

## 小学校音楽科歌唱共通教材「おぼろ月夜」の教材性に関する研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-03-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉村, 治広, 梅村, 憲子, 高木, 裕美, 星谷, 丈生, 澁谷, 政子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/10111">http://hdl.handle.net/10098/10111</a>

## 小学校音楽科歌唱共通教材「おぼろ月夜」の教材性に関する研究

福井大学教育学部 吉村 治 広  
福井大学教育学部 梅村 憲 子  
福井大学教育学部 高木 裕 美  
福井大学教育学部 星谷 丈 生  
福井大学教育学部 澁谷 政 子

本研究は、学習指導要領が取扱いを義務づけてきた音楽科の歌唱共通教材から、小学校6年生を対象とする「おぼろ月夜」を取り上げ、転機を迎えた学校教育におけるその教材としての可能性を明らかにするものである。声楽・器楽・作曲・音楽学の各教科専門から検討した結果、「なぜその曲を学ぶ（ばねばならない）のか」という学習者からの当然の問いを前提としてこなかった音楽科の授業実践を「深い学び」へと転換させ得る具体的な視点が浮かび上がった。

キーワード：歌唱共通教材, 「おぼろ月夜」, 教材分析, ピアノ伴奏, 教科内容研究

### I. はじめに

次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められる。もちろんそれは、これまでの指導内容や方法を二者択一的に切り捨てるのではなく、教科における本質的な学びを充実・発展させることで質的に達成されるものである。そこで本研究では、小学校音楽科における歌唱共通教材「おぼろ月夜」（高野辰之 作詞、岡野貞一 作曲）に注目し、教科内容の視点からアプローチすることを通して、新たな授業実践に貢献することを目的とする。

小学校歌唱共通教材は、学習指導要領において各学年に4曲ずつ指定されている歌である。それらは、長年に渡って音楽室で歌い継がれてきた歴史をもち、平成20年告示学習指導要領においては、より一層の指導の充実が求められてもいる。一方で、そのねらいや意義については、学習指導要領解説中にも、道徳教育との関連で「我が国の伝統や文化、自然や四季の美しさや、夢や希望をもって生きることの大切さなど」を含んでいるとある程度で、直接的に示されてはいない。それでも、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に「我が国のよき音楽文化を、世代を超えて受け継がれるようにする観点から、引き続き、歌唱共通教材を示していく必要がある。なお、その選曲や指導の在り方については検討が必要である。」と示されていることから、現在の歌唱共通教材は、課題を抱えながらも「音楽文化の継承」を目的としていると考えられる。また、石井・虫明(2011)が過去の学習指導要領の解説や改正された教育基本法の条文を根拠に指摘しているように、歌唱共通教材を扱った指導が「我が国の伝統や郷土を愛する気持ち、誇りに思う気持ちを育てる」方法の一つになると期待されていることも間違いないだろう。そして、このような特殊な

背景をもつ歌だからこそ、歌唱共通教材に対する研究者の見方も、肯定派・中立派・否定派の別に先行研究が整理されるほど意見が分かれてきたのである。

今後の学校教育では、「学ぶ意味と自分の人生や社会のあり方を主体的に結びつけていくこと」や「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べること」がますます求められてくる。その結果として、子どもたち自身による音楽への価値づけが当たり前になるほど、特定の歌唱共通教材が国によって継承すべき「よき音楽文化」と評価されていることへの感覚的なズレは大きくなるだろう。しかし、逆に言えば、そのようなズレが音楽に対する理解を深める契機となり、稀有な教材性の源泉ともなるのである。

なお、「おぼろ月夜」を研究対象としたのは、文部省唱歌としても親しまれ、歌唱共通教材のなかでも最も早くから歌われてきたこと、曲の規模が比較的大きいことに加え、様々な歌唱スタイルによる演奏が発表され、「学校音楽」の枠を越えたスタンダードとして広く一般に受け入れられていることによる。つまり、コンテクストを含む多様な観点から、その教材性に迫れると考えたからである。

### II. 「おぼろ月夜」に期待される教材性

#### II-1. 学習指導要領が求める目的と方法

実際の音楽科の授業実践において、「おぼろ月夜」を教材とする場合、どのような学習活動が展開されることになるだろうか。

まず、歌唱共通教材としての「おぼろ月夜」の特殊性に注目すれば、その学習の目的は、前述のとおり「音楽文化の継承」となる。一方、広く「歌わせる」という活動（即ち、「表現」の「歌唱」領域の活動）としては、音色・

リズム・速度等の「共通事項」と呼ばれる音楽の諸要素を知覚し、その働きによって生じる曲想や雰囲気を感じながら、思いや意図をもって表現することが求められる。また、「鑑賞」領域の活動においても、「共通事項」の働きへの知覚・感受を基盤に、曲全体を根拠を持って価値づけることが求められる。

したがって、通常の学習では、特定の諸要素に明確な特徴をもつ曲を教材とすることで学習のねらいを焦点化させるが、歌唱共通教材を教材とする場合には、とりあえず歌う（歌い継ぐ）だけでも、その学習に一定の意味が担保される。また、そこに明確な音楽的特徴があるか否かも不明といえる。さらに言えば、歌唱共通教材の音楽表現上の工夫に注目した学習が展開されたとしても、それだけでは、子どもはその曲の特殊な文化的背景を意識しないまま学校教育を終えることになる。

つまり、どちらの学習活動も、「深い学び」が求められるこれからの授業展開としては十分なものといえない。だからこそ、「おぼろ月夜」の学習構成のポイントを多面的に掘り起こし、「何を学ぶか」という指導内容を見直すが必要になる。同時にそれは、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という視点による学習の構成や省察にもつながっていくのである。

## II-2. 教育実践上の課題について

各教科専門からの検討に入る前に、音楽科において「深い学び」を展開する際に改めて問題になってくる実践的な課題を提起しておく。それらは、音楽科の教員志望の学生を対象とした学部授業においても同様に浮かび上がる構造的な課題ともいえる。

例えば、平成28年度前期の授業「音楽科教育法Ⅱ」では、音楽科の学部生等7名を対象に「おぼろ月夜」の「よさ」について考えさせた。本来、このような曲に対する価値づけは、音楽的な特徴からのみ判断するものではなく、曲の歌詞や教科書に掲載された曲であるといった情報も含めて学生各々が総合的に判断するものである。つまり、このような活動を通して、彼らがこれまで培ってきた音楽的な知識・技能や感性がその価値判断にどのように生きて働くかを確認することができる。

しかし、実際に「おぼろ月夜」の「よさ」について2つのグループに分かれて意見を交換するように求めると、「言葉の意味がわかりにくい」「よいところなかなかさそう」「よくないところばかり出る」といった声が漏れ聞こえ、明らかに戸惑った様子であった。しばらくそのまま待ってみたものの活動が停滞していたので、価値判断は後回しにして、まずは「特徴」から考えるよう助言した。その結果、「音域が狭い（ので子どもが歌いやすい）」などの教材であることを前提とした価値であったり、「くり返しが多い」といった客観的な事実に触れただけの答えに混じって、「100歳超えたおばあちゃんでも歌える」ことへの言及がみられた。

活動当初の反応に象徴されるとおり、学生たちはそもそも「おぼろ月夜」の「よさ」を実感できていないまま、教室という場での問いに対し、求められる「正解（よさ）」を探そう・当てようとして答えに窮してしまった。その背景には、学校教育を含む多くの音楽の学びの場において、学習者の側から学ぶ対象となる音楽を価値づける（てもよい）活動がそもそも乏しい実態がある。事実、専門教育の経験をもった音楽科の学生が、音楽の客観的な特徴を探して答えることはできても、音楽そのものに対する自分なりの意見や判断に自信をもてない、あるいは、もてても率直に口にできなかったのである。伝えられる知識・技能や価値観をただ受け入れるだけの活動が当たり前であれば、「深い学び」どころか、「思いや意図」をもつこと自体難しいだろう。音楽室にありがちな学習の構造を乗り越え、能動的な学びを実現することが今求められている。

そこで、上記の活動に引き続き、「おぼろ月夜」と音楽室という場や、ピアノ伴奏による合唱や声楽の歌唱スタイルで歌われるイメージとの結びつきを一旦解くことで、彼らが主観的判断を示しやすくしてみた。具体的には、「おぼろ月夜」の「よさ」を最高に生かした「何か」のプロデュース案をグループで企画する活動を通して、その「よさ」を吟味した後、様々な歌唱スタイル（①鮫島有美子、②森麻季、③綾乃ひびき、④石川さゆり、⑤みとせのりこ、⑥レインブック、⑦中島美嘉、⑧右藤綾子、⑨Mariah Carey）による9つの演奏を聴き比べ、どの歌を、どこで・誰と・どのように聴きたいかを尋ねたのである。その結果、7名中4名が彩乃ひびき、2名がレインブック、1名が右藤綾子の歌唱を選んだ。いずれも柔らかくハスキーな声質が生きた表現に特徴があり、学習指導要領によって長い間推奨されてきた「頭声発声」や「響きのある声」とは異なる方向性をもっている。

一方、それらを聴く場所については5名が野原や花畑をイメージしており、うち3名が祖母とともに聴く相手にあげ、2名が一人で聴くと答えた。さらに、その聴き方としては、前者が歌詞の描く情景と祖母や昔のなつかしい思い出を重ねているのに対し、後者がつらいときに聴く癒やしの音楽としてとらえていることがわかった。このように、彼らの答えはどれも音楽と自らの経験を関わらせたものとなっていたが、とりわけ、映画館でジブリ映画のエンディング・テーマとして聴くとその答えは、音楽を自らの経験により引きつけていた。ただ、このような答えは、「よき音楽文化」をそのままの形で継承したとはいえない可能性がある。オリジナルのコンテキストがズレることで生まれる新たな価値とどのように折り合いをつけるのかも実践的な課題となる。

そして、この一連の活動の最後に、教員になった際、この歌をどのように歌わせたいかを尋ねた。学生の答えは、大きく「なつかしい」「流れる感じで」「情景にあうような歌い方で歌えるように」といった子どもの感じる

イメージを生かそうとする抽象的なものと、「優しくやわらかな声で」「優しい声でなめらかに」など具体的な声質に言及するものにわかれた。しかし、どちらの言い方で指導するにせよ、いわば声の「音色」の試行錯誤をどのように行わせるのか、そのために必要な表現の技能がどういふものであるかが明らかでなければならない。

以上のように、公教育としての音楽科において、歌唱共通教材を扱うこと、さらに「深い学び」が求められていることにより実践的な課題が顕在化してくる。いよいよ、その解決に向けて、教科専門の知見に学ぶことが欠かせなくなっているのである。

次項から、声楽・器楽・作曲・音楽学の各教科専門の担当教員による「おぼろ月夜」の教材性に関する分析・考察を順に示していく。なお、音楽という質的对象の研究において、専門性の違いによる異なる見方や意見が出るのは自然であり、本研究においては、あえてそれを統一した見解としてまとめていない。むしろそのようなところに教材としての多面性や深さといった価値が見出せるととらえるものである。

### Ⅲ. 声楽の立場からみた教材性について（梅村）

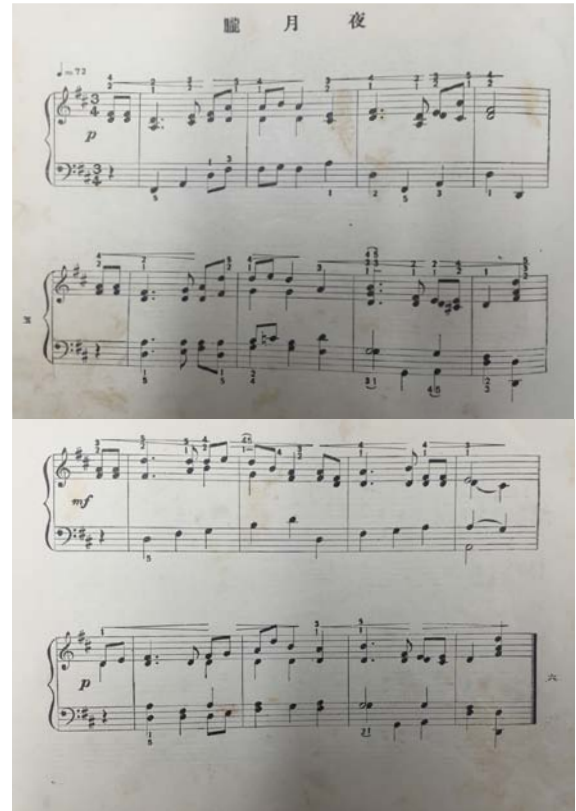
「おぼろ月夜」を声楽専攻生（学部2回生～M2の計7名）に歌わせてみたところ、学生から次のような意見が出された。（使用楽譜：H27年度 教育芸術社「6年生の音楽」）

1、歌詞について
ひらがなで書かれた歌詞を見てもすぐには意味がわからない言葉があるが、縦書きの詩を読むと意味がわかる。意味がすぐにわからないと言えども歌詞の日本語の響きは美しいと感じる。
2、曲想について
・歌詞とアーティキュレーションが一致している。 ・歌詞に則した自然なメロディで書かれていて、歌詞の情景が目浮かぶような曲だ、 ・メロディがわかりやすいので盛り上がる場所など気持ちよく表現できる。 ・さらさらと流れるような良い曲だ。 ・1番と2番の情景が違うので歌い分ける面白さがある。
3、楽譜について
・4小節フレーズのはずなのに、2小節ごとにcresc. dim.があるのは何故か。言葉のアクセントや抑揚に沿っている様でもない。ブレスの度にフレーズを収めさせようとしているのであれば、不自然ではないか。 ・メロディは先を見て歌わせようとしているのに、2小節ごとのcresc. dim.があるのでそれができない。このような細かいcresc. dim.を書かずに、美しいメロディなのだから演奏者の裁量に任せて十分表現できるのではないか。

学生たちは歌詞の中にすぐには意味がわからない言葉があることにつまずきはするが、同時に日本語の美しさも感じている。メロディは流れる様で美しく歌いやすいと感じてはいるが、教科書掲載の楽譜に関しては、2小節ごとに書かれた見慣れぬcresc. dim.に戸惑っている様

子であった。今回意見を聞いた声楽専攻生たちは、表現力の向上を目指して己の声を材料に「聞かせる」歌を作り上げることを日々鍛錬している。そのような学生たちにとって2小節ごとのcresc. dim.は声の流れを阻止する以外の何物でもないと捉えるのは致し方ないと思われる。この指示は、過去の教科書を紐解いても、譜例1の大正2年発行の尋常小学唱歌伴奏楽譜、及び、譜例2の昭和7年発行新訂尋常小学唱歌楽譜のように共通している。

譜例1



譜例2

これらの楽譜から、当時の教科書編者たちが「おぼろ月夜」をどのように歌って欲しかったのかが透けて見えてくる。楽譜にある2小節ごとのcresc. dim.を実現しよ

うとすると、「べた歌い」することはできない。旋律が上行し推進力が必要なところではcresc.、アウフタクトは軽く歌いたいののでdimすることになり、それらを繋いでいくことによって浮遊感のある繊細な世界が自然に生まれる。「熱心なクリスチャンであった岡野が讃美歌に影響されて」「3拍子の学習の為に作られた」(池田2004, p.20) メロディは、2小節ごとのcresc. dim.で心地よい軽みを得て、温かく微笑みながら語り掛けられているような《言葉》として心に刻まれるのではないだろうか。今の教科書では7小節目のアウフタクトからcresc. dim.が書かれており、前半は旋律線の流れを大切に4小節フレーズで音楽を捉え、音楽が高揚する後半部分では一本調子にならずに表現しようという意図を見出すことができる。

歌詞については、大学生ですらすんなりとわからないと訴えるのであるから、小学生にとって意味の分かりにくい言葉であることは確かである。しかし、オノマトペの豊かさに代表される日本語の美しさは話し言葉が移り変わっても大切にしていきたい。「こうした言葉は『日本語の宝石』であり(中略)その宝石は身体に埋め込むことができる」「幼い頃に、意味のわからない文章を覚えさせるのは拷問とも言える強制だという考え方がある。私はこうした考えに与しない。できるだけ早い時期に最高級のものに出会う必要があるとむしろ考える。意味がわかるのはそのあとからでもよい。たとえ意味がわからなくとも、その深みや魅力は伝わるものだ。よしんばそのときに魅力を感じなかったとしても、後年それを覚えたことに感謝するときに来る」(斎藤2001, p.4, 204)とは、日本語の暗唱について述べられているものだが、歌曲においても同様であると言えるのではないか。聞いてわかる言葉だけが歌にとって重要なのであれば、唱歌も芸術歌曲も同じ幹になる実なのであるから「小学校音楽教育の共通教材曲は日本歌曲の成立・発展の課程へと受け継がれた『日本の心』という抒情性を深く育む源となった歴史的意義がある」(坪田2011, p.83) 愛すべき珠玉の日本歌曲の多くは捨て去られなければならない。

小学校6年生にもなれば歌詞について解説を受け、話し言葉とは違う美しさを持った言葉の世界があると知ること、それを声に出して歌う事で自分の耳と心に新たな精神世界を培うことは教育として大いに意味のあることではないだろうか。そして、そのような過程を通して子供たちは知的な喜びというものに気づいていくのではないだろうか。

『里わの火影』のように見えるものだけではなく、『蛙のなくね』など耳でとらえたもの、そして5回出てくる『・・も』で列挙されるすべてのもの」(池田2004, p.17)だけでなく、「春風そよ吹く」は皮膚感覚、「入日薄れ」「里わの火影」は時間の推移、「見渡す山の端」は遠景、「小路をたどる人」は近景と、1・2番合わせてたった8連の歌詞から連想される世界は、五感のすべてを網羅する遙

かな広がりを持っている。音楽が心の教育であるならば、このような豊かな感性を誘う美しい歌詞に触れることは何よりも大切な経験なのではないだろうか。

「歌曲共に現代知名の文学家音楽家が苦心惨憺の餘になるものなれば、慥に一世の名作たるべきを必ず後に伝ふべき名作なりと信ず」(原文は旧字)(福井1911緒言)という言葉を持たずとも、「おぼろ月夜」が広く長く人々に愛され歌い継がれているのは《よい物は残る》という真理の表れであろう。「朧月夜は『尋常小学唱歌』の中で、一、二を争う傑作と言われる歌である。(中略)子どもにそのころの自然の美しさの鑑賞を教えて遺憾がなかった。歌詞の美しさにそえて、曲もすばらしく、多くの人が小学校で覚えて生涯忘れがたい曲として懐かしんでいる」(金田一1979, p.54)との言葉は重い。「最初は地味な感じがするが、じわじわと良さが出てくるスルメのような曲だと感じた」という学生の感想は、「おぼろ月夜」が現代っ子たちに与えるよい影響を言い得て妙であると言えよう。

#### IV. 器楽(ピアノ)の立場からみた教材性について(高木)

初等教育の歌唱指導におけるピアノの存在は、「読譜」の段階から、「伴奏」「演奏表現」「鑑賞」等に至るまでの過程で大きな役割を果たす。楽器(ピアノ)から聴こえる「音」に児童たちが耳を傾けることは、さまざまな形で音楽づくりの助けになる。初等教育においては特に、子供たちの純粋な音楽的感性を育てるためにも、教員が弾くピアノの音に児童が敏感に反応するような指導展開が望まれる。

「おぼろ月夜」について器楽(ピアノ)の立場から考えてみると、児童たちに「音」を伝える教師の立場としては「独奏・重奏法」「伴奏法」から学んだことを生かすことができるであろう。それは、本格伴奏をピアノ独奏曲の意識で演奏すれば「鑑賞教材」になり得るし、伴奏としては、歌とピアノのアンサンブルの意識を養うこともできる。これらを実践するためには、大学教育における「ピアノ(伴奏法を含む)」の授業での取り組み方が重要になる。

ここでは教員養成学部で学ぶ音楽専攻の学生たちにポイントを当て、専門科目の「ピアノ(伴奏法を含む)」の授業実践の経験から、それらを学校教育現場で生かすためにどのようなピアノ奏法を身に着けるべきかに触れたうえで、「おぼろ月夜」の伴奏法を中心にした具体的な奏法について述べる。

##### IV-1. 教員養成学部におけるピアノを通した学び

教員養成学部の音楽コースで学ぶ学生たちの専門科目「ピアノ(伴奏法を含む)」における技量の差は非常に幅広い。音楽の教科書のピアノ伴奏を弾くことが精一杯の学生から、音楽大学の学生と同じような力を持ち、専門的に高度な技術や表現を身に着けようとする学生まで技

能的にさまざまである。いずれにしても、大部分の学生は幼少期から学校教育以外で個人的に「ピアノ」を学ぶ環境に育ち、その指導スタイルの延長線上に大学授業の「ピアノ」科目が存在しているという意識が強い。入学したての学生たちは、残念ながらピアノと学校教育との接点を考えることはなく、個々のレベルでピアノ独奏曲の課題に取り組みばよいと考えている。当然、ピアノ独奏曲以外への意識も薄い。しかし、教員養成学部として学生たちを学校教育現場に送り出す立場からピアノ教育を考える時、その技量のあるなしではなく、ピアノという楽器について柔軟に、幅広く考え、独奏のみならず重奏や伴奏も含めて「ピアノ」を弾くことの意味や、「ピアノ」から得られることへの意識改革を提案することこそ重要であると考えられる。それは、器楽分野の代表的楽器である「ピアノ」を弾くことのおもしろさや、その表現の可能性を知ることになり、学生たちの音楽全般の専門的演奏技能レベルの向上と共に、学校教育への関心へとつながるはずである。

具体的なピアノの授業実践の内容として、技術的奏法の習得のためにはクラシック作品に基づきながら、音楽史の流れに沿ってバロック、古典派、ロマン派、近代・現代、また邦人作品に至るまで幅広く作品を理解し、奏法の違いを知ること、また、音楽のジャンルにおいても、クラシック作品に留まらず幅を広げることが求められる。また、声楽、器楽（ピアノ以外の楽器）、指揮法、音楽史、和声学、作曲法等の他の専門科目に関心を広げることによって読譜力も大きく広がっていく。基本的なピアノ奏法（メカニック）を習得し色々な表現法を学ぶことで、どんなジャンルにも通用する音楽の基礎が確立される。それは、学校教育において取り上げる教材についても、さまざまな角度から指導のアイデアを見出すことができるようになる。

さらに、一般的に他の分野より複雑でスケールの大きいピアノ作品においては、作品の背景や構成を理解し、多くの音の中で旋律やハーモニーを響かせ、旋律と伴奏を弾き分け、いかに表現するかを考えながら楽曲を弾きあげていく作業を要する。そこでは、独奏者であると同時に、伴奏、室内楽、協奏曲、歌曲、オーケストラや合唱、ブラスバンドに至るまでのさまざまな音楽作品をイメージしながら、まるでピアノを相手にした指揮者のような音楽・音色作りが要求される。楽譜に書かれたたくさんの音を鍵盤で弾くことだけで精一杯であるのに、その上にこれらの意識をもつことを提案すると、入学当初は混乱する学生も多い。しかし、学生各々に合った作品を選び、表現するための基本的な技術を習得しつつ、楽譜上に表現するためのヒントが多く潜んでいることを見つけられるようになると、表現することの喜びを実感できるようになってくる。

このようなピアノの学び方から学校教育の歌唱共通教材に立ち戻るとき、器楽の立場からのアプローチとして、

歌唱とは別の角度から表現のヒントを見いだすことができる。それは、単に旋律を弾く際の音の出し方や伴奏の弾き方にも表れるだろうし、楽譜をより深く読み解くことにもつながるだろう。そして、音楽科におけるピアノの存在意義や、ピアノ伴奏の重要性、ピアノを使って導くことのできる可能性を見出していくはずである。

#### IV-2. 「おぼろ月夜」の伴奏法について

教科書で扱われる歌唱共通教材や歌曲の「伴奏法」をピアノの授業で取りあげる時、ほとんどの学生が、普段取り組む独奏曲に比べて物足りなさを感じてか非常に消極的で、それに伴い解釈や表現が乏しくなる。歌唱共通教材中でも人気の高い「おぼろ月夜」を取りあげる時も、学生たちの意識として歌唱と伴奏が分離されていて、楽譜に書かれたピアノパートを機械的に弾くことだけに留まってしまうことが現実である。伴奏は決して独奏・独唱者の陰に隠れる存在ではない。特に初等教育の伴奏では、常に児童の存在と授業場面を想定し、その歌唱をリードしたり、表現の支えとしての対等なパートナーであることを意識して、授業状況に応じて臨機応変に奏法に変化を持たせながら対応することが必要である。

例えば、畠中編著（2015）に掲載されている「おぼろ月夜」のピアノ伴奏（本格伴奏）は、伴奏でありながら独奏的に奏することも十分可能である。学生達が卒業研究で取り上げるベートーヴェンの後期のピアノソナタや、ショパンやシューマンの複雑な声部を弾き分け歌い上げる楽曲の奏法にも共通するピアノの基本的なテクニックが問われてくる。と同時に、本格伴奏におけるポリフォニックとも言える奏法は決してやさしいものではない。しかし、IV-1で述べたようなピアノの学び方から専門性を持って取り組みれば、前奏での導入やメロディラインの美しさ、フレーズのまとめ方、ハーモニーの響き等をピアノの音として示すことが可能であり、生徒たちの歌唱表現の可能性を引き出すことができるはずである。

以下、「おぼろ月夜」（主に本格伴奏）の伴奏にあたって、多くの学生が留意すべき奏法の注意点を述べる。（譜例3を参照）

##### (1) レガート奏法と運指

この作品は、二部形式で、4つのフレーズがほぼ同じリズムでまとまっていて、歌いやすくなじみやすい。歌唱の際のピアノの支えとして、そのメロディラインを美しくピアノで奏するためには、メロディを歌うために不可欠な技術である「レガート奏法」を使う必要がある。レガート奏法の基本は、自身が旋律を心の中で歌っていることと同時に、指を鍵盤の底に向かって深くタッチし、ひとつひとつの音価を十分に保ちながら、次の音へ次の音へと繋いでいく意識を持つことである。スラーのかかっている間やフレーズ間で、できる限り指先の力を



東京：音楽之友社、1996年

⑥三善晃 編曲 合唱版『唱歌の四季』2台ピアノ伴奏版、  
東京：音楽之友社、2001年

⑦三善晃 編曲 2台ピアノ版『唱歌の四季』東京：音楽  
之友社、2000年

## V. 作曲の立場からみた教材性について（星谷）

「おぼろ月夜」は教材としての範疇を超えて、広く歌い継がれている作品である。歌詞の世界観を余すところなく表現した美しい旋律線は、親しみやすく覚えやすい。また旋律線は小楽節ごとに同一のリズムパターンによって構成されており、その結果、全体は均整のとれたまとまりのある形式となっている。

そしてこのような音楽的表現を最大限に生かすためには、伴奏が必要不可欠である。小学唱歌の特徴として、初出の『尋常小学唱歌』（大正3年）には伴奏譜はなく、伴奏譜は後に教師用教材として追加されたことから、作曲者は伴奏譜の創作者ではない。そのため伴奏譜の決定版を定めることは不可能である。

そこでここでは、最初期の重要な伴奏譜である福井直秋『尋常小学唱歌伴奏楽譜・歌詞評釋』（大正3年）（以下伴奏例Aとする）とやはり初期のもので現在でも多くの教科書や楽譜の引用元とされている『新訂尋常小学唱歌 伴奏附 第6学年用』（昭和8年）（以下伴奏例Bとする）を比較し、初等教育における「おぼろ月夜」の伴奏について作曲の立場から考察したい。

### V-1. 伴奏譜の役割について

楽譜の比較に入る前に、先ず初等教育における「伴奏」にはどのような役割が求められるかについて考察する。以下は基本的な事項として比較の際に重視した点である。

- (1) 伴奏がもたらす効果によって楽曲としての完成度が高くなること。
- (2) 伴奏は歌唱を支えるものであり、伴奏が加わることによって歌いやすく感じられるものが望ましい。適切なタイミングで和音が加われれば、音程がとりやすくなり旋律のイメージをより明確にすることが出来る。逆に過度な対位法や複雑なリズムはかえって戸惑いを与えてしまうだろう。
- (3) 初等教育においては、教師用伴奏譜としての意味合いが大きいことから、一般的な教師が十分に演奏可能であり、そして余裕を持って音楽的表現ができるように配慮すべきである。
- (4) 教材である以上、特殊な好みを反映するものではなく、楽曲本来の良さを生かすべきである。単純且つ美しいものが望まれる。

### V-2. 伴奏の比較

譜例4は伴奏例A及び伴奏例Bの伴奏部分のみを併置

し、アーティキュレーション、ダイナミクス等の演奏指示をすべて省いて和音のみを比較したものである。

①では、伴奏例AのバスはD durの主和音の第3音Fis音で開始されている。伴奏例Bの楽譜では通常通り主音D音である。伴奏例Aのように第3音でバスが開始されることは、少し特殊な事例である。おそらくは、旋律線のD音に対して、バスのFis音から得られる柔らかい響きを求めた結果であろうと推察される。

②では伴奏例Aと伴奏例Bとで異なる和音を使用している。伴奏例Aではドミナントからトニックの動きが強調され、伴奏例Bではサブドミナント（II7）からドミナント（I2→V）の終止形へとつながる。

③及び⑧は次のフレーズへ向かうための挿入句であり伴奏例Bの楽譜のみに見られるものである。この挿入句があることによって、次のフレーズへのつながりがスムーズになり、より変化に富んだものとなっている。

④において、伴奏例AはIVの和音（及び刺繍音であるe音、c音を含む偶成和音）、伴奏例BはI7→V17の和音となっている。伴奏例BではI7においてD音と導音であるCis音がぶつかっておりきわどい響きを作り出している（和音d）。その後Cis音はV17を通して主音であるD音に解決している。

ここではIVの和音に移行した伴奏例Aの譜例のほうが鮮やかな効果を実現しているのに対して、伴奏例Bの楽譜では、瞬間的に弱拍にあらわれるV17の和音を除いては6-7小節にかけ6拍の間基本的にはD durの主和音（I）である。V17の和音は、弱拍にあらわれるために、I（7）の和音の刺繍音として解釈することも可能である。また6-7小節がほぼ主和音でありながら、弱拍に瞬間的に現れるV17の和音の効果はドミナントの機能としては限定的であり、少し特殊な和音付けであると言えるだろう。

また前述のCis-D音の衝突から得られる効果は大変に繊細なものであり、その効果は適切に演奏されればある種の美しさが得られるものの、初等教育においては、子供達にこの効果を伝えることは極めて難しいのではないかと推察される。この半音の衝突を美しく聴かせるには教師の演奏技量が相当に必要であり、大きな課題である。

伴奏例Bの楽譜がこのように少し特殊な和音進行を辿っている理由として、歌詞と和音付けとの関連性について指摘したい。伴奏例Bでは「見わたすやまの端」の間、前述のように基本的に主和音で安定しており大きなコントラストは見られないが、伴奏例Aのように7小節目ではっきりとした和音の変化（和音c）があると必然的に和音cの瞬間が強調され、「の」の音が和声的に強調されることにより、「やま」と「の端」のように言葉を少し分断しているかのような印象を与える。このような和音の変化による歌詞の分断効果は限定的なものではあるが、自然な日本語の歌唱を重視した場合には簡単に見過ごせない問題である。もちろん、歌詞の聴こえ方につ



いては、和音付けだけの問題ではなく、どのようにフレーズを歌うべきかという演奏解釈の問題が大きな役割を占めるので、一概に和音付けだけで論じることは不可能であるが、和音の切り替わりがフレーズの歌い方に影響を与えることは事実である。

⑤については伴奏例Aにのみ付け加えられており終止形を強調するものである。この効果は幾分か古めかしさが感じられる。

⑥では伴奏例Aは主和音となっているのに対して、伴奏例BではドミナントV7となっており繊細な効果をあげている。

⑦では、伴奏例Bにおいて和音gが新たな彩りを加える。和音iについては、④の和音dと同一である。和音mではV/V7の和音が出現する。この和音はD durにとっては要の和音となるべきものであり、弱拍での一瞬の出現は少々急激に感じる。しかし伴奏例Bでは10小節目の2拍目からバスのラインがH音からE音まで美しい順次進行を辿っておりこの効果を狙ったものと考えることができる。

このように伴奏例AとBを比較すると、全体的に伴奏例Aは素朴な和音付けではあるが、全体の流れを意識して違和感のないような組み立てを重視している。それに対して伴奏例Bは和音のバリエーションも豊富で、③、⑧のような挿入句にも音楽的な創意工夫が見られるが、和音の変化が繊細であり演奏が難しいと考えられる。

特に④における和音d、⑦における和音i、mについては、和音の性質、周りの和音とのコントラスト、そして出現するタイミング等の要素において非常に演奏が難しいものとなっている。また和音の複雑な構成が歌唱の際のリズムの感じ方に影響を及ぼす恐れがある。前述の和音mが裏拍に配置されていることにより起こる急激な和音変化などは、「おぼろ月夜」のようにゆったりとした楽想の作品において、歌い手、聴き手のリズム感覚に影響する一つの例として挙げられるだろう。その影響をできる限り感じさせないで演奏するためには、より高度な伴奏テクニックが必要となる。伴奏例Bで設定されている繊細な和音は音楽的には魅力的であるが、初等教育において教師が実践する場面を考えると現代の教育現場では十分に効果が得られないのではないかと感じる。

伴奏例Aの楽譜は、伴奏例Bに比べればあまり普及もしていないが、より和音も平易であり、芸術性も損なうことなく均整がとれた和音構成となっている。伴奏例Aの楽譜の欠点としては、(1) 和音のバリエーションが少ない。(2) バスラインが伴奏例Bに比べればあまり洗練されていない。(3) ⑤における終止形の際の和音跳躍が現代においては若干古めかしく感じるなどの点が考えられる。

また伴奏例Bを元の版としながら、これらの問題点を修正した版もある。例えば作曲家、中田喜直、湯山昭らが監修している『日本童謡唱歌大系』第1巻では、④の

箇所について以下のように変更している（譜例5）。

譜例5の⑨の和音oに含まれるE音及びG音は刺繍的倚音として前後の主和音を引き継ぎつつ旋律線との調和を実現している。この例では前述の伴奏例Aほどの和音の変化はないものの、和音の衝突を回避し、かつoの和音を非和声音として扱う事で、繊細な変化を実現している。

「おぼろ月夜」は教材以外の楽譜として異なる伴奏による多くの版が存在し、その中には全く曲調の異なるものもある。しかしながら教材として本作品を考える時に大切なことは、原曲の持つ歌詞や旋律の調和を生かした伴奏をつけることであり、いたずらに風変わりな和音をつけることではないはずだ。教材の中にはよく根拠がわからない音の変更や伴奏を簡易にするために音の間引きをしているものが散見されるが、この作品が真価を発揮するためには厳密な伴奏の検証が必要である。またそれはスラーや強弱などの表情記号にも言えることである。今回様々な楽譜を比べる中で、生徒用楽譜と教師用指導書に書かれている演奏指示に差異があるなど、歴史的な資料には多くの混乱があることが確認された。今後はこれらの資料を整理し、更に効果的な伴奏譜を作成する必要があるだろう。

#### 譜例4

小文字a~mは和音を示す。

譜例4は、ピアノ伴奏の楽譜を示している。楽譜は2系統（AとB）に分かれており、それぞれが2声（メロディとバス）で構成されている。楽譜には和音記号（a, b, c, d, e, f, g, h, i, k, m）と、バスラインの順次進行を示す記号（V, V7, V/V7）が記載されている。また、和音の配置や進行に関する注釈も含まれている。

譜例5



VI. 音楽学の立場からみた教材性について（澁谷）

音楽学的な観点からは、楽曲分析、歌詞解釈、作詞・作曲者の意図等を扱うことも可能であるが、ここでは文化研究の視点から「おぼろ月夜」にアプローチする。日本における洋楽受容研究の近年の進展のなかで、唱歌の成立・普及・受容等に関する研究は数多くなされておられ、そこでは、今は忘れ去られたものも含めた数多くの唱歌が、明治政府による「国家」樹立の戦略の一環として、また文化形成の装置として造り出されてきたことが検証されている。

このような楽曲の背景に踏み込むことは、現行学習指導要領では「B鑑賞」の領域にかかわることになる。中学校学習指導要領では「音楽の特徴をその背景となる文化・歴史や他の芸術と関連付けて理解して、鑑賞すること」(B鑑賞(1)イ)として明示されており、また、小学校第5・6年の鑑賞教材としても、「和楽器の音楽を含めた我が国の音楽や諸外国の音楽など文化とのかかわりを感じ取りやすい音楽、人々に長く親しまれている音楽など、いろいろな種類の楽曲」(B鑑賞(2)ア)が挙げられている。このように、音楽を「文化とのかかわり」のなかで捉えること、そして「長く人々に親しまれている音楽」という観点をもつことは、小学校においても学習内容として設定されており、この点で、生徒たちにもつばら現在の自分自身の感性によって「おぼろ月夜」を解釈・表現させるだけではなく、約100年前の日本で生まれ、そして歌い継がれてきたことを踏まえて、この曲に向かわせることは、重要な観点と思われる。

「おぼろ月夜」は、1911(明治44)年から1914(大正3)年にかけて発行された『尋常小学唱歌』(全118曲)において、第6学年用の曲として発表された。いわゆる「文部省唱歌」である。発表当時は文部省著作と記載されていたが、現在では作詞高野辰之・作曲岡野貞一とされている。同じコンビによる文部省唱歌として有名なものが「ふるさと」であるが、これもまた、この唱歌集の第6学年に置かれている。『尋常小学唱歌』は、文部省のもとに1909(明治42)年に発足した編纂委員会による合議のもとに作成された。この歌集の前には『小学唱歌集』(音楽取調掛1882～84年)や『尋常小学読本唱歌』(文部省1910年)等、そして後には『新訂尋常小学唱歌』(文部省1932年)が編纂されている。多数の唱歌が生まれそして消えていくなかで、「おぼろ月夜」は戦時中も教えられ、また戦後最初の音楽教科書にも取り入れられ、現在に至っている。

唱歌については、例えば岩井(1998)や山東(2008)が論じているように、明治期から様々な議論が活発に行なわれている。岩井(1998)は、『小学唱歌集』に対する当時の意見として、歌詞が雅正・高尚すぎる、曲と歌詞の不一致、日本の旋法は排除すべき、修身等の内容が必要、言文一致の導入等を挙げ(pp.92-95)、また、1907年頃の新しい唱歌集を求める意見として、子どもに適した歌詞、曲も歌詞も変化に富んだもの、といった事柄を挙げている(p.110)。また、作詞者の高野は、『尋常小学唱歌集』の編纂にあたって、「曲調だけはもう一段と国民の脳裏に宿って居る民族性にじっくり合う物にする必要があるのではないか」「東西両洋の音楽が(中略)適宜に折衷せられて、特色ある新しき音楽、それに付随する新しき歌謡又は新時代の少年青年に満足を与ふべき新しき歌謡」を待望すると述べている(岩井1998, p.166)ここに挙げた見解はほんの一例であるが、「文部省唱歌」は単なる子ども向けの歌、ではなく、西欧文化に直面した明治の人々の、それをいかに受容し自らのものとするかという喫緊の課題に対するたゆみない努力の産物であったことは論をまたない。したがって、そのなかで生まれた「おぼろ月夜」を取り上げることを、音楽を自分の嗜好と照らして価値判断する(単に好きか嫌い)だけでなく、楽曲が成立する背景も含めて音楽の意味について考える、つまり「音楽文化」という観点をもつ最初のきっかけとすることが可能だろう。

「文部省唱歌」自体の価値判断は、歴史的にも、もちろん音楽学の分野においても議論の分かれるところであるから、まして小学校の授業において焦点とすべきではない。しかし、大正時代から日本の小学校の教材となってきた歌であること、そしてそれが、当時の文部省の指示のもとに作られた歌であることは、小学6年生ならば十分理解できる事実であろう。ここから少なくとも次のような2つの視点を立てることができる。

①歌い継がれるということ

膨大な数の唱歌のなかから、「おぼろ月夜」が100年以上、小学校で歌われ、また大人にも愛唱されるようになったのはなぜだろう？

②歌の役割・効果について

明治末期から大正時代にかけて、文部省はなぜ全国の小学校で歌われるべき「歌集」を制定したのだろうか？

VI-1. 歌い継がれるということ

21世紀に生きる小学生にとって、「おぼろ月夜」を、すぐに、いわば「自分ごと」として歌うことは多少難しいかもしれない。例えば、「自然を愛する心」とか「穏やかな里山の風景の美しさ」を感じまじょうと指示されても、すぐにピンとくるとは限らないだろう。さらに、このような美しい日本の風景を大事にする心を昔からずっと私たちは大事にしてきた、と畳み掛けるようなことは、「主体的な学び」からますます遠ざかってしまう

危険がある。しかし、この歌が100年前から日本の子どもたちに歌われ、そして彼ら彼女らが大人になってからも記憶にとどめ口ずさんできた歌であるという事実をまず伝え、なぜ歌い継がれてきたのかについて自ら考えさせることで、曲に対する受容度はおのずと変化していくと思われる。

西島(2000)は唱歌に対する人々の記憶についての調査を行い、その結果を分析して「学校の思い出とつながっている」「日常生活とつながっている」「夢やあこがれとつながっている」等のタイプを提示している。そのなかで、農家の生まれで当時も農業を営んでいる女性(1928年生まれ)からの次のような聞き取り内容が紹介されている。

「農家なので、冬を越して春になると、うれしい。これから、という楽しさ、うれしさを感じた。今でも自分で畑に行って野良仕事をしながら〈おぼろ月夜〉などを歌う。」(西島2000, p.133)

例えばこのようなコメントを紹介することで、今の子どもも一挙に視点が広がるのではないだろうか。例えば、自分自身のなかの「春の風景」とはしっくりきていないと感じていたとしても、だれか他者にとっての「春の風景」を共有して味わうことの広がりがあり、ここで生じる可能性がある。小さい頃にみんなで歌った思い出の歌なのかもしれない、とか、学校の行き帰りに歌ったのかもしれない、ということ想像することを通して、歌というものが、自己表現のツールだけではなく、他者を理解するきっかけになることが意識できるのではないか。例えば、一面の菜の花畑も春霞も蛙の声も知らない都市部に生まれ育った子どもたちであっても、歌をいったん「他人ごと」として受け入れ、想像をふくらませることで、その「他人」とつながることの体験へと開いていくことができる。

さらにここから、自分の身近な年長者、つまり親や祖父母(あるいは教師でもよいだろう)が子どもの頃に歌っていた歌と、それに対する今の思いについて関心を広げていくこともできる。自分が聞き知っている歌とは少し異なる音楽の世界があること、あるいはずっと以前から歌い継がれてきた歌があること、そうした歌を身の回りの大人たちが大事にしてきたこと、これらのことに気づくことは、「伝統」「文化」というものを、何か抽象的な概念としてではなく、身近なものとして把握することの一助となる。ここから、民謡や世界の伝統音楽までは、ほんの一步である。

## VI-2. 歌の役割・効果について～社会的側面

教科書の楽譜の右肩に記載されている「文部省唱歌」とは何か。ここに注目させることで、学校で習う歌を国が作る、という状況があったということに子どもたちは気づくことができる。これについて、今の子どもたちはどのように考えるだろうか。音楽が自分の思いをこめて作るもの、個人の表現、という一般的なイメージと対置

したとき、当然、今とは何が違うのか、なぜそれが必要だったのか、といった問いが浮かぶだろう。

この問いに対しては、「おぼろ月夜」の作者だけでなく、作られた時代に関心を向けさせることで、音楽という教科にとどまらず視点を広げていくことができる。明治・大正期の日本がどのような時代であったのかは、6年生が社会科で学ぶ事項である。学習指導要領に挙げられている、明治維新、文明開化、欧米文化をとり入れた近代化、日露戦争等といった事象と、「おぼろ月夜」と「文部省唱歌」とを並べて示すことで、どんな考えが出てくるだろうか。子どもたちの自由な発想、考えの深まりが期待できる。

最も予想できる観点は、「文明開化」と「西欧近代化」というコンテキストのなかでの理解だろう。「おぼろ月夜」が音楽としては、あきらかに民謡とは違う西洋風のスタイルに近い歌であること。そして、歌詞は日本の田園風景と穏やかな日常生活をうたっていること。この歌を歌って把握しているであろうこの二つの側面に改めて注目させれば、日本人の西欧文明の受容と、一方で日本人としての意識やアイデンティティの模索とに思い至ることは、それほど難しいことではない。日本の四季や自然の美しさに対する誇りということを再認識することもよいだろう。この穏やかでささやかな「唱歌」が、勝海舟から小村壽太郎までの近代日本を担った著名な人物の業績や思想とリンクするものであることを、子どもたち自身が考え意見を交換するなかで思い至ることができれば、それは重要な学びの機会となるであろうし、明治時代の偉人たちだけではなく無名の多数の日本人たちの葛藤や希望が時代を作っていたことに気づくことにもつながる。

また現在に引きつけて、今の自分たちの音楽感覚が欧米系の音楽と近いことや、それでもJ-POPのなかに5音音階が出てくることに注意を向けさせたりすれば、文化というもの、アイデンティティというものは、初めから決まっているのではなく、多くのことの積み重ねを通じて作り上げられていくということにも考えが及ぶだろう。そこから展開して、21世紀の自分たちはどんな文化を作り上げていきたいか、と考えるのも興味深い。

一方、国が指定した歌ということから、何か強制的なものを感じて、軍国化とのつながりを連想する意見が子どもたちから出ることもあるかもしれない。しかし、それを文部省唱歌の価値の否定につながると恐れる必要はない。むしろ、歌というもの、音楽というものが、時に、社会的なつながりを形成する大きな力をもつという事実の一例として把握するよい機会と言える。例えば、オリンピックのテーマソング、あるいは最も身近なところでは文化祭でのクラス合唱など、いろいろな事例をさらに挙げさせることで、音楽というものが、個人の楽しみ、個人の嗜好の問題とはまた別の側面、社会的な役割を担っていることを浮かび上がらせることができると思われる。

歌のもつ社会的集団形成力と文部省唱歌とを一緒に扱う場合、文化研究という学術的コンテクストのなかであれば「国民国家」に関する政治的議論を避けることはまずできない。したがって、小学校では扱いにくい題材と敬遠されがちであろうが、しかし、音楽を社会的事象として捉えること自体は、政治的議論とは別のレベルで十分扱えることである。それがいわゆる「音楽の力」の最も強く発揮される側面の一つであることは疑いようがなく、もし、もっぱら個人的な感情世界との関連のみで歌や音楽を扱うとすれば、実生活のなかで生きる音楽のさまざまなあり方を狭めることになり、結果的には教科としての音楽の存在意義を弱体化することにつながるように思われる。

これらの観点から「おぼろ月夜」に向かっても、結局、子どもたちは「自分の歌」としては消化しないかもしれない。しかし、自分ではない他の人たちが大事にしてきたということの意味や重みを学ぶことで、自分には関係ない・つまらないということにはならず、この歌を尊重し、そして想像力をふくらませて歌うことができるのではないか。他者理解、多文化理解につながる実践の芽が、ここに生まれていると思われる。

## VII. おわりに

以上のように、「おぼろ月夜」の教材性について、声楽・器楽・作曲・音楽学の各教科専門の担当教員から指摘された内容は、音楽科教育が内包している学びの広さと深さを表すものとなった。

例えば、ピアノ伴奏の音楽的な効果を演奏経験を通して理解している演奏者が、様々な演奏の可能性に寛容であるのに対し、作曲理論に明るい作曲者の指摘には、決定版の伴奏譜を追究しようとする姿勢が読み取れた。あるいは、「豊かな感性を誘う美しい歌詞」には、その時に聞いて分からないとしても教える価値があるとする声楽の立場に対し、指示するだけでは子どもたちの「自分ごと」にはなりにくく、他の人たちが大事にしてきたということの意味や重みを学ばせることが重要という音楽学の立場があった。

これらは、各専門分野から音楽科教育に示された貴重な示唆であり、価値意識や重みづけに違いがあったとしても、どれもそれぞれの立場において「正しい」ものといえる。だからこそ、今後、得られた知見を教育実践の場においてどのように生かしていくのかが問われてくる。そのような意味で、本研究は、音楽科教育における

専門分野の枠を越えた協働研究の必要性を示すとともに、教科内容研究として一定の成果を上げたと考えられるのである。

## 引用文献

- 石井宏美・虫明眞砂子（2011）「小学校の音楽科における歌唱共通教材のあり方について」『岡山大学教師教育開発センター紀要第1号』, pp.57-68
- 池田小百合（2004）『もっと好きになる日本の童謡』実業之日本社
- 岩井正浩（1998）『子どもの歌の文化史 二〇世紀前半の日本』第一書房
- 金田一春彦他編（1977）『日本の唱歌（中）大正・昭和編』講談社文庫
- 山東 功（2008）『唱歌と国語 明治近代化の装置』講談社
- 初等科音楽教育研究会編（2011）『最新 初等科音楽教育法 [改定版]』音楽之友社, pp.192-193
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm)
- 坪田信子（2011）「日本歌曲・歌詞背景の研究（その2）文部省小学学習指導要領共通教材曲において」仁愛大学研究紀要, pp.83-95
- 中田喜直、湯山昭、他監修（1997）『日本童謡唱歌大系』第1巻、東京書籍
- 西島 央（2000）「唱歌教育の受容・消費と国民意識に関する社会学的考察 長野県高遠町における聞き取り調査をもとに」『東京大学大学院教育学研究科紀要』39巻, pp.125-136
- 畠中郎 代表編著（2015）『小学校教員養成課程用 新・音楽科教育法』朝日出版社, p.227
- 福井直秋（1911）『尋常小学校唱歌伴奏楽譜・歌詞評釋』第一学年用、共益商社書店
- 福井直秋（1914）『尋常小学唱歌伴奏楽譜・歌詞評釋』第六学年用、共益商社書店
- 松村直行（2011）『童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆみ 明治・大正・昭和初中期』和泉書院
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説音楽編』
- 文部省（1933）『新訂尋常小学唱歌伴奏附』第六学年用、大日本図書

## Availability of Common Music Material“Oborozukiyo”as an Educational Resource for Music Class in an Elementary School

Haruhiro YOSHIMURA, Noriko UMEMURA, Yumi TAKAGI, Takeo HOSHIYA, Masako SHIBUYA

Key words : Common Music Material, “Oborozukiyo”, analysis of teaching materials, piano accompaniment, Study on the Contents of Subjects

