

子どもの「音楽の生活化」の概念に関する研究

A Study On the Children's Concept of "Life-ization of Music"

竹内 和子* 根津 知佳子**

Kazuko TAKEUCHI

Chikako NEZU

要 約 「生活」や社会にある様々な「音や音楽との関わり」を自ら築くことができるように、学校教育には、その資質や能力を育成することが求められている。「音楽の生活化」は『学習指導要領』が策定された1947(昭和22)年から80余年間、常に教科の目標に挙げられている。本研究では、我が国の音楽教育において「音楽が生活化されていくこと」をめぐるどのような実践が行われてきたのかを概観し、今日における「音楽の生活化」の概念を再分類化することを目的とした。具体的には、玉川学園小学部、自由学園幼児生活団、日本女子大学附属豊明幼稚園、関西音楽教育実践研究会の実践例を取り上げた。結果として四つのタイプがあることが示された。

キーワード：音楽の生活化、学習指導要領、^{ことば}詞、身体活動、生活世界

Abstract School education needs to cultivate the qualities and abilities that will enable students to form their own "relationship with sound and music" in their daily lives and in society. "Life-ization of Music" has always been listed as a course goal for more than 80 years since 1947, when the Elementary School National Curriculum Standard were formulated. The aims of the current study were to review Japanese practices in music education regarding "life-ization of music" and to reclassify the concept of "life-ization of music" as it exists today. Specifically, we examined practices at the Tamagawa Gakuen Elementary School, the Jiyu Gakuen Preschool Life Group, the Hohmei Kindergarten affiliated with Japan Women's University, and the Kansai Music Education Practice Study Group. Results indicated that there are four types of practices for "Life-ization of music".

Key words : Life-ization of music, Elementary School National Curriculum Standard, Lyrics, Physical activity, Life world

はじめに

学校教育に求められている子どもの資質や能力の育成課題の一つに、子どもの「生活」を明るく潤いのあるものにすることがある。音楽科において、子どもが「生活」や社会にある様々な「音や音楽との

関わり」を自ら築き、音楽経験を通して資質を育成することが目標に挙げられている。終戦後の教育改革の中で、学習指導要領は1947(昭和22)年に策定されたが、以降80年近く時を経た今日まで、「音楽の生活化」は、常に教科の目標に挙げられている。これより、音楽が子どもの生活の中にあり、子どもの生活を豊かにする働きかけをするために必要であるという方向性は、社会経済の流れと共に音楽文化が変容しても変わらないと捉えることができる。

本研究では、子どもたちが自然にうたを歌い、それが周囲にも自然と広がっていくような場面が日常的な光景になることを「音楽が生活化されていくこ

* 日本女子大学 理学部 数物情報科学科
Japan Women's University, Faculty of Science,
Department of Mathematics, Physics and Computer
Science

** 人間生活学研究科人間発達学専攻
Graduate School of Human Life Science Division of
Human Development

と」と規定する。音楽が生活化される過程の一つに、経験を重ねることが挙げられる。高橋(1987)は、幼児の歌唱行為のプロセスは、言語と同じように、まず聴くことから始まり、それを模倣しながら徐々に積み上げ自分のうたにしていくと述べている¹⁾。すなわち、幼児は、保育者や大人が関わることによって、うたが周囲にある環境で生活することが可能となる。

就学後の子どもにおいては、どうであろうか。山住(1979)は、終戦後『学習指導書音楽科編』(1953)の中で音楽を生活化させることが課題となった時代背景として、子どもの自発性や興味の尊重をうたいながらも、実際には子ども達の生活から遊離した教育に保護者が疑問を呈した歴史に触れている²⁾。その中で、子ども達に親しみを持たれない教育音楽を批判した詩人、作曲家、評論家、教師、保母、母親、放送関係者などが1955年6月に「子どもの歌声運動協議会」を立ち上げ、子どものための新しいうたを創ろうとしたが、結局子どものうたの創作と普及運動の推進の難しさから「やはり教師でなければ子どもの音楽教育の改革運動の中核は担えない」という結論に至ったことを指摘している³⁾。このことは、教材としての子どものためのうたを創作し直すだけでは「音楽を生活化すること」はできないことを意味している。この結論から、生活の中で音楽を耳から取り入れる環境は、日頃から子どもの生活や興味を観察し、その中で教育に取り込む大人の手立てによってこそ変革させることが可能であるという視点が浮かび上がってくる。

「音楽の生活化」に対する主張や解釈について、木村(1993)は、大人(教師)の視点から三つのタイプがあるとしている⁴⁾。しかし、木村によるこの分類の対象は、太平洋戦争が終結した1945(昭和20)年から昭和期末までの『学習指導要領』に基づく学校教育である。すなわち、音楽を教育上どのような独楽として位置付けるかという視点が主であり、音楽が及ぼす効用を追求した実践については言及されていない。また、私立の学校の実践は対象とされていない。木村の先行研究から30余年経過し、音楽文化や情報発信の方法の異なる今日においても、この三つの視点のみなのであろうか。我が国の音楽教育において「音楽が生活化されていくこと」をめぐってどのような実践が行われてきたかを概観し、分類を再検討することを本研究の目的とする。

研究の方法として、主として文献による記録を用いて、これまでに行われてきた「音楽を生活化する」実践の中から、子どもが持ち備えている「歌いたい」という欲求が引き出されていると考えられる事例を取り上げ、木村の分類と照合した。具体的には、玉川学園小学部(小原國芳1929創設)、自由学園幼児生活団(羽仁もと子1921創設)、および日本女子大学附属豊明幼稚園(成瀬仁蔵1906創設)、そして関西音楽教育実践研究会(小島律子2000創設)に焦点を当てた。私立学校は、創設者の理念に基づき独自の教育実践を展開しているが、知識や技術の詰め込み教育を批判し、他人任せでなく主体的に考え行動する子どもの育成を目指した学園を研究対象とし、中でも音楽と生活の結びつきを大切にしている学園に対象を絞った。そして、公立学校での学校音楽教育研究における先駆的な実践事例として関西音楽教育実践研究会を取り上げた。これらの学園等を選んだ理由は、特色ある理念を掲げ、現在もその実践を引き継いでいるからである。

音源の記録方法については、自由学園の幼児生活団のうたは、自由学園明日館にて記録映像が放映された場で、筆者が採譜および記録し、関西音楽教育実践研究会の事例は、小島律子・関西音楽教育実践研究会編における音声DVDを基に筆者が採譜した。

引用にあたり、表記について、原文記載の「児童」「生徒」「子供」は、固有名詞を除き「子ども」に統一した。

1. 学校教育における「音楽の生活化」

1-1 『学習指導要領』における歴史

音楽科教育において「音楽の生活化」が概念として提唱されたのは、終戦以後のことである。

まず、1953(昭和28)年以降『指導書』に明記された「音楽の生活化」の『学習指導要領』における記載のされ方を概観する。文部省が編集した『指導書』と『学習指導要領』は従属関係にある⁵⁾。本研究においては二つの書を広義の『学習指導要領』と位置付ける。

1958(昭和33)年、小・中学校の『学習指導要領』の全面改定の際、従来の「一般編」と各「教科編」に分かれていたものが学校種別の一冊に編集され、法的拘束力を持つものとなった⁶⁾。音楽科編において「生活化」という用語は、1953(昭和28)年発行の『指導書』第1章概説の「1 小学校の音楽

教育」「2 小学校音楽教育の目標」「3 望ましい音楽学習」の項目の中に記載されている。この「3 望ましい音楽学習」の「(2) 生活化された音楽学習」という項目には、次のように述べられている。

(2) 生活化された音楽学習

子どもの生活の全分野に常に音楽があり、音楽が生活の部分を作っているのである。特定のところに音楽があったり、生活と分離した音楽は一つもない。(中略)これを学習化するときには、努めて、生活と直結させ生活化して活動させるように指導することが効果的であり、能率的である。たとえば、学校や教室をかれらの家庭や地域社会化することはもちろんのこと、校庭でも野原でも、森の中でも川原でも、また遠足の行進中でも、かれらの生活のあらゆる場面がすなわち音楽学習指導の機会であることを考え、場所的にも時間的にも、実際の生活に近づけた、自然の形態において音楽学習が進められるように考えなければならない⁷⁾。(抜粋)

この 1953 (昭和 28) 年の『指導書』において「音楽の生活化」は、音楽を「生活と直結させ生活化して活動」することとされている。また、1957 (昭和 32) 年発行の『指導書』には、「音楽を生活化する」と示されており、「音楽の生活化」について具体的な例が挙げられている。

A 昼近く急に降り出した雨を見て、下校も間近い子どもたちが「あめあめ ふれふれ かあさんが...^{注1)}」と歌い出す。

B 夕方近いある日、町角の家からふと漏れてくる歌声は「どこかのとけいが5時をうつ もうじきおかえり おとうさま...^{注2)}」。

このように学校のうたや音楽がすっかり身についてくれば、必然的に生活の中に入ってくる。指導の方法がよく、根気をもって続ければ、生活を音楽化し、音楽を生活化することは容易であろう。ひとりの子どものみでなく、家庭に及ぼし、社会に広げることも決して不可能なことではあるまい⁸⁾。

の相違を確認する。「音楽化された生活」の例として、登校、集会・校庭集会が終了し教室へ戻る時、昼食・下校などの定期的な時間のレコード放送、音楽サイン、全校合唱、レコード鑑賞、校内放送などが挙げられる。その他、不定期の児童集会や儀式・学芸会・音楽会などの年間行事は、クラス単位ではなく学校という大きな環境単位に取り入れられた多くの音楽が満ちている生活の中で子どもが育っていく例である⁹⁾。すなわち「音楽化された生活」とは、生活空間が音楽空間化されている生活であり、生活空間に音楽が満たされている状態である。音楽化された生活を学校で推し進めていくことで、帰宅後の子どもの生活の中にもまた音楽を取り入れ、音楽という手段によって生活を色付けしようとすることで自然と音楽のある生活となっていく、このことが「音楽の生活化」である。

続く 1960 (昭和 35) 年策定の『指導書』においては「第1章概説」「7 音楽の生活化の目標について」の記述のされ方に変更が見られる。次のように記されている。

7 音楽の生活化の目標について

(略)この項は、音楽の生活化について述べたものである。音楽経験の喜びや楽しさを、学校生活はもちろん、家庭生活や地域社会の生活にまで広げ、生活を豊かに、明るく、潤いのあるものにしていくように、音楽が生活の中に活用されることが望まれる。音楽学習の場は、学校だけでなく、家庭でも地域社会でも考えられることは当然である。

しかし、現状では一般にみて、家庭や社会の音楽学習の場はまだ成熟していなくて、学校での音楽学習の場が中心であることから、学校での音楽学習で身に付けたものを、家庭や地域社会の音楽生活にまで広げていく状態が現状である。また学校の音楽生活にしても、単に教室のみでなく、校庭でも野外でも、学級でも遠足でも、場所的にも時間的にも、子どもの生活の中に音楽が活用され、さらに音楽生活が家庭や地域社会にまで広げられ、音楽の生活化が考えられなくてはならない¹⁰⁾。

(下線は筆者による)

ここで「音楽化された生活」と「音楽の生活化」

前述した 1955 (昭和 32) 年の『指導書』におい

て「音楽の生活化」の具体例が述べられているのに対し、1960（昭和 35）年の『指導書』においては、当時の現状の記述（下線部）が加えられている。

1969（昭和 44）年策定の『指導書』には、「第 1 章総説」「3 具体的目標」の中の四つの目標の一つとして「4 音楽経験を通して、生活を明るく潤いのあるものにする態度や習慣を育てる¹¹⁾」と記載されている。すなわちここでは、経験を通して「音楽を生活化すること」を目指していると記されていることになる。経験と音楽経験については「経験とは、生活の場における活動であるから、音楽経験とは、生活の場で行われた鑑賞、歌唱、器楽、創作などの音楽活動そのものである¹²⁾」と明記されており、『学習指導要領』では、学校、家庭や地域社会といったどのような生活の中でも音楽が活用され、音楽経験の喜びや楽しさが広がることをねらいとしている。そのための「学校音楽生活にしても、単に教室のみでなく、校庭でも野外でも、学級会でも遠足でも、場所的にも時間的にも子どもの生活の中に音楽が有効に活用されるように配慮することが望ましい¹³⁾」とされたことになる。

しかし、1980（昭和 55）年『学習指導要領』では、「音楽の生活化」という直接的な表記ではなく、「第 1 章総説」において「4 音楽を生涯の伴侶に」と言い換えられて記載されている。以下に抜粋する。

4 音楽を生涯の伴侶に

音楽に対して抱くようになった興味を永続的なものにし、音楽を生涯不可欠な伴侶にしていく努力こそ、音楽教育にとって基本的な姿勢でなければならない。音楽はその性質上、趣味として成立しやすいだけに、日常生活とも結びつきやすい。それに加えて、音楽には広い豊かな可能性と広大な未知の世界が横たわっている。それを生涯の伴侶にしていくことは、それだけ人間としての幅を広げることになり、人間性を高めていくことになる¹⁴⁾。

木村（1993）に拠ると「音楽を生涯の伴侶に」という表現は一生涯、行動を共にするうた、すなわち「一生涯、自分の口から決して離すことのないうた」を与えよという比喻である¹⁵⁾。これは、「学校では卒業の時に校門の中に捨ててくるうたを教えている」ということを批判した表現である。特質上、

日常生活の趣味としても結びつきやすいといわれる音楽を一生涯、永続的な興味として抱き続けることで、幅広い豊かな人間となることが目指されていたといえる。

1987（昭和 62）年『学習指導書』における「音楽の生活化」の該当箇所は、「学年の目標（3）」「（低学年・中学年）音楽経験を生かして、生活を明るく楽しいものにする態度と習慣を育てる。（中学年・高学年）音楽経験を生かして、生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる¹⁶⁾」である。

さらに、1989（平成元）年『学習指導要領』における「音楽の生活化」の該当箇所は「学年の目標（3）」「（低学年・中学年・高学年）音楽経験を生かして、生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる¹⁷⁾」である。

1998（平成 10）年『学習指導要領』では「学年の目標（1）」に次のように記載されている。

学年の目標（1）

〔第 1 学年および第 2 学年〕（1）楽しい音楽活動を通して、音楽に対する興味・関心を持ち、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる¹⁸⁾

〔第 3 学年および第 4 学年〕（1）進んで音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる¹⁹⁾

〔第 5 学年および第 6 学年〕（1）創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かし生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる²⁰⁾

（下線は筆者による）

このように、すべての学年において、音楽活動に興味・関心を持ち自発的に音楽に関わることや、音楽経験を生かし生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てること（下線部分）が目標として挙げられている。これは、2018（平成 30）年に改訂された『学習指導要領』にも踏襲され、全学年において音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養うことが挙げられている²¹⁾。

以上のように、1953（昭和 28）年から 2018（平成 30）年に至るまで、教科の目標に「音楽の生活化」に関する記述が挙げられ続けている。終戦後

80 年近く経過し、時代環境は変化しながらも引き継がれている目標であるといえる。そして、音楽経験を通して、日常生活に潤いや豊かさをもたらし、音楽が生活の中に活用されていくようにすることが『学習指導要領』的な考え方に基づく「音楽の生活化」である。

1-2 木村（1993）による 3 つの分類

1-1 で述べたように、音楽科教育において「音楽の生活化」という概念が『学習指導要領』によって提唱されたのは、終戦以後のことである。音楽を生活化しようとする概ね 50 年間の動きについて、その主張や解釈を学術的に分類したのは木村（1993）による研究のみである。木村は、「音楽の生活化」と「生活化された音楽」の両側面の視点から「レパートリー化」「音楽の活用化」「子どもの主体的な音楽活動の推進化」の三つのタイプに分類している²²⁾。

第一のタイプは、学校教育において子ども達の日常生活にも浸透するよううたを教えるべきであるという考え方である（レパートリー化）。1877（明治 10）年代から太平洋戦争前まで「学校唱歌校門を出でず」と言われてきたが、この学校唱歌が校門を出るためには、子どもが歌いたくなるよううたや家庭でも皆で歌えるよううたを、レパートリーとなるまでしっかり教えなさいという主張である²³⁾。「学校唱歌校門を出でず」については、音楽教育者である瀬戸尊（1968）が、学校で何を歌ったかについてはあまり覚えていないが、むしろ家庭で姉が暗唱するうたは数多く覚えていることを例に挙げている²⁴⁾。木村の第一のタイプは、このような学校の唱歌教育を改め、学校は卒業の時に校門の中に捨ててくるうたを教えないで、その人間がいつでも歌いたい時にふと口ずさめるよううたを与える必要があるという考え方である。

第二のタイプは、1953（昭和 28）年発行の『指導書』の第 1 章概説「生活化された音楽学習」を文章通りに解釈した考え方に立つものであり、音楽のある生活に導くことが音楽学習として望ましいとするものである（音楽の活用化）。学校の音楽室という一つの空間の中で、教科書だけを頼りに音楽教育を行い、子ども達にうたを教えても日常生活に期待しているほど浸透していないことから、あらゆる機会をとらえて努力していくことが「音楽の生活化」の第一歩であるとしている。そして学校生活の延長と

して、音楽を多く取り入れる生活を家庭や地域社会でも推奨するものである。

そして、第三のタイプは、子どもの生活から生まれる音楽を育てることだとする考え方である²⁵⁾（子どもの主体的な音楽活動の推進化）。このことは、瀬戸尊の考え方に表れているものである。瀬戸の考え方は、子ども達の主体的な音楽活動を重視するものであり、大人には子どもが進んで歌おうとする歌曲や、気分が盛り上がり歌いたくなるような場の構成をつくる必要があること、そして子どもにしてみれば遊びのリズムから音楽を生み、人と人が出会ったところにうたが必要になってくるというものである²⁶⁾。これは、それまでのうた（唱歌）を口授法で学習する方法に否定的である考え方の上に立っている。また、土田は、音楽は社会現象であり、大人が子どもに与えることばかり考えずに、子どもの生活の中から音楽を生み出し育てることをしなければならないと主張している²⁷⁾。

木村によるこの三つのタイプの分類は、太平洋戦争が終結した 1945（昭和 20）年から昭和期末までの学校教育を中心とした音楽教育を対象としている²⁸⁾。研究の対象とされていない新教育における私立の学校の実践についてはどのように分類されるのか、また今日における「音楽の生活化」の実践についてもこの三つの分類に収まるのであろうか。次に私立学校の実践例を概観し、そして考察する。

2. 私立学校の実践から

2-1 玉川学園小学部

玉川学園の創設者小原國芳（1887-1977）は、「音楽の生活化は玉川から」を提唱していた。「うたに始まりうたに終わる」ことを理念とし「いつ、いかなるところでも、すぐに歌いだせる²⁹⁾」そして「生活の中での心の喜びが素直に表わせる³⁰⁾」子どもを育て、「日々の生活の中に豊かな音楽が息づくこと³¹⁾」を目指した。例えば、小原と共に「音楽の生活化は玉川から」を推進した岡本敏明（1907-1977）は、うたが生活化され、感動をもって自然に歌われる場面として、新しい仲間の歓迎や暫しの別れを惜しむような時を象徴的な例として挙げている。玉川学園においては、いついかなるところでも、合唱曲や輪唱曲をすぐに歌いだせるように歌いこむことや、楽譜を配布せずに自然に歌い出すことができること、合唱がみんなの生活を楽しく、豊かなものにするこ

とを重視している³²⁾。

また、卒業生の集まりの場面において、最後に校歌を歌わないと納まりがつかないとされるが、これは、子ども達がうたと共に生活しているということや音楽が生活化されているということの象徴的な例である。玉川学園の愛唱歌集『愛吟集』に一年の生活に関連を持つ楽曲を集めている。そして玉川学園では、生活に直結した心の喜びを素直に表わし、豊かに表現できることが豊かな人間性に繋がるものであるという考え方を持っている³³⁾。

この「音楽の生活化は玉川から」という玉川学園の理念は、木村の三つの分類における第一のタイプである「レパートリー化」の象徴的なものである。

ここで、実践例をエピソードとして取り上げる。

【エピソード1】「ああ、雨だ」³⁴⁾

(先生)：待ちに待った遠足の日です。雨戸を開けたら、何と雨が降っているではないですか。気持ちを込めて「ああ、雨だ」を言ってごらん。

(子ども)：(落胆した表情と声で)「ああ、雨だ。」

(先生)：君たちはお百姓さんです。もう1か月も雨が降らないので作物が枯れかかっています。今日も駄目なのかと思ひ、雨戸を開けると...何と、待ちに待った雨が降っているではありませんか！(ああ、雨だ！と)言ってごらん。

(子ども)：(満面の喜びいっばいに)「ああっ、雨だーっ！」

【エピソード1】は、「ああ、雨だ」の詞を素材に、状況を鑑み詞の意味を考えることで、表現方法に変化が表れることを子ども達に実感させている活動である。詞の抑揚は、音の強弱や長さの変化に富み、そのままメロディにすることが可能となり、その時の詞は歌詞になる。落胆した時と喜びの声の抑揚の違いが声色としての「音色」として、詞から音楽に変換されている。同様に、詞の弾み方は「リズム」、詞の速さは「速度」、詞や音の繋がりは「旋律」、声の音量や強弱は「強弱」として、詞による表現から音楽を形づくる要素へと変換させる基礎を築いている。このような日常生活で無意識に行われている詞の抑揚に気が付かせるという表現活動は、うたと歌詞の結びつきに着目した活動であり、教師の支援によって創造的な展開が可能になる。

日常生活においては当然のことながら、場面や状況に沿った会話が展開される。詞の意味と感情表現の関わりを大切にすることは、歌詞を感情の意味を理解しながら心から歌うということと通じるものがある。これは、木村の第三のタイプである「子ども達の主体的な音楽活動の推進」に該当する要素である。一方で、歌詞に込められた感情の意味を理解し表現することで、第一のタイプである「レパートリー化」を広げることに繋がる。

木村の分類は、公立学校の音楽教育をタイプ分けしたものであるが、上述のように私立の独自性ある実践であっても分類にあてはめることが可能であるといえる。

2-2 自由学園幼児生活団

潤いのある生活を過ごすためには、生活に必要な基礎的な基本技術を身に付けるが必要になる。当然のことながら、衣服や住環境、食生活を整えることで健康で快適な生活を送ることができる。

自由学園の創設者である羽仁もと子(1873-1957)は、生活そのものを子どもの教育と捉えた³⁵⁾。生活と共に人間形成に不可欠なものに芸術があり、これは特権的ではないものとし、招聘された各分野の専門家によって、生活と芸術の学びが融け合い流れるような指導を行っている³⁶⁾。

自由学園では、生活の中に根付いたものとして音楽を重視し、「うた」が子どもにとっての日常生活の中にあたり前にあるものの一つになっている。本項では、自由学園幼児生活団における生活とうたに関わりを持たせた活動事例を取り上げる。

【エピソード2】生活講習《冷水摩擦のうた》³⁷⁾

冷水摩擦の講習をしているのは5歳組の子ども達です。5歳の夏から冬までにすっかり習慣付けます。子ども達はそれぞれの冷水摩擦のうたを持っています。作曲も自分達でして、それを歌うのを楽しみにしています。



Fig.2-1: "The Cold Water Rubdown Song" 注3)

ラの音を基準（Fig.2-1 丸印の開始音）とし、2 音ずつ組となり、音の下降形、音の上行形、音の下降形、そしてラの音を四分音符で伸ばし少し動きを休めるという音型を繰り返している。これは、左右の手で持ち背中に斜めに回した手ぬぐいを、上下に動かす動作と連動していると解釈できる。手ぬぐいで上に向かって擦る時には、身体的エネルギーがいる。音楽的にも 6 度の跳躍を用いた音程の上昇であり、力を込めていることが表わされている。また、単調に上下に擦るのではなく、この上に向かって擦る動作も 2 回に 1 度は気を緩めて軽い動作としていることが、音を動かさずに 4 分音符で伸ばしていることで表されている。生活に必要な冷水摩擦で覚えなければいけない身体動作と音楽表現の特性があてはめられている。手ぬぐいを両手にした身体活動が音の上下する動きとして表されることにより、うたを歌うことで活動を体現できることになる。このエピソードは、音楽が生活の一部となっていくことから、木村による三つの分類の第二のタイプである「音楽の活用化」に該当する。また、子ども達が主体的に音楽を生活の中で創作し盛り上げていることから、第三のタイプにもあてはまる。

このことから、「音楽の生活化」に対する解釈は、必ずしも一つの方向性のみではなく、二つのタイプが複合された場合もあるといえる。

2-3 日本女子大学附属豊明幼稚園

ここでは、『学習指導要領』によって「音楽の生活化」が重視される半世紀近く前にすでに行われていた実践を取り上げる。1906（明治 39）年に日本女子大学附属豊明幼稚園初代主任として着任した甲賀ふじについて、前（1986）は次のような記録（エピソード 3）を残している。

【エピソード 3】お遊戯の誘い³⁸⁾

母子分離が困難な子（登園しても見送りの母親から離れられずに泣く子）には、自分を忘れるような遊戯に誘うことも必要（中略）。遊戯もせずにいる子どもの傍らで、どうしても真似せずにはいられない面白い遊戯をほかの子ども達にさせたところ、その子もとうとう興に乗って自分を忘れてさざぎ出したので、『何子さん』とよびましたところ『はい』と我知らずに快活に返事をしました。その時『お偉い、よくお返事ができました』といって大変誉めま

した。」とも述べている。

（下線は筆者による）

【エピソード 3】の甲賀は「自分を忘れるような遊戯」「どうしても真似せずにはいられないような面白い遊戯」に誘い、子どもが生活の中で元来持ち合わせている身体を動かしながら歌う興味を引き出している。そして、1906 年当時は、唱歌教育が中心に行われていたことを踏まえると、高い音楽教育に対する理念が現れた事例と言っても過言ではない。具体的には、遊戯という身体の動きを伴う音楽活動を保育者の働きかけにより生活場面に意図的に取り入れ、生活の仕方を身に付けていく例であり、子どものパーソナルテンポを大切にし、子どもの内にある生活世界の音楽が生活に繋げられているといえる。

この豊明幼稚園の【エピソード 3】は、木村の三つのタイプとは異なる。保育者は、現在の子どもの興味を観察し、その上で子ども自身の現在の生活と環境に関する理解と能力を高めるようなやり方である「真似をしたくなるような遊戯」に誘い、子どもの興味を刺激し、遊戯という素材を文化生活面から選び出し、子どもがよく知っている条件を取り上げ、遊戯の世界に身を委ね、そこから現在の社会（生活）へ呼び戻し生活の仕方を身に付けている。すなわち、音楽を大人が生活場面に意図的に取り入れ、うたではなく、子どもの中にある生活世界の音楽を現実の生活に繋げている。新たな第四のタイプ「生活世界への橋渡し化」として分類できると考えられる。

3. 研究的実践から-生活のうた-

前項 2-3 において、『学習指導要領』が策定される以前の事例として、「生活世界への橋渡し化」が見られる「音楽の生活化」の事例を概観した。本項においては、木村が分類した後における、公立学校教育における生活のうたづくりを実践した例を挙げる。これは、関西音楽教育実践研究会に所属する小学校において 2010 年に行われたわらべうたを用いた実践の一部である。小島（2009）は、我が国の音楽教育におけるわらべうたの実践の典型的なアプローチを「A 楽曲演奏型」「B 音楽語法によるソルフェージュ型」「C 音楽語法による構成型」「D 経験の再構成型」と名付けて分類している。そして、わらべうたを「経験」として捉え、「遊び」への連続性を経験の再構成として作っていく D 型が有効であると述

べている。それは、わらべうた遊びでは、「音楽」「ことば」「動き」の三位一体が成り立つため、三者の繋がりを保ったまま再構成することが可能だからである³⁹⁾。さらに小島(2014)は、人が歌いたい気持ちは一つのはずであり、欲求により発した声が節らしくなるプロセスにおいて、声で自己の内面と繋がると述べている⁴⁰⁾。

ともすると、授業時間の問題もあり、学校では専門の先生が教科書に載っているうたの歌い方を自分の内面にあるものとは関係なく教えがちである。一方で、学校で習わなくても多くの子どもは自分でうたを歌っており、学校で歌ううたと学校外で歌ううたは、分け隔てられている⁴¹⁾。このことは、すなわち学校の校門から出るようなうたの教育が教師によって行われていないという問題点が現在も残っていることを表している。ここで、エピソードとして取り上げる事例は、「生活のうたづくり活動」を授業として実践した小学校6年生(2012年、教室)の例である。この実践は、わらべうたである《おすわりやす》を用いた活動を全8時間行い、前半では替えうたづくりを、後半にはその構成音であるミソラを用いて自分の生活のうたをつくるというものである。ここで取り上げている《おすわりやす》は、三音音階で構成されるうたであるが、実践者である楠井は、このわらべうたを歌い遊ぶことを通じて、子どもが飾らない自分の声を自然に表出できる場面を設定し、メロディに慣れたところで、《おすわりやす》の替えうたづくりを行い、琴で音を取りながら、わらべうたの三音音階(ミソラ)を用いて、自由に自己の生活を表現する活動へと展開している。ここでの活動は、話しことばの延長線上にある歌詞をもつわらべうたに触れ親しんだところで、話しことばのままうたができることに気が付かせ、思いを表出させている点に独創性がある。活動を通して完成したA児のうたが【エピソード4】である。

【エピソード4】題《もういやだ》⁴²⁾

生活していく中で、子ども自身の心に降り積もっていく思いや願いなどの生活感情がうたとなり歌われた。A児は、生活の実情と「学校が終わってもすぐに家に帰りたくない。なぜかという、家に帰れば中学受験のための塾に行かないといけなからだ」というその思いをストレートにうたにした。

A児のうた:「あ〜あ〜あ〜、帰りたない、

勉強ば〜〜っか、つまらない、カリカリ鉛筆、動かす疲れた、もういやだ」



Fig.3-1: Child A's work "I don't want to do it anymore"

【エピソード4】において、冒頭の1小節目「あ〜あ〜あ〜」(Fig.3-1 冒頭丸印箇所)は溜息そのものである。9小節目「つかれたあ〜」(Fig.3-1 下段の丸印箇所)のように本人しか知りえない生活の感情のつぶやきは、密接に音とことば一音一音が、吟味しながら結びつけられている。

その後A児は、完成したこの作品を琴の音なしで歌いながら表現方法を模索している。冒頭の「あ〜あ〜あ〜」の3つ目の「あ〜」の部分においては、声と共に顔を左右にゆすっている場面がある。うたとして声に出すことは他者に感情を伝える方法である一方で、自分自身の身体の内面でも感じ取ることができる行為である。その様子に対して、楠井(教師)とA児の会話は次の【エピソード5】の通りである。ここでは楠井(教師)をTと表記する。

【エピソード5】T(楠井(教師))とA児の会話 (1" 45~2" 07)

T: これつけていて、どんな気持ちになってきた?
色々工夫しとったら...
A: 色々変えていったら感情がこう出ていってる、
自分(の中)から。でそれを言っているように
歌っているような感じがした。
T: セリフを言っているみたいに歌っている感じが
した?
A: うん (下線は筆者による)

この事例について、研究者の立場である小島(2014)は「声に出したい欲求と声を出しうたづくりをする実践の中で、一人ひとりの子どもの生活が見え、うたの中で日々の生活をぼやいたり、自分の関心事を語ったり、自分を表現するようになった⁴³⁾」と述べている。A児が自己を表面化していることを証言(下線部分)していることから、声に出すという行為は、自分自身の内面にある感情を身体活動に

より表現することであることが意識されるようになり、身体と意思の相互作用によりうたが歌われている。そして、A 児にとってこのうたづくりが一つの喜びになっていると読み取ることができる。

感情や経験は子どもの生活経験により生み出されるものである。教師の代弁にあるように「子どもの心からの感情をうたという形で語ることができたうた」であるが、大人（教師）の支援の仕方が、気分が盛り上がり楽しくなるという音楽の生活化の目指す姿とは異なる。大人（教師）が現在の子どもの経験、要求、興味を観察し、文化生活の側面にあるわらべうたという素材を選び出し、子どもがそのわらべうたで遊ぶ経験や生活のことばで替えるうたづくりを経験する。これは、子どもにとって現在の生活に関する理解と能力を高めるような経験となり、子どもの興味が刺激され、子どもは、その子どもしか知りえないすでに知っている条件、帰りたいくないという感情を取り出しそこからうたを通して、複雑な現在の社会へ戻ってきている。声で自己の内面感情を表現している子どもにとっての歌う行為が、自分と、外側に位置する生活の世界を繋ぐことを可能とし、子どもは「生活の中から創り出された感情」を表出する音楽を求めている。これは、木村の第三のタイプとは異なる観点による「音楽の生活化」といえる。このため、木村の三つの分類にはあてはまらず、子どもの内にある生活と現実の生活世界を音楽行為によって繋げることをねらいとするタイプであり、新たなタイプの実践である。

4. まとめと検討

本稿で概観した実践例は、いずれも生活との結びつきを大切にしている。「音楽の生活化」を「うたのレパートリー化」（第一のタイプ）、「音楽の活用化」（第二のタイプ）、「子どもの主体的な音楽活動の推進化」（第三のタイプ）に分類した木村に依拠して、各実践例を整理すると次のようになる。

【エピソード 1】「ああ、雨だ」は、セリフを素材に、顔の表情を含め多様な表現の練習を行っている。日常生活においては当然のことながら場面に沿った会話が展開される。詞の意味と感情表現の関わりを大切にすることは、歌詞の感情の意味を理解しながら心から歌うということと通じるものがある。これは、木村の第三のタイプに該当する要素である。一方で、歌詞に込められた感情の意味を理解

し表現することで、第一のタイプである「一生涯の伴侶となるうたをもつ」ことにも繋がる教師の働きかけである。

【エピソード 2】生活講習《冷水摩擦のうた》は生活に必要な冷水摩擦で覚えなければいけない身体動作と音楽表現の特性があてはめられている。うたを歌うことで活動を体現できることになる。このエピソードは、音楽が生活の一部となっていくことから、木村による三つの分類の第二のタイプである「音楽の活用化」に該当する。また、子ども達が主体的に音楽を生活の中で創作し盛り上げていることから、第三のタイプにもあてはまる。そして「音楽の生活化」に対する解釈は、必ずしも一つの方向性のみではなく、二つのタイプが複合された場合もあるといえる。

そして、私立の学校の特色ある実践においても、やはり木村の分類に整理することができるといえる。

【エピソード 3】「お遊戯の誘い」および、【エピソード 4、5】《もういやだ》では、大人（教師）が現在の子どもの経験、要求、興味を観察し、文化生活の側面にある素材を選び出し、子どもが音楽を経験していることが共通点として挙げられる。これは、子どもにとって現在の生活に関する理解と能力を高めるような経験となり、子どもの興味が刺激され、その子どもからパーソナルテンポや感情を取り出し、そこから音楽を通して複雑な現在の社会へ戻ってきている。【エピソード 4、5】《もういやだ》においては、声で自己の内面感情を表現している子どもにとっての歌う行為が、自分と、外側に位置する生活の世界を繋ぐことを可能とし、子どもは「生活の中から創り出された感情」を表出する音楽を求めている。これは、木村の第三のタイプとは異なる観点による音楽の生活化といえる。このため、木村の三つの分類にはあてはまらず、子どもの内にある生活と現実の生活世界を音楽行為によって繋げることをねらいとするタイプであり、あらたなタイプの実践と整理できる。

【エピソード 4、5】《もういやだ》のような今日における事例を検討したことで、あらたな第四のタイプを見出すことが可能となり、さらに、『学習指導要領』策定前にも【エピソード 3】「お遊戯の誘い」のような事例があることも明らかになった。以下にあらたな第四のタイプを加えた分類を Table 1 に提示する。

Table 1 Four types of practices for “life-ization of music”

木村 第一のタイプ (1993)	レパートリー化	学校は、卒業してもその人間が一生生涯不可欠な伴侶になるうたを、レパートリーとなるまでしっかりと教えるという主張。そのためには、家庭でもどこでも皆で歌いたくなるうたを教える必要があるというもの。
木村 第二のタイプ (1993)	音楽の活用化	文部省『学習指導要領』的な考え方に立つものであり、音楽を生活の中に活用する考え方。学校の教科音楽の時間以外の活動や学校行事にも出来るだけ音楽を活用し、登校時・下校時にも音楽を流すなどして、音楽のある生活をさせようとするもの。
木村 第三のタイプ (1993)	子どもの主体的な音楽活動の推進化	子どもの生活から生まれる音楽を育てることとする考え方。子どもが進んで歌おうとする歌曲が必要であり、気分が盛り上がり歌いたくなる様な場を構成し、子ども達の主体的な音楽活動を重視する考え方に基づくもの。
竹内 第四のタイプ (2024)	生活世界への橋渡し化	子どもの内にある生活と現実の生活世界を音楽行為によって繋げることをねらいとするもの。

本研究において、四つのタイプがあることが明らかになった。そして一つの実践に対し一つの方向性のみではなく、複数のタイプを複合的に組み込む教師の支援も見られた。

これらの分類は、一人ひとりの子どもを育てるために、子ども本人と音楽の関わり方に着目した分類であるが、音楽を介して人と人の繋がりを持つことが可能となる音楽のあり方も含めた検討が今後の課題である。

（本稿は、2024 年度家政学研究科児童学専攻 修士論文からまとめたものである）

（指導教員：人間生活学研究科人間発達学専攻 根津知佳子教授）

<注>

注1 <<あめふり>>北原白秋作詩/中山晋平作曲の童謡

注2 <<おむかえ>>勝承夫作詩/平井保喜作曲の童謡

注3 音源に多くのノイズを含むため、子どもの歌う歌詞が正確に聞き散れないことから歌詞を記さないこととした。

【参考・引用文献、資料】

- 高橋正道：幼児の音楽教育と幼児教育者の関わり—子どもの歌唱をめぐる一、清泉女学院短期大学研究紀要、pp.68-69、(1987)
- 山住雅正巳：子どもの生活と音楽教育、音楽と教育、国土社、pp.51-52、(1979)
- 前掲書 2：pp.49-60
- 木村信之：昭和戦後 音楽教育史、音楽之友社、pp.135-136 (1993)
- 中村紀久二監修：文部省学習指導書音楽編（1）、大空社、14、p.1 (1991)
- 前掲書 5：p.2
- 文部省：小学校学習指導書 音楽科編、教育出版、pp.11-12 (1953)
- 文部省：小学校学習指導書 音楽科・低学年編、教育出版 pp.5-6 (1957)
- 前掲書 8：p.5
- 文部省：小学校音楽指導書、教育出版、pp.6-7 (1960)
- 文部省：小学校指導書音楽編、東洋館出版社、pp.9-10 (1969)
- 前掲書 11：pp.12-13
- 前掲書 11：pp.12-13
- 文部省：小学校音楽科指導資料 指導計画の作成と学習指導、大蔵省印刷局、pp.2-3 (1980)
- 前掲書 4：p.135
- 文部省：小学校音楽科指導資料 学習指導の改善、p.11、(1987)
- 文部省：小学校学習指導要領、ぎょうせい、pp.78-92、(1989)
- 文部省：小学校学習指導要領、大蔵省印刷局 p.64、(1998)
- 前掲書 18：p.65
- 前掲書 18：p.67
- 文部科学省：小学校学習指導要領（平成 29 年告

- 示) 解説音楽編平成 29 年 7 月、p.19、(2018)
- 22) 竹内和子：「音楽の生活化」に関する研究—歌う行為を中心として—、2024 年度家政学研究科児童学専攻修士論文、p.37
- 23) 前掲書 4：p.135
- 24) 瀬戸尊：明治・大正・昭和の音楽指導、音楽教育研究 4 月特大号、音楽之友社、p.100、(1968)
- 25) 前掲書 4：p.136
- 26) 前掲書 23：pp.100-108
- 27) 前掲書 4：p.136
- 28) 前掲書 4：pp.1-2
- 29) 岡本敏明：実践的音楽教育論、カワイ楽譜 p.120、(1966)
- 30) 小宮路敏：一人一人を伸ばす音楽教育、玉川学園小学部 全人教育の実践、玉川学園編、玉川大学出版部、p.150、(1979)
- 31) 「玉川から生まれた音楽」https://www.tamagawa.jp/introduction/history/detail_6825.html# (最終閲覧：2024.10.18)
- 32) 前掲書 29：p.120
- 33) 前掲書 30：pp.142-155
- 34) 前掲書 30：pp.148-149
- 35) 自由学園一〇〇年史編纂委員会：自由学園一〇〇年史、婦人之友社、(2021)
- 36) 前掲書 35：p.254
- 37) 「幼児生活団の報告～15-17 回生～」、岩波映像資料室、(1953)、(映像視聴：2023.7.28 自由学園明日館)
- 38) 前典子：日本女子大学附属豊明幼稚園初代主任甲賀ふじ、成瀬記念館、日本女子大学成瀬記念館、2、p.34、(1986)
- 39) 小島律子：学校教育におけるわらべうたの再考—「教材」としてのわらべうたから「経験」としてのわらべうたへ—、大阪大学紀要 (第 V 部門)、58-1、pp.43-55、(2009)
- 40) 小島律子：生活感情を表現するうたづくり—理論と実践—、関西音楽教育実践研究会編、黎明書房、p.14、(2014)
- 41) 前掲書 39：p.1
- 42) 前掲書 39：pp.86-91、および DVD 視聴 (最終視聴：2023. 1.22)
- 43) 前掲書 39：p.2