

高等学校芸術科音楽における創作分野の実践的研究

— 旋律の構造に着目して —

齊藤 武 ・ 徳田 旭昭*

本研究は、高等学校芸術科音楽（以下、音楽Ⅰ）における創作学習を通して、創作に対する生徒の思考やその変化を捉えることを目的としている。創作の際は、音同士の細かな連結やその展開を示す「構造」という視点を基盤とし、間奏において表したいイメージと関わらせながら制作を進めた。生徒の作品からは、音程関係やリズムの繰り返し方に工夫を凝らした様子が見受けられ、微視的な構造と表現したいイメージとが強く結びついた作品が発表された。また、ワークシートやふりかえりフォームからは、困難な創作内容になるほど学習に興味をもっていたことがわかり、作曲の最も微視的視点である構造が、生徒の興味をもって深まっていたことが明らかとなった。

Keywords：創作学習，構造，高等学校，校歌，間奏

1. 研究の目的

高等学校芸術科音楽（以下、音楽Ⅰ）における創作分野の学習とは、生徒の感性や表現力を育む中心的な活動であり、重要な学習分野である。創作分野の重要性について、多賀、河添（2012）は「生徒に感性や表現力を育む鍵活動となる（p.92.）」と述べている。その一方で、中学校の生徒、教師を対象に音楽科の学習領域・分野のうち「創作」が最も好きと答えた割合はわずか1.6%と格段に低い値であり（森本、河添、2014, p.68.）、この延長に位置づけられる高等学校においても同様の傾向であることは想像されうる。

この原因について、形式や構造に関する生徒の知識不足を指摘する声が多くあがっている。形式や構造というのは音楽の秩序である「楽式」に分類される語句である。特に音楽における構造とは、より微視的な視点として捉える傾向があるだろう。A. フォートは『無調音楽の構造』（訳：森あかね、2012, p.3.）で、音高について「構造の根本的な要素」と呼んでいる。また、諸井（1991, p.18.）は、音の連鎖という形態によって形成されることを「音の生

長」と呼んでおり、これについて、「しばしばこのような現象に対して音の構成という言葉が用いられるが、要するに音の構造化にほかならない」と説明している。さらに、音の連鎖によって構造化された1-2-4小節という周期的な音組織は「内部構造」と称されており、音楽において構造が微視的視点を指していることが明らかである¹⁾。

以上の見解をまとめると、構造とは形式や構成に比べてより微視的な捉え方であることがわかる²⁾。従って本研究においては、構造を「内部構造を基盤とした、音の一つ一つの繋がりとその発展方法」という意味で扱うこととする。言い換えれば一つ一つの音の繋がり、いわゆる音の連鎖に注目させ、音をいかに繋げるのか、いかに発展させるかという、構造の基本的な考え方を教育現場で扱うべきであるといえるだろう。

しかし冒頭でも述べたように、教育現場における創作学習は、十分な成果をあげていない。その大きな要因を、本研究では構造を主軸とした教材化が困難であるという点に見出し、音楽的知識の不足が顕在していることに起因するという安田、河添（2018、

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*岡山県立岡山操山高等学校 703-8573 岡山市中区浜412

Practical Study of Creative Learning in High School Music Classes: Focusing on Structure of Melodies
Takeshi SAITOH and Teruaki TOKUDA*

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Okayama Sozan Senior High School, 412 Hama, Naka-ku, Okayama 703-8573

p.90.) の論に従い、検討を行う³⁾。

こうした構造の視点を取り入れた創作実践は、行われていないわけではない。たとえば、Hopkins (2015, p.405-424.) の実践においては、構造へのアプローチとしてしばしば用いられる共同作曲が採用され、グループを組んだ個々の生徒が経験や知識を持ち寄り、新たな作品を生み出すことが特徴として挙げられた。しかしこの実践においては、生徒集団が音楽を専門で学んでいることが前提とされており、一般化するには困難であるといえる。このことは、普通科高等学校において共同作曲を実践した栗木、(2015, p.35-41.) からも明らかにされている。

さらに、生徒個人による創作には、増田 (2021, p.1-12.) の「ブロック作曲法」の実践が挙げられる。複数の連なった音を群 (= ブロック) として捉え、ブロック同士の関係性を対比させながら展開させるというものである。本実践は対位法の導入的実践であることから、たしかに作品は一定の秩序をもって完成されている。しかし、ブロック単位での展開であることから、ブロックの中身自体は不明瞭なままとして放置されているとも考えられる。また音の連結に対してどういった創作上の意図があり、生徒は各音程や跳躍などに対しどのようなイメージで作曲したのかといったことまでは言及されていない。また2声体の作品創作でありながら、互いの声部の重複は認めないという創作ルールが敷かれており、構造の視点は阻害されているともいえる。つまり増田の授業実践は、構造というよりも「要素の展開」に着目した実践といえるだろう。

教育現場において創作学習を深めるためにはさまざまな課題があるが、本研究では、構造を主軸とした指導のあり方、また、音楽的知識を習得させていく取り組みのあり方を探求することとする。とりわけ、音楽 I において構造に着目した授業を実践し、生徒の思考の変化を捉えることに焦点をあてる。それは、完成した作品の構造分析のみならず、完成に至るまでの作品スケッチや、生徒、教師間でのやりとりにも注目し、具体的な思考の転換点を明らかにすることができるからである。また、こうした手法で取り組むことによって、ウェブ上で実施する質問調査の回答内容やワークシートの記述からも考察し、生徒の学習に対する姿勢や、効果的な授業の手立てや方略についても明らかになるだろう。

2. 授業実践

2.1 研究対象者と介入期間

岡山県内公立高等学校の普通科1年生 (男子: 10名, 女子: 21名) を対象として、2021年10月22日

から11月12日まで授業実践を行った⁴⁾。授業は各クラス週に一度、45分の授業を3回分行った⁵⁾。

2.2 実践の概要

(1) 題材の適切性

本実践は「校歌の間奏部分を創作して、オリジナルの校歌にしよう」という題材名による授業実践である。間奏とは一般的に、「歌唱部分で見られた要素の特徴を、間奏においてさらに強調すること」が楽曲上の役割として挙げられる (植田, 2019, p.63.)。つまり、歌唱部分における生徒の理解、馴染みの度合いが学習の取り組みやすさの大きな観点となるが、校歌はそうした観点において最適であり、生徒全員が平等に取り組めるものであるといえる。また、使用されている音楽的要素も複雑でないため、創作学習に馴染みがない生徒にとってとりわけ丁寧な題材であると考えた。

(2) 指導計画と実践内容

生徒には、授業の1週間前に校歌の楽譜と5線譜を配布し、校歌で使われるリズムを書き起こすという事前課題を与えた。課題の取り組みの例は図1の通りである。今回の校歌では全部で12パターンのリズムが使用されている。

【スケッチシート】

・以下の5線は多めに用意しています。この5線がすべて埋まらなくても構いません。



図1 事前課題の取り組みの例

なお、本実践は全3時間計画である。以下、題材の指導計画を示す (表1)。

表1 題材の指導計画 (全3時間)

時	概要	主な学習活動
1	作品の下書き (和声音のみの旋律) を創作する	<ul style="list-style-type: none"> 既存の楽曲の紹介しながら、間奏の一般的な作られ方を学習する。 事前課題をもとに、8小節間のリズムを組み合わせ、骨格を構築する。 構築したリズムに対して、予め示されたコードを参考にしながら、和声音のみの旋律を創作する (作品の下書きとなる)。
2	自分のイメージに沿っ	<ul style="list-style-type: none"> 校歌のイメージを漢字一字で表し、その漢字から派生する

	た校歌に近づけ、作品を完成させる。	イメージを単語で書き出す。 ・書き出したイメージを作品で表すために、リズム、非和声音、強弱の3観点から作品の仕上げを行う。
3	作品発表	・グループで作品発表を行う。 ・校歌にふさわしく、かつイメージに沿った作品という観点から、優れている作品を生徒自身で選び、クラス全体で共有する。 ・作品評価シートを記入する。

1時間目は、冒頭の間奏の説明と楽曲上の役割について説明した。馴染みのあるポップソングを用いて実演的に説明し、理解のしやすさを重視した。選択したポップソングは、極めて明確な構造をもつ楽曲であることに配慮し、「リズムによる構造」が特徴である《夜に駆ける》⁶⁾と、「音による構造」が特徴である《前前前世》⁷⁾を扱っている⁸⁾。

これらの説明から、間奏の作曲においてはいずれのアプローチも可能であると伝え、本実践における共通理解として確認を行ったのち、創作に移行した。

創作に際しては「構造における生徒との約束事」として以下のような項目を設けた(表2)。授業者は創作を始める前に約束事を全体で共有した。

表2 構造における生徒との約束事

(a) 間奏をつくるために、リズムを厳選する。
(b) リズムは、2小節ごと、あるいは4小節ごとのように、何らかのまとまりが感じられるようにする(学習指導要領(3)創作ウの(ア))。
(c) まとまりが感じられるのであれば、(b)以外のユニークな配置方法も可とする。
(d) 音は原則として強拍に和声音、弱拍に非和声音を置く。ただし、倚音については強拍に置いて差し支えない(学習指導要領(3)創作の(ア))。
(e) 順次進行は「滑らかなイメージ」、跳躍進行は「生き生きとしたイメージ」のように、校歌に対するイメージが1カ所以上、音程関係において表現されていること(学習指導要領(3)創作の(ア))。

なお、本実践では8小節の間奏を作曲することとしており、コードは事前に筆者が1小節ずつ指定している(図2)。

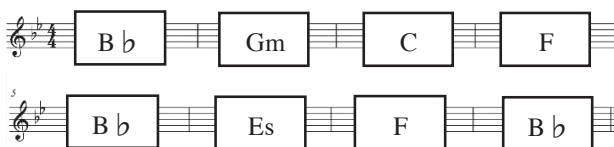


図2 作品で予め示されているコード

授業では、最初の創作活動として各小節に1つのリズムを当てはめることから始めた。自由に、とは言いながらも、完成した作品にリズム由来のメッセージ性をもたせるために、この時点から構造上の工夫をするよう助言した。

構造の工夫が困難な生徒については、書き出されたリズムをそれぞれ手拍子で確認し、校歌の間奏として基本にしたいリズムを1つ選択させた。さらにそのリズムは、何小節目に、何度挿入するのか、またどういった周期に基づいて登場させるのか、などと声かけを行った。同時に、リズムをどのように組み合わせたら作品として発展していくかについても考えるよう指導した。最終的に指導した生徒たちは、以下のような構造を設定した(表3)。

表3 間奏で工夫したリズムについて

<ul style="list-style-type: none"> ・J(4分音符)×4のリズムを基本として、全体にまんべんなく使った。 ・校歌の最初のアウトタクトの形を、間奏の冒頭部分にも同じようにもちいた。 ・校歌の最後2小節と同じリズムを、間奏の最後2小節に使った(後述する譜例6の生徒)。 <p>(生徒のワークシートから抜粋)</p>

その後、小節ごとに定められたコードに則り、和声のみ旋律を作曲させた。リズムによって示された構造に音の高低を加えることで、構造としての主張をより明確にすることを狙いとしている。なお、記譜した音と具体的な音の響きが結びつかない生徒も少なくなかったため、「Garage Band」で音を確認させたり、弾けない場合はほかの生徒に弾いてもらったりなど、ペアワークによる活動も適宜挿入し、丁寧な創作学習を心がけた。

2時間目は、作品の構造をさらに深めていく活動である。深める際の基盤となるのは、校歌に対するイメージを漢字一字で表す活動である。設定した漢字のイメージに沿った作品にするために、具体的な変更方法を書き出した(図3)。変更の観点は、「リズム(音価)、非和声音(順次進行や跳躍進行)、強弱」の3観点とし⁹⁾、設定した漢字が作品の細かい部分まで表現することを重視した。その結果、漢字を「美」と設定した生徒が、より滑らかな流れをめざして、順次進行による旋律を何度も修正したり、「輝」と設定した生徒が跳躍進行を工夫したりする様子が見られた。本時の創作活動においても、適宜ペアワークなどで意見交換の時間を設け、創作に対する自己の考えを広げながら進めることを意識させた。

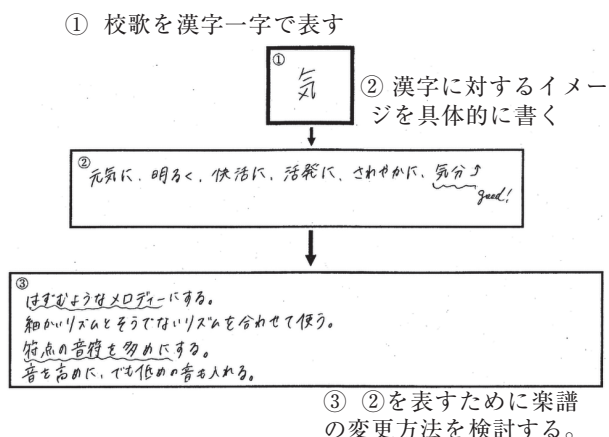


図3 漢字一字を設定し、イメージを汎用する

3時間目の作品発表では、3、4人のグループを作り、「Garage Band」によって一作品ずつ実演発表した。また、生徒の思考の変化を捉えることを目的として、毎時間授業後にGoogle Formで質問調査を実施しており、とりわけ最終時には作品評価シートを用いて作品を評価させた。

3. 実践の結果

3.1 作品分析

ここでは構造における生徒との約束事（以下、表2）に基づいて、生徒がどのような作品を創作したのか分析する。分析に際しては、スケッチ段階との作品の比較や、表現したいイメージも参考にして、創作意図との関わりについても観察する。

譜例1



譜例1の作品について取り上げる。2、6小節と、3、7小節のリズムが類似していることから、表2-b（リズムは、2小節ごと、あるいは4小節ごとのように、何らかのまとまりが感じられるようにする）に基づいており、全31例中、17例の作品がこれに該当した。とりわけ、譜例1は4小節ごとにまとめられた作品であり、3、7小節の各直前にアウトタクトとして扱う音が置かれていることから、4小節のフレーズを意識していることが明らかである。ワークシートに書かれた説明では、「音をだんだん高くして盛り上げるように」という創作イメージを書き記しており、1、5、8小節目の1拍目はそれぞれBb3、Bb4、Bb5と音高が上昇している。このように、校歌に対する創作イメージを音の繋がりだけでなく、作品全体の音の置き方でも表現され

ている。構造に着目した創作が、こうした詳細なイメージを表現できたことは興味深い。加えて、「基本のリズムは4分音符として、アレンジを加えた」とも記述していることから、表2-bを骨格とした作品でありながらも、表2-a（間奏をつくるために、リズムを厳選する）を意識して作品を仕上げていることがわかる。このことが、作品全体の高い統一感にも寄与しているといえるだろう。

譜例2



こうした高次の構造をもつ作品は、特定の生徒に限ったことではない。譜例2の作品は、一見すると非常に歌いやすく自然な旋律であると気付く。それは、表2-aに基づいた4分音符や8分音符を基盤としたリズムであるからにはほかならない。さらにこの旋律には、表2-d（音は原則として強拍に和声音、弱拍に非和声音を置く。ただし、倚音については強拍に置いて差し支えない）による非和声音が流暢に用いられており、2、7小節に見られる工夫は特筆すべきである。加えて、2小節目には細かな強弱記号が付され、非和声音が含まれた音型が強調されていることがわかる。同じく強弱記号が付された6小節目と比較すると、6小節目は完全な和声音（上行形）であり、音の工夫も対照的といえるだろう。当該生徒は、この作品を通して「細かいリズムとそうでないリズムを使う」ことを目指しており、それは彼女自身の校歌に対する多様なイメージに起因している。こうした多様なイメージを、順次進行（2小節）と跳躍進行（6小節）において表現し、また、強弱記号で、さらにはそれを4小節間隔で置くことで聴き手が知覚しやすいよう工夫されている。こうした構造の手法は、筆者の当初の想定を大きく上回る成果であった。

譜例3



譜例3の作品は譜例1と同様、表2-bに基づく構造であるといえる。2、6小節と、3、7小節のリズムが共通している一方で、6、7小節の各1、2拍

目の音型が統一されており、微視的な構造にも工夫が見られる。さらには、1小節目が「B \flat -D-F-(B \flat)」と音が上行するのにに対し、5小節目が「B \flat -F-D-B \flat 」と下行している。対応する小節同士が反行した音をとることで、作品がより鮮やかに彩られているといえるだろう。こうした音の配置は決して偶然によるものではない。それは、1時間目に書かれた創作途中のスケッチ（譜例4）と比較すると一目瞭然である。本実践では個人の創作作業を行う傍らで生徒同士の意見交換を行っており、他の生徒の作品を見たり創作意図を聞いたりすることで、高次の構造をもつ作品へと進展した。

譜例4 製作途中のスケッチ



譜例5は、表2-c（まとまりが感じられるのであれば、(b)以外のユニークな配置方法も可とする）、にアプローチした作品である。「校歌の最後の部分をそのまま書き写した」というワークシートの説明の通り、7、8小節に歌唱部分の最後の2小節と同じ音が見られる。これは校歌の男声パートに書かれている音であり、今日でも多くの作曲家によって用いられる「引用」という作曲手法である。本授業では引用手法の説明は一度も行わなかったが、当該生徒は「歌との関係をつくるために最後の2小節を揃えた（同一にした）」と明確に述べている。間奏の終止を歌唱部分の終止から引用することで、歌唱部分全体も含めた統一感が生まれ、構造としての主張がより強固なものとなる。彼自身はこのユニークな手法を創作当初から発案していたのではなく、音楽的知識を含めて楽譜を書くという行為を通して新たに編み出したようだ。つまり、引用手法が彼自身にとっての新しさであり、「《創造》とは、新しくつくることなのであり、すでにあるものまねをしないでつくること」と作曲家の湯浅（1999, p.185.）が述べることと、同義なものであるといえる。

譜例5



3.2 本授業の特徴

本実践は一貫して手書きによる記譜を重視した。昨今、取り組みやすさが評価されている創作アプリケーションの多くでは、画面の表示内容が楽譜本来の視覚情報とは大きく異なっている。つまり、譜例5の作品に見られるアーテキュレーション（テヌート）や、譜例2の作品にみられる細かな強弱記号の工夫は、アプリケーション上では表せないことが予想される。こうした考えから、本実践では「書く」行為を中心に据えており、ICTの活用はあくまで補助的なものに留めた。実際、生徒は音楽記号に創作イメージを込めるなどしており、「書く」行為による成果が表れている。

もう一つは、調性による創作である。生徒が親しみをもって聴いている音楽の多くは調性に基づくものであり、明確な和声構造をもっている。それらに味わいを感じている生徒たちに興味・関心を確保した学習を実践したいと考えたとき、こうした前提から乖離しないことが重要だと考えた。一方で先行研究において見られた、現代的な響きによる作品の聴取や、創作の重要性も痛感している。つまり、創作学習初期段階において、調性に基づく作品を創作することで創作を身近に感じ、それを契機として様々な響きや構造をもつ作品に触れていくことで、現代音楽に象徴されるような多様な形態をもつ音楽も、我が事として捉えられるようになるのではないかと考えている。

3.3 生徒の変容

次に、構造に着目した全3時間の実践において、生徒がどのようなことを感じ、いかに考えを深めたのかについて検討する。先述したように、本実践では毎授業後にウェブアンケートを実施しており、生徒に対して授業の成果や感想についての率直な意見を募集した。アンケートの設問は、自己評価（1項目）、授業の興味・関心（2項目）、自由記述の計3つである。なお、自由記述以外は、すべて「5（とても良くあてはまる）」～「1（全くあてはまらない）」の5件法とした。

(1) 自己評価に関する変化

自己評価にかかる質問項目は、「自分が作りたと思える作品について考えることができましたか」である。図4として作品に対する自己評価の変化を、授業時間ごとにまとめたものを示す。

図4に示したように、1時間目から2時間目にかけて、4と5の評価の値が大きく上昇しており、同時に、3の評価の値が減少していることがわかる。1時間目はリズムや音の組み合わせを行っており、

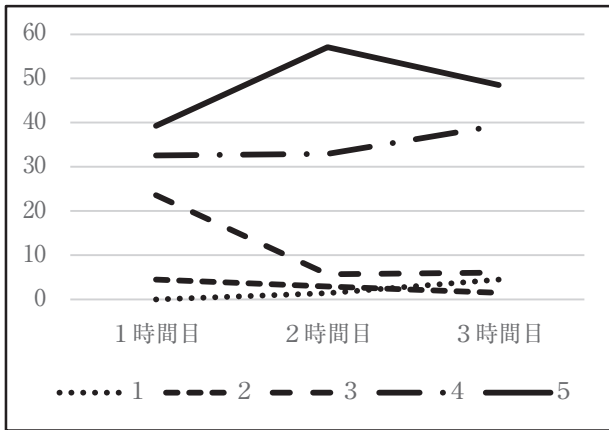


図4 生徒の思考の深まりの推移

2時間目は、音の進行や音と音のつながりに関して詳細な検討をさせた。つまり、2時間目の方がより高次の構造を検討しており、創作内容は難化している。しかし、およそ9割の生徒が2時間目の創作後に作りたいと思える作品について考えることができたと述べており、学習のレベルが生徒にとって適切であったことがいえる。

(2) 授業の興味・関心に関する項目

「授業内容に興味をもつことができましたか」を図5、「今日の授業の満足度を教えてください」を、

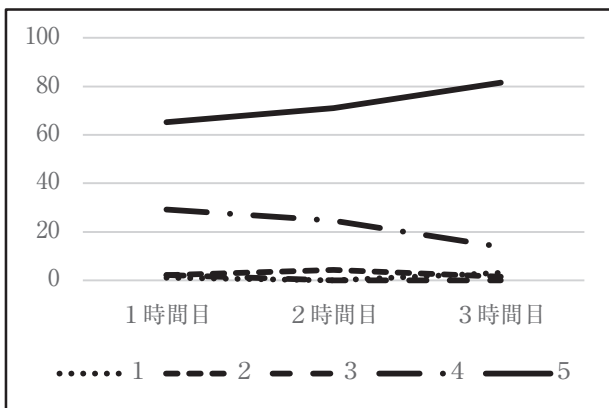


図5 生徒の興味の推移

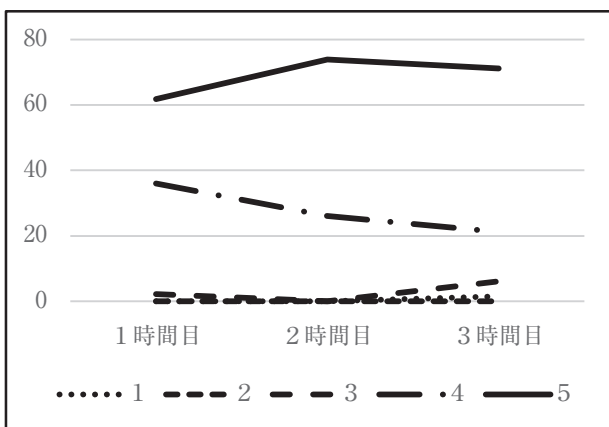


図6 生徒の授業の満足度の推移

図6として授業時間ごとの推移を示す。

図5, 6に示したように、3時間目に向けて5の評価をつけた生徒が増加傾向であり、同時にほかの項目は減少傾向であることがわかる。図4~6の結果を総合すると、1時間目から2時間目へと難化した構造の創作について生徒の興味や満足度は増しており、3時間目の作品発表を経て、興味や満足度はさらに高まったといえるだろう。

なお、4もしくは5と回答した生徒のほとんどは、欠席等で思い通りに創作ができなかった生徒であることが明らかになっている。

(3) 生徒の自由記述から

表4は、生徒のウェブアンケートに寄せられた自由記述の内容である。ここでは、作品に関する意見を抜粋して示す。

ウェブアンケートの自由記述において最も多かった意見は「難しかったけど楽しかった」といった傾向のものであった。しかし、「よく考えて変えるとよくなっているように感じ」とあるように、「考える」の対象は構造である。つまり、構造を捉えることによって、生徒たちは作曲の難しさだけではなく、創作の方法、音楽的知識そのものを形成しつつ、創作の楽しさを感じていた。

表4 ウェブアンケートの回答内容

- ・音を変えるのが難しかったけれど、変えることによってよりイメージに近づけられたのでよかった。
- ・この音の次にこの音と考えながら作るのはとても難しかったけど、たくさん試したら良いのが見つかる瞬間があって、それがとてもおもしろかったです。
- ・前はなんとなくでつくっていましたが、よく考えて変えるとよくなっているように感じ、楽しかったです。
- ・前は自分が想像している間奏とは違う感じだったけど、今回の順次進行で少し改善されたと思います。前回よりも楽しかったです。
- ・校歌っぽさを出すのは難しかったが、校歌に対するイメージを考えると作りやすかった
- ・同じ形のリズムから作り始めたのに個性がとってもすごい

(原文をそのまま転載)

3.4 作品の評価

続いて、3時間目の作品発表後の評価について検討する。「作品評価シート」と名付けたワークシートを全員に配布し、自分たちの作品の自己評価と他己評価をさせた。以下にその一例を示す(表5)。

表5に示したように、自己評価と他己評価、双方

表5 作品評価シート（抜粋例）

<p>【自己評価】（作品イメージの漢字は「流」を設定）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・色々な音やリズムを組み合わせることで自分だけの間奏が作れた。 ・リズムは「流」の文字を表現したような感じにできた ・音の流れをもう少し工夫できたらよかった
<p>【他己評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じリズムなので耳に残る感じがあった。 ・山の中で水が流れているイメージが想像できた ・最後のド（実音 Bb）の音が印象的だった。

で構造に着目した記述が見られる。特に他己評価においては、リズムを繰り返したことによる作品の味わいや、効果的な音による印象の深まりを感じ取っている。これは作品に対するイメージを極めて明確に知覚しており、構造を明確に認識したことに他ならない。本実践において、構造による創作を経験したことで、鑑賞する立場になった際も、構造の視点をもって作品を味わうことができるようになったことは特筆すべきである。

また、生徒たちの達成感を少しでもサポートしたいと考え、2名の作曲家に評価を依頼した。作曲家A（60代男性）は日本の伝統を下地として、西洋の時間性とは異なる作品を創作する作曲家であり、作曲家B（20代女性）は西洋の古典的形式を踏襲しつつも新しい音を探求する作曲家である。評価にあたっては、筆者が「3.1 作品の評価」で前述したような観点と同様であり、「5（とても良い）」～「1（とても悪い）」の5件法で数値化することを依頼した。以下、Aクラス全員分の構造の評価を示す（表6）。

表6 「構造」の視点による作曲家の評価

項目	作曲家A	作曲家B
平均値	3.64	3.93
SD	0.93	0.96

表6に示したように、いずれの作曲家も4に近い平均値であることから、全体として高評価であったことがいえる。さらに、SD値からもクラス内のばらつきがそれほど大きくなかったことが読み取れる。こうした現場の芸術家による肯定的な評価は、生徒を勇気づけるとともに、作品が価値あるものであることを生徒に伝えることができた。

4. 総合考察と今後の課題

授業において生徒の創作の実態を検証した結果、

一つ一つの音の繋がりから構造を検討する授業実践は、生徒たちの創作の意欲を高めることに寄与したことがわかった。また、作品における構造の重要性に気づき、生徒たちは創作に試行錯誤しながらも、作品におけるまとまりを一早く知覚したり、骨格となる音を素早く捉えたりすることが可能となった。こうした実践を取り入れることで、歌唱や器楽、鑑賞など、様々な分野への応用が期待できる。さらに、身近なポップソングを別の角度から楽しんだり、日本伝統音楽や諸民族の音楽の魅力に気付いたりすることもできるはずである。本実践では創作部分を8小節に限定したが、より大きな規模の作品を創作していくことも考えられる。間奏を契機として前奏や後奏を構造に着目して作曲したり、それらをオーケストラ作品に編曲したりなど、本実践を出発点として形式を含めた創作学習のさらなる発展を目指していきたい。

なお、こうした実践の基盤には、音楽的知識に基づいた微視的な構造だけではなく、創作スケッチ、完成作品の比較、楽曲分析等の生徒の思考の変化を捉えることが重要となる。本実践では、生徒の興味、関心に加え、意見交換やグループでの活動による学びの深まりが見られた。これは、学習指導要領に示される「主体的、対話的で深い学び」の実践であることに他ならない。

一方で、客観的で妥当性のある評価をいかに行うかについては、今後の課題としたい。より多くの作曲家に評価を依頼したり、生徒同士で相互評価したりなど、指標づくりを含めて研究を深めていきたい。なお、本研究においては、主に創作の手立てとしてGarage Bandを活用した。今後は構造の視点を確保しつつICTをさらに効果的に活用していけるような、より折衷した実践についても検討する所存である。

謝辞

本研究に際しまして、授業実践に応じていただきました公立高等学校の校長及び第1学年の教科担当教諭と生徒の皆様、創作学習の実態調査にご助力いただきました岡山県の音楽教諭の皆様、ならびに作品の評価をくださった作曲家のお二方に、心から感謝申し上げます。

註

- (1) 『音楽大辞典2』（下中、1982、p.544.）における説明をもとにしている。
- (2) 構成という言葉の使い方については、P.ブレーズ（2010、p.43.）は「音楽とは構成である」

と述べ、各要素の組み立てのことについて、その重要性を強調している。また、I.ストラヴィンスキー (1935, p.70.) も、構成の重要性について「音楽という現象は、事物の間にひとつの秩序を確立することを唯一の目的として私たちに与えられているのである。したがってそれが実現されるためには、必然的にもっぱらコンストラクション(構成)が要求される。構成がなされ、秩序が達成されれば、すべてが言われたことになる。」と語っている。このように構成とは、構造化された要素が組み立てられる過程を意味しており、構造よりも巨視的な捉え方であるといえるだろう。

(3) Terauchi (2022, p.419-431.) は「Sanka Play」というアプリケーションによる創作学習実践を試みたが、音楽的な強みを引き出せないことを課題として挙げた。また安田、河添 (2018) は、打楽器の即興演奏において音楽的知識の検討が行われていないことが課題として挙げられた。いずれの研究においても、構造の視点を意識した取り組みがなされていないことが課題であるといえる。

(4) 本実践は、岡山大学教育学研究科が定める研究実習として正式に実践された。研究協力者には、文書及び口頭にて、研究の目的、方法、データの取扱い等の倫理的配慮について説明し、確認の上、執筆している。

(5) 取り上げるクラスは1学級分のみであるが、実際は4学級分の授業実践を行った。Aクラスの傾向をもとに分析した際、他の学級においても同様の傾向が見られたため、研究における蓋然性は高いといえる。本稿では紙幅の都合上、Aクラスの取り組みについて報告する。

(6) YOASOBI (2019) 《夜に駆ける》Apple Music, <https://music.apple.com/jp/browse>, 最終確認：2023年9月5日

(7) RADWIMPS (2016) 《前前前世》Apple Music, <https://music.apple.com/jp/browse>, 最終確認：2023年9月5日

(8) 《夜に駆ける》は歌唱と間奏との間でリズムが共通しており、無窮動的ともいえる16分音符の流れが絶えず繰り返されることから「リズムによる構造」と称した。一方《前前前世》は、サビに見られる下行形の5度音程と、間奏部分でリフレインされるモチーフの5度音程とが共通しており、さらに音高(嬰へ音から口音の下行形の5度音程)においても共通していることから「音による構造」と称した。

(9) 伊藤義雄著『楽式論』(1961)では、構造を構成する観点として「高さ(音高)、強さ(強弱)、

長さ(リズム)の3要素がある」と記載されている。本実践の「リズム(音価)、非和声音(順次進行や跳躍進行)、強弱」の3観点はこれに由来しており、かつ、本実践内容に沿うように若干の調整を施した。

引用, 参考文献

Daisuke Terauchi (2022). Improvisation based on audience requests: Pedagogical possibilities of the application “Sanka Play” for performer and audience interaction in elementary school music classes. *International Journal of Music Education*, 40, p. 419-431.

Michael T. Hopkins (2015). Collaborative composing in high school string chamber music ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62, 405-424.

Stravinsky (1935). *Chroniques de ma vie*. Paris, Denoel, 1/ 1962, 2/ 2000, p. 70.

粟木陽子 (2015) 「高等学校における12小節ブルースの創作活動—アメリカの音楽教科書における創作の在り方を手がかりとして—」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』第27号, p.35-41.

伊藤義雄 (1961) 『楽式論』音楽之友社, p.15.

植田彰 (2019) 『名曲でわかるコード進行の秘密』Rittor Music, p.63.

下中直也 (1981) 『音楽大事典 第2巻』平凡社, p.544.

多賀秀紀, 河添達也 (2012) 『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—』教育臨床総合研究11, p.91-106

フォート・A (2012) 『無調音楽の構造—ピッチクラス・セットの基本的な概念とその考察—』森あかね訳, 音楽之友社, p.3.

ブーレーズ・P (2010) 『ブーレーズ作曲家論選』笠羽映子訳, ちくま学芸文庫, p.43.

増田建太 (2021) 「“ブロック作曲法”を用いた対位法の導入的実践」『音楽教育学』第51巻, p.1-12.

森本菜奈視, 河添達也 (2014) 『「表現(創作)」と「鑑賞」の一体化をめざした教材開発の実践的研究』島根大学教育臨床総合研究, p.63-76.

諸井三郎 (1991) 『音楽構造の研究—上巻—』音楽之友社, p.18.

文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領解説音楽編』教育図書, p.39-45.

安田真梨, 河添達也 (2018) 「高等学校芸術科音楽

における「創作」指導法に関する研究—打楽器を用いた即興的な創作—『学校教育実践研究』第2, p.89-92.

湯浅譲二 (1999) 『人生の半ば—音楽の開かれた地平へ—』慶應義塾大学出版会, p.185.