

児童・生徒の音楽的発達に即した音楽教育の在り方

— キース・スワンウィックの「音楽的発達の螺旋状過程」図に照らした
小学校学習指導要領（音楽）の分析を中心として —

竹 井 成 美

Music Education for Children from the Viewpoint of Music Development

— An Analysis of the Course of Study for the Elementary School compared with
“the Spiral of Musical Development” proposed by Keith Swanwick —

Shigemi TAKEI

序.

現行の小学校学習指導要領（音楽）¹⁾には、学年ごとに、A表現とB鑑賞の各分野で教授すべき内容と、教えるべき教材が記されている。しかし、果たして、児童・生徒本来の音楽的発達に即した内容と教材が配されているかに関しては明らかにされていない。つまり、児童・生徒の音楽的発達が十分になされていない段階で無理な音楽的内容が盛り込まれてはいないかとか、音楽的発達段階からすると、当然その段階で教授されるべき音楽的内容があるにもかかわらず、それが配されていないことはないかなど、音楽的発達の視点から考察されていないのが実情である。

そこで本稿では、イギリスの音楽教育学者・キース・スワンウィックが子供の音楽的発達がどのような道筋を辿っていくかを図式化した、①いわゆる「音楽的発達の螺旋状過程」図に照らして指導要領の内容を分析することと、②その分析の結果、仮に発達に即した内容や教材が配されていなければ、現行の指導要領の下での、児童・生徒の音楽的発達に即した望ましい教授・指導はいかにあるべきかの目安を明らかにするものである。

I. キース・スワンウィックが開発した「音楽的発達の螺旋状過程」図に照らした、 指導要領の内容の分析

キース・スワンウィックは、ロンドン大学の教授であり、今日のイギリスを代表する音楽教育学者である。彼が著した「音楽と心と教育 Music, Mind, and Education」²⁾には、音楽教育の根幹を支える彼独自の音楽教育哲学や、二十一世紀に向けて学校教育と学校外での音楽教育の連携をいかに図るかの持論などが展開されているが、とりわけ、この本の中核をなしている、子供の音楽的発達の道筋を視覚的に表した「螺旋状過程」³⁾図は、今後の日本の音楽教育にも多くの示唆を与えるものとして注目される。筆者は、この「螺旋図」を応用・改変して、創造的音楽学習における到達目標と評価に活用し好結果を生んだことはすでに別紙⁴⁾で報告した。

この「螺旋図」の特異な点は、子供達の音楽的発達次第が向上していく様子が、下から上に視覚的に描かれている点である。つまり従来、経験的に、漠然となされていた音楽教育のたどるべき道筋が、きちんと目に見える形で整理され示されている点で注目される。

本稿では、「螺旋図」を、指導要領の内容や教材の並べ方が適切であるかの目安に活用するに当たって、まず「螺旋図」を、指導要領の内容や教材分析の視点から解析する。

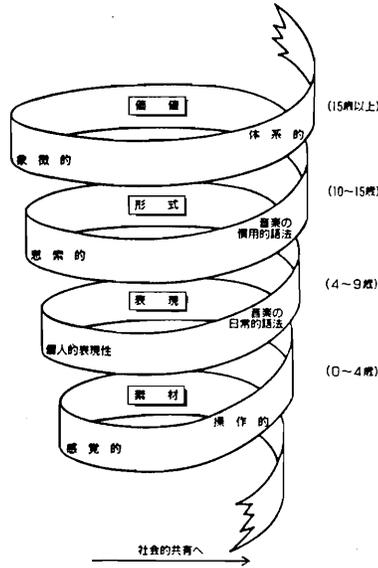


図1. スワンウィックによる「音楽的発達の螺旋状過程」図

この「螺旋図」では、音楽的発達は、まず
 (1)「素材」、つまり楽器や声を①感覚的に探り(感覚的)、②操作できる(操作)ところから始まる。次に
 (2)「表現」を駆使したり、工夫できるようになる。それは、③強弱や速度の変化などで自分の雰囲気や気分を表そうという試み(個人的表現性)に始まり、次第に、④日常的に用いられている音楽語法、例えば一般的に見られる拍子感やリズムパターンを工夫してある程度の予測可能

な表現(音楽の日常的語法)ができるようになる。これらの道筋を経過した後、次の段階として、音楽の(3)「形式」に関心が向けられるようになる。それも、⑤変奏や対比などの試みがなされるが、それが完結しない(思索的)という段階から、⑥それらが既成の音楽に見られるような一貫した、しっかりした構造を把握できる(音楽の慣用的語法)段階に移行する。そして、さらにその上の段階として(4)自分の音楽に対する「価値」がはっきりしてくる。つまり、⑦自分の音楽の好みが特定化され、音楽表現にも独創的な面が現れてくる(象徴的)。また、ついに⑧既成の手法によらない、独自の手法を開拓し、それが他人にも十分に受け入れられるほど説得力のあるものになる(体系的)段階に達する。

スワンウィックの音楽的発達と年齢対照表によれば、小学校の学齢期では、おおむねこの(3)「形式」の段階までに達するとされている。しかし、それもあくまでも目安であり、大人でさえ、例えば、未知の音楽に出会ったときには、新たに上記の①から出発し、⑧への道筋をたどりながら、その音楽を楽しむことになる。

ここでは、指導要領の内容を、スワンウィックの「螺旋図」に照らして、次表1から6のように各学年ごとに整理することによって、内容が発達段階に即したのとなっているかを検討する目安としたい。

表 1.

4	体系的		
	象徴的		
3	音楽の慣用的語法	(1) イ階名による模唱・暗唱	
	思索的	(2) エ相互に音を聴きあって演奏 (2) ウ伴奏の響きに合わせた演奏	(1) ウ主な旋律 に気つけた鑑賞
2	音楽の日常的語法	(2) イ拍の流れやフレーズの感得	(1) イリズム・旋律・速さ に気つけた鑑賞
	個人的表現性	(2) ア歌詞の表す情景・気持ちを想像して表現	(1) ア楽曲の気分の感得 による鑑賞
1	操作的	(4) ア簡単なリズムや旋律の創作・表現 (3) イハーモニカや打楽器による簡単なリズムや旋律の演奏 (3) ア自分の歌声に気をつけて歌唱 (1) ア範唱・範奏による演奏	
	感覚的	(4) イ即興的な音の探求と表現 (3) イハーモニカや打楽器に親しむ (2) イ拍の流れやフレーズに沿った身体表現	(1) エ楽器の音色 に気つけた鑑賞
		歌唱教材の主旋律に打楽器によるリズム伴奏 斉唱	日常と身体反応を重んじた楽曲 多様な演奏形態 行進曲・舞曲を中心
1年生	A 表現		B 鑑賞

表 2.

4	体系的		
	象徴的		
3	音楽の慣用的語法	(1) イ階名による模唱・暗唱	
	思索的	(2) エ相互に音を聴きあって演奏 (2) ウ伴奏の響きに合わせた演奏	(1) ウ主な旋律 に気をつけた鑑賞
2	音楽の日常的語法	(5)  (2) イ拍の流れやフレーズの感得 (1) ウリズム譜による演奏	(1) イリズム・旋律・速さに気をつけた鑑賞
	個人的表現性	(2) ア歌詞の表す情景・気持ちを想像しての表現	(1) ア楽曲の気分の感得による鑑賞
1	操作的	(4) ア簡単なリズムや旋律の創作・表現 (3) イハーモニカや打楽器による簡単なリズムや旋律の演奏 (3) ア自分の歌声・発音に気をつけた歌唱 (1) ア範唱・範奏による演奏	
	感的	(4) イ即興的な音の探求と表現 (3) イハーモニカや打楽器に親しむ (3) ウオルガンに親しむ (2) イ拍の流れやフレーズに沿った身体表現	(1) エ楽器の音色 に気をつけた鑑賞
		歌唱教材の主旋律に簡単な副次的旋律を組み合わせたもの 歌唱教材の主旋律に打楽器によるリズム伴奏や平易な低声部を付加したもの 斉唱・輪唱・二部合唱	日常と身体反応を重ねた楽曲 多様な演奏形態 行進曲・舞曲を中心
2年生	A 表現		B 鑑賞

表 3.

4	体系的		
	象徴的		
3	音楽の慣用的語法	(1) イハ長調の旋律の視唱・視奏	
	思索的	(2) ウ音の重なりを意識した合唱・合奏 (2) ア歌詞の内容を理解した表現の工夫	(1) ウ主な旋律・反復・変化・副次的旋律に気をつけた鑑賞 (1) エ楽器の音の組み合わせの感得による鑑賞
2	音楽の日常的語法	(5)  (4) 旋律や音の組み合わせを工夫した表現 (2) イ拍の流れやフレーズの感得	(1) イ音楽を特徴づけている要素に気をつけた鑑賞
	個人的表現性		(1) エ楽器の音色の特徴に気をつけた鑑賞 (1) ア曲想の変化の感得による鑑賞
1	操作的	(3) イ鍵盤楽器や打楽器による簡単なリズムや旋律の演奏 (3) ア発音や呼吸に気をつけ、頭声の発声による歌唱 (1) ア範唱・範奏による演奏	
	感覚的	(4) イ即興的な音の選択と表現 (3) ウリコーダーに親しむ (2) イ拍の流れやフレーズに沿った身体表現	
		さらに打楽器のリズムを加えたもの 歌唱教材の主旋律に和音や副次的旋律を組み合わせたもの 斉唱・輪唱・二部合唱	音楽の要素・音色の特徴・ 音楽の広がり把握できる音楽 独奏・管楽器を中心にした演奏形態 序曲を中心
3年生	A 表現		B 鑑賞

表4.

4	体系的		
	象徴的		
3	音楽の慣用的語法	(1) イハ長調・イ短調の旋律の視唱・視奏	
	思索的	(2) ウ音の重なりを意識した合唱・合奏 (2) イ拍の流れやフレーズの感得	(1) ウ主な旋律・反復・変化・副次的旋律に気がつけた鑑賞 (1) エ楽器の音の組み合わせの感得による鑑賞
2	音楽の日常的語法	 (5)  (スタッカート) (4) ア旋律や音の組み合わせを工夫した表現 (2) イ拍の流れやフレーズの感得	(1) イ音楽を特徴づけている要素に気がつけた鑑賞
	個人的表現性		(1) エ楽器の音色の特徴に気がつけた鑑賞 (1) ア曲想の変化の感得による鑑賞
1	操作的	(3) イ音に気をつけ、リコーダー・鍵盤楽器や打楽器による簡単なリズムや旋律の演奏 (3) ア発音や呼吸に気をつけ、頭声発声による歌唱 (1) ア範唱・範奏による演奏	
	感覚的	(4) イ即興的な音の選択と表現 (2) イ拍の流れやフレーズに沿った身体表現	
		さらに打楽器のリズムを加えたもの 歌唱教材の主旋律に和音や副次的旋律を組み合わせたもの 斉唱・輪唱・二部合唱	音楽の要素・音色の特徴・ 音楽の広がり把握できる音楽 吹奏楽を中心とした演奏形態 協奏曲を中心
4年生	A 表現		B 鑑賞

表 5.

4	体系的		
	象徴的		
3	音楽の慣用的語法	(1) イへ長調の旋律の視唱・視奏	(1) ウ全体の構成・和声に気つけた鑑賞
	思索的	(4) ア音の重なりや曲の構成を工夫した表現 (2) ウ音の重なりや和音の響きを味わった合唱・合奏 (2) ア歌詞の内容・楽曲の仕組みを理解した表現の工夫	(1) ウ主な旋律・反復・変化・対照 副次的旋律 に気つけた鑑賞
2	音楽の日常的語法	(5)  (2) イ拍の流れやフレーズの感得	(1) イ音楽を特徴づけている要素と曲想との関わりに気つけた鑑賞
	個人的表現性	(2) イ・強弱や速度の変化に応じた演奏	(1) エ楽器の音色・人声の特徴の把握と楽器・人声の響きを味わった鑑賞 (1) ア曲想を全体的に味わった鑑賞
1	操作的	(3) イ音色の特徴を生かした旋律楽器や打楽器の演奏 (3) ア発音や呼吸に気をつけ、豊かな頭声的発声による歌唱 (1) ア範唱・範奏による演奏	
	感覚的	(4) イ自由な発想による即興表現 (2) イ拍の流れやフレーズに沿った身体表現	
		さらに打楽器のリズムを加えたもの 主旋律に和音や副次的旋律を組み合わせたもの 斉唱・輪唱・二部合唱・三部合唱	音色・響きに特徴ある、聴く喜びを深める音楽 独唱・合唱を中心にした演奏形態 歌曲・郷土の音楽を中心
5年生	A 表現		B 鑑賞

表 6 .

4	体系的		
	象徴的		
3	音楽の慣用的語法	(1) イヘ長調・ニ短調の旋律の視唱・視奏	(1) ウ全体の構成・和声に気をつけた鑑賞
	思索的	(4) ア音の重なりや曲の構成を工夫した表現 (2) ウ音の重なりや和音の響きを味わった合唱・合奏 (2) ア歌詞の内容・楽曲の仕組みを理解した表現の工夫	(1) ウ主な旋律・反復・変化・対照 副次的旋律 に気をつけた鑑賞
2	音楽の日常的語法	(5) ♩ = 96 <i>f mf p mp</i> $\bar{\cdot}$ (アクセント) (2) イ拍の流れやフレーズの感得	(1) イ音楽を特徴づけている要素と曲想との関わりに気をつけた鑑賞
	個人的表現性	(2) イ・強弱や速度の変化に応じた演奏	(1) エ楽器の音色・人声の特徴の把握と楽器音人声の響きを味わった鑑賞 (1) ア曲想を全体的に味わった鑑賞
1	操作的	(3) イ音色の特徴を生かした旋律楽器や打楽器の演奏 (3) ア発音や呼吸に気をつけ、豊かな頭声の発声による歌唱 (1) ア範唱・範奏による演奏	
	感覚的	(4) イ自由な発想による即興表現 (2) イ拍の流れやフレーズに沿った身体表現	
		さらに打楽器のリズムを加えたもの 主旋律に和音や副次的旋律を組み合わせたもの 斉唱・輪唱・二部合唱・三部合唱	音色・響きに特徴ある、聴く喜びを深める音楽 重唱・合唱を中心にした演奏形態 組曲・箏・尺八音楽を中心
6年生	A 表現		B 鑑賞

Ⅱ. 「音楽的発達の螺旋状過程」図に照らした指導内容の分析結果

(1) A. 表現の分野における分析結果

前表1～6のように、指導要領の内容を、キース・スワンウィックの「螺旋図」に照らして整理したが、それらから次のような結果が得られる。

彼の「音楽的発達」の道筋の理論からすれば、学年が進むにつれて、指導内容の「図の先端」は下から上へと順次階段を上るように「伸びていく」べきであるが、整理した前表を視覚的に眺めてみると、1年生から6年生の指導事項は、「素材」の段階から「形式」の段階までまんべんなくバラまかれていることが判明する。つまり、このことは、児童・生徒の「音楽的発達」に即した内容が、系統的に配列されていないことを意味している。

そこで、とくに不適切な事項を順次あげ、指導に際しての留意点等を記してみる。

まず、スワンウィックが音楽的発達の目安として示している年齢に比較すると、とくに低学年の1・2年生で、「形式」という、音楽的発達の三段階に属する内容が盛り込まれている点が問題点として指摘される。つまり、この学年では、せいぜい一段階の「素材」と二段階の「表現」までの学習が可能だと思われるのに対して、指導要領ではその上の三段階に属する、音楽の全体の構成や自分と他者の音楽を客観的に把握できなければ不可能な「伴奏に合わせた演奏」や「相互に聴きあった演奏」が盛り込まれているのである。

さらに、「階名による視唱や視奏」は、まさに「慣用的語法」に属する、かなり高度な内容であり、1・2年生では不適切な内容であろう。現状では授業時数が少ないこともあって、いわゆる「階名唱法」で歌唱させることは実際には極めてまれであるし、ましてや、「移動ド唱法」で歌唱することは皆無であろう。昨今では、アニメーション・ソングやポピュラー・ソングを耳から聞き覚えて歌うように、1・2年生では、とりあえず「聴唱法」で歌唱教材を覚えさせる程度で十分だと思われる。

次に、3・4年生に配されている「歌詞の内容を理解した表現の工夫」については、この年齢からすると、むしろ低学年で扱われる「歌詞の表す情景・気持ちを想像しての表現」をひき続き盛り込む程度で十分ではないかと思われる。つまり、「歌詞の内容を『理解』」するには、児童・生徒のかなり「思索的」な発達が望まれるからである。スワンウィックの「螺旋図」からすれば、5・6年生でようやく可能となる事項であろう。

一方、「音素材」の扱いに関しては、とりあえず1年から3年までの、各種楽器に「親しむ」項目は評価できるとしても、「ハーモニカ」を教育楽器として位置づけるのは、時代的にも、音楽教育的にもそぐわないものである⁵⁾。つまり、ハーモニカの呼気と吸気による奏法は、1年生では結構困難なものであろうし、第一、「ハーモニカ」の存在自体が時代錯誤的な存在になっている現状からすれば、むしろ、鍵盤を順次押さえれば音が出る、オルガンなどの「鍵盤楽器に親しむ」方が適切だと思われる。可能であれば、オルフの楽器である、鍵盤を取り離せる木琴や鉄琴を導入することにより、児童一人一人の音楽的技量に応じた指導が可能になるであろうし、それはまた、打楽器とあわせて、自由な即興表現に親しませることにもなる。

他方、「拍の流れやフレーズに沿った『身体表現』」が全学年に配されているが、『身体表現』は、3年生までは適切ではあっても、4年生以上にはやや不適切であり、4年生以上では、むしろ「声や楽器による表現」に重点を置いた指導事項が加えられるべきだと思われる。例えば、

「拍の流れやフレーズを生かした声や楽器による表現を工夫する」などの指導内容が適切だと考えられる。

そして、一番の問題点は、各学年を通して、「表現」の『個人的表現性』に属する内容が乏しい、ということである。3・4年生では皆無である。つまり、スワンウィックの「螺旋図」は、「素材」、「表現」、「形式」と、それぞれの分野がさらに二つのモードに分けられて構成されており、筆者が整理した表では、そのそれぞれの下の項目、つまり、「素材」の分野の『感覚的』、「表現」の分野の『個人的表現性』、「形式」の分野の『思索的』の項目は、スワンウィックによれば、児童・生徒が一人でとりあえず試みる段階である。

スワンウィックは、音楽の授業においては、とくに、児童・生徒が自分なりに試みる時間を確保することが教師の務めであることを力説している⁶⁾。その理論からすると、「表現」の分野で、自分なりに試みる『個人的表現性』が、わが国の指導要領ではないがしろにされている点が問題点として指摘される。全体的に眺めてみても、学校の音楽教育で教えられる事項、つまり、筆者が整理した「素材」、「表現」、「形式」の、それぞれの上の項目、すなわち、『操作的』、『音楽の日常的語法』、『音楽の慣用的語法』の項目に整理される事項の方が、下の項目の「まず自分なりに試みる」事項より多い点も問題点である。このことは、指導事項自体が最初から「教え込む」事項に偏っていることを示唆している。

その点では、授業において『個人的表現性』を重んじた内容が盛り込まれる配慮がなされるべきであろう。例えば、スワンウィックの理論にしたがえば、指導要領では5・6年生で初出する「強弱や速度の変化に応じた演奏の工夫」を、3・4年生の段階で試みるのも一方法であろうし、先に指摘したように、「歌詞の表す情景・気持ちを想像しての表現の工夫」を、1・2年生に続いて3・4年生でも試みるのも一方法であろう。

また、「音符、休符、記号」の理解に関しては、例えば、強弱記号の方が、音符や休符よりも、容易に理解されやすい音楽的内容のように思われる。つまり、強弱記号は、むしろ『個人的表現性』に関わる内容に近く、音符や休符は『音楽の日常的語法』に関わる内容だと思われるからである。このことからすると、ようやく5・6年生で取り上げられる「強弱記号」は、「音符・休符」に代えて2年生から取り扱っても十分対応できる指導内容であろう。

さらに、4年生に配されている「イ短調」と、6年生で取り扱う「ニ短調」の視唱や視奏は、実際には共通教材には配されていないし、教科書にも掲載されていないことが多く、結局不適切な内容となっている。

全体的にみて、全学年を通して、「素材」の項目の『操作的』と「形式」の項目の『思索的』分野に、内容が集中している印象を受けるが、高学年での「形式」の『思索的』内容は良いとして、前述したように、低学年での『思索的』内容はさける必要がであろうし、一方、全学年を通して「素材」の『感覚的』分野に分類される内容を多く盛り込む配慮が必要とされよう。つまり、児童・生徒が自分たちで音を探す時間を確保することが、学校音楽教育には望まれるであろう。

他方、5・6年生では、「表現」の『音楽の日常的語法』の内容をもう少し盛り込む必要があるであろう。例えば、「記号」の理解ではなく、多様なリズムパターンなどを実際の教材の中で体得させる試みが必要とされるであろう。

以上、A. 表現の分野のみを分析してみても、児童・生徒の「音楽的発達」に即したのではなく、実際の授業に当たっては様々な配慮がなされるべきことが明らかになった。

(2) B. 鑑賞の分野における分析結果

次に、鑑賞の分野を同様な手法で分析する。

全学年を通して、「素材」、つまり「楽器や声」を感覚的に聴いて、「良い音色」を素朴に味わい、次にその楽器がどのような操作でそのような音色を出しているかに素朴な興味を抱かせるような、「螺旋図」の一段階に属する内容が盛り込まれていない点が問題として指摘される。実際の授業自体も、作曲者や楽曲の説明に終始することが多く、じっくり音楽を鑑賞する時間が確保されていないのが現状である。つまり、「螺旋図」の三段階に属する「形式」の内容が鑑賞教育の中心になっていることが多い。スワンウィックはその点を、「音楽と心と教育」の中で指摘し、警鐘を鳴らしている⁷⁾。

一方、低学年での「主な旋律を聞き分ける」作業は、「音楽的発達」の観点からすると困難な内容だと思われる。1・2年生では、ともかく音楽にたっぷり浸る環境を作ることこそが必要であるように思われる。

スワンウィックの理論を援用すれば、1・2年生では、音楽の「素材」、つまり「楽器や声」の音色を感覚的に味わい、音楽のすばらしさを漠然と把握できる段階で十分ではないかと思われる。そして、続く3・4年生では、その音楽のすばらしさが、どのような手段で生じ、さらにどのように「表現」されているか、つまり音の強弱や速度の変化などが音楽の表現を支えていることに気づき始める段階で、5・6年生に至って初めて、音楽の全体的な構成美、つまり「形式」に気づく、という一連の道筋にしたがって、内容が配されるべきであろう。

A. 表現とB. 鑑賞の分野の内容をそれぞれ分析したが、両分野に共通して言えることは、低学年ですでに、「音楽的発達」段階からするとかなり高度な内容が盛り込まれていることである。つまり、「形式」の段階にまで及ぶ内容が最初から配され過ぎていることである。「音楽的発達」を見極め、「発達」に即した内容をその道筋に沿って順次教授しないと、学校での音楽嫌いを作る要因ともなりかねない。

また、児童・生徒が音楽に「出会う」⁸⁾、つまり「螺旋図」の左半分の内容、すなわち『感覚的』、『個人的表現性』、『思索的』の内容が、教師が「教授する」、つまり「螺旋図」の右半分の内容、すなわち『操作的』、『音楽の日常的語法』、『音楽の慣用的語法』の内容よりも少ないのも、問題点として指摘されよう。学校教育の観点からすれば、また、今日のように、児童・生徒の自主的な活動を重んじ、まさに教師が支援する、という観点からすれば、左と右の内容をバランス良く配するのは無論のこと、むしろ児童・生徒が音楽に「出会う」内容をより多く配することが必要であろう。指導要領の内容は、右半分の、教師が「教え込む」内容に偏っているため、指導に当たっては、その点を配慮した指導が望まれるのである。

さらに、可能であれば、小学生といえども、最終的には「螺旋図」の四段階の『象徴的』に属する内容を目指した指導が望まれるであろう、つまり、それは、児童・生徒一人一人が独創的な表現を発揮したり、独自の価値観で音楽を自由に語れる音楽環境を作り出す教育を目指すことになり、児童・生徒がとかく没个性的になりがちな現代の教育から脱する一方法ともなるう。

結び.

本稿では、学習指導要領の内容を、キース・スワンウィックの「音楽的発達螺旋状過程」図に照らして整理し、それを分析したが、その結果、「音楽的発達」にはそぐわない内容が盛り込まれていたり、当然配されるべき内容が漏れていたりすることが判明した。したがって、実際の指導に当たっては、スワンウィックの理論を念頭に置き、児童・生徒の「音楽的発達」に即した指導方法が考えられるべきであろう。今回は、指導要領の内容のみを分析することにし、本稿での分析を一つの目安として、「音楽的発達」に即したよりよい具体的指導方法を検討することを今後の課題としたい。

注

- 1) 文部省「中学校指導書音楽編」, 1989。
- 2) 原著は, Keith Swanwick: *Music, Mind, and Education*, Routledge, 1988。共訳として, キース・スワンウィック著, 野波健彦・石井信生・吉富功修・竹井成美・長島真人共訳: 「音楽と心と教育」音楽之友社, 1992がある。
- 3) この「螺旋状過程」図は, スワンウィックと彼の弟子であるジューン・ティルマンがロンドン大学教育研究所で, 子供たちの作曲した作品を中心に分析し, 子供の音楽的発達がどのような道筋をたどり, その過程でどのような音楽の特徴が現れるかをわかりやすく図式化したもので, 「音楽と心と教育」の中核をなすものである。「螺旋図」自体は, 原著では, 76ページ, 共訳書では 109ページに掲載されている。本稿の図1は, 共訳からの引用。
- 4) 本大学の特別音楽課程の3年次生を対象に試みた, 即興演奏の際の達成目標と評価に, この「螺旋図」を応用・改変して効果を上げた。竹井成美: 「音楽科教育における即興表現・創作の試み(1) - 図形楽譜による即興演奏を中心として -」宮崎大学教育学部紀要 教育科学 第73号, 143~163ページ, 1993。
- 5) 小学校における「ハーモニカ」の使用の不適切に関しては, 垣内幸夫氏が論文の中で指摘している。垣内幸夫: 「学習指導要領 音楽」無用論」音楽教育学第25-1号, 日本音楽教育学会, 1995, 3ページ参照。
- 6) スワンウィックは, その「音楽と心と教育」の第8章「音楽の教授と音楽との出会い」で, 「強い枠づけStrong Framing」と「弱い枠づけWeak Framing」という言葉を用いて, 教育の場における教師と児童・生徒の関係に関する持論を展開している。つまり, 「強い枠づけ」は, いわゆる教師主導型の教授を意味し, 「弱い枠づけ」は, 児童・生徒に, なにを学ぶかやどの程度に学ぶかなどを決定する余地が残されている場合を意味している。Swanwick:op.cit., pp.121~123, スワンウィック著, 野波他共訳: 上掲書, 166~169ページ参照。
- 7) スワンウィックのとくに示唆に富んだ持論は, ポランニーの「暗黙知」の理論を援用した, 「音楽は最終的にはあるがままに聴かなければならない」である。Swanwick:ibid., pp.131~132, スワンウィック著, 同書, 178~180ページ参照。
- 8) 「出会い」と「教授」の理論は, Swanwick:ibid., pp.123~129, スワンウィック著, 同書, 169~176ページ参照。彼は, 教師主導型による, いわゆる「教え込み」ではなく, 児童・生徒が自らの動機づけと経験による, いわゆる「出会い」による音楽教育を推奨する。

(1995年9月30日受理)