

木下竹次の音楽教育論 —作曲を中心に—

松 園 聡 美

Educational Thought on the Music of Kinoshita Takeji —Focusing on Composition—

Satomi Matsuzono

(2016年11月25日受理)

1. 問題の所在

大正時代から昭和初期にかけての音楽教育は、唱歌のみの学習から創作、器楽、鑑賞へと領域が広がり、総合的に発展した。そのなかで、児童による作曲（作詞を含む）は、音楽教育史の位置づけとして、戦後の「創造的音楽学習」¹の導入期・展開期につながる前史として捉えられている²。児童による作曲は、当時、新教育において指導的立場にあった師範学校附属小の音楽専科教師を中心に各地で行われた³が、新教育運動を先進していた奈良女子高等師範学校附属小学校（以降、「奈良女高師附小」とする）においても主事の木下竹次⁴の学習理論に基づいて、合科学習としての作曲の実践が行われた。木下は国語学習における綴り方と作曲とは類似点が多いととらえており、自律的学習を目指す合科学習において、児童による作詞は真の思想感情を表現できるものと認識していた。また、木下は当時の唱歌教育に対する批判を基底として、綴り方と同様に音楽学習を行うべきとし、特に児童の思想感情を表現する創作学習としての児童による作曲を音楽教育の中心に取り入れ、創作、歌唱、器楽、鑑賞の領域による総合的な音楽学習を目指すとともに、音楽は自己を発展させるものであるとして、人間形成の重要な手段として音楽教育を位置づけている⁵。

このような木下の考えに大きな影響を与えたのは、ペ

スタロッツ—主義者として20世紀前半に活躍したアメリカの音楽教育家サティス・N・コールマン（Satis N. Coleman 1878-1961）である⁶。コールマンは子どもの音楽的発達が無開社会の人々の音楽が発展する道すじと同じ経路をたどるという認識のもとに、創造的な音楽の学習と訓練を行うことの重要性を主張した。また、既成の楽曲を正確に再現することを目的とした従来の音楽教育を批判し、子ども自身による作曲や手づくり楽器の製作、演奏と踊りを中心とした子どもの内発性に基づいた音楽教育を試みた⁷。木下は、コールマンの「人間は自由な表現を与えられるべきで、創造的に音楽を学べば独創的、創造的に活動でき、感受性が豊かになり、社会性を養うことができる」という考えに大きな影響を受け、音楽が人間教育に必要なものであることを主張した。

木下の学習理論に基づいて展開された合科学習担当教師の鶴居滋一による児童作曲の実践は、進歩主義の立場に立った児童の自己表現としての実践であり、木下の考える音楽の学習理論の根拠となったというものであった⁸。しかし、児童が作曲した作品を音楽性豊かにし、自律的学習を通して音楽の教科内容の獲得を目ざすためには、児童の自発的な興味・関心や体験・経験を重視した進歩主義に基づく木下の学習理論と音楽理論の系統的習得を重視する立場との接点を模索する必要があった⁹。木下は鶴居の実践後、唱歌教育を変革する経験ができた

別刷請求先：松園聡美，中村学園大学短期大学部幼児保育学科，〒814-0198 福岡市城南区別府5-7-1

E-mail: smatsu@nakamura-u.ac.jp

- 1 教師主導で技能や知識を教える従来の音楽教育に対し、子ども自らが体験し自己表現することを目指す活動のこと。日本では、1982年に翻訳され全国に普及した。（J・ペインター著『音楽の語るもの—原点からの創造的音楽学習—』音楽之友社、1982年。）
- 2 山本文茂「『創造的音楽学習』の導入と展開」『戦後音楽教育60年』音楽教育史学会編 開成出版、2006年、291頁。
- 3 東京高等師範学校附属小の田村虎蔵、青柳善吾、井上武、広島高等師範学校附属小の山本壽、奈良女子高等師範学校附属小の幾尾純らの音楽専科教師を中心として児童による作曲の実践が行われた。
- 4 木下竹次（1872-1946）大正自由教育の実践者。1919年（大正8年）から1940年（昭和15年）まで奈良女子高等師範学校附属小学校の主事として、「学習法」の考えに基づいて合科学習を行った。
- 5 平井建二「1920・30年代の音楽教育の動向に関する一考察—奈良女子高等師範学校附属小学校を中心に—」『音楽教育学』第11巻、1981年、28-39頁。
- 6 同上論文、30頁。
- 7 サティス・N・コールマン著 丸林実千代訳『子どもと音楽創造』開成出版、2004年。
- 8 平井、前掲論文、32-33頁。

述べており、自らの理論に基づいた音楽教育によって好成績を修めることができ、児童は音楽学習に興味をもって取り組むようになると自己評価している¹⁰。しかし、本来、系統的習得を重視する立場との接点を模索すること自体、木下の音楽教育の基本的な考え方に反するのではないかと考えられ、木下は自らの考えによる音楽教育によって成果をあげることは可能と捉えていたものの、その実現性には限界があったものと思われる。

木下が奈良女高師附小に赴任する以前より、すでに同校には全国的に高名な音楽教師であった幾尾純¹¹が在職していた。低学年では合科担当教師による授業が行われたが、週に1時間、幾尾による音楽専科の授業が行われた。幾尾の授業は基本練習¹²を音楽的な自立のために必要と考え、教師主導による徹底した聴覚訓練と基本練習の指導を行うもので、彼の音楽理論は多くの著書や論文で発表され、当時の音楽教育界に大きな影響を与えていた。木下はこのような幾尾による組織的、系統的な音楽学習を批判し、基本練習を取出して最初に形式を習得させる方法は「分から全」の方法で、拙劣であると強烈に批判し、両者の間には音楽教育の指導方法や教師の関わり方について対立があった¹³。しかし、幾尾は基本練習や児童作曲の指導法について、教師主導による系統的な音楽学習の必要性を唱え、自身の考えを貫いたものの、木下の考えに影響を受けて、次第に児童中心主義的な音楽教育観へ変化した¹⁴。

大正デモクラシーにおいて新教育運動における各学校の指導的立場にあった教育者たちは旧態依然とした教育を批判した。しかし、その批判は教科の教授法や教育の方法に留まり、教科の内容を変革することには限界がみられた¹⁵。また、大正自由教育期の児童中心主義とは教授方法の一つであり、子どもの興味にもとづいた教育内

容や教育制度の概要を変えることまでにはほとんど至らなかった¹⁶。このような大正新教育運動の限界について、橋本は「ブルジョア的性格と思想の脆弱性によって、体制側の弾圧に抗しきれなかったことが限界」¹⁷としながら、実践者の思想や実践内容を検討する中で「実践そのものに内在する本質的価値に基づいて大正新教育を評価することこそ、その教育学的意義を重層的に捉え直す試みとして必要であろう。」¹⁸と述べている。

当時、学校現場では音楽専科教師が児童中心主義に基づく子どもの音楽学習の指導方法を探求するとともに、様々な児童作曲の実践が行われた。その中で、音楽の専門外の教師として木下は創作的学習を通してどのような音楽教育を目指していたのであろうか。木下の考える音楽教育の実現性には限界があったとしても、当時の唱歌教育を批判し、児童中心主義に基づく音楽教育において児童の創造的な学習の重要性を主張した木下の先駆性を再評価することの意義は大きいと思われる。また、子どもの生活に即し、主体性を尊重する学習を追求した木下の唱歌教育論を検討することは、現代における就学前音楽教育と学校音楽教育との接続の在り方についての示唆を得ることにつながるのではないと思われる。

先行研究においては、奈良女高師附小の音楽教育の理念と創作学習の実態¹⁹や鶴居の授業実践²⁰、幾尾の音楽教育観の変遷²¹を明らかにするなかで木下の音楽教育観の検討はされているが、木下の音楽教育論が当時の音楽教育に与えた影響について詳細な検討はなされていない。また、木下の学習理論を音楽科以外の教科との関わりで検討するもの²²は多数みられるが、音楽教育に対する考えについて詳細な検討はなされていない²³。したがって、本研究では木下竹次が音楽教育についてどのように考え、その考えを具体的にどのように実現しようとしたのか、

9 三村真弓「奈良女子高等師範学校附属小学校合科担任教師鶴居滋一による音楽授業実践—進歩主義と本質主義との接点の探求—」『日本教科教育学会誌』第22巻第2号、1999年、59頁。三村は木下と幾尾の対立関係を、幾尾の本質主義にみる木下の立場を進歩主義として説明している。

10 木下竹次『学習各論（下）』目黒書店、1929年、492頁。

11 幾尾純（1884-1941）大正から昭和初期にかけて活躍した音楽教育家。明治43年に東京音楽学校本科声乐部を卒業後、明治44年より昭和16年まで奈良女子高等師範学校附属小の音楽専科教師を務めた。徹底した基本練習を中心とした歌唱指導法や聴覚指導法など、幾尾の音楽理論は多くの著書や論文で発表され、全国的に著名な音楽教育家の一人として当時の音楽教育界に大きな影響を与えた。

12 発声、呼吸法、音程、音階、リズム、読譜、記譜の練習を示す。

13 幾尾は明治44年に奈良女高師附小の音楽専科教師として赴任した。平井は木下の考えによる音楽の授業と幾尾による音楽専科の授業の児童による作曲について、その成立から展開まで対照的な2つの系統が存在したとし、その指導法について木下による音楽の授業を帰納法、幾尾によるものを演繹法であったと説明している。（平井 前掲論文、33-35頁。）また、三村は木下と幾尾の対立関係を、幾尾の本質主義にみる木下の立場を進歩主義として説明している。（三村 前掲論文、55頁。）

14 三村真弓「幾尾純の音楽教育観の変遷—基本練習指導法及び児童作曲法の検討を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部、文化教育開発関連領域』第49巻、2000年、381-388頁。

15 小川哲也「大正期の教育政策と新教育運動」『日本の教育の歴史を知る』勝山吉章 他 青蘭社、2012年、52-54頁。

16 山本正身『日本教育史—教育の「今」を歴史から考える—』慶応義塾大学出版会、2014年、243-244頁。

17 橋本美保・田中智志『大正新教育の思想—生命の躍動—』東信堂、2015年、4頁。

18 同上書、5頁。

19 平井、前掲論文、28-39頁。

20 三村、前掲論文、1999年、55-65頁。

21 三村、前掲論文、2000年、381-388頁。

また、唱歌のみの学習から創作、器楽、鑑賞へと領域を拡大していた音楽教育に与えた影響とその意義について、木下が音楽教育の中心として位置付けた作曲を中心とした検討を行うことによって明らかにすることを目的とする。

2. 唱歌教育に対する批判

明治5年の「学制」頒布時、音楽教育は「当分コレヲ欠ク」とされ、その実施が見送られた。結局は、西洋音楽をもとに、旋律に日本語の歌詞をつけた形の歌唱教材をもとにした唱歌教育が行われることとなった。

木下は唱歌教育が系統主義であり、児童の学習意欲を削いでいること、単なるうたうことのみに留まっており、音楽を極端に狭くとらえていること、基礎、基本練習を独立して行っていることを批判した。また、教師主導の指導によって児童は義務的、受動的に歌わされている状態で、「唱歌の苦役者」²⁴「唱歌の優良職工」²⁵を製造しており、歌詞が児童の思想感情を表現したものではないとして「実に現時の音楽教育は他学科に比して頗る後れて居る。」²⁶と主張した。

木下は、音楽教育においては教科の論理的な系統を重視するあまり、児童の学習意欲に合致しておらず、単なる歌うことのみに留まり、音楽を極端に狭くとらえていることについて「唱歌教授が多く謡う器械を作つて居るのではあるまいか。唱歌が児童の生活に如何なる交渉を持って居るであらうか。」²⁷「唱歌教育の真髓は耳を養ひ読譜力を養成するにあると云うに至つては分を見て全を見ない」²⁸として、教育としての音楽が殆ど意味をなさないと主張している。また、「音楽学習は全の生活の発展でなければならぬ。従つて初に基本練習を取出して行う様なことは間違つておる。読譜や聴音が必要だからとて之が音楽学習の全体であるかの如く考へるのは間違つて居る又此の如き部分生活が出来さえすれば音楽生活が発

展すると思うのも間違である。」²⁹として、技術指導への偏重に異論を唱え、基礎、基本練習をのみを独立させることを強烈に批判した。

また、木下は基本練習を指導する際の音楽教師の児童への関わり方についても、教師主導の指導になりやすく、児童の主体的な学習の妨げになることを問題視していた。ここでの音楽教師とは音楽専科教師の幾尾純を意識した発言³⁰であった。幾尾の指導は、基本練習を音楽的な自立のために必要と考え、教師主導での徹底した聴覚訓練と基本練習指導を行うもので、このような幾尾の系統的な指導法に対して、木下は「彼の徒に音楽を他教科から孤立させて、音楽ばかりを局限して考へて、学習環境の如きものには多く頓着せず、只唄はせてばかり居る様では、音楽的發展はとても得られるものでない。音楽教育の困難を思ふよりも、先づ音楽的教育の方向を改めて考察せねばなるまい。」³¹と強烈に幾尾の指導を批判している。

当時は唱歌が普及するために読譜を重視すべきとする意見の傾向がみられた。これに対し、木下は従来の音楽教育者が児童の生活に音楽を馴染ませることをせず、いかにして本譜³²を教え込むかという技術指導に偏っていることや、児童自身が記譜の方法を自ら発見するように導く指導を行っていないこと、基本練習を指導する際に、音楽教師の児童への関わり方が教師主導の指導になりやすく、児童の主体的な学習の妨げになることを酷評した。

木下は、従来の音楽教育の改善は容易ではないとして、学校教育における音楽教育を自らの学習理論である「学習法」の理念に基づいた根本的な指導に改革すべきであると主張した。「我が国にも国民精神を発揮するに足る日本音楽又は国民音楽が欲しい。広く全世界の音楽を参考資料となし更に時代性民族性を考へて所謂邦楽でなくて真の日本音楽を建設することは日本民族の一大事業である。」³³と述べ、国民音楽を樹立することは必要であるが、

22 理科、体育、家庭科などの教科との関わりでとらえる先行研究としては以下の論考がある。庭野義英・森上泰彦「理科教育からみた総合的学習（1）―木下竹次の合科学習を中心として―」『上越教育大学研究紀要』第21巻 第2号、2002年、443-456頁。竹田清彦「奈良女高師附属小学校における体育Ⅱ―木下竹次主事時代前期―」『研究年報』奈良女子大学文学部、1976年、61-85頁。福田公子「木下竹次の学習理論と家庭生活教育」『広島大学教育学部紀要』第2部 第39号、1991年、165-175頁。入江克己「大正自由体育の方法思想に関する研究（1）―奈良女高師附小主事木下竹次の方法思想―」『鳥取大学教育学部研究報告教育科学』34（1）、1992年、121-140頁。

23 音楽と他教科との相互関連を検討する中で木下の音楽教育論を概観するものとしては、小島律子「音楽科をめぐる教科間の相互関連：第Ⅱ報 生活を基盤とした総合的な学習における音楽」大阪教育大学紀要、第Ⅴ号、教科教育46（1）、1997年、89-101頁。がある。

24 木下竹次「音楽心の発展（上）」、『学習研究』第40号（奈良女子大学図書館所蔵）、1925年、13頁。

25 同上。

26 同上論文、9頁。

27 木下竹次「学校の学習の活動（二）」『学習研究』第25号（奈良女子大学図書館所蔵）、1924年、43頁。

28 木下、前掲論文、「音楽心（上）」、12頁。

29 木下、前掲論文、「音楽心（中）」、3頁。

30 三村、前掲論文、1999年、60頁。

31 木下前掲書、1929年、404頁。

32 五線譜を示す。

33 木下、前掲書、1929年、378頁。

これを為し得る偉人の出現を待つのではなく、音楽教育において創作的な学習を行うことで国民音楽の基礎が築かれると主張した。

3. 音楽教育の原理

木下の考える音楽学習は、音楽の総合的学習を通して子どもの思想や感情を表現することにより音楽を生活の中に織り込ませることを目指すものである。木下は、音楽学習の目的を「音楽は学習者自ら音楽的生活を為して音楽的精神を発揚することによって自己の発展を図ることを要旨とせねばならぬ。」³⁴と述べ、児童が「音楽的生活」を行うことによって「智」「情」「意」の人間性向上となる「音楽的精神」を高め、「音声協和の方法によって思想感情を表現」することで、音楽を通した人間形成を行うことを目指した。

「音楽的生活」とは唱謡（歌唱）、作曲、奏楽（器楽）、味聴（鑑賞）の領域からなり、「唱謡に関する生活」「作曲に関する生活」「奏楽に関する生活」「味聴に関する生活」の4つに分けられる。木下はこの4つの「音楽的生活」が個別ではなく、調和し、統合して学習することによって児童が自己発展することを理想としていた。また、「音楽的生活」の発展には児童に合わせた環境を教師が整理することが必要であると主張した。木下は「此等の各分科が調和統一して渾然として一体を為しそれが心身の活動に実現されて音楽生活となる」³⁵として、「音楽的生活」が高調して舞踊や劇になり、人生に織り込まれると考えていた。

「音楽的生活」の発展にはさまざまな環境が関係しなければならぬ。従来之歌うことのみの音楽教育ではなく、唱謡と他の分科を備えた、児童に合わせた「音楽的生活」ができる環境を大人が整理すれば、どのような子どもにも「音楽的生活」は可能であり、音楽の発達は無限であるという。また、各分科の萌芽は音楽教育を受ける以前の家庭生活の幼児の行動のなかに発見でき、教師はこの萌芽を伸ばせばよいのである。

一方、「音楽的精神」とは「智」「情」「意」の三方面を備えており、「音楽的生活」の根底にあるもので、発声、記譜、奏楽、発想、楽器制作などの際の身体活動と強く関係している。木下は、「音楽的生活は音楽的精神の表現であることは勿論だが、音楽的精神は此の音楽的生活を為すことによってのみ発展する。実に音楽は楽器と手足と身体と精神と音声との五者が一つに融合して居る所の

一種の新らしい国語である。音楽的精神に富んで居る人は此の新国語を自由に使用し楽しい美しい生活を為すことが出来る。」³⁶と述べ、「音楽的精神」が発展するということは、それに伴って「リズム感 The rhythmic-sense」や「音楽的理解 Musical intelligence」「音楽的感情」が発達することで、「音楽教育は音楽的精神の優秀ならんことを目的とする」³⁷と述べている。

また、木下は生涯にわたって音楽生活を永続させるには、学校の音楽学習の方法を改善すること、音楽を社会全体に普及させることの2つを相関的に考えるべきであり、普通教育における音楽教育を改善して音楽の創作的学習を行うことが国民全体の音楽生活を進めることにつながると主張した。学校の音楽学習が発動的で創作的になると、国民が音楽に興味を持つようになり、優秀な音楽を求めるようになる。下手ながらも作曲、作歌、楽器演奏が可能となり、自然に国民音楽が生まれる。具体的には、休日に家庭で音楽鑑賞したり、時には子どもと共に歌ったり、蓄音機でレコードを鑑賞したり、ラジオから流れる優れた音楽を聴いたりすることが国民の生活の中で多く行われるようになれば、家庭や社会において「音楽的生活」が永続すると主張したのであった。

また、低学年においては、「低学年の児童でも漸次に各方面に音楽の発展を図るものである。教師が之を指導し、児童自身も自分の発展を図っていけば上級に進むに従ひ漸次に音楽に上達する。」³⁸と述べ、音楽だけではなく、生活の全体的な発展を図ることが重要であり、教師は児童の学習環境を整備することに努め、厳密な音楽学習を要求すべきではないと主張した。その上で、低学年における音楽学習の原理として、児童に音楽に対する興味をもたせることを重視すべきとする「興味原理」、児童が様々な環境に接触して「音楽的精神」を発揮させる「接触原理」、児童は「為すこと」によって学んだり、感じる事が非常に多いとして、結果に拘らず、児童が自分で何度もやってみることを重要視する「作為原理」の三つを挙げている。

「興味原理」とは低学年の児童は音楽だけではなく、生活の全体的な発展を図ることが重要であるため、厳密な音楽学習を要求すべきではないことを意味する。まず音楽に興味を持たせるべきで、教師は児童が様々な方面に興味をもって取り組むような環境を整備することが望ましい。児童の興味を持続させて学習を継続することは困難であるが、児童は自らの興味をもとに音楽学習を行う

34 木下、前掲論文、「音楽心（上）」、11頁。

35 木下、前掲書、1929年、386頁。

36 同上書、390-391頁。

37 木下、前掲書、1929年、390頁。

38 同上書、425-426頁。

ため、児童に自主性をもたせることができるのである。

「接触原理」とは児童が多くの環境の中で様々な音楽に触れることを通して刺激を受け、その結果、音楽に興味をもって自主的に取り組むことを重視するものである。児童が興味をもって取り組んだ結果が拙劣であってもよい。木下は教師による間接的あるいは直接的な指導によって、これまで興味をひかなかったものが、児童自ら興味に触れてくるようになればよいと考えていた。児童は普段から自分から感情的な関わりを閉ざしているため、「音楽的生活」が開けないのであり、「多くの教育者は余り最初から貪欲に、しかも直接に求め過ぎるから児童の音楽を発展を阻害する。遠大の計に乏しいのである。無言の教育を考へぬからである。」³⁹と述べ、児童の学習の結果を出すことを求めすぎることが、児童の音楽に対する興味を削ぐことに繋がっていると捉えていた。

「作為原理」については、「為すことは知り又感ずることに深い関係を持つて居るから、作為原理によつて音楽を学習することが大切である。」⁴⁰と述べ、結果に拘らず、児童が自分で何度もやってみることを重要視した。音楽学習においても唱謡（歌唱）、作歌、作曲、奏楽（器楽）、音楽鑑賞、記譜は全て「為すこと」であり、また、一人で学習する独自学習や、他の児童と協力して学習を進める相互学習も「為すこと」によって学ぶのである。木下は「斯くて茫漠ながら音楽学習の基礎は可なり広大に築かれる。之を漸次に発展させて音楽的精神を歩一歩に向上させるのは師弟共通の念願であるべく責任であらねばならぬ。効を急いではならぬ。反つて大成を妨げる。」⁴¹と述べ、学習の結果を直ぐに出すことを要求すべきではなく、何度も実践することを通して、次第に確実に一歩一歩音楽学習をすすめるように教師が導くことを重視していた。

低学年の音楽学習においては、まず、児童に音楽を愛好する精神を養い、児童が「音楽的生活」を行うように導くことが重要であるという。次第に上学年へ進むうちに、自主的に音楽が生活の中で生かせるようになり、一歩一歩確実に音楽的な学びを継続できる「音楽的生活」が行えるようになると主張した。

4. 作曲の指導方法

木下は「唱謡は唱謡の各部分作用を統一して唱謡を為すことの外に更に作歌、作曲、楽器、演奏、音楽の鑑賞

批評等と統一を保ちて互に補益し渾然たる音楽生活を進めることに為ねばならぬ。此処に旺盛なる学習動機が起る訳である。此の動機を弱めない範囲内に於て教師から基本練習を行はせるのも宜しい。児童が自ら進んで基本練習を為すのならば更に甚だ宜しい。」⁴²と述べ、児童が基本練習によって音楽嫌いにならず、児童自らが積極的に音楽に親しむ姿勢を養うための基本練習のあり方について言及した。

木下は基本練習を行うとともに、低学年から作曲を行うようになると必然的に記譜が必要となり、それに伴って本譜の読み方も上達すると考えていた。作曲して記譜の必要性を感じ、児童自ら積極的に記譜に取り組むようになると、当然指導もしやすくなる。略譜⁴³でもかなりのできるが、児童が自分で度々本譜をみて本譜を視唱することの必要性を悟り、児童自身が自ら本譜を学習する意欲がおれば次第に本譜を使用することが簡単となると考えていた。当時は、本譜および略譜による指導、呼吸法、発声法、音程、音階指導などのうち、楽譜指導は略譜から始める指導方法が全国的に広まっていた。

大正期には音楽教師の指導の向上や実践の発表のために全国規模の研究会が行われた⁴⁴。大正5年に行われた全国唱歌担任教員協議会においては、唱歌が普及するためには読譜を重視すべきであり、児童が自分で楽譜を読譜できる力を養うべきとする意見の傾向がみられた。このような意見に対して、木下は従来の音楽教育者について「児童の音楽生活の発展を図らずに、徒に如何にして本譜を教授しようかなどと、余りに技巧を弄したことは誤つて居る。児童自ら記譜法を発見する様に導かないで本譜を教へて読ませようとする所にも誤がある。」⁴⁵と強烈に批判した。木下は、児童の生活に音楽を馴染ませることをせず、いかにして本譜を教え込むかという技術指導に偏っていることや児童自身が記譜の方法を自ら発見するように導く指導を行っていないことを問題視したのであった。

木下は作曲を行うこと自体が読譜力の向上につながるという捉え方をしており、この方法だと短時間で習得でき、且つその方が近道であり、低学年においても作曲をすればかなり早く読譜できるようになると考えていた。具体的には、作曲することで楽曲の構成を理解できること、作曲の過程で歌唱や楽器での演奏も含まれており、その中で記譜を行う結果、読譜力が高まること⁴⁶を挙げ

39 同上書、442頁。

40 同上書、443頁。

41 同上書、443-444頁。

42 同上書、1929年、463頁。

43 数字で音の高低を示した数字譜のことを示す。

44 日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』、2004年、558-559頁。

45 木下、前掲書、1929年、468頁。

ている。つまり、読譜する能力を獲得することを児童が自ら実感することが重要で、読譜のみを個別に取り上げた学習を否定するものであった。

木下の考えに基づいて鶴居が行った作曲の具体的な手順は以下の通りである。譜例1、譜例2、譜例3に木下の考えに基づいて低学年の児童が作曲した作品を示している。

- ① 教師が既成曲を歌い、児童がそれを聴く、あるいは、児童が既成曲を歌ったり、楽器で自由に演奏することによって、児童に歌いたいという意欲を起こさせる。
- ② 児童に表現したい感情や思いがでてきたら、児童にその歌詞に旋律をつけて歌う。
- ③ 教師は児童に対して、できた旋律を忘れないように何度も反復させて歌わせる。
- ④ 児童は自分がつくった旋律を教師に知らせる。教師は旋律が安定したらドレミや略譜で記譜させる。
- ⑤ 作品の完成度を高めるために、児童同士の相互学習や児童にできた曲を歌わせて、児童に満足する作品になるように児童自らに気づかせ、訂正させていく。

このようにして出来上がった作品は、児童相互に批評し合う教材として、歌ったり、楽器で演奏したり、遊戯をつけて動いたりして発表を行う。作曲の途中で、児童が自分の感情を歌ってもよくまとまらない為、その時点で歌うことを止めてしまう時がある。ここで教師が初めて指導の手立てを行うことが重要なのである。このような作曲方法によると単音唱歌⁴⁷の曲はあまり難しくなく作れるようになると主張している。

譜例1.「こじかさん」(『学習研究』第67号 1927年)

♩ 4/4 こじかさん 尋二児童

5 3 5 3 | 5 3 2 2 | 1 2 3 4 | 5 — 0 |
き い き い き い き い こ じ か さ ん

6 1 6 6 | 5 3 1 2 | 6 1 6 5 | 3 — 0 |
お — や は は な れ て な い て ん る

3 5 5 5 | 3 3 3 2 | 3 2 1 3 | 5 — 0 |
よ — そ の お ば ち ゃ ん ん る け れ ど

1 2 1 1 | 5 6 5 5 | 3 3 2 3 | 1 — 0 ||
わ た し の か あ ち ゃ ん ど こ へ い た

譜例2.「汽車」(『学習研究』第67号 1927年)

♩ 2/4 汽 車 尋二児童

5 5 5 5 | 1 1 1 0 | 5 5 5 5 | 1 1 1 0 |
だ だ だ だ だ だ だ だ だ だ だ だ

3 2 1 | 5 5 3 1 | 5 5 3 1 | 5 0 |
きーしゃの ま だ か ち りやうがハ ？
でんしん ばしらや やまなど が

3 2 1 | 5 5 3 1 | 2 2 2 3 | 1 9 |
けしやの まーん ぱ おか かい ナ
みーんな あーと の ほうへい く

5 5 5 5 | 1 1 1 0 | 5 5 5 5 | 1 1 1 0 ||
だ だ だ だ だ だ だ だ だ だ だ だ

譜例3.「遠足」(『学習研究』第154号 1934年)

遠 足 ノ 作 歌 作 曲 尋一 福島 敬子

5 5 5 5 | 6 6 5 — | 6 6 1 6 | 5 — 0 |
チ ン チ ン チ ン ト ウ ゴ キ マ ス
ア — ヤ メ イ ケ ヤ ラ イ コ マ ヤ マ

6 6 5 5 | 3 3 1 — | 2 2 3 2 | 1 — 0 |
ゴ ウ ゴ ウ ゴ ウ ト ウ ゴ キ マ ス
チ イ サ イ エ ヤ ハ ト マ ラ ナ イ

2 2 1 2 | 3 5 5 — | 6 6 6 6 | 5 — 0 |
デ ン シ ハ ハ ヤ イ ド コ マ デ モ
キ ウ コ ウ ダ ツ タ ラ ハ — ヤ イ ナ

1 1 5 5 | 6 6 5 — | 3 3 3 2 | 1 — 0 :||
ド ン ド ン ド ン ト ド コ マ デ モ
ド ン ド ン ド ン ト ド コ マ デ モ

1 2 1 6 | 5 5 3 1 | 2 2 3 2 | 1 — 0 ||
オ ホ サ カ フ イ タ ラ ム ギ ヤ カ ダ

また、木下は「幾多の環境中最も重要な位置を領有するものは音楽教師である。」⁴⁸と述べ、音楽教師が、児童が音楽学習を行うための「環境」として最も重要であると考えていた。児童にとって、他人が作曲した作品を聴いて評価することが重要で、自分の作品が他人と劣っていることに気付けばそれが一つの進歩であるという。児童に自分で気付かせること、これが教師としての役目であり、教師主導で児童が作った作品を訂正すべきではない。児童が作曲して記譜した曲を読譜して歌う過程で、自らより良い作品に曲を変化して完成させることが大切であると主張した。一方、教師は児童に完璧を求めるべきではなく、児童の学習する環境作りを行うことに努め、児童の創作力を十分引き出すべきであると考えていた。これは音楽教師による直接的な指導を否定し、間接的な指導を重視するものであった。作曲に対する教師の関わり方については、「児童の作曲を指導し或いはその歌曲を

46 木下、前掲論文、「音楽心(中)」, 1925年, 5頁。

47 単旋律の唱歌を示す。

48 木下、前掲論文、「音楽心(上)」, 1925年, 19頁。

訂正することは教師に取つて決して無用では無い。……教師の任務としては広く環境を利用して児童の創作力を十分に発展さすべきである。往往教師は児童の多くは創作力が無いから仕方が無いと云ふ。然れども其の大部分の原因は環境整理と環境利用との不十分に帰すべきことであることを思はねばならぬ。」⁴⁹と述べている。

また、木下は児童が自分の作った歌に満足していれば、教師がとかく批評するべきでないと考えていた。児童が他人の発表を自分で聴いて評価することが重要で、自分の作品が他人と劣っていることに気付けば、それが一つの進歩なのである。児童に自分の作品のレベルに気付かせること、これが教師としての役目であり、教師主導で児童が作曲したものを訂正すべきでない。児童が作って記譜した曲を読譜して歌う中で、児童が自らより良い作品に曲を変化して完成させることが大切であり、教師は間接的な指導を行うべきと主張したのであった。教師は児童と共に作曲した作品を鑑賞して批評することはあるが、なるべく児童の共学者となるべきで、児童が教師の批評する内容を記憶して、それをもとに批評するのは音楽学習の効果は低くなると述べている。木下は、教師が個別指導に偏ると児童を教師の考える型に当てはめやすく、教師の思い通りにする恐れがあると考えていたのであった。

また、木下は、教師は児童に完璧を求めるべきではなく、児童の学習する環境作りを行うことに努め、児童の創作力を十分引き出すべきであると考えていた。もしも児童が作曲できないときは、児童に原因を求めるべきではなく、教師の環境整理が不十分なことが要因なのである。教師が作曲の原理を心得て、多少作曲の経験をして児童の作曲を指導する事は重要であるが、教師の独断で児童が作った曲を訂正しないで、児童に曲や楽譜を歌わせ、歌にくいところを児童自身に気づかせ、訂正させ、満足して歌うようにすれば、極めてわずかな指導で作曲は可能なのである。「表現すべき思想感情があつて或いは謡うべき歌詞があつて歌曲を作る必要があるのである。此の必要に応じてこそ音楽的生活の発展となるのである。此の音楽的生活の発展には種々の環境が干渉しなくてはならぬ。」⁵⁰として、作曲の方法がたとえ拙劣であっても、環境を整備した上での児童の自律的な創作的な学習を行うことに意味があると主張した。

5. 木下の音楽教育論の意義―結びにかえて―

木下の考える音楽教育とは、作曲を中心とした総合的学習を通して児童が自己表現することによって人間形成を目指すものであった。木下は音楽を国語と同様に思想感情を表現する教科としてとらえ、国語学習での綴り方と同様に音楽学習を行うべきとして、歌うことによって児童の思想感情を表現することを重視し、児童による作曲を自己表現の手段として位置づけた。また、作曲を行って記譜することで歌唱や楽器の演奏も可能となり、作曲、歌唱、楽器の演奏が相互に関連づけられ、音楽の総合的な学習へ発展するととらえていた。このような音楽学習を行うことによって、音楽が生活の中で生かされるようになり、学校卒業後も自分の思いを歌で表現したり、楽器に親しんだり、音楽鑑賞を行ったりといった、音楽が生活の中で身近なものとして存在することを木下は理想としたのであった。

木下の考えに基づいて作曲の授業を行った鶴居の実践では、作品を記録（記譜）する段階で、教師の間接的な指導では記録が難しい状況がみられた⁵¹。鶴居は音楽の知識として記譜法を教授せず、ハーモニカの穴と音の高低を関連づけ、児童に気づかせることを通して、児童が記譜する方法を理解するように導いたが、当時のハーモニカはハ長調の幹音⁵²しか発音できなかったため、ハーモニカの音と児童が歌う音高が合わない状況が発生した。また、その記譜は略譜によるものであったが、数字を羅列するだけに留まり、リズム表記がなかったため、児童が作った旋律を正確に再現することが難しい状況がみられた。児童の作った曲を記録するためには、調性および拍子の知識など最低限の音楽の知識を教えて、そこで初めて記譜が可能となったのである。実践した鶴居自身も、自らの指導による児童作曲の過程が「作曲に至る自然的経路」⁵³であり、「オクターヴの関係即ち調子というものが作曲上の必須条件をなしている」⁵⁴こと、また「タイムの関係即ち拍子というものがまた作曲上の必要条件をなしている」⁵⁵と述べており、鶴居は木下による作曲の手順では作品を記録することは成り立たないことを認識していた。

一方、音楽専科教師の幾尾の作曲の指導法は、基本練習を徹底することを基礎として、法則と形式の指導後に作曲を行い、段階を追って、より複雑な形式の作曲へと

49 木下、前掲論文、「音楽心（中）」、1925年、12頁。

50 同上論文、11頁。

51 鶴居滋一「幼学年に於ける唱歌学習の一方面（承前）」『学習研究』第30号（奈良女子大学附属図書館所蔵）、1924年、93-101頁。

52 嬰記号や変記号による半音階的变化を受けない音。ハ長調を構成する音（「ドレミファソラシ」）を示す。

53 鶴居、前掲論文、1924年、93頁。

54 同上。

55 同上。

導く方法を用いた。小学校終了時までには、児童が自分で読譜でき、唱歌を正確に歌える能力を獲得させることをまず行い、その次の段階として作曲を行うという方法である⁵⁶。幾尾は、木下による児童の直観や実感をもとに作品を作り、法則、理論へ導く合科学習による児童作曲に対し、基本を理解せずに本当の自由な表現はできないと木下を批判している。譜例4に幾尾の読譜指導の影響を受けて児童が創作した曲を、譜例5には幾尾による作曲指導によって児童が作詞作曲した曲を示している。

譜例4. 「鹿さん」(『伸びて行く』第1巻 第2号 1921年)



譜例5. 「キュウピー」(『学習研究』第60号 1926年)



児童による作曲において結果を記録(記譜)するためには、楽器の特性や調性の知識、拍子の表記法などの音楽的な知識を教授することは必須であり、木下の考えに基づいた教師の間接的な指導による児童作曲が創造性を育てるということを中心とした学習であるならば、記譜することに拘らなければ音楽的な知識の必要性も自ずと低くなると思われる。しかし、木下にとって、幾尾への対抗心から自らの考えに基づく音楽学習に成果があることを示したかったことや奈良女高師附小という新教育運動の先駆的立場として内外に成果を示したかったこと、

合科学習の学習成果を父兄に対してアピールしたかったことなどの理由により、木下の考えに基づく活動の記録としての記譜は必要不可欠なものであったと考えられる。

大正期の児童作曲には、新教育運動の影響を受けた児童中心主義による子どもの真の自己表現による作詞作曲と、教科の内容を習得することを目的とした基本練習の延長線上に作曲を行うものの2つが存在した⁵⁷。系統的な知識習得により完成された作品はより高度な作曲法により音楽的に洗練された作品へ変化していったが、木下の考えに基づく児童作曲など、音楽的規則を重視せず、児童の自己表現に基づいて児童が創作した作品は、音楽的には拙劣で、唱歌教材としての価値が認められず、次第に消滅していった⁵⁸。その要因としては、作曲に至るまでの音楽的理論や法則の習得がなければ記譜を行うこと自体がきわめて困難であったことによる。当時の童謡運動において、大人によって作詞作曲された童謡への対抗として、児童の自己表現としての作曲は、学校での音楽の授業で作った作品としての価値を高め、成果を発表することにより強い目的をもっていたのではないかとと思われる。

明治以降、他教科よりも遅れて始まった音楽教育の歴史的背景により、大正期になって総合的学習へと領域を拡大していった我が国の音楽教育は、当時の芸術教育運動で展開された美術の自由画や国語の綴り方などとは異なり、「独立した教科としての社会的認知を得るために、芸術教育としての音楽教育を目指し、音楽教育による人格陶冶を目的とした」⁵⁹ために、「技能や知識の習得が必須」な教科であるとともに、児童中心主義の理念には共鳴しながらも教師主導による系統的な学習により知識獲得を行うことが絶対条件という、音楽のもつ特有の事情により、完全なる児童の創造性に基づいた自己表現としての作曲を作品化することは困難であった。

木下の学習理論にもとづいて児童作曲を行った鶴居は、当時の芸術家たちによって展開された童謡運動において作曲された童謡に対し、「玄人筋の童謡作家」が「第二義的な功利的職業的に労役化されているもの」であり、「決して真の童謡でないと信じている」と述べている⁶⁰。一方、鶴居の実践でできた児童作曲は「環境に対する反応即ち生活から起こる感激其儘を自己所有の言葉をもって表現し、自己所有のリズムに乗せて歌っていくもの」であり、鶴居自身が音楽の専門家ではなく「素人である」ために、出来た作品は真の自己表現になりうるものと自

56 平井は幾尾の指導を演繹法であったとし、「簡単な法則と形式の指導をした後、それに即して作曲させ、続いてより複雑な形式の練習、そして作曲と云う、法則から実践というサイクルを段階的に進めるものであった。」と述べている。(平井 前掲論文, 1981年, 35頁。)

57 三村真弓「大正後期から昭和初期の小学校唱歌科における児童作曲法の展開と特質」『音楽教育学』第30巻 第1号, 2000年, 42-60頁。

58 同上論文, 2000年, 56-57頁。

59 同上論文, 2000年, 58頁。

60 鶴居滋一「低学年に於ける唱歌学習」『学習研究』第67号(奈良女子大学図書館所蔵), 1927年, 174-192頁。

己評価している⁶¹。鶴居は木下の考えによる作曲が完全なる児童中心主義に基づいた音楽学習とはならなかったものの、学習そのものの成果を残すことには意義を感じていたのではないと思われる。木下の考えに基づいて行われた児童作曲は、音楽の知識習得や教師の直接指導の援用を必要とした成果ではあったが、児童の真の自己表現の成果を記録すること自体は、当時の音楽文化を伝達するものとして価値ある試みであったと捉えることができるのではないだろうか。

木下の音楽教育に対する考えは、明治以降の音楽教育が「当分コレヲ欠ク」として後発的に始まり、和洋折衷としての国民音楽の創設を目指したものの、結局は西洋音楽の単なる受容から始まった我が国の音楽教育の伝統的な捉え方の影響を受け、音楽の知識技能の習得を前提としなければ成り立たないものであった。小島は「当時の人びとのもっていた『音楽』の概念の狭さ、日本の伝統音楽、ことにわらべ歌の音楽的性格に対する無理解などによって、音楽イコールヨーロッパ音楽という考え方が無条件の前提として当時の人びとのアタマを支配していた」⁶²と大正期の童謡運動の限界を指摘している。また、高須は「自由作曲などでは、その教育内容は『西洋古典音楽の作曲技法』に限定されていたため、教育方法も必然的に教育内容に規定され、『いかにその技法を獲得させるか』という一方向的な教授形態とならざるを得なかった。」⁶³と述べており、当時の一般的な音楽観であった、音楽とは西洋の古典音楽であるという考え方は、木下の音楽観にも大きな影響を与えたものと考えられる。

木下は「創作的学習は自由を一大要件とする。外界の権威あるいは因襲的法則をもって学習者の自由を拘束して自律自為を妨げては創作的学習はできない。方法の自由がなくて目的の自由に到達することは困難である。」⁶⁴「方法の自由を認める方がはるかに学習者の創作性自律性を発揮し優秀な効果を挙げることができる。」⁶⁵と述べている。木下には「子どもの教育において創造と自由を原理とする」⁶⁶思想があった。また、「子どもの創造性を十分に機能させるためには、自由をいかに本質的かつ効果的に学習に組織するか」⁶⁷ということを最も重視していた。木下は音楽教育を専門としない立場であったからこそ、系統性にもとづく教師主導を絶対条件としていた音楽教育に対して、真の児童による創造的な音楽学習のあ

り方について、改めて考え直すことを提言できたのではないだろうか。

当時の音楽教育は「教育的観点から子ども中心や、子どもの個性・自由の尊重・創造力の育成が提唱されたが、音楽的な面からそれを保証する手段が考慮されていなかった」⁶⁸状況にあった。木下による音楽教育の原理と方法には矛盾がみられ、その実現性には限界はあったが、総合的な学習へと拡大しようとしていた音楽教育に対して、音楽を通した教育のあり方について、今一度振り返り、原点回歸の必要性を主張したことに木下の音楽教育論の意義があると思われる。

主要参考文献

1. 井上武士『音楽教育明治百年史』音楽之友社、1967年。
2. 上原一馬『日本音楽教育文化史』音楽之友社、1988年。
3. 音楽教育史学会編『戦後音楽教育60年』開成出版、2006年。
4. 勝山吉章 他『日本の教育の歴史を知る』青簡舎、2012年。
5. 河口道朗監修『音楽教育史論叢 第Ⅰ巻―音楽の思想と教育―』開成出版、2005年。
6. 河口道朗監修『音楽教育史論叢 第Ⅱ巻―音楽と近代教育―』開成出版、2005年。
7. 河口道朗監修『音楽教育史論叢第Ⅲ巻（上）―音楽教育の内容と方法―』開成出版、2005年。
8. 河口道朗監修『音楽教育史論叢第Ⅲ巻（下）―音楽教育の内容と方法―』開成出版、2005年。
9. 河口道朗『音楽教育の理論と歴史』音楽之友社、1991年。
10. 木下亀城・小原國芳編『新教育の探究者 木下竹次』玉川大学出版部、1972年。
11. 木下竹次『学習各論（上・中・下）』目黒書店、1926-1929年。
12. 木下竹次『学習原論』目黒書店、1923年。
13. 木村信之『創造性と音楽教育』音楽之友社、1968年。
14. 千葉優子『ドレミを選んだ日本人』音楽之友社、2008年。
15. 富田博之『大正自由教育の光芒』久山社、1993年。
16. 伴田武嘉津『日本音楽教育史』音楽之友社、1996年。
17. 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1968年。
18. 中野光『大正デモクラシーと教育』新評論、1977年。
19. 長岡文雄『学習法の源流・木下竹次の学校経営』黎明書房、1984年。
20. 西澤昭男『音楽教育の理論と実際』音楽之友社、1989年。

61 同上。

62 小島美子『日本童謡音楽史』第一書房、2004年。50頁。

63 高須一「わが国の学校音楽教育における作曲活動の変遷に関する一考察 ―今日の「音楽づくり」から見た青柳善吾、幾尾純、山本壽らの緒論の検討―」『音楽教育史研究』第5号、2002年、33-44頁。

64 木下竹次『学習原論』目黒書店、1923年、105頁。

65 同上。

66 平井建二「わが国の音楽教育における創造性の思想的系譜」『音楽教育学の展望Ⅱ（上）』、音楽之友社、1991年、37頁。

67 同上論文、36頁。

68 高須、前掲論文、2002年、41頁。

21. 日本教育音楽協會編『本邦音楽教育史』音楽教育書出版協會，1949年。
22. 橋本美保・田中智志『大正新教育の思想－生命の躍動－』東信堂，2015年。
23. 前田紘二『明治の音楽教育とその背景』竹林館，2010年。
24. 山住正巳『唱歌教育成立過程の研究』東京大学出版会，1979年。
25. 山本正身『日本教育史－教育の「今」を歴史から考える－』慶応義塾大学出版会，2014年。