

創造的音楽活動における表現と生活世界の往還

Interaction between Expression in Creative Music Activities and Lifeworld

児童学科 根津 知佳子
Dept. of Child Studies Chikako Nezu

抄 録 創造的な音楽活動において、子ども達の表現には彼ら自身の生活世界が映し出される。子ども達がどのようなイメージをもっているのか、子ども達が環境とどのように関わっているのかについて、その表現を読み解き、理解することが実践者に求められる。本研究では、ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) の拡張的学習 (expansive learning) のモデルを用い、『かえるの合唱』に関する子どもの表現と生活世界の往還を可視化した。また、特別支援学級における実践事例と音楽科における授業の比較を通して、子ども達の表現の拡張や深化の位相を明らかにし、支援の在り方を考察した。

キーワード：創造的音楽活動，即興，拡張的学習，生活世界，表現

Abstract Children's expressions in creative music activities reflect their lifeworld. Child education practitioners must interpret and understand their expressions in terms of the images children have and how they are involved in the circumstances.

The present study visualized the interaction between children's expressions in singing in the chorus of "Kaeru no Gassho (Frogs' Song)" and their lifeworld by using the expansive learning model proposed by Yrjö Engeström. The ideal support for children in special support classes was also investigated by clarifying phases of expansion or deepening in children's expressions through a series of comparisons between the practice case at special support classes and the case of music class.

Keywords: creative music activity, improvisation, expansive learning, lifeworld, expression

1. 創造的音楽活動

筆者は、作曲家である Paul Nordoff (1907-1976) と臨床家である Clive Robbins (1927-2011) によって創始された創造的音楽療法 (Creative Music Therapy) と Kenneth E. Bruscia (1986) の音楽療法の定義に依拠した実践研究を遂行している¹。

音楽療法とは、クライアントの well-being を改善・維持・回復させるために音楽的経験が使用される相互人間関係のプロセスである²。

根津ら (2021) では、この定義における「相互人間関係のプロセスに音楽的経験が使われる」という能動的側面に着目し、以下のように“創造的音楽

活動”を規定した³。

実践者自らが音楽の創造に関与する即興的技法を用いた実践

“創造的音楽活動”とは、前述の実践者と対象者による即興的な音楽創造過程を重視したノードフ・ロビンズ音楽療法 (= 創造的音楽療法) の手法を、教育/保育/養育/療育に適用することを目指したものである。創造的音楽療法に比べて治療的要素が薄く、音楽教育における創造的音楽学習よりは実践対象の裾野が広いという特徴を持っており、well-being を目指すだけでなく、音楽活動による共同行為の形成を促進し、子ども達の活動への意図や期待を育てることを重視している。

実践者自らが直接関与しながら“音楽の流れ（文脈）”を創出するというこの手法は、1990年代に我が国の言語臨床領域に広まった Jerome S. Bruner (1915-2016) の言語獲得理論のうち「イナイナイバー遊び」や「フォーマット (format)」の概念の影響を受けたという背景も併せ持っている⁴⁵。そのため、実践者と子ども達の相互のパフォーマンスを認知すると同時にさらなるパフォーマンスで応答し合うという深層構造と、この両者の連続したパフォーマンスが“音楽の流れ（文脈）”を生成していくことを重視する⁶。

根津 (2000) は、この手法を保育園における集団活動に適用し、「保育園児が卵マラカスを振る動きに合わせて実践者がピアノによる即興を行う」集団活動の深層構造と表層構造の変容の記述を試みた。

“卵のテーマ”ともいうべき短いフレーズの即興は何度も繰り返され、実践者の即興は、一人ひとりの動きを音楽によって結びつけながら活動全体をまとめる段階から (図1. A1, A2), グループ単位の意図や発想を汲み取り結びつける段階 (図1. B1, B2), そして、子ども同士が活動を展開できるように手渡ししていく段階 (図1. C) へと変容した⁷。また、楽器 (卵マラカス) を他者と共有することによって「孵化→鳥の誕生→死」という成長ストーリーに「恐竜の出現や追いかっこ」など、その時々の子どもの生活世界への関心や認知レベル (大きさや強さの対比) が映し出され、随時それらを織り込みながら音楽的文脈が構成されていった。

図1は、実践者 (P) の即興と子ども達同士のつながりの変容を示したものである。

相互作用の質	意図の出現	意図の表現	意図の表現	伝達意図の多様化	他者の意図の理解
グループと指導者の相互作用					
活動段階	A1	A2	B1	B2	C

図1. 相互作用の変容 (根津, 2001, p.138 を基に改訂)

この記述方法によって、集団活動における実践者と子ども達、あるいは、子ども達同士の関係性の変容を簡便な方法で可視化することができたが、集団活動に自律して参加できない段階の子ども達の表現活動の変容を記述することが難しいという課題が残っている。具体的には、特別支援学級の担任教諭や支援担当者などによって支えられている子ども達の表現行為やその集団自体の変容を可視化することが困難な点である。

これまでに根津 (2019) は、ユーリア・エンゲストローム (Yrjö Engeström) の拡張的学習 (expansive learning) のモデルを援用し、指導者の観と教材解釈の相違によって、子ども達の音楽的経験の拡張が異なることを『待ちぼうけ』を事例とした分析を通して明らかにした⁸。さらに、同モデルを援用し、幼年期の合奏支援活動における子ども達の音楽的経

験を比較した (根津, 2020)。山住 (2017) によれば、エンゲストロームによる「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory)」は、人間活動を新たにデザインしていくための理論的フレームワークである。筆者は、この理論に依拠することにより複数の大人に支えられながら表現をする子ども達の表現が、教室空間というコミュニティにおいて、いかに拡張されるのかを可視化することができると考えている。以下、本研究では、集団的活動システム (Engeström, 1998) を援用し、“創造的音楽活動”の構造の変容の可視化を試みる。

2. 『かえるの合唱』における音楽的体験

筆者は、高等教育機関によるアクションリサーチ的活動の一環として、特別支援学級における継続的なセッションを行ってきた。ここでは、小学校低学

年の教科書に掲載され、誰もが知っている『かえるの合唱』を材とした活動例を取り上げ、深層構造と表層構造の変容について概観する。

期間 : 201X年～201X+6年 年4回(201X+4年より2回)のうち、201X年+4年6月15日分
 場所 : A県B市郊外のI小学校特別支援学級教室
 児童 : 特別支援学級10名前後と通級3名
 教職員 : 担任教諭および特別支援教育支援員3名
 実践者 : リーダー、大学院生2名
 時間 : 朝の会の終了後、45分

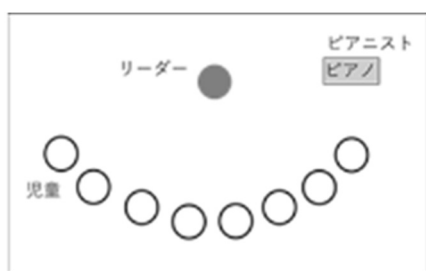


図2. 椅子の配置

ここで、[201X年+4年]6月15日の活動を取り上げ、“創造的音楽活動”の手法を確認する。すべての活動は、図2のように半円状に椅子を並べ、児童が自由に動くことができるような場面構成で行った(以下、記録ではL=活動リーダー、T=担任教諭、ST=特別支援教育支援員、A=アシスタント(大学院生)、数字は学年、Bは男児、Gは女児と表記する)。

【活動1. 10分30秒～】

Lが「じゃあ、『かえるの合唱』をみんなで歌ってみましょう。どんな歌ですか(=どんな風に歌いたいですか)?教えてください」と言うと、4G「ピアノで弾ける」①と言い、他の女児も「聞いたことある」と言いながら、個々に歌い始める。「みんなで歌ってみましょう」とキーボードを弾き始めると、1Bが「もっと速めがいい」「10倍速」と速さのリクエストをする。4Gは「ドレミファソラシ(正しくはドレミファミレド)」と大きな声で歌っている。②「遅いのがいい」とゆっくり歩きながら歌う女児もいる。Lは、黒板に、I.速いカエル、II.遅いカエル、III.

ドレミファカエル、IV.10倍速カエルと順番を書き、一つひとつ進めていく。

まず、省察例として、活動リーダー(L)およびアシスタント(A)による活動1に関する記述を以下に示す。

4Gは、低学年の頃は大きな音が苦手で、机の下に入り込んだり泣いたりするなど不安が強かったが、中学年である今は、原学級の音楽の時間に『かえるの合唱』を教材として音名や鍵盤ハーモニカの運指の練習をしたことを思い出しながら参加している。また、鍵盤ハーモニカが得意であることから、自律して参加している(下線①②)。

次に、記録例として1Gが2ヶ月前に初めて活動に参加した時のAによる記述を示す。

1年生の男児は、衝動的な行動をとっていたが、自分が楽器を差し出す役になったら、差し出す番までじっと待っていた。役割があると(興味関心のあるものがあると)じっとしてられる。このことからこの活動に関心を持っていることがわかる。

これらの記述例から、児童一人ひとりに特別支援学級の教室における“履歴”があることを読み取ることができる。だからこそこの教室で展開される“創造的音楽活動”には、“非日常的空間”でありながらも毎回児童の“生活世界”が映し出されることになる。実践者には、表現に映し出される“生活世界”を掬い、読み解きながら音楽的な文脈を構成することが求められる。前述したような「実践者と子ども達の相互のパフォーマンスを認知すると同時にさらなるパフォーマンスで応答し合う」という深層構造を保ちながら、どのように表層構造が変化し、“音楽の流れ(文脈)”が生成されていったのかを以下に記述する。

【活動2. 15分50秒～19分25秒】

4つ目の10倍速カエルが始まると、何人かの子どもたちがカエルになって飛び始める。Lは、「ピョンピョンカエルだね」と活動名を変更す

る。速すぎてついていけないグループの動きを取り入れ、新たなリクエストである 10 倍遅いカエルを加える。全体がスローモーションの動きになり、何人かが床につぶれてしまう。スローモーションの動きから、横揺れの動きが発生し、女兒 4G と T がダンスを始める。③ L は「では ダンスカエルでーす」とその動きを新たな活動に取り入れる。

「速い—遅い」「高い—低い」「強い—弱い」は、低学年・中学年が中心となるグループでの定番の活動であり、とりわけ「10 倍速（遅）」について、L は、「児童たちができないこと／無理難題自体を楽しむ」ことをわかった上で活動に組み込むことが多い。一方で、この活動によって情動が高まり、築いた対人関係や活動への意欲が途切れてしまう危険性を孕んでいる。具体的には、喧嘩が発生したり、身体同士がぶつかることによる怪我なども懸念される。その危険を回避するために、ここでは直観的に T が、情動的な場面を取めて、次の新たな活動場面につないでいこうとしたことが読み取れる（下線③）また、L は、児童のパフォーマンスに応答しながら、網掛け部分に示されるように、「活動名を変更する」「その動きを新たな活動に取り入れる」ことで表層構造を変化させていることがわかる。前者を相互作用で表すならば、「意図の表現（A2，B1）」であり、後者は「伝達意図の多様化（B2）」に該当する。

【活動 3. 19 分 55 秒～】

カエルのギロを配ると、6B は木魚に見立てて「なんまいだ～なんまいだ～」と言い続けている。L が「カエルの鳴き声を聴こうね」と言うと、その他の 3 人はその場でカエルジャンプし続けながら聴いている。「じゃ、楽器は次の人に渡してね」という L の指示に対して、それまでお坊さんになっていた 6B は、逆さ歩きをしながら中央に出てくる。6B を担当している支援員 ST は、音楽のテンポに合わせて耳に手を当てながら円の中央に進み、楽器の音を聴くように促す動作を続ける。④

お坊さんの 6B は、床に座り指揮を始める。

音楽と無関係にお経を唱え続けていた 6B の傍にいた ST は、6B が移動すると音楽の雰囲気や全体の方向性をそこなわないように 6B のいる方に移動し、その日の目標であった「音に聴き入る体験」の場面

づくりをしていることを読み取ることができる（下線④）。活動を開始した 201X 年当時の ST は、児童たちが活動に参加することを促すための直接的支援が多く、それ以外の時間は活動の外側にいることが多かったが、このエピソードでは、活動の雰囲気を壊さないように L と協働し、ST 自身がパフォーマンスしていることがわかる。

【活動 4. 24 分 25 秒～26 分 50 秒】

L は、T と A をリーダーとして 2 つのグループに分ける。「じゃ、難しいことやろうかな～」と言い、輪唱を始める。それまで椅子に座って様子をみていた 4B が嬉しそうに笑い、「ケケケケケケケケケケケケ・・・」以降、声を出して歌う。⑤

4G と同じ学年の 4B は、第二次性徴期に入ったこともあり、活動 1～3 のような身体性を帯びた活動や動きを伴った表現への参加には消極的である。しかし、下線⑤のように、活動の流れの一部に参加していることがわかる。

“創造的音楽活動”で重視するのは、sound も silence も音楽表現の要であるという視座である。silence は、音楽表現における「沈黙」を意味するものであるが、筆者は、前述したように音楽活動による共同行為の形成を促進し、子ども達の活動への意図や期待を育てることを重視しているため、「表現しない」「休んでいる」「見ているだけ」などの行動解釈が重要な意味を持つと考えている⁹。例えば、活動 4 の下線⑤にある「座って様子を見る」という行為も silence として承認している。

ところで、当該実践の特徴は、特別支援学級に所属する児童を取り巻く多様な大人の存在である。ここでは、実践者（L&A）と協働しながら、担任教諭（T）や数名の特別支援教育支援員（ST）も“音楽の流れ（文脈）”の創造に積極的に参与している（下線③④）。むしろ、児童の意図を保障し、全体の“音楽の流れ（文脈）”へと橋渡ししているのは、日常の児童の様子を把握している担任教諭や特別支援教育支援員である。活動 2 の T（担任教諭）の動き（下線③）や、活動 3 の ST（特別支援教育支援員）の動き（下線④）は、「安全・安心な活動をもっと続けて欲しい」「多様な表現を引き出したい」という T や ST の願いによって支えられている。これは、本事例である、特別支援学級における“創造

的音楽活動”において、この活動を共有する全員のパフォーマンスにより音楽的な文脈が生成されていることを意味している。

図3は、『かえるの合唱』を「道具（三角形頂点）」として、「参加したいように参加する」「参加しないことは沈黙（silence）」という「ルール（三角形左下角）」と、「参加者全員がリーダーであり、活動の補助員である」という「分業（三角形右下角）」によって活動システムが確立されている状態を表している。ここで最も特徴的なのは、教室（以下、コミュニティと表記する）を構成するメンバーの多様性であると言っても過言ではないであろう（図3、左下三角形＝交換）。前述したように、活動1から4までの20分間に数えきれないほど繰り返された『かえるの合唱』では、コミュニティのメンバー全員が sound と silence によってつながりながらパ

フォーマンスしている。それは個々の自己表現／自己実現に留まらず、“音楽の流れ（文脈）”をつなげようとするコミュニティによるパフォーマンスと解釈することができる。主体は、ST である場合もあり、児童の表現を支えるために、時にリーダーになり、時に支援者になるという役割の手渡しがコミュニティ内で随時行われていることになる（図3、右下三角形＝分配）。当然のことながらコミュニティのメンバー全員に即興性および協働性が求められることから、ここでの“創造的音楽活動”は、「分配」における「分業（三角形右下角）」に特徴があると考えることができる。

では、“創造的音楽活動”を通して児童はどのような音楽的体験をしているのであろうか。どのように学びを拡張しているのであろうか。ここで、音楽科の教材としての『かえるの合唱』について確認する。

創造的音楽活動における『かえるの合唱』

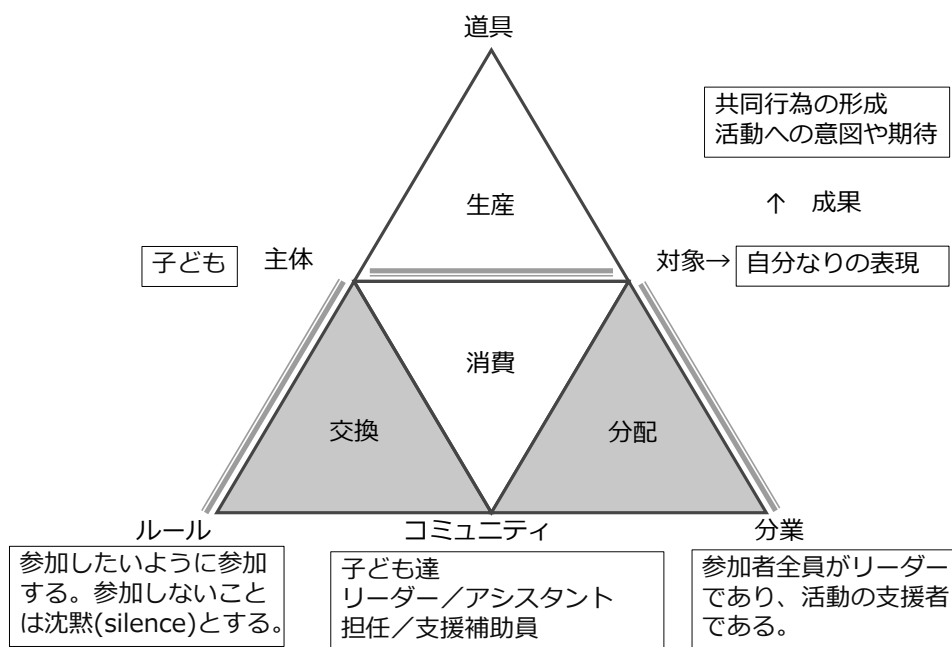


図3. 特別支援学級における創造的音楽活動 [201X年+4年]

3. 『かえるの合唱』に内在する教材性

『かえるの合唱』の教材例に関して、例えば、新学習指導要領の「内容」及び「共通事項」との関係として「音の高さのちがいをかんじとろう」という題材名のもと、音色、旋律、音の重なり、拍、フレーズ、縦と横のつながりを学ぶこと、特別の教科道徳との関連として「A 希望と勇気、強い意志」を例としているものがある。また、10時間扱いの2年生の指導計画例「ドレミであそぼう」には、「音のたかさに気をつけながら、うたや鍵盤ハーモニカでおいかけてこをしましょう」と学習目標が記載されている(表2)¹⁰。

活動理論における集団的活動システムのモデルを活用し、『かえるの合唱』に内在する学びを図示すると図4のようになる。

表2. 『かえるの合唱』の指導例

題材の目標	指導計画例
(1) 「知識及び技能」の習得	旋律の音の動きやリズム、その重なりなどと曲想との関わりについて気づき、階名で歌ったり楽譜を見て演奏したりする技能や、音を選んで短い旋律をつくる技能を身に付ける。
(2) 「思考力、判断力、表現力等」の育成	旋律の音の動きに合わせて体を動かしながら音楽を聴いたり、旋律の特徴を生かした表現の仕方や音のつなげ方について思いをもったりする。
(3) 「学びに向かう力、人間性等」の涵養	互いの声や音を聴き合いながら階名で歌うことに親しみ、旋律の特徴を感じ取って、聴いたり表現したりする学習に楽しんで取り組む。

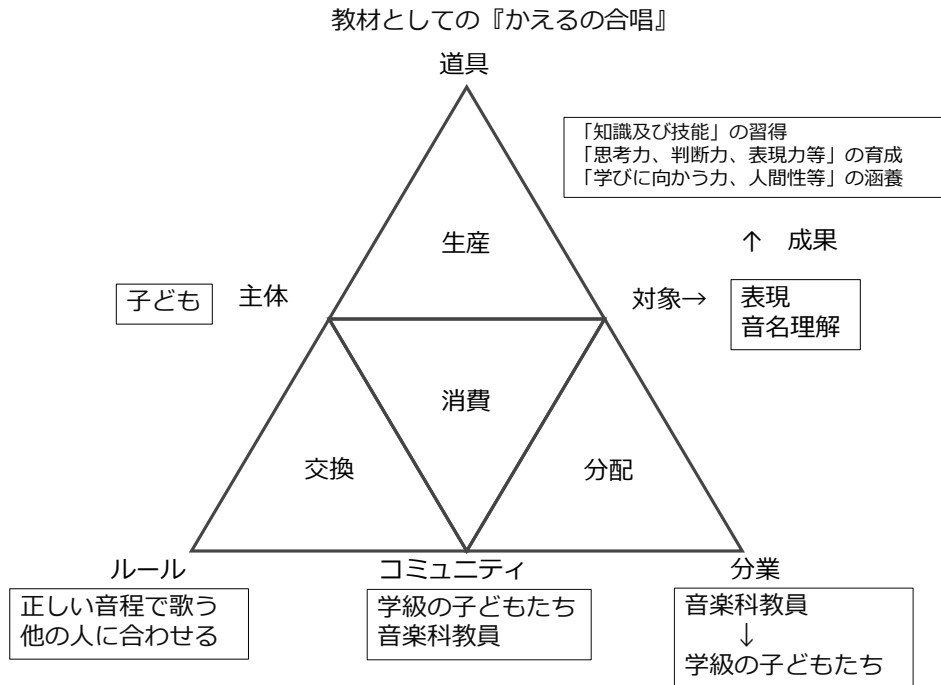


図4. 教材としての『かえるの合唱』

図4は、『かえるの合唱』を「道具（三角形頂点）」として、「正しい音程で歌う」「他の人に合わせる」という「ルール（三角形左下角）」と、「音楽科教員の指導の下で学級の子ども達が学ぶ」という「分業（三角形右下角）」による活動システムを表したものである。教室では、音楽担当教員が範唱／範奏し、

児童が模唱／模奏するという伝統的な教授方法により、「音楽的単声／社会的多声」である「一つのグループが同一の旋律を歌う」ことが対象として求められ¹¹、その成果として音楽科の学年目標、題材目標が達成されることになる。

4. コミュニティにおけるヘテロフォニー

特別支援学級の児童の表現は、どうであろうか。活動1において4Gは、メロディに階名を当てはめているものの正しい音程・階名で歌っているわけではない。したがって、表2(1)「知識及び技能」の習得ができていないことになる。活動2でも、児童は旋律や音の動きに合わせて体を動かしながら音楽を聴いているわけではない。活動3でジャンプしながら音を聴いている3人も、「カエルになっているつもり」であり、旋律に合わせて体を動かしているわけではない。両者に共通しているのは、「クラスのみなどと一緒に動きたいという衝動にも近い気持ち」ではなかろうか。したがって、(2)「思考力、判断力、表現力等」の育成という観点での評価をあてはめることは困難である。

では、(3)「学びに向かう力、人間性等」の涵養についてはどうであろうか。厳密には「互いの声や音を聴き合いながら階名で歌うことに親しみ、旋律の特徴を感じ取って、聴いたり表現したりする学習に楽しんで取り組む」には至っては不在だが、代替の評価として「互いの声や音を聴き合いながら、各々のカエルのイメージを感じ取って表現する活動に楽しんで取り組む」という観点であれば、十分に達していることになる。

本事例では、20分間に、歌唱、器楽、身体表現の活動領域を何度も往還・越境している。つまり、表層構造が出来上がっては崩され、また新たに出来上がっては崩されるということになる。さらに“卵マラカス”の実践事例と大きく異なる点として“音楽的な流れ(文脈)”に系統性・順序性がないことが挙げられる。同様に、相互作用に関しても段階的ではなく、A~Cを常に往還・越境しているのが特徴である。例えば、児童の興味・関心を図とし、音楽を地とするならば、図に浮かび上がるモノ・コトは、児童の関心事(カエル・お坊さん・指揮者)であり、生活世界に確かに存在するものである。一方、“卵マラカス”の事例では、現実的に存在しないモノ・コト(恐竜)などを想定した遊びとして展開していったという特徴がある。

表1. 表層構造の変容

	活動	表層構造
活動1	歌唱	10倍速
活動2	身体表現	ピョンピョンカエル 10倍遅いかエル →ダンスカエル
活動3	器楽	お坊さんカエル(ギロ) →指揮者
活動4	歌唱	輪唱

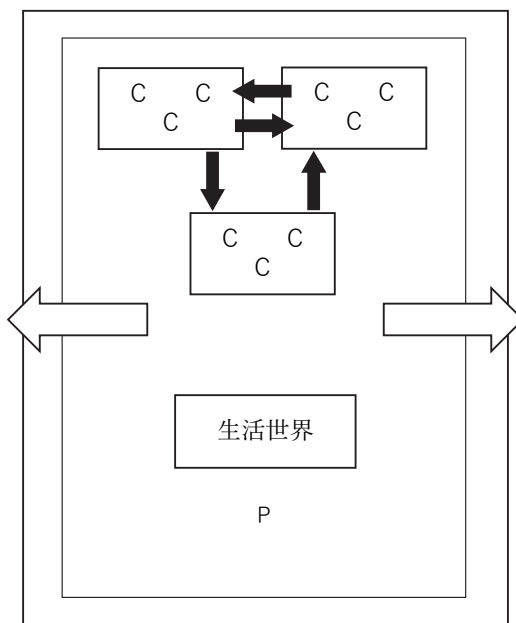


図5. 生活世界と表現の往還

集団による歌唱表現に関して、とかく「一つのグループが同一の旋律を歌う（音楽的単声／社会的多声）」ことや、「異なる声部をグループで歌う（音楽的多声／社会的多声）」ことの完成度を求めがちである。筆者は、活動システムによる分析（根津，2019，2020）を通して、集団が同じ旋律（monophony）を斉唱することよりも、同じ旋律を異なった歌い方をする異音性（heterophony）に着目することにより、「自分と他者の声との相違」「発声への気づき」「即興性」などの新たな学びが展開可能であると考えている¹²。本事例においても、児童がそれぞれの表現で『かえるの合唱』を表現する姿を確認することができた。“創造的音楽活動”を展開している教室は、異音性を特徴とするコミュニティに変容したと考えることができる。

周囲を田圃に囲まれ、自然豊かな農村に位置するC小学校の児童にとって、カエルはイメージの世界のモノでもなく、単なる理科の教材でもなく、生活世界に欠かせないモノ（生き物）である。“創造的音楽活動”においては、児童が生活世界のモノ（カエル）になりきった表現と音楽表現の往還を支えているのが深層構造であるといえよう。

今後、本研究で明らかにした集団活動システムが幼年期における教育／保育／養育／療育のモデルとして有用性があるかどうかについて検討していきたいと考えている。

主要参考文献

- ・ Yrjö Engeström : Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit. (1998)
- ・ ユーリア・エンゲストローム（山住勝広ほか訳）：『拡張による学習 —活動理論からのアプローチ』新曜社（2009）
- ・ 山住勝広：『拡張する学校 —協働学習の活動理論』東京大学出版会（2017）

脚注

¹ 根津知佳子・川見夕貴・和田朝美：「音楽療法的

- アプローチの可能性と課題」『日本女子大学 紀要 家政学部』68 p.29 (2021)
- ² ケネス・E・ブルシア（生野里花訳）：『音楽療法を定義する』東海大学出版会，p.282 (2001)
Kenneth E. Bruscia : Defining Music Therapy (Second Edition) Barcelona Publishers, 1998
Kenneth E. Bruscia : Defining Music Therapy (Third Edition) Barcelona Publishers (2014)
- ³ 根津ら（2021）：前掲書，p.30
- ⁴ 長崎勤・小山はるみ・八重田美衣：「認知・語用論的アプローチによる言語指導の試み（Ⅳ）—ダウン症幼児に対する太鼓即興の音楽活動による共同行為の形成—」『特殊教育研究施設報告』39 pp.43-54 (1990)
- ⁵ 千田亮子・臼井裕美子・藤井栄子・太田一貴・根津知佳子：「即興活動における音楽的相互反応性に関する一考察（1）—感覚運動的段階の太鼓活動の指導—」『日本特殊教育学会第30回発表論文集』pp.762-763 (1992)
- ⁶ 根津知佳子：「音楽的経験に内在する＜ドラマ性＞」『日本芸術療法学会誌』Vol.32 No.2 p.69 (2002)
- ⁷ 根津知佳子：「音楽活動における相互作用」『音楽教育学研究 2 <音楽教育の実践研究>』音楽之友社 pp.130-141 (2001)
- ⁸ 根津知佳子・川見夕貴・高橋順子・井上千本：「幼年期の音楽的経験に関する研究～合奏支援を中心に～」『日本女子大学 紀要 家政学部』67 pp.7-16 (2020)
- ⁹ 具体的な分析内容については、根津ら（2021）を参照
- ¹⁰ 教育芸術社 <https://www.kyogei.co.jp/instructionplan/es/> (2021年1月30日閲覧)
- ¹¹ Joseph Jordania 著. 森田稔訳：『人間はなぜ歌うのか？ 人類の進化における「うた」の起源』アルク出版（2017）
- ¹² 根津知佳子：「“声を出すこと”による学び」『活動理論研究』第4号 pp.29-38 (2019)