

【研究ノート】

伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業の構成と検証

— 小学校2年生を対象として —

Composition and Verification of Melody Creation Lessons Incorporating Japanese Traditions and Culture :For the Second Grades of Elementary School

桐山 由香

1980年以降、音楽教育学的視点からの伝統音楽のカリキュラムについての研究が始まった。2017年3月に公示された新幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領では「伝統や文化に関する教育の充実」が示されている。本研究は、文化を基軸とする社会系の実践の類型を参考に、伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業を構成し、学習者にどのような音楽的成長を促すかを検討することを目的とする。絵描き歌創作の授業実践の結果、子どもの作品の変容から音楽的発達過程や、音楽的能力の関りが見られ、絵描き歌創作授業の有効性が示された。

キーワード：伝統や文化、音楽的発達、ふしづくり、絵描き歌

1 問題の所在と目的

平成29年3月に公示された新幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の主な改善事項として、「正月、わらべうたや伝統的な遊びなど我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむこと」(幼稚園)、「古典など我が国の言語文化」(小・中：国語)、「県内の主な文化財や年中行事の理解」(小：社会)、「我が国や郷土の音楽、和楽器」(小・中：音楽)、「武道」(中：保健体育)、「和食や和服」(小：家庭、中：技術・家庭)等、「伝統や文化に関する教育の充実」が示されている(文部科学省2017a)。

1980年以降、音楽教育学的視点からの伝統音楽のカリキュラムについての研究が始まるが、1990年以降は、この成果をもとに伝統音楽の実践がさらに深まり、実践者と研究者の共同による教材開発も盛んに行われるようになった(澤田2013)。2000年以降も、学習指導要領の改訂に伴って、伝統音楽の実践研究が散見される(小島2008、川口・檜原2012)。これらの多くは、伝統音楽で使用される和楽器を授業に取り入れた授業実践の方法を紹介し、和楽器の音色や奏法などの特性を知覚・感受することを目的とする授業の実践報告である。

大井による伝統音楽に関する研究論文・報告の動向に関する調査においても、我が国の伝統音楽に関する領域が音楽科の研究対象として重要性を帯びてきていることが示された。しかし、1998年からの数年間には多く見られた伝統音楽や和楽器を授業で扱う「意義・在り方」に関するものが、2005年ごろから徐々に減少してきており、近年は「授業実践」に関するものが増加している(大井2017)。

筆者はこれまで、小学校や中学校、高等学校の音楽の授業において、特に「声によるふしづくり」の実践研究を行ってきた。「声によるふしづくり」とは、楽器を使わずに声を使った音楽づくり、旋律創作を示す。「声によるふしづくり」の実践では、創られた子どもの作品から、子どもたちの音楽的成長を分析し、「声によるふしづくり」の授業が子どもの音楽的発達にいかに関与しているかを検証してきた(桐山2017)。

筆者が大阪府内の教員養成系大学の大学生計72人(男26人、女46人)に音楽の授業について行った質問調査票によるアンケート(平成28年9月20日、11月10日実施)の結果、小学校から中学校、高等学校までの音楽科の授業で、表現領域の3つの活動のうち「歌唱」や「器楽」の授業は100%の学生が経験しているが、「音楽づくり」(音探し・楽器作り・リズム創作・旋律創作など)の授業を受けたことのある学生は27人

(37.5%)、受けたことのない学生は 45 人(62.5%)という結果であった。

調査した学生は平成 10 年度改訂の「小学校学習指導要領」のもとで、小学校の音楽科教育を受けているが、音楽科の授業において「音楽づくり」の授業を必要とする教員の意識が、「歌唱」や「器楽」の活動よりも低かったのではないかと考えられる。新小学校学習指導要領(平成 29 年告示)では、従前の小学校学習指導要領と同様に、表現領域において、「歌唱」・「器楽」・「音楽づくり」の 3 つの指導内容が記されている。「音楽づくり」の授業の有用性を示すことは、音楽科教育での表現領域における授業内容の偏りをなくすことにもつながると考えられる(文部科学省 2017b)。

本研究では、これまで実践研究してきたふしづくりの授業を基に、伝統や文化を取り入れた音楽科の授業を構成する。子どもの作品の変容過程について、子どもの発話から、その変容に至る子どもの思いがどのように音楽的に表現されたのかを分析し、子どもの音楽的成長を見出す。音楽的能力の発達の結果から、伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業の有効性を検証することを目的とする。

2 伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業

2.1 ふしづくりの先行研究

ふしづくりの先行研究は、山本による岐阜県での「ふしづくりによる音楽教育」についての歴史的な研究が散見される(松永 2007、三村 2011、島崎 2012)。山本のふしづくりの特徴は、発達段階に応じた系統だったカリキュラムにみられる。音楽科を専門に研究する教師だけではなく、その方法に従えば、だれでも実践できる音楽の授業のプログラムを構築したことに意義がある(山本 1968)。三村は、校長の教育観により、山本の提唱するふしづくりを実践していた岐阜県古川小学校では、たとえ音楽が不得手な学級担任でも信頼関係があれば、子どもの目線で、子ども主体の音楽の授業が可能となり、子どもの充実感や達成感を引き出すことができたことと主張している(三村 2013)。山本のふしづくりの授業は、音楽をとおした人間形成を基盤としており、これを実践していた小学校は、すべての教科教育においてもそこに重点をおいていた。

しかし、どの教師が実践しても同じ内容である授業は、目の

前の子どもの実態に臨機応変に対応するものではない。アクティブラーニングや言語活動を重視する今日の教育の方向性に当てはまるとは言い難い。かつて岐阜県で盛んであったふしづくりが、現在下火になっているのは、このことも一因であると考えられる。

2.2 伝統や文化

2.2.1 伝統や文化の用語の定義

奥村は、「伝統と文化という視点から学校の教育活動を整理する必要がある」と指摘している。また、「伝統」や「文化」について「伝統とは、我が国の長い歴史を通じて培われ、受け継がれてきた信仰、風習、制度、思想、学問、芸術やそれらの中心をなす精神的な在り方を示すもの。文化とは、人間が自然に手を加えて形成してきた物心両面の成果を示し、衣食住をはじめ、技術、学問、芸術、道徳、宗教、政治などの生活形成の様式と内容を含むもの」と定義している(奥村 2007)。

東京都教育庁は「日本の伝統・文化」の基本的な考えを『「伝統・文化」は、これまで受け継がれてきた、いわゆる伝統文化にとどまるものではなく、現代において生成発展している伝統や文化、未来に受け継いでいきたい伝統や文化のすべてをふくんでいるのである。』と過去に留まらず現代と未来の文化にも関連するものと定義する(東京都教育庁指導部指導企画課 2006)。

そこで、本研究では、「伝統や文化」を「昔から人々や心の中に根差し伝承されてきたもの、さらに人間が手を加えて作られてきた形のあるものや精神」と定義する。

2.2.2 伝統や文化を取り入れたふしづくりの先行研究

伝統や文化を取り入れたふしづくりの先行研究では、古くから伝承されてきた遊び歌であるわらべうたを取り入れた実践研究が散見される(日笠 2014、岩本 2012、井上 2014)。

楠井は、わらべうたによくつかわれている五音階を用いることに加えて、自己の生活をテーマに与えた高学年のふしづくりの実践を行っている。子どもたちのつくった「生活のうた」では、自己の内面を表出させる結果を得ている(楠井 2011)。このように、わらべうたには教材に用いる事により、子どもの潜在的な思いを引き出す力がある。

本研究では、わらべうた遊びからふしづくりへと展開する絵描き歌創作の実践を行う。絵描き歌を教材として取り入れた先行研究には、島崎の保育者養成の授業での実践(島崎 2001)や、木下・西田の初等教育の授業での実践研究(木下・西田 2009)がある。また、高橋による造形と音楽を結び付けた保育現場での実践研究(高橋 2017)や、山口・佐藤・奥野による子どもの絵に着目した研究(山口・佐藤・奥野 1991)がある。

しかし、本研究のように、伝統や文化に着目して、小学校の音楽の授業で絵描き歌創作授業を実践したものは見られない。子どもの作品の変容を分析し、子どもの音楽的発達を検証した研究も見られない。ここに、本研究の独自性があると考えられる。

2.3 文化を基軸とする授業実践の類型

中村は、過去から現在まで関連する文化の意味や意義を教育する上で、文化と人間(学習者)との関与の視点から、社会系教育の授業実践を3形態に分ける(中村 2017)。過去から現在まで関連する文化の意味や意義を理解する「文化価値理解」の形態。過去から現在まで関連する文化の意味や意義を体験などの活動を通して文化価値を体得する「文化価値形成」。過去から現在まで関連する文化の意味や意義を未来の文化創造に関連づける「文化価値創造」の形態である。

「文化価値理解」を意図する授業では、「日本のマンガ・アニメ」を取り上げ、日本人のあるべき姿や資質を前提に、それらの文化価値を手段として指導するのではなく、文化価値の理解や関与を目標として、過去から伝承されてきた「伝統と文化」を現在の生活文化と関連づけて理解を図る展開となっている。「文化価値形成」を意図する授業では、「茶道」を取り上げ、茶道の「もてなしの心」や「一期一会」等の文化価値の理解と、その価値を具現化する作法の習得を目標とする。そして、過去から伝承されてきた茶道文化を、現在の生活文化と関連づけ茶道の客としての作法体験を通して、心の豊かさを形成する授業となっている。「文化価値創造」を意図する授業では、発展的学習として、それまでの和文化学習を生かし、絵手紙コース、箏、尺八コース、水墨画コース、竹細工コース、茶道コースに分かれ、それまで習得した技をてがかりに、言葉、曲、画、所作、形の表現方法によって、文化価値を表出し、他者と交流を図る。この活動が、学校と地域の交流を推進させ、学校における新たな形態として社会的文化活動を創造した。本研

究では、文化と人間(学習者)の関与の視点から3形態に分けた「文化を基軸とする社会系教育の実践の類型」(中村 2017)を参考として、伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業を構成する。

2.4 子どもの音楽的発達

スワンウィック(K. Swanwick)は、あらゆる年齢層の芸術(音楽)教育にピアジェ(J. Piaget)の3つの遊びの要素(マスタリー、模倣、想像的な遊び)と音楽的行為との関連を生かすことができると主張している(キース・スワンウィック 1994)。子どもの音楽的行動には「マスタリー」、「模倣」、「想像的な遊び」のみならずがあり、それらが順序どおりに現れてくることや、その発達の過程は、螺旋状過程を循環的、累積的に発達することを示している。また、子どもの音楽作品を観察することでその変容から音楽的発達が見とれるとする(スワンウィック 1994)。「マスタリー」は、音素材の制御を意味する。音そのものを再現する技能の習得による音に対する興味と喜びが生まれる段階で、音の印象や音色や強弱に関心を持つことができる段階(音素材の制御)である。「模倣」は、音楽の表現上の特質に関する反応である。初期の段階では、外面的なものとして、身体的模倣がみられる。速度や強弱の変化を表現し、メロディーやリズムパターンが表れ始める段階(表現上の特質)である。「想像的な遊び」は構造上新しいものを作り上げる段階である。子どもの発言する契機は、それ以前の段階で吸収された音楽の断片から形成されるとする。メロディーやリズムパターンを反復させるだけでなく、フレーズや曲の最後に変化をつけることができる段階(構造上の諸関係)である。

古田は子どもの音楽的成長について、①音楽に対する欲求力の発達、②音楽的識別力の発達、③音楽的質の判断力の発達、④音楽的理解力の発達、⑤音楽的技術の発達の5つに分類する(古田 1977)。①音楽に対する欲求力の発達は音楽の聴取により、学習者の情動的反応が触発され、音楽に対する自発的・挑戦的欲求(意欲)力が発達することである。②音楽的識別力の発達は、音楽を聴いたり、演奏したり、作ったりすることにより、音楽の楽しさを知覚させ、音楽の変化と魅力に意識するところまで発達させることである。③音楽的質の判断力の発達は、演奏や理論の学習が促進されると、内面的な美的価値の判断力に相まって本質的な芸術価値判断力へと発達することである。④音楽的理解力の発達とは、音楽の旋

律形・リズム形・和音の変化(和声)など、音楽の要素から、構成、構造、形態など理解力の発達である。⑤音楽的技術の発達は、単なる技術的発達のことでなく、より豊かに、感情的になど、内面的な表出作用に役立つ技術の発達のことである。

本研究では、音楽づくりの授業における子どもの作品の変容を、スワンウィックの「音楽づくりにおける子どもの音楽的発達の理論」を基に、古田(1977)の5つの子どもの音楽的発達の分類に照らし合わせて検証する。

3 絵描き歌創作授業

3.1 絵描き歌の教材性の検討

絵描き歌は、絵を描きながら歌う遊び歌である。絵あそびとして江戸時代から大人の文字絵が盛んにおこなわれていたのが、子どもの遊び歌として大正から昭和にかけて絵描き歌として発展した(島崎 2001)。描いている物の形から連想される事物や事象について歌い描くうちに、最初からは想像もつかない絵が完成するという面白さ、ストーリー性を持ったあそび歌である。絵描き歌を創作することは、子どもがどんな絵を描こうか、どんな言葉にしようか、と思いを巡らすうちに、内面から発想や意欲がわき、それら一連の過程の繰り返しが創造性の育成につながると考える。

伝承された子どもの遊び歌であるわらべうたの分類は町田・浅田や武田に散見される((町田・浅田 1962)、(武田 1969)。小泉は、わらべうたを遊びの技法の種類と構成法により、簡単なものから複雑なものへと10に分類し、絵描き歌(小泉の表記では絵かきうた)は、となえうたに次いで2つ目の段階としている(小泉 1986)。櫻井によると、韓国でも子どもの遊び歌として絵描き歌が存在するが、そのルーツは、占領時代に日本から輸入されたものが少なくないと指摘している(櫻井 1979)。

以上のことから、絵描き歌は、日本で伝承されてきた子どもの遊び歌であると言える。

絵描き歌を教材として取り上げることの意義として、島崎は、①音楽と絵が直結した日本特有の遊びである、②遊びながらおのずから創造的な感性が養われる遊びである、③落書きの快感が味わえて楽しく描ける遊びである、④わずかな道具だけでたった1人でも遊ぶことができる、という4点を挙げている(島崎 2001)。

1人でも遊ぶことができるということから、絵描き歌は2人から多くても4人までの少人数のグループ活動が好ましい低学年の発達段階に適していると考えられる。

絵描き歌は絵を描くこと、歌うことの表現を同時に行う活動である。絵を描くことの子どもの発達段階については、ローウェン・フェルド(V.Lowenfeld, 1903-1961)の分類が一般的であるが、それによると、小学校低学年(6歳から7歳)は、カタログ期と図式期といわれる段階が重なっている時期と分類される(中野 2002)。カタログ期は、簡単な線で物の形を表現することが可能になり、動物の横に太陽という風に脈絡なく絵が並べられていく時期である。また、図式期の前期は、自分の取り巻く環境に目が向き、家や木、太陽、花などに見られる図式的(記号的)な要素がどの子どもにも共通してくる時期である(小野田 2014)。絵描き歌は線画であり、記号的な形から絵を創り上げていく遊びであるので、絵を描く活動においても、小学校低学年の発達段階に適している。

以上のことから、本研究では、絵描き歌を教材とする伝統や文化を取り入れた小学校低学年のふしづくりの授業を行う。

3.2 絵描き歌創作授業の検証方法の検討

柴田は教師や子どもが発した逐語記録に基づき、授業に内在する教育的意味を見出すことが授業分析の主要な目的であると述べている(柴田 1999)。また、横山は、逐語記録の解釈の妥当性を問うために直接解釈するのではなく、仮説的な分析の視点を設定し、その結果に基づき検証をしている(横山 2016)。これらの先行研究に鑑み、中村の授業実践の種類の3形態(「文化価値理解」の形態、「文化価値形成」の形態、「文化価値創造」の形態)を参考に構成したふしづくりの授業を行い、子どもの作品に対する発話の記録から、子どもが作品を創り変えた意図や思いを考察し、その要因となる音楽的能力をスワンウィックと古田による音楽的発達の理論と照らし合わせて検証する。

3.3 第1学年での絵描き歌創作授業

対象者が第1学年時に、筆者による絵描き歌創作授業を実践A(2017年6月)、実践B(2017年12月)の2回行った。

3.3.1 実践 A の概要

- (1)実施対象者：大阪府 Z 小学校第 1 学年 3 クラス
(2クラス各 33 名、1 クラス 34 名、計 100 名)
- (2)実施年月：2017 年 6 月
- (3)指導内容：フレーズ
- (4)実施内容：

表 1 実践 A の指導計画 (全 3 時間)

次	時	学習内容	授業形態
1	1	・わらべうた遊びを楽しむ。 ・既存の絵描き歌で遊ぶ。	「文化価値理解」 「文化価値形成」
2	2	・3 つのパーツでできたカ タツムリの絵描き歌を創る。	「文化価値形成」
	3	・友達のを参考に、絵 描き歌を創り変える。 ・できた絵描き歌を友だち に紹介しあう。	「文化価値創造」

実践 A では、第 1 次で既存の絵描き歌あそび(「にいちやんが・豆食べて・・・」(湯山 2010)等)を十分に楽しんだ。授業は、中村の「文化価値理解」と「文化価値形成」の授業形態で構成した。その結果、子どもの音楽的発達において、スワンウィックの「マスタリー」から「模倣」への音楽的発達の過程がみられた。




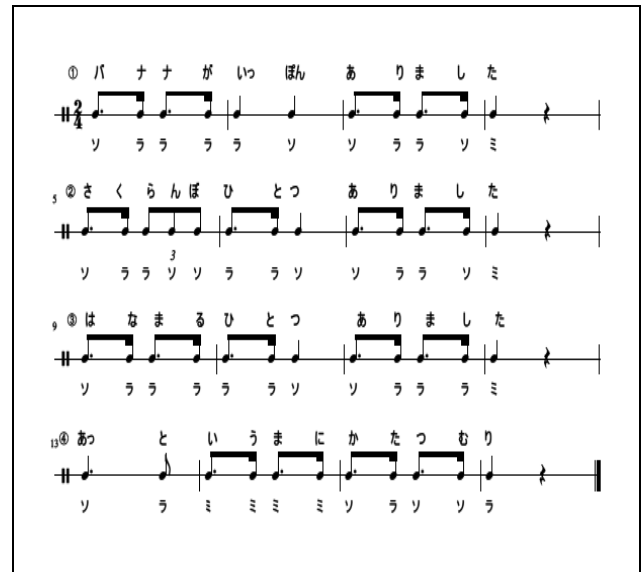
パーツ 1:		カタツムリの殻の部分
パーツ 2:		カタツムリの足の部分
パーツ 3:		カタツムリの触覚の部分

図 1 カタツムリの 3 つのパーツ

第 2 次では、全員が同じ題材(かたつむり)の同じ 3 つのパーツ(図 1)を使用し、パーツの組み合わせる順番を自由に決めて、絵描き歌創作をする。ここでは、中村の「文化価値形成」と「文化価値創造」の授業形態で構成した。実践結果では、スワンウィックの「模倣」から「想像的な遊び」への音楽的発達の過程がみられた。絵描き歌創作過程において、始めはふしのまとまりが不十分な作品が多かったが、子どもの多くは何度も創り変えるうちに、言葉にあったリズムや旋律をつかった絵描

き歌が創られた。代表例として、D 子の作品を次に示す。



採譜 1 D 子の絵描き歌 (カタツムリ)

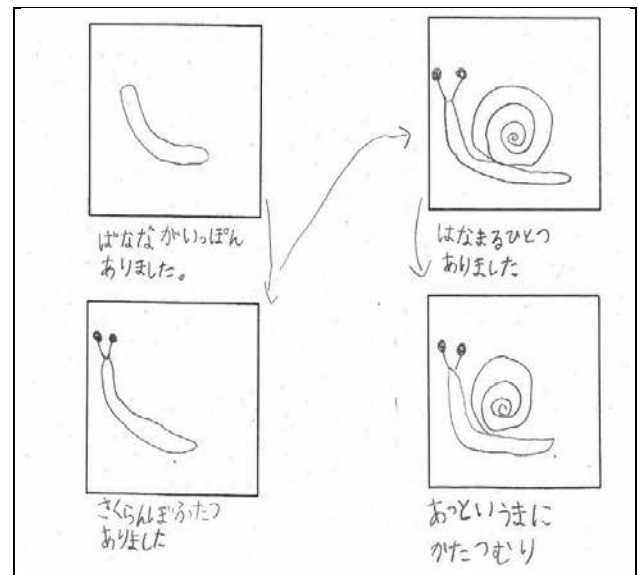


図 2 D 子の絵描き歌 (カタツムリ)

D 子の絵描き歌(採譜 1)は、旋律の動きやリズム、言葉の選択が整った仕上がりとなっている。フレーズの最後が 3 フレーズ目まで、「ありました」で終わっており、そのフレーズはすべて、同じリズムと同じ音(ソララソミ)で構成されている。4 フレーズ目の終わりの音は主音(ラ)で終わっている。これらから、D 子は、フレーズのまとまりを感じる力、を習得したと考えられる。実践 A では、言葉の抑揚や音の高さの違いに気づき、ふしのまとまりを感じながら絵描き歌創作をする子どもの姿が多く見られた。

3.3.2 実践Bの概要

- (1)実施対象者：大阪府Z小学校第1学年3クラス
(2クラス各33名、1クラス34名、計100名)
- (2)実施年月：2017年12月
- (3)指導内容：言葉の抑揚
- (4)実施内容：

表2 実践Bの指導計画(全3時間)

次	時	学習内容	授業形態
1	1	・実践Aのカタツムリの絵描き歌で遊ぶ。	「文化価値理解」
		・絵描き歌にする題材を自由に選ぶ。	「文化価値形成」
2	2	・自由に絵描き歌を創る。	「文化価値形成」
		・創った絵描き歌を友だちに描いてもらう。	「文化価値創造」
		・言葉あった抑揚を意識して絵描き歌を創る。	
	3	・できた絵描き歌を友だちに紹介しあう。	「文化価値形成」 「文化価値創造」

実践Bでは、さらに発展的な活動を行った。第1次では再度、既成の絵描き歌で遊んだ。この活動は、中村の「文化価値理解」と「文化価値形成」の授業形態で構成した。その結果、スワンウィックの「マスター」から「模倣」への音楽的発達の過程が見られた。次に、題材を自由に選んで絵描き歌創作する活動を行った。この活動は、中村の「文化価値形成」と「文化価値創造」の授業形態で構成した。その結果、スワンウィックの「模倣」から「想像的な遊び」への音楽的発達の過程がみられた。

ふしを構成する音の数は2音から、3音で創作されており、実践Aと比べて差異はなかった。しかし実践Aと異なり、拍子に見合ったまとまりのあるふしづくりという点において、不十分な作品が多く見られた。音楽的発達の過程においては「マスター」から「模倣」へは多くの子どもが到達したが、その後「想像的な遊び」の段階までは至る子どもは、少なかった。

3.4 絵描き歌創作授業の構成

実践Bの結果を踏まえ、第2学年では、ふしのまとまりや言葉のリズムを意識させて絵描き歌創作授業を行った。中村の「文化を基軸とする社会科系教育の授業実践の類型」を参考に授業を構成し、絵描き歌の作品が変容していく過程からそのきっかけとなる音楽的資質・能力の発達を見出し、スワンウィックの「音楽づくりにおける子どもの音楽的発達の理論」に照らし合わせることに加え、本研究では、古田の5つの子どもの音楽的発達の関りから、伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業の有効性を検討する。

絵描き歌創作授業の構成は、次のとおりである。

- (1)実施対象者：大阪府Z小学校第2学年3クラス
(2クラス各33名、1クラス34名、計100名)
- (2)実施年月：2018年6月
- (3)指導内容：言葉のリズム
- (4)実施内容：


表3 指導計画(全3時間)

次	時	学習内容	授業形態
1	1	・既存の絵描き歌で遊ぶ。	「文化価値理解」
		・絵描き歌にする題材を自由に選ぶ。	「文化価値形成」
2	2	・自由に絵描き歌を創る。	「文化価値形成」
		・創った絵描き歌を友だちに描いてもらう。	「文化価値創造」
		・ふしのまとまりを意識して絵描き歌を創り変える。	
	3	・言葉のリズムに着目して絵描き歌を創り変える。	「文化価値形成」
		・できた絵描き歌を友だちに紹介しあう。	「文化価値創造」

第1次では、既成の絵描き歌で遊び、次に題材を自由に選び、ふしのまとまりを意識させて絵描き歌創作をする(中村の「文化価値理解」と「文化価値形成」の授業形態で構成)。第2次では、ふしのまとまりに加え、言葉のリズムに着目させて絵描き歌創作をする(「文化価値形成」と「文化価値創造」の授業形態で構成)。

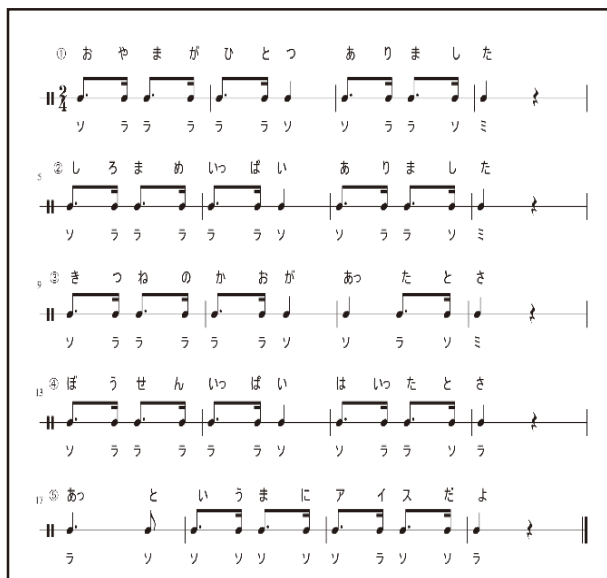
3.5 絵描き歌創作授業の結果

第1学年の実践Bの結果では、前述のとおり、自由に絵描き歌創作をさせたため、絵を描くことに集中するばかりで、ふしづくり(歌の創作)が不十分な子どもが多く見られた。そこで本研究では、ふしのまとまりと、言葉のリズムに着目させて絵描き歌創作の授業を行った。


本研究は実践Bから半年後の実施であったが、多くの子どもが、採譜1のような、付点八分音符と十六分音符で構成されるリズム「」を使って、絵描き歌創作を行った。また、実践Bにおいて不十分であった、まとまりのあるふしを創ることについては、友だちと交流する中で、お互いの作品の良さを認識しあう活動により意識化された。

子どもは、何回も作品を意欲的に創り変えていく様子が見られた。その結果、ふしのまとまりや言葉にあったリズムを使った絵描き歌が創られた。多くの子どもは、次に示すE子の例のようにフレーズの一部分に注目し、リズムや音高を創り変えていった。E子の絵描き歌は創り変える活動を重ねていく度に、E子の絵描き歌(1)(採譜2)から(2)(採譜3)、そして(3)(採譜4)へと顕著な変化が見られた。

3.5.1 E子の絵描き歌(1)

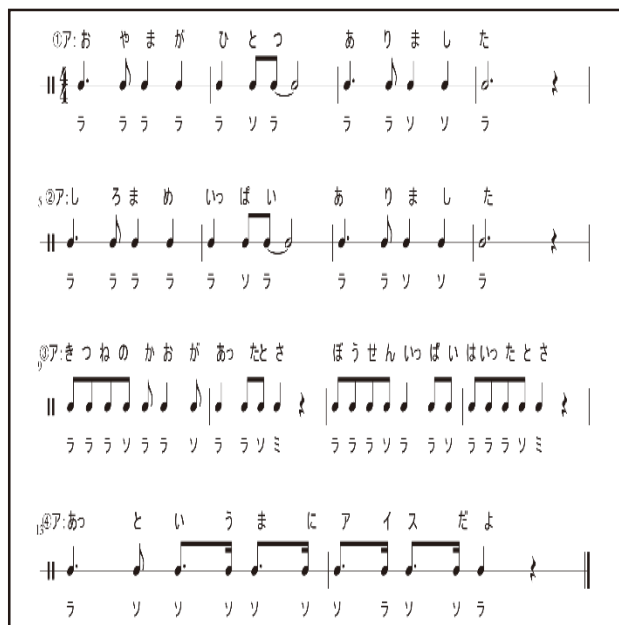


採譜2 E子の絵描き歌(1)

E子が最初に創った絵描き歌(1)(採譜2)では、採譜1のように多くの子どもに見られる、付点八分音符と十六分音符が交互に連続する、「」のリズムの繰り返しを用いた絵描き

歌となっている。1フレーズ目(①)から4フレーズ目(④)まで同じリズムパターンで創られている。使用した音はミ、ソ、ラの3音で、既習のわらべ歌(「らかんさん」等)によく用いられている音やリズムの構成と類似している。

3.5.2 E子の絵描き歌(2)



採譜3 E子の絵描き歌(2)

E子が創り変えた絵描き歌(2)(採譜3)では、絵描き歌(1)(採譜2)と違い、旋律が倍の音価となり、4拍子となっている。絵描き歌(1)は5フレーズで創られていたが、絵描き歌(1)の3フレーズ目(③)と4フレーズ目(④)が合わさって一つのフレーズとなり、絵描き歌(2)では全体が4フレーズとなった。使用している音の数や種類は絵描き歌(1)と変わらず、ミ、ソ、ラの3音であるが、リズムに顕著な変化が見られる。

1フレーズ目(①ア)と2フレーズ目(②ア)は、リズムパターンと音が全く同じ構成で創られている。1フレーズ目(①ア)から3フレーズ目(③ア)までは、シンコペーションのリズムがそれぞれ1か所使われており、そのことで曲の雰囲気さがらりと変わった。3フレーズ目(③ア)は、八分音符が連続するリズムとなっており、1フレーズ目(①ア)や2フレーズ目(②ア)のゆったりしたふしと対照的である。しかし、最後の「あつというまにアイスだよ」の4フレーズ目(④ア)は、絵描き歌(1)の5フレーズ目(⑤)と全く同じ構成で、創り変えていない。

3.5.3 E子の絵描き歌(3)

採譜 4 E子の絵描き歌(3)

E子はさらに絵描き歌を創り変えている。絵描き歌(2)(採譜 3)と絵描き歌(3)(採譜 4)の違いは、3フレーズ目(③イ)と4フレーズ目(④イ)に見られる。E子は3フレーズ目(③イ)の2小節目(あつたさ)と4小節目(はいつたさ)のふしを、音程を12音階にあてはめて正確に歌うのではなく、しゃべるように唱えた。(採譜 4の「あつたさ」の音は、唱えたイントネーションを採譜した記録を12音階にあてはめて示している。)また、4フレーズ目(④イ)は、2小節目の「アイスだよ」の1拍目に四分休符を入れて、「よ」を二小節連続して伸ばすリズムに創り変えた。

4 考察と結論

4.1 考察

E子は絵描き歌(1)(採譜 2)の段階で、題材や使用する言葉を的確に選択して創作している。できあがった旋律は既習のわらべ歌の旋法で創られている。E子は古くから伝わる遊び歌であるわらべ歌の様式を体得し、それを使った絵描き歌を創作していることから、「文化価値理解」による、「文化価値形成」がなされていると考える。スワンウィックの音楽的発達の過程においては「マスタリー」から「模倣」の段階へのみちすじ

が見られる。E子は絵描き歌(1)(採譜 2)の作品を創作するときに、付点のリズムに乗ってリズムカルに楽しそうに唱えながら描く様子が見られた。このことから、古田の5つの音楽的発達の②音楽的識別力が関わったと考える。

E子は絵描き歌(2)(採譜 3)に創り変えた点について、「絵描き歌は、歌いながら絵を描くので、最初の『おやまは』のところは、ゆっくり『おーやまーがー』と歌いながら、おやま(の曲線)を描きたいから、『おーやまーがー』とのばしました。」と述べている。このことから、前述の「①音楽と絵が直結した日本特有の遊びである、②遊びながらおのずから創造的な感性が養われる遊びである」という絵描き歌の本質をE子は体得していると考えられる。「文化価値形成」から、「文化価値創造」がなされている。

また、「『しろまめいっぱいありました』のところは、たくさんしろまめを描かないといけないので、時間がかかるから、ゆっくりと歌うため『しろまーめ』としました。」と述べている。絵を描く作業に合わせて歌う時間を調節するために、音価を変化させている点から、古田のいう音楽的発達の③音楽的質の判断力が関わっていると考えられる。E子の絵描き歌(2)(採譜 3)に見られるスワンウィックの音楽的発達の過程は「マスタリー」から「模倣」、そして絵描き歌(1)(採譜 2)ではまだ不十分であった「想像的な遊び」の段階まで到達していると考えられる。

絵描き歌(3)(採譜 4)に創り変えた点について、E子は「『あつたさ』は、なんか昔話の話し言葉みたいな言い方なので、『むかーしむかーし、あるところに』みたいに、お話しするような感じに変えてみました。」と述べている。

絵描き歌でよく使われる「あつたさ」という言葉を昔話に例えて話し言葉のように唱えていることから、E子は絵描き歌が昔からの伝承遊びであり、わらべ歌で使われる音を用いた日本音楽の音律を体得していると考えられる。このことは、「文化価値形成」がE子の内面になされていることを示している。

「『アイスだよ』のところは、『あつというまに』のあとですぐに答えを言わないで、何ができるのかなあと考えてもらうために、お休み(休符)を入れました。」と述べている。

絵描き歌を聴いている友だちの事を意識して、歌の表現まで踏み込んでふしづくりをしている。内面的な表出作用のための技術を工夫していることから、古田の音楽的発達の⑤音楽的技術の能力が関わっていると考えられる。

スワンウィックの音楽的発達の過程においては、絵描き歌(2)(図4)と同じようにふしのリズムが大きく変化し、使用する音

も「シ」が加わり 4 音となっていることから、「想像的な遊び」の段階まで到達していると考えられる。

4.2 結論と今後の課題

中村(2017)の主張する「過去から現在まで関連する文化の意味や意義を未来の文化創造に関連づける『文化価値創造』の形態」による絵描き歌創作授業の構成は、伝統や文化を取り入れるという点から音楽科教育にも援用できたと考える。

第1学年の実践A、Bでの子どもの音楽的発達、古田の5つの音楽的発達の分類やスワンウィックの音楽的発達の過程と照らし合わせると、言葉の抑揚の知覚による音高感を感じる能力(①音楽に対する欲求力の発達)、ふしのまとまりの知覚による音高感を感じる能力(②音楽的識別力の発達)、ふしのまとまりによるフレーズ感を感じる能力(②音楽的識別力の発達)、言葉のリズムを工夫し、絵を描く拍子感を感じる能力③(音楽的質の判断力の発達)の3点が関わっていた。本研究の実践ではそれら3つの能力の発達に加え、速さを工夫して、思いや情景を表現する能力(④音楽的理解力の発達)や自分の生活経験を生かして表現する能力(⑤音楽的技術の発達)の関りも見られた。友だちとの交流を積極的に取り入れた授業形態であったことから、自分の作品を振り返り、他者の作品を模倣するなど、絵描き歌を意欲的に創りかえる姿も見られた。自由に題材を選ばせる絵描き歌創作は、小学校第1学年よりも、第2学年の子どもにより適した活動であると考えられる。また、個の活動を中心とする絵描き歌創作授業において他者との交流を積極的に取り入れたことは子どもの音楽的発達を促す結果となった。

以上、本研究の結論として、伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業は子どもの音楽的成長にとって有効であることを見出した。これらの分析視点は、先行研究の中では明確にされてこなかった事であり、本研究の意義を確認することができる。

伝統や文化を取り入れたふしづくりの授業を同じ分析視点から検討し、他学年や、他の表現領域での実践を継続して行いたい。そして、本研究の知見の一般化、可能性を追求し、蓋然性を高めていくことを、今後の課題としたい。

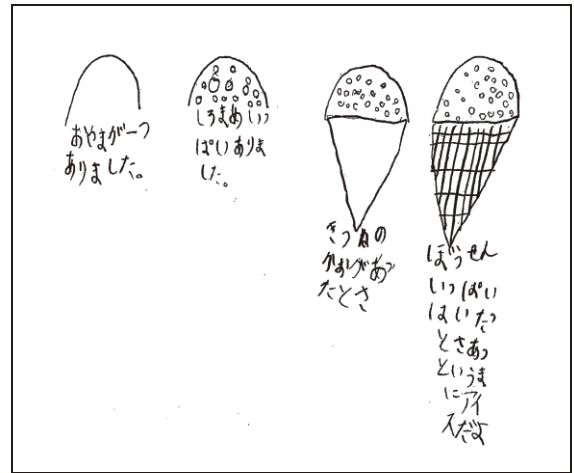


図3 E子の絵描き歌(アイス)

謝辞

本研究は、研究結果の公表に際し、研究協力校、保護者、児童に対して授業記録の使用許可を得て掲載した。紙面を借りて感謝申し上げます。

参考文献

- 井上薫(2014)「特別支援学級における箏を使ったふしづくりー友だちの働きかけに焦点をあててー」『学校音楽教育研究』第18巻 pp.142-143
- 岩本紗八香(2012)「子どもの創造性を育むわらべうた教育の実践的研究」『学校音楽教育研究』第16巻 pp.244-245
- 大井紘(2017)「我が国の伝統音楽を取り扱った授業に関する研究ー『教育音楽 中学・高校版』の分析を通してー」『音楽文化教育学研究紀要』第24号 pp.77-82
- 奥村高明(2007)「小学校における伝統と文化に関する教育の課題」『初等教育資料』9月号 No.825 東洋出版
- 小野田敏蔵(2014)「幼児の絵画に見られる概念の分化」『佛敎大学宗教文化ミュージアム研究紀要』第10巻 pp.167-168
- 川口明子・檜原和子(2012)『小学校でチャレンジする！伝統音楽の授業プラン』明治図書
- キース・スワンウィック(1994)『音楽と心と教育』野波健彦 他訳 音楽之友社
- 木下信義・西田治(2009)「絵かき歌の創作に関する一考察ー

- 教員養成機関における実践事例からー』『長崎大学実践総合センター紀要』第8号 pp.147-158
- 桐山由香(2017)「創作学習の有効性」時得紀子編著『芸術表現教育の授業づくり』三元社 pp.165-173
- 楠井晴子(2011)「子どもの「生活」を基盤としたうたづくりの方法の開発」『未来教育』2 公益財団法人未来教育研究所 pp.78-84
- 小泉文夫(1986)『子どもの遊びとうた』草思社
- 小島律子監修(2008)『日本伝統音楽の授業をデザインする』暁教育図書
- 柴田好章(1999)「量的手法を取り入れた授業分析」日比裕・的場正美編『授業分析の方法と課題』黎明書房 p.42
- 島崎篤子(2001)「『保育音楽』の授業における絵かき歌」『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第11号 pp.148-149
- 櫻井笙子(1979)「済州島の子供の遊びうた」『東洋音楽研究』第44号 p.46
- 澤田篤子(2013)「日本の伝統音楽の学習に関わるカリキュラムの研究動向」『音楽教育学』第43巻-1 p.35
- 島崎篤子(2012)「1960年代の学校教育における創作学ーわらべうたとふしづくり教育に着目してー」『文教大学教育学部紀要』第46巻 pp.115-134
- 高橋慧(2017)「造形と音楽を結び付けた子どもの表現活動に関する保育者の実践案と量的分析に基づく現状把握」『岡山大学美術教育学研究』第49号 pp.201-208
- 武田正(1969)『わらべ唄歳時記』岩崎美術社
- 東京都教育庁指導部指導企画課(2006)『「日本の伝統・文化」教材集』
- 中野友三(2002)「幼児造形表現の見方、育て方」『比治山大学短期大学部紀要』第37巻 p.18
- 中村哲編著(2017)『文化を基軸とする社会系教育の構築』風間書房
- 日笠みどり(2014)「ことば遊びから節作りへ」『学校音楽教育研究』第18巻 pp.160-161
- 古田庄平(1977)「音楽科教育の意義とその目的についての一考察」『長崎大学教育科学研究報告』第24号 pp.195-204
- 町田嘉章・浅野健二編(1962)『わらべうたー日本の伝承童謡ー』岩波書店
- 松永洋介(2007)「『ふしづくり一本道』における指導段階表の系統性3に関する検討」『学校音楽教育研究』第11巻 pp.118-119
- 三村真弓(2011)「岐阜県におけるふしづくりの音楽教育」萌芽期の特徴:『小学校学習指導の手引き(音楽感覚段階別能力表)』を手掛かりとして『広島大学大学院教育学研究科紀要』第60巻 pp.283-291
- 三村真弓(2013)「岐阜県古川小学校におけるふしづくりの教育理念と指導法の特徴」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第62巻 pp.347-356
- 文部科学省(2017a)「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂のポイント」
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
2019年12月24日閲覧
- 文部科学省(2017b)「小学校学習指導要領」
https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf 2019年12月24日閲覧
- 「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂のポイント」
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
2019年12月24日閲覧
- 山口茂嘉・佐藤幸子・奥野茂夫(1991)「絵描き歌が絵の再生に及ぼす効果」『日本教育心理学会第33回総会発表論集』pp.143-144
- 山本弘(1968)『音楽教育の診断と体質改善』明治図書
- 湯山昭 他(2010)『楽しい音楽2』東京書籍株式会社
- 横山真理(2016)「『構成活動』を原理とした音楽授業におけるあそびから学習への連続性」『学校音楽教育研究』第20巻 pp.3-14