

# 高校生は音楽鑑賞で何を聞き取っているだろう？ —「音楽を形づくっている要素」の聴取に関する若干の考察—

芸術科（音楽） 原 大 介

## 1. はじめに

芸術科（音楽）の新学習指導要領で新たに設置された〔共通事項〕については、すでに小学校・中学校学習指導要領の前回（第8次）の改訂で「音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる音符、休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて理解すること」と示されている。

このことより、芸術科（音楽）の授業内容を検討する際、より明確化された目標や学習内容を包含させるとともに、小学校から一貫して示された〔共通事項〕の連続性を意識する必要が出てきた。

ところが、本校の選択必修（音楽Ⅰ・Ⅱ）に寄り集まった生徒を見てみると、各中学校で自由に設定された多様な学習内容や、部活動や稽古ごとなどこれまで生徒が経てきた音楽環境などの違いによって、入学の時点で音楽的な能力に大きな個人差が生じている。またこれを起因として集団としての能力にも年度ごとにばらつきが生じており、連続性を意識した題材や教材の検討にはかなりの困難を伴う。芸術科（音楽）の学習内容を検討する上で生徒の音楽的な能力の実態をなんらかの形で把握することは必須と言えるが、学校間においてそのようなデータを共有することは生徒の能力差等の問題もあり現実的ではなく、どの学校も同じような状況なので研究会等においてもあまり話題にあがらないのが実情である。

本稿では、高等学校新学習指導要領の〔共通事項〕について簡単に整理したあと、2018年度に在籍していた選択必修（音楽Ⅰ・Ⅱ）履修者に対しておこなった「音楽を形づくっている要素」の聴取の実態についての調査結果を分類し考察を加えた。さらにそこで生じた「音楽を形づくっている要素」の定義に関する若干の問題について触れた。

## 2. 〔共通事項〕と「知性」、「感性」

平成29年3月に告示された小学校および中学校学習新指導要領改訂に続いて、平成30年3月に告示された高等学校学習指導要領改訂では、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けた学校教育の役割が見直され、予測不可能な社会にサステナブルに対応する能力の育成という視点から、各教科等の「見方・考え方」が明確にうちだされた。またそれらの具現化のために、これまで「資質・能力」として一体的に示されてきた目標が、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という「三つの柱」によって整理された。

芸術科（音楽）における「音楽的な見方・考え方」については、この移行期間のうちに様々な視点から理解が進められてきた。なかでも「音楽的な見方・考え方」における「知識」にあたる〔共通事項〕が高等学校段階で新設されたことは、小学校から

高等学校へ一貫した学びの連続性をもたらすものとして芸術科（音楽）の教育内容を検討する上で特に重点が置かれることとなった。高等学校新学習指導要領において〔共通事項〕は以下のように示されている。

- ア) 音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きを感受しながら知覚したことと感受したこととの関わりについて考えること。
- イ) 音楽を形づくっている要素及び音楽に関する用語や記号などについて、音楽における働きと関わらせて理解すること。

このうち、ア)、イ) 両項目に含まれる「音楽を形づくっている要素」について、高等学校新学習指導要領では小学校や中学校とは異なり具体的な要素が示されているわけではないが、学びの連続性を重視した学習内容を検討する上では、中学校で示された「音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成など」を用いることとなる。

北山（2019 p11）は「音楽的な見方・考え方」を「知性と感性の両方を働かせて対象や事象を捉えること」とし「感性」と「知性」を融合させながら捉えていくことが芸術系教科・科目の大きな役割であるとしている。さらに北山は「知性」を『『感性』によって得られたことを整理して考え、理解し、判断する能力』であるとし、「感性」については「非言語的、無意識的、直感的なものであり、多義的で総合的である」と定義している。

新学習指導要領で求められる芸術科（音楽）の学習内容は、音や音楽を聴取する際に、まずは「感性」を働かせてイメージや感情などを得ること、そしてそれらの直感的な「働き」を、音色、リズム等の「音楽を形づくっている要素」つまり「知性」の部分で理論的に考えたり判断したりできるようなることであると言えるだろう。

ところで、高等学校の音楽の授業では、聴取させた音楽について「感想文」の形で記述させ評価をおこなうことがしばしば見られる。この場合の評価は、授業の中で取り上げたり学習した事柄が記述の中で確実に触れられているかということと、小学校・中学校の音楽の学習で獲得された「感性」と「知性」の関連が適切に表現されているかということが判断材料となる。しかしながら「感性」が大いに多義的であることや、先に述べた通り生徒の小学校・中学校における「知性」の学習には大きな差異が存在することから、北山が「芸術系科目の役割」と指摘する「感性」と「知性」の融合といった視点での評価は容易とは言い難い。個人内評価やポートフォリオを用いた評価など能力の個人差を意識させない評価方法も多く研究されているが、これについても「評定」を付すにあたって、絶対評価とするのか、個人的な伸長を評価とするのか等、議論が分かれているところである。

芸術科（音楽）の学習において「何が身についたか」ということを測るために生徒の「感性」と「知性」の実態を知ること、つまり小学校や中学校の学習においてこれまでに「何を学んできたのか」、そして「何ができるようになったか」ということを把握しておくことは、小学校からの連続性を意識した内容を具現化するためにも、またそれらについて評価をすすめていく上でも重要なことである。

### 3. 研究

#### 3-1 先行研究

前項では、学習指導要領の〔共通事項〕において、「感性」と「知性」の関連付けが芸術科（音楽）の重要な学習内容として示されていること、および「知性」が「音楽を形づくっている要素」等であること、さらに「感性」が多義的であることを述べた。

「知性」すなわち「音楽を形づくっている要素」が学習内容に取り入れられた経緯について山中（2017 pp.18-19）は、「2008（平成20）年に改訂された学習指導要領において、教育内容の観点から着目すべき点は、〔共通事項〕の誕生である。〔共通事項〕は、小学校学習指導要領と中学校学習指導要領で使用される用語がことなるがいづれにしても音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成などの音楽の諸要素があげられており、1980年に千成提言で教育内容として示された用語が、まさに20年以上の時を経て、指導する内容として学習指導要領で明確に記載されることになった」と述べ、千成俊夫が1980年に我が国で初めて「要素」に言及した日本音楽教育学会における「教育内容論」の提言を機に議論がすすんだことを指摘している。

「感性」についての検討の多くは認知心理学の分野で行われている。三浦（2010 pp.12-13）は、「感性」が感覚から感情までを含めた幅広い概念で大いに多義的であると断った上で、その情報処理の特徴から、「①多義的で不完全な情報に基づき②複数の情報を統合して③無自覚的に意識過程を経ずに④瞬時に⑤印象・評価の形をとって⑥状況に見合った判断を行うことのできる能力で⑦学習可能性を持ち、知性、知識、理性と対立するものではなく⑧創造、発見などの能動的側面にも関わる能力」と段階的な定義化をおこなった。また梅本（1996）は、音楽の認知のメカニズムとして「音響としての音楽（高さ、大きさ、音色、長さ）」「知覚の対象としての音楽（旋律、リズム、和声）」「構造を持つものとしての音楽（曲の主題とその発展）」「意味及び内容をもつものとしての音楽（曲の表題、筋書き、思想）」と4つの階層的次元があることを述べている。梅本の示す次元は「音楽を形づくっている要素」の各項目とほぼ一致するところが興味深い。さらに吉野（2005）は、聞き手が音楽鑑賞中に注意を向ける音響的・構造的特徴について梅本の階層的次元の項目をさらに細分化することを試みている。

芸術科（音楽）では〔共通事項〕の「音楽を形づくっている要素」が「知性」として明確に示された。しかし「感性」については、高等学校の教育では元来から「評価になじまない」とされるなどある意味未踏の分野でもある。今後の研究が待たれるところである。

#### 3-2 研究の方法

生徒の、「感性」や「知性」の実態を把握するために、生徒が楽曲を聴取し自由記述した「感想文」を意味単位ごとに分割し、それを要素ごとに分類し集計した。「意味単位」は、例えば「ヴァイオリンの美しい音が耳に心地よい」と記述された場合に、特定の音色を示す「ヴァイオリンの音」、イメージを表す「美しい」、感情の激静を表す「耳に心地よい」とした3つの部分を指す。「要素」は、〔共通事項〕にある

「音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成、(その他)」の各項目、また前項で吉野が示した 10 の大項目、36 の下位項目のことである。

### 3-3 聴取した楽曲

聴取させたクラシック音楽の小品 9 曲は、吉野の研究に倣った。これは吉野による大学生対象の実験の分析結果と比較することを考慮したためである。それぞれが 2、3 分程度の短い楽曲であるが、構成楽器、速度、調性、構成は多様であり特徴を捉えやすいものである。

作曲者	曲名	時間	編成	調	テンポ	拍子
J.S. バッハ	フーガの技法 ～コントラプンクトゥスⅧ	2:28	木管三重奏	短調	遅め	2拍子系
J.S. バッハ	無伴奏 ヴァイオリンソナタ第1番	3:03	ヴァイオリン ソロ	長調/短調	遅め	3拍子
ヘンデル	水上の音楽～メヌエット	2:37	管弦楽	長調/短調	早め	3拍子
ショパン	12の練習曲 Op.10 第12番「革命」	2:37	ピアノソロ	短調	早め	2拍子系
ブラームス	ハンガリー舞曲第5番	2:40	管弦楽	短調	早め	2拍子系
オッフェンバック	ホフマンの舟歌	2:35	管弦楽	長調	遅め	3拍子
イエッセル	おもちゃの兵隊の観兵式	3:14	管弦楽	長調	普通	2拍子系
R. シュトラウス	ツェツィーリエ	2:13	独唱(伴奏オケ)	短調	普通	2拍子系
ストラヴィンスキー	管弦楽のための 4つの練習曲～マドリッド	2:32	管弦楽	長調	早め	2拍子系

図 1. 生徒に聴取させた楽曲 (吉野 2005 による)

### 3-4 被験者

本校生徒 (2018 年度) のうち、必修選択である音楽 I の選択者は 53 人、音楽 II の選択者は 48 人である。それぞれの授業内において、前項の 9 曲を 1 校時に 2 曲ずつ、5 週にわたって聴取させた。生徒には「これからの授業の内容を決定するためにクラシック音楽を聴いて何を聞き取っているのかを知りたい」ことを先に述べた。また、中学校の学習内容が「音楽を形づくっている要素」を中心としていること、つまり「音色、リズム、速度、旋律、音の重なり (テクスチュア)、強弱、形式、構成等」であることを伝えた。また、自由記述ではあるが、「悲しい気分」といった個人の感情的性格ではなくなるべく聞こえてきた楽曲の特徴を捉えて記述すること、抽象的で判断できかねるような内容はできるだけ書かないことを指示した。さらに楽曲は 2 回ずつ流すこと、流れている間に自由に記述すること等を示した。

印象認知調査	曲名
<p>○ 曲を聴いて気づいたことを自由に書こう！</p> <p>1. 「感情」的記述はなるべく避け、「客観的」や「構造的」なことを書いてください。</p> <p>2. このテストでの記述の<u>内容</u>を成績に反映することはありませんので安心してください。</p> <p>悲しい(音が柔かいから)</p> <p>低い音が99%で暗く、恐いイメージ</p> <p>低い音と高い音の高さの違いが大きい。高い音の和音がよく聞こえる</p> <p>同じ同じ4拍子で、展開がよいように思える</p>	

図 2. 自由記述の用紙と回答 (例)

#### 4. 結果と考察

自由記述によって得られた語句を意味単位に分けた総記述単位数は5242であった。分類を躊躇した例としては、「速いリズム」といった、意味単位では単一と推測されるが定義が複数あり分類し難い場合や、「お城でお姫様が歩いている」「キュルキュル巻いている感じ」といった音楽とは無関係な記述である。前者に関しては「速さ」と「リズム」の2単位とした。後者に関しては、「印象」に分類したものと排除したものがある。

##### 4-1 「音楽を形づくっている要素」による分類

中学校学習指導要領の「音楽を形づくっている要素」8項目によって分類した(図3)。ここでは音色と旋律に関する記述が圧倒的に多いことがわかる。また、リズムやテクスチュア、強弱等に関する記述が比較的が多かった。これらは「音そのもの」や「音と音のつながり」「音の重なり」のことであり、その場に流れている音を直感的に聞き取り瞬時にかつ容易に認識できる基本的な要素である。その一方で「形式」に関する記述は極端に少なかった。「形式」は中学校においてベートーヴェン「交響曲第5番(ソナタ形式)」や中田喜直「夏の思い出(2部形式)」等を教材として扱われる題材であり、音楽の様式美と心理的効果の関わりを示すなど重要な要素といえる。小学校においてもその概念は「音楽の仕組み」として扱われており、小学校・中学校の連続性の中で指導がおこなわれてきたと考えられるが、これに関しては高等学校への入学時点でまったく定着していないと言わざるを得ないだろう。「構成」に関する記述が一定数見られるため、単純に「形式」についての知識不足ということも考えられるが、音楽を瞬時に判断するだけでなく、全体を俯瞰した時の美しさがあることに気づかせることも芸術科(音楽)の学習において必要なのではないかと考える。

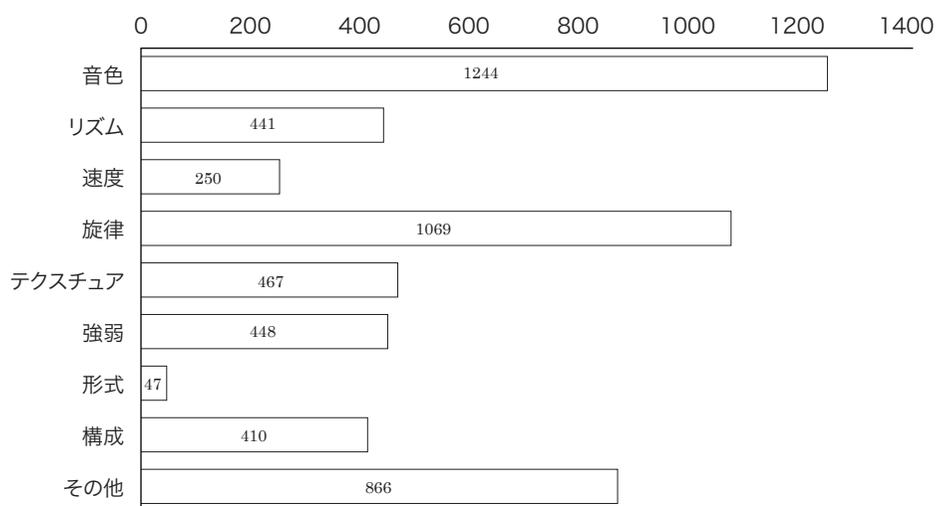


図3. 「音楽を形づくっている要素」による意味単位の分類

もう一点「その他」の項目にも触れておきたい。ここには楽器名等の「知識」に関する記述の他に、「印象」や「比喩」といった自己のイメージに起因するものが多数

含まれている。先に北山が指摘した「感性」と「知性」の融合という視点では、これらの「印象」「比喻」といった項目は、「知性」つまり「音楽を形づくっている要素」との関連づけが未だなされていない「発展途上の感性」であり、これらを成熟させるような手立てを検討することも芸術科（音楽）の課題と言えるだろう。

#### 4-2 吉野の項目による分類

次に、先述の吉野（2005）の項目による分類を試みた。吉野の項目は「音楽を形づくっている要素」をさらに細かくカテゴリー分けした色合いが強く、「音楽を形づくっている要素」において「その他」に分類した曖昧な表現に関しても選択肢を与えるものである。

大項目	下位項目	説明
音響的特徴	音 高	音の高さや音域に注目した記述
	音 長	音の長さに注目した記述
	音 数	音の数や細かさに注目した記述
	強 弱	音量や音の強弱に注目した記述
	音 質	音色や音の質感に注目した記述
	テ ン ポ	速さに注目した記述
	協 和	和音や協和感に関する記述
	開始終了	曲の開始や終了に関する記述
	響 き	音の響きや顕著性に注目した記述
	テクスチュア	奏法と結びついた音の特徴の記述
音 源	楽 器	楽器名、編成に関する記述
	奏 法	楽器の演奏法に関する記述
	演 奏 者	演奏者に関する記述
パ タ ー ン	音 形	いくつかの音高からなるパターン
	旋 律	メロディに関する記述
	リ ズ ム	リズムに関する記述
	伴 奏	伴奏に関する記述
	変 形	メロディなどの変形に注目した記述
	繰 り 返 し	繰り返しに注目した記述
	声 部	複数の声部に同時に注目した記述
	歌 詞	歌曲の歌詞に注目した記述
認 知 的 枠 組	調	調性、旋法などに関する記述
	拍 子	拍、拍子に関する記述
形 式 ・ 様 式	形 式	楽曲の形式に関する記述
	様 式	楽曲の様式に関する記述
構 造 ・ 期 待	構 成	楽曲の（時間的）構成に関する記述
	期 待	楽曲の展開の仕方に関する予測
印 象	感情的性格	楽曲の感情的性格に関する記述
	激 静	楽曲の激しさ・静けさに関する記述
	曲 調	曲調とその変化に注目した記述
記 憶 知 識	曲 名	その楽曲の曲名
	作 曲 家	その楽曲の作曲家に関する記述
	経 験	楽曲の聴取経験や知識に関する記述
連 想	比 喩 連 想	比喩的表現や連想に関する記述
評 価	評 価	演奏や楽曲に対する評価的な記述
	美 的 評 価	上記のうち特に美的な記述

図 4. 記述単位のカテゴリー項目（大項目と下位項目）の説明（※と記述例）（吉野 2005）  
※吉野の研究で示されている各項目の「記述例」は省略した。

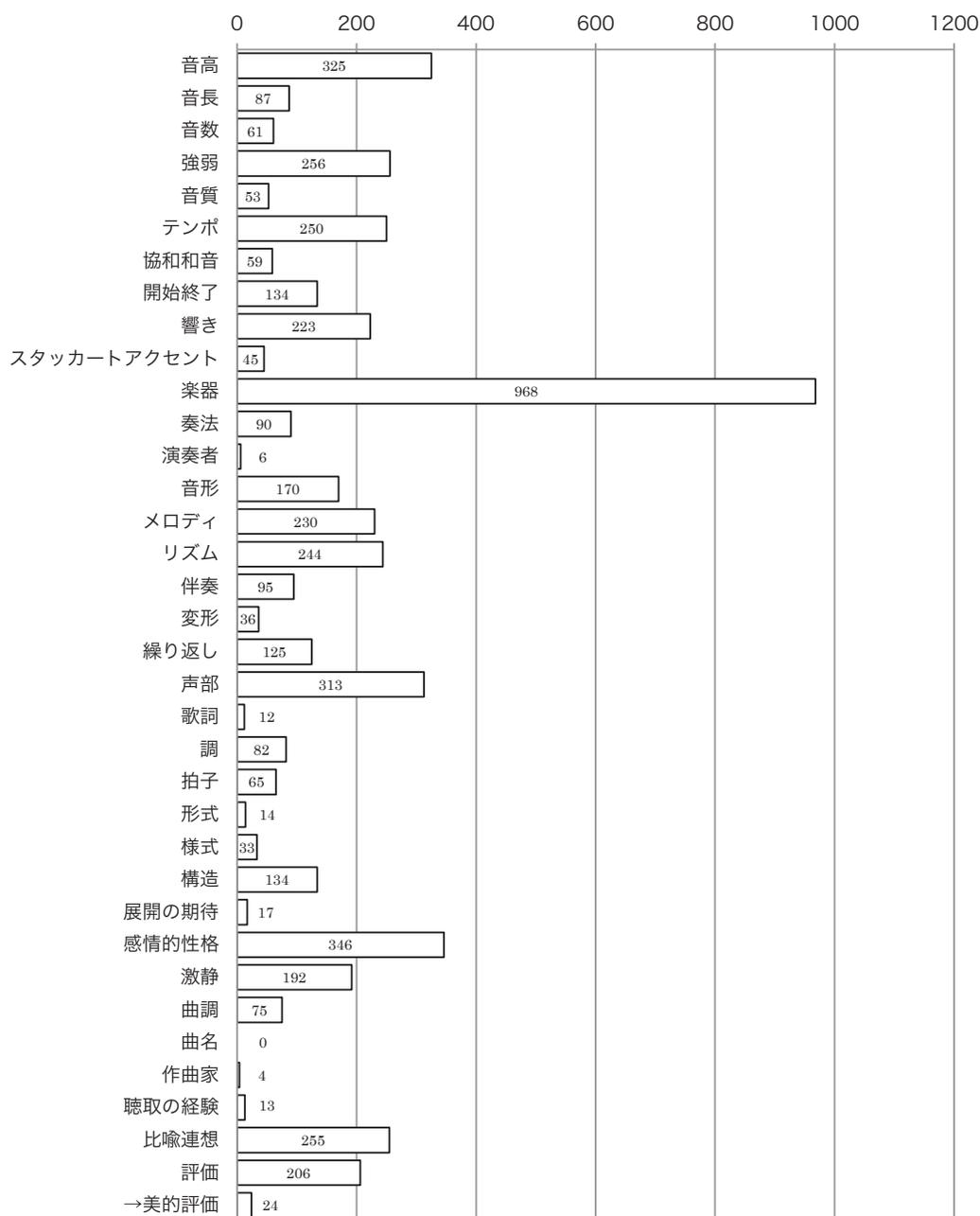


図5. 吉野の項目による意味単位の分類

この分類では「楽器」に関する記述が突出している。聴取したのがクラシック音楽であり、基本的にピアノやヴァイオリン等の馴染みのある楽器類によって演奏されていたため、容易に判別できたこともあるだろう。また、「ピアノの澄んだ響きが…」 「ヴァイオリンの激しいメロディが…」のようにほとんどの意味単位で楽器名が記述されたことにも起因している。

「形式」や「様式」、「展開の期待」といった、「音楽を俯瞰する要素」についても先

ほどと同様にごく少数の指摘である。これらは、同じく記述があまり見られなかった「曲名」や「作曲家」といった知識に関する項目とともに芸術科（音楽）で重点的に扱うべき内容と考えられる。

## 5. 「音楽を形づくっている要素」に関する若干の問題

先にも述べたが、生徒の記述のうち「リズムが速い（あるいは遅い）」という、2つの要素にまたがる表現が散見された。「音楽を形づくっている要素」においては「リズム」と「速さ」は別の項目として示されており、中学校の学習ではそれぞれ別のものとして指導される。このことに関して佐賀県教育センターは「小・中学校の〔共通事項〕の関連性と知覚感受を基とした指導の手立て」において以下のように指示している。

知覚する場面においては、児童生徒の発言や記述の中に「リズムが遅い」「音色が強い」のように、音楽を形づくっている要素の用い方が適切でない場合が見られます。そのような発言や記述が見られた時は、要素の意味や用い方を指導する最適な場面と捉え、適時に指導することが大切です。要素の意味を再確認し、用い方の誤りを確認して全体で共有すれば、要素についての児童生徒の理解が深まり、その後の学習の充実につなげることができます。

（下線：原）

佐賀県教育センターはこのように「音楽を形づくっている要素」の項目は画一化された解釈があり、認識が誤っておればそれに気づかせたり、また気づかせるプロセス自体が「学習内容」となることを示唆している。ところで、佐賀県教育センターが誤用として示した「リズムが遅い」という表現について検討してみる。

『国語辞典第7版』では、「速さ」「速度」「リズム」に関して以下のように示されている。

「速さ」

動きが速いこと。その度合い。

ア) ある事に続いてその事の起こる時間のへだたりが小さいこと。

イ) 動き・移り行きの進む度合い。

「速度」

1. はやさ

2. (単位) 時間に対して、動くものが位置を変えてゆく割合。

「リズム」

音の強弱などの、周期的な繰り返しによって表される秩序。律動。韻律。調律。節奏。

さらに「リズム」にしめされた「周期的」「周期」についても記す。

「周期的」

一定時間ごとに、同じことが起こるさま。

「周期」

一定時間ごとに同じ現象が繰り返される場合の、その一定時間。

「時間」の経過は「速さ」ではなく「早さ」で示されるのが一般的であり、一定「時間」ごとの「周期」といえる「リズム」は、「速度」では表されない概念であるといえる。しかし特に理系の分野においては「リズム」と「速度」が結びつく事例がある。橋場（1983 p.43）は、船の航行に関わる航路標識（灯台）の夜間における光り

方のパターンにおいて「速い光のリズム」「遅い光のリズム」という表現で光の点滅を表現している。さらに先述「周期」についても、星の動きなど天文学における「周期」は、「早さ」ではなく「速さ」で表現される。

このように、「音楽を形づくっている要素」の各項目には想定外の定義が存在しており、その曖昧さを学習の中心に据えることは音楽教育の根幹を揺るがしかねないのではないだろうか。さらにこのように「語句」にこだわって学習をすすめることはもはや国語教育の領域であり、それは多くの音楽教師が危惧するところでもある。佐賀県教育センターもこのような事例を持ち出してまでの対話的な学びは想定していないと考えるが、やはり定義の曖昧な「要素」を題材として扱う以上、「用い方が適切ではない」ことや「意味を再確認」、「用い方の誤り」などを児童・生徒に対峙する以前に、教師自身が押さえておく必要があると考える。

## 6. 終わりに

本稿を執筆している2020年5月は全世界において「コロナ禍」に直面しており、本校においても2月末からここまで生徒の登校が禁じられている。そしてお茶の水女子大学では前期のすべての授業が「オンライン」で行われることが決定したように、教育の「質」自体が変わっていくのを目の当たりにしている。

音楽教育においても、「歌唱の活動や管楽器(リコーダー等)を用いる活動は行わない」と示された「感染症予防のためのガイドライン」(東京都教育委員会)をうけ、「三密」を避けながら歌唱しない授業の方法について校種を越えた研究等がオンライン上でされている。

文科省が中学校向けに示した「授業例」を記録しておく。

○授業で使用するために個人で購入した楽器がすでに家に持ち帰られており、音を出すことが可能な環境である場合は、任意の曲を選択し、授業での学びを生かして、自分なりに表現を工夫して演奏したり、演奏に対する感想をノートに書いたりする。

○既習曲の楽譜を見返し、音楽に関する用語や記号について、教科書等を参考にしながら読み方や意味などを確認するとともに、実際に歌ったり演奏したりする際、その用語や記号を意識することによって、どのような気持ちになったり演奏上の効果があったりしたのか、ということについてノートにまとめてみる。

○授業で鑑賞した音楽について、その音楽のよさや美しさなど、自分なりに感じたことや理解したことをノートにまとめたりする。その際、CDやインターネット等を活用して、その音楽を聴くことができる環境がある場合は、鑑賞したりする。また、自分のお気に入りの音楽について、その音楽のよさや美しさなどに触れながら、その音楽の推薦文を書いてみる。

この調査では、3月にかろうじて卒業式を迎えた学年と、4月の追い込み時期につらい生活を強いられている現3年生の協力を得た。今はただ、皆の無事と、学校に再び生徒の歌声が響くことを静かに祈っている。

## 参考文献

- 梅本堯（1996）『音楽心理学への招待』ナカニシヤ出版
- 北山敦康（2019）『平成30年度版学習指導要領改定のポイント』明治図書
- 西尾実、岩淵悦太郎、水谷静夫（2009）『岩波国語辞典第7版』岩波書店
- 橋場幸三（1983）「日本の浮標式変更と海図の整備」『地図第21巻3号』日本地図学会
- 三浦佳代（2010）『現代の認知心理学1 知性と感性』北大路書房
- 山中文（2017）『音楽科における教育内容論の成立と展開に関する研究－授業構成の方法との関連を視野にいれて－』風間書房
- 吉野巖（2005）「音楽を聴いて何を認知するのか 音楽鑑賞時の自由記述の分類を通して」
- 『日本音楽知覚認知学会平成16年度春期研究発表会資料』日本音楽知覚認知学会
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説音楽編』（教育芸術社）
- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説音楽編』（東洋館出版社）
- 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領解説音楽編』（教育出版社）
- 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領芸術音楽美術編』（教育図書）

## Web 閲覧

佐賀県教育センター

<[https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/h27/05\\_ongaku/documents/2-1234jissai7.pdf](https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h27/05_ongaku/documents/2-1234jissai7.pdf)> (2020.5.5)

東京都教育委員会

<[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press\\_release/2020/files/release20200326\\_07/guidelines.pdf](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2020/files/release20200326_07/guidelines.pdf)> (2020.5.5)

文部科学省

<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/ikusei/gakusyushien/mext\\_00013.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/mext_00013.html)> (2020.5.5)