

# リズム創作の実践を通じた記譜力の向上と思考力の育成

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 中川 のどか

## 1. 課題設定

本研究の目的は、小学校音楽科における創作活動の実践を通じて、児童の記譜力の変化を検証することである。具体的には、リズム創作を中心とした授業を実施し、事前・事後アンケートや記譜課題の結果を分析することで、創作活動が児童の思考力や記譜力にどのような影響を与えるのかを明らかにする。

小学校音楽科の学習指導要領においては、教育目標の一つに、児童が「表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付ける」ことが掲げられている（「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説・音楽編」2018年）。水戸・千葉（2012）は、「音楽づくりの活動」を通して、記譜力が向上する可能性がある」と指摘している。また、矢吹（2015）は、「音楽づくりは音楽的な感性をはぐくむことに加え、音の選択や構成、演奏の仕方の工夫が必然的に求められるものであり、それは、学習の過程で児童が思考・判断・表現する場が必ず存在する」（25頁）と指摘している。これらの研究は、創作活動が単なる表現活動にとどまらず、基礎的な音楽技能や思考力の育成にも寄与することを示唆している。

しかし、そもそも、「音楽づくり」の活動に関しては、「学年が上がるにつれて『音楽づくり』の題材自体が減っていく」ことから、小学校高学年の児童に適した『音を音楽へと構成する活動』が進展しない現状があると指摘されている（高島・永岡2024、39頁）。また、吉田（2025）も、創作活動と基礎技能の指導を一体的に捉える授業設計の必要性を述べている。

そこで、本研究は、リズム創作活動を通して、児童の記譜力がどのように変化するのかを明らかにする。創作活動は、音符や休符の理解、拍感の定着など、基礎技能の育成につながる可能性がある。さらに、後述するように国語科教科書に掲載されている題材を活用し、場面の心情を音楽で表現するという創作活動を取り入れることにより、思考力の育成にもつながると考えた。

## 2. 研究方法

### 2-1. 授業実践の概要

本研究では、「リズムアンサンブルをしよう」という単元を設定し、全4時間の授業を構成した。対象者は、山梨県甲府市立A小学校の第5学年の児童29名であった。

題材には国語科教科書に掲載されている『たずねびと』（朽木祥）を用い、物語の場面に表れる心情を音楽で表現することを目指した。本題材は、戦争や平和を主題とし、登場人物の心情や場面展開が明確である。また、児童はすでに国語科の学習を通して、物語の内容を理解していることから、創作へのイメージを掴みやすく、リズム創作活動へ円滑に移行できると考えた。こうした理由から、本研究では、物語に即したリズム創作の活動が児童の思考力の育成に寄与すると判断し、この題材を選定した。授業実践では、物語の展開に基づき児童を6つのグループに分け、場面に応じたリズム創作を行った。筆者がこの題材を精読した上で音楽表現に適すると判断し、①「不思議なポスター」との出会いの場面、②あやちゃんが夢に出てくる場面、③お兄ちゃんと広島へ行く場面、④原爆・戦争を知る場面、⑤おばあさんとの話の場面、そして⑥主人公が「ずっとわすれない」と決意する場面の6つに分けた。各場面で使用する楽器について、筆者は、例えば、④原爆・戦争を知る場面には重厚で衝撃的な響きを持つ大太鼓を割り当てた。

全4時間の授業の流れは以下に記述する。

第1時（2025年10月9日）では、リズム記譜課題と事前アンケートを実施した。

第2時(同10月16日)では、前述した場面に応じて児童を6グループに分けた。グループ活動の前に、まずは児童個人でリズム創作活動を行った。児童が物語の場面に応じてリズムを創作し、音符や休符を記録できるように授業用ワークシートを筆者が作成し、配布した。ワークシートの前半では、国語科で学習した内容を想起しながら、音楽表現の基盤となるイメージを明確にできるよう、自分のグループの場面について「どのような場面か」「主人公の気持ちはどうであったか」を文章で記述させた。ワークシートの後半では、その場面にふさわしいリズムを記譜する欄を設け、音符や休符を用いて具体的に表現させた。また、「工夫したこと」を記述する欄を設けることで、児童が自らの創作意図や表現の根拠を言語化できるようにした。これにより、「なぜそのリズムにしたのか」を振り返りながら思考する活動を促すとともに、記譜力の育成につながると考えた。

第3時(同10月23日)では、グループによる話し合いの時間を設け、グループごとに、その場面にふさわしいリズムを創作した。また、実際に楽器に触れ、音色や響き、強弱の出し方などを確かめながら、どのように演奏すれば場面の心情がより伝わるかを試行錯誤する活動を行った。これにより、創作したリズムを実際に音で聴き、より場面にふさわしい表現へと深化させる思考の過程を促した。

第4時(同10月30日)では、各グループが考えたリズムを物語の展開に沿って順につなげ、アンサンブルを行った。単に自分たちのリズムを演奏するだけでなく、前後のグループのリズムのつながりや全体の流れを意識しながら演奏することを目標とした。発表後には、良かった点や工夫されていた点について意見を共有する時間を設け、表現を振り返る活動を行った。

以上を踏まえ、2025年11月13日に、上記の授業実践の効果を検証するため、再びリズム記譜課題を実施し、さらにアンケート調査を実施した。

## 2-2. 創作活動の工夫

本授業では、児童が主体的に創作活動に取り組めるよう、以下3点の工夫を行った。

第一に、物語の場面に応じた創作活動を行うことで、思考力及び表現意欲の促進を図った。国語科教科書に掲載されている『たずねびと』を題材として、各場面の情景や心情をもとに、児童が「どんな気持ちを表したいか」を考えながらリズムを創作するプロセスを重視した。さらに、場面ごとにカウベル、タンバリン、小太鼓、大太鼓など異なる楽器を用意し、児童が音色や強弱を工夫できるようにした。これにより、音楽的なニュアンスを加えた表現が可能となり、創作活動への意欲を高めることができると考えた。

第二に、記譜力向上を目的とした課題を設定した。創作したリズムを楽譜に記す活動を取り入れ、音符や休符の正しい書き方を確認しながら進めた。これにより、児童は「音楽をつくる」活動と「楽譜に書く」活動を結び付けて学ぶことができると考えた。

第三に、個人とグループ活動をバランスよく組み合わせさせた。まず個人で考え、その後グループで共有・再構成する流れを取り入れた。個人活動では自分の考えを深め、グループ活動では他者のアイデアを取り入れることで、創作の質を高めるとともに、協働的な学びを促進した。

## 2-3. データ収集方法

授業の効果を検証するため、事前・事後アンケートとリズム記譜課題の2種類のデータを収集した。

### 2-3-1. 事前・事後アンケート

児童の音楽に対する意識変化を捉えるため、単元の開始前と終了後にアンケートを実施した。また、事後アンケートには、児童の思考の深まりや心情の変化を捉えるため自由記述欄を設けた。



対して良いイメージを抱いていることが分かる。また、図2に示すように、音楽の授業の中で何が一番好きかという問いに対しては、「歌を歌うこと」「楽器を演奏すること」「音楽を聴くこと」に比して、「曲をつくること」と回答した児童の割合は低いことが分かった。

また、図3に示すように、曲をつくったり楽譜に書いたりしたことが「よくある」と回答した児童は、わずか8.7%にとどまり、半数の児童は「全くない」と回答した。一方で、図4に示すように曲をつくることに「興味があるけど難しい」と回答した児童は56.5%であることから、多くの児童が創作活動に対して、関心はあるものの、「難しい」と捉えている<sup>3</sup>。すなわち、読譜や記譜に対する不安や経験不足が、創作活動への積極的な参加を妨げている可能性が高いと考えられる。

続いて、図5に示すように読譜力を問う項目を設けた。その結果、図5に見るように、「すらすら読める」と回答した児童と「読めるところもある」と回答した児童はどちらも39.1%であった<sup>4</sup>。両者を合わせると、約8割の児童が一定程度の読譜力を有していると認識していることが明らかになった。しかし、実際の習熟度や読譜力が十分に定着しているかどうかについては、この結果から十分に判断することは難しい。そのため、この点については別に実施したリズム記譜課題の結果から検証する。

### 3-2-2. 事後アンケートの結果

続いて、授業実践後に実施した事後アンケートの結果を整理し、授業実践が児童の読譜力や創作活動に対する意識にどのような影響を及ぼしたのかについて検討する。

前出の図5に示す設問は、事後アンケートにおいても実施した。よって、同設問項目の事前事後の比較をグラフ化したものを図6に示す。事前アンケートでは「すらすら読める」と回答した児童は39.1%であったが、事後アンケートでは60.9%へと大きく増加している。この結果から、授業実践を通して、読譜に対する自信が高まった児童が増えたことがうかがえる。さらに、「読めない」と回答した児童も事前の21.7%から事後の8.7%へと大きく減少していることから、本授業実践は、児童の読譜力に対する自己評価を高めるとともに、読譜に対する苦手意識の軽減に寄与したことが示唆されている。

また、図7に示すように「今回の授業を受け、基本的なリズムが読みやすくなったと感じましたか。」

図2 音楽の授業の活動で、何が一番好きですか。(n=23)



図3 曲をつくったり楽譜に書いたりしたことがありますか。(創作力比への活動以外で) (n=23)



図4 曲をつくることに興味がありますか。(n=23)



図5 楽譜に書かれたこのリズムを読むことができますか。(n=23)



図6 楽譜に書かれたこのリズムを読むことができますか。(n=23)

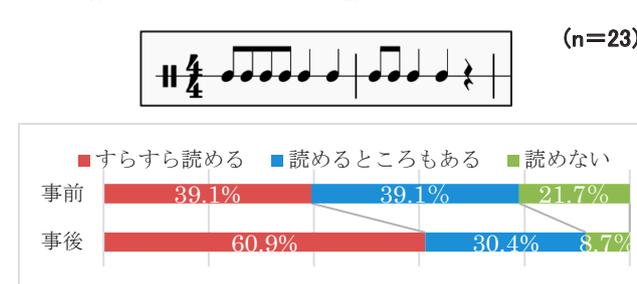
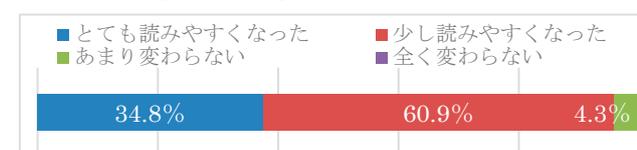


図7 今回の今回の授業を受け、基本的なリズムが読みやすくなったと感じましたか。(n=23)



たか。」という質問に対して「とても読みやすくなった」「少し読みやすくなった」と、肯定的な回答をした児童は合計95.7%であったことから、本実践における創作活動が児童の読譜力向上に寄与したと考えられる。

一方で、図8に示すように「音楽をつくることに興味がありますか。」という質問に対して、「興味がある」と回答した児童は約3割に留まる結果となった。しかしながら、次に述べるように、自由記述欄においては、創作活動についても肯定的な回答が見られた。

図8 音楽をつくることに興味がありますか。(n=23)



### 3-2-3. 自由記述

先に述べたように、事後アンケートでは、児童の思考の深まりや心情の変化を捉えるため自由記述欄を設けた。自由記述欄には、①「授業を通して新しくできるようになったこと」と②「授業の感想」の2つの質問項目を設けた。

表2は、①「授業を通して新しくできるようになったこと」についての自由記述の内容を4つにカテゴリー化し、カテゴリー別に記述内容を掲載したものである<sup>5</sup>。

表2「授業を通して新しくできるようになったこと」

カテゴリー	記述内容
読譜・記譜	<ul style="list-style-type: none"> <li>・白丸のリズムを知ることができました。 ・前よりもっとすらすら読めるようになった。</li> <li>・前までは「ぐらいいしかよめなかったけどなれていくと」などが分かった。</li> <li>・音符の書き方や、リズムを読めるようになった。 ・リズムが少し読みやすくなりました。</li> <li>・がくふのリズムがわかるようになった。</li> </ul>
拍感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前よりもリズムがとれるようになった。 ・リズム感覚がちょっとうまくなった。</li> <li>・リズム感とかがかなり良くなった。</li> </ul>
創作	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音楽にあわせてリズムを作ったこと。</li> <li>・リズムを作ることが楽しくなった。 ・音符は読めているから音楽をつくることができるようになった。</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リズムが楽しくなった。 ・リズムが聞き取りやすくなった。</li> </ul>

表2に示すように、児童の自由記述から、拍を感じ取りながらリズムを捉える力や、音楽表現そのものへの関心意欲が高まっている様子がうかがえる。特に、「読めるようになった」「わかるようになった」などの回答は、技能の獲得を自覚的に捉えていることを示唆している。また、拍感に関する記述が見られたことは、記号としての音符理解にとどまらず、身体感覚を伴った音楽的理解が育まれていることを示すものである。さらに、創作に関する記述からは、作ることの楽しさや自分で考えることの面白さを実感している様子を読み取ることができる。

次に、②「授業の感想」についての記述内容を考察する。最も多かったのは「知識・技能」に関する記述である。具体的には、「前よりもリズムがとれてよかった」「最初はリズムを読めなかったけど、いろいろ学んでリズムを読むことができうれしい」などの回答が見られた。これらの記述から、授業実践を通して、リズムを読む力が身に付いたことを児童自身が実感していることが示唆される。

この他、「授業のリズムなどが楽しく学べた」「いろいろなリズムがあつて楽しかった」などの回答が見られた。一條(2009)は、「『読譜』について、音楽それ自体の楽しさと結びつかない知識として教えた場合、音楽嫌いの原因にもなりかねないリスクをかかえている」(96頁)と指摘している。この指摘

を踏まえれば、上記のように「楽しく学べた」との回答が見られたことは、本実践は意義のあるものと言えるだろう。

### 3-3. 事前・事後リズム記譜課題の結果

記譜力の定着度を検証するため、授業の前後にリズム記譜課題を実施し、その正答率を比較・分析した<sup>6</sup>。図9に示す通り、第1問及び第2問は、事前と事後の両方で実施し、記譜力の変化を直接比較できるようにした。一方、第3問及び第4問は、第1問・第2問と同等の難易度を持つ新たな課題として、事後調査において追加で提示した。まず、第1問と第2問の事前事後比較結果を図9においてそれぞれ提示する。図10は事後調査のみで実施した第3問と第4問の結果を提示するものである。

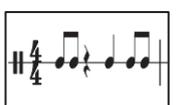
図9に示すように、第1問では、事前の正答率22.2%から事後には85.2%へと大きく向上しており、四分音符・四分休符を中心とした基本的なリズムの理解が大きく定着したことが示された。このことから、リズムを「創作し、記譜する」という一連の活動を繰り返したことが、記号としての音符理解を具体的な体験と結び付ける学習になっていたと考えられる。一方で、第2問は、事前の正答率74.1%から事後では63.0%へと低下した。しかし、次に見るように、事後調査でのみ実施した第3問・第4問（図10）の結果や、事前課題で誤答した児童の変化（図11）を検証すると、創作活動が児童に一定の効果をもたらしたことが確認される。

図10は、事後調査で実施した第3問・第4問の結果である。これらは事前課題と同等の難易度の課題であるが、児童にとっては応用が求められるものである。結果をみると、正答率はそれぞれ第3問が85.2%、第4問が77.8%と、高い水準を記録した。このことは、初めて耳にするリズムであっても、獲得した知識を活用して正確に記譜する応用力を身につけたことを示唆している。

図9 第1問・第2問 事前事後比較結果

第1問	事前・事後ともに実施 (n=27)	第2問	事前・事後ともに実施 (n=27)
	事前 22.2% (正答) / 77.8% (誤答) 事後 85.2% (正答) / 14.8% (誤答)		事前 74.1% (正答) / 25.9% (誤答) 事後 63.0% (正答) / 37.0% (誤答)

図10 第3問・第4問 結果

第3問	事後のみ実施 (n=27)	第4問	事後のみ実施 (n=27)
	85.2% (正答) / 14.8% (誤答)		77.8% (正答) / 22.2% (誤答)

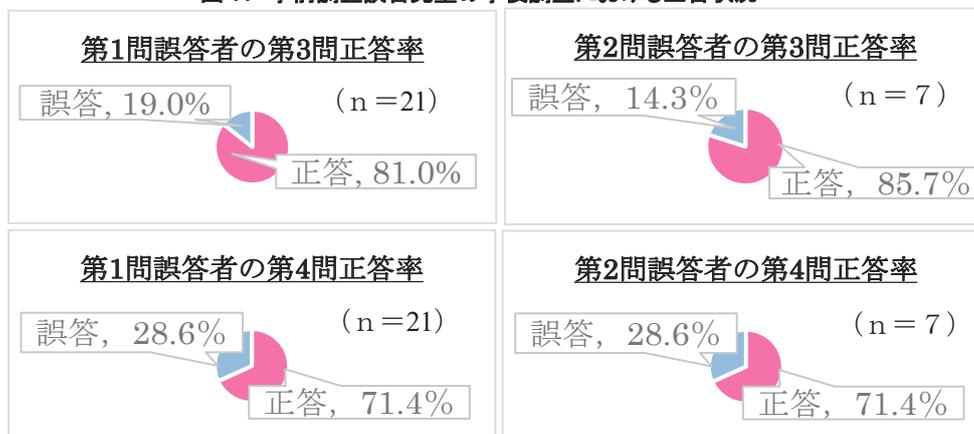
続いて、図11は事前調査の第1問・第2問で誤答した児童を抽出し、事後調査で行った同等の難易度を持つ第3問・第4問の結果を検証したものである。これを検証した理由は、事前調査において誤答した児童が、授業実践を通してどのように記譜力が変化したかを明らかにするためである。

その結果、事前の段階で第1問を誤答した児童の、事後に実施した第3問及び第4問の正答率はそれぞれ81.0%、71.4%に達した。同じく、事前の段階で第2問を誤答した児童の、第3問及び第4問の正答率はそれぞれ85.7%、71.4%であった。このように、事前課題で誤答した児童の多くが、事後の第3問・第4問においては高い正答率であることが明らかになった。

このことから、リズム創作活動を通して、リズムの構造理解や拍感の定着が進み、記譜に対する苦手意識を克服できた児童が多かったことが推察される。

以上のリズム記譜課題の結果から、授業実践が児童の記譜力に一定の効果をもたらしたことが確認できる。特に、事後に実施した新たな課題においても高い正答率が維持されていたことから、記譜力の向上が一時的なものではなく、安定して定着しつつあることが示唆される。

図 11 事前調査誤答児童の事後調査における正答状況



#### 4. 考察と今後の課題

本研究の結果から得られた知見として、以下の2点が挙げられる。

第一に、リズム創作活動を通じて記譜力の向上に寄与することが示唆された。記譜課題を検証した結果、第1問の正答率が事前 22.2%から事後には 85.2%へと飛躍的に向上したことはその裏付けとなる。これは、単にドリル的に記譜を学ぶのではなく、自らリズムを作りそれを楽譜に書き留めるといった表現活動と記譜活動を行き来する学習過程があったためと考えられる。また、アンケートにおいて楽譜が「すらすら読める」と回答した児童が増加したことや自由記述に音符の書き方がわかったという声が多く見られたことは創作活動が苦手意識の払拭と自信の獲得に繋がったことを示している。

第二に、場面設定と題材選定が思考力の深化を促したことである。本実践では、場面設定と題材選定が、児童の音楽的な思考力を育成するうえで有効に機能したと考えられる。本実践における思考力とは、物語の場面や登場人物の心情を読み取り、それをふさわしい音色やリズムに変換しようとする力である。児童は、場面ごとの心情を捉える際、「どのようなリズムパターンであれば、その情景が伝わるか」という根拠を持って判断することが求められた。具体的には、個人創作で自らの考えを持った上で、グループ活動においては「なぜこのリズムにしたのか」という意図を他者と共有・検討するプロセスを経ている。この活動は、言語（物語）のイメージを音楽（リズム）として具体化する創造的な活動であり、場面に即した音楽表現を追求する中で、児童の思考が深められたと解釈できる。結果として、本題材を用いた場面設定は、児童が「リズムを自ら考え、試し、創作する」という、音楽的な判断や工夫を伴う学習へと導いたといえる。

つまり、本研究におけるリズム創作活動は、技能としての「記譜力」と、表現を練り上げる「思考力」が相互に作用しあうことで、児童の音楽的資質・能力をより確かなものへと高める一定の効果があったと考えられる。

本研究が残した課題は、次の通りである。

第一に、基礎の定着から応用へとつながる段階的な授業デザインと時間の確保である。今回の実践では、リズムの基礎的な理解と記譜に多くの時間を割いたため、創作したリズムをさらに発展させる活動や、互いに聴き合い批評し合う時間を十分に確保することが難しかった。限られた授業時数の中で、基礎的な技能の反復練習と創造性を発揮する応用的な活動をどのようにバランスよく配置するかは、今後

の検討課題である。

第二に、旋律や和音を意識した創作活動への移行である。本実践は、リズムに特化した創作活動であったが、音楽はリズムのみならず旋律や和音（ハーモニー）といった要素が複合的に結び付いて成立している。児童のより豊かな音楽的表現力を育成するためには、リズム創作で培った記譜力や構成力を土台としつつ、旋律作りや和音の響きを感じ取る活動へと段階的に発展させていくことが求められる。

## 注

- <sup>1</sup> 尚、表1の「創作においてグループで工夫したこと」は、表記が分かりにくいものについては文意を損なわない形で一部修正を施している。
- <sup>2</sup> 対象者29名のうち、欠席者及び二重回答・他事記載の回答を除外し、有効回答は23名であった。
- <sup>3</sup> 小数点第二位で四捨五入したため、合計は100%にならない。
- <sup>4</sup> 小数点第二位で四捨五入したため、合計は100%にならない。尚、後述する図6に掲載している事前のデータは、図5の結果を用いたものである。
- <sup>5</sup> 尚、表記が分かりにくいものについては文意を損なわない形で一部修正を施している。
- <sup>6</sup> 対象者29名のうち、無回答者を除外し、有効回答は27名であった。

## 参考・引用文献

- ・一條昌子「創作をツールとして学ぶミュージック・リテラシー —系統的なカリキュラムと継続的な取り組みによる読譜力の習得」『音楽教育実践ジャーナル』7巻1号、2009年、95-103頁。
- ・朽木祥「たずねびと」『国語 五 銀河』（小学校国語科用）光村出版、2025年、113-127頁。
- ・新山王政和・天野朝代「小学校音楽科における「思考を伴った試行錯誤」により子供の内的変容を導く」音楽づくり」（まとめ）—学習評価の観点からの分析—『愛知教育大学研究報告、芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編71』2022年、17-25頁。
- ・高島扶貴・永岡都「小学校音楽科『音楽づくり』の理論と方法の再構築—高学年におけるメタ認知の発達を踏まえた学習プロセスのモデルと評価基準—」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第9号、2024年、35-46頁。
- ・多賀秀紀「音楽創作学習における評価の変遷—小学校音楽科に焦点を当てて—」『音楽学習学会誌「音楽学習研究」』第15巻、2019年。
- ・水戸博道・千葉由紀子「音楽づくりの活動を通じた読譜・記譜能力獲得の可能性」『心理学紀要』（明治学院大学）22号、2012年、45-60頁。
- ・文部科学省「小学校学習指導要（平成29年告示）解説・音楽編」2018年。
- ・矢吹雄介「小学校音楽科における音楽づくりの実践的研究—協同学習による音楽的コミュニケーションを通して—」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第18号、2015年、25-34頁。
- ・吉田美保「読譜力の向上を目指した主体的な学びを促すリズム創作の実践」『小池学園研究紀要』No.23、2025年、53-60頁。