

音楽的表現手段の獲得に関する一考察

山中 文

音楽科教育

A Study on Acquisition of Musical Expression

Aya YAMANAKA

(2000年11月1日受理)

近年、大学生の学力低下は、新聞報道などでもしばしば取り上げられている問題である。たとえば、わり算ができない大学生といった、小・中の教育内容を理解していない学生のデータなども公にされている¹⁾。

このような兆候は、音楽科においても同様である。本文で述べるように、ト音記号とは何なのかを知らない、移動ドで読めないという大学生は珍しくない。

音楽科には、この点に関して、さらに憂慮すべき問題を抱えている。たとえば、わり算ができない大学生がいても、その学生が教職をとり、教壇に立った時には、わり算ができないでは済まされない。教材研究はもとより、先だって、わり算とは何か、という概念的研究から教育内容研究を行うことは必至であろう。しかし、音楽科においては、ト音記号とは何かを知らなくても、教壇に立つことを恐れる、という傾向はみられない。知らないことを恥じない。つまり、教育内容研究に対する意識が著しく低いのである。

これは、「音楽は楽しく」というスローガンのあまり、幼児期、児童期を通じて、音楽を理解する楽しみより、コミュニケーション的な場の雰囲気を楽しむ追求しすぎた結果でもある。

本稿では、このような大学生の傾向から、音楽科の教育内容としての音楽表現手段に関する検討を行った。

1. 楽典的内容の学習に関する学生意識

ト音記号を教える際に導入するクイズの一例として、次のようなものがある²⁾。

 は「ト音記号」という記号です。

さて、どうしてこんな「かたつむり」のような形を書くのでしょうか。

1. グランドピアノの形が変形した
2. Gという字が変形した
3. 「と」という字が変形した

ト音記号は、現在、小学校3年生で取り上げられることになっている。

教育現場では、この指導の導入時、板書されたト音記号を指して、「この記号を知っている人？」などと発問することが多い。このような発問では、校外の音楽教室に通っていて音部記号に基づいた読譜指導等を受けた子どもたちであれば、当然何度もト音記号による読譜を練習しているわけであるから、挙手できる。しかし、その他の多数の子どもたちにとっては、はじめての学習内容である。この発問は、このような多数の子ど

もたちを切り捨てる発問となってしまう。

それに対し、先のようなクイズの形式で問うとする。音楽教室でト音記号による読譜を学習済みの子どもたちも、ト音記号はなぜこの形か、という由来についてはまず知らない。もちろん、他の子どもたちにとっても初の発問であろう。どの子どもも同じ土俵で参加できる学習となる。

それだけではない。

このあと、クイズの答えや解説を通して、この音部記号の存在する意味を学習していくといった、発展性を持った発問となっている。このクイズの答えは2であるが、「Gという文字の変形」という解答は、子どもにとっては突拍子もないものである。いやが上にも、解説に耳を傾けるところとなる。

ト音記号は、Gの文字を装飾した形状をしており、その渦巻き形状の中心部分の音をGの音高（日本の音名でいうところのト音）とすることを示している。つまり、五線譜による音符の音高を判断する基準として示される記号のひとつである。周知のように、現在では、ト音記号は、五線の第2線がGであることを示している。もし、楽譜上に、このような音部記号がなければ、いくら五線上に音符が並べられていても、その音高は判断され得ない。子どもたちがGの形状の理由を探っていけば、このような音部記号の役割に行き当たることになるのである。

このような発問の例は、1990年ごろから、教授行為の重要性を示す例として、著者を含む研究グループではしばしば口にしてきた⁹⁾。つまり、教育内容や教材をどう準備しても、指導現場における発問といった教授行為ひとつで、子どもたちが興味を覚えるかどうかが決まるという例としてである。

同様の観点から、保育・小学校教員養成課程の学生にも、教授行為を話題にする時、「ト音記号を子どもに説明するとしたら、はじめにどう切り出すか」と問うてきた。その後、先の2つの導入例を比較しながら、教授行為の重要性を検討するのである。

ところが、この2、3年、そのような問いが成り立たなくなってきた。ト音記号とは何かを知ら

ない学生が増えてきたからである。「知らないから教えられません」という回答が目立ち、「楽譜の上下が分かるための目印です」「単なる飾りです」という珍答まで続出している。教授行為以前の問題である。

ト音記号だけではない。学生の楽典的知識の無さ、また楽典的知識に対する研究不足は他にも多く見受けられる。

たとえば、講義内で学生に模擬授業をさせたところ、私には耳を疑うような出来事があった。先生役は、小学校5年生の教科書から「星の世界」をへ長調の階名で歌わせようとしていた。その時、先生役は「階名で歌いましょう、まず、先生が少しずつ歌うから続けて歌ってみましょう」といいながら、音名唱法で「ドードレドラファファーレー」と範唱してしまった。先生役は、それを階名と信じ切って、授業を進行している。さらに、子ども役の残りの学生も異を唱えることもなく、ざわめくこともなく、自然に「ドードレドラファ〜」と続けたのである。思わず、それは階名ではないと介入したが、音名と階名が区別が理解されず、模擬授業は、すべて音名唱法で歌って進行してしまった。

小学校5年生といえば、現学習指導要領では、へ長調と階名を学習することになっており、教科書には、わざわざ階名や音階のことが載っているにもかかわらずである。

この二例は、高度な音楽理論によるものではない。小学校3年生と5年生で学習する内容である。にもかかわらず、学生は知らない。それだけでなく、知らないことを恥じない。そして、模擬授業を実践する際にも、教育内容・教材研究として調べないのである。

2. 楽典的内容に関するアンケート調査

このような経験から、ト音記号と階名に関する実態調査を行った。以下は、その2000年度の結果である。

- 調査時期：2000年7月
- 対象学生：本学（新見公立短期大学）幼児教育

学科2年生49名

国立O大学教育学部小学校教員
養成課程2年生47名

- 調査項目：①ト音記号を子どもに説明するとしたら、どう導入しますか。
- ②次はある曲の一部です。下に階名をつけてください。



• 正答結果

	①の正答数(率)	②の正答数(率)
本学	4人(8%)	3人(6%)
O大学	5人(11%)	2人(4%)

• 調査結果詳細

(1)①の回答について

①の回答については、発問技術、説明の優劣は問わず、記号の説明を意図していて、さらに間違いを言っていないものを正答とした。したがって、子どもへのト音記号の説明として十分なものではない。

また、単に「これはト音記号です」とのみ述べた回答があったが、誤りではないものの、意味をどうとらえているか不明のため、正答からはずした。同様に、「自分で書いてみて、子どもにも書かせてみる」といった、手法のみの回答も、正答からはずしている。

なお、その他の誤答の中には、経験的に記号の役割は理解しているものの説明としてはまちがっているものと、想像のつかない珍答が含まれる。先の例としては、「ト音記号を書いていると、楽譜の中のおたまじゃくしをドレミファソラシドという風に読むことができるんだよ」といった誤答などがそれにあたる。おそらく経験的にト音記号が音高を判断するための記号であることは理解しているが、音名と階名が区別できていない。後者の例は、下で詳しく掲げる。

このような点から回答をさらに分類して回答数を記すと、次のようになる。

回答数で、O大学で2の回答数が0であるのは、記号の意味についての回答も付け加えさせた

ためである。その分、誤答の方が増える結果となっている。

	回答の種類	本学	O大学
1	正答とみなした回答	4(8%)	5(11%)
2	意味の捉え方が不明あるいは手法のみの回答	7(14%)	0(0%)
3	無記入あるいは「分からない」に類する回答	14(29%)	11(23%)
4	誤答(珍答含む)	24(49%)	30(64%)

以下に、正答と誤答例を載せる。

(1)ー1 本学正答(3名)

- A まずはGの音が“ト”ということ教え、ト音記号の始めの書き出しのうずがG(ト)音のところにあるからだと伝える。
- B 「楽譜の一番最初に書く「ト音記号」っていう記号で、高い音の部分に使うんだよ。アルファベットの中にGっていう英語があるんだけど、Gが服を着ているみたいだね。一緒に書いてみようか」と五線の上を配って一緒に書いてみる。
- C これはト音記号といって、音の高さを決める役目をしています。
- D ト音記号という名前です。じゃあ、何のためにト音記号はあるのでしょうか？音には高い音、低い音がありますが、たくさん音がありすぎてごちゃまぜにならないように、記号をつける時にこのト音記号をつけるのです。ト音記号には他にも兄弟がいて、音がまざらないようにしてくれているのですよ。

(1)ー2 O大学正答(5名)

- A ト音記号は、英語のGを表している。
- B 単なる平行線の集まりの五線譜がどの位置が「ト」であるかを示すもの。書き始めの位置が「ト」である。
- C 「この線を一筆がきして下さい。」日本音名ト音の位置を示し、それにより、他のハニホヘトイロハ……なども分かる。
- D 「このぐるぐるしている記号、なんだろう？」音の高さを示すもの。書きはじめの線がト音。
- E ト音記号は、その名の通り「ト」の音の位

置を決める。(ト音記号の中心を指した図を示しながら一筆者注、図省略) この部分が「ト音」になる。この奇妙な形は、ドイツ語でト音にあたるGがもとになったらしい。

(1)ー3 本学誤答例

- a 「お団子のドがおへそのドから始まる時のしるし」
- b 「音楽に出てくるもよう」
- c 「楽譜の最初にある記号(ないといけない約束ごと)」
- d 「楽譜の一番最初につかうマーク」
- e 「トーン記号」
- f 「ラの音がドの音に化けるんだよ」
- g 「普通の音が半音上がる」
- h 「これは音楽のおかあさんです。このおかあさんから生まれた音符たちは、みんなを楽しませてくれたり、悲しいと思わせてくれるメロディーをつくってくれます」

(1)ー4 O大学誤答例

- a 「分かりません。自分としては「かざりもの」というイメージです」
- b 「これは、始まりの合図だよ」
- c 「音符の一番最初につける記号です。(右手で弾く旋律のしるし。長調……?)」
- d 「こんなのに似た食べ物は何だ?(何でこんなものがあるか分からない。ただどの楽譜にもほとんどついているなあという感じ)」
- e 「形は木に登っていつているかたつむりのような感じ。(どういう意味の記号かは説明できない)」
- f 「音楽の中で一番よく出てくる記号なんよ(ハ長調のしるし?よく分かりません)」
- g 「ヴァイオリンに似た記号」
- h 「このカタツムリさんのような背中をもった、このマークを見たことがあるひとおー!?(説明できません。ごめんなさい)」
- i 「ドーナツのできそこない」
- j 「これは五線にかけるハンガーみたいなものです」
- k 「お腹に生命の源の赤ちゃんをはらんだお母さんがいますよ。ぷくっとお腹が出てます

ね。」

(2)②の回答について

②については、正答の階名(ソミミファミレドソミミレ)と答えた者は、4~6%しかいない。誤答の大部分は「ハ長調読み」(ドララシラソファミドラソ)で答えたものである。これは、つまり、学生たちは、何調であろうと階名を意識せず、「ハ長調読み」をする、という現実を如実に表している。その他、まったく違う音名を記したもの、階名という意識はあるが、階名をかけないもの、日本語音名を記したもの等が若干認められた。

以下に、回答を分類して示す。

	本学	O大学
正答	3(6%)	2(4%)
無記入	2(4%)	2(4%)
階名を意識しているが、ハ長調になっていないもの	2(4%)	2(4%)
違う音名を記しているもの	1(2%)	0(0%)
日本語音名を記しているもの	0(0%)	3(6%)
ハ長調読みをしているもの	41(84%)	38(81%)

3. アンケート調査分析

調査の結果は、先の講義内における二例のような状況が起こって何の不思議もないことを表している。このような調査は、1999年前期、後期、2000年前期と三度にかけて学生を替えて行ったが、いずれも学生の90%前後はト音記号の意味を知らず、95%前後の学生が階名を書けないという結果であった。また、階名の誤答の中で、ハ長調読みを階名と確信している学生は90%前後いる。

学生は、いずれも幼稚園教員養成課程、あるいは小学校教員養成課程の学生である。すでに、音楽理論については履修済みであるはずの学年であるため、ト音記号とは何か、階名とは何かを知るためには、自分で調べるしかない。とすれば、そのような調べる意識がないまま指導場面に臨んだ場合、子どもたちには、ト音記号の意味には触れず、階名をハ長調読みですませてしまうだろうこ

とは、容易に推察できる。逆にいえば、学生たち自身が、小学校時代、そのような教育を受けてきているといえよう。

(1)の誤答例中、本学c～f、O大学a～fに見られる「かざりもの」「一番最初につけるマーク」といった誤答からは、回答者が小学校時代にト音記号について何の知識も与えられなかった背景が窺える。昨年度の調査では、「ト音記号は、楽譜が上下さかさまでないことを示すための目印のためにある」といった誤答もあった。本学fやgのように、「ラの音がド」になったり、「普通の音が半音上がる」といった回答は、一体どこから得た知識であろうか。O大学jの「五線にかけるハンガー」というような回答には、もはや目も当てられない。いくら音楽科が「感性を育てる」教科であろうと、本学誤答例hやO大学誤答例kのような「音楽のお母さん」説のような「感性」は、無意味である。

(2)の誤答においては、さらに問題は大きい。周知のように、ハ長調以外の調を階名(移動ド)で読むか、音名唱法として、いわゆるハ長調読み(固定ド)で読むかについては、音楽教育界では長年の論争がある。調性感覚を養うためには移動ド唱法が良しとされるが、楽器、ことに鍵盤楽器の学習では固定ド唱法が便利であるため、固定ド唱法で読譜するケースが多い。民間の音楽教室で鍵盤楽器を習う子どもたちの多くは、固定ド唱法で学習しているはずである。それに対して、文部省は一貫して、移動ド唱法を採用してきた。したがって、小学校4年生でハ長調に加えイ短調を学習し、5年生でヘ長調、6年生でニ短調を学習させる際、「階名模唱や階名暗唱とも関連をもたせながら、視唱や視奏をさせる」⁴⁾ことになっているのである。が、この移動ド唱法の学習が、95%前後の子どもたちに理解されていないことを物語っている。

正答の方にも目をむけよう。(2)の正答は明らかであるので、(1)の方を見てみたい。こちらの回答は、Gという記号の形状に注目したもの(本学回答A、B、O大学回答A)と、音高を決定するという記号の機能に着目したもの(本学回答C、D、O大学回答B～E)に分かれる。O大学回答

Dで「ぐるぐるしたものは何だろう」という発問があり、本学B、O大学Cの回答で「書く」という作業を行わせる指示がある以外は、教師が手短かに説明して終わるだろうということが推察できる内容である。ト音記号は、確かにトの音を決定するための記号であるが、それをそのまま説明されても、子どもには意味不明である。一体ハニホヘトイロハとは何なのか、Gとトの関係はどういうものなのか、理解していないからである。そもそも音高を整理する必要が子どもに面白く語られていない。比較的易しいことばで述べられている本学回答Dについても同様である。「ごちゃまぜ」にならないためには、なぜト音記号が有効なのか、回答からは不明である。このことを裏返せば、学生たちは、小学校時代にこのような形式上の記号の説明のみ受けてきたということが言えるであろう。

4. 楽典的内容の削除と音楽的表現手段の関係

文部省は、昭和52年の小学校学習指導要領の第5次改訂で、音楽科の改訂の方針として、次の三つをあげている。

- (1) 音楽を愛好する心情の育成について一層重視していくこと。
- (2) 目標、内容を中核的なものにしぼり、基礎的、基本的事項が、確実に身に付けられるように内容を精選すること。
- (3) 教師の自発的な創意工夫を加えた学習指導が展開されるようにすること。

このような改訂方針から、「音楽を愛好する心情」の育成という意識が強調され、前学習指導要領で「基礎」「鑑賞」「歌唱」「器楽」「創作」の5領域で示していた内容は、「表現」「鑑賞」の2領域に統合された。

つまり、愛好する心情が強調され、基礎的内容については削減されたのである。実際、音符、休符、記号等の取り扱いについては、譜表、音名、音階、主音の意味などといった項目が削減されている。たとえば、小学校3年生で示されていた譜表は削減され、譜表内の記号であるト音記号は3

年生で、リピート記号は5年生で個別に取り扱うことになっている。そして、階名についても、「音楽本来の学習の重視、学習負担の適正化」⁵⁾という観点から、取り扱い調の種類を削減したのである。

子どもたちが音楽を愛好する心情を持つことは、音楽教育に携わる者にとって共通の願いであるといってよいだろう。が、愛好する心情と基礎的内容の理解は対立するものではない。基礎的内容の削減は、愛好する心情を培うという方針にとっては不利益である。

たとえば、将棋盤と駒だけ与えて、「将棋を愛好しなさい」ということはできるだろうか。将棋の勝負をするために、金、銀、桂馬等各駒の動き方、飛車、角の使い方、攻め方、王の詰め方、そういったルールや方法を理解してはじめて面白みも愛好心もわいてくるのではないか。基礎的内容は、自らの音楽活動にとって、駒の動きであり、攻め方、詰め方にあたる。音楽活動を充実させ、愛好していくためには、最も学習に重点が置かれるべきところではなかろうか。

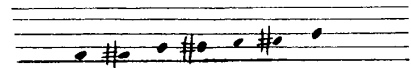
実は、この基礎的内容が削減の方向に向かった改善の方針には、「知識の伝達に偏っている傾向を改める」⁶⁾とあげられている。この記述からも感じられるように、削減の方向に向かうことになったのは、おそらく、その内容ではなく、指導方法に問題があったためであろう。教科書の楽しそうな絵の合間にはさまれる無味乾燥な図や記号は、子どもの興味をひくものではない。そして、それを「○○は××という意味です。覚えましょう」式に暗記するものとして授業で取り上げられても面白いものではない。ましてや自分の音楽活動にどう役立つのか、というところに思考が及ばない。これまで「ファ」と歌っていた音を突然「これはヘ長調です。この音はドです」といわれても混乱するばかりである。このような授業例は数多く存在する。

先の将棋の例でいえば、駒の動きや詰めを一生懸命覚えようとするのは、勝負をするためである。将棋の勝負なく将棋の駒の動きを覚えろといわれても、その目的が見あたらない。音楽教育では、基礎的内容に関して、このような目的が分か

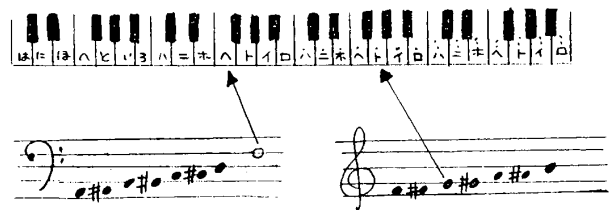
らない、つまり音楽活動の面白さや音楽の仕組みを理解する面白さと直結しない指導を行ってきた例があまりにも多いのではなかろうか。

そもそも、我々は音部記号がないと譜が読めない。音高は断続的に存在するが、我々は、その中から音楽に使う楽音は、音高を限定して採用している。西洋音楽で採用している楽音を振動数の低いものから順に並べると、いわゆる鍵盤上における半音ごとにきざまれた「白鍵と黒鍵のつらなり」になる。これを譜表上に書き表す時は、我々は、「幹音と派生音のつらなり」で示していく。この譜表上の「つらなり」が鍵盤上の実音の音高のどこと一致するのかを示すのが音部記号なのである。音部記号によって、音名、音高を決定しているのである⁷⁾。

たとえば、下図①のような音符列があったとする。



これにト音記号がつけば、それは、五線の第2線をト音にするということであり、ヘ音記号がつけば、それは五線の第4間をヘ音にするということになり、それぞれ下のような音高の音名付近を示したことになる。



このような音部記号によって、我々はたった五本の線だけで書かれる楽譜から、様々な音高・音名を判断していくのである。ト音記号に気づく、ということは、本来、無数にある音を西洋音楽では音楽にどう取り上げてきたのか、それらをどう書き表してきたのか、他にも違う音の取り上げ方や記譜法があるのか、という疑問にたどりつくものである。まさに、音楽の面白さや人類の工夫といった点を認識する授業に発展する可能性を持っている。

このような音部記号を、その形式上の意味だけ

暗記させても面白からうはずがない。「音楽的情報」とは解読できないはずである。この改訂で、三年生ではト音記号のみ取り扱うといった譜表記号の削減は、このような面白みのない学習に拍車をかけることとなっている。

それどころか、教科書のト音記号の説明欄は、階名と音名を混同しかねない図を載せている。下の図1では、ト音記号はハ音をドと読む記号であり、ハ〜ハは必ず「ドレミファソラシド」と読む、と誤解されても致し方ない。

階名についても同様である。下の図でも明らかなように、ハ〜ハを「ドレミファソラシド」と読むことは、小学校3年生までの授業でほとんど習慣化している。その上にへ長調の視唱を突然取り入れられても、子どもの読譜にとっては迷惑なだけである。先のアンケートで階名を理解していないという結果が出たということは、児童期のこのへ長調の学習がきわめて無機的な説明であったか、機械的な視唱作業に終わっていたのではないか、ということが推察できる。しかし、階名を、視唱作業をするためではなく、何のために存在するのか、という点からとらえれば、音の選択の仕方、いろいろな音階、移調の面白さ、という様々な音楽的面白さを得る突破口となるはずである。

平成10年には第7次改訂学習指導要領が明らかにされた。平成元年に強調された「音楽に対する感性を育て」という方針は今回も引き継がれ、さらに技能偏重の指導の反省から、改善の視点が

次のように示されている。「今、音楽科の学習指導の質的な転換が強く求められている。それは、子どもたちが自分の思いや感じ方などを生かし、自らの感性を豊かに働かせながら楽しい音楽活動を展開していくような学習指導を実現することが期待されている」⁹⁾

このような視点から、改善の主なポイントとして、以下の二点が示されている。

- ① 子どもたちが様々な音楽に楽しくかかわり、音楽活動の喜びを得るようにすること。
- ② 各学校が創意工夫を生かし、子供たちが个性的で創造的な学習活動をより活発に行うようにするため、教育課程の基準の大綱化、指導の弾力化を図ることである¹⁰⁾。

ここで、ことに个性的で創造的な学習活動については平成元年の改訂以来重視されており、音や音楽との直接的なかかわりをさらに深め、個々の自主的で自由な発想を生かした創造的な音楽活動を実現させることがねらわれている。

このことを受けて、全国の小学校研究会の音楽部門では、個人あるいはグループで創作して表現する活動が大流行である。たとえば、12年度の岡山大学教育学部附属小学校の研究授業テーマは「『ソーラン節音楽物語』をつくろう」¹¹⁾であり、同年度千葉大学教育学部附属小学校の2次研究題材が「マイ メロディをつくろう」¹²⁾、11年度埼玉大学教育学部附属小学校の研究授業テーマが「『景色が見えるかな』(つくって表現する¹³⁾)と

🎵 「春の小川」をドレミでおぼえて、下の音ぶをゆびさしながら歌いましょう。

ト音記号

5 線
4 線
3 線
2 線
1 線
下 1 線

第 4 間
第 3 間
第 2 間
第 1 間
下 第 1 間

いきつきの
じりし

図1⁸⁾

いう具合である。

このような現状を見る限り、技能活動から創造的音楽活動へと転換を図った今回の改訂方針は、現場に浸透していくように見える。しかし、このような創造的音楽活動を支えていくためには、豊かな音楽情報が必要である。たとえば、千葉大学教育学部附属小学校の「マイ メロディをつくろう」の授業では、教師は、ウェーベルン作曲の「子どものための小品」やシェーファー作曲の「ミニワンカ」など様々な種類の曲を聴かせ、音楽の描写性に関する情報を与えようとしている¹¹⁾。もちろん、これらの曲をただ聴かせただけでは、情報にならない。鑑賞の中で、音色や形式、音階、楽譜等の音楽表現手段が描写に関係していくことを認識させていかなければならない。その意味で、教師は、鑑賞曲等教材を選択するための幅広い音楽表現手段を理解していなければならないし、また、子どもがそのような音楽表現手段を獲得する方向でカリキュラムが組まれる必要がある。

しかし、今回の改訂では、一方で、大綱化、弾力化の方向から、音符、休符、記号などの学習内容を前要領の39種類からさらに30種類に削減し、視唱の取り扱い調をハ長調とイ短調のみとした。これでは、ますます、楽典的知識を形骸化させ、もしくは誤解させることになろう。楽典的知識は、人類が獲得してきた音楽表現手段を結果としてまとめたものである。先にも述べたように、それらを文字のみで教えて子どもには音楽活動として生かせるものにならないが、なぜそのような楽典ができたか、というところに視点をあてれば、音楽活動上きわめて有効な音楽表現手段を得させることになる。

ト音記号を知らず、階名と音名をとり違えても、とりあえず音楽は「愛好」できる。しかし、音楽科で育てたい「愛好する心情」とは、そういうものなのであろうか。豊かな音楽的表現手段を認識させ、子どもたちが自らさらなる愛好をしていく道を追求していくのが本来の姿ではないのか。問題にしているのは、単なる楽典の記号的知識ではない。ト音記号を知らない、階名と音名を区別できない、という背景には、音楽の表現手段

理解の貧困さが窺える。記号的意味を取り扱わない幼児期も同様である。音楽的発達能力とも関連して、どういう音楽的表現手段の面白さが味わえる遊びがあるか、という観点からの教材をみることももっと必要である。表現手段の味わいや理解の貧困な音楽実践を受けてきた子どもが指導者となり、「愛好する心情」をスローガンとした保育や授業が展開し、表現手段の貧困な子どもを育てる、という悪循環は絶たなければならない。

註および引用参考文献

- 1) 2000年6月19日付け朝日新聞記事
- 2) 八木正一編著『音楽指導クリニック100のコツ』学事出版、1990年、p.141
- 3) 『音楽科授業づくり入門』全3巻(音楽之友社、1990年)、『音楽指導クリニック』全10巻(学事出版、1990～1996年)の執筆に携わった、八木正一(埼玉大学)、吉田孝(国立教育研究所)を中心とする研究メンバーで開発、収集している。
- 4) 文部省『小学校指導書 音楽』、1978年、25p.
- 5) 同上、5p
- 6) 同上、1p
- 7) この楽音の考え方については、島岡譲著、『音楽の理論と実習I』(音楽之友社、1986年)、p.17を参考にした。
- 8) 教育芸術社判『小学生の音楽3』、1997年、p.5
- 9) 金本正武(文部省小学校課教科調査官)『音楽科の学習指導の改善の視点』初等教育資料、1999年10月号、No.710、p.46
- 10) 金本正武(文部省小学校課教科調査官)『教育課程の改善と音楽科の学習指導』初等教育資料、1998年11月号、No.694、p.48
- 11) 岡山大学教育学部附属小学校『21世紀をしなやかに生きる子どもの育成—友に学び合う授業—』研究発表要項平成12年度、2000年、p.39
- 12) 千葉大学教育学部附属小学校『新しい学びの創造(初年度)—児童につけたい力を問い直す—』(研究紀要第34号)、2000年5月、pp.48
- 13) 埼玉大学教育学部附属小学校『豊かに生きる力を育てる教育の創造』、1999年、p.167
- 14) 前掲『新しい学びの創造(初年度)—児童につけたい力を問い直す—』(研究紀要第34号)、pp.48-49