

# 初等教育低学年音楽課程教材における 創作関連事項についての検証と考察

A consideration and analysis of music creation-related materials  
in low-grade music curriculum in the primary education

塚 本 一 実

Kazumi TSUKAMOTO

**Abstract:** This study focused on the musical analysis of the music creation-related materials in the music texts for the early school years. It could be said that music instruction for lower classes in the primary education is especially important for the children to form their concept of ‘music’, as well as for the state of ‘music’ itself in Japan in the future.

In the changing global age, I reaffirm our strong demand that fundamental reform is necessary to reconstruct the music education more suitable for contemporary Japan with much wider concept, in place of the long-term basis of Western music education system.

“Every single tone is a gate to music.” I believe it is the very time now when attitude of the introduction of music is at issue.

**Key words:** primary education, music, creation, composition

キーワード：初等教育 音楽 創作 作曲

## I はじめに

本稿は、初等教育低学年音楽課程教材における創作関連事項について省察するものである。ここでは、低学年用の教材に焦点を絞り、株式会社教育芸術社が発行している平成24年改定の『小学生のおんがく1～6』<sup>1</sup>のうち『小学生のおんがく1～2』を取り上げ、創作関連事項の個別分析を試みる。

学校教育において音楽教育の導入期にあたる低学年は、今後の日本における音楽の在り方に関わる重要な時期である。伝統的西洋音楽を基盤とした音楽教育の在り方について、その現状の把握と検証をもとに考察を行うことは、抜本的な改革の可能性を探ることへつながると考えられる。

---

<sup>1</sup>現在、初等教育音楽課程教材のシェアが日本で第1位であることから、その影響力の大きさを鑑み、本研究の分析対象とした。

その為の基礎研究として、本研究では創作関連事項を教材より抽出し、その各々の項目に対して、音楽的分析の観点から指導目的および学習方法を検証し、そこから疑問点及び改善案を提示した。それにより、このグローバルな時代に対応できる、より広い音楽の概念的構築へ導く教育のあり方を探求したい。

## II 創作関連事項についての研究について

創作関連事項についての研究は、指導要領の歴史の変遷や海外からの新しい方法論の輸入によって、これまでも適宜、多方面からなされてきた蓄積のある領域である。近年の研究では、指導案やカリキュラム構築への言及を標榜したもの（新井 2008）、（小野他 2008）、（新山王、滝藤 2010）や、教材研究（松永 2007）、さらに創作活動の評価方法に関する研究（松永 1998）などがあげられるが、創作事項に関して音楽的分析の見地から、検証を試みたものは乏しい。

伝統的西洋音楽の理論における創作が、調性や和声等の理論に立脚していることに対し、「そういった理論を用いなくても子どもは音を通して表現する事が出来る」<sup>2</sup>と松永が指摘するように、音楽に対する根本的な概念形成を、より柔軟にかつ広汎なものにする必要性は、現代こそ改めて重要視されるべきである。その方策として、本研究では、現在使用されている教材の徹底的な音楽的要素の検証をおこなった。

また、このような視点をもって教材研究をおこなった優れた論考には、小野、手塚等（2004）の「音楽科教育における創作領域の現状：教科書の分析を中心とした考察」があげられるが、俯瞰的研究であることから、ここでは「音楽そのもののあり方を新たなものへと発展させる」ことへつながる導入期に的を絞り、個別事項の分析を作曲家の立場からおこなうものである。

## III 小学校音楽教科書にみる創作関連事項のあり方

1. 『小学生のおんがく1』で扱われている創作関連事項を列举すると以下の8項目である。

- ・なまえあそび（教科書P.10）
- ・ことばあそび（教科書P.22）
- ・まねっこあそび（教科書P.31）
- ・がっきあそび（教科書P.36）
- ・がっきあそびにおけるおとあそび（教科書P.37）
- ・きらきらぼしにおけるおとあそび（教科書P.39）
- ・どれみあそび（教科書P.46）
- ・やまびごっこにおけるやまびこあそび（教科書P.51）

目次には、上記の事項は非常に目立つ赤色のマル印が付けられている。ここから、音楽における創作関連事項が重要視されていることがわかる。また、創作という行為に「あそび」という言葉が用いられている。

<sup>2</sup>松永洋介(2001) 『初等音楽教育法』初等音楽教育研究会編、音楽之友社、p.142

## 2. 『小学生のおんがく1』で扱われている創作関連事項についての検証と考察

### 「なまえあそび」について

**指導の目的：**拍を体感させる。

**学習方法：**先生が手を打ちながら、生徒の名前を呼ぶ。名前を呼ばれた生徒は、「はい」と答える。先生は三回手を打ちながら生徒の名前を呼ぶ。生徒も三回手を打ちながら「はい」と答える。生徒の名前を呼び終えた先生は一回だけを手を打つ。答える生徒も、「はい」のあとに一回だけを手を打つ。つまり、先生も生徒も三回手を打っているときに言葉を発し、その直後に一回手だけを打つ時間がある。四回に一回、必ず手だけを打つ時間があり、これは、四拍子の形が現れてくる。この時、手を打つ速度はほぼ均等なものとする。

均等に手を打つことにより、伝統的西洋音楽的な拍の概念が生徒に植えつけられる。ここから、伝統的西洋音楽以外の音楽も体験させる必要性を感じる。

音楽に存在する拍の概念はいろいろなものがあり、不均等、だんだん幅が狭くなっていく拍、広がっていき拍など、さまざまな形での拍があり、均等な拍間のみを体験させることを避ける必要があるのではないか。例えば、アットランダムな手打ち、細かく打っては突然長い間隔の手打ちなど、既存の音楽のすべての拍の概念から放たれ、無の状態を体験させた上で均等な拍打ちに入っていくなど、“拍”というものの存在自身がどういふものかに焦点を当てた教育方法が良いと考える。不均等な拍を体験することにより、均等に存在する拍に対する感覚も敏感になり、時間の流れに対する意識も高まる。また、この四拍子からの導入が後の「きらきらぼし」(教科書P.38)に発展していく流れの源流ということはあるが、“四拍子だけを強く植え付けさせてしまう”または“伝統的西洋音楽的でない拍感を体験させない”このような状況は避けるべきと考える。

四拍子は、野球の応援または声援のあり方でも同様で、それは「○○○●、○○○●」のような拍子を持っている。日本ではこの四拍子が古くから人々に強く植えつけられていると考えられている。しかし四拍子という概念は伝統的西洋音楽の範疇にあり、音楽＝伝統的西洋音楽と生徒に植えつけさせてしまう。近現代の音楽にも目を向けて欲しい。そして、変拍子や混合拍子を現在の学習方法に加え、また、邦楽の拍感も学習させ、一番重要な拍子＝四拍子、のような感覚を持たせず、さまざまな拍子を体験させ、拍子、つまり区切り目の意味を時間的流れの観点から与え、体感させたい。

### 「ことばあそび」について

**指導の目的：**拍の細分化を体感させる。

**学習方法：**言葉を用いる。手拍子(拍)に表音文字を当てはめる。その結果、一回の手打ちに対して表音文字1音のところと表音文字2音のところが存在する場合がある。表音文字2音のところは手拍子の細分化となり、本能的に一回の手打ちに比べ、半分の長さの手打ちを2回打つタイミングでの音となる。

リズムの細分化に言葉を用いると、自然と1回打ちの半分、またその半分、という風に均等に細分化される。そのことにより、伝統的西洋音楽的な拍点の概念が植えつけられる。上記「なまえあそび」同様、伝統的西洋音楽以外の拍感も体験させる必要性を感じる。

手を打たずに、感情を伴う言葉を発する。その場合の言葉は均等にはならない。その時間を体験させ、その上で手を打ち伝統的西洋音楽の拍の概念を体感させたい。

また、この学習方法は、言葉自体のリズムが無視されている教育方法とも考える。上記の案によって、言葉の抑揚の魅力を無視することは回避できたが、言葉自体が持つリズムが壊されることは回避できていない。二等分、四等分の言葉は良いが、不規則なリズム・シラブルを持つ言葉は、完全にリズムを壊されてしまう。上記の案と同様に、まず手を打たずに言葉だけで発声させる。そこで言葉の持つリズムを体感させたい。その上で言葉自体のリズムは軽視し、手打ちのリズムが支配する時間で言葉を発し、拍の細分化を体験させる。このような教育方法により、言葉のリズムの重要性を軽視しないで、拍に対する教育が行える。また、ここでも四拍子しか取り上げていないが、他の拍子を取り上げる必要性を感じるため、変拍子、混合拍子など、様々な拍子を取り入れる事も良いと考える。

### 「まねっこあそび」について

**指導の目的：**記憶力を高めさせる。集中力を高めさせる。音感を育てさせる。

**学習方法：**先生が“どれみ”で歌い、それを生徒が覚えて鍵盤ハーモニカで吹く。

先生が歌うだけに対して、生徒は吹くだけである。つまり「真似をする項目」にもかかわらず、出てきた結果が、歌と鍵盤ハーモニカの照らし合わせとなる。同じ楽器での照らし合わせが良いと考える。

先生が“どれみ”で歌い、尚且つそのあとに鍵盤ハーモニカを吹き、それを生徒が鍵盤ハーモニカで吹く。または、生徒も歌ってから鍵盤ハーモニカを吹く。そのことにより、まったく同じものが現れ、記憶に対する結果が顕著なものとなり、正解した時の確認と喜びが得られる。

この「まねっこあそび」で養われる記憶、これは音楽の根本であり、記憶こそが時間をつかさどるそのものであり、音楽を学ぶ行為として、非常に重要な事項の一つである。また、その記憶をつかさどるためには集中力が必要であり、訓練をすることにより個々の生徒の集中力は高まり、この集中力を高める訓練も記憶力をつかさどる訓練と同様、音楽を学ぶ上で、非常に重要な事項である。

### 「がっきあそび」について

**指導の目的：**音の鳴り方及び同じ楽器でも鳴らし方の違いによる音色の差を体感させる。

**学習方法：**教科書では“すず”と“トライアングル”が扱われ、“持ち方”の図と“鳴らし方”の図が書かれ、それに習って楽器を鳴らす。

“楽器の持ち方”が正規の持ち方であるため、鳴り方が良くない持ち方の説明されていない。この事により、正しい音、誤りの音という概念が植えつけられるのではないか。鳴り方の良くない持ち方も図解に入れ、楽器の鳴りが良くない音も体感させたい。

楽器の鳴りが良くない音に“正しくない音”という認識を持たせるのではなく、それも楽音に成り得る可能性がある尊い“音”という認識を持たせる必要性を強く感じる。こういった指導が新たな楽音への開拓と発想へと広がっていくと考える。

“鳴らし方”も“持ち方同様”、基本的な鳴らし方のみが図解されているが、様々な鳴らし方の図解の必要性を感じる。様々な鳴らし方を体験させ、そのことによる音色の違いを体感させたい。

### 「がっきあそび」における「おとあそび」について

**指導の目的：**音色とその音色からくるイメージの共存を体験させる。音の連なりが持つイメージを探らせる。これらのものが固定的な感覚ではなく、多種多様な可能性を持っていることを体感させる。

**学習方法：**絵と言葉があり、それを音で表す。

絵や言葉など、ほかの媒体を音で表すというのは、音で説明する行為になるため、“創る”という行為の幅を狭めてしまうのではないか。

「あらわしましょう。」の言葉を、「イメージして音を鳴らしましょう。」に変え、発想の幅を広く持たせることも良いと考える。

また、教科書にあるひとつ目は「・・・・ひかりはじめたよ。」ふたつ目は「・・・・だんだん ふえて きたね。」みつつ目は「・・・・たのしそうに うたって いるよ。」である。ひとつ目は時間が止まっている感が強い内容、ふたつ目は時間の流れが主体となっている内容、みつつ目は時間の流れは存在するが主体となっておらず、その描写が主体となっている内容である。これらの三種類の時間的内容が同じ形で問いかけているが、それぞれの内容に対して問いかけ方を変える必要性を感じる。

時間がほとんど感じられないひとつ目には、音の数を指定しても良いと考える。指定する数は少なめで、例えば“三つの音”などが考えられる。時間の流れが主体になっているふたつ目の問いかけには、時間の指定、音の強さの指定も考えられる。例えば時間は“10秒ぐらい”、音の強さは“だんだん強く”なども良いと考える。三つ目の時間の流れは存在するがそれが主体となっていない内容では、その時の様子のイメージが大切に、時間の流れは存在するが、体感感覚が少ない表現として、“三回くりかえす”などの言葉があっても良いと考える。繰り返すという行為は体感時間に錯覚を起こさせる音楽技法だと考えるからである。

教科書の三種類の描写は、それぞれ“時間の流れが違う”という点に相違点があるが、素材は「星」という同じものを用いている。前回の「がっきあそび」で楽器の音色に関して体感させているため、ここでは“時間の流れの相違”をテーマにした描写よりも、描写や素材の相違が音色の相違へ発展するよう、つまり、描写によって違う音色を欲するようなテーマを考える必要があるのではないか。

### 「きらきらぼし」における「おとあそび」

**指導の目的：**後奏の存在を体験させる。

**学習方法：**教科書にある文章「そらが すこしずつ あかるく なって、ひかって いたおほしさまが、だんだん みえなく なって きたよ。」をもとに、音を創る。その創ったものを「きらきらぼし」を演奏した後に弾く。

教科書にある文章をもとに創った音がどのようなものになるか予測しやすく、かなり自由な形で受け止めることができるため、「きらきらぼし」の後奏になるようなものができてくるとは想像しにくい。

そこで改善案として、「きらきらぼし」の演奏を完結させ、その後少し空白の時間を置き、サウンド・エフェクトのような捉え方として、創った音を存在させる、というような教育方法も考えられる。また、創った音を後奏としてとらえることができるよう、使う音の指定をする。例えば、“ソから始まってドで終わる”なども良いと考える。

教科書「そらが すこしずつ あかるく なって、ひかって いた おほしさまが、だんだん みえなく なって きたよ。」の文章が、曲が終わった後に演奏する音のイメージ作りとしては、時間の流れを多く必要とするものと考えられる。長い時間の音の連なりを創ることは小学一年生にとっては困難ではないか。

時間の流れを感じさせないような文章にする。例えば、「おほしさま さようなら。」なども良いと考える。

### 「どれみあそび」について

**指導の目的：**音感を着けさせる。音名を覚えさせる。

**学習方法：**先生が“どれみ”で歌った音を生徒が真似て歌う。

先生が作った“どれみ”で歌った音を生徒が真似て歌う。先生が作った音“どれみ”にどのような音楽的意味合いがあるか、疑問である。

上記の学習方法をもとに、ちゃれんじ！のコーナーで「知っている歌を“どれみ”で歌う」とあるが、上記の学習方法を割愛し、最初から、ちゃれんじ！のコーナーの内容を体験させることも良いと考える。一曲すべてではなく、ある曲の抜粋も良いと考える。抜粋により、そこにはなかったその曲の他の音への好奇心が生徒たちに湧いてくると思われ、その後の生徒たちの能動的な行為を促したい。

### 「やまびこ ごっこ」における「やまびこ あそび」について

**指導の目的：**知らない曲を歌えるように練習させる。

**学習方法：**「やまびこ ごっこ」として、まずは先生の言葉を順次真似ていく。先生の言葉は、おうちやすゆき作詞 若月明人作曲「やまびこ ごっこ」の歌詞である。つぎに先生に変わり、友達同士で同じことをする。その結果、歌詞が身近なものとなり、その上で「やまびこ ごっこ」を歌う。

教科書の挿絵のオウムの言葉「せんせいを まねて どれみでも うたって みよう。」とあるがこのページではまだ「やまびこ ごっこ」の音程は付いていないもの、つまり歌詞のみを生徒たちは学習している状況と理解する。また、たとえ音程付きで練習していたとしても、歌詞付きでの練習の後に“どれみ”で歌わせることは、「やまびこ ごっこ」の歌を練習する勢いがそがれると考える。

最初に、歌詞を朗読して聞かせ、その後“どれみ”で「やまびこ ごっこ」を歌わせる。または、教科書のオウムの言葉を取り除き、先生のまねをして歌詞を身近なものにし、「やまびこ ごっこ」を歌う。つまり“どれみ”で「やまびこ ごっこ」を歌うことを取り除く方が勢いのそがれないものと考えられる。

教科書の挿絵のオウムの言葉「やまびこのように まねる ときは、どんな つよさが いいかな。」があるが、その答えとして“弱く”ということが考えられるが、ここで、その答えは必要か疑問である。ここでは強さは問いかけず、元気にやまびこのように真似をしながら曲を覚えていくような場面としたい。つまりオウムの言葉を取り除くことも良いと考える。また、「やまびこのように まねる ときは、どんな はやさが いいかな。」など、強弱ではなくテンポ感に関する言葉に変えることも良いと考える。



3. 『小学生の音楽 2』で扱われている創作関連事項を列举すると以下の 5 項目である。

- ・ドレミあそび (教科書P.14)
- ・ドレミであそぼにおけるせんりつあそび (教科書P.21)
- ・リズムあそび (教科書P.28)
- ・音さがし (教科書P.32)
- ・音さがしにおける音あそび (教科書P.32)

1年次同様、目次をみると上記の箇所は非常に目立つ赤色のマル印が付けられている。1年次では創作という行為に「あそび」という言葉が用いられているが、2年次ではそれに加え「さがし」という言葉が用いられ、創作という行為に“神秘”という感覚が含まれてきている。

4. 『小学生の音楽 2』で扱われている創作関連事項についての検証と考察  
「ドレミあそび」について

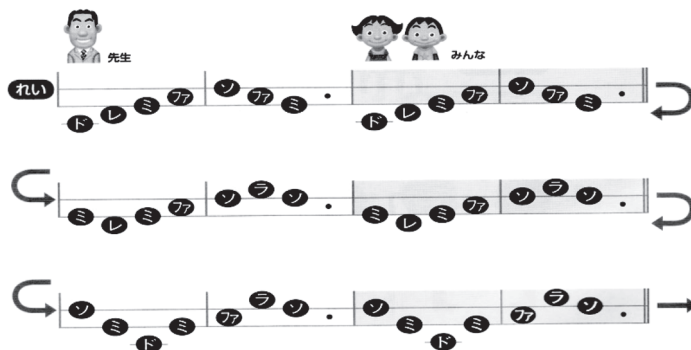
指導の目的：1年次の「どれみあそび」の復習、及び、より緻密に音高を体感させる。

学習方法：先生と生徒が“どれみ”で音を歌う。その時、同時に手を胸の前に添え、音が高くなるにつれて手を上方にあげて歌い、音が低くなるにつれて手を下方にさげて歌う。

教科書にある例の二段目三段目が、生徒の現段階における音楽体験を考えると難易度が高いのではないか (例1を参照)。

二段目を「レミファソラソファ」三段目を「ドミレファミソファ」なども良いと考える。

例1)<sup>3</sup>



「ドレミであそぼ」における「せんりつあそび」について

指導の目的：旋律の存在、旋律の差異を体感させる。ある限られた音からできている旋律を使うため、そこにある調性感、終止感なども体感させる。

学習方法：花岡恵作詞 橋本祥路作曲「ドレミであそぼ」を歌い、次にカウンター・ラインも歌う。そしてその二本のメロディーを合わせて合奏する (例2を参照)。そして、最後の二小節のハーモニーの音を列挙し、その音から生徒が音を選び、メロディーを創る。

<sup>3</sup>『小学生の音楽 2』p14.

例2)<sup>4</sup>

## ドレミで あそび

♩=108~116 花岡 恵 作詞 / 橋本祥路 作曲

1 ドレミのうたで あそびましょう たのしくあそびましょう  
2 ドレミのうたを ひきましよう たのしくひきましよう

♩=108~116

イ

1 (111111)

ド レ ミ ソ

「せんりつあそび」に入る前の「ドレミであそび」を歌ったり合奏したりする事は、今迄の流れから考えると、かなり飛躍的なステップではないか。

楽曲の練習の導入として、また、楽曲の練習の重要性を体感させるため、この学習時間を増やすことも良いと考える。

また、合奏の練習をした後の「せんりつあそび」では、旋律を創って歌う行為が、一回だけで終わられてしまう危険性がある。ここでは、いろいろな組合せの音を選び、いろいろな旋律を生みだし、それぞれの旋律の差異を体感させたい。そして、選ぶ音は熟考せず、いろいろな組合せを数学的に選んでいくことも良いと考える。色合いの違う旋律自体を体感できるよう、生徒たちの感覚を育てていきたい。しかし、その中でどれでも良いのではなく「どれが一番好きか」の視点で音と接することができれば尚良いと考える。この「好き」は絶対的なものではなく、生徒個々によって違って当たり前ということも伝えたい。

またここでは更に、終止感を体感させるような挿絵のオウムの言葉があっても良いのではないか。例えば「さいごのおとが“ド”でおわるもの “ミ”でおわるもの どんなふうにならう？」などの挿絵のオウムの言葉を入れて、終止感への意識を体感させることも良いと考える。

### 「リズムあそび」について

指導の目的：四分の二拍子のリズム感を育ませる。

学習方法：四分音符、四分休符、八分音符、八分休符を使った四分音符2個分のまとまりをカード一枚にし、そのカードを六種類作り、六種類のカードの中から四種類のカードを選び出し並べ、順にそのカードのリズムを手でたたく。

四分音符、四分休符、八分音符、八分休符のみが使われているが、十六分音符を加えて使うことも良いと考える。

音楽の知識からすると十六分音符はまだ後に出てくる段階の音符であるが、音楽そのものの観点からすると、八分音符より十六分音符の方が難易度の高い音符とは言えない。ここで、十六分音符の存在を出すことが生徒の音楽観を豊かにさせると考える。

<sup>4</sup>前掲書、p20.



### 「音さがし」について

**指導の目的：**様々な音を認識させ、音色への興味を深めさせる。

**学習方法：**身の回りの色々な楽器や物を鳴らして好きな音を選ぶ。また、どのように聴こえたかを言葉で表す。

「色々な楽器」の例として、教科書に楽器や物の絵が掲載されている。そのほとんどが打楽器であるが、他のものも必要ではないか。また、打って音を鳴らす行為に限定して言葉を用いるならば、打楽器だけの絵でも良い。例えば「・・・がっきや ものを うってならして・・・」などの言葉を入れることも良いと考える。そして、打楽器以外の絵を入れる場合は、教育現場によって、その楽器を保有していない可能性もあるので、注意が必要である。上記の問題点に対する改善案のひとつは、楽器への導入として打楽器が選ばれていることになる。一番身近な楽器「打楽器」からの楽器への導入は賛成である。

また、「どのように きこえたかを ことばで あらわしましょう。」とあるが、言葉で表す行為は、非常に限定的な行為であり、その言葉を使った生徒以外の生徒と、その言葉に対する理解の差が生じる危険性がある。

聴こえた音を文字や言葉（擬音）にするのではなく、描写・標題的な言葉で表現させる。更にまた、言葉以外の表し方も加えて表現させる。例えば、絵を描く、身体表現、等も良い方法と考える。教科書に音を表した言葉の例として「トライアングルはチーンときこえたよ。」という文字がある。音自体を言葉に置き換えることにより、音への好奇心が深まるとは思うが、明確な狙いが感じられない。そこで、聴こえた音を違う媒体で表現するには、身体表現が一番適していると考え、生徒に自由に身体のみでその音を表現させる。例えば、“トライアングルの音を鳴らし、生徒はその直後、手を上へピンと伸ばし、身体全体が一本の棒のようになる”このような場面を作るのも良いと考える。

### 「音さがし」における「音あそび」

**指導の目的：**合奏を体験させる。合成音への意識を植え付けさせる。

**学習方法：**生徒が各々の楽器を持ち、ある決まったリズムを打つ。最初は一人、そして二人、と一人ずつ生徒の数を増やして合奏する。

「7人ぐらいの くみに なって、・・・音を1つずつ ふやしながら・・・」とあるが、これは、音を1つずつ増やして7回同じリズムを打つことになり、多くの時間を必要とするので、「4人ぐらいの くみ」になるのも良いと考える。つまり、4フレーズのものが出来上がる。

また、「7人ぐらいの くみに なって、・・・音を1つずつ ふやしながら・・・」とあるが、音を1つずつ増やすと、一人の生徒が崩れると、合奏が乱れてしまう。その責任をその一人の生徒に負わせるのは、その生徒への重圧が多すぎると懸念するため、2人一組で同一の楽器を鳴らすことも良いと考える。

また、「7人ぐらいの くみに なって、・・・」となるとフレーズが7回行われることになるため、4フレーズか8フレーズが体感的にじっくり回る回数と考える。クラスの人数・色合いによるが、盛り上がるクラスには8フレーズ、静かなクラスには4フレーズなども良いと考える。

更にまた「7人ぐらいの くみに なって、・・・下の リズムを うちましょう。」

とあり、その「下の リズム」が四拍子であるが、他の拍子の必要性を感じるため、四拍子に加え、変拍子、複合拍子を加えることも良いと考える。

#### IV むすびにかえて

今回のこの考察は、指導要領にはあえて触れず、現代作曲家から見た作曲家独自の視点で、初等教育低学年音楽課程教材における創作関連事項について考察した。その結果、音楽を体験させる導入期と考えられる初等教育低学年では、知識や学問の観点に捕らわれず“音楽そのもの”を体験させることを重視した教育を行うことが望ましいと考えた。今回取り上げた株式会社教育芸術社が発行している『小学生のおんがく1・2』は、まず、拍について、拍子について、拍点の細分化など、リズムを音楽体験の導入としている。リズムから音楽体験の導入とするのは賛成だが、そこで提示している音楽が伝統的西洋音楽に偏りすぎているのではないかという疑問を持たざるを得ない。導入時に邦楽の拍節感を体験させることも非常に重要である。また、導入であるからこそ、自由な、幅広い世界で“音楽”というものを捉えさせたい。例えば、最初は雑音だけで授業を行い、そこから生徒たちの意識を楽音へ拍節へと発展させ、その結果、楽音の素晴らしさ、拍節の面白さを体感させ、生徒たちの音楽への好奇心を幅広いところから与え、促し、その後、伝統的西洋音楽、民族音楽、近現代の音楽、ポップス、など様々な音楽の存在の提示、学習、訓練へと発展させていくことが真の音楽教育の導入と考える。この雑音とは、考え方によっては“トーンクラスター”と同意であり、拍節の有と無は、ある種“偶然性の音楽”とつながる事項と考える。しかしこのトーンクラスターや偶然性の音楽を肯定するが故に関連事項の提示をおこなうのでない。“すべての音の存在が音楽への導入である”というような姿勢で、生徒たちに音楽教育の導入を行いたい。また、それができる時代、改めてその導入の在り方を問う時代に差ししかかっていると考える。

#### 【参考文献】

- 新井恵美、柿沼 透 (2008)「初等音楽科教育における創作活動に関する一考察：6年間を見通した指導計画モデル作成を通して」『宇都宮大学教育学部紀要 第1部58』pp.165-180
- 小野貴史、酒井美千代、志村 泉 [他] (2008)「小学校音楽科教育における創作カリキュラムの構築」『信州大学教育学部紀要 120』pp.59-70。
- 小野貴史、手塚 綾、渡辺亜希子、平林幸子、金 美花 (2004)「音楽科教育における創作領域の現状：教科書の分析を中心とした考察」『信州大学教育学部紀要 113』pp.31-42
- 桂 博章 (2005)「鑑賞の授業法について：「物語の創作を目的とした授業」と「旋律唱・リズム打ちを中心とした授業」の比較」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 27』pp.5-31
- 新山王政和、滝藤友美 (2010)「音楽の諸要素と向き合わせることをめざした新しい視点からの学習指導案モデルの開発—小学校学習指導要領（音楽）の「共通事項」に対応したモデル案作成の試み—」『愛知教育大学研究報告. 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編 59』pp.1-10
- 松永 洋 (2007)「小学校音楽科教科書における創作領域教材の研究：学習指導要領におけ

る「A表現 内容(4)」の項目「イ」を中心に」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学 55(2)』  
pp.35-48

松永洋介（1998）「音楽創作学習における子どもの活動の評価とその内容・方法について：  
子どもの創作過程の段階に着目して」『大阪教育大学紀要. V, 教科教育 46(2)』 pp.225-238

宮川史枝、吉本隆行（2003）「音楽学習における旋律創作の指導法：創造的な旋律創作学習  
の観点から」『信州大学教育学部紀要 108』 pp.35-46

**【参考資料】**

『小学生のおんがく 1』小原光一ほか12名、(株)教育芸術社、平成22年 3月10日検定済

『小学生の音楽 2』小原光一ほか12名、(株)教育芸術社、平成22年 3月10日検定済