

## <論文>

# 「総合的な学習の時間」と音楽科の可能性 —教科の目標と音楽の授業づくりの関係をめぐって—

小池 順子

本研究は「総合的な学習の時間」をめぐる音楽科教育の議論を整理し、音楽科教育の実践が抱える問題を明らかにしている。「総合的な学習の時間」では、探究的学習を通して子どもが自己の生き方を考えることが目標とされている。しかし、従来の音楽科教育研究の授業づくりあるいは授業プランでは、「総合的な学習の時間」の目標を志向することは困難である。授業づくりにおいて音楽科という教科枠が先行し、子どもに自己を考えさせる志向が薄いからである。しかしそもそも、音楽科は探究に必要な問いを見つけやすい教科である。芸術作品としての教材を解釈することを通して、教師も子どもも自分の生き方を考えることができる可能性がある。音楽の授業を「総合学習」の授業にするには、音楽をセクツ的にとらえるのではなく、授業を教師と子どもと芸術作品が向き合う時間としてとらえ直すことが必要である。

キーワード 総合的な学習の時間 音楽科 探究 教材解釈 芸術作品

## 1. はじめに

本稿の目的は、「総合的な学習の時間」<sup>1</sup>（以下、「総合学習」）をめぐる音楽科教育の議論を整理すること、そしてその整理を通して本科目と音楽科教育の実践が抱える問題を別決することである。「総合学習」と音楽科の教育内容の整理については、津田（2000）が既に行っている。津田の整理から既に20年以上が経過し、その間に学習指導要領の改訂も行われているが、以下に論じるように、2023年現在においても「総合学習」と音楽科の内容の関係は変化しているようにみえない。

本考察に当たり、まずは、学習指導要領の中に「総合学習」がどのように「登場」し、教育現場ではどのような状況にあるかを文部科学省（以下、文科省）の記述を基に概観する。そして「総合学習」の目標を踏まえた上で、津田の整理と論考を批判的に検討し、その検討を通して音楽科教育が抱えている問題を明らかにしたい。

## 2. 学習指導要領における「総合的な学習の時間」の位置づけの変化

「総合的な学習の時間」は、1996(平成8)年の中央教育審議会での第一次答申、および1998(平成10)年の教育課程審議会答申において創設が提言された。その主な内容は、次の二つである<sup>2</sup>。

- ① 「生きる力」が全人的な力であることを踏まえると横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられたこと
- ② 国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まっており、これらはいずれの教科等にもかかわる内容をもった教育であることから横断的・総合的な指導を推進していく必要性が高まっていること

これらの答申を受けて、「総合学習」は1998(平成10)年に改訂された学習指導要領に位置付けられ、2002(平成14)年から順次実施されることになった。このとき、平成10年告示の学習指導要領では、「総合学習」は総則の中で次のようにねらいが記述されている。下線は筆者による。

2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるよ

うにすること。

- 3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。

(中学校学習指導要領平成10年告示)

上の記述をみると「自ら」という言葉が繰り返されていること、知識の習得より学び方・考え方の体得に力点があること、それらは生徒が自己の生き方を考えられる力の体得を目指していることがわかる。内容は、中教審の提言を受けて、国際理解を筆頭に横断的・総合的な課題、生徒の興味関心や身近な課題を学習内容にするように記されている。

しかし、「総合学習」の実践は、実施されると様々な課題が指摘されることになった。例えば、各教科等と異なり「総合学習」では「目標」や「内容」が学習指導要領に示されていないため、各学校においても具体的な「目標」や「内容」を明確に設定せずに活動が実施されたり、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分行われていなかったり、各教科との関連に十分配慮していなかったり、「総合学習」の時間が教科の時間へと転用されたりしたという。また、児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的な効果が十分上がっていない取組も指摘された。加えて、「総合学習」は「時間」であるという名称から、教科等とともに教育課程を構成するものであると受け止められにくく、計画的な指導の必要性が理解されにくいことも指摘された<sup>3</sup>。

国はこのような指摘を踏まえ、「総合学習」を一層充実させる観点から、学習指導要領の記述を見直すことになった。そして、その見直しの観点は以下の三つに整理された(下線は筆者による)<sup>4</sup>。

1. 「生きる力」をはぐくむために、各学校で目標や内容を定め、学校の実態に応じて横断的・総合的な学習等を創意工夫して行うという趣旨を一層明確化する必要がある。
2. 各教科等で身に付けた資質や能力相互の関連付け、深化・総合化の観点や計画的な指導、学年間・学校間・学校段階間の連携などが重要であることを明確化する必要がある。
3. 各学校において計画的な指導の必要性が理解されるよう、学習指導要領における「総合的な学習の時間」の位置付けを一層明確化する。

上の3項目に共通しているのは、「明確化」という言葉である。すなわち、2002（平成14）年からの実施で問題として挙げられたことは、「総合学習」について内容も扱いも不明確であったことが原因であると考えられたということである。

こうして、2017（平成29）年告示の中学校学習指導要領では、「総合的な学習の時間」は他の教科と並ぶ教科として明確化され、教科の目標は以下のように改訂された（下線は筆者による）。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようになる。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようになる。 (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。（平成29年告示中学校学習指導要領）

これらの目標に特徴的なのは、「探究的」という言葉の強調であろう。1998年の教育課程審議会答申で提言された内容と比較すると、新しい社会問題等に取り組みたいという基本的な意識は変わらないまま、生徒には主体的であることよりも探究的であることを望むよう、態度が変化している。そして生徒に探究的な学習をさせる方法として、横断的・総合的な学習、即ち「総合学習」が明確に組み入れられることになったのである。2017年改訂の学習指導要領においては、カリキュラム・マネジメントも学校に要請されるようになった。その要請によって、「総合的な学習の時間」は教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸として機能することも期待されるようになったといえよう。

### 3. 音楽科教育研究における「総合的な学習の時間」の扱いについて

上で確認した通り、二度の指導要領の改訂を経て「総合的な学習の時間」は1990年代後半から2010年代後半にかけて充実化が強調される傾向を辿り、ねらいと学習過程の性質が明確化された。こうした傾向をうけて、音楽科教育研究においても「総合学習」に関連した研究論文は多く発表されている。しかし、このことが音楽科教育研究あるいは「総合学習」の研究に成果をもたらしているかどうかは検討を要する。「総合学習」との関係論を論じる音楽科あるいは音楽の授業実践や研究は、「総合学習」としては依然表層的な段階に留まっているようにみえるのである。

津田は、「総合学習」が指導要領に登場してまもなくの2000年に、音楽が関わる「総合学習」の問題状況を整理し、「総合学習」への音楽科の関わりには二つの立場があると指摘している。その一つは「音楽科のセクトを維持しつつ、他の教科との関連を図っていかうとする立場」であり、もう一つは「横断的・総合的な内容に音楽が貢献しようとする立場」である。音楽科のセクトを維持しつつ、他の教科との関連を図っていかうとする立場は「音楽科独自の内容や活動、教科としての固有の価値を第一義にしつ、一方で他教科との関連を図っていかうとする考え」（津田2000, p.74）を基礎にしている。オペレッタ、音

楽劇の実践において国語科と体育科との合科を図るといった教育実践がこれに当たる。後者の横断的・総合的な内容に音楽が貢献しようとする立場による実践は、例えば、映像に音楽をつけさせて音楽がもつ効果を考えさせるメディア・リテラシーの育成を狙った授業などが相当する<sup>5</sup>。

津田は、「総合学習」との関係において音楽科がどのような状況におかれているかを整理する過程で、音楽科の一部を移動させるだけの教科的発想で「総合学習」をとらえようとする立場を批判的に評価する。一方で音楽科をどの教科と結びつけることが可能かといった発想で「総合学習」をとらえることにも批判的な立場をとる。津田自身は、「総合学習」については「音楽が本来もっている総合性に着目して、〈総合〉に発展させる方向で授業をつくっていくこと」(津田2000,p.83)が重要であるとの立場をとり、教科の内容を総合的に見直すことと教科の枠を超えて総合的に学習すること、これらを明確に整理することが問われているという(津田2000,p.81)。具体的には、国際理解、情報、環境、福祉・健康、総合表現、平和、人権、地域文化といった多様な内容に「音楽がどのように貢献できるかを考えていく方向」に一つの道筋があるとし、例として多文化音楽教育と国際理解教育を挙げている(cf.津田2000,pp.83-84)。

津田の論考から既に二十年が経過し、先述の通り学習指導要領も改訂されている。しかし、「総合学習」と音楽科の関係について、津田が指摘した状況は変化していないように見える。近年提出されている「総合学習」としての授業実践や論文は、民謡を学習するとか合唱劇の実践といった音楽科の教育内容を「総合学習」に読み替えて音楽科の固有の価値を強調するものがあり、一方で横断的・総合的な内容に音楽が貢献しようとは他科目との「融合」を図った実践とかICTを用いた音楽づくりの実践などがあり、また、国際理解、情報、環境、福祉・健康、総合表現、平和、人権、地域文化といった内容を取り入れた授業研究もみられる。

このように津田の整理を借りて1998年の改訂を起点として2017年改訂以降の「総合学習」と音楽科の関係を概観すると、その立場は三つあるといえるので

はないだろうか。一つは、音楽科の教育内容や固有の価値を維持し、音楽科自体を「総合学習」と読み替えようとする立場、二つには、横断的・総合的な内容に音楽が貢献するのを志向し他教科との融合を図る授業を構成しようとする立場、三つめは、音楽がもっている総合性に着目して今日的な課題を音楽科で考察させようとする立場である。

#### 4. 「総合的な学習の時間」に対して音楽科教育研究が抱える課題

このように、「総合学習」を志向する音楽科の授業には三つの立場があると整理されるとしても、これらが「総合学習」として機能しているかどうかは慎重に検討される必要がある。というのは、これら三つの立場による授業には「総合学習」を考える上でも音楽科の授業を考える上でも、共通する課題が潜んでいると思われるからである。

例えば、音楽科の教育内容や固有の価値を維持し、音楽科自体を「総合学習」と読み替えようとする立場の授業は、例えば国語科などと連携させて合唱劇をする。このような実践は、「普通の」音楽の授業を超えないばかりか、授業実践の評価基準に「主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に」（学習指導要領）参加したかどうかという観点を取り入れるために、子ども・生徒が感動を共有したかとか、音楽活動に子どもが協力的に関わったかという基準で子どもを評価する<sup>6</sup>。このことは、教育評価の重心が子どもの学習態度に傾きがちになるし、また、情緒的側面に重心が向くことによって、音楽が「総合学習」の成果を発表する方法として祝祭的に使われる理由にもなる。

横断的・総合的な内容に音楽が貢献するのを志向し他教科との融合を図る授業を構成する立場の授業においては、音楽は授業や教育内容の一要素として道具的に扱われる傾向がある。津田が例示したメディア・リテラシーの授業実践もその一つといえる。この授業例において音楽はメディア・リテラシー向上のために「使われる」のであって、音楽はメディア・リテラシーを考えるための

媒体の一つに過ぎない。

音楽がもっている総合性に着目して今日的な課題を音楽科で考察させようとする立場にも同様の傾向を見ることができる。津田がいう音楽がもっている総合性とは、「音楽と人ジェンダー」とか「音楽と福祉」など、音楽と何かを組み合わせる表記の仕方に親和性がある<sup>7</sup>。つまり音楽がもっている総合性とは、音楽が音楽以外の何かと関係している性質と読み替えが可能である。音楽と今日的社会的課題を組み合わせて授業を構成することは、「実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする」（学習指導要領）能力の育成をねらっているという意味においては、確かに「総合学習」に適っているといえる。しかし学習内容の核は人権についてであったり高齢者福祉問題であったりということであり、音楽は人権や福祉を考えるための教材として道具的に扱われることになる。

これらの状況を概観すると、音楽科においては、「総合学習」への三つのどの立場においても、音楽は道具的に使われるか手段になっているようにみえる。このことによって、「総合学習」の文脈において音楽科の授業実践は表層的なものに留まっているようにみえるのである。そのようにみえる原因の一つは、「総合学習」の文脈で音楽科の授業が考えられるとき、教育内容が寄せ集めのようになったり、音楽外の要素を加えて構成されたりする傾向があることにある。二つめの原因は、音楽教育研究において「総合学習」の目的や目標のとらえ方が形式的で、音楽自体を探究する深めるという志向をもたないことであるように思われる。確かに「総合」は「個々別々のものを一つに合わせてまとめること」（大辞林）という意味であるので、その意味で「総合学習」は内容の寄せ集めにならざるを得ないのかもしれない。しかし、「総合学習」の目的は「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」を育成することを目指すことである（学習指導要領）。このような目標と対照すれば、



学習内容が寄せ集めであっても、寄せ集めのままに留まることは教育目標と不整合をおこすことになる。

音楽を取り入れた「総合学習」が寄せ集めの内容に留まるのは、授業を考案するときの思考順序に理由があるのではないだろうか。「総合学習」の文脈に音楽科を載せようとするとき、研究者や実践者の思考は、音楽科と何かとか、音楽科と他領域とのつながりとか、音楽科ないし音楽が「ある」ことが先行している。津田は、先に挙げた三つの立場のうち、第一の立場にセクト的という言葉を用いていたが、実は三つの立場すべてが音楽科をセクト的にとらえているのではないだろうか。

## 5. 音楽科における「総合的な学習の時間」の授業構成について

繰り返しになるが、「総合学習」の目標が「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」を育成することであるなら、音楽科もこの目標に照らして授業が考案されなければならない。

では、目標に照らして授業を考案するには、具体的な授業づくりをどのような順序で考えればいいのか。 「総合学習」の目標を改めて確認すると、その目標は自己の生き方を考えていくための資質・能力を養うことになる。したがって、「探究的な見方・考え方」とか「探究的な学習」は目標に向かうための手段である。目標から照らせば、まず問題にすべきは子どもの自己である。すなわち、子どもが自分の自己を考える契機と過程を準備することが、「総合学習」の授業づくりの核であり、その手段として「探究的な見方・考え方」とか「探究的な学習」を行うという順序で授業づくりは考えられなければならない。「探究的な学習」という言葉は、英訳すると“discovery-oriented learning”と記載される。これを字義通りに読み下すと発見志向型学習となる。したがって探究的な学習には、何かを発見するという営みとの親和性が認められる。何かを探し求め、発見する過程で子どもが自己の生き方を考えるようにで

きること、「総合学習」の授業ではそのような学習活動を組織しなければならないし、それに必要なものは、探究を起こす問いである。

しかし音楽科教育研究において「総合学習」の授業を構成するときに、問いを起点にする志向はほとんどみられない。坂田(1999)は、「総合学習」の授業テーマを設定するために次のような三つの「視点」を提示する(坂田1999,pp.18-21)。

- 「第1の視点-子どもたちが主体的に動ける「活動の場」を設定する」
- 「第2の視点-複数の教科に共通する概念を「学習内容」に設定する」
- 「第3の視点-各教科の知識・技能を統合するような「活動」を設定する」

八木(1999)は「総合学習」の授業プランの流れを以下の四点で提案している(八木・吉田1999,pp.17-20)。

- ① いか「場」を設定するか
- ② 調べる方法を教える
- ③ それぞれの学習成果を交流できるような課題の設定
- ④ 発表の方法を教える

これらの研究者が提案する授業プランに共通しているのは、「場」の設定と学習内容あるいは学習課題の設定、学習内容の発表活動の準備である。このような授業づくりの発想で重視されるのは、教師のアイデアである。アイデアの例として挙げられているのは、「学校の近くにある森を探検しよう」とか「町のコマーシャルソングをつくろう」といったテーマで、これらのテーマの学習の中で、子どもは自ら課題を発見したり、自分の知識や情報をつかって積極的に活動したりすることが期待される(cf. 坂田p.19: 八木 p.18)。

教師が「場」や課題、活動を設定し、その課題や活動をどう決めていくかを子どもに任せるとい形式をもつこれらの案は、一見子どもの主体性を尊重した「良い授業」にみえるが、授業の成否は調べたり発表したりといった活動の手続きに重きが置かれることになる。教師が設定した場やテーマには問題が仕込まれているから、子どもは自分たちで問いを見出し、活動において問題解決

に取り組むのだという論駁が成立すると思われるかもしれないが、問題はこのような発想の「総合学習」の授業には、問いを深める契機が欠落していることである。言いかえれば、手続きとしての問いはあるかもしれないが、子どもが自分を変化させたり、自分の考えがゆさぶられたりする子どもの自己が動く契機としての問いがないということである。

では、場の設定からではなく、問いを起点にする授業ならば「総合学習」の目標に到達できるのだろうか。この問題を考察するために、多賀（2018）の授業実践の報告を検討したい。多賀は「なぜ音楽によって感情が揺さぶられるのか」、「なぜ音楽の中身が伝わるのか」という問いを生徒に与え、音楽を理解するとはどういうことかという問いについて、生徒に自分の考えをもたせるという授業実践をしている。多賀の授業は、音楽に関する問いが授業全体において志向されており、自分の考えをもたせることを目指している点でも、「総合学習」の目標に適っているように見える。

しかし、この授業には問題が少なくとも三つ挙げられる。第一の問題は、授業の問いは教師が決めて授業用に提出された問いであり、生徒にとっては与えられた外的な問いでしかないこと、第二は、使われている教材がチャリティーソングで聖性を初めから帯びているために、その歌が指示する道徳的価値に賛同しない子どもがいるということが想定されていないこと、第三の問題は、授業で出された問いが「なぜ音楽が感情を揺さぶられるのか」とか、「音楽の理解とはどういうことか」など、問いが大雑把で子どもにとっては抽象的で遠いことである。結果として、報告されている授業中の生徒の記述の内容は一般的で説明的なものに終始しており、子どもが自己を考える契機として授業を生きたと読解することは困難である<sup>8</sup>。

## 6. 「総合的な学習の時間」の授業で子どもが考える問いについて

探究的な学習を手段として子どもが自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する「総合学習」の授業には、問いが必要である。その問いは与え

られたものではなく、子ども自身の自分の問いでなければならない。したがって「総合学習」の授業づくりの問題は、子どもにいかに関いを自分のものにするかということになるだろう。しかし、問いはそれを立てるということ自体が容易なことではない。ハイデッガーは『存在と時間』の冒頭で問いを立てること自体を論じている。

すべて、問うということは、求めることである。そしてすべて、求めるということは、求められているものの側からあらかじめうけとった指向性をそなえている。問うということは、存在するものを、それが現にあるという事実とそれがしかじかにあるという状態について認識しようとするものである。認識的に求めることは、問いがむかっているところのものを開発的に規定する作業という意味での「考究」となることがある (Heidegger, 1993,S.5. : ハイデッガー 1994,p.33 下線引用者)。

ハイデッガーによれば、問うということは求めること (ein Suchen) である。ハイデッガーの言葉を借りれば、子どもが自分で問いをつかむということは、存在するものに子どもが自分で何事かを求めることと言いかえられる。ただし、問うことは何気なく聞くという場合と明確な問題設定として行われる場合がある (cf.Heidegger, S.5:ハイデッガー 1994,p.34)。「総合学習」で課されるべき問い、子どもが自己を考えることに発展する問いは後者であり、認識的に求めることであり、問いがむかっているものを開発的に規定する作業としての考究である。したがって教師には、何気なく問うこと・求めることと認識的に問うこと・求めることとの違いを区別する力が求められる。

教師が何気ない問いと認識的な問いの区別ができれば、「総合学習」の授業づくりにおいて場の設定や大雑把な問いの設定では不十分な理由も理解できるようになる。そしてこれらの問いの違いを区別できるためには、教師自身がこれらの問いの違いを子どもに先んじて経験していなければならない。

教師がこれらの問いの区別を経験する仕事は、教材解釈である。教材解釈は「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」（佐久間1990）である。教材を解釈するということは、そもそも予めあるものにむかって意味を求め、価値を求め、開発的に規定する作業なのである。この作業を通して教師自身が自分の生き方を考えることは、授業づくりにおいて欠いてはならないのではないか。なぜなら、「教師が自己の存在を真実に露呈してこそ、子どもの側では、その内面的世界が開かれる」からである（下田2013）。教師が自ら教材解釈することの意味はこのことにあるし、このような教材解釈があって初めて、「総合学習」の授業づくりと「総合学習」の目標は、整合するのである。

## 7. まとめ — 「総合的な学習の時間」と音楽科の可能性

授業が「総合学習」の目標に整合するために必要なのは、教師と子どもがむかっている教材を開発的に規定する考究である。そのような考究を実践するには、教師が、授業に先だって教材解釈の過程で自己の存在を真実に露呈することが必要である。存在するものを考究することを通して教師が教材の意味と内容をつかみ、その過程で自己の存在を考える、この過程が「総合学習」の授業づくりの原型になると考えられるからである。

音楽科においては、このような過程は歌曲や楽曲の解釈で実践される。一つの歌の解釈を通して、教師は自己の存在を考えたり、作品の世界に問いをもったりすることができる。このことは、教師が探究の当事者になることを意味する。加えて音楽はこのような探究をしやすい教科である。なぜなら、教材になる歌曲や楽曲は、それ自体で芸術作品として独立しているからである。教師と子どもとが芸術作品と向き合うことを通して、各々の自己を独立した存在者として際立たせること、この過程で問いを発見すること、このような営みが授業づくりの核になるならば、音楽ないし音楽科は「総合学習」の目標と親和性の高い位置を得ることができるのではないだろうか。

さらにこのように音楽科と「総合学習」との関係をとらえ直すなら、音楽がもつ総合性の意味も変わるだろう。例えば、「うみ」のようなよく知られた歌でも、その詩の意味を解釈すると、海と月と太陽の関係はどのようなものなのか、なぜ詩人は海を見て「よそのくに」に行ってみたいと思うのかなど、様々な問いを引き出すことができる。そのようにして引き出される問いは、自然科学、文学への問いへと展開する可能性をもつ<sup>9</sup>。音楽と何かを組み合わせなくても、一つの歌を丁寧に探究すれば、歌の中に人間と関わる様々な事象が「潜在」していることがわかってくるのである。

音楽の具体物としての歌曲や楽曲が元々総合的な性質を帯びていると考えると、「総合学習」としての音楽の授業をつくろうとすると、自分のアイデアで音楽以外のものをもってきて、音楽と組み合わせるといった外的な「工夫」は必要なくなるのではないだろうか。同じことだが、音楽の総合性や音楽への問いを音楽作品の外に求めたとき、音楽は「総合学習」の目標から離れていく可能性があるのではないだろうか。

子どもに歌わせたい歌、聞かせたい曲事体に潜在している問いを教師が自分の解釈の力で明らかにすること、ここから子どもが自分の生き方を考えることができる授業づくりは始まる。このような授業づくりの過程は、教師が自分の存在を露呈する過程でもある。音楽の授業を「総合学習」の授業にするには、音楽をセクト的にとらえるのではなく、音楽科を芸術作品を扱う授業ととらえ、「総合学習」の授業を、教師と子どもと芸術作品が向き合う時間としてとらえ直すことが必要である。

(こいけじゅんこ 本学教授)

## 「総合的な学習の時間」と音楽科の可能性 小池

- <sup>1</sup> 高等学校においては「総合的な探究の時間」として扱うこととされている。
- <sup>2</sup> この部分の記述は、文部科学省HP『『総合的な学習の時間』の概要について』を参照している。
- <sup>3</sup> 実施の問題点と見直しの観点については、文部科学省HP「『総合的な学習の時間』の一層の充実」を参考にしている。
- <sup>4</sup> 同上HP
- <sup>5</sup> 津田は、池田康子氏のメディア・リテラシーの授業を取り上げている。この授業では映像と音楽との関係を調べ、映像の印象が音楽の違いで異なることを子どもに考えさせている（cf.津田2000, pp.76-77）。
- <sup>6</sup> 瀧明（2016）が報告する総合的な音楽表現活動の授業は、このような授業の典型と思われる。
- <sup>7</sup> 八木・吉田（1999）が示す授業プラン集の見出しは、「音楽と異文化・国際理解」、「音楽とジェンダー」、「音楽と福祉」、「音楽と情報」と記述されている。
- <sup>8</sup> 一連の授業が終わる頃、多賀は生徒の記述をまとめて、「この時点で、音楽を理解するという営みに対する明解な答えは存在していない」という。例として一人の生徒の記述を提示している。「小さい頃から色々な経験をし、色々な場面で音楽を聴いてきたから、多分そういう記憶と照らし合わせることによって、音楽について考えを巡らせることができるのだと思う」（cf. 多賀2018, p.324）。
- <sup>9</sup> 小池（2023）は、小学1年生の歌唱共通教材である「うみ」（作詞 林 柳波 作曲 井上武士）について楽曲分析と歌詞の解釈を行っている。「うみ」という一見簡単な歌でも探究的な読みが可能であること、そして子どもの学習活動はこのような探究的な教材解釈から引き出されるものであることを示している。

【引用文献・論文・資料】

- Heidegger, M.1993 “Sein und Zeit” 17. Aufl.,MaxNiemeyerVerlag (ハイデッガー, M. 細谷貞雄訳. (1994)『存在と時間』上 筑摩書房)
- 小池順子 (2023)「教材解釈と学習活動との関係3—「うみ」の教材解釈と学習活動」『事実と創造 No.503』2023年4月号 一壺書房 pp.14-22.
- 坂田薫子 (1999)「2章 広がる活動, 深まる学習—『総合的な学習』と音楽科のかかわり」佐野靖編著『音楽で拓く「総合的な学習」』教育芸術社pp.18-27.
- 佐久間勝彦 (1990)「教材解釈」横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版 pp.75-77.
- 下田好行 (2013)「教材の解釈」日本教材学会編『教材事典』東京堂出版 pp.31-32
- 多賀秀紀 (2018)「中等教育段階における「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した総合的な学習の時間の実践研究：音や音楽の存在に着目した学習を通して」奈良女子大学教育システム研究開発センター『教育システム研究13』 pp.315-327.
- 瀧明知恵子 (2016)「人間教育の普遍的要素を成す音楽科教育における一考察—中学校音楽科を核とした総合的な表現活動の視点から—」奈良学園大学人間教育学部『人間学研究4』 pp.97-106
- 津田正之 (2000)「『総合的な学習の時間』と音楽教育」『琉球大学教育学部紀要』第57集pp.73-85.
- 文部科学省 「『総合的な学習の時間』の概要について」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/giji-roku/03070201/003.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/giji-roku/03070201/003.htm) (2023年3月7日閲覧)
- 「『総合的な学習の時間』の一層の充実」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1399859.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1399859.htm) (2023年3月7日閲覧)
- 八木正一・吉田孝 (1999)『アイデア満載！音楽の「総合的な学習」授業プラン』学事出版