

芸術教育実践学

SCIENCE FOR PRACTICE
OF ARTS EDUCATION

6
[2004-05]

- [1] 論文：「中華人民共和国教育部：『全日制普通高等学校音楽課程の標準（試行案）』」
陳 敏 吹屋哲夫
- [11] 論文：教員養成大学における作曲指導の意義（1）
自由和声課題による指導実践を通して
松岡貴史
- [19] 論文：黒沢・小川編《標準師範学校音楽教科書》
（1938）における器楽
鈴木慎一郎
- [29] 口頭発表：「他者や道具（メディア・身体を含む）
との相互作用による学び」
宮野 周
- [33] 口頭発表：子どもの絵を見る
小学校高学年の絵画指導を通して
井無田 浩
- [37] 口頭発表：スイス・フランス語圏の音楽教育家
EDGAR WILLEMSについて
生涯と音楽教育の概観
今 由佳里
- [41] 口頭発表：百武兼行の絵画修業における各時代の
特徴と成果
学習の足跡に見る美術観の形成
中村幸子
- [47] 口頭発表：情景イメージの生成と音楽的な感受の
変容
吉村治広
- [58] 口頭発表：共同での存在を創造する行為としての
美術
三浦 忠士
- [60] 口頭発表：芸術の営みについての評価のあり方と
その影響について
音楽の営みの対象化と、数値評価の落差
の視点から
阿部亮太郎
- [62] 学位論文概要：生活とつくる行為にかかわる教育
の実践に関する研究
飯田史帆
- [66] 学位論文概要：イギリスヴィクトリア朝における
学校美術教育と社会との関わり
藤田知里
- [68] 芸術教育実践学会会則他
会員の会費に関する細則・学会誌委員会に関する細則
- [70] 「芸術教育実践学会誌」編集規定・「芸術教育実
践学会誌」投稿要領
- [71] 執筆手続き
-

芸術教育実践学会誌

ISSN 1345-0816

中華人民共和國教育部：『全日制普通高等學校音樂課程の標準（試行案）』

“Katei-hyojun, Curriculum Standard of Music (temporary version) for Ordinary High school”
by the Ministry of Education, People's Republic of China

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（岡山大学所属）陳 敏
山口県立山口高校 吹屋哲夫

はじめに

中華人民共和國教育部は2003年3月に日本の高等学校の『学習指導要領』にあたる『普通高等学校課程標準』を制定した。これはそれ以前の『教学大綱』を現在の中国の教育事情に合わせて改訂したものであり、社会的な変動を受けて理念や構成方法なども大きく変えられている。試行案とはいうものの、今後の中国の教育実施策の基本となるものとして提示されている。そこで中国の音楽教育に関する基本的な資料の一部として『全日制普通高等学校音楽課程の標準（試行案）』全文を日本語に翻訳した。

もくじ

第一部分

前書き

1. 課程の性質
2. 課程の基本理念
3. 課程の構想

第二部分 課程の目標

1. 情感の変化と価値観
2. 過程と方法
3. 知識と技能

第三部分 内容標準

1. 音楽鑑賞
2. 歌唱
3. 器楽演奏
4. 創作
5. 音楽と舞踊
6. 音楽と演劇

第四部分 実施上の提案

1. 教学の提案
2. 評価に関する提案
3. 教科書編集の提案
4. 教材の利用と開発の提案

高校音楽課程の標準

第一部分

前書き

音楽は人類の歴史の中で最も古く、最も普遍性や影響力をもっている芸術の一つであり、人類が特定の音響構造を用いて思想や感情を表現したり、交流したりするのに欠くことが出来ない重要な形式であり、人類の精神生活を構成する要素の一つである。人類の文化の重要な形態、媒体として、音楽は豊かな文化や歴史を内包しており、その芸術的魅力は人類の歴史発展に応じて、人々の精神的文化的欲求を満足させてきた。音楽を鑑賞、表現、創造することは、人類の基本的な素質、能力である。

音楽は、生活と広く、密接な関係にあり、人々の全人的な成長に大きな影響を与える。とりわけ、現代のように科学技術や経済が急速に発展する時代にあっては、音楽教育は人々の成長を促したり、社会の進歩を推し進めたりするのに、より一層その機能や作用を発揮する。

『普通高等学校音楽課程の基準』の制定は高等学校教育改革の重要な一環である。『普通高等学校音楽課程の基準』は体験学習の目標を踏まえ、普通高等学校教育目標を具体化している。また、音楽の審美活動を中心とする課程の基本理念を確立するとともに、社会発展に対応して構成され、時代性、基礎性、選択性をもつ普通高等学校音楽課程を具体的に示しており、全ての高校生が生涯にわたって音楽的素養をのばしていくための基礎を定めている。

1. 課程の性質

普通高等学校音楽課程は、9年間の義務教育の音楽や芸術の課程と関連している。音楽課程は、高校段階で実施する審美能力育成教育の重要な柱であり、すべての生徒が必修すべき課程である。

普通高等学校の音楽課程では、音楽の鑑賞や表現、またその他の芸術の審美活動によって、生徒に十分に音楽の持つ美やその中にある豊かな情感を体験させ、音楽のあらわす真善美の境地に浸り、情緒面で強く反応したり、情感豊かな体験をさせる。

音楽音響教材の持つ概念的でも具体的でもない性質は、生徒の体験や理解や音楽創作に広い空間を提供し、表現や創作に対する意欲を喚起し、主体的な関わりの中で生徒の個性や創作能力を開花させるだろう。多様な音楽実践活動は、共同参加の集団意識や相互尊重の協力精神を育てるのに役立つ、団体意識や共存能力を保持し、伸長することができる。人類の多くの文化は音楽によって伝承されてきた。したがって、悠久な歴史を持ち、幅広く奥深い中国の民族音楽を学ぶことは、祖国の文化を理解し、愛することに役立つ。豊富で多彩な世界の民族音楽を学ぶことは、音楽文化に対する視野を広げ、異なる文化を理解、尊重するのに役立つ。高校音楽課程は生徒が全面的に、かつ個性を伸ばしながら成長していくために、かけがえのない機能を果たすと言える。

2. 課程の基本理念

(1) 音楽の美しさを理解することによって、興味・愛好心を培う。

音楽の美しさを理解するという基本理念を、音楽の授業の全課程に徹底し、自分自身のものとしていく中で、生徒に美しい情操や健全な人格を身に付けさせる。音楽の基礎的な知識や基本技能の学習を、有機的に音楽審美体験の中に浸透させる。音楽の授業は、教師と生徒が一体となって、感じ取り、識別し、判断し、創造し、表現し、美しさを分かち合わなければならない。授業では、音楽の情感的体験を強調しなければならない。音楽表現の特徴に基づき、生徒全体に音楽の表現形式、内包される情感を把握させ、音楽の様々な要素が音楽表現の中でどのような作用を果たしているかを理解させる。

興味は音楽学習の基本的な動機付けであり、生徒が音楽と密接にかかわり、音楽を感じ取り、美しくなり、豊かな人生を送る前提となる。音楽課程は、音楽特有の魅力が十分に発揮され、高校生の心身の発達や美しさを求める心理に基づき、様々な授業内容や活動的な授業形式により、長期に渡るしっかりとした興味や愛好心を培わなければならない。

(2) 全生徒に対して、個性の伸長を重視する。

普通高等学校音楽課程の基本的役割は、生徒一人ひとりの音楽の素養を高め、様々な潜在能力を引き出し、活用させることである。普通高等学校音楽課程はすべての生徒を対象にし、生徒を主体として、生徒の音楽体験、音楽活動への参加を重視しなければならない。普通高等学校音楽課程は全生徒の音楽的素養を高めると同時に、音楽的才能や音楽に特別な関心を持つ生徒の個性を伸ばすことにより、生徒の必要とする多様なものに答えなければならない。普通高等学校音楽課程の内容は多様で選

択可能なものとし、すべての生徒に参加させ、かつ生徒の個性に応じた方法で実施されなければならない。

(3) 音楽の実践活動を重視し、創造意欲を高める。

普通高等学校音楽の授業課程は音楽の芸術実践課程である。すべての音楽の授業では、生徒を積極的に参加させ、創造意欲を刺激し、実践を通して審美体験、知識や技能の学習を進めなければならない。実践を通して音楽表現に対する自信をつけ、健全な団体意識や協力精神を養わなければならない。

普通高等学校音楽課程の創作は生徒の潜在的創造能力を高めることを目的とする。授業では生き生きとした興味深い内容、形式、情景を設定し、生徒の想像力や創造意欲を高め、基礎的な創作を行う。

(4) 民族音楽を発揚し、多元的な文化を理解する。

普通高等学校音楽課程では、わが国のすぐれた伝統民族音楽や近現代の社会状況を反映している優秀な音楽作品を教材とし、わが国の音楽文化を理解し、愛好し、民族意識を強めて、愛国心を育てなければならない。

世界平和や発展のためには異なる民族文化に対する理解、尊重が欠かせない。民族の音楽文化を発揚するとともに、視野を広げ、他の国々や他民族の音楽文化を体験、学習、理解、尊重しなければならない。音楽の授業を通して、様々な文化に対する平等な価値観と人類の文化遺産を大切にすることを育て、人類文明のすぐれた成果を分かち合えるようにしなければならない。

3. 課程の構想

(1) 分野の設置について

普通高等学校教育の目標および音楽課程の性質に基づき、普通高等学校新課程体系に求められる時代に即応し、基礎的で、選択可能な課程内容を実施し、また、音楽課程の目標を全面的に実施し、さらに生徒のさまざまな興味や能力に応えるため、6つの分野を設け、生徒に選択させる。6つの分野は音楽鑑賞、歌唱、演奏、創作、音楽と舞踊、音楽と演劇である。

音楽鑑賞：主として音楽を聴いて、歴史や文化を学び、審美能力や評価・判断能力を培い、音楽文化に対する素養を高める。

歌唱と器楽演奏：音楽表現活動に自らかかわり、直接体験することによって、音楽を表現する楽しみを味わい、情操を豊かにし、音楽表現能力を高める。

創作：この分野では、芸術的想像力や創造力を養い、一歩進んだ音楽的基礎知識や音楽基本理論を学ぶ。

音楽と舞踊および音楽と演劇：生徒の多様な趣味・興味に応え、音楽と関係の深い芸術について学び、視野を広げ、総合的な芸術表現能力を向上させる。

これら各分野の教育的機能と作用は、異なった重点を持つものの、文化的素養を高めるために「音楽鑑賞」がほとんどの生徒にとって基本的かつ主要な方法である。したがって普通高等学校音楽課程の中で第1に重視されなければならない。

(2) 単位について

『普通高等学校音楽課程規則』に基づき、生徒は18単位時間終了するごとに、試験や審査で1単位以上を取得する。すべての生徒の音楽課程での必修単位数は3単位である。

それぞれの分野の容量や目標により、音楽鑑賞は2単位、他の5分野はそれぞれ1単位とする。

すぐれた音楽の才能のある生徒や、音楽界で活躍しようとする意思のある生徒には、必修単位修得後も他の分野や歌唱、演奏、創作分野の学習を継続させるようにし、18単位時間ごとに試験や審査により1単位を得る。

(3) 生徒の選択と異なる分野の実施

学校や教師は生徒の選択について指導を行う。事前の適切な時期に各分野の内容、性質、指導計画（時間配分、授業場所、教材、担当教師等）を詳しく説明する。選択時には生徒が理解せずに選択することがないように、音楽教師は学級担任と一緒に具体的に指導する。各学校が実施する分野は、誰もが選択でき、それぞれの趣味・興味や進路に応じて、自己の意思や教師の指導により選択されなければならない。

現在、教員配置や学校設備の関係ですべての地区や学校で6分野を同時に開設することは難しいので、それぞれの地域、学校で状況に応じて異なる分野について時期を分割して実施することとする。いずれの場合においても全生徒の基礎となる「音楽鑑賞」を優先的にを行い、現代の社会生活を営む上で欠かせない音楽文化の素養を身につけさせる。これを基礎として、課程の内容を充実させ、徐々にその他の分野を開設し、積極的に生徒の選択幅の拡充に努める。

第二部分 課程の目標

音楽課程の目標は、音楽課程の持つ性質の位置付けに依拠して設定されている。すなわち、音楽課程の目標は、講義や各種の音楽の実践活動を通して、生徒が音楽に親しもうとする気持ちを培い、音楽鑑賞能力、表現能力や

創造能力を伸ばし、音楽文化に対する素養を向上し、感動的な体験を豊かにし、すぐれた感受性を養うことにある。具体的な目標や内容は以下の3点である。

1. 情感の変化と価値観

(1) 音楽の学習を通して、生徒は感情面で影響や薫陶を受けるが、それらが自分のものとして定着していく過程で、親しい人や他人、また、全人類やすべての美しいものを真摯に愛していこうとする姿勢を形成する。さらに生活に対する前向きで積極的な態度、明るい未来を追求しようとする態度を養い、人生について考え、生涯学びつづけようとする意欲を持たせる。

(2) 音楽作品の音響、形式、情緒、風格や内包から人文内包を感じ取り、理解することで音楽を鑑賞・評価する能力を培い、健全な美意識を形成させ、生徒に真・善・美の音楽の中で、すぐれた感受性を養わせる。

(3) わが国のすぐれた作品を鑑賞することにより、祖国の音楽芸術を愛し、社会的責任感、民族精神、愛国主義精神を増進させ、異なる国の伝統音楽や優れた作品を学習・理解することで、文化の多様性を理解・尊重し、国際的視野を持ち、国際交流能力を養わせる。

2. 過程と方法

(1) 体験：音楽学習の過程は音楽作品に対して十分に整えられた体験活動でなければならない。生徒が音楽の形態面や情緒面で積極的な取り組みを行っているときは、連想や想像をふくらませ、生徒の独自の見解を大切にしなければならない。

(2) 比較：異なる様式、形式、風格、表現方法や背景となっていることから比較させ、音楽を分析・評価する能力の基礎を身に付けさせる。

(3) 探究：音楽を探究し、創造する活動を行い、開放的で研究的な学習をとおして、創造的な能力を高めさせる。

3. 知識と技能

(1) 異なる時期・民族・様式・風格の作品を鑑賞することで、音楽の表現手段を学習し、音楽の歴史や発展を理解し、音楽のもつ社会的役割について認識する。

(2) 歌唱、演奏、創作、音楽と舞踊、音楽と演劇の学習を通して、必要な基礎的知識や基本的技能を身に付け、上演、創作活動に参加し、関連する能力を養えるようにする。

以上、目標を3点に分けて述べた。これら3点は実際には密接な関係にあり、有機的に結びついている。

中国高校音楽科音楽課程構成及び教育実施表

ブロック	時数と単位	必修単位	教育実施
音楽鑑賞	36時数2単位	3単位	1学年（通常1年目或は2年目に開設）
歌 唱	18時数1単位		同学年の他クラスの授業も履修可能
器楽演奏	18時数1単位		同学年の他クラスの授業も履修可能
創 作	18時数1単位		同学年の他クラスの授業も履修可能
音楽と舞踊	18時数1単位		同学年の他クラスの授業も履修可能
音楽と演劇表現	18時数1単位		同学年の他クラスの授業も履修可能

第三部分 内容基準

1. 音楽鑑賞

音楽鑑賞は音楽に対する審美能力を養うために重要な方法である。よい音楽鑑賞能力を持つことは、感情を豊かにし、情操を高め、文化的素養を向上させ、心身の健康を増進させ、すぐれた個性を形成するのに役立つ。高校生に対しては、多くの形式により、積極的に音楽的体験に関わらせ、主体的に探究し、音楽に独自の感受性や見解を持つようにさせることで、音楽と人生との密接な関係をつくりあげ、生涯音楽を学び、楽しんでいこうとする姿勢を確立させる。

[内容基準]

- ・多種多様な音楽を聴くことで、音楽の美を体験し、音楽を鑑賞する喜びを感じ、音楽を愛する気持ちを育て、音楽を鑑賞する習慣を養う。
- ・作品の題材・内容、一般に見られる体裁・表現形式を学ぶことで、音楽の要素が表現の中でいかに作用するかについて理解する。
- ・内外の作曲家の優れた作品を鑑賞し、その民族の風格、地域の風格、時代の風格を体験し、感じ取り、様々な音楽の派やその派の代表的作曲家の生涯・作品・貢献内容等について理解する。
- ・中国の伝統音楽や世界の民族の民衆音楽を学習し、音楽の中に現れた民族の文化的特徴を体験し、感じ取り、民族の民衆音楽と人々の生活・労働・文化習俗には密接な関係があることを理解する。
- ・中国音楽の発展過程や成果について理解する。西洋音楽のそれぞれの時期の簡単な歴史について理解する。
- ・代表的な大衆音楽曲を聞き、内外の大衆音楽の発展を簡潔に理解し、評価を行えるようにする。関係する芸術やその他の学問と結び付けて、作品の風格や文化的特徴を比較し、総合的な評価ができるようにする。
- ・音楽美に関する一般常識を学び、音楽の芸術的特徴を理解し、標題のある音楽と標題のない音楽に対する基礎的知識を持つ。
- ・思想、芸術をあわせた基準をもとに、耳にする音楽作品や社会に見られる音楽的な現象に適切な評価、選択ができるようにする。

- ・コンピュータで関係するソフトウェアを使って音楽を鑑賞し、インターネットを通して音楽資料を検索し、ダウンロードできるようにする。

[活動提案]

- ・音楽を聴くときは、探究的・啓発的な内容を盛り込み、集団討論の形式で生徒の感受性を引き出し、作品を理解させる。
- ・指定された主題や自ら選択した主題に基づき、自主的に文学作品、楽譜、図形、音響、録音・録画等の資料を収集・交換させ、生徒の音楽文化的視野を広げ、音楽鑑賞の力を高める。
- ・音楽に対して連想・想像させ、口頭で語らせたり、詩歌・散文を書かせたりして鑑賞で得たものを表現させる。音楽壁新聞や主題別音楽グループ作りなどの方法で鑑賞体験の交流をさせる。

2. 歌唱

歌唱は実践性の強い学習であり、音楽表現能力や審美能力を培う効果的な方法である。普通高等学校の歌唱学習は9年の義務教育での音楽の学習を基礎に向上・発展させなければならない。歌を歌うことに対する興味や愛好を深め、自信をつけさせる。そして生徒の表現・創造の潜在能力を高め、歌を歌うことで、自分の感情を表現し、他人と交流し、打ち解け合えるようにする。健全な美意識により自分自身の歌唱を実践し、美を喜び、楽しみ、情感の陶冶や昇華を図る。

[内容基準]

- ・優れた声楽作品を鑑賞し、人の声の豊かな表現力、美しさを感じ取り、積極的に合唱、重唱、独唱などの実践活動に参加する。
- ・歌唱の基本技術を学習・把握し、正しい呼吸方法、呼吸に支えられた発声、つやのある音色、明確で正確な発音で、感動を与えるように、芸術的表現を豊かに歌う。
- ・合唱では、各声部の音をしっかりと聴き、声部間の調和・均衡を保つ。作品の創作意図を理解し、指揮者の動作にすばやく反応する。
- ・合唱曲目の数を重視し、3～5曲練習する。

- ・重唱では、一人で一つのパートを担当し、その他のパートと気持ちをあわせて、調和できるようにする。
- ・独唱では、より深く作品のテーマ、スタイルを理解し、自分の声の特徴を生かし、自信を持って表情豊かに歌う。
- ・楽譜をうまく読譜し、歌を歌うようにする。
- ・民謡を収集させ、優秀な民謡を学び、歌い、民間の音楽資料を活用する。

[活動提案]

- ・優れた声楽作品を鑑賞し、歌唱に対する興味や意欲を喚起する。
- ・歌唱技能の学習や練習は、できるだけ実践の中で行う。
- ・歌唱する曲目は難易度を適切なものにしなければならない。生徒のレベルに合ったものを、徐々に順を追って、歌うようにする。
- ・合唱曲の練習では、作品全体を感じさせ、体験させるようにさせる。声部練習では全体練習・仕上げ練習のための基礎作りを行い、全体練習では重点を強調し、難点を克服する。
- ・各種の歌唱大会や音楽会では、音楽表現能力を発揮する機会を十分に提供する
- ・民間音楽が豊かな地域では、民謡を収集させ、優れた民謡を学び、歌う時間を増やす。

3. 器楽演奏

器楽演奏は実践性の強い学習であり、音楽表現能力や審美能力を培う効果的な方法である。普通高等学校の演奏学習は生徒の興味や愛好に基づいて、その音楽的才能を発展させ、彼らの演奏・創造の潜在能力を十分に発揮させなければならない。生徒の演奏能力を徐々に高め、健全な美意識、他人と協調する精神を培い、演奏活動を通して、美を喜び、楽しみ、情感の陶冶や昇華を図る。

[内容基準]

- ・優れた器楽作品を鑑賞し、器楽の豊かな表現力や美しさを感じ取り、積極的に合奏、重奏、独奏などの実践活動に参加する。
- ・楽器演奏の基本技術を学習・把握し、レベルに合った曲を円滑に演奏し、楽曲が持つ情感を正確に把握し、表現できるようにする。
- ・合奏では、自分の楽器を調整し、全体の演奏方針に合ったものにする。楽譜全体の方針に基づき練習し、自分の声部は正確に演奏し、かつ声部間の調和やバランスに注意する。
- ・作品の創作意図を理解し、指揮者の動作に正確に反応する。作品に対する直感により、作品をどのように処理すればよいかを発表する。
- ・合奏曲目数と蓄積を重視し、2～4曲練習する。

- ・重奏では、一人で1声部を担当し、その他の声部と気持ちを合わせて、調和できるようにする。
- ・独奏では、より深く作品の主題、様式を理解し、自信を持って表情豊かに演奏する。
- ・楽譜を円滑に読み、合奏するようにする。
- ・民謡を収集させ、優れた民謡を学び、演奏し、民間の音楽資料を活用する。

[活動提案]

- ・優れた器楽作品を鑑賞し、演奏に対する興味や意欲を喚起する。
- ・演奏技能の学習や練習は順を追って徐々に行い、曲目は難易度を適切なものにして、生徒の演奏レベルに合ったものにする。
- ・合奏曲を練習するときは、作品全体を感じ、体験させるように努める。声部練習のときは、全体練習・仕上げ練習のための基礎作りを行い、全体練習のときは重点を強調し、難点を克服し、徐々に完成させた後、仕上げ練習を行う。
- ・各種の演奏会や音楽会では、音楽表現能力を発揮する機会を十分に提供する。
- ・楽団の種類や規模は、学校の実際の状況に応じて組織する。民族管弦楽団、管弦楽団、西洋管弦楽団、西洋吹奏楽団、電子楽器楽団、混合楽団、重奏グループ等である。独奏楽器の選択等は、それぞれの地域と学校の実際に応じて必要な措置を取る。
- ・民間音楽が豊かな地域では、民謡を収集させ、優れた民間楽曲を学び、演奏する時間を増やす。

4. 創作

高校生が音楽の創作を試みるのは、想像力を刺激し、創造力を培う効果的な方法であり、創造的思考の潜在能力を発掘するための過程であり、手段である。この学習は実践能力を持つ創造的な人材を養成するのに重要な意義を持つ。

学習では歌曲の創作を重点とする。条件に恵まれた学校や関心のある生徒は、実際の状況に基づいて、音楽創作の専門的知識やその他の形式の創作の実践を適切に増加させる。

[内容基準]

- ・音楽作品の構成・発展の基本的形式や声楽作品の歌詞・楽曲の結合関係を学び、音楽作品の構成の一般常識や作曲手法の基礎を習得し、歌曲創作を主とした実践に参加する。
- ・音楽創作に必要な基礎理論を学び、創作の一般的なルールに従い、創作学習を進め、数字譜や五線譜に正確に記録する。
- ・歌詞に曲をつけ、メロディーに簡単な伴奏をつけ、様々

な音源を利用し、主題に沿った創作を行ってみる。
・民謡を収集させ、優れた民間楽曲を学び、創作や編曲の素材とする。

[活動提案]

- ・模範的作品を分析することで、音楽創作意欲を徐々に浸透させ、音楽作品を通して自己の感情や思いを表現することに関心を持たせるようにする。
- ・音楽創作の基礎知識を学習し、理論と実際とを関連付ける。教師は平易な専門書を推薦して、生徒の自主学習を促し、必要な指導を行う。
- ・創作過程で、異なる様式や性質の曲の音楽的テーマを学び、音楽の展開の基本的手法や創作技術を探究する。
- ・生徒の作品は、できる限り歌ったり演奏したりして、批評し、常に修正・向上させなければならない。
- ・創作を選択する生徒には、「情報技術」課程の「マルチメディア技術運用」を選択させ、音楽創作にマルチメディア技術を利用させる。

5．音楽と舞踊

舞踊は音楽と密接な関係を持つ芸術である。芸術面での直接的な影響力は、生徒の芸術的体験を豊かにし、健全な美意識を形成し、心身を成長させるのに大きな価値を持つ。

音楽と舞踊の課程では、舞踊技能の学習はむろん必要ではあるが、音楽に対する感覚・体験、芸術に関する総合的な素養も軽視できない。授業を進める上で、音楽と舞踊の有機的結合に留意する必要がある。

[内容基準]

- ・積極的に舞踊の学習、練習、発表に参加する。
- ・舞踊の基本動作や動作の組合せを学び、音楽に合わせて練習する。
- ・音楽と舞踊の関係を理解し、舞踊のリズムや情緒にあった音楽を採用し、手足の動作で舞踊音楽のリズムの特徴や情緒を表現する。
- ・指定された音楽や、自分で選んだ音楽にあわせて即興的に踊る。
- ・すぐれた舞踊やバレエを学習し、生き生きと表現する。
- ・音楽に合わせて、舞踊の動作や隊形を考える。
- ・鑑賞と練習を結合し、舞踊の起源、発展、体裁や、関係する文化的なことがらを理解する。
- ・内外の民族舞踊、古典舞踊、現代舞踊、バレエ、社交ダンス等の異なる舞踊およびその特色や様式を鑑賞、評価する。

[活動提案]

- ・動作の練習、舞踊の練習は順を追って徐々に、能力に応じて進める。動作や舞踊の練習の前には準備運動をし、身体をほぐす。

- ・音楽に対する感覚や鑑賞能力は、直接、舞踊の感情表現やリズムの正確さに影響を与える。舞踊を学び、練習する際には生徒の音楽的感性の育成を重視する必要がある。
- ・舞踊に関する豊かな知識は舞踊を作り上げる前提である。現場で見学したり、録画を見たり、またすぐれた舞踊作品を練習することは、生徒が舞踊に関する知識を増やすのに大いに役立つ。実践を通して切磋琢磨することで、生徒の舞踊を作ったり、上演したりする力を徐々に向上させる。
- ・舞踊に関する文化的資料を収集し、交流し、検討を加える。

6．音楽と演劇

演劇は総合芸術であり、音楽と深い関係がある。音楽と演劇の表現活動は生徒の興味・愛好を生み、芸術に関する視野を広げ、審美能力を高めるのに効果がある。音楽と演劇の表現活動を組合せ、表現および創作等の実践を重視し、生徒の表現力・創造力を高める。

[内容基準]

- ・中国の戯曲、内外の歌劇・音楽劇・演劇や映画音楽等を鑑賞し、演劇を構成する主要な要素を理解し、異なる演劇ジャンルの中において音楽が果たす役割や作用について認識する。
- ・適切な音楽を流し、散文、詩、寓話、童話等の文学作品を朗読する。
- ・適切な題材を選び、音響付き演劇の小作品や短い音楽劇を作り、練習や上演に参加する。
- ・表情豊かにわが国の戯曲や内外の歌劇の一部を歌う。
- ・わが国の伝統的戯曲および内外の歌劇の起源、発展、派の風格、主要人物および芸術面での業績について理解し、代表的作品についての評価ができるようにする。

[活動提案]

- ・演劇の総合的特徴に基づき、映画を含めた各種のすぐれた芸術作品を学習し、体験し、感じ取り、理解し、鑑賞することで、演劇の表現に適應する。
- ・朗読のバックミュージック作りや音楽劇の小品の上演に参加することにより、音楽が果たす演劇、映画などの総合芸術における役割を認識する。
- ・焦点を絞り、計画的に演劇の上演を見学させ、生徒の戯曲体験を豊かにする。
- ・日常生活を観察し、日常的な事柄から戯曲の素材を取り上げ、創作を行う。生徒の作品について討論、協議し、練習と上演を通して実践的検証を行う。

第四部分 実施上の提案

1．教学の提案

(1) 聴覚芸術の感知規律にそって、音楽科特有の特徴を突出させる

音楽は聴覚の芸術である。聴覚的体験は音楽学習の基礎であるので、音楽の教学では、全過程において、生徒の聴き取り能力を向上させるようにしなければならない。

音楽の審美活動を中心とする基本理念は全ての選択分野に浸透させなければならない。教学活動を通して、生徒の音楽に対する感知、理解、表現、想像、創作、評価等の能力を育成、発展させ、生徒の情感を豊かにし、情操を高めなければならない。

教師は、音楽を基本とする教学の原則を堅持し、生徒に十分に音楽の演奏を聴かせたり、実践に参加させたりして、生徒の音楽に対する興味・関心を育て、深く音楽を感じ、理解させ、作品の内包する音楽的美を探り出させるようにしなければならない。教師は心を込めて芸術を学習する雰囲気作りに努め、自らの音楽に対する感性を用いて、生徒の情感的共感を引き起こし、生徒と共に内包される音楽的美を探求しなければならない。教師は自らの専門性を発揮するのに優れ、常に教学技術を高め、音楽作品に対する深い理解や芸術的影響力豊かな歌声、演奏、ことば、動作を用いて、いろいろな教学手段や動きのある教学形式を行い、生徒に審美的楽しみを感じさせ、美によって人を感動させ、美によって人を育てなければならない。

(2) 全ての生徒を対象にし、生徒に応じた教材を開発する

高校生は比較的強い知識欲と広い知識を持っている。学校や教師はまず高いレベルで全ての生徒を対象にして基礎的分野である音楽鑑賞を開発しなければならない。さらに積極的に教材を開発し、生徒が自分の興味・関心や意欲により自主的に関連する学習内容を選択できるように保証することにより、全ての生徒が大切にされ、励まされ、自信と興味を持って様々な音楽活動に参加できるようにしなければならない。教師は音楽面の優れた生徒には、力に応じた指導を行い、能力を伸ばすチャンスを与え、生徒全員で学習する場合にも積極的に活動するようにさせなければならない。

(3) 平等で相互に影響を与え合う教師・生徒関係を構築する

教師は、教学活動を組織し、指導する者として、生徒と音楽を結び架け橋でなければならない。授業においては、生徒の主眼的立場を重視し、生徒が自主的に学習・探求するようにし、生徒の音楽の潜在能力を掘り出さなければならない。教師は生徒を尊重し、教学の過程で、民主的で、平等で、相互に影響を与え合う教師・生徒関

係を構築しなければならない。

(4) 現代の教育技法を活用する

コンピュータやネットワークにより、音楽の普及や複製に時間的空間的制約がなくなり、音楽教育の教材が大幅に増え、音楽教育の方法や考え方も大きく影響をうけた。コンピュータマルチメディアとネットワークを中心とする現代の情報技術が音楽教育にもたらした働きを十分に認識しなければならない。教師は常に現代の情報技術の発展に注目し、学校、家庭、社会のコンピュータやネットワークを十分に活用し、絶えず、教学の方法を刷新し、生徒が効率よく学習を進められるようにしなければならない。

わが国は国土が広く、人口の多い多民族国家であるので、各地域、各民族、都市と農村、学校間に格差がある。各学校及び教師はそれぞれの地域、民族、学校の具体的状況に応じて、地域にある授業に活用可能なものを利用し、良好な学校内外の音楽的環境を整え、地域や民族の文化的特色を持つ教学内容を充実させ、地域の実情に応じた教育を実施しなければならない。

2. 評価に関する提案

(1) 音楽課程の評価原則

指導的原則

音楽課程の評価は、生徒が自分自身の進歩を理解し、自分の音楽的潜在能力を見つけ、発展させ、自信を持ち、音楽を鑑賞、表現、創造する能力を伸ばすことに役立たなければならない。また、より一層その文化的素養や価値判断能力を高め、社会的責任感を樹立し、人生設計意識を持たせるために有益な参考資料を提供しなければならない。評価は、また教師が経験を総括し、学習指導力を向上させることに、そして学校が音楽教育を強化し、改善し、向上させ、体験学習を重視した方向に教育課程を改革していくことに役立たなければならない。

科学性の原則

評価の指標の確定や方法の選択は、音楽の教科としての特徴とそれぞれの教学分野の内容基準に依拠し、普通高等学校音楽課程の性質を具体化し、高校生の心身の発展の特徴と音楽審美教育の客観的規律に合致しなければならない。

全体性の原則

生徒や教師を評価する場合も、学校の音楽教育活動を評価する場合にも、全体的な考察から始め、課程の目標のいろいろな側面や教学のいろいろな項目を網羅しなければならない。生徒、教師、学校に対する評価には科学的な態度や発展的観点が必要である。教学過程の異なった時点における対比をとおして、進歩や発展を肯定し、

努力目標を明示することによって、評価が激励や促進の役割を果たさなければならない。

操作性の原則

評価の指標や方法は、簡単、明確で、扱いやすく、普及しやすいものでなければならない。音楽教育の特徴に基づき、定性評価と定量評価、過程に対する評価と結果に対する評価を結合させ、評価を教学の全過程に浸透させ、自己評価、相互評価、他者による評価を合わせることによって、評価に対する、生き生きとした、活発で、民主的で協調的な良好な雰囲気形成しなければならない。

(2) 評価内容

生徒

生徒に対する評価は情感や価値観、知識や技術面の目標に照らし、また学習の過程や方法の有効性についても考慮しなければならない。たとえば、音楽に対する興味・愛好や情感面での反応、音楽活動実践中の参加の姿勢や程度及び協調性、音楽を感じとり体験する能力、表現能力、評価能力、探求創造能力、そして、音楽と関連する文化に対する理解及び審美的態度の形成、等々である。

教師

教師に対する評価はおもに教育思想、業務遂行能力、授業態度、授業の方法と効果、課外音楽活動を含む教育活動の実績や、生徒との交流において生徒を大切に、尊重しているか、等である。

(3) 評価の方式と方法

形成性評価と終結性評価

形成性評価はおもに音楽教学の実践過程で行われる。生徒の形成性評価は学習内容を総合し、観察、会話、質問、討論、実演、習作展示等の方式で実施される。終結性評価はそれぞれの分野の終了時に行う。教師は形成性評価と終結性評価を総合して生徒に対する総体的評価をおこなう。

定性評価と定量評価

生徒が学習中に見せるいろいろな様子、たとえば、興味愛好、情感面の反応、参加姿勢、協調性、探求的学習能力などは、定性評価の主要な内容で、実際に即した文章で評価される。生徒の歌唱、演奏、創作、舞踏、戯曲などの芸術的表現力、知識・技術の習熟度、曲目の難易度や数量は定量評価を行う。いずれの方式でも各分野の内容基準に依拠し、評価の客観性や信頼性に配慮しなければならない。

自己評価、相互評価、他者評価の総合

生徒や教師の評価は自己評価方式で実施する。生徒の自己評価は自己の成長の過程の中でどのような位置付け

となるかを重視しなければならない。教師は生徒の形成性評価と終結性評価に依拠し、自己の授業態度、方法、成果等を評価しなければならない。

クラス発表会、生徒や教師の作品、音楽評論、テーマ討論、写真や録音・録画の演出などは、躍動的で音楽の教科の特色をいかした評価方式である。これらの方式では民主的な評価を具体化でき、協調性豊かなまとまりのある雰囲気を作り出すことができる。このような教師と生徒がともに参加する評価方式により互いに交流し、励ましあうことができる。

生徒と教師の自己評価、教師と生徒間、教師間の相互評価、学校や保護者による教師への他者評価はいずれも必要であり、これらの評価は授業の改善や向上に役立つ。しかしながら、評価活動が多すぎではならず、できるだけ簡素化し、形式に流されることのないようにしなければならない。

3. 教科書編集の提案

(1) 教科書は音楽課程の基本理念、課程目標、内容基準に基づいて制作され、教科書編集の全体的な構想が『音楽課程の基準』と合致しなければならない。

(2) 教科書を編集するにあたっては、高校生の子身の発達段階に応じ、審美認知法則に則り、彼らの興味、能力、欲求に基づき、生活経験に結びつくものであるようにしなければならない。内容は、生き生きとして、多種多様で、生徒に活動の場を与えるものにし、生徒が探求的、自主的な学習を進められるようにする。

(3) 教科書は体験学習の目標や音楽教育の規律を具体化し、正確でしっかりしたものでなければならない。音楽と、関連する教科のつながりを充実させ、音楽の内包する人文的内容も盛り込まなければならない。

(4) 教科書は実践活動や研究的課題を設定し、生徒の鑑賞能力、表現能力、創造的思考能力を発展させるようにしなければならない。

(5) 教科書の編集にあたっては、伝統と現代、古典的作品と一般的作品、中国音楽文化と世界の多元的文化のいずれにも配慮しなければならない。現代の特徴をもつ優秀な作品も重視されなければならない。掲載されるものには、中国民族の伝統音楽、中国の20世紀初頭から70年代までの作品と80年代以降の優れた新作品、世界の民俗音楽、西洋の古典音楽、現代音楽や流行音楽、電子音楽が含まなければならない。

(6) 教科書の中の音楽に関する基礎知識や基本技能は系統的に各分野へ浸透させ、各分野設定の位置付けとバランスに注意しなければならない。

(7) 教科書は文字、楽譜、図、視聴覚教材とからなり、各部分が密接に結びつき、整合的に組み合わせられなけれ

ばならない。視聴覚教材は、できるだけ先進的な情報技術デバイス（CD、VCD、DVD、CD-R等）を用い、良い効果をあげるようにしなければならない。

（８）「音楽鑑賞」分野は単独で編集し、そのほかの５分野は単独でも合同した編集でもかまわない。

４．教材の利用と開発の提案

（１）『音楽課程の基準』と、これに基づいて編纂された教科書が音楽課程のもっとも重要な基本教材である。学校では、教師は組織的に、真剣に『音楽課程の基準』を学習し、国家教育部の審査に通った教科書（生徒用教科書、教師用指導書及びセットにされた視聴覚教材を含む）を選択し、『音楽課程基準』と教科書に基づき、心をこめ、創造的に音楽教育を実施しなければならない。

（２）『基礎教育課程改革綱要（試行）』の規定に基づき、国家、地方、学校の教育課程管理を実施する。国家の課程以外に地方や学校が自主的に開発した課程も盛り込まなければならない。地方や学校は現地の人文的地理的環境や民族文化伝統を結合させ、地域や学校の特色を生かした教材を開発しなければならない。

（３）教師は音楽課程実施のななめとなるので、学校は専門の音楽教師に授業を担当させなければならない。音楽教師の専門が異なるので、学校間の教師交流や兼務も進めなければならない。専門の音楽教師の不足を補うために校内の他教科の音楽的素質のある教師に担当させてもよい。条件が許せば、教師にふさわしい音楽関係者に担当させてもよい。

現代情報技術を応用して授業をするときは、音楽教師は情報技術教師とともに授業を実施してもよい。

（４）音楽教育のための施設は課程の目標を実現するために重要である。学校は音楽専用教室と必要設備を整え、学校で常に用いる楽器（鍵盤楽器、管絃楽器の一部、民族楽器や打楽器等）のほか、現代情報技術を活用した視聴覚設備、マルチメディアコンピュータをそろえなければならない。

学校図書館や音楽教育研究室には、教師の授業の準備や教材研究のために、必要な数量の音楽書籍、楽譜、雑誌や視聴覚資料、音楽ソフトを準備しておかなければならない。学校の生徒閲覧室にも、生徒の自主学習や課外音楽活動のために、必要な数量の書籍や視聴覚資料を準備しなければならない。

（５）校内放送（テレビを含む）や校内ネットワークを、音楽教育に活用し、校内の精神文明を高めなければならない。校長は管理を行うだけでなく、学校の関連部門に、音楽教育活動や授業と歩調をあわせながら、常に健康を向上させるような音楽を流し、生徒の音楽文化的視野を広げ、良好な校内文化環境をつくりだすように指示

しなければならない。

講堂、階段教室、マルチメディア教室、体育館等も音楽課程に活用でき、これらの施設を利用し、歌唱大会、学芸会、教師・生徒の音楽会や音楽講座を実施するのもよい。

（６）学校の課外芸術活動は音楽課程の重要な構成要素である。音楽教師は責任を持ってこの任務にあたらなければならない。学校はこの仕事を教師の勤務時間として算入し、設備、場所、経費の面から支援、保障をしなければならない。

（７）校外の音楽課程に活用できる環境や人材を積極的に開発する。家庭や社会の音楽環境が生徒の音楽愛好や審美活動に与える影響を重視し、これらに対して指導を加える。授業中、現地の民族音楽や音楽環境を活用し、生徒を民族音楽になじませる。学校から出て行ったり、外部から招いたりして音楽課程を充実させる。たとえば、音楽会を聴かせたり、民間の芸術家に会ったり、専門の音楽家を招いて校内演奏会や音楽講演会を実施する。

（８）各種の音楽交流活動を展開し、教材開発の情報交換を進める。現代情報技術を利用し、ネットワークなどを通して教材の交流を行う。

“ Katei-hyojun, Curriculum Standard of Music
(temporary version) for Ordinary High school ”
by the Ministry of Education, People's republic of China

CHEN, Min

Joint Graduate school (Ph.D. Program) in the Science of School Education,
Hyogo University of Teacher Education
FUKIYA, Tetsuo (Yamaguchi High School)

This is a Japanese version of “ Katei-hyojun for Ordinary High school (temporary version) ” (Curriculum Standard of Music by the Ministry of Education of People's Republic of China. The Ministry of Education enacted a revised version of “ Kyogaku-taiko, General Principles of Teaching and Learning ” in 2002. The principles and construction are up-dated due to the educational situation of the country. Moreover, it presents the fundamental education policy for future.

教員養成大学における作曲指導の意義 ()

自由和声課題による指導実践を通して

Meaning of Instruction on Composition in University of Education
Through the Teaching Practice with Free Harmony Exercise

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 (鳴門教育大学所属)

松岡貴史

はじめに

小・中学校や高等学校の授業等において、音楽の中でも特に創作や作曲に関しては、指導がむずかしいと感じている教師が多い。またこれまで学校の音楽の時間等でどれだけ創作に関わる授業を受けてきたか大学生に尋ねてみると、創作や作曲の経験はかなり浅いことが見えてくる。一方、子どもたちにとっては、歌唱、器楽、鑑賞、創作等を含め、音楽の授業は楽しいと思う者も多い反面、授業の音楽はおもしろくないと感じ、主体的に取り組もうとしない者も少なくないようである。どうしてなのか。

本論文は、ここ数年の学部生や大学院生を対象とした作曲法の授業において、そのカリキュラムにおける導入として実施している自由和声課題について、その指導実践を紹介するものである。これは、特に音構成に主眼を置いて、最小限の課題から創造の醍醐味を限りなく引き出そうとするものであり、そこでは、「作る」おもしろさとは何か、作曲の基礎とは何かについて、原点に立ち返って捉え直す。将来教師になろうとする学生に、聴いて味わおうとする力、イメージする力を喚起し、彼等自身が、「作る」ことを通して解釈や表現の広がりを発見し、自己実現やコミュニケーションの喜びを深く感じ取れるよう促すことによって、子どもたちの個性的な感覚や意匠性に気づき、それを認め、生かし、育てることができるよう、その下地を、つまり子どもたちの主体的な活動を支援できる力量を醸成する土壌を豊かなものにしてあげたい。

音楽科の指導に求められる教師の資質・力量

1 創作表現と創造的な表現

(1) 音楽科の目標と内容

小学校学習指導要領 (平成10年12月)¹⁾では、音楽科の目標として、表現活動への意欲を高め生活を潤いのあるものにする態度を育てること、基礎的な表現の能力を伸ばし表現の楽しさや喜びを感じ取ること、音楽の美しさを感じ取って聴き、さまざまな音楽に親しむこと等が

謳われている。内容としては、表現と鑑賞から成り、表現については、聴いてあるいは楽譜を見て演奏すること、音楽を特徴づけている要素を感じ取り工夫して表現すること、歌唱や器楽の技術を身につけること、音楽を作って表現すること等が挙げられ、創作表現では、リズムや旋律の創作、さまざまな音色を使った即興表現などが示唆されている。

中学校学習指導要領 (平成10年12月)²⁾では、音楽科の目標として、音楽活動の楽しさを体験し、音楽への興味・関心を養い、音楽によって生活を豊かなものにする態度を育てること、音楽表現や楽曲構成の豊かさや美しさを感じ取り、表現の技能を身につけ、創造的に表現する能力を高めること、多様な音楽に興味・関心をもつとともに音楽に対する総合的な理解を深め、幅広く鑑賞する能力を高めることが謳われている。内容としては、表現と鑑賞から成り、そのうち表現の活動を通して指導する内容については、歌唱表現の工夫、発声と言葉の表現、楽器の奏法の習得や音色の工夫、旋律の創作とその演奏表現、自由な発想による即興や創作、そして音色、リズム、旋律、和声など音楽の構成要素を感じ取って表現を工夫すること等が挙げられている。

小・中ともに、「創作」は「表現」の中に組み入れられ、子どもの発達段階上の違いはあっても、表現する能力を身につけ、創造的に表現することの楽しさや喜びを体験し、またさまざまな音楽を鑑賞する能力を高め、生活を豊かで潤いのあるものにするのが、一貫して、音楽科の目標となっている。

(2) 表現の楽しさと喜び

表現の楽しさや喜びはどこから来るのか。演奏表現の場合、まず練習段階では次のようなことが考えられる。

- ・技術的に不可能だったものを可能にしていく。
 - ・楽譜等からさまざまなことに気づき、曲のイメージを広げ作り上げていく。
 - ・楽曲を自分の世界に置き換え、自分の世界を深める。
 - ・みんなで気持ちを合わせ、心をひとつして演奏する。
- また創作表現の場合、まず制作段階では次のようなことが考えられる。

- ・おもしろい、美しいと思うことを存分に探求できる。
- ・作るということは、遊びのときのように、自分自身を自由と集中の状態に置くことができる。
- ・つまずきがあっても、新たな気づきや発見がある。できたものを推敲し自分の中で反芻してみると、なかなかいいものに思え、自分自身を肯定的に捉えることができる。

そして演奏や創作の発表段階では、次のような点に表現の楽しさや喜びを感じることができる。

- ・表現しようとすることによってみんなが自分に関心をもってくれ、自分の存在意義が感じられること。
- ・これまで精力を傾けてきた結果成就することのできた達成感。
- ・本番の高揚した気持ちの中で交わす、演奏者同士の、また聴き手との間のコミュニケーション。
- ・表現したことが認められ、聴き手の心に何かを働きかけることができたという実感と手応え。
- ・みんなで演奏した場合、協働してひとつのものを作りあげたという充実感。

これらすべてに通底するのは、自己実現の喜びと、そうした自己と他者とのコミュニケーションの喜びである。

自己実現するには、借り物の表現では満足できるはずがない。自分で感じ、考え、悩み、解決し、納得し認めたい何かがないといけない。再現芸術といわれる演奏表現であれ、創作表現そのものである作曲であれ、創造的な表現への意欲が自己実現には必須であることに何ら変わりはない。そこで当然、それを可能にする指導が必要となる。創造的な作業は、迷いや回り道を大いに含む。試行錯誤を認め、結果を急がず待つことも大切である。特に創作においては、自己投入した労作にはすべて敬意を払い、一見不恰好に見えるものでも柔軟に視点を変えてみるべきである。必ずすばらしさが見えてくる。駄作などあるはずがない。

コミュニケーションの喜びこそ、授業において最大限に求めることができる。コミュニケーションは、表現を発し働きかける者とそれを受けとめ何かを投げ返す者との間に交わされる、認め合いである。授業で、たとえば皆で歌唱するとき、子どもたちは互いに歌い手であると同時に聴き手でもあり、表現しようという気持ちと同時に聴いて楽しもうという姿勢が相互に触発し合うことによって、コミュニケーションの喜びが増大していく。創作においても、作った曲を発表することによって初めて、作り手と聴き手との表現のキャッチボールが展開され、感性の相違やアイデアのユニークさなど、驚きをもって、互いを認め合う喜びを得ることができる。音楽の授業は、その内容と進め方において、常にコミュニケイティブでなければならない。

2 子どもたちが求めるもの

冒頭にも書いたように、音楽の授業は楽しいと思う者も多い反面、授業の音楽はおもしろくないと感じ、「授業中歌おうとしない」など主体的に取り組もうとしない者も少なくないようである。大学生に、過去のそうした音楽の時間について、その理由を語ってもらった。

- ・先生の一方的な授業展開で、やらされ感が強く、自分たちは受け身の態度だった。
- ・曲が好きでなかったり、読譜など、授業が難しく感じられた。
- ・自信がなく、恥ずかしかった。
- ・歌いたくても、みんな歌おうとしない中で自分だけ目立つのがいやだった。みんなそう思っていたのかも知れない。

表現の時間であるべき音楽の時間が、むしろ表現の後退した時間となっていることに問題がある。表現することは意志や感情を伝達することでもあり日常的になされている。普段の生活の中で、子どもたちは音楽を聴くことや自由に歌を歌うことを楽しんでいる。音楽の授業ではそこからさらに、音楽表現による働きかけを集団の中で高め合いながら一人ひとりが自己実現を果たす、という意味で、よりアクティヴ、かつインタラクティヴな時間となるはずのものである。本来表現を楽しみたい子どもたちが恥ずかしがらずに、進んで表現したくなるよう、教室は、一人ひとりのオリジナリティーや創意工夫が歓迎される場、コミュニケーションが行き交う場でなければならない。そんなことを子どもたちは求めているのではないだろうか。また、それを可能にするには、子どもたちの表現とは何なのかについて、もっと原点に立ち返って考えなければならないし、子どもたちからの発信を促す力、またそれを受けとめ、発展させる力が教師に不可欠のものとなる。

3 子どもたちの表現

「子どもたちは、自然、社会などの環境や人の心からの働きかけに触れ、驚き、発見、感動などの刺激を受けると、それを小さな胸にしまっておくことができず、その思いを伝えたい欲求に駆られる。このように刺激を受けてからあまり時を置かずして、未整理のままに表れる衝動的、無意識的あるいは即興的な働きかけを、ここで表出と呼ぶことにする。またそれに対し、刺激を受けてから外に働きかけるまでの間に熟考、推敲、洗練といった作業の繰り返しがあり、ひとつの完成されたかたちに作り上げようとする意図的、意識的、構築的、知的な作業を含んだ働きかけを、表現と呼ぶことにする。

子どもの発達段階を考えてみると、幼児や小学校低学年児童の場合、彼等の働きかけの中では表出が多いとい

えよう。そして表出を繰り返すうちに、自ずと変化を求めたり工夫を凝らすようになり、表現に近づいてくる。そこに子どもとしての芸術的なセンスの萌芽があることに注目しなければならない。(中略)子どもたちが表現を生み出すためには、自由で未分化で無秩序と思えるほどの遊びを含んだ十分な表出が前提となるし、またそのような表出や表現が安心してリラックスして繰り返されるためには、まわりの人たちとの愛情と信頼が不可欠となる。」³⁾

このような表出は、いわばらくがきのように自由な即興性や伝達力をもっているが、自ら自由に生み出して何かを伝えようとするこのらくがき性は、想像力や創造力のなすところでもある。一見むちゃくちゃに見えるものが、実は創造性の宝庫でもある。たとえば図画・工作や美術には制作があり、国語には読み書きの他に作文があるように、音楽には鑑賞や演奏以外に創作・作曲がある。ただ、一般に再現芸術の性格が強い音楽では、創作そのものあまり時間をかけないばかりか、音のらくがきが足りないの、子どもたち自らの表現が生まれにくい。小学校音楽でも中学校音楽でも、創作はもちろん、それ以外の活動の中にも、らくがき性をもった創造的表出をもっと受け入れ、組み入れてもいいのではないか。

4 子どもたちからの表現を受けとめ発展させる力

子どもたちのまわりはたくさんの刺激で溢れている。音楽においても、国や時代を越えたさまざまなジャンルのものが、たとえ聴こうとしなくても、耳からは次々に入ってくる。そうした刺激が無意識的にも取り込まれて現代の子どもたちの音の世界を満たしているが、教師といえどもそのすべてを窺い知ることはできない。また日常生活の中のさまざまな刺激も蓄積され、それらが渾然一体となった中から、彼等自身のセンスやアイデアで想像力と創造力が働き、メッセージが表出あるいは表現される。それはもちろん多様性をともなった不定形である。

それを受けとめ、すばらしさに気づき、子どもたちとのコミュニケーションの中で発展させ、またそのような発信を促すために、教師にどのような音楽的力量が必要とされるのだろうか。

(1) 教師自身が想像力・創造力・発想力をもつこと

多様性をともなった不定形を理解するためには、教師自身が創造の面白さに目覚め、遊びの心と集中力をもって自己実現の喜びを味わい創作表現の楽しさを知ることが前提となる。またそのことによって聴く力を深め、子どもたちの創造性を生かすことのできる懐の深さを持ち合わせていなければならない。

(2) 自分とは価値観の違う他者を受け入れ学ぶこと

多様性をともなった不定形に対し、固定化した尺度や

価値観で対処したら、創造性の泉は枯れてしまう。子どもたちの創造性に学ぼうという謙虚な姿勢と、他者や異質なものを、矛盾し合うものを共存させそれらを認めることのできる価値観をもつことが必要となる。またそのことを、信頼と良好なコミュニケーションの中で、子どもたちにも学ばせなければならない。

(3) 子どもたちに訴えかける演奏表現力をもつこと

また、そうした子どもたちの発信を促すためには、言葉だけでなく音楽でさまざまなこと提示し、直感に訴えかけることができるよう、演奏表現力をもつことが必要である。

教員養成大学における作曲法の意義

1 作曲に対する学生の意識⁴⁾

毎年、入学したばかりの音楽コース学生に、「あなたにとって作曲とは？」として、これまでの作曲との関わりや作曲に対して抱いているイメージを自由に述べてもらっている。「幼児のころ何かデタラメなものを口ずさみ、授業では8小節ほどのメロディーを作らされ、夏休みに宿題がでたときは苦痛であった。」というのが大方のところ、いざ作曲しようとする、「楽譜に書けない、ひらめかない、あとが続かない、変なのしかできない、幼稚なのや退屈なのしかできない、ワンパターンになっている、何かに似ていてオリジナリティーがない」といった悩みをもっていることが浮かび上がってくる。作曲が難しく、特殊なこととして受けとめられ、敬遠されたり不満足なままであったりする原因として、次のことが考えられる。

- ・作曲が、自由で創造的な遊びとしての側面を失い、その取り組み方はうちからの動機というよりは、義務的、理論的で、また作り上げられたものに関しては、整然とした秩序の中にあらねばならないといった思いこみが強く、発想の展開を妨げている。
- ・表現したい音世界のイメージはあるものの、それを実現させるための記譜や演奏といった手段をもたなかったり、楽想を展開する方策を知らない。

2 創作の原点と作曲法の意義

創作の第一歩は、表し伝えたいと思うものをもつことである。幼少の頃おそらくだれもがもっていた表現欲求とその実現、つまり自然な発露としての表出、言い換えれば、むずかしさに押しつぶされたり型に押し込められることのない、単純だが自由で奥の深い遊びに、創造の原点を見いだすことができる。用意された規範的な範囲内に終始するのではなく、そこから逸脱したりデフォルメすることさえも楽しみ、少なくとも自分で納得できる

ものを作り上げるところに創作表現の真価がある。

教員養成大学における作曲法は、作曲の専門的能力を高めることを目的とするというよりは、作曲を通して、創造的な視点をもった音楽的態度を養成することにその使命があると考えられる。創造的な関心をもって意見を出し合い、多面的に楽曲を解釈し、理解を深め説得力のある演奏表現ができるようにすること、そしてさまざまな音楽に接してそれらの独自性や多様性に触れ、価値観の異なる他者を認めることによって自らの音世界を広げていくことの意義は大きい。和声法、編曲法や伴奏法など、理論的基礎や実践面ですぐに役立つノウハウを教授することも作曲法の大切な使命であることに変わりはないが、子どもたちからの創意あふれるさまざまな働きかけに対し適切に応えていくためには、狭い意味での作曲法の枠にとらわれず、創造の楽しみの本質に直接触れるような数多くの体験をさせておくことが重要である。

そのような創作表現や楽曲解釈の実践において、音構成と時構成は、ぜひとも捉えてくべき観点である。そのためには、音感、和声感、調性感や、拍節感、リズム感、フレーズ感、構成感を育成しなければならない。

本論文では、創造性を働かせることによって主体的に聴こうとする態度を身につけ、そのことによって音感、和声感、調性感を育成するべく実施した自由和声課題、及びその指導実践を紹介する。

自由和声課題による指導

1 課題のねらい

和声は、メロディーの中に脈々と流れ、メロディーを際立たせるテイストを提供している。また、作曲や作品解釈における理論と実践の上で、必修のものである。ところが課題実習をはじめ、「和声はむずかしい、わからない。」という学生が少なくない。ピアノを弾いて、指と耳でしっかり和音を掴むよういくら指導しても、連続5度等の禁止事項をはじめとする留意事項が多く、実体としての音よりも、ルールとしての文字に注意の大半が向けられ、耳が十分に働いていない。また、機能音楽は、ある規範の中で展開されるが、実際に学生たちが意識的・無意識的に通常耳にする音楽はもっと広く、さまざまな地域、時代、ジャンルのものであり、彼等の音楽の嗜好と機能音楽との間には隔たりがある。

必要な知識を身につけなければという意識を強くもつばかりでなく、自らの感性を信じ、和声進行の美しさ、おもしろさを自ら発見し、作り出していく喜びを知ってはじめて、和声が身近に感じられる。そこでまず和声学への導入として、自由和声課題を実施している。課題に対し学生は、あくまでも自らの趣味・嗜好で、自分の感

覚を頼りに試行錯誤を重ねながら、手さぐりで、自らが望む聞こえてきそうな和声進行を見だし、書きとめていく。こうして求心的に聴き、味わい、イメージし、かたち作っていく中に、自己投影、自己実現していくプロセス自体をも定着させようと図っている。これは和声の形をした自由作曲というに相応しく、らくがきを経ずしていきなり表現を要求するのではなく、表出を積み重ね洗練させながら表現に導くことに通じる。実施された課題は、いずれの学生の作も、発表することによってクラスに投げかけを行い、自己実現の喜びをコミュニケーションの喜びへと発展させる。またそれを通して、ひとつの課題のもとに展開されたさまざまなアイデア、個性的な感性の飛翔に驚き、考え、認めることによって、音楽の多様なあり方に興味・関心を抱ききっかけを作る。しかも研究対象にもなるそれらの作が、過去の著名な作曲家によるものでなく、今を生きる自分たちが作ったもの、偽らざる生の声であり、作り手と聴き手が時空を共にする点に大きな意味がある。

2 課題の実施

(1) 課題

学生に次のような自由和声課題が与えられる。

- ・全音符で示され、12小節前後の長さをもつ。
- ・ト音譜表に示され、(主として)白鍵の音から成る。
- ・音域は1オクターヴ前後。
- ・対位法の課題として与えられる定旋律のようなもの。
- ・和声進行が特定化、反復化、パターン化されにくい。
- ・主音が存在し、旋律としての変化とまとまりをもつ。

(2) 実施方法

学生は、与えられた課題をソプラノとし(ソプラノ課題)、課題として与えられた全音符の下に、ピアノで音を探り確かめながら選んだ音を全音符で書き加え、和音を形作っていく。その際、通常四声体と和声とは異なり、

- ・ひとつの和音の音数を任意とする。(ソプラノを含め、4つ以上の音符から成る和音を書いても、また逆に、3つ以下の音符から成る和音や、場合によっては1音のみで和音を形成しない小節があってもよい。)
- ・ひとつの和音の音数(パート数)は小節ごとに違っていても全くかまわない。
- ・選んだ音は、大譜表の上段・下段のどちらに何音でも、その都度自由に記譜する。
- ・和音の種類については、三和音、七の和音や九の和音、転位音を含む和音、不協和性の高い和音、ペンタトニックから導き出される和音など、いかなるものを使用してもよい。またそれらの理論的な側面は全く考慮しなくてよい。
- ・連続5度、増音程進行等、一切の禁則がないものとし、

直感のみで、全く自由に音を選ぶ。

- ・白鍵の音による課題に対し、白鍵の音のみでさまざまな和音を求めてもよいし、黒鍵の音をむしろ積極的に求めていってもよい。
- ・調については、転調を適宜挟むなど、どのような調で捉えてもよい。しかしそれらを理論的な側面から捉える必要はなく、あくまでも欲しい音を追求していく。
- ・開始と終結が同じ和音や同じ調でなくてもよいし、始めや終わりが主和音でなくてもよい。
- ・和声の音度やコードネーム等、理論的根拠を示す表記もそれらについての理解も、ここでは一切必要ない。
- ・縦の響きのみならず、音域や音数の推移、和音や調の動きなど、横の流れにも配慮し、全体を造形するというセンスを働かせて作り上げていく。

課題というかたちをとってはいるものの、実施の方法はこのようかなり自由である。よく耳を澄ませ、音や流れに対する自分の感覚や着想を大切に、妥協せず、納得するまで推敲を重ねる。小さな課題ではあるが、こうして自己投入することによって、作者の趣味が十分に反映された魅力的なものとなり、聴き手への投げかけ、働きかけが大きなものとなる。したがって、作出されたものを、ここでは作品と呼ぶ。

3 作出された作品

ここ数年の授業で自由和声課題を実施した学生の作品の中から、同一のソプラノ課題に対しさまざまな傾向をもつ8点を、次頁に譜例として示す。対象となった学生は学校教育学部音楽コースの1年生で、これらの作品は作曲の授業における最初の実施課題である。

4 授業の進め方と指導上のポイント

(1) 実施のねらい及び実施方法の説明

上記に述べたような、音楽科の指導に求められる教師の音楽力、及び教員養成大学における作曲法の意義に触れた上で、自由和声課題について、実施のねらいと実施の方法を説明する。そこでさまざまな実施例を弾いて聴かせる。ただしここで楽譜を見せない。あくまでも耳でさまざまな和音の味わいを感じ取らせ、和音に対する関心や造形への意欲を抱かせる。

実施については、すでに述べたように、本当に自分が欲しい音をイメージとして予感し、鍵盤の上で根気よく探していく。納得いくまで推敲を重ねる試行錯誤が、聴く力、イメージする力や直観力を育て、自分の世界を深めていく力を生み出すことを、そして楽しみながら作るということを強調する。約1週間の時間を与える。

作出された作品はすべて、必ず楽譜と演奏によって紹介し、クラス内の聴き手に、どう受けとめたか、どういうことに気付いたかなど、自由に発表させる。聴き手の

感じ取ったことが、作品のどのような作り方からくるものなのか、授業者が楽譜をさまざまな視野から分析、説明するとともに、その理解に必要な基礎的理論を、学生が負担になりすぎない程度に、その都度提供する。なお1コマの授業で取り上げる作品数は、3作くらいが適切で、5作が限度であろう。

(2) 作品の紹介

作品は演奏されてはじめて、その意味を全うする。楽譜はプリント配布や板書等によって、聴き手に必ず提示される。ピアノは作者が弾いても授業者が弾いてもよい。3回ほど弾いたのちクラス内の聴き手に、どの和音が好きか、あるいは美しいとか面白いとか心を動かされるかを問い、演奏を聴きながら、その和音のところで手を上げるよう促す。この場合、魅力を感じるのとは、その和音の響き自体であるばかりでなく、前の和音からの動き、すなわち和音の関係でもあることを示唆する。作者はどこでどのくらい手が上がるか、見ておく。

(3) 感想や気づきの発表

自由に発言できる場を作り、作品から受けた印象や感想、美しいと感じたりおもしろいと思ったりした箇所の指摘や、演奏や楽譜からの気づき、考察や疑問などを発表させ、さまざまな視点から検討を行い、楽曲分析力や作品解釈力を育てる。また強弱、テンポ等の変化も含め、ひとつの作品に対してさまざまな解釈、演奏を試みる。分析の着眼点は以下の通り。

- ・臨時記号をどのくらい使っているか
 - ・三和音とそれ以外の和音がどう分布しているか
 - ・七の和音や九の和音の使用が多いか
 - ・不協和な音程や和音がどこにあるか
 - ・三和音の種類（長三和音等）がどう使われているか
 - ・転回形がどのように使われているか
 - ・最初の和音と最後の和音は主和音かそれ以外の和音か
 - ・ペントニック（五音音階）や教会旋法がないか
 - ・外声の声部進行は平行や直行（並行）が多いか、あるいは反行が多いか
 - ・バスの進行に、音階的な、あるいは半音階的な特徴がないか
 - ・頻出する音がないか
 - ・転調がないか
 - ・最も特徴的な和音や和声進行はどれと考えられるか
 - ・全体がいくつかのフレーズに分けられないか
 - ・クライマックスをどこに置いているか
 - ・何によって変化を作り出そうとしているか
 - ・音域や和音の厚みがどのように変化しているか
- また、さまざまな感想に対してそれらを理論的に裏付けるため、必要に応じて、三和音の構成、三和音の種類、三和音の転回形、音階と旋法、直行（並行）と反行、協

和と不協和等々，基礎的な理論の解説を行い，検討を可能にする。

(4) 作品の分析

ここに譜例の8作品について，分析を掲げる。

・譜例1

白鍵の音のみで書かれている。ソプラノの定旋律に対し，低く密集した基本形三和音が左手内で平行し，バス音をオクターヴ上に重複しながら和声付けしている。やや濁った感じだが，力強い響きと明快な動きが特徴となる。開始は下屬和音。また第4和音（以後，単に4というように略記）～5，7～8が短三和音であり，跳躍進行とともに含みを感じさせる。外声の声部進行は，前半が第1和音～第2和音，3～6と平行中心，後半が6～10と反行中心になる。7だけが七の和音となり唯一不協和音程を含む。またソプラノが最高音となり，その前後の外声が反行するなど，7は最も特徴的な和音であり，クライマックスとなる。実際，聴き手にとってもこのあたりが最も魅力的に映った。

・譜例2

譜例1に共通する特徴も多いが，2，11で属七の和音を使い，9，12に第1転回形を，10に第2転回形を使っている。冒頭のみは八短調。5，7で を使い，それぞれト長調，イ短調の借用属七をかたち作るとともに，4～8のバスが半音階進行となり魅力的。11では左手和音が低く密集し，響きがやや濁る。

・譜例3

三和音のみで作っている。ただ，2，6，10，11以外ですべて第2転回形となり，11以外ですべて長三和音となり，独特の雰囲気をもっている。7，8の は，転調のためというよりは，耳が長三和音を選んだために現れたものと考えられ，長三和音による真正な平行和音として響く。バス音は12のうち7つがGとなり，そのうち5つの和音がGCEであり，そのうちさらに3つの小節でGCECという配置になる。したがって作品全体としては，八長調にあってGという主和音の第5音やGCECというトーンが支配的であること自体が特徴とり，メロディーが長三和音の第2転回形という「音色」を帯びるという，色合いを感じさせる。

・譜例4

クライマックスである7と特徴的な10以外はすべて三和音であり，すべて長三和音である。ここでは基本形による外声完全5度の平行和音が1～2，5～6，11～12に認められるが，2～4，9～11，さらに反進行による連続5度も含めると7～9に，少しか微妙にずれた平行和音が認められる。また5，10の 化した和音はそれぞれ4～6，9～11の中間的，偶成的和音とみることができる。特に10は，白鍵による平行和音ならACE，長

譜例1

譜例2

譜例3

譜例4

譜例5

譜例6

譜例7

譜例8

三和音を優先すればACisEとなるところを、9～12間で3度下方跳躍するのがソプラノでは9～10なのに対し左手和音では10～11とずらしたことによって、不協和性の高い10を生み出している。また、2～3、6～7、8～9において、それぞれバスが同音となり、2小節ずつ区切っていくとシンコーションをかたち作っているのがわかる。さらに、この課題の開始和音と終結和音が下屬和音となっており、作品全体が中間的な性格を呈している。このように基本形三和音による平行和音を漂わせながら、色が滲んでいくような「ぼかし」をかけていくセンスが洒落ている。

・譜例5

10の長七の和音以外はすべて長三和音である。3～4及び8～9に連続8度がある以外は通常の機能と声学の条件をほぼ満たすものであり、すばらしいバランス感覚をもっている。さまざまな転回形を駆使し、平行和音の手法をとっていない。ソプラノの最高音が7にあるのに対し、バスの最高音を6へとずらしている。その後の6～9の半音階的の下降もいいし、4～6や、魅力的な10を取り巻く9～11もユニークである。

・譜例6

4～6以外はすべて七の和音で作られていて、モダンな響きを醸し出している。基本形が多く、バスの声部進行には跳躍音程が目立つが、9～11に転回形が、5～6、9～10、11～12に半音階進行が現れ、流れるような感じを作り出している。による変化音を多く使っているが、それらの音の多くは半音階進行によって、次の音へなめらかにスライドする。また、ひとつとして同一の和音を使用していないなかで、開始和音と終結和音だけが同じ和音、しかもイ短調を感じさせる短7の和音となっており、大いに含みを感じさせる。5～6は平行和音となり、そのシンプルさが却って目立ち、何らかの意味を求めたくなる。

・譜例7

8つの和音において臨時記号による変化音を用いている。提出されたママの楽譜を掲げているが、5のBはAisに、5～6のAsはGisに、11のGisはAsにエンハーモニックして記譜すると分かりやすい。6は長三和音となる。前半の6小節では、1が増6の和音、3が減7の和音で、奇数小節（ここでは強拍小節）の方が偶数小節（弱拍小節）よりも複雑な和音となっており、1、3、5は、それぞれ2、4、6の倍和音と見なすことができる。これら倍音は、半音階進行で次の音へ解決される。一方、7は奇数小節だが、和音の種類は6と同じ長三和音で、単純である。しかし6のEGisHから7のBDFへの移行自体、不可思議な、謎めいた魅力がある。7における特徴音Bは、その特徴の大きさゆえに7～9の間保留された

のち、9ではヘ長調属七の第7音となり10のバス音に向かってイ短調のニュアンスをもって半音階で下行解決し、さらに11でGis(As)、12でGというように、作品の後半では、Bが半音階で、6小節かけて大きなフレーズの中で音域の下降とともにゆるやかに、Gへと解決する。変化から終息へという2小節の文脈を前半で3回重ね、後半では同様の文脈を6小節に拡大した造形性が、作者の意図が無意識の直感によるものかとはともかく、非常に際立っている。

・譜例8

和音の色合いの変化が面白い作品である。長三和音を用いたのは3と12のみ。短三和音はなく、短7の和音が8に。属七の和音が1、9、10にあるが、9のG、10のEは転位音。しかしこの作品において最も特徴的な和音は、4、5、7、11のように短3度の集積によってできる減三和音・減7の和音や、2、6および9～10の左手和音にみられるような長3度・または長2度の集積によってできる増三和音・全音音階系の和音。これらは和音の中に完全5度や完全4度を含まず、どこか宙に浮いたような響きとなる。12の長三和音においても第5音を省略し、完全5度や完全4度を含む小節は1、2、8のみとなる。その一方で、1は第5音が重複され、がちりとした響きとなり、1～4の間、ソプラノの旋律C-D-E-Fがオクターヴ下で重複され、強調されている。くっきりと明確に始まりながらも次第にかすんでいき、通常ならば高揚していく高音域部分で逆にフツと抜けるように薄まり微妙な色合いに転じ、あたかも虹が消えていくかのような印象を与えてくれる。外声はほぼ並行で、ゆるやかに弧を描く。このように造形上のコンセプトがとてもユニークである。

5 学生の反応

学生は課題に対して積極的に取り組み、はじめての経験に戸惑いながらも作品に思い入れがあり、自分の音世界を大切にしている姿がうかがえた。以下は、こうした授業に対する学生の反応である。

- ・最初は楽譜に書くのも大変だったが、好きな音を見つけていく作業にハマっていった。
- ・どの作品にもその人らしさが感じられ、同じ課題からみんながそれぞれの世界を作り出しているのがすごい。
- ・人によってどの和音に重点を置くかが、またその置き方が違うのがとてもおもしろい。
- ・不協和な鋭い和音がその前後関係ですごくいい感じになるのがおもしろい。
- ・曲の見方や、どうすればそんな感じの音になるかというカラクリが分かり、今後使えそうで参考になる。
- ・解釈することによってひとつの作品の表現がどんどん

広がっていくのが興味深い。

- ・ シンプルなものにも、複雑だったりちょっと変わった感じのするものにも、それぞれ良さを感じる。
- ・ 自分の作品が取り上げられるとちょっと恥ずかしいけど、きれいに演奏され認められるのがとてもうれしい。

自由和声課題による指導実践の成果と今後の課題

学生の反応からも、自由和声課題のねらいとした数々のポイントについて、一応の成果が引き出せたと思われる。今後、通常の機能และ声学実習やキーボード・ハーモニー実習と並行しつつ、これらの実践をもっと継続していきたい。その場合、バス課題として同様の実習を行うことも可能である。また、その後の歌曲作曲において、自由和声課題を敷衍し、ことばに自由和声進行を関連づけてメロディーを作る方法をとってみたところ、それらの作品は驚くほど相違溢れるものとなった。なお、時構成感の育成を目指した作曲法の意義については、別途論ずることになっている。

注 及び引用文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領』1998告示，2003 一部改正，pp.65-72
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領』1998告示，2003 一部改正，pp.60-65
- 3) 松岡貴史「表現の身体性と音によるコミュニケーション」『「生活」「生活科教育法」テキスト』平成11年度鳴門教育大学教育改善推進費研究成果報告書，1999，p.32
- 4) 松岡貴史「ことばを素材とするリズムコンポジション」音楽の時構成感の育成を目指して <その1> 『鳴門教育大学実技教育研究』第8巻，1998，pp.3-4

黒沢・小川編『標準師範学校音楽教科書』(1938)における器楽

A Study of Instrumental Music in “Hyojun Shihan Gakko Ongaku Kyokasho” (1938) Edited by Kurosawa and Ogawa

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科(岡山大学所属)

鈴木慎一郎

はじめに

本稿の目的は、1938(昭和13)年に共益商社書店から発行された黒沢隆朝・小川一朗編『標準師範学校音楽教科書』における器楽の内容を明らかにすることである。なお、本稿は筆者が現在執筆している博士論文「昭和前期の師範学校における音楽教育に関する史的研究」の一部に該当する。

師範学校の音楽教科書は、1943(昭和18)年に国定制度が導入されるまで検定制度が採られていた。ちなみに「師範学校教授要目」が改正された1931(昭和6)年から1944(昭和19)年までに師範学校用の検定済音楽教科書は195冊発行された¹。

師範学校の音楽教科書に関する先行研究には、別府愛が行った福井直秋の著した教科書を紹介した研究²があるに過ぎない。そのような状況の中、筆者はこれまでに師範学校の音楽教科書について歌曲の特質ならびに師範学校用オルガン・ピアノ教科書の変遷等の視点から研究をしてきた³。中でも筆者は香川県師範学校において使用された黒沢・小川編『標準師範学校音楽教科書』について、次の3点を指摘した⁴。

『標準師範学校音楽教科書』は、1冊の教科書の中で歌曲、楽器奏法練習、基礎練習、楽典、音楽理論、鑑賞等を幅広く取り扱っている。

8割近くの「歌曲」は、西洋の作曲家によって作曲された曲ないしは西洋の民謡であり、それらの歌詞はすべて日本語で、原曲の翻案ないしは新たに作詞されたものである。一部の「歌曲」では「ミリタリズム」の歌詞が含まれている(5/50曲)。

「楽器奏法練習」では、オルガンとピアノの両方の楽器に対応できるように解説が加えられている。しかし、1938(昭和13)年ごろというのは、師範学校においてもピアノが普及する時期でもあるため、この教科書でもオルガンよりピアノがやや優位に取り扱われている。

さて最初に『標準師範学校音楽教科書』が使用された

時期について述べる。文部省の『検定済教科用図書表』によると、『標準師範学校音楽教科書』は1939(昭和14)年に検定を合格している⁵。また、共益商社書店が発行した「文部省選定昭和17年度中等学校・青年学校音楽教科書」には、この『標準師範学校音楽教科書』が掲載されている⁶。その他、福島師範学校の音楽科教員であった供田武嘉津は、1945(昭和20)年10月ごろ、『標準師範学校音楽教科書』に掲載されている歌曲の墨塗りを行ったと述べている⁷。これらのことから、『標準師範学校音楽教科書』は1939(昭和14)年から1945(昭和20)年ごろまで使用されたと考えられる。なお、この時期というのは、国民学校が発足し器楽指導が法制的に位置付けられた時期とも重なる⁸。

ところで、編者の一人である黒沢隆朝は、音階の発生に関する「黒沢学説」を発表するなど、民族音楽学者としての活躍は広く知れ渡っている⁹。東南アジアの音楽の研究を中心に取り組んでいた黒沢は、『楽器大図鑑・西洋編』¹⁰、『西洋楽器の歴史』¹¹、『楽器の歴史』¹²、『図解世界楽器大事典』¹³等、楽器学に関しても多くの著書がある。また、余り知られていないが、「音楽教科書の大家」とも呼ばれている¹⁴。

国民学校における器楽指導の開始の動向ならびに編者の一人が黒沢であることから、『標準師範学校音楽教科書』において楽器に対する斬新な視点が含まれているのではないと思われる。そこで本稿では、師範学校における器楽指導の動向や音楽教科書の発行状況を概観した後、『標準師範学校音楽教科書』における器楽の掲載部分に着目して検討する。なお、表記に関しては、新字体表記を原則としている。

器楽指導の動向と黒沢の音楽教科書の特徴

1 師範学校における器楽指導の動向

師範学校では表1に示した通り、創設当初から器楽指導が実施されていた。しかし、その大部分は伴奏技術習得のためのオルガンやピアノであった。『標準師範学校音楽教科書』(1938)は、1931(昭和6)年の「師範学

校教授要目」に準拠している。そこで1931（昭和6）年のものを見てみたい。そこには、器楽に関して「ピアノ（又はオルガン）の構造各部の名称其の使用上の注意、並びに使用法を授け、簡易なる楽曲より順次諸種の楽曲、進行曲及び祝祭日重音唱歌曲に及ぼすものとす」と定められている¹⁵。ここではオルガンがカッコ付きで補足的な楽器として記され、これまで記載されていたヴァイ

オリンの記述がなくなっている。このことから、1931（昭和6）年から1942（昭和17）年の時期は、ピアノ志向が高まりつつあった時期と捉えることができる¹⁶。しかし、この時期の師範学校における器楽指導の目標が、歌唱教材のための伴奏技術の習得であったということには変わりはない。

表1 師範学校における器楽指導の変遷

年	楽 器	法令
1884（明治17）	風琴，箏，胡弓。	「音楽取調成績申報書」
1892（明治25）	特定の楽器名は記載されていない。	「尋常師範学校ノ学科及其程度」
1910（明治43）	オルガン（ピアノまたはヴァイオリンでも可）。	「師範学校教授要目」
1925（大正14）	オルガン（ピアノまたはヴァイオリンでも可）。	「師範学校教授要目」
1931（昭和6）	ピアノ（オルガンでも可）。	「師範学校教授要目」
1943（昭和18）	ピアノまたはオルガン。必要により予科では簡易楽器，本科ではその他の楽器を課す。	「師範学校教科教授及修練指導要目」

出典 伊沢修二『音楽取調成績申報書』1884（山住正巳校注『洋楽事始』平凡社、1971、p. 28を使用）、教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第三巻（教育資料調査会、1939、p. 609）、第五巻（1939、p. 673）、第七巻（1939、p. 630、753）、文部省『師範学校教科教授及修練指導要目』（1943、p. 163、169、294、299）から作成。

2 黒沢の音楽教科書

次に「音楽教科書の大家」と呼ばれた黒沢隆朝の作成した音楽教科書を概観する。表2に示した通り、黒沢は

中学校、高等女学校、師範学校といった中等学校全般にわたり、音楽教科書の編纂を手掛けている。

表2 黒沢が著した音楽教科書一覧（戦前）

年	著 名	巻冊	出版社	共著者
1932（昭和7）	標準男子音楽教科書 初級用	3	共益商社書店	小川一朗
1933（昭和8）	音楽教授資料集成	1	共益商社書店	小川一朗
1933（昭和8）	標準女子音楽教科書	5	共益商社書店	小川一朗，林幸光
1933（昭和8）- 34（昭和9）	男子音楽教授資料集成	3	共益商社書店	小川一朗
1933（昭和8）- 35（昭和10）	女子音楽教授資料集成	5	共益商社書店	小川一朗，林幸光
1934（昭和9）	女子楽典教本	1	三省堂	小松清
1935（昭和10）	音楽鑑賞図譜	1	共益商社書店	小川一朗
1935（昭和10）- 37（昭和12）	小学校唱歌教授資料集成	6	共益商社書店	井上武士
1938（昭和13）	高等小学青年学校音楽教授資料	1	共益商社書店	小川一朗
1938（昭和13）	標準師範学校音楽教科書	2	共益商社書店	小川一朗
1938（昭和13）	楽器大図鑑・西洋編		共益商社書店	
1939（昭和14）	改訂標準女子音楽教科書	5	共益商社書店	小川一朗，林幸光
1940（昭和15）	改訂標準女子音楽教授資料集成	5	共益商社書店	小川一朗，林幸光
1940（昭和15）	標準オルガン教則本	2	共益商社書店	小川一朗

出典 文部省『師範学校中学校高等女学校小学校検定済教科用図書表』（大正15年～昭和14年）、中村紀久二編『検定済教科用図書表』七（文部省 師範学校・中学校・高等女学校・実業学校・小学校 至昭和十二年四月至昭和十九年十二月）1986から作成。

注 関連書籍（文部省検定済教科書ではない）。ゴシック体は筆者による。

黒沢は、自分の編纂した戦前の音楽教科書について、『音楽教育研究』の中で以下の通り言及している¹⁷。

ただ終戦時までほとんど独走体制にあったのは、筆者

と小川一朗らの「標準女子音楽教科書」で、これは音楽教科書としては当時外国にも例のない贅沢なものであった。これは昭和6年から使用され、ほかのものを圧倒して終戦のころには低^マの節約から、これだけ（？）

が文部省の指定を受けた。内容は現今の小・中・高音楽教科書が、みなそのプランを踏襲しているため説明の必要がない。そしてこの教科書の使用法を指導するために、「教授資料集成」というぼう大な参考書を提供した。これが教師諸君に大変利益したようであった。戦後の教科書編纂者がこれに着目したのも当然である。

この黒沢の言及を基に各教科書を概観したところ、黒沢の音楽教科書の特徴として次の特徴が指摘できる。

- ・歌唱、鑑賞等の相互の関連を図った教科書である。
- ・写真や絵等が随所に挿入され、視覚的な理解が図られるように工夫されている。
- ・教科書の別冊として、「教授資料集成」という教師用書が作成されている。ただし、『標準師範学校音楽教科書』に関しては作成されていない。

器楽教材としての『標準師範学校音楽教科書』の検討

『標準師範学校音楽教科書』は、第一編、全160ページ、第二編、全170ページからなる師範学校本科第二部

音楽科用教科書である。緒言の中に「本書一部を以つて、音楽の時間に課せられる教材の総ての分野を網羅することにつとめた」と記されている。確かにこの教科書では「教材歌曲」「読譜基礎練習」「楽典及び音楽に関する理論」「楽器奏法練習」「主要音楽家の小伝」「鑑賞用名曲」が含まれている。第一編の附録として「小学唱歌」、第二編の附録として「儀式唱歌」のオルガン・ピアノ譜が掲載されている。しかし、教授法に関する記述はない。器楽に関する内容は、次の二つの項で扱われている。

- ・「解説」
- ・「楽器奏法練習」

「解説」では各楽器が写真や絵、簡単な説明文を交えて紹介されている。「楽器奏法練習」ではピアノ・オルガン奏法の基礎的な伴奏技術の取得のための曲が掲載されている。

1 「解説」の中の楽器

それでは「解説」の項について検討したい。表3は、その一覧である。

表3 『標準師範学校音楽教科書』(1938)における「解説」の中の楽器

編	p	項	楽器	説明
一	2	ピアノとピアノ音楽(一)	ハックブレット、クラヴィコールド、スピネット、ハーブシコールド、クリストフォーリの最初のハムマーピアノ	発達
	3	ピアノとピアノ音楽(二)	グランドピアノ、アブライトピアノ	発達
	7	打楽器(その一)太鼓	未開人種の太鼓各種、大太鼓、タンポリン、小太鼓、ティンパニー、打楽器セット	発達
	10	オルガンの発達(一)	パイプオルガン、コンソール	
	11	オルガンの発達(二)	シリンクス、リードオルガン、ベビーオルガン	生成
	19	打楽器(その二)	カスタネット、シンバル、トライアングル、チャイム、リラベル、チェレスタ、シロフォン(木琴)、グロッケンスピール、ヴィフラフォン	
	44	木管楽器(一)	ファゴット、オーボエ、バスクラリネット、バセットホルン、クラリネット、フルート、サクソフォン、イングリッシュホルン、ペームフルート	
	45	木管楽器(二)	クラリネット、バスクラリネット、フルート、イングリッシュホルン、オーボエ、サクソフォン	
	98	弦楽器(一)	ギター、バンジョー、バラライカ、リュート、テオルベ、キタローネ、ヴィオラダモーレ、ヴィオラダカムバ	
	99	弦楽器(二)	リュートとクラヴィコールドの合奏、ヴァイオリン、ヴィオラ、ハーブ、コントラバス、ヴィオロジチェロ	
二	3	雅楽	箏、龍笛、鳳笙、神楽笛、高麗笛、楽琵琶、楽箏、和琴、羯鼓、楽太鼓、鉦鼓、笏拍子	楽器
	68	金管楽器(一)	フレンチホルン、コルネット、トラムベット、スライドトロンボーン、スーザホーン、バリトン、バスチューバ	
	69	金管楽器(二)	軍楽隊プラスバンド	

楽器の分類方法としては、ピアノ、オルガンを別扱いにし、打楽器、木管楽器、弦楽器、金管楽器というように、西洋楽器を基準に行っている。打楽器の中には、タンバリン、カスタネット、トライアングル等のリズム楽器も含まれている。第一編では、ピアノ、オルガンを除いて考えると、打楽器、木管楽器、弦楽器の順に掲載されている。これは、黒沢の『西洋楽器の歴史』によると、楽器の発達に基づいた「発生的分類」にあたる¹⁸。

表4に示した通り、ピアノ、打楽器、オルガンについては各楽器の発達、生成に関する記述が見られる。資料1は、『標準師範学校音楽教科書』第一編7ページ、「打

楽器（その一）太鼓」の項である。今日の西洋音楽で用いる大太鼓等の打楽器5種類と並んで、「未開人種の太鼓各種」が掲載されている。このように楽器について文字だけではなく、視覚的にも理解できるよう掲載の工夫が見られる。

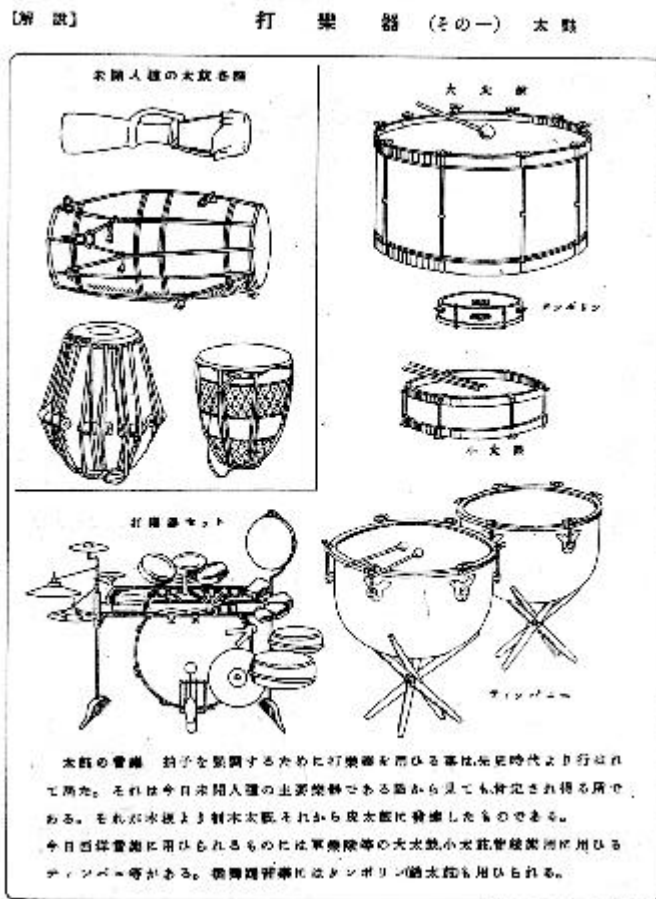
なお、第二編については3ページに「雅楽」が取り扱われている。日本の楽器が紹介されているのは、この箇所だけである。資料2に示した通り、雅楽の楽器について絵を用いて紹介している他、「越天楽」の譜例を挙げている。

表4 楽器の発達に関する記述

p.	楽器	記述
7	打楽器	拍子を強調するために打楽器を用いる事は、先史時代より行われていた。それは今日未開人種の主要楽器である点から見て、肯定され得る所である。それが木板より削木太鼓、それから皮太鼓に発達したものである。
12	オルガン	古代民族は葦笛を並べてパンの笛（今日猶未開人種に用いられている）が作られた。それに箱が取り付けられ、鍵が装置され、送気装置が施されてオルガンが出来たのである。
2	ピアノ	オルガンの鍵盤は古くから発達したものであるが、これに準へてハーブの如き弦楽器に鍵盤を工夫したのがピアノ発明の動機である。

出典 『標準師範学校音楽教科書』第一編。

資料1 【解説】 打楽器（その一）太鼓 （第一編7ページ）

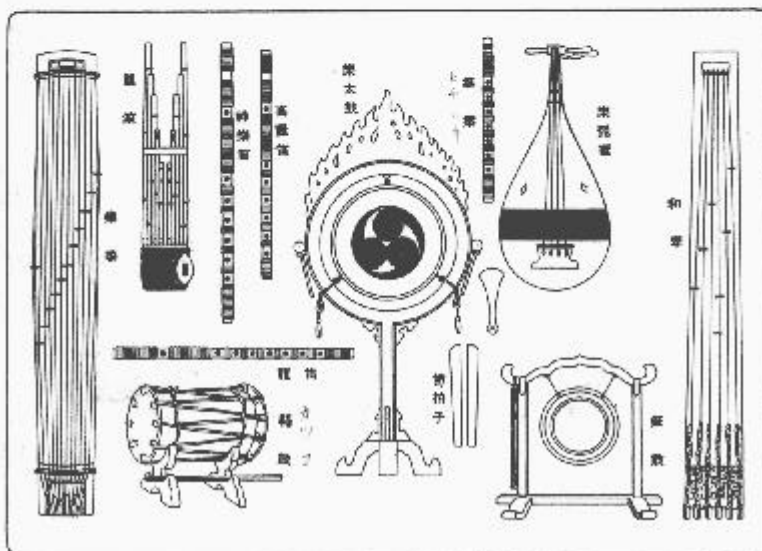


【解説】

雅楽……雅楽の名はもと市井の卑俗なる音楽に対して、雅正なる音楽を意味するために用ひられた語である。今日雅楽とよぶものは宮内省雅楽部に於て演奏せられる、古來宮中に傳はつた音楽をいふのである。

之には神楽、久米歌の如き聲樂あり、蘭陵王、太平樂の如き舞樂があり、又萬歳樂、越天樂の如き管絃樂がある、樂器には管に龍笛、篳篥、鳳笙の三管、それに神樂笛、高麗笛等あり、絃に琵琶、樂箏、和琴等があり、打物に樂太鼓、鉦鼓、羯鼓の三鼓等がある。之等は音楽の種類によつてその編成にも差異あるものである。

越天樂 (エテンラク)



2 楽器奏法練習

次に「楽器奏法練習」の項について検討したい。表5は第一編(全47曲)、表6は第二編(全24曲)に掲載されている「楽器奏法練習」の音楽的特徴を一覧にしたものである。「楽器奏法練習」が他の活動にも利用されている場合、「関連」の欄にその活動名を記入した。また、「備考」の欄では、強弱記号が使用されている場合、「強弱」と表記している。全71曲ともピアノ・オルガン奏法習得のための曲に限定され、他の楽器のための曲は一切ない。表5、6から次の点が指摘できる。

- ・作曲者の不明なものは、第一編では33曲(70.2%)、第二編では7曲(29.2%)であった。このような偏りが見られるのは、第一編では右手練習、左手練習、両

手練習、音階練習等の訓練的な曲が多いためである。それに対して第二編では、MozartやBeethovenといった西洋の作曲家によってつくられた名曲が使用されている。バイエルの曲については、第一編で4曲(8.5%)、第二編で1曲(4.1%)、計5曲(7.0%)含まれている。なお、バイエルは、他の師範学校用オルガン教科書の中でもしばしば使用されていた¹⁹。

- ・全71曲のうち、68曲が長調の曲である。八長調の曲は29曲(40.8%)である。
- ・歌唱との関連の見られる曲は、第一編では4曲(8.5%)、第二編では2曲(8.3%)の計6曲(8.5%)である。鑑賞との関連の見られる曲は、第一編では3曲(6.4%)、第二編では5曲(20.8%)の計8曲(11.3%)である。

表5 『標準師範学校音楽教科書』第一編における「楽器奏法」の音楽的特徴

番	表題	作曲者	拍子	調	小節	標語	速度	関連	備考
1	ピアノ・オルガン奏法								
2a	右手練習		4/4	C	13				
2b	左手練習		4/4	C	13				
2c	右手練習		4/4	C	8				
2d	左手練習		4/4	C	8				
2e	両手練習		4/4	C	6				ユニゾン
3	蜂がなく	ドイツ民謡	4/4	C	12				ユニゾン
4	Lightly Row		4/4	C	16	Allegretto	112	歌唱	ユニゾン
5	The Cuckoo		3/4	C	12	Allegretto	132	歌唱	
6	五指練習		4/4	C	10				ユニゾン
7	分散和音の練習 (左手)								I, IV, V
8	見わたせば	J. J. Rousseau	4/4	C	17				強弱
9	歌劇「オルフェオ」のアンダンテ	Gluck	3/4	C	9	Andante		鑑賞	強弱
10			4/4	C	13				
11	行進曲		4/4	C	24	Moderato			強弱
12		Beyer	4/4	G	8				強弱
13	誕生日行進曲		4/4	G	25				強弱
14	ワルツ調		3/4	G	32				強弱
15		Beyer	3/4	C	17	Allegretto			
16	英国国歌	H. Carey	3/4	G	14	Moderato		歌唱	強弱
17		Beyer	4/4	C	20				
18			4/4	C	11				
19a			4/4	F	9				
19b			4/4	F	12	Moderato			
19c			4/4	C	8	Moderato			強弱
20	紅葉	新訂尋常小学唱歌	4/4	F	16			歌唱	
21			4/4	D	10				
22	Old Folks at Home	Foster	4/4	D	16	Moderato			強弱
23a			4/4	C	6				
23b			4/4	C	16				
23c			4/2	C	6				右手練習
23d			4/4	C	7				右手練習
24	人魚の唄	Weber	6/8	G	36	Andante con moto		鑑賞	強弱
25a		Beyer	3/4	D	16	Moderato			強弱
25b		Köhler	3/4	D	16	Allegretto			
26			4/4	B	15				
27	聖夜	Franz Gruber	6/8	B	12				強弱
28a	ハ調長音階		4/4	C	7				
28b	イ調和声的短音階		4/4	a	7				
28c	イ調旋律的短音階		4/4	a	7				
29		Beethoven	6/8	a	16	Andantino			強弱
30	四重奏曲「死と少女」より	F. Schubert	2/2	B	24	Andante con moto		鑑賞	強弱
31	五指練習		4/4	C	5				
32	行進曲		4/4	G	16				
33	音階練習		4/4	Es	7				
34			4/4	Es	17				強弱
35	音階練習		4/4	E	7				
36			3/4	E	13	Allegretto			強弱
37			3/4	E	8	Andante			強弱

表6 『標準師範学校音楽教科書』第二編における『楽器奏法練習』の音楽的特徴

番	表題	作曲者	拍子	調	小節	標語	速度	楽楽	備考
1	両手重音練習		4/4	C	16	Allegretto			強弱
2	歌劇「魔の弾丸」より	Weber	4/4	C	16	Andante			強弱
3	春のほほえみ (Waltz)	M. Depret	3/4	F	36	Allegretto			強弱
4	行軍	R. Schumann	2/4	G	32				強弱
5	右手換指練習		4/4	C	9				
6			4/4	F	16				強弱
7			6/4	G	16				強弱
8	ラルゴ「新世界交響曲」より	A. Dvorak	4/4	Es	15	Largo	52		強弱
9	菩提樹	F. Schubert	3/4	F	18	Moderato		歌唱	
10		Beyer	4/4	G	24	Moderato			強弱
11	「ウィリアム・テル」の牧歌調	G. Rossini	3/8	G	28	Andante			
12	歌劇「トロヴァトーレ」より	G. Verdi	6/8	Es	24	Andante		鑑賞	強弱
13	音階練習		4/4	As	9				
14	子守歌	J. Brahms	3/4	As	16			歌唱	
15	音階練習		4/4	A	9				
16			4/4	A	24	Moderato			
17	「ピアノソナタ」の主題	Mozart	6/8	A	18	Andante grazioso	120	鑑賞	強弱
18	ミヌエット	Mozart	3/4	G	16	Allegretto			強弱
19	土耳其行進曲	Beethoven	2/4	C	46	Alliegro		鑑賞	強弱
20	送葬行進曲	Beethoven	4/4	c	32	Maestoso			強弱
21	舟唄	Otto Hackh	6/8	C	56				強弱
22	アンダンテ・カンタービレ	Tschaikowsky	2/4	B	33			鑑賞	強弱
23	歌劇「タンホイザー」中の顔孔の合唱	R. Wagner	3/4	E	28	Andante maestoso			強弱
24	フーガ	J. S. Bach	3/4	B	55	Fugue	84	鑑賞	強弱

3 「解説」と「楽器奏法練習」との関係性

では、どのような学習順序で「楽器奏法練習」が展開されていたのか。また、先ほど検討した「解説」との関係性はまったくなかったのか。これらの点を明らかにするために、第一編の1から23ページの教材配列の方法について検討したい。なおこのページを抽出したのは、次の理由からである。

- ・楽器奏法練習の導入の部分に該当するため、ピアノやオルガンの初心者がどのような方法で学習を進めていくかについて考察できる点。
- ・「解説」と「楽器奏法練習」との関係性が見られる唯一の場所である点。

表7に示した通り、「楽器奏法練習」は12ページから始まっているのに対して、「解説」では2、3ページでピアノを、10、11ページでオルガンを扱っている。つまり、ピアノ・オルガン奏法の実技の学習に入る前に、楽器の発達や構造等について学べるように教材配列がなされている。楽器の発達の視点から考えると、「解説」の項の最初には打楽器が本来置かれるべきだが、ここではピアノが最初となっている。「楽器奏法練習」を開始する前に、何とかピアノとオルガンを概観させたいという編纂者の意図が読み取れる。これは、他の師範学校用

オルガン・ピアノ教科書に比べ、『標準師範学校音楽教科書』の大きな特徴となっている。

「楽器奏法練習」の学習の順序として、12ページ「ピアノ・オルガン奏法」の項で、姿勢、運指法、踏板的踏み方、増音器、音栓について学習する。その後、13ページ「五指練習」の中で、右手練習、左手練習、両手練習へと進む(譜例1)。

譜例1 五指練習 (第一編13ページ)



表7 「解説」と「楽器奏法練習」との関係性

P.	解説	楽器奏法練習	教材歌曲	鑑賞歌曲	楽理	参考
1					鍵盤と音名	
2	ピアノとピアノ音楽					
3	(一)					
4	ピアノとピアノ音楽					
5	(二)					
6			ABC		音符と休符 譜表と音価記号 拍子	楽譜の発達 *
7	打楽器(その一) 太鼓					
8					長音階と音程	楽名の起源
9			春遊			
10	オルガンの発達(一)					
11	オルガンの発達(二)					
12		ピアノ・オルガン奏法				
13		五指練習、蜂がなく				
14			靖国神社			
15		Lightly Row	Lightly Row			
16			なみ風			
17		The Cuckoo	The Cuckoo			
18		五指練習			八分音符によるリズム	
19	打楽器(その二)					
20		分散和音の練習 見わたせば	五月の野邊			
21		▽				
22		歌劇「オルフェオ」の アンダンテ 練習曲		グルック 歌劇「オルフェオ」の アンダンテ ガブリエッ	楽曲の最小形態(一部分形式)	
23		▽				

注 網掛けは筆者による。

おわりに

以上、『標準師範学校音楽教科書』における器楽について検討してきた。検討の結果、次の2点が指摘できる。

『標準師範学校音楽教科書』では理論を主とする「解説」と実技を主とする「楽器奏法練習」との項で楽器が取り上げられている。ピアノ、オルガンについては「解説」と「楽器奏法練習」との相互の関係性が見られる。しかしながら、「楽器奏法練習」では鍵盤楽器以外の楽器については取り上げていない。

「解説」の項では、「雅楽」を除き西洋楽器で占められている。各楽器は、黒沢の提唱した「発生的分類」に基づいて分類されている。打楽器、オルガン、ピアノについては、楽器の絵や写真の他、楽器の発達や構造に関する解説が加えられている。

ところで、筆者が香川師範学校や岡山師範学校の卒業生対象に行った聞き取り調査によると、師範学校では部活動という形で、プラスバンドやオーケストラの活動が

展開されていた。また、寮生活の中では「信号喇叭」が用いられていた。今後はこのような実態と師範学校の音楽の授業がどう結び付いていたかについても探っていきたい。

謝辞

本稿を作成するにあたって、元香川県師範学校音楽科教員の金光武義氏からは『標準師範学校音楽教科書』の寄贈を受けました。また、秋田県立博物館学芸主事の糸田和樹氏、秋田県鹿角市在住の武石佳久氏からは、黒沢に関する資料の提供を受けました。この場を借りて心より御礼申し上げます。

- 1 筆者は次の文献から算出した。文部省図書局編『師範学校中学校高等女学校小学校検定済教科用図書表』1912-35。文部省図書局『師範学校中学校高等女学校小学校検定済教科用図書表』1935-39（上記の2冊は国立国会図書館蔵）。なお、1940-45年については、中村紀久二編『検定済教科用図書表』教科書研究資料文献第九集 七（文部省 師範学校・中学校・高等女学校・実業学校・小学校 至昭和十二年四月至昭和十九年十二月，付：不認定図書表）1986年（国立国会図書館等所蔵本の復刻版を使用）。
- 2 別府愛「福井直秋の教育活動と当時の教育状況 師範学校の教育を中心に」武蔵野音楽大学音楽教育学科編集委員会『福井直秋解題』2000。
- 3 鈴木慎一郎「《師範音楽》（1943）における歌曲についての一考察 信時潔作曲〈白楽天〉を中心に」『芸術教育実践学5』芸術教育実践学会，2004。鈴木慎一郎「オルガンからピアノへ 師範学校におけるオルガン・ピアノ指導の変遷」『音楽表現学』vol. 2，日本音楽表現学会，2004。
- 4 鈴木「オルガンからピアノへ」。鈴木慎一郎・奥忍「黒沢・小川編《標準師範学校音楽教科書》（1938）における歌曲」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第5巻，岡山大学教育学部附属教育実践総合センター，2005。
- 5 文部省『師範学校中学校高等女学校実業学校青年学校小学校検定済教科用図書表 自昭和十三年四月至昭和十四年三月』1939（国立国会図書館蔵）。
- 6 鈴木「オルガンからピアノへ」p. 41。
- 7 供田武嘉津『日本音楽教育史』音楽之友社，1996，pp. 384-385。
- 8 1941（昭和16）年3月14日「国民学校令施行規則」（文部省令第四号）第十四条（石川謙代表『近代日本教育制度資料』第二巻，大日本雄弁会講談社，1956，p. 235）。
- 9 黒沢隆朝『音階の発生よりみた音楽起源論』音楽之友社，1978。
- 10 黒沢隆朝『楽器大図鑑』音楽之友社，1938。
- 11 黒沢隆朝『西洋楽器の歴史』音楽之友社，1949。
- 12 黒沢隆朝『楽器の歴史』音楽之友社，1956。
- 13 黒沢隆朝『図解 世界楽器大事典』雄山閣，2005（初版1972）。
- 14 『平成15年度 秋田の先覚記念室企画コーナー展 秋田の音楽家 展示解説資料』秋田県立博物館，2003，p. 3。
- 15 教育史編纂会『明治以降教育制度発達史』第七巻，教育資料調査会，1939，p. 753。
- 16 鈴木「オルガンからピアノへ」p. 47。
- 17 黒沢隆朝「国定教科書から検定教科書へ」『音楽教育研究』8月号第14巻第8号，音楽之友社，1971，p. 67。
- 18 黒沢隆朝『西洋楽器の歴史』pp. 25-41。
- 19 管見の限り，小笠原良造『新選オルガン学習教本』廣文堂，1927や真篠俊雄『改訂初等オルガン教科書』大阪開成館，1930には，バイエル練習曲が含まれている（鈴木「オルガンからピアノへ」p. 47）。

A Study of Instrumental Music in
“ Hyojun Shihan Gakko Ongaku Kyokasho ”
(1938) Edited by Kurosawa and Ogawa

SUZUKI Shinichiro

Doctoral program student of Joint Graduate School in the Science of School Education,
Hyogo University of Teacher Education

The purpose of this study is to examine the characteristics of instrumental music in “ Hyojun Shihan Gakko Ongaku Kyokasho (Music Standard Textbook for Normal Schools) ” (1938) authorized by the Ministry of Education. The following results were obtained:

- 1) In “ Hyojun Shihan Gakko Ongaku Kyokasho ”, Music instruments were introduced in a theoretical part “ Explanations ” and a practical part “ Performing practices of music instruments ” . Piano and Organ were introduced in both parts and some relationships were found between them. Other instruments were introduced only in “ Explanations ” .
- 2) In “ Explanation ” , all instruments except Gagaku instruments were Western. Instruments were classified based on “ developmental classification ” which was proposed by Kurosawa himself. Regarding percussions, organ and piano, history and construction of the instrument were introduced.

他者や道具（メディア、身体を含む）との相互作用による学び

Learning in the Interaction with Others and Tools(Including Media and Body)

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（兵庫教育大学所属）

宮野 周

はじめに

近年、年齢や職業など様々な人々が対話や議論を行うことによって問題解決を行うワークショップ（参加型学習）という学習のスタイル・場が重要視されており、そこに参加する人々（本人、他者）道具（メディア、身体を含む）の相互作用＝共同によって構成される学びを主張する、社会構成主義（social constructivism）や状況的学習論（situated learning）が注目されている。

本稿の目的は、情報化に伴って従来の教育システムや共同体（コミュニティ）、学びが変容していく中で、どのような学習スタイルを組織化していけばよいのかという点について考えることにある。

具体的には、ワークショップ（参加型学習）という学習の手法・場に焦点をあて、これまでの学校教育における授業という場での学習と比較することによってその特徴を明らかにし、これからの情報化時代における学習のあり方について検討していきたい。

ワークショップ（参加体験型学習）というスタイルの特徴

(1)ワークショップ（参加型学習）とは何か

「ワークショップ（workshop）」とは、元来「職場」「作業場」「工房」を意味する言葉である。ワークショップとは「教える・教えられるという関係で学ぶのではなく、学習者が積極的に他の学習者の意見や発想から学ぶ手法」であり、そこでの学習とは「学習者一人ひとりの変容をもたらすとともに、集団での創造的な活動にもつながるという両面性を持ったもの」である¹⁾。

ワークショップ（参加型学習）は、学習者が楽しく参加し、主体的に活動する様々な「個々の活動の単位：アクティビティ」から構成されている。アクティビティには、グループ討議、KJ法、ディベート、ロールプレイ、ラベルトーク、ネイチャーゲーム...などがあり、それらのアクティビティを通して参加者間の対話や交流が行われる。アクティビティを進行するのは、「ファシリテ

ター」と呼ばれる司会役である。ファシリテーターは、参加者の学びの支援をし、直接、教授という形で教えることはしない²⁾。

大照（1950）によれば、ワークショップという手法・概念は、1950年（昭和25年）にはすでに注目されていたという³⁾。教育の場においてワークショップが我が国での初めて本格的に行われたのは、第二次世界大戦後の1947年（昭和22年）7月～8月の約1ヶ月間、東京帝国大学（現、東京大学）と文部省（現、文部科学省）の共同主催の下に「教員養成のための研究集会」である。

それは現職の教員を対象としたもので、教師同志が日々抱える問題を自主的に共同で討論し合う場であった⁴⁾。

現在では教育の場に限らず様々な場でワークショップが行われている。中野（2001）は、ワークショップが行われる分野によって以下の6つの系に分類している⁵⁾。

- (1) アート系 演劇、ダンス、美術、音楽、工芸、博物館、自己表現など
- (2) まちづくり系 住民参加のまちづくり、コミュニティづくり、政策づくりなど
- (3) 社会変革系 平和教育、人権教育、開発教育、国際理解教育など
- (4) 自然・環境系 環境教育、野外教育、自然体験学習など
- (5) 教育・学習系 学校教育、社会教育、企業研修、国際会議など
- (6) 精神世界系 自己成長、自己変容、こころから、人間関係、心理学、癒しなど
- (7) 統合系 精神世界と社会変革の統合、個人と社会の癒しと変革など

このようにしてみると、ワークショップは、主に学校教育以外の学習状況・場を中心に行われてきた学習のスタイルであることがわかる。つまりワークショップとは、教授者＝学習者、素人＝専門家といったヒエラルキー（階層構造）のない共同体（コミュニティ）の中で行われる「参加」「体験」「共同（グループ）」をキーワードとした営みであるといえる。

では、具体的にワークショップ（参加型学習）という

学習スタイルはどのような特徴をもっているのだろうか。従来の学校教育における「授業」という営み＝学習のスタイルと比較することによって、その特徴を明らかにしていきたい。

(2) 教育者像

ワークショップの学習活動における教育者は、「ファシリテーター」という役割を担っている。ファシリテーターとは「ファシル (facil)」という「容易にする」「簡単にする」ラテン語が、英語の「ファシリテート (facilitate)」である「～を容易にする」「～を促進する」という意味の元となっている。ファシリテートをする、つまり何かを容易にしたり、促したりする人のことをファシリテートする人、つまりファシリテーター (facilitator) である。

津村 (2003) によれば、教育者としてのファシリテーターの位置づけは、図1のような二つの次元で考えることによって明らかにできる⁶⁾。一つは、教育者の関わりとして「伝達・指示型教育」であるのか、「参加・体験型教育」であるのかという視点である。

「伝達・指示型教育」では、教育者が学習者に対して、教育内容をいかに伝えるのか、またどのように指示するかといったことへの関心が強くなる。一方、「参加・体験型教育」では、教育者が学習者にいかに学習活動に参加させるか、また体験させるかに関心がもたれる。

またもう一つの視点として、教育の重点が「コンテンツ志向：成果・結果尊重」なのか、もしくは「プロセス志向：心理・関係的过程尊重」なのかという次元がある。

「コンテンツ志向：成果・結果尊重」の教育とは、い

かに多くの知識を獲得したが、また学習結果としてより効率よく情報を処理するといった成果・結果重視型の教育志向を表している。一方、「プロセス志向：心理・関係的过程尊重」の教育は、学習活動において生起する学習者の内的な変容 (気持ち・感情の変化) や学習者同士の関係の中で相互作用をもたらす対話など、心理・関係的过程を尊重する教育志向である。

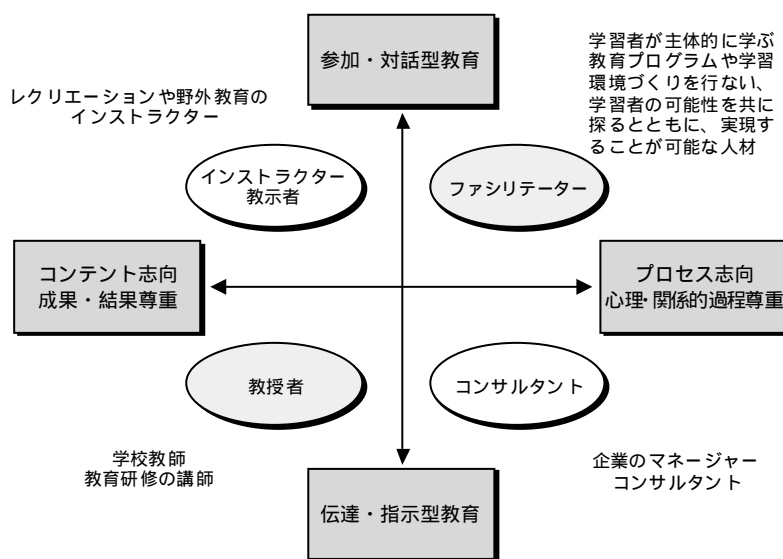
これらの分け方によれば、学校教師やファシリテーターが教育者という役割の中で、どのような役割を担っているのかがわかるだろう。すなわち、学校教師は「伝達・指示型教育」の「コンテンツ志向：成果・結果尊重」としての役割を担っており、ファシリテーターは、数ある教育者の役割の中で、参加・対話型教育という文脈において「プロセス志向：心理・関係的过程尊重」に特化した存在であるといえる。

(3) 学習者

ワークショップは、学習者 (参加者) 自らが主体となつて、自らの体験や学習者 (参加者) 同士の相互作用の中から学んだり創り出したりする共同的な場である。

したがって学習者 (参加者) はワークショップに対して主体的に参加する意識をあらかじめもっていることが多く、学校教育における授業のように、カリキュラムによって学習者が半ば強制的に参加させられる場とはその意識が異なっている。

また、ワークショップにおける学習者 (参加者) 同士は、お互い初めて出会い、年齢も居住地も異なる存在である。その場は、学習者 (参加者) にとって新たな出会いによる期待や緊張・不安といった感情が高まる場であ



り、そこで形成される人間関係は、ワークショップが行われる時間内だけの限定化された即時的なものである。学校教育のような集団生活の中で中・長期的な人間関係が形成される場とは異なる。

(4) 学習形態

様々な年齢や地域の人々が参加するワークショップは、主にグループ(4~6人程度)の中で、個人で考えたり、グループの中で話し合いや共同作業をしたりする時間によって構成されている。

一方、学校教育の授業においては、主に三つの学習形態に分類される。まず学習者が一人で調べたり、考えたり、書いたりする「個別学習」、次に班=グループ(4~6人程度)で話し合ったり、発表したり、調べたりする「班別学習」、学校教師が一齐に子どもたちに説明したり、子どもたちが相互に話し合う「学級」を基盤とした「一斉学習」の形態がある。これらの学習形態は、「一斉か個別か」といったように択一的にとらえられているわけではなく、子どもに学ばせたい学習内容や学習環境によって、主に教師の意図に基づいて逐次、改編されるものである。

したがって学習形態の規模は、授業の方が大きく、ワークショップは比較的小さいグループで構成されており、特に参加する人数が定まっていないワークショップの学習形態においては授業の学習形態よりもより流動的で、可変的な構成が可能である。

(5) 学習方法

ワークショップ(参加型学習)では、参加者同士やファシリテーターとの対等な関係が大切にされ、学習者間の対話や交流を核とした相互学習、相互作用による学び方とその学びを定着させるための「振り返り」を重視した

形態から構成されている。そこでは言葉だけの理解よりも身体を使って五感で感じる(体験すること)が重視され、自分が感じたことを言葉で表現することが促される2)。

・ワークショップ(参加型学習)がもたらす情報化時代の学びや教育の可能性

これまで述べてきたワークショップの特徴と学校教育における授業という学習のスタイルとを相対的にまとめると、表1のように示すことができるだろう。

では、表1のような特徴をもったワークショップ(参加型学習)という手法・場は、これからの情報化時代における教育や学びにどのような影響を与えるのだろうか。

(1) 教育システム全体の見直し

従来の学校教育における道具やメディアは、主に教師側からの視点でとらえられてきた。秋田(2000)によれば、これまで学校教育は、学習内容や活動、それに关わる時間や場、扱う道具などは教師の裁量によって決められるという、制度的な教育の場で責任をもつ立場にいる教師の仕事認めながら、学習活動が教える側によって組織されてきたと指摘する⁷⁾。

学校教育にワークショップ(参加型学習)の視点を取り入れることは、これまでの教師の一方向的な解釈による学習活動やそれに関わる時間や場、扱う道具に対して、学習者が主体の視点を取り入れることになる。すなわち従来の教師によって組織されてきた教育システム全体が、学習者の様々な学習状況(文脈)による、学習者自身の視点・解釈を加えて編み直されることを意味する。

したがってワークショップ(参加型学習)の導入は、コンピュータやインターネットなどの情報・メディアによる学習者の主体性や様々な人々と相互にやり取りをよ

	学校教育(授業)における学習	ワークショップ(参加型学習)
教育者像	教師	ファシリテーター
学習者	近隣地域、同年齢	近隣・遠隔地域、異年齢
学習内容	各教科によって規定	学習者が規定
実施時間	固定的、長期間	可変的、短期間
学習教材・機材	教師が選択	学習者が選択
学習形態	個別学習、グループ学習、一斉学習	個別学習、グループ学習
参加	強制的	自主的
体験	頭腦的、知的	身体的、感覚的
共同	一方向的、子ども同士	双方向的、参加者全員
目的(ねらい)	教師が規定	学習者が規定
活動の構成(プランニング)	教師が規定	ファシリテーターが規定

表1. 学校教育における学習とワークショップ(参加型学習)の違い

り効果的に行う場をもたらす可能性をもっている。

(2)「学び」にかかわる他者や道具との相互作用化

ワークショップは、ある活動を設定された場において年齢や地域が異なる人々が出会い、そこで偶発的に形成される共同的な「関係性」によって行われる「学び」が重視される。

他者や道具との「関係性」によって誘発される「学び」の必要性については佐伯も主張している。つまり、従来の学校教育は、他者の助けを借りずに「紙」と「鉛筆」というきわめて限られた道具のみ、あるいはまったくそうした道具を使わない思考を育てようとしてきたが、これからの情報・メディア社会においては、適切な道具を使いこなして、他者とコミュニケーションを交わし、さまざまな「表象」(文字や図など)を活用して営む「わかち持たれた知能」が重要であるという⁸⁾。

したがってワークショップ(参加型学習)の視点によると、情報・メディアは、他者や道具との相互作用による学びという「関係性」を誘発する新たな資源(リソース)として位置づけられるだろう。

(3) 感覚的情報による身体的な学び

ワークショップ(参加型学習)では、そこに参加する人々との関係性の中での身体的な体験による学びが重視される。佐藤によれば、従来の学校教育では「学び」から身体性を排除してきたと指摘する⁹⁾。つまり、子どもは机と椅子に身体を固定され、身の所作としての「学び」を排除された言葉だけの『知識』を『頭』だけ使って覚えさせられてきた¹⁰⁾。そこでは頭の中に「知識」を獲得するという認知的な営みとしての学びよりも、他者や道具に対しての身の所作・振る舞い=身体的・感覚的な「学び」が求められるといえる。情報・メディアは、それ自体、道具(ツール)的な役割として我々に量的・質的に利便性をもたらすと同時に、年齢、育った地域が異なる様々な人々、あるいは社会との関係性を生み出す場・環境を与える。このように環境自体がメディア化していく中で、我々はメディアを媒介にした身の所作、いわゆる身体的な学びのスタイルを身につける必要がある。そのスタイルは必ずしも「言葉」によらない、感覚的な「イメージ」や音声によるやり取りや身体言語(non-verbal language)的なコミュニケーションともいえるものだろう。

まとめ

ワークショップ(参加型学習)とは、自己や他者、道具(メディア、身体を含む)などの「関係性」を重視す

る学びによって構成された方法・場である。情報・メディア社会において、新たな環境(ヒト・モノ・コト)によって形成される共同体(コミュニティ)が多様化し、量的・質的に異なる他者や道具の相互作用(interaction)によって、感覚的情報(絵や映像、音)を含む思考・コミュニケーション能力が求められるとすれば、ワークショップ(参加型学習)という手法・場は、情報・メディア社会における学びのあり方そのものといえるだろう。

しかし、その手法・場そのものは、学校教育と比較してみると、その目的や学習内容や活動、時間や場所などそれぞれの違いがあり、我々の教育・学習活動を構成する要素のある一部分が特化した手法・場にすぎないともいえる。

制度的な教育の場での学校づくり・園づくりを研究する秋田(2000)は、以下のように指摘する¹¹⁾。

時間割や教科の編成という大きな制度の変革やオープンスクールへといった学校校舎の改築でなくても、決まった授業時間の限られた教室のスペース内でも活動や学習環境を変えてみることによって、子どもたちと学習材の出会いは大きく変わる。

したがって、我々はワークショップ的な手法・場を特別なものとしてとらえるのではなく、日々の教育・学習活動の全体の中でワークショップ的な手法や場を取り入れていく姿勢が必要ではないだろうか。

注及び参考文献

- 1) 廣瀬隆人他『参加型学習のすすめ方～「参加」から「参画」へ～』ぎょうせい,p.50
- 2) 久保田賢一『デジタル時代の学びの創出』日本文芸出版,pp.28-29
- 3) 大照完『教師のワークショップ』実業教科書,1950
- 4) 同上
- 5) 中野民夫『ワークショップ』岩波新書,2001,pp.19-20
- 6) 津村俊充・石田裕久編『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版,2003,p.13
- 7) 秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店,2000,p.46
- 8) 佐伯胖『新・コンピュータと教育』岩波新書,1997,p.184
- 9) 佐藤学『学びの身体技法』太郎次郎社,1997,p.19
- 10) 同上
- 11) 秋田,前掲書,p.48

子どもの絵を見る 小学校高学年の絵画指導を通して

The Cognitive Aspect of Children's Drawings
Based on the Instruction of 5th and 6th Grade Children

鳴門教育大学大学院学校教育研究科
教科・領域教育専攻芸術系（美術）コース
井無田 浩

（１）主題設定の理由

鉄腕アトム¹⁾が美術教育を受けている場面がある。作られて間もないアトムが、様々な教育を受けている中でのできごとである。美術の先生は「見た通りに描くんだよ、ありのままのものをね。」と言って、皿に載った果物をスケッチさせるのだが、アトムは皿の上に原子記号を描いており、先生は仰天するという場面である。これは、アトムがものを原子レベルで理解しているということであり、つまり「絵に表すことは、ものをどう理解しているかである。」ということ、手塚治虫は象徴的に示しているといえるだろう。アルンハイムは、画家の描く作品について、「視覚が要素の機械的な記録でなく、重要な構造形態の把握である」²⁾と述べている。これらのことは、子どもの描く作品にも当てはまるのではないだろうか。

子どもの作品を見る時、「認知」として捉えようとする研究は、盛んに行われている。教育現場においても、これまでの研究の成果を積極的に導入していくことが望ましいのではないだろうか。現在は造形遊びが強調され、学校教育全体でも心の教育が盛んであり、「美術は癒しの時間」と捉えている教師も少なくない。しかし絵画の指導は、今後も学校教育からなくなることはないだろう。絵を描く活動は、紙の上に平面で表すという限定された活動であり、造形する力をつけるためには、知識や技量の積み重ねが必要である。従って、「子どもに絵画をどう描かせるか」という研究は、美術を「視覚的教育」や「認識的教育」としての学習であると位置づけることになるであろう。これまで半世紀以上に渡って研究されている「発達」であるが、これを元に、子どもがどのように認知を発達させているかを把握し、「美術は重要な教科のひとつである」ということを教育現場に認識させていくことができるようお願い、本主題を設定した。

（２）研究の推移

図1は、大まかに表現様式の発達をまとめたものである。発達は「成長」と「学習」の二つの側面を持っている。小学校中学年まで子どもたちは「成長」に伴って、教えられなくとも「丸」を描き、自然に「基底線」を描くことができる。しかし高学年になり、「写実表現」を志そうとすると、これまでのように自然には描画できなくなってしまう。「写実」は、「実在を如何に表すか」ということであり、視覚の概念を「学習」することでしか身につけることができないからである。小学校高学年の子どもたちは、ものを見る目が育っているのに、それを表現することができない時期にあり、自分自身に戸惑いを感じている。彼らが自然に描くことができず、困難な時期にあることを、教師は十分に理解しておかなければならない。つまり「写実期」に移行していく時期は、「発達」における「学習」の側面が重要になり、如何に子どもたちを指導していくかということが大切になっていくのである。

ローウェンフェルドは著書『美術による人間形成』³⁾の中で、「青年期の危機」としてこの問題を扱っており、「触覚型」の子どもは、ものを主観的に捉え、細部にこだわり、価値で大きさを決定し、「視覚型」の子どもは、ものを客観的に捉え、全体を把握し、遠近によって大きさを決定する、という二つのタイプがあることを述べ、子どもが創作力の自身に初めて動揺する時期であるとしている。こうして見ていくと、小学校高学年の子どもたちこそが、「表現の危機」の時期にあることが分かるであろう。「高学年の絵は、子どもらしさがなくなってしまう。」などと言われるが、「表現力が観察力に追いつかないから、絵が硬くなるのだ。」と捉えると、彼らに如何に支援していくかということの重要性が見えてくると思う。

具体的に、以前に指導した、小学校6年生の子どもたちの作品を見ていきたい。まず、図2についてである。鬼丸吉弘によると、ローウェンフェルドのいう「触覚型」を「触覚的な視」「触覚的な見方」と捉え直すことにより、「展開図描法」や「カタログ表現」などにも「基底線」があるという。また、子どもが「なぐり描き期」から「様式期」に入ったかどうかは、「基底線」の出現で分かるという。図3を見ると、あらゆるものに「基底線」が描かれていることがお分かりい

ただけと思う。縦に配置された建物は、基底線が垂直方向になっていることも特徴である。また、ものの重なりを避けたり、重要と思われる人間などを大きく描いたりしていることから、この子は典型的な「様式期」にあるといえる。

しかし、「基底線」を描いている子が、必ずしも「様式期」であるとはいえないということが明らかになった。一枚の絵の中に、「基底線」と「斜投影法」が混在している作品が認められたからである。図4の絵をご覧ください。この子は「様式表現」を行ってきたのだが、屋上から見下ろすという場面に出会い、友だちが「斜投影図法」を用いているのを見て、自分もそのように描いてみたいと思ったのである。本来ならば先程の絵のように基底線を縦に置けば描けるものを、なんとかして立体的に表そうと努力したのである。

このことから図5のように、「なぐりがき期」から「様式期」への移行は「基底線」の登場で明確に判断できるとされているが、「様式期」から「写実期」へ移行する際に、「基底線」が消失するとはいえないことが分かった。「様式表現」をしている子どもたちも、「なんとかして奥行きや立体感が表現できないものだろうか」と願っているのである。この問いに的確に答え、できた喜びを味わえるような題材の開発が、今後必要である。私自身、これまで「発達」を研究テーマとして取り組んできたのだが、「成長」に伴う自然な描画から、「学習」による「描画の技術」や「ものの見方の深まり」へと内容を変更していくようになった。

ひとつの回答は、図6のように描くことである。この子は、算数の時間に練習した「見取り図」つまり「斜投影図」を用いることによって、奥行き感を出すことに成功している。しかし「斜投影図」であるから、本来であれば、図7『洛中洛外図屏風』のように、遠くのものも同じ大きさになってしまうだろう。この子はビニールハウスの手前と奥の大きさは同じだが、遠くの家は小さく描いており、近景と遠景が極端な描写になっている。遠くに行くに従って段々小さく描くためには「透視図法」を教えていくことが必要である。しかし、その前段階として「斜投影図」を用いることは有効な手段であるといえる。

もうひとつの回答は、新たに提案したい指導である。「視覚型」で「写實的」に描く子どもの作品は図8のようになる。丁寧に描かれた作品だが、家と木が並んでいて、画面に閉じこめられており、奥行きや広がりあまり感じない。そこで、次のような表現方法を指導した。図9は、体育館の端を画面の隅に描いていて、手前に大きく近景があることによって遠近が強調され、ダイナミックな構図になっている。また図10は、画面の端を切り取ることによって、広がりを出している。これらの表現は、私が葛飾北斎や歌川広重などの浮世絵から学んだことを、子どもたちへの指導の中で身につかせていった表現である。

以上の指導や研究を元に、今後の実践研究を方向づけたい。浮世絵が印象派に与えた影響「ジャポニスム」に焦点を当て、それらの作品から子どもたちに直接創作のヒントを与えられないだろうかという試みである。ひとつの例であるが、図11葛飾北斎の『富嶽百景、竹林の不二』に見られる竹林越しに富士が見える表現が、図12クロード・モネの『ポプラ並木』に与えた影響⁴⁾を鑑賞させ、「越しに見える景色を探そう、描こう」という活動に繋げていくことが考えられる。「見る視点」を課題として与えられることによって、子どもたちは積極的に景色を観察することであろう。これらの作品は、透視図法を基本としながら、抽象絵画の先駆でもあることから、中学校で抽象画を学ぶことに系統性を持たせることもできる。「様式表現」をしている子どもたちにとっては、ものの重なりを用いることで遠近感を出すことができるであろう。また、「写実表現」をしている子どもたちにとっても、斬新な構図を獲得することができるであろう。何れにしても、「絵を描くことは、ものをどう見るかということである」という認識を持たせ、ものの見方を広げられる学習になればよいと思う。

(3) おわりに

以上、子どもの絵の分析を通して、発達から視覚の学習へと変遷する研究を紹介した。

「のびのび描かれればよい」とか「心を解放することが大切である」という面を強調するだけでなく、「如何に見せるか」「如何に描かせるか」という課題を持って、取り組むことが、美術を「視覚の学習」として確立させることになる。また、ジャポニスムを鑑賞や表現の活動に導入する実践を提案したい。

絵画の表現様式の発達

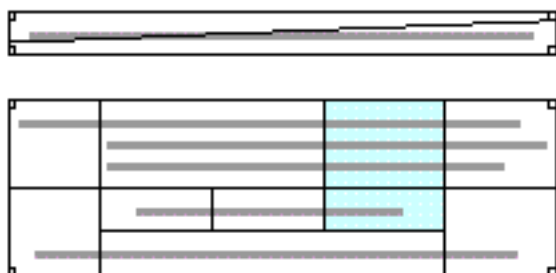


図 1



図 2

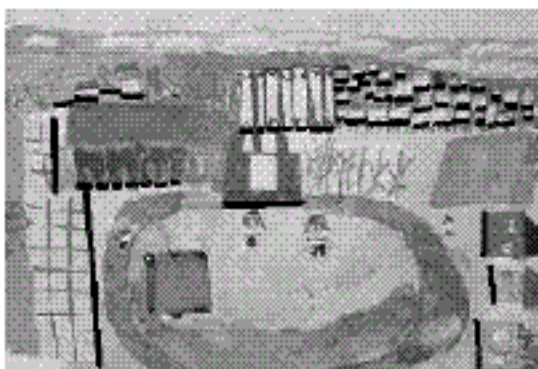


図 3



図 4

絵画の表現様式の発達

成長の過程で
自然に描き始めが出現

高学年の子どもの強い
立派な表現を希望したい
学習による習得が必要

学習段階	低学年		高学年	高学年
	低学年	中学年	高学年	
表現様式	様式的表現（高学年、装飾的、大膽、レトリック的など）		写実的表現 自然の目撃的	造形的表現や抽象 画を学習
学習期	小学校		高学年	中学校

図 5



図 6

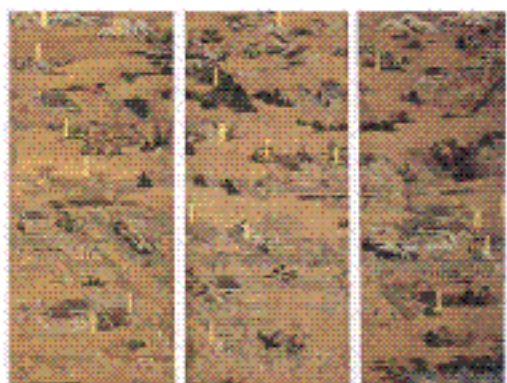


図 7



図 8



図 9



図 10

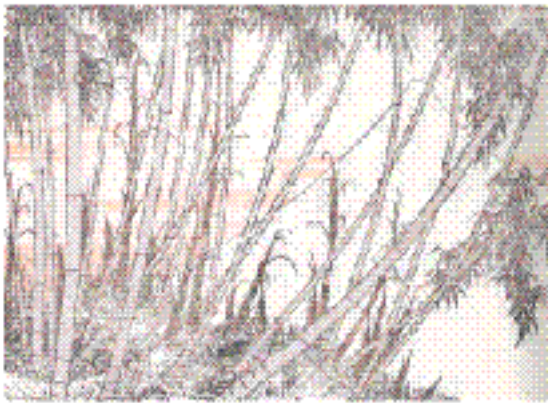


図 11



図 12

【参考文献】

- 1) 手塚治虫演出『鉄腕アトム』, フジテレビ, 1963年1月1日放送
- 2) Rudolf Arnheim, 波多野完治, 関計夫訳, 『美術と視覚, 上』, 美術出版社, 1963年, p.11
- 3) Viktor Lowenfeld 『美術による人間形成』 (Creative and Mental Growth), 初版1947年
第3版訳書, 竹内清, 堀ノ内敏, 武井勝雄訳, 黎明書房, 2002年
第8版原書, W.Lambert Brittain共著, Prentice Hall, 1987年
- 4) 馬淵明子 『ジャポニスム, 幻想の日本』, プリュッケ, 1997年

【図版】

図1,2,5,7) 拙者作成, 撮影

図3,4,6,8,10-12) 千葉県海上郡飯岡町立三川小学校第6学年児童の作品

図 9) 六曲一双 『洛中洛外図屏風』(部分), 『特別展覧会室町時代の狩野派』, 京都国立博物館, 1996年, p144-145

図13) 葛飾北斎 『富嶽百景, 竹林の不二』, 富嶽百景図録, 芸艸堂, 2004年, p17

図14) Claude Monet 『エプト河岸のポプラ並木』, Jude Welton 『ビジュアル美術館, モネ』, 同朋舎出版, 1993年, p43

スイス・フランス語圏の音楽教育家EDGAR WILLEMSについて

- 生涯と音楽教育の概観 -

A Study on the Life of Edgar Willems and his Method of Music Education in Swiss-French
Language Area

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（鳴門教育大学所属）

今 由佳里

1. はじめに

本発表は、エドガー・ヴィレムス（Edgar Willems 1890-1978）の生涯を紹介し、彼の音楽教育を概観することを目的とする。なお、私の博士論文「日本の学校教育における音楽表現学習 - スイス・フランス語圏の音楽教育から得る示唆 -」の中で、「音楽表現学習におけるエドガー・ヴィレムスの影響」を扱うことにしており、本日の発表は、この一部分の基礎資料にあたる。

スイス・フランス語圏で誕生した主要な音楽教育メソッドには、ジャック・ダルクローズ（Jaques-Dalcroze 1865 - 1950）やエドガー・ヴィレムスのものが挙げられる。これらのメソッドは、学校外の音楽学習機関のみにとどまらず、スイスの公立学校においても影響を与えており、子どもたちの音楽学習に有益なはたらきをもたらしているものと考えられる。

ジャック・ダルクローズのリトミック教育については、日本でも広く紹介されている。それに対し、もう一方のエドガー・ヴィレムスについては、日本語による文献資料や先行研究もなく、日本で取り上げられる機会はほとんどない。しかしながら、彼の音楽教育メソッドは、スイス・フランス語圏を中心とするヨーロッパ各国や中南米諸国においては、主要な音楽教育メソッドとして用いられてきた。¹

本発表では、彼の生涯と音楽教育の概観を紹介する。

2. エドガー・ヴィレムスの生涯

生涯については、“Société Suisses des Professeurs d'Education Musicale Willems”の記事を基に紹介を行う。

エドガー・ヴィレムスは、1890年10月13日、ベルギー・フランドル地方のラナーケンに生まれた。師範学校で学んだ後、以前から絵画に興味を持っていたため、ブリュッセルの美術学校（Beaux-Arts de Bruxelles）へ入学した。その頃既に彼は、ピアノを少し習っており、音楽に関する興味も抱いていた。また、彼が生まれた村のブラスバンドでは楽器の演奏も行っていた。しかしながら、音楽に関することは専ら独学による学習であった。ブリュッセルの美術学校時代に彼は、人間的にも芸術的にも多くの経験を積むことができ、非常に充実した時期を過ごしている。彼は、ブリュッセルを1920年頃に去り、パリへと向かっている。

パリではヴィレムスは直ぐに、観念論や唯心論の世界に興味を持つようになった。また、多くの画家や詩人との交流も深めている。当時の彼にとって理想的な生活とは、（古代）ギリシャであり、音楽や身体の動き、織物（tissage）、絵画そして哲学を自分の生活に取り入れ実践していた。このような理想の実現を求めて彼は、この思想の主導者であるレイモンド・ダンカン（Raymond Dancan 1874-1966）²を囲んだ共同生活も経験している。

パリでは、この他にバイヤー精神探求センター（Centre de Recherches Spirituelles du Veilleur）で、ジュネーヴ音楽院の教授リディー・マラン（Lydie Malan）に出会っている。彼女は、ジャック・ダルクローズの才気に満ちた弟子の一人であった。ヴィレムスは彼女の人間性の豊かさに心を打たれ、1925年にはジュネーヴ音楽院に移って、彼女の歌の授業を受講しはじめた。その当時のヴィレムスは、素晴らしい音楽家達のもとで勉強する機会に恵まれている。彼の師となったのは、「上級ソルフエージュ」と「オルガン」では、テレーズ・ソラビア（Théèse Soravia）、「和声」ではヴィリアム・モンティール（William Montilet）、そして「リトミック」に関しては、ジャック・ダルクローズであった。

1928年、ジュネーヴでヴィレムスは「音楽哲学（philosophie de la musique）」の授業を任されるようになった。それから一年後には「大人のためのソルフエージュ（solfège pour adultes）」の授業も任されている³。当時の音楽教育についてヴィレムスは「知性偏重」だと感じていた。音楽教育には、「聞くこと」、「聴いて感じ取る」という“生来の順応性”に対する根気を要する探求が、欠けていると感じていたのである。このような考えが子どものための感覚的音楽教育に結びつくきっかけとなった。ヴィレムスはこの頃から少しずつ、柔軟な感性を有する幼い子どもたちへの音楽教育へと関心を抱くようになってきている。彼は、スイス国内は勿論のこ

と、後には外国でも数多く講演を行っている。ヴィレムスの1934年以降の初期の著作4や講演は非常な成功を収めた。この成功によって彼はジュネーヴ音楽院における活動の場を拡大していったのである。1956年に彼は、5-7歳の子どもたちを対象とする「音楽入門 (initiation musicale)」の授業を開始した。それと同時に「音楽入門のための教育法 *pédagogie de l'initiation musicale*」の授業を提案した。これは、ヴィレムスの音楽教育メソッドに則った教育者を養成するための授業である。

ヴィレムスが教授職に就いていたのは、1971年までである。彼は生来控えめな性格であったため、謙虚にその生涯を送ったといわれている。しかしながら彼は、大いなる熱情を持って彼の内面の豊かさを惜しみなく人々に注ぎ教育を行ったと評価されている。

3. エドガー・ヴィレムスの音楽教育概観

ここでは“ *Société Suisses des Professeurs d'Education Musicale Willems* ”の記事とG. G. Damacenoによる博士論文「*The Edgar WILLEMS APPROACH TO MUSIC EDUCATION*」を基に彼の音楽教育思想とメソッドを概観したい。

3.1 音楽教育思想

ヴィレムスは、音楽教育は人間の内面において次の4点を発達させるものと考えている。

精神の集中力とバランス
己の自覚や責任感
調和、感情の一致
共有感

彼の音楽教育の特色は、精神的・心理学的なものをベースにしている点であると言われている。これは、彼が若い頃パリで交流した観念論者や唯心論者の影響によるものと推察される。彼は、音楽の基本的な三要素であるリズム、メロディー、ハーモニーは、^{せい}生の異なった3局面、即ち人間の身体的、感情的、精神的な3領域との関連に基づいているものと考えていた。彼は、これら音楽の基本的な三要素(リズム・メロディー・ハーモニー)を教えることが「音楽入門」での役割であると主張している。

3.2 音楽教育メソッド

「音楽入門」の学習は、子どもたちが楽しみながら、リトミックと聴覚の融合的な体験をする時間であり、音楽芸術の基礎を固めるものである。この段階は、ソルフェージュや楽器演奏等の難解な学習に先行して行われる。スイスでは、この音楽教育の第一段階にあたる「音楽入門」

の学習が非常に重要な位置を占めると考えられている。「音楽入門」で行われるリズム感と聴覚の育成は、子どもたちの音楽的感性の開花を助けるものとなる。そして音楽とは、活動的で生き生きと楽しいものであるということを見出す喜びの中に子どもたちを引き入れるステップでもある。ヴィレムスは、「音楽入門」の教育を豊かにするためには、以下に示すものが必要であると提言している。

楽器や歌、即興の実践
個人の探求
身体表現の発達
音の知覚能力の洗練
理論の授業
連続的に繰り返して行う絶え間ない実習

ヴィレムスは、「音楽入門」の段階において、子どもを音楽的環境にどっぷりとつからせること、模倣させ、考え込まずに、即座に的確な音の高さや長さを掴み取らせることの重要性を考慮に入れて、教育メソッドを開発した。ヴィレムスの音楽教育メソッドが普及した理由として、メソッドが段階的に進められることが挙げられる。段階的であるということによって子どもたちの精神構造が飛躍的に伸びることはない。しかし、彼は発達途上にある子どもたちの心理的な面を重視してメソッドを開発したのである。

4. 言語教育と音楽教育の関連

ヴィレムスは、音楽教育と言語教育が同じ心理的法則に従っていることを、以下の表のように示している。心理学的発達の順序は、その番号に従っている。

	言語	音楽	心理学との関連
1	声を聞く	音色や物音, 歌を聞く	感覚的活動
2	話している人の口元をよく見る	楽器或いは声帯等, 発音源をよく見る	感覚的活動
3	(抑揚の中で) 言語の要素を掴み取り覚える。	音を覚えたり, 音の連続を覚えたりする	記憶
4	音節や単語を覚える。	音の連続を覚えたり, メロディーの断片を覚えたりする。	記憶
5	言葉に込められた感情の価値を感じ取る。	音やメロディーの魅力に敏感に感じ取る。	感情的活動
6	意味の理解なしに, 言葉を発する。	音やリズム, 簡単な歌を再生する。	感情的活動
7	言葉の意味の感覚を理解する。	音楽要素の感覚を掴む。	精神活動
8	自分自身のことを, 知性的に話す。	リズムや音節 (la-la-laなど) を作る。	精神活動
9	文字, 書くこと, 読むことを学ぶ。	音の名前や書法, 読譜を学ぶ。	精神活動
10	音声言語を書き取る。	聴音。	精神活動
11	短文や詩を作る。	短いメロディーや旋律を書く。	創作活動
12	作家や詩人, 先生になってみる。	作曲家や指揮者, 先生になってみる。	創造的活動

E.Willems 《LA VALEUR HUMAINE DE L'EDUCATION MUSICALE(1975)》p23 - 24より

ヴィレムスは、音楽においても言語においても学ぶ段階は共通していること、また、それらの心理学的発達との関連を以上のように示している。しかし、子どもが生来有する気質によって、これらの活動は必ずしも厳格に定まった順序通りに進んでいくとは限らないということも付記している。それはいくつもの要素が重なり合い、錯綜しているものだからであろう。

5. おわりに

本発表は、エドガー・ヴィレムスの音楽教育について、その一端を紹介したにすぎない。現在、ヴィレムスの音楽教育国際連盟は、スイスをはじめ、フランスやスペイン、ポルトガル、イタリア、ブラジル、アメリカ合衆国等、世界中の広範な地域に点在している。スイスには、ヴィレムス音楽教育研究所 (Institut d'Education Musicale Edgar Willems) が建立され、彼の教育理念に則った音楽教育が行われている。また、スイスのエドガー・ヴィレムス教育者協会 (Société Suisse des Professeurs d'Education Musicale Willems) が提示する教育者リストによれば、彼の音楽教育免状 (Diplôme d'Éducation Musicale Willems) を習得した音楽教育家による音楽教室は、スイス・フランス語圏を主とするスイス全土に散らばっており、広範な普及が理解できる。

【注】

- 1 Gerson Gorski Damaceno, 《The Edgar WILLEMS APPROACH TO MUSIC EDUCATION》DME, University of Cincinnati, 1980
- 2 モダン・ダンスの創始者イサドラ・ダンカン (Isadora

Duncan 1877-1927) の実兄。

- 3 S.ヘルムス, R.シュナイダー, R.ウェーバー, 河口道朗 日本語版監修 『最新音楽教育事典 (1999)』のヴィレムス, エドガーの記述の中に、1928年、「成人向けソルフェージュ」の教授職を得るとの記載がある。
- 4 エドガー・ヴィレムスが著した書物を以下に掲載する。
 - ・《NOUVELLES IDEES PHILOSOPHIQUES SUR LA MUSIQUE》Paris, 1934; 4e éd. 1980 in “ Sur les pas d'Edgar Willems ”, Pro Musica, Fribourg
 - ・《LES BASES PSYCHOLOGIQUES DE L'EDUCATION MUSICALE》Paris, 1936; 4e éd. 1987, Pro Musica, Fribourg, préface de J. Chapuis.
 - ・《L'OREILLE MUSICALE》tome I, Genève, 1940; 5e éd. 1985, Pro Musica, Fribourg.
 - ・《L'EDUCATION MUSICALE NOUVELLE》. Lausanne, 1944; 3e éd. 1980 in “ Sur les pas d'Edgar Willems ”, Pro Musica, Fribourg
 - ・《LE JAZZ ET L'OREILLE MUSICALE》Genève, 1945; 3e éd. 1968, Pro Musica, Bienne.
 - ・《L'OREILLE MUSICALE》tome II Genève, 1946; 5e éd. 1984, Pro Musica, Fribourg.
 - ・《LA PREPARATION MUSICALE DES TOUT-PETITS》Lausanne, 1950; 5e éd. 1957, M.&P. Foetisch, Lausanne.
 - ・《LE RYTHME MUSICAL- RYTHME, RYTHMIQUE, METRIQUE》Paris, 1954; 3e éd. 1984, Pro Musica, Fribourg.
 - ・《INTRODUCTION A LA MUSICOTHERAPIE》

- Bienne, 1970; 2e éd. 1978, Pro Musica, Fribourg.
- 《SOLFÈGE ELEMENTAIRE》 a) Livre du maître, Bienne, 1970; 3e éd. 1987, Pro Musica, Fribourg, préface de J. Chapuis. b) Livre de l'élève, Bienne 1970, 9e éd. 1991, Pro Musica, Fribourg.
- 《LA VALEUR HUMAINE DE L'EDUCATION MUSICALE》 Bienne, 1975; 2e éd. 1987, Pro Musica, Fribourg.
- 《CARNETS PEDAGOGIQUES》 Depuis 1956, Pro Musica, Fribourg.

【参考文献】

- Groupe romand pour l'aménagement des programmes (GRAP), 《PLAN D'ETUDES ROMAND: pour les classes de 1re à 6e année》 1989

【参考資料】

[写真1: エドガー・ヴィレムスと彼の生徒達]



"Société Suisses des Professeurs d'Education Musicale Willems"の記事より転載

[写真2: ヴィレムスの音楽教育メソッドで用いられる音具]



"Association Internationale d'Education Musicale WILLEMS"の記事より転載

百武兼行の絵画修業における各時代の特徴と成果

- 学習の足跡に見る美術観の形成 -

Characteristics of Artistic Achievement in Kenko Hyakutake's Apprenticeship as an Artist
Focusing on the Formation of his Own View of Art in the course of Learning Art

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（鳴門教育大学所属）
中村幸子

はじめに

本発表では、明治初期の洋画家百武兼行の美術観を具体的に示すことを目的とし考察を試みたものである。

約8年にわたる絵画修業の中で、百武が学んだ技術や技法、また彼が持っていた美術観は、作品に顕著に現れていると考える。そこで、各時代の代表作を挙げ、師事した画家たちの作品、各滞在地での生活や状況を本発表の土台として示す。そして、作品の内容と各滞在時における絵画習得の成果を検討し、それぞれの特徴と学習の足跡を明らかにすることを目的とし、考察を行った。

百武の各時代における作品の特徴

百武兼行（1842-1884）は、1842年（天保13）現在の佐賀市に生まれた。幼少時より11代佐賀藩主鍋島直大¹⁾の学問のお相手役を務め、生涯に渡り側近として仕えた。このことは、後の百武兼行を決定付けた出来事であった。百武は、直大と共に三度に渡ってヨーロッパに滞在している。

1 ロンドン滞在（1871年-1874年、2年2ヶ月滞在）

直大と百武は、1871年（明治4）に直大の留学のため、百武はその側近として共にロンドンへ向かった。ロンドンでは、直大はオックスフォード大学で文学研究、百武は経済学を学んだ。²⁾

彼らにとってのロンドン滞在は、西洋文化や生活風習を知るという導入の時期となったと言える。

2 ロンドン-パリ滞在

（1）ロンドン滞在（1874年-1878年、約4年8ヶ月滞在）

1874年3月に佐賀の乱³⁾が勃発し、直大と百武は一時帰国したが、帰国した頃には治まっていた。そこで、同年のうちに中断された留学を再開し、直大は夫人胤子⁴⁾を同伴、百武らも共に再びロンドンへ向かった。

百武は、この2回目のロンドン滞在から油絵を学び始めた。直大夫人胤子の付き添いとして油絵を始め、共にトーマス・マイル・リチャードソン・ジュニア(RICHARDSON, Thomas Miles Jr 1813 1890)に師事した。⁵⁾リチャードソンは風景を得意とした画家であり、主に水彩画を多く残している。百武はこの時期、風景画家であったリチャードソンの影響もあって主に風景画を制作した。

「松のある風景（図1）」は、近景、中景、後景といった基本的な風景の遠近法に沿って描かれている。全体は茶褐色にえがかれているが、遠方の風景には紫系の色彩を用いている。この表現は、リチャードソンの作品「gate crag, borrowdale, Cumberland（図2）」にも用いられている。この表現に関して、リチャードソンの指導を受けていることを示していると思われる。

次に、この時期の作品の中では最も完成度の高い「バーナード城（図3）」は、「松のある風景（図1）」から2年後の作品である。手前の川沿いの石や川の波の描写からは、百武

図1 百武兼行



「松のある風景」1876年

図2 リチャードソン



「gate crag, borrowdale, Cumberland」,
1874年

が本物のように描くテクニックを確実に身に付けていたことを示している。

それと同時に、見せるものははっきりと描き、その他のものは省略するという技法を自然に使いこなすことができるようになったといえる。

このロンドン滞在時の代表作としては上記の2点の他に、人物が主題のものとしては最初の作品である「母と子(図4)」が挙げられる。

百武の絵画修業の始まりの作品として挙げられるこれらの作品は、全体的な不慣れさ、部分的な稚拙さは否めないが、基本的な構図や遠近法を理解し、リチャードソンの作品に見られる効果を自らの作品でも試みた形跡がうかがえる。

またこのロンドンでの絵画修業は、油絵をはじめたという導入の時期にあたり、百武は、リチャードソンから油絵についての基礎、つまり基本的な遠近法や構図、用具の使い方に至るまでのノウハウを一から学んだという。

(2) パリ滞在(1878年 79年, 約1年滞在)

1878年6月に直大と直大夫人は帰国したが、百武はパリに残留した。パリではレオン・ボンナ(LEON BONNAT Leon-Jeseph-Florentin 1833 1922)に油絵を学んだ。⁶⁾ボンナは著名人の肖像を数多く制作し、肖像画家として知られていた人物である。また、民族衣装を着た女性像も多く描いている。(図5)

百武はボンナから主に人物表現を学び、ボンナの作品にも見られるような民族衣装を着た女性像を多く残している。これらの作品からは、ロンドン滞在時の作品よりも技術が上達していることがうかがえる。⁷⁾

「母と子(図4)」

この作品は、ロンドン滞在中に制作されたものであり、その時に学んだ「風景を描く」という学習の成果がこの作品の背景に非常によく表れている。

明るい色彩で描かれ、全体の色彩の統一感はあるが、母に背負われた子どもの上半身と下半身に関して言えば百武の技術の未熟さがうかがえる。洋服やエプロンのしわや模様などの細かな部分を描写することに気をとられた結果、バランスが崩れたと思われる。

しかしながら、百武が「人物」という新しいジャンルに取り組んだことは、油絵の技法、技術を習得したいという意欲の表れともとらえることが出来るのではないだろうか。

「マンドリンを持つ少女(図6)」

この作品は、パリ滞在時の作品で最も完成度が高い。人物の量感をうまくつかみ、モデルの皮膚や髪、エプロンの刺繍模様など、様々な質感の違いを表現できている。

また、少女のブラウス部分のみにペインティング・ナイフが使用されているなど、マチエールの処理にも成長が見られる。そのマチエールがアクセントとなって引き締める効果を得ており、効果的なマチエールを施しているといえる。大胆に厚く油絵具を画面に乗せることは、油絵具に慣れていないと十分に出来ないことであり、このことから、油絵具に触れていく中で、百武自身が絵具の使い方を習得している課程を示している。

百武作「母と子(図4)」「マンドリンを持つ少女(図6)」の比較

以上2点の比較から、百武が身につけた技術として、「細かな部分にとらわれず、全体を把握する力」、「様々な質感の表現」、「油絵具に慣れたことによって、大胆なマチエールを効果的に施すことができる力」という3点を身につけていたことがうかがえる。このことから、パリ時代の作品は、ロンドン滞在時の作品よりも様々な点における技術の向上が顕著に現れているといえる。ボンナから受けた指導として百武の作品から読み取れることは「背景を暗くし人物を浮き立たせる効果」、「ペインティング・ナイフや硬めの筆でのマチエール」であるといえる。また民族衣装を着た女性というモチーフ自体にもその影響がうかがえる。

3 ローマ滞在(1880年 82年, 約2年滞在)

パリから帰国した翌年、百武はイタリア特命全権公使鍋島直大の随員外務書記官として共にローマへ渡った。この時、直大の公使雇いとして工部美術学校でフォンタネージに学

図3 百武兼行



「バーナード城」1878年

図4 百武兼行



「母と子」 1878年

図5 レオン・ボンナ



「Italienne」 1872年

図6 百武兼行



「マンドリンを持つ少女」1879年

んだ松岡壽が同行している。⁸⁾

ローマにおける百武の周辺環境については、同行した松岡壽の日記や回想などから詳しくうかがうことができる。⁹⁾ 松岡の日記からは、到着後すぐから絵画修業の環境を整え始めた動向がうかがえ、百武自身が新たに訪れたローマにおいても、これまでと同じように制作を続けることを決意していたことが読み取れる。

ローマ到着から3ヵ月後の11月よりチェザーレ・マッカリ (MACCARI, Cesare, 1840-1911) による指導が始まった。¹⁰⁾ マッカリは、ローマ王立美術学校名誉教授であり、百武と松岡が共に滞在していた1881年から82年までは、上院議事堂内会議室の壁画制作を行っている。(図7)

彼らが滞在していたローマは、首都がフィレンツェからローマへ移り、新たな政治の中心地となったローマには、各省庁の建物が建設され、首都としての整備が行われた。その建物の壁面には、イタリアを顕彰する歴史画が描かれた。当時のローマでは、アカデミズム絵画が主流であり、多くの官学派の画家たちが活躍していた。¹¹⁾ イタリアは、建築、彫刻、絵画など、あらゆる美術品で埋め尽くされ、「全国が一大美術館のようなもの」¹²⁾ であった。市内の公園にも、古来の有名な政治家・軍人・学者・芸術家などの銅像が並んでいた。それを見た松岡は「昔の巨匠の規模雄大な人間業とは思はれないやうな作品を見た時は到底及びもつかぬと悲観したこともあった」¹³⁾ という。街全体に美術品が並ぶことは教育上有益なことであり、松岡自身も自然と勉強になったと述べている。¹⁴⁾

ローマにおける百武の絵画修業は、新たなジャンルの絵画に挑戦し、大作を制作するなど充実したものであった。外交官として多忙な毎日を過ごしながらか、ロンドンやパリでの油絵研究をローマでも継続した。百武が充実した日々を送る事が出来た背景には、同じ分野を学ぶ同志として松岡と共に学んだこと、ローマという恵まれた環境であったことが挙げられる。

(1) 「臥裸婦 (図8)」

この作品は1881年(明治14)に制作され、数ある百武作品の中でも、この裸体画は様々な点において意味のある作品である。西洋において裸体画は、絵画の基礎とされていたが、日本国内では一部を除いては描かれることはなく、この作品は山本芳翠の「臥裸婦」と共に極めて早い段階で描かれた作品である。¹⁵⁾

先駆的に制作された点においても、また一日本人の価値観の転換という点においても重要な意味を持つものといえる。

この横たわる裸婦のポーズは、ルネサンス以来の伝統的なポーズであり、ゴヤ(1746-1828)の「裸のマハ」、アングル(1780-1867)の「グランド・オダリスク」、マネ(1832-1883)の「オランピア」などに見られ、またマチス、ユトリトなど、数多くの画家たちが横たわる裸婦像を描いている。おそらく官学派の大家であったマッカリの指導があり、このルネサンスより伝統あるモチーフを描いたと思われる。

この「臥裸婦(図8)」は、人体の骨格や陰影を把握し、それが的確に表現できており、デッサン、量感、質感のバランスが保たれている。

百武は、女性の豊かな裸体を描いたというよりも、目の前にある静物を描いたように感じられ、彼はおそらく、より本物のように描くことができる技術を習得しつつある自分自身の成長に喜びを見出し、楽しみながらこの作品を描いていたと思われる。

暗色の絨毯が背景となっていることで、人物が浮かび上がる効果を得ている。また絨緞の刺繍の描き方においても、手前と奥という前後関係を表現するための簡略化というテクニックを身に付けているといえる。

(2) 「ピエトロ・ミッカ図(図13)」

百武は、最後の渡欧地となったイタリアで歴史画制作に挑戦した。百武が題材に選んだのは、スペイン王位継承戦争中のイタリアの英雄「ピエトロ・ミッカ(Pietoro Micca, 1677-1706)」であった。¹⁶⁾ 百武が残した覚書によると、ミッカの話に感動し、彼自身が

図7 チェザーレ・マッカリ



Cicero e Catilina」

1882/1888

図8 百武兼行



臥裸婦」 1881年頃

ピエトロ・ミッカを題材に選んだことが記されている。¹⁷⁾

また松岡と共にコロセウムで背景のための写生を行い、初めはピエトロ・ミッカの演劇の本からミッカのイメージを学んだ。¹⁸⁾「画題が愛国の精神」¹⁹⁾であり、それを表現するのに苦労し、半年にわたる制作の後に完成した作品である。

百武は、ミッカ図を制作する以前にルーベンスの模写「ネメアの獅子と戦うヘラクレス(図14)」を行った。模写として選ばれたルーベンスの作品(図15)は、人物の動き、構図ともに動的である。おそらく百武は、歴史画に取り組むにあたって、臨場感を生む構図、配置などを学ぶ目的をもってこの模写に取り組んだといえる。

このことから、それまで多く描いてきた風景画や人物習作の域から脱し、歴史画という物語性のある作品に挑戦しようとする百武の意気込みがうかがえる。そして、百武が歴史画に挑戦したということは、大きな意味を持つ。「時期的に早い段階でヨーロッパのアカデミックな絵画習得過程にそって裸体画から歴史画へと制作に取り組んだこと」「歴史画が国家を顕彰する絵画であるという歴史画の意味を理解し、自ら着手したこと」「百武が愛国の精神を表現しようとしたこと」、以上の3点からは、単なる西洋絵画の技術を習得しようとしていたのではなく、百武自身が、西洋美術の真髄に近づこうとしていたことを表しているといえるのではないだろうか。

まとめ 百武兼行の各滞在時の目的と成果

まず第一回目のロンドン滞在は、直大留学の側近としての渡英であり、彼らにとって海外での留学生活における導入の時期となったといえる。そして百武に限って言えば、経済学を学ぶということに終始した。

次に、二回目のロンドン滞在は、百武の絵画修業の始まりの時期であり、リチャードソンから油絵の道具、画法などの基礎的なものを学んだといえる。この時期の百武にとっての絵画修業は、まだ異文化を学ぶという趣味的な範囲に留まっていたと思われる。そしてパリに残留し、油絵を学び続けた。この時期の百武作品からは、この段階において身に付けた技術を自在に扱えるようになる楽しさを感じていただろう。

ロンドン、パリ滞在中においては「本物のように描くことができる「西洋画法」の習得」が目的とされ、この時点では、日本では経験できない異文化を学ぶという趣味的なレベルに留まっていたと思われる。

最後に書記官として滞在したローマでの百武の動向と、制作への取り組みからは、絵画修業への意欲的な態度がうかがえる。彼は生活の中で自然に歴史画に触れる環境にあり、自らも歴史画制作に取り組んだ。西洋絵画の中で最高位に位置づけられていた歴史画が国家を顕彰する絵画であると理解した百武は「美術は国家有用の学問となりうる西洋学の一つである」という確信を得たのではないだろうか。

おわりに

約8年にわたる百武の絵画修業の足跡からは、以上のような美術観の形成が読み取れる。絵を学び始めたきっかけは偶然であったが、百武が油絵を学び続けたその根底には、まず国際社会に参入しようとする日本全体の士気と、これからの日本を担っていくのは自分たちであり、百武も自ら、ヨーロッパで学んだ西洋文化を移入することによって、国家を担っていく人材となるという自覚があった。百武は、帰国後すぐに死去し、具体的な活動は見られないが、明治美術会の第一回展には「マンドリンを持つ少女」が出品され、明治美術会創立10周年記念展には「ピエトロ・ミッカ図」が出品されている。²⁰⁾ヨーロッパで油絵を学んだ人材が少ない時代であったため、明治初期に直接ヨーロッパで学んだ人物の意見、指導、作品は重要視されていたと思われる。このことから、当時、ヨーロッパで学んだ画家として百武が知られていたことがうかがえる。

百武が油絵を学び続けた根底には、単に西洋文化のひとつである西洋美術を学ぶという

図9 百武兼行



「ピエトロ・ミッカ図」1882年

図10 百武兼行



「ネメアの獅子と戦うヘラクレス」

1882年頃

よりも「美術は国益となる学問である」という美術観を持ち、絵画修業を行っていたといえるのではないだろうか。

注及び参考文献

1. 鍋島直大（なべしまなおひろ，1846-1921）11代佐賀藩主。後に佐賀藩知事。維新後は，外国官副知事，横浜裁判所副総督など歴任。1871年英国へ留学。その後イタリア駐在公使を務め，後に国学院大学長を務めた。
2. 直大留学は10代佐賀藩主鍋島直正の強い希望により計画されていたもので，渡欧した前年度には実行に移す計画がなされていた。共にロンドンに滞在する者として，百武兼行と，すでに海外留学の経験があった久米邦武らが現地の様子の記録係として選ばれていた。1871年（明治4）の正月に出発する予定であったが，直正の病状が思わしくなく，また同年1月18日に死去したこともあって急遽中止となった。しかし，同年7月に直大の留学が再び計画され，1871年（明治4）に岩倉具視使節団とアメリカまでは同じ船で向かい，ニューヨークから別便でロンドンへ渡った。
3. 佐賀の乱は，1874年（明治7）2月，征韓論に敗れて下野した前参議江藤新平らが郷里佐賀県を中心に起こした反政府士族反乱である。
4. 鍋島胤子（なべしまたねこ 1850-1880）鍋島直大夫人。公家梅谷通善（うめたにみちたる）の子。明治7年，直大，百武らと共にロンドンへ。ロンドンでは，現地の老婦人に付き，言語，風習を学ぶ。ロンドンで百武と共に油絵を学び始め，胤子は，油絵を学んだ最初の貴婦人と言われている。1878年帰国し，その後病に侵され1880年死去。31歳。
5. トーマス・マイル・リチャードソン・ジュニア（RICHARDSON, Thomas Miles Jr 1813-1890），ニューカッスル水彩画家協会の創立者リチャードソン・シニアを父とし，水彩画を得意とした画家。1832年から1889年の間ロイヤルアカデミーに出品。スコットランド王立アカデミー会員。
6. レオン・ボンナ（BONNAT, Leon-Jeseph-Florentin, 1833-1922）ペーヨンヌに生まれ，スペインのフェデリコ・マドラゾーに師事。パリのレオン・コーニエのアトリエに学び，1857年頃からイタリアに滞在して古典絵画作品を研究。1870年頃から著名人の肖像画を多く制作した。
7. 従来の研究では，百武のパリ残留は直大の側近という立場を離れての絵画修業といわれていたが，この時期の作品数は少なく，おそらく絵画修業のほかの目的があったと考えられる。この件に関しては，現在調査中である。
8. 松岡壽（まつおかひさし，1862-1944）岡山藩士松岡隣の子。父に従い1870年上京。川上冬崖の聴香読画館で学び，1876年工部美術学校が開校されると同時に入学。浅井忠らと共に連袂退学後，十一会を創立。1880年よりイタリア特命全権公使鍋島直大の公使雇いとしてローマへ渡り，百武と共にチェザーレ・マッカリに師事。帰国後は，洋画界，図画教育界，図案などの多方面で活躍した。
9. 松岡所蔵の資料，日記，回想記などは，「青木茂，歌田眞介編『松岡壽研究』，中央公論美術出版，2002年」にその多くが所収されている。
10. チェザーレ・マッカリ（MACCARI, Cesare, 1840-1911）シエナ生まれ。同地の美術学校で学ぶ。ローマ王立美術学校名誉教授。歴史画を得意とした画家。ローマの上院議事堂内会議室や，イタリア各地の教会に歴史画・宗教画を多数残している。
11. 川上眞理，「1880年代イタリア王国における美術をめぐる状況と松岡壽」（青木，前掲書所収）参考
12. 松岡壽，「フォンタネージと伊太利亜の思ひ出」，『日伊文化研究』第6号，1942年，（青木，前掲書所収，p.325）
13. 前掲書（注12），p.32
14. 前掲書（注12）参考
15. 山本芳翠（やまもとほうすい，1850-1905）工部美術学校退学後，パリ万国博覧会の雇となって渡仏。仏国では国立美術学校に入学。帰国後は生巧館画塾を開き，明治美術会や白馬会に参加。
16. ピエトロ・ミッカ（Pietro Micca, 1677-1706）王位継承戦争中1706年8月30日，フランス軍が首都トリノの城塞を包囲した。フランス軍が，攻め込もうとした時，炭鉱夫の兵士であったミッカは，坑道に潜り爆弾を仕掛け爆破させた。自分自身も犠牲となりながら，フランス軍を退けた「ピエモンテの英雄」と称された人物であった。
17. 松岡は，百武がピエトロ・ミッカ図を制作するにあたり，百武の代わりにスケッチを行っていたと11月6日付けで日記に記しており，また，スケッチの際に使用されたと思われる「ローマ古代遺跡発掘現場無料入場・研究許可証」などが残されている。
18. 三輪英夫，「百武兼行小論 「ピエトロ・ミッカ図」をめぐって」，『美術研究』，342号，1988年参考
19. 小林鐘吉，「故百武兼行伝」，『光風』（4 2）1908年12月（青木茂編，『明治洋画史料懷想篇』，中央公論美術出版，

1985年), p.122

20. 三輪, 前掲書(注18) 参考

図版資料

- 図1 百武兼行,「松のある風景」, 1876年, 46×30.5cm。油彩。麻布(三輪英夫編,『近代の美術53 百武兼行』, 三省堂, 1979, p.1)
- 図2 リチャードソン,「gate crag, borrowdale, Cumberland」, 1874年, 65×99cm, 水彩
(<http://artrenewal.org/asp/database/art.asp?aid=1815>)
- 図3 百武兼行,「パーナード城」, 1878年, 83×114cm, 油彩・麻布, 宮内庁(久米美術館,『佐賀の生んだ明治の洋画家たち展図録』, 同館, 1988)
- 図4 百武兼行,「母と子」, 1878年, 112×85cm, 油彩・麻布。有田工業高校(三輪前掲書, p.6)
- 図5 レオン・ボンナ,「Italienne」, 1872年, 68×59cm。ボンナ美術館(<http://www.musee-bonnat.com>)
- 図6 百武兼行,「マンドリンを持つ少女」1879年, 114×82cm, 油彩・麻布, 鍋島報効会(佐賀県立美術館,『平成14年度企画展 佐賀鍋島藩の美術』, 2002,p.74)
- 図7 チェッザーレ・マッカリ「Cicero e Catilina」1882/1888,mural a fresco
(<http://arqnet.pt/portal/imagemsemanal/novembro0201.html>)
- 図8 百武兼行,「臥裸婦」, 1881年頃, 97×187cm。油彩・麻布, 石橋美術館,(三輪前掲書, p.12)
- 図9 百武兼行,「ピエトロ・ミッカ図」, 1882年, 199×152cm, 油絵・麻布, 前田育徳会(三輪英夫編,『日本の美術350明治の洋画 明治期の渡欧画家』, 至文堂, 1995, p.3)
- 図10 百武兼行,「ネメアの獅子と戦うヘラクレス」, 1882年頃, 198.7×160.3cm, 油彩・麻布, 霞会館,(三輪, 図1前掲書, p.16)

情景イメージの生成と音楽的な感受の変容

Relationship between Generation of Visual Images and Transformation of Musical Sensitivity

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（鳴門教育大学所属）

吉村 治広

はじめに

本研究は、ポピュラー音楽におけるプロモーションビデオの制作や映画・ドラマ・コマーシャルフィルム等とのタイアップを前提とした曲づくりとその受容の実態を踏まえ、「Aメロ・Bメロ」と「サビ」の分かりやすく対照的な変化、短いセンテンス単位での大きなアレンジの展開といった表現的特質にその教材性を見出そうとするものである。

つまり、「イメージを広げる」ことを目的とする授業実践における学習者の音楽的な感受の変容を明らかにすることで、それを音楽的な知覚と感受の相互作用を図る音楽科の学習理論に立脚した方法として位置づけるのである。

・イメージの働きについて

西園芳信は、「芸術は、言語や科学等による理性的認識では捉えられない性質（＝感覚的性質）を扱い、それへのイメージや感情を誰もが知覚できるように表現したもの」と捉え、デューイの芸術経験論から、芸術教育の実践においては、自然の「性質」を媒介を通して表現することと共に、「芸術作品の中に時間的性質や空間的性質を感じ取るようにすることが本質的に求められる」と論究している。

感覚的性質＝人間の感覚や経験と外的事物の性質との相互作用の結果としての「性質」

イメージ（心象）＝以前に知覚され感覚的性質を伴う対象についての心的表象であり、認識においては「知覚対象と概念との中間段階」にあり、視覚イメージ等と感覚の種類と同じだけある。

西園芳信「デューイ芸術経験論にみる感情の機能についての一考察」『日本デューイ学会紀要第42号』、2001年、及び「デューイの芸術経験論にみる表現内容としての「性質」(quality)の捉え方についての一考察」『日本デューイ学会紀要第43号』2002年より

・表現の活動におけるイメージの働きに関する先行研究から

子どものイメージに注目した授業実践の多くが、音楽づくりの活動に関するもの

「イメージの分節化」がイメージを深める

分節化＝イメージを持つ対象を構成している要素を分解すること

（もともと対象「汽車」に含まれている要素「汽車の蒸気の音」「警報器」「トンネル」を、それらを内包している対象から分解し、取り出して意識すること）

音楽活動が進むにつれて、イメージは 漠然としたイメージ 焦点化されたイメージ 詳細化されたイメージ 抽象化されたイメージへと進む。（斉藤百合子2001）

分節化により、対象の質と音楽の構成要素との共通性が意識され 時間のまとまりとして把握され 視点の転換が行われ、構成要素の操作につながる。（渡部尚子2004）

分節化の過程で、獲得する表現が変化に富み、聴き手と作品をより共有しやすくなる。（八代健志2002）

グループ活動におけるイメージの共有化

子どものイメージと音の関連性は、題が決定する以前はイメージ形成の過程、題が決定した以後は、イメージ分節化の過程であるといえる。（川北雅子2002）

表現と鑑賞の関連（表現が深まると鑑賞が深まる）

変奏曲づくりにおいて、題材の第1次での曲の聴き方と最後での聴き方が大きく変化した子どもは、表現活動においてイメージとかかわらせて構成要素を操作し変奏を作っていた。音素材の音色や音質に関わる知覚、リズムパターンや音型といった形式に関わる知覚がイメージと結びついたときに、表現と鑑賞は関連して音楽活動を

深めたといえる。(衛藤晶子2002)

イメージの広がりをもとにした学習

イメージの広がり注目した先行研究

身体表現教育を鑑賞の授業と関連させることで、子どものイメージは、音楽から様々な物語を想起し、音楽の構成に合わせた物語の展開を考えることができた。すなわち音楽の構成からイメージを広げることができた。

音のやわらかさ、かたさといったニュアンスを動きに置き換えることで、音質のイメージを広げることができた。

(桑原章寧2003)

様々な感覚モダリティ間でのイメージ転換の効果

何かをイメージする体験にも、多くの感覚イメージが複合的に含まれている。例えば自分にとって原風景ともよぶべき懐かしいサウンドスケープを想起するとする。そこには、聴覚的なイメージと同時に、その音とともに広がる空間、視覚的なイメージ、人によっては匂いや手触り、温かさといった多重的な感覚イメージが、時間を超えて音とともに喚起される。図形楽譜における色彩、形、質感、また暗喩的な言葉など、現代の作曲家たちが果敢に示してきたように、異なる感覚モダリティの間でのイメージの転換は、表現者の中に、その都度異なる個人的な音と感情を生みだし、即興性の強い創造的表現を可能にするのである。(桂直美2004)

イメージを広げる学習の在り方

これまでの、イメージの働きに着目した研究は、表現活動を通して、相互に作用しながら深まっていく力として捉えられることが多かった。つまり、初めは漠然としていたイメージが、焦点化され、詳細化される過程を経て「深まる」ということである。その効用は鑑賞活動においても確認されるように、このような学習は、曲想への感受が変化し内的世界を形造ると同時に、具体的な音楽表現が外的世界に形造られるという「音楽の生成」の概念に沿うものでもある。ただ、その表現活動には、グループでの創作活動が含まれることが多く、一つの作品を作り上げるためのイメージの共有化が必要となってくる。(図1参照)

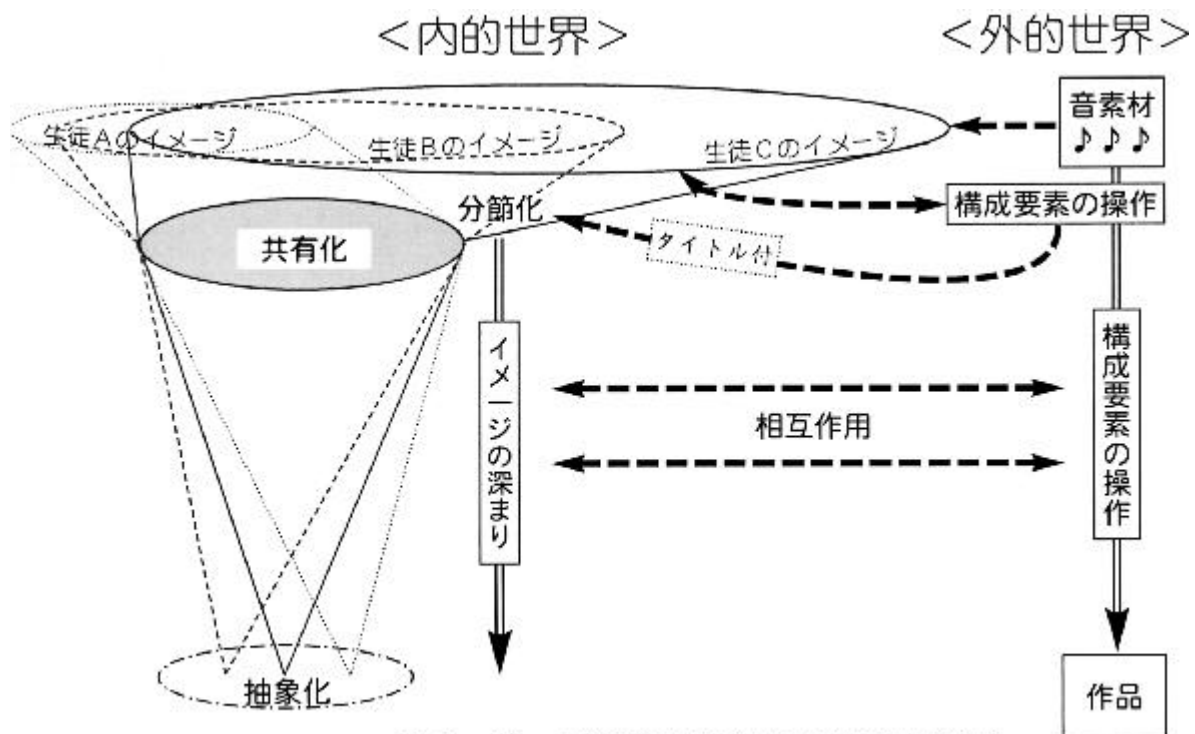


図1 グループ表現活動における内的世界の変容

そこで、逆に、イメージの個性性を尊重する学習を構想し、その可能性を探った。これは、イメージを分節化して「深める」のではなく、異なる感覚イメージに転換して「広げる」ことをねらいとするものである。そのために、「情景イメージ」を利用する。「情景イメージ」とは、直接的には音や歌詞から生成される「視覚的なイメージ」を指すが、実際には、さらなる「嗅覚」「味覚」「触覚」といった異なる感覚イメージへの再転換の可能性を含んでいる。具体的に

は、音楽の構成要素としての歌詞を糸口に、音楽的な知覚が適宜参照されるなかでの聴覚的なイメージと転換された情景イメージとの比較、情景イメージ同士の比較が行われる学習であり、イメージの違いを知ることが学びとなるような学習である。(図2参照)

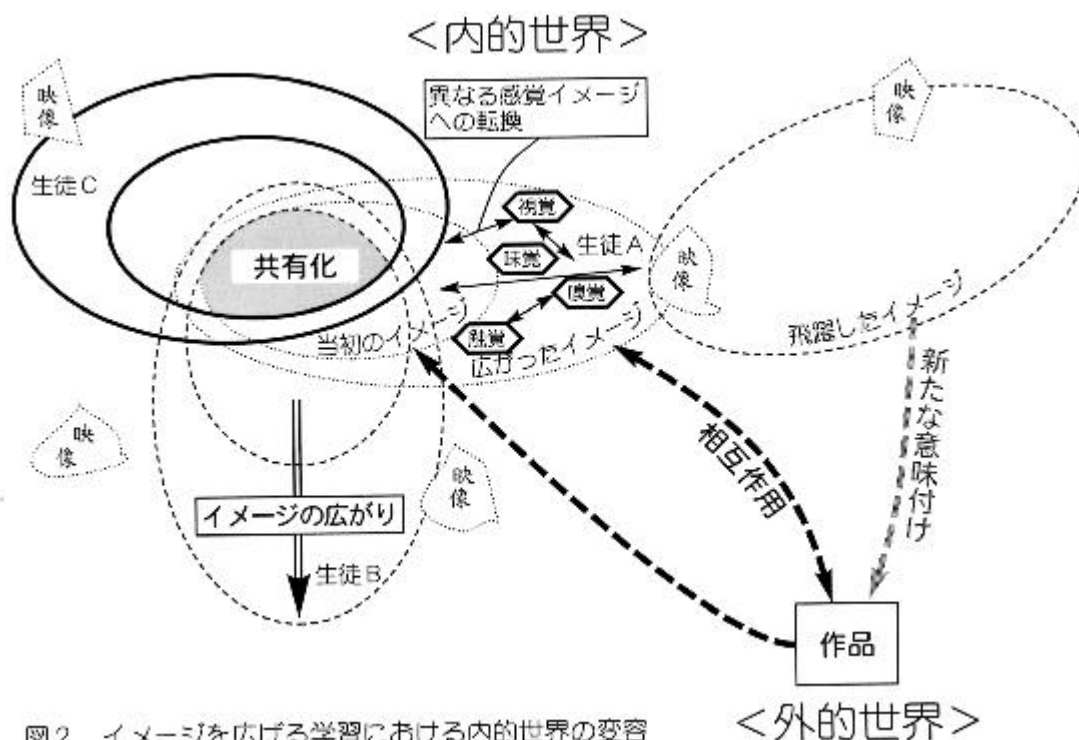


図2 イメージを広げる学習における内的世界の変容

実践研究「イメージと映像」について

1. 授業計画

(1) 教材

- ・福山雅治「虹」・Mr.children「Tomorrow never knows」
- ・ポルノグラフィティ「メリッサ」・EveryLittleThing「fragile」・BREATH「Bridge」

(2) 指導計画

平成15年11月下旬～平成16年1月にかけて、福井県立福井農林高等学校の音楽授業選択生徒(2講座; 1年生52名)を対象とした授業実践を行った。

第一次(1.5時間): 器楽表現に取り組んだ曲について、生成された音楽的なイメージを基にプロモーションビデオを作るという設定で、絵コンテとなるイメージ画を時系列順に描く。

必要に応じて、言葉による説明を書き加える。

第二次(1時間): 「A メロ・B メロ」と「サビ」のイメージの違いがはっきりと描き分けられた絵コンテを例示した後、イメージの違いを生む音楽的な要因を探る。

第三次(1時間): 「メリッサ」の音楽的な表現の工夫に注目した後、アニメ「鋼の錬金術師」のオープニングビデオを鑑賞し、その映像表現と音楽との関連、また、自分のもっていたイメージとの相違点について考える。

第四次(1時間): 「fragile」と別歌詞・別アレンジ曲である「Bridge」の伴奏のみを比較し、情景イメージの違いを生む音楽的な要因を考える。また、「Bridge」にあう歌詞設定を言葉で、その設定を象徴する一場面をイメージ画で表現し、既成の表現と比較した上で、曲を批評する。

2. 第一次の内容についての分析から

〔絵コンテ制作にみられる問題点〕

- ・13/50名の生徒に、歌詞のストーリーとは異なる視点、表現の工夫がみられた一方で、歌詞に表現された状況を後追いするだけの絵コンテの構成が多くみられた。(37/50名)
- ・絵コンテを描くことが非常に難しかったと答えた10名中5名の生徒が、「音から、特にこれといったイメージ・雰囲気浮かんでこない(全体では、15/50名)」と答えている。
- ・これらの生徒以外に、「歌詞に引きずられて説明画になりがちだった」と答えた生徒が9名いた。
- ・絵コンテを描かせるという方法については、絵が苦手という意識が、技術面、精神面から生徒に与える影響と、音から浮かんだイメージや雰囲気を映像に変換する表現の二重性が問題となる。
- ・「自分のイメージは人に知られたくない気持ちがあるから」といった答えは、少数(3/50名)であったが、絵によってイメージがより具体化して示されることを考えると、自分のイメージを開示することに抵抗感をもつ生徒もいることは配慮すべきであろう。

3. 第二次の内容についての分析から

(1) 音楽的な知覚の実態(「虹」Aメロとサビの比較<形式的側面-記述式>)

- ・内容的側面の変化に関する記述の混在、テンポアップしたというような誤った知覚、曖昧・不正確な言語表現がみられた。
- ・混在した内容的側面に関する記述において、静的なAメロ、動的なサビという、対照的な感受の様相は全体に共通していた。

(2) 音楽的な知覚と感受の関連(「Tomorrow never knows」AメロとBメロの比較<形式的側面-選択式、内容的側面-記述式>)

- ・3つの要素に限定した形式的側面の知覚に関して、「音の数」は「密」の方向へ、「音の高さ」は「高」の方向へ、「歌い方」は「張」の方向へ変化したと、大方の意見が一致した。
- ・内容的側面に関する記述では、より動的なBメロという感受の様相が共通していた。ただ、「切ない」「おもしろい」といった形容詞を使用した記述は非常に少なかった。

(3) 音楽的な知覚と感受の関連(「メリッサ」AメロとBメロの比較<形式的側面-選択式、内容的側面-記述式>)

- ・形式的側面の知覚に関して、3つの要素とも「変わらない」との答えた生徒がかなりの数に達している。また、「音の数」は「高」へ、「音の高さ」は「疎」への方向への偏りがみられるものの、その反対方向へ知覚をした生徒も一定数存在した。「歌い方」については、「やや張」と「やや緩」の両方向に偏りがみられた。
- ・3つの音楽要素に関して、「メリッサ」を分析すると、「音の高さ」において、AメロはA音～D音の完全4度音程間に分布し、BメロはB音～E音の増4度音程間に分布している。よって、この音高の変化は、明確に知覚しにくいものといえるが、Bメロの入りで、AdurからHdurへと長2度上への転調をしていることが生徒の知覚に大きく影響していると考えられる。実際には、Bメロの後半で、さらにBdurへと短2度下への転調が行われており、より判断を迷わせる材料となっていることから、Bメロの入りでの長2度上への転調が、かなり正確に知覚されていると考えられる。
- ・「音の数」については、Aメロのメロディは30音+29音で、Bメロは19音+30音で構成されている。ここでも、Bメロの入りでの、長音の増加・音数の減少による伸びやかなメロディ展開が、多くの生徒に知覚されているということである。
- ・「歌い方」については、知覚の結果が分かれたが、ここでは、声を張らざるを得ないような高音は出ないため、Bメロに入っでの伸びやかな長音と、そこで目立つグリスダウンを、歌唱の「緩さ」と知覚するかどうかによると考える。一方で、転調による音の上昇感が、緊張感として声の張りとは知覚される可能性もある。「歌唱法」における「声の張り」のみに注目して、技術的に歌い分けられているかどうかを聴き手が客観的に判断できるかどうかは難しいため、この要素に関して判断が分かれること自体は、無理のないことと考える。
- ・このように、「メリッサ」のAメロとBメロの形式的側面に関する比較は、知覚の正確さを求める点において、より難しい課題といえた。
- ・内容的側面に関しては、「ゆったりした」「やさしい」といった表現が多いものの、「テンション」「はりつめた」という表現もみられた。少数ながら存在する「明るそう」「くらい」といった曲調の明暗に関する表現も両方向に分かれている。

- ・ Bメロでも、後半部分の最後からサビにかけて、音高変化を抑え、八分音符の連打を基調にしたメロディへと展開していく切迫感は、Bメロ全体を統一したイメージで捉えることに、やや無理があるとも感じさせる。
「激しい感じで、Bの最後のほうになるとMAX」というような表現が、部分的な印象の重視が、総合的な判断の結果かは不明である。
- ・ なお、曲調の明暗に関する表現が両方向に分かれたのは、Bメロの、ドミナントモーションの連鎖によるコード進行がAメロとは異なる2つの調に上下していること、また、歌詞も、空に飛び立ちたいという希望が歌われる前半と、それはやさしさから遠ざかるためであることが歌われる後半で印象が違ってくるという特徴によると考えられる。つまり、光と闇が交錯するような音楽的なイメージによって、明暗に関する記述をした生徒は、そのどちらかに強く印象づけられたということであろう。
- ・ 「くらい」「切ない」等、音楽的な感受を言語化することで、他者へのイメージの伝達性は高まるが、それは、単純化・記号化された感受の様相でもある。音楽的知覚にばらつきがみられない曲の場合、言語化によるイメージの記号化の問題は表面化しにくい。が、「メリッサ」のような、生徒が判断を迷ったり、誤りやすい曲の場合、形式的側面の知覚にばらつきが生じると共に、内容的側面の感受の可能性も広がるため、言語化された表現との齟齬はさらに拡大することになる。

4. 第三次の内容についての分析

音楽的な知覚・感受と映像的な知覚・感受の関連（「鋼の錬金術師」オープニングビデオの批評）

映像的な知覚と感受の実態〔全体的印象〕

- ・ 「映像表現の全体的なイメージと音楽から感じ取っていた個人的なイメージの違い」「個人的なイメージとは別に、音楽のイメージ表現例としてのビデオの全体的な評価」「音楽面でのAメロ・Bメロ・サビのイメージ変化と映像表現の関連性」の3点について、5段階評価させた結果を図3に示す。
- ・ さらに、各評価の関係について、「最も肯定的」と「かなり肯定的」を「肯定的」な評価として、「最も否定的」と「かなり否定的」を「否定的」な評価として、その中間となる「中庸」の評価と合わせた3段階評価にまとめ、カイ自乗検定を行った結果、人数の偏りは有意であった ($\chi^2(4)=14.24, p<.01$)。

「鋼の錬金術師」のオープニングビデオは、音楽のイメージ表現として多くの生徒から「まあまあ」と中庸の評価を得ているが、その数の偏りに比べて、個人的な音楽の感受とは「かなり違っている」と否定的に評価した生徒が多かった。また逆に、音楽をセンテンス別にみたイメージ変化を「かなり活かしている」と肯定的に評価した生徒が多かった。

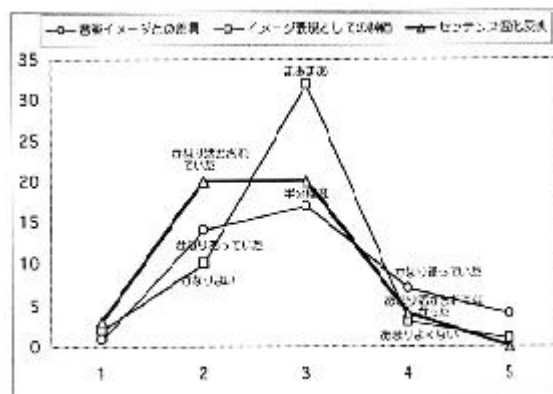


図3 「鋼の錬金術師」オープニングビデオに対する評価 (N=48)

映像的な知覚と感受の実態〔部分的印象〕

音楽と映像の関連について特に印象に残った部分についての歌詞への書き込み内容は、主として、映像表現上の工夫の知覚、映像表現による効果の感受、音楽的な知覚や感受、歌詞の表意内容と映像表現内容の関係性の4つの要素に分類できる。ここでは、Bメロにおける生徒の記述内容を表1に示す。

表 1

B I		③ 電車にのっていたから ④ 電車に乗ってる	② あたたかい感じがした ③ やさしい感じがする ⑦ ⑧ おだやかだった。どっちも ⑨ すごい曲がゆっくりで ⑩ 映ぞうは思いにふけているカンジでも合っていた	映像と音楽のイメージがぴったりだと思う (音楽のイメージ) すごく映像と合っていてよいと思う	れっしやにのっていて、そこから、かんぺきにかわるころがいい サビにもっていく部分のところと映像があっ ていてかっこよかったから
ななお前の背に俺も乗せてくれないか					
B II		③ たかい所がでてきた「ワ。 ④ 高い所が本当にでて、ピツタリだった田	① 空を飛んでいるような映像が映と合っていた ① 山々がながれるようなかんじだから ② 前にずっと進んでいく感じが ③ 映像でも声でも感じました ④ 映像と音が合っている ⑤ 映像とあっていた風景スキウ		歌しと映像がいつもばんあつとつたから、他のところは、あんまあつとつてなかったから、でも、ここは、いつもばんあつとつたあ
そして一番高い所で					
B III			② 置き去りのかしの映像から落たいかんじがして	次の場面が変わるところがうまいと思う 特にここはすごい映像と合っていてよいと思う	
置き去りにして					まったく映像とあつてないと思うけどなんとなくおもしろかった
B IV			① 優しさの所で女性がでてきて歌詞とあっている ③ こきざみなうたい方なトコロで ④ 映像がコロコロかわってとてもあつていた		
優しさから					
B V		① 飛んでいるから ② ラストがコワイ	③ ちょっとくらい音楽と ④ わるそうな顔のアップがうごく感じがピッタリだ ⑤ 「過ぎて」のつぎに「パンパン」ってなる音がくと ⑥ 人がとびでてくるのがあつてよい		
過ぎて					

〔 Bメロに関する記述から 〕

・ Bメロは、前述のように、音楽的にも全体を統一したイメージで捉えることに無理があり、映像的にも B - ~ B - と、B - ~ B - の印象は大きく違っている。そして、Aメロと異なり、音楽的な知覚や感受を踏まえた記述がみられる部分でもある。

・ B - は、列車からみた田舎の風景の後、列車の窓から外をみているエドワードとアルフォンスに映像が切り替わっている。ここでは、映像に関して「あたたかい感じ」「やさしい感じ」といった感受がなされている。そして、音楽的な感受と映像的な感受を直接的に結びつけた「おだやかだった。どっちも」という記述もみられてくるのである。また、誤ってはいるが「すごい曲がゆっくりで」という音楽的知覚と、「映像は思いにふけているカンジで」という映像の感受を「とても合っていた」と関連づけた記述もみられた。前者は、音楽的知覚を省略する形での、音楽的知覚と映像的知覚の関連づけであり、後者は、音楽的知覚と映像的知覚の関連づけである。

・ 音楽的に、B - から短2度下のBdurに転調したB - は、山々の上を手前から奥に向かって俯瞰する映像となっている。B - からB - に入るところで、列車の映像から山々の映像に「かんぺきにかわるころがいい」という記述がみられた。ここには、転調のような音楽的な変化に関する記述はないが、音楽的な感受がなされているからこそ、明確な映像イメージの変化を望ましく思っていると考えられる

・ また、「前にずっと進んでいく感じが 映像でも声でも感じました」は、音楽的な感受と映像的な感受の関連性を踏まえた記述である。ここに、「前にずっと進んでいく感じ」という音楽的な感受に結びつく、音楽的知覚に関する記述はみられない。しかし、言語化されていないからといって、そこに、知覚(や感受)がないと判断するこ

とはできないのである。実際には、それが言語化されなくても、映像によって言語を迂回するような手法で、内的なイメージを広げ、感受の質を変容させることができると考えられるのである。

・ B - ~ B - は、音楽的には後続するサビを導く部分で、B - での記述にあるような「あたたかい」「やさしい」雰囲気から一変する。映像的にも、B - は、大勢の軍人が向かってくるシーンであり、「冷たいかんじがして」との記述がみられる。さらに、エドワードの母親が倒れるようなB - の映像から、ホムンクルスと呼ばれる特殊能力をもつ生物が画面奥から手前に次々に飛び出してくるB - にかけての小刻みな映像変化について、「こきざみなうたい方なトコロで」という音楽的な知覚と関連して、「映像がコロコロかわってとてもあっていた」という記述もみられた。また、「ちょっとくらい音楽とわるそうな顔のアップがうごく感じがピッタリだ」や、「遠ざけて」のつぎに「バンバン」ってなる音がくと人がとびでてくるのがあってよイ」というような、音楽と映像の時間軸に沿った変化への言及もみられた。このような動的な変化は、「かっこよかった」「うまいと思う」「特にここ!!すごく映像と合っていてよいと思う」と評価が高い。そして、「まったく映像とあってないと思うけどなんとなくおもしろかった」というように、音楽と映像の関連性について捉え方が異なる場合でも、その評価は悪くなかった。

〔音楽的な知覚・感受と映像的な知覚・感受の関連について〕

・ AメロとBメロは、事前に比較鑑賞を行った部分であり、視覚化された具体的なイメージとの比較では、既に知覚・感受した内容についての記述が省略されている可能性がある。実際には、必要に応じて音楽的な知覚に関する言及がなされることが考えられる。

・ 音楽と映像による表現においては、作者の意図とは別に、受け手の感受性によって、どちらかが突出した魅力として他を制圧してしまう可能性もある。

〔アニメの物語性との関連について〕

・ 「メリッサ」の映像表現としての「鋼の錬金術師」のオープニングビデオは、アニメの物語性が加わった分（複雑さが増し）、より重層的な表現となっている。それ故、心理面に訴える教材としての仕掛けが多く含まれているともいえる。具体的な登場人物や場面から連想される物語のストーリーや世界観は、生徒の内的なイメージを飛躍させるなど、そのイメージ生成に強い影響を与えるものである。

5. 第四次の内容についての分析（音楽的な知覚・感受と情景イメージの関連）

(1) 音楽的な知覚・感受と情景イメージの関連（「fragile」と「Bridge」の情景イメージの比較）

〔歌詞設定と音楽的な知覚・感受について〕

・ 登場人物の平均年齢についてのみ、約半数の生徒のイメージに変化がなかったが、季節、時刻、天候、舞台設定の何れにおいても、そのイメージ変化がなかった生徒は僅かであった。

・ 他の情景を構成する要素との関係についてみると、8名の生徒がイメージした「街」「駅・空港」を舞台とする情景は、全て、「冬」または「秋～冬」の季節で、天候はよくなく、午後5時～午後8時の時間帯になっている。季節、時刻、天候、舞台設定のなかで、舞台設定が最も直接的に視覚化に結びつくと考えられることから、これらの舞台設定が、特定の季節、時刻をイメージさせる可能性もある。

・ 「デートスポット・公園」では、季節、天候、時刻、年齢ともに、イメージのばらつきがみられ、状況設定の可能性の高い舞台だといえる。そこでは、「今にもカップルが別れそうな感じ」という表現で情景イメージの感受を記述した生徒が、星の輝く秋のお台場を舞台に設定しているように、様々な季節、天候等の設定が行われると同時に、あるいは、その設定がイメージを膨らませることにより、生徒の内面での、多様なストーリー展開が期待できる。

・ 最も多かった舞台設定が、20名の生徒がイメージした「道路」であり、それらの多くは、「とかいの街なかの人ごみが多い道」「並木道」のように、より限定されたイメージをもっている。また、これら「道路」においても、それとともに情景を構成する、季節、天候、時刻、年齢のイメージには、ばらつきがみられた。ここで、「リズムがおだやかになって」「ドラムが抜けた」「伴奏の数が多いいけれど」「音が厚くなって……オーケストラっぽかった」といった音楽的な知覚とともに感受されたのは、「おとなしい」「せつない」「優しい」等と表現される落ち着いた雰囲気ばかりであった。（表2参照）

表2

fragile舞台	Bridge				2曲比較	
	舞台	季節	天候	時刻	平均年齢	音楽的要素
並木道（いちよ うの並木道） 道(?)車通りの 少ない	とかいの街なか の人ごみが多い 道	冬	雪	午後11:45頃	変わらない	音が、原曲よりも静かでおとなし かんじ 原曲よりリズムがおだやかになっ ておとなしくなったから。 やさしいカンジでせつないカンジも 原曲よりも強いカンジがしたから女 の子がすこしさびしがっている気が した。
	明るいう大通り	冬	雪	午後9時	より高い	
夕日が見える建 物の屋上 都会の公園の砂 道	ライトアップさ れた道	冬	こな雪が降って いる	8時～9時	変わらない	音が低くなっていて気がした。 せつない感じ おもたくなった感じがしたから。 音が厚くなってちょっと暗いイメ ージになったから。原曲は軽い感じ の伴奏だったけど、別の伴奏ではオー ケストラっぽかった。
	いざかやの界の 道	冬の中旬	雪	午前9時	より高い	
草原 家	道	冬	雪	午後4時頃	変わらない	音が厚くなってちょっと暗いイメ ージになったから。原曲は軽い感じ の伴奏だったけど、別の伴奏ではオー ケストラっぽかった。
	道	冬あけ	晴れ	午前11時	変わらない	
公園 裏 家	道	冬	雪	午後6時頃	より高い	音がしずんでいる感じがした。 さびしい感じ ギター
	道	春	晴	午後2時	変わらない	
がけ	道	冬	雨	午後5:40	より低い	音が低くなったような気がする 時刻は、伴奏の数が多くけれど機 しい感じがしたから。 音がよりせつない感じがでている。 音がしっとりになった。
	道	冬	晴	夜	より低い	
公園 家 マンハッタン	道の 人いない街路	秋	曇り	午後4時	変わらない	最初のはいり方が「冬」じゃなく て、移り変わっていく感じがしたか ら。 秋から冬に変わっていく感じに聞こ えてきたので違うように聞こえてき ました！
	道	冬	雪	午後5時頃	変わらない	
公園 家 マンハッタン	並木道	冬	雪	午後5時頃	変わらない	音がしっとりになった。
	並木道	冬	雪	夕方	より高い	
公園 家 マンハッタン	並木道	秋	曇り	午後5時頃	より高い	最初のはいり方が「冬」じゃなく て、移り変わっていく感じがしたか ら。 秋から冬に変わっていく感じに聞こ えてきたので違うように聞こえてき ました！
	並木道(木)	秋→冬	ゆっくり降る雪	午後6時ごろ	より低い	
家の窓辺	雪の降る並木道	冬	雪	午後5時頃	変わらない	

・音楽的な感受は、特定の舞台設定のみと結びついているのではなく、その他の情景を構成する要素同士の関係性の上に設定されたシチュエーションに結びつくと思えるべきである。

・「fragile」と「Bridge」で、情景イメージが変化した理由として、「音楽的な要素」の欄には、音楽的な知覚、音楽的な感受、映像的な感受の何れかを関連づけた記述も多くみられた。つまり、情景イメージを構成する要素を書くこと自体、映像的な知覚の表明であるため、ここで、音楽的な知覚・感受と映像的な知覚・感受の、四者間の関係性が意識されたのである。

・以上、「fragile」の伴奏と「Bridge」の伴奏で、音楽的に感受されたイメージの違いが、情景イメージとして視覚化することで、どう捉えられるかを分析した結果、イメージの視覚化というフィルターは、生徒が内的に生成した音楽的なイメージを「変質」させるのではなく、いわば「偏光」させるものと捉えられた。つまり、それは、生徒の内的なイメージを拡大して投射するプリズムと理解することで、有効に機能する可能性があり、音楽的な感受を遡求可能な範囲内で、更なるイメージを広げることが示唆された。

(2) 音楽的な知覚・感受と情景イメージの関連（「Bridge」の歌詞想定と原曲の批評）

「Bridge」にあう歌詞想定を言葉で、その想定を象徴する一場面をイメージ画で表現する活動、及び、それを踏まえた既成の表現の批評について

〔生徒TMの場合〕

・TMは授業以外の音楽経験が無く、珍しくカラオケを好まない。2ヶ月以上かけて「First Love」の器楽演奏に取り組み、音楽に対する理解やイメージはやや深まったと考えていた。第一次で描いた絵コンテは、歌詞の表意内容と時系列順に沿った舞台設定とストーリー展開になっており、絵コンテの制作自体は「やや難しかった」程度ながら、「歌詞に引きずられ説明画になりがち」「音から特にイメージ等浮かばない」と答えている。

・また、TMは、「絵が苦手、精神的」「自分のイメージ知られたくない」とも回答している。自分の内面や、自分がどうみられるかを気にするナイーブさを持っている。

・第二次の、「虹」のサビとサビ以外の部分の比較では、構成要素の違いを4点挙げて記述しており、音楽的な知覚のレベルは高い方である。AメロとBメロの構成要素に注目した後のイメージの比較においては、「Tomorrow never knows」で、音楽的な感受が「Bメロは一番大切をいっているような感じ」という表現で言語化された一

方、「メリッサ」では、「BメロはリズムがゆっくりでAメロはリズムが細かいような感じ」と音楽の形式的側面に
関わる内容が記述されている。よって、感受の実態が不明で、それが適切な言葉で表されるには至っていなかった。

・第三次の、アニメ「鋼の錬金術師」のオープニングビデオにおける「メリッサ」と映像の関係性の評価では、最
終部分の音楽に感じた「盛り上がり」「盛りさがり」の連続変化が、映像の変化とあっていると書いている。ここ
でいう「盛り上がり」とは、形式的側面における音程変化、歌唱法他の変化といった要素によって生じた高揚感の
強弱が言語化されたものであろう。その言語表現の適切さは別として、時間軸に沿った感受したイメージの変化が、
映像表現と一致していたということは、TMの中に音楽によって生成された内的なイメージと、視覚を通して入っ
てくる映像の刺激が影響しあい、互いのイメージを強化しあったということである。

・第四次の、「fragile」と「Bridge」の伴奏から受けるイメージから具体的な状況を想定する場面では、秋から初
冬へ、雨から雪へ、登場人物がより高齢にという違いを感じている。そして、それを、「マイナーコードの使用が
多いから」という形式的側面と、「悲しいと静かな感じがあるなぁと思ったから。」という内容的側面に関わって理
由づけ、具体的な想定歌詞として、昔の恋人との再会と思いを伝えなかった後悔の物語を設定した。「自分の気持
ちを伝えればよかった。涙のように雪が降ってきている。という感じ」と結ばれる記述から、十分に具体的なイメ
ージが醸成されていると考える。

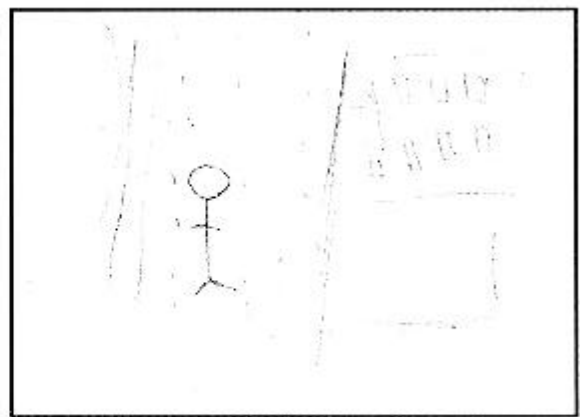
・歌詞の内容を象徴する場面のイラストには、窓が並ぶビルディング風の建物、主人公、降雪が描かれている。簡
略化された人物等、第一次の「First love」の絵コンテと、TMの描画法自体に変化はみられない。しかし、想
定歌詞のストーリーを踏まえて描かれたイラストは、そのイメージを象徴するものになっており、想定歌詞のイメ
ージが内面に生成されていることが窺える。

・学習の最後となる「Bridge」の鑑賞と批評においては、「Bメロからギター？の音が入ってきて、見送る人のせ
つない感じがでてるなぁと思った。」「サビにドラムの細かいリズムが入ってきて1番大切なことを思っているな
ぁと思った。」と、形式的側面を押さえながら内容的側面の記述がみられ、「音から特にイメージ等浮かばない」と
答えた第一次の段階や、感受の記述にムラがみられた第二次の段階と比べ、音楽の感受の深まりと情景イメージの
広がりを感じられる。「ELTとBREATHとは同じメロディーだけど雰囲気が違うなぁと思った。」という感想か
ら、元々同じ曲を比較することで、歌詞とアレンジという限定された要素の違いに意識が働き、受ける印象の違
いに認識が至ったことが確認できる。

以上の分析から、既に多くの実践的成果が報告されている音楽の形式的側面と内容的側面の関連を意識させる方
法の有効性ととともに、音楽イメージの視覚化に始まる情景イメージを生成する経験が内的なイメージを広げ、音楽
的な感受を変容させると考えられる。

駅から出たところで昔の初恋の人と出会い、
一緒に町に行き、一緒に遊んだ。昔の記憶
(思い出)よみがえってきて遊んでるうちに
また好きになった。そして、夜9時ごろ、初
恋の人と別れた。別れた後も一人でいて、彼
を思った。自分の気持ちを伝えればよかった。

TMの想定歌詞の情景



TMのイメージ画

たったの3回しかの授業でいろいろなことを学べたと思います。とても楽しい授業でした。先生ではできないような授業で
した。(笑)いままで音楽の授業を受けて、今までで最高の授業でした。ありがとうございました。この調子で先生もがんばっ
て下さい。今まで普通に音楽をきいていたけど、この授業でいろいろなことを感じる事ができました。また授業してほしいな
ぁと思いました。(TMの授業の感想)

資料

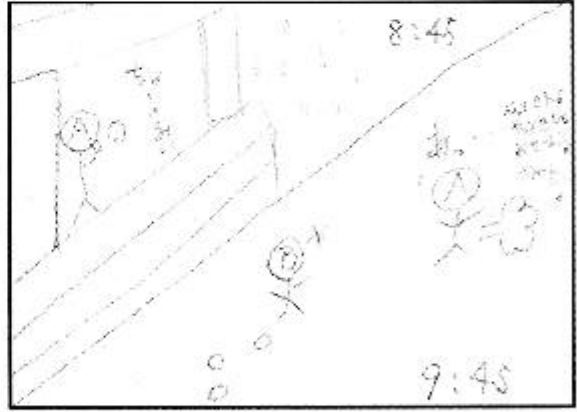
〔第三次に鑑賞した「メリッサ」のA×□～B×□部分の楽譜〕

あすはーくるはずのそらを見てー まようー ぼーかり
 のーこころもてあまーしている かたわーらのとりがはばたい たーどこかー ひーかりをーあつけられーたーのかな な
 あ おまえのーせにー おれもーのせー てくれないか せし
 て いちばんーたーかいとこで おきざりにして やさしさから とおざけて
 きみの てで きみの てで

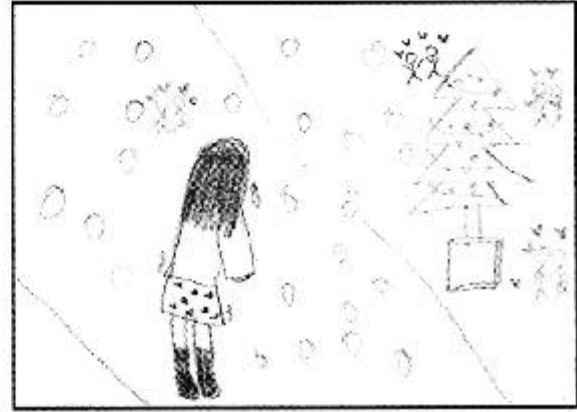
『月刊歌謡曲 2月号』ブティック社、2004より

〔第四次に行った「Bridge」の歌詞想定例〕

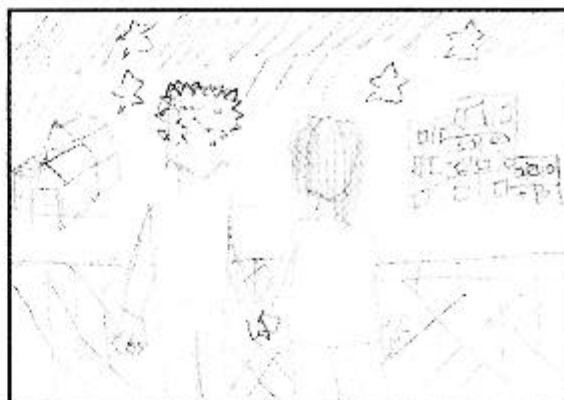
夜、AさんはBくんを1時間半ばかりまわって
 いました。それから30分、雪もちらつき、気
 温は氷点下を超えてもB君は来ません。(最低)
 もう帰ろうかと思ったAさんでしたが、そ
 こにB君が耳とほっぺを真赤にしてやって来ま
 した。



クリスマスの日ちょっといつもより気合いを
 入れてかわいくして彼氏をまっている女の子。
 スゴくさむいので白いコートをきてさむそう
 に手をこすらせたりしているとこなゆきがや
 さしいカンジで彼女にふってきた。彼は時間
 になってもこなくて、まわりにはカップルが
 いっぱいでかなしくなってきた。2時間たっ
 てもこなくてするとでんわが彼からきた...



日が沈んでいき、暗くなっていく街を橋の上から彼氏と彼女が手をつなぎながら見ている。ただ、だまって…。



(第四次に鑑賞した2曲のオリジナル歌詞)

fragile

作詞 持田香織

いつもそう単純でクダラナイことがきっかけで
傷つけてしまうよね途切れてく会話虚しいよ

言葉が不器用すぎて邪魔ばかりする
好きなのに伝わらないこんな想い切なくて

「愛しい」だなんて言い慣れてないけど
今なら言えるよ君のために
となりで笑っていてくれるのならば
これ以上他に何も要らないよ

※出逢えたことから全ては始まった
傷つけあう日もあるけれども
「いっしょにいたい」とそう思えることが
まだ知らない明日へと つながってゆくよ※

痛一杯背伸びして平然を装っていたけど
余裕などなくせにまた笑顔つくってしまった
会えない夜はきまって淋しさおそう
好きだから不安になるこんな想い悲しくて

「守ってあげる」とあの時言ったこと
ためらう気持ちも嘘じゃないよ
それでも信じてゆこうとする想い
コフレテしまわめように抱きしめていたい

こんなにこんなに君を好きになって
本当に本当にウレシイから
たとえばこの先くじけてしまっても
にぎりしめたその手をもう離さない

(※くり返し)

Bridge

作詞 前田知己

いつになく照れながらまっすぐな目で言ってくれたね
それがもし強い糸ならのぼしたって切れるはずないと

「元気で」わざと強気に見送る声
空港のアナウンスを押しつけて聞こえたよ

信じて離れて君は待っていてる
まだ寒い空を見上げている
目を閉じこの手を思い切り伸ばしたら
距離を超えて君の手に届くだろうか

慣れてきた右車線 渋滞はどここの街も同じ
朝のたび通うデリ ファットママが無愛想に感える
ゐたがいひとりで立って想ってゆける
それが恋と愛の差だと今ようやくわかったよ

※誰もがこころに虹をかこうとしてる
ほの暗い空を渡るうとしてる
目を閉じ浮かべた光りの連続が
ふたりをつなげる橋カタチにしてゆく※

迷って離れて今僕はここにいる
夢と少しの自信だけで
遠くのサイレンソプラノのエコーで
「ここは異国」と繰り返して告げてる

(※くり返し)

共同での存在を創造する行為としての美術

Art as Act of Creation of Corporate Existence

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（上越教育大学所属）

三浦 忠士

創造的な美術とは、私たち人間が他者とともにおなじ場で生きることではじめて可能となるような、共同的な行為だといえるのではないか。そしてそこで創造される対象とは、共同での存在だといえるのではないか。

こういったことについて、この発表では美術教育の実践場面において実際に観察できた生徒たちのありようを手がかりに、考えていきたいと思えます。

本研究ではこれまで、創造的な美術の行為を、私たち人間にとってあらたな学びが成り立つ過程として考えることができるのではないか、ということについて考察してきました。なぜなら本研究の目的は、このような創造的な美術の行為を子どもに可能とする場として、図画工作・美術教育を捉え返すことで、そこでの子どもの学びをよりゆたかにすることができるような論理を構築し、その実践化を図ることにあるからです。

このような論理を構築するにあたって、いったい何が私たち人間に創造的な美術の行為を可能とするのか考えることは、不可欠だといえます。このことがあきらかとならなければ、図画工作・美術教育は子どもに創造的な美術の行為を可能とすることが困難だと考えられるからです。

そして本研究では、先にも述べたように、私たち人間に創造的な美術の行為を可能とするのは、他者とともにおなじ場で生きることにあるのではないかと考えます。

一定の材料・技術・様式を駆使して、美的価値を創造・表現しようとする人間の活動およびその所産」としての芸術が、造形的に実践されたありようである美術は、私たち人間にとってあらたな学びの成り立つ過程として考えることができるといえます。

なぜなら、私たち人間における学びとは、そこで「創造・表現」されるような「美的価値」の魅力に惹きつけられるかたちで、その美しさにかかわるものについて、学ぶことだと考えられるからです。学びとはこのように、そこで学ぶ私にとって美しい何かにかかわるものごとについて、学ぶことだといえるのではないか。

学力が低下したと言われている現代の子どもたちでも、実際にかかわってみると、以上のような意味での学びを

成り立たせる力は、十分持っていることがすぐ分かります。たとえば中学二年生の男の子たちとテレビゲームの話題になったとき、その知識やテクニックのゆたかさには、ただただ圧倒されてしまうということがありました。ことことから、その子どもたちはすくなくともテレビゲームにかかわる学力は、十分もっていることがわかります。それはテレビゲームが彼らにとって美しい、という語弊があるかも知れませんが、すくなくとも魅力的であるからこそ、それに惹き付けられるかたちで、その魅力にかかわる知識やテクニックをゆたかに学ぶことが、可能となったのではないか。

もちろんこういったゲームに限らず、自分にとって魅力的であること、スポーツでも恋愛でも音楽でも何でも、自分が好きになったことについての子どもたちの学力は底知れないものがあるといえます。そしてそれはどんなに学校の成績が悪い子にも、当てはまることだといえるでしょう。

以上のような意味での学びが成り立つ過程として、本研究では美しさを創造する美術の行為を考えています。そこで創造される美しさが魅力的であればあるほど、子どもたちはゲーム以上にそれにかかわるものごとを学ぶことが可能になると考えられます。では、こういった美術の行為自体は、いったいどのようにして可能となるのでしょうか。

本研究では、それは他者とともにおなじ場で生きること、可能になるのではないかと考えています。このように考えることは、一人で学ぶのではなく、他者と集まって学ぶ場であるという、学校教育の普遍的なスタイルの意味についての考察にもなりうるといえます。私たち人間はなぜ、他者とにおなじ場に集まって学ぶ学校教育を実践するのでしょうか。そのことの意味は、学びが成り立つ過程としての美術が、まさにその他者とにおなじ場に集まることによって、はじめて可能となる行為だということにあると、本研究では考えているわけです。

ではなぜ、他者とともにおなじ場で生きること、創造的な美術の行為が可能になるといえるのでしょうか。

それは私たち人間が美術の行為において美しさを創造

しようと欲することの根源を、この他者とともにおなじ場で生きること、見出すことができるからです。ジュリア＝クリステヴァによれば、私たち人間は他者とともにおなじ場で生きること、はじめて他の動物に類をみない、笑いをともなうほど強烈な快樂が惹き起こされるといいます。彼女は幼児にかかわる研究『空間が笑わせる』において、幼児と他者がともにおなじ場を生きるとき起こることを例に、このことについての説明を試みています。

他の動物にくらべてあまりにも未熟な状態で生まれ落ちてくるヒトは、幼いうちはどうしても他者に多くを依存しなければ生きていくことはできません。そのためクリステヴァによれば、幼児は授乳や抱きかかえられる暖かさといった、ヒトにとって本来的な快樂を、じらしながら与えられる状況を生きざるを得ないといえます。なぜなら、幼児はそういった快樂を他者に依存せざるを得ないので、それを得る機会もまた他者の都合がつくときに限定されざるを得ず、他者の都合がつくまで、幼児は快樂の到来をおのずからじらされてしまうと考えられるからです。

そしてクリステヴァはこうやってじらされた末に得られる快樂のおおきさが、幼児に他の動物に類をみない笑いをともなうほどの強烈な快樂を、惹き起こすと考えます。そこでは快樂を欲して興奮し切っていた身体が、快樂が得られることで一気に静まるものの、その落差がおおきすぎるためふたたび底から跳ね上がってくるようなことが、その振動の笑いとして惹き起こされる、とクリステヴァは考えています。そしてこのように動物に類をみないほどの強烈な快樂を幼児に惹き起こしたのは、まぎれもなく他者とのおなじ場に生きることだといえます。

このように私たち人間に、他の動物に類をみない強烈な快樂をひき起こすきっかけとしての、他者とのおなじ場に生きること、やはり強烈な快樂である美しさを他に類をみないまったくあらたなかたちで創造する美術の行為に駆り立てるきっかけとして、考えることはできないでしょうか。それは私たち人間が他者とともにおなじ場で生きることではじめて可能となるような、共同的な行為だといえるのではないかと。

今回の発表では、こういった意味での美術の行為について、実践場面における事例を手がかりに考えていきたいと思います。今回とり上げるのは、2005年1月25日(火)に新潟大学教育人間科学部附属長岡中学校の2年1組で実施された、『平成16年度 教育研究協議会』の美術科の公開授業(授業者:秋山敏行 教諭)におけるMさん(女子生徒)の事例です。Mさんは以下の図で、顔が写っている生徒です。

図において、Mさんと向かい合っている生徒(Xさ



図

ん)が持っているものはいったい何にみえるでしょうか。材質は木なのですが、この事例においてMさんはこれを木以外のなにかとしてとらえ、それにかかわるようにかかわりました。

この事例ではMさんはこれを、あらたにうさぎの顔としてとらえたようでした。しかもそれはただのうさぎではなく、ルイス・キャロル原作の不思議の国のアリスに登場する時計うさぎの顔だったようです。そのためこの事例ではMさんが、下の図のように、これにペンで時計うさぎの顔を描く姿が観察されました。



図

しかしながらMさんは、これとはじめて出会ったとき、すぐにうさぎの顔としてかかわることはできませんでした。何としてかかわっていたのかはわかりませんが、すくなくともうさぎの顔以外の何かとして当初はかかわっていたようです。そんなMさんは一定の過程を経ることではじめて、これをうさぎの顔としてかかわることを学んだのです。

本研究ではこのようなあらたな学びの成り立つ過程として、美術の行為を考えます。この事例でMさんは、図のものとはじめての出会いから、そこに図のようにうさぎの顔をえがくまで、じつにさまざまなかたちで美術的な造形行為を展開しました。

そしてそれは先に述べたように、他者とともにおなじ場に生きることではじめて可能になるような、共同的な行為でした。Mさんにあらたな学びを成り立たせたその行為は、Mさんが友だちや授業者とおなじ場を生きること、はじめて可能となったのです。

芸術の営みについての評価のあり方とその影響について 音楽の営みの対象化と、数値評価の落差の視点から

Toward an Accountable Assessment of Arts Activities
Problems in Objectification of Musical Act and Numerical Evaluation

上越教育大学芸術系音楽（附属実技教育研究指導センター）

阿部 亮太郎

発表の概要

（広く）音楽活動の何を、評価の対象とすべきなのか。（あるいは「音楽を考える」とは？）
（せまく）教員の評価（もちろん生徒・学生の評価も）と、音楽の営みとの落差が生みだす問題点について。
「音楽を評価する」ということ自体を省みているか。
一度は、音楽家の側から、音楽に即した「評価（と云うもの）」を考えてもよいのではないか。

音楽家の側から考える評価

「評価（と云うもの）」に近い音楽家の活動、あるいは音楽という営みの中にある評価とは？

・現在、あるいは現在を含む近い過去の音楽上のできごとに対する判断
・「今、響いている音に対する判断」「響かせた自分に対する判断」
それらは、いずれも「実感」に対して、あるいは「実感をもって」行われる判断。
活動の流れの中では、それらの判断は、次の音楽の営みが生成する契機となる。

音楽の営みと、「もの」として見ることの落差

（言語化の例）

「音楽する心とは、文字通り自ら音楽をつくり出す心であって、…

外にあるものを眺める事とは全く関係のない事です。」（遠山一行）

「ことばが《注意》をもって聴き取られることが必要なのではない。《注意》をもって聴く耳があって、はじめてことばが生まれるのである。」（鷺田清一）等

果たして外にあるものを客観的に眺めることが、音楽の評価につながるのか。

音楽を捉えることの困難さ・・・言語と異なった次元で行われるということ／言語の網目でとらえるためには、あまりに多層的、かつ精緻であること／表現の体系を表現の体系によって記述するという本来不可能な領域を含んでいるということ／さらに、音楽の生成が、時間と密着していることが、音楽から距離をおいて客観的に眺めることを困難にしている、ということ

客観性を盲信する危険・・・客観性が生まれた理由が、実際は総合的な把握を放棄したため（＝つまり客観的に記述できることがらだけを意識したため）であるにもかかわらず、音楽の営み全体を捉えることができたと思ってしまうという錯覚

別の言い方・・・音楽の生成を「　　ということ」という意味での「こと」的な領域として捉えるか、「もの」として捉えるか

「ことは、それに意識を向けるやいなや、意識内部のものとなってしまう。ことであり続けるためには、いつでもものとして意識化される可能性をもちながら、しかも意識の集中をまぬがれた未決状態におかれているのでなければならない。」

「ものの把握の場合は自分が立ち会っていることを消去でき、自己の存在の不安定さをあばかれないですむのに対し、ことは、主観なり自己なりというものがなければ存在できず、私が主観としてそこに立ち会っていることが必要とされる」(木村敏)

自己の存在の不安定さをあばかれないですむやり方は、直接客観性につながるが、そのような客観性は、「こと」であり続けること」「自分が立ちあうこと」「自己の存在の不安定さ」「主観や自己」を抜きにする、という選択をしなければもたらされなかった客観性でもある。

実態(今回は、大学での業績評価を中心に)

ほとんど表に出てこない実感の領域での観察、判断、考察/水準のクリアと点数(数)/今までは、ある程度のラインの到達程度。最近は、競争的な傾向

数値目標の矛盾

仮に、作曲家としての評価を比べるなら、下のような場合、必ず童謡作家の方が優れていることになる。

童謡中心の作家・・・1年に何曲も。

交響曲中心の作家・・・1年に1曲以下。

(たとえば矢代秋雄=日本の代表的作曲家1928~1976 芸大教授として後進の指導にもあたる・・・1958年以後に作曲したのは、交響曲、チェロ協奏曲、ピアノソナタ、ピアノ協奏曲の4曲だけ)

(教育系大学を想定した場合でも、作品や演奏の評価が、音楽の実態に即したものでどうかは、当然吟味されるべき)

数値目標の暴走を食い止めるには

他分野での試み・・・逆システム学

・「システム全体がわからない段階でも、部分的に理解できている制度や制御系のしくみをもとに、ある政策や治療の含みうる

問題点を予測しようとする試み」

・病院のベッド稼働率による評価の、破壊的效果

音楽に即した評価方法を提示するよりも、短期的には数値目標の暴走を食い止める方が先決。

どんな数値化が適切か、ということよりも、数値化によってどんな暴走が起こるかを想定しておく。

その評価のしかたでも暴走しないことの確認=その評価法の暴走のしかたをわきまえておく。

参考文献

遠山一行著作集1 新潮社 1986

鷺田清一『「聴く」ことの手』TBSブリタニカ 1999

木村敏『時間と自己』中央公論社 1982

金子勝 児玉龍彦『逆システム学』岩波新書 2004

生活とつくる行為にかかわる教育の実践に関する研究

A Study on the Teaching Practice in the Production Act connected to the Daily Life

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（上越教育大学所属）修了（2004.9.30）

飯田 史帆

学位論文の目次	2 学びの捉えかえし
序	3 新しい（知）としての生活
第1節 本論文の目的	第2節 つくる行為と身体
第2章 本論文の構成	1 子どもたちの身体の現在 透明な身体
第1章 藤井達吉にみる つくる行為の意味	2 人間性の回復への手がかり
第1節 工芸家 藤井達吉	3 教育の前提として からだ
1 「美術」創成期の工芸家	第3節 つくる行為と意味生成
2 藤井達吉の幼少から青年期	1 意味生成 という視点
3 工芸家としての藤井達吉	2 藤井達吉の活動にみる つくる行為
第2節 藤井達吉と家庭芸術	3 藤井達吉と意味生成理論にみる、これからの つくる 教育の可能性
1 雑誌『主婦の友』	第4章 生活と つくる行為にかかわる教育実践の展 開
2 家庭手芸を視野に入れた藤井の活躍	第1節 実践分析という視点
3 手芸記事からの考察	1 実践分析の意味
4 記事に見る藤井の造形論	2 実践分析の方法
第2章 つくる行為にかかわる制度の成り立ち	第2節 つくる行為に見る意味生成の 学び
第1節 美術にかかわる制度の成り立ち	1 実践分析・ 「いろ、そめる、かたち」
1 「美術」「工芸」にみる制度	2 実践分析・ 「私のはこ」
2 制度の中の「工芸」	3 子どもたちの つくる行為における 学び
3 「工芸」の外側	結
第2節 造形行為にまつわる	参考文献一覧
1 ジェンダーという軸	学位論文の概略
2 近代的女性観と女子教育	1. 序
3 教科としての「手芸」	本論文は、美術教育におけるさまざまな活動が、制度 化された「美術」の影響を強く受けたものであり、その ような活動において、子どもたちがそれぞれの生きること、 つまり、自らの生の営みやその空間と、直接かかわ らせることが困難になっているという認識に立ち、子ど もたちの生きることに関与可能な美術教育のあり方とし ての、「 つくる行為にかかわる学び」を実践学的方法によ って再構築することを目的とした。
第3節 美術の内側と外側	
1 前近代的造形文化からの抽出	
2 造形行為の性的分界	
3 女性による造形 = 「非芸術」「手芸」	
4 隠蔽された「あいだ」の造形	
5 つくる こととして顕在化された生活の行為	
第3章 生活と つくる行為にかかわる教育実践の理 論	
第1節 学び と 臨床の知	
1 子どもたちの現在	

2. 第1章 藤井達吉にみる つくる 行為の意味

私たちが無自覚に受け入れてきた「美術」という領域の前提を見直し、制度化によって隠蔽されてきたものを明らかにするとともに、「美術」に組み入れられてこなかった造形行為の意味について考察した。

その手がかりとして、藤井達吉の活動を取り上げ、その視点と意味を考察した。藤井は、「美術」という制度の確立期の工芸界において、高村豊周らとともに活躍する一方、従来の狭く規制された工芸のあり方に疑問をもち、独自のものづくりを実践した人物で、家庭という生活実践の場において展開される造形的な行為に着目し、自らが考える手芸（工芸）の実践をするとともに、その考え方を月刊誌『主婦の友』に連載することを通して家庭芸術論を展開した。この手芸に関する論考や作品等を考察することによって、つくる という行為が、「美術」や「工芸」、「手芸」といった枠組みを超えた、私たち、それぞれの 生きること にひらかれたものであることを明らかにした。

3. 第2章 つくる 行為にかかわる制度の成り立ち

前章の考察によって明らかとなった、日常生活の中で最も複雑・多様なかたちで成り立っている造形活動の一つである、「手芸」と呼ばれる分野に着目し、その成立過程を見ていくことで、従来の制度的な枠組み意識の解体し、それを超えて つくる 行為として捉えるための視点の構築を行った。

一般的な認識においては、「手芸」は「美術」の範疇で語られることは稀であり、創造活動というよりは、具体生活をする為の単なる知識や技術としての側面を重視されてきてしまっているともいえる。ここで、「手芸」がこのような概念によって領域化された過程において、私たちの生活の中に雑多に存在する造形を「美術」と「非美術」に隔てられていった過程と通底するものであることを明らかにした。

さらに、このような「美術」と「非美術」、あるいは「中心」「階層」などといったもの生み出す「境界線」が引かれる際に、「ジェンダー」のような恣意的なパラダイムが深くかかわっていることを指摘し、それは矛盾であり無意味であることを明らかにした。

このことから、従来の制度化された「美術」「造形活動」の枠組みを解体し、子どもたちの生きることとかかわる 学び の場となる、新たな造形活動が作り出されることを明らかにした。

4. 第3章 生活と つくる 行為にかかわる教育実践の理論

子どもたちの日常の生活の中での つくる 行為に着目するとともに、 つくる 行為の幅を広く捉え、従来の「美術」の枠にとらわれない発想、これまでの「美術」の文脈では語られてこなかった材料、方法による造形活動に主眼を置いた、 つくる 行為にかかわる教育の実践の論理の試案を提示した。

はじめに、これからの教育において、子どもたちの生きる根拠としての 学び を最優先に考えねばならないという立場から、子どもの 学び の事象そのものを反省的にとらえていくこととした。そして、従来の教育が看過したり排除したりしてきた知（臨床の知）の重要さと、現在の子どもの問題として指摘されている一人ひとりが生きる根拠でもある身体性の欠如を指摘した。

その上で、 つくる 行為において、生きることの根拠となる身体をもって、人や材料とかかわりながら体性感覚を十全に働かせ つくる 行為を展開する中で、心身統合体としての 私 を確認し、他者との関係を組み上げていくという、私 の成り立ちの過程の論理を明らかにした。また、そうした論理を併せ持つ子どもたちの学びを支える生活の中の つくる 行為の論理を構築し、その実践化のあり方を導き出した。

5. 第4章 生活と つくる 行為にかかわる教育実践の展開

これまで明らかにしてきた子どもたちの生きることと常にかかわる つくる ことの教育の論理を検証するために授業実践を行い、その分析・考察を実践的分析方法によって行った。

検証のための授業は、上越市内の公立中学校の1年生を対象として行い、子どもたちの生活での行為（染めるという行為）そのものにはじまる活動と、身近な材料（箱）への働きかけからはじまる活動の二つの授業を計画し実践した。その授業における子どもたちの行為・事象そのものを記録・記述し、その分析・考察によって、 つくる 行為にかかわる実践の論理、すなわち、自己の生きる根拠である身体を通して対象や他者の行為などとかかわることによって多様な関係性（意味）が生まれるという道筋を明らかにした。

6. 結

以上のことから、 つくる 行為の場が子どもたちの生活に常にかかわるものであるならば、子どもたちが材料や友だち、環境といった周囲の世界とかかわりながら、そのときその場の状況や個々の多様な経験をもとに、様々な問題を発見し、解決しながら 意味 をつくりあげていくことができるということ、またそれが総合的な学びの場であるという実践の論理を導き出した。

資料

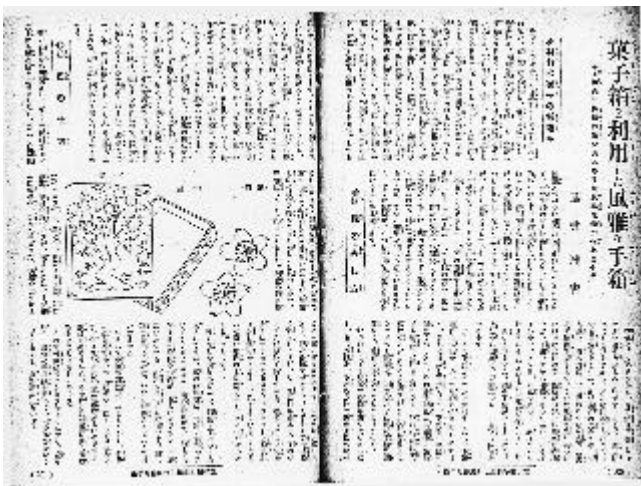
1. 藤井達吉の作品と手芸記事

(1) 「廃物利用の手箱」の作品例



(『主婦之友』, 主婦之友社, 1926.4)

(2) 「菓子箱を利用した風雅な手箱」の記事



(『主婦之友』, 主婦之友社, 1924.4)

2. 授業実践事例

(1) 授業概略

日時：平成15年11月17日、12月1日、8日、
(いずれも、月曜日の4校時)
場所：上越市立潮陵中学校 美術室
対象：1年生(男子13人、女子5人 計18人)
授業者：飯田史帆

題材名：『私のはこ』


準備：教師 - 空箱、色紙、包装紙、糊、ボンド、
ホットボンド、紙粘土、ビーズ、布、
毛糸、綿糸、フェルト、仕上げ用のニス
など


生徒 - 空箱、草木染した布、ペットボ
トル編みしたもの、箱を飾りたいもの(紙、
布、写真、シール、絵の具他)

(2) 授業の様子と作品



(3) 授業分析

時間	AとI、Sの様子
23:10	A、材料置き場から緩衝材を一つ持って戻ってくる。それを箱に詰める I、「ちょっといいことおもしろいよ」
23:23	A、「すさまあきあきやいじゃん」 S、材料置き場から戻ってくる「()」
23:32	A、箱を持ち上げておもしろい。Sに箱を見せながら「なんか：：」と喋って考えるような仕草を見せる。 S、「うわはは」Aの箱の中を見て笑い出す。 I、Sの笑い声につられてAの箱の中に興味を示す。
23:37	A、「なんかすごい：かいいがまゆつくってる」 I「あははは：：きもちわるい：かいいかよそれ」
	
23:43	S、「んじやー：でも：まんまるでかゆわいよね」 A、Sに向かって「うんかゆわいよねえ」とうなずく。Sもうなずく。 A、「ちいさいときはかういよね あんさ：いろびゆっぴゆっぴゆってつけて() きんぴゆにして：おもしろいよねー」 I、「えー()」 I、「えーかいいが()しなかったの？」
24:00	A、「あはは」 S、「つくえのうえで：いきたままかにおいたらさ、たらどっかゆっちやってさ：いろんなどころです：つくってさ：()っんや」
24:09	A、「にやにやにや」
24:15	A、「てか()投げるまねをする」 I、「ぼくまゆかかってね、まゆがたたくておれなくなっちゃってね」 S、「()」 I、「ん：おとしなくなった」 S、菌を振るまねをする： I、菌を投げるまねをする。 I、「それでね：きもちわるくなっちゃったからねえ：あの：だんぼーるの：：あのはこにいれて、でこのまはこにいれて：ごみだしちやった：だんぼーるにいれてすてちやった」
24:27	A、「ごみだしたんだあ：：かゆいそーう」 S、Aとともに「かゆいそーう」と繰り返す。 I、「だってきもちわるいんだもん」
24:51	A、「じゃこれは？」とIに箱の中をみせる I、「きもちわるい」 S、Aの箱の中を見て笑う。
	(中略)

27:03	A、「なに：おう：どっかゆった・・・()」材料置き場に向かう。 I、「あーちゃん：おらにかゆこ：つくれ」
27:07	A、「やだ」 I、「ゆわいことってさでー」
27:08	A、「いーよー」
	(中略)
29:30	A、「でもねーうちのいもうとねこざらいなの」 S、「あーやめて：：やめて」
29:48	A、「なんかりょうりしているみたい」
30:00	A、Iに向かって「こーいうのは？」という。 A、「ねーあーちゃんこーいうのどう？」Iに箱の中を見せる。 I、「えーきもちわるい」 I、もう一度、Aの箱の中を覗き込み、「ね：かいいってね：すぐうえむくんだよ」 A、「しってんじやん」
30:17	I、「ね：ねるときうえむくんだよね」と言いながら興味をする。
	
	S、「うえむくんだよ」 I、「びよーんて」 I、「ねーあーちゃんこれもらっていい？」と言いながらAの緩衝材を一つ手にとる。
31:22	A、「えー」 S、「どっちだよ」 I、平に取った緩衝材を半分に分けて、「はいあーちゃんかいいこ」と話す。 A、Iの手をパンチする。 I、箱の中につくったかいいこを押し込む。
31:42	A、箱の中をいじりながら、「えーじゃこんなかんじ？」

生徒Aの作品



(箱の中に菌に見立てた緩衝材を並べた作品)

イギリスヴィクトリア朝における学校美術教育と社会との関わり

A Study on the Relationship between School Art Education and Society in Victorian Era

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（兵庫教育大学所属）修了(2005.3.31)

藤田 知里

本論文は、イギリス ヴィクトリア朝における学校美術教育と社会との関わりについて調査し、その結果をまとめ、今日において批判されているヴィクトリア様式の装飾デザインや、ヘンリー・コウルの美術教育に対する考え方並びに施策について考察を加え、今後の日本における学校美術教育の在り方に示唆を与えようとしたものである。具体的にはヴィクトリア朝におけるイギリス人の自然観、装飾観、美意識等の変化を取り上げ、日用製品の装飾デザインと消費者である大衆との関連性、並びにそれらを含む社会とヘンリー・コウルが主導していた大衆美術教育、さらに当時の学校美術教材との関連性を、特に図画手本に見られる装飾模様を手がかりとして、第 1 章にあたる「装飾デザインと社会」、第 2 章にあたる「学校美術教育と社会」とのおおまかに二つにわけて研究を進めた。

第 1 章では、当時の装飾デザイン、消費者である大衆、社会との連動について検証した。第 1 節で、当時社会に浸透していた自然愛好主義について述べた。これは第 1 章、第 2 章を通じて、重要となる視点である。第 2 節では、まずイギリスの消費生活の契機となった万国博覧会について触れ、ヴィクトリア朝における日用製品について具体的な図版を示しながら、その特徴やデザインの背景について説明を加えた。さらに、先行研究におけるそれらの捉え方の問題点についても言及した。第 3 節では、自然観の変化の具現として、大衆の身近であった「庭・庭園」を取り上げ、日用製品との共通性を検討し、庭園に表出される価値観や大衆の好みは日用製品と非常に似通ったものであることがわかった。第 4 節では、第 1 節で取り上げた「自然愛好主義」に焦点をあて、当時、日用製品の装飾デザインに多用されていた植物モチーフを分析し、社会事情、園芸事情との関連性を調べ、「庭園・園芸趣味」と日用製品の装飾の具体的な関わりを調査した。その結果、庭園・園芸事情にともなって日用製品のデザインに使用される植物モチーフが変化していることがわかった。その結果から、装飾デザインと自然愛好主義との密接な関係、当時体制であった功利主義に反する自然愛好主義として表現される大衆のロマン派的な傾向

が明らかになり、製品の装飾に流行の植物を導入することによって大衆の購買意欲向上を図る意図からは、大量生産・大量消費社会の萌芽を見ることができた。

第 2 章では、第 1 節で、ヴィクトリア期の美術教育を語るに欠かせない、そして本研究においても重要な人物であるヘンリー・コウルについて、彼の成長過程で受けた教育や、その後の美術・デザイン関係の業績を中心に、その人生の概観を述べている。第 2 節では、コウルが組織した大衆美術教育について述べ、第 3 節では、科学・芸術局が行った職業美術教育と、日用製品のデザインへの相互作用について分析している。その結果、中等教育にあたる職業美術教育は、科学・芸術局の目的や理念に反して、単なる幾何学図形の訓練、もしくは歴史的装飾の模倣による描画を主とするものであったため、立体の日用製品に関しては、そのデザインにほぼ変化は見られなかった。ところが、ヴィクトリア朝後期独特のテキスタイル等に見られる平面的デザインには幾何学図形を基本とした科学・芸術局の指導課程の一部が反映されていたことがわかった。それらからコウルの大衆美術教育政策そのものに内在する諸問題をも浮き彫りにすることができた。また、一方で大衆に好まれた歴史的装飾の模写を続けたことは、社会の需要に対応した実践であったことがわかった。第 4 節では、公学校の美術教育に関して、当時の日用製品の装飾デザインからの影響や、社会事情からの影響を図画手本を手がかりとして検証した。その結果、サウス・ケンジントン型の図画手本には、科学・芸術局の方針が明確に反映されていた一方で、当時流行していたデザインの動向も取り入れられていた。それは科学・芸術局による国定指導課程の範囲を超えた試みであった。第 5 節では、第 1 章を踏まえ、第 2 章第 3 節、第 4 節を発展させて、自然愛好主義に起因する消費者である大衆の好みはどのように美術教育へ影響されているかを明らかにして、本研究のまとめとした。第 4 節と同様に図画手本の装飾図案に見られる植物モチーフについて分析し、その社会の流れに伴う変化を探った。その結果、科学・芸術局の作成した国定指導課程の内容に基づくサウス・ケンジントン型の手本は当時の庭園・園芸事

情に沿って、模写手本図として使用する植物を変化させていたことがわかった。それは日用製品のデザインを反映していることにもなり、初等教育ではあっても職工教育として社会の動きを察知し取り入れる姿勢の表出であると考えられる。

終章では、研究の総括として、ヴィクトリア朝全体の美術教育を統合的に捉え、イギリスヴィクトリア朝における社会と学校美術教育との関わりについて、自然愛好主義、装飾デザイン、学校美術教育、それら三つを軸とする連動についてまとめ、全体的考察を行った。

芸術教育実践学会会則

第 章 総則

- 第1条 本会は芸術実践教育学会と称する。
- 第2条 本会は会員相互の協力により、芸術教育実践に関する研究を行う。
- 第3条 本会の事務局は当座兵庫教育大学芸術系教育講座内に置く。

第 章 事業

- 第4条 本会は第2条の目的を達成するための次の事業を行う。
- 1 研究発表大会の開催
 - 2 学会誌の発行
 - 3 その他本会の目的を達成する上で必要な事業

第 章 会員

- 第5条 本会に次の会員を置く。
- 1 正会員
芸術教育実践学に携わる研究者及び実践者
正会員の推薦で入会を申し込む者
 - 2 準会員
本学会の主旨に賛同し、支援する者
- 第6条 会員は会費を納入しなければならない。

第 章

- 第7条 本会に次の役員を置く。
- 1 会 長 1 名
 - 2 副 会 長 1 名
 - 3 運営委員 若干名
 - 4 事務局員 若干名
 - 5 監 事 2 名
- 第8条
- 1 会長、副会長は、芸術系教育連合講座の議長、副議長があたる。
 - 2 会長は本会を代表し会務を総理し、会議を収集しその議長となる。
 - 3 副会長は会長に事故等が生じた場合にその職務を代行する。
 - 4 監事は本会の会計を監査する。

第9条

- 1 本会の運営は、芸術教育連合講座の議長、副議長があたる。

- 2 運営委員は本会の会計を監査する。

第10条

- 1 事務局員は会長がこれを委嘱する。
- 2 事務局員は会長の補佐をし会務を処理する。

第11条

- 1 役員任期は2年とする。但し補欠によって役員になった者については、前任者の残任期間とする。
- 2 役員の再任は妨げない。

第12条

- 1 本会の会議は総会・運営委員会とする。
- 2 総会は年に1回これを開き、本会の運営及び事業に関する重要事項について協議する。但し、会長は必要に応じ臨時総会を招集することができる。
- 3 運営委員会は臨時開催する。
- 4 会議の議案は出席会員の過半数以上の同意により決定する。可否同数の場合は会長が決定する。
- 5 会議は議事録を作成して保存する。

第 章 会計

第13条

- 1 本会の会計の会費及びその他の収入を当てる。
- 2 本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日に終わる。

第 章

本会の運営に関する細則は別にこれを定める。

附則 本会則は平成9年12月6日から施行する。

会員の会費に関する細則

第1条 本細則は芸術教育実践学会会則第 章における会員（正会員、準会員、賛助会員）が納入する会費について規定する。

第2条 会員会費は以下のとおりとする。

正会員 年額 7,000円

準会員 年額 5,000円

賛助会員 年額 30,000円

第3条 正会員、準会員は入会時に入会費3,000円を納入することとする。

第4条 会費は原則として所定の郵便払込用紙により、毎年研究大会までに納入するものとする。*

第5条 会員が3年間会費の納入を怠った場合、退会したものとする。

附 則 本細則は平成9年12月6日より施行する。

* 口座

加入者名 芸術教育実践学会

口座番号 00950-9-189755

学会誌委員会に関する細則

第1条 (目的) 本細則は学会誌委員会の任務・構成について規定する。

第2条 (任務) 次の任務を掌るものとする。

1) 学会誌の企画、編集、刊行、送付を行うものとする。

2) 学会誌に寄稿された論文を審査し、掲載論文を選定する。

第3条 (構成) 学会誌委員会は次によって構成されるものとする。

1. 学会誌委員長及び委員は会長がこれを委嘱する。

(1) 学会誌委員長 1名

(2) 学会誌編集委員 若干名

(3) 研究論文査読委員 若干名

2. 委員の任期は2年とする。但し委員の再任は妨げない。

第4条 研究論文の寄稿、掲載に関する規定は別にこれを定める。

附 則 本細則は平成9年12月6日より施行する。

『芸術教育実践学会誌』編集規定

- 1 本誌は、芸術教育学会の機関誌であり、原則として年一回発行する。
- 2 本誌は、本学会会員の研究論文、依頼論文、研究ノート、書評、図書、資料紹介、その他会員の研究活動及び本研究の動向等に関する記事をする。
- 3 本誌に論文を掲載しようとする会員は、所定の投稿要領に従い、本会事務局に送付する。
- 4 原稿の掲載拒否は、査読の結果等に基づき編集委員会の合議によって決定する（査読の結果、の変更を求めることがある。また投稿本数多い場合、同一会員の連続掲載ができないことがある。）
- 5 投稿された研究論文、その他の原稿は、原則として返却しない。
- 6 執筆者による校正は、再校までとする。
- 7 図版等で特定の費用を要する場合、執筆者に負担してもらうことがある。

『芸術教育実践学会誌』投稿要領

- 1 論文原稿は未発表のものに限る（ただし、口頭発表等の場合はこの限りではない）。
- 2 投稿者は本会員に限る（共同発表の場合も同じ）。
- 3 原稿は随時受け付けるが、発刊期日との関係で、年1回の締め切り日を設ける。
原稿締め切り日 / 2月末日必着
発行 / 6月
- 4 原稿の執筆要領は、「執筆の手続き」による。
- 5 「執筆の手続き」によって作成された原稿（レイアウト原稿）を4部（コピー可）と文字原稿を保存したデジタル媒体（フロッピー・ディスク、MO、CD-Rのいずれか）を提出すること。その際、文字原稿は、原則として「MS-DOS」のテキスト形式によって保存するものとする。（Microsoft Word(.doc)も可。その場合バージョンを明記すること）なお、画像、図表に関しては、印刷に適した解像度で保存したものを別ファイルでも保存しておくこと。
- 6 原稿には英文タイトルおよび英文レジュメ（300語以内）を添付する。英文は本人の責任で校閲を経る。
- 7 学会誌に掲載された論文の執筆者に、別刷30を送付し、増刷はなされないものとする。
- 8 学会誌に掲載される研究論文1編に対して、執筆者は掲載負担金として、学会事務局の請求により金10,000円を納付する。
- 9 振り込み用紙に論文タイトル、氏名（ふりがな）、所属、連絡先（郵便番号、住所、電話番号）を記し、芸術教育実践学会（芸術教育実践学会誌）事務局あてに送付する。

送付先

〒673-1494

兵庫県加東郡社町下久米942-1 兵庫教育大学芸術系教育講座 福本研究室気付 芸術教育実践学会編集委員会事務局

同じ著者の異なる文献から引用する場合は、初出の場合は3に準ずる。

2回目以降は、著者名(姓のみ)、「論文名または書名」、ページを示す。

例：著者名(姓のみ) 論文名または書名」p .00

英文レジュメ

- 1 論文1件(8頁目)につき、英文レジュメを最後の1頁に割り当てる。
- 2 論文名、執筆者名、所属機関、概要の順にそれぞれを英訳する。
- 3 概要は300語以内とする。
- 4 入力には半角英数字を使用すること。
- 5 執筆者名は姓・名の順とし、姓は全て大文字、名は頭文字のみ大文字、以下は小文字で表記する。

その他

- 1 提出した論文及び資料は原則として返却しない。特に返却を要する場合は、論文提出時に申し出ること。
- 2 図・表・写真及びデジタル媒体(フロッピー・ディスク、MO、CD-R)は痛まないよう留意して発送すること。

芸術教育実践学6 [2004-05]

(芸術教育実践学会誌 第6号)

発行日 2005年3月31日

発行 芸術教育実践学会

〒673-1494

兵庫県加東郡社町下久米942-1

兵庫教育大学・芸術系教育講座内

(芸術教育実践学会事務局)

Tel . 0795-44-2255

編集 芸術教育実践学会誌編集委員会
