

# 音楽科指導計画における系統性に関する問題

伊 野 義 博

## 1 はじめに

もとより学校教育における学習指導は、系統的・発展的に組織され計画的に実施されるべきものであり、音楽科もその例ではない。現在わが国においては、国家基準として示された学習指導要領をもとに各学校において教育課程が編成され、日々の教育がなされている。平成元年に行われた改訂では、「社会の変化に主体的に対応できる力」「心豊かな人間の育成」「基礎・基本の重視」「個性を生かす教育」「自ら意欲的に学ぶ力」<sup>1)</sup>を基本的なねらいとし、全面的に実施されているところである。これを受け音楽科においても「豊かな感性を培うこと」「個性的・創造的な学習活動」「音楽性の伸長と主体的な学習態度」<sup>2)</sup>などを希求し、表現・鑑賞の領域設定の中で学習指導内容が示され、音楽科における実践的な指導計画作成の基準となっている。特に具体的な指導計画の作成にあたっては「系統的、発展的、連続的な学習指導の実現を目指した題材の設定及びその配列を工夫し、各学年の年間指導計画の関連を図るようにすること」<sup>3)</sup>(下線筆者)が強調されている。しかしながら、各学校で実践されている指導計画が「題材、指導目標、指導内容、教材の関連が明確であり、指導の一貫性を図っているものはわずか」<sup>4)</sup>であるという事実や「わが国における音楽科カリキュラムには、目標・内容・方法間の一貫性が未だみられない」<sup>5)</sup>などの指摘からは、教育実践場面において学習指導内容を組織し、一貫性、連続性を持たせることがいまだに困難であることがうかがえる。

このような現実を踏まえ、本稿では基準教育

課程としての学習指導要領による教育計画の立案・実践という現行教育制度下において、音楽科の学習指導内容の系統的・発展的な組織化を阻む要因を、主として音楽科学習指導要領(小学校)の目標系列、教科書の構成、カリキュラム類型に焦点を当て、先行研究を検証しつつ考察し、問題点を整理するものである。

## 2 学習指導要領の目標系列

### 1) 目標と内容との関連

音楽科の目標についてはすでに「目標というよりは目的である。その内容は極めて漠然としており、教授・学習の対象としてはほとんど意味をなさない。」<sup>6)</sup>などの指摘があり、指導計画には直接機能しにくいことが論じられている。

重嶋<sup>7)</sup>は、音楽科学習指導要領の「内容」には表現と鑑賞の能力面のみが示されており、『心情面を示す「興味・関心・意欲・態度・習慣」に対応する内容を示していない』ことから、教育実践の場では「目標と内容の関連が非連続のまま授業が展開される」ことになり、目標のうち『「音楽を愛好する心情の育成」の項は、教育実践の場において、その結果を見る手掛かりを失うという事態が生じている』ことを論じている。学習指導要領を基に指導計画を立案する際、心情面に対する具体的な内容設定段階において、教師はよりどころをつかめず、曖昧模糊とした計画ができあがる現状がある。

これらの論考の上に、近年の新しい学力観による評価の動きを重ね、目標と内容の関係を整理しておきたい。

図1は、音楽科学習指導要領の目標系列を図示したものである。学習指導要領は、教科の目

標、各学年の目標、内容（身に付ける能力、取り扱う教材）の順に示され、上位の目標が下位になるにしたがい、しだいに具体化される形をとっている。図でいえば、重鳴の指摘は矢印の1及び2に相当しよう。すなわち、教科の目標の下位目標である学年の目標(1)(2)(3)のうち、(2)の「表現及び鑑賞の能力」に関する「内容」は具体的な内容として提示されているが、(1)(3)に関する記述は欠落しているわけである。文部省の例示した年間指導計画例<sup>9)</sup>では、学習指導要領の「内容」がマトリックス表により、くまなく実践されるよう題材配列がなされている。しかし「内容」には興味・関心・意欲・態度・習慣に対する方向付けがされていないことから、指導計画段階においてもやはりこの部分の系統的な計画はほとんど配慮されていないこととなる。

この事実は近年「新しい学力観」に関わる「評価」の必要性から若干の様変りを呈している。

学習指導要領の改訂に伴い、平成3年、指導要録も改訂され、観点別学習状況が評価の基本に据えられることになった。音楽科の評価においては「音楽への関心・意欲・態度」「音楽的な感受や表現の工夫」「表現の技能」「鑑賞の能力」の4つの観点に対し「観点別学習状況評価のための参考資料」<sup>9)</sup>などを参考にしながら、題材の評価規準、授業における具体的な評価項目が決定されるようになる。これらは年間指導計画においても反映され、今後「新しい学力観」に立った評価体制が整えられてこよう。<sup>10)</sup>

この事実は学習指導要領の内容には示されていない、興味・関心・意欲・態度・習慣など、情意面についての評価の計画が指導計画に位置付けられてくることを意味する。このことは一見、指導計画において情意的内容の系統性・発展性が再考され、目標から評価への一貫性が増したようにも見受けられる。しかし、「内容」が提示されないまま評価をしようとする体制に基

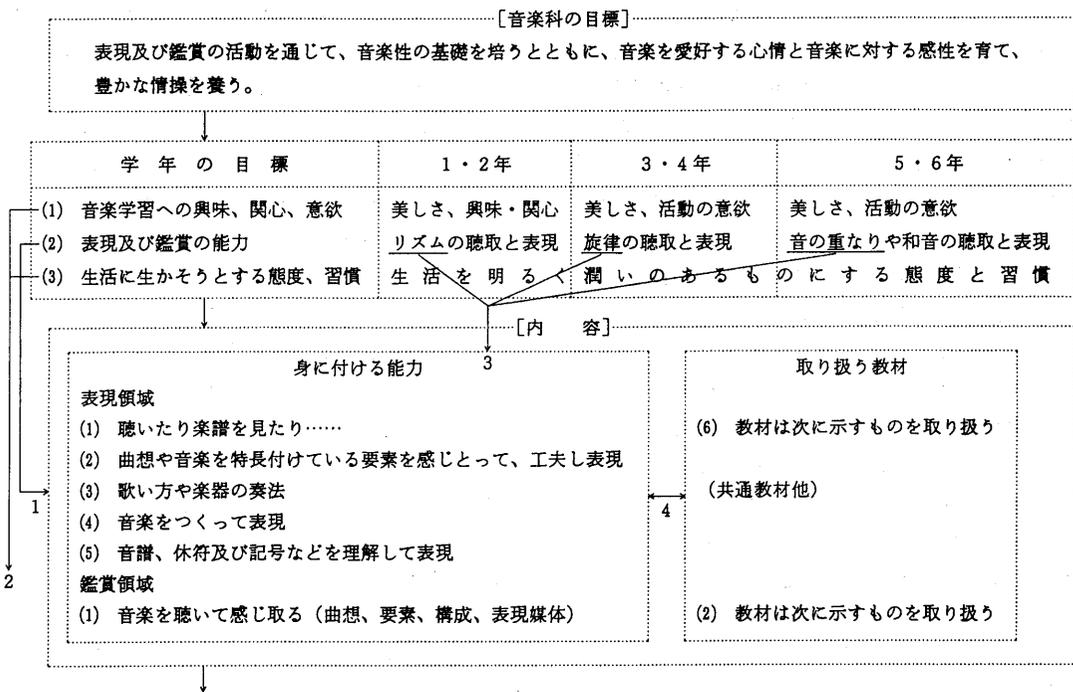


図1 学習指導要領の目標系列（小学校の場合）

本的な変化はなく、目標系列における非連続性の問題は依然として残る。しかも、情意面に対しては「学習活動を通して達成する具体的な目標とはなりにくく、方向目標として位置付けられるもの」<sup>11)</sup>という見解であり、評価事項として指導計画に機能させにくい面を持っている。仮に情意面の評価を機能させようとするならば、行動目標のアプローチなどの方法を取り、育てていく興味や関心の一般的、段階的かつ具体的な子どものあらわれが「内容」として示される必要があるだろう。

また教科の目標の文脈である「音楽性の基礎を培うとともに～」(下線筆者)について文部省の示した指導資料の「音楽性の基礎を培うことと、音楽を愛好する心情及び音楽に対する感性を育てることは同時に行われるべきこと」<sup>12)</sup>(下線筆者)という論に従うならば、表現及び鑑賞の活動ができる能力、すなわち「音楽性」と心情や感性など情意的分野の双方を同時に意識的に育成することにより目標が達成されることとなり、近年の評価に関する一連の動き、中でも情意面の評価計画は一応理解することができる。しかし、同資料には「表現及び鑑賞の活動を反復して進めることにより、広がりのある螺旋型状に徐々に音楽性が高まり、同時に、音楽を愛好する心情や豊かな感性が育っていく」<sup>13)</sup>(下線筆者)とも論じられており、この考えに沿うならば、表現及び鑑賞の学習、すなわち学習指導要領の「内容」そのものの学習が、結果として心情・感性の高揚を生ずるわけであるから、現行の「内容」の系統的発展的な計画・実践及び評価が指導計画作成上の最も重要な課題となるわけで、目標のうち「心情」「感性」など必然的に生ずるものは、計画・評価するまでもないこととなり、題材や単位時間にまで細かな評価規準や項目を設定し、しかも多大な労力を割きながら目標達成を確認しようとする現行のシステムは矛盾をはらんでいることとなる。

このようにして見ると、音楽科の目標と内容の関係は、目標そのものが曖昧で、心情面に対応する内容を示さず、目標と内容が非連続的で

あるというこれまでの指摘の上に、指導計画内への評価規準や評価項目の侵入により、心情面の「内容」化が評価しにくい形で進んでおり、目標系列の上でもいっそう複雑な様相を呈してきたといえる。

## 2) 表現及び鑑賞の能力の発展性

音楽科の目標の下位目標として、学年目標が2学年毎にまとめて示されている。その内(2)の「音楽性の基礎」は、次のように発達段階が考慮された重点目標として構成されている。(図1～3)

- ・低学年 リズムの聴取と表現
- ・中学年 旋律の聴取と表現
- ・高学年 音の重なりや和声の聴取と表現

これらは、小学校6年間の音楽性の発達を各々「リズム」「旋律」「音の重なりや和声」に重点を当て、これらに対する指導が「実際の学習指導の場面で具体的な活動となって現れるように考慮しなければならない」<sup>14)</sup>(下線筆者)わけである。この重点事項が実際の指導計画において「具体的な活動」となるためには、その具体的な基準が、下位項目である「内容」に各学年の重点内容として当然記されていなければならない。ところがどの学年の内容を見ても、重視されていると見受けられる記述はほとんど無く、学年目標設定において配慮された発達段階を、実践活動に生かす術を見付けることは難しい。<sup>15)</sup>

この発達段階が「内容」において意識されている項目を強いてあげるとすれば、A表現(4)アに見つけることができる。それは「簡単なリズムや旋律をつくって表現」(1、2学年)→「旋律や音の組み合わせを工夫して表現」(3、4学年)→「音の重なりや曲の構成を工夫して表現」となっており、一応目標に示された段階を組み入れた表現となっている。しかし目標に併せて厳密に考えれば、「作って表現」に関するこの「内容」には1、2学年で旋律、3、4学年では音

の組み合わせ（重なり）が目標で呈示された発達段階を先取りした形で出現し、表現上の矛盾を含んでいる。このような矛盾は「リズム、旋律及び速さに気を付けて聴くこと」(1、2学年、B鑑賞 下線筆者)「音の重なりを感じ取って」(3、4学年A表現 下線筆者)など他の箇所においても随所に散在している。その結果、2学年毎にまとめられた「内容」の各項目は全体として、学年の目標で意図された発達段階とはかけはなれたものとなってしまっている。

この最も大きな原因は、学習指導要領の内容構成において「身に付ける能力」とされた5項目(第1学年のみ4項目)が、図1のように「(1)音楽を聴いたり楽譜を見たりして演奏できるようにする」「(2)曲想や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする」「(3)歌い方や楽器の奏法を身に付けるようにする」などと定められ、学年を追うごとに横系列の系統として伸長されるよう分類されており、それが同様に「リズム」「旋律」「音の重なりや和声」という横系列の発達段階を指向する学年の目標と重なることにより、根本的に解決不能な構造となっていることにある。つまり、「曲想や音楽を特徴付けている要素を感じ取って」表現するためには1、2学年から「伴奏の響きを聴いて演奏」し、和音感を養い、3、4学年でも「音の重なりを感じ取って」表現することにも重点を置かざるを得なく、必然的に意図した発達段階とは異なる表現を産むわけである。

もっともこの発達段階の「それぞれの事項については当該学年だけで指導するというのではなく、いずれも全学年を通じて系統的、発展的に指導されなければならない」「他の要素とも関連付けて指導」<sup>16)</sup>という表現からは、これらが主として授業の実践場面において考慮されるべき重点項目であり、従って「内容」の系列には特に考慮されていない、というふうにとらえることもやや無理があるが可能である。だとすれば学年の目標として最上段に掲げるべきではない。目標とするなら少なくとも「リズム」や「旋律」の各項目の各学年における指導の重要性の

割合と、その螺旋的な学習指導過程を想定した上部構造を「内容」として明記すべきであろう。オルフやコダーイシステム、M. M. C. P.、ふしづくりの教育など、既存のすぐれたカリキュラムがすべてこの条件を満たしていることを考えた時、改善が望まれる。

### 3) 「身に付ける教材」と「取り扱う教材」の関係

学習指導要領の内容構成「A表現」「B鑑賞」の指導項目は、各々「身に付ける能力」と「取り扱う教材」に分かれて括られている。この両者の相互関係(図1矢印4)が不明確である。ここでは論点を明確にするために「身に付ける能力」と「共通教材」について焦点を当て考察しよう。

竹内<sup>17)</sup>は学習指導要領の内容の系統性について論じ、共通教材の配列を例にあげ「この配列は明示しうる系統性をもともと持ち合わせてはおらず」内容には「配列の根拠はどこにも明示されてはいない」ことを指摘すると同時に「内容間の系統性への指向から、一つの内容における系統性—内容の組織化の志向へと発想を転換」することを主張している。また筆者<sup>18)</sup>は「身に付ける能力」と「共通教材」の関係について日本音楽を中心に考察する中で、両者の関係が不明確であることに加え、共通教材が「扱わなければならないもの」であるために授業の展開において共通教材そのものの学習を重視する傾向、すなわち楽曲中心の学習を生じ、結局は学習指導要領の内容が系統立てて扱えない傾向があることを指摘してきた。

共通教材は、昭和33年学習指導要領において初めて指定された。その趣旨は「歌唱や鑑賞の活動を活ばつにし、その活動を学校生活や家庭生活、また社会生活にまで及ぼし、それらの環境の中でいっしょに歌い、かつ聞くことができる共通の曲目を持たせるため」<sup>19)</sup>であった。ここからは共通教材の設定のねらいは、音楽の生活化であることが伺える。平成元年の改訂においても「我が国の美しい歌を中学校段階で再認識

し、国民が誰でも歌える曲にする」<sup>20)</sup>とあるように、設定についてのこのような認識は現在も基本的に変化はない。加えてこれら教材の選択についての「どのような音楽的・教育的価値を認めたのか—それらについては明らかにされていない」<sup>21)</sup>「子どもたちの生活現実をつきうごかし、心情をふくらませ、イメージを豊かにする、つまり芸術的な音楽—教材でない」<sup>22)</sup>などの指摘は、共通教材の学習が教科の必然性よりも、むしろそれを離れたところで意義があることを示している。すなわち共通教材は「身に付ける能力」とはもともと無関係に提示されており、学習指導要領の「内容」の他の項目とのつながりは認められないわけである。強いて目標系列の中で問うならば、目標の(3)「音楽を生活に生かそうとする態度、習慣」にダイレクトにつながると考えてよいであろう。図の矢印4における必然的な関係は少なくとも共通教材においてはなく、この事実により「内容」内部の系統がくずれることとなる。従って指導計画作成においては、各学年の「身に付ける能力」から題材における必要な要件(学習指導内容)を引き出し、それを共通教材に「当てはめる」作業が必要であり、それをしないかぎり内容と教材の結び付きが稀薄になり、児童は「内容」に示された基礎的な能力を獲得せずに終わるおそれが出てくるのである。

### 3 教科書構成

法律によって使用が義務付けられ、文部大臣の検定を受けて発行されている教科書(教科用図書)は、学習指導要領に基づいて作成され、その目標を達成するために示された内容を獲得するための具体的な教材や方法を提示している。教科書はその発行会社により独自の編集がなされ、それぞれ特徴ある構成となっているが、「6年間の学習を見通した系統化」<sup>23)</sup>「系統性・発展性をもった学習主題による構成」<sup>24)</sup>などの表現に見られるように、系統性を強く意識したものとなっている。このことは具体的には学習ユニットが主題による題材構成の形で現れ、各

題材が例えば「音楽表現と媒体、音楽表現と要素、音楽表現と楽曲の特徴」<sup>25)</sup>「音楽を構成する要素」<sup>26)</sup>などの枠の中において位置付けられ、各々小グループを形成し、互に関連し合いながらも、これを単位として学期や学年を追いながら順序よく学習を重ねることにより、ねらいを達成しようとする編集になっていることからわかる。

本来カリキュラムは了解された一つの学習指導内容を基準とし、その系統をダイレクトに指導計画につなげるものであろう。つまり、現行のシステムで考えるならば、学習指導要領の「内容」の系統がそのまま指導計画に直結し、日々の実践がなされることになる。ところが現実には、どの教科書も指導計画作成の作業過程において、今述べたようにもう一つ独自の系統基準を設定し、それに従った編集をしている。このために、学習指導要領の系統と教科書の系統という2つの流れが教科書を支配し、いわば「隠れた系統」と「現れた系統」の存在の上に、日々の授業が成立することとなる。

このような教科書の構成は前章で示したように、学習指導要領の「内容」が音楽性の基礎としての広範な指示をしていることから、今一つ曖昧で具体性に欠けるために、この「内容」をねらいとして実際に授業を展開しにくいということから起こる現象である。重嶋<sup>27)</sup>はこの「内容」が、指導計画において指導内容として位置付けられていることを例にとり、「『指導内容』を実践場面に直接適応させるためには、さらにその下位の目標と内容を設定しなければならない」こと、さらに「実在する子どもを対象として実際に授業を展開する際、目標と内容を組織し直さなければ」ならないことを指摘している。教科書の編集はこの事実を認めた上で、自ら前もって「内容を組織し直」した結果とも見ることができ。

さて、この「隠れた系統」と「現れた系統」とのダブル構成による教科書の編集は、授業の実践場面において矛盾を抱えることとなる。この点を一つの教科書<sup>28)</sup>を例にとり明らかにした

学習指導要領の内容 (各事項)		音楽の諸 要素など	低学年 1年	中学年 3年	高学年 6年
表現 (1)(2)(3)(4)	鑑賞(1) アイウエ	(オリエンテーション) (フィナーレ)	[うたでなかよし]	[歌と友だち]	[ひろがれ歌の輪] [心をつなぐ歌声]
		リズム	[たんとんにあわせて] [たんとんにのって] [とんとんにわかれて]	[ひょうしをかんじて] [リズムにのって]	[ひょうしとリズム]
		旋律			→
		和声			→
		歌詞			→
		音色			→
		響き			→
		総合			→

■：学習指導要領の内容と音楽を成立させている要素などが、特に強く関わっていることを示す。

### 図2 教科書構成

い。

図2の教科書構成表<sup>29)</sup>から明らかなように、ここではリズム、旋律、和声など音楽を成立させている諸要素との関わりを中心に、オリエンテーションや総合的な活動を加味した主題構成となっている。例えばリズムを中心とした学習では1学年では「たんとんにあわせて」「たんとんにのって」「とんとんにわかれて」に始まり、6年生の「ひょうしとリズム」にいたるまで、各々の主題は学年を追うごとに連続、発展し、6年間をひとまとめに系統立てた設定がなされている。図の左側は音楽の諸要素を中心としたこれらの学習主題と学習指導要領との関わりを示している。矛盾はここに生まれる。学習主題のねらいと学習主題に強く関わろうとしている学習指導要領の「内容」との間に不整合が生ずるからである。

教科書指導書<sup>30)</sup>によれば前述の「リズム」の学習は1学年では、四分音符のリズム唱の呼称として「タン」を用い「タンタン」を基本に「拍の流れを感じて、それに合わせて歌ったり表現したり」さらに「拍の流れの中の強拍・弱拍を意識づけるために強拍を『とん』で表し」とんとんに分かれて「バッテリーを組み、拍子を感じて」表現することが計画される。そして学年が進むにつれて、2等分割の意識(2年生)シンコペーション、3拍子(3年生)付点音符を

含むリズム、拍子記号の理解(4年生)などの学習を経て、「リズムの多様な美しさやおもしろさを味わい、リズムに関わる学習を深めていけるよう配慮」がなされている。このように「リズム」についての学習主題は、6年間を通して一貫した流れの中において系統立てられているのである。

ところがここに「特にかかわりの深い学習指導要領の内容」として表現の(1)(2)(4)と鑑賞のア、イ、ウ、が取り上げられてくる。

図からもわかるように、これら表現と鑑賞の「内容」は、学習指導要領の「内容」の多くの部分を占めており、「音楽をつくって表現」したり「曲想や要素の特徴を感じ取」ったり「主な旋律と曲の構成や旋律の重なりを気をつけ」るなど実に多様な学習事項、学習活動が要求されてくることになる。これらの内容を「リズム」に焦点を当て授業を構成しようとすれば無理が生じ、実際授業展開は「リズム」そのものの学習よりも最終的に表現や鑑賞活動をねらって構成せざるえなくなってくる。

この事実は例えば6学年の学習主題「ひょうしとリズム」の指導目標が「拍子やリズムの特徴を感じ取ったり、曲想を表現したりする能力を育てる」という表現からも推察できるように、リズムに対する集中的な学習というよりも、リズムの学習に重きを置きながらも結局は表現力

を育成するという、言わば音楽の要素と学習指導要領の内容との折衷的表現になっていることから容易に理解できる。例えば、学習主題「ひょうしとりズム」の中で「エーデルワイス」の学習指導は「曲の感じをつかんで歌わせる」→「曲想を感じとって、歌い方の工夫をさせる」→「低声部を歌えるようにさせる」→「音の重なりを感じ取り、合唱や重奏をさせる」<sup>31)</sup>という授業構成である。そこからは合唱や合奏など音楽の再表現が最終目的であり、リズムについての学習はそのごく一部にすぎないことがわかる。

このようにして見た場合、せっかく系統立てられた教科書の構成も、学習指導要領の内容の系統と重ね合わせることにより、その趣旨が生かされず、授業の展開は結果として曖昧模糊とした指導目標の中に埋没することとなる。

#### 4 カリキュラム類型

音楽科の指導計画をカリキュラム類型から考察した場合、学習指導要領、教科書、実践されている指導計画の中でそれぞれタイプが異なり、このために系統性が阻まれていることがわかる。

浜野<sup>32)</sup>は音楽科カリキュラムの類型を次のようにまとめている。

##### ①音楽を構成する要素の体系的な指導計画。

(音楽を構成する要素：リズム、旋律、和声など)

##### ②音楽経験領域(生活経験でない)をスコープとし学年的なシーケンスによって構成される指導計画。

(音楽経験：歌うこと、弾くこと、作ること、聞くこと、など)

##### ③始めから教材を選択・配列した型の指導計画。

##### ④教材の選択・配列について生活経験的な配慮を加えたもの。

(例：「かわいい動物」→「うさぎ」「こうま」「ぞうさん」)

周知の通り、学習指導要領の内容の構成は表

現・鑑賞の2領域となっている。これは歴史的に見ても歌唱・器楽・創作・鑑賞の領域構成の流れにあるもので、児童、生徒の歌うこと、弾くこと、作ること、聞くこと、という経験活動を希求するものである。従って指導計画を作成する際これらの経験がそれぞれ発達するようにふさわしい題材設定をし、教材が配列されることとなる。学習指導要領はこのタイプのカリキュラムであり、上記②に分類される。

ところが前章から検討しているように、各学校で日々使用される教科書は「音楽表現と媒体、音楽表現と要素、音楽表現と楽曲の特徴」や「音楽の媒体である音や音楽を構成する諸要素」などを中心に構成されており、生活経験的な配慮や依然経験領域的な配慮を含蓄しながらも、特に音楽を構成する音や要素が目され体系的に学習できるようになってきている。これにより教科書による指導計画は上記①のタイプを志向することとなる。<sup>33)</sup>

これらの事実に加え、音楽科の日々の授業は、唱歌教育の伝統の上に立ち、その展開においては楽曲を中心に音楽を再表現する授業が今も多い。この事実は近年さかんに「主題による題材構成」による授業が提唱されているにもかかわらず「その実際を検討してみれば、中身は楽曲の表現・鑑賞を中心とした伝統的な『楽曲による題材』による授業と大差のない場合が多い」<sup>34)</sup>という指摘からも容易に推測できる。つまり音楽科において実際に実践されている授業の多くは上記③のタイプに属するものと考えられることができる。以上の内容を整理し図3に示す。

このカリキュラム類型上の矛盾は、指導計画の系統性・発展性の上で様々な問題を生ずることとなる。例えば教科書の指導計画に従い「リズム」の学習に取り組んだとしよう。音楽を構成する要素である「リズム」に焦点を当てた授業が構成されるわけであるが、この要素は実際学習指導要領の表現や鑑賞の活動に大きく規定されてくる。また、授業の実践場面においてはせっかくの教科書の編集方針は無視される可能性が多く、授業者の意識は「リズム」の持つ特

学習指導要領	教科書	実践場面(授業)
②音楽経験領域	①音楽を構成する要素 (②音楽経験領域) (④生活経験的配慮)	③教材(楽曲)中心 (②音楽経験領域) (④生活経験的配慮)

図3 音楽科カリキュラム類型上の現実

性や概念そのものの学習よりも、そこに指定された教材をいかに学ぶかに集中することとなってしまう。

### 5 おわりに

以上音楽科の学習指導における系統性に関する問題を整理しつつ考察してきた。本論であきらまらなくなったことは次のことである。

- ・目標と内容が非連続的であるという従来の指摘の上に、指導計画内への評価基準や評価項目の侵入により、心情面の「内容」化が評価しにくい形で進むことにより、目標系列の上で複雑な様相を呈してきたこと。
- ・「内容」の中核となる表現及び鑑賞の能力の記述には、学年の目標との間において不整合が生じていること。
- ・「身に付ける教材」と「取り扱う教材」の間に必然性が認められず、「内容」内部の系統がくずれていること。
- ・教科書の構成において、学習指導要領の「内容」の系統と教科書独自の系統とが存在し、授業の実践場面において矛盾を生じていること。
- ・指導計画をカリキュラム類型から考察した場合、学習指導要領、教科書、実践されている指導計画の3者のそれぞれタイプが異なり、このために系統的な計画が阻まれていること。

このような問題を含みつつ日々の音楽授業は実践されている。音楽科のカリキュラムがさらに系統立てられ、発展的に組織され、児童生徒にとって音楽の学習がいつそう価値あるものとなるために、今後は具体的な指導計画の提示へ

と研究をすすめたい。

### 注

- 1) 文部省『中学校指導書教育課程一般編』第1法規 1991年 pp.4~7.
- 2) 文部省『中学校指導書音楽編』教育芸術社 1989年 p.2
- 3) 文部省『小学校音楽科指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』教育芸術社 1993年 p.46
- 4) 土田弘志「中学校音楽科教育における指導内容の研究」上越教育大学修士論文 1989年 pp.24~27. 土田は調査した新潟県下の中学校177校の年間指導計画のうち指導の一貫性が見られるものは8.7%であるという報告をしている。
- 5) 広中知世子「音楽科カリキュラム構成における目標と内容との関連についての考察—行動目標的アプローチを視点として—」『音楽教育学第16号』日本音楽教育学会 1986年 p.63
- 6) 千成俊夫「研究の動向 音楽の教授・学習過程」『音楽教育学の展望II』日本音楽教育学会 1991年 pp.41~52.
- 7) 重嶋博「音楽の学習における『基礎②その内容について』」『季刊音楽教育研究No.54』音楽之友社 1988年 pp.134~136.
- 8) 文部省『小学校音楽指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』教育芸術社 1993年 pp.62~67.
- 9) 前掲書(8) pp.194~195.
- 10) 例えば、次のような例がある。新潟県教育庁義務教育課『中学校各教科の年間指導計

- 画の大綱』1992年 pp.45～55.
- 11) 新潟県教育委員会「平成4年度中学校教育課程講習会資料」1992年 p.35
  - 12) 文部省『小学校音楽指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』教育芸術社 1993年 p.13
  - 13) 前掲書(12) p.46
  - 14) 前掲書(12) p.47
  - 15) なお学習指導要領の発達段階について、吉田は別視点から論じている。吉田孝「発達段階と音楽教育」『季刊音楽教育研究』音楽之友社 1989年 pp.97～106.
  - 16) 前掲書(12) p.47
  - 17) 竹内俊一「学習指導要領と学力をめぐる問題」『到達目標を明確にした音楽科授業改造入門』千成俊夫編著 明示図書 1982年 p.32
  - 18) 伊野義博「日本音楽の指導—その音楽特性の考察から—」上越教育大学修士論文 1990年 p.55
  - 19) 文部省『中等教育資料』VII—13臨時増刊 1958年 p.353
  - 20) 塩野勇記『'89告示中学校学習指導要領音楽科の解説と実践』小学館 1989年 p.86
  - 21) 山本文茂「音楽科教育課程の変遷」『小学校音楽教育講座 第3巻 音楽科教育法』音楽之友社 1983年 p.78
  - 22) 河口道朗『音楽教育の理論と歴史』音楽之友社 1991年 p.314
  - 23) 『平成4年度用小学校音楽教科書内容解説資料』音楽之友社 p.2
  - 24) 『平成4年度用小学校音楽教科書内容解説資料』教育芸術社 p.7
  - 25) 前掲(23) 音楽之友社 p.2
  - 26) 前掲(24) 教育芸術社 p.6
  - 27) 前掲書(7) p.139
  - 28) ここでは小学校教科書の中から新潟県内での使用頻度の高い『小学生の音楽1～6』教育芸術社を例にとる。
  - 29) 次の資料から本稿に必要な事項のみ取り出して図示した。『小学生の音楽6 指導書』平成4年度用 教育芸術社 p.7
  - 30) 前掲書(29) pp.8～9.
  - 31) 前掲書(29) p.34
  - 32) 浜野政雄『新版音楽教育学概説』1973年 音楽之友社 pp.60～62.
  - 33) 図3にも括弧内で示したが、これは傾向であり、教科書会社により類型やそれに対する比重は異なる。実践場面においても同様である。
  - 34) 『音楽科教育課程研究の現状と課題』教育課程研究推進委員会 日本音楽教育学会 1988年 p.19