

## 小学校音楽学習における旋律創作の指導法 ～創造的な旋律創作学習の観点から～

宮川史枝 長野市立城東小学校

吉本隆行 芸術教育講座

### はじめに

児童の中には、既存の曲を歌唱や器楽で表現するより、自分で音楽をつくって表現したいと思う児童もいる。例えば、ふしをつくるという方法を、歌うように、楽器を演奏するように、身につけることができれば、今以上に、自分で音楽をつくって表現したいと願う児童がでてくるであろう。平成元年小学校学習指導要領の表現領域における「音楽をつくって表現できるようにする」<sup>(1)</sup>の項目は、音楽を通して、自己を豊かに表現する活動を活発に行うようにするために、既存の作品を演奏したり、鑑賞したりする活動に加えて、児童一人一人が創意工夫をし、自分自身で音楽を作り出そうとする活動が重要であるという考えから位置づけられたものである。それ以後、この学習活動について様々な実践が試みられてきたが、活動の中心は「自由な発想で即興的に表現する」活動への傾斜が大きく、音楽様式や構造を理解して音楽をつくりだす旋律創作のような活動は減少してきている。バランスのとれた学習活動によって児童の音楽性や感性、創造性は育つものである。現在の教育現場の状況をふまえながら、音楽学習における旋律創作の意義について考え、児童が主体的創造的に取り組める旋律創作の指導のあり方を探っていきたいと考えた。

### 1. 旋律創作に関わる音楽学習の移り変わり

大正時代、学校教育での音楽とは、歌うことであった時代にあつて、奈良女子高等師範附属小学校では、木下竹次によって鑑賞、器楽、作曲と幅広い音楽活動が行われ、他教科との合科学習や、音楽劇への取り組みがなされていた。これは、大正期の自由な気運の中で、子どものための音楽という新しい音楽教育への目覚めととらえられるが、社会状況の変化と共に消えていくこととなる。

戦後、アメリカの経験主義教育の影響を受け、昭和 26 年（1951）の学習指導要領は「形式的な作曲のみを考えるのではなく、作曲をしたり、創造的表現をする場合の基礎的となるもの、例えば、表現意欲の高揚とか、音楽性の開発、自己表現全体を通じた創造性の育成をねらって」<sup>(2)</sup> それまで用いられていた「創作」を「創造的表現」と改め「リズム反応」と共に新しい領域をつくった。しかし、教育現場は「器楽」や「創作」という領域をどのように取り入れるかという課題を抱えた状況にあり、「創造的表現」は十分に浸透されなかった。そして、ブルーナー理論の影響を受け、昭和 33 年（1958）の学習指導要領より学習領域は、「表現（歌唱・器楽・創作）」「鑑賞」の 2 分野 4 領域に整理され、「創造的表現」「リズム反応」は消滅した。昭和 43 年（1968）の学習指導要領改訂では、新しい領域「基礎」が設けられ 5 領域となった。「創作」領域は、旋律創作と編曲を中心とし日本旋法を含んだ内容となって充実が図られたが、記譜を強調したことや「創作」を狭く作曲と考えたことにより「創作」は難しいものととらえられていった。

一方、ヨーロッパでは、1900 年初頭から、「即興演奏」という共通の特徴をもった、ジャック＝ダルクローズのリトミックやコダーイ・システム、そして、カール・オルフのシュールベルクなどの音楽指導法が誕生した。1960 年代には、カール・オルフやケートマン女史、コダーイの弟子フォライ・カタリン女史が次々来日し、即興演奏の指導について公開講座を行い、わが国の音楽教育に大きな影響を与えることとなった。昭和 52 年（1977）の学習指導要領改訂では、知識の詰め込みによって学習量が過密となり、学習目標を達成できない児童が増加したため、それに伴って教科内容が集約された。音楽科は「表現」「鑑

賞」の2領域に整理・統合され、内容も基礎基本が確実に身につけられるように精選されたものとなった。表現領域の「創作表現」については、全学年を通して「即興表現」が位置づけられた。

この頃のアメ리카（1965～1971）では、米国教育局による「マンハッタンビル音楽カリキュラム計画」によって「創造的音楽学習」について取り組まれ、そして、カナダのマリー・シェイファーやイギリスのジョン・ペインターが「創造的音楽学習」を提唱し、国際的な音楽教育の思潮のひとつとなった。日本では、1980年代初めに、『教室の犀』や『音楽の語るもの』の翻訳、出版がなされ、「創造的音楽学習（Creative Music Making）」の学習プロセスが確立した。平成元年（1989）の学習指導要領には、音楽科の目標の中に「音楽に対する感性を育て」の文言が加わり、音や音楽に対し児童が主体的に関わっていく能力を育てることに焦点がしぼられた。そして「個性的、創造的な学習活動が活発に行われるようにするために、即興表現などの自己表現活動にかかわる内容の充実を図るようにする」<sup>(3)</sup>という改善の視点が示され、表現領域の「創作表現」は「音楽をつかって表現できるようにする」という指導項目に変わり、「音楽の諸要素を工夫して表現する＜ア＞」と「自由な発想で即興的に表現する＜イ＞」という指導事項が設定された。さらに、平成10年（1998）の改訂では、「音楽科改善の基本方針＜イ＞」<sup>(4)</sup>を受け、児童が自分の思いを生かした表現活動をいっそう活発に行うようにするために、「音楽をつかって表現できるようにする」の指導事項が見直され、その充実が図られている。

音楽科におけるつくることに関わる音楽学習の移り変わりを見ると「創作、即興表現、創作表現、つくって表現することができる」というような様々なことばになって学習活動が行われてきている。教師主導型から児童中心型へ授業の形が変わり、知識理解や技能の向上に重きを置いたことから感性や創造性を培うことへと移行してきた音楽教育の移り変わりを直接反映している。それはなぜか。つくことは、児童一人一人が感性や創造性を発揮しながら、自分にとって価値のある自分自身の音楽を作り出そうとしていく自己表現の場である。よって、児童がどれだけ音楽に主体的に関わろうとしているか、そのための音楽的な力がどれだけ身に付いているか、それに関わる教師の指導はどのようなものであったかが大変わかりやすい。それゆえ、その時々の音楽教育のあり様が、直接映し出されることになる。それでは、現在のつくる学習である「音楽をつかって表現できるようにする」は、どのように取り組まれているのであろう。

## 2. 表現領域「音楽をつかって表現できるようにする」＜ア＞と＜イ＞のとりえ

学習指導要領の表現領域における「音楽をつかって表現できるようにする」<sup>(5)</sup>の＜イ＞、自由な発想を生かして表現し、いろいろな音楽表現を楽しむこと（5・6年）＞は、多くの実践が行われてきたが、「音楽的な目標の設定が不明確」「その場限りの活動になってしまい、学習の発展性がない」「子どもの主体性を大切にするため、時間がかかる。その割に音楽的な力の伸びが感じられない」という実践後の反省が多い。しかし、児童にとっては、既成の概念に束縛されることなく体験できる原始的で初歩的な音楽活動である。

生活の中にある雑音でしかないと思っていた音、気にもとめていなかった音に対して、耳を開き、価値を見いだす。その音に対して意味を認めたとき、始めて価値が生まれるのである。その音は、自分にとってどう必要なのか。その音は、どうして生まれているのか、何の価値もなかった音が、音楽としての作品となるとき、そこに児童の思いが存在している。そして、その思いがなくなった時、その音は、また日常の中へかえっていく。そんな自由さが＜イ＞の活動の中に存在しているのである。児童の自由な発想を生かして音楽をつくらうとする場合、児童の今までの音楽経験がどこかに表れてくる。リズムであったり、増減の周期であったり、音楽のまとまりとしての形であったり。しかし、児童は、それを意識していない。自由を保障された活動の中で、自分の経験と感覚を生かして、自分の形を見つけだし、自分の音楽を作り出していくのである。この活動の音楽的価値は、様々な音に意味を見いだすこと、表現したい音を選び出

すこと、音を並べたり組み合わせたりして自分の音楽を作り出すことにある。また、教育的な価値は、固定観念にとらわれず、周りに目を向け耳をひらき心をよせること、多くの情報の中から自分にとって必要なものを選び出すこと、新しいものを作り出そうとする創造への意欲を育てることができるということである。一人一人の児童にとって、極めて原始的で初歩的な感受と創意工夫の力になっていると考える。

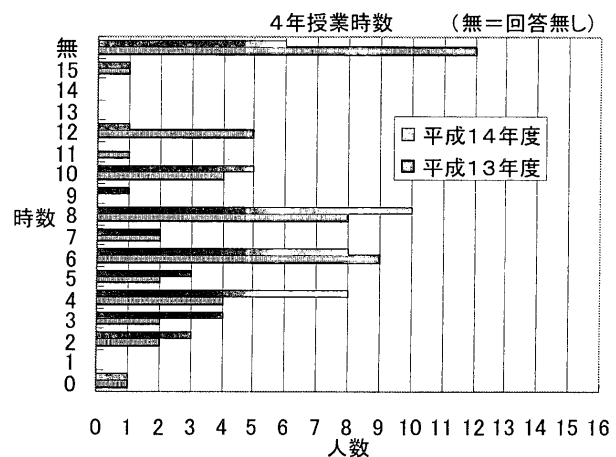
単なる音の羅列、わけのわからない音楽と言ってしまうとくなる既成の概念にとらわれた音楽評価の枠から教師も飛び出して、造形美術のオブジェを見るように、児童の発想やそこに生み出された独自の形をみつけだし、感じ取ることをしたい。そして、この活動は、例えば、リズムの刻みにのらない追分け節の歌い方のような、ジャズの即興演奏のような自由さや創造性への小さな、しかし、極めて大切な芽生えといえる。また、卓越した技能に裏付けされた正確な演奏だけで終わらない、演奏者の解釈や個性が感じられる音楽性豊かな演奏への種まきとも言える。

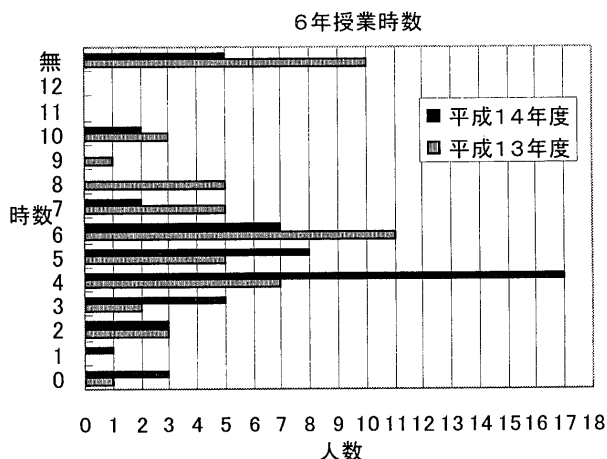
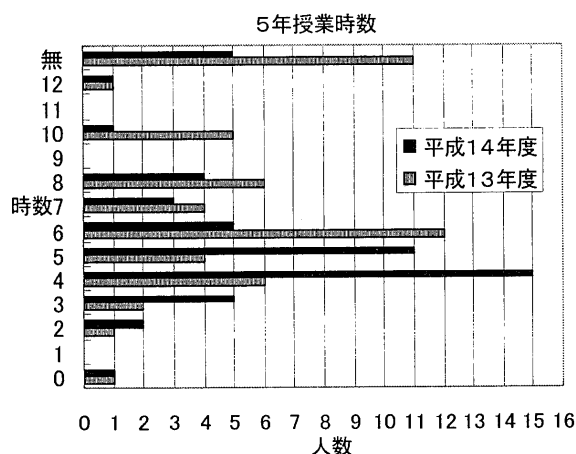
＜ア＞の活動は、音楽構造を理解し、それに乗っ取ってリズムや旋律をつくっていく活動である。表現領域の「創作表現」が、児童の自由な発想を生かし、感性や創造性を育てることに重点を置いて「音楽をつくって表現できるようにする」に替わり、指導項目＜イ＞が設定されたことによって、＜ア＞の活動は、消極的な扱いになってきている。この＜ア・曲の構成を工夫し、簡単なリズムや旋律をつくって表現すること（5・6年）＞の活動を、以前の「創作」と重ね合わせていないだろうか。創作の基礎力が育っていないために、旋律をつくるための楽典的な知識理解を優先させた指導が多く、一斉学習の中での創作は、児童の創意工夫を促す活動とはいえなかった。言葉やリズムを与え、それに音をあてはめていく。言葉の意味やニュアンスを生かしてふしができるかに至る前に、つくったことで満足している旋律創作が多くみられた。音楽的な経験のないものには、手の尽くしようがなく、時間ばかりがかかる。音楽的な知識を机上の上で繰り返す、曲を作り上げることもできず、できた喜びにはほど遠い難しい活動を思い浮かべてはいないだろうか。＜ア＞の活動をいかに主体的創造的な学習にするか、児童の感覚を刺激し、本来の創造の喜びが得られる活動になり得るか、大きな可能性を持った活動なのである。この活動は、学習展開に積極的に取り入れられていい活動であると考えられる。

### 3. 教育現場における旋律創作の現状

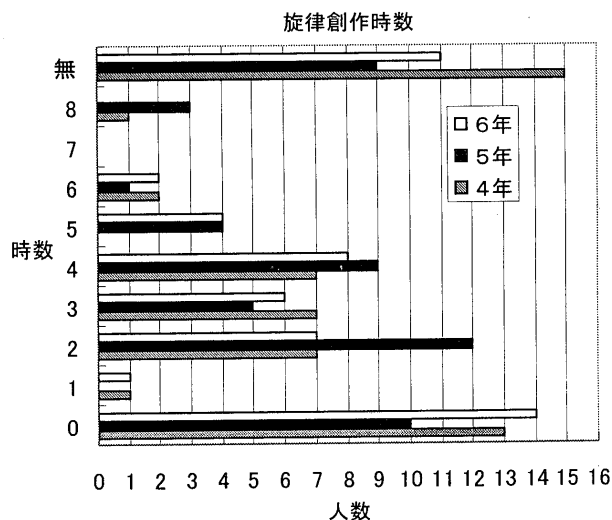
今年度から音楽科の授業時数は、年間 70 時間から中学年で 60 時間、高学年で 50 時間に削減されている。このような状況の中で「音楽をつくって表現できるようにする」学習活動は、どのように行われているのであろうか。長野県小学校音楽科教師を対象に、授業時数、及び指導上の悩みなどについてアンケート調査<sup>(6)</sup>を行った。全てを網羅できる調査結果とは言えないが、授業時数から傾向を見ることとする。

授業時数について昨年度と比較すると、昨年度 3 時間以下で行っていた場合は、そのままの時数で、6 時間以上行っていた場合は、約 2～4 時間減で学習計画をしている傾向がある。また、4 年では時数にばらつきがあり、時数削減によって各教師の取り組みの違いが、はっきりと表れたように見える。5・6 年では、4～6 時間に集中している。50 時間という少ない時数でどれだけの内容が行えるのかという未だ試行錯誤の中にある時数配分であることが感じ取れる。そして、6 年になるほど時数が減り、全く計画していないという回





答も見られた。音楽会や対外的行事に関わる音楽活動との兼ね合いで、歌唱や器楽の表現活動に時間がかかっていることも事実であろう。柔軟な学習計画が設定しづらいことを表しているようにとれる。アンケートの記述欄の回答から、この活動を中心にした題材は、3学期で行われることが多いということがわかった。音楽科全体の時数の調整の時期に、この活動が行われることによって、時数のしわ寄せがあることもうかがえる。旋律創作に関しても、同様に減少の傾向がみられた。授業時数は2～4時間に集中し、「全く行わない」という回答も多い。「もう少し時間をとって行いたい、時間がとれずに困っている」と時数削減に対する困惑が語られ、「活動に時間がかかりすぎる。一人一人の作品を仕上げるのが大変」「段階的な指導ができない」「創作に関する児童の音楽的基礎力の個人差が大きい」という指導上の悩みがそこにはあった。しかし、一方では「学習に意欲的に取り組む」や「音楽的要素の感じ取りが深まった」というような旋律創作を行うことで児童の音楽的な力の伸びを感じ取っている教師もいることがわかる。今回の指導要領において指導事項<ア>は、「簡単なりズムや旋律をつくること」を基本的な学習内容とし、「音楽遊び（1・2年）一音の組み合わせ（3・4年）一曲の構成（5・6年）」と段階的に具体的な活動内容が示された。このことは、活動を取り組みやすくしている。また、時数が削減されても、児童の音楽的な力の伸びを感じ取っている教師は、積極的に旋律創作を行っていることも事実である。この学習の転換期に、少なくなった時数の中でも、児童にとってバランスのよい充実した音楽学習が展開されるようになるために、旋律創作の意義をとらえ、活動に取り組めるようになる指導法を考えてみることにする。



#### 4. 旋律創作を学習する意義

##### (1) できた喜びを味わえる旋律創作

音楽学習は、感性や創造性を謳われる教科であるためか、できたできないという音楽的な力の定着に対する評価が曖昧にされがちである。それは、音楽教育では、音楽的な力の向上のみならず、音楽によって

育つものという、音楽による教育の成果も求められていることに関わりがありそうである。また、表現技能の向上が偏重されたことへの批判によって、できたできないことよりも「みんな楽しく活動していたらそれでいい」というような逃げ道をつくってしまっている。柳生力は、「すべての音楽は、楽しさのため

のみにあるのではない。それは、他のすべての芸術と同じように、精神の奥深いところでの営みである。苦しいこと、悲しいこと、楽しいことを含み昇華しながら生きていくことの様相と深くかかわって存在する。それは、表層的な楽しさにとどまらないとらえにより、はじめてその生命にふれることができるだろう」と述べている。<sup>(7)</sup> このような音楽の楽しさに対する認識を持つ必要がある。このできたできないの評価は、人と比べて優劣をつけるためのものではなく、一人一人の持ち味を大切に、次への可能性を実感できる学習にしたいための見極めなのである。

例えば、歌唱表現の場合、合唱活動は、自分ひとりでは表現できない音の重なりの中で、そのハーモニーの美しさを味わい感動できる場になり得る。しかし、不安定な音程や発声への指摘によって、挫折感を味わっている児童はいないだろうか。本来は、その指摘であるできないは出発点であって、できる可能性につながる課題であることを児童に実感させたい。そして児童は、教師や友に支えられながらできた喜びを積み重ねてのびていく自分を実感していく。このような互いの努力の結晶である合唱は、一体感や感動を味わうことができ、その尊さが、みんなのできた喜びとなり得るのである。旋律創作の活動はどうだろうか。ひとりで旋律をつくる活動は、自分でつくりあげたというできた喜びが味わえる。「つくるー表現するー聴く」という音楽に浸りこみ、つくりあげた自分の作品へは愛着が生まれ、そこでのできた喜びは、歌うことができたとは全く別の喜びとなるであろう。それは、創造の学習である旋律創作であるからこそのできた喜びである。グループでアンサンブル曲をつくる場合を考えてみよう。リーダーへの追従で終わらないようにパートを分担し、一人一人が自分のパートを創作する、その後、アンサンブルとしての構成をみんなで演奏しながら推敲する。この方法であれば、一人一人の児童が自分の力を発揮することができ、自分の担当したパートをつくりあげた自分でできた喜びと、グループでひとつの作品を作り上げたというみんなでできた喜びの両方を味わうことができる。

しかし、この事例で問題になることは、児童がひとりで旋律創作をすることができるのかということである。旋律創作は、基本的に個人の活動である。ひとりでできなければ何も始まらない。そこに不安が生まれるのである。その不安は、学習経験が少なく、教師も児童も旋律創作に関わる音楽的基礎力を把握できていないことに原因がある。そしてまた、そのことが、教師、児童の双方が旋律創作の学習活動に踏み込めないという消極的な取り組みへの悪循環を招いている。筒石賢昭は、アメリカの「現代教育計画」の「基本的な音楽概念は、Perform（演奏を通した表現）、Discribe（身体表現や視覚、言語によって）、Create and Organize（即興や作曲などの創作活動によって）を通して把握される」をとりあげ、「児童1人1人の学習スタイルや好みが違うからこのバランスのとれた学習行動が重要である」と述べている。<sup>(8)</sup> つまり、旋律創作こそ、もっとも意義のある音楽活動と考える児童もいるわけであり、その経験すらできない児童は、音楽性や創造性を身につけるための大切な機会を奪われたこととなる。本来、旋律創作は、他のどの表現活動よりも、児童のそれぞれの音楽経験に基づいた音楽的基礎力から学習活動を始めることができ、一人一人の児童ができた喜び（目標達成感）を味わうことができる学習活動である。そして、旋律創作のようなつくる活動でしか味わうことができない創造の喜びを児童に経験させたい。その経験は、児童に自分の価値を認識させ、生きることへの自信や意欲につながっていくからである。

## （2）音楽会話を深める旋律創作

音楽学習では、音楽に浸り込んで感じ取り、感じ取ったものを音楽的要素に注目しながら音楽で語るこ

とを大切にしていきたい。旋律創作の活動の中でも、自分がつくったふしや友がつくったふしから、何を感じ取るか、どこから感じ取れるのか、そんな音楽的要素に注目した音楽を感じ、音楽で語る場面が重要である。それが、音楽で自分を表現する基盤になっていくと考えるからである。


八木正一は「16 小節程度の短い歌唱教材をさまざまに表現の工夫をするといった平均的な音楽の授業を想像してみる。＜楽しく歌えばいいと思います＞＜〇〇を大きく歌う＞＜かなしい感じで・・・＞といった、一般的でうわついた言葉を介し、表現の工夫活動が行われ、音楽の授業が過ぎていつているのである。まさに学校ならではの特殊なく言語ゲーム＞に他ならない。このような授業から生成される意味は、そのゲームのルールにしたがって、ルールに反しない言葉でお互いに対応し時をやり過ごすというひからびたものでしかない」と述べている。<sup>(9)</sup> このような音楽学習が、平均的な表現の工夫の授業とされていることは、非常に嘆かわしい。そして、このような応答で時間を費やすのであるならば、音楽を言葉で感じ取り工夫するのではなく、繰り返し歌唱する中で歌に浸り込み、音楽を音楽で感じ取り音楽で高めていく活動を行った方がよい。しかし実際はこのような「ひからびた」授業ばかりではない。歌唱表現の工夫の中で児童は感じ取りの深まりを見せ、自分の音楽を語ることができる授業は数多くある。ただし、表現の工夫を語るとき、多くの要素が絡まり合い、例えば、発声、音程、強弱、速度など、その互いの関わりをどのように説明していけばよいか、また、どこに焦点を絞ればよいかと、児童にとって工夫を語ることとは大変難しいのである。

ここで、児童が音楽を語るためのアプローチの仕方について考えてみよう。児童が、音楽につて語るとき、言語で表現することが多くなるため、児童の語彙力が問われるようになる。国語的なものだけでなく、音楽的要素を表す言葉や、音楽で表現して伝えること、ここでは音楽語としての語彙力である。そして、音楽語と共に、発言の音楽的な根拠が語られることが会話として重要なことである。それならば、どうすれば音楽語で会話することができるようになるのか。児童が音楽会話をする必然性がある創意工夫の学習場面を設定することである。そして、教師が音楽語を使うことである。言語の発達の段階にある児童は、教師の様々な音楽語を吸収し、自分の言葉に変換していくであろう。しかし、その音楽語を使えるかどうかは、児童の音楽的感受の深まりにかかってくる。感じ取りができないままでは、表現の創意工夫ができない。これは、活動の根本的な問題となる。また、言語がひとり歩きをしないためにも、感じ取りは必要である。感じ取りを大切にしたい音楽会話ができる学習活動をすすめていけば、音楽的な深まりのある表現の工夫となり、深い感じ取りからは次の音楽活動に発展する気づきを生むことであろう。次に示すのは、グループでアンサンブルをつくって演奏する学習（4年）<sup>(10)</sup> における創作過程での児童の会話である。

T: 重なって聴くと、お祭りのにぎやかな感じやサーカスの感じがするね。

A: サーカスだったら、U君のふしから一輪車にのったピエロの様子が浮かんできた。




 (鍵盤ハーモニカを弾く) が、フラフラしながら登場してくる感じに聞こえるね。

Y: オスティナートは、熊が登場してくる感じに聞こえない？。同じ音が続いて重さを感じるからかな。

U: サーカスに出てくる象を表すようなふしは、できないかな。(みんなで挑戦する。)

A: オスティナートみたいだけど、できたよ。(つくったふしを演奏する。)

Y:  (鍵盤ハーモニカを弾く) の長い音が、鼻の長さや「パオーン」と鳴いているように聴こえる。いいね。

真篠将は「音楽を創作することは、感動を音楽の言葉で表現するということであるから、音楽語いが豊かであるかどうかということは、創作が豊かであるかどうか大きな影響をもっていることはいうまでもない」と述べている。<sup>(11)</sup> 旋律創作の学習は、音楽をつくる過程で、音楽的要素のひとつひとつに注目し

ながら音楽構造を分解し、そしてまた、それらを統合させて音楽を総合的にとらえていくという音楽会話をしているのである。言葉としてのみならず、つくることそのものが音を通しての音楽会話であるとも言える。このことによって、音楽的要素や音楽の構造を理解できるようになる。そして、注目しとらえるということは、聴く活動が繰り返されているということであり、音楽をより深く感じ取る＝聴くという態度が身につく、音や音楽に対する感性を育てることにつながる。

### （３）全ての音楽学習の基盤となり得る旋律創作

主体的創造的に旋律創作の学習を行ってきた児童たちは、鑑賞における作品の理解が高まり、感じ取りが深まってくる。また、旋律創作との関係が稀薄に見える歌唱や器楽の表現においても、新曲の音とりや音楽構成の理解がはやく、曲想表現やその演奏の仕方に演奏者の思いが感じられるようになってくる。このような音楽的な力は、旋律創作の学習をしたことのみ結果として言えない面もある。他の領域との関わりの中で育つものも当然あるからである。しかし、筆者の経験からは、主体的創造的な旋律創作の学習経験を持つ児童と経験のない児童とでは、音楽的な育ちの違いが感じられた。

旋律創作は、演奏に関わりがないかのように思われがちであるが、作品の練り上げをする中では、自分が思う音楽を作り出そうと「つくる－表現する－聴く」活動が何回も繰り返し行われる。つまり、音楽学習の全ての領域に関わって創意工夫をすすめていくのである。従って旋律創作の活動では、音楽の全てのことを経験することができるともいえる。その「つくる－表現する－聴く」活動の繰り返しは、知らず知らずのうちにソルフェージュをしていることとなる。音と一体化して技能を高めることにもつながる。また、演奏表現の豊かさや技能の高さが、創作意欲のもととなることもある。「こんな弾き方ができる」という技能を生かして旋律やリズムが工夫され、さらに「このようにも弾くことができる」と技能を引き出していくこともある。また、つくったものは、表現してこそ意味がある。演奏して楽しむことが、創作活動の最終の楽しみである。つくったら演奏して聴き合う。そうしないとつくったものの良さが分からない。表現して作品の真価がとらえられるのである。創作した作品を演奏してこそ創作活動が完結する。そして、つくった作品を表現するために、自分の作品を相手に伝えたいという気持ちによって、演奏技能の向上が求められる。そのことが、演奏することへの意欲づけとなる。

どの音楽活動においても不可欠なことは聴くことである。その表現でいいかどうかの判断は聴く力にかかっている。「音楽作りのものさしは、終始一貫、耳であるからだ。耳こそ、いいたいことを表現する価値あるものかどうか判断するための、ただ一つの道案内なのである」<sup>(12)</sup>とジョン・ペインターが言うように、音楽に関わる全ての人々は聴くことの大切さを知り、その重要性を語る。旋律創作は、全ての音楽領域に関わって創作活動をすすめながら聴くことのできる耳を育てているのである。

## ５．旋律創作の指導の観点

### （１）旋律創作への段階的指導の重要性 …「ミュージックランド」

音楽的要素を感受する力や表現したいことと音楽的要素を結びつけたり、吟味したりする力は、全ての音楽活動において重要な基礎力である。旋律創作のようなつくる活動についても同様である。この基礎力は、段階的系統的に、しかも継続して行われてこそ定着向上する。筆者が提案した「ミュージックランド」<sup>(13)</sup>は、音楽的基礎力の育成を目的として、主に１．２．３年で継続して行う活動である。そして、音楽に身をゆだねて音楽を全身で感じ取り、表現することを大切にしている。活動内容は、音楽を聴きながら、感じ取ったままに歩いたり、リズムを聴き取ってリズム打ちをしたり、音の高低に反応して手をたたいたりする。また、個々の児童が「ことばのリズム」をリズム打ちしたり、言葉にふしをつけて「ふし遊び」

をして歌う。それをグループでリレー唱したり、重ねたりもする。友との関わりの中で音楽を楽しめるように、即時的につくるペアやグループで、音楽にあわせて手合わせをしたり、踊ったりする。これらの活動によって、音楽的な感受が深まり、ふしづくりの基礎力も育ってくる。また、ここで行われる様々な学習形態（個、ペア、グループ、一斉）やそれに伴う活動の仕方についての経験が、他の学習においても生かされて授業がすすめられる。このことは、少ない時数で授業を展開する高学年において重要なことである。

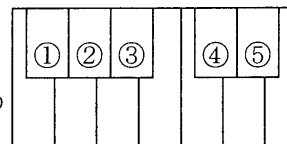
「ミュージックランド」の活動は遊びの中で行われる。柳生力は、遊びの成立について「遊びは、日常に根ざしながらも、日常を越えたところに世界を構築しようとする営みである。…遊びが無心と夢中をもたらす対象に没入させるのはこのことが理由である。そして、無心と夢中が内包しているエネルギーは真面目を誓った努力を越え、まことにすさまじい。しかも、遊びをやっている本人は止めなさいといわれても止められないほどくおもしろい>ものとして喜々としてやっているのである。ここで得られる充実とは、<楽しさ>のあいまいさを越えたものであろう」と述べている。<sup>(14)</sup> 筆者も、意識の世界を越えて活動にはまり込み、喜々としている児童の姿、陶醉しきっている児童の姿を何度となく見てきた。音楽と同化することができた経験を持つ児童は、自己表現として自然に素直に音楽活動を行うようになる。旋律創作に関わる音楽的基礎力やその方法についても、このような「ミュージックランド」の中で育ち経験してきているので、児童は、旋律創作の学習を「ミュージックランド」の活動の発展的なものととらえて、抵抗感無く学習活動に取り組んでいくことができる。

## （２）技能的な不安の緩和

児童は、感じたことや思ったことを音楽をつくって表してみたいという願いを抱きつつも、ふしづくりは、かなり難しいことだと思いこんでいる傾向がある。そして、楽器演奏が堪能で記譜ができなければ、ふしはつくれないと思い、ふしづくりの学習に不安を抱いている。楽器演奏や記譜ができることも大切であるが、つくるということを優先して、児童の不安が少しでも取り除けるように活動を工夫したい。児童の音楽経験は様々であり、「ミュージックランド」のような音楽的基礎力を段階的に身につけていない児童にとっても、その経験の差を学習活動において感じさせないような、ふしづくりに積極的に取り組むことができる活動の仕方を考えたい。

次に示すのは、４年生で８小節のふしを即興的につくった学習事例である。そこでは、児童の不安を取り除くために、身近な鍵盤楽器を使用して、音数を少なくすることでふしづくりを行った。使用楽器は、個人所有の鍵盤ハーモニカを使用した。ふしづくりに使う音は、下図<④⑤>の２音、<①②③>の３音、<①②③④⑤>の５音と増やすことにした。少ない音を使った活動により、

鍵盤を弾くことに慣れたり、音程感をつけたりすることができた。カール・オルフは教育用楽器を開発し用いたが、この学習活動では、鍵盤ハーモニカの黒鍵を使うことで同様の活動が保証できると考えた。鍵盤楽器に慣れていない



児童にとっての黒鍵は、白鍵よりも位置が分かりやすい。また、日頃あまり使っていない黒鍵に対して児童は強い興味を示した。黒鍵を弾くということが、児童の演奏することへの関心意欲を高めることになった。これらのことによって、児童は技能的な問題から解放されて、安心してふしづくりの活動に入ることができた。児童は、ふしづくりを楽しみ、３音だけで様々なふしをつくれたことに充実感を得て、さらに多くの音を使ってふしづくりをしたいという活動への期待をふくらませていった。

ここで、誤解してはならないことがある。それは、少ない音でふしをつくることは、鍵盤の操作としては簡単になるが、少ない音で自分が思ういいふしをつくることは大変難しいということである。そして、音数が少ないから、音数の多いものよりも、できあがったふしが劣っているということは決してないとい

うことである。ふしをつくるための条件が違うだけのことである。音を増やすことによって条件がさまざまに加わってくるが、事例のように段階を経た活動によって、総合的に解決していく力を育てていくことができるのである。

### （３）経験をともなった音楽構造の理解

旋律創作は、自分の音楽をつくりあげていく中で、音楽構造を理解していくことができる活動である。その理解は、頭だけの理解で終わらずに、経験して得たものにしたい。児童の中に確かなものとして刻み込むためである。

先の例の旋律創作で、音を少なくしたことは、児童の楽器演奏に関しての不安を解消することのみを目的としたのではない。２音、３音、そして５音と音を増やし、その中で音を選び、ふしに作り上げていく活動を通して、ペンタトニック（５音音階）の成りたちを音を通して経験し、感覚的にとらえていくためである。これは、長音階や短音階、または日本音階、他の５音音階（アラブや中国など）など、多様に存在する音階への理解につながっていく。

また、友の創作した１部形式＜a a'＞のふしから「まとまりのあるいいふしだ」と形式の良さを感じ取った児童の気づきをもとに、１部形式＜a a'＞の旋律創作を行った事例（４年）がある。友のふしから＜a a'＞のふしの仕組みを理解した児童は、次のような活動を行った。友が即興的につくった４小節の続く感じのふし＜a＞の動機の部分をまねして、終わる感じのふし＜a'＞を即興的につくり、２人で１曲をつくる「ふしまね遊び」を行った。これは、１部形式＜a a'＞の同じふしや続く感じと終わる感じのふしの違いについて、活動を通して感じとらせたいと考えたからであった。形式の仕組みを理解していても、実際に形式にそってふしをつくるということについては、戸惑う児童が出てくだろうと予想できたからである。このような友の演奏したふしを聴いて、すぐに繰り返し演奏するという活動は、音への集中力を高め、聴く力をも伸ばした。「ふしまね遊び」の活動後、１人で＜a a'＞形式の８小節の旋律創作を行ったが、自信を持って意欲的に取り組む姿となった。

### （４）旋律創作を促す活動の工夫

安達真由美は「子どもの創造的活動を促すめには、子どもに経験させること、そして、子どもの想像力をかきたてるような刺激を与えることである」と述べている。<sup>(15)</sup> 先の８小節の旋律創作において、児童にとって刺激となったことは、リズム、オスティナート、リレー、そして、友だちの存在であった。これらは、児童の旋律創作することへの音楽的な刺激や、創作意欲を停滞させないための活動的な刺激となった。

リズム打ちと合わせてふしをつくることは、拍子感やフレーズのまとまりをとらえやすくし、オスティナートと重ねたことは、ふしの続く感じ、終わる感じをつかみやすくした。また、リズムやオスティナートの音から、児童は、ふしをつくる音楽的なきっかけをつかんでいるし、オスティナートが続く中、音楽にのることが、つくりだしていこうとする気持ちを揺り動かしていた。

これらのリズム打ちやオスティナートとの活動は、リレーをして行った。このリレーは、ふしをつなげていくリレーでは無く、８小節のふしづくりは１人で行い、その活動をつなげていくリレーである。リレーは、児童のとぎれないようにしたい、ふしをつなげたいという思いをかきたてる。即興性が高まり、緊張感がでる。児童は、音楽にのって次から次ぎへとふしをつくることに夢中になっていた。つなげることが、ふしづくりへの新たな不安とならないように、ふしが思いつかない場合は、前回と同じふしでもよしとし、オスティナートを繰り返して、出を待つことがあってもよしとして配慮をした。このような多くのふしをつくりだせた経験は、児童の音楽表現に対する自信となり、音と会話しているような経験は、ふし

づくりを身近な活動としてとらえることとなった。

リレーは、旋律創作の仕方や活動方法を知る場面において全員で行い、旋律創作を即興的に行う場面ではグループで行った。全員リレーは、8小節の短いふしづくりのリレーであったので、5分ほどで40人全員がつくって発表することができた。このリレーは、1人ずつの発表の場であり、ふしづくりにつまづきがあれば、その場で教師が支援をすることができた。そして、その場を機会として全員が学ぶことのできる良さがあった。同じつまづきを感じていた児童もいるであろうし、そこでの教師の支援の仕方が、児童だけで活動を進めるグループ活動の中で生かされていくであろう。グループリレーは、全員リレーを少人数で行ったものである。一周するごとに、リズム打ちやオステイナーを受け持つ児童を交替し、友のふしに対しての感想を伝え助言をした。旋律づくりは1人の活動であるが、このような活動の仕方によってグループ活動として成りたつ。友と重ねる楽しさを感じながら、友のふしや感想を聴くことで友から学ぶことができる。孤独な作業の中で、できないと悩むこともなく創作ができる。個人で作品に向かう場も保証しながら、このような友からの刺激を大切にしたい。

### (5) 主体的な活動を支えるための必要感のあるグループ活動

先のグループリレーをするときは、4人(C1, C2, C3, C4)で行った。活動は、C1: オステイナー、C2: ふしづくり、C3: 聴きながら自分の創作の用意、C4: 友のふしを聴き、活動の様子を見るを一周し、次は、C2: オステイナー、C3: ふしづくりというように、順番や役割を交替しながらふしづくりを行った。これは、ふしをつくることを待ち過ぎずに巡ってくる人数構成である。リレーすることに慣れてきたら、一人一人がふしをつくった後に互いに感想を伝え合うようにした。4人であれば、互いの顔を見合いながら演奏することができ、オステイナーと重ねるときの合図や息づかいを感じ取れる距離である。ふしに対しての感じ取りだけでなく、演奏の様子やグループの仲間がどのように助け合っていたかまで見て聴いて感じ取りたい。つくりながら発表をしているので、このように演奏する姿を大切に、そこからも学び合いたいのである。


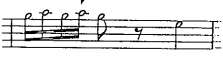
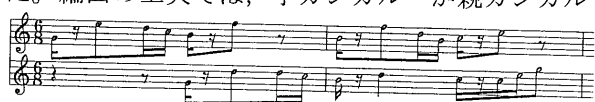
ペアやグループ活動は、先の事例< a a' >形式を経験するためにペアでおこなった「ふしまね遊び」やふしづくりの刺激となるグループリレーのように、児童が自分たちで活動することによって音楽的な向上が期待できる学び合いの場にしたい。竹下英二は「音楽学習の中に、子どもたちにとってどうしてもたすけあわなければならない状況、内容、経験などが設定されていなければ、彼らにその必然性を実感させることかできず、主体的な態度も共同的な取り組みも生まれないからである」とグループ学習について述べている。<sup>(16)</sup> 教師は、児童だけで行えることはどんなことか、また、どんなことを児童だけでできるようにしたいかを明確にし、その方法について、活動する前に、そして活動の中での確に支援していかなければならない。児童の主体性を語って闇雲にグループ活動を行うのは、活動を停滞させ、児童の学習意欲を低下させるだけであり、無意味である。グループ活動を行ったということで、児童の主体性が育つものではない。特に、旋律創作のような個人で行うことが基本である活動におけるグループ活動については、児童が主体的な活動を展開することができるように、グループ活動の目的、活動内容や方法についての見極めが重要である。





## 6. 旋律創作による創造性の育ち

ジョン・ペインターは「子どもが自分を意識し、周囲を意識して育つべきであるならば、子どもは、自分の考えを表現する必要があるだろう。自分の考えを表現するようになるという過程そのものが、その子どもの認識を進化させるのだ。…音楽は、豊かな表現手段であり、私たちは、子どもたちがこれを使う

機会を決して奪ってはならない」と語った。<sup>(17)</sup> 児童は、新たにふしづくりという表現の方法を身につけることができた。どんなに短いふしであっても、児童の思いが込められた生き生きとしたふしが、そこに生まれた。このようなふしづくりの経験から、長いふしや場面が浮かんでくるようなふし、友達に自分の表したいことが伝わるふしをつくりたいと、児童の思いはひろがっていった。ベネット・リーマーは「芸術の主要な機能は、人間の感受性と主観的領域を客観的に、したがって、人のわかるものにすることである。芸術は、人間の感情の型や形をその美的特質の中にとらえて表出することによって、これをする」と述べている。<sup>(18)</sup> 児童は、ふしづくりの経験から「芸術」の一步を踏み出したのである。

「自分の思いを生かす旋律創作（5年）」の学習では、自分の表したいことを音楽的要素と結びつけ、即興的に歌ってふしとしてまとめ、このふしをもとに2部形式・3部形式の旋律にまとめた。また、6年では、その旋律を主題として変奏や編曲の学習活動を行った。

児童創作曲の「草原のカンガルー」は、カンガルーが跳ねて走る様子を  のようにリズムと音の高低によって表し、草原に立ち止まりまわりを見まわす動きを  のリズムで表した。編曲の工夫では、子カンガルーが親カンガルーの後を追って、草原を走っている様子を次のように  と表した。

児童創作曲「はしる子馬」は、 のリズムで軽やかに走る子馬の様子を  と表し、走っては止まり、また走っては止まり、子馬が楽しく駆けていく様子を三連符のリズムで次のように  と表した。変奏の工夫では、第1変奏は、夕暮れになり遊び疲れて帰っていく子馬の様子を  と短調で表し、第2変奏は、友達の馬たちと楽しく追い駆けっこしている様子を旋律を重ねて表現した。

記譜については、コンピュータを活用したことによって、楽典的な学習が簡潔にしかも実践的に行うことができ児童の理解を助けた。児童は、できあがった自分のふしの楽譜を見て目を輝かせ、繰り返し演奏したり、友と一緒に演奏し合ったりしていた。このような旋律創作の活動が、児童の主體的な取り組みによって行われたことは、自分が表したいことを創作の見通しが持てるものに絞り込んだことや、「ミュージックランド」やふしづくりによって旋律創作の基礎が身についていたことによる。

自分の思いを生かす旋律創作の学習では、思いをふしに生かすことができたかを、自己満足で終わらずに、聴き手に伝えられたかどうかで創作をすすめた。聴き返しの中で、自分の思いを伝えるために、何をどのように工夫すればよいかという、音楽的要素の選択、吟味、工夫が繰り返される活動となった。それは、ジョン・ペインターが言うように「どんな芸術にあっても、創造のプロセスは、選ぶこととしりぞけることであり、創造の諸段階で素材を評価し、確定することである。それは、本質的に実験の場なのだ」<sup>(19)</sup> という活動であった。そして、そのような旋律創作を行ったことは、児童の音楽に対する感じ取りを深めることとなり、また、単なるふしづくりの活動に止まらず、自分自身を表現する喜び、音楽への深い愛着を児童に実感させることとなった。思いを生かす旋律創作は、ベネット・リーマーが言う「美的教育としての音楽教育の最も重要な役割は、人間の感情への洞察を生み出す諸条件を含んだ音楽の要素を子どもたちが次第によく感じるようになる手助けをすることである」<sup>(20)</sup> となり、児童が創造することに深く関わっていく活動となった。

## おわりに

本稿での事例は、旋律創作部分の学習について取り出して示しているが、旋律創作のみで学習展開することを良しとしたものではない。他の表現や鑑賞との関わりの中で活動することによってこそ、育つもの

があるからである。しかし、ここで再認識したいのは、次の三点である。①旋律創作の学習の価値は、どの活動によっても替わることのできないものであること。②旋律創作の学習は、児童にとって主体的創造的な学習活動として、さらなる可能性が広がる活動であること。③旋律創作の学習では、音楽の基礎力を高める活動を継続して行うことが大変重要であること。例えば③の場合、「ミュージックランド」のような音楽の基礎力を育てる活動を行うことによって、他の表現活動のみならず、旋律創作のように楽典的な知識を必要とする活動においても、音楽の要素についての感覚的な育ちがその理解を助けて活動を活発に展開させ、懸念されている時数についても解決することができるものとなった。マリー・シェイファーは、「どんな先生も自分自身の教育に従事しているので、その活動がおもしろければ周囲にも影響するだろう」と述べている。<sup>(21)</sup> 旋律創作に対する固定的な概念を捨て、旋律創作を中心においた学習展開も行っていくであろうか。創造する喜びと楽しさにあふれた音楽学習となることであろう。

## 注

- (1) 平成元年告示小学校学習指導要領 文部省
- (2) 昭和 26 年小学校学習指導要領音楽科編（試案）文部省
- (3) 平成元年告示小学校学習指導要領 文部省
- (4) 平成 10 年教育課程審議会答申音楽科改善の基本方針音楽、芸術（音楽）（イ）「児童生徒が楽しく音楽にかかわり、音楽活動の喜びを得るとともに、生活を明るく豊かにし生涯にわたって音楽に親しむことを促すことを生かして、児童生徒一人一人が個性的、創造的な学習活動をより活発に行うことができるようにする」
- (5) 平成 11 年小学校学習指導要領解説音楽編 文部省
- (6) アンケート調査について  
調査期間平成 14 年 11 月 18 日～12 月 12 日 対象者長野県小学校音楽専科教諭 無作為抽出 対象者数 70 名 回収数 53 名
- (7) 柳生力「第 2 節 自己学習としての授業の成立」『音楽教育学の展望Ⅱ下 第 9 章』日本音楽教育学会編（1991）P.102
- (8) 筒石賢昭「第 2 節 カリキュラム開発における生成的アプローチ」『音楽教育学の展望Ⅱ下 第 7 章』日本音楽教育学会編（1991）P.23
- (9) 八木正一「音楽授業パラダイムの転換」『音楽教育学研究 2＜音楽教育の実践研究＞第 1 章 音楽指導の実践的研究』日本音楽教育学会編（2000）P.85
- (10) 本稿の旋律創作（4 年）に関わる実践事例は、『教育音楽小学版 8・9・10・11 月号』音楽之友社（2001）に掲載。
- (11) 真篠将『真篠将音楽教育を語る』真篠将先生退官記念著作集編集委員会編 音楽之友社（1985）P.155
- (12) ジョン・ペインター／ピーター・アストン『音楽の語るもの』山本文茂・坪能由紀子・橋都みどり共訳音楽之友社（1982）P.8
- (13) 拙稿「小学校 1・2・3 学年におけるミュージックランドの有効性～創造的な音楽学習の観点から～」信州大学教育学部紀要 第 107 号（2002）
- (14) 前掲書（注 7）P.101
- (15) 安達真由美「情動概念によって引き出される子供の創造性～創造的音楽づくりへの提言～」『音楽教育学研究 1＜音楽教育の理論研究＞第 2 章 心理学的研究』日本音楽教育学会編（2000）P.55
- (16) 竹下英二「第 4 節 音楽科共同学習のめざすもの」『音楽教育学の展望Ⅱ下』日本音楽教育学会編（1991）P.81
- (17) 前掲書（注 12）P.3
- (18) ベネット・リーマー『音楽教育の哲学』丸山忠璋訳 音楽之友社（1987）P.7
- (19) 前掲書（注 12）P.7
- (20) 前掲書（注 18）P.78
- (21) マリー・シェイファー『教室の犀』高橋悠治訳 全音楽譜出版社（1980）P.2

## 参考文献

- 真篠将先生退官記念著作集編集委員会編『真篠将 音楽教育を語る』音楽之友社（1985）  
小原光一・山本文茂監修『音楽教育論—子供・音楽・授業・教師—』教育芸術社（1997）  
金本正武・小原光一編著『新しい教育課程と学習活動の実際 音楽』東洋館出版社（1999）

（2002年12月16日 受理）