

楽器で歌うアンサンブル
—大学の保育者養成課程で共同する器楽教育—

齊 藤 紀 子*

Sing a Song via Instruments:

Educational Training on Musical Instruments, Tailored for Collaboration

SAITO Noriko

Abstract

This article discusses seven ensemble activities from a nursery teacher training course: (1) session with instruments made of recyclables, (2) descending scale accompaniment (*Twinkle-Twinkle-Little Star*), (3) group work, (4) bass accompaniment (familiar tunes), (5) instrumental ensemble (children's songs), (6) class work, and (7) using rhythm instruments. They aim to present students with various ensemble experiences on instruments, the formation and process, and for the teacher to foster musicality and sociality among the children.

In the United States of America, music educators argue about the best sequence for singing activities – singing before playing instruments, or singing via instruments. As Weimer and Rutkowski (2023), we sang before playing instruments in (2) and (5). We experimented with singing after playing instruments in (6) and (7). Beating time with rhythm instruments enabled students to grasp the tune immediately; which functions as quick reading. In (3), (4) and (6), we sang songs via instruments.

In (2) and elements of (3), (4) and (6), students divided a part among them. This style produces a smooth experience for unversed music learners. Students communicate with each other via sounds, share time and space, and create a sense of togetherness in such collaboration.

Keywords : Instrumental music education, ensemble, sing/song, collaborate, immediacy

1. 本論文の目的

近年の保育では、現行の『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』に則り、音楽に関連する表現活動として、練習を重ねて発表に臨む合奏ではなく、身近なモノを楽器に見立てた「音遊び」の場を整える傾向にあり、関連する実践が多数報告されている（檜下他 2020など）。本稿は、単一ではない編成のアンサンブル経験という米国における音楽教育をめぐる今世紀の議論にもとづき、日本の大学で保育士資格や幼稚園教諭の免許取得を目指す学生、すなわち音楽を専攻しない学生を対象とする器楽教育を検討するものである。米国の議論は主として、音楽（教育）専攻の学生を対象とするものであるが、その内容は、多様な素材・複数の発音形態の楽器に慣れ親しむ保育者養成課程の学生の器楽教育に活かせる。このような考えのもと、米国の既往研究を参照し、保育者養成課程の大学生を対象とした器楽の授業で、使用楽器、編成、音楽づくりの過程などの点から多様なアンサンブル

キーワード：器楽教育、アンサンブル、歌・歌う、共同、即時性

*平成27年度比較社会文化学専攻修了（人文科学博士）、基幹研究院研究員

の場を築いた。いずれの活動も、音楽性を高めることに加え、学生が試行錯誤をしながら音楽をつくり上げていく過程を互いに音や言葉を介してコミュニケーションを図る場として重視した。副題の「共同する」はそのことを表している。

米国では近年、器楽活動の前に歌うこと、歌曲を楽器で演奏することについても議論されている。本稿のタイトル「楽器で歌う」は後者に由来し、歌うように (cantabile) 楽器を演奏することを第一義的に目指すものではない。第3節2項の表1に示す③・④・⑤・⑥がその象徴的な活動として位置づけられる。また、器楽活動の前に歌うことに言及した既往研究 (WEIMER; RUTKOWSKI 2023) と同様に歌ってから合奏を行った (後掲する表1では②・⑤がこれに該当する) 他、合奏後に歌うことも試みた (後掲する表1では⑥・⑦がこれに該当する)。子どもたちの自発的な音楽表現は、遊んでいるうちに歌を口ずさみ始め、歌う／音を鳴らす行為を自由に行き来することがあるためだ。以下、米国の音楽教育の動向を整理したうえで筆者の試みた実践内容を示し、実施後にみえてきた課題と今後の展開の可能性を記す。

2. 米国の大学における器楽教育

なぜ、米国の音楽教育を注視するのか。音楽教育連盟 (National Association for Music Education、以下NAfMEとする) では、大きくは『Vision 2020』¹ (MADSEN 2020)、中規模なものではSEL²やESL³など共通のテーマをもちながら、理念の提言、実践の報告などがなされている。筆者は、良い意味で一枚岩とならずに、それぞれの立場で試み、それを発表し合う姿勢、ミレニアム世代の学生や子どもたちが教室の外で楽しむ音楽との関わり方に着目し、慣れ親しまれているツールを授業にとり入れながら音楽性や表現の幅を広げるべく、教師自身も柔軟に変わろうとする姿勢の二つの点に可能性を見出し、着目している。

2-1. 音楽教育と社会性

米国では音楽教育について議論する際に、社会性がいかに培われるかが要点となる。まず、この点について3つの論考を参照する。マッカーシーとゴープルは、20世紀後半の音楽教育と美学との結びつきについて整理した。マッカーシーらによると、20世紀後半、米国の音楽教育は哲学的基盤をもつことでかなり変容した。長期にわたって機能する価値に応じた1950年代の美学教育の始まりから美学の動向に応じた1990年代の実践の哲学の現れまで、音楽教育専門家を導いた哲学的見地は同時代の社会的、政治的、文化的価値によって形作られてきた (McCARTHY ; GOBLE 2002 : 19)。

自身の経験にもとづいてなじみのないものを学ぶことに言及したのはタルボットである (TALBOT 2023 : 23-25)。クラシックの伝統的なレッスンを受けたイリノイ大学の音楽学部長タルボットは、スペインに一時帰国するピアニストに代わり、ラテン系ロック・バンドのピアノを数ヶ月担当し、「耳コピー」によってサルサ音楽などを演奏するという稀有な経験をする。そして、2枚の異なるトラックを用い、多様な音楽の要素の共通点を見つけてミックスするなどのコンセプト・アプローチで第3のレコードをつくるDJと出会う (ibid. : 23-24)。タルボットは、このDJを学生一人ひとりのアイデンティティやバックグラウンドを熟知している高いスキルのある教師にたとえた (ibid. : 24)。そして、『音楽教員』誌の編集委員として「多様性、公平性、インクルージョン—音楽教育と横断性」の特集を組む際、一夏のこの体験で感じたことをもとに「横断性」と「対話 (による実践) dialogic practice」 (以下、「対話」と記す) の2つのトピックスを柱とした。タルボットが「横断性」とするのは、「どのような方法が共に作用し、互いに悪影響を及ぼすかを見るレンズ」、対話は「違いを理解し、公正であることを共に志向することで人びとの間に生まれるやりとりや会話」である (ibid. : 24)。タルボット自身が寄稿したのが、ここに引用した「音楽教育の第3のレコードをつくる」である。タルボットは、音楽教育にのしかかるものをとり除く一つのモデルとして、次のように「対話」に読者の注意を喚起した。

「対話」は傷つきやすいものであり、互いに影響し合う空間のなかに自分を位置づけ、他者との違いや共通点をもっているか気を配る必要がある。…一対一ないしは小グループの対話は、傾聴し、種をまき、挑戦し、学習するための機会となる。実際に、音楽教育を変えようとするのであれば、互いに聴き合い、

語り合おうとする必要がある (ibid. 2023 : 24)

タルボットは、学生一人ひとりを含め音楽教員である私たちもなじみのある音楽との共通点や差異に着目して多様な音楽を聴き、気がついたことを語り合い、実際に演奏し、アレンジするなど創造的にとり組んでいくことの重要性を述べている。筆者は、「対話」を重視するこの姿勢を、音楽経験の異なる学生が共にアンサンブルに臨む際に、授業を担当する筆者自身も含め、社会性も音楽性も培うために有効かつ必要なものであるとして位置づける。

米国の音楽教育全般に関する近年の議論として最後に示すのは、「音楽教育のセーフスペースづくり」(HENDRICKS ; et al 2014)である。ヘン德里ックスらは学生一人ひとりの個性が受け入れられる学習環境(セーフスペース)が築かれれば、自ずとモチベーションや関心を抱くようになるとした。既往研究を引用しながら、学生同士が競う環境では達成感もモチベーションも得られないことを指摘している (ibid. : 36)。そして、教師のとるべきふるまいとして、①聴く／感情を込めて臨む、②習熟度に合い、すぐ挑戦できるような状況、③言葉とモデリング(他者の観察)によって互いにセーフスペースを築く、④学生の音楽性と個人的生活の関係を配慮する、⑤型にはまらない指導をする、の5点を示した (ibid. : 38-39)。筆者は、本稿で後述する合奏にとり組む際、とくに②と③に焦点をあてて臨んだ。

2-2. 器楽／合奏をめぐる議論

多様なアンサンブルを経験する場を築けば、学生が保育者となった際、子どもたちの表現を広げ、深めていくための素地となる。筆者のこのような考えは、ごく最近の米国の音楽教育雑誌に掲載されたヒルらの論考(HILL ; et al 2023)と共通性がある。ヒルらが議論するのは米国の大学で音楽教育を専攻する学生の課程である。NASM(全米音楽学校連盟)の基準を満たす大学のアンサンブルに関する授業の調査にもとづき、全期間で必修とする課程(器楽専攻や合唱専攻など)、副専攻の必修単位数や履修できる科目の種類(室内楽や小アンサンブル)に明白な違いがみられ、多くのプログラムでは伝統的な大編成の他に副専攻を必修としないことを明らかにした。そして、2021年にNASMが求めた「編成と種類が多様な」アンサンブルを、学生たちが実際には経験していないことを指摘した (ibid. : 174)。アンサンブルを通して学ぶ音楽の専門的かつ実践的なスキルや知識以上にアンサンブルへの参与それ自体が有益であると指摘する研究者もいる(KOKOTSAKI ; HALLAM 2011)。筆者が器楽の授業で行ったとり組みについて、使用楽器や編成、音楽づくりの過程の観点で分類し、記述する際には、ヒルらの論考を参照する。

次に示すのは、器楽教育に声楽指導の視点をとり入れる試みである。バイマーらは、多くの音楽教員が楽器初修者を指導する際に演奏技術の高さを志向するが、初修者にとって器楽を通して音楽性を高めるのと同じくらい、声楽指導からも効果的に学ぶものがあることを指摘した(WEIMER ; RUTOKOWSKI 2023)。バイマーらが目指すのは、アンサンブル空間で器楽教員が学生と歌い、音楽性を高めることである。そのために、歌うことを早期にかつ頻繁にとり入れる、学生のために自らが歌うことを示す、「軽い声」で、あるいは「もっとエネルギーを使って」歌うことを促す。学生が歌うことに慣れていなければ徐々に授業の活動の一部に位置づけていく、クラス全体で初めて小グループや個人に焦点をあてていく、弾きやすい音域と歌いやすい音域を考慮する、歌う際にハンドベルやシロフォンも弾く(なければオルフ楽器で代用する)ことを提案した (ibid. : 45)。筆者が行った器楽のとり組みのなかで、子どもの歌など身近な短い楽曲を一度歌ってから楽器で弾くという活動は、この論考が発表される前に行ったものである。この論考では、楽譜を使用せず練習も積み重ねないこうしたアンサンブルで筆者がよく用いる音階の下行形の有用性にも言及された (ibid. : 45)。なお、器楽の授業に歌をとり入れることの効果に関しては、1996年にロビンソンも言及している(ROBINSON 1996)。

3. 多様なアンサンブルの試み

3-1. アンサンブルの着想を得た米国の器楽実践

ここでは、筆者が授業で行ったアンサンブル活動の着想を得た事例を三つ記す。すべて、2022年11月にワシン

トンD. C.で開催された米国NAfMEの大会プログラムで参加型であった。

α. 即応性で成り立つアンサンブル～ジャム・セッション「Play it Again! Music Games and Activities for ESE Students」(McLAUGHLIN, Paul; McLAUGHLIN, Lorraine)

11月5日に参加した。楽器に限らず多様なモノを使用している。Boomwhackers®⁴（以下、この商標を「ブームワッカー」と記す）の他、リトミックスカーフやエッグシェーカー、バランスボールとバケツ、ホウキなどもあり、持参したりコーダーで参加した人もいる。大別してハ長調とイ短調の二種の音楽を、キーボードとドラムを担当する2人の講師のリードで聴き分けて応じ、演奏する。全体で5分ほどの演奏となった。筆者は、easycussionの小型シロフォン(CDEGAC⁵のペンタトニックで共鳴箱がある)を担当し、ハ長調の部分では「CCD-EED-」を繰り返し、イ短調の部分では「E--A--」をトレモロで繰り返す音形を中心に参加した。キーボードやドラムに応じてリズム変奏をし、ハ長調・イ短調の二つの部分をドラムのみでつなぐ際には共鳴箱の側面を共に鳴らした。そのことがきっかけとなり、ドラムを担当するファシリテーターが途中で筆者の近くに来て、トランペットのソロを吹く際に一緒に音を鳴らすよう身ぶりで促された。トランペットがどのような音を奏でるかは知らされておらず、前述の二つのモチーフを用いて応じた。音楽がどこに進むかわからないようで、シンプルな音の動きを続け、重ね、つなげていくことによって、セッションへの関心というゆるやかな結びつきで集った人びとの間に、互いに信頼できる安心感が生まれていると感じたためである。その反面、もう一回やるとまた別の音楽となるような、その場限りの音空間が成り立っていた。

β. 共同してつくる「ソロ」～ウクレレのワークショップ「Jamming, Composing, and Improvising on Ukulele !」(BURSTEIN, Scott; CLAXTON, Mary)

11月4日に参加した。貸出楽器が豊富に用意され、楽器を持参した受講者もいたことから、全員がウクレレを手にすることができた。十名前後の4つのグループに分かれ、C、F、G、Amのいずれかのコードを担当した。全員で歌い、ウクレレは自分のグループのコードのみを弾く。一回歌うと楽曲が変わり、担当するコードも変わる。様々な楽曲を通じて四種の左手の指のポジションを一通り確認したら、各自のペースで他のコードも鳴らし、いき、コード進行になじんでいく。最後の楽曲では、すべてのコードを一斉に鳴らしながら歌って終わった。ゆっくりとしたテンポで弾くことも部分練習をすることもなく、曲間も短い。各々の楽曲を仕上げるよりも、コードやコード進行に慣れることに主眼がおかれている。特定の楽曲を複数回練習する方法とはまた異なる、反復練習となった。リストを作れないほど次々と変わる楽曲に対して、誤った音を出すこともポジティブに楽しみながら音楽に向き合う一体感があつた。筆者はこのような活動を、ソロとも従来の合奏とも異なる、共同してつくる「ソロ」であると捉えた。

γ. 共に紡ぐ共同～「Improv with Otto (A Chant and Body Percussion Experience)」(GROSS, Otto; GROSS, Jayna)

11月3日に参加した。表情や身ぶり、ボイスパーカッションとボディパーカッションのみで30分の表現活動を立位で展開した。講師は始まる前に参加者と和やかに話していたが、定刻になると挨拶や自己紹介をせずにボイスパーカッションを示し、参加者も加わるように手で促した。すぐに応じた参加者に笑顔で応じ、その後も次々加わる音の一つ一つに反応を示していった。大海原に船を漕ぎ出すように始まり、盛り上がりをつくった後、穏やかに終わった。言葉による具体的な指示や説明はまったくなかったが、示される身ぶりはわかりやすく、音量の大きさなどに変化があり、何をしたらよいかわからないということはなかった。コール&レスポンスも織り交ぜられ、参加者の反応に指を鳴らして「ここからはそれでいこう」という雰囲気醸し、偶然集った人びとの発案で音や時間を紡いでいく一体感があつた。グロス夫妻によるこのワークショップは主にオットーが先導したが、夫婦が分かれて会場内を歩き回り、それに応じて参加者も自然と身体の向きを変えていた。活動後、20分の質疑応答では丁寧な解説があつた。

ここに示した3つの事例は、共同してとり組むこと、他者の音に自身の音で応じること、即時性や即応性が音

楽をつくる要となることなどが特徴として挙げられる。 α からはその場で築かれていく音を分かち合うおもしろさを、 β からは経験の浅い楽器を共同して演奏する器楽のあり方を、 γ からは音に音で応じることで生まれる一体感を学生と共に再現できないかと考え、次節で示す①～⑦のアンサンブル活動を設定した。

3-2. 活動の概要

筆者は、関東地方にある大学で保育者を目指す学生を対象とした「器楽表現の技術」A（1年次必修科目）、B（2年次選択科目）を担当している。受講生は、ジャンルや練習方法、頻度の異なる音楽経験をもって集う。合奏の際には、その場ですぐにできるか、できないかに意識が向き、自分にはクラスメイトとテンポを共有することができないと思ひこむ、五線譜を目で追いつながら演奏することを苦手と感じる、よく知っている曲の音の思い通りに出せないことをもどかしそうにする様子が見られた。ヘン德里ックスらが提唱するようにセーフスペースを築く必要を感じた⁶。

音楽表現に関する技術を高めながら、乳幼児の保育で求められる領域「表現」の内容⁷を実践できるような保育者となるために、どのような活動が望ましいか。保育士や幼稚園教諭を目指す学生が、アンサンブルの経験を豊かに重ねることの意義を踏まえ、米国の大学で求められているように、使用する楽器、編成、音楽づくりの過程などの点で多様な合奏の場を築くことを試みた。また、バイマーらと同様に、器楽合奏であっても、身近な歌を楽器で演奏する、歌ってから合奏するなど、「歌」を題材にし、「歌う」時間もとり入れるよう留意した。ただし、ここでいう「歌う」とは、発声練習をして臨むものではなく、感覚としては（歌える人から／歌えるところを）歌ってみるに近い。本稿の考察対象とする学生を2022年度入学の（イ）と2023年度入学の（ロ）の二つに分ける⁸。実践したアンサンブルの試みについて実施順に示す（表1）。

表1 多様なアンサンブルの試み 【 】内は使用楽器

時期	関連事例	（イ）2022年度入学生	（ロ）2023年度入学生
22' 11	α	①手作り楽器によるセッション 【多様な発音形態】	
22' 12	β	②《キラキラ星》に合わせた音階 【ハンドベル、トーンチャイム】	
23' 1		③グループ・ワーク（3-6人） 【選択性】	
23' 4	β	④身近な楽曲の低音 【トーンチャイム】	④身近な楽曲の低音 【トーンチャイム】
23' 4	β		②《キラキラ星》に合わせた音階 【ハンドベル、トーンチャイム】
23' 5			⑤子どもの歌の合奏【選択性】
23' 6		⑤子どもの歌の合奏【選択性】	⑥クラス合奏【選択性】
23' 7	γ		⑦リズム楽器の使用

①は空き容器を活用して楽器（音の鳴るモノ）を作成し、簡単なセッションを行った。打つ・擦る・振る・弾くなど多様な発音形態のものを使用している。②はフランス民謡《キラキラ星》の伴奏として、ハンドベルとトーンチャイムで音階の下行形を鳴らしている。③はサイコロをふり、出た目の奇数・偶数で決まるメンバーで合奏に臨んだ。各クラス2グループに分かれたこの活動では、クラス内で発表し、互いの演奏を聴き合った。学年全体の演奏動画を作成し、他のクラスの様子も互いに視聴している。④は流行りの曲の低音をトーンチャイムでなぞるように鳴らした。子どもの歌を様々な楽器で合奏した⑤は、複数の曲にとり組む点で他の活動と異なる。⑥は音楽経験の異なる学生が協力し、練習を主体的に進めることを重視した。この⑥の活動をふり返るなかで学生による楽曲構成の理解に着目し、当初は計画していなかった⑦を行うこととした。このことについて詳しくは後述する。

③以外はクラス毎の出席者全員（7-14人）で行った。②と④は学生の並び順に従って担当する楽器を決めたが、①・③・⑤～⑦は楽器の選択に、③・⑥は楽曲の選択にも学生が関与している。

前節で示した米国の実践事例との関連として、具体的には、 α の体験を①に、 β を②と④に、 γ を⑦に活かしている。小さなアンサンブル活動を経て、使用楽器や編成を自由に選択できる合奏の場を設けたら、学生がどのような反応を示し、どのような学びが得られるか試みたのが③・⑤・⑥である。③と⑥は選曲にも学生が関与している。

グループ（イ）の学生は入学時から⑤子どもの歌の合奏を行っている。ただし、11月第一週に米国NAfMEの大会に参加することで筆者の意識が大きく変わったため、11月以降の実践を考察の対象とする。それまでの間、楽譜を配布し、譜読みをしてから合奏に臨んでいた。また、楽器の編成も筆者が予め設定していた。一方、表1に示す実践では、③と⑥を除いて読譜に時間を割かなかった。

3-3. 各アンサンブルに対する学生の反応

以下、①～⑦の活動内容と学生の様子を記す。①「手作り楽器によるセッション」では、身近なモノを楽器に見立てる子どもたちの「音遊び」と関連し、ペットボトルや箱など空き容器を使用して音の鳴るモノを作成した。製作時間は15分程度である。事前に、どのような楽器を作りたいか、そのために必要な材料は何かを考え、言葉や絵で表したうえでこの活動に臨んだ。作成後、ネーミングやこだわった点などを書いている。翌週、手作り楽器を持ち寄り、1人ずつ音を鳴らし、工夫した点を紹介した後、簡単なセッションを行った。楽曲はマンシーニ作曲の《ピンクパンサーのテーマ》を使用し、筆者がキーボードで弾いた。音を出すタイミングやリズムは特に指定していないが、最後の音を鳴らす前に全員で音を鳴らさない間合いを作る、最後の音の長さを切るタイミングを共に築くことの2点を求めた。演奏するたびに変わる音楽を体感する目的で、2回通奏している。部分練習は行わず、5分程度で終わった。

全体の雰囲気やおよその長さ、場面の変化を耳で聴き、感じて音を鳴らしている。楽譜を忠実に演奏するものではないごく短時間のこの活動では、正しいか誤っているかを意識する間もなく、一人ひとりが集中した。この後のアンサンブル活動を設定する一つの参考材料となった。

②「《キラキラ星》に合わせた音階」では、フランス民謡の《キラキラ星》に合わせ、ハ長調の音階の下行形をハンドベルとトーンチャイムを使って二分音符の音価で鳴らした。並び順に従って1人1音ずつつなげていき、受講人数により2-3巡した。この方法では、メロディと対声部の音が重なることがある。学生の音を変えずに、キーボードでメロディを弾く際に「7の和音」を多用する伴奏で音を補った。

（イ）の学生は、年内最後の授業に、ハンドサインや音の高低、英語音名などについて音を鳴らしながら復習するねらいで10分ほど行った。担当する音をランダムに選ばず、教室内の並び順に沿って順番に音を鳴らしたため、楽曲全体の中から自分の担当する音を瞬時に把握することが難しい学生も、特別な練習を経ずにとり組むことができる。全体的に、肩を横にゆらしてテンポを共有する、自分の音を鳴らしながら次に音を出す学生とアイコンタクトをとる、といった余裕をもって臨む様子がみられた。メロディではなく伴奏パートを担当しているが、よく親しんでいる曲を協力して演奏することを楽しんでた。

そこで、（ロ）の学生には年度初めの2回目の授業で、同様の活動を行った。（イ）の学生のようにハンドサインは行っていない。ハンドベルやトーンチャイムを使用したことのない学生もいることから、鳴らし方の確認を含め、10分ほど活動している。臆さず活動に臨み、自分の音が室内に響く心地よさを笑顔で体感する学生がいた。その反面、音の長さが短い、音を鳴らすのが早い・遅いなどタイミングをうまくとれない学生の姿や、緊張して力む様子も見られた。

③「グループ・ワーク」では、学生がサイコロをふり、出た目の奇数・偶数で3-5人のグループに分かれた。グループ構成に学生の意思は反映されていないが、楽曲、使用楽器はグループ内で相談して決め、とり組んだ。使いたい楽器の他、その楽器でメロディを担当したいか、伴奏を担当したいかも話し合った。5回の授業で15分ずつ行い、年度末の授業内で発表し合った。この活動では楽譜を使用している。

2グループが②の《キラキラ星》を選んだ。それまでの授業で一部の学生が自主的にとり組んだ曲も選ばれた。音楽面では、マリimbaを使ってメロディを2人で交互に弾く、ハンドベルを選択してメロディに合いの手を入れ

るなど、楽譜通りに弾くのではなく、自分たちで提案して試す姿も見られた。その反面、選曲内容によっては、余裕をもって発表に臨み、達成感を得るには練習時間が足りないケースも生じた。学生が主体的に計画を立て、目標に向かって成し遂げようとする活動を尊重するのか、限られた時間でできることに変更するよう促すのか、教員がどのように介入するのかで学びとることも変わってくるだろう。

④「身近な楽曲の低音」では、半年以内に発表された学生がよく知っている楽曲を用い、楽譜を使用せずに、年度初めの授業で10分程度行った。トーンチャイムを用いて低音を鳴らしている。(イ)の学生には2022年のフジテレビ系「木曜劇場」『Silent』の挿入歌《Silent Snow Piano》(ホ長調)を、(ロ)の学生には2022年11月公開の映画『すずめの戸締まり』の主題歌《すずめfeat.十明》(ニ短調)を選曲した。

(イ)の学生の曲はシャープのつく音も多いが、曲を知っている学生が多く、低音の並びにやや規則性があったため、確認しながら音を再現することができた。(ロ)の学生の中には中学校卒業以来の音楽科授業となるケースも考えられることから、クラスの雰囲気によっては合奏をしなくてもよいと考えていた。そのため、まず、筆者が弾くキーボードに合わせて歩くリズム活動を行った。楽器を使ってこの曲を演奏することにも興味を示し、全クラスで器楽活動も行った。最初の4音は、音階の下行形で始まる。学生の並び順と音の配列を関連づけた。順次進行とならない部分や音価が変わる部分が難しいだろうと予想して始めた。最初に音を出していく際には、1音とぶところなどで音名の代わりに学生の名前を呼ぶ、手で合図を送る、といった援助を行った。朗らかな雰囲気のクラスでは、授業後に、学生が対声部に乗せてそれぞれの音を担当したクラスメイトの名前を呼び合うように歌って帰っていった。なじみのない合奏の形態であったが、前向きにとり組んでいると感じた。記述式の「ふり返り」には、トーンチャイムの響きが室内を充たす心地よさや好きな曲を音にしていく楽しさへの言及が見られた。

⑤「子どもの歌の合奏」では、②・④の活動で学生が示した反応を踏まえ、他の授業で行われる鍵盤楽器の弾き歌い課題(子どもの歌)を使った合奏の活動を設定した。使用曲は《こいのぼり》(「屋根より高い〜」、ハ長調)、ヒル姉妹の《Happy Birthday to You》(ハ長調)、林柳波作詞、井上武士作曲の《うみ》(ト長調)、林柳波作詞、下總皖一作曲の《たなばたさま》(ヘ長調)で、歌詞による歌唱、ハンドサインを用いた階名や音の流れの確認などの導入を経て合奏に臨んでいる。いずれも五線譜を使用しなかった。2-3回の授業で10分ずつ、計2-30分の練習時間で行った。

この活動では、選曲に学生は関わっていない。だが、楽器の選択や編成にある程度学生の意思が反映されている。ハンドベルやトーンチャイム、ウクレレ、ブームワッカー、オーシャンドラム、各種リズム楽器を使用した。指揮をした学生もいる。年度初めより使用しているハンドベルやトーンチャイムのみで合奏することもできたが、未経験の楽器に積極的に挑戦する学生もいた。たとえば、ウクレレは、まずは主和音のところで音を鳴らすことを目標としたが、コード表で主要三和音を探し、全曲を通して参加しようと励む姿が見られた。また、同じトーンチャイムを選択しても、メロディを鳴らしたクラスもあれば、対声部やコード奏に使用したクラスもある。

⑤の最後に行ったくたなばたさま>では、大別してコード奏を行ったクラスと対声部を合わせたクラスがある。コードづくりにブームワッカーを選択したクラスでは小さな輪になり、同じ和音を構成する仲間を探して中央で軽く打ち合わせた。和音ごとにどの学生の筒に合わせたら良いか、四音合わせる時には井戸の「井」の字のようにやってみようなど、音の鳴らし方を模索していた。コードごとのメンバー構成やコード進行を把握すると、アイコンタクトをとりながら進めていく様子もみられた。「F」や「C」など2種のコードで使用する音を担当する学生は、コードによって変わる顔ぶれを楽しんだ。

メロディに対声部を合わせたクラスは、筆者がキーボードで例示したコード奏と対声部を聴き比べ、この曲に「合う」ものとして選択している。「オルゴールみたい」、「かわいい音」、「キレイその一言に尽きる」と抱いたイメージを再現しようとする姿勢がみられ、「トーンチャイムが合いそう」とプラスチック製のブームワッカーの使用を避けたクラスもある。何度かアンサンブルを経験するなかで体感した音色に着目し、楽器を選択したと考えられる。

授業内で、キーボードを使用して1人でメロディも対声部も弾こうとした学生がいる。集いやつながりを意識した共同して行う器楽をねらいに定めているが、聴き取った音を再現したいという即時的な思いをクラスメイトが尊重した。別のクラスでも、授業後に、《たなばたさま》を1人で弾こうとキーボードのところにやって来た

学生がいる。この対声部は音階の下行形を中心とし、鍵盤楽器では左手の親指から始め、この指を核に進む。演奏経験の浅い右利きの学生の多くがやり難いと感じる左手も手指を動かしやすい、すぐに弾けるようになった。それを聴いていた他の学生もキーボードに集まり、1人で弾くことに意欲を示した。授業で演奏した音の構成を弾き歌い楽譜に起こし、翌週の授業で配布している。

⑤の活動の後、より長い曲も合奏をしたいという声が学生からあがった。⑥「クラス合奏」では、学生が選曲し、映画『銀河鉄道999』の主題歌、映画『白雪姫』の挿入歌《いつか王子様が》、映画『STAND BY ME ドラえもん』の主題歌《ひまわりの約束》、映画『STAND BY ME ドラえもん2』の主題歌《虹》、映画『魔女の宅急便』の《晴れた日に》、ディズニーパークのアトラクション「イツ・ア・スモールワールド」のテーマソングにとり組んだ。③のグループ・ワークと同様に、楽器も自分たちで選定し、3回の授業で15分ずつ練習した。曲の長さによっては全体をできなくてもよいと考え、「サビ」を中心に練習を始めている。ある程度できるようになると、冒頭部分などの練習も始める学生がいた。その様子に触発されて他の学生も全曲を練習するなど、互いに影響し合う姿がみられた。4回目の授業で発表を予定していたが、時間に余裕があれば他の部分でもできると感じ、この日は30分ほど練習時間をとった。この活動では、「3拍子は難しい」というつぶやきに他の学生が共感する、伴奏を担当する学生が音や音価が合っているか部分的に確かめようとする、マリンバやキーボードに他の楽器が交替で合わせて音楽を仕上げていく、など音楽面を深めることに意識が向けられ、発表に臨むまでの練習過程に意義があった。

⑥の発表の翌週に、クラス毎に選曲した曲を使った活動を5分程度行った。音楽の発表場面は一つの区切りとして位置づけられることが多いが、曲全体を俯瞰しながらふり返る時間をとることで、その後の練習や発表に活かさないか考えたためである。楽譜は使用せず、手歌やリズム楽器、3拍子のステップなどを行った。その際、リズム楽器を使用したクラスで、筆者から鳴らし方に関する具体的な指示を出さなかったが、曲になじんだことで、音楽の場面に応じてリズムや音量を変えるなど楽譜に頼らずに工夫する姿がみられた。このことを逆に辿り、曲を理解し、把握するための一つ的手段として位置づけたのが⑦「リズム楽器の使用」である。《ひまわりの約束》、佐藤義美作詞、服部公一作曲の《アイスクリームのうた》、映画『トイ・ストーリー』の主題歌《君はともだち》の3曲を使用した。実施方法は少しずつ異なる。《ひまわりの約束》は、前述の全体を俯瞰しながらふり返る活動での音に対する反応が良く、⑥で他の曲を選択したクラスでも同様の活動を試みた。《アイスクリームの歌》は歌う予定で楽譜を配布したが、この曲になじみのない学生が多く、「ダル・セーニョ」などの繰り返し記号の確認も兼ねて、筆者が一度キーボードを弾くこととした。その際に、学生がリズム楽器で拍を刻んでいる。その後、歌った際に、目で楽譜を追う動きから曲の構成を理解したことが伝わってきた。

そこで、《君はともだち》では予め曲の構成（三部形式）を伝えた。そして、最初の部分では表ないしは裏拍、あるいは表と裏の両方の拍を刻むこと、中間部に入ったら表拍のみ控えめに、最初の音楽に戻ったと感じたら冒頭と同じように鳴らすよう、具体的な指示を出した。ただし、言葉ではなく筆者が実際に鳴らして示している。音に音で応じることに、より意識を向けていくためである。学生は音楽の場面に応じて鳴らし方を変えることができ、同じ方向を目指して進んでいく一体感も生まれた。その感覚を心地よいものとして受けとっていることが自分たちを讃える言葉などで表出した。

ここに示したアンサンブル活動の多くは楽譜を使用しなかった。①・②・④・⑤・⑦のように練習を重ねなくとも楽曲全体を理解できるのは、8-16小節程度の身近な歌やなじみのある楽曲の一部分であろう。学生がよく知っている曲であれば、楽譜を使用しなくても、冒頭に戻ることなく、後半部分など曲の途中からも始めることができる。実際に、⑤を数曲経験した状態でとり組んだ《たなばたさま》では、対声部に動きが出る後半部分のみをもう一度やろう（できるようになりたい）という声が上がり、途中から合わせてみるクラスもあった。リズム楽器を使用した楽曲の把握では、A3判2枚程度の楽譜でも活動できた。

本来は1人で担当するパートを複数人で分担してとり組む④や⑤（一部該当）については、「面白かった。説明があって1回2回やるとできる!」、「一体感が生まれていて良かった」、「曲が演奏できたときに感動する」、「それぞれの音を出し合って演奏した事が面白かった」、「1人1音しか出せなくても全員で順番に音をだすと重なったときにすごく良い音で、合奏するのが楽しいなと思いました」、「またみんなで作るのも楽しみだし、まだあまり話したことがなかった人たちとも関わって、とても良い機会になりました」といった感想を得た。

全体的に、使用経験の浅い楽器や未だ演奏したことのない楽曲に興味・関心を持ち、担当する音の数を増やそうとする姿勢が生まれた。テンポの速い曲や長い楽曲にとり組む意欲、「頼りない音になってしまったのでもう少し頑張りたい」、「もっときれいにひけたらいいなと思いました」など音楽性を深めていこうとする学生もいた。「ハンドベルの演奏会をしてみたい」という提案もあり、その後の授業でとり入れることとした。

4. 考察

4-1. 全体の所感

大学の一つの授業科目の中で、学生が多様なアンサンブルを経験することを試みた。上記①～⑦の多くが、練習をじっくりと重ねるものではない。互いに、他者の音に自身の音で応じていくことで、時間や空間を共有し、音を介してコミュニケーションを図ろうとする、ゆるやかな一体感を構築するものである。斉唱や合奏の時間の時に比べ、タテの音を合わせることもよりヨコのつながりに意識が向き、音を紡いでいこうとする様子が見られた。歌詞やハミングでメロディを歌い、辿る道筋を示そうとしている。短い楽曲を使用することが多く、全体を理解し、自分の音と他者の音を識別しやすい環境にあったと考えられる。音を鳴らす時も鳴らさない時も曲に合わせて身体をゆらすなど、余裕をもって音を聴き、テンポを共有していることが表出していた。学生の多くが経験してきたであろう「合わせる」ことを重視した合奏とは異なる音楽づくりとして位置づけられる。

①から⑦のアンサンブル活動の歌との関連、音の分担について、表2に示す。

表2 各アンサンブル活動の歌との関連と音の分担方法

音の分担の「+」(足し算)は従来の合奏のようにパートや異なる楽器を重ねるものを、「÷」(割り算)は本来1人で担当するパートを複数人で分担し、協力して演奏するものを表す

アンサンブル活動	歌との関連	音の分担
①手作り楽器によるセッション		+
②《キラキラ星》に合わせた音階	合奏前に歌う	÷
③グループ・ワーク	器楽合奏による歌	+・÷
④身近な楽曲の低音	歌の器楽伴奏	÷
⑤子どもの歌の合奏	合奏前に歌う	+
⑥クラス合奏	器楽合奏による歌、合奏後に歌う	+・÷
⑦リズム楽器の使用	合奏後に歌う	+

①と⑦は類似の活動であるが、⑦では活動後に歌を歌った。⑥においても合奏前に歌うことを提唱したバイマーら(WEIMER; RUTOKOWSKI 2023)と異なり、合奏後に歌を歌った。リズム楽器で拍を刻むと、楽曲を把握する一つの手立てとなり、歌の音とりに代わる活動として位置づけられることがわかった。

音の分担は、従来の合奏のように、パートや異なる楽器を重ねるものを「+」(足し算)、本来は1人で担当することの多いパートを複数人で分担し、協力して演奏するものを「÷」(割り算)とした。後者の音楽づくりは、楽器の使用経験の浅い学生にとって、合奏に躊躇なくとり組めるものとなる。また、音楽経験のある学生にとっては、1人で全曲を弾く方法とは異なる音楽づくりを体験し、楽曲を通常とは異なる視点で捉える機会となる。

活動時間が短い場合には、音楽面の明確な達成目標にそって進めるのではなく、活動に対する学生の反応を読みとり、意識が向けられた事項を習得していくこともできる。たとえば、トーンチャイムやブームワッカーを担当する学生の多くは、初めは自身の音を鳴らすタイミングを逃さないようにすることに意識が向くが、互いに異なる力加減で音を鳴らしていることに気がつく、音量を調整するようになる。

大編成の合奏を指揮しながらつくる際とは異なり、学生が声をかけ合って演奏を始める姿も見られた。楽器の準備をする際に、ピッタリ合う高さの音を探し、長い・短い、太い・細いなど形状による音高の違い、ブームワッカーの片一方の端にキャップをはめると、音高が1オクターブ低くなること、などを少しずつ会得している。ブームワッカーでは、数回練習して余裕を感じた学生が頻出する音(主音や属音)を1オクターブ低く重ねて、担当

する音を増やしていた。

4-2. 多様なアンサンブル活動の限界と課題

同様の活動を今後も実施していくには、二つの課題がある。第1に、練習を積み重ねない合奏のデメリットとして、短時間の活動の中では学生の中に芽生えた音や楽器への関心・意欲のすべてが表出されない可能性が考えられる。楽しいものも苦しいものも、わかりやすいものもわかりにくいものも、多様な音楽教育を受けてきたであろう大学生は、当然のことながら、好奇心をもって音や楽器に向かう子どもたちとは異なる姿を見せる。時に、他者の前で誤った音を出すことに抵抗を感じ、限られた時間・他者と共に過ごす空間の中では自身の納得いくまで音を探求しない学生もいるだろう。五線譜を用いない活動では、他の授業で配布された楽譜を見て音を確認しようとする、「簡単な」楽器はどれかとたずねてくる、といったことも起こった。前述したNAfMEの大会では、「誤った音を出すことは学習の第一歩fail is first attempt in learning」であるが、音を出さないことは最も悪い姿勢であると様々な場面で聞いた。今回のようなとり組みは、「さあ、合わせますよ」と始めるのではなく、「少しずつ音を出してみようか」という雰囲気のもとに行うことが望ましいようだ。

第2に、多くの場合、学生たちは、発表の場のように、起立して良い姿勢で音を鳴らしていない。絨毯敷きの教室空間の思い思いの場に集い、音を出し合った。比較的、リラックスして活動に臨んでいる。ごく稀に、腕をしなやかに使い、ブームワッカーもそこまで響かせることができるのかと周りの学生が驚くほど音の出し方を工夫する姿が見られた。こうした、響きの良さを探求し始めた学生に焦点をあて、クラス全体で模倣して楽器の構え方によって変わる音に意識を向けられれば、音楽性を深めていくことができるかもしれない。

以上の他に、このような活動を難しいと感じる学生もいる。吹奏楽などで個人練習やパート練習をしてから合奏に臨む習慣がある、他者と同じテンポを感じて音価をそろえることを苦手と感じる、などがその原因のようだ。そうした状況では、すぐにできなくても音楽全般ができないと決まったわけではなく、共に作りあげていく過程を体感する活動であることを伝える必要がある。本稿では、このことを「共同」してつくるアンサンブルとして重視する。

4-3. 今後の展開

①～⑦を限られた授業回数でどのように配置するかということに関しては、③と⑥を（イ）の学生のように学年末に行うだけでなく、（ロ）の学生のように学期の途中で行うことで、リフレクションとしてその後の活動に活かせることがわかった。①・②・④・⑤・⑦のように、発表に向けて練習を重ねることなく、短時間で終了する活動では、感じたことや気がついたことを次の活動で試してみようとする姿勢が生まれた。③や⑥のように練習を積み重ねる合奏の前段階としてのみならず、スパイラル・カリキュラム⁹のように節目にとり入れれば、学生が楽器や音楽に向かうモチベーションを維持する一助となる。③や⑥では、学生がどのような時につまづきを感じるかがわかり、一人ひとりに合った練習方法を見つける手立てとしても位置づけられる。

①や②、⑦は子どもたちともとり組みやすい活動である。担当する楽器や音を交替しながら行くと、一部の学生が気づいたように、楽器による音色の違いを体得していくことができるだろう。欠席者がいても行える点も特長の一つとして挙げられる。

本稿で示した活動は、音楽づくりの他に、身近な歌を歌うのではなく、歌う音そのものを楽器で楽しみ、なじみのある楽曲をまた別の面から眺めるとり組みでもある。学生が感じたことや気づきからは、合奏の素地を育むための音遊びではなく、器楽からも音への興味・関心を広げ、楽器に対する興味へ立ち返ることもできることが明らかとなった。子どもたちが積み木やレゴで独自の世界をつくることを楽しむように、その時間の充実感が心地よいものとなるような器楽の活動は他にどのようなものが考えられるだろうか。弾き歌い課題や従来の合奏の他に「ソロ」や特定のパートを分担し、「共同」してつくる経験を重ねる。楽しみながらとり組むゆりのあるこのような活動は、音楽経験の浅い学生が定められた学修期間で子どもの表現を広げ、深められる保育者に育つ一助となる。また、経験のある学生にとっても、音楽づくりの多様なアプローチを知り、自身の習慣とは異なるものも含め、音楽を多面的に捉えることにつながる。

主体的に活動に関わり、進めていることを学生自身が実感できる場を構築する際には、そこに関わる教員は、

楽典や和声、楽器の奏法や音楽のジャンルなど音楽の知識を単元学習のように段階的に教授するだけでなく、状況に応じて関連する事項を伝える場合もある。そのためには、タルボットのように未経験の音楽も経験していくことが必要だ。また、「共同」して音楽づくりを行う際には、学生には他者の音に自身の音で応じる「即時性」が求められる。タルボットが「対話」を重視したように、誰がすぐにできているのかということではなく、共に築こうとする過程に学生たちの意識を向けるために、教員はどのような介入をするのが良いのか。オットーが参加者の意見を拾いながら音の時空間を展開したように、クラスごとに雰囲気異なり、変容していく学生と共に活動を重ね、模索していく。

【註】

- 1 未来の音楽教育に関するシンポジウム（1999年）の記録として、2000年に刊行された。特に、ハウスライト氏による宣言を指すことが多い。2020年のNAfMEの大会に際しリプリント版が刊行され、今日もお米国の音楽教員の共通目標となっている。全12項目の宣言には教育の機会均等や科学技術への対応、多文化教育などが盛り込まれている。
- 2 Social Emotional Learningの略称。自身、他者、責任ある意思決定の3領域でスキルを高めていく。筆者は、2022年のNAfMEの大会で絵本『I WANT MY HAT BACK』（KLASSEN, Jon, 2012, Walker Books Ltd.）を用いた幼児向けの実践（クマを中心とする動物たちの気持ちを想像し、リズムや音量を変化させながらリズム楽器で表現する活動）を体験した。
- 3 English as a Second Languageの略称。筆者は、2022年のNAfMEの大会でスペイン語を母語とする子どもと英語を母語とする子どもが共に遊ぶ言葉のリズム活動（二人組で手を合わせながら英語やフランス語、スペイン語で「チョコレート」を1音節ずつ区切って発音していく活動。「1・2・3・4」を各国語で唱えた後に発音し、言語が変わる合間には、「おいしい！」や「食べたい！」などの気持ちを表情や身ぶりも使いながら表現する）を体験した。
- 4 ブームワッカーはマサチューセッツ工科大学出身のラムゼルCraig RAMSELが考案した筒状の楽器である。異なる長さの筒を使用することで、音階や和音をつくることができる。
- 5 本稿では、音名を英語で表記している。「CDEFGAB」はイタリア音名でそれぞれ「ドレミファソラシ」に相当する。
- 6 本稿に記す授業の様子や学生の感想などは、いずれも学生から承諾を得ている。
- 7 とくに、『保育所保育指針解説』（厚生労働省 2018）における3歳以上児の保育に関する次のような記述がかなう保育者の育成をねらいとする。「保育士等は、表現の手段が分化した専門的な分野の枠にこだわらず、このような子どもの素朴な表現を大切に、子どもが何に心を動かし、何を表そうとしているのかを受け止めながら、子どもが表現する喜びを十分に味わえるようにすることが大切である」（278頁）。「保育士等が…子どもの音楽に関わる活動を受け止め、認めることが大切である。…保育士等の大人が、歌を歌ったり楽器の演奏を楽しんだりしている姿に触れることは、子どもが音楽に親しむようになる上で、重要な経験である」（同280頁）。なお、同様のことが『幼稚園教育要領解説』にも記されている（文部科学省 2018: 230; 235）。
- 8 (イ)の受講者数は2022年度が55名、23年度は14名で、(ロ)の履修者数は54名である。なお、23年度の「器楽表現の技術」Bの履修者は他にもいるが、ここには筆者の担当クラスの受講者数、すなわち考察対象となる人数を記す。
- 9 ブルーナーJerome Seymour BRUNER (1915-2016) が提唱した。

【引用文献一覧】

- HENDERICKS, Karin S.; SMITH, Tawnya D.; STANUCH, Jennifer (2014) "Creating Safe Spaces for Music learning", *Music Educators Journal*, September 2014: 35-40.
- HILL, Stuart Chapman; HANING, Marshall; GIOTTA, Dennis; NANNEN, Briana; PRENDERGAST, Jocelyn Stevens; SPEARS, Amy; TRACY, Elizabeth; WILSON, Jill (2023) "Examining Ensemble Requirements for Music Education Majors", *Journal of Research in Music Education*, 71(2): 174-187.
- KOKOTSAKI, D.; HALLAM, S. (2011) "The Perceived Benefits of Participative Music Making for Non-Music University Students: A Comparison with Music Students", *Music Education research*, 13(2): 149-172.
- MADSEN, Clifford (2020) *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*, Rowman & Littlefield Publishers; National Association for Music Education.
- MCCARTHY, Marie; GOBLE, J. Scott (2002) "Music Education Philosophy: Changing Times (Special Focus: Changing Perspectives in Music Education)", *Music Educators Journal*, September 2002: 19-26.
- ROBINSON, Mitchell (1996) "To Sing or Not To Sing in Instrumental Class", *Music Educators Journal*, July 1996: 17-21; 47.
- TALBOT, Brent C. (2023) "From the Guest Editor: Creating a Third Record for Music Education (Special Focus Issue: Diversity, Equity, and Inclusion: Intersectionality and Music Education)", *Music Educators Journal*, March 2023: 23-25.

齊藤 楽器で歌うアンサンブル

WEIMER, Kristina R.; RUTKOWSKI, Joanne (2023) "Playing Musically: Developing Healthy and Expressive Singing Instruments", *Music Educators Journal*, June 2023: 42-50.

樫下, 達也; 平井, 恭子; 樋山, ゆかり; 高野, 史朗; 中東, 静香; 古賀, 松香 (2020) 「子どもと楽器の出会いのプロセス—幼稚園の音楽活動と小学校器楽教育の接続に着目して—」『京都教育大学紀要』137: 173-189.