

ISSN 2189-2679

日本教科内容学会誌

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol.4 No.1 2018



日本教科内容学会

第4巻 第1号

日本教科内容学会シンボルマーク デザインコンセプト



日本教科内容学会の英語名

Japan Society of School Subject Content Education
のイニシャル(JSSSCE)をデザインしたもの。

イニシャル文字の形状を使い、人間社会の中を時代に沿って静かに速やかに進む学会をイメージしている。青・黄・赤は「各教科内容の専門性」を象徴し、黒は「確実さ」「継続への決心」を、白は「純粋さ」「明確さ」を示す。緑は「自然との調和」「教育との調和」を目指すものとして青みの入ったややソフトな緑を配している。

学会名（日本語）にはヒラギノ丸ゴシック Pro W4 を使用。

日本教科内容学会誌

第4巻 第1号 2018年3月

目次

巻頭言

いま改めて問う「教科内容学とは何か」……………林 泰成 1

招待論文

教員養成の高度化を考える

—そのための学問の一翼を担う「教科内容学」—……………蛇穴 治夫 3

研究論文

学生側の認識から捉え直す初等音楽教育法の指導内容……………高橋 澄代 13

文部省唱歌にみる指導内容とその教材性

—音楽科の指導内容四側面からの捉え直し—……………浅見 愛 25

教科専門の諸分野を通底する教科内容を扱う音楽科のシラバス構成

……………衛藤 晶子 39

教科体系の認知と思考力・判断力・表現力習得の関係についての実践研究

—単元『関数 $y = a x^2$ 』の授業を事例にして—……………大野 正文 51

学会情報…………… 63

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. 4, No.1 March, 2018

Contents

Preface	Taisei Hayashi	1
Invited paper		
Establishing a Highly Professional Teacher Training Program : Role of the School Subject Content Education Study and its Realization	Haruo Jaana	3
Research papers		
Modifying Instructional Content Pertaining to Elementary Music Education Methods Based on Student Comprehension	Sumiyo Takahashi	13
Teaching Guidance for Primary School Songs Selected by the Ministry of Education Characteristics and Values as Teaching Materials : Re-examination of the Songs based on the Four Aspects of Teaching Guidance for Music Courses	Ai Azami	25
Common Underlying Subject Content of Academic Subjects Addressed in Music Course Syllabus Structures	Akiko Eto	39
Practical Study of the Relationships between Students' Recognition of Subject Structure and Acquisition of Abilities to Think, Judge, and Express : Using a Case of Teaching Unit "Function $y = ax^2$ "	Masafumi Ohno	51
Information		63

Edited and Published by

Japan Society of School Subject Content Education
c/o Seitoku University, 550 Iwase, Matsudo, Chiba, 271-8555, Japan

いま改めて問う「教科内容学とは何か」

日本教科内容学会副会長 林 泰成

昨年の11月17日に、文部科学省内に設けられた「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」から「教職課程コアカリキュラム」と題する報告が出された。ここに言う教職課程コアカリキュラムとは、「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通に習得すべき資質能力を示すものである」と記されている。

そのなかで、「各教科の指導法」の到達目標の一つとして、「当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる」とある。今まで以上に、教科の指導法と背景となる学問領域との連動を求めるものであると解釈できる。これは、教科内容学なのであろうか。一面においてはそうであろう。しかし他方で、学習指導要領の枠組みを超えて、望ましい教科内容の体系を提案するというようなことも、教科内容学に求められることである。

本学会の設立理念には次のように記されている。「教科内容学」の研究は、研究の対象を教員養成及び学校教育における各教科の教科内容とし、それらを教科の専門の立場と教育現場の授業実践の立場から捉え、「教科内容学」として体系性を創出することを目的としている」。学習指導要領は約10年おきに改訂されるが、次の学習指導要領において新たな体系性をもった内容を提案することも、教科内容学に課せられた課題であると言えるのではないだろうか。

ところで、道徳が、小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から「特別の教科道徳」として実施されることになった。道徳の場合、背景となる学問はなんだろうか。倫理学が一番近いように思うが、心理学や社会学などの領域から研究を進めている者もいる。かりに倫理学だと想定して、では倫理学の内容が道徳の教科内容を規定できるであろうか。おそらく、とても難しい。たとえばアリストテレスやカントなどの著名な倫理学者の説を、教職課程の科目において説明したとしても、学生たちはその何が道徳授業に生かされるのか理解できないだろう。学生の能力の問題ではない。学問と教育実践のつながりがこれまで十分に説明されてはこなかったと思われるからである。倫理学が無用だと言いたいのもない。倫理的な探究はもちろん学問として必要だろう。しかし、倫理学と道徳の教育実践との橋渡しがうまく構築されていないということなのである。

道徳は、わかりやすい一例にすぎない。各学問領域には、それぞれの成立の背景となる歴史があり、各教科にも、それが学校教育のカリキュラムとして位置づけられてきた経緯がある。独自の論理によって位置づけられ、価値づけられているのである。そのように考えると、各教科においても、それぞれ独自に教科内容学の構築を検討する必要があるだろう。本号に収められた論文でも、さまざまな教科領域での教科内容の検討がなされている。会員諸氏の論考を蓄積し、それぞれの内容を検討しつつ、教科内容学の全体像を明らかにすることが本学会の使命であろう。

平成30年3月

招待論文

教員養成の高度化を考える

—そのための学問の一翼を担う「教科内容学」—

蛇穴 治夫¹

要旨：本論文では、教員養成をめぐる課題の中から3つに着目し、その解決を目指す上で「教科内容学」が重要な学問であることを指摘し、併せてEd.D.型博士課程が、課題の根本的な解決と教員養成機能の高度化を図る上で重要な鍵となり得ることを主張した。

着目した課題は相互に関連するものではあるが、①「大学における教員養成」、②教員養成の「専門性」、③教科専門科目担当教員に関わる課題、に分けて議論した。言葉を換えると、実務家教員や実践的な授業が重視される現在の状況に鑑み、実務経験者の実践を理論化・普遍化する研究力に高めるための大学院充実の必要性、教員を養成することを使命とする学部が、自らの“学問”を確立して、それを基盤とした教育を行うことにより教員養成の高度化を実質的に推し進める必要があること、教員養成学部（少なくとも本学）が、専門学部を志向する教員のある意味“腰掛け”になっているのではないかという課題に焦点を当てた。

上記課題を解決する観点から、教科専門科目担当教員は「教科内容学」に積極的に関わって、それを発展させるべきではないかと考える。なぜなら、「教科内容学」とは教員養成学部が行う学問の一翼を担う内容を持ち、まさに教員養成学部の専門性確立に重要な役割を果たすものと考えられるからである。

さらに、上記に掲げた3課題を根本的に解決し、教員養成の高度化を図る仕組みとして、Ed.D.型の博士課程の設置を提案した。この学位は、諸科学の成果を活用して臨床的な課題に実証的・実践的に応える、高度で応用的な研究を遂行する能力と、広く教育に関する学識に対して授与されるものと考えている。教員養成大学・学部の全てに個別のEd.D.課程を置くことは実際上無理なことは想像がつく。しかしながら、どのような設置形態にせよ、それを設置することにより、既にPh.D.を持っている研究者にもEd.D.を取得させることが可能となり、実務家教員の研究力を高める道も開かれる。それにより教員養成の高度化が図られると同時に、学校現場に“研究する教育実践者”を輩出することにもなり、ひいては日本の教育全体の質向上と高度化が成し遂げられるものと考えた。

キーワード：教科内容学，教員養成学部，Ed.D.

1. はじめに

これは学術論文ではないということをはじめにお断りしておかななくてはならない。私自身は教員養成課程を担う「教科専門科目担当教員」ではあったが、これまで教員養成や教科内容学に関する学術

¹ 北海道教育大学長

受付日：2018年3月7日

的な研究者として研究活動を行ってきたわけではない。

今回、私の「教員養成の高度化」(蛇穴, 2017) という拙稿が日本教科内容学会会員の目にとまり、「日本教科内容学会第4回研究大会(平成29年7月8日)」に基調講演者の一人として招いていただいたことに端を発し、この発表の場を得た。従って本稿の内容はその時の講演内容を基本としていることをご理解願いたい。ただし、一部内容を追加して再構成した。

2. 教員を養成する上での課題

2.1 「大学における教員養成」に対する新たな課題

教員の養成は「大学における教員養成」と「開放制」を原則として行われている。その歴史的な学術研究に関しては、優れた研究書が既に発表されている(TEES研究会, 2001)。現在、教職に関する専門職学位課程である教職大学院には、設置基準上4割以上の実務家教員を置かなくてはならない。また、実践的な授業の重要性が叫ばれ、それと連動した形で各教員養成大学・学部は、平成25年に各大学・学部ごとに再定義されたミッションに従って、学部教育を担う専任教員にも「学校現場で指導経験のある者」を一定の割合(平均約3割)で配置することを含めた教育改革を進めている。つまり「大学における教員養成」ということに関して、前掲書が書かれた頃とはまた別な問題にも我々は直面している。すなわち、教員養成の一定割合を担うことになる実務経験者の実践を、理論化・普遍化するだけの研究力に高める大学院教育の一層の充実が一つの課題と言える。

2.2 教員養成の「専門性」にかかわる課題

教員養成における「専門性」とは何かということが繰り返し指摘されてきた^①。再定義された大学のミッションの中にも「教員養成の基礎となる専門性を重視する」と書き込まれている(文部科学省, 2013)。

そもそも教師という職業は、国家資格ではないが、医師、弁護士、薬剤師などと同様、高度な専門職だと捉えることができる。教員を目指す学生は、その養成段階において、教育学、教育心理学をはじめとした、教育と子ども理解に関わる教育科学や教科の基盤となる自然・社会・人文科学など、極めて多岐にわたる学問の専門的知識を吸収しなくてはならない。それだけではなく、それらの専門的内容と教育理論を基礎として実践を行うための基本的技能と方法論を身につけ、学校という臨床の場において実践を積みながら経験知を増やさなくてはならない。最終的には、それら極めて多岐にわたる知識と技能・経験知の全ての要素を構造化し、個々の関連性も理解して教師となる。

教師となった後も、一人一人多様な子どもから学ぶこと、さらには社会の変化に対応するための最新の理論や知識・技能等を、その構造の中に位置づけて再構成することを続けていかなくてはならない。一方、教師の中で極めて多岐にわたる知識・技能と経験知が構造化され、関連づけられているからこそ、経験したことのない新たな課題に対しても、構造化された要素に照らして速やかに判断を行い、適切な対応をすることが可能となる。このことが教師が学び続ける存在であると言われるゆえんであり、臨床医や弁護士と同等の高度な専門職であることを示している。

そうだとすれば、同じ高度な専門職業人を養成している中で、ことさら教員養成大学・学部が改革を求められるのはなぜなのか。

それは、教員養成ということをして大学の様々な機能の中の一つに過ぎないと捉え、教員養成を担う教員が(もちろん全ての教員というわけではなく)、教育と研究をそれぞれ別の営みとして切り分けていることにより、教員養成学部として行う学問が曖昧になっているということと密接に関わっているのではないか。教員養成を行う者は、その人材養成が教員養成学部としての学問の上に成立する学部固

有の機能であることを認識しておかなくてはならない。つまり、教員養成大学・学部では、大学教員一人一人がそれぞれの専門とする学問を土台として、学校教育という臨床の場、あるいは教師教育における課題解決に、確固たる、しかも圧倒的な研究実績をつくり、個々の教育課題に適用し得る普遍的・体系的な理論を生み出し、それをもって学生が将来子どもたちのために最大限の力を発揮できるように教育することが要請されているのではないか。この、教員養成学部としての学問（専門性）を学部・大学院組織が一体となって進める仕組みと、それを基盤とした教育により教員養成の高度化を実質化していくことが二つ目の課題と考える。

2.3 「教科専門科目担当教員」に関する課題

これは上記二つ目の課題が生じる要因の一つと捉えることもできるが、教科専門科目担当教員固有の問題として分けて述べたい。

教科専門科目担当教員のほとんどは他の専門学部出身者であり、それは教員養成大学・学部専任教員の50%強を占めている。これは他学部にはない大きな特徴である。文部科学省（2017）の資料を見ると、教科専門科目担当教員は、学部・修士課程・教職大学院専任教員の総数に対して54%を占めている。本学の場合にはそれが56%であり（平成29年4月現在）、さらに、その78.6%は理学部等の専門学部出身者である。教員養成学部専門学部出身の研究者がいること自体は、教科内容の教育の質を高く保つ上でむしろ重要なことであるが、当該教員がそれぞれの専門分野において、学校教育における教科といかに関わりを持つかが「大学における教員養成」を実質化する上で重要なことである。

しかしながら、本学の最近10年間の教員の異動に関する資料は（表1）、その実現が必ずしも簡単ではないことを示している。

表1 本学への採用前後における研究組織等調査結果

本学採用前	件数 (A)	本学からの異動先	件数 (B)	割合(%) (B/A)
専門学部等	37	専門学部等	25	67.6
		教育系	10	27.0
		その他	2	5.4
教育学部	13	専門学部等	6	46.2
		教育系	7	53.8
学校教員	10	専門学部等	1	10
		教育系	9	90
計	60	計	60	

対象:教員養成課程；平成19年度末退職～平成28年度末退職の60人

表にまとめた60人について、本学在籍期間の平均は7年であり、5割強の教員は6年以内に異動していることがわかっている。教員の流動性が重要なことは理解しているが、専門学部等から本学に採用になり、また専門学部等に異動している25件、及び教育学部から本学を経由して専門学部へ異動している6件（表の網掛け部分）については、一般に言われているところの流動性とは意味が異なっている。このような専門学部志向の教員が多ければそれだけ教員養成学部としての専門性がいつまでも成熟しないことを意味する。適切な表現とは言えないかもしれないが、ある意味、本学が専門学部志向の教員の“腰掛け”となっていると言えるのではないかと。

専門学部出身者が学校教育や教員養成を踏まえた、新たに情熱を傾けることができる研究テーマを持つことが鍵であり、そのことを促す仕組みが必要である。

従来から「教職課程の科目を担当する教員の意識改革や資質能力の向上も重要」（中央教育審議会答申，2015）と言われるのは、上記のような状況が本学だけでなく他大学・学部でも続いているからなのではないか。

本学でも様々なFD活動等を実施しているが、それに限界があるとすれば、専門学部から教員養成学部へ来て研究テーマを見出し、研究に基づいた教育により「大学における教員養成」を実質化する方策を別に考えなくてはならない。このことは、二つ目の課題と極めて密接に関わるものである。

3. 教科専門科目担当教員の教員養成大学・学部における役割

上で述べた教科専門科目担当教員に関する課題を考えるにあたり、確認しておくべき当該教員の教員養成における役割について以下に考えを述べたい。

3.1 教員養成高度化のための学問の一翼を担う「教科内容学」

「日本教科内容学会」設立理念の中には、教員養成の「専門性」に関する課題を解決する趣旨の記載がある。すなわち「教員養成大学・学部が独立した専門分野を築き、教員養成大学・学部独自の教科専門の創出が必要」であり、教科専門分野に関しては「各教科の教育内容を学校教育の教育実践に生き、子どもの学力育成と発達を助成するものとして捉え直し『教科内容学』を創出する」と宣言されている。教科内容学を牽引するのは、やはり教科専門科目担当教員だろうと思う。教科内容学が教員養成における専門性確立のための一つの柱となるものと考えることができる。

「日本教科内容学会誌」第1巻第1号の創刊号には、記念論文として竹村（2015）の「教科内容学の構築」が掲載されている。この内容を元に、私自身の経験も踏まえて基調講演時に提示したスライドが図1である。

学校教育における教科内容は、諸科学の成果から教育の目標に沿って必要な内容がまず選び出され、それらを子どもの発達段階を踏まえて体系化したものと見ることができる。それが学習指導要領という形で提示され、教師はそれを踏まえて適切な教材と指導法を選択して児童・生徒を教育する。

この教育の成果を、教育の目標に照らして適切な内容が選択されたのか、また、それらが子どもの発達段階・理解力に照らして適切に体系化されていたのか、といった観点から検証されなくてはならない。また、諸科学の成果は、常に新たな知見により書き換えられ、あるいは再構成されるなど、常に更新されていることに加え、社会状況の変化も速いことから、教科内容として選び出す中身も変わっていくはずである。これら一連の作業を研究ベースで行う学問として教科内容学がある。

一方教員養成に目を転じてみれば、社会に蓄積された諸科学の内容を理解した上に、それらを子どもに理解させて成長を促すための教材の開発力と適切な指導法を身につけた教師を大学において養成しなくてはならない。従って、諸科学の研究者（通常、教科専門科目担当教員となる）が、常に最新の知見に基づきながら、関連する学校教育の教科内容を、学問の体系に照らしながら専門的知識・技能として学生に教育することがまず第一に必要なことになる。同時に、当該学問を通じたものの見方・考え方、さらには当該学問から自分の生き方・考え方を自省する知（学問知）の獲得を促さなくてはならない。学生の方は、専門的知識に基づいて教科教育内容を解釈・理解し、さらには批判的な論も踏まえた上で、学校における授業を展開するために必要な能力を形成していく。さらに、教科教育内容の理解を促す教材開発力を学生に修得させるため、教科専門科目担当教員は学問の本質を踏まえた教材のあり方について学生に教育することが必要である。

つまり、教員養成課程における授業内容の構成、及び学生に獲得させるべき能力を育成する方法、学問的な観点からの教材開発等について、体系的に開発・検証することもまた、教科内容学の範疇に入るものと捉えることができる。

このように考えると、教員養成課程における教科専門科目担当教員が行う大学教育の内容は、自ずと専門学部における専門教育の内容とは異なるものになると考えることができる。しかもそれを専門学部で学問を修めた研究者が担当することに大きな意味がある。

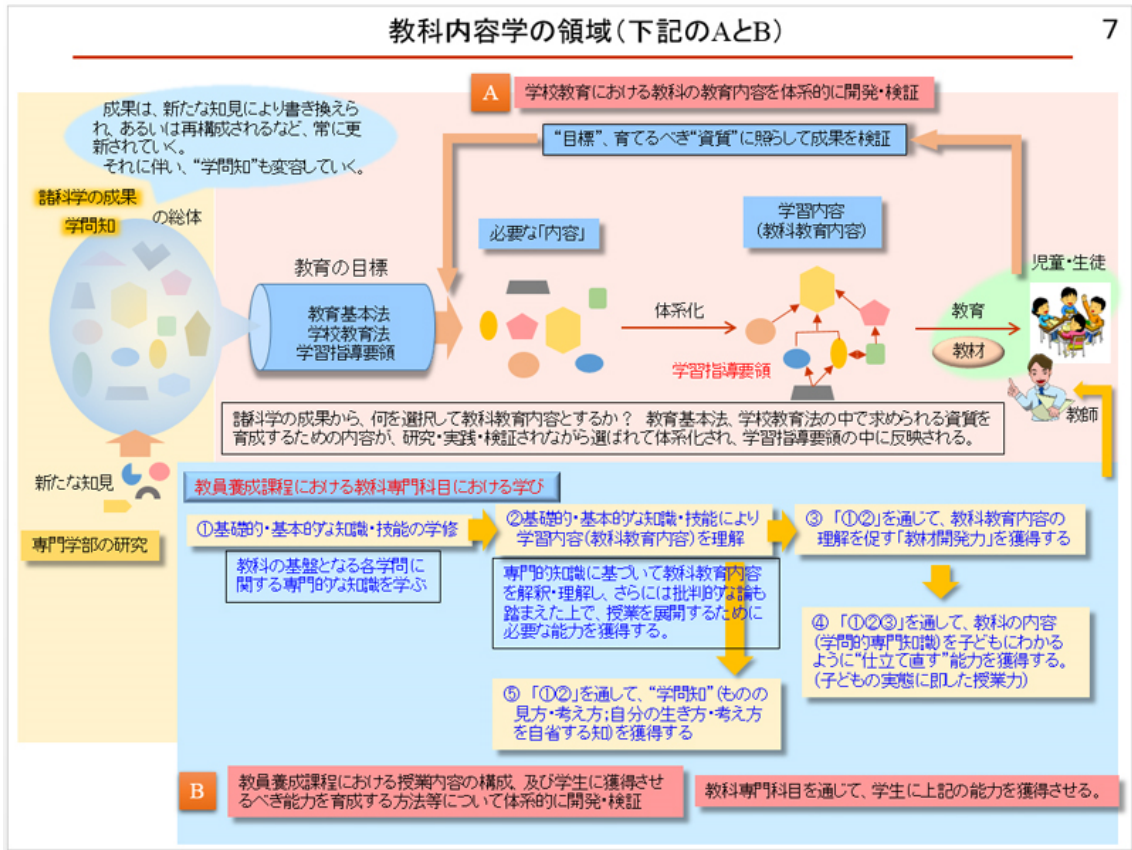


図1 教科内容学の領域。上半分(A)が学校教育の教科に関わる研究領域、下半分(B)が教員養成課程における研究・教育領域を示す。

3.2 教科教育学担当教員との棲み分けと協働

従来の教育職員免許法における「教職に関する科目」の「指導法」を担当している教員を、ここでは(狭義の)教科教育学担当教員と呼ぶこととする。

学校における教科の学習を成立させるためには、それを行う教師に、少なくとも教科内容に関する専門的な知識と、子どもの発達と概念形成に関する理解、教授法・評価法に関する知識・技能が備わっている必要がある。教科内容に関しては、教科専門科目担当教員が、教科を成立させている学問の歴史・意義・構造の理解を基盤として教育し、残りの部分は教科教育学担当教員が教育するのが一般的であると理解している。

どちらも「教科内容」を必要とする点においては共通であり、両者の研究領域にも重なりはあるが、完全に一致するものではないと考えられる。従って研究面では棲み分けをしながら、教育面では有機的な連携を図ることが重要である。(ここでは「理科」や「社会」を念頭に置いたが、教科によっては必ずしも両者を区別せず一体的に研究を行う分野もあることは理解している。)

4. 「課題」の解決を通じた教員養成機能の高度化 ―博士課程について―

教員養成の高度化と機能強化を目指すとき、これまで述べてきた実務家教員及び教科専門科目担当教員の問題をそのままにしておくことはできない。これらの課題を根本的に解決する方策として、Ed.D.型の博士課程について考えてみたい。

「教職大学院で得られる学位『教職修士（専門職）』の上に置く、実践性を重視した博士の専門学位が必要との声や、Ph.D.を持つ者が臨床的な研究を行ってさらに Ed.D.を取得し、二つの博士学位を持つ者が大学での教員養成を担うことが教員養成の質的向上をもたらすとの声がある」という記述が「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて ―国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書―」（以下、「有識者会議報告書」という。）の中に見られる（有識者会議報告書，2017）。教員養成大学・学部の全てに個別の Ed.D.課程を置くことは実際上無理なことは想像がつく。しかしながら、教職大学院を持つ複数の大学が共同（連合）して設置する方向で検討し、それを制度化していくことが、これまで述べてきた課題を根本的に解決することにつながるのではないかと考えている。（私自身、この有識者会議の一員として上記の議論に加わった。）

高岡（2017）によれば、「教職大学院教員へのリクルートを目的とした新たな学位制度の創設が不可欠」「その人材イメージは、教育に関する理論的研究能力を有し、かつ教育実践上の課題に精通するとともに、その解決を自身のミッションと考えることのできる高度な専門研究者である」と述べている。

Ph.D.型の学術的な博士課程に対し、Ed.D.型の博士課程は臨床的な研究力とその成果に重点を置く、と捉えることができる。つまり、Ed.D.は教育諸科学、及び教科の基盤となる各学問を基礎にしながらも、教育に関する実証的・実践的な視点を重視した、高度で応用的な研究遂行能力と、広く教育に対する学識に対して授与する学位と言えるのではないか。

日本の教員養成の高度化を図るとき、学識と専門的能力を備えた専門学部出身者と、学校現場の課題に精通した人材は、どちらも重要な人材である。Ed.D.型の博士課程により、両者をともに活かすことができるのではないかと考えている。そのイメージを描いたスライドが図2である。

例えば、この博士課程の学問を構成する柱の一つは「発達」をキーワードに、児童・生徒理解あるいは人間理解に関わる学問を基礎として、研究のフィールドを学校教育とする。二つ目の柱は「教科」をキーワードに、今回述べた教科内容学及び（狭義の）教科教育学に関する研究を行う。三つ目の柱は、「政策」あるいは「マネジメント」をキーワードとして、学校という組織あるいは教育政策が実際の教育現場に及ぼす影響等を研究対象とする。いずれの領域においても、高度専門職業人を養成する学部・大学院の上に設置されるものであることと、その学部・大学院の教育・研究を担う大学教員の養成をねらいとしていることを考慮した制度設計を基礎に置くことが肝要である。

専門学部出身の研究者教員は（図2の左半分）、各学問の専門家であるにとどまらず、当該分野に係る学校教育上の臨床的研究にも従事して、教員養成学部が行う学問を担い、教員養成の高度化に力を注ぐ。一方、実務経験豊富な学校教員については、この博士課程で研究指導し、それまでの実践を理論化・普遍化する研究力を付与して、教職大学院の実務家教員あるいは学部教育を担う教員として教員養成の高度化の一翼を担ってもらうことを考えている（図2の右半分）。

教員養成系の博士課程は確かに設置されており^②、さらに、Ed.D.の学位を授与している研究科も存在する^③。しかしながら、教職大学院がほぼ全国に設置された今、Ph.D.を持った研究者をも対象とする課程とすることを含め、その制度作りに本格的に取り組むことが必要ではないか。専門学部出身者が、教員養成あるいは学校教育に関する魅力ある研究テーマを見つける機会として、テニユアトラック期間を設けた教員採用という制度も合わせて検討できないものだろうか。

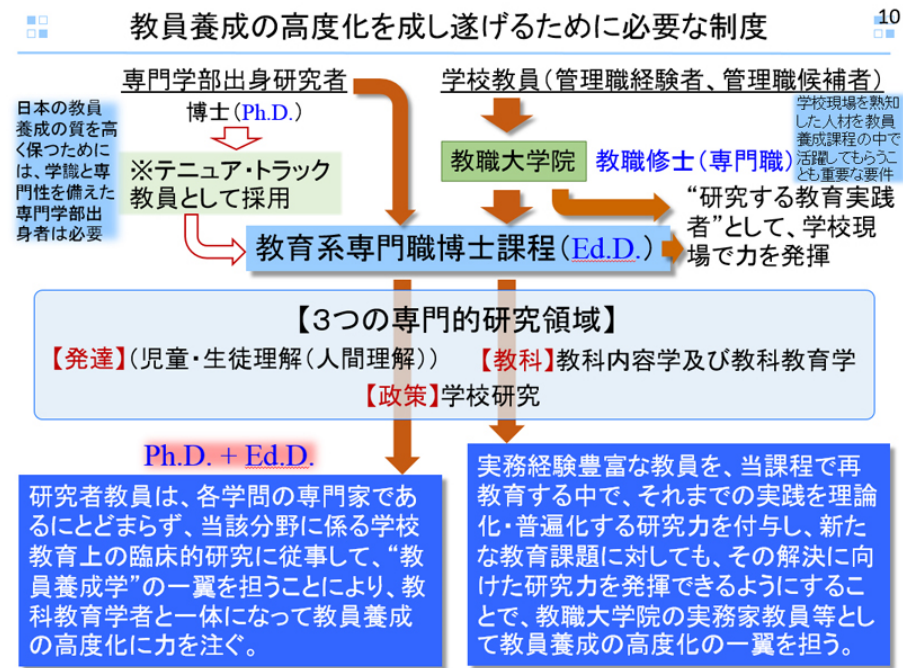


図2 教員養成の高度化を成し遂げるためのEd.D.型博士課程構想

大学の教員を養成することに重点を置いて述べてきたが、想定している博士課程で学位を取った学校教員は、研究する教育実践者として、学校現場での研究リーダー・管理職として、学校づくりに力を発揮することができる。そのような全体像をまとめたのが、図3である。

図3右下の(A)(B)により国立教員養成大学・学部教員の質を高めることを第一のステップとして、教員養成学部と教職大学院での教育の質を高度化し、学校現場に「研究する教育実践者」を送り出すとともに、(B)に帰ってくる実務型の大学教員を養成する。この図のような循環を制度的に作り出し、日本の教育の質を高めていくことを考えたい。

注

- (1) 「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」(報告), 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会, 2001; 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告), 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議, 2013; 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(答申), 中央教育審議会, 2015
- (2) 東京学芸大学と兵庫教育大学を幹事大学とする連合学校教育学研究科博士課程, 及び愛知教育大学と静岡大学の共同大学院博士課程
- (3) 広島大学大学院教育学研究科, 博士課程後期のプログラムとして「教職課程担当教員養成プログラム」があり, それを Ed.D.型プログラムと位置づけている。また, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科, 博士課程(後期課程)教育科学専攻の教育マネジメントコース修了者には Ed.D.の学位〔博士(教育)〕が授与されている。

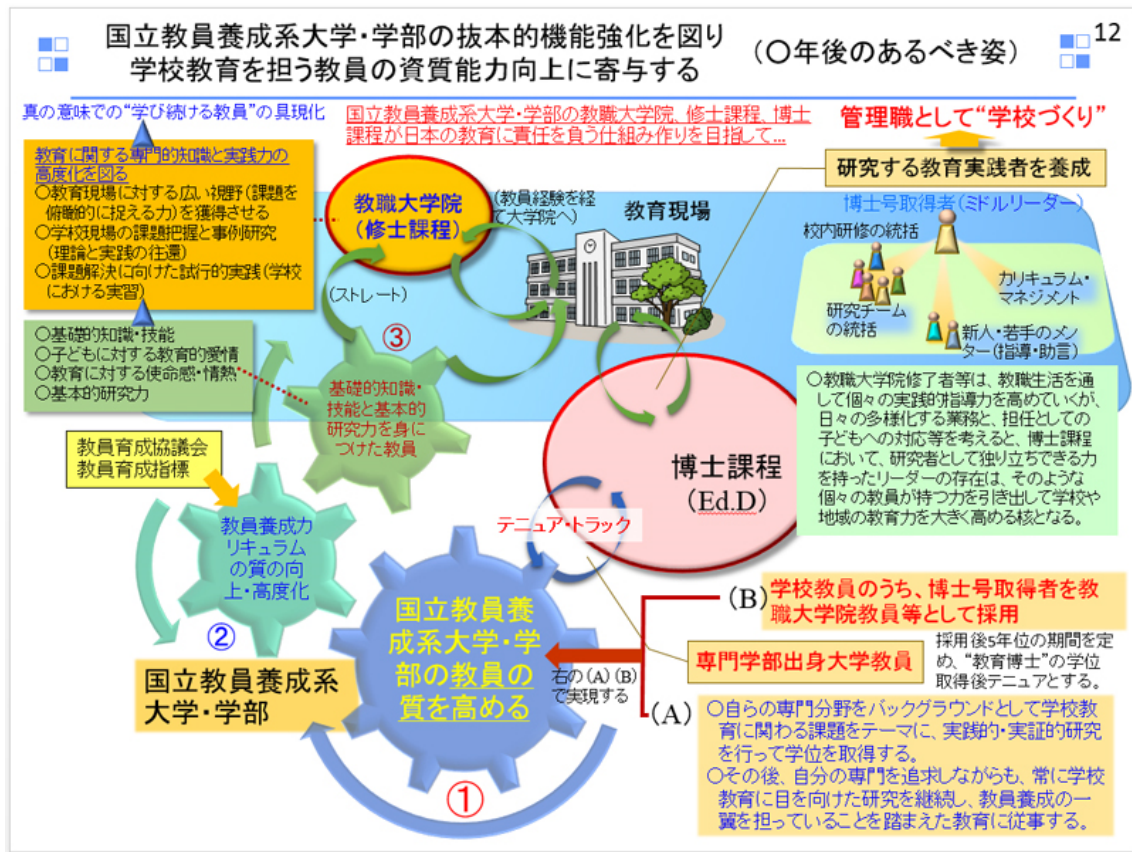


図3 国立教員養成大学・学部の機能強化と、学校教員の資質向上を維持していくためのシステム

引用・参考文献

蛇穴治夫 (2017) 教員養成の高度化. IDE 現代の高等教育, No. 587, 22-25.

高岡信也 (2017) 「『人を育てる人』を育てる」人を育てる ―教職大学院拡充策のその先に―. 教職課程, 5月号巻頭特別企画(教員養成大学に博士課程は必要か), 2017.

竹村信治 (2015) 教科内容学の構築. 日本教科内容学会誌, 1(1), 3-13.

TEES 研究会 (2001) 「大学における教員養成」の歴史的研究―戦後「教育学部」史研究―. 学文社.

中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申). (文部科学省ホームページ トップ > 政策・審議会 > 審議会情報 > 中央教育審議会 > これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)(中教審第184号))

文部科学省 (2013) 教員養成分野のミッションの再定義結果(北海道教育大学), http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/12/18/134209_0_1.pdf. (文部科学省ホームページ トップ > 教育 > 大学・大学院, 専門教育 > 国立大学法人等 > 国立大学改革について > 教員養成分野のミッションの再定義結果 > 北海道教育大学)

文部科学省 (2017) 国立教員養成大学・学部の専門分野(平成21~27年度). 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議(第2回)配付資料, 参考資料2. (文部科学省ホームページ トップ > 政策・審議会 > 審議会情報 > 調査研究協力者会議等(高等教育) > 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議 > 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議(第2回)配付資料)

有識者会議報告書 (2017) 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」 (文部科学省ホームページ: トップ>政策・審議会>審議会情報>調査研究協力者会議等 (高等教育)) 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議>教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書—)

Establishing a Highly Professional Teacher Training Program: Role of the School Subject Content Education Study and its Realization

Haruo Jaana (Hokkaido University of Education)

Abstract : This paper will try to emphasize the importance of *the School Subject Content Education Study* (SSCES) and then will advocate the establishment of a new doctoral (Ed.D.) program. It also claims that the SSCES and the Ed.D. program are the key to solving problems confronting the modern school, and to improving the teacher training program.

The current faculty of education holds two types of professionals: professional educators with extensive experience in the field of education, and researchers in various disciplines. In the faculty of education, the latter, in collaboration with pedagogical professors, has been providing preservice teachers with academic knowledge and skills essential for teaching school subjects. The former is needed as a member of the faculty of education, since many of the problems confronting the schools necessitate practical aspect of education and pedagogy. This paper claims that the Ed.D. program can provide the former with research perspectives which lead to curricular and pedagogical reform and development, while it also enables the latter to extend their discipline-specific knowledge and skills to solve the problems that schools, the students and the communities face.

The SSCES constitutes a new, promising foundation on the faculty of education and will play an important role in that it provides both research-based perspectives and practical or more professional perspectives for the teacher training program. This paper suggests that faculty members with discipline-specific knowledge and skills should actually develop the SSCES, since many of them have Ph.D. and they have good academic backgrounds concerning the content knowledge of the school subjects.

The faculty of education is constantly required to implement reform strategies to improve the quality of education. This paper finally claims that theories and ideas developed in the SSCES can be practically realized in the new Ed.D. program, and that it eventually contributes to the quality of education practiced in both the teacher training program and local schools.

Key words : School Subject Content Education Study, faculty of education, Ed.D. program

学生側の認識から捉え直す初等音楽科教育法の指導内容

高橋 澄代¹

要旨： 教員養成に実践的指導力の基礎の育成が求められている。それに応えるべく初等音楽科教育法（以降、教育法）のシラバスの指導内容を学生の認識の立場から捉え直すこととした。方法は次による。(1)音楽教育および教員養成教育の理論より教育法の目標を導いた。(2)目標を実現するためにシラバスに3層の枠組みを設定した。(3)各層のねらいを達成するための指導内容、および指導内容の下位の項目をキーワードで挙げた。(4)キーワードについて学生側の概念として文章化した。以上の手続きを経てシラバス全体の構造化を図った。結果を考察し、指導内容を学生側の概念として捉え直すための3つの視点を得た。

①教育理論（本論では「生成の原理」）に拠ってシラバスを構成する指導内容を導き出す。

②その指導内容を構成する主要なキーワードを挙げる。

③それらキーワードの関係性を学生の概念形成の論理として捉え直す。

キーワード： 初等音楽科教育法、実践的指導力、指導内容、学習者の認識内容

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

実践的指導力という用語は、1987年の教育職員審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」で使用され、それ以来、教員にどのような資質能力を育成すればよいかということが教師教育改革の課題となってきたとされている（油布，2013，pp. 78-80）。改革が進められる中、2012年中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、「新たな学びを展開できる実践的指導力」として「学び（授業：括弧内筆者）などをデザインできる指導力」

（中央教育審議会答申，2012，p. 2）が提言され、教員養成にその基礎の育成が求められている（中央教育審議会答申，2015，p. 16）。授業デザインは、「授業を成立させる諸要因および諸要因の関係性を分析し、ある理論的な枠組みに拠ってそれらを体系だて、具体的な授業として統合していく行為」とされ、授業の「計画—実践—検証—フィードバック」のサイクル全体を示す用語であるとされる（小島，2015，pp. 74-75）。授業をデザインできる指導力という実践的指導力は、子どもや保護者の信頼を得、教員として成長していくためには必須の能力であると考えられる。では、このような実践的指導力の育成を確かなものにするには、どのような授業を展開すればよいのだろうか。

教員養成の初等教育法において実践的指導力の育成を課題とし、学習指導案作成や模擬授業実践をシラバスに設定している先行研究には、音楽科では森保（2015）、安藤（2015）、理科では横山（2017）、体育科では岸（2013）等がある。森保はシラバスに学習指導案作成のみを設定しているが、安藤、横山、岸は学習指導案作成と模擬授業実践の両方を設定している。これらの先行研究には、大きく次の

¹ 京都教育大学（非常勤講師） sumi44@cans.zaq.ne.jp

受付日：2017年9月30日 受理日：2018年3月31日

ような共通点がみられる。一つは、学習指導案作成がその背後にある理論と関連付けられていないという点である。学習指導案を作成しながら教科の概要等を含む理論を学習するのではなく、理論を学習してから学習指導案作成をさせている。森保は15回、安藤は11回、横山は5回に学習指導案作成を位置付けている。岸は7回に「学習指導案の作成法とその実際について解説する」としていることから、7回もしくはそれ以降の時間外に作成を予定したと考えられる⁽¹⁾。二つは、一つ目に関連するが、各回の指導内容と学習指導案の構成項目との関連が明瞭ではないという点である。各回の指導内容は「低学年の歌唱指導」、あるいは「各学年の目標と内容及び単元構成について学ぶ」のように大枠で示されているだけである⁽²⁾。三つは、これも一つ目に関連するが、模擬授業実践と学習指導案作成に至る理論学習との接点が見えにくいという点である。模擬授業実践の観察の視点が「授業全体の構成はどうか」、「児童が主体的に学習する展開 or (ママ) 展開につながる内容か」等と、漠然と授業全体の様子を問う視点になっている。

つまり先行研究では、初等教育法において学習指導案作成および模擬授業実践が、その根拠にある理論と関連付けられずに指導されていると捉えられる。学習指導案を実践に移す指導技術を子どもの立場に立って学ぶことができるということを模擬授業実践の機能と考えるならば、そこには学習指導案作成における理論がかかわってくるであろう。

1.2 研究の目的

筆者は、自身の担当する初等音楽科教育法（以降、教育法と略）において、理論を学んでから学習指導案を作成するのではなく、作成しながらその根拠にある理論を学び、模擬授業として実践しながら学習指導案作成における理論を関連させて理解していくという、理論と実践の往還関係を重視する。これを前提に、シラバスの各回の指導内容⁽³⁾を学生がどのような概念を形成したらよいかという学生の認識の立場から捉え直すこととした。指導内容を指導者ではなく学習者の認識内容として捉え直すことにより、学生にとっては学びやすく、教師にとっては学習がなされたかどうかの評価がしやすくなり、その評価を指導に生かすことで学生に確実に力をつけることができると考えられる。なお、ここでいう認識とは知る作用をいい、概念とは認識された内容を一般化したものをいう⁽⁴⁾。以上から、研究の目的は、シラバス作成と関連付けて指導内容を学生の認識の立場から捉え直す手続きを開発し、指導内容を学生側の概念として捉え直すための視点を得ることとする。シラバスを構成する指導内容を学生の認識から捉え直した研究事例は、管見の限りではあるが見当たらない。

教育法において学習指導案作成および模擬授業実践とその根拠にある理論との往還関係を重視したシラバスを構成する点、指導内容を学生の認識から捉え直す点で本論は独自性があると考えられる。これにより、実践的指導力の育成を確かなものにするシラバス全体の構造化の実現が期待できる。

1.3 研究の方法

研究の方法は、次の通りである。

- (1) 音楽教育および教員養成教育の理論より、教育法の目標を導く。
- (2) 目標を実現するという点から3層でシラバスの枠組みをつくり、それぞれの層で何を学習させれば各層のねらいが達成できるかという点から指導内容を挙げ、シラバス全体の構造を導く。
- (3) シラバス全体の構造を構成する指導内容の下位の項目をキーワードとして挙げ、キーワードを学生がどのような概念として形成するか想定して文章化する。
- (4) 指導内容を学生側の概念として捉え直すための視点を提出する。

2. 教育法の目標

教育法の目標設定は、その背後にある音楽教育および教員養成教育の理論から引き出されるべきものと考えられる。

筆者は音楽教育の考え方としては「生成の原理」の立場に立つ。その理由を述べる。「生成の原理」とは、J. デューイの芸術的経験論から西園 (2012) によって導き出されたものである。西園は、芸術的経験によって外界に作品を生成し、その過程で内界を生成することが芸術教育としての「生成の原理」であり、学習者の内界と外界の二重の変化にその本質があるという。そしてこれを音楽教育に適用すると、学習者が音楽の素材との相互作用を行う中で外界に作品を生成し、それと関連して内界が生成されるという構造になり、内界の生成が人間的成長になると述べている (西園, 2012, pp. 92-93)。したがって、筆者は「生成の原理」の立場に立つことで、子どもが音楽の素材としての音や音楽とかかわることでイメージや感情をもち、そのイメージや感情に合う演奏や作品を生み出すことが子どもの内面を育てることになるという授業が構想・実現できると考えた。

また、このような「生成の原理」は平成10年改訂以来の学習指導要領音楽の示す方向性と、以下の点において通じる点があると考えられる。

- ① 音楽教育の目標を演奏技術の向上に置くのではなく、音楽活動を通じた人間形成を目標とする点。(「生成の原理」では子どもの内面を育てること、学習指導要領では感性や情操の育成⁽⁶⁾。)
- ② 音楽活動の基本に子どもと音楽の世界との能動的なかわりを置いている点。(「生成の原理」では学習者が音楽の素材との相互作用を行うこと、学習指導要領では学習者が音や音楽を知覚し、そのよさや特質を感じ取るという相互作用を行うこと⁽⁶⁾。)
- ③ 音楽活動においてイメージや感情や意図等の子どもの内面の表現を重視している点。(「生成の原理」では演奏や作品がイメージや感情と連動していること、学習指導要領では思いや意図をもって表現・鑑賞すること⁽⁷⁾。)
- ④ 教科内容構成を音楽認識の観点から捉えている点。(「生成の原理」では教科内容を「音楽の形式的側面」、「音楽の内容的側面」、「音楽の文化的側面」、「音楽の技能的側面」の四側面で構成、学習指導要領も四側面で構成：ただし小学校では「音楽の文化的側面」は無い⁽⁸⁾。)

以上のことから、小学校学習指導要領の背後にある理論的な考え方として「生成の原理」を置いた。

そして、教員養成教育の考え方としては「実践的指導力」概念に依拠する。実践的指導力については、「実践的指導力とは、学習指導要領をその背後にある理論的な考え方をふまえて理解し、その内容を反映した音楽科の単元を構成し、学習として展開し、評価できる能力」とする高橋 (2016, p. 277) の規定を採用する。この規定は、教師教育改革が進められる中で実践的指導力の育成を提言する中教審答申 (2012) をふまえていること、および、授業の「計画—実践—検証—フィードバック」のサイクル全体を意味する先述の小島 (2015) の授業デザインの定義をふまえていることによって採用した。

以上の音楽教育および教員養成教育の立場より、教育法の目標を次のように導いた。

- ① 小学校学習指導要領をその背後にある理論的な考え方をふまえて理解することができる。
- ② 小学校学習指導要領を反映した学習指導案を作成することができる。
- ③ 作成した学習指導案により、模擬授業を実践することができる。
- ④ 模擬授業について振り返り、授業評価することができる。

既述のように、目標①は「生成の原理」に、目標②～④は「実践的指導力」概念に依拠する。「実践的指導力とは、学習指導要領をその背後にある理論的な考え方をふまえて理解し、その内容を反映した音楽科の単元を構成し、学習として展開し、評価できる能力」であった。「実践的指導力」概念と目標②～④との具体的関連は次のようになる。②の「学習指導案作成」は「単元構成」、③の「模擬授業

実践」は「学習として展開」, ④の「授業評価」は「評価」に拠っている。

3. シラバスの構造化

上記目標を実現するために3つの層によってシラバスの枠組みをつくり、各層のねらいを達成するために学習させるべき指導内容を挙げ、シラバス全体の構造化を図った。

3.1 教育法の目標を実現するためのシラバスの枠組みの設定

目標を実現するという点から、「第一の層—音楽科授業像のイメージ形成」, 「第二の層—学習指導案作成」, 「第三の層—模擬授業実践」という3つの層によるシラバスの枠組みをつくった⁹⁾。

その趣旨は、「生成の原理」による音楽科の授業の全体像をイメージとして捉えさせる(第一の層)、次に経験した授業の全体像がどういう部分や項目から成っているのかを分析的に捉えさせる(第二の層)、最後に再度全体としての音楽科の授業の全体像を実践の形で見直させる(第三の層)、ということにある。ここで第二の層においては、学生が学習指導案作成をしつつ、それに必要な理論が学習できるように意図し、本論が重視する理論と実践との関連付けを図った。

3.2 各層を構成する指導内容の設定

次に3つの層で何を学習させれば各層のねらいが達成できるかという点から指導内容を設定した。

指導内容は、学習指導要領、学習指導案の構成項目および単元構成の枠組みから導いた。それは、次の理由による。本科目では、目標に挙げたように、学習指導要領を反映した学習指導案を学生に作成させる。そしてその学習指導案の単元構成には、小島(2015, pp. 62-63)の「経験—分析—再経験—評価」の単元構成を用いる。これは「生成の原理」に基づく単元構成をするのに有効な枠組みとして提案されているものである。この単元構成を用いた学習指導案は、標準的に次の項目で構成されている。「1. 指導内容(共通事項・指導事項)」, 「2. 単元名」, 「3. 対象学年」, 「4. 教材」, 「5. 教材について」, 「6. 単元目標・評価規準」, 「7. 指導計画」, 「8. 展開」, の以上である。

それぞれの層を構成する指導内容を下記に示し、その指導内容を設定した理由を述べる。指導内容に付した①~⑩の番号は、学習する順番を示している。

【第一の層—音楽科授業像のイメージ形成】

- ①音楽科の目標と内容
- ②音楽科の授業像(表現・鑑賞)
- ③音楽科の授業観

ここで目的とする授業像は、「生成の原理」に基づく授業像である。かつ同時に学習指導要領の枠組みでの授業像となっていないとてはならない。

そこで、まず、「①音楽科の目標と内容」から学習指導要領の枠組みを大きく捉えさせる。次に、学習指導要領の枠組みにおいて、「生成の原理」に基づく「②音楽科の授業像」を模擬授業体験を通してイメージとして捉えさせる。そして、「③音楽科の授業観」によって授業像の理論的根拠である「生成の原理」の存在を意識させることとした。

【第二の層—学習指導案作成】

- ④音楽活動の基礎的な能力
- ⑤指導内容(共通事項・指導事項)

- ⑥単元目標と評価
- ⑦単元構成の枠組み
- ⑧授業構成の視点
- ⑨教材の機能

ここでの目的は、学習指導案作成を通して「生成の原理」による授業デザインできる能力を育成することである。そのために、授業を構成する要素に何があるか、そして、それらの要素をどのような考え方で扱ったらよいかを学習させる。

最初に全ての音楽活動の基礎となる「④音楽活動の基礎的な能力」を置き、次に音楽活動の基礎的な能力とそれに基づく音楽活動を学習指導案に位置付けるため、「⑤指導内容（共通事項・指導事項）」を置く。次に指導内容の学習状況を見るための「⑥単元目標と評価」を置き、目標を実現に導くと同時にその実現状況を見るための「⑦単元構成の枠組み」を置く。関連して単元構成の枠組みがもつ方法的段階がふまえられるための視点となる「⑧授業構成の視点」を置き、最後に教材がどのような機能を持つものとして扱われなければならないかを学習させる「⑨教材の機能」を置いた。

【第三の層—模擬授業実践】

⑩学習者の立場に立つ授業実践の視点と手立て

ここでの目的は、模擬授業実践を通して教師の指導を反省的に捉えることができる能力を育成することである。今回の模擬授業実践は、単元構成の枠組みの「経験—分析」の場面を行う。

そのため、ここでは「経験」の目的（誰でもできる活動で子どもと教材とを相互作用させる）、および「分析」の目的（指導内容を知覚・感受させ、表現や鑑賞への手がかりを得させる）を実現させるためには、どのような視点で授業を行い、どのような手立てをとればよいかを学習させる。そこで、「⑩学習者の立場に立つ授業実践の視点と手立て」を指導内容とした。

なお、模擬授業実践を単元全体ではなく「経験—分析」の場面とするのは、限られたコマ数の中でできる限り多くの学生に模擬授業実践を経験させるためである。また、「経験—分析」の場面までを行うことでその単元の学習が方向付けられ、参加者に単元全体の概要を示すことができると考えたからである。

3.3 シラバス構造図

既述のように、教育法の目標を実現するために3つの層によってシラバスの枠組みをつくり、それぞれの層のねらいを達成する指導内容を設定した。それを図にしたのが次頁の「図1 シラバス構造図」である。

3つの層は、図の下から上へ【第一の層】、【第二の層】、【第三の層】を置き、それぞれの層を構成する①～⑩の指導内容を配置した。【第三の層】の上には「学習指導案の検証・フィードバック」を置いた。「学習指導案の検証・フィードバック」は、目標の「④模擬授業について振り返り、授業評価することができる。」に対応する学習として模擬授業実践後の課題として学生に課している。この課題を置くことで、【第一の層】を経て【第二の層】で授業を構想し、【第三の層】で実践し、「学習指導案の検証・フィードバック」によって授業デザインとしての「計画—実践—検証—フィードバック」のサイクルを経験するシラバスとなっている。

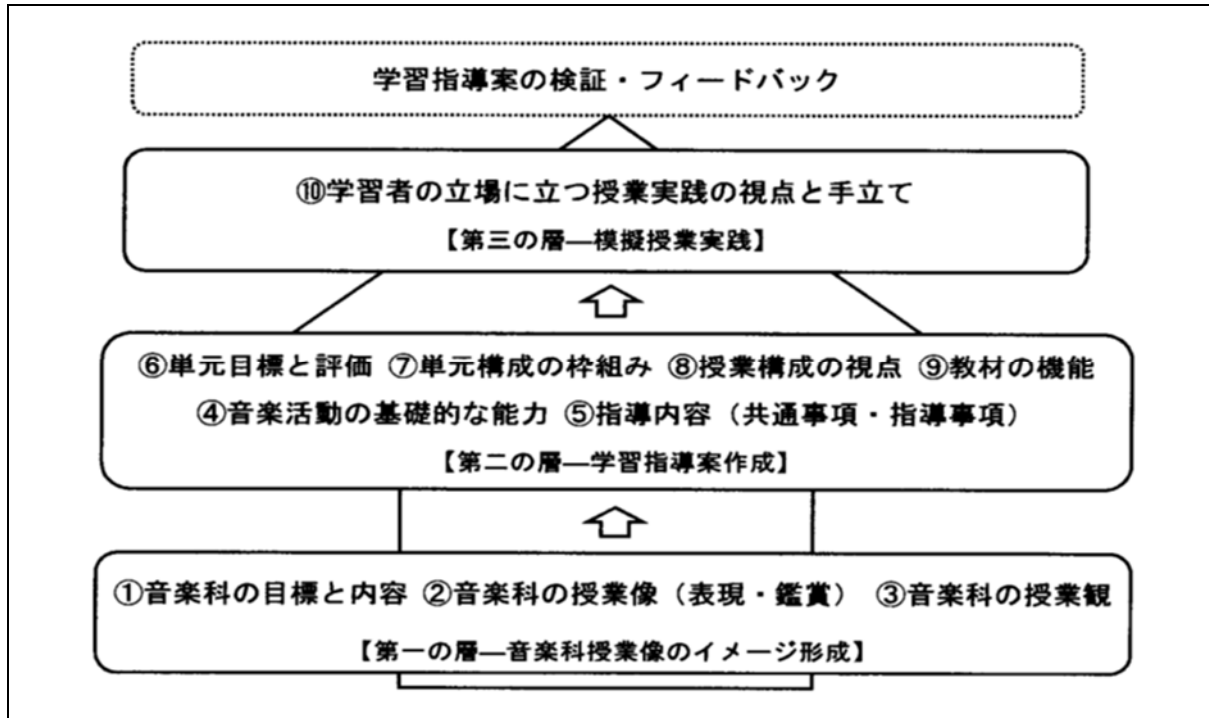


図1 シラバス構造図

4. 学生側の概念としての指導内容

シラバスを構成する指導内容を学生側の概念として以下のように捉え直した。

4.1 指導内容の下位の項目としてのキーワード

シラバスを構成する①～⑩の指導内容を1回～15回までの各単元のテーマとなる指導内容として設定し、指導内容の下位の項目をキーワードとして挙げた。

例えば、指導内容「③音楽科の授業観」では、「生成の原理」、内側と外側の二重の変化、イメージと演奏・作品の連動、というキーワードを挙げた。

キーワード選択の基準は、理論的立場である「生成の原理」のキーワードであることである。理由は、「音楽科授業像のイメージ形成」、「学習指導案作成」、「模擬授業実践」の背後には「生成の原理」という理論があるからである。「生成の原理」に基づく授業論を論じるうえで欠くことのできない用語をキーワード選択の基準とした。そのことで、学生が理論的根拠をもって学習指導案が作成できるように意図した⁽¹⁰⁾。

4.2 学生側の概念としての指導内容

指導内容の下位の項目をキーワードとして挙げ、そのキーワードが学生に学習されたときの概念を想定して文章化し、学生側の概念の例とした。

概念の例は次の手順によって想定した。

①複数のキーワードから最も上位のキーワードを選択する。

②最も上位のキーワードが他のどのキーワードに結びつくかという視点から、キーワード同士の関係をつくり、文章化して概念とする。

③文章化した概念が、次のどのキーワードと結びつくかという視点で、さらにキーワード間の関係をつくり、文章化して前の概念に連続する概念とする。

例えば、「③音楽科の授業観」の下位の項目として挙げた、「生成の原理」、内側と外側の二重の変化、イメージと演奏・作品の連動、というキーワードを学生の認識としてみるならばどのような概念になるのかという観点から捉え直し、次のように文章化した。

- (1) 新しい授業像による授業観は、「生成の原理」の立場に立つ。
- (2) 「生成の原理」とは、人の内側と外側に二重の変化が起こることをいう。
- (3) 二重の変化とは、自分の外側に演奏や作品を生み出すことと、自分の内側のイメージや思考や感情等が変化することが連動しているということである。
- (4) 「生成の原理」に立つことで、子どもが演奏や作品を生み出すことが、実は内面を育てることになるという新しい教育が実現できる。

このように、キーワード間の関係を視点としてキーワード間のヒエラルキーをつくることにより、大局から細部に至る概念の連鎖を考察した。

以上のように、シラバスを構成する①～⑩の指導内容を1回～15回までの各単元のテーマとなる指導内容として設定し、指導内容の下位の項目をキーワードとして挙げた。そして、そのキーワードが学習されたときの概念を想定して文章化し、学生側の概念の例とした。これらを一覧にしたものが表1である。表1は、左側から順に、シラバス全体を構成する3層、層を構成する指導内容、指導内容を構成するキーワード、そして、キーワードが学生に学習されたときの概念の例を示した。

表1 学生側の概念としての指導内容

層	授業の回と指導内容	指導内容の下位の項目としてのキーワード	学生側の概念の例
第一層	[第1回] ①音楽科の目標と内容	(音楽科の目標) ○情操 ○感性 ○知覚・感受 ○音楽的な見方・考え方 ○音や音楽にかかわる態度	(1) 感性を養い、情操を培うことが音楽科の最終的な目標である。 (2) 感性は、音楽に対する知覚・感受を通して養われる。 (3) 知覚・感受を基にして音楽的な見方・考え方を育て、生活や社会の中の音や音楽にかかわる態度を養う。
		(音楽科の内容) ○音楽活動(表現及び鑑賞の領域) ○表現領域の活動(歌唱・器楽・音楽づくり) ○鑑賞領域の活動(批評文づくり) ○[共通事項]としての知覚・感受	(1) 音楽活動は、大きくは表現と鑑賞の2種類の活動として行われる。 (2) 表現の活動には歌唱・器楽・音楽づくりがあり、鑑賞の活動には批評文づくりがある。 (3) それらのすべての活動の基盤になるのが、音楽に対する知覚・感受である。 (4) 音楽に対する知覚・感受は、表現と鑑賞に共通して基礎となる[共通事項]となっている。

	<p>[第2・3回] ②音楽科の授業像(表現・鑑賞)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○能動的 ○学び ○曲想(曲調)の感受 ○思考 ○協同 	<p>(1) 授業では、子どもが能動的に教材にかかわることが大事である。</p> <p>(2) 授業では、子どもが教材とかかわることによって学びが生じることが大事である。</p> <p>(3) 授業では、子どもが曲想を感受することが大事である。</p> <p>(4) 授業では、子どもが感受した曲想に基づいて思考することにより音楽表現や批評文を生み出すことが大事である。</p> <p>(5) 授業では、子どもが協同で学ぶ場を設定することが大事である。</p>
	<p>[第4回] ③音楽科の授業観</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○「生成の原理」 ○内側と外側の二重の変化 ○イメージと演奏・作品の連動 	<p>(1) 新しい授業像による授業観は、「生成の原理」の立場に立つ。</p> <p>(2) 「生成の原理」とは、人の内側と外側に二重の変化が起こることをいう。</p> <p>(3) 二重の変化とは、自分の外側に演奏や作品を生み出すことと、自分の内側のイメージや思考や感情等が変化することが連動しているということである。</p> <p>(4) 「生成の原理」に立つことで、子どもが演奏や作品を生み出すことが実は内面を育てることになるという新しい教育が実現できる。</p>
第二の層	<p>[第5回] ④音楽活動の基礎的な能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○かたち(構成要素, 構成原理) ○なかみ(曲想) ○知覚 ○感受 	<p>(1) 音楽活動の基礎的な能力とは、音楽のかたちを知覚し、そのかたちから生み出されるなかみを感受することである。</p>
	<p>[第6・7回] ⑤指導内容(共通事項・指導事項)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○音楽経験を通して生成する意味(指導内容) ○音楽の構成要素の知覚・感受(共通事項) ○音楽活動に必要な知識・技能(指導事項) 	<p>(1) 音楽活動を通して子どもが見出すことを期待する意味が指導内容である。</p> <p>(2) それは、一つは、教材としての音楽を特徴付けている構成要素から設定される(共通事項)。</p> <p>(3) 指導事項は、共通事項を基にして音楽活動をするために必要な内容である。</p>
	<p>[第8回] ⑥単元目標と評価</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○目標と評価の一体化 ○評価の観点 ○評価規準 ○評価の対象としての子どもの学習状況 	<p>(1) 学習指導案の目標と評価はイコールである。</p> <p>(2) 目標は評価から立てる。</p> <p>(3) 評価は観点別に行う。</p> <p>(4) 観点による評価は観点ごとに評価規準を立てて行う。</p> <p>(5) 評価規準は、子どもの学習状況をみる視点である。</p>
	<p>[第9回] ⑦単元構成の枠組み</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○「経験－分析－再経験－評価」という枠組み 	<p>(1) 単元構成には、生成の原理に基づく授業を実現するために「経験－分析－再経験－評価」という枠組みを使う。</p> <p>・「経験」では誰にでもできる活動で教材との相互作用を</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ○誰にでもできる活動 ○教材との相互作用 ○経験の反省としての分析 ○指導内容の知覚・感受 ○ステップアップした経験 ○再経験や単元全体の反省 	<p>行わせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「分析」では共通事項からの指導内容を知覚・感受させ、教材を表現・鑑賞させるための手がかりを得させる。 ・「再経験」ではステップアップした経験となるように思考(創意工夫)の余地のある音楽経験(表現・鑑賞の活動)をさせる。 ・「評価」では再経験や単元全体を振り返らせる。
	[第10回] ⑧授業構成の視点	<ul style="list-style-type: none"> ○指導内容の焦点化 ○指導内容と知覚・感受との対応関係 ○社会的な場の設定 	<p>(1) 生成の原理に基づく授業では次の3点を授業構成の視点とする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・共通事項からの指導内容を焦点化する。 ・指導内容と知覚・感受との対応関係をつくる。 ・他者とのかかわる社会的な場を設定する。
	[第11回] ⑨教材の機能	<ul style="list-style-type: none"> ○成る教材⁽¹⁾ ○子どもの経験の再構成に作用する素材 	<p>(1) 教材は子どもの経験に作用したら「教材」と成る。</p>
第三の層	[第12～15回] ⑩学習者の立場に立つ授業実践の視点と手立て	<ul style="list-style-type: none"> ○子どもへの指示の出し方 ○子どもの内面の意識化 ○知覚・感受のための手立て ○イメージの他者との共有 	<p>(1) 授業では、子どもが何をすればよいのかがわかるように伝えることが大事である。(言葉を短く指示, 模範の演技, 活動の順番の掲示物)</p> <p>(2) 授業では、教材とかかわったことによって気づいたこと感じたことを意識化させることが大事である。(前もって伝えておき活動後に発言, グループで交流)。</p> <p>(3) 授業では、子どもが指導内容を知覚・感受するための手立てをとることが大事である。(比較聴取, 身体反応)。</p> <p>(4) 授業では、感受として子どもに形成されたイメージを他者と共有させることが大事である。(聴取をとおした確認・共有, 身体反応による自らのイメージに合う表現手段に気づけるよう「どう動きたくなったか」と反省を促す問いかけをして確認・共有)。</p>

5. 結論と考察

5.1 結論

実践的指導力の基礎をどう育成するかという問いをもち、シラバス作成と関連付けて指導内容を学生の認識の立場から捉え直す手続きを開発し、指導内容を学生側の概念として捉え直すための視点を導くことが研究の目的であった。そのため、音楽教育および教員養成教育の理論より教育法の目標を導き、その目標を実現する3層のシラバスの枠組みを設定した。次にそれぞれの層のねらいを達成するための指導内容および指導内容の下位の項目をキーワードとして挙げ、キーワードを学生がどのような概念として形成するかを想定して文章化した。これらの手続きを経て、実践的指導力の育成を目

的とするシラバス全体の構造化を図った。

以上の実践研究の過程より、シラバスを構成する指導内容を学生側の概念として捉え直すための視点を得た。それが次の3点である。

- ①教育理論（本論では「生成の原理」）に拠ってシラバスを構成する指導内容を導き出す。
- ②その指導内容を構成する主要なキーワードを挙げる。
- ③そのキーワードの関係性を学生の概念形成の論理として捉え直す。

5.2 考察

今回、これまで教師が教えたいことという観点から設定していた指導内容を、学生の得るべき概念として学生側の立場から捉え直してみた。このことの意義として以下のことが考えられる。

教育理論（「生成の原理」）における基本的な論理を、学生側の概念の関係性として把握することができ、それぞれの指導内容において指導すべき事柄が体系的、かつ具体的になった。例えば、「生成の原理」に基づく授業デザイン各ステップの方法的段階については、①目的、②目的に達するための下位の目的、③より下位の目的、というように階層的に捉えることができた。

その結果、教育理論（「生成の原理」）における基本的な論理を学生側の概念の関係性として把握することができ、授業者として、学習指導案作成や模擬授業実践を理論とのつながりを意識して行うことが可能となった。今後、指導内容について学生側の概念を想定したことで、その概念が学習されることを授業構想の際のねらいとすることができ、関連して、計画・実践・検証・フィードバックが容易になると考えられる。

5.3 今後の課題

今後の課題は、表1に示した学生側の概念としての指導内容を仮説とし、「生成の原理」に基づく「経験—分析—再経験—評価」を枠組みとする教育法の学習指導案を作成すること、作成した学習指導案によって実践・検証を行い、研究の目的とした実践的指導力の育成が可能かどうかを見極めることである。

注

- (1) 森保は論文の pp. 52-53 の「図1 2014年度初等音楽科教育法シラバス」の15回に、安藤は論文の p. 192 の「表2 講義内容」の11回に、横山は論文の p. 200 の「(2) 授業の計画」の5回に学習指導案作成を位置付けている。岸は論文の p. 40 の「表1 授業スケジュール」に本文記載の内容が示されている。
- (2) 学習指導案作成段階の指導内容は、それぞれ注(1)に示した授業の計画に記述されている。それぞれ4回の指導内容を挙げる。森保は「指導内容「表現」—歌について①歌唱の意義と留意点」、安藤は「中学年の歌唱指導」、横山は「各区分の内容の関連性を整理し、小・中の系統性を重視した理科指導の実際について」、岸は「体育授業における運動学の重要性を知る(2)」のように大枠で示されている。学習指導案の構成項目との関連性が明瞭でない。
- (3) 筆者は、15回からなるシラバスを15の単元で構成している。教育法で教えるべき指導内容は、1回～15回までの各単元のテーマとしての指導内容となる。
- (4) 認識については「事物や事象に関する知る作用」とされている。佐野安仁(1990)「知識」、細谷俊夫他『新教育学大事典』第5巻、第一法規、140。また、概念については「事物のもつ特性の共通部分を汎化・抽象化したものである。」とされている。堀口秀嗣(2002)「概念形成」、安彦忠彦他『新版現代学校教育

大事典』, ぎょうせい, 287.

- (5) 教科の目標は、「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」となっている。文部科学省（平成20年8月）『小学校学習指導要領解説音楽編』, 教育芸術社, 5. この目標は、平成10年改定の目標をそのまま踏襲している。よって平成20年改定の学習指導要領は、平成10年改定以来の方向性を示すものといえる。文部省（平成11年5月）『小学校学習指導要領解説音楽編』, 教育芸術社, 4.
- (6) 音楽科の(i)改善の基本方針は、「小・中学校においては、音楽に関する用語や記号を音楽活動と関連付けながら理解することなど表現と鑑賞の活動の支えとなる指導内容を〔共通事項〕として示し、音や音楽を知覚し、そのよさや特質を感じ取り、思考・判断する力の育成を一層重視する。」となっている。上掲書, 文部科学省（平成20年8月）, 3.
- (7) 音楽科の(i)改善の基本方針は、「音楽のよさや楽しさを感じ取るとともに、思いや意図をもって表現したり味わって聴いたりする力を育成すること」となっている。表現の活動には歌唱・器楽・音楽づくりがあり、鑑賞の活動には批評文づくりがある。これらの活動には思いや意図をもって活動することが求められているといえる。上掲書, 文部科学省（平成20年8月）, 3.
- (8) 西園（2009）は、平成10・20年改定の小・中学校学習指導要領における音楽科の教科内容を表現・鑑賞の指導事項から読み取っている。そして、「音楽認識」の構造で捉えた音楽科の内容構成は、平成20年に改定された学習指導要領に対応していると述べている。また、「生成の原理」に基づく音楽科の教科内容は「音楽認識」の構造のすべてを教科内容としていると述べている。西園（2009）「Ⅱ 教育実践から捉える教科内容構成の原理」, 「Ⅲの1. 教員養成としての教科内容構成の理論と枠組み」, 西園芳信・増井三夫編著『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』, 風間書房, 157-166, 174.
- (9) 目標に挙げている「④ 模擬授業について振り返り、授業評価することができる。」に関連する学習は、主には模擬授業実践後の課題として行うことになる。そのため、シラバスの枠組みではなく、枠組みの外に「学習指導案の検証・フィードバック」として位置付けた。これについては、後述するシラバス構造図のところで述べる。
- (10) ただし、「生成の原理」は、学習指導要領の枠組みの中で展開されねばならない。そこで、キーワードを平成29年3月公示の学習指導要領の用語としたところもある。
- (11) 生成の原理では、教材はもともと在るものではなく、子どもが素材と相互作用するなかで成るものであるという立場をとる。子どもとの相互作用によって子どもの経験とつながりを持ち、その経験を新しくつくり変えていくことに作用するものが教材ということになるとされる。詳細は次を参照のこと。衛藤晶子（2017）「授業構成における教材研究の視点」, 日本学校音楽教育実践学会（編）『音楽教育実践学事典』, 音楽之友社, 177.

引用・参考文献

- 油布佐和子（2013）教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—. 日本教育学会, 教育学研究 80(4), 78-90.
- 中央教育審議会（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm.pdf(参照2016-03-04).
- 中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm.pdf(参照2016-03-04).
- 小島律子（2015）1. 生成の原理による授業デザイン. 小島律子（編）音楽科 授業の理論と実践, あいり出版, 74-82.

- 森保尚美 (2015) 「初等音楽科教育法」における学習指導案作成に関する研究. 広島女学院大学幼児教育心理学科研究紀要 **1**, 47-57.
- 安藤江里 (2015) 初等教員養成に必要とされる音楽経験に関する一考察：模擬授業の有効性. 川口短期大学紀要 **29**, 189-203.
- 横山 光 (2017) 理科指導法における, 模擬授業の取り組み. 北翔大学教育文化部研究紀要 **2**, 199-207.
- 岸 一弘 (2013) 小学校教員養成課程の体育科目における模擬授業の検討—受講生の「授業省察力」の変容に関して—. 共愛学園前橋国際大学論集 **13**, 39-49.
- 西園芳信 (2012) デューイ芸術論の特徴—自然と精神の統一としての芸術的経験について—. 日本デューイ学会紀要 **53**, 85-95.
- 西園芳信 (2009) II 教育実践から捉える教科内容構成の原理. IIIの1. 教員養成としての教科内容構成の理論と枠組み. 西園芳信・増井三夫 (編) 教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究, 風間書房, 157-171, 174-175.
- 高橋澄代 (2016) 教員養成と教師教育報告. 日本学校音楽教育実践学会, 学校音楽教育研究 **20**, 277.
- 小島律子 (2015) 2. 生成の原理に基づく単元構成. 小島律子 (編) 音楽科授業の理論と実践, あいり出版, 62-70.

Modifying Instructional Content Pertaining to Elementary Music Education Methods Based on Student Comprehension

Sumiyo Takahashi (Kyoto University of Education)

Abstract : In teacher training, it is vital to impart practical instructional skills. Accordingly, we revised the instructional material pertaining to elementary music education methods (hereafter referred to as education methods) with a view to enhancing students' grasp of the content. Proposed methods were developed in adherence with the following policies: 1) The goals of education methods were grounded on theories of music education and teacher training education; 2) To achieve the goals, a three-tiered framework was established for the syllabus; 3) The teaching content of each tier and the sub-items included in the instruction material were provided in the form of keywords; and 4) Keywords were displayed in a concept format created from the point of view of a learner. In conclusion, 3 conceptual points were derived for modifying instructional material to make it more valid from the perspective of a learner.

- ① Derive the teaching content that makes up the syllabus based on education theory (in this paper, “the concept of generating music”).
- ② Provide principal keywords that summarize this teaching content.
- ③ Revise the relation among the keywords using a student-centered logic of concept formation.

Key words: elementary music education methods, practical instructional skills, teaching content, students' understood content

文部省唱歌にみる指導内容とその教材性

—音楽科の指導内容四側面からの捉え直し—

浅見 愛¹

要旨：文部省唱歌を現在の音楽教育の教材としてどのように捉えたらよいのかという問題意識のもと、本稿は、文部省唱歌を音楽科の指導内容四側面（形式的側面・内容的側面・文化的側面・技能的側面）から捉え直すことで、文部省唱歌の新たな教材性を見出すことを目的とする。これまでの文部省唱歌の捉え方には四側面の「形式的側面」の偏重があり、四側面の関連性はみられなかった。しかし、筆者の指導内容四側面による分析では四側面で捉えることができ、四側面の関連性をみることができた。関連性から文部省唱歌の教材性は「文化的側面」に由来する西洋の作曲技法と日本の定型詩の技法との融合にあり、それは歌詞と旋律とのかかわりに具体化されているとみることができた。このことは、小学校音楽科教育での文部省唱歌の指導内容の設定、また教員養成校の文部省唱歌の弾き歌いを内容とするピアノ実技科目の指導内容設定への新たな手がかりとなるであろう。

キーワード：文部省唱歌、共通教材、指導内容 指導内容の四側面

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

現在、平成20年改訂(2008)音楽科学習指導要領には24曲の歌唱「共通教材」^①があり、そのうち17曲が文部省唱歌である。「共通教材」は、1958年の学習指導要領改訂以来、曲の入れ替えを行いつつ設定されている。当時は、600曲を超える文部省唱歌の中から、特定の曲に固定するのではなく、適当数を差し替えながらレパートリーを豊かにすること、日本全国の子どもが共通に歌える歌をもつこと、世代を超えて同じ歌を歌えることが考慮されていた(権藤, 2013, p.33)。文部科学省では、「歌唱共通教材を設けている意義は、我が国で親しまれてきた唱歌や童謡、わらべうた等を、子どもからお年寄りまで世代を超えて共有できるようになること」(権藤, 2013, p.34)であり、また、「我が国で長く歌われ親しまれてきたうたを取り扱うことは、我が国のよき音楽文化を受け継いでいく意味からも大切」とある(権藤, 2013, p.34)。平成29年3月公示(2017)学習指導要領においても24曲差し替えなく引き継がれている。つまり「共通教材」とされている文部省唱歌の教材性は①日本で親しまれてきた歌で、世代を超えて共有できるという点、②日本の音楽文化を受け継ぐという点において認められているといえる。

本稿では、このような特徴をもつ文部省唱歌を、現在の音楽科の指導内容の観点より検討していく。今を生きる子どもたちにとって文部省唱歌を扱う意味を見出すことができると考えたからである。

筆者はこれまでバーンスタインの「ヤング・ピープルズ・コンサート」でのレクチュア内容について

¹ 滋賀文教短期大学 aipopia.614@gmail.com

受付日：2017年9月30日 受理日：2018年3月31日

て、音楽科の指導内容の四側面の文化的・内容的・形式的側面から検討し、それらの側面を関連づけることで、楽曲をより深く味わうことができることを明らかにしてきた。技能的側面は、鑑賞の場合、批評する活動でみることができる。レクチャーコンサートには批評の場面はないため分析対象から外した。しかし、そこで対象とされた楽曲は西洋の芸術音楽であった。この指導内容の四側面は、それとは全く様式の異なる日本の学校教育の教材である文部省唱歌にも適用できるかどうか、適用できるなら適用することで文部省唱歌の新たな教材性を見出すことができるのではないかと考えた。

1.2 研究の目的

本研究では、歌唱共通教材である文部省唱歌の指導内容について、音楽科の指導内容四側面から捉えることができるのか、できるとすれば四側面はどのようなかわり方をしているのかを明らかにすることを目的とする。指導内容四側面とは、デューイの芸術的経験論による一元論哲学から芸術教育の原理として、生成の原理が導出され、この生成の原理から導出された音楽科の指導内容のことである。(西園, 2015, p.185) 四側面とは、①音楽の形式的側面(音楽の諸要素とその組織化)、②音楽の内容的側面(音楽の質、曲想・特質・雰囲気)、③音楽の文化的側面(風土・文化・歴史)、④音楽の技能的側面(表現の技能、鑑賞の技能(批評))のことである。これら諸側面は、実際には一体となっているが、分析的にとらえるとき区別されるとされる。今回はこの四側面を分析の視点とする。

1.3 研究の方法

まず、文部省唱歌の成立の背景を概観し、その背景が文部省唱歌にどのような特徴をもたらしたかを考察する。次に、文部省唱歌に関する先行研究において、これまでその教材性がどのように捉えられてきたのか、音楽科の指導内容四側面の視点から検討する。その上で、筆者が文部省唱歌を指導内容四側面より分析し、四側面の関連を明らかにする。最後に、音楽科教育における文部省唱歌の教材性について考察する。

2. 文部省唱歌の成立の背景と特徴

ここでは、文部省唱歌はどのような経過で成立したかを松村(2011)、権藤(2015)の関連研究より概観する。そして、この背景から文部省唱歌の特徴といえる点を考察する。文部省唱歌成立の時代的な経過をまとめると以下ようになる。

①明治5年に「学制」の発布されたことを受けて、明治14～17年に最初の音楽教科書『小学唱歌集』が、文部省より出版された。第2編の掲載曲である《蝶々》はドイツ民謡から、《蛍》(現在は《蛍の光》)はスコットランド民謡というように、諸外国から採り入れた曲に日本の文語で歌詞をつけた曲がほとんどであった。

②明治23年「教育勅語」が発布された後、書き言葉と話し言葉を一致させようとする言文一致運動が起こり、言文一致唱歌が作られはじめた。

③日清・日露戦争の影響で国民の意識は学科主義・軍国主義の波に急激に流れた。『教科統合少年唱歌』『鉄道唱歌』『日本歴史唱歌』『国定小学読本唱歌集』など、その時代に即応した唱歌・音楽教科書が多く出版された。

④明治43年に小学校の特定の唱歌科用図書として『尋常小学校読本唱歌』が発行され、明治44年に初めて学年ごとに別冊の『尋常小学唱歌』第1学年用～第6学年用が発行された。編集委員には、国文学者などから作詞委員が任命され、西洋音楽を学んだ音楽家から作曲委員が任命された。そのため、この唱歌集は全て邦人の作である。歌詞は言語・文字の配列に一定の規律がある韻文の教材が採

用されている。

⑤昭和16年国民学校音楽教科書の出版『ウタノホン』上、『うたのほん』下、『初等科音楽』一～四が出版された。各教材の指導上の注意事項、伴奏楽譜の記述している教師用の図書も発行された。初等科には必修曲の指定がされ、掲載曲約20曲のうち約7曲は必修曲であった。『ウタノホン』上には、ヒノマル、ウミ、『うたのほん』下には、春が来た、うさぎ、初等科1年生には、春の小川など、現在の歌唱共通教材に通ずる曲が掲載されている。

以上より、文部省唱歌は、①外国の歌に文語の歌詞を付けたもの、②一定の規律のある韻文を歌詞にして曲をつけたもの、③作詞委員と作曲委員が任命され、口語の歌詞により作曲されたもの、という経過で成立したとまとめることができる。そして、文語から口語へ移り変わったこと、唱歌の編集委員会が設置され、唱歌科用図書として歌詞も曲も新たに委員会で作られたことが文部省唱歌に大きな影響を与えたと考えられる。日本語の伝統的な韻文の専門家が作詞者となり、西洋音楽の作曲者がそれぞれに任命されて新しい文部省唱歌を作ったことは、音楽の歌詞とふし（旋律）の関係に独特なものを生み出し、音楽作品としてもこれまでになかった新しい価値のある作品が生み出されたと捉えることができる。歌詞とは、日本語という言葉（言語）を組み合わせたものである。言葉には、その言語独特の言葉のリズムや抑揚があり音楽のリズムや旋律を形づくる。つまり形式的側面との関係がある。同時に、言葉には、言葉が意味する概念やイメージといった内容を含んでいる。つまり内容的側面との関係があると考える²⁾。このような文部省唱歌成立の経過からみると、文部省唱歌の特徴は歌詞と旋律との関係にあると推察できよう。

3. これまでの文部省唱歌の教材性についての検討

これまでの文部省唱歌に関する先行研究では、その教材性についてどのように捉えられてきたのだろうか。村尾（2014）と嶋田他（2014, 2015）について指導内容の四側面から検討する。指導内容の四側面から検討することにより、音楽科の教科内容との関連をみることができるからである。そして音楽作品としての楽曲という視点から、音楽科の教材として捉える材料になると考えるからである。これらの先行研究は、指導内容の4つの側面より分析したものではない。独自の目的に応じた分析方法で楽曲の特徴を明らかにしている。したがって、表1、表2で示す内容は、村尾、嶋田らが教材分析をした結果を筆者が指導内容の四側面で捉え直しをしたものである。

3.1 文部省唱歌《夏は来ぬ》の分析

村尾（2014）は、作品の価値に関わるのは、様式構造（一般的な作曲技法）ではなくそれぞれの様式に基づいて作られた特異構造（個人の工夫による作曲技法）にあるという考えのもと、わずか8小節の文部省唱歌《夏は来ぬ》の特異構造を分析している。その分析結果は、①特異なモーラ処理による音数律³⁾（音節の数で組み立てる音律で、七五調のまとまりと音楽の拍数との関係）②リズムの特異構造がもたらす流動性、③旋律の特異構造がもたらす高揚感、とまとめられている。この村尾の分析を指導内容四側面の視点から整理する。表の横軸については、音楽の一つの部分をそれぞれの側面で捉えていることがわかるよう示している。

《夏は来ぬ》は、1896年『新編教育唱歌集（第5集）』にて、発表される。作詞者は佐佐木信綱（1872-1963）、作曲者は小山作之助（1864-1927）である。佐佐木信綱は日本の歌人で国文学者である。小山作之助は、東京音楽学校の前身の文部省音楽取調所で伊沢修二に師事し、後に滝廉太郎らを指導する。数多くの唱歌、童謡、校歌を作曲した。

表 1 村尾による文部省唱歌《夏は来ぬ》の捉え方

形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面
○詩のモーラと小節数（前半 4 小節に 24 モーラ）	○多くの言葉、音を詰め込むと、せわしげで慌ただしく、落ち着きのない印象を与えてしまうがその効果を使う。	○日本語の詩の定型七五調をさけて、前半は五・七・五・七、後半は七・五である。短歌の五・七・五・七・七に五音を足した形である。	
○詩のモーラと小節数（後半第 5, 6 小節で 7 モーラの拡大） ○跳躍する 4 度	○前半に比べ後半は心理的テンポはゆったりする。跳躍する 4 度（ソ→ド）音程とあいまって悠然とした高揚感。		
○付点のリズムと音長アクセント、拍節アクセントの一致。(例)「な／つーはき／ぬ」(／は小節線)	○流動的な感じ		
○わらべうたの下行型のラソミ、レドラをさけ、分散和音的な音程、5 度の跳躍音程の使用		○わらべうたの影響をさけた独自の作曲技法	
○フレーズの最後の数音を新しいフレーズの始めにもってくる「尻取り手法」			
○音階の音の特徴とする主音「ド」、属音「ソ」の頻度。	○浮遊感		

以上の表 1 より、主に、村尾は《夏は来ぬ》を主に「形式的側面」から捉えているといえる。「詩のモーラと小節数」では、前半は定型の七五調を逸脱して、五・七調で 4 小節 24 モーラ（形式的側面）であり、「詰め込んで慌ただしい感じ」という（内容的側面）。その他の項目については、「形式的側面」が主であり、「流動的な感じ」「浮遊感」と添える程度の扱いである（内容的側面）。また旋律の音程について、「日本人の作曲した唱歌・童謡について言えば、わらべ唄の影響もあってか、下行型のラソミ（レドラ）の頻度が高くなる。しかし、小山の曲はそういう動き方をせず、分散和音的な推移や、5 度の跳躍音程がよく使用される。」（村尾, 2014, p.18）という。小山は頻繁にある音程をあえて避けているといえる（形式的、文化的側面）。つまり、定型の七五調を逸脱し、ラソミの下行型などの旋律の進行をあえて崩すところに表現意図をもっていったといえる。「技能的側面」については述べていない。

村尾は、旋律線の特徴として「形式的側面」を柱に楽曲を捉えている。そして、詩の定型と小節数によるリズムの特徴と合わせて「内容的側面」について多少言及している。「文化的側面」は、作曲技法として「形式的側面」との関連にみられる。「内容的側面」として、詩の意味からのイメージや「文化的側面」との関わりについては言及していない。主に詩の定型と音楽の構造という点において「形式的側面」を扱っている。

3. 2 音楽教育学プロジェクト研究における歌唱共通教材の分析

嶋田ら（2014, 2015）による「歌唱共通教材」をテーマにした「音楽教育学のプロジェクト研究」がある。設定されて 60 年近く経つ「歌唱共通教材」の意義を問い直し、指導の実態を踏まえながらその今後について議論の場を提供するという趣旨のものである。指導の改善や授業における教材選択については述べられているが、指導内容という観点は見受けられない。

この研究では、文部省唱歌《春が来た》《紅葉》《朧月夜》の旋律の構造について明らかにし、その特徴を示している。ここで出された文部省唱歌についての見方を指導内容四側面から整理すると、表 2 のようになる。

表2 嶋田らのプロジェクト研究による文部省唱歌《春がきた》《紅葉》《朧月夜》の捉え方

曲名	形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面
春が来た	○同型反復(1小節ソーミファソラー、5小節ソーラソミーソー、6小節ドーレドラードー) ○7、8小節の音列順序入替 ○1~2小節の音列が5~6小節に音価を変えて再現(+印)		岡野貞一の特徴的な作曲技法。(譜例1)	
紅葉	○音列a,bが繋ぎあわされた旋律 ○冒頭の音列a(ラーソファソ)が11小節で再現		岡野貞一の特徴的な作曲技法。(譜例1)	
朧月夜	○4小節フレーズが4つでほぼ同じリズム, ○5小節目3拍からの旋律が8小節3拍に転移し拡大変奏(+印) ○「ゆふづ」(レミファ)は「はなば」を、「かかりー」(ファソラレ)は「たすやま」の音列を移しており、最後の4小節で冒頭の8小節を結合		岡野貞一の特徴的な作曲技法。(譜例1)	

春が来た

紅葉

朧月夜

譜例1 旋律構造の譜例(「音楽教育学プロジェクト研究」より)

以上、表2と譜例1より、「文化的側面」からは、岡野貞一個人の特徴的な作曲技法があり、その具体的な旋律の作曲技法は「形式的側面」からの捉え方である。これらは嶋田らの研究で明らかにされている。「内容的側面」「技能的側面」についての記述はない。特徴的な作曲技法というのは、例えば《春がきた》では、同型反復で旋律が構成されている点や、5小節目で1,2小節目の音型を逆さま

に再現している点のことである。これらは形式的な特徴であると同時に、作曲家の意図的なモチーフ（音列）の展開でもある（形式的、文化的側面）。このモチーフの展開とは、日本伝統音楽ではなく西洋の音楽文化から受け継がれている作曲技法である⁵⁾。プロジェクトメンバーの一人である後藤は、共通教材に残る文部省唱歌は名曲揃いであり凝った高度な旋律作法におうところが大きく、作曲委員だった有能な音楽家たちの無私の努力の成果だろうという（嶋田・後藤ら，2014，p.54）。

確かに「形式的側面」の内容から作曲上の工夫がみられるが、実際、この曲を小学校で指導しようとする場合、このような作曲上の工夫が歌詞とどう合わさって、どのような表現効果を生み出しているのか、つまり「内容的側面」の視点が求められる。それが明確になれば歌い方の工夫すなわち「技能的側面」を検討することも可能となる。

4. 指導内容四側面から捉えた文部省唱歌の教材性

以上、これまでの研究では、文部省唱歌の指導内容の捉え方には、指導内容四側面間を関連づける視点はみられなかった。

そこで、文部省唱歌を四側面から捉え直すことで文部省唱歌のもつ教材性を明らかにする。ここでは筆者が文部省唱歌の代表的な曲《ふるさと》《とんび》《うみ》の3曲選び、それらを音楽科の指導内容四側面から捉え直し、表4～6に示す。この選択の基準は、まず、共通教材となっている文部省唱歌で作詞・作曲者名が明示されていること、次に、同一の作詞者・作曲者の場合は一曲に限定、そして、つくられた年代が偏っていないことである。なるべく多様なタイプを分析対象として文部省唱歌一般に当てはまる結果を得ようと考えたからである。分析表の各側面の内容について、以下のように示す。指導内容の文化的側面は、音楽の成り立ちにかかわる文化的・歴史的な事柄、音楽とかわり合いの深い他の芸術に関することを指すため、その事実を文献より調べて載せた。形式的側面は、強弱・拍やリズム、旋律等の音楽を形づくる構成要素で知覚していくものなので、楽曲分析として特徴を捉えて示した。内容的側面は音楽を聴いて感受した内容であり、音楽を形づくる構成要素の働きによって生み出されるイメージや感情など質的なものとして示した。技能的側面は、内容的・形式的側面と関連させながら筆者が示した（小川，p.56）。なお、資料として掲載した楽譜は筆者が作成したものである。

4.1 分析結果

4.1.1 《ふるさと》

《ふるさと》は、1914年（大正3年）尋常小学校唱歌の第6学年に掲載された。作詞者は高野辰之（1876～1947）、作曲者は岡野貞一⁴⁾（1878～1941）である。この二人による楽曲は歌唱共通教材にも多く取り上げられており、《ふるさと》の他に《春がきた》《春の小川》《紅葉》《朧月夜》《日のまゐる》がある。高野辰之は国文学者である。岡野貞一は、東京音楽学校専修部を卒業し同教授。教会のオルガニストも務める。

表3 指導内容四側面からみた文部省唱歌《ふるさと》

形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面
<ul style="list-style-type: none"> ● 歌詞が六四調による定型詩⁶⁾とフレーズのまとまり。 ● A(aa) B(ba⁷⁾)の二部形式 4小節のフレーズが4つあり、リズムパターンは1,2,4が同じ。 ● 3拍子と小節数割り方が同じ。3・3で2小節（うさぎおいし）4で2小節（かの 	<ul style="list-style-type: none"> ● しつとりと穏やかで途切れなく流れるような感じ。 ● 第3フレーズで揺れ動く感じがし、第4フレーズで更に故郷への気持ちがこみ上げるような感じ。 ● 歌詞からの情景。全体的に 	<ul style="list-style-type: none"> ● 定型詩は日本の音韻として親しまれてきた。 ● 1,2,4フレーズの同型リズムは、西洋のモチーフによる作曲技法による。 ● 賛美歌の影響をうけた岡野の作風（岡本，p.48）。 	<ul style="list-style-type: none"> ● レガートで歌うため、母音をとぎれないように歌う。 ● 言葉を伝えるように、1拍目の言葉の初めの子音をはっきりさせる。 ● 第3フレーズで音程が揺

山) ●高音のドが3回続く箇所「わすれがたき」 ●六四調の歌詞とフレーズの一致。	日本の田舎の風景を思いながらゆったりと、懐かしい感じ。	●高野が生まれ育った長野の情景、故郷への思い。	れ動くよう丁寧に歌う。 ●「わすれがたき」で高音になるため、息を多くし、頭蓋骨の外に響かせる。
--	-----------------------------	-------------------------	--

う さ ぎ お い し か の や ま
 こ ぶ な つ り し か の か わ
 ゆ め は い ま も め ぐ り て
 わ す れ が た き ふ る さ と

譜例2 《ふるさと》

表4より、指導内容四側面は次のように関連づけられる。

- ① 日本語の音（おん）と歌詞の六四調（文化的側面）とフレーズのまとまりがあり、それが3拍子の中にあり（形式的側面）、穏やかで途切れなく流れるような感じが醸し出される（内容的側面）。この感じを表現するために、レガートで歌えるよう母音をとぎれないようにしたり、言葉を伝えるために、単語の初めの子音を丁寧に歌ったりする（技能的側面）。
- ② 4小節まとまりの同型リズムが特徴的で、1～4小節のリズムが、5～8小節「こぶなつりし～」、13～16小節「わすれがたき～」で繰り返される（形式的側面）。ここでは同型リズムパターンを活用するという作曲技法を用いている。同型のリズムを反復することで、落ちついた感じ、ゆったり思い出すような感じである（内容的側面）。
- ③ 9～12小節「ゆめはいまも～」のみリズムが変わり、一語「ゆ」に対して2音ソファのように母音で伸ばす間に音が変化する。これは非和声音の経過音や補助音の働きであり（形式的側面）、賛美歌の旋律づくりにも由来する（文化的側面）。経過音や補助音によって揺れ動くような感じがする（内容的側面）。歌詞の「夢は今もめぐりて」とは、夢が脳裏をよぎる、めぐるように思い出されるという歌詞の解釈と、経過音や補助音の働きによって醸し出される内容的側面の感受が歌詞の解釈と相まってそのフレーズの意味が構成される。
- ④ 13小節目ドの3回連続（形式的側面）によって、高揚感や緊張感が高まる感じ（内容的側面）があり、また歌詞の「忘れがたき」という意味から故郷を大切に思う日本の道徳的な心を強調していると解釈できる。それを意識して気持ちをのせて歌うようにすることで、高音の発声の技能として息のスピードと量を調節が必要となる（技能的側面）。

4.1.2 《とんび》

《とんび》は、1919年（大正8年）『大正少年唱歌』に掲載されている。作詞者は葛原しげる（1886～1961）、作曲者は梁田貞（1885～1959）である。葛原しげるは、生田流箏曲の大家の孫で宮城道雄⁷⁾と関係が深い。生田流箏曲の日本的な旋律の美しさに、洋楽の旋律・和声の手法を取り入れて箏の技巧に新機軸を打ち出し、「新日本音楽」と呼ばれた（松村，2011，p.202）。梁田貞は、1909年に東京音楽学校に入学し、声楽と作曲を学ぶ。代表作として北原白秋作詞の《城ヶ島の雨》、青木存義作詞の《どんぐりころころ》などがある。

表 4 指導内容四側面からみた文部省唱歌《とんび》

形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面
<ul style="list-style-type: none"> ● 4小節フレーズ aa'ba' からなる二部形式。 ● 4小節 (2+2) のリズムパターンが 1,2,4 フレーズで使われリズムパターンの反復を用いた旋律作法。 ● 3フレーズ目はとんびの鳴き声を複付点音符のリズムで表す。 ● a の旋律の音の流れは, 1,2 小節が上行型, 3,4 小節は下行型をとっている。 ● 七五調の歌詞とフレーズの一一致。 ● ヨナ抜き音階¹⁰⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> ● a1 小節目の上行型で, とんびが雄大に飛んでいる様子。 ● b でとんびが遠くや近くで鳴いている情景が浮かぶ。 ● 3 フレーズ目の鳴き声の模倣から, とんびが空を鳴きながら舞っている様子が浮かぶ。 ● 旋律線が跳躍進行と順次進行が組み合わされて, 賑やかで明るく元気な感じがする。 	<ul style="list-style-type: none"> ● とんびは日本人にとって馴染み深い鳥。昭和 50 年頃まで都会でもよくみられた。 ● 子どものための歌や本について, 社会の価値観が変化する時代で, 子どもの生活にあった材料を扱い, 分かりやすい言葉で表すようになった⁹⁾。 ● 自然の鳥を題材にした曲で, 箏曲にある手法で, 3 フレーズ目は鳴き声をそのまま模倣している⁹⁾。 ● 七五調は短歌や俳句など, 古今和歌集のころから日本語の音韻として親しまれてきた。 ● 西洋の音階を日本風にするために作られたヨナ抜き音階であり, 和洋折衷の考え方といえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ● a の 1,2 小節目の上行型で, 1 オクターブの幅があるため, 息の用意と音程をつかむ幅を考えておく。 ● 細かい八分音符での 3 度, 4 度の跳躍に気をつける。

と べ と べ ー と ん び そ ら た ー か ー く
 な け な ー け ー と ん び あ お ぞ ー ら ー に
 ピ ン ヨ ロ ー ピ ン ヨ ロ ー ピ ン ヨ ロ ー ピ ン ヨ ロ ー
 た の し ー げ ー に わ を か ー い ー て

譜例 3 《とんび》

表 5 より, 指導内容四側面は次のように関連づけられる。

- ① 歌詞にうたわれたとんびは, この曲がつくられた時代の日本人にとって, 生活でよくみる馴染み深い鳥である (文化的側面)。とんびの鳴き声を音楽に取り入れるという点において, 動物や自然の音を題材にする箏曲からの影響を受けているといえる (文化的側面)。それが, 音楽の 3 フレーズ目で小楽節 b の「ピーヨロー」の鳴き声として表される (形式的側面)。
- ② 2小節まとまりのリズムパターンが 1, 2, 4 フレーズで使われており (形式的側面), 1, 2 小節目で上行し, 3, 4 小節目で下行する音型は (形式的側面), とんびが勢いよく飛び回る様子を想起させる (内容的側面)。1 小節目のドから 1 オクターブ上のドまで一気にかけ上がる (形式的側面) ため, 息のスピードを順次進行・跳躍進行の違いやリズムを意識して歌う (技能的側面)。
- ③ ハ長調の音階の 4 番目ファと 7 番目シを抜いたヨナ抜き音階により (文化的・形式的側面), 八分音符が続くところでは, 順次進行と 3 度 4 度の組み合わせがうまれ, 動きのある旋律となっている (形式的側面)。そのため明るく元気のよい潑刺とした雰囲気を出している (内容的側面)。

4.1.3 《うみ》

《うみ》は, 1941 年 (昭和 16 年) に「ウタノホン」上に記載されている。作詞者は林柳波 (1892~1974), 作曲者は井上武士 (1894~1974) である。林柳波は, 詩人, 俳人, 童謡作家。「童謡に踊りをつけて欲しい」と依頼をうけ童謡を手がけるようになった。歌詞は, 柳波が千葉県成田市三里塚御料牧場に娘と訪れたときの印象を詩にしたものである (松村, 2011, p.250)。井上武士は, 1918

年に東京音楽学校卒業し、女学校や師範学校等の教師を経て、1931年に東京高等師範学校附属小学校に勤務した。堀内敬三作詞の「ぞうさん」、近藤宮子作詞の「チューリップ」など唱歌・童謡を多く残している（本田，2007，pp.43-44）。



表5 指導内容四側面からみた文部省唱歌《うみ》

形式的側面	内容的側面	文化的側面	技能的側面
<ul style="list-style-type: none"> ● 4小節フレーズ aa'からなる一部形式。 ● 4分の3拍子の中に、タタタンタンのリズムが同型反復で使われる。 ● 旋律は1小節目シラソをモチーフに、2小節目ラソ、6小節目シラソ、7,8小節目ラ→ソと使用され、3,4小節では唯一ソ→ラと上行型になる。 ● 七五調の歌詞とフレーズ的一致 ● ヨナ抜き音階 	<ul style="list-style-type: none"> ● おしてはひく波の揺れるような感じ。 ● 広い海の向こうに見知らぬ国がある、外国へのあこがれ。 ● 「月が昇る」「日は沈む」で、音の上行下行が合わかり、情景が浮かぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 作曲当初は海国少年の意気を述べた歌詞であったが、戦後、書きかえられた。 ● 明治期に作られた「港」、大正期に作られた「背くらべ」のように、日本語の言葉のリズムによる3拍子とタタタンタンのリズムパターン（松村，2011，p.195） ● 日本が島国であり、海は国民にとって身近なものと言える。 ● 当時の社会情勢として、外国への存在を意識させるもの（松村，2011，pp.241-242）。 ● 七五調は短歌や俳句など、古今和歌集のころから日本語の音韻として親しまれてきた。 ● 西洋の音階を日本風にするために作られたヨナ抜き音階である。 	<ul style="list-style-type: none"> ● ワルツの3拍子ではなく、日本らしい拍子のとり方をする。 ● 5小節目が頂点になるため、その前の呼吸と息の使い方。 ● 「ひがしむす」の「し」の音が曲の中で最低音レであり、次に何度も出てくるラソのため、終わり方の音程に気をつける。

表6より、指導内容四側面は次のように関連づけられる。

- ① 作曲者がワルツのような西洋音楽の3拍子ではなく、日本語の定型詩で3拍子の曲を作ろうと試みたことで（文化的側面）、七五調の歌詞を使用し、「タタタンタン」のリズムパートによって2小節まとまりのフレーズをつくっている（形式的側面）。日本が島国で、全国で歌うことを想定に海という題材をもちいている（文化的側面）。
 - ② 日本らしい3拍子に「タタタンタン」のリズムパターンが繰り返されることで（形式的側面）、波がゆったりきたりする様子、穏やかな日本の海を思い起こさせる（内容的側面）。
 - ③ 同型リズムで音の高低のみ変化するという作曲技法により曲に統一感をもたせている（形式的側面）。「月が昇る」「日は沈む」の歌詞（言葉の持つ意味）から想起されるイメージは、内容的側面ではないが、5～7小節にかけて1オクターブの下行音（レ～レ）の高音から低音への変化（形式的側面）によって、「高い」「低い」の概念と「月が昇る」「日は沈む」という日本らしい情景をイメージする働きをしている（内容的側面）。
- 呼吸や音程を意識して歌う必要がある（技能的側面）。また島国の日本で地理的に海に囲まれていること、海に月が昇る、日が沈むという情景は日本らしさと言える（文化的側面）。
- ④ ラとソの2音の関係は、ラ→ソ計4回（1，2，6，7から8小節目）、ソ→ラ1回（4小節目）でできており（形式的側面）、繰り返し出てくる形が安定感を感じさせる（内容的側面）。それと関わって、4小節目のみソ→ラで、5小節目の高音を引き出すような形をとっており（形式的側面）、広がりのある響きとともに遠い海の向こうへのあこがれを感じさせる。（内容的側面）。
 - ⑤ ヨナ抜き音階になっており（形式的側面）、譜面上はト長調だが嬰へ音は使われず、西洋音楽的な

調性感が薄い（文化的側面）。日本らしい旋律で馴染みやすい雰囲気が感じられる（内容的側面）。

4.2 考察

文部省唱歌は、指導内容四側面から捉えることができた。そして四側面の関連には「文化的側面」が「形式的側面」「内容的側面」に大きな影響を与えることがみえてきた。

以上の曲は、日本の音楽教育を組み立てようとした時代背景（文化的側面）の影響をうけ、西洋の作曲技法と日本の伝統音楽を融合して旋律が形づくられていること（形式的側面）がわかる。そのことは、一つには、フレーズの区切り方、リズムパターンの反復と変化の仕方にもみられる。この点は先行研究でも同様に述べられており、歌詞の5音や7音という日本の定型詩で使われる音韻のまとまり（文化的側面）が旋律のフレーズとしてまとまりをもっている（形式的側面）。さらにまとまりを持たせるには、各曲で基本となる同型リズムがあり、その反復と変化によって形作られる（形式的側面）。つまり、歌詞の日本語の伝統的な韻律としてのフレーズは、西洋の作曲技法である同型リズムの反復と変化において融合されているといえる。

二つには、歌詞（言葉の持つ意味）から想起されるイメージ自体は内容的側面ではないが、そのイメージに通ずるような質（内容的側面）が、旋律の音の高低や音域によって生み出されている点である（形式的側面）。その言葉は、日本の風景や精神性などに影響を受けているため、つまり文化的側面が影響しているといえる。例えば、《ふるさと》では、「わすれがたき」の高音ドの3回連続で強調されるため強い気持ちが込められている質を感じられる。故郷を大切に思う道徳的な心（文化的側面）である。《とんび》では、「とべとべとんび」の上昇音型がとんびの勢いよく飛ぶ様子、澁刺とした感じがし、また「ピーヨロー」のドからソの4度下行は鳴き声の模倣である。とんびが日本に生息する鳥であり作曲された当時は日常的に耳にする鳴き声（文化的側面）である。《うみ》では、「月が昇る」「日が沈む」のレからレの1オクターブという広い音域を使った旋律は、海の広さや太陽や月が昇ったり沈んだりする様子を感じられる。海は島国の日本ならではの題材（文化的側面）である。

三つには、西洋音楽の調性と日本にもともとあった音階との調和をもつため（形式的側面）に、調性は長調であるが実際には第4音、第7音がないヨナ抜き音階の旋律が使用されている点（文化的側面）にもみられる。西洋音楽の音階の第7音導音（シ）から主音（ド）への明確な緊張感はないが、その分順次進行と跳躍進行の組み合わせで旋律が作られている。これにより西洋音楽にはない日本らしい緩やかな緊張と弛緩のフレーズがうまれる。ヨナ抜き音階については、特に《とんび》《うみ》が該当する。すべての唱歌が該当するとは限らないが、《春がきた》《もみじ》《朧月夜》においても第4音、第7音は経過音的に使用され、特に第7音導音の役割を持つ音は限られている。

以上より、歌詞の音韻と同型リズムによるフレーズ、歌詞のイメージを含み取り解釈を加えた音の高低や音域による日本らしい題材、ヨナ抜き音階による日本らしい緩やかな緊張と弛緩の三つの特徴を見出すことができた。この三つの特徴より、この時代特有の旋律の構造を見出すことができる。作詞者と作曲者が、西洋音楽の作曲技法と日本の伝統音楽とをいかに融合しようとしたことか、その形跡を旋律構造に見出すことができる。

5. 結論

5.1 指導内容四側面からみた文部省唱歌の教材性

文部省唱歌を指導内容四側面で捉えたらどのような教材性が見えてくるのかという視点で、代表的な3曲を選び分析した結果、指導内容四側面の関連をみることができた。関連においては、「文化的側面」が「形式的側面」「内容的側面」に大きな影響を与えていることが明らかになった。

文部省唱歌は、その成立事情により、西洋音楽の作曲技法と日本語の韻文を融合させようとしたところに教材性がみえてきた。そのような「文化的側面」としての特徴が、「形式的側面」の歌詞と旋律とのかかわりという点に凝縮されているといえることができる。

一つには、歌詞である5音や7音からなる定型詩が、フレーズの区切りとなり、リズムパターンの反復と変化に影響をあたえている。二つには、歌詞の意味から想起されるイメージに通ずるような質が、旋律の高低や音域によって生み出されており、その歌詞の言葉は日本の風景や精神性として影響をあたえている。三つには、西洋の音階と日本にもともとあった音階との調和のために、旋律はヨナ抜き音階で作られている。第7音導音がないため、緊張感は緩和されるが日本人に馴染みのある旋律になるという点において影響をあたえている。これらのような文化的側面を含む文部省唱歌の具体的な指導内容をみることができた。

西洋音楽の作曲技法と日本語の定型詩の伝統的な技法を融合させようとした歴史的、文化的背景に文部省唱歌の教材性があることから、文部省唱歌の教材性は、「文化的側面」から四側面をかかわらせた指導内容を設定し、四側面をかかわらせた指導法をとることによって発揮されると考えられる。

5.2 今後の課題

文部省唱歌は、小学校音楽科の教材であるが、現実では、多くの教員養成校のピアノ実技科目において弾き歌いの必修教材となっている。今回、文部省唱歌の指導内容が明らかとなったことで、ピアノ実技科目における指導内容がみえてきた。今後は技能指導に偏らずに、曲の教材性をいかした指導方法とはどのようなものか考えていくことが課題となる。

注

- (1) 共通教材とは、学習指導要領において各学年で必ず扱うよう設定されている歌唱教材である。小学校学習指導要領平成29年告示についても24曲引き継がれ変更はない。
- (2) うたづくりの原理において、言葉には、言葉の音(オン)のもつ高低、強弱、長短といった韻律的側面と概念やイメージなど意味内容を生み出す意味的側面とがあり両者の相互作用によりうたが作られるという。小島律子他『生活感情を表現するうたづくり-理論と実践-』(2014)黎明書房, p.17.
- (3) モーラ処理とは、音の分節の単位とされる。音節には含まれない長音「ー」促音「っ」撥音「ん」も1つに数えられる。「春がきた」は5モーラ5音節。
- (4) 岡野は14歳でキリスト教の洗礼を受けており、40年間毎日曜日に教会でオルガンを弾き、聖歌合唱を指導した。読売新聞文化部『唱歌・童謡ものがたり』(2013)岩波書店, p.48.
- (5) 岡野は西洋音楽を学んでおり、その作曲法の基礎はバッハの対位法から古典音楽と推察できる。唱歌の場合、モチーフ(音列)は短く不完全である。しかしバッハのインヴェンションにおいて、対位法の主題ほど長くはないが、動機展開による楽曲構成上の形成材料としてその提供に奉仕する「音型的主題」といえる動機がある。その動機は模倣と展開(短縮, 反行, 転回)して旋律を構成しているという。市田儀一郎『バッハ インヴェンションとシンフォニア』(1971)音楽之友社, p.19.
- (6) 定型詩とは、「詩句の数やその配列の順序などに、一定の型式をもっている詩の称。伝統的な音数律にしたがってよまれることが多い。漢詩の五音・七音の律詩・絶句, 和歌・俳句, 七五調の新体詩, 西洋のソネットその他押韻詩など。」とある。七五の音だけでなく、《ふるさと》は六四調, 《春の小川》は七調など、一定の型式であること。佐藤憲正『日本国語大辞典第二版 第九巻』(1972), p.547.
- (7) 松村は「虫の鳴く音を‘声’と表現することは非常に日本的である。西洋では虫の鳴き声はノイズと捉えるようである。」と言い、「日本人の音の捉え方・日本語が情緒的である」と述べている。(松

- 村,2011,p.181)また、宮城は、西洋音楽と日本の伝統的な音楽の融合をはかり、「多くの場合自然をイメージして」作曲していた。「古典箏曲そのものを描写性とんだ音楽」と捉えていた。千葉優子「宮城道雄の著作にみる音楽観」(1993) 東洋音楽研究第 58 号, pp.17-38.
- (8) 大正 7 年 (1918) に鈴木三重吉が「赤い鳥」第一号を発行し童謡運動が始まった。「赤い鳥」の標榜語には、「それまでの説話的・教訓的で子供達には難解な歌詞の内容の音楽教科書であることに疑問を持ち、また当時の俗悪な読み元を徹底的に排除すべきとして、子供達に与えるべき童謡についての強い信念と理想にむかって」とある。(松村, 2011, p.203)
- (9) 日本伝統音楽における象徴技法として吉沢検校 (1800~1872) 作曲の「秋の曲」に風の音を象徴する技法がある。歌詞の「稲葉そよぎて」や「散らねど」で二本の弦を擦って音をだす。また吉沢検校「千鳥の曲」でも波、鳥の声の象徴技法がある。吉川英史「日本音楽における象徴技法」(1970) 美学第 20 巻 4 号, pp.1-7.
- (10) ヨナ抜き音階は、明治期におこなわれた階名唱ヒフミヨイムナの第 4 音ヨ、第 7 音ナ (ファ、シに相当) を外した音階。現行の階名ではドレミソラドとなる。西洋の長音階 (ドレミファソラシド) と短音階 (ラシドレミファソラ) と日本の五音音階の折衷形といわれ、明治後期に作られた軍歌や言文一致唱歌に多用されて広まり、演歌など近代の大衆歌謡の基本にもなった。塚原康子『音楽中辞典』(2002) 第 7 刷,p.722.

引用・参考文献

- 松村直行 (2011) 童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆみ. 和泉書院.
- 権藤敦子 (2013) 小学校音楽科における教材選択の問題：高野辰之「国定読本と唱歌との連絡」(1913) を手がかりに. 初等教育カリキュラム研究第 1 巻, pp.33-45.
- 権藤敦子 (2015) 高野辰之と唱歌の時代. 東京堂出版.
- 嶋田由美 津田正之 江田司 中山三恵子 後藤丹(2014)『歌唱共通教材』-〈研究者として,教育実践者として〉その意義と今後を考える(第 45 回大会報告). 音楽教育学第 44 第 2 号, pp.47-54.
- 嶋田由実 酒匂美貴子 猪野貴一 村尾忠廣(2015)『歌唱共通教材』(第 2 年次) -〈研究者として, 教育実践者として〉現場からの報告をもとに今後を考える-. 音楽教育学第 45 巻第 2 号, pp.33-40.
- 中村愛 (2017) 音楽鑑賞における指導内容としての文化的側面の扱い方-L.バーンスタインの「ヤング・ピープルズ・コンサート」を事例として-. 日本教科内容学会誌第 2 巻第 1 号, pp.47-59.
- 村尾忠廣 (2014) 《夏は来ぬ》はなぜ傑作か-批評的分析による楽曲の価値判断と教材選択をめぐって-. 音楽教育学第 44 巻第 2 号, pp.13-20.
- 長島真人 (2008) 歌唱教材「われは海の子」の特性と可能性-教材となる楽曲の分析と解釈に基づいて-. 鳴門教育大学紀要第 23 巻, pp.187-198.
- 岡本厚 (2013) 唱歌・童謡ものがたり.株式会社 岩波書店.
- 小川由美 (2017) 音楽教育実践学事典. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽之友社.

Teaching Guidance for Primary School Songs Selected by the Ministry of Education

Characteristics and Values as Teaching Materials

-Re-examination of the Songs based on the Four Aspects of Teaching Guidance for Music Courses-

Ai Azami

Abstract : The purpose of this research was to discover new characteristics and values in the school songs selected by the Ministry of Education for modern music education based on the four aspects of teaching guidance. The four aspects are form, content, culture and skill, based on how the school songs selected by the Ministry of Education should be used as teaching materials for modern music education.

The approach to the songs has so far overemphasized one of the four aspects, and no relationship between them was observed. However, the author was able to approach the songs based on the four aspects by analyzing the teaching guidance and could then observe the relationship between the four aspects. Based on this relationship, it was found that the uniqueness of the characteristics of these songs were created through the assimilation of Western composition techniques and Japanese language techniques. It was specifically pronounced in the relationship between the lyrics and melody. This will provide new clues for the establishment of teaching guidance for the songs selected by the Ministry of Education for elementary school music education and for the practical piano playing courses, which includes singing and playing of these songs, for teacher training school.

Key words : Primary school songs selected by the Ministry of Education, common teaching materials, teaching guidance and four aspects of teaching guidance.

教科専門の諸分野を通底する教科内容を扱う 音楽科のシラバス構成

衛藤 晶子¹

要旨：本研究では、個々の学問分野の教科内容は、元々自然や社会との関わりから発生・分化したものであるという立場に立つ。その上で、音楽科の教科専門の諸分野に通底する教科内容を明らかにし、教科専門科目のシラバス構成について考察することを目的とする。通底する教科内容を導出する視点は①経験に基づく内的世界があること②内的世界を外部世界に形づくることであった。以上から、音楽科の教科専門諸分野に通底する教科内容とは、音楽の諸要素とその働き（「かたち」）とその働きによって醸し出される特質（「なかみ」）となる。シラバス構成は次の段階を組み入れる。(1)「なかみ」と「かたち」が統合される過程を経験する段階(2) 焦点化された「かたち」と「なかみ」と関連付ける段階(3) 鑑賞活動を通して複数の「かたち」と「なかみ」を関連付ける段階。これにより、人間がどう音楽と関わってきたかという人間の在り方を学ぶ教科専門の授業が可能となる。

キーワード：通底する教科内容、音楽科、教科専門、シラバス構成、図形楽譜

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

教員養成系大学における教科専門科目は、細分化された学問をその専門分野の教員が担当することが多く見られる。例えば、理科なら物理・化学・生物・地学、音楽であれば声楽・器楽・作曲・音楽学という学問分野に分かれて教えられる。そこには、それぞれの分野の学問成果を教えれば、学生自らがそれらの学問分野を統合できるであろうという予定調和的な考えがあるのではないだろうか⁽¹⁾。

平成13年「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」いわゆる「在り方懇」（文部科学省，2001）では教科専門の授業の在り方についての提言がなされた。それは、教員養成学部における教科専門科目の内容は、理学部や文学部などの専門学部とは違う、教員養成の内容として独自の目的があるのではないかと、その独自の内容を創出することが教員養成の課題であるという指摘である。このような提言がなされたのは、海後らが論じた「総括と提言」が背景にある。それは、教科専門がとるべき立場として「教科に関する専門科目、つまり特定の学問・芸術に関する専門教育についても、特別に教員向けのものであるべきではない」「学問・芸術の特定の領域に関して研究者・芸術家にもなりうるような教育が追究されなければならない」（海後宗臣，1971，p.558）といった根強いアカデミズム論である⁽²⁾。

¹ 畿央大学教育学部 a.etou@kio.ac.jp

受付日：2017年9月30日 受理日：2018年3月31日

しかし、各学問分野は歴史とともに分化してきたものであり、各々が全く孤立して存在しているものではない。そこには何かしらの関連をもっていると考えられる。そこで、各学問分野の関連性を見だし、そこから教科内容を導出し、その教科内容を扱うシラバスを構成することで、教員養成の教科専門科目の授業が可能になるのではないかと考えた。つまり、教科専門の諸分野に通底する教科内容を扱うシラバスを構成することにより予定調和論的な授業からの脱却が可能になるのではないかと考えたのである。

1.2 研究の目的

本研究は、音楽科の教科専門の諸分野（声楽・器楽・作曲・音楽学）に通底する教科内容を明らかにし、その教科内容を扱う教科専門科目のシラバス構成について考察することを目的とする。

1.3 研究の方法

研究の方法は以下の通りである。

- (1) 先行研究より音楽科の教科専門の諸分野に通底する教科内容を捉えるための視点を得て、通底する教科内容とは何かを特定する。
- (2) デューイの経験論より通底する教科内容を指導するための、教科専門科目シラバス構成の枠組みの知見を得る。
- (3) 得られた知見より一般学生を対象とした小学校専門音楽の理論科目のシラバスを構成する。
- (4) 通底する教科内容を指導するための教科専門科目のシラバス構成について考察する。

2. 通底する教科内容の導出

2.1 先行研究における通底する教科内容

通底する教科内容をどうとらえたらよいか。「通底する教科内容」をキーワードとする先行研究に美術科に関する藤原と小澤の2つが見られた。藤原は、統合型教科主義⁹⁾の立場から教科内容の各項目に通底しつつ、他教科との差異化を実現する教科独自の内容として「造形性」を挙げている。「造形性」は、多様な美術科の学習内容を組織的に統合し教科として統一的な系統的連続性の担保を目的とする構成教育の考え方に依拠する。「造形性」を統合型教科主義の中核に据えることにより、学習指導要領における〔共通事項〕との論理的整合を含めた教育行政上、教育実践上の妥当性を満たすという。「造形性」とは色や形といった美術の形式的な側面のことである。それは、物的材料で表すものであり、空間を存立の基盤とし、視覚を主軸として把握され、表現と鑑賞に共通するものだとして、中学校美術科における教科内統合カリキュラム編成の論理を提示している（藤原，2016，p.24-31）。

一方、小澤らは、図画工作科・美術科の教科内容は、大学の教科専門科目に通底するものであるとし、そのキー概念として「創造性」を挙げる。このキー概念は、図画工作科・美術科の特性をモノやコトを「創造すること」としてとらえ、学習指導要領に頻出している文言から見いだしている。創造はだれもがもつ欲求であるとし、既存の出来事の組み合わせによって起きる新たな出来事や、今までになかったコトを生み出すことだけでなく、未知なる自分を見つけ出すことだという。そして、「創造性」を美術・図画工作科にかぎらずあらゆる教科の目標の共通の核心にあるものだとし、教員養成系大学における教科専門科目の在り方について基礎基本の指導や技能鍛錬に終始することは適切でないと言及している（小澤ら，2015，pp.5-11）。

以上の先行研究では、戦前戦後の構成教育に依拠した「造形性」、教科の特性としての「創造性」が通底する教科内容としてとらえられていた。また、藤原は中学校美術科のカリキュラム編成の論理

を、小澤らは小・中・大学の授業事例を提示している。一方、本研究では、個々の学問分野の専門的内容は元々自然や社会との関わりから発生・分化したものという考えから通底する教科内容を導出する。そして、教員養成系大学の教科内容を扱う教科専門のシラバス構成について考察することを目的とする。ここに先行研究との差異を見出す。

2.2 通底する教科内容を捉える視点

学問は自然と人間との直接的な関係の中で生まれたものである（茂木，2016，p.11）。そこで、自然や社会との関わりから人間がどのように音楽（芸術）を生み出していったかについて論じた文献から、通底する教科内容をどうとらえるかという問いに対する答えを得ることとする。

まず芸術はどのように作り出されているのかについて述べる。渡辺は、芸術は人間の基本的行動のひとつであり、芸術を営むということは人間の基本的欲求のひとつであるとする（渡辺，1998，p.23）。そして芸術は、表出が原動力となり、それが再現と形成の契機と複雑に、有機的に絡み合って成立する（同上，p.86）という。表出とは、「内的なものを外化する原理的作用」（同上，p.84）のことである。再現とは、「外界の事物を描写する原理的作用」（同上，p.84）のことである。表出と再現は対照的な作用ではあるが、3つの原理によって融合される。それは、「素材の対象化」「素材の普遍化」「内なるものの間接的表現」である。表出も再現もその内容となるべきものを対象化することによって、内化と外化の統一が可能になる（同上，p.92）。また、芸術において表出されるべきものは、全く個人的なものではなく、何らかの普遍性をもつものである。芸術的表現の目標としての普遍性は両者を融合する（同上，p.93）。さらに、表出を直接的表現とせず、再現によって表出内容を象徴したり、暗示することによって両者は融合される（同上，p.93）。渡辺は、このように表出と再現が融合され、芸術家が作品の中に何らかの意味内容を客観化する作用を「表現」と規定している（同上，p.84）。また渡辺は、芸術作品という客体を成立させる重要な原理として「形成」を挙げる。芸術では表出されるものや再現されるものが整った形体を持たなければならない。形成によって作品の中の形体が作り出され、またそれが整えられていく（同上，pp.96-97）という。

西園は、J.デューイの経験論に依拠し、芸術は「われわれの日常の経験が発展したもので、この日常の経験の中で経験する自然の感覚的質を基にこれを外的素材を通して構成し、形式と内容の生成によって「質」（「質的全一体」）を表現するもの」（西園，2015，p.185）と定義している。そして、「芸術は、自然の素材に具わる感覚的質を芸術の媒介（音、色彩、身体等）を通して外部世界に作品として形づくることで、「激しい感じ」といった質的内容を表現し、これをだれもが知覚できるようにしたもの」（西園，2015，p.186）だという。

つまり、芸術は、人間が内なるものを外へ出す表出という作用と外界の事物を事実として再び作品に表す再現という作用とを融合させて内化と外化の統一を図り、整った形体として客体化されてきたものだといえる。それは作品という形で構成され、だれもが知覚できるものとなる。

次に音楽がどのように作り出されたのかについて述べる。音楽学及び文化人類学者J.ブラッキングは、音楽は、人間感情や社会における経験に深くかかわりすぎており、音楽の基本的な過程の多くは、人間の身体の構成の中にも、社会における身体同士の相互作用のパターンの中にも見いだせるとする（ブラッキング，1978，p.v）。そして音楽は、「人間集団の行動の所産」であり、「人間によって組織付けられた音響である」（同上，p.13）とする。それは、「他人に聴かせる意図を持ったもの」であり、「人間同士の伝達と関係とにかかわりをもっている」（同上，p.20）という。また、音楽とは人間が社会と文化に対してどのような態度で関わるかといった「社会の真の在り方と結びついた感情の比喩的な表現」（同上，p.149）であり、「社会の中での個々人の経験の諸相を表出している」（同上，

p.128) と述べる。シムハ・アロムはヒトの音楽の特性として意図性を挙げる。「音楽とは意図を音によって具現化しようとする創造的な行為」(ニルス・L・ウォーリン他, 2013, p.47) という。渡辺は、芸術は伝達の構造をもち、作家が表現したものは鑑賞者に伝えられるべきものであり、作家は鑑賞者に伝えたいから表現するのである(渡辺, 1998, p.94) と述べる。

つまり、音楽は社会との関わりで生み出され、個々人の経験や感情、意図といった伝えたい内容が組み込まれている。そして、その内容を組織付けられた音を媒介として外に表したものだといえる。

以上のことから、音楽を人間の外側に「すでにあるもの」として捉えるのではなく、人間の営みとして音楽を捉えているということがわかる。人間の営みとして音楽を捉えた場合、表現したい内的世界があり、それを音や音響を媒体として外部に形体をもって組織化されるということになる。したがって、通底する教科内容を導出する視点は①経験に基づく内的世界があること、②内的世界を外部世界に形づくること、の2点となる。

2.3 音楽科における通底する教科内容

音楽を人間の営みとして捉えることにより教科専門の諸分野に通底する教科内容は、経験に基づく内的世界があること、その内的世界を外部世界に形づくることの2点から導出される。内的世界とは、人間の感情、感覚、イメージ、記憶、思考といったものをさす。それは外部世界である自然・生活・科学・文化・芸術等との相互作用によって形成される(小島編, 2015, p.7)。音楽の場合、その内的世界を外部世界に形づくるとは、音楽の諸要素とその組織化によって誰もが知覚できるように音楽の「かたち」がつけられることである。それは、自然の質の世界によって動かされた内的世界を感性的能力で捉え、音色・リズム・旋律・速度・強弱等音楽の諸要素や反復と対照、変化等の手法によって外部世界に音楽として形づくられることだという(西園, 2006, pp.12-13)。形づくられた音楽は、例えば「激しい感じ」「どっしりした感じ」というイメージや感情を伴って感受することになる。この音楽に具わった気分、曲想、雰囲気といった質的内容が音楽の「なかみ」となる(小島編, 2015, p.46)。

以上のことから、音楽科の教科専門の諸分野に通底する教科内容とは、音楽の諸要素とその働き、つまり「かたち」とその働きによって醸し出される特質、つまり「なかみ」になる⁽⁴⁾。

3. 教科専門科目(音楽)のシラバス構成

3.1 シラバス構成の枠組み

音楽科の教科専門の諸分野に通底する教科内容は、音楽を人間の営みとして捉えることから見いだされた。それは、経験に基づく内的世界を外部世界に形づくることであった。そこでシラバス構成の枠組みについて、経験を人間の成長と捉えるデューイの経験論から知見を得ることとする。

デューイは、伝統的教育について次のように述べる。伝統的教育は、「のちに必要とされる一定の技能を獲得し、一定の教科を学ぶことによって、生徒が未来の必要や環境に対して準備するのは当然」という仮定の上になりたっている(J.Dewey, 1938, p.28, 訳 p.70)。将来役立つであろうということだけで、教えられ学ばされる教科内容は、単に習得するだけで「経験の準備的な効果が上がると仮定するのは誤りである」という。そこでの問題点は「教科が孤立したかたちで学ばれた」からだとする(同上, p.28, 訳 pp.70-71)。このことは、学生自らが教科専門の学問分野をそれぞれ学べば、学生の中で自ずと統合できるであろうという予定調和的な考えと同じといえる。また、デューイは、進歩主義教育の新しい学校の大半が学習の組織化された教材をほとんど作ろうとはせずに(同上, pp.8-9, 訳 p.25)、計画や課程が無計画で即興的な事柄であってはならないと問題を指摘している(同上, p.13, 訳 p.36)。

デューイはこれらの問題に対して、経験における二つの原理を提示している。それが、相互作用と連続性である。孤立した教科に対する「相互作用の原理」、断片的で漠然、無計画に対する「連続性の原理」である。そして、この2つは相互に分離しているものではなく、経験の縦の側面と横の側面であるという。相異なった状況は相互に継承され、連続性の原理に従って、先に起こったものから後に起こるものへと持ち越される何かがあるという(同上, p.26, 訳 pp.64-65)。

デューイは経験とは、働きかけること(試みること)と働き返されること(被ること)、つまり相互作用を連続的に結びつけ、その両者間が関連付けられることだとする。試みることとその結果としての被ることを連続的に結びつけると、そこに意味が生じ、単なる活動とは区別される。そして、経験が累積的であれば、すなわち意味を持てば、それだけ認識を含むという(J.Dewey, 1916, pp.146-147, 訳 pp.222-224)。さらにデューイは、「個人が一つの状況で知識や技能を学んだことは、それに続く状況を理解し、それを効果的に処理する道具になる」(J.Dewey, 1938, pp.25-26, 訳 p.65)という。つまり、経験において得た知識や技能は、次の新たな経験の状況に活用されるものになる。

以上のことを整理する。意図をもって試みることによって被ることが発生し、相互作用が起こる。試みることと被ることの両者を関連付けるところに意味が生じ、次に試みることが前とは変わる。活動が相互作用と連続性を備えることによって経験となり、そこに新たな意味を獲得することになる。意味を獲得するということは、認識できたということである。それがすなわち、学習するということになる。

デューイは、教科とよばれるものは、「その発端は日常生活経験の範囲内にある材料から引き出さなければならない」、「経験の内部に学習のための教材を見つけ出し、つぎに「経験されたものをより豊かに一段と組織化した形態へと進展させる」ことで、「経験の内容が洗練され拡大される」(同上, pp.48-49, 訳 pp.116-118)という。

以上のことから、シラバス構成の枠組みを見いだす。それは、環境に働きかけ働き返されるという相互作用である経験が連続し、そこに見いだされた意味すなわち学習された内容が次の経験の状況に活用されるようにすることである。そして、経験を連続させるためには、経験の内部に教材を見いだすことである。

3.2 シラバス構成の実際

経験の内部に教材を見つけ、経験が連続し学習内容が経験の状況に活用されるようにするため、次のようにシラバス全体を3つのまとまりに分けて構成した。

まず最初に、音が音楽になっていく過程を音楽づくりの活動を通して経験する。ここでは、通底する教科内容である「かたち」と「なかみ」が漠然と関連されていることを活動を通して実感することになる。この段階では「かたち」と「なかみ」は未分化である。つまり、この経験が次の教材となる。

次に音楽になる過程で無意識に使った音楽の諸要素に焦点をあて、声楽、器楽、作曲、音楽学といった専門分野の活動を通して学習する。ここでは、1つ1つの「かたち」に焦点があてられ、音楽活動を通して「なかみ」と関連付けられる。つまり、声楽、器楽、作曲といった活動と音楽学の内容とを関連させて扱うことになる。

そして最後に、鑑賞活動を通してこれまで学習してきたいろいろな音楽の諸要素をイメージと関わらせる場を設定する。ここでは、鑑賞活動を通してこれまでに学習してきた複数の「かたち」と「なかみ」との関連付けを図る。これまで経験してきたことが活用される状況をつくるのである。

ここでの鑑賞活動は、「図形楽譜づくり」⁵⁾(小林, 2017, p.201)を用いる。鑑賞活動として、「図形楽譜づくり」を位置づけたのは、以下の4点が理由である。「なかみ」であるイメージが視覚化され、それを媒介として「かたち」が意識されやすいこと、楽曲全体の構造と部分とのかかわりという

両方の視点から「かたち」「なかみ」がわかりやすいこと、3人組でつくることで「なかみ」であるイメージを共有するために言語化が図られると同時に「かたち」も用語で言語化されやすいこと、言語化されることによりコミュニケーションが図られ、これまでの学修の統合が図られやすいことである（小島・兼平, 2010, pp.235-236）。

以下にシラバスの内容と構造図を示す（シラバスの回数と構造図の○数字及び色は対応している）。各専門分野への振り分けは、小学校における歌唱活動に関連するものは声楽・音楽学に、器楽活動に関連するものは器楽・音楽学に、音楽づくりに関連するものは作曲・音楽学に位置づけた。鑑賞活動は、鑑賞によって楽曲の構成や芸術性を学ぶことから音楽学とした。

表1 「音楽科概論」シラバス

回	指導内容	授業内容	活動(専門分野)とのかかわり
1		オリエンテーション・音楽の諸要素の理解についての現状把握	
2	音楽の成立	空き缶による音楽づくり(構成活動)	作曲
3	音色	音色の知覚・感受 様々な音色についての理解	音楽学・作曲
4	拍・拍子	有拍と無拍の知覚・感受 拍・拍子についての理解	音楽学・器楽
5	リズム	リズムパターンの知覚・感受 リズムについての理解	音楽学・作曲
6	声の抑揚	抑揚の知覚・感受 音の高低についての理解	音楽学・作曲 声楽
7	音の進み方	音の進み方の知覚・感受 旋律についての理解	音楽学・器楽
8	音の重なり	音の重なるの知覚・感受 ホモフォニー・ポリフォニーの理解	音楽学・器楽・ 声楽
9	日本の音階	民謡音階と都節音階の知覚・感受 日本の音階についての理解	音楽学・器楽
10	呼びかけとこたえ	合いの手知覚・感受 呼びかけとこたえについての理解	音楽学・器楽
11	音程	音程の規則性についての理解	音楽学・作曲
12	西洋の音階	長調・短調の知覚・感受 西洋の音階についての理解	音楽学・作曲
13	調性	12長調の理解 調性に関する規則性についての理解	音楽学
14	音楽の諸要素と曲想との関わり	図形楽譜をつくる	音楽学
15	音楽の諸要素と曲想との関わり	図形楽譜の分析・批評文作成	音楽学

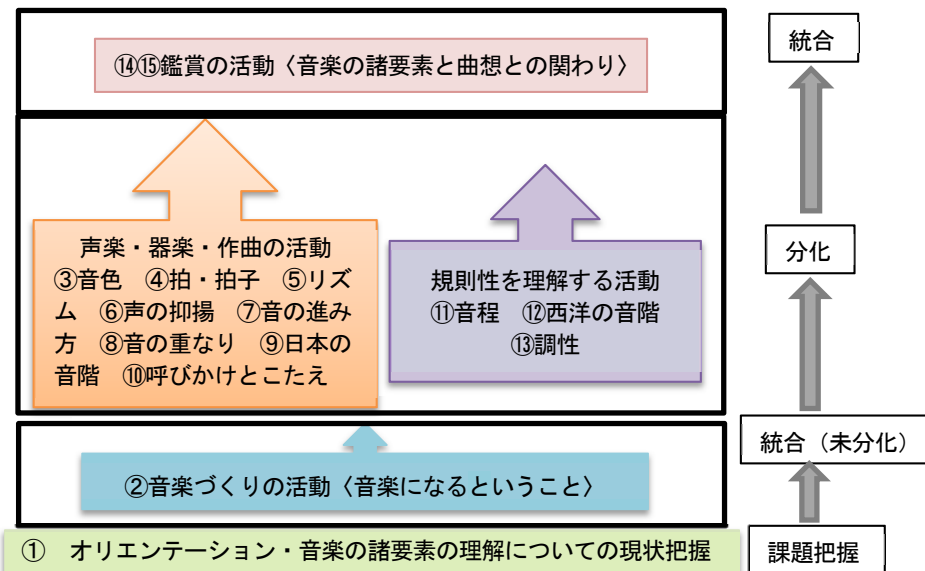


図1 シラバス構造図

シラバスの全体構造は次のようになる。第1は様々な「かたち」と「なかみ」が統合され未分化である状況を経験する段階、第2は統合され無意識に扱っていた「かたち」を分化させ、1つ1つに意

味を見いだす段階、第3は意味を見いだした「かたち」を意識して様々な「かたち」と「なかみ」を関連付けて統合させる段階とする。その前段階として、「かたち」についての現状把握を質問紙によって行う。つまり、現状把握をした上で第1の活動を通して音楽の「かたち」と「なかみ」がどのように関わり合っているかを体験する。そして、体験したことをもとに1つ1つの「かたち」がどのような意味をもっているのかを分析する。最後に、意味を見いだした「かたち」と「なかみ」がどう関連しているのかを意識して音楽に関わるという構造となる。

3.3 シラバス構成の具体

では、シラバスを実践するにあたっては各授業をどのように展開すればよいのか。シラバス構成の枠組みは、体験が連続し、学習された内容が次の体験の状況に活用されるようにすることであった。そこでは、体験に新たな意味が生じることによって、体験が再構成される。したがって、実践の展開においても、体験が再構成されるように授業を展開することでシラバス構成が生きる実践となると考える。そこで、1コマの授業を「体験の再構成」というデューイの教育理論を基にした「体験-分析(反省)-再体験-評価」⁶⁾のステップを基本として用いる。

第6回～第8回の授業展開を以下に示す。

【第6回】⁷⁾声の抑揚

ステップ	活動	教科内容	分野
経験	○「百人一首」かるたで遊ぶ。「秋」を題材とした短歌をつくってうたう。	言葉の抑揚 音の高低	音楽学 作曲 声楽
分析	○他者のつくった抑揚のあるうたと抑揚のないうたを比較聴取し、言葉の抑揚について知覚・感受する。		
再体験	○言葉の抑揚を意識して、うたのうたい方について表現を工夫する。		
評価	○言葉の抑揚についてのアセスメントシートに答える。		

第6回では作曲分野の「うたづくり」の活動を行う。指導内容を「言葉の抑揚」とし、音の高低に着目させる。日本語のアクセントは高低アクセントと言われるように、高低がうたの生成の基盤となる(塚原健太, 2017, p.153)。学生は自分たちのつくったうた(短歌)について「腹がすくとテンションが下がるので、音を低くした」「最後の句を平坦に読むことでダラダラ感を出した」というように、音の高低を意識しながら伝えたい気持ちとその言葉にあう抑揚をつけてうたっていた。

ここでは、作曲(うたづくり)という活動を通して、音楽学の内容である言葉の抑揚と音の高低の関係について学ぶ。「かたち」は言葉の抑揚、音の高低となり、「なかみ」が言葉の抑揚や音の高低が醸し出すイメージとなる。さらに、伝えたい気持ちを伝えるために、音の高低をコントロールして声に出すという技能面も扱うことになる。

【第7回】音の進み方

ステップ	活動	教科内容	分野
経験	○二～七の絃に柱をたてた箏を自由にさわる。第6回でつくったうたの抑揚に合う音を探して弾く。	音の進み方 旋律	音楽学 器楽
分析	○終わりが上がっているうたと下がっているうたを比較聴取し、音の進み方について知覚・感受する。		
再体験	○音の進み方を意識して、箏での表現を工夫する。		
評価	○音の進み方についてのアセスメントシートに答える。		

第7回では器楽分野の活動を行う。指導内容を「音の進み方」とし、上行・下行の終わり方に着目させる。音の進み方の「理解は音の方向のみならず、うたの歌詞の抑揚、声の技法や楽器の奏法、そして音階や旋律型などの特質をとらえる上でも重要である」(塚原健太, 2017, p.153)とされる。第

6回でつくった各自のうたを教材とし、箏で演奏する。箏は3人で一面を使用し、協力して各自のうたを演奏できるようにする。学生がつくった句をとりあげ、終わり方が上行の場合と下行の場合を比較聴取し、最後に「どれにしようかな」でアセスメントを行う。「かな」が上行の場合は「楽しそうに選ぶのを迷っている感じ」「わくわくしながら何かを選んでいる感じ」、下行の場合は「台本を読んで歌っているみたい」「不安」「最後に決断した」と音の進み方の違いを感受していた。

ここでは、器楽（箏でうたを演奏する）の活動を通して、音楽学の内容である音の進み方、旋律について学ぶ。学生がつくったうたに応じて、上行、下行、同音行にも触れる。音の上下を線でとらえることで旋律線にも着目させることができ、箏で演奏することによって音の動きを目で確かめることができる。箏を用いることによって、箏を演奏するという技能面を扱うことになる。

【第8回】音の重なり

ステップ	活動	教科内容	分野
経験	○《ひらいたひらいた》を歌う。爪をつけて箏で《ひらいたひらいた》を弾く。 ○カノンやオスティナート ⁸⁾ で《ひらいたひらいた》を演奏する。	音の重なり (テクスチュア) カノン オスティナート	音楽学 器楽 声楽
分析	○カノンとオスティナートによる演奏を比較聴取し、音の重なりについて知覚・感受する。		
再経験	○音の重なりを意識して、《ひらいたひらいた》の表現を工夫する。		
評価	○音の重なりについてのアセスメントシートに答える。		

第8回では器楽と声楽分野の活動を行う。指導内容を「音の重なり」とし、カノンとオスティナートによる重なり方に着目させる。テクスチュアは「西洋音楽の分野で、多声の旋律線の重なり、和声的な響きを縦糸に喩えて用いられた」（澤田篤子，2017，p.157）とされる。第7回で扱った箏の演奏から、4音で構成された《ひらいたひらいた》を用いる。歌ったり、箏で演奏したりして、カノン、オスティナートの重ね方を体験し、両者の比較聴取を行う。カノンでの演奏については、「遅れて追いかける」「ずれている」と知覚され、「大きな花畑で花が次々と咲く」と感受された。オスティナートでの演奏については「一定のまとまりが重なる」「伴奏のようで旋律を支えている」と知覚され、「まとまり感がある」「1つ1つ大切に咲いている」と感受された。その後、カノンやオスティナート、さらにピッツィカート奏法による伴奏を入れて、音を重ねて《ひらいたひらいた》の表現を工夫する。

ここでは、声楽や器楽の活動を通して、音楽学の内容であるテクスチュアについて学ぶ。実際に音を鳴らして2つの違いをとらえ、音の重なりを生かした表現を工夫することから、箏の奏法や声の出し方といった技能面も扱うことになる。

以上、連続した第6回～第8回の3コマの授業から考察を行う。

第6回で作曲分野の「うた（短歌）をつくる」という活動は、授業時期である「秋」という題材から生活経験があらわれたうたづくりとなった。「言葉の抑揚」を知覚・感受することによって、言葉の抑揚と音の高低に着目して、自らのうたをつくりかえていた。つまり経験がつくりかえられた。ここでは、音楽学の内容だと考えられる「日本語のアクセントの高低はうたの生成の基盤となり、民族のもつ音高感が表出される」といったことが、概念でなく実感として理解できたと考える。それは、実際に歌う、つくるといった声楽や作曲分野の実技と関わらせたことによるものだと考えられる。ここで扱う教科内容としての「かたち」「なかみ」は言葉の抑揚・音の高低の知覚・感受となるが、それは作曲・声楽といった分野の技能面も関わってくるものであった。

第7回では、経験の連続性を意識し第6回でつくったうたを教材としている。うたは第6回で録音しておき、それを手がかりに箏で演奏した。演奏するうちに歌詞や気持ちにぴったりくる旋律をつくりだしている学生が出てきた。それは経験したことが教材となったからであり、この姿はまさしく、

自分の内なるものを外に出している姿といえよう。ここで扱う教科内容としての「かたち」「なかみ」は音楽学の内容となる音の進み方・旋律であるが、それを知覚・感受し演奏へつなげることで、器楽の分野の技能面と関わってくるものとなった。

第8回では、音の進み方を意識して箏を演奏するという経験から、楽曲を演奏する、音を重ねるといった器楽分野の内容を扱っている。教科内容は音の重なりで、カノンとオスティナートの知覚・感受となる。西洋音楽の分野で用いられ機能と和声とも関係する音楽学の内容である。4音でできたわらべうたを使用することで、カノン、オスティナート、ピッツィカート奏法による伴奏など、表現の工夫の幅が広がった。ここでも、器楽分野の技能面が関わってくる。

以上のように、1コマ1コマの授業に教科内容である「かたち」と「なかみ」を知覚・感受する活動を組み込む。ここで重要なのは、「かたち」「なかみ」が演奏する、音楽をつくる、音楽を聴くといった活動、すなわち声楽・器楽・作曲に関わる活動を通して、音楽学に関わる「かたち」を知覚し、「なかみ」を感受することである。つまり、教科専門の諸分野を扱う教科内容は、「かたち」を知覚し、「なかみ」を感受することであり、それは身体感覚を駆使して媒体を扱う技能面にも関わってくる。

4. 結論と考察

4.1 結論

本研究では、個々の学問分野の専門的内容つまり教科内容は、元々自然や社会との関わりから発生・分化したものという考えから通底する教科内容を導出した。それは音楽を人間の営みとして捉えることになる。その立場から導き出される音楽科の教科専門の諸分野に通底する教科内容とは、音楽の諸要素とその働き、つまり「かたち」を知覚することと、その働きによって醸し出される特質、つまり「なかみ」を感受することであった。この「かたち」と「なかみ」を指導するためのシラバス構成の枠組みは、デューイの経験論である人と環境との相互作用とその連続性に見いだされた。それは、音を音楽にする過程においては、人が環境である音や音楽に働きかけ、働き返されるという相互作用が行われるからであり、その相互作用が連続されることによって、経験に新しい意味が見いだされ「わかった」状態になるからである。このわかった状態が「学修された」ということである。そして、その「学修された」ことが次の経験で活用されることになる。

実際のシラバスにおいては、初期の音楽をつくる段階では「かたち」と「なかみ」の関連が意識化されず、知覚したこと、感受したことがそれぞれに表出される。次にそこでの活動で扱われた「かたち」を1つずつ焦点化し、歌う、演奏する、つくるといった音楽活動を通して「かたち」と「なかみ」を言語化し関連づける。その時、音楽活動に関わる技能面が「かたち」「なかみ」の認識に関わってくる。つまり、通底する教科内容「かたち」と「なかみ」は「技能」と関わることによって、より明確に認識され関連付けられる。シラバス最終段階では、鑑賞活動を通して複数の「かたち」が「なかみ」と関連付けて認識される。つまり、シラバス構成において、「かたち」と「なかみ」は以下のように反映される。「かたち」と「なかみ」が未分化な状態⇒「かたち」が焦点化され「技能」が関わって「なかみ」と関連付けられる。⇒複数の「かたち」と「なかみ」が関連付けられ楽曲全体の味わいとして統合される。

4.2 考察

本研究の目的は、音楽科の教科専門の諸分野（声楽・器楽・作曲・音楽学）に通底する教科内容を明らかにし、教科専門科目のシラバスの構成について考察することであった。

音楽科の教科専門の諸分野に通底する教科内容は、音楽を人間の営みとして捉えるところから導出

される。それは、感情、感覚、イメージ、記憶、思考などの内的世界があることと、その内的世界を音や音響を媒介として外部世界に形づくることを視点として見いだされた。つまり教科内容とは音楽の諸要素としての「かたち」とその働きによって醸し出される特質である「なかみ」である。

そして、その教科内容を指導するためのシラバス構成は、人と音楽の関わり方から枠組みが見いだされた。それは相互作用と連続性という2点である。その相互作用と連続性を実現させるシラバス構成として、(1)「なかみ」と「かたち」が統合されていく過程を経験する段階(2)「かたち」を指導内容として焦点化し、「なかみ」と関連付ける段階(3)鑑賞活動を通して複数の「かたち」と「なかみ」を関連付ける段階を組み入れることである。

どのように教科内容を導出するかということは、どのようなシラバスで、どのように教えるかということに関わる。自然や社会との関わりから発生・分化したものという考えから教科内容を導出すれば、人間はどう音や音楽と関わってきたのかという人と音楽の関わり方の視点からシラバスを構成することになる。音楽を人間の外側に「すでにあるもの」として捉えるのであれば、それをどのように伝えるのか、その内容をいかに教えたらいのかという、外側からのアプローチを視点としてシラバスを構成することとなる。そこでは、教える内容を列挙しただけの授業展開となるのではないだろうか。あるいは、楽曲が演奏できればよいという技術重視の実技指導に陥る可能性があるのではないか。

人間の営みとして音楽を捉えたとき、人が音や音楽と相互作用できるシラバスあるいは授業展開を考えることになる。そして、その連続性を確保することが教科内容を学修することにつながる。このことが、予定調和的な授業からの脱却を可能にすると考える。元々自然や社会との関わりから発生・分化したものという考えから導出された教科専門の諸分野に通底する教科内容は、相互作用とその連続性を枠組みとするシラバス構成、授業構成によって指導が可能となる。そして、そのシラバスによって学生は、音が音楽になる過程を経験し、そこに意味を見いだす経験を積み重ねる。このように教科専門科目で音楽への関わり方を学んだ学生は、教科教育法の授業で指導する側に意識を変えたときにも、自分が「専門」で経験したように、子どもたちが音や音楽と相互作用するという関わり方を学ばせようとする意識をもつ可能性があるのではないか。それは、外側から音楽を教えられるのではなく、人が音楽をつくり出してきた道筋をたどり音楽への関わり方を実感として学ぶことができるからではないかと考える。その点においても、本研究で見いだした通底する教科内容とシラバス構成の枠組みは、教科教育との関連に貢献できるものだと考える。

4.3 今後の課題

本研究では、教科専門科目において音楽科の教科専門の諸分野に通底する教科内容をどのように指導するのか、そのシラバス構成について考察を行った。今後の課題としては2点挙げられる。1点目は、このシラバスを基に授業実践を行いシラバスの有効性を検証することである。2点目は、通底する教科内容を軸とした場合、教科教育との関連はどのようになるのかを明らかにすることである。

注

- (1) 横須賀(2006)は、教員養成教育にはカリキュラムを内容的に統合させる軸にあたるものがなく、とにかく教えておけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるにちがいないといった予定調和論の意識があるという。
- (2) 新井(2015)は教科専門教育の多くは専門学部の教育を受けた教員が、長年に渡りアカデミズム論に立って専門教育を教授していたという。
- (3) 美術科教育では、教科主義と子ども中心主義という対立図式が根強く、その言論の大勢は子どもの感情

- や意味の表現を問題とする子ども中心主義に傾斜しているという。子ども中心主義では、子どもの活動の中に教育の規範を求めため、教科の枠組みを超える横断的・総合的な指導になるとする。一方、旧来の教科主義とは、教科内容の領域に規範を求め分科型教科主義のことを指し、大学の教科専門に対応する造形美術の個別的内容が土台となるため、教科の論理が曖昧化すると指摘している。そこで教科内における領域間で統合原理を適応し、教科間では分化原理を適応する統合型教科主義を提案している。
- (4) 「生成の原理」から西園が導出した音楽科の指導内容の4側面のうち、「かたち」は音楽の形式的側面（音楽の諸要素とその組織化）、「なかみ」は内容的側面（感情、感覚、イメージ、記憶、思考）を指す。音楽科の学習指導要領においては、〔共通事項〕に「音楽を形づくっている要素」として「かたち」がリズム・拍子・旋律などとして示される。
- (5) 図形楽譜づくりとは、音楽で知覚・感受したことを色紙を切り貼りして図形にして表現することで、知覚・感受を再構成していく鑑賞領域の構成活動のこと。有効性として、①音楽の質的側面の意識化、②音楽の部分間関係及び全体と部分との関係の意識化、③イメージを通じた共感的コミュニケーションの成立と活性化を挙げている。
- (6) 小島 (2012) は、デューイの経験の再構成の方法である探究として思考過程を明らかにし、探究過程に機能する「直接的経験-反省的経験-新しい直接的経験」のサイクルを学習過程と捉えなおし、「経験-反省-再経験-評価」の単元モデルを提案している。
- (7) 本実践は、関西音楽教育実践学研究会 (2014) 山本伸子氏の《百人一首のうた》の事例を参考している。
- (8) 「カノン」とは、1つの旋律を複数のパートでスタートやタイミングをずらして重ねる。「オスティナート」とは、同一のリズムパターンや旋律型を執拗に反復して重ねる。

引用・参考文献

- 横須賀薫 (2006) 教員養成これまでこれから. ジアース教育新社, 133.
- 文部科学省 (2001) 今後の国立の教員養成系大学・学部 の在り方について. 高等教育局.
- 海後宗臣編 (1971) 教員養成. 戦後日本の教育改革8, 東京大学出版.
- 新井知生 (2015) 「教科内容学」研究の成果と課題-教員養成カリキュラムにおける教科専門の授業の在り方を中心に-. 島根大学教育学部紀要 (教育科学) 第49巻, 27-36.
- 藤原智也 (2016) 中学校美術教育における統合型教科主義の理論. 美術教育No.300, 日本美術教育学会, 24-32.
- 小澤基弘他 (2015) うみだす教科の内容学 図工・美術の授業でおきること. 平成25・26年度東京学芸大学連合大学院教員研究プロジェクト研究成果報告書.
- 茂木健一郎 (監修) 日本実業出版社 (編) (2016) 学問のしくみ事典. 日本実業出版社.
- 渡辺護 (1998) 芸術学 改訂版. 東京大学出版会.
- J.ブラッキング (1978) 徳丸吉彦 (訳), 人間の音楽性. 岩波書店.
- ニルス・L・ウォーリン他 (編) 山本聡 (訳) (2013) 音楽の起源 (上). 人間と歴史社, 45-50.
- 西園芳信 (2015) 質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育. 風間書房.
- 小島律子編 (2015) 音楽科 授業の理論と実践. あいり出版.
- 西園芳信 (2006) 日本学校音楽教育実践学会編, 生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム 幼稚園から高等学校まで. 東京書籍, 11-15.
- J.Dewey (1916) Democracy and Education, MW, Vol.9 (松野安男訳, 民主主義と教育 (上). 岩波書店).

- J.Dewey (1938) *Experience and Education*. LW, Vol.13 (市川尚久訳, 経験と教育, 講談社).
- 小島律子編 (2011) 子どもが活動する新しい鑑賞授業 音楽を聴いて図形で表現してみよう. 音楽之友社.
- 小林佐知子 (2017) 図形楽譜づくり. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽教育実践学事典, 音楽之友社, 201.
- 小島律子・兼平佳枝 (2010) 音楽科鑑賞授業における「構成活動」としての「図形楽譜づくり」の教材性. 学校音楽教育研究, Vol.14, 227-237.
- 小島律子 (2012) 生成の原理に基づく音楽科の単元構成の論理. 学校音楽教育研究, Vol.16, 日本学校音楽教育実践学会, 3-12.
- 小島律子監修 (2015) 新訂版小学校音楽の学習指導-生成の原理による授業デザイン-第5刷. 廣済堂あかつき, 32-34.
- 小島律子・関西音楽教育実践学研究会 (2014) 生活感情を表現するうたづくり-理論と実践-. 黎明書房, 115-121.
- 塚原健太 (2017) 音の高さ. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽教育実践学事典, 音楽之友社, 153.
- 塚原健太 (2017) 音の方向. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽教育実践学事典, 音楽之友社, 153.
- 澤田篤子 (2017) テクスチャ. 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽教育実践学事典, 音楽之友社, 157.

Common Underlying Subject Content of Academic Subjects Addressed in Music Course Syllabus Structures

Akiko Eto (Kio University)

Abstract : In this study, it is presumed that the subject content in individual disciplines arose and differentiated based on their relationship with nature and society. This study seeks to clarify the common underlying subject content of academic subjects in music courses and to examine the syllabus structures of these courses. The derivation of commonalities in the subject content was based on the following: (1) an internal world based on experience and (2) a shaping of the internal world into the external world. Based on this understanding, the common underlying subject content in academic subjects included in music courses becomes the music elements and the work (“form”) and qualities brought out by the work (“matter”). The syllabus structure incorporates the following stages: (1) experiencing the integration process of “matter” and “form,” (2) finding associations between focused “form” and “matter,” and (3) finding associations between the multiple “forms” and “matter” through music appreciation activities. This will make it possible to have academic courses that cover how humans have related to music.

Key words : Common underlying subject content, music courses, specialized courses, syllabus structure, graphic score making

教科体系の認知と思考力・判断力・表現力習得の関係についての 実践研究

—単元『関数 $y = a x^2$ 』の授業を事例にして—

大野 正文¹

要旨：本研究は、数学教科における「教科体系の認知」に有効な学習方略を探求するとともに、「教科体系の認知」と「思考力・判断力・表現力」の習得との関係を検証したものである。検証にあたっては「教科体系の認知」に主眼を置いた学習において、生徒に変容をもたらした要因を調査し、要因相互の関係性を考察した。当該授業においては「教科体系の認知」をねらいとし自己調整学習方略「ふりかえり」と「記述」に重点を置いた指導を行い、評価においては観点別ルーブリックによる形成的評価を実施した。その結果、「指導と評価の一体化」で促進された「教科体系の認知」の効果は、「思考力・判断力・表現力」の諸要素「既習内容との比較・考察」、「問題点の具体化・焦点化」等に対する意識・行動として表出することが、それら諸要素の関係性ととも検証できた。

キーワード：教科体系の認知、思考力・判断力・表現力、自己調整学習、ふりかえり、指導と評価の一体化

1. はじめに

教科内容学研究では各教科の教科内容構成の原理と枠組みについて「視点1 各教科の認識論的定義」、「視点2 学としての体系性」、「視点3 各教科の学習指導要領の教科内容構成の検討」、「視点4 各教科の教科内容構成の教育実践の観点からの検討」から理論化している。この中の視点2では視点1から析出した教科内容構成について教育実践の観点から捉え直しその体系をつくることとしており、視点4では視点2で導出した各教科の教科内容構成を教育実践の観点から児童・生徒の学習と学力育成に寄与するものになっているかを実践的に検討するとしている（西園・増井，2009）。また算数・数学科内容学では、教員養成の算数・数学科が対象とする数学の内容は、理学部におけるような数学そのものの研究を目指したものではなく教科内容の背景をなす体系であるとしており、教員養成において育成すべき重要な能力の一つとして、学校数学の背景にある数学理論を理解し学習項目間の関連や系統性を捉えて重点を置くべき部分を把握できることを挙げている（松岡・秋田・佐伯・中川・濱中，2011，pp.143-166）。一方、平成29年3月に公示された中学校学習指導要領には、各教科等の指導に当たって「知識及び技能が習得されるようにすること」、「思考力、判断力、表現力等を育成すること」、「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」が偏りなく実現されるように、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことと記されている。これらのことから、

¹ 聖徳大学附属女子中学校・高等学校 mohno@seitoku.ac.jp

受付日：2017年9月30日 受理日：2018年3月31日

本研究は「教科体系の認知」と「思考力・判断力・表現力」の習得に注目し、教育実践の観点から「教科体系の認知」のために有効な学習方略を探求するとともに、主体的・対話的で深い学びの中での「教科体系の認知」と「思考力・判断力・表現力」の習得との関係を検証することを目的としたものである。そして、この関係性を検証することで算数・数学科内容学において述べられている教員の備えるべき資質であり、実際の学校現場においても教員に不可欠と感じられている指導力である「学校数学の背景にある数学理論を理解し学習項目間の関連や系統性を捉えて重点を置くべき部分を把握できること」の重要性を示すものである。

授業では「ふりかえり」と「記述」に重点を置き、生徒に数学の教科体系を認知する機会を設けることに留意し指導を行った。中学校学習指導要領（2017）には「各教科等及び各学年間相互の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること」と記されているが、生徒自身が学年・単元を超えた教科体系を認知することにより学習効果はさらに高まると考えられる。また、学習内容を教科体系の中に位置づけ単元を超えた関連を理解できるようになるための学習方略は、メタ認知機能を促進し自己調整機能を向上させることにも有効であり主体的な学びにつながるであろうと考えられる。ここで「ふりかえり」と「記述」に重点を置いたのは「教科体系の認知」の促進および自己調整機能の向上とともに有効であると考えたからである。これまでの実践研究^①から「数学的な見方や考え方」および「表現・処理」の能力開発に有効であることが示されている自己調整学習の知見を導入した指導と「教科体系の認知」を意識した指導が相乗的に作用することにより「思考力・判断力・表現力」が習得されると考え、主体的・対話的で深い学びの実現に留意し授業を行った。

評価においては観点別評価用ルーブリックを作成し、形成的評価を行いながら「指導と評価の一体化」の観点から指導と評価の継続的改善を実践した。観点別評価用ルーブリックは、「学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすことに配慮する」（中学校学習指導要領，2017）ことに対応できる評価指標であるが、評価の妥当性や信頼性にも留意し妥当性については量的な検証も実施することとした。

以上の事柄を考慮し大学の研究者と協議した上で、本研究における学習プロセス（仮説モデル）を作成し（図1）に示した。「自己調整学習の知見を導入した授業」と「ルーブリックによる評価」の「指導と評価の一体化」による指導と評価の継続的改善の実践が「教科体系の認知」を促進しながら相乗的に作用することにより、自律的学習態度とその先にある主体的な取り組みによって向上する「思考力・判断力・表現力」の育成に効果をもたらすことを示すこの仮説モデルを検証する。

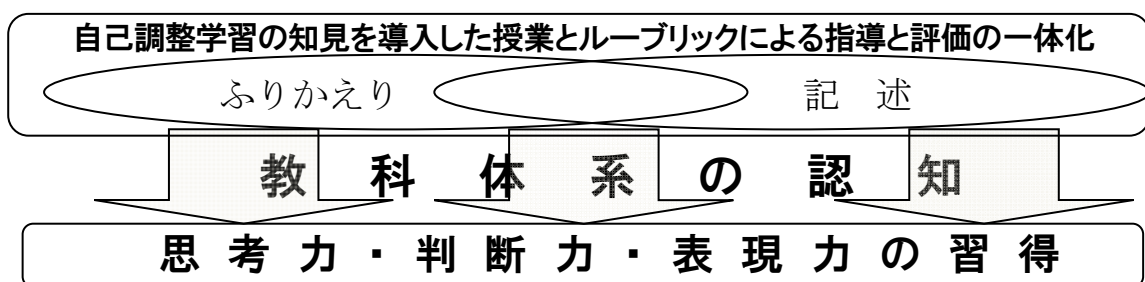


図1 本研究の学習プロセス（仮説モデル）

2. 研究の意義

2.1 教員養成において育成すべき能力

教科内容学研究における算数・数学科内容学では教員養成において育成すべき重要な能力の一つとして、学校数学の背景にある数学理論を理解し学習項目間の関連や系統性を捉えて重点を置くべき部

分を把握できることを挙げている(松岡・秋田・佐伯・中川・濱中, 2011, pp.143-166)。この能力を備えた教員は、生徒に学習単元相互の関連や順序性を意識させつつ学年を超えた数学の教科体系を指導することができる。そしてその指導を受けた生徒は、学習内容を教科体系の中に位置づけ単元を超えた関連を理解できるようになることで、順序性を意識し論理的思考力を向上させ「思考力・判断力・表現力」をより高められると考えられる。本研究では、教育実践の観点から生徒の「教科体系の認知」が促進されることにより「思考力・判断力・表現力」が育成されることを検証することにより、教員の備えるべき資質の一つとして教科体系を捉え重点を把握できることの重要性を示すものである。

2.2 これまでの実践研究を見直した効果的な学習方略の探求

本研究で扱う学習単元「関数 $y = a x^2$ 」の重要性は、関数指導の意義^②からも「思考力、判断力、表現力」を高めることにより重点を置く内容であり、また解法の順序性や関数の体系性を理解しながら取り組むことでより効果が現れる内容を多く含むことにある。これまでの実践研究^①では「数学的な見方」および「表現・処理」の能力開発には、学習方略として「ふりかえり」を取り入れることの有効性が示されているが、この「ふりかえり」の中の重要な要素として「教科体系の認知」が存在していたことが窺われる。本研究では生徒が主体的に目的意識を持って既習内容の「ふりかえり」をしながら、同時にきちんと論理的な「記述」をすることで「教科体系の認知」が促進され、それによって学習内容を教科体系の中に位置づけ単元を超えた関連を理解できるようになり「思考力・判断力・表現力」の習得がなされることを検証する。その中で「ふりかえり」と「教科体系の認知」について、関係性を捉え直しながら効果的な学習方略を探求するものである。

3. 授業と評価の実践

3.1 実践の方法

本研究の授業と評価の実践は、2015年9月3日から10月31日の単元「関数 $y = a x^2$ 」21時間の授業で行ったものである(中学数学を代数分野、幾何分野に分け2年間で学習する計画であり、当該単元を終えると代数内容は「確率と標本調査」の1単元を残すのみとなる。当該単元が代数分野のまとめの位置づけ)。研究対象とした生徒は聖徳大学附属女子中学校第2学年の中で、その抽出条件を複数の数学科教員で検討し、本研究の目的を理解した上で協力する意思を確認し、標準学力テスト(ベネッセ学力推移調査)の成績が偏差値55程度の生徒の中から無作為に抽出した12名である。

「教科体系の認知」を促進し「思考力・判断力・表現力」を育成することをねらいとし、授業においては自己調整学習の知見を導入し「ふりかえり」と「記述」に重点を置いた指導を実施し、また評価においては観点別評価用ルーブリックによる形成的評価を実施し、「教科体系の認知」を促進できるように「指導と評価の一体化」の観点から指導と評価の継続的改善を実践した。なお、本研究で扱う学習評価の観点は、数学科の特性に応じた評価の4観点「数学への意欲・関心・態度」、「数学的な見方や考え方」、「数学的な技能」、「数量や図形などについての知識・理解」^③であり、「思考力・判断力・表現力」は数学科の「数学的な見方や考え方」に該当する。

3.2 「ふりかえり」と「記述」の効果高める指導上の工夫

3.2.1 リフレクションシート

「ふりかえり」と「記述」に重点を置く学習方略の要として、当該授業の到達目標を示したルーブリックを載せた「リフレクションシート」(ふりかえりシート)(図2)を使用した。「リフレクションシート」は授業の開始時に配布し、明確な目標設定がなされ学習の見通しができた生徒たちに対し授

業を実施した。授業の最後にはルーブリックにより自己評価を行い、またノートや小テストや教科書の読み返しをしながら「今日の授業でわかったこと」「わからなかったこと、次の授業までにわかっておきたいこと」「前の授業の自分との比較」を具体的な数学の用語を使うことを意識して文章できちんと「リフレクションシート」に記述する「ふりかえり」の時間を設けた。生徒は毎時間の授業において「ふりかえり」を行い「記述」をし、その中で関数学習と他の単元との関連を考えることで教科体系を意識する時間を持った(教科書や副教材を見直ししながら他の単元の学習内容がどのように関連し、またどのように解法に使われているのか考えるように呼びかけた)。その結果、生徒記述の中には因数分解や2次方程式等、関数と関連する他単元の内容記述が現れるようになった。さらに生徒は毎授業時間に使用した「リフレクションシート」をポートフォリオとして蓄積し、時間軸を大きく捉え多くの蓄積された記録を読み返す「ふりかえり」をすることで教科体系を意識する時間を持った。「ふりかえり」の機会の中では、中学校3年間の代数内容を教科書等の利用で見直ししながら、当該授業での学習内容の単元内および単元(学年)を超えた関数学習全体の中での位置づけについての考察や他の既習の単元内容との照合・比較をすることにより「教科体系の認知」が促進されると考えられる。

数学 リフレクションシート⑤

----- テーマ: 関数 $y=ax^2$ のグラフの特徴 -----

1. 今日の授業の自己評価

観 点	数学への 関心・意欲・態度	数学的な 見方や考え方	数学的な 技能	数量や図形などにつ いての知識・理解
レ ベ ル A	関数 $y = a x^2$ のグラフを a の値ごとに分けて、その特徴をしっかりと考え判断しようとしている。	関数 $y = a x^2$ のグラフについて、 a の値や x の範囲ごとに変化のようすや概形について考察し、特徴を的確に記述することができる。	関数 $y = a x^2$ のグラフを読み取り式として正確に表現できる。グラフの概形を a の値で区別して、手際よく描くことができる。	放物線、放物線の軸、放物線の頂点の意味と関数 $y = a x^2$ のグラフの特徴を的確に理解している。
レ ベ ル B	関数 $y = a x^2$ のグラフを a の値ごとに分けて、その特徴を考え判断しようとしている。	関数 $y = a x^2$ のグラフについて、 a の値や x の範囲ごとに変化のようすや概形について考察し、特徴を記述することができる。	関数 $y = a x^2$ のグラフを読み取り式として表現できる。グラフの概形を a の値で区別して描くことができる。	放物線、放物線の軸、放物線の頂点の意味と関数 $y = a x^2$ のグラフの特徴を理解している。
レ ベ ル C	関数 $y = a x^2$ のグラフの特徴を考え判断しようとしている。	関数 $y = a x^2$ のグラフについて、 a の値や x の範囲ごとに変化のようすや概形について考察することができる。	関数 $y = a x^2$ のグラフを読み取り式として表現できない。グラフの概形を a の値で区別して描くことができない。	放物線、放物線の軸、放物線の頂点の意味と関数 $y = a x^2$ のグラフの特徴をある程度まで理解している。
評 価				

2. 今日の授業でわかったこと。わからなかったこと。次の授業までにわかっておきたいこと。具体的な言葉や式を書きましょう☺。前の授業の自分との比較。

図2 リフレクションシート(表面のみ一部抜粋改変)

3.2.2 記述力の養成に重点を置いた学習

問題解法では常に「記述」することを意識する指導を実施し、生徒が順序性や体系性を意識しながら論理的な文脈をもつ「記述答案」を作成できるように個別に細やかな添削指導をくり返しながら学習を進めた。また、ノートの作成や「リフレクションシート」記述時にも意識して論理的な「記述」をするように指導した。文部科学省の改善通知（2012）では、学習評価の観点「思考・判断・表現」の中の「表現」は生徒が思考・判断した過程や結果が言語活動等を通じてどのように表出しているかを問題としており、「記述力」の養成は重要な課題であると考えられる。「教科体系の認知」が促進され、学習内容を教科体系の中に位置づけ単元を超えた関連が理解できるようになり順序性を意識した論理的思考力が向上したとき、その思考・判断した過程や結果をきちんと言語として表現できるようになることで、「思考力、判断力、表現力」が育成されたことになると考えられる。

3.2.3 教科体系の認知を促進するための授業構成

自己調整学習方略のカテゴリー④を含む授業構成を（図3）⑤に示す（（図3）中、大枠の授業の各構成要素において小枠で囲まれたものが自己調整学習方略のカテゴリー）。「ふりかえり」によって「教科体系の認知」を促進するため、自己調整学習方略としての「ふりかえり」と「記述」の機会を授業内に効果的に設定することを意図し授業を構成した。

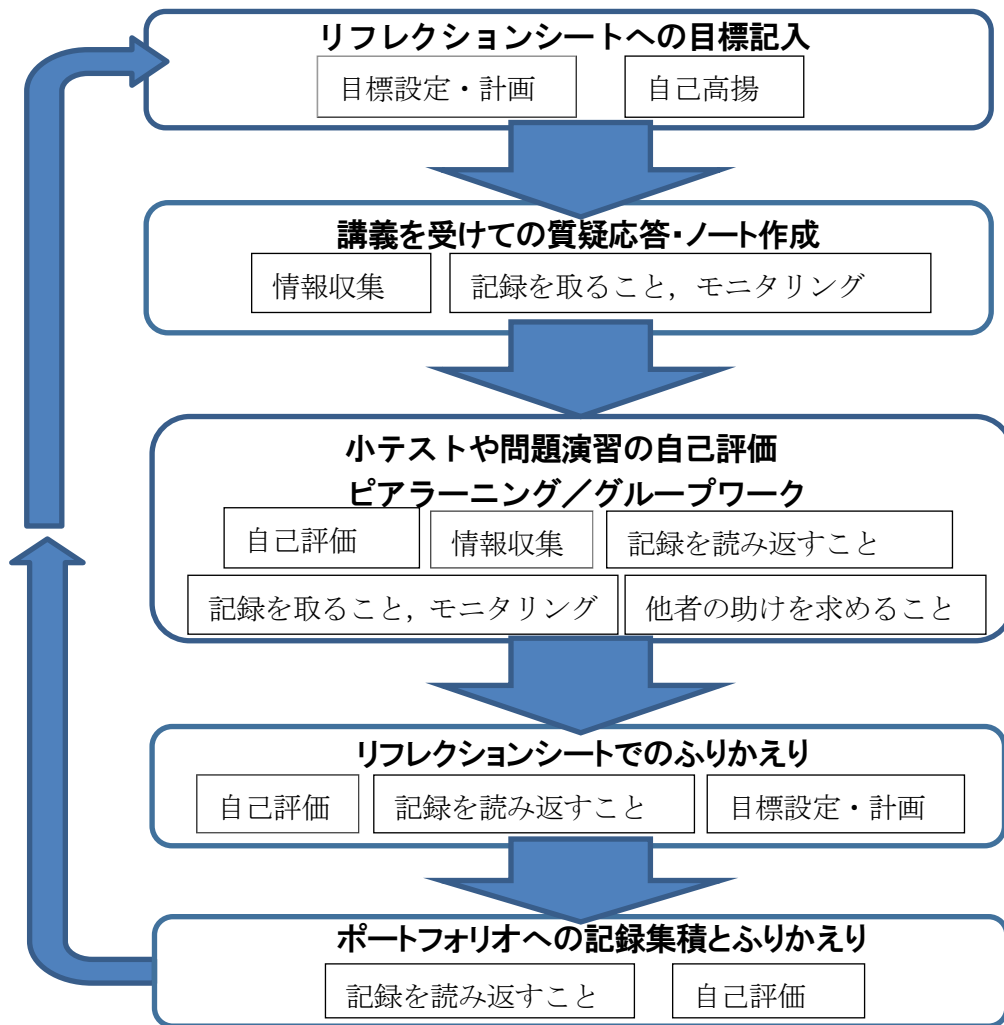


図3 授業構成および自己調整学習方略のカテゴリー

3.3 観点別評価用ルーブリックによる評価

国立教育政策研究所が示している資料³⁾を参考に関数の総括的評価用ルーブリック（図4）を作成し、それを基に観点別評価用ルーブリック（図5）を作成した。「学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすことに配慮する」（中学校学習指導要領，2017）ことに対応できる評価指標として、形成的評価に使用し「指導と評価の一体化」の観点から生徒の実態や学習効果に留意しながら指導と評価の継続的改善を実施した。ここで観点別評価用を作成したのは、各評価領域における到達度を明確にして生徒に対する細やかで効果的な学習指導を実現するためである。生徒の主體的・対話的で深い学びの実現には評価法の改善は必要不可欠であり、将来に向けて長期的評価のためのルーブリックを開発することを視野に入れ、妥当性と信頼性を持った評価基準の基となるよう作成したものである。なお、本研究で使用したルーブリックは、1度完成させたルーブリックを次年度にさらに修正し改善したものである。ルーブリックの信頼性と妥当性を保持するため作成時にモデレーションを実施し、次年度には再びモデレーションによる修正作業を行った。また、量的にも判断するために定期検査点数と観点別評価値との相関を測定し、妥当性を示す統計的に有意な相関数値を確認した。（相関係数 0.92，有意水準 1% で統計的に有意，（表 1）参照）

観点	数学への関心・意欲・態度	数学的な見方や考え方	数学的な技能	数量や図形などについての知識・理解
観点の趣旨	様々な事象を関数として捉えたり、表・式・グラフなどで表したりするなど数学的に考え表現することに関心を持ち、意欲的に数学を問題の解決に活用して考えたり判断しようとしている。	関数についての基礎的・基本的な知識及び技能を活用しながら、事象に潜む関係や法則を見いだしたり、数学的な推論の方法を用いて論理的に考察し表現したり、その過程を振り返って考えを深めたりするなど、数学的な考え方や見方を身に付けている。	関数の関係を、表・式・グラフを用いて的確に表現したり、数学的に処理したり、二元一次方程式を関数関係を表す式とみてグラフに表したりするなど、技能を身に付けている。	事象の中には関数として捉えられるものがあることや関数の表・式・グラフの関連などを理解し、知識を身に付けている。
レベル3	様々な事象を関数として捉え、表・式・グラフで表すなど数学的に考え表現することに強い関心をもって学習に取り組んでいる。また、自ら進んで意欲的に数学を問題の解決に活用して考え判断しようとしている。	関数についての基礎的・基本的な知識及び技能を十分に活用しながら、事象に潜む関係や法則を的確に見いだしたり、数学的な推論の方法を用いて論理的に考察し言語活動の中で適切に表現したり、その過程を振り返って考えをより深めたりするなど、数学的な考え方や見方を十分に身に付けている。	関数の関係を、表・式・グラフのすべてにおいて的確に表現したり、数学的に正確に処理したり、二元一次方程式を関数関係を表す式とみて適切なグラフに表したりするなど、既習内容を含めた技能を十分に身に付けている。	事象の中には関数として捉えられるものが多数あることを理解している。また、関数の表・式・グラフの関連などを確実に理解している。また、必要な知識を十分に身に付けている。

図4 関数の総括的評価用ルーブリック（一部抜粋）

観点Ⅰ：関心・意欲・態度 Ⅱ：数学的な見方や考え方 Ⅲ：数学的な技能 Ⅳ：知識・理解

時	学 習 活 動	リフレクションシートの テーマ	観 点	おおむね満足できる状況	十分満足できる状況
1 ～2	関数 $y=ax^2$	①関数 $y=ax^2$ の関係を 知る。 ②関数 $y=ax^2$ の関係を 式で表 す。	I	自動車の速さと制動距離の関係を1次関数で表せないものと気づき、関数 $y=ax^2$ の関係式を活用して問題を解こうとする。	自動車の速さと制動距離の問題を関数 $y=ax^2$ の関係式を活用して解こうとし、既習の関数の性質と比較したり解答の適合性について考察しようとする。
			II	関数 $y=ax^2$ のとる値の変化や対応を表で調べ、その特徴を1次関数と比較し考察し記述することができる。	関数 $y=ax^2$ のとる値の変化や対応を表で調べ、その特徴を1次関数と比較し複数の観点からの確に考察し記述することができる。
			III	関数 $y=ax^2$ の関係を式に表すことができる。	関数 $y=ax^2$ の関係を式に表すことができ、 x と y の対応する値を求めることができる。
			IV	関数 $y=ax^2$ の意味とその特徴を理解している。	関数 $y=ax^2$ の意味とその特徴を、既習の関数と関連付けて理解している。
3 ～6	関数 $y=ax^2$ の グラフ	③・・・・・・・・ ・・・ ⑤関数 $y=ax^2$ の グラフの 特徴を 知る。 ・・・	I	関数 $y=ax^2$ のグラフを値の変化に注意しながら書き、その特徴や y の値の増減について考察しようとする。	関数 $y=ax^2$ のグラフを値の変化に注意しながら書き、その特徴や y の値の増減についていろいろな場合に分けて考察しようとする。

図5 関数 $y=ax^2$ に関する観点別評価用ルーブリック (一部抜粋)

4. 本研究における学習方略 (指導と評価の一体化) の有効性の検証

本研究における学習方略 (指導と評価の一体化) の「思考力・判断力・表現力」の習得に対する有効性について、量的および質的の両面から判断するためそれぞれ検証を実施した。

4.1 量的変化の分析方法と結果

「関数 $y = a x^2$ 」の学習単元終了後の生徒たちに対し、毎授業で使用した「リフレクションシート」(図2)の記述内容に関わる4件法のアンケートを実施した。5領域「ふりかえり」、「記述力」、「問題点の具体化・焦点化」、「既習内容 (当該単元以前の学習内容) との比較・考察」、「表現・処理の明確化」における意識・行動についての質問紙を使用し、得られた回答を点数化した (質問紙内容例: 既習内容との比較・考察; 「問題を解くときには2次関数と1次関数, 2次方程式と因数分解と1次方程式, のように以前に学習した内容と比較しながら理解して学習していますか」)。そして、得られた数値と観点別評価用ルーブリック (図5) で評価した成績との相関分析を行い (表1) の結果を得た。また、5領域の中で、「表現・処理の明確化」および「記述力」には他の領域からの力が集約さ

れ影響を与えられると推測し重回帰分析を行い（図6）の結果を得た。ここで、相関係数、標準偏回帰係数等の検定は、有意水準1%，5%，10%で統計的に有意かどうか見るものとした。

表1 リフレクションシートアンケートの結果分析（定期考査および観点別ルーブリック成績との相関）

	定期考査	観点別成績	ふりかえり	記述力	具体化・焦点化	比較・考察	表現・処理
定期考査	1.000						
観点別成績	**0.921	1.000					
ふりかえり	0.258	0.353	1.000				
記述力	†0.53	*0.707	0.465	1.000			
問題点の具体化・焦点化	0.456	†0.524	0.371	*0.600	1.000		
既習内容との比較・考察	0.397	†0.504	†0.499	*0.619	**0.743	1.000	
表現・処理の明確化	0.492	*0.619	0.325	*0.724	**0.846	**0.869	1.000
n=12 **p < .01 *p < .05 †p < .10							

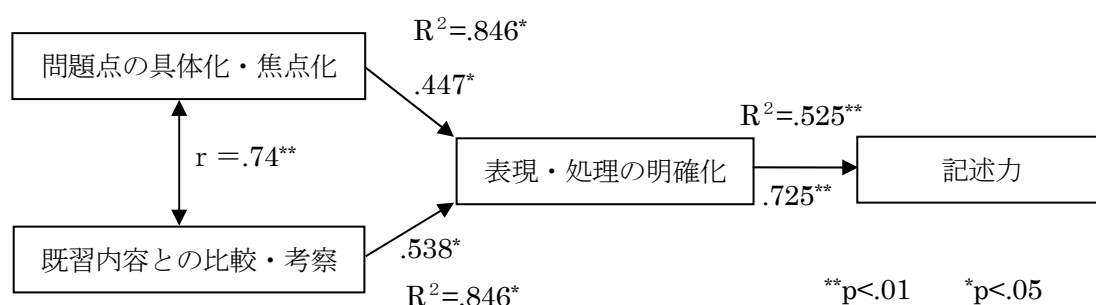


図6 パス図（数値は標準偏回帰係数を示す（rは相関係数，Rは重相関係数））

4.2 質的変化の分析方法と結果

質的変化を調査するための手順は以下の通りである。

（手順1：変化の傾向を示す文言の調査）

毎授業における「リフレクションシート」への記述「今日の授業でわかったこと」「わからなかったこと、次の授業までにわかっておきたいこと」「前の授業の自分との比較」の内容から、生徒の意識・行動における変化の傾向を示す文言を調査した。

（手順2：変化の詳細の調査）

学習単元終了時、（手順1）の調査で得られた文言の中で多くの生徒が記述した内容を基にし、記述項目「リフレクションシートの効果」、「記述力は向上したか」、「解法の見通しは変化したか」を設定した「自己評価シート」を用いて、生徒に記述式のアンケートを実施した。その後、記述された生徒集団の変容を示す特徴的内容を抽出し考察を行った。

その結果、記述項目「リフレクションシートの効果」に対する回答には「プリントでもらう問題（当該学習に関連した他の単元の内容）を復習する必要性が分かってきました。」という、単元に関連していく流れとしての体系性の大切さを感じ取ることから復習の必要性を理解したことが推察される内容の記述があった。あるいは「(他の単元を含めて) どこをピックアップして復習すればよいのかということが明確に分かるようになったので勉強の効率が上がりました。」という記述があり、単元のつながりとしての体系を理解し単元に含まれる内容が他単元の内容とどのように関連しているかを理解する

ことで可能になると考えられる単元を越えての重点の把握が窺われることから、教科体系の認知が促進されたと推察される。加えて「難しい問題でも考えてみようと思えるようになった。」という自己調整能力の高まりによる自己効力感の獲得を感じさせる記述も見られた。また、「記述力は向上したか」に対する回答には、「解答と照らし合わせて考え記述できるようになった。」や「どういうところがわからなかったのかを具体的に考えたり書いたりすることができた」など、比較・照合する力や重点を把握する力および表現・処理の力の向上が窺われる記述が見られた。そして、「解法の見通しは変化したか」に対する回答には、「なぜこの公式に当てはめるのかということを考えられるようになりました。」、「一回頭の中で整理してから解答用紙に記述し順序立てて考えられるようになりました。」や「解答途中で文を書くことで本当に理解しているかどうかもわかりました。」など解法にあたり、高まったメタ認知機能を働かせながら重点を把握した上で順序性を意識し論理的思考力を向上させている様子が窺われる記述が見られた。

4.3 量的変化についての分析

(表1)から、「観点別成績」と「記述力」「問題点の具体化・焦点化」「既習内容との比較・考察」「表現・処理の明確化」が統計的に有意に相関していることが分かる。「観点別成績」と「ふりかえり」の相関数値が低くなっているのは質的変化の分析に使用した「自己評価シート」への記述内容から、大多数の生徒が成績に関わりなくその有効性を認知していることに起因していると判断できる。また、(図6)から、「教科体系の認知」により得られる「問題点の具体化・焦点化」および「既習内容との比較・考察」の力が集約され、「表現・処理の明確化」を促進し「記述力」として現れる「思考力・判断力・表現力」の習得の過程が読み取れる。これらのことから、「思考力・判断力・表現力」の習得が成績層の下位から上位に向かい影響の方向性を持った4領域「問題点の具体化・焦点化」、「既習内容との比較・考察」、「表現・処理の明確化」、「記述力」の意識・行動となり表出していると考えられる(4領域が「思考力・判断力・表現力」として強く相関しているのは(表1)の通りである)。よって、本研究の「教科体系の認知」を促進する「指導と評価の一体化」が「思考力・判断力・表現力」の習得に効果をもたらしたことが示され(図1)本研究の学習プロセス(仮説モデル)が検証された。

4.4 質的変化についての分析

「自己評価シート」への生徒記述内容から、「ふりかえり」および「記述」を行う中で「教科体系の認知」が促進されたと推察される。メタ認知機能が促進され自己調整能力が高まることで自己効力感を獲得し新たな学習課題を自ら見つけ出そうとする様子が窺われ、また比較・照合する力や重点を把握する力および表現・処理の力の向上も窺われる。教科体系の認知が促進されメタ認知機能が向上した生徒は、順序性を意識できるようになり、論理的に表現・処理する記述により問題解法を行い「思考力・判断力・表現力」の習得につなげていると推察される。

4.5 本研究の学習プロセス

学習プロセス(仮説モデル)(図1)の検証として量的変化および質的変化から得られた結果を、本研究の学習プロセスとして(図7)に示した。自己調整学習の知見を導入した「主体的・対話的で深い学び」を意識して行った指導と観点別評価用ルーブリックを使用した評価の「指導と評価の一体化」が、「教科体系の認知」を促進し「思考力・判断力・表現力」の習得に効果をもたらす学習プロセスである。「思考力・判断力・表現力」の習得は成績層の下位から上位に向かい「既習内容との比較・考察」、「問題点の具体化・焦点化」、「表現・処理の明確化」、「記述力」に対する意識・行動となり影

響の方向性をもって表出している。教員の「指導と評価の一体化」による指導と評価の継続的改善の実践が「教科体系の認知」を促進する。そして「教科体系の認知」が促進されることによって、生徒は学習内容を教科体系の中に位置づけ単元を超えた関連を理解し重点を把握できるようになり、また向上した自己調整能力が解法の順序性の認識に作用することによって論理的に表現・処理する記述ができるようになり「思考力・判断力・表現力」の習得につながっていく。

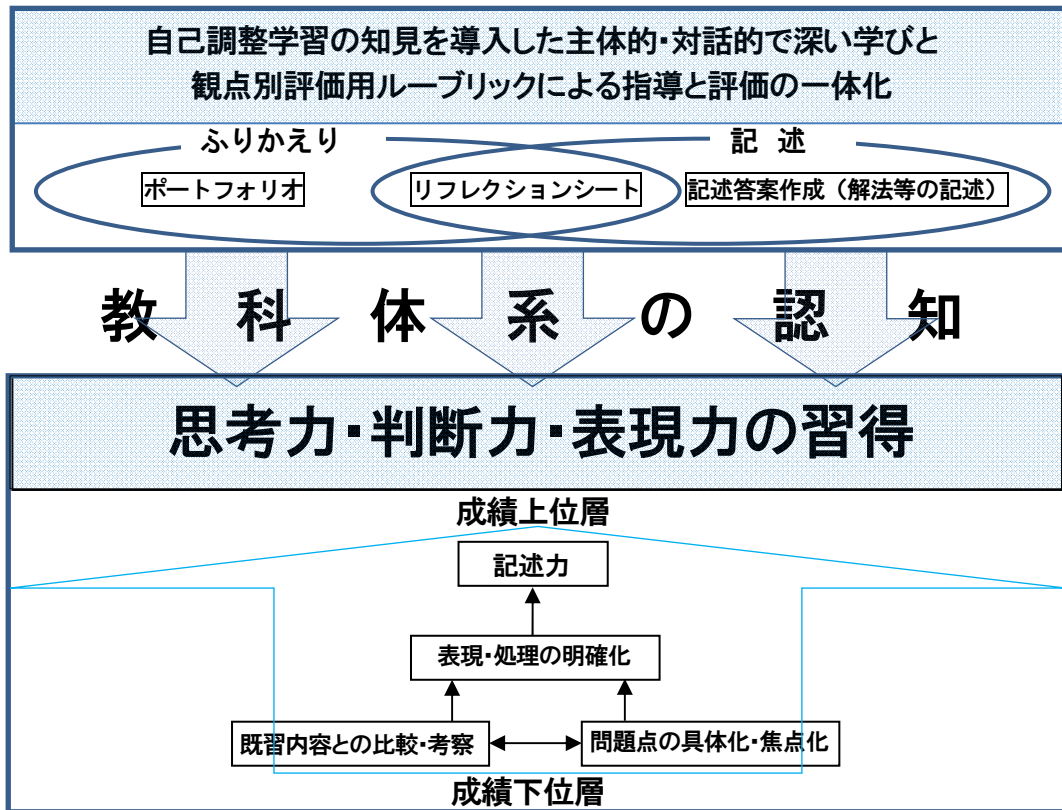


図7 本研究の学習プロセス

5. おわりに

本研究では、教育実践の観点から「指導と評価の一体化」の効果で「教科体系の認知」が促進されることによる生徒の「思考力・判断力・表現力」の習得を検証することで、算数・数学内容学において、松岡・秋田・佐伯・中川・濱中（2011, pp.143-166）の指摘する教員の備えるべき資質の一つとしての「教科体系を捉え重点を把握できること」の重要性を示すことができた。この能力を持った教員は、生徒に学習単元相互の関連や順序性を意識させつつ学年を超えた数学の教科体系を指導することができ、その指導を受けた生徒は学習内容を教科体系の中に位置づけ順序性を意識し論理的思考力を向上させ「思考力・判断力・表現力」をより高められると考えられる。

「思考力・判断力・表現力」を習得する「教科体系の認知」の促進には「リフレクションシート」を要する「ふりかえり」を行う学習方略が有効であることを示せた。「リフレクションシート」は自己調整学習方略として「ふりかえり」の効果により自律的学習態度の形成にも有効であることから、その有用性と汎用性については継続的に研究する重要性を感じている。「リフレクションシート」の持つ多様な可能性を探究することは、実践的な課題の解決に少なからず貢献できるものと考えられる。

評価については、今回は形成的評価を実施したため関数学習の「総括的評価用ルーブリック」を作成したものの直接生徒に還元する活用はできなかった。西岡（2003）も指摘しているように、評価は

学習を向上させるためにあり、生徒は到達点と問題点を的確に把握することにより自己調整を促進させることができる。よって、単元学習の初期の段階で「総括的評価用ルーブリック」を生徒に示し到達目標に向けて学習を進めることは、より自己調整の機能を高められると推測できる。評価規準を単元学習の当初に生徒に明示し、指導者と学習者がともに同じ規準に向かい学習に取り組むことで「指導と評価の一体化」はより効果的なものになるであろう。「総括的評価用ルーブリック」を実際に有効活用する機会については今後検討していきたい。

(図7) 本研究の学習プロセスは数学の関数学習についてのものであるが、多少の修正を施すことで他の領域においても適用でき、生徒が学習方略を自己調整しながら「教科体系の認知」との相乗効果により「思考力・判断力・表現力」を習得する学習モデルとして広範囲に貢献できるものと考えている。その有用性と汎用性について、教科を横断する取り組みとして多くの教科と連携し実際に機会を設けて検証を実施していくことは今後の重要な課題である。またその中で、主体的・対話的で深い学びにおける教科体系を重視した具体的学習方略を探求していくことも重要な課題であると考えられる。

注

- (1) 川並芳純, 大野正文 (2015) 数学学習における「見方や考え方」および「表現・処理」の能力開発についての研究. 聖徳大学研究紀要第26号, 137-143: 自己調整学習の知見を導入した授業とルーブリックによる観点別評価が「見方や考え方」および「表現・処理」の能力向上に有効であることを示している。
- (2) 中学校数学科における関数指導の意義は「身の回りの具体的な事象を考察したり理解したりするに当たって、事象の中にある二つの数量の依存関係に着目し、表、式、グラフを用いて考察することが有効であること」と「関数を用いて具体的な事象を捉え考察し表現することは、これまでの数学の学習の捉え直しやこれからの学習において重要な役割を果たすこと」の2つの面が考えられている(中学校学習指導要領解説 数学編, 2017)。
- (3) 文部科学省の改善通知(平成22年5月11日付け)の主な内容の中で学習評価の4観点、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」についての要旨が整理されている。このことを踏まえ国立教育政策研究所教育課程研究センターが「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 数学)」(平成23年7月)を作成している。
- (4) バリー・J・ジーマーマン, セバスチャン・ボナー, ロバート・コーバック (2008) 自己調整学習の指導. 北大路書房, 132 および, 畑野快 (2010) 自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察. 京都大学高等教育研究第16号, 61-72: 学習方略のカテゴリーを参照した。
- (5) 川並芳純, 大野正文 (2015) 数学学習における「見方や考え方」および「表現・処理」の能力開発についての研究. 聖徳大学研究紀要第26号, 137-143: 授業構成および学習方略のカテゴリーの図を改変

引用・参考文献

- 西園芳信, 増井三夫(編著) (2009) 教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究. 風間書房, 2-6.
- 松岡隆, 秋田美代, 佐伯昭彦, 中川仁, 濱中裕明 (2011) 「算数・数学内容学」構成案. 平成22-23年度文部科学省先導的・大学の改革推進委託事業研究成果報告書 専門教科と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究, 143-166.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説.
- 畑野快 (2010) 自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察. 京都大学高等教育研究第16号, 61-72.
- 川並芳純, 大野正文 (2015) 数学学習における「見方や考え方」および「表現・処理」の能力開発について

ての研究. 聖徳大学研究紀要第 26 号, 137-143.

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2011) 「評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料 (中学校 数学)」.

西岡加名恵 (2003) 教科と総合に活かすポートフォリオ評価法～新たな評価基準の創出に向けて～. 図書文化社.

Practical Study of the Relationships between Students' Recognition of Subject Structure and Acquisition of Abilities to Think, Judge, and Express :

Using a Case of Teaching Unit “Function $y = ax^2$ ”

Masafumi Ohno (Junior & Senior High School for Girls Attached to Seitoku University)

Abstract : This study explored learning strategies effective for students' “recognition of subject structure” in mathematics and verified the relationships between their “recognition of subject structure” and “acquisition of abilities to think, judge, and express.” The verification studied the factors that caused the changes in students' attitudes and the mutual relationships between those factors through a learning that focused on their “recognition of subject structure.” In the lesson, the teaching focused on self-regulated learning strategies—“reflection” and “description”—aiming for recognition of subject structure and conducted formative evaluation using a perspective-based rubric in the assessment. As a result, it was found that the effects of students' “recognition of subject structure” promoted by the “integration of teaching and evaluation” were brought to light in their attitudes and behaviors in response to elements of “abilities to think, judge, and express”; “comparison with and consideration of what has already been studied”; and “concrete realization and focusing of issues,” and the relationships among these elements were also verified.

Key words : Recognition of subject structure; Abilities to think, judge, and express; Self-regulated learning; Reflection, Integration of teaching and assessment

2017 年度編集委員会報告

2017 年 10 月 第 1 回編集会議（メール会議）

1. 5 編の投稿論文について、担当編集者と査読者を決定した。
2. 第 4 巻第 1 号の構成について
第 4 巻第 1 号の構成についてはこれまでと同様に。巻頭言の執筆は、林副会長、招待論文については、北海道教育大学長 蛇穴治夫先生に執筆を依頼する。

2018 年 2 月 第 2 回編集会議（メール会議）

1. 編集委員長 奥村委員、編集補佐 岡田委員の転任により、聖徳大学の南部昌敏に編集委員長を、同大学の佐藤幸雄に編集補佐を引き継ぐ。
2. 投稿論文の審査
投稿論文 5 編について審査し、「修正の上掲載可」4 編、「修正後再査読」1 編の判定となった。「修正後再査読」の 1 編については、本人が辞退したため掲載不可となった。

●2017 年度投稿論文の採択状況

本年度の論文採択状況は次に通りであった。

投稿論文数：5 編

採択論文数：4 編

●編集委員会

編集委員長：南部 昌敏（聖徳大学：教育方法）
編集副委員長：石濱 博之（盛岡大学：英語教育）
編 集 委 員：清村 百合子（京都教育大学：音楽教育）
速水 多佳子（鳴門教育大学：家庭科教育）
綿引 勝美（鳴門教育大学：動作教育学）
林 泰成（上越教育大学：道徳教育）
鈴木 正行（香川大学：社会科教育）
胸組 虎胤（鳴門教育大学：理科）
編 集 補 佐：佐藤 幸雄（聖徳大学：理科教育）

●日本教科内容学会役員名簿

★……常任理事

- 会 長：川並弘純（聖徳大学長）
- 副 会 長：増井三夫（聖徳大学）★，西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）★，
浪川幸彦（椙山女学園大学），林 泰成（上越教育大学）
- 庶 務 理 事：小野瀬雅人（聖徳大学）★
- 会 計 理 事：西園政史（聖徳大学）★
- 広 報 理 事：桜井 茂（聖徳大学）★
- 編集委員長：南部昌敏（聖徳大学）★，補佐：佐藤幸雄（聖徳大学）★
- 理 事：秋田美代（鳴門教育大学），石濱博之（盛岡大学），伊藤裕康（香川大学教育学部），
大竹博巳（京都教育大学），小野瀬雅人（聖徳大学），梶原郁郎（山梨大学），
菊地 章（鳴門教育大学），衛藤晶子（畿央大学），頃安利秀（鳴門教育大学），
内藤 隆（鳴門教育大学），花木 良（岐阜大学），西川和孝（鳴門教育大学），
速水多佳子（鳴門教育大学），早藤幸隆（鳴門教育大学），松岡 隆（鳴門教育大学），
胸組虎胤（鳴門教育大学），村井万里子（鳴門教育大学），山木朝彦（鳴門教育大学），
山森直人（鳴門教育大学），黎 子椰（上越教育大学），綿引勝美（鳴門教育大学）★
- 監 事：上野耕史（国立教育政策研究所），西村俊夫（山形大学教育学部）

編集後記

日本教科内容学会誌の第4巻第1号を刊行することができました。編集作業の段階で、編集委員長及び編集補佐の方々が他の大学へ転出されましたが、新しい編集委員長及び編集補佐がその編集作業を引き継ぎ、2017年度内に学会誌第4巻第1号を刊行いたしました。

今回の第4巻第1号の構成につきましては、これまでの学会誌と同様にいたしました。招待論文につきましては、北海道教育大学長蛇穴治夫先生に執筆をお願い致しました。投稿論文につきましては、原稿締め切りの期日までに学会誌に5編の投稿があり、それぞれ査読審査を実施致しました。その後、「修正の上掲載可」が4編、「修正後再査読」が1編となりました。そして、「修正後再査読」に関しては、本人が辞退したために掲載不可となりました。最終的に、本学会誌に4編の論文を掲載することとなりました。その内容も研究に研究を重ねた論文であり、教科内容学の発展に寄与するものと確信をしています。しかしながら、論文の投稿・掲載は、一部の教科の論文が掲載されたに過ぎません。これからは、あらゆる教科に関する教科内容学をめざした多様な論考が待たれます。

今後とも本学会誌において、おのおのの教科における豊かなデータ収集や詳細な実践の記述を通して理論と実践を往還する確かな研究を積み重ねて、教科内容学全般の構築と更なる貢献ができることを期待しています。

投稿者各位の原稿作成に向けての真摯な努力に敬意を表すると共に、査読委員及び編集委員の方々のご尽力に厚く御礼申し上げます。

今号から、編集委員長及び編集補佐による新たな編集委員会メンバーで本誌の編集をさせていただきました。今後は、会員の皆様からのご意見・ご助言をいただきながら、よりよい学会誌の編集をめざして参りますので、よろしくお願い致します。

編集副委員長 石濱 博之

日本教科内容学会誌 第4巻第1号

2018年3月31日発行

ISSN 2189-2679

編集・発行 日本教科内容学会

〒271-8555 千葉県松戸市岩瀬550 聖徳大学内
