは、足が着地する際のリズムだけを対象として論ずることにする。)通常の歩行は、この場合 で表される単音の連続と置き換えることができる。われわれはこれを、無意識的に自然に、それでいて正確に行っているが、意識されるリズムは「左、右、左、右」という のリズムである。早く歩きたい、あるいは走りたいときには、足の動きをより速くする。このとき刻まれるリズムは、 になっている。しかし、「右、左・・」のように一歩一歩が意識されているかといえばそうではない。意識されているリズムは、二歩ないしは四歩をひとまとめにした の連続である。これが分割に匹敵する。逆に、大股でゆっくり歩くときには、一歩の中に をいくつか感じている。二つ分を感じていれば、それは というリズムで、三つ分を感じていればそれは というリズムになる。

これは統合にあたると言える。この分割や統合は、状況に応じて意識の下で行われる活動として、スキーマが拡大された結果として表出された活動と言うことができるのではないだろうか。スキップを例に取るとどうだろうか。スキップのリズムは<♪♪♪♪>と表すことができる。これは先に述べた「単音」「分割」「連結」の全てが重なった部分である。子どもがこれをするとき、リズムを理解してステップを覚えるのではないが、スキップを上手にするためには、同じ方の足で2回、2回目は1回目の半分の長さで、これを交互に反復させるとうまくゆくことを体得する。さらに発展したところにダンスのステップがある。これは、基本的なステップのパターン化である。

リズムの学習では、音符の通りにリズムを刻むことができるようにするのが、学習のねらいになるだろう。しかし肝心なことは、記号を量に変換させて正確に打つことよりも、そのリズムがどのような性格をもち、どのようなまとまりをつくり、どのように流れてゆくのかを感じながら刻むことができるようになることである。先の歩行やスキップの例では、通常の歩行を基に駆け足や大股歩きがあり、さらに複雑にした形でスキップがあった。これらは、発展的な段階を踏まえたものであったが、このような具体的な経験がリズムを認知するためのスキーマとして働いている可能性は大きいのではないだろうか。だとすると、具体的な経験が発展的にひろがりを持つように、スキーマも同様にひろがりを持っているということができる。

1-3 和音(和声)認知に関するスキーマ

和音とは、一定の秩序によって組み合わせられたいくつかの音の集団をいう。その中で、ある音(根音)にその3度と5度の音を積み重ねると3和音ができる。(17) 和声とはこの連結をいうが、調性音楽における和声とは、調性感の確立に大きな鍵を握る機能を持つことが認められる。すなわち、調を決定づけるのは「主音」と、その上下5度に当たる「属音」「下属音」の三つがあり、それらを根音とする3和音の使用によって、調の主音と長・短調の区別が明らかになるといえる。(18) 和音とそれが和声に結びつくためのスキーマを形成する要素を、その関

係を基に図に示すと次のようになると考えられる。

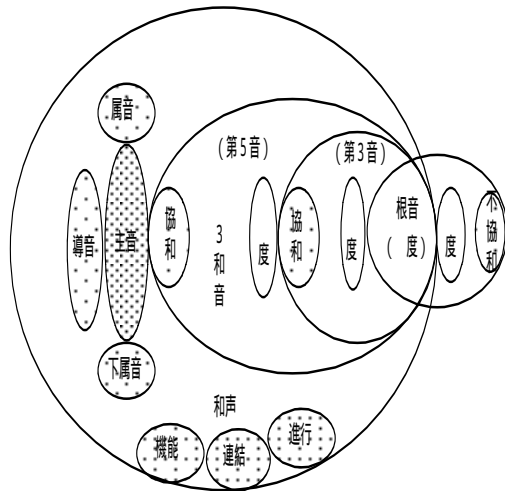


図 10

和音の学習においては、その構造を知ることよりも、それがどのように聴こえるかのことが先立つと考えられる。「どのように聴こえたか」は、その和音の旋律における機能を知るため手がかりとなるのではないだろうか。(このことはスキーマの系統性の箇所において後述する。)聴こえ方について考えるとき、最も根本的なところで協和、不協和の問題がある。

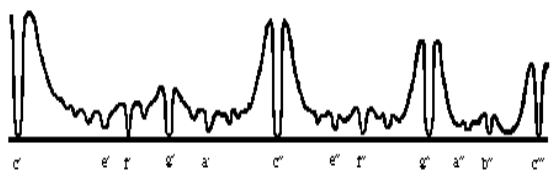


図 11 ヴァイオリンにおける各音程の不協和の程度 (19)

二つの音を同時に鳴らすと音の組み合わせ方によって、耳に快い響きが得られることと、不快で耳障りな感じの響きとなることがある。前者が「協和」後者が「不協和」である。上の図は、以下のことをあらわしている。同一音高の2つの音の一方の音高を一定に保ち、他方の音

高を少しずつ高くしてゆくと、不協和の極大点と極小点とが、次々に連続的にあらわれることがわかる。最初の明確な不協和の極小点は、2つの音程が短3度になったときにあらわれる。さらにその間の音程が、長3度、4度、5度、短6度、長6度、8度になったときにも、不協和の極小点があられる。1度、5度、8度は完全に不協和から免れていることがわかる。(20) (筆者要約)これは、音響の物理的な説明であるが、協和、不協和の関係が、音の周波数比に由来していることから、あらゆる調において当てはまることなので、今後の論の展開に重要な意味を持つことから記述に留めておくことにする。

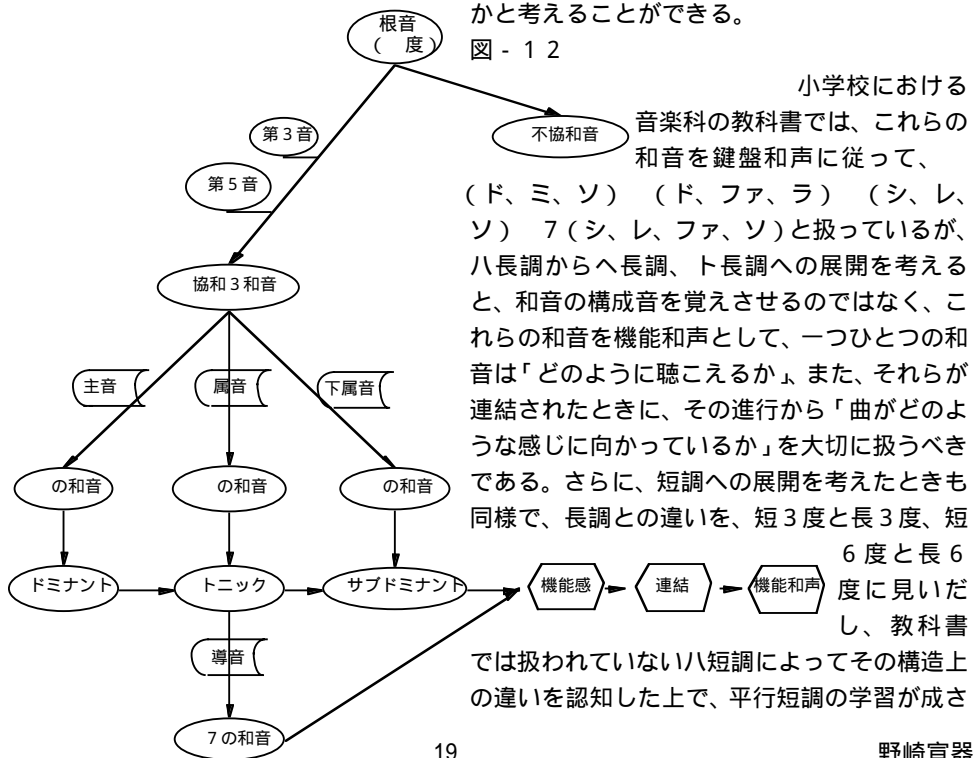
先の図からもわかる通り、1度(8度)と5度の音程は完全に不協和から免れている。そして次に不協和から遠いのが4度の音程である。主要3和音は、これらを根音とする和音であり、それらはT(トニック)、D(ドミナント)、S(サブドミナント)という明確な機能をもつ和音である。つまり、その調の主音を根音とする和音(の和音)は、聴き手に終始感を与え、の和音はより協和度の高いの和音に連結されたとき、解決に向かっていく感じを強くし、の和音はの和音に解決したとき、その連結は最も強い結び付きに聞こえる。これに導音が加

えられた7の和音は、導音が付加されることによって、聴き手は明らかに次に来るの和音を予想する。(予想と言うよりは、の和音に解決しないと収まらない感じをもつ。)

ここに示したのは、曲中における和声進行をカデンツの組み合わせと捉えたときの完全終始() 半終始() 変格終始()などは、上記の限りではない。

これらのスキーマを形成する要素を系統図で表わすと図-10のようになるのではないかと考えられる。小学校における音楽科の教科書では、これらの和音を鍵盤和声に従って、(ド、ミ、ソ) (ド、ファ、ラ) (シ、レ、ソ) 7(シ、レ、ファ、ソ)と扱っているが、八長調からへ長調、ト長調への展開を考えると、和音の構成音を覚えさせるのではなく、これらの和音を機能と声として、一つひとつの和音は「どのように聞こえるか」、また、それらが連結されたときに、その進行から「曲がどのような感じに向かっているか」を大切に扱うべきである。さらに、短調への展開を考えたときも同様で、長調との違いを、短3度と長3度、短6度と長6度に見だし、教科書では扱われていない八短調によってその構造上の違いを認知した上で、平行短調の学習が成されるべきではないかと考えることができる。

図 - 12



れるべきではないかと考えることができる。

2、音楽科の授業におけるスキーマ形成のためのモジュール

ここまでで述べてきた音楽的な能力を形成するスキーマを、授業という場においてどのような手だてで育ててゆくかという問題がある。従来通りの教科書中心の授業においても、音楽的な能力は形成され得るように、教科書は構成されているはずであろう。しかし、授業者の側にその認知的な系統性を認めることができなければ、いわゆる「教え込み型」の授業から脱却することはできない。教科書教材を、音楽的な能力を活用、再構成、発展させる場として捉えるとき、そこに、学習者の個性を尊重した音楽教育を展開させようとするオープンエンドな発想が生まれてくる。そこで、ここでは授業設計の段階において、音楽的な能力を育てるためのモジュールを系統的に音楽科の授業に位置づける「ふしづくり一本道」に見られたもので、例えば、ひとつの音楽ことば()がスキーマとなることで、あとの曲()は、新しく学習されるべき内容ではなく、音楽ことばの応用(変奏)として認知される。その結果、もとのスキーマはさらに拡大され、新しい刺激に対応できるようになると考えられる。

音楽ことば

変奏

「しゃぼん玉」(とぼそ)

「たきび」(ふいている)
「チューリップ」(きれいだな)

「さんぽ」(うたいたす)

「こいのぼり」(のぼり)

「すずめのおやど」(つづら)

昭和53年度改訂 『ふしづくり一本道』
古川小学校 より転写

「ふしづくり一本道」が、その後なぜ、普及と発展を見なかったかを論ずることは、小論の主旨ではないので避けたいが、「一本道」なるが故にその系統性に柔軟さが欠けていたことは考えられる原因のひとつであろう。そこで、音楽的な能力の基となるスキーマ形成の過程を、授業

におけるモジュールの一つの単位とすることで「ふしづくり一本道」に見る系統性に加えて、弾力性を持った学習内容を設計することができるのではないかと考える。これらから示すモジュールのうちには、通常の授業においてはあまり意識されることのない、音響における原理を扱っているものもある。それは、音楽を学習の対象とする以前から、学習者の身の周りには音による環境があり、この中から、音楽的な能力の基となるスキーマの核も形成されているであろうと考えられるからである。このような自然発生的に学習者に備わっているであろうスキーマを、学習で活用されるスキーマに結びつける(発展させる)ために、このようなモジュールを組み入れる必要性を考える。

また、短調についての扱いは、教科書で取り上げられている平行短調ではなく同主短調を基本とし、ここから平行短調へと移行する道筋を辿ることにした。これは、従来のように、調号が同一であることを手がかりにした記号的な把握をさせるのではなく、このモジュールにおいては、長調と短調の違いを実際の音で確かめ、音階の構造の理解に結びつけ、さらに、様々な調への転移を自由にできるような能力の基礎をつくることを目的としている。

音楽の知識を、「へ長調はシに をつけ、ファをドと読みなさい。」というように抽象的な知識として教えるのではなく、「なぜ、そのようになるのか」を『音』という、音楽ならではの素材を通して経験的に教えること。「以前に聴いたことがある。」「この状況と似た状況を以前に経験した。」ことを手がかりに、学習者が経験的発達を積み重ねてゆくための、系統的な段階を設けること。このコンセプトに基づいて、次のようなモジュールを設定した。

2-1 楽音を認知するためのモジュール

M(モジュール)-1

無限にある音の世界から、楽音の認知に結びつけるためのモジュール

S(ステップ)-1 「自然の音をまねしてみよう。」

(1) 風の音、子猫の鳴き声、巨象の雄叫び

等の模倣遊びをする。

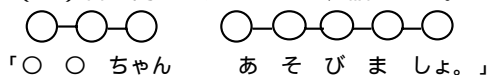
(2) これらはド、レ、ミでは表すことができないことに気づかせる。

(3) 楽器で表現してみる。(子どもが扱うことができる音具があれば子どもが、楽器であれば教師が例示する)

- ・弦楽器
- ・トロンボーン
- ・シンセサイザーのピッチベンド操作など

S - 2 「ロボットごっこをしよう。」

(1) 音の高さを変えないで、話をする。



いろんなことばや、ものの名前を言い合いっこする。

(2) こどばではなく、楽器の音で試してみる。

このモジュールにおいてのねらいは、無限にある音の世界から、音楽において使われる音、すなわち楽音の持つ音高を認知することである。無限にある音の世界とは、絶えず変化し、動きを伴うものなので、その中から音を固定、抽出しなくては識別に至ることはできない。これは、次の段階である全音と半音の識別の前段階として、欠くことのできないものである。先にも述べたとおり、音楽を学習の対象とする以前から、学習者の身の周りには音による環境がある。その中で、自然発生的に音楽に反応するスキーマを構成する。例えば、楽曲の中には、動物の鳴き声などを音によって表現しようとするものがある。「おどる子猫」「熊蜂の飛行」などその楽曲を聴いてその様子がイメージできるのは、まさに経験によるスキーマの故であって、学習において楽曲と出会うことによって、<音楽 音による環境>の相互的な認知活動が可能になる。このモジュールは、楽曲という学習者の外的素材による学習の前提として、学習者の具体的経験や過去の経験の再構成によって、スキーマを呼び起こすような働きをする。ここで検索されたスキーマによって、楽曲によ

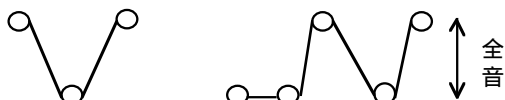
る学習の際には、その音楽的な意味をより深く理解することができると推測される。

2-2 音高の変化を認知するためのモジュール(1)

M-2

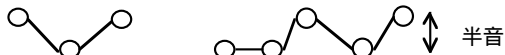
全音と半音の音程を識別するためのモジュール

S - 1 「友だちを誘いましょう。」



〇 〇 ちゃん あ そ び ま し ょ。

S - 2 「ゆうれい(おばけ)が誘いに来たよ。」
(1) S - 1 と違って、音に弾みを付けず、緩



〇 〇 ちゃん あ そ び ま し ょ。

やかな音高の変化で行う。

(2) S - 1 の場合との音の幅の違いについて意識させる。

このモジュールにおけるねらいは、音程を作るときの最小の単位となる全音と半音の違いを、経験的に認知することである。ここで扱う全音と半音の音程は、正確なものではない。正確な音程を識別するための準備段階としてのスキーマを、音の幅の違いを表現するというこの学習活動において構成する。

小学校における従来の授業では、何の前触れもなく八長調の「c, d, e...」の音を「ド、レ、ミ...」と歌わせ、楽譜上では、ト音記号第1下線上の音を「ド」、第2線上の音を「ミ」、第3線上の音を「ソ」と読ませている。八長調である以上、これ自体は間違いではない。しかし、階名が「音階における音同士の関係を示す呼び方である。」という本来的な意味には、この段階では触れられない。(階名唱は、低学年の学習で既に扱われるので、当然である。)このことは、後にへ長調、ト長調をはじめとする他の調の学

習に入ったときに、音名と階名の間で学習者を混乱に引き込む原因にもなりかねない問題である。固定ドによって教育するか、移動ドの方が有効かと言う議論の根本もここにあるように推察される。「ド、レ、ミ…」は、そこに記されている音に対して与えられる名前ではなく、そのように聴こえる音に対して与えられる名前である。そのことを理解するためには、長音階における音関係、すなわち主音から始まる2度づつの関係が「長、長、短、長、長、長、短」であることを認知できなくてはならない。長2度であるか短2度であるかを識別したり、操作したりする際に、このモジュールで形成されるスキーマが有効に働くものであると推測される。

2-3 音高の変化を認知するためのモジュール(2)

M-3

音の隣接と跳躍を認知するためのモジュール

「音楽にのせて、友だちを誘いましょう。」
(2)



隣接 跳躍 隣接

「○○○ちゃんあそびましょ。」

(1) 前半と後半を交互に模倣し合って遊ぶ。

(2) リズムにのっているんな友だちの名前を呼び合う。

このモジュールのねらいは、モジュール1、2で学習した内容を、あるいは、児童の遊びの中で培われているであろう音楽に対する反応を、より音楽的に再構成し、音楽的イデオムとしてスキーマの一部に蓄えることである。また、このモジュールにおいては、音高の変化だけではなく、リズムの変化に対する反応もスキーマの一部として形成される。

この段階を、小論においては3番目に位置づけたが、「ふしづくり一本道」においては最も初

期の段階に位置されている。「ふしづくり一本道」では、「リズムにのったことばあそび」として位置づけられている。そのねらいは、2字名、3字名、4字名のことばを、「 」の手拍子を打ちながらうたうことである。その過程は、

1、名前呼び

たろうさん はーい あそびましょ あそびましょ

○○○ ∨ ○○○ ∨ ○○○ ∨
た ろ う さ ん は な こ さ ん い ち ろ う さ ん



2、動物、花、果実、物の名前呼び

1と同様に「さくら」「ヒヤシンス」「チュウリップ」「チョコレート」などで行う。

3、鳴き声あそび



さあみなさん なきまねあそびを しましうか すずめ チュンチュンチュン

となっている。

のリズムに、2字名、3字名、4字名のことばをのせるためにはリズムの分割や結合が必要となってくる。このことについて「ふしづくり一本道」では、次のように表している。この方法は、モジュール3においても有効なリズム表記である。この表記はリズム唱をする際

⓪ ⓪ ○ ∨ ⓪ ⓪ ○ ∨ ⓪ ⓪ ○ ∨
ヒヤ シン ス カスタ ネット アコーデ オン

の視覚的な援助となり、リズムの分割、結合のしくみ、さらにはリズムの記譜につながるスキーマを提供するものと考えられる。

2-4 音の連結をつくり出すためのモジュール

M-4

音をつないで、フレーズに発展させるためのモジュール

S - 1 「音のしりとりをしよう。」



- (1) 聴こえた通りに模倣する。上段教師、下段児童で行う。
- (2) ひとりで「ドレミファソ」と音のしりとりをする。
- (3) 音をかえて、二人でしりとりをする。たんだん長いフレーズを作ってゆく。
- (4) 終わりたいときには、どうすれば終わることができるかを考える。

S - 2 「音でお話をしよう。」



- (1) はじめの人と同じリズムと音の数で、後の人が返答する。
- (2) 繰り返しを2回、3回と増やして、長いフレーズを作る。
- (3) 後の人の最期の音によって、つながる感じや、終わる感じになったりすることに気づかせる。

このモジュールにおいては、単音から、全音、半音、さらに2度音の反復と、3度音への跳躍と、音程の認知の枠組みが広がったことをうけて、3音または5音の音型を使って、自由なフレーズを作ることのねらいとしている。3音、または5音による音楽的イディオムは、それを組み合わせたときに、オクターブ内のフレーズを形成することにつながる。このモジュールにおいて、学習者は、模倣と創作という形で学習を進めることになる。音程、リズムについては、もう既にいくつかの経験をし、スキーマが形成されてきているが、フレーズを作って初めてそれまでの学習にはなかった情報と出会っている。音の機能性である。楽典的な知識としてではなく、このモジュールにおける活動の結果として、属音でフレーズが途切れるときの半終始の感じ、しりとりや問答を終わるときには、(こ

の場合)ドの音で終わるとよいこと、すなわち、主音の存在と機能が学習者に認知される。

ここまでの4つのモジュールは、きわめて初歩的な内容であるが、音楽の学習においてあらゆる活動の前提となる基本的なスキーマを構成するモジュールである。それゆえに、一過性のものではなく、反復し、その度に能力に応じて高度な内容を織りまぜながら、学習に取り入れられるべきであると考えられる。

2 - 5 和声を認知するためのモジュール

M - 5

音の重なりを認知するためのモジュール

S - 1 「音のしりとりを重ねてみよう。」



S - 2 「旋律と合った低音を探そう。」

- (1) 短いふしに、ドとソで低音をつけてみる。
- (2) ファを使ったら、もっと感じの良くなる所はファを使ってみる。

このモジュールでは、和声感の基礎となる能力を付けることをねらいとしている。ここでは、ステップ1において3度進行の響き、5度の響きをスキーマに取り込むものと考えられる。特に最後の2小節は、保持音Cに対して、G - Cの動きが対応し、機能的和声における

の進行がある。これは、ステップ2への橋渡しにもなる有効な情報であると言える。ステップ2への入り口は、ステップ1にそのまま「C - G - C」というベース音を付けることから始めると、活動の内容が学習者によりわかりやすく伝わるのではないかと推測される。なぜなら、ステップ1において学習者は、既にこの進行を聴いているからである。これをもとに、既習曲や短いフレーズにベース音を付ける学習を展開すればよい。

2-6 長調と短調を認知するための モジュール

M - 6

聴こえ方から旋律の構造を理解するための
モジュール

「違いを聞き分け見つけよう。」

(1) まず、学習者が『C5(中央C) - C6』の音階を鍵盤で弾く。

(2) 教師が八短調の音階を提示する。

(3) 第3音と第6音の違いを聞き分け、鍵盤上で確認する。

(4) 八長調の曲を、八短調に変えて弾いてみる。



ここでは、最初に「学習者が『C5(中央C) - C6』の音階を鍵盤で弾く。」としたが、モジュールの主題を「聴こえ方から旋律の構造を理解するためのモジュール」と示したように、重要なことは、学習者が長音階を聴取し、それを何らかのかたちで再生することである。その意味においては、このモジュールにおいて用いるものは、必ずしも鍵盤楽器に限ったものでなくてもよい。ただ、長音階のオクターブを「ドレミファソラシド」とほぼ正確に聴取し再生する能力は要求されるので、そのことに関しては訓練を要する場合もあり得る。

2-7 移調を可能にするモジュール

M - 7

長調の構造を八長調以外でも再現するための
モジュール

S - 1 「八長調で演奏しよう。」

- (1) 知っている曲を階名で歌ってみる。
- (2) その曲を、ハーモニカやリコーダーで演奏してみる。
- (3) 臨時記号が頻出する曲は、鍵盤楽器で試みる。

S - 2 「へ長調をつくってみよう。」

- (1) 鍵盤上のF5から長調の音階を作ることを試みる。
- (2) 白鍵(F5 - F6)だけで弾くと、第4音が半音高いことに気付く。



- (3) 長音階になるように、第4音を修正する。
- (4) 知っている曲を、へ長調で弾いてみる。

S - 3 「ト長調をつくってみよう。」

- (1) 鍵盤上のG5から長調の音階を作ることを試みる。
- (2) 白鍵(G5 - G6)だけで弾くと、へ長調とは違い第4音はそのままでよいが、第7音が半音高いことに気付く。



- (3) 長音階になるように、第7音を修正する。
- (4) 知っている曲を、ト長調で弾いてみる。

移調という操作は、実はわれわれにとって大変身近なものである。しかも、われわれはそれを意識的、無意識的に拘わらず容易に行っていることが多い。愛唱歌を口ずさんだり、鼻歌を歌ったりするとき、われわれは、自分にとって歌いやすい調で歌っている。つまり移調して歌っているわけである。このことが可能なのは、音程認知というスキーマの上に「歌う」という行動が成り立っているからである。音高は変わっても、音同士の関係は変わっていないのである。調性の学習は、記号的な把握に囚われがちで、このような経験から学習が組織されることは少なく、学習者の持つスキーマから遊離した形で扱われがちであると言えよう。こうした反省から設定したのがこのモジュールである。移調を、高度な新しい学習内容として捉えるのではなく、あくまでもスキーマの活用、経験の再構築の場として捉えることで、それがその後の学習や音楽表現の広がりへの入り口となるように考えた。

移調という新しい概念を持つてくるのではなく、われわれが移調している状況、移調せざるを得ない状況を学習場面として設定する。楽器で演奏する場合、八長調の音階しか持たない低学年用のハーモニカなどは、有効な学習教材となると考えられる。鍵盤楽器を使うことの有効性は、全てを白鍵で演奏することからくる視覚的な効果である。この効果は、次のステップにおいて、それぞれの調の導音に や がつくことの意味を知り、理解に結びつける手がかりとなる。

ステップー 2、3 は、長音階において導音となる音、すなわち第 4 音と第 7 音の存在を認知させるためのステップである。このとき鍵盤楽器を用いることは有効と考えられる。なぜなら、八長調と同じように、白鍵だけを弾いていたら、へ長調では第 4 音で、ト長調では第 7 音で無理が生じることを視覚的にも把握できるからである。このような学習を通して、長音階における「長、長、短、長、長、長、短」の構造が認知されるものと考えられる。

調性記号の読み方として「 (シャープ) はシ。」 「 (フラット) はファ。」という言い方があるが、このような記号による把握は、このモジュールで示したような学習経験があつてこそ

理解されうるもので、音によって学習者自身が獲得してはじめて、その意味が理解されうるものであると考える。

2 - 8 様々な同主短調をつくるためのモジュール

M - 8

認知された長調と短調の構造の違いを、活用、定着させるためのモジュール

(1) 知っている曲を、八長調、へ長調、ト長調で弾いてみる。

(2) 併せて階名唱が、どの調においてもできるようにする。

(3) 第 3 音と第 6 音を修正し、同主短調をつくる。

(4) 様々な長調、短調の音階をつくり、知っている曲を様々な調で演奏してみる。

このモジュールはモジュールー 6、7 を総括したものであると言えよう。基本的な内容として、長音階における導音の位置と、長音階と短音階の第 3、第 6 音からくる構造上の違いが、学習者に理解されるように考えた。学習場面、特に、表現活動においては、モジュールー 5 とも関連づけて、学習者の能力に合わせて、学習の成果を引き出すための手だて、言い換えると、スキーマの活動の場を考えなくてはならない。

以上のモジュールがもつ内容は、音楽科の学習において、教材曲を通して教えられている。発達の経験の場として教材を音楽的な能力の再構築の場と捉える立場から、教材は一過性のものであるが、スキーマ形成を目的とする学習モジュールは、発達段階に応じてその都度、学習に取り入れられるべきであると考えられる。

第四章 音楽科教育の方向性

1、学習者主体の音楽科の授業

小論においては、学習者の主体的な経験（生活環境の中での音楽的な経験や、授業における具体的な経験）を中核に据えた授業設計を行うために、何に着目し、何が重要で、それをどのような手続きで授業に組み込むか、ということ論点にしてきた。そしてそこに、「認知の枠組み」といわれるスキーマの形成という主題を見いだした。音楽の認知は、音楽の学習によってもたらされるものではなく、授業における学習以前に、日常における音楽的な環境の中で行われている。学習する内容は、学習者にとって全てが新しいものではなく、既にスキーマを形成していることが少なくないものと推測される。また音楽的な能力は、多岐にわたって数多く存在するものではなく、ごく限られた要素を核にして、それが系統的に発達し、一つの体系を成すものとも考えられる。この二つを合わせると、音楽科の授業において「教えるべき知識」は、実は大変少ないのではないかという推論が成り立つと考える。

ここに、三つの授業の型を示す。分岐型、直線型といわれるものは、定められた目標に向かって、形成的評価を加えつつ一直線に進むものである。それに対しスパイラル型といわれるものは、学習者が一人ひとり違う目標に向かって螺旋状に巡回しながら進んでゆく。



図一 13 『SMLの音楽教育』 鈴木寛より転写

分岐型、直線型の授業においては、学習内容はあらかじめ設定されていて、その学習成果に対する評価を経て次の段階に進んでゆく。そしてその手続きは、学習集団に対してほぼ一律に施

される。しかし、スパイラル型では、学習者はそれぞれの能力と段階に応じた学習内容との出会い方をする。

音楽科という教科の性質上、教材となる曲そのものが、様々な音楽的要素を含んでいるために、学習内容の系統性と、集団に対する適時性による明確な学習過程を設定することは容易ではない。それに加えて、学習者の能力における個人差には非常に大きいものがあり、画一的な評価を施すことは困難であるし、そうした評価が学習者に対して有益に受け取られるものとは考えられない。これらの理由から、音楽科の授業はスパイラル型の展開をするべきであるということになる。しかし、スパイラル型の授業は集団に対する一斉授業において、果たして可能なのかという問題が生じる。そこで小論では、スパイラルの原点に前章において展開したモジュールによる学習を設定し、そこを起点とする学習は、学習者のスキーマによって推進されるべきであると主張する。学習者主体の音楽科の授業とは、学習者のそれぞれのスキーマの働きによって推進される学習であると換言することができる。

2、オープンエンドの音楽科教育

スパイラル型の授業の目標は、「オープンエンドな目標」と記されてあった。そこで、オープンエンドの概念について触れておきたい。

「オープンエンド」というと、類似する用語に「オープン・エデュケーション」「オープンスクール」があるので、ここでその違いを明確にしておく必要がある。「オープン・エデュケーション」とは「インフォーマル・エデュケーション」とも呼ばれている。インフォーマルとは、積極的な意味で形式にとらわれない、形式ばらない、家庭的で自由な雰囲気という意味になる。学校にかかわる形式といえば、学年、学級、教科、科目、時間割、時間の区切り、教師と子どもの立場上の区別等々がある。これらの形式にしばられないということは、各時間ごとに全員が一斉に決められた教科・科目を勉強するわけではなく、学習進度の早い者や遅い者は、他の学年のレベルの内容を学習することも可能であり、幼児などは遊びをとおして、家庭

的な雰囲気のもとで知らず知らずに学習をするということの意味している。それは、形式という壁によって閉ざされていた教師と子どもの教授・学習活動を、壁を取り去って開放するということであり、その意味でオープンな（開かれた）教育といえるのである。このように子どもの自主性・創造性を尊重し、一人ひとりの能力や個性を伸ばすことを理念とし、その実現のために学習の個別化を徹底させ、ソフトとハードの両面にわたって環境を整え、教育内容・方法上の工夫を施し実践している学校のことを「オープンスクール」という。これに対して「オープンエンド」とは、文字どおり、結果や結論が開放されていること、つまり、教授・学習において、特に探求的な活動の際に見られるように、一つの結論を求めず、できるだけ多様な考え方を容認するとともに、学習者の自己評価を促進し教授場面ではこれを活用することによって、独立独行、自信、教材の活用能力と、協力して事を成し遂げる重要さなどの目標を達成していこうという考え方に基づく状態を言う。

(20)(筆者要約)

オープンエンドの概念は、音楽科教育全体を貫く概念として、また同時に一方で、一単位時間、一単元の授業を設計するための概念として、両面から捉えることが必要である。そうすることで、音楽科教育では、音楽の知識や技術を訓練によって身につけさせるだけでなく、子ども自身が、音楽と自分とのかかわりや音楽の価値を見だし、音楽によって表現される、あるいは、したくなる自分と出会ってゆく教育が実現し、授業においては、子どもの意欲、関心、態度、さらには自己教育力に深くかかわる成就感、達成感、自己有用感を保障してゆく点で効果が期待できるものと考えられる。

では、他教科においてはオープンエンドの発想はどのように捉えられているのだろうか。他教科においても「知識偏重の教育」に対する猛烈な反省は同様で、学習過程の中で既知と未知の狭間に生ずるズレ、いわゆるそこに生ずる問題（課題）意識を重視し、授業を設計する際に取り入れようとする試みがなされている。ここにも、オープンエンドの発想を見ることが出来る。授業のオープンエンド化には二つの方向性を見ることが出来る。(21)(筆者要約)一つは、

ある結論に達した子どもたちに、同じ観点から新しい別の発問を投げかけてゆさぶるることによって、子どもの追求を“広げる”方向性を持ったオープンエンド化の観点である。例えば、社会科においてある単元のAという事例をもとに学習した子どもたちに対して、置き換え可能なBと言う事例を引き合いに出して「では、Bの場合はどうなのでしょう。」という発問によって新しい問題意識を残すことで授業の終末を開いたまま終わる、といった方法である。算数科において、「〇〇さんは、こんな解き方をしました。」とあって別の解法を検討したり、様々な式の表し方を学習することもこの類と考えることが出来るだろう。もう一つは、子どもたちの追求を“深める”方向性を持ったオープンエンド化の観点である。この方向性を持った授業では、子どもたちは「もっと、やりたい。」「もっと、細かいところまで調べたい。」という願いを持つようになるだろう。

オープンエンドな音楽科の授業を実現するために、認知形成の学習モジュールをその起点とすることを提唱したが、もう一つ大きな問題がある。それは、音楽科における基礎・基本をどのように捉え、どのように扱うかといった問題である。音楽科の学習において、基礎・基本となるものは何で、何がオープンエンドの対象かということを確認にしてゆかなくてはならない。通常は、「基礎・基本」といわれるように、二つの単語は一つの用語として扱われている。しかし、小論においては、これを二つの段階として捉えている。一つは、「土台（Base）」の意味あいでの「基礎・基本」である。これは、〔モジュール6〕において、「訓練を要する場合もあり得る」といった内容で、常識的に扱われる内容と言ってよいだろう。そしてもう一つは、「標準（Standard）」の意味あいでの「基礎・基本」である。これは小論において、スキーマの領域として対象にしたものである。オープンエンドとは、このさらに先にあるもので、「標準」をさらに発展させた、いわば「オプション（選択）」の状態をいう。本来、音楽との関わりは、この「オプション」の状態にあるもので、学校教育においては、幅広い、しかも良質の選択を可能にする「基礎・基本」の教育を行う。

音楽は児童・生徒にとって、一生を通じて関

わってゆくであろう文化である。それが、自己表現や自己実現の場となりうるためにも、音楽科教育は、学習者が音楽という資産を、どのような関わりをもち、どのように生かしてゆくかを念頭に、オープンエンドの方向を見据えて行われなければならない。

3、展望と課題

従来の教育は、社会という枠組みに適應する人材を育てる教育であったと言っても、過言ではあるまい。それは、音楽科教育においても同様で、教科としての音楽の枠組みの中で、児童・生徒を評価してきている。技能・知識面での成果には顕著なものが見られるが、一方で個性や創造性の欠如が指摘されている。その反省に立って、教育は、「社会の変化に主体的に対応すること」ができることを目標に掲げはじめた。

社会がどれほど急速に変化し続けているとしても、生きている人間の本質的な部分が同じように変化しているとは考えにくい。音楽がどれほど多様化、複雑化し、環境が無批判にそれを受け入れ、われわれの身の回りが多様化した音楽で溢れているとしても、音響の原理や、音楽の成り立ちが変わるものではない。むしろ音楽の複雑化、多様化をもたらしているテクノロジーの発達は、われわれと音楽の間にある隔たりを狭めてくれる働きをもっている。(例えばDTM〔デスクトップミュージック〕では、一人では演奏できない曲を、打ち込みという操作で、自らの意図を全パートにおいて再現する事ができるし、楽器の練習に費やす膨大な時間を音色の選択によって省いてくれる。)情報が錯綜し、技術的に高度な対応が迫られる現代生活において、教育は高度な知識や技術を盾に立ち向かう人間を育てるのではなく、必要な技術や知識を自ら獲得しようとする人間を、そのエネルギーを育てることを要求されているように思える。

音楽科教育は、何のために存在するのか。抽象的であるが究極の目標は、児童・生徒の幸福のためにあるのである。『音』という素材との出会いを通して、自らを表現できることの喜びを児童・生徒に伝えるために、『音』という誰に対

しても平等な素材に、仲間と共に向かい合うことを通して得られる、人間理解の喜びを児童・生徒に伝えるために、『音楽』という人間と共にあり続けた莫大な遺産が、われわれに感動を通して語りかけてくれる喜びを、児童・生徒に伝えるためにあるのである。

小論は小学校における児童が、音楽と一生を通して関わってゆける出会いをして欲しい、音楽の学習という経験をもとに、音楽を、またその経験そのものを自らの血肉として生きて欲しいという願いのもとに構成した。児童が自分の足で歩むことができる音楽の学習を目指して、その起点を音楽認知の形成に求めた。しかし、児童が今現在、音楽をどのように認知しているかという問題に触れることはできず、それについては音楽的な要素の系統性に依拠するに止まった。小論は、その全体が筆者の今後の実践研究に向けての一つの仮説である。学校現場において、小論で示した問題意識に基づき実践する中で、顕にされる問題点が数多く出てくるであろう。それらを継続的に研究することを通して、認知形成のためのプログラムを、授業にどのように導入するかに関する明確な方法論。また、そのための学習モデル(モジュール)の確立と取り組んでゆきたい。

おわりに

過去7年間の教員生活は、高度僻地校(全校児童10名前後)と山間の小規模校(全校児童60名程度)におけるものであった。一人ひとりに手が届く状況の中で、各教科を通して、そして何よりも音楽を通して子どもたちとともに歩んで来れたことは、私にとって、何物にも代え難い財産である。この経験が、これからの教員生活にとっても支えとなるものであると、確信している。しかし、その中で常につきまとっていた不安があった。「子どもは、本当に輝いているのだろうか」少人数の環境では、一人ひとりに手をかけることができる。その中で、いつしか子どもを、そのままのよさを引き出すことよりも、自分(教師)が意図する方向へと追いやることの方が勝ってきているのではないだろうか。子どもたちの中からわき上がってくるようなエネルギーや輝きとはこんなものではない。自分はこのままでは、どこか、独裁者の野望に似た大きな間違いを起こすのではないだろうか。そのような不安である。

この2年間の研究生活の中でその不安は解消されたと、私は感じている。不安を忘れたのではない。解決したのだと。新しい方法を獲得したからではない。指導教官である鈴木先生は、常に意味を問い続けよと言われる。人間であることの意味を、教師であることの意味を、教えることの意味を。<How to>ではなく<Why to>を求めよと。その意味が少し見えてきたように思える。いや、意味を見いだすために、そして意味をもたせるために何をすべきかということが少しづつ明確になってきたからである。意味が見えると、同時にもう一つのものが見えてきた。意味論をもたない方法論は危険である。しかし、方法論をもたない意味論は無力である。と言うことである。とびつくように方法論に走ることを愚かなことと思いながら、これは些か皮肉なことであった。実は私の不安の原因はここにあったのかと今にして思う。

鈴木先生の研究に対する心得についての幾つかのお言葉の中に、次のようなものがある。

「勉強と研究は違う。分数に例えるならば、勉

強は分母である。分母が小さければおのずとその上に乗る分子も小さいものでしかない。だから、しっかり勉強しなくてはならないのだ。しかし、問題はその上にのせる分子なのだ。分子となる研究こそが自分自身なのだ。他の誰かが言ったことではない、自分自身の言葉で語れ。」

このお言葉が、胸に響いて止まない。師のお言葉を借りるならば、私は勉強こそすれ、研究という土俵に上がりきることなしにこの論文を閉じることになる。この無念さを、私は教員生活を続ける限り背負い続けようと思う。これを私の研究の始まりとしよう。重荷を背負いながら教員生活を送れることは、ある意味で非常に幸せなことである。今、本学大学院に一步踏み入れたときと同じような思いが、私の胸に去来している。

1994、12、20

引用文献一覧

- (1) ジェームス・L・マーセル 美田節子訳 『音楽教育と人間形成』
音楽之友社(1968) p10
- (2) 同上 p135
- (3) 奥田真丈 他監 『現代学校教育大辞典』第一巻
ぎょうせい(1993) p334
- (4) ジェームス・L・マーセル 美田節子訳 『音楽教育と人間形成』
音楽之友社(1968) p16
- (5) ジェームス・L・マーセル 美田節子訳 『音楽的成長のための教育』
音楽之友社(1971) p120
- (6) ジェームス・L・マーセル 美田節子訳 『音楽教育と人間形成』
音楽之友社(1968) p146
- (7) 同上 p175
- (8) 同上 p221
- (9) 同上 p252
- (10) 片上宗二 『授業のオープンエンド化 その理論と方法』
『現代教育科学』連載 明治図書(1992、4~1993、3)
- (11) 水越敏行・梶田徹一 編集 『授業と評価ジャーナル』第3集
明治図書(1983) p13
- (12) 太田信夫 編集 『エピソード記憶論』
誠信書房(1988) p5
- (13) 堀内敬三 他編 『音楽辞典』楽語編
音楽之友社(1954) p509
- (14) ルードルフ・E・ラドシー/J・デーヴィッド・ボイル共著
徳丸吉彦/藤田英美子/北川純子共訳 『音楽行動の心理学』
音楽之友社(1985) p69
- (15) 堀内敬三 他編 『音楽辞典』楽語編
音楽之友社(1954) p416
- (16) ルードルフ・E・ラドシー/J・デーヴィッド・ボイル共著
徳丸吉彦/藤田英美子/北川純子共訳 『音楽行動の心理学』
音楽之友社(1985) p72
- (17) 外崎幹二 島岡 謙 共著 『和声の原理と実習』
音楽之友社(1958) p19
- (18) 堀内敬三 他編 『音楽辞典』楽語編 音楽之友社(1954) p536
- (19) アレクサンダー・ウッド著 J.M.パウシャー改訂
石井信生訳 『音楽と物理学』 音楽之友社(1976) p217
- (20) 奥田真丈 他監 『現代学校教育大辞典』第一巻
ぎょうせい 1993 p245-p247
- (21) 片上宗二 『授業のオープンエンド化 その理論と方法』
『現代教育科学』連載 明治図書(1992、4~1993、3)

主要参考文献一覧

- 佐伯 胖;「イメージ化による知識と学習」 東洋館出版 1978
- 杉浦 宏;「デューイ 教育における興味と努力」 明治図書 1972
- D.A.ノーマン 富田達彦訳;「認知心理学入門」 学習と記憶
誠信書房 1984
- 佐伯 胖;「理解とは何か」 東京大学出版会 1985
- 波多野諄余夫;「音楽と認知」 東京大学出版会 1985
- 梶田徹一;「真の個性教育とは」 国土社 1987
- ルードルフ・E・ラドシー他;「音楽行動の心理学」
音楽之友社 1985
- 東川清一;「移動ドのすすめ」正しい読譜法と視唱指導
音楽之友社 1985
- 相沢睦男;「音楽的聴覚の研究」 音楽之友社 1970
- H.F.オルソン 平岡正徳訳;「音楽工学」 誠文堂新光社 1969
- アレクサンダー・ウッド 石井信生訳;「音楽の物理学」
音楽之友社 1976
- 佐藤三郎;「ブルーナー理論と授業改造」 明治図書 1972
- 梶田徹一;「教育における評価の理論」 金子書房 1975
- 吉本 均;「授業設計のストラテジー」 明治図書 1984
- 水越敏行;「授業改造の視点と方法」 明治図書 1979
- 佐藤三郎;「教育方法」 有信堂高文社 1982
- 井上 弘;「よい授業の条件」 明治図書 1974
- 吉田正信;「音楽科教育において空間的表現を利用することの有効性についての研究」 学位論文 1994
- 古川小学校;「ふしづくりー本道」 新しい音楽学習をめざして
1978
- 東 洋編;「授業改革事典」 第一法規出版 1983
- J.F.ルニ 寺内 礼監訳;「認知科学と言語理解」
勁草書房 1992
- 宮脇 理;「感性による教育」 国土社 1988
- 山本正男;「感性の理論」 理想社 1981
- ダイナ・ドイチュ 寺西立年他監訳;「音楽の心理学」(上・下巻)
西村書店 1987
- 梶田徹一;「現代教育評価論」 金子書房 1980
- 井上 弘;「教育哲学の類型と教育方法」 教育開発研究所 1983
- 杉浦 宏訳;デューイ「教育における興味と努力」
明治図書 1972