

# 生涯にわたって音楽に親しむ児童を育てる常時活動 - 「ふしづくり一本道」の今日的意義の検討と教材開発-

教科教育高度化プログラム・芸術系教育サブプログラム(音楽) 21AF552

橋本 隆

【指導教員】 森 薫 竹澤 栄祐

【キーワード】 小学校音楽科 生涯学習 音楽づくり ふしづくり一本道 常時活動

## 1. はじめに

### (1) 研究の背景

日本では、「人生 100 年時代」、「超スマート社会(Society5.0)」に向けて社会が大きな転換点を迎える中であって、生涯学習の重要性は一層高まっている。音楽科においても、生涯にわたって音楽に親しめる児童・生徒を育てることが求められている。

一方、生涯学習を含むインフォーマルな音楽学習に目を向けると、学習者が音を聴いて模倣し演奏する「耳コピー」や、周囲の仲間から学ぶこと、録音機材を活用することなどがその特徴として挙げられている(Green, 2014)。こうした特徴を備えていた過去の音楽教育実践として、「ふしづくり一本道」があり、今日の音楽科においても有用ではないかと考えられる。

### (2) 研究の目的

本研究は1960年代から1970年代にわたり全国的にも注目された音楽づくりの実践「ふしづくり一本道」の今日的な意義を検討するとともに、常時活動としての「ふしづくり一本道」を土台とした教材開発を行う。さらに、検証授業を行い、教材の有用性を明らかにする。

### (3) 研究方法

以下4つの方法をとる。①文献調査：「ふしづくり一本道」の中心的存在であった山本弘の著書や、ふしづくりの教育についての先行研究を調査する。②教材開発：文献調査を踏まえ、常時活動で行えるICTを活用した教材と指導の階梯を開発する。③検証授業とビデオ観察：開発した教材を用いて授業を行い、子どもたちのつくったふしを分析する。④質問紙調査：検証授業の事前事後に音楽科や音楽づくりに関する意識調査を行う。

## 2. 「ふしづくり一本道」について

### (1) 「ふしづくり一本道」の成立の経緯

ふしづくりの教育は岐阜県において中村好明から始まる。中村は、高山市立西小学校在任中、1942(昭和17)年に『国民学校音楽教育』を、1948(昭和23)年に『音楽教育基本指導』を、1950(昭和25)年に『基底カリキュラム 音楽科編』を残している。これらは後のふしづくりの教育の原点となったものである。そして中村は、ふしづくり学習のための副教材ノート『音楽のおけいこ』を刊行し実践を続

けた(三村, 吉富, 松永, 中村, 山崎, 2012)。中村の実践を引き継ぎ、1961(昭和36)年県教委指導主事となった山本は、ふしづくりの教育を推進していく(山本, 1984)。はじめの県教委音楽研究指定校になったのは、高山小学校であった。続いて県教委音楽研究指定校になった温知小学校では、日本旋法によるふしづくりカリキュラムがつくられた(次項に詳細)。その後、大井小学校が県教委音楽研究指定校となる。そして、1966(昭和41)年、県教委音楽研究指定校になったのが古川小学校である。ここで、「ふしづくり一本道」が成立する(山本, 1984; 山本, 2000)。この成立には当時古谷小学校長であった中家一郎の教員への卓越した指導力も寄与している(三村, 吉富, 2013)。

### (2) 「ふしづくり一本道」のカリキュラム

ふしづくり一本道の指導項目は下記のようになる。1~6段階では民謡音階(1部長音階含む)、7~20段階では長音階、21段階目では短音階、22段階目では、律音階と都節音階が用いられている。23段階目はふしに歌詞を付けたり、詩にふしを付けたりし、24段階目では副旋律と和音伴奏づくりが入る。25段階目では、歌詞の付いた主旋律に副旋律と伴奏のある楽譜が提示されている(山本, 1984)。

表1 ふしづくり一本道(25段階)の指導項目一覧表

段階(ステップ)	指導項目	段階(ステップ)	指導項目
1段階(1~4)	リズムにのったことば遊び	14段階(48~51)	リズムの変奏のまとめ
2段階(5~13)	歌問答とリレー	15段階(52~54)	7音のふしづくりと記譜
3段階(14~17)	原型リズムのリズム唱	16段階(55)	旋律形を味わう
4段階(18~20)	リズムの分解①	17段階(56~58)	7音のふしのリズム変奏
5段階(21~23)	リズムの分解②	18段階(59.60)	拍子変奏
6段階(24~26)	リズムのまとめ1拍単位	19段階(61~63)	自由なふしのリズム・階名抽出記譜
7段階(27~30)	模唱奏	20段階(64.65)	合う音さがし
8段階(31~33)	ふし問答とリレー	21段階(66~69)	短調のふしづくり
9段階(34.35)	階名唱	22段階(70~74)	日本旋法のふしづくり
10段階(36.37)	続くふし 終るふし	23段階(75~77)	歌詞のふしづけ
11段階(38~40)	3音のふしの記譜	24段階(78.79)	伴奏づくり
12段階(41.42)	3音より7音のフレーズへ	25段階(80)	曲の深まり
13段階(43~47)	リズムの変奏③		

### (3) 「ふしづくり一本道」の特徴

「ふしづくり一本道」は先行研究(三村, 吉富, 緒方, 大西, 中峯, 2020; 山本, 1984; 吉富, 三村, 2015)から9つの特徴を有する。

#### ① 25段階・80ステップの精密なカリキュラム

活動の構成は段階とステップからなる。おおよそ各段階は3ステップからできている。1966(昭和41)年度に第1次案、1967(昭和42)年度に第2次案と第3次案、1968(昭和43)

年度に第4次案、1971(昭和46)年度に第5次案が作成される(岐阜県古谷小学校, 1975)。山本は1978(昭和53)年に退職し、1981(昭和56)年著書の中で、古谷小学校で30段階102ステップであった「ふしづくり一本道」を25段階80ステップに精選した。

## ② 二本立て方式の授業

二本立て方式の授業は、教科書教材を中心とした表現や鑑賞の学習活動の「A 学習」と、音楽の基礎を系統的に学ぶ「B 学習」の2つの学習が並置された構造を持ったものである。「ふしづくり一本道」は「B 学習」にあたる(吉富, 三村, 2015)。

## ③ 聴取力の重視

山本は、子どもが音楽を身につける順序として、楽譜から勉強し、その説明を受けて、その後に音を出すという順番よりも、まずは自他が演奏した音を聴くことを通して、音そのものからリズムや音名を抽出し知識を増やしていくという、学習の順番を重視していた(山本, 1979)。

## ④ 学習者の主体性の重視

山本は、教材中心の教育では子どもたちは受け身で無関心になるが、ふしをつくるという活動の設定によって、子どもが主体となる、と述べている(山本, 1979)。

## ⑤ 学習者のソロや発表・発言の重視

リレー唱やリレー奏を取り入れ、ソロで演奏する活動が数多く入っている。初めの段階では1小節ずつリレーしていくため、1人でも抵抗感が少なく演奏しやすい。

## ⑥ 教師の発言と指導の抑制

古谷小学校長であった中家は、子どもたち中心に授業が進むよう、教師がしゃべり続ける授業を批判していたと山本は述べている(山本, 2000)。教師は今でいうコーディネーターであった。

## ⑦ 学習者の歌唱と演奏と発言が秀逸

6年生164名による朗読音楽劇「美濃を救った薩摩武士」の演奏の記録映像を見ると、子どもたちは16曲作曲し、その中には2部合唱や2重唱の部分もある。リコーダー、鍵盤ハーモニカ、オカリナ、金管・木管・打楽器も用いて作曲されていた。どの曲も歌唱、器楽ともに現代の水準からみてもレベルの高い演奏である(山本, 2009)。その他、山本の著書には優れた子どもたちのつくったふしが多数掲載されている。低学年では鍵盤ハーモニカを使い、終止感を伴うふしをつくっている。高学年では長調、短調、2拍子、3拍子、4拍子、滑らかなふしと弾むふしなど1人1人が自律的に異なった主題でふしをつくっている(山本, 2000)。

## ⑧ 担任が音楽を担当する

山本は、人格形成のためには、音楽専科ではなく、子どものことをよく知っている担任が音楽を担当すべきであるという信念を持っていた。他に山本は「今までどこでも行われていなかった[全職員が全児童に同じシステムで育て、その成果を次の学年へ引き継いでいく]という、他教科ではごく当たり前のことを、この学校で初めて行っ

ところ、こんなにも大きな成果が実現してしまった」(山本, 2000, p.83)とも述べている。音楽の得意・不得意にかかわらず、そのときその教師が有している音楽の知識・技能で授業ができるところに特徴がある。

## ⑨ 子どもの遊びをカリキュラムに取り込んだ

山本は著書の中で、子どもの能力は、学習より遊びで育つこと、「ふしづくり一本道」の中には遊びの要素がふんだんに取り入れられていることに言及している(山本, 1984)。

以上①～⑨の特徴を持つ「ふしづくり一本道」を山本は、歌唱、器楽、創作(今でいう音楽づくり)、鑑賞という音楽教育の上台を支える土台であると考えていた(山本, 1979)。さらに、古谷小学校長であった中家は、「ふしづくり一本道」を、狭義の創作指導ではなく、結果的に創作まで発展するが、学習指導要領にある音楽科のすべての領域を総合的に身につけることができる実践であると述べている(中家, 1971)。

## (4) 「ふしづくり一本道」の衰退の理由

(3)に述べた通り非常に意義深い実践であったものの「ふしづくり一本道」は1970年代後半から徐々に下火になっていく。島崎は、ふしづくりの教育が下火になった理由として以下の4つを挙げている(島崎, 2012)。

- ・ 教員の自主的な教育運動ではなく、指定校からスタートした研究であったため、古川小学校の特例は別として、長期間継続研究するのは難しかったこと
- ・ 全職員が一斉に取り組まない限り十分な成果が得られないこと
- ・ 現在の創作学習には創造的音楽学習が導入され、現代的な手法を含む多様な創作活動が行われているが、旋律創作に特化したふしづくり教育が、現代の創作学習に対応する難しさがあること
- ・ システム化が教師の没個性化になり意欲をそいだこと

## (5) 「ふしづくり一本道」自体が抱える問題点

本研究において、1981年版25段階80ステップのふしづくりカリキュラムを検討したところ、問題点として以下の3つが抽出された。

- ・ 1段階は民謡音階で歌のふしづくりは始まっているのに、22段階の器楽による日本旋法のふしづくりでは、律音階と都節音階によるもののみ示されていること
- ・ ふしを友だち同士で繋げたときに、自分の番以外は活動が少ない場合もあること
- ・ 民謡音階の旋律を示しているときに、F dur 表記になっていること

## (6) 「ふしづくり一本道」の課題

現代の子どもたちを取り巻く音楽的状况からみた「ふしづくり一本道」の課題は以下の3つである。

- ・ 小学校音楽科6年間の年間指導時数が、452時間(1969

年)から 358時間(2017年)に減少していること(文部省, 1968; 文部科学省, 2017)

- ・ 現在の子どもたちはわらべうたに慣れていないこと
- ・ わらべうたに慣れていないことで、歌唱のふしづくりの旋律が、D、F、G(DとGが核音)でできたふしに偏ることが想定されること

### 3. 「インフォーマル」な学習形態と「ふしづくり一本道」の符合

Green(2014)によると、生涯学習を含む「インフォーマル」な音楽学習方法は、クラシック音楽家の「フォーマル」な音楽学習方法と大きく異なり、以下5つの特徴を有している。

- ・ 学習者が選んだ親しみのある音楽から始まること
- ・ 楽器や声楽の技術の習得に、録音したものを試行錯誤しながら耳でコピーすること
- ・ 仲間同士で技術や知識を共有すること
- ・ 技能や知識の習得は系統的ではなく、学習者は自分自身で学習のルートを見つけていくこと
- ・ 学習プロセスを通して、聴くこと、演奏すること、即興すること、そして作曲することが統合して身につくこと

これらの「インフォーマル」な学習形態の特徴は、前章の「ふしづくり一本道」の特徴③聴取力の重視、④学習者の主体性の重視、⑥教師の発言と指導の抑制、と重なる。さらに、中家のいう音楽科のすべての領域を総合的に身に付けられることも合致する(中家, 1971)。「ふしづくり一本道」の生涯音楽学習にとっての有用性が窺える。

## 4. 常時活動のための教材開発

### (1)なぜ常時活動の教材をつくるのか

山本は「ふしづくりは『音楽力づくり』です。体育でいえば『体力づくり』と同じ意味です」(山本, 1984, p.71)と述べている。つまり、音楽科のすべての領域の基盤となる音楽の知識・技能を育てることをねらいとしていたといえる。また山本は、そうしたふしづくりの活動を、毎回の授業パターンの中に組み込み常時活動として行っていた(山本, 1984)。そこで本研究で教材開発を行う上でも、子どもたちに音楽科のすべての領域の基盤となる音楽の知識・技能を着実に身に付けさせるため、常時活動の教材を開発することとした。また、「音楽づくり」の領域に苦手意識を持つ子どもが多くいることも先行研究(長澤, 2017)や検証授業実践校の質問紙調査より読み取ることができる。今回は、即興演奏主体の活動構成とすることで、画一的な正解・不正解が存在しないようにした。これによって、子どもたちの「音楽づくり」への苦手意識が生じにくくなることも企図した。さらに遊びの要素を取り入れている教材を、常時活動で行うことで、音楽嫌いの子どものみを少なくする効果も期待できる。

### (2)伴奏音源の作成

本研究では ICT を活用した伴奏音源を DAW ソフト“cubase”を用いて制作した。楽器が苦手な教師も取り組みやすい教材を開発することをねらっている。伴奏音源は D・F・G・A・C の民謡音階で作成し、BPM=85 でビート感の強い、ノリやすいサウンドにした。ふしを演奏しているときに伴奏が無くならないよう、長さは 172 小節(約 8 分)とした。冒頭にボーカロイドでふしを入れ、そのふしを聴くことで何のふしづくり活動をするのか子どもたちが予想できるようにした。ここで用いた前奏のふしの旋律や歌詞は先行研究(松下, 吉富, 三村, 2019)が示している譜例を参考にした。さらに、先行研究(長澤, 2016)を参考にし、歌唱のふしづくりでは、反復を取り入れ、子どもの活動量を確保するようにした。例)トマト(Aさん)⇒トマト(全員)⇒パイナップル(Bさん)⇒パイナップル(全員)⇒…

伴奏音源は論文末尾に音源をアップロードした URL と QR コードを掲載しているので参照されたい。

### (3)簡易オルフ楽器

ミニ・キーボードの鍵盤に目印となるシールを貼って、簡易オルフ楽器として 1 人 1 台使用した。まずは 3 音(D・F・G)に丸い黄色のシールを貼り、それを目印にして子どもたちは 3 音の民謡音階の即興的な演奏ができるようにした。その後の段階では、さらに 2 音(C・A)の鍵盤に丸い青色のシールを貼り、5 音の民謡音階の即興的な演奏ができるようにした。

簡易オルフ楽器を使用することで、子どもたちが演奏しやすくなることと「ふしづくり一本道」自体が抱える問題点にある民謡音階を使った器楽のふしづくりを補填できる。また、全 9 回の検証授業の 6、7 回目に 5 音の器楽のふしづくりを挿入することで、その後の歌唱のふしづくりで用いる音の数が 3 音(D・F・G)から 5 音(C・D・F・G・A)に増えると予想した。これは「ふしづくり一本道」を現代の子どもたちを取り巻く音楽状況からみた課題で述べた歌唱のふしづくりの旋律の使用音の偏りの解決に繋がる。

## 5. 検証実践

### (1)検証授業の目的

子どもたちが演奏したふしの分析と、検証授業前後の質問紙調査の比較により、検証授業と教材の有用性を明らかにする。

### (2)検証授業の概要

調査対象としたのは、第 3 学年 72 名、2 学級、1 組 35 名、2 組 37 名である。2 学級とも 4 人 1 つの班を基本とし、座席順で分け、9 つの班を作った。

2021 年 11 月 1 日(月)～12 月 2 日(木)まで、各回 30 分程度を目安とした。検証授業は全 9 回のプログラム【歌唱のふしづくり 3 回→器楽のふしづくり(3 音 D・F・G) 2 回→器楽のふしづくり(5 音 C・D・F・G・A) 2 回→歌唱のふしづくり 2 回】である。

班で1台、個人用PC端末を持参させ、伴奏音源を流したり、班での演奏を録画したり、映像をコミュニケーションアプリに提出したりする。提出された映像より、演奏内容を分析し、時間経過による演奏の変化を調べる。その他に、初めと終わりの授業では質問紙調査を実施した。実践前のアンケートでは15問中14問が、実践後のアンケートでは18問中17問がリカード尺度(4件法)を使用している。その他は記述回答である。

ビデオ撮影に当たっては、小学校の校長に研究概要と個人情報保護方針に関する書類の提出と口頭による説明を行い、許可を得ている。また、本論に登場する個人名はすべて仮名である。

表2 検証授業経過

回	○学習内容
1	○質問紙に答える。 ○わらべうた「鍋鍋底抜け」(全体活動)で遊ぶ。 ○「お返事遊び(歌)」(班活動)をする。
2	○わらべうた「鍋鍋底抜け」(全体活動)で遊ぶ。 ○「お返事遊び(歌)」(班活動)をし、演奏を録画する。【譜例1、8参照】
3	○「お返事遊び(歌)」(全体活動)をする。1列8名のみ行う。 ○「好きなもの言っこ遊び(歌)」(班活動)をし、演奏を録画する。【譜例2、9参照】
4	○「お返事遊び(歌)」(全体活動)をする。1列8名のみ行う。 ○「楽器でふしをつくりましょう(3音)」(班活動)をする。
5	○「お返事遊び(歌)」(全体活動)をする。1列8名のみ行う。 ○「楽器でふしをつくりましょう(3音)」(班活動)をし、演奏を録画する。【譜例3、10参照】
6	○「お返事遊び(歌)」(全体活動)をする。1列8名のみ行う。 ○「楽器でふしをつくりましょう(5音)」(班活動)をする。
7	○「お返事遊び(歌)」(全体活動)をする。1列8名のみ行う。 ○「楽器でふしをつくりましょう(5音)」(班活動)をし、演奏を録画する。【譜例4、11参照】
8	○「楽器でふしをつくりましょう(5音)」(班活動)をする。 ○「好きなもの言っこ遊び(歌)」(班活動)をし、演奏を録画する。【譜例5、12参照】
9	○「楽器でふしをつくりましょう(5音)」(班活動)をする。【譜例6、13参照】 ○「お返事遊び(歌)」(班活動)をし、演奏を録画する。【譜例7、14参照】 ○質問紙に答える。

### (3) 検証授業の結果

#### ① 子どもたちの演奏譜例

今回、授業を重ねるごとの即興演奏の変化が、典型的にあらわれている1組9班と2組7班の2班を抽出して詳細な検討の対象とした。

#### 1組9班の演奏譜例

1周目 永庭 全員 加藤 小さい声 全員  
か えらさん か えらさん は あい は あい

5 加藤 小さい声 全員 次原 小さい声 全員  
つぎ はらさん つぎ はらさん は あい は あい

9 次原 全員 河合 小さい声 全員  
か わいさん か わいさん は あい は あい

13 河合 小さい声 全員 永庭 小さい声 全員  
な がにわさん な がにわさん は あい は あい

2周目  
17 永庭 小さい声 全員 加藤 全員  
か えらさん か えらさん は あい は あい

21 加藤 全員 次原 全員  
つぎ はらさん つぎ はらさん は あい は あい

25 次原 全員 河合 全員  
か わいさん か わいさん は あい は あい

29 拍と合っていないからで 全員 永庭 全員  
拍の頭でもう一度歌い直した  
な がにわさん な がにわさん は あい は あい

#### 譜例1 お返事遊び【1組9班第2回】

1人が即興的にふしを歌い、そのふしを全員で反復するとき、反復する子どもたちが、元となるふしと異なる音程やリズムで歌う場合があることがわかる。1人で歌うふしの音程が不安定だったり、低かったり、リズムが複雑だったりすると、全員で反復したときに、伴奏に合った音程で歌ったり(14小節目)、リズムを単純化したりする(10小節目)。河合はふしの音程を低く、小さな声で、不安定に歌っていた。歌うことが苦手な場合、歌は小さな声で聴きとり辛く、音程は低く不安定になる。

1周目 永庭 全員 加藤 「す」少し低い 全員  
カーネーション カーネーション おすーし おすーし

5 次原 全員 河合 言葉に詰まる 何周か伴奏が流れる 全員  
アンパンマン アンパンマン いぬ いぬ

2周目  
9 永庭 全員 加藤 全員  
フランスギク フランスギク いぬ いぬ

13 次原 言葉が出てこず 全員 河合 言葉が出ず 何周か伴奏を聴く 全員  
バイキンマン バイキンマン アイスバー アイスバー

#### 譜例2 好きなもの言っこ【1組9班第3回】

ふしの形を見ると1周目の永庭と加藤と次原のふしの形は同じもしくは類似している。永庭のふしに影響をうけ加藤が歌い、さらに、2人のつくったふしの影響を受けて次原が歌っていることがわかる。即興的に歌うふしは事前に歌ったふしの音程やリズムに影響を受ける。1周目7、8小節目の「いぬ」のふしを見ると、譜例1で先述したように不安定なふしを、子どもたちは伴奏に合ったふしに修正し反復している。

1周目 永庭 加藤  
次原 拍から落ちる 河合 Fの後は聞き取れなかった

2周目  
9 永庭 加藤

13 次原 河合

#### 譜例3 楽器でふしをつくりましょう(3音D・F・G)

【1組9班第5回】

1 小節目で今まで出てこなかったリズムがでてきた。このリズムは、直前に「お返事遊び」を学級全体で行ったときに、「はい」の歌い方を変える活動をし、そこで出てきたリズムであると考えられる。1 小節目の永庭のリズムから連鎖的な影響を受けて、班の皆が同じリズムでふしを演奏している。先ほど譜例 2 で述べたように、即興的な歌唱のふしづくりの場合は事前に歌ったふしの音程とリズムに影響を受けていたが、即興的な器楽のふしづくりの場合には事前に演奏されたリズムに影響を受けることがいえるだろう。

1 周目 永庭 加藤

5 次原 河合

2 周目 永庭 加藤

9 永庭 間違ったので弾き直す 加藤

13 次原 伴奏の拍とだんだんずれてくる。CとAが離れている鍵盤のため 河合

譜例 4 楽器でふしをつくりましょう(5音C・D・F・G・A) 【1組9班第7回】

第7回では複雑なリズムのふしが出てきた。それぞれの子どもたちが違うリズムのふしを演奏している。永庭は終止感のあるふしをつくらうとしているのに対し、次原は5、6小節目で5音すべてを使おうとしている。13小節目ではCとAの離れた鍵盤の音を使おうとしている。7、8小節目の河合のふしにおいては、前半と後半でリズムの違うふしをつくらうとしている。子どもたちは、各々の課題を暗黙裡に設定し、ふしづくりに取り組んでいることがわかる。

1 周目 永庭 全員 加藤 全員

お は な お は な か ん ら ん しゃ か ん ら ん しゃ

5 次原 言葉を忘れて伴奏に 全員 河合 全員

乗れず暫く待つ

ステップワゴン ステップワゴン スノボード スノボード

2 周目 永庭 全員 加藤 全員

9 永庭 伴奏に乗れず 2小節待つ 全員

ね - こ ね - こ キ ャ ン プ キ ャ ン プ

13 次原 伴奏に乗れず 1小節待つ 全員 河合 全員

メダルゲーム メダルゲーム すい え い すい え い

譜例 5 好きなもの言っこ【1組9班第8回】

1 周目の永庭と加藤と次原のふしはどれも「D・F・G・O(4分休符)」を装飾したものである。これは譜例2で先述したように即興的に歌うふしは前に歌ったふしの音程やリズムに影響を受けるからである。7、8小節目の河合のふし「スノーボード」の音程は今までのふしよりも安定した音程で歌っている。歌う音程が不安定な子どもは、音程が安

定している他の子どもたちの模倣の聴取、班内での斉唱、器楽活動の経験により、歌う音程が安定してくることがわかる。

1 周目 永庭 加藤

1 拍目は伴奏に乗っているが、その後 伴奏に遅れる。鍵盤の離れた音を演奏したい という思いが見て取れる 河合

5 次原

2 周目 永庭 加藤 伴奏から遅れるが 自分の拍感で演奏

9 永庭

13 次原 伴奏の1拍目を感じていない。 2小節目は間違えたので弾き直す

たくさんさんの音を演奏することに集中している 河合

譜例 6 楽器でふしをつくりましょう(5音C・D・F・G・A) 【1組9班第9回】

第9回では5音を用いたふしづくりを行ったが、加藤の使用した音は3音にとどまっている。しかし、加藤は3音によるふしを、自信をもって演奏していることが表情から見てとれた。1周目において、4名ともリズムの主題が違う。13、14小節目の次原は1小節内で5音すべて使うという課題を立てている。15、16小節目の河合においては、前半と後半で雰囲気を変えたいという意図が見える。譜例4で先述したように、子どもたちは、各々の課題を暗黙裡に設定し、ふしづくりに取り組んでいる。

1 周目 永庭 全員 加藤 全員

か とう さん か とう さん は あ い は あ い

5 加藤 言う順番を忘れていて うまく入れなかった 全員 次原 キャラクターの声 全員 みんな笑う

つぎはらさん つぎはらさん はい はい はい はい はい

9 次原 全員 河合 全員

かわいさん かわいさん は いはい は いはい

13 河合 全員 永庭 全員

ながにわさん ながにわさん は あ い は あ い

2 周目 永庭 全員 加藤 全員

17 永庭

か とう さん か とう さん は あ い は あ い

21 加藤 全員 次原 全員

つぎはらさん つぎはらさん はいのはいのはい はいのはいのはい

25 次原 全員 河合 全員 録音を 止めてしまう

かわいさん かわいさん は あ い は あ い

譜例 7 お返事遊び【1組9班第9回】

7、23小節目の次原の返事は、声色を変え、皆を楽しませるように行っていた。これは、授業の3回～7回にかけ

て全体活動で「お返事遊び」をしてきたからであると考えられる。「お返事遊び」は返事の回数を工夫しながら行うよう声かけをしてきた。ここでは、返事の回数だけでなく、返事の音程も変えてみようという子どもの意図が読み取れる。「お返事遊び」の返事の回数を変化させる活動はふしのリズムと音程の多様性を生み出している。

### 2組7班の演奏譜例

### 譜例8 お返事遊び【2組7班第2回】

3、5小節目の戸田のふしは低い音で歌っている。7、9小節目の脇川の音程は不安定である。しかしその後には歌われる全員での反復では伴奏音源に合ったふしが歌われている。譜例1で先述したように1人で歌うふしの音程が不安定だったり、低かったりすると、全員で反復したときに、伴奏に合った音程で歌われる。

### 譜例9好きなもの言っこ【2組7班第3回】

戸田は、第2回の授業での「お返事遊び」では、低い音程で歌っていたが、今回は聴き取りやすい音程で歌えている。譜例5で先述したように、歌う音程が不安定な子どもは、音程が安定している他の子どもたちの模倣の聴取、班内での斉唱、器楽活動の経験により、歌う音程が安定してくる。利一のふしの音程「G・F・G・〇(4分音符)」が連鎖的に後に歌う人へ影響を及ぼしている。譜例2で先述したように、即興的に歌うふしは前に歌ったふしの音程やリズムに影響を受ける。

### 譜例10 楽器でふしをつくりましょう(3音D・F・G)

#### 【2組7班第5回】

利一は1周目に重音を使っているが、2周目では、単旋律のふしを演奏している。さらに2周目においては、前半と後半でふしのリズムを変えている。戸田はその逆で1周目は単旋律、2周目では重音を使用してふしをつくらせている。戸田の重音表現は利一の重音の演奏(1、2小節目)を聴いたことにより生まれている。友だちの演奏を聴きながら、各々が試行錯誤していることがわかる。

### 譜例11 楽器でふしをつくりましょう(5音C・D・F・G・A)

#### 【2組7班第7回】

2周目は全体として16分音符が多用している。11小節目の戸田の16分音符を多用したふしは、3小節目の利一のふしから影響を受けているようだ。その後で演奏する脇川の演奏(15小節目)にも連鎖的に影響を与え、16分音符のふしをつくらせている。譜例10で先述したように、友だちの演奏を聴きながら、各々が試行錯誤していることがわかる。

### 譜例12好きなもの言っこ【2組7班第8回】

「さつまいもの天ぷら」や「ピーマンの天ぷら」、「ピーマンハンバーグ」といった言葉が使われている。友だちがつくったふしから連想して、ふしの言葉が生まれている。9小節目の歌唱のふしづくりでは、今まで出てこなかったAの音が出現する。Aの出現は第6、7回目の授業やこの活動の直前で5音(C・D・F・G・A)による器楽のふしづくりを行ったからではないかと考えられる。器楽のふしづくりでAを使ったふしをつくらせたことにより、Aを使ったふ

しのイメージができていて、歌唱のふしに A があらわれたと考えられる。

譜例 13 楽器でふしをつくりましょう(5音C・D・F・G・A)  
【2組7班第9回】

利一は、16分音符を使うときに隣り合う音程2音を使用してフレーズをつくる。譜例10、11でも同様の音型が使われている。器楽のふしづくりの活動を続けていくと、各々が気に入ったふしを生み出し、それを意識してふしづくりに取り入れていくことがわかる。このようなフレーズは9小節目の脇川のふしにもあらわれ、影響を与えている。脇川がこのフレーズを演奏したとき、利一との間で音楽での会話が行われている。ジャズのセッションのようである。

みんなのテンションが高かったので  
前奏のふしからピッチが高い

と だ さん と だ さん は あ い は あ い  
ひ じ か わ さん ひ じ か わ さん は あ い は あ い  
か な ざ き さん か な ざ き さん は あ い は あ い  
り い ち さん り い ち さん はい はい はい はい はい はい

最後の「はい」を  
フォールして終わる

譜例 14 お返事遊び【2組7班第9回】

班の皆のテンションが高く、上ずったふしから始まっている。15小節目においても利一は非常に元気がよく8回返事を繰り返すふしを歌った。感情の高ぶりから新しい音楽表現が生まれてくることがわかる。譜例7にある次原の「はい」の表現の表出も感情の高ぶりから生じている。

## ②質問紙調査の結果

質問紙調査から得られた回答は「とてもそう思う:4」、「そう思う:3」、「あまりそう思わない:2」、「全くそう思わない:1」とするリッカート尺度(4件法)で、最も当てはまるものを1つ選ぶよう求めた。

ア)対応のあるt検定による検討

質問紙調査の結果について検証実践前後での平均値の差を有意水準5%で両側検定の対応のあるt検定により検討した。その結果、14項目のうち「1人で歌うことが好きか(t(71)=2.92, p=.00)」「1人で鍵盤を演奏することが好きか(t(71)=2.06, p=.04)」「自分でふしがつくれると思うか(t(71)=1.83, p=.00)」の3項目で得点が有意に上昇した。

イ)その他

検証実践後の質問紙調査で「伴奏の音楽は楽しかったですか」と尋ねたところ、「とてもそう思う」71%、「そう思う」24%、「あまりそう思わない」4%、「全くそう思わない」1%、であった。

## 6. おわりに

### (1)研究の総括

子どもたちのふしの分析から以下のような検証授業と教材の有用性が確認された。

- ① 歌う音程が不安定な子どもは、音程が安定している他の子どもたちの模倣の聴取、班内での斉唱、器楽活動の経験により、歌う音程が安定する。
- ② 5音(C・D・F・G・A)の器楽のふしづくりを経ると歌唱のふしづくりに使用される音Aの出現率が高まる。
- ③ 歌唱・器楽のふしづくりをするとき、子どもたちそれぞれが異なる主題を立ててふしづくりをしている。器楽のふしづくりでは、リズムの変化に取り組む子どもや、使用する音の数の変化に取り組む子ども、終止感を持つようなふしづくりに取り組む子どももいた。歌唱のふしづくりの「お返事遊び」では「はい」の回数を工夫しようとする子ども、「はい」のイントネーションを変化させようとする子どもの姿が見られた。「好きなもの言っこ」でも、文字数の多い言葉を取り入れようとする子どもや、友だちが言った言葉から連想した言葉を言っていこうとする子どもの姿もあった。「ふしづくり」は、班活動をしていても、各々の子どものレベルに適した学びができる教材である。
- ④ 「ふしづくり一本道」では取り上げられなかった民謡音階の器楽のふしづくりの活動を行うことができた。

特に①に関し、音程が不安定な子どものふしを皆で模倣する際、音高を修正して安定した音程で歌うことは興味深い。模倣は、コピーではない。子どもたちの相互作用の中で創造的活動が生じるものといえる。

質問紙調査の結果、「1人で歌うことが好きか」「1人で鍵盤を演奏することが好きか」「自分でふしがつくれると思うか」の3点で有意差が認められた。本教材によって、子どもたちの歌唱・器楽・音楽づくりの有能感が増したといえる。このことは授業中や動画に収められた子どもの様子にもあらわれている。はじめは歌うことにためらいがあり、ふしをしゃべっているような感じで歌う子どもが、授

業を重ねるごとに、徐々に自信をもって1人で歌えるようになっていく姿、ミニ・キーボードで試し弾きを繰り返し、試行錯誤している姿である。

その他、先述したように95%の子どもたちが伴奏音源を肯定的に評価したことから、使用した伴奏音源がふしづくりに楽しさを与える一助となっていることも分かった。

「ふしづくり一本道」のインフォーマルな音楽学習の特徴を引き継ぐ本教材は、上記の結果からも、生涯にわたって音楽に親しむ児童を育むことに繋がると期待できる。

また、検証授業を通して、次のような子どもの特性も見つけた。①歌唱のふしづくりの旋律は班内でつくられたふしのリズム、音程に影響を受け、器楽のふしづくりの旋律は班内でつくられたふしのリズムの影響を受けること②歌うことが苦手な子どもは小さく低い音程で歌うこと、である。ふしづくりの班は、子どもたちの音楽能力や授業への取り組み方などを考慮して編成することで、学習効果を上げられることが見込まれる。

## (2)今後の課題

検証授業は30分を超える活動もあった。これはデータの収集をしたり、動画撮影の仕方やコミュニケーションアプリの操作の仕方を説明したりするために、多くの時間が必要であったためである。さらに1学級9回の授業の中で検証実践を完結しなければいけないという時間的制約もあった。実際に授業の冒頭で10分程度の常時活動として取り組み、それを1学期、1年といった長期間継続的に実施した場合、どのような結果をもたらすのか実践したい。

今回の開発した教材は25段階80ステップある「ふしづくり一本道」の第1段階の1ステップ「名前呼び」と2ステップ「動物、果物、乗り物、菓子、鳥、花などの名前呼び」の部分に民謡音階の器楽のふしづくりを取り入れ、新たに構想したものである。残りの段階、ステップにおいても多くの教師が「ふしづくり一本道」を実践できるように伴奏音源づくりを進めたい。さらに、3学年以外の学年での「ふしづくり一本道」の実践研究を進めていきたい。

※伴奏音源をアップロードしたURLとQRコード



<https://www.dropbox.com/sh/bi72pbjfi5pq1ry/AAB0EBz77bxfBPKfLy4Xx-ElA?dl=0>

## 引用文献

- 岐阜県古谷小学校(1975)『ふしづくりの教育-主体的で楽しい音楽教育の実現をめざして十年』明治図書。
- 島崎篤子(2012)「1960年代の学校教育における創作学習 わらべうたとふしづくり教育に着目して」『文教大学教育学部紀要』46号, 文教大学, pp.115-134.
- 長澤希(2016)「『ふしづくりの教育』を取り入れた音楽科の授業開発 第1学年における授業実践を通して」『広島大学附属三原学校園研究紀要』6号, 広島大学附属三原幼稚園, pp.125-130.
- 長澤希(2017)「『ふしづくりの教育』を取り入れた音楽科の授業開発: 第2学年における授業実践を通して」『広島大学附属三原学校園研究紀要』7号, 広島大学附属三原幼稚園, pp.103-110.
- 中家一郎(1971)「ふしづくりの教育の理論と実践-岐阜県古川小学校の場合-」『音楽教育研究』68号, 音楽之友社, pp.12-19.
- 三村真弓, 吉富功修, 松永洋介, 中村隆夫, 山崎俊宏(2012)「岐阜県におけるふしづくりの音楽教育成立の軌跡」『音楽教育学』42号, 日本音楽教育学会, pp.72-76.
- 三村真弓, 吉富功修(2013)「岐阜県古川小学校の『ふしづくりの教育』を支えた中家一郎校長の音楽教育観(2)」『音楽文化教育学研究紀要』25号, 広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学講座, pp.45-52.
- 三村真弓, 吉富功修, 緒方満, 大西潤一, 中峯悠太(2020)「『ふしづくりの教育』の実践: 広島市立戸坂小学校における『リズム学習』を中心として(三村真弓教授退職記念号)」『音楽文化教育学研究紀要』32号, 広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学講座, pp.5-14.
- 山本弘(1979)『音楽教育の診断と体質改善 第14版』明治図書。
- 山本弘(1984)『誰にでもできる音楽の授業 ふしづくりの音楽教育紙上実技講習 第5版』明治図書。
- 山本弘(2000)『授業』文芸社。
- 山本弘(2009)『小学校の音楽授業の指導法 ふしづくりの音楽教育第2巻復刻版 付属DVD』東京教育技術研究所。
- 松下友紀, 吉富功修, 三村真弓(2019)「特別支援学校(肢体不自由)高等部における『ふしづくりの教育』の実践 重複障害を有する生徒を対象とした音楽科授業での『わらべうたあそび』の検討を通して」『音楽文化教育学研究紀要』31号, 広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学講座, pp.39-48.
- 文部省(1968)『文部省発表 小学校学習指導要領 昭和43年(1968)改訂版』明治図書。
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館。
- 吉富功修, 三村真弓(2015)『第2版小学校音楽科教育法 学力の構築を目指して』ふくろう出版。
- Green, L. (2014) Hear, Listen, Play! : How to Free Your Students' Aural, Improvisation, and Performance Skills. New York: Oxford University Press.