音楽の授業づくりジャーナル　第1号

目次

発刊にあたって
石上　則子　01

第1章　音楽づくりのアイディアを持ち寄ろう
坪能　由紀子　03

1-1　5度5度旋律サンドウィッチ　-声で音楽をつくってみよう-
岩井　智宏（桐蔭学園小学部）　05

1-2　旋法から子どもがつくる
佐尾　巧（新座市立第二中学校）　10

1-3　ライトモチーフをもとにした音楽づくり
―太宰治　原作「走れメロス」の物語に音楽をつける―
中村　昭彦（　小田原短期大学）　16

1-4　循環コードをつかって
西村　翼（東京芸術大学）　21

1-5　野菜の名前で変拍子のリズムアンサンブルをつくろう
―「ミックス・リズム・ベジタブル」とその発展形―
松下　行馬（神戸市立水木小学校）　26

1-6　「十五夜さんのもちつき」のおもしろさのひみつを生かして，
手遊びをつくろう
村越 江利子（千葉市立磯辺小学校） 30

第2章 原著論文
この章を導入するにあたって
坪能 由紀子 37

2-1　総合学習の参加過程に包摂される「音楽づくり」の意義
ーうたの創作活動を中心としてー
小野沢美明子(開智国際大学) 38

発刊にあたって

音楽の授業づくりジャーナル　副編集長
石上 則子
(東京学芸大学)

音楽科の授業に携わる教師は，「生き生きと歌う姿」「真剣なまなざしで演奏する姿」「協力し合って音楽をつくる姿」「集中して音楽を聴く姿」など，音楽の学習で輝く子供の姿を目指して，日夜授業づくりに励んでいます。その甲斐あって，子供たちが「音楽の授業が好き」「歌っていると楽しい」などと言ってくれていれば，現状の授業の在り方は間違っていないし，誰からも信頼される先生でいることもできるでしょう。しかし，子供を取り巻く環境も社会の様相も時代の流れとともに変化し，「先行き不透明な時代」「人間が人間として生きる意味を問われる時代」と言われている近い未来に向けては，それに満足していてよいのでしょうか？私たちは，社会の変化を見据えながら，目の前にいる子供たちが次の時代を生き抜く力を身に付けていけるように，何が必要かどんな授業を展開すべきかを考えていく必要があるのではないでしょうか？

音楽科においては，時代や社会が求めるものがどうあれ変わらないものと，時代の流れをつかんで変わっていくべきものがあると思います。変わらないものであっても，変容する子供たちに合わせて，よりよい表現を子供自らが求めたり，音楽のよさや面白さをもっと理解したりには，どのような授業を行ったらよいのか，考えざるを得ません。また，これからの社会を生きる子供たちに必要なことをどのように組み込んでいけばよいのか，考えることは山ほどあります。

そのような状況で，「こんな授業をしてこのように子供が変わった！」「このように授業展開を考えたが，本当にこれでよいのだろうか」など，真剣に試行錯誤しながら授業を進めている教師が，自分の実践を紹介し，他の実践者や研究者と交流できたら，その実践が広がり深まり，さらに充実した内容になるのではないか，と考えてつくったのがこの「音楽の授業づくりジャーナル」です。自分の実践と他の方のそれと比較すると，「違うところはなぜそうなったのだろうか」「今度はこれでやってみよう」など，授業実践を授業者と子供の間だけで留めておくのではなく，授業者自身が紙面に再構築して表し，いろいろな方と共有し，その真価を問い，子供たちの学びを確かめ合う，そんなことができたら，「音楽の授業づくり」において教師間の主体的・協働的な学びが得られ，教師自身が楽しみながら，授業の在り方を深めていけるのではないかと考えたので

す。

また,「音楽の授業はむずかしい」「どうしたらよいか分からない」と悩んでいる先生が,本ジャーナルを手にしてくださり,「ちょっとやってみようかな」とチャレンジし,その様子を本誌に記載してくださる,そうした広がりも視野に入れています。

本ジャーナルは,「音楽の授業づくり」の様々な実践を紹介しながら,音楽科が果たす役割の重要性を語るなど,音楽科の意義にふれることもあるでしょう。また,「音楽の授業づくりのコツ」といった手法的な内容もあるかもしれません。「音楽の授業づくり」をいろいろな角度から迫る本ジャーナルが,子供たちにとっても教師にとっても,わくわくする「音楽の授業」に役立ち,今後の音楽科教育の発展につながることを願っています。

2017 年 12 月

第1章　音楽づくりのアイディアを持ち寄ろう

「音楽の授業づくりジャーナル」編集長
新しい音楽教育を考える会 代表
坪能由紀子

「新しい音楽教育を考える会」（代表：坪能由紀子）は、1991年、創造的音楽学習の提唱者の一人であるジョン・ペインター（作曲家・音楽教育学、ヨーク大学教授）が、東京現代音楽祭（日本現代音楽協会主催）のために来日してワークショップや講演を行ってくれた折に、自分たちの集まりに対して名付けたものです。それ以来2017年まで30年近くにわたって毎夏、日本全国から多数の音楽の教師、音楽関係の研究者が集まって「音楽づくりワークショップ」の会を行ってきました。さまざまな分野の音楽の専門家を招聘して講演やワークショップをお願いする他、先生方自身が自分たちの授業を持ち寄って発表したり、あるいは他の出席者と一緒にワークショップをしたりして、互いに切磋琢磨する場となっていました。

そんな中、この会を企画・主催していた私は、こうした数々の優れたアイディアをそのまま眠らせてしまうのは勿体ないと考えるようになりました。それらを文字として残し、できるだけみんなで共有し合いたい、そう思ったのがこの「音楽の授業づくりジャーナル」を発刊するきっかけです。

第1号は、2016年の「音楽づくりワークショップ」の会の6人の先生方による発表をまとめたものです。原稿の中には、2016年の発表当時の先生方の写真、または発表時に使用された自分のクラスの子どもたちの作品の録音や動画を、入れてくださっているものもあります。まさに、Web-ジャーナルだからこそ可能なことだと思います。

ここに書かれた授業のアイディアが、このジャーナルをお読みいただいた方々のために、何らかのお役に立つことを願ってやみません。

このジャーナルは今回の第1章の原稿は「音楽づくり」の授業に限ら

れていますが、ジャーナルのタイトルにある通り、「音楽の授業」をつくるアイディアであれば、音楽づくりではなく他の活動でもまったく構いません。夏の「音楽づくりワークショップ」とは関わらない原稿も歓迎します。

みなさまからの投稿もお待ちしております。

2017 年 12 月

1-1　5度5度旋律サンドウィッチ

－声で音楽をつくってみよう－

（氏名）　　岩井智宏
（所属）　　桐蔭学園小学部

声って難しい！

声で音楽をつくるのは楽器に比べて少し難易度が上がるように感じます。それは、身体が楽器となるため心理状況がそのまま音楽に反映されてしまうからです。だからこそ、まずは声を出しても大丈夫という雰囲気をクラスにつくることが大切になってくるように思います。その中で、音感を養い、ハーモニーにもなれるなど、子どもたちの心をほぐすことと共に音楽的技能も向上していくことがとても重要になってくると思います。

心をほぐしてみんなで歌おう！

「ハローハロー」（アメリカ民謡）

♪ハローハローハローハロー
（ドーソーミード―）
「やあこんにちは ごきげんいかが」×２
（レーソソ　ミード―　レーソソ　ミード）
ハローハローハローハロー
（ドーミーソードー）

この教材は、「ハロー」の部分で４声のハーモニーを感じることが出来ると共に、「やあこんにちは」の部分では友達とのコミュニケーションにつなげることも出来る大変魅力的な教材です。具体的なねらいを持ち、少しの工夫を加えることで繰り返し行える教材となっていきます。声の調和、音色の統一、発声などに発展させると大きな成長につながります。

例・始めの歌詞の部分を階名にして歌い、音感を身につける。

- 「やあこんにちは」を歌いながら拍に合わせてとなりの人の肩たたき
  4×4×2×2×1×1×足×手拍子
- はじめの「ドー」を一人の子どもが歌い、だんだん人を加えていき声のふくらみ、調和を感じる。
- 「ハロー」の部分を四つのグループに分けて音を重ねて歌う。
- 始めの「ハロー」の部分を歌った後に、「第３音（ミ）」や「第５音（ソ）」など、教師が呼びかけその音を歌うことで音感を養う。
- 始めのフレーズを各パート一人ずつで歌ってみる。人数が少ないと緊張感もあがり、

このように、一つの教材からでもたくさんのバリエーションが生まれ、楽しみながら音楽的力を培っていくことが出来ます。教材の力を最大限発揮できるように様々なパターンを、子どもたちの発想からも見つけていけるといいなと感じます。

ハーモニーを感じよう！

「ハミングワールド」

教師が示すハンドサイン（ドレミを示すサイン）に合わせてハミングで歌う。ハンドサインの良い部分は視覚的に音程が分かること、そして内唱の心が育つことです。

この活動では、ハミングで歌うことで周りとの声の調和を感じやすくすると共に、声を響かせるポイントを味わってほしいと思います。続けていくことでハーモニー感覚も養っていくことが出来ます。

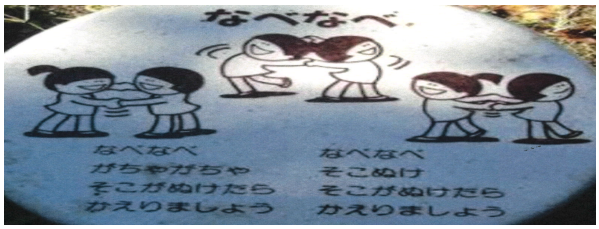
また、慣れてきたら子どもにハンドサインを示させるのも面白いです。その際に「順次進行」や「はじめと、終わりはドする」など簡単なルールを入れると音楽的用語がクラスの中で自然と共通語となっていきます。また、ハミングは声で歌うよりもハードルが低く比較的に誰でも簡単に取り組むことが出来ます。音楽室の雰囲気も静かな雰囲気の中で素敵なハーモニが支配する不思議な空間になって子どもたちも喜んで活動しますよ。

コミュニケーションをとりながら音楽的な技能を獲得するために様々なバリエーションで歌う。

「なべなべ」

♪なーべーなーべーそーこぬけ
（レードーレードー　レーレレレーー）
そーこがぬけたらかえりましょう
（レーレレレレミミ　レレレドレー）

この教材は、友達と手を取り合って楽しみながら歌えるわらべうたです。音域も狭く、順次進行で進むことで誰もが負荷なく歌えます。この単純なわらべ歌を色々な方法で歌うことで音楽的知識を楽しみながら培えるとともに歌唱における音楽的能力も養っていくことが出来ます。



１　斉唱→色々な調で

まずは、斉唱で楽しみましょう。ここでは、「ユニゾン」という言葉も使いたいです。また、どんどん調を変えて歌うことで「転調」という言葉も子どもたちとの間で共通語にしていきましょう。

２　なべなべを階名で歌ったら？

歌詞で歌った後に、階名にしてみることは音感を養う上でとても有効な手段です。また、子どもたちは感覚的に簡単に歌います。私は、開始音をレにしてやってみた後に、「開始音をラにしても歌える？」と質問して色々な音で歌えるようにします。階名にして歌うことで、すべて隣の音に進んでいることに触れ「順次進行」という言葉も教えることが出来ます。

３　リズムリレー

このわらべ歌のリズムを一人一音叩くというルールにしてリレーにして遊びます。リレーにすることで遊びを通して音価を感じることが出来ます。

４　リレー歌い。

好きな音を一音選んでみんなで歌う。

この活動では、音階で歌う中で自分が歌う音を一

音決めてみんなで歌っていきます。音と音とのつながりを感じていく活動に最適です。

5　オクターブ歌い

オクターブのハーモニーで歌うとさらに音感が磨かれ、そろえて歌う楽しさも味わえていきます。また、「オクターブ」という言葉も音楽の授業で共通語にしていきたいですね。

6　ハモり&おいかけっこ（カノン）

これらの方法は、わらべ歌をとても豊かな音楽に変えてくれる手段です。また音楽的技能も、楽しい中で身につけることが出来ます。遊びの中でハーモニー感覚を身につけ、友達とコミュニケーションをとりながら音楽的技能を伸ばすことが出来る方法です。

・5度5度はもり

下のパートは「レ」スタート

上のパートは「ラ」スタート

「ミ」「シ」や「ファ」「ド」など色々な高さで歌いハーモニーを楽しみましょう。

・3度3度はもり

下のパートは「レ」スタート

上のパートは「ラ」スタート

これも色々な3度で楽しむと楽しいです。時には子どもの中から「2度でもやあてみたい」などの声もあがってきますよ。

・5度おいかけっこ

5度のハモリをおいかけっこで歌う。

曲の最後は伸ばして待てば、後から追いかけ来たパートが合流した時にきれいなハーモニーが生まれる。

7　ペア遊び

なべなべのダンスを友達とやりながらこれまでの歌い方を色々やってみます。友達と活動することで子どもたちは楽しんで取り組みます。また、どんどんペアも変えていくことで繰り返し行うことが出来る教材になっていきます。ペアの人数も増やしていくとさらに繰り返し行える活動になっていきますよ。

・ペアで同じ高さ

・ペアで高さを変えて

・最後の音を伸ばし続けて指揮をみてきる

など

8 板書

・となりの音に進む（順次進行）

・三音で出来ている。

・はじめと終わりが同じ音

・4拍子

全員で音楽づくり

「５度５度旋律サンドウィッチ」

これは5度の和音の中に、子どもたちが自由に短い旋律をつくって入れていき音楽をつくっていく活動です。これまでの活動を通して声を出すことに抵抗がなくなり、歌う事や、ハーモニーにも慣れてきたときにやると子どもたちに面白い発想が生まれてきます。

1、楽器で声をサンドウィッチ

・ピアノ等の楽器で指導者が5度の伴奏「レ」「ラ」などをたたきながら一人一人が「ロ（ろ）」の発音で4 拍分旋律を入れます。旋律が頭に浮かばないときは「レミレー」のなどの簡単なメロディーで大丈夫という逃げ場所もつくってあげましょう。

はじめは出来る子に挙手をさせてあてていき、慣れてくると席の順番等でやっていきます。子どもたちは次第に様々な旋律をつくっていき「合いの手」的な手法を使ったり、発音を変えたり、跳躍の広いメロディーをつくったりと、どんどん枠を広げていってくれます。その時に、指導者は子どもが偶然つくったものに価値付けすることで、少しずつ思いつきから、ねらいを持つようになります。人の考えなども参考になり短い中でもこだわった旋律が生まれた時に創造性が磨かれて行っているように感じます。

これらが慣れてきたら・・・

5度の伴奏で

教師→○○君（ファ♯ミファ♯ーの音で）

みんな→どうぞ―（ファ♯ミファ♯ー）

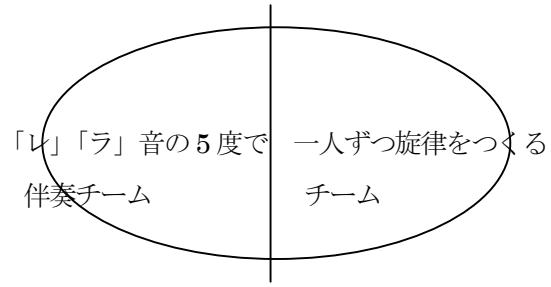
○○君→4拍分の自由な旋律

※教師はその特徴を探す。前の人を繰り返した、跳躍が大きい、順次進行だった、同じ音だった、など

2、声を声でサンドウィッチ

児童（参加者）全員で一つの円をつくる。円の中で半円分の人は最初５度５度ハモリグループ。そのグループはオーケストラ伴奏隊と名付けます。

残り半分は順番に旋律をつくります。自分の順番でないときには「どうぞ（ファ♯ミファ♯―）」とかけ声をだしましょう。



・1人ずつ「ロ（ろ）」の発音で4拍分の旋律をつくる

・オーケストラグループも「ロ（ろ）」の発音でハーモニーをつくる

・トライアングル、サウンドシェイプス係を2人決める。

トライアングル→全員で3和音

サウンドシェイプス→次の始まりの指示

（テンポを示す）

発展系

・終わりの音をもらって旋律をつくる。

・前の人の旋律を真似して繰り返した後、自分の4拍分旋律をつくる。

・歌詞をつけて旋律に想いをのせる。

→子どもの中に、こうだからこうしたいが出てくると良い。

例 明るい歌詞だから旋律を上向きにした。など

☆歌詞と旋律のつながりや、歌詞づくりにも慣れる活動を普段からやっておくといいと思います。

音楽づくりの活動では、子どもたちの創造性がどんどん広がっていくアプローチが出来るように取り

組んでいきたいと感じています。

1-2　ミクソリディア旋法を使った音楽づくり

佐尾　巧
さいたま市立岸中学校

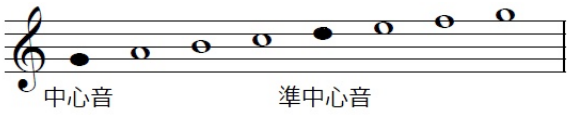
１．教会旋法を使った音楽づくりのきっかけ

2015 年の夏に、「新しい音楽教育を考える会」に参加させていただく機会があり、そこで当時の大学院生が発表した音楽づくりの案をもとに、自分なりに改良し行ったのがこの教会旋法を使った音楽づくりでした。それまで日本の 5 音音階を使って音楽づくりを行ったことがありましたが、教会旋法で行ったことはまったくなく、そのため、5 音音階と比べて教会旋法を使うことにどのような違いがあるのかについて研究したいと考え、本実践に至りました。

２．ミクソリディア旋法をつかった音楽づくり

ミクソリディア旋法を階名で簡潔に表すと「ソラシドレミファソ」という音階になります（譜例１）。

譜例１



この音階は長音階の導音を半音下げた点が特徴的なため、今回の音楽づくりではファ→ソという進行の雰囲気をできるだけ生かしたうえで、技能的に軽減するため、「ファソラシド」の５つの音のみを使い鍵盤ハーモニカでメロディをつくっていくことにしました。ここでいう技能的な軽減というのは、これならば 5 つの音に親指から小指までを置いた状態で、指の移動をせずに吹くことができるということです。

しかし、中間発表が終わった時点で、技能的に余裕がある子は「ソラシドレミファソ」という１オクターブを使ってつくってもいいと許可をだしたため、実際の作品には「ファソラシド」に限らないメロディが見受けられます。この許可を出した理由については、「４．旋法を使った音楽づくりでの発見」で後述しますが、いずれにせよ「ソラシドレ」を使ってつくるときと違って、坪能由紀子のいうところの「中心音」である「ソ」に対して長２度下の「ファ」が、選択肢に入ることにより、完成したメロディの雰囲気が、少しオシャレな印象になります。

音楽づくりの対象は小学校２年生で、個人個人でつくった２分の２拍子のメロディを、４人グループでつなげて発表するという目標を示しました。この時、手を挙げてくれた子どもに協力してもらって、実際に即興的に吹いてもらうことで完成形のイメージを共有しました。

また、音楽づくりにあたっては、①グループの最後の人の最後の音は、「中心音」である「ソ」の音で終わること、②できるだけ隣り合った音に進むこと、③1 人１人の小節の長さは２小節程度、という３つの条件を課しました。これもやはりこの音階の雰囲気を生かしてつくることを促すために設定しましたが、あくまでこれも基本であり、子どもなりの「思いや意図」を根拠とした理由があれば音の跳躍をしたり、小節数を変えたりしてもよいということを簡単に導入の時点で伝えておきました。

以上のことが、大まかな「ミクソリディア旋法による音楽づくり」の概要となります。

３．音楽づくり前の常時活動

音楽づくりにおいて「即興的につくる」ということは、いろいろなメロディやリズムを試す中で、最適なものや自分の望むものに、徐々に近づいていくということになります。そして、そのためには色々な音のつながりを試す演奏の「技能」と、様々なリズムやメロディの「引き出し」が必要になります。技能的に難しいとなってしまうと、単に作品としての完成度が低くなるという問題ではなく、自分のつくりたいものをつくることができないという問題が起こりますし、いくつかのリズムやメロディのパターンが子どもの「音楽的思考の引き出し」に入っていなければ、０から１をつくりだすような難しさが発生してしまいます。そのため、この音楽づくりに入る前に、子どもが感覚的・即興的に音楽づくりを行うためのレディネス育成を目的として、授業のはじめ５～６分をつかった常時活動を４、５回行いましたので、次にそれを紹介していきます。

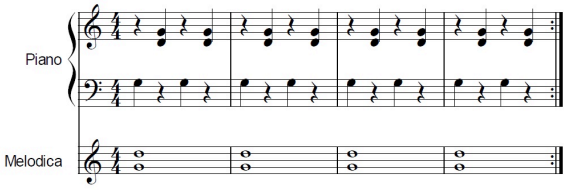
まずは、教師が叩いた４小節の手拍子リズムを子どもに模倣させるという事を行いました。何回かこれを行った後、今度は教師の叩いたリズム以外なら何を叩いてもいいよと伝え、即興的なリズム創作を行いました。この「模倣」→「即興」という流れを、①手拍子→ ②「G」の音のみを使って→ ③「GとF」の音を使って→ ④「F、G、A」の音を使って→⑤「F、G、A、B」の音を使って、⑥「F、G、A、B、C」の音を使って、と６段階のスモールステップで行っていきました。そして、大体の子どもが「F、G、A、B、C」の音を使って即興演奏ができるようになった頃に、音楽づくりを始めました。

このような常時活動を通して得た「技能」と「引き出し」を使って、いくつかのリズムパターンを組み合わせたり、模倣したメロディから新たなメロディが派生したりするという思考の中で創造性や個性が発揮されることが「即興的につくる音楽づくり」において大切であると考えています。

４．旋法をつかった音楽づくりでの発見

今回の音楽づくりも含め、これまでに行ってきた、いくつかの「旋法を使った音楽づくり」を通して、一つ発見したことがありました。それは、旋法の音楽づくりにおける、中心音と準中心音をつかったドローン（もしくはオスティナート）の必要性です。この「ドローン」（譜例２）があるかないかで、旋律の独特の雰囲気である、「ミクソリディア旋法らしさ」あるいは他の旋法、例えばドリア旋法でいえば「ドリア旋法らしさ」といったものが子どもに感受され、作品をつくる際の重要な指針となるということに気づかされたのです。

譜例２



この気づきに至る大きな出来事は今回の授業における音楽づくりの中間発表会でした。中間発表会とは、リハーサルの意味や、学習者の自己評価、他グループからの影響、良いアイディアなどの共有化、他グループ作品の鑑賞視点や態度・発言の勉強、進捗状況の確認、学習の見通しと停滞の打破、向上目標の提示などなど様々な意味合いを込めた、私が音楽づくりで最も大切にしている活動の一つです。

私は中間発表会までの期間、子どもが音楽づくりをおこなっている最中、特に「伴奏のようなもの」

を流すことはしていませんでした。しかし、音楽づくりをいざ始めてみると、実際の児童の作品には、最初に教師が示した音（ファソラシド）でない音を使ったり、それ単体で聴くと節回しがミクソリディアっぽくないものをつくったりする作品が多数見受けられました。もっと言ってしまえば、ほとんどの作品が、聴きようによってはミクソリディア以外にも聴こえたのです。これは、すべての教会旋法が中心音が異なっているだけで同じ音組織でできているために、一つの旋律をそれだけだと様々な旋法に属するものとして捉えることが可能ということに、この時はまだ気づいていませんでした。そのため、中間発表会の中で、「レミファソラ」の音を使って音楽を作った子の発表を聞いて、子どもから「え？ファソラシド以外の音使ってもいいの？」という当然の疑問の声があがったときも、「どう思う？」と聞き返して、子どもの感じたかたを引き出そうとしました。すると、ほとんどの子が「わかんない」と答えた中で、「暗いから違う音楽の感じがする」と答えた子がいました。これは題材の導入の時に聞いたミクソリディアの曲に対して子供が発した、「明るい曲」「へんな曲」という発言に対して、私が「確かにこの音楽は、少し明るい（長調の）雰囲気があるけど、明るすぎもしないよね」というようなことを述べたことに起因すると考えられます。

この子どもの発言をうけて、私はふと思いつきで、おもむろにG→Fというコード進行の伴奏を子どものメロディに合わせてピアノで弾いたところ、なんと今度はすべての作品がミクソリディアに聞こえてきたのです。しかも、この雰囲気を私だけでなく、子ども達もしっかりと感じ取り、「雰囲気がかっこよくなった」「なんかゲームっぽくなった」という意見が出てきました。これには私も驚きました。これはつまり、伴奏の和音によって旋法の独特の雰囲気の感受が促された発言と思われるからです。この子どもたちの意見が、ドローンの効果に気づくきっかけとなったのです。そしてこれをきっかけに、先述した技能的に余裕がある子には「ソラシドレミファソ」という１オクターブの音の範囲でつくってもよいという許可を出すに至りました。

また、この出来事の考察を進めるうちに、この音楽づくりの前に行ったエオリア旋法による音楽づくりや中学校で行ったドリア旋法による創作で、子どもがうまくその旋法の雰囲気をつかめないまま、なんの旋法かわかりにくい作品が多くできてしまったのは、中心音という基準から今自分が出している音までどれだけの間隔があって、どういう機能の音なのかということが感覚的に少しでも感じていなかったために、糸の切れた凧のように旋律が漂ってしまったからなのだということにも、気づかされるに至りました。

つまり、今回の音楽づくりのように、即興的に自由度を最大限にもたせてあげたいという側面と、子どもが言っていたような「雰囲気がかっこよくなった」「なんかゲームっぽくなった」という旋法の雰囲気を味わいながら作ってほしいという側面を同時にかなえるためには、ドローンによる自然な感受の促しがとても有効なのではないかということです。

５．ミクソリディア旋法による児童の作品例

では次に、実際の子どもたちの作品の一例（譜例３）をみながら、その特徴や傾向について考察していきます。

まずグループ①では、最初の児童Aが、中間発表前に教師の示した「ファソラシド」の音以外をつかって旋律をつくっています。これは前述の通り、中間発表会で１オクターブまで使う音の許可を出した子になりますが、結局それすらもはみ出して「ラ」の音まで使っています。使用音としては「レミファソラ」を使っているため、聴きようによってはドリ

ア旋法にも聞こえるメロディとなっていますが、私の中心音を使った伴奏にのせて、さらに４人グループでつなげて聴くとミクソリディア旋法にも聴こえます。これはもしかしたら、ミクソリディア旋法というよりも、音階の最低音をＤとしながらも、中心音を Ｇ とするヒポミクソリディア旋法のような傾向が表れたといえるのかもしれません。いずれにしても、子どもの作品を考察する中での発見や新たな学びが多いことに、毎回驚かされます。

また、児童Ａと児童Ｄは「隣あった音に進む」という条件も飛び出しています。これも子どもの中で自分の思いや意図として「これがいい」と判断されたものならばいいと私は思っていますし、むしろ、この子に限らず、「教師に設定された枠」を超えていく作品ほど独創的で面白いものができると考えています。そのため教師は、あえて音楽づくりの枠をしっかり設定しておいた上で、それを子どもが飛び出していくことをある面で期待しておき、その度にしっかりと子ども一人ひとりの「思いや意図」に向き合うことが必要ではないかと考えています。

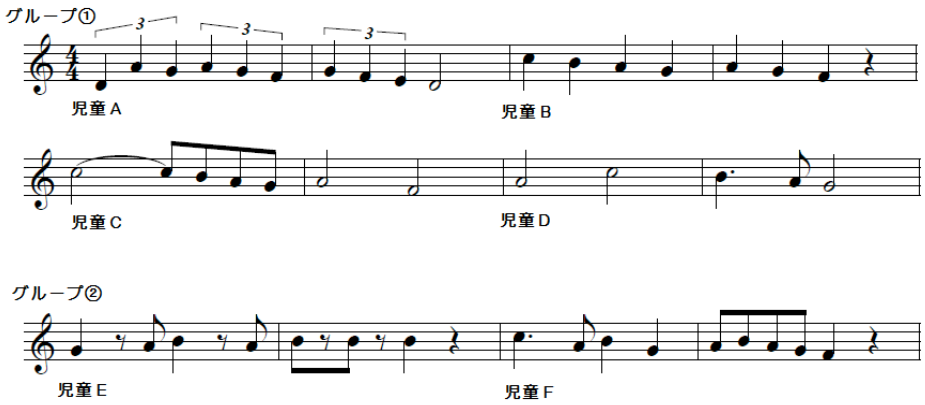
さらに、このグループ①では、非常に多様で個性的なリズムが使用されています。まず３連符、四分音符、付点、2 分音符での伸ばしです。これらのリズムの工夫からも、児童一人一人が思いや意図をもって旋律をつくっていることがうかがえます。

次にグループ②について考察していきます。グループ②では、１・２小節目と、３・４小節目のリズムに規則性が見られ、全体としてとてもまとまった雰囲気をうけました。これは音楽づくりを進めていく中で、児童 Ｈ のメロディに影響を受けた児童 Ｅ が段々とこの形に変化していったという流れがあります。彼らが意識的に全体の構成を考えてこうなったわけではありませんが、中間発表会などを通して、クラス全体の前で価値づけをし、共有化を図ることで、「反復と変化をつかった音楽の構成」という全員の学びにつなげることもできる例の一つです。

このほかにも、裏拍から入る子どもや、曲全体を通して旋律の流れが山なりにきれいにつくられているグループなどがあり、それらも中間発表会で価値づけ・共有化を図りました。

また、このグループ②には、児童Ｅや児童Ｈの音を短く切って吹くという工夫、児童Ｆの長３度進行や山なりの音型をうまく使ったメロディ、児童Ｇのオクターブ奏法や休符を使ったメロディという工夫など素晴らしい工夫がいくつもみられました。

譜例３



すべてのグループを通して考察してみると、音楽づくりを進めていくうちに、他者からの影響も受けつつ、演奏の順番を考えたり、他の子が演奏している時に指揮？のようなことをしてあげている子がいたり、次の子が入るタイミングを体全体を使って伝えている子がいたり、リズムがうまく取れない子がいると全員で手拍子をしてあげることがあったりと、言語や音楽、体の動きなどによる多種多様なコミュニケーションを積極的に取りながらつくったり発表したりしている様子が印象的でした。

また、実質 80 分程度の授業の中でこれだけの工夫のある音楽をつくることができたのは、使用音の限定などの枠組みや常時活動などによる技能軽減が、余計な負担を減らし、子どもが音楽づくりそのものに集中できたからなのではないかと考えています。

そして、グループ①の考察で述べたように、教師の指定した条件を超えていく展開も多くみられました。例えば 2 小節程度で次の人に交代するという条件を飛び出し、1 小節や 5 小節、6 小節などの児童がみられました。また、2 人同時に演奏するというグループもみうけられました。このように、学習に対して主体的にアイディアを出し、創造的に活動できている様子も印象的でした。

しかしながら、全体的な感想としては、5 音音階を使った音楽づくりに比べて創造性や技能軽減の面で、この旋法を使った音楽づくりが優れていたかといえば、そのようには言えないと思います。やはり 5 音音階そのものが持つ「音楽の力」ともいうべき独特の節回しを引き出す力は弱く、もしかしたら私が気付いていないだけかもしれませんが、音楽づくりに旋法を使う意義を見つけ出すまでには至りませんでした。ただし、中間発表などを通じて発見した「ドローンの力」や、鑑賞との関連など、まだまだその可能性は残っているのではないかとも考えています。

6．音楽づくりを終えての今後の課題

先述のように旋法による音楽づくりでは、曲づくりの最中から中心音による「ドローン」が伴奏として常に鳴っていることが、子どもがその旋法の雰囲気を味わうと同時に「旋法性を生かして作品をつくる」ということに効果的なのではないかという今回の仮説の応用性、再現性を今後の課題とした時、ドローンを取り入れる方法はいろいろと考えられます。

例えば、ミクソリディア旋法で言えば、先述したように G→F というコード進行を使った伴奏を、グループ内で交代して演奏するという役割をつくったり、教師の録音した音源、もしくは **GarageBand** などのアプリでつくった伴奏を、音楽づくりの最中に延々と流し続けるなどです。

しかし、思い返してみれば、このミクソリディア旋法の音楽づくりにドローンを入れるというアイディアは、「新しい音楽教育を考える会」で院生が発表してくれたアイディアの中に含まれていましたが、私はすっかりそのことを忘れてしまっていたのです。

さらには、この音楽づくりの半年前に行った、フリギア旋法の音楽づくりでは、アプリの **GarageBand** でつくった 8 分の 6 拍子の伴奏（Em のオスティナート）を延々と流すということをすでに実践していました。しかし、その時は特にドローンの重要性をそこまで意識することなく、ただ 8 分の 6 拍子の音楽をつくりやすいようにという目的で使っていたのです。

このように、うまくいかなかった時（エオリア旋法、ドリア旋法）と、うまくいった時（フリギア旋法、ミクソリディア旋法）の二つを経験して、その違いを考えることでまた一つ見えてくるものがある

と学ぶこともできました。

　そして、最後にこれらのことに気づかせてくれたのは子どもたちの純粋な意見と、その素晴らしい作品たちだったということを改めて述べておきます。今回に限らず、子どもたちの発言や作品にはいつも驚かされ、その度にこちらが子どもたちから学ぶことが多々あります。これからも子どもから学ぶ謙虚な姿勢を忘れずに、子どもたちの可能性を最大限生かしてあげられるような音楽づくりをつくっていきたいと思っております。

1-3　ライトモチーフをもとにした音楽づくり

－太宰治 原作「走れメロス」の物語に音楽をつける－

中村 昭彦
小田原短期大学

１．はじめに

音楽づくりにおいて、物語に音楽をつけるという活動はモノドラマ合唱を代表するようにすでに広く実践されてきた。モノドラマ合唱とは国語科で使用されている教材をテーマとして、子どもたちがつくった音楽による伴奏をつけながら朗読し、最後にそのテーマの合唱曲を歌うというものである。ただ物語に音楽をつけるのではなく、最後に合唱を歌う理由として山本（2000）[1]は、「共に歌声を響かせ合う」合唱という音楽活動には、直接的、感覚的な満足感と喜悦感が満ち溢れており、これまでの「つくって表現する」活動であまり楽しさと喜びを感じられなかった子どもたちのために、モノドラマ合唱はその空白感を満たしてくれると述べている。

朗読の際には、バックハーモニー、バックメロディ、バックリズムという合唱の中で使われているハーモニー、メロディ、リズムを演奏し、子どもたちがつくったバックサウンド（打楽器や手づくり楽器などの音高のない楽器で即興的に奏でる音の響き）も演奏する。

山本（2000）が述べているように、音楽づくりに合唱が加わることによって、子どもたちは満足感を得ることができるが、その活動は打楽器や手作り楽器を使用した効果音づくりに終始してしまうケースが多く、「音を音楽に構成する」という現行の学習指導要領でも示されている内容があまり行われていなかった。2002 年出版の教育芸術社『小学生の音楽』を見てみると、各学年にモノドラマ合唱の教材が取り入れられている。その中で５年生の教材「走れメロス」の指導書を見てみると、「簡易伴奏の和音をオルガンなどで演奏し、王に捕らわれた悔しさや悲しみを表現する。」「川の氾濫や山賊の襲撃を、打楽器で即興的に表現する。」など、やはり情景描写的な効果音づくりの活動が紹介されていた。

そこで、物語に合う音楽をつくる活動として、効果音づくりだけではなく、モチーフを工夫して音楽をつくるというワークショップを、2016 年日本女子大学で開催された ICMAC（新しい音楽教育を考える会）において行った。テーマは『ライトモチーフをもとにした音楽づくり―太宰治 原作「走れメロス」の物語に音楽をつける―』である。以下に目的を示す。

２．目的

本ワークショップの目的は以下の２点である。

①打楽器による効果音だけではなく、モチーフによって物語に音楽をつける。

②１つのモチーフを変奏・展開させることによって、作品に統一感を持たせる。

３．ライトモチーフについて

ライトモチーフ（指導動機）とは、オペラや交響詩の中で動機や短い旋律によって人物や観念、感情を表現するものである。ライトモチーフの和声を変化させたり対旋律として加えたりして変奏・展開されていくことにより、重層的な意味空間を作りあげ、

楽曲に音楽的な統一感をもたらす手法である[ii]（図１参照)。現在では、映画やミュージカルなどの劇音楽においても登場人物や場面を表す旋律のことを「ライトモチーフ」と呼んでいる（図２参照)。

図１　リヒャルト・ワーグナー 作曲　楽劇「トリスタンとイゾルデ」で使用されている「ライトモチーフ」

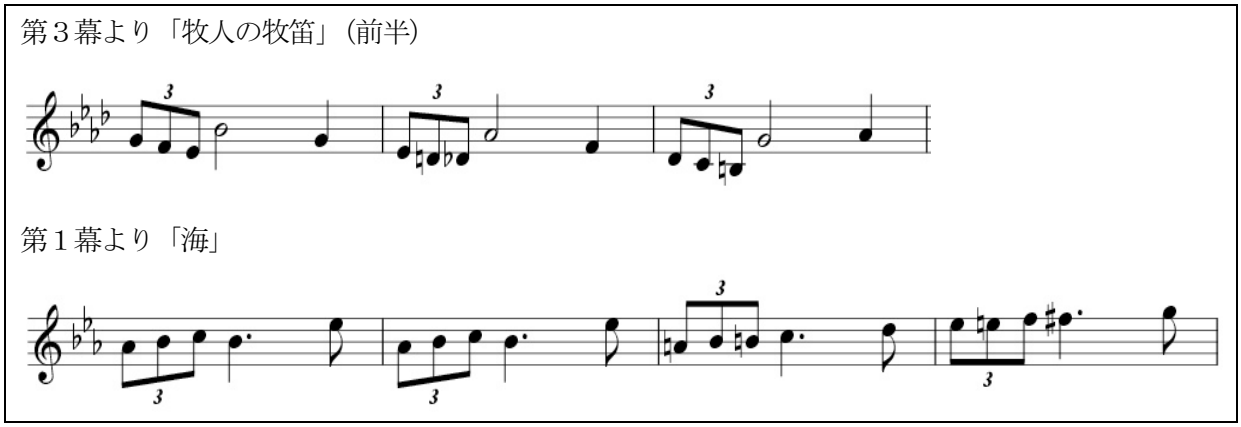
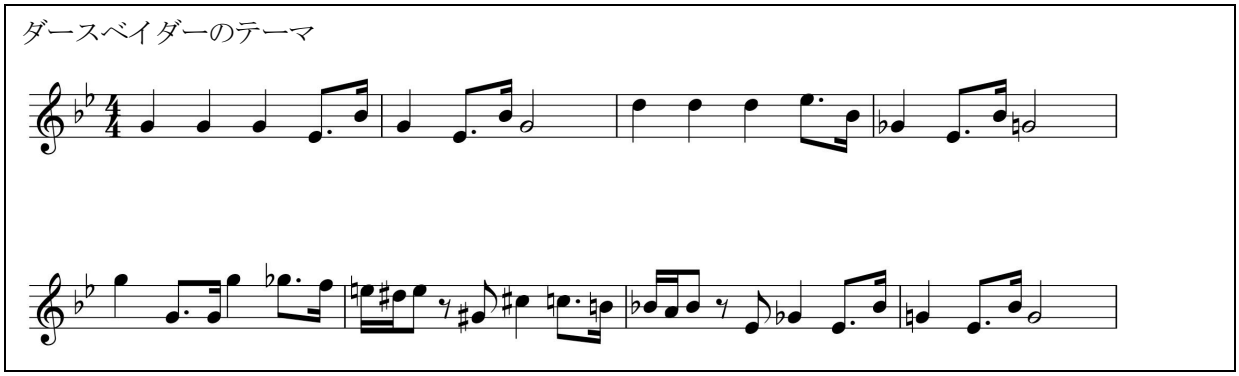


図２　映画やミュージカルにおけるライトモチーフ



４．音楽づくりの手順

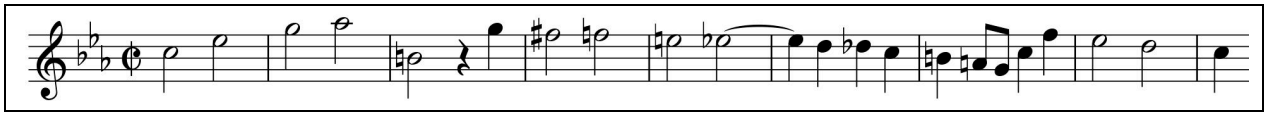
まず物語の原稿であるが、原作の内容をもとに筆者が６つの場面に抜粋した（表１参照)。そして、３つのグループがそれぞれ２つずつ場面を担当し、物語にあう音楽をつくった。最も重要なメロスのライトモチーフであるが、本ワークショップに参加して頂いた福士則夫先生（日本現代音楽協会会長）にモチーフを提示して頂いた。福士先生は参加者の前でヨハン・セバスティアン・バッハ作曲「音楽の捧げもの」の作曲経緯について言及し、フリードリヒ大王がバッハに与えたハ短調の主題をメロスのライトモチーフとした（図３参照)。

表１　太宰治 原作『走れメロス』より抜粋

朗読１ 人々を苦しめていた国王に立ち向かったメロスは，怒りに触れて処刑されることになってしまいました。ふるさとに残した妹の結婚式のために，メロスは三日間だけ時間をのばしてくれるように頼みました。王はメロスの身代わりに友達のセリヌン

ティウスをとらえておくことを条件に許したのでした。
朗読２ メロスはその夜，一睡もしないで妹の待つ村へ走り続け，翌日到着しました。そしてその日のうちに結婚式の準備を済ませると，疲れ果てたメロスは深い眠りに就いてしまいました。
朗読３ 目が覚めた時には夜で，翌日には妹の結婚式を挙げさせました。そして３日目の朝，メロスは城へ戻るために走り出しました。しかし，城まで半分という辺りで，前日の大雨により，川が氾濫していたのです。濁流の川を懸命に泳ぎ切ったメロスでしたが，その後，山賊の一隊に襲われてしまうのです。
朗読４ どうにかくぐり抜けたメロスでしたが，体はもうぼろぼろに疲れ果てていました。約束の時間は刻々と迫ってきます。午後の太陽がまともに照りつけ，メロスは何度もめまいを感じ，気を取り直しては２，３歩，歩きましたが，ついにがくんと倒れこんでしまいました。もう立ち上がることさえできませんでした。
朗読５ ふと，疲れ切って弱気になったメロスの耳に，水の流れる音が聞こえてきました。メロスはよろよろと起き上がって，岩の裂け目から湧き出している清水を手ですくって飲みました。疲れの回復とともにわずかな希望も生まれました。すでに太陽は西に傾いています。メロスは再び黒い風のように走り出しました。友を死なせるわけにはいかないという思いで，ただただ走り続けました。最後の力を振り絞って走り続けました。
朗読６ 地平線にゆらゆらと太陽が沈みかけたとき，広場にはセリヌンティウスの処刑を見ようと大勢の群衆が集まっていました。友情のあかしに命まで投げ出した友達のもとへ，メロスは駆け込みました。「処刑されるのは私だ。メロスはここにいる。」

図３　大王の主題（メロスのライトモチーフ）



５．各班の作品

○１班

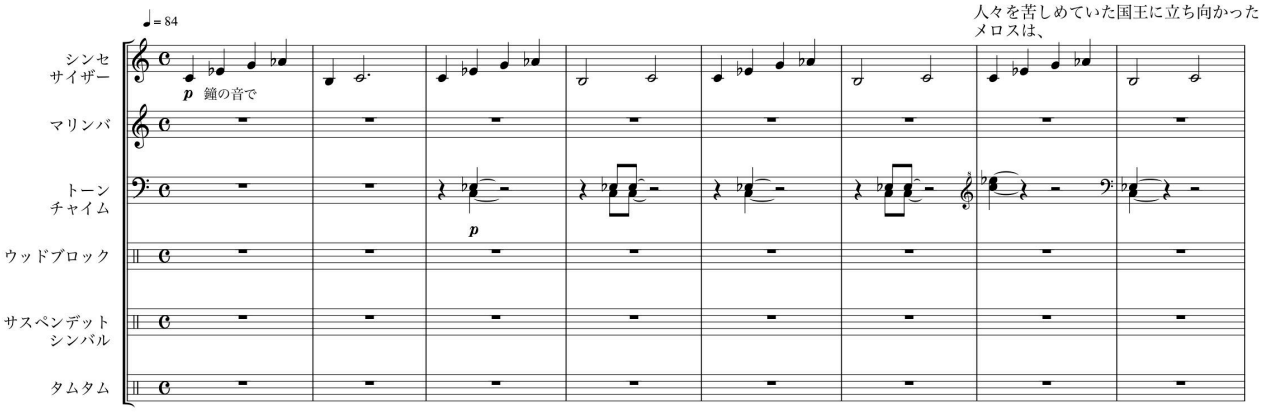
担当場面：朗読１・２ 使用楽器：シンセサイザー、マリンバ、トーンチャイム、ウッドブロック、サスペンデットシンバル、タムタム

１班はライトモチーフをもとにした音楽づくりの特徴が最も現れていたので、筆者が作成した楽譜を用いて解説を行う（図４参照）。作品をつくるに当たって、ライトモチーフを前半部分（C-Es-G-As-H）と後半の半音階に分けていた。まず作品の冒頭でライトモチーフの前半部分をオスティナート的に繰り返し、合いの手のようにトーンチャイム（C-Es）を入れていた。このトーンチャイムもライトモチーフの音を使用している。このオスティナートに掛け合わせるようにライトモチーフ後半の半音階を織り交ぜており、オスティナートに対して８分音符１つ分短いフレーズを繰り返すことによりズレを表現して

いる。朗読２の冒頭部分では各楽器を素早く即興的に繰り返し、一睡もしないで走り続けたメロスの様

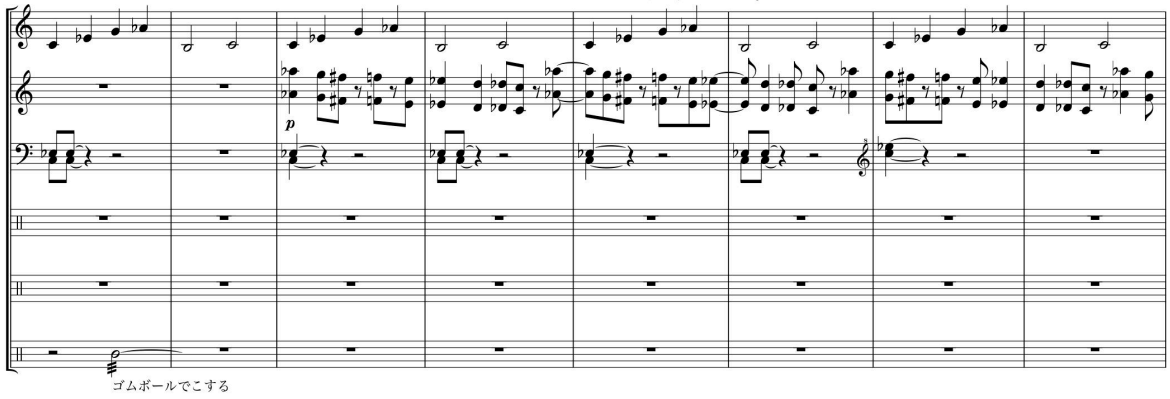
図４　１班の作品[iii]

人々を苦しめていた国王に立ち向かった
メロスは、



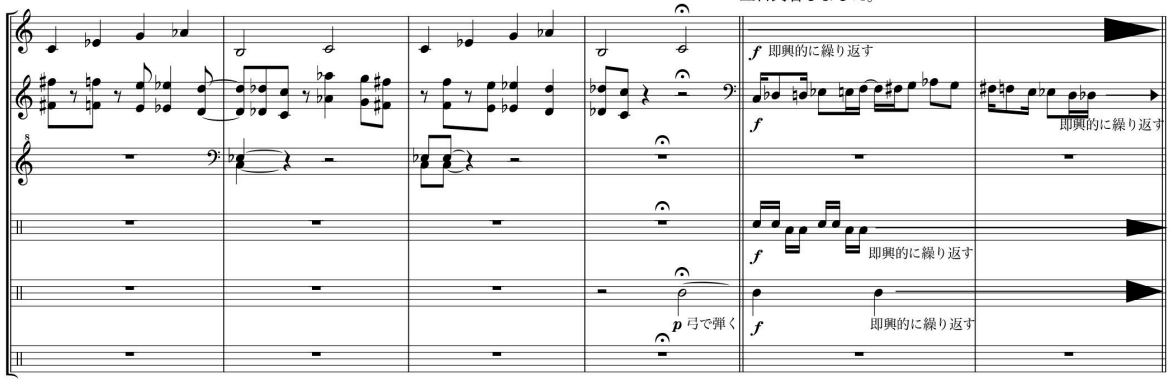
怒りに触れて処刑されることに
なってしまいました。

ふるさとに残した妹の結婚式のために、メロスは三日間だけ時間をのばして
くれるように頼みました。

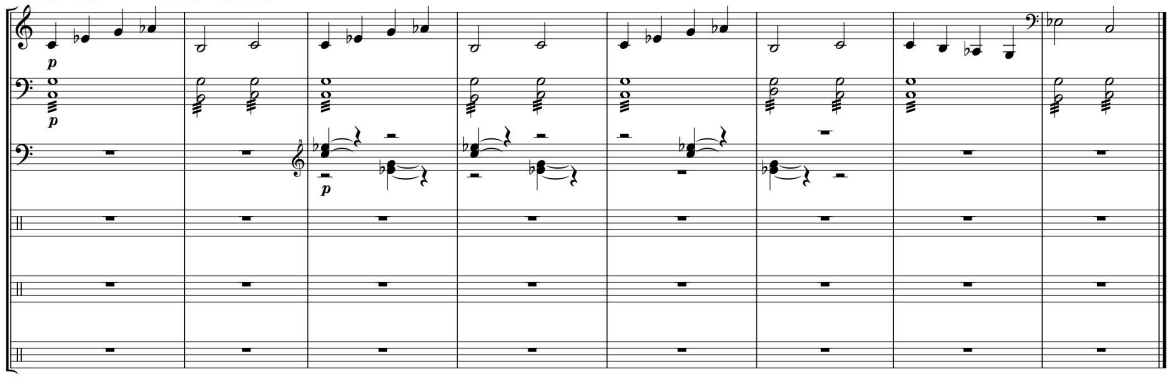


王はメロスの身代わりに友達のセリヌンティウスをとらえておくことを条件に許したのでした。

メロスはその夜、一睡もしないで妹の待つ村へ走り続け、
翌日到着しました。



そしてその日のうちに結婚式の準備を済ませると、疲れ果てたメロスは
深い眠りについてしまいました。



子を表現していた。朗読２の後半部分ではライトモチーフ前半のオスティナートに戻り、他にもライトモチーフの音を使用しながら深い眠りにつくメロスを表現している。

１班は作品を大きく３つに分けているのだが、常にライトモチーフの要素を使用していおり、場面ごとによるメロスの描写についてライトモチーフを駆使してうまく表現していた。

○２班

担当場面：朗読３・４ 使用楽器：ピアノ、マリンバ

２班も１班と同様にライトモチーフの前半部分と後半の半音階に分けていた。２班は主題の冒頭（C-Es-G-As）をそのまま弾いたり、逆行したり、ランダムに弾いたりして繰り返していた。またこれも１班と同じで、「メロスは３日目の朝～氾濫していたのです。」の緊迫した場面で、半音階を用いて疾走感や混沌とした様子を表現していた。

○３班

担当場面：朗読５・６ 使用楽器：ピアノ、グロッケン、マリンバ、ボンゴ、カバサ、トーンチャイム、サスペンデットシンバル、口笛、空きカンにバネをつけた手作り楽器

３班も１・２班と同じようにライトモチーフを前半・後半にわけ、緊迫した場面で半音階を用いていた。特徴的だったのは空きカンにバネをつけた手作り楽器で、スプリングドラムの様に用いたり、朗読６の最後の「処刑されるのは私だ。メロスはここにいる。」というセリフを空きカンに口をあてて叫んでいて、特殊な音響効果を表現していた。

７．おわりに

各班で共通していた点は、ライトモチーフを前半の C-Es-G-As-H と後半の半音階に分けていたところである。この２つを変奏・展開させることによって作品に統一感が生まれ（目的②）、打楽器による効果音だけではなく、モチーフを駆使した情景描写も行なっていた（目的①）。

次期学習指導要領では各教科の共通した資質・能力の３つの柱として、「学びに向かう力・人間性等」「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」が示されている。今回のワークショップでは、モノドラマ合唱という日本で広く取り上げられてきた実践を参考に、打楽器による効果音だけではなく、モチーフを展開・変奏させることによって音楽をつくるという実践を行ったが、まさにこの活動はライトモチーフの特質を生かしてモチーフを展開・変奏させ（「知識・技能」）、グループで話し合いながら試行錯誤する中で、どのような作品にするかについて思いや意図を持って音楽をつくる（「思考力・判断力・表現力等」）活動であったと筆者は考えている。参考として１班の楽譜を掲載したが（図４参照）、打楽器による効果音だけでなく、ライトモチーフを展開・変奏させていることがよくわかる。

今後の課題としては、モチーフを展開・変奏させるための手立てをより示していく必要がある。モチーフを使っても、音楽を形づくっている要素の働きを生かすように示していかないと結局効果音づくりになってしまうし、特に対象が小中学生の場合は顕著である。音楽を形づくっている要素を意識していることが音楽をつくるために得る「知識」となり、それを生かしてつくることが「技能」として得られるのである。

---

[i] 山本文茂（2000）『モノドラマ合唱のすすめ―音楽教育の新たな構築に向けて―』音楽之友社

[ii] 都築正道（1989）『楽劇 音と言葉の美学―ヴァーグナー指導動機論―』音楽之友社

[iii] 映像資料を参考に筆者が楽譜にしたもの。

1-4 循環コードで音楽をつくろう

―ポピュラー音楽からヒントを得て―

西村 翼
（東京藝術大学大学院音楽研究科修士課程修了）

はじめに

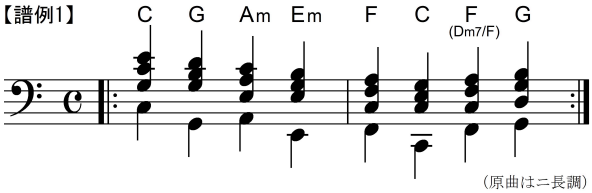
本稿は、2015 年 8 月に行われた「新しい音楽教育を考える会」にて発表したワークショップ案をもとに、その内容を再構成したものである。この会では、発表のひとつとして、私を含む東京藝術大学の大学院生数名が「繰り返し」をテーマにワークショップ案を持ち寄り、参加者と共に音楽づくりを実践した。その中で私は、ポピュラー音楽における繰り返しの要素として、コード進行（循環コード）に着目した音楽づくりを提案した。また、発表後の 2016 年には、日本女子大学の授業の中でこのアイデアを取り上げる機会をいただき、学生の皆さんと一緒に音楽づくりを実践した。

この音楽づくりでは、ポピュラー音楽の特徴的な要素をいくつか取り出し、音楽づくりのアイデアとして用いている。いくつかのルールを設けながら進めるので、活動のレベルに応じて楽しみながら音楽づくりに取り組んでいただけるものと考えている。

循環コードについて

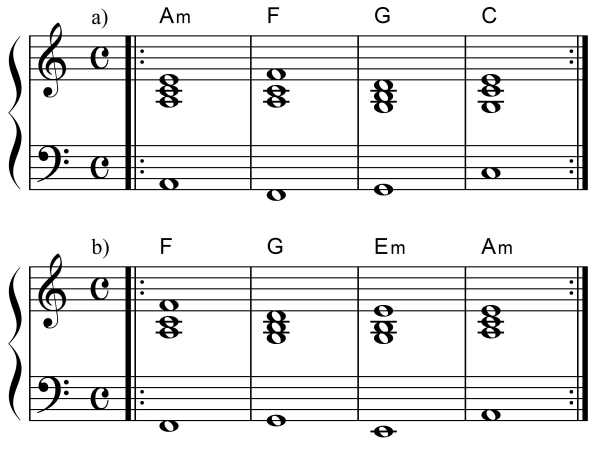
「循環コード」とは、繰り返されるコード進行のパターンのことであり、ポピュラー音楽のみならずとも様々な音楽にその用例を見ることができる。パッヘルベルの《カノン》はその有名な例として挙げられ、この楽曲の 2 小節単位で繰り返される和声進行（コード進行）がいわゆる「循環コード」である（譜例 1）。なお、このコード進行は「大逆循環」などと呼ばれ、心地の良い進行として現代に至るまで多くの楽曲に使用されてきた。ポピュラー音楽においても、使用した楽曲の例は数多く見られる。

【譜例1】



「循環コード」と呼ばれるコード進行の多くはそのパターンが定型化しており（譜例 2）、代理コードなどで変化を加えることでさらなる広がりが生まれる。特にポピュラー音楽においては、このようなコード進行の定型を数多く見出すことができるだろう。

【譜例2】定型化したコード進行の例



音楽づくりの手順

ここでは、3 名から 5 名（ないしはそれ以上の人数）のグループを組んで音楽づくりを行うという想定で、そのポイントを示していく。取り上げ方によって、簡単な旋律づくりからグループでの創作まで

応用できるアイデアなので、必要に応じて活用していただきたい。

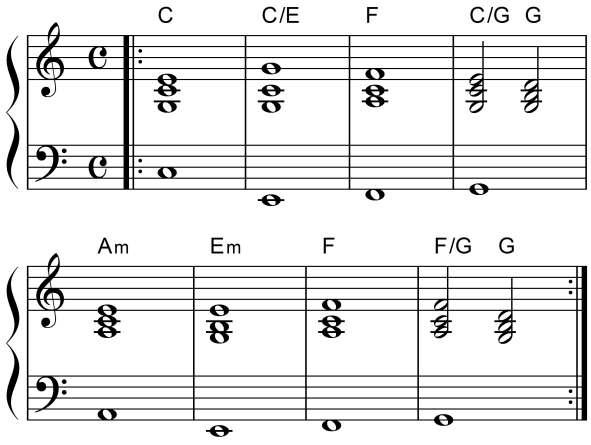
〔パート分け〕

①メロディー、②リフ、③コード、④ベース、⑤ドラム・パーカッションの５パートに分かれて演奏する。人数が少ない場合は④・⑤を省略する。人数が多い場合は①を複数人が受け持つ、⑤を複数楽器で演奏するなどの工夫をする。

〔コード進行〕

この音楽づくりにおいては、譜例３に示す８小節のコード進行パターンを用いることとする。

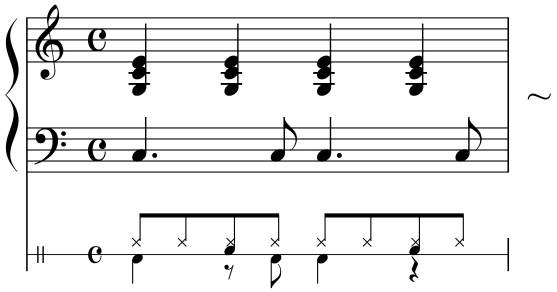
【譜例3】音楽づくりに用いるコード進行



【１．コードで伴奏する：③・④・⑤】

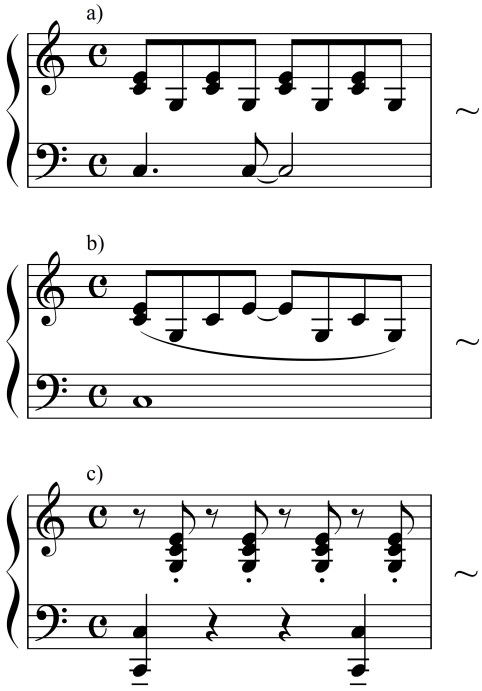
最初はBPM＝110～130程度の８ビートを基本とした伴奏パターンが取り組みやすいだろう（譜例４）。

【譜例4】伴奏パターンの例



同じコード進行を用いても、テンポ設定や伴奏パターンを変化させることで、曲調や音楽の雰囲気を変化させることができるので、様々なパターンを試してみてほしい（譜例５）。

【譜例5】伴奏パターンの変化



人数が少ない場合には、④（ベース）と⑤（ドラム・パーカッション）は省略しても構わない。④を省略する場合には、③（コード）をピアノやキーボードで演奏し、左手で低音部をカバーする（逆に、人数に余裕がある場合は④を演奏し、③を右手の和音のみにしてもよい）。ギターを使用する場合は④がなくても比較的安定するだろう。伴奏パートを子どもに演奏させるのが困難な場合や、時間数が限られている場合には、指導者が常に担当してもよいし、可能であればシンセサイザー等の打ち込みで音源を作成し、活用する方法もある。

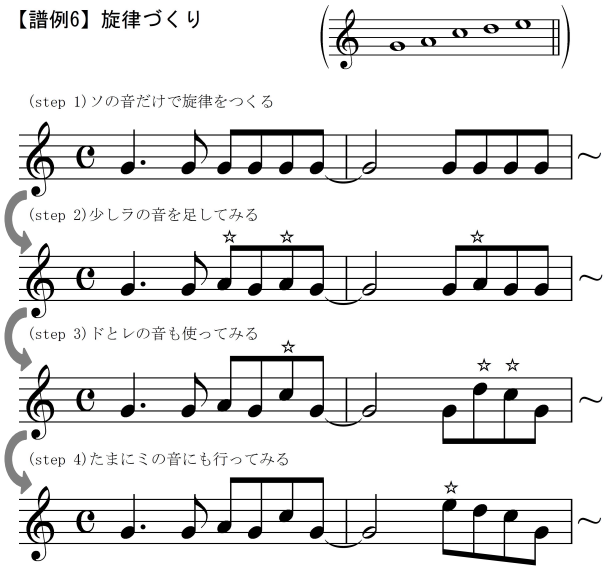
【２．旋律をつくる：①】

音楽の授業等における旋律創作においては、「主音（ド）で始まって主音で終わる」というような、主音が中心としたアイデアが多く用いられるのではないだろうか。しかし、ここでは属音（ソ）を中心に、五音音階（ソ・ラ・ド・レ・ミ）を用いた旋律づく

りを行いたい。「ソで始まってソで終わる（次につなげる）」を基本ルールに、以下の 4 ステップで旋律づくりの活動を進めていく（譜例 6）。

（旋律づくりの手順）
Step 1：ソの音だけで旋律をつくる
Step 2：ソの音だけでなく少しラの音を足してみる
Step 3：ドとレの音も使ってみる
Step 4：たまにミの音にも行ってみる

【譜例6】旋律づくり



主音で終わる場合に比べると、属音で始まって属音で終わる旋律はやや終止感に欠けるかもしれないが、裏を返せば、繰り返されるコード進行の上で何度も続けて演奏することができるので、複数名でリレーのように旋律をつないで演奏したり、交互に旋律を演奏したりすることができる。

鍵盤楽器（鍵盤ハーモニカや鍵盤打楽器など）を用いる場合は、基準のソから上にラ・ド・レ・ミ…と音域を広げていくように、使用する音を増やしていくとよいだろう。慣れてきたら下向きにも音域を広げたい。基準のソの音に加えて 1 オクターヴ上や 1 オクターヴ下のソも使用すると、より広がりを楽しめる。また、リコーダーにおいても比較的容易な運指で取り組むことができる。

この旋律づくりにおいては、必ずしも 5 つの音を使う（＝Step 4 まで進む）必要はない。実際に音を出してみると実感できるが、ここで使用している各コードは、旋律に断続的にソの音が出現してもそれほど響きが邪魔されず、場合によってはソの音がテンションの役割を果たしたりもするので、ソの音だけ（Step 1）でも十分に音楽づくりを楽しめる。コード伴奏に合わせて自由にソの音を鳴らすことから始め、レベルに応じて適切なステップでの活動ができるよう、工夫されたい。

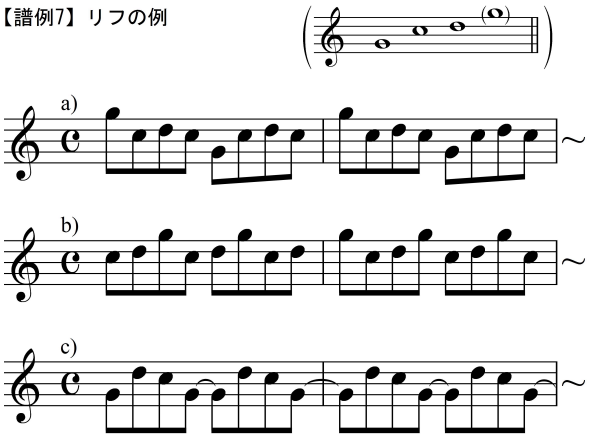
〔※補足：ヨナ抜き音階〕

旋律づくりで用いた五音音階は、長音階から第 4 音（ファ）と第 7 音（シ）を抜いたもので、「ヨナ抜き音階」と呼ばれる音階である。明治以降の童謡や唱歌によく使われた音階であるが、J-POP の中にもヨナ抜き音階を基にして作られた旋律が数多く見られる。この音楽づくりにおけるヨナ抜き音階の使用は、音を限定することによる取り組みやすさやコードとの相性の良さを狙っているだけでなく、日本のポピュラー音楽に用いられる要素のひとつとしての意味も含んでいる。活動の展開に応じて、このような点にも触れられるとよいだろう。

【3．リフを入れる：②】

リフとはオスティナートの一種であり、繰り返し演奏される短いフレーズ等のことを指してこのように呼ぶことがある。すなわち、この音楽づくりにおけるもうひとつの「繰り返し」の要素である。ここでは、ポピュラー音楽においてみられるギターやピアノによるリフを参考に、「ソ・ド・レ」の 3 音を使って短いフレーズを作る。短いフレーズを執拗に繰り返すことで、ある種のポピュラー音楽っぽさを生むことができる（譜例 7）。

【譜例7】リフの例



譜例 7 - (b)のような、8 分音符 3 つずつのフレーズの繰り返しは、ポリリズム的な効果が出て面白いし、(c)のようにシンコペーションを用いる方法もある（譜例はすべて八分音符で構成しているが、もちろんそれ以外の音価も自由に用いて構わない)。

鍵盤楽器を使用する場合は、鉄琴やピアノの高音部など、少し高めの音域で目立つ音のものが効果的だろう。サウンドブロックのように鍵盤が取り外せる楽器であれば、あらかじめ使用する音だけ抜き出しておき、ランダムに並べ替えて演奏するのも面白い。8 小節のコード進行が何度か繰り返される間、途中でパターンを変化させてもよいし、リフを入れるリピート／入れないリピートを織り交ぜながら、その効果を楽しむのもよいだろう。

【4．一緒に演奏する】

以上の 5 パートを合わせて演奏するために、ここまで用いた 8 小節の繰り返しに、簡単なイントロとエンディングを付加した実践サンプルを作成した（譜例 8)。イントロ・エンディングともにコード表記がやや煩雑であるが、鍵盤楽器で演奏する分にはそれほど難しいものではないので、是非活用していただきたい。

また、譜例 2 に提示したコード進行なども組み合わせることで、J-POP における「A メロ→B メロ→サビ」のような構成での音楽づくりに取り組むこともできる。同じコード進行を使っても、テンポ設定、楽器の組み合わせ、伴奏パターン、リフの入れ方等々、様々な要素の変化によって、多様な音楽が生まれてくるはずだ。ひととおりの型は示したが、このルールに縛られすぎることなく、様々な発展の可能性を探りながら取り組んでもらいたい。

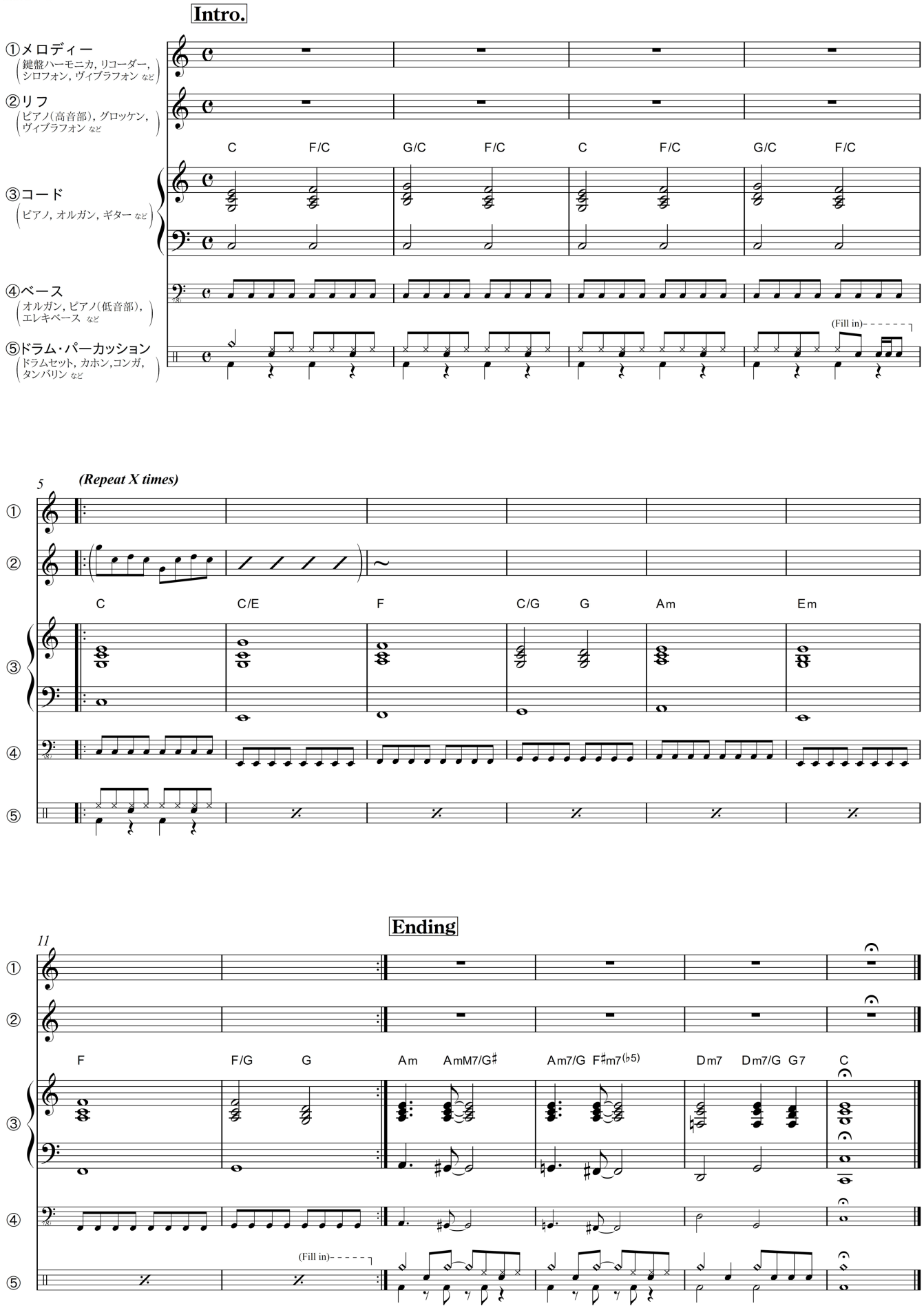
おわりに

音楽づくりや創作といった活動は、歌唱や器楽などに比べると、指導者にとっても子どもたちにとってもやや取っ付きにくく、身構えてしまう存在かもしれない。しかし、ポピュラー音楽という子どもたちにとって身近な存在となり得る音楽からヒントを得ることで、イメージも掴みやすく、音楽づくりの活動に親近感をもって臨めるようになるのではないだろうか。そして、普段聴いたり歌ったりすることの多いポピュラー音楽に対して「つくる」という側面からアプローチすることによって、子どもたちが音楽に対する新たな興味や関心をもつきっかけとなってくれれば幸いである。

＊＊＊＊＊

最後に、私の拙いアイデアをこのような形で残す機会を与えてくださった坪能由紀子先生に、この場を借りて深く感謝申し上げます。

【譜例8】


Intro.
①メロディー
(鍵盤ハーモニカ, リコーダー, シロフォン, ヴィブラフォン など)
②リフ
(ピアノ(高音部), グロッケン, ヴィブラフォン など)
③コード
(ピアノ, オルガン, ギター など)
④ベース
(オルガン, ピアノ(低音部), エレキベース など)
⑤ドラム・パーカッション
(ドラムセット, カホン,コンガ, タンバリン など)
C F/C G/C F/C C F/C G/C F/C
(Fill in)
5
(Repeat X times)
C C/E F C/G G Am Em
Ending
11
F F/G G Am AmM7/G♯ Am7/G F♯m7(♭5) Dm7 Dm7/G G7 C
(Fill in)

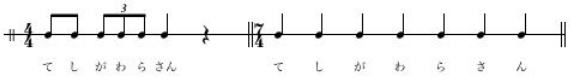
野菜の名前で変拍子のリズムアンサンブルをつくろう

－「ミックス・リズム・ベジタブル」とその発展形－

松下　行馬
神戸市立水木小学校

Ⅰ　はじめに

変拍子を用いたリズム活動は，一般的には「難しい」と思われがちである。授業で取り組んでいることを話すと，「まず2，3，4拍子をしっかり教えるべきである」と言われることも多い。しかし子どもにとって，変拍子のリズムはそんなに難しいものではない。特にことばにリズムを付ける場合，決められた拍数に嵌るようにリズムを整えるよりも（左），文字の数分だけ基準となる拍を連ねたリズム（右）で表現する方がはるかに易しい（譜例1）。



譜例1

拍子の学習という面からみてみても，変拍子を取り入れたリズム活動には，次のようなよさがある。まず，一度にいろいろな拍子に親しむことができることである。2年生では2拍子と3拍子，3年生で4拍子，4年生で6拍子，…のように学年をまたいで学習する[1)]よりも，最初からいろいろな拍子に親しんでおけば，それをすぐに歌唱，器楽，あるいは鑑賞の活動で生かすことができる。

また「拍子は変わるものだ」と最初から学んでおくと，変拍子の楽曲に出会った時にも，特別なものと思うことなく，そのよさを味わって聴いたり表現したりすることができる。さらに，一定の拍子も，拍数の変化が0の変拍子と考えることができる[2)]ので，変拍子を学ぶことは，拍子全体を学ぶことに繋がるのである。

以下に紹介するのは，小学2年生を対象にした変拍子のリズムづくり「ミックス・リズム・ベジタブル」と，それを発展させた旋律づくりである。

Ⅱ　「ミックス・リズム・ベジタブル」

「ミックス・リズム・ベジタブル」は，野菜の名前を使って変拍子のリズムをつくり，それを繋いでロンド形式のリズムアンサンブルをつくる活動である。その手順は，以下の通りである。

1　野菜の名前を8分音符と4分音符で表す

まず野菜の名前を8分音符と4分音符で表す。「トマト」「レタス」のように1文字1音節の場合は8分音符で表す。一方，「カリフラワー」の「ワー」「とうもろこし」の「とう」，のように，元々，あるいは実際の発音が「ワー」「とー」のように引いた音となったり，「にんじん」の「にん」「じん」のように撥音を含んでいたりする場合，2文字で1音節ということで4分音符で表す。こうすることによって，子どもは，文字数を通して8分音符が2個で4分音符1個分という長さの関係を学ぶことになる。なお「きゅうり」の「きゅ」のような拗音は，1音節なので8分音符で表す。また「ラディッシュ」の「ッ」のような促音は8分休符で表す。

図1は，野菜の名前のリズム表記の例である。

ね ぎ　　しい た け　　ご ぼう

図１　野菜の名前のリズム表記の例

２　野菜の名前を３つ繋いでリズムをつくる

続いて野菜の名前を３つ繋いで個人のリズムをつくる。その際に，いろいろな文字数の野菜の名前を使う，４分音符を含むリズムになる野菜の名前を少なくとも１つ入れるようにと声をかけ，変拍子のリズムになるようにする。図２は，そのためのワークシートと実際の子どもの作例である。

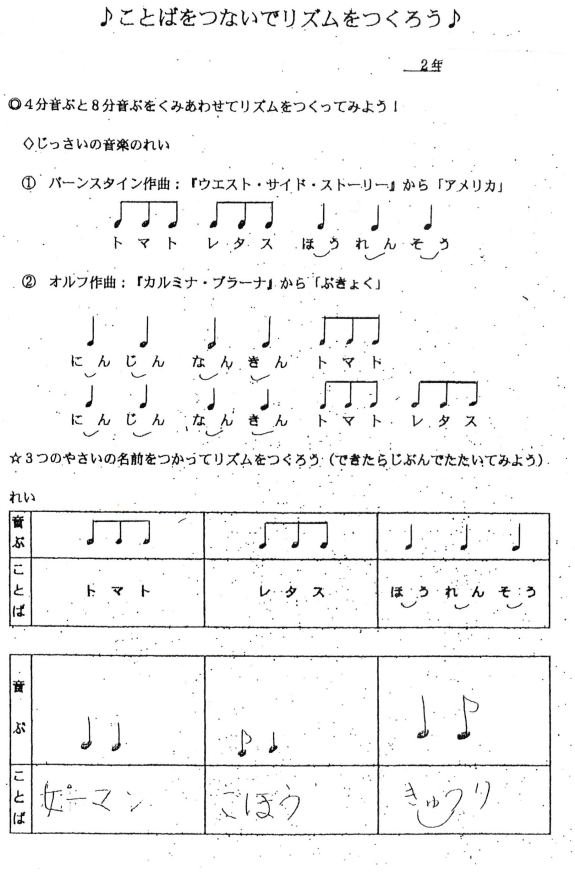


図２　子どもがつくったリズムの例

３　つくったリズムを打つ

続いてつくったリズムを，２回連続で，野菜の名前を言いながら打つ。その際，８分音符は手拍子，４分音符は膝打ちにし，音符の違いを意識して打つようにする。子どもによっては，野菜の名前にを繋げて言う際に１文字分空けてしまう場合もある。そんな時は，８分休符があるものとして，その表現を認めていくようにする。

４　グループでリズムアンサンブルをつくる

最後に，個人がつくったリズムを元に，グループで，手拍子と膝打ちによるロンド形式のリズムアンサンブルをつくる。グループの人数は，最初は３人から始める。

ロンド主題（２回繰り返し）（全員）
↓
A さんがつくったリズムのソロ（２回繰り返し）
↓
ロンド主題（２回繰り返し）（全員）
↓
B さんがつくったリズムのソロ（２回繰り返し）
↓
ロンド主題（２回繰り返し）（全員）
↓
C さんがつくったリズムのソロ（２回繰り返し）
↓
ロンド主題（２回繰り返し）（全員）
↓
フィナーレ（全員）

図３「ミックス・リズム・ベジタブル」の全体構成

にん　じん　なん　きん　ト　マ　ト

図4　ロンド主題（2回繰り返す）

にん じん なん きん にん じん なん きん ト　マ　ト

図5　フィナーレのリズム

全体構成とロンド主題，フィナーレは，図3〜5の通りである。また譜例2は，その一例である。

3人グループでうまくいったら，「ロンド主題→個人リズムのソロ」の周期を増やしていきながら，グループの人数を増やしていく。可能であれば最後はクラス全員によるリズムアンサンブルにトライしてみる。少なくとも20人くらいならば十分可能である。

資料1（別添）の音声は，筆者の実践における3人ヴァージョン，10人ヴァージョン，そしてクラス全員（21人）ヴァージョンの記録である。

5　《カルミナ・ブラーナ》より第6曲《舞曲》を聴く

「ミックス・リズム・ベジタブル」は，C. オルフ作曲の《カルミナ・ブラーナ》より第6曲《舞曲》[3]をもとにして考えたものである。「ミックス・リズム・ベジタブル」の前後に，この曲を鑑賞する時間を設け，音楽づくりと鑑賞の関連を図ることができる。

最初は，図2のワークシートにあるように，野菜の名前を繋げてつくられるリズムの例として「にんじんなんきんトマトにんじんなんきんトマトレタス」を例示した直後に聴かせる[4]。すると子どもは，ロンド主題が登場するたびに「にんじんなんきんトマトにんじんなんきんトマトレタス」と自然に声を出しながらこの曲を楽しむ。

もう1回は，「ミックス・リズム・ベジタブル」の発表会が終わってから聴かせる。この時はロンド主題以外の旋律のリズムにも，野菜の名前を当て嵌めて注意を向けるようにしながら，楽曲全体の構成のよさや面白さを感じ取ることをねらいとして聴かせる。すると，子どもは，「リズムがすごく楽しい」や，同じロンド主題でも，「2回目（＝フルートソロの後）強くなるのがよかった」と最初に聴いたときにはあまり意識しなかった楽曲の構成や強弱の変化のよさにも気付いていく。

6　「ミックス・リズム・ベジタブル」の発展形

「ミックス・リズム・ベジタブル」の発展形として，鍵盤打楽器（グロッケン，ヴィブラフォン，シロフォン，マリンバ），あるいはオルガン，低音オルガンなどを用いて，野菜の名前を繋いでつくった変拍子のリズムに音高をつけるという活動が考えられる。

最初に音階，もしくは旋法を定める。最も簡単なのは，黒鍵だけを使い，つくったリズムに即興的に音高を付ける方法であるが，旋法を少し工夫して音高を付けると，メシアン風の音楽にもなる。譜例3は，譜例2のリズムにC-D♭-E♭-F♯-G--A-B♭という旋法（メシアンの移調の限られた旋法の第二旋法）を用いて音高を付けた例である。また，写真1は，2016年8月6日に「ICMAC新しい音楽教育を考える会　第21回研究会」で行ったワークショップでの，参会者による「ミックス・リズム・ベジタブル」の発展形の発表のようすである。

Ⅲ　おわりに

野菜の名前を3つ繋げるだけで，ヴァラエティーに富んだ変拍子のリズムをつくることができる。それは，4拍子3小節間にリズムを整えて野菜の名前を3つ言うよりも，はるかに面白いリズムとなる。その上，ことばをそのままリズムにしているので，楽譜にすると複雑に見えるリズムも，子どもは容易に打つことができる。

「ミックス・リズム・ベジタブル」の感想を子どもに聞くと，「(リズムが) 途中で変わったりするから，そこが面白い」「リズムが変わっていくところが楽しい」「みんなの (リズムの) 種類とかが同じではないから楽しい」のように変拍子のリズムの面白さを感じていたり，「みんなでやるところが面白かった」「1人でやるところが面白い」「最初は全員で言って，後から1人で言って，その繰り返しやから面白かった」のように，形式的な面白さを感じていたりすることが窺えた。

加えて，グループの人数を増やしていくと，全員でのロンド主題に入るタイミングをはかるために,1人1人のソロのリズムを真剣に聴いている姿が見られたり，学級に帰ってからもクラス全員でやってみたりと,仲間づくりの面でも効果をもたらしていた。

拍子の学習は，単純拍子から複合拍子，それから混合拍子，変拍子という流れがスタンダートされているが，子どもにとっては決してそうとは言い切れない。また，普段耳にしている音楽をよく聴いてみたり，聴く音楽の範囲を少し広げたりすると，変拍子のリズムは意外と身の回りに溢れていることに気付くであろう。変拍子は，決して「変」な拍子ではない。変拍子のリズムを積極的に音楽の学習に取り入れていくことで，子どもは，リズムの働きが生み出すよさや面白さを，より感じ取ることができるようになっていくであろう。

注

1)　例えば平 2015 年発行の教育芸術社発行の教科書では，拍子についてこのような学年配当がなされている。

2) このような見方は，例えば「直線は全ての点において曲率が 0 の曲線である」のように，数学では一般的である。

3) この曲は,音楽之友社が 1995 年に発行した5年生の教科書に，鑑賞教材として取り上げられていた。鑑賞のポイントとして「目まぐるしく変わるひょうし，活やくする打楽器，そして中間のフルートのふしに続いて初めのふしがまた出ること，などに注意してききましょう」と変拍子や形式のよさや面白さを感じ取ることを促している。また，指導書にロンド主題を「タンやタタタなどで口ずさんだり，指揮のまねをしてみる」とリズムのよさや面白さ，ことばを通して感じ取ることを促している。

4) この時は「トマトレタスほうれんそう」の例をあげたあと，L. バーンスタイン作曲の《ウエストサイド物語》の中の《アメリカ》も聴かせている。

【引用・参考文献】

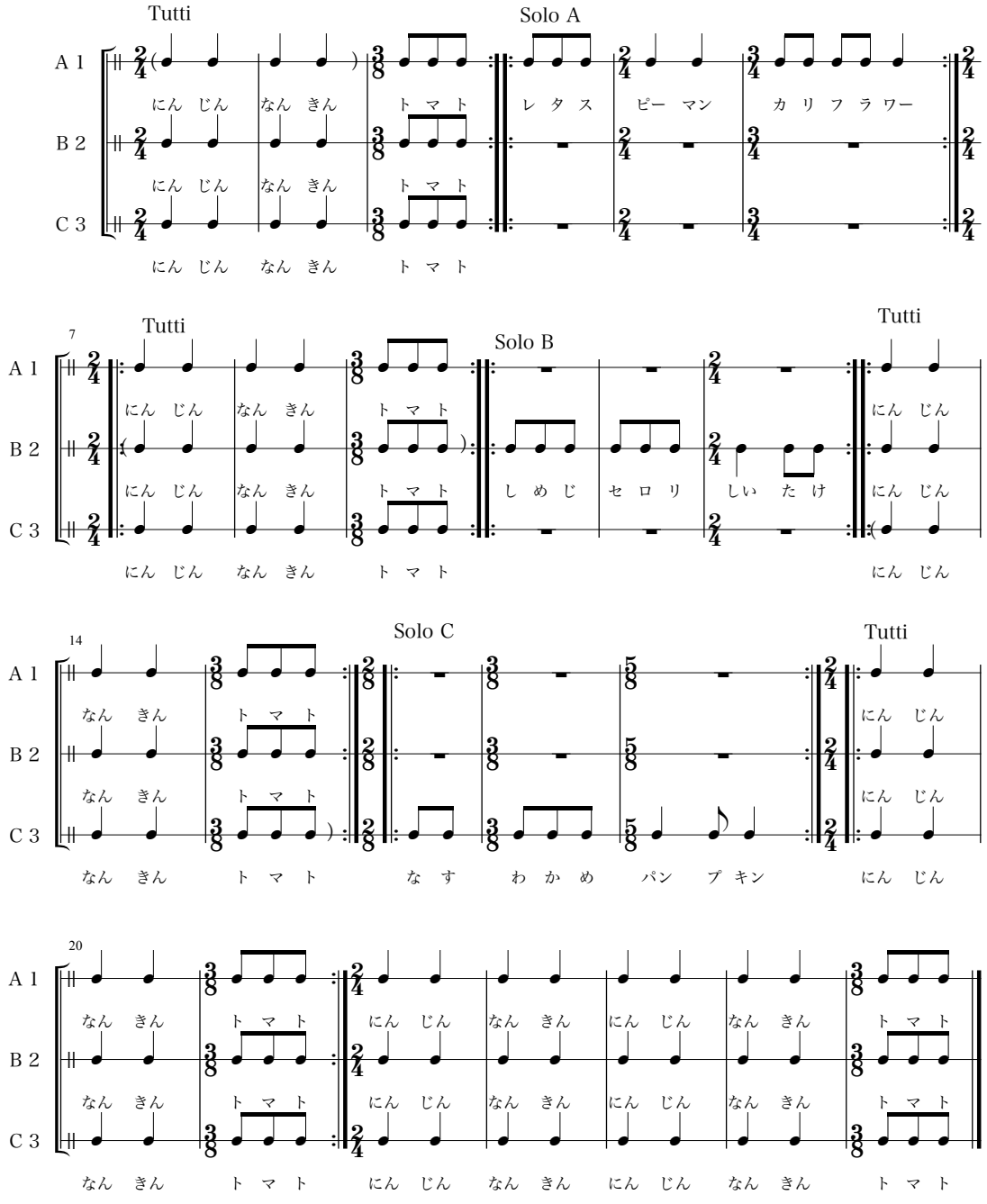
小原光一他 (2015)『小学生の音楽』教育芸術社.

木村信之他(1995)『新編小学生の音楽 5』音楽之友社.

木村信之他(1995)『新編小学生の音楽 5　教師用指導書』音楽之友社.

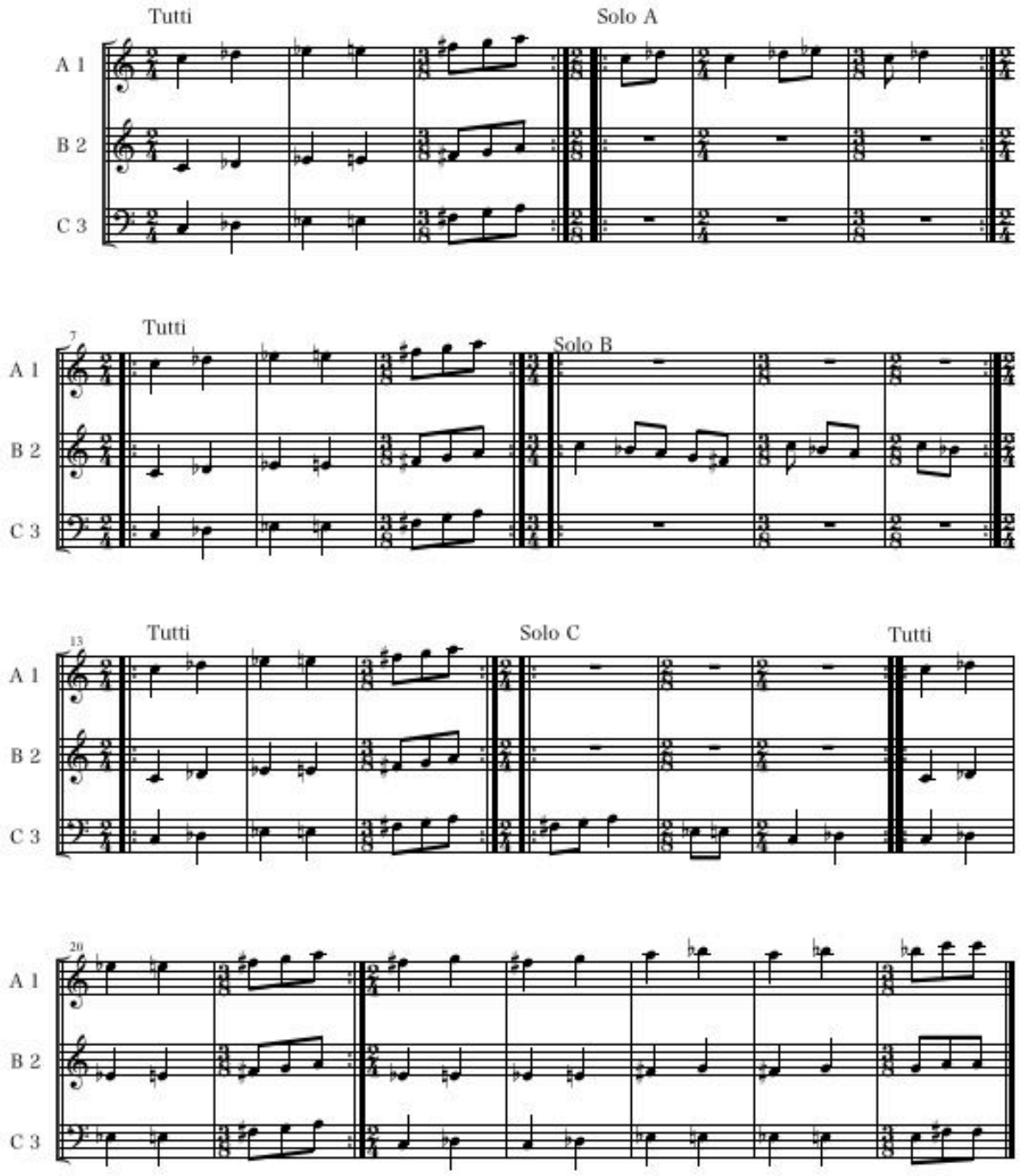
松下行馬(2007)「ことばをつなげて音楽をつくろう」『研究集成 DVD-ROM もっと歌いたい，もっと奏でたい，そして伝えたい』神戸市小学校教育研究会音楽部.

ミックス・リズム・ベジタブル



※Soloの前のTuttiは休んでもよい

譜例2　３人グループによる「ミックス・リズム・ベジタブル」の例



譜例3 譜例2のリズムに音高を付けた例

写真１　「ミックス・リズム・ベジタブル」の発展形の発表のようす

「十五夜さんのもちつき」のおもしろさのひみつを生かして、手遊びをつくろう

村越　江利子
千葉市立磯辺小学校

「十五夜」と「月見」

「『十五夜』とは、旧暦の 15 日の満月の夜のこと。奈良時代から平安時代にかけての貴族たちには、この夜に月をながめながら詩歌をよんだり、雅楽の演奏をおこなったり、だんごを食べて楽しんだりする習慣があった。とくに旧暦の 8 月 15 日の夜（十五夜）と、9 月 13 日の夜（十三夜）の月をみる行事を『月見』という。中国の唐代の記録にも中秋の名月を鑑賞したことがしるされていて、それが朝鮮半島を通って日本に伝わり、上流階級から民衆のあいだに広まったものと考えられている。」

≪引用文献≫「総合百科事典ポプラディア」2011 ポプラ社

「十五夜さんのもちつき」（4 分の 2 拍子）

○対象　小学校３年生

「十五夜さんのもちつき」は二人組になり、つき手が上下に手を打ちながら拍の流れを示す。返し手は手を打ちながらリズムをつくり、それを反復・変化させていく手遊び歌である。互いに同じ速度の拍の流れを感じなければ、返し手がうまく動作することができず、二人の手が当たってしまう。繰り返し遊びながらこつをつかむことにより、同じ「拍」を共有した時の心地よい感覚が生まれる。そこにこの手遊びの一番のおもしろさがある。

「十五夜」に関するわらべ歌を扱うにあたって、小学校３年生の共通教材である日本古謡「うさぎ」を通じて、「お月見」の風習を理解し、満月の夜の情景を浮かべて雰囲気を味わったり、歌詞の内容を味わったりする学習も同時に行う。合わせて「２拍子」という共通する拍子感も大切にしていきたいと考える。

活動の流れ

まず、これまでに身に付けてきた拍の流れやリズムに対する感覚、またそれらを表現するための能力をより伸ばしていくことに重点を置いて学習を進める。「十五夜さんのもちつき」を通して、友達ともちつきの様子を思い浮かべながら、「つき手」と「返し手」になって手遊びをし、２拍子の拍の流れを感じながら、拍の表と裏の感覚を自然につかむ活動を行っていく。この段階で確実に手遊びを習得するため、授業内の常時活動、休み時間、家庭での家族との触れ合いの時間を利用して、練習をするように促しておく。

次に、ピアノで演奏される「うさぎ」、「月見」や「十五夜」に関する絵本、図鑑などを利用しながら、共通教材「うさぎ」の雰囲気を味わったり、情景を想像したりする。さらに、問いかけと答えになっている歌詞の内容や、一文字の中で旋律の音高が変化する日本的な歌い回しを意識しながら、月夜にうさぎが跳ねる様子を柔らかな自然な歌声で表現していく。

再び「十五夜さんのもちつき」を振り返る。そこ

では、手遊びとしてのまとまりやおもしろさをつくり出していると言える、主として次の３点の「おもしろさのひみつ」を発見していく。

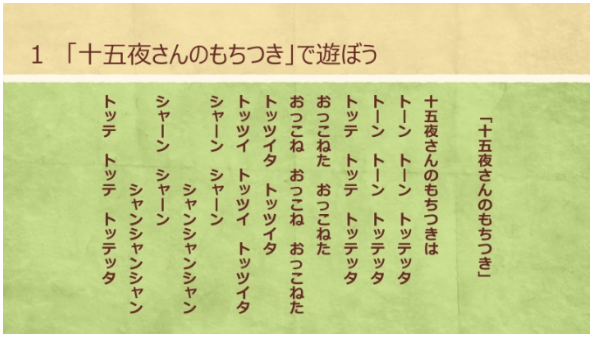
①　二人が違う動作をする

②　返し手はリズムの裏拍の時に、つき手の手を打つなどの動作を入れる

③　反復、変化を利用して音楽が構成されている

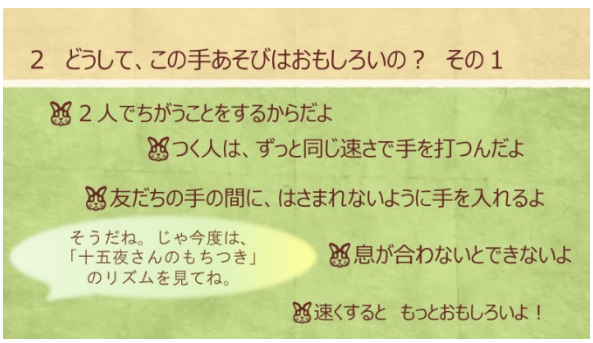
そして、これらを発見する活動を経ながら、二人一組で手遊びの付いたリズムの音楽をつくる活動を行っていく。

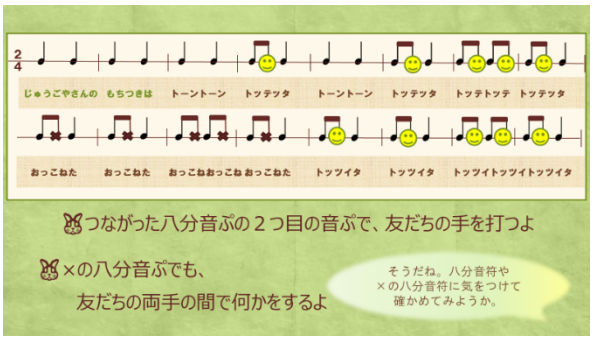
手遊びづくりの実際



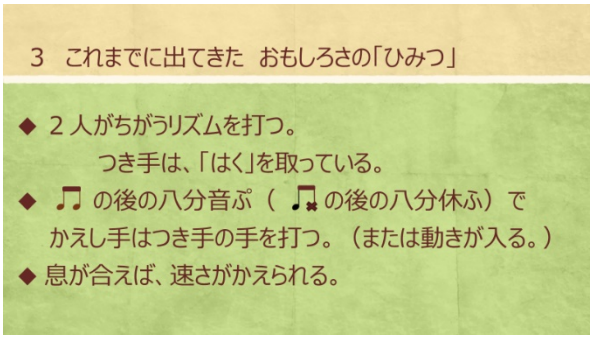
手遊びの方法（本校バージョン）
①「十五夜さんのもちつきは」
・二人で向き合い、右手を上から左手に打ち下ろす（1拍1回　4回）
・つき手はずっとこの動作を続ける
②「トーン　トーン　トッテッタ」（くりかえし）、「トッテ　トッテ　トッテッタ」
・「トーン　トーン」　①と同じ（2回）
・「トッ」で左手、「テッ（テ）」でつき手の左手、「タ」で再び左手を打つ
③「おっこねた」（くりかえし）「おっこね　おっこね　おっこねた」
・「おっ」で左手を打った後「こね」でつき手の両手の間を右手で円を描く
「た」で再び左手を打つ
④「トッツイタ」（くりかえし）（「トッツイ　トッツイ　トッツイタ」
・「トッ」で両手を合わせ「ツイ」でつき手の両手の間に差し込む
「タ」ですぐにもどし両手を合わせる
⑤「シャーン　シャーン　シャンシャンシャン」（くりかえし）
・「シャーン　シャーン」でつき手の上方で2回拍手をする
・「シャン　シャン　シャン」でつき手の上方、間、下方で1回ずつ拍手をする
⑥「トッテ　トッテ　トッテッタ」
・「トッテ　トッテ」でつき手の下方、間で1回ずつ拍手をする（2回）
・「トッテッタ」でつき手の下方、間、上方で1回ずつ拍手をする

この手遊びを確実に習得しておくことが、この音楽づくりを成功させるカギとなるため、授業の常時活動に取り入れたり、教室や家庭でも遊んだりする（練習する）ように声がけをしていく。





確実に習得できると、なぜおもしろいのかが見えてくる。ここでリズム譜を提示する。動作とリズムの関係について気付きやすいように、裏拍につき手の手を打つなどの動作が入っていることを示す、「マーク」を貼っておく。

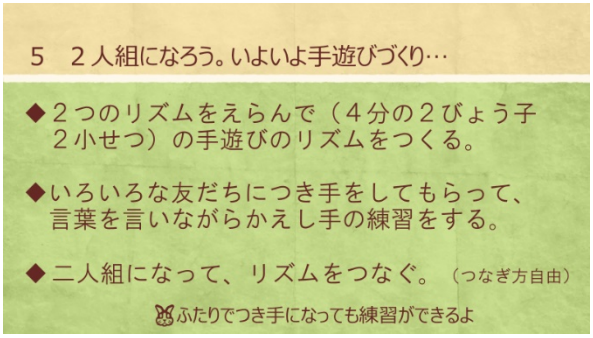


子どもたちが気付いたことを、まとめて板書することにより、音楽を特徴付けている要素の意識化にもつなぐことができる。そしてこれらを、手遊びづくりの基本的なルールとしていく。

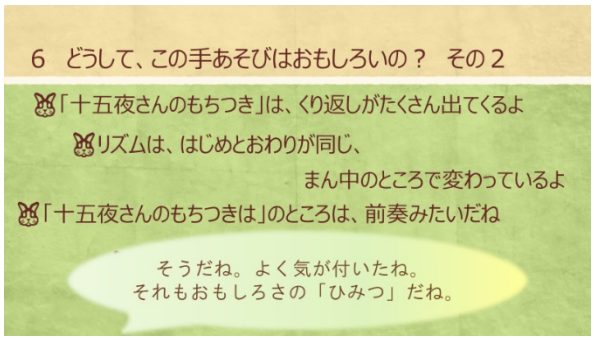
ここから、二人組の手遊びづくりに入る。（手遊びは、特別な動作は考えず、つき手の手を打つことだけに限定した方が、わかり易い。）裏拍のある、４分

の2拍子、2拍のリズムを子どもたちが考えていく。板書をしてクラスで共有する。

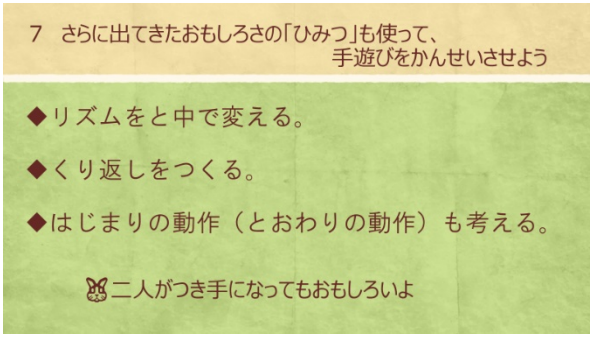
動作化をしやすくするため、出てきたすべてのリズムに言葉を当てはめていく。これまでの学習を生かし、「十五夜」のイメージから浮かんでくる言葉を挙げるようにする。そして「エアー手遊び」として、２拍子の拍の流れに乗りながら、出てきたリズムを返し手の動作にして全員で試す。休符は手を握ると、リズムを正確に捉えることができる。



各自１小節２拍のリズムを２種類選び、用意したリズムカードに並べて記入。言葉も書き入れる。そして、相手を変えて何度も練習をする。これまで出てこなかったリズムや言葉も、ルールにあてはまれば使ってもよいことにする。できるようになったら固定の二人組をつくり、二人分のリズムを様々なつなぎ方で遊ぶ。



単純にリズムをつなぐだけでは、すぐ終わってしまい手遊びのおもしろさが充分味わえないことから、再度リズム譜を提示する。すると、リズムや言葉の反復、変化がよりおもしろさを引き立てていることに気付いていく。



構成は、これらのルールに沿いながら、それぞれの発想が生かせるようにする。はじまりの動作とおわりの動作は子どもたちの自由な発想に任せる。また、互いのリズムも打てるようにすると、より手遊びの表現の幅が広がっていくことも伝える。

ここからは、完成まで二人組の活動となる。

資料２－１　十五夜さんのもちつき（別掲、参照）

活動中のつまずきと改善策

≪つまずき≫

Ⅰ　技能習得にかかわる要素が多いため、長いスパンでの時間の確保が必要

Ⅱ　メンバーによって、技能の差が生まれやすい

Ⅲ　クラスの人数が奇数の場合、「３人組」という条件が加わるグループができてしまう

Ⅳ　基本になるリズムが短いため、とても短い作品になってしまう

≪改善策≫

Ⅰ　音楽の常時活動だけでなく。教室内での日常的

な活動の中に取り入れるようにする。

Ⅱ　教室の席のままグループを組むと、活動に入り易く、練習時間の確保につながる。(その時期、音楽室の席も同じにしておく。) また、男女で組むと活動が進めやすく、技能差が目立たなくなる。

　また、必ず速くなっていく傾向が現れるので、無理をせず、グループに合った速度にするように予め声がけをしておく。

Ⅱ・Ⅲ　音楽の常時活動に手遊びを取り入れ、つくり替えたり、人数の変化に応じた動作を取り入れたりする経験を積んでおく。

Ⅳ　構成の枠組みを自由度の高いものから低いものまで、数パターン用意することにより「変化やくり返し」を使う意識も高くなり、程よい長さのものができる。

活動の時期

「十五夜」の日にちは毎年変ってしまう。夏休みが明けて取り組み、程よいころに「十五夜」を迎えることができればよいが、思い通りにタイミングが合わない時がある。そういった場合、日本の伝統を大切にしていくという目的があるならば､「十五夜さんのもちつき」を「お正月のもちつき」に代えて扱っていく。また、伝統から少し離れても構わなければ､「○○シリーズ」と題して楽しい言葉をあてはめていく。ちなみに、本校の子どもたちが一番張り切ってつくったのは「給食シリーズ」。そこに和食名を取り入れていくことも考えられる。

資料２−２　給食（別掲、参照）

おわりに

昨年度の「新しい音楽教育を考える会　第 26 回研究会」において、発表させていただいたワークショップの内容に解説を付けました。日本の伝統的な遊びに現代的な感覚を加えながら、子どもたちに生き生きと音楽づくりの活動をしてもらえたら、非常に嬉しいです。

第２章　原著論文

この章を導入するにあたって　　坪能由紀子

このジャーナルには、学校の先生方の授業のアイディアとともに、音楽教育研究者の原著論文も毎号取り上げることとしました。まだ詳細な規定は作成していないのですが、坪能が編集長をしている、International Journal of Creativity in Music Education（英語の音楽づくりに関する論文集）と同じく、２人以上の査読を経ての掲載となります。今回は複数の投稿がありましたが、改作が発行に間に合わず、１本だけの論文の掲載となりました。

やはり小学校の授業における音楽づくりを取り上げた論文ですので、同じ事象を取り上げた異なる切り込み方をした文章として、みなさまにお読みいただければうれしいです。

総合学習の参加過程に包摂される「音楽づくり」の意義

― うたの創作活動を中心として ―

小野沢美明子
開智国際大学

1 はじめに

本稿では、総合学習に参加するプロセスに焦点を当てることにより、社会的実践の一つの側面としての「音楽づくり」は、学習者自身の参加の仕方の解釈、再解釈であり、活動の更新であることを明らかにする。「音楽づくり」そのものが、子どもたちの総合学習における活動への多様な関わり方を表すものであり、成員相互の担う責任を確認する場でもあり、未来に向けた活動への見通しを持つ機会にもなると考えられる。それはまさしく「実践の文化」を学ぶことに他ならない。更に、「音楽づくり」の活動に参加する社会的プロセスには、音楽の形式や様式、構造といった知識や技能の修得が包摂されているのである。そして、社会的実践の変化と共に創られ続ける「音楽づくり」の作品は、歴史的発展過程において、子どもたちに共有される財産として、常にその意味を交渉しながら更新していく「文化遺産」になると考えられる。

本稿では、J. レイヴとE. ウェンガー(Jean Lave&Etienne Wenger)の「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation) 論に依拠し、動物と暮らす総合学習への参加過程で生成された、うたの創作活動の実践事例を通して、「音楽づくり」が子どもたちの活動への多様な参加の仕方を解釈することーすなわち「実践の文化」を学ぶことーであり、そこには音楽の知識や技能の修得が含まれていることを検証する。

「音楽づくり」は、坪能、及び味府・駒によると、以下の５つのカテゴリーに分類される（坪能，2004，p.53）（味府・駒，2011，p.99）[1]。

① 音楽以外の事物や物語を出発点にして音楽をつくる活動。
② 旋律創作やそこに和音などの音の重なりを付加する活動。
③ 基本的な音楽構造に着目し、それを基に自分たちで音楽をつくる活動。
④ 民族音楽を基に、その音楽構造を基にして音楽をつくる活動。
⑤ サウンドスケープ

これらの類型化に拠る事例としては、例えば三村（2015）は、達成感を味わわせることができる「音楽づくり」の教材開発として、「問いと答え」や「続く感じ・終わる感じ」といった基本的な音楽構造に着目しながら、旋律の創作を実践している（②③）。また室町（2016）は、わらべうたのリズムと五音音階を用いた「音楽づくり」を試みることにより、教材開発を行っている（④）。齋藤（2011）は、和太鼓を中心とする和楽器を用いて、まつりの音楽をつくる活動を通して、子どもの表現意欲を高める「音楽づくり」を目指している（①）。

このような「音楽づくり」では、教師が音素材に含まれる学習の意味もしくは価値を認識し、教材として適当であると判断した場合、題材として子どもに提示されることになる。その他の実践としては、「せんりつづくりにちょうせん（三村，2015)」「まつりの音楽をつくろう（齋藤，2011)」「森の音楽をつくろう（上

田，2003)」「ジャズの雰囲気を感じ取りながら、ドリア旋法でアドリブを楽しもう（和智，2015)」「木片で学校生活の場面にあった音楽をつくろう！（田室・河添，2014)」「音になろう　音であそぼう（安中，2009)」「自分たちの『言葉のリズム』をつくり楽しもう（安中，2011)」「リズムを感じ取って旋律をつくろう（竹内・森下，2010)「オノマトペから音楽をつくる（西脇，2012)」「こする音色を生かして音楽をつくろう（衛藤，2013)」「DS で音楽をつくろう（眞壁，2015)」の他、多数挙げられる。

これらの実践研究は、音素材や音組織の拡大に資する一方、他方では単なる音のカオスとならないための「音楽づくり」の「枠組み」[2]を提供し、偶然性や即興性による音楽的コミュニケーションの世界を拡げるのに貢献していると考えられる（坪能，2010)。坪能はこのような「音楽づくり」の意義に関して「『“間違い”というもののない音楽の世界を子どもと共有するため』の活動であるということが、音楽づくりが音楽教育にもたらしたもっとも大きな意味ではないか」（坪能，2010，p.32）と述べている。

しかしながら、上記に挙げられたような実践は、「音楽づくり」自体が目標であり、総合学習の実践の一部として生成されたものではない。例えば、今村は「フレーズを反復・変化させて音楽をつくろう」の題材で、授業の冒頭に「今日の学習のめあては『音楽をつくろう』です」と始めている（今村，2011，p.93)。

一方総合学習では、子どもたちの目標は「音楽づくり」にあるのではなく、別のある目標に向かって実践に参加するプロセスの中で、その一つの側面として「音楽づくり」が生成される。「音楽づくり」は総合学習の実践の一部として包摂されているのである。このような、総合学習のプロセスの中で生成された「音楽づくり」は、当初より目標として設定された「音楽づくり」とは異なる、別の意義があるのではないだろうか。そこで、総合学習が定着している現在において、実践の一つの側面として包摂される「音楽づくり」の活動はどのような意味を持つのか、検討したいと考える。

「『正統的周辺参加』論によれば、学習とは、ある目標に向かって共通理解のある社会的実践に、個々が役割を認識し参加する行為であると捉えられる」（小野沢，2016，p.49)。共有された目標に向かって、何らかの役割を担い、活動に参加すること自体が学習なのである。レイヴ等は「学習を単なる一つの活動として物象化するような状況的活動論から、あらゆる活動の一側面とみなす社会的実践論へと議論の焦点を移す」[3]（Lave&Wenger，1991，p.37-38）と述べている。ある目標に向かって活動している総合学習の中で生成された「音楽づくり」は、その活動のみを取り出して、意義を論ずることはあまり意味がないと思われる。なぜならば、「音楽づくり」を単独で取り出して分析することは、学習者が生きている社会的世界で生産され続けている人や事物、事象全ての関係性を捨象することになるからである。それは反って、「音楽づくり」の活動の意義を見えづらくすることになると思われる。

「正統的周辺参加」論の視点から「音楽づくり」の意義を検討することは、参加のプロセスに焦点を当て、社会的実践の総括的な視点から歴史的、文化的な意味を導くことが可能になると思われる。それは「音楽づくり」の活動が、実践への参加の仕方を学ぶことであり、絶えず変化する参加の位置と見方を解釈し、再解釈しつつ、「実践の文化」を学んでいることに他ならないと考えられる。そこには、「音楽づくり」に関わる知性的技能が含まれているのである。

本稿では、以下の手続きに従い、総合学習の参加過程に包摂される「音楽づくり」の意義を

明らかにする。次節では、「正統的周辺参加」論の基本的視座を述べる。3 節では、「正統的周辺参加」論を分析の視座とする有効性及び、総合学習に包摂される「音楽づくり」の意義を検討する。4 節では、子どもたちが動物を元気に育てたいという大きな目標に向かって、活動に参加している総合学習の実践事例を通して、その学習プロセスで生成された「音楽づくり」の意義を検証する。5 節では、本稿のまとめと今後の課題を述べる。

2 「正統的周辺参加」論の基本的視座

本節では、「正統的周辺参加」論を分析の視座とするにあたり、基本となる概念を論じる。

「正統的周辺参加」論は、学習を実践共同体（community of practice）への参加の度合いの増加として特徴付けている。実践共同体とは、ある目標に向かって、関心や問題、熱意を有し、共通理解のある活動システムに参加している人々の集合体である。関心を抱き、活動に参加すること自体が学習なのである。「正統的周辺参加」論によれば、「〔前略〕知識及び学習はそれぞれ関係的であり、意味は交渉でつくられること、学習活動は、そこに参加している人々にとって関心のある（魅了されたり、ジレンマに駆り立てられたりといった）ものであることが主張の基礎となる」（Lave&Wenger, 1991, p.33）。この概念は、明確な目標を持ち、共通理解のある社会的活動を営む全ての共同体に当てはまるダイナミックな理論である。

「参加の『正統性（legitimacy）』とは、所属の仕方の本質を定める形式である」（Lave&Wenger, 1991, p.35）。すなわち、共同体において成員が何らかの役割を担い、活動に参加することによって共同体の生産過程に寄与している状態である。「周辺性（peripherality）」は、共同体への参加の仕方やそれぞれの位置を示している。参加の仕方は、のめり込むほど多く関わったり、少しあるいは一部分だけ関与してみたり、距離を置いて静観してみたり、重なり合ったり、包み込んだりと、実に多様な様相を呈する。共同体の成員は、それぞれ異なった参加の仕方をし、自らの役割を演ずる中で、衝突したり、対立したり、あるいは意気投合して結託したり、牽制したり、競合したり、お互いの存在を認めあったりしながら、参加の位置と見方を変えていくのである。それは、「実践の文化」に対する自分の見方や考え方、関わり方が変化していくということである。成員同士が関わり合い、交渉することにより、あらゆる活動、事物、事象は意味付けられ、社会的世界が創られていく。そのような全ての相互結合関係の変化に伴い社会的世界も変わっていくという意味において、「周辺性」は動的概念である。

そして、「周辺的参加」が志向性を抱き向かって行くところを「十全的参加（full participation）」と呼んでいる。これは「周辺性」の概念の一側面であり、成員の参加の度合いが増大し、没頭している状況を表している。所属意識が深まると共に、成員の担う責任も重くなり、実践共同体への貢献度が高い状態を示している。

実践共同体の成員、活動、事物、及びそこで発生する事柄は全てお互いに関連付けられ、絶えず変化している。そのような動きのある、生きた世界の構成要素全ては、どれ一つとして欠くことのできない一部として、意味付けられて存在しているのである。

3 「正統的周辺参加」論を分析の視座とする有効性と総合学習に包摂される「音楽づくり」の意義

本節では、「正統的周辺参加」論を視座とする有効性及び、総合学習の実践への参加過程で生成された「音楽づくり」の意義を検討する。

「正統的周辺参加」論は、「音楽づくり」

を、総合学習の実践への参加過程の一部に位置付けることにより、実践の総括的な側面から、社会的、歴史的、文化的解釈を可能にすると考えられる。

総合学習の実践への参加過程で生成された「音楽づくり」は、実践共同体の成員である子どもたちが、目標に向かって多様な活動をしているその一部に包摂され、意味付けられている。子ども、教師、そこに関わる人々、事物、事象、活動、それら全ては相互構成的であり、必要不可欠な存在として互いに他を規定し、世界を創っているのである。その社会的世界の中で、世界と共に「音楽づくり」も行われているのであり、より広い諸関係の体系を通して、実践全体という観点からの多角的解釈が可能になるものと思われる。従って、「音楽づくり」のみを取り出してその意義について検討することは、子どもたちの社会的交渉により意味付けられ、創生された世界における全ての関係性を捨象し、「音楽づくり」を局所的、閉鎖的な世界へと先導することになりかねない。それは、「音楽づくり」の活動及び意味を固定化し、矮小化することになるのではないだろうか。常に新たな関係性が創られ続けている社会的世界の中で、「音楽づくり」の活動もまた、そこに関わる子どもや教師によって、その意味が作られ続けているのである。諸関係の体系の中で生成された「音楽づくり」は、社会的に媒介されて、とどまることなく開かれていると考えられる。

更に、総合学習の実践は、新たな関係性が作られ続けている社会的世界内で、生産され、再生産され、そして変容していく変化の過程に構成されている。「音楽づくり」もまた時間的な流れの中で生産され、再生産され、更新していく参加の軌道の中にある。すべては社会的世界において生起するのであり、歴史的な文脈に依存し、子どもや教師が交渉を通じて「音楽づくり」を意味付けていくのである。こうした参加の軌道の中で「音楽づくり」が意味付けられ、価値を帯びてくるのであり、それは「音楽づくり」そのものが、参加の仕方を解釈し、再解釈していることに他ならないと考えられる。子どもや教師は、「音楽づくり」に関わる中で、過去の参加の仕方を解釈し、未来への参加の仕方を見通し、そして現在の参加の仕方を再解釈するのである。

このように「音楽づくり」が、常に自らの参加の仕方を解釈し続けるということは、各々が実践共同体における役割を再認識することであり、責任が果たされているかどうかを確認することでもある。そして未来への参加の仕方を見通すということは、総合学習の実践の発展をも意味するものであり、それに付随して「音楽づくり」も更新していくのである。「音楽づくり」は、総合学習の実践の歴史的発展性のプロセスに意味付けられ、共働的に進化していくのである。

更に、「音楽づくり」の中で、総合学習の実践への参加の仕方を解釈するということは、「実践の文化」を学ぶことでもある。それは、実践に参加するための行動様式や知覚様式であったり、実践に含まれる知性的技能であったり、目標に向かって行く姿勢や信念、価値観、倫理観などを学ぶということである。「音楽づくり」において、そのような「実践の文化」を解釈し、再解釈することは、音素材を拡大することであり、音楽様式を理解し、音楽的コミュニケーションの世界を広げることになると考えられる。その「実践の文化」には、「音楽づくり」に関わる知性的技能の修得も含まれているのである。

このように考えるならば、総合学習の実践に包摂される「音楽づくり」の活動は、社会的関係性の中で歴史的文脈に依存し、実践への参加の仕方を解釈しながら進化、更新していくこ

とを可能にする。「音楽づくり」を社会的、歴史的、文化的に解釈することは、「音楽づくり」の価値観や美意識、多様性を広げるものであり、常に更新し続ける可能性を示唆するものである。「音楽づくり」の活動の中に、音素材や音楽様式の拡大、音楽的コミュニケーションの拡がり、知性的技能の修得が含まれているのである。そうして創られ続ける「音楽づくり」の作品は、常に新たな意味を獲得しながら、子どもや教師にとってのかけがいのない「文化遺産」としてその形を変容、変化し続けると考えられる。

以上、本節では、「正統的周辺参加」論を視座として分析する有効性及び、総合学習の実践への参加過程で生成された「音楽づくり」の意義を検討した。その結果、総合学習の実践の総括的な側面から、社会的、歴史的、文化的解釈を可能にすることで、「音楽づくり」の多様性や可能性を拡げることが示唆された。そして、創り出された作品は、子どもや教師にとって更新し続ける「文化遺産」としての価値を帯びていることを論じた。

次節では、総合学習の実践への参加過程において生成された「音楽づくり」の事例を通して、本節で示唆された「音楽づくり」の意義を分析する。

4　総合学習に包摂される「音楽づくり」に関する事例検討

本節では、総合学習の実践への参加過程で生成された「音楽づくり」の事例を通し、子どもや教師がどのように関わり、活動を拡げていったか、「音楽づくり」の作品はどのように意味付けられているのかを検討する。

総合学習に包摂される「音楽づくり」の事例を検討するにあたり、有効な実践であると判断する前提条件として、「正統的周辺参加」論の分析の視座に基づき、以下の 3 点を設定した。まず、総合学習の実践に参加している共同体の成員が明確な目標を共有し、目的に向かう志向性を有していること、二つには、総合学習の実践が、子どもたちが関わる人や事物、事象との関係性の中で生産され、再生産され、更新していくこと、三つには、目標に向かって実践に参加する過程の中で「音楽づくり」の活動が生成されることである。

これら三つの前提条件を満たしている事例として、長野県伊那小学校の 1 年生の実践「ゆきちゃん　ゆりちゃんと　いっしょに」を選定した。分析方法としては、平成 28 年 4 月から平成 29 年 3 月にかけての継続観察による記録をもとに考察する。分析の対象は、子どもたちと教師の行動及び会話の文章記録、インタビュー記録、子どもたちの「ゆきちゃんゆりちゃん日記」、子どもたちの自由帳に記載された活動に関するメモ、担任の毎日発行する学級だより、活動を記録した写真、そして「音楽づくり」の活動により創作された作品の演奏録画である。

(1) 伊那小学校のカリキュラムの特色

伊那小学校では「子どもは自ら求め、自ら決め出し、自ら動き出す力を持っている存在である」という子ども観を視座に、子どもの求めや願いを尊重した学習活動が展開されている。

カリキュラムは、1・2 年生では、教科及び道徳、特別活動を全て統合し、「総合学習」としてデザインされている。子どもの求めや願いに基づき、動物飼育や栽培活動、遊び、生活、年中行事等の題材が設定され、子どもたちは目標に向かって活動に参加し、探究していく。子どもたちが活動に参加している限り、活動は常に生産され、再生産され、更新していく。

3〜6 年生のカリキュラムは、「総合活動」が中核に位置付けられ、教科、道徳、特別活動との相互関連が図られている。

（2）実践の概要

① 題材名　「ゆきちゃん　ゆりちゃんと　いっしょに」
② 学年・人数　　1学年　春組　34名
③ 観察方法　　自然観察法
④ 本活動の観察期間　　平成28年4月～平成29年3月
⑤ 総合学習の実践の経緯

5月、子どもたちは1学年全員で市内にあるグリーンファームに遠足に出かけた。普段から2年生や3年生が育てているヤギや羊、ポニーなどの小屋に遊びに行き、触れたりしている子どもたちは、大喜びでグリーンファームにいるヤギやウサギ、ダチョウ、ポニー、ニワトリ、アヒルに餌をあげたり、赤ちゃんのヤギを抱きかかえたりして触れ合う時間を堪能した。その遠足をきっかけに、春組の子どもたちは、さらに動物たちと触れ合いたいという願いから2回目のグリーンファーム訪問を実施する。そうして「もっと動物と一緒にいたい」「動物を飼いたい」と思うようになった。当然のことながら、子どもたちの中には「飼わない、うんちしたらくさい」「突進してきたらこわいから飼わない」という反対意見も複数あり、話し合いは紛糾する。そのような状況の中、3回目のグリーンファーム訪問をし「ヤギを飼いたい」「ウサギを飼いたい」「ポニーを飼いたい」「ヒツジを飼いたい」と意見が分かれる中、議論を重ね、最終的にヤギを飼うことに決定した。

そして2学期を迎えた8月下旬、ヤギの親子、「ゆきちゃん」と「ゆりちゃん」が春組にやってくる。その日から子どもたちの生活は朝から夕方まで、ゆきちゃんとゆりちゃん中心に動いていくことになる。餌になる草・野菜・干し草を何らかの方法で入手し与えること、お散歩をさせること、糞の始末をすること、健康管理をすること、小屋を作ること、活動に必要な費用を捻出するためのリサイクル活動をすること、と子どもたちは一日中2匹のヤギのために考えをめぐらし、活動し、時間を費やしていく。そんな日々の活動に没頭している最中、担任の唐木教諭（仮名）から「音楽会がある」という話を聞く。

そこから子どもたちの「音楽づくり」が始まった。

（3）実践の分析と考察　－「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたの創作活動を通して－

伊那小学校では、例年1学年から3学年まで、クラスごとに実践している総合学習の活動の様子を子どもたちが音楽で表現して、音楽会で披露するのが伝統となっている。それが伊那小学校の歴史的文脈に依存した「実践の文化」の一つの側面である。本節では、子どもたちが「ヤギのゆきちゃんゆりちゃんと暮らしたい」という明確な目標に向かって活動をする中で、多くの困難に遭遇し、戸惑い、試行錯誤しながら2匹のために必死に生活している様子をうたにした過程を分析、検討していく。

唐木教諭が子どもたちに「ゆきちゃん、ゆりちゃんのどんなことをうたにしたいか」聞いたところ、「ゆきちゃん、ゆりちゃんがすごく可愛くて、大すきなこと」「走る技がすごい、散歩のこと」「コロコロうんちのこと」「頑張った小屋作りのこと」という4つが出てきた。そこで本項では、子どもたちが、どのように関わっていったのかという参加のプロセスを分析することにより、創作されたうたがどのように意味付けられていったのかを明らかにする。

なお、文章中の児童名は、全て仮名である。

①　「音楽づくり　－うたの創作活動－」における教師の参加の位置

教師は、うたの創作活動において、実践共

同体の成員として最十全的参加をしていると考えられる。従って、「ゆきちゃん　ゆりちゃんと　いっしょに」の実践における教師と子どもの「共働的な構造化（synergistic structuring）」には、うたの創作活動も含まれることになる。レイヴ等に拠れば、実践における古参者としての教師は「手本（exemplars）ーそれが学習活動の基本であり動機づけとなるーを提供する（Lave&Wenger，1991，p.33）」。すなわち教師は、「音楽会がある」ということを伝えることにより、うたの創作活動を始める動機づけをし、さらに基本となる文化モデルとして「音楽づくり」の適切な枠組みを提供する役割を担っているのである。

本実践においては、教師と子どもが共働でうたの創作活動をしていくにあたり、初めて音楽会へ参加をする新参者の子どもたちに対して、作曲に関しては、子供たちのつぶやきを参考に、教師が手本を示しながら創作を進めるという手法を用いた。また作詞に関しては、担任が子どもたちの「ゆきちゃんゆりちゃん日記」の文面を参考にすると共に、子どもたち自身が何をうたで伝えたいかを話し合いながら創っていった。「正統的周辺参加」論では、新参者の参加の仕方について次のように述べている。

> 当初の、部分的で周辺的で見かけ上ささいな活動に取り込まれた「遠巻きからの」見方は新たな意味を持ってくる。それは実践共同体の構造の枠組みに対する最初の接近を示すものである。〔中略〕学習される事柄や多様に変化する見方は、この枠組みの理解を徐々に変換していくような方法で整理され、相互に関連付けられていく（Lave&Wenger，1991，p.96）。

1年生の子どもたちにとって、音楽会に参加するのは、学校生活において初めての経験である。まして、うたを自分たちで創るということに関しては全くの新参者である。最初はうたの創作活動の中で、旋律を創作するというような大きな責任を全面的に担うことは難しく、教師に任せる面が多くなりがちである。しかし、うたの創作活動に必要な知性的技能は、活動に参加する過程で教師の手法をお手本に、徐々に関連付けられ、修得されていくと考えられる。

②　子どもたちの「正統的周辺的参加」の始まり　ーゆきちゃんゆりちゃんに対する熱望とうたー

子どもたちの「周辺的参加」の始まりは、ゆきちゃんという名前のヤギを飼うかどうか、そして飼うのであれば、ゆきちゃんの母乳を飲んでいる赤ちゃんのヤギ、ゆりちゃんはどうすれば良いか、という話し合いから始まる。

＜7月4日の話し合いの場面＞

多数の子どもたちがヤギのゆきちゃんを飼いたいという意思表明をする中、母親のゆきちゃんのそばを片時も離れない赤ちゃんヤギはどうするか、という話し合いに発展していく。

れみ：ゆきちゃんを飼いたいけど、子ヤギはどうするの。

ひろの：子ヤギの気持ちも考えてみないと。

けんた：ゆきちゃんは赤ちゃんもいるから、（赤ちゃんは）ゆきちゃんのおっぱいとかもらえなくて、食べられないからセットでもらうようにした方がいい。

めみ：ゆきちゃんだけ飼うと、子どもに会えなくて可哀そう。（ゆきちゃんを）飼いたいけど可哀そう。

かずや：ゆきちゃんは、赤ちゃんのお母さんだから、お母さんだけ飼っちゃうと、赤ちゃんが可哀そう。だからお母さんも赤ちゃんも飼う。

ひろの：少しはゆきちゃんの赤ちゃんの立場を

考えた方がいい。ヤギの気持ちも考えた方がいい。お母さんと離れたら可哀そう。可哀そうだから飼いたくない。

あや：人間の子も大人がいないといやだから、動物も同じだと思う。飼いたいけど（２匹を離すのは）可哀そう。

ゆうま：飼いたいけど可哀そう。

れみ：子ヤギとお母さんヤギを突き離すと可哀そうじゃん。でも飼いたい。

ねね：ゆきちゃんの子どもとゆきちゃんを離しちゃうと可哀そうだから、ゆきちゃんも子どもに会いたいから、一緒に飼う。

まみ：離すと可哀そう。飼いたいけど可哀そう。

れみ：一緒に飼う。

ひろの：少しは動物の気持ち、命を考えた方がいいと思う。動物の命も人の命も同じ。お母さんやお父さんがいなくなっちゃったら淋しいし、悲しい。だから動物も同じ。ヤギの気持ちも考えた方がいい。人間の気持ちもヤギの気持ちも同じ。

（筆者の観察記録より一部抜粋，2016.7.4，括弧内筆者）

その後、更に子どもたちは話し合いを重ね、グリーンファームから、ゆきちゃんとゆりちゃんの２匹を飼う承諾を取り付ける。

＜子どもたちのゆきちゃん、ゆりちゃんに対する思い　ー「ゆきちゃんゆりちゃん日記より抜粋ー＞

「きょう、ゆきちゃんとあそびました。ゆきちゃんとあかちゃんとあそびました。もう、けっこんしたいです。」（ゆうま，2016.9.6）

「きょう、ゆきちゃんとさんぽにいきました。ゆきちゃんが、かわいすぎて、もっとかわいすぎて、もっとかわいすぎて、もっとかわいすぎました。」（ゆうま，2016.9.9）

「きょうは、ゆきちゃんとゆりちゃんとおさんぽにいきました。いっぱいあそんでいました。わたしはゆきちゃんのことがとっても大すきです。」（あや，2016.9.9）

「きょうはゆきちゃんといっぱいあそびました。いつもがっこうへいくのをまっています。これは、ゆきちゃんとゆりちゃんに、はやくあいたいからです。いつも、すごく、がっこうが、たのしくてうれしいです。」（たいち，2016.10.7）

「ゆきちゃんとゆりちゃんが大すきです。どういうところが大すきかというと、なんか、口もとに手をあてるとなめてくれます。だから大すきです。ゆりちゃんはだっこするとあたたかいから大すきです。」（れみ，2016.10.27）

「ゆきちゃんは、上にえさを上げると、にんげんのようにたちます。それがかわいいです。ゆりちゃんは、けっこうあそびばで、あそびます。ゆきちゃんもおんなじです。それもかわいいです。だから大すきです。」（なみ，2016.10.28）

（下線部筆者）

そうして出来上がったのが、以下のうたである。

「ゆきちゃんゆりちゃん大すき」のうた

１　ゆきちゃん（ゆきちゃん）
ゆりちゃん（ゆりちゃん）
かわいい（かわいい）
大すき（大すき）
大すきだよ
（括弧内は交互唱）

子どもたちにとって、ゆきちゃん、ゆりちゃん親子を飼う、ということには特別な思い入れがあったことが話し合いの場面から読み取れる。ゆきちゃんを飼うということは、母子を引き離すことになるかもしれないという葛藤があり、一緒にいさせなければならないという強い使命感から２匹とも飼うことを決意したのである。歌詞の冒頭「ゆきちゃん、ゆりちゃん」という呼びかけには、そんな子どもたちの特別な思い入れが込められている。

そして子どもたちが、うたで一番伝えたいと思ったのが、ゆきちゃん、ゆりちゃんに対して抱いている「可愛い」「大すき」という気持である。この熱望こそ、子どもたちが２匹の命に対する責任を担い、ゆきちゃん、ゆりちゃんのために行っていく多くの活動の動機付けになっているのである。

③　実践共同体の活動としての「さんぽ」への参加とうた

ゆきちゃんとゆりちゃんにとって、散歩は欠かせない重要なことであるということを、子どもたちは「実践の文化」として学んでいる。「お散歩行かないとストレスたまって死んじゃう」（ゆうま，筆者の観察記録より，2016.10.3）という、ゆうまの発言にあるように、散歩は生命にかかわることを知っているのである。そんな子どもたちは、毎日必死の思いで、ゆきちゃんとゆりちゃんにリードをつけ、散歩に連れて行くのだが、子どもたちの力よりもゆきちゃんの力の方がはるかに強いのである。どちらかというと、子どもたちの方がゆきちゃんに連れられているという状況になる。

＜ゆきちゃんとゆりちゃんのさんぽ　ー「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より抜粋ー＞

「ゆきちゃんとさんぽのときに、いっしょにはしったので、はしるれんしゅうにいいかなとおもっているあいだに、すわって草をたべていました。」（めみ，2016.9.6）

「きょうは、ゆきちゃんとゆりちゃんとみんなで、さんぽにいきました。ゆきちゃんとゆりちゃんがさんぽのとき足がはやくて、すごくて、目がとびだしそうでした。」（ゆうま，2016.9.20）

「きょう、ゆきちゃんとゆりちゃんとおさんぽにいきました。ゆきちゃんとゆりちゃんがはやくておいつけませんでした。こんどからは、ちゃんとおいつけるようにがんばります。たのしかったです。」（まり，2016.10.28）

「ゆきちゃんとゆりちゃんは、たいいくかんのドアの音がきこええるかぎり、ぜん力ではしります。あと、たいいくかんからシャッターをこえて、だっそうして、あきかんのところに草をたべにいきます。」（ゆい，2016.10.28）

「（ゆきちゃんとゆりちゃんが）さんぽでよくはしるから、どんなにたいりょくをつかえるのかなー、とおもいました。にんげんがつかれるのに、なんでゆきちゃんとゆりちゃんはつかれないのかなー、とおもいました。それは、ゆきちゃんとゆりちゃんが、どうしても、どうしても、草をたべたいからかなー、っとおもいました。」（りょうた，2016.11.1）

（下線部及び括弧内筆者）

こうして「ゆきちゃんゆりちゃん大すき」の２番のうたが出来上がった。

「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　２番」のうた

２　ゆきちゃん　よくはしる

（ゆきちゃん　よくはしる）

ゆりちゃんも　よくはしる
（ゆりちゃんも　よくはしる）
ゆきちゃん　まだはしる
（ゆきちゃん　まだはしる）
ゆりちゃんも　まだはしる
（ゆりちゃんも　まだはしる）
よーくはしるよ～
（括弧内は交互唱）

子どもたちにとってのゆきちゃん、ゆりちゃんとの散歩は、のんびりしたイメージからは程遠い、全力疾走である。それでも、2匹の速さには追い付けない。そうかと思うと、気に入った場所があると座り込んで、2匹はてこでも動かなくなる。ゆきちゃん、ゆりちゃんが脱走した時も子どもたちは全力で追いかける。それが「よくはしる」「まだはしる」という、歌詞に表されている。

④　実践共同体の活動としての「うんちとの格闘」への参加とうた

子どもたちは、ゆきちゃん、ゆりちゃんを飼う前から糞に対して大きな抵抗感を抱き、敬遠していた。「飼わない、うんちをしたら臭い」「飼ったらうんちとか大変」「匂いは回収できない」との声が上がる中、「臭いけど頑張って掃除する」（筆者の観察記録より，2016.6.21）という、ひろのの声で決意を固めていった子どもたちだった。ゆきちゃん、ゆりちゃんがやって来たその日から、子どもたちは2匹の糞の始末に大忙しとなる。散歩の時も常にチリトリとほうきを手に、2匹の後ろをついていく。そして、子どもたちは自然に誰とはなしに、2匹の糞を素手で拾い集めるようになる。これは、「うんちが臭い」という理由で飼うことに及び腰だった子どもたちからは想像もできない姿であった。糞をほうきだけでは全て掃き取れないこと、自分たちで世話をしているという責任感、そして、糞は2匹の健康管理のバロメータであると、実践の中で学んだ子どもたちの知性的技能であったと考えられる。そして、何よりも、ゆきちゃんとゆりちゃんに対する愛情が、子どもたちをそこへ向かわせたのであろう。

＜ゆきちゃん、ゆりちゃんのうんち　－「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より抜粋－＞
「きょうは、うんちとうばんでした。うんちとうばん、たのしかったです。もっとやりたいです。もっとまい日やりたいです。」（だい，2016.9. 9）
「ゆきちゃんとゆりちゃんのうんちを取っている時、いっぱいとって、あせびっしょりになりました。うんちがいっぱいでつかれたけど、うんちとうばんをまたしたい。うんちをぜんぶとって、ゆきちゃんとゆりちゃんがすっきりしてほしいです。」（めみ，2016.9. 14）
（下線部筆者）

（こどもたちがうんちを拾い集め続ける中、9月27日、ゆきちゃんとゆりちゃんが下痢をする。）
「きょう、あさ、きたら、ゆきちゃんがいままで見たことのない、水みたいなうんちをしていました。ゆきちゃんにちかづいて、だいじょうぶ？とききました。ゆきちゃんが、早くよくなってほしいです。」（しゅう，2016.9.27）

「きょうのあさ、あきにわに入ったら、ゆきちゃんがうんちだらけでびっくりしました。いっぱいげりのうんちがありました。早くぐあいをなおそうとしました。げんきになってほしいとおもいます。」（ゆう，2016.9.27）

（子どもたちが心配する中、3日間経ち、下痢が、ころころうんちに戻る。）
「〔中略〕うんちがころころうんちになってう

れしかったです。ゆきちゃんのうんちがずっところころうんちになってほしいです。」（まる，2016.9.30）

「うんちがいっぱいあってたいへんだったけど、ゆきちゃんがいっぱいうんちをしてくれてよかったです。ゆきちゃんがころころうんちでよかったです。」（りょうた，2016.9.30）

（下線部筆者）

こうして出来上がったのが下記のうたである。

「ころころうんち」のうた

ころころころころ　ころころころころ
ころころころころ　ころころころころ
ころころころころ　ころころころころ
ころころころころ　ころころころころ
うーんち　うーんち　うんちだー
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ボ～ト　ボ～ト　ボットン

「今日、先生見たんだけど、ゆきちゃんのうんち、ころころ丸いのがいっぱい出てたよ。匂いを嗅いだけど、ころころだと全然匂わないね。」（唐木教諭）
「下痢になるほど臭くなるけど、ころころだと大丈夫。ころころは、全然うんちだと思わない。」（ゆうま）

（筆者の観察記録より，2016.10.17）

担任によると、歌詞の最後にある「ボ～ト　ボットン」は、ゆきちゃんゆりちゃんの下痢を表現しているそうである。10月20日の昼休み、ゆきちゃん、ゆりちゃんの散歩中、うんちを見て子どもたちが歌いだした。「う～んち　う～んち　う～んちだ～！！」子どもたちにとっての「ころころうんち」のうたは、2匹を元気に育てるという責任感と愛情に支えられた実践の一部として位置付けられている。

⑤　実践共同体の活動としての「小屋づくり」への参加とうた

8月24日、子どもたちのもとにやってきたゆきちゃん、ゆりちゃんには、小屋がなかった。

「ゆきちゃんのおうちにつけたいものをかんがえました。かいだんと、まどと、あそびどうぐと、ゆきちゃんをきれいにするブラシがあればいいなとおもいました。」（もとき，「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より，2016.8.28）

子どもたちが漠然と考えていた小屋づくりを、現実のものとして駆り立てたのは、8月29日、30日の2日間にわたった大雨である。唐木教諭は、次のように述べている。

「月、火の大雨の時は大変だった。〔中略〕朝、学校へ来た子どもたちが、ビショビショのゆきちゃんとゆりちゃんを見て、『大丈夫？大丈夫？』と心配していた。それがあって、子どもたちから『やっぱり小屋がなきゃだめだ』という声がたくさん出された。それが今日の小屋づくりにつながっている。」

（筆者のインタビュー記録より，2016.9.1）

子どもたちの小屋づくりは、まず材料を調達することから始まった。学校内に適当な材木はないか探すと同時に、地域の製材業の方の協力を得て確保する。次に、秋庭のどこに小屋を建

てたらよいかを検討する。そうして、子どもたちは小屋の壁から作り始めた。しかし「ここ、すごい空いてる」「あかちゃんも、ゆきちゃんも軽々飛び越える」「ここにも木をあてた方がいい。軽々とびこえちゃう」と、作り始めて早々に、隙間だらけの壁を埋める必要性を認識することになる。小屋づくり２日目になると「屋根を作りたい」「ゆきちゃんとゆりちゃんが遊ぶところを作りたい」「すべり台はどうかな」「ジャンプ台とかは？高い所が好きだから」「階段は？」「展望台は？」「ゆきちゃんたちの寝るところはもう少し大きい方がいいかなあ」と、子どもたちは夢をふくらませる。

そうして出来上がったのが次のうたである。

「こやつくろう」のうた

１　まどつけよう（まどつけよう）
やねつけよう（やねつけよう）
ベッドつけよう（ベッドつけよう）
あそびばつけよう（あそびばつけよう）
（括弧内は交互唱）

（子どもたちが二人一組になり、木切れをトントン金槌で叩いて、小屋づくりの風景を表現する。）

屋根も無事付け終え、ゆきちゃん、ゆりちゃんの寝るところには、わらを敷き詰めて完成したかに思えた小屋だが、雨が降ることによって、子どもたちは小屋の修復作業へと何度となく駆り立てられる。

＜「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より抜粋＞
「きょうはこやづくりがありました。かなづちでうったりしました。でも一ばんゆうせんだったのは、やねの水もれをふせぐことでした。それは一ばんだいじなさぎょうでした。それをやらなければ、ベッドがしめって、ゆきちゃんとゆりちゃんがねれません。だからそのさぎょうをやったのです。きょうは、大へんな一日でした。」（かずや，2016.9.29）

「きょうは、ゆきちゃんのこやをなおしました。こやの中に雨水がたまっちゃったから、水たまりにあなをほって、川をつくりました。ゆきちゃんが水たまりにおちないように、雨の水をそとにだしました。」（ゆず，2016.9.29）

「きょう、みんなでゆきちゃんのこやを、雨が入ってないか確かめました。やねのすきまからもれていました。ゆきちゃんのこやをいいこやにしたいです。早くいいこやにしたいです。」（とも，2016.10.3）

「こやは、ゆきちゃんとゆりちゃん、きにいっているみたい。出て、また入ったりしてる。」（りょうた，2016.10.11）

こうして、「こやつくろう」のうたの２番ができる。

「こやつくろう　２番」のうた

２　あまもりなおそう　（あまもりなおそう）
やねなおそう　（やねなおそう）
みずたまりなおそう（みずたまりなおそう）
わらなおそう　（わらなおそう）
（括弧内は交互唱）

このように、「こやづくり」のうたは、子どもたちの小屋作りの活動への参加の仕方の解釈であり、状況によって変化する小屋づくりの再解釈であり、更新であることがわかる。この後も、ゆきちゃんゆりちゃんの様子を見ながら、小屋は３回移動することになる。それに関しては、まだうたになっていないが、今後更に「こやづくり」のうたが発展していくことが予想さ

れる。

⑥　実践共同体としての未来を見通した活動への参加とうた

子どもたちが活動に参加する時には、必ず過去を振り返ると共に未来を見通し、そして現在の活動の意味付けがされている。歴史的文脈に沿ってそれぞれの活動が相互に関連し、発展しているのである。

＜「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より抜粋＞

「きょうのあさ、ゆきちゃんのうんちをひろいました。みんなでまい日うんちをひろいたいです。それは、ゆきちゃんとゆりちゃんのためだからです。」（りょうた，2016.9.9）

「きょうは、うんちとうばんでした。もっとやりたい。まいにちやりたい。もっともっともっともっともっともっともっともっともっともっともっともっともっともっともっともっと、もっとやりたいです。ゆきちゃんとゆりちゃんがもっとくらせるようにしたいです。」（だい，2016.9.30）

「きょうは、あきぐみ（1年生の他のクラス）の、うのちゃん（飼っていた子羊）がなくなってしまいました。ゆきちゃんもゆりちゃんもまだ生きているので、あきぐみのようにしません。とてもたいせつにしてあげようとおもって、きょうはやさしくしてあげました。」（しゅう，2016.9.30）

「〔前略〕きょう、あきぐみに『うのちゃんどう』と聞いてみたら、うのちゃんがしんでしまったのです。はるぐみのゆきちゃんもゆりちゃんも、すごくだいじにしたいです。あと、うのちゃんがかわいそうでした。また、ゆきちゃんもこれからたいせつにしたいです。」（だい，2016.9.30）　　（下線部及び括弧内筆者）

こうして、「ゆきちゃんゆりちゃん大すき」の3番のうたができあがった。

「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　3番」のうた

3　ゆきちゃん　メ～　　ゆりちゃん　メ～
かわいい　メ～　　だいすき　メ～
ず～っと　ず～っと　いっしょだよー
メ～～～

子どもたちの活動の全ては、常にゆきちゃんとゆりちゃんのために考えられ、意味付けられている。うんち拾いも、草取りも、小屋づくりも、散歩も、子どもたちは今やっている活動が未来にどのような意味を持つかを見通して参加をしている。

「たくさん草をとったから、ゆきちゃんがよろこんでくれるかな。」（かずや，2017.1.13，「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より一部抜粋）

「草をいっぱいとれてよかった。ゆきちゃんとゆりちゃん、嬉しい顔するかな。」（やすと，2017.2.17，「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より一部抜粋）

それは、うたを歌う活動においても、同様の意味付けがなされている。

「きょう、音がくかいのうたをうたいました。『ゆきちゃんとゆりちゃんのうた』をうたいました。ゆきちゃんとゆりちゃんによろこんでもらいたいです。」（ねね，2016.10.3，「ゆきちゃんゆりちゃん日記」より抜粋，下線部筆者）

そして、子どもたちは秋組で飼っていた羊の「うのちゃん」の死によって、命には限りがあることを現実のものとして認識することにな

る。自分たちの活動には責任があり、その活動の一つひとつが、ゆきちゃんとゆりちゃんのくらしを守ることに繋がっているということを痛感するのである。それが最後の歌詞「ず～っとず～っと　いっしょだよー　メ～」に込められている。「メ～」は、子どもたちとゆきちゃん、ゆりちゃんの会話の一場面である。子どもたちがゆきちゃんやゆりちゃんに話しかけると、時には「メ～」と返事を返してくる。また、ゆきちゃん、ゆりちゃんは淋しくなると、「メ～」と子どもたちの下へ寄って行くのである。それが、音楽的コミュニケーションとなり表現されている。

更に、最後の「ず～っと　ず～っと　いっしょだよー　メ～」の歌詞は、子どもたちの未来に対するメッセージでもある。それは、以下のゆうまの日記からも読み取れる。

「きょう、こやをかいたいしました。ちょっと、はるにわがさみしくなりました。でも、2年生になるまで、あきにわですごすことにしました。2年生や3年生になっても、はるぐみのみんなでがんばりたいです。まえは、どうぶつをかうことなんて、かんたんだとおもっていました。でも、ゆきちゃんとゆりちゃんがきて、2か月ご、ぼくは、どうぶつをかうって、大へんなのだな、っておもいました。2年生、3年生、4年生、5年生、6年生になっても、できたらかっていきたいです。はるぐみみんなで、そつぎょうするまでかいたいです。」（ゆうま，2017.3.13）

（4）「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたに含まれる音楽に関する知性的技能

本項では、「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたに含まれる、音楽に関する知性的技能を分析する。なお、作品名「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」は、教師と子どもが相談して決めたそうである。

「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」の旋律の創作に関しては、前述したように、教師が子どもたちの日常のつぶやきを参考に、まず見本を示すことにより、それを手本として子どもたちが創作するという参加の仕方をしている。

「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたは、オペレッタ形式となっている。「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　1番」「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　2番」「ころころうんち」「こやつくろう　1番」「こやつくろう　2番」「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　3番」のそれぞれのうたの合間には、対話体によるセリフが入っており、全体として、2匹のやぎと春組の子どもたちが織り成すパーソナルストーリーに仕上がっている。

楽曲の形式は、有節歌曲形式が用いられており、1番、2番もしくは3番から成り、繰り返しが多くなっている。また、「ゆきちゃん（ゆきちゃん）」のように、1小節の中で同じ旋律を交互唱しており、掛け合いの技法が多数用いられている。

「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　2番」では、例えば「ゆきちゃん　よくはしる」の、1小節の後半部分「よくはしる」は、音程のない１６分音符＋4分音符のリズムの組み合わせによる言葉で構成されている。最後の2小節を除いた全小節がこのような、旋律と言葉による交互唱から成り立っている。

「ころころうんち」のうたでは、最初の「ころころころころ…」の4小節中2小節のみ、短三度音程による部分二部合唱となっている。また、後半の「ころころころころころころころころ　メ～～」は、応答性のある旋律である。歌唱の技法としては、後半の「ころころころころ…」が下行のグリッサンド奏法、「メ～～」は下行のポルタメント奏法が用いられている。

「こやつくろう」のうたでは、1番と2番の

間に、二人一組になり、木を金槌でたたいて、その音を響かせながら、小屋作りの風景を表現しているのが特徴である。無拍で自由リズムのこのアイディアは、子どもたちから出されたものであり、彼らのお気に入りの場面の一つである。そして、曲は反復により構成されており、最後は半終止のまま、台詞へと受け継がれていく。

オペレッタの最後に歌われる「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　3番」でも「ゆきちゃん　メ～」「ゆりちゃん　メ～」と応答性のある旋律が続く。楽曲の最後となる「ず～っと　ずっといっしょだよ！メ～～！」は、音程にこだわらない叫び声で締めくくられている。

以上、「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」の作品の中には、オペレッタ形式、有節歌曲形式による繰り返し、交互唱による掛け合い、旋律と言葉の組み合わせ、短三度音程による部分二部合唱、応答性、グリッサンド奏法、ポルタメント奏法、無拍、自由リズム、反復、半終止、音程にこだわらない叫び声等の知性的技能が含まれることを示した。これは子どもたちが「音楽づくり」の活動に参加するプロセスで、音素材や音楽様式を拡大し、音楽的コミュニケーションを拡げていくこと、そしてそこには音楽に関わる知性的技能の修得が含まれることを認めるものである。次項では、このような音楽の世界を拡げる「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたは、子どもや教師にとってどのような意味があるのかを検討したい。

(5) 作品の「文化遺産」としての意義の検討

音楽会の練習が架橋に入っていたある日、唐木教諭から次の様な話があった。

> 「火曜日（10 月 18 日)、おもしろいことがあった。小屋のまわりでゆきちゃんとゆりちゃんのお世話をしていた子どもたちが、みんなで自然に歌い出した。みんな『め～～』っておもしろかった。ゆきちゃんとゆりちゃんはびっくりした顔をしていました。」(2016.10.20，筆者のインタビュー記録より抜粋，括弧内筆者)

さらに、ゆきちゃんとゆりちゃんが散歩中に糞をすると、子どもたちが皆で「う～んち、う～んち、う～んちだ～！」と歌いだすのである。

また、担任の唐木教諭は、子どもたちと、ゆきちゃんゆりちゃんのお世話をしている最中、「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　2番」の「ゆきちゃん　よくはしる」の言葉を「からきせんせい、よくおこる」と変化させて、歌いながら注意をする。他方子どもたちは、2匹に干し草を食べさせながら、「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　2番」の「ゆきちゃん　よくはしる」の言葉を「ゆきちゃん　よくたべる」と変化させて歌ったりするのである。

ゆきちゃん　よくたべる
（ゆきちゃん　よくたべる）
ゆりちゃんも　よくたべる
（ゆりちゃんも　よくたべる）
ゆきちゃん　まだたべる
（ゆきちゃん　まだたべる）
ゆりちゃんも　まだたべる
（ゆりちゃんも　まだたべる）
よーくたべるよ～
（括弧内は交互唱）

10 月 21 日、音楽会終了後の 5 時間目、子どもたちは春庭に集まった。ゆきちゃんとゆりちゃんに音楽会の報告をするためである。そして 2 匹の前で「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」を歌い上げて、「ゆきちゃん、ゆりちゃん、ありがとうー！」とお礼を言ったのである。この

ように子どもたちは、お世話をしている時、あるいはお世話が終わった後に、２匹を前に日常的にうたを歌い続けている。

こうして「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたは、子どもたちの変化していく社会的世界の中で、常に新たな意味が創られ続け、更新していくものと考えられる。「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたは、変化する子どもたちの参加の軌道に沿って、歴史的文脈に依存し、新たな意味を獲得していく。すなわち、子どもの実践への参加の仕方の発展に伴い、「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたも共に成長しているのである。それは、子どもと教師が実践に参加している限り創られ続ける、変化する作品なのである。そのような意味において、「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたは、子どもや教師にとって、変化する「文化遺産」であるということができよう。全ては社会的世界において生起するのであり、それらの構成要素は、豊かな相互関係性の歴史的文脈に依存し変化し続けている。「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」のうたもまた、社会的に媒介され更新する構成要素の一つとして、発展し続ける「文化遺産」としての意味を持っていると考えられる。その実践共同体にとっての「文化遺産」は、まさしく、その時の子どもの参加の仕方の再解釈、更新であり、子どもの生活世界の中で生き続けていると言えよう。

5　おわりに

本稿では、「正統的周辺参加」論に依拠し、動物を育てる総合学習への参加過程で生成された、うたの創作活動の実践事例を通して、「音楽づくり」が子どもたちの活動への多様な参加の仕方を解釈すること、すなわち「実践の文化」を学ぶことであり、そこには音楽の知性的技能の修得が含まれていることを検証した。

２節では、「正統的周辺参加」論の基本的視座である「正統性」及び「周辺性」の概念に関して論じた。３節では、「正統的周辺参加」論に依拠し分析する有効性を明らかにし、総合学習への参加過程で生成された「音楽づくり」の意義を検討した。その結果、総合学習の実践を総括的な側面から、社会的、歴史的、文化的に解釈することにより、「音楽づくり」の多様性や可能性を拡げることが示唆された。また、「音楽づくり」に関わる知性的技能の修得は、実践に参加する過程に含まれていることを指摘した。４節では、総合学習の実践「ゆきちゃんゆりちゃんと　いっしょに」への参加過程で生成された「音楽づくり」の事例として、うたの創作活動を分析、検討した。その結果、うたの創作活動は、実践への参加の仕方の解釈、再解釈であり、更新そのものであることが明らかにされた。しかも、うたの創作活動に関わる知性的技能は、実践への参加過程に包摂されていることが認められた。更に、創作された一連のうたは、社会的に媒介されて発展し続ける「文化遺産」としての意味を持っていることを論じた。

全ては、子どもや教師、そこに関わりのある人々が、交渉を通じて意味付けた社会的世界において生起するのであり、そこでは変容し、変化の過程にある社会的実践が構成されている。共有される実践の変化の流れの中にある「音楽づくり」もまた、絶えず進化し、更新しているのである。そのような共働的に構造化された社会的世界の中では、実践への参加過程で創り出された音楽作品もまた、動態的文脈に沿って発展していく「文化遺産」であると言えよう。その意味を常に交渉し続けることが、音楽的コミュニケーションを拡げることであり、音楽の世界が創られていくことでもあると考える。

本稿では、総合学習に包摂される「音楽づくり」として、うたの創作活動に焦点を当て、分

析、検討を試みた。「音楽づくり」の他のカテゴリーに関する分析は、今後の課題としたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、多大なご協力を賜りました長野県伊那市立伊那小学校の皆様に心より感謝申し上げます。

注

[1] 音楽づくりの類型は、坪能が①から④に分類したものに、味府・駒が⑤を加えた。

[2] 坪能によれば「『枠組み』とは「『音素材』や『音組織』を規定するものであるとともに、即興（音楽ゲーム）のためのルールでもあり、さらに『応答性』や『反復性』などの音楽的な構造でもあり、音楽にとって本質的に重要な要素である」（坪能，2010, p.32）。

[3] 「正統的周辺参加」論は引用・参考文献を参照。以下引用ページは原著ページで示す。訳出に際しては、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書，1993.を参考にした。

引用・参考文献

1）味府美香・駒久美子（2011）「雑誌『教育音楽』に見る音楽づくりとサウンド・エデュケーションの拡がりと変容　－1989 年度からの小学版を俯瞰して－」音楽教育実践ジャーナル，vol.9 no.1 ，pp.98-109

2）安中陽子（2009）「小学校低学年の『音楽づくり』　－音・動き・言葉のかかわりに着目して－」音楽教育研究ジャーナル，vol.8 no.2 ，pp.46-53

3）安中陽子（2011）「音楽づくりにおける音と言葉のかかわり　－国語科との関連を図った小学校音楽科の実践－」音楽教育実践ジャーナル，第 32 号，pp.14-24

4）長野県伊那市立伊那小学校（2017）『公開学習指導研究会　研究紀要　内から育つ　－“ひと・もの・こと”とのかかわりのなかで，自己をみつめあゆみ続ける子ども－』（有）マスマタ印刷

5）今村友美（2011）「Ⅲ　模擬授業『フレーズを反復・変化させて音楽をつくろう』生成の原理による授業づくりプロジェクト　Ⅲ子どもが楽しむ構成活動（音楽づくり・創作）の授業　（第 2 年次）　－高学年における『反復・変化』を指導内容とした音楽づくり－」学校音楽教育研究，vol.15，pp.93-95

6）上田光江（2003）「小学校の音楽教育における創造的な音楽づくりの学習　～遊びの論理に基づいた音楽の学習と分かち合いをめざした音楽授業の構想～」芸術教授学，第 6 号，pp.47-54

7）衛藤晶子（2013）「探求型音楽学習『こする音色を生かした音楽づくり』における教師の指導性　－教師の働きかけを視点として」学校音楽教育研究，vol.17，pp.39-51

8）小野沢美明子（2016）「『個が生きる授業』における『コンフリクト』の意義　－生活科『いきものとなかよし』をとおして　－」日本教材学会　教材学研究，第 27 巻，pp.47-58

9）小島律子（1997）「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部門，第 46 巻第 1 号，pp.89-101

10）和智宏樹（2015）「即興表現を豊かにするための言語活動の工夫に関する一考察　－小学校 5 年生の音楽づくりの授業を通して－」音楽教育研究ジャーナル，第 43 号，pp.37-46

11)木村敦子（1995）「子どもの豊かな気づきを

育む授業づくり　ー総合学習『おはなしきこうーブレーメンの音楽隊ー』の実践, 研究紀要平成 6 年度, 広島大学, pp.159-164
12)草下實（2010）「児童の達成感を導く総合学習教材開発　ー地域の民話を題材とする影絵と音楽を通してー」鳴門教育大学研究紀要，第 25 巻，pp.303-317
13)楠井春子（2011）「子どもの生活を基盤とするうたの生成過程　ー小学校 6 年生における替うたづくりの実践を通してー」学校音楽研究，vol.15，pp.173-174
14)齋藤恵美（2011）「児童の表現を高める音楽づくりを目指して　ー3 年生『まつりの音楽をつくろう』の実践を通して」教育実践研究，第 21 集，pp.149-154
15)島崎篤子（2010）「音楽づくりの 20 年を振り返る　ー明日の「音楽づくり」の学習のためにー」音楽教育史研究，第 13 号，pp.84-86
16)竹内知佳・森下修次「音楽づくりと鑑賞，表現の組み合わせを意識した授業の実践ーホルスト作曲　管弦楽組曲『惑星』から『木星』を中心としてー」新潟大学教育学部研究紀要, 第 3 巻, 第 1 号, pp.105-110
17)田室雛衣・河添達也（2014）「小学校音楽科における音楽づくりと鑑賞の一体化をめざした授業開発研究」島根大学臨床総合研究，vol.13，pp.77-86
18)坪能由紀子（2004）「創造的音楽学習」『日本音楽教育辞典』音楽之友社，p.53
19)坪能由紀子（2010）「『音楽づくり』に見る器楽教育の変容」音楽教育実践ジャーナル，vol.7 no.2 ，pp.26-33
20)坪能由紀子（2011）「創造的音楽学習からみたサウンド・エデュケーション」音楽教育実践ジャーナル，vol.9 no.1 ，pp.40-47
21)西園芳信・小島律子（2000）『総合的な学習と音楽表現』黎明書房,
22)西脇郁乃（2012）「子どもが自分の思いを伝え合う『音楽づくり』にみる音楽表現ー小学校における『オノマトペから音楽へ』の実践をもとにー」岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要, 第 12 号，pp.71-79
23)廣津友香（2011）「奈良女子大学附属小学校の『しごと』における音楽表現の発展過程」学校音楽研究，vol.9，pp.3-11
24)眞壁豊（2015）「携帯ゲーム機用シンセサイザーソフトによる『音楽づくり』教育の実践」東北文教大学　東北文教大学短期大学部紀要，第 5 号，pp.1-23
25)三村陽子（2015）「達成感を味わわせることができる『音楽づくり』の教材開発　ー第 4 学年『せんりつづくりにちょうせん』の実践を通してー」教育実践研究, 第 25 集，pp.115-120
26)室町さやか（2016）「わらべうたのリズムと五音音階を用いた音楽づくりの試みー小学校音楽科における教材開発研究-」環太平洋大学研究紀要，第 10 号，pp.21-28
27)Jean Lave, & Etienne Wenger, (1991).*Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge University Press（佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書 1993

資料　音楽会で発表したシナリオ

1年春組「大すき　ゆきちゃんゆりちゃん」ものがたり

＜第1場面　「大すき」＞

「8月、春ぐみに2ひきのヤギがきました。」

「おかあさんヤギのゆきちゃん、あかちゃんヤギのゆりちゃん、2ひきはいつもいっしょ。」

「ゆきちゃんゆりちゃん大すき」のうた

1　ゆきちゃん（ゆきちゃん）
　ゆりちゃん（ゆりちゃん）
　かわいい（かわいい）
　大すき（大すき）
　大すきだよ
　（括弧内は交互唱）

＜第2場面　「さんぽ」＞

「ゆきちゃん、ゆりちゃん、さんぽにいこう。」

「おう！」

「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　2番」のうた

2　ゆきちゃん　よくはしる
　（ゆきちゃん　よくはしる）
　ゆりちゃんも　よくはしる
　（ゆりちゃんも　よくはしる）
　ゆきちゃん　まだはしる
　（ゆきちゃん　まだはしる）
　ゆりちゃんも　まだはしる
　（ゆりちゃんも　まだはしる）
　よーくはしるよ～
　（括弧内は交互唱）

「ゆきちゃん、ゆりちゃん、よくはしるから、さんぽつかれるなあ。」

「つかれるなあ。」

＜第3場面　「うんち」＞

「ゆきちゃん、ゆりちゃんのうんち、ころころしてかわいいね。」

「ころころうんち」のうた

　ころころころころ　ころころころころ
ころころころころ　ころころころころ
ころころころころ　ころころころころ
ころころころころ　ころころころころ
うーんち　うーんち　うんちだー
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ころころころころころころころころ
メ～～～～
ボ～ト　ボ～ト　ボットン

「あれ、ゆきちゃんのうんちがいつもとちがうよ」
「げりしてるんじゃない。どうしよう。」
「キャベツ、たべすぎだよ。」
「ほし草、たくさんたべてね。」

（明るい音楽が入る）
「やったー！ころころになったぞ。」
「やったー！」

＜第４場面　「こやづくり」＞

「みんな、ゆきちゃん、ゆりちゃん、いつもベランダでねてて、かわいそう。こやをつくってあげようよ。」
「いいね！」

「こやつくろう」のうた
1　まどつけよう（まどつけよう）
　やねつけよう（やねつけよう）
　ベッドつけよう（ベッドつけよう）
　あそびばつけよう（あそびばつけよう）
　（括弧内は交互唱）

（子どもたちが二人一組になり、木切れをトントン金槌で叩いて、小屋づくりの風景を表現する。）

「あ～、つかれた。」
「でも、完成したよ。」
「やったー！」
「でも、雨もりしているよ。」
「せっかくつくったのに、おかしいなあ。」
「もういちど、つくりなおしだ。」
「おう！」

「こやつくろう　2番」のうた
2　あまもなおそう　（あまもりなおそう）
やねなおそう　（やねなおそう）
みずたまりなおそう（みずたまりなおそう）
わらなおそう　（わらなおそう）
（括弧内は交互唱）

「あ～、つかれた。」
「これで雨もりしないよ。」
「ゆきちゃん、ゆりちゃん、こやにはいって、すわってるよ。」
「うれしそう！」

＜第5場面　「ずっといっしょ」＞

「ゆきちゃんゆりちゃん大すき　3番」のうた
3　ゆきちゃん　メ～　　ゆりちゃん　メ～
かわいい　メ～　　だいすき　　メ～
ず～っと　ず～っと　いっしょだよー　メ～～

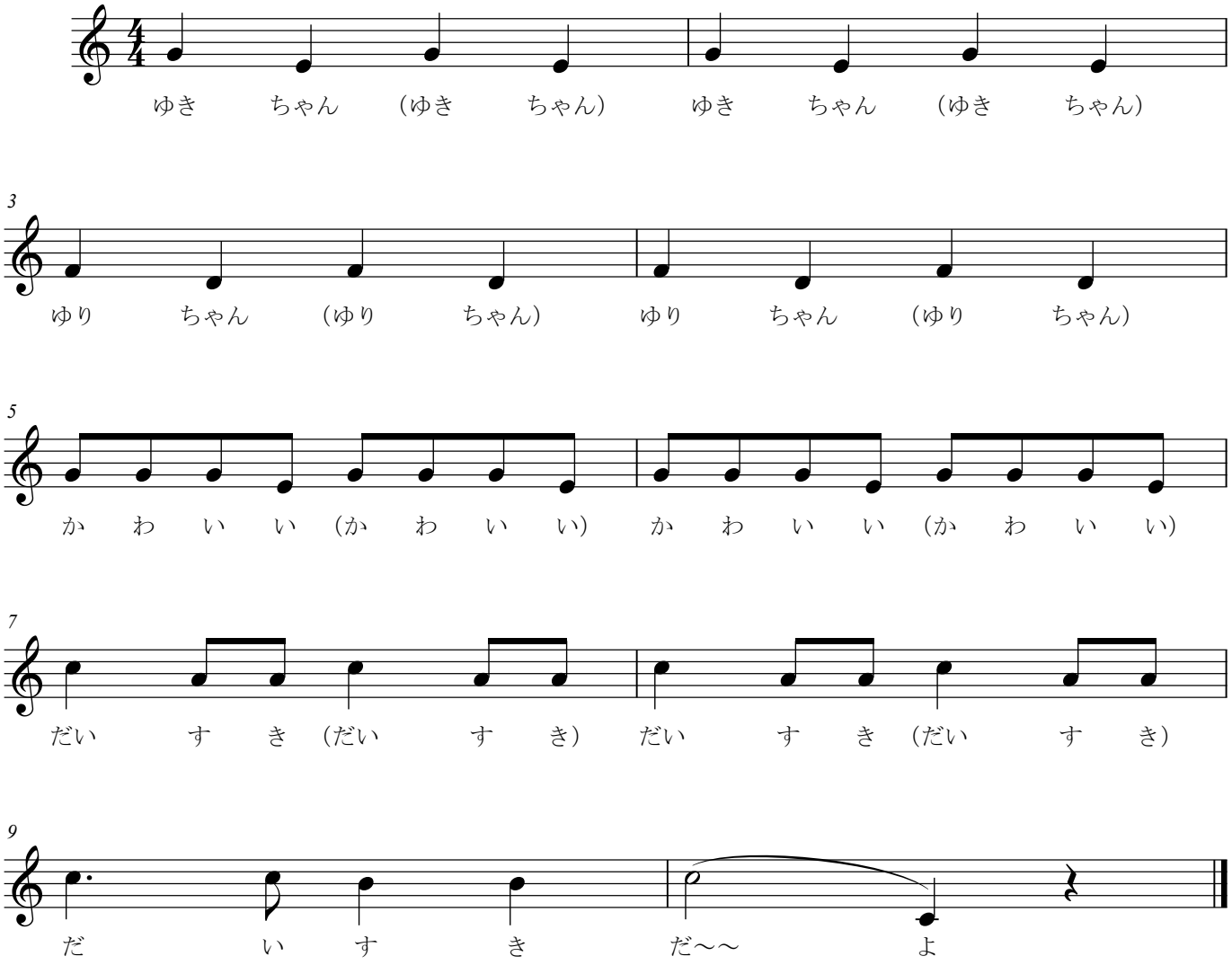
「これで、春ぐみのはっぴょうかいをおわります。」
「れい」

（おわり）

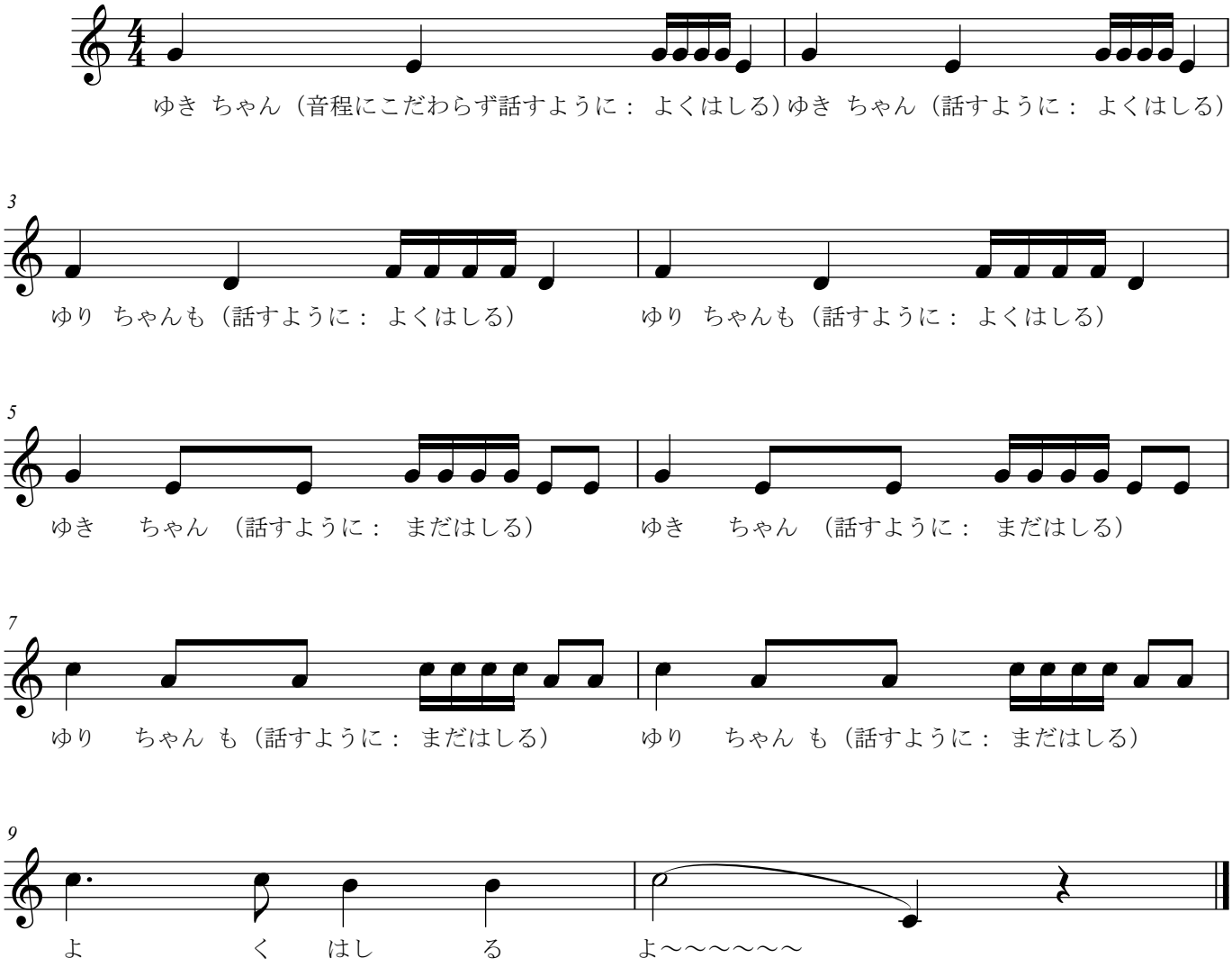
大すき　ゆきちゃんゆりちゃん

「ゆきちゃん　ゆりちゃん　大すき」のうた

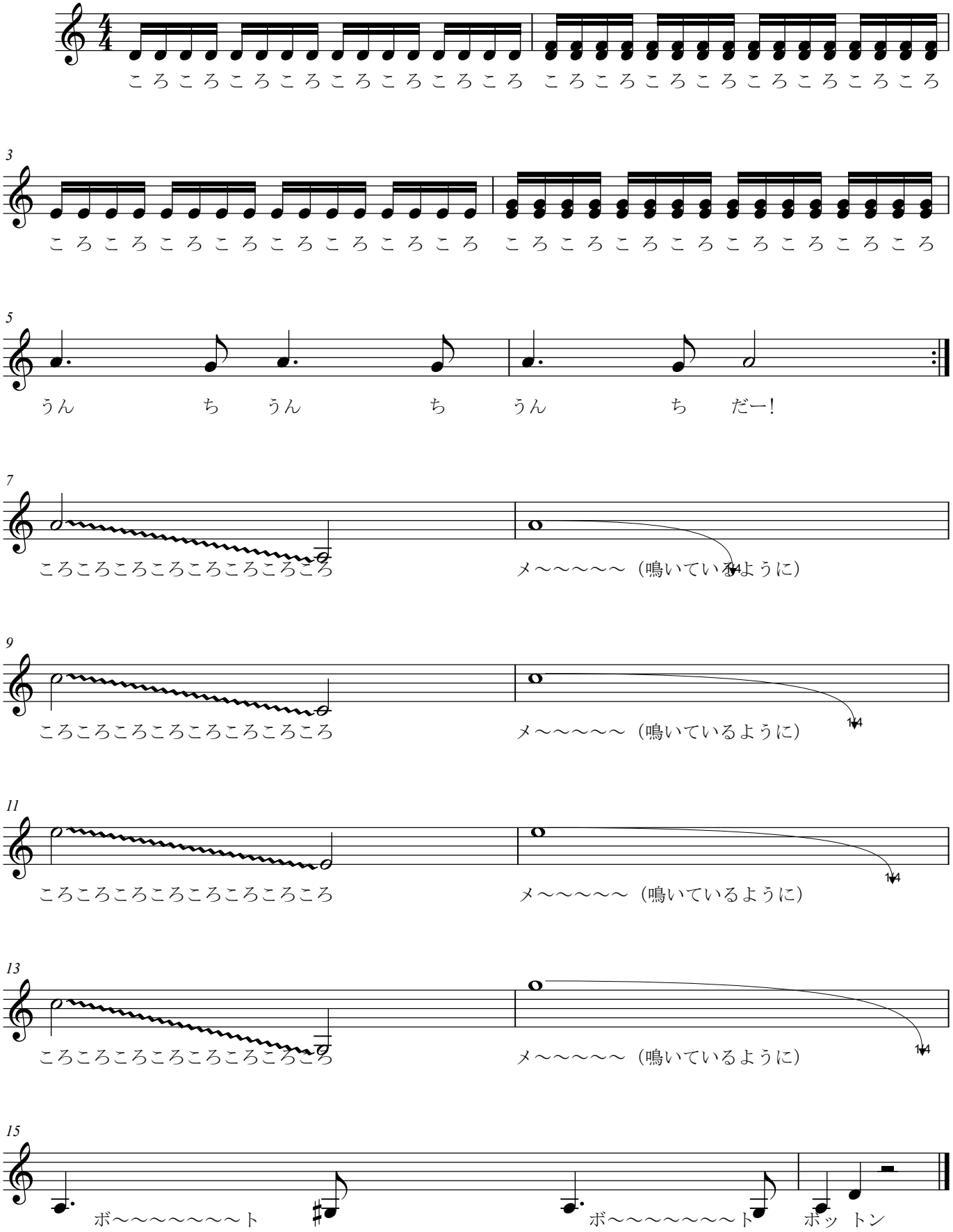
1年春組　作詞
1年春組　作曲
1年春組担任　編曲



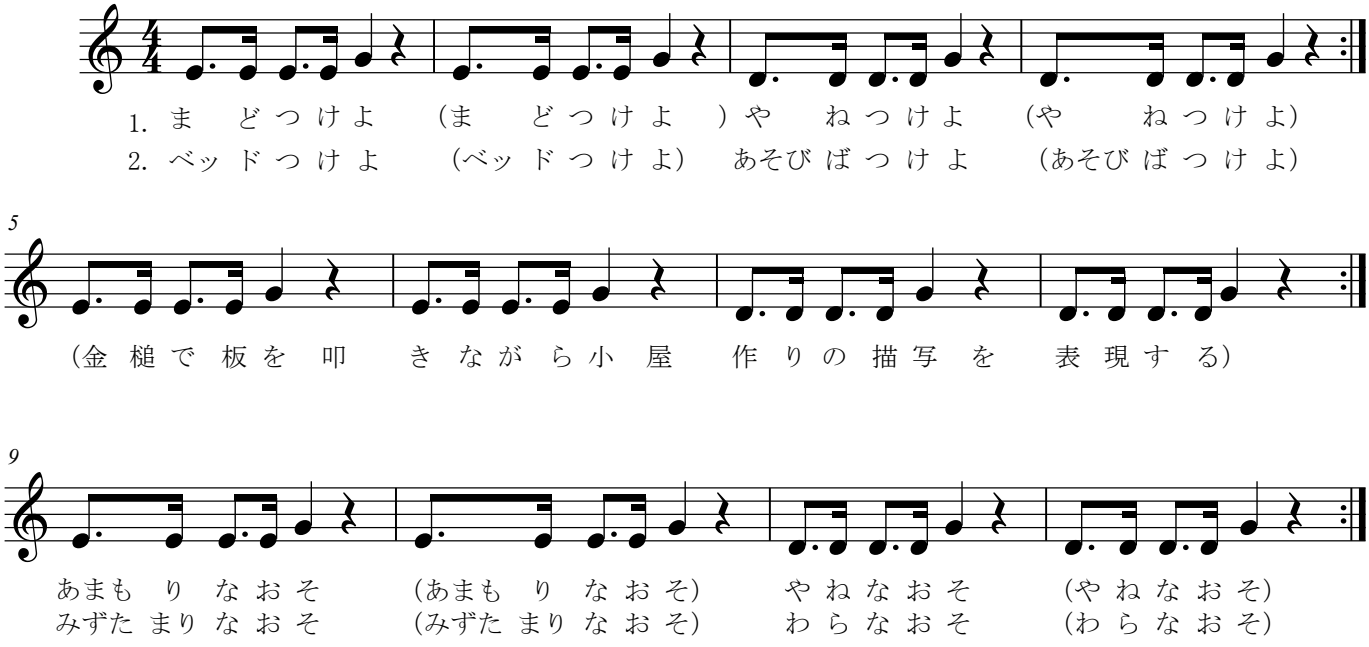
ゆきちゃんゆりちゃん　大すき　2番

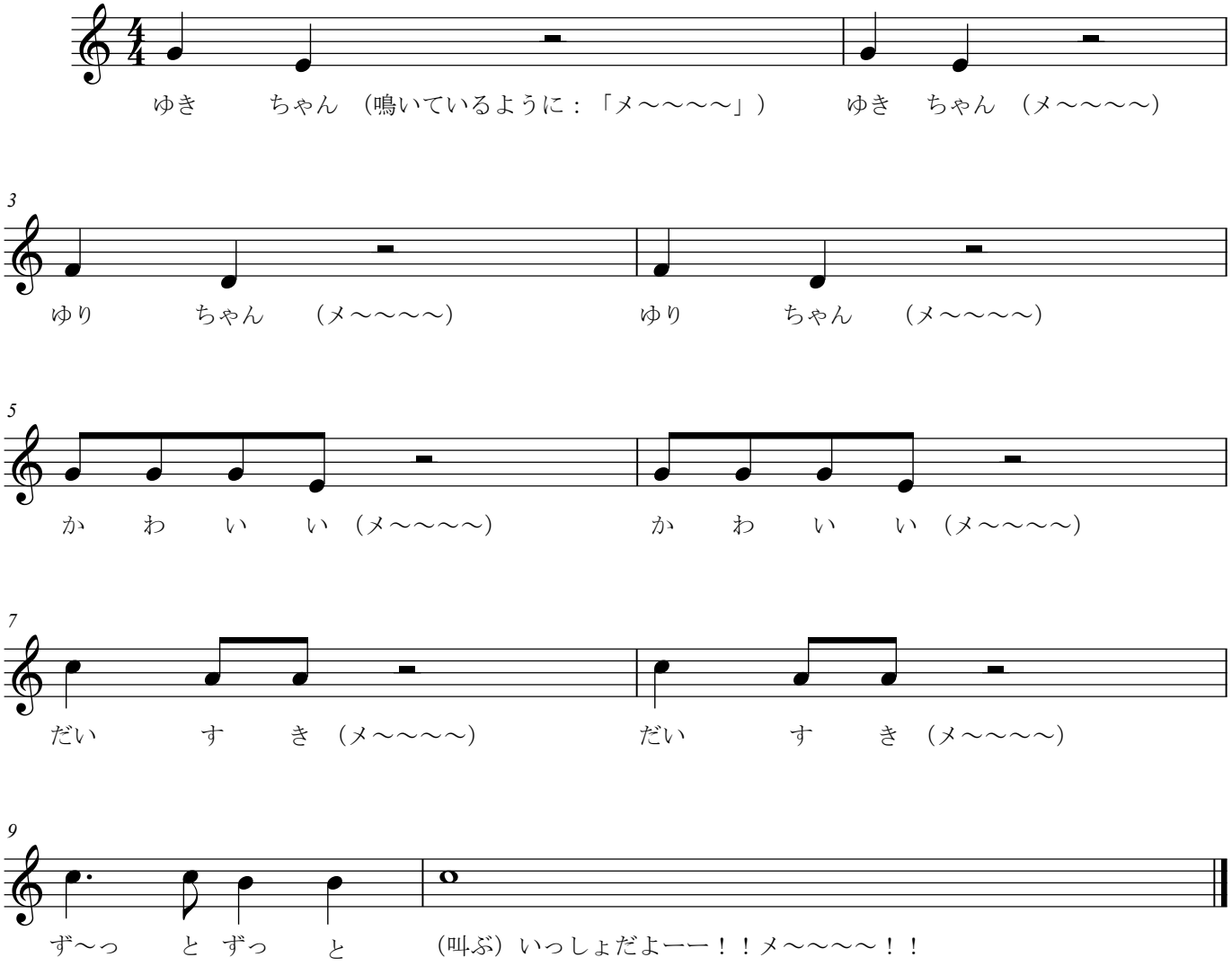


「ころころうんち」のうた


こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ
3
こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ
5
うん ち うん ち うん ち だー!
7
ころころころころころころころころ メ〜〜〜〜〜（鳴いているように）
9
ころころころころころころころころ メ〜〜〜〜〜（鳴いているように）
11
ころころころころころころころころ メ〜〜〜〜〜（鳴いているように）
13
ころころころころころころころころ メ〜〜〜〜〜（鳴いているように）
15
ボ〜〜〜〜〜〜〜ト ボ〜〜〜〜〜〜〜ト ボッ トン

「こやつくろう」のうた


1. ま どつけよ （ま どつけよ ）や ねつけよ （や ねつけよ）
2. ベッドつけよ （ベッドつけよ） あそびばつけよ （あそびばつけよ）
5
（金槌で板を叩 きながら小屋 作りの描写を 表現する）
9
あまも り なおそ （あまも り なおそ） やねなおそ （やねなおそ）
みずたまりなおそ （みずたまりなおそ） わらなおそ （わらなおそ）

©

「ゆきちゃんゆりちゃん　大すき」のうた　3番