

聴取経験を起点とした旋律創作活動による曲想理解の促進

— 中学一年生を対象とした“楽しい／悲しい”表現の学びを通して —

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 中等音楽分野 兵藤 建希

1. はじめに

情報社会の発達により、生徒は日常生活の中で多様なポピュラー音楽等に容易にアクセスでき、J-POP やロック、ダンスミュージックなどに親しみながら豊かな音楽経験を蓄積している。一方で、学校の音楽科授業では、依然としてクラシック音楽や民族音楽といった伝統的・教科書的教材が中心となっており、生徒の実生活に根ざした音楽経験と授業内容との間に乖離が生じている状況が見られる。また、教科書に採用されているポピュラー音楽教材についても、合唱教材としての活用にとどまり、旋律や構造に着目した分析的活動や創作活動へと十分に接続されていないという指摘がある（阿部・伊藤, 2008）。音楽教育研究においても、ポピュラー音楽を教材として扱う意義や可能性については一定の議論が重ねられており、松宮（2019）はその教育的意義と今後の方向性について論じている。

さらに、平成29年告示学習指導要領解説では、曲想と音楽の構造との関わりを理解し、創意工夫を生かした音楽表現に必要な技能を身に付けることが求められている。このような背景を踏まえ、創作分野の導入において生徒の聴取経験をどのように生かすことができるのか、またそれが旋律創作における曲想理解や表現にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的として、本研究に取り組むこととした。

2. 研究目的

本研究の目的は、中学校音楽科の旋律創作活動において、生徒の聴取経験を活用した指導を行うことで、曲想理解および旋律表現の力の育成にどのような効果が見られるのかを明らかにすることである。具体的には、以下の二点を研究目的として設定する。第一に、生徒の聴取経験を授業の導入および思考の足がかりとして位置づけることにより、教科書に示されている教材目標、すなわち「楽しい」「悲しい」といった曲想を意図的に旋律として表現する力を、より多くの生徒が達成できるようになるかを検証することである。第二に、授業実践を通して、生徒が「楽しい」「悲しい」という対照的な曲想を、旋律の構成要素を意識しながらどの程度意図的に表現できるようになるのか、その育成の実態を明らかにすることである。本研究を進めるにあたり重要となるのは、生徒が既に知っている楽曲を手がかりとして、旋律の特徴を捉え直し、自身の創作へとつなげていく学習過程を構築することである。そのためには、生徒が自ら作成した旋律を何度も聴き返しながら試行錯誤を重ね、「楽しい」「悲しい」と感じられる旋律を表出できる創作活動を立案する必要がある。

一方で、ポピュラー音楽を扱った先行研究の多くは、ポピュラー音楽そのものを創作の題材とする傾向が見られ、本研究が目指す「教科書に示された教材目標に沿って、ポピュラー音楽を手がかりとして活用する」という意図とは必ずしも一致しない。例えば、木下・中山（2016）の研究では、ポピュラー音楽の旋律的特徴を生かした創作活動が行われているが、曲想を意図的に表現することを主眼とした指導とはやや異なる側面があると考えられる。また、本研究では実習校の生徒の実態や指導環境を踏まえ、和音進行を伴わない単音による旋律創作を行うこととした。そのため、旋律のみで「楽しい」と感じられる要素や、「悲しい」と感じられる要素をどのように構成するかが、指導上の重要な課題となる。そこで本研究では、Web音楽制作ツールである「カトカトーン」を活用し、生徒が聴取経験を有する旋律を視覚的に捉え直すとともに、視覚と聴覚の両面から曲想と旋律要素との関係を整理する学習活動を設定

した。以上の実践を通して、聴取経験を起点とした旋律創作指導の有効性を明らかにすることを、本研究の目的とする。

3. 研究方法

本研究では、事前アンケートおよび参与観察による生徒の実態把握を行った上で、Web 音楽制作ツール『カトカトーン』を活用した授業を実施した。授業成果は、旋律作品のループリック評価、他者評価、事後アンケートを用いて分析し、定量的・定性的に検討した。

3-1. ポップス曲の選定方法

本研究では、中学校音楽科において活用可能な創作方法としてカトカトーンを用いた授業実践を行った。実践にあたっては、実習校の音楽教諭と協議を重ね、生徒の実態に即した授業構成を検討した。その際、重要な観点の一つとして、生徒が日常的に聴取経験を有する楽曲を教材として選定することを重視した。昨年度の調査結果からも、生徒が最も多く接している音楽ジャンルがポップスであることが示されていることから、本研究ではポップス楽曲を教材として使用することとした。なお、本研究におけるポップスの定義は、町田（2021）が示す「大衆音楽としてのポップス」という広義の概念に基づくものとする。ポップス楽曲の選定にあたっては、昨年度に実施した研究と同様に、町田（2021）の示す選定基準に準拠した方法を採用した。これは、生徒の聴取経験との親和性を確保しつつ、教材としての妥当性を担保するためであり、本研究においても同一の基準を用いることとした。

町田(2021)の選定基準を満たす曲として本研究で用いた楽曲は以下のとおりである。

久石譲 作曲「さんぽ」	Mrs. GREEN APPLE 作曲「ライラック」
秋山裕和 作曲「moment」	久石譲 作曲「君をのせて」

4. 授業実践の概要

本研究では、創作分野の題材として「聴いたことのある音楽を生かして楽しい・悲しい曲を作ってみよう」を設定した。本題材は、生徒の聴取経験を手がかりに、旋律の動きや構成要素に着目しながら曲想を表現する力を育成することを目的としている。本題材の目標は、生徒が聴取経験を生かして「楽しい」「悲しい」という曲想を意図的に旋律で表現する力を育てること、ならびに、創作した旋律を共有する活動を通して、表現意図と他者の受け取り方の違いや共通点に気づき、音楽表現の多様性や構成要素の重要性を理解することである。

本単元は全3時間で構成し、対象は山梨県内公立中学校第1学年31名（分析対象28名）である。事前アンケートによると、生徒の約7割が作曲経験を有しており、全員が夏季休業中にカトカトーンを用いた旋律創作を経験していた。第1時の導入では、生徒にとって聴取経験のある楽曲を4曲提示し、繰り返し聴取しながら「楽しい」「悲しい」と感じる理由について意見を出し合った。意見はテキストマイニングによって可視化し、曲想と旋律要素との関係を全体で共有した。その後、生徒は得られた手がかりを基に旋律創作に取り組み、第2時・第3時にかけて創作を継続し、単元の終盤では班内で作品を評価し合った。

なお、教員は特定の音楽的特徴を一義的に示すことは避け、生徒が見いだした特徴を尊重しながら、曲想と旋律要素との多様な関係性に気づけるよう授業を進めた。提示した4曲は、それぞれ曲想に結び付く旋律要素が比較的明確に捉えられるものを選定した。具体的には、久石譲作曲「さんぽ」ではリズム・調性・抑揚、Mrs. GREEN APPLE 作曲「ライラック」では音価・調性・速度・音高・抑揚、秋山裕和作曲「moment」では速度・リズム・調性・音価、久石譲作曲「君をのせて」では速度・調性・リズム・音高・抑揚に着目できるよう構成した。特に本実践では、調性を曲想表現の重要な観点として、生徒に

3時間目ではワークシート（図5）を用いて班員同士で自身のChromebookを回し合い、曲を聴き合い感想を記入した。

図5 実際に授業で使用したワークシート

発表者名	曲想（あなたの印象）	理由
	楽しい 悲しい どちらでもない	
	楽しい 悲しい	

5. 評価方法

本研究では、旋律創作活動における学習成果を多面的に捉えるため、事前アンケート、ループリック評価、他者評価、事後アンケートを組み合わせた評価方法を用いた。これは、「楽しい」「悲しい」といった曲想表現が、成果物としての完成度のみならず、生徒の理解や学習過程、主観的な気づきとも関係していると考えたためである。

まず、授業実践に先立ち事前アンケートを実施し、生徒の音楽聴取経験や作曲経験の有無を把握した。これにより、生徒が学校外で豊かな音楽経験を有している一方で、それを創作活動に結び付ける視点が十分に整理されていない実態を確認し、授業設計および評価観点設定の基礎資料とした。

次に、成果物の評価として旋律作品を対象としたループリック評価を行った。本研究におけるループリックは、成績評価や到達度判定を目的としたものではなく、曲想表現に関わる音楽的特徴の傾向を分析するための研究用評価規準として位置づけた。評価観点は、「調性・音域」「音の動き」「リズム」の三点に限定し、「楽しい」「悲しい」それぞれの曲想に対応した基準を設定した。

さらに、評価の妥当性を担保するため、教員による評価に加えて班内での他者評価を併用し、創作者の意図した曲想と他者が聴取した印象との一致度を確認した。加えて、授業実践後には事後アンケートを実施し、5段階の自己評価と理由記述を通して、生徒自身の認識や学習の振り返りを把握した。以下が実際に行ったアンケートである。

- ① 「今回の創作活動は楽しかったですか」 ② 「今回の創作活動は難しかったですか」
- ② 「メロディを作る際に、授業の初めに使用した4曲は参考になりましたか」

以上の評価方法を相互に関連づけて分析することで、本研究では、旋律創作活動における曲想表現の達成状況と学習過程を多角的に捉えることを目指した。

5-1. ループリック評価の設定と分析方法

「楽しい」旋律に関するループリックでは、曲想表現に関わる音楽的要素として、「調性・音域の明るさ」「音の動き」「リズム」の三観点を設定した。「調性・音域」については、短調または不明瞭な場合を0点、一部に長調的な響きが認められる場合を1点、全体として長調的で明るく聞こえる場合を2点とした。「音の動き」では、単調な場合を0点、一定の変化が見られる場合を1点、多様な変化が見られる場合を2点とした。「リズム」については、変化の乏しい場合を0点、一部に変化が見られる場合を1点、音価の変化が明確で動的な場合を2点とした。

一方、「悲しい」旋律に関するループリックにおいても同様に三観点を設定した。「調性・音域」では、長調的で明るい響きの場合を0点、不明瞭な場合を1点、短調的で暗い音域が中心の場合を2点とした。「音の動き」では、上行・跳躍進行中心の場合を0点、混在している場合を1点、下行・順次進行中心の場合を2点とした。「リズム」については、細かい音価が多い場合を0点、一部に変化が見られる場合を1点、音価が長く静的な場合を2点とした。

5-2. 本研究におけるルーブリック評価の位置づけと留意点

本研究で用いたルーブリック評価は、一般的な成績評価を目的とするものではなく、学習成果を診断的に分析するための研究用手法として位置づけている。そのため、生徒への事前提示や評価結果による序列化は行っていない。また、「楽しい」「悲しい」といった曲想は本来主観的な感情であるため、本研究における評価は、楽曲の印象を絶対的に判断するものではなく、一定の音楽的観点に基づく相対的な分類として行った。主観的判断に偏らないよう、先行研究や音楽教育的知見を踏まえ、複数の音楽的要素を評価観点として設定している。評価観点を三つに限定した理由として、中学校第1学年段階の創作活動では、観点が過多になることで生徒の学習意図や評価の妥当性が損なわれる可能性があることが挙げられる。そのため、本研究では、旋律創作において基礎的かつ相互に重複しにくい三観点に絞って分析を行った。さらに、教員評価に加えて他者評価を併用することで、評価の恣意性を抑え、結果の妥当性を一定程度担保することを試みた。

5-3. 他者評価について

ワークシートを用いた他者評価については自身の表現したかった曲想と、他者が聴いた印象をワークシート（図6）にまとめた。以下にルーブリック評価と他者評価を合わせた表を示す。なお、楽しい曲想はT、悲しい曲想はK、どちらにも聴こえなかった場合はDとしている。

表1 ルーブリック評価と他者評価(全28名)

番号	提出された作品の小節数	作曲者が表現した曲想	他者が聴き取った曲想	調性	音の動き	リズム	総合点
1	4	K	KKKK	1	2	1	4
2	8	T	TDDK	1	2	2	5
3	8	T	TTTT	2	2	1	5
4	8	K	KKKK	1	1	1	3
5	4	K	KTD	0	2	1	3
8	8	T	TTTK	1	1	2	4
9	4	K	KKKD	2	1	1	4
10	8	T	TDD	1	1	1	3
11	8	T	TTTT	2	1	1	4
12	8	K	KKKK	1	2	2	5
13	4	T	TTD	2	2	2	6
14	8	T	TTD	1	2	1	4
15	8	T	TTT	1	2	2	5
16	8	T	TTDK	2	2	2	6
17	13	T	TDDD	0	0	0	0
18	4	T	TTTT	2	2	1	5
19	4	T	TTTD	0	1	1	2
20	8	T	TTTD	2	1	1	4
21	8	T	TTTT	1	2	1	4
22	8	T	TTTT	1	1	1	3
23	8	K	KKKK	1	2	2	5

24	4	T	TTTK	0	1	2	3
25	8	T	TTK	1	2	2	5
26	8	K	KKKK	2	2	2	6
27	2	K	KDD	2	2	1	5
29	8	T	TTT	2	2	2	6
30	8	T	TTTT	2	2	1	5

6. 結果

6-1. ループリック評価の結果

ループリック評価の結果、作品未提出の生徒が3名、総合点1～2点の低得点群が1名、3～4点の中得点群が12名、5～6点の高得点群が13名であった。これらを踏まえると、授業参加者28名のうち25名が、設定した基準以上の曲想表現に到達していたことが確認できる。

次に、他者評価の結果を見ると、創作者が意図した曲想と同じ評価を全ての班員から得られていた生徒は14名であった。また、1名を除く班員から同一の評価を得られていた生徒は番号8,9,13,14,19,20,24,25の8名であり、半数以上の班員から意図した曲想とは異なる評価を受けた生徒は番号2,5,10,16,17,27の6名であった。これらの結果から、意図した曲想が他者に比較的明確に伝わった作品が一定数存在する一方で、曲想の伝達が十分でなかった作品も見られることが分かる。ループリック評価と他者評価を比較すると、多くの作品において両者の評価傾向は概ね一致していたが、番号16,19,22の3つの作品では評価の一致度に差が見られた。この点については、教員によるループリック評価が音楽的要素に基づく分析的評価であるのに対し、他者評価は聴取時の主観的印象に基づく判断であるという、評価の立脚点の違いが影響している可能性が考えられる。したがって、評価の不一致は単なる評価のばらつきではなく、曲想理解や表現の多層性を反映した結果として捉えることができる。

また、ループリックの各観点に着目すると、番号3,13,16,18,26など「調性」の観点で高得点を示した生徒の多くは、「音の動き」や「リズム」においても一定の得点を示していた。一方で、番号8,19,22など調性が不明瞭であった旋律では、他の観点においても得点が低くなる傾向がやや見られた。このことから、旋律による曲想表現において、調性が基盤的な役割を果たしている可能性が示唆される。

さらに、他者評価において「D（どちらにも聴こえない）」と判断された作品は、ループリック評価においても各観点の得点が低い傾向にあり、曲想を規定する旋律要素が十分に明確化されていない段階にある作品であることが確認された。以上の結果から、本実践においては、多くの生徒が「楽しい」「悲しい」という曲想を旋律によって一定程度表現することができており、ループリック評価と他者評価を併用することで、その達成状況と課題を多角的に把握することができたといえる。

6-2. アンケート結果

「今回の創作活動は楽しかったですか」という質問に対して、「とてもそう思う」と回答した生徒は75.9%、「そう思う」と回答した生徒は20.7%であり、全体の96.6%が肯定的に評価していた。理由記述では、「初めて・普段やらない体験であった」「工夫やアイデアを考えることが楽しかった」「難しかったが挑戦することが楽しかった」といった回答が多く見られた。この結果から、本実践における旋律創作活動は、多くの生徒にとって学習として肯定的に受け止められていたことが分かる。「今回の創作活動は楽しかったですか」という質問に対しては、「とてもそう思う」が48.3%、「そう思う」が34.5%であり、全体の82.8%が創作活動を難しいと感じていた。一方で、「わからない」が6.9%、「あまりそう思わな

い」が10.3%であった。理由記述においては、「音のつながりや音選び」「リズムやテンポの設定」「イメージを音にすること」「感情表現の難しさ」といった内容が多く挙げられており、旋律を通して曲想を表現すること自体が、生徒にとって一定の困難を伴う課題であったことがうかがえる。「メロディを作る際に、授業の初めに使用した4曲は参考になりましたか」という質問に対しては、「とてもそう思う」が55.2%、「そう思う」が41.4%であり、全体の96.6%が肯定的に評価していた。理由記述では、「作り方や進め方が分かった」「楽しい／悲しいの違いが理解できた」「イメージが湧いた」「音程・テンポ・調などの特徴が分かった」「初めてで助けになった」「具体的な工夫が理解できた」といった回答が多く見られた。これらの記述から、導入段階で行った聴取活動が、生徒にとって旋律創作に取り組む際の手がかりとして機能していたことが確認できる。

自由記述全体を通して見ると、音の動き、リズム、調性といった音楽的要素に言及する記述が多く見られた。これらの結果から、生徒が曲想を捉える際に、感覚的な印象のみならず、旋律の構成要素に着目して考えようとしていた傾向がうかがえる。

7. 考察

本研究の第一の目的は、生徒の聴取経験を活用することで、教科書に示された教材目標、すなわち「楽しい」「悲しい」といった曲想を意図的に旋律として表現する力を、より多くの生徒が達成できるかを明らかにすることであった。ルーブリック評価および他者評価の結果から、授業参加者28名中25名が設定した基準以上の曲想表現に到達しており、多くの生徒が旋律を通して曲想を一定程度表現できていたことが確認された。一方で、教員によるルーブリック評価と班内での他者評価は多くの作品で概ね一致していたものの、一部の作品では評価の一致度に差異が見られた。この点は、評価の妥当性を再検討する上で重要である。すなわち、ルーブリック評価は調性・音の動き・リズムといった音楽的要素に基づく分析的評価であるのに対し、他者評価は聴取時の主観的印象に基づく判断であり、両者は評価の立脚点が異なる。したがって、両者の不一致は単なる評価のばらつきではなく、曲想理解・曲想表現が単一の要素で成立するものではないという多層性を反映した結果として捉える必要がある。特に、他者評価において「D（どちらにも聴こえない）」が含まれる場合、ルーブリック上でも各観点の得点が低い傾向が見られ、曲想を規定する旋律要素が十分に明確化されていない段階であった可能性が示唆される。また、ルーブリックの各観点に着目すると、調性の得点が高い生徒は、音の動きやリズムの観点においても比較的高い得点を示す傾向が見られた。このことから、調性は曲想を直接決定する単独の要素というよりも、他の旋律要素が曲想として機能するための基盤的枠組みとして働く可能性がある。以上より、本実践は多くの生徒にとって曲想表現の達成を支援し得た一方で、作品によっては曲想の伝達が不十分となる場合もあり、曲想表現の成立条件を多面的に捉える必要性が確認された。

第二の目的は、授業実践を通して、生徒が「楽しい」「悲しい」という曲想を意図的に旋律で表現する力が、どの程度“質的に”育成・定着したのかを明らかにすることであった。本研究では、この質的定着度を、(1) 事後アンケートの理由記述における音楽的要素への言及、(2) 導入時に聴取した4曲が創作の手がかりとして機能したという認識、の二点から見取った。事後アンケートでは、創作活動を肯定的に捉える回答が多数を占める一方で、難しさも強く自覚されていた。理由記述には、音のつながりや音選び、リズムやテンポ、調性、イメージの音への置き換えといった、曲想表現に関わる具体的な音楽的要素が多く挙げられていた。これは、生徒が曲想を感覚的印象のみで判断するのではなく、「どの要素をどう操作すれば曲想に近づくか」という視点を獲得しつつあったことを示す。したがって本実践を通して、生徒の曲想表現は量的達成(25/28)にとどまらず、曲想を支える要素を手がかりとして捉え直すという意味で、一定の質的な深まりが生じた可能性が示唆される。ただし、これは自己報告に基づく理解の変化を示すものであり、技能としての完全な定着を直接証明するものではない。

その上で、導入で提示した4曲の聴取活動は、質的定着を支える「手がかり教材」として妥当であったかを検討する。事後アンケートでは、ほぼ全ての生徒が4曲を「参考になった」と評価し、「楽しい／悲しいの違いが理解できた」「作り方・進め方が分かった」「イメージが湧いた」などの理由が多く見られた。これらの記述は、4曲が曲想と旋律要素との関係を考える足場となり、創作場面での試行錯誤を方向づけたことを裏付けるものである。加えて、本実践では、得られた手がかりを基に、生徒がカトカトーンを用いて「試す—聴き直す—修正する」という反復的な操作を行う学習環境を整えた。この反復的な試行錯誤は、主としてカトカトーンの即時再生・視覚化機能によって支えられており、生徒は自作旋律を聴きながら調整する過程で、導入で得た視点を具体的操作へ接続しやすくなっていたと考えられる。

最後に、参考教材がポップスであったことの位置づけについて述べる。本研究の結果は、「POPSであったこと」自体の効果を直接示すものではない。むしろ、(a) 生徒にとって一定の聴取経験があること、(b) 曲想と結び付く旋律要素が比較的明確に含まれていること、という条件を満たす参考教材を導入し位置づけたことが、曲想理解と創作への着手を支える手がかりとして機能した可能性を示している。したがって、本研究の射程は「POPSの優位性」を主張することではなく、聴取経験に基づく手がかり教材を適切に選定し、カトカトーンの反復的操作環境と組み合わせることが、曲想理解と曲想表現の達成・深化に寄与し得ることを示唆した点にあると整理できる。

8. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、本研究における質的定着度の把握は、主として事後アンケートの自由記述に基づくものであり、生徒の自己認識や内省に依存している点が課題として残る。成果物としての旋律作品および質問紙調査からは、曲想を支える音楽的要素への意識化が進んだ可能性が示唆されたが、制作過程における生徒の発話や操作、修正の理由といったプロセスデータを十分に捉えきれていない。そのため、質的な理解がどの段階で、どのように形成・深化したのかについては、なお検討の余地がある。また、ルーブリック評価と他者評価の間に一部一致度の差が生じたことは、評価立脚点の違いを示すと同時に、曲想表現の成立条件をより精緻に検討する必要性を示している。

今後は、参考教材のジャンルに着目するだけでなく、生徒の聴取経験の頻度や深さ、親近性といった観点から教材特性を整理し、同様の曲想要素を含む異ジャンル楽曲を用いた実践の比較を行うことが求められる。また、複数回の授業実践を通じた再現性の検討に加え、創作過程の発話分析、観察記録、操作ログ等を併用することで、生徒が参考教材からどの要素を抽出し、それをどのように自作旋律へ転用していくのかをより詳細に明らかにできると考えられる。これにより、聴取経験を起点とした導入が、曲想理解および旋律創作にどのような条件下で有効に機能するのかを、教材特性との関係も含めて理論的・実証的に明確化することが可能となる。

〇. 参考・引用文献

- ・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説(2018) 音楽編 文部科学省
- ・教育芸術社 「中学生の音楽1」「中学生の音楽2・3上」「中学生の音楽2・3下」(令和3年度版)
- ・教育出版社 「中学音楽1 音楽のおくりもの」「中学音楽2・3上音楽のおくりもの」(令和3年度版)
- ・教育出版社 「中学音楽2・3下音楽のおくりもの」「中学器楽 音楽のおくりもの」(令和3年度版)
- ・教育芸術社 新版 中学校・高等学校教員養成課程音楽科教育法より
- ・木下・中山 (Japanese Journal of Music Education Practice vol.13 mp.2 2016.3)
- ・町田(2021)「学校音楽におけるポピュラー音楽の有用性についての一考察 小学校高学年を対象として」お茶の水女子大学附属小学校研究紀要