

音楽科と道徳が相互に効果を高め合う授業の一試論（2）

— 「構え」の形成による感性の育成をめざして —

河村仁美*・高橋雅子

A study of classes with interaction between music and moral education (2)

— To build the sense from the point of view of constructing “kamae” —

KAWAMURA Hitomi and TAKAHASHI Masako

(Received September 30, 2011)

はじめに

筆者は、音楽科と道徳の独自性を生かした関連により、児童の内面や感性への働きかけが強くなり、互いに効果を高め合うことができるという結論を導いた¹。しかし、感性の育成をめざすにあたっては、関連という一つの方法論のみならず、もっと児童の心理的側面に目を向ける必要があるだろう。

感性の育成は、音楽の美しさやよさを与えられるだけで身に付くものではなく、児童自身が積極的に感じ取ったり味わったりすることが必要であろう。そのためには、児童の心がさまざまなことを受け入れられ、感じる状態、心を開いた状態が必要ではなかろうか。

本論文では、このような心の状態を作り出すにあたって大きな示唆を与えてくれる「構え」の概念について研究していく。「構え」を形成することによって、音楽科と道徳の関連による効果はより高め合うことができ、感性の育成を期待できるであろう。

1 音楽科と道徳の関連と「感性」

ここでは、音楽科と道徳のそれぞれにおける「感性」について明らかにした上で、音楽科と道徳の関連による感性の育成について論じていく。

1-1 音楽科における「感性」と道徳における「感性」

音楽科における「感性」は、音楽を愛好する心情や音楽活動の基礎的な能力とともに生まれ、心豊かな人間の育成につながるものである。それは、音楽のよさや美しさを深く感じ取るための基盤となる音楽的感受性ととらえることができ、音楽の感覚的な反応から美しいものや崇高なものに感動する心まで幅広い内容を含んでいる。

道徳における感性は、人格の基盤となる道徳性の発達につながるものであり、人間形成において欠かせないものである。

*山口県周南市立富田東小学校

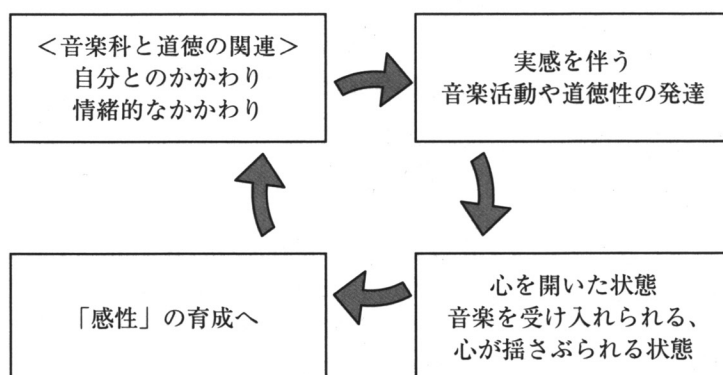
¹ 河村仁美・高橋雅子（2011）「音楽科と道徳が相互に効果を高め合う授業の一試論（1）—音楽科と道徳の独自性を生かした関連をめざして—」

1-2 音楽科と道徳の関連による「感性」の育成

音楽科と道徳の関連の結果として期待できる実感を伴う理解や活動は、単なる知識の習得や理解とは違い、児童の心を動かし、感性に訴えかけるものである。そのため、実感を伴う理解や活動が年間を通して計画的、継続的に行われることで、児童の感性は育まれていくであろう。このように、音楽科と道徳の関連は、感性の育成に大きく貢献することが期待できる。

ここで、音楽科における「感性」、つまり音楽的感受性について考えてみると、音楽の美しさやよさを周りから与えられるだけで身に付くものではない。児童自身が音や音楽の美しさやよさを感じ取り、受け入れることができこそ、育まれていくものであろう。

つまり、音楽科と道徳の関連によって自分とのかかわりや情緒的なかわりが補完し合い、実感を伴う理解や活動が期待できる。それと同時に児童の心がさまざまなことを受け入れられ、感じる状態、心を開いた状態であれば、学習内容や活動は児童の「感性」に働きかけるものとなり、その循環によって次第に「感性」が育成されるであろう。この音楽科と道徳の関連による「感性」の育成を図に表すと、以下のようなになる。〔図1〕



〔図1〕 音楽科と道徳の関連と「感性」の育成

2 「構え」の形成と「感性」の育成

ここでは、まず、さまざまなことを受け入れられ、感じる状態、心を開いた状態を作り出すにあたって大きな示唆を与えてくれる「構え」の概念を明らかにする。それを踏まえて、音楽科における「構え」とその形成過程を述べた上で、音楽科と道徳の関連による「構え」の形成と「感性」の育成について論じていく。

2-1 「構え」とは

「構え」は、『心理学辞典』において「特定のやり方で行う知覚、思考、行為のための一時的な準備状態」と説明されている。本論文では、社会心理学の中心的概念である「態度」と同義とし、態度研究の文献等の引用の際は「態度」、それを筆者が検討する際は「態度（構え）」と表記する。

社会心理学の代表的な理論にローゼンバーグとホヴランド Rosenberg and Hovland (1960)の「態度の成分」がある。ローゼンバーグとホヴランドは、「構え（態度）」を、対象となる刺激である「測定可能な独立変数」とそれに対する反応である「測定可能な従属変数」との間にある「感情」「認知」「行動」の3つの「媒介変数」からなるものとした。「構え（態度）」そのものは測定不可能であるが、感情、認知、行動の3つの成分をもったそれぞれの反応として表

れることで測定可能となる。したがって、反応から、感情、認知、行動のいずれかの側面をもった「構え（態度）」であることが推測できる。

2-2 音楽における「構え」

ここでは、音楽教育の文献の中で最も古典的なものの1つであるレナードとハウス Leonhard, C. & House, R. W (1972) の『音楽教育の基礎と原理 *Foundations and Principles of Music Education*』における「構え（態度）」の定義と、クティエッタ Cutietta, R. A. (1992) による「構え（態度）」の定義について見ていく。

レナードとハウスは、前述の著書における「音楽に対する態度 Musical Attitudes」の項で、「構え（態度）」を「対象に共感あるいは対抗する一般的情緒反応」と定義付け、すべての学習における効果に影響を及ぼし、学習に対するレディネスの基本的部分を形成しているものであり、学習されるものとしている。また、「構え（態度）」は、主に以下の4つの手段によって習得されるとしている。(pp.140-141)²

- ・長期にわたって、個々人に影響を与えるような累積的な経験に長く触れさせること
- ・鮮烈で衝撃的なただ一度の経験
- ・個人や組織の間での競争の結果や、身近な人からの影響
- ・ある一つの要因が全体に影響を及ぼすようなつながり

一方、クティエッタは、「構え（態度）」を心理的で知覚的な構成概念という内面的なものとして捉え、「態度は、信念、感情、価値の複雑な相互作用という学習されたネットワークである (p.296)」と定義付けている。また、「そのネットワークは、個人の経験を通して組織されていて、個人がかかわりをもつところの、あらゆるものと状況に対する個人の知覚と反応に、支配的で動的な影響を及ぼす」ことから、「必然的に、非常に個人的なものである」としている (p.296)。

レナードとハウスは「構え（態度）」を外面的な情緒反応として捉え、共感あるいは対抗、肯定あるいは否定という個人の感情の程度を表すものとしている。それに対して、クティエッタは内面的な概念として捉え、信念、価値、感情の複雑な相互作用としている。これらの内面的な概念は、何らかの形で外面的なものとして表れるであろうし、その1つにレナードとハウスの「構え（態度）」である情緒反応も含まれると考えられよう。また、「構え（態度）」は、個人のそれまでの経験をもとに学習されていくものであることを踏まえ、内面的な概念が外面的な反応として表れる過程も含めた「構え（態度）」の形成過程にも着目すべきである。

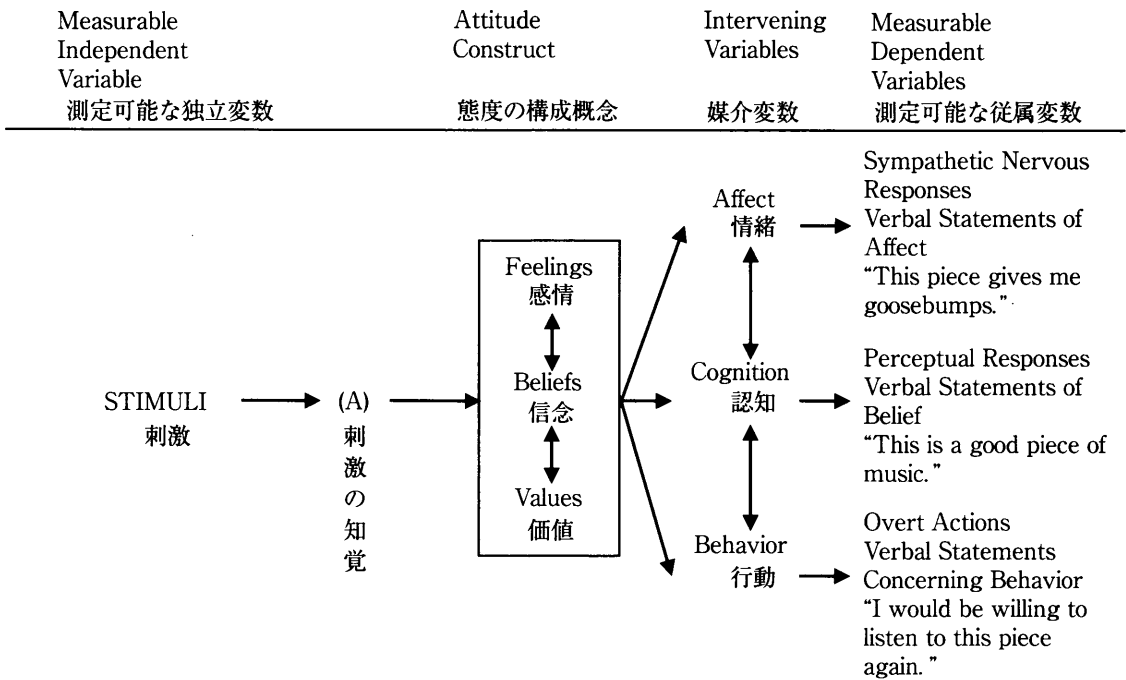
2-3 音楽における「構え」の形成過程

ここでは、ローゼンバーグとホヴランドの「態度の成分」を音楽教育に援用した、クティエッタによる「態度モデル」と、クティエッタの「態度モデル」をもとに「構え（態度）」の形成過程を明らかにした小島 (1998) の「態度形成モデル『小島モデル』」を踏まえて、音楽における「構え」の形成過程について見ていく。

2-3-1 クティエッタの「態度モデル」

まず、クティエッタの「態度モデル」を [図2] に示す。特に重要と思われる用語に対してのみ、筆者による翻訳を加筆している。

² 筆者の翻訳による。



【図2】クティエッタの「態度モデル」

ローゼンバーグとホヴランドの「態度の成分」を音楽教育に援用したクティエッタの「態度モデル」[図2]では、いくつか加えられた項目が見られる。まず、「測定可能な独立変数」と「態度の構成概念」の間にある「刺激の知覚」である。クティエッタは、「構え（態度）」の形成において、「知覚」の過程が重要なものであると考えていたことが分かる。

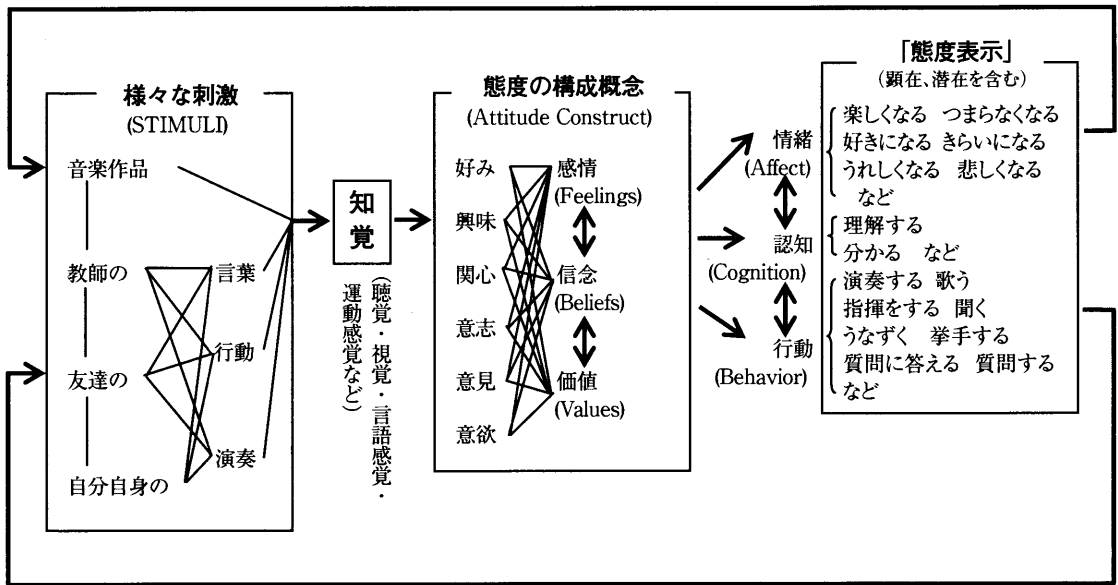
次に、「態度の構成概念」である。これはローゼンバーグとホヴランドのモデルでは、「態度 Attitudes」と示されていた部分であるが、構成概念である感情、信念、価値は、相互に複雑に絡み合っていることがはっきりと理解できる。これは、クティエッタの「構え（態度）」の定義そのものであり、「媒介変数」の3成分もそれぞれ相互に複雑に絡み合い、さらに「測定可能な従属変数」のそれぞれの反応もかかわり合っていると見える。「測定可能な従属変数」では、言語的表明の例がそれぞれ示されていることは興味深い。

2-3-2 小島モデル

次に、小島（1998）が音楽科の授業における「構え」の形成過程を具体的に示した「小島モデル」を見てみる。

「小島モデル」は、クティエッタのモデルをもとに、「刺激→知覚→態度の構成概念→反応構成要素→反応」という「構え（態度）」の形成過程を明らかにし、「音楽授業における子どもの『態度』の形成過程」として提示された「態度形成モデル『小島モデル』」である。「構え（態度）」の形成過程に着目することで、構え（態度）の評価のあり方を根本的に問い直すことをめざしている。

筆者は、「構え」の形成を「感性」の育成につながるものとして捉えるため、以下に「小島モデル」に筆者が修正を加えた[図3]を示す。



【図3】筆者により加筆修正した「小島モデル」

小島は、「『態度』は様々な要因により『形成されていくもの』というように動的に捉える必要がある (p.3)」として、「構え (態度)」は、「『刺激→態度→反応』というような1回のなものではなく、そのような過程をくり返すことにより形成されていくものが態度である (p.89)」と説明している。また、反応については、「本来は量的に測定できるものではなく、その反応が誰かに受けとめられることによってはじめて、反応、つまり態度であるといえる (p.89)」と述べており、「構え (態度)」の形成過程において、他者による受けとめや解釈が重要であることを強調している。

「小島モデル」では、「態度表示」は再び「刺激」となり、「知覚」し、内面的な「構え (態度)」である「態度の構成概念」を経て、また新たな「態度表示」に至るという過程を循環しながら「構え (態度)」を形成していくことが分かる。この循環を繰り返すことで、刺激や態度表示、そして「構え (態度)」の質的な高まりも期待できるであろう。

2-4 音楽科と道徳の関連による「構え」の形成と「感性」の育成

前述の音楽における「構え」の形成過程を踏まえて、音楽科と道徳の関連による「構え」の形成と「感性」の育成の視点から捉え直し、刺激、知覚、反応と「構え」の習得・形成、感性の育成という4つの過程に沿って見ていきたい。

① 刺激

「刺激」には、音楽科における刺激と道徳における刺激、さらには音楽科と道徳の関連による刺激があり、音や音楽、教材や資料、教師や児童の言葉等が考えられる。「刺激」はいつも児童にとって良い影響を与えるとは限らず、場合によっては児童にとってよくない影響を与えてしまうかもしれない。したがって、「刺激」が児童にとって効果的に働くためには、「刺激」の与え方も重要であろう。

② 知覚

次に、「刺激」を「知覚」する過程である。「知覚」は個人的なものであるが、道徳の時間を

共有した児童らは、個人的に知覚するとともに、児童らで共通に知覚することもある。ただし、共通に知覚する部分においても、その程度にはやはり個人差がある。「知覚」は次の過程である「構え」の習得・形成に向かうことができるのである。

③ 反応と「構え」の習得・形成

「刺激」を「知覚」した児童が習得・形成したであろう「構え」は、「反応」によって表れる。クティエッタのモデルでは「測定可能な従属変数」として、小島モデルでは「態度表示」として示されている。「構え」は測定不可能なものであるため、「反応」から見取り推測する必要がある。

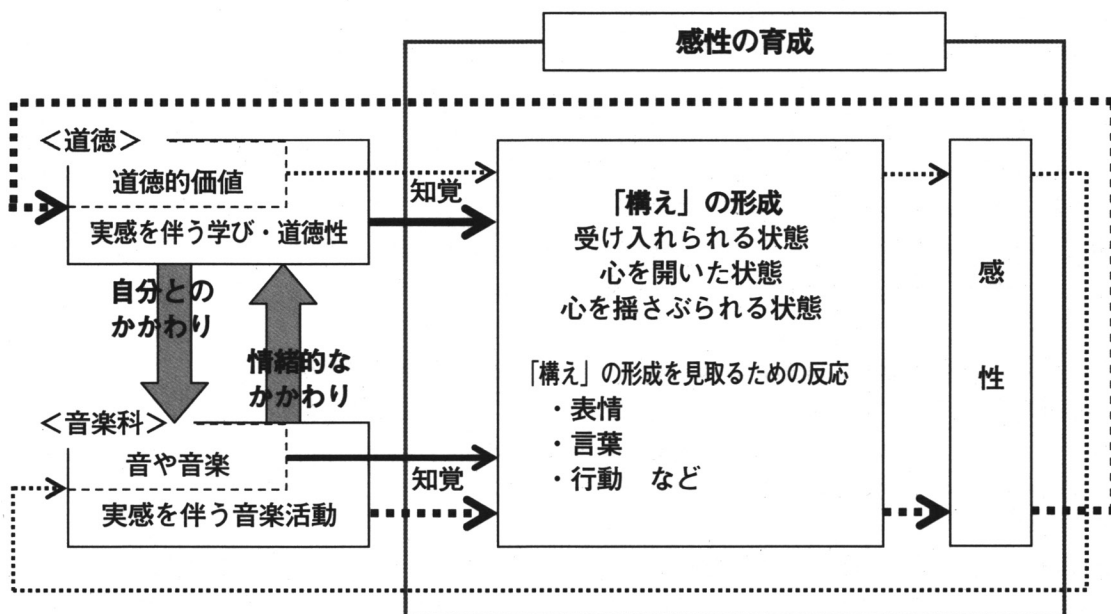
④ 感性の育成

「刺激」、「知覚」、「反応」と「構え」の習得・形成のすべての過程において「感性」の働きが重要であることは言うまでもない。中でも、関連によって「構え」が形成された状態で「感性」に働きかけることにより、感性の育成は大きく期待できよう。「刺激」を「知覚」し、「構え」を習得・形成し、「感性」に働きかけるこの過程を感性の育成とする。

これらの検討から、刺激、知覚、反応と「構え」の習得・形成、感性の育成という4つの過程をもとに筆者が作成した「河村モデル」を次に提示する。

2-5 「河村モデル」—「構え」の形成による感性の育成過程—

「河村モデル」—「構え」の形成による感性の育成過程— [図4] では、「刺激」を「知覚」し、「構え」を形成し、「感性」に働きかける過程を循環していく中で「感性」の育成が期待できることを表している。



[図4] 「河村モデル」—「構え」の形成による感性の育成過程—

「構え」の形成の過程には「構え」の形成を見取るための反応も含めている。そして「刺激」を知覚して「「構え」の形成」へ、さらに形成された「構え」が「感性」へ働きかける過程を「感性の育成」としている。以下、[図4]の概要について説明する。

○ 刺激と反応の循環

ここでは、道徳と音楽科の順に関連させると仮定して説明する。児童は、道徳における「刺激」によって自分とのかかわりを持ち、「構え」の習得が「反応」として表れるであろう。音楽科では「刺激」によって情緒的なかかわりを持ち、道徳との関連により自分とのかかわりももつことができよう。音楽科においても「反応」として表れた「構え」は、道徳において既に習得していた「構え」が広がったり深まったりして形成されたもの、あるいは新たに習得した「構え」であることも考えられる。音楽科と道徳の関連により、「刺激」と「反応」を繰り返し、その中で「感性」の育成が期待できよう。

○ 「構え」の形成

この過程は、筆者が感性育成のためには不可欠と考える過程であり、「構え」の形成を見取るための反応も含めている。「刺激」を個人的に知覚し、それを内面に働きかけるこの過程は、「反応」のための傾向や準備状態といえることができる。感性育成の立場からみると、児童が心を開いた状態、すなわち『「構え」の形成』が感性育成のための傾向や準備状態にあたると考えられる。

○ 感性

「刺激」を「知覚」し、「構え」が形成されることで、「感性」に働きかけることができよう。音楽科や道徳における学習や活動が、実感を伴うものに深化するためには、学習や活動を通して個人の「感性」に働きかけ、訴えかけられることが重要であり、それが「感性」の育成につながるものと考えられる。

○ 「構え」の形成を前提要件とした「感性の育成」

「河村モデル」では、「刺激」を「知覚」し、「構え」が形成され、「感性」に働きかける過程を循環することで「感性」が育成されていくとしている。「構え」の形成がなければ、「刺激」による「感性」への働きかけは難しくなるであろう。つまり、音楽科と道徳の関連による効果は弱まることになる。音楽科と道徳の関連による「感性の育成」をめざす「河村モデル」では、『「構え」の形成』と「感性」は切り離すことのできない過程であり、この過程を「感性の育成」と捉える。

3 実践構想—「構え」の形成によって「感性」を育てる授業の視点と工夫—

ここでは、「音楽科と道徳が相互に効果を高め合う授業の一試論（1）」で導いた関連の方法論と本論文で示した「河村モデル」をもとに、音楽科と道徳が相互に効果を高め合う授業の実践構想を提示する。

3-1 関連の方法と「河村モデル」への適用

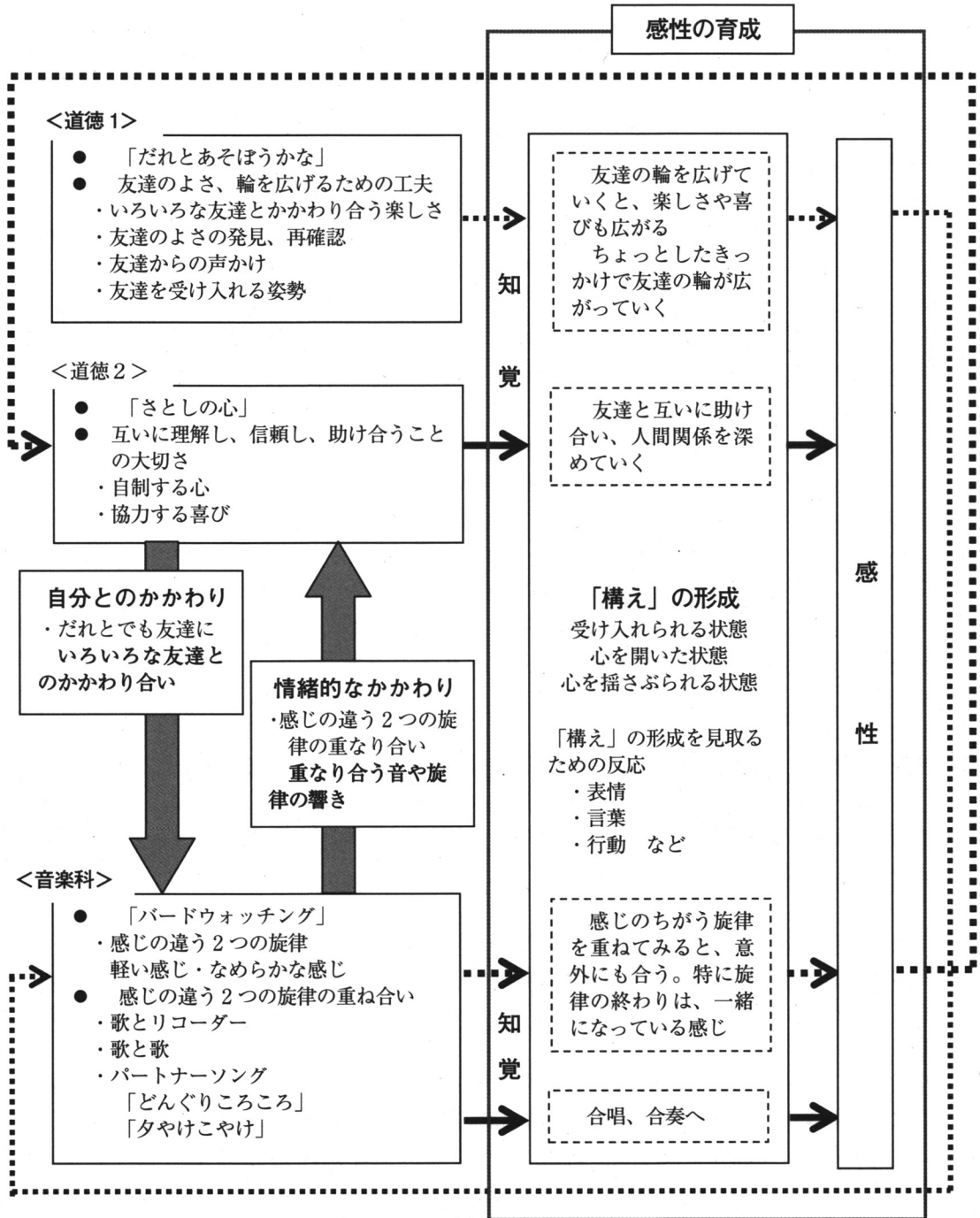
実践構想では、間接的・潜在的な関連として、まず道徳1の授業を行い、次に音楽科、さらに道徳2へとつながる関連を行っている。この3つの授業は、次のような内容で関連するものとする。

道徳1では、友達や友情について考え、いろいろな友達とかかわり合う楽しさや友達を受け入れる大切さに気付く。次に行う音楽科では、感じの違う2つの旋律が重なる響きやその美しさ、楽しさを感じ取る。道徳1との関連により、音楽に様々な旋律があるように、自分の周りにもたくさんの友達がいること、さまざまな旋律が組み合わされたり重なったりして響き合うように、いろいろな友達が集まって一緒に生活をしていることに気付くであろう。

さらに道徳2では、友達と互いに理解し、信頼し、助け合うことの大切さについて考える。

音楽科において感じの違う旋律が重なり合う響きの美しさを感じ取った児童は、道徳1と音楽科における関連のように助け合いや友情についても音楽と同様に捉えることができるのではないかということに気付くだろう。

この実践構想を、以下のように「河村モデル」に適用した。（〔図5〕）



〔図5〕「河村モデル」による実践構想

3-2 「構え」の形成と実践構想

3-2-1 実践構想における「構え」の形成

「構え」の形成については、児童の感想を中心に見取っていく。道徳1では、友達を誘ったり受け入れたりすることの大切さに気付くとともに、いろいろな人と話したり遊んだりしたいという願いをもつであろう。これらは、認知や行動の側面をもつ「構え」を習得することができたと捉えることができよう。

次に、音楽科では、事前の道徳1—いろいろな友達と進んでかかわったり受け入れたりすることで友達の輪が広がっていくこと—を想起させるような言葉がけや掲示物などによって、音楽においても感じの違う2つの旋律を重ねてみると意外にも響き合って楽しいと感じたり気付いたりすることを期待する。

3-2-2 音楽科の学習指導案（本時案）

- 題 材 ふしのとくちょうをかんじとろう
教材「バードウォッチング」土肥武作詞 石桁冬樹作曲
- ねらい 感じの違う2つのふしを歌やリコーダーで重ねて演奏することを通して、声や音が重なり合う響きの美しさやおもしろさを感じ取ることができる。
- 準 備 提示用の歌詞（どんぐりころころ・夕焼けこやけ）
- 展 開（本時 第一次 3/4時）

学習活動・学習内容	教師の働きかけ
1 斉唱で歌ったりリコーダーで演奏したりする。 ・前半㊦歌 軽やかな感じ…リズム、8分休符 ・後半㊦歌またはリコーダー なめらかな感じ…リズム、順次進行	○ 前時までに学習した、それぞれのふしの感じやそれを特徴付ける要素について確認し、提示しておく。 ○ それぞれのふしの感じに合わせて手拍子や身体表現をしながら歌うことで、ふしの感じの違いを感じ取ることができるようにする。
感じのちがうふしを重ねてみると・・・	
2 ふしを重ねて演奏する。 ・歌とリコーダー Aグループ：㊦歌→㊦歌 Bグループ：㊦歌→㊦歌 Cグループ：㊦歌→㊦リコーダー ・歌と歌 Aグループ：㊦歌→㊦歌 Bグループ：㊦歌→㊦歌 Cグループ：㊦歌→㊦歌 ・演奏の工夫 ・ふしの感じに合う演奏 ・1番と2番を違う重ね方で演奏	T 感じのちがう2つのふしを重ねてみよう ○ 既習曲「海風きって」で歌と鍵盤ハーモニカを重ねて演奏したことに触れ、今回は感じの違う2つのふしを重ねて演奏することを伝える。 ○ 2つのふしが重なる響きのバランスを考えて、全体を3つのグループに分ける。 ○ それぞれの演奏方法や順序について確認できるように、板書に示しておく。 ○ 歌と歌の重ね合いは相手のふしにつられやすいため、先に歌とリコーダーを重ねて演奏するようにする。 ○ きれいな響きをつくるために、互いに聴き合える声の大きさを歌うよう伝える。 ○ 途中で演奏についての感想を伝え合う場を設け、良かったところや工夫したいところを確認し合えるようにする。 ● 2つのふしを重ねて演奏し、聴き合うことができたか。（演奏の聴取やその様子の観察）

<p>3 パートナーソングを歌う {「どんぐりころころ」：楽しい感じ 「夕焼けこやけ」：しっとりした感じ</p>	<p>○ 身近な2つの歌を同時に歌うことで、ちがったふしが重なり合う響きやそのおもしろさを感じ取ることができるようにする。</p>
--	---

(評価) 感じのちがう2つのふしが重なる響きやそのおもしろさを感じ取ることができたか。(演奏の聴取やその様子の観察、感想)

おわりに

本論文では、音楽科と道徳を関連させた感性の育成過程において、「構え」の形成によって「感性」がより豊かに育まれること、さらに関連によって相互に効果を高め合うことを文献研究や事例分析、実践構想の提示とその検証から明らかにした。

音楽科と道徳の独自性を生かした関連により、「情緒的なかわり」や「自分とのかかわり」が相互に補完され、「構え」が形成される。「構え」が形成された上で「感性」に働きかけ訴えかけられることで、学習や活動は実感を伴ったものへと深化していく。この循環によって「感性」が育成され、音楽科と道徳は互いに効果を高め合っていくのである。

今後の課題として、音楽科と道徳の関連による「構え」の形成を積み重ねていくことで「感性」がどのように育成され、それをどのように見取っていくとよいかについて明確にしていかなければならないであろう。「感性」の育成については、その過程や結果を測定することは難しいため、それを見取る手立てや方法を明らかにし、評価の観点からも客観的な判断ができるようにしたい。そして、「構え」の形成がどのように「感性」と関わっていくのか、その理論を明らかにしていきたい。

引用・参考文献

- ・明田芳久・岡本浩一・奥田秀宇・外山みどり・山口勤著 (1998)『社会心理学 ベーシック 現代心理学7』有斐閣
- ・小島千か (1998)「音楽科における態度の形成過程—態度評価のための一考察—」東京芸術大学修士論文
- ・小島千か (2000)「音楽科における『態度』と評価—態度の形成過程に着目して—」『音楽教育学』第30-1号
- ・辻三郎・中村陽吉 (1979)『心理学6 社会心理学』有斐閣
- ・Cutietta, R.A. (1992). "The Measurement of Attitudes and Preferences in Music Education" In R.Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York : Music Educators National Conference/Shirmer Books.
- ・Leonhard, C. & House, R.W. (1972). *Foundations and Principles of Music Education*. New York : McGraw-Hill Book Co. (2nd ed.)