

## 旋律をもとに思いや意図を表現する歌唱学習 : 小学 4年「ゆかいに歩けば」を教材として

山崎, 浩隆  
熊本大学大学院教育学研究科 : 准教授

<https://doi.org/10.15017/2552934>

---

出版情報 : 総合文化学論輯. 10, pp.1-12, 2019-05-01. Japan Institute for Comprehensive Cultural Studies

バージョン :

権利関係 :

# 旋律をもとに思いや意図を表現する歌唱学習 —小学4年「ゆかいに歩けば」を教材として—

山崎 浩隆

小論は、子どもたちが楽譜に対する関心を高めることを目的に、楽譜を「読む」のではなく「見る」ことで表現の工夫できるように行った実践の結果と効果を報告するものである。

## 1. 歌唱表現学習の課題

### (1) 思いや意図を表現する

子どもが自らの思いや意図をもって表現することが第8次学習指導要領で求められ、昨年告示された第9次学習指導要領においても引き継がれている。それは、子どもたちの表現が表現者である子どものもものとなっていなかった実践が多いことに対する反省だと考えられる。そして、第8次学習指導要領が告示されて10年が経ち、子どもを表現の主体者とすべく実践例が研究会や研究雑誌、教育雑誌等で紹介されるようになった。ただし、思いや意図をもたせるために用いられているのが歌詞であるものがほとんどである<sup>1)</sup>。また、それ以前の歌唱学習でも、歌詞の内容を読み取り、その内容に即して強弱等の表現の仕方を工夫する多くの実践例が紹介されてきた。

歌詞の内容をいかに音楽表現として聴き手に伝わるようにするかということは、歌唱表現として大切なことである。そのために強弱や速度、フレーズなどの音楽の要素を歌詞の内容と関連させて考えることが、多くの授業で取りあげられてきた。中には授業時間のほとんどを歌詞の解釈とそれに即した表現の仕方を考えることに費やす授業も少なくないようである。つまり、歌唱表現の工夫の授業は歌詞の解釈が前提となっているのであり、歌詞の内容に思いを投影させることで表現を工夫させることが一般的な方法になっているのである。

### (2) 楽譜をもとにした表現の工夫の必要性

思いや意図をもって表現することは歌詞を内容にもつ歌唱曲だけではない。歌詞のない器楽曲でも必要である。子どもたちの中には授業だけでなく授業以外でも音楽とかわっている子どももいる。そして、その数は年々増加傾向あることが伺える。全国の学校数に対する全日本吹奏楽連盟が発表している加盟団体を見てみると、小学校では平成24年度は5.23%であったのが年々増加し平成28年度には5.66%に増加している<sup>2)</sup>。中学

校や高等学校から吹奏楽部に入部し、楽器演奏を始める子どもたちもいるであろう。楽器演奏に関わる子どもたちが思いや意図をもって表現できるようにするためには、歌詞からだけでなく旋律から考えることを内容とすることも重視すべきだと考える。

器楽表現における学習指導で多くの時間を費やすのは技能の習得である。もちろん技能には個人差がある。個人差を生かした指導も行われているが、それでも一人一人が演奏技能を獲得するまでにはかなりの時間を要するのが現状である。表現の工夫は技能習得の先にあり、そのための時間として充てることができるのは歌唱に比べると少ないことが多い。そうすると、楽譜に示された表現記号をなぞっていくことになりかねない。つまり、子どもが工夫することなく楽譜の記号に示されたことのみを表現することになってしまうのである。

教科書には楽譜が掲載され、強弱記号をはじめとした表現記号によって作曲者の意図が示されている。中学校学習指導要領の中では、それらの記号の意図を読み取って表現することが求められている。小学校段階でも、この思考過程は学習者が作曲者の意図を探求していく活動であり、その意味において創造的な活動でもある。創造的な活動は、子どもたちが表現の主体となりえる。楽譜をもとに表現を工夫することができること、楽譜をもとに思考・判断していくことを経験させることは子どもたちがあらゆる音楽表現を主体的に工夫していくようになるためにもたいへん重要なことである。

### (3)読譜についての課題

器楽表現で子どもたちが表現の主体者となる上でそれを困難にしているのが先述した技能であり、もう一つが読譜である。ピアノやバイオリン等の楽器を「習い事」として学校外で練習している子どもたちにとって読譜は簡単なことかもしれないが、そうでない子どもたちにとってはたいへん難しいものである。また、平成10年の第7次小学校学習指導要領において音楽の授業時間数が削減されたことから、楽譜を見る機会が少なくなり読譜指導はさらに難しくなっている。

子どもたちが音楽を嫌いにならないような読譜指導については、いろいろな指導法が考えられるが、まずは楽譜に対する興味・関心を高めることが必要であろう。そうするためには、読ませること以前に読み取るというより「見る」こと、見ておもしろさを味わわせることが読むことへの意欲を喚起するのではないか。読めなくても見て面白いと感じさせることができると読みたくなるのではないか。そのような実践を検討することにした。

### (4)音楽科における論理的思考

さて、音楽科においても論理的思考の育成を図ることは重要である。歌唱表現において歌詞をもとに表現の工夫をする場合でも論理的思考を育成することは可能である。

しかし、言葉と音楽表現との間には「ずれ」が生じる。ここで言う「ずれ」とは、一つには歌詞の内容の解釈したことと音楽表現とが合致しないこと。もう一つは、表現者である子ども一人一人の思いや意図に生じる「ずれ」である。これらの「ずれ」を解消するためには、言葉の解釈の確認も必要になるし、それと音楽表現とのつながりについても確認していく必要があり、かなりの時間を費やすことになる。あるいは、結局その「ずれ」は解消しないまま終わることありえるだろう。そうすると、最終的な表現に納得しないまま終わる子どももいることになり、その子にとって達成感もないままに終わってしまうことになる。

それに対して、楽譜に記された旋律をもとに思考させることは、記号をどのように見るか、読み取るかということを通して思考・判断させることになる。言葉の解釈がない分、より数学的、客観的に音楽にアプローチすることができ、考えのずれを明確にしたりそれを解消したりできるのではないか。そのことから、トゥールミンの論理モデルに即して思考を言語化し、図1のように音楽を論理的に思考することができるのではないかと考えた。そのことが、子どもたちがお互いの聴き方・感じ方を、話し合いを通してその根拠に納得のいく表現につながると考える。

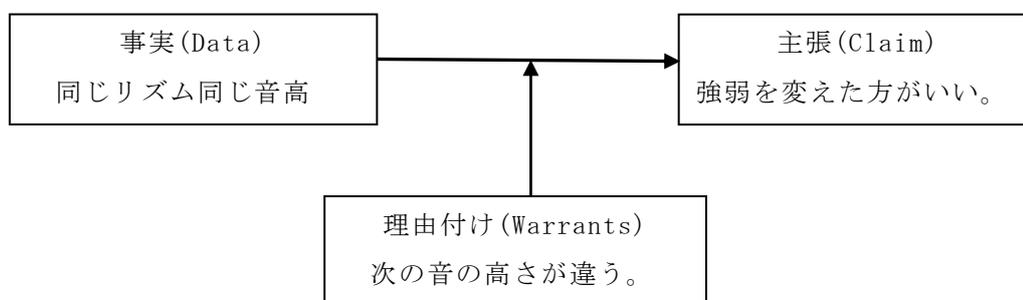


図1 音楽表現の工夫における言語化モデル

## 2. 先行研究

楽譜をもとに歌唱表現の仕方を工夫させる学習指導に関する先行研究を調べてみたが、管見したところ見当たらなかった。

## 3. 研究の目的と方法

本稿は、小学生に歌唱表現を工夫させる上で、歌詞ではなく、かつ楽譜を読むのではなく見て思考・判断させることができるのかを明らかにすることである。また、そのために用いた教材は有効であったのか、教材のどの部分あるいはどのような視点がそれにつながったのか、あるいはつながらなかったのかを検証することを目的とする。

方法としては教科書の教材曲を使って楽譜を見て思考・判断できるような課題を設定する。それがどのような効果をもたらすのか、授業実践を通して明らかにする。

#### 4. 教材と課題

本実践の対象学年は小学4年とした。それは、楽譜を読むのではなく見て検討することができるかを明らかにすることが本稿の目的である。小学4年の算数科で「折れ線グラフ」の学習指導を行う。楽譜も音符を折れ線グラフの点と見れば、楽譜を読み取ることなく旋律の動きを視覚的に捉えさせることができる。

また、楽譜をもとに思考・判断できるようにするためには、子どもたちが解決したいという意欲が高まるような課題を提示することが必要である。そのためには、子どもたちが獲得している知識に相反するような問いを立てることにした。



譜例1 「ゆかいに歩けば」の一部

楽譜の階名や音価・リズムが分からなくても、その問いに対して思考することができるようにすれば、楽譜に対する興味・関心も高まるのではないかと考え、教材および課題を設定することにした。そこで、教材曲は4年生の教科書に掲載されている「ゆかいに歩けば」とし、譜例1に示した部分を表現の工夫をさせる対象部分とした<sup>3)</sup>。

この部分を対象としたのは譜例2に示したようにリズムと音高もまったく同じところが5カ所あり、その強弱を比較検討させることができるからである。この5カ所はリズムと音高もまったく同じだが、直後の音高が4カ所異なっており、そのうち1カ所は音高だけでなくリズムが異なっている。さらに、このリズムに付けられている歌詞も4カ所は「バルデ」と全く同じであるため、歌詞をもとに検討することはできない。楽譜をもと

にするしか思考・判断できないのである。そしてそのことが歌唱表現の工夫につながるのではないかと考えた。

① バルデリ ー バルデラ ー バルデロ ー  
④ バルデロホホホ ホホバルデリ ー いこう ー

譜例2 共通部分を示した楽譜

教材は、強弱記号も図形楽譜も示していない楽譜にリズムと音高が同じ譜例1の5つの部分を四角で囲み①から⑤まで番号を付けた譜例2とした。課題は、「①から⑤の強さを考えて歌おう」というものである。同じリズムと音高の部分が5つあることから跳躍進行の強弱を考えさせることにした。

## 5. 実践

実践は、熊本市A小学校およびB小学校、C小学校の3つの学校で行った。読譜に関する実態としては、どの学校も少なくとも3分の1以上の子どもたちは楽譜を読むことができないということであった。授業者はいずれも筆者である。

### 実践(1)

熊本市A小学校 2015年9月11日

ここでは、次に示す学習指導案に沿って実践を行った。

### 第4学年1組 音楽科学習指導案

平成27年9月11日(金) 第2校時

場所 教室

指導者 山崎浩隆

#### (1) 本時の目標

同じ音・同じリズムでも曲の構成によって表現が変わることがあることを知り、それを歌で表現することができる。

教材曲「ゆかいに歩けば」保富康午 日本語詞 メラー 作曲

## (2) 展開

時間	学習活動	教師の支援
10	1 「ゆかいに歩けば」の2つの部分の特徴の違いを感じながら歌う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教科書のアとイの部分の違いを感じることができるよう、アとイのどちらで足踏みをするとよいかを考えさせる。</li> <li>○ 実際に歌いながら足踏みをさせる。</li> <li>○ アは弾む感じ、イはなめらかな感じであることを確認する。</li> </ul>
20	2 イの部分の付点音符の歌い方を考える (1)同じ付点のリズムが5つあることを確認する。  (2)歌ってみる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教師が歌い方で困っていることとして、同じ音、同じリズムの部分5つあることを示し、これらを同じ歌い方で歌ってよいかを問う。</li> <li>○ 5カ所ある同じリズムを確認する。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>同じ音、同じリズムのところは同じ強さで歌った方がよいでしょうか？変えた方がよいでしょうか？</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 同じ強さで歌わせ、同じように歌った方がよいか変えた方がよいかを問う。</li> <li>○ 強さを変える場合、強く歌う順序を決めさせ、発表させる。</li> <li>○ 4番目と5番目のどちらを強く歌うかを歌って決めさせる。決まらない場合はどちらでもよいが、思いや意図が違うことを説明する。</li> </ul>
15	3 思いや意図が相手に伝わるように歌う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 全体を2つのグループに分け、お互いに聴き合わせる。</li> <li>○ 4番目を強くした転がる感を強調するものと5番目を強くした「行こう」という思いを強調した歌い方のどちらで表現したのかを聴くグループにあてさせるようなゲームをする。</li> <li>○ 相手に伝わるようにする歌い方を考えさせ、学習シートに書かせる。</li> <li>○ 同じゲームをもう一度させる。</li> <li>○ 全員で決めた強さが伝わるように歌わせる。</li> </ul>

課題に対する子どもの発言は以下の通りである。

C1:1番を一番強くすることはないと思う。最初だから最初を一番強くすると後が困ります。

C2:5番の方がいいと思います。理由は、4番が大きいと、その後また大きい声を出そうと思い、人によっては違うと思うんですけど僕の場合はそんな出ないから、大きな声を出したらあとは楽だから5番を強くする方がいい。

C3:ソラシドレミとだんだん大きくなっているからその前も大きくした方がいい。

C4:ぼくは1, 2, 3, 4をひとかたまりと考えているんですけど、ひとかたまりが終わったあとに下がって行って（譜例におけるロホホホホホの部分）、また1番と同じ音が5番にでてきてそれが「行こう」につながってひとかたまりになっている。

C5:同じ音がまた1番と同じように出てるから同じ大きさにしてということになる。

T:5番は何番と一緒にですか。

C:2番だよ。

T:じゃあ、2番と同じ方がいいのかな。

T:一番強いのは4番ということで納得ですか。意見がある人いる？

これに対して意見が出なかったので、4番を強く歌うことになった。

C2の子どもの発言のように歌いやすさという観点での意見とそれ以外の子どもの楽譜を見ることで考えられる表現という観点の二つの意見が出てきた。そして、全員が納得したのは楽譜をもとにした意見である。それは、C4の子どもの意見のようにフレーズを見ているものやC3,C5の子どもの意見のように共通部分の次の音の音高の違いをみるもの二つであり、いずれも楽譜を読み取るのではなく、見ることによって判断しているものである。

C3の子どもが共通部分の後の音が「大きくなっている」と発言しているが、これはその前のソラシドレミとという発言から高くなっていることを言いたいものと考えられる。この子どもは共通部分のあとの音高の違いに着目している。また、C4の子どもは①, ②, ③, ④をひとまとまりと見ていることから音符の種類、つまりリズムを見て判断していることがわかる。このように、異なる観点から思考・判断していることが分かる。また、音高の違いや音符の違いによって見いだされるまとまりつまりフレーズを視覚的かつ客観的に見ることができたため、最後は全員が納得できたのではないかと考える。

C3の子どもは読譜ができる子どもであったが、その見方は読譜ができない子どもでもできるものである。また、C5の子どもの発言も音符の種類や音符に付加された記号を図形として見ているものである。このことから、楽譜を読むことができなくても見ることによって表現の工夫ができることを子どもたちに経験させることができたと考える。

## 実践(2)



(1)と同様に譜例1の楽譜を用いた。

実践(1)では、「同じリズム同じ音なのに教科書に示されたように強弱を変えるのはなぜか」と問うことにしたが、教科書に示されているということはそれが当たり前であり正しいことだという意識をもっているようであった。そこで、実践(2)では強弱記号のついていないものを提示し、「この5つの部分の強弱は同じにするか変えるか」という課題を設定することにした。

課題に対する子どもの発言は以下の通りである。

C1: 私は4番が一番いいと思いました。わけは、他のバルデリー、バルレラー、バルデローっていうのは、全部文字数も同じだしリズムも同じだから、バルデロホホがあるから一つだけ違うのかなと思って、ロホホというのは歌ってみて何か納得できないような感じだから。

T: なるほどですね。ここのところが他の1番、2番、3番はリーとかラーとかローとか伸ばすんだけど4番のところはホホホホ。文字がいっぱいありますね、本当に。6こあります。こっちは1個ずつしかありません。文字が多いとどうして強く言った方がいいのかな。

C2: なんか、ロホホは高い声だから私はあまり高い声が出せないからロホホのときだけ高い音で強くなっちゃうからなんか小さい声でいうと声が小さくなっちゃう。

T: なるほど、高い声。他は高くないの？

C3: 高いけど、その中でも一番高い。

C4: バルデまで一緒だけど、ロホホホホホ

T: ありがとう、四角の次の音だ。四角の次はどうですか。

c: 一個ずつ高くなってる。

C5: ①, ②, ③とだんだん一つずつ高くなっているから④が一番高いので、そこを高く歌った方がいいのかなと思いました。

C6: 高くした方が歌いやすかった。

C7: あとなんか、ロホホホのところ

C8: 行こうというときが戻ってるから(高さが戻ってるね)最後の音だから強く言った方がいいという感じですか。(本当だ)

C9: ここはシー、ドー、レーときてソソミレドシときますよね。ソソミというのは①, ②, ③, ④, ⑤, の中の直後の音の中で一番高いですね。

その、一番高いところに来たら盛り上がった感じになると思うので、だから最初のところでいきなりぱっと上がったら音楽ではおかしくなると思うので、ここの4番が山に上る途中のところだと思ってここが大きくなるにした。

子どもはまず、跳躍進行後の音の数に着目している。歌ってみて最も違いがわかりやすかったようである。そこで、跳躍後の部分を確かめさせると跳躍の違いにも気づいた。

実際に歌って確かめさせると、「いい感じ」と発言しているように確かに歌いやすさを感じているようだった。

また、実践(3)では、実践(1)と同様、共通部分の後の音高の違いの他、譜例2の④の後の下行する部分に着目している。C8の子どもの「戻る」という発言は、C7の子どもの「ロホホホのところ」と言う発言を受けたものであるためフレーズを意識したものだと考えられる。

以上、子どもたちの発言から楽譜を見ることにより、旋律の変化と強弱とのつながりを論理的に思考・判断していることが分かった。

また、実践(2)と(3)では、授業後の楽譜に対する関心の度合いを「とても、まあまあ、あまり、ぜんぜん」という4件法で問うた。表1はその結果である。

「とても」を4、「ぜんぜん」を1とした場合の平均値は実践(2)で3.79、実践(3)で3.67といずれも高い数値であった。

		とても	まあまあ	あまり	ぜんぜん
B小学校	人数(人)	23	6	0	0
29人	%	79.3%	20.7%	0%	0%
C小学校	人数(人)	14	7	0	0
21人	%	66.7%	33.3%	0%	0%

表1 授業後の楽譜に対する関心

## 6.考察

楽譜の読み書きが難なくできる子どもたちは少ない。しかし、本実践で行った提示の仕方によって子どもたちは楽譜をもとに表現の仕方を考えることができた。表現の仕方について考えたことを実際の表現で確かめたり、表現したことをもとに思考したりしていた。

また、思考したことをもとに表現させると思考前の表現と明らかに変化が見られた。楽譜から自分たちで見だしことに納得していることがうかがえた。

さらに、読譜について子どもたちの意識としては、読むのが面倒、読まなくても音源を聞いて歌えるようになるというものがある。読譜指導が難しいことの理由には読むことができるようになる必要感、有用感がないことが考えられる。

音符を音高の違いを表現する側面だけを見るようにさせると、読譜をもとに表現の工夫をすることができること、そして読むことができればもっと分かることが増えるかも

しれないという楽譜を見ることへの興味・関心を高めることはできたと言えるだろう。

また、3つの実践を比較してみると、強弱記号のない楽譜を使った実践ではいずれも複数の意見が出てきている。すでに決められている強弱記号の根拠を探すより、まだ決められていないものをつくりだすことに子どもたちは意欲を感じたものと考えられる。

## 7.今後の課題

今回は旋律の跳躍部分のみに着目させ強弱を考えさせたが、共通部分として示した同音の二つの音についても同じ強さでよいかあるいは変えるのか、変えるとすればどちらが強いのかを問うこともできる。このように楽譜のアナリゼについて限定して思考させることで、小学生にもそして読譜ができなくても楽譜をもとに思考・判断できるようにすることは可能となると考える。このような指導を系統的・段階的に行っていくことが子どもたちの音楽に対する思考・判断をより深いものにするはずである。

本実践で教材として用いた曲「ゆかいに歩けば」は、音符を読み取ることなく共通部分と相違部分の視覚情報だけで強弱の変化を思考・判断させることができた。楽譜を見る力と読譜に対する意欲をさらに高めるためには、教科書に掲載された教材曲の中で他にもこのような指導が可能な楽曲がないか確認するとともに、教科書以外の曲で適切な楽曲がないかと調査、確認し活用することが必要だと考える。楽譜を見ることへの興味・関心から読譜への意欲へとつながるような指導のあり方をさらに考えていきたい。

## 注

1) 『教育音楽 小学版』音楽之友社 2015年4月号から2018年3月号までに掲載された実践例に楽譜をもとに表現の工夫に関する指導記録は見当たらなかった。

2) 全国の小学校数は文部科学統計要覧平成28年版，平成29年版を参照した。

全日本吹奏楽連盟加盟団体数は同連盟が発行している『すいそうがく』№196，2014年発行および同№205，2017年発行を参照した。

下の表は『すいそうがく』に記載されていた平成24，25，27，28年度について上記資料に掲載された統計をもとに加入率を算出したものである。

	学校総数	加盟学校数	加入率 (%)
平成 24('12)	21,460	1,122	5.23
25('13)	21,131	1,173	5.55
27('15)	20,601	1,147	5.57
28('16)	20,313	1,150	5.66

小学校の吹奏楽連盟へ加入率の変遷

- 3) 2011 (平成23年) 保富康午日本語歌詞, メラー作曲, 加賀清孝編曲「ゆかいに歩けば」『小学生の音楽4』教育芸術社,34p,16小節-28小節.
- 4) 2015 (平成27年) 保富康午日本語歌詞, メラー作曲, 加賀清孝編曲「ゆかいに歩けば」『小学生の音楽4』教育芸術社,24p,16小節-28小節.

参考文献

スティーブン・トゥールミン 戸田山和久訳 2011『議論の技法 トゥールミンモデルの原点』東京図書

※小論は2018年5月6日第13回総合文化学会における口頭発表「旋律をもとに思いや意図を表現する歌唱学習—小学4年『ゆかいに歩けば』の実践を通して—」を基に加筆したものである。

[Singing learning to express thoughts and intentions on the basis of the melody  
-Through as a teaching material, "yukaini arukeba" of elementary school 4  
grade]

[YAMASAKI, Hirotaka・熊本大学大学院教育学研究科准教授、音楽教育、音楽教育史]