

子どもが「表現者」として在る音楽授業

原 由佳 高度教職開発コース

キーワード：表現者，円環運動，聴く，対話

1. 研究の目的

子どもが生き生きと表現する姿は、音楽教師であれば誰もが願っている。しかし、学校現場では“出来映え”を求められる場面は実に多く、教師の関心を“結果”としての「表現」へと向かわせる。確かに教師が高度な指導技術によって子どもたちの演奏を優れたものに導いていくことで、子どもが「表現」に親しむきっかけとなることはある。しかし見方を変えれば、教師が意図した表現へと「教え」「導いて」いくことは、教師の楽曲の解釈やイメージを子どもに“口移し”しているに過ぎず、子どもは教師の実現したい表現を再現する存在となっているとも考えられる。想えば、かつて私自身の合唱指導の中で子どもの目の輝きが徐々に失われていくように感じていたのは、子ども自身が表現する主体、言わば「表現者」としての自己を発揮する機会を奪っていたからではなかったか。「表現の教育」から「表現者の教育」への視座の転換について、佐藤(1995)は、『表現者の教育は、表現者としてしか生きられない私たちの存在のありようを、表現の営みを通して探求し続ける教育である』と指摘している。音楽授業における「表現」は、子どもの表現者としての探求の過程にもっと目を向けていく必要があるのではないだろうか。そこで本研究では、表層的な結果としての「表現」ではなく、三善(1995)が『「音楽する」とき私たちはそこに全人的な「現存」を関わらせている』と述べるように、音楽表現を人の生きる営みにおける溢れとしてとらえ直して、音楽教育を再考しようと試みた。また、そこから得られた視点をもとに、子どもが「表現者」として在る音楽授業を具現する要件や、「表現者」としての子どもを支える教師の在り方や支援について究明したいと考えた。

2. 研究の方法

- (1) 子どもの表現は、どのような道筋をたどって生み出され発展していくのか、現在小学校教諭である自身の授業実践における子どもの姿をもとに考察する。(3.1)
- (2) 文献から得た知見を手がかりに授業を構想・省察し、子どもが表現する主体として在る授業を具現化するための要件や、教師のかかわりのあり方を考察する。(3.2, 3.3, 3.4)

3. 研究内容

3.1 子どもの表現が生まれるとき

- (1) 遊びにおける無数の「試み」と表現の芽生え

頭部管の開き具合によって音が変わることに面白さを感じたA児は、『メリーさんのひつじ』を“変身”させようと試行錯誤を繰り返す中で、手のひらだけでなく指や鉛筆等でも音階を変えられることを発見した。一見すると僅かな違いではあるが、A児は差し込み方を変えては違いを確かめるようにして試し続けた。更に次の時間、A児は友のリズムを変化させた演奏に出会うと、すぐさま音楽室の隅で「シーララソソ、シーララソソ…」とゆっくりと一音一音確かめるかのように同じ部分を繰り返し演奏し始めた。この姿から、音の分割数について考えているのかもしれないと感じた教師が「1, 2, 3, 4?」と語りかけると、A児は嬉しそうに「そう。1, 2, 3…」と言い、次につなげる「ラ」を「4」にするのか迷いながら考え続けた。A児がこの時間の終わりに教師へ手渡した楽譜には、音符の下に数字を書いては消し、検討を繰り返したと思われる跡が残っていた。

(2)内と外の円環運動の軌跡を描く学びの過程

A児の周りにはA児の分割数による“変身”を共に楽しもうと2人の友が集まった。3人は何度も演奏するのだが、同じ楽譜や数字を見ているにも関わらずなかなか合わない。すると、A児らは「合わせる」視点から客観的に数字を検討し始め、次第に使用する数字は3や4（3連符や16分音符）までにすること、きまりよく繰り返すこと（反復・構成）などの音楽的要素を取り込みながら試行していった。

このように、当初、形として定まらない偶発的な試みは、実際の音や他者の考えと出会いながら、音楽的な知覚と感受による内省によって整理調整されていく。この内と外の円環運動の軌跡を描く過程（図1）の中で、子どもの探求は次第に方向性のある意図的な「試み」となっていく。この円環運動の軌跡が、『この子の表現』の芽生えから深化への学びの過程であると捉えた。



図1 円環運動の軌跡を描く学びの過程

3.2 互いの音に呼応する対話的關係

音楽会等の集団的な表現活動の場面においては、教師が子どもたちの表出した音をモノ化した集合体として捉え、それを教師の善し悪しの判断のもとに、教師が願う表現の形へと導いていくようなかわりが多くなりがちである。このとき、教師は子どもが何を感じて演奏しているかよりも、演奏水準の達成度にとらわれやすい。このような課題意識を踏まえて、合奏『ゴジラ』（3年）では、子どもたちと未知の可能性を信じて、共に演奏をつくる者としてかかわることを目指した。当初の教師の構想はリコーダーと伴奏を中心に、打楽器を加えていくものであった。しかし、B児が休み時間に鉄琴で一人そっと『ゴジラ』のテーマを奏でている姿に惹かれたことから構想を見直し、楽器の選択から子どもに託して活動を始めた。すると、教師は一人一人の子どもがその楽器でどんな音を生み出そうと

しているのかを、まずは“聴く”必要があると感じた。「銅鑼は鳴き声だよ」と語ったC児は、原曲を聴きながら次々に銅鑼の音色を発見しては一緒に鳴らしていった。演奏を繰り返すうち、C児はいつもとは違うタイミングで鳴らし立ち止まったが「これも合うかもしれない」と考えていった。また、偶然テーマの3回の繰り返しがだんだん大きくなっていった際、D児は思わず「あ、ゴジラ近づいてきた！」と声を挙げた。そこで全体で意識的に crescendo を試し、どこからどのくらい大きくすればよさそうか考え合うことになった。ときに間違ふなどして偶然生まれた想定外の音であっても、教師がその中に表現の芽を新たな発見として意味付けると、その音は演奏の中に“私の表現”として息づき、音楽会に向けた練習は、いつしか新たな表現が生まれていく、まさに音楽する場となっていった。このように、教師が同伴的な表現者として、子どもと共に未知の可能性を求め合うような対話的關係の中にこそ、この子らしい表現は発露するのではないかと考える。

3.3 授業における子どもの円環運動と相互作用

これまで鑑賞の授業では、楽曲の特徴を適切に知覚・感受できるための支援を中心に考えてきた。しかし、その中で教師の示す視点や限定された活動によって、本来個性的であるべき感じ方が枠づけられていたことは否めない。そこで、楽曲と出合った個々の子どもの内に喚起されるものが、授業の中で互いに触れ合い、再びそれぞれの内に還るような授業を構想した。『行進曲』（「くるみ割り人形」より）と出合ったE児は弾むように動き始めた。この姿に呼び込まれるようにして、次第にE児を中心に「兵隊のおどり」や「列車」等のイメージで身体表現が始まった。その一方で何人かの子どもたちは、そんな動きを感じつつ、自身の気づきや感じたイメージ等を言葉や図で学習カードに表現し始めた。同じ音楽が流れる中で、子どもたちは個々に「動く」「擬音語に表す」「図や言葉に表す」など、自分なりに楽曲の特徴を捉え表現していった。また子どもたちは、個々に自分の願いや課題を持って聴きながら、互いの追究を感じ、ときに集団となり、ときに一人で動いたり、止まって書いたり、のびのびと自身の“感じ”を表現し続けていた。このように子どもは共感的な他者との協働の中で、互いの内と外の円環運動を触れ合わせ、共振し合うようにして、この子らしく楽曲世界へと迫っていくと考える。

3.4 子どもの文脈に即した教材化と意味付け

広く歌い親しまれている『旅立ちの日に』は、感動的に歌うために必要な知識や技能も広く教師によって見出されているため、それをいかに子どもたちに教え、身につけさせていくかというパターン化した指導過程になりやすい。そこで、卒業を迎える子どもたちと、「音楽日記」のやり取りを通して、個々の子どもにとっての『旅立ちの日に』に対する思いを紡ぎ、その思いの深まりと楽曲の一音一音の意味や価値を、子どもの文脈の中で統合しながら捉え直そうと試みた。その中で、例えばF児は『心通った嬉しさに抱き合った日よ』は話さなくても心が通じる嬉しさがあるから、そういうことができるのかなと思います。みんなでここを歌う嬉しさもこれと同じなのかなと思いました」と綴った。そこで教師は『抱き合った』へ向けた crescendo を、全員で揃って「だ」の子音を強調しながら演

奏するように提案し、F児の思いを歌声（音）で意味付け、そこに生まれた音そのものが子どもたちに実感できるように働きかけた。気づけば、子どもたちの思いや願いに呼び込まれるようにして、言葉の発音や強弱表現などの音楽的要素や技能は、「教師の予定した学び」ではなく、この子らが見いだした意味が歌声となり、「結果としての学び」となっていた。このように、子どもの文脈から楽曲に記された音の意味や価値が捉え直され続ける教材化によって、音や言葉を自分にとって意味あるものとして受け取ると、子どもはただの“再現”にとどまらない、“私の音”としての表現を生み出し始めていく。

4 子どもが「表現者」として在る授業

4.1 子どもが「表現者」として在るということ

一見同じように見える音楽会における合奏指導も、行動主義的な教育から構成主義的な教育へと視点を移すと、子どもの学びは受動的な営みから能動的な営みになる。音楽会后、画面に映る真剣な眼差しの自分を撫でたG児がいた。この子の学びの道筋は教師に言われたことを“正しくできる”ようになろうとしていたものではなかった。彼は「大太鼓がやりたい」「どこでどう鳴らすのか」「どのくらいの音量がいいのか」「鉄琴とタイミングが合いにくい」「ここは全体の盛り上がりを作る役目だ」等問い続けていた。G児から「失敗しなくてよかった」という言葉を聞かなかった。自身の内にある楽曲や楽器の特徴、パートの役割等の捉えを元に、自身の表出した音が外世界とどのように関わるのか知覚・感受しながら外世界との関係を結び始める、そうした円環運動において“学ばれていくこと”は、この子が「表現者」として音楽した軌跡であり、自ら表現する「からだ」を育てていく軌跡でもある。画面に映る自身を撫でるG児の姿はそれを物語っている。

4.2 子どもが「表現者」として在る音楽授業の意義と価値

本研究では、「表現」の授業から「表現者」として在る授業へと視座を移すことにより、結果として表現された演奏や発表の出来栄から、表現の過程における子どもたち一人一人の営みや経験そのものに価値を見出そうと実践に取り組んできた。すると、「表現者」として在る子どもの学びを円環運動の軌跡として捉え直すことによって、「表現」は《この子》の生きた軌跡が映し出されたものとして人格化され、唯一無二の今に息づいていくようであった。授業は、「表現者」としての子どもと、共同探求者としての教師が、「途上のわたし」を差し出し合いながら、かけがえのないわたしの音楽を互いに《生き合う場》と考えられるのではないだろうか。まさに「歌うことは生きること」そのように思う。

文 献

『表現者として育つ』佐伯胖・三善晃・佐藤学 他（東京大学出版社・1995）

『子どもを「人間としてみる」ということ』佐伯胖 他（ミネルヴァ書房・2013）

『子どもの学び教師の学び-斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学』宮崎清孝（一莖書房・2009）