

学校と社会を結ぶ音楽教育の在り方

- 小学校における音楽づくりの実践事例を通して -

金 奎道、前田 克治

（高知大学教育学部）

堀内 知佐乃

（高知大学教育学部附属小学校）

Directivity of Music Education Connecting School and Society :
Through practical examples in elementary school's creative music making class

Gyudo Kim, Katsuji Maeda

(Faculty of Education, Kochi University)

Chisano Horiuchi

(The Elementary School Affiliated to the Faculty of Education, Kochi University)

要 約

本研究は、子どもと教師が授業の主体となり、音楽家がそれをサポートする協働的な授業構成において、音楽家の模範演奏が子どもの音楽づくりにどのように働くのか、その音楽的な変容過程を実証的に明らかにしたものである。具体的に、音楽家に模範演奏として、子どもと同じ条件（「ミソラ」を使う）でピアノによる即興演奏をしてもらい、そこにみられるアイデアや様々な要素が関わり合って生まれる響きを感じ取らせる活動を設定した。子どもは音楽家の演奏に触れたことで音や音楽に様々な形で働きかけながら音を組織化し、3音という素材の限定性にとらわれず音楽作品を生成していった。音楽家の授業内への導入によって、子どもは音楽家による模範演奏から音楽の諸要素の操作に関する様々なアイデアを得て、自分たちの音楽に活かすことができたのである。このように子どもの学びを重視したアウトリーチ活動は、享受者の活動意欲を高め、創造的な活動へと導く可能性が極めて高いといえよう。以上より、学校と社会を結ぶ音楽教育の在り方についての手がかりを得ることができた。

Keywords : Outreach, Creative Music Making, Educational Practice

I 研究の目的と方法

1. 問題意識

「音楽づくり」とは、子ども自身の音楽に対する思いや意図、創造性を生かし、身の回りのすべての音をもとにして行う音遊びや即興的な表現、或いは音楽の仕組みや音楽の構造を理解してつくる活動をさす。その結果として、諸民族の音楽や現代音楽に至るまで多様な音楽を理解し、広い音楽的視野を獲得することにも結び付き¹⁾。

本学級の子どもは、意欲をもって様々な活動に取り組むことができ、学年や男女に関わりなく友だちと関わり合いながら、よりよい音楽表現を求めようとする姿がみられる。音楽づくりについては、6年生はパッヘルベルのカ

ノンのコード進行をもとにした旋律づくりやブルースの音階を用いた即興演奏などの経験があり、5年生の時もリズムアンサンブルや、沖縄音階、民謡音階を用いた旋律づくりを行ってきている。また、常時活動で行っている音楽ゲームでも、一人一人が即興的な表現を楽しむ姿がみられる。しかし、準備をせずその場の雰囲気ですぐに即興的に旋律を重ねたり繋げたりすることが苦手な子どもがいることや、音を音楽へと構成していくアイデアが乏しいといった課題もある。

そこで、子どもがつくる過程を楽しみながら、音楽をつくるアイデアをより深めることを目指し、作曲家に模範演奏として、子どもと同じ条件でピアノによる即興演奏をしてもらい、そこにみられるアイデアや様々な要素が関わり合って生まれる響きを感じ取らせる活動を設定するに至った。

確かに近年、個人の音楽家や音楽団体による学校でのアウトリーチ²⁾、すなわち演奏家が学校に赴いてコンサートを行い、児童生徒がそれを鑑賞する活動は盛んに行われている。しかし、こうした鑑賞教室のような活動は音楽への興味関心を高めるためのその場だけの体験になりがちであり、音楽家側からの発信だけで終わる場合が多い。しかも多くが学習指導要領や音楽科授業とは無関係であり、さらにはこうした活動に、クラスの子どもの実態をよく把握している学校の教師が主体的に関わることが少ないという問題も存在する³⁾。

こうしたことから、「学校と社会を結ぶ音楽教育」を念頭に置き、教師と子どもが主体となり授業を進めて作曲家がそれを助けるという授業の形態をとる。それによって、音楽の提供者のみならず享受者においても学びの質的向上が可能となるであろう。ここでは学校と作曲家が協働で行う音楽科の授業実践を記録し分析することで、音楽科指導におけるアウトリーチ活動の意義を問い直す。つまり、アウトリーチ活動が子どもにもたらすものは何か、そこでの子どもの学びを明らかにしていく。

2. 研究の目的

そこで、アウトリーチを学校音楽教育との関係から見直し、音楽科授業において展開される作曲家の音楽活動に注目する。本研究の目的は、子どもと教師が授業の主体となり、作曲家がそれをサポートする協働的な授業構成において、作曲家の生の演奏から影響される子どもの音楽づくりの変容を明らかにし、そこから学校と社会を結ぶ音楽教育の在り方についての手がかりを得ることである。

3. 研究の方法

研究の方法としては、先ず文献調査より、教師と作曲家の協働的な関係にみるアウトリーチ活動の位置づけを探る。つぎに、学校音楽教育において教師と子どもが授業構成の主体となり、作曲家がそれを支援する実践事例を分析し、子どもの表現活動の発展様相を実証的に検証する。最後に、その解釈より学校と社会を結ぶ音楽教育の在り方を考察する。

II アウトリーチ (Outreach) 活動の展開

1. アウトリーチ活動の分類

本来のアウトリーチの意味は、コンサートに足を運ばない人々を対象に福祉施設や医療施設などで行われる活動であるが、現在では様々な方面で取り入れられ、科学技術やまちづくり等の分野でも普及や無関心層の開拓のための手法として認識されている⁴⁾。芸術分野においては、主に公共文化施設によって行われており、教育普及活動や芸術普及活動の一環として、芸術や文化に触れる機会の少ない市民や地域に対しての働きかけや芸術の提供と考えられている⁵⁾。

最近では音楽の分野においても公共文化施設による催しのみならず、NPO法人、大学、民間ホール、企業、演奏団体及び演奏家に至るまで実施主体⁶⁾が様々である。例えば、平成21年から東京音楽大学・神戸女学院大学の2大学⁷⁾が連携して行われている子ども向けの参加型コンサートや音楽ワークショップ、文化庁の「文化芸術による子供の育成事業」⁸⁾における文化芸術団体の巡回公演事業・芸術家の派遣事業、特定非営利活動法人(NPO法人)等による音楽に関する事業(演奏会等)が挙げられる。このように音楽大学や教員養成系大学、行政機関、NPO法人による多種多様なアウトリーチ活動が実施されている中で、何よりアウトリーチの実施先と実施主体の協力が謳われ

ている。それは実施主体による単発のイベント的なアウトリーチ活動に終始することを避け、子どもの実態を考慮した実施先の求めを取り入れつつ、両方がねらいを共有する必要があるためであろう。

こうしたアウトリーチ活動は、その目的および形態、活動期間等が様々であるため、当然、研究者によって分類の仕方⁹⁾も異なっている。齋藤（2013）¹⁰⁾によると、音楽の授業におけるアウトリーチ活動を、出前コンサートを通して音楽を鑑賞する能力の育成を目的とした〈鑑賞系〉、楽器づくり体験や創造的な活動を展開しながら音楽の楽しさやよさを味わうことを目的とした〈創造系〉、そして実技指導・演奏技能の向上を目的とした〈技術指導系〉に分かれる。そのほか、提供側の音楽教育実践力の育成に力点を置いた教員養成につながるアウトリーチもある¹¹⁾。何れにせよ、福祉施設のみならず学校教育におけるアウトリーチ活動の様相は表現及び鑑賞領域を問わず多様化しつつあるものの、アウトリーチ活動におけるプログラム構成は鑑賞型が大半を占め、文化施設や芸術団体等の実施主体の視点によって決められる傾向が強いことは否めない。

最近、アウトリーチ活動が活発に、かつ広範にわたって行われている現況において、その主体たる対象のひとつとして学校教育が注目を集めている。アウトリーチ活動の実施先、即ち学校側の視点に立って行われるアウトリーチ活動はどのような特徴があるのだろうか。小山（2009）は、日本の学校教育が芸術家によるアウトリーチに求める機能について改めて考察する必要があると述べている。要するに、現行学習指導要領における芸術教科の授業時数の確保の困難さを踏まえ、限られた時間内で豊かな学びが実現できるよう学校教育が一定の役割を果たすべきであると言う¹²⁾。学校教育を支援する機能として個人の音楽家や音楽団体によるアウトリーチ活動は重要な意義をもつに他ならない。

2. 音楽教育におけるアウトリーチの意義

音楽の提供者と享受者が双方向にかかわり合いながら音楽を楽しむアウトリーチは、至近距離で交わされる音楽や言葉、身振り等によるコミュニケーションが特徴的である。そのアウトリーチの活動範囲を本来の意味である福祉施設や医療施設へ出向いて行う活動から学校音楽教育へと拡げて捉えると、個人の音楽家や音楽団体の学校への効果的な導入によって、音楽の提供者、享受者双方にとって「学び合いの場」となる可能性があると言われている¹³⁾。つまり、アウトリーチ活動の音楽科授業への活かし方によって、授業の質的向上や学校教育の充実に繋がるのである。

学校での授業に個人の音楽家や音楽団体を導入する場合、その中核を為すのは子ども・教師・音楽家となる。図1¹⁴⁾は、林（2003）が学校でのアウトリーチ活動に着案し作成したものである。従来の教育観に基づいた教師と子どもから成る二者の關係に、外部の人材が加わることで新たな三者の關係性が生まれることを示している。このように音楽家という第三者が入り込むことについて林（2003）は「お互いに学び合えるという、新しい学習スタイルが可能になる」¹⁵⁾と述べている。

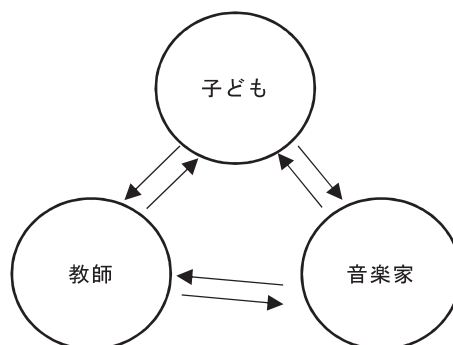


図1 学校でのアウトリーチの關係図

その上で、林（2003）は「学校の授業におけるアウトリーチプログラムの推奨」¹⁶⁾を提案する。つまり、従来の単発のイベント的な鑑賞教室ではなく、学校の授業等で子どもが音楽を体験しながら音楽家と交流を行うことによって深い学びをめざすことである。例えば、教師が子どもの実態を踏まえて適切な題材を設定し、具体的な指導内

容に基づいた学習活動を行う中で音楽家が子どもと一緒に参加する。音楽家のパフォーマンスに子どもが刺激され、子どもの表現に音楽家が影響を受ける。いわゆる、子どもが音楽家に学ぶことは勿論、音楽家が子どもに学ぶところもあるという相互作用による学び合いの場が想定できる。このように、学校と連携したアウトリーチ活動では、子ども・教師・音楽家の三者が対等な関係で刺激し合い、学校現場のニーズに答えながら授業をつくり上げていくことが重要となる。

以上のことから、授業内での導入を目指したアウトリーチでは、学校側に立った活動を設定する必要があり、三者の関係を意識した活動による新たな学びの可能性が期待できることが分かった。したがって、学校と連携したアウトリーチ活動においては、音楽家と教師が十分に話し合いながら指導内容を明確にし、教育目標を共有する必要がある。そうすると、音楽家による単発の鑑賞教室では見られない、教師と音楽家の継続的な関係性によって生まれる学びの様相や授業の発展過程にも注意が向けられる。

Ⅲ 学校と社会を結ぶ音楽科の授業実践

学校を対象とする音楽のアウトリーチ活動は増えつつあるが、その大半は鑑賞教室に集中しており、頻度も低い¹⁷⁾。そこで、学校の授業内で展開されるアウトリーチ活動に着目し、上述の相互作用によるアプローチを意識した作曲家と教師の継続的な連携による音楽科の授業実践を構想した。音楽づくりの授業において作曲家が子どもと同じ条件にて音楽をつくって披露することで、子どもに新しいアイデアを提供するのである。具体的な内容は、子どもたちがミソラの3音をもとに自分たちの音楽をつくる途中、作曲家にも子どもと同じくミソラに基づいた自由な発想から音楽を演奏してもらおうというものである。

音楽づくり活動をミソラの3音に限定した理由を、音楽の構成要素ごとにまとめてみたい。まず音階に着目すると、この3音は日本音楽で使われるペンタトニック（五音音階）の特性を備えている。即ち、それは民謡のテトラコードそのものであり、ヨナ抜き音階やニロ抜き音階の一部でもある。日本音階の性質を備えていることで、子どもにも耳馴染みがよい。つぎに和声的には、C6、A7、Am7、FM9をはじめ、いくつかのコードが当てはまる。さらに、純粋な和声音としての解釈だけでなく、保続音や非和声音（和声外音）としての使用を加えれば、その和声的用法にはかなりの汎用性が認められる。そして旋律の観点からは、実際の作品において旋律の一部としても使用例が多く（《春の小川》《ひらいたひらいた》《たきび》、そのほか、多くのクラシック音楽やポピュラー音楽等）、旋律的発展性を秘めており、モチーフとしても明快で認識しやすい。リズム的な側面をとっても規則的なオスティナート音型、あるいは非拍節的な自由リズム等、表現の幅は広い。最後に音色に関して、素材音が3音のみに限定されていることは不自由であるが、その代わり音楽を形成している諸要素へと関心が向きやすい。とりわけ、音楽づくりにおける音色表現の探求は興味深いのである。

表1 模範演奏の構成（参考資料）

- | |
|--|
| ①小鳥のさえずり（《春の小川》の序章） |
| ②カノン進行＋《春の小川》～循環コード：C-G-Am-Em-F-C-F-G にのせて |
| ③リコーダー即興セッション1：5年生と共に（1小節の「問い」と「答え」） |
| ④リコーダー即興セッション2：6年生と共に（4小節の自由な即興） |
| ～循環コード：Am-Gm7-FM7-Eaug7 とラテン風リズムにのせて（4小節） |
| ⑤ラソミの反復とその漸次的変容～クライマックスの形成 |
| ⑥打楽器とピアノ特殊奏法～クライマックスとカタルシス |
| ⑦ホルスト作曲の《木星》 |
| ⑧ミソラの反復と音色（奏法）の実験 |

つぎに、模範演奏の構成について述べる（表1）。ミソラを通してリズム、和声の響き、旋律、音色等の音楽を形

づくっている要素を聴き取らせることを意識している。そのため、できる限り様々な種類の対極的なアプローチ（例えば、拍節的と非拍節的など）を提示している。そして《春の小川》《木星》といった耳慣れている曲の旋律を例示することで、新たな気づきと親しみを起こさせた。模範演奏では、子どもが受け身にならぬよう、作曲家との2つのセッション（③と④）を行った。何れも、個々の生徒の感性の覚醒を促すと共に、関心や意欲を高める意図があり、模範演奏から生徒たちが様々な語彙を獲得し、そこから創意工夫して音楽を組み立てることをねらいとした。

1. 「音楽づくり」授業実践の概要

○指導内容

〔共通事項〕 リズムと音色

〔指導事項〕 A表現（3）音楽づくりA「いろいろな音楽表現を生かし、様々な発想をもって即興的に表現すること」

○単元名：ミソラをもとにして、自分たちの音楽をつくろう

○実践対象：高知県 H 小学校の 5・6 年生の複式学級（男子 8 名、女子 8 名、計 16 名）

○実践時期：2018 年 5 月～6 月

○実践者：堀内（H 小学校教諭）、前田（K 大学教育学部准教授）

○単元目標

- ・音色や奏法に関心を持ち、音楽づくりに意欲的に取り組もうとしている。
- ・音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ等を感じ取りながら、いろいろな音楽表現を生かし、どのように音楽をつくるかについて発想をもつ。
- ・いろいろな音楽表現から得た発想を生かし、即興的に表現している。

○指導計画：全 5 時間

日時	活動内容	時数
5 月 24 日	・ミソラの 3 音で即興的に表現する。	第 1 時
5 月 28 日	・作曲家の音楽からミソラのアイディアを聴き取る。 ・ミソラをもとにグループでつくる。	第 2～3 時 (本時)
5 月 31 日	・つくった音楽を発表し合い、聴き合う。	第 4 時
6 月 7 日	・子どもが作曲家とともに即興的な演奏を楽しむ。	第 5 時

先ず、第 1 時の授業の流れを概観する。子どもは身近なリコーダーや鍵盤ハーモニカでミソラの 3 音を使った即興的な表現を行った。その際、これまでの学習経験を生かして自由に様々な要素を工夫して旋律を発展させたり、音を重ねたりする様子が見受けられた。教師はそこから一つのアイディアを取り上げ、木琴とトーンチャイムで伴奏をさせ、2～4 人グループで自分たちの音楽をつくるよう促した。例えば、ミソラを拡大して、旋律をずらして重ねるグループ、「呼びかけと答え」を用いるグループ、特徴的なリズムを繰り返すグループ、強弱に拘るグループ等様々な工夫が見られた。それぞれのアイディアを伴奏に合わせて披露し、共有することで学習がまとめられた。

2. 分析の対象と視点

(1) 分析の対象

分析の対象は、音楽科の授業実践の映像記録に基づき、子ども同士のコミュニケーションはもちろん、それに伴う動作や音楽的表現等をできる限り文字化した逐語記録、そして子どもの振り返りシート（以下、「振り返り」）とする。具体的に、ミソラをもとに自分たちの音楽をつくるグループ活動が作曲家の模範演奏を体験することによってどのように音楽的変容するかを中心に分析する。複数の撮影者による移動式ビデオカメラを用いた映像記録に基づき 4 つの班全てを取り上げる。それは作曲家の模範演奏をきっかけに子どもの音楽表現の様相が大きく変わっ

たためである。なお、ここに登場する児童名はすべて仮名である。

(2) 分析の視点

グループ活動における4つの班それぞれの表現行為を時系列(第2時と第3時)に沿って分析する。そこでの分析の視点は、作曲家の演奏は子どもの音楽づくりにどのような影響を及ぼしたのか、換言すれば、子どもは作曲家の演奏からどのような影響を受け、自分たちの音楽づくりに何を活かしたのかである。分析では〈模範演奏前〉と〈模範演奏後〉に分け、子どもたちの音楽づくりを詳細に述べる。なお、「模範演奏」という表記は作曲家による演奏を指す。

3. 研究授業の分析

ここでは、ミソラをもとに音楽をつくる活動において作曲家の演奏がどのように機能し、子どもたちの音楽表現にどのように影響しているのかを実践事例より明らかにする。教師は、子どものグループ活動の途中で「今、みんなも色々なアイデアを出し合い、あれでもこれでもないと思っているけど、作曲家の前田先生がピアノで演奏してくださいるので、どこにミソラが隠れているか、どんなアイデアがあるかを見つけて下さい」と伝えた。作曲家は、子どもにリコーダーを準備させ、子どもと音楽で受け答えをしながら10分間の即興演奏を行った。そのあと、再び子どもは自分たちの音楽をつくる活動に移った。

(1) グループ A (5年生のみのグループ、当日3人)

まず3人はトーンチャイム(E₃とG₆)と木琴を用いて音探しを行った。美保が木琴の高音部と低音部で自由に叩いていると、恵太が突然「ちょっと待って、暗い時は(E₃トーンチャイムをゆっくり鳴らす)このペースで、明るい時は(G₆トーンチャイムを一拍ずつ鳴らす)これ」と言う。そこに裕二がトライアングルを鳴らしてみる。教師がこれまでに工夫したことを披露するよう求めると、美保が即興的に考えたメロディーに合わせ、恵太がトーンチャイムを用いて前半では低い音でゆっくり、後半では高い音でテンポよく音を出そうとする。裕二も恵太の演奏に合わせてトライアングルを鳴らす。このグループは音楽が得意な美保一人でメロディーを考え、それに二人が何となく合わせている感じが強い。教師からはもっと音遊びをしながらいろいろ試してみることや面白い独創的なアイデアを見つけること、という助言があった。

〈模範演奏前〉

美保

恵太 裕二

〈模範演奏後〉

美保

裕二

Figure 1. グループ A の演奏

〔模範演奏後〕恵太「何かどうする?ミとソとラで」、美保「テーマをつくろう。まず一人が一定のリズムをつくっておいて…」等の話し合いのあと、美保は木琴を使いながらメロディーを考え始め、裕二には高音部でそれを考え

るよう促す。派生音や様々なリズムパターンを打つ等自由な音探索を試した後、美保が先に、左手で低音部のラを同音連打し右手でミソラを中心に打つ演奏に落ち着いた (*Figure 1*)。裕二には高音部を担当することを頼み、美保の合図 (リズムパターン) に合わせて高音から低音部へと移動することを促すと、裕二はラソミで下降してみる。そこに教師が来たので自分たちが考えたことを聴かせるが、まだ合奏は出来ず一人ずつ披露することになった。要するに美保は木琴で低音部のラが特徴的なメロディーを、裕二はラソミで下降するパターンをつくり出した。一方、片手では抱えきれない E₃ の重さに悩んでいた恵太はミソラ (E₆G₆A₆) に決めたことで満足していた。

グループ A は最初、トーンチャイムの高音部と低音部の音色に漠然としたイメージを結びつけて暗い感じと明るい感じを対照的に捉えようとした。模範演奏のあとは、これ以上のイメージの広がりは見られず、二人で木琴を用いた特徴的なリズムやメロディーを考え始め、互いに合わせるようになった。美保の振り返りに「繰り返しを使うとまとまり感が出るのがわかった」とあることから、美保がラを執拗に繰り返す 8 分音符のメロディーをつくり、裕二が下降する音型のリズムをつくり出したのである¹⁸⁾。それは作曲家の模範演奏から、モチーフが繰り返しながら発展する音楽の仕組みを聴き取ったためであると推察できる。

(2) グループ B (5 年生 2 名と 6 年生 2 名)

先ず 2 人が木琴の幹音と派生音をトレモロ奏法で自由に打つ。佳子が「最初 (木琴で) こちらから始めて途中、止めると (トライアングルとトーンチャイムを) チン、また始めて最後に止めるとチン」と宗太と洋介に音を鳴らすことを求める。宗太が「いいけど、何かメロディーが欲しいなあ」と提案する。それに同意した木琴の二人は、2 音を交互に反復するトレモロ奏法をやめ、リズムやメロディーを考え始める。(暫くして) 佳子が「最初、どう入ったらいい?」と聞くと純子が 2 本のマレットでゆっくりした持続低音を打つ。佳子はミソラを使った特徴的なリズムパターンを駆使しながら「(ゆっくり) これで始め、トーンチャイムが入ってきてやり出したらこれ! (あるリズムを繰り返す)」と見せ、純子にもそのリズムに合わせるよう促す。

Figure 2. グループ B の演奏

〔模範演奏後〕佳子「どうしたら良いと思います? どっちかがずっと繰り返しをやって、それに合わせる?」すると、純子は木琴でミソラを叩きながらリズムを考え始め、宗太はタンブリンを入れることを提案し、洋介にそれを渡す。洋介が何となく打つ強拍 (♩) に佳子と純子はリズムを弱拍 (♩) で打つよう促すが直ぐにはできない。暫くして宗太が木琴で考え出した特徴的なリズムに佳子が加わり、同じリズムを低高音部に分かれて打つ¹⁹⁾。Figure 2 に示す特徴的なリズムをくり返しつつ、タンブリンで弱拍にアクセントを付けることで仕上げていた。

要するに模範演奏のあと、打楽器の音色に興味を示した宗太がタンブリンを取り入れることを提案し、このグループの演奏に重要な役割を果たしたのである。女子2人は洋介の打つリズムに「何か違う」と指摘し、身体で裏拍を感じるよう促し、洋介は身体を左右に動かしながらリズムを取ろうとした。その後、グループの話し合いで工夫した木琴のメロディーとタンブリンのリズムは5年生に任せ、6年生の2人は鍵盤ハーモニカで即興的に和音やメロディーを重ねる様子が見受けられた。

グループBは、作曲家の使用したリズムを取り入れつつ、木琴の軽やかなリズムパターンとタンブリンの裏拍をくり返し登場させることで音楽の骨格をつくり、それに鍵盤ハーモニカで即興演奏を行うことで自分たちの音楽として表現していた。特に、鍵盤ハーモニカの2人のメロディーは、他の2人の音楽に合わせて、その場で即興的に作り出したものであり、注目に値する。振り返りでの「楽器を替えただけでいろんな音色が聞こえてきた」「音楽の工夫もできて上手く音楽を構成できた」という発言からもそれが窺える。

(3) グループC (5年生2名と6年生2名)

話し合いの最初から、男子2人は銅鑼や太鼓に興味をもち「あれ、使っても良いですか」と教師に許可を求める。先生は「ミソラがなくて、銅鑼と太鼓というのは、ちょっとあれじゃない」と婉曲に断る。(教師が離れ) 歩美が「感じ的にはどんな音楽?」「暗い方が良い? 明るい方が良い?」と皆に聞くと、男子2人は「暗いのが良い」、女子2人は「明るいのが好き」と意見が分かれる。また突然、勇斗は「あの銅鑼を使いたい」と言うが、歩美が「銅鑼を使うと全部の音が聞こえない。」と反対し、それに対して勇斗は「あれ、一回か二回しか使わないよ、音楽的に」と拘りを示す。暫くして4人は楽器のところに移動し、男子2人は直ぐ木琴を用いて音を探し、女子2人は悩みながら鉄琴とトーンチャイムを鳴らし始める。殊に勇斗は低音部のソラを交互に連打する自分の奏法やその音色にとっても満足気で「俺、これが良い。絶対、これが良い」と呟きながら強弱をつけたり、しばしば派生音を入れたりする。その後、美紗紀から木琴と鉄琴をずらして演奏することや途中から一緒になること、リズムを大事にしようという提案がされるが、皆からは「ちょっとわからん」「どうやってするの」といった戸惑う発言が多く聞こえる。その他にも色々なアイデアが出るが、上手くまとまらないまま終わる。

〈模範演奏後〉

Figure 3 shows musical notation for Group C. The top staff features two parts: '歩美 [鉄琴]' (Ayumi, Iron Piano) and '淳介 [木琴]' (Junpei, Ukulele). The bottom staff features '勇斗 [木琴]' (Yudou, Ukulele) and '美紗紀' (Misaki, with a marker icon). There are also icons for '淳介' (cymbal) and '勇斗' (drum).

Figure 3. グループCの演奏

〔模範演奏後〕勇斗がもう一度「あのパンパン（銅鑼）をやらない？最初とか真ん中とかに」と言うと、今度は美紗紀も「やりたいなら持ってきなさい」と直に肯く。すると、歩美が「勇斗ちゃん、面白くしてよ、スーパーボールとか」と打ち方等を助言する。勇斗と淳介は色んな桴で銅鑼を打ち鳴らしたり擦ったりし、歩美と美紗紀は（隣のグループからヒントをもらい）マレットをトーンチャイムのパイプに差し込んで音色を楽しむ。暫くして、美紗紀「(演奏を順番にした後)一周してどう組み合わせるの」、勇斗「これ(木琴)とこれ(鉄琴)や」、美紗紀「わかった。鉄琴がやる(同音連打)、そしたら淳介がやって」、勇斗「で、終わって」、美紗紀「はじめ・中・終わりで、あれ(銅鑼)を」といった全体の構成について話す。突然、勇斗が「ちょっと待って、歩美と淳介がやった後、何

する？」と聞くと、美紗紀が「間奏を入れる」と答える。勇斗「また、これ（銅鑼）を入れるということ？」と疑問を呈示、歩美が「他に楽器がないから」と仕方ない顔をする。勇斗と俊介は「（口を揃えて）和太鼓」と叫ぶ。発表では、銅鑼から始まり鉄琴でメロディーを打ち、木琴がそれを引き受ける。それに勇斗が最初から気に入っていたソラを連打する奏法に強弱を付けながら即興的に演奏する。鉄琴、トーンチャイム、木琴が順番に静かになると勇斗が太鼓を打ち出し、3人はそれに合わせ即興的に演奏し、最後は銅鑼を擦る音色、そのほかの楽器を同時に鳴らしながら余韻を残すやり方で終わる。

グループ C の子どもは、最初から銅鑼や太鼓に興味を示していたものの、使用楽器として取り入れることは躊躇していた。そして、模範演奏前は、勇斗が担当したソラのトレモロ以外にアイデアは殆ど決まっていなかった。が、作曲家の演奏のあと、グループ全員が様々なアイデアを出し合う様子が見受けられた。要するに、作曲家が駆使したダイナミックの変化や独特な奏法に影響され、銅鑼や太鼓等を積極的に使用することで自分たちの音楽に生かそうとしたのである。作曲家の演奏に対する振り返りに「たくさんの楽器を使うことできた」「伴奏、リズム、音の速さや変化等の工夫を教えてもらった」とあるのが、それを裏付ける。

(4) グループ D (6年生4人のグループ)

子どもは最初に木琴のところに集まって自由にミソラを叩きながらリズムやメロディーを考え始める。太智がトーンチャイムをひとり一つずつ渡し、健介が順番に鳴らしてみようことを提案する。4人が3つのパートに分かれ、男子は同時に2回、女子は交互に1回ずつ鳴らすというルールで合意していた。その後、よりやり易くするため、木琴をひとりに一台ずつ置くことにし、片手でトーンチャイムを鳴らしながらもう片方では木琴を打つ。暫くして、太智が「(発表を) どうする」と聞き、健介が「自分も持っているトーンチャイムと同じ音を叩いたら」とアイデアを出す。採用されない。今度は太智が「リズムはどうする」と聞くと、健介が「僕がやる」と言いながらトーンチャイムと木琴を交互に鳴らして聞かせる(下記のモチーフ)が、他の子どもは自分のリズムやグループ全体の見通しがもてないまま終わる。

Figure 4. グループ D の演奏

〔模範演奏後〕木琴やトーンチャイムで音を出しながら暫く夢中になって取り組む様子が見受けられる。健介が「最後に、終わり方やけどさ、(紗季の木琴で) ババババン (叩く)」、太智が「太鼓やで、太鼓」と言いながら楽器を取りに行く。その間、健介は「弱くなって、落ち着いたと思ったらババババン」と言い、紗季や真帆とともにトーンチャイムで強弱や速度に変化をさせながら音を鳴らしてみる。また、紗季はトーンチャイムにマレットを差し込んで振る奏法、太智は鍵盤ハーモニカでミソラを重ねながら和音をつくる奏法、健介は片手でリコーダーを吹き、もう片方では木琴を叩いたりトーンチャイムを鳴らしたり様々な工夫を凝らしながら合わせる様子が見られる。発表では、太智がトーンチャイムを振ってから鍵盤ハーモニカのミソラの和音で始まり、健介と真帆のトーンチャイム、

健介の太鼓のリズム、紗季による木琴のグリッサンドで前半が終わる。そこに紗季と真帆が木琴で（4分音符）伴奏をすると、健介と太智がそれぞれ木琴と太鼓でリズムを真似たり、「呼びかけと答え」で即興的にリズムを叩いたりして締めくくる。

グループDは模範演奏から楽器の響きに興味をもち、打楽器の効果を出すため太鼓を加え、さらに作曲家のプリペアドピアノの如く、トーンチャイムの響きを楽音から噪音へと変えることを試みていた。紗季の振り返りの「ピアノだけでもいろいろな音がだせるんだな」という記述からも分かるように、このグループは模範演奏の後、音色に対する変容が最も大きかったと言える。また、楽器の重なり合いや強弱の変化、「呼びかけと答え」の仕組みを取り入れた音楽的な工夫もみられる。

4. 分析結果の検討

実践事例の分析より、作曲家の模範演奏から各グループの音楽づくりの過程においてどのような音楽的変容が見られたのかについてまとめる。

グループAは、「暗い時は、明るい時は」「テーマをつくろう」の如くイメージに着目して構成要素を操作しようとする試みはあったものの、それ以上アイデアが広まらず、ピアノが得意な美保が中心になって音楽の骨組みをつくった。彼女は模範演奏後の練習において、ラを中核とする特徴的なメロディーをより明確化し、それに合わせて裕二にラソミで下降するよう促した。つまり、作曲家の模範演奏における「ラソミの反復とその漸次的変容」が音楽づくりの過程に生かされ、音楽の形をつくることのできたと推察される。

グループBは、木琴を用いて漠然とミソラを叩いているうちに段々と音楽の形がつくられ、それを基層的なリズムとして採用する過程が見受けられた。その上、タンブリンで裏拍にアクセントを置き、鍵盤ハーモニカで即興演奏を加味した。模範演奏における作曲家と子どもによる「リコーダー即興セッション」の如く、躊躇なく即興演奏に取り組みながら音楽づくりを楽しむ姿が見られた。

グループCは、最初、音楽のイメージや音色に興味を示す発言が多く見られたが、どちらも受け入れられないまま停滞していた。しかしながら、模範演奏における「打楽器とピアノ特殊奏法」にてクラスター奏法や様々な打楽器の導入より影響を受け、銅鑼や太鼓を自分たちの音楽に積極的に取り入れたり、強弱の変化によって表情を変えたりする様子が見受けられた。

グループDは、最初から一人が二つの楽器をもってリズムやメロディーを工夫していたが、あまり捗らぬまま終わった。それが模範演奏の後、作曲家の「ミソラの反復と音色（奏法）の実験」にみられるプリペアドピアノを真似し、トーンチャイムをプリペアドして鳴らしたり太鼓を取り入れたりする大胆な試みがあった。さらに、一人が複数の楽器を操作しつつ音色や強弱等を工夫して、リズム模倣やリズム問答をする特徴的な音楽としてまとまった。

分析結果にまとめた子どもの音楽的変容の様相は、これまでの音楽経験や学習経験で培われた感性を振り所にして児童自身が選択したものであることが認められる。が、作曲家の演奏に触れたことで音や音楽に様々な形で働きかけながら音を組織化し、音楽作品を生成していくことについての工夫と理解の深化は明白であろう。これらを、模範演奏による子どもの深い学びを生み出す学習環境²⁰⁾という観点より捉え直すと、a) 先ず従来の通り、慣れ親しんだ木琴とトーンチャイムを用いて音探しをしながら自由につくる、b) 作曲家の模範演奏により驚きや感動を覚えるとともに音楽づくりの新たなアイデアが芽生える、c) 再度音楽づくりを行う際は、作曲家の「模範演奏の構成」にみられる要素を取り入れつつ自己や他者と相互作用を行う、d) 中間発表を行い、グループの音楽に見られたアイデアやよさについて話し合い、共有する、ということになる。

IV 考察と課題

1. 考察

以上のことから、教師と子どもが主体となって音楽家がそれを助けるという学校での授業において、作曲家の模範演奏が子どもの音楽づくりにどのように働くのか、その音楽的な変容過程に着目し実証的に明らかにすることで、

社会と学校を結ぶ音楽教育の在り方についての手がかりを得ることができた。

本研究では、子どもの実態をよく知る教師が主体となって音楽づくり活動を構成し、作曲家との協働学習を通して音楽の提供側と享受側の双方向においての学び合いが実現されている。子どもは自分たちの音楽をつくる途中、同じ条件でつくられた作曲家の模範演奏を聴き、その場の感動を分かち合い、自分たちの音楽にも応用したいという活動意欲が芽生えていった。但し、こうした人的資源を活用する取り組みは音楽教育への可能性を拡げるに違いないが、連続的且つ継続的に行うためには教育課程に連携・協働の基盤を整える必要がある。これからのアウトリーチの方向性とあるべき姿の一つとして教師と音楽家と子どもの三者を繋ぐ音楽活動を構想し、それを支える協力体制や連携を促進する制度が必要であろう。

音楽家の授業内への導入によって、子どもは作曲家による模範演奏から音楽の諸要素の操作に関する様々なアイデアを得て、自分たちの音楽に活かすことができた。授業分析から3音という「素材の限定性」が、いかにして「表現の多様性」へと昇華されたのかが分かる。児童の振り返りに「ミソラを使っても大したものを作れないと思っていたが、たったの3音だけでもすごいのが作れることを学びました」とあるように、作曲家の模範演奏は子どもの表現に大きな影響を与えたと考えられる。さらに教師は、子どもに作曲家がどのようにミソラを捉え、その素材を発展させているかに着目させ、自分たちの音楽づくりの目的に応じて活かすように誘導した。そして、見つけたアイデアについて話し合わせたことにより、子どもは、音楽の諸要素から特に必要な情報を選択し、自分たちの音楽に反映していったのである。このように子どもの学びを重視したアウトリーチ活動は、享受者の活動意欲を高め、創造的な活動へと導く可能性が極めて高いといえよう。

2. 今後の課題

音楽を聴き合うことから自然発生的に音楽が生成していくスリリングな瞬間を楽しみながら、個々のアイデアを発展させることや、トーンチャイムで試みていたようなゆるやかなルールで即興的に遊ぶやり方を工夫することで、音の身体性を保持し、子どもが当初、帯びていた大胆さが失われぬよう配慮することも大切である。何れにせよ、学校と社会が継続的な協働・連携を構築し、音楽家や音楽団体が学校でのアウトリーチ活動を実現していく必要がある。

模範演奏

1 小鳥のさえずり(『春の小川』の序章)

musical score for 'Bird Chirping' (Introduction of 'Spring Little River'). It features a treble clef staff with a melody marked 'sua' and 'tr' (trills), and a bass clef staff with a piano accompaniment. The tempo is 'senza tempo'. The piece concludes with a 'simile (ad lib.)' section and a 'fade in' instruction.

2 カノン進行+『春の小川』

musical score for 'Canon Progression + Spring Little River'. It shows a canon progression in 4/4 time with a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff has a melody marked '(ostinato)'. The bass staff has a piano accompaniment with chords C, G, Am, Em, F, C, F, G.

3 リコーダー即興セッション1:5年生と共に(1小節の「問い」と「答え」)

musical score for 'Recorder Improvisation Session 1: With 5th graders (1-measure 'question' and 'answer')'. It features a treble clef staff with a melody and a bass clef staff with a piano accompaniment. The tempo is marked '(♩=80)'. The score is divided into 'question' and 'answer' sections, with specific roles for '先生(前田)' and '生徒5A', '生徒5B', and '生徒5C'.

4 リコーダー即興セッション2:6年生と共に(4小節の自由な即興)

musical score for 'Recorder Improvisation Session 2: With 6th graders (4-measure free improvisation)'. It features a treble clef staff with a melody and a bass clef staff with a piano accompaniment. The tempo is marked '(♩=132)'. The score is divided into four measures of free improvisation, with specific roles for '生徒6A', '生徒6B', and '生徒6C'. Chords Am, Gm7, FM7, and Fau7 are indicated.

5 “ラソミ”の反復とその漸次的変容〜クライマックスの形成

repeat each pattern any number of times ----->

x () times

cluster

6 打楽器とピアノ特殊奏法〜クライマックスとカタルシス

muted

pizz. (various positions of strings)

hit wooden body, metal frame, others

(ad lib.)

sva-1

タムタム (銅鑼)

scrape with metal stick

rub with superball

火箸 (風鈴)

7 ホルスト:『惑星』

pp

sva

8 “ミソラ”の反復と音色(奏法)の実験

ordinarily -----> muted -----> ordinarily -----> prepare 3-4 stones on strings, then play normally

repeat and repeat

Ped.:ON -----> OFF

※即興セッション部分は、実際の生徒の演奏を基に記譜されている。

注

- 1) 初等科音楽教育研究会編『小学校教員養成課程用 最新 初等科音楽教育法』音楽之友社、2018、p.83
- 2) アウトリーチとは、「手を伸ばすこと、地域社会などへの奉仕活動」などを意味する outreach に由来し、もともとは、社会福祉の分野において現場に向いて行う啓発的、普及的な活動を指す用語である。それが文化芸術の分野でも出向いて行う活動や普及的な活動がアウトリーチと呼ばれるようになった。橋本美保、田中智志監修『教科教育学シリーズ 05 音楽科教育』一藝社、2015、p.198 を参照。
- 3) 坪能由紀子ほか (2018)「常任理事プロジェクト研究 I 学校と社会を結ぶ音楽教育 (第 1 年次) - 教育プログラムにおける協働的な学びを模索する」日本音楽教育学会編『音楽教育学』第 47 - 2 号 (通巻 94 号)、p.75
- 4) 梶田美香 (2010)「転換するアウトリーチー音楽科教育への貢献」名古屋市立大学人間文化研究科人間文化専攻博士論文、p.5

- 5) 同上書、p.5
- 6) 梶田は、アウトリーチを実施する側を「実施主体」、アウトリーチを受ける側を「実施先」と表記する。本稿においても梶田の定義づけをそのまま援用する。同上書、p.6
- 7) 東京音楽大学・神戸女学院大学音楽部の共通科目「ミュージック・コミュニケーション講座」<http://www.music-communication.com> (2018年8月9日閲覧)
- 8) 小学校・中学校等において一流の文化芸術団体による実演芸術の巡回公演を行い、又は小学校・中学校等に個人又は少人数の芸術家を派遣し、子どもたちに対し質の高い文化芸術を鑑賞・体験する機会を確保するとともに、芸術家による表現手法を用いた計画的・継続的なワークショップ等を実施する事業である。
<http://www.kodomogeijutsu.go.jp/> (2018年8月9日閲覧)
- 9) それぞれの研究目的に応じてアウトリーチ活動の分類は様々である。例えば、A氏は参加型と創造型、B氏は鑑賞型と体験型、C氏は単発型と継続型、と分類している。
- 10) 斎藤豊 (2013)「音楽の授業におけるアウトリーチ活動の展開 - アウトリーチ活動の目的と形態からみた分類の試み」、日本音楽教育学会編『音楽教育実践ジャーナル』vol.10 no.2、pp.71-79
- 11) 原尚志・山中和佳子・木村次宏 (2016)「音楽アウトリーチ活動の実際と展望 - 福岡県宗像地区での実践を通して」『福岡教育大学紀要』第65号、第6分冊、pp.1 - 8
- 12) 小山文加 (2009)「学校音楽教育とアウトリーチ活動の関係を考える - 学習指導要領を中心に」日本音楽芸術マネジメント学会編『音楽芸術マネジメント』第1号、pp.129 - 135
- 13) 橋本美保・田中智志・加藤富美子ほか (2015)『教科教育学シリーズ 音楽科教育』、p.198
- 14) 林睦 (2003)「音楽家と学校の連携 - その課題と方法」関西楽理研究会編『関西楽理研究』第20巻、p.78
- 15) 同上書、p.78
- 16) その他に、林 (2003) は日本の将来のアウトリーチ活動への提案として、「地方自治体にアーティストバンクとアートコーディネーターを」「公共ホールと学校との連携強化」「NPOの活動促進のための税制改革」「休日の学校におけるアウトリーチ活動の推奨」を挙げている。同上書、pp.80 - 81
- 17) 日本芸能実演家団体協議会 (2008)『学校における鑑賞教室等に関する実態調査 調査報告書』によると、鑑賞教室の開催頻度は「毎年1回」が69.6%と最も高く、その位置付けは「学芸的行事として」(72.0%)が大半を占めている。
- 18) 教師は、裕二が考えた「ラソミで下降する」リズム音型に作曲家のアイデアを生かしララ・ソソ・ミミと2音ずつ、そして3音ずつ発展させること、美保にはピアノに合わせることを提案した。子どもはその助言を受け入れ、美保のピアノ伴奏に裕二が木琴で下降するリズム音型、恵太のトーンチャイムで発表が行われたが、表現活動の場が大きく変わったため、分析の対象からは除外した。
- 19) この後、教師は6年生の2人に鍵盤ハーモニカで加えることを助言し、2人は和音や新しいリズムを弾くことで5年生2人の音楽を支える様子が見られた。
- 20) ここでの環境とは、物理的・固定的なものではなく、授業において子どもが他者との協同活動を通して自己との相互作用を行い、自己と共に連続的に変化していく教育的なものとしての環境を言う。兼平佳枝 (2017)「歌唱授業において比喩的表現による意味共有を実現する環境構成 - デューイのコミュニケーション論を手がかりに」日本学校音楽教育実践学会編『学校音楽教育研究』第21巻、pp.37 - 48を参照。

付記

- ・本実践は、日本音楽教育学会常任理事会企画によるプロジェクト研究「学校と社会を結ぶ音楽教育」(企画担当：坪能由紀子)の一環として行われた。