

音楽科における学力規定に関する一考察

八 木 正 一

(教育学部音楽科教育研究室)

A Study on Definition of Scholastic Ability in School Music Education

Shoichi YAGHI

Laboratory of School Music Education, Faculty of Education

はじめに

先日の研究室ゼミにおいて、ある学生から次のような主旨の発言があった。

「私の習った中学校の音楽の先生は力量のある教師だったので、私は音楽の授業が楽しく、音楽に目を開かれました。今、自分は音楽が嫌いだとか苦手だとか言っている人も、私を教えてくれた先生のような教師に教えてもらっていたら、ひょっとしたら音楽を好きになっていたかも知れません。でも裏をかえせば、これは大きな問題だと思うのです。たまたまいい先生に出会ったから音楽に目を開かれる——こんなことはやはり良くないことだと思います。もちろん、特に音楽教育の場合、教師という要素は大きなものですが、それにしても、どんな教師に教えてもらっても音楽がわかり、楽しめるようになるシステムというか、そんなものがないといけないのではないでしょうか」

この学生の発言は、音楽科教育の当面している現実的、かつ根本的な課題を鋭く突いている。彼の言った「システム」ということばで、音楽科教育の現状と課題とがみごとにきり結ばれている。

ところで、この「システム」とは何を指しているのであろうか。それは、ここでは音楽科教育における明確な教育内容の措定と、「熱心な教師」であればだれにでも実践できるその指導過程の確定という意味に理解されなければならないであろう。そしてそれは、彼がいみじくも指摘したように、教師の力量を捨象して、基本的に設定されなければならないものである。

義務教育を受ける権利主体としての子どもが、教師の力量によって“わかる”というその権利を保障されていない現実、そしてそれが、実体不明の芸術性という美名によって合理化されている現実、きびしく批判されなければならない。この教師の力量という問題は、極言すれば、音楽科教育における教育内容とその指導過程の確定の問題と軌を一にしている。何をどのように教えるかということが、だれにでもわかる形で一貫して不明確であるからこそ、名人芸や教師の音楽的力が不必要に要求され、礼賛されるのである。

さらに、教育内容の措定・指導過程の確定という問題は、単に教師の問題だけにとどまらず、音楽科教育の問題構造のいわばたて糸を貫く問題として存在している。立川二中の音楽評価オール3事件に集約される音楽科における評価の問題、それとも直接かかわる目標設定の問題、また、常に関心を集めてきた生徒の感情・意欲あるいは態度の問題、その他教育方法上の諸問題が、教育内容・指導過程の確定というたて糸をめぐって生起しながら、音楽科教育における構造的な問題状況を作り出していると考えなければならない。

ところで、教育内容を子どもが学習して到達した能力が学力だと一般的に理解するなら、その学力を規定するという作業は、教育内容措定のための重要なメルクマールを提供することになる。

また、教育内容は机上のプランではなく、実際の指導過程の中に具体化されたものでなければならぬ。言い換えれば、指導過程の積みあげそのものが、教育内容の内実を構成するものだとも言えよう。こうした観点をふまえた学力規定論が、特に音楽科教育において展開される必要を痛感する。

音楽科教育の現場に混乱と、またある意味での安逸さをもたらせ、生徒のわかる権利を剥奪してきた学習指導要領の教材主義、態度主義はまだまだ克服されてはいない。学力一般を思弁的に問題にするのではなく、上述のような意味で学力を規定することは、音楽科教育をめぐる今日の状況の中で、ますます積極的な意義をもつものだと考えられなければならないであろう。

本稿は、音楽科における教育内容とその指導過程確定への一視点として、学力規定を試みるものである。と同時に、その規定が教育内容・指導過程の措定へ作用する道すじと、その実践的な課題について考察することを目的とするものである。

I 戦後における学力規定論の展開

音楽科における学力を考察する前提として、戦後さまざまに展開されてきた学力規定論を大きく二つに分け省察しておきたい。

藤岡信勝氏によれば、戦後教育史の上で、学力問題が社会的関心にさらされた時期が大きく三つあったとなっている⁽¹⁾。第一期——1940年代末～1950年代初め——は、戦前の学力観との対比の中で起こったものであり、アメリカ教育界の影響を、直接の契機として出発した新教育下における学力低下の現象に対する批判として表面化したものであった。第二期——1960年代前半——は、指導要領が法的拘束性をもってきたことと文脈を同じにする、教育の反動化の中で起こってきた学力問題への関心であった。高度経済成長政策に教育が深く組み込まれ、能力開発という名目で全国一斉学力テストが実施されたのは、まさにこの時期であった。政府による学力問題への関心と相對して、この時期には、多くの民間教育団体によって新しい教科内容、指導体系が構想され、学力の内実を科学的に明らかにしようとする動きが見られたのであった。そして、第三期——1970年～現在——は、中教審路線の進行する中、全国の小中学生の半数以上が授業についていけないという状況を背景に、「わかる授業」を求めて、より具体的に国民の学力要求が増大している時期である、と概ね藤岡氏はまとめている⁽²⁾。

(1) 広岡亮蔵氏の学力構造論とその問題

このような学力への関心・要求に対応しながら、教育現場に実践の手だてを提供する形で、さまざまな学力論・学力規定論が展開されてきた。その中で教育現場に一貫して強い影響を与えてきたのは、広岡氏の所論を代表とするものであったと考えることができる。

広岡氏は次のように述べている⁽³⁾。「学力とは、退蔵された知識内容ではなく、現実事態を切りひらいていく、人間主体の能動的な力を用いるのである」これは、戦前の学力と戦後のそれとを対比的に言い表わしたものだと思えることができる。さらに広岡氏によれば、戦後の学力観は「能動的な行為的実践の立場からの学力観であり、つまりは問題解決的の学力である。生活現実の生きた問題に立ちむかい、問題解決のしかたを思考し、問題解決を実践していこうとする学力である」⁽⁴⁾と特徴づけられている。そして求めるべき学力に、① 批判的な学力 ② 考えぶかい学力 ③ 生きてはたらく学力、という性格をもたせ⁽⁵⁾、そのような学力の具体的な構造についていわゆる三層構造論を唱え、学力を構造的に規定したのである⁽⁶⁾。個別的能力(下層)、概括的能力(中層)、行為的態度(上層)という構造で展開される三層論は、経験主義の学力構造——態度・理解・技能——を、そのまま図式化したに他ならないものであった。

広岡氏の説明によれば、個別的能力(この能力は個別的知识・技能とで構成されている)と概括

的能力は、「知識・技能の内容にかかわ」っており、両者は「より要素的であるか、それとも総合的であるかの差」であり、そして「両者は相俟って、問題解決に役立つ知識・技能となることができる」ものである。それに対して、上層に位置する行為的態度とは、「学習主体の作用にかかわる能力」であり、「下・中層の個別的な能力や概括的能力とはかなり異質である」となっている⁽⁷⁾。

筆者の関心領域である音楽の場合、具体的には、個別的な能力として「やさしいリズム感」・「カスタネットをうつことができる」……などの能力、概括的能力として、「曲想表現」・「やさしい合奏表現」……などの能力、行為的態度としては、「個性的に歌唱しようとする態度」などがあげられている⁽⁸⁾。このような層構造的な学力規定は、広岡氏自身が述べているように、文部省学習指導要領にそのまま見られるところのものであり⁽⁹⁾、また広く一般化しているところのものでもある。

しかし、それなりの整合性を有しているかを見えながら、実は、このような規定は大きな問題を内包している。いささか暴論ではあるが、端的に言ってしまえば、広岡氏の学力構造論は、教育内容——とりわけ教科内容の本質的な論理・構造にてらしての——とは関係なく展開された、機能・要素主義的かつ態度主義的な規定であるということになる。このことを先ほどあげた音楽の例の場合をとって論及してみよう。

広岡氏によれば、既述したように「知識・技能の内容」にかかわる個別的な能力、概括的能力として、つまり学力として、「やさしいリズム感」「カスタネットをうつことができる」、「曲想表現」「やさしい合奏表現」などがあげられている。これらの能力を学力だとする広岡氏の論理はどんなものであろうか。それは、氏の三層構造論を貫く論理を検討すれば、おのずから明らかになってくる。この三層構造は、生活経験に即した個別的・要素的な知識・技能を習得させ、それを概括して法則的理解に高める、さらに、それらを生活の中に生かせるように態度的能力に収斂するといった論理に支えられている。しかし、先の三層に展開された音楽の能力を見る時、その論理は、むしろ逆の形態をとっているように思われる。つまり、まず行為的態度——生きて働く学力——を養うという目標を設定しておいて、そのためにはどのような能力が要請されるのかということ、要素的に、機能的にたどっていかうとする思考形態を看過することはできないのである。まさに、「個性的に歌唱しようとする態度」を養うためには、やさしいリズム感も必要であれば、適当に音程もとれなければならない、また楽譜の知識もいるし、適当に曲想表現もできなければならない、というものである。そして、それらの能力の中で、より要素的なものを個別的な能力、より総合的なもの（このような規定も実にあいまいだが）を概括的能力にカテゴライズしてあるにすぎないのである。さらに何の手続きもないまま、それらの能力が学力ということばに置きかえられているのである。広岡氏の三層構造論は学力の論理というより、むしろ経験的な能力の論理でしかないのである。

学力とは、学校において教育内容を学習して得られた力であるということは論をまたないことである。先の例からわかるように、広岡氏においては、内容は能力に従属しているものであり、学力の内実を構成する教育内容をどのように設定するかという志向は、この範囲では見ることができない。能力の分析から教育内容を導き出すことはできない。教科内容の本質、言い換えれば科学・芸術の論理・構造の分析から教育内容は措定されなければならない。あれやこれやの能力の集積では、子どもは決して「わかる」ことはできないし、まして、広岡氏が目図している態度的能力の育成もおぼつかないであろう。学力と能力とは同義ではない。学力は教育内容と対応して規定されなければならないものである。さもなければ学力は能力一般に解消され、学力不可知論のカオスの中から子どもは永久に解放されることはないのである。

さらに、学力が教育内容と対応しているかぎり、それは達成として計測されえるものであり、またそうあらなければならない。こうした観点からしても、広岡氏の学力規定には大きな問題が含まれている。広岡氏が学力の中核に据えている「態度」は、一体どのように教育内容と対応し、また

計測されるのであろうか。アメリカでさかんである計測技術論⁽¹⁰⁾ だけでは何の解決にもならないのであろう。計測ということにも関連して、このような態度を中核におく学力規定には、常に次のようなリスクが付きまわっている。つまり、教育内容とかがわりなく態度が独立して学習目標に置かれ、そのことによって教育内容の科学性・系統性が著しく矮小化されるということである。そしてその結果として、子どもに対する科学的・系統的な教授の努力が放棄され、相対的な序列主義の温床を形成するということなのである。

とは言うものの、実際の教授・学習過程において、態度的能力が無視されていいとは到底思われない。態度も、またそれに類した生き方、感じ方、行い方、思考力、創造性、意欲、価値感なども、望まれる大きな能力であることにはかわりがない。ただ、今までの論述で明らかのように、それらの能力を学力だと規定するには、あまりにも性格の違うものなのである。「情緒的・知的な持続体制（傾向性）」⁽¹¹⁾ としての態度は、藤岡氏の言うように「基本的事実法則が着実に教えられ、つみあげられて……自ら形成される」⁽¹²⁾ ものなのである⁽¹³⁾。中内敏夫氏が「科学的概念や各種の芸術的形象、そして方法や知識など到達目標の内容をなしているものが学習主体によって十分にこなされた形態、つまりその習熟のレベルがそれ（生き方、思考力、態度など）」⁽¹⁴⁾（括弧内引用者）と述べているのも、まさにその文脈にあらう。態度は「（科学のカテゴリの教授を前提にし）それとすどくはりつめた緊張のなかで」⁽¹⁵⁾ 問題にされる性質のものであり、教育内容と対応し、計測性を備えた学力の概念にはそぐわないのである。この態度の問題については、再度後述することになる。

さて、広岡氏の所論への批判に紙数を割きすぎたようであるが、このように経験主義に立脚しながら学力モデルを構想していこうとする傾向は、学習指導要領は言うに及ばず、今なお連綿として教育界の主流を形づくっているといえることができる⁽¹⁶⁾。

(2) 勝田守一氏を基軸とする学力規定

以上のような構造的規定に対して、勝田氏、中内氏、さらに両氏を発展させた藤岡氏によって提起された学力規定がある。これは、先に述べた戦後の学力への関心の第二期に、まず勝田氏を中心に提起されたものであった。

勝田氏は経験主義的な学力観に対して、自らの立場を次のように述べている⁽¹⁷⁾。

「子どもの学力を、生活をきりひらき、社会を進歩させる力としてとらえなければならないといわれています。私もそう思いますが、そういういい方だけでは、生活をきりひらき、社会を進歩させる力がどうして育てられるかを、明らかにすることはできません。人間が学習する諸能力を分析し、学習の段階を明確に順序づけながら、学習の内容を組織立てる努力が私たちの求める学力というものを明らかにしてくれるでしょう」

経験主義的な学力観に対するこのような批判を根拠として、勝田氏は、「成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力」⁽¹⁸⁾ だと、具体的に学力を規定したのであった。それを受けて中内氏は、「モノの世界に処する心のうち、だれにでもわかち伝えることのできる部分」⁽¹⁹⁾ を学力の内実だと規定したのである。このような学力規定は藤岡氏によって、「成果が計測可能でだれにでもわかち伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力」⁽²⁰⁾ というようにさらに発展させられている。

ところで藤岡氏によれば、勝田・中内氏の学力規定には、大きく三つの契機があるとなっている⁽²¹⁾。つまり、その第一は、「計測可能」という基準によって「態度」や「思考力」を学力の概念から排除し、学力に科学や技術による内容表現を与えること、第二は、教育内容を「だれにでもわかち伝えることができるよう組織する」課題を教育実践に課すこと、第三は、学力を学校において、教師の働きかけのもとに子どもが学習して獲得する能力として限定することの三つである。こ

れら三つの契機は互いに深い関連をもちながら、両氏の学力規定を特徴づけ、さらにそれに積極的な意義をもたせていると考えることができる。

勝田氏は学力の計測の意義を、「学習の指導の方法や条件の適否を検証するため」⁽²²⁾ だとはっきり位置づけることから出発している。「人間の能力の全体が量的にはかられることにつきるわけはありません」⁽²³⁾ としながらも、計測できる部分とできない部分をはっきり仕分けし、できる範囲で学力として計測していこうとしているのである。後述するが、それは固定的な仕分けではなく、科学的な教育内容の確立をまちながら、計測できる部分を徐々に広げていこうという真意を勝田氏の中に看過することはできない。勝田氏のこのような姿勢は、子どもに「情緒的で感覚的な価値秩序への心身まるごとの受動的な適応」⁽²⁴⁾ を結果的に強制する指導要領の態度主義的学力観とは、明確な一線を画されるものだと言わなければならない。さらに重要なことは、勝田氏が計測可能性を、教育内容の系統性と不可分にとらえていることである。次のように述べられている⁽²⁵⁾。「そのことが(計測が)可能であるためには、学習させる内容が、発達の順序の必然的関係という観点をもって、分析された上で組織化されていなければなりません」(括弧内引用者) この論理は藤岡氏によって正しく細かに発展させられているわけであるが、いずれにしても、このような考え方は単に学力をどう規定するかという問題だけではなく、教育内容とその指導過程研究のための大きな結節点をなしていると考えられる。

さて、中内氏は、先の第二の契機にも関連して次のように述べている⁽²⁶⁾。「学力をそう規定する(モノの世界に処する心のうち、だれにでもわかち伝えることのできる部分) ことによって、学力の評価のしごとを、同時に教育改造の作用として作用せしめることが、単に要請ではなく、必然として、可能となる。だれにでもわかち伝えることのできる能力が学力であるということは、わかち伝えることができなかつたとき、つまり『バカ』を治せなかつたとき、その原因を子どもの『バカ』であることに求めるのではなく、わかち伝え、『バカ』を治すことのできないもの、つまり科学でないものを伝えようとしていた教師の教材選択のあやまりに求める立場だからである。」(括弧内引用者) こうして見ると、中内氏の「だれにでもわかち伝えることのできる部分」という学力規定が、計測性を備えた科学的な教育内容の確立という第一の契機と深く関連していることがわかる。中内氏の規定は、勝田氏の民主的な姿勢をさらに一步前進させたものだとも考えられるのである。と同時に、この第二の契機が、学校の授業における教授・学習過程とかかわって学力を措定していこうとする第三の契機とも深く関連していることもわかるのである。

学力を学校概念として狭く限定し、子どもの発達の視点をふまえながら、しかもだれにでもわかち伝えることができるように教育内容を組織し、その到達を客観的に計測評価していこうとする勝田・中内氏の学力規定を、藤岡氏が積極的に評価したのは当然だといえよう。以上のように勝田氏を基軸とする学力規定は、先述した広岡氏の構造的規定、そして、同じ文脈にある学習指導要領のそれとは、本質的に異ったものであると言わなければならない。多少長くなつたが、以上の省察をふまえて、次項で、音楽科における学力規定とその展開について考察してみたい。

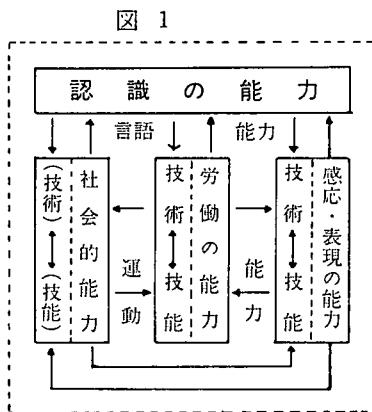
II 音楽科における学力規定とその展開⁽²⁷⁾

筆者は別稿において、音楽科における基礎学力について考察した⁽²⁸⁾。その際、前項であげた勝田氏を基軸とする学力規定のもつ三つの契機が、音楽科における学力を措定する際の明確な視点になりうることを確認しておいた。筆者は勝田氏を基軸とする学力規定を積極的に評価し、音楽科における規定をその文脈で展開すべきだと考えている。

勝田氏は、「学力というものを、だからやはり学校で育てられる認識の能力を主軸として」⁽²⁹⁾ とえなければならないと述べている。そして、「学校は、言語シンボル操作の能力を、実質的な対象

認識に即して発達させていく諸教科を中心に教授が行なわれ、学習が組織される場所だということ、そして、それらは、アチーブメント、ないしは、アテインメントとして、その成功度が測定できるという特性を具えた内容にできるだけ限定すべきだ⁽³⁰⁾として、学力としての関心の対象を、いわゆる知的教科においてるように見える。つまり、「音楽や図工の能力がどうしてもはかれないものなら、しばらく学力概念から除外したいとさえ考えています」⁽³¹⁾（傍点引用者）というように、音楽科などの芸能諸教科に学力概念を拡張しようとする事については、むしろ消極的で見えるのである。しかし、勝田氏の真意は実はそうではない。先の引用文に傍点を付したように、音楽や図工の能力を学力概念から除外したいという勝田氏の記述が、「どうしてもはかれないものなら」という条件付きのものであることに注目しなければならない。つまり勝田氏のこの記述は、裏をかえせば、たとえば、音楽科の場合、音楽の論理・構造に於ては対象となる音楽科の教育内容が計測可能なように組織できれば、他の知的教科と同様、学校で養われる音楽的能力を学力概念の中に組み込むことができるというように理解されなければならない。後にも述べるが、そのような教育内容の編成は、すべてを覆うことはできないにしても音楽科においても十分可能なのである。勝田氏が「除外したい」ということばに込めた真意を、音楽科教育に携わるわれわれは課題として正面から受けとめ、それを教育内容研究のエネルギーへと転換していかなくてはならないのである。

また勝田氏は、人間の能力を次図 I のようにモデル化して示している⁽³²⁾。



先の引用文^(注29,30)ともかかわるが、勝田氏は上位に描かれている認識の能力（知的認識の能力）を、学力概念の主たる対象としているのである。この図からすれば、音楽科はさしあたり感応・表現の能力にかかわっていると見えよう。しかし、その感応・表現の能力は認識の能力と無関係たりえない⁽³³⁾。それどころか、感応・表現の能力は、音楽にかかわっては、音楽的認識の能力と密接不可分なものである。というより、むしろ同義であると言ってもよかろう。音楽科は技能をその大きな成立契機としている教科である。音楽的認識の能力とは、技術⁽³⁴⁾が習得された形態としての技能を介在して、感性的な認識と知的な認識とを統合する認識能力だと考え

ることができる。そして、その音楽的認識の能力は、まさに発達させえる対象として存在している。それも、音楽の論理・構造に於ては措定される教育内容とその指導過程に即して、着実に発達させうる能力なのである。このことはすなわち、認識の能力の発達を学校教育の主眼とする勝田理論が、音楽科教育においてもそのまま貫かれえらることを意味している。それはとりもなおさず、先述した勝田氏の真意を発展させることとあわせて、勝田路線にしたがって音楽科においても学力を考へることの根拠となるのである。

さて、勝田氏を基軸として藤岡氏らによって定式化された学力規定を、音楽科における学力規定という意味で、もう一度ここで確認しておきたい。

「成果が計測可能でだれにでもわかり伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力」

ところで、この規定が実際の教育の営みに向けて作用する際の結節点、言いかえれば、この規定のキーコンセプトは何であろうか。それは、成果が計測可能な形で、だれにでもわかり伝えることができるよう、教育内容を組織化することに他ならない。このような組織化は、実は措定される教育

内容の性格に深くかかわっている。それを音楽科の場合にひきつけて考えてみよう。

成果が計測可能なように組織するということには、大きく二つのアスペクトが存在すると考えられる。ひとつは、音楽科の場合、教育内容を音楽の論理・構造にてらして、明確に組織するということである。後で例をもって説明したいと思うが、このように本質に即して組織された教育内容は、だれが見ても明らかなような一定の論理のもとで系統的に展開しているはずである。この時点で、そのような教育内容は、計測可能であるための必要条件を備えている。つまり、計測する中味がはっきりしているということなのである。さらに、それを、子どもの音楽的発達にてらして指導過程の中に具体化していく——これがいまひとつのアスペクトである——ことによって、教育内容は、計測可能であるための必要にして十分な条件を備えることになるのである。藤岡氏が、「学力はそれを形成する指導過程の凝集したものと見ることができだろう」⁽³⁵⁾と述べているのは、まさにこの点にかかわってしよう。そしてもう一点、「だれにでもわかち伝えることができるよう」とこの規定にあるとおり、教育内容は「子どもに認識可能であることが実践的に証明すみの内容と展開様式を伴った論理と概念によって」⁽³⁶⁾組織されるべきだということをも、必要条件としてつけ加えておかなければならない。

このことからわかるように勝田氏を基軸とする学力規定は、上述のような意味で、教育内容に即してどう指導過程を設定するかという極めて実践的な要請を、自らのうちに含んでいるのである。このような要請に真正面から答えることができるなら、つまり、上述のような意味で教育内容と指導過程の展開ができるなら、それは、本稿の最初の部分にも問題提起しておいた、音楽科を担当する教師の力量の問題——特に小学校の全科担任教師の場合深刻である——は、原則的に解消してしまうのである。それにかかわって、藤岡氏は次のように述べている⁽³⁷⁾。少し長いが引用してみよう。

「このような形で教育内容が組織化されているということは、指導過程が客観的に確定されているということと同義なのであって、そのことによって、特別ベテランの教師でなくても、『熱心な教師でさえあれば』、その指導過程に従って授業をすることで必ず高い成果がえられるように指導過程が技術化されていることになるのである。つまり、『だれにでもわかち伝えることができる』授業が、『だれにでも』できるように準備されているのである。このように、われわれの学力規定はだれでもできる授業を保障するような教授体系の創出という要請を、規定自身のうちに含み込んでいるのである。」

と同時に、このような指導過程の確定は、評価の問題をも——これも音楽科では、だれもが頭を痛めている問題である——原則的に解決することになる⁽³⁸⁾。なぜなら、音楽の本質に即して指導過程が明確に措定されるということは、評価対象が明確化されることに他ならないからである。

残念ながら音楽科教育において、上述のような学力規定をふまえての教育内容、あるいは指導過程はほとんど構想されたことはなかった。音楽科の教育内容編成の論理を支配してきたのは、一貫した教材主義であり、態度主義であった。「既存の楽曲の配列からは、内容の系統を導き出しえない」⁽³⁹⁾というは、「ふしづくり教育」の主宰者山本弘氏の述懐だが、まさにそのとおりである。また、態度の育成を中核とする学力論理から本質的な教育内容の系統を導き出すことも、当然望むべくもないのである。

以上の論述をふまえて、教育内容とその指導過程に密接にかかわる既述の学力規定が、音楽科においてどのように具体化されるかを、筆者の力量の及ぶ範囲で、次に考察してみよう。

まず、音楽の論理・構造にてらして、どのような教育内容が措定できるかということから考えてみたい。この問題に向けて、広島大学の千成俊夫氏が一連の研究を試みている⁽⁴⁰⁾。千成氏は、音

楽を意味のコミュニケーション過程だとする Meyer の所論をふまえ、そこから、第一の、そして最も重要な音楽科の教育内容として、「様式」を設定している。ここでいう様式とは、文化文脈の中で一定の法則性に規定された音のつながり方の傾向性という意味をもっている⁽⁴¹⁾。それは必然的に、文化歴史的に規定されたハーモニーの内容も含み込んで成立するものである。

音楽の意味は、この様式を媒介としてコミュニケーション過程の中に組み込まれるのである。したがって、音楽科における第一の教育内容として様式を指定することは、意味のコミュニケーション過程であるという、本質的な音楽の論理からの帰結だと考えられなければならない。

また、音楽の本質的な構造の側面から考えると、“リズム”がいまひとつの教育内容として指定されてこなくてはならない。なぜなら、法則性をもった音の傾向性としての様式は、一定の速度のうへに展開されるリズムによって組織化される、という構造的側面をもっているからである。その他、ディナミック、アゴーグク等にカテゴライズされる、いわば表現を支える内容といったものも考えられなくはないが、これらは、実際の音楽活動において、前述したリズム、様式に構造的に解消されるものだと考えられよう。言いかえれば、それらは、対象化された音楽を内化する段階に問題になるシンボル操作能力（これが教育内容だと今まで考えられがちであった）と同じように、内容というより、むしろ技能的側面をもつものであると思われるのである。したがって、音楽科における本質に即した教育内容として、仮説的にはあるが、大きく二つのカテゴリ——リズム・様式——を指定してもさしつかえないと思われる。

このように二つのカテゴリが設定されれば、次にそれらの外延を構造化する作業がなされなければならない。そして、そのひとつひとつについて、先のような意味で指導過程が確定されなければならない。現在のところ、筆者自身その作業を覆いつくしているわけではないが、若干の例をもってその具体的な道すじを提示してみたい。

リズムという教育内容は、その外延の内容として、一拍単位の基本的リズムパターン（♪♪）という内容を必然的にもっている。言うまでもなく、この内容が少なくとも小学校一年生で習得可能であることは、経験的に証明済みのものである。そこで、この内容を一年生の子どもに習得させるべく、「一拍単位のリズムパターン（♪♪）を認識させる」という目標が設定できる。リズムパターンは、ビートから分化したものであるという本質的な論理に着目すれば、指導過程設定の基礎となる。この目標達成へむけての子どもの能力段階といったものが、たとえば次のように明らかになる。① ビートにのれる ② ビートがうてる ③ ビートから感覚的に ♪♪ のリズムパターンを分化できる ④ シンボル体系に自分の音楽的経験（♪♪をうつこと）を同化できる ⑤ シンボル体系から ♪♪ を音化できる ⑥ シンボルで自分の音楽的経験を表現できる これをもとにして、次表 I のように実際の指導過程が考えられよう。

これはまだ完全なものではないが、このような道すじで実践的検証・修正を経れば、さらに細かい過程を確定しうるはずである。このような方略で、リズムの外延の内容、そして様式についての指導過程も確定されうるであろう。その詳細は別稿で展開したいと考えるが、たとえば様式の中に当然含まれる終止感というものをとった場合にでも、メロディーのかたまりを把握できる→それらをつづく感じのものと終わる感じのものに、感覚的に類型化できる→終わる感じのものについてシンボル操作ができる→という能力を大きく設定して、先の例のようにそれを細かく展開しながら指導過程を確定できるのである⁽⁴²⁾。

ところで、表 I の例からわかるとおり、このような指導過程においては、その段階ごとに、子どもの達成を計測することが可能である。言うまでもなく、計測＝ペーパーテストではない。今の例でいうならば、どの子どもができて、どの子どもができていないか、どの子どもがどこでどんなつまづきをしているか等々、教師は見ればわかるのである。つまり、計測できるのである。計測と

表 1

| 指 導 過 程 | 考 慮 点 |
|--|---|
| ① 母・子拍子のやさしい曲にあわせて行進させる。 ② " かけ足させる。 ③ " スキップさせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・速度変化・強弱変化の要素を加味して、指導するとよい（以下、このことは常に留意して行うとよい） ・③までできるようになれば、①②③を総合して指導するのもよい（Jのリズムを、♩や♩に部分変奏して行う。） |
| ④ ①②③で行った足の運動(足でとったリズム)を、手で表現させる。 | カステネットなどの簡易リズム楽器でさせてもよい。 |
| ⑤ J J J のビートによって、名前よび遊びなどの遊びをさせる。 例 1  例 2  (これらは例である。いろいろなリズムパターンを感覚的に分化させることが目的であるので、これに類したいろいろな遊びが工夫されるはずである。) | <ul style="list-style-type: none"> ・必ず手またはカステネットなどで、J J J のビートを打ちながら行わせる。 ・これらの遊びは、教師と指名された子、クラス全員と指名された子、グループの班長とグループ員、二人の子ども同志などの形態で問答的に行わせるもよい。 ・陽旋法を用いて指導することが望ましい。（この点は、以下常に留意して行うとよい。） ・子どもの反応を促進するために図を黒板などに掲示して行うとよい。 |
| ⑥ J J J のビートによって、5字で構成される物の名前をいわせる。 例  | <ul style="list-style-type: none"> ・該当する物の絵などを掲示して行うとよい。（慣れるまで） ・小人数で、つきつきとリレー式にやらせるとよい。（この段階からあとは、これまで感覚的に分化したJ、♩のリズムパターンを意識化させることを目的とする。） |
| ⑦ ⑥の指導と同じことを♩のリズムパターンでくり返す。 | |
| ⑧ ⑥⑦をリズム唱で再認させる。 例  | <ul style="list-style-type: none"> ・リズム唱も音程をつけて行わせるとよい。 ・とぎれることなく、リレー式に行う。 |
| ⑨ J J J のビートによって、リズム唱からことばをもったリズムパターン（♩、♩）を再現させる。 全員で  | |
| ⑩ ♩ ♩ ♩, ♩ ♩ ♩, ♩ ♩ ♩, ♩ ♩ ♩, にあうことばのリレーをさせ、リズム唱させる。 | 指導の方法は、⑥-⑨の例に準じて行うとよい。 |
| ⑪ ♩、♩を含んだリズムパターンを記譜させる。 例  | <ul style="list-style-type: none"> ○符を使う。 ビート記譜に十分習熟させておく。 J=60くらいにテンポをおとして行わせる。 一度に多くさせるのではなく、一時間に1～2回くらいの割合で時間をつみかさねる。 小集団で行い、お互いに助けながら行わせるとよい。 |
| ⑫ 簡単な楽曲から、♩、♩を再認させる。 | |

(この表は、古川小学校刊「ふしづくり一本道」2～11ページを参考、引用して作製したものである。)

いうと何か大変なことのようであるが、指導過程さえ明確になっておれば、さしたる技術面での困難は感じられないものではなからうか。

以上、学力とは成果が計測可能でだれにでもわかり伝えることができるよう組織された教育内容を学習して到達した能力、という勝田氏を基軸とする学力規定が、音楽科において、どのように具体的に展開されるのかを不完全ながら考察してきた。すでに述べたように、規定の内実をいかに細かく実践的に展開するかという点で、まだまだ不備な部分は多い。と同時に、音楽科教育の現状、音楽という教科の特殊性にてらして見る時、筆者の主張は、実践上の多くの問題に直面してい

る。それは、基本的には学力規定とその展開そのものに関するものではなく、筆者の主張と音楽科教育の現状とをどう止揚するかというところにかかわる実践的な課題だと言えよう。この点について簡単にふれておいて、本稿を締めくくりにしたい。

Ⅲ 学力規定と音楽科教育をめぐる課題

音楽科教育でめざすものは、創造性、美的情操、意欲・態度、価値感、審美感等の育成でなければならぬとよく言われる。実効をあげているかどうかは別問題にして、現実の音楽科教育はその方向で進んできたし、今も進んでいる。それはもっともな路線である。しかし、どのようにすれば着実にそのような能力を身につけさせるかということが明確にならないかぎり、この路線は自ら空洞化していくことになる。本稿において〔Ⅰの(1)〕、筆者が、それらの能力は望まれる重要な能力ではあるが、学力と呼ぶにはふさわしくないと述べたのは、まさにこの点にかかわっている。逆説的な言い方で恐縮なのだが、筆者は、そのような能力が望まれるからこそ、あえて学力概念から除外したのである。それらの能力は、決して宙に浮いて存在するものでもなく、ある日突然に子どもに身につくものでもない。それを獲得するためには、必ず道すじがあるはずである。今の逆説的な言い方は、そのような道すじを、一刻も早く確定しなければならないということへの問題提起なのである。筆者が音楽科における学力の概念をわざわざ狭く限定したのは、そうすることによって、その問題へ一石を投ずることができると考えたからに他ならない。

筆者は、今までの論述から明らかなとおり、その基本的な道すじは、音楽の本質に即した教育内容が、子ども達に獲得され積みあげられる以外にはないと考えている。このことを、ふしづくり教育実践校の場合を例にとって述べてみよう。ふしづくり教育は、簡単に言えば、対象に対する主体的な態度を反映した音楽行為としての創作を常に媒介としながら、リズムと様式に関する内容を着実に獲得させていくひとつのシステムである。その実践校では、たとえば次のようなことを堂々と主張できるまでに、小学校の段階で大多数の子どもが育っている。

〔ふしづくり(創作)の批判〕

〇〇さんの作ったこのところは(自分の楽器で演奏してみる)、こうした方が(同時に自分の楽器で演奏してみる)、曲の感じにあっていると思います。・××さんの〇〇〇のところは、〇〇のリズムでできていてとってもきれいでした。また聞きたいと思います。・私は〇〇のような感じを出すために、〇〇のリズムを使って、〇〇拍子に変奏してみました。……

〔教材曲「大きな古時計」の合唱奏の他班の演奏に対する批判〕

・低音部と高音部はよく混じり合っていました、終りの二部のところで低音が弱くなったと思います。・間奏は古時計の感じが出ていましたが、少し長かったように思います。またボン・ボンの効果は良かったけど、入れ方をくふうした方がよいと思います。・トライアングルのたたき方を変えてみれば、もっとよかったと思います。・「もう」のところの低音部の音程がくるっていたのがちょっとおしかったと思います。… 〕⁽⁴³⁾

このような発言が、自分の音楽を媒介してできるということ自体、意欲、創造性……の能力が記事に育っているということの何よりの証左であろう。そしてそれは、発言の内容を見ればわかるとおり、基本的な教育内容が積みあげられていなければ望むべくもないのである。このふしづくり教育の例は、筆者のいう道すじが誤った方向を指していないということを、具体的に示してくれるよい例であろう。

しかし、それはあくまでもひとつの方略であると考えられなければならない。筆者が本稿で述べてきた学力規定とその展開のもつ実践的な課題は、まさにここにかかわっている。つまり、ふしづくりの例のように、本質的な教育内容の教授を基盤として、それをどう発展的に組織するかという

実践的な課題が存在しているということである。このことは、また別の角度から見れば、現実の授業の組織化をどうするのかということにも密接にかかわってこよう。当然のことながら、既存の楽曲相互間には内容としての系統は、ほとんどと言っていいほどない、かと言って、ひとつの文化としての楽曲を教材化しない授業の構成はおよそ考えられない。したがって、系統的に措定される一連の本質的な教育内容と、いわば無系統の教材曲をどう統合して授業を組織化するのか、ということが実践的な課題となってくるのである。同時にそれは、本質的な教育内容をふまえて教材曲の指導過程をどのように設定していくか、という課題にも直接かかわってこよう。

これらの課題に対して、わが国におけるコダイシステムの実践、ふしづくり教育における授業のパターン化の論理等が新しい視座を提供してくれるが、いずれにしても、解決を迫られる実践的な課題が山積していることを、筆者を含めて音楽科教育に携わる者は、肝に銘じておかなければならないだろう。

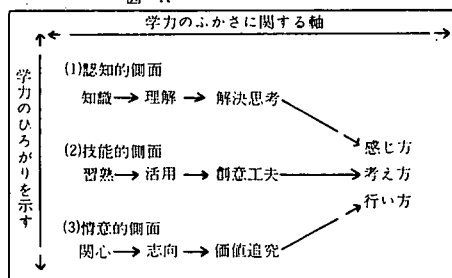
おわりに

勝田氏を基軸とする学力規定を、何とか音楽科で展開してみたいという意図をもって本稿をまとめてみた。それは、最初にあげた音楽科教育の構造的な問題状況に、ささやかな一石を投じることができないのではないかという、願いにも似た気持ちから出発したものであった。しかし、もとより本稿のそのような意図は、筆者の力量を超えるものであった。結局は若干の道すじを、不完全ながら提示したにとどまったのもまさにそのためである。にもかかわらず、力量の及ぶ範囲で、さらに本稿を掘り下げていこうとする意欲だけはもちつづけているつもりである。本稿で提起した諸課題に対して、細かく取り組んでいかなければならないと考えている。また本稿ではあまり言及できなかったが、子どもの音楽的認識の発達メカニズムを明らかにするという、展開した学力規定に直接かかわる課題にも、積極的にアプローチしていかなければならない。音楽科教育に関する研究は、やっと総論の段階を脱皮しつつある現状である。現場実践を反映した個別的研究が、今ほど望まれている時はないと思われる。

注

- (1) 藤岡信勝「わかる力は学力か」現代教育科学, 1975, 8月号 24ページ。
- (2) 同前, 24-26ページを筆者が本稿のようにまとめなおしたものである。
- (3) 広岡亮蔵『学力論』(教育著作集 I) 68ページ, 明治図書, 1968。
- (4) 同前, 70ページ。
- (5) 同前, 178-184ページ参照。
- (6) この三層構造論は広岡氏が1953年に提唱したものである。最近の広岡氏の学力構造論は、藤岡氏によって次のように図解されている。(現代教育科学, 1978 6月臨時増刊, 教育方法研究年鑑 198ページ)

図 A



これはブルームなどの影響をまともに受けたものと思われるが、藤岡氏のいうように、基本的には1953年の三層構造論の論理がそのまま貫かれていると考えることができる(藤岡信勝「学力、評価研究の展望と課題」教育方法研究年鑑'78年版(現代教育科学 1978 6月臨時増刊号) 明治図書 197~199ページ参照) 以上の理解の上にて、本稿では三層構造論(1953)を中心に批判していくこととした。

- (7) 『学力論』(前掲) 96ページ参照。
- (8) 同前, 91ページ。
- (9) 同前, 97ページ。
- (10) ブルームらによって、情意領域の評価技術が盛んに考え出されている。たとえば、B. S. ブルーム他著、梶田一他訳『教育評価ハンドブック』(第一法規) 第10章情意的諸目標の評価を参照されたい。
- (11) 中内敏夫『学力と評価の理論』 180ページ, 国土社, 1976。

- (12) 「わかる力は学力か」(前掲) 29ページ。
- (13) つけ加えておろが、この藤岡氏の言い方に従うと、態度云々と大上段にふりかぶる必要性は消滅してしまうであろう。音楽科の場合にもそうである。音楽は一定の感情、情緒が対象化された技術の体系である。子どもがその技術の体系を習得し内化する——つまり技能化する時には、一定レベルでその感情、情緒も内化される。ということは、それらに対する情緒的・知的な接続体制(傾向性)としての態度も一定レベルで必然的に形成されるのである。そしてその形成は技能化の度合いに相関するものである。しかもそのような態度は、〇〇の態度を養うといったような、子どもをひとつの価値体系に押し込めるようなものではなく、対象に対する豊かな反応を保障するものなのである。筆者が、態度は無視されていいと思わないといったのは、この点にも大きくかかわっている。
- (14) 中内敏夫「教育の目標・評価論の課題」教育、1977、7月号、94ページ。
- (15) 「学力と評価の理論」(前掲) 182ページ。
- (16) 進歩的だと言われる人々の中にも、こういう傾向をもつ人は多い。特に、達成としての学力とわかる力(思考力、学習力など)としての学力という形で、学力モデルを構想していこうとする人々にその傾向は見られる。
- (17) 勝田守一「人間形成と教育」(勝田守一著作集4) 373ページ、国土社、1972。
- (18) 同前、374ページ。
- (19) 「学力と評価の理論」(前掲) 58ページ。
- (20) 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題」科学と思想、1975 4月号、94-95ページ。
- (21) 同前、95ページ。
- (22) 「人間形成と教育」(前掲) 371ページ。
- (23) 同前、367ページ。
- (24) 「学力と評価の理論」(前掲) 184ページ。
- (25) 「人間形成と教育」(前掲) 369ページ。
- (26) 「学力と評価の理論」(前掲) 58ページ。
- (27) この項の論述は、藤岡論文「計測可能性と学力」に負うところが多い。なお、当論文は「教育方法10. 学力の構造と教育評価の課題」(日本教育方法学会編)に近く掲載予定と承っている。藤岡氏の御好意により、同じく北教大の竹内俊一氏を通じて、本稿執筆の段階で、当論文の原稿に目を通させていただくことができたものである。この項の展開は、当論文の教示に負うところが多いことを、つつしんで記しておきたい。
- (28) 八木正一・竹内俊一「音楽科における基礎学力」日本教科教育学会誌、第三巻一号所収。
- (29) 勝田守一「人間の科学としての教育学」(勝田守一著作集6) 79ページ、国土社、1973。
- (30) 「人間形成と教育」(前掲) 389ページ。
- (31) 同前、370ページ。
- (32) 「人間の科学としての教育学」(前掲) 54ページ。
- (33) 同前、77~78ページ参照。
- (34) 注(13)でも述べたが、音楽は一定の感情・情緒が対象化された技術の体系であると考えられる。蛇足までに、ここでいう技術ということばは、そういった意味に理解されたい。
- (35) 「今日の学力論における二、三の問題」(前掲) 92ページ。
- (36) 同前、102ページ。
- (37) 「わかる力は学力か」(前掲) 40ページ。
- (38) もちろん、ここでいう評価とは、学力としての評価という意味である。
- (39) 山本弘「音楽教育の診断と体質改善」(明治図書)の107ページの記述を、筆者がこのようにまとめた。
- (40) たとえば「義務教育で何を学ばせるか」(千成俊夫)音楽教育学、第4号所収を参照されたい。
- (41) 具体的には、ディアトニック、ペンタトニックそのものとして理解されよう。
- (42) この模式の指導過程は、リズムのそれに比べて必然的に複雑化してこよう。シンボル操作の能力とリズム操作の能力を有機的に連関させて指導過程を組織しなければならないからである。
- (43) これは岡山県倉敷市立茶屋町小学校、5・6年の授業記録(1977. 11. 15)をもとにしたものである。

(昭和53年9月28日受理)

(昭和54年2月7日発行)