

「深い学び」を導く「単元」の有機的な構成について

—音楽科カリキュラムにおける「単元」概念についての考察をもとに—

Organic Structure of ‘Unit’ leading ‘Deep Learning’:

Based on Consideration on the concept of ‘Unit’ in music curriculum

田中 里佳*

TANAKA, Rika

【要旨】 本稿は、音楽科における「深い学び」を導くカリキュラムという観点から、「単元」を有機的に結び付けて構成する大単元を提起することを目的としている。

音楽科においては、カリキュラムを構成する用語として、「単元」ではなく「題材」という用語が慣習的に用いられている。その慣習は、単に用語上の問題ではなく、実態としての「楽曲表現」主義という音楽科における問題を象徴している。その音楽科における問題を、先行研究の検討から明らかにし、現在の音楽科に生起している学習観の質的転換と、新たな「単元」概念を提唱する西園、小島らの論について述べていく。これらの論は、子どもの「経験」の連続性や子どもの思考活動から「単元」概念を構築しており、「深い学び」を導くカリキュラムを考察するうえで、新たな提言を行っているからである。しかし、小島らの論においては、「単元」と「単元」の有機的な結びつきについては具体的に提起されているわけではない。この点について、3つの「単元」を有機的に結び付けて行った実践からのデータを示しながら、複数の活動（器楽、歌唱、創作、鑑賞）の中でも創作を質の異なる「探究」と位置付ける意義を述べていく。

キーワード 題材 単元 探究 「見方・考え方」 経験の連続性

* 上野学園大学音楽学部音楽学科

1 はじめに

2017（平成29）年改訂の学習指導要領では、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実」が強調され、「どのように学ぶか」として「主体的・対話的で深い学び」が提言されている。この「深い学び」については、下記のように説明されている。

「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすること」¹

もともと「主体的・対話的で深い学び」という言葉は、「アクティブ・ラーニング」に替わる言葉として2017年2月に公表された学習指導要領改訂案から用いられており、文部科学省では「課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」を「アクティブ・ラーニング」としていた。また、「新しい時代に必要となる資質・能力」についての基本的な考え方は、2014年に「育成すべき資質・能力」として提言されており、今回の「深い学び」の説明において、特に新しいことが述べられているわけではない²。しかし、今回の「深い学び」で強調されているのは、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を基盤とするという点である。そのような基盤となる真性な知を習得させると同時に、それを用いた探究的な学習を組織するために、カリキュラムとその構成単位である「単元」をデザインする力量がこれまで以上に教師に求められるようになってきている。

しかし音楽科においては、カリキュラムを構成する「単元」という用語は用いられず、教育行政発行文書や学校現場では「題材」という用語が用いられている。そこで本稿では、音楽科における「深い学び」を実現するためのカリキュラムを考察するにあたり、なぜ音楽科だけが「単元」ではなく「題材」という用語を用いるのか、まずはその経緯と問題点を先行研究から整理する。次に、1990年代から継続して音楽カリキュラムの研究を行っている西園と、その理論を基盤として「生成を原理とする」「単元」概念を提起する小島の論を検討していく。その後、音楽科における「深い学び」という観点から、質の異なる探究を組織する大単元の構想を提起する。

本論に先がけて、音楽科の成り立ちについて述べておく。「音楽」という名称は、学制（1872年）から国民学校令の公布（1942年）まで存在せず、「唱歌」という名称であった³。それが戦時下の国民学校令の公布によって、「芸能科」の1つという位置づけだが、「音楽」という名称になったのである⁴。そして戦後、1947（昭和22）年の学習指導要領（試案）において、「国語」「理科」といった他の教科と同様に、「音楽」も教育課程を編成する一教科として位置づけられるようになった。本稿では、音楽科という位置づけが定まった戦後以降を検討対象として、「単元」に関する課題を考察していく。

2 音楽科において「題材」を用いる経緯とその問題点

戦後の1947年学習指導要領（試案）においては、それが経験主義を志向していたこととカリキュラムを構築する際の「手引き」であったことから、主にデューイの経験主義を取り入れたカリキュラム研究とその実践が勃興した。その生活単元学習やコア・カリキュラムの大多数は、子

どもの興味関心に基づく「主題」や新設された社会科であり、音楽科は周辺に位置づく教科であった。戦後新教育への批判から、1958年の学習指導要領において、カリキュラム編成の軸が教科系統主義へと転換するが、音楽科としての独立したカリキュラムはどのような経緯をたどっていったのであろうか。なぜ、音楽科においては「学習の目標や主題を中心に方法的に組織された、教材と学習経験の単位」(山崎2009、p.26)である「単元 (Unit)」ではなく、「題材」という用語を正式に用いるようになっていったのか、その経緯とその問題点を先行研究から明らかにする。

音楽科において、カリキュラム構成用語としての「単元」から「題材」を用いるようになった経緯について、西園 (1990) は1947 (昭和22) 年から1980 (昭和55) 年までの音楽科の学習指導要領と文部省 (当時) 刊行の指導書を検討している。その結果、次の3点が明らかにされている。1点目は、「単元」に替わって「題材」が用いられるようになったのは1960 (昭和35) 年度文部省刊行の小学校音楽指導書からであること、2点目は、1960年から「題材」を用いているにもかかわらず、その概念が示されたのは1980 (昭和55) 年度刊行の小学校音楽指導資料であること、3点目は、その「題材」には主題による題材と楽曲による題材が示されていること、これらである。そして西園は、カリキュラムの構成単位の用語として「題材」を用いるようになったのは、教科の系統性よりも子どもの経験のみが強調される戦後の経験主義教育への批判が根拠と述べている。同時に、「単元」と比較して「題材」という用語は、「教育内容や教材レベルの用語」であり、「この用語上の問題が音楽科の学習指導の貧困を招くひとつの原因」と言及されている (前掲書、p.34)。この結論から、西園は音楽科においても「単元」を用いることを主張し、音楽科カリキュラムについての研究 (例えば西園1993、2005) を経て、デューイDewey, J.に依拠した『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム』(日本学校音楽教育実践学会2006) を小島らと共に提唱する。しかし、この時は「単元」ではなく、「題材」という用語を用いての授業プログラム案が提起されている。

一方、西園と同時期に筒石 (1991) は、日本の音楽科カリキュラム研究が「音楽性」「豊かな情操」といった情意的側面に偏っているという問題意識から、「音楽の基本的概念 (または基本的構想) 獲得」のための「生成的アプローチ」を紹介している。この教授理論は再度、紹介され、次のように説明されている。「生成的アプローチ」とは1980年代後半にボードマンBoardman, E.によって提唱された、「認知心理学を音楽教育に援用した実際的なアプローチ」だという (筒石2006、p.43)。「生成的アプローチ」の「生成的」というのは、「ひとつの学習が次のものを生じさせること」を意味しており、「それぞれの学習の達成は」「さらに進んだ学習の基盤となったり刺激となったりする」と説明されている (前掲書、p.43)。

津田 (2000) は、戦後の音楽科教育において、「理念と方法」に矛盾があることを「楽曲構成」と「主題構成」という2つの「単元構成」の問題として追究している。津田は西園 (1990) と同様に、戦後直後の新教育と単元学習を検討しているが、その単元学習が明治以来の教師主導の「伝統的な楽曲表現型」であり、教材曲の表現を中心として、リズム、階名、音名といった楽典的事項を「徹底的に教え込む」実態が新教育の理念と基本的に異なっていた点を問題としている (前掲書、p.229)。また津田は、1980 (昭和55) 年文部省刊行の指導資料にて「主題構成」が強調されるまでは、「楽曲 (教材) による題材」構成が実質的に規定され、実態として「楽曲表現型」のカリキュラムが構成されていたことも明らかにしている。この文部省による「楽曲構成」から「主題構成」

への転換は、「教師の創意工夫による教育課程の編成への対応」と「音楽の基礎的な能力の系統性・発展性と楽曲構成の矛盾を解消する方向であった」と説明されている（前掲書、p.236）。この点については西園も、「系統学習によって教科の学問性・系統性を重視する教育へ変わっていったことと対応している」（西園1990、p.33）と同様の見解を述べている。両者が述べているように、この文部省の提言を境に「主題構成」が普及し定着するが、その実態が従前の「伝統的な楽曲表現型」の授業構成と変化しておらず、実態としては「楽曲構成」であった点を、津田は言及している。

この他、阪井（2006）も「単元」と「題材」の用語としての用いられ方の経緯を明らかにし、戦後の音楽科教育は「系統性を念頭において出発している」にもかかわらず、「題材構成」における津田の述べるところの「楽曲表現型」の問題を次のように述べている。「通常の楽曲を順次歌ったり鑑賞したりする中に、ソルフェージュ的能力をつけるための系統性があるはずない」「一般的に『音楽性』とくくられるような音楽的能力を付けるには、系統的・継続的な学習が必要」（前掲書、p.237）と、「ソルフェージュ的能力」「音楽性」が培われない点が言及されている。

これら先行研究から明らかなように、音楽科においては戦後長きにわたって楽曲（教材）を演奏すること、そのことのみを目的としたり、「豊かな情操」「音楽性」を培う目的のために楽曲（教材）を演奏する、という実態が継続していたのである。つまり、音楽科として本来、子ども達に学ばせるもの、その教科（学問）に特有の「見方・考え方」があったにもかかわらず、その楽曲に特有の表現が追求されてきたり、表現することによって「音楽性」が培われると予定調和的に想定されていたに過ぎない。「単元」とは、「学習の目標や主題を中心」として「教材や学習経験」を組織する際の単位である。しかし音楽科においては、目標や主題のために組織される側の「教材」（楽曲）の表現が学習の目標となり、「教材」をいくつか集めたものを「題材」としていたのである。この音楽科における主従逆転の問題は、「単元」を用いずに、未だに「題材」を正式な用語としている音楽科特有の慣習に象徴的に表出していたのである。

このように継続している問題に対して、音楽科の学習に質的転換を促したのが2008（平成20）年の学習指導要領改訂における〔共通事項〕の新設である。この〔共通事項〕は学習活動の支えとして、例えば小学校の場合は以下のように示されている（表1）⁵。音楽科における〔共通事項〕は、「ア 音

表1：2008年（平成20年）学習指導要領における音楽科〔共通事項〕（小学校）

ア 音楽を形づくっている要素	
(ア) 音楽を特徴付けている要素 音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なりや和声の響き、音階や調、拍の流れやフレーズなど	(イ) 音楽の仕組み 反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係など
イ 音符、休符、記号や音楽にかかわる用語	

楽を形づくっている要素」と「イ 音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」の2つから構成され、前者はさらに「(ア) 音楽を特徴づけている要素」と「(イ) 音楽の仕組み」の2つから構成されている。読譜に直結する「イ 音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」については、1958(昭和33)年の学習指導要領(告示)以来、各学年段階に分散して示されてきた用語が、1998(平成10)年の学習指導要領からは表1のように「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」において一覧で示されるようになった⁶。これらは楽曲を演奏するために必要であることから、これまでも指導事項としてその内容は意識されてきた。画期的であるのは、「ア 音楽を形づくっている要素」の明示化であった。これら要素は、今までも学習指導要領の中で断片的に述べられてきたが、「音楽を形づくっている要素」として述べられてきたわけではない。それが〔共通事項〕の新設によって、その要素の「働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること」を指導することが明示されるようになったのである。すなわち、これら要素の働きによって、どのようにして音が構成されて音楽として成り立っているのか、音楽が有するイメージや雰囲気などのようにして生み出されているのか、といった音楽の成り立つ根本を、活動を通じて子どもに理解させることが音楽科の学習目的として明確になったのである。子どもに習得させたい音楽科としての「見方・考え方」が明確になったことによって、「題材」構成において〔共通事項〕を要とした「主題」が意識されるようになってきている。

この国レベルの動きに先駆けて、音楽カリキュラムを提起し、後に「生成の原理に基づく音楽科の単元構成」を展開する、西園・小島らの論を次に検討していく。

3 「生成の原理に基づく音楽科の単元構成」とその検討

3-1 「生成の原理に基づく音楽科の単元構成」とは

西園は多数の論文を発表しているが、音楽科カリキュラムを体系的に探究した著書(西園1993)において、音楽の本質は構造であるとし、その構造の理解が教育の目的と述べている。その「音楽の構造」とは、先述の〔共通事項〕で示されている各要素⁷とそれらの相互関連である。これは、2008年の学習指導要領よりもかなり以前から先がけて提言されている。その後も西園はカリキュラム研究を発展させ、「音楽の認識」によって、「芸術の知」⁸を育成することが音楽科教育の目的と述べている(西園2005)。この「音楽の認識」とは、「音楽の形式的側面の知覚を通して音楽の内容的側面を感受することによって成立する」と説明されている(前掲書、p.299)。例えば、ある旋律や音楽が醸し出す「躍動感がある」といったイメージ(=音楽の内容的側面)を感じ取ること(感受)と、そのイメージが「音が切れている、短い音がたくさんある」「速いテンポ」といった音楽の形式的側面によって生み出されていることを聴き取ったり気づくこと(知覚)、すなわち「感受」と「知覚」との結びつきによって、音楽的な理解(認識)を得るということである。この音楽的な理解(認識)に至る過程については、「学習者と音楽との相互作用」である「経験」から、次のように述べられている。

「学習者が音楽という対象に働きかけ、対象の変化を受け入れることによって、学習者の経験(知識や感情)が変革される」「音楽に学習者が働きかけ、音楽の形式的側面を知覚し、内容的側面を感受し、音楽の情報を受け入れることによって、学習者の音楽についての知識や感

情が変革され、新しい音楽経験となる」(西園2005、pp.302-303)

この西園の見解はデューイの論から導き出されており、デューイの理論研究を基盤として、音楽の学習における『生成』の原理が後に提起された。その「生成」とは、「芸術的経験によって外的世界に作品を生成し、その過程で内的世界を生成すること」であり、「学習者の外的世界と内的世界の二重の変化」であると説明されている⁹。

小島(2009、2012、2013)は西園の論に依拠し、一貫して「生成の原理に基づく音楽科の単元構成」を提言している。「音楽科における思考力」育成の観点からの「単元の構成原理」(小島ら2009)において、他の先行研究と同様に、小島は音楽科における「題材」の導入経緯の検討から、それらが演奏と読譜の技能であったことを最初に明らかにしている。そして、過去の「主題による題材」の事例検討によって、「主題」が設定されていても教材や活動が「連続性を保っていない」ために、「学習者側の経験(活動)の連続性のない、断片的な活動の寄せ集め」「経験の連続的な発展のないところでは学力が育つことは期待できない」(前掲書、p.91)と、子どもの経験の連続性の観点から「主題による題材」の問題点が言及されている。そして、知識・技能の獲得だけではなく、思考力を育成するために、「学習者側の思考・認識過程を中軸」とする「単元」の構成原理として、「経験—分析—再経験—評価」が提示されている(前掲書、pp.92-93)。この構成原理は、先述した西園の「音楽の認識」を得る方法としての「思考活動の単位」として示されており、学問・文化の象徴である「教材」と、生活する子どもの存在を表す「経験」を相互に関係づけるものとして構想されている。以下、小島らの説明を要約する。

「経験」とは、「音楽の特質を経験する」ことであり、「鳴り響く音響を知覚することが経験」である。「分析」とは、「音楽の特質を生み出している音楽的状况を分析する」ことであり、「知覚・感受により分析することで、コンセプトが形成される」。「再経験」とは「音楽の特質を意識したところで再度、経験をすることであり、具体的には「自己の内的世界を音や言葉や動き等を使って人に伝える活動になる」。「評価」とは、「自己の経験が再構成されて成長したことを自覚し、自己肯定感をもつ」ことであり、他者との批評や、他の機会に自分の理解を応用することによって「成長が自覚される」(引用はすべて前掲書、p.93)。

その後も小島は「生成の原理に基づく音楽科単元構成」を追究しており、その中で「経験—分析—再経験—評価」が「経験—反省—再経験—評価」と修正が加えられている(小島2012)。これはデューイに依拠し、「探究活動」を通じて新たな意味を生成することが知識・技能の獲得には不可欠であり、その「探究」としての学習の過程は「直接的経験—反省的経験—新しい直接的経験」という点からの修正である。最終的に、「探究としての問題解決」「経験の再構成」の過程を組織する「単元」として、「経験—分析(=反省)—再経験—評価」が提示されている(小島2015、pp.62-67)。「単元」の「分析(=反省)」においては、「不調和」な状況が生起するような課題を教師が与えることとされている。これは、「不調和」を解決しようとする時に「探究活動」が行われるからである。またその際には、学習者が特定の音楽要素、すなわち〔共通事項〕に注意が向けられるような課題を与えるとされている。この「単元」構成に基づいて、17の実践事例が「学習指導案」として提示されている。次にこれら実践事例から、「生成の原理に基づく音楽科の単元構成」を検討していく。

3-2 「生成の原理に基づく音楽科の単元構成」における経験の連続性への問い

小島編著による『音楽科 授業の理論と実践』（2015）においては、これまでの研究成果の集大成とも言える「生成の原理」についての考え方と、その授業展開が提示されている。これら提示されている「学習指導案」は「実践例の示し方」（表2）で統一されており、「経験—分析—再経験—評価」の「単元」構成における学習の流れが示されている。17例の中から、「思考・判断・表現力を発揮させる授業」として提案されている「学習指導案」（前掲書、pp.187-196）を採り上げ、冒頭に示した「深い学び」の観点をを用いて検討していく。検討にあたり、「深い学び」を、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を基盤として、「①知識を相互に関連付けてより深く理解する」、「②情報を精査して考えを形成する」、「③問題を見出して解決策を考える」、「④思いや考えを基に創造する」、と4点に分ける。

検討する実践事例の「単元名」は、「旋律の動きを意識して《早春賦》を歌おう」である。「指導内容」は学習指導要領に沿って、〔共通事項〕の「旋律（旋律の動き）」と、A表現(1)アの「歌詞の内容や曲想を味わい、曲にふさわしい表現を工夫して歌うこと」である。対象は中学校第3学年であり、「経験—分析—再経験—評価」に沿った3時間扱いの「指導計画」が示されている（表3）。

表2：「実践事例の示し方」（小島編著2015、pp.153-154より筆者抜粋）

(1) 指導内容 〔共通事項〕平成20年改定学習指導要領音楽を基準に記載 〔指導事項〕平成20年改定学習指導要領音楽を基準に記載
(2) 単元名 〔指導内容〕と〔活動分野〕を示している
(3) 対象学年
(4) 教材
(5) 教材について 〔人と地域と音楽〕【音楽の仕組みと技能】【音楽と他媒体】について記載
(6) 単元目標・評価基準 （評価の観点は学習指導要領に則している）
(7) 指導計画（全 時間） 単元構成の枠組み【経験—分析—再経験—評価】に沿って、 学習活動・時数を記入
(8) 展開 〔本時〕ではなく、単元全体の展開、項目は、活動のねらい・ 子どもの活動・指導者の活動・評価

表3：「実践事例（4）」より「学習指導案（7）指導計画」（小島編著2015、p.188）

ステップ	学習活動	時数
経験	《早春賦》を歌って曲想の変化に気づく。	第1時
分析	第3フレーズの旋律の動きを知覚・感受し、イメージを表現する工夫への手がかりを得る。	
再経験	イメージを表現する工夫への手がかりを基に、旋律の動きを意識して曲想表現を工夫し、歌う。	第2時
評価	自分たちがもったイメージが伝わるようにグループごとに発表をする。旋律の動きについてのアセスメントシートに答える。	第3時

指導計画の第3時は、「単元」構成の「評価」（「自己の経験が再構成されて成長したことを自覚」）にあたる部分であり、2点の「活動のねらい」と共に「生徒の活動」と評価の観点の設定されている（表4）。1点目の「活動のねらい」は、「旋律の動きと曲想とのかかわりを意識させる」として、「生徒の活動」はグループごとの歌唱の発表、音楽科としての評価の観点は「演奏表現の技能」である。なお、2008（平成20）年の学習指導要領の音楽科における評価の観点は、「音楽への関心・意欲・態度」「音楽表現の創意工夫」「音楽表現の技能」「鑑賞の能力」である。2点目の「活動のねらい」は、「旋律の動きの知覚」として「感受の学習状況を確認する」が設定され、「生徒の活動」は「旋律の動きについてのアセスメントシートに答える」、音楽科としての評価の観点は「音楽表現の創意工夫」である。この「創意工夫」は、4点ある音楽科の観点別評価の中では「思考・判断」にあたり、検討したい「深い学び」の「②情報を精査して考えを形成する」に該当すると考えられる。この「創意工夫」（思考・判断）を測るためのアセスメントシートでは、4つの問いが設定され¹⁰、次のように問2から問4は楽曲「早春賦」の学習が転移可能なものであるのかを、楽曲「ふるさと」について答える形式になっている。「問2 『ふるさと』の歌の旋律の動きはどうなっているでしょう。楽譜の下に、おおよその形を線で描いてみましょう。」「問3 4つのフレーズのうち、旋律の動きが他のフレーズと違うフレーズを○で囲みましょう。」「問4 ○で囲んだフレーズはどんな感じがしますか。また、どんな様子が浮かぶか考えてみましょう。」（小島編著2015、p.194）。

このように、「単元」構成における「評価」（「自己の経験が再構成されて成長したことを自覚する」）において、特定の楽曲「早春賦」を教材としたこの実践事例では、「経験—分析—再経験」の流れによって得られた「音楽的認識」、すなわち〔共通事項〕「旋律（旋律の動き）」が、「ふるさと」という同じ形式をもつ楽曲についてのプリント記述によって「アセスメント」されている。形成的評価に関しては、単元構成の「再経験」の段階において、ワークシートに工夫を書き入れたり、生徒が創意工夫しているのを観察するという、音楽科としての評価方法や場面も設定されている。しかし、「思考活動」の単位である「単元」の過程を経た最終結果として評価されるのは、「音楽表現の技能」とプリント記述における「創意工夫」（思考・判断）である。「深い学び」の「②情報を精査して考えを形成する」という観点においては、プリント記述における「アセスメント」

表4：「実践事例（4）」より、第3時「評価」の展開（小島編著2015、pp.1191-192より筆者抜粋）

活動のねらい	生徒の活動	指導者の活動	評価
評価	自分たちがもったイメージが伝わるようにグループごとに発表をする。 旋律の動きについてのアセスメントシートに答える。		
◆旋律の動きと曲想とのかかわりを意識させる。	○グループごとに歌って発表する。	●各グループのワークシート2を黒板に貼り出し、表現したい思いを説明させてから歌わせる。	★観点 3-①（演奏）
◆旋律の動きの知覚・感受の学習状況を確認する。	○旋律の動きについてのアセスメントシートに答える。	●適宜、範唱CDをかけたり、みんなで歌ったりする。	★観点 2-①（アセスメント）

でも問題はないだろう。しかし、小島らが主張してきたように、音楽との直接経験という「探究活動」によって、「外的世界に作品を生成し、その過程で内的世界を生成する」という「学習者の外的世界と内的世界の二重の変化」がなされた結果として、このようなプリントへの記述において測ることのできる音楽科としての思考力で満足していいのだろうか。「旋律の動きを意識して」歌い、分析し、創意工夫したという、一連の「探究活動」から得られた「音楽的認識」は、さらなる「探究活動」によって活用されるというような、「経験」の連続性が必要ではないだろうか。

中学校においては、年間35時間という授業時数が規定されており（中学1年生のみ45時間）、その中で多くの時間を1つの単元に費やすことはできないという実情は確かにあるだろう。しかし、それだからこそ、1つの単元をより深い学びに構成する、あるいは複数の単元を有機的に結び付けて大単元を構成し、1つの単元から得た「音楽的認識」（知識）を用いた探究活動を行うことによって「経験」の連続性を組織し、さらなる「学習者の外的世界と内的世界の二重の変化」を導くことが音楽科における「深い学び」ではないだろうか。そうした「経験」の連続性によって、「②情報を精査して考えを形成する」だけではなく、さらに音や音楽を介して「①知識を相互に関連付けてより深く理解する」や、形成された考えを用いた「④思いや考えを基に創造する」、といった音楽科における学びの連続性が生起してくるのではないだろうか。

小島は、「思考活動の単位」として「単元」をとらえていたが（小島ら2009）、後にデューイに依拠して、探究の成果としての「知識」は、「新たな探究で使用される道具にもなりえる」（小島2013、p.57）とも述べている。しかし、それが近著（小島2015）では表現されず、反対に構築してきた理論である「単元」構成にとらわれ、もともと「音楽科における思考力を育成する単元の構成原理」を追究していたことが見失われているように思われる。

小島らが追究してきた思考の単位である「単元」構成の考え方には共感するが、関連性が考慮されていない細切れの「単元」を並べていっても、小島らが言及していたように「経験の連続的な発展のないところでは学力が育つことは期待できない」（小島ら2009、p.91）と考えるものである。この点から、「単元」を有機的に結び付けて構成する大単元について、実践の結果と共に次に提起する。

4 経験の連続性の観点からの大単元の構成についての提起

そもそもデューイは、「経験の連続性」や「教材の進歩主義的組織化」について、次のように述べている。

「個人が一つの状況で知識や技能を学んだことは、それに続く状況を理解し、それを効果的に処理する道具になる」（デューイ1938/2004、p.65）

「つぎの段階は、経験されたものをより豊かに一段と組織化された形態へと進展させること」（前掲書、p.117）

「経験の本来的な教材は、新しい能力を喚起する新しい事物や出来事と結びつくようになると同時に、これら新しい能力の行使により、経験の内容は洗練され拡大される」（前掲書、p.118）

これらデューイの提言から、小島らが提案したような一つの知識を得て同等なものへの転移可

能によって終結する「経験」ではなく、得た知識を「道具」として用いた、質の異なる「経験」を組織することが「経験の連続性」を組織することと捉える。この点から、質の異なる「経験」、すなわち質の異なる「探究」活動を組織するために、子どもの思考活動の単位である「単元」をさらに関連させ、大単元を組織することを提起する。端的に述べれば、知識を得る単元と得た知識を用いる単元を結び付けて大単元とするのである。具体的には、教材（楽曲）を演奏する表現の活動や鑑賞の活動によって「音楽的認識」（知識の獲得）を目指し、「音楽的認識」によって得られた「知識」を素材（＝道具）として、それを直接的に操作する創作（小学校では「音楽づくり」、中学校では「創作」、以下統一して創作と表記）による単元を組織する。すなわち、創作における「探究」を組み合わせることによって、質の異なる「探究」の連続を実現させるというものである。この大単元の構想は、デューイの提言の他、実践的な以下2点の理由に依るものである。

1点目は、楽曲を用いた「探究」の限界という点である。音楽科の学習活動は、表現領域（歌唱・器楽・創作）と鑑賞領域から構成されており、歌唱・器楽と鑑賞は、学習目的に適う楽曲を教材として用いる。それら楽曲を「探究」することは、その楽曲を創った作曲家や作詞者の意図に沿う範囲内に限定された、制限のある分析と創意工夫にならざるを得ない。また、表現活動（歌唱・器楽）の場合は、演奏技能が創意工夫したことの表出（表現活動）に影響を与え、「探究」が深まらない場合がある。しかし創作についての「探究」の場合は、獲得した「知識」（例えば音色やリズム、その特徴やそれが醸し出す雰囲気やイメージ）そのものを「道具」として操作し、表現したいイメージを創り出す活動となる。また、子ども自身が作曲家であることから、自己の演奏技能を考慮してついたり、仲間の演奏技能を考慮してつくる、という「探究」も可能になる¹¹。このように、創作における「探究」は創意工夫の余地が大きく、楽曲を用いた「探究」とは質の異なる「探究」が展開される。これらの点から、楽曲を演奏する・鑑賞するという活動は、感受と知覚を通じて主に「知識」を得るための「探究」として位置づけ、創作の活動は「知識」を直接的に操作する質の異なる「探究」として位置づけるものである。

2点目は、教室には様々な課題を抱えた子どもが存在しているという点からである。小島らが提案しているような2時間から3時間を中心とする「単元」構成¹²では、技能的な側面、思想的な側面などの支援を要する子どもの「探究」が深まらず、結果的に「音楽的認識」（知識）が獲得されないことが懸念される。そして、その単元が終了し、異なる「音楽的認識」（知識）についての単元が次々と展開されることになれば、「深い学び」は生起しないであろう。そこで、獲得させたい「音楽的認識」（知識）についての複数の「単元」を有機的に組織することによって、徐々に「知識」が獲得されていくことを図り、最終的に獲得させたい「音楽的認識」（知識）を操作する創作の活動における「探究」によって、知識の定着が導かれると考えるものである。

以上の大単元の提案を、実践から説明する。この実践は、筆者が授業者として小学校5年生を対象に、2018年5月から7月上旬にかけて、教育芸術社の音楽科教科書『小学生の音楽5』に掲載されている楽曲を用いて実践したものである。教科書には題材名「いろいろな音のひびきを味わおう」が提示されており、教師用資料の学習の目的には「楽器の音の特徴や音色の違い、旋律と旋律、旋律と伴奏が重なり合う響きを味わって聴いたり、演奏したりする」「楽器の音色や音が組み合わさる響き、音楽の仕組みを生かして、音楽をついたり演奏したりする」という2点が記載されている。授業者である筆者は、さらに具体的な学習目標を設定し（表5）、次に述べる事項への理解と定着を目的とする実践を行った。ここで習得させたい「音楽的認識」（知識）、すな

わち〔共通事項〕は、「音の重なり」「音楽の縦と横の関係」が中心である。しかし、音の重なりとは「旋律」によるものであることから、「旋律」だけではなく、旋律が有するイメージを生み出している「リズム」「音色」も指導事項に含まれる。また、「音楽の縦と横の関係」においては、複数の声部がすべて一緒に演奏する重なり、異なる機能（旋律と伴奏）の重なり、声部が独立している重なり（呼びかけとこたえ¹³）があることから、指導事項には「呼びかけとこたえ」も含まれる。さらに、今回は「反復」も指導事項に含んでいるが、「反復」と「変化」は、音を音楽に構成する際の最も基本的な要素であり、中学年でも取り扱っている。このように、この大単元においては、高学年で重点的に指導する事項「音の重なり」「音楽の縦と横の関係」を中心として、既習事項「リズム」「音色」「呼びかけとこたえ」「反復（くり返し）」も適宜扱い、その中で、既習事項の定着も目指している。

実践は次の順に行った（表5）。最初の単元1では、歌唱（同声二部部合唱）、器楽（リコーダー二重奏）の表現活動を行った。2つの活動においては、演奏技能の習熟の他、旋律の特徴、旋律の重なり方の違い、重なり方の違いによる効果、これらへの理解を深めるために、工夫して演奏したり、友達の演奏を聴き合ったりすることを「探究」の活動とした。次の単元2の鑑賞活動では、歌唱と器楽において得た、あるいは習得しつつある「音楽的認識」（旋律の特徴、旋律の重なり方の違い、重なり方の違いによる効果）を聴き取ったり（知覚）感じ取ったり（感受）することを通じて、そのよさやおもしろさを「探究」し、楽曲全体について音楽的な根拠を持って自分なりの考えをもつという学習を行った。そして単元3では、合奏において、旋律や異なる音色・リズムの重ね方を工夫し、工夫したことを試すという、旋律や音色・リズムの重なりとその効果についての「実験」を行った。最後に、それら獲得した、あるいは獲得しつつある「音楽的認識」（知識）を活用する創作活動を行った。なお、創作の活動では、単元1と2において学習してきた旋律の動きの特徴はリズムと音色に特化し、リズム・音色の重なり方の違いとその効果を「探究」

表5：3つの単元で構成した大単元の概要

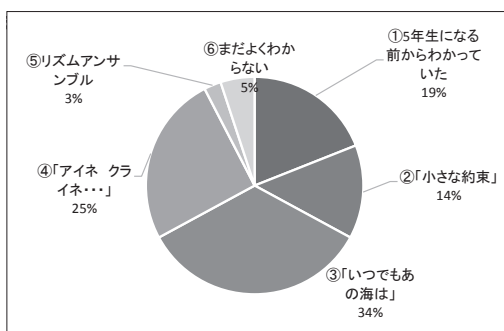
『小学生の音楽5』（教育芸術社、平成27年度～供給）に記載の教材で構成

	活動形態		扱い 時数	教材名	「思考」に関わる学習目標	習得させたい〔共通事項〕
単元1	表現 (演奏)	歌唱 器楽	5	いつでもあの海は 小さな約束	旋律の重なり方の違いを知覚し、その違いが生み出す効果を感じ取る。旋律の重なり方の違いを生かした表現を工夫する。	(イ) 音楽の仕組み 「音の重なり」「音楽の縦と横の関係」
単元2	鑑賞	鑑賞	2.5	アイネ クライネ ナハトムジーク 第1楽章	旋律の特徴を知覚し、雰囲気を感じ取る。旋律の重なり方の違いを知覚し、その違いが生み出す効果を感じ取る。それらが生み出すよさやおもしろさを中心にして、楽曲についての自分なりの意見を持つ。	「呼びかけとこたえ」「反復」
単元3	表現 (創作)	合奏 創作	1.5 3	リボンのおどり (ラバンバ) リズムを選んで アンサンブル	音色やリズムの異なる重なり方による雰囲気の違いを感じ取る。意図をもって重なり方を工夫する。打楽器の音色を生かしたリズムを選び、呼びかけとこたえ、くり返し、音のかさなりを工夫してリズムアンサンブルをつくる。	(ア) 音楽を特徴付けている要素 「旋律」「リズム」「音色」

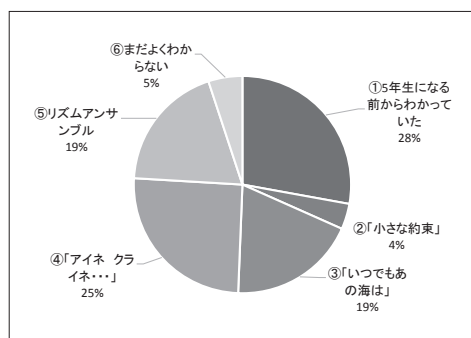
し、「呼びかけとこたえ」「反復(くり返し)」を用いて選んだリズムを構成して曲(4分の4拍子・20小節)を創る活動を行った。なお、「深い学び」の観点においては、「①知識を相互に関連付けてより深く理解する」「②情報を精査して考えを形成する」「④思いや考えを基に創造する」、これら3点にあたる。

それぞれの活動においては、合奏以外は各々評価(活動における観察の他、歌唱・器楽はグループ演奏あるいは個人演奏、鑑賞は感想文、創作は作品とその発表・プリント記述)を行った。しかし本稿では、複数の「単元」のどの時点から「わかった」という理解の実感を児童がもち得たのかを知るために、「1学期のふり返り」という児童へのアンケートによって得た回答の集計結果を示す。なお、このアンケートは、1学期最後の授業にて第5学年児童全員を対象として実施し、「あゆみ」(1学期の通知表)とは関係がないことを伝えてある。欠席者を除く79名が回答し、本稿に回答結果を掲載することは当該小学校長の許可を得ている。

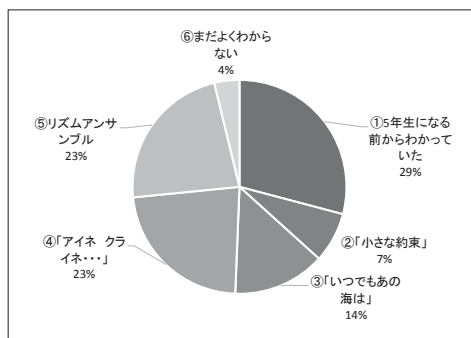
グラフ1~3は、〔共通事項〕の理解について、一番ぴったりするもの1つだけ選ぶ単一回答形式によって得た結果を集計したものである。質問は、以下の通りである。「旋律やリズムの重なり方には、いろいろな種類があることがわかってきたのは、どの学習をしているときでしたか?」(旋律の重なり方の種類への理解: グラフ1)、「『呼びかけとこたえ』ということがわかってきたのは、どの学習をしているときでしたか?」(「呼びかけとこたえ」への理解: グラフ2)、「『くり返し』ということがわかってきたのは、どの学習をしているときでしたか?」(「反復」へ



グラフ1: 重なり方の種類への理解



グラフ2: 「呼びかけとこたえ」への理解

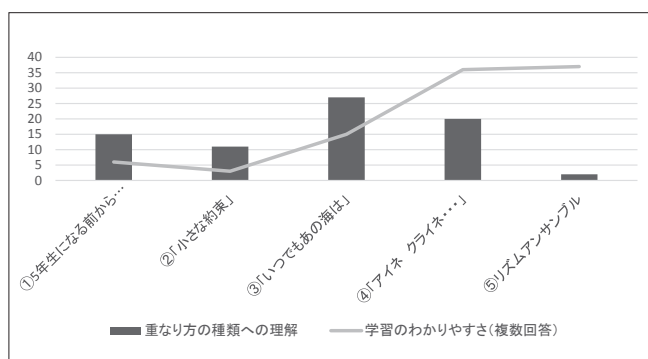


グラフ3: 「反復」への理解

の理解：グラフ3)である。選択肢は、表5に示した教材名4つの他、「5年生になる前からわかってきた」と「まだよくわからない」を含む6つである。選択肢に単元3で行った合奏「リボンのおどり」を含めなかったのは、次に行った創作の前段階として筆者が位置づけ、取り扱った時間数が少なかつただけではなく、筆者主導で「実験」を行った授業であったからである。

グラフ1の「重なり方の種類」という「音楽の縦と横の関係」の理解は、小学校高学年から重点的に取り扱う事項であり、本単元において最も理解させたかった事項である。①「5年生になる前からわかってきた」19%の他、48%の児童が単元1の表現活動(②「小さな約束」③「いつてもあの海は」)を、25%の児童が単元2の鑑賞活動(④「アイネクライネ」)を「わかってきた」時期として選択した。この結果から、表現と鑑賞という複数の活動を通じて、73%の児童が「音楽の縦と横の関係」を理解したと考えられる。そして、単元3の創作活動(⑤「リズムアンサンブル」)を通じて3%の児童が理解し、最終的に95%の児童が「音楽の縦と横の関係」を理解している。グラフ2の「呼びかけとこたえ」への理解、グラフ3の「くり返し」への理解は、4年生までも扱った既習事項であり、「5年生になる前からわかってきた」がそれぞれ28%、29%と約3割弱の児童の理解が定着していた。これらは双方とも単元1の表現活動においてさらに約2割の児童(23%、21%)が理解し、単元2の鑑賞活動において、さらに約2割強の児童(25%、23%)が理解し、単元3の創作活動において、約2割の児童(19%、23%)が理解したと考えられる。回答が分散したのは、何となく感覚的にわかるという理解と、「呼びかけとこたえ」「くり返し」(＝「反復」)を使ってリズムアンサンブルをつくるというような、「道具」として扱えるレベルに達する理解というように、児童の「わかる」というとらえ方が一様ではなかったということが推察される。これらグラフ1～3にて示されているように、音楽科としての「見方・考え方」の根底をなす「音楽を形づくっている要素」3点について、複数の活動を通じて大多数の児童(約95%)の理解が得られている。しかしその一方で、一定数の児童(約5%)の理解を導くことができなかったことは今後の課題であり、6年生終了までには理解を導く必要がある。

グラフ4は、5年生から本格的に扱う「音楽の縦と横の関係」への理解に特化し、3つの単元を通じての理解度の進展を知るために設定した問い(折れ線グラフ)と、グラフ1を棒グラフにして重ねて示したものである。グラフ1は、「旋律やリズムの重なり方には、いろいろな種類があることがわかってきたのは、どの学習をしているときでしたか?」という知識への理解の起点を明らかにするため、単一回答を求めた質問であった。折れ線で示したグラフは、「音(旋律やリズム)の重なりについて、どの学習がわかりやすかったですか?」として、複数回答を求めたものである。これは、知識が定着してくるにしたがって「わかった」という実感を児童が抱けることから、「わかりやすい」という表現にして質問したものである。この質問に対しては、6つの選択肢からの複数回答を求めた。なお、この複数回答の選択肢はグラフ1～3と



グラフ4：「音楽の縦と横の関係」への理解の深まり

同様であるが、複数を選択して回答しなかった児童もいる。回答総数は101であり、「まだよくわからない」は回答数4であった。グラフ4では理解に至らなかったという選択肢を除いてあるが、「わかりやすさ」についての折れ線グラフと、グラフ1でも示した旋律の重なり方の種類への理解についての棒グラフとの相関から考察していく。単元1(②「小さな約束」③「いつでもあゝの海は」)における表現活動において、一定数の児童への知識への理解がなされていることは単一回答における理解の起点(グラフ1)においても述べたが、棒グラフからも明らかである。しかし、それは「わかりやすかった」という点においては約19%(15名)の児童しか選択していなかったことから、知識への理解はなされているがまだ定着には至るほどの理解ではなかったと推察される。単元2(④「アイネクライネ」)における鑑賞活動では、「わかりやすかった」という質問に対して約46%(36名)の児童が選択しており、単一回答における理解の起点(グラフ1)においても先述のように25%の児童がこの単元を選択している。この点から、単元1(②「小さな約束」③「いつでもあゝの海は」)において演奏を通じて獲得しつつあった知識は、単元2(④「アイネクライネ」)において、客観的に聴くという活動を通じてかなり明確になったと推察される。単元3(⑤「リズムアンサンブル」)においては、「わかりやすかった」とする児童が約47%(37名)に至っている。創作活動は、楽曲を再現する演奏活動と比較して創意工夫の幅が広い分、より思考力を必要として「探究」が深まる。その質の異なる「探究」の深まりにおいて、児童は試行錯誤して課題を成し遂げようとするために難しいと感ずる場合が多いが、知識がある程度、定着していたことによつて、「わかりやすかった」とする児童が約47%に至ったと考えられる。

これら単元を有機的に結び付けた大単元における学習活動によつて、「①知識を相互に関連付けてより深く理解する」、「②情報を精査して考えを形成する」、「④思いや考えを基に創造する」、これらが導かれたかどうかは、個々の単元における評価を提示することが必要であろう。しかしその一端が「1学期のふり返し」とした児童へのアンケートにおいて表出している。なお、〔 〕内の文言は、意味を補うために筆者が書き足し、「 』」は『 』に直した以外は児童の記述のままである。

「私は音楽づくりをとくにがんばりました。グループの中で、クリスマスというイメージに決めました。『クリスマスだと、すずが合うかな?』『金属楽器がもっとあるといいんじゃないかな?』『トライアングル入れたら?』と、楽器を工夫しました。楽器が決まった後は、リズムを工夫しました。すずは細かいリズムが良い、トライアングルは長くのびる音分かるリズムがよいと、楽器の良さがひきたつことのできるリズムを3つ、それぞれ選びました。(後略)」

「音のかさなりや音のくり返しなどに気をつけて、他の〔グループの〕発表をききました。〔創り出したい〕ふんいきに合うように音の組み合わせやがつきをえらびました。」

「リズムアンサンブルは、3人でイメージが一番近い楽器、リズム、そしてくり返し、よびかけ合うところまで工夫して考えました。イメージ通りにできるように終わり方〔のリズム〕をかえました。」

これらの児童の記述には、道具となった「知識」(音楽を特徴付けている要素:「音色」「リズム」)を素材として、「音の重なり」「呼びかけとこたえ」「反復」といった音楽の仕組みを用いて音を音楽に構成する「探究」が行われたことが表現されている。またその「探究」においては、目指すイメージを表現するために創意工夫したことも表現されており、演奏や鑑賞の活動を通して得

た「知覚」と「感受」の関係性、すなわち、「音色」「リズム」といった要素とその関連によって生み出されている特定のイメージを、今度は創り出そうとしているのである。この点から、創作の活動においては、楽曲のイメージを「感受」して分析する「探究」とは質の異なる「探究」がなされたと考えるものである。そして、質の異なる「探究」によって、知識を得た時とは異なる「学習者の外的世界と内的世界の二重の変化」が導かれたと考えるものである。

5 終わりに

本稿では、音楽科のカリキュラムにおける戦後から続く問題をあらためて整理し、音楽科としての「深い学び」を導く「単元」構成について、西園や小島の論をもとにして、複数の異なる活動を組み合わせて質の異なる「探究」を組織する意義を述べてきた。本稿においては、楽曲を演奏したり鑑賞する活動を「知識」の獲得として位置づけたが、それは決して楽曲を用いた音楽教育を否定したり軽んじているわけではない。楽曲を表現することや鑑賞することによって、楽曲そのものが有するよさを理屈抜きに子どもは感じ取っている。また、そのことは、実践の場にあるものならば誰でも経験的に実感している。しかし、その「感受」が教師の主観のおしつけではなく、「知覚」を基にして自分なりの考え方を子どもがもつことができるようにすることが、音楽科としてなさねばならないことである。音楽科においては、未だに学校行事との関連から、楽曲表現主義に陥っている実態があることが指摘されている¹⁴。また、鑑賞と創作の指導については、その充実が求められてもいる¹⁵。既に述べたように、年間授業数が限られた中で、どのように知識を習得させ、それを使えるものとして定着させていくのかは、1時間ごとの授業の充実と同時に、カリキュラムを構成する「単元」をどのように有機的に結び付けていくのかという、カリキュラムデザインの力量に負っている。

今回(2017年告示)の学習指導要領改訂においては、カリキュラム・マネジメントの重要性が強調され、教科横断的な視点から教育内容を組織することも強調されている。それらが重要であることに異論はない。しかしその一方、義務教育9年間、及び中等教育修了段階までの12年間の系統性の把握がなされているのか、その点も同時に追求されなければならないだろう。現代的な課題を念頭に、複数の教科カリキュラム及び教科以外のカリキュラムの内容とその実際に関心を持ちながらも、1つの教科の義務教育9年間、あるいは中等教育全体まで含んだ12年間の系統性や発展性を把握し、1時間の授業が義務教育9年間、あるいは中等教育全体までの12年間のどの部分に位置づいているのかを理解し、実践を行うことが教科に特有の「見方・考え方」を培うためには必要である。大学における教員養成段階においても、授業を行う技術だけではなく、カリキュラム全体を把握するような視点を今まで以上に培っていく必要があるだろう。しかし、大学における養成期間のみで、しかも実践経験が限定されている学生たちに、カリキュラム全体への理解と把握を進めていくことは容易ではない。大学における養成期間中にしなくてはならないこととできること、教師として実践の場に出ているからこそわかることとできること、これらの整理と検討も行う必要がある。

本稿においては、音楽科における「深い学び」と単元構成とについて、考察してきたが、この問題は他の教科においても同様であろう。この点から、カリキュラムに関する教師の力量形成の実相を明らかにすることが今後の課題である。この場合、全員が専科である中学校・高等学校の

教師と全科を担う小学校教師との特徴や共通性、専門とする教科による特徴や共通性、これらを考察することによって、カリキュラムについての力量形成に影響を与えている要因を明らかにしていくことを目指したい。また、教員養成期におけるカリキュラム概念の育成に関する課題もある。筆者は、音楽科におけるカリキュラムの系統性への理解を図る学生への教育を、創作を中心として行い始めたところである。これらカリキュラムにかかる課題については、機会をあらためて報告していきたい。

註

- 1 平成29年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料、
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
（最終アクセス2018年9月1日）
- 2 「育成すべき資質・能力」の枠組みは、「自立した人格をもつ人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力を育成するために」、「主体性・自律性に関わる力」「対人関係能力」「課題解決力」「学びに向かう力」「情報活用能力」「グローバル化に対応する力」「持続可能な社会づくりに関わる実践力」を重視するとしている。また、日本の児童生徒の実態から「主体性を持って学ぶ力」の育成の重要性も言及されている。この「育成すべき資質・能力」は、「生きる力」の理念としてこれまでも提唱してきたと述べられており、その考え方は、「OECDのキー・コンピテンシーと重なるもの」とも説明されている。中央教育審議会初等中等教育分科会の資料「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（2014年11月27日）。
- 3 学制発布当時、「唱歌」は教科の1つとして位置づけられていたが、教える内容、教えることのできる教師の実質的な不在から「当分のヲ欠ク」とされていた（田中ら2018、p.22の表1-1による）。
- 4 芸能科（初等科6年）は、「音楽」の他、「習字」、「図画」、「工作」、「裁縫」（女子のみ）で構成されていた（田中ら2018、p.43の表1-7による）。
- 5 学習指導要領において〔共通事項〕は、2学年毎（1・2年、3・4年、5・6年）に示されている。それらを筆者が表にしたものである。
- 6 これまで指導する学年が指定されていたが、この改定から、「音符、休符、記号などについては、次に示すものを、児童の学習状況を考慮して、表現及び鑑賞の活動を通して指導すること」となった。
- 7 「音楽の構造とは、リズム、メロディ、テクスチュア、形式、強弱、テンポ、調性等、各要素とそれらの相互関連をいう」（西園1993、p.306）。「メロディ」は「旋律」であり、「テクスチュア」は「音楽の縦と横の関係」である。また、中学校の学習指導要領においては、2008年版の〔共通事項〕新設時から「テクスチュア」と示されている。
- 8 この「芸術の知」については、「科学の知」との対比と相互補完の観点から述べられているが（西園2005、pp.297-298）、後に「芸術による感性的認識の育成」として次のように説明されている。「自然を要素に分け理性で概念として認識する様式」と「自然を感性で総合的に認識する様式」「この2つの認識様式によって初めて世界は十全に認識することができ、子どもの頭と心を調和あるものとして育成できる」（日本音楽教育実践学会2010、p.16）。
- 9 日本学校音楽教育実践学会編（2017）『音楽教育実践学辞典』、音楽之友社、pp.18-19。
- 10 問1は、次の通りである。「問い1 《早春賦》が安曇野で誕生したのは何故だと思いますか。安曇野の春や春を待つ人々の気持ちを考えてみましょう。」、小島編著（2015）、p.194。
- 11 田中（2015）において、子どもが演奏技能を考慮して創作することが「探究」の深まりを導いていたことが示されている。
- 12 示されていた17事例の中で、4時間扱いは1事例、5時間扱いは2事例、6時間扱いと7時間扱いはそれぞれ1事例ずつであった。その中でも小学校高学年～高等学校といった年間授業時数が少ない学年を対象としたのは3事例であった。5時間扱いは中学3年生を対象として合唱を教材とした単元であったが、7時間扱い（中学2年生対象）と6時間扱い（高等学校1年生対象）は、演奏して創作する、楽器を創って創作するといった、2つの活動が組み合わせられている提案であった。
- 13 2017年の新学習指導要領から、「問いと答え」は「呼びかけとこたえ」と示されるようになったため、こちらの表記を用いている。しかし、その示す意味内容は同じものである。

- 14 例えば、小島編著（2015）、p.34。
- 15 例えば、国立教育政策研究所による学習指導要領実施状況調査結果に示されている。
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/05h24bunseki_ongaku.pdf
(最終アクセス2018年9月1日)。

引用文献

- 小島律子・高橋澄代（2009）「音楽科における思考力を育成する単元の構成原理」『大阪教育大学紀要 第V部門』第57巻、第2号、pp.85-102.
- 小島律子（2012）「生成の原理に基づく音楽科の単元構成の論理」『学校音楽教育研究』第16巻、日本学校音楽教育実践学会、pp.3-12.
- 小島律子（2013）「生成の原理に基づく音楽科単元構成における『経験』と『教材』のかかわり」『学校音楽教育研究』第17巻、日本学校音楽教育実践学会、pp.53-63.
- 小島律子編著（2015）『音楽科 授業の理論と実践 生成の原理による授業の展開』あいり出版.
- 阪井恵（2006）「『題材構成』の問題性」『戦後音楽教育60年』音楽教育史学会編、開成出版、pp.233-243.
- 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵（2018）『新しい時代の教育課程』有斐閣アルマ.
- 田中里佳（2015）「音楽科の学習を協同的な学習として位置づける試み ―実践を通じての提案―」日本音楽教育学会『音楽教育実践ジャーナル』vol.13.no.1.
- 筒石賢昭（1991）「音楽のカリキュラム研究」『音楽教育学の展望Ⅱ』（下）日本音楽教育学会編、音楽之友社.
- 筒石賢昭（2006）「音楽の生成的アプローチの理論と実践 ―ボードマン理論から学ぶもの―」『学校音楽教育研究』第10号、日本学校音楽教育実践学会、pp.43-44.
- 西園芳信（1990）「音楽科におけるカリキュラム構成単位としての『題材』概念の考察」『日本教科教育学会誌』14巻2号、pp.63-70.
- 西園芳信（1993）『音楽科カリキュラムの研究 ―原理と展開―』音楽之友社.
- 西園芳信（2005）『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学術研究』風間書房.
- 日本学校音楽教育実践学会編（2010）『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム 幼稚園から高等学校まで』東京書籍.
- 山崎準二編著（2018）『教育課程』学文社.
- 教育芸術社（2014検定済、2015供給）『小学生の音楽5』.

