

# 音楽科における「交流及び共同学習」の開発視点

## －音楽科担当教員の意識調査をとおして－

尾崎 祐司\*

### 1 研究の目的

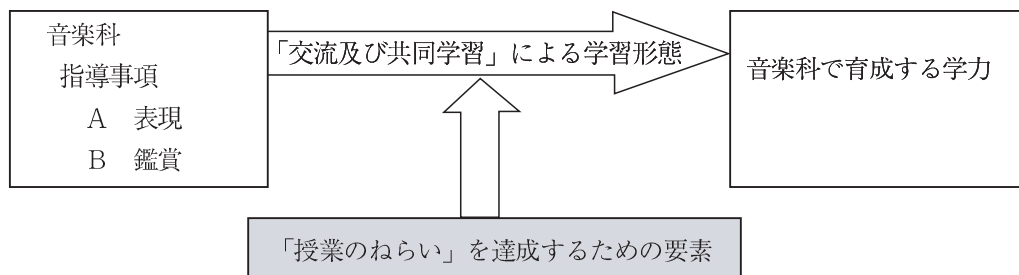
国立特別支援教育総合研究所の調査によると、音楽科は全教科・領域の中でも「交流及び共同学習」の実施率が高いと報告されている(藤本他 2011, p.37)。その内訳は〈表1〉に示すように「知的障害あり」の場合、国語科13.2%、算数・数学科2.6%に対し、音楽科は88.4%とほぼ9割の子どもが「交流及び共同学習」の学習形態で授業を受けていることが分かる。

〈表1〉「交流及び共同学習」の実施率

知的障害の有無\教科名	国語	算数・数学	音楽
知的障害あり	13.2%	2.6%	88.4%
知的障害なし	40.2%	25.9%	70.5%

この実施率の結果について藤本らは国語や算数・数学は「系統的・理論的な学習内容が中心」なため、「日常的な交流及び共同学習が行いにくい教科」としている。それに対して音楽、体育、技術・家庭、図工・美術は「実技系の教科」とし、「実技を通してねらいを達成させる」という観点から、(中略)ある程度の学習活動が保障されるという特性がある」としている。さらに、音楽については「音楽活動それ自体は知的障害のある児童生徒にとってわかりやすく親しみやすいものであることや、(中略)合唱や合奏では個々の能力に配慮した上で、しかも一緒に活動することができる」ことから「交流及び共同学習」の目的を実現しやすい教科(藤本他 2011, pp.37-38)、と位置づけている。

問題の所在は、音楽科で「実技を通してねらいを達成させる」という教科観が、「交流及び共同学習」でどのように実践することで成り立つのか、そのための視点が明確にされていないことにある。すなわち、平成20年3月告示小学校・中学校学習指導要領(以下、学習指導要領)に新設された[共通事項]を基盤とした具体的な授業を、「交流及び共同学習」としてどう展開すべきなのか再考されていないのである。すべての子どもが「音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成などの音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じる」(文部科学省 2008a, p.77)、という「音楽科で育成する学力」を養う授業での配慮は何なのか。「交流及び共同学習」を実践するということは、少なくとも音楽科の指導事項の他に特別支援学級の子どものための何らかの要素が加わる筈である。〈図1〉



〈図1〉「交流及び共同学習」の概念図案

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

そこで、音楽科の指導に携る教員（もしくは目指している大学生等）が、「交流及び共同学習」をどのような観点で実践しようと考えているのか、もしくは実践しているのか意識調査することにした。その結果から、音楽科教育で「ねらいを達成させる」ための「交流及び共同学習」の開発視点を見出そうと考えている。

## 2 研究の方法

音楽科の授業を担当している教員に質問紙を配布しその場で回収する調査を実施した。質問内容は、Q.『「交流及び共同学習」で全体への音楽指導で必要だと考える要素』についてで、「非常に強く」～「弱く」まで5段階の数値を選択する方式である。項目は音楽科の指導内容に関するもの、「交流及び共同学習」に関するものとして合計15項目を設定した。これら15項目を変数として因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。因子分析は同じ質問で①全回答者のデータを分析したものと、②小中学校の通常の学級で音楽科を指導している教員だけのもの、との2種類行った。前者は特別支援学校の教諭、大学の研究者、教員を目指す学生を含めているため、今後の方向性を示す因子が得られると考えた。また、後者は実際に「交流及び共同学習」を実践している教師の立場から、現状の課題と方向性を示す因子が得られると考えた。これらの結果をもとに回答者が「交流及び共同学習」を実践するにあたり、どのような要素に視点を置いて実践しようとしているのか考察する。

## 3 ①の分析結果

実施年月：2013年8月、2013年9月

対象：小学校、中学校、特別支援学校、大学の各教員、音楽科教員志望の大学院生

有効回答数：59人／63人

〈表2〉 各変数の平均と標準偏差

変数名	平均	標準偏差
表現意欲	4.10	0.68
技能の習得	2.92	0.81
集団への参加	4.24	0.67
言葉による交流	3.64	0.90
歌詞の場面理解	3.37	0.82
文化的な背景	3.03	0.76
内面の知覚	3.76	0.91
生きがい	3.66	0.89
他者理解	4.36	0.71
読譜力	2.63	0.88
批評力	2.97	0.88
リズム感	3.47	0.89
多様な音楽	3.76	0.83
感受する能力	4.14	0.65
身体による表現	4.17	0.61

〈表3〉 因子負荷量：回転後（小数第4位四捨五入）

変数名	因子No.1	変数名	因子No.2
集団への参加	0.020	身体による表現	-0.043
生きがい	0.047	批評力	0.048
他者理解	0.073	感受する能力	0.058
表現意欲	0.201	技能の習得	0.086
身体による表現	0.206	読譜力	0.088
多様な音楽	0.252	リズム感	0.112
感受する能力	0.446	表現意欲	0.139
内面の知覚	0.457	多様な音楽	0.155
言葉による交流	0.496	歌詞の場面理解	0.226
リズム感	0.548	文化的な背景	0.346
文化的な背景	0.568	内面の知覚	0.411
批評力	0.669	言葉による交流	0.458
歌詞の場面理解	0.688	集団への参加	0.558
技能の習得	0.793	生きがい	0.651
読譜力	0.798	他者理解	0.699

固有値が1より大きい因子は2つであったため、因子数は2とした。また、因子負荷量は〈表3〉のとおりである。

〈表3〉の両因子とも因子負荷量が0.5より大きいものを採用し、因子No.1の共通因子を「音楽の知識・理解」、因子No.2の共通因子を「人とのかかわり」とした。寄与率は因子No.1：24.27%、No.2：12.44%である。

### 3.1 因子No.1「音楽の知識・理解」

この因子に含まれる変数は因子負荷量の大きい順に、「読譜力」「技能の習得」「歌詞の場面理解」「批評力」「文化的な背景」「リズム感」である。筆者は共通因子を「音楽の知識・理解」としたが、各変数の特徴についてさらに考察を加える。まず、「読譜力」「技能の習得」「リズム感」は因子負荷量の大きい上位2変数が含まれている。これらが授業展開で具体的に実践される場面を考えてみる。それぞれ楽譜の読み方、楽器の演奏の仕方、といった知的情報を認識し

視唱や演奏といった技能に変換する活動である。これは音を発するという音楽学習の根本的な行為であることから、因子負荷量として上位に位置付けていることが理解できる。一方、「歌詞の場面理解」「批評力」「文化的な背景」はどうか。三者ともに歌や鑑賞曲といった教材の歌詞や内容について理解し自ら思いをコメントすることにつながる項目と考えられる。すなわち、回答者の意識には具体的に授業を形づくっている要素への意識が強いことが変数となって現れているといえる。

しかし、平成20年3月告示の学習指導要領の「音楽科改訂の趣旨」では、「音楽のよさや楽しさを感じるとともに、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、音楽と生活とのかかわりに関心をもって、生涯にわたり音楽文化に親しむ態度をはぐくむことなどを重視する」（文部科学省 2008b, p.3）とある。ここでの「思いや意図」とは、「自然の質の世界に動かされたわれわれの心のイメージや感情などの内的経験としての意味を直感という感性的能力で捉え、それを音・色彩・言葉・身体などの媒体を通して誰もが知覚できる」（西園 2006, p.12）ようにするための意志を子どもに育むということである。音楽科の学習原理をこのように捉えるならば、変数の「内面の知覚」「感受する能力」が因子負荷量の上位を占めていない理由について疑問が湧く。この結果を踏まえる限りでは、音楽科の学習原理よりも音を発する直接的で具体的な行為に授業開発の意識が高いと読みとれる。

### 3. 2 因子No.2「人とのかかわり」

この因子に含まれる変数は因子負荷量の大きい順に、「他者理解」「生きがい」「集団への参加」である。音楽科の授業で他の生徒と歌う、演奏するという人とかかわる経験が卒業後に音楽を愛好する人材の育成となる。また、「同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ」（文部科学省 2008c, p.72）という「交流及び共同学習」の趣旨にも合致する結果である。音楽科教育で「交流及び共同学習」を実践する上で重要な要素と考えられていることが裏付けられる。

## 4 ②の分析結果

〈表4〉 各変数の平均と標準偏差

変数名	平均	標準偏差
表現意欲	4.03	0.57
技能の習得	3.00	0.73
集団への参加	4.29	0.62
言葉による交流	3.65	0.80
歌詞の場面理解	3.26	0.70
文化的な背景	3.09	0.74
内面の知覚	3.74	0.78
生きがい	3.62	0.84
他者理解	4.35	0.68
読譜力	2.62	0.77
批評力	2.88	0.90
リズム感	3.56	0.77
多様な音楽	3.76	0.81
感受する能力	4.03	0.62
身体による表現	4.06	0.59

実施日：2013年8月、2013年9月  
対象：小学校、中学校の各教員  
有効回答数：34/37人

固有値が1より大きい因子は4つであったため、因子数は4とした。また、因子負荷量は〈表5〉のとおりである。

〈表5〉の4つの因子とも因子負荷量が0.5より大きいものを採用し、因子No.1の共通因子を「音楽表現するための能力」、因子No.2の共通因子を「音楽表現するための動機付け」、因子No.3を「人とのかかわり」、因子No.4を「多様な教材曲」とした。寄与率は因子No.1：18.94%、因子No.2：17.11%、因子No.3：12.26%、因子No.4：8.07%である。

### 4. 1 因子No.1「音楽表現するための能力」

この因子に含まれる変数は因子負荷量の大きい順に、「批評力」「言葉による交流」「技能の習得」「読譜力」である。筆者はこれらの共通因子を「音楽表現するための能力」とした。①と同様に各変数の特徴についてさらに考察する。

まず、「批評力」「言葉による交流」の2変数が因子負荷量の上位にある。これは、学習指導要領解説の「音楽科改訂の要点」にある「(7) 言語活動の充実」（文部科学省 2008b, p.6）による反映と考えられる。鑑賞の授業を中心に感じ取ったことを言葉で表す活動への意識が高まっていることが読み取れる。「技能の習得」「読譜力」については小中学校の場合、音楽科で養うべく音を発するための基本的な能力と認識されていると考えられる。「音楽表現するための能力」が最も重視されている、ということである。

ここでの筆者の疑問は、変数の「身体による表現」が因子負荷量の上位に占めていないことにある。すなわち、小中

学校教員の回答群は、「音楽表現するための能力」として、歌唱や器楽を媒体とした表現力を中心に育成していると解釈できるのである。「交流及び共同学習」の対象となる発達障害<sup>1)</sup>のある子どもの特性にはローナ・ウィングの「ウィングの3組」<sup>2)</sup>（東 2009, p.36）がある。この特性の一つで「想像性の障害とそれに伴う行動の障害」に応じた指導方法として「身体による表現」は表現媒体としては有効である。自分の感じたことを言葉に変換して表現する想像性に困難があるため、代替表現する手段として検討する必要性があると言える。

〈表5〉 因子負荷量：回転後（小数第4位四捨五入）

変数名	因子No.1	変数名	因子No.2	変数名	因子No.3	変数名	因子No.4
表現意欲	-0.115	言葉による交流	-0.031	身体による表現	-0.197	集団への参加	-0.590
生きがい	-0.079	他者理解	-0.023	歌詞の場面理解	-0.164	読譜力	-0.165
他者理解	-0.020	身体による表現	-0.006	技能の習得	-0.142	他者理解	-0.118
多様な音楽	0.074	多様な音楽	0.048	感受する能力	-0.127	文化的な背景	-0.117
内面の知覚	0.231	生きがい	0.081	リズム感	-0.075	内面の知覚	-0.100
身体による表現	0.290	リズム感	0.097	読譜力	-0.047	リズム感	-0.070
集団への参加	0.291	集団への参加	0.152	表現意欲	-0.033	言葉による交流	-0.067
文化的な背景	0.348	批評力	0.218	批評力	-0.001	批評力	-0.032
リズム感	0.397	技能の習得	0.380	内面の知覚	0.171	表現意欲	-0.018
感受する能力	0.405	読譜力	0.421	集団への参加	0.253	感受する能力	0.077
歌詞の場面理解	0.407	感受する能力	0.525	文化的な背景	0.275	生きがい	0.187
読譜力	0.547	表現意欲	0.600	多様な音楽	0.308	身体による表現	0.215
技能の習得	0.668	歌詞の場面理解	0.654	言葉による交流	0.376	歌詞の場面理解	0.300
言葉による交流	0.767	文化的な背景	0.719	生きがい	0.801	技能の習得	0.361
批評力	0.806	内面の知覚	0.757	他者理解	0.825	多様な音楽	0.693

#### 4. 2 因子No.2「音楽表現するための動機付け」

この因子に含まれる変数は因子負荷量の大きい順に、「内面の知覚」「文化的な背景」「歌詞の場面理解」「表現意欲」「感受する能力」である。これらは、因子No.1に関連して音楽表現するために必要な「思いや意図」をどのように育てるか、すなわちどのように音楽表現への「動機付け」を子どもに行うかということである。また、この因子No.2の変数には、筆者が①の分析結果で指摘した「内面の知覚」「感受する能力」も含まれている。これは「歌詞の場面理解」「文化的な背景」の残り2変数とも合わせて、「音楽を形づくっている諸要素と要素間の関連を、“五感を通して”知る働き」である知覚や「知覚された諸要素と要素間の関連が生み出す特質（感じ）を、イメージを通して知る働き（何とかみたいな感じがする）」（小島 2011, p.9）という感受、といった「認識の能力」（小島 2011, p.9）を養おうとしている側面が現れている。

#### 4. 3 因子No.3「人とのかかわり」、因子No.4「多様な教材曲」

因子No.3については①の3. 2で述べたことと同様である。因子No.4については日本の音楽や諸外国の音楽の教材化を扱うことが前提であるため、特に論ずるまでもない。

### 5 結論と課題

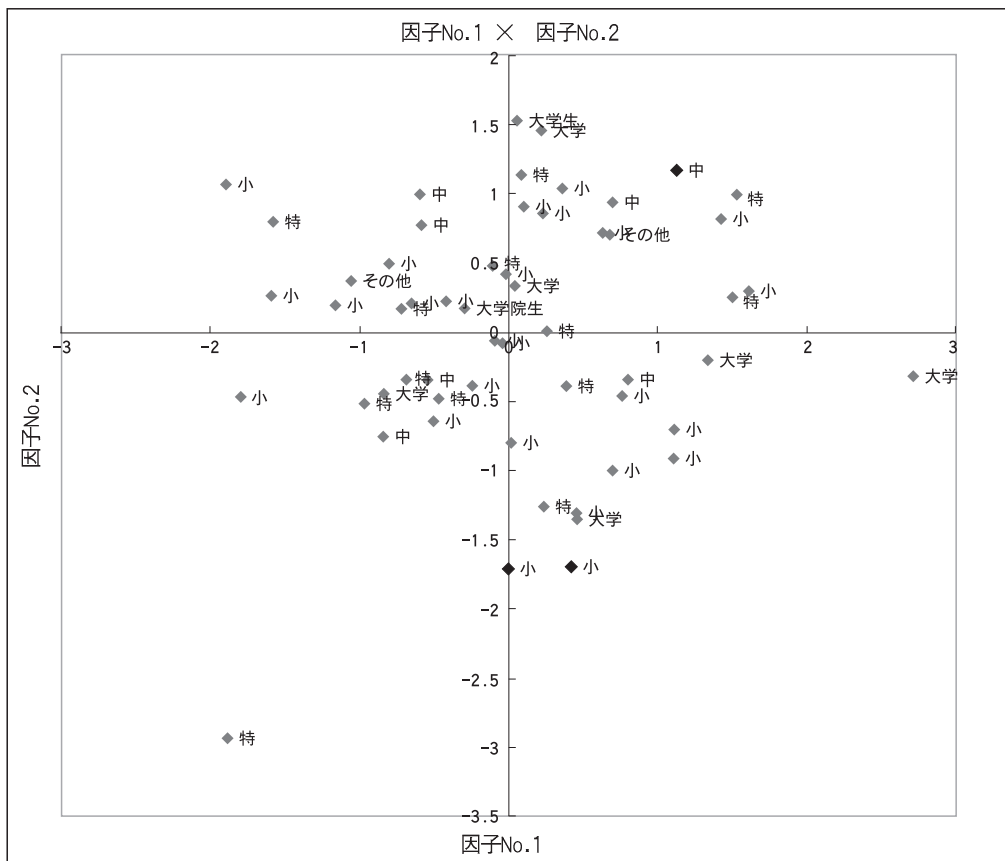
①と②の結果から、「交流及び共同学習」の学習形態を採っていようと、音楽科の学習であるため歌唱力や楽器の演奏技能といった音楽表現するための知識・技能習得に意識の重点があることが明らかになった。特に②の小中学校教員の回答群は因子No.2の変数から知識・技能習得への意欲を養おうとしている意識も強い。

このように「音楽表現するための知識・技能習得」「知識・技能習得への意欲」への意識が強いという結果は、音楽科の教員として当然の結果かもしれない。しかし、「交流及び共同学習」という学習形態での「授業のねらい」の達成という側面ではどうであろうか。筆者は冒頭で、「交流及び共同学習」としての“「授業のねらい」を達成するための要素”の存在を問題提起した。それは単に特別支援学級の子どもからのアクセス（access）<sup>3)</sup>という考え方だけではなく、通常の学級の子どもにとっても教師は「交流及び共同学習」で何の学びがあるのか明確な意図と教育方法をもって授業

に臨む必要があるという指摘である。

下の〈図2〉は①の因子得点表を回答者の学校種別に標記したによる散布図である。x軸が因子No.1「音楽の知識・理解」、y軸が因子No.2「人とのかかわり」である。この図を見る限り、学校種に関係無く音楽科の教員の現状意識は分散していることが分かる。それは、両者の因子による累積寄与率が36.71%と決して高い数値ではないことから「交流及び共同学習」の開発視点の方向性が定まりきっていないということがいえる。すなわち、何のために音楽科での学習を「交流及び共同学習」の形態で行っているのか、教師が明確な意図を持っていない可能性を否定できないのである。

しかし、因子として「人とのかかわり」に意識があることが明らかになったことは事実である。したがって、まず子ども同士が関わる場面を充実した授業構成の確立が、差し当たり「交流及び共同学習」の焦点化された開発視点といえよう。



〈図2〉 ①の因子得点表による散布図

注)

- 1) 本研究では「発達障害者支援法（平成16年12月10日法律第167号）第二条」の定義を用いる。
- 2) ローナ・ウィングは広汎性発達障害（自閉症スペクトラム）の特徴として、「社会性の能力の障害」「コミュニケーションの障害」「想像性の障害とそれに伴う行動の障害」をあげている。
- 3) アメリカ合衆国の現行の「障害のある人の教育法」：Individuals with Disabilities Education Act（IDEA）2004で、障害のある子どもが通常の教育カリキュラムに参加し向上することを指す概念。

#### 引用・参考文献（五十音順）

- 新井英靖 「インクルーシブ教育とユニバーサル・デザインの授業づくり」 渡邊健治編 『特別支援教育からインクルーシブ教育への展望』 クリエイツかもがわ, 2012
- 内山登紀夫編 『高機能自閉症・アスペルガー症候群入門』 中央法規出版, 2002
- 藤本裕人他 『特教研B-259 専門研究A 障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究 –インクルーシブ教育

システムの構築にむけてー（平成21年度～22年度）研究成果報告書』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，  
2011

文部科学省 『小学校学習指導要領』東京書籍，2008a

文部科学省 『小学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社，2008b

文部科学省 『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版，2008c

西園芳信 「カリキュラム構成を支える哲学」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』東京書籍，2006

西園芳信 『中学校音楽科の授業と学力育成ー生成の原理による授業デザインー』廣済堂あかつき，2009

東 誠 「発達障害の診断と鑑別」杉山登志郎『講座 こどもの心療科』講談社，2009

Chuck Hitchcock, Anne Meyer, David Rose & Richard Jackson, *Technical Brief: Access, Participation, and Progress in the General Curriculum*, 2002

<http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/NCACTechBriefNov3.pdf> (2013.9.27閲覧)