

日本の音具を教材とした日本音楽の学習

—— 小学校低学年を対象として ——

茂手木 潔 子*・江 谷 和 樹**

(平成16年4月30日受付；平成16年7月12日受理)

要 旨

この研究は、小学校の授業における日本音楽の学習場面において、日本文化の中にある発音を目的とした道具（音具）を教材として用いることによって、日本の伝統音楽の特徴を学習することができるかどうかを検証した実践的研究である。研究に当たっては、日本の伝統的な「音具」の音響的特徴や構造の特徴が、日本の楽器と共通の特徴を持っている点、たとえば、音色に自然音の模倣があり、音響学的に非調和成分音を多く含むことなど、音楽学の研究で明らかになった成果を基盤とした。この結果を踏まえて、小学校低学年児童の音楽授業で音具を用いた授業を行った結果、音具を用いた学習から日本の音楽への導入は十分可能であり、また、学習過程で用いた口頭伝承の方法やアンサンブル方法もまた、日本音楽の臨機応変な演奏方法を育むことにつながる事が明らかになった。

KEY WORDS

Japanese traditional music	日本の伝統音楽	Oral transmission	口頭伝承
Body-centered music	身度尺の音楽	Emphasis on process	プロセス重視
Sound sources	音具	Non-tonal sound elements	非調和成分音
Music education in elementary school	小学校音楽		

1. 研究の経緯

この研究は、日本文化の中にある発音を目的とした道具（音具）を用いることで、日本の伝統音楽の特徴を学習することができるかどうかに焦点を当てた実践的研究である。この共同研究は、茂手木と本学修了生および卒業生の2人の現職小学校教諭とによって平成12年から始まった。修了生は、当時春日小学校教諭の秦野育子、卒業生は当時大和川小学校教諭の江谷和樹である。当初は月1回程度、研究室で日本音楽の特徴について確認しあったり、日本の音に対して小学生の興味・関心をどのくらい喚起できるかなどについて意見交換をした。そして、提案した日本音楽の特徴を理解するためのキーワードが、小学校の音楽教育に新たな視点を与えることができるかどうかについて実践によって検証することになった。新たな視点とは、身近な楽器にもっと目と耳を向けて日本文化の音を導入すること、次に、歌舞伎や民俗芸能に登場するような音具や音を出す道具類をも含めて楽器と考え、明確な旋律やハーモニーを出すこ

* 芸術系講座（音楽）

** 新潟県東頸城郡浦川原村立下保倉小学校教諭

とのみを目的としない音楽文化を子供たちにも体験させ、より自由な音楽表現の場とできないであろうかということ、さらに、これらの多様な楽器を、「新たに作る」「手作り楽器」の活動からではなく、日常から探することを重視して音や響きへの関心を喚起し、日常の中で音や響きについての好奇心をはぐくむことはできないだろうかという考え、また、作品を演奏することを目的とした音楽授業ではなく、「探す」「組み合わせて行く」など「プロセス」の活動を重視して、日本音楽の本質的な特徴「手を入れながら作り続ける」に対応させること、それぞれが自分らしく工夫しながら「もの」を作り上げてゆく、「身の丈」にあった「ものづくり」(身度尺)を重視すること、などである。

そして、2人の小学校教諭は、これらの考えを実践する上で、「音色」に焦点を当てて実践を試みた。秦野は春日小学校における音楽発表会で、江谷は糸魚川市の音楽発表会で実践結果を発表した。児童たちの意欲の喚起、個性の抽出にはかなりの効果をもたらしたものの、通常の音楽発表会の題材や様態との大きな隔たりは、聴衆である保護者たちの当惑を招いた。当惑の内容は「何をやっているのかわからない」「プラスバンドのような音量がなくてつまらない」「児童の表現がそろっていない」などであった。

実践側の考えからすれば、これまでの音楽教育で行われてきた「そろえる」「皆が一致する」という目的をこの研究では持っていなかったわけであるし、音量を確保する事よりも、異なった音色について関心を持つことができるかどうか、指揮者がいなくても音を聞きながらアンサンブルを作ることができるかどうかなど、これまでの音楽会の常識を逆転させたような方法を取ることをあえて行ったのであるから、この反応は予想通りであった。

これらの考えは、茂手木の「日本の伝統的玩具の音色の研究」(1993)、「おもちゃが奏でる日本の音 平成玩具考」(1995-1996)『おもちゃが奏でる日本の音』(1998)および、新津市美術館で開催した「音のはじめ 音楽のはじまり」(1999)などの研究や活動に基づいていた。そしてその後の「日本の音楽学習へのアプローチ法」(2000)における〈プロセス重視〉の考え、「日本の伝統音楽に親しむ」(2003)における〈身度尺〉と〈手を入れながら作る〉考えについても、実践の過程で考慮された。

共同研究の成果としては、まず秦野が2001年7月15日「地域と大学との交流コンサート第1回」(上越教育大学講堂)で発表。次に、江谷が2003年11月に、「地域と大学との交流コンサート第2回」(浦川原村顕聖寺)で発表した。本論文は、江谷の実践結果をまとめた研究論文である。ここで行われている共同研究の試みは、まだ始まって年月もあさいが、ここに発表することをご関係者からのご助言やご指導を賜れば有り難い。

2. 先行研究

小学校の音楽授業において、日本の音具や玩具にまで範囲を広げて日本音楽への導入を図る授業については、茂手木の研究が初めてであろう。研究の発端は、平成4(1992)年の日本玩具文化財団における奨励賞研究であり、ここにおいて、日本の伝統的な発音玩具の実体を調査したことがその後の研究へと継続した。平成12(2000)年までは、兵庫県神埼郡香寺町にある日本玩具博物館の協力を得て、発音玩具や音具の種類・用途などについての情報を収集する事に焦点を当ててきたが、その後、歌舞伎や仏教音楽の楽器との関連が予想されたことから、研究の方向は伝統的な楽器との境界に関する問題へと及び、現在に至っている。

平成12(2000)年4月、日本音楽の特徴として「プロセス重視」の観点を前述の論文で提示した後(茂手木2000)、人間工学の分野で説得力のある著作を残した秋岡芳夫が注目した「身度尺」のキーワード(秋岡1989)を日本音楽に適用することを提案し、日本音楽の多様性の根幹に位置づけることを試みてきた。

なお、日本音楽における「音色」の特徴に関する記述や研究としては、音楽学の分野では、吉川英史(吉川1979,1984)や小泉文夫(小泉1978)による楽器の音色の独自性についての研究が、音響学では栗原正次による日本の楽器の音響分析(栗原1974,1976)、また中野純による声の音楽の特徴についての記述(中野1993)などもあり、「サワリ」という言葉に象徴される、倍音以外の部分音を多く持つ音色を追求した音色嗜好や、「喉声」を重視した声の音色について言及されている。

3. 用語の定義

本研究で用いる用語「音具」は、1975年ごろが初出と思われる。公的に登場するのは、1976年1月19日東京の南画廊主催「音のオブジェと音具展・鈴木昭男の世界」であるが、この用語はそれ以前から鈴木と交流のあった藤原和通の作ったものであった。鈴木昭男自身から提供された資料によれば、藤原の用いた「音具」の用語は、コンクリートと材木とを組み合わせたものに対して使われ、演奏会場でよく見かける「きれいごと」の音楽のアンティテーゼとして、汗だくでカ一杯道具を動かして作り出す音に対して「音具」と名付けられた。その後、南画廊での展覧会においては、展覧会を企画した一柳慧も「音具」の用語を用いている。一柳はジョン・ケージが用いた Sound instruments の訳語として「音具」を用いた。しかし、一柳の用いた「音具」の意味は、鈴木昭男製作アナラポスなどの発音具を意味するものとなり、藤原の意図したコンセプトとは相違が生じている。年代の前後関係から、一柳は藤原の創案した用語を鈴木を通じて知り、別のコンセプトで使用し始めたことが予想される。その後、この用語は東京都の小学校教諭の谷中優が教育の場で使用し始めた結果、音楽教育の場で頻繁に使用されるようになった。教育の場での用法も一柳のコンセプトを引き継ぐものであった。教育における「音具」の多用は、旋律やハーモニーを奏でることのできない楽器に対して、言い換えれば、西洋音楽の価値観に入らないものに対してつけられた呼称となっている。

本研究では、現時点で「音具」の用語を現状に即して用いるが、いずれは「音具」も「楽器」として扱うべきであると考えている。

「プロセス重視」の考えは、日本音楽における様々な場面や様態を表す言葉として用いている。例えば、演奏前の楽器準備の状態、楽器は完成したものとはとらえられずに常に手を入れ続けながら完成に向かって進んでゆくと考えられている状態、舞台での演奏におけるアンサンブルの進行方法、音楽の装飾方法に見るユリ・スリなど、ある音高から次の音高に移動するプロセスがもっとも重要と考えられている点、などに関して用いる言葉である。

「身度尺」は、秋岡芳夫によれば、人間の身体で測ってものを作ることを意味し、最小の単位が親指の先と人差し指を広げた長さ「咫(あた)」、手を広げた時の寸法は「尋(ひろ)」などと呼ばれ、これらの身体の基本単位が日本人の住空間の単位となっている点を指摘している(秋岡1989)。身長に多少の差があってもこれらの単位の誤差は無視できる単位であるとも彼は述べているが、この多少の誤差を含めた寸法の決め方は、日本音楽における「ずれ」や「すれ」と

いう拍節やリズム、そして音高の誤差の許容範囲の考え方と共通する。このことから、平成15年より、筆者はこの用語を日本音楽の特徴を端的に表す用語として新たに用いることとした。

しかしながら、過去の世界の歴史の中には、掌から肘までを基準としてもを測る文化があったように、「身体で測る」文化は世界各地に実在していたし、現在も継承されているであろう。したがって、芸術表現における身体性の問題は、日本独自と断言することはできない。むしろポスト・モダンの重要課題として論議されるべきであろう。したがって、今回の場合は、筆者の専門研究領域である日本音楽を題材として、このキーワードを取り上げていることも、ここで付け加えておきたい。

「非調和成分音」の用語は、日本の楽器の音色特性を表す言葉として音響学者の山田真司が茂手木の研究のために考案した用語である(茂手木1998)。この用語は、特定できる音高を持ちにくく、高周波数成分を多く含む特徴を持つ音色を意味する。音響学者の栗原正次が用いた「雑音のエネルギーが強く」(栗原1974)「部分音数が多い」音についての表現(栗原1976)も非調和成分音を意味したものであると考えている。

4. 新潟県東頸城郡蒲川原村立下保倉小学校における実践

4.1 実践の意図

近年、音楽教育の場において日本音楽の授業実践ほど脚光を浴びている分野はないであろう。音楽教師はいかにして日本音楽を教材化するかということに頭を悩ませ、日本の楽器を使った授業を試みたり、郷土に伝わる伝統芸能を取り入れて授業を組み立てたりと、様々な方法で子どもたちに日本音楽を体験させようと努力している。また、日本音楽の教材化は、音楽科の枠を越えて、総合的な学習の時間においても重要なテーマとなり、音楽体験を通して、国際理解へと発展させる学習や地域のよさを見直す活動として実践されることも多くなった。

しかしながら、これらの実践が、授業で扱う題材や用いる楽器の教材価値を検証した上で、日本音楽で何をどのように学ばせるかについて十分吟味されているか、また、これまでの日本音楽をめぐる音楽学をはじめとする諸分野の研究の成果に基づいた実践が行われているか、授業の対象となる子どもの実態から出発した教材選択がなされているかという点で、実践上の課題も少なくない。

本研究では、このような課題に基づいて、日本音楽の学習のためのキーワード、「日常性」「音色」「プロセス重視」の観点から、小学校における日本音楽の授業を試みた。具体的に、上記のキーワードと実践に関して以下のように考えた。

「日常性」については、子どもの「日常性」に着目し、彼らにとって身近な環境から求めた音の素材から教材開発を行う視点である。中でも、古くから子どもたちに親しまれてきたでんでん太鼓や鳥の笛、郷土芸能で使われる様々な楽器、仏具、歌舞伎で使われる打楽器など、いわゆる「楽器」として認識される以前の「音具」に注目するとともに、材料としての木・石・竹などの自然素材のもつ意味も観点に含めた。

第二に、音そのものに焦点を当て、「音色」を中心にしてアンサンブルを試みる視点である。音色から導入する日本音楽指導法開発の必要性は以前からも提案され(奥1990:17)、日本音楽が本格的に導入されるようになった現行指導要領の実施後も、指導のポイントとして挙げられている(茂手木 2003:45)。しかし、実際の授業の場では、音階に着目した日本的な旋律の創

作や、太鼓と笛を組み合わせた囃子の創作、旋律とリズムの組み合わせで構成した実践が多く見受けられ、音や音色そのものに注目して展開された実践例は少ない。そのため、教材としての可能性についても十分な研究が尽くされたとはいえない。

第三に、音具に親しみ、子どもが音や人と直接関わり合いながら音遊びを楽しんだり、作品を創り上げたりする「プロセス」を重視する視点である（茂手木2000）。本研究は、茂手木が発表したこのコンセプトを音楽教育の場に反映させ、日本音楽の理論的研究と実践を繋ごうとするもので、特に子どもの学習活動を評価していく際の指針として、または音楽教育における「作品」や「発表」という「結果としての表現」重視のあり方を問い直す試みでもある。

以上の三つの視点をもとに、本章では様々な音具の音色がもたらす教育的価値について、子どもの学習過程に着目しながら検証し、小学校音楽授業における日本音楽の導入への新たな提案を行いたい。なお本実践の考察は、対象児童が小学校2年生であったことから、小学校低学年を念頭においたものである。

4.2 身近な音具に着目する理由

4.2.1 「音」と「音楽」

これまでに日本音楽の授業や、あるいは音楽教育そのものに関して、子どもたちの身近な素材に着目して教材化すべきだとする考えは、研究者らによって繰り返し主張されてきた。特にわらべうたに注目した音楽教育論については小泉文夫（小泉1950）の研究をはじめとして民族音楽学の立場から早くに提唱され、実際に小学校では授業化されることも多かった。この場合、授業者はわらべうたの構成音や旋律形式に教材価値を見出し、日本的旋律の創作活動へと発展させる授業方法をとる。では、この考えから昔から伝わる身近な日本の音具の教材価値を探ろうとするとどうであろうか。

我が国に伝わる伝統的な音具には、旋律や和音を奏でることのできるものはほとんど無い。このような音文化の中で、プラスチック製のパンフルート型の玩具が「メロディー」と名付けられたのも、音階を出すことのできる音具が登場したためと言えよう。また、伊勢土産の「笙の笛」のように、リコーダー構造で音階を持つ笛もあるが、これも希な例である。ちなみに、「笙の笛」はメロディーが出てドレミの音階にならない。そして、このような音具は一般的にプリミティブで未完成なものとして捉えられる。であるから、これらの音具からどうして日本音楽が学べようかという疑問が生じるわけである。

この点について、これまでの日本の音文化に関する吉川の研究や、茂手木の日本人の聴取特性の研究では、伝統的な音文化の特徴だと思われる点で次の点を挙げている。

(1) 噪音的な音色を好む音感覚（非調和成分音を重視する音感覚）

- ・三味線のサワリの響きのような、様々な音高が混じり合った音色を好む。
- ・楽器の音だけでなく、笛の息音や三味線などの革を打つ音も含めて音色を作り上げる。

(2) 自然界から音を求めようとする感覚、あるいは、楽器の音色を自然音に近づけようとする嗜好。

- ・鳥の声や雨音・風音など、自然界にある音を生活に取り入れようとするとともに、楽器の音色についても、自然の音に近づけようとし、楽器素材にも自然素材を生かそうとする。

- (3) 音に象徴性をもたせる傾向や、季節の変化を音で感ずる傾向
- ・風鈴の音で夏を感じたり、半鐘の音で冬を感じたりする。また、歌舞伎下座音楽の場合は、大太鼓を革・布、木、竹などのバチで、雪音、水音、風音などを打ち分けて自然音を象徴的に表現する。
- (4) 静けさに音を見いだす感覚
- ・静寂の表現を、無音ではなく、真夏の蟬声と対比させて表現したり、シシオドシの音で表現するように、音を出すことによって「静けさ」を表現する傾向がある。

以上述べたような日本の音文化の特徴から、もともと日本人の生活の中では、様々に音を楽しむ工夫がなされ、日常生活と音が密接に関わっていたこと、さらに音が音楽表現の素材として扱われるだけでなく、「音」自体を「音楽」として意識してきたことも理解できる。

これらの特徴からも、授業で日本音楽を教材化する場合には、すでに形作られた「音楽」から学習できることと、「音」（もしくは「音色」）から学習できることは、ほぼ同じレベルで意味をもつことであり、「音」そのものを授業者が教材として意識的に扱う必要があると考えた。

明治以降の学校音楽教育を振り返ると、長年にわたり〈限られた時代の〉西洋音楽の考え方を基盤とした授業が行われてきたことで、日本的な「音」を非楽音として、つまり雑音として扱ってきた傾向が見受けられる。際だった例としては、合唱における発声の例を挙げることができよう。旧学習指導要領に記述されてきた「頭声的な発声」では、声の響きを均質化させて和声的な美しさや純粋な響きを指向するという方向性であったが、この方向性は、伝統的な日本文化の音感覚からすれば、逆方向の価値を志向した発想ともいえよう。もちろん、この発声法も、現在では確立された一つの様式として学校音楽教育の中で取り込まれ続けているわけだが、このような長年の音楽教育の集積が、子どもたちの音楽的な価値観の形成に影響を与えていることは疑う余地もない。

日本音楽の指導が望まれている今、歴史的な過程で積み重ねられてきた子どもたちの音楽的価値観を基盤として日本音楽の指導を積み重ねようとしても、指導上の困難を伴うばかりでなく、子どもたちにとっても価値観の混乱を生じさせかねないであろう。したがって日本音楽の指導では、子どもたちがこれまで抱いてきた「音」そのものに対する価値観を転換させる（例えば日本音楽の音色の特徴であるとか、それらをどのように感じてきたかという）ことが重要であり、「音」そのものから学ぶことに意味があると考えた。

4.2.2 音具の教材価値の想定

4.2.1の考えをもとに実践を試みたが、今回の授業で用いた音具は次の通りである。

(1) 音具

鳩笛、ウグイス笛、水笛、メロディー、紙風船2種(球形、角形)、お手玉各種、カタカタ、鳴子、ガラガラ、せみ、汽車笛、でんでん太鼓三種(紙、プラスチック、木)、パタパタ、浮き金魚2種(大、小)、時計、風鈴各種(鉄、竹、炭、ガラス、貝)、木魚、木鉦、チャップ、馬鈴、拍子木各種、団扇、鑿、古鈴、歌舞伎のオルゴール、神道鈴、魚鈴、桶胴、伏鉦、当り鉦、^{びんさら}編木、土鈴、^{けいす}鑿子

(2) 自然の音

水の音、竹筒、海で拾った石、サヌカイト

(3) その他

箏（旋律楽器としてではなく糸の響きの素材として扱った）

さらに、上記の様々な音具の教材価値については、音色、奏法、アンサンブル法、子どもと音具の関係という3種の面から次のように想定した。

①雑音成分が豊かで複雑な音色を奏でることができる

音具の奏でる音色は、一般的な楽器の音色と比べて、雑音成分が豊かで複雑である。さらに、同種の音具を同時に複数鳴らしても、個体差が大きいためそれぞれが微妙に違う音を出し、音の集合体としても西洋的音楽が指向する純粋な響きにはならない。このような音色を茂手木は「非調和成分音」と定義し、その重要性を主張している（茂手木1998）。

例えば馬鈴というドーナツ形の鈴は、普段子どもたちが耳にする鈴の音（子どもたちはランドセルに鈴付きのキーホルダーなどをぶら下げていることがある）とは異なり、素材となる金属の成分が複雑（錫、鉄、銅、鉛などの合金）であるため、重厚で豊かな音色を奏でる。ブリキ製の金魚鈴は、もともと風呂に浮かべて用いるが、中に小石や玉を入れているのは、鈴の意味を持たせて子どもを水の事故から守る信仰と結びついていると予想される。金魚ごとに音高や音色が異なりこの音色もかなり複雑なものである。

②多様なアプローチができる

奏法やアンサンブル法の面からは、すでに奏法が制度化され様式化された「楽器」としての存在とこれらの音具とを比べた場合、原則にとらわれず自分が好きなように演奏することができる利点もあり、このことが多様な奏法を生み出すことにつながる。また、アンサンブルにおいても音具の組み合わせによって様々な表現が可能になる。同時に、様式化された日本音楽のアンサンブル法やヘテロフォニックな音色ハーモニーを重視した方法を音具のアンサンブルにも適用し、その手法を学ぶこともできよう。

③子どもたちの身の回りの身近な音への意識を促すことができる

子どもと音具の関係からは、これらの日本の音が自分たちの周りにも確かに存在しているという気づきを促すことが期待できる。「日本の音って何だ。」「日本の音はどこにあるのか。」といった子どもたちの問いが、身近な音具を通してはっきりと意識された時、自分たちの音楽として日本音楽の学習が価値づけられ、その学びの入り口が開けてくると考えた。

4.3 実践

これまで述べてきた身近な音具の教材価値から構想した筆者の授業事例は以下の通りである。実践は2003年9月から11月にかけて、筆者が担任する小学校2年生児童を対象に指導した事例である。さらに、この実践は2003年11月2日、新潟県東頸城郡蒲川原村顕聖寺での「地域と大学との交流コンサート第2回～宴～」¹⁾にてコンサート形式で発表した。

4.3.1 実践の概要

期間：2003年9月～11月

対象：新潟県東頸城郡浦川原村立下保倉小学校2年生（26名）

活動内容：この実践は次の4つの活動から成り、(4)「音」で創る活動はさらに2つの活動に分かれる。

- (1)「音」を探す活動（2時間）
- (2)「音」で遊ぶ活動（2時間）
- (3)「音」を分ける活動（1時間）
- (4)「音」で創る活動
 - ①子どもが自由に創る（2時間）
 - ②物語にそって音色と声で音楽を構成する（5時間）

4.3.2 活動の実際

(1)「音」を探す活動

一連の活動はまず「音」を探す活動からスタートさせた。身近にある日本の音に目を向けさせるために、筆者自身が所蔵するでんでん太鼓、メロディー、パタパタ、がらがら、鑿、そろばん等の音具の実物を見せた。子どもたちが音具それぞれの個性的な形そのものと、奏でられる不思議な音色に引き込まれ、あっという間に日本の音の魅力に取り憑かれる様子は明らかだった。次に、これらの音具が自分の家の中にあるかどうか探してくることを問いかけた。子どもたちの反応は様々であり、簡単に見つけられそうだという子どももあれば、家にはそのようなものは絶対にないと言い張る子どももいる。しかし、いずれにせよこの機会に日頃あまり目を向けない押入の中や、物置の中もよく探すことを付け加えた。

翌日教室にはヴァラエティに富んだ日本の音が集まった。赤ちゃんの時に使った「ガラガラ」、自分のおもちゃである「ビー玉」や「ペーゴマ」、観光地の地名入りの「風鈴」、中には仏壇から「木魚」や「拍子木」を拝借してきた児童や、蔵を探して昔祖父が実際に農作業で使ったという「馬鈴」を掘り出してきた子もいた。

子どもたちはこの活動をとっても楽しんだようである。当初自分の家には何もないと言っていた子どもも、何かしらの日本の音を探してきた。「探す」という行為は子どもを夢中にさせる。それは日常のありふれた状況の中から意外性を発見する「宝探し」の魅力であるが、彼らによって探し出された音具は紛れもなくこれまでも彼らの日常に存在していたわけで、実は意外なものでも何でもない。要はこれまで日本の音として意識的にそれらの音を聞いて来なかっただけである。実際に子どもたちが探して持ってきた音具は次のものであった。

〔ガラガラ、でんでん太鼓、風鈴、そろばん、めんこ、ペーゴマ、ビー玉、カタカタ、木魚、メロディー、ウグイス笛、水笛、カチカチ、鳴子、お手玉、おはじき、羽子板、だるま落とし、拍子木、馬鈴、紙風船、団扇、けん玉、篠笛〕

この中で最も多くの集まったのはお手玉だった。お手玉を探してきた子どもは、ほぼ例外なくお手玉遊びを家族から教えてもらい、教室でも自分が教わった方法を紹介したり、遊び歌を歌いながらお手玉を楽しんだりした。小さな鈴が付いたお手玉を持ってきた子どもは、目を閉じてその鈴の音で投げたお手玉を感じることができることを熱心に語ってくれた。それにしても、教室に集まった全部で30個近いお手玉を眺めると、その表情の豊かさに驚かされる。一つとして同じ柄、同じ音色は無く、それぞれが違った顔をもつ人のようにも見えてきた。

次に多く集まったものは鳴子の類であった。鳴子は昔ながらの木製の他に、プラスチック製



写真1 鑿子の余韻を楽しむ



写真2 思い思いに音で遊ぶ

で手の形をしたものや、サッカーの応援で使われる大型のものなど様々なものが集まった。最近の「よさこいソーラン」ブームも手伝ってか、数は豊富に集まったものの、音色の面からはお手玉に比べると均一な印象を受けた。この均一な印象は、鳴子が近年「リズムを打つ楽器」としてブームになったため、音色が副次的に扱われているためであろう。

(2)「音」で遊ぶ活動

次に、自分が探してきたものを互いに紹介し合い、それらで自由に遊ぶ活動を行った。この活動は、子どもたちが素材と自由に関わることによって遊びを広げるとともに、その過程で音具の音色にもよく耳を傾けることを期待するものである。この段階で、茂手木研究室の楽器も追加して触れさせた。子どもたちは並べられた音具を思い思いに手にして、最初は思いっきり大きな音を出してみようとしたり、とにかくできるだけたくさんの音具を鳴らしてみようと、次々に新しいものに手を出したりする。中でも拍子木や鑿子けいすといった大きな音の出るものを特に気に入り、何度も音を鳴らしては喜んでいる様子が印象的であった。また、パタパタやせみど、動作の面白いものも人気があり、どのように木の板が順々に開いたり閉じたりするのか熱心に観察している子どももいた。そして、ひとしきり存分に音を出して遊んだ後は、子どもたちそれぞれが音具への新たなアプローチを始めた。

A男は鑿子の音が気になり、余韻が何秒続くか計測しようと秒数をカウントしていた。ところがよく耳を澄まして聞いても、どこが余韻の終わりなのか判断できないために、自分の頭を鑿子の中に突っ込んで聞くことを思いつく。ところがそれでも音の終わりが判断できず、仲良しの友達を呼び寄せて複数で判定しようということになった。そのうちに他の子どもたちもA男たちの様子に興味をもちはじめ、最終的には学級の全員の子どもが静寂のうちに鑿子の余韻に聞き入るといふ、極めて音楽的な緊張感の高い時間を共有するに至ったのである(写真1)。その後も大きさの違う鑿子を同時に鳴らしてみることや、置き場所を換えてみることなど様々な実験を試みていた。さらに、自分が気に入った音具が見つかるかと数人のグループになって、思い思いに音色を楽しんだり(写真2)、音色からストーリーを創ったりして子どもたち自身が自然に活動を広げていこうとする様子が見られた。

(3) 「音」を分ける活動

集まった音具を素材別に分類する活動を行った。集めた音具を眺め、どのような素材でできているか素材名を考える。次にそれぞれの素材別コーナーを用意し、一つ一つ音色を確かめながら、音具を素材別コーナーへ移していく。その結果次のように分類された。

木——ささら、拍子木、炭の風鈴、ぱたぱた、カタカタ、そろばん、汽車笛、羽子板、独楽、鳩笛（木製）、木魚、時計、でんでん太鼓（木製）、木鉦、けん玉、だるま落とし

竹——竹筒、篠笛、こきりこ竹、ふくろう笛、ウグイス笛、竹風鈴、鳴子、そろばん

金属——鑿子、チャップ、当り鉦、伏鉦、鑿、南部風鈴、浮き金魚、馬鈴、神道鈴、魚鈴、古鈴、ペーゴマ

紙——せみ、団扇、紙風船、でんでん太鼓（紙製）、めんこ

石——サヌカイト、土鈴

ガラス—ガラス製風鈴、おはじき、ビー玉

革——桶胴

その他—ガラガラ、お手玉、貝殻の風鈴、メロディー、水笛、箏、カチカチ、鳴子

(4) 「音」で創る活動

平成14年度より完全実施された学習指導要領では、「A 表現」領域に「音楽をつくって表現する活動」があり、子ども一人一人が創意工夫し、自分にとって価値ある新しい音楽をつくり出すこと（文部科学省 1999）が目標として示されている。平成元年度の学習指導要領よりカリキュラムに位置づけられたこの活動は、〈つくる〉活動や議論の中で、子どもの主体性を回復し、創造性の育成を図ろうとしたものであった（高須 2000：43）。しかし、高須が指摘するように、数ある実践の中には〈何を学ぶのか〉という教育内容が不明確で、活動自体を目的化した運動暴発的なもの（ibid：44）も確かに見受けられ、このような授業が「創って表現する活動」に対してある種のイメージをもたせてしまったことも事実である。

本実践で取り組む「音」で創る活動は、指導計画上はこの領域の内容として位置付けられるであろう。しかしながら、今回の実践では、子どもと音具との関わりについては、子どもの主体性を重視し、様々なアプローチで音と関わることを期待する一方、アンサンブルにおける音色の生かし方では積極的に教師が指導にあたった。したがって、これまで取り組まれてきた「つくって表現する活動」と目指す方向が異なるものであり、子どもの主体性や創造性を重視しながらも、〈何を学ぶのか〉というねらいを明確にした取り組みであると考えている。

①子どもが自由に創る

対象児童が低学年ということもあり、この時期の子どもたちが空想的物語の世界（ヴィゴツキー：1972）に遊ぶことができる特性を生かして、音具を用いたお話作りを行った。この活動を構想する前からすでに子どもたちは音具を用いた遊びの中で、音具の形や音色から受けたインスピレーションのもとに、物語作りを自発的に始めている様子も見受けられ、子どもの意識をスムーズに音具から物語に繋げることができた。次の例は、この活動が特に気に入る、独創的なひらめきで次々に即興的な物語を作り上げた B 子の創作過程である。

B 子は日頃から、ままごと遊びやごっこ遊びを好み、絵画や作文においても空想の世界を楽

しく表現することが得意な子である。

B子には、前次の「音」で遊ぶ活動時から非常にこだわっている音具があった。それは美しい緑のラインの入った土製の鳩笛である。B子は、この鳩笛とは別に似た形であるが色合いと大きさの異なる4つの鳩笛の揃いも持っていて、これらの一連の鳩笛を家族のように感じていたようだ。そして、緑の大きいものを父さん鳩(a)、白い大きなものを母さん鳩(b)、そして中くらいの白い鳩を子ども鳩(c)、緑のラインの入った小さな二つの鳩を赤ちゃん鳩(d,e)と名付けた(写真3)。彼女はこれらの鳩笛をずらりとテーブルに並べると、その他に浮き金魚、でんでん太鼓、メロディー、鑿子、風鈴、がらがら、せみ、汽車笛を手元に集め、男の子をお客にして鳩家族劇場を始めたのである。

「朝です、鳩家族の朝です。」(メロディーを吹く、ピロピロピロピロ)

「一番早起きは母さん鳩でした。」(bを吹く、ホーホー)

「こらはやく起きなさい。いつまで寝ているんですか。」(bを吹く、ホーホー)

「赤ちゃんはまだ寝ています。」(d,eを交互に吹く、ピー、ピー、ピー)

「赤ちゃんはぜんぜん起きません。」(d,eを揺らす)

「起きました。でも赤ちゃん鳩は泣いてしまいました。」(d,eを吹く、ピー、ピー、ピー)

「母さん鳩は、ばぶ用(がらがらのこと)を鳴らしました。」(がらがらを鳴らす)

「でもこんどはおっぱいが欲しいと言っています。」(d,eを吹く、ピー、ピー)

「父さん鳩は仕事に行きました。」(aを吹く、ホーホーホー)

「母さん鳩がご飯を作っていたら急に雨がふってきました。」(でんでん太鼓を鳴らす、コロコロン)

「その音にびっくりして赤ちゃん鳩はまた鳴きました。」(でんでん太鼓を鳴らしながら、d,eを交互に吹く、ピー、ピー、ピー、ピー)

「でも金魚の兄弟は喜んでいます。」(浮き金魚を鳴らす。ガラガラガラガラ)

「雨がやっとあがって、こんどは風が吹いてきました。」(風鈴を鳴らす、チリンチリン)

「セミも鳴き始めました。」(セミを鳴らす。ブーンブーンブーン)

「あぁいい気持ちだなー。」(cを吹く、ピー、ピー)

「汽車も走ってきました。」(汽車笛を吹く、ポッポー)

「そろそろ夕方になりました。お寺の方から鐘が聞こえてきます。」(鑿子を鳴らす。ゴーン、ゴーン)

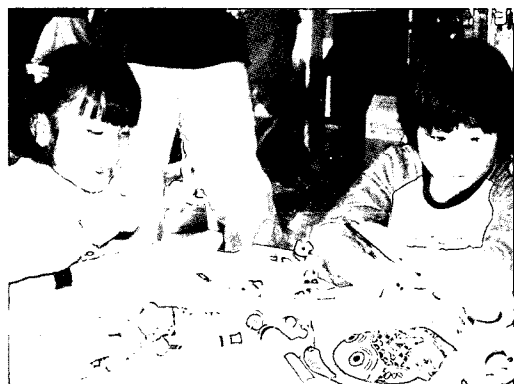


写真3 鳩笛に家族の名前を付ける



写真4 二人で役割分担して創作する

「父さん鳩も帰ってきました。」(メロディーを吹く、ピロピロピロピロ)

「父さんはただいまーと言いました。」(aを吹く、ホーホーホーホー)

「鳩家族の夜になりました。」(メロディーを吹く、ピロピロピロピロ) —以下略—

B子の鳩家族の物語はさらに続き、今度は仲良しのC子と役割を決めて二人で新しい創作を始めていた(写真4)。そしてこの後も次々に音具を取り替えてお話を創った。

ここで、B子の創作について考えてみたい。B子はもともとままごと遊びが好きなこともあり、最初は音具の姿や形が活動への動機付けとなった。つまり鳩や金魚という具体的な形に着目し、これらを擬人化させることによって物語を進めていくわけである。この点から考えると、直接「音」をきっかけに創作しているとは考えにくい。しかし、物語を進めていくうちに、B子はでんでん太鼓や鑿子、メロディー、風鈴などの音色に着目し、それらの音を抽象的な場面表現の手段として扱っていることに自ら気付く。でんでん太鼓を雨の音に見立て、鑿子で夕方を表し、風鈴で風を表現するという具合である。このような音に対する見立ては、日本文化の中にある音の象徴性を端的に表しており、小学生にしてみればハイレベルな音の楽しみ方といえよう。子どもたちが教えられてこなかったにもかかわらず、また、特に意識をしてきたわけではないのに、日常の中ですでに音具の音色が記憶の中に入り込み、自ずから「音」を意味づけて聞くことを覚えていったと考えることができよう。

次に、B子の直接の創作動機となった音具の形体面から、B子と音との関わりを見てみよう。ここに集められた音具には、始めから意図されて音を奏でる道具として作られたものの他に、玩具としての機能を優先させたものや、芸能や宗教の目的で考えられたものなど様々な物が入り混じっている。例えば鈴一つ取り上げても、お宮で使われる丸い形の神道鈴や、土の鈴、ガラスの風鈴、金魚の形をしたブリキ鈴、呼び鈴の変わりに京都の古い家の玄関で鳴らされた魚形の金属製鈴、東北や北陸で馬につけられたドーナツ形の馬鈴、修験道のものと予想される柄付き鈴などがある。このように音具は「音」に付随する形、手触り、材質、色、重さなどの要素が豊かであり、その付随した数々の要素の影響力も大きく、子どもの感性への働きかけは強いと考えられる。

②物語にそって音色と声で音楽を構成する

この実践では、まず筆者が浦川原地域に伝わる「竜人伝説」をもとに、音具の音色と声で表現する作品を構成し、この物語に沿って、子どもたちは各自担当する音具を選び、それらの音と自身の声を表現の手段として参加することとした。作品構成に当たっては、ナレーションや台詞を極力省き、音具の音色と響きで綴る物語とした。

「竜人伝説」を要約すると次のような物語である(浦川原村1984:796-797)。

昔、黙室周言という禅宗の和尚がいた。和尚は保倉谷に草庵を立て、長いときはそこに一か月も籠って修行していた。ここには静が池と呼ばれる美しい池があった。和尚はこの池が気に入っており、時々そのほとりを散歩した。ある秋の日のこと、和尚がいつものように散歩していると、草庵の方から誰かの読経の声がした。読経していたのは静が池の主である竜だった。竜は「私はもう六百年も生きてこの池を守ってきたが、村人達は誰も感謝してくれないばかりか、自分を悪者のように思っている。これでは成仏できない。どうか私を救って欲しい。」と語った。そこで和尚が有り難いお経

をあげると、たちまち竜は感謝して消えていった。その後、静が池の水はどんな日照りでも枯れることなく湧き続けたという。

この作品上演にあたっては、日本音楽の演奏場面で基本的な特徴を生かすことに留意した。それは、アンサンブルをまとめる指揮者を置かず、子どもたちにも楽譜を持たせず、音そのものがサインとなり場面が展開するようにした点である。そして、練習の過程では筆者が子どもに口頭伝承の形で作品をまるごと伝えた。この口頭伝承の方法も、日本音楽の特徴を生かした方法である。練習の過程では作品全体を通して繰り返し、その時々に応じて音色の生かし方や間の感じ方などを指導していった。この作品は伝説の舞台でもある曹洞宗頭聖寺にて発表されることになった(写真5)。公演に際しては寺院独特の空間を意識して、響きの効果的な移動や視覚上の演出も考えた。

作品構成上の特徴としては、それぞれの音具の音色を生かすとともに、カオスの響きを音具と声で表現することを重視した点である。作品の導入部分では、一人ずつ、ウグイス笛、鳩笛、鈴、パタパタ、鳴子などを鳴らしながら入堂する。作品の開始を告げるウグイス笛の音から始まり、小さな音から徐々に大きな音を重ねていき、金属的な音や太鼓の音も加わりカオスが最高潮に達した時、拍子木の合図で一気に音を止める(写真6)。その瞬間、それまで空間を満たしていた響きのカオスが静寂に変わる。この一瞬を狙って鑿子の一打。子どもたちは長い余韻が消え入るまで息を飲むように響きに聞き入る。作品ではこのようなカオスと静寂のコントラストを効果的に利用し、旋律や和声のない音色だけの作品でも、十分に音楽的演出と緊張感を楽しむことができることを証明した(表1)。

4.4 実践結果の考察

ここまで音具による授業の実際を紹介してきたが、それぞれの活動を振り返り、本章の冒頭で挙げた三つの視点から、次に、音具を通して得られる学びの特質について考察したい。

4.4.1 「日常性」の面から

(1)日本の音の意識化

子どもたちの周りには日本の音が溢れている。しかし、彼らはどういう音が日本の音なのか、何が日本の音を奏でるものなのか分かっていない。それは普段の生活の中で、音を聴くことが意識的に行われていないからであろう。認知心理学の佐々木正人は、知覚について「知覚者が世界＝〈環境〉と直接「接触」し、関係を持って、その中に意味を発見できる」(佐々木 2000: 109)と述べている。この考えによれば、すでに存在している日本の音も、彼ら自身の能動的な行為で探られることがなければ、それは日本の音としての意味をもたないことになる。つまり、音は聴く人によって知覚されてはじめて意味をもつものとなるといえよう。

日本の音探しの活動は、どんな音が探せたかという目的的な意義にとらわれがちであるが、その過程で生じる日本の音の意識化という作用にこそ、注目すべき教育的効果があると考えられる。さらに、子どもたちが探し出してきた音に対して、探し出した本人にしか分からない愛着をもったり、その音にまつわるエピソードから家族との対話が生まれたりすることもある。さらに、探し出した音を互いに紹介し合うことにより、身の回りにある日本の音への関心がさらに高まることにもなった。ある子どもが家からお手玉を持ってくると、翌日には別の子どもが同じよ

表1 音色で構成された物語の展開 (一部)

場面	子どもの台詞と使用する音具
<p>導入 (様々な音具の響きによるカオス)</p>	<p>*一人ずつ音具を奏でながら入室。 ウグイス笛→鳩笛→水笛→鈴→バタバタ→浮き金魚→お手玉→でんでん太鼓→メロディー→ささら→鳴子→サヌカイト→せみ→カタカタ→そろばん→おはじき→うちわ→土鈴→炭風鈴→鉄風鈴→桶胴 拍子木 カン カン カン カンカンカンカンカンカン 「よっ」 カン *全員音を止める。 ↓ 鑿子 ゴー———— *余韻を残す。 「昔、昔のお話です。浦川原のお寺に白いひげを生やした、優しい和尚さんがいました。」 でんでん太鼓 コロンコロン コロンコロン コロン コロン でんでん太鼓 コロンコロン コロンコロンコロン バタバタ バタバタバタバタ バタバタ バタバタ バタバタ バタバタバタバタ バタバタバタバタバタバタ</p>
<p>情景1 (声と息の響きによるカオス)</p>	<p>「和尚さんは、お寺のほりにある静が池という小さな池が大好きでした。」 「静が池の水は、本当にきれいな水でした。」 声 ほんとうにきれいな水でした きれいな水 ほんとうにきれいな ほんとうにきれいな 声 水でした きれいな 水 水 ほんとうに ほんとうにきれいな水でした 水でした きれいな水 水 *全員が任意に選んだ言葉の断片を息の声・ささやき声・話す声・大声と徐々に重ねる。</p>
<p>水の描写 (水と金属の響き)</p>	<p>水 ビチビチビチ ビチビチ ビチビチ ビチビチ ビチビチ 伏鈺 カーンカーン カーンカーン カーンカーン オルゴール チロチロチロチロ チロチロチロチロ 鑿 チーン チーン チーン チーン *余韻を残す。</p>
<p>春 (鳥笛の響き)</p>	<p>「春の静が池は鳥たちの鳴き声でとてもにぎやかです。」 ウグイス笛 ビーヨビヨ ビーヨビヨビヨ ビヨビヨビヨ 鳩笛 ホホー ホホー ホホー ホホー ホホー ホホー ホホー フクロウ笛 ホ———— ホ———— ホ———— 水笛 ビヨビーヨビヨ ビルルルルル ビビビビビビヨ—— カラス笛 カー—— カー—— カー—— カー—— カー—— ↓ 古鈴 ガラガラ *音を止める</p>
<p>夏 (声と音具の重なる響き)</p>	<p>「夏になると静が池は一層にぎやかです。虫たちも大喜び。」 せみ ブンブンブンブンブンブン せみ ブンブンブンブンブンブンブン *徐々に数を増やして音を重ねていく。 風鈴各種 リンリーン コロンコロン カララーン チリンチリン チャップパ バンパーン バンパーン バンパーン バンパーン メロディー ビロロロビロロロ ビロロロビロロロ ビロロロビロロロ ビロロロビロロロ カチカチ カチカチカチカチ カチカチカチカチ カチカチカチカチ 風船とかけ声 (数人で) 「いーち」「にーい」「さーん」「しーい」「ごーお」 歌 (数人で) 「マッチー本火事の元、火の用心、火の用心」 拍子木 カンカン *繰り返す。 拍子木 カン カン カン カンカンカンカンカンカン 「よっ」 カン *全員音を止める。 ↓ 歌舞伎のオルゴール チロリロリーン</p>
<p>秋 (移動する響き)</p>	<p>「秋には静が池に涼しい風が吹いてきます。」 鈴各種 *一人一つ鈴を持ち、音高の高いものから低いものの順に音を重ねていく。最初に音を出した子に続き、移動しながら奏でる。手を上下させたり、鈴を握りしめて鳴らしたりもする。</p>
<p>冬 (打楽器の響き)</p>	<p>「冬はしんしんと雪が積もります。」 木魚 (二種) ボク ボク ボク ボク ボク 木杵 (二種) ボク ボク ボク ボク ボク ボク ボク 竹 カツ カツ カツ カツ カツ カツ カツ サヌカイト キン キン キン キン キン キン キン *ランダムに鳴らす ↓ 鑿子 ゴー———— *余韻を残す。</p>
<p>竜との出会い</p>	<p>「ある日、和尚さんがいつものように池の周りを散歩していると、本堂から不気味な声が聞こえました。」 「誰もいないはずの本堂から、お経が聞こえてくるのです。」 「いったい誰がお経を読んでいるのだろう。」 —続く—</p>



写真5 顕聖寺リハーサル



写真6 拍子木の合図で音を止める

うにお手玉を持ってくる。赤ちゃんのがらがらが紹介されると、自分の家にもないかと探してくるという具合である。音探しと音の紹介は、このように一度きりで終わるものではなく、子ども同士が相互に影響を与えながら繰り返され、その度に新たな発見が生まれることを見せてくれた。

(2)素材の多様性への気付き

日本音楽の特徴に音色へのこだわりがあることは既に述べたが、それらの音色を生み出している理由に素材の多様性（茂手木2000：95）が挙げられる。この素材の多様性への気付きを、子どもたちの「音」を分ける活動で見ることができた。特に風鈴の分類では鉄製の南部風鈴にはじまり、竹風鈴、炭風鈴、陶器の風鈴、ガラス風鈴と実に様々な素材が使われていることに驚き、素材によって様々な音色を奏でることが理解できた。

4.4.2 「音色」の面から

(1)音色の違いや重なりのおもしろさの体験

音具は手作りのものが多いため、外見はそっくりでも音色が一つ一つ違う。せみはブンブン回して音を出す音具である。柄にあたる竹の振動が糸を伝わって先端にある紙を共鳴させて音を出す仕組みになっているが、糸と竹との接続部分に付いている松ヤニの加減により一つ一つ音が違う。一個でもせみらしい音を奏でるが、いくつも集まって音を出すと、微妙な音の違いの重なりによって様々な音が集積した複雑な響き生まれ、林の中で聴く本当のセミのように聞こえてくる。このように一つ一つ微妙に違う音色を重ねることで豊かな響きを奏でる手法は、日本の伝統音楽の特徴でもある。代表的な例は、雅楽や声明であろう。清少納言が『枕草子』で僧侶の声明の声を「せみごえ」と表現した事実もあるほどだ（萩谷：1977）。今回の実践で、日本の伝統音楽に特徴的な豊かな音色の体験が、箏曲や尺八など、特別な楽器を用いた活動によることなく、身近な音具によって実現したことは、今回の実践が日本音楽への導入にとっても有効であることを証明した。さらに、物語にそって音色と声で音楽を構成する際には、日本の音によるカオスや噪音的響き、静寂、余韻などの音色体験を意図的に仕組むことで、子どもたちの自由で創造的な活動の中にも、日本音楽が本来備えている多様な音色に気付かせ、それ

らの音色に聴き入る楽しさを体感させることができた。これは音具が旋律や和音を奏でないことで、逆に音色そのものに子どもたちが集中して聴き、そこから何かを感じようとする意志が働いたことによると思われる。

(2)フレキシブルな日本音楽のアンサンブル法の獲得

音色と声で構成された作品では「音色」を表現の素材として扱っただけでなく、作品を展開するサインとしても重視した。日本音楽に特徴的な、楽譜や指揮者を基準としないアンサンブルでは、音によるサインがアンサンブル上重要な手がかりとなる。歌舞伎の下座音楽における様々な楽器の音色による舞台進行や、祭囃子で旋律の進行役をつとめる横笛、声明における打楽器の役割などにその例を聞くことができよう。したがって音色に対する意識を高めることがアンサンブルを成立させるための条件となる上に、音色を重ねたり音を止めたりする場面では奏者相互の臨機応変で柔軟な対応力が求められる。このことを学習させるために、教師が直接繰り返して音色の扱い方や作品のストーリーを教えるという手法を採った。つまり伝統芸能の伝承法に見られる口頭伝承の方法である。この伝達の方法は効率が悪く時間がかかるが、反面その過程で子どもたちが作品をまるごと覚えてしまうので、実際の演奏場面では変化に対して即座に対応することが可能であった。日本の伝統音楽の演奏においても同様で、この点でも、今回の実践と日本音楽との共通点が現れた。語り物の演奏者の即興的対応能力は、100種を越す多くの旋律進行の事例を徹底的に記憶しているからであり、このことが、舞台進行に応じた臨機応変な演奏の対応能力の基盤となっている。

(3)奏法の工夫

音具には楽器として確立されていないがための奏法の自由さがある。同時に、こうしてはいけないという禁止事項もない。このことは、様々な奏法が子どもたちによって生み出されることにつながった。例えば浮き金魚を握ったり、手のひらに乗せて音を出したりすることで様々な音を楽しむことができた。

4.4.3 「プロセス重視」の面から

(1)音に対する多様なアプローチの尊重

子どもたちの音との関わりから生まれるもの、それは我々が彼らと音具との関わりのプロセスにじっくり向き合うことから見えてくる。

活動の実際で紹介したA男やB子の例にあるように、彼らの音へのアプローチは、その過程においては、直接これらの活動が日本音楽の学びに繋がるのかという不安もあった。日本の楽器を用いて楽曲を演奏しようとする場合や、伝統的な芸能を取り上げた授業では、曲を演奏すること、という明確な授業のねらいが存在する。ところが音具を素材にした場合、子どもがそれらとどのように出会い、何を感じるかということについて教師が予測し、予めねらいを明確に設定することは困難である。したがって、子ども一人一人が自分の感覚で音と向き合い、自由に音へアプローチし、それらの音と関わるプロセスの中で得た気付きや発見から始める活動を大切にすることが重要になる。そして、そのような活動が土台となれば、子どもの柔軟な感性と探求心が日本音楽学習の興味へと自然に結びつき、より子どもの意識に沿った創造的で深まりのある日本音楽の授業が展開できるのではないかと考える。当然のことながら、この活動は、

日本音楽の学習に限らず、アジアの音楽の学習でも有効である。言い換えれば、これまで結果（作品演奏）を目標としてきた音楽活動からドロップアウトしてしまった別価値の音楽の学習にとっては、必要不可欠の学習法ともいえる。したがって、そのような学びのプロセスこそが重要であり、結果に向かって急がないことが大事であろう。B子の学習では、当初音具の音に着目して活動を始めたわけではなかった。しかし、活動の途中では音色を感じ取って創造したと考えられる部分も示している。B子は「音」で遊ぶ活動から「音」で創る活動という一連の過程で、本人の自覚とは無関係に間接的な音体験を重ねている。日本音楽の学習過程ではここにあるような間接的体験学習（茂手木2000：106）も重要な要素の一つでもあるといわれる。その点からも、ただ、ねらいを達成することを目的とせず、学びのプロセスをじっくりと待つことも日本音楽の学習では必要なことであろう。

(2)音楽科における作品観・評価観の転換

古典派、ロマン派などに焦点を当てた音楽の価値観では、重要なことは作品発表という結果であり、結果として表現されたものがプロセスの最終的な成果として大切にされている。したがって小学校音楽教育でも「発表会」とは、積み重ね練習されてきたことの成果を問う場であり、これは同時に教師の力量を評価される舞台でもあった。このようなことから、発表会ではできるだけミスのない演奏を心がけ、全員が一つの目標に向かって、できる限り個を表現することを抑制して調和のとれた表現をすることを求められてきた。では、このような「結果」重視の観点から本実践における作品発表について考察するとどうだろうか。

この作品の展開は、サインとなる音とそれを感じ取った子どもの感覚に基づいている。例えばある子どもが鳩笛を吹きその音色にウグイス笛を重ねる場合、ウグイス笛を担当する子どもには、どの程度鳩笛の音色を聴いてから音を奏で始めるのか、どのくらいの強さで吹くか、どこで音を止めるかが任されている。このような積み重ねが幾度も繰り返されて作品は構成されている。したがってサインとなる音を除けば、それ以外の音については奏者の感覚によって即興的に表現され、「間」はいくらでも伸び縮みするわけであり、その場その場の偶然の総体が結果となって表現されることになる。

したがって、この発表ではどこまでもプロセスのままの発表となる。そして、繰り返すたびに異なった表現が生まれることにもなる。このような表現は微妙な一人一人の感覚の違いやズレがあるからこそ生み出されるものであり、最初から統一したものを目指すことで表現されるものとは根本的に異なる。しかし、違いやズレを目指して表現しているものでもない。

では、このような子どもの感覚に基づいた創作における教師の役割とは何か。それは、子どもたちの奏でる音色と彼らの表現したいことを見取り、それらを効果的に構成することであろう。そして、教師の感覚の引き出しの中にある音色の生かし方を積極的に教えていくことである。このことは、子どもにすべてを任せてしまい、彼らの自由な表現をどこまでも支援することとは大きく異なる。この点が子ども主体の「つくって表現する活動」と、今回の実践で試みた日本音楽の学習をねらいとする「音」で創る活動の違いであろう。

繰り返しても決して同じにならないところが面白い。シナリオ通りにいかに完璧に再表現できるかということではなく、感覚の「揺らぎ」、個の「違い」が面白さとなって表現がますます生きてくる。このような体験を子どもたちは音楽科で体験しているであろうか。自己を解放し表現の自由や喜びを味わうはずの音楽教育にあって、どこまで子どもの感性と表現の多様性が認

められているだろうか。今回実践を行った「プロセス重視」の日本音楽学習からは、教師の作品に対する考え方、そして子どもへの評価の視点についても考えさせられることとなった。

5. おわりに

江谷による実践の結果は、茂手木が提案した日本音楽の学習に有効なキーワードが、現実にも有効であることを証明している。学習プロセスの中で個々の子どもたちの個性が明確になり、学習が深まる様子が実践記録によって明らかになった。

もちろん、日本音楽でなくとも個性の開発はできるはずであるが、江谷が指摘するように、「発表会ではできるだけミスのない演奏を心がけ、全員が一つの目標に向かって、できる限り個を表現することを抑制して調和のとれた表現をすることを求められ」る学習のあり方からは今回の実践によって得られたような豊かな個性の開発は困難であろう。指遣いが決まっいて、ピッチも厳格で、決まった楽譜を演奏するリコーダー学習からは、異なった個性の育成をすることは困難である。「不完全な楽器」であるからこそ工夫による変化が可能であり、工夫する過程の中で技ははぐくまれるといえる。ready madeの食事よりも、元の素材から工夫することによって料理のヴァリエーションが広がることと共通している。

日本の伝統音楽の歴史は、技の開発であり、多様な技の開発によって流派が分派し、豊かな音色の世界が築かれてきた。小学校児童であるからこそ、豊かな感性や思考の開発が可能であろうし、その開発に日本の伝統的な音具を音楽授業で用いる効果が大きいことを今回の実践が示している。

今回の研究は、まだ第一段階であるが、この実践を継続することによって、小学校において日本音楽を授業に導入するためのより明確な方向性が見えてくるであろう。昭和40年代に、「わらべうた」に焦点を当てて日本の音楽に導入する試みが盛んに行われたが、日本の伝統音楽への導入については、未だ困難な課題を投げかけている。音具については、今回の実践結果からも明らかのように、日本音楽の特徴への導入が可能であることが予想される。しかしながら、ここで重要なことは、実践に当たっての教師の分析力、対応力、子どもの反応への敏速な気づきであることも今回の共同研究によって、明らかになった。今後も、研究と実践との綿密な交流によって実証的な研究を継続してゆきたい。

(本論文の執筆は、1～3、および6を茂手木が担当し、4を江谷が担当した。)

【注】

- 1) 地域と大学との交流コンサート第2回～宴～は、茂手木が監修、江谷が監修補を務め、月影雅楽保存会（浦川原村）、上越教育大学雅楽部およびOB、曹洞宗声明、真言宗声明、下保倉小学校2年生児童が出演、ゲストに横笛奏者の赤尾三千子氏を迎え、浦川原村曹洞宗顕聖寺を会場に開催された。

【引用資料】

秋岡芳夫 1989.9 『新和風のすすめ』佼成出版社 pp.123-129

- 浦川原村 1984.8 『浦川原村史』新潟県東頸城郡浦川原村役場
- エリ・エス・ヴィゴツキー 1972 『子どもの想像力と創造』新読書社
- 奥忍 1990.3 「教員養成大学学生の日本音楽のとらえ方」『音楽科における日本音楽のあり方』昭和63年度・平成元年度文部省特定研究 奈良教育大学
- 吉川英史 1979.10 『日本音楽の性格』音楽之友社 pp.199-204
- 1984.1 『日本音楽の美的研究』音楽之友社 pp.67-70
- 栗原正次 1974. 「鑿の音響学的研究」『新潟大学教育学部研究紀要 第一六巻』
1976. 「鈴および錫杖に関する音響学的研究」『同上 第一八巻』
- 小泉文夫 1969.9 『わらべうたの研究』[わらべうたの研究] 刊行会
- 1950.5 『日本傳統音楽の研究』音楽之友社 p.107-144
- 1984.10 『小泉文夫フィールドワーク』冬樹社 pp.74-97 「わらべうたと民族性」
- 1978.9 『空想音楽大学』青土社 pp.181-186
- 佐々木正人 2000.10 『知覚はおわらない—アフォーダンスへの招待—』青土社
- 高須一 2000.4 「創造的音楽学習の授業論的意味」日本音楽教育学会編『音楽教育学研究2』《音楽教育の実践的研究》音楽之友社
- 中野純 1993.5 『日本人の鳴き声』NTT 出版株式会社
- 清少納言 1977.4 萩谷朴校注『枕草子 上』新潮社『日本古典集成』第22段
- 茂手木潔子 1993.1 「日本の伝統的玩具の音色の研究」佐藤玩具文化財団編『教育者・研究者のための遊び・おもちゃに関する研究集 I 奨励研究成果集』pp.497~536
- 1998.3 「日本の伝統的な音色に象徴されるもの」記号学会編記号学研究18『声・響き・記号』東海大学出版会
- 2000.4 「日本の音楽学習へのアプローチ法」日本音楽教育学会編『音楽教育学研究3』《音楽教育の課題と展望》音楽之友社
- 2002.3 『日本の音文化へのアプローチ—生活から・風土から・信仰から—』上越教育大学芸術系音楽学研究室
- 2003.11 「日本音楽指導のために」『季刊音楽文化の創造』31(財)音楽文化創造
- 文部科学省編 1999.5 『小学校学習指導要領解説』教育芸術社

Learning Japanese Music Through the Use of Japanese Sound Sources in Elementary School

Kiyoko MOTEGI*, Kazuki ETANI**

ABSTRACT

This project consisted of practical research designed to verify whether or not it is possible to use traditional Japanese sound sources to teach students about the special characteristics of traditional Japanese music in an elementary school classroom setting. It is based on musicological studies on certain acoustical and structural characteristics that are shared by traditional Japanese sound sources and Japanese musical instruments, including a tendency to be modeled after natural sounds and to contain a high proportion of non-tonal sound elements. This project showed that it is fully possible to guide young school children toward an understanding of traditional Japanese music by using various traditional Japanese sound sources in music class. Also, the use of one-on-one oral transmission techniques and ensemble instruction was proven to be effective in demonstrating to children the adaptive nature of Japanese music.

* Division of Music and Arts, Department of Music

** Shimohokura elementary school of Uragawara