

# 岐阜県古川小学校における「ふしづくりの教育」の 教育課程に関する研究

— 二本立て方式に着目して —

三村真弓  
(2018年10月4日受理)

The Curriculum of “Fushizukuri” in Furukawa Elementary School in Gifu Prefecture  
— Focusing on the “Nihondate” approach —

Mayumi Mimura

**Abstract:** The purpose of this study is to elucidate features of the Curriculum of “Fushizukuri” Music Education in Furukawa Elementary School, Gifu prefecture. In 1996, “Fushizukuri” was initiated in Furukawa Elementary School as a pilot school program of Gifu prefecture. After the end of the program, this method has been further developed. The “Fushizukuri” curriculum, named “Fushizukuri ipponmichi”, was elaborated on by all the teachers of the school, led by the chief music teacher, Toshihiro Yamazaki, under the educational policy of the head teacher, Ichiro Nakaya. This curriculum is comprised of 30 phases and 102 steps. The music lessons were composed of the “Nihondate” approach: gradual improvement of fundamental musical competency based on “Fushizukuri ipponmichi” and learning music as material. This approach implements two kinds of activities in parallel to a music lesson.

*Activity-A:* In order to enrich the students’ activities, it derives musical potential from students and teaching of singing, music appreciation and playing instruments.

*Activity-B:* To systematically teach fundamental competency for engaging in musical activities in step with the development of students. This curriculum is a landmark system aiming at systematic acquisition of music competency while maintaining music appreciation. Listening ability, musical sense and musical memory developed in *activity-B* enable comparison or analysis and distinguish different tones and kinds of music. Then, music knowledge, musical skills and fundamental musical competency obtained from the learning experience in the “Fushizukuri” is applied into learning by teaching material as *activity-A*. It enables students to realize and evaluate tone and music. All these lessons were implemented based on the students’ autonomy and cooperation with others. The features of “Fushizukuri” are consideration of autonomy, enhancement of self-esteem and the feeling of fulfillment. Particularly, they enjoyed improved self-worth/self-efficacy, acceptance of others and self-determination with music. Therefore, “Fushizukuri” is an impressive and meaningful music lesson for students.

Key words: Fushizukuri Education, Furukawa elementary school, Fushidukuri-ipponmichi, the “Nihondate” approach, music curriculum

キーワード：ふしづくりの教育、古川小学校、ふしづくり一本道、二本立て方式、音楽科教育課程

## 1. はじめに

我が国の音楽科授業の一般的な課題として、基礎的な音楽能力（聴取力、音楽的感覚、音楽記憶力等）を系統的に育むことが達成できていないことが古くから指摘されてきた。それは、古来より唱歌科教科書や音楽科教科書が単なる教材集に過ぎなかったことが要因の1つである。これに関連して、「技術か、感動か」という論争は、戦後の音楽科教育の大きなテーマとなっていた（三村・吉富他 2012 a, pp.68-69）。それを解決しようとして試みられたのが、二本立て方式である。

二本立て方式とは、「Aの活動として-子どもの音楽活動を豊かにしていくために、子どもの潜在能力を十分にひきだして、歌唱・鑑賞・器楽等の指導をすすめる」「Bの活動として-音楽活動を行うための基礎能力を子どもの発達にそくして系統的に指導する」(日本教職員組合編 1969, pp.32-33) という2つの活動を1つの授業内で並行して行うもので、一方で音楽経験による感動を大切にしながら、他方で音楽能力の系統的習得を目指した画期的な方式であった。この二本立て方式は、昭和37(1962)年頃から民間教育研究団体である音楽教育の会及び日教組教育研究全国集会で生み出され、全国的に急速に広まっていったが、昭和42(1967)年頃から次第に衰退し始め、昭和45(1970)年以降は、北海道音楽教育の会の試み以外は行われなくなった(三村・吉富他 2012 a, pp.69-71)。衰退の原因に関する先行研究の見解は、大きく3つに分けられる。第1は、理論と子どもの実態との乖離から、B活動が無味乾燥な訓練に陥ってしまったというものである。第2は、わらべうた教育を推進したりーダーたちが、ハンガリーの音楽教育の成果に刺激されてそれを模倣したが、コダーイのような優れた作曲家のレベルにまでは達せず、試作の域を出られなかったというものである。第3は、A活動を成立させ充実させるためにあったB活動がなくてもA活動が成立することが証明され、二本立てが克服されたというものである(三村・吉富他 2012 a, p.67)。

一方この頃は、地方においても音楽実力テスト等が行われ、子どもたちに音楽能力が付いているか、どのように音楽能力を育成すればいいのかなど、音楽教育の改善の動きがみられるようになった。そのなかで、優れた音楽教育実践の1つとして、昭和40年代に岐阜県古川小学校で行われた「ふしづくりの教育」が挙げられる。

昭和41(1966)年に、岐阜県の研究指定校として古川小学校で始められた「ふしづくりの教育」は、2年間の研究指定終了後も継続され、さらに進化を遂げた。

中家一郎校長の教育方針のもと、山崎俊宏音楽主任を中心として、全校の教師たちが試行錯誤しながら作りあげていったのが、「ふしづくり一本道」という30段階102ステップで構成されたカリキュラムである。昭和40年代後半には、全国から多数の参観者が訪れるようになり、内地留学の教師も多く集まった。「ふしづくり一本道」のカリキュラムを作成した人たちにインタビュー調査をしたところ、当初は二本立て方式を全く意識していなかったそうであるが、実際には「ふしづくりの教育」は完全な二本立て方式となった。昭和47~48(1972~1973)年の古川小学校の資料には、ふしづくりと教材との関係が明確に示されており、二本立て方式を採用入れた音楽科の教育課程としては珍しい完成版であるといえる。

「ふしづくり一本道」に関する主な先行研究には、河口(1991)、木村(1993)、澁谷(1996)、八木(2004)、佐橋(2006)、松永(2006, 2007, 2008)、井上(2008)、菅(2008)等がある。また、本研究者たちは、これまでに、岐阜県古川小学校で行われたふしづくりの教育に関連した重要人物に焦点をあてた研究、及び授業分析を行ってきた(三村・吉富他 2012b, 2013, 2014, 2015)(三村 2013)(三村・吉富 2013)(吉富・三村 2013)。しかし、二本立て方式としての「ふしづくりの教育」の教育課程に注目した先行研究はない。

そこで本研究では、「ふしづくりの教育」が完成した頃に出された古川小学校『ふしづくり一本道-基礎能力を培うために-』(1972)、『ふしづくりの教育-音楽教育の体質改善をめざして-』(1972, 1973)をもとに、「ふしづくりの教育」の教育課程の特徴を明らかにすることを目的とする。これによって、有効な二本立て方式の在り方、及び子どもにとって魅力的で意義のある音楽科授業を実現するためには、どのような要件が必要なのかに関して示唆を得たい。

## 2. ふしづくり指導計画一覧表「ふしづくり一本道」作成の過程

古川小学校は、昭和41(1966)年度から2年間、岐阜県の研究指定校となった。県教委から課せられたテーマは「創造性の開発をめざし、ふしづくり一本道の実践」というものであった。昭和43(1968)年初めに2年間の成果として手書きで書かれた「ふしづくり一本道-基礎能力を培うために-」(古川小学校, 1968)には、30段階100のステップが記載されている。また、「ふしづくり」の指導系統表も示されている。これをもとに、昭和44(1969)年7月に『ふしづくり一本道-基礎能力を培うために-』(古川小学

校、1969)が出された。ふしづくり指導計画一覧表の30段階100のステップはほぼ変わらないが、「研究資料—旋律・リズム・記譜の系統—」のなかに記載されている指導系統表は、より具体的に詳細な内容となっている。昭和45(1970)年9月には『聴音資料—ふしづくり一本道の別冊—』、昭和46(1971)年3月には『ピアノ指導資料』、昭和46(1971)年10月には『音楽教育研究発表要項』が出された。昭和46(1971)年7月に出された『ふしづくり一本道—基礎能力を培うために—』に記載されているふしづくり指導計画一覧表は30段階102ステップとなり、内容は昭和44年版をかなり修正したものとなっている。I・IV・Vの和音に関するステップがなくなり、短調や日旋のふしづくりの指導項目が加えられた。これがふしづくり指導計画一覧表「ふしづくり一本道」の完成版である。

### 3. 「ふしづくりの教育」の理念と概要

当時の古川小学校の中家一郎校長は以下のように述べている。

音楽の教育も国語や算数と同じように基礎的な要素を順次積み上げていくことによって音楽の基礎的能力を定着させ、そこから創造性を開発して、将来、子どもたちが社会人となっても学習したことを基盤として、発展的に自ら伸ばしていけるものでなければならぬと思います。

もともと音楽の指導において教材を十分にこなしながら、その教材を通して音楽の基礎能力を順次積み上げていくことが常道であると思いますが、これには幾多の問題点もあって、一部の堪能な教師をのぞいて音楽教育の目的を十分に達成することができなかつたように思われます。したがって音楽ほど子どもに能力差があり、発展性がなく、その開発に問題点が残されていた教科はなかつたように考えられます。これは、わが国の文化の発展ということから考えると残念なことでもあります。

そこで本校では、音楽の基礎を段階的に指導することを考えたのであります。一件基礎指導と教材指導の二本立てのように思われますが、実際の指導にあたっては無理なく相互に結びついていきます。そして音楽の堪能な教師でなくてもだれでも指導できますし、基礎指導と申しまして「ふしづくり」という言葉が示す通り、それぞれの子どもの能力にあった創造活動ができるので大変意欲的に学習していきます。

わたくしは、この「ふしづくり一本道」の指導に

よって子どもたちが将来社会人になっても、必ずや発展的に自ら伸びていくだろうと信じて疑いません(古川小学校 1972a, p.1)。

さらに、音楽教育の反省として、「義務教育とは、子どもを何よりも優先するはずのものであるのに、音楽教育のみは教材曲の方が子どもより大切にされている。そのために、音楽美の追求とは『子どもが美しく感ずる』ことでなくして、『教材曲の美しさを教師が仲介して子どもに説明する』という方向を続けている。」(古川小学校 1972a, p.2)、「音楽については果たして義務教育を終えた段階で、ひとり歩きができるような能力が養われているか反省してみると、実になげかわしい状態であるといわざるを得ません。」(古川小学校 1972b, p.1)と述べられている。この課題を克服するべく、古川小学校では「ひとり歩きのできる音楽教育」を目指して「ふしづくりの教育」の教育課程を開発し、実践した。

ふしづくり指導計画一覧表「ふしづくり一本道」は、1年生から6年生までの6年間で必要な音楽能力及び音楽の諸要素等を楽しく学習できるように系統立てた30段階102ステップのカリキュラムである。ふしづくりは狭い意味の創作指導ではなく、結果的には創作まで発展するが、音楽における基礎を踏まえた創造活動であり、指導要領にある音楽のすべての領域の内容を総合的に身に付けていくことを可能とするものである。基礎とは音楽理論ではなく、根本的な音楽的感覚を指している。ふしづくりの教育は、低学年から遊びを中心とした楽しさのなかで基礎を順次積み上げていく。その学習活動には幅があって、能力には関係なく、どんな子どもでも楽しさを味わうことができる。学習活動のなかで自分もいっしょに活動できたという満足感があり、子どもは主体的に学習するようになる。それゆえ、子どもは皆だんだん音楽の学習が好きになる。ふしづくりの教育では、低学年は遊びを中心とした身体表現から入り、高学年に至るまで音楽的感覚を優先している。音楽をまず耳から入れて身体で感じとらせる。一般的には、「聴いて」→「吹いて」(模奏)→「歌って」(リズム唱、階名唱、歌唱)→「書く」(記譜)という順序で進める。子どもの音楽的感覚は鋭く、「ふしづくり一本道」の段階を踏むと、低学年では3音や7音のふしを一度聴いただけで鍵盤ハーモニカを使ってすぐ模奏(まねぶき)できるようになり、中学年では教材曲のレコードを二度か三度聴けば笛ですぐ演奏できるようになるし、高学年では楽譜を見せれば初見演奏ができるようになる(古川小学校 1973, p.2)。

「ふしづくりの教育」では即興性を重視しているの

で、子どもの表現は形にとらわれない自由で感性的なものであり、音楽の理論的裏付けはない。また、子どもの音楽的感覚はひとりひとり異なっているので、子どもの表現したものはその子にとっては絶対的なものである。したがって、教師はあまり指導性を発揮することはしないが、子どもの音楽的感覚が鋭いゆえに、表現はだんだん正しいものに近づいていく。「ふしづくりの教育」において愚作の多作をしているなかで、子どもの音楽的感覚も育ち、より斬新的で美しく正しいものが生まれてくるのである（古川小学校 1973, p.3）。

## 4. 「ふしづくりの教育」の特色

### 4-1. 人間形成としての音楽教育

昭和46年に中教審の答申が出されたが、それとの関連から音楽教育の意義に関して次のような記述がある。

これは我が国の第三教育改革ともいわれているが、その根底に流れるものは人間尊重を基盤とした、①人間性の回復、②人間の可能性の開発、この二点に集約される（古川小学校 1973, p.6）。小学校においては子どもの実態をもっともよく知っている学級担任が指導すべきである。小学校において本当に人間形成を考えるならば、人間尊重を基盤においた温かい民主的な学級経営に立って教科の指導を考えなければならない。本校では学級担任が全教科を指導している。教師も教壇の上から教えるのだという姿勢を捨てさせて、子どもと同一線上にあって、みんなが協力し、励まし合い、助け合って学習していこうという学級の雰囲気です。主体的な学習態度ができてくる。本校では音楽の体質改善に力を入れてきたが、音楽こそ人間の心を豊かにし、音楽ほど人間の心の支えとなるものはないからである（古川小学校 1973, p.7）。

これは、中屋一郎校長の「民主的な教室運営」という考え方に基づいた、人間尊重を基盤とした「ひとり歩きのできる音楽教育」の基本方針である。

また、学校の教育目標との関係として、以下のように述べられている。

本校の目標は、「主体的で創造的な学習態度の育成」である。義務教育においては、全教師が総力を挙げてひとりひとりの子どもを育てるのが大切なことである。「教師に実力があっても、指導法が上手でも、子どもが学習しなかったら授業でない」といわれている。ふしづくりはこの精神を進める最適な方法である。つまりみんなの子どもをみんなの教師で、ひとり歩きできる力を育てるように望ましい学級経営の上に立って常に興味（できたという喜び、充実、満足）を持ち、選択（自己の確立……○○さんのが好き）の場を持ち、

責任を持つことにより主体的な態度の育成を図り、開発された能力段階で創造性を持ち、続けることができると考えられる（古川小学校 1973, pp.9-10）。

これらは、「ふしづくりの教育」の教育方針が、子どもの「主体的で創造的な学習態度の育成」という学校の教育目標に大きく寄与していることを示している。

### 4-2. 「ふしづくりの教育」でねらうもの

「ふしづくりの教育」でねらうものと、方法の特徴、及びその価値について、以下のように述べられている。

歌唱、器楽、創作、鑑賞を含む音楽教育を支える土台、つまり基礎能力を系統的に育てるように系統を踏まえて段階表にまとめたもので、創るという活動を通して、ひとり歩きできる力を育てるものである。

- 基礎能力を育てようになっている。
- 先行経験の積みあげがなされている。
- 具体から抽象に進む方向である。
- 誰にでもできる方法である。
- 主体的に学習を進められる方法である。

基礎能力の低いところに音楽教育上の問題点が生じるので、その能力を主体的に身に付けさせるために「つくる」という方向で育てようとするものである。だから「ふしづくり」は、単にドリルではなく、各自の能力段階で常に選択し、責任をもって活動する量が多いので能力化する。だから活用でき高度な美への追求がなされていく。ここに「ふしづくり」の価値があると考える（古川小学校 1973, p.9）。

すなわち、ふしづくりという創作活動は、子どもの能力差に応じた活動を繰り返し行うことによって、子どもの主体性や基礎的な能力を確実に育てていけるということなのである。

### 4-3. ふしづくりと創作の違い

ふしづくりといえば創作と思われがちだが、ねらいも方法も違っていることが次のように示されている。

基礎の能力が低いから現在の音楽教育上の問題点が生じる。その基礎力を子どもの主体的学習で身に付けさせるのがふしづくりであって、狭い意味の作曲指導ではない。主体性は選択のないところに存在しない→教材には選択が少ない→ふしづくりは選択の連続である→選択することは責任を持ち続けるから能力化する→能力化するから次々と活用する力がつく→活用するから高度になっていく→高度になるから音楽美が生まれる→だからふしづくりをする（古川小学校 1973, p.12）。

つまり、音楽科授業における教材は子どもが自由に選択できるものではなく、子どもの主体性が育めない

が、ふしづくりそのものは子どもによる選択であり、それを繰り返すことによって、能力が付き、さらにその力を自ら活用していくことが可能になるのである。

## 5. 二本立て方式としての「ふしづくりの教育」の特徴

### 5-1. ふしづくりと教材との関係

二本立て方式のA活動の基盤となる教科書教材についての課題と、B活動としてのふしづくりの意義については以下のように述べられている。

教科書の教材は歌詞や歌曲の程度や季節などを考慮して配列されたものであり、根本的な系統性はない。ただそれだけでは義務教育を終えてもひとり歩きできる子どもには育たない。基礎的なものなどは身に付くまで練習しなければならない。二時間や三時間の教材指導のなかで基礎的なものを身に付けることはできない(古川小学校 1973, p.3)。

教材では児童の能力や興味などに立脚して題材を配列していなく系統性も薄い。他教科のように系統と内容が決まって教材がつくられたものでないので、ふしづくりによって系統的に積み上げて能力を身に付けさせるようにし、教材では、主として表現の要素をねらうようにしている。もちろん教材によって力を付けることもできるが、その場合教師の優れた音楽能力が必要で、教材の要素を研究し、それを系統的に児童の能力に合わせて配列し直し、その上で、子どもたちが主体的に学ぶという指導法を工夫しなければならないので、誰にでもできる教育ではなくなってしまうと考える(古川小学校 1973, p.9)。

今回、指導要領に基礎指導の分野が加えられたが、うっかりすると以前よりもっとガツガツした音楽にしてしまって、ますます音楽を嫌いにしてしまう。「ふしづくりの教育」は基礎能力を培うことを1つのねらいとしているが、楽しい学習活動であって決して無味乾燥なドリル指導ではない。本校では決して指導要領や教科書を無視しているわけではない。もっと積極的に指導要領や教科書の精神をより効率的により確実に実践するために、ふしづくりの教育を考えている。だから一時間の授業は「ふしづくりの指導」と「教材の指導」の二本立てになっている(古川小学校 1973, p.4)。

すなわち、一般的に行われている教材のみの指導では基礎的な能力は身に付かないが、「ふしづくり一本道」の指導のみで構成されている授業というのも音楽科としてはあり得ないので、結果的に二本立て方式となったのである。

二本立て方式の構成要素である、教材指導と「ふし

づくり一本道」指導の関連性に関しては以下である。

45分の授業のうち、低学年では15分、中学年では20分、高学年では25分、ふしづくりの時間となっている。したがって残りの時間が教材指導の時間である。ふしづくりの教育は単なるドリルではない、また単なる基礎指導でもない。ふしづくりの教育こそ音楽教育の本道であり主柱なのである。教材はふしづくりの教育を一層楽しいものとし、専門家の作詞、作曲、表現方法などを参考として役立てるために取り扱う。いわば、ふしづくりの教育の一部と考えるとよいと思う(古川小学校 1973, p.4)。

一時間の授業はふしづくりの教育と教材の指導の二本立てになっているが、表面的には関連はない。関連する場合もあり、できるだけ関連しようと考えているが、初めから関連を考えて、ふしづくりの一本道を考えたのではない。ふしづくりの教育は教材と関連なく進めるが、ふしづくりの教育は音楽的感觉を育てることを第一のねらいとしているので、根本的に考えるならば大いに関連していると申しても過言ではない。現に実際教材を指導していると、ふしづくりで勉強したことがあらゆる面で活かされている(古川小学校 1973, pp.4-5)。

つまり、表面的に両者が関連していなくても、結果としては繋がっているということなのである。これに関しては、実践例から具体的に後述したい。

「ふしづくり一本道」の指導と教材指導における教師の指導の違いと在り方は以下である。

ふしづくりでは教師はあまり指導性を発揮しないが、教材の指導にあたっては表現活動に重きをおいているので、ある程度教師の指導が加わる。その場合でもできるだけ子どもの先行経験によってみんなで話し合っ、どうしたらより美しくなるのか、より楽しい表現ができるのか工夫する。そしてあとから自分たちで工夫した表現と教科書と比較して、よりよいものへと近づいていくような姿勢をとっている(古川小学校 1973, p.5)。

すなわち、一般的な歌唱や器楽の活動では、音楽的表現をよりよく高めるために、教師の意図に沿って指導することが多いが、古川小学校の場合は、子どもたちの主体的な活動を通して、自分たちで表現の工夫をすることをめざしていたことがわかる。

### 5-2. ふしづくりと領域「鑑賞」との関連性

ふしづくりにおいて作品を味わう際には、比較してじっくり味わうようにしている。

- ① すきなふしを選びあって模唱奏する。
- ② 選んだふしに、リズム伴奏や低音、副旋律を付

けて合奏する。

- ③ ふしに歌詞を付けて歌唱する。
- ④ 作品を分析する。
  - ㊦ ふしの最初の部分→歌い出し
  - ㊧ フレーズのおわり→半終止，不充分終止，片寄っていないか。
  - ㊨ 跳躍，順次進行
  - ㊩ 反復の型
  - ㊪ 形式 aa', ab
  - ㊫ 旋律の進行の変化
  - ㊬ リズムの統一と対照（古川小学校 1973, p.16）

以上のようなふしづくりによる学習が，領域「鑑賞」においてどのような変容を子どもにもたらしたのかが以下である。

聴く態度が非常に変わり，身体反応などしながら聴き，好きな旋律を口ずさんだりして覚えている。自分に音楽を持っていて聴く場合には，常に聴く立場に置かれていたり演奏して，いつも無言の鑑賞をしている（古川小学校 1973, p.16）。

つまり，ふしづくりによって獲得した聴取力や，音楽的感覚で知覚・感受できるようになった音楽の諸要素の知識等が，鑑賞の授業に活かされているのである。

### 5-3. 教材カリキュラム案

学年ごとの教材カリキュラム案の一覧表が記載されている（古川小学校 1973, pp.24-54）。「教材名」，「イメージ」，「表現内容」，「ふしづくりとの関連から予想される内容」の項目が，学期ごとに設けられている。教材の学習にあたって，以下の説明がある。

音楽の指導にあたっては，本来，教材曲を指導しながら音楽の基礎能力を身に付けさせて音楽においても将来ひとり歩きできるような子どもを育てていくことが望ましいのであるが，音楽の教材曲は厳密にいうと系統的なものではない。ところが基礎的なものはすべて系統的に積み上げていくことが大切である。従来も教材曲に於ける基礎指導は成程，系統性がなかったわけではないのであるが教材と基礎が平行して進行していかなかったのは，何処に原因があったのであろうか，基礎的能力の欠けている子どもに教材を教科書通り教えこもうとしたところに無理があり音楽を楽しめないものにしてしまったのである。本校では，ふしづくり一本道の統合，補充として教材を考え楽しく美しく歌いこむことに重点をおいている。

#### 教材の選択

教材の選択，配列にあたっては，先づ第一に子ども

もの心情をどう育てるかということ念頭において，教師が指導しようとする内容とその順序性を考えて計画すべきであるが，高学年ともなると，だんだん子どもの願いも現れてくるので，それ等の意見も考慮しながら学習計画を考えるとよい。したがって教材カリキュラムもあまり固定的に考えず弾力性を持って考えたいものである。

#### 教材曲とイメージ

曲のイメージはあくまで主観的なものであって，その曲を聴いて持ったイメージはその時点においてはその子にとって絶対的なものである。良いとか悪いという問題ではないのである。子どもの感じた第一イメージは教師の指導によってだんだん深まり，広げられていくところに指導の重要性がある。ただ教師があまり過剰意識になって押しつけがましくなると，子どもはだんだん音楽から遠ざかっていくので気を付けなければならない。

#### 表現内容

子どもの話し合ったイメージをどう表現したらよいかということも子どもたちに工夫させるべきである。いちいち教師が指図しないことである。だからといって教師が指導しなくてもよいということではない。もっと教師は如何なる助言をしたら有効なのか考えることが大切である。本校では初めから教科書通り歌わせよう等とは考えていない，子どもの発想があまりにも教科書と離れていたら最後の段階で教科書の表現方法で歌って自分たちのと比べてみたらよい。その方が子どもの心情の開発になるのである。

#### ふしづくり一本道との関連

ふしづくり一本道と教材カリキュラムは別に関連はない，もともと関連を考えてつくったものではないからである。しかし実践してみると随所に関連してくるし，大きく考えると全面的に関連してくるけれども，特に関連すると予想されたものを参考までに取り上げておいた（古川小学校 1973, p.23）。

#### ふしづくりの学習パターン（中・高学年ふしづくり）

① 1人でつくる→② 4人グループで発表し合う→③ グループで1曲選ぶ→④ 選ばれたふしをまねぶきする→⑤ 学級で発表する→⑥ 各グループのふしについて話し合う→⑦ すきな曲を選び全員でアンサンブルする（古川小学校 1973, p.55）。

#### 教材学習のパターン

ふしづくりと教材の二本立てで授業を実施している立場から，教材に対する考え方は当然従来のそれとは異なった考え方に立たなければならない。つまり一般的には教材曲を利用しながら基礎内容も平行

して取りあげていくわけであるが、当校では教材曲を「美しく楽しく魅力ある芸術美にひたる場」と考え、もっぱら表現面に重点をおいている。ふしづくりは、現在の児童の生き生きとした創造活動の場であり、教材は先人の残した優れた文化遺産である。この両者の特質をふまえながら、それぞれ児童の主体的活動の中で展開されるとき、いっそう彼等の音楽生活は豊かで魅力あるものとなるのである。こうした観点に立って教材曲の扱い方について研究実践を進めているうちに、ふしづくりと同じように各学年・各クラスに共通する下記のような内容がまとめられ、教材学習の型として定着するようになったのである。またこれらの各ステップのそれぞれの歩み方についても児童だけで、できるような方法（パターン）が、実践を通して生まれてきているのである（古川小学校 1973, p.56）。

表1 教材学習のパターン

内容	
1 覚える	a 模唱 b 模奏
2 歌い方の工夫	a 強弱 b 速度 c 唱奏法
3 身体表現の工夫	(フレーズ感・曲趣)
4 タクトの工夫	(フレーズ感・発想)
5 合唱奏をする	a 輪唱 b 合唱
6 リズム伴奏づくり	
7 合う音の工夫	a 合う音聴き b 合う音探し c 合う音づけ d 合うふしづけ
8 和音伴奏の工夫	a 和音探し b 和音伴奏づくり
9 アンサンブルの工夫	
10 味わう	a 友だちの演奏 b 名曲

\* 古川小学校 (1973) p.56

表2 授業の展開例：低学年

既習曲	○ 覚えた歌を歌う ・ タクトをとったり、伴奏をしたり、話し合ったりする	7分
ふしづくり	○ 歌問答とリレー遊び ・ 言葉のリレー遊びをする ・ 鳴き声あてっこをする ・ かちぬき遊びをする	18分
教材	○ 新しい歌を覚える ・ レコードを聴く ・ イメージを話し合う ・ 歌詞を見て話し合う ・ テープに合わせて歌を覚える ・ 覚えた人から着席して、セッセヤ、タクト、ピアノカなどをする ・ グループで歌えるようにする ・ グループごとに発表 ・ みんなで歌う。	20分

\* 古川小学校 (1973) p.56

表3 授業の展開例：中学年

既習曲	○ 覚えた歌を歌う ・ タクトや伴奏を選ぶ ・ 楽しく歌ったり話し合ったりする	5分
教材	○ リズム伴奏づくり ・ 前時に覚えた曲を歌う ・ ひとりで好きなリズムを工夫する ・ グループで発表し合う ・ 好きなリズムを選び、グループで練習する ・ 学級で発表して話し合う ・ 1グループを選び、みんなで合唱奏する	25分
ふしづくり	○ 七音のまとまったふしづくり ・ ひとりで好きなふしをつくる ・ グループで発表し合う ・ グループの代表曲を選ぶ ・ グループでまねぶきする ・ 学級で発表し、話し合う ・ 好きなふしを選び、全員で合唱奏する	15分

\* 古川小学校 (1973) p.56

表4 授業の展開例：高学年

既習曲	○ 覚えた歌を歌う ・ 歌いたい曲を選ぶ ・ 話し合って表現を高める ・ 創作した曲を歌う	5分
ふしづくり	○ 陰旋法のふしづくり ・ 陰旋法の曲を歌う ・ 音列を確かめる ・ ひとりで自由につくる ・ グループで発表し合う ・ 1曲選んでまねぶきしたり、記譜をする ・ 学級で発表する	25分
教材	○ グループアンサンブルの工夫 ・ 前時の発表としてグループでオブリガードや和音伴奏を工夫する ・ 工夫したオブリガードをグループで話し合う ・ アンサンブルをまとめる ・ 次時の発表方法について話し合う	15分

\* 古川小学校 (1973) p.56

表1に見られる模唱・模奏、合う音の工夫、和音伴奏の工夫等は、B活動のふしづくりでよく行われている内容である。教材をそのまま歌うだけではなく、ふしづくりで学んだ知識・技能を活かして自分たちが編曲し、合唱奏に発展させるのが特徴的である。教材学習とふしづくりは何らかの繋がりがあることがわかる。

また、表2～4の教材の内容には、話し合いやグループ活動が多く見られる。すなわち、二本立て方式のA活動としての教材学習は、通常の一般的な学習方法とは違い、「ふしづくりの教育」の考え方に沿った学習方法となっており、子どもの主体性、創造性を大事にすることによって、音楽の授業そのものが豊かで魅力的になっているのである。

## 6. 二本立て方式を取り入れた「ふしづくりの教育」の有効性

### 6-1. 鑑賞の実践例①

(古川小学校 1972b, pp.70-73)

- 学年：4年生
  - 教材：白鳥（サン＝サーンス作曲）
  - ねらい：音楽から想像される情景を話し合わせ、主旋律と伴奏とのおりなす美しさを味わわせる。音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働き
- の視点でとらえている部分は点線、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けている部分は一重線、新たな気付きや価値観の変容が見られる部分は二重線で示している。つまり、点線の部分は、これまで学習してきた知識であり、一重線・二重線はその応用・活用である。

- レコードをかける。(3回続けて聴かせ、2回目くらいからメモさせる)。
- 感想を発表
  - ・児童「なめらかな感じ」「同じです。それから静かな感じ」「なめらかな感じで、バレエを踊っているみたい」「同じです」「岸辺でバレエを踊っている感じ」「踊りたくなりました」「白鳥が空を飛んでいる感じ」「湖で白鳥が泳いでいるよう」「よく似ていますが、湖のほとりで白鳥たちが遊んでいる感じ」「付け加えますが、夕焼けに照らされて白鳥が湖で泳いでいるよう」「白鳥がはばたいて飛び立っていきよう」「白鳥が舞い降りて来て飛び立っていきよまでのようす」
  - ・教師「白鳥が泳いでいる感じだという人は、どこでその感じを受けましたか」
  - ・児童「バイオリンのメロディが、白鳥が泳いでいる感じがしました」「同じです」「あれは低い音だから、バイオリンでなくチェロだと思います(ゆったりとしたチェロの主旋律が白鳥を連想させたようである)。」
  - ・教師「まだ他に気付いたことがありますでしたか」
  - ・児童「まるでヨットに乗って海の旅に出て行く感じ」「夕方、港で船が来るのを待っている感じで、少し淋しい感じ」「強い弱いがはっきりしていました」「同じです」「浜辺で波が押し寄せたりもどったりしている感じでした」「同じです」
  - ・教師「どこで、そう感じましたか」
  - ・児童「ピアノのメロディです」「同じです」「この曲は、チェロがメロディで、ピアノが合う音でした」「同じです」「チェロとピアノがよく響き合っていました」「終わり方がすてきです」「ほくも、最後がともきれいだと思いました。」「最後のピアノは階段のようでした。」「(最初の2小節を笛で発表) というところが好きです。そして何回も出てきました」「同じです」

児童は、音楽から感じたイメージに関して、その根拠となるものが楽器であることに気付いた。これは、過去の授業で経験し学んだ楽器の音色の特徴や楽器の

イメージを活用して思考・判断したうえでの気付きである。「4-2. 「ふしづくりの教育」でねらうもの」で先述した、先行経験の積み上げ、具体から抽象に進む方向、の成果である。これらの根幹に位置するのは、B活動のふしづくりで育まれた聴取力、音楽的感覚、音楽的記憶力等である。

- ふしづくり
  - ・教師「こんなことを勉強したいなということはありませんか」
  - ・児童「よく似たふしを作りたいです」「同じです」(最初の2小節に終わるふしを付ける)。
- ふしの発表と話し合い
  - ・児童「A君とGさんのふしはしりとりでした」「Bさんもりづむが違っていましたがりとりでした」「A君のりづむは、白鳥の曲のりづむによく似ていました」「CさんとH君のはじめの方のふしがよく似ていました」「同じです」「Bさんのふしの終わりがたがすてきです」「同じです」
  - ・教師「みんなすてきな終わるふしがつくれましたね。」
- まとめ
  - ・教師「では「白鳥」をもう一度かけますから、今度は聴きながら口ずさんでみましょう(最初にレコードを聴いたときより生き生きしている。口ずさみながら、拍子をとったり、チェロを弾くまねをしたりする児童がいる)。

ふしの発表を一回ずつしか聴いていないにもかかわらず、児童は正確に聴取・記憶し、学習した知識と繋ぎ合わせて意見を述べている。また網がけの部分は、「5-2. ふしづくりと領域「鑑賞」との関連性」のところで先述した子どもの変容に類している。

### 6-2. 鑑賞の実践例②

(古川小学校 1972b, pp.74-76)

- 学年：5年生
- 教材：ベルシャの市場にて(ケテルビー作曲)
- ねらい：ベルシャの市場の情景を想像しながら聴かせ、この曲に親しませ、それぞれの場面の旋律を聴き分け、統一と対照のおもしろさを味わわせる。

- 聴き方を確かめる
  - ・教師「どんな聴き方をするとよいでしょう」
  - ・児童「ただ聴くだけではだめだから、どんな感じがするか。また強弱などがついていると思うので、そういうことに注意して聴きたいと思う」「ベルシャの市場という題だから、市場のようすなどを歌にして表してあると思うので、そのようすに注意して聴きたい」

どのような聴き方をすればいいのかに関する児童の発言は、常に主体的に学習してきたがゆえの考え方、判断であるといえよう。



○鑑賞曲を聴かせ、感想を発表させる

- ・教師「この曲でどんなことを思いましたか」
- ・児童「初めのときおもしろい感じの曲だったが、後になるとやさしい感じになっているいる変わったきた」「強弱がよくついていたと思います」「1部づつに強弱が変わっていて、初め強くて同じふしで弱くなったりして、強弱でものすごくにぎわっているような感じが出ていました。」（曲想と強弱を結び付けている）
- ・児童「若木の歌などは全曲が同じような感じのふしだけど、この曲は4つくらいの変ったふしに分かれていておもしろかった」「初めはにぎわしい感じだけど、急に雰囲気が変わってダンスを踊っているような感じになり、強弱もすごくついていた」「初めのところは勇ましく戦争をしているような感じで、次が波にのっているような感じで、1曲目のふしと4曲目のふしが同じふしだった。」
- ・児童「初めのにぎやかなふしと、2番目のゆるやかなふしが途中に何回か出てきて、それらを組み合わせて作ってありました。はっきり同じふしが使ってありました。」「安田君がいったインディアンのふしとかは前畑君の分け方に関係あって、1部はものすごくにぎやかで、2部はゆったりしているように、1部ごとに感じが変わっていて、それを組み合わせて大きく4つくらいに分かれているような気がしました。」「同じような音楽でも強弱や演奏の仕方をいろいろ変えると、波にのっているような感じでも、さざ波のようになったり、大波のような感じになったりしました。」「分け方で、初めはにぎやかで、次は夜になったような感じで、次は朝がきて忙しいような感じになって、最後に静かになって終わった。そしてだいたい2拍子だったと思います」「この曲のようなふしを作ってみましょう」

強弱から曲の雰囲気を語っている児童もいれば、曲の雰囲気を述べるだけでなく、物語風にアレンジして曲想の変化を語っている児童もいる。また、旋律の違いを認識し、その組み合わせ方から曲の構造に気付いている児童もいた。また、他の児童の複数の意見を連携させながら、自分の解釈に繋げている児童もいた。さらに、音楽の諸要素（強弱等）や演奏の仕方の変化と、曲想の変化を連携させながら波のイメージとして表現している児童もいる。鑑賞した曲をもとにふしづくりをしたいと思う児童がいるのも特徴的であり、主体的に学習を進めるという「ふしづくりの教育」のねらいが達成された証拠ともいえよう。

曲の雰囲気を単に述べるだけでなく、音楽の諸要素に気付き、それを根拠として物語風に解釈しているのは、B活動のふしづくりで学んだ知識・技能を、A活動において生活や文化と関連付けることができているからである。また、数回聴いただけの旋律を記憶し、オルガンや笛で演奏するにはかなりの能力と技術が必要であるが、これは、B活動のふしづくりで育まれた音楽能力がA活動で有効に活用されていることを示

している。さらに、友だちの演奏を聴きながら拍を感じ取り、手拍子をするのも、B活動のふしづくりにおいて身体活動を通して獲得した音楽的感覚の表れであるといえるだろう。

## 7. 有効な二本立て方式の在り方、及び子どもにとって感動的で意義のある音楽科授業を実現するために必要な要件

「ふしづくりの教育」の二本立て方式は、昭和40年代半ばの二本立て方式の衰退の要因であった、B活動が無味乾燥な訓練に陥ったこと、コダーイのような優れた教育法に到達することを目指したが実現しなかったこと、B活動がA活動に寄与しないでもA活動は充実することがあること、をすべて解決していた。訓練になりがちな一般的なB活動とは異なり、「ふしづくりの教育」のB活動は、常に個々の子どもの能力に応じた主体的な活動であり、決して訓練ではなかった。また、教師がめざす教育法・指導法を行うのではなく、子どもの主体的で創造的な学習態度を育成するという「ふしづくりの教育」の教育方針が、教師の一方的な指導に陥りやすいA活動にも反映していた。さらに子どもの能力差に応じた活動を繰り返し行うことによって、主体性を保持しつつ、子ども個々の基礎的能力を確実に育成することができ、B活動は確実にA活動に寄与していた。

二本立ての関連性について、B活動とA活動を表面的に関連させなくても、B活動が充実し確実に基礎的能力が育成されれば、その能力が自ずからA活動にも活用され、B活動とA活動は根幹で繋がる。

「ふしづくり一本道」によって育成された、聴取力、音楽的感覚、音楽的記憶力等の基礎的な音楽能力を使って、B活動において音や音楽を比較・分析し、判断する。そして、それらのふしづくりの学習経験から得られた知識・技能及び基礎的な音楽能力を、教材を学習するA活動の際にも応用・活用して、音や音楽を認知・認識し、価値判断することができるようになる。加えて、これらはすべて子どもの自主性・主体性、及び人との連携・協働のなかで行われた。すなわち、以上のことは、新学習指導要領が育成を目指している資質・能力の、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養、に繋がるものであるといえよう。

「ふしづくりの教育」の特徴である、自主性の尊重、

自尊感情の高まり、協働による達成感や感動等は、音楽を通してでないといわれない音楽科特有の自己存在感・有能感、他者受容感、自己決定感であるといえる。これによって、子どもにとって「ふしづくりの教育」は、感動的で意義のある音楽科授業となったのである。

## 8. おわりに

我が国の音楽科授業の一般的な課題であった、基礎的な音楽能力を系統的に育むことが達成できていないことは、古川小学校の「ふしづくり一本道」のカリキュラムで確実に解決することができた。また戦後の音楽科教育の大きなテーマとなっていた「技術か、感動か」という論争に関しては、古川小学校の「ふしづくりの教育」の実践の成果によって、答えが明らかになったといえるだろう。

昭和40年代の古川小学校の試みは、今後の音楽科授業でもぜひ応用・活用すべきであると考えられる。

## 【引用・参考文献】

- 井上薫 (2008) 「表現の原理によるふしづくりのカリキュラム・プログラム開発－低学年の場合－」『学校音楽教育研究』12, pp.117-118。
- 河口道朗 (1991) 『音楽教育の理論と歴史』音楽之友社, pp.345-350。
- 菅道子 (2008) 「1969年代における松本民之助の創作指導の提起とその展開」『音楽教育史研究』第11号, pp.23-37。
- 木村信之 (1993) 『昭和戦後 音楽教育史』音楽之友社, pp.301-304。
- 佐橋晋 (2006) 「「ふしづくり一本道」(古川小学校)の歴史的意義」『戦後音楽教育60年』開成出版, pp.277-288。
- 澁谷由美 (1996) 「音楽科教育における基礎領域に関する研究－「ふしづくり一本道」を中心として－」兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士論文。
- 日本教職員組合編 (1969) 『私たちの教育課程研究 音楽教育』一ツ橋書房。
- 古川小学校 (1968) 「ふしづくり一本道－基礎能力を培うために－」岐阜県吉城郡古川小学校。
- 古川小学校 (1969) 『ふしづくり一本道－基礎能力を培うために－』岐阜県吉城郡古川町古川小学校。
- 古川小学校 (1971) 『ふしづくり一本道－基礎能力を培うために－』岐阜県吉城郡古川町古川小学校。
- 古川小学校 (1972a) 『ふしづくり一本道－基礎能力を培うために－』岐阜県吉城郡古川町古川小学校。
- 古川小学校 (1972b) 『ふしづくりの教育－音楽教育の体質改善をめざして－』岐阜県吉城郡古川町立古川小学校。
- 古川小学校 (1973) 『ふしづくりの教育－音楽教育の体質改善をめざして－』岐阜県吉城郡古川町立古川小学校。
- 松永洋介 (2006) 「「ふしづくりの音楽教育」が示す音楽的能力発達研究への視点」『学校音楽教育研究』10, pp.147-148。
- 松永洋介 (2007) 「「ふしづくり一本道」における指導段階表の系統性に関する検討－第1段階から第2段階への移行期を中心に－」『学校音楽教育研究』11, pp.118-119。
- 松永洋介 (2008) 「「ふしづくり」と「音楽づくり」をつなぐ創造性の系譜について」『学校音楽教育研究』12, pp.119-120。
- 三村真弓・吉富功修・四童子裕 (2012a) 「北海道音楽教育の会の「二本立て方式による音楽教育」に関する研究－1960年代から1970年代の活動を中心に－」『音楽学習研究』第7巻, pp.67-76。
- 三村真弓・吉富功修・松永洋介・中村隆夫・山崎俊宏 (2012b) 「岐阜県におけるふしづくりの音楽教育成立の軌跡」『音楽教育学』第42巻第2号, pp.72-76。
- 三村真弓 (2013) 「岐阜県古川小学校におけるふしづくりの教育の理念と指導法の特徴－山崎俊宏の著書及び研究報告の検討をととして－」『広島大学大学院 教育学研究科紀要』第二部第62号, pp.347-356。
- 三村真弓・吉富功修 (2013) 「岐阜県古川小学校の「ふしづくりの教育」を支えた中家一郎校長の音楽教育観(2)」『音楽文化教育学研究紀要』XXV, pp.45-52。
- 三村真弓・吉富功修・中村隆夫・伊藤真 (2013) 「昭和10年代～20年代の岐阜県高山市における中村好明の音楽教育改善の試み」『音楽学習研究』第8巻, pp.1-12。
- 三村真弓・吉富功修・中村隆夫・伊藤真 (2014) 「昭和30年代から50年代の岐阜県飛騨地方における中村好明の音楽教育観」『音楽学習研究』第9巻, pp.37-48。
- 三村真弓・吉富功修・伊藤真・井本美穂 (2015) 「岐阜県古川小学校における「ふしづくりの教育」の音楽教育及び人間教育としての意義－昭和40年代後半の音楽科授業の実際に注目して－」『音楽学習研究』第10巻, pp.61-72。
- 八木正一 (2004) 「ふしづくり一本道」『日本音楽教育事典』音楽之友社, p.676。
- 吉富功修・三村真弓 (2013) 「岐阜県古川小学校の「ふしづくりの教育」を支えた中家一郎校長の音楽教育観(1)」『音楽文化教育学研究紀要』XXV, pp.37-44。