

創造的音楽学習と基礎力に関する一考察

小笠原 勇 美*

(1994年4月25日受理)

I 創造的音楽学習の現状

新学習指導要領が実施されてから、即興表現としての「つくって表現する」学習が、特に小学校で盛んに行われるようになってきた。そうした小学校の教育の現場において実施されている「つくって表現する」学習は、ある情景をイメージしながら物語を創作し、その物語にあわせて大まかな構成や予想される音楽を、図形楽譜に作成していく。こうして書かれた図形楽譜に基づいて、打楽器を中心とした既成の楽器や手作り楽器を用いて、効果音や描写音を子どもたちの自由な発想に基づきながら、即興的につくって表現していく学習である。

このような「つくって表現する学習」、つまり、創造的音楽学習の活動は、アメリカの全米音楽教育者協議会による「現代音楽計画」や、米国教育局による「マンハッタンヴィル音楽カリキュラム計画」で、この問題に取り組んで実験されてきたものであるが、これは現代音楽の作曲家たちが生み出してきた方法にヒントを求めたものである。現代音楽には12音音楽、ミュージック・コンクレート、電子音楽、偶然性の音楽、コンピューターの音楽などさまざまな種類の音楽があるが、このような現代の音楽は、常に実験していきながら試行錯誤を繰り返し、その表現にふさわしい表現素材を求め続けてきた実験的音楽である。

こうした現代音楽の前衛的な考え方にに基づきながら、音楽科教育の学習の場での音楽に対する新しい基盤として、さまざまな規則や楽器の修得などにとらわれることのない、子どもたちの創造過程を重視したところの、「創造的思考」を育てていきながら、子どもたち一人一人の感情や経験をさまざまな素材を用いながら、創造的に表現させることを重視した創造的音楽学習である。

このような音楽教育の中に、現代音楽の前衛的手段を取り入れたアメリカでの実験は、イギリスやドイツなどでも試みられてきた。そして、J・ペインター、P・アストンの著書『音楽の語るもの』が、日本で訳本が出版されるようになってから、日本でも試行錯誤的に試みられるようになり、それがこのたびの新学習指導要領の改訂にともない、音楽科学習指導の中心にとらえるようになってから、急速に教育の現場で盛んに取り入れられるようになった学習形態である。

ペインター等の『音楽の語るもの』の序論の中で示した創造的音楽学習の根本理念を、次の10項目に要約できるだろう¹⁾。

- (1) 音楽は全人教育であり、子ども一人一人の欲求から出発すべきである。

* 岩手大学教育学部

- (2) 音楽科教育は、人間の幅広い経験の分野の一部であるから、他教科との境界線を引いてはいけない。
- (3) 発見の興奮こそが第一段階であり、細部の事項、訓練、技術は二の次である。
- (4) 音楽は言葉と同じで、表現手段として誰にでも使える。子どもは自分の考えを表現する必要がある、その表現する過程そのものが子どもの認識を深化させる。
- (5) 芸術家は、作品の中に自然の模倣や人間生活の出来事を抽象的に表したり、現実を観察したある事象の記録をしたり、自己のイメージネーションそのものに感情を移入したりする。創造的学習では、子どもたちに自分も芸術家と同じだと考えさせる。
- (6) 芸術は子どもが自らの経験を組織するための媒体である。子どもたちはすべてを知覚し、反応し、表現し、創造する力を持っている。
- (7) 創造的学習では、個性的な自己表現がもっとも重要である。学校で表現に必要な技術は、素材の自発的探求を通して習得することが可能である。
- (8) 音楽にも様式の多様性が見られる。音楽に携わる者は、過去の音楽だけでなく、今日の音楽にも敏感でなければならない。
- (9) 音楽の創造的探求は、即興表現を通して経験し、創造の諸段階で素材を評価し確定することで、これは本質的に実験の場である。
- (10) 音楽づくりの物差しは終始一貫耳である。耳こそ言いたいことを表現する価値があるかどうか判断するためのただ一つの道案内である。音楽の真の基礎は、音楽の素材（音と沈黙）の探求を通してはぐくまれる。

つまり、ペインターは、創造的音楽学習というものは、作文や絵画、演劇などの学習で行っているように、音楽創造において、発見の興奮や、即興表現による経験的・実験的な音楽の探求に触発されて、次のような内容のことを育成していくことが、創造的音楽学習の重要な柱なのだ、その教育的意義としてあげているのである。

- (1) 音楽で個性的な自己表現していく力。
- (2) 多様な音楽表現の中から、音楽に対する自らの価値を見出していく力。
- (3) 音に対する鋭感に反応する能力（耳）を養いながら、自分の耳で音楽を知覚し、判断していく力。

『音楽の語るもの』に示されたところの、プロジェクトに取り組む順序は、比較的自由に設定されていて、「音楽は何を表現するか」、「体の中にある音楽」、「音楽と神秘」、そして、和声に関する主要三和音、経過音と補助音、副三和音、掛留音で終わっている。つまり、人間が音との関わりを持つようになった音楽の歴史から単元が進行し、旋律、リズム、和声などの要素を素材としながら、これまで人間が長い間培ってきた音楽の歴史を、大急ぎで、短い時間の中で体験させていくように、プロジェクトが構成されている。

和声関係のプロジェクトでは、「即興的な歌を通して、自身の耳を頼りに和声感覚を見に付けていく。つまり、和声を土台とした輪唱やカノンで合唱を多く経験していきながら、他の声部や和声のリズムに耳を傾けてデュナーミクの変化をつけたり、楽器を加えたりしていく。」²⁾

そして最後の掛留音のプロジェクトでは、「ペルゴレージの《スターバト・マーテル》のはじめの部分の抜粋から歌ってみよう。」からはじまり、「この技法は掛留音と呼ばれる。掛留は、不協和音の予備、不協和音、不協和音の解決、という三つの段階をたどる。私たちはこのプロジェクトで、和声の緊張感を生み出すために、どんなふうに掛留を取り入れたらよいか探求し

てみよう。」³⁾というプロジェクトがある。

こうして見てくると、このようなプロジェクトを学校の授業の中で実践していく場合に、子ども一人一人の興味・関心と意欲がなければこの創造的音楽学習が成立しないし、

「几帳面で想像力に乏しい練習を10週間繰り返すよりも、鍵盤楽器で模索して10分間音を探る方がはるかに価値がある。」⁴⁾

ペインターはこのように主張しているのであるが、しかし、ある程度の音楽的な表現技能が備わっていなければ、この学習は成立しないことは明らかである。したがって、ペインターは、決して繰り返し練習することによって培われていくところの、技能の習得を完全に否定しているわけではないことが分かるのである。

現在、日本の教育の現場で実践してきている「つくって表現する」創造的音楽学習は、ペインター等の『音楽の語るもの』に示されているプロジェクトの、はじめの一部分を取り上げて、既存の楽器や手作り楽器、そして、身の回りにある音素材などを子どもたちに自由に選ばせて表現させていく学習が行われている。もともと、旋律、リズム、和声に基づくことのない音というものは、捉えどころのない抽象的なものであるから、音そのものというよりは、あるイメージの助けを借りて行われている場合が多い。その音楽学習は、物語をつくって、その物語をイメージしながら図形楽譜を作成し、それを音で表現する学習である。したがって、工夫して効果音をつくり出して表現してみたり、宇宙のイメージから音を描写していくという活動である場合が多いのも当然のことといえる。

こうした手法は、ペインターが主張しているように、現代音楽の作品に近づけることになるのだと言っているのである。ところで、現代音楽では必ずしも効果音や描写だけから組み立てられているのではなく、素材となる音そのものを時間の上に組み立てた、音による表現が行われている。つまり、現在、学校の現場で実践されている「つくって表現する」創造的音楽学習は、現代音楽の、ほんの狭い範囲の効果音や描写を行っているにすぎない。このような、現在各地の学校で行われている「つくって表現する」学習形態は、ややもすると、現代音楽とは物語に基づいた効果音や描写を行うことなのだ、子どもたちに誤った受けとめ方をされてしまうのではないだろうか。

また、このような「つくって表現する」創造的音楽学習においては、自由な発想で即興的に表現することにあるのであるが、次のような問題点が各方面から指摘されている。

- 1 まったく白紙の状態の子どもにとっては、「何を、どのように表現すればよいのか」といった戸惑いが生じてくる。そのために、意欲を消失し、その時間を無為に遊んでしまう子どもが生じてくるのではないか。
- 2 捉えどころのない、抽象的なものであるところから、その場限りの学習になってしまいがちになり、子ども一人一人の心の中に残るような感性の育成には、ほど遠いものになる危険性があるのではないか。

こうした問題点を解決していくためには、まず、鑑賞活動や表現活動を通して、芸術的価値の高い音楽に接することによって音楽経験を積み重ねていき、音楽の基礎を身に付けながら、音楽性を培って行かなければならないだろう。

創造的音楽学習の実践を重ねてきた島崎篤子は、音楽づくりの活動では、できるだけ表現学習や鑑賞学習と関連づけて授業を展開しなければならないとして、次のような提言をしている⁵⁾。

音楽づくりの題材化にあたっては、まず次のような点を確認する。

- 1 音楽づくりのねらいは何か。
- 2 従来の音楽学習との接点は何か。
- 3 子どもが違和感なく音楽づくりに進むことができるようにするには、どんな題材の流れがよいか。
- 4 題材とする音楽づくりに、最低必要と思われる情報を自然な形で提供するためにはどのようなしたらよいか。

さらに、実際の音楽づくりの活動では、次のような手順が提示される。

- 1 何部分構成にするかを決める。
- 2 それぞれの部分の性格を決める。
- 3 はじめ方、つなぎ方、終わり方を工夫する。
- 4 その中で各班の独創性が出るようにする。

このように、創造的音楽学習においては、表現学習と鑑賞学習が、密接に関連づけていくことで子ども一人一人の音楽的基礎・基本を養い、そのうえで綿密な指導計画のもとで創造的音楽学習を行うことが大切なことであろう。

II 音楽の「基礎」とは

マーセルは、音楽的成長の原動力は、発達の経験である。その発達の経験には、「引力」「推進力」「啓示」「達成感」「自意識」の五つの特徴がある。として次のように主張している⁶⁾。

- 1 発達の経験は、人を引きつける経験、人の心を引き留める経験である。
- 2 発達の経験は推進力である。すなわち、連鎖的な反応を呼び起こす経験である。
- 3 発達の経験は啓示的である。それは、新しい理解力と洞察力をもたらし、問題を解決する経験である。
- 4 発達の経験は成し遂げる経験である。それによって心が明るくなり、成功の約束、すなわち、成し遂げることができる希望が、はっきりと感じられる経験である。
- 5 発達の経験は意識的である。たとえ部分的であっても学習者自身に、今、何が起きているか、どんな価値があるか、どんな成果がもたらされたか、というようなことが意識される経験である。

つまり、芸術的価値の高い音楽に接して感動し、それが、いつまでも心の中に生き続けていて、音楽を愛好し続けていこうという意欲である。こうした意欲は、ただ楽しいとか、おもしろいというのではなく、音楽に含まれている無限の可能性の発見を促すものでなければならない。そして、自己表現し、創造していった音楽に対して、成就感を味わっていくことの体験が大切であり、そうした体験に基づいた音楽経験の目標を意識して捉えていかなければならないと言っているのである。

さらにまた、このような音楽経験というものは、必然的に教師と学習者が関わりを持つものだとし、単なる視唱の技術指導のみによってはその効果は望めない。楽譜という記号は音楽経験の中から、記号の意味と見方が理解できるような指導が必要なのだと述べ、その教育効果は、結局、教師自身の創造的な工夫によらなければ得られないのだと、マーセルは主張するのである。

音楽性を培い、音楽を愛好する心情を育成していくためには、このように芸術的にすぐれた音楽を、積極的で、意欲的に、そして自発的な表現活動や、その経験の積み重ねを通して得られた音楽的語彙を豊富に蓄積していく。その蓄積された音楽的語彙をもとにして、表現活動において創造的に表現できるようにしていくことが、音楽科の最終的な到達点としての「豊かな情操を養う」ことにつながるものであろう。

マーセルがさらに次のように主張している⁷⁾。

「フレーズ感を育てるには、最初から美しいフレーズを楽しく弾いたり、歌ったりさせることである。」

このように、芸術的に価値の高い音楽を鑑賞したり表現していく活動の中から、自然にフレーズ感を養っていくことが大切であり、その蓄積されていったフレーズ感を基にして、創造的な表現が豊かに知覚できるようにしていくことが大切なことであろう。

千成俊夫は、音楽教育の目的から、授業における具体的な行動の指針となる目標を、次の五項目にして提示している⁸⁾。

- 1 音楽が内に含んでいる伝達の内容に対して、感受性を働かせることができるようになる。
- 2 過去、現在、それに地域・社会と階層を含め、多様に展開し、またしつとある音楽に対して、理性と共感を持つことができるようになる。
- 3 音楽的知識や、演奏、聴取、創作などの表現技法を、自分なりに身に付ける。
- 4 自分の価値判断を、音楽に対して持つようになることができる。
- 5 様々な音楽活動に参加したり、またそれを共有したりするようになること。

この五つの目標は、音楽の授業の中で育ててほしいもの、つまり、子どもが自ら考え、主体的に判断し表現したり、行動したりできる資質や能力としての「音楽の基礎・基本」なのである。

III 音楽の視唱技能を見直す

楽譜というものは、音楽表現するための便宜的な一つの記号である。その楽譜も、決して音楽のすべてを表しているわけではない。その歴史を見ても、多民族の音楽文化を見ても、五線譜による楽譜は絶対的なものでないことは明らかである。

その観点からすれば、今日、教育の現場で行われている「創造的音楽学習」において、子どもたちの描く「図形楽譜」もまた、立派な楽譜と見ることができるのである。しかし、その楽譜は、図形楽譜を描いた子どもたちにとっては、無限の創造の可能性を引き出してくれる楽譜であるかも知れないが、当事者以外の第三者には、その創造の意図が伝えられていくことは、ごくまれであろう。つまり、子どもの自由な発想で描かれた図形楽譜は個性的なものであるとしても、きわめて個人的なものであり、完全に自己目的的精神行動としての作品である。さらにまた、その図形楽譜をもとにして再現しようとしても、その表現はその都度その都度、大きく変形されたものになる可能性をはらんでいる。つまり、ほぼ一回性的な表現活動としての、ほとんど伝達性を持たない楽譜なのである。

たしかに、「創造的音楽学習」においては、子ども一人一人の自由な発想によって描かれた図形楽譜は、芸術に内在するところの個人的精神としての、芸術的体験に基づいて、つくりたいからつくるという自己目的の性質をもつもので、その観点から見れば、子どもの描いた図

形楽譜は、外界から隔絶した個人的な作品であり、子ども一人一人の主体性を保証するという視点が見て取れる。

ところで、音楽にかぎらずあらゆる芸術は、伝達することによって、その価値が存在するものである。このことに関して、渡辺護は、次のように主張している⁹⁾。

「しかし、芸術をその伝達性から観るならば、芸術は社会性を持つことができる。外界から断絶された個人的体験である芸術は、伝達によって現実界へ引き戻される。人と人、人と集団、あるいは集団と集団との関連において芸術は成立することにある。それゆえ芸術は文化現象として公的な資格を持つものとなり、社会の中に組み入れられる。」

つまり、音楽は伝達することによって、はじめてその価値が存在するのだということである。ただ、空間芸術としての美術などのような造形芸術の場合には、創作者の手で完成された作品を直接享受するといった伝達回路を持つが、空間芸術としての音楽の場合には、作者の手で創作された作品は、媒介者（演奏者）によって再生産（実演）されることによって、はじめて芸術作品として成り立つものである。

子ども一人一人の手で創造された図形楽譜のようにきわめて個人的なものであっても、媒介者によって再現可能なのだろうが、しかし、子どもの精神的な創造過程、つまり、作品の表現意図の再現はきわめて困難であると言わざるを得ない。

音楽において、作者の表現意図が伝達可能となるものは、コミュニケーション伝達の道具として普遍的に用いられているところの、記号としての楽譜なのである。

学校教育の現場で「読譜」と「視唱」を区別して呼ぶ場合、一般に次のように区別している。つまり、読譜とは、階名素読やリズム読みなどのことであり、視唱とは階名によって音程もリズムも正しく歌うことを指している。したがって、視唱の方が高度な活動として捉えられている。

山田浅蔵は、読譜の必要性に立って次のように述べている¹⁰⁾。

「西欧の各国の音楽学者の多くは、音楽の学習をしていくために必要な基礎的能力の第一番目に視唱力をあげた。すなわち、音楽を書き記す楽譜が読めなければ、文字が読めないままで文学の学習をはじめようとするのと同じで、音楽の学習が成立するはずがないというわけである。」

事実、国語教育においては、日常の会話を中心とした文章を読む学習から入っていきながら、個性的な創造性を育てていく作文教育が行なわれている。

戦後の音楽教育は、他教科に類例を見ないほどに急速な進歩を成し遂げていった。ところが、国語科で一般的に行なわれている学習において、文章を読み取り、そして、子ども一人一人に培われている語彙や感性に基づきながら、自分の言葉で文章を組み立てて作文していく学習が、音楽科の学習には見られない。自分の意志で文章を組み立てていく学習形態を、音楽科の活動にあてはめた場合、それは、楽譜という記号を読み取りながら表現して演奏し、自己の精神によって楽譜という伝達記号を用いながら創造していく活動である。しかし、音楽が戦後目を見張るほどの進歩を成し遂げたと言っても、楽譜を見て演奏する、楽譜という記号を用いて創造していくという視唱学習だけは遅々として進歩することがなかった。当然のことながら、記号としての楽譜を用いた創作学習は、大きく立ち遅れる結果となったのである。

楽譜の読み書きは、文字の読み書きと共通したところがある。日常の言語コミュニケーションの伝達の道具としての話し言葉は、人間は生まれて間もなく無意識のうちに学習していく。

したがって、文字を読み書きすることができなくても会話することは可能である。しかし、この文明社会に生きていくためには、文字の読み書き、つまり、読書力がなければ多少窮屈な面が多いようである。また、この読書力は人間の思考力・認識力・創造力に深く関わっていることは自明のことである。

ところが楽譜の読み書き、つまり、音楽の視唱力は、この文明社会において生活していくうえであまり困るようなことはないし、文化的生活を送るうえでも、一般には不便を感じることも少ないようである。たとえば、楽譜が読めなくても音楽を十分に鑑賞しながら味わって聴くこともできるし、ある程度の演奏をして楽しむこともできる。それどころか、作曲さえすることも可能である。

しかし、音楽の学習において、教材として学習していきたい内容を、子どもたちに理解させていくためには、ある程度の視唱技能の習熟がその基盤となることは疑い得ない事実である。このことに関して、ペインターが『創造的音楽学習』の中で、基礎的訓練を否定しているかのようであるが、彼が提示したプロジェクトを進めていくうちに、ある程度の視唱の技能が必要となってくることは、そのプロジェクトの内容からみて明らかなことである。

リーマーは、技術の進歩が音楽的経験を受容する力を増すものであるという前提にたって、次のように主張している¹¹⁾。

「ある子どもが楽器や歌で音楽を作り出しているとき（一人の場合でも、グループの中における場合でも）、また、その子どもの技術が音楽を表現的に作り出す一役を担って使われているとき、演奏している曲の音楽的内容についてその子の理解はきわめて深く、積極的である可能性がある。」「音楽的なものを思考する演奏を通して示された音楽の表現性の総量と質は、他のどんな様式の音楽経験にも劣らず高いものといえる。」

視唱できるということは、音楽を見て歌うことができ、ある音のまとまりを意識することによって意味を見出すこと、すなわち、音楽を見て音楽を把握し、それらの音のまとまりを認識でき、それに基づいて音楽的に思考することができることである。したがって、子どもの認識過程を音の探求や発見を中心に置いたとしても、そこには技術の修得と練習の過程が含まれてくるのである。

マーセルは、視唱指導は音楽教育に欠くことのできない重要な仕事であるとしたうえで、次のように主張している¹²⁾。

「もともと小学校の音楽課程は、全体的な音楽的成長のためのものである。そして、その立場から音楽的洞察力を重視し、その手段として、楽譜という音楽を視覚化したものを利用するのである。たとえば、小学生にも、フレーズ、ハーモニー、調性、リズム・パターンなどを、聴覚、知覚、想像力、身体反応などを通して理解させるべきであるが、その理解を、さらに目を通して強めるという点に読譜指導の意義があるのである。」「小学生にとって一番大事なことは、音楽を表現芸術として経験し、学び、それによって音楽の本質的に的確に反応ようになることである。その反応力の発達を助ける一つの重要な手段として、音楽の構成要素を、その内面的理論と表現的価値の両面から理解し、扱える能力を育てるのである。」

マーセルは、視唱力というものは、さまざまな音楽的価値の高い音楽を経験し、それを理解する力が育つものだとし、子どもが読みたいという音楽を読ませることによって、子どもの興味・関心・意欲が学習能率を高めていくものだと主張しているのである。

IV 視唱指導の効果的な指導法

では、子ども一人一人が音楽への興味・関心・意欲を失わせることなく、効果的な指導方があるのか、そして、その指導を実際にどのようにして行えばよいかということになる。

視唱指導に当たっては、次の諸点に十分留意しながら行うべきだろう。

- 1 無味乾燥な技能や知識の習得に偏った視唱指導は避けるようにする。このような視唱指導は、子どもの学習意欲を失わせるだけでなく、音楽嫌いにしてしまう。従来行なわれていた視唱指導は、そのために、ほとんど失敗におわることが多かった。
- 2 視唱指導は、子ども一人一人の興味・関心・意欲がなければ成立しない。その興味・関心をもたせるために、授業で学習してきた教材に即して、これまで経験してきた音楽経験に即して行なうようにする。大宮真琴等は、ソルフェージュに関して、次のように述べている¹³⁾。
「曲全体ではなく、個々の曲に共通する音響の組織付けの原理を、典型的な例を通して学習する体系」とし、また、コダーイの音楽教育観にもふれて、「コダーイの教育用作品が総じて練習曲でなく生きた音楽となっていること、コダーイがソルフェージュを音楽の単なる基礎教育の方法ばかりでなく、音楽教育のすべてに通じるものと考えていたことが分かる。」
つまり、コダーイのいう「生きた音楽」を視唱教材として学習していくことが大切であろう。そうした場合、歌唱や器楽教材の表現教材の中に適切に配置しておき、子ども一人一人の音楽に対する意欲を失わせないような配慮が必要であろう。
- 3 視唱指導においては、歌唱教材や器楽教材などの既習教材だけでなく、鑑賞教材の中の主要な主題、あるいは副主題を聴き取らせながら、その主題を階名翻訳して視唱学習に役立てていくことができる。その場合の鑑賞曲は音楽的に価値の高い曲を使用することは言うまでもないことである。
- 4 視唱学習においては、少なくとも音楽として認識できる最低の単位、つまり、フレーズのまとまりのある旋律を取り上げるようにする。そのようにすることによって子どもたちは、フレーズの流れの中で、そして拍の流れの中で音楽を捉えていくことが可能になるからである。そして、音楽的語彙が豊富になり、音楽的感受性が高まっていくことによって、音楽の感性がさらに育成されていくからである。
- 5 山田浅蔵は、視唱指導について、次のように述べている¹⁴⁾。

- ① 階名が分かること
- ② 音程が分かり、歌えること
- ③ リズムが正しく歌えること。

「以上3つのうち、①の階名については、「かな」の助けを借りることが可能である。また、②の音程については、「楽器」の助けを借りることができる。ところが、③のリズムについては、助けを借りるなものもない。」

たしかに、山田浅蔵のいう「① 階名唱が分かる」ことに関しては、初期の段階での階名唱を指導していく場合には、「かな」の助けを借りるという方法を取ることによって、階名唱の技能がスムーズに身に付いていく。しかし、このように視唱が困難な子どもに、階名のかな書きを借りて歌わせていくこともやむを得ないが、徐々にかな書きを消させていっていくようにしていく。

「② 音程が分かり、歌えること。」に関しては、楽器の助けを借りることによって音程感

が定まり、正しい音程が得られる。ただし、いつまでも楽器の助けを借りていると、身体の中に音程感が養われないという弊害もあることに注意していかなければならない。

階名唱で階名や音程を正しく捉えやすい教材としては、《ドレミの歌》をあげることができる。この教材は、まずはじめにCDなどの範奏を聴いて主旋律や副旋律を覚え、覚えた旋律を歌詞唱する。その歌詞そのものが階名になっていることから、階名視唱や正しい音程が教材そのものから自然に身に付けることが可能となる。

「③ リズムが正しく歌えること。」は、次の項で触れる。

V リズム指導について

「③ リズムが正しく歌えること。」に関しては、難しい問題がある。そのために、リズム聴取やリズム読みについて、音の長短の組み合わせというような楽典的な捉え方をして、機械的な学習を行なう結果になってしまいがちである。

永田栄一は、効率的な指導について次のように述べている¹⁵⁾。

「問題は、目に見える楽譜の難易にこだわり、子どもの表現を引き出すことを忘れてしまうことだ。たとえば、《おばけなんてないさ》という歌は、一年生でも（さらに幼児でも）歌うことができる。そして、『おばけ』という言葉が必然的に三連符を生み、子どもたちは生きた表現をすることができる。」「ところが、音の長短の組み合わせというような楽典的なリズムの捉え方で、目に見える単純なリズムが低学年に教育的とする考えで、「タンタタ」式のリズム教育に走っては、豊かな子どもの表現性はむしろ抑えられてしまう。」

つまり、従来行なわれてきた楽典的な数学的なリズム指導ではなく、子どもの視点に立ったリズム指導を行う必要がある、というのである。

リズムの指導方法に、はさまざまな方法が考えられるが、その方法として、次の三つの指導方法が考えられよう。

- (1) 歌唱教材や器楽教材をもとにして、手拍子、膝打、あるいは、その他の身体表現などで拍子感を養っていく。
- (2) 子どもたちに、自由にさまざまなリズムを組み合わせさせて、「まとまりのあるリズム」を、グループごとに工夫させて表現させる。この学習には、「郷土の祭りのおはやしを工夫して表現しよう。」ということも可能だろう。
- (3) リズム学習において、教材の中に適切に配置しておく。つまり、音楽を専門に学ぶのではない一般の子どものリズム学習は、生きた音楽をもとにして、子ども一人一人が音楽的経験を積み重ねて音楽性を培っていきながら、生きた音楽のリズムを体験していく学習が、すぐれた一つの指導方法なのだろう。

たとえば、「三連音符」と「付点音符」の違いの学習では、《おばけなんてないさ》の教材が適しているだろう。

まず、拍打ちなどの身体表現をしながら、言葉を拍に乗せてはっきりと歌わせる。そして、「おばけ」の部分は、拍の中に言葉と音符が三つあり、それが三連音符であることを理解させるようにする。また、「なんて」の部分が弾むようなリズムで、付点音符と三連音符とのリズムの違いを、感覚的に捉えさせていく。

VI まとめにかえて

音楽科の、とりわけ音楽の基礎技能は、個人差の大きいものである。その基礎技能の学習においては、ややもすると技能や知識の習得に偏った機械的な指導になりがちである。そうした基礎技能を育成していくためには、子ども一人一人の興味・関心を呼び起こし、意欲的に学習していけるような、子どもの側に立った授業を捉え直していき、いかに効果的に基礎技能としての視唱技能を高めていくかということが、これからの教育では欠かせない課題なのであろう。

盛岡市内のK高等学校において、K高等学校の音楽担当教諭の協力を得て、平成4年度を通して、毎時間5分程度の楽譜書き取りを実施した。それは、主教材曲の主旋律を階名暗唱し、また鑑賞曲の主要主題、あるいは、副主題のあるフレーズを階名暗唱した部分を、楽譜に書き取る学習である。そうした学習によって、生徒一人一人の視唱技能が見違えるほどに高まっていった。年度の終わりの生徒のアンケート調査によると、音楽を選択して良かったという項目では、ほとんどの生徒が、「楽譜を読めるようになったことが、最大の収穫である。」という結果が出た。楽譜を読める、視唱ができるということは、今まで知らなかった未知の音楽に楽譜を通して接することができるようになり、音楽的知識の拡大にもなる。そのことはとりもなおさず、音楽を愛好し、生涯学習していくことにもつながっていくことになるのである。

創造的音楽学習、つまり、現在特に小学校で行われている「つくって表現する」学習は、子ども一人一人が表現の工夫を重ね、創造的な音楽活動の楽しさを味わいながら、生き生きとした個性的な自己表現を活発化して行こうとするところに、その学習意義があるのである。ただ、中学校以降の学習においては、少しでも楽譜と関わりを持たせ、創造した音楽のある一部分、つまり、一つのフレーズでも楽譜化していきながら学習していく活動が望ましいと考えるのである。その場合に、記譜する技能が必要となってくる。そうした場合、互いに協力して教え合い、学び合うことによって互いに気付かせていく姿勢を、育成していくことが大切になってくるだろう。

ともに学び合うことについて、マーセルは、次のように述べている¹⁶⁾。

「発達の学習では、音楽を他の人々と共に演奏し、共に楽しむ社会的な機会が重視される。なぜなら、グループで学ぶ場合、必ずお互いが刺激され、教えられる機会を生じるからである。」

このように、音楽学習においては自ら学ぶ意欲を育成し、子ども一人一人の豊かな想像力を高めていきながら創造性を養って行き、創意工夫を生かした自己表現力を高めていく。そして、子ども一人一人が協力し合いながら集団の中で学び、そして教え合いながら、ともに作りあげる喜びを体験し、そして、生涯にわたって学んでいくその基盤を培っていくようにしていかなければならないだろう。

注

- 1) J. ペインター, P. アストン (山本文茂, 坪能由紀子, 橋都みどり訳) 『音楽の語るもの』音楽之友社 9~23 ページ
- 2) 同前, 255~257 ページ
- 3) 同前, 328~329 ページ

- 4) 同前, 7 ページ
- 5) 島崎篤子「いろいろな音楽を楽しもう」『教育音・小学版』1992年2月号 音楽之友社 60 ページ
- 6) ジェームス・L・マーセル (美田節子訳)『音楽的成長のための教育』 音楽之友社 1990年 125~135 ページ
- 7) 同前, 143 ページ
- 8) 千成俊夫「音楽科の授業における単元構成方略に関する一考察」『広島大学教育学教科教育学教室論集Ⅲ』 福村出版社 1990年 20 ページ
- 9) 渡辺護『芸術学』 東京大学出版会 1975年 37 ページ
- 10) 山田浅蔵『実践音楽教育学』 音楽の友社 1991年 196~197 ページ
- 11) リーマー (丸山忠璋訳)『音楽教育の哲学』 音楽之友社 1987年 205~222 ページ
- 12) J. L. マーセル, 前掲書, 134 ページ
- 13) 大宮真琴, 徳丸吉彦『幼児と音楽』 音楽之友社 1985年 78 ページ
- 14) リーマー, 前掲書, 199~200 ページ
- 15) 永田栄一「音楽教育百年来の子ども無視は克服できるか」『季刊音楽教育研究』 第11号 音楽之友社 1977年 7 ページ
- 16) J. L. マーセル, 前掲書, 169 ページ