

社会的相互作用による共通認識の成立及び価値観の共有に関する研究

— 小学校音楽科授業の discourse 分析を中心として —

三 村 真 弓 (安田女子大学非常勤講師)
緒 方 満 (広島大学附属小学校教諭)

1. はじめに

昨今、学習を知識の教授→獲得という視点からではなく、共同体における文化的活動への参加という視点から見直そうとする動きがある¹⁾。学校教育における音楽科においても、従来の伝達型の授業形態から子どもの主体的な音楽活動を中心とする授業への変換がなされようとしている。

この主体的な音楽活動をまず支えるのは子どもの興味・関心である。子どもがいかに興味を持って主体的に授業に参加し活動するかは、教師の場の設定(教材選択・動機づけ・授業構成など)如何にかかっている。ここで問題となるのは、主体的な活動を保証しながら、いかにして子ども自らの力で教科内容を獲得させるかである。つまり、主体的ということに重心が傾くと学習内容が希薄になりがちであるし、教科内容獲得を重視すると教え込みになる。そこで、教科内容を獲得する手段としての道具と、子ども同士のコミュニケーションの双方が必要となってくる。すなわち、コミュニケーションによる子ども同士の社会的相互作用によって子どもたち自らが道具を発見し、それを媒介として教科内容を獲得していくことが重要なのである。教師の意図は場の設定に生かされ、子どもによって発見されるべき道具は教材の中に隠される。

筆者たちは「子どもの社会的相互作用による音楽活動変容過程に関する一考察」²⁾(1995)において、社会的相互作用による子ども同士の価値観のぶつかり合いによる葛藤と交流の様子を discourse 分析を通して明らかにした。本研究は、子どもたちが自ら探し出した道具を媒介として、社会的相互作用により教科内容を獲得していく過程に焦点をあてたものである。研究方法は、discourse 分析を中心とし、子どもの作品やワークシートの記述及び音楽的背景を調査したアンケートをあわせて考察する。これにより、教科内容に関してどのような経過を辿り共通認識が成立されるのか、また各自の価値観は学習集団の中でどう生かされ如何なる変容をしていくのかを明確にしたい。

2. 学習行為を社会的-文化的文脈から解明する discourse 分析

discourse (談話) 分析は、以前から様々な分野において多々行われてきた³⁾。前回の研究で用いた discourse 分析の方法は、庄井氏(1992)⁴⁾が J.V. ワーチの“sociocultural approach”を手掛かりに教育学研究の分野に適応させた分析方法を基盤にして、さらにそれを教科教育学の分野に応用したものであった。

この“sociocultural approach”(社会-文化的アプローチ)は「社会的-文化的文脈を伴う状況のなかで子どもの活動を捉えるという視界」⁵⁾に立つものである。すなわち、子どもはそれぞれ社会的-文化的背景のもとで生活しており、子どもが活動する上で媒介とするもの、例えば言語などのコミュニケーション手段や文化的所産(教科学習における教材や教科内容を含む)なども全て社会的-文化的文脈を背景としているといえる。

庄井氏は分析単位としての人間の行為を「二重に媒介された行為」⁶⁾であるととし、以下のように構造化している。

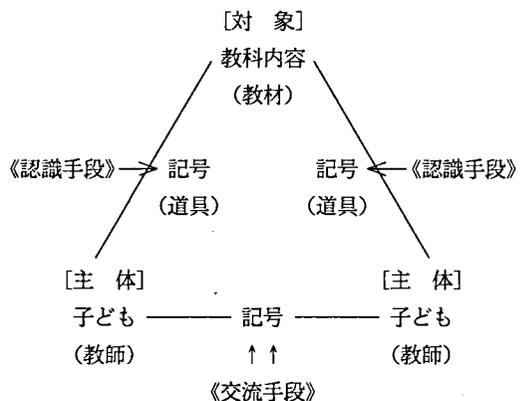


図1. 二重に媒介された行為の構造 (引用文献5) p.43より転写)

図1の「二重に媒介された行為」とは、①主体-認識手段-対象の軸と②主体-交流手段-主体の軸という2つの軸で行われる行為のことである。各々の軸は次の2つの視界から説明される。

「① 主体-認識手段-対象という軸では、他者との交流を契機にして、「固有名詞」で存在している子どもの生活的認識を媒介した科学的認識の表現を捉える視界。

② 主体-交流手段-主体という軸では、認識課題の共有を契機にして、ある共同体（基礎集団）に帰属している子どもの集団的認識を媒介した個人的認識の表現を捉える視界。」⁷⁾

以上のように解釈される「二重に媒介された行為」を、分解することの不可能な一分析単位として、庄井氏は具体的な授業分析方法を構築した。本研究では、小学校音楽科授業における小集団活動に関し、教科内容に対する共通認識の成立過程及び価値観の共有過程を明らかにする手段として、庄井氏の授業分析方法を採用した discourse 分析を用いる。

前回の研究で用いた discourse 分析をはじめとして従来の discourse 分析では発話の当事者のみを廻る記述のスタイルで分析が行われていた⁸⁾。しかしそれでは、発話が行われている時の発話者以外の小集団の成員の表情・行動を捉えることは困難である。また、発話は独立したものではなく相互に関連し重なり合っているため、従来の分析方法では同時に発せられた発話や、発話同士の発生・終了・受け渡しの微妙なタイミングを表すことが不可能であった。そこで本研究では前回の discourse 分析の方法を改良し、小集団全員の発話・発話主体（誰が→誰に）・発話に伴う表情及び行動を縦軸にとった。発話の時間的な流れや発話同士のタイミングは横軸で表した。さらに教科教育学の視点から、発話の分析と、認識及び価値観から見た意味分析を縦軸に加えた。また強調された語句にはアンダーラインを引き、発話主体の発話意図がどこにあるかを明らかにした。（資料1参照）

発話の内容、発話の方向性（誰が→誰に）、発話の心理的状況（表情及び行動、強調された語句、発話のタイミング）を総括して分析することにより、初めて発話の心理的内容を明らかにすることができる。この発話の心理的内容をもとに、どの時点で、誰の影響で、どういう経過を経て、共通認識が成立したのか、或いは価値観の共有がもたらされたのかを明確にする。

以上の結果を図1の構造と照らし合わせ、学級の中の小集団という共同体における文化活動への参加という視点から、学習構造を捉え直してみたい。

3. 授業の構成

今回の授業の教科内容は、様々な音の重なりにふれ、響きあう和音や多彩な和音のよさに気づき創作するというものであった。本単元は小学校5年生を対象としたものであり、単元目標と授業経過は以下のとおりである。

<単元目標>

既成のメロディーに三和音をつける。

<授業経過>

① 各和音の印象をまず自分でワークシートに記入し、班で話し合い、響き音・響き合わない音という視点から○・△・×（子どもの分類ではこれに△×が入った）に分類する。

② 和音の印象についての班発表とまとめ。

③ 既習曲から和音の使い方のきまりを班で見つける。

④ 「乙女のワルツ」の歌詞のイメージと使用する和音について、自分の考えをワークシートに書き、さらに班で話し合っ班作品を作る上での指標を定める。

⑤ 個人作品を作る。-「乙女のワルツ」に三和音をつける。

⑥ 個人作品をもとに班作品を作る。

⑦ 班作品の発表と意見交換。-他班の長所や学びたい点を各自ワークシートに記入する。

⑧ 班の改良作品を作る。

⑨ 班の改良作品の発表と意見交換。

⑩ 個人作品を作る。-「家族」に三和音をつける。

授業構成に関しては、全て子ども同士の相互作用によって、きまりを見つけ、和音を選択し、作品を作るという形をとった。しかし全く自由な制作では、子どもたちは何を基準としていいか、或いは何を手本としていいか焦点を絞りにくい。そこで、子どもたちに作品を作る際の道具を持たせるため、教材選びに教師の意図を反映させた。

まず、③時の楽曲分析において教師が用意した既習曲（3曲）では、最初と最後がIの和音となるようにした。1曲目の「星の世界」はI・IV・V・V₇のみを使用し、2曲目の「今日の日はさようなら」は上記の和音にiiとviを加えた。さらに3曲目の「エーデルワイス」では、それらの和音に加えii₇を1カ所使用した。これらに見られる教師の意図は、曲の最初と最後がIの和音であることが多いということに気づかせることと、主要三和音だけでなく副三和音や属七の和音の使用によって曲に色彩感を持たせたいというものであった。また普段子どもの身近にある曲には多彩な

七の和音や九の和音があふれているので、ii₇を使用することにより、子どもたちが作品を作る際に心地よい音の重なりとしてそれらの七の和音を使用するかどうかを見極めたいという意図が込められた。

⑤時の「乙女のワルツ」は、当時TVのコマーシャルで流れていたメロディーであることと、歌詞が子どもの心情に共感を呼ぶものとしてふさわしいという点で選定された。また⑩時の「家族」（本来は題名がないので教師が題名をつけた）はやはりTVのコマーシャルソングで、歌詞からほのぼのと暖かい雰囲気を感じられることと、最初の小節にIの和音が使えないので子どもがそれをどう判断するかが興味深いとして選定された。2曲とも3拍子の曲になったのは、1小節に1つの和音を選べばよいためである。両曲の選定に際しては、子どもの興味・関心をひく曲であることが第1条件であった。従って、聞き覚えのあるTVのコマーシャル曲で、歌詞も子どもがイメージを思い浮かべやすい曲が選択された。

このように、教師の意図は場の設定として教材選びに反映されたが、子どもたちは、あくまで自分たちの力できまりを見つけ、好きな和音を自由に使って曲づくりをしたと思っていた。

4. 授業の経過と考察

資料1のdiscourse分析は、⑥時の授業での活発な討論の中で、2小節目の和音を決定する場面である。また資料2は、本単元の授業のワークシートと音楽的背景を調査したアンケートから班の構成メンバーの認識及び価値観の変容をまとめたものである。

今回調査対象とした1班は、男子3名・女子3名のメンバーで構成され、班長はA男である。「乙女のワルツ」に対する班のイメージは“とても静かで優しい感じ。聞いている人の心を何かつくような感じがする。”であり、使用したい和音については“最初と最後の行には少し暗目のきれいな和音を入れる。真ん中の行は○、△と交互に入れたらいいと思う。”であった。

しかし、実際に個人作品を作りそれをもとに最初の班作品を作る過程では、2小節目のメロディーにつける和音の選択で論議となる。女子はメロディーに整合したIの和音を主張するが、B男とC男は短三和音のiiの和音を主張する。B男はIの和音が続く単調さを嫌い、C男は暗いという曲のイメージに忠実であろうとする。班長であるA男は最初主要三和音ばかりではいけないという考えで男子側に立っていたが、メロディーと和音を何度も繰り返し合わせてみるにつれ、音がよく合っているIの和音のよさに傾いていく。ゆ

れうごくA男の気持ちを決定したのが教師の誘導的な発言である。この教師の発言の裏には、主要三和音のみで構成してほしくないという願いと、メロディーに合った和音選定をしてほしいという願いが併存している。さらにC男も、教師の誘導的発言に影響を受け副三和音は少数でも十分効果的であるという結論に達し、iiからIの和音へと考えを変容させていく。孤立したB男は、副三和音が全く使用されないことへの懸念を示すが、他の班員全員が即座に副三和音使用を肯定する発言をする。この時点で、全員が副三和音の重要性和その使用に対する共通の認識に到達したといっていよう。また結果的にIの和音が選択されたことは、メロディーと和音の整合性が、イメージに優先されるという認識が全員に受け入れられ共通のものになったことを示す。これらの認識は、教師がひそかに意図したものと一致している。

B男は皆に押し切られた形でIの和音を承諾するが、決定以前にもiiの和音が2小節目のメロディーに整合しないことを認める発言をしており、また次の小節の和音選定にすぐに生き生きと積極的に参加していることなどから、前小節の結論に十分納得した様子が窺える。一方5・6小節目の和音にiiの和音が選ばれたことは、iiの和音に対するB男のこだわりが他の班員に大きな影響を与えたことを示唆している。またこのことは、最初の4小節が主要三和音になったことで次の4小節を暗い和音でまとめようとした子どもたちの意図を感じさせる。この単調さを嫌う価値観或いは曲のイメージを重視したいという価値観は最初の時点のB男とC男の価値観であり、2小節目をめぐる活発な論議を経たことで価値観が全員に共有されたことを表している。

この価値観は班発表の際の他班の多彩な和音の使用に対する肯定的評価にも見られ、また班の改良作品を作る際にも影響を与えている。改良作品の最初の8小節は、主要三和音と副三和音をほぼ交互に配置することとなり、結果的にメロディーと和音が整合しない所が生じたが、歌詞の意味に忠実に和音のイメージを一致させたいという価値観は全員に定着したものである。これは、メロディーと和音の整合性と少数の副三和音の効果的な使用を意図していた教師のねらいを大きく越えることとなった。

単元の最終授業での新たな個人作品制作では全員に複数の副三和音の使用が見られ、またb子を除いた全員が最初の個人作品に比べてメロディーと和音の整合性を増している。さらに、ドファソやミファラやファドレの七や九の和音の使用は多彩な和音への興味や関心の現れであり、子どもたちを取り巻く音楽環境が多

様化し、古典的な西洋音楽から脱却しつつあることを感じさせる。

2 小節目の和音選択の場面での教師の誘導的な発言は子どもたちの和音決定に重要な影響を与えたが、その発言内容は、子どもたちが③時の楽曲分析を行った際に自分たちで見つけた規則を単に思い出させるだけのものであり、教師の知識を教授する内容の発言ではなかった。また⑩時の最後の個人作品では、全員が1小節目の和音にI以外の和音を選び、男子は九の和音を多用した。

以上の結果は、次のようなことを示唆している。教師の意図が込められた教材を子どもたちが扱うことで、当初子どもたちは教師の意図を反映した活動を行うが、教師→子どもの一方向的教授を避け子ども同士の社会的相互作用によって授業を構成することにより、子どもたちは教師の意図を越えて自分たちの新たな価値観や認識によって活動するようになる。

従来の音楽科における伝達型の授業は、庄井氏の「二重媒介行為」の構造モデルの①の軸すなわち子ども-教科内容-教師という軸のみの活動であったといえる。主体的活動が重視されるようになった最近の授業では、①の軸と②の軸で結ばれた学習活動が行われているといえよう。上記の授業実践で見られた子どもたちの活発な対話は、普遍的なものではないにせよ、共通の認識を成立させ、価値観の共有をもたらした。共同体としてのこういった共通認識の成立や価値観の共有は、活動を通しての一種の文化の獲得といえるであろう。また、共同体としての活動から個人の活動へともどった時、これらの共通認識や価値観を乗り越え、個として新たな生活的認識や価値観の形成を行なうことは文化の創造にも繋がるといえよう。

5. おわりに

教師→子どもの知識伝達型の授業から子ども同士による主体的な学習（学び合い）へというパラダイム転換において、まず問題となるのは文化の伝達・獲得という点である。本研究では、伝達させるべき文化的内容を主体間（子ども↔子ども）の活動を媒介する客体（教科内容）や認識手段（教材など）に明確に設定し、主体同士がコミュニケーションというもう1つの媒介手段を通じて活動する中でそれを獲得していく過程を明らかにした。このような主体的な学習により、さらに新たな文化の創造への可能性も示唆されたと思われる。

【注及び引用文献】

1) J.レイヴ・E.ウェンガー、佐伯胖訳『状況に埋

め込まれた学習』産業図書、1993年

高取憲一郎『ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開』京都・法政出版、1994年

佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会、1995年

馬場康弘「音楽科授業における教師の指導性に関する研究(1)-社会・文化的アプローチによる音楽科授業の構成」『教育学研究紀要』第二部第41巻、中国四国教育学会、1995年、pp.238~243、などを参照。

- 2) 三村真弓・庄井良信・緒方端「子どもの社会的相互作用による音楽活動変容過程に関する一考察-小学校音楽科授業のdiscourse分析を通して」『教育学研究紀要』第二部第41巻、中国四国教育学会、1995年、pp.283~290
- 3) 庄井良信他「教室談話への教育学的アプローチ-学習疎外児童“S”の自立援助過程の分析を中心に」広島女子大学家政学部紀要第30号、1994年、pp.27~30を参照。
- 4) 庄井良信・邑岡美和「授業分析における臨床的アプローチ-J. V. ワーチによる“sociocultural approach”を手掛かりに」広島女子大学家政学部紀要第28号、1992年、pp.35~59
- 5) 同前書 p.41
- 6) 同前書 pp.42~43
- 7) 同前書 p.43
- 8) 例えば以下のような文献のdiscourse分析に見られる。

Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the Mind : a sociocultural approach to mediated action.*

Harvard University Press. pp.87~88. pp.113~115. p.133. p.142.

前掲書4) pp.46~48, pp.51~54,

Hicks, D. (1996). *Discourse, Learning, and Schooling.* Cambridge University Press.

pp.31~32. pp.39~41. pp.73~74. pp.84~85.

pp.87~90. p.110. pp.116~117. p.122. pp.

127~129. pp.197~201.

資料1. discourse 分析

a 子		でも、レフアッてあんまり合ってたって感じじゃなかったんだけど。 (a子-全体)	ええじゃんじやないよ。 (a子-B男)
b 子		うん、わたしもしなかった。 (b子-a子、実はb子-全体)	ええじゃんじやないよ。 (b子-B男)
c 子			
A 男	うん、じゃりど、Cはっかりじゃいけまへん。 (A男-女子) (女子に向かい、両手でXをする。)		また、Fミソドミソ。 (A男-A男)
B 男	やっぱきれいなんだろう、みんな。 (B男-女子)	じゃ、ここ全部。 (B男-A男)	でも、ええじゃん。 (B男-a子-b子)
C 男			でも、Fミソにしたらまたさあ。 (B男-a子-b子)
発話分析	B男: 3小節目が主要三和音なら、2小節目はそれ以外でいいじゃない。 A男: 主要三和音ばかりではない。	a子: 常識的な意見。 b子: 常識的な意見。 B男: 感情的な意見。	A男: 主要三和音ばかりになる。
意味分析	B男: 曲に変化を求める。 A男: 曲に変化を求める。	a子: モロディーと和音の整合性を判断することができる。 b子: モロディーと和音の整合性を判断することができる。 B男: モロディーと和音の整合性を判断できない。	

a 子		(ミレドの所でレフアの和音を聞く)	
b 子		(B男の主張を聞く)	でも、この場合はそんなことってできない。 (b子-C男)
c 子		(B男の主張を聞く)	
A 男	レフアッて合っと思うか?おまえ。 (A男-B男)	だからそうじゃない。 (A男-B男)	(ソラソ:ミレドのモロディーを聞く)
B 男	合っていないと思うけど。 (B男-A男)	でもドファラよりはまだいいと思う。あまたあまド:ソよりいいと思う。 (B男-A男) (独り言のようだが、実はB男-女子)	まあ、4小節全部をCはっかりだったから。 (B男-全体)
C 男		(B男の主張を聞く)	おれたち、発見ということさあ、男はいい、女はさあ。 (C男-全体)
発話分析	A男: B男から女子へ移行。 B男: レフアがモロディーに合っていないことは認めたが、合っていないことを重要視していない。		C男: 以前まで行へた話し合いでは、この曲のメープは怖いということまであった。 2小節目にレフアの和音を入れた。 b子: 男を交互に入れるなんてできない。
意味分析	A男: モロディーと和音の整合性を考え始める。 B男: モロディーと和音の整合性に対して、重要性を認めない。		C男: 曲に対するメープを優先するべきだという価値観。 b子: モロディーと和音の整合性を考慮せずに三和音を多用できない。

a 子			だから、ゼロに出ないようにすればいい。 (a子-B男)
b 子			ゼロに出ないようにすればいい。 (b子-B男)
c 子			
A 男	じゃあ、F:ソでいっか。 (A男-B男)	F:ソは結構ある。 (A男-B男)	はあ? (A男-B男)
B 男	待ってよ。 (B男-A男、小さく)	みんなが2つになる。 (B男-A男)	2つか3つかはわからん。前後で、 (A男-B男)
C 男	F:ソ。 (C男-C男、独り言)	△が2つ出さずさる。 (B男-A男)	比べていかにいりんのよ。 (A男-B男)
発話分析	A男: 女子と男子の間で揺れ動いていた気持ちの楽譜により女子側に傾いた。 C男: 教師の演奏で、気持ち揺れ動いた。	B男: 気持ち揺れ動いた。	C男: 三和音がゼロでなければいい。
意味分析	A男: モロディーと和音の整合性の重要性を認識。 C男: 教師の演奏と価値観に影響される。	B男: 楽譜を認めることよりも、モロディーと和音の整合性が重要であることに気づき始めている。	C男: 三和音が少しの使用でも十分効果的であることを認識した。

a 子	(B男に発言している)		入るよ。 (a子-B男)
b 子	ちよっとしか入ってなくても結構影響はあるのだから。 (b子-B男)		入るよ。 (b子-B男)
c 子			2つ入るもん。 (b子-B男)
A 男	(B男に発言している)		入る。 (A男-B男)
B 男	(A男に何か言いつけり)	だって。 (B男-C男)	ああ、1つも入らないうって、ほかのは。入るかもしれないけど、1つくらい入らん。 (B男-全体) (B男-全体)
C 男	その前はさっき先生も言ったけど、△のはちよっとしか入ってないっていうのが多いでしゅう? (C男-B男)		入る。入るよ。 (C男-B男)
発話分析	C男: 三和音は多用しなくてもいい。	B男: ゼロになることを恐れている。 B男以外の全員: 三和音は必ず使用する。 B男: 気持ち揺れ動いているが、意識を強めている。	
意味分析	C男: 三和音が適切な場所で効果的に使用する。	B男以外の全員: 三和音の必要性に対する共通認識の存在。	

資料2. 班の構成メンバーの認識及び価値観の変容（ワークシートから）

	a 子	b 子	c 子	A 男	B 男	C 男
社会的文化的背景	5才から現在までピアノを習っている。ソナチネ程度。両親ともクラシック愛好家。特にパッハのCDはほぼ全作品ある。本人もクラシックが好き。	5才から現在までピアノを習っている。ブルグミュラー程度。父はジャズとポップス、母はクラシックとロック、本人はニューミュージックが好き。	ピアノを習ったことはない。父はロックとリズム&ブルース、母はクラシック、本人はニューミュージックが好き。	9才から10才までピアノを習っている。バイエル程度。両親ともクラシック愛好家、本人はアニメ音楽が好き。	8才から10才までピアノを習っていた。バイエル程度。父と姉はビートルズ、本人はニューミュージックが好き。	ピアノを習ったことはない。父はクラシックとアメリカンポップス、母と妹はクラシック、本人はクラシックとニューミュージックとアニメ音楽が好き。
乙女のワルツのイメージと和音	優しいが悲しい暗い感じ。明るい響きのある和音では、気持ちが悪く、暗い感じがあまりあっていない暗めの和音がいい。	優しい感じ。最初の2行はOの和音を、次の1行は△×や△。4行目は△や△×を入れたらいいと思う。	優しく響いているのに乙女の気持ちは何だか暗い感じなので、きれいな和音と△などの少し暗い感じの和音をあわせるとちょうど乙女の気持ちと曲にあっていると思う。	とても今までと少し違う何か感じられるような曲。とても静かできれいな曲なのでふわんと響くようなきれいな和音が合う。	歌詞からはとても静かで悲しい曲だと感じましたし、メロディーからはきれいで楽しい曲。きれいでOがいた和音を使えばいいと思う。	静かで優しい感じでドキドキするような曲。聞いている人がしほり心にしるるためには引き立て後のだんこの暗い和音を使ってみたい。少しだけだんごでない△の和音も使いたい。
個人作品（乙女のワルツ）	Ⅶを2つⅤを1つ以外は主要三和音。整合性がある。	Ⅱを1つⅠを2つⅤを1つ以外は主要三和音。整合性がややある。	Ⅱを1つⅥを2つ以外は主要三和音。明らかに不適切な和音づけは3カ所。	Ⅵを1つⅡを1つ以外は主要三和音。明らかに不適切な和音づけは6カ所。	Ⅱを1つⅥを1つ以外は主要三和音。明らかに不適切な和音づけは2カ所。	Ⅱを2つⅥを2つ、Ⅱを2つⅣを1つ以外は主要三和音。明らかに不適切な和音づけは6カ所。
班作品						
発表表時の他班への評価	同じ和音をつけていなくて、しかもいろいろな感じが美しく響いていた。上下で違う和音や、同じメロディーでも違う和音を使いたい。1つの班だけ終わりをドミソでのばさずに違う和音をつけていた。	同じ音符でも和音が違うというのが印象的。自分の班はOが多すぎたので、△や△×をもっと入れた。	最後の伸ばす所をそれぞれ違う和音にしている所がすごい工夫点だ。上の段と下の段についている同じ音の場合でも違う和音をつけていた。	他の班は歌詞ごとに和音を覚えていたのが参考になった。自分の班はOや△しか使わなかったため、歌詞や曲を考え、△×や×などを少し使っていこうと思う。	いろんなメロディーにちゃんと合う和音を選んでいったこと。他の班のようにきれいな和音と悲しい和音を入れた。	Oと△以外にも△×なども入れると、この曲は暗いのでイメージがわき、いい和音になる。最後の方をもっと暗い和音をつける。
班改良作品						
個人作品（家族）	Ⅱが2つⅥが1つⅦが2つ以外は主要三和音。整合性がある。	Ⅱが2つⅣが2つⅠが2つⅤが4つとⅠが4つ。和音にメロディーの音を入れたと記述している。	Ⅱが2つⅢが1つⅦが2つ以外は主要三和音。明らかに不適切な和音づけは2カ所。	Ⅱが4つⅣが1つ以外は主要三和音。やや整合性がある。	Ⅱが2つⅣが4つ以外は主要三和音。やや整合性がある。	Ⅱが2つⅢが2つⅣが2つⅦが2つ。明らかに不適切な和音づけは2カ所。