

音楽科の教材解釈と教科横断的な学習の可能性

— 歌唱共通教材「虫のこえ」を例に考える —

小池 順子

An interpretation of music teaching material and a possibility of cross-subjects teaching in music lesson

— Exemplifying an interpretation of the song “mushi no koe” —

Junko KOIKE

要旨

本研究は、音楽科における教科横断的な学習の展開が教材解釈の深さによって見出される可能性であることを解明する。この可能性の探究は、二つの問題関心によって意義づけられる。一つは現代の教育課題に対応した音楽科の可能性を探ること、もう一つは芸術教育学の一部として音楽科をとらえ直す可能性の探究である。この解明のための素材として本研究では歌唱共通教材「虫のこえ」を取り上げ、教材解釈から教科横断の可能性がどのように展開するかを例証する。

「虫のこえ」の歌詞の言葉の意味を熟考すると、様々な問いが発見される。言葉の意味を考えることはこの歌が何を表現しているのかを考えることであり、この歌で何を表現したいかを考えることでもある。他方、歌詞の意味への問いは表現の追求に留まらない。「虫のこえ」の意味を考えることは自文化への問い、異文化への問い、言葉への問い、自分の感覚的身体への問い、環境への問いと、広く学際的に展開していく。歌詞の意味を追究する過程は、音楽科から他教科の学習内容につながる教科横断的な学習の可能性を明るみに出す。

音楽科の教科横断の可能性は、深い教材解釈を通して発見的に現れる。教材解釈の深さによって音楽科の教科横断の可能性が発見され、かつ芸術教育としての根源的な意義も見出される。これらの発見の過程は、教師が自分の思い込みを辿る過程であると同時に教材を創造的にとらえる過程でもある。

Abstract

This paper aims to clarify that deep interpretation of music teaching materials can have a possibility to develop cross-subjects teaching. To this purpose this research exemplifies an interpretation of a song “mushi no koe” (voices of insects), especially focusing lyrics. It's because lyrics are consisted words and words have to do with other discipline, for instance Japanese, one's own or different cultures, environmental education and sense of body.

When the lyrics which is made of its meanings of words are considered, many questions are discovered. Through thinking about these questions or pursuing answers, teacher and children are going to think how the song could be expressed and then a interpretation of the song could enlighten relations to other subjects or discipline.

These deductive consideration means that music education would be found out a part of art education and give some solutions modern Japanese educational issue, a cultivation of children's competency in music lessons through cross-subjects teaching.

キーワード 音楽科 教材解釈 教科横断的な学習 芸術教育

keywords : music lesson, inertpretation of teaching materials, Cross-subjects teaching, art education

1. はじめに

本研究は、音楽科が他教科との横断的な内容をもっていること、他教科と横断的な内容で授業実践できる可能性があること、そしてこれらのことが教材解釈の方法と深さによって発見される潜在的な性質をもつものであることを解明する。音楽科のこのような性質を、以下、音楽科の教科横断性と呼びたい。

本稿で問う音楽科の教科横断性は従来の研究で十分に考察されているとはいえ、むしろ音楽科は他教科との合科的、総合的、教科横断的な授業実践が困難な教科だとみられてきたといえよう。そのようにみえる理由の一つは、教科横断の文脈で実践されるとき、音楽科の取り入れられ方が表面的で形式的な事例が多いことである。山本（2000/2001）によれば、合科的・関連的・横断的・総合的な学習に関わる実践研究を見ると、音楽科の学習内容や活動は大単元の指導計画の単なる「導入」としてであったり、単元の途中の「息抜き」として扱われていたり、単元の最後に行うイベント的な「飾りもの」として位置づけられたりしている。山本は、このような実践は音楽を表層的・末梢的に扱っていると指摘し、このような場合は音楽の学習活動は単元主題の本質から遠く離れているだけでなく、音楽的・人間的価値の実現という音楽科の本質的価値が見失われているという（cf.山本2000: p.54/2001: p.77）。

教科横断的な学習が困難にみえるもう一つの理由は、他教科の側から音楽科の内容を取り入れようとしても音楽科の内容が他教科の実践にかみ合わないようにみえることであろう。例えば英語科教育では、英語の歌を歌うことは英語学習において効果的な学習方法と位置付けられているのに、小学校及び中学校の音楽科での英語の歌の学習に焦点を当てた研究はほとんど見られないという（高橋・河合・澤田・柳・山内2021: pp.69-71）。伊藤ら（2019）は理科の単元「音の性質」の学習において数学科と音楽科との教科横断的な授業実践を試み、三つの教科に共通の資質・能力を整理しているが、音楽科に関する資質・能力の記述をみると楽器は発音体として扱われ、音は楽音ではなく物理的に対象として扱われている。発音に関する知識が音楽表現と無関

係とはいえないとしても、この実践研究においては音と子どもとの関係は道具的に扱われ、例えば表現の追求のような音楽科の教育内容と内容でつながっているようにはみえない（cf.伊藤・小椋・西脇・寺田2019: p.440）。

芳賀・森（2019）によれば、音楽科の教育内容が質的に他教科とのつながりが見えにくいのは、音楽科では能力分析の観点と内容分析的観点が混在しているためである。芳賀らは、戦後から平成22年までの指導要録、平成22年改定の学習指導要領で評価の観点がどのように変化したかを考察し、学習指導要領の中で、音楽科だけが資質・能力の記述の順番が他教科と異なっていると指摘する。芳賀・森によれば、資質・能力を評価する観点の順番が違うのは、単なる記述の異同ではなく、教育観の違いである¹。音楽科は他教科と評価の観点を共有しないため、学力の構造が読み取りにくく、現場では運用が難しいという。芳賀・森はこのことが音楽科と他教科とで合科的学習をおこなう上で障害になると指摘している（cf.芳賀・森2019）。

2. 本研究の観点と方法

(1) 本研究の観点

音楽科の教科横断性を巡る上のような問題は、音楽科の教育内容について二つの反省的な観点を指示しているようにみえる。一つめの観点は、日本の教育の基調がコンテンツベースからコンピテンシーベースへ転換したことによる現代の教育課題からみた観点である。コンピテンシーベースへの転換は教育現場ではカリキュラム・マネジメントの実践として要請されている。カリキュラム・マネジメントには、学習の基盤となる資質・能力や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成できる教科横断的視点をもつことが求められている。コンピテンシーベースについてはそれ自体が議論の対象にされてもいるが、大人の視点から子どもに身に付けさせたい知識・技能をリストアップすることに意識が集中しがちだった従来の教育課程への態度を反省的に振り返らせ、知識技能が子どもの中でどのように息づき、彼らの人生を支えていくのか

という基準を議論の範疇に載せたことは教育学において一定の意義をもつとみることができる、という奈須の見解は、音楽科の教育内容を反省的に検討する際に一考に値するのではないだろうか（cf. 奈須2019: p.2）。

二つめの反省的観点、音楽科の実践を包括的で根源的な人間の営みから問い直すという原点回帰的な観点である。これは音楽科を芸術教育学の実践として問い直すことを意味している。一般的に、音楽科は美術科と並んで芸術科目とみなされている。しかし石川（1985）によれば、学校教育の場における教育的営為に関する音楽教育いわゆる教育音楽としての音楽科は、芸術教育学の概念からみればあまりに狭い。石川は、「教育現象はすべて人間の目的的な営為の現われであるし、芸術という現象もまた人間の自己目的的な原理に基づくものである以上、教育学的諸学科及び美学・芸術学的諸学科のすべて、従ってまたその基礎となっている人間を主題とする哲学的諸学科のすべてが芸術教育の基礎理論となりうる」という（石川1985:p.166）。このような芸術教育のとらえ方は、教科として区切られた諸学問の境界を一旦棚上げにする。そして音楽教育を芸術教育の一部としてみるならば、音楽科は教育学的諸学科と芸術という領域の中で他の学問との親和性や横断性をそもそも備えているとみることができる。このように音楽科を各教科が遡及的に辿れば行きつくであろう芸術ないし芸術教育という観点からみることによって、音楽科がもつ教育学的諸学科及び美学・芸術学的諸学科との関連がみえてくる可能性がある。

これら二つの反省的観点の一方は現代的であり、もう一方は原点回帰的であり、考察の視点としては逆のベクトルを向いているようにみえるかもしれないが、後述するように実際にはこれらは矛盾しない。それどころかこれらの音楽科への反省的観点は、音楽科の授業実践において教師と子どもと教材との関係を直接的にかつ学際的に問う契機になりうる、極めて教育的な観点である。

(2) 本研究の方法

本研究は、音楽科がもつ教科横断性を明らかにするために、先述した二つの観点を踏まえて教材解釈の具

体を示し、そこからどのような授業展開が考えられるかを考察したい。考察を始めるには、教材解釈という言葉进行を定義しておく必要がある。本稿では教材解釈を「すでに教材のかたちをとっているもの（ある教材）のもつ意味を読みとり、その内容をとらえ、教材としての価値をつかむこと」²と定義しておく。音楽科の場合、教材は「すでに」音楽作品として「教材のかたちをとっているもの」が多く、しかもそれらの多くは歌唱教材である。歌唱教材の解釈は一般に歌詞の解釈と楽曲分析に大別される。このことを確認した上で、本稿では歌詞の解釈に焦点を当てたい。歌詞はそれ自体に詩として解釈される価値があり、また言葉に着目することで音楽科の教材の解釈が教科横断的な内容を備えていることが一層鮮明になるからである。

本稿で取り上げる教材は小学2年生の歌唱共通教材「虫のこえ」（文部省唱歌）である。「虫のこえ」は、明治43年（1910年）発行の『尋常小学読本』に収められて以来、昭和17年から21年まで一時的に不採用になっただけで、継続的に歌唱教材として採用されて今日に至っている。小学校の音楽科における歌唱教材としては、古典として位置づけられる。以下は、「虫のこえ」の歌詞である³。

あれ まつむしが ないている
チンチロ チンチロ チンチロリン
あれ すず虫も なき出した
リンリン リンリン リーンリン
あきのよながを なきとおす
ああ おもしろい 虫の こえ

キリキリ キリキリ こおろぎや
ガチャガチャ ガチャガチャ くつわ虫
あとから うまおい おいついて
チョンチョンチョンチョンスイッチョン
あきの よながを なきとおす
ああ おもしろい 虫の こえ

3. 歌唱教材の歌詞の解釈

(1) 歌詞の解釈と問いの抽出

「虫のこえ」の歌詞は平易な日本語で書かれているために、多くの場合、言葉を理解したり解釈したりする必要のある教材とは思われていない。しかし平易な日本語で書かれていることは言葉の解釈が不要であることを意味しない。

一番の歌詞冒頭の「あれ」は感動詞で、感動したり驚いたり、また不審に思ったりした時に発する語である(大辞林)。発話の主体は、「まつ虫がいない」ことに「あれ」と声を発していることになるが、感動しているのか驚いているのか、それとも虫のこえを不審に思っているのかはわからない。「あれ」という言葉は独り言なのか、それとも誰かに話しかけているのかもわからない。二回目の「あれ」という感動詞は鈴虫の声が聞こえることに感動しているのか、二回も「あれ」があるのはなぜなのかも、わからない。一方で、二番の歌詞には「あれ」という言葉は出てこない。最後の節では、「ああ」という感動詞と共に「おもしろい」という言葉が出てくる。「おもしろい」という言葉には、興味をそそられて、心が引かれるさま、つい笑いたくなるさま、心が晴れ晴れとするさま、一風変わっている、好ましい、趣が深いといった意味があるが、「ああ おもしろい 虫の こえ」の中の「おもしろい」がどの意味なのかも判然としない。

このように辞書的な意味を手がかりに歌詞を読んでいくと、「虫のこえ」の歌詞からはわからないことが次々と湧いてくる。例として挙げるだけでも、以下のような問いが抽出されるだろう。

- ・「あれ」という言葉は誰が言ったのか。
- ・「あれ」という言葉を発した人は、どこでどのような状況にいるのか。
- ・「あれ」は発話なのか、それとも心の中で思っただけなのか。
- ・「あれ」という言葉は独り言なのか、誰かに話しかけているのか。相手がいるとしたらこの場面にいるのは誰か。
- ・「あれ」という言葉は同一人物が二回言っているのか、それとも二回目の「あれ」は別の人物が言っているのか。

- ・「あきのよながをなきとおす」とはどのような状況を歌っているのか。
- ・「ああ おもしろい」とは何を対象とし、どんな感情を指示しているのか。
- ・そもそも虫の声がなぜ「おもしろい」のか。
- ・二番の歌詞では、もう「あれ」という言葉はでてこない。次々と虫の種類は増えるのに、なぜ「あれ」という感動詞は不要なのか。

「虫のこえ」の歌詞には、このようにいくつもの問いが潜んでいる。このような問いを挙げたり、問いの答えを考えたり想像したりすることは、言葉をただの文字列ではなく、意味を帯びた言語表現として理解する契機になり得る。森山(2015)は、文字をただの文字列から言語表現として理解することは解釈の基礎であり、一つの語の多義性に注意を払うことが教材の主体的な解釈にとっても重要であるという⁴。

森山は、小学3年生の歌唱共通教材「茶摘み」(文部省唱歌)の歌詞を使って、文法的形式の多義性と読みの主体性の関係を考察している。森山によれば、「あれに見えるは 茶摘みじゃないか」という歌詞が問題である。この歌詞は、「あれに」何かを見る人がいて、見えるものが茶摘みであることを認定し認識することで感嘆しているという意味と、「あれに見える」ものが茶摘みではないかと思いつつもそれを少しいぶかしむ意味という二つの解釈がありうる(cf.森山2015:p.68)。もし前者の意味ならば、「じゃないか」の発音は下降調になり、後者の意味ならば上昇調になる。しかし、二つの解釈のどちらが妥当かを決定することはできない。「茶摘み」は歌であり歌詞の音程が作曲者によって決められているために、抑揚が解釈を決定する手がかりにならないからである。しかし重要なのは、「あれに見えるは茶摘みじゃないか」という歌詞の「か」の意味を考えることであり、意味を考えることが主体的な読みにつながると森山はいう。

例えば「か」の意味を考えるこのような思考の重要性は、森山が指摘する主体性の問題に止まらない。「あれに見えるは茶摘みじゃないか」という歌詞の意味を考えることは、この歌が何を表現しているのか、歌う

「わたし」は何を表現するのかという表現の問いへと展開していくからである。「虫のこえ」の読みにも同様のことがいえる。「あれ」という感動詞を巡る、先に挙げた問いへの答えは、歌詞の平易な言葉だけを根拠に特定することはできないし、音程も楽譜の中で決められてしまっている。しかし、「虫のこえ」の歌い出しの「あれ」が誰の言葉で何に向けられた言葉なのかを考えると、これは「あれ」と言っている人が歌の中に「いる」という気づきを子どもにもたらしことになる。

教師と子どもとが歌唱教材の歌詞に問いを発見しながら読むと、子どもは歌の中に目に見えない他者が「いる」ことに気づき、歌の言葉の中に自分以外の人の「存在」を読みとることができるようになる。つまり、歌詞の解釈は「他者」の発見へと展開する。「他者」の発見は「他者」の認識に想像を働かせることへと展開する。このことは、「あれ」と感動している人が聴いている「虫のこえ」を、子どもにも「共に聴く」態度を喚起する。また、歌詞に「他者」を見出すことは、「わたし」という主体の存在を対照的に際立たせる。詞の中に、歌う「わたし」もまた主体として発見されるのである。

歌唱は身体を使う音楽表現の方法である歌うために、「わたし」が主体として発見されることは歌詞を自分の身体に関係した意味として感じとることにもなる。このように教材としての歌詞の解釈は、歌う子どもが自分の身体で何を表すかという表現の追求の問題になり、音楽表現全体に関わる事柄になる⁵。

(2) 既成の価値から授業づくりを始める陥穽

このように、歌詞の言葉に問いを発見しながら読み、その内容をとらえ、歌の価値をつかもうとする教材解釈の過程は、「わたし」は何を表現するかを考える過程そのものである。しかし「虫のこえ」の場合、教材解釈は教師や研究者がいかにこの歌を学習させるかという工夫に向かい、その工夫は虫の鳴き声の擬音語をどのように教えるか、あるいは擬音語をどのように使うかという考えで展開されることが多い⁶。

中村(2002)は歌唱の授業づくりを論じる記述の中で、「教師は何かその曲を素晴らしいものに行っているかを見極め、アプローチの仕方を工夫するとよい」といい、「虫

のこえ」を、「言葉からのアプローチ」をする教材と位置づけて、次のようにいう。「『チンチロ チンチロ チンチロリン』など、擬音の面白さがポイントであり、それぞれの声を描き分けることで表現が豊かになる」(中村2002:p.12)。中村は、「歌詞の中には、現代の子どもにとって分かりにくいものもでてくるだろうが、それらについてあまり詳しく説明する必要はない。歌を分析的に扱うよりは、曲を丸ごと味わうことの方がよほど大切だからである」(中村2002:p.13)という。中村の見解では、「擬音の面白さ」を分析するより「それぞれの声を描き分けること」が優先される。「擬音の面白さ」が「虫のこえ」という曲を「素晴らしいものに行っている」要素であり、歌を分析的に扱うことは曲を丸ごと味わうことを妨げる。

このような「虫のこえ」の歌詞のとらえ方には大きく二つの問題がある。一つは、「擬音の面白さ」と記述する時点で、擬音は面白いという価値づけがなされていることである。「擬音の面白さ」から授業づくりにアプローチすることは、この歌を「素晴らしいものに行っている」ものが「擬音の面白さ」だと予定することになる。しかし「チンチロ チンチロ」といった松虫の鳴き声を表した擬音を子どもが面白いと感じるかどうかを、教師が予め知ることにはできないはずである。したがって、「擬音の面白さ」が予定された授業は、虫の声を面白いと感じることを子どもに強要するのに等しい。同時にこのような授業づくりでは、教師自身が虫の声を本当に面白いと思うかどうか度も外視される。

より深刻な問題は、「虫のこえ」は擬音が面白い歌だと予定されると、虫の声がなぜ「おもしろい」のかということに疑問をもたなくなることである。教材解釈は与えられたものそのものの中に意味を読みとり、その内容をとらえ、価値を自ら発見することであるならば、「虫のこえ」の教材解釈では虫の声の面白さと歌われるのかを発見的に読むことが求められるはずである。虫の鳴き声の面白さのかという疑問をもたなければ、価値の発見も起らない。歌詞の言葉から教師や子どもが自分で問いを抽出し、「ああ おもしろい」とは何を対象とし、どんな感情を指示している

のかと考えたり、そもそも虫の声がなぜ「おもしろい」のかということに疑問をもつと、教師も子どもも歌の素晴らしさという既成の価値から解放され、この解放を契機に教師にも子どもにも教科の枠に捕らわれない学びの可能性が生まれる。この学びに音楽科の教科横断性を発見することができるのである。

4. 歌詞の解釈が教科横断的に展開する可能性

(1) 「虫のこえ」が「おもしろい」のはなぜか

音楽科の教科横断性をさらに具体的に考えるために、虫の声がなぜ「おもしろい」のかということを追究してみたい。

「虫のこえ」の歌詞が一般に読解の対象にならない理由の一つに日本語が平易であるということが考えられるが、もう一つ重要な理由は、「虫のこえ」という歌自体に私たちが違和感をもたないことではないだろうか。「ああ おもしろい むしのこえ」という歌詞について教師と子どもとが言葉の意味を追求すると、虫の声がなぜ「おもしろい」のか、「おもしろい」とはどういう感情なのかと疑問をもつことができる。

角田(1978)は、医師として臨床実験を重ねながら人間の脳機能の研究をしてきた。その過程で、日本人が特徴的な共通の音の認知機能を持っていることを明らかにしている。この実験のきっかけになった出来事を、角田は次のように述懐している。

おもしろいのは虫の声で、これは私が自分の経験で、深夜窓を開けて机に向かってしていると、何となく虫の声が耳について集中の妨げになるんですよ。そこでこの音を分析してみたところ驚いたことに母音に近い……論理的には色々複雑なのですが、要するに左半球で処理される音なんですね。ところが、これは日本人特有の反応なんで、西洋人に検査してみると、全く言語的要素はない……。アメリカ人などでは、虫の声などという感覚は全くないですからね。たまたま聞けば、美的感覚できれいな音だな、と受けとる人もなくはないが、雑音としか感じない人が多いようです。

(角田1978:p.15)

角田は、日本人は虫の声を言語脳優位で聞いていること、同じ虫の声を西洋人に聞かせると、はっきりと劣位脳優位になることを、実験によって検証した。このような実験結果を得て角田は、「日本人が秋の虫の音に季節感や安らぎ、またもののあはれを感じるということは日本人に特徴的な音の処理機構に根ざすのではないだろうか」と考えている(角田1978:p.72)⁷。この角田の研究結果を踏まえると、「虫のこえ」という歌に疑問をもたない私たちとは、日本人のことである。日本人は日本語を話す脳で虫の声を聴くので、虫の声に興味をそそられて心が引かれ、秋の趣の深さを感じるということになる。つまり「虫のこえ」という歌は、日本語という言語を話す日本人の生活に基づく固有の感性を背景にしていることになる。

(2) 「虫のこえ」と日本的感性

角田は脳科学の見地から日本語を話す日本人に固有の認知機能があると考えたが、佐々木(2010)は、美学の観点から同じ問いを考察している。

佐々木(2010)が日本人に特有の感性があるのではないかと考えるようになったのは、角田と同様、自分自身の経験が基になっている。佐々木がオランダの美術大学に講義のために滞在したとき、大学のスタッフ、学生たちが満開の桜に無関心で、ある女性スタッフは、それが桜だということを知らないばかりか、満開に咲いている事実さえ気づかないことに驚いた(cf.佐々木2010:p.27)。これは、バラやチューリップではありえない事態だという。佐々木は、「バラと桜の対立は、実は見かけ以上に根の深い問題で、身体感覚や感性の違いに及ぶことが見えてくる」という(佐々木2010:pp.27-28)。

佐々木はこの違いに着目して、感性とは何かと問いをたてる。さまざまに検討した結果、佐々木は感性を「刺激に応答する身体化された記憶の活性」と規定している(佐々木2010 p.13)。「わたしが『感ずる』ものは、外界にある対象から、わたしの身体を介して、心理の次元へと、アナログ的に広がっていることがわかる。

……その広がりとは、身体によって媒介された外的世界とわたしの意識とをつなぐ回路の広がりであり、われわれが生きてあるその具体相の広がりである」(佐々木2010:p.8)。このように考察すると、「われわれの感性は、外界からの刺戟に応じてわれわれの内部に引き起こされる反響を聴き取る受容体」(佐々木2010:p.17)ということになる。

「われわれの内部に引き起こされる反響」を虫の声で考えると、どのようなことがいえるだろうか。虫の声は、「わたし」が感ずるもので、外界にある対象である。しかし、「わたし」は「虫の声を感ずる」とは言わない。虫の声は聴覚でとらえているにもかかわらず、「感ずる」と言わないのは、「わたし」が対象の種類や属性を捉えることに集中しているからである。だから、「あれ まつ虫が鳴いている」という言い方で、「わたし」はまつ虫の鳴き声を集中して聞いていることを、既に表現している。「対象認識としての知覚においては、『感ずるわたし』を徹底して排除しなければならない」(佐々木2010:p.9)。しかし、このことは「感ずるわたし」がいなくなることを示しているのではない。それどころか、「わたし」は松虫の鳴き声という「刺戟に应答」して、「身体化された記憶」が「活性化」された状態にある。その活性化された記憶が、「チンチロ チンチロ」と言語化されているのである。

こうして、「虫のこえ」という歌は極めて日本人的な歌で、日本人の感性が「わたし」の身体を介して「わたしの意識」と外界をつないでいることを歌った歌だということが明らかになってくる。「わたし」に松虫が「おもしろい」と聞こえるか、松虫の鳴き声をチンチロチンチロと言語化することに納得するか違和感をもつか、他の虫の鳴き声は「わたし」にどのように聞こえるか、このような問いが教材解釈の過程に入ると、教材解釈は教師あるいは子どもにとって自分が感じる事自体、自分が考える事自体に注意が向けられることになり、自分の感覚や考えを対象化する契機を得られることになる。自分の感覚や考えを対象化することは自分について何らかの判断を促すことにつながる。この判断が、歌の学習に教科横断性を見出し、

音楽科が他教科の学習内容とつながる可能性を開いていく。

5. 歌詞の解釈から展開される教育内容と授業

(1) 「虫のこえ」から国語科・擬音語の学習へ

上述した「虫のこえ」の教材解釈から、他教科の授業との関連が様々にみえてくる。まずは、国語の擬音語の学習に展開する例を考えてみたい。

佐藤(1995)は、小学生の子どもたちに擬音語を教育する試みとして、十円玉を床に落として、その音を忠実に文字で記録させる実践を試みたことがあるという。「興味深かったこと」として佐藤が記しているのは、ある子どもが身体の前に落とした十円玉は「チャリーン」と響くが身体の後ろに落とした十円玉は「チャリリーン」と響くと発言し、その「発見」に他の子どもたちが妙に感心し納得してしまったことだという(cf. 佐藤1995:p.229)。

同じ一つの音であっても、どの子どもにも同じ音として聞こえるわけではないし、同じ音として表象され再現されるわけでもない⁸。同じ一つの音であってもどの子どもにも同じ音として聞こえるわけではないという事実に基づくこの見解は、松虫の鳴き声を表す擬音語が「チンチロ チンチロ」以外にあるかもしれないという可能性を開く。そもそも、虫の声が「わたし」に「やってくる音」であるのは、「わたし」が日本語を母語とする「わたしたち」だからであった。そもそも、どんな音が自分に「やってくる」のかは一人ひとり違う。われわれの内部に引き起こされる反響を聴き取る受容体としての感性は「わたし」の身体を介しているのだから、もし同じ音が同じように聞こえるということが複数の人間の間に起これば、それは偶然の出来事としてとらえられることになる。この偶然を創造的に授業づくりに展開するなら、「虫のこえ」の授業は、聞こえる音をどう表現し人に伝えるかという言葉とりわけ擬音語の学習へと展開する可能性がある。

「音まね言葉」の授業という実践が報告されている(cf. 谷川他1989:pp.60-73)⁹。小学4年生の授業では、子どもたちは神社の境内や棧橋で耳をすまして様々な音を「見

つけ]、「見つけた」音を「音まね言葉」で表現する。小学3年生の授業では、子どもたちは水の音、紙の音などを表現する。子どもたちは、音の世界の多様性と自分たちが表現するときの擬音語の多様性に驚いていたという。ある子どもは、硬貨が自然に落ちたときの音は「チャリリリーン」で、わざと落とされたときの音「チャッリーン」であるという。谷川はこのような「発見」には常に「ある主体の感覚というものが参加している」という (cf.谷川他1989:p.86)。虫の声が子ども一人ひとりにどのように聞こえるかを追究すると、上のような「音まね言葉」を子どもが探求する国語の学習へと展開する可能性は十分にある。それは同時に、聞こえた音を音楽でどう表して人に伝えるかという、主体の感覚をもった音楽表現の授業と連続して展開する可能性でもある。

また、音がどのように聞こえるか、聞こえた音が一人ひとりにどのように表現されるか、その内容の豊かな違いに着目すれば、擬音語の追究は異文化理解の学習へと展開する可能性が開かれる。異文化は、例えば日本語圏と英語圏の違いといった言語圏の違いを指すのはもちろん、日本語の中の方言の違いも対象になるかもしれない。一人ひとりにとって音の聴こえ方が違うという「事実」の理解が基礎になれば、文化圏や言語圏によって音の聴こえ方が違うということを子どもたちが理解するのは容易になるかもしれないし、文化圏の違いが環境の違いとしてとらえられれば、「虫のこえ」の表現を追求する学習は、さらに教科横断的に展開させ深化できる可能性に開かれていく。

(2) 「虫のこえ」から生活科・環境の授業へ

「虫のこえ」の歌の世界では、人が「あれ」と虫の鳴き声に気づき、耳を澄ませて色々な虫の鳴き声を聞いている。この事態は、聞くという人の「行為」で人と虫の声との関係が成立していることを示している。虫の声と「わたしたち」との関係の解釈を展開させる授業の一つは、いわゆるサウンドエデュケーションの授業である。マリーシェーファー (1992) は、例えば、「公園か庭に行こう」、「東西南北すべての方向からひとつずつ音が聞こえてくるまで、そのままじっと動かない

い」という課題を提案している (マリーシェーファー 1992:p.38)。虫の声を聞くとき、私たちの身体はシェーファーの課題を知らず知らずのうちに遂行しているのかもしれない。しかし学習課題として虫の声を聞くことが意識的に実践されるとき、この課題の遂行は虫の声との関係の中で「感ずるわたし」を際立たせることになる。

マリーシェーファーは、「隠されたところからやってくる音、一度も見たことのないものから発せられる音として思いつくすべての音を挙げなさい」 (マリーシェーファー 1992 :p.42) という課題を示す。音が聞こえてくるまでじっと動かないという初めの課題は、佐々木のいう「われわれの内部」に自分の感覚を逗留させる営みである。しかし内部の反響は、外部からの刺激に応えたものである。虫の声は「隠されたところからやってくる音」のはずであり、われわれの外界からの刺激である。こうして、次の課題を遂行することで、子どもは「われわれの内部」と外部からの刺激との関係に身体感覚を拡大していくことができるかもしれない。

聴覚を研ぎ澄ますことで身体感覚が拡大されると、聞くということが人の「行為」として意識される。子どもは、日常的で自然的な耳が、自分の意思で聴覚を澄ますことを通して能動的な耳になることを体感する。自分の耳が能動的な耳になると、聞こえる音が変わる。このような耳と聴覚の変化を通して、子どもの身体は自分の生に関する別種の可能性に開かれる (cf.小池2010:p.44)。子どもがこのような可能性に開かれると、子どもたちの学校生活の質と学習能力が変わる可能性さえある¹⁰。

(3) 歌詞の解釈から展開される教育内容と授業

「虫のこえ」の教材解釈は、なによりまずこの歌で何をどのように歌うかという音楽表現の追求である。しかし表現への問いは、例えば日本的感性への問いになり、言葉への問いになり、自然環境への問いにもなる。チンチロという松虫の声は一体何のために発せられているのかという疑問をもち、虫の鳴き声の仕組みや昆虫の生態など、理科の学習に展開することもできる

かもしれない。

「虫のこえ」のような平易な歌曲でも、歌詞の教材解釈を深く展開すれば他の学科へつながる問いや人間の営為を問う芸術への問いを発見的に抽出することができる。とすれば、教科横断的な学習展開の可能性は、「うみ」や「ひらいたひらいた」のような小学1年生の平易な教材にもあると考えなければならないだろう。しかし、可能性は表面的にはみえないゆえに可能性なのであり、可能性をみえるようにするために教師の解釈の力が必要であり、授業場面では子どもたちの想像力ないし創造力が必要である。音楽科の教科横断性は、教師が教材を深く解釈した結果見えてくる可能性であり、教師と子どもとによって教材を発見的に創造的につかむ過程そのものといえるだろう。

6. 総括と課題—音楽科の教科横断性と教材解釈

本稿の課題は、音楽科が他教科との横断的な内容もっていること、他教科と横断的な内容で授業実践できる可能性があること、そしてこれらのことが教材解釈の方法と深さによって発見される可能性であることを明らかにすることであった。考察から明らかになったように、教材がもっている意味や内容を追究し、共に価値をつかむという教材解釈の過程を教師と子どもが共有すれば、大人の視点から子どもに身に付けさせたい知識・技能をリストアップするという観点は退いて、教材と子どもとの関係を結ぶ認知的な能力を育てるコンピテンシーベースの授業実践はイメージされやすくなると思われる。同時に音楽科の教育内容は、深い教材解釈を通して、文化の特徴や身体感覚の問題や自然環境の関係といった教育学的、美学・芸術学的諸学科と関連していることもみえてくる。

音楽科の教材がもつ教科横断性は、「この歌をよく知っている」とか「この歌は素晴らしい」といった思い込みから教師が解放されたときに教材が帯びてくる性質である。思い込みから解放されることは教師が人間の文化の深さに気づく過程でもあり、授業実践について教師が様々な可能性に開けることでもある。

しかし、教師が一つの歌から様々な可能性を発見してしまうことは、教師にとってある種の負担を増すことも意味する。多くの可能性から何をどのように学ばせるかを選択し、内容を整理して授業を構成して、最終的に授業として実践するには、授業づくりに相当の創造力と労力が求められるからである。しかしこのような仕事を通して、教師は創造力を高め主体的な授業者になるのではないだろうか。

教材解釈という仕事は、従来優れた授業づくりを目指して議論されてきた。しかし今後、音楽科の教材解釈は本稿で示した観点の他に、教師の創造力と主体性という観点からも考えられていかねばならないのではないだろうか。この観点に関する研究は、本稿から導かれた新たな課題である。また本稿での考察は一つの歌唱教材を例に演繹的に論じられている。今後はより包括的な考察に拡大する必要があり、授業実践において音楽科の教科横断性がどのように展開するかを明らかにすることも、残された課題である。

¹ 芳賀・森のまとめによると、学習指導要領における、音楽科以外の教科の資質・能力の評価の観点の記載順は、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学ぶ態度」となっている。音楽科における資質・能力の評価の観点の記載順は、「思考・判断・表現」、「知識・技能」、「主体的に学ぶ態度」となっているという (cf. 芳賀・森2019 p.177)。

² 横須賀薫編 (1990) 『授業研究用語辞典』教育出版p.75「教材解釈」(佐久間勝彦) の項

³ 歌詞は教育芸術社 (2015) 『小学生の音楽2』(p.40) から転記した。

⁴ 言葉が既知の表現であるとき、その言葉が本当は多義的であるとしても、複数の意味のいずれの意味かということの不問にそのまま読み進めることができってしまう。このような読みを森山は、「自動化」された読みという (森山2015.p.69)。このような自動化は、間違った読解へ子どもたちを導いてしまうことがある。ある一つの言葉の意味の解釈を正確に解釈しないことが、文章全体の誤読につながる可能性があるからである。しかも自動化された読みは、単に文章や言葉の読解の問題に留まらず、子どもの主体的な読みを阻むという深刻な問題をはらんでい

るといふ。森山によれば、読みには三つの段階がある。第一の段階が言葉としての把握、第二段階が文脈としての位置づけ、第三段階が主体的な関わりである(森山2015:p.60)。

- 5 英語学習で英語の歌を歌うことが効果的だと考えられる理由も、このことにあるのではないだろうか。
- 6 次のような記述がこの事例に当たる。「秋の虫たちの鳴き声の美しさを歌ったこの歌の表現のポイントは、虫の実際の鳴き声をいかにイメージさせるかにあります」(八木1990:p.22)。「子どもが自分自身の言葉として歌える感情移入のしやすさと、虫の声を模した擬声語の楽しさはほかの曲に差し替えられない独自の魅力をはなっています」(富澤2013:p.22)。「『虫のこえ』の学習では、まずは虫の鳴き声の面白さを感じ取りながら、曲に合った歌い方を考えていきます。そしてある程度歌えるようになったら、オリジナルの鳴き声をつくる活動を行います」(平野2021:p.55)。
- 7 樋口は、日本語のリズムを論じる文脈で角田の同じエピソードをとりあげ、日本語と虫の声を聴くということとの関係を考察している (cf.樋口2017:pp.52-58)。
- 8 佐藤は、「それを画一化してしまうのは、同じ音に表記してしまう類型的言語という制度の仕業なの」だという(佐藤1995:p.229)。
- 9 この実践は国語教育を学ぶ会の研究会で報告された二人の教師の二つの授業を指している。この報告にもう一つの実践報告を加えて、谷川、竹内、稲垣、佐藤の四名が討議を行っている (cf.谷川他1989:pp.60-93)。
- 10 隅内(2018)は校長として、「子どもたちの感性を磨くためには、音に対する感覚を鋭くしなければならないと考えて」きたという。そして、自分の学校経営を振り返る記述の中で、次のように述懐している。「自分の出す音に注意を払うということは、自ら考えて行動することにつながります。他への思いやりにもつながります。教室での椅子の音が減っただけで、子どもの学習能力は上がります」(隅内2018:p.8)。

【引用文献・論文】

- 石川毅(1985)「第三部 芸術教育学」武藤三千夫・石川毅・増成隆士『美学／芸術教育学』勁草書房pp.166-244
- 伊藤和幸・小椋幸美・西脇郁乃・寺田光宏(2019)「中学校における教科横断的な学習による資質・能力の育成～理科の『音』を核とした数学・音楽との探究学習～」『日本科学教育学会第43回年会論文集』 pp.439-440
- 小原光一他(2015)『小学生の音楽2』教育芸術社
- 角田信忠(1978)『日本人の脳』大修館書店
- 小池順子(2010)「異文化の音楽を『理解する』ということ」音楽学習学会『音楽学習研究』第6巻pp.39-46
- 佐々木健一(2010)『日本の感性』中央公論新社
- 佐藤学(1995)「『表現』の教育から『表現者』の教育へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編著『表現者として育つ』東京大学出版会pp.221-238
- マリー シューファー,R.鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦訳(1992)『サウンド・エデュケーション』春秋社
- 隅内利之(2018)「学校づくりの記⑥(校長通信)」『事実と創造』2018年12月号 第451号一莖書房pp.7-17
- 高橋美由紀・河合紳和・澤田育子・柳善和・山内優香(2021)「外国語活動・外国化と音楽科の教科横断的な指導『英語の歌』を活用した英語音声教育」『愛知教育大学人文科学70号』 pp.69-77
- 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦・佐藤学・国語教育を学ぶ会(1989)『「にほんご」の授業』国土社
- 富澤裕(2013)『歌唱共通教材指導のヒント』音楽之友社
- 中村隆夫(2002)「3.歌唱・合唱の授業をつくる」音楽授業づくり研究会編著『音楽の授業づくり』教育芸術社pp.12-17
- 奈須正裕(2019)「コンピテンシー・ベースの教育が抱える可能性と危うさ」教育哲学会『教育哲学研究』第119号 pp.1-6
- 芳賀均・森健一郎(2019)「音楽科における評価の観点に関する一考察—教科横断的な学習としてのSTEAM教育実践への布石—」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要:教職大学院研究紀要9』 pp.175-187
- 樋口桂子(2017)『日本人とリズム感「拍」をめぐる日本文化論』青土社
- 平野次郎編著(2021)『「教える」から「学びを深める」うた授業へ』ヤマハ株式会社
- 森山卓郎(2015)「表現の多義性と教材解釈」『京都教育大学国文学会誌』43 pp.59-70
- 八木正一(1990)『小学校教師のための音楽科授業づくり入門② 共通教材材料法』音楽之友社
- 山本文茂(2000)『モノドラマ合唱のすすめ』音楽之友社
- (2001)「音楽科における新たな学びの課題」日本学術会議教科教育学研究連絡委員会編『新しい『学びの様式』と教科の役割』東洋館出版社pp.76-84