

## 音楽教育におけるあそびと創造性についての一考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松下, 允彦 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008300">https://doi.org/10.14945/00008300</a>

# 音楽教育におけるあそびと創造性についての一考察

## A Study of the Play and Creativity in Musical Education

松 下 允 彦

Yoshihiko MATSUSHITA

(昭和56年10月12日受理)

### I. はじめに

昨今、知識偏重主義に陥っていた教育に反省がなされ、創造性を養う教育がクローズアップされてきた。その背景には、「創造性の教育は現代における人間性回復のために特に重要な意義を持つ」<sup>1)</sup>といわれるように、人間が人間らしい生き方をしていくためにはどうしても創造性の教育が必要となったことが挙げられる。教育における文化財の伝達と、それをもとにした新しい文化の創造とのバランスを程よく保つことによって、真の教育がなされるのである。それ故“創造”の持つ意義を正しく捉え、実践の場に生かす方法が更に追究されるべきである。

さて、あそびの中に多くの創造力の芽が宿っていることはいうまでもない。ママゴト遊び(模擬)や幻想の遊びによる文化的創造、更にゲームなどにみられるルールの発見、尊重、尊守からもたらされる論理的創造性などがそれである。前回の小論で「音楽とあそび」<sup>2)</sup>について述べた。そこで今回の小論は、音楽教育において、あそびを通して養われる創造性をさぐってきたい。

### II. 音楽と創造性

#### 1. 創造的生き方

創造性という言葉の定義は人によってまちまちである。一般には「社会的・文化的に価値のある、今までになかったものを新しくつくる」意味で使われている。しかし、創造性の教育の立場から見ると、この定義はあまりに専門的であり、学校教育の目標にはなりにくい。そこで創造性の教育を一般化する必要がある。学校教育では、「生きていくこと自体が創造である」といわれるように、創造性を広い意味でとらえた上で、「創造的生き方」の観点から追求していかなくてはならない。

創造的生き方とは、主体性と社会性を備えた生き方でなくてはならない。主体性を持った生き方とは、常に主体性を持った創造的働きかけをいい、社会性を持った生き方とは自分と創造物との関係のみに限らず、自分と人との交わりにおいても創造的な働きかけを言う。「相手の考えや感じを敏感によみとることができ、相手の立場に立って考えてみる事ができる」<sup>3)</sup>ことが、創造的な生き方において重要なのである。

学校教育における創造性の考え方は、このような広い意味で、創造的な生き方として考えられてこそ、教育目標になり、音楽教育において、創造性教育の一翼を任い得るのである。

## 2. 音楽科における創造性

音楽活動はすべて創造活動である。一般に、音楽における創造活動として、「創作」だけがとりあげられやすい。しかし、受動的活動と言われている「鑑賞」でさえ、「楽曲の生命を心のなかで再構成し、音楽にとけ入った状態としての創造的内面活動」<sup>4)</sup>が行なわれているのである。作曲家が創造した音楽を聞き、自分の心でその音楽を創造する鑑賞活動は決して、単なる受動的活動としてではなく創造活動として捉えるべきである。まして、「歌唱」や「器楽」の表現活動においては、作曲家が創造した楽曲を演奏して自己表現するのであるから、フルに創造活動を行っているといえる。

このように、音楽科の全ての領域で創造活動がなされているのである。そして、この創造活動の能力を創造性とよび、「音楽的環境の変化を敏感に感じとり、臨機応変にそれに対応することができる能力」を音楽的創造性と定義づける。それ故、音楽における創造的な生き方とは、主体的かつ社会的に音楽的環境の変化を敏感に感じとり、臨機応変にそれに対応していくことなのである。

## III. 創造性と音楽教育

### 1. 音楽的創造性

新学習指導要領の音楽科の目標から「創造性」という言葉が削除されてしまったことは驚きであった。しかし「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽性を培うとともに、音楽を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う。」<sup>5)</sup> という文章の「音楽性」という言葉のなかには、まぎれもなく「創造性」の意味が含まれているといえる。むしろ、「音楽性」と「音楽的創造性」は同義語として扱うべきである。この音楽的創造の能力は、感じる能力としての感受性と、行動する能力としての音楽的基礎能力の2つによって、養われ、形成されていく。

#### ① 音楽的感受性

音楽において創造的な生き方をするには、まず「音楽的環境の変化を敏感に感じる」能力が備わっていなければならない。「感情は行動を起こさせる原因になり、また行動に伴うので、創造的な行為に大きな影響を与える」<sup>6)</sup>といわれるように、何かに対して感情や感覚が働く感受性が原動力となり、未知のものが創造されるからである。美しいものを美しいと感じ、不合理なものを不合理と感じる、主体性のある感受性が生き生きと脈うっていてこそ創造的な生き方ができるというものである。なぜならば、そのように感じて初めて、美しいものに憧れたり、不合理に反発して、より合理的なものを求めようとしたりする働きが生まれてくるからである。

鋭い感受性を持つには、豊かな感情体験や感覚経験の積み重ねが必要である。それらは当然音楽教育のみならず、毎日の生活の中で積み重ねられ、身についていくものである。そして、個性のある感受性が生まれるのである。しかし、個々の感受性には独自のものだけでなく、普遍性を持った共通感情も存在している。同じ曲であっても人によって感じ方はさまざまであるのは当然であるが、また一方、誰でも似かよった感じ方をして当然の場合もある。たとえば、ビバルディ作曲「春」(「和声とインベンションの試み」第1集「四季」から)より、第1楽章(中学1年鑑賞共通教材)を鑑賞教材として扱った場合、一般の生徒は明るくうきうきした、心地よい感情を持つはずである。それを逆に、同じ曲をもし、暗くさみしいと感じた生徒がいたとしたら、その生徒の感受性は何かの要因でゆがめられていると考えざるを得ない。なぜなら、鑑賞者個々の主体性が前面に打ち出されているにもかかわらず、豊かな感情体験や、豊か

な感覚経験は、各人にとって独自の体験・経験でありながら、たとえば「長調は明るい感じがし、短調は暗い感じがする」といわれるように、非常に多くの部分で共通したものが見い出せることからわかる。

このような共通体験を持つことは、音楽の大きな喜びとなるものである。また音楽を表現し、自らの感情を人に伝える喜びは共通した感情体験からくるものであるし、演奏者の感情を理解できたときの喜びも同じである。「多くのよい感動と人生に対する態度とはすべての人々に共通しているもの」<sup>7)</sup>といわれるが、音楽における感受性についても、全くこれと同じことが言えるのである。このように音楽的感受性は、自主的・主体的活動でありながら、共通性が多くなる結果にもなるのであって、ここに感受性の「教育実践の場の重要性がある」<sup>8)</sup>といわれる。

だからといって、この曲は「明るくのびのびとした感じの曲ですから、その感じを味わいなさい。」といった、感情のおしつけの教育は有害である。反対に、独自の感受性を尊重したあまり、「教師は積極的指導から遠のき、自由と解放という名のもとに、子どもに教えないという結果」<sup>9)</sup>になっても何も生まれない。すなわち、感受性の教育は個々の主体性を尊重し、共通した感情体験を考慮した上で、おし進めていかなければならない。

## ② 音楽的基礎能力

音楽的基礎能力とは、音楽を創造する場で、感受性が音楽を感じる能力であるのに対して実際に音楽を創造するでだてを言う。すなわち、感じる能力に対する、行動する能力をさす。それらは、音楽の表現活動においては、表現上の技術・音楽上の知識や約束事及び表現力を含む。また鑑賞活動においては、諸知識や約束事及び、それらを基に自分の中で音楽を再構成する能力を言う。

ここで知識や技術にささえられた能力を重視するのは、子どもの解放をかけた創造性の教育の立場から反するかも知れない。しかし、音楽教育においては、すべてを解放した状態からはなら創造性は生まれてこない。たとえば絵画では、子供を解放した状態で一枚の白いキャンパスから自由な創造活動が行なわれ得るが、音楽での創造活動は音楽的基礎能力に頼らざるを得ない。

これは決して技術主義・知識主義等に陥らせることを言うのではないが、かといって子どもを技術や知識等いっさいの束縛から解放することをいうのでもない。「テクニックを軽視する態度は偽の理想主義」<sup>10)</sup>といわれるように、音楽を創造するのに技術や知識はどうしても必要なのである。

それとともに、音楽的基礎能力で重要なのは、技術や知識を基にした行動力である。これは表現の領域では表現力・鑑賞領域では再構成の能力をさす。この行動力は、感受性と技術・知識の媒介となるものと考えらる。

たとえば、一般に旋律が上行している時は、音を徐々に大きくし、下行している時は小さくするといわれる。この事を知識として知り、また、筋肉の作用により、音量を変化させることができるわかっているとしても、実際に音量が変化すると相手に認めさせなければ、音楽的基礎能力とはいえない。本人は充分クレッシェンドしたつもりであるが、なにも効果が出ていない例はよくある。したがって、知識・技術・表現力が備わっていなければならない。

譜例1においては、クレッシェンド・ディクレッシェンドについて、知識・技術は理解できていたとして、 $\langle f \rangle$ なのか $\langle ff \rangle$ なのかといった音量の幅は、感受性から判断された表現力によらなければならない。

## 譜例1 「冬げしき」(小五共通教材)



ここに、感受性とは感じる能力であり、音楽的基礎能力とは行動する能力であるという所以がある。この両者は互いに関連し合い、相乗作用を伴って豊かな創造力を生み出すのである。

このように音楽における創造性の教育は、自由や解放をねらいとした創造性の教育と違い、音楽的基礎能力に基づいていることが最も大きな特徴であり、「制約を克服し、困難な環境へと立ち向うことの中に創造的能力というものが認められるべき」<sup>9)</sup>といわれるように、音楽的基礎能力は一種の制約であり、音楽的創造のうえで、どうしても必要なものといえることができる。

以上から、音楽的創造性は、音楽的基礎能力に基づく感受性によって「音楽的環境の変化を敏感に感じ」とり、音楽的基礎能力によって「臨機応変にそれに対応」して、成立するということができる。

## 2. 直感と模倣

## ① 直感

直感とは、直観・直覚・インスピレーション・思いつき・ひらめき等と共通した意味を持っている。これらは、一般に「分析的・論理的思考によらず・直接ものの特質や意味をつかむ働き」であるといわれる。これらの中で「直感」は、「分析的・論理的思考によらず、直接感情や感覚によってもものの特質や意味をつかむ働き」ということができる。したがって、音楽的感受性は直感によって作用されると考えられる。

音楽的創造の過程において、分析的・論理的思考は全く無縁であるとはいえない。しかし、音楽そのものは決してこれらの思考で説明したり、言語によって人に伝えたりできるものではない。すなわち、音楽そのものを把握したり・表現したりできるのは、「音」にたよるしかないのである。この「音」が直感を作用させるのであるから、音楽における直感とは音楽そのものであるといえることができる。

音楽的直感力の最も良い例が、即興演奏である。即興演奏は、ただ単に思いつくままに鍵盤をいじっているのではない。ある音楽的裏付けがあつてこそ、ひらめきや思いつきの演奏ができるのである。すなわち、「直観が作用できるなにかの手がかり」<sup>10)</sup>のこの「なにか」そして、即興演奏における「音楽的裏付け」とはまさしく、音楽的基礎能力のことである。言い換えるならば、音楽的直感力は、音楽的基礎能力があつてこそ作用されるものである。

直感力は即興的感受性ともいえる能力であるから、音楽的創造の大きな原動力となることはいうまでもない。したがって直感という感受性を高めるために、音楽的基礎能力を養うとともに、思いつきなどによる普段の訓練が必要になる。

## ② 模倣

「模倣」は広辞苑によると、「まねならうこと。にせること。↔創造」とある。↔の記号は反義語の意味である。創造には主体性・独自性が強く含まれ、またいままでにない新しいものを作り出す意味を含んでいるから、真似たり、似せたりすることは確かに創造の意味とは相反する。しかし、模倣が「まねならう」という意味を持っているように、我々は模倣から学ぶ能力を身につけているのである。すなわち、模倣は「初めから創造的な表現を期待することは

できない。むしろ創造的な表現へ発展させるために」<sup>12)</sup>創造性の教育の学習過程として、重要な位置をしめるのである。

音楽の学習は、「心で感じ、体で覚えること」だといわれる。このような音楽学習には、模倣による学習法は非常に効果的である。なぜなら、模倣はモデルに対し、自分の感受性及び音楽的基礎能力をフルに発揮して模倣、つまり創造しなければならないからである。モデルに対し、それと同等の創造性が必要とされるのである。したがってモデルを模倣することができなかつたとしたら、まだ創造性がそこまで養われていなかったといえる。このように模倣による学習法は、真似しようとしてそれができなかつたとき、学習者は新しい目標を持って努力することができるのである。

ところで、我々がなにかに感動した時、もう一度その感動を体験したいと思う。模倣には、それを意識的にする場合と無意識のうちにする場合がある。すなわち、モデルを意識するかしないかということで、直接モデルを模倣する場合と、かつて体験したり感動したりした音楽経験が間接的にモデルとなる場合があり、直接模倣・間接模倣という。

#### i 音楽教育における直接模倣の例

音楽教育における直接模倣の最も一般的な例として、範唱・範奏がある。これはモデルを意識的に模倣することによって、旋律を覚え、リズムを覚え、歌詞を覚え、あるいは音色を真似しようとしたり、音楽的基礎能力を模倣しているうちに自然に身につけたり、モデルの感情と共通した感情体験を持ったり、感動したりすることによって感受性を高める。

次の例は創作指導における直接模倣の例である。

「ソプラノリコーダーの為の小品曲の創作」 中学1年生。創作を始める前に、レコード鑑賞を行った。曲名は、ジュゼッペ・サンマルティーニ (Giuseppe Sammartini) 作曲、リコーダーの為の協奏曲 (Konzert für Blockflöte, Streichorchester und Cembalo continuo)。この曲はソプラノリコーダーの為の協奏曲であり、ソプラノリコーダー特有の微妙なニュアンス・気品・軽快感を備えている。この曲を鑑賞した生徒は、リコーダーの音楽的表現能力に驚きと感動を持ち、曲の特徴を模倣しようとして創作したと思われる。作った曲は、演奏発表の形態としたため、楽譜は絶対的なものではなく、より即興に近い自由な活動ができたと思う。その結果次の3点が確認できた。

- ・ ノン・レガートを主体として作っていた。
- ・ アルペジオを多用し、2度進行性まで模倣していた例もあった。
- ・ トリルを多く使って作っていた。(変え指を知らないから難しい)

これら3点は、バロック音楽及びリコーダー音楽の特徴であり、リコーダー奏法のうえからは難しい技術である。アルペジオやトリルはおそらく初めての体験であると思われることから、意識的にレコードの演奏をモデルとして模倣したと考えられる。

#### ii 音楽教育における間接模倣の例

「琴の即興演奏」 中学2年男子。彼はかつてバイオリンを4年程経験しているが、日本音楽については経験がなく、初めて琴を手にした。最初は見よう見真似でいたずら弾きを始めた。そのうち「さくらさくら」を探り弾きしながら、琴の調弦を相対的にのみこんでいったのであろう。やがて即興演奏を始めた。それはあたかも、彼自身の中から日本音楽的感觉を探り出しているかのようなのであった。今まで琴の音楽に触れたことのない彼が、琴による即興演奏をしているということは、いつとはなしに蓄積されていった日本音楽に対する感受性や、音楽的基礎

能力といったものを表現した、間接模倣といえよう。

これらの例のように、模倣は直接・間接を問わず、創造性に大きく働きかける。しかし、音楽教育における模倣を考えるなら、意識的な模倣である直接模倣は大いに効果をあげる。しかしそのためには模倣のモデルとなるものが、音楽的に優れていることが第1条件である。なぜなら、優れたモデルのみが、感受性をゆり動かすことができるからである。この条件が満たされない限り、模倣は創造性とは結びつきにくい。

模倣が創造性を養う手だてとなることは理解されるであろう。しかし「模倣の教育は専門家の養成教育であり、公教育にはふさわしくない」という意見を聞くことがあるが、創造性を養う目的での育成の教育であるからこそ、模倣の教育を真剣に考えていかねばならない。また、「模倣の教育はおしつけの教育であり、あるパターンにはめこんでしまう危険がある」といわれることがある。しかし、「この部分はすばらしいから模倣しよう」といった、主体的な意図のある模倣は、もはや模倣とは呼ばず、創造そのものであるはずである。すなわち、模倣は自分の殻を打ち破り、あるいは外に飛び出し、自分の創造性を広げる大きな力となるのである。「対象をただサルまね的に模倣するのではなく、あるものはとり入れ、あるものは変容して取り入れることによって創造的なものになり得る」<sup>12)</sup>であり、模倣することにより、模倣の次元をこえた創造性へと育っていくのである。

### 3 あそびと創造性の教育

教育とあそびについては、最近多くの研究が見られるようになった。特に幼児期における教育は、あそびとは切っても切れないものであることは明白となっている。当然小学校においても、あそびをとり入れた指導が重要視されている。それはあそびがもつ「解放、興味・関心、熱中」<sup>2)</sup>の特徴をうまく使いこなして、教育に役立てようとするものと考えられる。

あそびは、子どもの自発的な、いわゆるあそびと、教師等からあそばれる教育的に意図のある受動的あそびに分けられる。あそびは、子どもたちがよりあそびをおもしろくさせるために、いろいろ工夫し発展させていく。この発展させていく方向を、教師は予期し、一定の方向に定め、それを目標としたとき、自発的あそびは、教育的な意図を持ったあそびとなる。また、この工夫し発展させていく働きが創造と呼ばれるのである。「遊びは創造の母である」<sup>13)</sup>といわれるように、あそびは創造性を養う上で非常に大きく働きかけてくる。

また、すでに述べた直感・模倣は、子どもたちにとってあそびそのものである。直感は分析的・論理的思考を伴わないことによって子どもたちを解放させる。あそびの発展の大部分はこの直感によるものである。模倣は「○○ごっこ」というあそびがあるように、真似すること自体があそびの材料となり、真似することによって起こる共通体験を楽しんでいるのである。

#### ① 自発的あそび

わらべうたがもっとも良い例である。わらべ歌はそれ自体があそびそのものである。子どもたちは、このあそびの音楽によって、あそびに興じているあいだに、無意識のうちに音感やリズム感、表現能力といった音楽的基礎能力を身につけ、仲間とあそぶことにより助長される豊かな感受性を自然に身につけていくのである。また、年長者や、あそびのじょうずな者は、あそびをリードし、あるいはよりおもしろくするためにあそびを工夫し発展させる。他の者は彼をモデルとして模倣し、より彼に近づこうと努力することが、あそびを「マスターすることの単なる快樂」<sup>14)</sup>を味わわせるだろう。このように子どもは全く学習の意識を持たず、快樂だけを

求めてあそんだ結果、知らないうちに感受性や音楽的基礎能力を学習し、音楽的創造性を養っている結果になるのである。これは理想的な学習形態と考えられる。

別の例を挙げれば、子どもに始めて鍵盤ハーモニカを持たせ、その様子を観察していると、子どもはその楽器の持つ機能をあらゆる面から探りだす。なでたり、持ち上げたり、たたいたり、ひっくりかえしたりすることから始まり、音はどうしたら出るのか、どんな音ができるのか、1度に音がいくつ出るか、どんな大きな音が出るのか等を確認する。そうして楽器の持つ機能がだんだんわかってくると、今度はきれいな音を出す工夫をしたり、強弱の奏法の研究に移ったり、既習曲を弾いたりする。これらは子どものあそびの自然な流れであり、自発的なあそびである。しかし、Doの音を教えようとしたり、手や指のかたちを教えようとする指導の工夫がはじまると、もはや純粋なあそびではなくなり、受動的なあそびとなる。

## ② 受動的あそび

教育的あそびとも言えるもので、いつも到達の目標を持ったあそびである。たとえば“かたつむりあそび”や“ぶんぶんあそび”（かたつむりやはちになったつもりで真似をする），“ことばあそび”や“なきごえあそび”（リズムの模倣）、かえうたあそび、リズムあそび、がっきあそび等である。これらのあそびは、あそびの中に意図的に模倣（まね）を取り入れ、「まねっこあそび」を通して感受性・音楽的基礎能力・更に創造性の育成にまで及んでいる。このように教育的に意図されたあそびにも、模倣が取り上げられていることから、まねの持つ重要性をはかり知ることができる。

受動的あそびが、教育的効果を最もあげられるのは、自発的なあそびに一番近い状態の時である。その時には、子供たちはただあそんでいるうちに、自然に学習の効果をあげているのである。そのためには、教育的あそびの目標をできるだけ子どもたちに悟られないようにすることである。ここで述べた例は目標を、模倣することによってカモフラージュしていると考えることができる。つまり模倣が目標ではないのである。音楽的創造の育成には、あそびの中に存在する模倣（それが直接・間接にかかわらず）が大いに貢献するのである。あそびは子どもの心を開放し、模倣は創造へと導く。そして模倣を伴ったあそび、つまりあそびだけでなく、まねだけでなく、まねっこあそびは、お互いをより高め創造へ近づいていく。また、そこに創造性の原動力となる直感が作用することは言うまでもない。

## IV. まねっこあそびの実践例

「やまびごっこ」<sup>15)</sup>（譜例2）。あそびと模倣がそのまま曲になったような歌唱曲である。原曲は24小節でできているが、後半をカットし、前半12小節だけを小学校2年生の教材として扱っている。実験的に1年生から4年生まで各学年で扱ってみたが、それぞれ学年に応じた発展が見られた。ここでは主に2年生の反応について述べる。

この曲は、いわゆる「〇〇ごっこ」というあそびのように、自分がやまびこになったつもりで、やまびこの真似をするという意味の模倣と、「ある楽句が聞かれたのちに、それをそのまま追っ追しようとするのが人間の音楽本能である」<sup>16)</sup>といわれるような、音楽本能的な模倣及び、音楽書式における模倣といった、いくつかの模倣の要素を含んでいると考えられる。

この教材で、「まねっこあそび」をすることにより、あそびのなかの模倣や直感を充分働かせ、それが、感受性及び音楽的基礎能力にどのように作用するかを、子どもたちの反応を通して考えていく。

## 譜例 2

やまびこ ごっこ

おうちやすゆき 作詞  
若月明人 作曲

♩ = 120~132位

やまびこさーん まねっ ござーん

やまびこさーん まねっ ござーん

ヤッ ホー ヨホホホホー

ヤッ ホー ヨホホホホー

エ~~~~~ まねするな

エ~~~~~ まねするな

## 1. 教師がモデルとなる場合

- ① 曲を覚えるのに「先生のあとについてきなさい。」という範唱の形態をとったが、それがそのまま曲になるので非常にスムーズに曲全体が把握でき、3回通すだけでほぼ全員が覚えられた。
- ② 山びこになったつもりで歌わせることによって、声を美しく響かせることを意識し、工夫しだした。特に教師の範唱は効果があり、2分音符はとてもきれいな声で歌えるようになった。
- ③ 教師がアーティキュレーションを変えて問いかけると、(譜例3, 4)子どもたちは変化にすぐ気付き、喜んで模倣した。しかし、譜例5のように組み合わせたものは難しいようである。3, 4年生に同じことをリコーダーで扱ってみたが、譜例5は全くできなかった。これは、タンギングとレガート、ノン・レガートの関連がまだのみこめていなかったからである。
- ④ 教師は9, 10小節目の付点四分音符にアクセントをつけて歌っていた(譜例6)。これは曲を覚える段階で模倣できていた。このアクセントは躍動感を持たせるため、旋律より早く印象付けられたのであろう。しかし、教師が同じ個所でアクセントをつけずに歌ったとき、この場合には、子どもたちは模倣しないで、やはりアクセントをつけて歌った。これはシンクベーションの快いリズムを、教師の模倣をすることによって失いたくないという気持ちからではないだろうか。

これらの例のように、モデルが音楽的な感受性に訴える問いかけをした時には、模倣することに懸命になるが、音楽的基礎能力が働けるあいだは模倣が行われても、③のリコーダーの例のように音楽的基礎能力が一部分でも欠けると、模倣したくてもできない状態になる。これは模倣が感受性と音楽的基礎能力の上に立っていることを裏付けるものである。また、④の例は、子どもたちの模倣に対する考え方は、非常に都合のよい模倣をしているのであり、自分がなにを模倣すべきかを主体性を持って選択しているといえる。したがって、これらの例はもはや単なる模倣ではなく、自分の感受性や音楽的基礎能力を一步押し進めた創造活動が行われたと考

えるべきである。

譜例 3                      譜例 4                      譜例 5                      譜例 6

やまびこさーん                      やまびこさーん                      ヨホホホー                      エ〜〜〜〜

## 2. 子どもがモデルの場合

子どもがモデルとなる場合は、モデルはすなわちあそびのリーダーなのである。したがって1曲歌い終わるまでは、このまねっこあそびを楽しくする責任がある。その結果、直感をフルに働かせ、あそびを発展させなければならないのである。また、簡単に模倣されてしまうことは、リーダーとして面目がたたない雰囲気も感じられる。

① 子どもたちの中からエコー効果（譜例7）の工夫が出てきた。モデルの問いかけに対し、遠くから返事が帰ってくるように、2回目を力で歌う工夫がなされ、さらにそれが発展して、両手を丸くしメガホンのようにした身体表現を伴った呼びかけに対し、手でかるく口をふさいで応えたり、あるいは、机の下にもぐって、遠くから聞えてくる効果を出したりしていた。このような演奏上の工夫は、今後もっと発展させるべき課題である。

② 「かえうたあそび」という教材があるが、子どもたちは歌詞をかえるのが大好きである。「やまびこさーん」という問いかけが、となりの席の「やまぐちくーん」となったり、人間のおしゃべりを真似する「オオムさーん」、自分の姿がそっくり写し出される「カガミさーん」といった具合に、同じカテゴリーの中で工夫し発展させている。一番多かった歌詞の変更は、「まねするな」という問いかけに対して「まねするよ」という答えであった。これは、事実真似するのであるから、素直に「まねするよ」と答えたのであろう。

③ 問いかけの子どもが、メロディーをまちがえて歌った（譜例8）ことによって、子どもたちの関心は、リズム・メロディーの変奏に発展した。その結果リズムの変奏は非常に多様で、しかも難しいパターンで表われてきた。（譜例9, 10）。学年が進むにつれて、より難しいリズムパターンになっていく。このことは、双方の子どもたちに喜ばれ、ますます発展し、タンバリンで拍をきざむ係を作るようになった。譜例11が出された時はさすがに難しく、真似できる子は少なかった。

なお、5・6小節目を譜例12のように歌ったり、11・12小節目を譜例13のように歌ってしまったが、それは言葉の持ち味で、子どもたちは「ヤーッホー」と叫んでいるためであり、「まねするな！」と命令口調でしゃべるからに他ならない。なぜなら、この2点はリコーダーで扱った場合、まったく譜面どおり正確に演奏できていた。

譜例 7                      譜例 8                      譜例 9

まねするな                      まねっこさーん                      やまびこさーん

譜例 10                      譜例 11                      譜例 12                      譜例 13

まねするな                      まねするな                      ヤーッホー                      まねするな

④ 問いかけにおいて、メロディは変奏されなかった。しかし対応の場面で変奏が起った。（譜例14・15）この変奏への発展は、非常に重要と考えられるので今後の課題としたい。



以上のような子どもたちの反応から、「まねっこあそび」は、あそびだけにとどまらず、まねだけにとどまらず、次から次に発展し創造されていくのがわかる。それには、子どもたちのなかの「ぜったいまねしてやるんだ」という意識と、「まねできないように歌ってやる」といった意識の作用の結果である。

このように「やまびごっこ」は、教師の高い創造性をモデルとして、また子ども同士のぶつかり合いのなかから、音楽的創造性を養う授業が成り立ったのである。

## V. おわりに

音楽的創造性とは、感受性と音楽的基礎能力の相乗作用によって養われていく。その作用を起こす為に模倣と直感の働きによるのが効果的であると考えた。この模倣や直感とは、子どもたちのごく身近なところ、すなわちあそびのなかにふんだんに含まれているのである。

このようなあそびを通しての創造性の教育は、小学校低学年においては当然必要であるし、もっと充実したものにしていかなければならないが、高学年あるいは中学校においても一貫性を持って行われなければならない。しかし、現在の音楽の教科書は、低学年においてはあそびの教材は扱われているが、中高学年になるとほとんど見あたらない。

また今後は、あそびと共に、直感を最大限必要とする即興や、より高度な模倣を必要とするカノンなどの教材を充実させ、活用していかなければならないと考える。

## 注

- 1) 木村信之：創造性と音楽教育 P. 162 音楽の友社
- 2) 松下允彦：音楽教育とあそびに関する一考察 静岡大学教育学部研究報告 教科教育篇No.12 1980
- 3) 前田 博：創造性と育てる教育 P. 102 明治図書
- 4) 迫 新市郎：音楽教育—創造性を高める— P. 171 玉川大学出版部
- 5) 文部省：小学校指導書 音楽編 P. 8
- 6) 木村信之：創造性と音楽教育 P. 230 音楽の友社
- 7) テレンス・ドワイヤー：音楽鑑賞教育法 P. 4 音楽鑑賞教育振興会
- 8) 繁下和雄：音楽指導と「直感」との関係 音楽教育研究 5/73 P. 49 音楽の友社
- 9) 藤沢英昭：造形教育思潮の歴史 教育学講座13 造形と音楽の教育 P. 50 学習研究社
- 10) ジェームス・L・マーセル：音楽教育と人間形成 P. 327 音楽の友社
- 11) E・P・トールランス：創造性の教育 P. 262 誠信書房
- 12) 木村信之：創造性と音楽教育 P. 40 音楽の友社
- 13) ジェラルディン・B・シックス：子供のための創造教育 P. 15 玉川大学出版部
- 19) J・ピアジュ：遊びの心理学 P. 14 黎明書房
- 15) 山びごっこ：小学生のおんがく2 P. 44. 小学校用愛唱歌伴奏曲集 P. 78 教育芸術社
- 16) 池内友次郎：標準音楽辞典 P. 1249 音楽の友社