

戦後日本の小学校における音楽創作活動の変遷

——教科書の分析を通して——

佐野 仁美

1. はじめに

2008(平成20)年改訂の小学校学習指導要領で明記された「音楽づくり」の分野は、1989(平成元)年改訂の小学校学習指導要領において、「つくって表現」という指導項目で創造的音楽学習が導入されたことに端を発する。創造的音楽学習とは、カナダの作曲家、マリー・シェーファー(1933-)やイギリスのジョン・ペインター、ピーター・アストンらによって提唱され、現代音楽の手法を創作教育に持ち込んだ学習である。楽音以外の音素材を用い、それまでの伝統的な西洋音楽の作曲に基づいた教育になじめなかった子どもたちも参加しやすくなったという文脈で語られ、日本で定着した感がある。しかし、現在私たちの身のまわりに流れている音楽は、伝統的な西洋音楽の語法が用いられている曲がほとんどであり、現代音楽ではない。子どもたちを教える教員自身が「音楽づくり」を経験していない場合も多く、まだ様々な実践研究が行われている段階と言えるだろう。誰でもオリジナルな旋律を作って口ずさめるようになるというのは理想的だが、小学校教育における創作が何を指すのかは大変難しい問題である。こうした状況の中、日本の小学校教育における創作はどのように教授され、「音楽づくり」へつながっていったのかを辿ることには意味があるように思われる。

1879(明治12)年に音楽取調掛が設立され、日本の音楽とはまったく異なる体系をもつ西洋音楽が導入されたが、大多数の日本人にとって、それは長らく「大作曲家の作品を演奏すること」であり、作曲することではなかった。音楽取調掛の設置にあたり、伊澤修二は提出した「音楽取調ニ付見込書」の中で、取り調べる項目大綱として、「東西二洋ノ音楽ヲ折衷シテ新曲ヲ作ル事」、「将来国楽ヲ興スベキ人物ヲ養成スル事」、「諸学校ニ音楽ヲ実施スル事」の3つを記している⁽¹⁾。ここで伊澤は、新曲を作ることを挙げているが、西洋音楽移入当時の彼にとって最優先課題は、音楽教育を実施することであった。そのための教材として唱歌が作られたのであり、創作分野が小学校音楽教育に導入されるのは、戦後を待たねばならない。しかし、このような西洋音楽導入の経緯は、いまだに創作活動に対する日本人の意識を規定しているように思われる。

ただし、戦前の小学校教育において、創作がまったく取り入れられなかったというわけではない。新教育運動の中で、19世紀末のドイツの芸術教育思潮の影響により、芸術教科に創作教

育を尊重すべきとして、音楽においても自由作曲が叫ばれた。たとえば、1921(大正10)年5月の東京高等師範学校附属小学校における訓導協議会でも「児童の自由作曲問題」等が討議されている⁽²⁾。1907(明治40)年の小学校令改正により「唱歌科」が小学校の必須科目の扱いとなつて、徐々に音楽教師の実力も上がり、音楽に対する理解が深まっていったことも、既成の楽曲の演奏のみでは飽き足らず、作曲についての議論がなされる前提となつたのであろう。大正デモクラシーの世相の中、難解な歌詞を持つ唱歌への反動として童謡運動が起こり、児童自身の生活と環境に基づいた歌が多数作曲された。自由作曲も、大人から与えられ、児童の生活や心情から遊離した曲ではなく、児童自身が作り出すことを重視した立場という点では、共通の潮流に乗っていたとも言えよう。当時美術教育で自由画が提唱されたことと軌を一にした動きでもあった。自由作曲は奈良女子高等師範学校などで研究されたものの、「唱歌科」が変わることはなく、「唱歌科」に変化が見られるのは、昭和16年の国民学校令にもとづく「芸能科音楽」の中で鑑賞が取り入れられてからである。

本稿の目的は、戦後日本の小学校における創作教育がどのようになされ、どのような経緯で「音楽づくり」が導入されたのかを考察することである。資料としては、現在まで続いている教育出版の教科書、指導書や雑誌記事を中心に扱う。周知のように、教科書の検定基準は学習指導要領に基づいている。本稿では、学習指導要領の内容をもとにしつつ、小学校音楽教育における創作活動の変遷を具体的に明らかにしたい⁽³⁾。

2. 創作教育の導入

戦後、学習指導要領が発表され、創作は小学校音楽教育に明確に位置づけられた。本章では、1947(昭和22)年に発表された学習指導要領(試案)(以下、昭和22年版学習指導要領)と昭和26年に改訂された学習指導要領(試案)(以下、昭和26年版学習指導要領)を取り上げ、小学校における初期の創作活動がどのようなものであったかを見ていきたい。

2.1 昭和22年版学習指導要領(試案)期

昭和22年版学習指導要領では、「第一章 音楽教育の目標」に「一 音楽美の理解・感得を行ない、これによって高い美的情操と豊かな人間性とを養う」と掲げられ、「唱歌科」の徳育主義や「芸能科音楽」のような軍国主義における手段としての音楽との決別をうたつた。そして、学習内容が歌唱・器楽・鑑賞・創作に分けて示された。新しく導入された創作について、「作曲教育は新しい試みであるが、しかし作文や自由画を製作している児童が作曲できないということはない。全部の児童ができなくても大部分の児童に創作の体験を味わわせたい。何もしらばな曲を作るということを目指しなくても、作曲の体験を持つことによって音楽美の理解を深めればよい」と書かれている。楽曲の再現に中心がおかれていた小学校音楽教育に、美術教育の自由画と同じ位置づけで作曲が導入されたのである。音楽美の理解を深めるための作曲の

体験と述べられているが、そこには、自由に絵を描くのとは異なり、西洋音楽の理論というハードルが存在したことも想像がつく。

法的拘束力は持たないものの、この昭和22年版は初めての学習指導要領であり、内容について細かく説明されている。ちなみに、「第六章 第一学年の音楽指導 二 歌唱教育」には、「一指導目標 5. ヨーロッパ音楽の音組織を、音楽教育の基礎として教える」と書かれ、「児童の音感覚を純一な基礎の上に作るため、まずヨーロッパ音楽の音組織を基礎として教え、これの確立を待って、次第に他の音組織にも理解を及ぼして行くべきである。最初から幾通りもの音組織を教えることによって、児童の音感覚の確立を妨げることは避ける必要がある」と説明されている。まずは西洋音楽のシステムを基礎として、児童の音感覚を確立することが目指されていたことが分る。

各学年の音楽指導の章を見ると、「五 創作教育」の「二 児童の生理的・心理的発達段階、教材選択の基準、指導法」について、第1、2学年では「2. 児童は自分の自由に思いつく旋律を持っているものであるから、そのような思いつきを育てるようにつとめる」、第3、4学年では「2. 創作は模倣から起るのであるから、模倣力を正しく発達させる」と書かれている。ここで「模倣力を正しく発達させる」の「正しく」とは何かと考えると、やはり「音程やリズムを正確に」ということに行き当たるのではないだろうか。昭和22年版では、「思いつき」といった児童側から引き出す言葉が述べられているものの、あくまでもそれは西洋音楽をモデルにしたものであり、創作を含め、各分野からその理解を深めることが目指されていたのである。

実際に、昭和23年度の第1学年～第6学年の教科書を見てみると、童謡、唱歌に加え、フランス民謡などの外国曲に日本語の歌詞をつけた曲等、歌唱教材がそれぞれ22曲掲載されている。第2学年以後は太鼓、トライアングル、ミハルス(スペインのカスタネットを簡略化した楽器)等の打楽器をどこに使うかといった問いかけがなされているものの⁽⁴⁾、第3学年までの教科書に創作についての内容はさほど見られない。第4学年からは、提示された2～3小節のリズムに言葉をつける課題や、4小節のリズムに合わせていろいろな言葉で自由に旋律をつけて歌う課題が見られる⁽⁵⁾。このように、昭和23年度の教科書では、新しく器楽が取り入れられたものの、戦前と同じく、中心は歌唱教材である。言葉から旋律の創作に向かう教材もあるが、数少ないことを指摘しておきたい。戦後の混乱期の最中に編まれたという事情も想像される。

昭和26年度の教科書では、創作の活動が少し増加している。例えば第4学年では言葉から旋律の創作に向かう教材の他、与えられたリズムや旋律の続きを書く活動、音の間に音符を書き加えて旋律にする課題、与えられたリズムに旋律をつける課題等が見られる⁽⁶⁾。第5学年で旋律づくり、第6学年で和音に対する旋律づくり等、器楽、鑑賞の分野とともに、創作の活動も加えられていき、歌唱中心の教科書からは完全に脱皮したことが分る。

2.2 昭和26年改訂学習指導要領(試案)期

1951(昭和26)年に改訂された学習指導要領(試案)は、連合国軍占領下、CIEの強力な指導の

もと、アメリカの教育の影響を受けて作られたものである。ここでは「創作」を「創造的表現」に改め、新しく「リズム反応」が新設され、歌唱・器楽・鑑賞・創造的表現・リズム反応の5つが学習経験として取り上げられた。

この創造的表現とはいったいどのようなものだろうか。学習指導要領の「第三章 各学年の指導目標と指導内容」の「I 幼稚園ならびに第1学年」の創造的表現の表では、「1. 各人の解釈力を伸ばす」という指導目標に対して、その音楽がどんな感じがするか、注意しながら聞く、音楽の感じを自由に解釈して歌う、自由なからだの動きによって、音楽のリズムを解釈する等の活動が例示されており、作曲に関わる活動に限っていない。創造的表現を表現全体に関わるものとして、幅広く捉えているのである。「2. 児童の生活をとりまく音楽的な音響やリズムに気づくようにする」という指導目標については、声や楽器を使って音響的な効果とリズムとを工夫する、いろいろな音やリズムを注意深く聞く等の活動とともに、ねずみの鳴き声や小鳥の歌、犬のほえる声、自然の音(雨・風・波など)等、周囲の音を模倣する活動や、おもちゃや汽車、雨のリズム等、周囲のリズムを模倣する活動例が挙げられている。ここで楽音だけでなく、身の回りの音響が教材に取り上げられていることは興味深い。

このように創造的表現は作曲とイコールではなかった。「第四章 音楽経験の指導法 V 創造的表現の指導法」の「1 創造的表現指導の意義」には、作曲的な活動ばかりでなく、歌唱・鑑賞・器楽の指導を創造的に取り扱うことによることが、この指導の内容であり、徐々に児童の音楽的な創意がじゅうぶんに発揮される作曲活動にまで進めていくことができると書かれている。つまり、様々な活動における創造的表現は作曲につながるものとして位置づけられている。

そして「2 創造的表現指導の方法ならびに指導上の注意」において、創造的表現の指導の方法が例示された。「2) 簡単な旋律を即興的に口ずさませる」では3つの段階に分け、「a. 導入的な指導」として、単語や短い言葉や擬声音の旋律化、節の問答や歌遊びで即興的に旋律を歌わせることが記されている。即興性が重視されていること、身の回りの音や言葉を旋律化することに注目しておきたい。次に「b. 旋律創作の準備的な指導」として、旋律の順序を考える、知っている旋律の拍子やリズムを変えて、その感じの違いに気づく、知っている旋律に似た旋律を作って、その感じの違いを比べること等が書かれている。「c. ややまとまった旋律創作の指導」では、旋律に合う音を入れること、旋律の終止の2、3音をいろいろ変えて、その感じの違いを比べること、リズムのみを決めて、それに合う旋律を工夫すること、短い言葉や詩に合わせて旋律を工夫すること、旋律の一部を与えて完成すること、一部形式・二部形式・小三部形式を模倣したり、作ったりすること等の活動が挙げられている。ここでは、即興的な旋律づくりから作曲にいたる活動がかなり細かく示されている。

記譜については、「従来とかく行われたように、楽譜の上だけで創作をするより、実際の音を考え、歌い、聞き分けて旋律を考えたり比べたりする。また、それを楽譜に書きとめる態度を作ることが望ましい。このためには楽譜を見てすぐ歌ったりひいたり、あるいは考えた旋律や和音をすぐ楽譜に書く力を養うこと、つまり楽譜を通じての音楽生活のしっかりした基礎を

作ることがきわめてたいせつなことである」と記されている。それまでは、楽譜上で創作が行われがちであったことに対し、ここでは、実際の音を介して旋律をつくり、楽譜に書くことが推奨され、そのための力を養うことが重要であると述べられている。しかし現実には、「楽譜を通じての音楽生活のしっかりした基礎」を身につけるのは大変なことに違いなく、まずは音楽のリテラシーの獲得に目が向けられがちな結果となったのではないかと推測される。

それでは、実際の活動はどのように行われていったのだろうか？昭和29年度の『標準小学生の音楽 教師用指導書』から創造的表現の具体例を見てみよう。第1学年では、わらべうたは《かごめかごめ》1曲であり、《かたつむり》等の文部省唱歌や、《おうま》《たきび》《ゆうやけこやけ》《あかいとり ことり》等の童謡をはじめ、31曲の歌唱教材が掲載されている。創造的表現としては、たとえば《ゆうやけこやけ》では1番、2番の発想に変化をつけること、《おうま》では擬声語を用いて簡単な節づけや歌詞づけを歌問答のように指導すること、《あかいとり ことり》では歌詞を問答的に読んだり、歌ったり、教師と児童が問答的に自由に旋律をつくったりすること、小鳥になって歌に合わせ自由に身体的動作をすること、《たきび》では歌詞の文字に高低をつけたものを板書して、旋律をつけ自由に歌うこと等が挙げられている⁽⁷⁾。創造的表現が歌唱表現や身体表現に関する事項を含んでいることが分る。

第2学年では、30曲の歌唱教材が掲載されていて、日本古謡(ここでは日本童謡と示されている)は《うさぎ》1曲である。歌唱教材について創造的表現と明記されている活動を拾ってみよう。《ひばり》では情景を思い浮かべて歌う活動、《かっこう》ではにわとりやウグイス等の鳴き声の真似、《ほぶら》では夕方や夜の様子を歌で表現する活動、《うさぎ》では日本の旋法による歌問答の例、《おつかい》ではリズムの指定してある言葉を旋律化するような活動が掲載されている⁽⁸⁾。鳥の鳴き声もリズムと音高が楽譜に示され、旋律づくりの一環として取り上げられている。

第3学年では歌唱教材28曲、演奏会用の曲2曲、器楽合奏曲3曲が掲載され、曲数は変わるものの、以後の学年も同様の構成となっている。創造的表現と記されている活動を見ると、始まりと終わりの音を指定して旋律をつくる例、歌問答、ド～ソやソ～レの5音から音を選んで旋律をつくる活動、旋律の続きをつくる活動等が見られる⁽⁹⁾。第4学年においては、29曲の歌唱教材が掲載されている。創造的表現としては、リズムの統一や曲の山を感じ取ること、波型の旋律線はなだらかに歌うなど、創造的な発想唱法の他、リズム、拍子を変える練習、終止感を理解して旋律の終わりをつくる練習が載せられている⁽¹⁰⁾。

第5学年では、30曲の歌唱教材に加え、日本各地の民謡が「仕事の歌」として取り上げられている。創造的表現としては、曲の山の意義や位置、リズム型に着目した曲の統一・変化の意義、曲の初めの音・終わる前の音・終わりの音を調べる学習、歌詞の内容を生かした歌唱、二部形式の理解等、曲全体の構成や表現についての内容が含まれている⁽¹¹⁾。作曲的活動としては、リズムや拍子を変える他、2小節の動機の形式的統一を着眼点としてリズムの続きをつくる練習、リズムを示して旋律の続きをつくる練習、旋律への歌詞づけ、歌詞の内容・リズムを

理解して4小節の旋律から8小節の曲をつくる課題等が掲載されている⁽¹²⁾。さらに第6学年では、二部形式を創作する活動、経過音を簡単に扱い、和音から旋律を構成する活動が見られる⁽¹³⁾。

以上のように、昭和26年版学習指導要領における創造的表現は、表現活動の基本を学習する内容であるとともに、作曲の導入として位置づけられていた。教科書の教材を見ると、実際の音を通して歌い、聞き分けて旋律を作るように工夫され、児童の身近に存在する音のリズムに気付いてそれを旋律化したり、歌唱教材のリズムや拍子を変奏したり、フレーズの山や反復・変化といった楽曲構成法に気付くようにして、だんだんと作曲技術が身につくよう、様々な面から驚くほど細かく考案されている。とりわけ、旋律をつくることに馴染みのない子どもたちを想定し、鳥の鳴き声をはじめ、身のまわりの音が材料として取り上げられていることは興味深い。しかし、それはあくまで旋律をつくるための材料であった。指導書にはカラスやウグイスの鳴き声がなんと楽譜化して掲載されているが、例とはいえ、音程やリズムを固定して与えることには、無理があるように思われる。教師が例示することにより、自発的な創造性を阻害してしまうことの危険性は、別の難しい問題を孕んでいるが、そもそも教師自身にとっても、子どもたちにとっても、そのように聞えるかどうか、かなり疑問である。とにかく、創作導入の当初より、児童が実感をもって創作する必要性から、歌唱教材と結び付けた様々な工夫がなされ、伝統的な西洋音楽の形式の整った作曲が目指されていたことがわかる。

3. 創作活動の展開

3.1 昭和33年改訂学習指導要領期

高度経済成長期に入り、1958(昭和33)年に改訂された学習指導要領は、試案ではなく、文部省告示として省令の形で出された。先進諸国に追いつくために知識や技術の詰め込みが行われ、効率化を図るために教育の系統性が重視された。昭和26年版学習指導要領では内容の重複も多かったため、昭和33年版では鑑賞と表現の2つの領域に整理し、表現の中に歌唱・器楽・創作の3つの活動が含められ、歌唱と鑑賞には共通教材が設定された。音楽の表現面全般にわたる創造的表現は1つの領域としては設定せず、創作と改められたのである⁽¹⁴⁾。

昭和35年に文部省から出された『小学校音楽指導書』では、「音楽を作る」という学習の主目的が、簡単な旋律の作曲にあることはいうまでもないこと、旋律の創作は第4学年までを準備期間とし、第5学年から実際の指導を始め、第6学年で一部形式の創作を経験すること、記譜能力をもつことも大きなねらいであると明言している⁽¹⁵⁾。

昭和33年版学習指導要領の「第3 指導計画作成および学習指導の方針 2(4)創作」において、各領域と密接な関連のもとに指導されなければならないこと、低学年においては即興的に周囲の音を模倣することから始め、学年が進むに従って、順次、模倣から創作へと発展するように導くのが効果的であること等が述べられている。『小学校音楽指導書』の「第3章第2節 各領

域とその内容の取り扱い」では、例えば「創作(2) 即興的に音楽表現をする能力を養う」の項目について、A 動物の鳴き声、物売りの声、呼び声などの模倣(第1学年)→それに節づけして歌う(第2学年)、B 周囲の物音のリズムの模倣(第1学年)→それを音楽的に表現する(第2学年)、C 簡単なことばの即興的な歌問答(第1学年)→同様にリズム問答をする(第2学年)→しりとり遊びをする(階名唱などで、第3～6学年)、D 短いことばに即興的に節づけして歌う(第2学年)→4小節程度(第3～4学年)→8小節程度(第5～6学年)、E 4小節程度の短い旋律を即興的に歌う(階名唱などで)(第3～5学年)→8小節程度(階名唱などで)(第6学年)のように表で示されている⁽¹⁶⁾。児童の身の回りにある音の模倣から即興的な旋律やリズムの創作へといたる経路が、全学年を通して系統立てられていることが分るだろう。

さらに、高学年になると記譜についての記述が見られる。例えば、学習指導要領第6学年の内容では、「創作(3) 旋律を作って正しく記譜する能力を養う」の項目に、「ア 2小節程度の短い旋律を聞いて書く。イ まとまりのある短いことばに即興的に節づけしたものを楽譜に書く。ウ 一部形式の旋律(a-a' または a-b)をみんなで作って書く」等と記されている。即興の活動が重んじられているものの、第2次学習指導要領を引き継ぎ、最終的には西洋音楽の楽式論に基づいた作曲を目指していることが分る。

それでは、児童の身の回りにある音の模倣から即興的な旋律やリズムの創作へどのようにつなげていくのであろうか。昭和35年度の教師用指導書における第1学年から第2学年への実際の指導に即して見てみよう。ここでは創作指導について、主として1) 動物の鳴き声・物売りの呼び声などを音楽的に模倣させ、あるいは周囲の物音の持つリズムを模倣し、即興的に音楽表現をする基礎的能力を養う、2) 字の上がり下がりを見ながら歌う、3) 歌問答、4) リズム問答の4つの視点から述べている⁽¹⁷⁾。

1) について、第1学年では、歌唱教材《うみ》において「ざぶーん ざぶーん」という波の音や「ポン ポン ポン ポン」「ギーコ ギーコ」という船の音の模倣が4分の2拍子に記譜して例示され、身体反応を通してリズムを表わし、できればアクセントの高低も表わすこと、リズムを組み合わせることが書かれている。《たきび》についても、にわとり、いぬ、ねこ、ひばり、はと等の鳴き声や物売りの声を自由に真似て、組み合わせることが記されている。第2学年では、単なる物真似でなく、正しいリズムでアクセントの強弱を音程をつけて歌えるようにし、鳴き声や呼び声・擬声の入ったごく短い歌詞に節づけすると述べられ、その練習として、イ) 鳴きまねをする、ロ) 鳴きまねをしながらリズムを整える、ハ) 旋律的朗読をくり返し、アクセント・リズムをじゅうぶんのみこませる、ニ) 旋律化する、ホ) くり返して長くする、ヘ) でき上がった旋律の前後にことばをつけて短いまとまりをつくるという方法が示されている。日本語は高低アクセントを持つので、何度も朗読した上で、平仮名で歌詞を書いてモーラごとに声の高さを図示し、そのまま音符のように見立てて歌うという方法が採られている。ニ) の旋律化では最初の音を与えるが、1つの音では調性を感じることができないので、音階を聞かせてから最初の音を与える方がよいと書かれていることから、鳴き声や物売りの

声を西洋音楽の拍節や調性にはめようとしていることが分る。

2) について、第1学年では、ハンド・サインを用いて歌唱教材を歌い、音の上がり下がり
を十分理解させてから、高低を意識して歌詞を朗読し(旋律的朗読)、旋律化すると書かれてい
る。第2学年では、音程も正しく歌えるようにし、さらにリズムの変化を与えてもよいと記さ
れている。3) の歌問答は、アクセントの高低を正しく板書し、朗読中に自然に出てきたこと
ばのリズムを重視して朗読し、旋律化するものであり、4) のリズム問答は、問いのリズムに
対して即興的に受け答えができるようにして、リズムの答を増やしていくというものである。

以上のように、身近な擬声語、擬声語や歌詞を模倣したり、朗読したりすることによって旋
律化するという筋道が見えてくる。西洋音楽の音感覚を十分に持っていない児童にも、身近な
音から旋律になる素材を引き出し、旋律の創作に結び付けようとする工夫が凝らされている。
歌問答やリズム問答は、一定した「拍」の感覚が培われ、常に「拍」が流れている西洋音楽に
おいて、断片的な動機を旋律化することにつながるであろう。しかし、「2年生では、まだ旋
律感が乏しいと思われるので、多分平板な単一的な単調な旋律が多いと思う」と述べられてい
るように⁽¹⁸⁾、音程感が身につけていない子どもにとって、西洋音楽の音階における音の高さ
にはめてことばを旋律化することは難しいと想像される。

ところで、教材に目を向けると、昭和35年度の第5学年の教科書では《ずいずいずっころば
し》が歌唱教材に取り上げられたり、中能島欣一編《日本わらべ歌集》が鑑賞教材に用いられ
たりして、日本音楽が掲載されている。また第6学年では、《お江戸日本橋》が合唱教材で用
いられたり、《六段》が鑑賞教材で用いられたりする他、世界の民謡が掲載されている。すで
にこの時期には西洋音楽一辺倒ではなくなってきたことが分る。ただし、掲載曲を見ると、
アメリカ、ハワイ、フィンランド、ロシア、日本、中国、ボヘミア、スコットランド、ドイツ、
イギリス、フランス、スペイン、イタリアの民謡であり、アジアの音楽よりも西洋の民謡が圧
倒的に多い。このことは、当時の民謡の捉え方を物語っているだろう。

3.2 昭和43年改訂学習指導要領期

1968(昭和43)年改訂の学習指導要領では、人間形成における基礎的な能力の伸長を図って
「基礎」という領域が設けられ、小学校では基礎・鑑賞・歌唱・器楽・創作の5領域となった。
この時期には、昭和32年に結成され技術主義の克服を課題としていた「音楽教育の会」が第8
回大会(昭和38年)において「子どもの音楽する力をどう育てるか——わらべうたから出発する
音楽教育」を提唱してから、わらべうた教育論が盛んに論議されるようになった⁽¹⁹⁾。これは
すなわち、理論的な面を避けては通れない西洋音楽中心主義に異を唱えるものであった。岐阜
の古川小学校の教師であった山本弘(1917-2005)が昭和41年から実践し、全国の教師たちに大き
な影響を与えた「ふしづくり一本道」も、文化を子どもなりに再構成する過程で成長するとい
う教育観に基づくものであり⁽²⁰⁾、児童の主体性を引き出し、わらべうた遊びを基点としてい
た学習であった。

また、昭和37年にドイツの音楽教育家、カール・オルフ(1895-1982)が来日し、音楽教育界でオルフ・ブームが興った。オルフのシステムは、2音からなる曲の演奏から始まって、子どもが段階的に7音で構成された長音階や短音階の曲に到達できるように、即興性を重視したプログラムである。オルフ・ブーム自体は、ドイツ語の歌や民謡を基にしていること等の理由から一時的なものに終わったが、昭和43年にハンガリーの音楽教育家、ゾルターン・コダーイ(1882-1967)の高弟であるフォライ・カタリンが来日して、民謡に根ざした教育を伝え、わらべうたブームに拍車をかけた。昭和40年に、東京で第1回アジア地域諸国音楽教育ゼミナールが開催され、民族音楽、伝統音楽への関心が高まっていたという背景もある。以上のように、外国の新しい音楽教育の潮流が伝えられたのも、この時期の特徴である。

このような動きのもと、中学校の学習指導要領では、各学年歌唱共通教材に日本の民謡が入り、鑑賞共通教材の日本音楽の選曲の幅が広げられ、我が国の音楽文化を理解し、親しむことが強調された。小学校学習指導要領の第1学年と第2学年の創作の内容にも、「E創作(1)即興的に音楽表現しようとする意欲と基礎的技能を育てる」の中でふしあそびやふし問答に日本旋法を含めることが記載されている。そして、第4学年以後における旋律づくりにも引き継がれていく。

教科書における創作活動を見てみると、昭和48年度の第1学年には、リズムをつくる練習、拍に合わせて歌詞を読む練習、拍子に合わせて歌詞を読む練習、言葉の高低にしたがってふし遊びする練習が掲載されている⁽²¹⁾。第2学年では、リズムの続きをつくる練習、拍子に合わせて歌詞を読む練習、ドレミから音を選んでふし遊びやふし問答をする活動が掲載されている⁽²²⁾。創作について、特段新しい活動は見当たらないが、特筆すべきは、第1、2学年とも、わらべうた教育の隆盛を反映して、鑑賞教材も含めて、わらべうたの掲載曲が各6曲、8曲(日本古謡を含む)と増えていることである。

中学年以上では、この日本音楽が創作に結び付けられていく。第3学年では、旋律の続きをつくる練習、歌詞に旋律をつける練習等の従来の活動の他、日本音階を用いた旋律づくりが掲載されている⁽²³⁾。沖縄地方を含むわらべうたや日本の音階を用いた曲は7曲掲載され、そこから創作活動へ結び付けられているのである。第4学年では沖縄地方を含むこもりうたやわらべうたが10曲挙げられ、言葉を2拍子・3拍子でくくる練習、リズムを組み合わせて伴奏をつくる練習、リズム問答、言葉に旋律をつける活動等の他、日本音階を用いた旋律づくりが掲載されている⁽²⁴⁾。

第5学年では、リズムづくり、編曲、言葉に旋律をつける活動、歌詞に陰旋法で旋律をつける活動が掲載されている⁽²⁵⁾。ここでも、沖縄民謡を含む日本の音階に基づいた曲が9曲掲載されていて、陰旋法という日本の音階が紹介され、創作に用いられていることに注目しておきたい。西洋の音階を用いた場合と同様、歌詞の高低アクセントをそのまま日本音階にはめるという学習がなされている。また、歌詞に旋律を付けるために、「よく読む、『山』を決める、ことばのアクセントを○の上下で書く、拍子を決める、長調か短調かを決める、初めの音を決め

る、決めたことをもとにして自由に歌ってみる」という方法が挙げられている⁽²⁶⁾。第6学年では、歌づくり、踊りの曲づくり、リズムづくり、一部形式の曲づくり、陽旋法、陰旋法による旋律づくり等が掲載されている⁽²⁷⁾。他の教材を見ると、日本音楽については、民謡、箏曲、沖縄民謡、わらべうたの4曲が掲載され、ジャンルが広がっていることがわかる。ちなみに、第6学年の教科書には、「世界の民謡と子どもの歌」が鑑賞に取り上げられ、第1学年から6学年の教科書に掲載された世界の民謡と子どもの歌のタイトルが再掲されている。注目すべきはその国名で、ドイツの曲が6曲、フランス1曲、イタリア1曲、スペイン1曲、スイス1曲、チェコスロバキア1曲、ポーランド1曲、スウェーデン1曲、フィンランド1曲、イギリス2曲、ソ連1曲、アメリカ1曲となっている⁽²⁸⁾。教材の中で日本音楽のジャンルは広がり、創作と関連付けるなど、その取り上げ方も深化しているものの、世界の民謡を見渡すと、取り上げられているのは依然西洋の曲であることがわかる。

3.3 昭和52年改訂学習指導要領期

1977(昭和52)年の改訂では、指導内容の過密化や必要以上に内容を細分化して取り扱う傾向を招いたり、有機的、統合的指導が、実質的に行われにくかったりしたという理由により、表現・鑑賞の2領域に改められ、内容が精選されるとともに、表現と鑑賞の内容の関連が重視された。以後の小学校学習指導要領においては、この2領域で構成されていく。『小学校指導書 音楽編』では、「第3章 指導計画の作成に関する配慮事項」において、学習指導要領の創作の項目について、第1学年の「リズム遊びやふし遊び」、第2学年「リズム問答やふし問答」、更に中・高学年での「即興的に旋律を工夫して表現する」という、この一連の創作的活動は、児童自身の中にこれまで育ってきた、音楽の諸能力を結集して表現するものであるから、これも表現、鑑賞の能力に無関係ではあり得ないと述べられている⁽²⁹⁾。また、昭和52年版学習指導要領の中・高学年の創作の項目には、言葉の抑揚に合わせて、即興的に旋律(中学年においては「短い旋律」)を工夫して表現すると述べられており、言葉を用いた旋律の創作が念頭に置かれていることがわかる。

昭和57年度の第1学年の教科書には、拍に合わせて名前を言うリレー、ことばの高低に合わせてふしをつくってリレーをする練習が掲載されている⁽³⁰⁾。わらべうたは4曲掲載されている他、鑑賞教材として4曲挙げられ、遊びを伴っている。第2学年には、わらべうたが2曲掲載されている他、鑑賞教材としても3曲挙げられ、言葉にわらべうた風の旋律をつける練習や、リズムのリレーが掲載されている⁽³¹⁾。第3学年では、日本のわらべうた4曲(日本古謡を含む)の他、鑑賞教材としてイギリス、アメリカ、ドイツのわらべうた3曲が掲載され、創作の活動としては、従来のように楽譜に従ったリズムのリレー、歌詞に合わせて旋律の続きをつくる活動、旋律の創作が挙げられている⁽³²⁾。第4学年では、日本のわらべうた3曲(日本古謡を含む)の他、鑑賞教材として日本の音楽3曲が挙げられ、従来ヨーロッパ諸国の民謡の他に、ポリネシア民謡1曲が掲載されている。また、言葉のリズムを見つけたり、言葉を用いて旋律をつ

くったりする活動が掲載されている⁽³³⁾。

第5学年では、鑑賞教材を含め日本民謡とわらべうたが9曲掲載され、言葉に旋律をつくる活動が載せられている⁽³⁴⁾。西インド諸島の民謡と黒人霊歌も各1曲編曲されている。第6学年では、リズムのリレー、旋律の続きをつくる活動が掲載されている⁽³⁵⁾。ここでは、世界の民謡という鑑賞教材で、朝鮮半島、ドイツ、インドネシア、イギリス、ブルガリア、ペルーの民謡が取り上げられており⁽³⁶⁾、併せて箏曲1曲と合唱に編曲されたわらべうた2曲も掲載されている⁽³⁷⁾。

以上のように、昭和57年度の教科書では、様々な日本音楽に加えて、西洋以外の音楽も多く取り上げられている。内容の精選と合わせ、創作活動の教材数も減少しているものの、遊びを取り入れながら、わらべうた風の旋律をつくるところから開始されている。おそらく、楽譜が理解できない児童に創作は難しすぎるとの反省であろう。わらべうたは子どもの遊びの中から自然に生み出されたものである。子どもたちは遊びの中でわらべうたを口ずさみ、それは遊びの展開とともにどんどん変化していく。まさに今、そこにある音楽で、即興性こそがわらべうたの本領であり、魅力といえるだろう。ゆえに、わらべうたには子ども自身が持っている音感が反映されている。構成音を見ると、最も数が少ないわらべうたは、「たこたこあがれ」のように、2音で出来ている。この単純性がわらべうたの特徴の1つである。それを利用して、2音から旋律をつくるのが可能であり、子どもの目線に立った活動と言えるだろう。以上のように、わらべうた風の旋律をつくる活動も、まずは遊びの中で自然に、児童から引き出すという姿勢が窺え、従来の西洋音楽を理解した後に、その他の音楽を用いるという原則は崩れていることがわかる。

4. 「つくって表現」の導入

それまで西洋音楽の作曲を目的にしていた創作分野が大きく変化したのは、1989(平成元)年改訂の学習指導要領以後である。平成元年版学習指導要領では、各学年の内容の「A表現(4)」に「音楽をつくって表現できるようにする」との文言が入れられた。それに大きな影響を与えたのが、1980年代に日本に移入された創造的音楽学習である。ジョン・ペインターとピーター・アストンの著作、*Sound and Silence* (邦訳『音楽の語るもの』)の訳者である山本文茂は、「創造的音楽作りとは何か」という文章で以下のように語っている⁽³⁸⁾。

国語では作文や詩を自分で作り、美術や図工では自分で絵を描いたりものを作ったりするのに、音楽ではどうして自分で音楽を作る勉強をしないのだろうか？ [中略] 音楽理論を知らない生徒でもそれなりに音楽作りはできるはずだ。楽譜の知識や特別な楽器の演奏技術を持っていない生徒でも、彼らの耳だけを頼りとして音楽作りをさせる手だてがあるはずだ。こう考えて様々な模作をしているところ偶然出会ったのがジョン・ペインターとピー

ター・アストンの創造的音楽作りの本「サウンド・アンド・サイレンス」であった。[中略] 創造的音楽作り(creative music making)とは、楽譜によってでなく、即興演奏によって、音と沈黙を時間的に組織していく作業を言う。この作業を音楽教育の出発点として位置づけし、その経験を通して作曲家作品にアプローチしていく音楽教育のシステムを提示した本が《S&S》だったのである。

このように、創造的音楽作りとは現代音楽の即興性を取り入れた教育である。また音と沈黙に目を向け、環境音を提唱したマリー・シェーファーの影響を受け、音素材を従来よりも広げて扱う。この教育は楽音中心の作曲を目指していた創作教育の根本を問い直すものであった。

『小学校指導書 音楽編』(教育芸術社、1989年)では、「児童一人一人が創意工夫を働かせ、自分なりの音楽をつくり出していくという表現活動が、極めて大事なもの」、「一般に、『音楽をつくる』というと、楽譜として完成させる作曲が考えられるが、この項目では、作曲に至る様々な表現活動も含んだものを指しているのである。これらの活動の過程で、表現意欲及び表現に必要な基礎的能力を高め、音や音楽に対する鋭い直感力を育てていくことを内容として示した」と述べられている⁽³⁹⁾。

大きく変化したのは学習指導要領(4)イに記載された事項であり、「音楽をつくって表現する様々な体験のうち、児童一人一人のイメージに基づいて、自由な発想のもとに即興的に表現する活動を示したもの」と説明されている⁽⁴⁰⁾。低学年では、「身のまわりのいろいろな音の響きに注目し、それらを児童が直接経験することによって、音そのもののおもしろさ、音の響きに含まれている気持ち、情景などを想像できるようにすること」をねらいとし、「自然音(風の音、雨の音、川の音など)、環境音(電車の音、自動車の音、工場の音など)、動物の鳴き声や人の声など、これまで何気なく聞いてきた身のまわりの音の響きに注目し、つづいて自分が表現したいと思うことについて、今まで経験してきたいろいろな響きのイメージをもとにして、声や楽器、擬声語や擬態語、身のまわりの様々な音の素材(木片、金属片、紙、息など)を使って、探りながら即興的に表現することなどが考えられる」と説明されている⁽⁴¹⁾。中学年では、「具体的な音の模倣などの音遊びを発展させ、即興的に児童自ら音を選んで、情景、気持ちを表現するなど、音による表現の幅を広げていく」ことをねらいとし、「自然に対するイメージをいろいろな楽器で表現したり、物語や詩の朗読、あるいは劇のBGMを工夫したり、また即興的にいろいろなリズム・パターンを組み合わせ、少人数で打楽器アンサンブルをしたりする」などの活動が挙げられている⁽⁴²⁾。高学年では、「即興的に音を選んで情景や気持ちを表現するなどの活動をさらに発展させ、音そのものを素材とし、自由な発想で表現することを通して、音そして音楽に対するイメージを広げ、多様な音楽表現の可能性を求めていくよう指導する」ことをねらいとする。活動としては、「素材となる音について、録音された様々な音、電子音、人の声なども含めその枠を拡大し、また、表現しようとするイメージも、自然や物語などだけでなく、人の心の様子にまで広げるようにしたい。さらに、グループでの共通のイメージをもつ

たり、演奏を記録したりするために、記譜の方法についてもいろいろ工夫させることが大切である」と述べられ、具体的には中学年とほぼ同様な活動が挙げられている⁽⁴³⁾。

このような新しい活動は教科書にどのように反映されているのだろうか。平成3年度の第1学年の教科書には、手作り楽器で雨の音をつくる音遊びや、楽器を工夫して星の感じを表す活動などが掲載されている。たとえば、音遊び「雨の音」について、指導書には「身の回りの物を使って雨の音を工夫して表現するように課題を出すと、児童は瓶や缶などいろいろな音の出る物を用意する。そして、一つ一つの音に耳をすまし、打つ場所、打ち方、音の重ね方などを工夫して表現する。そうしてでき上がった作品は、従来学校教育で扱ってきた音楽様式にはないものである。また教師の方でこうでなければならないといった基準の持ちにくいものである。すなわちこの活動の特徴は、拍節や和声をベースとする、従来の音楽様式によらない音楽表現である」と書かれている⁽⁴⁴⁾。従来の音楽理論では評価できない表現に対しての、教師の戸惑いもあったことだろう。

このように、平成元年版学習指導要領の大きな変化は、「音そのもののおもしろさ、音の響き」を持ち込んだことであり、音素材の拡大であった。既に、昭和33年版学習指導要領にも「動物の鳴き声、物売りの声または呼び声」など楽音以外の音についての言及が見られた。しかしそれは、あくまで児童の身の回りにある音の模倣から即興的な旋律やリズムの創作へとつなげる教育方法の中で取り上げられた材料としての音であり、西洋音楽の規則に従ってリズムがつくられて旋律化され、最終的には一部形式等、伝統的な西洋音楽における作曲を目標としていた。それに対し、環境音を取り入れたこの学習は、音程や拍といった伝統的な西洋音楽の枠にとらわれないという意味で現代音楽の要素を教育に取り込もうとするものであった。つまり、それを必ずしも伝統的な西洋音楽に結び付ける訳ではないところが大きく異なる。

また、中・高学年の内容に見られるように、即興的にいろいろなリズム・パターンを組み合わせさせて、少人数で打楽器アンサンブルをするという活動は、インドネシアのガムランやアフリカのジャンベの音楽をはじめ、民族音楽に見られる特徴である。ちなみに、第6学年の教科書の鑑賞教材には、引き続き朝鮮半島のカヤグムの演奏、バリ島のケチャ、ブルガリアの合唱、スイスのヨーデル、イギリスの民謡《グリーンスリーブス》、ペルーの民謡《コンドルは飛ぶ》等の民族音楽が取り上げられている。1980年代の雑誌には民族音楽学が提唱されるなど、民族音楽への高い関心が垣間見える⁽⁴⁵⁾。「つくって表現」が取り入れられた背後には、教科書の教材からも窺えるように、音楽教育における民族音楽への関心の高まりが存在したと考えられる。そして、伝統的な西洋音楽の楽式に代わるものとして、パターンの組み合わせ等の民族音楽の様式、音楽の構造を持ち込もうとした⁽⁴⁶⁾。それは前衛音楽やその後のミニマル・ミュージック等、ポスト・モダンの音楽が影響を受けていたものである。

5. おわりに

本稿では、戦後の混乱期から始まり、「つくって表現」が導入されるまでの小学校の音楽教育における創作活動の変遷を辿った。戦前の唱歌の流れからであろう、初期の教科書にはヨーロッパ諸国の民謡に日本語の歌詞をつけた曲や文部省唱歌が中心であった。その基礎には、西洋音楽の語法を習得した上で、他の様式の曲を学習するという考え方が存在した。また、戦前からの伝統的な西洋音楽中心主義も長く糸を引いていたことが想像できる。その中で、昭和26年改訂の学習指導要領(試案)における創造的表現は作曲に限らず、幅広い表現の基礎となるものであり、曲の様々な要素や楽曲構成と創作活動とを有機的に結び付けようとする意欲も見られた。

昭和33年改訂の学習指導要領期では、西洋音楽の作曲法と結び付き、教育課程が細かく系統立てられたのだが、創作活動の前提として、やはり記譜法の習得が中心になってしまう傾向があったと思われる。子どもたちや教師にとっても創作は難しかったのであろう。その後、昭和52年改訂の学習指導要領では内容が精選されるとともに、教科書における創作活動も減少していった。

現代音楽の手法を用いた創造的音楽学習の広まりから始まった「つくって表現」は、その反省として導入されたものであった。そもそも現代音楽は、音素材として楽音以外の音の導入、規則的な拍やリズムからの解放など、民族音楽から大きな影響を受けている。創造的音楽学習はその革新性が注目され、いきなり広まったかのような印象を受けがちである。しかし、それは1960年代のわらべうた教育やオルフやコダーイなど民族的な音感覚を重視した教育が積み重なり、1980年代の民族音楽の学校教育への導入という動きの上に移植され、広まっていったと考えるべきではないだろうか。今後はさらに、「音楽づくり」を子どもの創造性豊かな表現と結び付けていく方法について研究していきたい。

注

- (1) 河口道朗監修『音楽教育史文献・資料叢書第1巻』大空社、1991年、3-9頁。
- (2) 井上武士『国民学校芸能科音楽精義』教育科学社、1940年、30頁。
- (3) 小学校音楽教科書に関する先行研究には、高旗健次・高田明日香「義務教育における戦後音楽科教科書の変遷に関する分析的考察(1)～小学校の鑑賞教材を中心として～」(『島根大学教育臨床総合研究 第6号』2007年、95-110頁)がある。創作活動に関するものには、松永洋介「小学校音楽科教科書における創作領域教材の研究：学習指導要領における「A表現 内容(4)」の項目「イ」を中心に」(『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第55巻第(2)、2007年、35-48頁)、岡崎藍「小学校音楽科教科書における創作活動の取り扱い―題材のねらいと活動の役割に着目して―」(『広島大学大学院教育学研究科 音楽文化教育学研究紀要』第26号、2014年、57-63頁)、岡崎藍「小学校音楽科教科書における創作活動のねらいとその変遷」(『広島大学大学院教育学研究科 音楽文化教育学研究紀要』第27号、2015年43-50頁)が挙げられる。また、創作活動全般については、島崎篤子「子どもの創造性に着目した学習―日本における創作学習の変遷―」(『音楽教育史論叢』第Ⅲ巻(下)、開成出版、2005年、348-375頁)が挙

- げられる。
- (4) 平尾貴四男・大坪喜作編『くちをそろえて』教育出版、1948年、34・45・61頁。
 - (5) 平尾貴四男・大坪喜作編『みんなで歌う』教育出版、1948年、12・53・62頁。
 - (6) 平尾貴四男・大坪喜作編『みんなで歌う』教育出版、1951年、20・30・42頁。
 - (7) 教育出版音楽編集部編『標準小学生の音楽1 教師用指導書』教育出版、1954年、34・36・40・42頁。
 - (8) 教育出版音楽編集部編『標準小学生の音楽2 教師用指導書』教育出版、1954年、4・10・26・34・54頁。
 - (9) 教育出版音楽編集部編『標準小学生の音楽3 教師用指導書』教育出版、1954年、14・26・42・48頁。
 - (10) 教育出版音楽編集部編『標準小学生の音楽4 教師用指導書』教育出版、1954年、28・34・48・52・54・58・64頁。
 - (11) 教育出版音楽編集部編『標準小学生の音楽5 教師用指導書』教育出版、1954年、10・15・28・68頁。
 - (12) 同書、12・26・48・50・59・77頁。
 - (13) 教育出版音楽編集部編『標準小学生の音楽6 教師用指導書』教育出版、1954年、30・44頁。
 - (14) 文部省『小学校音楽指導書』教育出版、1963年、1頁。
 - (15) 同書、108-109頁。
 - (16) 同書、113頁。
 - (17) 教育出版音楽編集部編『標準小学生の音楽 教師用指導書 資料篇』教育出版、1960年、28-32頁。
 - (18) 同書、31頁。
 - (19) 野村幸治「一九五〇～六〇年代の学校音楽の動向」(『季刊音楽教育研究』第60号、1989年、113頁。
 - (20) 同書、114-115頁。
 - (21) 池内友次郎監修『改訂標準おんがく1』教育出版、1973年、19・27・30・33・37頁。
 - (22) 池内友次郎監修『改訂標準おんがく2』教育出版、1973年、7・9・13・17・21・31・32・42・57頁。
 - (23) 池内友次郎監修『改訂標準おんがく3』教育出版、1973年、5・35・37・39・43頁。
 - (24) 池内友次郎監修『改訂標準おんがく4』教育出版、1973年、8・33・34・37・45頁。
 - (25) 池内友次郎監修『改訂標準おんがく5』教育出版、1973年、9・14・21・39・43・49頁。
 - (26) 同書、49頁。
 - (27) 池内友次郎監修『改訂標準おんがく6』教育出版、1973年、9・19・29・30・35頁。
 - (28) 同書、45頁。
 - (29) 文部省『小学校指導書 音楽編』教育芸術社、1978年、96頁。
 - (30) 池内友次郎監修『改訂小学音楽1』教育出版、1982年、19・26頁。
 - (31) 池内友次郎監修『改訂小学音楽2』教育出版、1982年、27・35頁。
 - (32) 池内友次郎監修『改訂小学音楽3』教育出版、1982年、6・15・30頁。
 - (33) 池内友次郎監修『改訂小学音楽4』教育出版、1982年、8・25・33頁。
 - (34) 池内友次郎監修『改訂小学音楽5』教育出版、1982年、7・25頁。
 - (35) 池内友次郎監修『改訂小学音楽6』教育出版、1982年、11・19・31頁。
 - (36) 同書、9頁。
 - (37) 西澤昭男は、「従来、学校音楽はともすると西洋音楽の特定の時代のもの(主に十七世紀から十九世紀まで)に傾斜しすぎる傾向があった。これは明治以来の西洋文化一辺倒という歴史の流れを反映したものである。しかし近年になって、自国の伝統音楽にもっと目を向けるべきであるという主張が強くなり、加えて、世界各国の民族音楽の掘り起こしと、それらの価値を見直そうという世界的な気運が高まってきた。このことは、従来の西洋音楽を頂点とする音楽的価値に対する一元的ヒエラルキーが崩れるきざしをみせてきたことを意味する」と述べている(西澤昭男「『教育改革』下の学校音楽一七〇～八〇年代一」『季刊音楽教育研究』第60号、1989年、127頁)。
 - (38) 山本文茂「創造的音楽作りとは何か①—「サウンド・アンド・サイレンス」を考える—」(『季刊音

- 楽教育研究』第30号、1982年、11頁)。
- (39) 文部省『小学校指導書 音楽編』教育芸術社、1989年、34頁。
 - (40) 同書、同頁。
 - (41) 同書、35頁。
 - (42) 同書、61頁。
 - (43) 同書、76-77頁。
 - (44) 教育出版音楽編集部編『新版音楽1 教師用指導書』教育出版、1991年、59頁。
 - (45) 1980年前後には、柘植元一「『民族音楽』と民族音楽学に関する私見」(『季刊音楽教育学研究』第29号、1981年、16-27頁)等、民族音楽の流行を反映した記事が見られる。市川美弥子「子どもを変える民族音楽—ケチャの場合—」(『季刊音楽教育研究』第15号、1978年、24-31頁)は、小学校におけるケチャの実践記録である。
 - (46) 平成20年度に改訂された学習指導要領では、新設された〔共通事項〕の中で反復、問いと答えなどの音楽の仕組みが挙げられ、音を音楽に構成する過程を大切にし、音楽の仕組みを手がかりにして、思いや意図を持って音楽をつくることの重要性が示されている(文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社、2008年、6頁)。ここで示されている音楽の仕組みとは幅広い音楽に共通する構成原理であり、様々な音楽をモデルに想定することができる。また、過程を大切にすることが示されたことに注目しておきたい。

付記

本研究は JSPS 科研費 J P16K04719 の助成を受けている。