

ことばから始める音楽授業Ⅱ
 ～題材「ふしをつくって重ねよう」(小学校3年生)の実践から～

The Music Curriculum in School Based on The Musicality
 in The Japanese Language Ⅱ
 : From The Case of 3 rd Grade in The Elementary School

伊 野 義 博・伊 藤 純 子

Yohihiro INO・Junko ITO

I 問題の所在

現行の小学校学習指導要領における鑑賞教材としての「郷土の音楽」「箏や尺八を含めた我が国の音楽」の取り扱いや、歌唱教材における「それぞれの地方に伝承されているわらべうたや民謡など日本のうた」の取り上げといった事項をあげるまでもなく、音楽科では、日本の伝統性にもとづいた音楽を学習することの重要性が指摘されている。これは、教育課程審議会答申による改訂の方針のうち「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。」そしてこれを受けた音楽科の改善の基本方針の「(ウ)各学校段階の特質に応じて、我が国や諸外国の音楽文化についての関心や理解を一層深める表現活動及び鑑賞活動の充実を図る」ことを直接的に受けてのことと思われる。

日本の学校における音楽教育が、いわゆる西洋音楽を主体としたものであり、日本人の伝統性に培われてきた音楽性や感性を軽視してきたといった指摘は、小泉¹⁾をはじめ何度もなされてきている。小泉は、「音楽教育に大切なのは、子どもの心の奥深くに埋もれている、自発的な表情とか感受性を引き出し、豊かな人間性をつくること」と述べている。この指摘からすでに30年が経過しているが、この間、日本の子どもをめぐる音楽状況も大きく変化してきた。いわゆる西洋音楽をはじめ、世界の諸民族の音楽、ポピュラーミュージック等々、あらゆる音楽を自由に享受できる現状において、日本の伝統音楽がようやくカリキュラムの中にそれなりの位置を占めようとしているのである。

しかしながら、問題は、単に「郷土の音楽」「箏や尺八を含めた我が国の音楽」「わらべうたや民謡」を取り上げることににより解決をみるものではない。西洋音楽があふれる日常の中で生活している子ども、日本の伝統音楽を異文化とさえ感じている子ども、そうした現実の中で小泉の言う「子どもの心の奥深くに埋もれている、自発的な表情とか感受性を引き出す音楽教育は如何にあるべきか。これについて真剣に考えなければならない。

こうした背景に鑑み、本研究においては、「日本語」すなわち「ことば」に注目している。子どもが母語として日常的に用いている日本語の持つ音楽性を基盤とした音楽教育である。例えば子どもが、普段の生活の中で「おかあさん。」と母親を呼ぶ時、すでにそこには、日本語の抑揚、高低アクセントに基づいた音楽的な表現が芽を吹きだしている。こうした、日本語の持つ自然な音楽性に注目しそれを伸長させるカリキュラムは、しかしながら学校教育において充分に開発されてはこなかった。

Ⅱ 本稿の位置付け

本研究では、こうしたカリキュラムを実際の授業を紹介することを通し、理論と実践の融合を図りながら提案していくものである。カリキュラムの骨子は、次のように考えられる。なお、【 】内は、表2の授業実践のカリキュラム上での位置付けを示している。

表1：本研究のカリキュラム骨子

▲ 高 中 小 (高) (中) (低) 幼	◎多様な音楽（含：諸民族の音楽）	◎西洋芸術音楽	◎日本の伝統的な音楽・芸術音楽
	◎多様な世界の音感覚・感性	【題材④（第2次）】	【題材①】
	◎西洋の音感覚・感性【題材②（第2・3次）】		【題材④（第1次）】 【題材②（第1次）】
	◎ことば・身体・音楽から生まれる日本固有の音感覚・感性【題材③】		
	◎ことば・身体・音楽から自然に身に付く音感覚・感性		

まず、幼児や小学校低学年においては、子どもが日常的に使用していることば（日本語）を基本として、ことばの持つ音楽性や身体活動から自然に身に付く音楽的感觉を大切に活動重視する。こうした活動から生まれるリズム感、音高感、音色感を伸長することにより、日本固有の音感覚・感性を身に付けていく。

小学校中学年においては、このようにことばを土台とした学習を継続しながら、次第に西洋的な音の感覚、音階等の学習も導入していく。ことば（日本語）をもとにし、そこから発生していく音楽（わらべ歌に見られる日本の音組織も大いに活用される）や間・息遣いといった感覚の形成を大切にしながら、次第に西洋音楽の世界も導入していく。

小学校高学年からは、多様なジャンルや様々な世界における音楽の音感覚が学習される。ここでは、世界中に存在する様々な様式の音楽を教材とする。

このような学習は、中学校、高校において、それぞれ、日本の伝統的な音楽・芸術音楽、西洋芸術音楽、多様な音楽（含：諸民族の音楽）の学習へと発展していく。

こうした中で、具体的には、これまで、新潟大学附属長岡小学校において、次の授業が提案実施されてきた。

表2：授業実践一覧

題 材 名	学年	実施期日	授業者
①私の越天楽今様 ²	6年生	平成14年5月	伊野義博 ³
②ふしをつくって重ね合おう	3年生	平成15年1月	伊藤純子 ⁴
③にほんごは、音楽のすてきなおかあさん	1年生	平成15年6月	伊野義博
④ボイスアンサンブルをしよう	6年生	平成15年6月	伊藤純子

それぞれの実践①～④のカリキュラム上での位置付けは表1に示されている。

本稿はこうした一連の研究のうち、平成15年1月に実施された実践②題材「ふしをつくって重ねよう」を紹介検討するものである。この題材は、大きく3次で構成されているが、表1で示したように第1次が、「ことば・身体・音楽から生まれる日本固有の音感覚・感性」の育成に主眼がおかれ、それが第2・3次は、ふしを重ねる学習へと進み、合唱をはじめとする西洋音楽への導入的な位置付けとなっている。以下、第1次においては、ことばの抑揚やリズムがどのように生かされてふしづくりがなされ、日本の伝統的な音感覚が

育成されているか、第2, 3次においては、声のアンサンブルを表現する上で、リズム、音の長短、音高、旋律の重なりやハーモニー、音楽構成などの諸要素をどのように活用し、アンサンブルを工夫しているか、といった視点から実践を紹介するとともに、分析、考察をする。

Ⅲ 題材「ふしをつくって重ね合おう」の授業

授業は平成15年1月、新潟大学教育人間科学部附属長岡小学校において3年生39名を対象に実施された。

1 題材の目標

- ・言葉の抑揚やリズムを生かしてふしをつくって表現する。
- ・自分や仲間のつくったふしを重ねて、そのおもしろさを感じ取り、表現を工夫して歌う。

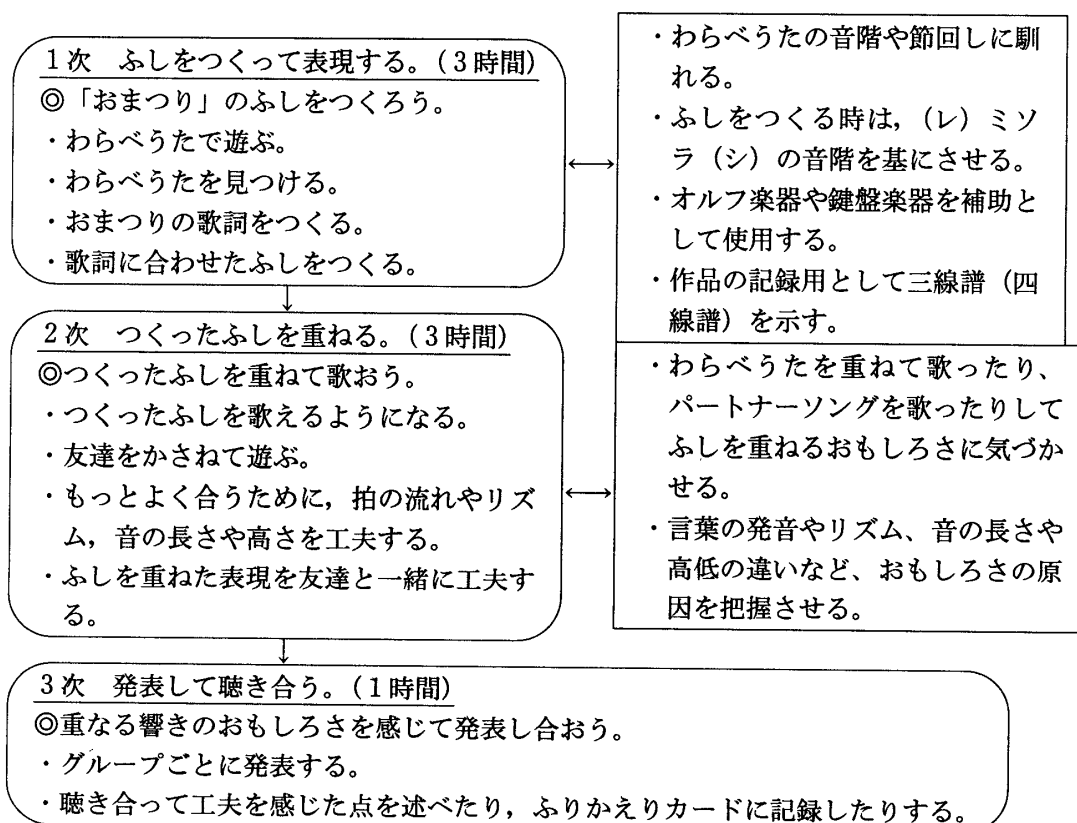
本題材では、言葉の抑揚やリズムを生かして児童のそれぞれがふしをつくること、そして、そのつくったふしを重ね、ふしとふしの重なりから生まれる新たな響きに興味を持ち、そのおもしろさを感じ取って歌唱表現を工夫すること、をねらいとしている。学習指導要領音楽科第3学年の内容(4)のア、イを受けている。

授業の前半(第1次)は、「祭り」をテーマに、児童が祭りに対する自己のイメージを生かして、短い歌詞を作成する。そして、その歌詞の抑揚(音高アクセント)や歌詞を音声として発することにより生まれる自然なリズムを生かして、わらべうた風な旋律を作成していく。ここでは、(レ)ミソラ(シ)の音階を頼りに、三線譜(あるいは四線譜、後述)を活用し、言葉の特性を生かしながらふしづくりをする。

こうしてつくったふしのそれぞれを重ねて声のアンサンブルを工夫するのが授業の後半(第2・3次)となる。そこでは、発音の相違や異なるリズム、それぞれの旋律の動きの違い、そして結果として生ずる音の重なりのおもしろさを感じながら表現を工夫していく。

2 題材の構成

上記の目標を達成するため、題材の時間を全7時間とし、およそ以下のような構成とした。



第1次は、言葉の抑揚やリズムを生かしたふしづくりが中心となる。日本の伝統的な音階、言葉の持つ音楽的要素を活用し、伝統的な感性を活性化させる活動である。

まず、わらべうたを教材として遊ぶ。教師の提示によるわらべうたで遊んだり、児童が知っているわらべうたを紹介し合ったりして楽しむ。用いるわらべうたは、「ひらいたひらいた」「大波小波」「だるまさんがころんだ」「ほたるこい」などであるが、児童から提案されたものも適宜取り入れた。わらべうたは、言葉の持つ特性が自然な形で音楽と融合し、日本の伝統的な音階構成をともなったふしである。わらべうたであそぶことにより、ふしづくりの基となる感覚を思い起こさせたい。わらべうたのふしや音階に注目していくと、言葉の抑揚やリズムにあった節回しや規則的な音階構成でできていることにも気づかせる。

この後、「おまつり」をテーマとして児童一人一人に簡単な歌詞を創作させ、その歌詞に合わせたふしづくりを行う。この際、歌詞のもつ言葉のリズムや抑揚を十分に味わわせるとともに、ふしづくりにあたっては、日本の伝統的な音階を意識して創作させる。本題材において用いる音階は、民謡のテトラコードを中心とした（レ）ミソラ（シ）であるが、わらべうたに多く使用されるものである。「ラソ」などの2音や「ミソラ」の3音、あるいは4音、5音というふうに、個々の児童の実態や曲のイメージにより、使用する音の数を調整する。また、ふしのおわりでは核音を意識させる。具体的には、「ミ」や「ラ」で終わると終わった感じがするね、といった呼びかけを行う。また、ふしづくりをする際、児童の音階感覚の補助としてオルフ楽器を用い、音階の感覚を養うとともに必要な音だけを活用できるようにし、ふしづくりをしやすようにする。なお、楽器の数の具合もあり、児童によっては、木琴等、オルフ楽器以外の鍵盤楽器を用いても良いこととした。また、つくったふしを記録であるが、いわゆる五線譜ではなく、以下のような三線譜（四線譜）を考案した。

三線譜	シ		
	ラ		
	ソ		
	ミ		
四線譜	シ		
	ラ		
	ソ		
	ミ		
	レ		

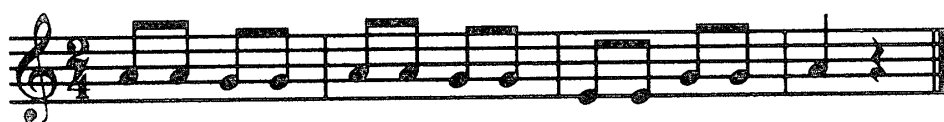
ふしづくりは、浮かんできたふしを、この譜の中にことばとして当てはめることにより記譜が容易にできることになる。なお、三線あるいは四線の下に一線譜が加えてあるが、ここには、リズム譜として音符を書き入れる。この部分は教師の記憶の援助となるもので、記入は基本的に教師が行う。以下に例を示す。

シ	し	し	
ラ	の	い	い
ソ	た	た	ぎよ
ミ			す
レ			く

では2小節ごとの区切りとして、全8小節の構成となっている。

下段は、「きんぎょすくいはむずかしい」「おまけにいっぴきくださいな」といった文節の一区切りを単位として、文節の区切り（呼吸）を意識し、大きく2単位の構成となっている。また、出だしの「きんぎょ」の前に休符を入れてふしを落ち着かせ、2音節を一拍ひとまとまりとしながら全体として一拍連続のリズム感を保った表現となっている。

○ 事例2



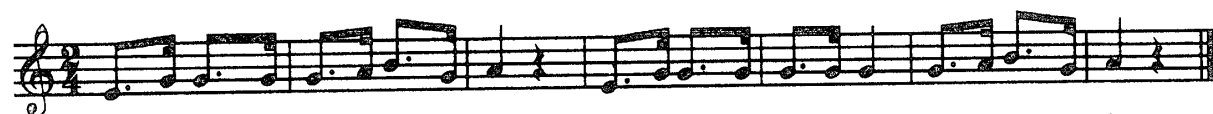
おみこし おみこし がんばるぞ



くじびき あたるの むずかしい くじびき うんだよ たのしいな

上記2例は、(レ) ミソラ (シ) といった日本の伝統的な音階に基づいた作品となっている。上段は、「おみこし」「おみこし」「がんばるぞ」の4+4+5の音節の「おみこし」リズムを2拍ひとまとめとし2度くり返し、「がんばるぞ」でリズムを整えている。下段では、「8+5」×2といった音節のまとまりを捉え、構成感のあるふしとしてできあがっている。

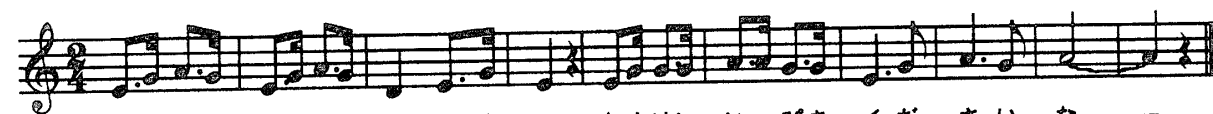
○ 事例3



しゃてき は た の し い な おこのみやき は おいし い な



おまつりのやたいの くじびきで どれをひこうか まようなあ



たのしい たのしい きんぎょすくい おまけに いっぴき くださいな

この3例も日本の伝統的な音階を用いてつくってある。3例とも、ことばを発する際の自然なまとまりを感じ取っている。上段では、前文節の「しゃてき」が後文節では「おこのみやき」となり、音節数が増加しているため、ふしは一小節附加された形をとった。中段では、「おまつりのやたいの」「くじびきで」「どれをひこうか」「まようなあ」のそれぞれの区切りを単位とし、それをもとにふしが構成されている。後段の作品は、「くださいなー」といった呼びかけを効果的にするために拍を倍にとっている。

また3例とも、ことばの抑揚を感じ取ってつくられている。上段の「たのしい」「おいしい」、中段の「おまつり」「どれをひこおか」、下段の「たのしい」「おまけに」「いっぴき」「くださいな」などの高低アクセントを生かしていることがわかる。

リズム感にも注目してみると、上段及び下段は付点のはねるリズムが顕著である。わらべうたをはじめ、伝統音楽に特徴的なリズムが表現されている。

○ 事例4

はじめてのくじびきだ だいきち ちゅうきち しょうきち

なにがでるのかたのしみだ

このふしも、伝統的な音階をもとに作られている。ここでは特に、ことばのもつフレーズ感、すなわち、文節ごとの区切りが、休符あるいはブレスとして示されている。すなわちことばを発する際の「はじめての」「くじびきだ」「だいきちちゅうきちしょうきち」「なにがでるのかたのしみだ」といった一呼吸をもとにしたフレーズを感じ取り、それぞれを区切ってふしを構成している。

○ 事例5

シャラランシャララン おとがる ナイガラが まちーを ひからせーる

おまつりは なびは どーん どーん どーん きれ

いだ きれ いだ どーん どど どーん

この3例は、日本の伝統的な音階よりも西洋的な音階、調性でできている。ふしづくりにおいては、(レ)ミソラ(シ)といった音階を示し、記録の補助として前述の3線譜(4線譜)をプリントとして配布してあった。しかし、それでもこのような音感でつくられた例が39名中3例あった。

上段の1～3小節目における5度の跳躍、5, 6小節目のふしの終止感からはわらべうた風の節回しが見て取れない。むしろG-durといった調性を感じる。下段は「ドレミソラシ」といった音階を用いており、C-durの調性がうかがえる。このように明らかに伝統的な音階から離れた作品も見られた。

2) 考察

児童は、日本語の音韻的習慣に従い、そこに生まれ出る音楽的な側面を生かしてふしをつくっていることがわかる。そこでは、ことばのもつリズム、抑揚、音高アクセント、語感、発音、文節、フレーズ感といった特性を捉えながら、伝統的な音階の感覚の中でふしがつくられている。具体的には、

- ・音節のまとまりを生かした表現(「ランラン」「ワイワイ」のような2音節1拍のまとまりなど)
- ・1拍連続のリズム感、等拍のリズム感
- ・伝統音楽に特徴的なはねるリズム感
- ・ことばが要因となり附加されたリズム
- ・つまる音やはねる音のリズム表現
- ・文節のまとまり(フレーズ)を生かした表現や構成
- ・音高アクセントを生かしたふし
- ・会話や呼びかけの実際を生かしたふしまわし
- ・発話の際の呼吸と文節のまとまり(フレーズ)を生かしたふしの構成

・伝統的な音階を生かしたふし

などの事実が浮かび上がってくる。このように、ことばをもとにしたふしづくりを効果的に実践することにより、伝統的な感性、音楽性を覚醒伸長させることができたと考えることができる。

一方、事例5に見られるように、伝統的な音階から離れた形でふしをつくった児童もいた。単に授業者の指示が不足していたとも考えられるが、むしろこれは注目すべき事実だと思われる。伝統的な音階を示唆した活動の中で、こうした西洋的な感覚が顕在化していることの意味を考える必要がある。個々の児童のもつ音楽的な感覚（本事例では音階に対する感覚）の核となって存在するものが、日本の伝統性なのか、西洋的な感性なのかといった問題である。児童の音楽経験や環境（例えば、小さい頃からピアノを学習している、など）が大きく影響し、ことばとそこから生まれる伝統的な音楽的感覚を乗り越えて、西洋的な感性が内面化していることが予想される。

2 第2次：自分や仲間のつくったふしを重ねて、そのおもしろさを感じ取り、表現を工夫して歌う。

1) 分析

第2次は、哲也（仮名）という一人の児童の学習過程を分析的に記述する⁵。その視点は、ふしを重ねて表現する活動において、音楽の諸要素の何に気づき、どのように作品として作り上げていったかにある。

哲也は、第1次で「楽しくてにぎやかな」おまつりのふしをつくりたいと願った。哲也のつくった詩は、以下のようなものであった。

・おまつりわいわいたのしいな はなびはきらきらきれいだね

このことばを生かし、右のようなお気に入りのふしができる。学級の児童全員が、自分のふしをつくり、早く仲間に聴いてもらいたい、合わせてみたいという気持ちを高めてきた。

第2次になると、まず、いろんな仲間とふしを聴き合い歌い合わせてみる活動を行い、いい感じの響きになりそうな仲間とグループになるように働きかけた。

哲也は、他の仲間と合わせてみるうちに、はじめのことばが「おまつり」となっていて同じで、しかもふしが異なる耕平（仮名、右譜）、それに自分と似たリズムの多い悠太（仮名、右譜）のふしを重ねるともっと楽しくてにぎやかな祭りのふしができると感じ、3人で相談してふしを重ね合わせることにした。

哲也はもともと音程を大切にしたい表現をする子であった。従って哲也の最初の関心はまず自分のつくったふしを正しく歌うことにあった。3人で歌い合わせるが、なかなかうまくいかなく、「仲間と合っているかよくわからない」と訴えてきた。こうした状況が他のグループでも見受けられたので、パートナーソングを聴いたり歌ったりする活動を行い、ふしの重なりの特徴を出し合うように働きかけた。その結果、児童からは、次の意見が出された。

- ・同じようなリズムを重ねると合った感じがする。
- ・あるところで音を伸ばしていて、そこに細かなリズムが・・・・・・のように入っているとおもしろい。
- ・ふしの最後が同じ音の高さだと合っている気がする。
- ・一つのふしの高さが上がっていった、もう一つが下がっていくとおもしろい。
- ・途中で感じが一緒になったり、逆に違ったリズムになったりしている。

哲也さんのつくったふし

<耕平さんのつくったふし>

<悠太さんのつくったふし>

- ・お互いのふしにつられないで歌っている。

このように、ふしを重ねる際の音楽づくりの具体的な指摘や技能的な課題に対して気が付いていった。

その後、耕平は、自分のふしの始めの「おまつり」の部分に対して休符を入れずに長く伸ばす歌い方に改めた。それを聴いて哲也も自分のふしを重ね、その響きを感じ始めた。

このような活動を通し、ふしを合わせるために必要な音楽の諸要素を具体的に見出してきたグループが出てきた一方で、哲也のグループは、未だに見出せず活動が停滞しがちであった。また、こうした様相は他のグループでも見られた。この状況をとらえ、次に良い響きの生まれた3つのグループを発表させ、どのような音楽の諸要素に注意し工夫するとよいか、といった投げかけを行った。発表では、はじめに合わせようとしたふしと、仲間と工夫して作り替えたふしの双方を歌わせ比較させた。児童からは次のような意見が出てきた。

- ・伸ばしたふしにスタッカートでふしを合わせていた。
- ・ふしを付け加えて長くして、仲間のふしの長さや拍に合わせる工夫をしていた。
- ・違ったリズムを組み合わせていた。
- ・音を伸ばすところを高さに差をつけてハーモニーにしていた。

このように、「拍」「リズム」「音の長さ」「音の高低」「音の重なり（含、ハーモニー）」「構成」といった視点を持ち、工夫をしていくと、もっとよい響きができそうだと気づいていった。

哲也は、さっそく「先生、ふしをかえてもいい？」と確認にきた。そして自分の音楽ファイルを開いて、自分のふしを検討し、耕平、悠太に「詩を付け足してもっと長くしよう。」と話しかけた。哲也は、先に発表したグループの演奏を聞き、ふしを長くするとより合う感じとなると考えたのである。具体的には、

- ・哲也は、「どらえもんのはなびビューンドーン　きれいだな」
- ・耕平は、「さんじゃくだまひゃくれんぱつ　きれいだな」
- ・悠太は、「はなびはきらきらきれいだね　きれいだな」

とし、それぞれの思いを生かしながら「きれいだな」で詩を締めくくり、統一感を表そうとしている。また、全体の構成は、最後に共通のことば「ウァハハハ　ビューンドーン　イエーイ」を取り入れるとともに、導入句として耕平のふしの始めに「わっしょいわっしょい」を加えてまとまりをつけていった。

できたふしを合わせながら哲也は「きれいだね」を「ねー」と長く伸ばし、さらに悠太の「くださいな」を「くださいなー」とすることにより、ふしの改良を試みた。

こうして次のような3人のふしができあがった。

<哲也さんの工夫したふし>

<耕平さんの工夫したふし>

<悠太さんの工夫したふし>

こうして新たにできたふしを3人で合わせるが、なかなか拍がぴったりと合わないでいた。この状況の中で、拍を合わせるためのてがかりとなる教具として、タンブリン、リズムスティックを提示した。これらを使用し、拍を合わせながら歌うように働きかけたところ、哲也のグループは、タンブリンで拍をとり、それに合わせてみんなで歌い合わせようとしていった。このことにより、拍感がより確かなものとなり、それぞれの歌のリズムや発音も明確になっていった。また、タンブリンを前後に振ろうとすることにより、両手が前後に揺れ、それに合わせてお互いにぴったり合うことが感じ取れるようになっていった。

耕平は、「踊りをつけてもっと楽しく合うようにしよう。」、哲也は「手を前後に振りながら歌おう。」と互いの身体を通して実感した拍の取り方を出し合い、繰り返す中で、仲間の聞こえてくるふしを聴きながら歌う心地よさを感じ取っていった。

およそ自分たちの表現ができた状況をとらえ、録音をし、願う表現と照らして聴いてみるように働きかけた。自分たちの表現を客観的に聴くことにより、その表現のよさや改善点にきづき、さらに意欲を持って歌い込んだり発表していったりすることを期待したからである。哲也のグループは喜んで録音をし、3つのふしが重なる響きを聴き取っていった。その後、哲也は、腕を引く瞬間にふしの頭を合わせ、フレーズごとに息を吸い、次のフレーズの頭を歌うときには、耕平、悠太の方を見て、二人の息に合わせる、フレーズの頭はアクセントをつけて歌うなど、歌い方の工夫をし、自分たちの音楽をつくりあげていった。哲也のふりかえりノートには次のような記述が見られる。

「耕平さんと悠太さんとちがうふしをかさねたのが楽しかったです。ぼくがうでをふろうと言って、みんなでうでをふりながら歌ったらよく合いました。…耕平さんと悠太さんと3人で一緒にやって楽しい歌ができました。」

なお、グループの作品を五線譜で表すと次のようになる。

留也
おまつりワイワイ たのしいな

耕平
わっしょいわっしょい わっしょいわっしょい おー まつ り たのしみだ

悠太
さんざよすくいは たのしいな

留也
はなびは せらせら せれ いだね どらえもんのはなび ヒューン ドーン

耕平
おみこし かついで かしくう て さんじゃくだ ま ひゃくれん ばつ

悠太
おまけにいつ びを くだ さいな はなびはせらせら せれ いだね

留也
せれ いだな ウハハハハ ヒューン ドーン イェーイ

耕平
せれ いだな ウハハハハ ヒューン ドーン イェーイ

悠太
せれ いだな ウハハハハ ヒューン ドーン イェーイ

2) 考察

第2・3次では、ふしをかさねて表現する活動を通して、より良い響きを求めて、音楽の諸要素に具体的に気づき、アンサンブル曲として曲全体を構成していく学習の様相が明らかになった。そこでは、第1次で

獲得した日本の伝統的な音楽づくりの手法を基にしながらも、声のアンサンブルを目的とすることにより、児童は西洋的な手法や音楽の構成法につながる学習を行っている。具体的には、「リズム」「音の長短」「音の高低」「音の重なり（合、ハーモニー）」「音楽の構成」といった観点から音楽を受け止めるとともに具体的な方法を以下のような内容として学習し、西洋的なアンサンブルの手法や方法を獲得していった。

- ・性格の似たリズムを重ねる。
- ・異なる性格のリズムやふしを合わせる。
- ・ふしの途中でリズムの感じを変える
- ・音程や音高を合わせる。
- ・ハーモニーに気づく
- ・それぞれのふしを聴きながら合わせる。
- ・ふしを付け足し、全体の構成を整える。
- ・アクセント、スタッカートなどで表現を工夫する。
- ・拍や音の重なりを意識して歌う。

V 課題と展望

以上、ことばから始める音楽授業をカリキュラム化する過程において、題材「ふしをつくって重ねよう」（小学校3年生）の実践を紹介してきた。Ⅱで述べたように、本題材のカリキュラム上の特徴として、次のような構成をとっている。

第1次

◎ことば・身体・音楽から生まれる日本固有の音感覚・感性の伸長



第2次・3次

◎西洋の音感覚・感性の伸長

すなわちことば（日本語）をもとにし、そこから発生していく音楽（わらべ歌に見られる日本の音組織も大いに活用される）や間や息遣いといった感覚の形成を大切にして、次第に西洋音楽との融合の世界に導いていくプログラムを一題材において提案したものである。これは、小泉の提示した以下の方法にもつながる視点だと考えている⁶。

（一）小学校の一年から三年まで、主として、わらべうたの要素を素材とした教育をする。（略）

（二）三年の二学期から、七音音階を教える。（略）

（三）四年の中途から、長調を教え、同時に三度和音を教える。（以下、略）

実際のところ、第1次において児童は、ことばを核にしたふしづくりを通して、日本の伝統的な音楽性を発揮伸長していた。また、第2次においては、「リズム」「音の長短」「音の高低」「音楽の構成」といった観点から音楽を受け止め、「西洋的なアンサンブル」の意識や方法に気づいていった。この点において本題材をカリキュラム上に位置付けることの有効性が確認される。しかしながら課題も山積している。例えば、一題材において、こうした性格の異なる学習を連続して行うことにより生ずる音楽的な混乱（第2次では、どのようなスタイルの音楽が求められるのか）や、ことばを前面に出したことから生まれたと思われる表現時における音程音高感の軽視など、が指摘される。また、第1次につくられたふしは、ことばの自然なリズムやアクセントを生かしたものではあるが、その作法は、ことばや児童の感覚をもとにしたというより、譜（三線譜、四線譜）に指定された音高に当てはめていったと見受けられるものもある。本来持っているであろう、ことばから生まれる自然な音楽性や伝統的な感性は、ことばあそびやわらべうた遊びなどによって十分に土壌を耕すことによって身に付いていくものであり、数時間の学習で成し遂げられるものではない。今後長期の実践の中で、こうした時間の確保が求められる。

最後に、児童個々の持つ音楽的な感覚や感性の「核」とも言うべき点に触れておきたい。第1次において多くの児童が伝統的な音階を用いてふしをつくったのに対し、西洋的な音階の感覚をもってふしづくりをし

た児童が複数存在した。いわば音感覚において、日本の伝統的感覚と西洋的感覚に二分化した状況がうまれたわけであるが、これは児童の個々の内部において、どのような音感覚が主流となっているかといったことと関係してくるのではないか。日本語を母語として生活している者であっても、例えば幼少の頃から西洋的な音感覚の中で育ってきた者には、主となる音感覚を西洋に求めるようになるのではないだろうか。また、現代においては、こうした異なった様式の音感覚を個人の内部で併せ持つことがむしろ普通であろう。だとするとこの事実を踏まえた上でカリキュラムを構成する必要がある。このことは直ちに結論がでる問題ではないが、少なくとも授業で現れた事実として、真摯に受け止めておきたい。

注

¹ 小泉文夫『おたまじゃくし無用論 音楽が好きになる本』いんなあととりっぷ社、1973年 など

² この実践は、次の論考にまとめられている。

伊野義博「「越天楽今様」新たな視点によるアプローチ～小学校6年生における授業の構成～」『新潟大学教育人間科学部紀要 第5巻第2号 人文・社会科学編(1)』2003年 pp.135-172

³ 新潟大学教育人間科学部教員

⁴ 新潟大学教育人間科学部附属長岡小学校教諭

⁵ この「分析」部分の記述は附属小学校の研究紀要をもとにしている。

伊藤純子「音楽科の研究」『第三年次 研究会要項・研究紀要 学びをつなぐ』新潟大学教育人間科学部附属長岡小学校、2003年6月、pp.79-86

⁶ 小泉文夫『子どもの遊びとうた』草思社、1986年、p.214