

学校教育と民俗音楽文化の関係性（2）

権 藤 敦 子
(2019年10月3日受理)

Relationship between School Music Education and Folk Music Culture (Part 2)

Atsuko Gondo

Abstract: The relationship between school music education and folk music culture was explored with reference to historical details and folklore norms. “To acquire the competence to commit sounds and music in life and society” was added to the overall objectives for music in the 2017 Courses of Study (school curriculum guidelines) for elementary schools. The term “life and society” is difficult to define and the guideline provides no clarification. Music and “life and society” were originally intimately related. Some teachers’ practices enable their students to consider the roles and/or relationships of music in their lives and society in acquiring competence in performing and listening to music. However, several concepts for music education have been based on “life and society.” Thus, we should also reflect on the contents of the subject because of the characteristics of music and its relationship with “life and society.” Although the guidelines place importance on music disciplines and deep learning, there is no consideration of the outcome of discipline on music. In conclusion, according to folklore and ethnomusicology, which is the discipline concerning music, life, and society, the definition of music in education should be enlarged to encompass additional contents with the ultimate objective of learning music through a wider view of musical disciplines.

Key words: music, folklore, society, life, discipline

キーワード：音楽、民俗、社会、生活、学問

1. 問題の所在

平成29年3月に告示された小学校学習指導要領では、「子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する『社会に開かれた教育課程』を重視すること」が改訂の基本的な考え方の第一に示された。そして、「何ができるようになるか」具体的に育成を目指す資質・能力が、学習指導要領の目標として明示された（文部科学省2017a, p.2）。育成を目指す資質・能力として示された内容は、たとえば、音楽科では、「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」（文部科学省2017b, p.116）、図画工作科では、「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力」（文部科学省2017b, p.129）である。学校教育法第二章第二十一条九に示された「生活を明るく豊

かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと」に鑑みれば、「生活や社会」との結びつきは本来教科の特質として備わっていた、とも言える。しかし、従来の音楽科の目標が、「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う」（国立教育政策研究所2014）とされ、図画工作科が「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う」（国立教育政策研究所2014）であったことを考えれば、新たに加わった「生活と社会」をどう捉えるか、これからの教育課程における位置付けや扱いについて、明確にしていく必要がある。

他教科において育成を目指す資質・能力と比べてみると、算数科では「数学的に考える資質・能力」(文部科学省2017b, p.64)、体育科では「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」(文部科学省2017b, p.142)、そして、学校教育法第二章第二十一条九における文芸が含まれる国語科でも「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」(文部科学省2017b, p.28)のように、子ども自身に関わる資質・能力が中心であるのに対して、音楽科や図画工作科に含まれる「生活や社会の中の」音や音楽、形や色などと豊かに「関わる」資質・能力という設定は、子ども自身の資質・能力にとどまらず、どちらかと言えば、社会科の、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」(文部科学省2017b, p.46)に近い性格を持つと考えられる。

ここでは、前稿(権藤2018)に引き続き、2020年度から実施となる新しい教育課程に向けて、学習指導要領の改訂を通して照射された「生活と社会」についての問題の整理を行うとともに、とくに、民俗音楽文化の位置付けを歴史的に振り返り、音楽科の学習観のパラダイム転換に向けた示唆を得ることを目的とする。

2. 新しい方向性としての「生活や社会」

『小学校学習指導要領解説音楽編』(2017a)に示された改訂の趣旨には、「生活や社会における音や音楽の働き、音楽文化についての関心や理解を深めていくことについては、さらなる充実が求められている」(p.6)とある。それに対して、「音楽に対する感性を働かせ、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捉え、捉えたことと自己のイメージや感情、捉えたことと生活や文化などと関連付けて考えているとき、音楽的な見方・考え方が働いて」おり、そうした学習によって資質・能力を習得することで「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力は育成される」とする(文部科学省2017a, p.11)。

また、「生活や社会における音や音楽との関わり方」には様々な形があり、それは指導要領の目標にあるような表現及び鑑賞の活動、すなわち、歌唱、器楽、音楽づくり、鑑賞の活動に相当し、授業で育まれる音楽的な見方・考え方がその子どものその後の人生に生きて働くものとなるとともに、音楽文化を継承、発展、創造していこうとする態度の育成につながる、と考えられているようである(p.11)。くわえて、実際に、学校内外の音楽活動に参加することを通して、心豊かな生活を営む社会の実現に寄与することが目指され

(文部科学省2017a, p.126)、著作者を意識することで、知的財産の保護と活用、音楽文化の継承等、生活や社会の中の音楽文化に関わる、とされている(p.127)。

中学校では、教材選択の視点として、「生活や社会において音楽が果たしている役割が感じ取れたりできるもの」が位置付けられており、著作権の学習と音楽活動の場の拡大から生活や社会との関わりを導こうとする小学校に比べて、具体的な教材や題材の設定を通して、新しい方向性が拓かれる可能性も感じられる。すでに「実社会と実生活と音楽の授業が深く結び付いていることを教師が意識してデザインした」実践の蓄積がなされていることが報告されている(木村2019, p.193)。これらの実践は、確かに「生活や社会」と音楽との結び付きを意識させ、音楽の有用感、実用性、応用可能性などへと学びを拡張することにつながる、という点で、「開かれた教育課程」への一定の新しい方向を生み出す手がかりとなると考えられる。

しかし、木村(2019, p.193)の言う「人間にとっての音や音楽の存在意義」を考える授業に「生活や社会」との関わり方の学習が結びつくかと言えば、少なくとも学習指導要領や「音楽的な見方・考え方」の中に音楽そのものについての言及は認められない。言い換えれば、これまでの内容を踏襲しつつ、社会や文化に関わる要素や活動を付け加えたところにとどまっているのではないだろうか。

宮下・大熊(2013)は、ESD(Education for Sustainable Development 持続可能な開発のための教育)としての音楽科教育の必要性を論じ、とりわけ、鑑賞領域における批評の能力や音楽文化の多様性の理解について強調している。宮下らは、ESDとしての音楽科教育への意識が低い理由として、「音楽を愛好する心情」、「音楽文化についての理解」への取組みにおける音楽科の役割の自明視、音楽科で育成した学力の予定調和的な捉え方、指導内容とESDの関連付けの発想の希薄さの3点を挙げ、「繋がりを明確にして指導しない限り、そして予定調和に期待している限り、ESDとしての音楽科教育は果たせない」とする(p.208)。さらに、2010年のユネスコによる「ソウル・アジェンダ Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education」から、「社会が潜在的にもっている創造性や革新性を高める」「社会や文化の健全化を果たす特質を認識し、発展させる」「社会的責任、社会的結束、文化的多様性、異文化間対話を促進する」「平和から持続可能性に至る主要な世界的課題に対応する」といった芸術教育が目標とすべき項目について言及している(p.203)。

これらの重要な方向性を指摘しつつ、宮下らは、新

たな指導内容を設定しなくても、社会づくりに貢献できる力の具体を明確化し、指導方法の立案をすることで対応可能である、と述べているが（p.203）、宮下らのようにESDとの「繋がりを明確にして指導」する具体は「音楽に対する感性」「音楽を形づくっている要素とその働き」を中心にした「音楽的な見方・考え方」を重視した学習指導要領（2017）からは見えてこない。また、音楽のよさや美しさに感動し、その経験を通して行われる学習こそが、『「道徳」や『総合的な学習の時間』とは異なる、教科としての音楽科』（宮下他 2013, p.209）の固有性である、とすることは、「生活や社会」への注目によって開かれる新しい資質・能力の習得が結局のところ「予定調和」的なつながりに終わらないか懸念される。

ESDに続き、2015年に国連で採択された「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」の中で具体的な行動指針SDGs（Sustainable Development Goals 持続可能な開発目標）（日本環境教育学会2019, pp.16-17）のように、未来に向けて世界的な取組みを進めていくことが求められている今、「生活や社会」の音や音楽と関わる資質・能力にはより広い視野が求められていると考えられる。

新しい学習指導要領（文部科学省2017c）では、新たに前文が付され、その中に「これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることが求められる」と書かれている。また、国立教育政策研究所（2016）は、「持続可能な社会づくり」に関わる資質・能力が、横断的なテーマなどに位置付けられているとともに、機会があればどのような教科等でも扱われるようになってきていること、今後は教科等の学びと教科横断的・総合的な学びを結びつける可能性やその方法の検討が重要な課題である、とする（p.32）。

たとえば、SDGs 4.7に含まれている「文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献への理解」の教育は、新しい学習指導要領においても示された課題である（日本環境教育学会2019, p.149）。教科横断的、総合的に取り組むだけでなく、「機会があればどのような教科等でも扱われる」（国立教育政策研究所2016, p.32）内容であり、いかにそうした目標を達成する学習が可能となるか、まさに音楽科に検討が委ねられている課題であると言える。あるいは、PBE（地域に根差した教育）として注目される場に注目した学びでは、「人

類は誕生以来、場から学ぶことによって今日まで命をつなぎ、文化や伝統を紡いできている」にもかかわらず、改めて場から学ぶことが注目されているとし、その理由として、「学ぶほどに地域からきりはなされていくことや、内容が学び手の文化や社会に沿っていないという問題意識」が存在し、「教育を自分たちの手に取り戻し、文化や社会に適した教育を実現する運動となった」と言う（日本環境教育学会2019, p.129）。グローバルな課題とともにローカルな課題についても視野にいたれ、音楽科の学びが求められている。

すでに、加藤（1998）は、「総合的な学び」のカリキュラム・プランニングという方向の下で、自然との共生、他の民族や他の国々の文化との共生、他の人々との共生という視点を示しつつ、「これからの教育で一番に望まれていること。それは、現代社会に渦巻く多様な課題の中で、『共生』ということの本当の意味を、一人一人の子供たちが自分自身の問題として深く受けとめ、自らがそれを行動に移していけるような人間を育てることだろう。（中略）音楽がここにどのように関わることができるか、このような視点が、これからの音楽教育には望まれている」と書いている（p.3）。これは、『アジアの音楽と文化』として、日常生活のなかにある音、信仰や芸能と結びついた音、思想や哲学的な考え方を反映させることのできる音など、日本やアジアの音文化が提示された画期的な企画の解説の一部である。ここでは、映像を通して、アジアから日本や西洋の音楽を再発見し、文化史から未来の可能性を汲み取ることが意図されている（山口1998, pp.2-3）、このように、教科横断的、総合的な学びに向けて音楽科が一步踏み出した際に、すでに「生活や社会」の中の音や音楽を捉える視点が示されていた。

前稿で触れたように、その教科の学問固有の基本的概念や一般的原理、それを成り立たせている科学的探究・認識の方法原理となる「学問の構造に迫る問い」（遠藤2004, p.52）から導かれる教科の本質を考えるなら、戦後、西洋音楽を主体として築かれてきた学習指導要領の価値観に基づく「音楽的な見方・考え方」について検討することが必要であろう。

そもそも、学習指導要領では、「生活」および「社会」とは何かが明らかになっているわけではない（水山2019, p.159）。さらに言えば、「音楽的な見方・考え方」についても、解説においては、「であると考えられる」（文部科学省2017, p.10）とされている。しかし、中央教育審議会答申（2016.12）において、学習指導要領等の枠組みの見直しが提案され、「教科等を学ぶ意義を大切にしつつ教科等横断的な視点で育んでいくこと、社会とのつながりや各学校の特色づくり、子供

たち一人一人の豊かな学びの実現に向けた教育改善の軸としての役割が期待されている」(p.20) こと、「①問題解決能力や論理的思考力、メタ認知など、教科等を横断して育成されるもの、②各教科等で育成されるもの(教科等ならではの見方・考え方など教科等の本質に関わるものや、教科等固有の個別の知識やスキルに関するもの)といった視点」で資質・能力を議論し、教育の目標や内容のあり方を位置付け直したり明確にしたりすることが示されている(p.15) ことを踏まえると、②としてくられた二つのうち前半にある「教科等の本質に関わるもの」についての議論をもっと深める必要がある。それは、「人間にとっての音や音楽の存在意義」という今後の音楽科にとって重要な軸の見直しにもつながると考えられる。

3. 学術研究の成果を踏まえた「見方・考え方」

前述したように、幅広い学術研究の成果を踏まえた資質・能力についての議論が今回の指導要領改訂にあたって重視された。音楽科においては、西洋音楽を主体として築かれてきた学習指導要領の価値観、音楽理論、作品や演奏へのスタンス、社会観、生活観だけにとらわれない「その教科の学問」が問われている。言い換えれば、どの教科にも「教科等ならではの見方・考え方」が一律に求められているものの、音楽科の本質にかかわるものについて見直すことは、音楽科に委ねられた喫緊の課題だと言えよう。その際、音や音楽をより広い視野で捉えた学問的な蓄積を参照することが必要となる。

こうした視座の学問的な展開について、徳丸(2008)は比較音楽学と民族音楽学、エティックとイーミックな方法をふまえてその音楽観や立場の違いから説明する。たとえば、比較音楽学的な音楽観では、音楽をその文化から切り離し、音組織やリズムなど、音楽の形式上の側面を分析し、音楽を美的対象と考え、一般的な傾向としては、音楽構造の比較を重視したのに対して、民族音楽学には、音楽を社会的文化的脈絡において捉える特徴があるとする(p.235)。また、エティックな方法では、単一のシステムに分類したり、一連の基準を設定したり、いくつかの型に組織化したりして、「前から作られていたシステムによって、その新しいデータを研究し、識別し、記述する」。それに対して、イーミックな研究法は、「基本的には、一つの言語(あるいは一つの文化)にしか有効ではなく、その言語や文化にみられるパターンを研究するものである」という(p.245)。そして、「慣れない音楽様式を、われわ

れが聴くとき、ある様相(たとえば、音高)に関して認知したことは正しくても、その様相そのものが、その様式にとっては、関与的でない、ということもあるはずである」とし(p.246)、同じ音を聴いていても、まったく別な音楽システムでそれを捉えている例を挙げ、自分自身のもつイーミックな方法で別のイーミックを把握しようとしている、と解釈している。そして、「音楽の構造的な面の分析や比較に関しても、それに準拠すれば誤りを犯すことなく行えるようなモデルはない。われわれにできることは、自分たちの方法の危険と弱さを意識しながら試行を重ねることであろう」(p.248)と述べる。

このことを「文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献への理解」の教育と関連させて考察するなら、「音楽に対する感性を働かせ、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捉え、捉えたことと自己のイメージや感情、捉えたことと生活や文化などと関連付けて考えているとき、音楽的な見方・考え方が働いて」おり、そうした学習によって資質・能力を習得することで「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力は育成される」(文部科学省2017a, p.11)という考え方が、やはり「予定調和」的なものでしかないということに気付かされる。西洋の音楽に基盤を置いたイーミックな立場だけを学習し、文化多様性の教育を行うことには限界がある。また、「音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉える」ことに関して、「音楽を特徴付けている要素および音楽の仕組みの多くは、特定の音楽に関わるものではなく、世界の様々な国や地域の音楽に含まれているものである」(文部科学省2017a, p.27)という〔共通事項〕の解説についても、「自分たちの方法の危険と弱さを意識しながら」分析と比較の手順を明確にし、インフォーマントに、分析結果を戻すように努力する、という研究者が忘れてはならないとされる基本的な態度に鑑みれば、そうした「音楽を形づくっている要素とその働きの視点」に潜む、西洋音楽由来のイーミックな「見方・考え方」の問題性は明らかである。徳丸(2016)は、どの音楽にも適用できる音楽性はなく、それぞれの音楽に対応する音楽性がある(p.219)という前提に立つと、多様な異文化の音楽を聴く機会が増えている現在では、異なる音楽様式を聴くために、二重音楽性 bi-musicality や多音楽能力 intermusability の獲得が重要である、としている(pp.227-228)。

4. 自文化への意識と民俗音楽文化

他方、西洋音楽由来の「見方・考え方」を自明の前提とすることは、日本の音楽教育について考えるとき、実際には非常におかしなことである。しかし、学習指導要領に「わが国や郷土の音楽」に関する学習の充実が課題と改訂の方針として示されることが、日本の子どもたちの音楽性の歪みである、と考える音楽教育関係者は実際にはそれほど多くないのではなかろうか。

小学校の教育内容については、国によって大綱的な基準が学習指導要領として定められ、その主たる教材として教育内容を示す教科書は教科書検定を経て学校の設置者が決めることになっている。しかし、2015年発行の現行小学校教科書2社とも、日本の伝統的な音楽にかかわる頁数は1割に満たない。また、2020年発行予定の教科書においても、五線譜に書かれた「ひらいたひらいた」、鍵盤ハーモニカの導入による「ドレミ」音名の指導、「ひのまる」等の教材曲の階名唱が第1学年に位置付けられている点は変わらない。前章で述べたような学術的な蓄積を踏まえて「音楽とは何か」といった教科にとって本質的な問いを探究することなく、西洋音楽ベースでの「音楽性」を自明のものとして次の10年の音楽科指導が行われようとしているのである。

国家的な枠組みを変えた例として、ハンガリーを参照することは可能であろう。ハンガリーの音楽教育というと、合唱、階名唱、ハンドサインによるメソッド、ソルフェージュ教育を思い浮かべるかもしれないが、羽仁（1968.6）は「コダーイのシステムのユニークなゆえんは、リズム教育の重視にあるのでもなければ、読譜法の普遍化にあるのではなく、音楽芸術の創造性ないしは、その真の具現化についての独創的見解およびプログラムにあると考えられる」（p.117）と述べている。

コダーイは、他国を理解したいならまず自分自身を理解しなければならない、すべての民族の教育は、自民族の文化、民族の伝承から出発するべきであると考えた。しかし、それは、それぞれの民族が持つ基本的な音楽性に根差した音楽教育において、閉鎖的な民族性のみを主張するものではなく、「普遍的と言われている西洋芸術音楽を基調としたそれまでの音楽教育の潮流をそれぞれの民族固有の音楽的特性によって改革しようという積極的かつ建設的なものであった」と言う（谷本 p.54）。いわば、未来のハンガリー音楽を構想し、出発点、その過程を、芸術と教育とで構築していったことは特筆すべきである。

コダーイは、1947年に著した「百年計画」の中で、「だ

れもペンタトニックで終わるとはっていない。しかし、始めるにはそれをもって以外にはないのである。（中略）このようにしてのみ、ペンタトニックから受ける印象を、子どもの一生のものにすることができる。これがなぜ必要かといえば、5音階性は、私たちの民謡の宝庫の“一断面”にすぎないのではなくて、そのいちばんの真中なのであり、ハンガリーの音楽観の核であり、センターであるのだ」「ことばにおいてと同じように音楽においても合理的な、教育は、ハンガリー中心主義からのみ出発する。そうでなければ、今までと同じように、私たちの前に出来上がっていくのは、多数語能力、すなわち無言語能力をそなえた時代また世代なのである」（コダーイ 1980, p.49）と書いている。そして、「ペンタトニックが、世界の音楽への導入でもありうる」と付け加えている（p.49）。

コダーイとバルトークの仕事について、フォーライ（1975）は、「音楽の教養といえは西欧的でしかありえなかった少数の上流知識階級を、民族のうたを愛し、うたい続けてきた民衆の広い層に近づけ、教養の高い階級をよりハンガリー的にし、ハンガリーの伝統を守ってきた階層をより高い音楽の教養にひきあげる、ということを生涯の仕事の目的」としたことで、「民謡を採集し、それを学問的に整理、分類する仕事をなしとげ、作曲家としては、作品の中に民謡をとりあげ、あるいは民謡のふしのある部分、特長的なリズム、興味ある構造などを活用し、民衆の伝承と、もっとも近代的な芸術音楽の表現方法とを結びつけ」た、と述べている（pp.2-3）。

政治的、経済的、文化的、音楽的な環境の変化や、精神生活の全般が変わってきて、毎日音楽の授業がある音楽小学校が半減するなど、ハンガリー国内でもネガティブな変化に直面しているとの報告もある（Nemes2009, p.43）。しかし、「コダーイは今から50年前にその音楽教育の考え方の根本を考えだし、主張しはじめたのですが、当時のハンガリーの社会によってさして支持されず、それを応用しようとする人も数人の個人（コダーイの直接の弟子たち）に限られていたのはなぜでしょうか。それは、コダーイの考え方が、当時、あまりに革命的であったからにちがひありません」（フォーライ1975=原著1971, p.33）とされているような、途方もなく困難な状況の中で、フィールドワークと、そこで採集した音楽の徹底した研究を行い、「民族伝承に発想を得たうた」（フォーライ1975, p.5）の必要性を唱え、研究に基づく膨大な教材曲を子どもたちのために作曲し、さらに、新しいハンガリーの芸術音楽作品を世に出し、その後、コダーイの理念に基づく音楽教育を国家的に推進してきたハンガリーの音楽

教育について、改めて参照する必要がある。

もちろん、「コダーイ・ムーブメント」という言葉があるように、コダーイの音楽教育は戦後多くの国で注目され、日本にも影響を及ぼしている。1956年と1961年にコダーイと会った園部（1963, 4）は、その音楽と教育理念について日本に紹介する中で、「私は、伝統を、古来からの歴史的民族伝統と、外来の影響の同化物で今日または未来の日本人にとって、創造的エネルギーとなりうる質との2つの面で捉える必要があると考える」「この2つの面の統一的把握に立つたとき、私たちは、はじめて、正しくバルトークやコダーイの創造過程と教育原理を理解することができるのであり、しかも、それはそのまま日本に適用されうるものではない、というきびしい見解によって、明らかに学びうるものを貪欲に摂取することが必要なのである」（p.37）と述べている。

また、中川（1979）は、1967年に行われた「コダーイの遺産」という園部との対談で、作曲家の間宮が、日本の音楽教育をどうするかということは自分たちの世代の音楽家の責任であり、コダーイのやった仕事のなかで「子どもに対する音楽のイメージの与え方」「具体的な教科の進め方（教材自体みたいなもの・）が参考になる、と述べていることに触れている（pp.32-33）。

1967年にハンガリーから帰国した羽仁は「芸術はすべての人の円満な人格形成のためになくてはならない手段です、芸術が一部の人のものになってしまうのは、芸術の基礎が、うたが、ことばが、動きが、充分に深く伝承にねざしていないからです（後略）」というコダーイの言葉を引きながら、コダーイのわらべうたの研究の中からその理念をくんで、1968年にコダーイ芸術研究所を発足した、と言う（1979, p.3）。その後、コダーイが『ハンガリー民謡大観』の第1巻を「遊戯唄」として重視した方向性に忠実に、フォーライ他『ハンガリー—子どもの遊びと音楽』（1968）の翻訳解説や、『音楽教育研究』における「コダーイの音楽教育観」連載（1968.6-1969.9）、コダーイ芸術研究所編『こどもの集団・遊び・音楽』（1969）など、遊びの重要性に着目した出版や活動を精力的に進めている。

また、当時、1958年には音楽教育の会が設立され、1962年に園部三郎・山住正己『日本の子どもの歌』の出版、音楽教育の会や教研集会ではわらべうたの音組織による基礎学習を取り入れた「二本立て」、 「ブロック方式」等の実践が民間教育運動として展開されていく。他方、研究指定を受けた岐阜県では、日本旋法の音組織を用いた「ふしづくり」の実践開発が行われている。いわば、官民ともにわらべうたに注目し、さ

らに楽界においても伝統音楽への関心や音楽教育の枠組みを見直そうとする契機がこの時代にあったのである。ここでは、これらの実践にこれ以上立ち入ることは避けるが、羽仁のように、「遊び」としての位置付けの重要性を認識したリーダーもいたし、間宮のように、これからの日本の音楽教育への責任を引き受けようとする作曲家もいたにもかかわらず、残念ながら、それらの知見は十分に総合されて学校の音楽教育を変革することはなかった。

5. 音楽教育と民俗音楽研究

その要因は、教育や音楽のみならず、社会状況や生活、環境の大きな変化が複雑に絡み合っており、単純に結論づけることはできないが、しかし、国家的なプロジェクトのもとでハンガリーが実証してきた歴史的な事実や、日本における明治期以降の音楽教育の検証を通して、未来への手がかりを得ることはできるであろう。

第一に、コダーイとバルトークによる民俗音楽調査と研究のように、人々の生活に分け入って行われた調査と、それに基づく緻密な分析、応用が行われていないことが挙げられる。坂井（2010）は、わらべうたと、わらべ歌以外の遊び歌における日本語を分析して、「わらべうたは、音楽としての出発感、連続感、段落感に日本語の高低アクセントや特殊拍の特徴、そして遊びのリズムとが微妙に影響しあってリズムやフレーズが決まり、さらに地域によって変形されて錬磨されていっているのに比べ、大人が作り錬磨されることなく掲載している曲では、残念ながらことばのリズムやフレーズを音楽としてつかめていないものが少なくない」（p.71）と述べているが、具体的な分析を通して、わらべうたの特質とことばとの関連を明らかにしていくことは非常に重要である。

第二に、学術的な蓄積と教育現場とを結びつける、全体的なビジョンと相互理解が不足していたことがあげられる。先の坂井（2010）に見られるような、日本語と結びついた音楽の特質を見極めることなく、安易な楽曲を量産して与えている状況は、コダーイが当時のハンガリーで強く問題意識を持った様相と同様であるが、コダーイやバルトークがフィールドワークを通してその点を突き止めていったのに対して、日本における学術的蓄積は『わらべうたの研究』（1969）の問題提起以降であり、コダーイを駆り立てたような強い意志をもって問題にされてはいない。

羽仁は、その著作において小泉の『日本伝統音楽の研究』を参考文献として挙げ、コダーイと小泉の共

通性を指摘しており、小泉が監修した『わらべうたの研究』（1969）の楽譜編には、「フォーライ女史（ハンガリー）・羽仁協子氏ゼミナール第4次合宿中に来訪」という写真が掲載されており（p. iii）、小泉らの研究を、日本におけるコダーイ・ムーブメントに結び付けようとしていた羽仁の姿勢を見ることができる。また、谷本も、コダーイやバルトークと小泉との共通性を捉えて、「小泉氏が、それまでほとんど研究の対象となっていたはなかつた子どもの歌—わらべ歌—の中に、つまり常民の一部としての子どもの世界の中に日本人の音楽の性質のすべての特徴を見出しているのは、バルトークが農民階層の音楽がハンガリー音楽の基礎になるものだとするのと共通する“発見”と言うことが出来ます」（1979, pp.25-26）と述べている。

しかし、「ジプシー音楽と西ヨーロッパ音楽と本来のマジャール音楽（ハンガリー）との混在のなかで、民族的要素をどのように生かして音楽教育をはじめるとかという問題に取り組んだ、バルトークやコダーイの方法のほうが［ドイツのオルフ・システムよりも］はるかに参考になるのである。ここではそれにふれることができないが、ともかく、日本の音楽教育の現状に、専門音楽家が疑問を持ったり、意見を持つ場合、それが自由に討議される場がなくてはならない（中略）われわれがまず実現しなければならないのは、専門音楽家と教育音楽家、とくに現場の教師との提携の場であろう」（1980=原著1962, pp.146-147）と述べていたはずの園部が、やがて、「戦時中の日本主義の立場からの日本主義者たちが、そのまま横すべりして日本主義の量的繁栄の減少を作っていることを厳しく考えなければならない時期が今である」（1980=原著1974, p.170）と述べ、1960年代の伝統音楽への関心について危惧を表明する。そして、日教組の教研集会でわらべうた教材化に小泉の理論が援用されたことを批判的に振り返ったり、羽仁が「コダーイのメソッドを喧伝して、『わらべ歌を教えずば音楽教育はならず』といわんばかりの風潮が生まれた」と否定的な書きぶりをしたりして「伝統」の問題を批判する（p.171）。

園部は園部の視点で、平和な未来の日本を描き、生活や社会の中で子どもたちが音楽と豊かに関わられるように願ったはずである。また、初めて日本にコダーイを紹介した際、確かにそのすばらしさを感じていただはずである。しかし、「文化は、受け継ぐことができません。それぞれの世代が、あらためて新しく、文化を自分のものにしないならば、先祖の文化は、あつというまになくなってしまふことでしょう。私たちが努力し、場合によっては、苦しんで獲得したもの、それこそが本当に自分たちの文化と言えるのです」

（フォーライ他1983, pp.35-36）という意識はそこにはなかったかもしれない。自文化のすばらしさを見つけ出し、そこから将来のハンガリーの音楽芸術、人々の生活の豊かさ、平和な世界を捉えたコダーイのコンセプトを理解するには至らなかったとも言える。

さらに、第三として、坂井（2010）が「熟すに値する歌かどうかは、子ども自身の選択に委ねるべき」（p.74）としているような、民俗音楽本来の特性への理解の欠如が挙げられる。これは、高野辰之が、わらべうたはあくまでも子どもの歌であり、子どもはさしたる理屈なしにこれに耳を傾け、これに模し、これに熟するものであり、わらべうたとして流布し、伝承の過程で語句やフシも淘汰され、そこに一定の句の形や曲調が存在すると『民謡・童謡論』（1929）で述べていたこととも一致する。

6. 小泉の音楽教育論からの示唆

先に述べた「音楽とはなにか」という音楽教育にとって避けて通れない本質的な問いに関わって、ハンガリーのような答えを出した国を参照しつつ、日本の問題を考えてきた。生活や社会の中で、一人の子どもがどのような音楽的な能力や音楽性を習得していくべきなのか、その際音楽をどのようなものであると捉えるのか、コダーイが示したような基層となる民俗音楽文化から世界の普遍的な芸術音楽に至る音楽を「みんなのもの」とするような構想（高橋 2014）をどのように構築するのか、多方面から検討をする必要がある。

『子どもの遊びとうた—わらべうたは生きている』（1986）において、小泉は、自分たちの伝統についての誤った解釈や無知、安易な判断を退けて、伝統音楽における民俗的基盤をつかみ、過去のわれわれの遺産から何を将来積極的に発展させるべく学ばねばならないかを見極める必要性を指摘している（pp.166-168）。また、音楽文化を発展させるということは、高い水準の芸術音楽を保持し続けることだけではなく、その民族全体の表現にまで広げることが重要であり、教育の中にこうした伝統的遺産をどのように取り上げるかが重要になる（p.167）と言う。さらに、音楽を考える第三の視点（小泉1976, p.29）への提案も行った。

今後は、歴史的な経緯をさらに検討しつつ、将来を見据えて音楽教育の構築を提案した小泉の音楽教育論からの示唆を探りたい。

【引用・参考文献】

Nemes, László Norbert 2009 “A new generation

- of Hungarian music pedagogues in the service of safeguarding: the tradition of Kodály-based music pedagogy in Hungary. *IKS Bulletin. Vol.34, no.2*, pp.42-46.
- 遠藤貴弘 2004 「ウィギンズの『看破』学習—1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における『本質的な問い』を踏まえて—」『教育方法学研究』第30巻, p.47-58.
- 加藤富美子 1998「巻頭言—『総合的な学び』のカリキュラム」『アジアの音楽と文化』（解説書）ピクチャーエントテインメント, p.3.
- 加藤富美子 2018「音楽教育の原点をとらえる—フォークロアの現代的意義から—」（2018.5.12音楽教育史学会第31回大会パネルディスカッション発表資料：於 日本女子大学）.
- 国立教育政策研究所 2014「学習指導要領データベース」インターネット2019/9/2参照。http://www.nier.go.jp/guideline/index.htm
- 国立教育政策研究所編 2016『資質・能力 [理論編]』東洋館出版社.
- コダーイ, ゴルターン 1980『コダーイ・ゴルターンの教育思想と実践』中川弘一郎訳, 全音楽譜出版社
- 小泉文夫 1958『日本伝統音楽の研究』音楽之友社.
- 小泉文夫編 1969『わらべうたの研究』わらべうたの研究刊行会.
- 小泉文夫 1986『子どもの遊びとうた—わらべうたは生きている』草思社.
- 権藤敦子 2018「学校教育と民俗音楽文化の関係性」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』第67号, pp.65-72.
- 坂井康子 2010「遊び歌の指導をめぐる諸問題」『音楽教育実践ジャーナル』vol.8 no.1, pp.68-74.
- セーニ, エルジュベト他 1981.10「コダーイ・ムーブメントの現在および将来」『教育音楽・小学版』pp.50-53.
- 園部三郎 1963「ゴルトマン・コダーイ—生誕80年によせて—」『音楽芸術』Vo.41 no.4, pp.32-37.
- 園部三郎 1980『自立せよ, 音楽教育』音楽之友社.
- 高橋美智子 2014「基調講演 音楽はみんなのために—その原点—」（日本コダーイ協会全国大会 in 神戸 2014発表資料）.
- 中央教育審議会 2016.12「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）インターネット 2019/9/2参照。
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- 谷本一之 1979「民俗と人間性」『わらべうたの歩み』コダーイ芸術教育研究所, pp.24-26.
- 谷本一之 1981.10「第5回国際コダーイ・シンポジウムを振り返って」『教育音楽・小学版』, pp.54-57.
- 徳丸吉彦 2008『音楽とはなにか—理論と現場の間から—』岩波書店.
- 徳丸吉彦 2016『ミュージックスとの付き合い方—民族音楽学の拡がり—』左右社.
- 中川弘一郎 1979「明治から始った音楽教育」『わらべうたの歩み』コダーイ芸術教育研究所, pp.27-33.
- 日本環境教育学会他編 2019『事典 持続可能な社会と教育』教育出版.
- 羽仁協子 1968.6「コダーイの音楽教育観第一回」『音楽教育研究』pp.115-121.
- フォーライ, カタリン他 1983『コダーイの音楽教育 音楽はみんなのもの』第4巻解説, 伊藤直美訳, 『コダーイの音楽教育』制作委員会.
- 水山光春 2019「社会に開かれた教育課程」『事典 持続可能な社会と教育』教育出版, pp.158-159.
- 宮下俊也・大熊信彦 2013「ESD（持続発展教育）としての音楽科教育—中学校鑑賞領域の場合—」『奈良教育大学紀要』第62巻第1号, pp.208-218.
- 文部科学省 2017a『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編』東洋館出版社.
- 文部科学省 2017b『小学校学習指導要領（平成29年告示）』インターネット2019/9/2/参照。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf
- 文部科学省 2017c『小学校学習指導要領 改め文及び比較対照表【目次, 前文, 総則】』インターネット 2019/9/10/参照。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_4_1_1.pdf
- 山口修 1998「巻頭言—音から音楽へ, 楽から文化へ—」『アジアの音楽と文化』（解説書）ピクチャーエントテインメント, pp.2-3.

【附記】

本研究はJSPS 科研費 JP18K02625の助成を受けたものです。