

「教育臨床総合研究11 2012研究」

## 高等学校定時制課程芸術科「音楽Ⅰ」における創作の授業実践 — 言葉の抑揚を生かした旋律づくりを通して —

A practical research for music making with the linguistic intonation  
in music education at part-time high school

多賀 秀紀\*

Hidenori TAGA

河添 達也\*\*

Tatsuya KAWASOI

### 要 旨

本研究は、高等学校芸術科「音楽Ⅰ」における創作の学習に関わり、よりよい授業展開の在り方および題材の開発を企図したものである。本稿では、鳥根県立宍道高等学校定時制課程における授業実践について報告し、言葉の抑揚を生かした旋律づくりによる創作の学習の在り方とその可能性、および諸課題について考察を試みている。

〔キーワード〕 高等学校定時制課程 音楽科教育 創作  
学習指導要領 ミニマム・エッセンシャルズ

### I はじめに

本稿は、高等学校芸術科「音楽Ⅰ」（以下、音楽Ⅰ）における創作の学習に関わり、これまでの研究と高等学校定時制課程（以下、定時制課程）での授業実践をもとに、その指導法の在り方と諸課題を明らかにすることを目的としている。

多賀は、平成23年度より鳥根県立宍道高等学校（以下、本校）において音楽Ⅰの授業を担当している。改正学校教育法が学力を成す三要素の一つとして、生徒の学習意欲を育むことを求めていることから、本校に在籍する様々な学習履歴や学習動機をもつ生徒にとって、よりよい授業展開あるいは指導法の在り方を検討する必要があると考えた。本稿では、まず創作を取り巻く現状を整理した上で、その学習がもつ意義について考察した。次に、多賀による授業実践の報告に基づき、その成果および課題について言及している。

### II 問題の所在

新しい高等学校学習指導要領（以下、新学習指導要領）は、平成25年度より学年進行によっ

\*鳥根県立宍道高等学校（平成24年3月まで）

\*\*鳥根大学教育学部芸術表現教育講座

て適用される。各学校段階における内容の系統性を重視した今回の改訂では、小学校および中学校音楽科において歌唱、器楽、創作（小学校は「音楽づくり」）、鑑賞ごとに内容が示されるようになり、高等学校芸術科音楽と同様の形式となった。本研究において扱う創作の充実、小学校から高等学校までの新学習指導要領において重視されている内容の一つである。また、学習指導要領改訂に先立つ平成20年1月の中央教育審議会答申（以下、中教審答申）においては、小学校、中学校および高等学校の音楽科および芸術科の改善の基本方針が示され、創作に関しては「音楽をつくる楽しさを体験させる観点から、小学校では「音楽づくり」、中・高等学校では「創作」として示すようにする」ことが示された（文部科学省 2008）。つまり、新学習指導要領における創作の学習には、音楽をつくる過程を重視した指導が求められていると解することができる。

しかし、創作の学習には課題も多い。平成17年9月8日に開催された中央教育審議会義務教育特別部会（以下、義務教育部会）において、「楽曲を仕上げるのが目的になっている授業が見受けられる。表現したいイメージをもち、それを表すために必要とする技能、例えば、発声や楽器の扱い、読譜力などを身に付けさせる効果的な指導が必要。」、「合唱や合奏などの音楽活動は積極的に行われているが、音楽の諸要素の働きや曲想の美しさなどを感じ取らせる指導の充実が必要。」、「児童生徒に感性や表現力をはぐくむ鍵活動となる創作が、年間指導計画の中で十分に時数を割り当てられていない傾向が見受けられる。」、「創作に対して関心や意欲がやや低い傾向が見られるが、教師自身が苦手意識をもっていたり、十分な学習指導を行っていないためであると考えられる。」（下線は筆者）といった指摘が音楽科あるいは芸術科音楽に対してなされている（文部科学省 2005）。これらの指摘は、授業の内容が歌唱または器楽に偏りがちであり、創作が十分に取り扱われていない現状を示唆している。

また、これまでに筆者らは、音楽科教育におけるミニマム・エッセンシャルズ策定をテーマとし、高等学校芸術科音楽を中心に事例研究を継続してきた。この研究の目的および意義については、拙稿において述べている（河添・多賀 2010, p.192）。また、多賀は平成20年度から島根大学大学院に在籍しつつ、島根県高等学校音楽教育研究会（以下、高音研）のメンバーとして研究活動に参加し、資料の分析等の研究実務補助を2年間にわたって担当した。そうした中で、島根県内の高等学校が作成した音楽Ⅰの年間指導計画を分析し、創作を取り扱っている学校の割合が、歌唱、器楽、鑑賞といった他の領域・分野を取り扱う割合に比して相対的に低いことを明らかにした。このことについては、Ⅲ-3において詳細な調査結果を示している。こういった現状から、創作に関する授業実践研究の推進が求められていることは明白である。

多賀は、平成23年4月より島根県立宍道高等学校において、定時制課程における音楽Ⅰの授業を2講座担当している。音楽の授業に興味・関心をもち、意欲的に受講している生徒がいる一方、苦手意識をもち、意欲的に取り組むことができない者も少なくない。なお、学校の詳細についてはⅢ-1-(2)において述べている。学習意欲の向上が「確かな学力」の育成に深く関係している以上、生徒がもつこれまでの学習履歴等に影響されにくく、かつ意欲的に取り組める授業内容の検討が必要であると考えた。授業において多賀が実施したアンケート調査では、回答した生徒の殆どが高校入学以前に創作の学習を経験していないことが明らかになっている<sup>1)</sup>。逆説的ではあるが、創作であれば中学校以前の段階で多様な実践が展開されている歌唱等とは異なり、ほぼ同一の条件下で学習を開始することが可能であると考えられる。

### Ⅲ 研究の視点

#### 1. 高等学校定時制課程をとりまく状況から

##### (1) 定時制課程の歴史と現状

まず、本研究が単に創作の授業実践を試みるにとどまらず、定時制課程に在籍する生徒を指導する多賀の立場からその在り方を検討する目的をも包含していることを断っておく。

定時制課程は、1947年3月に制定された学校教育法に基づき、1948年に発足した。当初は、勤労青少年に高校教育の場を保障する教育機関としての役割を担い、ピーク時であった1953年には本校と分校を合わせた学校数が3,190校、生徒数が56万7,000人に達した。しかし、その後は減少傾向をたどり、2000年の学校数が807校、生徒数が10万8,815人、加えて、在籍する生徒の多様化も進んでいる<sup>2)</sup>。このことに関連して、柿内らは以下のように指摘している。

多様化した生徒層とは、家計状況に規定された就労の必要性を抱える生徒だけではなく、低学力のために全日制課程に進学できない、中学校での不登校経験がある、高校中退経験がある、非行等で逸脱者と見なされている、心身の障害など、これまでの高校教育の限界領域に在るといった生徒たちである。(柿内・大谷 2010, p.2)

現在の定時制課程は、以上の指摘にあるような生徒の重要な学習の場となっている。

##### (2) 島根県立宍道高等学校について

###### 1) 学校全体の状況

多賀が授業実践を試みた本校は、平成21年に策定された「県立学校再編成基本計画」に基づき、島根県東部の高等学校のうち定時制課程および通信制課程を統合再編成して平成22年4月に開校した新しい学校である。本校の定時制課程には「午前部」、「午後部」、「夜間部」の3つの学習時間帯が設定され、生徒はいずれかの部に所属して4年で卒業することが可能である。時間割については、生徒自身の学習計画に基づき、自分の学習ペースや興味・関心に応じて編成することができる。

このように、本校は多様な教育課程の編成と学習時間の選択を可能にしているが、その背景にあるのが、先述の柿内らによる指摘である。平成23年度に本校の定時制課程へ入学した生徒97名のうち、中学3年時の年間欠席日数が30日を超えた生徒は57名、100日を超えた生徒は21名である。また、発達障がい診断および疑いのある生徒も少なからずおり、様々な学習履歴や学習動機をもつ生徒たちが在籍している。このような現状の下、本校では定時制課程および通信制課程それぞれに特別支援教育コーディネーターを2名ずつ配置し、校内生徒支援委員会を週に一度開催するなど、島根県内の他の高校に比して充実した生徒支援体制を構築している。

###### 2) 音楽Ⅰを履修している生徒について

火曜日に開講されているⅠa組には男子9名、女子9名が、また、水曜日に開講されているⅠb組には男子9名、女子12名がそれぞれ受講登録をしている。多賀は、開講されている音楽Ⅰの全4講座中、この2講座を担当している。年度当初には、受講登録をした生徒のうち半数程度の出席があったものの、受講生徒数の減少により、本授業実践の時点でⅠa組の出席者数が5名から7名程度、Ⅰb組の出席者が3名から5名程度で推移している。生徒の中には、音

楽に興味や関心をもち積極的に受講している者や、中学校の合唱部や吹奏楽部に所属していた者、幼いころからピアノ教室に通っていた者がいる。一方で、音楽の授業に苦手意識をもっている者、中学校段階では保健室登校であった者もあり、生徒間の意欲あるいは能力には差がある。また、単位制をとる本校の教育課程の下では、同一のホームルームの生徒で講座が成り立つケースは少なく、各講座における人間関係の構築に時間を要する生徒が少なからずみられた。

### 3) 音楽Ⅰにおける学習の状況

受講生徒数が少数である状況を利用して筆者と生徒の間で対話を深めていったところ、音楽の授業に対して生徒がもつ意識が顕在化してきた。概ね、以下の2点にまとめることができる。

- ① 中学校で音楽の授業に参加できなかったために高校の学習に対応できるか不安である
- ② 楽譜を読むことができないために授業に対する諦めの念がある

①については、中学校段階で不登校傾向のあった生徒が多く在籍している本校の現状を考慮すると頷ける。新学習指導要領が校種間の系統性を重視していることから、多賀は、中学校段階の学習内容を適宜含めながら授業を展開している。

②の「諦め」については、楽譜を読む能力（以下、読譜力）そのものの有無もさることながら、音楽的経験が豊かな生徒とそうでない生徒の読譜力の差から生じたものであるとも考えられる。そこで筆者は、平易な楽典の学習を継続的におこなうことにした。これは、音楽に対する興味・関心、自信をもって授業に臨むことが困難な生徒が少なくない状況や、生徒が中学校段階までの学習内容を十分に修得し得ていない可能性を踏まえ、成果を可視化しやすい楽典の学習が有効であると考えたためである。なお、学習の詳細についてはⅣ-2において述べている。

## 2. 新学習指導要領における創作の指導内容

平成25年度より学年進行によって適用される新学習指導要領は、芸術科音楽等にあっては平成22年度より移行することが可能であるとされている。今次の学習指導要領改訂に際しては、各学校段階における内容の系統性が重視されているが、すでに指摘したように、本校の生徒が中学校段階までの学習内容を十分身に付け得ていない可能性も無視できない。したがって、中学校段階の学習内容を適宜含めた授業展開が必要になると考えられる。以上を踏まえ、ここでは音楽Ⅰにおける創作の指導事項を、中学校音楽科の指導事項と併記しながら示し、系統性および発展性の視点から分析しておきたい（次頁〔表1〕）。

「ア」の指導事項では、旋律をつくる活動が中学校・高校を貫く軸となっていることがわかる。また、中学校段階においては「言葉や音階の特徴」が重要な要素となっているが、高校段階においては、さらに「副次的な旋律や和音」を付ける活動が求められている点に発展性が認められる。「イ」の指導事項では、音楽の構成原理を生かした創作活動が軸となっており、特に、「反復」、「変化」、「対照」が挙げられている。さらに、生徒自身ももつ表現したい音楽のイメージを、構成原理を工夫することによって表現する活動が、中・高等学校に一貫して求められている点に系統性を読み取ることができる。「エ」の指導事項は、小・中学校の音楽科に



表1 新学習指導要領における創作の指導事項<sup>3)</sup>

	中学校1年	中学校2・3年	高等学校 音楽Ⅰ
創作(ア)	言葉や音階などの特徴を感じ取り、表現を工夫して簡単な旋律をつくること。	言葉や音階などの特徴を生かし、表現を工夫して旋律をつくること。	音階を選んで旋律をつくり、その旋律に副次的な旋律や和音などを付けて、イメージをもって音楽をつくること。
創作(イ)	表現したいイメージをもち、音素材の特徴を感じ取り、反復、変化、対照などの構成を工夫しながら音楽をつくること。	表現したいイメージをもち、音素材の特徴を生かし、反復、変化、対照などの構成や全体のまとまりを工夫しながら音楽をつくること。	音素材の特徴を生かし、反復、変化、対照などの構成を工夫して、イメージをもって音楽をつくること。
創作(ウ)			音楽を形づくっている要素の働きを変化させ、イメージをもって変奏や編曲をすること。
創作(エ)			音楽を形づくっている要素を知覚し、それらの働きを感受して音楽をつくること。

において新設された〔共通事項〕に相当する内容である。この〔共通事項〕は、「音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ受すること、音楽に関する用語や記号などについて音楽活動を通して理解すること」(文部科学省 2008, p.6) を目指したものである。新高等学校学習指導要領総則には、教育課程編成の一般方針として、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」(文部科学省 2009, p.13) ことが示されている。音楽Ⅰに関して、新高等学校学習指導要領解説は、この「基礎的・基本的な知識及び技能」を具体的には記述していないものの、新中学校学習指導要領解説には、「すべての音楽活動を支える最も基礎的な能力」として、「音楽を形づくっている要素を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ受すること」(文部科学省 2008, p.8) が示されている。したがって、高校段階においても中学校段階に引き続き、〔共通事項〕に相当する指導事項「エ」を取り扱い、音楽活動の基礎的な能力をはぐくんでゆく必要があるといえる。

### 3. 音楽Ⅰにおける創作の現状

高校における創作の取り扱いに関して、その状況を全国レベルで把握している先行研究は管見では存在しない。そこで、高音研が平成21年度におこなった研究に依拠しつつ、鳥根県という限定された範囲ではあるが、高等学校における創作の現状を概観しておきたい。

高音研は、「県内の高校生に音楽Ⅰの授業を通して身につけさせたい学力について、内容及び学習指導要領との関連を明確にする」というねらいを設定し、研究を継続してきた。平成21年度には、様式を統一したフォーマットによる年間指導計画の調査(以下、統一フォーマット

調査)をおこなっている。拙稿では「題材の評価規準」に限定した記入結果の集計と考察を試みた(河添・多賀 2010)。また、統一フォーマット調査では「学習指導要領との整合性」についても調査をおこなった<sup>4)</sup>。調査にあたっては、各学校が年間指導計画に設定した題材と、新学習指導要領に示された表現領域および鑑賞領域の各指導事項との関連について各学校に記入を求めた。その調査結果を以下に示す(〔表2〕)。

〔表2〕の数値は、統一フォーマットの提出数に対する、それぞれの領域および分野を扱っている学校の割合(以下、設定率)を示している。なお、「主たる指導事項」は学習評価に反映させる項目であり、「副次的な指導事項」は学習評価に反映させず補助的に用いる指導事項を意味する。

表2 各学校の設定した題材と領域・分野との関連

主・副の区別／領域・分野		主たる指導事項	副次的な指導事項
表 現	歌 唱	83.3%	100.0%
	器 楽	100.0%	100.0%
	創 作	72.2%	77.8%
鑑 賞		77.8%	83.3%

〔表2〕からは、主たる指導事項として器楽分野が100%の実施率であることがわかる。副次的な指導事項を含めると、歌唱も全ての学校で取り扱われていることになる。しかし、創作および鑑賞についてはその実施率が相対的に低い。本授業実践においては創作に限定して題材を設定していることから、同分野における各指導事項の設定率を以下に示す(〔表3〕)。

表3 各学校の設定した題材と指導事項との関連(創作分野)

主・副の区別／指導事項	主たる指導事項	副次的な指導事項	
ア 音階を選んで旋律をつくり、その旋律に副次的な旋律や和音を付けて、イメージをもって音楽をつくること。	22.2%	55.6%	50.0%
イ 音素材の特徴を生かし、反復、変化、対象などの構成を工夫して、イメージをもって音楽をつくること。	22.2%		66.7%
ウ 音楽を形づくっている要素の働きを変化させ、イメージをもって変奏や編曲をすること。	27.8%		61.1%
エ 音楽を形づくっている要素を知覚し、それらの働きを感受して音楽をつくること。	58.8%	77.8%	
全 体	72.2%	77.8%	

創作に関しては、「内容の取扱い」の(2)に基づいて、指導事項「ア」、「イ」、「ウ」のいずれかを扱えばよいことになるが<sup>5)</sup>、それら合わせた実施率は55.6%にとどまっている。また、小・中学校における〔共通事項〕に相当する指導事項「エ」は、他の指導事項と関連付けて指導することが求められていることから<sup>6)</sup>、現状の実施率の改善にむけた指導法の研究を深めてゆく必要があると考えられる。

#### 4. 創作の授業実践を試みる意義

創作は学校現場において敬遠されがちであり、新学習指導要領がその充実を求めていることを再三にわたり述べてきた。さらに、Ⅱにあげた義務教育委員会による指摘は、創作の学習の質そのものを問題としており、一方で高音研は、年間指導計画に位置付けられた創作の取り扱いに関して、歌唱、器楽、あるいは鑑賞といった他の領域・分野との不均衡を問題としている。

しかしながら、年間指導計画における創作の意味づけを明確化することこそが重要なのであり、さらには、創作の学習活動が音楽科教育全体の中でより意味あるものとして作用することを目指すべきであると筆者は考える。

ここでは、先行研究を踏まえつつ、以上の視点に立って創作を実践する意義について考察したい。

西園（1994）は、技術の指導に傾きがちであったこれまでの音楽科教育を省み、即興あるいは創作の教育的利点について次の3点を指摘している。

- ① 創作は子ども一人ひとりの創意工夫と心の表現であり、個人の人間性と深く関わった活動内容である。このことが子どもの創造力や表現力を刺激し、音楽への興味や関心を高めることにつながると思う。
- ② それら〔教科書的な知識や技術〕を子どもの主体的創造活動の中で吟味し生かしたとき、それらの知識や技術に本当の意味が宿り、子どもの心にしっかりと定着すると考えられる。
- ③ 個人の特色ある音楽体験は創作にはろ過された形で積極的に生かすことができるし、また音楽的技術を持った者よりそうでない者の方が創造力を発揮することもあるから、子どもにとって創作はだれもが参加でき共に活躍できる共通の土俵になり得ると思う。（西園 1994, pp.68-69）

以上の指摘は、Ⅲ-2で述べた本校の生徒の実態と照らし合わせた際に示唆に富むものである。学習意欲をもって授業に取り組むことが困難な生徒にとって、①の指摘は音楽に向き合うことのきっかけを提示できる機会となり得る。平成19年6月に公布された改正学校教育法では、小・中・高校において育成する学力について、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」（下線は筆者）と示され、学力を構成する三要素の一つとして学習意欲の育成が求められている。また、平成22年3月に中教審が刊行した「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」に示されている新しい音楽科の評価の観点について、西園が「音楽への関心・意欲・態度」は学力全体の基層をなすと指摘していることから（西園 2010, p.46）、学習意欲の向上は重要な要素であるといえる。

②の指摘は、多賀が継続して実施している楽典の学習を、創作に応用できる可能性を示している。千成俊夫は、「音楽の構成要素」としてメロディー、トナリティー、リズム等を挙げて「音楽科の教育内容」と定義し、教材と区別している（山本 1981, p.105）。八木は、この千成の意図を、両者を区別して授業を構成することが楽曲の再表現にとどまらない授業内容の可能

性を拓くことにあったと指摘する（八木 2012, p.10）。また、吉富；三村（2010）は、小学校学習指導要領に示された音符、休符、記号および和音記号の、中・高校生における定着度を調査し、その結果から、「音符・休符・記号等は、体系的な教授・学習があってこそ初めて理解でき、それらを実際の表現活動において活用することによって定着するのである。」（吉富・三村 2010, p.30）と述べている。いずれもの指摘も、音楽を形づくっている要素を意味あるものとして定着させるという点で一致していると思われることから、多賀は、その一致点に着目して後述の授業実践を試みた。

また、多様な音楽経験をもった生徒が混在している授業にあっては、③の指摘は重要である。Ⅲ-1-(2)-3)においては生徒間の読譜力の差を問題とした。しかし、読譜力のみならず、歌唱力や楽器を演奏する能力等においても、生徒間の差は小さくない。そのような生徒集団にとって、「共に活躍できる共通の土俵」としての創作の存在意義は大きいといえる。

#### Ⅳ 授業実践

日 時	Ia組 平成23年11月29日(火), 12月6日(火), 12月13日(火), 12月21日(火), 平成24年1月24日(火), 1月31日(火) 各4時限	
	Ib組 平成23年11月30日(水), 12月7日(水), 12月14日(水), 12月21日(水), 平成24年1月25日(水), 2月1日(水) 各4時限	
対 象	島根県立宍道高等学校定時制課程 音楽Ⅰ履修者	Ia組 18名 / Ib組 21名
場 所	島根県立宍道高等学校音楽教室	
授業者	多賀秀紀（本校非常勤講師）	

##### 1. 授業計画および評価計画

題 材 名：言葉の抑揚やリズムを生かした旋律をつくろう

題材の目標：言葉の抑揚やリズムなどの音楽を形づくっている要素を生かしながら、イメージをもって音楽をつくる能力を育てる。

題材設定の理由

本題材では、新学習指導要領の音楽Ⅰにおける創作の指導事項の中から、「ア」および「エ」を取り上げる。本指導事項が中学校段階よりの系統性を保ち、旋律をつくる活動を軸としていることはⅢ-2で指摘した。そこで、国語科教員のアドヴァイスを受けながら、俵万智の歌集『サラダ記念日』より、6首を選び生徒に提示した。短歌であれば言葉から具体的なイメージをつくりやすく、言葉の抑揚を旋律づくりに生かすことができると考えたためである。

[評価の観点]

	ア 音楽への関心・意欲・態度	イ 音楽表現の創意工夫	ウ 音楽表現の技能	エ 鑑賞の能力
歌 唱				-
器 楽				-
創 作	○	○	○	-
鑑 賞	○	-	-	○



[評価計画]

	ア 音楽への関心・意欲・態度	イ 音楽表現の創意工夫	ウ 音楽表現の技能	エ 鑑賞の能力
題材の評価規準	言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。	言葉のもつリズム、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。	言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。	言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。
学習活動における評価規準	<p>① 言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。</p> <p>② 言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。</p> <p>③ 言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。</p>	<p>① 長音階・短音階・沖繩の音階・日本音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。</p> <p>② リズムや旋律などを知り、それらを生かした音楽表現の学習を取り組む。</p>	<p>① 言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。</p> <p>② 言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。</p>	<p>① 言葉の抑揚やリズムと旋律とのかわり、長音階・短音階・沖繩の音階による特徴を生かした音楽表現の学習を取り組む。</p>

[指導と評価の計画]

次(時)	ねらい	主な学習活動	教材	評価基準	評価方法
一次	1	● 自分の名前をワークシートに記入し、抑揚を曲線で表す。 ● これまでに学習した4つの音階をキーボードを用いて確認し、楽曲を鑑賞しながら音階が醸し出す雰囲気を感じ取る。 ● 音階を選び、曲線で表した名前の抑揚に構成音を当てはめ、五線に記入する。	ワークシート	ア-① イ-①	観察 ワークシート 発言
	1	● 「ひこうき」という言葉に合わせて手をたたき、ワークシートに例示したリズムから適切なものを選ぶ。 ● ワークシートに示したリズムを、手をたたきながら確かめる。 ● 示しながら言葉のもつリズムを調べ、ワークシートに示したリズムと合致するものを選ぶ。	ワークシート	ア-②	観察 ワークシート
二次	2	● 教員と対話しながら、短歌を一首選ぶ。 ● 選んだ短歌について、句切れごと抑揚や言葉のもつリズムを調べて旋律を創作する。 ● 句切れごとに創作した旋律をつなげてワークシートの五線に記入し、キーボードで試演する。	ワークシート 俵万智の短歌	イ-② ウ-①	観察 ワークシート 発言
	1	● これまでに学習したメジャーコードとマイナーコードをキーボードで確認する。 ● キーボードを用いて、創作した旋律に合う和音を探し、ワークシートの五線に記入する。	ワークシート	イ-② ウ-②	観察 ワークシート 発言
三次	1	● 教員が演奏するそれぞれの作品を鑑賞し、工夫されている点に着目しながら、ワークシートに感想を記入する。	ワークシート	ア-③ エ-①	観察 ワークシート 発言

## 2. 授業の展開

各時間における授業の展開を記述する前に、継続的に実施している楽典の学習についてその概要を説明しておきたい。授業で取り扱った内容は、概ね以下のとおりである。

- ① 小学校および中学校学習指導要領に示された程度の音符・休符・記号の名称と役割
- ② ト音譜表またはヘ音譜表による音名
- ③ 教科書掲載程度の和音とコードネーム
- ④ 単旋律による聴き取り

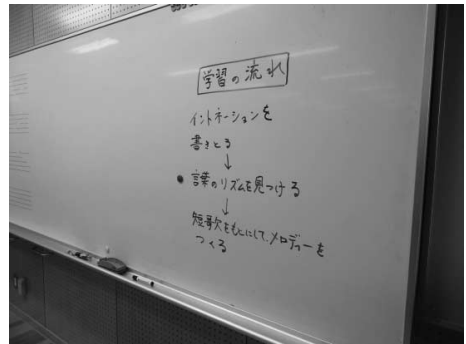
授業に際しては、ワークシートを作成して配布し、演習の形式で学習させる。生徒はキーボードを一台ずつ使用し、実際に音を出しながら学習することが可能である。聴き取りに際しても、同様にワークシートを作成し配布している（〔図1〕）。生徒は、教員の音名唱を聴き五線に音符を記入するが、読譜力に課題のある生徒はまずカタカナで音名を記録し、教員が指示した音符の種類にしたがって五線に書き入れる手順を踏む。

また、本校ではユニバーサルデザインの一環として、授業の流れを板書することを全ての授業において徹底している（〔図2〕）。これは、生徒が見通しをもって授業に取り組むことができるようにするための支援の一つであり、音楽Ⅰの授業においても実践している。そこで、本授業実践においても生徒が見通しをもって創作に取り組むことができるように、抑揚→リズム→旋律づくり→和音の工夫という段階に細分化した授業展開を試みることにした。

図1 聴き取りワークシートの例



図2 授業の流れを板書したもの



### (1) 1時間目

#### 1) 授業の流れ

ねらい：長音階・短音階・沖縄の音階・日本の音階のいずれかを用いて、言葉の抑揚を表すことができるようにする。

学習活動	教員の支援
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の名前をワークシートに記入し、抑揚を曲線で表す。</li> <li>・以前に学習した《越天楽》と《ていんさぐの花》を聴き、日本の音階と沖縄の音階を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の名前を例にとって板書し、曲線を例示する。</li> <li>・抑揚をうまくつかめない生徒に対しては、一緒に名前を声に出してみたり、指で曲線を示したりする。</li> <li>・CDで《越天楽》と《ていんさぐぬ花》を聴かせ、音階を板書する。</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートに例示された長音階・短音階・沖繩の音階・日本の音階について、キーボードを用いて確認する。</li> <li>音階を選び、曲線で表した名前の抑揚に構成音を当てはめ、五線に記入する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>鍵盤の位置が分かりにくい生徒には、それぞれのキーボードを用いて、一緒に確認する。</li> <li>当てはめにくい生徒には開始音を与え、それをもとに抑揚を表現させる。</li> <li>音階を選ぶにあたっては、教員と対話しながら選んだ根拠を説明させるようにする。</li> </ul>
---	---

2) 考察

言葉の抑揚については、直感的に分かる生徒とそうでない生徒がいたが、曲線を用いて表すように指示を与えることで理解が深まった。また、言葉の抑揚を書き表すことが難しい生徒には、教員と一緒に声に出してみたり、指で曲線を示したりする支援をおこなうことで、ワークシートに記入することができた。音階の選択については、確認のために聴いた《越天楽》と《ていんさぐぬ花》のイメージを踏まえ、教員との対話を深めることによって、生徒自身が音階を選んだ根拠を説明できるようにした。生徒からは、「明るいから」や「暗いから」という他にも、「懐かしい感じがする」、「青い景色が思い浮かぶ」といった根拠の説明を聞くことができた。

〈ワークシート No.1〉



(2) 2時間目

1) 授業の流れ

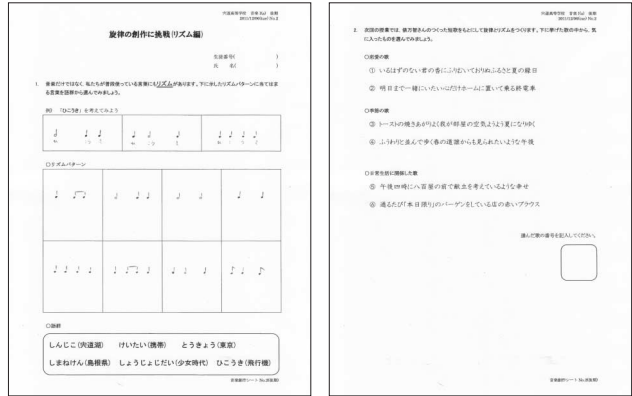
ねらい：言葉のもつリズムを調べ、音楽を形づくっている要素の働きを生かすことができるようにする。

学習活動	教員の支援
<ul style="list-style-type: none"> <li>「ひこうき」という言葉に合わせて手をたたき、ワークシートに例示したリズムから適切なものを選ぶ。</li> <li>ワークシートに示したリズムを、手をたたきながら確かめる。</li> <li>示した語群について、手をたたきながら言葉のもつリズムを調べ、ワークシートに示したリズムと合致するものを選ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートに例示した3つのリズムに「ひこうき」という言葉を当てはめて生徒に提示する。</li> <li>示したリズムを打つことができない生徒には、教員がリズムを提示し、一緒に手をたたきようにする。</li> <li>言葉のもつリズムについても同様に、教員がリズムを提示するなどの支援をおこなう。</li> </ul>

2) 考察

2時間目にあたる本時は、言葉のもつリズムを調べ、旋律づくりに応用できるようにすることを目指した。生徒は、これまでに単旋律の聴き取りを継続してきており、簡単なリズムであれば教員の支援がなくとも理解することが可能になってきていることがわかった。一方で、リズムの理解が難しい生徒には、教員が手を打ちながら例示したリズムを提示し、あるいは語群に示した言葉に合わせて一緒に手をたたいたりするなどの支援を試みた。

〈ワークシート No.2〉



(3) 3・4時間目

1) 授業の流れ

ねらい：音楽を形づくっている要素の働きを生かしながら、音楽をつくることができるようにする。

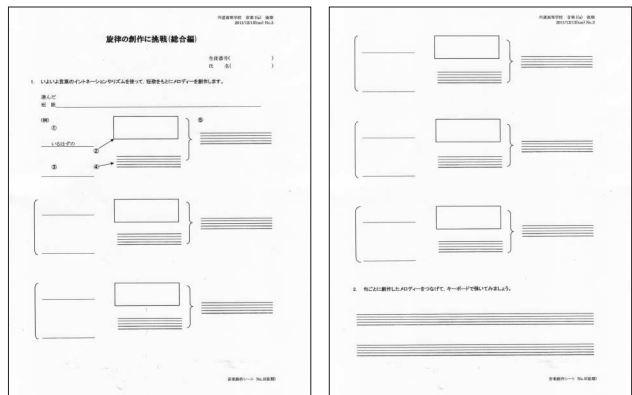
学習活動	教員の支援
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教員と対話しながら、短歌を一首選ぶ。</li> <li>・ 選んだ短歌について、句切れごとに抑揚や言葉のもつリズムを調べて旋律を創作する。</li> <li>・ 句切れごとに創作した旋律をつなげてワークシートの五線に記入し、キーボードで試演する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 短歌を選ぶにあたっては、教員と対話しながら選んだ根拠を説明させるようにする。</li> <li>・ これまでの学習内容を振り返りながら、一句切れを1小節に当てはめることができるように支援する。</li> <li>・ スムーズに演奏することが難しい場合には、代わりに演奏するなどして支援する。</li> </ul>

2) 考察

本時では、これまでに学習した言葉の抑揚とリズムを生かして旋律をつくることを目指した。旋律を創作するにあたり、俵万智の短歌を6首提示した。短歌を選ぶ際には、教員と生徒の間で対話を深めることで、短歌のイメージを膨らませながら、どのように旋律で表現するかを生徒に考えさせることができた。

一句切れ1小節で創作した旋律をつなげる際には、教員の支援を必要とせずワークシートに書き込む姿がみら

〈ワークシート No.3〉





れ、聴き取りの継続によって記譜の能力が身に付きつつあることがうかがえた。また、つなげた旋律をキーボードで試演させ、試行錯誤する場を生徒に保障するようにした。

(4) 5 時間目

1) 授業の流れ

ねらい：表現したい旋律のイメージを深め、旋律にふさわしい和音を工夫しながら音楽をつくり上げることができるようにする。

学習活動	教員の支援
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ これまでに学習したメジャーコードとマイナーコードを、キーボードで確認する。</li> <li>・ キーボードを用いて創作した旋律に合う和音を探し、ワークシートの五線に記入する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒が確認しやすいように、和音を板書する。</li> <li>・ 根音、第三音、第五音の順に音を重ねながら和音を確認する。</li> <li>・ つまずいている生徒には、旋律に多く用いられている音を含む和音を複数例示し、生徒自身がキーボードで試しながら、旋律によりふさわしい和音を選択できるようにする。</li> </ul>

2) 考察

本時では、旋律に和音を付けることによって、表現したい旋律のイメージを深化させることを目指した。また、これまでに学習してきた和音や基本的なコードネームについて、音楽活動を通して用いることによってこれらが意味あるものとして生徒に定着することを意図している。学習にあたっては、生徒の思考を和声進行のルールに縛りすぎることなく、キーボードで音を出しながら試行錯誤する過程を重視した。また、本時においても生徒と教員が個別に対話しながら表現したい旋律のイメージを確認したり、使用したい和音のイメージを生徒から聞き取って教員がアドバイスを与えたりすることによって、生徒が思いや意図をもちながら学習に取り組む姿がみられた。

〈ワークシート No.5〉



なお、本稿は創作の授業実践について検討するものであることから、三次の鑑賞については授業の流れおよび考察を省略する。

3. 授業実践の総括

三次の鑑賞を終えた段階で、両クラスの生徒（11人）を対象に質問紙調査を実施した（〔表4〕）。各項目において、「とても」または「やや」といった肯定的回答をした生徒の割合は68%であり、「あまり」または「まったく」といった否定的回答をした生徒の割合は32%であった。7割弱の肯定的な回答を、多いとするか少ないとするかは判断に窮するところであるが、意欲的に授業に取り組むづらい生徒が多い状況を踏まえたとき、この数値は低くはないと言える。

表4 授業終了後に実施した生徒を対象としたアンケートの結果

質問項目	とても	やや	あまり	まったく
創作は楽しかった	1	8	2	
言葉のイントネーションを考えながら創作できた		7	3	1
音階を選ぶことは簡単だった		5	5	1
リズムを工夫しながら創作できた	1	7	2	1
短歌の内容を考えながら創作できた	1	8	1	1
つくった旋律にあうコード(和音)を見つけることができた	1	7	2	1
また創作をしてみたいと思う	1	5	4	1

(単位：人)

## V おわりに

本稿では、島根県立宍道高等学校における多賀の授業実践を通して、音楽Iにおける学習としての言葉の抑揚を生かした旋律の創作、および定時制課程における授業展開、指導法の在り方について考察してきた。その結果、以下の3点について成果を確認するに至った。

第一に、島根県という限られた範囲ではあるものの、高等学校における創作の学習に関して、その実施率が歌唱もしくは器楽をはじめとする他の領域・分野に比して相対的に低く、年間指導計画において取り扱われにくい傾向があることを明らかにした。新学習指導要領においては、表現領域を構成する歌唱、器楽、創作を全て取り扱うことが求められており<sup>7)</sup>、校種間の系統性を重視した指導事項が示されている。このことから、多賀は旋律をつくる活動を軸とした指導事項「ア」を取り上げ、授業モデルを提示することができた。

第二に、創作の学習がもつ意義について、先行研究等をもとに整理し考察した。その中で創作の学習が、学力全体の基層を成す「音楽への関心・意欲・態度」の向上につながることを指摘し、生徒が学習する姿あるいは授業終了後の質問紙調査([表4])からこのことを確認することができた。

第三に、定時制課程に在籍する生徒にとってよりよい授業実践の在り方を検討し、試行することでその有効性について考察した。特に、本校の生徒が様々な学習履歴や学習動機をもっていることから、一斉指導にとどまらず教員と生徒で対話を深めることによって表現したいイメージを深化させ、思いや意図をもって表現することが可能となった。また、授業後に実施した質問紙調査の結果から、抑揚→リズム→旋律づくり→和音の工夫といった段階を踏んだ授業展開が、学習を進める上で生徒らにとって有効であったことが確認できた。

一方で、残された課題として以下の2点を挙げておきたい。

まず、新学習指導要領における創作には、音楽をつくる過程の重視が求められていることをIIにおいて指摘した。しかしながら、学習の結果として創作される作品の質をどのように担保し、かつそれらを評価する方策について具体的な検討を行えていない。つまり、西洋音楽の論理に基づく創作と、生徒の思いや意図、あるいは創意工夫とのバランスをどのようにとるかという問題である。例えば、生徒が作品において和声学上の禁則を用いた場合でも、そこに思いや意図があれば許容し評価すべきであろう。少なくとも、創作の過程そのものは評価できるし、

上述の新学習指導要領が重視するところを満たし得るように思われる。しかし、本授業実践においては長音階や短音階のように一定の論理を背後にもつ音楽を形づくっている要素を、教員の側から提示している事実もある。このように、音楽のもつ一定の論理と生徒の音楽思考そのものとの整合性を学習評価の過程でどのように統合するのかは、今後の大きな課題として残る。

次に、対話による思いや意図、あるいはイメージの深化が、いかなる評価言もしくは指導言によってなされたのかについての検証が不十分であることは否めない。これは、個別指導を重視したあまりに、生徒におこなった多賀によるアドバイスの記録が不十分であったことに起因している。今後は、個別指導に対応した評価言および指導言等の記録方法を検討し、かつそれらによる生徒の変容について精緻に記録し、分析することが課題である。

## 付記

本稿は、平成21年度島根大学大学院教育学研究科修士論文、および2012年3月3日(土)に高知大学において開催された平成23年度日本音楽教育学会中国・四国地区例会で口頭発表した内容の一部を再構成し、発展させたものである。

## 【注】

- 1) アンケートに回答した11名の生徒のうち、高校入学以前に創作の学習を経験している生徒は1名、経験していない生徒は10名であった。
- 2) 尾形(1990)および文部科学省ホームページ「定時制・通信制課程について」を参照した。
- 3) 『中学校学習指導要領』(2008), 『高等学校学習指導要領』(2009)を参照し、多賀が再構成した。
- 4) 各学校の年間指導計画における傾向の分析と、学習指導要領に示された内容に対する偏りの是正を目指すこととした高音研の研究方針に対して、共同研究を行っていた島根大学教育学部芸術表現教育講座河添研究室が可視化する方策を提案したものである。
- 5) 文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領』 東山書房：p.99
- 6) 文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 芸術(音楽 美術 工芸 書道)編 音楽編 美術編 教育出版：p.20
- 7) 中教審答申では、「(ii) 改善の具体的事項」として「音楽に対する総合的な理解を深める観点から表現領域のすべての分野と鑑賞領域を学習するようにする」ことが求められている。

## 【引用・参考文献】

- 1) 尾形利雄 1990「定時制高等学校」『新教育学大辞典 第5巻』第一法規出版 pp.233-234
- 2) 柿内真紀, 大谷直史ほか 2012「現代における定時制高校の役割」『鳥取大学生涯教育総合センター研究紀要』鳥取大学生涯教育総合センター pp.1-25
- 3) 河添達也, 多賀秀紀ほか 2010「音楽科教育におけるミニマム・エッセンシャルズ策定にする基礎的研究」『教育臨床総合研究 第9号』島根大学教育学部附属教育支援センター pp.191-207

- 4) 俵 万智 1987「サラダ記念日 俵万智歌集」河出書房新社
- 5) 西園芳信 1994『音楽科の学習指導と評価』日本書籍 pp.68-69
- 6) 西園芳信 2010「“新しい評価”何がどう変わったか?」『教育音楽 中学・高校版 2010年6月号』音楽之友社 pp.45-48
- 7) 文部科学省 2009『高等学校学習指導要領』東山書房 p.15, pp.98-99
- 8) 文部科学省 2009『高等学校学習指導要領解説 芸術(音楽 美術 工芸 書道)編 音楽編 美術編』教育出版株式会社 p.20
- 9) 文部科学省 2008『中学校学習指導要領』東山書房 pp.74-76
- 10) 文部科学省 2008『中学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社 p.6-8
- 11) 文部科学省「中央教育審議会義務教育特別部会(第33回・第34回)議事録・配付資料 [資料2] 芸術の成果と課題, 主な意見(例)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/05090901/002/009.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/05090901/002/009.htm)  
(2012/1/20アクセス)
- 12) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf)  
(2012/2/20アクセス)
- 13) 文部科学省「定時制・通信制課程について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/seido/04033103.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/seido/04033103.htm) (2012/2/5アクセス)
- 14) 八木正一 2012「授業の臨床的構成と教育内容の捉え方: 音楽科の場合を中心に」  
『埼玉大学教育臨床研究』pp.9-15
- 15) 山本文茂 1981「教材の条件とは何か」『季刊音楽教育研究 第24巻 第2号』音楽之友社 pp.100-107
- 16) 吉富功修, 三村真弓 2010「小学校音楽科の学力に関する研究(2) - 音符, 休符, 記号等の理解 -」『環太平洋大学研究紀要 第3号』環太平洋大学 pp.25-32