

まえがき

かつて作文指導では、文章の型を教えると子どもの創造が阻害されるとされ、書き方を指導せず自由に書かせることがよいとされた。その結果、社会人になっても文章を書くことが不得手な人は多い。

今、音楽科における創作学習の状況は、かつての作文指導の状況と酷似している。

型を模倣することが否定され、自分なりに音楽をつくって表現することが、自由な発想による創造であると考えられているのである。その結果、はいまわる音楽学習とも呼べる状況が現れた。

無から何も生じることはない。創造とは確実な文化の継承 - 模倣からはじまるのである。

「現代音楽」という名の音の羅列。

ただほめるだけの形骸化した評価

指導案すら成立しない「支援」の授業

五線譜は読めなくてよいとする無責任な見解。

発達論、上達論の欠如した学習理論

我々は、こうした学習指導と決別しなければならない。

2000年春

著者記す

はいまわる音楽学習からの脱却

第1章 音楽科の学力は低下した

1. 音楽科学力調査
2. 学校音楽教育の変遷
3. 学力低下は「支援」の帰結

第2章 創造的音楽学習批判

1. 創造的音楽学習の広がり
2. なぜ音の羅列に陥るのか
3. 音の羅列は現代音楽か
4. 「様式不明」は自由様式の考え方である
5. 創造的音楽学習は調性音楽を避けてきた
6. 現代音楽をイメージできるのか
7. 現代音楽をイメージできるレディネスはない
8. 音楽行動の発達における9才の壁
9. 学齢期は音楽の秩序を学ぶ段階である

第3章 音楽教育における守破離

1. 経験創作の問題点
2. 主破離理論

第4章 教科再編に向けて

1. 教科再編の背景
2. 生き甲斐の教育
3. 音楽する喜びの評価を

第 1 章

音楽科の学力は低下した

1. 音楽科の学力調査

大熊藤代子氏は戦後の音楽科教育における指導要領改訂毎の教育効果を調査した(大熊、1998)*。その結果、平成元年学習指導要領による音楽科教育を受けた世代の学力が最も低く、昭和43年学習指導要領による世代が高いことが明らかになった。まずその調査結果を引用する。

昭和43年世代と平成元年世代の学力対照表

大熊藤代子「戦後音楽科教育の変遷とその教育効果について」

(兵庫教育大学大学院修士論文、平成11年度)を基に内田が改編

= 相対的に高い = 相対的に低い 空欄 = 差がない

* 大熊調査の結果については、巻末資料1を参照

	音程	旋律記憶	和声感	音階演奏	小曲演奏
昭和43年世代					
平成元年世代					
	鑑賞曲判断	鑑賞曲の知識	楽器の知識	即興替え歌	音名階名理解
昭和43年世代					
平成元年世代					
	音符記号の理解	読譜・八長階名	読譜・旋律認知	読譜・リズム	記譜
昭和43年世代					
平成元年世代					

	不協和音識別	長短調の理解	既習曲記憶	音楽経験の印象	聞こえた音楽への反応
昭和43年世代					
平成元年世代					
	既習曲への思い	授業の楽しさ	音楽の楽しさ良さがわかる	児童の活動を大切にした授業	音楽科の重要性
昭和43年世代					
平成元年世代					
	音楽科の授業時数確保	音楽科の授業からの学び	教師からの影響	子どもへの影響	生活の中での音楽の愛好
昭和43年世代					
平成元年世代					
	音楽愛好の意志	記憶している既習曲数			
昭和43年世代					
平成元年世代					

「読譜」、「不協和音識別」、「聞こえた音楽への反応」など音楽的能力の調査において平成元年世代が全般的に低く、昭和43年世代は高い。平成元年世代は読譜、鑑賞曲の知識、楽器の知識の項目に関しては、戦後間もない昭和22年世代よりも低いのである。

興味深いのは「音楽科授業の楽しさ」は昭和43年世代が低く、平成元年世代が高いのである。ところが「音楽を愛好する意志」、「記憶している既習曲の数」、「既習曲への思い」など音楽を愛好する項目に関しては昭和43年世代の方が高い。

個性重視のゆとりの教育を受けた平成元年世代の音楽的能力は低く、音楽を愛好しようとする意志が弱い傾向が見られる一方、詰め込み教育と批判され、「授業の楽しさ」が低い昭和43年世代の音楽的能力が高く、音楽を愛好する意志が高いことは皮肉なことである。

最近、分数の計算ができない大学生が話題になるなど、個性とゆとりの教育による学力低下が問題になっているが、音楽科に限って言えば学力低下は事実である。それは戦後50年余りの音楽科教育の効果について調査した具体的なデータが明確に示している。

なぜ平成元年以降の音楽科の学力は低下したのか。その問題を明らかにする前に、まず学校音楽教育の変遷を明治期よりたどってみたい。

(大熊藤代子「戦後音楽科教育の変遷とその教育効果について」兵庫教育大学大学院修士論文は、同大学鈴木寛研究室ホームページよりダウンロードできる。<http://www.art.hyogo-u.ac.jp/hrsuzuki/students/students.html>)

2. 学校音楽教育の変遷

我が国は明治維新によって産業、社会、政治システムを西洋のシステムへと移行した。学校制度は、明治5年の学制発布に始まり、このとき唱歌が導入されている。もちろん当時は指導できる人材もなく「当分の間、これを欠く」とされていた。

明治11年に伊沢修二は音楽取り調べ係上申書を提出し、音楽教育の意義を提唱している。それは歌を歌うことで呼吸器気管が丈夫になるとか、徳性の涵養という人間陶冶の考え方であった。

人間陶冶が音楽教育の目的とされた歴史は古く、古代ギリシャにおける美を通して善(道德)に到達できるという真善美の考え方が、今日の情操教育にも受け継がれている。

そもそも音楽は何かの手段として存在した歴史の方が長い。音楽が自立した芸術として認められたのは19世紀以後であり、僅か200年ほどの歴史しかない。明治期の音楽教育もその例に漏れず、徳性の涵養の手段となってしまう傾向が表れた。

ヨーロッパにおいて、人間陶冶としての音楽教育は、ルソー、ペスタロッチ、ヘルバルトなどに受け継がれた。ドイツにおける芸術教育会議では、当時の荒廃した道徳を回復すべく、芸術教育が手段とならないよう、芸術を通して人間陶冶に用いることが提唱されている。

こうした芸術教育運動やデューイなどの影響から、大正期に児童中心主義が現れた。「赤い鳥」に代表されるように児童の心情に即した歌曲の創作が盛んに行われ、今も歌いつがれる多くの日本の歌はこの頃作曲されたものも多い。

またこの時期に自由作曲、器楽、鑑賞教育を行なう学校が登場した。例えば自由作曲では幾尾純などによる創作学習の草分け的实践がみられる。

このとき試みられた問題解決学習は広まることはなかったが、大正期のこうした傾向が、昭和16年の芸能科音楽の設置につながったと見ることができる。

ここでは唱歌に加えて器楽、鑑賞、楽典、聴音がその内容とされたが、時は戦時体制であり、特に戦争後半では学校教育そのものが行われていなかった。

敗戦後の日本はGHQによって戦前の全てを否定されたところから出発せざるを得なかった。そのため明治から戦前までと戦後の教育は不連続であると思われるが、その実は連続している。

そうでなければ大熊氏の調査に見られる昭和22年世代がある一定の音楽的能力を有していたり、老人施設での児童との交流において、戦前の教育を受けたお年寄りが唱歌の数々を嬉々として唱和する事態を説明できない。

つまり戦前において学校における唱歌中心の音楽教育はある水準に達していたのであり、アメリカ型の教育システムによる音楽科は、その蓄積から出発したことに留意しなければならない。

戦後はアメリカのコース オブ スタディに倣った学習指導要領によって音楽科が始められた。

昭和22年の試案、26年ではディーイの影響による経験主義の教育が導入され、生活単元学習が行われた。音楽科の学習内容に創造的表現(creative expression)という現指導要領に似たものが見られる。この時より音楽科は情操教育を目標としたが、戦前との相違は、歌詞によって徳性の涵養を目指すのではなく、音楽美を通して情操を培うことにある。

情操教育はその後の指導要領に受け継がれ、音楽が教科であること存在理由の一つとなっている。また26年指導要領以降、音楽を生活化することが謳われ、それは43年以降の音楽を愛好する心情形成につながっている。

またこの時既に、他の国の音楽を理解するという目標が掲げられ現在に至るが、これはユネスコが国際理解を提唱した影響である。ユネスコは世界大戦の反省に立って、世界の国に優劣はなく、その文化の価値を理解し合うことが大切であるとの考え方を打ち出した。

さて生活単元学習などの問題解決学習は、系統的な知識の獲得ができないため学力低下が問題になり、「はいまわる経験主義」として批判され、系統学習にかわることになる。

1957年のいわゆるスプートニクショックによってアメリカは教育の現代化を押し進め、日本もそれに倣ったのが昭和33年の指導要領である。続く昭和43年版指導要領でも系統的な知識が力であるとされた。ブルーナーの理論を背景にした古川のふしづくり一本道が成果をあげたのはこの頃である。

この時期の教育をして詰め込み教育との批判があるが、音楽科に限れば学力が高く、音楽愛好の意志も高い傾向にあることは先ほど述べたとおりである。

詰め込み教育の批判に対して出されたのが52年版指導要領によるゆとりの教育である。ゆとりを与えることで、体験的活動を豊富に行おうという現在の教育方針に転換したのがこの時である。

大熊氏の研究によると、全国の実践研究のテーマの重点が、音楽的能力獲得から音楽愛好の心情形成へ転換するのがこの頃である。しかし、ゆとりの時間は形骸化し当初の教育方針が十分具現化しなかった。

そこで平成元年指導要領では「新学力観」が叫ばれ、知識より学習意欲や思考力、判断力を重視することが強く求められた。

その理由として、変化の激しい時代においては、常に新しい知識を獲得することが大切であるとされた。そして思考力や判断力、創造性という機能的な学力や学習意欲が知識より重視され、その伸長をはかるべく問題解決的な学習が奨励された。

そのキーワードとして表れたのが「支援」の授業である。

3. 学力低下は「支援」の帰結である

小学校教育課程一般資料(1993、東洋館)に「教師は子供たちの立場に立ってそれを支援するという指導観に立つことが肝要である」と述べられていることに明らかなように(1)「支援」とは主体的な学習を促す指導観なのである。

しかし「支援」は指導観でなく、教育行為として定義されてきた。まず指導と並立する概念として教師の行為を、学習を進める上での主導権(以下、主導権)の比重によって、教授・指導・援助(支援)に分ける考え方がある。

教授により3R(注釈)を、指導により基本を、援助(支援)により発展的内容を学習する。(安彦、1993(2))
また指導に内包される概念として、教師の行為は指導であり、主導権の比重によって指導を教授と支援に分ける(森、1997(3))といった定義がなされた

以上の概念規定から次のことが共通点として指摘できる。

教師の主導権の強弱で、教育行為を分類している。

基本的内容の学習では教師の主導権が強く、応用発展的な内容では教師の主導権が弱いと考えられている。

確かに応用発展的な調べ学習や探求学習などの自学では教師の主導権は弱く、学習者の主導権が強い。そこで、応用発展的な段階の教師の主導権が弱い行為を、「支援」と定義したと考えられる。

ここで確認したいのは、前述した通り「支援」は主体的な学習を促す指導観なのである。したがって教師の主導権が学習者に比べて弱いことは、指導の一側面に過ぎない。

例えばQ&Aはソクラテスの問答法を起源とする教育方法であるが、産婆術と呼ばれるように、学習者が主体的に答えに達するのを「支援」するものである。

また仮説実験授業は、教師による授業書によって学習者が仮説検証を行い、主体的に答えを発見していく学習を「支援」するものである。このように教師の主導権が強い「支援」も存在するのである。

したがって教師主導の一斉指導における「支援」もありえるのであり、教師の主導権の強弱による教育行為の概念ではないといえる。問われるのは主体的な学習を促すかどうかである。

主体的な学習とは、学習者自身が学習の主導権を握っていることである。それが学習の段階により教師に比べて弱かったり、強かったりするに過ぎない。

ところが「支援」と指導を対立する教育行為の概念にとらえ、学習課題や目標の設定、課題解決に必要な知識を獲得させるといった教育行為が行われなくなったのである。(4)

その結果、授業の冒頭で児童生徒が、本時の学習課題を延々と話し合うことが行われ、解決の手立てを獲得しないまま活動する授業が行われるようになった。すなわち完全自力解決の問題解決学習が教科で行われるようになったのである。

これは平成元年以降、創造的な学習を目指し、教育行為を弱めた傍観的な学習指導が多かったことを示している。それは、低い水準で活動する故の教育力の減退を意味し、音楽科の学力低下を招くことになった。

明治から始まった学校教育はその後、児童中心主義の影響を受け、戦後は問題解決学習と系統学習の間を揺れ動いてきた。

しかし、その度に生じた問題点について、実践レベルで克服されたのであろうか。少なくとも誰しも次の疑問を抱くであろう。

なぜ、「はいまわる学習」から脱却できないのか。

「はいまわる」の定義必要

音楽科においては、平成元年学習指導要領以降、創造的音楽学習が児童生徒の創造性を伸張する画期的な学習システムであるとされてきた。

それによって大正期や戦後の児童中心主義の理念が具現化され併せて西洋音楽重視の音楽科教育に、新しい可能性が開かれると

多くの教師に信じられてきたのである。

本当であろうか。

音楽科が「はいまわる学習」から脱却できないのは、創造的音楽学習そのものが批判されることがなかったからである。

注

(1) 文部省『小学校教育課程一般資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』(1993、東洋館) p.16

(2) 『現代教育科学』1993.9.N.0442 (明治図書) p.106

(3) 『授業研究 21 1997.3』 N.0462 (明治図書) pp.79-81

(4) 『授業研究 21』1996.4.N.0445-1997.3.NO.462

連載「指導概念も再検討」において、指導と支援を対立概念として捉えた教育現場の混乱が問題点として指摘されている。

第2章 創造的音楽学習批判

1. 創造的音楽学習の広がり

創造的音楽学習(creative music making)は、J.Paynterが提唱した音楽学習システムである。この学習の指導理論である経験創作(empirical composition)は、自分の言いたいことを音と沈黙を素材に、試行錯誤の実験を通して自分の判断で作りあげるといった完全自力解決の問題解決学習である。最近では音楽づくりという呼び方もされる。

経験創作においては模倣が否定され、学習者が音に立ち向かい試行錯誤しながら音楽をつくとされる。そして指導のあり方は、試行錯誤の過程を「支援」するという考え方に基づいている。

平成元年学習指導要領において「音楽をつくって表現する」学習が導入されたが、初期の文部省研究指定校であった水戸市立千波小学校、広島市立南観音寺小学校では、この理論をもとに実践研究をおこなっている。

またその後「音楽をつくって表現する」学習は創造的音楽学習であるという主張が島崎篤子氏、坪能由紀子氏などからなされた。(1)

経験創作が教育現場においてどの程度実践されているのか調べるため、1989(平成元年)から1999年7月まで「教育音楽 小学校版」「教育音楽 中高版」に掲載された創作学習実践事例を対象に分析してみた。対象の事例は小学校237事例、中学校101事例である。

分析にあたって創作学習の方法を次のように分類してみた。

経験創作……試行錯誤による完全自力解決の創作

作曲………模倣や作り方の手立てが示されている創作

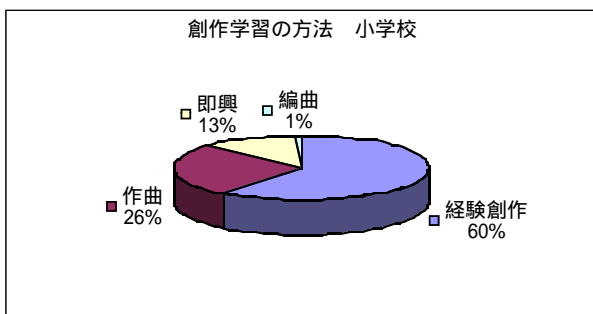
即興………即興的に表現するための手立てが示されている創作

編曲………既成曲に和声や対旋律などをつけたりする創作

なお、創造的音楽学習による実践にはサウンドスケープ(Sound Scape)によるものがみられるが創作学習とは別のものとし、分析対象から除いた。但し、聴いた音を基に、音づくりをするような活動は分析対象とした。次に分析の結果を示す。

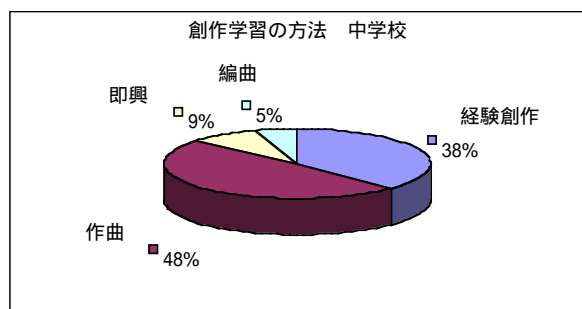
< 小学校における創作学習の方法 >

小学校では経験創作が60%で最も多く、次いで作曲が26%である。



< 中学校における創作学習の方法 >

中学校では作曲が48%で最も多く次いで経験創作が38%である。



経験創作は小学校で多く実践されているが、中学校においては従来の作曲が多く実践されていることが伺える。創造的音楽学習は小学校において普及したと言えるであろう。

2. なぜ音の羅列に陥るのか

では創造的音楽学習を実践した結果はどうであったか。全国の音楽科教育の実態に詳しい教科調査官である金本正武氏はいう。

子どもたちが音楽をつくる目的や方法を十分に理解できないまま、単に漠然としたイメージや気持ちをそのまま音に表そうとするため、ただ無目的に楽器を鳴らして遊んでしまったり、少数の子どもの意見に他の子供たちが受け身的に付いていったりする光景も多く見られる。そして、効果音や描写音などををつくる活動、つまり『音』をつくって表現する活動にとどまってしまう傾向が強い〔金本正武『音楽科授業論』、音楽之友社、1997）p.161

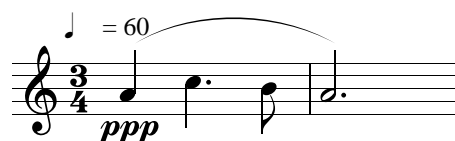
このように創造的音楽学習に基づく「音楽をつくって表現する」学習は、音の羅列に陥る実践が多いことが指摘されている。

音楽をつくるという遂行段階の前に構想段階であるイメージ（頭の中で音の鳴る心象）を形成しなくてはならない（梅本、1966、1996）〔3〕。ところが児童生徒は、音楽のイメージが形成できず、場当たりの表現に陥るのである。

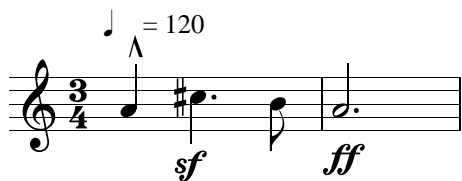
ではイメージはどのようなメカニズムで形成されるのでしょうか。

例えば楽譜Aの音楽をイメージしたとするこれは悲しい、静かな、落ち着いた状態における情動を表したものである。

楽譜A



楽譜 B



さらに楽譜Aを楽譜Bのようにイメージしたとする。短音階が長音階になり、ダイナミックスがffになり、テンポが速くなっている。これらの諸要素が変化しただけで、悲しい、静かな、落ち着いたものから一転して解放された喜びのような情動を表すことができる。

このように、人は音楽によって、何らかの心の動き - 情動を表そうとする。ある情動を表そうとして、過去の音楽経験による知識を統合し、イメージを形成するのは想像力の働きである。

過去の音楽経験による知識は、スキーマ (schema) として構造化されている。例えば調性感 (主音や核音など中心音とその他の音の関係) は非言語的知識であり、「ドは主音である」というような命題は言語的知識である。これらは全て調性スキーマである。

われわれが歌を歌うことができるのは、音階スキーマを獲得しているからであり、インドの複雑なラーガ (インドの音階) が歌えないのは、ラーガのスキーマがないからである。

つまり我々は知っている音楽をイメージすることができるが、知らない音楽をイメージすることはできない。すなわちスキーマはイメージ形成のレディネスである。

音楽をつくる際、必要な音楽のスキーマが検索され、関連知識が抽出される。例えば、「うれしい」時の、快であり興奮した情動を表現するとしたら、スキーマからその表現にふさわしい関連知識 - 長音階による旋律、快活なリズム、活発な曲想などの知識が抽出される。抽出された関連知識は、洞察によって新しい関係が見出され、統合されることで「うれしい」時の情動を表す音楽のイメージが形成される。

この過程を監視し、遂行するのかやり直すのかを判断するのが、メタ思考である。メタ思考により遂行と判断されると、イメージ (構想) に基づき創作 (遂行) がなされるのである。

このように想像力やメタ思考力によって既存の知識を統合して、新しく再構成することを創造という。(内田、1999 [4])

模倣から創造がはじまる所以は、統合すべき既存の知識 - 音楽のスキーマの獲得が創造の必要条件だからである。

模倣を敢えて行わず、試行錯誤による経験創作は、こうした問題解決のレディネスを学習のどこで獲得するかという視点に欠けるのである。そのため、つくろうとする音楽のイメージ形成ができず、音の羅列に陥る例が多いと考えられる。

しかし創造的音楽学習の実践においては、音楽以外のイメージを基に音楽をつくりだすことが重視される。例えば「春のイメージを表そう」「物語のイメージを表そう」といった題材が多くみられる。

村松麻利氏はいう。

例えば、『海』というテーマで創作させたとして。生徒によっては、この『海』に対して持つイメージを音楽的イメージに変換するということが理解できず、またその術を思い付かないために、極端な例であるが、豆をザルに入れて波の音を表現するという陳腐なやり方・いわゆる擬音に終始し、本人達も納得いかないままに終わってしまうというケースがある。[松村麻利、イメージ形成を重視した創作指導-能のお囃子とサンバのリズムを中心として-音楽教育学第19-1号p.53]

経験創作の際、音楽以外のイメージ、例えば『海』のイメージによって音楽をつくることが可能であると考
えられている。しかし、松村氏が述べているように、こうした学習は擬音や効果音に終わってしまう例が多い。

更に松村氏はいう。

創造的音楽学習がまだ初歩の段階にある高校生に対しては、豊かなイメージを持つことができるテーマの
設定が特に重要である。さらにその豊かなイメージを音楽的語法によって音楽的イメージへと適切に変換で
きる体験が必要である。[同p.54]

松村氏は「音楽語法」の獲得が音楽イメージを形成するレディネスであることに気づいているようである。

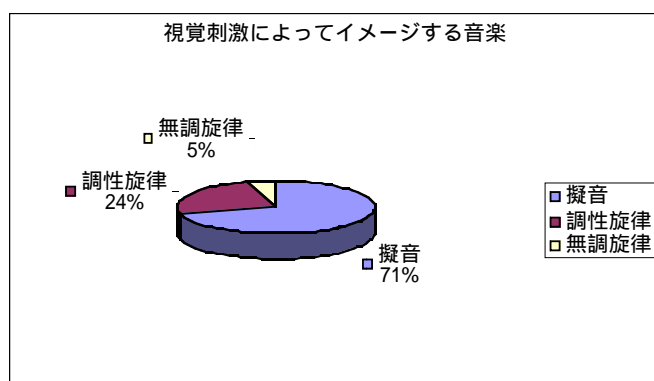
しかし、経験創作におけるイメージ形成は、音楽以外のイメージから音楽のイメージへの変換というメカ
ニズムととらえ、音楽外のイメージを重視している。

こうした実践では、「海」や「春」などの様子を思い浮かべ、それを絵で表し、それに基づいて音楽を創作する
ことが多い。

そもそも音楽以外の刺激から音楽のイメージへの変換ができるという前提は正しいのであろうか。

そこで視覚刺激に基づき創作を求められた時、どのような音楽をイメージするか、小学校4年生62名
を対象に調査をしてみた。(1999.5)

調査では鳥が飛ぶ絵を見せ、「この絵の様子をを音で表すとします。思い浮かべたものに近い音楽はど
れですか」と教示を与える。選択肢は、擬音(鳥の鳴き声)、長音階の旋律、短音階の旋律、無調の旋律
の4つである。次に結果を示す。



このように、視覚刺激を与えられた児童生徒の多くが、擬音をイメージするのである。

吉田正信氏の研究によれば、視覚刺激は聴覚刺激に優先することが明らかになっている(吉田、1993)
(5)

この研究結果に従えば、例えば交響詩「モルダウ」の鑑賞において、源流や川の流れなど曲の内容を映
像であらわしたLDを用いた場合と音楽だけ聴いた場合を比べると、映像のない音だけの方がよく聴いて

いることになる。つまり視覚情報は、聴覚情報の処理を阻害してしまうほど優位なのである。

鳥の絵という視覚的な刺激が与えられた場合、鳥に関する知識を優先的に思い浮かべるのであろう。そこで鳥の鳴き声(擬音)を選んだ児童が多かったと考えられる。「をあらわそう」という活動が擬音・効果音に陥りやすいという指摘も、これで説明できよう。

非言語的な伝達手段である音楽は何を伝えるのであろうか。音楽には「モルダウ」のように何かを描写する表示的意味を持つものと、音と音の関係の中に意味を見いだす絶対的意味を持つものがある。

そして、次はこうなるという期待から逸脱するよう音と音の関係を仕組むことで、情動を喚起するといわれている。つまり音の組み合わせによって情動や観念を伝えるのであろう。

したがって「大草原にたたずむイメージ」というように、音楽によって伝える内容を児童生徒に持たせるという考え方は間違いではない。しかしそれを重視するあまり、視覚的刺激を与えれば音楽を思いつくとするのは誤りである。

視覚的イメージを重視し、それを音楽のイメージに変換することを求められた児童生徒が擬音・効果音を思いつくのはきわめて自然である。擬音・効果音に陥る責任は児童生徒にはなく、視覚刺激を重視した指導にある。

音楽のイメージはあくまでも音楽のスキーマから形成されるのであり、スキーマの獲得がなくして児童生徒に試行錯誤させることが音の羅列の原因なのである。重視すべきは音楽のスキーマの獲得である。

3. 音の羅列は現代音楽か

音楽のスキーマの獲得なしにはイメージが形成できず、児童生徒の表現は音の羅列になる。ところが経験創作による音の羅列を自由様式の現代音楽(以下、現代音楽)としてとらえ、自由な発想による表現だとする見解がある。

ジョン・ペインター (Paynter, J) はいう。

音楽以外の教科で生徒たちに許されているような自由を音楽でも彼らに許してやると、生徒の作った音楽とプロの作曲家、とりわけ20世紀の作曲家との間に明確な類似点が認められる。[Paynter 著山本文茂、坪能由紀子、橋爪みどり訳『音楽を語るもの』、音楽之友社 p.11]

また坪能由紀子氏はいう。

子どもたちによってつくられ演奏された音楽は、音響的に、あるいは音楽のあり方として、現代音楽との類似性を持っている

[坪能由紀子「現代音楽の教育的意味とその展望」『音楽科は何をめざしてきたか?』音楽之友社、1997p.54]

現代音楽は様式的な制約がなく、作曲家が独自の音楽様式を生み出すという考え方に基づいた音楽である。これを自由様式という。

この自由様式の考え方を創作学習に適用したのが経験創作であり、学習者が試行錯誤を通して表現を吟味すれば、その人なりの表現であるとするのである。

はたして自由様式の考え方を創作学習に適用することは妥当であろうか。児童生徒の無秩序な音の羅列を現代音楽の表現ととらえてよいのだろうか。

それを論ずる前に、この考え方が教育実践にどの程度影響を及ぼしたのか、明らかにする必要がある。そこで「経験創作に占める現代音楽の割合が高い」という仮説で実践事例の分析をおこなってみた。事例は前述した1989年～1999年7月までの「教育音楽」(音楽之友社)によるものである。ちなみに創造的音楽学習の小学校における実践記録の分析には、小泉恭子氏の先行研究がある。それによると扱う音楽様式は現代音楽が最も多く、次に西洋古典様式(調性音楽)が多いと報告されている。また描写的な題材や様式不明が多いことも問題点として指摘されている。(小泉、1997)(6)

西洋音楽では、ムシーケーにおける詩の朗唱が旋律の原初の形態であり、言葉の抑揚に音階があてはめられることで、旋律として独立した。そして重なることでポリフォニー、機能的和声生まれた。やがて機能的和声は崩壊し、無調に至った。

この西洋音楽のしくみを基準に音楽様式を次のように分類した。

調性以前の音楽・機能的和声に規定される以前の音楽

調性音楽・・・機能的和声による音楽

現代音楽・・・調性が崩壊した以降の様式的制約のない音楽

これらの範疇に入らない音楽様式を次のように分類した。日本伝統音楽と諸民族の音楽は民族的な違いによる様式区分であり、融合と音づくりは音楽以外の要素が関係することによる様式区分である。

日本伝統音楽・・・お囃子や和太鼓など日本の伝統音楽

諸民族音楽・・・非西洋、非日本の音楽

融合・・・・・・音楽、映像、物語、言葉などが融合した様式

音づくり・・・・音を探したり、つくる活動

以下結果を示す。

<扱われた音楽様式 小学校>

	調性以前	調性	現代	日本伝統	諸民族	融合	様式不明	音づくり	総計
経験創作	12	2	34	1	4	12	62	17	144
作曲	8	31	3	14	4	0	1	0	61
即興	13	4	2	5	3	1	1	1	30
編曲	0	2	0	0	0	0	0	0	2
総計	33	39	39	20	11	13	64	18	237

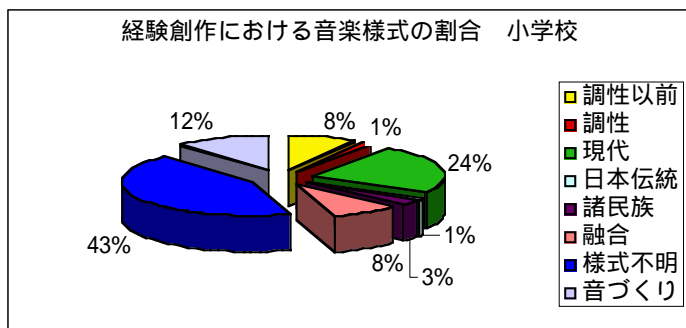
<扱われた音楽様式 中学校>

	調性以前	調性	現代	日本伝統	諸民族	融合	様式不明	総計
経験創作	2	1	11	0	8	6	10	38
作曲	1	32	0	11	3	2	0	49
即興	3	1	1	0	4	0	0	9
編曲	0	5	0	0	0	0	0	5
総計	6	39	12	11	15	8	10	101

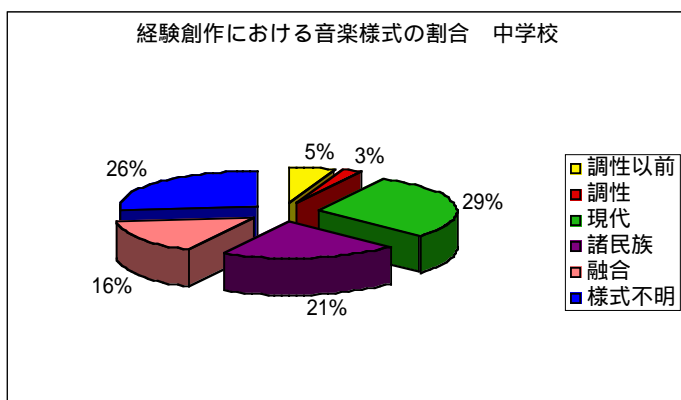
次に創作方法ごとの扱われた音楽様式を示す。

経験創作

小学校における経験創作で扱われた音楽様式は、様式不明が 43%で最も多く、次いで現代音楽が24%である。

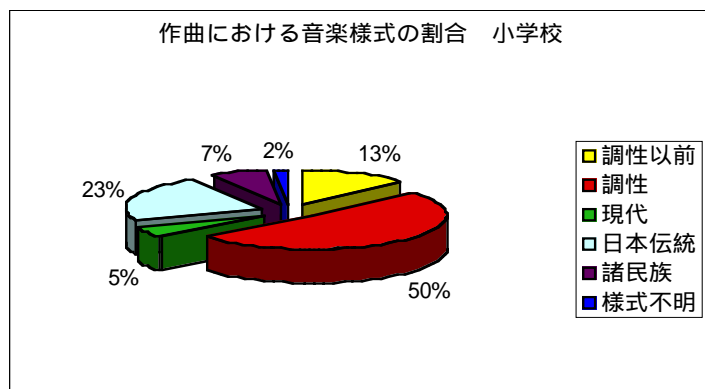


中学校における経験創作で扱われた音楽様式は、現代音楽が 29%と最も多く、次いで様式不明が26%である。経験創作では、小、中学校共に現代音楽と様式不明の占める割合が多いといえる。

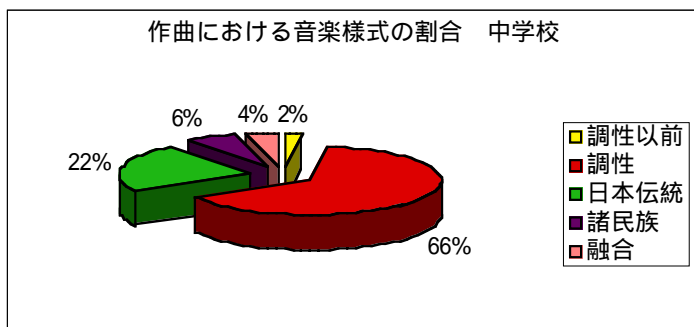


作曲

小学校における作曲で扱われた音楽様式は、調性音楽が50%で最も多く、次いで日本の伝統音楽が23%である。

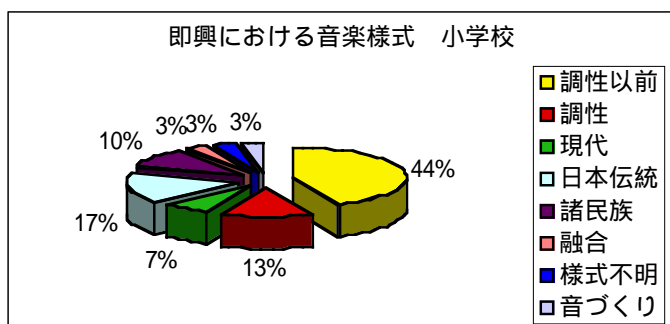


中学校における作曲で扱われた音楽様式は、調性音楽が66%と最も多く、次いで日本の伝統音楽が22%である。作曲では、小、中学校共に調性音楽と日本伝統音楽が多いといえる。

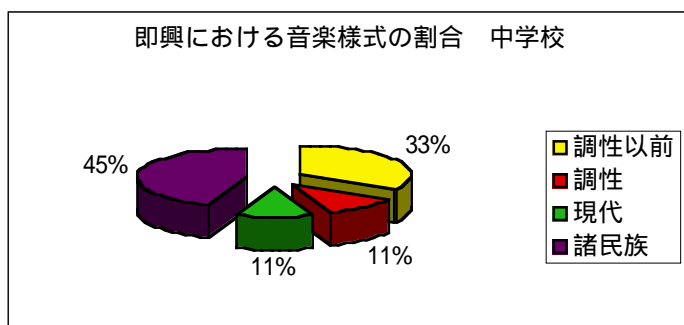


即興

小学校における、即興で扱われた扱われた音楽様式は、調性以前の音楽が最も多く44%である。



中学校における、即興で扱われた音楽様式は、諸民族、調性以前の音楽様式が比較的多めといえる。



4. 「様式不明」は自由様式の考え方である

ここで注目すべきは小泉氏の研究でも問題点として指摘されているように、小、中学校とも経験創作において、用いられた音楽様式が不明な「様式不明」の割合が多いことである。しかも「様式不明」は経験創作に顕著な特徴である。そこで「様式不明」について考察する。

「様式不明」の中学校10例は全て描写的な題材である。小学校では81%が描写的題材である。このように「様式不明」の学習内容の多くは、「を表そう」という描写的な題材である。

描写的な題材では、物語や風景、心情を自分なりの表現方法で音を使って表す学習が多い。これは自由様式の考え方に基づいたものである。ここで自由様式の現代音楽について述べておく必要がある。

19世紀ロマン派に対する反動から、20世紀初頭に新しい音楽の在り方が様々に模索された。調性が崩壊し、安定した拍節リズムが崩壊したのもその一つである。

また音組織を原始的な音楽や民族音楽に求めたり、楽音以外の音を求め騒音や自然音が素材とされた。

そして音の属性 - 音高・強弱・音質・持続のあり様が追求された。創造的音楽学習にみられる音探し、音づくりの基本的考え方がここにある。

やがて偶然性がとり入れられ、新しい様式を生み出す実験がおこなわれた - いわゆる前衛音楽である。前衛音楽は行き詰まり、調性へ回帰しつつある。

しかしこうした音楽とは別に、ロマン派的な調性音楽やポピュラー音楽など様々な音楽が共存し、現代音楽の単純明快な概念規定は不可能である。

経験創作は、新しく自分なりの様式(音楽のしくみ)を生み出す前衛音楽の考え方 - 自由様式をそのまま創作学習に適用したものである。したがって、ここで述べている現代音楽について、次の概念規定を用いることができよう。

國安愛子氏は現代音楽の特徴を次の5つにまとめている。

(國安、1993)(7)

- 1 調性からの脱却
- 2 不規則な非拍節リズム
- 3 民族音楽の掘り起こし
- 4 音色の効果の優先
- 5 偶然性の導入

狭義の自由様式は1960～70年代にピークをむかえた前衛であるが、調性音楽が崩壊してから前衛が行き詰まるまでは、常に前の様式を否定しては、新しい様式を創りだす過程であったとみることができる。そこで調性音楽崩壊から前衛音楽までを、自由様式の現代音楽(以下、現代音楽)と定義する。

学習者の創作過程を自由様式とし、その人なりの様式(音楽のしくみ)で表現することが自由な発想によるものとされ、実践記録が「様式不明」になったと考えられる。

「様式不明」が現代音楽となると、経験創作で扱われ現代音楽の割合は小学校67%、中学校58%になる。

小学校の経験創作に占める現代音楽の割合は多いといえる。

以上より、創造的音楽音楽学習は小学校の創作指導で多く行われ、扱う音楽様式は現代音楽が多いことが明らかになった。それでは経験創作では、なぜ調性音楽が扱われないのであろうか。

5. 創造的音楽学習は調性音楽を避けてきた

「Sound and Silence」(J.Paynter・P.Aston,1970)では36プロジェクトが提案され、「Sound and Structur」(J.Paynter,1992)では16プロジェクトが提案されている。

創造的音楽学習の導入に際して、上記の文献がそれぞれ「音楽の語るもの」(音楽之友社、1982)「音楽をつくる可能性」(音楽之友社、1994)として邦訳された。

更に翻訳者らによって「創造的音楽学習の試み この音でいいかな」(山本文茂・松本恒敏著、音楽之友社、1982)と「音楽づくりのアイデア」(坪能由紀子著、音楽之友社、1995)が発表され、実践に指針を与えたと考えられる。そこでこれらの文献の対照表を作成し、考察する。

なおJ.Paynterのプロジェクトを調性以前の音楽、調性音楽、現代音楽、融合(劇)、描写の5つに分類した。調性以前の音楽とは、機能音声に規定される以前の音楽であり、調性音楽とは機能音声に規定された音楽である。そして現代音楽とは、調性崩壊後の音楽である。

1～は「Sound and Silence」、<1>～は「Sound and Structur」それぞれの文献におけるプロジェクトの番号を表している。

「Sound and Silence」にはサウンドスケープのプロジェクトがないため、「創造的音楽学習の試み この音でいいかな」(1982)におけるサウンドスケープに関する項目は、「Sound and Structur」(1992)と対照させてみた。

A. 調性以前の音楽

「Sound and Silence」 「Sound & Structure」	「創造的音楽学習の試み」	「音楽づくりのアイデア」
2 体の中にある音楽	体で作れる音にはどんなもの	身体から生まれる音楽
3 音楽と神秘		
4 音楽と言葉	詩の朗読と音楽	
6 沈黙		
8 動き音楽	踊りと音楽	
10 空間と音楽		
11 自然の中のパターン	絵と音楽	
18 旋律を探る(1)		ドローンをもとに
19 旋律を探る(2)		
21 音・旋律・音列		
25 ハンドメイド(1)		
26 ハンドメイド(2)		
<1> 沈黙から音	お母さんの音作り ポチと散歩に出かけよう	大自然からイメージを得よう 鳥の音楽をつくらう
<2> 風の歌	耳をすまして 乗り物の音はすてきた 高原で聞いた音	
<3> 音を探す	廃物で楽器をつくらう アンサンブルを手作り楽器で	ハウスミュージック 手作り楽器の世界
<14> 音風景にたたずむ音		

B. 調性音楽

「Sound and Silence」 「Sound & Structure」	「創造的音楽学習の試み」	「音楽づくりのアイデア」
2 7 和声を見つける		
2 8 和音をつくる		
2 9 主要三和音		
3 0 長旋法と短旋法		
3 1 経過音と補助音		
3 2 経過音と補助音		
3 3 副三和音		
3 4 掛留		
<6> メロディをつくるために		
<13> クラシック音楽の構造		反復の形式
<15> 時は流れても		

C. 現代音楽

「Sound and Silence」 「Sound & Structure」	「創造的音楽学習の試み」	「音楽づくりのアイデア」
1 2 短い音長い音		
1 6 音楽と形	音の記号でカルタができる？	楽譜からも音楽の世界は広がる
1 7 テープ音楽		水の音楽
2 0 言葉の音	小さい子のことばって面白いな いろいろに声を出してみよう ことばのしりとりあそび	言葉から生まれるリズム 言葉の表現を広げる オノマトペの音楽をつくらう 音楽と詩の出会い
2 2 音・旋法・音列（2）		知ティから音列へ
2 3 音楽と数		
2 4 偶然性の音楽	音のでるスゴロク遊び	水の音楽
<8> 音楽の文法		音のおいかけっこ
<9> 新しい耳		
<16> 音楽を自由に		パターンミュージック 世界の音楽から
1 音楽は何を表現	音ずもうであそぼう	
9 弦楽器を探る		
1 3 ピアノを探る（1）		
<4> 指からアイデア		パターンミュージック
1 4 ピアノを探る（2）	鍵盤楽器探検	ピアノって面白い
1 5 ピアノを探る（3）		クラスターをもとに

D. 融合（劇）

「Sound and Silence」 「Sound & Structure」	「創造的音楽学習の試み」	「音楽づくりのアイデア」
7 音楽と劇	劇と音楽	
3 5 夜の音楽	夜の音楽	
3 6 シアターピース	ブレイメンの音楽隊	

E. 描写

「Sound and Silence」 「Sound & Structure」	「創造的音楽学習の試み」	「音楽づくりのアイデア」
5 音楽における描写	春の小川の音はどんな音？	
	海の物語	
	音による宇宙旅行	

概観してみると調性音楽が抜けていることがわかる。経験創作は、自由様式の現代音楽の手法ではあるが、「Sound and silence」で扱う音楽様式は調性以前の音楽、調性音楽、現代音楽にわたっている。

山本文茂氏は創造的音楽学習を、J.Paynterの音楽理論を日本の教室に適用したものと定義している(山本、1992)(8)。

山本氏はいう。

『創造的音楽学習』は、<中略>現代的な音楽様式へのアプローチをメインにしているが、必ずしもそればかりではなく、伝統的な音楽様式の一部(民族音楽、日本伝統音)へのアプローチを含んでいる。いわば、西洋近代機能と声音楽以外の音楽様式への教育的アプローチのシステムが『創造的音楽学習』なのである。音楽科教育実践講座 SONARE 7, ニチブン, 1992 pp.218-219

このように創造的音楽学習は創作方法を現代的手法で、扱う教材を非調性音楽(非西洋古典音楽様式)として始まったのである。

「Sound and Silence」は、ジョン・ペインター(Paynter, J)が調性以前の音楽、現代音楽、融合のプロジェクトを担当し、ピーター・アストン(Aston, P)が調性音楽のプロジェクトを担当した。しかしアストンの調性音楽のプロジェクトは除外されている。これらは整合性のないパッチワークなのであろうか。

山本氏の定義に従えば、調性音楽のプロジェクトは従来の伝統的な学習でおこない、ペインターのプロジェクトは創造的音楽学習でおこなうとなる。

山本氏はいう。

機能と声に基づく『即興演奏』やジャズの『アド・リブ』のような専門的技能を含んだ用語は『創造的音楽学習』の対象外である。文部省・学習指導要領音楽における小学校, A表現(4)イおよび中学校, A表現ケ(筆者注: 自由な発想による創作)は全面的に『創造的音楽学習』の範囲にあり、小学校の表現 A(4)ア, 中学校の A表現(1)ク(旋律創作や音楽の諸要素に基づく創作: 筆者注)のうち、『機能と声』と連動する内容はすべて『創造的音楽学習』という用語から除外される」前掲書 p219

ここでも創造的音楽学習では機能と声に基づく音楽を扱わないことが強調されている。

一方、山本氏は、創造的音楽学習は機能と声による調性音楽も含むことを示唆しており自己矛盾を起こしている。

”創造的音楽学習”の指導展開は、このように現代音楽の前衛的手法を出発点として開始されますが、<中略>伝統的な西洋音楽の和声理論をもとにしたクラシック音楽、ポピュラー音楽のスタイルによる創作や、音楽・言葉・動作・光などの表現手段を総合した”マルチ・メディア芸術表現”(舞台作品)なども含んでおります」[創造的音楽学習のこころみ この音でいいかな pp.15-16 山本, 1985]

経験創作は前述したように現代音楽の手法であるから、調性音楽を扱うことで矛盾をきたすと考えられ避けらる一方、あらゆる音楽様式感の獲得という理念があったため起きた矛盾と推察される。

そして「Sound and Silence」から調性音楽のプロジェクトを意図して除いた結果、平成元年の学習指導要領における「音楽をつくって表現する」学習の、小学校のA、中学校のクの旋律創作や様式に基づいた創作では、作曲や即興表現、編曲をおこない、小学校のイ、中学校のケにおける自由な発想による創作においては、現代音楽を主とした創造的音楽学習でおこなうという位置付けがされるようになったと考えられる。

6. 現代音楽をイメージできるのか

ここまで創造的音楽学習で扱われる音楽様式について述べてきた。創造的音楽学習では、音と沈黙を素材に試行錯誤を通して推敲し、音楽をつくる。それは何らかの音楽様式と共通になると仮定されており、つくった作品と同じ様式の音楽の鑑賞を通して、音楽様式感を獲得することをねらっている。ペインターは36プロジェクトについて、どのような順序で扱ってもよいとしている。(Paynter,1970)(9)

また創造的音楽学習は学習者の自発性を重視しているため系統性はなく、自発性重視ゆえ音楽教育への導入の意味があるとするという見解がある(高須、1992)(10)

このように創造的音楽学習には学習の系統性がみられず、発達段階に合わせてどのような様式感や要素を獲得させるのかという考え方はみられない。つまり発達の視点に欠けるのである。

加減乗除が算数の学習における発達の原理であるように、音楽の学習にも発達の原理が存在するはずである。では音楽行動の発達原理は何か。

鈴木寛氏は、個人の音楽行動の発達は音楽史の発展と相似であると述べている。(鈴木、1996)(11)ここにヘッケル(E.H.Haeckel)が唱えた「個体発生は系統発生を繰り返す」という進化論の原理が、音楽行動の発達にあてはまるという仮説が存在する。

例えば、の和声感を獲得した後、副三和音のあるカデンツに機能和声感を感じることができるといふ発達の事実(沖、1987)(12)は、和声はから始まり、機能和声として確立、発展していったことと相似である。また人の歌声において、音の高さの輪郭を制御することが先行し後に音階にあてはめられるといふ発達の事実(梅本、1994)(13)は、言葉の抑揚の中で歌われた朗唱が、音の高低の輪郭に音階があてはめられることで歌に発展したということと相似である。

このように音楽史の発展をなぞるように音楽行動は発達していくと考えられる。この原理を用いた教育システムに、例えばオルフ(Orff)システムがある(A.Gillespie,1994)(14)

現代音楽は様式が崩壊して生まれしてきた音楽である。発達の原理に照らし合わせると、音楽様式獲得する段階の学習者は、様式が崩壊した後の現代音楽のスキーマを獲得することは不可能である。つまり現代音楽をイメージするレディネスはないといえる。

子どもが音楽をつくると調性を感じられなかったり、不規則な非拍節的なリズムになることが多い。これは調性スキーマや拍節リズムスキーマが十分に獲得されていないため、調性を見失ったり、拍に乗らないリズムを表現したりする結果、現代音楽のように聞こえるだけである。

もし、これを現代音楽であるとするならば、調性や拍節リズムから解放された音楽をイメージできるという前提が必要である。そこで國安氏の示す現代音楽の5つ特徴から、無調性および不規則な非拍節リズムについてイメージができるか調査した。

調査は小学校1年生(6,7才)から6年生(11,12才)まで計398名、中学生1年生から3年生まで177名を対象に行った。(1999.6)手続きは次の通りである。

調性旋律を途中まで聴きく。



「続きをつくるとします。自分なら近いのはどちらですか」という教示を与える。つまり調性旋律をイメージさせる。

そして2つの選択肢を聴かせ、イメージに近い項目を選択させるのである。



比較した旋律アの続き（後半2小節）は調性旋律、旋律イの続きは無調旋律である。

児童生徒は、調性スキーマを獲得しているから続きの調性旋律をイメージできる。正解アを選択するであろう。この場合イのような旋律はありえない。

次に無調旋律を途中まで聴く



「続きをつくるとします。自分なら近いのはどちらですか」という教示を与える。同じように2つの選択肢を聴かせ、イメージに近い項目を選択させる。



この場合、アは続きが無調旋律であり、イは続きが調性旋律である。無調旋律がイメージできるなら正解アを選択するはずであるが、児童生徒のスキーマに無調旋律はなく、調性旋律しかない。

そこで調性旋律をイメージし、イを選択するであろう。これはあり得ない旋律であるから不正解となる。このようにして調性旋律、無調旋律がイメージできるかどうかを正解率で表すことができる。

同じやり方で、拍節リズムと非拍節リズムにおいても調査した。拍節リズムと不規則な非拍節リズムに用いた選択肢の例は以下の通りである。

ア



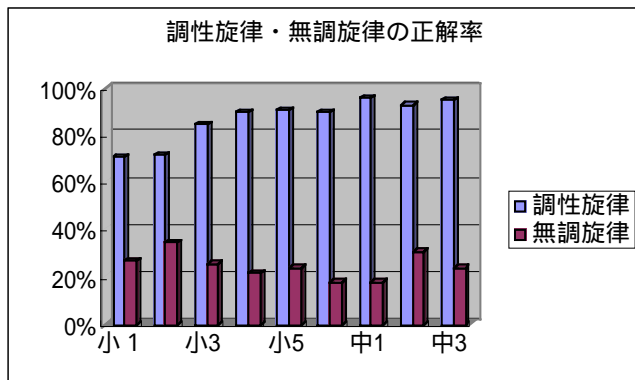
イ



* 詳細データは巻末資料1を参照

7. 現代音楽をイメージできるレディネスはない

まず結果を示す。



調性旋律の正解率は6～7才（小1年生）71%、7才～8才（小2年生）72%、8才～9才（小3年生）85%、9才～10才（4年生）以降は90%以上である。

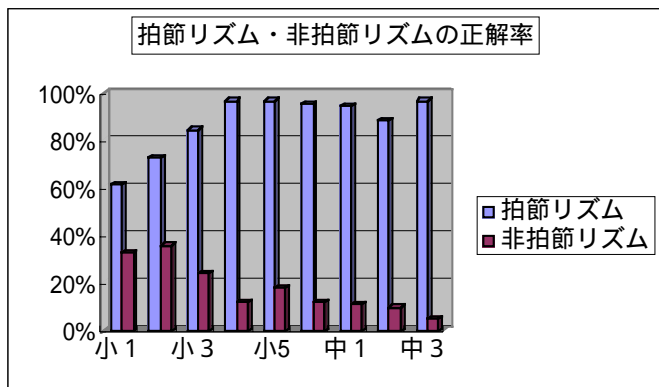
調性旋律をイメージする力は、9才頃までに成人に近い水準に達すると考えられる。調性感は9才、10才頃にほとんどの子供が獲得するとみられる。

それに対して、無調旋律の正解率は18%から35%であり統計的に低く、年齢と共に正解率の上昇はみられない。無調旋律をイメージできる児童生徒の割合は少数であるといえる。

調性感とは、主音や核音など中心音と他の音との関係がわかることである。旋律は言葉の抑揚から音階による単旋律へと発展し、重なることでポリフォニーや和声生まれ機能と声として発展していった。

やがて機能と声は複雑になり、中心になる音の存在が消失し、無調に至った。

したがって9才、10才ころまでに調性感が獲得された後、単純な機能と声から複雑な機能と声へと進み、やがて調性がなくなっていくことを学習しなければ、無調旋律のイメージはできないと考えられる。絶対音感保持者と非保持者の正解得点平均差と正解率に有意差は見られなかった。



拍節リズムの正解率は、6～7才（小1年生）62%、7才～8才（小2年生）73%、8才～9才（3年生）85%、と上昇し、9才～10才（4年生）以降90%台である。

ほとんどの子供が9才、10才頃に拍節リズムをイメージできるようになるとみられる。

それに対して、不規則な非拍節リズムをイメージする割合は1年生33%、2年生36%、3年生24%、それ以降10%台であり、統計的に低いといえる。不規則な非拍節リズムをイメージできる児童生徒の割合少数であるといえる。

山松質文氏と梶敬子氏は、1年保育と2年保育の幼児を対象としたリズム再生テストを行った。拍節リズムと拍に乗っているが不規則なリズムの再生テストでは、再生の成績は拍節リズムが32%から43%であるのに対し、不規則なリズムは5.4%であった。（山松・梶、1953）(15)つまり幼稚園児の段階で、リズムをゲシュタルトの「よい形」にまとめて記憶しているのである。

このように不規則な非拍節リズムは認知されにくいいため、スキーマとして形成されず、全学年においてイメージできる割合が少なかったといえる。

不規則な非拍節リズムは、安定した拍節リズムが崩壊して生まれてきたものであることを学習しなければイメージできないと考えられる。

以上、述べてきたように、6才から15才までの児童生徒は、無調旋律や不規則な非拍節リズムのイメージ形成のレディネスはないことが明らかになった。

経験創作による即興的な表現は、無調や不規則な非拍節リズムなど、現代音楽の要素をイメージしているかのように聞こえる。しかしその実態は、自由に創作することを求められたがイメージが形成できず、場当たりの音の羅列をしているに過ぎないが、調や拍を見失った表現であると考えられる。

したがって経験創作によって、児童生徒がつくった無調や不規則な非拍節リズムによる音響を現代音楽の範疇でとらえるのは誤りである。

8. 音楽行動の発達における9才の壁について

前述した通り、調性感や拍節リズムをイメージできる割合は6才頃から上昇し、9才頃成人水準に達することがわかった。

古川小学校のふしづくり一本道の研究によれば、9才、10才までに「感覚的な面」を育てておくことが重要で、感覚的な面が育成された児童は高学年になってから能力が発達するが、そうでない児童の修正は困難であることが指摘されている。(古川小、1978)(16)

また安彦によれば、9才、10才までに自然感覚、道徳感覚、社会性、運動能力などの感覚や技能を獲得させることが発達における基礎であり、この基礎から高度な認識や思考、道徳性が育つと指摘している(安彦、1996)(17)

このことから音楽行動の発達においても、9才の壁とよばれる発達の質的転換期が存在するという仮説が導かれる。9才の壁は、日本の障害児教育から提唱された概念であり、後に初等教育においても認められたものである。

9才、10才頃になると抽象的な思考ができるようになる。これはPiagetのいう具体的操作期から形式的操作期への移行の状態であるが、この時期に抽象的思考が獲得できない児童が学習についていけないことを9才の壁という。

では音楽行動における9才の壁とは何か。

たとえば文字の獲得最適年齢は4、5才であるが、この時期は経験によって、文字が最も効率よく学習される時期であるため、敏感期(sensitive period)と呼ばれる。それ以降は、獲得に相当の労力が伴うのである。

すなわち9才までは調性感や拍節リズム感の敏感期であり、その獲得における児童への負担は少ないが、それ以降は、獲得に負担が多いと考えることができる。

また、これは敏感期だけの問題ではなく、調性感や拍節リズム感が獲得されていない児童が、合唱や器楽による表現、あるいは読譜の必要性が生ずる学習などに困難をきたすという教材とレディネスの乖離の問題であるとも考えることもできる。この点は今後、解明すべき課題であろう。

いずれにせよ9才、10才以前の児童は、調性感や拍節リズム感を獲得している時期であり、創作学習においても、その発達を促進させることが必要である。

この時期に調性を見失った故の無調的な表現や、拍を保持できない故の無拍的な表現を、現代音楽としてとらえては、発達を促進することはできない。また無調や不規則な非拍節リズムによる創作を、あえて行うことも発達の妨げとなるであろう。

認識の発達は一時的な把握、映像的(聴覚的)的把握、記号的把握の順に現れることはよく知られているが、調性感や拍節リズム感などの音楽の秩序の原理もこの順序で学習するべきである。すなわちリズムを叩くといった行動的把握や、聴いてとらえる聴覚的把握によって秩序の原理を学習するのである。

行動的、聴覚的把握は、音楽行動の中核ともいえるべき認識形態である。したがって9才、10才以前の児童には、音楽を行動的、聴覚的に把握することを重点とした音楽経験を豊富に与えなければならない。そして11才以降の記号的把握が大きく発達する年齢から、行動的、聴覚的把握をした秩序の原理を記号

化して学習すればよい。

体験から記号へと認識形態が発達するのである。調性感や拍節リズム感、和声感などを行動的、聴覚的に把握してあるからこそ、それを記号化できるのである。

例えば、移動ドの歌唱による音階の聴覚的把握が充分であるからこそ、移動ド読みという記号的把握が可能なのである。聴覚的把握が充分でなければ聴覚イメージがなく、聴覚による創作はもちろん記号化も不可能である。

前述した古川小学校の「感覚面」を9才、10才までに育てないと、能力の発達が停滞するとの指摘は、すなわち行動的、聴覚的把握がなされたかどうかを意味している。

聴覚的把握が十分でない児童が9、10才（4年生）以降における合唱や合奏、読譜、記譜の学習に困難をきたしたものと考えられる。

最近テレビで「音痴」の矯正方法がたびたび紹介されるが、その中には音階の感覚が身につけていない人が聴覚的把握の訓練を受けたり、拍に乗って歌唱できない人が反復横飛びをしながら歌うという行動的把握による訓練を受ける実例が放映されていた。これは9才の壁を越えられずに大人になった例であると考えられよう。

坪能由紀子氏は現代音楽を教材化する意義について次のようにいう。

< 前略 > メロディ作法や和声法によると拘泥することなく、自由に音を並べ、重ねることのできる音楽づくりが可能となる。そしてその結果として、現代音楽に通じる音の世界が現出することになる

坪能由紀子「現代音楽の教育的意味とその展望」『音楽科は何をめざしてきたか?』音楽之友社、1997p pp.54-55

つまり旋律作法や和声に「拘泥」されないことで、自由な音楽づくり可能になるといっているが、これは誤りである。秩序の原理を行動的、聴覚的に把握してから記号化すれば児童が能力化できることは、古川小学校が既に証明している。

秩序の原理をいきなり記号から把握させた過去の実践の失敗を省みた結果、秩序の原理を放棄する学習指導を行おうとするところに、論理の飛躍がある。

こうした指導によって音楽における9才の壁を越すことなく成長していく児童が増えることは避けなければならない。

機能と声や旋律作法の制約がなければ、子供が自由に音楽をつくることのできるという見解を、発達の視点から誤りとする根拠はここにある。

9．学齢期は音楽の秩序を学ぶ段階である

スウォンウィック (Swanwick, K) の創作的発達モデルによれば、7才から9才までは音楽のきまりに興味がいきリズム旋律パターンの反復がみられ、歌は2、4、8小節のフレーズにまとめようとする。

10才から11才になると考えてつくるようになり、音楽の慣用句を用いて単純な反復でなく、動機、旋律に対照効果を出そうとするようになる。

また13才から14才ではポピュラー音楽など既存の音楽様式を見習ったものができるとしている (Swanwick、1984) (19)

薬袋貴氏は12才から15才を対象に音楽様式によって分析聴取や価値判断、情動反応の違いを調査した。
(薬袋、1998)(20)

実験では、テンポが速い遅い、強弱があるなどの音と音の関係を分析的に表した分析的語彙、よいわるい好き嫌いといった価値判断に基づく価値的語彙、音楽を聴いた時に起こる感情を述べた感情的語彙、具体的なイメージを思い浮かべる具体的・具象的イメージ語彙を収集し分析した。

その結果、調性音楽ではみられた分析的語彙が、現代音楽として用いられたコンチェルト Grosso (A.Schunittke)、ビザージュ(L.Berio)、弦楽のためのレクイエム(武満徹)では、全くみられなかった。

また現代音楽に対する価値的語彙ではネガティブな評価が多く、感情的語彙では「不快」とする割合が多く、拒否反応が見られるとしている。

分析的語彙がないことは、音と音の関係がわからないことであり、すなわち中学生において現代音楽のスキーマが獲得されていないことを示す。

そして音楽を認知できないことと不快な情動があいまって、否定的な価値判断をしたものと考えられる。中学生においても、現代音楽をイメージして自己表現に用いるレディネスがないことは確かである。

また創造的音楽学習では一つの楽器から様々な音を出したり、音の属性そのものを学習課題に設定する実践がみられる。一例を挙げればペーパーミュージックと称して、ティッシュペーパーで様々な音を出したり、ダンボール箱や電話帳を叩いたりめくったりして、音をつくる学習である。

國安氏の示した現代音楽の3つ目の特徴である音の属性の追求であるならば、様式崩壊後に新しい表現手段として、既成の楽音以外の音色を模索したことに留意しなければならない。すなわち現代音楽を扱う段階に適切な学習内容である。

もし、この学習が音の属性の認識を目的とするならば、それは幼児期の段階のものである。

再びスウォンウィックの創作的発達モデルによれば、3才くらいまで音の感覚に興味を持つ、楽器などで音を出し音の性質を調べようという操作に興味を持つとされている。

これによれば上記のペーパーミュージックの実践などは、幼児期に子供が音を認識する遊びとして行っているものであるといえる。

それを小学生から高校生にいたるまで、ティッシュペーパーを丸めて音をだす学習を行うところに、発達の視点の欠如が現れているのである。

さらに國安氏の示す現代音楽の4つ目の特徴、偶然性の音楽について述べたい。偶然性の音楽は、音楽をつくる過程を運にゆだねた音楽である。

これは構想段階であるイメージなき遂行である。イメージを必要としないならば想像力も必要無いわけで、すなわち学習者は創造をする必要がないことになる。

例えばコンピュータで描いた絵によって、偶然性の音楽が鳴るというソフトを用いても、音楽をつくった主体は運である。したがって、認知無き行為である偶然性の音楽を用いて創作学習を行っても、児童生徒のいかなる音楽的能力の発達をも促進することはできない。

公教育で扱われる教材は、文化として継承するに値するとの検証がなされたものでなくてはならない。例えば歴史の学習では、歴史研究上いかに重大な関心事であっても、検証されていない事実は教材化されない。また検証されていても国民の基本的歴史素養として不可欠とみなされない事柄はあつかわれぬ。

公教育の音楽科の学習で、こうした偶然性の音楽や非楽音によるその場限りの実験音楽は継承すべき文化であると認められたのであろうか。

作曲家吉松隆氏はいう。

この『現代音楽』は第二次世界大戦後、さらに革新的な音響と音楽語法を追求する『前衛音楽』につき進み、メロディを歌ったりハーモニーで人の心を動かす・・・などということはすっかり忘れてしまって、音の実験に明け暮れる不毛な泥沼にはまってしまったのはご存じの通りです。

[吉松隆「連載 鑑賞共通教材徹底研究」『教育音楽中高版1996.9』, 音楽之友社 p.82-83p83]

では不毛な実験はその後どうなったか、吉松氏はさらにいう。そして21世紀まで後4年。若い頃暴走族に走った青年たちが結婚して子供ができるころには優しいパパになってゆくように、現代音楽の作曲家たちも20世紀末を迎えた昨今きれいなメロディに回帰する動きを見せています

[吉松隆 前掲書 p82]

このように生涯にわたって音楽を愛好する能力を育成する公教育音楽科において、偶然性の音楽や非楽音による自由様式の音楽は、必要不可欠なものと合意がされているとは考えにくいのである。

以上、小中学校の段階で経験創作による音響を現代音楽として扱うことが誤りであり、それは児童生徒の自由な発想ではなく、音の羅列に過ぎないことを論証した。

そして、発達段階を考慮せず現代音楽を教材化することが、不適切である理由を述べてきた。

このように発達段階が考慮されない音楽学習によって、音楽的能力が発達しないことはイギリスでも問題になっており、特に中等教育において著しく、公教育不信を招いていると指摘されている。(Swanwick、1984)(21)

このことは創造的音楽学習がイギリスでも、日本同様の失敗に陥っていることを示している。

またスワンウィックは非常に若い段階では、音の感覚や探求、音の操作を教えることが重要であり、小学校の初等段階からは、共通の音楽語法を獲得する方向へ向かわせることが中心課題であるべきといっている。

このように小学生から中学生の段階は音楽の秩序の原理を学んでいく段階であり、それをふまえて創作学習を行うのが適切である。

注

- (1) 坪能由紀子「音楽づくりのアイデア」(音楽之社、1995) 島崎篤子「音楽づくりで楽しもう」(音楽之社)
- (2) 金本正武『音楽科授業論』(音楽之友社、1997) p.161
- (3) 梅本堯夫『音楽心理学』(誠信書房、1966) pp.390-394
梅本堯夫『音楽心理学の研究』(ナカニシヤ、1996) pp.8-9
- (4) 内田伸子『発達心理学』(岩波書店、1999) pp.155-158
内田はメタ的想像力と呼んでいるが、ここではメタ思考の言葉を用いる。
- (5) 吉田正信『音楽科教育において空間的表現を利用することの有効性についての研究』
(兵庫教育大学大学院修士論文、1993)
- (6) 小泉恭子「『創造的音楽学習』の教育現場での問題点と展望」
『音楽の発見 - 「ミューズの表現」』(音楽之友社、1997)
- (7) 國安愛子「現代音楽の思想と教育課題」『季刊音楽教育研究 NO.76』(音楽之友社、1993)
- (8) 山本文茂 創造的音楽学習の定義
- (9) Paynter 前掲書 p.9
- (10) 高須一「創造的な音楽活動と子ども中心学習に関する一考察 - その系譜と今日的視点 - 」
『音楽教育学 22-1 号』(日本音楽教育学会、1992) p.23
- (11) 鈴木寛「S.M.L の音楽教育 ()」『実技教育第 11 号』兵庫教育大学学校教育学部附属実技指導研究センター
- (12) 沖玲子『小学生の和声感覚についての考察』
(兵庫教育大学卒業論文、1987)
- (13) 梅本堯夫『シリーズ人間の発達 子どもと音楽』(東京大学出版会、1999) pp.206-207
- (14) A.Gillespie 他坂野和彦訳「音楽教育メソードの比較」
(全音楽譜出版社、1994) p.142 Teaching Music in the Twentieth Century
- (15) 山松質文・梶敬子「幼稚園児におけるリズム形態記憶」『大阪市立大学家政学武部紀要』1953 第二巻
- (16) 古川小『ふしづくり一本道 昭和 53 年』(1978)
- (17) 安彦忠彦『新学力観と基礎学力』(明治図書、1996)
- (18) 坪能由紀子 前掲書 pp.54-55
- (19) Swanwick, K・Tillman 坪能由紀子訳「音楽的発達の系統性 ~ 」『季刊音楽教育研究』NO.61-63
The Sequence of Musical Development (音楽之友社、1984)
- (20) 葉袋貴『内的聴覚とスキーマの形成について』(兵庫教育大学大学院修士論文、1998)
- (21) Swanwick 前掲書 p.155

第3章 音楽教育における守破離

経験創作による児童生徒の自由な表現は、イメージが形成できないゆえの場当たりの音の羅列に過ぎない。そこで経験創作に替わる指導理論を提唱したい。

1. 経験創作の問題点

辞書の意味では、模倣と創造は対義語である(1)。山本文茂氏は歌唱・器楽は模倣の上に成り立つとし、次のようにいう。

<前略>歌唱・器楽といった演奏レベルでの『追創造』(作曲家の表現を追体験する創造:筆者注)の中に実質的な『創造』の営みを求めることは困難であり、創作や鑑賞の領域においてこそ、『模倣から創造へ』の発想が生かされる[山本文茂「自己の存在証明としての音楽学習」『教育音楽中高版1984.10.』(音楽之友社)p.40]つまり演奏表現は模倣の蓄積であり、学習者による創造の部分が少ないが、創造的音楽学習は創造の部分が大きいとしているのである。

また水野真理子氏はいう。

創造的な音楽作りの実践に際しては、例を示すことは避けたいことのように私は考えている。模倣させることは特に望ましくない。やり方のみ真似しても何のプラスにもならないからである」

[水野真理子「音と表現方法の探求」上掲書]

水野氏は、模倣をはっきり否定している。

これらの見解から、模倣と創造を二律背反としてとらえ、ペインターのいうところの、音の実験による試行錯誤が創造的な行為とされたことがわかる。

ペインターはジャズを例に経験創作を説明している(Paynter, J, 1970)(2)確かにジャズは音の実験による試行錯誤によって成立、発展してきたであろう。しかし、そうした音楽の成立過程を音楽科の学習過程に当てはめるのは無理であろう。

ジャズの初心者が先人達のアド・リブ(ad lib)の模倣からはじめることは、よく知られている。そしてジャズの始まりにおいても、人は何らかの音楽のスキーマを獲得していたはずであり、無からいきなり試行錯誤でジャズが成立したわけではない。

もし模倣を否定し、音の実験によって音楽の成立から創作させようとするならば、それは三平方の定理を、試行錯誤によって見つけさせるところから算数学習を行うことと同じである。

先人たちの文化を継承することなくば、いつの時代にも常にゼロから学習を行うことになり、それが非現実的であることは明白である。

あらゆる学習は模倣による文化の継承からはじまるのであり、音楽科における創作学習も例外ではない。教科の学習において文化を模倣し、再構成することは創造であり、模倣と創造を二律背反ととらえるのは誤りなのである。

創造的音楽学習においては、これらを二律背反ととらえ、模倣を否定した。その結果、完全自力解決の問題解決学習が行われたのである。

問題解決学習はデューイ(J.Dewey)の問題解決理論を背景とし、生活経験から問題を把握し、問題を解決する過程で思考力や判断力といった方法知が獲得され、内容知はその結果として獲得されるというものである。これを仮に、完全自力解決の問題解決学習と呼ぶ。

日常生活は問題解決の連続であるが、完全自力解決の問題解決学習は、こうした生活の中で行われているもので、教育課程では総合学習がふさわしい。

そこで系統的な内容知を獲得する教科で行うには無理があるため、教科の学習に問題把握、問題追求、問題解決の過程が取り入れられるようになった。これを文部省に倣って問題解決的な学習と呼ぶ。

創造的音楽学習では、五感による生活経験を基に音の実験による試行錯誤を通して音楽をつくり音楽の内容知は、その結果として獲得されるとしている。つまり完全自力解決の問題解決学習である。

問題解決学習は、問題を自力解決できるレディネスが不十分なまま学習を行う結果、低い水準の活動 - いわゆる「はいまわる」学習に陥ることで批判された経緯がある。

系統的な教科の学習においては、その学習における問題解決のためのレディネスが必要なのである。

例えば算数は、例題を学習してから練習問題、応用問題を行う。例題はアルゴリズムの模倣であり、それを基に練習問題、応用問題におけるアルゴリズムを構想し、解に至るのである。このように学習の問題解決に必要なレディネスは、模倣によって獲得するのである。

創作学習において、学習者が表現意図を基に音楽をイメージする際、旋律の秩序、和声の秩序といった知識 - レディネスが必要であり、それは模倣で獲得するのである。

高須一氏は、創造的音楽学習は自由な音楽づくりを通して思考力や判断力を獲得する過程で、各自が必要な知識を獲得するもので、知識を教師が目標化して指導するものではないとしている。(高須、1996)(3) これは継承すべき文化を系統的に学習しようとする教科の理念ではない。

音楽科の学習では必ず、ある知識や能力を系統的に獲得することをめざし目標を設定する。そして学習後の児童生徒の変容を目標と照合し、評価する。

経験創作では自由に音楽をつくることを重視するが系統性に頼らないため、いかなる知識や能力を獲得するのかという目標設定ができない。そのため活動あって学習なしの状態になり、評価が不可能である。すなわち指導案すら成立しないのである。

そこで、ひたすらほめるといったように評価が形骸化し、児童生徒の発達が促進されない。

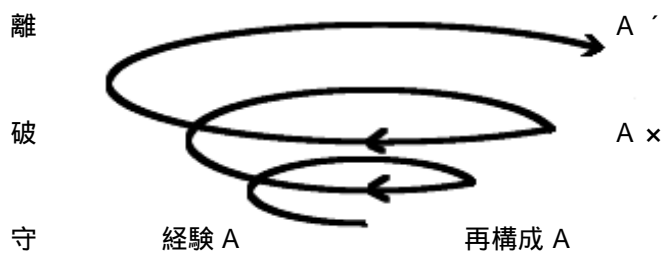
このように経験創作は、教科の指導理論に適用できないのである。

2 . 守破離理論

創造とは経験の再構成であるという定義は、広く了解されるであろう。模倣は創造の初期段階であり、対立概念ではない。そこで模倣と創造の二律背反を超えた指導理論として、守破離理論を提唱したい。

守は師の教え通り、型を学ぶ段階、破は自分なりに工夫を加える段階、離は師から離れ一人立ちする段階のことである。

守破離は模倣にはじまる上達論であり、日本の武道、芸道における教育理論である。これを音楽学習の指導理論に援用したい。



守は、模倣である。模倣は経験 A を再構成したものであるから、経験 A そのものではない。

破は、模倣したものに自分の工夫を加えて再構成したものであるから A x とあらかず。

離は経験 A に基づきながら、それを自在に使いこなす段階であるため A ' とあらかした。

らせんは経験を通して新しいレディネスを獲得し、より高い水準の経験がおこなわれるとする発達の経験をあらわしている。


これによって音楽学習は模倣の蓄積によって破、離に至るとするという仮説が導かれる。この仮説をふしづくり一本道を例に論証する。

ふしづくり一本道* は 30 段階 80 ステップの創作を含む音楽学習システムである。

この学習システムは音楽を行動的、聴覚的把握した後、記号的把握を行う認識の発達原理に基づいており、創作を通して音楽的能力が発達することをねらっている。

(* 昭和 53 年版では 30 段階 102 ステップであり、その他、いくつかの指導計画がある。ここで取り上げているのは、山本弘「誰にでもできる音楽授業」

(明治図書、1981) p.130 に紹介されているものである。)

例えば1段階リズムにのった「ことばあそび」から5段階リズム分割までは、リズムあそびや問答あそびなどのスモールステップによって、 のリズムや主音(核音)を中心とした動機の模倣が一貫して行われる守の段階である。

指導項目	段階	ステップ	指導の内容
リズムにのったことば遊び	1	1	名前呼び
		2	動物、果物、乗物、菓子などの名前呼び
		3	鳴き声遊び
		4	リズム遊び
歌問答とリレー	2	5	問答遊び
		6	ことばのリレー遊び
		7	音あて遊び
		8	頭とり遊び
		9	数あて遊び
		10	お店やさんごっこ
		11	あそびましょ
		12	しりとり遊び
		13	物語のふしづけ遊び
原型リズムのリズム唱	3	14	ことばのリズム唱遊び
		15	タンタンタンのことばあてっこ
		16	3字のことばでふしのリレー
		17	リズム書きっこ
リズム分割 1	4	18	かけあしリズムのことば遊び
		19	かけあしリズムのことばのリレー
		20	かけあしリズムの書きっこ
リズム分割 2	5	21	スキップリズムのことば遊び
		22	スキップリズムのことばのリレー
		23	スキップリズムの書きっこ
リズムのまとめ 一拍単位	6	24	リズムのあてっこ
		25	カード遊び
		26	リズムの書きっこ

スモールステップであるということは機械的な繰り返しではなく、変化のある繰り返しによる発達の経験である。

そして6段階では、模倣によって獲得したリズムパターンを基に即興の変奏が行われる。この段階について山本弘氏は次のように述べている。

ここまで能力がつくと(中略)リズム伴奏など即興的にアレンジするのでびっくりさせられます。

山本弘『誰にもできる音楽の授業』明治図書、1981 p.90

これはリズムパターンを自分なりに組み合わせたり、友達をつくったふしを変奏したり、自分の工夫を加える破の段階であるといえよう。

また最終の23、24、25段階は、歌詞のふしづけや伴奏づくり、曲の深まりを追求させるなど、それまで獲得した能力を使いこなす離を志向している。

指導項目	段階	ステップ	指導の内容
歌詞のふしづけ	23	75	短いふしに歌詞をつける
		76	まとまったふしづくりと歌詞づけ
		77	短い詩にふしをつける
伴奏づくり	24	78	副旋律づくり
		79	和音伴奏、分散和音付け
曲の深まり	25	80	深まりのあるふしづくり

このように模倣の蓄積とは注入ではない。それは音楽の秩序の原理 - 型のスモールステップによる発達の経験であり、学習者が主導権を有する主体的な学習を意味する。これが機械的な訓練に陥ることがあってはならないのはいうまでもない。

型を模倣すると型にはまった表現になるのではない。作文において文章の型が決まっているからこそ、共通の意志伝達が可能になる。

型を否定し、自分なりの型をつくるとは「@ : * お ? 」という文章を作るようなものであり、これではコミュニケーションが成り立たない。

音楽における型 - 音楽の秩序の原理は、共有文化における人の美意識の現れであり、それを通して表現意図を具現化するわけである。つまり型が個性なのではなく、型によって表現されたものが創造の所産であり、個性なのである。

音楽科の学習は守から破に発達することを目指し、最終的に離の段階を志向する。学習者の能力差を考えれば、破から離はゴールフリー(goal free)の学習形態であるべきであろう。

すなわち模倣からはじまり、自分の素質に合わせてレディネスを発達させることができるのであり、それは学習の個別化個性化を意味する。

学習における個別化個性化とはこのように定義するべきで、規範を超えた予想外の音楽表現をすることではない。また能力的に下位な学習者も、守によって文化の継承がなされ、公教育音楽科の学力が保証されるのである。

音楽科は一斉指導によるレッスン型の学習が多いとされる。例えば合唱指導で教師が指揮者よろしく児童生徒に表現の細部に渡る注文を付け、児童生徒はひたすらこれに応えるというものである。かくして授業終了時に最も満足しているのは教師であるという事態になる。

これは学習が守のみに終わり、破に発達する手立てが講じられなかった状態であると説明できる。授業の理念が、上手な演奏が音楽行動の最高形態とする演奏至上主義であったからである。

こうして獲得したレディネスを活用し発達させなかった結果、音楽科は教師の教えをうけたまわる教科との批判を受けたのである(山本、1968)(3)

一方、創造的音楽学習は守が欠如しており、いきなり破や離からはじめようとしたため、レディネスを獲得できず音の羅列に陥った。

意見の羅列に終わる話し合い学習、活動の羅列に終わる調べ学習などと同様に、これは学習における上達論が欠如した児童中心主義であったと説明することができる。児童生徒の自発性を重視し、必要な指導が欠如したのである。

模倣の蓄積によって破、離に発達するという守破離の仮説に基づけば、創作学習をはじめとする音楽学習は、模倣に始まる発達の経験によって、自分の工夫を加える段階、完全自学の段階へ進む連続的な創造の過程であるといえる。

創造とは経験を新しく再構成するものであるが、それは人類にとって新しいのか、個人にとって新しいのかで意味が異なる。前者は独創であろう。公教育にふさわしいのは後者であることは明白である。

音楽科における創造とは新奇な表現をすることではなく、音楽経験を自分で再構成するという、きわめて平凡な営みであることを確認したい。

- (1) 新村出編『広辞苑第二版』(岩波書店)によれば模倣は創造の対義語とされている。
- (2) Paynter,J, 前掲書 P.11
- (3) 山本弘『音楽教育の診断と体質改善』(明治図書、1968) p.13

第4章 教科再編に向けて

1. 教科再編の背景

音楽科教育の変遷をたどってみると、明治期より人間陶冶がその存在理由であったといえる。戦後は情操という言葉で一貫しており、音楽そのものを学習することにより、美を通して情操を培うと考えられているのである。

しかし、この情操教育は本当のところは信用していない人が多く、音楽科を教科からなくそうという見解はあちこちから聞かれる。

美的情操が十分培われた人間とそうでない人間は、いかなる違いがあるのか。そしてそれに関わる音楽科教育の貢献度はどのくらいあるのか。こうした問いに答えられる実証的なデータを持たない限り、情操教育論に出口は見えない。

では音楽科教育に情操以外の意義は見いだせるのであろうか。ベートーベンの曲を知っている、楽典の知識を知っていることに意味があるという教養主義的な意義はとっくに崩壊している。

今や音楽教室、合唱、吹奏楽など音楽をやりたい人は好きなようにやれる環境が整っている中で、教科としての存在理由が問われているのである。

教科再編が近づく中、音楽教育に携わる者はこの問い答えなければならない。

教科再編の問題は、単に音楽科がなくなるという問題ではない。公教育の構造全体が変わるという教育の構造改革の視点で見ることが必要である。

教育はその時代と整合性が求められるのが当然であり、現在の教育改革を理解するには、現在の社会の動きを理解せねばならない。

先進国は今、工業化社会から情報化社会に移行していると言われている。我が国の基幹産業である自動車産業を例に取れば、シェアNo.1のトヨタ自動車が21世紀は情報通信技術に投資をすると言っているように、自動車産業は情報通信網とリンクした自動運転化の技術開発の方向に進みつつある。

つまり大量にものを作ることによるのではなく、新しいアイデアを生み出すことが経済発展につながるのが情報化社会である。情報化社会に移行した国では付加価値の高い技術で商売し、大量にものを作る仕事は工業化途上国に移りつつあることは、家電製品や洋服縫製の例を見れば明らかである。これからの仕事は、売り物になるアイデアを具現化せ

よという形が主流になるといわれている。終身雇用、年控序列賃金が崩れ、能力給に移行しているのもその現れである。勝ち負けのはっきりする厳しい競争社会に移行していくのである。

文部省が、思考力、判断力、創造性といった機能的学力を強調し、問題解決的な学習を推奨するのも、アイデアを生み出す問題解決力が社会から最も求められる資質の一つだからである。

また学び続ける意欲を重視するのは、それが競争社会において絶えずキャリアアップするための資質だからである。

このように情報化社会への移行が、平成元年以降の問題解決的な学習を重視する教育改革の背景である。改革のもう一つの背景は、教科の源であるところの親学問が変わりつつあることである。

冷戦終了により国際社会のあり方は一変した。経済は大競争時代を迎え、全ての国々がしのぎを削る時代となった。あわせて平和維持、人口問題、食料問題が深刻化するであろうこれからは、共生の社会と呼ばれるように国際間の折衝が欠かせないのである。そうした国際社会で日本人が十分渡り合っている資質を身につけなければならない。

また石油があと40年程で枯渇し、エネルギーの安定供給の問題が目前にある。更にCo2削減をはじめとする環境問題は、どの国においても最も重要な問題であり、それをテクノロジーと生活様式の改革で乗り切ろうとしている

こうした社会の変化に応じて、大学における学問も国際、環境、情報、人間発達など学際的なものが多くなりつつある。このように教科の親学問の変化に対応すべく、総合的学習の時間が設置された。

文部省が例示した国際理解、環境、福祉といった課題は必修とすべき重要な課題であり、総合的な学習の時間の設置は、教科再編への最初の変化に過ぎない。

公教育である以上、基礎基本の習得がなくなることはない。読み・書き・計算・という3Rsに、話す(コミュニケーション能力)・英会話・コンピュータが加えられ、基礎基本とされるであろう。

2000年時点での教育改革の方向は、公立学校の複線化の一言で表すことができる。中高一貫校は既にスタートしている。チャータースクール日本版の設立に関する予算も認められた。不登校の児童生徒のための学校や個人学習の学校などが設立されるであろう。チャータースクールの導入は、公立学校の在り方に大きな影響を与えることになる。

保護者、行政、学校代表者による学校評議会の設置、学校選択の自由化、教員の能力給の導入、これらはこうした公立学校複線化に伴う競争原理の導入の現れである。

これからは公立学校における教育内容の多くの部分を保護者と教師が話し合っ決めてようになる。当然、注文するのは保護者で、提案するのは学校である。魅力的な教育プログラムを提案できない学校は選ばれなくなる。

「あの音楽の授業だったら、ぜひうちの学校の教科の入れたい。」

このような学校では音楽科が支持され、そうでない学校では音楽科は消滅するであろう。

こうしたなかで音楽科教育の意義を演奏、教養、娯楽などと捉えては存在理由を認められずもない。では音楽科教育にいかなる意義を見いだせるのであろうか。

2. 生き甲斐の教育

鈴木寛氏はいう。

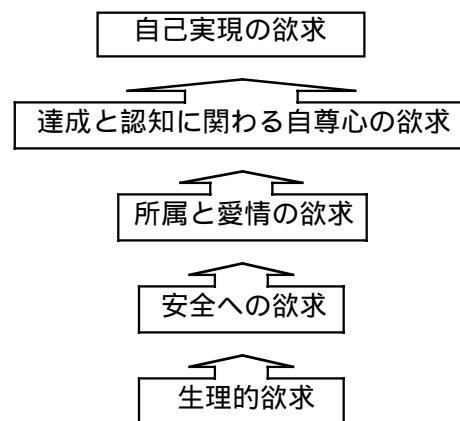
音楽の行動化は『生き甲斐』としての『文化的行動』でなければならない。鈴木寛 実技教育研究第12号p.20
この生き甲斐の視点から音楽科教育を考えてみたい。

現在の日本は豊かで長寿の国となりつつある。週休2日が普及し、かつての余暇は単なる休養から生活へと変わりつつある。

しかし経済的に恵まれた時代にあって、生き甲斐を感じられない人は多いようである。それは刹那的行動や新興宗教に走る多くの人々の例からもわかる。

人は生き甲斐のなくして生きることはできないことをマズロー（Maslow）を基に述べよう。

マズローの欲求階層説（Maslow,1962）



ライオンは食欲が満たされると、動物を襲うことなく寝ているそうであるが、人間は食欲、睡眠欲、身の安全など生理的な欲求が満たされるだけでは満足して生きることはできない。

人間は「こうしたい」との願いを持ってそれを実現することで満足して生きるのであり、マズローはこれを成長欲求と呼んだ。

生理的欲求や安全の欲求は、マイナスを埋める欠乏欲求であり、成長欲求は自分を活かす欲求、すなわち生き甲斐の欲求である。

生き甲斐の欲求を満たすものは文化である。文化は先人たちの英知の結晶であり、それにより自己実現をしてきたものである。つまり人は文化を生き甲斐としてよりよく生きていくのである。それがかなわず、成長欲求を非社会的、反社会的なもので満たそうとすることを非行という。

労働以外何もしないという生き方がないわけではないが、それが豊かな生活かどうかは別問題である。人は多くの生き甲斐を持ちよりよく生きようとするのが普通であろう。

そうした生き甲斐の一つに音楽があると言える。子どもは音楽が好きである。音楽活動が学校生活の生き甲斐の一つになっていることは多くの教師や保護者に認められるであろう。

そして務教育を終えた後、いつでも音楽を生き甲斐にできる力が身につけていけばよい。

音楽は個人で楽しむこともできるが、集団で楽しむこともできる。最近では社会人になってから音楽教室へ通ったりする人が増え、大人の音楽教室も開かれるようになった。音楽を生き甲斐の一つにしたいと思う人は多いようである。

音楽は長らく坊ちゃん嬢ちゃんの上品な趣味と思われてきたが、それは「上手にできたら偉い」という演奏至上主義や教養主義の音楽教育が多かったためである。

これからは生き甲斐としての音楽という考え方に立ち、音楽科の目標を次のように定めるのである。

音楽の「読み書き」ができる

これだけに教科の目標を限定するのである。なぜ音楽の「読み書き」ができるなのか、国語科を例に説明しよう。国語科教育は長年、読み書きより文学教材の精読を重視してきた。その結果、大学生になってすら、文章を書くことが不得手な人が多い。これでは文章で自己表現することは無理であろう。読み書きこそ、国語科教育が第一に目指さなければならないものである。

音楽の「読み書き」ができるとは、リズム、旋律、和声を感受することができ、それを記号化した楽譜をよみ表現できることである。表現技能としては、正確な音程で歌唱できれば良い。音楽科は現在、歌唱、器楽、創作による表現と鑑賞からなっているが、これをきわめてシンプルにする。

音楽の「読み書き」ができれば、音楽を生活に活かすための基礎能力を獲得できる。すなわち歌を歌ったり、簡単な楽譜が読めたることにより、自分から演奏や鑑賞が楽しめるのである。楽器の技能などは自分でやりたいと思ったときに好きな楽器を習い始めればよい。

音楽の「読み書き」を基礎基本として完全取得を目指し、併せて楽しく歌をたくさん歌ったり、合奏やミュージカルを楽しんだりといった音楽経験が豊富に与えられ、読み書きが上達するにつれ、音楽経験の水準が高くなればよしとする。

文学作品はおもしろく物語を読めたとき、作者の表現内容が理解されたといえる。文学作品で教えなければならないのは作品の読み方である。

同様に、音楽作品を表現することがおもしろい、鑑賞することがおもしろいと感じたときに、その内容が理解されていると考えてよい。それを細部に渡り表現をあれこれ指示されたり、鑑賞後の感想文を求められたりするから嫌になるのである。

授業後も生活の中で子供がどんどん歌ったり、音楽を聴いたりするようになれば、音楽する喜びの教育は成功したといえる。

そして、いつか音楽をやりたいと思ったとき、音楽科によって獲得した「読み書き」の能力が役立つ。

近年、五線の楽譜における読譜力は必要ないとする見解が多く見られる。

しかし香西久美子氏の研究によれば、小学校4年生から6年生の7割から8割の楽譜が読めることを望んでいると報告している。

(香西、1999)(1)

また橋本里美氏が小学生を対象にした研究によれば、子どもたちは、楽譜が読める、笛ができるようになる、楽しく演奏したい、思ったことを表現できることを望んでいる一方、それらに困難を感じていることが報告されている(橋本、1996)(2)

子どもは、楽譜が読めたらいいなというあこがれを持っており、それによって自分から音楽に取り組むことができることを知っている。このあこがれこそが生き甲斐に結びつくのである。それに答えるのは音楽科としての責務である。

音楽の読み書きを、旋律、リズム、和声と限定することに対して、これは西洋の限られた時期の音楽様式であり、日本伝統音楽、世界の様々な音楽に対応していないとの批判があろう。しかし国民が聴いたり、演奏したりしている音楽は、旋律、リズム、和声のしくみに音楽が圧倒的多数なのである。

最近、日本伝統音楽や世界の諸民族の音楽の価値を重視し、旋律、リズム、和声による音楽を主教材として用いることに対して否定する見解がみられるが、生き甲斐の教育は子どもたちが何を望んでいるかを出発点としなければならない。

子どもたちが望む音楽活動の多くは、旋律、リズム、和声のしくみに基づく音楽活動でなのである。国民が愛好する音楽の多くがこのしくみに基づいた音楽であるならば、教育内容の主にするのは自然である。

つまり人々が望むものを重視するのであり、クラシック音楽が最高であるという西洋古典音楽至上主義とは異なるのである。

旋律、リズム、和声の音楽が主することは、日本の伝統音楽や諸民族の音楽を排除することを意味しない。むしろ日本の伝統音楽や世界の様々な音楽も特別構えることなく、表現教材として豊富に扱えばよいのではないか。

また総合的な学習における国際理解教育のなかで必ず音楽文化の側面はであるであろうから、そこで様々な民族の音楽文化を理解するという課題に十分に対応できる。

また、生き甲斐の教育は学校外で各自が好きなものをやればよく、教科から外すべきだという意見もある。では音楽科を廃止した状況を考えてみる。

音楽経験は、学校生活の中で適宜行う。具体的にはみんなで好きな歌を歌ったりすればよしとする。当然、系統的な音楽的能力の獲得は目指さない。そしてオーケストラや合唱、吹奏楽、邦楽、ジャズバンドといったものが社会教育として存在し、音楽をやりたい児童生徒はこれに参加する。このように生き甲斐に関わることは、一切学校では行わない。社会教育で行えばよしとするのである。

小淵首相の諮問機関である「21世紀日本の構想」懇談会は(2000年)、学校3日制の実施を提言している。それによれば3日間は、日本人として共通に獲得すべき資質の教育に当てる。残り2日は、自分の学びたいものを学ぶとし、それは広い意味での社会教育が対応するとしている。

もし学校3日制なり4日制が実現すれば、音楽科教育は廃止され児童生徒の音楽教育は社会教育に移行することになる。それは全ての児童に、音楽の「読み書き」の獲得を保証しないことを意味する。

さて生き甲斐の教育を目指し、音楽の「読み書き」に限定した教科にするのか、音楽科廃止で社会教育へ移行するのか。公教育を支える納税者、教育改革に携わる行政者がどれを支持するかは、今後10年以内の教育改革の議論の中で決着がつかさう。

児童生徒への音楽教育の果たす役割は大きい。たとえ音楽科がなくなるとも子どもの音楽教育がなくなることはない。そして社会教育に移行しても、音楽科教育で蓄積された教育財産が活かされていくことは間違いない。

例えば現在のピアノ教室は、幼少期より個人レッスンを行うことが多いが、せいぜい小学校高学年、長くても中学生まででに殆どの子どもがやめてしまう。生涯に渡る生き甲斐の教育として充分でないのが現状である。それは教育のコンセプトが演奏至上主義が多かったためである。つまりレッスンの目指すところがステージ演奏専門家養成に向かっていたのである。

こうした演奏至上主義に対して生き甲斐の教育としてのコンセプトを打ち出したのが大村典子氏の主張である。大村氏の主張は、ピアノ教育の理念を音楽する喜びにおいたものであり、家庭に音楽を活かす試みを実践し、また多くの教材開発によって成果をあげた。(詳細は大村氏の著作をお読みいただきたい。)

また学校の課外教育においては合唱や吹奏楽が普及している。この普及はコンクールという競争原理によるところが大であるが、卒業後も活動を求め、市民によるサークルが数多く活動している。このように課外活動は、生涯音楽を楽しむ教育としてある程度成功していることがうかがわれる。しかし競争原理ゆえ、演奏至上主義に陥ることも多く、音楽する喜びがどうであったかについて論じられることが少ない。

演奏至上主義は、上手な演奏ができることが音楽行動の最高の形態とするものである。その欠陥は音楽する喜びの観点が欠如することである。このように社会教育に移行しても、演奏至上主義を克服する必要がある。そこで、音楽する喜びを重視する理念や音楽の「読み書き」を育てる教育方法など、音楽科教育によって蓄積された教育財産が生きてくる。

3. 音楽する喜びの評価を

歌や楽器を演奏したり、鑑賞をしたりする時、人は音楽の美しさに感動することに喜びを感じる。この喜びが生き甲斐となる。

音楽作品との経験によって喜びが得られることが、音楽が学校教育に存在する理由であろう。それは上手下手を問わない音楽の在り方である。

一方、音楽には人前で発表するという側面がある。音楽する喜びを自分の表現によって他者に伝えたいという思いは自然である。

人に伝えようとするれば、より高い演奏水準を求めらるであろう。それが音楽活動の一層の動機づけともなる。したがって音楽する喜びを充分得ながら、人前での演奏表現の追求を行えばよい。

ところが音楽好きが育った、音楽をもっと続けたい子どもが多く育ったという観点から教育評価が行われることは少なく、上手であった、コンクールに入賞したという演奏評価のみ重視されることが多い。

上手な演奏がいけないのではなく、音楽する喜びの評価が対等になされないことが問題なのである。全く下手では音楽は楽しめない。しかし上手でありさえすればよいのではない。

多くの保護者は、我が子がステージ演奏を上手にできることを望んでいるのではない。音楽の授業や課外活動で、楽しく生き活きと音楽活動することを望んでいるのである。

音楽科不要論が根強い原因の一つに、音楽科が保証する学力観が不鮮明であったことがあげられる。上手な演奏発表はできても義務教育9年間における学習の結果獲得された能力は何か、音楽する喜びはどうであったか、それは人の人生について説明できなかつたのである。

音楽は芸術であるが、音楽教育を語るには科学的な分析が必要であることは他の教科と同様である。子どもが喜んで学習し、音楽の「読み書き」の力が身に付いたことを明らかにする責任が教師に求められるのであり、教科再編に向けた教師の意識改革が必要なのである。

そこで、音楽の「読み書き」能力の到達度、音楽する喜びの度合いといった指導の成果を情報公開してはどうであろう。自ずとそこに競争原理が働き、授業研究が進展するはずである。

その際、音楽する喜びの評価を重視しないと演奏至上主義に陥る。音楽する喜びは、情意面の評価であるからその測定方法は質問紙法で可能である。

そうして高い評価を得た実践研究を情報化し、教師間によりよい授業の実践を求めた競争原理が働くことが音楽科活性化につながると考えられる。

その結果、音楽科教育が多くの人々に生き甲斐をもたらしたなら、それこそが情操教育が目指した姿なのかもしれない。

音楽科は力の付かない「はいまわる」学習から脱却しなければならない。

音楽科は「上手にできたら偉い」の演奏至上主義から脱却しなければならない。

教科再編に向けて、生き甲斐の教育を目指し、音楽する喜びが評価される音楽科の在り方をここにを提言する。

注

(1) 香西久美子『子供の読譜力の発達に関する研究』

(兵庫教育大学大学院修士論文、1999)

(2) 橋本里美『音楽学習の妨げとなる要因の研究』

(兵庫教育大学大学院修士論文、1996)

参考文献

梅本堯夫『音楽心理学』(誠信書房、1966)

梅本堯夫編著『音楽心理学の研究』(ナカニシヤ出版、1996)

梅本堯夫『認知科学選書6 認知とパフォーマンス』(東京大学出版会、1987)

梅本堯夫『シリーズ人間の発達子どもと音楽』(東京大学出版会、1999)

波多野誼余夫編『認知科学選書12 音楽と認知』(東京大学出版会、1987)

生田久美子『認知科学選書14 わざから知る』(東京大学出版会、1987)

木村信之『創造性と音楽教育』(音楽之友社、1968)

二谷廣二『教え方が「かわる・わかる」-認知心理学の動向から』(学芸図書、1999)

内田伸子『発達心理学 ことばの獲得と教育』(岩波書店、1999)

内田伸子『ごっこからファンタジーへ 子どもの想像世界』(新曜社、1986)

田中昌人『人間発達の科学』(青木書店、1980)

Vygotsky, L.s. 福井研介訳『子どもの想像と創造』(新読書社、1992)

Bruner, J.S. 鈴木祥蔵、佐藤三郎訳『教育の過程』(岩波書店、1968)

Mursell, J.L. 三田節子訳『音楽的成長のための教育』(音楽之友社、1971)

金本正武「音楽科授業論」(音楽之友社、1997)

鈴木寛「SMLの音楽教育()()()」『実技教育第9-12号』

兵庫教育大学学校教育学部附属実技指導研究センター

伊藤隆二『知能の心理と創造性教育』(岩崎学術出版社、1990)

日本教育方法学会編『教育方法24戦後教育方法研究を問い直す』(明治図書、1995)

日本教育方法学会編『教育方法25戦後50年、いま学校を問い直す』(明治図書、1995)

供田武嘉津『日本音楽教育史』(音楽之友社、1996)

古川小学校『ふしづくり一本道 昭和53年版』

山本弘『音楽教育の診断と体質改善』(明治図書、1968)

山本弘『音楽教育を子供のものに』(明治図書、1973)

山本弘『だれにでもできる音楽の授業』(明治図書、1981)

Paynter, John & Aston, Peter 山本文茂・坪能由紀子・橋爪みどり訳『音楽の語るもの』(音楽之友社、1982)

Paynter, J・Aston, P Sound and Silence (Cambridge University Press, 1970)

Paynter, John 坪能由紀子訳『音楽をつくる可能性』(音楽之友社、1994)

松本恒敏・山本文茂『創造的音楽学習の試み この音でいいかな』(音楽之友社、1985)

坪能由紀子『音楽づくりのアイデア』(音楽之友社、1995)

坪能由紀子「現代音楽の教育的意味とその展望」『シリーズ音楽と教育 音楽科は何をめざしてきたか』
(音楽之友社、1996)

山本文茂「創造的音楽音楽作りとは何か ～ 」『季刊音楽教育研究30-34』(音楽之友社)

山本文茂「「ひびきをつくる」学習の位置」『音楽科教育実践講座 SONERE 7』(コナツ、1992)

坪能由紀子「音楽教育の現代化への道1-6」『季刊音楽教育研究35-41』(音楽之友社)

西澤昭男『音楽教育の原理と実際』(音楽之友社、1989)

安彦忠彦『新学力観と基礎学力』(明治図書、1996)

高須一「創造的な音楽活動と子ども中心学習に関する一考察—その系譜と今日的視点」
『音楽教育学第22-1号』日本音楽教育学会

高須一「創造的音楽学習における「創造性育成」の再考-創造性育成に関するJ.Paynterの見解を通して」
『音楽教育学第24-2号』日本音楽教育学会

高須一「英国国定カリキュラムにおける創造的音楽学習に関する一考察 KeithSwanwickの批判を通して-」
『カリキュラム研究第5号』(日本カリキュラム学会、1996)

千波小学校「平成元・2年度文部省教育課程(音楽)研究指定校研究紀要」

NHK放送世論調査所「現代人と音楽」(昭和57年)

沖玲子『小学生の和声感覚についての考察』(兵庫教育大学卒業論文、1987)

Swanwick, K・Tillman 坪能由紀子訳「音楽的発達の様態性 ～ 」『季刊音楽教育研究 NO.61-63』(音楽之友社、1984)

薬袋貴 『内的聴覚とスキーマの形成について』(兵庫教育大学大学院修士論文、1999)

大熊藤代子 『戦後音楽科教育の変遷とその教育効果について』(兵庫教育大学大学院修士論文、1998)

香西久美子 『子どもの読譜力の発達に関する研究』(兵庫教育大学大学院修士論文、1999)

橋本里美 『音楽学習の妨げとなる要因の研究』(兵庫教育大学大学院修士論文、1996)

吉田正信 『音楽科教育における空間的表現を利用することの有効性について』

(兵庫教育大学大学院修士論文、1993)

山松質文・梶敬子 「幼稚園児におけるリズム形態記憶」『大阪市立大学家政学武部紀要』(1953) 第二巻

小泉恭子 「創造的音楽学習」の教育現場での問題点と展望」『音楽の発見 - 「ミューズの表現」』(音楽之友社、1997)

國安愛子 「現代音楽の思想と教育課題」『季刊音楽教育研究 NO.76』(音楽之友社、1993)

巻末資料 1 大熊調査,1998

	1.音程	2.旋律記憶	3.和声感	4.音階演奏	5.小曲演奏
A.昭和22年世代			c EFより高い	Dより低い	
B.昭和26年世代					Dより低い
C.昭和33年世代	Eより低い	Dより低い	Aより低い	Dより低い	
D.昭和43年世代		Cより高い		ACFより高い	BEFより高い
E.昭和52年世代	CFより高い		Aより低い		Dより低い
F.平成元年世代	Eより低い		Aより低い	Dより低い	Dより低い

	6.鑑賞曲判断	7.鑑賞曲の知識	8.楽器の知識	9.即興的演奏：替え歌	10.音名階名の理解
A.昭和22年世代		Fより高い	Fより高い		Eより高い
B.昭和26年世代			Fより高い		
C.昭和33年世代	Fより高い	E.Fより高い	Fより高い	Dより低い	
D.昭和43年世代	Fより高い	E.Fより高い	Fより高い	Cより高い	
E.昭和52年世代	Fより高い	Cより低い	Fより高い		Aより低い
F.平成元年世代	CDEより低い	ACDより低い	ABCDEより低い		

	11.音符記号の理解	12.読譜：八長階名	13.読譜：旋律認知	14.読譜：リズム	15.記譜
A.昭和22年世代				Fより高い	
B.昭和26年世代	EFより高い		Fより高い		CDより低い
C.昭和33年世代	EFより高い		Fより高い	Fより高い	BFより高い
D.昭和43年世代	EFより高い	Fより高い	Fより高い	EFより高い	BEFより高い
E.昭和52年世代	BCDより低い		Dより低い	Dより低い	Dより低い
F.平成元年世代	BCDより低い	Dより低い	BCDより低い	ACDより低い	CDより低い

	16.不協和音識別	17.長短調の理解	18.既習曲記憶	19.音楽経験の印象	20.聞こえた音楽への反応
A.昭和22年世代	BFより高い	BEより高い			BCDより低い
B.昭和26年世代	ACDEより低い	Aより低い			AEFより高い
C.昭和33年世代	BFより高い	Eより高い	EFより高い	Dより低い	AEFより高い
D.昭和43年世代	BCFより高い	EFより高い	EFより高い	Cより高い	AEFより高い
E.昭和52年世代	BFより高い	ACDより低い	CDより高い		BCDより低い
F.平成元年世代	ACDEより低い	Dより低い	CDEより低い		BCDより低い

	21.既習曲への思い	22.授業の楽しさ	23.音楽の楽しさ良さがわかる授業	24.児童の活動を大切にした授業	25.音楽科の重要性
A.昭和22年世	CDEFより高い				
B.昭和26年世	CDEFより高い	Dより高い	Dより高い		DEFより高い
C.昭和33年世	EFより高い	Dより高い	Dより高い		EFより高い
D.昭和43年世	EFより高い	BCEFより低い	BCEより低い		Bより低い
E.昭和52年世	ABCDより低い	Dより高い	Dより高い		BCより低い
F.平成元年世	ABCDより低い	Dより高い			BCより低い

	26.音楽科の授業時数確保	27.音楽科の授業からの学び	28.教師からの影響	29.子どもへの影響	30.生活の中での音楽の愛好
A.昭和22年世	CDより低い		Dより高い		Bより高い
B.昭和26年世代		Cより高い	Dより高い		ACDEFより低い
C.昭和33年世	AEより高い	Bより低い	Dより高い	EFより高い	DEより低い
D.昭和43年世	AEより高い		ABCより低い	EFより高い	Bより高い
E.昭和52年世	CDより低い			CDより低い	Bより高い
F.平成元年世代				CDより低い	Bより高い

	31.音楽愛好の意志	32.記憶している既習曲数
A.昭和22年世代		Fより高い
B.昭和26年世代		Fより高い
C.昭和33年世	Fより高い	Fより高い
D.昭和43年世	Fより高い	Fより高い
E.昭和52年世代		Fより高い
F.平成元年世	CDより低い	ABCDEより低い

学年	項目	平均点	t 検定	正解率	二乗値	二乗検定
小学校 1 年	調	1.418	P<0.001	71%	19.236	P<0.001
	無	0.545		27%	22.727	P<0.001
2 年	調	1.448	P<0.001	72%	23.31	P<0.001
	無	0.707		35%	9.966	P<0.01
3 年	調	1.694	P<0.001	85%	69.444	P<0.001
	無	0.514		26%	34.028	P<0.001
4 年	調	1.793	P<0.001	90%	72.966	P<0.001
	無	0.448		22%	35.31	P<0.001
5 年	調	1.816	P<0.001	91%	137.010	P<0.001
	無	0.476		24%	56.621	P<0.001
6 年	調	1.804	P<0.001	90%	65.922	P<0.001
	無	0.353		18%	42.706	P<0.001
中学校 1 年	調	1.912	P<0.001	96%	94.877	P<0.001
	無	0.351		18%	48.035	P<0.001
2 年	調	1.852	P<0.001	93%	88.656	P<0.001
	無	0.623		31%	17.344	P<0.001
3 年	調	1.898	P<0.001	95%	95.22	P<0.001
	無	0.475		24%	32.576	P<0.001

学年	項目	平均点	t 検定	正解率	二乗値	二乗検定
小学校1年生	拍	0.618	P<0.001	62%	3.073	N.S
	非拍	0.327		33%	6.564	P<0.05
2年生	拍	0.719	P<0.001	73%	12.071	P<0.001
	非拍	0.351		36%	4.571	P<0.05
3年生	拍	0.845	P<0.001	85%	33.817	P<0.001
	非拍	0.239		24%	19.282	P<0.001
4年生	拍	0.966	P<0.001	97%	51.271	P<0.001
	非拍	0.119		12%	34.322	P<0.001
5年生	拍	0.955	P<0.001	97%	60.235	P<0.001
	非拍	0.119		18%	28.471	P<0.001
6年生	拍	0.96	P<0.001	96%	42.32	P<0.001
	非拍	0.12		12%	28.88	P<0.001
中学校1年生	拍	0.947	P<0.001	95%	45.632	P<0.001
	非拍	0.105		11%	35.526	P<0.001
2年生	拍	0.885	P<0.001	89%	36.213	P<0.001
	非拍	0.098		10%	39.361	P<0.001
3年生	拍	0.966	P<0.001	97%	51.271	P<0.001
	非拍	0.051		5%	47.61	P<0.001