

## 音楽表現の質の深まりを目指した小学校音楽科の器楽学習

A Study of the Instrumental Music Learning of the Elementary School  
which Aimed at Deepening Quality of the Music Expression

山 中 和佳子

Wakako YAMANAKA

(音楽教育講座)

(平成30年10月1日受付, 平成30年12月3日受理)

### 要 約

本研究は、小学校の器楽学習における楽器演奏時の児童の身体的な気づき、及び教師の指導言と指導の工夫の特徴を明らかにするとともに、音楽表現の質を深めるための表現行為の言語化の特性、器楽学習の教育的意味について指摘することを目的とした。その結果、①児童間のコミュニケーションでは言語だけでなく視覚的・聴覚的な身体感覚が多様に用いられていること、②教師の指導言では児童に内的フィードバックさせながら、比喩表現と比喩的な動作が多様に活用されていること、③②が児童の身体感覚を呼び起こすうえで効果的であること等を指摘した。最後に、器楽学習の教育的意味として、器楽学習が児童の身体全体の育ちを支えることができることを指摘した。

キーワード：器楽, 身体, 言語化, 比喩表現, 動作, わざ言語

### 1. はじめに

本研究は、小学校の器楽学習に焦点を当て、楽器演奏における児童の身体的な気づきの特徴、及び教師の指導言と指導の工夫の特徴を明らかにするとともに、児童の音楽表現の質を深めるための表現行為の言語化の特性、器楽学習の教育的意味について指摘することを目的とする。

平成29年3月に改訂告示された学習指導要領音楽科では、「知識及び技能」の習得、「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養の3つを柱として、教科と各学年の目標及び学習する内容が提示された。音楽科の学習内容においては、「知識」及び「技能」に関する指導内容がより明確化され、思いや意図にあった表現などをするために必要となること、そして「思考力、判断力、表現力等」の育成と関わらせて習得できるようにすべき内容であることや、「技能」に関する具体的な学習内容が示されている。

表現活動の技能向上に関する学習は、単なる教師の「教え込み」になってしまうという危険を常にはらんだ。この課題を解決するためには、児童自身が、表出される音楽の質を深めていくにはどのようにすればよいのかという課題を自ら見つけながら、技能の習得や向上に対して必要性を感じる学習展開を図る必要がある。そこで、本研究では、多様な身体操作が求められるリコーダー学習を取り上げ、楽器演奏行為の特質と技能向上に着目したこれまでの研究を確認し、高

学年のリコーダー学習における教師と児童のトランスクリプションをもとに、児童同士の活動に見られる気づきの共有、表現を深める学習における教師の指導の工夫とその特徴、児童の楽器演奏時における身体のコントロールへの気づきについて検討したい。

### 2. 楽器演奏行為と内的フィードバック

楽器演奏行為では、自らの呼吸や腕や手の筋肉操作を楽器に適応させながら行うことで楽器から音を生み出し、同時にそれを耳で聴取するといった行為が行われている。

さらに、楽器の技能向上の場面においては、①自らが発した音を耳で聴取して、それが理想とする音や音楽表現であるかどうかを自己評価する行為、②理想的な音や音楽表現に近づけるために、耳で音をとらえると同時に楽器の振動を皮膚で感じ、音を発した時の身体の状態、例えば呼吸の量や身体の重心の位置、舌の使い方や腕や手と楽器との位置関係や連動などをメタ認知、自己省察する行為、③それらのうち、どれかを試行的に変化させて修正し、再度発した音を聴取して、あるいは振動を皮膚で感じ取りながら、その修正した筋肉操作が適切であるかどうかを判断する行為、という内的フィードバックが循環的あるいは同時的に行われている。楽器演奏行為においては、柴田(2003)が「学習知が身体知化<sup>1</sup>(=暗黙知化)するためには、認知行為と実践的な身体的行為の統合が求められる」と指摘しているように、聴覚、視覚、触覚といった感覚と

筋感覚を用いながら、より自分の音楽的な意図を再現できる筋肉操作を意識せずに行えるようになるまで繰り返し、その技能を身体に刷り込んで身体知化していくのである。

人工知能研究分野では、身体に対する認知に関して、身体的行為を言語化することの有効性が指摘されている（諏訪，2005）。諏訪によれば、メタ認知における「認知過程」について、「言語的思考：言語的に考えている過程」、「環境からの知覚：環境を五感で知覚する過程」、「身体動作の知覚：自分の身体部位がどう動き、その結果どんな感触を得ているかを知覚する過程」がある。そして、これらを認知するという行為には、これらの認知過程を身体が体感するという第1段階、そして体感したことを言語化するという第2段階があるという。この第2段階の行為について、諏訪は「メタ認知的言語化」と呼称し、「自分の身体がどう動き、どう体感しているかを言語化することによって、現在の身体では達成できない身体動作が開拓され、身体知を獲得できる」と述べている（2005, p.527）。

くわえて、技能の獲得や向上を含む教授場面において学習者の「自主性」を阻害しないためには、「言葉による説明だけでなく、ビデオを用いた視覚的な情報や、さまざまな道具を取り入れた方法、学習者の生体信号を用いたバイオフィードバックなど、工夫をこらしたフィードバック方法を考えていくことが重要」であり、そのタイミングや頻度、精度は学習効果を大きく左右することが指摘されている（古川ほか，2009, p.152）。

以上のことから、音楽科教育において表現の技能向上を目指す場合でも、児童や教師が表現時の身体感覚や身体操作を言語化することは、児童の身体知の獲得において求められることであり、また、気づきを深める主体的な活動を展開するためには、学習者本人による内的フィードバックを促進するような指導言の在り方や指導の手立てを工夫する必要があると考えられる。

### 3. 授業実践の概要と分析

#### 3-1. 授業実践の概要

それでは次に、実際の器楽学習の授業実践の中で、児童間ではどのように気づきを共有し合っているのか、教師は児童の内的フィードバックを促すために、どのようなタイミングで、どのような指導言を用いているのか、また言語以外にどのようなフィードバックの方法を用いているのかについて分析を行う。本稿で検討する授業実践の概要は以下のとおりである。

実践校：福岡教育大学附属小倉小学校  
 実践者：附属小倉小学校藤野剛音楽教諭  
 実践日時：2018年6月  
 対象学年：5年生1クラス  
 6年生1クラス  
 学習教材：リコーダー二重奏曲《ちいさな約束》

（教育芸術社，5年生）

器楽合奏曲《ラバースコンチェルト》

（教育芸術社，6年生）

実践時間は、5年生1時間、6年生1時間である。各1時間の授業のおおまかな流れは、以下のとおりである。なお、今回の授業実践については、筆者が授業計画及び実践には介入せず、通常通りの授業を行うことを、実践者の藤野教諭に依頼した。（以下、本稿では藤野教諭を「教師」と表記することとする。）

5年生の教材曲《ちいさな約束》は、イ短調、四分の四拍子、16小節の楽曲である。この楽曲では、新出の運指である「ソ#」の学習が含まれている。冒頭は、サミングを用いるミ（記譜上の二点ホ音）で始まり、最高音はファ（記譜上の二点ヘ音）であることから、高音の演奏への意識が求められる楽曲である。

6年生の教材曲《ラバースコンチェルト》は、ヘ長調、四分の四拍子、4つのパートで構成された16小節からなる合奏曲である。本時ではリコーダーの2パートを学習している。ヘ長調であるため既習の「シb」が使われている。最高音はファ（記譜上の二点ヘ音）であり、八分音符が4つ連続する箇所が何か所もあるため、スムーズな運指が難しい曲である。

【表1 5年生《ちいさな約束》の学習の流れ】

導入	①自主練習 ②CDの伴奏に合わせて通して演奏（上下好きなパートで） ③ソ#の音の「運指」確認と練習
展開	①児童Sによる模範演奏と聴取活動 ②楽曲のイメージを表現するために部分的に切って練習する活動 ③「合わせる」意識をするための活動 ④高音が含まれる「フレーズ」の演奏の仕方を意識する活動 ⑤演奏を録画し、自分たちで演奏の動画を見て確認 ⑥既習内容の振り返り―「リラックスして演奏」する意識をもつ―
終末	①1回通して演奏 ②次時への課題提示

【表2 6年生《ラバースコンチェルト》の学習の流れ】

導入	①自主練習 ②CDの伴奏に合わせて通して演奏（上下好きなパートで） ③シbの音の「運指」確認と練習
展開	①みんなで合わせる時のポイント確認 ②ヴァイオリンとヴィオラの演奏のDVDを視聴 ③身体の動きを意識しながら演奏 ④3人の児童の演奏聴取 ⑤グループで合わせる活動
終末	①全員で通して演奏 ②次時への課題提示

### 3-2. 児童間の気づきの共有場面

#### (1) 5年生の自主練習

導入①の自主練習の場面では、二重奏する際に生まれた音の違いについて、以下の表3のような様子が見られた。児童Aは上パート、児童Bは下パートである。なお、文中には音名とともに、和声進行を表すために和音記号を記している。

【表3 児童AとBの二重奏の場面】

Bが音を間違えた時に、Aはそれに気を取られて自分のパートの音を間違えて少し止まりそうになり、Bの様子をちらっと見る。しかし、テンポは保持したまま最後まで2人で演奏を終わらせる。

終わったとたん、Aは「なんでお前」と言い、Bの様子を見ながら「ラ（I）⇒ミ（V）⇒ラ（I）」の指を丁寧に演奏して見せる。Bは、Aの演奏を聴きながらじっとAの運指を見ている。そのあと、Bが下を向いたので、Aは「ミ（V）⇒ソ（該当和音無し）」と間違えた音をわざと吹く。すると、Bは顔を上げ、2人で目を合わせて笑い合う。

これは、運指の違いを児童同士で教え合う場面である。Aは、ほぼ授業時間を通してリコーダー演奏に積極的に取り組んでいた児童であり、BはAに比べて運指に困難を感じている様子である。彼らは、聴覚と視覚によって正しい音と運指を確認し合っているが、Aは、ミ（V）からラ（I）に解決する和声進行による旋律を、1回目は正しく、2回目にはわざと違う解決音で演奏している。この場面では、単なる「教える」→「教わる」という関係で終わらせず、Aによって即興的に生み出された、旋律が解決しない面白さを共有して、2人で楽しむという時間が作り出されている。また、言語的に教えることはなされておらず、視覚と聴覚、表情による意図の伝達が行われている。

#### (2) 6年生のペア活動

シロの運指が難しく、間違えている児童が多いため、教師が「近くで違う音の人がおったら教えてあげり<sup>2)</sup>」と声をかけ、運指の確認を児童間で行かせた。以下は、その際の児童たちの様子である。

- ・吹きながら運指をお互い見て確認し合う。
- ・吹かずに運指を見せ合いっこする。
- ・運指を覚えていない児童が「どうするん」と言いながら、両脇で演奏している児童のリコーダーに顔を近づけ、音と運指を見る。
- ・演奏できていない両脇の児童の指と音を、演奏できている児童が近くまで耳を寄せながら目で確認し、音が出ているか判断している。

この場面では、運指が正しい形になっているか目で見て、正しい音が出ているか耳で聴いて、判断したりあるいは判断されたりしていた。言語的に教え合うよ

うなコミュニケーションはほとんど行われなかった一方で、視覚的、聴覚的な身体感覚を用いて習得しようとしていた様子がうかがえる。

### 3-3. 児童の主体的な気づきを促す教師の手立てと指導言

#### (1) 演奏上の課題の明確化

【表4 内的フィードバックを行う場面】

T：いま、そういった演奏になってますか？（注：イメージにあった演奏になっているかということ。）  
 C：なってない、楽しい感じになってる。頑張ってる感じがする。元気な感じがする。上手い人でも中ぐらいいな約束みたい。  
 T：じゃあ、イメージに合うように演奏するにはどうすればいい？  
 C：小さくする。でも、小さすぎると幽霊みたいになっちゃう。ちょうどいい感じにする。  
 T：今はどうなっていた？——①  
 C：大胆で大きくなってる。  
 T：強すぎたりするんですね。じゃあみなさん、かまえてください。いってみましょう。  
 （冒頭2小節演奏：タンギングが強く音がきつい。）  
 T：どうですか？——②  
 C：（笑いが起きる）。大きくなっちゃう。最初からビーって。（口々に）  
 T：じゃあ、どうすればよい？——③  
 C：児童：（考える時間が少し空く）優しく…。息を…。吹く量を……。  
 T：吹く量を考えるよね。じゃあ、息の量は、吹くときに考えていいん？——④  
 C：（考えている様子で、発言まで時間が数秒空く）いや。吹く前。

5年生の授業では、児童自らが自分たちの演奏を評価する場面が見られた。その際には、まず自分たちが前時の学習で捉えていた楽曲のイメージを共有している。上記の表4は、その後のトランスクリプションである。なお、これ以降のトランスクリプションのTは教師、Cは児童全体を指すこととする。

このトランスクリプションのうち、①の場面では、児童による自己評価と、意識する点を確認している。そして、②の場面では、すぐに演奏を止めたことにより即時に児童の内的フィードバックが行われており、再度言語による自己評価が促されている。このことにより、イメージに合うように演奏するために解決する必要がある課題の明確化が図られている。続く③の場面では、自分たちが演奏したいことを表現するための具体的な奏法を促す指導言が用いられている。それによって、「優しく」という言葉だけでなく、身体の使い方に意識を向けた発言が児童からなされており、児童が自ら「息のコントロール」が必要であるという身体的気づきを見いだしている。最後の④の場面では、③の身体の使い方に加えて、身体の準備への気づきを促す問いが投げかけられている。これらの指導言に



よって、児童の中で表現に必要な身体操作が言語化され、明確化されていったことが読み取れる。

これを踏まえて、次の展開段階では楽曲にあった「息の使い方」に焦点を当てて、授業が進められている。展開段階①では、児童Sに模範演奏をさせ、それに対して気づいた点を共有する時間を取っている。以下の表5は、Sの模範演奏に対するある児童の発言である。なお、()内は発言時に見られた動作である。

【表5 模範演奏に対する気づき】

始まる前に、息を吸って(上体を少し斜め下から頭を上げて起き上がるように動かしながら)こう、その分一番最初に出てしまうから、ほとんどのみんなは、こうやって吸ってこうやってるけど、(大きくのけぞってから少し勢いをつけて頭を前に下げる)、Sさんは大胆に吸うんじゃないくて、ちょっと吸って吐いているから(先ほどの動作より柔らかく小さな動き)、そこが違うと思う。

この発言からは、息の量とともにその前の吸い方と音を出す瞬間の量に関して視覚的にとらえたことがわかる。そのため、教師はこの児童の気づきを改めて拾って、再度冒頭の発音に必要な「身体の準備」への意識付けを明確化している。

## (2) 身体的な気づきを意図した比喻表現 (5年生)

息の量の習得については、何度も演奏して様々な息で試してみても音の変化を聴き取り、再度調整をしていくという方法がある。この楽器に吹き入れる息の量やスピード、タイミングといった繊細な息の変化は通常は目で見ることができないが、計測することで数的に把握することはできる。しかしこの計測は、学校の通常の授業では導入しにくいという点、把握した数値を自分の思いにあった音楽表現へと還元する際には、いずれにしろ自らの身体に向き合い、楽器演奏に関する身体知及びメタ認知を多く用いることが求められる。では、このように微妙で繊細な身体操作が要求されるリコーダー学習の場面で、教師はどのようにそれらを内的にフィードバックさせ、実感させようとしているのだろうか。次に、それらの場面に焦点を当てて教師の指導言の特徴を見ていく。

### ①息のスピードを意識するための指導言

以下の表6は、楽曲の冒頭のミ(記譜上の二点ホ音)の演奏の仕方を探るためのトランスクリプションである。なお、()内は発言時に見られた動作である。

【表6 息の準備とスピードに関して①】

T: 吸ってそのまま出すんじゃないってことだね。吸ってそのまま出すって、蛇口で言ったらどんな状態?  
C: 「バシャー!」(手を前に勢い良く出しながらすぼめていた手の平を開く)

T: 2,3年生の(注:お手洗い前の)蛇口の端っこの方とか、ひねった瞬間に「ドゥー!」って出るのがあるでしょう? (手を下向きにすぼめて、勢いよく下に手を降ろしながら手を開く)  
C: あ〜〜 (うなずく、笑う声)  
T: 今、みんな優しく出すって言いながら、ひねってダーッと出よんやろ? みんなは、今だと蛇口に手を置いて…セーのっ (蛇口をひねる動作を促す)  
C: (多くの児童が「セーの」に合わせて、笑顔で思っきり手首を回す)  
T: だけど、Sさん(模範演奏をした児童)は蛇口に手を置いた後?  
C: 数名の児童がゆっくり丁寧に回す

この比喻表現では、息のコントロールが蛇口をひねるという日常の経験で例えられている。蛇口をひねった場合の水の勢いの違いは、子どもたちが生活の中で経験していることであり、実際に目で見て手で感じられていることである。このような比喻表現を使うことによって、息という全体の形や強さやスピードを目ではとらえることができないものを想像する手立てになっている。さらに、何も意識せずに水を出した場合と、自分の思う水量を出すためにあらかじめ予測して出した場合を比較させることで、リコーダーの演奏を始める際においても、自分が意識している場合と意識しない場合の音量や音質の違いを考える有効なヒントとなっていることがわかる。

以下の表7も同様に、冒頭の音を発音する学習で見られたトランスクリプションである。

この楽曲の冒頭の音は、高音であることから演奏時に音が鋭くなりがちである。児童は「優しく」出したいと思っていても、それが実際に音となって表出された際には、どうしてもイメージとは違う音が出てしまっていた。教師は、児童の様子から音を出す前の準備が重要であることを見取っており、それに対する指導言が続けられた場面である。ここでは、「かけっこ」のスタート時が比喻表現として用いられており、「よい」と「どん」について、身体動作を伴いながら2つのパターンで比較させている。次の動作のために準備を意識するという点、すなわち次に発音する音を意識しながら、息を吸いそれを非常にわずかな時間溜めておくという身体操作に重ね合わせることができるよう、この2つの動作の「間」を体感させているのである。さらに、実際にリコーダーを演奏する時の楽曲の特徴に合わせた息の吸い方と吐き方を取り上げて、息のやわらかさやスピードの違いも比較させている。これらの2つの場面では、児童が「準備」と息のスピードを予測しコントロールすることの大切さを、比喻表現とともに身体全体を使って体感する様子が見られた。

【表7 息の準備とスピードに関して②】

T: リレーの選手が立ちっぱなしになっていて、「よいどん」っていても走れないですね？ 「よいどん」（あせったように「よいどん」といって走り出すように腕と足を動かそうとするが、言葉と動作のタイミングが合わない。）
C: (立って、教師の「よいどん」に合わせて動こうとする。動きがぎこちなくおかしくなるので笑う。)
T: 「よいい」って言った時に、前に身体倒すでしょ？すぐに、「どん」と足が出るようにするんですね？（「よいい」の時に走り出す準備をしてすこし上体を倒して脚を開き、「どん」の時に片方の足を前に出して走り出そうとする。） というふうに、構えるっているのがとっても重要。それは口に構えるだけじゃなくて、元気のいい曲やったら・・・（動作で示している：吸って勢よく吐く）、でも優しい曲やったら・・・（動作で示している：吸って柔らかく音があまりしないように吐く）
C: (教師が吐く息に合わせて、一緒に息を吸って吐く)

## ②フレーズの流れを実感するための指導言

表1の展開④の場面では、この曲の最高音であるファ（記譜上での二点へ音）を含む後半部分のフレーズの学習が行われた。この学習では、教師による以下の表8のような比喩表現が見られた。

サミングを伴う上、息の量が中音域に比べて少し必要となる高音は、奏法的に難しい。これが含まれることによって、児童の演奏は、音と音とのつながりに意識が向けられておらず、フレーズのまとまりが感じられない表現となっていた。教師はこの部分に注目し、「つながり」について日常的なあいさつを用いて意識させようとしている。ここでも、これまでの比喩表現と同じく、比較という手立てが用いられており、児童に言葉のつなげ方の違和感をもたせることに成功している。この違和感を音楽に引き付けて指摘することで、音のつながりを意識せずに演奏した場合も、聴いている人にとって違和感をもたせるのだということを実感させようとする教師のねらいが見られた部分であった。

【表8 高音を含むフレーズ】

T: 何人かこういう人がいます。（歌う：「ミーラー、ファー、ミレ」（動作：歌の「ファー」のところで腰のあたりから両手を振り下ろしてアクセントをつけて、「ファー」の前と後で息を取る） 何回も息を吸い寄る人がおる。
C: (笑う)
T: ね。「おはようございます」。「おはよう」「ございます」。「おは」「よう」「ございまーす」（切れ切れに言う）
C: (笑う)
T: 笑うでしょ？でも音楽も同じですよ。 （歌う：「おはようございます」をこのフレーズに当てはめて、切れ切れの歌い方：「おは（ミーの音高）」「よう（ラーの音高）」「ございまーす（ファーの音高）」と、フレーズをつなげた柔らかい歌い方：「おは（ミーの音高）よう（ラーの音高）ございまーす（ファー

の音高)」の2つのパターンを歌う。）  
フレーズを一つに続けてください。

以上、3つの比喩表現の場面を見た。内的フィードバックによる課題の明確化を踏まえて後半行われた演奏では、「準備」を意識して冒頭の入りの音に耳を澄ませて入っている多くの児童の姿が見られ、音質も学習前に比べてコントロールされた音へと変化していた。後半の高音を含むフレーズについては、この後の時間が無かったため質的に深まるまでには至らなかった。とはいえ、比喩表現と比喩的動作を用いたことは、息をどのようにコントロールしているのか、そしてどのようにコントロールするべきかということに児童の意識を向けることができていた点で効果があったことがわかる。

## (3)「自然な演奏」に気づかせる指導の工夫（6年生）

## ①演奏時の身体の動きに着目したDVDの視聴

6年生のラバースコンチェルトでは、教師は児童が「お地蔵様のように」に身体をかためて演奏していることに着目していた。それを児童たちに気づかせようという意図のもと、ヴァイオリンとヴィオラ奏者による演奏のDVDを視聴した活動が、表2の展開②である。視聴の際、演奏時の身体の様子を見るように発言している。以下の表9は、視聴後のトランスクリプションである。

児童が気づいた「まゆげ」が動いた部分は、フレーズがディミヌエンドして、また次のフレーズが入る繊細な部分であった。教師はこの児童の気づきを拾い、リコーダー演奏時の「息継ぎ」に関連づけている。そして、なぜ弦楽器演奏者がその動きをしているのか理由を考えさせたところ、児童たちから以下の様子が見られた。

- ・発言：なんか息を吸って、こうやって・・・
- ・動作：身体を横方向に柔らかく揺らしながら、下の方に下げた右手でゆったり弧を描く。
- ・動作：片手を下から上に軽く柔らかくバウンドするように上げる。
- ・動作：丁寧に物を下に置いて、手をそっと離すような一連の仕草をする。

これらの児童の様子に共通していることは、その行為を起こす動きに集中して、丁寧に行動おうとしていることであった。そこで、教師は「集中して入りよるけえやろ？特に気を付けて、ここいくぞ～っていう時にその人の表情がここに出るんやろね」という言葉がけを行った。教師は、この「演奏時の身体」に着目させることによって、演奏者が集中するときには、流動的で自然な身体の動きや表情があるのだということを児童に意識づけるとともに、児童のリコーダー演奏に弦

楽器演奏者の行為を関連付けることで、息継ぎとその手前を丁寧に集中して演奏することが大切であると、児童に伝えようとしたのである。

【表9 DVD 視聴後の気づき】

T: 身体どうでしたか？
C: まゆげ。身体がなんか横に揺れたりしてる。
T: そうね。揺れたりしてるんですね。まゆげ動いてましたね。よく見ましたね。そういうふうには、自然な動きで動いているんですけど、まゆげどんなときに動いていたかわかる？
C: 身体を引き寄せていた時。なんか強くなった時。
T: 身体を引き寄せてた時に目を上げてた、確かにそうだ。じゃあ身体を引き寄せていた時、どんなところを演奏していたかな？もう一回聴くよ。 (再度DVDを視聴)
C: あ～音が小さいときね。小さいとき。息・・・切れ目のところ。
T: ヴァイオリンにはないけど、みんなでいうどこ？
C: 息継ぎのところ(口々に)

#### ② 50メートルダッシュの動作から身体の連動を見る

DVD 視聴の後には、50メートル走り続ける時の動作を実際に取り入れている。1回目は普通にダッシュして、2回目は手をゆっくり動かして足はダッシュ、3回目は手を速く動かして足はゆっくり、という3つのパターンで実際に身体を動かして試させた。児童たちは2と3回目を行う際は、「あー無理無理」などと笑いながら行っていた。

この動作を行った教師のねらいは、「君たちの演奏も、口だけで演奏してるんじゃなくて、手だけで演奏しているんじゃなくて、身体全体で演奏しているんだ」という発言から分かるように、演奏している身体は「全体で一つ」であることを伝えることにあった。児童が演奏時に「お地蔵様」のように固まってしまう、指だけ動かしている状態に対して児童が自ら気づくための指導の工夫を、ここに見ることができる。

この後、さらに自分の身体に向き合う視点として、「上がる時と、下がる時の動きは同じかな。自分の中で確かめてみて。どういう風にしたら吹きやすいかな。」という教師の言葉がけが行われた。これらの一連の流れの後、児童たちの演奏では、本時の前半の演奏よりも真剣に音に向き合ってよく聴いている表情が見られた。また、旋律の上行や下行に合わせて自然に身体が上下しており、フレーズの形を意識して演奏している様子が伺えた。児童全員による演奏の質の深まりを数値にする方法を模索してはいるものの、残念ながら実際に数値化することはできていないが、本時のこの時間に表現された音楽は、学習前より響きの豊かな音で奏でられており、フレーズの最後の二分音符が拍の長さまでたっぷりと伸びて音が先走らず、全体のブレスがそろっている演奏に変化していた。これは、演奏と同時に耳を澄ませて音を聴き、次の音とのつな

がりをしっかり見据えながら息を調節したことによって生みだすことができる表現である。これらの音楽の変化や児童の表情から見ると、授業前半より音楽表現の質が深まっていたと考えられる。

#### 4. 音楽表現行為における身体と言語化

音楽表現行為を言語化する場合、例えばプロの演奏を数値化して「この音量の時には息を〇ml吸い込む」や、「この音の運指では中指は2cm、小指は5mm上げる」のように明確に言語化することができる。しかし、このプロの数値を再現するように演奏を行うと、単発的な「音」としては再現可能かもしれないが、時間的な流れとともに音と音とのつながりをもつ旋律になった場合には、音楽記号が同じフォルテであったり音が同じであったりしても、楽曲の性格や各フレーズの表情によって要求される音色のみならず音程までも異なる場合があるため、逆に音楽表現を阻害してしまうという問題が起こる。さらに大きな問題は、人が元来保有している身体能力や筋肉や身体感覚にはその人ならではの固有性があるということである。したがって、これらの数値は技能習得のおおまかな目安とはなるものの、奏法として固定化し一般化することは難しいだろう。それでは、音楽表現行為において音楽表現の質を深めていく際には、どのように言語化しどのような方法を導入すればよいのか。

表現(実技)行為の言語化に関する研究には、生田による「わざ言語」が挙げられる。生田は、まずG. ライルとI. シェフラー、及びV.A. ハワードの理論に立って、技能習得におけるTaskとAchievementの関係について整理している。このTaskとは、「課題活動」であり「記述言語で語ることができる」ものであり、「いかにしたらある種の行為ができるかという『方法(やり方)の学び』(Learning “how to do”)」である。そして、Achievementは「到達状態」であり「独特な言語使用や『提示(showing)』という方法を通して『語る』ことが可能である」ものであり、「ある種の行為が生起してしまう『状態の学び』(Learning “to do”あるいは“to be”)」であると指摘している(生田, 2014, pp.12)。そして、これらの論を踏まえて「わざ言語」には、以下のような3つの役割があるという(前掲書, pp.28-29)。

- ① 比喩的な感覚の表現を通して行為の発現を促す言語(action-directed language)としての役割であり、Taskの段階である具体的な動きや形を指示するという役割。
- ② ある種の身体感覚をもつように促す、ある種の身体感覚をもつように「しむける」という役割、Taskの段階とAchievementの段階の間を橋渡しする役割。
- ③ Taskの指示という役割を超えて、意図的「教える」



や意図的「伝える」とは異なる次元に立つ言語であり、卓越者が至った Achievement の感覚を学習者自らが探っていくようにいざなうという役割。

①は、「どのように」すればいいかという「感覚の表現」であり、そのための具体的な動きや形を指示するという役割をもつ。②は、「身体感覚」をもつように「しむける」という特徴がある。③は、熟達者がさらに表現を深める段階、すなわち意識的に身体を操作する段階を超え音楽に没頭する段階を目指す上で用いられる。

これらの論に鑑みると、本稿で述べた課題の明確化のトランスクリプションに見られた、棒線部分の「小さくする」「強すぎ」「息を優しく」といった言葉は、その行為を行うことに直接的に影響を与える形容詞であることから、①に類するものであると考えられる<sup>3</sup>。このトランスクリプションの中では、「小さすぎると幽霊みたいになっちゃう」という児童の発言もあった。これは、ひょろひょろで力のこもっていないというような「ある種の身体感覚」を想起させる言葉であるため、②に該当すると考えられる。さらに、その後の展開段階に見られた教師による比喩表現には、「蛇口で言ったらどんな状態?」「ひねってダーッと出よる」「よいどん」「よいいどん」といった言葉が用いられており、その動作に伴う様々な身体感覚を想起できるように仕向ける役割をもっていることから、②に類するものが多くあったといえる。

わざと言語を用いる際、その作用の前提として留意すべき点がある。それは、スポーツ領域の研究において指摘されているように「豊富な運動経験、場合によっては運動以外の経験を蓄積すること、そして自身の動作の感覚を感じ取ろうとする感覚への思考が必要となる」(永山, 2014, p.81)ということである。すなわち、わざと言語によってある種の「身体感覚」を呼び起こすためには、学習者がそのわざと言語に含まれる動作や感情、状況を経験している、あるいは想像する余地があることが前提にあるということである。

本実践での児童と教師における音楽表現の言語化に目を向けると、各所で様々なわざと言語を含む比喩表現が用いられている。さらに、これらは音楽に直接関係する行為ではなく、児童たちが日常的に行っている動作であったり親しみのある活動であったりしていた。このような比喩表現を用いることによって、トランスクリプションに示した児童たちの「あ〜」という共感の声からもわかるように、その出来事に伴う身体感覚や身体操作を全員が共有し共通理解しやすくなっている。また、比喩表現だけではなくそれに伴う動作を確認することによって、児童は実際の筋肉の動きが生み出す違いを即座に感じ取ることができていた。

このような共有をふまえることは、楽器演奏時の身体感覚や身体操作への意識向けを全員に共通して行え

るという点で、効果的である。すなわち、生田らが述べている教師と児童間、あるいは児童相互における「感覚の共有」を行うことができるのである。また、これらの指導は、演奏時において自らの身体感覚と表出している音の状態をフィードバックして、思考しながら再度音で試すという主体的な学習を行う上で、有効であるといえる。

## 5. おわりに

小学校音楽科の器楽学習においては、Task だけを軸として授業を展開するのではなく、こういう音楽表現に到達したいのだという思いを常に持ちながら、それに向かって技能を向上させ児童の音楽表現の質を深めていくことが重要である。その手立てとして、表現行為を言語化すること挙げられるが、学校現場においては、ただ「タンギングを強く」などだけではなく、様々な身体感覚を想起させ、その場にいる全員がそれを共有できるような多角的な指導言を用いる必要がある。本稿ではわざと言語を含む比喩表現と比喩的動作によって、児童が生き生きと身体を動かし、その身体感覚や筋感覚を味わう姿が見られた。わざと言語は、そのような身体感覚や感情を複合的に想起させる上で、小学校の音楽科授業においても効果的であるだろう。

とはいえ、前年度の器楽の授業実践で児童が「言葉にするのが難しい〜」と言っていたように、音楽の授業では言語化できなくても感じ取っているという実態がある。言語を通じた理解は非常に重要ではあるが、それだけでなく児童たちが自分の表現を内的にフィードバックし、音で試しながら思いにあった音楽表現を追求できるようにするための指導の工夫と、児童間の身体感覚を用いたコミュニケーションが行われる学習活動を担保することが求められる。同時に、それらを通じた学びを教師が意識的に見取っていくことが必要であるだろう。

楽器演奏時には、楽曲がもつ情感に沿って感情が動かされながら、自らが生み出している音を吟味し、演奏している楽器が求める操作性と身体感覚や筋感覚とをすり合わせることによって、それらがより研ぎ澄まされていく。したがって、器楽学習は、児童が自分の身体に丁寧に向き合い音を生み出しながら、そして友達と楽器を通じてコミュニケーションしながら、自分の思いを表現するための技能の向上を目指すと同時に表現の質を深めていくという特質をもつ。器楽学習は、このように児童の身体全体の育ちを支えることができるのであり、これは器楽学習がもつ重要な教育的意味の一つである。

## 付 記

福岡教育大学附属小倉小学校藤野剛教諭と、附属小倉小学校5年生と6年生の児童に、授業実践協力の感謝を申し上げる。

なお、本研究は、科学研究費助成事業分担金若手研究 (B) 科研番号 17K1404 (研究代表者: 山中和佳子)、及び基盤研究 (C) 科研番号 16K04707 (研究代表者: 村上康子, 研究分担者: 山中和佳子他 3 名) の助成を受けたものである。

### 【注】

- 1 身体知とは古川たちによれば「訓練によって身体が覚えた高度な技」であり (2005, p.118), 運動学研究者の金子によれば「今ここに居合わせている私の身体がわかり (発生始原の身体知), 私が動くときのコツをつかみ (自我中心化の身体知), カンを働かせることができる (状況投射化の身体知) という働き全体」(2009, p.2) を指す。
- 2 本稿の教師や児童の発言では、福岡県の方言をそのまま載せている場合がある。
- 3 小学校の音楽科授業における「わざ言語」の有効性については山口亮介たちの研究がある。その研究では、本稿に示した①～③のわざ言語の役割を踏まえて、①のわざ言語を「主に思いや意図を明確にするための楽曲のイメージに関する言葉」としてとらえ、「ふわふわ」「どっしり」「どンドンせまってくる」といった言葉を例示している。②については「思いや意図と表現をつなぐ時に用いられる言葉」としてとらえ、「パチンと」「トゥーでなくホーとやさしく」等の言葉を例示している (2017, p.191)。本稿では、音の強弱や質感等に関連するような、奏法に直接的な影響を与える形容詞を用いた言葉を①に含み、身体感覚や感情を含んだり伴ったりしている言葉を②としている。

### 参考文献

- 柴田庄一ほか (2003) 「技能の習得過程と身体知の獲得—主体的関与の意義と「わざ言語」の機能—」名古屋大学『言語文化論集』第 24 巻第 2 号, pp.77-93。
- 古川庸一ほか (2005) 「身体知研究の潮—身体知の解明に向けて—」『人工知能学会論文誌 20 巻 2 号 SP-A』, pp.117-128。
- 諏訪正樹 (2005) 「身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化」『人工知能学会誌 20 巻 5 号』 pp.525-532。
- 古川康一ほか (2009) 『知の科学 スキルサイエンス 入門—身体知の解明へのアプローチ』オーム社。
- 金子明友 (2009) 『身体知の形成』明和出版。
- 生田久美子, 北村勝朗編著 (2014) 『わざ言語——感覚の共有を通しての「学び」へ』慶応義塾大学出版株式会社。
- 永山貴洋 (2014) 「第三章 スポーツ領域における暗黙知習得過程に対する「わざ言語」の有効性——動作のコツ習得過程において「わざ言語」はどのように作用しているのか」生田久美子ほか編著『わざ言語——感覚の共有を通しての「学び」へ』慶応義塾大学出版株式会社, pp.65-100。
- 山口亮介, 西田治ほか (2017) 「小学校音楽科における「対話的な学び」の授業デザイン—「わざ言語」の有効性と課題—」『教育実践総合センター紀要』第 16 巻, pp.190-199。
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 音楽編』株式会社東洋館出版社。