

児童のつくった旋律と創作過程の分析：  
和声に基づいた旋律づくりの作品を対象に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長谷川, 慶岳, 渡邊, 博子, 志民, 一成 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00025378">https://doi.org/10.14945/00025378</a>

## 児童のつくった旋律と創作過程の分析

～和声に基づいた旋律づくりの作品を対象に～

Melodies Made by Children and Their Creative Process  
: Analysis of Works in Melody Composition Based on Harmony

長谷川 慶 岳<sup>1</sup> ・ 渡 邊 博 子<sup>2</sup> ・ 志 民 一 成<sup>1</sup>  
Yoshitaka HASEGAWA, Hiroko WATANABE and Kazunari SHITAMI

（平成 29 年 10 月 2 日受理）

### 1 はじめに 研究の動機と目的

平成29年3月に告示された小・中学校の新学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」の視点、すなわち「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指し、学習過程を質的に改善していくことが前面に打ち出された。小学校音楽における「音楽づくり」の分野、そして中学校音楽における「創作」の分野の活動は、子供が自ら音楽をつくり出すという意味で、まさに「主体的な学び」であることは間違いない。また、「音楽づくり」や「創作」での活動は、多くの場合、グループの形態で設定されることが多く、「対話的な学び」としての体裁も備わっているように思われる。

一方で、場当たりのつくって表現する活動になりがちな状況に対して、「はいまわる創造的音楽学習」（大熊ら2002:49）などといった批判もあった。「場当たりの」な活動なのだとしたら、「深い学び」には到底なりようがなく、「アクティブ・ラーニング」が実現できているとは言えないだろう。場当たりのではない深い学びとなるためには、これまで得た知識や技能を活用・応用しながら創意工夫していくことが必要となる。そういった、子供がすでに得てきた知識や技能を十分に生かすためには、子供の状況を含めた様々な実態に合わせた条件設定が不可欠である<sup>1)</sup>。

その中で本論では、「和声に基づいた旋律づくり」という条件設定のもとでの創作活動に着目したい。これまでも和声に基づいた旋律づくり（旋律創作）は数多く行われてきており<sup>2)</sup>、小・中学校の音楽教科書にも掲載されている。だが、そこでの条件設定は様々で、設定する条件によっては子供の作品も大きく変わってくると言える。そこで本論では、実際に小学校における音楽授業において児童らがつくった旋律と、創作過程を分析することを通して、旋律づくりにおける学びの具体的な状況や課題を検討していくことにしたい<sup>3)</sup>。

---

1 音楽教育系列

2 焼津市立焼津南小学校

## 2 対象授業と教材の概要

### 2.1 授業構想

2016年9月から10月にかけて、静岡大学教育学部附属静岡小学校において筆者の渡邊が5年生の授業において、「7つの音でオリジナルの旋律をつくろう」（7時間扱い）という題材名で音楽づくりの指導を行った。本授業においては、和音構成音や旋律の流れに着目して8小節の旋律をつくることを目標として設定した。本授業構想を立案する過程で、共同研究者である筆者の長谷川が立案・作成した旋律カードと伴奏音源の教材を使用することが提案され、採用されることになった。

旋律カードを入れ替えながら、伴奏音源に合わせてその音をメタロフォンで鳴らして確かめ、試行錯誤することを通して、伴奏に合うより良い旋律をつくっていくという活動内容となる。グループに1セットずつホワイトボードと旋律カードが配布され、裏にマグネットが付けられた旋律カードをホワイトボードに貼り付けて旋律をつくっていく。グループに1台ずつCDプレーヤーを用意し、いつでも伴奏音源を聴いたり合わせて確かめたりすることができるようにした。なお、旋律カードと伴奏音源については次項で詳述する。

旋律創作の活動に入る前には、フォスター作曲「こきょうの人々」や「静かにねむれ」の歌に合わせて、トーンチャイムで和音を鳴らしながら伴奏するという学習を行っている。なお、当該2曲と創作活動で使用する伴奏の和音進行は同じである。この活動で学習した既得の知識を生かして旋律づくりができるように授業構想を設定した。

### 2.2 教材

本授業において、3～4名の児童よりなるグループに、和声に基づいた旋律創作に取り組んでもらうにあたり、以下の条件を設定した。

ハ長調8小節の旋律とし、和音は各小節に1つずつ、和声進行はI→IV→II→V（半終止）→I→IV→V→I（全終止）とした。この和声進行と調和する旋律を創作することが本授業の目標である。

作曲について多くの人が抱くイメージとして、旋律をまずつくってから、その後、旋律に合致する和声進行を添えるという手順を思い描くかもしれない。しかし実際には、旋律と和声両者は一塊として同時に想起・捻出されることが多く、どちらか一方を先に創作して他方をその後添えるという手順は実際の作業としてはあまり現実的ではない。しかし、オリジナルの和声進行をゼロから組み立てることは極めてハードルの高い作業であり、小学生の音楽教材としては不適切であろう。そのため本授業では教師の用意した和声進行を用いて、それと調和する旋律を創作することとした。

この題材の隠れた目標として、和声進行に耳をすませ、和声感を体得するということがあげられる。日本人による西洋クラシック音楽演奏に対するネガティブな評価の紋切り型として昔日よりよく言われることに、「リズム感の欠如」と「和声感の欠如」が挙げられる。「リズム感の欠如」については現在大きく事態は改善したように見えるが、「和声感の欠如」については未だ多くの問題を抱えているのではないだろうか。日本人演奏家の「和声感」の欠如の原因が何であるか、理由は複雑多岐に渡り簡単には言えないが、日本人生来の特質として和声を感じることがそもそも苦手であると言えるのかもしれない。西洋クラシック音楽と日本固有の伝統音楽を隔てる大きな壁がこの「和声感」にあるのは言うまでもなく、日本の伝統音楽では、

笙のような例外はあるにせよ、垂直に異なる音を複数積み上げてそれらを体系的に進行・推移させることへの興味がついぞ起こらなかった（しかし一つの音に深い含蓄を込めたり（一音成仏）、間・スペースに対する感性は研ぎ澄まされた）。対して西洋音楽では和声こそが音楽の根幹であり、適切な「和声感」を獲得することこそが「音楽的」であることの必須条件となっていると言えよう。

本題材では旋律を創作するためにその土台となる和声進行を傾聴することによって、旋律の骨格が和声に内包されている、つまり旋律と和声は表裏一体であることへの気づきを得ることも目標とした。

まず事前に教師が作成した各小節につき5種類の旋律カードを児童に配布した（5種類×8小節で計40枚となる）。これらは2分音符による和声音のみからなるもので（4小節目の半終止及び8小節目の全終止は全音符）、例として1小節目の5種類のカードを以下に示す（譜例1）。

譜例1



当初、自由なリズムや非和声音（和声の構成音以外の音）も含んだ、より旋律らしいカードを用意し、児童が前後の繋がりを吟味しながらカードを並べ替えるだけで旋律が完成する手順を想定したが、まずはカードによって旋律の骨格を創作し、それを土台としてリズムの変化や非和声音の付加によって、より旋律らしいものへと発展させる作業を児童自らに取り組みせることで、より深みのある題材とした。

旋律を創作する際（また発表する際も）はDTMによるピアノとドラムの伴奏音源を再生し、必ず和音の音を聴取・確認しながらの作業とした。伴奏音源は旋律創作を阻害しないようピアノとドラムによる極めてシンプルなアレンジとした（譜例2）。

譜例2



### 3.1.3 非和声音の使用

次の事例（譜例5）では、旋律の骨格（和声音）に半音下の非和声音（刺繍音）を付加することの気づきがあったことを示している。刺繍音は最も基本的な非和声音として多用されるものである。4、8小節目では経過音の使用も認められる。4小節目の経過音イ音は、本来ならば次の小節のコードC（主和音）でト音に解決すべきだが、児童はカードの示すとおりハ音へと進行した。

譜例5



### 3.1.4 不適切な非和声音

次の事例（譜例6）は7小節目で問題が生じている。ここでの和音はG（属和音）だが、旋律として選択肢のカードにはなかったハ音、ホ音を用いている。これは明らかに他の小節のカードを間違えて配置したものと思われる（このグループは6小節目和音Fのところでも誤ってDmのカードを選択しているが、これは許容できる）。

譜例6



ホ音は前述した付加6の音として許容できるが、ハ音は明らかに楽理から逸脱する音である。属和音は導音（ロ音）を含んでおり、その解決先の音である主音（ハ音）を同時に鳴らすことはできない。また響きとしても、この2音（導音・主音）が作りだす短2度や短9度は不適切な不協和音程とされる。属和音内において旋律として長い音価で主音（ハ音）を鳴らすには、導音を半音上に転移させ、和音をsus<sup>4</sup>化させる必要がある。

このような誤りは和声学の知識があれば音を聞くまでもなく気付くものだが、児童にとっては見逃してしまう（聴き逃してしまう）ものだろう。旋律づくりではしばしば和音との音のぶつかり（不協和音程）が生じるが、許容できるぶつかりと許容できないぶつかりがあり、この見極めは専門的な知識を持ち合わせていないと判断が難しい。また言葉によって理路を説明しても児童の理解を得るのは困難であろう。子供が音の濁りに対して細心の注意を払うよう、教師が導く必要がある。

## 3.2 児童の創作過程の分析

以上見たように旋律の骨格が完成した。次にこの旋律の骨格のリズムを変化させ、非和声音を付加することによってより旋律らしいものへとバリエーションさせる作業へと移った。この活動でも創作時に伴奏音源を再生し、和声を耳で確認しながらの作業とした。以下のような事例が見られた。

### 3.2.1 非和声音の使用

次の事例（譜例7）では、最もオーソドックスなバリエーションが施されている。旋律の骨格とバリエーションを同時に演奏することで二重奏に仕上げられた。バリエーションの旋律では終止形以外は全て同じモチーフが音程を変えて演奏されている。このモチーフも適切な形で経過音で使用されており、楽理的に問題がない。しかし4小節目の半終止において属和音の第5音（ニ音）から主音（ハ音）へと下行しており、ここは前述の通り不適切な非和声音となる。このグループにはリズムの変化を促すことによって、より豊かな旋律となっただろう。

#### 譜例7

Musical score for Example 7, showing a melody in 4/4 time with chords C, F, Dm, G, C, F, G, C. The melody consists of eighth notes and quarter notes, with a half note in the 4th measure.

次の事例（譜例9）は、リズムの変化と非和声音の使用がより大胆なものとなっている。完成版に至る過程で、譜例8のような旋律を演奏している。ここでは分散和音による旋律（コードFのところDmの分散和音を奏しているが、両者は同じサブドミナント機能を持ち、さらにはニ音をコードFの付加6の音と解釈すれば許容できるだろう）と、控えめな非和声音（倚音・刺繍音）の使用が見られる。この時の演奏では他の児童も思い思いに分散和音を奏しており、まるでジャムセッションのような演奏を展開した。その後、このグループは異なる和音構成音を繋げる経過音の発見によって、より滑らかな旋律を考案し、完成版（譜例9）へと至った。全体的には齟齬のない旋律だが、2小節目の旋律だけは少し問題がある。ここは譜例10としたほうが、より自然な旋律となっただろう。

#### 譜例8

Musical score for Example 8, showing a melody in 4/4 time with chords C, F, Dm, G, C, F, G, C. The melody consists of eighth notes and quarter notes, with a half note in the 8th measure.

#### 譜例9

Musical score for Example 9, showing a melody in 4/4 time with chords C, F, Dm, G, C, F, G, C. The melody consists of eighth notes and quarter notes, with a half note in the 8th measure.

#### 譜例10

Musical score for Example 10, showing a melody in 4/4 time. The melody consists of eighth notes and quarter notes.

### 3.2.2 モチーフの反復による変奏

次の事例（譜例11）の旋律は、創作の指導や評価の難しさを教師に突きつけることとなる。おそらく児童はモチーフaに固執し、これを2度上げながら繰り返すというアイデアを思いついたのであろう。まず、ここでは旋律の骨格への配慮が見られない。また、旋律を「3和音の構成音+非和声音」として発想する従来の方法では、説明のつかない音が散見される。しかし、和音を第7音や第9音、付加6音まで拡張して考えると充分許容できるものとなり、教師がこれを斬新な音使いによるアイデアとして評価するか、調子外れの旋律と捉えるか、指導や評価の難しい点となる。

譜例11

Musical score for Example 11, showing a melody in 4/4 time with chords C, F, Dm, G, C, F, G, C. A bracket under the first four notes is labeled 'モチーフa'.

### 3.2.3 リズムの変化と非和声音の使用

次の事例（譜例14）に見られるバリエーションは、最も成功したものと言えるだろう。旋律の骨格（譜例12）の音程を活かした上で、リズムに変化をつけたり適切な非和声音を付加したりするなど、本活動の趣旨に最もそった旋律創作となった。この形に至る過程で、先に取り上げた譜例5に見られるように、半音下の刺繍音の発見があった。さらに譜例13に見られるように経過音の発見があった。これらを折衷した完成版の旋律（譜例14）は、まさにお手本と言えるものとなった。

譜例12

Musical score for Example 12, showing a simple melody in 4/4 time with chords C, F, Dm, G, C, F, G, C.

譜例13

Musical score for Example 13, showing a melody in 4/4 time with chords C, F, Dm, G, C, F, G, C. It includes triplets and chromatic alterations.

譜例14

Musical score for Example 14, showing a complex melody in 4/4 time with chords C, F, Dm, G, C, F, G, C. It includes triplets and chromatic alterations.



### 3.2.4 特異な事例

最後に取り上げる事例（譜例15）は、大変ユニークで興味深い。リコーダーで旋律の骨格を演奏する児童と、鍵盤ハーモニカでバリエーションを演奏する2名の児童による3重奏となっている。

まず、児童Aの演奏する旋律の骨格はオーソドックスで問題がない。児童Bはおそらく運指の限界からであろう、ド・レ・ミの3音のみによって即興している。コードG（属和音）内での旋律は主音を含んでいるが、音価が短いので許容できる。使用する音を3音ないし5音（ペントニック）に限定して即興するのは、鍵盤に不慣れな児童にとって推奨されるものであり、この児童の演奏はある程度成功しているといえる。

ここで特に注目したいのは児童Cである。この児童は撮影された映像を視聴する限り、運指の滑らかさから鍵盤楽器の素養があるものと思われるが、ハ長調の音階ではなくCドリアンモード（譜例16）による即興をおこなった（恐らくモードに対する認識はない）。和声や旋律の骨格への配慮は全く無く、結果としてモード奏法とでもいうべきものとなっている。変ホ音と変口音がブルーノート<sup>5)</sup>のような役目を果たし、伴奏の和声や児童Bの奏する旋律と様々にぶつかったりねじれを生じたりし、さらに鍵盤ハーモニカの音色とも相まって独特のユニークな雰囲気を作り出している。

このアイデアに行き着いた経緯が、ワークシートの記述より読み取れる。リーダーの児童Aのイニシアチブのもと、最初は和声と調和しない音を除外する方向で創作を進めていたが、次第にそれを物足りなく感じ、「もっと面白い音を入れたい」という意図から児童Cがフラットされた音を導入することを思いつく。これを「明らかに間違っただ音」として指導することも可能だが、「ユニークな事例」として評価する度量も必要ではないだろうか。題材の趣旨や目標からは大きく外れるが、ユニークな創造性はしばしば規範から逸脱したり破壊したりすることもあるとの観点から、このような事例を「面白いが」姿勢も必要だろう。このような教師の寛大さが、とかく「個性を認めない」と言われがちな日本の教育に一石を投じると言えば大仰だろうか。

#### 譜例15

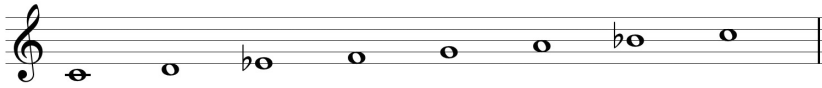
児童A  
リコーダー

児童B  
鍵ハモ

児童C  
鍵ハモ

5

譜例16



まとめと今後の課題

本論では、児童のつくった旋律の分析を行い、以下のことが明らかとなった。

- ・全体的な傾向としては、旋律カードで示された和声音を適切に選び、終止音も主音で終わるケースが多かった。一方で、一部のグループでは、重音や非和声音の効果的な使用も見られ、児童の創意工夫が感じられた。
- ・児童の創作過程を分析すると、経過音や倚音、また刺繍音等の非和声音を付加したり、リズムを変化させたり、またモチーフを反復させて変奏したりするなどの工夫が確認できた。

これらの分析結果から、伴奏に合う和音構成音を選び、旋律の流れを考えながら、そのリズムを変化させたり、非和声音等を加えたりすることで変化させ、オリジナルの旋律をつくる、という題材のねらいは概ね達成できていたと考えられる。和音に関する既習の知識を組み合わせながら活用し、実際に伴奏に合わせて音を鳴らしながら試し、感受した和声感を頼りに試行錯誤していく、という本授業で見られた学習は、まさに「深い学び」だと言えるのではないだろうか。

一方で、使用音を限定した即興的な表現や、モード奏法を用いたものもあったが、和音構成音を基盤として旋律を拡張していくという本題材の趣旨とは、方向性を異にするものとも言える。しかしながら、これらの児童の工夫も、「和声の響きと旋律の動きの感じ取り、様々な発想をもって試行錯誤しながら創意工夫する。」「音楽表現の創意工夫」や、「和音構成音を手がかりとして、自分の意図に合わせて旋律をつくる。」「音楽表現の技能」という本題材の目標から完全に逸脱しているとは言えない。古典的な和声に基づいた作品ではあまり見られなくとも、機能と和声による束縛から逃れて独創性を模索しようとしたジャズや近現代の音楽では、しばしばこういった創造的な試みが繰り返されてきた。そういったユニークな試みが、創造性につながっていくのだとも言えよう。教師は、幅広い音楽的な視野を持ちながら、子供の工夫に見られる独創的な発想を肯定的に評価しつつ、授業のねらいとの有意義な緊張関係を保つことができれば、より「主体的・対話的で深い学び」につながる可能性があるのではないだろうか。

今後は、このような評価の在り方などについて課題にしながら、創作におけるより「主体的・対話的で深い学び」の実現について研究を深めていきたいと考える。

注

- 1) 木村(2016)は、「創造性を刺激する制約」という観点で、音楽づくりの活動における条件設定の意義を検討している。
- 2) 昭和40年代に岐阜県の古川小学校で実践された「ふしづくり一本道」のシステムにおいても、「合う音さがし」として和音の構成音に着目した創作活動が取り入れられている。また、木村(2011)は教員養成課程用のテキストの中で、創作指導の実践例として和音進行を手掛かりにした旋律づくりの例を提示している。

- 3) 松岡 (2015) は教員養成系大学における音楽理論・作曲の授業の一環として和声創作課題を導入し、学生の作品について詳細に分析を行っている。しかし、小・中学生の創作した作品について分析を行った研究はほとんど見当たらない。
- 4) 長3和音や属7の和音の第3音を半音上に吊り上げて (suspendして) 形成される和音。根音との音程が完全4度となり、倚音 (または掛留音) を含む和音と解釈する。Gsus4ならばソ・ド・レ、G7sus4ならばソ・ド・レ・ファとなり、多くの場合GやG7に進行して倚音 (または掛留音) を解決させるが、解決させることなく独立した和音として扱われることも多い。
- 5) ジャズやブルースで頻繁に用いられる音で、長調のコード進行に短調の音 (ブルーノート) を含んだ旋律を奏することでメジャーとマイナーがぶつかる独特の色彩を生み出す。

#### 引用文献および参考文献

- ・大熊藤代子、内田有一、薬袋貴 (2002) 『危機に立つ音楽科教育 音楽する喜びを求めて』遊タイム出版。
- ・木村充子 (2011) 「第3章 創作の学習と指導 2.指導法」『最新 中等科音楽教育法 [改訂版]』音楽之友社。
- ・木村充子 (2016) 「Part4 創造性 第2章 創造性を育む音楽づくり 3.考えを広げよう:どのように経験するのか」今川恭子監修『音楽を学ぶということ これから音楽を教える・学ぶ人のために』教育芸術社。
- ・松岡貴史 (2015) 「和声創作課題導入の提言 - 教員養成系大学における音楽理論・作曲の授業の一環として -」『音楽表現学 Vol.13』日本音楽表現学会。
- ・山本弘、関根朋子 (2005) 『“ふしづくり”で決まる音楽能力の基礎・基本』明治図書。