音楽の授業づくりジャーナル　第４号

ISSN 2433-6610

特集：Creative Music と作曲家 Ⅰ

音楽の授業づくりジャーナル　目次

特集：Creative Music と作曲家 Ⅰ

はじめに　Creative Music と作曲家
坪能 由紀子・・・・・・・・・　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

1　佐藤昌弘と子どものための２つの作品・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3
佐藤 昌弘（作曲家）
今井 由喜（渋谷区立上原中学校）

2　現代作曲家が音楽の授業に関わることの意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・18
－菅野 由弘作曲《星の死》をベースにした音楽づくりの実践を通して－
松下 行馬（神戸市立水木小学校）

3　Passacaglia で音楽をつくる・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 43
中山 純子（板橋区立板橋第五小学校）
坪能 克裕（作曲家）
大竹 紀子（ピアニスト）
津田 正之（国立音楽大学）

4　Ligeti に着目！　TAS にもとづいた授業の広がり・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 63
飯島 千夏（板橋区立舟渡小学校）
半野田 恵（立川市立第三小学校）
菊池 康子（つくば市立春日学園義務教育学校）
岡本 恵生子・黒宮 可織（東京藝術大学大学院）
今井 由喜（渋谷区立上原中学校）
石上 則子（元東京学芸大学）
野田 清隆（東京学芸大学）

5　インタビュー：音楽づくりにおける作曲家と演奏家の役割・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・93
Fraser Trainer(作曲家,イギリス)
Simon Haram(Saxophone 奏者,イギリス）へのインタビュー
聞き手：坪能由紀子，通訳：今田匡彦

原著論文

金崎惣一，サウンドスケープを視覚化する: ソノグラフィーと音楽教育・・・・・・・・・・・・・ 94

はじめに

1991 年，Creative Music Making(創造的音楽学習)の提唱者であるジョン・ペインターが，日本現代音楽協会主催の「東京現代音楽祭」のイベントの一つ「童楽 I」での講演のために来日したおりに，小さなスタジオで音楽づくりのワークショップをやってもらった。「新しい音楽教育を考える会」はその際に集まった人たちを中心に結成されたものであった。

この「童楽 I」では２つのコンサート，３つのワークショップがサントリーホールで行われている。主催者からの呼びかけに応じて，世界中の作曲家たちからの子どものために書かれた作品は 16 曲にのぼり，ロビーでは学校の先生がたの音楽づくり授業実践報告が提示され，さらにはコンサートで子どもたち自身がつくった音楽も演奏されている。

３つのワークショップは

- アーマドゥ・ヤール（シエラレオネ）による「西アフリカの音楽と踊り」，
- 髙橋悠治による「日本の子どもとつくる」
- ホセ・マセダ（フィリピン）による「フィリピンの音楽：伝統と創造」

であった。ヤールが教えてくれた歌の中では「アイオ・マヤ」などは長らく音楽の教科書に取り上げられていた。髙橋悠治はサントリーホールでのワークショップの前に学校の音楽室で，子どもたちと音楽をつくる活動を行った。これは，日本ではじめて作曲家が教室で音楽づくりを子どもと共有した例であろう。そしてこの時にマセダが紹介したカリンガ族の楽器，トガトンを使った音楽づくりは今や，日本中のたくさんの学校で音楽づくりの素材として使われている。

その後も日本現代音楽協会では「童楽 II」でロンドン・シンフォニエッタのメンバーを招いての音楽づくりワークショップ・コンサート，横浜みなとみらいで開催された ISCM（International Society for Contemporary Music)『世界音楽の日々』での「童楽 III」（こどもみらい 2001)，「童楽 IV」（オペラシティ）などで、子どもたちとワークショップでの「音楽づくり」の成果を発表してきた。どれも作曲家に加えて，子どもたち，学校と先生方，演奏家がコラボしての催しであった。2001 年以降，日本現代音楽協会内には EPCoM(現代音楽教育プログラム研究部会)が立ち上げられ，公立文化施設や音楽大学とも提携して学校外の社会での音楽づくりに関わるワークショップやイベントを多数開催してきている。

一方，「新しい音楽教育を考える会」も 1991 年以来，ほとんど毎夏 Creative Music(音楽づくり・創作)を中心としたワークショップを行い，国内外からの音楽関係者や音楽教育関係者を招聘し，数多くの音楽活動をともにしてきた。最近は毎年のように現音からの作曲家の参加があり，音楽づくりのアイディアを提供してもらっている。

そんな中，筆者は「TAS モデル」という，学校の先生，作曲家などの音楽関係者，演奏家のコラボによる授業のモデルを提案し（本誌 3 号に詳細）た。そしてここ数年，この枠組みに基づいた音楽の授業が多数行われるようになった。ふと気づくと，中でも作曲家とのコラボはかなりの数にのぼり，筆者は本誌４号で「Creative Music と作曲家」という特集を組もうと決めたのだった。しかし実はこの号には入りきれないほどの実践が現在すでに行われており，それは「Creative Music と作曲家②」として次号以降に紹介したいと考えている

本誌特集中の作曲家と学校の授業での音楽づくりとの関わり方はそれぞれ異なっており,それぞれが音楽の授業のための新たな提言となっている。ここで紹介された実践例からはさまざまな展開が可能であり，さらなる授業の発展を目指していきたい。

本号の特徴として次の点を挙げたいと思う。

・　TAS モデルに基づいて，T(teacher)， A(Adviser=作曲家)，S(Supporter=演奏家)，Reporter が，１つの授業に対して複数の視点から文章を寄せている。

・　指導案を掲載。

・　作曲家が当該の授業のためにつくってくれた楽譜全曲を掲載。

・　【音声資料】,【録画資料】として，子どもたち自身の作品とその演奏，および子どもたちを前にした学校での演奏家の演奏などを文中に掲載。そこをクリックすると，インターネット上の資料を見聞きすることができる。またこれらの資料は巻末にも付け加えた。

これらを参考にしていただくと，それぞれに授業の新しい展開が可能となる。そのような広がりが生まれることを，心から願っている。

坪能由紀子
「新しい音楽教育を考える会」代表
「音楽の授業づくりジャーナル」４号編集代表
日本女子大学名誉教授

１　佐藤昌弘と子どものための２つの作品

佐藤昌弘（作曲家）

今井由喜（渋谷区立上原中学校）

音楽づくりのための創作を通じて

佐藤昌弘（作曲家）

坪能由紀子氏の発案により、私は、2018年に《響きの波紋》(“Ripple of Sonorities”)、2019年に《静かの海へ》(“Toward the Sea of Tranquility”)という曲名の、音楽づくりのための作品を作曲した(注1)。二作とも似通った音楽語法を有していることから、一種の姉妹作品となっている。

それまで私は、音楽づくりに参加したことはあっても、「音楽づくりのための創作」をしたことはなかった。また《響きの波紋》の方は、あらかじめ小学校・中学年の児童を対象として書かれたため、はからずも私にとって「子どものための音楽」第1作ともなったのであった。よってこの稿では、作曲家にとって通常の創作、すなわち「曲づくり」と、音楽づくりのための創作は、どういう点が共通で、どういう点が異なるか、また、私の作品を児童、生徒が取り組むにあたり、学校の先生方、およびサポーターの音大生がどのように子どもたちを導いたかについて述べていきたいと思う。

音楽づくりのための創作にあたって、音楽づくりで扱う「音」とは、歌や楽器の音だけに限らない、ということを基本におくことが前提となる。沈黙も含め、この世にある広汎な音すべてが音楽づくりのパレットになり得、いかなる音であろうとも、音楽づくりの参加者が持ち込む音は妨げない、といったスタンスが作曲者の根底にあらねばならない。

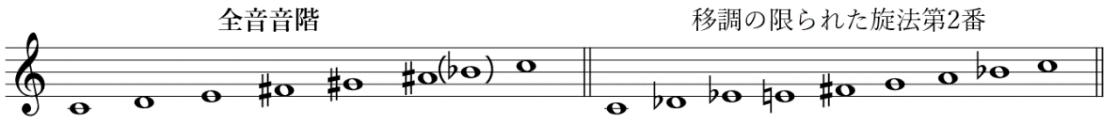
創作にあたっては、曲づくりも音楽づくりも、まずは中心となる「素材」と「楽器編成」を定めるところから始まる。《響きの波紋》は、はじめに坪能氏から「ドビュッシーに関連したものを」という注文を受けていたことから、ドビュッシーの音楽語法より素材を決めて、そこから教育楽器のトーン・チャイムをメインとした楽器編成を考えた。一方、《静かの海へ》は、坪能氏から「箏をメインとしたものを」という注文を受けていたので、箏で自分なりに何かできるかということを長いこと考えあぐねた挙句（もともと邦楽器の作曲はあまり得意でない）、ようやく素材にたどり着いたという次第であった。

そもそも素材は、何らかの明確な音楽構造を持っている必要がある。そしてその素材か

ら自由に発想を広げていくことで、曲づくりも音楽づくりのための創作も成立する。ただし、音楽づくりのための創作の素材は、できるだけシンプルでわかりやすいものが好ましい。なぜならば音楽づくりは、誰もが参加でき、取り組めることを前提としているので、あまり込み入った素材は不向きである。《響きの波紋》も《静かの海へ》も、「特定の音階（旋法）と持続体」といった、シンプルで分かりやすい素材に基づいており、前者は全音音階とドローン、後者は移調の限られた旋法第2番とオスティナートによっている。

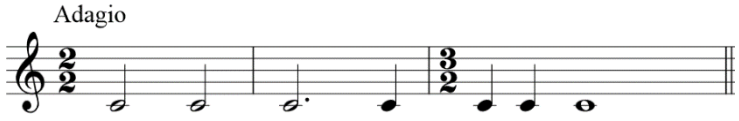
全音音階は、1 オクターヴを全音で均等に6 分割した音階で、ドビュッシーが愛用した音階としてお馴染である。移調の限られた旋法は、半音・全音の音程が 4 回繰り返して成立するもので、20 世紀フランスの作曲家、オリヴィエ・メシアンが愛用した旋法である。どちらもＣを主音としたものを譜例として掲げておく（譜 1)。

【譜 1】



ドローン（drone）とは一定の音高で持続される低音であり、《響きの波紋》では曲中の大半にドローンとして低いＣ音が鳴り続ける。またオスティナート（ostinato）とは、簡単にいえばパターンの反復なのであるが、《静かの海へ》で用いたオスティナートは、既成の作品の引用である。それは、日本の生んだピアノ協奏曲の名作、矢代秋雄が 1967 年に作曲したピアノ協奏曲の第 2 楽章で終始奏でられるオスティナートであり、以下にその楽譜を掲げる（譜 2）

【譜 2】

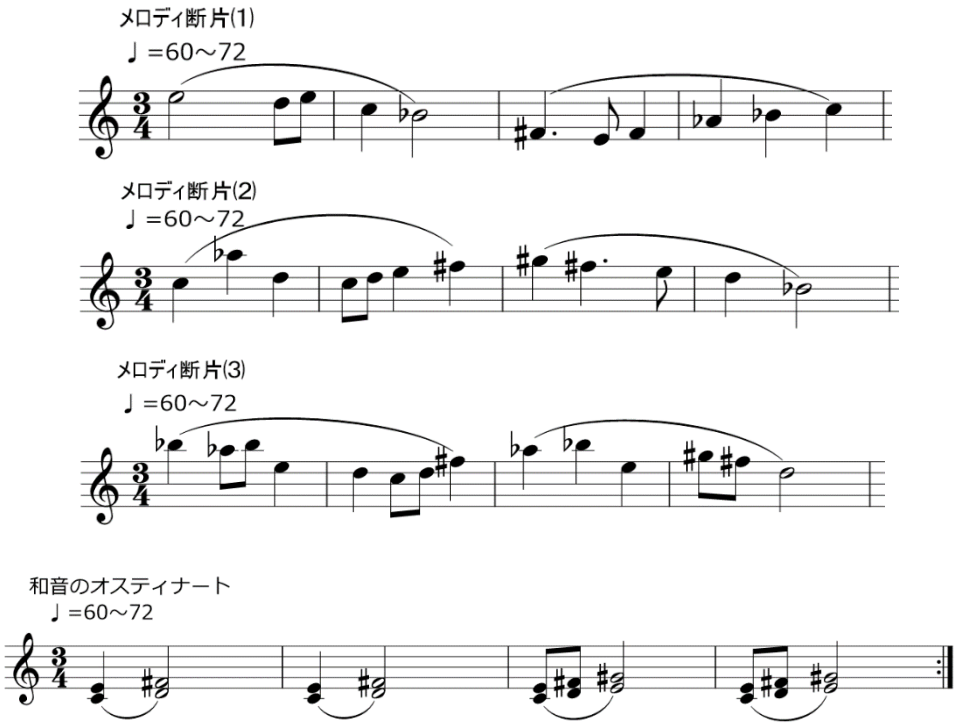


曲づくりの場合、作曲家は素材に基づいて自ら編み出した音をひたすら綴っていけばよいのであるが、音楽づくりための創作の場合はそうはいかない。いうまでもなく音楽づ

くりは、参加者の即興演奏を主体とするものであるから、「参加者の音楽表現を促す仕掛けを創る」というフレームワークこそが作曲者の仕事となるわけである。

《響きの波紋》に例をとると、この曲は演奏の手順を文章で記したインストラクションと、断片的なフレーズやハーモニーが書かれた楽譜に従って、音楽づくりの参加者が即興演奏を行うものであるため、おりおりの演奏によって新たなヴァージョンがつくられていくわけである。この曲の使用楽器でメインとなるトーン・チャイムは、全音音階を構成するC、D、E、F♯(G♭)、G♯(A♭)、B♭(A♯)の楽器のみを用いる(ただし各音のオクターヴの選択は自由)。これにヴァイオリン、箏などのメロディー担当楽器と、ピアノ、ヴィブラフォンなどハーモニーとドローンを担当する楽器が加わる。これらの楽器が奏でるメロディー、ハーモニーは、基本となるフレーズと和音が楽譜に書かれてはいるが、それらをどのように繰り返したり、つなげたり、重ねたり、省いたりするかは、奏者の自由である（譜3)。

【譜3】



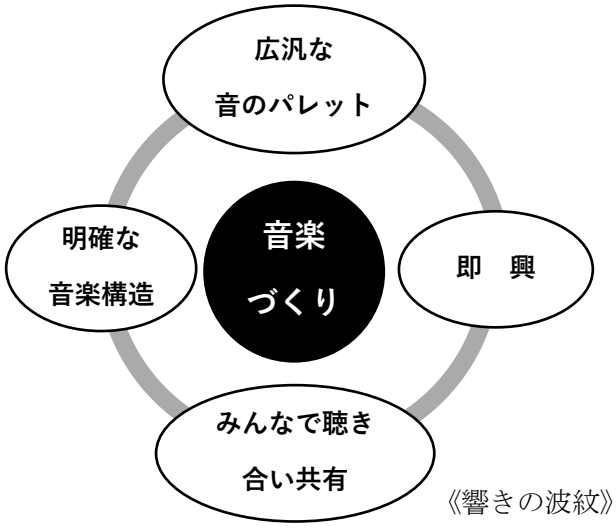
上記の譜のように、奏でられるメロディーとハーモニーは、すべてC音から始まる全音音階で出来ており、ドローンは低いC音のバッソ・オスティナートによっている。さらに背景として、さまざまな打楽器を用いて響きに彩りを添えることも可能である。

曲は、10 名以上のトーン・チャイムを持った奏者たちの演奏から始まる。まず 1 奏者が最初の 1 音を鳴らし、さらに別の 1 奏者がそれを受けて 1 音を鳴らし、というようにコール＆レスポンスの要領で、1 音ずつ余韻を大切にしながら、各自のタイミングでゆっくりと響きを受け継ぎ回していく。これらトーン・チャイムによる響きの波紋が続く中、頃合いを見て、ピアノ等によるドローンが静かに導入されるが、ドローンとトーン・チャイムはリズムを合わせる必要はない。そしてトーン・チャイムによる響きの波紋とドローンの持続が鳴り続く中、頃合いを見て、今度はピアノ等による和音のオスティナートが加わる。この段階から、トーン・チャイムの音の受け継ぎは、スピードと音量を増していくようにする。トーン・チャイムによる響きの波紋、ドローンの持続、和音のオスティナートの反復が続く中、頃合いを見て、今度はヴァイオリン、箏などの旋律担当楽器が加わっていく、というように、時間が進むにつれ響きを厚くしていくわけである。

《響きの波紋》では、トーン・チャイムという楽器の特性を生かすべく、単音が単音を呼び、それらが一つの円環を成しながら、次第に大きな響きの時空間を作っていくような音楽を企図した。そのため参加者が演奏をするにあたっては、みんなの出す音をよく耳を澄まし聴き合って響きをつくっていかなければない。いうまでもなく人はそれぞれの性格があるように、それぞれの音というものを持っている。みんなの音をたがいに認めあい、それらを共有することが音楽づくりではとても大事なことであり、よって音楽づくりでは「間違った音」というものは存在しないということになるのである。

ここまで言及してきた、音楽づくりについての私なりの認識を図示すると以下のようになる。

【図】



《響きの波紋》は 2018 年 3 月、坪能氏のプロジェクトの一企画として、神奈川県川崎市

立南百合丘小学校の徳田崇氏が、第4学年の音楽科授業でとりあげ、実際に演奏を行う授業では、私の本務先である洗足学園音楽大学の音楽教育専攻の学生（当時は3年生）4名がサポーターにあたった。徳田氏はさまざまに工夫し、ドビュッシーの曲例（“Voiles”）をもとに全音音階についてわかりやすい説明をされたり、事前にトーン・チャイムを使った簡単な音楽づくり体験を行ったりしたため、子どもたちは私の作品に抵抗感なく取り組めていたことが見てとれた。サポーターの音大生たちの仕事は、演奏者の一員として加わりつつ、子どもたちの演奏表現を先導したり、後押ししたりすることであった。サポーターの彼らが何か新しい動きや使い方を示すと、すぐに子どもたちはそれを真似し、さらにはもっと面白く応用していく。また、子どもたちの演奏する楽器を、トーン・チャイムだけでなく、音楽室にある諸々の楽器を自由に持ち込むこともよしとしたため、子どもたちがより楽しんで取り組んでいる様子が見受けられた。徳田氏は、本授業の学習指導案においての「育てたい児童・生徒の姿」の項目で、「自分が出す音が全体の美しい響きをつくる一音になるという実感をもてるようにしたい」と書いていたが、実際にそれを目の当たりできたことが、この作品の作曲の大きな収穫となったのであった。徳田氏が私の創作意図をしっかりと把握し、それを子どもたちの生き生きとした音楽表現の場につなげていったのは明らかである。

一方、2019年の《静かの海へ》は、まず初めに洗足学園音楽大学の私の授業で、箏曲家で同大講師の吉原佐知子氏のアドバイスのもと、履修生たちと試演奏を重ねブラッシュアップをして完成にいたった。正式なお披露目は、坪能氏主宰の8月の「第13回音楽づくりワークショップ」であったが、会に参加していた東京都渋谷区立上原中学校の今井由喜氏が興味を持ち、10月開催の渋谷区立校の連合音楽会でとりあげてくれることとなった。その演奏メンバーは、上原中学校3年生の有志、同校吹奏楽部の有志の生徒さんたちで、ピアノは今井氏が担当、指揮は吹奏楽部顧問の先生である。私は今井氏に頼んで、本番の一週間ほど前に放課後の上原中学校を訪ね、実際にリハーサルを聴かせてもらった。

《静かの海へ》は箏をメインとした作品であるため、どのような演奏に仕上がるかは箏の演奏表現にかかっている。よってリハーサルでは、箏パートを特に注目したが、パート内でキラリとなかなかのセンスを光らせる男子学生が1名いて、彼がいることで箏パートはとても充実した響きを聴かせていた。あとで今井氏にきいたところでは、この男子学生は特に専門的に音楽を習っているというのではないにもかかわらず、普段から素養を感じさせる存在であるという。彼をはじめとした参加生徒は、当時の上原中学校の生徒の

中でも、とりわけノル力や合わせる力を有した、表現意欲の高い生徒たちということで、連合音楽会への参加も自ら志願してきたとのこと。本番は惜しくも生演奏では聴けなかったが、後日今井氏から送ってもらった録音を耳にし、それは実に積極性に富んだ素晴らしい演奏であった。これはひとえに、今井氏が音楽科の授業で日頃より創作に積極的に取り組んだ成果であり、先述のセンスの光る男子生徒などは今井氏の指導の賜物であろう。吹奏楽ばかりで一部が合唱というこの連合音楽会のプログラムに、今井氏率いる上原中学校だけは器楽創作で参加し、箏を使って《さくら》と「晒しの音型にのせた平調子を生かした音楽（即興的創作)」と、拙作《静かの海》の演奏を披露したのであった。おそらく他校へのよい提案の機会になったのではないかと察する。

学校教育の音楽科の現場において、小学校では「音楽づくり」、中学校では「創作」について積極的に取り組む教諭は、まだまだ少数派ということを日頃より聞く。それでも「音楽づくり」の方は、坪能氏をはじめとしたエキスパートの方々の研究活動が実を結んでいる感があるが、やはり難しいのは中学校音楽科の創作である。いちいち具体的に言及することはあえて避けるが、現行の中学校音楽科の教科書に載っている創作の事例はあまりに不毛である。そこで私たち作曲を生業とする人間が、この稿でのケースのように、今後アドバイザーとして何らかの形で役に立てる機会があれば喜ばしい限りである。

（注 1）この２曲の楽譜全曲を次ページから示した。これをもとにした授業が広がることを希望したいが，その場合は「新しい音楽教育を考える会」を通じて，ぜひその旨を作曲者にお知らせして頂くことをお願いしたい。

新しい音楽教育を考える会 HP：icme.jp

2018/02/22

トーンチャイムを用いた音楽づくり

全音音階を素材とした「響きの波紋“Ripple of the Sonorities”」

インストラクション

作曲／佐藤昌弘

●使用楽器

・C, D, E, F♯(G♭), G♯(A♭), B♭(A♯)のトーンチャイム
※オクターブの高さはできるだけ幅があるのがのぞましい
・ピアノ　ヴィブラフォン　などのハーモニー担当楽器
・ヴァイオリン　フルート　箏　などのメロディー担当楽器

●STEP 1

10名以上のトーンチャイム奏者が各自、上記ピッチより任意の楽器を1つから2つ持ち、大きな円をつくる。
トーンチャイム奏者は1奏者から隣の1奏者へ、そしてその1奏者がさらに隣の1奏者へと、できるかぎり柔らかく澄んだ音を打ち響かして、呼びかけと応えの要領で1音ずつを、余韻を大切にしながら、各自のタイミングでゆっくりと受け継ぎ回していく。

●STEP 2

トーンチャイムの響きの波紋が続く中、頃合いを見て「ドローン」を静かに導入。
ドローンを奏でる楽器は、ピアノの低音の他、穏やかな響きであれば任意のものを加えてよい。ドローンとトーンチャイムはリズムを合わせる必要はない。

●STEP 3

トーンチャイムの響きの波紋とドローンの持続が鳴り続く中、頃合いを見て「和音のオスティナート」を静かに導入。和音のオスティナートを奏でる楽器は、ピアノやヴィブラフォン。ドローンとはリズムを合わせる必要がある。
この段階からトーンチャイムの音の受け継ぎは、少しスピードを加え、音量も増していく。

●STEP 4

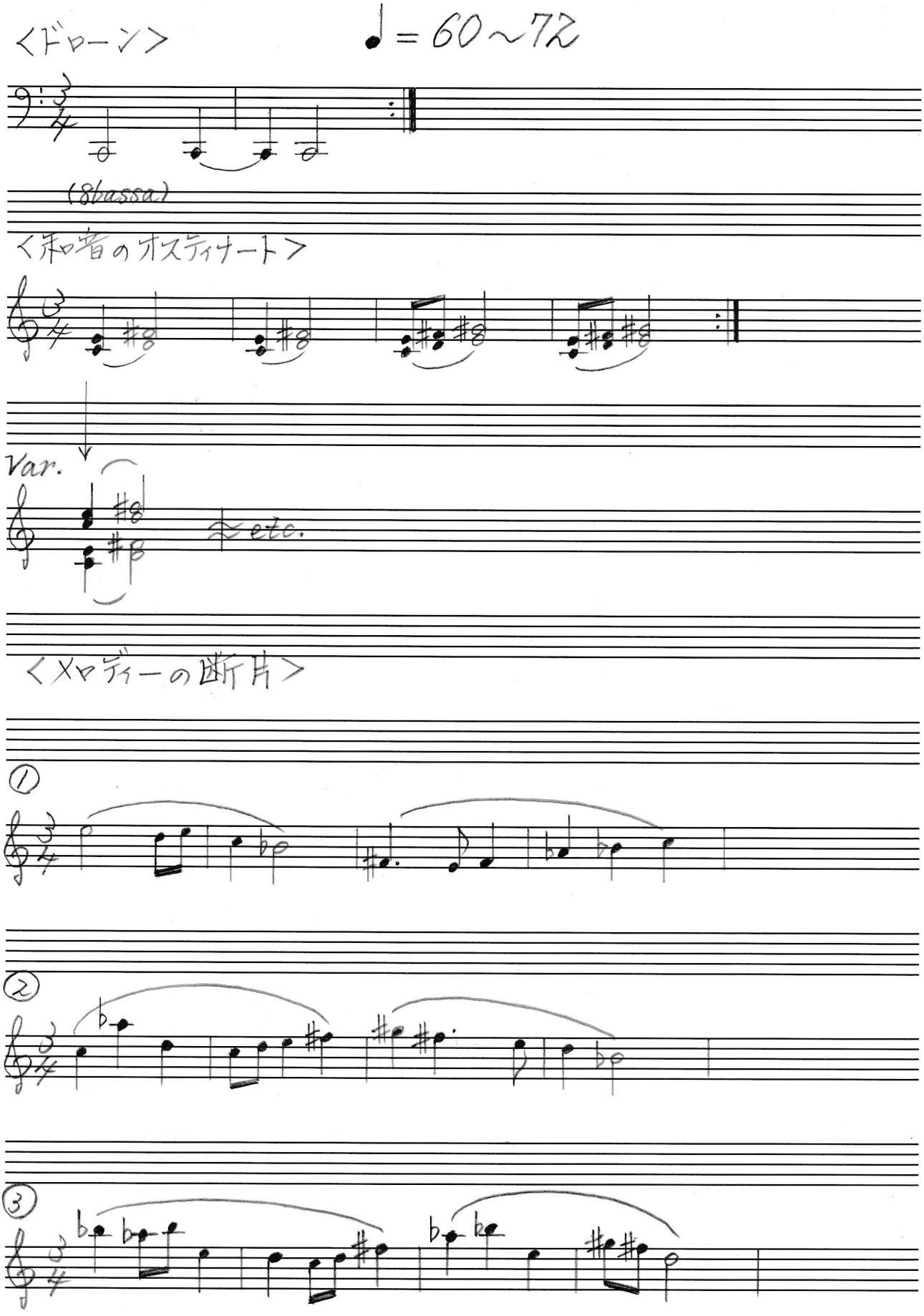
トーンチャイムの響きの波紋、ドローンの持続、和音のオスティナートの反復が続く中、「メロディーの断片」を静かに導入。3つある断片は、どこから弾いても、それぞれをどう組み合わせても、1つだけ繰り返しても、自由な即興を入れてもよい。担当楽器はヴァイオリン、フルート、箏など。

●STEP 5

以上の響きの重なりから、頃合いを見て、まず和音のオスティナートが、次にメロディーの断片が演奏を止め、重なりから抜けていく。その後、トーンチャイムの音の受け継ぎを、次第に最初 のときようなゆるやかなものにしていき、頃合いを見てドローンも演奏から抜ける。

●STEP 6

トーンチャイムの響きの受け応えは、さらにゆっくりとなって、最後はテュッティで和音を強奏し、余韻が完全に消えるまで奏者は制止する。


＜ドローン＞
♩= 60～72
(8bassa)
＜和音のオスティナート＞
Var.
etc.
＜メロディーの断片＞
①
②
③

©

佐藤昌弘作曲《静かの海へ》(2019)

●楽器編成

五面以上の箏、ピアノ、ヴァイオリンやオーボエなどの旋律楽器、ヴィブラフォンやマリンバなどの鍵盤打楽器を主とし（その他楽器を加えることは妨げない)、指揮者は要。

●STEP１

矢代オスティナートを、箏独奏が弱音で開始。以降、繰り返しながら箏のパートを増やしていく。

●STEP２

矢代オスティナートが続く中、箏がメシアンモードをグリッサンドして、響き波立てる。

●STEP３

箏のグリッサンドが終わって、矢代オスティナートが引き続き繰り返される中、ピアノがメシアンモードによるハーモニーオスティナートを静かに弾き始め、旋律楽器によるメシアンモードのメロディーがそれに続いて矢代オスティナートとともに進み、少しずつ音量を増していく。

●STEP４

矢代オスティナートが一旦止み、さまざまな楽器が、メシアンモードの音とそれ以外のさまざまな使って自由に即興しながら、響きのカオスを作りながら高揚していく。

●STEP５

響きのカオスが頂点を迎えたところで、ポリコードによるピアノの打撃音が撃ち込まれて響きのカオスが断ち切られる。

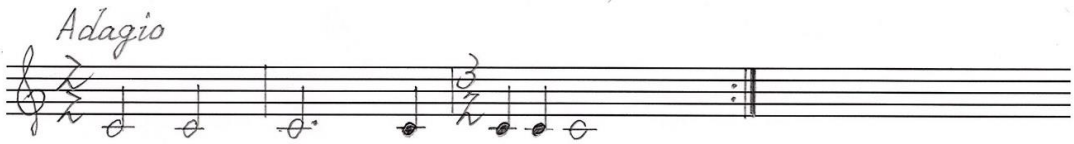
●STEP６

打撃音の余韻の中に、矢代オスティナートが反復を静かに再開。それに続き、ハーモニーオスティナート、さらにメロディー奏、そして箏のグリッサンドが穏やかに連なって再現部を作っていく。

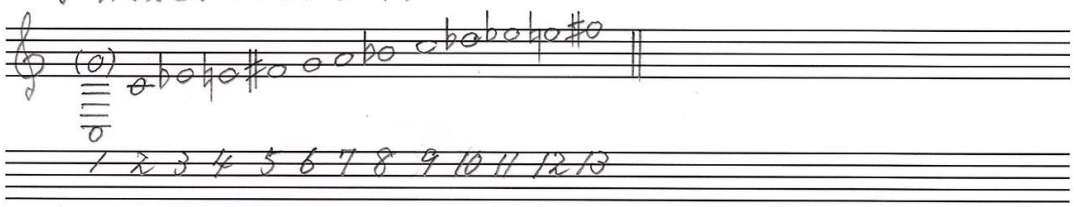
●STEP７

ハーモニーオスティナート、メロディー奏、箏のグリッサンドが頃合いをみてフェイドアウトしていき、矢代オスティナートもディミニュエンドしながら繰り返されて、最後は独奏で締めくくり、静寂の中に終わる。

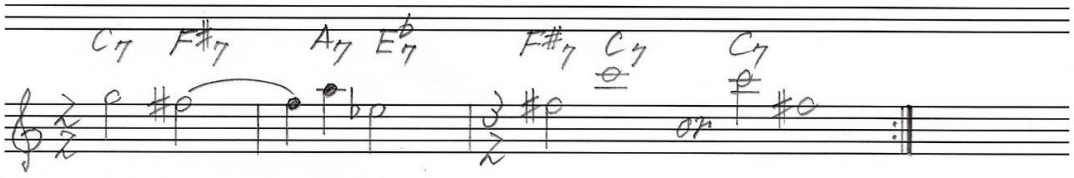
・矢代 オスティナート（C音の高さは自由，縦に重ねてもよい）



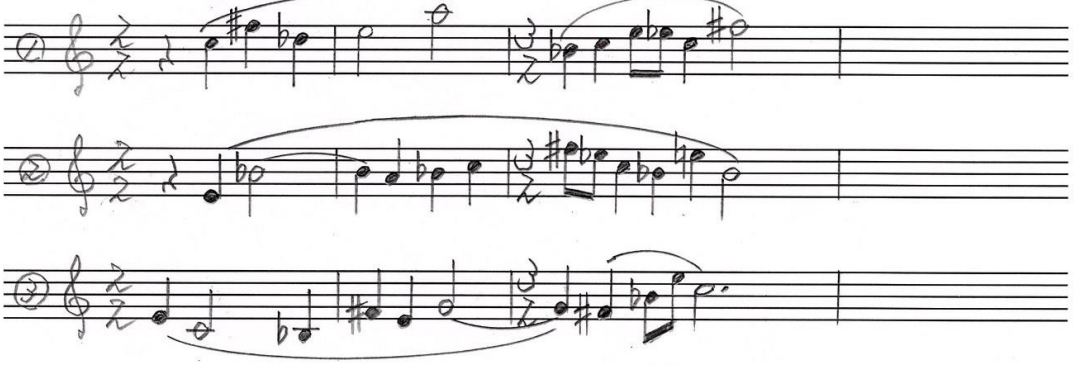
・等調弦（メシアンモード）



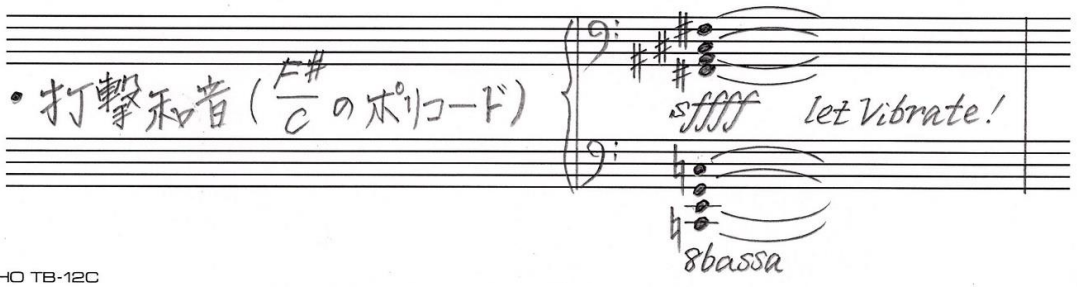
・4コードによるハーモニーオスティナート



・3つのメロディー断片



・打撃和音（$\frac{F\#}{C}$ のポリコード）



ECHO TB-12C

©

佐藤昌弘作曲『静かの海へ』の演奏を通して

今井由喜
渋谷区立上原中学校音楽科

令和元年 10 月、本校３年生徒有志は、渋谷区立中学校連合音楽会で佐藤昌弘作曲『静かの海へ』を演奏した。【音声資料１】

本番後、他の学校の先生方から「よかった・すごい」「神秘的・幻想的」「本当に（即興部分）生徒がつくったの？」「うちもやりたい」「普段の音楽の様子が垣間見れる演目っていいね」などと声をかけていただいた。

また、参観した本校保護者たちは「すごくよかった」「素晴らしい音楽体験をさせてもらえた」「これからもどんどんやらせたいし、やらせてほしい」と言い、出演生徒たちは、「達成感・満足感がすごい」「楽しかった」「いやぁ、よかったよね」と興奮気味だった。中には、この演奏会後しばらくの間、本番ロスになってしまった生徒も数名いた。

本稿では、いかにして生徒が佐藤昌弘作曲『静かの海へ』を演奏できるに至ったのかを紹介する。これによって、同様の取組みをする学校が増えるきっかけになればと思っている。

１　作品に取組む

（1）編成 ～ 生徒の実態に合わせる ～

楽譜には、「五面以上の箏、ピアノ、ヴァイオリンやオーボエなどの旋律楽器、ヴィヴラフォンやマリンバなどの鍵盤打楽器を主とし（その他楽器を加えることは妨げない）、指揮者は要」と書かれている。

本校で演奏するにあたり、佐藤昌弘氏と相談の上、実現可能な編成にさせていただいた。また、連合音楽会演奏参加者は３年生有志９名だったので、人数の不足を教員２名が補った。

本校の編成：

〇箏　　４

〇管楽器３：フルート１、アルトサックス１、ユーフォニアム１

〇シロボックスホン（ソプラノ）＆ オカリナ：合わせて１

〇ミニ鉄琴１

〇ピアノ１（教員）

〇指揮　１（教員）

ヴァイオリンやオーボエなどの旋律楽器にあたるものが、３種の管楽器であるが、これらは授業の延長というわけにはいかないので吹奏楽部の生徒が担当した。

シロボックスホンおよびミニ鉄琴は、ヴィヴラフォンやマリンバの代替ではない。練習をする中で、生徒たちが「入れたら合うのではないか」と遊び始めたところに端を発する。オカリナも同様である。ことの経緯を佐藤昌弘氏に話したところ、許可をもらったので採用に至った。

（2）練習～ 佐藤昌弘氏のご指導を受ける前提をつくる ～

佐藤昌弘氏の指導を受けることになっていたので、その前にやっておくべきことを精査して練習させた。具体的には下のとおりである。

（ア） 作品を貫くムードに浸る１： 矢代オスティナートに浸る

2 分の２拍子→２分の３拍子の感覚をつかませるために、繰り返し合わせて演奏できるようにしておく。また、仲間が演奏しているのをよく聴かせたり、それに合わせて指揮をさせる（2/2 拍子↓↑↓↑2/3 拍子△）などした。

（イ） 作品を貫くムードに浸る２： メシアンモードに浸る

箏の生徒には、メシアンモードに調弦した箏を、上行下行順次進行で繰り返し演奏させた。慣れてきたところで、自由に遊ばせる。基本的には放ったらかしだが、いいフレーズが聞こえたら「今のそれっぽいね。」程度に声をかけた。

（ウ） “３つのメロディー断片”を習得する

管楽器の生徒には、まず、楽譜に明記されている「３つのメロディー断片①②③」を淀みなく演奏できるようにさせた。慣れてきたところで、

〇矢代オスティナートにのせて演奏する

〇３つのメロディー断片①②③を任意の順番でつなげて演奏する・重ねて演奏する

ことを行なった。

（エ） 使える箏の技法を増やす

箏の技法については、既習の器楽・鑑賞では、「コロリン・スクイ爪・ゆり色・ 合わせ爪・押し手・グリッサンド・ピッツィカート」を学習していた。 『静かの海へ』の中間部にある即興部分の幅を広げるために、新しい奏法として、「打音・すり爪・ちらし爪」を練習させた。

（オ）即興的に演奏する場面で臆せず演奏できるような素地をつくる

やり過ぎの表現は整えればよいが、表現が出てこないのは困る。「・・・自由に即興しながら、響のカオスを作りながら高揚していく」部分の練習をするときには、やりすぎるほど表現させておいた。

（3） 佐藤昌弘氏によるご指導～新たな世界～

生徒には、即興創作的要素を含む作曲家の作品を演奏した経験がなかったし、私にもそのような作品の指導経験がなかった。

作曲家の作品であるから、作曲家のイメージを大切にしたい。どうしたら作曲家のイメージに近づけるのか。その手がかりが楽譜であるが、『静かの海へ』はすべてが楽譜に書き表されているわけではなく、大半は流れや条件が文章で記されている。よって、文章をどのように解釈するかが鍵となる。「響き波立てる」とはどのくらいの波なのか、「・・・弾き始め・・・それに続いて・・・ともに進み」とは、どのくらいの時間を経て移り変わればよいのか、「響きのカオス」とはどのようなもので「頃合いを見て」とはどのくらいなのか・・・。

佐藤昌弘氏直接のご指導により、作曲家のイメージを知り、それに基づいて各場面の尺や重なりのバランスを取り、演奏をまとめることができた。

生徒の音楽が大きく変わるきっかけとなった佐藤昌弘氏の言葉が二つある。それは、〇「もっと周りの音を聴いた方がいい」

〇「音が鳴っている時だけではなく、間も大切にするといい」

だった。この言葉により、１時間程度の間にそれまでは見られなかった間を生かした表現・静の表現・節度ある調和のとれた響きが生まれ、生徒の表情が変わっていった。

生徒が（求められてではなく）自ら日記に書いた言葉を紹介する。

○「佐藤先生が言っていた“間（休み）”をうまく使えるようになりたい」

○「佐藤先生のご指導を受けて演奏が大分変わったので本当にすごいと思った。」

私はこれまで創作の題材をたくさん実践してきたが、それは「いかに音をつなげるか・いかに音を重ねるか」という発想の創作だった。「休符をうまく使うと面白い」程度の意識はあっても、それは「間を生かす」と言えるようなものではなかった。

そのことを先生にお伝えすると、「間を生かした表現は、中学生にも絶対にできる。信じて頑張ってください」とありがたいお言葉をいただけた。

佐藤昌弘氏のご指導を受けて、生徒にも私にも新しい世界が拓けた。

２　作品に取り組む前提

１に示したように、『静かの海へ』および佐藤昌弘氏との出合いは、生徒に驚きや感動を生じさせ、新しい世界を拓いた。

それが可能となった前提には、やはり、学習の積み重ねがある。その中から『静かの海へ』に直結することを紹介する。

（１）創作体質の獲得

１年の初回は創作題材から入っている。「こんにちは」という言葉を使って、班で作品をつくり発表する。これにより、生徒は“創作・発表”があたり前になる。

（２）”ノル”学習

以降さまざまな創作題材を実施するが、それらを貫くのは”ノル”ことである。生徒は伴奏を聴いてその雰囲気に浸り、それにのせて自分の旋律を演奏する。伴奏はベース+コードのこともあれば、ドローン+オスティナートのこともある。器楽分野で箏の演奏を学習した後は、“晒し地”にのせて音楽をつくる学習にも取り組む。

これにより、生徒はいろいろな伴奏にノルことができるようになる。

（３）音階を生かす学習

旋律をつくるにあたっては、音階と向き合うことになる。本校では、１年次には長調、２年次にはドリア旋法、３年次には平調子を生かした旋律即興・旋律創作を行っている。

これにより、生徒は音階を生かすには中心音や順次進行をうまく使うことよいことを経験的に学んでいく。

このような学習を積み重ねているので、本校の生徒は、矢代オスティナートとメシアンモードから生まれる新たな響きを違和感に近い刺激や感動をもって捉え、矢代オスティナートとメシアンモードが醸し出す雰囲気に自然に浸っていった。十分に浸ってしまえば、生徒自ら伴奏に合わせて旋律を試行錯誤したり、生徒同士対話をはじめたり、放っておいても音楽ができていく。

もし学習の積み重ねがなかったら、『静かの海へ』への取組みにおいてこれほど主体的ではなかっただろうと思う。

＊連合音楽会では、『静かの海へ』の前に『晒しの音型にのせた平調子の音楽（演奏生徒作品）』を演奏した。【音声資料２】
曲の終わりには『静かの海へ』の動機が現れるがそれは生徒のアイディアである。

３　作品との出合いから演奏決定まで

ここでは、そもそも、どうして『静かの海へ』を演奏することになったのかについて紹介する。

私が佐藤昌弘氏の『静かの海へ』と出合ったのは、2019 年夏の「新しい音楽教育を考える会」のワークショップで、佐藤昌弘氏と音楽大学生徒さんたちが演奏する同作品を聴いた時だった。

同音反復によるオスティナートによって深いところに惹き込まれる心地よさ、メシアンモードによってもたらされる浮遊感で、会場が別空間になったようだった。自分も箏パートの一人として演奏を体験させていただく幸運を得、余韻に浸りながら帰路についた。

ふと「生徒も同じ体験ができたらいい」と思った。ちょうど区の連合音楽会がある。連合音楽会では毎年、有志生徒で授業をベースにした演目を行なっているが、まだ生徒と曲目を検討している段階だった。うちの生徒ならできる。よしっ！やってみよう。早速、坪能由紀子氏に思いを伝えてみたところ、トントン拍子で佐藤昌弘氏におつなぎいただくことができ、演奏をご快諾いただけた。

このように、教師が自ら機会を掴むことが大切だと思う。外に出てワークショップや研究会で学び、学んだことを生徒に還元できる行動に移す。行動を起こすには少しのエネルギーと勇気が必要だが、それによって得られるものは大きい。

私は、次は必修の授業で『静かの海へ』に挑戦したい。もちろん、佐藤昌弘氏をお招きして生徒をご指導いただきたい。そうすれば、より多くの生徒が現代の音楽文化に直に触れ、豊かな音楽体験ができるし、私もさらに目を開かされるに違いないからだ。

２　現代作曲家が音楽の授業に関わることの意義

ー菅野由弘作曲《星の死》をベースにした音楽づくりの実践

松下行馬（神戸市立水木小学校）

現代作曲家が音楽の授業に関わることの意義

－菅野由弘作曲《星の死》をベースにした音楽づくりの実践を通して－

松下　行馬

兵庫県神戸市立水木小学校

はじめに

筆者はこれまでに，現代音楽を教材にした授業を多く実践してきた。何となくとっつきにくいイメージが先行する現代音楽だが，子どもは楽曲の構造に注意して聴いたり，その構造に基づいてグループで音楽をつくったりすることに意欲的に取り組む。

ところで，多くの子どもにとって，現代音楽に出会うことができる場があるとすれば，学校の音楽の授業だけであるといっても過言ではない。同様に作曲家が，子どもが自分の作品をどのように聴いているかに触れることができる場もまた，音楽の授業以外には皆無であろう。それゆえ，もしこの場を作曲家と共有することができれば，作曲家自身も音楽の授業に興味を覚え，現代音楽を教材とした授業も，より広がりがあるものにしていくことができると考えられる。

このような理由から，「現代音楽を教材にした授業を作曲家に知ってもらい，作品に対して耳を開いている子どもの姿を伝えたい」と，長い間思い続けてきた。その機会が 2016（平成 28）年 10 月 9 日に日本音楽教育学会第 47 回横浜大会で訪れた。この大会の共同企画Ⅷパネルディスカッション「音楽をつくる手がかりを求めて―Inside or Outside (4) ―」(企画：坪能由紀子，水戸博道）において，筆者は話題提供者として，現代音楽を教材とした音楽づくりの実践を報告した。その実践の１つとして，同じく話題提供者として登壇していた作曲家，近藤譲氏の《時の形―ピアノとオーケストラのための―》(英名は《A Shape of Time for piano and orchestra》) をベースにした音楽づくりを，作曲者自身の前で発表させていただいた。そして，「大変興味深いプレゼンテーション」[1)]と作曲者から望外のコメントをもらった。

そこで次は，同時進行で作曲家と関わることができる授業を行いたいと考えた。そうすることによって，例えば作品を鑑賞した際の子どものようすを伝えたり，疑問に思ったことに対してアドバイスをいただいたりすることが可能となり，よりよい授業をつくっていくことが期待できるからである。

幸運なことに，同じ場で話題提供者として登壇していたピアニストの大竹紀子氏から，作曲家で夫君の菅野由弘氏を紹介してもらった。菅野作品には，以前から CD，テレビ，コンサートで聴いていたり，楽譜を購入していたりして親しんでいた。そこで氏の代表作の１つである《星の死》の教材化を申し出たところ，快諾してもらった。以下の研究は，計画段階，さらには経過報告を行っている中で相談にのってもらいながら行った実践に基づいたものである。

Ⅰ　研究の目的と方法

現代音楽をベースにした音楽づくりの活動は，これまで多く提案され（Paynter & Aston（1970），坪能（1995)），また実践を通してその有効性が示されている（島崎（1993)，松永，木暮，松下（2002)，Matsushita(2017)）。

ところで，現代音楽を教材として取り上げようとした時，作曲家が今もなお活躍中であることも少な

くない。もし，その作曲家とコラボレイトすることができるとすれば，現代音楽をより有効な教材として生かした授業を展開することができると考えられる。本研究の目的は，教材とする作品の作曲家が音楽の授業に関わる場合，どのような形で連携を行えばよいのか，どのような教育的効果があるのか，そしてその意義はどのようなものであるかを明らかにすることにある。

作曲家とコラボレイトした授業実践として，佐藤（2017）がある。佐藤は作曲家伊左治直氏との個人的に親しい間柄[1)]で，氏の作品の楽譜や音源の提供を受け，中学3年生を対象に雅楽作品《紫御殿物語・鳥瞰絵巻》の鑑賞の授業を行った。佐藤（2017, p. 100）は，その実践について以下のように述べている。

> とかく「過去」のものと捉えてしまいがちな伝統音楽の学習において，「現在」も発展し続けている音楽であることを感じるためには，「今を生きる作曲家の作品」に触れることが効果的であり，その結果，生徒の我が国の伝統音楽を愛する心情をさらに育むことができると考えた。

そしてこの実践を通して，生徒は，現代雅楽作品の音楽的特徴を知覚・感受することができたと同時に，「我が国の伝統的な音楽に対する畏敬の念」が育ったと報告しており，現代雅楽作品の教材としての有用性を明らかにしている。実際，生徒が感想の中で「雅楽は日本古来からの文化で，現代の私たちはなかなかなじみがないが，伝承方法である唱歌や，日本独自の発展を遂げて今も作曲されていることなど，世界に誇れる文化であることが分かった」と書いているが，これは現代雅楽作品を教材として用いたことによるものである。

但し，佐藤のこの実践では，現代雅楽作品の鑑賞は1時間の授業においてのみである。それゆえ作曲家がこの授業に関わったのは，指導計画を立案している段階のみであったと言える。

研究の方法として，実践的方法をとる。 具体的には，2017（平成29）年6月20日から7月18日にかけて，X市のA小学校の2年生2クラスの計49名を対象にした菅野由弘作曲《星の死》をベースにした音楽づくりの授業である。

本実践は，《星の死》の鑑賞，《星の死》をベースにした音楽づくり，《星の死》の再鑑賞と学習の振り返りという三次構成で行っている。以下，2回の《星の死》の鑑賞での子どもの変容と，作曲家がそこにどのように関わっていったかを分析し，授業における作曲家との連携の在り方，及び連携することの意義を明らかにする。

Ⅱ　《星の死》とその教材性

《星の死ーヴァイオリンとピアノのためのー》（英名は《Extinction of a Star for violin and piano》）は，1983年に作曲され，同年，献呈者である小林健次のヴァイオリン，一柳慧のピアノによって初演された演奏時間約12分の作品である。

曲の中心をなすのは，冒頭に示されるC-F♯-D-E♭，すなわち「増4度，長3度，短2度音程を持つ4音の音型を基につくられた」15音から成る「基礎音列＝旋律」である。

曲全体は大きく3つの部分に分けられるが，教材として主に活用するのは第1部（ピアノパートでの第1小節から第56小節）である。この部分では，「基礎音列」の反復及びその変奏を中心とした音楽となっている。以下，その様相を簡単に示す。

まずヴァイオリンのハーモニックスで奏でられる4音の音型に続いて「基礎音列」がピアノによって反復される（譜例1）。

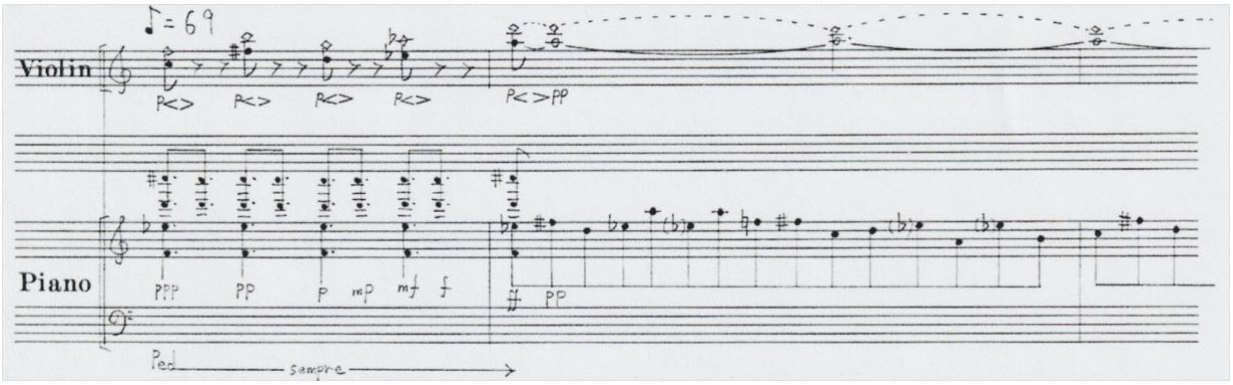
しばらくしてこの「基礎旋律」は，縮小（1/2 倍）されてヴァイオリンによって反復される（譜例２）。

なお，この「基礎音列」の縮小形は，後に他の倍率でも登場する（譜例３，４）。

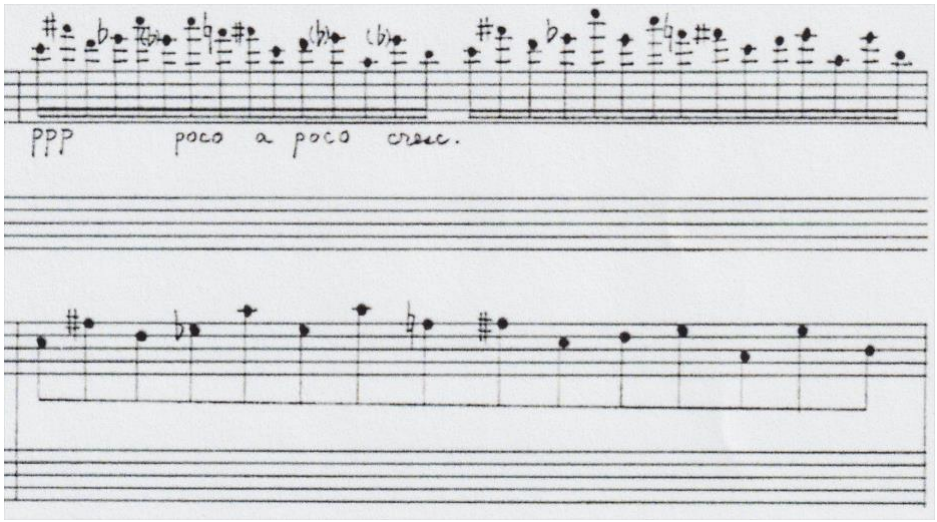
「基礎音列」はさらに，トータルセリエリズムの音楽のように音価，音域，音強が１音ごとに独立して与えられたり，旋律的な動きが与えられたりして自由に変奏される（譜例５，６）。

曲はその後，「基礎音列」の変容を軸にして，音列を構成する音程を核にした新しい音楽が加えられていく。第２部では，「基礎音列」は姿を隠し，より自由なパッセージが繰り広げられた後，再び第３部では第１部に準じた音楽に回帰する。

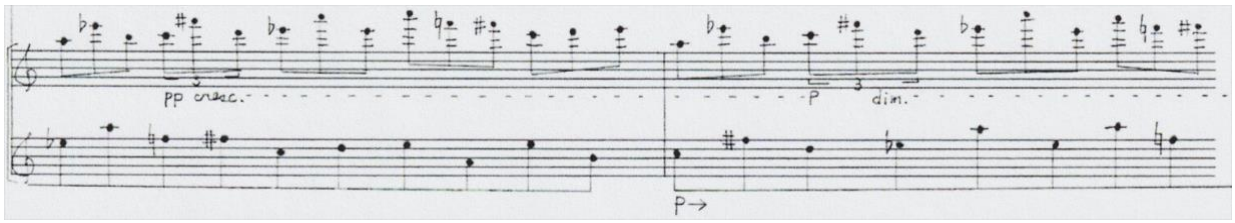
このような「基礎音列」が反復したり変化したりしている様相は，楽譜を見せたり，その部分を取り出して演奏したりすることによって，子どもは知覚，感受することができる。同時に，このような手法は音列を反復させたり変化させたりして自分たちで音楽をつくる際の，方向性を与えてくれる。それゆえ，鑑賞と音楽づくりの一体化を図ることができるということが，《星の死》の教材としての優れた点であると言える。



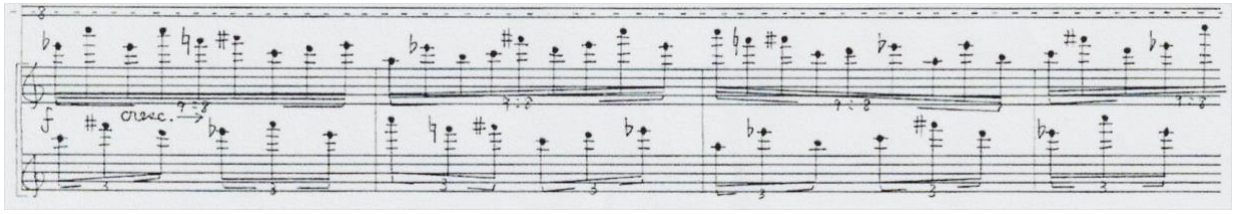
譜例１　曲の冒頭：２小節目より基本音列がピアノで反復される



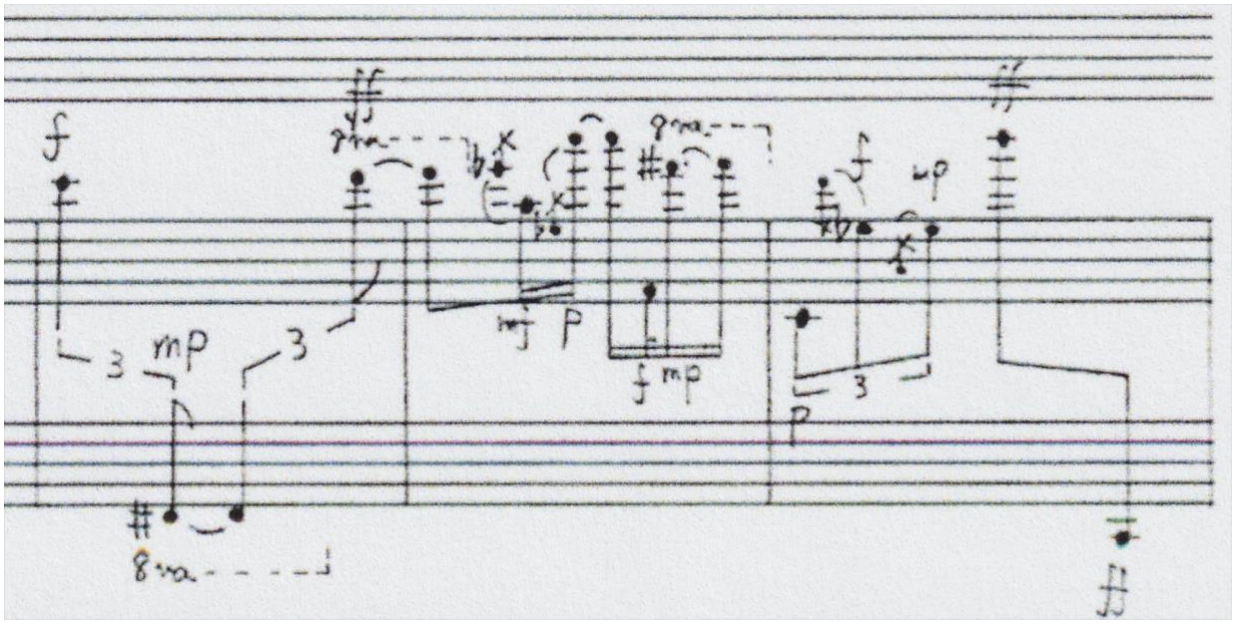
譜例２　基本音列の縮小形（1/2 倍）（４小節～，ヴァイオリン）



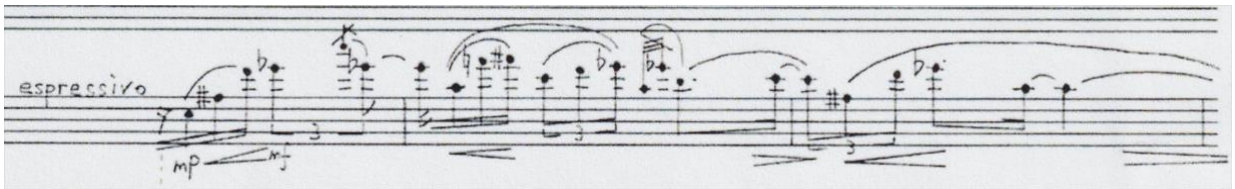
譜例 3　基本音列の縮小形（2/3 倍）の反復（22 小節～，ピアノ）



譜例 4　基本音列の縮小形（4/9 倍）の反復（44 小節～，ピアノ）



譜例 5　基本音列の自由な変奏（11 小節～ピアノ）



譜例 6　基本音列の自由な変奏（19 小節～　ヴァイオリン）

Ⅲ　実践の概要

1　題材とそのねらい

本実践の題材名は，「白と黒で音楽をつくろう」である。また題材のねらいは，「音高の組み合わせやその違いによる響きの面白さを感じ取って聴いたり，それを生かして旋律をつくったりする」「リズムや音域を変奏させることによって新しい旋律をつくることができることを生かして，班で１つの音楽をつくる」の２つである。

なお「白と黒」とは白鍵と黒鍵のことである。本校では毎年２年生の１学期に，半音を規準にした音高についての学習を行っている[3)]。その 2017（平成 29）年版が本実践である。

2　題材の指導計画とその実際

先述の通り本題材は全９時間で，次の三次構成で行った。

第一次：《星の死》の鑑賞（第１時）

第二次：《星の死》をベースにした音楽づくり（第 2～8 時）

第三次：《星の死》の再鑑賞と学習の振り返り（第 9 時）

なお資料１は，第１時を研究授業として行った際の指導案である。その中の「指導と評価の計画」に，当初の指導計画の概要が記されている[4)]。以下，第一次から第三次の概要を述べる

⑴第一次：《星の死》の鑑賞。

《星の死》の第１部のみを取り上げ，１時間の中で鑑賞，楽曲解説，再鑑賞という流れで行った。その際に，曲名を，英名をそのまま日本語の音に置き換えて「イクスティンクション・オブ・ア・スター」と提示し，「星の死」という言葉から受ける印象ではなく，音楽そのものに耳を傾けることができるようにした。

鑑賞にあたっては，最初は何の説明もなく聴き，第一印象を大切にできるようにする。その上で楽曲の構造について学習した後にもう一度鑑賞し，聴き方の深まりを子ども自身が感じることができるようにした。また楽曲解説においては，「基礎音列」の音程構造を理解できるよう，グラフ化して提示した（図 1）。また「基礎音列」が変奏されている部分は実演し，もとの形のものとどのように聴こえ方が変わるかを自分の耳で確かめることができるようにした。

図１　「基礎音列」のグラフ化

⑵第二次：音楽づくり

音楽づくりは，「増４度のような歌いにくい音程であっても分奏することで表現が容易になる」「楽器に音名と音域が表示されているのでオクターブ高く，あるいは低くするという操作が容易である」という理由からトーンチャイムを用いて行った。

音楽づくりは，１グループ８人編成で，グループごとに 12 半音の中から増４度音程を含む４音高を予め指定する（図 2）。グループによる音楽づくりは，この指定された４音高のトーンチャイム（全音域）を用いて，以下の方法で行った。

班	使用するトーンチャイム
1班	C (C3～C7),
	D (D3～D7),
	D#/E♭ (D#/E♭3～D#/E♭7),
	F#/G♭ (F#/G♭３～F#/G♭７)
2班	C#/D♭ (C#/D♭3～C#/D♭7)
	E (E３～E７)
	G (G３～G７)
	G#/A♭ (G#/A♭３～G#/A♭７)
3班	F (F３～F７)
	A (A3～A6)
	A#/B♭ (A#/B♭３～A#/B♭６)
	B (B3～B６)

図２　各班のトーンチャイムの音高

①4 音高を用いて「き本のせんりつ」をつくる。

トーンチャイムを実際に鳴らしてその響きを確かめながらグループの 4 音音列の「き本のせんりつ」をつくる。この「き本のせんりつ」を用いて ABA の三部形式の音楽をつくっていく。

②トーンチャイムの担当を決める。

まずグループを 4 人ずつ高音担当（音域表示５）と低音担当（音域表示４）の２つに分ける。次いで，それぞれ４人の中で，4 音高の担当を決める(図 3)。

白と黒で音楽をつくろう（き本のせんりつ）

2年　1組　1はん

＜き本のせんりつ＞

	1	2	3	4
音名	D＃／E♭	F＃／G♭	D	C
4グループ				
5グループ				

図３　トーンチャイムの担当表

③A の音楽をつくる

まずそれぞれの音域での「き本のせんりつ」のテンポと反復回数を決める。その上で，どちらの音域の「き本のせんりつ」を先に始めるか，先に始めた音域の「き本のせんりつ」の反復を何回聴いてからもう一方の音域の「き本のせんりつ」を始めるかを決める。

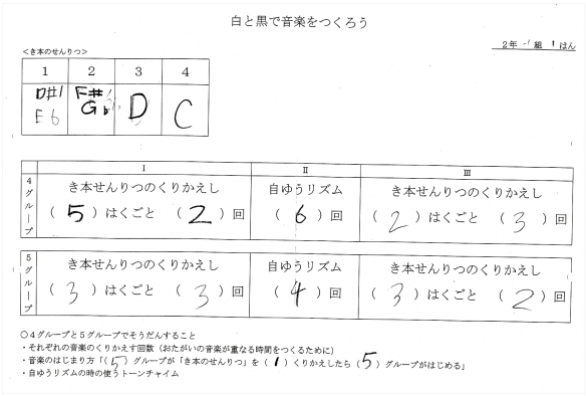
この部分は，《星の死》の最初の部分（譜例 1）をベースにしている。但し，後から入る「き本のせんりつ」は，拡大形でもよく，またその比率も先の「き本のせんりつ」のテンポ，すなわち音価に対して自由である。さらに言えば，それぞれの音域での「き本のせんりつ」は，互いに独立したテンポで演奏することになり，その響きはより複雑に聴こえる。

④B の音楽をつくる

A では，「き本のせんりつ」は等時（＝等拍）的に刻まれていたが，B では，音高の順番は保ちながら，それぞれが鳴らすタイミングは１人１人に任される。すなわち，自分の前の音高が鳴ってからすぐに鳴らす場合も，少し時間をおいて鳴らす場合も出てくる。また，そのタイミングも「き本のせんりつ」の繰り返しごとに変えてよいようにする。これによって B の音楽は自由リズムの音楽になり，より複雑な響きの音楽となる。

この部分は，《星の死》の基本音列の自由な変奏（譜例 5）をベースにしている。勿論，子どもにとって《星の死》のように厳密に音価が指定されている複雑なリズムを演奏することは難しいが，敢えて音価を指定しないことによって，《星の死》の響きの世界を体験できることを意図している。

図４は，音楽づくりの時に用いたワークシートである。


白と黒で音楽をつくろう

2年 1組 1はん

<き本のせんりつ>

1	2	3	4
D#/E♭	F#/G♭	D	C

	I	II	III
4グループ	き本せんりつのくりかえし（5）はくごと（2）回	自ゆうリズム（6）回	き本せんりつのくりかえし（2）はくごと（3）回
5グループ	き本せんりつのくりかえし（3）はくごと（3）回	自ゆうリズム（4）回	き本せんりつのくりかえし（3）はくごと（2）回

○4グループと5グループでそうだんすること
・それぞれの音楽のくりかえす回数（おたがいの音楽が重なる時間をつくるために）
・音楽のはじまり方「（5）グループが「き本のせんりつ」を（1）くりかえしたら（5）グループがはじめる」
・自ゆうリズムの時の使うトーンチャイム

図４　音楽づくりのワークシート

なお，音声資料 1～6 は実際に子どもがつくった音楽である。

【音声資料 1】子どもがつくった音楽 1

【音声資料 2】子どもがつくった音楽 2

【音声資料 3】子どもがつくった音楽 3

【音声資料 4】子どもがつくった音楽 4

【音声資料 5】子どもがつくった音楽 5

【音声資料 6】子どもがつくった音楽 6

⑶第三次：《星の死》の再鑑賞と学習の振り返り

まず第 1 時で聴いた部分をまず聴き，初めて時と比べながら感想を書くよう伝え，音楽づくりの経験に基づいて鑑賞することができるようにした。

続いて全曲を鑑賞した，それに先立って第 3 部の入りを確認できるように，「き本のせんりつが聴こえてきたら手を挙げましょうと問いかけながらその部分付近を取り出して聴いた。また全曲鑑賞時にはタイマーを掲示し，今どのあたりを聴いているのかがわかるようにし，集中力を持続させながら鑑賞することができるようにした。

そして最後に，「イクスティンクション・オブ・ア・スター」を日本語にすると「星の死」となることを伝えた後，授業全体の感想を書き，一連の授業を締めくくった。

３　作曲家の授業への関わり

一連の授業において，例えば来校して作品について子どもに話をするといった，作曲家が子どもに直接的に関わることはなかった。授業前，授業の途中，そして授業後に報告，相談を電子メールで行い，その都度アドバイスをもらった。

⑴授業前（2017 年 4 月 9 日）

授業を行う時期，学年，大まかな指導計画を報告した上で，作品の解釈について相談した。

《星の死》の最初の部分は，先述の通り，ほぼ「基本音列」の反復と変化で成り立っている，そこで「テンポを変えたり，音価を変えたりして音域を変えたりして 1 つの音型からいくつもの新しい音楽がつくられるということの面白さ」を教材として取り上げる際の 1 つのねらいにしていきたいと考えた。

作曲家と接点がなければ，このねらいでそのまま授業を行っているところであるし，これまでもそうしてきた。一方，そのように単純化して扱うことは作曲家の意に沿うとは必ずしも限らない。その是非は，ある意味，授業の根幹にも関わるところである。そこで，この点についてアドバイスを求めたところ，次のような回答をもらった。

「見える形のシステム」で書いた，ほぼ最初の作品ですので，そのように扱って頂いて結構です。

このよう教えてもらったことで，当初の計画通り授業を進めることにした。

授業を行う上で，もう１つ気になっていたところが，第１部の後半以降の，「基本音列」の反復と変化から脱していく部分の解釈であった。授業で直接的に取り上げる部分ではなかったものの，最後の全曲鑑賞の際には，子どもに説明を要する部分であった。そこで「基本音型を構成している増４度，長３度，短２度，長２度，（あとCE♭F♯に含まれている短３度）の自由な組み合わせによる音楽」と解釈してよいかについて尋ねてみたところ，次のような回答をもらった。

基本的にはそうです。システマチックな前半が，「波紋が同心円状に拡がる」部分とすると，ここからは，「同心円状に拡がる波紋」の任意の場所に「別の石を投げ込む」と考えてみて下さい。「同心円」は乱れ、新たな形が生まれます。音楽的には，ここからは「線的な形」から「幾つかの音が集まった響き」に移行すると考えてはいかがでしょうか。考え方としては、FM変調にも似ています。元の波形に，FM変調を加え，その変調波からサンプルを取り出す，そうすると波は粒になりますが，響かせておけば「和音状の響き」が聞こえる，といった発想です。

そこで，この部分については「き本のせんりつのかいぞうのかいぞう」と説明することにした。

⑵授業の途中（《星の死》の鑑賞の授業の報告）（2017年6月24日）

《星の死》の最初の鑑賞が終わった後，その時の子どものようすについて，

最初の子どもの感想は，「こわい音楽」というのが多かったです。ただそこで終わらさずに，減５度（増４度）が多いことをグラフ化して示し，この音程（子どもには音の階段と説明しています）が多いからこのような響きになることを説明し，音程が音楽の中で大きな役割があることについて説明しています。

と報告した。正直なところ，「こわい」という感想が，後述のように多かったので，作曲者に対して少し申し訳ない気持ちをもっていた。ところが，それに対して，

まさに，増４度（減５度）のなせる技でしょうか。子どもたちのみならず，この音程は，「恐ろしい」「こわい」「暗い」「闇」「刺激的」と感じられ，そして，それを裏返すと「神秘的」という事になります。「底知れぬ神秘」です。直感的にそうで，子どもたちは実に素直に受け入れている，と思います。因みに最近話題に上る「Jアラート」は，増2度音程の2音が，増４度幅で，振幅を繰り返しています（音程幅は増2度です。これは短3度と同じですが，動き出すと増2度に聞こえる特性があります）。早稲田の音響チームに作成依頼があり，そのチームが「どういう音が危険，危機を感じさせるか？」という相談をしてきたので，即座に「増４度」を提案し，それで作り，20種類の候補の中からそれが選ばれました。選んだのは当時の小泉首相だそうです。そして「実に不快な、危険な音がする」などと評されて、大成功を収めました。これが、人類の「増４度」に対する感覚なのです。

と教えてもらった。すなわち，子どもは十分に《星の死》の響きのよさや面白さを感じていると。

さらに続けて，

人間は，分からないものに対して「怖い」と感じると思います。幽霊もそうですが，分かってしまえばお友達。子どもたちの反応，また聞かせて下さい。

と，励ましの言葉をもらった。音楽づくり経て，もう一度《星の死》を鑑賞した時の子どもの感想をどれだけ変えることができるか，これを目標に以降の授業に取り組んでいくようにした。

⑶授業後（2107 年 7 月 26 日）

一連の授業が終わった後に，指導案，《星の死》の 2 回の鑑賞時の子どもの感想をまとめたものや子どもがつくった作品の音声データなどと一緒に実施報告を行ったところ，次のような望外の感想をもらった。

実に見事に子どもたちに音楽を伝えていることに，驚きました。分析も，小学校２年生に伝えられるのだと。お見事です！

「死」という言葉の先入観を与えずに，音楽そのものにアプローチさせる事から始まり，細部に渡って考えられた授業構成，素晴らしいと思います。

また，子どもたちに，段階を踏んで感想を書かせると，いかに吸収してくれたかも良く分かります。最もテンションの高い音程が，実は，最も硬質な光を放つことも，感じてくれた記述がありますし，言語で表現できない子も，何かを感じてくれたんではないかと信じることが出来ます。

この様な試みに，拙作を取り上げて頂いた事，改めて感謝いたします。

また後日[5]にも，

子どもたちは先生の授業で，このステップを一段上がったという言い方も出来るかと思います。そして，その材料が拙作「星の死」だった。サビ抜きのお寿司から，「サビ抜きなど許せない」への階梯です。

と有り難いコメントを寄せてもらった。

さらに，子どもがつくった音楽に対しても，

「星の死」のリズムが醸し出す秩序の捉え方を，実に上手く使っていると思います。

子どもたちは，形から来るパターン認識の第一歩を踏み出したと思います。

旋律とは言えないパターンを使いこなすのは，横の繋がりも去る事ながら，長い余韻から来るハーモニックな感覚が必要だと思います。その意味でも，教育の成果が上がっていると思います。

そして，何よりも，実際に音を出すための、トーンチャイムの使用は，身体性の活用という意味でも、大きな効果を上げていると思います。

というあたりが，子どもたちの作品（？）を聞いての感想です。

のように，作曲者でしか書くことができないコメントを寄せてもらった。

子どもには，「作曲家の先生が皆さんのことをすごく褒めてくださったよ」と，ざっくりとした形で伝えたが，大変喜んでいた。

4　子どもの《星の死》の受容における変化

一連の授業では，先述の通り《星の死》を，第 1 時で 2 回（初めての鑑賞，楽曲の構造を学んだ後の鑑賞），最終時で 2 回（音楽づくりを終えての鑑賞，

全曲鑑賞）の計 4 回行った。最後の全曲鑑賞以外は，聴いたのは第 1 部のみだが，これら 4 回の子どもの感想を比較してみると，次のような変化がみられた。

⑴初めての鑑賞での子どもの感想の傾向

「この曲は（　　）」の中に文章を書き込む形で，第一印象を答えるようにした。その中で，圧倒的に多かったのが「こわい」「ぶきみ」「ぞくぞくする」「おばけがでてきそう」というもので，49 人中 37 人の回答に，このような言葉が書かれていた。それ以外には，「かなしい」「ウキウキした」「たのしそう」「ふしぎ」といった印象的な感想が見受けられた。

「こわい」という感想の中には，「ずっと高い音でこわかったです」のように，音楽を形づくっている諸要素を交えての記述もあったが，2 人と全体的にはごくわずかであった。

⑵楽曲の構造を学んだ後の再鑑賞での子どもの感想の傾向

「基礎音列」をグラフ化してその音程構造を説明したり，変奏されているようすを実演したりした後，楽曲の構造に注意してもう一度聴き感想を書くようにした。

「こわい」といった記述は 35 人に見られ，その数はあまり変わらなかったものの，「はやくなったりひくくなったりしててんぽもはやくなったりおそくなったりしてこわかった」「ぴあのとばいおりんのたった 2 つなのに 2 つの音がかさなってどんどんおおきな音になったからこわいとおもいました」のように，音楽の要素や仕組みを根拠にして自分の印象を書いている子どもが 17 人と半数近くに増えた。また「ひくくなったりたかくなったりしておもしろい」「おんなじりずむでいろいろなことができるとはおもわなかった」のように，純粋に音楽の要素や仕組みに由来する面白さについて記述していた子どもが 7 人であった。最初の鑑賞時には，「どんどんおとがおおきくなっている」と知覚したことをそのまま書いていた子どもが 1 人だったことから，音楽の要素や仕組みに注意して聴く子どもが大きく増えたといえる。

⑶音楽づくりを終えての再鑑賞での子どもの感想の傾向

「はじめにきいたときとくらべて」という観点で感想を書くようにした。「こわい」という言葉を書いていたのは 13 人と第 1 時と比べて大きく減った。変わりに，「はじめはこわいで，いまはきれいだなとおもいました」「はじめてきいたときはこわいきょくだとおもっていました。白と黒で音楽をつくろうをやるときれいな音楽でした」「はじめてきいた時はこわいなーと思ってたけれどもう一どきいてみると…きれいながっそうみたいですごくきれいでした。かいぞうのなかのかいぞうってどんなのかわかったのでびっくりだなーとおもいました。きれいな音がすごくすき」のように，「きれい」という言葉を書いていた子どもが 9 人いた。「きれい」という記述は，⑵の時にも 2 人いたが，音楽づくりを経験することで，増 4 度の響きと「お友達」になった子どもが増えたことが窺える。また「まえきいたおとといまきいたおとが，ちがうみたいにかんじました。音がくと音がくがかさなっている」「いろんな音がかさなっている。さいしょに聞いたときよりも，同じリズムだけどすこしちがうと思った。とまったりいろんなくふうがされている。よく聞いてみるとたくさんのがっきをつかったように見える。でもすくなくがっきをつかっている」「はじめてきいたきいた時はぶきみだとおもったけどもう一どきいてみるとたかくてきれいな音だと思いました」「はじめてきいた時はこわかったけど，いまはあんまりこわくなくなって音が小さくなったり大きくなったりしてぶきみ」のように，「きれい」「こわい」という記述をしているしていないにかかわらず，音楽の要素や仕組みに依拠して感想を書いた子ども 22 人となっていた。

⑷全曲鑑賞での子どもの感想の傾向

「こわい」と書いていた子どもは 10 人,「きれい」と書いていた子どもは 8 人と，このあたりは⑶と同じ傾向であった。顕著だったのは,「もともとあるメロディが入れかわったりもどったりするのがとてもおもしろいと思いました」「さいしょはき本のせんりつやけど，まんなからへんがぜんぜんき本のせんりつじゃないからおもしろい。さいごがひくい音になっていておもしろかった」のように,「きれい」「こわい」という記述をしている子どもを含めて，音楽の要素や仕組みに依拠して感想を書いた子ども 30 人と，さらに増えていた。

⑸感想の記述の変化からみた子どもの《星の死》の受容の変化

感想の中で,「こわい」「きれい」「要素や仕組み」と記述している子どものべ人数の変化によって，4 回の鑑賞での子どもの感想の傾向の移り変わりをグラフ化すると，図 5 となる。

それぞれの言葉についての人数の変化をみてみると,「こわい」という記述が回をおうごとに少なくなっているのに対して,「きれい」や「要素や仕組み」を踏まえた記述が増えていったことが分かる。すなわち，子どもは《星の死》をベースにした音楽づくりを行うことを通して,《星の死》を，表面的な響きから，その響きを引き起こす楽曲の構造に注意して聴くことができるようになり，それによって「お友達」になっていたことが窺える。

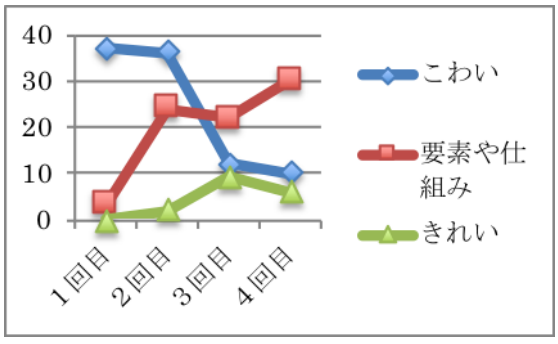


図 5　4 回の鑑賞における子どもの感想の傾向の移り変わり

⑹授業全体の振り返りでの子どもの感想

「きれいでおもしろかった」「いろんなおとをだしてみんなできょうりょくしてだしたうたがたのしかったです」のように，音楽づくりが楽しかったという感想が多かった。

その中で,「トーンチャイムで音楽をつくろうじゃなくてほとんどが《イクスティンクション・オブ・ア・スター》をつくろうになるぐらいにてた」「トーンチャイムは，グループでやればいい。自分だけでやるよりみんなでやったらじゆうリズムなど，いろいろなきょくがたのしめてよかったとおもいました。イクスティンクション・オブ・ア・スターをきいたときとトーンチャイムをきいたときは，き本のせんりつがにているとおもいました」「イクスティンクション・オブ・ア・スターがおもしろいとこもあったしこわいとこもあったからいいなと思った」のように,《星の死》と音楽づくりとを関連させて感想を書いている子どももいた。《星の死》と音楽づくりの関連についての発言や記述は，音楽づくりの発表会で，ある班がつくった音楽に対して「3 班が，イクスティンクション・オブ・ア・スターと同じリズムのようなものがあってとてもよかった」と感想を述べたり,《星の死》の 3 回目の感想の中で,「トーンチャイムでつくった音がくとイクスティンクション・オブ・ア・スターの音がくがぜんぜんにていないとこもあったりにているところもあった」書いていたりと，他の場面でも見受けられ，子どもたちの心に残る曲となったことが窺えた。

図 6～9 は，4 人の子どもの第 1 時と最終時での《星の死》を鑑賞した時に感想を記したワークシートである。

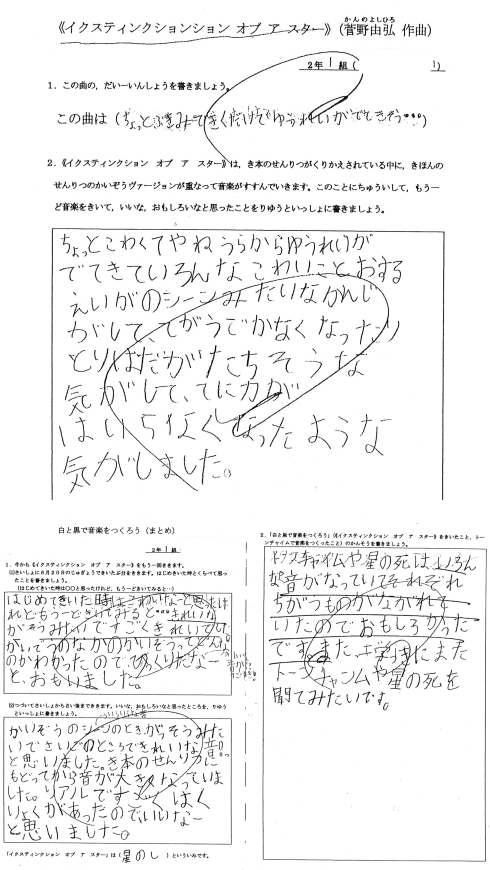


図6　4回の鑑賞での回答の変遷（A児）

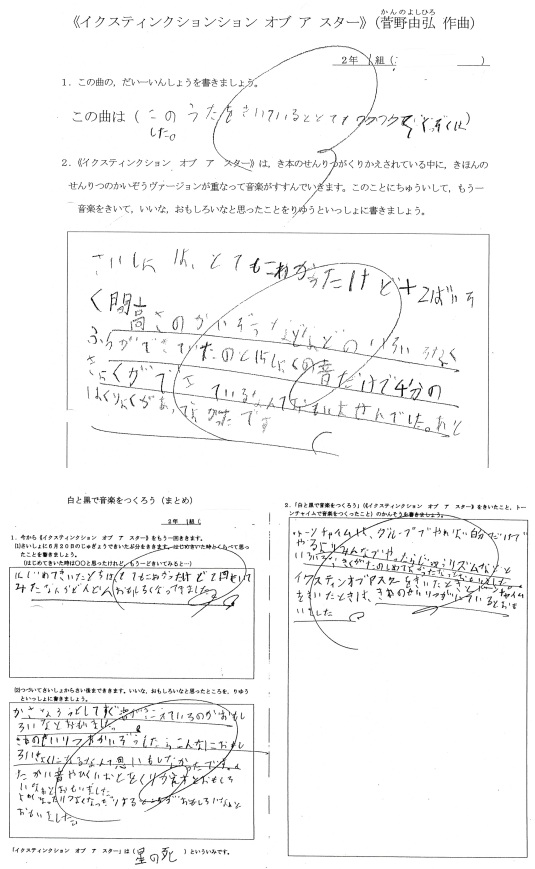


図8　4回の鑑賞での回答の変遷（C児）

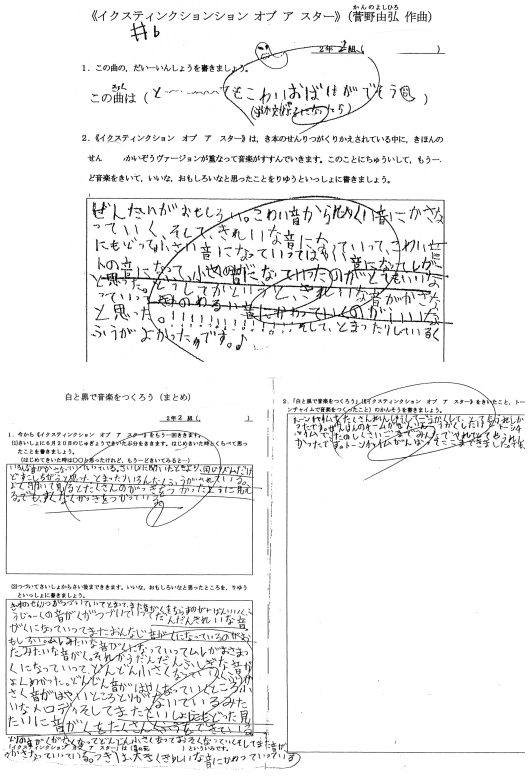


図7　4回の鑑賞での回答の変遷（B児）

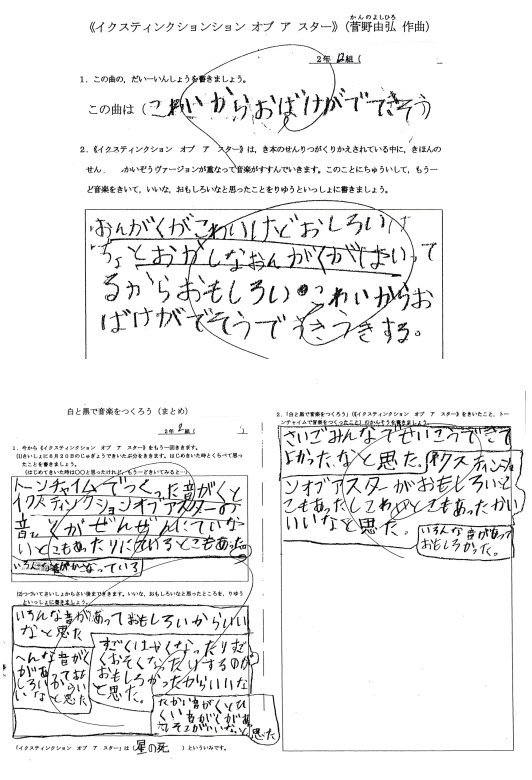


図9　4回の鑑賞での回答の変遷（D児）

Ⅳ　考察

一連の授業では，《星の死》をベースにした音楽づくりを通して，《星の死》を，楽曲の構造を踏まえてそのよさや面白さを感じ取って聴くことができるようになったという子どもの成長が表れていた。次に，子どもの成長に対する作曲家の寄与について考察する。

今回の実践において作曲家は，上述の通り常にオブザーバーであった。作曲家として作品を語り，創作を語り，作曲家の視点で子どもの姿を捉えながら，一連の授業に対して様々な示唆を与えてもらった。実はこのことが，教師の指導観，児童観，教材観，に大きな影響を及ぼした。

まず指導観であるが，大きな指針となったのは，いただいたメールの中の「人間は，分からないものに対して『怖い』と感じると思います。幽霊もそうですが，分かってしまえばお友達」という文章であった。

資料１の指導案の中の指導計画にもあるように，音楽づくりは，当初は上述のものとは別の方法で行う予定だった。具体的には，時計の秒針を規準に，「き本のせんりつ」の基本形ならば１秒ごとに，拡大形ならば２秒ごとにトーンチャイムを演奏する，また反復回数も必要な秒数から逆算して決め，１分間の枠組みの中で音楽が完結するようにしようと考えていた。しかし，そうすると実際に使える拡大，縮小形が秒針で測れるものに限られ，《星の死》で表れる「基礎音列」の様々な変奏の面白さを経験することができない，そして何よりも子どもの注意が秒針通り演奏することに向けられ，実際に奏でられる音楽に十分浸ることができないのではないかと考え，上述の方法で音楽をつくるようにした。

また児童観では，子どもは，教師が思っている以上に《星の死》の響きの面白さを感じ取っているということ気付かされた。第１時で《星の死》を鑑賞した時の子どもの感想には，「こわい」と書いている子どもが多かった。特に２回目は，楽曲の構造について説明した後であったので，少し残念に思っていた。しかし作曲家は，それを肯定的に捉えていた。その後の音楽づくりの方法の再考は，この気付きにも因っている。

最後に教材観では，ただ楽譜やライナーノートを読んでいるだけではわからない，作曲家の創作に対する考え方と照らし合わせて《星の死》の授業での取り上げ方を考えることができた。特に，作曲家にとって増４度＝減５度は特別であるということを知り，単なる音程の一つではなく，その響きのよさを味わうことも大切にしていこうと考えた。その意味で《星の死》を「きれい」と感じる子どもが増えたということを，とても嬉しく思った。

そして，作曲家との交流によって引き起こされた教師の変容が，この実践での子どもの姿に結び付いたと言えよう。

以上のことから次の結論が導かれる。

Ⅴ　結論

作曲家が音楽の授業に関わることの教育的効果，連携の方法，そしてその意義は，以下の通りである。

１　教育的効果

作曲家が音楽の授業に関わることでもたらされる教育的効果は，作品をより深いレベルで教材化することができることである。

今回の実践において，作曲家と直接コンタクトをとることによって，作品の構造のみならず，作曲家の音楽観を含めて《星の死》を捉えることができた。それは，楽譜やCDのライナーノートだけからではわからないことである。そしてそれが，音楽づくりの方法の練り直しをはじめ，授業の進め方に影響を与え，結果，子どもの音楽的な成長を促すことに繋が

っていくのである。

2　連携の方法

作曲家が音楽の授業に関わる有効な方法は，作曲家の立場で作品を語り，作曲家の視点で子どもの姿を捉えていくことである。

授業である限り，教材曲の指導上の位置付けを明確にした上で行わなければならない。また，小学生，中でも低学年の子どもを対象にした場合，その教材曲の取り上げ方や発問に工夫が必要である。それゆえ，実際の授業を進めるのは，音楽の教師が主体となる。

その中で作曲家の視点は，子どもの姿を別の見地から捉え直したり，指導の仕方を省みたりする上で，とても貴重になってくる。そしてそれが，より子どもに即した授業づくりに繋がっていくのである。

3　作曲家が授業に関わることの意義

このように，作曲家自身が関わったこのような授業では，作曲家と教師，そして子どもとの間に，作品を通したコミュニケーションが成立する。これが，このような取組の意義である。図 10 は今回の実践での三者の関係を表したものである。

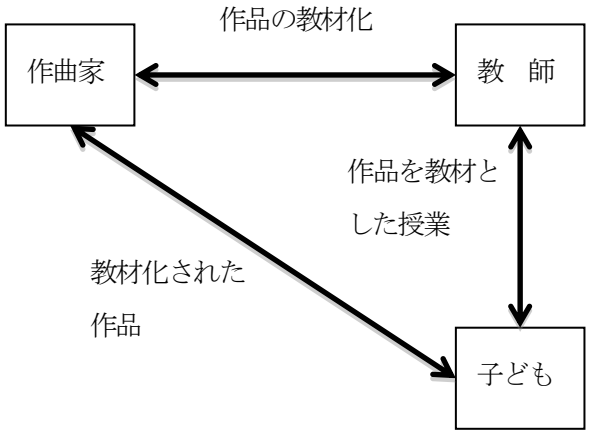


図 10　本実践における作曲家，教師，子どもの相関図

特に子どもについては，授業において作曲家とその作品と出会い，教師を通してその作品について学ぶことで自身の音楽をより豊かなものにする。そして，その作品を鑑賞した時の感想を還していくという形で作曲家と繋がっていくのである。

また，現代作品をベースにした音楽づくりそのものについて，

> 大抵の人は，喜んでいると思います。自分の作品が色々な形で聴かれ，それによって音楽的コミュニケーションが成立する，素敵な事です。
>
> 今後とも，こうした試みを継続されますように。

と作曲家が述べている[6]ことから，作曲家にとっても貴重な機会となっていることが窺える。授業を通して自身の作品の聴き手が増え，その聴き手が自身の作品を通して音楽的に豊かになっていくことは，作曲家の意に沿うものでもあると考えられる　このような取組は，現代音楽を教材とするからでこそ可能なことである。しかし，授業という場で作曲家と教師が結び付くという機会は，ほぼ皆無と言ってよい。

近年，日本現代音楽協会主催の音楽づくりのワークショップ[7]のように，作曲家と音楽教師の垣根を取り払おうとするプログラムも行われている。また，学習指導要領においても，「拍節的でないリズム，我が国の音楽に使われている音階や調性にとらわれない音階などを児童の実態に応じて取り上げるようにすること。」（文部科学省 2018, p. 133）とあるように，現代音楽とも関連が深い様式の音楽を取り上げていくことを推奨している。作曲家と連携して授業を行っていくことで，これまでほとんど行われてこなかったであろう，現代の創作活動の空気を取り込んだ音楽教育が展開できるのではないであろうか。

おわりに

本実践に対する全面的な協力，並びに本稿を書くにあたって楽譜や私信の引用を快諾いただいた菅野由弘氏に対して，深くお礼を申し上げる。この実践を通して，子どもの成長を共に喜べたことを糧として，今後もこのような実践に取り組んでいきたい。

この実践を終えた後，「他に『見える形のシステム』があれば教えてください」と尋ねると，《光の残像Ⅰ―ピアノのための―》のCDと楽譜を送ってくださった。今度はこの曲を教材化して授業を行っていきたいと考えている。

【注】

1）近藤は，Kondo（2017 p.47）で，このパネルディスカッションについて‘One of the panelists in today’s discussion made a very interesting presentation about his successful cases of using contemporary avant-garde music classes.’と振り返っている。またパネルディスカッションの直後に「このような取り組みに対してどのように思われますか」と問い掛けたところ，「これを子どもがつくった作品と呼ぶことに対しては抵抗があるが，（取り組み自体は）いいんじゃないかな思う。」と答えていた。

2）2016年8月21日に北海道教育大学岩見沢校で行われた日本学校音楽教育実践学会第21回全国大会での発表時に佐藤はその旨を述べていた。

3）例えば資料2（楽譜）及び3（音声データ）の《音の階段》を常時活動で歌うことで，鍵盤上の音高が半音単位で構成されていること，またグリッサンドを通して音高は低音から高音まで連続的であることを学習するようにしている。

4）指導案上では全8時間の計画であったが，音楽づくりに少し時間を要したため全9時間となった。

5）本稿を書くにあたって楽譜や私信の引用をお願いした際の，2018年1月22日の返信メールにおいて。

6）同上。

7）例えば2017年3月11日に東京音楽大学で行われた「現音　音楽づくりワークショップ 2017 vol.4　リゲティ&北爪道夫作品を基に“音楽づくり”を楽しもう！」には，多くの現代日本の作曲家が参加し，音楽教師とともに音楽づくりを行っていた。

【引用・参考文献】

佐藤圭佑（2017）「現代雅楽作品の鑑賞教材としての有用性―伊佐治直作曲《紫御殿物語・鳥瞰絵巻》を中心に―」日本学校音楽教育実践学会『学校音楽実践論集』2017. No.1. pp.100-101.

島崎篤子（1993）『音楽づくりで楽しもう！』日本書籍

坪能由紀子（1995）『音楽づくりのアイディア』音楽之友社

松永洋介，木暮朋佳，松下行馬（2002）「現代音楽の指導と学習」日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』Vol.6.pp.22-39.

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領解説音楽編』東洋館出版社

Kondo, J.（2017）“Some Thoughts on Musical Understanding in Education” *InInternational Journal of Creativity in Music Education, vol.5.* Institute of Creativity in Music Education Tokyo: pp.44-49.

Matsuhita, I (2017) “The Significance of Creative Music based on Contemporary Music ” *InInternational Journal of Creativity in Music Education, vol.5.* Institute of Creativity in Music Education Tokyo: pp.34-43.

Paynter, J.& Aston, P. (1970) Sound and Silence-Classroom Project in Creative Music-, The syndics of the Cambridge University Press.
山本文茂, 坪能由紀子, 橋都みどり共訳 (1982) 『音楽の語るもの一原点からの創造的音楽学習』音楽之友社

【参考資料】

菅野由弘『RESOUNDING SPHERE Ⅰ一星の死　菅野由弘作品集』fontic FOCD3128, CD, 1991年録音

２年１組　音楽科学習指導案

題材名　白と黒で音楽をつくろう

教材名　《星の死》,「白と黒で音楽をつくろう」

平成２９年６月２０日（火）第５校時
指導者　神戸市立水木小学校　松下　行馬

１．題材について

（1）ねらい
・音高の組み合わせやその違いによる響きの面白さを感じ取って聴いたり，それを生かして旋律をつくったりする。
・リズムや音域を変奏させることによって新しい旋律をつくることができることの面白さを生かして，班で１つの音楽をつくる。

（2）題材観（小学校部会テーマ「いいね！おもしろいね！みつけようよ音楽の魅力」との関連）
音高を自ら操作することを通して，音楽における音高の働きが生み出すよさや面白さを感じ取ることをねらいとした本題材である。音高の組み合わせを工夫することでいろいろな響きの旋律が生まれることの面白さを感じ取った児童が，友達と音を介して対話しながらその組合せ方を工夫し，１つの旋律をつくる。また音域やリズムを変奏することで，１つの旋律から新しい旋律をつくることができることの面白さに気付いていく。そして，それらの旋律及びその変奏をどのように組み合わせていけばよいかについて，その響きに耳を傾けながら，一人一人が思いや意図もってグループで１つの音楽をつくることができる題材である。

（3）児童の実態と目指す子供像
音楽づくりに関する学習は，１年生の３学期の「数え唄をつくろう」，２年生の５月の「ことばをつないでリズムをつくろう」で，自分たちで音楽をつくることの楽しさを感じ取っている。ただこれらの学習では，ことばの音数に基づいたリズムづくりが主であり，音高を操作する音楽づくりは初めてとなる。

本題材を通して，音楽を形づくっている要素としての音高の働きに興味をもつとともに，音高の組み合わせによって様々な響きが生まれることのよさや面白さを感じ取りながら聴いたり，組み合わせ方の違いから生まれる響きの違いを生かし，思いをもって簡単な音楽をつくったりする力を身に付けるとともに，その経験を歌唱や器楽の活動にも生かすことができる子供を育てたいと考えている。

２．学習指導要領との関連

A表現　（3）音楽づくり　イ　音を音楽に構成する課程を大切にしながら，音楽の仕組みを生かし，見通しをもって音楽をつくること。 B鑑賞　イ　音楽を形づくっている要素のかかわり合いを感じ取り，曲の構造を理解して聴くこと。		
〔共通事項〕 音楽を形づくっている要素についての指導内容	旋律	反復（変化）
	・音高の組み合わせが生み出す響きの面白さを感じ取って聴いたり，それを生かして旋律をつくったりする。	・旋律の反復やリズム，音域の変化のよさや面白さを感じ取りながら楽曲の構造を理解して聴いていたり，それを生かして音楽をつくったりしている。

３．教材について

＜教材＞　《星の死》　菅野由弘　作曲
１９７６年に作曲されたヴァイオリンとピアノのための作品。増四度，長三度，短ニ度をもつ４音の音型を基につくられたC－F#－D－E♭－A－E♭－A－F－F＃－C－D－E♭－A－E♭－Bの１５音の基礎音列＝旋律の反復と変化を軸につくられている。音高の組合せ方が旋律の響きに関わっていることに気付いたり，音域やリズムを変化させることで１つの旋律からまた違った響きが生まれることの面白さを感じ取ったりするのにふさわしい教材である。

＜教材＞　「白と黒で音楽をつくろう」
音高の組合せを工夫して旋律をつくったり，その旋律を音域やリズムを変化させて変奏させてグループで１つの音楽をつくったりするためのオリジナル教材。《星の死》の楽曲構造を援用し，鑑賞との関連を図ることができるようにしている。また，グループの音楽の中で，個人に音域やリズムを決めることができる部分を設けており，一人一人のアイディアを取り入れながらグループで１つの音楽をつくっていくことができるようになっている。

４.「主体的・対話的で深い学び」に迫る３つの観点について

（1）学習展開の工夫や意図

音楽における音高の働きが生み出すよさや面白さを感じ取って聴いたり表現したりすることを意図して学習計画を立てた。

常時活動では,「音高は低音から高音へと連続的になっている」「我々が普段親しんでいる音楽は，その中から１２の音高を取り出し，それらを組み合わせてできている」という音高の本質的な性質について，オリジナル教材《音の階段》を用いて半音階進行や連続的なグリッサンドを楽しみながら確認できるようにする。

音楽づくりは,《星の死》をモデルにして行う。まず特徴的な音高の組合せで旋律が出来ていること，及びその旋律の音域やリズムが変えなられながら変奏されていることを学んだ上で鑑賞し，どのように音楽をつくっていけばよいか，見通しをもつことができるようにしている。

グループでの音楽づくりは，トーンチャイムを活用するようにする。音高の順序，　音域，持続を容易に変えることができることを生かし,音高の組合せを試しながら友達同士で意見を交換しながら音楽をつくっていくことができるようにしている。また，オクターブの変化や音高間の時間的な長さの選択は個人個人に委ねる部分をつくるようにし，メンバーの一人一人の思いや意図が反映できるようにしている。

（2）発問の工夫

《星の死》の鑑賞では,「この曲の第一印象を簡単なことばで書きましょう」と問い掛ける。その上で，児童の楽曲に対する印象が音高の組合せと関連していることにふれ，旋律における音高の組合せの働きに興味をもつことができるようにする。また「基本の旋律と同じに聴こえますか？（どうしてそう思いますか?）」と問い掛け，元の旋律と比べながら，音域やリズムを変えることでその響きが変化することの面白さに気付くようにする。

グループで音楽をつくる場面では,「この順番とこの順番では，どちらがよいと思う？」「高い方の音と低い方の音では，どちらの音の方がふさわしいと思う」と発問し，いろいろなパターンの響きを比較しながら自分たちがより思いや意図をもって工夫して旋律をつくるようにし，本題材のねらいに迫りたいと考える。

（3）評価の工夫

「音楽への関心・意欲・態度」の観点について，トーンチャイムで即興的に旋律をつくったり，鑑賞で響きと音高の組合せが関連していることに対して自分の意見を発表したり、ワークシートに記入しているかについて評価する。

「音楽表現の創意工夫の」の観点について，音高の組み合わせることでいろいろな響きの旋律が生まれることの面白さに気付いた児童が，その組合せが醸し出す響きの違いを生かして旋律をつくっているかを評価する。グループで１つの旋律をつくる時に，どの組合せがよいか自分の考えをもてていれば評価できると考える。

またリズムや音域を変化させると新しい旋律が生まれることに気付いた児童が，オクターブの変化や音高間の時間的な長さの選択をグループのメンバー一人一人に委ねる部分で自分の思いや意図をもって旋律を変奏させているかを評価する。鑑賞の活動を通して学習した変奏の方法を用いて工夫ができていれば評価できると考える。

５．題材の評価規準

音楽への関心・意欲・態度	音楽表現の創意工夫	音楽表現の技能	鑑賞の能力
①音高の組合せが生み出す響きの面白さに興味・関心をもち，進んで学習に取り組もうとしている。【関－①音楽づくり】 ②特徴的な音高の組合せ，及びその変奏が生み出す響きの面白さに興味・関心をもち，進んで学習に取り組もうとしている。【関－②鑑賞】 ③音高の組合せが生み出す響きの面白さに，今後の学習に生かそうとしている。【関－③音楽づくり】	①音高の組合せ方による響きの違いを感じ取り，どのように旋律をつくるかについて見通しをもっている。【創－①音楽づくり】 ②音域の変化やリズムの変化による響きの違い感じ取り，どのように旋律を変化させていくかについて見通しをもっている。【創－②音楽づくり】	①旋律の反復や音域，リズムの変化を工夫してグループで音楽をつくる。またつくった音楽の構成を生かして表現している。【技－①音楽づくり】	①旋律の反復や音域，リズムの変化のよさや面白さを感じ取りながら楽曲の構造を理解して聴いている。【鑑－①】

5．指導と評価の計画（全８時間）

次	時	○主な学習内容　・学習活動	◇教師の働きかけ◆評価規準〈評価方法〉
第一次	＜ねらい＞トーンチャイムで音楽ゲームをしたり《星の死》を聴いたりして音高の組合せが生み出すいろいろな響きのよさや面白さに興味，関心をもつ。		
	第1時	○トーンチャイムについて知る。 ・楽器の特徴，基本的な奏法をする。 ・音楽ゲームをする。	◇音名表示，銀色と黒色の違いから，トーンチャイム１本１本が鍵盤に対応していることを理解できるようにする。また音楽ゲームを通して様々な音高の組合せの響きの面白さを感じ取るようにする。 ◆音高の組合せが生み出す響きの面白さに興味・関心をもち，進んで学習に取り組もうとしている。 【関－①音楽づくり】<行動観察>
	第2時 本時	○音高の組み合わせが生み出す響きに注意して《星の死》を聴く。 ・旋律を構成する音高の組合せに注意して《星の死》の前半を聴く。	◇楽譜を提示し，基本の旋律の音高の組合せ，その旋律の変奏のされ方を示し，特徴的な音高の組合せ，及びその変奏によって生み出される響きの面白さに興味，関心をもつことができるようにする。 ◆特徴的な音高の組合せ，及びその変奏が生み出す響きの面白さに興味・関心をもち，進んで学習に取り組もうとしている。 【関－①鑑賞】<発言内容・ワークシート>
第二次	＜ねらい＞旋律の反復や音域，リズムの変化を工夫してグループで音楽をつくる。		
	第3時	○基本の旋律をつくる。 ・グループの基本の旋律をつくる。 ・それぞれの班がつくった旋律を聴き合う。	◇増四度音程を含んだ４音を指定しておき，これまであまり耳にしない響きの旋律をつくることができるようにする。 ◆音高の組合せ方による響きの違いを感じ取り，どのように旋律をつくるかについて見通しをもっている。 【創－①音楽づくり】<行動観察・発言内容>
	第4・5・6時	○グループで基本の旋律をもとにして音楽をつくる。 ・担当の楽器と役割を決める。 ・旋律の反復や音域，リズムの変化を取り入れてグループの音楽をつくる。	◇８人グループでトーンチャイムを用いるようにし，反復や音域，リズムの変化を取り入れやすくする。 ◇《星の死》で取り入れられた音楽的アイディアを確認し，実際の音楽的な効果を想起しながらグループの音楽をつくることができるようにする。 ◇時計の秒針を規準にそれぞれのセクションの開始，終了のタイミングをはかるようにし，グループの音楽の時間的な流れを考えながらつくることができるようにする。 ◇毎時間，できたところまでを発表し合い，グループごとの音楽の違いの面白さを感じ取るとともに，アイディアを取り入れたり，より工夫をしたりしながら自分たちの音楽をよりよいものにしていこうという気持ちをもつことができるようにする。 ◆音域の変化やリズムの変化による響きの違い感じ取り，どのように旋律を変化させていくかについて見通しをもっている。 【創－②音楽づくり】<行動観察>
	第7時	○発表会をする。 ・お互いの音楽を相互鑑賞する。	◇それぞれの班の基本の旋律を確認し，その変奏の仕方に注意して相互鑑賞できるようにする。 ◆旋律の反復や音域，リズムの変化を工夫してグループで音楽をつくる。またつくった音楽の構成を生かして表現している。 【技－①音楽づくり】<作品聴取，表現聴取>
	＜ねらい＞音楽づくりの学習を生かし，旋律の反復や音域，リズムの変化のよさや面白さを感じ取りながら楽曲の構造を理解して聴く。また，音楽づくりの経験を今後の学習に活かそうとする態度をもつ。		

第三次	第8時	○楽曲の構造に注意して《星の死》を全曲聴く。 ・旋律の反復や音域，リズムの変化のよさや面白さを感じ取って《星の死》を聴く。 ○学習を振り返る。 ・ワークシートに感想を記入する。	◇後半部の楽曲の構成を図で示したり，個々の部分を取り出して演奏したりして楽曲の全体像を理解して聴くことが出来るようにする。 ◆旋律の反復や音域，リズムの変化のよさや面白さを感じ取りながら楽曲の構造を理解して聴いている。 【鑑―①】<発言内容・ワークシート> ◇各授業でのどのような活動をしていたかを確認し，学習内容に対する感想を書くことができるようにする。 ◆音高の組合せが生み出す響きの面白さに，今後の学習に生かそうとしている。 【関―③音楽づくり】<ワークシート>

６．本時の学習（２/８時）

（１）ねらい

・《星の死》を聴き，特徴的な音高の組合せ，及びその変奏が生み出す響きの面白さに興味・関心をもつ。

（２）学習の展開と評価

○学習内容　・学習活動	◇教師のかかわり	◆評価規準　・小評価
○愛唱歌を歌う。 ・６月の歌《にじ》 ・《音の階段》	◇これまで学習したことを書き込んだ拡大楽譜を掲示すし，歌い方を工夫できるようにする。 ◇ハンドサインを付けながら歌い，音程の変化を意識できるようにする。	
「き本のせんりつ」にちゅういして《イクスティンクション　オブ　ア　スター》をきこう		
○《星の死》を聴く。 ・冒頭部分を聴く。	◇曲名は英語読みで提示し，イメージに左右されず響きに注意して聴くことができるようにする。 発問	
・基本の旋律の特徴を知る。	「この曲の第一印象を簡単なことばで書きましょう」 ◇音高の高低の移り変わりをピアノロール譜で表し，何音でつくられている何種類の音高でつくられているか，一番音程の変化が大きいところはどこかを確認しながら，基本の旋律の特徴をつかむことができるようにする。 ◇増４度音程が《音の階段》に出てくること，「悪魔の音程（音楽の悪魔）」と呼ばれていたことを紹介し，曲の感じには音の組合せが関係していることの面白さを感じ取ることができるようにする。	・進んで発言している児童を褒める。また的確な発言をしている児童の意見を全体に広める。
・基本の旋律の変奏の様相について知る。	発問 「基本の旋律と同じに聴こえますか？（どうしてそう思いますか？）」 ◇各々の変奏を取り出し，実演を交えながらもとの旋律と比較しながら聴くことができるようにする。	◆特徴的な音高の組合せ，及びその変奏が生み出す響きの面白さに興味・関心をもち，進んで学習に取り組もうとしている。 【関－②鑑賞】 <発言内容・ワークシート>
・前半部を聴く。	◇楽譜を掲示した上で，それぞれの変奏において基本の旋律がどのように変わっているかを示し，実際の響きと変奏の様相を結び付けながら聴くことができるようにする。	
○次時の学習について知る。 ・グループによる音楽づくりの方向性を知る。	◇《星の死》の作曲者のアイディアで自分たちも音楽をつくることができることを知らせ，次時からの音楽づくりに対する興味・関心を高めることができるようにする。	

（３）本時の評価について

（B）と判断するポイント

特徴的な音高の組合せ，及びその変奏が生み出す響きの面白さに関わる発言をしたり，ワークシートに記入したりしているか。

（A）と判断する状況例

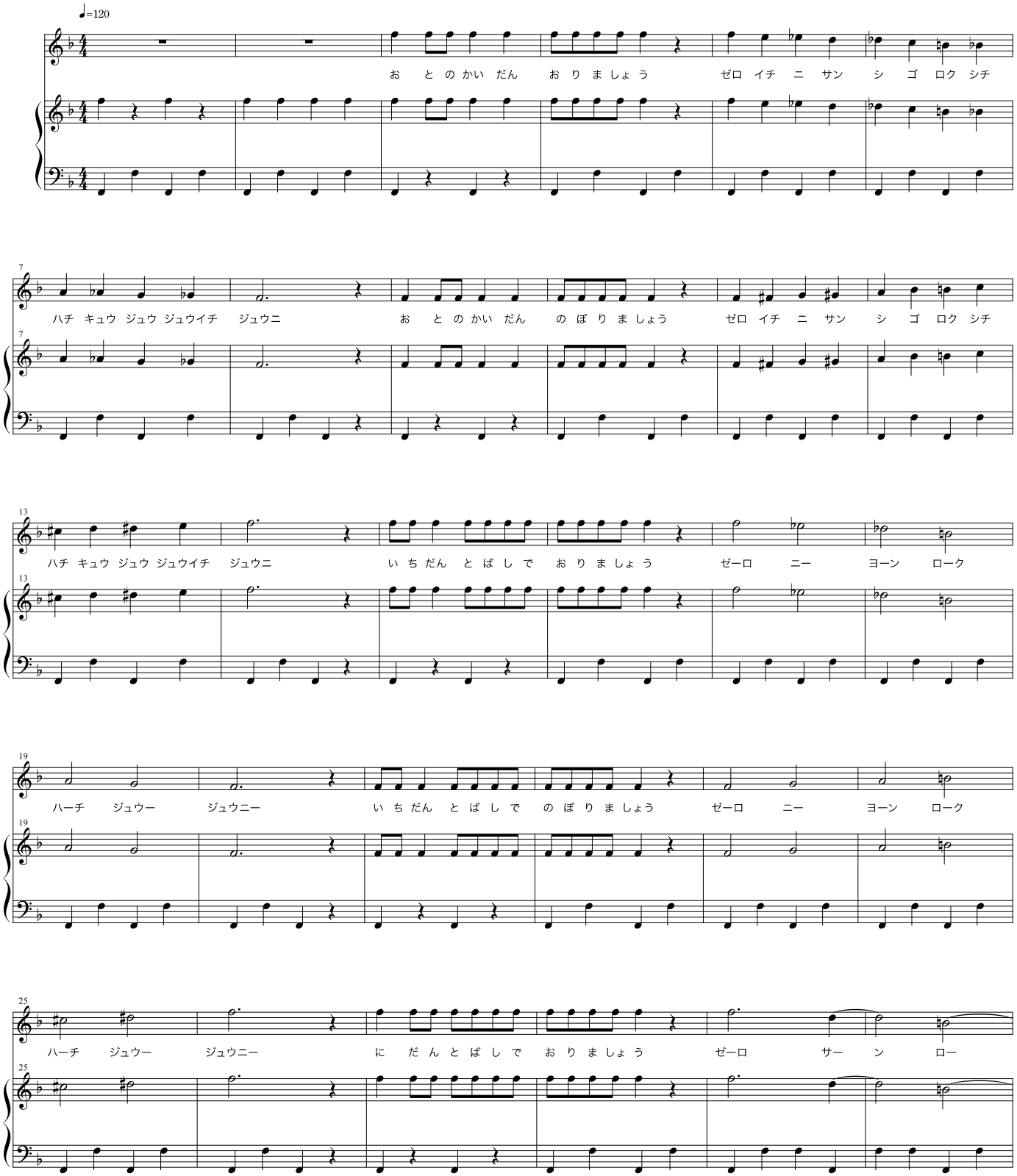
同じ旋律を変奏することで新しい旋律をつくり出すことができることの面白さに関わる発言をしたり，ワークシートに記入したりしている。

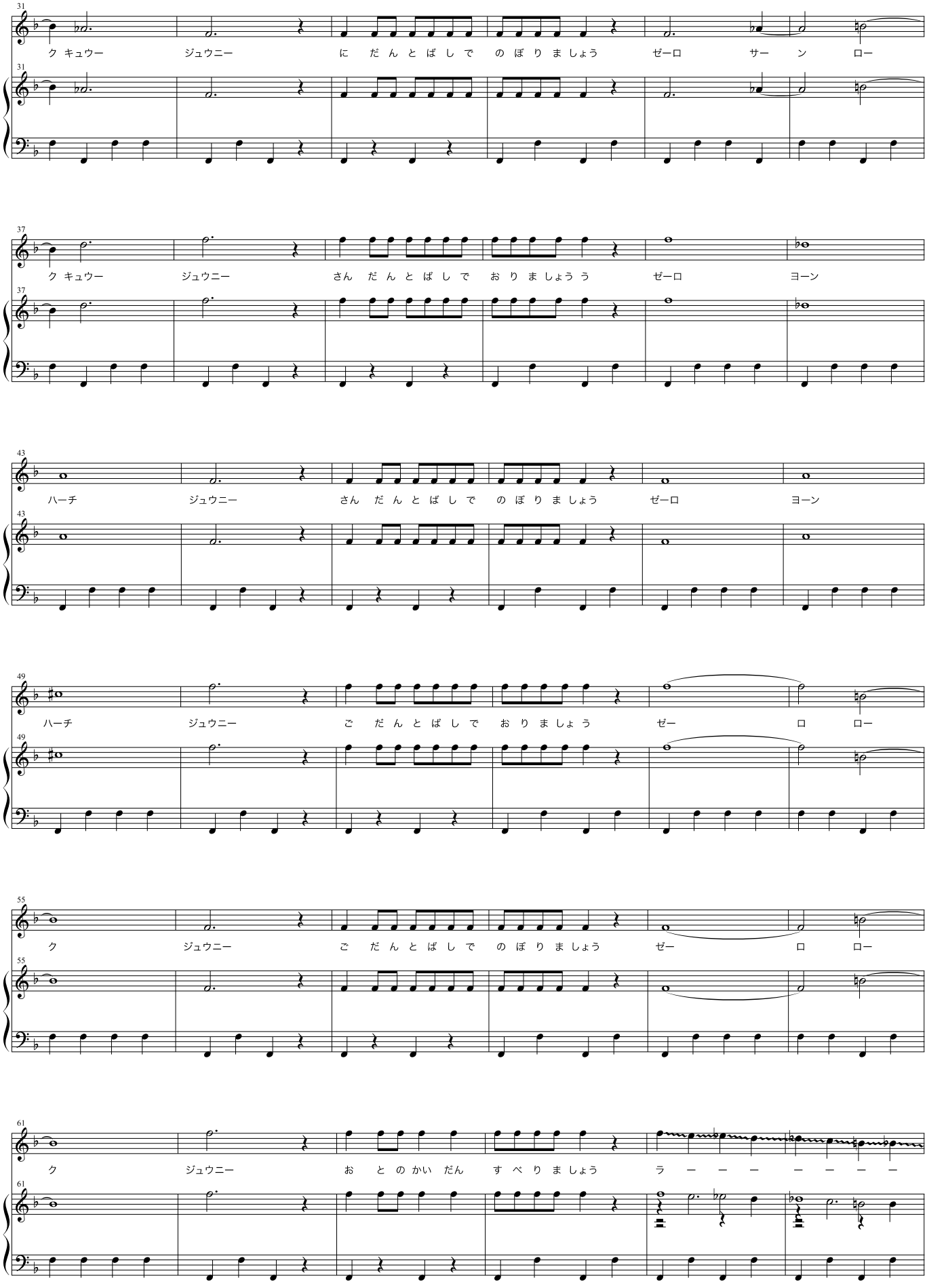
（C）と判断する児童への手立て

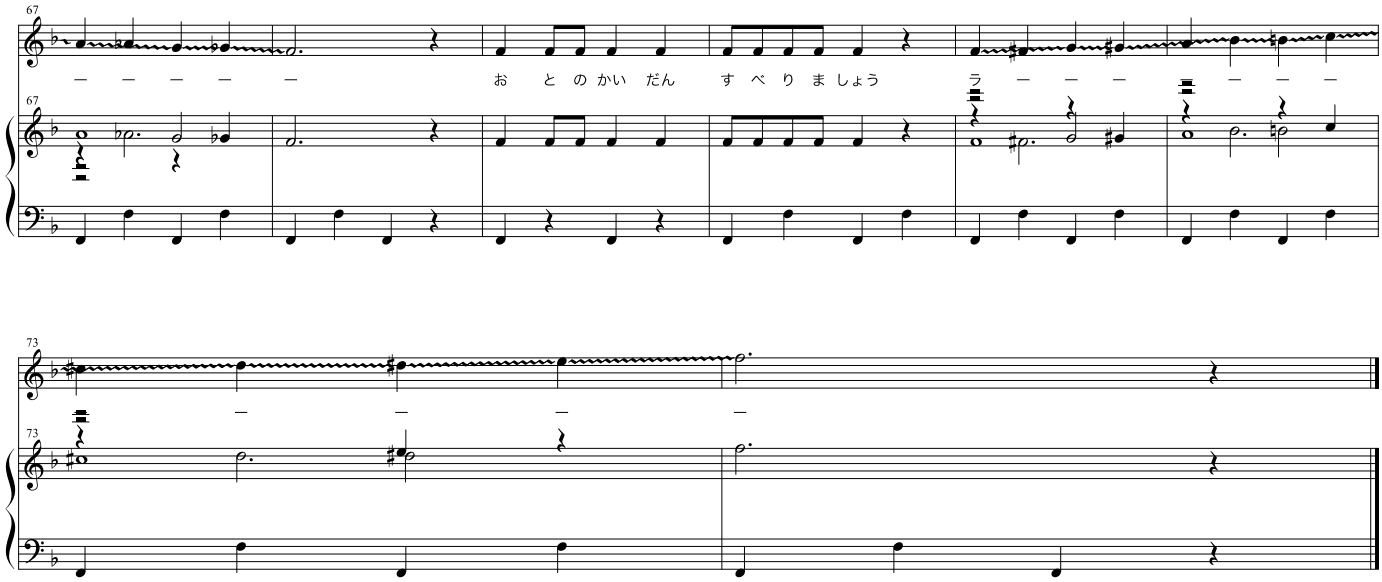
「基本の旋律がピアノではゆっくり，ヴァイオリンでは速く演奏されているのが重なっているのを聴いてどう思う？」のように，具体的な場面についてどう感じるかを問い掛け，特徴的な音高の組合せやその変奏が生み出す響きの面白さに気付くようにする。

音の階段

作詞：松下　行馬
作曲：松下　行馬




31
ク キュウー ジュウニー に だ ん と ば し で の ぼ り ま しょう ゼーロ サー ン ロー
37
ク キュウー ジュウニー さん だ ん と ば し で お り ま しょう う ゼーロ ヨーン
43
ハーチ ジュウニー さん だ ん と ば し で の ぼ り ま しょう ゼーロ ヨーン
49
ハーチ ジュウニー ご だ ん と ば し で お り ま しょ う ゼー ロ ロー
55
ク ジュウニー ご だ ん と ば し で の ぼ り ま しょう ゼー ロ ロー
61
ク ジュウニー お と の かい だん す べ り ま しょう ラ ー ー ー ー ー ー ー ー



【音声資料７】　「音の階段」演奏

３　Passacaglia で音楽をつくる

中山　純子（板橋区立板橋第五小学校）

野本　由紀夫（玉川大学）

坪能　克裕（作曲家）

大竹　紀子（東京音楽大学）

津田　正之（国立音楽大学）

１　Teacher から　学習指導案

第５学年「「パッサカリア」の音楽の仕組みを使って自分のたちのパッサカリアをつくろう」

実施日　令和２年１月 28 日
板橋区立板橋第五小学校
第 5 学年
授業者　中山　純子

１　題材の目標

◯知識及び技能の目標

① 反復や変化によるパッサカリアの特徴と曲想との関わりを理解している。

② 楽器の音の組み合わせ，旋律のつなげ方やバスオスティナートとの重なりの特徴を理解し，反復と変化を用いて「パッサカリア」をつくる技能を身に付けてつくっている。

◯思考力，判断力，表現力等の目標

①パッサカリアの低音の反復，旋律の変化などを聴き取り，それらの働きが生み出すよさや面白さを感じ取って，聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりを考え，曲のよさや面白さ，美しさを見いだし曲全体を味わって聴いている。

②反復と変化を聴き取り，それらの働きが生み出すよさや面白さを感じ取りながら，全体のまとまりを考え，どのようにパッサカリアらしい音楽をつくるかについて思いや意図をもっている。

◯学びに向かう力，人間性等の目標

①反復や変化の仕方に興味・関心をもち，パッサカリアのよさや面白さを感じ取って聴いたり，音楽づくりのアイディアを見つけながら演奏家とパッサカリアを演奏したりする活動に主体的に取り組もうとしている。

２　題材の意義（求める内容）

パッサカリアの特徴である反復と変化という音楽の仕組みを生かして自分たちのパッサカリアをつくる過程でその音楽の仕組みを理解していく。今回は、児童が取り組みやすいようなパッサカリアを作曲家の坪能克裕先生に作曲していただいた。また、ピアニストの大竹紀子先生，ヴァイオリニストの吉江美桜氏にご協力いただき，一緒に音楽活動をすることを通してその豊かな音楽性に触れ，音楽によるコミュニケーションを図り，学校と社会とのつながりを意識した授業として設定した。

３　育てたい児童・生徒の姿

旋律づくりは　４年生の時にドリア音階を使ってグループで 16 小節の作品をつくる学習をした。本題材を展開するにあたり，その経験だけでは見通しをもって音楽づくりを進めることができないと考え，パッサカリアの特徴を吟味し，必要な学習を組み立てた。それが，循環コードによる音楽づくり，日本の音階を使った音楽づくり，変奏曲づくりである。これらの学習を通して得た知識や技能を活用して，持続的に反復される低音の旋律に、変奏された旋律を重ねたり，組み合わせたりして協働しながら一つのパッサカリアをつくる能力をつけてほしい。パッサカリアが児童にとって馴染みがなく，クラシック音楽自体にあまり親しんでいない児童が多いことから今回は演奏家の方に「パッサカリア」の生演奏をお願いし，ご協力をいただきながら進めたのでそのことも支援として生きてほしいと考えた。

４　教材について

○「ヴァイオリンとヴィオラのためのパッサカリア」（ヘンデルのチェンバロのための組曲第７番ト短調による）

ヨハン・ハルヴォルセン 作曲　　原曲は、ヘンデルのハープシコード組曲第７番ト短調の全６楽章の中の最終楽章。1897 年にノルウェーの作曲家ハルヴォルセンによって編曲された。ヘンデルの主題を基に作曲されたと言った方がよいほど自由に編曲されている。オリジナルの編成は，ヴァイオリンとヴィオラの二重奏で，ヴァイオリン２丁、ヴィオラ２丁でも演奏される。４小節ずつ 15 のバリエーションがある。リズム，速度が変わったり，上声部と低声部の旋律が入れ替わったりといった変奏が見られる。

○Passacaglia　for　Vn & Pf　　坪能克裕　作曲

全音音階を12音列で組み合わせたパッサカリアで、そこに、ド・レ・ミ(反行はミレド)が副テーマで加わり変奏して行く(作曲家　坪能克裕氏)。授業者が以前，野本由紀夫先生の音楽づくりワークショップに参加させていただいた時にこのテーマを選んでグループでパッサカリアをつくったということと，全音音階であれば，和声進行を考えなくてよいということから，このテーマで授業実践したいと申し出たところ，克裕氏が全曲を作曲してくださるという大変喜ばしい機会に恵まれた。11月24日にできたばかりの出来立てほやほやの曲で、授業に臨むことができた。

5　事前・事後の指導と本時の指導

（1） 事前の指導と実際

学習内容	児童・生徒の姿	教師の働きかけ
○ヨハン・ハルヴォルセン作曲「ヴァイオリンとヴィオラのためのパッサカリア(ヘンデルのチェンバロのための組曲第７番ト短調による)を聴き，パッサカリアの特徴と曲想との関わりを理解する。	・主題の変化，バスオスティナートを聴き取る。 ・反復、変化等の音楽の仕組みに気を付けて聴く。 ・どのような変奏があったかを見つける。	◇パッサカリアについて，バスが反復していること、上声部が変奏していることなどについて説明をする。 ◇反復している旋律に気付くようにする。 ◇曲を聴きながら，自分たちの変奏曲のつくり方を思い出して，何を変えて変奏しているのかを見つけるようにする。
○「パッサカリア」(坪能克裕作曲)のテーマの旋律を演奏する。	・鍵盤ハーモニカで演奏できるようにする。 ・トーンチャイムでテーマの旋律を一人一音ずつ担当して演奏する。旋律	◇旋律を一人一人が演奏できるようにする。 ◇テーマの旋律がつながるようにする。 ◇パッサカリアのつくり方の例を提示する。
○変奏を試したり，再度ハルヴォルセンの「パッサカリア」を聴いたりして、バスオスティナートの反復とパッサカリアの旋律の変化と曲想との関わりの理解を深める。	・リズムや音の高さを変えて変奏を試す。 ・何回もテーマの旋律を繰り返して演奏し，リズムを変えたり高さを変えたりする。 ・再度ハルヴォルセンの「パッサカリア」を聴き，パッサカリアの特徴と曲想との関わりについて共有する。	◇変奏曲をつくった時の経験を生かしてつくっていくようにする。 ◇試したことにより，よりパッサカリアについての理解が深まるように音で確かめ合う。 ◇音で試したことを生かし，パッサカリアの特徴と曲想との関わりについて意見交換等をする。

（２） 本時

<Adviser>

坪能克裕先生： Passacaglia for Vn & Pf の作曲

写真

＜Teacher＞

◇変奏の方法を確認するようにする。

◇ヨハン・ハルヴォルセン 作曲「ヴァイオリンとヴィオラのためのパッサカリア」（ヘンデルのチェンバロのための組曲第７番ト短調による）の主題がどのように変化しているのかを聴き取るように促す。

◇変奏の方法，楽器の音色の違いによって音楽の感じがどのように変わるのかを捉えるようにする。

<Children, Students>

〇パッサカリアをつくるための常時活動を行い，音楽づくりの見通しをもつ。

〇ゲストティーチャーによるパッサカリアの演奏を聴き，曲のよさや面白さ，美しさを見いだす。

〇反復と変化を聴き取る。

〇ゲストティーチャーと一緒に Passacaglia for Vn & Pf （坪能克裕 作曲）の一部をトーンチャイムで演奏し，テーマの変奏の仕方を知る。

〇ゲストティーチャーによる Passacaglia for Vn & Pf（坪能克裕 作曲）の演奏を聴いたり、演奏家と一緒に演奏したりして，演奏や曲のよさや面白さ，美しさを充分に味わう。

＜Supporter＞

◇ヨハン・ハルヴォルセン作曲「ヴァイオリンとヴィオラのためのパッサカリア」（ヘンデルのチェンバロのための組曲第７番ト短調による）を演奏する。

◇ Passacaglia for Vn & Pf の児童が演奏するテーマに変奏した旋律をのせて演奏する。

◇ Passacaglia for Vn & Pf のを演奏する。

（３）事後の指導

学習内容	児童・生徒の姿	教師の働きかけ
〇ペア（または，トリオ）でパッサカリアをつくる。 〇グループで自分たちがつくった旋律をどのようにつなげたり，重ねたりしていくのかを考える。	・バスオスティナートを変化させるのか，ペアでつくった旋律を分担して演奏するのかを決めてつくっていく。 ・それぞれの旋律のつなげ方をどうするか，新しい旋律をつくるのかについて音を出しながら決めていき，全体の構成を考える。 ・クラス全体でパッサカリアを演奏する。	◇一人がバスを変化させた旋律を演奏し，そこに重ねてもよいし，主題を変化させたものを２つのパートで分けて弾いてもよいことにする。 ◇２人で１つの旋律を分けて演奏することと，重ねて演奏することを経験させる。 ◇つくった旋律を，互いにどのようにつくったのかを理解して演奏するようにする。 ◇つくった旋律のつなげ方の例を示しておくようにする。（①バスオスティナート②低音に音をつけ加えていく。③低音＋旋律A④低音＋旋律B⑤低音＋旋律C⑥低音の変奏⑦低音＋全旋律等）

アドヴァイザーから

パッサカリアのテーマについて

坪能克裕（作曲家）

１　パッサカリア

パッサカリアはバロック時代の頃に誕生した変奏曲の一種で，3 拍子を基本とし，特定のバスの反復（basso ostinato）に基づいて他声部がつくられる。同時代にやはり数多くつくられたシャコンヌとはほぼ同義である。J.S.バッハ「パッサカリアハ短調,BWV.582」や，バッハのこの曲のバスに基づいて書かれたブラームスの交響曲第４番４楽章などが有名である。20 世紀になってもマルタンやウェーベルンなど,多くの作曲家がパッサカリアを書いている。

２　パッサカリアと音楽づくり

このパッサカリアをコンサート全体のテーマとして掲げたのが，1998 年 11 月 15 日に埼玉県越谷市の越谷サンシティホールで開催された「青少年少女芸術祭」最終日のコンサートであった。コンサートの１部ではバッハとマルタンのパッサカリアをサンシティ・アンサンブルが演奏し，後半の２部ではイギリスからチェリストのマシュー・バーリーを迎え、総勢 600 人が舞台にのって，このコンサートに先駆けて音楽づくりワークショップでつくったパッサカリアを発表し合う，大規模な演奏会だった。

この「みんなのコンチェルト～チェロとオーケストラと市民参加による」では，小中学校の児童生徒 350 名に加え、一般市民や地元の音楽団体，さらにはプロのオーケストラ(サンシティ・アンサンブル)や邦楽の演奏団体（現代邦楽研究所）も参加し，それぞれのグループが一つのパッサカリアのテーマで音楽をつくり，さらに，観客全員が声で参加する場面も設定された。それぞれのつくった曲をまとめたのは音楽監督の坪能由紀子であった。

この時,音楽づくりのために筆者が提供したのが,次の「パッサカリア」のテーマであった。

Figure 1.越谷サンシティホールでの「パッサカリア」（1998）

３　パッサカリアのテーマ

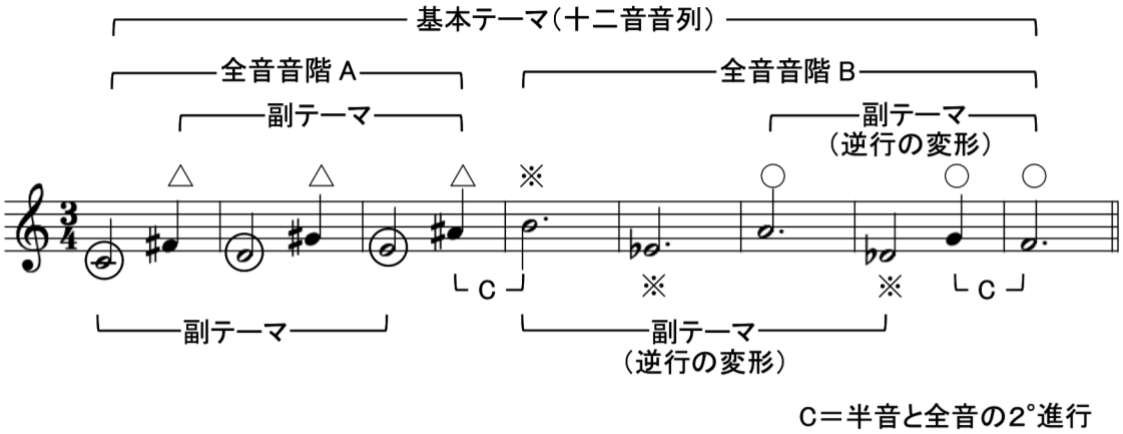
このテーマには３つの特徴がある。

１つは２種類の「全音音階」でできていること。前半の６音が１つ目の全音音階，後半の６音がもう１つの全音音階である

２つ目に、その２つを並べると「12 音音列」になっていること。

そして３つ目として，その 12 の音のどこから始めても「ド・レ・ミ（逆行だとミ・レ・ド)」になっていることである（Figure 2)。

Figure 2. パッサカリアのテーマ



４　TAS モデルをもとにした授業におけるパッサカリア

それから約 20 年の間に同テーマをもとにした，音楽づくりワークショップが「新しい音楽教育を考える会」などでも行われてきたが，今回は TAS モデルをもとにした小学校の授業で扱うことになった。ここでは，Teacher 中山純子教諭の授業のもと，Adviser として坪能克裕がパッサカリアのテーマを提供し，また，このテーマをもとにした「ヴァイオリンとピアノのためのパッサカリア」を作曲した。授業の中でこれを世界初演したのがヴァイオリン（吉江美桜）とピアノ（大竹紀子）の２人の演奏家であった。こうして，子どもたちは，自分たちと同じテーマでつくられた曲の生の演奏を教室で実際に聴くことによって，このテーマの面白さや可能性に気付いていったのである。

【録画資料１】坪能克裕「ヴァイオリンとピアノのためのパッサカリア」（2019）の授業での演奏

全曲を通してパッサカリアのテーマが８小節単位で繰り返し織り込まれていて､テーマと 10 のヴァリエーションでできている。10 番目のヴァリエーションに入る前に、演奏者任意の同テーマによる即興を加えることも可能になっている。

テーマは前述したように二つの全音音階で、副テーマはテーマから生まれるド・レ・ミ（逆行はミ・レ・ド)、その二つのつなぐ二度音程（長二度と短二

度)、そして十二音音列である。

テーマを組み合わせると音楽がさまざまな姿に変わって行く。その組み立て方は、基本形を中心にその逆行形、反行形、フレーズの縮小や拡大など、並列や順次進行などである。

冒頭部はテーマの提示で、ピアノの低音部で奏されるが、同時に副テーマの逆行が高音部でシ・ラ・ソ（各二拍目を３小節で）と同時に奏されている。

第一ヴァリエーションでヴァイオリンが副テーマの逆行（ミ・レ・ド）で登場する。その後２度を挟んで同副テーマの逆行（ソ・ファ・ミ♭、またはファ・ミ♭・レ♭)、そして全音音階を提示して、第二ヴァリエーションでテーマを演奏。

ピアノは低音部でテーマを分散和音の形で提示させながら、右手（高音部）でド・シ♭・ラ♭（逆行で同時にファ♯・ミ・レ)、その後シ・ド♯・レ♯などの副テーマが加えられている。

第二ヴァリエーションのピアノは E♭で始まるテーマの逆行を低音で奏し、高音部では二種類の全音音階で装飾させている。各冒頭音は、副テーマの逆行で、先ずド・シ♭・ラ♭、基本形のラ・シ・ド♯（シ・ド♯・レ♯）と続き、短２度の半音進行で第三ヴァリエーションにつなげている。

ヴァイオリンがピッツカート（指で弦をはじく奏法）でテーマを弾いている。ピアノは副テーマの逆行を拡大形で奏している。

第四ヴァリエーションではピアノがシェーク（トレモロ）しながらテーマを奏し、同時に低音部で副テーマ、後半にテーマの縮小を加えている。

ヴァイオリンが副テーマの拡大形（ファ・ソ・ラ、逆行形のシ・ラ・ソ）を奏している。

第五ヴァリエーションでは、ピアノの低音部でテーマ。高音部では全て副テーマの逆行形。ヴァイオリンはGから始まる全音音階テーマの前半の拡大形を奏している。

第六ヴァリエーションでは、ヴァイオリンが八分音符のメロディーにしてテーマを奏で、ピアノは副テーマの逆行形を拡大して弾いている。

第七ヴァリエーションでは、ヴァイオリンが

F♯から始まる全音音階テーマを６拍子のうたにして奏している。ピアノは Dのドローンのなかで、副テーマの逆行形（シ♭・ラ♭・ソ♭)、副テーマの応用形ド・ミ・レの低音のなかで副テーマのラ♭・シ♭・ドを奏でている。同ピアノの高音部では副テーマの F♯からの基本形、Ｆ♯・Ｇ♯・Ａ♯、Gからの逆行形Ｇ・Ｆ・Ｅ♭を奏でている。

第七ヴァリエーションでは、ヴァイオリンがテーマの縮小を提示して、その後副テーマとその逆行を奏し、その後二種類の全音音階を奏している。

ピアノはテーマを拡大して最後は縮小してまとめている。

第八ヴァリエーションでは、ピアノがテーマをＢ♭からの音列にして十六分音譜を加えたメロディーで折り込み、低音部で長２度を重ねた全音音譜の一部をリズムパターンで繰り返している。

ヴァイオリンは副テーマの基本形と逆行形をグリッサンドで装飾していく。

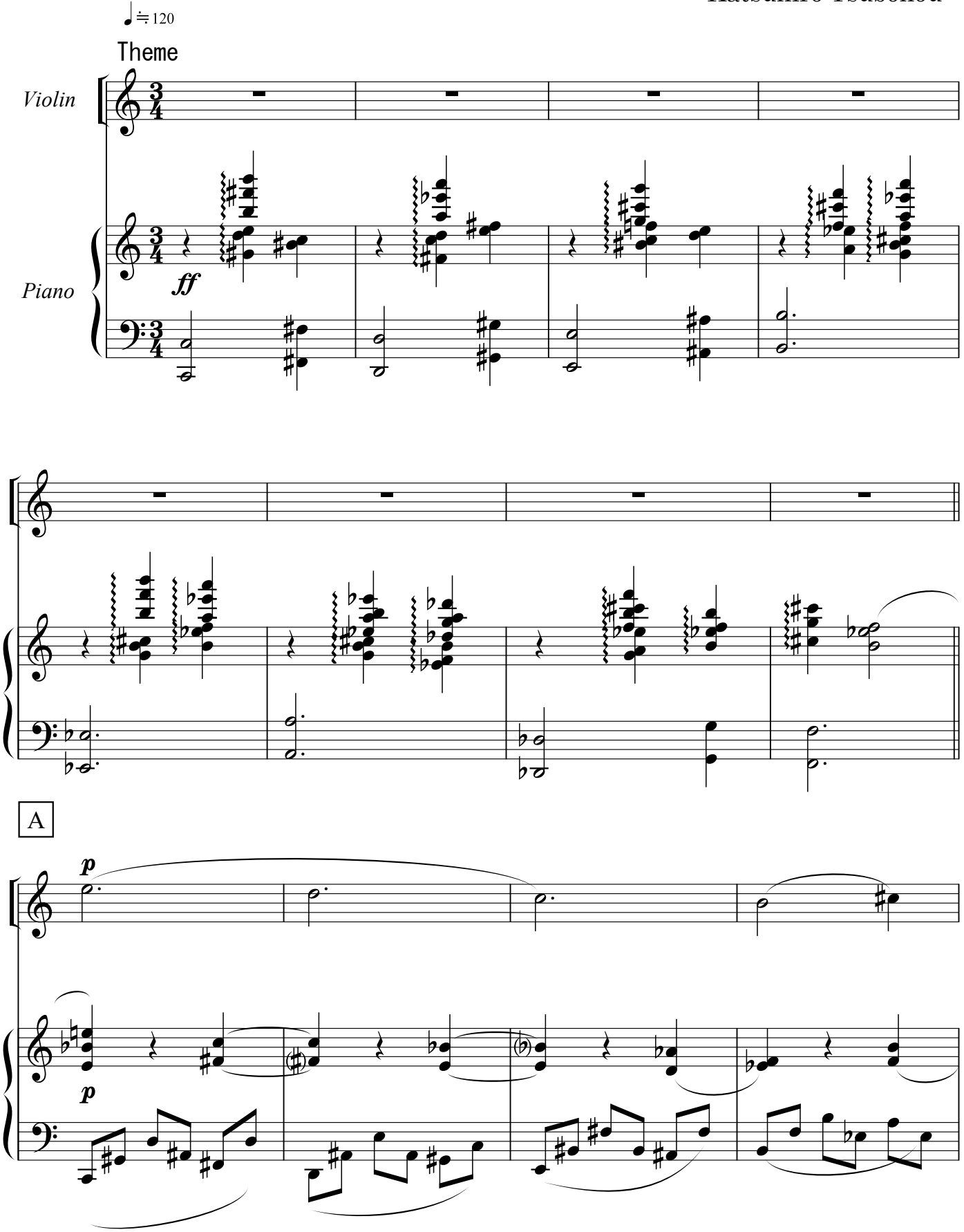
第九ヴァリエーションは、ヴァイオリンとピアノがテーマと副テーマを基にした即興だが、カットして次に言ってもよい（Figure３の演奏ではカットされている)。

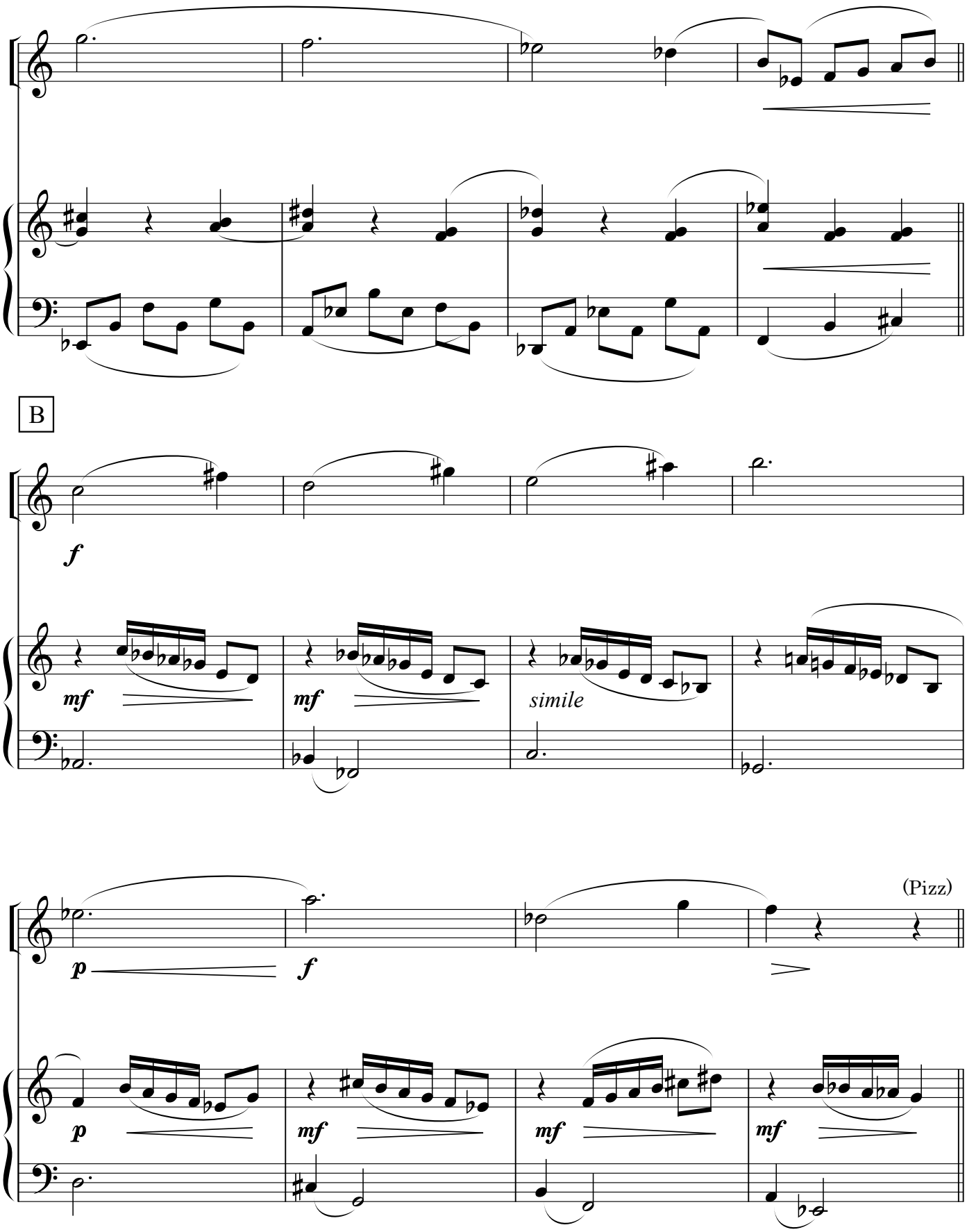
第十ヴァリエーションは、ピアノの高音部でテーマを、低音部で副テーマの逆行を奏する。ヴァイオリンは副テーマの逆行から入り、基本形に移行し、最後は全音音階を奏して終わる。

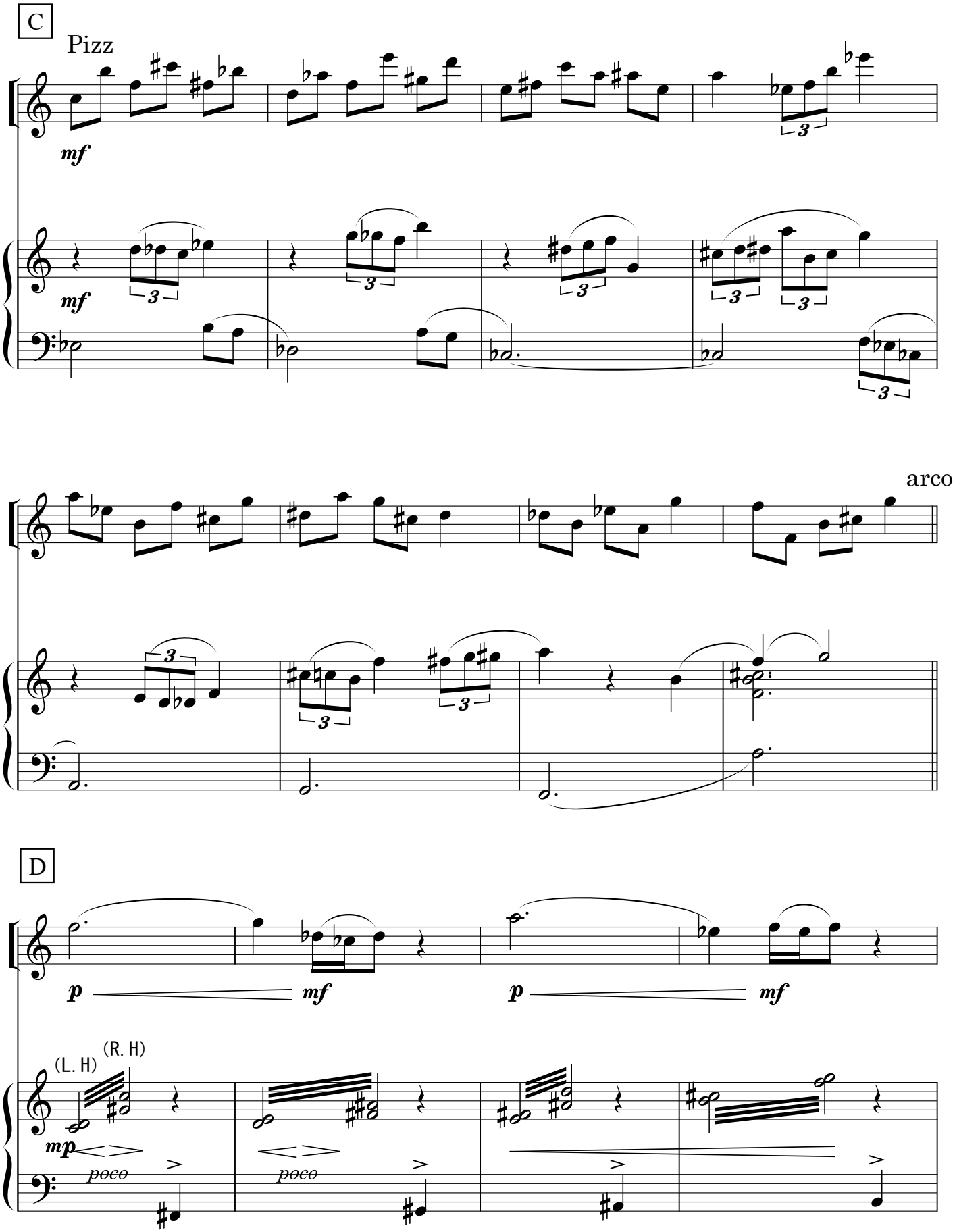
Passacaglia

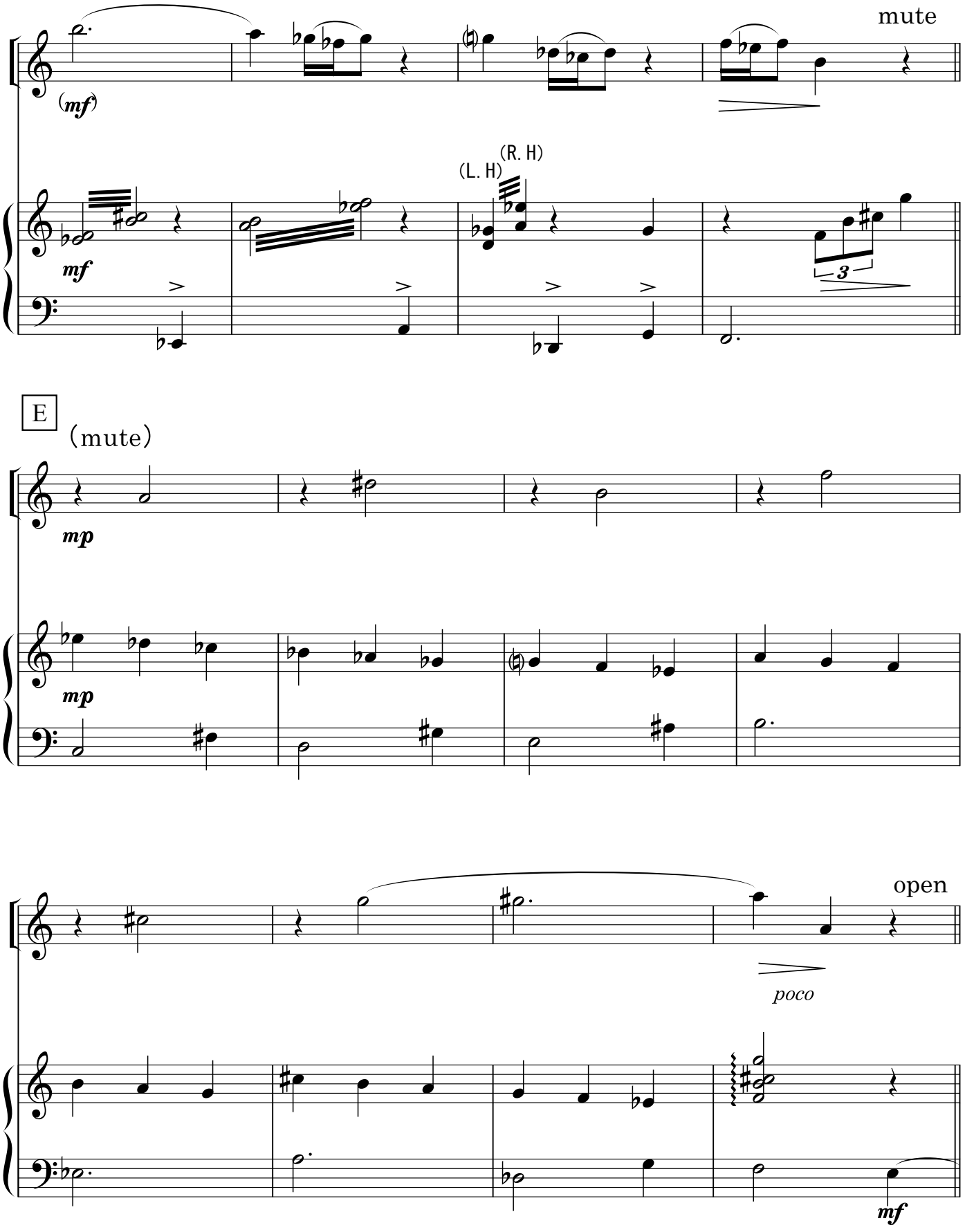
for Violin & Piano

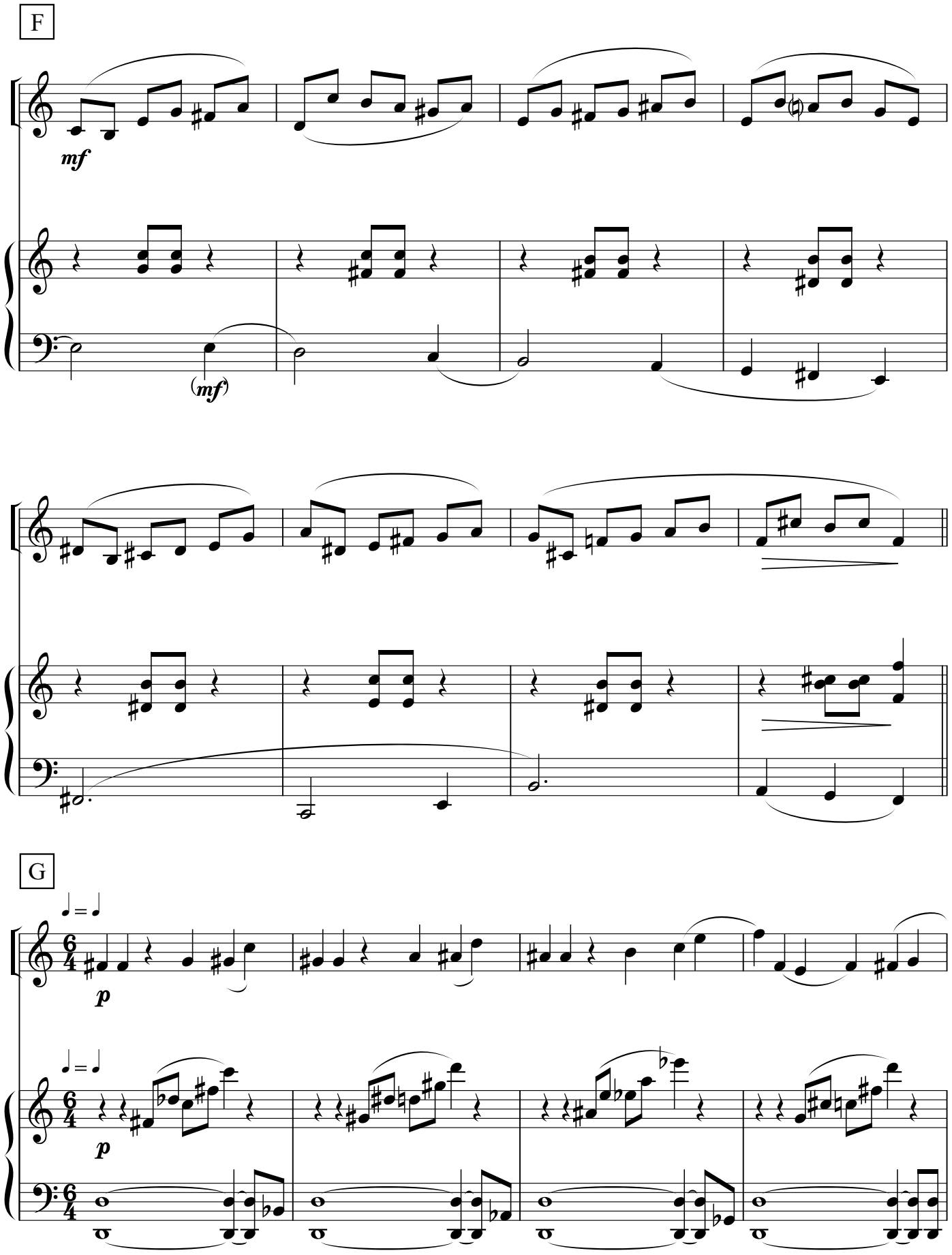
Katsuhiro Tsubonou

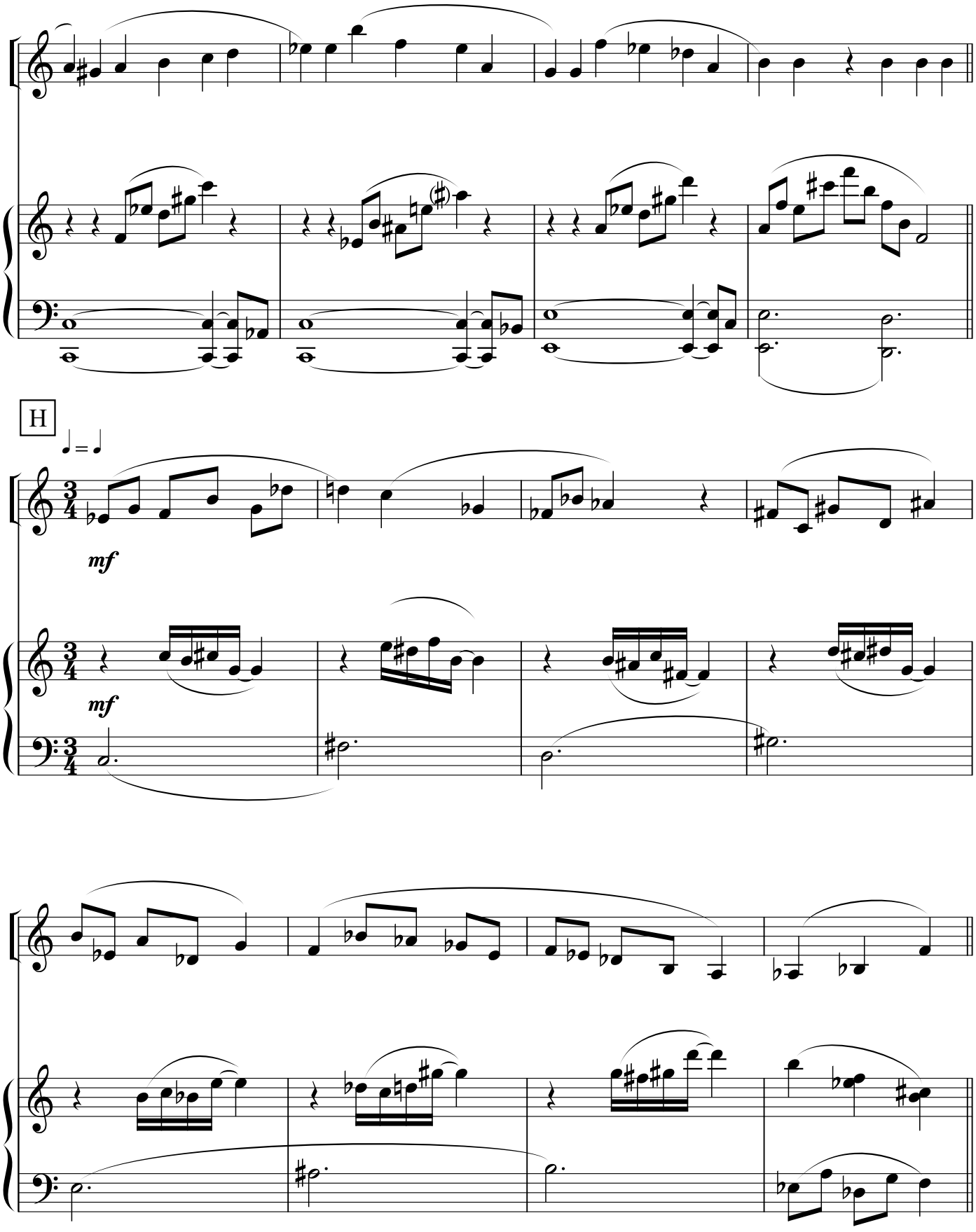



B
f
mf
mf
simile
p
f
(Pizz)
p
mf
mf
mf

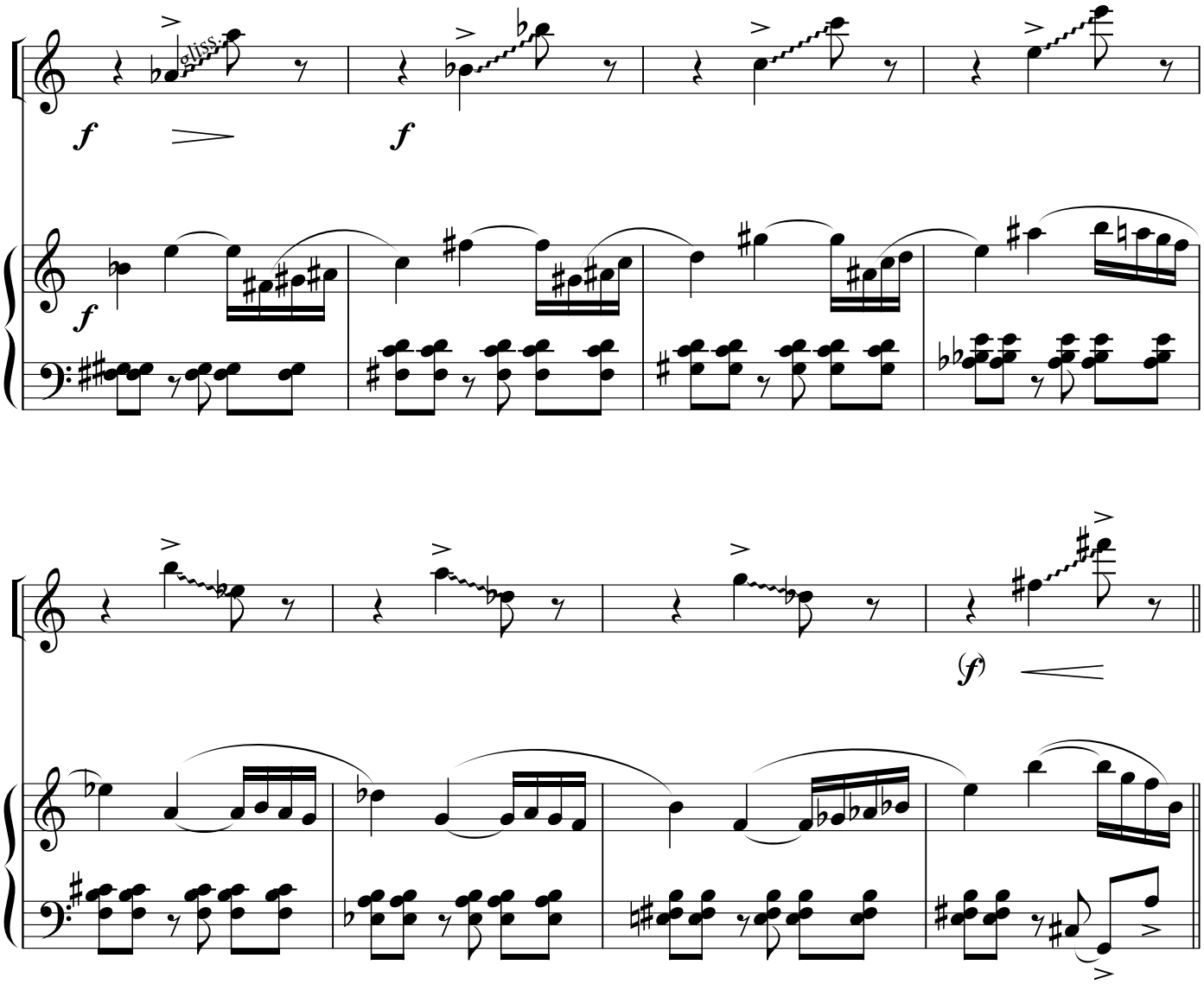

C
Pizz
mf
mf
arco
D
p
mf
p
mf
(L. H)
(R. H)
mp
poco
poco


mute
(mf)
mf
(L. H)
(R. H)
3
E
(mute)
mp
mp
open
poco
mf


F
mf
(mf)
G
p
p

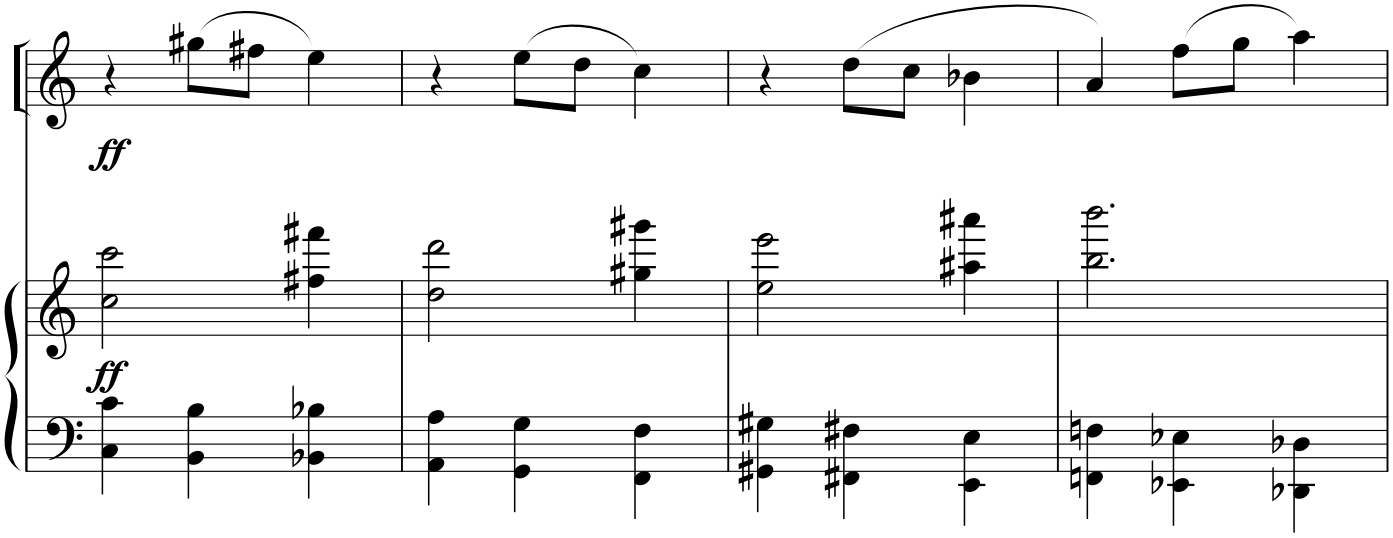

H
mf
mf

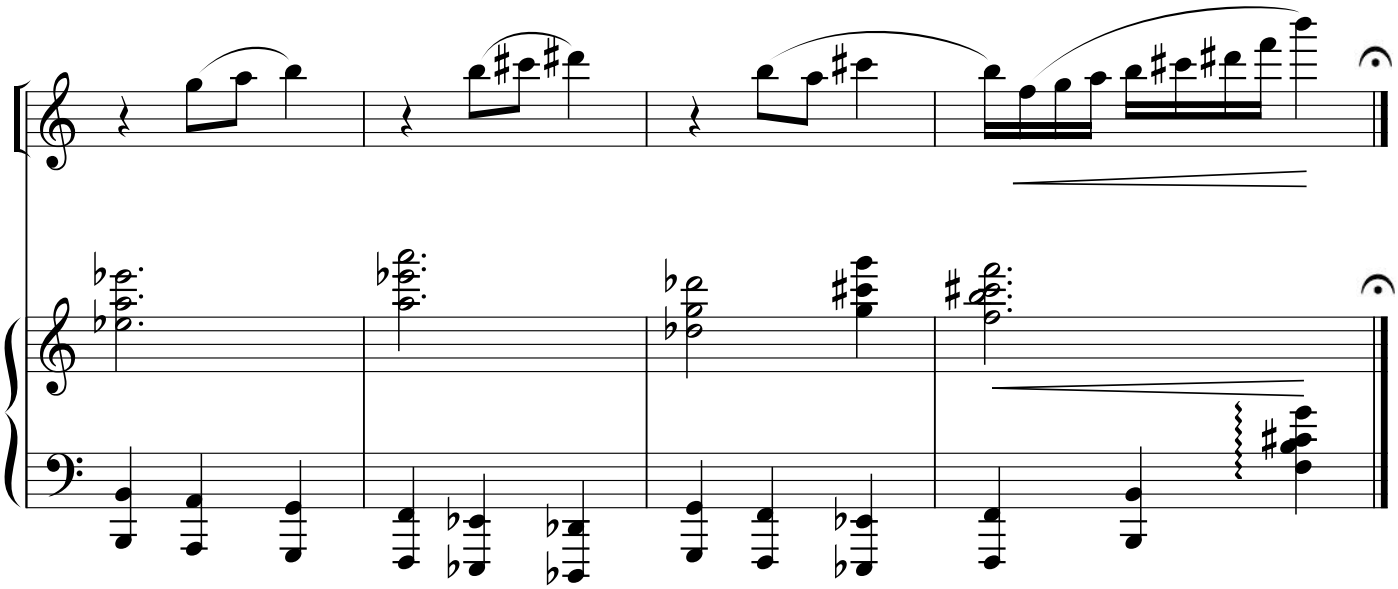
J



K　8～32小節ほどのテーマからの即興を入れてもよい。入れないときは J から直ぐ L へ入る

L





演奏家プロフィール

大竹紀子

ピアニスト。武満徹やヘンリー・カウエルなどの現代曲を取り入れた演奏活動を展開しながら、音楽教育学研究にも取り組む。ジュリアード音楽院、大学院ピアノ科修了、メリーランド州立大学音楽学部ピアノ科博士課程修了。DMA（音楽芸術博士）。東京音楽大学教授。

吉江美桜

第12回東京音楽コンクール第３位、第８４回日本音楽コンクール第3位、桐朋大学音楽学部を首席で卒業。東京交響楽団、新日本フィルハーモニー交響楽団、ニューシティ管弦楽団などと共演。

演奏家から

「パッサカリア」の授業において演奏家が見つめたもの

ピアニスト：大竹紀子

１　授業前の準備

「パッサカリア」の仕組みを使った授業への参加を打診された際、ピアノ曲としてまず思い浮かべたのはアーロン・コープランドの《パッサカリア》やジョルジュ・リゲティの《ハンガリーのパッサカリア》などであった。しかし、演奏するのは坪能克裕氏の《パッサカリア》とのことであり、作曲家と直接コラボレーションしながら、子どもたちの音楽づくりに関われるのはまたとない機会と思い、是非にと参加させてもらった。

「パッサカリア」は音楽用語としては知っていたが、実は当初は良く理解していなかったというのが本当のところである。本授業の１年前に ICME のワークショップにおいて「パッサカリア」の音楽づくりを体験できていたのは大きかった。その際は今回の坪能氏の《パッサカリア》に用いられているものと同じテーマを基に、打楽器や箏と即席グループを組み、私は片手でゴングを鳴らしながらピアノでテーマとコードを弾いた。箏や打楽器が変奏しながら常に根底に流れるテーマを弾くことにより、初めて明確に「パッサカリア」を把握することができた。

坪能氏の《パッサカリア》はヴァイオリンとピアノのために書かれている。楽譜からまず分析を試みた。８小節のテーマを基本として 11 の変奏がある。テーマは二種の全音音階から作られており、テーマの音を全て合わせると 12 音となる。旋律の動きは増４度と２度音程からできている。つまりテーマ自体が素材としての可能性に溢れている。各変奏においてテーマはピアノとヴァイオリンのパッセージの中に巧みに置かれ、さらには逆行形と重なっている箇所もある。音楽づくりを目指すとき、通常の演奏に向けて練習するときよりも丁寧に、ある意味、何が起きても怖くないよう分析をする傾向がある。これは私自身が感じている音楽づくりの大きな効果である。

ヴァイオリンの吉江美桜氏とのリハーサルで苦労したのは“即興”で弾く最後から２番目の変奏である。いわゆるクラシック系の演奏家は即興が苦手な場合が多く、私自身も例外ではない。いくつかのパターンを決め、即興を“準備”した。ただし、ここで準備したパターンが、教室で子どもたちと合わせる際に役に立った。そして授業では坪能氏の作品のみではなく、有名なハルヴォルセンの《パッサカリア》を下の弦パートをピアノで弾いて聴いてもらうことにした。（吉江氏の見事な演奏に対し、弦パートをピアノで補うのは少し無理があり不自然な演奏だったかもしれない。）

２　授業の様子～演奏家の目から

授業では演奏家はハルヴォルセンと坪能作品の演奏、および子どもたちの作品に即興演奏を添える形で参加した。子どもたちがまず注目したのはヴァイオリンの様々な奏法であった。ピアノはいつも見ている楽器であるが、ヴァイオリンを身

近に聴くのはあまりないことなのかもしれない。質問もピッチカートやグリッサンドなど奏法に関するものが中心であった。ピアノは楽器自体が大きく演奏者は横を向いて座って弾くが、ヴァイオリンは演奏者が立って楽器を体に近く持ち聴き手の方向を向いて弾く。それだけ存在感が大きくなるということもあろうか。楽器そのものと、音を“聴く”という行為そのものの関係性について考えさせられた。

坪能氏の《パッサカリア》演奏については、子どもたちは自分たちが作っているものと同じ音の並びが使われているということに気づき、そもそもの中山純子先生の授業の目的を再確認した形となった。子ども達がトーンチャイムでテーマから選び取った音を鳴らし、演奏家が“即興”で響きを加えた。曲が提供してくれた音の世界を共有したとき、お互いが“聴く”という受容的態度から、音楽の内側に一緒に入るという稀有な体験に変換することができたのである。

３　演奏家からの提言

音楽づくりの活動で常に思うことであるが、子ども達の音は素晴らしい。それを知っているからこそ、“感動させる”音楽を奏でようとするのではなく、真に音楽を共有しようと努力するようになる。子ども達から受け取るものは多いが、演奏家自身の内なる気づきも少なくない。音楽づくりに向けて曲を理解し、準備すると、１つ１つの音の存在に納得するようになり、それぞれの音への思いが深くなる。ただラベルを貼るように分析するのではなく、構造的に音の存在意義を捉えることができるようになる。実際に暗譜も楽になる。

今回の授業では、前述の通り、「パッサカリア」について学ぶところから始まった。演奏家としては今後、さらなる「パッサカリア」の演奏理解に繋げることができる。音楽づくりを通して演奏家は与えるよりも得るものが多いと感じる。もし私たちの演奏が少しでも授業の役に立ち、子ども達に感じてもらえるものがあれば嬉しいが、それが不足しているとすれば、こちらの勉強不足・表現不足であろう。子ども達と同じ“耳”を持って音を聴けるようになるよう、音楽に誠実に向き合っていきたい。

３　Reporter から
「パッサカリア」の音楽の仕組みを使って自分たちのパッサカリアをつくろう

Reporter　津田 正之（所属）国立音楽大

１　授業記録

導入

(1) 活動への期待，学習の見通しをもち，めあてを共有する

プリントが手元にあるかを確認した後，教師は，Supporter のピアニスト大竹紀子氏，ヴァイオリニスト吉江美桜氏を次のように紹介する。

「皆と一緒に演奏をしながら，音楽をつくるためのアイデアをちりばめながら演奏したり、皆が演奏するテーマを実際に演奏してくださったりするので楽しみにしてください」。

Supporter の役割を伝えるとともに，演奏への期待をもたせる。次に，めあての確認をする。

パッサカリアを演奏したり，聴いたりしながら「音楽をつくるためのアイデア」を見つけよう。

そこのめあてが実現できるよう，教師は，次のように授業の見通しとゴールを明確に伝える。

「（Supporter は）皆が演奏するときに一緒に演奏してくださるので、その時にどんなアイデアがあるのかを耳を澄ませながら演奏してください。

１時間が終わったらこんなアイデアが考えられたよ、こんなことしてみたいなというのがあったらいいなと思います。そういう気持ちで臨んでください」

そのために，前時で学んだ「パッサカリア」（坪能克裕作曲）のテーマ部分のハンドチャイムによる演奏と変奏の仕方を，演奏と対話とを繰り返しながら確認し，全体で共有する。下記は変奏の仕方である。

テーマ→四分音符→追いかけっこ→テーマ

次に，教師は「パッサカリアは誰が作ったんだっけ」と問いかけ，「ハルヴォルセン！」という応えを全体で確認する。著作者の創造性を尊重する態度の育成につながる大切な手立てである。

展開

(1) Supporter のパッサカリアを聴き，旋律の反復・変化に着目する

「ヴァイオリンとヴィオラのためのパッサカリア」（ヨハン・ハルヴォルセン作曲）を聴く。４小節ずつ 15 のバリエーションが展開され，リズム，速度の変化，上声部と低声部の旋律が入れ替わりなどの変奏が特徴的な作品である。

「繰り返されている旋律と変奏されている旋律を聴いてください。」と教師は聴くポイントを伝え，大竹氏が旋律をピアノで示してから鑑賞する。Supporter の演奏は，繰り返される変奏のバリエーションが，豊かに表現されている。

終了後，児童から思わず「すごい！」という言葉が漏れる。音楽室全体に豊かな音楽鑑賞を共有した雰囲気があふれる。教師は「テーマはわかりましたか？変奏も色んな種類がありましたよね」と問いかけ，児童はうなずく。

(2) Supporter と児童が一緒に「Passacaglia for Vn & Pf」（坪能克裕作曲）演奏し，テーマの変奏についての理解を深める

教師は，「今度は皆と先生方と一緒に演奏しながら色んなアイデアを見つけていこうと思います。皆がテーマを演奏しているところに先生（大竹先生，吉江先生）が変奏を入れてくださいます」と告げ，児童がテーマをハンドチャイムで演奏し，Supporter が即興で変奏を加える。全体で１回，

演奏する側と聴く側に分かれて２回行う。

スタッカートの重ね方，なめらかな旋律の重ね方，装飾的な重ね方などの特徴を，教師と児童との対話の中から，全体で共有していく。

(3) Supporter の演奏を鑑賞する

坪能克裕作曲「Passacaglia for Vn & Pf」（約２分 50 秒）を聴く。演奏後の教師と児童，Supporter との対話から，曲や演奏の特徴の気付きを深める。

・テーマと変奏との関係
　テーマがピアノ→変奏はヴァイオリン
　テーマがヴァイオリン，変奏はピアノ
・ミュートによる音色の変化。
・グリッサンドなど奏法
・和音（による表現の面白さ）

(4) Supporter と児童が一緒に表現をつくる。

① 和音，奏法による曲想の変化を実感する

教師が「和音」を使って表現することを示唆し，ハンドチャイムの和音とヴァイオリン，ピアノで演奏する。さらに，児童は和音の響きを止めるストップ奏法での演奏試みる。ヴァイオリンもピチカートを使い，全員で短い音で演奏し，その表現が生み出す曲想の変化を全体で共有する。さちに(2)で見いだした装飾的な表現をトーンチャイムで試して，雰囲気の違いを感じ取る。

② 本時の学びを生かして，つなげて表現する

つなげる要素の順番を決め，教師が黒板に示す。

1 テーマ	2 和音
3 スタッカート	4「ピロピロ」(装飾的な表現)
5 テーマ	

Supporter と児童が，この順番で通して演奏する。演奏が終わると，全員で自然に拍手がおきる。「いいよね。いろいろな変奏があって音楽がどう変わった」の教師の問いかけに，「面白い」「まだまだ広がると思う」と児童が発言する。

整理

(1)本時の内容を振り返る

ワークシートに振り返りを書いて発表する。主な発言は次の通り。

・自分のアイデアで最初の旋律からすごく変化したことが楽しかった。
・強弱をつけたり、雰囲気が一気に変わったり、面白くなったりする（感じがした)。
・トーンチャイムだけでなくヴァイオリンやピアノが入るだけで感じ方が変わった。
・トーンチャイムを使って色々な変奏ができたけど、まだまだ変奏ができると思った。
・少しの変化（②和音，③スタッカート）でも雰囲気がとても変わるんだなと思いました。

教師は，児童の発言を確認したり，価値付けて共有したりしながら，学びの実感をもてるように働きかけ，最後は Supporter への児童ともに謝意を表して授業を終えた。

２　考察

(1) Teacher について

本授業の特徴は，教師が，児童やサポーターとの対話を大切にしていることである。

児童のテーマの演奏に，Supporter が変奏を入れて一緒に演奏し，テーマの変奏についての理解を深める場面でのやりとりを示す。

C：スタッカートを上手く使って重ねていた。
T：どういう風に？
C：伸ばしている音にスタッカートを重ねていた。
T：スタッカートで演奏したことに気付いた人はどれくらいいる？
（ほとんどの児童が挙手，教師は笑顔で認める）
T：音が短く切れていたね。(略) 指ではじいていたって言ってくれたけど、指ではじいていたの気が付いた人いますか？（ほとんどの児童が挙手）

T：演奏方法の中で，指ではじく方法があります。何と言うのか（吉江先生に）聴いてみますね。

吉江先生：指ではじくことをピチカートと言います。

（ピチカート演奏を実際に示す）

この例示のように，教師は，スタッカートの表現をはじめ，児童が自らポイントとなる表現を見付けたこと評価し，価値付けて深め，共有することを大切に進めている。これは，音楽の授業，特に音楽づくりで求められる重要な指導力である。

このような指導が実現できたのは，教師が，授業の見通しをもっていること，児童の発言や表現をよくみていること，みる目をもっていることが支えとなっていると考えられる。

一方，重要な手立ては，口頭だけではなく，文字で分かりやすく掲示している。環境づくりにも，教師の指導力の一端を見ることができる。

(2) Children について

Supporter の演奏を聴いている場面では，２分40秒の間，児童は微動だにせず，演奏を見つめて聴いていた。ものすごい集中力である。そして教師の問いかけに，多くの挙手があがる。様々な特徴を児童が自ら見付ける。合わせて表現するときも，他のパートの演奏をよく聴いている。

このような力が育っているのは，これまでの指導の賜物であることはもちろんだが，次の点を児童が自覚し実感できていることが大きいと考えられる。

- 自分たちの表現に生かす，という意図と見通しをもっていること。
- Supporter の演奏が，実に音楽性豊かな表現であること。
- Supporter と一緒に演奏することにより，確実に音楽表現が豊かになっていること。
- 本時の学習で学んだこと（振り返りの発言に顕著にみられる）。

「ちゃんと聴きなさい」「友達と仲良く協力して」と月並みなことを上から言うのではなく，聴きたくなる，協働したくなる環境に支えられて学んでいる児童の姿がみられた。

(3) Supporter について

ピアニスト大竹紀子氏，ヴァイオリニスト吉江美桜氏は，児童の表現を豊かにしていくための，文字通りの Supporter の役割に徹している。

授業の各場面において，どのような表現を児童に届けるのがよいのか，どこで関わったらよいのかを，臨機応変に見極めて対応している。例えば，ミュートの表現に気付いた児童に対して，元の音とミュートの音を実際に聴かせるなど，音色の変化について実感を伴った気付きへと導いている。グリッサンドの表現についても同様である。

上から正しく高い演奏を聴かせるのではなく，児童と一緒に表現をつくることを楽しんでおられる。このような姿勢は，ティーティング・アーティストとしてのあるべき姿を示されている。

３　まとめ

本授業は，新学習指導要領の趣旨を踏まえた音楽の授業の充実・充実に向けて，示唆的な内容に満ちている。その点を示してまとめとしたい。

(1) 鑑賞と音楽づくりの関連

自分たちの表現を豊かにするという，目的意識を結びついた鑑賞活動の有効性が示されている。

(2) 社会に開かれた教育課程

地域や社会の専門家と協働して，学校教育の学びを豊かなものにしていくための，ラーニングモデルとなる事例である。

(3)「主体的･対話的で深い学び」の実現

新学習指導要領のキーワードの一つ。この視点による授業改善のエッセンスが，本授業には凝縮されている。

小学校第４学年・第５学年，中学校第１学年
リゲティのアイデアから

Teacher	飯島千夏，菊池康子，今井由喜
Adviser	石上則子
Supporter	野田清隆，[第２事例のみ]岡本恵生子 黒宮可織
Reporter	半野田恵，岡本恵生子，黒宮可織 飯島千夏　（付記：石上則子）

１．Teacher から　学習指導案

（飯島千夏　板橋区立舟渡小学校）

（菊池康子　つくば市立春日学園義務教育学校）

（今井由喜　渋谷区立上原中学校）

２．Adviser から　（石上則子　元東京学芸大学）

３．Supporter から（野田清隆　東京学芸大学）

４．Reporter から　（半野田恵　立川市立第三小学校）

（岡本恵生子，黒宮可織

東京藝術大学大学院）

（飯島千夏　板橋区立舟渡小学校）

Teacher から

第４学年「１音による音楽づくり」

教材「Musica　Ricercata」より第１，７，８番

G.Ligeti 作曲

「１音による音楽づくり」

板橋区立舟渡小学校　第４学年

Teacher　　飯島　千夏

１　題材の目標

○音の響きやリズムの特徴，それらと曲想との関わりに気付き，音楽の仕組みを用いて音楽をつくる技能を身に付ける。

○音色や音の響き，リズムなどを聴き取り，それらの組合せが生み出すよさや面白さを感じ取りながら，音の重ね方やリズムの反復・変化などを活用してどのような音楽をつくるかについて思いや意図をもったり，１音で表現する音楽の面白さを味わって聴いたりする。

○Supporter や友達と交流しながら，音の特徴や音楽の仕組みを生かして音楽をつくったり，限られた音でつくられた音楽を聴いたりする学習に主体的に取り組む。

２　題材の意義

１音のみでつくるからこそ，音の高さや音色により注目することができる。また，オクターブの音高や，音色の特徴を生かしてつくったリズムを重ねたり，つなげたりする面白さも味わうことができる。音を限定することによって音色により着目し，音高とリズムの関係にも気付き，表現に生かすことができる。さらに，始め，中，終わりをどのようにするのかを考えて，音楽を構成する能力を身に付けることができると考える。

３　育てたい児童の姿

１音のみの曲（オクターブを含む）は，子供にとっては今までに知らなかった音楽に触れる機会となる。この学習を通して，次の３点について気付き，思いを深めてほしいと考える。

・音を限定することによって音色により着目できる。
・１音のオクターブしか使わないからこそ印象的になるリズムがある。
・音高とリズムの関係にも気付き，表現に生かすことができる。

４　教材について

「Musica Ricerucata Ⅰ，Ⅶ，Ⅷ」ジェルジュ・リゲティ作曲

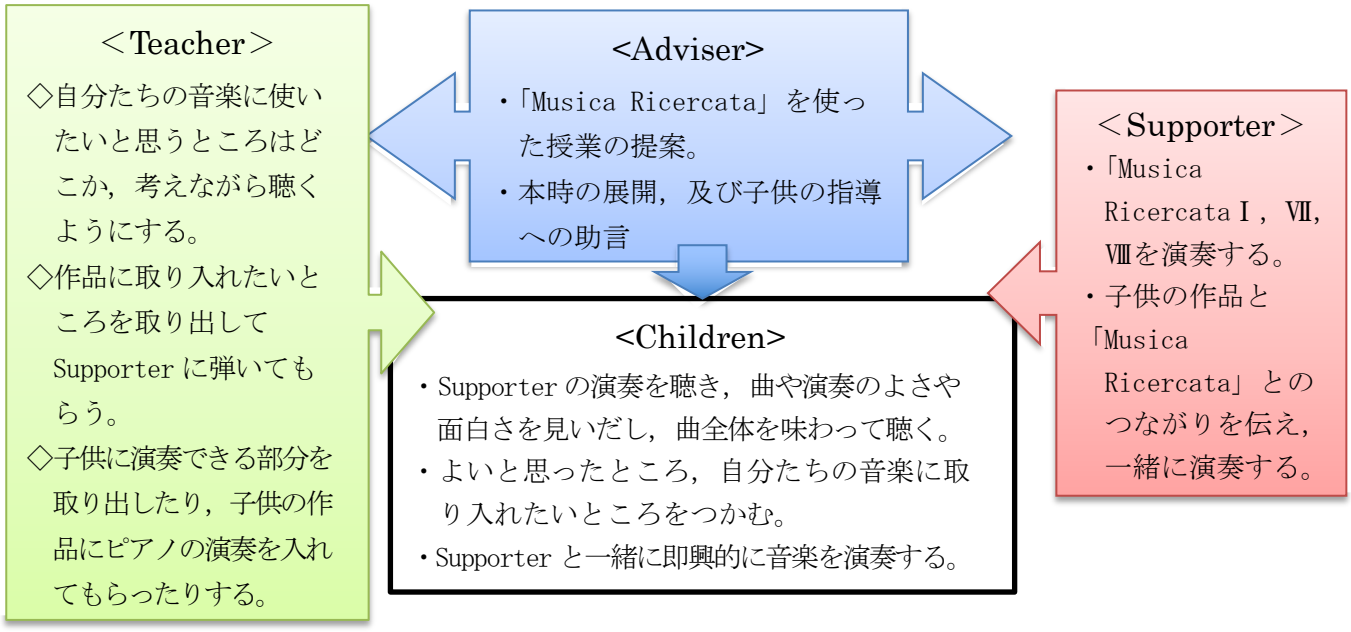
11 曲からなるピアノ曲集の１曲目は，最終音「レ」以外は，「ラ」のみでつくられている。アーティキュレーションが効果的に付けられ華やかな音楽になっている。速度や強弱が曲想の変化に関わっていることが，４年生にも聴き取りやすい。高さは違っても，たった１音で成り立つ音楽の特徴とその面白さを感じ取ることができる。最後に使われる「レ」の音が印象的である。Ⅶは，オステイナートの効果，始まり方や終わり方，Ⅷは，特徴的なリズムに注目したい。

５　事前・事後の指導と本時の指導

⑴　事前の指導と実際

学習内容	児童の姿	教師の働きかけ
○「Musica Ricercata Ⅰ」を，「ラ」のみでつくられ，「レ」で終止するなどの特徴に気付き，そのよさや面白さを感じ取って聴く。 ○ペアで「ラ」の音を使って８拍の音楽をつくる。	・リズムの特徴や，低音で繰返されている旋律に気付く。 ・呼びかけとこたえ，反復，音楽の縦と横の関係，拡大・縮小などを用いてつくる。 ・楽器の音色の特徴を考え，音の高さをどのように組み合わせたらよいかを相談しながらつくる。 ・つくった音楽を６人のグループで聴き合う。	◇聴くポイントを示す。 ・１音のみでつくられ，オクターブの音高を聴き取る。 ・リズムが細かくなり，低音と高音の組合せの面白さを感じる。 ・強弱，速度が曲想に関わっていることに気付く。 ◇音を出しながらつくるようにする。 ◇子供から出たアイディアを板書し，学級全体に共有できるようにする。 ◇それぞれの作品の特徴を聴き取るようにする。

⑵　本時



⑶　事後の指導

学習内容	児童の姿	教師の働きかけ
○音色，リズム，音の重なりを工夫し，音楽の仕組みを用いて音楽をつくる。 ○振り返りをする。	・使う音を選ぶ。 ・「Musica Ricerecata Ⅰ・Ⅶ・Ⅷ」を振り返りながら，音楽のまとまりを意識して「中」つくる。 ・他の作品のよさを見つけながら聴く。	◇音を選ぶ視点をも。 ◇始→中→終の音楽，長さは16拍程度等，つくる条件を伝える。 ◇楽器は音色，音の高低，長短などを考慮し，教師が示す。

ピアノの間近で，演奏する手の動きや息づかいを感じて鑑賞する。

演奏に合わせて，自分たちの「ラ」を即興的に加える。

「中」の部分を演奏し，Supporter が演奏の印象を伝える。その後，再度，演奏をする。

【音声資料１】板橋区立舟渡小学校４年生の児童の作品と演奏１

【音声資料２】板橋区立舟渡小学校４年生の児童の作品と演奏２

【音声資料３】板橋区立舟渡小学校４年生の児童の作品と演奏３

Reporter から

Reporter　半野田　恵（立川市立第三小学校）

１　授業記録

導入

（１）Supporter の演奏を聴く

・「Musica Ricercata 」より　Ⅰ・Ⅶ・Ⅷ　を聴く。

＜T＞自分たちの音楽に使いたいと思うところはどこか考えながら聴くように促す。

＜C＞ピアノの側の自分の聴きたい場所に動き,演奏を聴く。

展開　本時の中心的な活動

①Supporter と一緒に演奏する。

・ピアノと合わせて「Musica Ricercata 」Ⅰの始めの部分を演奏する。

＜T＞始めの部分のリズム唱,リズム打ち,楽器(鍵盤ハーモニカ，リコーダー）での確認をする。

＜C＞ピアノの音を聴きながら速度,強弱を考えてグループごとに４小節にリレー演奏をする。

②グループでつくった音楽をゲストティーチャーと一緒に演奏する。

・児童がグループでつくった「中」の音楽と即興的なピアノの演奏を合わせて演奏する。

＜T＞グループの「中」の音楽を確認する。

***1組　A班*　選んだ音：ファ**
構成：同じリズムをリレー
***2組　A班*　選んだ音：レ**
構成：オスティナートに高さを変えて重ねる

＜S＞「音楽はことば」

・音を言葉だと思ってしゃべる。ただのリズム，音だと思わないで言葉にするとおもしろくなる。違う言葉の国の人とも一緒に音楽ができる。

・同じレの音だけどいろいろな高さのレが溶け合って大きなレになる。

・同じリズムだと面白くないので，例えば，「ふなどしょうどこーふなどしょうーふなどしょう・・・

・最初の音ははっきり言うようにする。言葉にするとみんなの音が溶けず，一人一人の声がはっきりする。

・話している言葉の強弱を考える。

***1組　B班*　選んだ音：♭シ**
構成：連続する木琴の音（ドローン）に高さの違う音を入れる
***2組　B班*　選んだ音：ド**
構成：リズムを変えて重ねる

＜S＞「呼びかけとこたえ」

「言葉から会話になる」

・「あのね」―「なあに」「あのね」―「なんだろう」などいろいろな会話がある。

・前の人の音やリズムに答えてやりとりを楽しむ。表と裏　ぼけとつっこみのように。

***1組　C班*　選んだ音：ド**
構成：長い音（オスティナート）に重ねる
***2組　C班*　選んだ音：ファ**
構成：長い音（オスティナート）に重ねる

＜S＞「同じ物でも見方，きこえ方の違う面白さ」

・「Musica ricercata 」Ⅶは，右手が長い音，左手が細かい音で演奏され，全くテンポ感が違う。電車の中から見る景色のようにどっち越しに音を聴くかによって見える世界が違ってくる。

♪鉄琴（強）―鍵盤（弱）→ゆったり
鉄琴（弱）―鍵盤（強）→忙しい

1組　C班　選んだ音：ド
構成：木琴の掛け合いに鍵盤で短い音，長い音を重ねる
2組　D班　選んだ音：♯ラ
構成：１人―１人

<S>「音のない（休符）のきこえない響き」

・打つときだけが音楽じゃない。空気の中に音がある。
・休符の多い曲になったね。音のないところの音をよく聴いて演奏するようにしよう。
・木琴がたたいていない時に聴こえない音がある。

♪C:ピアノのふたの中に鍵盤で強く音を吹いてみると弾いてない時（音を止めてから）音の響きが聴こえる。

1組　E班　選んだ音：ソ
構成：トーンチャイム高い―低いで会話
鍵盤―リコーダーで会話

<S>・音が上がっている音楽になっている。階段を上る時はエネルギーが必要。音が高くなるにつれてテンションを上げていこう。音の表情を変えてみよう。

2組　E班　選んだ音：ラ
構成：同じリズムを重ねる。呼びかけ繰り返

<S>「音楽は気持ちをふるわせるもの」

・一人で言っても聴いてもらえないこともみんなで言うとメッセージが強くなる。

③再度ゲストティーチャーの演奏を聴く

・「Musica Ricercata 」より　Ⅰ・Ⅷ　を聴き，１回目に聴いた時との違いに気付く。

＜T＞始めに聴いた聴き方とどう変わったか考えながら聴くように促す。

＜C＞ピアノの側の自分の聴きたい場所に動き，演奏を聴く。

＜S＞演奏の途中にチャイムが入ったけど,それも音楽，チャイムは邪魔をしようなんて思っていなくて,音楽の中にチャイムが入ってきたね。

２　考察

⑴　Teacher について

TeacherはChildren一人一人のつくった旋律やグループの人間関係などをよく理解している。楽しい学習の雰囲気をつくり，ルールのもとに Children がつぶやきや考えを自由に発言できる，失敗しても大丈夫という Children にとって安心感のある授業だった。本時では，グループの音楽が完成したばかりで，演奏がスムーズにできていないところもあった。うまくいかない部分は取り出して演奏したり，少し変えたりして Children の考えを基に Children と Teacher が共に音楽をつくっていた。Children は Supporter に対して少し遠慮がちな場面も見られたが，Teacher が的確に介することで，Children と Supporter とのコミュニケーションがスムーズに行えるようになっていた。

⑵　Childrenについて

音や言葉で表現することがとてもよくできており，Teacher との信頼関係も厚く，活発に音楽活動に取り組んでいた。導入の Supporter の演奏を聴く場面では，生の演奏に圧倒されている感じがあり，〝自分たちの演奏に取り入れたいところを探す〟ねらいが達せされていないように感じた。展開で Supporter と一緒に演奏し，自分達の音楽の変化を感じたりアドバイスや解説を聞いたりすることによってイメージがもてたようだった。最後にもう一度 Supporter の演奏を聴いた時には，ピアノの中の音を聴こうとする，リズムを口ずさみ，体を動かしながら聴く，最後の音をじっくり聴くなどの聴き方の変化があった。自分達のつくった音楽とリゲティのつくった音楽を結び付けながら鑑賞し，自分たち

の音楽をどうしていこうか思考している児童の姿が見られた。

⑶ Supporter について

１音で音楽つくるヒントとなる「Musica Ricercata 」より　Ⅰ・Ⅶ・Ⅷ　を授業の始めと終わりに演奏。展開部分では，Children のつくった音楽に伴奏を即興で加えた。また，児童のつくった音楽とリゲティの音楽の類似点を示し，解説やアドバイスを行った。Children に寄り添い，ピアノの演奏でその魅力を伝えた。

３ まとめ

本事例は，Teacher である飯島千夏氏の現役最後の公開授業に関わる授業であった。本時の数日後，「一つの音から音楽をつくる」児童の姿が最終公開授業として発表された。

題材の構成に当たって，教材研究を熱心に行い，新しい題材に取り組むTeacher としての飯島氏の意欲に頭が下がった。教師と児童は，とても仲がよく，教師への信頼が高いのが手に取るように分かった。飯島氏の Supporter に対する姿勢はとても積極的であり，Supporter にしてもらいたいことを明確に伝えていた。選曲に当たっても，児童がどんな音楽づくりを進めるようにしたいかという「教師の願い」をもって，Adviser と３人で決めていった。

TAS の授業を行うに当たり，Teacher が主導となり児童の学びを中心に Supporter に何をしてほしいかを伝えていくことは，非常に重要なことである。飯島氏は，終始Teacher としてのリーダーシップをとって，題材を構成していった。

TAS では，本時で Supporter の言葉によるサポートをせず，音・音楽で Children と関わることを求めている。しかし，本事例では，Teacher の考えにより，児童の作品について Supporter の意見を聞くことにした。Supporter である野田清隆氏は，児童の作品に即興的に音を加えながらも，彼らの作品に対して，適切なアドバイスを行った。これは，課題となる点ではあったが，事後の音楽づくりに生きるものとなった。

Children である４年生は，生のピアノの演奏を間近で聴くことで，より音楽づくりへの意欲が湧き，Supporter が一緒に自分たちの作品に音を加えてくれたり，作品について話をしてくれたりしたことで，自分たちの音楽づくりがより音楽的に高まるのを実感したように思われる。

以上のことから，TAS の授業の在り方を考えると，まず「生の音・音楽」を聴けるということ，それは，Children にとってかけがえのないことであり，より豊かな音楽づくりを進めるきっかけとなることは，言うまでもない。また，Teacher にとっても新しい出会いがあり，自らの音楽の世界も広がったと言える。Supporter にとっても，成長過程にある Children の弾力的な感性とふれ合い，ともに音・音楽を通して語り合うことによって，未来の聴衆を得たとも言えよう。野田清隆氏は，自らのコンサートのプログラムに「「Musica Ricercata 」を取り入れたと聞いている。

本事例では，Supporter の Children への言葉掛けが多かったことは否めないが，TAS の多様な在り方を考えるきっかけともなった。

（３ まとめ　については 石上記）

Teacher から

第５学年「リゲティ風の作曲にチャレンジしよう」

教材　「Musica　Ricercata」 より　第１，３，７番
G.Ligeti 作曲

つくば市立春日学園義務教育学校　第５学年
Teacher　菊池　康子

１　題材の目標

⑴音の響きやリズムの特徴とともに，それらと曲想との関わりについて理解し，音楽の仕組みを用いて音楽をつくる技能を身に付ける。

⑵曲の特徴を捉え，それらのもつよさや面白さを味わって聴いたり，音の重なりやリズムの反復・変化などの特徴を生かしてどのような音楽をつくるかについて思いや意図をもったりする。

⑶Supporter や友達と交流しながら，音の組合せの特徴や音楽の仕組みを生かして音楽をつくったり，限られた音でつくられた音楽を聴いたりする学習に主体的に取り組む。

２ 題材の意義

「Musica ricercata」は，音が厳選されシンプルにつくられ，音楽の仕組みが分かりやすい。例えば１番は最後の音レを除き，ラの１音だけでつくられており，そのため，児童は，音の高さや音色・速度に注目することが容易である。また，反復や変化・音楽の縦と横との関係も分かりやすく，それらの仕組みを活用しながら，リズムを重ねたり，つなげたりする面白さを味わうことができる。この曲をモデルとし，仕組みを活用しながら，音を選択したり組み合わせたりして音楽をつくる力を身に付けることができると考える。音楽の仕組みを理解し，その仕組みを使いこなして遊ぶことで，音楽づくりの素地を養う。

３　育てたい児童の姿

いろいろな要素で成り立っている音楽を細かく理解することは，複雑で児童にとっては時として困難である。しかし，本題材で扱う「Musica ricercata」は，その要素が厳選されており，指導者が聴く視点を与えることで，曲が新鮮で分かりやすくなると考えられる。よって，この学習を通して，次の点に着目し，能力が育まれることを期待する。

・音が厳選され，音色や曲想が明瞭になることによって，表現の豊かさを捉えやすくなるため，豊かな表現力を身に付けることができる。
・音のつなげ方や音高とリズムとの関係の面白さを知り，表現に生かすことができるようにする。
・音楽の構造を知ることで，自分たちの音楽づくりに生かせるようにする。

４　教材について

●「Musica ricercata Ⅰ」G.Ligeti 作曲

11 曲からなるピアノ曲集の１曲目である。最終音「レ」以外は、「ラ」のみでつくられている。アーティキュレーションが効果的に付けられ華やかな音楽になっている。速度や強弱が曲想の変化に関わっており，５年生の児童にも聴き取りやすい。高さは異なるが，たった１音で成り立つ音楽の特徴とその面白さを感じ取ることができる。最後に使われる「レ」の音が印象的である。

●「Musica ricercataⅢ」G.Ligeti 作曲

特徴的なリズムのモチーフが変化していくことで全体が構成されている。独特なリズムが様々なバリエーションで発展していく様が印象的である。児童にも，短いモチーフを変化・発展させることを体験させたい。

●「Musica ricercataⅦ」G.Ligeti 作曲

オスティナートが弱く続く上に旋律が流れている。オスティナートの効果を感じ取ることができる。また，静かに始まり，静かに終わるところも，児童の音楽づくりの参考になる。

５　事前の指導と実際

◇クラスその１「リゲティの頭の中をのぞいてみよう」

学習内容	児童の姿	教師の働きかけ
○　リゲティの「Musica ricercata Ⅰ」を，その特徴を感じ取りながら聴く。	・一音で作られていることやリズムの特徴,低音で繰り返されているオスティナートに気付く。	◇聴くポイントを示す。 ・１音のみでつくられていることや，オクターブの音高の変化を聴き取る。 ・リズムが細かくなったり，低音と高音の組合せが複雑になったりする面白さを感じる。
○面白い部分を話し合う。		・強弱，速度が曲想に関わっていることに気付く。
○全員で一つの円になり「ラ」の音を使って８拍の即興をつくる。	・呼びかけとこたえ，反復，音楽の縦と横の関係拡大・縮小などを意識してつくる。 ・楽器の音色の特徴をとらえ,音の高さをどのように組み合わせたらよいかを考えながらつくる。	◇即興的に偶然つくられた反復や呼びかけと答えなどを取り上げ価値付けし，学級全体でアイディアを共有する。 ◇音色や強弱等の表現の工夫を称賛する。

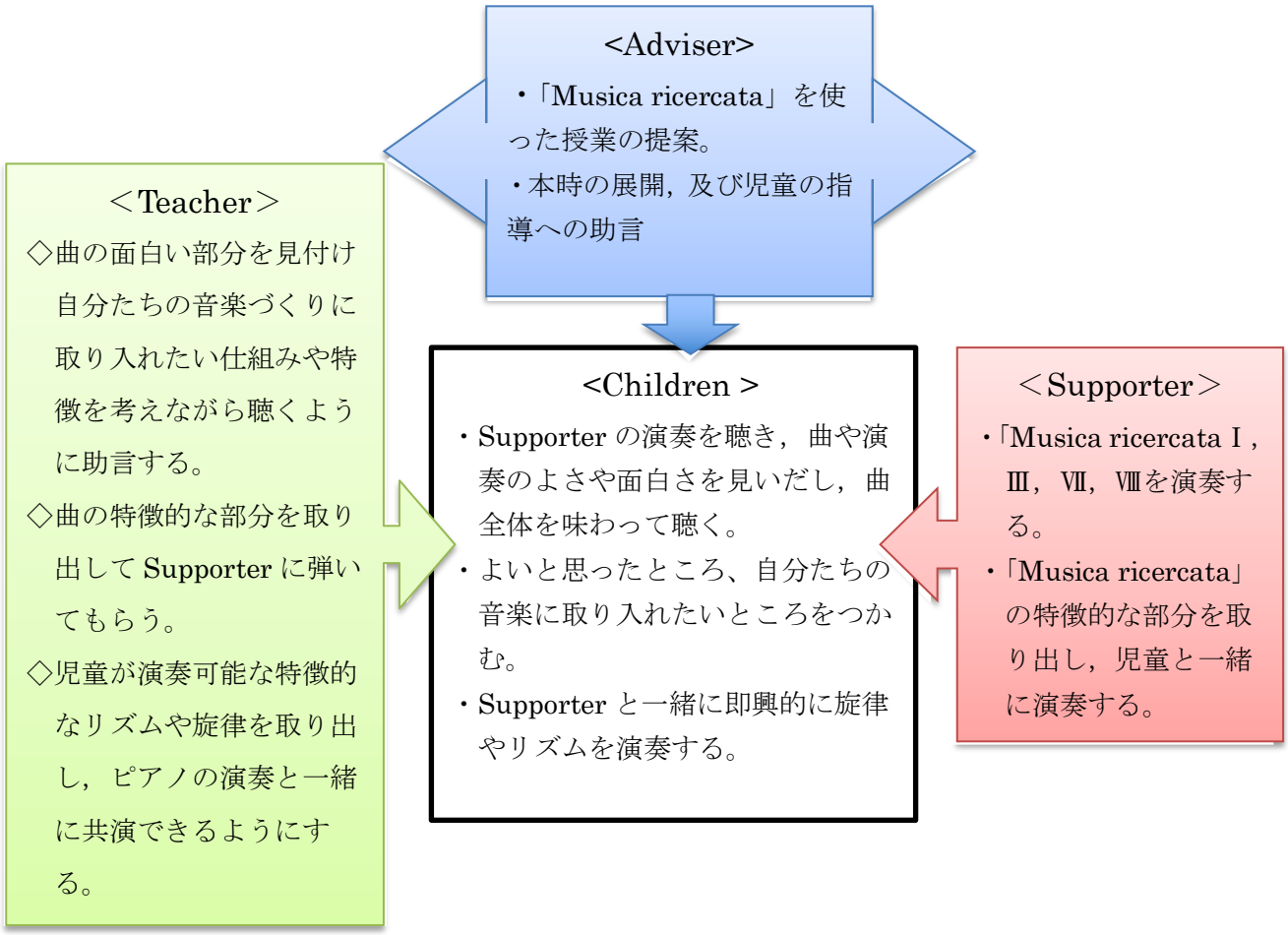
◇クラスその２「リゲティの頭の中をのぞいてみよう」

学習内容	児童の姿	教師の働きかけ
○リゲティの「Musica ricercataⅢ」を，その特徴を感じ取りながら聴く。	・リズムの特徴，リズムが変化して曲が作られていることに気付く。	◇聴くポイントを示す。 ・特徴的なリズムがモチーフになっていることを聴き取る。
○面白い部分を話し合う。		・リズムがいろいろな音程であらわれたり，少しずつ形を変えたりしている面白さを感じる。
○３つのグループに分かれ，リズムを発展させた８拍の即興をつくる。	・リズムを強調させて繋げていくことを意識する。 ・楽器の音色の特徴を考え，音色を活かしながら演奏する。	◇苦手な児童は，リズムのみで参加してもよいことを伝える。 ◇偶然つくられたリズムの変化が曲の発展に結び付いていることを価値付けし，学級全体でアイディアを共有する。 ◇音色や強弱等の表現の工夫を称賛する。

◇クラスその３「リゲティの頭の中をのぞいてみよう」

学習内容	児童の姿	教師の働きかけ
○リゲティの「Musica ricercataⅧ」を，その特徴を感じ取りながら聴く。	・低音で繰り返されているオスティナートの上にゆったりとした旋律が流れていくことに気付く。	◇聴くポイントを示す。 ・オスティナートと旋律の二層構造であることを聴き取る。
○面白い部分を話し合う。		・同じ曲の中でテンポ感の違う２つが関わりながら流れていく面白さに気付く。
○全員で一つの円になりオスティナートの上のゆったりとした旋律を即興的につくる。	・大きな流れを壊さないように流れにのりながら即興的に表現する。 ・このような旋律に合う楽器を考え，音色の特徴を考えながらつくる。	◇即興的に偶然つくられた美しい旋律を価値付けし，クラス全体でアイディアを共有する。 ◇音色や強弱等の表現の工夫を称賛する。

６　本時

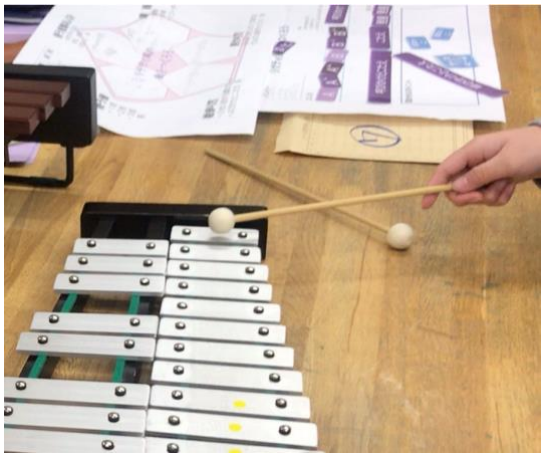


７　事後の指導

学習内容	児童の姿	教師の働きかけ
○音色，リズム，音の重なりを工夫し，呼びかけとこたえ，反復，変化を使いながらグループで１つの音楽をつくる。	・使う音を選ぶ。 ・「Musica ricercata Ⅰ，Ⅲ，Ⅶ」の特徴や作曲技法を思い出し，それらを生かしながら作品をつくる。 ・音楽のまとまりを意識して通して演奏する。 ・他のグループの工夫しところを見つけながら聴く。 ・振り返りをする。	◇音を選ぶ視点を示し，意図をもって選ぶようにする。 ◇中心となる部分（中）をつくり，始めや終わりを考えることを伝える。長さは 16 拍程度とする。 ◇楽器は音色を考慮し、鍵盤ハーモニカにはない高い音や低い音が出る楽器，また，長く伸びる音，短い音等を考えて選ぶようにする。

２，３学級合同で鑑賞する。Supprter は，ピアノ近くに移動してもよいと告げる。

大学院生が，即興的な演奏の見本を示し，その援助を受けながら２人ずつ即興的に演奏する。



ワークシートや掲示物を工夫して，ねらいを明確にしたり，自分が何をつくったかを記録し，共有したりする。

【音声資料４】　つくば市立春日学園義務教育学校５年児童作品と演奏１（菊池康子）

【音声資料５】　つくば市立春日学園義務教育学校５年児童２

【音声資料６】　つくば市立春日学園義務教育学校５年児童３

【音声資料７】　つくば市立春日学園義務教育学校５年児童４

【音声資料８】　つくば市立春日学園義務教育学校５年児童５

【音声資料９】　つくば市立春日学園義務教育学校５年児童６

【音声資料 10】　つくば市立春日学園義務教育学校５年児童７

Reporter から

Reporter　岡本恵生子（東京藝術大学大学院）
黒宮　可織（東京藝術大学大学院）

１　授業記録

茨城県つくば市立春日学園は，義務教育学校と呼ばれる小中一貫校である。本事例は，東京藝術大学大学院の授業と関連させ，大学院生が幼小中高の音楽科授業に参画する内容を含ませていただいた。したがって，この授業記録は，それに参加した大学院生のレポートを中心に示す。

１　授業の概要

本授業は，令和元年 11 月 25 日（月）に実施され，次のような児童を対象に行われた。

小学校第５学年：第３校時＝３学級合同
第４校時＝２学級合同

「Musica ricercata」のⅠ，Ⅲ，Ⅶのピアノ独奏をピアノの間近で聴き，その感想を述べたりピアニストともに曲の特徴的な音の仕組みを使って即興的な演奏を楽しんだりする学習であった。Ⅷを最後に聴き，生演奏の響きを十分に味わい，今後の音楽づくりへの意欲と内容をつかむ活動となった。

２　授業の流れと児童の様子

⑴　Supporter ピアニストの演奏の鑑賞

生演奏の鑑賞では，演奏者の弾いている姿や指の動き，曲の変化などそれぞれの児童が身を乗り出したり体でリズムを感じたりしながら聴く姿が見られた。曲の特徴を捉え，リズムの面白さを体で自然に表現している様子が見られた。その後，教師が生演奏の感想を尋ねると，「響きがすごい」「迫力があった」「音がきれい」「音量がすごくて曲の様子が伝わった」「響きの伝わり方が違う」などの答えがあった。演奏を間近で聴く醍醐味を感じているようであった。

⑵「Musica ricercata」Ⅰ，Ⅲ，Ⅶの特徴を知る

児童が自分なりの表現で，各曲の特徴や様子について話す姿が見られた。

Ⅰ：＜C＞「ラ」だけでできている。呼びかけとこたえになっている。音のかたまりの密度がどんどん増えている。

Ⅲ：＜C＞社交ダンスみたい。A,B,C さんがケンカしているみたいなど。

Ⅶ：＜C＞時間が流れていくようなメロディ。伴奏は同じようだけどメロディが変化している。

などの多くの意見が見られた。ワークシートには＜面白いと思ったこと＞を書く欄があり，「音がだんだん大きくなっていく」「メロディがきれい」といった音楽を特徴付けている要素を捉えている記述が多いようであった。

⑶曲の特徴的な音やリズムパターン，仕組みを摸倣

Ⅰ：「ラ」の音のみ「呼びかけとこたえ」を木琴２台

Ⅲ：「特徴的なリズム」「A さんと B さんのケンカ」をボンゴとコンガで

Ⅶ：(第３校時のみ)ピアノストのオスティナート(左手の演奏) にのり，BDur の音階上で即興的なメロディをグロッケンで上記の特徴を生かして，児童２名ずつ交替で，Supporter であるピアニストの演奏に合わせて，即興的に演奏した。

大学院生は，児童の即興的な摸倣の演奏を行う前に，模範演奏したり児童の表現活動のサポートをしたりした。時間の関係で全児童が試すことはできなかったが，挑戦している児童は叩き方から鳴らす音まで，とても個性豊かで自分なりに楽しむ様子が見られた。ⅠとⅢは，どちらも対話的な部分が含まれ

ているため，ペアで演奏する際に一方が演奏している様子を見ながら次の自分の演奏につなげている様子も見られた。

今回は３または２学級合同の授業である上に密度の濃い授業であったため，多くの児童の意見を聞いたり，全員が楽器に触れたりする時間は取れなかった。しかし，楽器に触れていない児童もその場の雰囲気や楽器を演奏している児童の様子を見ながら，各自が楽しんでいる様子が感じられた。

３　考察

⑴今回の実践において，ピアニストによる生演奏は，生で演奏を聴く機会が少ない児童にとって，CD で聴より鑑賞よりもいっそう五感を働かせて音楽を感じることができ，とてもよい機会になったのではないかと児童の様子から感じた。また実際に真似して演奏する場面では，ピアニストの生演奏に合わせて児童が楽器を演奏できることや，その曲の特徴を瞬時に生演奏で確認できることがとても刺激になり効果的であると感じた。

一方で今回のような学年の合同授業で人数の多さに難しさも感じた。教師も児童も慣れていないそのような状況で，意見を引き出すことや活動への参加を促すことは容易ではないが，Teacher と Supporter との距離感や関わり方を考えていくことで，変化していくのではないかと考えた。TeacherやSupporterそれぞれが大切にしている思いや，授業に対する考え方などを共有していくことによって，授業の組立てやSupporterとChildrenとの距離感などが少しずつ決まっていき，よりよい授業につながるのではないかと考えた。

（岡本圭生子）

⑵演奏家と音楽教師，音楽教育の研究者が連携した大変興味深い授業であった。特に，演奏家が加わる意義として，生演奏で一曲の演奏会のように通して聴くだけでなく，部分的にまたは分解して聴くことができ，鑑賞の学習をより深めるということが挙げられる。また演奏家から音楽についての話を聞けることも非常に有意義なことであると感じた。ピアニストの「音楽は，会話のようなもの，ドレミやリズムなど難しいこともあるけれど，本来音楽は人と人とのやりとりから生まれたもの，どんなやりとりがなされているのか，関係性を感じることが大切」というお話は，本時のねらいや教材の根底にあることであり，非常に印象的であった。児童もこの話を聞いている際には大きく頷いたり，前方をしっかりと見つめていたりする姿が見られ，児童にもその言葉が響いている印象であった。演奏家から音楽だけでなく，言葉でのアプローチがあることは，音楽への興味関心を高めるとともに，学習の深まりにもつながると考える。

模擬演奏を即興的に行う際，第３校時では核となる音高やリズムをなるべく正確に奏することに気を取られてしまい，奏法も固く，自由な表現や演奏に変化を付けること等が足りなかったように感じる。演奏した児童も，範奏の影響を受けてか思い切りバチを振り下ろしたり，自由にしてみようとしたりすることが少なかったように思われた。第４校時では，ピアニストからも応答時の強弱や音高の変化などについて助言をもらい，範奏において叩き方を工夫したり表現を大きくしたりしてみた。すると，児童の演奏に自由な表現が加わったり「先ずはリズム通りやりたいのでリズムを教えてください」と言ったりといろいろな側面が見られた。範奏によって，児童の活動に影響を与えることを実感するとともに，児童の意欲を引き出し，自分でもできそうだ，やってみたい！と感じられる範奏の在り方も考えさせられた。（黒宮可織）

（**２授業の流れと児童の様子**，**３考察**については，大学院生のレポートから石上が再構成した。）

Teacher から　学習指導案

中学校第１学年「自分の旋律をつくって合奏しよう」

教材「Musica ricercata」より　第１，２，３番

G.Ligetei 作曲

渋谷区立上原学校第１学年
Teacher　　今井　由喜

１　題材の目標

⑴音のつながり方，反復・変化・対照などの構成について理解するとともに，創意工夫を生かした表現で旋律をつくるために必要な技能（伴奏に合うまとまりのある旋律をつくって演奏する技能）を身に付ける。	⑵音楽を形づくっている要素（音のつながり方，反復・変化・対照などの構成，伴奏と旋律の重なり方）や要素同士の関連を知覚し，それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感受しながら，どのように伴奏に合う旋律をつくるかについて思いや意図をもち，創作表現を創意工夫する。	⑶音のつながり方，反復・変化・対照などの構成，伴奏と旋律の重なり方に関心をもち，創意工夫して伴奏に合う旋律をつくる学習に主体的・協働的に取り組むとともに，自分にとっての学習の価値を見いだそうとする。

２　題材の意義

本題材では，音のつながり方，反復・変化・対照などの構成，伴奏と旋律の重なり方に関心をもち，それらを生かした表現を創意工夫しながら，生徒一人一人が思いや意図をもって伴奏に合う旋律をつくって演奏する。その過程で『ムジカ・リチェルカータ』を鑑賞する。『ムジカ・リチェルカータ』は全 11 曲からなる作品で，曲ごとに使われる音が限定されており独特な形式を取っている。鑑賞を通して，生徒は「使う音が限定されていても豊かな音楽を生み出せること」や「演奏表現の幅広さ」を知り，自身の旋律創作や演奏に生かそうとするはずである。これが本題材の意義である。

３　育てたい生徒の姿

○作曲家の作品，専門家の演奏に関心をもち，作品や演奏について具体的に捉え，捉えたことを人に伝えようとする姿

○使う音が限定されていても豊かな音楽を生み出せること」や「演奏表現の幅広さ」を知り，自身の旋律創作や演奏に生かそうとする姿

○鑑賞曲である「Musica ricercata」１～３番を，授業外で自分でも聴いてみようとする姿

○授業では鑑賞しない「Musica ricercata」４～11 曲，および身の回りの音楽に関心をもち分析的に聴こうとする姿

４　教材について

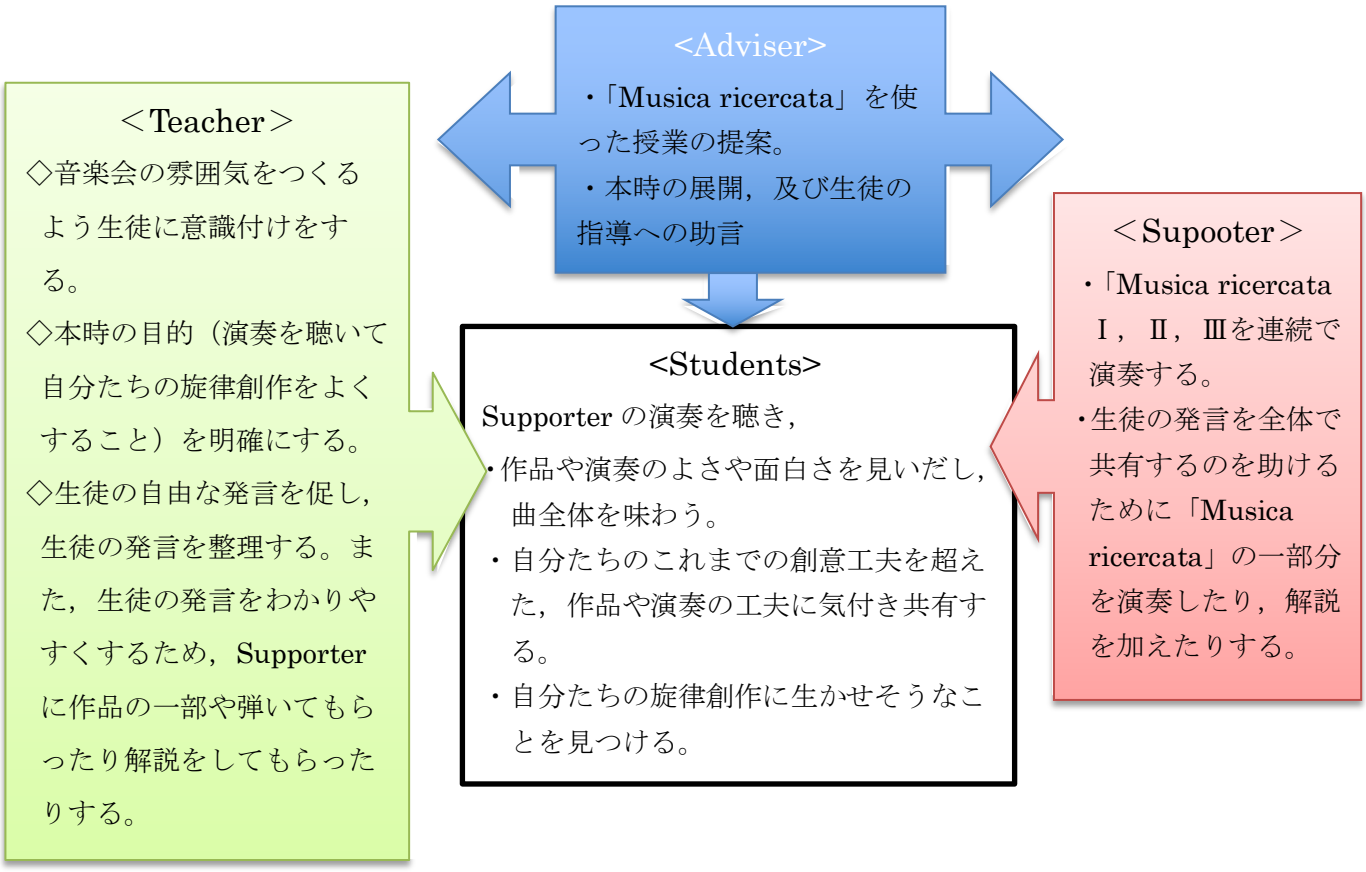
G.Ligeti 作曲「Musica ricercata」より
第１曲　ソステヌート　ミズラート　プレスティッシモ
（速さを抑えて　規則正しく　可能な限り速く）
ほとんどA音でできている　最後にD音が使われる　　華やかな印象の曲
第２曲　メスト　リジド エ セリモニアル
（悲しげにさびしげに　厳格的で儀式的な）
ほとんどEis音　Fis音でできている　最後にG音が使われる
すべて半音程からくる不思議な響き
第３曲　アレグロ　コン　スピリト（快活に速く）
C音　Es音・E音　G音でできている
短３度・長３度の違いによる変化が音楽に広がりをもたせている

５　事前・事後の指導と本時の指導

（１）事前の指導と実際

学習内容	生徒の姿	教師の働きかけ
アルトリコーダーを用い，１音だけで旋律をつくる。	リズムや強弱,アーティキュレーションを工夫すると旋律らしくなることに気付く。	１音だけでつくることに対しての意欲を高めるために,「ワン・ノートサンバ」（冒頭）を鑑賞させる。
２音だけで旋律をつくる。	パターンをつくり,それを反復したり変化させたりすると,旋律がまとまることに気付く。	E音とF音の２音からなる「教師作品」を演奏させる。 教える過程で曲の構造を捉えさせ，生徒が創作に生かせるようにする。
既習音を自由に使って旋律をつくる。	つづく感じと終わる感じを意識して，旋律を長くしたり，旋律の終わりを終わりらしくしたりできることに気付く。	コツは教えず，生徒に自由に演奏させる。生徒が演奏する音楽をよく聴き，他の生徒の反応をよく見る。全体に共有すべきことを共有し，発問すべきことを発問する。

（２）本時

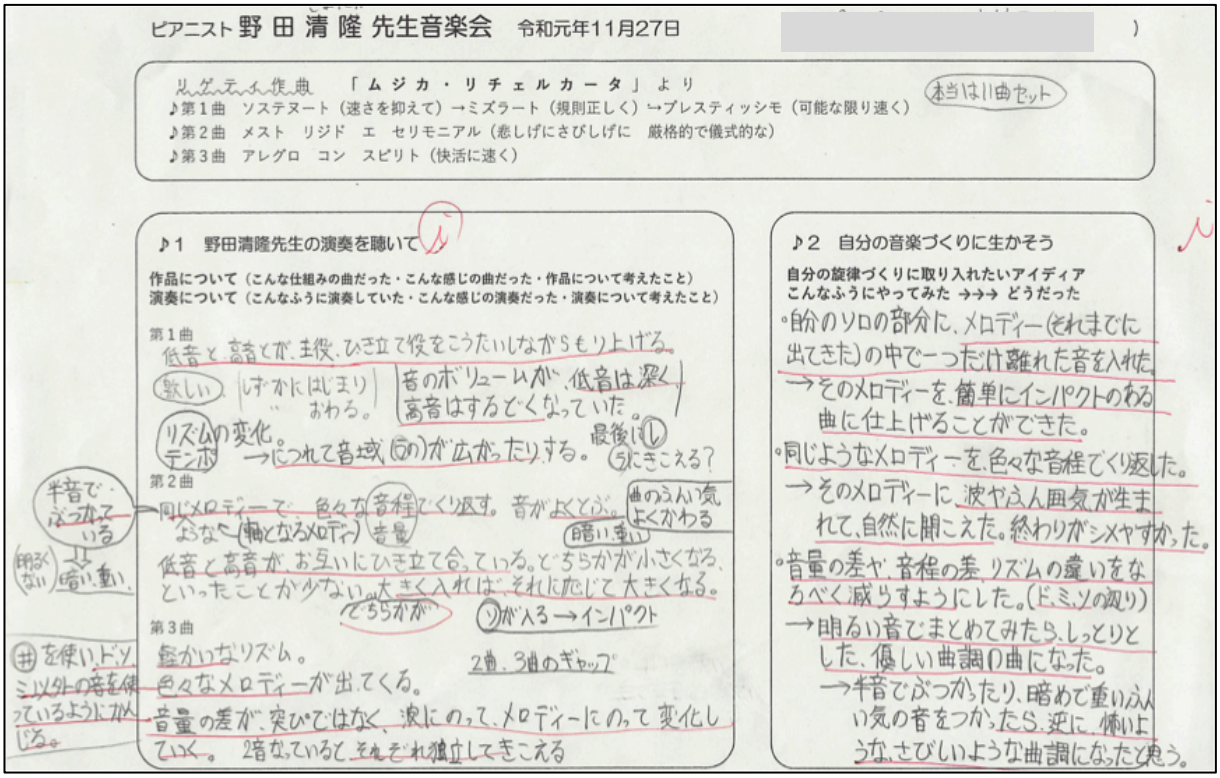


（３）事後の指導

学習内容	生徒の姿	教師の働きかけ
○音のつながり方，反復・変化・対照などの構成について熟考しながら，自分の旋律をつくる。 ○つくった旋律の意図が伝わるように演奏練習をする。 ○つくった旋律を，班の演奏（ロンド形式）の中で独奏として位置付け，演奏発表をする。	「Musica ricerecata Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を思い出し， ・作品に使われていた手法や演奏の仕方の工夫について思い出し，自分の旋律創作や演奏に生かす。 ・Ⅰ・Ⅱ・Ⅲと連続で聴いたことから感じ取った一連の流れの効果を思い出して，班の演奏の流れ（独奏の配置など）を考える。 ・演奏発表を行い，自他のよさを見出す。 ・題材の振り返りをする。	◇適宜，「Musica ricerecata Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の鑑賞体験と生徒の旋律創作・演奏発表を結び付ける。 ◇旋律創作およびその演奏にアルトリコーダー以外の楽器を使うことを認める。 ◇自分の旋律や班の演奏を考える際に，思いや意図を明確にするよう促す。 ◇演奏発表には観客を招き，音楽を通して生徒の思いや意図が伝わるのか，を生徒が知る機会を設ける。

中学生の感想

supporter の演奏を鑑賞した感想
創作に生かそうとする思いや意図



ピアニスト 野 田 清 隆 先生音楽会　令和元年11月27日

リゲティ作曲　「ムジカ・リチェルカータ」より
♪第1曲　ソステヌート（速さを抑えて）→ミズラート（規則正しく）→プレスティッシモ（可能な限り速く）
♪第2曲　メスト　リジド　エ　セリモニアル（悲しげにさびしげに　厳格的で儀式的な）
♪第3曲　アレグロ　コン　スピリト（快活に速く）

本当は11曲セット

♪1　野田清隆先生の演奏を聴いて

作品について（こんな仕組みの曲だった・こんな感じの曲だった・作品について考えたこと）
演奏について（こんなふうに演奏していた・こんな感じの演奏だった・演奏について考えたこと）

第1曲
低音と高音とが、主役、ひき立て役をこうたいしながらもり上げる。
歌しい　しずかにはじまり　〃　おわる。
音のボリュームが、低音は深く高音はするどくなっていた。
リズムの変化。テンポ　→につれて音域（ラの）が広がったりする。
最後に（し）ラにきこえる？

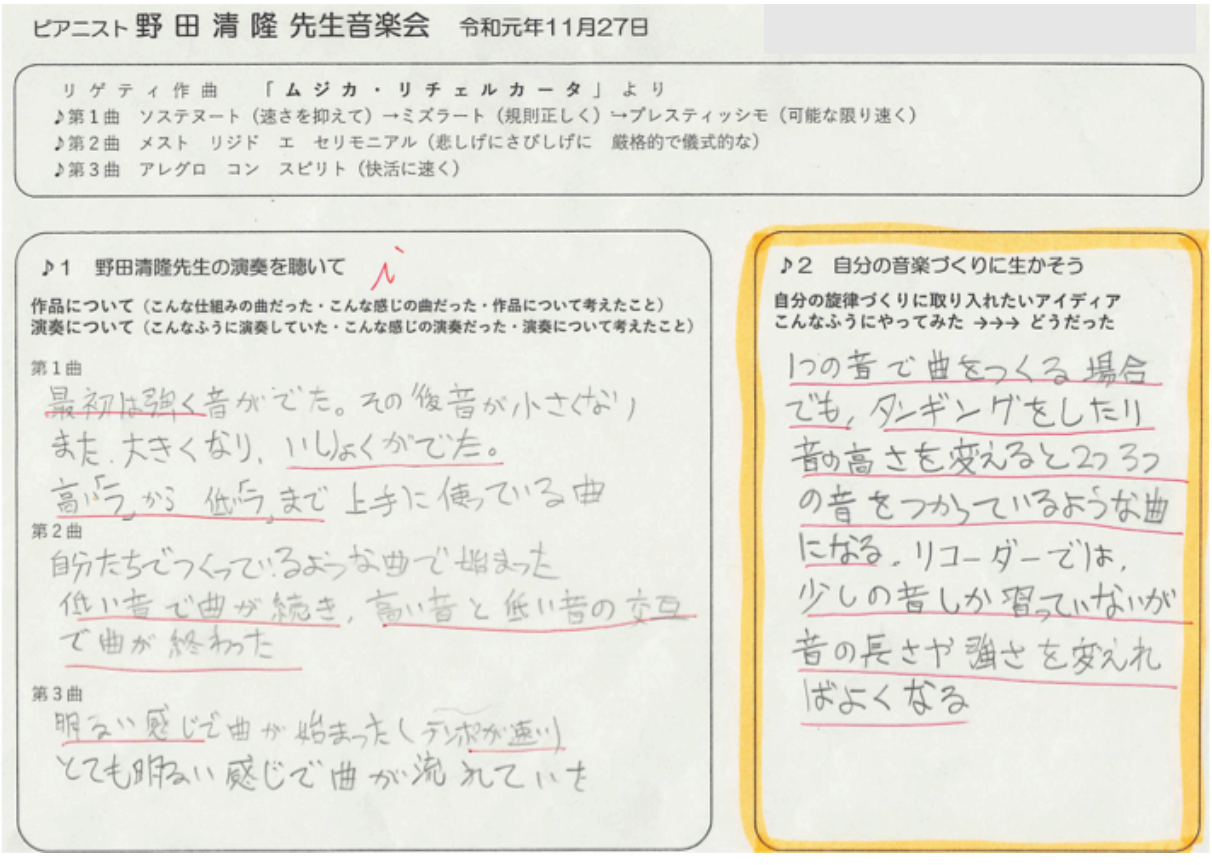
第2曲
半音でぶつかっている
同じメロディーで、色々な音程でくり返す。音がよくとぶ。
曲のふんい気よくかわる
ような（軸となるメロディー）音量
暗い、重い
明るくない　暗い、重い
低音と高音が、お互いにひき立て合っている。どちらかが小さくなる、といったことが少ない。大きく入れば、それに応じて大きくなる。
どちらかが
ソが入る→インパクト

第3曲
#を使い、ド、ソ、ミ、ソ、ダの音を使っているようにかんじる。
盛かいなリズム。
色々なメロディーが出てくる。
2曲、3曲のギャップ
音量の差が、突ぴではなく、波にのって、メロディーにのって変化していく。2音なっていると、それぞれ独立してきこえる

♪2　自分の音楽づくりに生かそう

自分の旋律づくりに取り入れたいアイディア
こんなふうにやってみた →→→ どうだった

・自分のソロの部分に、メロディー（それまでに出てきた）の中で一つだけ離れた音を入れた。
→そのメロディーを、簡単にインパクトのある曲に仕上げることができた。
・同じようなメロディーを、色々な音程でくり返した。
→そのメロディーに、波やふん囲気が生まれて、自然に聞こえた。終わりがシメやすかった。
・音量の差や、音程の差、リズムの違いをなろべく減らすようにした。（ド、ミ、ソの辺り）
→明るい音でまとめてみたら、しっとりとした、優しい曲調の曲になった。
→半音でぶつかったり、暗めで重いふんい気の音をつかったら、逆に、怖いような、さびしいような曲調になったと思う。



ピアニスト 野 田 清 隆 先生音楽会　令和元年11月27日

リゲティ作曲　「ムジカ・リチェルカータ」より
♪第1曲　ソステヌート（速さを抑えて）→ミズラート（規則正しく）→プレスティッシモ（可能な限り速く）
♪第2曲　メスト　リジド　エ　セリモニアル（悲しげにさびしげに　厳格的で儀式的な）
♪第3曲　アレグロ　コン　スピリト（快活に速く）

♪1　野田清隆先生の演奏を聴いて

作品について（こんな仕組みの曲だった・こんな感じの曲だった・作品について考えたこと）
演奏について（こんなふうに演奏していた・こんな感じの演奏だった・演奏について考えたこと）

第1曲
最初は強く音がでた。その後音が小さくなり
また、大きくなり、いしょくがでた。
高い「ラ」から低い「ラ」まで上手に使っている曲

第2曲
自分たちでつくっているような曲で始まった
低い音で曲が続き、高い音と低い音の交互で曲が終わった

第3曲
明るい感じで曲が始まった（テンポが速い）
とても明るい感じで曲が流れていた

♪2　自分の音楽づくりに生かそう

自分の旋律づくりに取り入れたいアイディア
こんなふうにやってみた →→→ どうだった

1つの音で曲をつくる場合でも、タンギングをしたり音の高さを変えると2つ3つの音をつかっているような曲になる。リコーダーでは、少しの音しか習っていないが音の長さや強さを変えればよくなる

Reporter から

Reporter　飯島 千夏（板橋区立舟渡小学校）

１　授業記録

導入

⑴　サポーターを歓迎する音楽を演奏する

・何人かがソロを担当し，ロンド形式(ABACADAEA)で演奏する。ベース，コードを入れる。

＜T＞始め方，曲が変化する時の合図，独奏担当生徒の使う音等を確認する。

＜C＞音をよく聴きながら演奏する。

【音声資料 11】

展開

⑵　サポーターの演奏を鑑賞する

＜T＞聴き方の確認（3 曲続けて演奏する。音を出さない。メモはしてもしなくてもよい等。）

＜C＞ピアノやサポーターの近くや，少し離れたところなど，思い思いの場所で聴く。

⑶　感想を自由に発言する

第１番について

＜C＞・１つの音しか使っていないところが自分たちの音楽と共通している。

・速くなると自分の鼓動も速くなる。

・同じパターンが繰り返されていた。

・同じ音でも違う高さの音を使っていた。

＜S＞・様々な高さの「ラ」の音を出す。

＜C＞・1 つの音なのに強弱が違うと違う音に聴こえる。

・本当に「ラ」の音だけなのか？

＜S＞最後の部分のみを演奏する。

最後は「レ」でした。

＜C＞・ずっと「ラ」を聞いていると洗脳されて，「レ」も「ラ」に聴こえる。

・ユーフォニウムを吹いたとき，「ラ」も「レ」も同じ指使いだった。

＜S＞光の三原色と同じように音にも倍音があって，違う音が聴こえる。

＜T＞「ラ」の音の主成分の９０％くらいは「ラ」でも残りは違う音が含まれている。

第２番について

＜C＞怪しい感じがする。

＜T＞なぜ怪しく聴こえるのか？

＜C＞低い音が多い。高い音が多い。音がうねうねしている。

＜T＞黒い鍵盤を使っている。2 つの音の選び方，弾き方で音楽の雰囲気が変わる。

何種類かの 2 音の組み合わせを引いて聴かせる。

＜C＞右手は消えそうで，左手はゆったりとした感じで役割が違うところがあった。

＜S＞その部分を引いて聴かせる。

第３番について

＜C＞・リズミカル

・テンポが速く，爽快感がある。

・追いかけっこみたい。

＜T＞「ド」「ミ」「ソ」を使っていただが，この 3 つの音に仕掛けがある。

＜S＞「ミ」と「ミ♭」を同時に使っている部分をゆっくり弾く。

＜T＞白い鍵盤の「ミ」も黒い鍵盤の「ミ♭」も使っている。長三和音と短三和音を弾く

※　ティーチャーは，生徒たちが考える時間を適

宜取りながらも，テンポよく授業を進めていくので，生徒の集中力が途切れることがなかった。また，感じたこと，気付いたことをなかなかうまく言葉にできない生徒の発言は，じっくりと待ったり，言葉を言い換えてあげたりしていた。このことは，音楽を言葉で表現するための語彙が増えていくと感じた。

※ 生徒の発言わかりやすくするためSupporterはその部分を，時にはゆっくりと，時にはある音を強調して演奏したため，クラス全員が一人の気付きを共有することができた。

まとめ

⑷ 聴いたことを自分の作品に生かす

＜T＞今日聴いたことを一つでもいいから自分の作品で試してみよう。

＜C＞Tの伴奏で演奏する。１音でオクターブを使う。

＜S＞１つの音に限定して,あえて伴奏に合わせないところが面白い。はずすという意思をもってやるとよい。

＜S･T＞TのベースとコードにSが合わせない外した音楽を即興的に演奏する。

＜C＞Tの伴奏で演奏

＜S＞あるパターンを繰り返しているので次が想像できるが，強調するところを変えているので音楽が変化している。

２ 考察

１分程度の短時間で本時に知覚したことと感受したことを自分たちの作品に生かしていた。

これは，日頃から音楽を形づくっている要素と音楽との関連について学んでいた成果だと思う。

それに対するサポーターの感想が，生徒たちの音楽観を広げていたように感じた。

授業者は，TASの意義を次のように捉えている。

○まず，専門家の演奏に惹き込まれる。音響・音楽を丸ごと味わおうとする。

○その感動をもとに，作品や演奏について具体的に捉え，捉えたことを人に伝えようとする。

○「使う音が限定されていても豊かな音楽を生み出せること」や「演奏表現の幅広さ」を知り，自身の旋律創作や演奏に生かそうとする。

○授業では鑑賞しない曲も含み『ムジカ・リチェルカータ』を授業外に自分でも聴こうとする。

ここからもわかるように，授業者は，TASによって生徒が生の演奏に触れ，時空をともにすることによって味わい得る音の響きや音楽を全身で感受し，生徒が心を動かされていく過程を重視し，TASに積極的に関わろうとしている。また，その感動を人に伝えたり，そこから自分の音楽にも生かしたりことができるように，指導計画や発問の内容を工夫している。さらに，TASの学習が本授業内に留まらず，現在求められている「社会や生活の中の音や音楽，音楽文化と豊かに関わる」資質・能力の育成にもつながるように企図している。これらのことは，TASが学校の音楽科教育に果たす役割として，今後もその意義を考える上で，重要な視点となる。

中学校であっても,小学校同様にピアノのそばで耳をそばだて目を凝らしてピアノを弾く演奏家の姿を捉えている生徒たち。そこから得たものは，小学校の児童以上に，細部にわたる音や音楽についての気付きであった。TASによる授業が，生徒の作品にどのように生かされたのか，その作品を是非聴いてみたいものである。

(本授業記録は，飯島千夏氏による授業記録にAdviserの石上が付記している。)

２　Adviser から

Adviser　　石　上　則　子(元東京学芸大学)

１　教材の提案

筆者が関わっている東京都小学校音楽教育研究会の即興表現研究会では，かねてより「現代音楽の作曲技法から,音楽づくりの教材化の可能性を探る」研究を進めている。会員たちが，オリヴィエ・メシアンの「移調の限られた旋法」やメレディス・モンクの「多様な声のパフォーマンス」の教材化を進める中で，筆者は，現代音楽の大御所的な作曲家であり，その作品が映画に活用されるなどしながら晩年まで作曲技法を模索し変転してきたジェルジュ・リゲテイ(Gyorgy Ligeti 1923～2006)の初期の作品「Musica　ricercata
(ムジカ　リチェルカータ 1951～1953)」に大きな魅力を感じた。

それは，１曲目が，２音でつくられているにもかかわらず,冒頭からずっと「A 音」のみで表現され,最終音のみがD音であるという，構造上のインパクトの強い曲だからである。２曲目以降は１音ずつ音が増え,11 曲目は,12 音を使った音楽になっているわけだが，この手法は，小学校での旋律づくりと相似するところがあり,「音楽的な遊び」を感じさせる曲であると感じたのである。

カール・オルフは,「子どものための音楽」において，言語的なアプローチから２音の旋律を即興的につくるところから使用する音を増やし，ペンタトニック，教会旋法や長音階，短音階等へ発展させて旋律をつくる教材を提案している。小学校音楽科教科書では，我が国の音楽に使われている音階やドリア旋法，ハ長調の主要三和音に基づいた旋律づくりなどが児童・生徒の発達段階に応じて示されている。

これらは,伝統的な「音階」という枠組みの中で,音を選択していくわけだが，本作品では，音の選択にそうした「音階」によるものではない意図が感じられる。そこには，彼がユダヤ人一家に生まれ過酷な生活を強いられるも，第二次世界大戦の終戦後はブタペストでコダーイ等に学び，さらには，ウィーンに亡命しオーストリアの市民権を得て，ケルンでシュトックハウゼンらの現代音楽にふれ前衛的な手法を身に付けていった，という彼の生き様と音楽的な志向が反映しているとも考えられる。

先にも述べたように,「Musica　ricercata」は,最終曲が 12 音でつくられている。その曲は,ジロラモ・フレスコバルデイのオマージュと示された 12 音列の主題が展開していくリチェルカーレとなっており，古い時代の作曲家への尊敬を払いつつ新しい音楽への探求を目指すリゲテイの思いを感じさせる曲になっている。12 音音楽やセリーを用いることを禁止されていた時代への音楽による反骨的な精神の表出とも考えられよう。

また,民謡風な旋律が使われたり（７曲目）ベラ・バルトークの作風を取り入れたり（９曲目),全曲総じて，使用する音の意味を考えながら音を選択し,ピアノから多彩な音色を引き出し，独特な形式の音楽を生み出している。こうした手法は，選択する音の高さや強さ，長さなどを考え，リズムや拍子，速度，音の重なり等を効果的に扱い音楽をつくっていく音楽づくりとして活用できる。11 曲の構造を探求することによって，多様な音楽づくり・創作の発展が可能となると考えたのである。

２　Supporter の紹介

「Musica ricercata」を演奏していただく Supporter として，筆者が東京学芸大学勤務中に知り合いとなった本学ピアノ科の准教授,野田清隆氏に依頼した。彼とは出勤中のバスでよく一緒になり，彼の学生への思いや演奏に向かう姿勢などを聞いており，共感をもてることが多々あったからだ。そこで，本研究の趣旨をお話ししたところ，積極的に取り組んでくださり，板橋区立舟渡小学校，渋谷区立上原中学校２校には，一緒に打合せに行ってくださった。つくば市立春日学園義務教育学校については，授業者とのメールにて内容を共有するなど,単に演奏家として演奏を児童・生徒に聴かせるというだけではなく，積極的に授業に関わった。授業者とじっくり話をし，演奏する曲や授業展開についても筆者を交えて打合せをし，題材全体での本時の位置付けを踏まえて，当日を迎えた。

Ligeti の「Musica ricercata」は，11 曲からなることはすでに述べたが，その中からどの曲を選びどのように鑑賞活動を進めるかによって，その後の児童・生徒の音楽づくり・創作の内容が変わってくる。どんな音楽づくりを行おうとしているのか，授業者の思いも大切となる。したがって，演奏家がそれに対応できることが重要なポイントなる。野田氏はそれに見事に答えてくれ，Supporter として，演奏内容や授業での関わり方を考えて演奏したり児童・生徒の表現活動に関わったりした。

野田清隆氏のプロフィールを右に簡単に記す。

2019 年 10 月には二夜にわたり，東京文化会館にて，花崎薫氏とベートーヴェンのチェロソナタ全曲演奏会を行った。曲の魅力を充分に引き出す見事な演奏に心が震えた。

東京藝術大学及び大学院修了後，ブラームスと 20 世紀作品を組み合せた一連のリサイタルにより同大学院で博士号を取得。第 64 回日本音楽コンクール第１位及び各賞を受賞。室内楽では内外の名手と共演し，多くの指揮者のもと，読売日本交響楽団をはじめとする名だたる交響楽団でソリストを務める。

現代音楽の領域では，尾高惇忠《ピアノ・ソナタ》《ピアノ協奏曲》の初演，ブーレーズ《シュル・アンシーズ》の日本初演に携わった。各地の音楽祭に出演し，2017 年アッセンブリッジ名古屋フェスティバルでは，愛知室内オーケストラを弾き振りし，モーツアルトやイベール作品を演奏した。CD 録音には尾高惇忠《音の海から》等がある。

現在は，大学での指導の傍ら，アンサンブルのメンバー，ソリストとして演奏活動を精力的に行っている。（コンサートプログラムより）

３　授業への提案

本 TAS は，３つの小・中学校で実施した。選曲や授業の進め方等については，Teacher，Adviser，Supporter で下記の日程で計画を立案し，実践した。第１番は，本楽曲の特徴を最も印象付ける曲であるため，３校とも鑑賞し，他の曲については，Teacher の思いやChildren，Students の実態によって決めることにした。

＜板橋区立舟渡小学校 第４学年＞

2019 年２月６日（水）　授業計画　打合せ

野田氏，飯島氏，石上

2019 年２月８日（金）第５，６校時

TAS による授業「Musica Ricercata」Ⅰ，Ⅶ，Ⅷ

2019 年３月 12 日(火) 第６校時

東京都音楽教育研究会即興表現研究会

研究授業・協議会

「一音で音楽をつくろう」飯島氏

＜つくば市立春日学園義務教育学校　第５学年＞

2019年１月12日(土)　9：00～

音楽教育推進協議会　講習会　ワークショップ

「音を選んで音楽をつくろう」　　石上

2019年10月17日(木)　授業計画，打合せ

菊池氏，石上

2019年11月25日(月)　第３，４校時

TASによる授業「Musica ricercata」Ⅰ,Ⅲ,Ⅶ

2020年１月20日（月）　第３，４校時

「リゲテイ風の作曲にチャレンジしよう」

発表会　菊池氏

＜渋谷区立上原中学校　第１学年＞

2019年10月11日(金)　授業計画，打合せ

野田氏，今井氏，石上

2019年11月27日(水)　第２，３，４校時

TASによる授業「Musica ricerucata」Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ

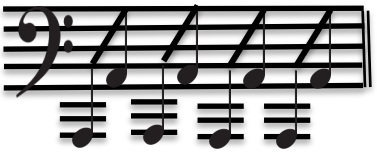
⑴板橋区立舟渡小学校　第４学年

授業を実施するに際し，Teacherが「Musica ricercata」に魅力を感じ，そこから児童・生徒が何を学ぶかを想定しておくことが大切である。先に挙げた即興表現研究会の会員，板橋区立舟渡小学校音楽専科であった飯島千夏氏は，「Musica ricercata」の第１番を聴き，選択した音にこだわって音楽をつくる面白さを感じ取り，第１番を教材として授業を展開することに進んで取り組んだ。また，Adviserが扱うリズムや教材を提示し，音楽づくりの授業を提案する一方で，彼女自身がそれをもとにどのような音楽づくりを進めたいのかを大事にして，話合いを深めた。

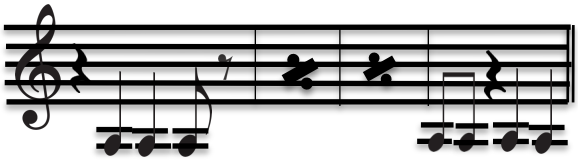
Adviserとしては，２音，３音と児童・生徒の思いで音を選んでつくるということも想定していたが，Teacherの１音のオクターブや低音など，限られた音だからこそ，様々な工夫が生まれると言う考えを重視し，授業計画を入念に組み立てた。

Supporterには，「Musica　ricercata」の第１番だけでなく，Teacherが児童・生徒に聴かせたいと考えている第７番，第８番も弾いていただくように依頼した。本時では，児童にピアノの回りくるように促し，自由な場所で鑑賞させたり，第１番の特徴的なリズムを児童が演奏する際に一緒に演奏したりするなどした。打合せを行ったとはいえ，児童の思いに寄り添いながら，演奏家としての優れた音楽表現を行った。児童には印象的な授業となり，次の音楽づくりへの思いに拍車をかけた。

本時では，１曲目をピアノの間近で聴き，「A音」だけで音楽がつくられていることに気付き，Supporterの演奏するＳ１のオスティナートにのって，第１番で印象的で児童が演奏可能な部分をグループごとに演奏する体験を行うようにした。



S1　第１番に見られるオスティナート[1]



Ｓ２　第１番に見られる右手のフレーズ[2]

Supporterが強弱を変化させたりスタッカートで演奏したりし，児童はそれに合わせて鍵盤ハーモニ

1 「Musica ricercata」では，このオスティナートが48小節にわたって続く。(冒頭より12小節目の２拍目から続き，59小節目は３拍子)

2 楽曲では，上記のオスティナートが始まってから，３小節目からのフレーズ。これが，リズム，オクターブ，アーティキュレーション，ダイナミクスなどを変化させて，迫力を増していく。

カで，S2 を演奏した。こうした体験をもとに，即興的に音を選んで自分たちなりの「○音」の音楽をつくることもできたが，今回は，事前に彼らがつくってあった「一音の音楽」を Supporter に聴いてもらい，印象を尋ね，そこから自分たちの音楽を高めていく学習となった。

⑵つくば市立春日学園義務教育学校　第５学年

春日学園義務教育学校は，小中一貫校であり，中学校には専任の音楽科教師がいるが，小学校に音楽専科がいるわけではない。Teacher である菊池康子氏は，第５学年の一学級の担任をしながら，第５学年全体の音楽の授業を担当している。つまり，芸術教科については，教科担任制を採っている学校である。菊池氏は，音楽教育推進協議会の主催する講習会に参加され筆者と出会った。そのときのワークショップが，「音を選んで音楽をつくろう」というテーマで，リゲテイの「Musica ricercata」の第１番からヒントを得て，一つの音で音楽をつくることから，自分で音を決めて音楽をつくるという内容であった。講習の終わりに，「演奏家に生演奏をしてもらい，それをもとに，このワークショップのような音楽づくりを児童と行ってみないか」と呼びかけた。それに応じたのが菊池氏であった。

飯島氏同様，菊池氏も何度も本楽曲を聴き，Ⅰ，Ⅲの構造を活用して音楽をつくる授業に発展させたいと考えていた。

当該校は，第５学年が５学級あり，全学級に Supporter の演奏を聴かせたいという願いがあった。そこで，２学級と３学級にわけて，２回の授業を行うことにした。ここでは，東京藝術大学大学院生である岡田恵生子，黒宮可織両氏が Reporter と second Supporter として授業に参画した。音楽づくりの活動にあまり慣れていない児童であるという実態を踏まえて，見本を示したり困っている児童の援助をしたりするようにした。

彼女たち自身も，即興的な表現に慣れているわけではない。しかし，Supporter の助言もあり，活動が進むにつれ模範の演奏がより自由になり Support の仕方にも慣れていった。合同授業であったため，授業に参加した児童全員が Supporter とともに即興的な表現を楽しめたわけではないが，それを視聴して感じていることも多かったようだ。

児童・生徒が即興的に表現したのは，次のとおりである。

第１番：Supporter が演奏する「A 音」のオスティナートにのって，木琴や鉄琴等を使って，「A 音」のみの旋律をペアで交互に即興的につくる[3]。

第３番[4]：特徴的なリズムを使って，コンガとボンゴで即興的に会話するようにリズムを打つ。始めは，与えられたリズムだが，変化していくようにする。

S3 第３番の冒頭の特徴的なリズム

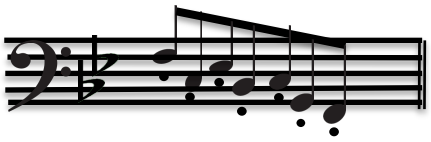
第７番：調号は変ロ長調で示され「♭B・C・D・♭E・F・G・♭A・A」が使われた民謡風な曲。Supporter の演奏に合わせて，スカーフを使いながら数名ずつ体を動かしたり，本楽曲のオスティナートにのって変ロ長調の音を使って即興的な旋律を交互に演奏したりする。

第７番のオスティナートは次のようになっている[5]。

3　S1 と同じオスティナート

4　第３番で使われている音は「C・E♭・E・G」で，長３度と短３度の響きが特徴的なリズムにのって交錯する面白さがある。これについては，中学校の授業で取り上げている。

5　左手で奏されるオスティナートは図４のように♪７音であるが，右手の旋律は，４分の３拍子で奏されるため伴奏と旋律にずれが生まれ，幻想的な広がりが感じられる。また，pp, sempre molto leggiero でほんの少しペダルを踏むが，まる



S4　第７番のオスティナート

第７番については，４時間目の授業のみで行った。

通常の学級単位の授業ではなかったが，児童は生演奏に触れ，Supporter である演奏家との共演によって，それぞれの曲の特徴をよくつかんで，自分たちで音を選んで音楽をつくっていく学習を進めることになった。

⑶渋谷区立上原中学校　第１学年

上原中学校は，音楽室や理科室などだけでなく全教科の専用教室が配置されている「教科教室型システム」が採られ，施設の充実した学校である。また，全生徒にタブレットが配布され，その活用について校内研究を進めている ICT の推進校でもある。音楽科の今井由喜氏は，ICT を活用しながら，創作の学習にも力を入れている。また，授業研究に暇がなく，常に生徒たちにとって面白いことはないかと，アンテナを張っている。本授業についても，演奏家の生演奏を鑑賞し，「Musica ricercata」の構造の面白さから自分たちの創作へのヒントを得ようと考えて TAS に取り組んだ。

一つの教材が，小・中学校で扱われることは教科書においてもある[6]が，着目する音楽の構造の扱い方によって，学年が上がるにつれ学びが深まり広がっていく。したがって，小学校で扱ったから中学校では行わないということではなく，小学校の学習をベースにさらに学びを掘り下げたり角度を変えて教材と対峙したりすることが，児童・生徒が身に付ける資質･能力を高めることになると考えられる。筆者は，そのような学びの連続性こそ，現在求められている小・中学校連携の基盤となると考えている。

当該校では，「Musica ricercata」の第１番，第２番，第３番を順に聴き，使っている音がどのように扱われ，各曲が限られた音の中でどのように展開されていくか，分析的に鑑賞し，各曲の一部分を Supporter が演奏しながら確認していくようにした。

第１番では，小学生と同じような反応が見られたが，生徒の発言に対し，Supporter が様々な高さの「A 音」をアーティキュレーションを変えて即座に演奏することにより，より実感を伴った理解が深まったと考えられる。また，Teacher が終止音について生徒に追求することによって，終止音の聴こえ方，意味等も生徒が考えるよう促された。

第２番は，Mesto rigido e cerimoniale（悲しげに，厳格な儀式的に）♩=56，と示され，５/４で始まり４/４，４/６に変化しながら進行する変拍子の曲になっている。S５のように独特な調号が付けられ，「$E^{\sharp}$・$F^{\sharp}$」の音のみが使われることを強調しているようだ。その２音を行ったり来たりする旋律で始まり，中間部で，全休止後，♩=126 になり，突然 ff で「G 音」が長い音価で奏される。だんだん細かい音価となり連打になる。その後，テンポが ♩=76 と遅くなり，低音で奏される「$E^{\sharp}$，$F^{\sharp}$」の Mesto の旋律と重なる。

S5　第２番を印象づける始めの旋律

Teacher は，生徒の「怪しい感じがする」という感想に，「なぜ，怪しい感じに聴こえるか」と問い，Supporter の演奏で確かめながら，２音の組合せの

でペダルを用いていないように奏するように指定されている。

6 例えば，教育芸術社「小学生の音楽　第５学年」では，「静かにねむれ」（武井君子 日本語詞　フォスター作曲／浦田健次郎編曲）が Ⅰ・Ⅳ・Ⅴ・$Ⅴ_7$の響きの移り変わり学習する教材として提示されている。同社「中学生の音楽　第１学年」では，「主人は冷たい土の中に（静かに眠れ）」と曲名が変わる，同歌詞で掲載されている。編曲は，同編曲者が初歩のアルトリコーダーのオブリガートを付けたものになり，曲の構成を学ぶ教材として示されている。

仕方に着目するように授業を展開していく。

第３番では，長３度と短３度の響きの移り変わりを中心に，Supporter の部分演奏を再三聴き，第２番とは一変する曲想を感受する。小学校では，前掲したリズムに着目したが，中学校では，使われている音と音との関係性を捉えて，本楽曲の「C・E♭・E・G」音を使った本質的な構造に迫っている。始めの旋律は S６に示した音型になり，６小節目では，左手で♪によるＣの分散和音奏が加わり，右手は「G, E」音で同型の旋律が奏される。

S６　第３番の中心となる軽快な旋律

S７　６小節目のＣの分散和音奏

授業の終わりに当たって，自分たちのつくっている旋律を披露し，それに対する Supporter の助言を得て，リゲティのアイデアを生かしてさらなる工夫を加えた旋律創作を続けていくことになった。

⑷学校の特徴を踏まえた提案

TAS では，様々な構造の音楽を提案しているが，リゲティのアイデアから音楽づくり・創作を展開する本提案では，一人の演奏家が Supporter として，学校環境も校種も規模も学年も異なる Children・Students を対象に，それぞれの Teacher の思いを受け止めて，演奏を行い，授業の進捗に合わせて即興的な演奏を含め，臨機応変に参画したことに大きな意義がある。演奏した曲は，第１番はすべての学校で，他は Teacher の指導計画に基づいて選曲し，Teacher が主体的に本授業を進めるようにしたことも特色と言える。３人の Teacher の音楽づくり・創作の指導経験や思いは異なっていたが，「Musica ricercata」の教材性としての価値については，それぞれが自らの指導経験をもとに認めていたことによって，音楽の構造を要とした授業計画が立てられた。

また，対象が異なることによって，彼らが活用できる知識や技能，経験に違いがあり，基にした Ligeti のアイデアも異なるため，つくられた音楽は，様々であった。小学校には，作品を聴かせていただく授業にも参加でき，児童の音楽づくりの発展が見られた。

TAS によって，これまで知り得なかった音楽に生演奏を通して触れることができ，そこから対象者ならではの音楽がつくり上げられた。これは，３つの異なる学年・校種の Children, Students を対象とすることにより，どのような対象であっても，TAS による授業展開が，鑑賞のみならず音楽づくり・創作においても効果的であることを意味付けたと考えられる。

また，Teacher は，日頃の授業では行わなかったであろう教材を見いだすことになり，新しい音楽づくり・創作の学習を展開することができたと，TAS の授業を行ったことに意義を感じていると述べている。Supporter としての演奏家も，これまで演奏していなかった音楽を演奏し，児童・生徒と身近に触れ合うことで彼らの感性に対する慧眼を得られたであろう。それについては，「Supporter から」の項を読まれたい。

「Musica ricercata」は，オルガンに編曲されたりアコーディオンや木管楽器のアンサンブルになったりしている。それらと聴き比べて，ピアノ１台でピアノの音色を自由自在に変幻させていく妙味を味わうなど，鑑賞活動としても様々な展開ができるであろう。終曲のフレスコバルディのオマージュからフーガの音楽をつくる等の音楽づくり・創作も実践してみたいところである。

３ Supporter から

Supporter　野田 清隆（東京学芸大学）

１「ムジカ・リチェルカータ（Musica ricercata）」に寄せて

これまでリゲティの作品は，ブラームスに捧げられベートーヴェンの《告別ソナタ》のモティーフを引用した，きわめてユニークな（そして極め付きの難曲でもある）《ホルン三重奏曲》や，オペラ《ル・グラン・マカーブル》からのアリア〈マカーブルの秘密の儀式〉などを藝大や東京文化会館など，東京のホールで公開演奏して参りました。

《ホルン三重奏曲》には，たとえば第３楽章でヴァイオリンとピアノが一糸乱れずマーチを演奏…のはずが，途中から 16 分音符単位でズレが生じ，さらに次の瞬間には８分音符単位でズレていく，という仕掛けによって，聴衆にはあたかも眼前でのハプニング（実際にこのズレを正確に演奏するのは至難の業です）が驚きと強い緊張をもたらすというユニークな点があります。一方の《ル・グラン・マカーブル》では，舞台上でソプラノ歌手とともにピアノを弾きながら叫び，ピストル（おもちゃ）を構え，床を強く踏み鳴らし，ホイッスルを吹く，など破天荒な演出を伴うもので，やはりそこにいる演奏者，聴衆の双方を独特の世界に強く引きずり込むものでした。

リゲティには他にも３巻からなる《エチュード集》，《２台ピアノのための３つの小品》や《ピアノ協奏曲》のほか，多種なアンサンブルのために書かれた作品のほぼいずれにも，テクノロジーの現代に在って，あえて生身の人間に高度なテクノロジーに挑ませる，ともいえる超人的な難技巧に加え，過去の作品からの引用や暗喩を伴う作品など，聴き手に対しても問題提起を行うかのようなリゲティの作品群に魅了され，いつも演奏の機会を窺っておりました。

それは初期の《ムジカ・リチェルカータ》についても同様で，きわめて原始的な発想から，あれだけの音楽的充実を味わわせる作品をいつか公開で演奏したいと，ずっと願っておりました。石上則子先生からの今回のお申し出は，まさにこの作品の演奏について理想的な聴衆と環境が整ったお話であり，二つ返事でお引き受けいたしました。

２　３つの学校での演奏

基本的には「いまの私にできる限りの形でリゲティ作品の魅力を伝えたい」，という思いで準備と演奏を行いました。

舟渡小学校，春日学園，上原中学校での演奏は，それぞれの先生方のお考えによって第１曲目以外のプログラムは若干異なるものが求められました。

Supporter としての私の仕事は，ほぼ演奏に特化した役割から，演奏後も積極的に音楽や創作について語り，また児童・生徒の活動にコメントしつつ協働するものまで学校によって様々でした。演奏についての児童・生徒からの反応はいずれも手応え充分なもので，「リゲティの面白さ」を通じて，「音楽の」「生演奏の」「ピアノの」「リズムの」「音色の」「空間の」などあらゆる「面白さ」を一緒に感じてもらえた様子でした。

そもそも音楽作品はどのように生まれるのかという問題，「月を眺めながら窓辺に佇んでいたら曲が浮かんできた」といったロマンティックなイメージと

は異なる，ひとつの刺激的なコンセプトに触れ，自ら試みた彼らのこれからの音楽観を想像するだけでワクワクします。

演奏後の授業の展開については，事前の先生方との打合せ，といったいわばお約束事項を越え，どんな発想が飛び出すか予想のつかない現場で何ができるか（あるいは待つべきか）を模索し，先生と児童・生徒，そして彼らの演奏のヘルプに来た藝大の学生さん達との関係が単一方向にならず双方向に持てるよう留意しながらの――ある意味それ自体が即興アンサンブルのような――時間となりました。

そのような環境においても児童・生徒から音楽的に必要な最低限の緊張以外は楽にさせ，自由な感受や意見を引き出そうとする，先生方のプロフェッショナルなお仕事に触れることができて敬服し，私自身，多くの学びがありました。

３　TAS モデルへの期待

音楽が一部の限られた人たちのものでなく，誰にとっても近しいものとなるために，これからも積極的かつ多彩なアプローチによって，音楽を斬り，拓いて，児童・生徒と先生，そしてそこに関わるサポーターのすべてが一緒に学び，そこから享受していかれることに期待しております。

ここでのサポーターの役割は，非常に重要な責任をもつもので，容易でない事を実感いたしました。音楽的に妥協のない演奏はもとより，現場の意向を汲んだ柔軟な姿勢によって学校に芸術音楽を届けられること，また演奏や教育，創作といったプロセスについても児童・生徒の見ている世界を追体験しつつ，そこに関わる人々と分かち合えること。それができる演奏家（や作曲家）を探し，このような活動を継続いただく事こそが，音楽や音楽界にとって実りある明日を生むものと大いに期待しております。

４　学校への期待

音楽のもたらす感動は，表面的な巧拙をある意味で超えたところにあり，また音楽への興味・関心についても，知識や感性だけで計れない「出逢い」が重要であると思います。音楽のプロであり，教育のスペシャリストである学校現場の先生方が，そうした「出逢い」を提供する可能性は高いでしょう。

先生方にはつねに心の窓を開き，音楽的に凝り固まることなく柔軟かつ自然体で学び，感じる心とともに児童・生徒との素晴らしい音楽の時間がもたらされるよう願っております。

【音声資料 12】

Ligeti, MusicaRicercata より I, VII, VIII

子どもたちの前での演奏

インタビュー　　音楽づくりにおける作曲家と演奏家の役割

Fraser Trainer(作曲家，ワークショップ・ファシリテーター)

Simon Haram（saxophone，ワークショップ・サポーター)

聞き手：坪能由紀子

通訳：今田匡彦

2017 年 8 月 10 日に東京成徳大学で開催された第 11 回「新しい音楽教育を考える会」夏の研究会では，1980 年代からイギリス，主にロンドン・シンフォニエッタで音楽づくりワークショップを展開し，日本でも小学校でのワークショップをはじめさまざまな形で音楽づくりに関わってくれた作曲家のフレイザー・トレイナー氏（以下、フレイザー），そしてイギリスを代表するサクソフォン奏者のサイモン・ハラム氏（以下、サイモン）を招待して，音楽づくりワークショップをやってもらった。フレイザーは現在ではロンドン・シンフォニエッタ以外に、ベルリン・フィル、ロンドン・シンフォニー、メルボルン・シンフォニー、など世界の名だたるオーケストラでワークショップを行っている。ワークショップでできた作品をみんなで演奏した後，彼ら二人に坪能からインタビューをした。今まで音楽づくりにどのように関わってきたのか，音楽づくりにプロの音楽家はどのように関われるのか，その意味は何かなど，この号の特集「Creative Music と作曲家」にまさに真正面から切り込んでいくインタビューだったと思う。

フレイザーが Creative Music に取り組んだきっかけを、彼は，一人で紙に向かって孤独に曲をつくるのではなく，さまざまな人と交流しながら音楽をつくりたかったからだと述べている。彼はワークショップで，他の作曲家や演奏家，そしてクラシックではない音楽家たち，子どもたち，アマチュア，学生，さらには刑務所の囚人たちともワークショップを通じて音楽をつくってきた。そしてそれぞれの人たちと，全く異なった音楽経験をすることができたと述べている。彼はクリエイティヴィティとコミュニケーションを分けて考える必要はなく，本当にクリエイティヴに音楽活動をしたかったら，人々がどんなふうに反応するのかを見ながら関わっていくことが大事であるともしている。作曲家としての彼の仕事は，プロジェクトのクリエイティヴな活動の全体像を把握し，アイディアを提供し，プロジェクト全体がどのように芸術的に機能するかについて，ヴィジョンを持つことなのである。

一方，サクソフォーン奏者であるサイモンは，自分はプロセスに関わることが大事だと述べる。ワークショップで参加者が自分の考えを実現することに困難を感じた時，ヒントを与えたり，音を例示したりする。またフレザーだけでなく，もう一つの目を与えること，つまり演奏家も全体を見渡しつつ，音で人々を支えることが大切だと述べているのである。

筆者にとっては，このインタビューによって，彼らから音楽づくりに作曲家，演奏家として関わってきた体験をこうして聞けたことは，この年からスタートさせたプロジェクト研究「学校と社会を結ぶ音楽教育」（日本音楽教育学会 2017-19）の出発点でもあったのである。（坪能）

【録画資料１】フレイザーレザーとサイモンへのインタビュー

＜原著論文＞

サウンドスケープを視覚化する：ソノグラフィーと音楽教育

金崎惣一

サウンドスケープを視覚化する: ソノグラフィーと音楽教育

金崎惣一[1]

要旨

音の表記には，すでに起こった音響を対象とする〈記述的〉なものと，これから鳴らされるであろう音響を規定する〈規範的〉なものがある。カナダの作曲家 R.マリー・シェーファーは，音楽創造の基盤となる音楽と環境音との有機的な関係性が，今日においては，既に忘れ去られていると考える。その上で西洋音楽における記譜法（:五線譜）は、音環境と音楽表現との連関を分断しているとする。サウンドスケープの表記法としてシェーファーにより提案された〈ソノグラフィー〉は，分断された音環境と音楽表現とを架橋するための重要な役割を果たす，と筆者は考える。しかし，シェーファーによる〈ソノグラフィー〉は，音環境の視覚化のための手法であり，音楽表現に結びつけるためには，詳細な検討が必要となる。本稿では，現代音楽で用いられる図形楽譜を参照しつつ，〈ソノグラフィー〉を〈音環境と音楽表現のジレンマ〉を解消するための理論及び実践を検証する。

キーワード:ソノグラフィー，図形楽譜，サウンドスケープ，サウンド・エデュケーション

Visualizing the Soundscape: Sonography and Music Education

Soichi KANAZAKI

Abstract:

The purpose of this paper is to develop a brand-new pathway between acoustic environment and musical expression. The Canadian composer R. Murray Schafer, who proposed the concept of soundscape, argues that the structural organization of soundscape and that of music was at one time assumed to be more or less coextensive. This natural balance of relationship between soundscape and music, however, was broken off and somehow forgotten historically. As a result, the following two notations of sounds were created: 1) a descriptive feature to trace the acoustic environment itself (e.g., sonography); 2) a prescriptive feature to regulate sound as music (e.g., staff notation). The author believes that the concept of sonography proposed by Schafer can play a significant role to make a linkage between acoustic environment and musical expression. Referring to graphic score as a contemporary musical method, this paper attempts to contribute to that discourse.

Keyword: sonography, graphic notation, soundscape, sound education

[1] かなざきそういち　弘前大学大学院地域社会研究科地域文化研究講座
sk0507.medu@outlook.jp

Ⅰ　問題の所在と方法論

カナダの作曲家 R.マリー・シェーファー（2006 p.269）は，西洋音楽における記譜法，すなわち五線譜と音環境の関係性について，次のように述べる。

> 今日の伝統的な記譜法がかかえているジレンマは，音楽表現と音環境の二つの世界のからみあいにうまく対応できないところにある。

「人間は言語と音楽でサウンドスケープにこだまを返す」とシェーファー（2006 p.100）は指摘する。ここで彼は，本来自然のサウンドスケープと切り離せない関係にあった音楽が，今日においては，既に忘れ去られていると考えている。シェーファーのいう「ジレンマ」は，自然の音環境から切り離された五線譜を基盤とする音楽表現と，自然の音環境そのものを記述しようとするソノグラフィー Sonography の乖離を示唆する。つまり，これはシェーファーが考える音楽の本来性との乖離でもあるのだ。

五線譜は，我々に音楽表現を指示したり，示唆させたりすることはできても，音環境を記述するためには困難を要するツールであり，実際，過去にそれを試みた者もわずかであった。そもそも，音の領域において，聴覚的事実である音を視覚的に表現しようとする試み（即ち表記）は，これまでどのようにして行われてきたか。シェーファー（2006 pp.267-268）は，それを音響学，音声学，音楽の 3 つの領域に分類し，その上で，さらに 2 つの指標に区分した。

音響学，音声学：記述的（descriptive）；すでに起こった音響の記述
音楽：規範的（prescriptive）；これから鳴らされるであろう音響の規定

音響学や音声学において用いられる記述的記譜は，音の振幅，時間，周波数をもとに 2 次元あるいは 3 次元的に構成される。計測機器による正確な量的尺度に基づいて記述が行われる。対して音楽における規範的記譜は，先にも述べたように我々が楽譜を用いてパフォーマンスを行う際の指標となる。これら 3 つの領域における表記は，それぞれ異なる自律性を有しており，相互不可侵的であるということもできる。

音楽表現と音環境という 2 つの世界を取り結ぶための表記法として，シェーファーはサウンドスケープ研究におけるソノグラフィーを提案している。「音」を意味する接頭語 sono と「記録法」を意味する graphy が組み合わさったこの用語は，医学用語における「超音波検査」や，フランス軍の砲兵大尉であるシャルル・バルビエが考案した暗号「夜の文字（ソノグラフィー）」（広瀬 2010）のように様々な場面で用いられている。シェーファーの提案しているソノグラフィーには，地形図からの影響を受けた「等音圧地図」や，身の回りの音の分布や頻度を地図上に布置していく「音のイヴェント地図」などがあるものの，それらは，音環境を記述しようとすることは可能であっても，音楽表現へと繋がることはない。

前述のように，既存のソノグラフィーでは，シェーファーの指摘する「ジレンマ」の克服は困難であ

ることから，よりオルタナティブな表記の手法が必要となる。そこで本稿では，シェーファーにより提示された記述的な表記と規範的な表記の二分立を架橋する手法を，先に示した〈ソノグラフィー〉，そして〈図形楽譜〉，〈音楽教育〉というキーワードを基盤として，構築することを目的とする。

〈図形楽譜〉は，1950 年ごろにアメリカの作曲家たちによって考案された作曲技法である。それまでの西洋音楽で広く用いられていたのは，五線譜である。この規範的記譜法である五線譜により形作られる音楽へのアンチテーゼとして，モートン・フェルドマンやジョン・ケージといった現代音楽の作曲家らは図形楽譜を用い始めた。この楽譜は，画一的な書式，読解方法はなく，それぞれ作品により異なっている。また五線譜とは大きく異なり，演奏者の解釈の自由さが担保されている。しかしながら，従来の規範的記譜法になれた演奏者にとっては，この自由な解釈が過度な負担となったことから，図形楽譜による作品，その演奏は，一時の隆盛とともに衰退していった。

また，日本における〈音楽教育〉は，規範的表記である五線譜を中心として展開されてきた。その結果，既存の楽曲を練習し，試験を行なったり，合唱コンクールで発表したりといった実践が主流となった。その反面，学習者が自ら創成し，演奏するような活動は未だ少ない。

以上に述べたように，〈ソノグラフィー〉，〈図形楽譜〉，〈音楽教育〉にみられる諸問題は，本稿における〈音楽表現と音環境のジレンマ〉を克服するための重要なキーワードとなる。本稿の学術的問いは以下の 3 点である。

1) 記述的でも規範的でもない図形楽譜は，現代音楽においては衰退したが，その本来の文脈から切り離すことで，再活用が可能か。
2) 音環境からの音響的示唆を記述するソノグラフィーを図形楽譜として見立てることで，音環境と音楽表現を架橋するツールとすることが可能か。
3) 創作活動が未だ発展途上である音楽教育において，図形楽譜としてのソノグラフィーを用いることで，鑑賞活動（音環境）−創作活動（音楽表現）を行うことが可能か。

次節からは，以上にまとめた疑問を検証していく。文献調査を基盤として，Ⅱでは，音と表記の関係性について西洋音楽史を概観することにより，五線譜に至る記述的表記について述べる。Ⅱを踏まえ，Ⅲでは，シェーファーのサウンドスケープ概念およびサウンド・エデュケーションについて論じていく。Ⅳにおいては，実際に音楽教育の現場で行うための活動プランを記す。

Ⅱ　音と表記

Ⅱ.1 記述／規範

音響学・音声学における表記は2次元的時間，周波数（≒音高）に，また振幅あるいは強度を加え3次元的に表される。例えば，オシログラフは，「ピッチ，ダイナミクス，持続時間，音色に関する情報を全て正確に記録できるため，グラフィック表記の中で最も正確である」（Schafer 1975 p.103 筆者訳）。つまり，音のパフォーマンスがどのように聴こえるべきかを規定するのではなく，実際にどのように聞こえたかを示す意味で「記述的」と考えられるのである。

これに対して音楽における表記，現在広く用いられている西洋音楽の記譜法である五線譜は，これから鳴らされるであろう音響を規定している。五線譜は初めから現在の形態としてあったわけではなく，むしろ記述的記譜から規定的記譜へと徐々に変化したと考えてよいだろう。通常の西洋音楽史での〈音楽〉の表記は，古代ギリシアに起源を持つ。プラトン（1979 p.232）は以下のように述べる。

「いずれにしても君は」とぼくは言った。「まず第一に，次のことはよく納得できて，言えるはずだ―歌というものは三つの要素，すなわち言葉（歌詞）と，調べ（音階）と，リズム（拍子と韻律）とから，成り立っているということは」（中略）「そして調べとリズムは，言葉に従わなければならない」

古代ギリシアのフォキス地方のデルフォイにある宝物庫の石壁には，神への信仰を綴った賛歌が記されており，歌詞には音高を示す文字が添えられている（皆川 1985 p.3）。神を賛美する言葉およびそれに伴う音の動きは，口伝によって受け継がれる。それゆえ音の動きを示す記号は，音楽を〈記憶する〉ための補助的手段であった。中世のころには，ネウマと呼ばれる線状の記号や，楽譜の垂直軸を区別するための譜線が用いられるようになった。これにより，音の長短，音高の判別がより容易になった。ネウマは黒塗りで記述される（:黒色計量記譜法）が，13 世紀後半ごろには，「白色計量記譜法」が考案される。長い音が白塗り，短い音になるにつれ黒塗りと区別されることで，リズムがより正確に判別できるようになった。以上までのように，細やかな変化をしつつ発展していった記譜の果てに位置するのが五線譜である。小節線，音部記号，譜表が導入され，かつ印刷技術の開発・発展，作曲家の文化・社会的な地位の変化も相まって，現在まで広く用いられている。

ここで分かることは，すでに鳴った音を記述する音響学・音声学の記譜，規定的記譜へと変化していった音楽の記譜，つまり「音」と「記されたもの」の関係性である。音響とその表記の関係性は、あくまでも恣意的な関係である。書かれた文字と発話された音が異なる現象であり（e.g., Saussure 1966），記譜と音の関係も恣意的である。すなわち，「音の視覚化はすべて勝手に定めたつくりごとである」（シェーファー 2006 p.273）。

しかし同時に，聴覚的事実である音の研究には，視覚からのアプローチも有益であるとシェーファーは主張する（同上 p.279-280）。シェーファーが提唱したサウンドスケープ研究では，視覚的アプローチとして，「等音圧地図」や「音のイヴェント地図」などのソノグラフィーが提案されている。それでもシェーファーが述べているように，「サウンドスケープ研究と直接に関わりをもった領域の専門家（中略）がすぐに読め，理解できるような何らかの表記法」（同上 p.280）は模索され続けているのが現状である。そこで次項では，重要な表記法の一つと考えられる図形楽譜について考察することで，その思想的背景を明らかにする。

Ⅱ.2 騒音と楽譜，そして図形楽譜へ

「ローファイなサウンドスケープは，産業革命によりもたらされ，それに続く電気革命によって拡張された」とシェーファー（2006 p.167）は述べる。音環境がローファイであることとは，すなわち音響信

号が過密になり，過大な音響により周囲の音響がマスキングされてしまうことである。サウンドスケープ研究において産業革命は，ハイファイからローファイな音環境への変化，田舎生活から都市生活への移行，自然の音や人間の音が新しい音響の拡張によりくすまされるといった変化の要因となった出来事として位置付けられている（シェーファー 2006）。

産業革命を大きな要因として生み出された新しい音響は，西洋音楽にも影響を与えた。
それまで西洋音楽を構成する音素材は，楽音と一部打楽器の打音に限定されていた。しかし，革命を機とする音素材の拡張により，それまで非楽音とされていた音素材が音楽の中に取り入れられるようになる。初めに革新的な試みを行ったのはエリック・サティである。バレエ・リュス（ロシア・バレエ団）により上演された《パラード Parade》で彼は音楽を担当した。サイレンやタイプライター，ラジオの雑音，ピストル，回転式のくじ引き装置，空き瓶やパイプを叩く音など，それまでの音楽とは無縁だった音素材が作品の中に組み込まれた。《パラード》で用いられた楽譜は，それ以前の音楽と同様，五線譜であった。楽曲中に組み込まれた新しい音素材は，総譜における打楽器のパートの枠組みに配置された（図1）。

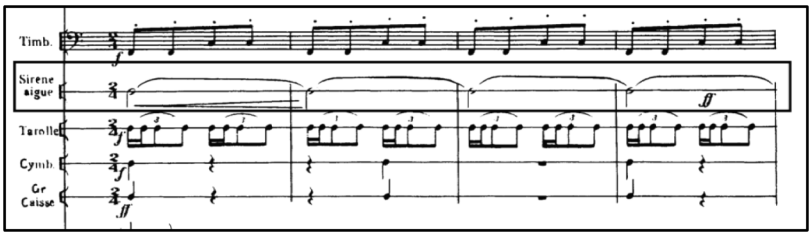


図 1 《パラード》より2幕「中国人の奇術師」
（黒枠で囲まれた部分がサイレンのパートとなっている）

サティの試みから 30 数年の後，アメリカの地にてエドガー・ヴァレーズは，電子音楽による作品を発表し始める。彼の最初の電子音楽作品である《砂漠 Desért》では，オーケストラとテープに録音された音響が交互に奏される。この楽曲の初演は「ヤジと怒号，そしてその間にまばらに挟まった支持の拍手といった混乱状態の中で演奏された」（沼野 2019 p.5）。テープに録音された内容は，非楽音（工場の音と打楽器の音）から成り，それがオーケストラの演奏の中に挿入される。ジョン・ケージ（1996 p.150）は述べる。

> 他の作曲家たちが，まだ「楽音」とノイズを区別していたときに，ヴァレーズは知覚に心理的な偏見を持ち込んで音を 2 つに分けたりせずに，音そのものの領域に踏み込んだのである。ノイズを生んだということ（中略）によって，ヴァレーズはウィーン楽派以上に今日の音楽の要請に関わっている。

楽音と騒音（ノイズ）の分類は，あくまでも西洋音楽の伝統的な価値判断のであるにすぎず，どちらも〈音そのもの〉であることには変わりない。ヴァレーズはこの分類をせずに〈音そのもの〉として扱

うことで，音楽作品を制作することを試みたのである。

この〈音そのもの〉に着目するというヴァレーズの試みの延長線上で考案されたのが図形楽譜である。一柳慧（1984 p.71）は以下のように語る。

> 不確定性の音楽では，しばしば（中略）図形楽譜が使われる。次に来る音を予測させず，方向性も喚起しない不確定な演奏行為を記譜するためには，従来の音の意味性や，連続性を前提にした五線記譜法では限界があるのと，楽譜としてのイメージの上で開きがあるからである。

例えば，1950 年にフェルドマンは，《Projection 1》（図2）にて「音高の不確定性」を初めて導入した。この図形楽譜は，マス目状に区切られており，垂直軸は奏法と不確定な音高，水平軸は音価が示されている。フェルドマン（Feldman, 1962, pp.5-6, 筆者訳）は述べる。

> ここでの私の望みは，作曲するのではなく，時間の中に音を投影することだ。作曲のレトリックは無用で，それから自由となる。記憶（の関係）に演奏者（例えば自身）を巻き込まないようにするために，そして，音が固有の象徴的形態を持たないように，私は，音高に関しての不確定性を許した。

前節で既に示したように，西洋における記譜法は記述的書法から規定的書法へと変化していった。この過程には「調性」のシステムも関わっており，五線譜はこのシステムを支える重要なものである。音高の不確定性の導入によるフェルドマンの試みとは，西洋音楽における〈音の固有の象徴的形態〉，つまり調性のシステムによる音同士の線状的で，一方向的な関係を断ち切り，音そのものとして作品に溶け込ませることであった。

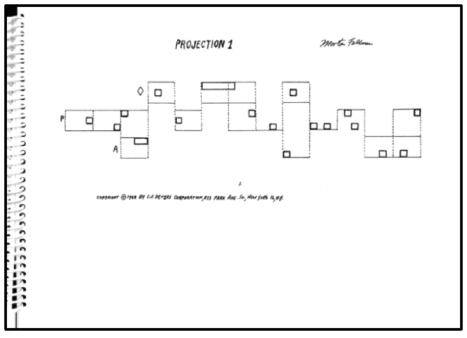


図 2 "*Projection 1*"

フェルドマンと同時期の作曲家アール・ブラウンは，《December 1952》（図3）で，「形式における不確定性」を導入した。この作品では，奏者の数や演奏する楽器の種類[2]，どの方向から楽譜を読

[2] 曲集の序文には「１つ，もしくはそれ以上の楽器，そして/もしくは音響生産メディア」と記されているのみである。

めばいいかといったことが指示されておらず，演奏者の手によってそれぞれ選択される。すなわち，〈楽譜〉は確定しているものの，音楽を創り上げていく際の〈読み方〉や音素材が不確定である。

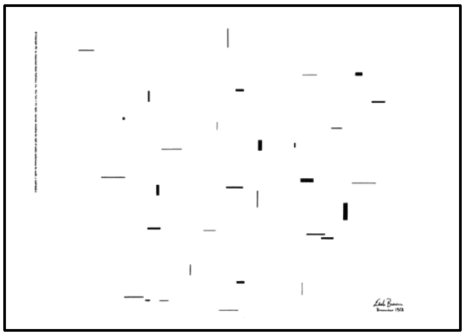


図 3 "*December 1952*"

ここまで見てきたように，図形楽譜が誕生した背景には，楽音-非楽音の区別をやめ〈音そのもの〉に注目するというアメリカの作曲家たちの試みがあった。その試みの結果として，作品にみられるのは書式や演奏の際の制約の少なさである。その制約の少なさは，同一の作品名であっても様々なパフォーマンスを生み出すきっかけとなり，演奏者の自由な解釈を促進することにつながった。図形楽譜が内包する解釈の自由性は，さまざまな分野へと援用可能であり，有効である。この意味で，サウンドスケープを記述するためのツールであるソノグラフィーを図形楽譜として用いることが可能である。次項では，ソノグラフィーの図形楽譜としての音楽教育における有効性を示すために，その背景となっているサウンドスケープの思想および概念について明らかにする。

Ⅲ　サウンドスケープ

Ⅲ.1 サウンドスケープ

サウンドスケープ（Soundscape）は，シェーファーが提唱した概念である。この言葉は，「音」を意味する sound と「眺め」を意味する-scape のシェーファー自身による造語である。『世界の調律』（シェーファー 2006，p.558）では，以下のように説明されている。

> 音の環境。専門的には，研究のフィールドとしてみなされていた音環境の一部分。現実の環境をさす場合もあれば，特にそれがひとつの環境として考えられた場合には，音楽作品やテープ・モンタージュのような抽象的な構築物をさすこともある。

この文章を書いている筆者の周りでは，キーボードをタップする音，キッチンの換気扇の音，上の住人の足音，外の鳥の鳴き声などが聞こえている。筆者を定点とし，様々なところで音が奏でられている。現実環境にて鳴っている音は，場所や状況により種類やダイナミクスといった様相が変化する。これらを包括的に表現する言葉がサウンドスケープであり，次のシェーファー（同上 p.28）の言葉につながる。

今日すべての音は，音楽の包括的な領域内にあってとぎれのない可能性の場を形成している。
新しいオーケストラ，鳴り響く森羅万象に耳を開け！
音を出すすべての人，すべてのものが音楽家なのだ！

サウンドスケープ概念には，騒音問題が背景の一つとしてある。騒音の科学的測定は 1929 年のニューヨークにて初めて行われた。それまでは騒音を測定する適当な方法がなかったがために，行政からのアプローチができずにいた。騒音計や音叉，オージオメーターを利用した dB 単位の調査が行われたことで，指標となる数値を獲得することが可能となった。この調査結果を基盤としてニューヨークでは 1930 年に騒音規制委員会が立ち上げられることとなる（ゴールドスミス 2015 pp.166-169）。シェーファーが騒音問題に強い関心を持った理由は彼自身の経験に由来する。1965 年当時，彼が住んでいたヴァンクーヴァーの家の近くは，おびただしい数の水上飛行機が飛び交っていた。また勤務していたサイモン・フレーザー大学は開校まもないこともあり，至る所で建設工事が行われていた。1968 年，教育学部から，新設されたコミュニケーション学科へと移ったシェーファーは，そこで音環境の調査を開始した（鳥越 1997 p.35-37）。その上で，シェーファーは，騒音公害への対処法がデジベルによる数値化された規制のみというネガティブなアプローチであるとした。シェーファー（2006 p.25）は次のように主張する。

> どの音を残し，どの音を広め，どの音を増やしたいのか？これがわかれば，退屈な音や破壊的な音の正体もはっきりしてくるし，それらを排除しなければならない理由も明らかになろう。このように音環境を総合的に理解してはじめて，世界のサウンドスケープのオーケストレションを改善する方法が得られる。

シェーファー（2006）は，サウンドスケープ研究を科学・社会・芸術の三者にまたがる学際領域であると考えた。音楽家，音響学者，心理学者，社会学者ら音環境の改善を目指すために，シェーファーは同時に〈サウンドスケープ・デザイン〉を提唱し，その実践のために〈イヤー・クリーニング〉によって得られる聴く力，つまり〈透聴力〉の獲得の必要性を主張した。〈イヤー・クリーニング〉は，1 日会話をするのをやめたり，自らが音を発するのをやめ他人の発する音を傾聴したりすることで，聴き手に沈黙を尊重するように教える課題である。また〈透聴力〉は，このようなエクササイズを経たのちに獲得できる，自らの周囲の環境音に対する聴取能力を意味している（シェーファー 2006 p.418-419）。〈イヤー・クリーニング〉のための課題集として『サウンド・エデュケーション』（シェーファー 1992）や『音さがしの本』（シェーファー，今田 1996）がある。そこで紹介されている 100 の課題は，次のように分類することができる。

1) 聴覚および聴覚的想像力のための課題
2) 音づくりに関する課題

3)　社会における音に向けられた課題

1)は日常を取り巻く音に耳を傾ける活動とした，音（音楽）の聴取についての活動である。2)は，声や紙を使ったり，視覚と聴覚に働きかけたりし実際に音をつくる課題である。3)には，音環境の変遷，そしてサウンドスケープ概念の根底にある騒音についての問題，〈サウンドスケープ・デザイン〉に関する課題が提示される。これらの課題は，系統的である必要はなく，様々な場面で用いることが可能である。

騒音規制が音環境に対する外部からのデザインであるのに対し，〈サウンドスケープ・デザイン〉は，人々の批判的・注意的聴取によって達成される「内側からのデザイン」である。「聴く」ことがあまりにも習慣的行為であるがゆえに，人々は深く考えずに，聴き方を忘れてしまっているのではないかとシェーファーは指摘する（シェーファー 1992）。このサウンドスケープ・デザインの考え方を，子どもたちの手にゆだね，子どもたち自らが音環境へとアクセスし，そこから新たな音楽を創成するために考案されたのがサウンド・エデュケーションである。以下のセクションでは，ソノグラフィーと音楽教育との関連をより明確にするために，サウンド・エデュケーションについて記述する。

Ⅲ.2 サウンドスケープ，サウンド・エデュケーション，そして音楽教育

様々な領域の専門家による学際的研究であるサウンドスケープ概念に関わる諸活動は，若尾裕（1986 p.270）も指摘しているように，音楽教育と類縁的である。日本における音楽教育は，前述した通り，prescriptive であり，子どもたち個人個人の創造性に働きかけるような活動が少ない。

サウンド・エデュケーションにおける諸課題は，活動者に対し「極めてピュアな感性と創造性が要求され，音楽の気楽な受け手にとどま」らせることなく，「常に自分が自分の音楽のパフォーマー」であることを要求する（若尾 1986 p.270）。自らの体験を立脚点とし，周囲の音環境について思考を巡らすことを促す。若尾（1986 p.271）は述べる。

> こういった活動が，現代芸術なのか，セラピーなのか，教育なのか。考えてみても，このジャンルの切り方自体の古さしか私には感じられない。あるいは，これから将来，どう発展するのかもわからない。しかし，少なくとも言えることは，これが昔から中世，金星と長い時間をかけて合理化され，制度化されてきた音と音楽の世界の桎梏から一旦脱却し，かつて存在したであろう生き生きとした音とのコンタクトを取り戻そうとする動きであることである。

西洋音楽の歴史において，排除されてきた非楽音は，実際には，我々の実生活を取り巻く音響のほとんどである。限られた音響しか許容しないのではなく，純粋に〈音そのもの〉への注意を向けさせることが目的であるとともに，それがサウンドスケープ・デザインの入り口に立つ方法でもある。

今田匡彦（2019）は，建築家ロナルド・メイスの提唱した Universal Design の諸原理とサウンド・エデュエーションには親和性があると述べる。Universal Design の諸原理は公平性，柔軟性，簡素であること，直観性，ミスを寛容すること，身体に対し過負荷ではないこと等である。今日の音楽教育

の多くは，個々人の音楽的能力・知識に左右される。つまり，歌がうまい，楽器が弾ける／吹ける，楽譜が読めるなど。これに対し，今田は「既成の音楽（クラシック音楽、商業音楽、伝統音楽等すべてを含む）の再現を基盤とせず、子どもたちが簡素で直観力に富む自らの音楽、失敗に対して寛容で身体に負担をかけない音楽を創作することが音楽教育の Universal Design の探究に繋がる」（今田 2019 p.78）と主張する。

前節において，図形楽譜が解釈の自由さを担保することについて論じたが，このことについてはロバート・ウォーカー（Walker 1976 p.28 筆者訳）の主張にも通ずる。

> この学習は，組織化や解釈といった抽象的な原理を理解する機会として，または音楽的イリテラシー，もしくは多くの生徒の音楽的経験の不足につけ込む鎖からの解放として見るべきである。

既成の音楽を前提とした表現活動は，読譜力や記譜力などの高度なスキルの習得・習熟が前提とされ，個々人の音楽的能力によって活動内容のクオリティが左右される。これは Walker の述べる「音楽的イリテラシー」及び「音楽的経験の不足」によるものである。これに対して，図形楽譜を活用した活動は，そういったスキルを要求せず簡素であり，直観的にでき，またその結果として失敗するという感覚は希薄化されると考えられる。

この点を踏まえて，次節では，ソノグラフィーを図形楽譜として用いるために，既存のソノグラフィーの問題点を示し，具体的な活動プランについて提示する。

Ⅳ 図形楽譜としてのソノグラフィー

Ⅳ.1 ソノグラフィーを比較する

西洋音楽における記譜法は，規定的であるがゆえに音楽表現に関する記述はできるが，音環境を記述することは目的としていない。こうした背景がありながらも 20 世紀フランスの作曲家オリヴィエ・メシアンは，「鳥の鳴き声」という音環境の一部の要素を抽出し，それを音楽表現へと繋げることを試みた。メシアンの記譜は，採譜したさまざまな種類の鳥の声から導き出せる旋律，リズム，音色を五線譜上に巧みに移し替えたものである。この成果は《鳥のカタログ》や《異国の鳥たち》といった作品の中に表れている（グリフィス 1984 p.142）。

鳥越けい子は，従来行われていた音の研究は，メシアンの採譜と同じ要領で，個別の音を研究対象としてピックアップして多かったと主張する。それに対し，サウンドスケープ研究における考え方では，同じ場において特定の音とそれ以外の音が共に鳴っているという関係性を捉えるために音風景全体を研究対象としていると述べる（鳥越 1997 pp.107-110）。

ここで重要となるのがソノグラフィーである。サウンドスケープ研究では「ある状況の場で，音と音が（あるいは音と人が）相互に影響や変化を与え合っていく様態を確認する」（同上 p.279）ことが重要である。それゆえにソノグラフィーは，この確認作業のプロセスにおいて，様々な領域の専門家間での相互理解を産むためのツールとして捉えられている。ソノグラフィーの例として，地形図における等高線に置き換えた「等音圧地図」は，音の強度を地図上に配置することで，音の静／騒が

一目でわかるような構図となっている。シェーファー（2006 p.280）は，この地図の中で記される線について「…騒音形の何百あるいは何千という指示値の平均値の等価なものを線で結び，あたかも観察者が調査地の上空にいるがごとく投影される」と説明している。「音のイヴェント地図 sound event map」では，音の分布・頻度などが調査できる。どのような状況下でも同様に音が鳴るとは限らず，時間によって変化する。裏を返せば，この図表は，場所と時間を限定することで，日別の比較を行うことも可能である。

これらの図表に共通するのは，上空からの〈俯瞰的なサウンドスケープ〉という点である。既存の地形図やマップに音響情報を布置させていくことで，図表は構成されている。また実際に音を聴取し，データ化するという意味で，人々の音響体験が生かされている。しかしこれらの図表は，〈聴取の連続的体験〉ではなく，〈点々とした聴取体験の集積〉といった印象が強い。

〈点々とした聴取体験の集積〉は，たしかに「部分」から「全体」を捉えようとするサウンドスケープ研究的に，効率が良いかも知れない。しかしながら，図表の作成に携わっている人のうち，例えば聴取者 A は，その音環境をどれだけ自らの耳で，身体で体験したのだろうか。体験外の情報は，完成された地図上でしか聴取者 A は把握できない。シェーファー（2006 p.281）は述べる。

> …サウンドスケープに関する限り，音のない投影図はもともと不十分なのだ。原則は常に「聞くことができなければ疑え」である。

この点から考えられるのは，人々の〈聴取の連続的体験〉を描写する表記法は，サウンドスケープ研究における表記法の考察の範疇に含まれないのか，ということである。シェーファーの言及を前提として考えたとき，音のない投影図が不十分なものである以上，以下に筆者が提案するソノグラフィーとしての図形楽譜も結果的に不十分である。

本来の文脈における図形楽譜と本稿における図形楽譜の相違は，活動プロセスにおける用いられ方である。前者は作曲者により楽譜が作られ，演奏者が解釈し演奏する（もしくは演奏者自身が作曲者となり変わることもありうる）という，パフォーマンスまでのプロセスに比重を置いている。対して，後者では，活動を行う一人一人が，聴き，記し，創るという様々な行為を潤滑化するために用いられる。活動を一手に担うことにより，より個人の創造性が活性化することにも繋がる。

図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた活動の手順は次の通りである。

1) サウンド・エデュケーションのエクササイズの一つである，サウンド・ウォーク／リスニング・ウォークを行う。
2) 白の用紙に，1）での活動で聴いた音の形態や印象をトレースし，ソノグラフィーとしての図形楽譜を制作していく。
3) 制作した図形楽譜を用いて演奏する

1)は，両者とも，歩きながら周囲の音を探索する活動である。サウンド・ウォークはガイドとなる人

が事前に歩くルートや追随者に聴かせたい音が決められている。また，これらの活動をアレンジしたサウンド・リスニングを行うこともできる。これは，ある場所に立ち止まり，数分間周囲の音響を聴く活動である。図形楽譜としてのソノグラフィーに関わる活動では，活動者の〈聴取の連続的体験〉を重視する。2)は，聴取体験を紙の上に落とし込んでいく活動である。ここで図形楽譜を採用しているのは，「等音圧地図」や「音のイヴェント地図」のように科学的または厳密に作成するのではなく，より簡易的な形で音環境の諸要素を記録する試みである。ここでの制約は，聴取体験に由来する事柄に限ることのみであり，書式に関してはない。トレース，すなわち「辿る」行為は，体験を想起することであると言い換えることができる。音響体験を振り返り，紙の上へと写していく過程は，身の回りの音響を再認識することにつながる。「どの音を残し，どの音を広め，どの音を増やしたいのか？これがわかれば，退屈な音や破壊的な音の正体もはっきりしてくるし，それらを排除しなければならない理由も明らかになろう」（シェーファー 2006 p.25）というサウンドスケープ・デザインのための導入として，個々人が周囲のサウンドスケープについて考えを深める契機ともなりうる。3)は，サウンド・エデュケーションの 100 の課題を分類したうちの「音づくりに関する課題」に当てはめることができる。シェーファー（2006 p.281 は述べる。

> …図表はヒントを与えてくれるにすぎない。だが，それがたぶん音の視覚化に期待できることのすべてなのだ。すなわち少しの手がかりが得られたら，あとは耳がその独自のやり方でそれを追求するのだ。

聴取体験の後に作られた図形楽譜が，シェーファーのいう「手がかり」となり，それをもちいて音響を作り上げる作業が「独自のやり方」と言い換えることができる。そして作成した図形楽譜を用いて，表現される音響は，また周囲の音環境へと解け帰っていく。

従来のソノグラフィーとの比較を踏まえた上で，図形楽譜としてのソノグラフィーがサウンドスケープ研究に与すると考えられる事柄は，聴取−記述−創造の連続的活動が可能になる点である。すなわち「等音圧地図」や「音のイヴェント地図」のように，図表として完成させることではなく，創造行為のきっかけとなる。それは言い換えれば，点々とした聴取の集積ではなく，聴取の連続的体験である。次項では音楽教育でのソノグラフィーの役割について記述する。

Ⅳ.2 図形楽譜としてのソノグラフィーの音楽教育への導入

音楽教育において，サウンド・エデュケーションと図表を組み合わせた活動例は少なくない。第一にシェーファーの課題集（シェーファー 1992 p.65）にも次のような活動が示されている。

> 次の形や構造に合った音を探してみよう――[3]
> 音が丸くなったり，三角になったりすることがあるのだろうか？学生のグループにテープに録音したいろいろな音を聞かせたとき，全く違う二つの音がどちらも丸いとされたことがあった。ひとつは

[3] 引用文献には，丸や三角，波線など様々な図形や線が記載されている。

教会の鐘の音，もうひとつは空調の音だった。それぞれ好きな音を選んで，話し合ってみよう。

上記の例は視覚の印象を音へと変化させる課題であるが，課題[43]では，音がどのような形になるか，[44]では聴こえた音がどのような色をしているか，といった音から視覚へのアプローチもある。

国内外の事例として，オーストラリア，ニュー・サウス・ウェールズ州（NSW）の公式サイトには，ステージ3の学生（小学5・6 年生相当）を対象とする学習サンプルとして東南アジア圏の音楽や，そこでの声，楽器，環境音を聴き，図形楽譜を作成するプログラムがある。また日本においては星野圭朗が小学生を対象に行った授業実践「音地図を作ろう」（1993 pp.125-130）がある。学生はまず校舎内で聴いた音を校舎の白地図に記入する。それらの音をオノマトペに置き換える。次に置き換えられた言葉の表情に合わせた線や形，模様をデザインする。その音をすぐに思い出せるように図形楽譜を作り，声に出して表現しながら作品としてまとめるというものである。この実践では図形楽譜として記録するまでのプロセスで，その後の演奏のための子どもたちの共通理解とルールが設定されている。このことから考えられるが，彼の図形楽譜の活用は，ネウマ譜がはじめ歌を記憶するための補助として用いられるようになったのと同様に，再現的役割の指標が高いということである。つまり，規範的であり，五線譜の役割と相違ない。

図形楽譜としてのソノグラフィーは，図表が完成する前後のプロセスにおいて有用である。シェーファーの区分に倣うなら，楽譜が記されるプロセスは記述的であるが，音楽表現は厳密に規範的であるとは言い難い。例えば，筆者が参与観察していた弘前大学教育学部附属小学校および中学校で継続的に行われている実践では，作られた図表を当人が演奏するのではなく，別の生徒が演奏するため，その場限りの規範は作られるが，継続性はない。この実践で，子どもたちはまずサウンド・ウォークにより，身近な音環境に耳を傾ける。この体験を基盤として，次に，彼らが取り組むのは，図形楽譜の作成である。ここで，教師が子どもたちに示唆する重要な点は，音の体験を図形楽譜にする際，音響体を具体的に描かないこと，例えば，鳥のさえずりを表記する際，鳥そのものを描かないこと，である。子どもたちは，自ら聞いた音を，カリグラフィーのように自由に描いていく（今田 2019）。この実践ののち，彼らは図形楽譜を自由に解釈し，声あるいは身近な素材により演奏へとつなげていく。この意味で，サウンドスケープの印象を基盤として作成されたソノグラフィーを図形楽譜として用いることで，環境音を素材としつつも，再現性に拠らない創作活動におけるプロセスを円滑化させることが可能になる。

Ⅴ 結論

「サウンドスケープは，見られたものではなく，聴かれた事象によって構成される」（シェーファー 2006 p.33）。それ故に，実際に聴くこと以上にサウンドスケープ研究に役に立つことはない。記されたものは音が出ないが，見る人の耳を開き刺激するのに役立てば良い（シェーファー 2006）。

現代音楽の文脈において用いられる機会が少なくなった図形楽譜は，本来的文脈から切り離し，記述的でも規範的でもないという特徴を生かすことで，サウンドスケープ研究ならびに音楽教育で再活用が可能となった。シェーファーが主張した，また既存のソノグラフィーが抱えていた，〈音環

境から音楽表現への接続〉という課題は，図形楽譜が架橋するツールとなることで，潤滑となった。これらの活動は，音楽教育のなかで行われることで，活動者の音楽的経験に依拠せず，鑑賞活動（音環境）–創作活動（音楽表現）を柔軟に取り結ぶことが可能になった。

参考文献

Saussure, F. (1966) *Course of General Linguistics*. London: Peter Owen.

Schafer, R.M (1975) The Graphics of Musical Thought, *SOUND SCULPTURE*. A.R.C. Publication, Vancouver, pp.98-125

Walker, R. (1976) *Sound projects*. Oxford: Oxford University Press.

グリフィス，ポール（1984）『現代音楽小史　ドビュッシーからブーレーズまで』石田一志訳，音楽之友社

ケージ，ジョン（1996）『サイレンス』，水声社

ゴールドスミス，マイク（2015）『騒音の歴史』泉流星・府川由美恵訳，東京書籍

シェーファー，R・マリー（1992）『サウンド・エデュケーション』鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦訳，春秋社

シェーファー，R・マリー・今田匡彦（1996）『音さがしの本　リトル・サウンド・エデュケーション』春秋社

シェーファー，R.マリー（2006）『世界の調律　サウンドスケープとはなにか』，鳥越けい子他訳，平凡社

ナイマン，マイケル（1992）『実験音楽　ケージとその後』椎名亮輔訳，水声社

プラトン（1979）『国家（上）』藤沢令夫訳，岩波文庫

一柳慧（1984）『音を聴く』岩波書店

今田匡彦（2019）「子どもたちのための哲学音楽論：音楽教育とユニヴァーサル・デザイン」『日本哲学史研究』16 号

奥田恵二（1970）『アメリカの音楽－植民時代から現代まで－』音楽之友社

沼野雄司（2019）『エドガー・ヴァレーズ　孤独な射手の肖像』春秋社

広瀬浩二郎（2010）「“点字力”の可能性―多文化共生社会における点字の役割―」『社会言語科学』第 13 巻第 1 号，pp.70-80

星野圭朗（1993）『創って表現する音楽学習　音の環境教育の視点から』音楽之友社

皆川達夫（1985）『楽譜の歴史』音楽之友社

若尾裕（1986）「音の教育・耳の思想」『波の記譜法　環境音楽とはなにか』，pp.255-271，小川博司・庄野泰子・田中直子・鳥越けい子編著，時事通信社

参考 URL

NSW Education Standards Authority. *Music: Exploring Graphic Scores*

[https://arc.nesa.nsw.edu.au/go/stage-3/arts/activities/music-exploring-graphic-scores](最終閲覧日:2020 年 8 月 23 日）

weblio 英和辞典,「graphy」[https://ejje.weblio.jp/content/graphy]（最終閲覧日:2020 年 8 月 23 日）

weblio 英和辞典,「sonography」[https://ejje.weblio.jp/content/sonography]（最終閲覧日:2020 年 8 月 23 日）

参考資料

Brown, E (1954) *Prefatory Note*; *December 1952*, Associated Music Publishers, Inc.

Feldman, M (1961) *Projection I for solo cello*, EDITION PETERS.

Satie,E. (1917) *Parade*, [https://imslp.org/wiki/Parade_(Satie%2C_Erik)]（最終閲覧日:2020 年 8 月 23 日）

編集長	石上 則子	元東京学芸大学
編集委員	味府 美香	東京成徳大学
	駒 久美子	千葉大学
	坪能 由紀子	日本女子大学（「新しい音楽教育を考える会」代表）
協力	春名 務	

発行：新しい音楽教育を考える会
151-0071 東京都渋谷区本町 1-26-2
https://www.icme.jp

ⓒ新しい音楽教育を考える会
発行：2021.02