

# 音楽づくりにおける全体のまとまり

## Overall Coherence in Music Making

西尾 洋<sup>1</sup>

NISHIO Yo<sup>1</sup>

[キーワード Keywords] 小学校音楽科, 音楽づくり, まとまり, 全体のまとまり

[所属 Institution] <sup>1</sup>岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 音楽づくりにおける「まとまり」や「全体のまとまり」が示す範囲は広い。そして特に「全体のまとまり」が「まとまり」とどのように違うのか、学習指導要領や教科書はその解釈に余地を残している。音楽づくりは導入されて相当の時間が経過しているものの、指導者自身が学習時代にこれを体験していない場合がまだ多いということもあり、授業実践の場では明確な指針の呈示が期待されている。本研究において「まとまり」「全体のまとまり」について教科書の分析を行った結果、「まとまり」の扱いは多いが「全体のまとまり」に触れている部分はきわめて少ないことが明らかになった。同時に「全体のまとまり」は曲の「終わり方」を考えることで成立するという考え方が一部の背景にあることが確認された。そのため本論文は「終わり方」について作曲学的見地から考察し、音楽づくりにおいて曲の終わりとはどのように作り出すことができるのか、具体的な提案を行うことで、学習の目標を明確化し、達成することのできる音楽づくりについてまとめた。

### 1 問題の所在

小学校音楽科の音楽づくりにおける「まとまり」とは何か。小学校学習指導要領（平成29年告示）には「音を音楽へと構成することを通して、どのようにまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつこと」（第3学年及び第4学年）「音を音楽へと構成することを通して、どのように全体のまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつこと」（第5学年及び第6学年）という記述がある。これを承けて文部科学省は用語を次のように解説している。

**まとまりを意識した音楽**とは、曲の構成を工夫している音楽のことである。どのようにまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつとは、試行錯誤しながら音楽を作る過程において、このような音楽を、このように構成してつくりたいという考えをもつことである。例えば、「友達との会話がはずんでいくような音楽にしたいので、リズムを徐々に変化させて表現したい」といったことである（文部科学省 2018, 74）。

**全体のまとまりを意識した音楽**とは、曲全体の構成を工夫している音楽のことである。どのように全体のまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつとは、[……]例えば、「遠くから来た動物の群れが近づいた後、走り去っていくような音楽にしたいので、一つの楽器でゆっくり始めてからいくつかの楽器を徐々に重ね、中間の部分では、速度を速めて全員で音を出し、徐々に楽器を減らしながら弱くして、最後は一つの楽器で終わりたい」といったことである（文部科学省 2018, 103）。

上記2段の引用のうち前段は第3・第4学年に対して、後段は第5・第6学年に対しての用語解説である。前者では呼びかけとこたえといった部分的なやりとりやリズムの変化をすることで「曲の構成」が「工夫」されたとしている。一方後者では、単なる「まとまり」から「全体のまとまり」へと表現が変わり、「曲全体の構成を工夫」するよう促している。

以上によれば「まとまり」という用語は、局所的な相互の関連性や有機的な造形によって、あるいは与えられた規則等に従って一定以上の時間を構成することを指し示していると考えられる。そして「全体の」という修飾により、より大局的な視点によるまとまりの形成が求められている。しかしこの後段の解説は、「全体のまとまり」とは具体的に何かという点について詳らかにしていない。それは一つには一義的に限定できるものではないからということが考えられる。しかし初学者が何らの限定なしに有効な学びに到達するとは考えにくいことも確かである。

この「全体のまとまり」は何であり、どのように成立しうるのか。単に一定の時間を構成していれば、それは全体のまとまりがあるといえるのだろうか。もしそうだとすれば、それは単にある程度の時間を構成しているだけであり、任意の音型の繰り返し（つまり「まとまり」と本質的な違いはない。あるいは引用後段のように一定の物語の展開に沿っていればよいのだろうか。それは全体のまとまりの構築を物語に依存しており、音楽そのもので何かを思考しているとはいいがたいのではないだろうか。これらの場合、指導や学習において明確な音楽上の目標を設定しにくく、また学習者や指導者の達成感は薄い。

音楽づくりも含め、作曲にはその前提として規範（制約、条件、規則、慣習等）が必要である。なぜなら規範があってこそ規範からの逸脱としての創意が生まれるからである。木村充子は「創造性を抑制されるような制約であってはならない」ものの、「創造的な営みにおいて制約は不可欠であるから、活動に先立って様々な制約が設定されることは必然である」と述べている（2011, 163）。ならば「まとまり」のある音楽を作るうえで必要な制約は何かを考えることは有用である。また坪能由紀子は「子どもたちの作りだしたものは音楽というよりは音あるいは効果音でしかない場合が多い。いわば、音を音楽へと構成していくための手立てをもたないままの『音楽づくり』になりがちである」と警告したうえで「音を音楽に構成していくための手立てとなる『音楽の仕組み』に着目」する必要性を訴えている（初等科音楽教育研究会 2018, 84）。さらに石上則子は「何をどのようにつくるかといった見通しがないと、単なる音の羅列になったり、学びにつながらなかつたりすることが危惧される」と指摘している（初等科音楽教育研究会 2018, 91）。まとまりのある音楽を作ることが義務教育における音楽科の重要な一角であると主張するためには、それはどのように学ばれ、それによって得られるものは一体何であるのかを明らかにしておく必要がある。

本論文の問いは、学習者が学ぶべき音楽の構造としての「まとまり」や「全体のまとまり」とは何であり、それはどのように学習されうるのかということである。本論文は「全体のまとまり」を体現する一つである曲の終わり方について、教科書の分析を行い、それらを作曲学的見地から考察することで、「全体のまとまり」とは何でありうるかという問いに対しての一定の答えを提出する。終わり方に焦点を絞るのは、曲全体のうち終わりの部分が曲の輪郭を最終的に形成し、独立した曲として確定する効力を持っていること、そしてそれが結果的に「全体の」まとまりをある程度にせよ規定することになるからである。あわせて授業実践が可能な「終わり」の作り方を提案する。

## 2 教科書における「まとまり」の扱い

学習指導要領解説に「まとまり」や「全体のまとまり」についての定義は見られないため、現行の小学校音楽科教科書（教育芸術社、教育出版）における音楽づくりに該当する箇所ではそれらがどのように取り扱われているのかを調査した。「（全体の）まとまり」という語句が本論文の求める文脈で用いられている箇所に限定して以下に引用し、考察する。なお各引用の1行目には教科書記載の小見出しを丸括弧で示した。

### 2.1 「まとまり」

（くりかえしや変化を使って、まとまりのあるリズムをつくりましょう。）

左ページのしくみを参考にしながら、タンとタタを使って、4小節のまとまりのあるリズムをつくりましょう。

小さいまとまり 大きいまとまり [筆者註：小さいまとまりは1小節が2つ、大きいまとまりは2小節が1つ] (小原 2021a, 30-31)

(5つの音で、せんりつをつくりましょう。)

それぞれがつくった2小節のせんりつを4つ全てつなげて、まとまりのある8小節のせんりつをつくりましょう。

くり返しを使って、まとまりのある8小節のせんりつをつくりましょう。

まとまりのあるせんりつにするために、どんな順番でつなげようかな (小原 2021b, 61)。

(日本の音階を使って旋律をつくりましょう。)

3人の組になり、それぞれがつくった旋律をつなげて、まとまりのある8小節の旋律をつくりましょう (小原 2021c, 59)。

(音の動き方を生かしてせんりつをつくろう)

まとまりのあるせんりつにするためには、どうしたらよいか。

低い音からだんだん高くなって、3小節目で一番もり上がるようにしたよ。

4小節目はソで終わって見たら、落ち着く感じがしたみたい (新実 2021d, 23)。

これらを総合すると、「まとまり」とは一定程度以上の時間を有し、音楽を形づくっている要素である音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、和音の響き、音階、調、拍、フレーズ、反復、呼びかけとこたえ、変化、音楽の縦と横の関係などによって特徴づけられる関係性のことであるといえる。加えて新実(2021d)のように、「まとまり」という用語ですでに「全体のまとまり」にまで踏み込んでいるものもある。

## 2.2 「全体のまとまり」

(声のひびきが重なるおもしろさを生かして、音楽をつくりましょう。)

全体のまとまりを考えて、パートの重ね方や終わりの部分を工夫し、リズムアンサンブルをつくりましょう (小原 2021f, 23)。

「全体のまとまり」に関する具体的な記述はこのようにきわめて少ない。しかしそのような用語を使わずに全体のまとまりを示唆するものは数多い。たとえば「始まり・中・終わり」といったものや、全体の構成を例で示すものなどである。ただし始まりや終わりがどのようなものであるとそれらしく感じ取られるかを考えさせる、といった音楽上の観点の示唆は示されていない場合が大半である。

## 3 文献における「まとまり」の扱い

文献において「まとまり」に言及したものはさほど多くない。

松下行馬は「数学の貼り合わせの概念を援用し[……]共通部分を同一視することによって部分から全体を生成する」方法でまとまりをもつ音楽づくりを提案した。松下によれば「音楽を1つにまとめるということは、個々の音楽、すなわち部分を繋ぎ合わせて全体の音楽をつくること」であり「音楽的なまとまりを促すということは、互いの音楽に共通部分を設け、その部分を貼り合わせることを考えることができる」のだという(2019, 64)。この考え方は、単に反復や問いと答えがあるだけではまとまりとは言い切れず、そこに共通する部分があることが重要だというもので、教科書の記述より踏み込んでいる。

桐山由香は教育実践の中で「A子は、言葉の抑揚・音の高さの違いに気づき、ふしのまとまりを感じながら、ふしづくりをしている。ただ、どのフレーズも主音で終わっていることから、全体のまとまりというよりも、ひとフレーズごとに完結したふしとなっている」と報告している(2018, 78)。ここでいう「ふしのまとまり」はおそらくフレーズと言い換えられる。そして各フレーズが主音で終わっているため、フレーズごとのまとまりはあるが全体のまとまりにはなっていないとしている。桐山は、全体のまとまりを、フレーズより大きな次元における持続であり、そして文意を拡張して読めば、全体のまとまりは主音への到達によって完成されると考えているとみられる。

本論文で扱うまとまりとは趣旨が若干離れるが、関連のあるものとして松下の別の言及を紹介する。「いくつかの音を関連付けてまとまりのあるものにしていく」ことが「音を音楽に構成すること」であるとする2008年の学習指導要領解説を引用したうえで、小学校4年生への授業実践をもとに「音や音楽に何らかの『変化』が加えられると、子どもにとってそれは音楽になっていく」と述べている。そして低学年では反復が、中学年にいたってようやく変化が導入されるが、変化は低学年から導入すべきであること、「『変化』を『音楽の仕組み』の中心に据え、変化がわかりやすい教材曲を取り上げたり、『変化』に着目して表現、鑑賞する活動を行ったりすることで、子どもは音が音楽に構成されているようすを自然に感じられることができるのではないか」としている(2011, 88)。児童へのアンケートや反応から導き出されたこれらの見解は、学習者の理解や反応といった教育現場の生の情報という点で非常に重要である。同時に、児童の反応が学術的な正確性や、教育のあるべき方向性の検討にどのような影響を与えうるかについては本論文の議論の範疇を超える。しかしながら、ある曲を曲として成立させるために何らかの要素を変化させることは作曲技法として重要であり、場合によっては音楽の主眼といってもよい。それらを踏まえたうえで仮にこの見解を逆順に捉えれば、曲全体にわたって観察される変化が結果として音楽のまとまりを形成する一要素となりうる、と考えることは可能である。つまり、曲は「まとまり」が接続されているだけでなく、そこに共通する要素の変化が求められるということであり、言い換えればそれが曲の一貫性や統一性を担保しているのである。

また、野村誠は「『始まりと終わり』づくり」と題した授業案の中で「せっかくだいい曲だったのに、終わりがぱっとしないと感動が薄れてしま」うとしたうえで、学習者にさまざまな曲のイントロとエンディングを調べさせ、既存の曲や今までに授業で作った曲にイントロやエンディングをつけるという方法で授業を展開する方法を提案している(野村 2010, 90-91)。

#### 4 曲の終わり方

曲の終わりの前提条件としては、記譜に従ったうえでの演奏が終了することが挙げられる。楽譜にそれ以上の音符等が記譜されていない場合、曲は終わる。練習不足や暗譜の飛び等によって演奏を中断した場合、それは曲の終わりではなくあくまで本来続くべき演奏の望まざる中断である。では、曲の記譜上の終わりはどのようにして形成されるのだろうか。終わりは単なる記譜の中断や終止線の記入によって音楽的に成立するわけではない。終わりの生成に必要な共通認識としての作用がある。

調性に基づく機能と和声の理論でいえば、それは終止である。2声対位法の終止が最も簡単で論理的な説明となる。つまり異なる2つの旋律が、異なる方向への順次進行(通常一方が長2度、他方が短2度)によって主音に到達してフレーズを閉じるというものである。このとき、到達されるべき主音へ上行するものを「ディスクアント・クラウストラ(Diskantusklausel, clausura cantizans)」, 下行するものを「テノル・クラウストラ(Tenorklausel, clausura tenorizans)」といい、ディスクアント・クラウストラはしばしば修飾を含んだシンコーションを形成する。

ここで重要なのは、完全1度または完全8度による主音への終止に到達するまでの拍点における(修飾音を含まない)音程構成が、不協和音程、不完全協和音程、完全協和音程の順になっているということである。これは、音程が徐々に完全協和音程に近づいていくという漸次的な流れを作っていること、そして何よりフレーズが完全協和音程で終わるということにより、それまでさまざまな音程関係を構築していた2声のあり方が最終的に同一の音(オクターヴを含む)に帰結することを意味する。

詩の形式に影響を受けた音楽においては、三部形式やロンド形式など、再現を含む形式が発展した。冒頭の要素が再現することによって円環的な枠組みが形成され、一つの曲としての形が認識される。一定の変化を続ける変奏曲でも最後に冒頭の主題をもう一度演奏して終わるものがあり、聴き手に終わりを印象づける効果が大きい。ビバップ以来のジャズにもこの用法が観察される。

ミニマル音楽では調性音楽で用いられる協和音程やそれに基づく和音が多用されているものの、機能と和声による和声の進行が音楽を支配することはほとんどない。そして近代までの音楽に一般的であった数々の形式も存在しない。そのような音楽における終わりの形成は、一定以上の(しばしば長時間の)持続を中断することによって生まれる突然の断絶と、それによって直面する無音の開始という、音楽においてきわめて衝

撃的な手法に拠っている。これがもし4小節や8小節程度の単なる反復の停止であれば、そのような終止の効果はほとんど生まれない。あらゆる変化を含む反復の徹底的な持続という安定性が、断絶による終止を有効にしている。

学校教育における音楽づくりでも、全体のまとめを考えるうえでは「曲の終わり方」を検討することが有用だといえる。

## 5 教科書における終わり方の扱い

音楽づくりにおける終わり方は、教科書ではおおよそ次のように記述されている。

(くり返しや変化を使って、リズムアンサンブルをつくりましょう。)

にぎやかに終わりたいので、ウのリズムに、イヤアのリズムを重ねました(小原 2021b, 25)。

(5つの音で、せんりつをつくりましょう。)

最後はラカレ[筆者註：ラ、レともに上側に横線を引いたもの]の音で終わりましょう(小原 2021b, 60)。

(日本の音階を使って旋律をつくりましょう。)

終わりの音[筆者註：どの音にするかを児童が選ぶよう空欄になっている](小原 2021c, 59)

(声のひびきが重なるおもしろさを生かして、音楽をつくりましょう。)

全体のまとめを考えて、パートの重ね方や終わりの部分を工夫し、リズムアンサンブルをつくりましょう。

終わりの部分は、全員で③のリズムを低めの声で強く言って終わろうかな(小原 2021d, 23)。

(リズムをかさねてあそぼう)

さいごはぜんいんで<おわるとき>のリズムでおわります(新実 2021a, 57)。

(せいぎのおとをつないで、せんりつをつくろう)

さいごに、3にんでいっしょにえんそうしておわります(新実 2021a, 59)。

(手びょうしりレー)

おわり方もくふうしよう。

れい1 さいごの人が、前の人のあとに少し間をあけてから、弱くうっておわる。

れい2 さいごの人がうったあと、ぜんいんでいっしょにうっておわる(新実 2021b, 5)。

(楽きでドレミとなかよくなるろう)

さいご ソから下がろう(新実 2021b, 21)。

(音のかさなりやリズムをえらんで合わせよう)

れい ア→ア→イ→イ→ウ→ウ→エ→エ→ア[筆者註：文言で示されていないが、冒頭の要素アを最後に再現して全体が完結することを示している](新実 2021b, 25)

(みんなの音楽時計をつくろう)

おわり方を考えよう。

れい 少しずつ弱くする。楽きをへらしていく(新実 2021b, 57)。

(音の動き方を生かしてせんりつをつくろう)

まとまりのあるせんりつにするためには、どうしたらよいか。

4小節目はソで終わってみたら、落ち着く感じがしたみたい(新実 2021d, 23)。

(おはやしづくりにチャレンジ)

終わりの人はミかミ[筆者註：ミの上側に横線を引いたもの]の音で終わります(新実 2021d, 43)。

(音階をもとにして音楽をつくろう)

終わりの人は、\*の音で終わります[筆者註：\*の部分は青の網掛けとなっており、各音階の終止音が示されている](新実 2021d, 49)。

(和音に合わせてせんりつをつくろう)

最後の小節の音はドまたはド[筆者註：ドの上側に横線を引いたもの]で終わる。

左ページで\*がつくったせんりつが、落ち着く感じだから、終わりに使おう[筆者註：\*の部分は少年の顔が描かれている](新実 2021e, 26-27)。

(ずれの音楽を楽しもう)

例 始めと終わりはずらさないでいっしょに打とうよ。

始めも終わりも2回いっしょに打とう(新実 2021e, 57)。

(動機をもとに音楽をつくろう)

曲の始まりと終わりはもとの音型を使おう(新実 2021f, 19)。

(じゅんかんコードをもとにアドリブで遊ぼう)

終わるとき(筆者註：終止の和音が例示されている)

終わるときの例(筆者註：音型が例示されている)(新実 2021f, 35)

(役割を決めて音階をもとにした音楽をつくろう)

終わり…①がイの部分で\*のように、リズムを細かく打ち始めたら、②③④は次第に打つのを終える。最後に①が自由なタイミングで演奏を終える[筆者註：\*の部分はリズムの打ち方が図示されている](新実 2021f, 47)。

このように、中学年や、場合によってはすでに低学年の段階から終わり方についての示唆が記述されており、学習指導要領では高学年になって初めて求められる「全体のまとまり」が実際にはかなり早い時期から意識されていることがわかる。

## 6 音楽づくりにおける「まとまり」「全体のまとまり」のあり方

現行学習指導要領は前掲のように「全体のまとまりを意識した音楽とは、曲全体の構成を工夫している音楽のことである」としており、教科書ではこれを「始め・中・終わり」の3つの部分として紹介していると推測される箇所は多い。ここで「始め」は物事の開始であり、「終わり」は物事の終了を具現する必要があるものであって、ただ第1の出来事の次に第2が、そしてそれに第3が続くということでは足りない。なぜならその次に第4が来るかもしれないからである。第3の出来事がそれまでの内容を包括したり、回顧したりするなど、これでその先はもうない、第3は最終であるということが音楽から理解されるようなものが、曲全体の構成の工夫といえる。そうすると、やはり終わり方を考えることは、全体のまとまりを意識した音楽づくりにとって一つの有効な指針になってくる。

音楽づくりの教育現場で多く聞かれるのは、何をもって音楽づくりができたといえるのか、そしてそれらの何をどう評価すればよいのかが明確ではないということである。歌唱、器楽、鑑賞はそれぞれ学習すべきことがら比較的定まっており、その目標に到達することがまず重要である。そしてそれは学習者にも指導者にもわかりやすい。ところが創作においては何が到達点であるのかは空欄のままである。もちろんそれはそうあるべきで、だからこそ創作であり、だからこそ教育にとって重要なのであるが、それでも学習者にとっては（また同時に指導者にとっても）一定の目安、補助、方向性といったものが示されたほうが学びやすい<sup>2</sup>。

作曲理論教程の一つである和声法では、終止形の理解がきわめて重要な位置を占めている。終止形は通常D<sub>2</sub>（SのうちDに進むもの）がDを経てTに至るという流れを取る。ここでTはその調の主和音であり、調性音楽において最も安定度の高い響きであるから、これが論理的に導かれる終止形は曲の成立の根幹である。対位法教程においても終止形の重要度は同様であり、その原理は第4節で触れた。これをそのまま音楽づくりに応用する必要はないが、そのような調性音楽の原理を参考にして音楽づくりにおいても終止形に相当するものを用意できればよい。

「まとめ」についてはある程度の具体的な指針が示されており、教科書でも効果的な素材が展開されているが、「全体のまとめ」については検討の余地がある。本論文で筆者は「全体のまとめ」を効果的に実現するために「終わり方」の設定を提案した。全体のまとめを構成する要素は多く挙げることができる。それらが、小学校の授業で実際に効果的に扱うことができるかを考えたとき、終わり方を検討することは技術的に簡単であり、定義が比較的明白であり、かつ実演したときの達成感が得られやすい。音楽づくりで散見される、終わったかどうか音楽から聴きとることができない一種の気まずさは、作曲法の観点からいえば終わり方が成功していないことによる。新実（2021a-f）が、終わり方の設定を強調しているわけではないものの、その記述の背景にそれが重要であるという考えを持っていることは、第5節に引用した多くの例から明らかであり、この点は注目されてよい。

かつて岐阜県で実施された「ふしづくり」教育は、音楽づくりの先進的な例であった。この教育手法は、終わり方についても扱っている。映像資料によれば「ふしづくり」全25段階80ステップのうち、第37段階は「終わるふしづくり」であり、児童がハ長調の短い断片をリレーで演奏し、終わりの役割を負った順番の児童がドで終わる断片を作って演奏するという約束である。終わりの断片がやってくるまで演奏は音楽的に持続をし、終わりの断片によってそれまでが総括され終止する。なお「ふしづくり」においては終わるふしが必ずしもドで終わる必要はないようで、山本弘と関根朋子は「普通言われているように最後がドなら終わるといような階名にたよらないで、終わるような感じがするかしないかの判断を大切に」するよう述べている（2005, 132-133）。具体的には、「ふしのリレーをして、だれのふしが続くふしか、終わるふしか聞き分け」させ、「本人が気づくまで回数多く実施する」ように提案している。このように、学習者に判断を委ね、気づかせるための具体的な方法が明確になっていることがこの教育手法の特徴のひとつであり、これについて松永洋介は「音楽の専門的な知識がなくても授業ができるようにしなくてはならないという『誰にでもできる音楽の授業』」であると指摘している（2012, 73）。音楽専科ではない教員が多数を占めるのが小学校における音楽科教育という点でこの指摘の意味するところはきわめて重要であり、音楽づくりが成功するか否かは、その教育内容以前にこの点に大きく依拠している。それゆえ、音楽づくりが、また「全体のまとめ」が何であり、それはどのようにして達成されるのかを具体的に示すことが求められる。ここでいう「全

<sup>2</sup> 何をやってもよいのであれば、極論としては何をしなくてもよいことになる。もちろんそれを許容ないし推奨する教育方法はある。たとえばヨーロッパ、とりわけドイツ語圏の音楽大学作曲科では戦後きわめて革新的な教育理念を導入し、指導者や教程に従うのではなく、学生の自発的な創意に基づいて研究が進められ、そしてそれを評価するということが実践され続けている。この場合、学生はそのような自由な学びの中で何をすべきかを自分で考える力を持っており、また教員は学生がどのようなものを書いてきても評価できるだけの見識や理解力を備えているため、この方法が成立する。初等教育の現場で、経験の浅い児童と、音楽専科ではない指導者が音楽づくりに多く携わっていることを考えると、何をしてもよいとする教育手法は現段階では混乱を来す可能性を排除できない。一般に、規則にとらわれない自由で創造的な学びが、規則の習得や経験の蓄積を前提とすることが多いことについては、第1節で指摘した。

体の」という言葉が、ただある程度以上の持続を有するというだけで、低学年や中学年よりも作る曲の長さが長くなったということから導き出された修飾語に留まるとすれば、音楽づくりにとってそれはあまり意味のあるものではない。なぜなら、作る曲がただ冗長になっただけだからである。曲がある程度の長さを持つということは、自動的にそれなりの機能や効果を兼ね備えるので、それを含めて音楽づくりとして考えなければならなくなる。

## 7 まとめと今後の展望

本研究の調査では、特に「全体のまとまり」についてのわかりやすい説明や学習の指針を教科書に確認するには至らなかった。しかしながら、暗にそれに向けて学習者を誘導するような仕掛けが随所に施されているものがあることが明らかになった。それが学習者や指導者に明確に伝達されているかどうか、それが授業の実践において効果的に扱われているかどうかについて、今後実地での調査を進めていく必要がある。

本論文執筆にあたり、とりわけ「全体のまとまり」に着目した理由は、前述したように学習者も指導者も達成感を得られにくいことの原因の所在が、各部の「まとまり」を作ることができていても、曲の構築において何をどのようにしたら効果的なのかの補助が十分ではなく、部分的な「まとまり」の順次的で直列的な接続に留まっているためではないかと推測したからである。その推測は学習指導要領の解説や教科書の記述のバランスを分析するなかで生まれたものである。

音楽づくりが、低学年の段階でいろいろな音づくりや短い断片による音楽づくりに留まっているうちは、問題は顕在化しない。ある程度の長さをもつ曲の構築になったときに、独立した曲としての成立の要件が求められるようになる。筆者は、新実(2021a-f)が潜在的に多く試みている「終わり方」の示唆に注目し、何をどのようにしたら演奏者や聴衆は曲が終わったと認識するのかについて、児童の知識や能力の発達に応じて実施可能と考えられる方法をいくつか提案したい。

提案1: フレーズが主音で終わることを明確化する。このとき、フレーズの途中で区切れる場合にはなるべく主音に着地しないように注意する必要がある。さもなければ終止が特別なものとならなくなるからである。これは教科書に掲載されている歌唱や器楽の、短めの曲の仕組みとおおむね同様であり、簡単に見出すことができる。高学年のある時点で調や調性の理解を深める工夫も併用すると、終止では旋律が主音で終わるものであることがより明確になり、効果的である。

提案2: 終盤に向かって何らかの要素を加速度的に変化させる。たとえば徐々に遅くしたり速くしたり、大きくしたり小さくしたり、といった変化である。あまり早い段階から仕掛けるとそれは終わりではなく曲全体の仕組みとなるので、終わりの少し前で仕掛けを開始すると効果的である。ラジオ体操の終わりで速度が遅くなるのを想起するとわかりやすい。

提案3: 冒頭の要素を再現する。これによって全体が同じものによって囲われた一つの円環となり、曲の完結が意識される。3部形式はその一例。

提案4: 終わる直前にそれまでの持続を大きく変化させる事件を設定する。この場合、それまでずっと続いていた何か(リズム、和音、音域など)が断絶したり、急激に増減したりすると、聴衆の耳目を集めることになる。そして終わりとしての何か(かそけき音1つでも、あるいは衝撃的な強い一撃でも何でもよい)を添えることで、それは特別なものとしての意味を帯びる。たとえば大きな変化としてフェルマータとそれに続くゲネラル・パウゼを用意しておけば、そのあとの音や音群が何らかの構造的な意味を持っていることは自明となる。和声法にいう終止形の進入を明示するD<sub>2</sub>諸和音が終止形の機能上大きな役割を負っていることや、対位法におけるアンテペヌルティマ(最後から数えて3つ目の音程。通常不協和音程)からペヌルティマ(最後から数えて2つ目の音程。通常不完全協和音程)が、ウルティマ(最後の音程。完全協和音程)を決定づけるという局面も効果としてはほぼ同様である。この種の構造は、たとえばラヴェル《ボレロ》の終盤に観察される。

このような「終わり方」の工夫を、ほとんどゲーム感覚で学習者に考えさせ、実験し、互いに聴きあうということが効果的である。重要なことは、終わりは仕掛けるものであって、用意した案が尽きたので終わりという消極的な姿勢では曲は終わることができず、単なる演奏の不本意な中断と理解される危険性があると



いうことである。後者の場合、演奏者も聴衆も何ら達成感を得ることはできず、音楽づくりは苦手だという認識を持つことになる。

「全体のまとまり」が意味するところの曲全体の構成、構造は、何もひとり「終わり方」だけに依拠するわけではない。時間軸上に流れる音楽をどのような展開にするのかについて、作曲家や演奏家は古くから今に至るまであらゆる方法を試してきた。その、いわば時間の力学のようなものについては楽式論の分野で多く研究がなされている。小学校の音楽づくりには、そこまでの高度な内容は求められていないが、教育の示唆になるものはそういった領域の考え方から多く得ることができる。そしてあらゆる曲を分析していけばいくほど「終わり方」は一様ではないことに気づき、本論文で考察した「終わり方」は教育上有効であったとしてもあくまで一つの方々にしか過ぎないことも明らかになる。

#### 参考文献

- 小原光一 他 (2021a) 『小学生の音楽 3』 教育芸術社  
—— (2021b) 『小学生の音楽 4』 教育芸術社  
—— (2021c) 『小学生の音楽 5』 教育芸術社  
—— (2021d) 『小学生の音楽 6』 教育芸術社
- 木村充子 (2011) 「音楽づくりの活動における創造性と制約」『桜美林論考 人文研究』 2 153-165
- 桐山由香 (2018) 「声によるふしづくりV—ふしづくりで育つ力—」『学校音楽教育実践論集』 2 77-78 日本学校音楽教育実践学会
- 初等科音楽教育研究会 (2018) 『最新 初等科音楽教育法 2017年告示「小学校学習指導要領」準拠 小学校教員養成課程用』 音楽之友社
- 新実徳英 他 (2021a) 『小学音楽 おんがくのおくりもの 1』 教育出版  
—— (2021b) 『小学音楽 音楽のおくりもの 2』 教育出版  
—— (2021c) 『小学音楽 音楽のおくりもの 3』 教育出版  
—— (2021d) 『小学音楽 音楽のおくりもの 4』 教育出版  
—— (2021e) 『小学音楽 音楽のおくりもの 5』 教育出版  
—— (2021f) 『小学音楽 音楽のおくりもの 6』 教育出版
- 野村誠 (2010) 『授業がもっと楽しくなる 音楽づくりのヒント 作曲なんてへっちゃらだー!』 音楽之友社
- 松下行馬 (2011) 「子どもは音と音楽をどう区別しているのか—その基準についての一考察」『音楽教育実践ジャーナル』 9-1 79-89  
—— (2019) 「音楽づくりにおける『貼り合わせ』の効用—音楽的なまとまりを促すための圏論的アプローチ—」『学校音楽教育実践論集』 3 64-65
- 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』 42-2 72-76
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 音楽編』 東洋館出版社

#### 映像資料

- 掲載者不明「映像史料で見る『ふしづくり一本道』全25段階80ステップ」  
<https://www.youtube.com/watch?v=jtPVvWgaqBI> (2021年9月10日閲覧)

(令和3年9月13日受理)

