

ISSN 2187-2023

Journal of Creative Music Activity for Children

vol.2

特集

日本における創造的な音楽活動の開拓者たち



Institute of Creative Music Activity for Children

新しい音楽教育を考える会

1990年に新しい音楽教育を考える会（ICMAC）が活動を開始した頃から、この会には創造的な音楽活動に関わる実践者、研究者、院生たちがたくさん集まってきていました。外国からも、創造的な音楽活動に携わる作曲家、演奏家たちが数多くやってきてワークショップをしてくれたり、何回かは多くの人々を巻き込んでのコンサートやフェスティバルに出演してくれたりしました。会は20数年間、まさにこうした創造的な活動の渦の中にいたのです。

でも、ふっとまわりを見まわしてみると、最近この会にはこうしたこれまでの活動を振り返ってみようという人、自分たちとは違った場で創造的な活動を展開してきた人たちを研究してみようという人たちが増えてきたことに気がつきました。あるいは、今までは違った面で評価されてきた音楽家や音楽教育家を、創造的な音楽活動という視点から見直してみようという研究者にも出会いました。

今回の特集テーマである「日本の音楽教育における創造的な音楽活動の開拓者たち」は、こうした人たちとの交歓から生まれたものです。「日本には、創造的な音楽活動の開拓者たちがたくさんいる、今、ここで見直してみよう！」それがこの第2号です。

本号には「他教科からの提言」もいただきました。

創造的な活動は音楽だけのものではなく、他教科でどんな活動ができるかを提案してもらうと視野が広がり、しかも音楽との何らかの関係性が見えてくるのではないかと思います。

何本もの論文の査読にお力をお貸しいただいた方々にも感謝の意を表したいと思います。査読者のお名前は出さないことにさせていただきましたが、適確でしかも後輩を育てたいという気持ちが伝わってくる前向きなあたたかいご指摘をいただきました。本当にありがとうございます。

皆様の思いや努力の結晶をここに結実させることができたことを、心からうれしく思っております。

坪能 由紀子

Journal of Creative Music Activity for Children 編集長

日本女子大学家政学部児童学科教授

Journal of Creative Music Activity for Children vol.2

■ 2号発刊にあたって 坪能 由紀子

■ 特集：日本における創造的な音楽活動の開拓者たち

- 1 島崎 篤子 日本における創造的な音楽学習の導入期 _____ 1
(依頼論文) ー同時代の証人の1人としてー
- 2 駒 久美子 雑誌『幼児の教育』にみる幼児音楽教育の創造的パイオニアたち _____ 24
(査読論文) ー戦後1946年から2013年秋までを通してー
- 3 長尾 智絵 「音の作文」と呼ばれた作曲指導法 _____ 46
(査読論文) ー絶対音感教育から出発した一宮道子の実践が示すものー
- 4 権藤 敦子 民謡としての「わらべうた」と創造的な音楽活動の関連性 _____ 64
(査読論文) ー高野辰之『民謡・童謡論』(1929)をてがかりとしてー
- 5 甲斐 万里子 安田寛、幼児の内面に着目した即興的音楽活動の展開 _____ 75
(査読論文) ー『子どものための音あそび集』とワークショップの分析を通してー
- 6 木下 和彦 山下洋輔の3作の絵本における即興の意味 _____ 93
(査読論文)

■ 他教科からの提言 ー 「即興的な表現」は国語でも！

- 川端 有子 批評的・創造的行為としてのパロディ _____ 102
(査読論文) ー国語教育への応用に向けてー

■ インタビュー

- 1 作曲家・増本 喜久子さんにきく _____ 111
ー私が受けた一宮道子の音楽教育ー
聞き手：長尾 智絵
- 2 山本 文茂さんにきく _____ 122
ー音楽の意味とは？ 音楽科教育の意味とは？ー
聞き手：坪能 由紀子

特集：日本における創造的な音楽活動の開拓者たち

1. 日本における創造的な音楽学習の導入期

－同時代の証人の1人として－

島崎 篤子

An Introductory Period of Creative Music Making in Japan

－Testimony of a Contemporary of Pioneers－

要旨

日本では翻訳書『音楽の語るもの』の出版を契機に 1980 年代から CMM の導入と普及がなされてきた。本稿では、同時代を生きた 1 人の歴史の証人として、CMM 黎明期を彩った 80 年代の「音・音楽・子どもの会」の活動および代表的な実践者や研究者のこれまでの実践的・研究的活動を概観する。CMM をめぐる過去の事実から示唆を得ることによって、日本における今後の CMM の課題も明確になるであろう。

Abstract

This paper deals with a short history of the introduction of an emerging method of Creative Music Making (CMM) in Japan. There have been three distinctive and influential pioneers in the field of CMM, the late Mr. Yoshio Hoshino, Mr. Fumishige Yamamoto and Ms. Yukiko Tsubono, all of whom are contemporary with the author of this paper. This paper focuses on the official recognition of CMM (in 1989) through the sixth course of study, the formation (in 1982) and activities of *Oto Ongaku Kodomonokai* (Group of Sound, Music and Children) for six years, the thoughts of Hoshino, Yamamoto and Tsubono on the subject of CMM and their respective valuable contributions to the evolution of CMM in Japan, with which the writer has had firsthand experience. The writer also identifies and presents certain issues involving the status quo of the CMM initiative with the aim of further promoting and advancing CMM in Japan.

キーワード：「音・音楽・子どもの会」、CMM、星野圭朗、山本文茂、坪能由紀子

はじめに

創造的音楽学習（Creative Music Making 以下 CMM）の内容が日本の音楽教育に公的に位置づけられたのは、1989 年告示の第 6 次学習指導要領からである。従来、学習指導要領は、教育現場の実践の成果を後追いつける保守的傾向が見られたが、第 6 次学習指導要領への CMM の導入は、日本の音楽教師に戸惑いをもたらすほどの斬新性を有していた。一部の先導的な音楽教師によって、既に CMM の実践が試みられていたが、CMM はまだ市民権を得ていたとはいいがたい状況にあった。しかしこの時期尚早ともいえる CMM の学習指導要領への導入は、創作学習だけでなく音楽教育の考え方を大きく転換させる契機となった。

1980 年代から 90 年代は、CMM 研究にかかわる研究者と実践者が、まれに見る連帯感をもってこの新分野を切り開いていたエネルギッシュな時代であった。今なお音楽教育の理論と実践の一体化が叫ばれているが、CMM 導入期は、研究者と実践者が理論と実践の連携を深めながら成果を積み上げた、音楽教育史上、注目すべき時期でもあった。このような CMM 導入期に、CMM の実践的研究の渦中にいた筆者は、いわば歴史の証人の 1 人である。本稿において、CMM 推進の土台となった 1980 年代の「音・音楽・子どもの会」の活動および CMM 導入期を支えた代表的な実践者や研究者の考え方や活動を歴史的視点からとらえることにより、今後の CMM の行方に有用な示唆や課題が浮き彫りになるであろう。

1. 学習指導要領への CMM 導入

戦後間もない学習指導要領の第 1 次試案（1947 年）と第 2 次試案（1951 年）において、既に創作活動は音楽科の学習内容に位置付けられていた。しかもアメリカの教育を参考にした第 2 次試案では、現在

の CMM につながると思われる創造的表現がその内容に含まれていた。しかし実際の授業の実態では、一部の国立大学附属小・中学校の進歩的な音楽教師が手探りで実践を試みるに留まっていた¹⁾。

1958 年告示の第 3 次小学校学習指導要領からは、試案期には手引き書であった学習指導要領が法的拘束力をもつものとして国家基準化された²⁾。小中学校共に鑑賞と表現の 2 領域に整理され、歌唱・器楽と並んで、創作は表現領域に位置づけられた。この時、第 2 次試案の創造的表現に匹敵する内容は削除され、創作は旋律創作重視の方向に傾斜していく。これ以降、第 4 次学習指導要領（小学校は 1968 年 7 月告示、中学校は 1969 年 4 月告示）³⁾、第 5 次学習指導要領（小中共に 1978 年告示）までの創作学習では、即興表現が含まれていても、旋律創作の前段階として位置づけられる傾向が強かった。

教育現場では、1960 年代の古川小学校に代表される、いわゆる地方初のふしづくり教育が都市部にも広がり、その勢いの影響は 70 年代になっても残っていた⁴⁾。すなわち教育現場においては創作学習の主流は旋律創作であり、即興表現自体の音楽的・教育的価値が認知されているとはいいがたい状況であった。まして現代音楽の手法を含む CMM が創作学習に入り込む余地はなかったといえよう。

こうした第 5 次までの学習指導要領を考えると、第 6 次学習指導要領に、子どもの主体的な即興表現や音楽づくりの活動とそのプロセスを重視する CMM を導入することは、かなりの冒険であったと思われる。しかし 80 年代の最後に登場する第 6 次学習指導要領の創作学習における CMM 導入を裏付ける新しい胎動は、既に 70 年代後半から 80 年代にかけて始まっていた。静岡県小学校教諭竹内ちさ子による子どものための現代音楽作品「呼びかけ」（1977 年）の登場、星野圭朗を初めとする先導的

な実践者による手探りのCMMの取り組み、山本文茂、坪能由紀子に代表されるCMM研究者の理論的・啓蒙的活動、そして80年代に誕生した「音・音楽・子どもの会」の斬新な活動などである。

海外の出版物の邦訳までには、通常かなりの時間的誤差が生じる。1975年にカナダで出版されたマリー・シェーファアの著書『教室の犀（The Rhinoceros in the Classroom）』⁵⁾が、高橋悠治によって邦訳されたのは1980年である。小冊子ではあるが、音風景（Soundscape）という言葉の生みの親マリー・シェーファアが1965年からの10年間に書いた5冊の音楽教育関係書の集大成ともいえる本である。環境音や世界の音風景に着目したシェーファアが様々な音の課題を通じて、聴く、分析する、つくる活動の重要性を語った本書の登場は衝撃的だった⁶⁾。

また1970年にイギリスで出版されたジョン・ペインターとピーター・アストンの共著『音楽の語るもの』（以下『S&S』）⁷⁾が、山本文茂、坪能由紀子、橋都みどりによって邦訳されたのは、12年後の1982年であった。全36のプロジェクトの2/3が器楽や20世紀の現代音楽にかかわる内容であり、日本の音楽教育に現代音楽の手法が導入される契機となった。CMMの黎明期において、この2冊の本、先駆者となった実践者や研究者、そして「音・音楽・子どもの会」の活動が音楽教育に与えた影響は大きい。

2. 「音・音楽・子どもの会」の活動

「音・音楽・子どもの会」は、新しい動向に敏感で個性的な人々が集まり、自主的な企画や活動を行った会である。実質的な活動期間は1982年から約6年間という短期間であり、今では存在したことも忘れられているが、小規模ながらもCMMの未来に

つながる足跡を残した会であった。

(1) 「音・音楽・子どもの会」の発足当時

「音・音楽・子どもの会」の発足に先立ち、1979年と翌80年に、池袋の西武美術館（セゾン美術館）主催で音・音楽を考える特別公演が催された。

1980年の12月22日は、現代芸術のイベントを中心に企画していた西武美術館が、初めて「教育と音楽の原点」と題して音楽教育を取り上げた画期的なものだった。当時、東京学芸大学附属竹早小学校教諭だった星野圭朗は、「今日の音楽的状况と子ども」と題して、音やスライドを使いながら自らの教育実践に関する講演を行った。また竹早小学校の5年生の児童によって、ことばを楽器に置き換える表現やおもちゃと打楽器による創作作品等の発表が行われた。また作曲家で中学校教師でもあった谷中優の音具によるアンサンブルづくりの実践報告も行われた。当日、立ち見席ができるほど盛況だったこの特別公演は⁸⁾、西武美術館を音楽教育の話題一色に染めあげ、音楽づくりに対する関心の広がりを予感させた。

翌1981年8月30日にも、池袋サンシャインで、「音・音楽・子ども」と題する研究発表が行われ、これを機に芦川聡、片山みゆき、坪能由紀子、星野圭朗、若尾裕の5名が発起人となって、1981年11月に「音・音楽・子どもの会」が発足した。

本会の発起人で作曲家の芦川聡について、簡単に触れておきたい。当時、前衛文化の拠点として池袋西武に誕生したアート系書店アールヴィバンに慶応大学在学中から勤めていた芦川は、76年に米国カリフォルニア州に留学し、翌77年に慶応大学文学部を卒業してからは、精力的に作曲活動に邁進した。彼は満足できる新しいレコードが出てこないことから、1982年にウェーブ・ノーテーションというレーベルで自分の作品を収めた「スティル・ウェ

イ」をレコード化した⁹⁾。翌 1983 年 5 月に田中宗隆と共にサウンド・プロセス・デザイン (SPD) 社を創設して自ら初代社長に就任し、ウェーブ・ノーテーションを自社レーベルにした。芦川は、音が奏でられるプロセスで聴き手が何らかの発見ができるような創造性を必要とする音楽を目指していた。それは、「自然の音に耳を傾けるという音楽の原初的形態」¹⁰⁾に近いものだとも語っていた芦川は人々に寄り添う環境としての音楽を追究していた。彼のこの音・音楽に対する真摯な姿勢は、「音・音楽・子どもの会」の目指す方向と合致していた。

芦川は、「音・音楽・子どもの会」の発足につながる、79 年からの一連の公演の企画に深くかかわっていた。1982 年 4 月に退社するまで、芦川がアールヴィバンに籍を置いていたからこそ、アートの拠点西武美術館が音楽教育に対して門戸を開いたとも推測できる。彼はまた、「音・音楽・子どもの会」の会報の編集を担当していた。本会にとってかけがえのない存在だった芦川が、自社 SPD の創設から僅か 2 ヶ月後の 7 月に 30 歳という若さで他界したことは、本会の活動にも少なからぬ影響を与えた。芦川が逝去した後、オルフ教育に造詣が深い井口太が本会の世話役の 1 人に加わった。そして筆者が正式に本会の会員になったのは 1984 年のことだった。

「音・音楽・子どもの会」の入会案内 (B4 用紙 1 枚) によると、望ましい音環境の創造を根幹とする本会の目的は、「子どものかつ達な表現力を高める音楽活動の実践、および研究に携わる者の参加により、研究会、実践報告会、資料展示会などの開催、および海外の教育研究機関との交流を通し、より充実した音楽教育の研究」にあった¹¹⁾。またこの目的達成のために、次のような活動が計画されていた。

- ①会員による研究発表・実践報告会 (年 2 回)
- ②特別講師によるシンポジウム (年 1 回)

③展示会 (国内外の創造的音楽教育に関する書籍、楽譜、レコード等、資料の展示)

④年会費会の趣旨にそった書籍、楽譜の出版、レコード制作

⑤海外の教育機関との交流

⑥会員相互の情報交換、研究報告を目的にした会報の発行 (季刊。毎号に、プロジェクトやパフォーマンスの実例等を紹介予定)

この他、会員の特典、入会費 (82 年は 3000 円で翌年から 4000 円) などについても記載されている。入会費は徴収していたが年会費の徴収はなく、例会などのイベント毎に参加費を徴収していた。年間の財源確保の保障もない自主企画の会が行う活動としては、①から⑥までの活動計画は、荒唐無稽な内容であることは一目瞭然である。しかしだからこそ本会発足当時には、発起人を中心に、音・音楽に対する認識や音楽教育を変えようとする使命感に満ちた意欲みなぎる活力が会員を突き動かしていた。そして会発足 4 ヶ月後の 82 年 3 月には、会報「音・音楽・子どもの会」が創刊された。

創刊号には、冒頭に、本会が現行の音楽教育 (学校の音楽授業、音楽の専門教育) の再検討を前提としており、その目的は現在の子どもたちにとって本当の音・音楽は何なのかを考えること、そして単なる音楽教師の集まりではなく、「子どもにとっての音・音楽が、音・音楽総体の根源的、原初的なあり方として考え、結局は音楽そのものの問題や一般的な音環境の問題にはね返ってくることを考えれば、多方面の方々の興味をひくことと思います」¹²⁾と、他分野の人々の参加も期待していた。

会報 3 に挟み込まれていた 1982 年 10 月現在の会員名簿全 50 名の中には、養護学校や保育園の先生、ピアノ指導者、声楽家、作曲家、絵画指導者、経済学部の学生を含む各分野の学生、映画関係者、全音・音楽之友社・日本ブリタニカなどの出版関係者等、

方針通りに様々な立場の人が集っていた¹³⁾。

なお会員の1人、日本ブリタニカの青柳亮は、ブリタニカ絵本館ピコモスのカセットテープ「おとのげきじょう」の企画制作者であった¹⁴⁾。1983年に出版された谷川俊太郎、小松左京総監修による全30巻の絵本館ピコモスには、第2巻（文＝高橋悠治、絵＝柳生源一郎）の「きく」などのように音・音楽にかかわる絵本が含まれていた。またこの絵本シリーズの第26巻は、「おとのげきじょう」という10本のカセットテープで構成された斬新なシリーズであった。

テープの内容は、人間の声や言葉、環境音への着目、歌や楽器のはじまり、地球の音楽（小泉文夫が自ら現地録音した諸民族の音楽を選択し解説を担当）、作詞作曲（谷川俊太郎と小室等の助言により実際に4人の子どもが作詞作曲に取り組むプロセスの記録）などで、一柳慧、高橋悠治、波瀬満子などもかかわった画期的な企画であった。青柳が制作した絵本館ピコモスは、当時、環境音に関心を向けていた音楽関係者の間で注目を集めていた。

1985年の会報8でも、会員の田中敬三がピコモス・カセットについて、手厳しい批判をまじえながらも愛情込めた感想を寄せていた¹⁵⁾。青柳と田中の例のように、会員は相互にそれぞれの立場で子どもと音・音楽や環境音に対する真摯な問題意識でつながっていた。

ところで会員名簿の最初に記載されていた名前は、名誉会員として本会に加わったマリー・シェーファーだった。名簿の注意書きには、本会の発起人の1人若尾裕との手紙のやりとりで、シェーファーが名誉会員としての登録を申し出たことが書かれている。小規模な本会の仲間として、シェーファーがその名を連ねたことは刮目に値する。

(2)「音・音楽・子どもの会」の例会

1982年4月12日から14日の3日間にわたる記念すべき本会発足後初めての講座（第1回例会）は、会報1によって会員に告知された。これを皮切りに、本会は例会や講座の名称で、会員や特別講師による研究発表、実践報告会、シンポジウムなどのイベントを行った。

本会の会報の創刊号（82年3月）から最終号の10号（87年春）の会報に、必ずしも例会報告が掲載されていないため、全ての例会を追うのは難しい。10冊の会報や筆者の個人的な記録をもとに、年代順に例会（講座等）を表にしたものが（表1）である。第7回例会は、不明である。

例会については、時折、会員が音楽教育雑誌に報告を寄せていた。いくつかの例会を追ってみよう。

1982年の第1回の例会については、発起人の1人である坪能由紀子が、1982年の『季刊音楽教育研究』に報告している¹⁶⁾。（表1）にあるように、第1日目はシュタイナー学校の教員養成にたずさわっているルネ・ケルドによるシュタイナー学校の理念の説明と授業方法の体験。2日目は星野圭朗の創造的音楽教育の実践報告。3日目は角田忠信（生理学）、川田順造（文化人類学）、田中信昭（合唱指揮）の3者のフリー・トーキングという内容であった。公演は3日間通してほぼ満席に近く、本講座の最中に、会員が増加したことも報告されている。

坪能はこの講座を振り返り、この3回の講座を結ぶ理念はあいまいで、主催者の目指す方向が明確とはいえないことや多様な人々の問題意識を集約する難しさを指摘していた。坪能の危惧は、もっともであった。例えば、シュタイナー系の音楽療法に使われるライアー（竖琴）の奏者である筆者にとっては、治療教育に関するシュタイナーの考え方と音の問題はきわめて重要である。第1日目に限ってみると、シュタイナー教育一般を語っても、音の問題の

本質にはなかなか到達できない。

シュタイナーについては、日本では 70 年代から高橋巖と当時彼の妻だった高橋弘子、また子安美智子が、人智学や教育理念の紹介をしていた。シュタイナー教育の根底にある人智学と「音・音楽・子どもの会」との接点を見出すのは難しい。しかし 1976 年に一時ベルリンのヴァルドルフ（シュタイナー）学校に息子を入学させた作曲家の一柳慧は、シュタイナー学校ではライアーの小さな音に集中させて音を大切にする気持ちを養うという話を聞き、今日の音楽が「音を聴く」という本質的な音へのかかわりから遠く隔たっており、「小さな音を聴くためには、静寂な環境が準備されなければならないことを考えると、この教育は音楽の領域だけにとどまらず、社会における音の問題とも密接につながってくる」ことに気付かされたと述べている¹⁷⁾。

シュタイナー教育と「音・音楽・子どもの会」は、音に対する問題意識だけは共有できる可能性があった。

1984 年 4 月にマリー・シェーファーを迎えて東京学芸大学の井口太研究の一室で行われた第 9 回例会については、場所を提供した井口太の他に坪能も『教育音楽』に報告している。京都信用金庫創立 60 周年事業の一環として京都をイメージしたオーケストラ作品を作曲するため京都体験に訪れたシェーファーを帰国前日に招き、特別例会が開催された。

前日の 4 月 26 日には、東京本郷のヴァリオ・ホールにおいて、諸井誠の司会によって、武満徹、船山隆、武田明倫らがシェーファーを囲んで「マリー・シェーファー／サウンドスケープの詩学」と題するシンポジウムが行われた。26 日の彼の作品のフィルム上映とシンポジウムについては、武田明倫や鳥越けい子によって『音楽芸術』で報告されている¹⁸⁾。

筆者もこの会に参加したが、シェーファーの関心

が教育ではなく、既に作曲活動に向けられているのは明白だった。

しかし彼の作曲活動と環境問題としてのサウンドスケープを区別するのではなく、サウンドスケープの思想の中に、環境問題、教育、デザイン、調査研究、作曲といった諸活動が結びついており、「彼の活動全体が従来の『音楽』の概念に捕われない新たな音楽活動の地平を切り開いていることを認めること」¹⁹⁾ が重要だとする鳥越の指摘は、今もなお音や音楽の捉え方に対する重要な指摘と思われる。

名誉会員として「音・音楽・子どもの会」の参加者と過ごした例会において、シェーファーは、京都在住中に聞いた着物姿の女性の足音、砂利道、土道、木の道を歩く下駄や草履の音などの印象を語った後、会員に対して 2 つの課題を実践した。まずはイヤークリーニング（耳の掃除）として、指名された 1 人が室内を一度歩いた後、目を閉じていた参加者が歩いた人の性別・身長・履き物・その他気付いたことを答えるという活動であった。

2 つめは、数枚の紙を音をたてずに手渡したり、1 枚の紙からそれぞれが違う音をつくったりする活動である。筆者が印象に残っているのは、紙がシェーファーの手元に戻ったとき、既にボロボロになっていて、もはや新しい音をつくるのは無理と思われたその時、彼はやおら紙を強く丸めて、参加者にそれを壁に当てる時に生じる音を声で表現するという課題を提示した。ぶつけて音をつくるという発想が無かった筆者は衝撃をうけたのを鮮明に覚えている。さらに紙球が空を切る音、手を離れる音、壁に当たる音、当たって床に落ちる音など、会員が予想できなかった音についての指摘があり、音と深くかわる時間を体験することができた。

この例会では、若尾裕、鳥越けい子、木村直子による我が国の伝統的なサウンド・デザイン（水琴窟など）の映像記録の紹介、小学校における星野圭朗

の実践、松本秋則の音の彫刻（Sound Sculpture）、そして芦川が生前中心となって企画した釧路の博物館のサウンド・デザインが紹介された。この時シェーファーが行った紙の音の発見の活動は、8年後の1992年に鳥越けい子、若尾裕、今田匡彦の3者によって邦訳された『サウンド・エデュケーション』²⁰⁾の課題に含まれている。またこの書の子ども版として、1996年12月にはシェーファーと今田匡彦の共著『音さがしの本』²¹⁾の初版が日本語で春秋社から出版された。

海外の特別講師による例会はシェーファーだけではなかった。第10回例会は、愛知教育大学助教授の村尾忠廣との関係で、同大学に交換教授として滞日中だったニューヨーク州立大学フレドニア校教授のトーマス・A・レゲレスキーによる講義とワークショップが実現した。レゲレスキーのこの時の講演内容は、村尾によって『季刊音楽教育研究』に邦訳解説が掲載されている。レゲレスキーは、通常のクラス授業におけるサウンド・コンポジションの方法を語った。

村尾は自身が実践した附属中学校で、生徒が音に向かう構えが不十分であったことについて、「コンポジション以前にまた、併行して音教育（sound education）を進めてゆく必要があった」²²⁾と述懐し、音楽づくりの前提として音の探索や発見聴取の必要性を主張した。極めて重要な指摘である。

1985年3月11日の第12回例会には、若尾裕が兼ねてから注目していたイギリスの現代作曲家トレヴァー・ウィシャートを迎えた。若尾が既に第6回例会で紹介していたウィシャートの『Sounds Fun（1・2巻）』²³⁾の音楽ゲームを体験するワークショップであった。なお例会の翌日は、スタジオ200で「People Music～Creativity & Environment／トレヴァー・ウィシャートの世界」が開催された。本イベントには、「音・音楽・子どもの会」も企画

・制作にかかわった。この時、映像や音源による彼の作品紹介と共に、何年もかけて素材としての声を追求したウィシャート自身によるヴォーカル・パフォーマンスは人間の声の可能性を認識させる衝撃的なものであった。

彼の音楽ゲームの小冊子『Sounds Fun』は、1987年には1・2巻とも「音・音楽・子どもの会」の発起人の坪能由紀子と若尾裕により『音あそびするもののよつといで』（全2巻）として翻訳出版された。これは後に筆者も加わる坪能企画の連載「音楽ゲームで楽しもう」（後述）につながっていく。

第14回例会は、カリフォルニア州立大学教授のメアリー・E・シャムロック女史を迎えて、オルフ・シュールベルク研究会との合同開催の例会であった。オルフ教育の実践者清水和による千代田区立芳林小学校における授業参観と質疑応答を中心とするシャムロックの話の二本立ての例会であり、アメリカのオルフ教育の実情等も把握できる貴重な機会になった。筆者のメモによると、この時、「音・音楽・子どもの会」について、若尾は「前進的なことをみんなでやっといこうというもので、特別なポリシーはない」と説明していた。

海外の特別講師による主な例会を追ってみたが、若尾の言のとおり、「音・音楽・子どもの会」は、音・音楽に関することだけでなく、当時話題になっていた教育的・音楽的方面の新動向に目を向け、多様な話題を取り上げていた。

意欲的で斬新な活動を行っていた「音・音楽・子どもの会」だったが、1985年の第13回例会から第14回例会開催までには1年半のブランクがある。発足当初年2回予定していた会員による研究発表・実践報告会や年1回予定していた特別講師によるシンポジウムはおろか、展示会や楽譜の出版、レコード制作はできず、季刊のはずだった会報はとうとう1987年春号（会報10）で最終号となった。すでに

会報8には事務局への理解を求めるお知らせが書かれており、最終号では、会報の遅れのお詫びと会報の製作・発送のお手伝いの募集が掲載されている。しかしこの頃には会員数は70名を超えていた。そして会員の庄野泰子、田中直子、鳥越けい子は、1986年3月に小川博司と共に故芦川聡の遺稿集を含む編著書『波の記譜法～環境音楽とは何か』²⁴⁾を出版した。また同年12月には、この4人に若尾が加わりシェーファーの著書『世界の調律～サウンドスケープとはなにか』²⁵⁾の日本語版を出版した。

この頃から次第に会員の関心の中心がサウンドスケープとCMMに二極化していき、会全体としてのエネルギーを失いつつあった。

「音・音楽・子どもの会」は、持続的な活動という面では、例会の企画などの組織的な運営力は弱く、また少ないボランティアに依存していた事務業務は行き詰まっていた。音環境や音楽教育について重要な問題提起をし続けた会ではあったが、会員をつないでいた会報が途絶えたことで、発足からわずか6年で自然消滅という残念な終焉を迎えてしまう。

「音・音楽・子どもの会」の歴史的意味は、第1に、本会の名称が示すように、音楽以前の音そのものに対する認識を深めたことにある。

第2に、音楽教育におけるCMM導入の必要性を認識する機会となった。

第3に、騒音問題はもとより、それを超えて環境にふさわしい音環境の構築という創造的で積極的な意味でのサウンドスケープの認識を広めた。

第4に、会員相互および海外からの特別講師による講演やワークショップ形式の例会によって、新しい情報が吸収できる貴重な機会を提供していた。

第5に、知的な好奇心旺盛な会員同士の交流と情報交換の場になっていた。

本会が志向した望ましい音環境の創造の理想については、1993年設立の日本サウンドスケープ協会に受け継がれていく。またCMMに関する音楽教育研究と実践については、本会のメンバーだった研究者や教育者によって継承されていく。当然のごとく、日本サウンドスケープ協会の発足当初、「音・音楽・子どもの会」の会員が多数参加していた。

「日本サウンドスケープ協会設立趣意」には、会の目的として、より多くの人々が身の回りの音の存在に気づき、関心をもつと共に、音の問題に留まらず、社会、歴史、環境、文化そのものについて共に考え、海外との交流も含めて情報交流の場をつくっていくことが書かれていた²⁶⁾。

一方、前述した「音・音楽・子どもの会」の入会案内冒頭に記されていた「子どものかつ達な表現力を高める音楽活動の実践、および研究」に焦点を当て、音楽教育におけるCMMの普及に尽力した中心的人物が星野圭朗と坪能由紀子だった。そして本会には直接参加していなかったが、CMM導入期の歴史を語る時に欠くことができないのが、坪能と共に『S&S』を翻訳した山本文茂である。この3者は、それぞれ活動のフィールドが異なっているが、音楽教育におけるCMMの可能性を確信し、また実際に推進した重要なCMM先駆者であった。

「音・音楽・子どもの会」にかかわった会員が現在に至るまで教育現場や日本サウンドスケープ協会でも果たしてきた業績を考えるならば、小規模な会ではあったが、「音・音楽・子どもの会」は、けして歴史の闇に埋もれさせてはならない煌めく一筋の光であった。本稿では、さらにCMMの先駆者である星野、山本、坪能の3氏の活動や業績について、筆者の思い出を加えながら追ってみたい。

3. 星野圭朗の教育実践

(1) CMM研究に至るまで

東京学芸大学附属竹早小学校の音楽専科教諭として活躍していた星野圭朗は、1962年に来日したジョン・ケージやカール・オルフとグルニト・ケートマンによるさまざまなイベントやデモンストレーションの斬新さに衝撃を受けた。また翌63年に東京で開催されたISME（International Society for Music Education）におけるボード・ボーヴィー会長の開会式での話、すなわち西洋的に訓練された耳は東洋や現代の音楽を聴けなくなっている、我々が音楽的障害者になることを予防するような新たな耳の訓練の基礎を見つけなければならないという挨拶に、戸惑いつつも触発されていた²⁷⁾。

1969年にザルツブルクにあるオルフ研究所に短期留学する機会を得た星野は、帰国後、竹早小学校の子どもや兼任していた東京学芸大学の学生を対象にオルフ教育の実践を行った。その実践を基に1979年には、『オルフ・シュールベルク理論とその実際』を上梓した。さらに星野が81年から85年にかけて、日本語を出発点としたオルフ教育の確立のために出版したのが、全3巻の井口太との共著『子どものための音楽』²⁸⁾である。

筆者は、1977年に星野が勤務する東京学芸大学附属竹早小学校と姉妹校の附属小金井小学校に着信した。月に一度、11校ある東京学芸大学附属学校の音楽教員が一同に会する附属学校合同研究会音楽部会があり、住居が隣町同士だった星野と筆者は、研究会の帰路はほとんど一緒だった。星野はいつも夢中で音楽教育について語っていたが、マリー・シェーファーの『教室の犀』の読了後は、これを絶賛してCMMの必要性を熱く語っていた様子が鮮明に思い出される。教育実践や著書によって、既に日本におけるオルフ研究の第一人者になっていた星野だ

が、『教室の犀』との出会い以後、さらに次世代の子どものための新しい音楽教育を追究すべく、CMMの実践的研究に突き進んでいった。

(2) CMMの実践的研究と執筆活動

1984年4月号から3年間にわたって、『教育音楽小学版』に連載した「21世紀に生きる子どもたちのために音で何ができるか」において、星野は創造性や独創性を求める音楽教育を求めて、「わが国の文化と伝統、そして民族の本質に根ざした音楽教育」と「いかなる音・音響をも音楽として組織できる能力を持たせる音楽教育」の2点を自らの実践研究の柱に据えた²⁹⁾。本連載では、複合表現（マルチメディア）の試み、偶然性を導入した創作、チャンス・オペレーション的手法による試み、複数教科メドレー方式の活動、サウンド・エデュケーションの実践、代々木公園サウンド・ハンティング、テープレコーダーを活用した環境音の構成、音の出るおもちゃによる創作、音と映像による表現など、星野ならではの斬新な実践が、子どもの図形楽譜などの資料と一緒に詳細かつ丁寧に報告された。そして連載の最後は、毎回、「創造の働きが人間存在の証しである」という言葉で締めくくられていた。

この連載を執筆していた頃の星野は、オルフからCMMに研究を発展させた最も充実した時期であった。日本におけるCMMの導入期に、主にオルフ教育の実践者がCMM実践の口火を切ったのは、先駆者星野の影響によるところが大きい。

本連載の最終回となる1987年3月号には、小学校の現場から離れる事情から本連載を終えることが報告されている。さらに星野は、実践してきた全てのアイディアは子どもが考え出したもので、教師は子どもの無意識のアイディアを認め、先人の業績と結びつけて価値づけ、かつ広く情報を得る努力を積み重ねるようであってほしいと述べていた³⁰⁾。

星野は、1987年4月に55歳で山形大学教育学部助教教授に転任した。間もなく教授になった星野は、1989年から再び『教育音楽小学版』に長期連載「音による新しい表現の創造」をスタートさせた。また1993年には著書『創って表現する音楽学習～音の環境教育の視点から～』³¹⁾を出版した。本書において、星野は「21世紀に生きる子どもたちのために音で何ができるか」の連載で紹介した実践事例を、「現代音楽的な手法を用いた事例」と「環境教育としての事例」に区分して掲載している。本書は、音環境に向き合い、音楽の側から環境教育の必要性を訴えた名著であり、以後、音楽教育界では音環境に関わるこれを超える著書は登場していない。

星野がCMMの実践を始めた頃は、現代的な語法で小学生がつくる音楽は、従来の合唱や合奏などとは表現様式が懸け離れており、時に「これは音楽ではない」との批判を浴びせかけられることもあった。同僚教師の理解を得るのも難しかったようで、学校に星野の新しい実践の取材が入ることもあったが、それを不快に思う一部の同僚が取材拒否しようとしたこともあったと筆者に話してくれたことがある。ここまで露骨ではないが、革新的なようで保守的な国立大学の附属校に籍をおき、星野と同様にCMMの実践を展開していた筆者もまた、冷暖両方の風を感じていた。星野は山形大学への転任が決まってから、「後の実践は頼む」と筆者に言い残していた。

現在とは違ってCMM導入期の実践者は、異端視されることを受け止める覚悟がなければ、CMMに取り組むことはできなかった。

星野を良く知る坪能由紀子は星野の実践について、①描写的な音楽づくりがない、②作曲家作品の鑑賞がない、③音楽構造への関心がないことを指摘しながらも、直接音に触れ、鋭敏な感覚を磨き、音・音楽に対して心を開くことを根幹としたところに

星野の授業の神髄があったと分析する³²⁾。

筆者は星野の唯一の弱点は、子どもによる図形楽譜の作成を実際に鳴り響く音よりも優先させたことが音楽構造の認識の甘さにもつながったとみている。しかしそれは音楽構造以前の音そのものに関心を置いていたシェーファーの影響が強かったとも考えられる。星野がめざした音そのものに対する関心は、今、まさに見直されなければならない重要な視点になっている。

山形大学に転任して間もない時期であったと思うが、井口研究室で星野に出会った時、「何故か左右の手足の太さが違ってきたんだ」と不安そうに語っていた。その時、星野はすでに難病ALS（筋萎縮性側索硬化症）を発症していた。しかし『教育音楽小学版』に1989年から執筆中だった連載は、ついに口述筆記を余儀なくされるようになってからも、1996年に64歳で不帰の客となる2年前までの5年3ヶ月間続行された。1993年10月号から星野は教師としての自らの人生を振り返る内容を綴っていた。そして本連載は1994年12月号で未完のまま断筆となった。CMMを重視した新しい音楽教育への星野の強い願いは、現行の学習指導要領においても反映されている。星野の執念と偉業の上に現在のCMMの事実がある。

CMMの実践研究の急先鋒だった星野に対して、CMMの理論化に貢献したのは、『S&S』の翻訳者である山本文茂と坪能由紀子であった。

4. 山本文茂のCMMの理論化と教育への影響

(1) CMMの理論と実践の融合

山本は1978年から2006年の春に定年を迎えるまで、母校の東京芸術大学音楽学部で教鞭を執り、日本音楽教育学会会長（1999–2002年）、文部省関係の仕事、全日本音楽教育研究大学部

会会長や本研究会理事長など、次々と要職を歴任した音楽教育界の重鎮である。従来このような立場にある研究者は保守的になりがちであるが、山本は一貫して革新的な姿勢を保ち続けてきた。山本が大学時代に、60年安保闘争という時代の洗礼を受けていただけでなく、東京芸術大学音楽学部在籍中から福島大学教育学部の助教授の職を得るまでの18年間という長きにわたる都立高校の音楽教員としての教育実践体験が、価値観の多様化や創造性を高める革新的な授業の追求に山本を邁進させたと考えられる。

よりよい授業をめざしていた高校教員時代の山本は、創作指導の分野で新たな発想を生み出したいと模索していた。神田の古本屋で偶然『S&S』に出会い、そこに書かれていたCMMの理念と方法にしたがって実際に高校生に創作課題を実践したところ、思いのほか生徒の主体的な学習意欲を喚起することに驚くと共に、小・中学校でも適用できると確信して本書の翻訳作業に取りかかったという³³⁾。

1976年の山本の高校での実践報告によると、2時間続きの1時限目をCMMに当て、『S&S』の複数のプロジェクトを取り上げていた。具体的には、グループ即興演奏による「ワルソーの生き残り」、「コントラ・バスのための＜天地創造＞」、「シンバルのための音楽」などの実践に取り組んでいた³⁴⁾。

山本は、「音楽教育の現代化・本質化は、しかしながら、音楽教育の中核的存在であるところの音楽の教授と学習にかかわる極めて具体的・実践的指針が提示されない限り、その達成はとうてい不可能であろう。（中略）『S&S』は子どもを絶えず造り変えていくような方法原理を内包している」と述べていた³⁵⁾。すなわち『S&S』のような生きた理論と実践的指針となり

得る方法原理を示すものだけが音楽教育の事実を変えていくと考えていた。

1982年冬号から翌年の冬号まで5回にわたって『季刊音楽教育研究』に掲載された山本の論文「創造的音楽作りとは何か～『サウンド・アンド・サイレンス』を考える～」は、『S&S』の内容を分析・評価して日本の音楽教育を基礎づける新たなストラテジーを構築することを目的としていた。そして音楽科の学習領域について、教科内における領域の融合と共に教科間の境界線をも取り払う必要性についても言及していた³⁶⁾。この考えは、ミューズの表現を内包しているCMMの特性を発展させた山本独自のモノドラマ合唱の展開につながっていく。

理論と実践の融合を大切にしていた山本は、義務教育段階におけるCMM実践の実現に向けて、1985年に著名な小学校音楽教師の松本恒敏との共著『創造的音楽学習の試み～この音でいいかな？～』³⁷⁾を出版した。筆者は、大学院時代に授業分析のために、松本の授業を参観したことがある。音楽室中動き回りながら子どもが生き生きと活動する姿を目の当たりにして、音楽の授業の考え方が根底から覆させられた覚えがある。

本書には環境音の認識、音あそびや音づくりなどの音の体験、言葉や音の構成、総合表現、音楽づくりと鑑賞など、日々の音楽授業にCMMの理念を具現化できる題材例が綺羅星の如くちりばめられていた。本書はCMMの実践にとってのバイブル的な存在として、80年代のCMMの実践を支えた。

日本ではCMMの実践者は極めて少数であり、「そのような発想をすること自体が、風変わりな人、教育現場を知らぬアウトサイダーなどとして異端視されやすい風土がある。それ

は、行政的権威（？）が無意識のうちに現場教師の自由で新鮮な発想を枯渇させている」³⁸⁾と語っていた山本は、あえて第6次小学校学習指導要領音楽および小学校指導書音楽編の作成協力者に加わった。山本の尽瘁が実って第6次学習指導要領にCMMの考え方が導入された。

第6次学習指導要領へのCMM導入を受けて企画された1990年度文部省指定制作教材映画「宇宙の音楽をつくろう」の制作に、筆者は山本と共にCMMのモデル授業の授業者として参加した³⁹⁾。運動会を挟む時間的に厳しい時期だったが、特別な授業ではなく、普段の授業でよいと言うことで引き受けた。振り返って見ると、星野同様、撮影に対する学校側の理解は十分とは言いがたいものだった。運動会の練習でカットされた授業時間の調整もさせてもらえない撮影だったが、筆者にとっては、CMMの実践を見直す良いチャンスとなった。

また附属小金井小学校教員時代に、全国公開研究会の講師を山本に依頼したことがあった。山本は筆者に、必ず合唱を入れること、シアターピースまたは黒御簾音楽を題材にすること等を勧めたが、授業は授業者の教育理念の具現化であり、自分が決めた題材で授業するという強い信念をもっていた筆者は、山本の意見を受け入れなかった。山本は、多少は講師の意見に耳を貸す振りぐらいはした方がよいとのアドバイスをくれたが、けして権威を振りかざすことなく、快く講師を引き受けてくれた。山本の人間の大きさを痛感した思い出である。

CMMの理論化と実践の拡がりに肺肝をくだいた山本は、長年かかわったCMM関係の集大成として2000年に、著書『モノドラマ合唱のすすめ』⁴⁰⁾を上梓した。本書において、「ひびきをつくる」CMMの学習を通じて、表現媒体（音素

材・表現手段等）、音楽の構成要素（4つの音の属性と6つの音楽の構成要素）、形成原理（語法・技法・音組織）そして音楽の様式感を子どもに身に付けさせる重要性を主張した。また学習内容体系である〈風車モデル〉⁴¹⁾を提案すると共に、多様な音楽文化の受容と継承という立場から、常にCMMに鑑賞学習を位置づける重要性についても強調した。

(2) モノドラマ合唱の功罪

モノドラマ合唱は山本の造語である。モノドラマ合唱とは、詩や物語を朗読しながらそれに音楽をつけ、その朗読の内容を歌詞にした合唱曲を歌うという表現形式である。山本は高等学校の教員時代に実践したシェーンベルクの「ワルソーの生き残り」から発想を得て、「国語教材に取材した合唱曲をフィナーレとして用いるモノドラマのパフォーマンス」⁴²⁾と概念規定したモノドラマ合唱の普及に尽力した。その根幹には、ギリシア神話の9人の女神ミューズによる学問・芸術の融合に理想を求めた、20世紀前半における音楽・言葉・動きの内的関連を重視したドイツのミューズ的教育があった。山本のCMMの中心には、音楽の枠を越えた総合的な表現への志向がうかがえる。モノドラマは合唱曲の和声を活用した音楽づくりや効果音づくりを行うという点で、誰でもできる総合的な音楽づくりの1形式を提示した功績は認められる。その一方でモノドラマの枠組みの中で子どもの創造的な発想は制限された。

1980年代にCMMの実践指針となった著書『創造的音楽学習の試み～この音でいいかな？～』では、全24の学習課題中、ストーリーが介在する課題が、10課題すなわち全体の4割を占めていた。

また第6次学習指導要領を受けて改訂された音楽教科書には、物語に効果音を付ける題材が含まれた。特に日本で一番マーケット・シェアが大きい教育芸術社の音楽教科書には、「おむすびころりん」「かさじぞう」「つるの恩返し」「走れメロス」などの物語に効果音をつける活動が掲載され、これが音楽づくりであるという固定観念を植え付けた。

『S&S』のプロジェクト7「音楽と劇」では、「劇のなかでは音楽はあくまで‘補助手段’にすぎないということを認める覚悟がある。劇が成功するには音楽はあまり優位に立ってはならない」⁴³⁾とある。この種の活動では主役が物語で音楽は付随的にならざるを得ないことが指摘されている。しかし教科書の影響から初期のCMM実践では、子どもが創造的に音・音楽を構成するCMM本来の活動からは遠い、物語の効果音づくりの実践が多かった。

これを山本のモノドラマ合唱の影響と考えたCMM関係者は少なくなかった。しかしそうではなかったことを証言しておこう。2010年9月、筆者は教育芸術社の重鎮で作曲家の橋本祥路から音楽教育についての意見を求められる機会があった。気楽な談話の中で、物語に効果音をつける発想は、教育芸術社が、当初CMMにあまり積極的ではなく、音楽づくりの方法も明確でなかったため、取りあえず物語と関連させた効果音づくりや音を入れる歌唱教材を取り上げたということがわかった。橋本は、山本のモノドラマの影響ではないと述べていた。

さて山本の関心は、次第にCMMを核としつつも音楽教育界を俯瞰した新たな音楽教育学の確立に向けられた。そして2006年の東京芸術大学の退官に際し、21世紀の音楽教育に向けて提言を行った⁴⁴⁾。すなわち現状分析、歴史認識、

西欧・近隣諸国の動向調査をベースに、これからの日本の音楽教育について、音楽学習の＜総合化＞＜本質化＞＜共有化＞＜継続化＞といった4指針にもとづく壮大な音楽教育学の学問体系構想を提起した。これは現代の音楽教育においても、理論的バックボーンになっている。山本の努力でCMMの理念が1989年告示の第6次学習指導要領に導入され、その影響力のある立場で、異端視されがちだったCMM実践者に勇気を与え、盾になってくれた。実践者にとって、このことはCMMの理論化以上に山本の大きな貢献と業績であった。さまざまな課題を残していたが、今日に続くCMM研究と実践は、第6次学習指導要領へのCMM導入が確かに重要な分岐点であった。

5. 坪能由紀子の研究および啓蒙活動

(1) CMMにかかわる初期の活動

「音・音楽・子どもの会」の発起人であり、『S&S』の翻訳者でもあった坪能由紀子は、星野や山本のような教育現場での実践体験はなかったが、すでに70年代から大学教育の中で学生対象に現代音楽の実践を試みていた。現代音楽の教育的有効性に対する坪能の目覚めは早かった。1968年に図形とインストラクションによる水野修孝作曲「声のオートノミー」の改作初演に参加した時に、即興演奏や現代音楽の教育的可能性を確信し、数年後、大学教員として京都教育大学の学生に同曲を演奏させていた⁴⁵⁾。

1974年3月号の『音楽芸術』に旧姓三浦由紀子の名前で掲載された「若い世代と現代音楽」と題する坪能の講演の中で、学生に試みた現代作品を3つに分類している⁴⁶⁾。すなわち①クラシック的な技術で音を出す楽器の作品。②声の

ための現代作品、③容易に音が出る素朴な発音機構の楽器の作品である。実際の音源を活用した講演の最後に、小学生が現代音楽作品を演奏した例を示しながら、③の作品については、子どもでも音楽授業で図形楽譜や偶然性の音楽表現が可能であるとの考えを示していた。子ども自身の手による音楽づくりについてはまだ積極的とはいえないが、1974年の時点で既に現代作品の音楽教育への導入を主張していたことに驚かされる。しかも無謀な主張ではなく、京都教育大学の学生に対するCMMの実践成果に裏付けられていた。学生対象のCMM実践は、京都教育大学から文教大学に転任してからも続けられた。1981年に「音・音楽・子どもの会」の発起人となる頃には、CMMの実践者との交流を通じて、坪能は子どもの音楽づくりの能力や音楽づくりによって子どもがさらに創造的・音楽的に成長することを確信していた。

日本初のCMMの実践書は85年出版の山本と松本の『創造的音楽学習の試み～この音でいいかな?～』だが、これに先立ち、坪能は1983年の文部省学習指導要領準拠の音楽鑑賞レコード（中学校用）の『鑑賞指導の手引き』に手作り楽器の即興演奏と電子音楽づくりの2事例を紹介していた⁴⁷⁾。

一方、山本論文「「創造的音楽作りとは何か～『S&S』を考える～」に続いて、1983年春号から84年秋号まで坪能は論文「音楽教育の現代化への道」（全6回）を連載した⁴⁸⁾。本連載において、サウンドスケープをベースにした創意に満ちたシェーファーの音楽教育論を評価しつつも、彼がポップスを教室に持ち込むことに否定的であること、組織的・体系的な教育論ではないことなどを指摘した。また多様な様式の音楽を柔軟に導入しているイギリスの新しい音楽

教育事情を紹介し、ジョージ・セルフ、ブライアン・デニス、ジョン・ペインター、トレヴァー・ウシャートらの考え方やCMMにおける重要課題の評価についても言及した。洗練された英語力に加えて、CMM関連の多くの欧米の書籍を渉猟していた坪能は、CMM関連の海外事情を最も的確に把握していた。山本と坪能によるこの2大論文を契機として、日本におけるCMMは音楽教育界に浸透していき、次第に実践的試みも累積されていった。

1985年の教育芸術社の教科書準拠の小学校音楽鑑賞レコード（小学校用）のための『鑑賞指導の手引き』⁴⁹⁾では、企画の段階から筆者がかかわった。この手引き書では、筆者を含む3人の音楽教師と坪能の4人の手によって、「みんなでいっしょに」の項目名で、各学年1ないし3事例のCMMを提示することができた。

当初、この手引き書の作成に際して、坪能は教育芸術社にCMMを含む『鑑賞の手引き』を作成するように働きかけた。しかしCMMについての理解が得られず、結局、レコードの製造・発売元の日本コロムビアがレコードに添付する手引き書として作成する形となった。この時期には、まだCMMに市民権はなかったのである。この小学校用『鑑賞指導の手引き』は、第10回「音・音楽・子どもの会」のレゲレスキーの例会で意気投合した坪能と筆者が、初めて一緒に行った仕事であった。

坪能は教育現場におけるCMMの普及・発展のために、80年代から破竹の勢いで精力的な活動を展開した。その活動は、教育活動に留まらず、音楽文化活動の領域にも及んでいる。主な活動は、第1に1980年代から、途絶えることなく継続した音楽教育誌における複数の連載や翻訳書を含む著書の執筆活動があり、第2にCMM

に関連する各種のワークショップ、研究会、音楽会などの企画・実施がある。この他に外部からの依頼による音楽づくりに関する数多くの講演やワークショップが加わる。

坪能の膨大で広範囲にわたる活動の全貌について、この小論で語り尽くすことはできない。本稿では、主に教育現場における CMM に関わる活動に限定して、坪能の研究活動を振り返ってみたい。

(2) 坪能の執筆活動と主張の特徴

坪能の執筆活動は現在も続いているが、1980年代半ばからの2000年初頭までの主な連載と著書を列挙してみよう。

- ①「欧米音楽教育の新しい波」：『教育音楽小学版』グラビア頁、1983年8月号～1985年12月号
- ②「音楽ゲームで楽しもう」：『教育音楽小学版』1986年4月号～88年3月号
- ③トレヴァー・ウシャート著、若尾裕と共訳『音あそびするものよつといで1・2』音楽之友社、1987年
- ④「三つの『音楽と文化』への旅」（『教育音楽小学版』1988年4月号～90年7月号）
- ⑤ドミトリ・カバレフスキー著、坪能訳『子どもの心をひらく』音楽之友社、1989年、全240頁。
- ⑥キース・スワンウィック&ジョン・ティルマン著、坪能訳「音楽的発達の系統性子どもの作品の研究1～3」『季刊音楽教育研究』1989年61号～90年63号
- ⑦「世界の音楽に親しもう」：『教育音楽中学・高等学校版』1991年1月号～94年7月号

⑧「創造者たちとの対話」：『教育音楽小学版』1992年3月号～1993年2月号

⑨ジョン・ペインター著、坪能訳『音楽をつくる可能性』音楽之友社、1994年、全285頁。

⑩坪能著『音楽づくりのアイディア』音楽之友社、全159頁。

⑪「音楽をつくろう」：『教育音楽中学・高等学校版』1995年6月号～2001年9月号

以上のように、約20年間休みなく、時には重複しながら執筆活動を行い、7つの雑誌連載と4冊の書籍の出版という驚異的な執筆活動を展開しながら、この他にも単発の論文も執筆していた。

坪能の基本的な考えは、①の連載によるイギリス、ドイツ、オランダ、オーストリア、アメリカ、オーストラリアなどのCMMが含まれる具体的な音楽教科書や関連教材の検討および欧米のCMM関連著書検討によって整理されていた。

1985年に『季刊音楽教育研究』に掲載された論文「創造的な音楽学習の国際的潮流」には、坪能のCMMに関する基本的な考え方が凝縮されている。「ロックや民族音楽、現代音楽が相互に影響しあいながら70年代の新しい音楽を作り上げ今日の芸術や音楽における価値観の多様性を導いていく」⁵⁰⁾と述べた坪能は、欧米の教科書にはこの拡大された視野が如実に表れていると分析・紹介した。さらにミニマル・ミュージックはアジア、アフリカの音楽のあり方や音楽概念の影響であり、環境音の考え方も諸民族音楽のあり方に近いと捉えていた。

したがって坪能は現代音楽だけでなく諸民族の音楽や多様な音楽ジャンルもCMMの対象音楽になると主張した。なかでも諸民族の音楽に

関する⑦の「世界の音楽に親しもう」の連載では、研究者が企画し、専門家による講習を基に教師が教材化を図り実践したものを研究者が分析・執筆するという新しい研究法を実現した⁵¹⁾。

音楽の構成を重視していた坪能は、音楽づくりの技能面では、特に短い音楽パターンの繰り返しを構造化するパターン・ミュージック（坪能の造語）に、子どもの音楽づくりの可能性を見出していた。

①の音楽教科書紹介の最終回は、トレヴァー・ウィシャートの音楽ゲームの小冊子『SOUNDS FUN』の紹介だった。前述したように、これが著者もかかわる③の音楽ゲームと音楽づくりをつなぐ新題材の開発とその実践を紹介する連載につながった。

⑨の翻訳書『音楽をつくる可能性』⁵²⁾の軽妙な筆致は、ペインターのCMM哲学を余すところなく伝えている。しかも原著の出版後、わずか2年で坪能1人の手によって翻訳書の出版に至ったことに驚かされる。本書は『S&S』と並ぶCMM研究の必読書である。

坪能の業績は、このような静的な執筆活動だけでなく、多くの実践者や研究者を巻き込んで実施されてきた動的なワークショップにある。

(3) ワークショップや研修会の企画

（表2）は、坪能企画および直接関わったワークショップの一覧である⁵³⁾。なかでも1996年に約20名の研究者や音楽教員がロンドンに出向いたワークショップ・ツアー（表2-29）は特筆に値する。現代音楽を含む優れた演奏実績とユニークな教育プログラムをもつロンドン・シンフォニエッタは、1994年に日本現代作曲家協会の企画「童楽」のワークショップ・コン

サートに来日した。これに着目した坪能は、翌95年にロンドン・シンフォニエッタに出向きロンドンでのワークショップ・ツアーの直接交渉を行った。初めは実現の可能性が低い状況だったが、坪能の地道な努力で実現したツアーであった。さらに1997年に越谷市のホールも巻き込み、再度ロンドン・シンフォニエッタのメンバーを招聘して、埼玉県越谷市近隣の小中学生、教員、日本音楽や西洋音楽の専門家等が参加するワークショップ・コンサートを実現したことは画期的であった（表2-57）。

また前述したように全43回の連載「世界の音楽に親しもう」では、対象となる音楽の専門家にアドバイスを受けるだけでなく、授業者以外の希望者も参加できるワークショップを企画し、その成果と授業者の実践を分析的に坪能は雑誌に連載した。つまり広く学びの門戸を開きながら、専門家と研究者と実践者の三位一体型の研究方法を創り上げていた。

（表2）が示すように、専門家によるワークショップは本連載後も継続されている。「新しい音楽教育を考える会」の内容は、坪能はその時々話題となっている内容や関心のある内容について、労をいとわずワークショップや講演を企画し、CMMに関心のある教員や研究者などに提供し続けてきた。坪能企画のワークショップには、常に多くの研究者や実践者が集い、刺激的な時間を共有している。かつて「音・音楽・子どもの会」が企画したワークショップを、教育と音楽に焦点を当てながら、坪能は個人的な努力で継続してきた。一緒に創造的な音楽を楽しみながら学ぶという坪能の基本的なスタンスは、結果的に研究者や音楽教師が成長できる機会になってきた。そしてワークショップにおいて、常に生き生きと楽しげに活動してい

るのが坪能本人なのである。

これまでの執筆活動と研究会や多彩なワークショップによって、CMM に関する次のような坪能の考え方や業績が浮き彫りになる。

第1に、現代音楽だけでなく、日本の伝統音楽、諸民族の音楽、ジャズ、ポピュラー音楽など、多様な音楽が CMM の対象であることを明確に示した。

第2に、音楽の構成を重視し、諸民族の音楽構造を取り込んだ現代音楽の手法の中でも、特に短い音楽パターンの繰り返しによる音楽づくりをパターン・ミュージックと命名し、授業で実践可能な具体的な手法として提示した。

第3に、実践者との共同研究によって、音楽ゲームを音楽づくりに生かす独自の方法論を提案した。これは日本の CMM の特徴の1つになっている。

第4に、ワークショップを活用した実践者と研究者または専門家と研究者と実践者の共同による実践的研究法を確立した。

坪能は、自らが企画したワークショップやプロジェクトなどを通じて、多くの教育現場の教員とかかわり、長年、理論と実践の融合を追求してきた。

山本同様に、坪能は 2005 年から 2007 年の3年間、日本音楽教育学会の会長を務めた。会長として残した業績の中でも、教育現場の教師が参加できる夏休み中の学会企画ワークショップをスタートさせた業績は大きい。また CMM の定着を願って第8次小学校学習指導要領音楽およびその解説の音楽編作成協力者として、強い影響力を発揮した。

執筆活動と併行して、80 年代末より数多くのワークショップを通じて実践者に得がたい学びの機会を提供しつづけてきた坪能の眼差しは、

常に教師と子どもに向けられており、しなやかな坪能の中に、教師の成長こそが日本の音楽教育の変革につながるという揺らぎない信念と使命感を見ることができる。

6. 明日の CMM に向けて

日本への CMM 導入期において重要な役割を果たした「音・音楽・子どもの会」および星野圭朗、山本文茂、坪能由紀子の3氏を取り上げ、各人の特徴的な活動や考え方を概観した。

星野は、主に音楽の側からの環境教育を核に、音そのものに対する感性を研ぎ澄ます先導的な CMM の実践を積み上げながら、精力的に執筆活動を続行し、CMM 実践の道標を築いた。

山本は、第6次学習指導要領への CMM 導入に尽力し、また CMM の理論化を試みながら、ミューズの音楽教育としての合科的・総合的活動の具現化としてのモノドラマを提唱した。

坪能は、多様な音楽が CMM の対象であることを明確に示し、音楽構造の重要性を主張する中で、パターン・ミュージックに着目した。同時に CMM の研究会やワークショップによる啓蒙活動を継続的に展開してきた。

3者はそれぞれの研究の中核とするところが違っていても、創造的な音楽活動こそが子どもの音楽的な感性や音楽的な成長を促すという共通の教育的信念でつながっていた。また CMM の理論と実践の融合の重要性についても共通の認識に立ち、教育実践のフィールドは違って、3者共に研究者であり実践者でもあった。

研究と実践の一体化という点では、戦後の音楽教育の中で、CMM の研究者と実践者ほど歩み寄り、補完し合いながら成果を上げてきた実践的研究が他にあっただろうか。

現代、CMM は内容的な面でも実践の場の面でも漸次拡がりを見せており、今では実践者が異端視されることもない。しかし CMM の未来を考えると、なお多くの課題が残されている。

第1に、音に対する感性を育てる大切さを再認識する必要がある。「音を音楽に構成する能力」は大切だが、その前提となる音そのものの探求や鋭い感性がなければ豊かな音楽表現は生まれない。音の追求を重視した「音・音楽・子どもの会」や星野の実践に学ぶべき点であろう。

第2に地域による CMM の取り組みの格差である。筆者は7年間岩手大学に勤務したが、県内の小中学校でほとんど CMM は実践されていなかった。CMM に限った問題ではないが、地域格差がある限り CMM はいつまでも導入期である。全国レベルの拡がりを実現する方法を模索する必要がある。

第3に、CMM の実践的・理論的研究に関する組織的研究会の必要性である。星野は17年前に逝去し、山本も東京芸術大学を退官して8年目を迎える。現在、強力に CMM 研究を推進して

いる坪能の存在は大きい。しかし個人の努力に依存するだけでは CMM の未来はない。今や CMM 関係の多くの実践者や研究者が存在するが、CMM 第2世代の活動を支え、未来につながる研究会が必要であろう。

CMM は、歌唱・器楽・鑑賞を音で紡ぐ豊かな世界である。CMM がもたらしてきた子どもの音楽的な成長を保障する新たな胎動を、歴史の一幕に終わらせてはならない。「音・音楽・子どもの会」や3人のパイオニアのこれまでの軌跡を看過することなく、今まさに子どもの前に立って授業を行っている多くの若い音楽教師に、実践を通して CMM の世界を体験してもらいたいと切に願う。

そして尊敬する星野圭朗、山本文茂、坪能由紀子の3氏に出会い、直接、多くを学ぶことができた幸せに感謝しつつ、星野が連載の最後に述べていた言葉で、本稿を締めくくりにしたい。

「創造の働きが人間存在の証である」

(表1)「音・音楽・子どもの会」の例会

例会	開催日	場所	テーマや内容	会報
第1回	1982年 4月12日(月)	西武百貨店池袋店8F スタジオ200	全体テーマ:音・音楽・子ども テーマ:「芸術としての教育・教育としての芸術 ～R. シュタイナーと芸術教育～」 レクチャー:ルネ・ケリド(ルドルフ・シュタイナー・カレッジ・ディレクター) 通訳:クリスティー・プレスデル 司会:若尾 裕(広島大学助教授)	会報1(予告) * 予告として掲載された。
	4月13日(火)		テーマ:「音が生まれる時～偶然性を導入した音楽教育～」 レクチャー:星野圭朗(東京学芸大学附属竹早小学校) 司会:坪能由紀子(文教大学講師)	
	4月14日(水)		「音・伝えあい～生活と音・音楽・子ども～」 フリートーンキング:川田順造(文化人類学) 田中信昭(指揮者) 角田忠信(東京医科歯科大学難治疾患研究所教授)	
第2回	1982年 6月20日(日)	明治神宮(南休憩所)	テーマ:環境から音・音楽を考える ・Outdoor lecture:創造的音楽教育論 ・Field Work:: Sound Hunting Soundscape Map	会報2(報告) * 報告が掲載された。
第3回	1982年 8月20日(金)	教育福祉研究所K.C.M.スタジオ(江ノ島)	テーマ:街を飛び出し新しい体験を! ・Lecture: Brian Way “Development Through Drama”のWorkshop ・Workshop: K. Creative Movementの紹介 * K=川崎以付史(K.C.M.研究所) ・Field Work: 江ノ島のSound Hunting ・参加者: 会員14人 非会員9人	会報3(報告)
第4回	1982年 10月31日(日)	目黒区立菅刈住区センター	内容: クリエイティブ・ドラマ * イマジネーションと声と身体のコミュニケーション 講師: ツヴェイカ・セルベル ・会員500円 一般800円	会報3(予告)
第5回	1983年 実施日不明	不明	内容: 星野圭朗講演 テーマ:「オルフ・シュールベルク」の成立の背景から今日までの歩み	会報4(報告)
第6回	1983年 8月24日	不明	内容: 音と音楽ゲーム * ウィンシャートのSounds Fun, オルフ、ダルクロース、ペインター、エンカウンター・グループ等、 若尾裕が大学で実践している創造的な活動のワークショップ	会報5(報告)
第7回	1983年	不明	例会不明。* 小松恒夫と長野県中心の「生活に根ざした研究会」と交流。	会報6(報告)
第8回	1983年 11月27日(日)	東京藝術大学 楽理科研究室	内容: 自然の中で学び育つ子どもたち(総合教育) 講師: 小松恒夫 ・資料文献の紹介 ・長野県下の小学校で行われている「総合教育」の実践紹介 ・「総合教育」のもとで「音楽科授業(特に歌)」が生まれてくる経過を テーブルで紹介	会報6(報告)
第9回	1984年 4月27日(金)	東京学芸大学 幼稚園科	内容: マリー・シェーファー氏を囲んで ・M. Schaferの話とワークショップ ・若尾裕&鳥越けい子の日本のサウンド・デザイン報告 ・星野圭朗の小学校での実践 ・松本秋則のサウンド・スカルプチャ	会報7(報告)
第10回	1984年 10月8日(月)	文京区遠山会館	内容: トーマス・A・レゲレスキー教授を囲んで 講師: トーマス・A・レゲレスキー 通訳: 村尾忠廣 ・アメリカの創造的音楽学習についての話と映像	会報に予告・ 報告なし
第11回	1985年 2月17日(日)	文京区遠山会館	内容: インドネシアの音楽を訪ねて 講師: 坪能由紀子 * インドネシアのジャカルタ、ジョジャカルタ、ソロの音楽事情の話と映像 ・谷中優の中学校で実践したガムラン ・会員600円 一般1000円	会報8(報告)
第12回	1985年 3月11日(月)	豊島区立勤労 福祉会館	内容: トレヴァー・ウィンシャートのサウンド・ファンのワークショップ * イギリスの作曲家ウィンシャート考案の音楽ゲームのワークショップ ・会員1000円 一般1500円	会報に予告・ 報告なし
	3月12日(火)	スタジオ200	タイトル: トレヴァー・ウィンシャートの世界 出演: 若尾裕、鳥越けい子 企画・制作: エレクトロニック・アート・センター、 「音・音楽・子どもの会」、スタジオ200	
第13回	1985年 7月28・29日	福島県での合宿	内容: 音・音楽ゲーム & オルフ・シュールベルク体験 講師: 若尾裕、井口太 * 音楽ゲームは若尾、オルフ・シュールベルクは井口が担当。	会報9(報告)
第14回	1985年	千代田区立芳林小学校	内容: 清水和の授業参観 & Mary E. Shamrockを囲んで * オルフ・シュールベルク研究会と「音・音楽・子どもの会」の合同研究会	会報に予告・ 報告なし

(表2) 坪能由紀子が企画に関わったワークショップ・研究会等

	主催等	年代	場所	内容
1		1968	東京藝術大学	Art Fair 1968
2	京都現代音楽 ゼミナール	1972	京都教育大学	Music of Today I
3		1973	京都教育大学	Music of Today II
4		1974	東京日独センター	Music of Today III
5		1975	京都アメリカンセンター	Music of TodayVI
6		1976	くずは住宅展示場	Music of TodayV
7	音・音楽・子どもの会 LP/CD制作	1980年代初頭～		星野圭朗, 若尾裕, 芦川聡, 片山みゆき, 坪能由紀子「音・音楽・子どもの会」結成, トレヴァー・ウィシャート, マリー・シェンファー, トマス・レグレスキ, ツヴィカ・セルベル(演劇)などによるクリエイティブ・ワークショップを行う。
8		1985/3/11	豊島区勤労会館	トレヴァー・ウィシャート, ワークショップ
9		1987-2013	日本コロムビア/ビクター等	音楽づくりに関わるCD集の企画制作(約100枚)
10				
11				
12	日本現代音楽協会	1991/1/22-23	サントリーホール	東京現代音楽祭(童楽I)(ペインター, マセダ, 高橋悠治, アーマド・ヤール等)
13		1994/10/1	東京日仏会館	童楽II ロンドン・シンフォニエッタによるワークショップ・コンサート
14		2001/11/7-8	みなとみらいホール他	童楽III, こどもみらい2001. ワークショップ・コンサート, 横浜みなとみらいホール他
15		2002/9/23	音楽の友ホール	学校と社会における現代音楽教育プログラム, ワークショップとシンポジウム(瀬尾宗利他)
16		2003/9/23	TAスタジオ	音楽づくりワークショップ, 日本現代音楽協会主催
17		2004/9/23	TAスタジオ	邦楽器による音楽づくりコンサート
18		2006/8/23	日本女子大	作曲家とともに音楽をつくらう, 日本現代音楽協会
19		2006/11/5	オペラシティ	童楽V, 日本現代音楽協会
20		2007/8/11	日本女子大	音楽づくりのために, 日本現代音楽協会
21		2007/8/22	東京文化会館	音楽づくりの広がり可能性, 日本現代音楽協会
22	新しい音楽教育 を考える会	1991/11/21	音楽之友社スタジオ	J. Paynter音楽づくりワークショップ
23		1992/8/23	音楽之友社スタジオ	サンバ・ワークショップ(岡田加津子他)
24		1992/11/20	音楽之友社スタジオ	サムルノリ・ワークショップ(和田垣究)
25		1993/5/8	音楽之友社スタジオ	インド・ターラ・ワークショップ(田中多佳子)
26		1993/8/25	音楽の友ホール	吉原すみれワークショップ
27		1993/11/14	音楽之友社スタジオ	雅楽ワークショップ(伊藤佐保美他)
28		1995/10/10	音楽之友社スタジオ	リコーダー・ワークショップ(鈴木俊哉)
29		1995/8/10	TAスタジオ	ブルーズを分析する(野平一郎)
30		1996/3/30～	ロンドン	ロンドンでのワークショップ・ツアー, 教師, 音楽家約20人が参加
31		1999/7/25	TAスタジオ	坪能由紀子, ワークショップ・シリーズ①肇による音楽づくり, さらしをもとに
32		2000/1/6	音楽の友ホール	坪能由紀子, ワークショップ・シリーズ②演奏家たちと一緒に音楽をつくらう
33		2007/8/26	日本女子大	T. ウィシャートを囲んで(タグマック研究会)
34		2008/8/30	日本女子大	タグマック研究会, 中村明一
35		2009/8/11	日本女子大	クリス・パートラム, 音楽づくりワークショップ
36		2009/8/24-25	日本女子大	タグマック研究会, 石村真紀
37		2010/5/8	日本女子大	タグマック研究会, 吉本光宏
38		2010/8/19	日本女子大	音楽教育史を楽しむ(安田寛+村尾忠廣)
39		2010/8/20	日本女子大	新しいガムラン(森重和敬)
40		2011//821	日本女子大	第3回音楽づくりワークショップ
41		2011/8/24	日本女子大	日本の音階を考える(村尾忠寛), アフリカの音楽(武田ヒロキ)
42		2011/8/25	日本女子大	第4回音楽づくりワークショップ(熊木真見子他)
43		2012/8/19	日本女子大	第5回音楽づくりワークショップ(木間英子, 大塚美保), アフリカの音楽(武田)
44		2012/8/20	日本女子大	標題音楽再考(野本由紀夫)
45		2012/7/31	日本女子大	Jacmac vol.1, 発刊
46		2013/8/17	日本女子大	第6回さまたまな即興を楽しむ
47	現代邦楽研究所	2013/8/18	日本女子大	第7回Juneおばさん 音楽づくりの秘密
48		1995/5/25	TAスタジオ	坪能由紀子, 現代邦楽研究所第一期授業, 「邦楽器と教育ワークショップ」開始, その後毎秋のコンサート, 毎春の終了コンサートで作品発表(2003年まで)
49		1998/5/23	TAスタジオ	肇を使った音楽づくりワークショップ・シリーズ開始(翌年2月27日まで10回)
50		2000/7/1	TAスタジオ	現代邦楽研究所第6期公開講座: 邦楽器の名演奏家たちとともに(西潟昭子他)
51		2003/9/23	TAスタジオ	邦楽器による音楽づくりワークショップ・コンサート, 日本現代音楽協会
52		2003/7/1	東京藝術劇場	三味線フェスティバルin東京, ワークショップ・コンサート, 於: 東京芸術劇場等
53		2003年度～		演奏家たちによる老人施設, 養護学校などでのワークショップシリーズ
54		1995/10/1	越谷CC	国際音楽の日, ハムザ・エル・ディーン, ワークショップ・コンサート
55	越谷コミュニ ティーセンター	1996/9/13	越谷CC	ワークショップ・コンサート「あかあかと日はつれなくも」
56		1997/5/1～	越谷CC	「魔法の学校」企画委員(2年間, ほぼ毎週末)
57		1997/5/1～	越谷CC	サンシティ・アンサンブルの結成とそこでのワークショップ
58		1997/9/13-9/23	越谷CC等	ロンドン・シンフォニエッタ, ワークショップ・コンサート, 近隣の小中学生, 音楽愛好家, 現代邦楽研究所, サンシティ・アンサンブルとともに
59		1998/11/7-11/14	越谷CC	青少年少女芸術祭(M.バーリー), 近隣の小中学生, 音楽愛好家, 現代邦楽研究所, サンシティ・アンサンブルと
60	ミュージズ・カンパ ニー	2000/12/1～	グローブ座スタジオ	ワールド・ミュージックと音楽づくりシリーズ, 3回
61		2003/1/6-1/11	イギリス	クリエイティブアーツ, ワークショップ体験ツアー, 参加者約20人
62		2004. 春		老人施設での3回のワークショップ
63	日本音楽教育 学会	2003/8/29	日本女子大	第1回日本音楽教育学会夏期ワークショップ, 岡田加津子, 山内雅子
64		2004/8/26-27	東京芸芸大	第2回夏期ワークショップ, 現代邦楽研究所, 丸山忠雄
65		2008/1/12-13	日本女子大	第1回日韓音楽教育ゼミナール
66	その他	1974/5/2	京都会館	第1回講演と演奏会, 京都現代音楽協会
67		1995/11/3	聖心女子大学	ニュージーランドからフロム・スクラッチを招いて, ワークショップ・コンサート サウンドスケープ協会
68		1996/9/11	平久小学校	坪能由紀子「パターン・ミュージックをつくらう」江東区小学校教育研究会音楽部会ワークショップ(CD及び指導案: シリーズ音楽と教育)
69		1998/6/29	カザルス・ホール	エレクトーン音楽の可能性を求めてI, ワークショップによる作品尚美学園
70		1995/9-1999頃	各地の小中学校	演奏家によるワークショップを組み込んだ授業の展開
71		1997/1/25-2003		大分, 音楽ひろばワークショップ(3回)
72		2006/2/16	国立オリンピック記念センター	ストラヴィンスキー「兵士の物語」をもとにした, 音楽づくりワークショップ・コンサート(公立文化会館協会)
73		2006夏		サントリー・サマー・ミュージック・キャンプ(味府美香+片岡寛晶)
74		2007夏		サントリー・サマー・ミュージック・キャンプ(味府美香+片岡寛晶)
75		2010秋	渋谷区立小学校	渋谷プロジェクト

【註および引用文献】

- 1) 試案期の学習指導要領については、拙稿「戦後の教育改革期における音楽科の創作活動」（『文教大学教育学部紀要第43集』85-97頁, 2009年）参照。
- 2) 国家基準化された第3次学習指導要領以後の法的拘束力の有無については様々な見解がある。
- 3) 第3次および第4次学習指導要領の創作学習については、拙稿「1960年代の学校教育における創作学習～わらべうたとふしづくり教育に着目して～」(『文教大学教育学部紀要第46集』115-134頁, 2013年) 参照。
- 4) 古川小学校などのふしづくり教育については、3)の論文を参照されたい。
- 5) マリー・シェーファー著・高橋悠治訳『教室の犀 (The Rhinoceros in the Classroom) 』全音楽譜出版社, 1980年, 全83頁。
- 6) 前掲5)の書。14-25頁と34-41頁を参照されたい。
- 7) ジョン・ペインター, ピーター・アストン共著『音楽の語るもの (Sound & Silence) 』音楽之友社, 1982年, 全387頁。
- 8) この時の星野の講演と子どもの実演については、小林田鶴子「『音』への意識を問いかけるふたつの実践」(『教育音楽小学版』1981年3月号グラビア頁) に詳しい。
- 9) 芦川聡の『STILL WAY』(CRESCO-006)は、芦川と共にSPDを立ち上げた田中宗隆が1997年に起業したCRESCENTレーベルから1999年にCD化されている。いわゆる環境音楽の枠で括ることのできない日本の情緒や深い精神性が感じられる音楽世界である。
- 10) 前掲9)のCD『STILL WAY』のライナーノーツ3頁。
- 11) B4用紙1枚の『「音・音楽・子どもの会」ご案内』と書かれた入会申込書には、本会の目的や活動内容が書かれていた。なお1984年1月現在の世話人一同として、井口太、坪能由紀子、星野圭朗、若尾裕の4氏の名前が記載されている。
- 12) 「音・音楽・子どもの会」会報1, 1984年3月, 1頁。
- 13) 「音・音楽・子どもの会」会報3 (1982年10月) には初めて50名の会員名簿が挟み込まれた。
- 14) ブリタニカ絵本館ピコモスのカセットテープ「おとのげきじょう」については、拙稿「日本の音楽教育における創造的な音楽学習の導入とその展開」(『文教大学教育学部紀要第44集』2010年, 78-79頁) を参照されたい。
- 15) 「音・音楽・子どもの会」会報8, 1985年夏号, 6-8頁。
- 16) 坪能由紀子「〈「音・音楽・子ども」の会〉第1回講演会について」『季刊音楽教育研究』音楽之友社, 1982年夏号, NO. 32, 148-149頁。
- 17) 一柳慧『音を聴く～音楽の明日を考える』岩波書店, 1984年, 7-22頁参照。
- 18) 鳥越けい子『音楽芸術』音楽之友社, 1984年7月号94-97頁。なお武田明倫は、本誌5月号から7月号でマリー・シェーファーと題する3回の短期連載を行っている。
- 19) 前掲18)の鳥越の報告。97頁。
- 20) マリー・シェーファー著, 鳥越けい子, 若尾裕, 今田匡彦翻訳『サウンド・エデュケーション』春秋社, 1992年, 全166頁。
- 21) マリー・シェーファー, 今田匡彦著『音さがしの本』春秋社, 1996年。

- 22) T・レゲルスキ, 村尾忠廣訳・解説「サウンド
コンポジションによる教育へのアプローチ」
『季刊音楽教育研究』1985 年夏号, 145 頁。
- 23) 坪能由紀子・若尾裕共訳の『音あそびするも
のよつといで』（音楽之友社）は、2012 年に
改定版が出版された。
- 24) 庄野泰子, 田中直子, 鳥越けい子, 小川博司編著
書『波の記譜法～環境音楽とは何か』時事通信
社, 1986 年, 全 387 頁。
- 25) R. マリー・シェーファー著, 庄野泰子, 田中直
子, 鳥越けい子, 小川博司, 若尾裕訳『世界の調
律～サウンドスケープとはなにか』平凡
社, 1986 年, 全 415 頁。
- 26) この趣意書は、設立当初の決意表明でもあつ
た。本協会は、2013 年 10 月 5 日から 12 月 1
日まで千葉県立中央博物館にて、「音風景の地
平をさぐる」と題する本協会の 20 周年展を開
催した。豊富な音の資料による優れた展示で
あった。
- 27) ケージ, オルフ, ISME などから星野が多大な刺
激を受けていたことは、星野圭朗『創って表現
する音楽学習～音の環境教育の視点から』（音
楽之友社, 1993 年, 24-26 頁）に詳しい。
- 28) 星野圭朗・井口太『子どものための音楽』
（全 3 巻、日本ショット社）。「Ⅰわらべうた
と即興表現」と「Ⅱリズムの即興表現」は
1984 年、「Ⅲことばの即興表現」は 1985 年に
出版されている。
- 29) 本連載の第 1 回（『教育音楽小学版』音楽之友
社, 1984 年 4 月号）の 61 頁。この 2 本柱は、前
掲書 27) の 21 頁にも明記されている。
- 30) 『教育音楽小学版』音楽之友社, 1987 年 3 月
号, 55 頁。
- 31) 前掲 27) の書, 全 208 頁。
- 32) 坪能由紀子「星野圭朗先生の実践とその意
味」『音楽の発見「ミューズの表現」』音楽之
友社, 1997 年, 77-78 頁。
- 33) 山本文茂『山本文茂 67 年の歩み～東京芸術
大学退職記念～』2006 年。非売品。95 頁。
- 34) 山本文茂「現代音楽の教育的可能性」『季刊
音楽教育研究』音楽之友社, 1980 年冬号
NO. 22, 22-28 頁。
- 35) 同上, 27 頁。
- 36) 山本文茂「創造的音楽作りとは何か⑤～『サ
ウンド・アンド・サイレンス』を考える～」
『季刊音楽教育研究』音楽之友社, 1983 年冬
号, NO. 34, 29 頁。
- 37) 山本文茂・松本恒敏『創造的音楽学習の試み
～この音でいいかな？～』音楽之友社, 1985
年, 全 280 頁。
- 38) 山本文茂「創造的音楽作りとは何か④～『サ
ウンド・アンド・サイレンス』を考える～」
『季刊音楽教育研究』音楽之友社, 1982 年秋号
NO. 33, 44 頁。
- 39) 1990 年度文部省指定製作教材映画「宇宙の音
楽をつくろう」は全国の教育委員会に配布され
る一方、教育ビデオとしても販売された。
学研映画（16 ミリ映画 No. 195027）, 学研 VHS
（No. 1496105）, 1991 年。
- 40) 山本文茂『モノドラマ合唱のすすめ』音楽之
友社, 2000 年, 全 207 頁。
- 41) <風車モデル>とは、CMM の体系化のための
4 観点（表現媒体・構成要素・形成原理・音楽
様式）に従い、教育内容を細分化・再構成した
体系モデルである。前掲 40) の書 177 頁の図 3
を参照されたい。
- 42) 前掲書 40) の 16 頁。
- 43) 前掲書 7) の 70 頁。

- 44) 山本文茂『これからの音楽教育を考える～展望と指針～』音楽之友社, 2006 年, 全 147 頁。
- 45) 坪能由紀子「現代音楽の実践的試論～不確定性音楽を通して～」『季刊音楽教育研究』音楽之友社, 1975 年夏号, NO. 4, 6-7 頁。
- 46) 三浦由紀子「若い世代と現代音楽」『音楽芸術』音楽之友社, 1974 年 3 月号, 22-28 頁。
- 47) 坪能由紀子・清水聡美編集・解説『鑑賞指導の手引き』教芸の音楽鑑賞レコード<中学校用>, 40-42 頁。
- 48) 坪能由紀子「音楽教育の現代化への道」『季刊音楽教育研究』音楽之友社, 1983 年春号, NO. 35～1984 年秋号, NO. 41。
- 49) 坪能由紀子他 3 名『鑑賞指導の手引き～教芸の小学校音楽鑑賞レコード』日本コロムビア, 1985 年, 全 104 頁。
- 50) 坪能由紀子「創造的音楽学習の国際的潮流」『季刊音楽教育研究』音楽之友社, 1985 年冬号, NO. 42, 49 頁。
- 51) 坪能が試みた世界の音楽の実践的研究と国際理解教育との関係については、拙稿「日本における国際理解教育と『世界の音楽』」（音楽教育史学会『戦後音楽教育 60 年』開成出版, 338-339 頁）を参照されたい。
- 52) ジョン・ペインター著、坪能由紀子訳『音楽をつくる可能性（*Sound and Structure* Cambridge University Press, 1992）』音楽之友社, 1994 年, 全 285 頁。
- 53) 2013 年 10 月の日本音楽教育学会におけるプロジェクト研究「社会へのまなざし、社会からのまなざし」のために、坪能自身が作成したシンポジウム資料の一部転載を許可していただいた。

2. 雑誌『幼児の教育』にみる幼児音楽教育の創造的パイオニアたち —戦後 1946 年から 2013 年秋までを通して—

駒 久美子

The Pioneers of Creative Music Activities: An Analysis of Magazine Articles from 'Youji no Kyouiku' (Early Childhood Care and Education) Published between 1946 and 2013

要約

本稿は、雑誌『幼児の教育』をもとに、1946 年 1 月に復刊された第 45 巻第 1 号から、2013 年 9 月発行の第 112 巻第 4 号（秋号）までを対象として、戦後掲載された音・音楽に関する記事全体を俯瞰するとともに、幼児音楽教育の創造的パイオニアたちに焦点をあて考察したものである。260 の記事を抽出し、これらの記事を（A）身の回りの音・手作り楽器・音環境（B）わらべうた・あそびうた（C）つくりうた（D）創造的な表現（E）動き・遊戯（F）楽器あそび（G）特徴的なメソッド・指導法（H）発達研究・音楽学研究（I）作曲法（J）その他、の 10 項目に分類した。さらにここから、創造的な活動に関わりが見られた特徴的な人物に焦点をあて考察した。その結果、子どもの創造的な音楽活動を支えるためには、保育者養成機関における音楽教育のあり方に問題があることが明らかとなった。それはまた、今日の保育者養成にあっても状況はあまり変わっていないのであり、ここに見られた創造的パイオニアたちの実践は、現在の保育者養成における音楽教育のあり方にあらためて大きな示唆を与えてくれる。

Abstract

The purpose of this study is to examine articles about sound and music written by creative pioneers of childhood music education. The topics discussed in these articles were classified into ten categories: (A) sounds from one's surroundings, handmade musical instruments, and musical environments; (B) children's songs; (C) song composition; (D) creative expression; (E) movement; (F) musical instruments; (G) characteristic methods; (H) the development and musicology studies; (I) compositional techniques; and (J) other issues. Categories (A) through (F) pertain to some kind of creative activities, and consequently, the author analysed them while focusing on human characteristics. As a result, the problems of teachers training to support children's creative music activities became apparent. By analysing activities devised by creative pioneers, educators can gain significant insight applicable to current teacher training approaches.

キーワード: 'Youji no Kyouiku'『幼児の教育』, Analysis of magazine articles 雑誌記事分析, Creative music activity 創造的音楽活動, Childhood music education 幼児音楽教育, Teachers training 保育者養成

1 はじめに

音楽教育に関する史的研究は、戦前戦後とも多数みられるが、幼児期の音楽教育に限ってみてみると、黎明期を中心に資料から調査した古市らの研究（古市・遠藤・寺尾,2001）¹⁾や、雑誌『幼児の教育』を研究対象として、戦後から論文執筆当時に至るまでの就学前教育における音楽教育の変遷を明らかにした長澤の研究（長澤,2008）²⁾など、その数は決して多くない。筆者自身は、『保育要領』が刊行された1948年から幼稚園教育要領が改訂された2008年までの期間、幼稚園において創造的な音楽活動がどのように受容され展開されてきたのか、その変遷をたどるべく、雑誌『幼児の教育』を対象として、創造的な音楽活動に関わる特徴的な記事を抽出し、考察した³⁾。しかしながら、前著では、創造的な音楽活動に関わる特徴的な記事のみの抽出にとどまっていたこと、また、1946年の復刊直後にも、すでに音楽活動に言及した記事がみられることから、本稿では、戦後1946年1月に復刊された第45巻第1号から、2013年9月発行の第112巻第4号（秋号）までを対象として、戦後掲載された音・音楽に関する記事全体を俯瞰するとともに、幼児音楽教育の創造的パイオニアたちに焦点をあて考察していきたい。

2 雑誌『幼児の教育』について

『幼児の教育』の前身は『婦人と子ども』であり、当時、東京女子高等師範学校教授だった東基吉を編集責任者として、1901年（明治34年）東京女子高等師範学校内フレーベル会の機関誌として発行され、以後『幼児教育』、『幼児の教育』、『幼児の教育』とそのタイトルを変え

つつも、幼児教育の根本とその精神を伝える一貫した方針のもと、創刊から112年経った現在もなお発行され続けている、日本で最も長い歴史を持つ幼児教育雑誌である。歴代の編集主幹は、東基吉、中村五六をはじめとし、倉橋惣三、津守真、本田和子、田代和美、と続き、現在は浜口順子である。東京女子高等師範学校はお茶の水女子大学の前身であり、フレーベル会は、その附属幼稚園の研究団体であったため、『幼児の教育』編集主幹は代々、お茶の水女子大学の教員によって受け継がれている。なかでも、倉橋惣三は明治43年頃より40年間に渡って編集主幹を務めており、倉橋惣三の遺した功績は大きく、今なお倉橋の理念が原点に息づいている。戦後数年休刊があったものの、1年間に12号発行し続けた月刊誌であったが、2011年4月より、3か月ごとの季刊誌となった。

3 全体の俯瞰

『幼児の教育』は、2008年6月より、「お茶の水女子大学教育・研究成果コレクション：TeaPot」にて刊行後2年を経過した号までweb上で公開されている。現在、第110巻第4号まで閲覧可能となっている（2013年12月現在）。本稿では、このTeaPotに掲載された記事はキーワード検索によって選び出した。既刊の第110巻第4号以降、第112巻第4号までは実際の雑誌にあたって記事を選び出した。記事抽出にあたっては、キーワードは「音」「音楽」等を中心とし、タイトルに「音」「音楽」が含まれていても、内容に含まれないものは省き、またタイトルに「音」「音楽」が含まれていなくても、内容に含まれているものは抽出するなど、実際にひとつひとつ確認しながら記事を抽出

したところ、260の記事を抽出することができた。これらの記事を次の10項目に分類した。

- A 身の回りの音・手作り楽器・音環境 (19)
- B わらべうた・あそびうた (18)
- C つくりうた (19)
- D 創造的な表現 (48)
- E 動き・遊戯 (69)
- F 楽器あそび (25)
- G 特徴的なメソッド・指導法 (28)
- H 発達研究・音楽学研究 (51)
- I 作曲法 (11)
- J その他 (54)

なお、()内の数値は、それぞれ関連する記事数であり、1記事に複数の項目が含まれることもあるため、全体の記事数260と、これら()の総数は一致しない。

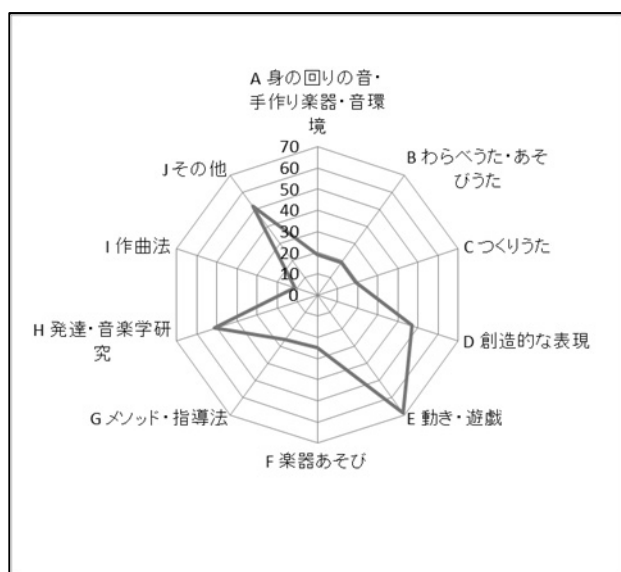


図1 抽出記事全体の俯瞰

「A 身の回りの音・手作り楽器・音環境」では、音を探ること、音を聴くこと、を中心に、身の回りにあるものがそのまま音具となったり (Gladys Andrews/網谷,1960)、身の回りのものを使って楽器をつくったり、それを使っ

て自由に音を探したり、工夫したりする (志保田,1960) 手作り楽器や、身の回りの音に耳を傾けるサウンド・スケープへの言及 (秋田,2010) など分類することができる。

「B わらべうた・あそびうた」では、リズム遊びが自由遊びで繰り返され、ごっこ遊びに発展する事例を紹介したり (関・村井,1960)、日本のわらべうただけでなく、世界のわらべうたに共通する分類を試みたり (小泉,1968) あそびうたがこどもの生活のなかで変容していく様相を発達と関連づけた論考 (加古,1979) などを中心に分類した。

「C つくりうた」は、こどもたちが紡ぎ出すことばに、大人がメロディをつけたり (鈴木,1956) あるいはこども自身がメロディをとまって歌い始めたり (細矢,1965) しており、「D 創造的な表現」の一部であるといえる。

そのため「D 創造的な表現」では、こうした「つくりうた」のほか、自由な身体表現や、楽器を用いた Music-making と呼ばれる創造的な音楽活動 (芝,1970/藤井・赤羽・丹羽,1974) など、身体表現や楽器あそびと結びついた創造的な表現が中心となっている。

「E 動き・遊戯」では、歌をとまって、歌詞に表された情景を身体で描写表現する唱歌遊戯 (例えば戸倉,1946) や、身体的な自由表現への言及 (例えば井上,1947)、毎月の指導計画の音楽リズムにおいて、身体的な自由表現を取り入れていた堀合 (1952-1953)、自然物の模倣による身体表現 (岡崎,1948) のほか、劇あそびにおける身体的な表現も含めた。

「F 楽器あそび」には、ハンドカスタやタンバリンを用いた楽器あそび (例えば村井,堀合) や創造的な活動における楽器の工夫 (相

馬,1963)などがあげられる。

「G メソッド・指導法」では、小林宗作(1948)や清水久仁子(1958)、高松弥生子(1995)によるリトミックへの言及や、加勢り子(1970, 1971,1972)のコーデイスシステムといった音楽教育における特徴的なメソッドや、佃範夫・井上範子(1957,1958)による音感教育研究、桜林仁(1960)、U・S・I・S(1960)による音楽療法など、特徴のある指導法のほか、歌唱や鑑賞など指導法に言及しているものを分類した。

「H 発達・音楽学研究」の約半数は、海老沢(1978-1980)による「ルソーの夢：むすんでひらいて考」の音楽学的研究による連載であり、それ以外は日本保育学会において行われた幼児の発達に関する研究抄録が中心となっている。

「I 作曲法」では、幼児のためのうたを保育者がつくるための作曲講座であった。

「J その他」では、いずれの項目にもあてはまらないものをまとめた。

こうしてみると、「A 身の回りの音・手作り楽器・音環境」から「F 楽器あそび」までは、なんらかの創造的な活動と関わっているようである。そこで次章では、「A 身の回りの音・手作り楽器・音環境」から「F 楽器あそび」までを詳細に考察してみたい。

4 創造的な活動との関わり

4-1 A 身の回りの音・手作り楽器・音環境

まずここでは、身の回りの音を聴くことに言及した菊池ふじのの実践(1946.2)を取り上げてみたい。菊池は、倉橋の提唱する「誘導保育」をはじめに実践した人物であり、1930年代の

代表的な保育者である。用務員のおばさんから小言を言われるような型破りの保育者であった⁴⁾。そんな菊池は「文化人として耳の鋭敏さを育成するために必要なもの」⁵⁾として、音感教育に言及している。音感教育については、当時、東京高等師範学校教官だった井上が、国民学校芸能科音楽での実際を講演している。そこでは、和音訓練を行う際の聴音のやり方について言及しており、1年の1学期に「ハホト」の音を聴き分けられるようにするとある。しかしながら、幼稚園においてはこうした系統的な音感教育を実践するのではなく、「それ以前の教育を幼稚園でやってもらいたい」⁶⁾と井上は述べている。菊池も、「いろいろなものの音を聴き分ける事、例えば太鼓の音、硝子の音、箱の音、棒の音、身边にあるあらゆるものを取り上げて音の聴き分けをさせること」⁷⁾によって楽しみながら音感教育へ導くことができると述べている。つまり、菊池は身の回りの音への着目によって、幼稚園における音感教育の基礎を見出そうとしていたのであり、それはまた井上が、「幼稚園は教育でもなく、教授でもなく、保育であり、子どもの心身の発達に副って行うべきものである」⁸⁾と述べたことと一致するものであるといえる。身の回りの音へ耳を傾けること、これは、創造的な音楽活動への第一歩であろう。様々な音を聴き取り、それを意識化することによって、子どもたちの音の世界は無限に広がる。こうした音に対する子どもの感性を磨くことによって、今度は子ども自身が音を探すようになる。こうしたプロセスが創造的な音楽活動へとつながっていくのである。つまり、菊池の実践は、音感教育の導入として身の回りの音を聴くものであったが、それは期せずして

創造的な音楽活動への礎であったといえよう。

子ども自身が音を探すようになった例として、小木曾光子の実践（1953.9）にも触れてみたい。小木曾は4月入園当初の子どもたちが「マーチに合わせて手が打てない、歩けない」ことについて、「音を聴く態度と心ができていない」ことに要因があると考え、「音遊び」を試みるようになる⁹⁾。なかでも「耳すまし」は、自然界や自分の周囲に起こる音を聴き取るものであり、例えば保育者が「あれ何の鳥でしょう」と問えば、園庭でお団子作りをしている手を止め、じっと耳を澄まし、「聴こえなくなるまで

飛行機の音を聴きましょう」といえば、皆無心で耳を澄ます、¹⁰⁾ といったように、身の回りにある音へ興味関心を持たせている。さらに、こうした活動を経た子どもたちは、幼稚園で行う「音あてごっこ」を、家で「靴の音あてごっこ」へと自ら発展させたりしている。つまり、自分自身で音に気づき、音を探すようになっているのである。小木曾の幼稚園での実践が、音への感性を高めた子どもによる新たな音探しの契機となっているのである。

さらに、子ども自身が音を探求する活動として、志保田和子の手作り楽器の工夫(1960.8,10)

表1 A身の回りの音・手作り楽器・音環境に関する記事一覧

年	巻	号	タイトル	著者	所属（執筆当時）	分類	内容
1946	45	2	秋晴の音楽（保育の実際）	菊池ふじの	東京女高師附属幼稚園	A	身の回りの音を聴き分ける音感教育に言及
1953	52	9	音遊び（〈特集〉日本保育学会第六回大会発表）	小木曾光（子）	大阪基督教短期大学	A	音を聴くことから始まる系統的な音遊び
1960	59	6	三才児の音楽リズム（幼児の音楽リズムの指導）（音楽リズム特集号）	村石京子・戸樫純子	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,D,E,F	リズム遊びが、こどもの遊びに取り入れられ、こども同士で発展、創造させることにつながる
1960	59	6	四才児の音楽リズム（幼児の音楽リズムの指導）（音楽リズム特集号）	関治子・村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,B,D,E,F	リズム遊びから端を発し、自由あそびで繰返されごっこ遊びとなった事例を紹介
1960	59	6	子どものための創造的リズムの動き：Creative Rhythmic Movement for Children: Gladys Andrews, Ed.D（洋書紹介）（音楽リズム特集号）	網谷夏海	記載なし	A,D,E	ボディサウンドや身の回りにあるものを使って音具したり、楽器を作ったりして身体的な表現と関わらせる
1960	59	8	楽器の工夫について	志保田和子	聖和女子短期大学	A	打ち合わせる手作り楽器の作り方
1960	59	10	楽器の工夫とその使用について	志保田和子	聖和女子短期大学	A	振って音のする手作り楽器の作り方
1963	62	12	創造性を生かした音楽指導	相馬誠子	新宿区立四谷幼稚園	A,C,D,F	つくりうたや身の回りのものによる楽器の工夫へ言及
1978	77	2	おと	村田修子	お茶の水女子大学附属幼稚園	A	おとへの再考
1991	90	3	音楽の風（〈特集〉風）	山内えりか	作曲家	A	風が何かに働きかけ、そこに心の動きがあると音楽になる
1998	97	6	子どもの生活と音楽(2)：周囲の音や音楽に注目し、探索する：0歳児クラスの子どもの音楽行動の観察から	藤田美美子	国立音楽大学	A,F	子どもたちが日常生活の場面場面で生じる情動を、呼吸を整え、音声をもとめてどのような音楽的な声と動作に作り上げているか、0歳児クラスの音楽行動を観察
1998	97	8	子どもの生活と音楽(3)：プール遊びに見られる音楽的な熱中	藤田美美子	国立音楽大学	A	音を聞いたり、自ら音をつくりだすことに熱中する年齢の子どもたちが水と関わってつくりだす音を様々な擬音語で表現する豊かな音の世界
1998	97	10	子どもの生活と音楽(4)：子どもたちの周囲にある慣習的な音楽行動	藤田美美子	国立音楽大学	A	子どもたちの言葉と「手を叩く」という動作が一体となったリズムミカルな行動のセットを経験する場が豊富
2008	107	1	幼稚園と音場の話	林健造	十文字女子短期大学名誉教授	A	砂で遊ぶ場所を砂場というなら音で遊ぶ場所は「音場」
2008	107	11	響き合う音 響き合うからだ（〈特集〉子どもと音）	猶原和子	お茶の水女子大学附属小学校	A	音を聴くことによって響き合うからだ、ミュージッキングへの言及
2010	109	1	保育の現場から：音を刻む・思いを刻む	佐藤寛子	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,F	音を探す、音を気にする、音を刻むことによって生まれた思いを刻む
2010	109	8	〈園のくらしを育む 5〉園の風景(1)：くらしの中の音風景	秋田喜代美	東京大学大学院教授	A	園固有の音風景、音をつくりだす経験、音に耳を澄ます経験が身体に染み込み音を楽しむ経験へ
2011	110	2	保育の現場から：「こわれること」と「新しく始めること」	宮里暁美	お茶の水女子大学附属幼稚園	A	積み木を積む、こわす、こわれる、ことによって生まれる音への着目

をみてみよう。志保田は「子どもたちが満足と喜びをもって自由に音楽的興味を表現する機会を持つようにしむける環境の計画」¹¹⁾のひとつとして、楽器づくりを提案している。つまり、子どもたちが自由に使える楽器を環境の中に配置しようと考えたわけである。そこで最初に太鼓が取り上げられている。太鼓は、誰にでも腕や手を動かすだけで演奏可能であり、古くから祭礼などにも用いられ親しまれてきたものであることから、子どもたちにとって満足をもって遊ぶことができる楽器であると考えられた。子どもにとって自由に楽器を取り扱える機会があること、こうした実験的経験を通して「楽器をどのように取り扱うかを知る」と同時に、「楽器特有のリズム効果及び音質を見出す」¹²⁾ようになると述べている。さらに、「物質が異なれば音質が異なること」、「同じ物質でも大小、長短、太い細い、形のちがいなどにより音高・音量に影響があることなど」¹³⁾楽器を自由に扱うことができるからこそ、子ども自身が音を心ゆくまで探求することができるのである。ひいては、こうした活動を通して「環境内で見出す種々の物の音質を験すことに興味を持つようになる」¹⁴⁾とも述べており、手作り楽器によって探求された音への興味が、今度は子ども自らが環境内に目を向け、新たな音の気づきへと発展させることができるのである。さらに、こうした一連の活動が子ども自身によって「音楽的な良い音響楽器を創作していく」¹⁵⁾可能性も秘めているのである。つまり、音を聴くこと、音を探すことは、新たな創造への第一歩となっているのであり、こうした音環境を整えることが保育者にとって重要な責務であることが明らかである。

また、音環境のことを、砂で遊ぶ場所を砂場というなら音で遊ぶ場所を「音場」¹⁶⁾と呼んだ林健造(2008.1)や、園固有の「音風景」に着目した秋田喜代美(2010.8)は「園において音をつくりだす経験、自然に聞こえてくる音に耳を澄ます経験などが身体の中に染み込んでいくことが音を楽しむ経験になる」¹⁷⁾と述べ、こうした音との関わりが園独自の音風景を醸成していることに言及しており、いずれも子ども自身が遊びのなかで自ら音を生み出したり、感じたりする、こうした子どもの音環境を保障することが重要なのである。

4-2 B わらべうた・あそびうた

「セッセッセッ！ある日チャプリンが靴買いに、あまりにたかいので、お目々がクリクリのクウリクリッ！」¹⁸⁾、これは子どもが生み出したじゃんけんの新しいかけ声である。これを耳にしたときの久留島武彦(1955.4)は「何という大胆、何という自由、誠に無雑作にはこびをつけて、大きくいえば天衣無縫の働きともすれば理屈にとらわれる大人にて到底思いも及ばぬ創作の面白さ」¹⁹⁾とその衝撃を表している。さらに、このような子どもの世界にあらわれるうたや遊びの種は、「ただ唄って居る間に、いつとなく誰よりとなく、作り出されて、子供等の間には知らざる間に、隅から隅まで行届いて唄って居る」²⁰⁾のである。つまり、言葉の響き、あるいは言葉のリズムを自由自在に扱う子どもたちは、大人(保育者)が気づかないうちに、子どもたち同士で豊かなうたの世界を築いているのである。一方で、「物の成るには、必ずそこに何か成るべき誘因がなくては、突然にあらわれることは出来ない」²¹⁾のであり、それが

子どもたちの日常や遊びに、きつとあらわれるであろうことを、「保育に従事される先生方に御留意を願って」²²⁾ 紡ぎだされるうたを聴きとめてほしいと思ったのだった。童話を口演する口演童話作家であった久留島だからこその着眼であったといえる。

こうした久留島が着目した子どもの替えうたともいえるうたの世界を、小泉文夫は「わらべうた」に着目することによって、子どもの創造性を見出している²³⁾。小泉文夫(1968.12)は、「わらべうたは古くて懐かしいものではない」²⁴⁾と言う。すなわち、「古いものが古いまま、残っているのではない」のであり、「遊びにあうようにかわっていく」²⁵⁾のである。そしてそこには、「創造性、創意くふうが入って」

いて、「少なくともわらべうたであるためには、どんどん変形して、生きていなければならない」²⁶⁾ のであり、“通りゃんせ”や“ずいずいずっころばし”のように本来言葉のアクセントで異なるはずのメロディが、「北海道から沖縄まで一律」だったり、“ひらいたひらいた”のように「幼稚園などで教えるように清書してしまっただけに教育のためのうた」になってしまったりしているものは、わらべうたではないと述べている²⁷⁾。つまり、子どもの遊びによって変容していくうたが、わらべうたなのであり、子どもたちは遊びを通して、音楽的な創造性を育んでいるのである。

さらに、子どものことばの発達過程において生まれる「悪口うた」に着目したのが、加古里

表2 B わらべうた・あそびうたに関する記事一覧

年	巻	号	タイトル	著者	所属(執筆当時)	分類	内容
1955	54	1	正月さん(わらべうた)		記載なし	B	詩の掲載
1955	54	4	子どもの間に作られる歌について	久留島武彦	京都市知恩院黒門内児童芸術研究所	B	じゃんけんのかけ言葉を例に、大人には思っても及ばぬ子どもの創作の面白さに言及
1960	59	6	四才児の音楽リズム(幼児の音楽リズムの指導)(音楽リズム特集号)	関治子・村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,B,D,E,F	リズム遊びから端を発し、自由あそびで繰り返されごっこ遊びとなった事例を紹介
1965	64	3	五才児の音楽リズム	関治子	記載なし	B	替え歌づくり
1967	66	7	幼児の創造性を伸ばすための音楽リズムの指導	田代廣子	松江市立白波幼稚園	B,D,E	幼児の創造性をどのように育むか、自発的に現れる機会をつかまえ、興味関心とともに自信をもたせ、適切な助言をする
1968	67	12	世界の子どものうた	小泉文夫	東京芸術大学	B	日本のわらべうたの分類から世界のわらべうたの分類へ
1974	73	1	幼児の家庭生活と音楽リズム	清水美代子	市邨学園短期大学保育科	B,F	家庭生活における音楽の調査から、わらべうたの調査へ
1974	73	5	幼児の唱歌のうつりかわり	小林つや江	日本体育大学	B,E	唱歌からわらべうたへ
1974	73	7	幼児のうたとあそび	小林つや江	日本女子体育大学	B,H	幼児の発達とうたの関係、わらべうたへの言及
1974	73	9	わらべうたの一考察	小林つや江	日本女子体育大学	B,E	わらべうたの特徴と子どもの好きなわらべうた
1979	78	10	遊びと子どもの発達(1):顔・手・指の遊び	加古里子	記載なし	B,G	子どもの発達にともなった顔や手、指を用いた遊び
1979	78	12	遊びと子どもの発達(2):悪口うたの遊び	加古里子	記載なし	B	子どもの発達過程に見られる生活のなかで生まれる悪口うた
1984	83	4	私の幼児教育論:子どもの文化としての音楽と遊び	永田栄一	島根大学	B	地域の文化であった伝承遊びが、自由な保育の場で伝えられ、子どもたちの内発的活動を蘇らすことが重要
1989	88	5	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を考える(1)	原口純子	つくば市立桜南幼稚園	B,E,F	「遊びを通じた保育」を支える保育者自身の確かな知識と技術の再確認をもって、年間研修として「音楽リズム」を取り上げたその記録
1989	88	8	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を考える(3)	原口純子	つくば市立桜南幼稚園	B	〃
1998	97	4	子どもの生活と音楽(1):「数かぞえ」のバリエーション	藤田美美子	国立音楽大学	B	子どもの音楽行動を子どもの側に立って観察、「数かぞえ」の実例紹介
1998	97	12	子どもの生活と音楽(5):言葉遊び・歌遊びの世界	藤田美美子	国立音楽大学	B,C	幼児期の子どもたちがどのように言葉遊び・歌遊びを工夫してつくりだしているか、音楽的側面を中心に分析・考察
2008	107	11	『リズム』という絵本(〈特集〉子どもと音)	真砂秀朗	アーティスト・ミュージシャン	B	西アフリカのリズムパターンをことばと絵で表現

子(1979.10,12)である。自分が他者から浴びせかけられたことばを、自分もまた他者に対して投げかけ、その反応をみてまた次の機会に使用しようと誘惑にかられる、こうした循環が「悪口」という語彙を子どものなかに蓄えていく。そして蓄えられた悪口をはやしことばのように歌うときには、「いつもの時以上に、語いの持つ意味や言いまわし、音韻や重語やリズム、かけ言葉やたたみかけといったものにまで敵意と呪咀も意志を集中」し、「それは全く自発的な意志がみなぎり、自主的な判断によって営まれる積極的な世界」²⁸⁾なのである。つまり、子ども自ら「悪口」と関わって、それをどう用いるかに全神経を集中させつつ生み出す「悪口うた」は、子どもたちの文化として根付いていくのである。そしてその文化は「あくまでも子どもの生活の中でひろまったり、変貌したり、消表してゆくもの」²⁹⁾であり、子どもの生活の一部、遊びの一部として子どもから生み出される「悪口うた」に、大人が暖かくも鋭いまなざしを向けるべきであることを示唆している。

4-3 C つくりうた

前節でみてきた「わらべうた・あそびうた」は、子ども自身が遊びのなかで生み出してきた「つくりうた」であったが、それを「保育」の場に見出し、子どもの創造性を育もうとしたのが細矢静子(1965.11,1966.12,1967.7,12)である。細矢の実践については、筆者の前著においても触れている³⁰⁾。細谷は幼児の即興的で自発的なうたと、それを発展させた劇づくりの様子を、3・4・5歳児クラスでそれぞれ分析・考察している。幼稚園教育要領(1964)³¹⁾には、その基本方針のひとつに「のびのびとした表現活

動を通して、創造性を豊かにするようにすること」とあり、音楽リズムにおいても「感じたこと、考えたことなどを音や動きに表現しようとする」なかで、「短い旋律を即興的に歌う」などが明示されており、細谷の実践は、まさにこうした幼稚園教育要領に合致したものであったといえる。「うたをつくる」ことは決して特別なことではなく、2〜3歳児の頃は、知らず知らずのうちに口ずさんでいるものであるという細矢は、「創造的な活動は何より雰囲気大切」であり、「どんなことをしても平気という、安定感を与え、大人が批判したりしなければ、子どもはいい気持ちになって大胆に歌をつくりだす」と述べ、こうした即興的なうたを保育者が「みのがさずとらえて、のばしていくことが大切」³²⁾であるという。つまり、子どもが自由に表現することができる「環境」を保障し、そこで生み出されるこどもの未分化なつぶやきに、保育者がいかに耳を傾け、受け止め、それを支える、あるいは発展させることができるのかが重要なのである。細矢はその発展の形を、「劇あそび」に見出し、うたをつくるだけでなく、お話しをつくったり、遊戯をつくったり、背景や道具も子どもたちによって作ったりすることによって、「幼児の創造性は多角的にのばすことが大切」³³⁾であり、「つくりうた」がその発端となっていることを示唆しているのであった。

一方で、「つくりうた」を支えることの難しさに言及した相馬誠子(1963.12)は、「こうした活動は『歌をつくりましょう』、といっても何も出てこない、それよりも教師自身が花を見て思わず口ずさんで楽しむことが子どもに大きく影響を与える」³⁴⁾と考え、「教師自身の音

楽性、創造性」³⁵⁾を高めることを挙げている。すなわち、子どもの「つくりうた」を聴き取り、書き表すことができる基礎的な音楽力と、子どもの「つくりうた」に応答することができるような創造的な音楽力が問われているのである。

しかしながら、実際にこれらをどのように保育者が高めていくべきか、といった内容には言及されていない。こうした活動を支える保育者を育成することの難しさもまた浮き彫りになってきた。これについては次節以降詳述したい。

表3 C つくりうたに関する記事一覧

年	巻	号	タイトル	著者	所属(執筆当時)	分類	内容
1956	55	3	幼児のための童謡	葛原しげる	記載なし	C,D	お茶の水幼稚園の園児たちによるいろはかるた(倉橋・堀の両氏による)への言及
1956	55	5	幼児のことばからうまれたうた(私の園の研究・組の研究)	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	C,D	こどものリズムをもったことばに曲をつけて、こどもたちと共有
1956	55	10	幼児のことばからうまれたうた(2)	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	C,D	〃
1956	55	11	幼児のことばからうまれたうた(3)	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	C,D	〃
1956	55	12	幼児のことばからうまれたうた(4)	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	C,D	〃
1960	59	7	幼な児のことばから	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	C	こどもがつぶやいたことばをとらえて、数人で即興的にうたう
1961	60	8	ある日の幼稚園だより:「おかあさん、こどもたちがこんなこと言っていました」	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	C	こどものことばを書き取ったものに曲をつけたもの
1963	62	12	創造性を生かした音楽指導	相馬誠子	新宿区立四谷幼稚園	A,C,D,F	つくりうたや身の回りのものによる楽器の工夫へ言及
1964	63	1	幼児と歌	岡弘美	記載なし	C,D	兼常清佐への言及、アメリカのこどものつくりうた
1965	64	11	幼児の言葉とふしづけの即興表現	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,E	つくりうたから劇あそびへ発展させた記録
1966	65	12	幼児の言葉とふしづけの即興表現(2)	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,E	〃
1967	66	1	幼児の創造的活動の指導(上):音楽リズムを中心として	岡田鈴代	四日市市立中幼稚園	C,D,E	自由遊びから創造的な活動へ
1967	66	3	幼児の創造的活動の指導(下):音楽リズムを中心として	岡田鈴代	四日市市立中幼稚園	C,D,E	自由遊びから総合的な活動への発展
1967	66	7	幼児の芸術活動とはどういうものか:音楽を中心として	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,F	創造的な活動は何より雰囲気が大きくであり、どんなことをしても平気という安定感を与え、大人が批判したりしなければ、子どもはいい気持ちになって大胆に歌をつくりだす
1967	66	12	日本保育学会において倉橋賞受賞 幼児の言葉と節づけの即興表現(3):四歳児	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,E	つくりうたから劇あそびへ発展させた記録
1968	67	3	五歳児三学期の経験をふりかえる	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	C	かぞえたをつくる
1977	76	6	子どもの中からうたを(対談)	渡辺茂・村田修子	東京学芸大学附属小金井小学校/私立弥生幼稚園園長・お茶の水女子大学附属幼稚園	C,I	こどもの紡ぎ出したことば、こどものふとした表現が歌になる
1998	97	12	子どもの生活と音楽(5):言葉遊び・歌遊びの世界	藤田美美子	国立音楽大学	B,C	幼児期の子どもたちがどのように言葉遊び・歌遊びを工夫してつくりだしているか、音楽的側面を中心に分析・考察
2008	107	5	幼児とともに「うたう」こと	庄司康生	埼玉大学	C	子どもとともに歌い合うことを通じて気づく「相互性」という音楽の本質に言及

4-4 E 動き・遊戯

これまで見てきたように、「D 創造的な表現」は、そのほとんどが何らかの活動と結びついている。そのため、ここでは「D 創造的な表現」については割愛し、「E 動き・遊戯」と創造的な活動の関わりについて考察する。

東京高等師範学校教官であった井上武士(1947.3)は、子どもの身体的な活動について、型にはまった振りに支配されない自由な表現の必要性に言及³⁶⁾したり、厚生省保育課の副島ハマ(1948.8)は、子どもの興味から湧き出た子ども自身の創造による振付や、幼児の自由意思と興味

による身体的な表現への言及³⁷⁾をしたりしており、唱歌遊戯にせよ、律動遊戯にせよ、大人たちが振付したものをそのまま用いるのではなく、子どもたち自身が工夫する余地を残しておくべきであることを示唆している。それを実践した代表的な人物は、堀合文子（1951.11,1952.10-12,1953.1,3-8,1956.2）であろう。堀合は東京女子高等師範学校にて、倉橋惣三の教えを受けた人物のひとりである。「保育の達人」³⁸⁾と呼ばれ、ある意味、「日本で最も有名な保育者の一人」³⁹⁾であった。

『幼児の教育』には、堀合の保育計画が多数残されている。例えば、1年の計画に記載された音楽リズムでは「音楽、リズムは型にはめず、体とリズムの調和が把握出来る事につとめ、創作の道へははじめよりむけるようにする」⁴⁰⁾とし、「即興詩、即興音楽は取り上げてみる」⁴¹⁾と「即興」へも言及している。年少の第一期には音楽に合わせて歩くことから始め、次第に保育者の提示する動物やモノになって歩いたり、第二期には、例えば砂あそび、遠足、芋掘りといった子どもの生活に曲をつけ自由表現をしたり、第三期には曲を聴かせ、どんな感じがするか、どんな事を想像するか話し合ってから表現する⁴²⁾、など子ども自身が身体を動かしつつ、大人から与えられた振付をするのではなく、自由に表現する機会が保障されていたことがわかる。こうした子どもの創造的な動きを引き出すためには、保育者自身の動き、表現も創造的であるべきなのは自明であろう。堀合の担当するクラスに教育実習生としてやってきた佐治由美子は、当時のことを振り返って「堀合先生のピアノの音に身体の動きを引き出された」⁴³⁾と述べている。堀合によって紡ぎだされた音は、佐治の心と身体を動かす表現となってあらわれていたことを物語っているエピソードである。

堀合は、保育者自身が身体を動かすことによって、表現力、感受力、創造力などを身体の中から引き出すことができると考え、「新現代幼児教育研究会」を立ち上げた⁴⁴⁾。そこで行われた「音楽リズム研修会」では、まず基礎の動き・姿勢が、保育の基本を作っているという考えのもと、「身体の動きが日常の保育、人間性の教育にいかに関与しているか」⁴⁵⁾、と常に意識を持って行われ、研修の集大成として毎夏「音楽リズムオン・ステージ」という研究発表会が催された⁴⁶⁾。この研修会の一期生である蕪木壽江によって書き留められた堀合語録のひとつに、「創造性というものは、言われてできるものではありません先生自身の行動が、創造性をもって表現していると、お子さんもついていくものです 一人、一人の表現が心と体についていきます」⁴⁷⁾と述べられたものがある。保育者自身が基礎的な動き・姿勢によって、自分の内面を磨き、その上で自分の内から湧き上がるリズムカルな表現が出来てこそ、一人ひとりの子どもに寄り添った保育が可能となることを示唆しているといえよう。

前節の「Cつくりうた」では、子どもの創造的な活動を支える保育者育成のあり方への具体的な言及はなかったが、堀合の実践はそこにひとつの示唆を与えることができる。すなわち、保育者自身の「身体の動き」を高めること、その方法のひとつが「基礎的な動作・姿勢」であり、それによって保育者の表現力が高められ、子どもの創造的な表現を誘引する一助となっていたといえる。

表4 E 動き・遊戯に関する記事一覧

年	巻	号	タイトル	著者	所属(執筆当時)	分類	内容
1946	45	3	くるくるまはる(保育の実際)	戸倉ハル	お茶の水女子大学	E	楽譜と振付
1947	46	3	からだで味わう音楽	井上武士	東京高等師範学校教官	E	型にはまった振りではなく自由な表現の必要性に言及
1947	46	3	からだで味わう音楽: 続き	井上武士	東京高等師範学校教官	E	
1947	46	4	遊戯「ごもんのまえ」(保育の実際)	弘田龍太郎・戸倉ハル	記載なし	E	楽譜と振付
1947	46	5	遊戯「六月」(保育の実際)	倉橋惣三・弘田龍太郎・戸倉ハル	記載なし	E	歌詞と振付
1947	46	7	遊戯「うみ」(保育の実際)	倉橋惣三・岡本敏明・戸倉ハル	記載なし	E	楽譜と振付
1947	46	7	遊戯「山のともだち」(秋の保育の実際)	倉橋惣三・小林宗作・戸倉ハル	記載なし	E	楽譜と振付
1948	47	4	生きた興味と主題による遊戯(保育の実際)	岡崎修子	東京女高師附属幼稚園	E	自然物の模倣による自由な身体表現
1948	47	8	リズム遊び	副島ハマ	厚生省保育課	D,E	こどもの興味から湧き出たことも自身の創造による振付への言及、幼児の自由意思と興味による身体的な表現への言及
1948	47	9	遊戯の指導の経験(保育の実際)	岡崎修子	東京女高師附属幼稚園	D,E,G	遊戯をある目的をもった一連のものとして指導するとともに、創作にも言及
1951	50	4	子どもの日の歌	倉橋惣三・弘田龍太郎・戸倉ハル	記載なし	E	楽譜と振付
1951	50	11	私の記録より(3)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,G	即興詩、即興音楽への言及
1952	51	10	十月の幼稚園(十月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	どんぐりになる自由表現
1952	51	11	十一月の幼稚園(十一月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	おちばを自由表現、楽隊あそび
1952	51	12	十二月の幼稚園(十二月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	ゆきのふる表現、クリスマスのリズム遊び
1953	52	1	一月の幼稚園(一月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	風の自由表現、風のリズム遊び、楽器あそび
1953	52	3	三月の幼稚園(三月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	おひなさまのリズム遊び(創作)
1953	52	4	四月の幼稚園(四月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	年少:ピアノに合わせて歩く→スキップ→お題による自由表現
1953	52	5	五月の幼稚園(五月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	年長:鯉のぼり、遠足のリズム遊び→何をつくろう→あなたのまね→ハンドカスタ、タンバリンで合奏
1953	52	6	六月の幼稚園(六月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	時計になって自由表現
1953	52	7	七月の幼稚園(七月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	うたと自由表現、楽隊あそび
1953	52	8	夏休み(八月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	E	リズム「水あそび」、生活を自由表現
1953	52	12	改訂された「音楽リズムの指導書」にもとづいて	山村きよ	文京区立第一幼稚園長	E,G	今までの唱歌遊戯の取り扱いとは違ったところに着眼して編纂されていることに気づき、思い切った切り替えをして指導しなければならないと実践例を挙げる
1954	53	11	教育実際指導研究会より: 劇あそび(四才児)	村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	E	劇あそびを通して自由表現
1955	54	11	かかし(音楽リズム)	堀合文子・村田修子・村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	E	「かかし」という同じ題材を3, 4, 5歳児クラスそれぞれで取り上げ、各年齢で比較
1956	55	2	おひなさま(劇あそび)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	E	幼児の劇あそびは幼児の生活の中にあり、幼児の遊びのひとつ
1957	56	2	八十年まへの幼稚園音楽	山中二郎	記載なし	E	東京女子師範学校幼稚園保育唱歌の遊戯
1958	57	4	保育の工夫リズムを中心とした保育: 馬事公苑へ遠足に行き、みんなで楽しく遊ぶ	松田嘉子	お茶の水女子大学保育実習生	E	実習生による遠足に向けたリズム遊び
1958	57	12	実際指導(座談会)(新しい保育の試み: 北海道)	及川ふみ・村井トミ・村田修子・堀合文子・津守真	お茶の水女子大学附属幼稚園	E,G	お遊戯をした経験のないこどもたちに自由表現の指導
1960	59	6	「音楽リズム」の成り立ちについて(音楽リズム特集号)	坂元彦太郎	お茶の水女子大学	E	文部省青少年教育課長であったとき、学校教育法のなかに幼稚園を盛り込み、その目的や目標を適正に言い表すために苦心し「音楽リズム」が成立するまでに言及
1960	59	6	幼児の音楽指導について(音楽リズム特集号)	酒田富治	酒田音楽教育研究所、都立保母学院講師	D,E,F	音楽を聴いて自由に「おどる」とこと「楽器のリズム打ち」をすることは、創造性を培う最も良い「場」である
1960	59	6	こどものたのしいリズムをもとめて(音楽リズム特集号)	戸倉ハル	記載なし	E	音楽と遊戯は表裏一体となって成長すべきものとして、こどものリズムあそびの進め方に言及
1960	59	6	幼児の舞踊とその指導以前の問題(音楽リズム特集号)	邦正美	舞踊家	E	表現の型にとらわれ、自由に動けないことへの言及
1960	59	6	三才児の音楽リズム(幼児の音楽リズムの指導)(音楽リズム特集号)	村石京子・戸樫純子	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,D,E,F	リズム遊びが、こどもの遊びに取り入れられ、こども同士で発展、創造させることにつながる
1960	59	6	四才児の音楽リズム(幼児の音楽リズムの指導)(音楽リズム特集号)	関治子・村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,B,D,E,F	リズム遊びから端を発し、自由あそびで繰り返されごっこ遊びとなった事例を紹介
1960	59	6	五才児の音楽リズム(幼児の音楽リズムの指導)(音楽リズム特集号)	村田修子・堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	E,F	身体的な自由表現だけでなく、振り付けられた題材が幼児の創造の下地となり得る
1960	59	6	子どものための創造的リズムの動き: Creative Rhythmic Movement for Children: Gladys Andrews, Ed. D (洋書紹介)(音楽リズム特集号)	網谷夏海	記載なし	A,D,E	ボディサウンドや身の回りにあるものを使って音具としたり、楽器を作ったりして身体的な表現と関わらせる

1961	60	3	音楽リズムを主にした保育(今年の一年間私の級では何をしてきたか)	今野久子	尚綱幼稚園	E	音楽リズムを主体にした保育を1年間行ったことによる未発達な子どもの成長記録
1964	63	2	リズム教育における自由表現と創造性	岡弘美	記載なし	D,E	表題音楽、無題音楽それぞれの自由表現、ステレオタイプの自由表現へ警鐘
1964	63	4	発表会を中心にしたあそび(継続するあそびの計画と実践)	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	E,F	劇あそび、楽隊あそびの記録
1964	63	6	ふりかえった四才児の一年間	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	ままごと遊びの発展からレコードに合わせて自由に身体表現(パレエ?)
1965	64	6	五才児の記録	磯部景子・堀合文子・津守真	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	物語による自由な身体表現
1965	64	11	幼児の言葉とふしづけの即興表現	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,E	つくりうたから劇あそびへ発展させた記録
1966	65	6	大切な自由あそび(幼児にとってのぞましい活動)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	E	自由あそびから誘導へ、理想的な指導のありかた
1966	65	6	五才児の記録⑤	磯部景子・堀合文子・津守真	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	パレーごっこ(パレエ?)による身体表現
1966	65	7	五才児の記録⑥	磯部景子・堀合文子・津守真	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	「森の精」による自由な身体表現が劇あそび「プレーメンの音楽隊」へ
1966	65	8	リズムあそび:夏のあそびを中心として	森山美代子	島根県大東幼稚園	E	領域健康と音楽リズムの関わり
1966	65	12	幼児の言葉とふしづけの即興表現(2)	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,E	つくりうたから劇あそびへ発展させた記録
1967	66	1	幼児の創造的活動の指導(上):音楽リズムを中心として	岡田鈴代	四日市市立中幼稚園	C,D,E	自由遊びから創造的な活動へ
1967	66	3	幼児の創造的活動の指導(下):音楽リズムを中心として	岡田鈴代	四日市市立中幼稚園	C,D,E	自由遊びから総合的な活動への発展
1967	66	6	幼児の創造性(幼稚園におけるのぞましい活動)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	幼児の日常そのものが創造的であることへの言及
1967	66	6	リズムあそび(幼稚園におけるのぞましい活動)	村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E	日常の遊びから劇あそびへ
1967	66	7	幼児の創造性を伸ばすための音楽リズムの指導	田代廣子	松江市立白波幼稚園	B,D,E	幼児の創造性をどのように育むか、自発的に現れる機会をつかまえ、興味関心とともに自信をもたせ、適切な助言をする
1967	66	12	日本保育学会において倉橋賞受賞 幼児の言葉と節づきの即興表現(3):四歳児	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,E	つくりうたから劇あそびへ発展させた記録
1968	67	1	五歳児の記録⑧:二学期	磯部景子・堀合文子・津守真	お茶の水女子大学附属幼稚園	E,F	きゅうぴいの歌・動物の行進・タンパリン
1968	67	4	「遊戯」考(上):幼稚園初期における唱歌遊戯	坂元彦太郎	記載なし	E,H	唱歌遊戯の歴史
1969	68	7	幼児の音楽体験と創造的表現	江波諄子	お茶の水女子大学	D,E	幼児の創造的表現を音楽リズムを通して考察
1971	70	12	自由保育を考える—堀合先生をかこんで—	お茶の水女子大学附属幼稚園	記載なし	E,J	堀合による講演記録、自由表現による音楽リズムへの言及
1972	71	3	三月に思う	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	E	シンデレラになる劇あそび
1974	73	5	幼児の唱歌のうつりかわり	小林つや江	日本体育大学	B,E	唱歌からわらべうたへ
1974	73	9	わらべうたの一考察	小林つや江	日本女子体育大学	B,E	わらべうたの特徴と子どもの好きなわらべうた
1974	73	12	幼児教育における舞踊の地位	邦正美	舞踊家	E	舞踊が音楽と対等に独立した芸術であることを学問的に認識する
1979	78	11	ダンスの変遷史(一)	奥水はる海	お茶の水女子大学	E	唱歌遊戯から運動会のダンスまで、その変遷
1979	78	12	ダンスの変遷史(二)	奥水はる海	お茶の水女子大学	E	
1989	88	5	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を考える(1)	原口純子	つくば市立桜南幼稚園	B,E,F	「遊びを通した保育」を支える保育者自身の確かな知識と技術の再確認をもって、年間研修として「音楽リズム」を取り上げたその記録
1989	88	6	リズム遊び:戸倉ハルの作品を通して	吉成啓子	白百合女子大学	E	豊かな情緒、情感を培う幼児期の音楽リズムの問題点説明を戸倉ハル作品をもとに考察
1989	88	10	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を考える(4)	原口純子	つくば市立桜南幼稚園	E	「遊びを通した保育」を支える保育者自身の確かな知識と技術の再確認をもって、年間研修として「音楽リズム」を取り上げたその記録
1995	94	7	音楽リズム・オン・ステージに参加して:保育者の自己変革を目指して	小崎祥子	共立女子学園大日坂幼稚園	E,J	新現代幼児教育研究会のリズム研修「オン・ステージ」に参加した参加者の記録
1998	97	1	「音と動き」の場から	津守真	記載なし	D,E	ウォルフガング・シュタンゲの理念を基本に障碍の大人の施設で「音と動き」の場を展開
1999	98	2	子どもの生活と音楽(6):「府中囃子」を演じる子どもたち	藤田美美子	国立音楽大学	E,F	府中囃子を演じる子どもたちの太鼓も動作もひと呼吸によって唱えられる口唱歌によってつくりだされる
2008	107	11	子どもたちから教えてもらった音楽の学び方(〈特集〉子どもと音)	加藤富美子	東京学芸大学	D,E	幼稚園長だった4年間を振り返って、子どもたちとの関わりから音楽の学び方を考察、それを保育計画や教材にどのように生かしていくか

4-5 F 楽器あそび

楽器あそびでは、主にハンドカスターや、タンバリンといった手持ちの小物楽器を用いた、子どもによる自由表現の実践が多くみられた。しかしながら、「C つくりうた」や「E 動き・遊戯」での考察を通して、子どもの実践そのものはもちろんのこと、そうした子どもの表現を支える保育者のあるべき姿を見つめ直す必要もあろう。そこで、本節では、楽器を用いた創造的な活動として

「MUSIC MAKING」ということばを用いた芝
恭子(1970.9)による保育者養成における実践⁴⁸⁾
を取り上げてみよう。芝については、4-3 で触れた細矢同様、前著においても触れているが⁴⁹⁾、当時「MUSIC MAKING」の語源については推察の域を脱することができなかった。本稿ではまず、この「MUSIC MAKING」についてあらためて言及してみたい。

表5 F 楽器あそびに関する記事一覧

年	巻	号	タイトル	著者	所属(執筆当時)	分類	内容
1952	51	9	九月の計画(九月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	F	ハンドカスター、タンバリン、トライアングルの楽器あそび
1952	51	11	十一月の幼稚園(十一月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	おちばを自由表現、楽隊あそび
1953	52	1	一月の幼稚園(一月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	風の自由表現、風のリズム遊び、楽器あそび
1953	52	2	二月の幼稚園(二月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,F	生活のなかに楽器あそび、おひなさまのリズム遊び
1953	52	3	三月の幼稚園(三月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	おひなさまのリズム遊び(創作)
1953	52	5	五月の幼稚園(五月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	年長・鯉のぼり、遠足のリズム遊び→何をつくらう→あなたのまね→ハンドカスター、タンバリンで合奏
1953	52	7	七月の幼稚園(七月の保育)	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,E,F	うたと自由表現、楽隊あそび
1956	55	8	楽器あそび	村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	F	楽器あそびのねらい、楽器の種類、編成、編曲、指導法など、楽器あそびをいかに子どものあそびに位置づけるか言及
1956	55	11	四才児の器楽指導	堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	F	拍手→ハンドカスター→タンバリン→鈴と次第に扱う楽器を増やす
1960	59	6	幼児の器楽指導について(音楽リズム特集号)	酒田富治	酒田音感教育研究所、都立保母学院講師	D,E,F	音楽を聴いて自由に「おどる」と「楽器のリズム打ち」をすることは、創造性を培う最も良い場である
1960	59	6	三才児の音楽リズム(幼児の音楽リズムの指導)(音楽リズム特集号)	石村京子・戸樫純子	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,D,E,F	リズム遊びが、こどもの遊びに取り入れられ、こども同士で発展、創造させることにつながる
1960	59	6	四才児の音楽リズム(幼児の音楽リズムの指導)(音楽リズム特集号)	関治子・村井トミ	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,B,D,E,F	リズム遊びから端を発し、自由あそびで繰り返されごっこ遊びとなった事例を紹介
1960	59	6	五才児の音楽リズム(幼児の音楽リズムの指導)(音楽リズム特集号)	村田修子・堀合文子	お茶の水女子大学附属幼稚園	E,F	身体的な自由表現だけでなく、振り付けられた題材が幼児の創造の下地となり得る
1963	62	12	創造性を生かした音楽指導	相馬誠子	新宿区立四谷幼稚園	A,C,D,F	つくりうたや身の回りのものによる楽器の工夫へ言及
1964	63	4	発表会を中心にしたあそび(継続するあそびの計画と実践)	鈴木正子	群馬大学附属幼稚園	E,F	劇あそび、楽隊あそびの記録
1965	64	3	四才児三学期の記録(2)	磯部景子・堀合文子・津守真	お茶の水女子大学附属幼稚園	D,F	歌に合わせて積み木を打ち鳴らす積み木の楽隊
1967	66	7	幼児の芸術活動とはどういうものか:音楽を中心として	細矢静子	日本女子大学附属豊明幼稚園	C,D,F	創造的な活動は何より雰囲気が大切であり、どんなことをしても平気という安定感を与え、大人が批判したりしなければ、子どもはいい気持ちになって大胆に歌をつくりだす
1968	67	1	五歳児の記録⑧:二学期	磯部景子・堀合文子・津守真	お茶の水女子大学附属幼稚園	E,F	きゅうびいの歌・動物の行進・タンバリン
1970	69	9	音楽教育におけるMUSIC MAKINGのこころみ	芝恭子	東洋英和女学院短期大学	D,F	保育者養成におけるMUSIC MAKINGという楽器を用いた創造的な音楽活動の紹介
1974	73	1	幼児の家庭生活と音楽リズム	清水美代子	市邨学園短期大学保育科	B,F	家庭生活における音楽の調査から、わらべうたの調査へ
1974	73	10	MUSIC MAKING:創造活動の一環として(倉橋賞受賞論文)	藤井清子・赤羽まり・丹羽輝子	東洋英和幼稚園	D,F	身の回りのものや楽器を用いて音を聴き、つくり、表現する
1989	88	5	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を考える(1)	原口純子	つくば市立桜南幼稚園	B,E,F	「遊びを通して保育」を支える保育者自身の確かな知識と技術の再確認をもって、年間研修として「音楽リズム」を取り上げたその記録
1989	88	7	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を考える(2)	原口純子	つくば市立桜南幼稚園	F	〃
1998	97	6	子どもの生活と音楽(2):周囲の音や音楽に注目し、探索する:0歳児クラスの子どもの音楽行動の観察から	藤田美美子	国立音楽大学	A,F	子どもたちが日常生活の場面場面で生じる情動を、呼吸を整え、音声をもとめてどのような音楽的な声と動作に作り上げているか、0歳児クラスの音楽行動を観察
1999	98	2	子どもの生活と音楽(6):「府中囃子」を演じる子どもたち	藤田美美子	国立音楽大学	E,F	府中囃子を演じる子どもたちの太鼓も動作もひと呼吸によって唱えられる口唱歌によってつくりだされる
2010	109	1	保育の現場から:音を刻む・思いを刻む	佐藤寛子	お茶の水女子大学附属幼稚園	A,F	音を探す、音を気にする、音を刻むことによって生まれた思いを刻む

芝はなぜ MUSIC MAKING という語を用いたのだろうか。これが筆者の一番の興味関心であった。なぜなら、芝はこの MUSIC MAKING を「音楽作り」(原文ママ)と訳していたからである。Music making は、「小学校学習指導要領」における「表現」をあらわすものである。「音楽づくり」をあらわすのであれば、Creative Music Making と明記する必要があるだろう。前著の執筆の際には、ご本人にお会いする機会がなかったのだが、その後、縁あってお会いする機会を得た。そこで、筆者は 2013 年 6 月、芝へ聞き取り調査を行った。芝は当時のことを次のように回想している⁵⁰⁾。

向こう(留学先)で音楽活動をするときは、全体を通して MUSIC MAKING と言ったんですね。だから学生やこどもたちと(論文に書いてあるような)音楽活動をするときに、どんな言葉で言い表したらいいかな、と思って向こうで見聞きしていたこうした音楽活動を「MUSIC MAKING」という言葉で表そうと思って。

※カッコは筆者補足(2013年6月12日於:たまプラーザ)

つまり、音楽をつくる活動そのものだけでなく、音楽活動全般に対する言葉として MUSIC MAKING を用いようとしていたことがわかる。その一方で、論文では MUSIC MAKING を以下のように定義している。

私たちのクラスで行う MUSIC MAKING とは、学生一人一人が全神経を集中してその環境を見、聴き、感じ取ることを通し、環境の中にあるさまざまなリズムやムードを伴った音を、楽器を用いて一連の流れを持つ音楽に変えて再生を試みる、創造的表現活動です⁵¹⁾。

つまり、ここでいう MUSIC MAKING には、

二つの意味が包含されていることがわかる。すなわち、芝は自身の留学における音楽活動経験から MUSIC MAKING に着目し、これを文字通り「音楽づくり」と訳したが、音楽をつくったり、演奏したりするすべての音楽活動を包含することばとして用いていたのであり、MUSIC MAKING は学生たちと行う音楽表現全般を指しつつ、その内容にあたっては創造的な音楽活動が含まれていたのであった。

芝は 1953 年に東洋英和女学院短期大学保育科を卒業後、霊南坂教会付属幼稚園に勤務していたが、芝は当時を次のように回想している⁵²⁾。

(短大卒業後、当時現場では)ピアノの曲に合わせて、一斉活動でカスタネットを叩いたりしていたけど、子どもの様子をみていると、子どもは素晴らしいリズムを叩いたりしていて(中略)もっとこうしたところから音楽活動を出発させなければいけないのでは?と思い続けて。

※カッコは筆者補足(2013年6月12日於:たまプラーザ)

つまり、芝が保育者として幼稚園に勤務していた経験から、本来子どもはもっと自由に音楽表現することができる、子どもを表現する主体として認めることが、子どもの創造性を育むことができると考え、こうした子どもの自由な音楽表現をどのように支えたらよいか、その試行錯誤の先にたどり着いたのが、幼稚園や保育園にある「楽器」をどうやって子どもたちの創造的な音楽活動につなげるか、といった問いであった。そして、その音楽活動の素材を、芝は「環境」に求めたのであった。「幼児のからだと心のエネルギーをとらえ、かきたてるものは、生活環境すべてであり、大人にとって見過ごす『日常性』は、幼児にとっては発見や感動の宝庫であり、この発見と感動こそ、私たちが追い求める創造性の源である」と芝は述べている⁵³⁾。

つまり、幼児の創造性を育むためには、まずそれを支える保育者である大人たちこそ、日常の環境に目を向け、耳を傾ける必要があり、だからこそ、音楽活動の素材を「環境」に求めたのであろう。

芝は、MUSIC MAKING を授業に導入する際、学生たちに二つのアプローチを行っている⁵⁴⁾。

・環境や経験の中にある音やリズムに耳を傾けることの意義を話し、時を改めて各自の発見した素材を表現に移す

・MUSIC MAKING の意義を話し、引き続き表現に移す（下線部＝筆者）

前者の学生たちは、こうした提案を積極的に受け止め、各自の環境にある音やリズムの多様さ、面白さに改めて驚きを示した。一方で、後者の学生たちは、話の内容に対しては興味を示したものの、いざ表現活動を行うとなると、演奏技術に意識が集中してしまい、「大変なこと」「難しい」といった反応が起きたと述べている⁵⁵⁾。つまり、前者の学生たちは自分自身で環境や、経験した音・リズムに耳を傾けるという作業をいったん経験してから、時を改めて表現活動を行っていたため、こうした活動に積極的に取り組むことができたが、後者の学生たちは、理論的には理解していたとしても、実際に音を探す・聴くといった活動よりも「どうやって演奏するか」ということばかりに気を取られてしまい、自分自身の表現活動に対する技術コンプレックスを抱いてしまったことがわかる。こうした活動において「音を探す・音を聴く」活動を十分に行うことが、ひいては演奏技術に対するコンプレックスを払拭することにもつながるのである。芝はMUSIC MAKING は擬音製作ではなく、音のイメージから音楽をつくる活動と位置付けている。それは、いわゆる難しい、あるいは正しいといった高度な演奏技術を必要とせず、あるいは演奏技術に囚われることなく、自らのイメージをもとに音楽表現すること

ができるため、技術コンプレックスを解放し、創造的意欲を湧き立たせる活動だったのである。

活動の手順は以下の通りであった⁵⁶⁾。

- ① 素材の発見収集
- ② 収集した素材の整理編集
- ③ 楽器の選択
- ④ 創造的表現の仕上げ
- ⑤ 他のための演奏

まず、環境の何を素材とするのか、素材の発見収集から始まり、その収集した素材をどのような順序や方法で表現するのか、構成を考え、その素材のイメージを表現するのに適した楽器、あるいはそのイメージにふさわしい既製楽器以外のものなど、表現する媒体を選ぶ。既製楽器においても、扱い方によっては音色が千差万別に響くことを自発的に発見したり、求める音を心ゆくまで探すことに時間をかけたりしている。この時間は、子どもとの音楽活動においても非常に重要な時間である。じっくり時間をかけて探した音だからこそ、その音を大切に表現しようとして、よく音を聴くことができるようになるのである。さらには、自分たちがつくった作品を他者の前で発表している。しかしながら、芝はそもそもMUSIC MAKING 活動において、作品をつくることを目標とはしていない。それでもなお、他者の前で演奏することが重要なのは、「他の表現に接することにより、自発的で自由な創作活動は多様性に富んでいるということを知るためであり、自己の解釈や表現を大切にすると同時に、他のそれも尊重することによって、次のMUSIC MAKING の幅を広げることができる」⁵⁷⁾と述べている。つまり、自分の音、他者の音をよく「聴くこと」が次の創作へとつながることがわかる。

さらに芝は、MUSIC MAKING をより保育と密接に結び付けたいと考え、歌唱活動とつなげる試みを行った⁵⁸⁾。これは各グループに、保育で用いられる歌を1曲ずつ与え、その歌の世

界をテーマに MUSIC MAKING するというものであった。なぜ学生たちにこうした MUSIC MAKING を経験させたのだろうか。その答えは「創造的であるとはどういうことなのかを体験させたかった」のであった。芝は「創造的な人とはどんな人か」という問いに、「対象への徹底的な自己投入のエネルギーと姿勢（かまえ）」⁵⁹⁾ということばで表している。そして、「この一点にこそ、まぶしいような個性の輝きと創造的であることの確証を見る」⁶⁰⁾と述べている。これは、心理学者チクセントミハイのいう「活動への没入状態」⁶¹⁾、すなわち「フロー」の状態にあるからこそ、創造性が高められていくといえる。そして、このフローの状態というのは、楽しさを感じている状態であり、活動への没入は「楽しさ」が重要であることがわかる。つまり、芝は MUSIC MAKING という活動への没入が、学生にとって楽しいものとなり、それによって創造性も高められていくと考えたといえよう。

芝は、学生たちのつくった曲を、幼稚園の子どもたちに聴かせたいと思い、東洋英和幼稚園の園児たちを、音楽会として招待し、再び演奏する機会を持った。音楽に限らず、自分の作品や精進の成果を受けとめ、共感し批評してくれる人を得ることは深い喜びである⁶²⁾として、行ったこの音楽会は、思わぬ産物を生むこととなる。5月に学生の作品を聴いた子どもたちは、秋には自分たちで前奏曲をつくって歌を歌い、3月の卒園時には MUSIC MAKING を中心とした一連の音楽活動を発表するまでになったのである⁶³⁾。そこには、保育者が共に創り出すパートナーとして存在していたことを芝は認め、「保育者自身もやってみなければ幼児だけでは決してこのようなエネルギーは生まれなかった」⁶⁴⁾と述べている。つまり、保育者自身も活動に没入したことによって、幼児もその楽しさを分かちあうことができたのである。こうした幼稚園における MUSIC MAKING の音楽活動

は、その後、東洋英和幼稚園の藤井清子・赤羽まり・丹羽輝子による「MUSIC MAKING—創造活動の一環として—」⁶⁵⁾によって日本保育学会倉橋賞受賞論文となったのであった。

5 保育者養成における問題点

以上、『幼児の教育』に見られる幼児音楽教育の創造的パイオニアたちに焦点をあて、考察してきた。しかしながら、そこには、幼児の創造的な音楽活動を支える保育者を養成することの問題も浮かび上がってきた。

前節で考察してきた芝による MUSIC MAKING は、学生たちに受け入れられ、さらには実際の幼稚園にまで広がったわけであったが、その一方で次のような問題も明らかとなった⁶⁶⁾。

こういう活動、よそはしてない現状だったから、99%の卒業生が迷って困ったの。手遊びとかよその学校を卒業した方たちはバリバリこなしていくけど、東洋英和の卒業生は何もできない、と苦情がきて～（略）卒業生も同窓会誌に書いたほど。授業は楽しい！でも現場に行く
と違う～（略）

（2013年6月12日於：たまプラーザ）

学生たちは、MUSIC MAKING を思い切り楽しんでいたのに、実際に幼稚園の現場に行くと、こうした活動はまったく見られず、むしろ自分たちにはできない音楽活動が多い、という現実と授業のギャップに悩むこととなる。

当時の保育者養成機関における音楽教育では、基礎技能としての「音楽」において、声楽はコールユーブンゲン、ピアノはバイエルやソナチネを使用しての個別レッスン、音楽通論は教科書を使用し、リズム楽器などについては触れるか触れないかで終わるといったように、各内容を個別的にとらえて授業を組んであり、それは技術注入主義的な教育になりがちであったことを千成は述べている⁶⁷⁾。また、保育内容

としての「音楽リズム」においては、音楽と関わって心理学・教育学・体育に関する知見が有機的な関連のもとに展開されるべきとし、それにもかかわらず、従来の音楽リズムを担当する教師は、その音楽的な側面を音楽系大学の卒業者が担当し、心理学や教育学的側面は曖昧であったとみてよいのではと苦言を呈している⁶⁸⁾。その解決策として「音楽リズム」を担当する教師を養成することが、こうした問題を解決するとも述べている⁶⁹⁾。また、浅見・新井は、保育者養成課程における音楽教育のあり方について保育者養成課程を置く短期大学 161 校(1972 年)⁷⁰⁾、166 校(1974 年)に質問紙調査を行っている⁷¹⁾。そのなかで、「音楽の基礎教育(ピアノ・声楽・音楽理論など)を担当している教官と保育内容(音楽リズムなど)を担当している教官は、(i) 全く別人である。21 校(42.8%) (ii) 同一人であることもある。19 校(38.8%) (iii) 全く同一人である。9 校(18.5%)」となっており、大部分の短大は全く別人によって担当され、内容的にも時間的にも両方を担当することは困難であり、ピアノ、声楽などの教官が保育内容をも担当するには専門的に違いすぎる、と指摘している⁷²⁾。これは千成の述べた音楽系大学の卒業者が「音楽リズム」を担当することによる音楽的側面に偏りがちな背景と一致するものである。一方で、浅見・新井の調査では、うたう(歌唱)、ひく(合奏)、きく(鑑賞)については、創作(作曲)を保育内容「音楽リズム」で 10 校(20.4%)が取り上げ、24 校(49.0%)が基礎教育(ピアノ・声楽・音楽理論)のなかで取り上げている⁷³⁾。つまり、自らの体験を通して音楽をつくる活動よりも、学習としての創作(作曲)が中心となっていたといえるのではないか。また、総合的な活動では、「即興演奏の実際」という項目について、保育内容「音楽リズム」では 12 校(24.5%)、基礎教育(ピアノ・声楽・音楽理論)ではわずかに 8 校(16.3%)と、決して多くの短大で行われ

ていたとはいえない状況であった⁷⁴⁾。つまり、保育者養成機関における音楽教育は、演奏技術の習得や音楽的側面ばかりがその中心に位置付いていて、多様な子どもたちの音楽行動を読み取り、それを日常の実践に反映させることができるような手だてにはあまり関心がおかれていなかったといえよう。

6 おわりに

現在の保育者養成にあっても、演奏技術の習得がその中心に位置付いている状況はあまり変わっていない。戦後まもなくの混乱期にあつて、音を聴くこと、音に着目することによって子どもの感性を磨こうとした菊池ふじのの実践をはじめ、ここに見られた創造的パイオニアたちは、いずれも自らが新しい道を切り拓いてきたものであり、現在の保育者養成における音楽教育のあり方にあらためて大きな示唆を与えてくれる。特に、芝が信念を持って「幼児の日常性が大切にされ、しかもよく考えられた保育の実践がもっと世に問われる必要がある」⁷⁵⁾として日本の保育界に凜と対峙したことを深く受け止め、筆者も微力ながら、これからの保育者養成において、保育現場を理解することはもちろん、そのニーズに応えつつも、子どもからはじまる表現活動の創造とその探究に対峙していく信念を持ち続けたい。

謝辞：本研究を進めるにあたり、快くインタビューに応じて下さった芝恭子先生に、心より感謝申し上げます。

【注・引用文献】

- 1) 古市久子・遠藤晶・寺尾正, 幼児の音楽教育における黎明期の実際とその表現的意味, 大阪教育大学紀要 IV, 教育科学 50(1), pp.93-108, 2001 年。
- 2) 長澤歩, 『幼児の教育』にみる戦後のわが国における就学前音楽教育の変遷, 広島大学大学院

- 教育学研究科 音楽文化教育学研究紀要 XX, pp.133-142, 2008 年。
- 3) 駒久美子, 幼児の集团的・創造的音楽活動に関する研究—応答性に着目した即興の展開—, ふくろう出版, pp.30-36, 2013 年。
- 4) 塩崎美穂, <特集: 創刊110年企画『幼児の教育』アーカイブズ集 2> 保育実践者による語りや記録: 保育を再構成する実践の知, 幼児の教育, 第110巻第2号, 日本幼稚園協会, p.15, 2011 年。
- 5) 菊池ふじの, 秋晴の音楽 (保育の実際), 幼児の教育, 第45巻第2号, 日本幼稚園協会, p.28, 1946年。
- 6) 井上武士, 国民学校藝能科音楽の本旨・実際・音感教育 講演筆記, 幼児の教育, 第41巻第12号, 日本幼稚園協会, p.6, 1941年。
- 7) 菊池ふじの, 前掲5), p.28.
- 8) 井上武士, 前掲6), p.7.
- 9) 小木曾光子, 音遊び (<特集>日本保育学会第六回大会発表), 幼児の教育, 第52巻第9号, 日本幼稚園協会, pp.45-46, 1953年。
- 10) 小木曾光子, 前掲9), p.46.
- 11) 志保田和子, 楽器の工夫について, 幼児の教育, 第59巻第8号, 日本幼稚園協会, p.28, 1960年。
- 12) 志保田和子, 前掲11), p.30.
- 13) 志保田和子, 前掲11), p.30.
- 14) 志保田和子, 前掲11), p.31.
- 15) 志保田和子, 前掲11), p.32.
- 16) 林健造, 幼稚園と音場の話, 幼児の教育, 第107巻第1号, 日本幼稚園協会, pp.38-42, 2008 年。
- 17) 秋田喜代美, <園のくらしを育む 5> 園の風景(1): くらしの中の音風景, 幼児の教育, 第109巻第8号, 日本幼稚園協会, p.19, 2010 年。
- 18) 久留島武彦, 子どもの間に作られる歌について, 幼児の教育, 第54巻第4号, 日本幼稚園協会, p.29, 1955年。
- 19) 久留島武彦, 前掲18), p.29.
- 20) 久留島武彦, 前掲18), p.30.
- 21) 久留島武彦, 前掲18), p.29.
- 22) 久留島武彦, 前掲18), p.29.
- 23) 小泉文夫, 世界の子どものうた, 幼児の教育, 第67巻第12号, 日本幼稚園協会, pp.2-19, 1968年。
- 24) 小泉文夫, 前掲23), p.4.
- 25) 小泉文夫, 前掲23), p.4.
- 26) 小泉文夫, 前掲23), p.5.
- 27) 小泉文夫, 前掲23), p.5.
- 28) 加古里子, 遊びと子どもの発達(2): 悪口うたの遊び, 幼児の教育, 第78巻第12号, 日本幼稚園協会, p.44, 1979年。
- 29) 加古里子, 前掲28), p.45.
- 30) 駒久美子, 前掲3), p.34.
- 31) 文部省, 幼稚園教育要領, 1964 年。
- 32) 細矢静子, 幼児の芸術活動とはどういうものか: 音楽を中心として, 幼児の教育, 第66巻第7号, 日本幼稚園協会, p.17, 1967年。
- 33) 細矢静子, 幼児の言葉とふしづけの即興表現, 幼児の教育, 第64巻第11号, 日本幼稚園協会, p.59, 1965年。
- 34) 相馬誠子, 創造性を生かした音楽指導, 幼児の教育, 第62巻第12号, 日本幼稚園協会, p.23, 1963年。
- 35) 相馬誠子, 前掲34), p.23.
- 36) 井上武士, からだで味わう音楽, 幼児の教育, 第46巻第3号, 日本幼稚園協会, p.12, 1947 年。
- 37) 副島ハマ, リズム遊び, 幼児の教育, 第47巻第8号, 日本幼稚園協会, p.11, 1948年。
- 38) 内田伸子, まごころの保育: 堀合文子のことばと実践に学ぶ, 小学館, p.105, 1998年。
- 39) 豊田一秀, 続・心が育つということ: 堀合文子先生に学んだこと, 幼児の教育, 第111巻第3号, 日本幼稚園協会, p.46, 2012年。
- 40) 堀合文子, 私の記録 (1), 幼児の教育, 第50巻第4号, 日本幼稚園協会, p.15, 1951年。

- 41) 堀合文子, 私の記録 (3), 幼児の教育, 第50巻第11号, 日本幼稚園協会, p.37, 1951年。
- 42) 堀合文子, 前掲41), pp.37-38.
- 43) (語り手) 堀合文子・(聞き手) 佐治由美子, インタビュー「生活を 生活で 生活へ」さながらの生活と教育, 幼児の教育, 第109巻第4号, 日本幼稚園協会, p.18, 2010年。
- 44) 1979年より堀合文子によって始められた研究会。
- 45) 堀合文子, 保育者の音楽リズム研修と現代幼児教育との関連, 日本保育学会大会研究論文集, 37, 日本保育学会, p.644, 1984年。
- 46) 「新現代幼児教育研究会」にて月1回行われた音楽リズム研修会で, その成果発表の場として年1回開催された。
- 47) 内田伸子, 前掲38), p.34.
- 48) 芝恭子, 音楽教育による MUSIC MAKING のこころみ, 幼児の教育, 第 69 巻 9 号, 日本幼稚園協会, pp.29-36, 1970 年。
- 49) 駒久美子, 前掲3), pp.34-35.
- 50) 2013年6月12日, たまプラーザにて芝恭子先生とお会いして, 当時の様子を語っていただいたり, 筆者の質問に答えたりするような形で聞き取りを進めた。
- 51) 芝恭子, 環境を素材にしたMUSIC MAKING —創造的保育者養成のための「保育内容研究・音楽」の試み—, 東洋英和女学院短期大学論集, 第9号, p.61, 1970年。
- 52) 前掲50) と同様。
- 53) 芝恭子, 創造的な生き方への探求: 短大「保育研究・音楽」の教室から, キリスト教保育, p.16, 1974 年。
- 54) 芝恭子, MUSIC MAKINGの試み, 実践に学ぶ保育の原理, 相川書房, p.199, 1995年。
- 55) 芝恭子, 前掲54), p.199.
- 56) 芝恭子, 前掲 54), pp.200-202.
- 57) 芝恭子, 前掲 54), p.202.
- 58) 芝恭子, 環境を素材にしたMUSIC MAKING (補遺) —創造的保育者養成のための「保育内容研究・音楽」の試み—, 東洋英和女学院短期大学研究紀要, 第11号, pp.33-37, 1972 年。
- 59) 芝恭子, 前掲 53), p.14.
- 60) 芝恭子, 前掲53), p.14.
- 61) Csikszentmihalyi, M., *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, 1975 年 (=今村浩明訳, 楽しみの社会学*改題新装版, 新思索社, p.66, 2000 年。)
- 62) 芝恭子, 前掲53), p.18.
- 63) 芝恭子, 前掲53), p.19.
- 64) 芝恭子, 前掲53), p.19.
- 65) 藤井清子・赤羽まり・丹羽輝子, MUSIC MAKING: 創造活動の一環として (倉橋賞受賞論文), 幼児の教育, 第73巻第10号, 日本幼稚園協会, pp.44-50, 1974年。
- 66) 前掲50) と同様。
- 67) 千成俊夫, 幼児教育教員養成の現状と問題点, 音楽教育研究2, 音楽之友社, p. 111, 1971 年。
- 68) 千成俊夫, 前掲 67), p.112.
- 69) 千成俊夫, 前掲 67), p.112.
- 70) 浅見英夫・新井規夫, 幼稚園教諭免許状取得のための音楽関係教科目に関する基礎的研究 (1), 東京家政大学研究紀要第 12 集, pp.1-10, 1972 年。
- 71) 浅見英夫・新井規夫, 幼稚園教諭免許状取得のための音楽関係教科目に関する基礎的研究 (2), 東京家政大学研究紀要第 14 集, pp.99-107, 1974 年。
- 72) 浅見英夫・新井規夫, 前掲 71), p.101.
- 73) 浅見英夫・新井規夫, 前掲 71), pp.102-103.
- 74) 浅見英夫・新井規夫, 前掲 71), pp.102-103.
- 75) 芝恭子, 前掲 53), p.27.

資料：雑誌『幼児の教育』にみる戦後の音・音楽にまつわる内容を含む記事（260）一覧

No.	年	巻	号	タイトル	著者
1	1946	45	2	秋晴の音楽（保育の実際）	菊池ふじの
2	1946	45	3	くるくるまはる（保育の実際）	戸倉ハル
3	1947	46	3	からだで味わう音楽	井上武士
4	1947	46	3	からだで味わう音楽：続き	井上武士
5	1947	46	4	遊戯「ごもんのまえ」（保育の実際）	弘田龍太郎・戸倉ハル
6	1947	46	5	遊戯「六月」（保育の実際）	倉橋惣三・弘田龍太郎・戸倉ハル
7	1947	46	7	遊戯「うみ」（保育の実際）	倉橋惣三・岡本敏明・戸倉ハル
8	1947	46	8	幼児向きの音楽	井上武士
9	1947	46	7	遊戯『山のともだち』（秋の保育の実際）	倉橋惣三・小林宗作・戸倉ハル
10	1948	47	4	生きた興味と主題による遊戯（保育の実際）	岡崎修子
11	1948	47	5	リズムと教育（一）	小林宗作
12	1948	47	6	リズムと教育（二）	小林宗作
13	1948	47	6	幼児保育の芸術性	倉橋惣三
14	1948	47	8	リズム遊び	副島ハマ
15	1948	47	9	遊戯の指導の経験（保育の実際）	岡崎修子
16	1949	48	9	花のおさなご：全国保育連合会制定保育歌	大中寅二・櫻井麟子
17	1949	48	9	保育の歌の新制定（記録）	
18	1949	48	11	花のおさなご：全国保育連合会制定保育歌	大中寅二・櫻井麟子
19	1950	49	9	幼児の音楽的発達	山下俊郎
20	1951	50	1	幼児のリズム指導	戸倉ハル
21	1951	50	3	幼稚園のうた	倉橋惣三
22	1951	50	4	子どもの日の歌	倉橋惣三・弘田龍太郎・戸倉ハル
23	1951	50	4	私の記録より（1）	堀合文子
24	1951	50	11	私の記録より（3）	堀合文子
25	1952	51	9	「音符遊び」について（特集）日本保育学会第五回大会研究発表	小木曾光子
26	1952	51	9	幼児の音楽経験に於ける環境による機制について（特集）日本保育学会第五回大会研究発表	水野久一郎
27	1952	51	9	九月の計画（九月の保育）	堀合文子
28	1952	51	10	十月の幼稚園（十月の保育）	堀合文子
29	1952	51	11	十一月の幼稚園（十一月の保育）	堀合文子
30	1952	51	12	十二月の幼稚園（十二月の保育）	堀合文子
31	1953	52	1	一月の幼稚園（一月の保育）	堀合文子
32	1953	52	2	二月の幼稚園（二月の保育）	堀合文子
33	1953	52	3	三月の幼稚園（三月の保育）	堀合文子
34	1953	52	4	四月の幼稚園（四月の保育）	堀合文子
35	1953	52	5	五月の幼稚園（五月の保育）	堀合文子
36	1953	52	6	六月の幼稚園（六月の保育）	堀合文子
37	1953	52	7	七月の幼稚園（七月の保育）	堀合文子
38	1953	52	8	夏休み（八月の保育）	堀合文子
39	1953	52	9	音遊び（特集）日本保育学会第六回大会発表	小木曾光（子）
40	1953	52	12	改訂された「音楽リズムの指導書」にもとづいて	山村きよ
41	1954	53	11	教育実際指導研究会より：劇あそび（四才児）	村井トミ
42	1954	53	11	いい童謡	佐藤義美
43	1955	54	1	正月さん（わらべうた）	
44	1955	54	3	幼児と音楽	山下俊郎

No.	年	巻	号	タイトル	著者
45	1955	54	4	子どもの間に作られる歌について	久留島武彦
46	1955	54	9	音楽素質診断テストについての一考察（其の一）（研究発表）（日本保育学会第八回大会特集号）	森崎君枝
47	1955	54	9	幼児に於ける田中教育研究所編 音楽素質診断テストについて（その一）：主として音楽環境及びWISC結果とそれの比較（研究発表）（日本保育学会第八回大会特集号）	守屋光雄・釘宮冴子・高橋洋子
48	1955	54	11	かかし（音楽リズム）	堀合文子・村田修子・村井トミ
49	1955	54	11	健康運動・音楽リズム（研究協議）	村田修子・平井信義・戸倉ハル
50	1956	55	2	おひなさま（劇あそび）	堀合文子
51	1956	55	3	幼児のための童謡	葛原しげる
52	1956	55	5	幼児のことばからうまれたうた（私の園の研究・組の研究）	鈴木正子
53	1956	55	6	家鳩：唱歌“家鳩”を千葉成田幼稚園に学ぶ	中村道子
54	1956	55	8	楽器あそび	村井トミ
55	1956	55	10	幼児のことばからうまれたうた（2）	鈴木正子
56	1956	55	11	四才児の音楽指導	堀合文子
57	1956	55	11	幼児のことばからうまれたうた（3）	鈴木正子
58	1956	55	12	幼児のことばからうまれたうた（4）	鈴木正子
59	1957	56	2	八十年まへの幼稚園音楽	山中二郎
60	1957	56	9	幼児の音感教育：集団指導を中心として（研究発表：第二日）（日本保育学会第十回大会特集号）	佃範夫・井上範子
61	1957	56	10	音楽リズム（幼児教育実際指導研究会分科協議会より）	戸倉ハル
62	1958	57	4	保育の工夫リズムを中心とした保育：馬事公苑へ遠足に行き、みんなで楽しく遊ぶ	松田嘉子
63	1958	57	6	幼児の歌ごころをよびますもの（私の園の研究）	相川ノブ子・谷口緑
64	1958	57	7	リトミックによるリズム指導（日ごろ努力していること）	清水久仁子
65	1958	57	8	童謡ものがたり：幼年ニコピン	葛原しげる
66	1958	57	9	幼児と音感（研究発表：第一日）（日本保育学会第十一回大会特集号）	井上範子・佃範夫
67	1958	57	10	保育者養成にあたって 音楽リズムの指導	村田修子
68	1958	57	10	音楽リズム（幼児教育実際指導研究会分科協議会より）	戸倉ハル・古江綾子
69	1958	57	12	実際指導（座談会）（新しい保育の試み：北海道）	及川ふみ・村井トミ・村田修子・堀合文子・津守真
70	1959	58	1	幼児のうたの作曲について	小林つや江
71	1959	58	4	幼児のうたの作曲について	小林つや江
72	1959	58	5	作曲のヒント（一）	外山友子
73	1959	58	6	作曲のヒント（二）	外山友子
74	1959	58	7	幼児の音楽心理	堀越清
75	1959	58	7	作曲のヒント（三）	外山友子
76	1959	58	8	作曲のヒント（四）	外山友子
77	1959	58	9	鑑賞音楽の年間カリキュラムについて（研究発表）（日本保育学会第十二回大会特集号）	笠亮子
78	1959	58	10	作曲のヒント（五）	外山友子
79	1959	58	11	作曲のヒント（六）	外山友子
80	1959	58	12	作曲のヒント（七）	外山友子
81	1959	58	12	幼児の音楽心理	桜林仁
82	1960	59	6	「音楽リズム」の成り立ちについて（音楽リズム特集号）	坂元彦太郎
83	1960	59	6	幼児の音楽指導について（音楽リズム特集号）	酒田富治
84	1960	59	6	音楽と幼児との関係（音楽リズム特集号）	松村康平
85	1960	59	6	こどものたのしいリズムをもとめて（音楽リズム特集号）	戸倉ハル
86	1960	59	6	幼児の音楽療法（音楽リズム特集号）	桜林仁
87	1960	59	6	幼児の舞踊とその指導以前の問題（音楽リズム特集号）	邦正美
88	1960	59	6	幼児の音楽教育について：Kさんに答えて（音楽リズム特集号）	美田節子
89	1960	59	6	三才児の音楽リズム（幼児の音楽リズムの指導）（音楽リズム特集号）	村石京子・戸根純子
90	1960	59	6	四才児の音楽リズム（幼児の音楽リズムの指導）（音楽リズム特集号）	関治子・村井トミ
91	1960	59	6	五才児の音楽リズム（幼児の音楽リズムの指導）（音楽リズム特集号）	村田修子・堀合文子

No.	年	巻	号	タイトル	著者
92	1960	59	6	子どものための創造的リズムの動き : Creative Rhythmic Movement for Children: Gladys Andrews, Ed. D (洋書紹介) (音楽リズム特集号)	網谷夏海
93	1960	59	7	幼な児のことばから	鈴木正子
94	1960	59	8	楽器の工夫について	志保田和子
95	1960	59	8	音楽は楽しい治療です	U・S・I・S
96	1960	59	8	幼稚園における音楽リズムの指導はどのようにあったらよいか・教育実習指導研究会協議会より	戸倉ハル・松村康平・美田節子・真篠将・坂元彦太郎
97	1960	59	9	日本人の音楽的才能と教育(4):音楽教育の限界性と可能性に関する実証的解明(Ⅲ 芸術的領域に関する研究)(日本保育学会第十三回大会特集号)	山松質文
98	1960	59	9	動きのリズムの評価に関する一研究:幼稚園児を対象として(Ⅲ 芸術的領域に関する研究)(日本保育学会第十三回大会特集号)	橋本幅子・山松質文
99	1960	59	9	幼児の音楽的感受性測定と旋律楽器の指導について:田中音楽素質診断テストにより(Ⅲ 芸術的領域に関する研究)(日本保育学会第十三回大会特集号)	松田美枝子
100	1960	59	10	幼児の音楽心理	波多野完治
101	1960	59	10	楽器の工夫とその使用について	志保田和子
102	1960	59	10	農村の学校に音楽を普及させよう	U・S・I・S
103	1960	59	10	幼児の音楽教育と評価(1):指導者自身の評価について	山松質文
104	1960	59	11	幼児の音楽教育と評価(2)音楽的才能の発達	山松質文
105	1960	59	12	幼児の音楽教育と評価(3)幼児の音楽活動の評価について	山松質文
106	1961	60	3	音楽リズムを主にした保育(今年の一年間私の級では何をしてきたか)	今野久子
107	1961	60	8	ある日の幼稚園だより:「おかあさん、こどもたちがこんなことを言っていました」	鈴木正子
108	1961	60	9	音楽のできる子でできない子についての研究(第一報)(日本保育学会研究発表特集)	小松卓郎・榛葉和子
109	1962	61	9	子どもの音感教育の研究:その開始時期について	松平立行
110	1962	61	12	幼児のための作曲について	美田節子
111	1962	61	12	「新しい幼児の音楽リズム12ヶ月」(書評)	林健造
112	1963	62	12	創造性を生かした音楽指導	相馬誠子
113	1964	63	1	幼児と歌	岡弘美
114	1964	63	2	リズム教育における自由表現と創造性	岡弘美
115	1964	63	4	発表会を中心にしたあそび(継続するあそびの計画と実践)	鈴木正子
116	1964	63	6	ふりかえった四才児の一年間	堀合文子
117	1964	63	6	「音楽リズム」の領域について(新幼稚園教育要領について)	安藤寿美江
118	1964	63	10	幼稚園における歌唱の指導	玉井紀子
119	1965	64	3	五才児の音楽リズム	関治子
120	1965	64	3	四才児三学期の記録(2)	磯部景子・堀合文子・津守真
121	1965	64	6	五才児の記録	磯部景子・堀合文子・津守真
122	1965	64	7	児童発達講座(15)乳幼児の音楽的発達:三才児までについて	松平立行
123	1965	64	9	幼児の好きな歌	清水美代子
124	1965	64	11	幼児の言葉とふしづけの即興表現	細矢静子
125	1966	65	6	大切な自由あそび(幼児にとってのぞましい活動)	堀合文子
126	1966	65	6	五才児の記録⑤	磯部景子・堀合文子・津守真
127	1966	65	7	五才児の記録⑥	磯部景子・堀合文子・津守真
128	1966	65	8	リズムあそび:夏のあそびを中心として	森山美代子
129	1966	65	12	幼児の言葉とふしづけの即興表現(2)	細矢静子
130	1967	66	1	幼児の創造的活動の指導(上):音楽リズムを中心として	岡田節代
131	1967	66	3	幼児の創造的活動の指導(下):音楽リズムを中心として	岡田節代
132	1967	66	6	幼児の創造性(幼稚園におけるのぞましい活動)	堀合文子
133	1967	66	6	リズムあそび(幼稚園におけるのぞましい活動)	村井トミ
134	1967	66	7	音楽教育と人間形成	瀬戸尊
135	1967	66	7	幼児の芸術活動とはどういうものか:音楽を中心として	細矢静子
136	1967	66	7	幼児の創造性を伸ばすための音楽リズムの指導	田代廣子
137	1967	66	12	日本保育学会において倉橋賞受賞 幼児の言葉と節づけの即興表現(3):四歳児	細矢静子

No.	年	巻	号	タイトル	著者
138	1968	67	1	五歳児の記録⑧:二学期	磯部景子・堀合文子・津守真
139	1968	67	2	遊びの指導	堀合文子
140	1968	67	3	五歳児三学期の経験をふりかえる	鈴木正子
141	1968	67	4	「遊戯」考(上):幼稚園初期における唱歌遊戯	坂元彦太郎
142	1968	67	6	三歳児 入園当初の一週間	村井トミ
143	1968	67	11	幼児と音楽	清水美代子
144	1968	67	12	世界の子どものうた	小泉文夫
145	1969	68	1	戸倉先生の思い出(創作のエピソード)	小林つや江
146	1969	68	4	生命ある音楽活動のために	芝恭子
147	1969	68	7	幼児と音楽(一)	松平立行
148	1969	68	7	幼児の音楽体験と創造的表現	江波諄子
149	1969	68	8	幼児と音楽(二)	松平立行
150	1969	68	9	幼児と音楽(三)	松平立行
151	1969	68	11	幼児と音楽	大宮真琴
152	1970	69	1	コダーイシステムと音楽教育	加勢るり子
153	1970	69	6	生きている音楽教育:コダーイ・システム	加勢るり子
154	1970	69	9	音楽教育におけるMUSIC MAKINGのこころみ	芝恭子
155	1971	70	3	子どもとうた(講演)	時実利彦
156	1971	70	3	幼児の音楽について(座談会)	本田和子・堀合文子・関治子・加勢るり子・津守真・依田満寿美
157	1971	70	10	ある声楽家のため息・音大生の現状からその幼児期を考える	小野邦代
158	1971	70	12	自由保育を考える—堀合先生をかこんで—	お茶の水女子大学附属幼稚園
159	1972	71	2	幼児の音楽教育	加勢るり子
160	1972	71	3	三月に思う	堀合文子
161	1972	71	7	幼稚園にのぞむこと:こどもに音楽の楽しさを	古江綾子
162	1974	73	1	幼児の家庭生活と音楽リズム	清水美代子
163	1974	73	2	幼児と音楽	清水光子
164	1974	73	2	頭でっかち、心寒々の幼稚園教育:ひが眼音楽教育論	服部公一
165	1974	73	4	子どもをもっている親と音楽	徳丸吉彦
166	1974	73	4	幼児と音楽:“心から歌う”	相馬誠子
167	1974	73	5	幼児と音楽	加勢るり子
168	1974	73	5	幼児の唱歌のうつりかわり	小林つや江
169	1974	73	6	幼児と音楽	芝恭子
170	1974	73	7	幼児のうたとあそび	小林つや江
171	1974	73	9	わらべうたの一考察	小林つや江
172	1974	73	10	MUSIC MAKING:創造活動の一環として(倉橋賞受賞論文)	藤井清子・赤羽まり・丹羽輝子
173	1974	73	12	幼児教育における舞踊の地位	邦正美
174	1975	74	2	幼児保育の芸術性	倉橋惣三
175	1975	74	2	“幼児保育の芸術性”をめぐる	森田宗一
176	1975	74	5	五月のうた	赤間峰子
177	1975	74	6	久保田芳子著 こどもとリズム:リズム教育の理論と実際	山村きよ
178	1975	74	7	うたのころ	浅野千鶴子
179	1975	74	7	七月のうた	赤間峰子
180	1975	74	9	「私にとっての保育のはじまり」:子どもたちの動きの中に一時代の音楽を期待する	松沢隆博
181	1975	74	9	幼児と音楽	神礼子
182	1975	74	10	おとなの繰りごと:幼時と音楽	利根川裕
183	1975	74	11	大事な小さいこと(講演)	堀合文子
184	1977	76	6	子どもの中からうたを(対談)	渡辺茂・村田修子
185	1978	77	2	おと	村田修子

No.	年	巻	号	タイトル	著者
186	1978	77	9	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その一)	海老沢敏
187	1978	77	10	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その二)	海老沢敏
188	1978	77	11	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その三)	海老沢敏
189	1978	77	12	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その四)	海老沢敏
190	1979	78	1	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その五)	海老沢敏
191	1979	78	2	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その六)	海老沢敏
192	1979	78	3	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その七)	海老沢敏
193	1979	78	4	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その八)	海老沢敏
194	1979	78	6	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その九)	海老沢敏
195	1979	78	7	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十)	海老沢敏
196	1979	78	8	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十一)	海老沢敏
197	1979	78	9	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十二)	海老沢敏
198	1979	78	10	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十三)	海老沢敏
199	1979	78	10	遊びと子どもの発達(1):顔・手・指の遊び	加古里子
200	1979	78	11	「オルガンあげます」顛末記	田中三保子
201	1979	78	11	ダンスの変遷史(一)	奥水はる海
202	1979	78	11	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十四)	海老沢敏
203	1979	78	12	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十五)	海老沢敏
204	1979	78	12	ダンスの変遷史(二)	奥水はる海
205	1979	78	12	遊びと子どもの発達(2):悪口うたの遊び	加古里子
206	1980	79	1	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十六)	海老沢敏
207	1980	79	2	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十六)	海老沢敏
208	1980	79		音楽取調掛編集「幼稚園唱歌集」における欧米 2 幼稚園唱歌・学校唱歌のとり入れ方(倉橋賞 受賞論文)	藤田美美子
209	1980	79	3	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十八)	海老沢敏
210	1980	79	4	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その十九)	海老沢敏
211	1980	79	5	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その二十)	海老沢敏
212	1980	79	6	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その二十一)	海老沢敏
213	1980	79	7	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その二十二)	海老沢敏
214	1980	79	8	ルソーの夢:むすんでひらいて考(その二十三・最終回)	海老沢敏
215	1980	79	12	子守唄にみるかわいさから母性を考える	荒川志津代
216	1984	83	4	私の幼児教育論:子どもの文化としての音楽 と遊び	永田栄一
217	1984	83	9	歌の中から	長谷川冴子
218	1986	85	5	保育の実践と理論を求めて:存在とリズム	津守真
219	1986	85	7	ねこふんじゃった	永田栄一
220	1986	85	10	東京都交響楽団トップメンバーアンサンブル によるうさぎぐみ音楽会を終えて	青木裕子
221	1988	87	2	冬の声	太田愛人
222	1989	88	5	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を 考える(1)	原口純子
223	1989	88	6	リズム遊び:戸倉ハルの作品を通して	吉成啓子
224	1989	88	7	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を 考える(2)	原口純子
225	1989	88	8	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を 考える(3)	原口純子
226	1989	88	10	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を 考える(4)	原口純子
227	1989	88	12	子どもにとって楽しい音楽リズムのあり方を 考える(5)	原口純子

No.	年	巻	号	タイトル	著者
228	1990	89	9	チェコ便り(5):J・A・コメンスキー「地上 の迷路と魂の楽園」を音楽劇で	大槻優子
229	1990	89	12	園庭より(8) 音楽	松井とし
230	1991	90	3	音楽の風(特集)風	山内えりか
231	1992	91	4	庭の番人―はる・風・音・かおり	土橋光子
232	1993	92	4	音楽の往来と子供:東洋音楽学会からの報告	永原恵三
233	1995	94	7	音楽リズム・オン・ステージに参加して:保育 者の自己変革を目指して	小崎祥子
234	1995	94	7	幼児教育から見たリトミック	高松弥生子
235	1996	95	2	教育における「音楽」の役割:即興アンサン ブルの試みを通して	村山順吉
236	1996	95	10	生活のなかの歌と音色	上田雪江
237	1997	96	1	初めてのオーケストラ	相葉武久
238	1997	96	10	子どもたちの音楽の楽しみ方	山田陽子
239	1998	97	1	「音と動き」の場から	津守真
240	1998	97	4	子どもの生活と音楽(1):「数かぞえ」のバリ エーション	藤田美美子
241	1998	97	6	子どもの生活と音楽(2):周囲の音や音楽に 注目し、探索する:0歳児クラスの子どもたち の音楽行動の観察から	藤田美美子
242	1998	97	8	子どもの生活と音楽(3):ボール遊びに見ら れる音楽的な熱中	藤田美美子
243	1998	97	10	子どもの生活と音楽(4):子どもたちの周囲 にある慣習的な音楽行動	藤田美美子
244	1998	97	12	子どもの生活と音楽(5):言葉遊び・歌遊びの 世界	藤田美美子
245	1999	98	2	子どもの生活と音楽(6):「府中嘶子」を演じ る子どもたち	藤田美美子
246	2004	103	3	障害をもつ幼児の保育(19):この子と出会っ たとき:音に敏感な子ども	津守真・津守房江
247	2006	105	12	子どもの表現への大人のかかわり方:音遊び をめぐる二つの場面から(巻頭言)	加藤富美子
248	2008	107	1	幼稚園と音場の話	林健造
249	2008	107	5	幼児とともに「うたう」こと	庄司康生
250	2008	107	11	子どもたちから教えてもらった音楽の学び方 (〈特集〉子どもと音)	加藤富美子
251	2008	107	11	子どもの歌をめぐる:「あいさつの歌」は今 (〈特集〉子どもと音)	角藤智津子
252	2008	107	11	『リズム』という絵本(〈特集〉子どもと音)	真砂秀朗
253	2008	107	11	響き合う音 響き合うからだ(〈特集〉子ども と音)	猶原和子
254	2009	108	11	風の声が聞こえる(〈特集〉子どもと風)	桐ヶ谷まり
255	2010	109	1	保育の現場から:音を刻む・思いを刻む	佐藤寛子
256	2010	109	8	〈園のくらしを育む 5〉園の風景(1):くらし の中の音風景	秋田喜代美
257	2011	110	2	保育の現場から:「こわれること」と「新し く始めること」	宮里暁美
258	2011	110	4	〈シリーズ〉子どもが育つ場所を訪ねて:大阪 市立愛珠幼稚園(大阪府大阪市)	宮里暁美
259	2012	111	4	〈実践研究〉私の保育ノートから:子どもと ミュージカル	榎原友里
260	2013	112	4	〈シリーズ〉子どもが育つ場所を訪ねて:遊 び・アート・歌 豊かな生活が紡がれている 岩屋保育園	宮里暁美

3. 「音の作文」と呼ばれた作曲指導法
—絶対音感教育から出発した一宮道子の実践が示すもの—
長尾 智絵

Teaching Method of Musical Composition called “Writing with Sound”
What the practice of Michiko Ichimiya starting from Musical Education
on the Basis of Absolute Ear implies

要旨

本論は、一宮道子が行った作曲指導法の基礎となったのは笈田光吉の絶対音感教育であったことを明らかにしたものである。絶対音感教育は、昭和16年に始まった国民学校芸能科音楽に、その体系の一部が「聴覚訓練」として採用され、それに関しては様々な研究がある。しかし、その基となった園田清秀が創案し、笈田光吉が体系付けたとされる絶対音感教育と作曲との密接な関係については、詳細な研究がなされてこなかった。

一宮道子は昭和17年から日本女子大学附属豊明小学校で教鞭をとり、作曲指導も行っていたとされる。当時、一宮は武蔵野高等女学校、日本女子大学附属豊明幼稚園で絶対音感教育を行っており成果を得ていた。そして豊明小学校においても、絶対音感教育を行っていた。注目すべきことは、小学校で絶対音感教育を取入れることにより、作曲能力が向上したということ、また、その作曲指導が「音の作文」とよばれていたことである。ここに注目することで、絶対音感教育の目的が作曲する能力をつけることにあるということ、また「音の作文」というよび方は笈田も使っており、笈田は一宮にとって師であったことから、一宮の作曲指導が笈田の機能と声楽を基とする作曲指導法を踏襲していたということがわかった。そして、その方法は一宮が編纂に関わった二葉社の小学校教科書にも見られた。

Abstract

This paper reveals that Ichimiya Michiko's (1897-1970) teaching method of musical composition for the elementary school pupils based on the absolute ear systematized by Oida Kokichi. She was a professor at Japan Women's University and began to teach music at Homei elementary school, an affiliated school of the College's Department of Education, in 1942. It is said that she taught the school students how to compose music. At that time, she carried out Musical Education on the basis of absolute ear at Mushasino Women's high school

and Homei kindergarten, and was successful. Also, she introduced it into Homei elementary school. This practice showed a remarkable result that the training in the elementary school helped the pupils improve their composition skills and her teaching method was called “writing with sound.” This case demonstrates that the end of Musical Education on the basis of absolute ear leads to nurture young talent for music composition. Oida who was her teacher had also used the phrase “writing with sound.” From this fact, it can be said that she followed his way of teaching composition based on functional harmony. Such her teaching method appeared in a school book published by Futaba Company.

キーワード：一宮道子、絶対音感教育、音の作文、作曲指導

1. はじめに

一宮道子を知っている人がいるとするなら、それは保育園や幼稚園で広く歌われている

「おべんとう」や「おかえりのうた」の作曲者として記憶している場合であろう。彼女は日本女子大学で長く教鞭をとった音楽教育者である。しかし、これまで特に注目されることもない、研究対象となることもまれな音楽教育者である。

本論は、一宮が小学校で行った作曲指導法がなぜ「音の作文」というめずらしい呼び方で言われていたのかを探ることによって、一宮道子の音楽教育者としての一側面を解明する試みである。

ところで、創作指導の歴史を概観すると、大正期から昭和初期には児童作曲が各地で試みられた。しかし「児童作曲は大正期の終わりから昭和初期の初めをピークとして衰退」した（三村，2000，p. 51）と言われている。また、昭和16年の国民学校令には、創作が入れられず、作曲（創作）が小学校の音楽教

育に正式に採用されるのは戦後を待たなければならなかった。

そうした時代にあつて、日本女子大学の刊行物『泉』に掲載された「豊明の音楽（一）（二）」^{注1}によれば、一宮は昭和17年より豊明小学校での音楽を兼任することになり、「歌唱一辺倒から脱して、音楽の基礎である音感教育を確立すること」を目指したとある。そして「歌唱のほかに、作曲、リズム運動、鑑賞、など音楽の範囲が多面的になった」という。中でも、「ことに目だったのは、作曲能力の発達」だったという（「豊明の音楽（一）」，1957，p. 64）。

一宮はなぜ作曲が正課になっていなかった時期に作曲指導を始め、成果をあげることができたのであろうか。また、一宮が「音感教育」を実施することによって、なぜ作曲能力が向上したのだろうか。

ところで一宮が昭和17年から実践したという「音感教育」とは何であろうか。実は、ほとんど知られていないことであるが、一宮

は戦前、笈田光吉らが推進した絶対音感教育^{注2)}の実践者の一人であった。彼女は昭和12年から武蔵野高等女学校で、昭和14年からは日本女子大学附属豊明幼稚園で絶対音感教育を実践した^{注3)}。また、既に述べた『泉』によれば、同時期に日本女子大学附属豊明小学校でも実施したようである。一宮が昭和17年頃から作曲指導を行っていたというのは、その豊明小学校である。一宮が昭和22年の学習指導要領（試案）に創作が採用される以前から作曲指導に取り組み、成果を上げることができたのは何故か。今述べた彼女の経歴を見るとその理由が見えてくる。それは彼女が絶対音感教育の実践者であったことと関係していたのではないか。

そこで、本論では、まず、一宮の作曲指導法がどのような体系を持っていたのかを示してから、それと絶対音感教育との関係、またそこから発展した一宮独自の指導法を明らかにする。さらに、一宮の指導法が戦後の小学校音楽の教科書に与えた影響を考察する。

2. 一宮道子の作曲指導法の体系

管見によれば、音楽教育史あるいは関連する論考に、一宮の作曲指導法について述べたものはみあたらない^{注4)}。そこで一宮の作曲指導法の体系についてまず明らかにしておきたい。

一宮の作曲指導法についてわかる最初の記録は、「豊明の音楽(一)」である。「基礎指導」として挙げられたのは、以下の通りである(1957, p. 64-65)。

- (一) 楽譜を読んだり書いたりする一般的理解。
- (二) 和音指導により、和音から音をぬきだ

す能力をつける。

- (三) ことばの節づけを訓練する。

(一)は作曲に入る前の準備訓練である。後で詳述するように、絶対音感教育は作曲でできることを目指していて、そのために、楽譜指導が徹底的に行われた。一宮の作曲指導もまた同様に、楽譜指導が前提となっている。(二)と(三)は、一宮の作曲指導法の実際方法を示すもので、(二)は絶対音感教育と関係する指導法であり、(三)は言葉を重視した一宮独自の指導法である。

また、一宮が作成し、大学の授業で使われたと思われる『音楽テキスト』^{注5)}にも一宮の作曲指導法の詳細が述べられている。それによれば、作曲指導法は旋律の創作に関する「童謡作曲法」と、伴奏の創作に関する「伴奏編曲法」の、大きく二つに分かれる。このうち小学校での作曲指導に関係するのは旋律の創作に関する「童謡作曲法」である。この「童謡作曲法」は、さらに

和声的旋律作法

楽式的旋律作法

歌詞に基づく旋律作法

により構成される(『音楽テキスト』, p. 110-124)。

このうち、和声的旋律作法は、後で述べるように絶対音感教育と関係する部分であり、豊明小学校での体系の「(二)和音指導により、和音から音をぬきだす能力をつける。」にあたる指導法である。楽式的旋律作法は本論では扱わないが、旋律の楽式形式について旋律を構成する方法を説明している部分である。最後の、歌詞に基づく旋律作法は、豊明小学校

での体系の「(三)ことばの節づけを訓練する。」に該当する指導法である。

まとめると、一宮の作曲指導法の体系は以下の4点から成り立っている。

- 1) 楽譜指導
- 2) 和音からつくる
- 3) 楽式の理解 (※本論では扱わない)
- 4) 言葉からつくる

3. 一宮道子の「音の作文」

ところで、一宮が指導した作曲のことを、豊明小学校では『音の作文』と呼んで、気がるにつくられる」ものであったという(「豊明の音楽(二)」, 1957, p. 67)。また、山崎によれば、一宮は「音の字がわかれば、音の本がよめるし、音の作文がつかれるだろうとの願いをこめて、理屈抜きの楽典を一年生にはじめてみた」という(山崎, 1985, p. 21)。この「音の作文」というめずらしい呼び方は、一宮だけのものであったのだろうか。

実は、絶対音感教育を確立した笈田もまた、作曲のことを「音の作文」と呼んでいたのである。

笈田は著書『総合的音感教育』で、「創作」について触れている。そこでは音楽教育を国語教育にたとえ、色々な国語の知識は創作的作文の素材となるとし、作文はそれ自体が習得知識の生きた証拠であると述べる。その上で、「音楽に於いても之と同様な現象とならなければならない(中略)色々な訓練で習得した各種の音楽上の知識は音の作文—勿論音楽専門家的でないが一即ち手紙の文章程度の簡潔な作曲となって披瀝されるべきであり、又その能力が養成されて始めて眞の音楽教育と

いえるのである」と「音の作文」の考え方について詳しく述べている。そして、「音の作文こそ音楽教育の終極の目的とならなければならない」と述べている(笈田, 1948, p. 48)。

一宮が指導した作曲が「音の作文」と呼ばれたのは、作曲を作文に喩えた笈田の考えを受け継いでいたからであろう。

ところで、音楽教育と国語教育との比較は、佐藤吉五郎^{注6)}をはじめ、絶対音感教育を推進する論説にもよく見られる。音は文字であり、文字を読むように音が読めるようになることを目指し、その重要性を強調するのである。しかし、一宮と笈田は、さらに詳しく国語と音楽を対比させて述べている。

以下は、笈田と一宮がそれぞれの著書で記したその内容を対比したものである。

国語		音楽	
文章成分子	主語	トニカ(T)	カデンツ 構成分子
	動詞	ドミナント(D)	
	修飾語	(ママ) ズブドミナント(S)	
語 (Word)		和音	
仮名 (アルファベット)		単音	
文法		和声学	
「調子とは感じそのものであり、文章の内容と全く同じこととなる」(p. 241)			

表1 (笈田『総合的音感教育』 p. 1-2 より)

国語		音楽	
文字		単音	
言葉		和音	
文章	主語	主和音(トニカ)	カデンツ
	動詞	属和音(ドミナント)	
	修飾語	下屬和音(サブドミナント)	
内容		調	
「音のつながりを、有機的に考えてゆく研究が、機能と声法である」			

表2 (一宮『音楽テキスト』 p. 1 より)

この二つの表から、一宮と笈田の思想が共通していたことが明瞭である。一宮が笈田と師弟関係にあったことから^{注7)}一宮が笈田の思想の影響を強く受けていたとしても不思議ではない。

笈田と一宮が強調したかったことは、文字（音楽で言えば、単音）を繋ぎ合わせて作文するのではなく、作文を書くためには、日本語の文法が必要となるように、音楽にもそれが必要であり、そして、その文法が和声学である、ということにある。国語の文法である、主語、動詞、修飾語がトニック、ドミナント、サブドミナント、カデンツと類比されているのは、正しい文法で一文が流れるように、音楽でも、この機能と声の流れの上に旋律があることを彼らが重視したからである。

「音の作文」は、一宮の作曲指導理念を表すと同時に、師匠である笈田のそれをも表す。そして二人の音楽と国語との対比の仕方が同じであることは、一宮が笈田の作曲理念を共有していた証となっている。これから推測できることは、一宮の作曲指導に笈田の指導法が大きく影響していたのではないだろうか、ということである。もしもそうであるならば、一宮の作曲指導法と絶対音感教育が深く関係していたということになる。

4. 絶対音感教育と作曲指導

一宮の作曲指導法と絶対音感教育の関係に注目するならば、この教育が作曲できるようになることを目指していたことを見過ごすべきではない^{注8)}。さらに「和音から音をぬきだす」、すなわち和声的旋律作法と絶対音感教育の関係が問題となる。

そこで本論ではこの以下の2点から、一宮の作曲指導法の基礎には笈田光吉の絶対音感教育があったことを明らかにする。

- 1) 絶対音感教育の目的が、作曲する能力をつけることにあった
- 2) 一宮の作曲指導が笈田の機能と声に基づく作曲指導法を踏襲していた

4.1. 絶対音感教育の目的は作曲する能力をつけることにあった

これまで絶対音感教育は、ただ音や和音を判別する能力を養成するためだけの教育だと捉えられていたのではないだろうか。特に、国民学校期の芸能科音楽に「聴覚訓練」として絶対音感教育が採用され、和音聴音が盛んに行われたことから^{注9)}、絶対音感教育とは和音を判別する能力を養成するものであると一般には理解されているようである。しかし、実際には、和音聴音は絶対音感教育の一部でしかない^{注10)}。

笈田らが提唱した絶対音感教育の正式名称は「絶対音感を基調とする音楽教育」である。これからも分かるように、絶対音感教育は絶対音感という音の高さを判別するだけの能力を養成するメソッドではなく、楽譜の読み書きから始まる一つの音楽教育の体系である。したがって、国民学校に取入れられ、もっぱら聴覚訓練を行った音感教育は、笈田の提唱する絶対音感教育と同列に扱うことはできない^{注11)}。笈田自身は、絶対音感教育の最終的な目的は「即興演奏誘導法」だとはっきりと述べており（「懇話会でその日の感想を語る」, 1937, p. 6）、笈田が提示した教育体系によると、その最後には「簡易作曲及び即興演奏誘

導法」が挙げられていることに注目しなければならない（『絶対音感教育の研究 第四輯 解説及び体系』，1937，p. 49）。

笈田は昭和12年、以下のように絶対音感教育の「教育体系」と「絶対音感教育を基調とする小学校音楽教育」の体系を示した（『絶対音感教育の研究 第四輯』，1937，p. 50-61）。

「教育体系」

- I. 楽譜指導
- II. ピアノ演奏指導
- III. 唱歌指導
- IV. リズム感養成
- V. 和音感訓練
- VI. 合唱訓練
- VII. 調子感養成
- VIII. 簡易作曲及び即興演奏誘導法

この体系は、絶対音感教育は、ただ音を判別する能力を養成する教育ではなく、作曲を目指したものであることをはっきりと示している。

絶対音感教育は和音を判別するための教育ではなく、その目的は音楽が作れるようになること、すなわち「作曲」であったのである。

ところで絶対音感教育の創始者である園田清秀も「絶対音早教育」^{注2)}の実験を開始した当初から作曲を視野に入れていたことが注目される。園田は、昭和10年4月より自由学園で「絶対音早教育」の実験を開始した。それはまず五線の観念について指導した後、音符を書く練習が始まる。園田の指導の一端を記録した記事によれば、第五回のレッスンでは、「各自が自由にドレミを書く」とある（「園

田清秀先生の音楽の勉強一ヶ月」，1930，p. 113）。このような作業は「自分の考へを自由に紙の上に綴る方法」であり「作曲の第一歩といふことも出来る」と園田は説明している（園田，1930，p. 158）。つまり、絶対音早教育の最初期の段階からすでに「自由にドレミを書く」という作曲がはじめられている。また、園田が出版した『子供のピアノ』第1巻（一声社）のはしがきによれば、「この書物はお稽古を進めてゆくのに便利なやうに四冊（楽典編、和聲編、作曲編、作曲編）に分けたとあり、作曲編が2編含まれていたことがわかる。残念ながら、園田が急逝したことにより、「楽典編」しか出版されず、その詳細は不明のままであるが、園田もまた絶対音早教育の最終目標を作曲においていたのは明らかである。すると笈田の絶対音感教育の体系が作曲へと導かれるのは、園田の思想を受け継いでいたからであると推察できる。

4.2. 絶対音感教育の小学校の体系と作曲指導

ところで、笈田が先の体系を発表するに先立って、笈田の弟子であった佐々木幸徳（小石川区金富小学校訓導）と酒田富治（渋谷区本町小学校訓導）がそれぞれの小学校で実験を行ったことは知られている。その開始時期はこれまで不明であったが、佐々木は勤務する金富小学校で昭和10年6月から（「絶対音感を基調とせる唱歌教授—金富小学校で実況の見学」，1937，p. 2）、また酒田は本町小学校で昭和11年（月不明）より開始した（佐々木，1939，p. 11）。

その成果を踏まえて、小学校のための教育

体系が昭和 12 年 9 月発行の『絶対音感教育の研究 第 4 輯 解説及教育體系』に、以下の通り示された (p. 62-63)。

「絶対音感を基調とする小學校音楽教育」

- I. 楽譜指導
- II. 唱歌指導 (リズム感訓練をも伴ふ)
- III. 和音感訓練
- IV. 合唱訓練

これを先に挙げた笈田の体系と比較してみると、小学校での絶対音感教育では「ピアノ演奏指導」と「調子感養成」、特に「簡易作曲及び即興演奏誘導法」が含まれていないことに気付かされる。本来の目的であったはずの作曲がなぜ、小学校での絶対音感教育では取り上げられなかったのでしょうか。

これについて、昭和 12 年 3 月 14 日に金富小学校で行われた佐々木幸徳の授業公開後の懇話会で笈田が、次のように述べていることが参考になる。絶対音感教育の最終的な仕上げは「和音を配列したカデンツの中から、メロディを作り出す」ことであるが、「只今のところ小學校ではそこまでの実験をすゝめて居りません」と述べている(「懇話會でその日の感想を語る」, 1937, p. 6)。つまり、上記の体系が発表された時は、作曲指導まで、まだ実験が進んでいなかったというのである。それを裏付けるように、笈田のもと、最初に絶対音感教育を小学校で行った佐々木の残された資料では、作曲指導をしたという記録が見つかからない。ただし、昭和 12 年 3 月 1 日に佐々木の授業を見学した、当時、東京音楽学校講師だった草川宣雄が「兒童の耳にする様々な

和音の連續から旋律を組み立てさせる事で、兒童にカデンツを歌はせ、佐々木氏は、これに合せてこの和音の連續を横ぎる旋律を歌って居られた」と証言している。草川はこれを「和音の連續より旋律の構成へと發展せしめんとする企」てと述べており、佐々木が後述する絶対音感教育による作曲指導の手前まで行っていた事がわかる(草川, 1937, p. 419)。

小学校での絶対音感教育体系に作曲がなかったのは、必要がなかったからではなく、体系に組み込むだけの準備が整っていなかったことが理由であったことが、笈田と草川の証言によって明らかである。

4.3. 作曲のための楽譜指導

ところで、佐々木が実際に行った 1 年生の授業の様子が音楽雑誌『楽苑』に昭和 12 年 5 月から翌年 3 月まで連載された。それを見ると、そのほとんどが楽譜指導に費やされているのである。同じように一宮もまた、昭和 12 年から武蔵野高等女学校で絶対音感教育を実践し始めるが、数ヶ月かけて楽譜指導を行っている。

佐々木も一宮もなぜ、これだけ長い時間を楽譜指導に費やしたのであるだろうか。

それは、単に耳の訓練に終始することなく、また楽譜が読めるようになることでもなく、将来、楽譜が書けるようになることを意識していたからではないのだろうか。国民学校期以降の音楽教育には受けつがれなかったが、こうした熱心な楽譜指導は、作曲できるようになるために必須だったからではないだろうか。

絶対音感教育は作曲できるようになること

を目指していたが、笈田らの体系が発表された昭和12年当時、佐々木と酒田の小学校での実験は作曲指導まで進められていなかった。しかし、作曲し、それを記譜する際に必要となる楽譜指導については徹底的に行われた。ただ、絶対音感をつけるためだけであれば、楽譜指導を徹底する必要はない。聞いた音を、あるいは頭の中で鳴っている音を正確に書けるようになる程度であれば、そこまで徹底した楽譜指導は必要なかったはずである。

小学校で作曲を指導しなかったにも関わらず、時間をかけた熱心な楽譜指導が行われたのはそれが将来作曲へ進むための重要な過程であったからに他ならなかったからである。

5. 機能と声に基づく一宮道子の作曲指導法と笈田の指導法との関係

以上、一宮の「音の作文」とは、笈田が自身の作曲指導理念を表すために使った言葉であり、絶対音感教育は作曲の能力を養成することを最終目的としていたことがわかった。では、実際に絶対音感教育による作曲指導法とはどのようなものだったのだろうか。それと機能と声に基づく一宮道子の作曲指導法とはどのような関係にあったのであろうか。

5.1. 「和音指導により、和音から音をぬきだす能力をつける」(和声的旋律作法)

「豊明の音楽(一)」の基礎指導では「和音指導により、和音から音をぬきだす能力をつける」と説明され、『音楽テキスト』では和声的旋律作法と説明されている旋律の作り方とは、どのようなものであったのであろうか。

この方法について、一宮は、「まず和声構造

上最も大切な主要3和音と属7の和音を用い、1小節1和音単位で、調性、終止感の明瞭な旋律を試作する」ことから始めている(『音楽テキスト』, p. 110)。まず、8小節で機能と声に基づいて和音を配置する。そして、「各小節それぞれの和音から任意の音を拾い連結して」旋律を作るようにしている。その上で「この和声音のみを用いた旋律は、その成立上多くの跳躍進行が現われるので、もっと円滑な表現をするには非和声音を用いる」ように指示する(同上, p. 111)。

このような、機能と声に基づいて和音を配置し、その構成音を抜き出して旋律を作る方法はどこから来たのだろうか。一宮が笈田のもとで絶対音感教育を推進したメンバーの一人であったことから、絶対音感教育の作曲指導法に依ったものではないだろうか。

そこで、笈田光吉著作の『音感教育の手引 第六篇 作曲指導篇』(1950)から、その指導法をみると、笈田もまた旋律を創作するのに先立って和音を配列することから始めている^{注12)}。

笈田の作曲指導の著書で使用している和音は主要三和音である「ハホト」「ハヘイ」「ロニト」^{注13)}である。そして、これら3つの三和音を配列するのに、「1. 「ロニト」の次に「ハヘイ」はもってこない」「2. 一番終りは必ず「ハホト」とする」「3. 一番終りの「ハホト」の一つ前は必ず「ロニト」にすること」といった基本的な約束を指導する(笈田, 1950, p. 12)。これらの約束のもと、1小節につき1和音ずつ8小節に配列する。そして笈田の場合、旋律をつくるまえに、その配列をもとに、一つずつの和音を、四分音符と二分

音符のみを使ってリズムに変化をつけ（リズムパターンは計8個）変化させたリズムで、個人指導であればピアノで弾き、集団指導なら三声で合唱する、という練習がなされた後に、一宮と同様、配列した和音から任意の単音を1つずつ取り出す^{注14)}。

このようにして、旋律を取り出すと、あらかじめ練習しておいた和音と合わせる。同様に1和音から2音取り出す練習へと入り、「和音に属する音ばかりの旋律抽出と、その実際演奏に熟練して来たら、次に和音外の音を装飾として用いる練習に入る。その第一が単一な経過音」であるとして経過音を指導し、さらに転過音挿入へと進む。その後、1和音から3音取り出すのであるが、指導方法は2音取り出す場合と同じである。

笈田の方法では、常にあらかじめ配列した和音が伴奏部分となる。1和音から1～3音取り出し配列すると、伴奏部分との間に生じた平行1度、5度、8度が見つかるので、その不自然さを耳で判別させ、訂正させる。

こうした方法こそが先に述べたように笈田が昭和12年3月14日に「和音を配列したカデンツの中から、メロディを作り出す」と語った方法であり、絶対音感教育の最終的な仕上げでとなる作曲指導法なのである。

ここからわかることは、一宮が行った和音から構成音を抜き出して旋律をつくる方法は、笈田の作曲指導法と、基本的に同じだということである。

5.2. 一宮と笈田の指導法の比較

そこで、既に述べた一宮の作曲指導法と笈田の指導法とを詳しく比較してみると、以下

の方法においては一致していることが分かる。

- 1) 和音を配列する
- 2) 和音の構成音を抜き出す
- 3) 経過音、転過音を挿入する
- 4) 平行1度、5度、8度への注意

このことから、一宮の絶対音感教育に基づく作曲指導法は、笈田の作曲指導法を踏襲していることは明らかである。

しかし詳細に見ると以下の点では異なっている。

「1) 和音を配列する」では、笈田の指導法では8小節の例しか見られないが、一宮は12小節、16小節の例を提示し、完全終止、半終止に触れながら、楽式についても言及している（p. 110-113）。また、「実際の曲では1小節半、3小節と同一和音を通したり、反対に1/2・1/4小節で和音をかえたりするのが普通である」と付け加える（p. 113）。また、笈田の指導法では主要三和音のみであったが、一宮の指導法では属七の和音を含む。

「2) 和音の構成音を抜き出す」では、笈田が1音から2音、3音と進むのに対して、一宮は最初から複数音取り出している。

「3) 経過音、転過音を挿入する」では、笈田が非和声音として経過音、転過音のみ扱っているが、一宮のテキストでは、さらに「先取音」についても触れている。

「4) 平行1度、5度、8度への注意」については、笈田は構成音を複数取り出しリズムをつけた旋律に、あらかじめ配列した和音を伴奏部分として使い、その時点で平行1度、5度、8度について述べている。一宮は、旋律創作に指導する部分では、これに言及してい

ない^{注15)}。

笈田の方法では主要三和音のみ、8小節のみで、また旋律のために抜き出す音や非和声音を徐々に増やしていくという、ドリル形式のような訓練であるのに対して、一宮は、そのような制限を最初から設けていない^{注16)}。

このように、一宮は昭和17年から豊明小学校で実践した和音から作る方法は笈田の絶対音感教育による作曲指導法からきたものであるが、一宮は、笈田の方法をそのまま踏襲したのではなく、恐らく一宮自身の小学校での実践の積み重ねによって経験によって発展させたものであった。

ところで昭和12年の時点では、佐々木も酒田も絶対音感教育の小学校での実践では、まだ作曲指導には及んでいなかった。その後の記録を見ても彼等が小学校で作曲指導をしたという記録が見当たらない。このことは先に触れた通りである。これからすると、笈田の絶対音感教育に基づいた作曲指導を小学校ではじめて実践したのは、おそらく一宮道子が最初であったと考えられる。

6. 言葉を重視した一宮道子の指導法

以上、明らかにしたように一宮の作曲指導法の基礎は笈田の絶対音感教育にあった。しかし、彼女は絶対音感教育から出発し、小学校で実践を重ねてゆくうちに、さらに独自の指導体系を加えていったと見られる。それが、最初に述べた、楽式的旋律作法と歌詞に基づく旋律作法である。このうち、豊明小学校で実践したのは、歌詞に基づく旋律作法である。以下、これについて述べる。

6.1. 「ことばの節づけを訓練する」（歌詞に基づく旋律作法）

「豊明の音楽（一）」に述べられた作曲指導法のうち、「ことばの節づけを訓練する」とは、一宮の作曲指導法の歌詞に基づく旋律作法にあたる。豊明小学校の記録によれば、以下のような説明が続く。

- (1) ことばの節を線で書きあらわす。
- (2) その初歩指導として、めいめいの名前の節をしらべる。
- (3) 節をつけて、おたがいの名前をよびあう。
- (4) しだいに名前の持つ拍子がみつかる（四字の名—四拍子、三字の名—三拍子、二字の名—二拍子）。
- (5) 同時にことばの拍子と節がみつかるようになる。
- (6) それから音譜におけば、いろいろな節ができる。

一宮は長年、子どもたちと音楽活動を共にし、そして多数の子どもの歌を作曲していた。このことから言葉と音楽の関係を重視していたことは容易に想像できる。『音楽テキスト』によれば、一宮は「歌詞に基づく旋律作法」として、「歌詞を正しく表現する」ことを強調している。小学校に於ける作曲指導でも、同様にことばと音楽の関係を意識させるため、上記のような訓練を行ったと思われる。これらの訓練は簡単にいえば、音の「高低」と、ことばのリズム、つまり「長短」に注目するための過程であるといえる。

では、どのような指導だったのだろうか。

1) 旋律構造の計画を立てる

一宮は、まず歌詞を「楽句との正しい一致点を見出すためにかなで一語ずつ離して横書きにして小節に区切る」ことを指示する。これは、音楽の区切りと言葉の区切りとを合致させるためである。そして、言葉のアクセントを考慮しながら、拍子を（弱起、強起を含めて）決定させる。小学生に指導する場合、それが上記(2)～(4)の「めいめいの名前の節をしらべる」ことであり、「拍子を見つ」けることに等しい。

2) 言葉の抑揚＝高低

一宮は、旋律の高低について、「ことばの抑揚を尊重して考えなければならない」と述べる。そのため、その言葉を「声を出して」読むように指示し、高低を点と線で記入していく。この抑揚（高低）に忠実に旋律をつくっていくのである。

3) 言葉の長短

一宮は「言語を構成する音（オン）の中には「どじょう（魚・土）、どうじょう（道場・同情）」などのように長音を短音に、または短音を長音にしたのでは意味が変化したり、不明になったりする」ことがあるため、旋律を作る際には、ことばの長短に気をつけるように注意している。また、「母音が退化して殆んど聞きとれないくらい短くなった「キシヤ・クッ」などの無声音は長音や動音の表現が不可能であり、「葉っぱ・びっくり」などの促音は休止符が必要である。これらはいずれも適当な長さの音をあたえねばならないから、特にそのかな文字の上に（中略）記号をつけて見易くしておく」よう指示する。

このように、一宮は歌詞に基づく旋律を創

作する場合には、音楽の区切りと言葉の区切りを一致させ、言葉の抑揚や長短を忠実に守らせるのである。

6.2. 歌詞に基づく旋律作法と和声的旋律作法との整合性

このように、一宮の作曲指導法は笈田のように、機能と声をもとに作曲する方法だけではなく、笈田の指導法には見られない言葉の抑揚や長短から旋律を作る方法も合わせ持っていた。一宮自身が歌詞を伴う曲を多く作っていたし、小学校や幼稚園で音楽を教えていたので、子供が、自然につぶやきながら、歌をつくっていく様子などを間近にして、その方法もまた活用されたのではないだろうか。一方、笈田は歌詞を伴う旋律を作る例題でも、特に言葉の抑揚などに注意する指示は見られない（笈田，1948，p. 79）。

つまり、一宮と笈田の「音の作文」とは、どちらも機能と声の上に成り立つように作曲することで共通するが、一宮の場合、さらに、音楽の区切りと言葉の区切りを一致させ、言葉の抑揚や長短から音楽を作るという、もう一つのアプローチも含んでいるという違いがある。

ところで、歌詞に基づく旋律作法は、和音の構成音からつくる和声的旋律作法からの自然の発展とも捉えられるが、歌詞に基づく旋律作法と和声的旋律作法とは、一見矛盾する指導法であるように見える。それについて一宮自身が次のように説明している。長くなるが重要な箇所なので引用しておく。

「歌詞を伴った旋律では、いかに歌詞を正しく表現するかということがまず問題となる。音楽的には良好でも歌詞の意味が理解できない曲は歌曲として適当ではない。もともと歌は言語表現の中の音楽的要素が大きく止揚されて生まれるもので、幼児が折にふれて話しことばを旋律化して口ずさんでいるのもこれに他ならない。したがって歌曲の作曲は歌詞が感情をこめて自然に歌い出されて旋律表現になるという形でなされるべきである。しかし作曲者の感覚の中に和声的・楽式的要素が素養がとなって内在してないと、歌い出される旋律は構造的にかたよった不安定なひとりよがりなものにしかない」(p. 119)

以上のように歌詞を伴う作曲の場合、ことばの抑揚、長短が自然な流れになるように注意させているが、「作曲者の感覚の中に和声的、楽式的要素が素養となって内在していないと、歌い出される旋律は構造的にかたよった不安定なひとりよがりなものにしかない」と言うように、ことばを旋律にすることと、和声に基づく作曲法とが矛盾するものではなく、相互に補い合うものであると、その連関を強調している。

7. 一宮道子の作曲指導法の教科書への影響

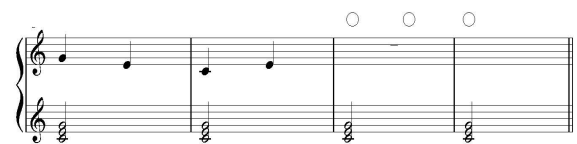
昭和 22 年に学習指導要領(試案)が作成され、そこに「創作」が採用されたことで、昭和 20 年代後半には創作に関する様々な指導書が出版された。しかし、笈田のような、和声を中心に作曲するという指導法は他には見られず、その方法に対して、まとまりのある旋律をつくれると評価しつつも、批判的な意

見が多くみられる^{注17)}。例えば、飯田は「和音を組成する三つの音をいじってでき上がるようなものは、旋律の生まれ方としての本姿ではない」と、和声から旋律をつくる方法を批判している(1955, p. 63)。つまり、笈田の指導法は小学校の音楽教育には歓迎されなかったといえる。しかし、二葉社の小学校音楽の教科書を見ると、既に述べた笈田と一宮の指導法と類似した指導が見られる。これは、一宮が、この教科書の編纂に関わっていたからだと思われる。以下、昭和 28 年に発行された二葉社の教科書の、創作に挙げられた活動から特に笈田の方法と類似していると見られる箇所を挙げる。

3 年生用の「おんがくの本 3」では、「わおんの音でふしをつくりました。わたくしたちもつくりましょう。」とある。その譜面では大譜表の下段にドミソが 4 小節並び、上段は、構成音である「ド」「ミ」「ソ」のみで成る旋律が提示されている(譜例 1)。そして、次に例題として、同様に下段にドミソが 4 小節並び、上段の後半 2 小節は生徒がつくるようになっている(譜例 2)。



(譜例 1)



(譜例 2)

このような、和音の構成音を使ってつくるという方法は笈田と一宮の和音からつくする方法と類似している。ただし、笈田の方法では、

指導の始めから主要三和音の機能と和声が重視されるという違いがある。

この後の活動では和音「ドミソ」に「シレソ」が加えられ、同様につくるようになっていく。

4年生になると、同様に旋律をつくるのにリズムの指定がなされる。そしてここでは、3度音程の2つの音の間に「つなぎの音」、1度音程の2つの音の間に「となりの音」として非和声音を入れる練習へと進む。笈田と一宮も同様に、和音から音を取り出し、リズム変化をつける練習をしたあと、経過音、転過音を挿入していく方法であった。つまり、指導法の順序は同じであるといえる。また、「経過音」「転過音」の用語についても、笈田もまた和声学の用語を使いつつ、文中では「となりの音」「つなぎの音」と同じように呼んでいる。

5年生では、指定された旋律が、どの和音からできているのかを調べる活動が加わる。これは和音からつくることの逆の活動となるが、このような活動は笈田の指導法には見られない。

このように二葉社の「創作」では、機能と和声の学習は含まれていないが、笈田から一宮に引き継がれた旋律創作の指導法を変更しながら採用したといえよう。また、この他、1年生、2年生では、「ふしをつけるけいこ」として、ことばからつくる方法があり、後で述べる一宮のもう一つの指導法と共通する。このように「和音からつくる方法」と「ことばからつくる方法」の両方が取入れられていることは、一宮の作曲指導法と同じであり、彼女の方法が反映された可能性が高い。

8. まとめ

本論で明らかにしたことをまとめると以下のようなになる。「音の作文」と呼ばれた一宮の作曲指導法の体系は1) 楽譜指導、2) 和音からつくる、3) 楽式の理解、4) 言葉からつくることから成り立っていた。「音の作文」とは、笈田の指導法の影響を受けた指導法であり、それは最終目標が作曲にある絶対音感教育による作曲指導法であった。しかし、当時は実験が間に合っていなかったため、小学校の為の体系には作曲が入っていなかった。ただ、作曲への準備過程として、楽譜指導が時間をかけて丁寧に行われた。

絶対音感教育に基づいた作曲を小学校ではじめて行ったのは一宮道子であったと考えられる。その作曲指導のうち、まず、和音から構成音を抜き出してつくる方法（和声的旋律作法）は笈田の指導法、つまり絶対音感教育の作曲指導法からきていた。一宮はその指導法を踏襲しながら、また独自に発展させた。一宮が笈田の指導法に加えたのは、歌詞に基づく旋律作法である。そこでは、旋律構造、ことばの抑揚、ことばの長短に注意が払われた。和声的旋律作法と歌詞に基づく旋律作法は、一宮にとって矛盾するものではなく、相互に補い合うものであった。さらに、二葉社の教科書にある創作では以上のような、笈田から一宮に引継がれた和声的旋律作法と一宮独自の歌詞に基づく旋律作法が簡易化されて採用されている。

ところで、作曲を含む創作指導の歴史を概観すると、大正期には児童作曲が試みられたが、昭和初期から戦後にかけては、作曲指導はあまり活発に行われていなかったようであ

る。特に昭和 16 年の国民学校令には、創作が
取入れられなかった。しかし、昭和 17 年頃か
ら一宮が作曲を熱心に指導していたのは、彼
女が早い時期から笈田の絶対音感教育にふれ、
それを実践していたことと、その教育の最終
目標が作曲にあったということによるもので
あった。

ここでもう一つ述べておきたいことは、絶
対音感教育は戦後、公教育からは消え、プラ
イベートな音楽教室や個人レッスンでのみ受
け継がれたとされている。しかし、本論で明
らかになったように、絶対音感教育は戦後も
一宮の作曲指導を通して、豊明小学校に受け
継がれていたのである。また二葉社の音楽教
科書にある作曲にその影響が残ったのである。

9. 残された課題

このように一宮道子は作曲がまだ学校の音
楽教育に正式に採用されていなかった時代か
ら作曲指導に取り組み、成果を上げることが
出来たのは、彼女が笈田光吉の元で早くから
絶対音感教育を学んだことによるが、彼女自
身が多くの子どもの歌を残しているように、
子どもの音楽的創造活動に関心を示していた
のも事実だろう。そうだとするなら彼女の作
曲指導は、今日から見るといわゆるクラシッ
ク音楽のみを念頭に置いていたという時代の
制約から、専ら機能と声に基づくものに限ら
れていて、そこに彼女の作曲指導の限界を見
ることはもちろん当然である。しかし、それ
が時代の制約からくるものであったことを見
落とすのもまた不公平であろう。また、作曲
指導を通じて子どもの創造的な活動を育てる
という一宮の基本姿勢を、今日の「音あそび」

の先駆的活動として位置付けることはあなが
ちうがった見方でもないだろう。そういう視
点を持つと、彼女が行った「音あそび」を今
日の「音あそび」の先駆的な活動として、こ
れから位置付けていくことが必要となるであ
ろう。

【注】

注1) 日本女子大学ではいくつかの刊行物があ
る。この『泉』もその一つであり、昭和 31
年 4 月から毎月 1 回発行された。発行は日本
女子大学出版部で、同大学の同窓会組織であ
る桜楓会会員、学生、PTA など日本女子大学
関係者を購読会員としている。豊明小学校の
音楽科について紹介された「豊明の音楽 (一)
(二)」は、「私たちの頁」に二回にわたって
掲載された。「私たちの頁」は附属幼稚園や小
学校、中学校、高等学校が、その時々
の様子などを掲載したものが多い。執筆者は
特に明記されていないが、「豊明の音楽 (一)」
の最後に「西原慶一記」とあるため、文責は
当時、小学校校長だった西原慶一である。し
かし、この頁作成に「参加」したという意味
なのか、「参加者」として「一宮道子 坂敏子
村山寿子」の名前が挙がっている。「豊明の音
楽 (二)」の文責者は掲載されていないが、同
様に参加者として、西原、一宮、坂、村山の
名前が挙がっている。

注2) 本論で扱う「絶対音感教育」とは、笈田
光吉が体系を完成させた「絶対音感を基調と
する音楽教育」のことである。その基礎を創
案した園田清秀による実践は「絶対音早教育」

であり、笈田が体系を完成させた後、それをもとに大阪府堺市全域で実践されたのは、佐藤吉五郎による「和音感教育」である。そして、絶対音感教育は、国民学校芸能科音楽に採用されたと言われているが、それは「聴覚訓練」とよばれた。これらの指導内容は異なっており、本論では、それぞれ区別して扱う。

注3) 一宮道子は高等女学校で絶対音感教育を実践した最初の人物である。その武蔵野高等女学校での実践と、日本女子大学附属豊明幼稚園での実践については1938年から1940年に発行された音楽雑誌『楽苑』に詳しい。武蔵野高等女学校の実践は、4巻8号、4巻10号、4巻12号、5巻2号、5巻3号、5巻4号、5巻8号に掲載された。また、日本女子大学附属豊明幼稚園での実践については、5巻9号、5巻10号、5巻11号、6巻1号、6巻2号に掲載された。

注4) ただし、一宮の作曲指導に関して、山崎が、豊明小学校で行われた一宮の音楽教育法の一つとして、本論で取り上げる「音の作文」について触れている。山崎は、一宮の指導で「気軽につくら」れた「音の作文」は「和音、曲想の理解が基になっている」と述べている(山崎, 1985, p.23)。

注5) 発行年は不明である。ガリ版ずりで、奥付もなく、著作名もないが、以下の理由により、恐らく大学の授業用に一宮が作成したものと思われる。

このテキストは136頁あり、まず従来の楽典のテキストと同様に「単音と音程」から始まる。しかし、その後の100頁を和音および、和声学に割いている。そして、童謡作曲法、伴

奏編曲法が附章として掲載されている。このテキストを音楽の理論を勉強するために使ったと思われるが、従来の楽典のテキストとは大きな違いが見られる。それは、「音階」についての項目がないことである。本論では詳しく扱わないが、絶対音感教育では「音階」はカデンツに含まれる音を並べただけである、と説明され、独立した項目としては取り上げられない。つまり、「音階」を扱わず、和音、和声に重点を置く音楽理論を授けるのは、絶対音感教育に傾倒した人物ならではの。また、序文の記述内容が、一宮が師とする笈田光吉の著作にある内容と重複する箇所が多くある。さらに、この資料の所蔵が日本女子大学附属豊明小学校の音楽室にある一宮文庫であることから、『音楽テキスト』は一宮自身が作成したものとした。

注6) 島崎は「この時期には国防教育の観点から絶対音感教育が奨励されたが、なかには創作教育の基礎づくりとして絶対音感教育を主張する人もいた」として、堺市で「和音感教育」を実践した佐藤吉五郎を挙げている。佐藤吉五郎は「和音感教育に依れば、所謂作文程度の作曲が容易に自然に出来る」というように(佐藤, 1940, p.115)、作文と作曲を対比させている。しかしそれを実践したという記録はない。

注7) 1953年度「音楽年鑑」によれば、一宮は笈田を師としている。また、山崎(1985)によれば、一宮は笈田塾のハーモニークラスに通っていたという。このハーモニークラスでは、笈田が直接指導にあたっていた。

注8) 絶対音感教育が音楽を創る、ということに関係していることを示唆した研究に、山下(2005)と菅(2013)の研究がある。山下は

園田の実践について、「たくさんの曲を聴き、和音に慣れた耳であれば、音の取り合わせの美しさや不調和を自然に聴き破り、新たな音楽を作り出せると考えた」と音感教育の理念に国楽創成があったことを挙げている。同様に、嘗も絶対音感教育と国楽樹立の関係に触れているが、いずれも絶対音感教育と作曲指導との密接な関係については触れていない。

注9) 本多らは国民学校時代の音楽教育を探るため、インタビュー調査を行った。それによると、「聴覚訓練」として、和音判別を盛んに行っていたことを明らかにした（本多他 1999, 本多 2000, 藤井 2000, 本多 2004）。また、鈴木（2006）は師範学校で行われた音楽教育を調査し、和音判別を中心に行っていたことを明らかにしている。

注10) 笈田の「絶対音感教育」の基となった園田清秀の「絶対音早教育」に関して、木村（2005）は単なる音感教育ではなく、ソルフェージュ教育を含んだ総合的な体系をもった教育だと捉えている。「園田の提唱した教育は『絶対音感獲得』のみを取り出し切り離したのではなく、また、絶対音感獲得が最終目的でもなく「その先に更に多くの獲得すべき能力があることを園田は認識していた」としている（p.48-49）。

注11) このことを裏付けるように、佐藤謙三（1943）は国民学校に取り入れられた聴覚訓練について「あの取入れ方が非常に問題」と述べ、「あれだけに音楽全般に亘って総合的教育体系が完成し居るにも拘らず文部省は、あれを聴音と云ったやうな極く狭い範囲のものとして取入れてある。（中略）笈田氏の立派な総合的な音楽教育と云ふものを其の儘取入れた

ら宜しからうと思ふ」と批判している（p.22）。

つまり、和音判別は笈田の絶対音感教育の一部でしかなく、その能力獲得が目標でもない。

注12) 笈田は旋律を作った後に、和声を付ける方法を批判しており、「現代の音楽は和音進行—即ハルモニ—の土台の上に立てられてあるから、先ずその土台から知る様にするのが正しい方法である」という（笈田, 1950, p.12）。

注13) 笈田の戦後の著書を見ると、ドイツ音名ではなく、日本音名を使っている。

注14) 和音から旋律を取り出してつくることについて、笈田は「之は中身である並べられた和音から引き出されたもので、和音進行を構成する和音と無関係な音を抽出することが出来ない。それ故旋律は、唯單に抛り処もなく漠然と出現するものではなく、常に和声に依り処をもっているものであるから、その心髄を掴む旋律抽出練習とその演奏は、作曲練習の最も大切な基礎である」と述べる（笈田, 1950, p.18）。

注15) 今回は触れていないが伴奏編曲法を習う際に、伴奏と旋律との音程関係に関する注意として触れている。

注16) ただし、今回資料として使った『音楽テキスト』は大学生用のテキストと考えられるため、実際に小学生の指導にあたっては、笈田と同様、一つ一つのステップを丁寧に指導した可能性も否定できない。

注17) 井上武士は、著書『音楽教育法〔改訂版〕』（音楽之友社, 1973年, 初版 1955年）で、「自然な旋律は、常に和声の裏づけを持っています。ですから作曲の正道からいえば、むしろ旋律の作曲は後まわしにして、和声の研究から入るのがあたりまえでしょう。」と和声学の重要性を

認めながらも、「和声学があって、旋律が生まれたのではな」いこと、また、「体験から出発して行こうとする小学校や中学校の教育においては、和声法の研究を旋律の作曲の後にするということはむしろ自然な、児童・生徒の心理に即した行き方だと考えます。」と述べる。

【引用文献】

飯田秀一(1955)「まとまった旋律創作の指導」真篠将監修『音楽教育講座 5 創作の指導』全音楽譜出版, p.59-106.

笈田光吉(1948)『総合的音感教育』、河出書房.

笈田光吉(1950)『音感教育の手引 第六篇 作曲指導篇』白眉音楽出版社.

笈田ピアノ絶対音感早教育会(1937)『絶対音感教育の研究 第四輯 解説及び体系』シンキョウ社.

「懇話会でその日の感想を語る」(1937)『楽苑』3巻4号, p.4-8.

菅道子(2013)「1930年の笈田光吉を中心とした絶対音感教育の系譜」音楽教育史学会発表レジュメ.

木村充子(2005)「音楽学習の基礎」『音楽教育史論叢 第3巻(上) 音楽教育の内容と方法』開成出版, p.42-55.

草川宣雄(1937)「絶対音感教育の研究(二)」『教育音楽』5月号, p.418-424.

酒田富治(1976)『幼児の音感教育』共同音楽出版社.

佐々木幸徳(1939)「金富小学校の音感教育(一)」『楽苑』5巻12号, p.11-13.

佐藤吉五郎(1940)『和音感教育』三省堂.

佐藤謙三(1943)「音感教育に就て」『日本音響学

会誌』4巻7号, p.11-31.

島崎篤子(2005)「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3巻(下) 音楽教育の内容と方法』開成出版, p.348-375.

「絶対音感を基調とせる唱歌教授—金富小学校で実況の見学」(1937)『楽苑』3巻4号, p.2.

佐々木幸徳(1939)「金富小学校の音感教育(一)」『楽苑』5巻12号, p.11.

鈴木慎一郎(2006)「香川師範学校男子部における聴覚訓練の実践—1941~1945年を中心に—」『音楽表現学』4号, 日本音楽表現学会, p.79-94.

「園田清秀先生の音楽の勉強一ヶ月」(1930)『婦人之友』29巻6号, p.113.

園田清秀(1930)「三ヶ月の実験より」『婦人之友』29巻9号, p.156-159.

藤井康之(2000)「国民学校期における音楽指導の実際—東京女子高等師範学校附属国民学校と青森市立新町国民学校の教師を中心に—(『国民学校芸能科音楽の研究I』)」『音楽教育ジャーナル』第14号, p.19-32.

「豊明の音楽(一)」(1957)『泉』2巻8号, p.64-67.

「豊明の音楽(二)」(1957)『泉』2巻10号, p.65-68.

本多左保美・藤井康之・中里南子・勝谷祥子・幸山良子(2003)「誠之国民学校における音楽授業の諸相—学校所蔵文書とアンケート調査にもとづく実践史の試み」『音楽教育学』第33巻2号, p.1-8.

本多佐保美(2000)「東京女高師附属国民学校と青森市立新町国民学校の卒業生へのインタビュー調査に基づいて（『国民学校芸能科音楽の研究Ⅰ』）」『音楽教育ジャーナル』第 16 号, p.33-45.

本多佐保美・藤井康之・今川恭子(1999)「東京女子高等師範学校附属国民学校の音楽教育—文献資料と当時の子どもたちへのインタビューに基づく音楽授業—」『音楽教育史研究』2 巻, p.37-47.

本多佐保美(2004)「音楽教育史研究における制度・教師・学習者の関係性の探求」文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書 13480054.

三村真弓(2000)「大正後期から昭和初期の小学校唱歌科における児童作曲法の展開と特質」

『音楽教育学』第 30 巻 1 号, pp.42-60.

山下薫子(2005)「音感教育の功罪」『音楽教育史論叢 第 1 巻音楽の思想と教育』音楽之友社, p.208-224.

山崎彰子(1985)「音楽教育者としての一宮道子研究」日本女子大学家政学部児童学科昭和 59 年度卒業論文.

4. 民謡としての「わらべうた」と創造的な音楽活動の関連性

—高野辰之『民謡・童謡論』(1929)をてがかりとして—

権藤 敦子

The relationship between children's songs as folk songs and creative music activity
—Referring to *A study on folk songs and children's songs* (1929) by Tatsuyuki Takano—

要約

本研究では高野辰之(1876-1947)の『民謡・童謡論』(1929)における民謡やわらべうたに対する所論を検討し、創造的な音楽活動との関連性を考察した。高野は歌謡史研究を背景として子どもが生み出すわらべうたの創造性に着目し、子ども自身が生活のなかの思いを自ら思いのままにうたえることを重要視した。

Abstract

In this paper I will discuss the ideas of Tatsuyuki Takano (1876-1947) in his *A study on folk songs and children's songs* (1929). After I examine his opinions on children's songs and folk songs, I will demonstrate the relationship between his ideas and creative music activities. Through his study on history of Japanese songs, Takano found creativity in songs which children spontaneously invent. He thought it important for children to be able to express their feelings freely through song.

キーワード：高野辰之，民謡，わらべうた

1 はじめに

本稿は、高野辰之(1876-1947)がその著書『民謡・童謡論』(1929)において論述した民謡やわらべうたに対する所論を検討し、その先見性を明らかにすることを目的とする。その上で、現在における創造的な音楽活動との関連性を検討し、今後に向けた示唆を得ることでその先見性の証左とする。

高野は、『春がきた』『故郷』『紅葉』など、尋常小学唱歌の代表的な作品の作詞者とされている。しかし、高野自身は、唱歌や童謡に対して必ずしも肯定的な評価をしているわけではない。むしろ、高等教育機関である東京音楽学校の邦楽調査掛の事業に携わりつつ、初等教育の国語や唱歌における近代教育施策の最前線に立ち、歌謡史の研究者として日本のうたの歴史を俯瞰的に捉えるなかで、唱歌・童謡を批判し、人々が思ったま

まにうたいたいようにうたうことの重要性を唱え続けた。しかしながら、人々のうたに対する高野の熱い思いは、唱歌の歌詞と重ね合わせて語られてきた高野像によって覆い隠され、これまで見落とされてきていた。そこで、ここでは、人々のうたに対する高野の思いと、唱歌・童謡に対する意見の両方が収められた『民謡・童謡論』を検討することによって、明治・大正・昭和という時代を見据えた高野の主張を明らかにする。

他方、創造的な音楽活動について、まず、ジョン・ペインターとピーター・アストンの『音楽の語るもの—原点からの創造的音楽学習—』から引用したい。ペインターらは、まず第一に、音楽を教える理由を、教科を媒介として、クラスのすべての生徒に、全人教育という立場で寄与するところに求めている。教育は子どもが中心に置かれるべきであり、一人ひとりの子どもの欲求から出発すべきである。そして、発見の驚きと興奮にしばしば心を揺り動かされ、その感情の表現方法を見つけずにはいられない、まさにここから芸術が誕生する、として、次のように続ける¹。

音楽という専門教科は、他教科と関連のない一連の訓練や技術として、音楽という殻のなかに閉じこもってしまうならば、とうてい存続することはできない。そうではなくて、音楽という教科は、人間の幅広い経験分野の一部であり、まずそういう関係のもとに理解される必要がある。

そして、音楽は生活自体への深い感応から芽ばえるものであり、子どもが自分の考えを表現できるようになる表現手段であり、音楽が創造的な芸術であるがゆえに教育のなかで重要な役目を果たすものである、とする²。

日本においてもペインターとアストンのこのような主張は共感をもって受けとめられてきた。彼らの「創造的音楽作りとは一体何であろうか？何よりもまずそれは、個々の生徒にとって個性的であるようなことを表現する方法である」³という創造的な音楽活動に対する定義は、この著書の背景となっている子どもの表現と生活への視座や教育観に支えられるものとして理解するべきであろうし、現在においても一つの重要な出発点であると考えられる。

2008年に公示された小学校学習指導要領では、表現領域の一つとして音楽づくりが位置づけられたが、その解説において、「音楽づくりは、児童が自らの感性や創造性を働かせながら自分にとって価値のある音や音楽をつくる活動である」と定義された⁴。これは、根本において、ペインターらの創造的な音楽活動の定義を踏襲したもののみなすことができよう。

ここでは、現在における創造的な音楽活動を以上のように広く捉え、高野辰之の所論に見られる先見性との関連を検討し、そこから今後への示唆を明らかにすることにする。

2 高野辰之と歌謡のかかわり⁵

高野辰之は、1897（明治30）年に長野県尋常師範学校を卒業後、検定試験で国語の師範学校尋常中学校高等女学校教員免許状を取得、その後上京し、国語国文学の研究を本格的に開始する。長野時代にすでに和歌、新体詩等、さまざまな形態での作歌を数多く行っていたが、東京帝国大学国語研究室で浄瑠璃本と芝居台帳の整理を担当するようになってからは近松研究に取り組み、そこに引用された俗謡に着目する。師事した上田萬年はみずから都々逸をつくるような人物であり、上京

した高野は上田のもとで近世文学研究、歌謡研究へと向かう。

1908（明治41）年には、東京音楽学校邦楽調査掛嘱託として勤務し、邦楽の詞章注釈に取り組む。国文学から出発した高野であるが、書き留められた詞章の研究にはとどまらず、開始されたばかりの蓄音機蠟管録音に残された音や、邦楽調査のために東京音楽学校を毎週訪れる邦楽各流の家元の演唱を確認しながら、一中、清元、長唄等の各種の詞章本と照らし合わせ、その語り口の変化等を検討している。その後、1909（明治42）年に国語および歌文の授業嘱託、1910（明治43）年には東京音楽学校教授となり、1936（昭和11）年まで勤務した。それらの調査や講義内容を土台にしながら、『日本歌謡史』（1926）『日本歌謡集成』（1928-1929）などの業績によって歌謡の学問的研究の礎を築く。

それと並行して、高野は1902（明治35）年から1920（大正9）年まで文部省において国定第一期から第三期にわたる国語読本の教科書編纂に携わる。国定第二期の読本は、その韻文が『尋常小学読本唱歌』および『尋常小学唱歌』の歌詞として採用され、唱歌は読本と関連づけて編纂されていた⁶。国語教科書とのかかわりから、高野は文部省によって小学校唱歌教科書編纂委員嘱託に任じられているが、東京音楽学校内の唱歌編纂掛編纂員を命ぜられるのは、東京音楽学校編『新歌曲』（1931）の出版が構想される1929（昭和4）年以降のことである。

文部省では、高野が属官として勤務していた時期（1904-1909）に童話伝説俗謡等調査を実施し、1905（明治38）年頃に高野はその整理を担当した。やがて国語読本の編纂が忙しくなったためにその仕事は高野の手を離れ、文芸委員会編纂の『俚謡集』（1914）として公刊される。文部省から府

県知事にあてて報告を求めた、近代国家体制が整って初の悉皆調査であるという点で、『俚謡集』は画期的な蒐集である。しかしながら、編纂された内容は高野にとっては認めがたいものだった。

1914（大正3）年9月の『俚謡集』からわずか7か月後の1915（大正3）年4月、『俚謡集拾遺』を大竹紫葉との共編として出版し、そのなかで『俚謡集』で省かれたわらべうた等を収録している⁷。

高野は、国語読本の編纂においても、その韻文としてわらべうたを位置づけ、重視している。高野が図書官として担当した国定第三期国語読本では、その編纂のための内容分析表に、詩歌という大区分のもと、俳句・川柳、和歌、新体詩とならんで、童謡、俚歌、という小区分が設けられ、第二学年までに4つの教材が位置づく⁸。そして、たとえば、第一学年用巻一の「ホシ」について、「此の国語読本には、九州の北部の童謡に則つて出しましたが（中略）各地に行はれてゐるものは、此の課を教授する際、遠慮なくお引出しになるがよいと思ふ。童謡は最も児童の心情に合するもので、初歩の韻文にはどうしてもこれでなければならぬと考へます」と高野は解説しており、教科書に記載された教材をそのまま教えるのではなく、子どもの生活のなかにある身近な類似のわらべうたを教材として遠慮なく取り上げてよい、と推奨している⁹。

このほか、各地の校歌、団体歌、皇室関連の奉祝歌や、邦楽曲の詞章など、多くの作歌も手掛けしているが、以上述べたような経歴は、高野自身のうたに対する考え方に大きな影響を及ぼしたと考えられる。とりわけ、明治30年代に近松研究を通して出会った各種の民謡や流行唄、1905（明治38）年に文部省で担当した童話伝説俗謡等調査の整理で出会った民謡は、歌謡史研究を行ううえ

での視座を決定付けるものとなった。高野の歌謡観は、「生活自体への深い感応から芽ばえ」、人々が生活のなかで自分の気持ちに即して生みだしてきた日本のうたから出発しており、それは、西洋音楽における楽曲作品 *piece* としてのうたを出発点とした唱歌関係者の歌謡観とは大きく異なるものであったと考えられる。

次章からは、高野による『民謡・童謡論』における論述を具体的に検討しながら、その主張を明らかにしていく。

3 民謡としてのわらべうた

『民謡・童謡論』は、1929（昭和4）年に春秋文庫として出版された。全体は大きく2部に分かれており、前半の民謡編は、1924（大正13）年に『日本民謡の研究』として春秋社から出版されたもの、後半の童謡編は、1925（大正14）年に東京高等師範学校附属小学校の初等教育研究会唱歌研究部の嘱に応じて行った講演「童謡と教育」の原稿で、語句等の修正を加えて一冊子とされた。

『民謡・童謡論』というタイトルに示された童謡とは、大人によって新作された童謡ではなく、わらべうたのことを指す。高野は文中で次のように定義している。

童謡は其の名の如く子どもが口に謡ふ所の歌である。其の歌の作者も不明なら、作曲者も不明、また出来た時も出来た所も不明である。此の点は、前にいふ民謡と少しも違ふ所がない。いや童謡は元来民謡の一部をなすもので、通常は成人の口に上らず子どもにだけ謡ふされるので、特に童謡と呼ばれてゐるのである。¹⁰

ここで高野は、「童謡は元来民謡の一部をなす

もの」と定義づけ、民謡との違いは、わらべうたが通常子どもにだけうたわれる点にあるとする。

それでは、高野の言う民謡とはなにか¹¹。従来フシをつけてうたううたすべてを歌謡と名付けてきた高野は、歌謡を技巧歌と民謡とに二分し、民謡とはなによりも人の心に涌いた情を単純率直に表現したものであるとする。そして、「民謡は庶民の声であるだけに、ごく短篇で、新に作り出されるものにあつては、歌と曲との間に時の前後がなく、全く同一時に生まれ出る」、すなわち、先に歌詞がつくられそれに曲を附す、といった過程を経るのではなく、心に涌いた思いをその場で即興的にうたにして口に出すという点を民謡の特徴としている。

高野が重視する民謡のもう一つの特徴として、だれかが一定の目的の下に、人にアピールするように心を用いて技巧的に作りあげた技巧歌と異なり、「民衆の天与の作詩気分が生み出したもの」が民謡であるとする。したがって、芸術的、美的な価値観や技巧が優先されるのではなく、きわめて通俗な語で、きわめて卑近に述べられ、すべてが面倒くさくない。そのときその場での思いを、率直にうたった自然で素朴なものであるとする。しかし、誰かがうたいだした民謡が流行し、伝播し、三味線にあわせて宴席でうたわれる技巧的なものになったり、固定化したりすることによって技巧歌に転じてしまう場合もある。逆に、もとは技巧歌であったものが流行して伝播し、口頭伝承の過程で変化し、即興でうたう際にそのフシや詞が借用されて民謡となる場合もある。外来歌曲であったものが人々の嗜好にあって歓迎され、歌い崩されて民謡となる場合もある。高野は、「私の民謡といふのは前述の如くで、流行唄や俗歌が寧ろ本体をなすのである。さうして技巧歌とは反対の地位に立つて、其の想に卑猥のものがあると

否とには何の関係もないのである」と言う¹²。

これは、野口雨情のことを取り上げて、「流行歌や俗歌は芸術でないから民謡ではない。民謡は飽く迄芸術であることを忘れてはならぬといひ、又民謡は同じ恋を謡つても、決して卑猥に流れない。何となれば民謡は詩だ、詩は言葉の音楽だから、決して卑俗は許さないと、其の著『民謡と童謡の作りやう』の中に極言して居られる」¹³と述べたあとで、そうした大正期以降新作された創作民謡や創作童謡と、自身の考える民謡の違いを説明した部分である。

高野の真意を知るために、『俚謡集拾遺』から補うことにしよう。『俚謡集拾遺』はその前年に発行された『俚謡集』から省略された一般的なもの、猥褻にわたると認められたもの、童謡類を補うために高野と大竹紫葉の共編として出版されており、その序言において高野は『俚謡集』について次のように述べている。

官省の出版物としては極めて安全な間違の起らぬ仕方である。けれども此の棄てられるうちには、野趣横溢、真情直露と評すべき偽り飾らぬ声が多いのである。その卑俗な、多少醜猥に近い唄が、草取・茶摘・臼挽の如き労作の場合に出ると、唄ふ者も聞く者も共に一笑して為に労苦を忘れて仕事に励むのである。古風のものよりも上品なものよりも、人を動かすことが多く、随て価値も多いのである。¹⁴

また、『俚謡集』からわらべうたが省かれたことについて、「童謡の省略された理由は、『彼此混濁転訛夥しきのみならず、往々地方の特色を認め難きを以て』といふのであつた。さうしてほんの一二が掲げられたばかりであつた」¹⁵と批判し、民謡についても、「一般的のもの（中略）も、或

地方に於ては盆踊の歌に、又或地方では草取唄・麦搗唄などに用ひられてゐると、どうも棄てかね」という高野の姿勢は、さきに国語読本でもふれたように、人々の生活のなかで人々の気持ちを率直に表現し、それぞれの地域の文脈においてうたわれるものは、卑俗でも元歌となるものがあつたとしても、その地域の人々の真情がうたいこまれた、その人々にとっての民謡として重視する、という姿勢である。

細川周平は、多くの人が共有するようになったフシのことを「パブリック・ドメイン」と言っているが¹⁶、人々が言いたいことをいうためにフシを借用し、それをうたい崩し、都合のいいように変えていく、その変唱のなかで人々が共有できるフシが形成されていくところに、歌謡史を長いスパンで捉えた高野なりの民謡観が存在する。

このことは、わらべうたについて論じる際にも、まず最初に述べられていることである。以下、『民謡・童謡論』から《蛭来い》¹⁷について述べられた部分を引用する。

此の類の童謡は田植時の前後に、全国各地に於て随分謡はれるものである。句の反復もあり対句もありして、形の相当に整つた歌である。黄金の椀といふ語から判じても、大分古い時代に、誰か詩才のある大人が作つたものらしいが、この歌は子供がいはくくて、いへなかつた所をよく云ひ忝して居り、其の曲が又子供の気分にしつくり合した為に流布して今日まで遺つたのである。さうして其の拡がって行く間には、曲も多少変り、唄の句もやはり謡ひ変へられた。¹⁸

つまり、大人が歌い始めたもののようだが、伝わるうちに変化しており、子どもの思いをよく言

い尽して、フシも子どもの気分にしっくり合ったために流布したものであり、作者が誰であろうが、元歌であろうが、それは関係ない、とする。その上で、次のように述べている。

元来子供に取つては其の歌詞の巧拙や、作者の何人であるかの如きは問題でない。たゞその歌其の曲が自分の好みに合するや否やでこれを愛唱しこれを振棄てるのである。尤も大人が自分の好むものを特に教へ込むと云ふこともあらう。けれどもさうした所で、子どもの性情に合しないものが愛誦されることはない。自然童謡なるものは飽くまでも子どもの歌であるべく、すなはち子供の幼い観察と少ない経験と、もう一つ大人よりは奔放な想像力を有するそれに合致する内容のものでなければならないのである。さうして其の歌其の曲には、祖先以来の伝統的思想と曲調とが厳として存してゐる。又存してゐるがために子どもは何と云ふ理屈なしにこれに耳を傾け、これに模し、これに熟したのである。¹⁹

ここで高野がのべているように、まず最初に子どもの思いが存在し、それを表現するために、既存のうたを利用することもある。なじみのあるフシや内容に感覚的に聴き入り、それを模倣しながら、自分なりの思いをそこに盛り込んで変えていく、そうして熟していくところにこそ、わらべうたの意味がある、と高野は位置づけている。とっさに思いのままにうたいだす際、その手がかりとなるのが元歌となるようなフシであり、また同時に、なじみのある構成音や旋律型、リズム型である。

古来の童謡は、其の歌其の曲が児童の手に作

られなかつたにせよ、それが児童の共鳴諷謡によつて成立したものであるとすれば、児童の精神生活の現れとして、大いにこれを尊重しなければならぬのである。殊にその語句と曲調とは、幾十幾百年間にわたつて洗練され、淘汰されて来たものであつて、国民精神が此等の間に含まれてゐることを忘れてはならぬ。（中略）若し国民音楽に、其の国特有の音調が肝要であるとすれば、民謡、其の一部をなす童謡の重んぜらるべきことは、決して他の技巧詩に劣るものでないことは説く迄もないであらう。²⁰

このように、高野は、技巧を凝らして大人がつくったうたに対して、子どもがうたっていたもの、うたっているものは決して劣るものではなく、また、時代を経て語句が大きく変化していても、「曲調に到つては浄瑠璃や長唄や箏歌や流行歌の圏外に立つて、児童は無邪気に古曲調を継承して来た」²¹とする。つまり、「古曲調」という用語を用いて、わらべうたには近世邦楽と異なる構成音からなるものが多いことを指摘している。また、わらべうたが、「子どもの謡つてゐたもの又はゐるもの」²²であり、民謡と同様、心に涌いた思いをその場で即興的に口に出すうたで、誰がうたいだしたかは問題にすることなく、きわめて通俗な語で、きわめて卑近に、率直にうたったものであるとしたら、最初に手がかりとなるのはこれまでにうたい継がれてきたわらべうたであるということもできよう。

4 唱歌・童謡とわらべうたのちがひ

フシの借用については、わらべうたや民謡、流行唄に限ったことではなく、唱歌でもしばしばなされていた。嶋田由美は、『替え歌』の伝統に依

拠しながら、教育目標をその歌詞に意図的に強く反映させた唱歌の作り方こそが『唱歌調』隆盛の原因となっていた」とする²³。また、一高寮歌でも、1895（明治28）年以降1900（明治33）年までの譜不明でないものはほとんどが軍歌、なかには、演歌《欣舞節》の譜でうたうよう指示されていた。旅順工科大学予科では演歌の《ダイナマイト節》が寮歌として残されている。逆に言えば、「パブリック・ドメイン」となりやすい性格を持ったものが繰り返し使われた²⁴。

しかしながら、寮歌のように、元歌が示されていても必ずしも譜面のとおりにうたわれていたわけではない。たとえ、唱歌とではその性格を異にする。たとえば、「唱歌のなかに流行歌のフシと似ているのがあり、唱歌をうたわされたときにそのフシが出てしまった。それで、流行歌をうたっていたことが先生にわかって、ずいぶん叱られ、ひどい目にあった」という証言²⁵にあるように、唱歌は楽譜に書かれた規範となるフシがある楽曲であり、子どもがそれをうたい崩すことは認められていない。「教師はたゞ検定済の歌曲を取捨選択して授けるだけの機能を有するものである」²⁶という発言にもあるように、学校における教材は国によって管理され、唱歌用に供する歌詞及び楽譜の認可制度や教科用図書の検定制度とも相俟って、うたは「作品」として固定化され、その歌詞と旋律をそのまま子どもに受け渡し、子どもたちがその唱歌を正しく歌うことによって唱歌教育の目的は達成された、と考えられていたことがわかる。

さかのぼってその歴史を振り返ると、明治30年代後半に相次いで修身、国語等の教科書が国定となるなかで、1907（明治40）年に東京音楽学校に唱歌編纂掛が置かれ、国定に準じた教科用図書の編纂が委嘱される。1908（明治41）年には文部

省で国定第二期『尋常小学読本』の編集が開始、翌1909（明治42）年には第一回小学唱歌教科書編纂委員会の開催、1910（明治43）年には、『尋常小学読本』の韻文を中心に『尋常小学読本唱歌』1冊が編纂される。そして、1911（明治44）年から1914（大正3）年までの4年間で『尋常小学唱歌』全6学年用の発行が完了した。

1902（明治35）年に文部省国語教科書編纂委員を嘱託され、国定制度による最初の教科書からその教材の作成に携わってきた高野は、文部省内で計画され小学唱歌の修正が難しく、国語読本の歌詞に楽曲を附して唱歌集に加えて改善を図るという方針のもとで、1909（明治42）年に文部省から小学校唱歌教科書編纂委員を嘱託される。しかしながら、1913（大正2）年の東京府での講話では、曲については「私の知らないところ」とし、たとえば、第2学年に配当された《紅葉》について、東京あたりの児童には少し無理かもしれないので、歌詞の裾模様云々の形容など難しいと教師が思えば省いてもよい、といった発言もしている。つまり、国定教科書の第一期からその教材作成に携わり、地方の民話やお伽話の蒐集も行っていた高野自身の教材観は極めて柔軟であり、教師が児童の実態に合わせながらそれぞれ裁量していくことを前提にしていたと言える²⁷。

尋常小学唱歌は『俚謡集』と『俚謡集拾遺』の出版と時を同じくして全学年の刊行が完了し、《春がきた》《故郷》《朧月夜》など高野の作詞とされる曲も日本全国でうたわれることになる。大正中期には赤い鳥童謡運動が起こって唱歌への批判を展開し、数多くの創作童謡が生み出される。北原白秋のように、在来のわらべうたに根本をおいて、子どもが心のままに自然にそれぞれうたいだすことを重視した主張もあったが、大人の手による子どものための芸術的な創作童謡は、高野の

言う「子どもの謡つてゐたもの又はゐるもの」というわらべうたの定義とは異なるものとなり、唱歌と同様に楽譜として固定された楽曲作品としてうたわれていった。

「凡そ学校の教科書程自由を拘束されるものはない。唱歌にしても、文字文体よりはじめて、修身歴史地理理科等の他のあらゆる学科と阻隔させてはならぬのであつて、まさに詩であるべき唱歌に、教訓とか知識とかの、第二第三の目的が含まれてゐるのである。自由と解放を希ふ詩人が、どうしてこれに満足しよう」と、高野は『民謡・童謡論』において新しい創作童謡の唱歌に対する批判に共感を示している²⁸。そして、次のように述べている。

児童の心を養ふために優秀な新童謡の続出することを祈り、其の歌が本当に童心童謡であつて、児童の観察や思考が自ら高められるものであり、其の曲は歌の作者が希望する日本味を基礎とするもので、児童が喜んで謡ふものでありたいことを切言する²⁹。

高野は創作童謡を否定しているわけではない。しかし、「現在の唱歌の改善は此の新童謡によつて促進せられるであらうが、新童謡そのものもまだ整理を要する度合のものである」とする³⁰。とりわけ、技巧にとらわれず、卑近なことばで、子どもがうたいたいようにうたいだすことを重視した高野は、大人がつくって手渡す芸術的童謡のあり方に対する違和感を表明している。高野の考える子どものうたのありようをふまえて、以下のように整理することができよう³¹。

- ・わらべうたではうたとフシは即興的に同時にうたいだされるが、新しく作られた童謡は、歌詞

と曲とは概ね別人によってつくられ、詩はあるが曲のないものも多い。

- ・童謡は、題材が目新しく、総じて卑俗猥褻な内容がない。
- ・うたわれるわらべうたには律語になっていて、ことばとフシが結びつきやすいが、創作童謡では定型詩を避け、形が自由なものが多い。
- ・口調ばかりがよくて内容が空虚なもの、主想の所在を認知しがたいもの、象徴的にすぎるものがある。
- ・用語の幼さに対して内容が難解なものがある。
- ・童心童謡と言いながら、子どものものの見方や用語、文章表現にふさわしいと言えないものがある。
- ・曲は唱歌と同様で、日本のフシというよりも、西洋音楽の曲調の影響を受けたものが多い。
- ・技巧的で、ちょっと習えばすぐにうたえる平易なうたではない曲も多い。
- ・大人も子どもと一緒にうたえるようなものではないものがある。

5 創造的な音楽活動としてのわらべうた

かあらす 鳥。

鳥が啼いていく、

お宮の森へ、

お寺の屋根へ、

啼いていく、啼いていく。

これは、高野が幼い頃実際にうたったわらべうたであるとして引用されているが³²、詩形を少し変えて国語読本に韻文教材として掲げ、『尋常小学読本唱歌』、『尋常小学唱歌』にも採用された。フシを学ばなくても、民謡のテトラコルドの3音にのせれば音の進行は口から勝手に出てくる類

のわらべうたである。子どもが言いたいことを言いたいように言える、という高野のわらべうたとは、技巧を凝らしたり芸術性を求めたりするものではなく、からかうたやとなえうたのようなものも含めて、生活のなかでふと口をついてでてくるようなうたである。そこでうたい出すてがかりとなるのが、子どもにとってなじみのあるフシの構成音である。しかし、尋常小学唱歌では、第1学年のこの曲も、同じくわらべうたにもとづく第3学年の《雁》も、原曲とはかけはなれた西洋音階で作曲されている。

音階だけではなく、わらべうたの場合には曲の構造が単純で、「わが在来のは、其の音域でも高低の変移でも極めて子どもに取つては自然なもので、何の面倒もなく、これを唱ひ、之を摸することを得るものであつた。五歳六歳の子どもが『かあらす鳥』とうたへば、三歳四歳の子どもも其の廻らない舌で之を真似るが、さうをかしい迄には違はない程のやさしいふしで出来てゐたのである。この平易であり短曲であると云ふことが童謡の特色」である、と高野は述べている³³。

さらに、ほとんどの唱歌は作歌者と作曲者が別で、「作者からいへば歌の想いが曲の上に發揮されないと云ふ憾みは常にあり、作曲家から云へば、曲を理解してゐない人の作つた歌は曲のつけやうに困ると云ふ憾きが絶へない」し、唱歌は有節の歌曲からなり、2番以降はその内容がどんなに違っていても1番につけた曲で歌わなければならない。それに対して、わらべうたは、多くの場合1篇1章であり、動作の続く場合にはだらだらと切れ目なく長篇になることもあり、作歌者すなわち作曲者であつたと考えたいほどにフシと言葉に食い違いが無いものが多い、とする³⁴。

6 創造的な音楽活動としてのうたに対する先見性

高野は、日本歌謡史の長いスパンを捉えて、芸術音楽を含む技巧歌に対して、民衆が生活のなかでその思いをうたった民謡の存在を重視してきた。民謡の一部であるわらべうたについても、子どもの性情に合しないものがうたわれることはなく、好みに合えば愛唱するし、そうでなければ振り棄てる。子どもが言いたくて、言えなかつた所をよく言い尽していてその曲が子供の気分にしつくり合えば、うたい継ぎ、うたい変えていく。それは、児童の精神生活の現れであり、あくまでも子どものうたである、とする。そして、子どもが何という理屈なしにこれに耳を傾け、これに模し、これに熟す、という過程に注目しているのである。

日本における創造的な活動のパイオニアとしてみたとき、高野は音楽教育における実践をつくりだしてきたわけではない。しかしながら、唱歌教育の時代、子どもに大人がつくった楽曲をうたわせる教育が当たり前となっていたときに、人々とうた、子どもとうたの結びつきを捉え、生活のなかでの思いを誰もが自由に思いのままにうたい出す、という表現の原点の重要性を高野は指摘した。子どもの創造的な音楽活動としてのうたに対する高野の先見性は、注目に値するであろう。

7 おわりに

音楽は生活自体への深い感応から芽ばえるものであり、子どもが自分の考えを表現できるようになる表現手段として、音楽は教育のなかで重要な役目を果たすものである、というペインターとアストンの主張に異論を唱える人はいないだろ

う。日本でも、たとえば、作曲家の三善晃は、「一匹のずぶぬれで死んでゆく子猫を見たとき、言葉でなく、文字でなく、動作でなく、歌を歌いたくなった心の揺らぎは、それ自体、一人の人の百兆の細胞が共振する心身の『内部言語』だと言えるだろう」として、教育という観点では、表現以前ともいえるこの内部言語への洞察こそが原点ではないか、と主張する³⁵。さらに、表現される自己そのものも自明なものではなく、だからこそ、その「探し」と「確かめ」がなにかを作り出す営みにつながるのではないかと述べている。

しかしながら、これまでの日本の学校で行われてきた音楽教育によって、子どもたちは生活のなかでの自分の思いや考えを音楽で表現できるようになっただろうか。たとえば、生活綴方の実践がおこなってきたような視点にたって、子どもたちの表現を保障し、子どもたちを支えて来ただろうか。

自分の思いや考えとは、「表現に対する自分の考えや願い」³⁶といった思いや、「このような音楽にしようといった意図」³⁷とは異なる。「生活自体への深い感応から芽ばえ」た心のなかの思いであり、それは、長い歴史のなかで、また、さまざまな地域において、ことばとフシが結びつくことによって「うた」として表現されてきたものである。

発達段階における乳幼児の喃語のようなことばと音の深いかかわりや、日本在来の音楽の大半が歌謡を伴って展開されてきたことに鑑みても、創造的な音楽活動の出発点とその発展として、ことばと音楽との結びつきを通して人が思いのままにうたう、ということをもっと位置づけていく必要があると考える。その意味で、歌謡学者としての高野の主張からは、子どもにとっての表現のあり方、うたうことの重要性、唱歌教育として出

発した日本の音楽教育を再考する手がかりを得ることができよう。

また、人が自分の思いを音楽に託すとき、たとえば、替歌という手法でパブリック・ドメインとなるような曲を好きなように変えて用いたり、とっさに使えるなじみのある構成音や旋律型、リズムパターンを用いたりといったよりどころが活用されてきたことは、洋の東西を問わず、これまでの音楽の歴史に示されてきた。今次の改訂で、音楽づくりには既存の作品を創意工夫して表現する活動は含めない、とされたが、創造的な音楽活動をより広く捉え、子どもが思いのままにうたひだし、音楽を生み出せるようになるために、音楽科の学習過程についてより深い議論が必要であらう。

【注】

- ¹ ジョン・ペインター、ピーター・アストン『音楽の語るもの—原点からの創造的音楽学習—』山本文茂、坪能由紀子、橋都みどり共訳、音楽之友社、1982年、pp.2-3.
- ² 同上書、p.3
- ³ 同上書、p.7.
- ⁴ 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、p.16.
- ⁵ 高野の経歴に関しては、芳賀綏編『定本 高野辰之—その生涯と全業績』（郷土出版、2001年）、財団法人芸術研究振興財団・東京芸術大学百年史編集委員会編『東京芸術大学百年史 東京音楽学校篇』第2巻（音楽之友社、2003年、p.1326）、および、高野の著作等に書かれた内容を参照した。
- ⁶ 榎藤敦子「小学校音楽科における教材選択の問題—高野辰之『国定読本と唱歌との連絡』（1913）を手がかりに—」『初等カリキュラム開発研究』第1号、2013年、pp.33-45 参照。
- ⁷ 詳しくは、榎藤敦子「高野辰之と俚謡収集—その背景をめぐって」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第59号、2010年、pp.71-80 参照。
- ⁸ 唐澤富太郎『教育博物館』中、ぎょうせい、1977年、p.157.
- ⁹ 高野辰之「尋常小学校国語読本の説明（4）」『国語教育』第3巻第5号、1918年5月、p.27.
- ¹⁰ 高野辰之『民謡・童謡論』春秋社、1929年、p.154.

以下、高野の引用文では、在来のわらべうたを「童謡」、新作の童謡を「創作童謡」「新童謡」という高野の表記のままとするが、本文では現在の一般的な用法に準じて、それぞれ「わらべうた」、「童謡」と表記する。

- ¹¹ 以下、同上書、pp. 3-14より民謡について高野が述べた部分から抄出する。なお、高野は、民謡について、初期には俗謡、明治末から大正にかけては俚謡、その後民謡という用語を用いることが多いが、その当時の一般的な用法に従ったものであり、ここでは基本的には『民謡・童謡論』で用いられた民謡という用語を使用する。
- ¹² 同上書、p.16.
- ¹³ 同上書、pp.15-16.
- ¹⁴ 高野辰之・大竹紫葉編『俚謡集拾遺』六合館、1915年、pp. iv-v.
- ¹⁵ 高野辰之編『日本歌謡集成』巻十二 近世篇、東京堂、1929年、p. ii.
- ¹⁶ 細川周平「斬新な『驚きの世界』」、CD『街角のうた 書生節の世界』解説、大道楽レコード DAI-005、1993年、pp. 2-9.
- ¹⁷ 蛍来い 蛍来い。／あつちの水は 苦いぞ、／こつちの水は 甘いぞ、／黄金の椀で 水くれる、水くれる。(高野辰之『民謡・童謡論』、p.154)
- ¹⁸ 同上書、pp.154-155.
- ¹⁹ 同上書、pp.156-157.
- ²⁰ 同上書、p.168.
- ²¹ 同上書、p.168.
- ²² 同上書、p.174.
- ²³ 嶋田由美「明治後半期『唱歌調』とは何か—その構造的特殊性と生成に到る教育的背景—」『音楽教育学』第39巻第1号、2009年、p.10.
- ²⁴ 榎藤敦子「明治・大正期の洋楽系演歌における借用の問題—明治37年から大正6年を中心に—」『エリザベト音楽大学研究紀要』第21巻、2001年、pp.18-20.
- ²⁵ 東京都台東区に居住する福島県出身の男性（1914年生まれ）への筆者による聴き取り調査（1984年9月実施）による。福島県での小学校時代の唱歌授業について回想を語った証言より。
- ²⁶ 山本壽「音楽教育の新機構と指導法」『学校教育』235号、1932年、p.228.
- ²⁷ 詳しくは、榎藤敦子「小学校音楽科における教材選択の問題—高野辰之『国定読本と唱歌との連絡』（1913）を手がかりに—」（前掲注6）参照。
- ²⁸ 高野辰之『民謡・童謡論』、pp.171-172.
- ²⁹ 同上書、p.186.
- ³⁰ 同上書、p.184.
- ³¹ 同上書、pp.178-185.
- ³² 同上書、p.159.
- ³³ 同上書、pp.161-162.

³⁴ 同上書、p.161.

³⁵ 三善晃「変動する自分を探す」『AERA Mook13 教育学がわかる。』朝日新聞社、1996年、pp. 148-150.

³⁶ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』、p.23.

³⁷ 同上書、p.44.

5. 安田寛, 幼児の内面に着目した創造的音楽活動の即興的展開
——『子どものための音あそび集』とワークショップの分析を通して——

甲斐 万里子

The improvised construction of the creative music activity by Hiroshi Yasuda focused on children's minds: through the analysis of his workshop and writing, *Handbook of Music Activities for Children*

要旨

本研究の目的は、子どもの自発的な音楽表現に基づく音楽活動を展開するために重要となる、ワークショップリーダーと子どもたちとの音楽的な関わり合いとは何なのかを、安田寛の実践事例の分析及び、彼の著書『音あそび集』の検討を通して考察することにある。これら2つの対象を分析することを通して得られた、安田の子どもの表現に対する姿勢や理念に、今日の実践と、著書との両方に共通する点があることを論じた。当実践が行われた日時と著書の出版時には、23年の隔たりがあることから、23年前当時の状況を考慮した結果、安田の理念及び実践内容に先見性及び、先駆性が見出せた。

安田寛という1人の研究者の理念を縦断的に検討した結果、子どもの自発的な音楽活動の展開と、子どもとの向き合い方に関して、以下、4つの基礎的な資料を得られた。まず、1. 子どもが概念的な理解の域を越えて、真に自由な表現を行う際には、リーダーによる、肯定することを基本とした、個々の子どもの内面に着目した関わりが重要な役割を果たすということである。次に、2. 音楽活動における主体は子どもであり、子どもの興味や関心の方向に基づいて活動内容が即興的に展開されるということである。そして、3. 子どもを、自発的に音に関わっていき、多様な音を聴き分け、生み出す能力を備える、独立した表現者として位置づけていること。最後に、4. 子どもの表現及び、内面に即した音楽活動を行う姿勢や、子どもに対する見方は、時代が移り変わろうとも変わらず、子どもの自発的な音楽表現を支える基本理念として、位置づけられるということである。

Abstract

The aim of this study is to investigate how workshop leaders can interact with children in music education and create music activities for them based on the children's own musical expressions and initiatives. To do this, the investigation analysed two subjects. The first is a music activity that Hiroshi Yasuda conducted with 28 5-year-old children at a kindergarten in June 2013, and the second is Yasuda's book *Handbook of Music Activities for Children*. A qualitative

investigation of these two subjects revealed Yasuda's philosophy of creative music activities for children. The data included field notes based on videotapes of the music activity with kindergarteners and a semi-structured interview with Yasuda. Moreover, the analysis of Yasuda's book shed light on his philosophy of children's music education.

This research revealed the following four findings: 1) It is important for workshop leaders to take note of children's mental states during their interactions. 2) In music activities, children should be considered real leaders, and their ideas and expressions should be used for creative developments in the activity. 3) Children should be considered creators who can recognise and create diverse sounds. 4) The points of view described in (1) to (3) should be placed as enduring, fundamental philosophies of music education.

キーワード：安田寛、即興的展開、創造的音楽活動、幼児、ワークショップリーダー

1. はじめに

領域「表現」が初めて幼稚園教育要領において告示されたのは 1989 年であった。それと同時期に、すでに創造的な視点を持ち、実践を行い、書籍化を行った人物に、安田寛がいる。曾田（2011）は、その彼の著作『子どものための音あそび集——ガラクタ楽器の世界——』¹に直接は書かれていない哲学的背景を読み取って、著作の真価を解釈している²。安田は、当文献が出版された 1990 年から 23 年の時を経て、2013 年 6 月 5 日に、幼児を対象としたワークショップを行っている。そこで、23 年前の著書と今日の実践とを比較して、安田の理念、及び実践内容を考察することは、子どもの創造的な音楽活動の本質に関わる、時を経てもなお変わることのない根本的な姿勢について、示唆を与えてくれるものと考えられる。

子どもとの音楽活動において、ワークショップリーダーが個々の自発的な表現を肯定しながら全体で共有することが、子どもたちそれ

ぞれの音楽表現を豊かにさせ、さらにはその活動の活性化へと繋がるのが、近年の実践研究で報告されている（斐, 2011）³。しかし、実際の幼児教育の現場で行われている活動に目を向けると、そのように、子どもの創造性に着目し、自発的な表現に即した活動が、今日でもまだ広く根付いているとは言い難いだろう。駒（2010）は、保育者を対象に意識調査を行い、保育者が創造的な音楽活動を狭義に捉える傾向にあることや、また、一斉保育の中で行いにくいと考えられる傾向にあることを指摘している⁴。

以上のような観点から、本研究は、子どもの自発的な音楽表現に基づく音楽活動を展開するために重要となる、ワークショップリーダーと子どもたちとの音楽的な関わり合いとは何なのかを、安田寛の実践事例の分析および、彼の著書『子どものための音あそび集——ガラクタ楽器の世界——』の検討を通して考察することを目的とする。

2. 研究の対象と方法

本稿で対象とする安田寛は、一般には音楽教育史の業績で知られた研究者であるが、1990年に、自らの約5年にわたる実践内容を基に、共同実践者の今村方子、田中照通との共著で『音あそび集』を著している^{注1}。本著では、生活の中のあらゆるものを音素材として、あそびの中で子どもが自由に音を見つけ、音楽をつくっていく活動がまとめられており、指導者に向けては、そのための視点や手だてが具体的に提案された、アイデア集のような構成になっている。

『音あそび集』を著してからは、実践から遠ざかっていた安田だが、当著に注目した曾田（2011）の論考に関して、子どもの創造的な音楽活動に関する研究者であり実践家の、坪能由紀子と語らう中で触発されたことがきっかけで、6月のワークショップを行うに至った。そのワークショップを、本研究の分析対象としている。

以上のような経緯から、本研究では、前述した安田寛によるワークショップ、そして、彼の著書『子どものための音あそび集——ガラクタ楽器の世界——』（以下、『音あそび集』と記す。）を対象とする。それらを用いて、安田寛という一人の研究者の実践内容及び理念を、縦断的な視点を持って検討することを通して理論的示唆を得るべく論を進める。

それにあたって、実践における意図や、それに対する周囲の反応などといった不明な点を補うために、安田本人への聞き取り調査を行った。面接は、2013年10月4日金曜日に、都内某所で行われた。形式は、目的に照らして設定した項目に即した、筆者によるいくつ

かの質問に対して、自由に証言してもらいながら、適宜、質問項目を加減する半構造化インタビューの形式を採用した。インタビュー内容は、ICレコーダーを用いて記録し、書き起こしたものを資料に用いた。

3. ワークショップ内容にみる安田の姿勢

本項では、ワークショップ内容の展開と、安田による子どもの表現との向き合い方に着目する。ワークショップはどのような展開から構成され、各展開への移行は、いかなるタイミングに、どのような子どもとのやりとりによって行われているのだろうか。このような視点で、子どもの表現を支える安田の姿勢を検討する。

3. 1. ワークショップの概要

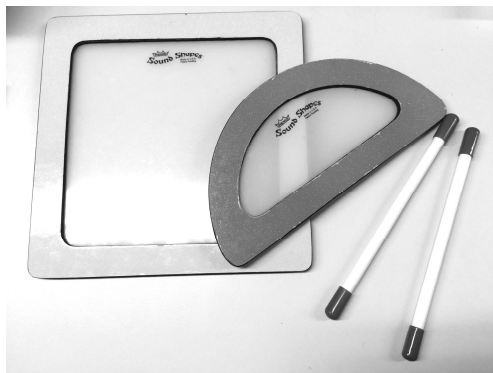
3. 1. 1. ワークショップの流れ

本ワークショップの対象は、S幼稚園の5歳児クラス28名（男児20名、女児8名）である。S幼稚園では、2005年から、前述の坪能ら、数名の音楽教育研究者によって、「ミュージックランド」と称した音楽活動が継続して行われている。そのため、本研究の対象園児も、園外の実践者と音楽活動を行ったのは初めてではなく、「ミュージックランド」を数回経験している。

安田のワークショップを構成する活動は、以下の表に示したように、主に3つの展開からなる4部分に分けられる。本ワークショップの活動は、子どもたち一人ひとりに音を出す機会が与えられる「循環型^{注2}」で行われた。以下に、活動内容の概略を表にしたものを示す。

【表1 ワークショップ内容概略】（作成：甲斐）

表1 実施日：2013年6月5日水曜日 対象：5歳児クラス28名（男児20名、女児8名）		
活動の流れ		活動内容
導入	足をつかって音をだしてみる	「足は何のためにあるの？」という問いかけに始まり、歩くための他に、音を出すためにも使えることを、子どもと確認する。
【展開1a】	「自分の音」を表現する	「『自分の音』を出してみよう。」という安田の提案のもと、一人ずつ順番に、足で床を打ち鳴らす。一人が終わると全員で模倣する。
【展開1b】	身体全体で表現する	足で音を出しながら、さまざまな格好をして、身体全体で「自分の音」を表現する。一人が終わると全員で模倣する。
【展開2】	楽器で表現する	足で表現したようなリズムを、サウンドシェイプを使って、サウンドシェイプの音で表現する。楽器を一人ずつ回し、順番に表現する。一人が終わると、他の子どもは床を足で鳴らして、模倣する。
【展開3】	聴取した音を身体で表現する	サウンドシェイプで表現された音を聴くと同時に、他の子どもたちは、身体全体で、思い思いの格好や動作を行い、その音を自分なりに表現する。



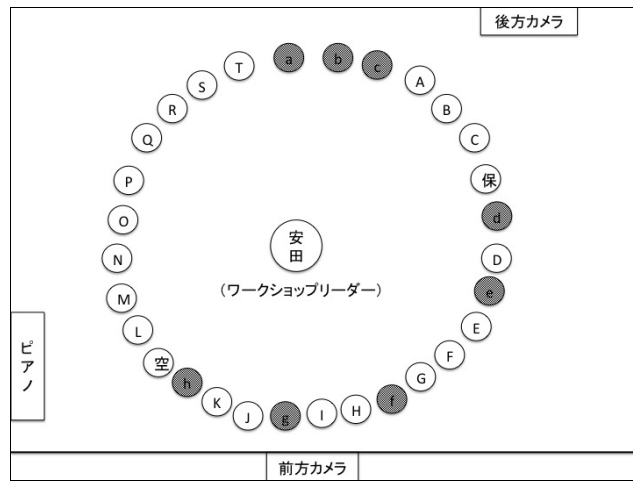
【図1 サウンドシェイプ】（撮影：甲斐）

3. 1. 2. ワークショップの活動形態

本活動は、円形に並べた椅子に一人ずつ子どもたちを座らせ、その円の中心に安田が立つ形態で行われた。足や、身体全体を使った大きな動作を伴う【展開1】及び【展開3】は、子どもも立った状態で行われた。以下に

その形態の概略図を示す。

記録については、固定したビデオカメラを前方と後方に1台ずつ配置して行った。筆者は後方カメラ付近に待機して観察し、後に、得られた映像記録を基にして、観察内容をフィールドノートにまとめた。



【図2 ワークショップの活動形態】 (作成：甲斐)

3. 2. 子どもの内面への着眼によって促される表現内容の共有

本項では、安田の子どもへの関わり方と、子どもの表現内容との関係を考察するべく、具体的な表現内容を分析する。子どもの表現における音楽的な要素は、安田との関わりを通して、どのように展開するのだろうか。

このような観点から、【展開2】における、それぞれの子どもの表現に含まれる音楽的要素を抽出した。【展開2】に限定したのは、【展開1】や【展開3】は、表現の順番を見送った子どもがいたり、足のみを使った表現から、身体全体を使った表現に発展したりと、表現の手段や条件が一定でなく、公平な比較が困難であると判断したためである。

本分析を行うにあたり用いた分析の視点は、幼稚園教育要領との連関が指摘される、学習指導要領で挙げられている要素に倣った⁵⁾。ただし、分析対象の活動は、足とサウンドシェイプを用いた、リズムあそびの特徴が強いものであることから、学習指導要領で音楽を特徴づける要素として挙げられている「音色」

「リズム」「速度」「旋律」「強弱」「拍の流れやフレーズ」の6つから、「旋律」「拍の流れやフレーズ」を除いた計4つに、活動中に安田が、進行中に子どもたちに提案した「奏法の工夫」と「終わり方の工夫」を加えた、計6つを分類項目として設定した。そして、それまでの表現では見られなかった新たな要素が認められた時に、安田が子どもたちにどのような言葉を掛けて、何を行っているのかを確認し、「安田による指摘」と「備考」欄を設け、表現内容の展開に関わりの深い部分を中心に記した。以下に、その分析結果の一覧を示す。左側に記した数字は、活動の順番に即して振ったものである。28名の子どもに対して、25名しか分析を行っていないのは、26番目に該当する園児の表現から、【展開3】の活動が始まったからである。音楽を特徴づける要素は上部に示し、それぞれの子どもたちの表現における該当項目には、丸印を付した。「園児」欄に記したアルファベットは、【図2】で各園児に割り当てたものと対応している。

【表2 子どもの表現から読み取れる音楽を特徴付ける要素】（作成：甲斐）

園児	音色	リズム	速度	強弱	奏法の工夫	終わり方の工夫	音楽的な要素に関する安田の関わり	備考
H								音量もリズムも均等に打つ。
h								音量もリズムも均等に打つ。
L		○						
M			○					速めに均等なリズムで打つ。
N	○	○			●		○奏法の工夫を指摘	枠を使った新たな奏法。
O	○	○			○枠			
P		○	○					
Q	○	○		●	○枠		○強弱、だんだん大きくなることの面白さを指摘	
R	○	○		○	○枠	●	○最後の止め方、クレッシェンドの極みで終える	
S		○					○終わり方の工夫の例示	音量もリズムも均等に打つ。
T	○			○		○		
a	○				○枠			
b	○				●	○		叩くのに加えて時折こする、新たな奏法。
c		○						音量もリズムも均等に打つ。
A	○	○			○枠	○	○周りの子に身体を動かすよう提案	
B	○			○		○		
C	○					○		
d		○						
D	○							大音量で音量もリズムも不規則に打つ。
e	○			○	●	○		膜の振動を止める、新たな奏法。
E				○				大音量で音量もリズムも不規則に打つ。
F	●	○		○	○枠	○		丁寧な優しい音色に、「きれいだったねえ」と全体と共有
G	○							大音量でほぼ一定の音量で、さまざまなリズムを打つ。
f	○					●		大音量で音量もリズムも不規則に打つ。
H	○							大音量で音量もリズムも不規則に打つ。

上記の表から読み取れることは、新たな要素が見受けられたときに、安田がその子どもの表現を模倣したり、短くまとめて説明してみたりと、そのポイントを全体で共有する働きかけをすることで、それを起点として、新たな要素がそれ以降の子どもの表現に反映され、浸透していることである。まず、表中に記した色を付した丸印（●）は、それまでの表現にはなかった要素が初めて見られたことを意味する。例えば、5番目に叩いた男児 N の例を挙げる。本園児は、サウンドシェイプの膜の部分だけでなく、枠の部分も使った表現を行った。表中、「○枠」と記した部分は、この子どものように、枠を使って表現した子どもを指す。この図からは、それ以前には、全く見られなかったアイディアが、男児 N の表現を契機として、それ以降の子どもの表現にも見られるようになったことが分かる。以下に、フィールドノーツから、この男児 N の表現を受けた安田の発話内容と、他の子どもの様子とを引用する。波線部分は安田が、音楽的要素を指摘している部分を表す。また、冒頭に括弧内に記した数字は、映像資料の再生部分に該当する時間を指すものである。

【事例1】（1：03：08～1：03：36）

リーダーが、全体に向かって語りかけるように、「Nくんはね、すごいことを考えていたの。普通まんなか叩くじゃない。はしっこを試すの。ここ叩いたり（♪例示）、ここ叩いたり（♪例示）。音がかわるよね。そういうの上手に使ってた。」と言う。言い終わるところで、男児 O にサウンドシェイプを手渡す。男児 O は、音を奏でながら、リーダーの方を見上げ、枠を1度叩き、微笑み、たまに頷くようにしながら膜の部分と両方を、同じくらいの音量で叩く。始めは音を確認するように、ゆっくりと1音ずつ、だんだん間をあけずに、楽器を注視して枠や膜を叩く。リーダーは、園児と目を合わせるように頷き、音が途切れなくなった頃から、音に合わせて手を叩く。他の子どもの視線は当園時に集まっており、その場は、模倣する足の音を除いて、しんと静まりかえり、緊張感が漂う。当園児の表現が終わると、リーダーは「いいねえ。」と語りかけ、それに続き、他の子どもからも、「いいねえ。」という声上がり、その声を受けて安田は、全体で共感するように、子どもを見渡し、「いいねえ」と言い合う。子どもたちは、笑い

合っている。

上記の【事例1】においては、安田が全体に説明することによって共有された、杵を叩くという新たな奏法を、男児 O が早速取り入れている様子が見て取れる。しかし、本園児の様子は、表現された音との関連で考えると、2種類に分けることができる。まず、太字部分に示したように、音を奏でているときの、リーダーの反応を窺いながら叩く様子からは、楽器で表現することに夢中になっているというよりもむしろ、その新たな奏法が本当に受け入れられるのかどうかを確かめるかのような、どこか不安気な様子が読み取れる。そして、安田と目を合わせて共に頷き、微笑みかけられることを経て、子どもの視線は楽器へ移され、新たな奏法を交えた2種類の音色を均等なリズムで叩くようになっている。

バフチンは、言語等を「専有する際には、いつもなんらかの抵抗が伴うことを指摘している⁶。その指摘をワーチは、「文化的道具は行為者にそれほどたやすくかつスムーズに専有されることはない」と言い換えている（60頁）⁷。「専有」とは、「習得」が単に文化的道具の使用方法を知ることを意味するのに対して、文化的道具に自分なりの意味を付し、能動的に自分のものにしていく過程を表す概念である。先のワーチの知見を、前述の音楽活動の事例に置き換えて考えれば、「文化的道具」にあたる、杵を叩く奏法を「専有」すなわち自分のものとするまでには、抵抗なり軋轢なりが子どもの内面では生じていると言い換えられる。この、抵抗や軋轢とは、本事例に即して言えば、それまでにはなかった新しいことに挑戦する際に伴う、少しの勇気や、不安感と言い換えて良いだろう。

実際、安田は確かに、サウンドシェイプの杵部分を使うことを肯定し、全体に向けての説明も実演を交えながら行い、その効果子どもたちと共有した。その流れを受けて、男児 O も、その新たな奏法を理解していたことは、自ら杵を叩いていることから明らかである。つまり、方法は知っていたのであり、肯定的に認められる奏法として認識していた。このように、奏法に関して「習得」している状態であったにも関わらず、いざ、「専有」された自分の音として表現に組み込むには、まず、1度だけ杵を叩いてみて、奏でられた音色に対して安田に頷いてもらうことが必要だったのである。このことはすなわち、安田に頷いてもらい、視線を落として表現に集中する瞬間まで、杵を叩く奏法は、自分のものとして、真に共有されていなかったということを示すものと言えるだろう。

この事例における、リーダーによる共有の働きかけと、子どもにとっての「専有」とのギャップは、例外として認められるものというよりもむしろ、通例的なものとして認識されるべきものだろう。だからこそ、周りの子どもたちも、男児 O の表現を集中して聴き、その場には緊張感が漂ったのではないだろうか。子どもたちは、男児 O にどこか共感し、杵を叩く行為が許容されることを共に確認し、安田の頷きを見ては安堵し、2種類の音色を使った表現に対する「いいねえ」という言葉に、笑い声を漏らして共感したのではないか。

このやりとりは、新たな表現の共有方法に関して、一つの理論的な示唆を与えてくれる。先で述べたように、ワークショップリーダーが、子どもの表現に気づき、全体で模倣したり、表現のポイントを提示したりして共有す

ることによって、表現が活性化されることは、先行研究でも既に明らかにされている。しかし、本事例のように、言葉や例示によって共有される場合には、ともすると、セルトーの指摘するように、ワークショップリーダーは、その奏法が子どもたちの間で「存在し流通するからといって、それを使用している者たちにとってその表象がいったい何であるのかということ」は少しもわかっていない⁸」（15 頁）可能性があるのである。なぜならば、子どもにとって奏法とは、子どもたち一人ひとりの表現の中で、それぞれに独自の効果を持つはずだからである。その効果とは、本事例の男児 O で言えば、後半の様子で見受けられた、ほぼ同じ音量で叩いたときの、膜部分と杵との音色の対比だろう。

この 6 番目の子どものように、全体での方法の認識から、一人ひとりの「専有」へと移行する際に鍵となるものは何であるのか。前述の事例における、男児 O と安田とのやりとりには、どのような理論が内在するのだろうか。この問いに対する回答は、安田の証言内容における「ノンバーバル」という言葉に見出すことができた。以下に、それに関して述べられた部分を引用する（引用末尾の括弧内の番号は、証言に割り当てた整理番号を示す）。

【証言内容 1】

説明してはいけないって大原則があつて。なんだろうなあ、お互いに一つの気分になるってことだな。以心伝心だよ、魔法みたいなもんだよ。僕が子ども得意っていうのはそういうところなんだよ。言葉掛けが上手いとか、指導が上手いとかじゃなくて、子どもと

一緒に一つのお互いが分かる空間とか世界とか、作るのってそんな難しいことじゃないの。僕は子どもと同じ立場で目線で一緒に遊べるの。うん。そしたら、向こうも、先生と思ったら緊張するけど、一緒に遊んでくれると思うといろんなこと、やってくれるじゃん。（中略）子どもを、ある意味誘惑する。その気にさせる。（安田：62）

ノンバーバルだな！ ノンバーバルは勉強した。どっかでだれかがすごいしつこく書いてた。それは（中略）すごい勉強した。（中略）ノンバーバルコミュニケーション。それが大事なんだなって。人間が分かり合えるって、まあ、最後のところでは言葉じゃないんだよね。子どもとは特にそうじゃん。（安田 63）

（前略）経験積んでるから、子どもたちよりも知ってることはあるんだけど。それを上からこう、与えるんじゃないくて、対等じゃなくて、向こうがその情報を欲しいなって気分にさせて、欲しいなってなった時に、その情報を与える。（安田 89）

上記の証言における「一緒に遊んでくれると思うといろんなこと、やってくれるじゃん。」という言葉に、前述の回答が凝縮されていると考える。つまり、認識した奏法から、どのような表現を生み出すかは、子どもに委ねられる。ただ、子どもが真に自由な表現ができる、安全な領域を、合っているとも間違っているとも言わず、「ノンバーバル」なやりとりによって整えるのである。不安気にも見える男児 O に対しては、頷き、微笑みかけることで、前半の朴訥と奏でられた音は、子どもにとって歴とした素材となり、後半の、

2種類の音色を駆使した対比ある表現を支えた。

これらのことから、安田の「ノンバーバル」なやりとりが、子どもの視座に立った共有を可能とする機能を持つことが分かる。安田は、子ども一人ひとりと視点を共有し、子どもの表現する音と一緒に驚き、感嘆することを通して、子どもの、新たな表現への探究心をくすぐるのである。そして、子どもの表現の持つ新たな要素に対しては、自身の審美眼をもって即座に抽出し、例示、あるいは他の子どもの表現との連関を指摘しながら、要素の特徴を子どもたちと楽しみ、感動することによって共有し、指導することなくして、個々の「専有」への移行を実現するのである。

以上のことから、子どもの自発的な表現内容に応じて、そのポイントを全体に対して一斉に共有することに加えて、それぞれの子どもの内面と表現との連関を見ながら、個々と再度、共有する過程を経ることによって、子どもの表現内容が多様化していく構図が読み取れる。

3. 3. 子どもの興味に基づいた即興的展開とその機能

前項では、【展開2】に対象を限定して、子どもの表現活動の活性化と、安田の2つのレベルで行われる共有方法との関連を指摘した。2つのレベルとは、まず、その場の子ども全員に対する共有と、それぞれの子どもの内面に着目した個々との共有との2つであった。続く本項では、展開ごとの関係に視点を移す。各展開への移行が、どのようなタイミ

ングで行われているのか、また、それぞれの活動内容が、ワークショップにおいてどのような機能を果たしているのかを考察したい。

本ワークショップは、3. 1. 1. で示したように、3つの展開から構成される「循環型」の活動である。それぞれの活動の相違点を明示するべく、以下に、表現の順番が回ってきた子ども（以下、発表者とする）の活動と、それ以外の子どもの活動を、展開ごとに併記した表を示す。

【表3 子どもの活動内容の比較】

(作成：甲斐)

	発表者	全体
【展開1a、b】	足で音を出しおよび身体全体で表現する。	発表者を模倣する。
【展開2】	足で表現していたことをサウンドシェイプを使って行う。	発表者を模倣する。
【展開3】	【展開2】の継続。	発表者の音を聴き、個々に身体全体を使って自由に表現する。

上の表からは、2つのことが分かる。まず、発表者の活動のみを見ると、【展開2】と【展開3】は同一の内容であり、音楽的な視点で見ると、明らかな発展がないように見えることである。そしてもう1つは、全体の子どもの活動が、発表者の模倣を行う活動と、聴取した表現を受けて、個々が身体を使って即興的に感じたままの表現を行う活動の2つに分けられることである。音楽活動を行うワークショップにおいて展開を重ねる際には、さまざまな楽器を用いて音色を豊かにしたり、異なる響きを楽しんだり、より音楽的要素に富んだ活動にしたいと考えても良さそうなものである。そのため、本活動の、1つのサウンドシェイプを順番に回し、表現することに終始する点を見ると、一見、【展開3】には、音楽的な発展がないように見えるかもし

れない。

しかし、この2つの展開への移行を、安田と個々の子どもの内面に着目して見てみると、安田が子どもたちと、展開の進行に伴って音

樂的により豊かな活動を行っている実態が、見えてくるのである。以下に、前項の表のうち、【展開3】へと移行していく様子が顕著な部分に、色を付して再掲する。

【表4 展開3への移行部分】

園児	音色	リズム	速度	強弱	奏法の工夫	終わりの工夫	音楽的な要素に関する安田の関わり	備考
D	○							超大音量。応答、掛け合いができた
e	○			○	●	○		止める。新奏法。
E				○				超大音量
F	●	○		○	○枠	○		丁寧な優しい音色に、「きれいだったねえ」と全体と共有
G	○							超大音量
f	○					●偶発的・誘導されて?		超大音量リーダーとのやり取りによって終わりの工夫へと繋がる。
H	○							超大音量。リーダーの動作の連関を面白がっているように見える。

上の表のうち、色を付した D, E, そして G 以降の子どもの表現を見ると、音楽を特徴付ける要素が、2つ以下であることがわかる。e や F では4つ以上あること、また、前項で見たように、1から順を追う毎に、多くの要素が備えられて行く様子が認められたことを踏まえると、前述の色を付した部分に該当する子どもたちは、一見すると、音楽的にはあまり発展がないように見えるかもしれない。

しかし、それぞれの子どもたちが表現を行う前後の様子に着目することによって、彼らが、音楽を特徴付ける要素に捉われない、新たな発展的表現を行っていることが浮かび上がってくるのである。そして、そのような表現の背後にある彼らの関心が、【展開3】の活動内容の核となっていく構図が、安田との関わりの中で形成されていくのである。

まず、前掲の表に該当する部分のフィールドノーツの抜粋を、以下に引用する。引用のうち、太字にしている3箇所は、子どもの音に対してリーダーが反応している部分である。

【事例2】 (1:08:32~1:08:43)

男児 E は、タン、と大きな音を1度鳴らす。リーダーは、「おお！」と、驚いた声を

あげる。保育者は、音に驚いたように、両手を上げて椅子から飛び上がる動作をする。男児 E は、タン、と大きな音で2回叩く。リーダーは「おお！」と再び驚き、それと同時に、周りの子どもたちに笑い声が上がる。

リーダーは、「おどかして終わるっていうのもあるな。」と、歩きながら全体に語りかけ、声を低くして、潰れたような声で、「ダン、ダダン！」と、男児 E の叩いた2度の表現を模倣し、それに合わせて腕を右、左、右と勢いよく伸ばす動作を行う。その動作を見て、子どもたちは大きな声で笑う。すると、男児 E は、手を高くあげ、勢いよく何度も均等な音を叩き出す。1回目の音が鳴ると、それを模倣するようにリーダーは「ドン！」と言い、その後も、音が鳴る度にのけぞり、たじろぐように、よろよろと後ずさる。その場は子どもたちの笑い声で溢れている。

上に挙げた、男児 E とリーダーとのやり取りは、前掲の表中、色を付した部分の子どもたちに共通して見られる特徴を顕著に示している。それは、子どもの出した大きな音に対して、リーダーが身体の動きで反応し、そ

の反応に、子どもたちが笑い、その場が活気づくという流れである。このような流れが、男児 I まで、何度も行われるほど、子どもたちの間に印象づけられた要素とは、いかなることなのであろうか。この問いに対する答えは、前述の流れの発端となる、大きな音量で叩くことを初めて試みた、男児 D とリーダーとのやりとりに、その糸口を見つけることができた。男児 D とリーダーによっては、それまでには見られなかった、音の掛け合いが行われている。以下にその様子をフィールドノーツから、引用する。下線部は掛け合いの部分、太字の部分は、周りの子どもの様子を示している。

【事例 3】（1：07：15～1：07：31）

大きく腕を振り上げたところから、大きな音を 1 回叩く。リーダーは「おお！」と声を上げ、のけぞる。子ども達は、笑う。**男児 E**は、**男児 D**の方へ身体を前のめりにする。「おお！ やられた、やられた」と、リーダーが話している間に、子どもは均等なリズムを打ち始める、14 回目が符点のように伸び、タタンと続く。リーダーは、円の対角まで後ずさりし、周りの子どもに目をやりながら、男児 D の方へゆっくりと向かう。その間、子どもの打つ音は続いており、途中から音に合わせて小刻みに頷きながら男児に近づく。14 回鳴ったところから、音の鳴るタイミングと少しずれて手拍子を数回入れる。子どもは均等に叩き続けている。この時以降、男児 D はリーダーから目を離さない。叩いている手には一度も視線を落とさない。

周りの子どもたちには、緊張感が漂う。**男児 D**の表現を模倣することなく、2 人の動向

を見つめている。その場は、静まりかえっており、2 人の出す音のみが響く。1 回音が鳴るたびに、身体を大きくびくつかせる子ども数人、見受けられる。

（中略）2 人の音を出すタイミングが徐々に合いながらだんだんゆっくりとなる。リーダーは、男児に徐々に近づくが、音が止むと足を止める。最後の 1 回を叩く前に、リーダーは、子どもの目を見たまま、大きな身振りで、ブレスを促すような仕草をとる。この後、子どもの顔を見ながら、足と同時に 2 回手を叩く。子どもは、リーダーの動作の後に間髪入れず 2 回打つ。リーダーはすぐに、4 回手を叩く。リーダーに続き、子どもも間髪入れず、4 回たたく。4 回目が鳴るや否や、リーダーは飛び上がって、一歩前に出るように、両足で 1 回床を打つ。ひと際大きな音が響き、子どもは少し驚いた様子で、自身は音を出さずに、すぐに顔を左に向ける。リーダーは「すごーい。すごーい。掛け合いができたな。」と、子どもたちに向かって、一連のやり取りを受けた言葉をかける。

上記の内容からは、子どもたちが、大きな音量がもたらす効果を、肌で感じている様子が窺えるだろう。前項で述べたように、強弱の対比を用いた表現は、それまでの子どもたちも行っていた。しかし、男児 D によって出された、初めの 1 音は、リーダーはじめ、その場にいた多くの子どもたちにとって、ただの 1 音にして、そのインパクトは格別だったのではないか。対比によって表現されるのではない、絶対的に大きな音量の持つ効果に、彼らは出会い、衝撃を受けたのである。このことは、男児 E が、男児 D を食い入るよう

に見つめる様子や、掛け合い中の、周りの子どもの様子、そして、リーダーが両足を使って最後に出した、とりわけ大きな音が鳴った途端、男児 E が驚きのあまりか、それまではリーダーを注視していた顔を、即座に背け、音で応えることを止めたことから、明らかだろう。

さらには、そのような音が鳴ったときの、リーダーの様子に、子どもの視線は、終始、釘付けとなっている。それは、表現している子どもの視線も例外ではない。リーダーの動作とは、例えば、音に合わせて足を交互に交差させて、俊敏に飛び跳ねたり、あるいは、音のなっていないときには、ゆっくりと歩き、大きな音が鳴るたびに、瞬時に固まったように動かず、音がやめば、再び歩きだしたりという、多様なものである。それぞれの動作に移り変わるたびに、子どもたちは、身体全体を揺らして、笑い声を響かせるのである。

このように、それまでには見られなかった緊張感に包まれた、このやりとりを通して、大きな音の持つ効果は、子どもたちの関心を集め、男児 E, G, f, H の表現は、大きな音を出すことに終始したのである。そして、それまでの活動の流れにおいては、自身の表現を1つの音楽作品のように多様な要素を取り入れながらまとめることに関心が向く傾向にあったのに対し、大きな音にこだわった彼らは、自らの表現した音が、リーダーの動作にどのような効果を与えることができるのかという、可能性に関心を抱いたのである。この大きな音のもつ可能性こそが、先で述べた、子どもたちに大きな印象を与えた要素であるだろう。

さて、これまでの検討を通して、子どもの

関心が移り変わる様子が顕在化すると、【展開3】の活動内容、すなわち、表現者の模倣ではなく、子どもたちそれぞれが、前述のリーダーと同様の、聴こえてくる音を身体の動作で表現する活動が、【展開2】から生まれた子どもの関心に基づいて、安田が意図的に発展させたものであることが、明らかに見て取れるだろう。同様のことは、【展開1】から【展開2】へと移行する場面でも言える。なぜならば、足を使っていた子どもたちの表現が、動作や音量、俊敏さにかけて、徐々にダイナミックになっていった流れを受けて、安田は「子どもでも（中略）同じくらいに自由に音が出せ」、それまでの「流れを繋げる楽器」（安田：68）として最も適していると判断し、事前に準備していた数ある楽器の中から、たった1枚のサウンドシェイプのみを選んだからである。

以上のことから、活動全体の構成を今一度、確認すると、【展開1】と【展開2】の活動では、豊富な音楽的要素を備えることによって表現を豊かにする、表現者の視点を主とした活動が、他方、【展開3】では、そのようにして表現された音が醸し出す雰囲気や、与える効果を自身の耳で感じる聴取者側の視点を主とした活動、そして、その感じたままを言葉じゃなく、身体を使ってそれぞれが自由に即興表現するという、一人一人を独立した、安田の言葉を借りれば、「型通りでないパフォーマーとしての視点に立たせる活動であることが分かる。このことから、本項の冒頭で述べたような、一見すると、発展性が見られないとも思われた活動内容には、確かに2度の展開がなされていることが認められる。そして、それらの活動内容は、予め子どもを

最終的な活動の方向へと導くべく用意されたものというよりもむしろ、子どもの興味や関心に寄り添いながら、それらの高まりをきっかけとして、安田によって展開内容を即興的に組み立てられたものなのである。これらのことから、【展開1】が【展開2】を導き、【展開2】が【展開3】を導くという、子どもの表現が進行の主体となっている、展開ごとの機能が明らかとなった。

4. 『音あそび集』から変わらない安田の基本理念

4. 1. 子どもの聴く力の尊重に象徴される安田の肯定性

前節では、安田によるワークショップを、子どもとの関わり方に焦点を当てて分析し、彼の実践における特徴を紐解いてきた。その結果、子ども一人一人の表現の音楽的な発展と、展開ごとの発展とのどちらにおいても、子どもの表現が主体となっていたことが分かった。また、リーダーである安田が、子どもたちの興味や関心の方向に着目して、子どもたちの表現を最大限に引き出し、活性化へと繋げる活動内容を決定するきっかけを与えていることが分かった。

続く本項では、子どもとの音楽活動に対する、安田の基本理念を考察するべく、彼らの著書『子どものための音あそび集——ガラクタ楽器の世界——』（1990）における、上述の特徴との共通点の有無を検討する。創造的な活動を行うことに関しては、「あとがき」によれば、「計算の世界とか読み書きの世界とはちがって、創造の世界には間違いという

ものがありません。」ということに併記して、「つねに今よりよりよきものをめざして、未来に夢をふくらませていなければなりません。創造の世界、それは果てのないチャレンジなのかもしれません。」とも述べられている。この記述からは、あらゆる子どもの表現を受け止め肯定するという、子どもの表現と接する姿勢に関する理念、そして、その多様な表現を、子どもの手によって「上手にあそびながら」（103 頁）発展され続けるものとして捉える理念が窺える。この理念に関しては、当著内、「1 音あて」の中で紹介されている1つのエピソードが、より明快に、その本質を示してくれている。以下に該当部分を引用する。

空き缶にうずら豆とか石を入れて振るだけで、何も言わなくても、こどもたちは中身を当てにかかります。ある日、うずら豆の入った缶を振っていますと、あるこどもが石と答えました。そこで、次に、小豆の入った缶を聞かせると、砂と答えました。そこで、ごく細かいビーズの入った缶を聞かせて、そのこどもがなんと答えるか期待して待ちました。「土だ」、と自信たっぷりに言いました。おもわず大笑いしながらも、感心してしまいました。答えはまちがっていたけれど、その子の耳は正しいと思いました。音色のちがいが正しく表現されていたからです。（38 頁）

以上の記述からは、子どもを正しい解答へと導くことではなく、子どもが、自分なりの表現でそれぞれの音色の特徴を捉え、違いを

表現できていることを評価していることが分かる。つまり、先述したように、間違いというものが無いということは、著者自身が述べているように「決していい加減なもの」（103 頁）ではない。それはつまり、子ども一人一人にとって、上記の例で言えば、それぞれの音の持つ効果を体系的に捉えることに本質があるのであり、全ての音に同じ音素材を当てても良いわけでも、音素材を間違いなく言い当てなければならないわけでもないのである。子どもを支える立場の視点から言えば、子どもが自由に受ける音の印象を、あるがままに受け止め、その内容と本質との関係を把握していることが、安田にとっては、より重要なことであつたと考えられる。

以上、子どもの表現を支える姿勢を、安田が保持していたことが明らかとなったことを踏まえて、次に、その子どもの表現を「今よりよりよきもの」へと導く際の、リーダーによる子どもへの向き合い方に着目し、考察したい。以下に、『音あそび集』で、子どもの音が変化するタイミングと、その際の「先生」の関わりに言及されている部分を引用する。

こどもたちの出している音の感じを、からだをゆすったりして、しっかり受けとめてあげましょう。先生がときどきいっしょに出す音にこどもたちは敏感に反応して、自分たちの音を変化させます。「変えてごらん」という簡単な言葉をかけるだけで、こどもたちは音のふんいきを変化させます。（63 頁）

上記の内容からは、「先生」が、身体を使うなどして、子どもたちに分かるように彼ら

の音をよく聴き、肯定することが、子どもの表現の変化につながるということが見て取れるだろう。そして、「先生がときどきいっしょに出す音にこどもたちは敏感に反応して、自分たちの音を変化させます」とあるように、子どもに備わる、聴き、感じとる能力への着目も認められる。このように、子どもが自発的に音に関わっていく能力を尊重する姿勢の反映は、前述の引用箇所以外にも、本文中、いたるところで見ることができる。特に、『音あそび集』の1つめの章にあたる、子どもが、あらゆるものを素材として、多様な音を見つけることを主とした14の活動から構成される、「ガラクタ楽器をあつめよう」において、その姿勢が顕著に見て取れる。実際、14の活動のうち、項目番号1, 2, 3, 6, 13には、「たくさんの空き缶を見せただけで、こどもたちは自発的に活動をはじめます」（項目2, 10 頁）といった、子どもの自発性に言及した記述がある。また、4, 5, 6, 7, 8, 9, 12では「ガラクタ楽器には、守らないといけない規則なんてない」（項目4, 14 頁）というような、先で述べた、子どもの表現内容に間違いというものはなく、既成の概念に捉われずに、素材と向き合えることが、さまざまな言葉で強調して述べられている。さらに、他の項目においては、音の生み出される空間の静寂さと、音の与える効果との関連を記述しており、それらの効果を、子どもが日常生活の中で、指摘したエピソードなどを通して、子どもの耳の気付きに言及している。

これらのことから、『音あそび集』においては、表現の発展に関しては、あくまで子どもが感覚的に捉えた印象と、彼ら自身の意欲

に、表現の可能性が託されており、また、「先生」に関しては、子どもにとって、いかなる表現も許された安心できる環境を整えることと、ともすると、生み出された途端に消えてしまう子どもの表現を「いっしょに出す」ことで、その音の持つ効果を意識づけ、新たな表現への援用を支えるような位置づけで描かれていることが分かる。このような子どもと「先生」との向き合い方は、実は、3. で、新たなアイディアの共有過程を検討した際の、安田と子どもとのやりとり及び、子どもの「専有」を促す過程と酷似しているのである。

以上の検討から、『音あそび集』から読み取れた、当著を執筆した当時の安田の音楽活動に対する姿勢が、本稿中3. の実践分析によって確認した子どもを主体とした音楽活動の展開に伴う安田の姿勢と一致することが分かる。

4. 2. 先駆者としての安田寛

これまでの考察からは、安田にとっては、彼が、『音あそび集』の中でたびたび「魔法使い」という言葉をつかって、子どもの存在を象徴していることから示唆されるように、子ども一人一人が、尊重されるべき音色や音楽を生み出す、独立した表現者であることが分かる。今日においても、音楽活動を行う子どもに対するこのような見方は、必ずしも広く一般に根付いているようなものとは言えないかもしれない。しかしながら、彼の理念が異端であるかと言えば、事実はその反対であるように思われる。なぜならば、昨今、幼児教育の現場において、既存の楽曲を歌ったり、合奏したりといった、演奏技能の伸長や演奏

表現の完成度の向上に関心の向いた活動に傾倒しがちであることに問題意識を持ち、安田の行った音楽活動に通ずる活動を対象として分析を行った論考がしばしば見受けられるからである。中でも、駒(2012)は、「幼児の音楽活動では、(中略)幼児が音を『聴く』ことや『つくる』ことにも着目する必要があるのではないか⁹⁾」(9頁)と、本項で対象としている、安田の子どもに対する姿勢や展開の際の着眼点に関連の深い、子どもの聴く行為に着目した研究を行い、細やかなエピソードの分析を通して、「他者の紡ぎ出す音に耳を傾ける、それこそが自分(幼児)自身を表現する契機となりうる」(括弧内は筆者による)と述べ、また、「保育に携わる者は、幼児が他者の音を聴くことができる環境の保障と、保育者自身もこうした活動の意味や、連続性を意識してとらえるまなざしをもつことが不可欠」(15頁)であると論じている。この論考は、まさに、子どもの聴くという行為、そしてその行為によって子どもの内面で起きる「アウトプット」への過程を、子どもの視座に立って捉えようとするものだと言えるだろう。つまり、子ども一人一人を主体、すなわち音や音楽を「つくる」存在として位置づけている点において、安田の理念と方向性を同じくした立場と見ることができるだろう。

このように、安田が23年あまりもの間、変わらず保持してきた理念と、近年の論考に、子どもの位置づけや、活動内容を巡って、共通の価値観が見出されたことから、安田らが『音あそび集』を著した当時においてはむしろ、その理念が周囲の共感を得られ難いものであった可能性が示唆される。実際、安田

は、当時、子どもと行っていた実践と同様の活動を、努めていた短期大学の学生と行っていたことを振り返り、学生や、教育者の間で、難なく受け入れられた活動ではなく、むしろ、音楽活動として懐疑的な指摘も少なくなかったことを証言している（安田：19）。この証言内容からは、今日から見れば、状況的に、安田が先駆的な実践者であったことが推察できるだろう。そこで、創造的な音楽活動の時代的な変遷における、安田の位置づけを確認することを通して、彼の実践と、その根底にある理念の先駆性を検討したい。

曾田（2011）は、『音あそび集』を分析対象として、同著で挙げられている活動に対して、アメリカ実験音楽、とりわけジョン・ケージの作品における美学との共通性を、5つの観点から指摘している。確かに、安田が活動内容を考案していた当時を振り返って、共著者によってケージの存在を知ったときに、「へえ、そんな変な作曲家がいるのかって（中略）、音楽聴いたり、そっちも勉強したよ。」（安田：23）と証言していることから、曾田の指摘の通り、ケージの美学が『音あそび集』の実践に反映されていることは明らかである。

日本においては、ケージに限らず、「現代音楽の在り方に着目し、音楽教育的な意味を見出だそうとする音楽づくりの活動」は、1970年代の初めから、「何人かがほぼ同時期に、それぞれの現場で同じような活動を始めていた」ことは、既に周知のことである（坪能, 1992, 138 頁）¹⁰。そのことから考えれば、安田が当時行っていた実践及び、それに伴う姿勢は、一見、先の実践者の追随にすぎず、それほど先駆的な印象を与えないか

もしれない。しかし、当時は学習指導要領に「つくって表現できるようにする」ことが盛り込まれ、小学校において創造的音楽学習への関心が募り始めた時分である。そのような時代に、先に述べたような美学的観点に根ざした活動内容を考案、実践していたことに加えて、今日においてさえも、知見が豊富であるとは言い難い、幼稚園児に対象を特化した活動を、1980年代後半から行い、さらには、その成果として、子どもを主体とする理念が全ての活動において通底するアイディア集を書籍化していることを考慮すると、日本における、子どもの創造的な音楽活動の変遷において、安田を先駆者の一人として位置づけられること、そして、先に述べたような、安田の子どもとの音楽活動に対する姿勢と、今日の論考との共通性に鑑み、彼の基本理念が今日においても有効であることと、実践当時における彼の先見性を認めることが妥当であると考ええる。

5. おわりに

以上の考察を通して明らかとなったことは、以下の通りである。本研究の対象者である安田寛の実践と、著書からは、共通する彼の姿勢や理念が認められた。当実践が行われた日時と著書の出版時には、23年の隔たりがあることから、23年前当時の状況を考慮した結果、安田の理念及び実践内容に先見性及び、先駆性が見出せた。

このことから、子どもの自発的な音楽活動の展開と、子どもとの向き合い方とに関して、以下、4つの資料を得られた。

1. 子どもが概念的な理解の域を越えて、真

に自由な表現を行う際には、リーダーによって肯定されることを基本とした、個々の子どもの内面に着目した関わりが重要な役割を果たすということである。

2. 音楽活動における主体は子どもであり、子どもの興味や関心の方向に基づいて活動内容が即興的に展開されるということである。
3. 子どもを、自発的に音に関わっていき、多様な音を聴き分け、生み出す能力を備える、独立した表現者として位置づけていること。
4. 子どもの表現及び、内面に即した音楽活動を行う姿勢や、子どもを主体とする見方は、時代が移り変わろうとも変わらず、子どもの自発的な音楽表現を支える基本理念として、位置づけられるということである。

最後に、インタビュー中に、本稿で対象とした幼稚園でのワークショップに関する話から転じて、あらゆる場面での音楽活動の展開に通ずることとして語っている、安田の言葉を足がかりに、子どもとの自発的な音楽活動の展開における、即興性の重要性について、述べておきたい。

安田は、実践の前に進行内容を定めないで、子どもとの関わりの中で即興的に定めることの重要性を説いている。もちろん、安田自身が、子どもたちの表現に対して、間違いというものがないことと、いいかげんなことを明確に区別しているように、進行内容を定めないことと、ワークショップリーダーに何も備えずして活動に挑むことが許されることとは意味が異なる。このことは、本稿で見た安田の実践内容から自明であるだろう。むしろ、

進行案を定めないことの真意は、活動内容に対して、ワークショップリーダーにも、子どもたち自身にも予見されないような発展を期待し、その場で、いまこの瞬間に聴こえてきた音を、そして、その場の子どもたちとの雰囲気を楽しみながら、たとえ進行案とは関係が薄くとも、心動かされた表現との出会いを尊重して、ひらめいた展開へと臆することなく歩を進める、即興的な展開の重要性に見るべきだろう。

定められた展開内容へと進むことは、子どもたちの中に、行われている活動が、それまでの自分の表現と関連の薄い活動に感じる子を生むかもしれない。他方、安田の主張する、即興的な展開では、子どもの表現や関心の流れに、きっかけを委ねるものであるため、一人一人の関心との乖離は考えにくい。以上のことから、子どもたち自身の表現が発展するごとに、徐々に枠組みから解放されて、個々の感受性に基づいた自由な表現へと内面が開かれてゆくような、自発性に富んだ活動の展開には、子どもとワークショップリーダーとの、いわば、即興性のぶつかり合いが、重要な役を担うと考えられる。これまでに述べたことは、以下、安田の言葉少なに語った表現が、全てを言い表してくれている。

【証言内容2】

(省略) 教案(進行案) 書いちゃダメなのよ。教案なしでやらないとつまらない。やっぱり子どもたち見て、パッとひらめいた、この子たちとこれやりたいなってことをやらないと。

(安田：44)

【注】

- 1) 本研究で対象とする『音あそび集』は、安田、今村、田中の3人による共著である。そのため、本研究においては、事前に、安田自身に聞き取り調査を行い、3人のそれぞれが執筆を担当した部分を明示してもらい、比較検討の対象とした。本手続きをもって、本論文では、特に担当者を明記していない引用箇所については、安田の担当部分からの引用であることを、ここに明記しておく。
- 2) 本稿では、円形に座った子どもたちに、一人ずつ順番に音を出してもらった活動形態を、同様の手順で活動を行っている先行研究に倣って、「循環型」の活動と表現した。

【引用文献】

- 1 安田寛・今村方子・田中照通, 子どものための音あそび集——ガラクタ楽器の世界——, 東京, 音楽之友社, 1990年。
- 2 曾田裕司, 音そのものをとらえる——幼児教育における音遊びの美学——, 音楽表現学, Vol. 9, 31～44頁, 2011年。
- 3 斐珉卿, 幼児の主体的・創造的音楽表現を支える音楽活動の可能性——保育における幼児の即興的音楽表現を通じて——, 日本女子大学大学院, 2011年。

- 4 駒久美子, 幼稚園における創造的な音楽活動に対する保育者の意識——保育者を対象とした質問紙調査の分析を通して——, 音楽教育研究ジャーナル第33号, 1～4頁, 東京芸術大学音楽教育学研究会, 2010年。
- 5 文部科学省, 小学校学習指導要領, 2008年。
- 6 M. M. バフチン, 伊東一郎訳, 小説の言葉(ミハイル・バフチン著作集5), 66頁, 東京, 新時代社, 1979年。
- 7 J. V. ワーチ, 佐藤公治他訳, 行為としての心, 北大路書房, 2002年。
- 8 M. セルトー, 山田登世子訳, 日常実践のポイエティック, 15頁, 東京, 国文社, 1987年。
- 9 駒久美子, 幼児が音を聴くこと・幼児の音を聴くこと——幼稚園における即興的音楽活動に着目して——, 日本幼児教育学会 幼児教育学研究第19号, 9～15頁, 2012年。
- 10 坪能由紀子, 創造的音楽学習の資料展望, 教育音楽小学版／中学阪別冊 つくって表現しよう——創造的な音づくりの実践——, 130～146頁, 東京, 音楽之友社, 1992年。

【謝辞】

本研究を行うにあたり、調査やインタビューに快く応じてくださった安田寛先生をはじめ、観察や記録のために同行することを快諾してくださったS幼稚園の皆様に、厚く御礼申し上げます。

6. 山下洋輔の三作の絵本における即興の意味 木下 和彦

The meaning of improvisation on Yosuke Yamashita's three picture books

抄録

日本を代表するジャズピアニスト山下洋輔の教育的活動は、日本のジャズ教育において大きな影響を持っている。本稿は、その中で主に子どもを対象としている絵本に着目し、山下氏が示すジャズの必須条件との関連を中心に教育的な見地から考察した結果、絵本における山下氏のジャズ観の反映を明らかにしたものである。

Abstract

Yosuke Yamashita (Jazz Pianist, Japan)'s educational activity has an effect on Jazz education in Japan. This study focused on his picture books (targets children), and considered it from educational view with a focus on in relation to essential condition of Jazz that Mr. Yamashita shows. As a result, this study clarified a reflection of his essential condition of Jazz in their books.

キーワード: Jazz ジャズ, Improvisation 即興, Creative music 創作, picture book 絵本, avant-garde music 前衛音楽

1. はじめに

教育的視点を持った活動を繰り広げるジャズミュージシャンは少なくないが、その代表格といえるのがジャズピアニストの山下洋輔氏(以下、山下氏)である。山下氏の教育的活動の特筆すべき点は、プロ養成のみならず子どもを含めたアマチュアを対象に、分かりやすくジャズを紹介してきた点にある。これまでの山下氏の教育的活動は、大学をはじめとした教育機関やテレビ・著書等を通じて広く知られているが、その意義については今日まで十分に検討されて来なかった。本稿では、山下氏のジャズ観の形成過程を踏まえた上で、子どもを対象にした数少ない活動と捉えられる三冊の絵本『もけらもけら』『ドオン!』『つきよのおんがくかい』を考察する。それを通して、山下氏の絵本における即

興に、氏のジャズ観がいかに反映されているかについて、教育的な見地から考察することが本稿の目的である。

2. 音楽教育におけるジャズの位置づけ

広義の音楽教育において、ジャズは楽譜から演奏する器楽演奏や、もしくは、即興を主軸とした創作活動に位置づけられる。前者でいえば、電子キーボード（エレクトーン）等の器楽教育や吹奏楽のレパートリーとしてジャズの楽曲が用いられてきた。本稿では、本号の趣旨に鑑み、即興的な創作活動としてのジャズを対象とし、論考を進める。

ジャズの即興のノウハウは、基本的には先達から後継者へと徒弟的に伝達される。具体的には、主に師や熟達者とのセッション(即興的なジ

ジャズの演奏)においてそのノウハウが受け継がれる。ほとんどのセッションは年齢制限を設けていないため、10代のうちから積極的に参加し、実力を認められてプロデビューを果たす演奏家も多数存在する。このようなセッションはバンドのメンバー同士によって自然発生的に行われる場合や、ジャズの演奏を主とするライブハウス等が企画することによって行われるが、それ自体は玄人好みの要素が強く、ジャズを嗜好する人であっても演奏行為には関わらない人も多い。

一方、日本の学校音楽教育においては、音楽科のカリキュラムが近代西洋音楽中心であったことへの批判的論調の中で、様式の拡大の一端としてのジャズの可能性が検討されてきた。学術的な動きとしては、1970年代に早川和子(1975, 1976-77)がジャズを導入することに対して積極的な論考を残している。早川は、ハーモニーを始めとする旋律上に現れるジャズの特徴に着目し、旋律創作の一環としてのジャズの可能性に言及した。1976年より6回にわたって掲載された『季刊音楽教育研究』の連載の最終回では、ジャズに基づいた即興が文部省唱歌をはじめとしたあらゆる音楽様式の旋律創作に適用できると述べ、学校現場へのジャズの導入を提言している。早川の論考は、音楽教育においてジャズを扱った稀少な研究として貴重であるものの、早川自身は実践の具体的な方策を取り上げなかったこともあり、音楽教育におけるジャズ導入の契機とはならなかった。その後、ジャズは1980年代から90年代にかけての創造的音楽学習の広まりに付随する形で、ポピュラー音楽様式を教育実践に用いる議論の中に位置づけられていった(例えば坪能, 1991)。

だが実際には、実践の場において創作活動と

してジャズが行われることは稀であった。小泉(1997)によれば、『教育音楽・小学版』音楽之友社1970年1月号～1997年3月号の間に行われた小学校での創造的音楽学習の実践128事例のうち、ポピュラー音楽様式に基づく実践は全ての中で3.9%に留まっている。これは、日本では現代音楽へのアプローチを目的に創造的音楽学習が行われてきたこと、1980年代後半より音響構成を中心とした音楽づくりが盛んであったことに起因すると小泉は述べている。また坪能(2000)は、ジャズを始めとしたポピュラー音楽による創作活動が広まらない理由に、教える側の教師のポピュラー音楽様式に対する知識と経験が不足していることを挙げている。このようにジャズは、カリキュラムと教員のスキルという二つの要因によって扱いにくい音楽様式として認識され、今日に至っている。また、学校音楽教育におけるジャズの活用方法も、ジャズの多様なスタイル(例えばフリースタイルやビバップ、ディキシランドジャズ等)がもつ教材的可能性に照らして、十分に検討されてきたとはいえない。

このような背景から、山下氏が年齢を問わずジャズを広めようとしてきた活動は、広い意味で教育的価値を持ちうるものであり、特に子どもを対象に含む点には特筆されるべきものがある。

3. 山下洋輔のジャズ観

まず始めに、山下氏の生い立ちについて概観し、どのようにして山下氏のジャズ観が育まれ、自らのスタイルを確立していったかについて考察する。

山下氏は、1942年東京都に生まれた。小学校三年生から父親の仕事の関係で福岡県田川市に

転居し、中学校一年生の時に再び東京に戻る。私立麻布高校在籍中からプロミュージシャンとして仕事を始め、国立音楽大学作曲科を経て、27歳の時に自らの演奏スタイルをフリージャズに転向させ、それ以来現在まで日本のジャズシーンの最前線で活動を行っている。山下氏の活動は多岐に及んでおり、ジャズの演奏の他、映画音楽、オーケストラ作品の作曲など様々である。前衛的なパフォーマンスでは、栗津潔との「ピアノ炎上」における「燃えるピアノの即興演奏」が有名である。また、学術的研究としては、ジャズにおけるブルーノートスケールを小泉文夫の核音理論を用いて分析したものがある（山下, 1982）。そのほか著書も多数発行しており、2000年代に入ってから自らの生い立ちを振り返る内容のものが多く見受けられる。本稿では、主にこれらの著書を通じて山下氏のジャズ観及び教育観の形成過程を考察する。

山下氏は、幼少期からピアノが身近にある環境で育ち、いつも「勝手に音を出して遊んでいた」（山下, 2010a, p. 35）。山下氏が受けた音楽教育は、ピアノ教師であった母親によるピアノレッスンが最初であった。山下氏は、レッスンにおいて母親から楽譜通りに演奏するよう強いられることを拒んできた。

ぼくは、何度も何度もピアノに触れて、「こっちに行くと音が高くなる、こっちに行くと低くなる」ということをおもしろがれたのです。ところが、じつは楽譜というものを見て弾なくちゃいけないとわかったときに「嫌だ」と思った。（山下, 2011, pp. 70-71）

ここで留意すべきなのは、レッスンにおいて山下氏がクラシックを嫌ったわけではないこと、

音楽表現に際して「楽譜からの再現」より「即興による創作」を嗜好したことである。また、本発言の内容は小学生の頃を想起したものだが、この時山下氏はまだジャズと出会っていない。ジャズとの出会いより先にまず「即興的に音を出す」経験があったことは、山下氏のジャズ観の形成において重要な側面である。

中学校の時には、はじめてジャムセッションを行い、高校時代は、兄のジャムバンドに参加するなど、氏のジャズ活動が開始されたのは10代の後半であった。この時期に、山下氏は後の音楽性に影響を与える前衛音楽に出会っている。ただし、当時の山下氏は前衛音楽を「近づいてはいけないもの」として捉えており、自らのジャズの演奏スタイルに前衛的手法を導入するには至らなかった。プロ活動を始めたのは高校生の時であったが、そこで演奏していたのはモダンジャズであった。このように、中学から大学にかけての時期は、山下氏にとっては自らのジャズの演奏スタイルを模索する時期であった。

山下氏が自らの表現の方向性をフリージャズに定めた時期は27歳の時であった。その出来事を本人は「ビックバン」と名付け、自らの音楽家としてのキャリアの中で重要な契機と位置づけている。

1969年に、ぼくが今までの演奏の仕方やルールを全部無視して爆発してしまったときのことを、自分で「ビッグバン」と言っているんです。

（当時のメンバーであったドラマーの森山威男やサクスの中村誠一とは、）どの音楽とも違うものをやりたいということがわかりあえたんです。（山下, 2011, p. 43）

この発言から、山下氏が自らの演奏スタイル

にフリージャズを導入した理由は、自らの「殻を破る」ためであったと推測される。その後、山下氏の作品や演奏には調性的な音楽も見受けられるが、基本的にはフリージャズを主体とし、前衛的な演奏手法が貫かれている。氏による「手で叩くように弾く」などの前衛的な演奏表現は、テレビ等を通じて多くの人に知られることとなり、ピアニストとしての山下氏を印象づける一因となった。

また、フリージャズが山下氏のジャズ観に大きく根ざしていることは、次のような発言からも読み取ることができる。山下氏は、自著において、ジャズの必須条件について次の三点を挙げている（山下，1982，p. 19）。

楽器を演奏できる事

共演者がやっていることを聴きとれる事

スウィングできる事

このことから、山下氏にとってジャズの音楽的イディオムは、多くのジャズの教則本において紹介されるスケールやコード理論ではなく、スウィングというリズムの「ノリ」が優先されていることが分かる。また音を聴き取り、演奏を共有する相手とコミュニケーションすることが重視されていると考えられる。

このようなジャズ観は、どのジャズ演奏家にも共有されているものではない。ジャズの捉え方は奏者ごとに異なり、おのおののジャズ観が演奏に大きく影響する。演奏者のジャズ観が、他の奏者との差別化を図るために極めて重要な役割を果たすのである。ジャズの演奏家について論じるにあたっては、このことに留意した上で、対象とする演奏家のジャズ観に基づいてジャズを捉える必要がある。山下氏のジャズ観は、幼少時から今日に至るまでの音楽活動を通して形成され、その中で氏が自らの演奏スタイルに

フリージャズを選んだことが大きく影響していると考えられる。これを踏まえ、次項では山下氏の教育的活動には氏のジャズ観がどのように反映されているかを考察する。

4. 山下洋輔による教育的活動

山下氏のこれまでの教育的側面をもった活動は、以下の5つの側面から捉えることができるだろう。

- (1) 大学等の専門教育機関における活動
- (2) ワークショップ等における活動
- (3) TV等のメディアにおける活動
- (4) 書籍を通じた活動
- (5) 絵本を通じた活動

(1) に関しては、1998年から2004年にかけて洗足学園音楽大学の客員教授を勤め、2013年現在は母校である国立音楽大学演奏学科ジャズ専修の招聘教授を勤めている。山下氏の発言には、大学で教鞭を取るにあたって自身の受けてきた教育経験が反映されていることを伺わせるものもある。

学校の音楽の授業やいわゆるクラシックにつながるレッスンは好きになれないという子供は必ずいる。人には皆、自分にあった音楽があるわけで、それと出会い、勉強できる機会が保障される世の中でありたいものだ。（中略）学校という制度のなかに、ジャズという分野が用意されたことは、そういう意味での大きな一石が投じられたことだと自負している。（山下，2010b，p. 143）

このように、山下氏は、楽譜や西洋近代音楽を中心に展開する学校音楽教育への問題意識を

根底に持ちつつ、自らの教育的活動では、自身のジャズの演奏経験を活かす姿勢で臨んでいると考えられる。

(2) の例としては、2012 年 2 月 17 日、筑波大学附属小学校における授業研究会にて開催された小学校現場でのジャズワークショップがある。そこでは、現職教員を対象にしたフリースジャズの紹介や、教員を交えてのセッションも行われた。これは、学校現場からジャズを主体とした研究会が開催されたこと、そこに一流の演奏家関わったという点で画期的なイベントであった。

(3) に関しては、山下氏は多くの TV 番組に関わっているが、昨今で代表的なものでは NHK、E テレにおいて放映されている坂本龍一監修の音楽番組「スコラ」の 2010 年 5 月放映回におけるジャズ特集がある。その中で山下氏は、ジャズの音楽理論的側面を紹介するとともに、坂本と共にセッションも行っている。なお、その中で演奏されたジャズはフリースジャズの要素の強いものであり、氏のジャズ観が明確に打ち出されている。なお、今回は後に書籍化されている(山下, 2009)。

(4) に関しては多数存在するが、ジャズを紹介する目的のものとして代表的なのは『山下洋輔のジャズの掟 (生活実用シリーズ)』(山下, 1998) 及びその再販版である『山下洋輔のジャズの掟 ジャズ・マスターズ・シリーズ』(山下, 2008) である。本作は再販を経て、ジャズ入門書としてのバイブルの地位を確立している。

(5) の絵本の創作において山下氏は、これまで『もけらもけら』(山下, 本永, 1990) 『ドオン!』(山下, 長, 1995) 『つきよのおんがくかい』(山下, 柚木, 1999) の三作において、こ

本を通して「どの(絵)本も、ジャズは面白いよ、ということ传达了かった」と述べている(山下, 2010b, p. 267)。三作の絵本にはいずれもオノマトペを用いた音楽が描かれており、文章とコラボレーションした画家の絵を通して山下氏の音楽に触れることができる。また、山下氏が主に子どもを対象として書いたことは、対象年齢が 3 歳からとされていることから分かる。以上より本稿では、この三作を山下氏の広い意味での教育活動の一種として捉えることとする。

フリースジャズを自らの基盤とする山下氏が、子どもにジャズを広めるにあたって、自らのジャズ観及び教育観をどのように絵本に反映しているかを次項では考察していきたい。

5. 事例分析-絵本三部作を対象に-

ここでは、山下氏による絵本を広く教育活動の 1 つとして捉え、山下氏が読み手としての子どもに対し、いかなる方策でジャズを紹介しようとしたかを検討する。

氏の著書にみられる発言から、三作の絵本に描かれた音楽がジャズであることを読み取ることが可能であり、三作は氏のジャズ観が明確に反映された作品群であるとみなすことができる。このことを、分析を通して明らかにしていく。

なお、分析においては、次の観点で行う。

・作品(演奏)の全体構成

・山下氏のジャズ観である

①楽器を演奏できる事

②共演者がやっていることを聴きとれる事

③スウィングできる事

がいかに反映されているか

5.1. 『もけらもけら』（本永定正 絵、1990）

〔構成〕

構成上の特徴は、以下の点に集約される。

- ・絵と 1 ページあたり 2～4 つのオノマトペによって構成される点
- ・最後のページは絵が半分で切れている点

用いられたオノマトペの例

もけら、でけ、ぴた、ごら、
け、しゃばた、ぴて、しゃら、
くがん、だばた、どば、じょわ
らん、ごあら、がら、たん

作品全体に豊富なオノマトペと何を表すか分からない絵が描かれており、読み手の想像力を働かせる作りとなっている。オノマトペには音価以外に音楽的要素を規定する要因となるものはない。このことが、読み手が絵本を読むことで想像する音楽に自由度をもたらせているともいえる。

本作をジャズとみなしうるかについて、先述した三点のジャズの必須条件に照らして考察する。①に関しては、描かれた絵が奏者や楽器ではないため、音の発生源が不明であり、オノマトペからはそこに音が鳴ることを示す以上のことを読み取ることは難しい。②に関しては、奏者そのものが描かれているわけではないため、必須条件にはあてはまるとはいえない。③に関しては、オノマトペはリズム感をもって読み進めることができる。例えば、続けて読むことや、読む早さを変化させるなどの工夫も可能である。このことから、ある種のスウィング感（例しゃばだ、だばだなど）をつくり出すことも可能だと考えられる。

山下氏は著書の中で、この構成を「(絵の)動

きと共に音楽を演奏する」ように作り上げ、「ピアノのかわりに文字をつかって演奏をすることにした」と述べているほか、山下氏は本作を「一種の楽譜」と捉えており、本作をもとにしてジャズの即興演奏を行うという試みも行われている。また、本作のオノマトペは自らのピアノの「手癖」の言語化であり、ページから絵がはみ出すという特徴的な終わり方は「まさにジャズのエンディング」だと捉えるなど、本作が山下氏にとっては〈ジャズ〉であるという認識にあることは興味深い（山下, 2010b, p. 269）。山下氏の即興におけるフリージャズに基づいたイディオムから、本作におけるオノマトペの選び方やエンディングが生み出されているとみなすこともできよう。

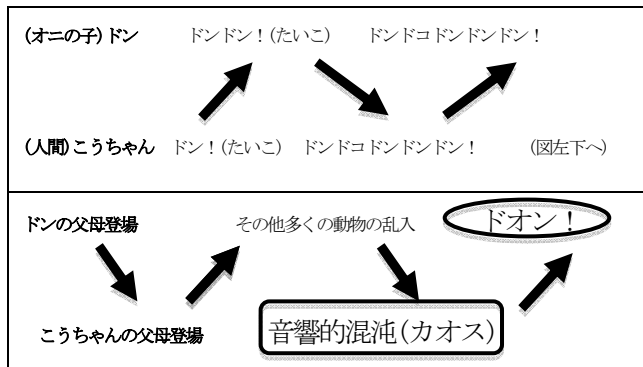
先述したジャズの必須条件を完全に満たすわけではないが、上述の発言のように山下が本作をジャズとして捉え、かつ「音楽を演奏する」ように創作していたことから、本作には山下氏のジャズ観が反映されているとみなすことができる。

5.2. 『ドオン!』（長新太 絵、1995）

本作の巻末における筆者紹介欄には、本作が佐渡の和太鼓に影響を受けて作成されたとの記述がある。絵本において用いられる楽器は、「たいこ」のみであり、登場人物はそれぞれスネアドラム（小太鼓）またはバスドラム（大太鼓）を持って描かれている。オニの子ドンとこうちゃんの喧嘩が起きるところから話が始まり、「たいこ」を用いての音やリズムのやりとりが生じる。そのやりとりにドンの両親やこうちゃんの両親が加わり、さらに動物達が参加して大合奏に発展し、最終的には音響的に「カオス(混沌)」な状態となる。全体に音やリズムが氾濫し

たところで、「ドオン！」という音で偶然全体の音が合い、大団円を迎えるという構成になっている。山下氏はこのエンディングについて、「このような一瞬がジャズにはよくあり、そのことを伝えたかった」（山下, 2010b, p. 267）と述べている。「このような一瞬」は、必ずしもジャズのセッションにみられる終わり方として一般的なものではないが、山下氏のジャズ観によって、本作のような音響的混沌(カオス)からの終結にはセッションとしての成功の意味付けがなされている。以上の構成を、図示すると次のようになる。

[構成]



用いられたオノマトペの例

ドンドコドンドンドン・
タンタカタンタカ(たいこ)
等

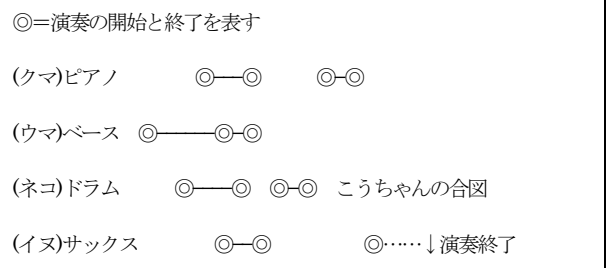
こうちゃんの「ドン」に対し、ドンが「ドン! ドン!」と反応する流れは、リズムによる即興である。①に関して、用いられた楽器が太鼓を中心とする点は、一般的に現在ジャズで用いられるドラムセットとは異なるが、打楽器のルーツとしての太鼓と捉えるならば、本作の楽器編成にもジャズ的な要素を見出すことができる。また、オノマトペが「ドンドコドンドンドン」のようにリズム感を持つ点でも、本作は、②及び③に関して互いの演奏を聴きあうことで

発展する即興演奏の要素を含んでいる。

上記の考察を踏まえれば、山下氏が本作をジャズとして捉えていたことが明らかであるとともに、氏の捉える〈ジャズ〉は一般的にジャズだとみなされる楽器編成や聴覚可能な音楽様式より幅広い内容を含みうることが示唆される。

5.3. 『つきよのおんがくかい』（柚木沙弥郎, 1999）

[構成]



用いられたオノマトペの例

ぶんぶん(ベース)、シャンシヤカ(ドラム)、キャンキャン・カリコレ(ピアノ)、シャバドビドバー(サックス)等

タイトルの副題には Jam Session という語が含まれており、また楽器編成は一般的なコンボジャズの編成であることから、本作はジャズが描かれているとみなすことができる。コンボジャズ編成での楽曲演奏は、一般的に(4人の奏者を A-D とした場合)、〈テーマ〉 - 〈ソロ A〉 - 〈ソロ B〉 - 〈ソロ C〉 - 〈ソロ D〉 - 〈ベース (ソロを奏者ごとに演奏しあう部分)〉 - 〈テーマ〉の流れで進行する。本作でもこの流れが途中で踏襲されており、構成の面からもコンボジャズのスタイルが描かれている。これらから、三作の中では最も良く知られるジャズの即興演奏

に近似したものだといえる。

山下氏はジャムセッションにおいて、「誰かがいやに調子がよくテンションが上がって、その勢いで一人で突っ走っているのを、みんなが茫然としながら見ている」ような演奏を成功だと考えている（山下, 2011, p. 58）が、本作のイヌ（サックス）にもこの発言に近似した状況がみられる。また、氏の述べるジャズの必須条件に照らして考えるならば、①に関しては、用いられた楽器はジャズで用いるものである。②に関しては、こうちゃんがイヌのソロを聴き、終わりのタイミングを示すために声を出す場面からも、互いの演奏を聴きあっていることが分かる。③に関しては、「ぶんぶん」や「シャンシヤカ」などのオノマトペはスウィング感をもって読み進めることができる。このように、本作に描かれたジャムセッションには山下氏が考える良い〈即興〉が具現化されている。

5.4. 考察

三冊の絵本はいずれも、登場人物同士、もしくは読み手と絵本とのコミュニケーションを基盤とした何らかの即興が起きる作りになっている。それらのコミュニケーションは豊富なオノマトペを用いることで展開される。オノマトペは、絵、山下氏、読み手の三者間で生まれる音楽的なコミュニケーションを生み出すために有効に機能している。

一方、音価を除いた音程、音高、調性などの音楽的要素は全く出て来ない。読者は、オノマトペと絵の描写から鳴り響く音を想像するよう意図されているが、それを実際にどのような形で音にするか、その判断の大部分は読み手に委ねられている。この点において、読み手は氏のジャズ観が反映された絵本の世界の中で〈即興〉

するための自由度が与えられる。

また、三作の内容からは、「絵と即興する」ことを念頭において作られた『もけらもけら』から、実際のジャズの演奏形態を取り上げた『つきよのおんがくかい』まで、山下氏が絵本を通して伝えたジャズのエッセンスの多様性が指摘できる。このように、山下氏の絵本は、同様にジャズのさまざまな即興の側面をも表現しているのである。

6. 結論

本稿では、山下氏のジャズ観への考察を踏まえた上で、氏の手がけた三作の絵本を検討した。そこでは、絵本で内容として描かれた音楽はいずれもジャズとの関連が認められ、奏者間の「コミュニケーション」が軸となって即興が展開されていること、音価以外の音楽的要素を規定していないことから、いずれの作品にも山下氏のジャズ観が反映されていた。また、三作の絵本は、氏が捉えた〈ジャズ〉が発想の元にあることは、氏の著書にみられる発言や、氏がジャズの必須条件と考える三つの要素との関連から明らかとなった。したがって、山下氏の幅広い活動の中でも、主に子どもを対象とした三作の絵本を教育的に捉えたとき、その功績は明らかであり、絵本を通して子どもは氏のジャズ観に触れ、創造的に音楽と関わっていくことが出来るのである。

【引用文献】

早川和子(1975)「JAZZ-IMPROVISATION による創造性の開発」『音楽教育学』No. 5
 早川和子(1976-77)「JAZZ による教育」『季刊音楽教育研究』音楽之友社、No. 6-10. 12
 坪能由紀子(1991)「ポピュラー音楽教材化の現状と問題」『音楽教育学の展望Ⅱ』音楽之友社
 小泉恭子(1997)「創造的音楽学習」の教育現場での問題点と展望」『シリーズ 音楽と教育(2) 音楽の発見—ミューズの表現』音楽之友社
 坪能由紀子(2000)「つくって表現する活動におけるカリキュラムの展望」『音楽教育学研究2』音楽之友社
 筑波大学附属小学校 社団法人初等教育研究会(編)(2010a)「教育技術」2010, 3月号, No. 1297
 山下洋輔(1982)『風雲ジャズ帖』徳間書店
 山下洋輔／茂木健一郎(2011)『脳と即興性 不

確実性をいかに楽しむか』PHP 研究所
 山下洋輔(2010b)『ピアノ弾き即興人生』徳間書店
 山下洋輔他(2009)『コモンズ：スコラ ヴォリューム2 ヨウスケ・ヤマシタ セレクションズ』坂本龍一(監修)、commons
 山下洋輔(1998)『山下洋輔のジャズの掟(生活実用シリーズ)』日本放送出版協会
 山下洋輔(2008)『山下洋輔のジャズの掟 ジャズ・マスターズ・シリーズ』全音楽譜出版社
 山下洋輔(文)／元永定正(絵)(1990)『もけらもけら』福音館書店
 山下洋輔(文)／長新太(絵)(1995)『ドオン!』福音館書店
 山下洋輔(文)／柚木沙弥郎(絵)(1999)『つきよのおんがくかい』福音館書店

他教科からの提言 — 「即興的な表現」は国語でも！

批判的，創造的行為としてのパロディ
—大学の授業実践と，国語教育への応用に向けて—
川端 有子

Parody-making as Critical and Creative Activity —Toward an Application to the Japanese Education—

要約

この論文は、大学2年生を対象とした授業のなかで、「昔話をパロディにする」という試みを行い、その結果、この活動が大学生にどのような意義をもたらしたか、また、教諭志望者が多いその学生たちにとって、将来取り組むことになる国語教育にどのような貢献をもたらす可能性があるかを検討するものである。

昔話をパロディ化するという経験の結果、学生の、物語の構造に対する理解力、批評的読みの能力は大幅に伸び、クリエイティブな即興性と、聞き手に応じた語りの柔軟性を身につけることにもつながった。また、この同じ試みは、大学院生レベルから、小学校低学年の生徒対象に行うことも可能であり、さらに広い意味での国語教育にも、大きく貢献する試みだと考えられる。

Abstract

This article examines effects of making parodies of famous fairy tales in the undergraduate classroom, investigating possibilities and adaptabilities of this experience to Japanese language education system. Parody-making impromptu activates critical reading ability of students in this class, as well as literacy of finding basic structure of the targeted fairy tale. Moreover, this experience gives them flexible technique of improvising stories, according to the kind of audience they face.

As a result of this class activity, I will show that this attempt of letting students make parodies is worth adapting to all the level of students from the graduated students to the kindergarten children.

キーワード：パロディ、昔話、構造、国語教育、批評、創造

1 はじめに

この論文は、2013年に大学2年生を対象とした授業のなかで、「昔話をパロディにする」という試みを行い、その結果、この活動が大学生に

どのような意義をもたらしたか、また、教諭志望者が多いその学生たちにとって、将来取り組むことになる国語教育にどのような貢献をもたらす可能性があるかを検討するものである。

結論から言うならば、昔話をパロディ化する活動は、学生の、物語の構造に対する理解力、批評的読みの能力を活性化すると同時に、クリエイティブな即興性と、聞き手に応じた語りの柔軟性を身につけるために非常に有効な手段であったということがいえよう。

また、この同じ試みは、多様なレベルの対象にとって有意義であり、大学院生レベルから、小学校低学年の生徒対象に行うことも可能だと考えられ、敷衍して応用可能な試みであることが予測できる。

2 授業、対象学生、授業内容とそこでの位置づけ

実践を行ったのは、後期の授業「幼年文学」（選択）の6回目、90分授業の後半である。そして仕上げは宿題とし、次週に完成したものを提出させた。受講生は、N女子大家政学部児童学科の2年生が主で、数名の3年生、4年生、そして同女子大の文学部日本文学科の聴講生数名を含む92名である。また、この受講生は大半が前期の同じ時間帯で行われた「児童文学」（必修）を受講しており、「昔話」「神話」「伝説」といった口承文芸の定義については学んでいる¹。児童学科の学生は、ほぼ全員が小学校と／または幼稚園教諭の資格を取得することを目指しており、2年生のこの時点では教職への就職を希望しているものが多い。

「幼年文学」の授業では、テキストは使用せず、講義と、絵本や幼年童話の実物投影、さわりの部分の読み聞かせと分析などを中心に行っている。幼年文学とは、「児童文学のなかでも、読んでもらうなら幼稚園の年長組から、自分で読むなら小

学校の低学年から」という比較的年齢層の低い児童を対象として書かれた文学を指し、その中には絵本も含むが、挿絵が多くて字の大きい、低年齢向けの物語の本（出版社側で「絵童話」と呼ぶこともある）を主に指して言う²。この分野は、子どもの読者が、絵本から物語の本へ、読んでもらうことから自分で読むことへ移行する重要な段階をターゲットとしたものであるため、子どもを読書好きにするか否かの分かれ道であるにも関わらず、おとなの批評家や研究者には分析することが難しいという問題を抱えたところでもある。

この授業では、まず幼年文学の骨子となっている「昔話の構造」を理解してもらうため、5回にわたって日本と外国の昔話を取り上げ、絵本を利用して解説したあと、何冊かの昔話のパロディ絵本を示し、それらのねらいとパロディの定義、可能性について説明した。6回目の授業時には、まず、パロディとは一般的に理解されているように、笑いを誘う模倣ではなく、批評的な二次創作であることを強調し、よく知っている昔話をパロディにするよう指示した。その成果を報告する前に、学生に向かって行った、それまでの授業でくりかえし強調してきた「昔話」の定義、「パロディ」の定義、そして昔話のパロディ化の意義について、述べておきたい。

3 「昔話」「創作昔話」とは

日常的な場においては、童話、民話、昔話、絵本などといった言葉は、ことに厳密な定義をされることなく、慣習的、または軽く「子どもの読み物」といったような意味で使われることが多い。日本では、「グリム童話」「アンデルセン童話」などという使い方がすでに固定化しているため、問

¹ 「児童文学」のテキストとしては、拙著『児童文学の教科書』を使用。

² 同上、p.216

題はさらに複雑になってしまっている。これらの厳密な定義については、拙著『児童文学の教科書』に詳しいので、ここではふれないが、本論で「昔話」という言葉を用いるときには、もともと口承文芸として伝えられ、19世紀頃から書きとめられるようになった民間に伝わる物語—英語では **Fairy Tales** と呼ばれるもの—を指す³。

これらの物語は「昔々、あるところに…」というような決まり文句で始まり、場所や時間が特定されず、特に際立って固有名詞も持たない「おじいさんとおばあさん」や「王さまとお妃さま」が登場する。ここは、動物が人間に向かって口をきいたり、魔法使いや悪魔が登場したりしても、誰も驚くことなくその事実を受け入れる一次元的世界であり、善悪がはっきりと示される明快な物語である。

昔話は、また、そのモチーフや、様式、構造がはっきりとしていることも特徴であるといえる。小澤俊夫はその著書『昔話入門』において、スイスの研究者マックス・リュティの様式理論⁴を引用しつつ、具体的に昔話のクリアで抽象的でくりかえしを多用しつつ進行する昔話の様式を解説している。それによると、昔話は「日常的な共同体モチーフに抽象形式を与え、純化し、孤立化して自らのなかにモチーフとして取り込」んだものということになる⁵。

第二次世界大戦後、全世界に伝わる昔話をモチーフ別に分類し、「昔話の型」というカタログを作成したアールネ＝トムソンの研究からもわかるように、昔話のモチーフはある程度全世界的に普遍性を持ち、分類が可能である⁶。また、こ

ういった固定的な様式性から、ロシアの研究者ウラジミール・プロップは、ロシアの昔話100編を構造主義の立場から分析し、登場人物を七つの類型に、語りの構成要素である行為を「機能」と考え、これを31のカテゴリーに分類した⁷。

このように、昔話はその基本構造に還元して、同一の構造を取り出すことが可能な物語なのであり、そのため、その構造を利用することで、「創作昔話」というジャンルの児童文学を創出することができる。この創作昔話—英語で **literary fairy tales** と呼ばれるものこそ、幼年文学の起源であり基本なのである。

この高度に純化され、様式化された形ゆえに、昔話はパロディにすることが容易でもある。それでは、次にパロディとは何を意味するのか、とりわけこの論文のなかで、どのような意味でこの言葉を使用するのかについて説明しておこう。

4 「パロディ」とは、「昔話のパロディ」とはふつう、一般的な意味で「パロディ」という言葉は、「滑稽な模倣 (**ridiculing imitation**)」として理解されている。しかし、“**parody**” という言葉のギリシア語源に注目したリンダ・ハッチェオンは、“**parodia**”が“**beside/counter - song**” (となりの歌/反・歌) という二重の意味を持つことを指摘し、「パロディ」が二方向性を持つ反復様式であると述べている⁸。著書『パロディの理論』(*A Theory of Parody*) において、ハッチェオンは、パロディを「批評的距離を伴った反復 (**repetition with critical distance**)」と定義し⁹、そこには、必ずしも笑いや、風刺、皮肉を含むとは限らないとしている。

³ 『児童文学の教科書』 pp.62-64

⁴ マックス・リュティはスイスの昔話研究者。主要著書『昔話の本質』他。

⁵ 小澤俊夫編著『昔話入門』 p.89

⁶ アメリカの昔話研究者、ステイス・トムソンとア

ンティ・アールネの共同研究。

⁷ ウラジミール・プロップ『昔話の形態学』参照。

⁸ Linda Hatcher, *A Theory of Parody*. p.32

⁹ 同上, p.37

本論では、ハッチェオンの定義を採用し、パロディを、そのターゲットとなるテキストに対し、片手で称賛を送りつつ、もう片手で批判をやっている文学形式と考えることにしたい（もっとも、ハッチェオンのパロディ考はさらに範囲が広く、音楽、美術などにも適応されている）。昔話のパロディ、すなわち“parodia”は、それゆえ昔話が“beside”、つまりすぐとなりにある、親しみのあるものであると認め、その普遍性を称賛したうえで、“counter”つまり、転覆し、軸をずらし、反抗してそのイデオロギー性を暴くという批判を、同時にやっているとこの性質のものなのである。

昔話はその純粋性と明確な構造、普遍性のおかげで、パロディ化することがきわめて容易である。そして、パロディ化による転覆・ずらし・逆転により、実はそのターゲット・テキストに内包されていたゆがみや偏見、矛盾、偏向性をはっきりと示すことができる。理論的に解説すると、難解な試みに見えるかもしれないが、これを実践して示すことは簡単である。次に、授業で行った予備的な講義の内容について、解説しておく。

5 パロディ化実践の前に

①昔話を読む／聞く

「幼年文学」の授業の最初に、学生がよく知っている日本の昔話を口頭で語り、その構造を図式化して見せる。ここで例に挙げるのには、「桃太郎」が適切である。なぜなら、この話は現代の大学生でも知らないものはないほど有名であり、そして主人公の冒険を伴う昔話の典型的な形を持っているからである。

まず、「昔々あるところに」という決まり文句に含まれる無時間性と非特定性について触れ、おじいさんとおばあさん、太郎（男の子の一般的な

名前）という登場人物の典型性について注意を促す。おじいさんが山へ柴刈りに、おばあさんが川へ洗濯に、というジェンダー役割について指摘し、流れてきた桃のなかから生まれたという主人公の「異常出生」性、つまりこの子どもは神の申し子であり、特別な使命を担ってこの世にあらわれたということを教示する。中には三つ目に流れてきた桃から生まれてきたというバージョンもあるため、昔話に頻繁に登場する「クレッシェンドを伴った3度の繰り返し」についても言及し、3という数字の神秘性についても説明する（始まりと終わりと真ん中がある最初の数字であるということから、3という素数は洋の東西を問わず、昔話におけるマジカル・ナンバーである）。

やがて、育ての親のもとで成長した桃太郎は、鬼が島の鬼の悪行のうわさを聞き、鬼退治に出かける決意を固める。これは主人公が、親の元という暖かで居心地のいい場所から出発し、非日常の世界で冒険をして敵を倒し、またもとの家に帰ってくるという、いわゆる「行きて帰りし物語」のパターンを踏襲している。非日常の世界での冒険には、援護者が付き添う。これがイヌ、キジ、サルであり、桃太郎にはおじいさんの作った「日本一の桃太郎」という旗と、おばあさんが持たせてくれた「きびだんご」という^{アトリビュート}属性があり、これがイヌたち援護者の目を引きつけ、だんごと引き換えに「お伴」という約束を取り付けるのである（これも3回繰り返される）。

力を合わせて鬼が島の鬼を降参させ、鬼が隠していた宝物（もしくはさらったお姫さま）を取り返し、桃太郎は故郷に戻ってくる。行きて帰りし物語を通過した主人公は、出発した時よりもひとまわり大きく成長する／またはなんらかの報酬を得る、という形で物語は終わる。ここで、日常→非日常→日常という形で起こる「通過儀礼」の

概念を説明しておくとともにさらに有効である¹⁰。

この構造に注意を喚起したあと、この「行きて帰りし物語」が、幼年文学には非常によく使われていることを指摘する。ここで例に挙げるのは、林明子の絵本『はじめてのおつかい』である。これもまた、知らない学生はいないほど、よく知られた絵本であり、みいちゃんという女の子が、お母さんに頼まれて、はじめて牛乳を買いに行くというだけの単純な物語であるが、これを投影機で示しながら、桃太郎の冒険と「構造が非常に似ている」ことに気づかせる。その他にも、『エルマーの冒険』¹¹や、『ももいろのきりん』¹²など、古典的でだれでも知っている幼年文学が、基本的に「行きて帰りし物語」であることにも触れ、自分でもその他の例を想起してもらう。

そのあと、「やまなしとり」「うりこひめ」などの日本の昔話、「あかずきん」、「3匹の子ブタ」などの外国の昔話を讀んだり、絵本を見せたりしながら、昔話の法則を抽出し、構造を見ることに注意をひきつける。

②昔話のパロディ化絵本を見る

外国の昔話のなかでも、「あかずきん」と「3匹の子ブタ」を選んで聞かせたのには理由があり、おそらく今、もっともパロディ絵本が出ているのが、この二つの話（加えて「シンデレラ」があるかもしれない）を下敷きにしたものであるからだ。そもそも「あかずきん」は、フランスの田舎に伝わる昔話であったものを、17世紀、宮廷に仕えるシャルル・ペローが若い上流階級の人々のために再話し書きとめたものであり、赤いずきんなるもの自体、ペローが付け加えたものである。ペローはまた、田舎の昔話にある「野卑なところ」を

削除し、ほんとうは自力で逃げかえってきた女の子の物語を、悪いオオカミ＝男に騙されて食べられてしまう話に書き換えた。その結果、ペローの再話では、男に騙されるのも、そんな派手なずきんをかぶっていたせいだ、と言わんばかりの女性の自業自得の物語になってしまっている。オオカミに食べられてしまっただけで終わり、というこの結末に不満を持ったグリム兄弟は、19世紀のドイツの中産階級の子どものためにさらにこの物語に変更を加え、食べられたあかずきんを救出する森の狩人を登場させた。ここにいたって「あかずきん」は、親の言いつけを守らない子はひどい目にあう、けれども最後は強いお父さんが助けてくれる、という近代的な家族の物語になったのだ。そういう意味では、「あかずきん」は再話された当初から、パロディにつぐパロディ化をこうむってきたと言えるかもしれない¹³。

ジョナサン・ラングレイによる『あかずきんちゃん』の絵本は、このグリム版のパロディである。あかずきんというニックネームしかない女の子に「ベリンダ」という固有名詞を与え、いいつけられたお使いにもいやいや出かける現代っ子という演出にしている。おばあさんを丸のみにしたオオカミに、あわやあかずきんも飲み込まれようとしたその瞬間、あかずきんはバスケットをふりまわしてオオカミに反撃、そのときドアが開いて娘を救いにやってきたのは、フライパンを振りかざしたお母さん。女の勘で娘の危機を察した母親は、あかずきんとおばあさんを救出し、オオカミのおなかには石ではなく、たまねぎを詰める。もう女の子を襲ったりしないぞ、と反省するオオカミと、お茶を楽しむ女3代、というところで物語

¹⁰ ファン・ヘネップ『通過儀礼』参照。

¹¹ ルース・ガーネット著『エルマーの冒険』

¹² 中川李枝子著『ももいろのキリン』

¹³ 「あかずきん」の物語の変遷については、ジャック・ザイプス著『赤頭巾ちゃんは森を抜けて』を参照。

は終わる。この他にも、キャサリン・ストーの幼年文学『ポリーとはらぺこオオカミ』など、あかずきんのパロディは大変数が多い。

一方、「3匹の子ブタ」は、イギリスの昔話であるが、こちらにもパロディ絵本が複数ある。ユージーン・トリビザスとヘレン・オクセンバリの『3匹きのかわいいオオカミ』は、悪役がブタで、襲われるのがオオカミ、と役割が反転しているうえ、つぎつぎと強い材料で家をつくるオオカミたちに対し、悪い大きなブタは、それよりも強い武器で破壊工作にとりかかる。この、なかなか断ち切れない悪循環に終わりがもたらされたのは、万策尽きたオオカミたちが花で家をつくったときで、いい香りにうっとりしたブタは思わず踊りだし、舞い散る花のなかで、オオカミとブタは和解する。米ソ冷戦時代の国際状況を皮肉った内容となっている。また、ジョン・シェスカとレイン・スミスの『3匹きのコブタのほんとうの話』は、今はブタ殺しの罪で投獄されているオオカミが、本当は自分には罪はないのだ、と自己弁護する物語で、視点によっては状況が逆転することもありうるという「信憑性」の問題に踏み込んだ物語になっている。もっとも最近の絵本は、デイヴィッド・ウィーズナーの『3匹きのぶたたち』で、これはオオカミに吹き飛ばされた子ブタたちが、物語のなかから外枠に飛び出すというメタ・フィクションなパロディを、いくつかの様式の異なる絵を使用することで表現している。物語の虚構性を強調し、自己^{セルフ}反^{フレキシ}映^{ビリティ}的な要素を持つポストモダン絵本である。

これらの絵本を見ることで、学生はパロディが単に「滑稽な模倣」ではなく、「批評的な距離を伴った反復」であること、そしてその可能性に気づくことになる。

6 パロディの実践

ここまでの準備段階を経て、今度は実際に学生に「よく知られている昔話のパロディを作ってみよう」と誘いかける。強調しておかねばならないのは、パロディが必ずしも「笑いを伴う」必要はないこと、片手で称賛、同時にもう片手で批判を行う反復であるということである。例として、「男女の役割を逆転させてみる」「視点を主人公以外のものに置いてみる」「敵・味方を反転させてみる」「物語の軸をずらしてみる」などのヒントを挙げる。

この昔話のパロディ化による最も大きな効果は、実はごく「自然」であたりまえであると思っていたことが、「人為的」であること、イデオロギーの産物であることの発見にある。攫われたお姫さまは、助けてくれた王子さまとはなぜ否応なく結婚せねばならないのか？おじいさんが川に洗濯に行くことはないのか？末の息子／娘ではなく、長男／長女が成功する話では、なぜまずいのか？鬼から見れば、桃太郎は侵略者であり、ため込んだ宝を力づくで奪っていく強盗ではないのか？等々。そしてパロディの作成にかかわることにより、文学研究に必要な「距離」「視点」「流れに逆らって読む (reading against the grain)」といった批評的観点を獲得することが期待できる。

1週間後、提出された昔話のパロディは、期待以上に多種多彩であった。挙げておいたヒントどおりのやり方をとって、男・女逆転、敵・味方逆転、もしくは脇役を主人公にずらす、といったものも多く見受けられたが、それもまた一定の成果をあげており、「批評的距離」を持つことができたという結果が得られた。少数ながら、単に男女を入れ替えただけで、批判的姿勢が全くなく、パロディになり得ていないもののあったものの、

「かぐや姫」を男性に置き換えた「タケオの物語」、人魚に恋をして海に飛び込む王子さまの話などは、因習的な男女役割の不条理を見抜いたパロディとなっていた。

逆転のバリエーションとして、クレッシェンドに突き進むはずの昔話の流れを、デクレッシェンドに終わらせたもの、いかにも昔話らしいアイテムを変化させて現代版に作り直したもの、などは学生の発想のオリジナリティである。この例として、「現代版わらしべ長者」というパロディが2作あったが、フリーターやホームレスを主人公として、彼らが偶然の交換の連鎖から、IT長者になるという、きわめて現代的発想が斬新であった。

また、異なる話を継ぎ合わせてキメラ的に合成した物語にも、独自性が見られた。「桃太郎」と「かぐや姫」の話を強引に接続させたもの、「おむすびころりん」と「金の斧、銀の斧」を合成したもの。この後者の例は、湖に落ちたおむすびを追ってやってきたおじいさんに、湖から現れた美しい女性が「あなたのおとしたおむすびは、鮭にぎりですか、ツナマヨですか」と問いかける。正直者は得をするという元の物語の教訓はそのままに、現代化、和洋折衷化したところが興味深かった。

さて、このようにして、パロディ化の実践をやってもらったクラスであったが、その効果のほどは、実は期末レポートにも表れたのである。「幼年文学」は期末レポートとして、「一冊、もしくは比較をする場合は複数の幼年文学を読み、テーマを自分で決めて論じなさい、3000字以上」というものである。テーマをこちらで指定することもあったのだが、そうすると窮屈に思う学生もいるらしいので、今回、テーマは自由にした。そのことのデメリットは、テーマらしいテーマもなく、ただだらだらとあらすじと感想を書く学生が

多いことなのであるが、今年は一つ目立った特徴があった。

作品における「構造」という概念を獲得し、それを応用して論じているレポートが多数見出されたことだ。また、作品がだれの視点で描かれているか、というような「批評的距離」を身につけたことが明らかなレポートもあった。このことから、よく知られており、単純な構造を持つ昔話のパロディ化は、学生のレポートを「感想文」からちゃんとした視座を持った「エッセイ」へと変容させる効果があったものと考えられる。

7 おわりにかえて—パロディ化活動の展開可能性

パロディをつくる、という活動は、上は大学院生レベルから、下は小学校、幼稚園レベルまでの応用的展開が可能だと考えられる。たとえば、大学院生レベルになれば、批評理論とともに活用することで、批評理論を読んで学ぶのではなく、実際にそれを使って材料を斬るという実践が可能である。現代批評の解説書を併用しつつ¹⁴、「シンデレラ」をマルクス主義批評に基づいてパロディにする、「あかずきん」をフェミニズム批評の観点からパロディにする、「桃太郎」をポスト・コロニアル理論で逆転させる、「ヘンゼルとグレーテル」を精神分析批評から再創造する、などの試みが考えられる。

大学生レベルでは、上記の授業実践で行ったように、「構造」を把握し、「構造」を破壊／構築するというデコンストラクションの試みが可能である。授業を行った学生がやがて幼稚園や小学校の教諭となったとき、「立場を変えてものをみる」「意図に逆らって批評的に読む」といったリテラ

¹⁴ たとえばテリー・イーグルトンの『文学とは何か』などが推奨できる。

シー教育を、こんどは自然な形で生徒たちに伝えていけると思われる。また、テキストに対し、非常にリジッドで忠実な読み聞かせや、ストーリーテリングに固執することなく、相手の状態やレベルに合わせて、即興的に反応しつつ「読み合い」「語り合う」ことも可能になるだろう。中・高生の「現代国語」の授業レベルでは、パロディ化は受動的読書を能動的読書、クリエイティブな取り組みに変えることができる。読書感想文を書かせるより、実りある効果が上がるのではないだろうか。

それよりも年齢的に低い生徒の国語教育の場で使用する場合、パロディを作るにはまずターゲット・テキストを知っていなければならないというハードルが存在する。しかし、よく知っているターゲット・テキストがあれば、すべてが一から始まる創作よりもずっと抵抗なく取り組めるはずである。

また、小学校や幼稚園の生徒というのは、パロディ化というのは親しみのないものではないはずである。子どもたちは「替え歌」が大得意だということは、たとえば「ひなまつり」の歌に「残酷版パロディ」とでもいえるものが、全国共通で歌われていることからわかる¹⁵。まずは、きょうはイヌからはじめて「桃太郎」の話をしてみよう、として「昔々あるところに、一匹のイヌが住んでいました。ある日、遠くのほうから、日本一の桃太郎と書いた旗を掲げた男の子がやってきて…」と始めれば、あとはいくらでも話を作っていける。現在、小学校では、物語を途中で終わらせ、その続きを創作させるという活動は行われており、これは物語の筋の把握力、登場人物の性格

付けの理解力を伸ばし、また、どこまで能力が到達しているかを見る試金石として使われているが、パロディ作りは、この筋に沿って読む活動とはちがひ、筋を批判的に読むという能力を育てることができる。

このようにして、昔話をパロディ化する活動は、物語の構造に対する理解力に加え、何よりも批評的読みの能力を活性化し、即興性と柔軟性を身につけるために非常に有効な手段であり、また、どんな年齢レベルの対象にも応用可能な、国語教育に大いに与する試みであると思われる。

¹⁵ 「五人囃子の人殺し、今日は悲しいお葬式」で終わるこの替え歌は、ほぼ同じフレーズで全国的に流布している。

参考文献

第一次文献

- ウィーズナー、デイヴィド『3びきのぶたたち』江国香織訳、BL 出版、2002
- ガーネット、ルース『エルマーの冒険』わたなべしげお訳、福音館書店、1963
- シェスカ、ジョン&レイン・スミス『3びきのコブタのほんとうの話』いくしまさちこ訳、岩波書店、1991
- ストー、キャサリン『ポリーとはらぺこオオカミ』掛川恭子訳、岩波書店、1992
- トリビザス、ユージーン文、ヘレン・オクセンバリ絵『3びきのかわいいオオカミ』さくまゆみこ訳、富山房、1994
- 筒井頼子文、林明子絵『はじめてのおつかい』福音館書店、1977
- 中川李枝子文、中川宗弥絵『ももいろのきりん』福音館書店、1965
- ラングレイ、ジョナサン『あかずきんちゃん』斉藤洋訳、岩崎書店、1995

第二次文献

- イーグルトン、テリー『新版 文学とは何か—現代批評理論への招待』大橋洋一編訳、岩波書店、1997
- 小澤俊夫編著『昔話入門』ぎょうせい、1997
- 川端有子『児童文学の教科書』玉川大学出版部、2013
- ザイプス、ジャック『赤頭巾ちゃんは森を抜けて—社会文化からみた再話の変遷』廉岡糸子、横川寿美子、吉田純子訳、阿吽社 増補版、1997
- 日本イギリス児童文学学会編『英語圏諸国の児童文学 I 改訂版』2013
- Hutcheon, Linda. *A Theory of Parody*. NewYork: Methuen, 1985
- プロップ、ウラジミール『昔話の形態学』北岡誠司、福田美智代訳、白馬書房、1987
- ヘネップ、ファン『通過儀礼』綾部 恒雄、綾部 裕子訳、岩波文庫、2012
- リューティ、マックス『昔話の本質』野村ヒロシ訳、ちくま学芸文庫、1994

作曲家・増本伎共子さんにきく ～ 私が受けた一宮道子の音楽教育 ～

聞き手：長尾智絵

1. はじめに

増本伎共子氏へのインタビューは2013年10月19日（土）久我山駅構内、イタリアンレストランにて約二時間（開始時間 10時40分～13時頃）行われた。インタビューの目的は、筆者の研究対象である一宮道子について伺うことだった。一宮との関係について増本氏は「教育音楽中学高校版」（2012年1月号）のインタビューで、次のように語っている。

「音楽を初めに手ほどきしてくれたのも母です。ピアノも母に教えられましたけれども、私はほんとうは作曲をやりたいかったんです。桐朋に入る道をひらいてくださったのは小学校の先生。私は日本女子大学の附属小学校¹に通ったのですけれども、そこに『こどものバイエル』の編さんなどをしていた一宮道子先生がいらして、先生は曲も書かせてくれて、よく書けていれば褒めてくれるんですよ。それで一宮先生が『子供のための音楽教室というのがあるから喜久子ちゃんを入れてあげなさい』と母に勧められて、中学一年から入りました」

この記事から増本氏と一宮道子との関係を知り、一宮についてより詳しく知るために今回のインタビューを御願ひすることとなったのである。インタビューでは、特に質問内容を固定せず、一宮とのエピソードを自由に話して頂いた。

2. 増本氏と一宮道子の関係

まず、一宮道子との関係を伺った。

私が一宮先生にお世話になったのは、とにかく、日本女子大附属豊明小学校に昭和18年に入学してからです。そのときに、まず最初の1年間、それから飛びまして、5年のときに田舎から帰ってきて、5年生と6年生のときにお世話になり、（昭和22年と23年になるんじゃないかと思いますがけれども）それだけの期間なんです。一宮先生にお世話になったのは。

3. 増本氏が幼少時代に受けた音楽教育

一宮から受けた音楽教育について語る前に、増本氏は、まず母親から受けた教育について切り出された。

それ以前は私の母が、そのころ笈田光吉が初めて「音感訓練」の本というのを出して、（中略）母はそれにかぶれまして。母は今の神戸女学院大学²、そこに音楽部というのがあって、すごくレベル高かったんですよ。

¹ 日本女子大学附属豊明小学校。文京区目白台。

² 神戸女学院は明治8年創立のミッションスクールであり、関西を代表する私立学校である。神戸女学院の音楽科は明治39年に新設され、当時は「東京音楽学校に向立する関西唯一の音楽専修学校」（神戸女学院百年史 総説 p.121）だった。

神戸女学院の音楽部を卒業し、当時はまだ珍しかった研究科へ進学した増本氏の母親は、小学校入学前の増本氏に、音感教育を施した。それは偶然にも一宮の師であり、絶対音感教育を確立した笈田光吉の著書によって行われた。

4. 母親の母校・神戸女学院

話は古いんですけど、あのころちょうどロシア革命があって、白系ロシア人で追い出される人がいっぱいいてね。神戸女学院はミッションスクールですから、そういう人を迎え入れたわけですね。助けて。ヨーゼフ・ラスカ³っていう指揮者もその一人です。それから、片や日本では関東大震災がありまして、その関東大震災で焼け出された人も受け入れたわけですよ。それが私の母の恩師で、ヒロタミスズ⁴という、それはもうれっきとしたピアニスト。ちなみにヒロタミスズって、あの久野久子とクラスメートで。それぐらいの年です。

神戸女学院の卒業生として有名な音楽家は小倉末子だが、原智恵子の母親や、安川加壽子の母親も神戸女学院の卒業生である。日本の音楽教育に関する研究は、音楽取調掛係から東京音楽学校、公立学校を中心としたものが多いが、このように地方で、そしてミッションスクールで、どのような音楽教育が実践されていたのか、目を向けると興味深い事実が浮かび上がってくる。

だから昔の話なんですけどね。それがうちの母の恩師で、それでその方1人だったらどうってことなかったんですけど、もう1人やっぱり白系ロシアで追い出され組の中に、フツエフ夫人⁵っていう、子供を連れて日本にやっぱり逃げてきた方もいます。その方も女学院は引き取ったわけです。フツエフ夫人はプロコフィエフのクラスメートかどうかわからないけど、同じころに音楽院にいたっていう。だから、そのヒロタミスズ先生と、そのフツエフ夫人と、2人いるから、もうそりゃ競い合っちゃうでしょう。だからすごくレベルが高くて。(中略) その時期に、母はずっと音楽部にいたんですけども。当時、神戸女学院では、聴音のことをイヤートレーニング⁶っていうんです。それからソルフエージュ⁷といって、その2つを多分フツエフ夫人か、ヨーゼフ・ラスカ先生が持ち込んだと思うけれども、常にやってたんです。

増本氏のいう「イヤートレーニング」や当時のソルフエージュが実際にどのように行われたのか具体的内容は不明だが、増本氏の母親はソルフエージュを含め、本格的な音楽教育を受けていたということがわかる。

だからうちの母は一応聴音をやってたわけですよ。だもんで、その本（筆者注：笈田の著書）を2冊買ってきて、私を何かモルモットがわりに、いろいろ。だから別に音楽家にしようとかいうんじゃないくてね、そ

設置までの音楽教育については安田の研究（安田寛「神戸女学院の音楽教育--アメリカン・ボード日本ミッション音楽教育史(その4)」『キリスト教社会問題研究』51, p. 189-212, 2002.）があり、明治後期から大正にかけては、津上の研究がある。津上によれば、近年、音楽部設立当時のピアノのレッスン帳が見つかり、当時の音楽教育がより明らかになりつつある。（津上智実「神戸女学院音楽部レッスン帳(1907-1923)の資料的価値とその内実」『論集』57(2), p.141-153, 2010.）

³ ヨーゼフ・ラスカ。ピアノ、指揮。伯林音楽院卒業。宝塚音楽歌劇学校教授。宝塚交響管弦楽団及びセレスティナ合唱団指揮者

⁴ 廣田美須々。神戸女学院講師。明治三十九年東京音楽学校本科器楽部出身（津上智美『小倉末子と東京音楽学校』, p.20）

⁵ エ・グリーンベルヒ・フチエフ（神戸市中山手通三ノ一四）ピアノ。神戸女学院講師。

の本を使って、おもしろいからいろいろやってたという。私の満3歳ぐらいのときからですね。それまではピアノのある部屋には入れてくれなかったのが、急に何だか入れてくれたと思ったら、机の、こんな座り机のところで。まあ嫌いじゃなかったから楽しかったですけど。聴音は簡単なものですよ。C-durの、しかも何かほんとに長三和音ぐらいだけみたいなのをやったところで、もう小学校に入る学年になりましたしね。

増本氏は、家庭で専門的な音楽教育を受けた経験のある母親から、笈田の著書⁶による絶対音感教育を家庭で施され、小学校ではその笈田光吉のもとで絶対音感教育の実験をしていた一宮道子のもとで絶対音感教育を受けることになった。そうした教育を受けた増本氏が、その後、桐朋学園大学で長年ソルフェージュの教鞭をとることになったのも単なる偶然ではないだろう。増本氏は戦前から戦後にかけて当時最先端であった音感教育の本流を歩いた人物であるからである。

次に、小学校で一宮に習った頃の話をつたえたのだが、増本氏が小学1年だった頃（昭和18年）、当時は戦時中であったため、音楽どころではなかった。

5. 豊明小学校で音感教育

何しろ小学校1年のときっていうのは昭和18年で、戦争がひどくなるところで、そんな音楽どころじゃなくてね。さすがの一宮先生も、そんなには、いろいろとお教えにはなってなかった。

周知のように、この当時、小学校では国民学校令に従って音楽教育に「聴覚訓練」として、音感教育が取り入れられていた。つまり、豊明小学校に限らず、全国の小学校で音感教育が行われていた。

和音笛って言って、ちょうどこのぐらいの大きさのハーモニカなんだけど、3つ、CEGとCFAとHDGが吹ける笛があって、木製だったけど、そういうのをたしか女子大に入ったときに買わされて持ってたね。どっか行っちゃいましたけど。だから小学校1年のときには、その和音笛ぐらいで、全然聴音を学校でやったっていう記憶はないんですよ。

和音笛とは佐藤吉五郎⁷が考案した音感教育のための教具である。佐藤はたくさんの教具を考案しているが、この和音笛は特に普及していたことが増本氏の話からも伺える。

残念ながら、増本氏が小学1年生だったころの教育がどのようなものだったのかはわからない。しかし、一宮が小学校でも絶対音感教育を行ったことは他の資料より確かであり、絶対音感教育の体系からすると、恐らく、1年生に対してはまだ聴音には入らず、楽譜の読み書きが中心だったのではないだろうか。また、当時から豊明小学校には楽器はあったようなので、簡単な合奏などはしていたかもしれない。豊明小学校では昭和19年8月16日より軽井沢に集団疎開しているが、疎開先には大太鼓、小太鼓、シロホン、蓄音機、レコードが運び込まれた。軽井沢でも一宮による音楽教育が続けられ、生徒たちによる音楽劇や器楽合奏が行われた⁸。

増本氏が2年生（昭和19年）になった頃は、戦争の影響で豊明小学校に行くことすらできないひどい状況だった。そ

⁶ 恐らく、昭和12年発行の「絶対音感を基調とせる最新ピアノ教本」（笈田ピアノ絶対音感早教育会編集部）か、昭和13年発行の「絶対音感及和音感教育法」（シンキョウ社）だと推測される。

⁷ 当時、大阪府堺市視学。彼は笈田の絶対音感教育を小学校適用のため実験をしていた佐々木幸徳の指導に感銘を受け、大阪府堺市の小学校、幼稚園でもそれを実践しようと尽力した。昭和15年に彼独自の指導法や、堺市での実践をまとめた『和音感教育』（三喜堂）を出版した。

⁸ 日本女子大学附属豊明小学校八十年史、豊明小学校沿革史。

のため、増本氏は別の小学校に通い、また、父親の仕事の関係でサハリンへ、終戦直前には金沢へ転勤になり、小学校3、4年生は金沢で過ごした。その後、5年生より豊明小学校に通うようになった増本氏は、再び一宮に教わることになる。また、母親の勧めで、後述するように一宮にピアノも習うことになった。

6. 一宮道子の音感教育

増本氏は、復学後の一宮の音感教育について、よく憶えていらした。

（音感教育を）やってらっしゃいました。それが一番大事なところはね、一般の授業で音感教育。教育っていうのはね、お遊び。ちょうど椅子取りゲームみたいな感じで、みんなにね、大体CEGとCFAとHDGぐらいなんですけれども、ちゃっちゃっちゃっと、こう弾いてるわけ。それで「ド・ミ・ソ、ド・ミ・ソ」⁹とか言わせるわけですよ。そうすると、途中で和音が変わるわけ。それで変わるとすぐにそこで、気がついた子はすぐに「ドファラ」と言い出すわけ。だから気がつかない子は、人が言ってるから……。そういう形の。あれが教育と言えるかどうかかわからないけど、そんなこととかね。

このような指導例は、一宮の資料にも見られる。子どもには難しい理屈は抜きで、楽しく飽きさせないように指導する、という姿勢が笈田らの絶対音感教育であり、それを忠実に実践したのが一宮である。次の証言からも、その姿勢がわかる。

そんなに網羅的にはやらなくて。（中略）機能的にはお教えにならないわけなの。だからつまり単発で、顔が違うみたいに単発で教えるんですよ。だからそれは、DFAとFADが関係があるもないも、そんなことは全然教えてくださらないの。

増本氏の証言で注目されるのは、一宮の音感教育は「教育ではなく遊び」だったという点である。詳細は別稿に改めるが、一宮の絶対音感教育の特徴は遊びながら行う、という「遊戯化された絶対音感教育」である。

一宮は附属豊明幼稚園で昭和14年5月から絶対音感教育を実践していたが、子供を飽きさせずに楽しく学べるような「遊戯化」を提案していた。その中には、天野式リトミックと結びついたものもある。というのも、豊明小学校では昭和17年2月13日より天野蝶による「音体の指導」（天野式リトミック）が始まっていた。これは今でも受け継がれており、豊明小学校の伝統となっている。それで、一宮の音感教育には天野蝶のリトミックの影響も見られるのである。

また、一宮が豊明小学校で音楽担当をしていた時期、音感教育がどれほど重視されていたのかを物語るのが次の証言である。

それから入学試験に、一応音楽性を見る。それは多分、私の入学試験のときもあったと思うの。（中略）そのときは別に楽しく跳びはねて、それで終わりだったんだけど、それが結構パニックな子もいるらしくてね。私、6年になったときは大抵試験の手伝いとかさせられるんですよ。それでね、音楽の手伝いをやってたら、「お姉さんがやるようにやってごらんさい」って、最初に私なり友達がモデルで、こういうふうにするんですよ。つまり伴奏に合わせてリズムカルに歩けるかどうか、それを見てましたね。それは入試のときに、ちゃんと。そういう音楽の入試が、一宮先生がいらしたときにはありました。

⁹ ここで、増本氏は日本では階名として使われる「ドミソ」とドイツ音名「CEG」と両方使っている。それについて「少しエスカレートした高級なときに、そのときには私たちはCEG」を使っていたという。

入学試験で子どものリズム感など音楽性をみる、ということがいつまで続いたのか、またどれほど合否に影響したのかは不明であるが、当時、豊明小学校がいかに音感教育を重視していたのかがわかる証言である。

ところで、一宮の音感教育は豊明小学校でどのような存在だったのだろうか。

(印象に残っているのは) だから今言った、その「ドミソ、ドミソ」が一番ね。(中略) 教育してるっていうつもりじゃなかったと思いますけど。とにかく当然のことのようリトミックもあり。当然のことのようドミソドミソがありましたね。

このように、増本氏にとって(恐らく、卒業生多数にとって)印象的な授業であり、また日常に溶け込んだ教育だったのだろう。

また、一宮の授業について増本氏は次のように語る。

だからね、要するにピアノを教えるといっても、指の訓練はさせなくて。音楽をいろいろ覚えさせたり、子供に音楽を好きにならせるような授業ですよ。だから別に音楽家になる人じゃなくても。普通の生活をしてらっしゃる方でも、すごく音楽的な人が多いんですよ。逆に言うとそういう方でも別に音楽家にならなければならぬわけだし、特に女子大なんかの場合、そういう志向はないですからね。だから結構いっぱいいらっしゃいます。そういう方。とてもあのときの授業は楽しかったって、みんな言ってますよ。

7. 一宮道子の作曲指導

ところで、今回のインタビューの目的の一つに、作曲家である増本氏より、一宮の作曲指導について伺うことがあった。しかしながら増本氏の記憶によれば、氏が在籍していた1年生、5年生、6年生の授業では、作曲指導はなかったという。

大体、作曲はね、私、子供のときに、やってたんですよ。自分で。お絵描きの感覚で。そういう子っているでしょう、大体。わりと作曲家でそういう人いますよ。そうじゃない方もいらっしゃるけれども。私はだからお絵描きの感覚で書いていて。だけど、そのころはまだ音符が読めないころにピアノを弾いていて。しかもうちで弾かないで親戚のうちか何かで、「伎共ちゃんが何か、聞いたことない変なもの弾いてる」とかね。それで「あんた、あそこで、コバヤシで弾いたの、弾いてごらん」とか言われて、弾いて。それ、どこにもないから、どうやらつくったらしいと。それで母がそれを書きとめて。だからそろそろ教えなきゃっていうので譜面を、音符を教えたんだらうと思うんです。だから、書いてました。でも、書いてましたけど、そうするともう大人ってせこいから、次はどう、これは何ていう名前の曲なのとか言うわけよ。名前なんてない。しょうがないから「春の雪」。何でそう言ったのか知らない。「春の雪」。今度は、次はどんな曲書くのって。それで名前。「すすきの家」とか。「すすきの家」は結局書かなかったのよね。だってそんなこと言われたら、もう嫌でしょう。だからもうそれ忘れちゃって。

つまり増本氏は、作曲を学校での音楽教育とは関係ないところで既に経験していた。(余談ではあるが、自由に書いた曲にたいして、標題をつけるように言われて嫌になったという増本氏の幼少期の気持ちは、子どもの自由な創作活動に関

わる大人たちへの警告ではないだろうか。)

しかし、増本氏が小学校でまったく作曲しなかったといえば、そうではなかった。

一宮先生も、作曲をしろってことは全然おっしゃったことなくて。(中略)ただ、そうだ。5年生のときに、何か夏休みの前にね、つまり学校で、クラスで何か書いたのね。それに自分で歌詞をつけて。「海の歌」だったかな。「海」とか。もちろんメロディーだけつけて、簡単な「スッチャン、スッチャン」みたいな伴奏つけて。そしたらそれが、次の週に音楽室に張ってあって。先生がそれで何だかまた大げさな伴奏をつけて下さって。何か前奏までついてるのね。だから、書けって言ったとすれば、それはまあ全員に書かせたというかね。一宮先生に言われて曲を書いたのはそれだけです。だから学校の宿題ですよ、あれは多分。でも何かそれをよっぽど彼女は気に入ったらしくて、その後もあちこちで、みんなでやりましようとか言ってね、何かやってました。でも私だけじゃないんですよ。1年上にも、全然、音楽家にならなかった方だけど、「山からお猿がおりてきた」¹⁰とかいう、そっちの曲が先に張ってあったから。1年上の6年生の人の作品とかね。その人なんて全然音楽やってませんでしたけど。

恐らく、これが豊明小学校で作曲を「音の作文」と呼ばれはじめたきっかけだったのだろうと推測する。つまり、音楽を専門としなかった生徒でも、気軽に作曲する環境があり、また実際に作曲できる生徒がいたということである。

その後、増本氏は中学校でもコーラス曲を作曲することになるが、その時にも、少なからず一宮の影響があった。

それで今度、中学に行ってから・・・あれは昭和 26、27 年の話。50 周年かな。何かわりと節目の年だった記憶があって。それでね、みんなで何か出し物をする事になって、音楽会もしましようとか言って、それでコーラスをすることになったのかな。ところが中学の先生っていう方は、まあ秀才でいらしたらしいんだけど、一宮先生みたいなクリエイティブな方ではなくて。そうしたら一宮先生が多分ね、中学にはおもしろい子がいろいろ入ってるはずだから、子供に曲を書かせなさいとかおっしゃったらしいんですよ。そしたら、そんなことできる方はいらっしやいませんとおっしゃったらしく、「そんなことありません。絶対いますから。誰と誰と誰と」って名指しをしちゃったらしくて、それでその誰と誰との中に私も入っていて。で、もう1人の方は1年下の方で、ピアノがお上手で、一宮先生にもっとかわいがられていて、桐朋にやっぱり入ったけど、その方は作曲家というよりは、ほんとに良妻賢母型の秀才ピアニストっていう感じでした。その方と2人書かされて、私は結局、ロングフェローの「矢と歌」って、中学校の教科書に出てたのよ。要するに矢がどっかに落っこって、ぼてんと落っこちるだけだけど、歌は人の心に残るみたいな有名な詩らしくて。だから皆さん英文科に行ってから、増本さんのあれは英詩で習ったとか何とか言ってたから、そういうわりと有名な詩だったらしくて。それがね、中学か何かの教科書に載ってたのね。それで、それを歌詞にしてコーラス曲を書いて。それで、じゃあこれをやってみる？みたいな感じで。そしたらクラスメート全員総出で、みんなで歌ってくれたから、その年次の、その英文科へ行った秀才がね、何か増本さんのあれ、私やったわよ、つい最近やったわよとか言ってくれました。(中略)あれは、昭和 25 年か 6 年か、そのころだと思うんですけども、中学3年のときですね。それが、その次の作品といえば作品だけ。

¹⁰ この「山からお猿がおりてきた」という曲(標題は「おさるの話」)は、一宮の著書「私の楽譜指導」の冒頭に5年生の作品として楽譜が載せられているが、今回、増本氏の証言により、当時6年生だったことがわかった。氏によると、彼女は、その後、音楽とは関係ない道に進んだという。

8. 一宮道子のピアノ指導

先に述べたように、豊明小学校に復学した増本氏は一宮にピアノを習ったという。増本氏によれば、金沢にいたときにも、音楽の教員にピアノを習っており、当時、音楽の教員が校内で個人的にピアノを教えることは珍しいことではなかったようだ。

私は結局ピアノはね、初めは母がバイエルぐらいまで教えてて、その後、金沢の学校に行ったら、終戦になってからみんなが学校の音楽の先生にピアノを習っていて、その人たちだけお稽古会みたいに、学芸会でピアノ弾いたり、オルガン弾いて、いいな、すてきだなと思って。うちはそのころまだピアノがなかったんですよ。そしたら父がどこかからピアノを借りてきてくれて。それで初めてピアノができて。それで、じゃあ学校の音楽の先生に習いましょうかみたいなことで習って、ソナチネあたりからやって、だからチェルニーなんて全然やってないのね。

それから東京に帰ってきて、一宮先生のところに母が連れてって、で、今ソナチネを弾いています、か何か言って。チェルニーは母がうちで教えてましたね。だからソルフェージュの感覚でチェルニーを初見で弾いたりしてるんだから、うまくなるわけないですね。そういうピアノです。で、一宮先生も、そんな感じで教えてくれて。あれはすごくいいことでもあって。つまり母が思うに、まだでき上がってないと。うちの母は一応、厳しくピアノ習ってるでしょう。そうするとまだでき上がってもいない、これからテクニックをちゃんとしようと思うところに、一宮先生、もうさっさと次の曲にお替えになるらしいんですよ。まだでき上がってないのに。しかもすごく難しい曲を下さるのね。それで、またそれが中途半端なところに、また次の曲って。で、私、どうやらそれね、クロイツァー¹¹がそういうふうやってたんじゃないかと。それで母が文句を言ったらしいです、一宮先生に。そしたら「どうして？いろいろな曲を覚えるんだからいいじゃないの」っておっしゃった。それがすごく私は印象に残ってる。それでいろんな曲。そしたら母はね、そんなことやってるから、うちの伎共子はテクニックがどうたらこうたらで、自分のこと棚に上げてそう言っていました。

レッスンの進め方は指導者によって様々であるが、1曲1曲を丁寧に仕上げていくレッスンが多い中、このような、たくさんの曲をどんどん弾かせるという一宮の指導内容は筆者を少なからず驚かせた。そして、増本氏がその後、桐朋学園大学で師事した矢代秋雄先生のレッスンに通じるものがあった。増本氏はそれについて、クロイツァーの影響があったのではないか、という。

そうしたら、私、大分たってから、桐朋を卒業して短大も卒業して教師になって。また4年制っていうのができて、そこに入るの、理論ピアノって、副科ピアノのほかに、指揮科と作曲科と音楽学科だけが履修する科目を受けました。そこで作曲家の矢代秋雄先生にお習いしました。矢代先生はクロイツァーにならったことがあるらしいんです。そこで、私は気付いた。何かこれは、いつか来た道みたいな気がしたのよ。なぜだろう。矢代先生が、つまり一宮先生と同じようなことをなさるわけですよ。一番最初入門のご挨拶に

¹¹ レオニード・クロイツァー。ロシア生まれのピアニスト、指揮者。1931年に初来日し、1933年に再来日。その後、東京音楽学校の教授を務めた。クロイツァーは笈田光吉宅に滞在していたこともあり、一宮は弟子にクロイツァーのレッスンを受けさせ、自身もそれに付き添ったという（山崎彰子「音楽教育者としての一宮道子研究」日本女子大学家政学部児童学科昭和59年度卒業論文）

行ったら、「シューマンのコンチェルトを持ってきて」って。私はこの間、4年間ピアノを弾いてないんですからね。「シューマンのコンチェルトは、ちょっとまた後でやらせていただく……。」だめか。えらくご不満でね。「じゃ、モーツァルトでもやる？」って言うことになって、じゃあ、モーツァルトって。そういう調子で、手に余るものをくださるから。矢代先生の場合、一宮先生と違うのは、そこはもうテクニックから音楽のことから、全部厳しくお教えになるから。一宮先生の唯一、ちょっとデメリットといえば、そのね、指の訓練とかは全然なさないからね。そういうつもりで教えていらっしゃるわけではないから、多分。だから指の訓練したい人は、ほかのピアニストのところに行きなさいとはおっしゃらなかったけど、思ってたと思いますよ。今、私の大人の考えです。

だけど、とにかくいろんな曲に当たることはやらせていただけたかな。だから一宮先生と矢代先生。だから、つまり多分クロイツァーがこういう主義なんだろうなと、うちの母も言ってた。

このように、小学校時代、一宮の音感教育とピアノ教育を受けた増本氏は中学校に進学すると、当時、新設された桐朋学園の「子供のための音楽教室」に通うことになるのだが、そこには、一宮の強い助言があったという。一宮は恐らく、絶対音感教育の流れを汲む「子供のための音楽教室」に関心があり、またその指導内容を評価していたので増本氏に勧めたのだと思われる。

その、子供のための音楽教室は桐朋（学園）の前身なんですよ。で、それが私が6年生のときにできたらいいんですよね。うちの母なんか、何もそんなこと知らない。それでただ、豊明小学校のお友達で、今は全然音楽をやっていない人がいて、その人が音楽教室っていうのに行ってるってことは聞いて知ってました。いいなあとは思ってたんですけども。そしたら中学になって、つまり私が一宮先生から手が離れるときに、母が呼び出されて、伎共子ちゃんをその音楽教室に入れなさいっておっしゃったわけ。うちの母はね、私、ほんとだめ人間で、体も弱かったの。で、「うちの伎共子は何しろ土曜日という日は休養日にしたいと思います」。そしたら（一宮が）「お母さんがそういうこと言ってるから、伎共子ちゃんはだめなんだ。絶対に行かせなきゃだめですよ」っておっしゃってくださったの。それでね、やっと母は不承不承、音楽教室に1年おくれて、だから私、入ったんです。だから音楽教室に入れてくださったのも、一宮先生。それは一番感謝してますよ、そりゃ。もうあそこへ行ってなかったら、今、私はこういうふうにはやってないですからね。

で、行ってみたら、そこにはもう音楽をやるつもりで来てる人間ばかりだったの、周り中。それと、音楽ってそうでしょう、氏素性に関係なく、音楽さえできて好きならば、みんな集まっちゃうまいくでしょう。

「子供のための音楽教室」でのレッスンがとても楽しい思い出だったことは増本氏の表情から明らかであった。だからこそ、『教育音楽』のインタビューでも、一宮に触れていたのである。一宮が毎時の指導内容だけでなく、生徒の将来を見越した助言ができる教育者であったことを裏付ける貴重な証言である。

9. 桐朋・子供の音楽教室から作曲家への道に

（子供の音楽教室へ通うことは）うれしかったですよね。もう土曜日が楽しくて、楽しくて。制服も着なくてよくて。音楽教室に行く日はもう楽しくて。（中略）今は学年で分けてますけど、学年関係なく、出来不出来の順番でやりましたからね。だからもう本当、楽しかったですよ、それは。

そのころは、さすがに（作曲家になりたいと）そろそろね、思っていました。作曲には興味があったの。それで柴田南雄先生にやりたいと言ったら、あの先生、女性作曲すべきじゃないっていう。だから一遍に断られちゃう。「君みたいないいうちのお嬢さん——いいうちじゃないんですよ、うちは。おかたいうち——いいうちのお嬢さんは作曲なんかするもんじゃありませんよ」っておっしゃったの。それで私も我慢してたんですけども、桐朋に入ったら、作曲科に女性の子がいたんですよ。クラスメートにね。だからね、もう我慢できなくて、夏休みの宿題っていうのがあって、そこに何でもいいから思ってることを書けっていうの。吉田秀和先生がね。（校長先生でしたから。）それでね、書いた。私も作曲科に行きたいことを縷々書いたわけですよ。そしたら、それを柴田先生に見せて、それからピアノの寺西昭子先生（に習ってたんですけどね）にも……。そしたら寺西先生がそれを見て、「ああ、あの子なら、こう思うでしょうね」っておっしゃったんですって。それでピアノは、でも、ちゃんとやりたいからって言って、まだそのころは理論ピアノがありませんからね。それでピアノの試験は、作曲科もピアノ科と同じ課題曲を弾かせてくださいと生意気なことをいろいろ言って。それでそういうふうになったんですよ。（中略）だから柴田先生にはほんとにお世話になったんですけど、女性は、要するにそれこそクリエイティブじゃないっておっしゃるの。構成力がないって。それは確かに言えるの。感覚ばっかり鋭くて。発想だけよくて、それをまとめる能力が女性には欠けてるって。それは確かに言えてますけどね。欠けてるんなら、それを補えばいいと思うんだけど。私は、うちの母がね、（ほらピアノ科から作曲に転向したからおもしろくないわけ。）それでもう二言目には、ちょっと私を書けないとか言ったら、「あ、そう。じゃあもう、私、頼んだんじゃないんだからやめなさいよ。夜の7時以後はアパートだからピアノ弾いちゃいけないの。それもできないなら作曲やめなさい」。何かっていうと作曲やめなさいって。やめなさいっていう母親と、女性は作曲に向かないという柴田先生と、その2人に支えられて、意地になってやってたっていう。それで現在も何となくやってるって感じだから。

作曲科を出られた後、増本氏の活躍については周知の通りである。また、今回は紙幅の都合で割愛せざるを得なかったが、その後増本氏は雅楽も研究され、初心者にもわかりやすい入門書も出版されている。

10. 増本氏の見た一宮の風貌

一宮について増本氏は、どのような印象をもっていたのだろうか。一宮に身近に接した増本氏により、一宮の風貌について貴重な証言を得た。

ご自分で演奏のなさり方もね、伴奏を弾くご様子など、ピアニスティックに言うとは異様なんだけど、でもご自分の世界がありましたね。いつか、久しぶりに学校の帰りに、（中学校、高校に入ってたかもしれない頃に）、一遍千登世橋のご自宅へお寄りして、練習風景を見たことがあるんだけど。横で、バッハの小曲が何か弾かせておいて、その横で何かストーブを金棒でちゃんちゃんたたいたりしてね。大女でね。髪をひつつめにして。声も大きいし。ご自分はね、随分作曲なさってたんですって。豊明のための歌を。それはご存じでしょう。学校の1日か何かで、私たちそれ、みんなで合唱して、器楽合奏して。

豊明小学校のみならず、日本女子大学では今でも一宮が作曲した歌が、校歌をはじめ多く残っている。日本女子大学の学内新聞『桜楓新報』101号（1960年）では、一宮道子を「全学うたごえの泉」と紹介しているほどである。増本氏に

「おべんとうのうた」を憶えているかどうか伺ったところ、それは記憶していなかったものの、「そうじのうた」があったこと、そして「おかえりのうた」が一日のフィナーレだったと話してくれた。「おかえりのうた」は今でも多くの幼稚園や保育園で歌われている。

卒業後、一宮とは疎遠になったそうだが、一宮には感謝しているという。

（卒業後）学校の帰りに千登世橋の辺に住んでいらしたもんですから、一、二回お訪ねしましたけど。でもほとんどもう、そのぐらい。私ってわりとその辺はドライでね。いろいろ忙しかったこともあると思うけれども、疎遠になっちゃってましたね。だからほんとに一宮先生との関係は、その3年間（筆者注：1、5、6年生）だけなんですよ。

でも、すごくやっぱりいいものはいただいたと思っています。一宮先生に何かを教えていただいたという体験は、私はない。ほかの人はどうか知りませんが。私はないですけども、でも何かさせてくださったというか、私がやりたいことを伸ばしてくださるのは、何しろ音楽教室に勧めてくださったことが一番ありがたいですよ。それは。（中略）ただね、母には「伎共子ちゃんは体も弱いから、ピアニストっていったって、とても。（まあ、あんまり上手じゃないってわかってたんでしょう、きっとね。）」だけど作曲だったら、お嫁に行っても、そんなもんじゃないけど、火鉢でお餅か何か焼きながらでも、作曲だったら考えることができる」と、おっしゃったそうですよ。

11. おわりに

一宮とのエピソードを伺う目的でのインタビューであったが、結果、増本氏の壮大な音楽史を伺うこととなり、筆者は圧倒されっぱなしであった。また今回は触れられなかったが、まだまだ見えていない日本の音楽教育史があるのだということも痛感した。

ところで、後日、増本氏より論文「桐朋の授業でおこなったこと—ソルフエージュ・音楽学・作曲理論」（『桐朋学園大学 研究紀要』第33集，2007）を送って頂いた。増本氏が桐朋学園でソルフエージュを指導していたことは既に触れたが、その内容もまた興味深いものであった。その詳細は割愛するが、そこには一宮らの絶対音感教育と通じるものが確かに感じられた。

今回のインタビューは、一宮の人柄を知る良い機会となり、一宮が、増本氏の音楽の道へ後押しする助言者であったことを知り嬉しく、またこの研究への励みとなった。

最後になりましたが、お忙しい中、貴重なお話を下さった増本伎共子先生に深く感謝申し上げます。

増本伎共子さん プロフィール（オフィシャル HP より転載 <http://www.kikuko-massumoto.com/index.html>）

東京出身。桐朋学園大学音楽学部作曲理論学科（作曲専攻）卒業。同校名誉教授。柴田南雄、別宮貞雄の諸氏に師事。創作オペラ「浅茅ヶ宿」で 1986 年度 文化庁舞台芸術創作作品奨励特別賞を受賞。連作歌曲「白秋の世界」（仮題）が 1994 年度 第五回奏楽堂コンクール（作曲の部）で第一位入賞。

作曲の他日本の伝統芸能の研究にも携わり、「雅楽－日本伝統音楽の新しいアプローチ」「新版雅楽入門（2010 年新刊）」などの著書もある。日本現代音楽協会、作曲家協議会、東洋音楽学会会員。

山本 文茂さんにきく ～ 音楽の意味とは？ 音楽科教育の意味とは？ ～

聞き手：坪能由紀子

坪能は雑誌「教育音楽」2014年4月号から、「未来の音楽教育への提言」というインタビュー・シリーズをはじめることになり、そのトップバッターとして山本文茂さんをお願いした。尊敬する大先輩であり、長く日本の音楽教育を牽引してきた山本先生にこそ、最初にお聞きしたいことがあったのだ。それが「音楽の意味とは？」、そして「音楽科教育の意味とは？」であった。前もって質問項目を送ったところ、山本先生はその答えをびっしりと書き、なおかついくつかの図や表もつくって当日（2014年1月27日）音楽之友社へ持ってきてくださった。

ここに掲載するのは、その時に持ってきてくださった文章と資料である。

1 山本先生にとって「音楽」とは何でしょうか？

空気振動によって人と人とが意味深く結ばれる世界。

具体例としては

- ・ 小学校時代の地域（静岡県湖西市）の祭囃子のよさ
- ・ 浜野政雄先生の学校放送「音楽」の時間の楽しさ
- ・ 中学校3年生ではじめてうけた音楽専門の先生の指導力のすごさ
- ・ 高校時代にはじめて体験した生オーケストラの響きのすばらしさ
- ・ 教員10年目の《Curlew river》(Britten, 1964)と、歌舞伎や能楽の《隅田川》の連続鑑賞体験の驚き。

私自身にとって音楽とは、自己存在証明の場（自分自身の居場所）。

2 人間にとって「音楽」って何でしょうか？

身の回りの人々について言えば、父は軍歌、母は文部省唱歌、兄弟はカラオケが音楽のすべて。妻と娘たちは合唱、息子はジャズ、孫たちは吹奏楽の分野で、それぞれの活動に喜びを感じているものと思われる。彼らの音楽行動に共通している根本性格は、反復・蓄積される音楽体験の中にいつも中に新たな発見があることのようなのだ。空気振動につつまれて人とかかわりに新たな発見を分かち合っているように思う。そして私自身もそのようにして音楽との長いつき合いを重ねている。

そうした喜びの発見・体験は、乳幼児期から児童期、青年前期にかけての人間の成長に豊かな実りをもたらすと思う。その意味で、学校教育に音楽は欠かせないものである。

3 学校教育に不可欠なものは何だと思われますか？

「絆づくり」だろう。私は7年前の科研費共同研究「日本の音楽教育学の再構築に関する基礎的研究」において、これからの音楽教育の課題を学習の「総合化」「本質化」「共有化」「継続化」の4点に焦点化した。この第3点の「共有化」の目指すものこそ、まさに「絆づくり」である。

平成25年4月25日に発表された中教審の第2期教育振興基本計画には、これからの教育行政の基本的方向として

- ① 社会を生き抜く力の養成
- ② 未来への飛躍を実現する人材の養成
- ③ 学びのセイフティネットの構築
- ④ 絆づくりと活力あるコミュニティの形成

の4つが掲げられている。①②が主として競争原理によって成り立つのに対して、③④は共有原理によって成り立つ点が重要である。音楽はとりわけこの第4点「絆づくり」の実現に大きな力を発揮する。

4 子どもの心身の発達という視点からみると、音楽教育にはどのような役割があるとお考えでしょうか。

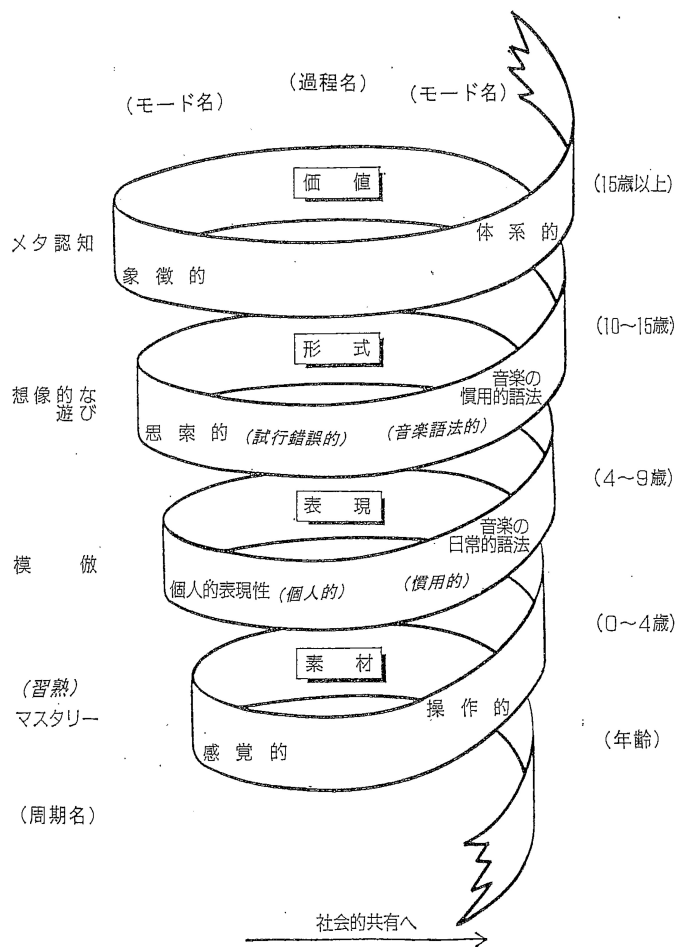


図1

表1. 音楽的発達に関するスワニック／ティルマンの螺旋過程モデル

習熟周期 Mastery (0-4 歳)		模倣周期 Imitation (4-9 歳)	
素材(Materials)過程 (音と関わる)		表現(Expression)過程 (要素と関わる)	
① 感覚的モード	【Sensory mode】音の印象、特に音色に関心を持つ。音の強さにも強い関心を持ち、特に極端に強い音や弱い音に興味を示す。普通の楽器だけでなく、いろいろなものから音を出そうとするが、拍はあいまいである。それらの表現要素を有機的に組み合わせたり、構造的な意味や表現的な意味をもたせたりすることはできない。	③ 個人的モード	【Personal mode】歌では個人的な表現が先行し、器楽作品では速度・強弱の変化が使われるようになる。クライマックスが作られ、そこではテンポが速くなったり、音が大きくなったりする。子どもの直接的な感情経験からの音楽表現が見られるが、それはまだ熟考したり、丁寧に形づくったりしたものにはなっていない。音楽の構造に対してもあまり関心はない。
② 操作的モード	【Manipulative mode】等拍リズムを保持しようとしたり、特定の音の出し方を工夫しようとしたりするなど、子どもは楽器や音楽素材を操作する技術を少しずつ獲得していく。グリッサンド、特定音階でのフレーズ、特定音程によるフレーズ、トリル、トレモロなどを用いて、比較的長い取り留めのない作品を作るが、その性格は楽器・音具の物理的構造によって規定されることが多い。	④ 慣用的モード	【Vernacular mode】旋律やリズムのパターンが現れ始め、それらが反復されるという特徴をもつ。旋律は前段階よりも短くなり、音楽表現は既成の音楽的慣用語法の中で行われる。フレーズ構造は2・4・8小節構造で4/4拍子がより頻繁に現れ、シンコペーションも使われるが、旋律のゼクエントはほとんど存在しない。子どもたちは学校内外の音楽体験によって音楽的語彙を増やし、これに大きな興味を示すようになる。
想像遊び周期 Imaginative Play(10-15 歳)		メタ認知周期 Meta-cognition (15 歳～)	
形式(Form)過程 (構成を工夫する)		価値観(Value)過程 (自分らしさを求める)	
⑤ 試行錯誤的モード	【Speculative mode】慣用的な音楽語法の把握によって、パターンの反復からの逸脱が始まる。意外性が導入されるが、作品の様式に有機的に組み入れられるまでには至っていない。自分らしい音を模索しようとした時やパターンから逸脱した部分を導入しようとした時には、拍の保持やフレーズ感は幾分あいまいなものとなる。モチーフや旋律に対照や変化をつけようとするなど実験精神が旺盛となり、音楽の構造的可能性を探求しようとする意思が強くなる。	⑦ 象徴的モード	【Symbolic mode】ここでは意外性が特定の音楽様式の中に有機的に組み込まれる。あるパターンが確立され、そこからの逸脱が可能になると、フレーズの末尾や曲の終末は対照的なものになる。応答的フレーズや変奏を用いたり、終止的な音の断片を付加するなど、技術的・表現的・構造的な意味でしっかりしたコントロールが行き届き、それが長時間にわたって保持される。自分たちが「大人っぽい」と感じる音楽様式や音楽語法に強く傾倒するようになるが、ここではポピュラー音楽の影響が特に強い。
⑥ 音楽語法的モード	【Idiomatic mode】特定の音楽作品や旋律・フレーズ・和声進行に個人的に傾倒するようになる。感情に及ぼす音楽の力が大きな意味を持つようになり、その経験を表明しようとする。音楽的な価値観は個別的なものとなり、ユニークで深い意味を持つと思われる音楽経験を基にして、音楽に参加するようになる。自分の経験に対して熟考する能力を持ち自分の経験を自己認識や自分の価値観と関係付ける能力を持つ。	⑧ 体系的モード	【Systematic mode】特定のイディオム、あるいはいくつかのイディオムの基本となる音楽の様式的原理を認識することができるようになる。音楽作品は、音楽的素材を意識的に組織化した一般的な原則（全音階・セリー・電子音など）によって作曲されることが多い。作曲のプロセスについて、哲学的な方法で記述したり話したりしたいという欲求を持っている。音楽に対して明確な価値観を伴った関わりが行われるようになる。

注: この表は、下記文献の図と説明をもとに一部山本文茂独自の訳語と見解を加えてまとめたものである。

- 1) Keith Swanwick and June Tillman(1986):The Sequence of Musical Development:A Study of Children's Composition.BRITISH JOURNAL OF MUSIC EDUCATION,Volume 3,November 1986,p.331
- 2) K.スワニック/J.ティルマン著(1986),坪能由紀子訳(1989-90)「音楽的発達の系統性—子どもの作品の研究(1・2・3)」『季刊音楽教育研究』(No.61,62,63).螺旋過程図はNo.63,p.150に掲載されている。
- 3) キース・スワンウィック著(1988),野波健彦ほか4名訳(1992)『音楽と心と教育』音楽之友社 p.109

図1と表1は、坪能由紀子先生が1990年に『季刊音楽教育研究』誌上で3回連載としてはじめて紹介された音楽的発達に関するスワニック/ティルマンの螺旋過程モデルに、一部、筆者の解釈と見解を加えてまとめたものである。この図解で明らかなように、4歳までの習熟周期(Mastery cycle)においては「音と関わる素材過程(Material process)」が、9歳までの模倣周期(Imitation cycle)においては「要素と関わる表現過程(Expression process)」が、15歳までの想像遊び周期(Imaginative play cycle)においては「構成を工夫する形式過程(Form process)」が、そして15歳以上のメタ認知周期(Meta-cognition cycle)においては「自分らしさを求める価値観過程(Value process)」がそれぞれ重要な役割を果たしており、それらのすべての周期において、子どもたち・若者たち一人ひとりの中で「個人的属性から社会的共有へ」の移行が行われている、という点が極めて重要であろう。その移行過程こそ、まさに音楽に対する子どもたちの個人的認識が社会的認識に広がっていく周期を意味しているからである。これからの音楽教育の役割は、リズム、メロディー、テクスチュアといった音楽の個別的要素の弁別能力の育成にとどまらず、スワニック/ティルマンの螺旋モデルのような音楽の社会化の認識過程として子どもたちを捉える必要があると考える。

5 音楽教育の社会的役割、すなわち人と人をつなぐものとしての音楽について、お話しただけで しょうか？

アーベル＝シュトルートは『音楽教育大綱』（1985、邦訳2004、山本文茂監修）の序章で、音楽教育の社会的使命として、①宗教的使命 ②政治的使命 ③治療的使命 ④社会的・社会教育的使命、を挙げているが、東日本大震災を経験した日本においては、これらと並んで、とりわけ「活力あるコミュニティの形成」とその根源をなす人々の「絆づくり」が重要であり、これからの学校における音楽教育には、そうした人と人のつながりや支え合いの活動に深く関わるような音楽活動や音楽の授業を展開することが求められていると思う。

6 表現教育と音楽教育について

千葉県鎌ヶ谷市には「おしゃらく踊り」という市指定の無形民俗文化財がある。この民俗芸能は、扇を手にした人々の群舞で、その群扇の流動感と躍動美は一度見たら忘れられないほど印象深いものである。同市立中部小学校の鈴木智恵先生は、郷土芸能の継承と発展を目指した教育実践を課題意識として、これを素材とした音楽劇づくりにチャレンジし、すばらしい成果を残している（『季刊音楽鑑賞教育』11号、2012）。保存会の人々、市教委、父兄、近隣住民を巻き込んだ伝統芸能の教材化の好事例であると言えよう。

この事例が示しているように、音楽による「絆づくり」の活動を展開するためには、地域に伝わる昔話やそれとかかわりの深い歌や踊りに着目する必要がある。それらの伝統文化をしっかりと継承するとともに、それらを基にした地域文化の創造を目指すことが大切である。地域の伝統芸能のフィールドワーク、その民俗学的・音楽学的特質の解明、保存会などの専門家によるアウトリーチ活動など、音楽による「絆づくり」には地域の音楽教師グループの地道な準備と支援の活動が必要となる。そこでは、子どもたち一人ひとりの個性や自己表現力が尊重され、創造性の因子・過程・思考をフルに生かした活動

が展開されることになるだろう。

東京藝大音楽教育研究室は伊澤修二の出身地、長野県高遠町において 1987 年以後今日に至るまで伊澤修二音楽祭の第 1 部としてこうした活動を展開し、町民やコミュニティとの強い絆を築いてきた。また最近では東京藝大の近隣小・中学校の児童生徒が音楽学部の音楽文芸・作曲・管楽器の教授やOB学生の支援を受けながら新作ミュージカルの上演にチャレンジし、素晴らしい成果を収めたことも注目される。

7 これからの教師にとっての課題とは？

- (1) 音楽教育の理論と実践についての体系的知識を持つこと。その最善の道は学会活動に参加することである。
- (2) 戦前戦後の我が国における音楽教育の歴史を知ること。資料や書物だけでなく、先輩音楽教師の実践例に学ぶ姿勢が大切だ。
- (3) 歌唱・器楽・鑑賞の指導以上に、創作指導の理念・内容・方法・評価の研究を展開し、教師自身の創作力を高めなければ、音楽による「絆づくり」は行き詰まってしまう。

8 これからの教育関係者にとっての課題は？

日本の学校教育の目標や内容の基準を定めた学習指導要領は、昭和 22 年の試案を第 1 次としてこれまではほぼ 10 年ごとに改訂を重ね、平成 30 年を目途に第 9 次学習指導要領の作成が見込まれているが、平成 25 年 12 月 28 日には、英語教育の導入を中心にした平成 28 年度改訂のニュースも流れている。

平成 18 年 12 月の教育基本法改正をうけて、平成 20 年 3 月には第 8 次小・中学校学習指導要領が告示されるとともに、同年 7 月には「第一期教育振興基本計画」（平成 20～29 年）が策定され、平成 23 年 6 月には中教審に対して「第 2 期教育振興基本計画」の諮問が行われ、平成 25 年 4 月 25 日付けで「第 2 期教育振興基本計画（答申）」が発表された。

これからの教育関係者はこうした教育行政の動向、とりわけ中教審の審議内容・配布資料（それらはすべてインターネットで公開されており、誰でも入手可能である）を収集し、その情報をそれぞれの地域において定期的に共有することが大切である。現時点では中央教育審議会（平成 25 年 4 月 25 日）の「第 2 期教育振興基本計画（答申）」の検討が特に重要だ。

音楽教育関係者のこれからの課題は、戦後教育課程の歩みをたどり、それぞれの時代に音楽科の危機がどのような形で訪れたかを知った上で、これからの音楽科の存在理由を「音楽による絆づくりとコミュニティ形成」の観点から問い直すことだろう。

表 2 は、戦後学習指導要領のうち、告示期に入ってから年間授業時数（分母）と音楽科・芸術科音楽の年間授業時数・単位数の推移を示したものである。この表を見ると、学校教育における芸術系教科の地位が最低レベルに落ち込み、芸術教育の軽視、もっと言えば芸術教育への蔑視が戦後期の流れの中でいかに広がっているかがわかるだろう。その傾向は特に第 7 次、第 8 次に強まっている。原発への依

存が人類を破滅に導くように、「競争原理」によって子どもたちを再び受験地獄に追い込んでいくような教育は、明らかに日本の滅亡につながっている。

表 2. 戦後学習指導要領における音楽科・芸術科音楽の時数・単位数の推移

学校段階 学年段階	第3次 小：S.33	第4次 小:S.43	第5次 小:S.52	第6次 小:H.01	第7次 小:H.10	第8次 小:H.20
小・1	102/816		68/850		68/782	68/850
小・2	70/875		70/910		70/840	70/910
小・3	70/945		70/980		60/910	60/945
小・4	70/1015		70/1015		60/945	60/980
小・5	70/1085		70/1015		50/945	50/980
小・6	70/1085		70/1015		50/945	50/980
中・1	70/1120	70/1190	70/1050		45/980	45/1015
中・2	70/1120	70/1190	70/1050	35-70/1050	35/980	35/1015
中・3	35/1120	35/1155	35/1050		35/980	35/1015
高・音Ⅰ	「音楽Ⅰ」「美術Ⅰ」「工芸Ⅰ」「書道Ⅰ」のうちいずれか1科目につき2単位。					
	(3単位下限規定なし)	芸術について、すべての生徒に履修させる単位数は、3単位を下らないようにすること。			(3単位下限規定撤廃)	
高・音Ⅱ	同上 「Ⅱ」の自由選択	(この3単位下限規定により多くの全日制普通課程において実質的に「音楽Ⅱ」の継続履修が可能となった)			同上「Ⅱ」の自由選択	
高・音Ⅲ	同上「Ⅲ」の自由選択					

注：授業時数の分母は教育課程全体の年間総授業時数を、分子は音楽科の年間授業時数をそれぞれ示している。

私たちは音楽という営みの根源に宿る教育的価値を信じ、その実現に向けて真摯な努力を傾けていく道を、ゆるやかに、しかし確実に歩んで行きたいと思う。音楽教育に関わる学会活動や研究会活動は、ま

さにそうした道を仲間たちと手を携えながら進んでいくことにほかならない。

山本文茂さん プロフィール

音楽教育学・東京藝術大学名誉教授

1933年愛知県生まれ。東京藝術大学音楽学部楽理科卒。東京都立高校教諭，福島大学助教授を経て東京藝術大学教授（2006年定年退官）。この間に東京藝術大学附属音楽高等学校校長，日本音楽教育学会会長，文部省教育課程審議会委員・学術専門委員なども歴任。著書に『創造的音楽学習の試み』（共著），『モノドラマ合唱のすすめ』『国語教材によるモノドラマ合唱』，訳書にペインター&アストン『音楽の語るもの』（共訳），アーベル＝シュトルート『音楽教育学大綱』（監修）などがある。

編集後記

みなさまの力が集約された、**Journal of Creative Music Activity for Children vol.2** が完成しました。正直、これほどの数の論文が集まるとは予想していませんでした。それぞれが個性的で面白い論文だと思います。編集にあたっては、常に適確なアドバイスをしてくれた駒久美子さん、そして編集作業を一手に引き受けてくれた西崎萌恵さんに感謝！

坪能 由紀子

Journal of Creative Music Activity for Children vol.2

～日本における創造的な音楽活動の開拓者たち～

発行日 2014 年 3 月 31 日

発行 新しい音楽教育を考える会

(Institute of Creative Music Activity for Children)

事務局 112-8681 東京都文京区目白台 2-8-1

日本女子大学家政学部児童学科坪能研究室

印刷 友野印刷株式会社

ISSN 2187-2023