

「表現」活動についての一考察

——音楽を中心に——

森 君 枝

(音楽リズム研究室)

(平成元年10月11日受理)

はじめに

就学前の保育機関においても、また就学後の学校においても、その表現活動は専門家に求められるような芸術的表現を指向するのではない。教師は、これらの教育現場における「表現」活動のねらいを歴史的展望のなかで十分に理解すべきであろう。「表現」ということが90年代にむかって特に取り上げられてきたのは、ますます画一化・受動化の傾向を示す教育のあり方を見直して、子どもの本性の自由な活動・健康な心身の発達を求める機運が強まってきたからである。即ち、記憶を重視する詰め込み教育の反省として、身体とイメージとコトバを関連させながら独創的な発想のできる子どもの育成が重要視されてきたからである。そこでまず求められる子ども像は、(1)自己の内的世界を豊かに充実させることができる子ども、即ち、豊かな感情に支えられて自己のイメージや考えを豊かに発展できる子ども、(2)自己の内的世界を外的世界へ表出、表現できる子ども、であろう。

実際の教育現場における音楽活動において、教師はともすると表現活動とは創作活動、あるいは作曲活動であるという狭義な理解をしているのではなかろうか。そのような理解に基づいて、教師は子どもに対して一応形の整った作品を創作することを期待しているのではなかろうか。また子どもに対して外的世界への表現を強調することに熱心で、子どもが自己の内的世界を充実させるための手だてをなおざりにしているのではなかろうか。あるいはまた教師は、外的世界への表出の方法手段として技術を教えることが表現活動の指導で、これこそが教育目標であるとして取り違えているのではなかろうか。さらには、表現は、学習の習慣の集積であるという誤った観念に基づいて、音符やリズムを教えることを優先させている⁽¹⁾のではなかろうか。それらの結果、子どもに表現することを無理強いしたり追い詰めたりすることになり、子どもの素朴な内的感情の自然な流出を遮る状態を招くことになっているのではなかろうか。「表現」活動とは作曲のまねごとのみを指すのではない。歌唱による表現、身体の動きによる表現、簡単な楽器作りを通して音をつくりだす表現、簡易楽器の演奏による表現、更にこれらの総合的な表現活動なども考えられるし、他の領域との共同による表現—絵画的表現、詩や物語などのコトバによる表現、さらにコトバと身体的動きの協同である劇表現—など「表現」活動の範囲は広げられ、それによって深められるのである。以上のような反省に基づいて、もう一度表現の原点を見直し、自己表現への方法を模索してみようと思う。

1. 表現の原点として

表現の原点を考えるにあたって、音楽と人間とのかかわりについてまず振り返ってみようと思う。人間の音楽的表現として歌うことは、猛獣から身を守るためとか厄病神から逃れるためや、子どもを眠らせるためなどの生活に密着した活動であり、コミュニケーションや儀式に不可欠なものとして存在していた。また人間の自然な内的欲求、例えば、悲しみや喜びといった自己の感情を独りで吐露することが日常生活のなかで行われる行為でもあった。表現手段としてまず考えられるのはコトバである。人間がどのようにしてコトバを獲得するか、そしてそのコトバを手段としてどのように自己表現をし始めるかということが、音楽表現としての活動の芽生えを模索する上で有用ではなかろうか。子どもが言語を獲得していく過程においてまず周囲の音を、特に保育者の声を聞き分けること、周囲の人の音声を模倣すること、また意味のない喃語を繰り返す練習を重ねて、やがて意味のあるコトバとして自己を表現するために駆使できるようになる。子どもは少しコトバを話せるようになると、覚えたコトバを使って自己の気持ちを表すことに喜びを見いだす⁽²⁾

このコトバの発達過程を「音」や「動き」の表現活動の発展の過程として考えてみるならば、音楽的な自己表現は自己の内面で感情を醸造しイメージを操ることと、それらの感情やイメージを個が今までに習得した手段を用いて外的世界へ表出するということである。幼年期の子どもは、遊びの中で経験していくあらゆるものから生きていくための能力としての何かを蓄積していく。その遊びの中で子どもは、ただ面白く夢中にさせられて満足し納得するまで同じ作業に没入する。子どもの内面に潜在する不定形なものを外的世界へ向かって自由にそして楽しみながら放出する行動、その遊びそのものが自己表現の一つの現れであろう⁽³⁾。遊びにおいて無意識に模索しながら、感覚的なことの受容と同時に知的理解の基礎になることを習得している。子どもは、活動を通して表出する喜びを味わいつつ、次第に内面において表現したいことを明確化し、同時に試行錯誤するうちに表現するための手段を獲得していく。この内的な充実と表現活動は、一本の軸に付けられた二つの輪として相互循環的に規定しあう関係をもつ。即ち、表現することによって内面活動が活性化され、活性化された内的感情や思考は外的世界へ表現されるという過程の反復によって表現は徐々に高度化されていく、という相乗効果を生むと考えられる。子どもの遊びのなかから音楽的表現の芽生えであると思われる活動を二つ挙げてみよう。

(1) ギターの演奏動作の模倣表現の例である。ひとりの子どもが大きな紙をギターの形に切り、それに紐を付けて肩にかけて、ウエスタン調の「藁のなかの七面鳥」の曲に合わせてギターを弾く動作をしながらビートに体を合わせて揺すっている。その行為を飽きることなく繰り返しているうちにひとりふたりと友だちが加わって、遊びの輪は次第に広がっていく。子どもが音楽に合わせてギターを弾く動作を模倣する行為は、子どもが過去に見聞した経験を基におこなっているのである。この曲は11月下旬の「感謝祭」をテーマにしたアメリカ民謡で、子どもが好むリズムカルな音楽であること、そしてまた子どもの脳裏にTVや身近なおとなとの接触からギターを弾く動作に憧れていたのかもしれない。慣れ親しんだ曲とギターを弾いてみたいという内在する欲求が子どもの自発的な表現として生み出されたのであろうし、又その行為が他の子どもたちの興味を惹起し、伝播していったと思われるのである。(アメリカ・イリノイ大学付属幼児センターにおける観察 1988年10月)

(2) 次に音遊びの例を挙げてみよう。子どもはいろいろな物体をたたいたりこすったりして音を出し、その音の高低や強弱および音色を聴き分けたり、さまざまな音の響に興味を持って音の出しかたと、その響の違いに注意を向けたりしながら活動を発展させていく。更に子どもたちの手の届くところに簡易打楽器やベル（音階の鈴）が用意されてあるならば、子どもたちは自由に楽器を選択し、音遊びを通して音合わせや旋律を模索するなどを試みるであろう。即ち、仲間みんなが1個ずつベルを手に持って、覚えているメロディを探して表してみることや、ふたりが音のピッチの異なるベルを持って同時に鳴らせて協和や不協和の響きを楽しんだり、数人がそれぞれピッチの異なるベルを持って新しい旋律をつくったりなど、子どもは自分ひとりで、あるいは仲間たちといっしょになって音遊びを経験する。また子どもは、ひとりでは楽しい遊びができない時に仲間が要ることや、仲間と協力して行うことの必要性とその面白さなどを認識していく。（愛媛大学教育学部付属幼稚園における観察 1986年）

以上は遊びとしての活動例である。これらに見られる活動は、活動自体に目的が内在しており、ただ夢中にその活動を楽しむことと、それが仲間との共同活動であることが、その遊びをより充実したものへと発展させられるであろう。⁽⁴⁾このように遊びの活動そのものが、ひとつの表現活動であるといえよう。次に子どもの表現能力を導き出す方法について考えてみようと思う。

2. 表現を導き出すには

表現能力の育成には、乳幼児期から多様な遊びの経験を通じて自己の内面により具体的なイメージを描ける能力を育成するとともに、自己表現の方法や手段を獲得していくことであるといえる。子どもが多様な遊びに興味づけられ挑発されるには、人的環境と物的環境の両方を整備する必要があろう。ここで鈴木鎮一の才能教育の理論を提示しそれを軸にして考えてみようと思う。

この理論は、総ての子どもはコトバを話せるのであるから教育次第で子どもの内在する才能を開発できるというもので、その目標達成のために、1) より早い時期から、2) よりよき環境で、3) より正しき指導の方法で、4) より多き訓練をし、5) よりすぐれた指導者を得る、の5つの条件を整える必要性をあげている。⁽⁵⁾人的環境、それは保育者・教師のことである。子どもの活動における指導者・保護者の任務は、1) 子どもたちを活動へ駆り立てること、即ち活動へ動機づけることである。教師が子どもを夢中にさせる工夫に最善を尽くすことと、子どもが欲すること、即ち物や手助けなどが手に入る状況を設定することである。それがとりもなおさず、子どもの自己表現を活性化することにつながるのである。子どもは好奇心が旺盛であるから、自主的に遊びに取り組もうとする。教師は活動を活発にするためのアイデアを示す仕掛け人（黒子）であって批評家であってはならないのである。また教師は子どもに指示する人ではなくて、共に作業する人である。そして子ども自身が能動的に活動し始めるならば、2) それをじっと見守り、活動への不安感を排除して子どもが活動するための最適条件を整えるのである。活動における精神的な安定感、子どもが自己の発想を繰り広げるための基盤となる。言い換えれば、子どもにとってはどのようなことを表現しても叱られない、批評されないという安心感であり、また教師に自己の表現が認められたい、褒められたいという期待感でもあろう。即ち、子どもと保育者・教師との信頼関係の確立によって子どもの活動は活性化されるといえよう。3) 子どもに活動の自由を与えることも大切である。この自由性は、子ども自身が発見し、それを認識し、次第に自己の独自性

を確立していく要素となるものである。即ち、ある一つの枠組みのなかで幼児に自己を確かめる機会を与えるものであり、自己確立への芽生えを育成していくものである。しかし自由とは放任することではなくて、あらゆる機会に子どもの内面からの働きかけを見逃さず、子どもの偏見や思い込みを打破し、時には厳しく接し、教師と子どもが一体となって作業に従事すること⁽⁶⁾を通じて、子どもの内的欲求を高めていくことになるであろう。子どもが自ら作業に取り組もうとするその意欲と自立性が表現力の基礎に必要であろう。幼児の歌唱表現に関して述べれば、歌うことが上手な子ども、即ち歌うことを通して自己の内的感情を表現できる子どもは、一般的に健康で行動的で自立指向の傾向がみられるという⁽⁷⁾このことから表現する・表現できるためには、この自己確立、自立性が育成されていることが必要なのである。

物的環境とは、子どもが活動中に使用したい事物が周囲に用意されている状況を作っておくことである。そして、子どもが活動に際して選択できるものをできるだけ多く用意することである。子どもが脳裏に生みだした発想を、現実場面に展開させていくのに必要とする道具や活動空間や、あるいは知的アイディアなどが必要である。子ども自身が自己の内面に描くイメージと合致するものを周囲にある外的世界の事物の中から選択し、それを用いて自己の内的世界を表出させていく。「音楽と動き」の活動についていえば、子どもの自由な動きをひき出すために適当な運動空間が必須であるし、音楽的活動に必要な簡易楽器やオーディオ機器などが、いつでも自由に使えるように子どもの手の届く所に用意されていることである。そしてそれらの機器や楽器が正確なピッチに調整され、良質な音色を備え適当な音量で操作されることや、用意されているレコードやコンパクト・ディスクなどに入っている曲が子どもの興味や好みに合致し、しかも美的感性を育成するための芸術的な価値判断に基づいて選曲されていることが大切であろう。

指導方法は、子どもの発達段階に従って系統づけられるものである。幼年期においては、各個の興味に基づいた比較的自由的な活動が中心となって展開されるであろうし、小学校段階からは次第に音楽的な規則・約束ごとを受容しつつ、その枠組みのなかで自己の内的イメージの表出・表現を試行錯誤していくことになる。そしてこの枠組みは徐々に複雑化され高度化されていき、子どもの自由な内的イメージや思考にひとつの方向性を与えることになる。即ち、子どもの溢れるほどの内的イメージが、系統づけられた升目のある箱に整頓されて入れられるということである。この段階において、音楽表現に必要な基礎的能力を習得するための学習、つまり音や動きを導入した感覚的・体験的な学習および知的理解に基づく学習が必要となる。この基礎能力育成の学習が、クラスの子どもの一人ひとりの興味や関心を高め動機づけられ、個が自主的に活動して内的欲求を高め、同時にそれを表現する能力を育成するということが協同して行われることが望ましいのである。即ち、規則・約束ごとの習得と表現活動の活性化が協調的にバランスをとって、車の両輪のように機能してこそ音楽学習の本質を見失うことなく、音楽を楽しみながら表現能力を育成することが可能となるのである。いかなる優れた自己の内的イメージも満足して納得できる表現であるためには、表現するための基礎能力が必要であるが、基礎能力育成のためのみの学習に陥ることなく、表現能力の育成が目的であることを忘れてはならない。たしかに音楽学習においては、基礎的技術の習得ということが大きなウエイトを占め、従って音楽学習には常に訓練が随伴する。そして高度な表現技術は学習者の質的に高い集中力と指導者の優れた指導法と、適切な練習量によって習得できるのである。そこで習得した技術が質的に高度であればある程、自己の内的表現は満足できるものとなるのである。この内面の感情や思考を表現する際には、だれでも精神的・心理的な緊張や不安を感じるものであるが、表現技術を確実にすることによって、

だれもが抱きがちな表現への不安感をかなりの程度払拭できるであろう。次にこうした自己表現に臨んで、子どもを精神的圧迫から解放することと、自己の内面でのイメージ化能力を養いつつ、それを外的世界への表現に結合していく能力の育成について発達段階別に事例を通して考えてみよう。

3. 実践事例の検討

(1) 指遊び『父さんの眼鏡』⁽⁸⁾の展開

指遊びには旋律を歌いながらするものと、コトバのみを唱えながらするものがある。はじめは指遊び本来の遊び方に慣れ親しみ、次いで全身の動きの表現に発展させていくことによって、子どもがイメージを広げながら自主的にいろいろな表現を工夫する。即ち、身体の各部位を動かして様々な動的表現をしたり、元のコトバを他のコトバに置き替えるなどの方法で多様な眼鏡を掛けた人物を表現することなどを楽しむ。例えば、コトバの唱え方を変化させることによって、登場人物のキャラクターが新たに生まれ、また眼鏡に対するイメージも変わるのである。その〈活動を多様化する方法〉は、1) 速度の変化 2) 強弱の変化 3) ピッチの変化 4) リズムの変化 5) 調子の変化 6) 音色の変化 7) コトバの置き換え 8) 身体の動きの変化 9) 身体部位の変換 10) 活動場所の変化 11) 活動形態の変化（独りで/二人で/グループで）など音楽の要素やコトバ、身体の動きや活動形態を変化・変換するものである。

この指導実践において、特に子どもたちが豊かな動きを示しながらコトバを唱えたのは、子どもふたりが組になって、全身を使って動きを創造したものであった。豊かな表現を引き出せた要因のひとつは、自由に活動する十分な時間的なゆとりを与えたからであろう。子どもたちは、コトバから受けるイメージを動きでの表現方法を試行錯誤する過程を通して、自己の身体機能についての発見とその動かし方や、動きが変化すればコトバの唱えかたも自然に変化し、逆にコトバの唱えかたを変化すれば動きも変化するということなどを体験しながら、表現能力を培っていったと思う。この過程において教師は、各ペアごとに子どもの動きの独創的な表現を認めて褒めたり激励するなどして正の強化を与えている。また特に優れた表現があれば全員で観賞しあったり、各組が全員におおのの表現を披露するなどの活動を通じて、子どもが自分の表現と他の表現との違いを発見したり、どの表現が面白いかを個自身の感覚を通して認識するなどの機会を与えている。このような機会を持つことによって次の活動への動機づけや、違った新しいアイデアの蓄積のチャンスが与えられることにもなる。

『父さんの眼鏡』*

父さんの眼鏡はこんな眼鏡

おじいさんの眼鏡はこんな眼鏡

海の中ではこんな眼鏡

海賊眼鏡はこんな眼鏡

一つ目小僧はこんな眼鏡

魔法の眼鏡はこんな眼鏡

* 「こんなめがね」（詞：横笛太郎，曲：尾崎敏之）の変化したものと思う。

(2) 絵かき歌『棒が一本あったとき』⁽⁹⁾の展開

これを単なる絵かき歌に終わらせることなく、身体表現としても展開できるのである。初めに絵かき歌として紙上や鏡(もし壁面に大きな鏡がはめ込まれてあるならば)に描くことによって、コトバや旋律のリズムを視覚的な受容と一致させながら歌に習熟させる。次に歌いながら空中に描いたり自己の身体の部分をなだるなどしながら身体の動きで表現する。この活動に実践例(1)で呈示した《活動を多様化する方法》を用いて、コックさんのキャラクターをいろいろなイメージに変容させる。即ち、速い速度ならば小さい動きで“小さいコックさん”が、ゆっくりした速度ならば大きい動きで“大きいコックさん”が生まれる。また身体の各部位に力を込め大きい声で歌えば“強そうなコックさん”が、ゆっくりした速度で比較的からだの力を抜いて小さい声で歌えば“優しいコックさん”が現れるであろう。そして時には声を出さずに心の中で歌いながら動きだけで表現する。空中に絵を描くことや身体運動で表現することは、描いた画像が瞬間瞬間に消えていく。無声で歌う方法をサイレント・シンギング⁽¹⁰⁾といい、時間的な持続の精神を培う方法であるが、それと同じように視覚的な想像力も強めることができるであろうと思われる。また無声の歌唱法は、絵かき歌の実践に用いられるばかりでなく、歌唱の基礎的な訓練や歌唱のゲームなどにも応用できる。即ち、ある曲を声を出して歌っている途中で、突然指示される部分から声を出すことを中止し、心の中で引き続いて旋律を辿っていく。そして、再び声を出して歌う指示が与えられると声を出してその次を歌い続けるのである。この活動過程の発声しない時間内において人間の精神的な関心は内向化していき、コトバの意味への集中とその内容の深化をはかり、それがイメージのより具体的な展開へとつながっていくと思われるのである。

(3) 小・中学生の音の創作活動についての展開(京都教育大学附属桃山中学校研究授業1982年)

子どもたちは、ある学校行事に関することをテーマに取り上げてそれに対する各自のもつイメージを話し合い、次にそれを点・線・色などで図示する。子どもたちは、その図を音で表現するのに適当であろうと考えられる楽器(打楽器を中心に鍵盤楽器や弦楽器)を選択し、それぞれの楽器を用いて音を創造していく。これは、子どもの主体的な取り組みによってイメージのまとめ方や表現方法などを段階的に行い、さらに第三者が理解できるようにグループ成員の個々のイメージを総合的にまとめ、音を媒体として具体的に外的世界へ表現する活動である。この活動の根本的な点は、各個全員が等しくこの活動に興味をもって参加し、自己の内的イメージを積極的に発表しあって全員の意見の統一のもとに一つのアイディアとしてまとめることである。個の内的エネルギーがグループ全体のものとして統合され結集されて表現への方向が明確にされるということが、活動を活性化するための要因となっている。生々しい子どもの感情的・思考的欲求を深めることと、それを他者に伝える手段の獲得とその実演が活動を形成している。ここでは楽譜を使用するという表現手段は採らない。グループの各個のイメージがそれぞれに概念化されて表出され、表出されたことに対して全員の理解が容易になされる方法として図に描くことが採用された。そして抽象化された図を具体的に実音化するという過程を通るのである。この図示という視覚的に簡素化された方法は楽譜を実音化することよりも容易であり、音楽学習における子どもの興味を疎外する一つの原因になっている読譜という作業から子どもを解放することにもなるのである。しかしこのような音楽表現学習は一つの試みではあるが、音のピッチ、リズム、強弱などを明確にし活動をより高度化していくためには楽譜に表すことが必要となる。従って、子どもの興味を失することなく図示することから楽譜への移行がスムーズに行われねばならないと思う。

(4) グループによる芸術曲の身体表現についての展開

小学校中学年頃になると音楽から受ける印象や感じを確かに受けとめることができるようになり、同時にまた曲に対する個独自の解釈や好みなどをもつようになってくる。また内面でのイメージも絵画的に、あるいはダンスのように動的になど具体的に描けるようになる。このような発達段階において、形式や旋律・リズムなどの比較的簡潔にまとめられている芸術曲を教材にとりあげて鑑賞するとともに身体運動で表現する。即ち子どもたちがグループを組んで、各個のイメージやアイデアを話し合っただけで動き方を練り上げていく活動である。この活動における初歩的段階は、楽曲の一部分を創作することである。例えば、三部形式(A-B-A)の楽曲を身体表現する場合に、子どもたちはA部分について教師の示すアイデアに従って動く。次いでそれに続くB部分の動きをグループ全員の話し合いで創造していく。即ち、音楽の流れからその旋律やリズムなどの違いや特徴およびフレーズの構成についてよく検討し理解した上で、A部分に対してのB部分の動きを試行錯誤しながら練り上げていくのである。

教師は、子どもたちの表現する動きを見て、B部分はA部分に対照した動きであるかどうか、身体を十分に活用しているかなどについて助言を与える。楽曲構成についての把握が不十分であるならば、音楽を繰り返し聴かせ話し合わせて意見の統一をはからせたり、それを実際に動くなどの活動を反復して行う。この活動を通じて子どもたちは、音楽の語彙や文法、即ち旋律やフレーズの連続や反復などを体験を基盤にして楽曲構成についての認識を深める。これはあくまでも子どもが体験や経験に裏打ちされた基礎的な学習であって、教師から一方的に知識を教えられるという知的学習ではない。このような学習展開において子どもたちは、全員が同等に活動に参加し、音とリズムをからだで感得しながら音楽の本質に迫り、イメージ化能力を活発に活動させることや、実際にそのイメージが身体でどのように表現されるか等についての具体的・実証的な経験をするのである。自己の内的イメージが、外的世界へ実動として生かされるか否かという受動と能動の活動、あるいは鑑賞と表現という一連の反復活動によって、表現方法の修正やさらに豊かなイメージ化などの学習をしていくのである。

このような実践を成功させるためには、ゆとりのある時間的配慮をすることが大切である。音楽を知り、その細部を理解し、グループ全員で音楽の構成と動きについて話し合い、音楽と一緒に動いてみて、音楽と動きの間の不自然さについて修正する、という過程を繰り返していくうちに動きの表現技能・技術にも習熟していき曲に対する解釈を深めていく。従って、教師は、子どもたちがその教材に対する興味を持続させられる時間的長さや、修正に耐える精神的な集中力と緊張感の保持などについて、絶えず子どもたちの動向を観察しまた助言を与えるなどを行い、単に音楽的な助言ばかりではなく活動を活性化していくための最適な条件と状態の維持に留意すべきであろう。子どもたちの取り組み方によっては、時間の短縮やグループ構成員の変更など、活動の活性化を促進する手だてを用意しておくべきであろう。子どもが達成感や成就感などの感激を味わいその活動に満足するならば、それは次の学習への大きな動機づけともなる。もし活動がカリキュラムの時間的な理由などで子どもが満足しないまま終わる事態になったならば、子どもに精神的な不満感を与えることになる。また学習時間が長くて子どもが教材に対して興味を失う場合もある。このような事態を招かない手だての一つに実践例(1)で述べたように、グループでの活動を相互に鑑賞しあうことが効果的である。子どもの学習へ集中する短い時間を有効に捕らえ、活動の緊張と弛緩のある指導が必要であることは言うまでもない。

このような活動における楽曲は、三部形式、複合三部形式、ロンド形式などを取り上げるのが

よいと考える。参考曲を挙げてみよう。

- ガボット (ゴセック作曲) 複合三部形式
- バイオリン・ソナタ『春』第三楽章・スケルツォ (ベートーベン作曲) 複合三部形式
- 楽しき農夫 (シューマン作曲) 三部形式
- お人形の葬式 (チャイコフスキー作曲) 複合三部形式
- ユモレスク (ドボルザーク作曲) 複合三部形式
- シンコペイティッド・クロック (アンダーソン作曲) 複合三部形式
- ガボット (コレルリ作曲) ロンド形式
- 狩り (ブルグミュラー作曲) ロンド形式
- 『行進曲』組曲「くるみ割り人形」から (チャイコフスキー作曲) ロンド形式

(5) グループによる鍵盤上での旋律の即興的創作への導入についての展開

リトミックの経験とピアノの初級程度の能力を備えている小学校中・高学年に属する数人の子どもたちを対象にした実践である。

ピアノを堪能に演奏できても即興演奏ができるとは限らない。従って、即興演奏への導入は鍵盤上で音を探ること、即ち鍵盤上で遊ぶことを十分にやり、音と鍵盤上での指の動きとを関連づけ、この耳と指と鍵盤を関連させること、そして徐々に鍵盤上で音楽の語彙を並べていく作業を繰り返し行うことだと思ふ。子どもが脳裏に旋律を鳴らすことと、その鳴らした旋律を鍵盤上に再現すること、そして再現される音を聞いてイメージにある音との相異を修正するという活動の反復によって、まずイメージを実音化させて、連続音として表出することに慣れるのを目指すのである。

1) 初めは1人の子どもがピアノで2/4拍子のフレーズ(問い)を弾き、それを受け継いで他の1人が続く8小節(答え)の旋律を即興する。それはまた1部形式(A-A'またはA-B)の旋律でもある。このように一部形式の即興的な創作に慣れてくると、2) 2人で二つのフレーズ、AとBをそれぞれ分担して一部形式の曲を即興する。3) 次に2人はA及びBのフレーズをA-B-Aにつなげて三部形式の構成に発展させる。4) 更にロンド形式の各部分、A-B-A-C-A-D-A-コーダを分担して即興演奏する。このように短いフレーズを分担して即興するという手段は、子どもの精神的負担を軽減し、楽しみながら旋律のより美しい即興的創作に発展させる糸口を与える。グループでの活動を経験して、5) 次に子どもはひとりで三部形式やロンドン形式の曲の即興に挑戦する。子どもはこのような活動を通じて、実際の音を聴くことと関連させて音楽の基礎的能力を習得していくのである。

またこのような即興的創作には、いろいろなアイディアも使用して展開できる。例えば、1) 子どもが、教師の提示するリズムフレーズを聴いて、直ちにそのリズムに基づいて旋律を即興する。2) あるいはまた2人組になり、1人がリズムを提示し他の1人が旋律を即興した後で、2人がいっしょに曲の初めから区切ることなく、自己の役割を果たしてまとまった曲を構成する。

即興演奏はあくまでも内的イメージが鍵盤上の指の運動によって表出されるものであるという観点から、旋律を記譜する作業はあえて行わない。従って、これらのイメージ・指・鍵盤の三者を円滑に関連させた練習を重ねることが上達する方法である。しかし、即興的に演奏して表現される音とリズムが視覚的に把握されることを通じて音楽の概念化を助長するので、即興した後でそれを記譜することもよいことであろう。

より高度な音楽美の表現を指向するときに、表現に必要な音楽語彙としての旋律の進行について(上行・下行、シークエンスなど)やモチーフの展開や構成および和音進行、それに音楽の要素、即ちリズム、速度、強弱などについてリトミックなどの体験を通じて理解されて、はじめて音楽表現の上に生かされていくのである。多くの教育現場においては、実音として表出することなしに五線に記譜させるという創作活動の展開過程をふむ方法が行われることを見受けられるが、このような方法では、子どもは記譜することに対する抵抗感をもち、ひいては音楽の授業は難しいとか、退屈で楽しくないとの印象を強く抱くことになり、音楽の本質に触れないまま終わることになるかも知れない。教師は、子どもが自己の内面で育てている、あるいは鳴らしている音楽を、楽器を媒体として外的世界へ表現する《Play》として認識するとともに、音楽美の体験に必要である技術の習得や知的理解において楽しさのみでは達成できない一面、即ち、より美しいものの体験には、より厳しい訓練が必要であり、精神的な集中と忍耐が要求されることを理解させる指導が必要なのである。

(6) 和声進行を基底にした旋律の即興唱

人間は声でコトバを操って意志表現や情報交換をするにもかかわらず、また歌唱表現は最も身近にもっている楽器を使用して直接的に表現できる方法であるにもかかわらず、感情をこめて「歌う」ということに対して心理的な緊張感を伴うようである。従って、即興的に自由に歌唱表現するということには、より強い心理的な不安感が生じるであろうと想像されるのである。

歌声で即興表現する準備段階として、1) ピアノの伴奏に合わせて音階を歌う。次いで、音階上で自由に上行・下行させて、順次進行の旋律を即興唱させる。ピアノ伴奏は、単純な旋律唱に音楽的な潤いを与えるために速度・リズム・強弱・拍子などを随時変化させる。また子どもはそのような伴奏の変化に惑うことなく歌えるには、音に対する意識を確かにもってピッチを正しく歌えることと、音楽の流れに乗れるという能力を培うことにもなる。

2) 次に主要三和音の分散唱をピアノ伴奏を付けて行う。音階唱は順次進行の、そして和音の分散唱は跳躍進行の、ともに基礎的な歌唱能力育成のための訓練である。従って、これらを反復練習することによって、子どもは歌うことへの準備ができるであろう。

3) 次の段階として和音進行(I-I-V-I)(I-IV-I-V-I)の流れにそって和音の分散唱をする。

4) 次に和音の分散唱歌と音階唱を混合して旋律を即興する。教師は、子どもがピッチを外して歌ったり、曲の終止に不自然なところがあっても決して批評せず、繰り返し練習させる。よく歌えた場合には、子ども自身の力でやり遂げたという満足感や達成感を味わわせることが次の段階への新たな動機づけになるように¹¹⁾ 褒めことばを与える際にも、一般的なことばかけでなく、その理由を挙げて褒めることや、子どもが新たな興味を喚起させるために次の段階への発展を意図した助言を与えて称賛することが大切なことである。教師は、反復練習をさせる際に子どもの興味を持続させる手だてを用意する必要がある。例えば、長調から短調へ、あるいは短調から長調への転調、拍子を換える、リズム形を変える、速度を変える、強弱を変える、などの指示を与えたり様々な変化を付けて伴奏する。それによって、子どもは常に新鮮な音楽的な感情を惹き起こし、興味を湧かせながら反復練習できるのである。

5) グループ活動によって、子どもたちが即興唱を互いに聴き合うような機会を通じて、より高い目標へ指向させることや活動の活性化を計ることができよう。

教師が、ピアノ演奏技術に支えられ自己の音楽的センスおよび音楽的教養をふまえて伴奏することによって、子どもを退屈になりがちな練習から救うことになろうし、また子どもに音楽的感動を与え、音楽への憧憬を深めさせていくことができるであろう。それと同時に歌唱や即興唱への抵抗感を払拭していくことができるであろう。即興唱が更に進んでくると、子どもは自己の歌いたい気持ちを高め、練習によって獲得した技術を駆使してその感情を外的世界へ自主的に、自在に表現できるようになっていくのである。

この実践において、声を出すこと自体に抵抗を感じている子どもには歩いたり手をたたいたりしながら歌うことや、全身運動によって子どもの内面を揺さぶり心を開かせることと、逆にまた心理的にリラックスさせる手だてなどが必要であろう。あるいは、歌唱の際には全身を絶えず上下に、あるいは左右に揺さぶって拍を感じさせることや、身体のいろいろな部位を曲のフレーズに合わせて一方向へ動かせることや身体でのジェスチャーを導入するなどの手だても有効であろう。子どもが教師の即興演奏に合わせて、あるいは教師が子どもの即興的な歌唱に合わせて演奏するなど、子どもと教師両者の信頼と協力の関係のもとに自由な即興的演奏を楽しめることを望みたいものである。

ま と め

子どもの表現能力の育成は、幼年期においては子どもの遊びの充実であり、成長に従って音楽的表現に必要な音楽語彙の習得と同時に音楽的経験の質と量の充実であろう。しかし子どもが音楽活動に意欲的に取り組む姿勢を示し始めたときには、音楽の《美》を表現するために必要な技術を獲得するという体験を与えながら、高度な技術的基盤の上に更に美しい世界が開けることを分からせていかねばならないと思う。音楽表現は、音楽を楽しむ心を培うことから出発するが、その表現をより高度なものに指向させるには、厳しさも体験せねばならないことを認識すべきであるし、またここに人間の成長が望めるのである⁽¹²⁾

引用参考文献

- (1) J. マーセル／美田訳：『音楽教育と人間形成』音楽之友社 1967 217頁
- (2) 波多野・切替・村石・他：『ことばの誕生』日本放送出版協会 1968 第5章
- (3) J. ホイジンガ／高橋訳：『ホモ・ルーデンス』中央公論社 1971 17頁
- (4) 前掲書 25頁
- (5) 鈴木鎮一：『幼児の才能教育』明治図書 1969 38頁
- (6) R. ド. シャーム／佐伯訳：『やる気を育てる教室』金子書房 1980 320頁
- (7) 森きみえ：「幼児の歌唱能力に関する研究」(その2) 愛媛大学教育学部実践研究指導センター紀要第7号 1989 96頁
- (8) 出典不明：類似のものの記載されている資料 二階堂邦子編：『手あそびうた35』第3章 学事出版 pp. 68-69
- (9) 小林美実編：『こどものうた200』チャイルド本社 1975 24頁
- (10) 時実利彦：『脳と保育』雷鳥社 1974 192頁
- (11) 前掲書(6) 321頁
- (12) 前掲書(1) 150頁
- (13) 団伊玖磨・小泉文夫：『日本音楽の再発見』講談社現代新書 1976
- (14) J. ブラッキング／徳丸訳：『人間の音楽性』岩波現代選書 1978 第2章
- (15) 児島美子：『日本の音楽を考える』音楽之友社 1976
- (16) L. Katz: *Current Perspectives on Child Development*. Council for Research in Music Education Winter 1986 pp. 1-8