

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～

島崎 篤子*

Creative Music Making at School in the 1960s: With a Focus on *Warabeuta* and *Fushizukuri*

Atsuko SHIMAZAKI

要旨 1960年代の音楽教育界では、オルフやコダーイの教育が知られるようになり、国際化の気運が高まる一方、明治以来の洋楽偏重の音楽教育に対する反省から自国の音楽に目を向けようとする動きが活発化した。この頃、民間教育団体音楽教育の会は、「わらべうたから出発する音楽教育」による二本立て方式のカリキュラムを構想していた。また「ふしづくり一本道」の名称で知られるふしづくり教育が岐阜県の古川小学校等で行われており、これもまた音楽教育の会とは性格の違う二本立て方式であった。本稿では、創作教育史上、この時期を特徴付けているわらべうた教育とふしづくり教育に焦点を当てながら、音楽教育の会や実験校・指定校の取り組みを検討することによって、1960年代前後の学校教育における創作学習を概観した。

キーワード：わらべうた 音楽教育の会 ふしづくり一本道 学習指導要領 二本立て方式

はじめに

終戦直後の第1次および第2次試案の学習指導要領を経て、戦後13年目の1958年には、文部省告示の形式で第3次学習指導要領が公示された。また1968年には第4次小学校学習指導要領および翌1969年に第4次中学校学習指導要領が告示された。第3次学習指導要領が告示された1958年8月には、音楽教育の民間教育団体日本音楽創育の会と音楽教育の会が一本化され、新しい音楽教育の会に再編された。60年代に本会が志向したわらべうたを導入した自主教材の二本立て案は、歴史的挑戦だったといえよう。

この頃、「ふしづくり一本道」の呼称で一世を風靡したのが、ふしづくり教育であった。ふしづくり教育とは、山本弘と中村好明によって提案され、岐阜県下の複数の小学校で成果を上げたふし

づくり中心の系統的な音楽教育法である。このふしづくり教育は、音楽的能力を育てるシステムであり、いわゆる創作活動の範囲に留まるものではない。しかし内容的に創作学習を核とした音楽能力育成システムであり、この時代の創作教育史の研究対象から除外することはできない。

また1960年代は、小泉文夫のわらべうた研究や音楽教育の国際化の波の中で、わらべうたの教材化の試みがなされ、創作教育においても、特にその導入時にわらべうたが重視されていた。

本稿では、1960年代に顕著だった音楽教育へのわらべうたの導入やふしづくり教育に焦点を当てると共に、第3・4次学習指導要領および創作の指導法に関する文部省の実験校や指定校の研究や音楽教育の会の主張なども検討しながら、オルフやコダーイの教育の影響も見逃せないこの時期の創作教育の動向や変遷をたどる。

*しまざき あつこ 文教大学教育学部学校教育課程音楽専修

1. 1950年代末の教育および音楽状況

(1) 1950年代末の教育状況

終戦直後の混乱期を経て、1950年代に突入した日本は、戦争で壊滅的なダメージを受けた日本経済を再興するために経済成長と近代化に向かった。教育界では占領下で実施された戦後の教育改革の手直しの必要性が認識されるようになる¹⁾。

文部省は、義務教育のあり方の全面的再検討と占領期から残されてきた諸問題の解決のため、教育課程実施状況の全国調査を行い、1956年に教育課程審議会に対して、「小・中学校教育課程の改善について」を諮問した。これを受けて同審議会は約2年間の審議を経て、その結果を答申した。この答申に基づいて、文部省の官報で1958年10月に告示されたのが、小・中学校の第3次学習指導要領である。本改定の主な特徴は、道徳教育の徹底、基礎学力の充実、科学技術教育の向上、情操の陶冶、小・中学校の教育内容の一貫性各教科の目標や内容の精選や基本的な学習の重点化などであった²⁾。なかでも多くの教師の危機感を煽ったのは、戦後数年間、学校から姿を消していた「君が代」が、1950年に天野貞裕文相がその歌唱を勧奨して以来、少しずつ学校で歌われるようになり、第3次小学校学習指導要領の音楽に、「各学年を通じ児童の発達段階に即して指導するもの」³⁾として、学校教育への再導入が公に推奨されたことである。しかも試案期には手引き書であった学習指導要領は、第3次学習指導要領から国家基準化された。その法的拘束力に関しては、以後、長年わたって、「君が代」と共に戦後の民主主義に対する反動的な傾向として日教組を中心に広く議論されることとなる。日教組中央教育課程研究委員会音楽部会では、一貫して「君が代」は国歌として法的に制定されたものではないとの立場を取っていた⁴⁾。

1957年には、ソ連の人類初の人工衛星スプートニク1号の打ち上げ成功が世界に報じられた。いわゆるスプートニク・ショックは、アメリカを

初めとする多くの国々に衝撃を与え、各国が自国の教育を見直す契機となった。

我が国でも第3次学習指導要領において、基礎学力の充実、科学技術教育の向上等が強調された。

(2) 第3次学習指導要領と創作学習

1958年に告示された第3次小学校学習指導要領では、1951年の第2次試案（小学校用）で歌唱・器楽・鑑賞・創造的表現・リズム反応の5領域だったものが、鑑賞・表現（歌唱・器楽・創作）の2領域に整理された。小学校の創造的表現は、音楽表現全般にわたるものとの認識から創作に変更された⁵⁾。中学校もまた表現（歌唱・楽器の演奏）・鑑賞・創作・理解の4領域が、表現（歌唱・器楽・創作）と鑑賞の2領域となった。

小学校の創作を音楽づくりに変え、鑑賞と表現の順番を入れ替えると、この第3次の2領域と表現の活動内容区分は、【共通事項】を除き、現行の第8次学習指導要領と同じ構成である。

第3次小学校学習指導要領では、各学年毎に6つの学年目標が設定されているが、5番目の創作関連の目標には、(表1)のように創造的表現の能力に関する学年別の系統性を示すための表記上の工夫がなされていた。

(表1) 第3次学習指導要領創作関連の学年目標

1年	即興的に音楽表現をすることに興味をもたせ、創造的に表現する能力の素地を養う。
2年	即興的に音楽表現をしようとする意欲を伸ばし、創造的表現の基礎能力を養う。
3年	即興的、創造的な学習活動を通して、創造的表現の基礎能力を伸ばす。
4年	即興的、創造的な学習活動を通して、創造的表現の能力を伸ばす。
5年	即興的、創造的な学習活動を通して、創造的表現の能力をいっそう伸ばし、短い旋律を作って書けるようにする。
6年	即興的、創造的な学習活動を通して、創造的表現の能力をいっそう伸ばし、一部形式の旋律を作って書けるようにする。

この学年目標を具体化した学年別の創作内容については、創造的に音楽表現する能力と旋律創作の能力の2つに分類され、前者は、音楽表現全般にかかわる創造的能力と即興的能力に分けて表記されている⁶⁾。すなわち1年生から4年生までが、①歌唱や器楽活動における創造的に表現する意欲や能力と②即興的に音楽表現する能力の2項目である。また5・6年生はこれに③旋律創作と記譜の能力を加えて3項目構成となっている。①には創造的な身体表現や再表現における創造的な楽曲解釈等が含まれているが、いわゆる純粋な創作活動は、②と③の項目である。

具体的な活動内容を見ると、1年生では、動物の鳴き声、物売りの声、呼び名などの模倣、周囲の物音のリズム模倣、即興的に簡単な言葉による歌問答が挙げられている。2年生になると、1年生で模倣中心だった活動が音楽的に表現する活動になる。動物の鳴き声などへの節づけ、周囲の物音のリズムによる音楽的表現、即興的なリズム唱やリズム問答、ごく短い言葉に即興的な節づけなどの活動である。3・4年生は全く同じ活動で、4小節程度の短い旋律の即興唱、簡単な旋律を使ったしりとり遊び、短い言葉に即興的な節づけなどである。そして5年生の②では、4小節程度の短い旋律の即興唱、短い旋律のしりとり遊びや8小節程度の即興的な歌詞唱となっている。5年生の③の旋律創作では、2小節程度の聴音や4小節程度の集団旋律創作や個人創作、および歌詞のある旋律創作の活動である。6年生になると、5年生の内容をレベルアップして、②は4小節が8小節程度の即興唱、③は歌詞のある即興的な旋律創作とその記譜や一部形式の曲の集団創作や個人創作となっている。

第2次試案の小学校の創作が、形式に基づいた作曲よりも創造的表現の名の下に、身体表現、詩・舞踊・絵や音楽劇・人形劇のような総合的な表現活動と関連させた幅広い創作活動を意図していたのに比べて、第3次学習指導要領では、6年生の一部形式の旋律創作に向かって活動を積み上

げていく旋律創作学習が中心になっている。このように第2次試案期の創造的な表現活動が後退している中で唯一注目できるのは、低学年における動物の鳴き声、物売りの声、呼び名などの模倣からの節付けや周囲の物音のリズム模倣やリズム表現など、環境の音への子どもの興味・関心を創作につなげようとする意図が見られることである。

中学校における創作学習については、形式や知識面の重視より、「あくまで生徒の自由な感情の表出と自己の気持ちを素直に旋律に託していこうとする方向に助長していかなければならない」⁷⁾としながらも、旋律のまとまりとしての形式や反復、対照、変化による統一が強調されている。

中学3年生までには、即興的に口ずさんだ旋律を発展させた一部・二部形式の旋律創作から三部形式の旋律創作や楽器や民謡風・独唱曲風な旋律創作、旋律に対する伴奏づけや和声づけ、そしてそれらの記譜力を求めるといった、かなり高度なレベルの内容になっている。

中学校の創作に対しては、生徒の自由な表現を求めようとする向きが見られないわけではないが、3年生で楽器や民謡風・独唱曲風な旋律創作、伴奏づけや和声づけまで求めることに、当時、「かなり無理がある。系統がデスクプランすぎるくらいがある」⁸⁾との批判の声が上がっていた。

昭和33年度版の第3次学習指導要領は、歌唱や器楽や鑑賞活動に比べて、その指導の難しさから片隅に追いやられてきた創作活動を表現領域の1つとして明確に位置づけたことで創作教育史上貢献したが、実際の教育現場では高度な指導内容に戸惑いがあったと推察される。

(3) 国際化への動向

この頃の音楽教育関連出版物に目を向けると、1957年に浜野政雄著『アメリカの音楽教育』と橋本清司著『ドイツの音楽教育』、翌1958年に井上頼豊著『ソヴィエトの音楽教育』と矢継ぎ早に海外の音楽教育に関する書籍が出版されていた⁹⁾。このことから日本の音楽教育界がようやく世界に目を開こうとしていた様子が伺える。

また1962年には、NHKの招聘によってカール・オルフが初来日した。有能な教育実践者グルニト・ケートマンを伴って全国6箇所で行った講演や演奏そして即興演奏を重視するオルフの音楽教育のデモンストレーションは、日本の音楽教育関係者に鮮烈な衝撃を与え、一時はオルフブームといってもよい程の破竹の勢いを見せた。

翌1963年7月には、第5回国際音楽教育会議(International Society for Music Education, 以後、ISME)が東京文化会館で開催された。ISMEは、1953年にユネスコの後援でベルギーで結成された音楽教育の国際的な研究団体である。この時、既に40ヶ国が参加していたが、現在では90ヶ国以上の国が参加しており、個人会員だけでも1,700名を越える大きな団体である。まさに隔世の感がある。

初めて東洋で開催されたこの第5回ISMEのテーマは、「音楽ならびに音楽教育の世界における東洋と西洋」であった。平成の現在においても、ISMEの日本開催が難しい状況であることを考えると、この第5回東京大会は、音楽教育史上、刮目に値する。この大会で、日本側は音楽教育者だけではなく、小泉文夫、吉川英史、上原一馬、池内友次郎などの日本伝統音楽や諸民族の音楽について造詣の深い音楽学者や作曲家なども全体会や分科会の発表者として参加していたことに驚かされる。また時の文部大臣荒木万寿夫と共に皇太子殿下も開会式で祝辞を述べており、国の威信をかけた一大イベントであったと思われる¹⁰⁾。

この第5回ISMEで、コダーイの一番弟子であったハンガリーのセーニがコダーイの音楽教育を紹介した。さらに翌1964年のISMEは、ハンガリーのブタペストで開催され、コダーイは名誉議長や講演を担当し、この大会の中で、コダーイの音楽教育を広く世界中に知らしめた。オルフやコダーイの教育に見られるように、わらべうたから始める音楽教育や系統的な指導法の本格的な導入は、日本の教育におけるわらべうたの導入やシステムチックな指導法の確立への気運を醸成する

一因になったといえよう。

後年、音楽教育研究者の木村信之は、第5回ISMEについて、「この国際交流による新風は、その会議で直接聞くことを得た発表よりも、むしろ日本の外には世界があったという意識であり、今後いかに歩むべきかという、自分を見つめる機会を得たことであった」¹¹⁾と振り返っている。

第5回ISME東京大会では、アジア地域におけるゼミナール開催の希望がもち上がった。これを受けて、1965年1月21日からの8日間、東京文化会館と武蔵野音楽大学をメイン会場にアジア地域音楽教育ゼミナールが日本で開催された。

これらの国際会議によって日本の音楽教育界は、一挙に世界への目が拓かれた。急激な開国状態に戸惑いながらも、音楽教育の国際化への機運の高まりと共に、それまで以上に自国の音楽の教材化の必要性が認識されるようになった。

1966年には、専門誌の月刊『音楽教育研究』が創刊された。音楽教育界の組織化も進み、1969年11月には、全日本音楽教育研究会が発足し、現在まで、音楽教育関係者の重要な実践研究の場になっている。また1970年10月には約120名の会員による日本音楽教育学会が産声を上げた。翌71年12月に学会誌『音楽教育学』が創刊され、音楽教育の学問的研究の要となっていく。

占領期を経て次第に日本独自の教育を追究していたこの時期は、音楽教育における創造性、諸民族の音楽や現代音楽の教材化そして音楽教育学の確立などが学問研究の主な課題であった。これらの課題は今もなお継続中の重要課題である¹²⁾。

押し寄せる海外の新鮮な情報によって世界へと拓かれた目は、同時に自国を見つめ直す目もなっていた。

2. 小泉文夫と民間教育団体音楽教育の会

(1) 小泉文夫のわらべうた研究

主に日本伝統音楽や諸民族の音楽研究において優れた業績を残した音楽学者の小泉文夫は、アカ

デミズムの世界に留まることなく、諸民族の音楽についてのフィールドワーク研究の成果等をラジオやテレビなどのメディアを通じて巷間に届け、諸民族の音楽を日本の一般聴衆に普及する礎を築いた。小泉は、1959年に32歳で東京芸術大学音楽学部専任講師となると、それまで以上に熱心にわらべうたのフィールド研究に取り組んだ。1960年には『日本伝統音楽の研究』¹³⁾を出版し、日本の伝統音楽の基礎となる民謡研究の方法とわらべうた及び民謡の音階論（いわゆる小泉理論）を展開した。この音階論は膨大なわらべうた分析に基づいた明快な理論であり、様々な理論的挑戦を受けながらも、今なお強い影響力を保持している。

さらに小泉は自身が率いる東京芸術大学民俗音楽ゼミナールの共同研究として、1961年に東京23区の約100校の小学校で採集した約2000曲（実際の調査ではさらに多くのわらべうた採集を終えていた）という膨大なわらべうたの比較総譜とその分析研究を行った。本研究には、柘植元一、蒲生郷昭、小島美子、草野妙子、小柴はるみ等錚々たる陣容18人が参加しており、8年におよぶ研究成果は、A3版の上巻（楽譜編）と下巻（研究編）の2冊の本に結実した¹⁴⁾。

研究編に書かれた6つの研究目的の第4には、「音楽教育の指針を得ること」と書かれている。小泉の研究の中心は、子どもの歌を含む世界の諸民族の音楽にあったが、同時に日本の伝統音楽やわらべうたも重要な研究対象であった。小泉は、明治以降の西洋音楽偏重の音楽教育から脱し、わらべうたから出発する音楽教育や諸民族の音楽の教材化など、音楽教育に関しても自分の考えを新聞や音楽教育誌や自著などで主張し続けた。

多忙な小泉がその大部分を口述筆記によって書いたという『おたまじゃくし無用論』¹⁵⁾では、時代の世相を反映しながら、わらべうたが子どもの世界で強い生命力をもって再生し続けている事実を明らかにすると共に、西洋音楽中心の学校教育への疑問や教員養成大学の音楽教育のあり方や改革の必要性を説いていた。わらべうたから始める

音楽教育が広い音楽観を育てることに繋がると考えた彼は、本書の中で次のように語っていた。

「自分たちのものから出発しても、必ず西洋音楽も、またインド、中国、アフリカなどさまざまな音楽の美しさも、心から堪能できる、豊かな子に育てたいと思います。これがわらべうたを出発とする音楽教育の目標なのです。」¹⁶⁾

わらべうたから始める音楽教育によって諸民族の音楽も享受できる感性が育つと考えていた小泉は、仕事に忙殺されながらも、民間教育団体の音楽教育の会に積極的にかわり、諸民族の音楽やわらべうた等の講演や講座も引き受けていた。小泉は、1983年に不世出の才能を惜しまれながら56歳の若さで永眠したが、3年後の1986年には、小泉が新聞や雑誌に書き綴ったわらべうたに関する記事を集めた『子どもの遊びとうた』¹⁷⁾が出版された。また長年、民間教育に関わった小泉だが、1978年版第5次中学校学習指導要領の指導書作成には協力者として参加していた。

小泉が主張したわらべうたを初めとする日本の伝統音楽や世界の諸民族の音楽の教材化の提案は、当時の音楽教育界に大きな影響を与えた。そして今なお、小泉の主張は、時代を超えて音楽教師や音楽関係者に影響を与え続けている。

(2) 民間教育団体が追究した音楽教育

終戦間もない1947年6月に日本教職員組合（以後、日教組）が結成された。日教組は、政治闘争や権利闘争に明け暮れるだけでなく、教育研究活動の必要性を認識する中で、1951年に日光市において第1回教育研究大会（後に研究集会となる）を開催した。その後、1955年第4次教研集会（長野）で初めて音楽教育が取り上げられた。この時、音楽教育の民間教育団体結成の決議がなされ、翌1956年の第5次教研集会では音楽の小分科会がもたれた。同年8月には、教研集会参加者を中心に日本音楽創育の会が結成され、第1回集会在御茶の水女子大学において行われた¹⁸⁾。

1957年の第6次教研集会では、音楽は図工、文学、演劇と一緒に芸術部会に含まれ、参加者

14名で共同討議がなされた。そしてこの年に音楽教育の会が結成されている。既に音楽創育の会が結成されていたにも拘わらず音楽教育の会が発足したのは、次のような経緯があった。

絵画・版画・演劇の芸術教育諸団体により1957年8月3日から5日、早稲田大学で「芸術教育全国連合研究大会」の開催が計画されていたが、音楽創育の会はこれに参加していなかった。そこで園部三郎、中田喜直、間宮芳生らの音楽評論家や作曲家と東京の音楽教師が中心となって、急遽、音楽教育の会を結成し、この連合研究大会に参加できたのであった¹⁹⁾。

音楽教育の会では、結成年の1957年からさっそく機関誌『音楽教師』を発刊した。1958年8月15日付け『音楽教師』第4号には、「創育の会と合同」の記事が掲載されている。日本創育の会と音楽教育の会の両方に入会している会員が多く、同じ目的で運動している両者が合同することで組織力を強化できると考えてのことであった。

創育の会の会員は音楽教育の会に入会し一本化することを組織として決定し、1958年8月9日に共同声明を出した。本共同声明の活動目標には、「自主的な民間団体として、美しい人間愛と明るい日本のために、真実の音楽教育をすすめるものであることを確認し合った²⁰⁾と記されている。

遡って1957年11月20日付け『音楽教師』第2号には、第6次教研集会芸術部会の音楽教育に関する報告が掲載されている。この部会に参加していた園部三郎などが音楽科の創作指導について話題に取り上げていた。この時の報告によると、小学校での作曲指導は専門家の理想主義であり、音楽は再現活動をしっかり行うことで子どもの創造意欲を高めることができると考え、創作活動の意味を次の2点に集約していた。すなわち「①創造的活動はだれでも伸ばすことができることを理解させる。②ことばの中にはメロディー化できるものがあることを気付かせる。」であった²¹⁾。

この芸術部会では、鑑賞、評価、教師などの諸問題について話し合われたが、主に創作について

の報告がなされたのは、戦後の音楽教育の中でも、なかなか成果が挙がらない創作教育への危惧があったからであろう。小学校では作曲ではなく創作的活動を行うべきという立場が示されていた。

翌1959年1月には、機関誌『音楽教師』（第7号）は、『音楽と教育』に改題された。この第7号において、山住正巳は、それまでの教研活動と音楽教育との関係についてまとめている。

すなわち第5次および第6次の教研集会で、従来、再表現が中心だった音楽教育が、再表現の基礎となる創作に重点を移しつつある傾向を確認すると共に、音楽活動を創作（作曲）を中心の活動に再編成する考えには賛成しないが、創造的意欲の芽は尊重すること、そして創作教育は作曲そのものとは違うという意見が決定的になったとまとめられている。しかしながら本会は創作教育を否定していたわけではなかった。『音楽と教育』への投稿実践には、取り上げ方の軽重はあるものの、時々、創作指導の実践が掲載されていた。また1959年に群馬県（伊香保）で開催された第4回大会における音楽教育では、歌唱、器楽、鑑賞と並んで創作の分科会も設定され、作曲家の中田喜直と間宮芳生が助言者として創作分科会にかかわっていた。中田は形式を教えなくても自然に曲が作れることが望ましいと述べ、間宮は作曲したい気持ちを引き出すことや民謡やわらべうたなど生産や生活に直結した音楽を発展させる中に、これからの音楽教育があるとも述べた²²⁾。

現在に至るまで音楽教育の会の機関誌として会員を結んでいる機関誌『音楽と教育』には、音楽教育の会結成当時からかかわり、会長も務めた園部三郎を初めとして、山住正巳や小泉文夫などの研究者も執筆していた。日本の伝統音楽や世界の諸民族の音楽に対する間宮や小泉の主張や研究に共感した音楽教育の会は、やがてわらべうたから出発する音楽教育を模索することとなる。

小泉文夫の『日本伝統音楽の研究』が刊行された1962年には、園部三郎と山住正巳による名著『日本の子どもの歌』も出版されている。明治期

から戦後の音楽教育にいたるまでの音楽教育史について明解に論じている本書は、民間教育研究運動に参加する教師のバイブル的な役割を果たしただけでなく、音楽教育関係者に幅広く読まれた。

明治期の音楽教育の出発に当たって、子どものわらべうた文化を放擲した誤謬を正し、わらべうたから出発する音楽教育の試みとして、東京サークルは、1963年の第12次教研集会で教科書二本立て案を提案した²³⁾。

教科書二本立て案とは、現代の子どもの生命力に訴え得る歌曲集(A)と2音・3音・4音とわらべうたの音組織を広げるソルフェージュ用教科書(B)の二本立てであった。翌1964年の第13次大会で、二本立ての考えがさらに深められた。すなわちA活動では、子どもの音楽活動を豊かにするために、子どもの潜在能力を十分引き出して歌唱・鑑賞・器楽などの指導を進める。またB活動では、音楽活動を行うための基礎能力を子どもの発達に即して系統的に指導するというものであった。しかしドリル性格のB活動は、技術注入になる危険性があるため、B活動自体を開放的・感動的なものにすると共に、子どもの創造性や自主性を生かす活動にする必要があると提案したのが、宮城サークルのブロック方式であった。この方式については教研集会や音楽教育の会で活発に議論されたが、1968年の第17次集会の頃には、ブロック方式のもつ即興性の重視、総合的な音楽活動、多声化の方法などに肯定的な評価が与えられるようになった²⁴⁾。

ブロック方式とは、わらべうたや民謡とそこから引き出された小さなまとまりの旋律とリズムフレーズのパターン群を、カノンやオスティナート等の技法を用いながら組み合わせ、合唱や合奏にまとめあげていく方式である。わらべうたや民謡はソルフェージュの練習用に使うだけでなく、文化的な音楽作品として取り上げようとした。宮城を中心に実践を積み上げていたブロック方式は、宮城教育大学の助教授だった渋谷傳による著書『新しい音楽教育の実践—わらべうたを起点とす

る—』²⁵⁾に結実する。渋谷はこの著書で、ブロック方式にオルフ教育を取り入れたと述べている。

音楽教育の国際化の中で、わらべうたから始める即興表現重視の海外の音楽教育や方法は、意欲的な教師に新たな発想を与えていた。

しかしながら各地のわらべうた実践の報告が激増する中で、教研集会や音楽教育の会の内部では、わらべうた一辺倒に対する疑問の声が上がるようになる。この頃から大阪と東京による二本立てをめぐる論争を初めとして、次第に合唱を核とする音楽教育への転換が見られ、わらべうた教育や二本立て教育は漸次退潮していった。

1969年には日教組の教育課程研究シリーズとして出版された『私たちの教育課程研究音楽教育』によると、コダーイやバルトークの民族性の追究やオルフのわらべうたやプリミティブな即興性の重視に学ぼうとしていたのが顕著である。さらに平和や労働を守る歌への固執や、民族文化の尊重が狭い民族主義に結びつく弊害を指摘すると共に、政治課題が直接的に教育研究の内容を規定するものではなく、芸術教育としての音楽教育を再確認する必要があると主張していた²⁶⁾。

様々な課題を残したわらべうた教育だったが、明治以降の西洋音楽偏重の音楽教育に対する問題意識を喚起した。自国の民族性に基礎をおいた音楽教育の確立を願う研究者や教師によって試みられた60年代の民間教育運動における理論的・実践的な価値ある挑戦を忘れてはならないであろう。

3. 音楽科の研究校と第4次学習指導要領

(1) 初等教育実験学校における創作研究

音楽科の実験校は、終戦直後の1946年5月に音楽科の教科書を検討するために文部省が長野師範学校男子部附属小学校を実験校に指定したのが最初だった。その翌年には、東京、栃木、千葉の師範学校附属小学校がいずれも音楽教科書の調査のために実験校に指定された²⁷⁾。

1949年に文部省に初等中等教育局が設置され

て以降、1950年から60年までの10年間に15校の小学校が、その時々的重要かつ実験的な裏付けを要する課題について、それぞれ2・3年の研究期間で取り組んだ。1960年度からは実験校の名称が教育課程研究指定校に変わった。

当時、初等中等教育局の初等教育課で音楽を担当していた真篠将によると、実験校は指導要領の内容を実験的に実証するという意味合いが強かったが、教育課程研究指定校の方は、教育課程改善のための先行的な試行に重点が置かれていたという²⁸⁾。つまり指定校は学習指導要領の改定のための資料を提供する役割を担っていた。

実験校も指定校も、依頼された様々な諸問題について、教育活動の実態把握と教育効果の向上を求めて、研究に取り組んだことに違いはない。

初等教育実験学校として、1961・62年度の2年間にわたって「創作の指導法」を研究主題として実験研究に取り組んだのは、東京学芸大学附属小金井小学校であった。1964年には、初等教育実験学校報告書として、研究成果が小冊子にまとめられた²⁹⁾。なお1953年から1965年までの実験校の中に研究主題が創作の中学校はなかった。

小金井小学校は、明治44年創立の豊島小学校と昭和20年創立の追分小学校が合併して、1959年に武蔵小金井の東京学芸大学構内に開校した。開校年は1学年2学級、教職員6名でスタートし、音楽教師が協力教官として着任するのは、2年生以下4学級になった翌1960年のことだった。つまり1961年の第1年次研究時には3年生以下7学級、第2年次研究の1962年でも4年生以下10学級という高学年不在の状況で実験校を引き受けていた³⁰⁾。創作の実験校については引き受け校を探すのが難しかったことが伺われる。

研究体制は、音楽研究部教官として追分小学校から小金井小学校に転任した飯田秀一を中心に、講師の三毛迪子、1年生担任の大野敬子そして家庭科担当で1年担任の柄沢握子の4人の教官と5人の協力学生の9名だった。しかし研究会は総力をあげて全教官で取り組んでいた³¹⁾。

本研究の仮説は、「創作の指導は、まず他の領域での学習経験（たとえば、音楽語い・音楽感覚・音楽知識など）の累積・発展・応用として、またそれらとの関連の上に考えられるべきである」というものであった。研究計画によると、第1年次に、基礎研究、創作指導における「感動」と「形式」の問題、実験・調査による「即興的表現」などの研究を行い、第2年次には、再実験・再調査による「即興的表現」の研究の他に、実験・調査による「分担奏や合奏のくふうの内容と指導」の研究も行っていった。

前述したように、第3次学習指導要領の創作では、創造的に音楽表現する能力（音楽表現全般にかかわる創造的能力と即興的能力）と高学年で加わる旋律創作の能力に分類されていた。

高学年不在の小金井小学校では、「即興的表現」の研究が中心になるのは当然の成行きであった。

実験授業の実践も4年生までであったが、「即興表現の学年別指導」の計画案については、1年生から6年生までの作成していた³²⁾。また第3次学習指導要領で示された学習活動の中でも、特に低学年の物売りや物音のリズムの模倣など環境音に耳を拓く学習活動、日本的音階による歌問答を含む学習活動等は、子どもにとって楽しい学習活動に工夫されていた。十分、学習指導要領の具現化という実験校の役割を果たしていたといえる。

後年、東京学芸大学で教鞭を執った飯田は、実験校時代を振り返って、音楽する喜びは将来の必要のためでなく目の前の子どもに与えられるべきであり、感動は作品化されて初めて人に伝わると述べていたことは印象的である³³⁾。

(2) 教育課程研究指定校における創作研究

教育現場での研究成果を生かした学習指導要領の改定をめざして1965年度から実施された教育課程研究指定校の研究の中で、1965・66年度の2年間、研究主題「創作指導における日本旋法の取り扱いをどうしたらよいか」に取り組んだのが、岐阜県池田町立温知小学校だった。

温知小学校は、既に1962・63年に岐阜県教育

委員会から研究指定を受けていた。この研究によって学級担任に苦手意識のある音楽授業の改善が行われ、優れた研究成果が得られていた。

岐阜県におけるふしづくり教育は、1954（昭和29）年に中村好昭によって書かれたふしづくり学習のための副教材ノート『音楽のおけいこ』がその嚆矢と考えられる。翌年の岐阜県音楽教育研究大会で本冊子の指導書が発表され、1958年の第3回研究大会からからふしづくりの研究演奏も行われた。この『音楽のおけいこ』は1959年に東京芸術大学教授の作曲家松本民之助の監修を受け、その後も実践の成果を反映して部分的な改訂を加えながら、現在に至っている³⁴⁾。

60年代に入ると県や国の指定校が次々とふしづくり研究の成果を上げた。その1つが温知小学校の実践である。県から国レベルの研究指定校となった温知小学校は、創作指導における日本旋法を中心に、次の3つの面から研究を進めた³⁵⁾。

- ①創作指導全般の研究とその系統化
- ②指導計画における日本旋法の位置づけ
- ③創作と他の領域の関連

1965年の第1年次研究では、先の県指定校研究の成果を踏まえつつ、県教委指導課が示した「創作指導の一本道～創作の指導段階」（15段階）に基づいて創作指導を行うとともに、教材によって表現能力を引き出し、子どもの創作力も高めようとした。また翌年の第2年次研究では、陽旋法の指導計画にもとづく実践を行っていた。いずれも「記号－説明－音」を「音－表現－記号」の音感覚重視の指導法に変えることで、受け身の学び手だった子どもの音に対する感性を高め、子どもの主体的な学びを促した創作指導であった。

真篠は、教育課程の実施を目的とした実験校、小金井小学校の「創作指導の研究」は、日本旋法が教育課程に位置付いていない時期の研究であったが、温知小学校が日本旋法の研究を全校あげて取り組んだことと全国的な評価を得たことについて、「音楽教育の世界に新しい歴史を築いたことにもなった」³⁶⁾と絶賛していた。

温知小学校では、本研究のまとめとして次の7点と今後の課題を挙げている³⁷⁾。

- ①音楽のことばがいかにたいせつかの発見
- ②即興力の感覚が音楽感覚や表現の土台である
- ③ふしづくりからはいった音楽教育は、音楽ぎらいをつくらない
- ④ふしづくりからはいった子どもの感覚は、表現の力がついた
- ⑤日本旋法と現代の子ども（日本的な音楽が身につくと、素晴らしい歌詞・旋律が芽生える）
- ⑥創作指導（日旋を含む）学年別系統案作成
- ⑦能力と感動（感動は能力に比例している）

今後の課題としては、日本音楽の指導には音板の脱着ができるオルフ楽器活用のへの希望、教材と創作の一体的な指導計画の作成、日本旋法の多くの教材への希望などを挙げていた。

温知小学校の研究期間は、ちょうど教研集会で二本立て教育について議論や実践の積み上げを行っていた時期である。温知小学校が日本旋法による創作指導を中心に、教材と創作の二本立て指導の計画を考えた背景に、教研集会における二本立て案が何らかの影響を及ぼした可能性がないとはいえない。この温知小学校の研究は、後述する古川小学校のふしづくり教育につながっていく。

(3) 第4次学習指導要領と創作学習

1955年以降、日本は高度経済成長期に突入する。好況と不況を繰り返しながらも技術革新や新産業が日本経済に活気を呼び起こした。1964年の東京オリンピックを契機として、全国的にテレビが普及するようになり、都市部とそれ以外の地域の情報格差が軽減され、高校や大学への進学率も急速に高まった。また所得倍増計画に伴って人的能力の開発が叫ばれ、受験競争の激化、進学塾の隆盛などの能力主義的教育に拍車をかけた。こうした状況の中で、学校では登校拒否、非行、校内暴力など様々な諸問題が表面化してきていた。

とりわけ公害問題で市民運動が高揚する中、60年代末の各地の大学で学費値上げや大学の民主化などを契機に広がった大学紛争は、70年安保問

題などの政治的課題と結びつき、学生同士が全国的に連帯を強めていった。大学への機動隊出動は、1969年には上期163回、下期776回、逮捕学生16,280人に達していた³⁸⁾。

この頃、文部省は、小学校音楽指導資料第4巻として、『創作の指導』を刊行した³⁹⁾。真篠将編集による1965年発行の本書の作成に携わった小学校音楽小委員会委員14名の中には、創作の実験校を請け負った小金井小学校の飯田秀一や作曲家松本民之助、そして横浜国立大学附属鎌倉小学校の浅井昇らが名前を連ねていた。

本書の低学年指導で最初に示されているのが、「○○○V」のリズム型による名前呼び遊びである。これは岐阜県のふしづくり教育において、音楽の最小単位の基本リズムとして重視されている。この頃、既に『音楽のおけいこ』は刊行されており、1959年に松本の監修を受けていたことを考えると、この『創作の指導』には、ふしづくり教育の成果が反映されていたとも考えられる。

1965年、文部大臣の諮問機関である教育課程審議会は、「小学校の教育課程の改善」についての審議を重ね、67年10月に文部大臣に答申した。文部省は教育課程審議会の答申に基づいて学習指導要領の改訂作業を進め、1968年7月に第4次小学校学習指導要領が告示され、翌1969年4月には第4次中学校学習指導要領が告示された。

第3次学習指導要領では、総括目標を教科目標の最初に示していたが、第4次学習指導要領からは、どの教科も総括目標と具体目標を分けて示された。音楽科の小学校の総括目標は、「音楽経験を豊かにし、音楽的感覚の発達を図るとともに、美的情操を養う」であったものが、第4次学習指導要領で「音楽性をつちかい、情操を高めるとともに、豊かな創造性を養う」と変更された⁴⁰⁾。

中学校版では、「音楽の表現や鑑賞を通して美的感覚を洗練し、情操を高め、豊かな人間性を養う」が、第4次で「音楽の表現や鑑賞の能力を高め、鋭敏な直感力と豊かな感受性を育て、創造的で情操豊かな人間性を養う」とされた⁴¹⁾。

第4次における音楽科の情操は、従来の美的情操だけでなく、知的、道徳的、宗教的情操など全ての情操にかかわる教科としての立場を鮮明にした。また「創造性」や「創造的」といった言葉には、「画一教育による弊害や、技術・知識偏重の教師中心の詰め込み主義的教育の弊害をなくし、音楽を通して児童の創造的な活動を助成していこうとする意図」⁴²⁾が込められていた。

第4次学習指導要領の領域は、小学校がA基礎、B鑑賞、C歌唱、D器楽、E創作、中学校はA基礎、B歌唱、C器楽、D創作、E鑑賞である。同じ活動内容の5領域にも拘わらず、BからEの順序が小・中学校で不統一なのは疑問である。

この第4次学習指導要領の最大の特徴は、第1に、従来、活動の中で指導してきた音楽の構成要素や楽譜に関する基礎的な事項をまとめて「基礎」領域を独立させたことであった。

第2に、日本音楽の重視を挙げることができる。

小泉文夫を初めとする音楽学者、作曲家、音楽評論家などの啓蒙的な活動によって諸民族の音楽や日本音楽への関心が社会的に高まっていたことや自国の音楽を重視するオルフやコダーイの音楽教育による影響があったと思われる。

小学校の創作領域では、1・2年生の即興的な音楽表現には、第3次の動物の鳴き声、物売りや呼び声の模倣、物音のリズム模倣などの楽しい即興は文言上無くなり、基礎技能の習得が強調された。3年生からリズム問答の記譜が入り、従来は高学年の学習であった旋律創作の記譜は、4年生から行うようになった。そして中学年で編曲の基礎的技能、高学年では編曲の技能を伸ばすとなっている。4年生の旋律創作に日本旋法が導入されたことは評価できるが、全体的にかなりレベルアップしていた。

中学校の創作領域では、創作は作曲とは異なり、「自分の考えが、じゅうぶんに表出されているかが終局の目的であり、そこへ到着するまでの過程で音について考え、推敲を重ねることに重要な意味がある」⁴³⁾と生徒にとって学習のプロセス

が大切であることが強調されていた。また即興は旋律創作の導入として位置づけられ、即興的に口ずさむことから自由な旋律創作や歌詞への旋律創作につながっている。伴奏付けや和声付けはさほど強調されていないが、ハーモニーや終止法を理解した反復、変化、対照による1部形式、2部形式、小三部形式の旋律創作までは要求されていた。

第4次学習指導要領の基礎領域は、小・中学校共に他の領域での一連の学習活動を通して、総合的・発展的に指導することになっていたが、音楽活動と切り離された基礎だけが一人歩きする音楽実践を招来する結果となっていく。しかし第4次学習指導要領で強調された日本音楽を重視すべきであるとの認識は、その後も消えることなく次第に音楽教育界全体の共通認識となっていた。

4. 松本民之助の創作指導

1960年代のふしづくり教育に影響を与えた作曲家松本民之助は、第3次小学校学習指導要領の教材等調査研究会小学校音楽小委員会や第4次小学校学習指導要領および同指導書の作成に参加していた。松本は、1936年に東京音楽学校（現在の東京芸術大学）を卒業した。作曲を下総皖一に師事し、卒業後にはワインガルトナー賞1等を受賞し、作曲家として活躍する一方、東京芸術大学で教鞭を執った。坂本龍一が松本の教え子であることは、良く知られている。

音楽教育界に貢献した恩師の下総皖一の意志を受け継いでか、松本も音楽教育に熱心にかかわっていた。現職教員も和声や対位法や楽式に関する知識や感性を磨くべきだと考えていた松本は、全国各地で松本講習と呼ばれる現職教員対象の継続講習会（1回2～4日で10地区を年3～4回）を実施していた。この他、3～5歳児対象に日本旋法の感覚を伸ばす実験研究も行って⁴⁴⁾いた。

日本的な作風の作品が多い松本の多数の創作関連書籍には、全て日本音階が含まれている。その中でも、1969年に出版された『日本旋法のソル

フェージュ^(ママ)』と1964年に出版された『音楽創作の指導』に注目したい。前者のソルフェージュの本の序で、松本は伝統的な日本音楽が次第に重視されるようになってきたが、「日本の伝統音楽を前向きにとらえるための第一着手として、絶対に欠くことのできないものは、“日本旋法内容によるソルフェージュ^(ママ)”です」と述べている⁴⁵⁾。実際これほど日本旋法と正面から向き合ったソルフェージュの本は、現在に至るまで出版されていない。

本書の構成は、子どもに身近な日本旋法の系統的なソルフェージュから始め、次に器楽に表現できる内容に進み、その独特な美しさを楽式的・対位法的に追求した後、転化や転旋から2声から4声の合唱・奏に進む。最終的には、応用として長調・短調・陽旋法・陰旋法の4つの調の関連を検討して、明治以来取り入れてきた洋楽との融合を試みるという内容で展開されている。とりわけ即興的歌词唱と楽器によるその追随奏や即興問答は、子どもが楽しめる内容になっている。

松本は西洋音楽の理論を否定していたのではなく、むしろ作曲家として洋楽の美しさを受け止めていたが故の挑戦であったと思われる。松本をつき動かしていたのは、西洋音楽を学んだ者が痛感する自己矛盾だったかも知れない。「ヨーロッパの楽聖たちの作品には歴史の違いからくる違和感がまるですきま風のように入ってきますし、一方、日本の伝承音楽には、構成美、和声美、楽器に対する不満、歌曲でありながら歌詞の不明瞭な不満などを感じます。この欲求不満は簡単にいやされそうにもありません⁴⁶⁾」と述べている。

新しい日本の音楽を創り出すという明治期に国が掲げた国楽創成の志をもって、本書の最後に応用として、17曲の合唱曲がピアノ伴奏入りで掲載されている。そこには長調から陰旋法、短調から陽旋法といった斬新な転旋転調を含む作品も含まれている。松本には、「日本の伝承音楽すら洋楽を勉強してきた人たちには蔑視されて現在に至った⁴⁷⁾」という悲痛な思いがあった。

このソルフェージュの本に先立ち1964年出版

された『音楽創作の指導』⁴⁸⁾には、付録として小・中学校の日本旋法による創作指導記録が掲載されているだけでなく、この書に準拠したレコードも吹き込まれていた。本書は何よりも10校の協力校の献身的な努力によって完成した本だった。中央で左右に仕切られた各頁の左側には「実際の指導と注」として、教師の発言や説明などの言葉が台本のように書かれている。右側には「各地での指導の実際」として、協力校で行った教育実践が指導の流れに沿って記載され、読みながら指導の流れの妥当性を検討することができる。このような斬新な構成の著書は非常に珍しい。「実際の指導と注」を読むと、子どもが楽しげに旋律創作ができるようになっていく様子が想像できる。また比較的早い時期に長調のメロディー唱が登場し、和洋の旋律を並行して学べるようになっている。松本の系統的な指導法は、古川小学校の「ふしづくり一本道」に影響を与えることになる。

5. 古川小学校を中心とした「ふしづくり一本道」

(1) 古川小学校の「ふしづくり一本道」まで

岐阜県のふしづくり教育は、1963年に岐阜県教育委員会指導主事として着任した山本弘が飛騨教育事務所指導主事の中村好明等と共に提唱し、岐阜県の音楽教育研究指定校に依頼した小・中学校の実践研究によって研究成果を上げた教育である。「ふしづくり一本道」といえば古川町立古川小学校が全国的に有名になったが、山本が最初に県の音楽教育研究指定校を募った時、希望校は皆無だった。山本は無理を承知で全て学級担任による音楽授業の研究を依頼したという⁴⁹⁾。

岐阜県の小学校のふしづくりの指定校は次の通りである。

- ・高山小学校：1961-62年（県）
- ・温知小学校：1962-63年（県）/1965-66年（国）
- ・大井小学校：1965年（県）⁵⁰⁾
- ・古川小学校：1966-67年（県）

・保小学校：1968年（県）/同年（国、僻地教育）
岐阜県と国の両方の研究指定を受けた温知小学校については前述したが、同校の研究に先立ち、高山小学校がふしづくりの実践を行っていた⁵¹⁾。

温知小学校以降は、さらに大井小学校、古川小学校、保小学校と続いた。中学校では下呂中学校、小金田中学校、池田中学校の3校がふしづくりの研究に協力していた⁵²⁾。

岐阜県の小・中学校で音楽教師を勤めた後、岐阜県の指導主事になった山本宏は、音楽科では子どもの発達段階が不明瞭であり、また音楽の授業を担当している全科教員の多くが、他教科の指導に比べて音楽指導に自信がもてないという実態に疑問をもった⁵³⁾。特に子どもの音楽能力の発達段階に関しては、岐阜県の音楽感覚段階別能力表による県内の1年生から6年生対象の実音テスト結果で、ほとんど学年差がなく、音楽的能力に成長が見られなかった。この実態に対して、山本は、①教科の基礎になる“音楽能力”が育っていない。②音楽能力が明確でないため、それを育てる系統も方法もない。③子ども一人ひとりの成長の記録は皆無で、全体の演奏美のみ追求している、と音楽科の欠陥を指摘した⁵⁴⁾。山本は、このような実態の打開に向けて、既にふしづくり教育で成果を上げていた中村好明と共に、ふしづくり教育に取り組むことになる。山本と中村は高山出身で共に岐阜師範学校で学んだ朋友だった。山本に依頼に応じて、中村はふしづくりの普及のために奔走した。全国的にその名を知られる古川小学校の実践指導にも出向いていたようである⁵⁵⁾。

山本等が提唱したふしづくり教育は、ふしを核とした子ども中心の学びである。段階的なステップの一本道をたどっていくと音楽専科ではない全科教員でも子どもの基礎的な音楽能力や音楽表現力を高めることができる学習法であることから、「ふしづくり一本道」と名付けられた⁵⁶⁾。

ところで子どもの音楽能力を捉えるために活用した音楽感覚段階別能力表について、山本は文部省の実験学校だった横浜国立大学附属鎌倉小学校

の発表会を参観して刺激を受け、帰宅早々この段階別能力表を作ったと述べている⁵⁷⁾。

しかし三村真弓の研究によると、1965年に岐阜県で作成された『小学校音楽学習指導の手引き(音楽感覚段階別能力表)』は、県内の小学校校長、教頭、教諭、指導主事らによる小学校音楽科基礎学力研究員によってまとめられた小冊子であり、山本は単にそのメンバーの1人だったという⁵⁸⁾。山本1人で作成したものでないとしても、音楽感覚段階別能力表の原案には、山本の意向が強く反映されていたと考えられる。岐阜県におけるこの音楽感覚段階別能力表は、「ふしづくり一本道」の原型となった重要なものである⁵⁹⁾。

前述したように、実験校時代に創作の研究に取り組んでいたのは、東京学芸大学附属小金井小学校だった。しかし山本が参考にしたのは横浜国立大学附属鎌倉小学校である。鎌倉小学校は、小金井小学校の直前の実験校として、1960年からの2年間、「音楽の基本的要素を身につけさせるための効果的な指導法」をテーマに研究に取り組んでいた⁶⁰⁾。音楽の構成要素を実際の活動と結びつけながら段階的に学習させるシステムチックな鎌倉小学校の指導法は、山本の心を捉えたのであろう。因みに、鎌倉小学校の実験校時代の創作担当は浅井昇教諭である。浅井は、前項で紹介した松本民之助の著書『音楽創作の指導』の実践協力者の1人である。さらに浅井は第4次学習指導要領に関する『小学校学習指導要領の展開音楽科編』⁶¹⁾を松本と共著で出版していた。

松本民之助の強い影響下にあった鎌倉小学校の実践に、やはり松本を敬愛する山本宏が着目したのは必然であったといえよう。一方、松本も山本の著書『音楽教育の診断と体質改善』の序文を引き受け、惜しみない賛辞を送っている。

「遂に出るべきものが出たというのが実感である。日本の義務教育の中の音楽科指導、それも具体例を示しての解明に、これ以上適切な著書はないと、確信する」⁶²⁾と推奨していた。

「ふしづくり一本道」の研究が大きな成果を

げたのは、池田町立温知小学校の発表会からだったという⁶³⁾。温知小学校は、前述したように文部省指定校として、15段階の「ふしづくり一本道」を発表していた。1966年から岐阜県指定校を受けていた古川小学校は、翌1967年度に岐阜県の研究指定校として、30段階の「ふしづくり一本道」を発表した。以後10年間、古川小学校は、ふしづくりの音楽教育に関する継続研究を行い、独自に公開研究会を開催した。この公開研究会の来校者は年間約3000人にもおよび、当時、「古川詣で」という言葉まで誕生していた⁶⁴⁾。

古川小学校では、1975年に10年間の成果をまとめた著書『ふしづくりの教育』⁶⁵⁾を出版した。

(2) 「ふしづくり一本道」の理念や特徴

最後の県の研究指定校だった古川小学校によって、全国的に認知された「ふしづくり一本道」の教育理念や特徴等を検討しておきたい。

古川小学校『ふしづくりの教育』には、随所に痛烈な音楽教師批判が書かれている。

例えば、「音楽教師は専門家気取りできわめて芸術家的意識が強く教育者の意識に欠けていたと思います。(中略)何よりも改善を要するのは音楽教育に対する考え方であり、音楽教師の頭の切替えであると思います」⁶⁶⁾、「音楽教師は教科書通りの表現を求めすぎるせいか、1時間の大半は小言と注意と説明に時間を割いて、子どもがほんとうに学習している時間は半分もありません」⁶⁷⁾など、抜き出すときりがないほどである。

子どもから音楽を遠ざけるような音楽教師に対して、全科教員でも優れた実践が展開できることを証明しようとする強い意志が感じられる。

ふしづくりの教育の理念とは、義務教育後も、子どもが身につけた音楽の基礎的能力をもとに、1人歩きできる力をつけるということであった。それはまた他教科同様に全科教員が指導可能で、しかも子どもが主体的に授業に参加できる独自の音楽教育システムを創り上げることであった。

古川小学校では、系統的に積み上げられる30段階102ステップの「ふしづくり指導計画」を創

り上げた。これを6年生まで系統的に体験していくと、音楽的に1人歩きできる力が育つ「ふしづくり一本道」である。この古川小学校における30段102ステップの系統表(A)は、実践の積み上げの中で再検討され、1981年には、25段80ステップの系統表(B)に整理された⁶⁸⁾。両者の比較表(表2)を作成したが、系統表(A)を(B)に改訂する際に、記譜学習の一括化、3拍子や6拍子等、拍子を特定したふしづくりの項の削除、ハーモニー感にかかわる活動をより上の学年に配置など、合理化や子どもへの配慮が見られる。

全体的にふしづくり教育には、次の①から④のような特徴を挙げることができる。

- ①わらべうたや日本旋法の曲から出発して、西洋音楽へと広げていく指導法である。
- ②系統的なふしづくりの指導と教科書教材などによる二本立てのカリキュラム構成である。
- ③リズム、メロディーなどを聴いて表現するなどあそびをしながら各ステップを音感覚優先で進む音楽経験積み上げ型の学びである。
- ④ふしづくり教育には、現在の音楽づくりといくつかの共通点が見受けられる。

この①と②については、次項で民間教育団体音楽教育の会の二本立て構成との比較を試みたい。

③の具体例として、例えば第1段階の「リズムにのったことばあそび」では、「○○○V(○=四分音符、V=四分休符)」のリズムを手拍子しながらタンタンタンと唱えたり、○のところに即興的に友達や物の名前を唱えたりする。これに慣れたら問答唱やことばのリレーあそびを楽しむ。そして言葉数によって○のリズムを分割したり結合したりする。この基本のリズムを徹底してから、少しずつ無理なく新しい活動を積み上げていくというものである。また楽器の練習も模奏(まね吹き)が中心であり、低学年から遊び感覚で模奏しているうちに聴く力も模倣する力も強化される。

④については、ふしづくりの基本のリズム型「○○○V」は、現在の音楽づくりの活動でも良く使うリズムである。松永洋介は、1996年3月

にロンドン・ギルドホール音楽院で行われたロンドン・シンフォニエッタのワークショップを引合いに出しながら両者に、〈一定の拍にのる、リレー形式をとる、即興性が求められる〉という3つ共通性を導き出している⁶⁹⁾。

さらに筆者が着目したいのは、ふしづくり教育が子ども主体の学びであることと学びのプロセスを重視していることである。これらは音楽づくりとふしづくり教育の最大の共通点といえよう。

(3) ふしづくり教育と音楽教育の会の二本立て

前述したように、音楽教育の民間教育団体音楽教育の会でもわらべうたから出発する音楽教育や二本立てカリキュラムを研究していた。音楽教育の会と古川小学校などのふしづくり教育との共通点及び相違点について考えてみたい。

共通点としては、次の点を挙げることができる。

①二本立てによる教育を追究

歌唱や器楽や鑑賞などの多様な音楽活動と音楽の基礎的能力を高める積み上げ型の系統的教育系统の二本立て教育を志向していた。

②日本のわらべうたの重視

音楽教育の会は、わらべうたを教育の出発点に据えていた。ふしづくり教育も、ことばあそびからメロディーへの導入時に、ことばに直結する日本旋法のメロディーからスタートしている。

これらの点については、前述したように1960年代の音楽教育の国際化への潮流の中で、いずれもオルフ教育やコダーイ教育を範とした姿勢が見受けられる。すなわち自国の子どもの音楽から出発し、かつ発達段階に応じた系統的な音楽教育の理念と方法の確立をめざそうとしていた。

一方、相違点としては、次の点を挙げることができる。

①両者の二本立て方式の内容

音楽教育の会における系統的な指導の内容は、わらべうたの音組成から出発するソルフェージュと即興表現が中心だったのに対して、ふしづくり教育の系統的内容は、自分の音楽ことばで語ることのできる創造的な子どもの育成を目指した創作

活動や音楽表現活動そのものであった。

②組織の構成員や規模

音楽教育の会は、音楽教師を中心に、作曲家・評論家・研究者を巻き込んだ全国的な組織であった。これに対して、岐阜県の小中学校におけるふしづくり教育は、全科教員中心の音楽教育という破天荒な挑戦であった。前者は全国レベルの組織であったがために全体的な合意を得るのが困難であり、最終的には二本立て方式そのものに対する疑問も生じ、次第に立ち消えになっていく。後者はむしろ地域的に限定的な取り組みだったが故に、実践的研究を深め、他地域にも影響を与える得る研究成果を残すことができたと考えられる。

今なお岐阜県高山でふしづくり教育の授業と講習会が行われており、その灯火は消えていない。

③わらべうた指導の根拠とする日本音楽理論

音楽教育の会は音楽学者の小泉文夫のわらべうた音階論に立脚しており、ふしづくり教育の方は作曲家松本民之助の旋法論に依拠していた。

音楽教育の会において、長年事務局長を勤めた米沢純夫は、機関誌『音楽と教育』で、小泉理論に基づいた教科書が検定を通らないのは、旋法論を唱えている松本民之助が第4次学習指導要領に関係しており、学習指導要領の関係者は古い音楽観の持ち主だからだと強く批判していた⁷⁰⁾。

松本理論は、前述したようにふしづくり教育に影響を与え、これを支えた理論であり、米沢の言から両者の音楽理論的対立が鮮明となる。

④学習指導要領に対する姿勢

音楽教育の会は学習指導要領批判の立場であったのに対して、指導主事主導で広がったふしづくりの教育は、学習指導要領の具現化を目指していた。この基本的なスタンスの相違が、③の相違点の原因にもなっていた。

音楽教育の会とふしづくり教育には、このように顕著な相違点がみられるものの、両者が1960年代の音楽教育界に多大な影響を及ぼしたのは揺らぎ無い事実であった。そしてふしづくり教育は、全科教員が取り組み、教師中心から子ども中

心の音楽授業への転換が成功した音楽教育史上、きわめて希有な指導法であった。

(4) 古川小学校の実践以降と音楽づくりとの相違

現在の音楽教師でさえ苦手意識をもっている創作分野に切り込んだふしづくり教育は、勇気ある画期的な実践であったと評価されて然るべきであろう。「古川詣で」の呼び名にふさわしく全国的に脚光を浴びた古川小学校の「ふしづくり一本道」ではあったが、次第に下火になっていく。

しかし山本弘はふしづくり教育の全国的な展開を切望して、2005年2月1日に87歳で逝去するまで、文部省（現文部科学省）に対して7回にわたって学習指導要領音楽編への意見具申を繰り返し、また文部省初めとして音楽関係者へ檄文を送るなど、自分の主張を伝える努力を重ねた。

文部省に送った山本の檄文には、音楽科の問題点、すなわち人間形成という目的達成への道筋が不明で、音楽嫌いをつくり、個々の子どもの能力を捉えきれずに、常に教師中心の実際の音が優先されない指導であり、音楽の母国語をもたない教育だと痛烈な批判が書かれていた。

この山本の行動に対する文部省からの反応はなく、2年半を経過した頃、当時文部科学省調査官に就任した高須一調査官（現玉川大学教授）が、初めて山本に連絡を取った。高須はまた、音楽教育雑誌『音楽鑑賞教育』に、山本の意見に対する自らの見解を寄せていた⁷¹⁾。

高須は、山本の批判を真摯に受け止めながら、山本が指摘する約30年前の音楽教育と現在の音楽教育では教育事情が違うため、現在の教育に当てはまらないこともあると伝え、さらに個々の問題点についても丁寧な説明を行った。

図らずも2004年には、優れた教育技術の共有化を目指している向山洋一を代表とするTOSS（Teacher's Organization of Skill Sharing、教育技術法則化運動）が、山本の主張するふしづくり教育に着目し、向山は山本の著書の再版許可を取り付けた。しかし既に高齢だった山本には時間が残されてはいなかった。晩年の山本の意味を込め

た著書『ふしづくりで決まる音楽能力の基礎・基本』は、山本が永眠してから9ヶ月後の2005年11月に、関根朋子の編集で発刊され、山本が文部省や音楽関係者に送った意見具申や檄文も本書に収録されている⁷²⁾。

山本は、本書の中で、意見具申という手段の限界を認識すると共に、「1つの主張を文部科学省が取り入れるにはほど遠い状況にあることもうなずけた」と述懐している⁷³⁾。

TOSSはまた、2009年1月に山本が檄文と共に関係者に送ったビデオのDVD化を行い、DVD『ふしづくり25段階子どもの実践』（全2巻、復刻版）を世に出した⁷⁴⁾。筆者もこの映像によってふしづくり教育がきわめて優れた実践であったことを再確認することができた。

山本宏や中村好明らが肝胆を砕いてその普及を願い、また岐阜県内の多くの実践者によって開花したふしづくり教育は、創作教育史上、1960年代を彩る最も着目すべき実践であった。ふしづくり教育の発祥地の岐阜県では、今なおふしづくり教育が連綿と実践・研究され続けている。創成期のような勢いは見られなくとも、ふしづくり教育は風化することなく、確かに現在まで続いている一本道といえるのである。

おわりに

1960年代は日本の音楽教育にとってエポックメイキングな時代であった。第3次学習指導要領の告示化によって、拘束力が強化された反面、安定した音楽教育が行われるようになった。またオルフやコダーイの音楽教育の導入やISMEの日本開催などの国際化の潮流は、音楽教育関係者が、従来の洋楽偏重の音楽教育を反省し、わらべうたを初めとする自国の音楽を見直す契機となった。

本稿では、1960年代の創作教育を浮き彫りにするため、戦後の民間教育団体の音楽教育の会の研究活動および岐阜県発のふしづくり教育に焦点を当てた。ふしづくり教育が、歴史の潮流の中で

下火になった理由はいくつか考えられる。

第1に、教員の自主的な教育運動ではなく、指定校からスタートした研究であったため、古川小学校の特例は別として、指定校期間を終えた後も長期間継続研究するのは難しかったと思われる。

第2に、全科教員を中心に全校一斉に取り組まない限り十分な成果が得られない学習法であり、次第に継続が困難になったと考えられる。

第3に、現在の創作学習にはCMM（Creative Music Making、創造的音楽学習）が導入され、現代的な手法を含む多様な創作活動が行われている。旋律創作に特化したふしづくり教育が、現代の創作学習に対応する難しさは否めない。

第4に、自分のオリジナリティを追究したい熱心な音楽教師にとっては、誰でも指導できるシステム化された1つの創作指導法の流れの中に、没個性的に便乗することに躊躇があると思われる。

以上のように過去の遺産のままのふしづくり教育では、ふしづくり止まりという内容的限界から脱却するのは難しいかも知れない。しかし表現と鑑賞の学習活動を通じて、子どもに身につけさせたい基礎的事項を【共通事項】として設定した第8次学習指導要領の告示後は、以前より一層、音楽的能力が高まる系統的なふしづくり教育を見直し、再評価しようとする動きが見られる。

2012年10月に東京音楽大学で開催された第43回日本音楽教育学会大会の共同企画の中にも、岐阜県のふしづくり教育に関する研究発表が含まれていた。約50年前に一世を風靡した基礎能力重視のふしづくり教育が、平成の教育界で見直されること自体、音楽教育史上刮目すべきことである。

ふしづくり教育の最大の功績は、何よりも子どもにとって楽しく、実際に音楽的能力が高まる学習を開発し、実践したことである。

今後の音楽づくり、すなわち創作学習がより豊かで実りあるものになるためには、ふしづくり教育を初めとして、音楽教育実践者も研究者も過去の音楽教育史におけるプラスの遺産から、常に謙虚に学び取ろうとする姿勢を失ってはならない。

(表2) 「ふしづくり一本道」～AB比較一覧表

(○=同じ △=表現変更 ×=削除 新=追加)

A：30段 102ステップ				B：25段 80ステップ				
段階	指導項目	ステップ	指導内容	段階	指導項目	ステップ	指導内容	比較
1	リズムにのったことばあそび	1	名前よび	1	リズムにのったことばあそび	1	名前よびあそび	○
		2	動物、花、果物、物の名前よび			2	動物・果物等の名前よびあそび	△
		3	鳴き声あそび			3	鳴き声あそび	○
		4	リズム遊び			4	リズムあそび	○
2	歌問答とリレー	5	問答あそび	2	ふし問答とリレー	5	問答あそび	○
		6	ことばのリレーあそび			6	ことばのリレーあそび	○
		7	鳴きまねっこあそび			7	音あてあそび	○
		8	鳴き声あてっこあそび					×
		9	頭とりあそび			8	頭とりあそび	○
		10	数あてあそび			9	数あてあそび	○
		11	お店やさんあそび			10	お店やさんごっこ	△
		12	あそびましょう			11	あそびましょう	○
		13	しりとりあそび			12	しりとりあそび	○
		14	物語のふしづけあそび			13	物語のふしづけあそび	○
3	原形リズムのリズム唱	15	ことばのリズム唱あそび	3	原形リズムのリズム唱	14	ことばのリズム唱あそび	○
		16	タンタンタンのことばあてっこ			15	タンタンタンのことばあてっこ	○
		17	3字のことばでふしのリレー			16	3字のことばでふしのリレー	○
		18	リズム書きっこ			17	リズム書きっこ	○
4	リズム分割 ①	19	かけ足リズムことばあそび	4	リズム分割	18	かけあしリズムのことばあそび	○
		20	かけ足リズムでことばのリレー			19	かけあしリズムのリレー	△
		21	かけ足リズムの書きっこ			20	かけあしリズムの書きっこ	○
5	リズム分割 ②	22	スキップリズムでことばあそび	5	リズム分割	21	スキップリズムでことばあそび	○
		23	スキップリズムでことばのリレー			22	スキップリズムでのリレー	△
		24	スキップリズムの書きっこ			23	スキップリズムの書きっこ	○
6	リズムのまとめ (1拍単位)	25	リズムあてっこあそび	6	リズムのまとめ (1拍単位)	24	リズムのあてっこ	△
		26	カードあてあそび			25	カードあそび	△
		27	リズムのうたの書きっこあそび			26	リズムの書きっこ	△
		28	3拍子のリレーとリズムの書きっこあそび					×
7	模唱奏	29	まねぶきあそび	7	模唱奏	27	まねぶきあそび	○
		30	リズムかえっこ			28	リズムかえっこ	○
		31	2人組のリズムかえっこ			29	2人組のリズムかえっこ	○
		32	3拍子のまねぶきとリズムかえっこ					×
		33	すきなふしさがし			30	好きなふし探し	○
8	ふし問答唱とリレー	34	ふしのリレー	8	ふし問答唱とリレー	31	ふしのリレー	○
		35	2人組の問答あそび			32	2人組の問答あそび	○
		36	すきなふしさがし			33	好きなふしさがし	○
		37	合う「ふし」あてっこ					×
38	3拍子の問答奏あそび			×				
9	階名唱	39	ドレミあてっこ	9	階名唱	34	ドレミあてっこ	○
		40	ドレミとリズムかえっこ			35	ドレミとリズムあてっこ	△
10	続くふしと終わるふし	41	続くふしと終わるふし	10	続くふしと終わるふし	36	続くふしと終わるふし	○
		42	終わるふしづくり			37	終わるふしづくり	○
		43	合う音づけ					×
11	3音のふしの記譜	44	階名唱と記譜	11	3音のふしの記譜	38	指あそび	新
		45	ふしづくりと記譜			39	おはじきならべ	新
		46	3音のふしを♪のリズムで記譜			40	ふしづくりの記譜	△
12	7音のフレーズへの移行と模唱奏	47	3音の続くふしと終わるふしを結んでフレーズづくり	12	3音より7音のフレーズ			×
		48	3音の7音のふしづくり			41	3音の7音のふしづくり	○
		49	7音の模唱奏とリレー			42	7音の模唱奏とリレー	△

13	3音のふしのリズム演奏	50 51	リズム変奏 2人組のリズム変奏	13	リズム変奏 (2拍単位)	43 44	リズム変奏 2人組のリズム変奏	○ ○
14	3音のふしのリレー	52 53 54	♪と♪♪を使ったリレー つくったふしの再表現とリズム唱 すきなふしの模奏と合う音づけ			45 46	♪と♪♪を使ったリレー つくったふしの再表現とリズム唱	○ ○ ×
15	2拍子単位のふしづくりとリズム記譜	55 56	♪と♪♪に変奏し、リズム記譜 ♪と♪♪を使ってふしを作り、リズム記譜			47	♪と♪♪に変奏しリズム階名を記譜	△ ×
16	リズム変奏のまとめと記譜	57 58 59 60	3音のふしを4種類に変奏 つくったふしのリズム変奏と記譜 (♪)(♪♪)(♪)(♪♪)のリズムを使ってリレー カードあそび	14	リズム変奏のまとめ	48 49 50 51	3音のふしを4種類に変奏 つくったふしのリズム変奏と記譜 (♪)(♪♪)(♪)(♪♪)のリズムを使ってリレー カードあそび	○ ○ △ ○
17	7音のまとまったふしづくりと記譜	61 62 63 64	7音のリレーでまとまったふしづくり 7音のふしを♪のリズムで記譜 ふしづくりと記譜 作ったふしに「合う音」	15	7音のふしづくりと記譜	52 53 54	7音のリレーでまとまったふしづくり 7音のふしを音符で記譜 ふしづくりと記譜	○ △ ○ ×
18	ふしの旋律を味わう	65 66 67	まとまったふしづくり 3拍子のまとまったふしづくり つくったふしに高音で保続音をつける	16	旋律形を味わう	55	まとまったふしづくり	○ × ×
19	ふしの旋律を味わうリズム変奏	68 69 70	7音のふしを4種類のリズムで変奏、リズム唱 ふしをつくりすきなリズムで部分変奏 すきな変奏えらびと模唱奏	17	7音のふしのリズム変奏	56 57 58	7音のふしを4種類のリズムで変奏 ふしをつくり好きなリズムで部分変奏 好きな変奏選びと模唱奏	○ ○ ○
20	拍子変奏	71 72	つくったふしを3拍子に変奏 つくったふしを6拍子に変奏	18	拍子変奏	59 60	つくったふしを3拍子に変奏 つくったふしを6拍子に変奏	○ ○
21	自由なリズムでリレーと問答唱	73 74 75	自由なリズムでリレーや問答唱 すきなふしの模唱奏 和音伴奏, 分散和音づけ					× × ○
22	自由なリズムのふしの記譜	76 77 78	7音のふしのリズム記譜 2人の問答唱奏の記譜 ひとりてふしを作って記譜	19	自由なふしのリズムと階名を抽出して記譜	61 62 63	7音のふしのリズム記譜 2人の問答唱奏の記譜 ひとりてふしを作って記譜	○ ○ ○
23	音楽ことばのリズム変奏と記譜	79 80 81	3音のふしを♪♪♪に変奏して五線に記譜 3音のふしを♪♪♪に変奏して五線に記譜 自由なリズムで作って記譜					× × ×
				20	合う音探し	64 65	主音保持で、合う所と、にごる所を探す 属音保持で、合う所と、にごる所を探す	新 新
24	フレーズの記譜	82 83	自由なリズムの7音のふしを演奏して 自由なリズムでふしを作って記譜					× ×
25	3拍子のふしづくりと記譜	84 85	3拍子のリズムのふしづくりと記譜 ふしづくりと伴奏					× ×
26	6拍子のふしづくりと記譜	86 87	6拍子のリズムのふしづくりと記譜 ふしづくりと伴奏					× ×
27	短調のふしづくり	88 89 90 91	短調の旋律の模唱奏 長調のふしを作って同主短調づくり 短調のふしづくり すきなふしにグループで伴奏づけ	21	短調のふしづくり	66 67 68 69	短調の曲の模唱奏 長調のふしを同主短調に変奏 短調のふしづくり 合う音探し	○ △ ○ △
28	日旋のふしづくり	92 93 94 95 96	日本旋法の旋律の模奏 陽旋のふしづくりと歌詞づけ すきなふしに伴奏付け 陰旋のふしづくりと歌詞付け すきなふしに伴奏付け	22	日旋のふしづくり	70 71 72 73 74	陽旋法の曲の模唱奏 陽旋のふしづくりと歌詞づけ 陰旋法の曲の模唱奏 陰旋のふしづくりと歌詞付け 合う音探し	△ ○ △ ○ △
29	ふしの歌詞づけ 歌詞のふしづけ	97 98 99 100 101	短いふしに歌詞をつける まとまったふしづくりと歌詞を使う すきなふしに歌詞をつけ伴奏をつけて合唱奏 短いふしをつける いろいろな調性でのふしづくり	23	作曲	75 76 77	短いふしに歌詞をつける まとまったふしをつくり歌詞をつける 短いことばにふしをつける	○ ○ △
				24	伴奏づくり	78 79	副旋律づくり 和音伴奏・分散和音づけ	△ ○ ×
30	曲の発展	102	深まりのあるふしづくり	25	曲の完成	80	深まりのあるふしづくり	○

【注および引用文献】

- 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』2009年, 85-97頁)参照。
- 2) 文部省『学制百年史』1973年, 861~863頁参照。
- 3) 文部省『小学校音楽指導書』教育出版, 1960, 249頁。
- 4) 「君が代」に対する音楽部会の見解については、日本教職員組合『国民のための教育の研究実践-音楽編』(1966年, pp.177-189)を参照されたい。
- 5) 前掲書3), 1頁。
- 6) 前掲書3), 108-121頁に詳しい。
- 7) 文部省『中学校音楽指導書』東洋館出版社, 1959, 210頁。
- 8) 園部三郎編『中学校音楽科の新教育課程』国土社, 1958年, 76頁。
- 9) いずれも音楽之友社から出版されている。
- 10) 第5回 ISME については、木村信之著『昭和戦後音楽教育史』音楽之友社, 1993年, 188-195頁を参照。
- 11) 木村信之「教育思潮を背景にした音楽教育の流れ」『音楽教育研究』音楽之友社, 1968年4月号, 43頁。
- 12) 鈴木富三「音楽教育学会の創立と将来の課題」『音楽教育研究』1970年2月号, 音楽之友社, 103-105頁参照。
- 13) 小泉文夫著『日本伝統音楽の研究』音楽之友社, 1960年, 全278頁。
- 14) 小泉文夫編, わらべうたの研究刊行会『わらべうたの研究~共同研究の方法論と東京のわらべうたの調査報告』稲葉印刷所, 1969年。楽譜編(上巻565頁)と研究編(下巻241頁)の分冊によるA3版の膨大な調査報告書である。
- 15) 小泉文夫著『おたまじゃくし無用論』いんなあとりっぷ, 1973年, 全230頁。
- 16) 前掲15)の書, 146-147頁。
- 17) 小泉文夫著『子どもの遊びとうた』草思社, 1986年, 全230頁。
- 18) 第5次教研集会と第1回日本音楽創育の会については、前掲書10)の木村信之の書(206-207頁)を参照されたい。
- 19) 音楽教育の会結成の経緯については、日本教職員組合編『私たちの教育課程研究 音楽教育』(一ツ橋書房, 1969年, 16-17頁)に詳しい。
- 20) 音楽教育の会『音楽教師』第4号, 1958年8月15日, 9頁。
- 21) 音楽教育の会『音楽教師』第3号, 1957年11月20日, 5頁。
- 22) 音楽教育の会『音楽教師』第13号, 1959年10月1日, 2-4頁。
- 23) 前掲書19)の31頁参照。
- 24) 前掲書19)の32-34頁参照。
- 25) 渋谷傳著『新しい音楽教育の実践-わらべうたを起点とする-』音楽之友社, 1969年, 全307頁。
- 26) 前掲書19)の19頁から39頁を参照されたい。
- 27) 実験学校の始まりについては、前掲書10)の110頁参照。
- 28) 真篠将編著『音楽教育40年史』東洋館出版社, 1986年, 458頁。実験校や指定校の史料が収録されている。
- 29) 文部省『初等教育実験学校報告書6 小学校音楽指導法に関する実験研究-創作の指導法-』大蔵省印刷局(政府刊行物)1964年, 全109頁。
- 30) 東京学芸大学教育学部附属小金井小学校同窓会撫子の会『同窓会名簿』2002年版。筆者は、1977年から1999年までの23年間、音楽専科教員として同校に勤務した。
- 31) 前掲書29)の3頁。
- 32) 前掲書29)には、子どもの旋律創作の作品例53曲中5年生の作品が1曲紹介されている。また自由作品(352例)の旋法、拍子、リズム、調性などについて、中・高学年の作品分析がなされている。これは高学年不在の研究期間終了から本報告書出版までの1年半の間に、進級した高学年のデータを付け加えたと思われる。
- 33) 前掲書28), 433頁。
- 34) 飛騨音楽教育研究会監修『ふしづくりのおけいこ指導書 低学年・中学年用』の裏表紙掲載の「ふしづくりの歴史」
- 35) 前掲書28), 465頁。
- 36) 前掲書28), 468頁。
- 37) 前掲書28), 468-470頁参照。
- 38) 武田晴人著『高度成長』岩波書店, 2008年, 168頁。
- 39) 文部省『小学校音楽指導資料第4巻 創作の指導』音楽教育図書株式会社, 1965年, 全130頁。

- 40) 文部省『小学校指導書音楽編』東洋館出版社, 1969年.
- 41) 文部省『中学校指導書音楽編』東洋館出版社, 1970年.
- 42) 前掲書28), 122頁.
- 43) 前掲書39), 116頁.
- 44) 松本民之助著『音楽基礎技法』音楽教育図書, 1962年, 「後記」に詳しい.
- 45) 松本民之助著『日本旋法のソルフェージュ』明治図書, 1969, 1頁.
- 46) 同上, 74頁.
- 47) 同上, 104頁.
- 48) 松本民之助著『音楽創作の指導～創作する子らのために～』音楽教育図書株式会社, 全204頁, 1964年.
- 49) 関根朋子編, 山本弘原著者『ふしづくりで決まる音楽能力の基礎・基本』明治図書出版, 2005年, 61頁.
- 50) 大井小学校が指定校年度は明確ではないが、『ふしづくりのおけいこ指導書』の裏表紙に昭和41年に同校の研究発表が記載されている. 発表は研究年度の3学期が多いことから, 1965年度と判断した.
- 51) 高山小学校のふしづくり教育については, 2012年10月8日の日本音楽教育学会第43回大会の共同企画Vにおいて, 岐阜大学の松永洋介が口頭発表を行っている.
- 52) ふしづくり教育に協力した指定校名は, 山本弘著『音楽教育の診断と体質改善』(明治図書, 1975年)の裏表紙に記載されている.
- 53) 山本弘著『誰でもできる音楽の授業』(明治図書, 1981年, 1-48頁)に詳しい.
- 54) 前掲書49), 23頁.
- 55) 2012年日本音楽教育学会第43回大会における共同企画V「岐阜県におけるふしづくりの音楽教育成立の軌跡」は, 広島大学の三村真弓(企画・司会)と次の4名の話題提供者が発表した. 吉富功修(広島大学名誉教授), 松永洋介(岐阜大学), 中村隆夫(元岐阜県中学校音楽教育研究会会長), 山崎俊宏(元岐阜県飛騨教育事務所指導主事, 元古川小学校教頭). 中村隆夫は, ふしづくり教育を創始して実践面で指導したのは父の中村好明であったことを資料に基づいて語った.
- 56) 前掲書53)の134頁参照.
- 57) 前掲書54), 24頁.
- 58) 三村真弓「岐阜県における『ふしづくりの音楽教育』萌芽期の特徴」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第60号, 2011年, 284頁.
- 59) 同上. 三村論文では, 音楽感覚段階別能力表が「ふしづくり一本道」の原型であることを論じている.
- 60) 鎌倉小学校の実験校時代の研究については, 前掲書28)の426-432頁を参照されたい.
- 61) 松本民之助, 浅井昇著『小学校学習指導要領の展開音楽科編』明治図書, 1968年, 全221頁.
- 62) 前掲書52), 序文, 1頁.
- 63) 前掲書54), 61頁.
- 64) 前掲書54), 65頁.
- 65) 岐阜県古川小学校『ふしづくりの教育』明治図書, 1975年, 全185頁. 本書の44頁には, 松本民之助の『音楽の基礎技法』, 『日本の子どもの音楽』や山本弘の著書などを参考にしたことが書かれている.
- 66) 同上, 6-7頁.
- 67) 前掲書65), 19頁.
- 68) 山本弘著『誰でもできる音楽の授業』(明治図書, 1981年, 130-134頁)には, 30段階102ステップを, この書で25段階80ステップにしたことが記載されている.
- 69) ふしづくり教育と音楽づくりについては, 松永洋介の「『ふしづくり』と『音楽づくり』をつなぐ創造性に系譜について」(日本学校音楽研究会紀要『学校音楽教育研究』12号, 2008年, 119-120頁)を参照されたい.
- 70) 米沢純夫「文部省の日本音階理論の批判(1)」音楽教育の会『音楽と教育』1969年3月号, 21-24頁.
- 71) 高須一「子どもにとって学びがいのある音楽科授業を創造する(2)～音楽科の学力をめぐる～」音楽鑑賞振興財団『音楽鑑賞教育』2004年4月号, 6-10頁.
- 72) 前掲書54)の書. 全190頁.
- 73) 同上, 17-18頁.
- 74) 山本宏著, 向山洋一, 関根朋子監修『ふしづくり25段階子どもの実践』(全2巻, 復刻版), 東京教育技術研究所, 2009年. 第1巻はふしづくり25段階の80ステップの活動の抜粋映像で, 第2巻は古川小学校の各学年の児童によるふしづくり学習の実践記録映像である. 残念なことに本DVDは既に絶版になっており, 今のところ再版の予定はないということである.