

音楽の授業づくり
ジャーナル



特集：ペントatonicの広がり

音楽の授業づくりジャーナル 7号

特集: ペンタトニックの広がり

目次

まえがき	坪能 由紀子	4
【実践報告】		
1. 『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした音楽づくり —小学校第2学年「音楽の縦と横との関係」を活用した実践例	西沢 久実(神戸市立神戸祇園小学校)	7 8
2. プロのミュージシャンと一緒に即興!	T=山本 恵美(東京都立葛飾特別支援学校) A=寺本 妙子(開智国際大学) S=木下 和彦(宮城教育大学, TASトリオ) R=目戸 郁衣(帝京大学)	20 21 30 33 36
3. 国際バカロレアから見た、ペンタトニックによる音楽づくり	T=川口 隼司(開智望中等教育学校) A=松永 洋介(岐阜大学) S=坪能由紀子(新しい音楽教育を考える会) R=稻生 涼子(国立音楽大学院生)	42 43 50 53 56
4. 吹奏楽と音楽づくり ～東日本小学校管楽器教育研究大会より～ (柏市立酒井根西小, 富勢西小での実践をもとに)	上野 由美子(千葉県柏市立大津ヶ丘小学校) 山本 和寿(千葉県柏市立教育研究所)	60 61 72

【さまざまな音楽に広がるペントニック：教材化への提言】

1. 五音音階あれこれ

森重 行敏(洗足学園大学現代邦楽研究所) 77

2. 変格 Re-major ペントニックとは何か

～わらべ唄、唱歌の伴奏和声を問い合わせ直す理論的枠組み～

村尾 忠廣((社)才能教育研究会特別講師) 82

3. 「ペントニック」と数字

舟橋 三十子(浜松学園短期大学部客員教授) 88

4. J-POP とペントニック

木下 和彦(宮城教育大学) 92

5. 「ナゴヤ」から「ハタガヤ」～マリンバ合奏授業の提案～

森田 泰之進(日本現代音楽協会理事、作曲家) 96

6. ブータンの音楽とペントニック

伊野 義博(日本・ブータン民俗音楽研究会) 102

7. アパラチアンミュージックを体験する

～創造性への入り口としての Amazing Grace～

Patricia Sehan Campbell(ワシントン大学名誉教授) 108

8. 小学校におけるペントニック

～歌唱教材に多用されるペントニックから音楽をつくる～

石上 則子(元 東京学芸大学) 116

【講演記録】

創造的イマジネーションの育成

～シンポジウム「新しい音楽づくりの可能性をめぐって」より～

岡田 猛(東京大学) 121

あとがき

石上 則子

129

【特集】ペントニックの広がり

「ド・レ・ミ・ソ・ラ」でできたペントニック（五音音階）は、日本伝統音楽の民謡音階や律音階でも、また明治以降に移入された音楽などで使われているヨナ抜き音階でも、基本となる音構造である。

【実践報告】

本号ではまず、このペントニックをもとにした音楽づくりの実践を4つ紹介する。3つの学校の小学生による音楽づくり、そして特別支援学校の生徒たちによる音楽づくりから、学校の教材としてペントニックがいかに音楽づくりで幅広く用いることができるかを見ていただけけると思う。

この「ド・レ・ミ・ソ・ラ」は学校の音楽授業の他領域ではどのように使われているのだろうか？

試しに小学校の学習指導要領にある「共通教材」24曲+君が代の25曲の音階を分類してみた。すると共通教材のうち11曲が「ド・レ・ミ・ソ・ラ」だけでできていることが分かった（ヨナ抜き11、民謡音階3、律音階2曲）。それに経過的に1～2度だけ別の音が入っている5曲を加えると、16曲が基本的に「ド・レ・ミ・ソ・ラ」でできた曲となる。それ以外にはやはり日本の伝統的な音楽で使われている陰音階（「ミ・ファ・ラ・シ・ド」または「ミ・ファ・ラ・シ・レ」）に基づいた2曲があり（「うさぎ」「さくらさくら」）、7音の長音階は7曲（6年生の「ふるさと」など）のみ、短音階は0であった。まさに「ド・レ・ミ・ソ・ラ」のペントニックは、共通教材においても中核なのである。

また、音楽教育の若手研究者と話していた時、最近のJ-POPでも「ド・レ・ミ・ソ・ラ」のペントニックでできた曲が多いという話になった。その代表的なものが、2019年当時に流行した瑛人の「香水」。さらには星野源の曲にもペントニックはよく使われている。

教科書に載っているアジアの歌の中にも、例えば中国の「茉莉花」や韓国の「アリラン」のように同じ「ド・レ・ミ・ソ・ラ」のペントニックでできているものはいくつもあり、他にも世界の音楽にはペントニックは幅広く使われていると推測できる。しかも同じペントニックを使いながら、それぞれの地域の音楽はどんな風に異なる音楽的な特徴を持っているのだろうか。

【さまざまな音楽に広がるペントニック：教材化への提言】

ペントニックってどこまで広がるのだろう、と思いつつ、オンライン・ガレージ・ゼミの時に「現代音楽でペントニックを使った曲ってあるかしら？」と問い合わせを発したところ、作曲家の森田泰之進氏が「あります！」とすぐに S. Reich の「名古屋マリンバ」を挙げてゼミでこの曲を分析してくれた。そして、自らもペントニックにもとづく新作「幡ヶ谷マリンバ」を作曲。2022 年夏の音楽づくり研究会では、この曲をもとにしたワークショップをしてくれた。

さらに、まわりの音楽関係者にペントニックの音楽とその教材化の可能性について教えてほしいと依頼してみたところ、またたく間にそれぞれの音楽を専門とする音楽家から、ペントニック教材化のためのアイディアと原稿をいただいたのである。本号の【さまざまな音楽に広がるペントニック：教材化への提言】に掲載したのは、そのうちの 8 編である。ここでは日本の音楽、西洋音楽、J-POP、ミニマル・ミュージック、ブータンの音楽、アメリカのア巴拉チアの音楽など、ペントニックのさまざまな方向への広がりを見ることができる。これらの提言から、小学校の授業においてペントニックでできた音楽を教材化するための新しい可能性を見出すことができるのではないだろうかと筆者は考えた。そして音楽家の提言をもとにした授業を、学校の先生方に提案してみた。何人もの先生が同意してくれて、現在いくつかの授業を準備・展開中である。

その授業の様子はオンライン・ガレージ・ゼミや、この「音楽の授業づくりジャーナル」の次号以降、そして International Journal of Creativity in Music Education で、広く紹介していく予定である。

【講演記録】創造的イマジネーションの育成

2021 年 8 月 28 日にシンポジウム「新しい音楽づくりの可能性をめぐって」（日本現代音楽協会主催）が、洗足学園音楽大学において開催された、本稿は、岡田猛氏（東京大学）の講演を、その時に使用されたパワーポイントとともに文字起こししたものである。この時には今井由喜氏（渋谷区中学校）、大竹紀子氏（ピアニスト）、森田泰之進氏（作曲家）、坪能由紀子も登壇したが、いずれも当ジャーナルでの活動を既に紹介したことがあり、ここでは今回はじめて登壇される、また他の人たちとはまったく別分野（認知科学、教育心理学）の岡田猛氏のお話を紹介する。ここに、音楽や音楽教育において創造的イマジネーションを育成するための、新たな視点を見出したい。

坪能 由紀子

音楽の授業づくりジャーナル7号編集代表
新しい音楽教育を考える会代表理事

実践報告

《なべなべそこぬけ》のモチーフを基にした音楽づくり

—小学校第2学年「音楽の縦と横との関係」を活用した実践例—

西沢 久実
神戸市立神戸祇園小学校

『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした音楽づくり

—小学校第2学年「音楽の縦と横との関係」を活用した実践例—

西沢 久実
神戸市立神戸祇園小学校

1. はじめに

本実践は、わらべうた『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした音楽づくりである。小学校第2学年の児童が、どのような音楽づくりのルールを出発点にして、どのように「音楽の縦と横との関係」¹⁾を活用して表現をしていったかを紹介したい。

モチーフとなる『なべなべそこぬけ』は、日本のわらべうたである。わらべうたは、曲の長さが比較的短く、リズムが簡単であり、音構成が民謡音階につながることが多い。そのため、筆者は、わらべうたのモチーフを基にした音楽づくりの教材開発を重ねてきた。しかしながら、現行の教科書に於いて、低学年の音楽づくりの中で日本のわらべうたを教材として取り上げているのは、唯一、教育芸術社『小学生の音楽2』「わらべうたにあう ばんそうを つくって 楽しみましょう」である。

そこで、これまでの授業実践を整理し、教材として一般化するために、音楽づくりの教材開発プロジェクトを立ち上げた。本実践協力者は、保護者の許可を得た上で、教材開発のための課外学習を希望した児童である。

音楽づくり教材開発の第1回プロジェクトは、『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした。『なべなべそこぬけ』を選んだ理由は、次の3点である。

- ・モチーフを「なべなべ」「そこぬけ」「そこがぬけたら」「かえりましょ」の4つとすると、一人一人が違うモチーフを担当することができる。
- ・モチーフは、四分音符、八分音符、四部休符で構成されたリズムのため、「音楽の縦」を友達とそろえることが比較的簡単なこと。
- ・モチーフに歌詞がついているため、歌詞を図形楽譜に置き換えて表すと、「音楽の縦と横との関係」が捉えやすくなること。

2. 実践概要

対象：音楽づくり教材開発プロジェクト参加希望者 小学校第2学年 25名

日時：第1回 令和3年12月21日（火）放課後 14時45分～15時45分

第2回 令和4年1月18日（火）放課後 14時45分～15時45分

第3回 令和4年1月25日（火）は、コロナ感染予防対策のため中止。

各グループが、休み時間など、自由に楽器を使える時間に自主活動を行った。

場所：神戸市立神戸祇園小学校 第一音楽室 第一音楽室準備室 第二音楽室

指導者：第1回 音楽専科 西沢久実 打楽器奏者 齋藤かおり

第2回 音楽専科 西沢久実

（1）題材について

① 題材名

モチーフの重ね方を工夫して、自分たちの『なべなべそこぬけ』をつくろう

② 題材の目標

- ・わらべうたに使われている音の特徴について、それらが生み出すよさや面白さなどと関わらせて気付くとともに、思いに合った表現をするために必要な、音楽の縦と横との関係を用いて、音楽をつくる技能を身に付ける。
- ・音階、音楽の縦と横との関係を聴き取り、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、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、モチーフの重ね方を工夫し、どのように音を音楽へと構成していくかについて思いをもつ。
- ・わらべうたに使われている音の特徴や、音楽の縦と横との関係を用いて音楽をつくることに興味をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に音楽づくりの学習活動に取り組む。

③ 指導事項との関連

「A表現（3）音楽づくり」 ア（イ）、イ（イ）、ウ（イ） [共通事項]（1）ア

本題材の学習において、児童の思考・判断のよりどころとなる主な音楽を形づくっている要素：「音階」「音楽の縦と横との関係」

※本題材で扱う「音楽の縦と横との関係」とは、「なべなべ」「そこぬけ」「そこがぬけたら」「かえりましょ」の4つのモチーフを基に、曲の始め方や終わり方を意識しながらモチーフの重ね方を工夫することである。

④ 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>知: わらべうたに使われている音の特徴について、それらが生み出すよさや面白さなどと関わらせて気付いている。</p> <p>技: 思いに合った表現をするために必要な、音楽の縦と横との関係を用いて、音楽をつくる技能を身に付けて音楽をつくっている。</p>	<p>思: 音階、音楽の縦と横との関係を聞き取り、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、聞き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、モチーフの重ね方を工夫し、どのように音を音楽へと構成していくかについて思いをもっている。</p>	<p>態: わらべうたに使われている音の特徴や、音楽の縦と横との関係を用いて音楽をつくることに興味をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に音楽づくりの学習活動に取り組もうとしている。</p>

(2) 指導と評価の記録（計2時間+グループ自活動）

時	○ねらい ○学習内容	学習評価
第1時	<p>○わらべうたに使われている音の特徴について、それらが生み出すよさや面白さなどと関わらせて気付く。</p> <p>○『なべなべそこぬけ』のモチーフを木琴で演奏し、わらべうたで使われている音の特徴を聞き取る。</p> <p>○音楽づくりのルールを知る。</p> <p>○例題を演奏する。</p> <p>○グループでモチーフをつなげたり重ねたりして、それらが生み出すよさや面白さを感じ取りながら音の特徴を聞き取る。</p>	<p>知 技 思 態</p>
第2時	<p>○モチーフの重ね方を工夫し、どのように音を音楽へ構成して「自分たちのなべなべそこぬけ」をつくるかについて思いをもつ。</p> <p>○例題を基に、始め方や終わり方、音の重ね方を工夫する。</p> <p>○中間発表をして、意見交換する。</p> <p>○意見交換を基に、グループごとに、いくつかの工夫点を試す。</p> <p>○グループで話し合った工夫を図形楽譜に記す。</p>	
第3時	<p>○グループで意見交換しながら、思いに合った表現にするために必要な、音楽の縦と横との関係を用いて音楽をつくる。</p> <p>※コロナ感染予防対策のため中止。プロジェクトメンバー全員が集まることができなかったため、休み時間を利用して表現の工夫をし、図形楽譜として記録に残した。また、学期末には、クラスごとの音楽科の学習に位置付けられている発表タイムの中で、グループ発表をした。</p>	

(3) モチーフについて

① モチーフの基になる楽譜

モチーフの基になる楽譜は、教育芸術社『小学生の音楽2』（令和2年発行）に掲載されている『なべなべそこぬけ』²⁾（譜1）である。

わらべうた

譜1 『なべなべそこぬけ』

② 音楽づくりで使用したモチーフカード

音楽づくりでは、4拍を一つのまとまりに感じ取る児童が多かった。そのため、モチーフカードは、「なべなべ」「そこぬけ」「そこがぬけたら」「かえりましょ」の4つのカードで表記した。

なべなべ

そこぬけ・

そこがぬけたら

かえりましょ・

(4) 『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした音楽づくりのルールについて

① 『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした音楽づくりのルール

- ・4人1組で、「なべなべ」「そこぬけ」「そこがぬけたら」「かえりましょ」の4つのモチーフ中の1つを選ぶ。4人が、別々のカードを担当しても、同じカードを複数で担当してもよい。
- ・『音楽の縦と横との関係』を活用して、音楽の始め方、終わり方、音の重ね方を工夫する。
- ・音素材は木琴。

② 音素材に木琴を選んだ理由

音素材に木琴を選んだ理由は、主に次の4点である。

- ・マレットの動きで、グループ全員の拍をそろえることができること。
- ・演奏しながら声を掛け合うことができること。
- ・音の高さが、音板の長さを見るとわかりやすいため、「だんだん高く」「だんだん低く」が捉えやすいこと。
- ・手の力加減で音の強さや音色の調節ができ、自分の思いを伝えやすいこと。
- ・毛糸巻、綿糸巻、ゴムのマレットを数種類ずつ準備すると、音色の違いにも着目することができること。

③ 音楽づくりのルール設定の留意点

音楽づくりのルールは、「音楽の縦と横との関係」を活用できれば、音楽づくりのルールから逸脱してもよいという気持ちで設定している。例えば、グループの人数は、4人1組と設定しているが、欠席者がいれば2人組や3人組にしたり、反対に5人組をつくったり、というように対応する。つまり、パートがいくつにわかれてても、音の重なり方を工夫することに主眼を置くようとする。

そして、モチーフの担当の決め方は、一人一人の希望を優先して、「なべなべ」「そこぬけ」「そこがぬけたら」「かえりましょ」の中から一人一つを担当するようにする。なぜなら、演奏のしやすさからモチーフを選ぶ児童もいるからである。「音楽の縦と横との関係」を活用するためには、まずは、モチーフを容易に演奏できることが大切である。そのため、例示の表現では、全員が違うモチーフを担当することになっているが、同じカードを二人が選んだとしてもそのまま表現してよいことにする。

(5) 例示について

① 例示の表現

譜2 例示

譜2は、「一人で始めてだんだん増え、『かえりましょ』のモチーフだけが一人で終わる」という例示である。この例示は、一人が一つだけのモチーフを担当して、始め方や終わり方も容易に表現できる内容である。適切な例示とは、音楽づくりのルールの手順に従うと容易に表現でき、発想や思いをもつきっかけとなるものである。

② 例示の板書

例示は、実際にその場で楽器を使って表現するとわかりやすい。また、これまでの音楽づくりの映像記録を示す場合もある。どちらの場合も音楽の構造が視覚的にわかるように、モチーフカードを掲示していくとよい（写真1）。歌詞と階名を記入したモチーフカードは、マグネットをつけてとりはずしができるようにする。また、パソコンをつないだテレビを用意し、必要な部分を大きく示すようにする。



写真1 モチーフカードの掲示

（6）音階の中心音の示し方

本校では、子供たちの相対的な音程感覚を育てるため、音と音との間隔を相対的に捉えることを大切にしている。そのため、原則として、木琴には階名シールは貼らない。

しかし、小学校2年生の誰もが音楽づくりを楽しめるように、本実践では、《なべなべそこぬけ》の音階の中心音である「ラ」に印をつけた（写真2）。



写真2 音階の中心音である「ラ」に印をつけた木琴

(7) 児童の表現の記録方法

児童は、その場で音を重ねていったが、だんだんと曲の長さが長くなり、自分たちでメモをとり始めた。はじめは、黒板掲示と同じように、ことばや階名でホワイトボードに書いていったが、次第にわかりにくくなつた。

そこで、長さは自由に使える表を使って、モチーフを図形で示すことを提案した。縦軸は、音の重なり方を示し、横軸は時間を示す。子どもたちは、自分たちの表現を図形で示す中で、音楽の構造（この場合は、モチーフのつなげ方や重ね方の特徴）を理解し、グループで共有していった。

そのような学習活動が高まった中、コロナ感染予防対策のため、放課後の集まりもできず、音楽室での自由な表現活動もできなくなつた。子どもたちは、図形楽譜を音の設計図と呼び、音に出したもの書き留め、一層、工夫するようになってきた。規則性のある音楽表現を図形から生み出すグループもあった。

《なべなべそこぬけ》のモチーフを図形楽譜に表したもの



3. 《なべなべそこぬけ》のモチーフを基にした音楽づくりの児童の表現の記録

子供たちの表現を整理すると、次に示すように9つのパターンに分類することができた。音の設計図は、子供たちが記したものである。楽譜は、映像記録をもとに筆者が採譜したものである。即興的に表現したため、音の設計図がないものもある。インタビュー内容は、表現前後に工夫点を尋ねたものである。

【表現① 呼びかけにこたえた後に、モチーフを重ね、音階の中心音で終わる】

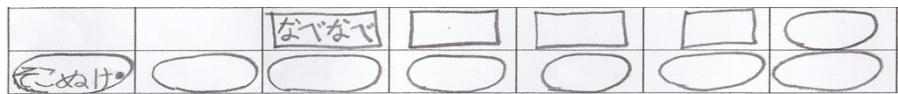
A musical score in 4/4 time. The first staff has a single note followed by a series of eighth-note patterns (two pairs of two). The second staff is blank. The third staff has a similar pattern of eighth-note pairs. The fourth staff has a single note followed by a series of eighth-note patterns (two pairs of two). The fifth staff is blank. The sixth staff has a single note followed by a series of eighth-note patterns (two pairs of two). The seventh staff is blank. The eighth staff has a single note followed by a series of eighth-note patterns (two pairs of two). The ninth staff is blank. The tenth staff has a single note followed by a series of eighth-note patterns (two pairs of two).

表現① 採譜

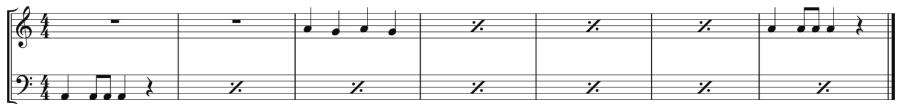
〔表現① インタビュー内容〕

呼びかけにこたえた後に、二人でモチーフを重ねた。6回重ねた後に、オステイナートが2回繰り返し、二人とも1小節休みを入れた。何度か繰り返して音楽の構造を決めていったが、反復は6回、2回というように感覚的に偶数回になった。最後は、音楽づくりのルールで決められたモチーフではない。終わった感じにするために、音階の中心音の「ラ」の音を使ってつくった。

【表現② モチーフを重ねた後に、二人とも「そこぬけ」で終わる】



表現② 音の設計図

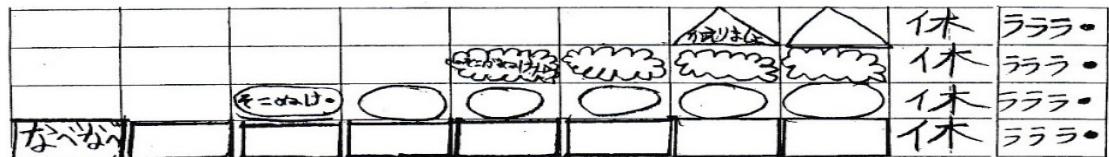


表現② 採譜

〔表現② インタビュー内容〕

オスティナート「そこぬけ」を2回繰り返し、「なべなべ」を4回重ねた。最後は、音楽づくりのルール通りではない。終わった感じにするために、「なべなべ」のパートを「そこぬけ」に変えた。

【表現③ だんだん増え、全員休み、音階の中心音で終わる】



表現③ 音の設計図

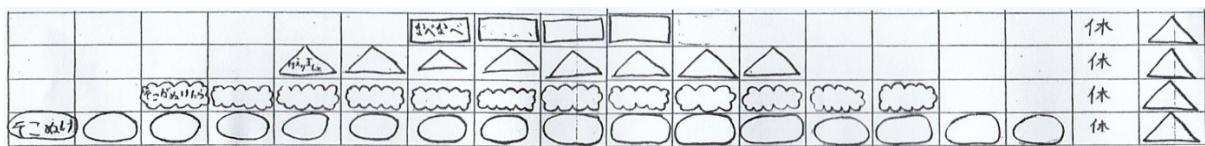


表現③ 採譜

〔表現③ インタビュー内容〕

例示を基にしてつくった。モチーフは、2回ずつ繰り返すようにした。みんなで休んだ後に終わった感じを出すために、みんなで音階の中心音をそろえて鳴らした。

【表現④ だんだん増え、だんだん減り、全員休み、「かえりましょ」で終わる】



表現④ 音の設計図

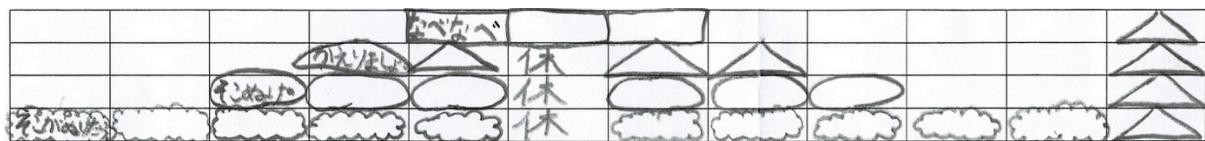
A musical score for four voices (Treble, Alto, Bass, and Tenor/Bass). The music consists of rests and specific note patterns corresponding to the sound design diagram above. The key signature is mostly common time (indicated by '4').

表現④ 採譜

〔表現④ インタビュー内容〕

木琴の並び方を歌詞通りではなく、「そこぬけ」「そこがぬけたら」「かえりましょ」「なべなべ」に変えた。また、だんだん増えて減るときに、モチーフを2回ずつ繰り返すことにした。

【表現⑤ だんだん増え、一人でつなぎ、同時に全員が重ね、だんだん減り、「かえりましょ」で終わる】



表現⑤ 音の設計図

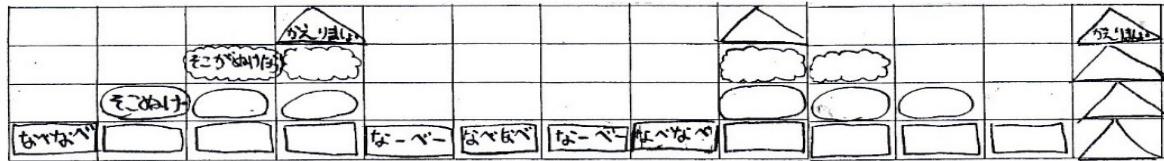
A musical score for four voices (Treble, Alto, Bass, and Tenor/Bass). The music consists of rests and specific note patterns corresponding to the sound design diagram above. The key signature is mostly common time (indicated by '4').

表現⑤ 採譜

〔表現⑤ インタビュー内容〕

木琴の並び方を歌詞通りではなく、「そこがぬけたら」「そこぬけ」「かえりましょ」「なべなべ」に変えた。例示のように、だんだん増えて、次に一人で鳴らした後に、同時に全員で重ね、一人ずつ減っていく。最後は、全員で「かえりましょ」をそろえて終わった感じにした。

【表現⑥ だんだん増え、モチーフの音価を変えて一人でつなぎ、同時に全員が重ね、だんだん減り、「かえりましょ」で終わる】



表現⑥ 音の設計図



表現⑥ 採譜

〔表現⑥ インタビュー内容〕

みんながそろったところで、オステイナートの音価を変えて、「なーべー」「なべなべ」を2回反復した。他のグループと違うところをつくるために話し合って、音価を変えた。「なーべーなべなべ」「なーべーなべなべ」と2回反復すると他の3人も入りやすかった。

【表現⑦ だんだん増え、一人ずつモチーフをつなぎ、全員休み、同時に全員が重ね、だんだん減り、全員休み、「かえりましょ」で終わる】



表現⑦ 音の設計図



表現⑦ 採譜

[表現⑦ インタビュー内容]

欠席児童がおり、4人組でつくったルールを基に、3人組で表現した。曲の途中に、モチーフを一人ずつつなぐところをつくった。

【表現⑧ 好きな時に始めて、好きな時に終わることができるパートがある。「なべなべ」が4回繰り返したら、他のパートがだんだん増え、「なべなべ」が終わったら、他のパートがだんだん減り、「そこぬけ」で終わる】

表現⑧ 採譜

[表現⑧ インタビュー内容]

拍の取り方がわかりにくい児童Aのために、その場で考えた。児童Aは、好きな時に「なべなべ」と入る。児童Aが4回繰り返したら、他の3人が順番に重ね、児童Aは好きな時に終わる。そして、他の3人が順番に減っていく。

【表現⑨ 足で拍子をとって始まりの合図をする。同時に全員が重ね、だんだん減り、「そこぬけ」で終わる】

表現⑨ 採譜

[表現⑨ インタビュー内容]

最初から全員のモチーフを重ねたいと思った。ところが、出だしの音がそろわないと、『さんはい』と言ったり、マレットを上げながら息を吸ったりした。いろいろ試した中で、始まりの合図は、足で拍子をとて音を鳴らすことにした。全員でモチーフを重ねて入った後に、だんだん減るようにした。

4. おわりに

『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした音楽づくりの実践を通して、改めて、わらべうたのモチーフを基にした音楽づくり教材のよさを実感した。整理すると次の4点になる。

- ・『なべなべそこぬけ』は、4つのモチーフで構成されており、モチーフを図形楽譜で表すと音楽の構造が捉えやすくなること。さらに、一人一人が違うモチーフを担当することができ、音の重ね方について様々な発想や思いをもつきっかけとなること。
- ・『なべなべそこぬけ』のモチーフは、リズムが簡単なため、モチーフを重ねたり、拡大・縮小したりする等、実際に音にして試しやすいこと。
- ・『なべなべそこぬけ』のモチーフは、歌詞付きの図形楽譜に置き換えることができるため、歌詞唱すると「音楽の縦と横との関係」が捉えやすくなること。
- ・『なべなべそこぬけ』の構成音は、混ざり合っても心地よいため、多くのグループが、同じ空間で音楽づくりの学習ができること。

『なべなべそこぬけ』のモチーフを基にした音楽づくりは、他のわらべうたにも応用できる。中学年、高学年向けのわらべうたのモチーフを基にした音楽づくりについても、紹介していくたいと考えている。

【引用・参考文献】

- 1) 坪能由紀子、高須一他 (2009) 『鑑賞の授業づくりアイディア集』 音楽之友社, p. 73
- 2) 監修 小原光一 (2020) 『小学生の音楽2』 教育芸術社
- 3) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 音楽編』 東洋館出版社

プロのミュージシャンと一緒に即興！



TEACHER

教師より

山本 恵美(東京都立葛飾特別支援学校)



ADVISER

アドバイザーより

寺本 妙子(開智国際大学)



SUPPORTER

演奏家より

木下 和彦(宮城教育大学, TAS トリオ)



REPORTER

リポーターより

目戸 郁衣(帝京大学)



学習指導案

高等部第1学年「音楽」学習指導案

日 時	令和3年7月2日（金） 第6校時 14:05～14:55
対 象	高等部 1学年 18名
学校名	都立葛飾特別支援学校
会 場	1階 第一音楽室
授業者	
教 諭	山本 恵美 (T1)
教 諭	秋田 早穂 (T2)
教 諭	岡田 由紀恵 (T3)
教 諭	小林 覚 (T4)
教 諭	尾上 裕子 (T5)

1 題材名

「自分の音楽をつくろう」～音楽づくりをして、プロの演奏家と一緒に演奏しよう～

2 題材の目標

- 楽器の音色の違いに気付き、楽器の演奏方法を工夫することができる。
- 演奏家と音を通して関わり、協働して音楽をつくる楽しさを感じながら、自分なりに表現することができる。

3 題材の評価規準

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
<p>① 教員のリズムを模倣することができている。</p> <p>② 教員や友達とタイミングを合わせて演奏することができている。</p> <p>③ 合図に合わせて、音の強弱をつけて楽器を鳴らすことができている。</p>	<p>① リズムや旋律の関わり合いによって生まれる音楽の面白さを感じて表現しようとしている。</p> <p>② 旋律をつくりったり、反復させたりして、工夫して取り組んでいる。</p>	<p>① 音の重ね方・反復などの音楽の仕組みを生かして、音楽をつくろうとしている。</p> <p>② 学習に关心をもち、進んで取り組もうとしている。</p>

4 指導観

(1) 題材観

本題材は、特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年2月告示）の第2章各教科、第2節知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校、第1款「音楽」より、1段階の目標に イ音楽表現を創意工夫することや、音楽のよさや美しさを自分なりに見出しながら音楽を味わって聴くことができるようする。ウ主体的・協働的に表現及び鑑賞の学習に取り組み、音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽文化に親しみ、音楽経験を生かして生活を明るく豊かなものにしていく態度を養う。と示されている。これらの目標から、音から音楽へ、そして、音楽の働きについて意識を深める学習の充実を図りたいと考えた。そのために、プロの演奏家を招き、演奏家が生徒の音楽を支えることにより、音楽的な意味をより強く意識付けることができるを考える。今回の授業を通じ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質、能力を伸ばし、卒業後の社会で音楽を楽しめ自立していく力が身に付くと考え、この題材を設定した。

社会経験の少ない生徒達にとって、プロの演奏家と一緒に演奏したという体験を通して家族や周囲の人にも称賛され、今後の学習意欲を高める素地となることを願っている。

音楽づくりは、一定の条件の中で、自身のもつイメージを拡げていける学習活動である。これから時代を生き抜く生徒にとって、「音楽づくり」のようにその場で何かを考えて音や音楽をとおして表現していく活動や、仲間と共に一つのものをつくり上げていくような経験は必要である。「音楽づくり」には「正解」がないため、生徒の自由で主体的な活動が自信につながり、自己肯定感を高める一助ともなると考えて、この題材を設定した。

(2) 生徒観

本校第1学年は44名の生徒が在籍しており、音楽はI・IIのグループに分かれている。本授業のIグループは18名で構成されている。重度・重複学級生徒3名を含み、発達段階は1歳から5歳程度である。音楽が好きで、積極的に落ち着いて授業に参加できる。

音楽づくりの学習は常時取り組んでいる。内容は、簡単な手拍子によるリズム模倣からリズムパターン演奏などである。授業を重ねるごとに、友達の良いところを真似したり、自分の演奏に付け加えたりする工夫が見られてきた。器楽の学習では、デスクベルやツリーチャイム、カラーチャイムバー、トーンチャイムを用いて、身近な楽曲の旋律に合わせてベースの音を鳴らす活動や短い楽曲の旋律演奏に取り組んできた。演奏家と一緒に演奏する時に緊張せずに取り組めるよう達成感や自信をもつことができる活動に取り組んできた。鑑賞は、教員合唱による校歌や演奏家と一緒に演奏する素地としてバイオリンとピアノの曲などを鑑賞した。鑑賞時は教室の照明を暗くし、映像に集中できる環境を工夫した。楽曲に慣れると、バイオリン演奏の様子を模倣したり、楽曲に合わせて身体表現したりと、様々な学習活動に楽しく取り組んでいる。

(3) 教材観

ア 楽器

デスクベル、カラーチャイムバーなど単音楽器を用意し、必要な音のみを配列して、演奏しやすくし、視線が楽器に向くように机の高さを高くする台の工夫などをした。

イ 楽曲について

「ペントナトニックを用いた楽曲」

楽曲で扱われている調の中の5つの音を用いることで、即興での音楽づくりに取り組みやすくなれた。実際に応じてデスクベルかカラーチャイムバーを用意する。

5 年間指導計画における位置付け

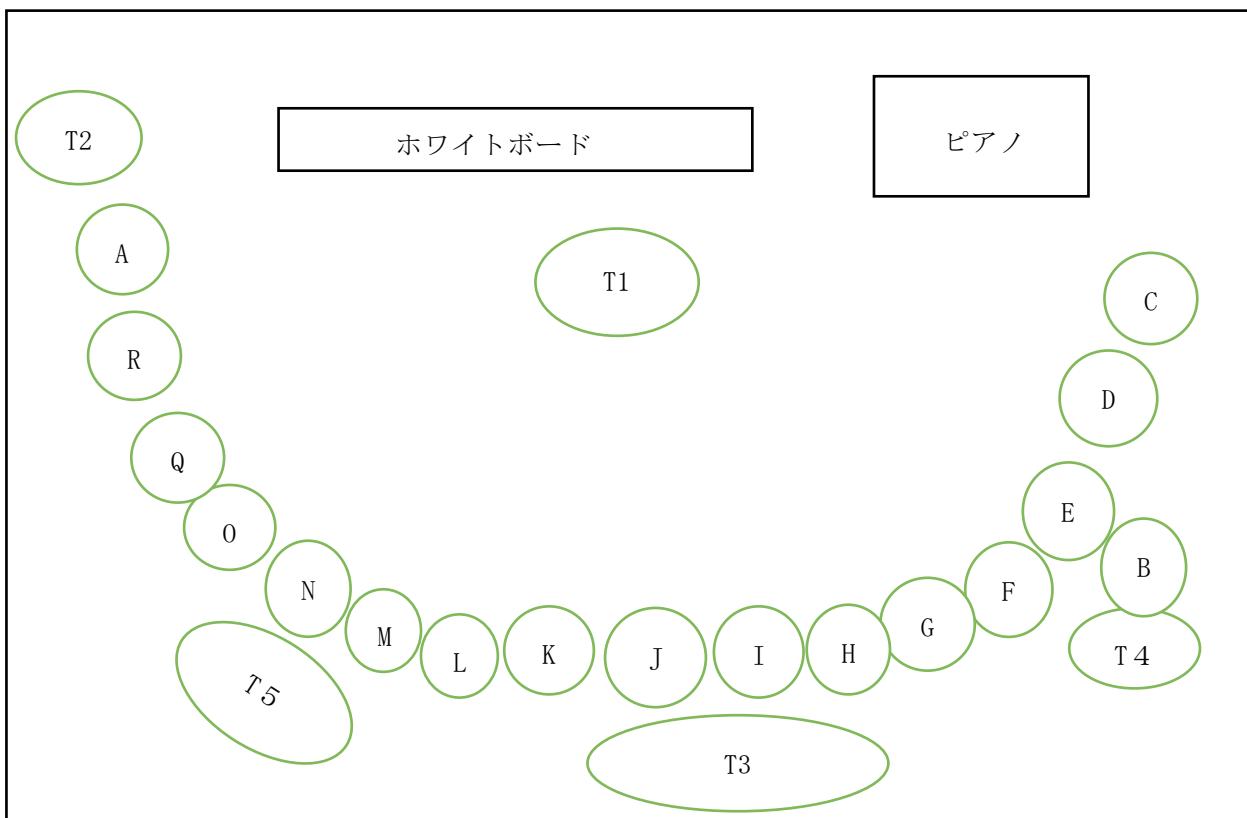
1 学期 (21 時間)	○音楽づくり、サインで歌おう、校歌合奏など 「にじ」、「校歌」、「会えてよかったです」「ともだちアロハ」など
2 学期 (21 時間)	○行事の曲、和楽器や和太鼓を演奏しよう 「春の海」、「さくら」、「ぶちあわせ太鼓」など
3 学期 (18 時間)	○行事の曲を覚えよう 「旅立ちの日に」など ○ブルース音階を使って音楽を作ろう 「モーニン」など

6 単元（題材）の指導計画と評価計画（15時間扱い）

	ねらい	学習内容・学習活動	学習に即した具体的な評価の規準（評価方法）
第1時	・教員が提示したリズムの模倣ができる。	・いろいろなリズムを知る。	アー①（観察）
第2時	・名前でリズムをつくれる	・自分の名前や物の名前を使って即興でリズムをつくる。	アー②（観察）
第3時	・リズムリレーができる	・仲間のリズムを感じながらゲーム感覚で即興的にリズムをつくる。	アー③（観察）
第4時	・楽器の名前を知る ・楽器の音色を知る	・映像機器で楽器演奏の動画を視聴する。	イー①（観察） ウー①（観察） ウー②（観察）
第5時	・1音で旋律をつくる	・1～3の音を使って自分の旋律を即興的につくり、発表する。	アー①（観察）
第6時	・2音で旋律をつくる	・2人で旋律を重ねたり、つなげたりして演奏する。	アー②（観察）
第7時	・3音で旋律をつくる	・本日の演奏を振り返る。	アー③（観察）
第8時	・楽器の名前を知る	・写真を見て楽器の名前を覚える。	イー①（観察）
第9時	・楽器の名前を知る	・楽器の映像を見ながら演奏方法を表現する	イー②（観察）
第10時	・I C T 器機を使って音楽をつくろう。	・音楽アプリを使って音楽づくりを体験する。	ウー①（観察） ウー②（観察）
第11時			
第12時			
第13時			
第14時 (本時)	・楽曲を聴きながら演奏のイメージをもつ ・楽器の音色にきづく ・楽しんで演奏する	・楽器の音に慣れる。 ・条件に合わせて旋律をつくる。	アー①（観察） アー②（観察） アー③（観察） イー①（観察）

	・創意工夫して演奏することができる。		イー②（観察） ウー②（観察）
第15時	まとめ 自分や友達の演奏を聴き、感じたことを伝えられる	・映像で演奏を振り返り、よかつたところを褒める。	イー①（観察） イー②（観察） ウー②（観察） エー①（観察） エー②（観察）

7 配置図



8 指導に当たって

幅広い生徒の実態があり、集団も大人数で編成されているので、生徒が好きな音楽や聴いたことのある楽曲を扱いながら、落ち着いて授業に参加し、生徒一人一人が活動を通して音楽に興味や関心を深め、音楽の学習活動に安心して参加できる学習環境を用意した。

視覚支援ではS Tと協力して、単元ごとにビデオで教員による模範演奏を用意し活動の見通しをもたせることや、演奏の操作性を考え補助教材も工夫した。具体的には、デスクベルを固定できる台の設置や打楽器の撥の長さを短くしたこと、透明なオーシャンドラムを作成したことなどがある。

また、発表する場面を多く設定し授業に積極的に参加できることと人前で発表することに慣れるよう工夫した。さらに、生徒の良かったところはその都度、生徒の実態に合わせて理解しやすい言葉で評価しながら伝えていく工夫をした。

9 本 時（全 15 時間中の第 14 時間目）

(1) 本時の目標

- 楽器の音色を知ることができる。
- 生の音の良さに気づくことができる。
- 演奏家と楽しんで演奏することができる。
- 楽曲を聴きながら工夫して演奏することができる。

(2) 本時の展開

時間	○学習内容 ・学習活動	○指導上の留意点 ●教員の動き	評価規準 (評価方法)
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> ○挨拶 <ul style="list-style-type: none"> ・当番は号令をかける。 ○出席確認 ○本時の活動を知る。 ○演奏家と参観の先生方の紹介をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○全員が起立したことを見認めてから挨拶をする。 ●姿勢を正して T1 に注目するよう促す。 ○カードに注目させ本時の活動を提示する。 ●T 2～5 は T 1 に注目を促す。 ○演奏家は生徒が耳にしたことのある楽曲を短く演奏し、楽器の音色に親しみをもたせる。 	ウー②
展開 1 5分	<ul style="list-style-type: none"> ○教員の手拍子の模倣をする。 <ul style="list-style-type: none"> ・演奏家の方も一緒に手拍子回しましたは、呼びかけと答えをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○落ち着いて学習に取り組める雰囲気をつくる。 ○演奏家と仲良くなれるよう呼びかけと答えの場面では最初のリーダーは演奏家が行う。 ●楽器や演奏家に注目できるよう支援する。 	アー①（観察） アー②（観察） アー③（観察） ウー②（観察）
展開 2 20分	<ul style="list-style-type: none"> ○演奏家と一緒に演奏する <ul style="list-style-type: none"> ・呼名された生徒は前に出て演奏する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○MT は演奏のタイミングを支援する。 ○生徒の演奏に注目させる。 	イー①（観察） イー②（観察） ウー①（観察） ウー②（観察）

	・友達の演奏を鑑賞する。	●演奏に注目できるよう支援する。 ○よいところを褒める。	
展開3 10分	○ICT器機を使って音楽を演奏家と一緒につくろう	○創作しやすい環境をつくる。 ●ICT器機が操作しやすいように譜面台などを用意する。 ○演奏家は、即興で生徒の作品に合わせて伴奏をする。	ウー②（観察）
まとめ 7分	○本時や単元の振り返りを行う。 ・評価を聞いて達成感を味わう。 ○次回の学習活動について確認する。 ・次回への見通しをもち意欲を高める。 ○挨拶 ・当番の生徒は号令をかける。	○振り返りができるよう、これまでの学習したこと、頑張って取り組んだことについて話をし、評価する。 ○次回の学習予定を伝える。 ●姿勢を正し、T1に注目するよう促す。 ○挨拶前に挨拶後の生徒の動きについて確認してから挨拶するようする。	ウー②（観察）

授業観の視点

[目標]

- ・生徒の実態を考慮し、演奏発表の活動を通して、達成感を味わえる目標となっていたか。

[展開]

- ・生徒が最後まで授業やそれぞれの活動に集中して取り組める展開になっていたか。
- ・楽器への興味や関心が高められる展開となっていたか。

[評価]

- ・生徒が次回に向けて意欲がもてるような称賛や評価、言葉掛けができていたか。

「プロの演奏家と一緒に演奏しよう」

1. TAS の授業を実践するまでの経緯

TAS モデルの授業を実施するにあたり、坪能由紀子氏のワークショップに参加したことが出会いである。私自身、自分が学生の頃に音楽づくりの学習をした経験もなく、知的障害の生徒にどのように指導すれば生徒が楽しく学習に参加できるか考えることからスタートした。しかし、一人で指導に悩まずに済んだのは、坪能由紀子氏が主宰する「新しい音楽教育を考える会」に参加される小学校、中学校、大学で教員養成に携わる先生方だった。毎月先生方の実践を伺う中で、先生方からアイデアを頂戴し、時には質問して助言を頂きながら授業づくりが始まった。また、特別支援学校で TAS モデルの授業を実施するにあたり、アドバイザーの寺本妙子氏、坪能由紀子氏が事前に学校に授業の様子を見学していただき学校の先生方、管理職にもこの TAS モデルで授業をする協力を得ることができ、TAS モデルの授業を実践することが実現した。この授業が少しでも、今後の授業にお役に立てれば幸いであり、「音楽づくり」の授業を共有できることを願っている。そして、より生徒の力を引き出し、演奏家と一緒に演奏する価値を高めていきたいと考えている。

2. 指導観(題材観・生徒観・教材観)

題材について、展開 1 では当初予定にはなかった「音でおしゃべり」を取り入れた。これまでに「手拍子回し」や「真似っこリズム」で音楽づくりに少し慣れてきた様子とサポートの中に打楽器の演奏家がいたことで実現できた。生徒の様子からは言語で他者と会話をすることが難しい生徒でも、リズムとリズム、音や音を通して他者と関わりを成立させていることができていた。また、自閉症の生徒でも終わりを意識して活動に参加できていることがこの展開を通しての大きな成果であった。

打楽器の演奏家と音でおしゃべり 1

<https://youtu.be/469E2EDqSG8>

打楽器の演奏家と音でおしゃべり 2

<https://youtu.be/Jbor40hVp6Q>

打楽器の演奏家と音でおしゃべり 3

<https://youtu.be/oiQdcbZp1IY>

この様子からも生徒の撥を持っている時の様子は今後の授業への大きなヒントがたくさんあり、支援方法について考察することができた。特によかった点は、音のやり取りから、

相手に視線を向ける生徒の様子を観察できたことであった。学習活動の中で他者との協働的な関わりを提供できたことは授業者としても感動的な場面であった。この活動はその後、常時活動として取り入れることとした。次の展開ではメインであるペントナミックを使用し、J - P O P の楽曲を基に音楽づくりをした。この楽曲は、生徒がTV等で一度は聴いたことのある楽曲であったためより活動に参加しやすい題材であった。サポートーの演奏家は、生徒の演奏を聴いて即興で模倣やアレンジしながら生徒の演奏をより価値のあるものへ導いて頂いた。この演奏家の演奏力はとても価値があり、楽譜通りに演奏するだけではなく、生徒の表現を活かしながら楽曲へ導くところが普通の演奏家とは違う点であり、授業の中で大きな学習効果を發揮する重要な点であると考えている。生徒は自分の演奏を演奏家が模倣し「呼びかけと答え」のようなやり取りをすることでより認められた感や楽しいと感じることができたと考えることができた。そして、生徒自身は感想として発表することは難しいが、演奏している生徒の表情はとても輝いていた。授業者として、感じたのは、生徒がより主体的に活動に参加している様子を観察できたことである。当日、初めて関わる演奏家に対して、緊張せず、関われたことは、新たな発見であり、そこに「音楽」を通して他者と関わる力に障害の壁はないを感じることができた。また、そこには演奏家のサポート力があり、生徒の様子をよく観察しながら演奏していただいたことも大きな要因であると考える。

3人の演奏家との音楽づくり1

<https://youtu.be/e3TCx8zZQeY>

3人の演奏家との音楽づくり2

<https://youtu.be/DMZpiXLy6iw>

3人の演奏家との音楽づくり3

<https://youtu.be/WSBmEOCEwXo>

生徒は音楽好きが多い。次の展開のICTを使った授業ではもう少し事前準備が必要であった点と今回の授業の中では活動量が多く時間内に終わらせるには厳しかった。「SONG MAKER」では障害特性から枠をすべてタッチで埋めてしまう生徒もあり、指導の工夫が必要と考える。授業を振り返るとICTを活用した授業として独立して実践したいと考えた。特別支援の授業ではサブティーチャー(ST)として教員が複数入り、チームで授業にあたるので、配慮が必要な生徒にはSTが支援し、授業に積極的に参加してもらうことができる。今回の授業では楽器の出し入れや座席配置の時の生徒誘導、ロールモデルとして生徒と一緒に楽しく活動に参加している。

3. 授業の工夫点

TASの授業や他の授業の時にも心掛けている点を紹介する。①授業は毎回、映像で記録をとり、授業後、生徒の様子と指導方法について振り返りを行う。これを行うことで授業中に気付かなかった生徒の良かったところに気付くこともできる。また、自身の指導の方法でも、間の取り方や、視線、話す速さや等について課題を見つけることができる。②一回の授業の中に複数の展開を用意する。生

徒の様子は体調の良い時やそうでない時もあるので、生徒観察をしながら調整し、達成感を味わえる授業展開を工夫している。③授業の始めには丁寧に本時の展開を説明する。私は先輩の先生から指導頂いた方法を取り入れていて、紙芝居のように展開を生徒に提示し、生徒の表情を見ながら伝える工夫をしている。④できるだけ少ない支援で生徒が活動に参加できるよう自助具の工夫をする。今回のTAS授業では、デスクベルを使用する際に、生徒が演奏している時に楽器が動かないよう、発砲スチロールで楽器を固定する自助具を製作した。私は、この自助具をつくることが好きな方なので、生徒がそれを使って演奏ができた時や、自助具を使わずに演奏できるようになった時は、喜びを感じる。

4. 授業を終えて

TASの次の授業で生徒と以下の会話を交わし。生徒A「今日も演奏家の人来る？」教師「今日は来ないけど、また一緒に演奏しようね。」「いつ来るの？」という何気ない会話の一部である。この会話からTASの授業が生徒にとって楽しい活動であったことを確信することができた。生徒にとって心に残る学習を提供できた。また、音楽づくりの活動を通して、私自身の指導観が大きく変化した。

一つ目は、生徒自身がもっている豊かな発想力を引き出しながら授業展開を行う指導へと変化し、具体的には「それいいね」「私も真似していい？」などと褒める指導が増えたことである。また、生徒が音をどのようにとらえているか、手の使い方や拍子の取り方等、音楽的なアセスメントを取ることができ授業に活かす指導に変化していったことである。二つ目は、授業中の教師の指示はできるだけ少ない進行で授業を展開する大切さを学ぶことができた。音楽づくりを通して生徒の聴く力は育つことができたと考えている。生徒は鋭く授業者を観察し、模倣できるようになった。そこには生徒が「音楽づくり」の学習を通して生徒が自ら考えて行動する力や他者から学ぶようになったことも私の指導の変化の要因であると考えている。

おわりに

今回TASの授業を経験させていただいて生徒から学ぶことが多くありました。また、楽譜通りの演奏だけでなく、即興で演奏し、心の底から音楽を楽しむ生徒の様子をいることができたことにこの授業に関わって頂いたすべての方に感謝します。

特別支援教育における音楽づくりの可能性

1. インクルーシブな音楽づくりの実現 に向けた4つのステップ

1-1. インクルーシブな音楽づくりのための TAS モデル

誰もが参加できるインクルーシブな音楽づくりを目指して、筆者は臨床発達心理学の立場から、坪能由紀子氏が提唱した TAS モデルに次の 4 ステップを提案した (Teramoto, 2022)。

ステップ 1：倫理的配慮

ステップ 2：児童生徒の発達段階の理解

ステップ 3：児童生徒の困難さとストレンジス（長所・つよみ）の把握

ステップ 4：児童生徒に適合させた環境調整

インクルーシブな音楽づくりのための TAS モデル (TAS model for Inclusive Creative Music-Making) のこの 4 つのステップは、特別な教育的ニーズを有する児童生徒に対する治療・介入という文脈を想定したものではない。授業場面において、児童生徒と教師 (T : Teacher)、そして、サポーター (S: Supporter) が協働できるように、授業づくりを支援するという文脈を重視したものである。

1-2. 本稿の目的

本稿では、このステップに沿って、特別支援学校高等部における山本実践について分析・考察する（今回の実践に研究という文脈で関与することについては、管理職である校長の許可を得ている）。本実践の構想の立ち上げ当初から、山本氏と坪能氏と筆者は何度も検討を重ねた。事前に実践校を訪問したり、アイデアを出し合い授業計画を検討したり、上記のステップ 1 から 3 はその過程において展開したものである。本稿では、主にステップ 4 に焦点化して山本実践を分析し、特別支援教育における音楽づくりの可能性について考察したい。

2. 音楽づくりにおける環境調整

2-1. 環境調整の重要性

ステップ 4 の環境調整は、ステップ 3 の生徒の困難さとストレンジスの把握に基づいて行われる。質の高い学びへのアクセス（アクセシビリティ）を高めるというユニバーサル・デザイン (UD : Universal Design) の理念に基づき、生徒の持てる資質・能力を最大限に引き出し、その促進が図れるような授業づくりにおいて必要不可欠になるのが、この環境調整である。教材、授業展開（授業の構造）、教師の働きかけ、ひいては、チーム・テ

ィーチングにおける教師間の連携なども、ここに含まれよう。本実践において、具体的にどのような環境調整が行われたか、展開2「みんなでおしゃべり」(20分)について分析したい。

2-2. 授業分析: 展開2「みんなでおしゃべり」

木琴、小太鼓、中太鼓を使用し、生徒がプロの打楽器演奏家(S)と交互に演奏して音のやりとりを楽しむ活動であった。楽器で会話するようなターン・ティキング(turn-taking)の様式だが、まず、教師(T)が中太鼓、演奏家が小太鼓を使ってお手音を示した。次に、木琴を使って、生徒がひとりずつ順番に演奏家とやりとりを展開するのだが、演奏家は生徒の奏でる音の強さやタイミングに対して高い感受性を發揮して受容し、生徒が受け止めることができる強さとタイミング、そして、次のターンにつながるように応答を工夫していた。

このようなターン・ティキングが何度か繰り返され、次の生徒と交代するが、教師は適宜、円滑に展開するよう次のような働きかけをしていた。

- 生徒が演奏しやすいように、楽器との位置を調整した（楽器に近づくよう生徒を促した）。

- 生徒の演奏が滞る時に、（生徒も演奏家も使用していない）中太鼓を叩き、その反応を促した。

- 生徒の演奏に单调さが続くとき、中太鼓を叩いてバリエーションをつけた。

- 演奏の終了の合図を出した（プロンプトの提示）。

- 生徒に、演奏する楽器を選択する機会を提供した（木琴ではなく、中太鼓を選ぶのを手伝った）。

他の生徒は、自分の演奏の順番を待つ間、演奏家とやりとりする生徒の演奏を鑑賞していたが、掛け声を出す、手を打つ、手で膝を打つ、演奏者に注目する、というそれぞれのスタイルでこの音楽づくりに参加していた。つまり、演奏している生徒と演奏家、それをサポートする教師だけでなく、演奏していない生徒もこの音楽づくりの場を構成しており、順番を待っている間は observerとして、演奏している時は playerとしての役割が交代する構造が成立していた。しかし、予め型が定められた活動とは異なり、生徒の自発性と楽しみに溢れ、全体の調和が担保された展開であった。

視点を変えると、演奏している生徒と演奏家のターン・ティキング、そして、演奏の順番（ターン）を順番に交代するという二重の構造が見出されると同時に、チーム・ティーチングとして他の教員もそれぞれが担当する生徒に個別の支援をおこない、調和のある音楽づくりの場を支えていた。このような重層的な授業構造も含めた環境調整が、生徒の主体性の發揮を促し、「協働して音楽をつくる楽しさを感じながら、自分なりに表現する」という本実践の目標を可能にしていたと言えよう。

3. まとめ：特別支援教育における音楽づくりの可能性

インクルーシブな音楽づくりのための TAS モデルでは、全ての生徒が参加できる音楽 (Music for all)，間違いや失敗から解放された協働とイノベーションにつながる環境の創出 (Error-free environment)，独創的でユニークな表現の促進・尊重と価値付け (Respects and Values for uniqueness) が重視される (Teramoto, 2022)。これらは、国連の SDGs (Sustainable Developmental Goals) の「誰も取り残さない」(Leave No One Behind) という理念にも通じ、目標 4「質の高い教育をみんなに」の実現、すなわち、特別支援教育における質の高い音楽教育の実現の一助になると期待できよう。

また、音楽を通じた他者との関わりや自己の表現における主体性の発揮を促すという観

点から、特別支援教育における「自立活動」とも関連すると考えられる。その内容として、「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」が深く関連するが、このような領域横断的な視点からアプローチすることも可能であろう。

更に、「社会に開かれた教育課程」が求められる時流の中で、社会において専門性の高い人的資源であるプロの演奏家や大学教員との協働による本実践は、その好事例として注目されるであろう。

以上のように、特別支援教育における音楽づくりは様々な可能性に開かれており、21世紀型スキルとして重視される創造性とイノベーションが、教育活動においていかに具現化されるのかを示す、ひとつのお手本にもなるであろう。そのような意味においても、今後の展開に注目したい。

引用文献

- Teramoto, T. (2022). Inclusive Creative Music-Making based on the TAS Model: Theoretical Framework of Music Education for Children with Special Needs. *International Journal of Creativity in Music Education*, 9, 5-17.

特別支援教育における創作活動の場

1. 場への参与

音楽は、言語や身体の動きを用いらずとも、音を介して直接他者や環境とコミュニケーションできる。ここに、特別支援教育で音楽に期待される役割がある。教師は、音を聴き、鳴らしたり歌ったりすることで、自己を認識したり他者と関わったりする経験をもってほしいと願っている。特別支援教育における音楽の価値は、障害の有無は関係なく、「誰でもできるやり方で」、「多様な他者と関わっていく」ことができる点に見出されているのである。

しかし、健常者が一般に共有する演奏技能の価値尺度、いわゆる「上手下手」や「良い演奏」という見方で表現を判断してしまえば、多くの場合障害を持った子どもはいつまでも支援される側の存在とみなされてしまう。ゆえに、今回のようなアウトリーチにおいては、参加するプロフェッショナルは、その日子どもと共に「音楽する」存在であることが求められる。そのためには、プロも子どもも、音を介してコミュニケーションし、共に音楽をつくり上げる仲間だと思えるような場づくりが大切となる。演奏家がやってくることは、日常の教室や関係性といった場の変容をもたらす。今回の実践もまた、現場へ参与する我々(南條、中村、木下、目戸)がどのように場へ参与していくかが重要であった。この点に着目して、筆者なりに実践を振り返ってみたい。

2. 主活動までの場の生成

2-1. 活動①広場での演奏がもたらしたもの

昼休憩、我々は校内の中央にある広いスペースで、小さな演奏会を開いた。演奏曲は、ペントトニックで構成された旋律をもつ国内外・多様なジャンルの楽曲であった。クラシックだけでなく、ジャズやラテン風なポピュラー音楽のスタイルの演奏を行なった。演奏を始めると、どこからともなく生徒らが駆け寄ってきて、リズムを感じ取りながら思い思いに身体を動かし始めた。表情は皆明るく笑顔で、感じたままを動きに表す様子に演奏者側もシンクロして演奏が盛り上がった。

この実践が生徒らに感じさせたことは2つあると思われる。1つ目は、普段聴くことがないリズムや音色やグルーヴが今日は学校にあるというワクワク感、2つ目は、それらに對して感じたままに表現してもよいのだという「いつもと同じ」感、である。この感覺が、授業での場の変容をポジティブなものとして受け入れる下地になったのではないだろうか。

2-2. 活動②授業の導入における音楽ゲームがもたらしたもの

授業の導入では、目戸を中心にボンゴやコンガなどの打楽器を用いて1対1での応答による即興演奏を行なった。生徒は、先生が出すリズムパターンを反復したり変化させたり

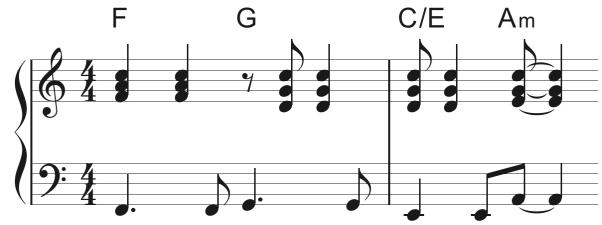
して、自分のパターンをつくり出していった。はじめにこの活動をクラスで共有したことは、本時が音楽をつくる時間であるとの共有だけでなく、今日やってきた大人たちが、彼らとてこの時間と空間を共有できる「仲間」、それもなんだかいつもの先生とは違った演奏をする「仲間」であることを認識することになったのではないだろうか。そこには、子どもがつくるパターンのバラエティやリズムの正確性ではなく、「表現したい」という思いや、音楽を通した対話的なやりとりに価値を見出そうとする演奏者側の意識が重要であったようだ。

3. ペンタトニックを生かした創作における即興

3-1. ピアノのボイシングの工夫

続いて、瑛人の《香水》を参考に、J-POP楽曲にみられるコード進行の反復に基づいてペンタトニックによる旋律創作を行なった。ベース・ピアノはコード進行に基づいた伴奏を、ヴァイオリンは生徒の即興が途切れたところでメロディーを弾いたり、即興に併せてオブリガードを即興的に演奏したりした。それに合わせて、生徒数名が同時にペンタトニックに基づいて即興演奏を行った。

その際に、筆者はピアノの伴奏における右手のボイシング（和声付け）に、テンション音を多用した。ポピュラー音楽を特徴づける響きの1つに、テンション音の多用が挙げられ、全体の響きを普段聴き親しむであろうJ-POP風に感じさせると考えたからである。



譜例1 ピアノの伴奏におけるテンション音を多用したボイシングの例

これに加え、伴奏のリズムにシンコペーションのリズムを多く含めることで、グルーヴ感をもたらすようにし、生徒らの即興のアイデアをリズムや拍の流れの特徴から引き出したり、あるいは生徒らの即興に筆者自身が影響を受けたりするような形で音楽的に対話していった。このように、普段聴いているJ-POPに近しい和声感とグルーヴ感を、場にもたらそうと筆者なりに考えた。

なお、映像から見る限り、生徒らは音高変化を活かしてフレーズをつくるというより、リズムのパターンを意識して表現している生徒が多いように見受けられる。このことから、我々の即興のにおけるリズムの特徴は、生徒らに即興のアイデアとして受け止められた可能性がある。今後、リズムの工夫とフレーズの工夫という観点から生徒の即興を分析すれば、知的障害を有する子どもの旋律創作において、音高変化を工夫できる音階に基づく創作活動の価値が見出されるかもしれない。

4. Chrome Music Lab Kandinskyによる図形創作に即興演奏を合わせる試み

次に、Chrome Music LabのKandinsky(描いた線や図形などが音になって表現される)に

よる生徒の創作に、ピアノ・ヴァイオリン・ベースで即興的に演奏を合わせる試みを行った。生徒らが描いた図形からつくられた音楽を、3名分紹介する。



譜例2 Kandinskyによって生徒らが描いた絵からつくられた音楽の例

これらのように、つくられた音楽はいずれもコード進行をもつ旋律というよりも、旋法性に基づく音楽であった。我々はその旋法性を生かし、C音を中心音とする旋法的な即興をKandinskyの旋律に合わせて演奏することで、生徒らがつくった音楽に加わった。

一方、生徒らの反応は音楽ゲームや旋律創作に比べるとやや大人しいものであったようと思われた。背景として、Kandinskyと演奏が同時になるということの面白さ自体が知的理理解を伴うものであったこと、我々の演奏がリズムや拍の流れをあまり感じさせないものであったことがあるように思われる。この実践は、即興演奏ができる演奏者でなければ不可能であり、試みとしては斬新だったと思う。一方で、生徒と我々が「共に音楽する」という観点からみると、より相互に対話しながらつくりしていく試みにすることことができたのでは

ないかとも思われる。例えば、生徒がその場で即興的に絵を描き、その場で即興的に合わせるといったことも可能であっただろう。今後機会があれば実践してみたい。

5. 生徒も演奏家も成長する場

葛飾特別支援学校の実践は、適切な環境設定と創作上の制約に基づけば、知的障害を有する生徒でも創造的・対話的に音楽をつくることができる可能性を示している。そこでは、直感的に音を感じ、感じたことから自分の表現を鳴り響かせられることが一番大切であって、つくられた旋律が「旋律らしいか」どうかといった観点で表現を価値づけることはナンセンスである。こうした価値観を全員が共有していたことが活動にとって重要であった。

筆者は生徒との即興演奏において、生徒が躊躇いや恥じらいなく音を直感的に表現できることに刺激を受けつつ、そこでつくられる音楽がフレーズ感や和声感という文脈では図れないことにアイデアとしての面白さを、一方で自身は様式感や和声感という枠組みから離れられないジレンマを感じた。ここに、筆者にとっての学びがあった。

即興演奏家の大友良英は、障害者との即興演奏を続けるうちに、彼らを演奏家として捉えられるようになったと述べている(大友, 2014)。即興演奏は、場づくりによってどのような人にも学びや成長をもたらすことができる。機会があれば、共に音楽する表現者=生徒らと共に音楽したいと思う。

参考文献

大友良英(2014)『学校で教えてくれない音楽』
岩波新書

特別支援学校での音楽づくり

1. 授業の概要

本報告は TAS モデルを用いた授業実践の 1 つとして行われた特別支援学校での授業について述べたものである。これまで多くの実践が行われてきた中で本授業がはじめて特別支援学校で行われた実践であった。そのため、特別支援学校において TAS モデルを用いる意義を模索しながら行い、1 時間の授業の中に多くの活動を盛り込むことで本実践が特別支援学校での TAS モデル実践の在り方を考える契機となった。

1-1. 授業前の活動

授業の流れに関しては指導案や T の報告を参考してもらいたい。ここでは、本時の前に行なった「ミニコンサート」について述べていく。

本時前、当日のお昼休みには S である 3 名が「ミニコンサート」として校舎内の吹き抜けで全校生徒に向けて演奏を行った。各教室から演奏につられて多数の生徒が吹き抜けへ出て、演奏者の周りに集まり聴きいっていた。ただ静かに聴いている生徒だけではなく、手拍子をしたり、踊り出したりと全身で演奏されている音楽を表現している生徒も多く見られた。この「ミニコンサート」は題材計画や本時の展開には含まれていないが、本時に向かう中で重要な導入の 1 つとなっていたと考えられる。

1-2. 本時の内容

本時では様々な形で S と共に音楽づくりができるよう工夫がなされていた。行われた音楽づくりは以下の 4 種類である。

- ・手拍子まわし
- ・打楽器を用いた対話
- ・旋律づくり
- ・ICT を用いた音楽づくり

これらの音楽づくりはどれも取り組み方は異なるものであるが、打ち合わせなく即興的に音のやりとりを行うという点で根本が一致している活動であった。これまでの TAS モデルを用いた実践においては、グループでの音楽づくりを主とした授業展開となっており、生徒同士がアイディアを基に話し合いや事前練習を経て作品を仕上げていく活動が多かった。それに対し、本実践では個人での音楽づくりが主となり、生徒個人の創造性や表現力を引き出すことに重きを置いた授業展開となっていた。

1-3. 本時の音楽づくり

1-3-1. 手拍子まわし

手拍子まわしとは音楽ゲームの 1 つであり、全員で円になり順に手拍子を回していくものである。本時では、T と共に S である 3 名も円に加わり行った。円に加わる際、T が S に対し円のどこへ入るのか指示を出すことで、均等

に配置していた。

円になると、まずは全員で合わせて一緒に手拍子を1度鳴らした。その後、1人ずつ叩くという手拍子まわしを行い、「はやく回す」というルールを加えて再度行った。

1-3-2. 打楽器を用いた会話

ここでは、テンプルブロックとボンゴ、コンガが用意され、それらを用いて音のやりとり（以後、会話と記す）を行った。本時の授業を参観していた Reporter である筆者が Supporter として生徒と打楽器を用いた会話を行った。生徒全員が行うことはできなかつたが、希望した生徒の中から7人と行なった。

1-3-3. 旋律づくり

本時における主となる展開である旋律づくりでは2種類の活動を行った。1つはデスクベルを用いた5音音階での拍のある音楽づくり、もう1つはトーンチャイムを用いた拍のない音楽づくりである。拍のある音楽づくりではシンガーソングライターである瑛人の「香水」(2019)のコード進行の上で3人1グループとなり旋律づくりを行った。

拍のない音楽づくりではピアノとコントラバスによるドローンの上で旋律づくりを行った。生徒一人ひとりにトーンチャイムを持ち行つた。中には障がいの特性を配慮してか、メタボックスホーンをTより差し出された生徒もいた。

1-3-4. ICTを用いた音楽づくり

ICT (Chrome Music Lab Kandinsky 以下カンデンスキー) を用い、生徒がつくった音楽にSが伴奏をつけた。カンデンスキーは描

いたものが音として奏でられるものである。

今回は生徒にipadを渡して行った。6台しかないため、Tが手渡した6人が取り組んだ。6人がつくったものはテレビ画面に表示し、全体で共有している際にSが伴奏付けを行つた。

2. 音楽づくりに関する考察

2-1. 手拍子まわし

本時では2度手拍子まわしを行つてゐる。1度目は通常通り、2度目では「速く回す」というルールを加えている。1度目では声を出して他生徒のタイミングでも「せーの」と手を叩く生徒の姿も見られたが、2度目では見られず、ルールをえたことでより叩くこと、他人の音に聴くことに集中していたと考えられる。

どちらの手拍子まわしでも共通していたことは、生徒が音を出す人の方を見ているということである。それだけでなく、自分が叩き終えると隣へと顔を向けるのだ。つまり、鳴っている音へ注意がいくだけでなく“他者が”鳴らす音へ注意が向くのである。これは音楽づくりを行う上で重要なものであると考えられる。他者と音楽づくりを行う場合、他者が鳴らした音を聴くことは欠かせない。他者の音を自分がどう受け取るか、自分の音を他者がどう受け取るかという音のやりとりが生じることで音楽づくりは発展していくであろう。手拍子まわしによって“他者が”鳴らす音に注意を向けられるということは生徒たちの音楽づくりの第一歩であるといえるのではないだろうか。

2-2. 打楽器を用いた会話

打楽器を用いた会話をする上で決められていたことは何もなく、生徒も S も即興演奏を行っている。会話の往復数も決められていないかったため、2 往復で終わる生徒もいれば、5 往復する生徒や続けたい想いが強くなかなか終わることができない生徒もあり、各々の音楽表現に関するありのままの姿が出ていたと考えられる。

決まったリズムパターンがあり、それを基に変化を加える生徒もいれば、奏法を工夫する生徒や最初は好きなように叩き、S が音を重ねてしばらくしてから会話を始める生徒、強弱をつける生徒など、生徒たちはそれぞれ音楽の中で着目している点が異なっていることがわかる。そして、その着目している点に S が気が付き応答すると生徒は受け入れ、会話が発展していく。また、応答する際に生徒が着目した点に関する新たなアイデアを加えると、生徒もそれに対して応答し、その際に新たなアイデアを取り入れる場合が多い。一方、全く違った視点でアプローチをすると会話が終わってしまうことが多い。このことから、生徒たちが音楽表現において自身が着目した点についてはより敏感に受け取り、自身の音楽表現として加える柔軟さがあることがわかる。

しかしながら、これは初対面の S との会話でのことであり、初対面が故に自身の着目した点が受け入れられた安心感から同様の視点に対してのみ会話が広がった可能性も考えられる。T はこの活動を本時の後に常時活動として行っていることから、T との会話と比較することで生徒の音楽表現における創造性がより理解できるのではないだろうか。

2-3. 旋律づくり

デスクベルでの旋律づくりでは、前述した打楽器を用いた会話と同じように、生徒が1人ひとり全く違った方法で旋律をつくっていたことがわかる。また、打楽器を用いた会話と同じ視点から旋律づくりを行う生徒も見られ、音楽において着目する点が固定されているようである。

しかしながら、そのような点を S と行なった打楽器を用いた会話では同じ視点からのアプローチでなければ変化をさせなかつた生徒が、グループの他者の演奏から影響を受け、自身の旋律を変化させていく姿が見られる。これは自分の順番だけでなく、音を鳴らし続けるという「ルール破り」がきっかけとなり生じた変化である。Kumiko, K. (2018) は「偶発的な反応が起こるのは、ルールが破られるからに他ならず、そこに子どもたちの音楽的な創造性が表れているのである」と述べており、このルール破りにおいて生じた変化は生徒の創造性が表れた結果といえる。S によるコードが奏でられた上で行われることや、共に生活する生徒同士であるという関係性も作用しているであろう。わずか1分程度の旋律づくりであったが、生徒の創造性を引き出すには十分な環境が整っていたのである。

拍のない音楽づくりでは T は生徒に順番に音を出させていきたかったようである。しかし、大半は好きなタイミングで音を鳴らしており、その無秩序さがもたらす音の響きが音楽室の中を充満させていることで、生徒にとって音楽を聴きとる際の焦点を絞ることが少し難しい活動であったのではないだろうか。

2-4. ICT を用いた音楽づくり

数人しか参加できない活動であったことや、使用しているプログラムと音楽の結びつきを理解できていない様子があり、音楽づくりとして成り立っていないかったといえるのではないだろうか。また、自身が描いたもの（テレビ画面に表示されているもの）が音として表現されていること、それに対して S が伴奏をつけていることに関しては生徒の中で理解されていないように感じられる。後に S は「生徒がつくったものを再生する時間が短く、伴奏付けが十分にできなかった」と話しており生徒と S の両者にとって十分でない活動であったと考えられる。

2-5. 本時における音楽づくり

本時において行われた音楽づくりのうち「手拍子まわし」、「打楽器を用いた会話」、「拍のある音楽づくり」の3つの活動は段階を踏んでおり相互に関わり合いをもつ活動であったと考えられる。「手拍子まわし」はこの後の授業展開で他者の音を意識させることに大いに意味があったと考えられる。展開 1 で他者の音を意識することを身に付けていたからこそ、「打楽器を用いた会話」で 1 対 1 の関わりの中で自己の音楽に新たなアイデアを加えることができたといえる。生徒が S の出す音をよく聞いている、奏法に関してはよく見ていくからこそできたのである。実際、会話を行った生徒の多くは S が音を出している際には S へ注目している。これは「手拍子まわし」において他者の音を意識することをこの活動の前に行なったことや、本時以前からの積み重ねが活きていていると考えられる。また、「拍のある音楽づくり」では他者の音を聴き、他者のアイデアを加えた経験があるからこそ、自身

の創造性を引き出すことができたのである。

このように、それぞれの活動は短い時間であったものの、段階的に音楽づくりが進められていたのである。一方で活動が短時間であったことから、個々がつくった音楽を深めていくには至らなかったといえる。拍のある音楽づくりの際に生徒が自身の音楽に他者のアイデアを加えた後、どうなっていくのか、違う生徒同士でグループをつくった場合また違ったアイデアを取り入れていくのか、と今後の音楽づくりへつながり得るものも本時においては取り上げずに進んでしまったのである。これは今後、授業を組み立てていく中で課題にしていきたい点である。

3. 本授業における TAS の役割

本授業は TAS モデルを用いた実践の中ではじめて特別支援学校（知的障がい）で行われた実践である。ここでは本授業において果たした TAS の役割を考察していく。

3-1. Teacher

普段から授業を行う T である山本教諭は生徒をよく理解しており、生徒が活動に意欲的に参加できるよう細部まで配慮を行っていたことが伺える。本時で筆者らが生徒の成長を目指すことができたのは山本教諭の存在があったからこそである。数多くの活動が行われた本時であるが、どの活動においても山本教諭は前に出すぎることなく、活動を引っ張りすぎることなく進めている。また、S に対してその都度指示を出すことで授業全体を T が主体となって行うという TAS モデル構築の目的が実現されていたといえる。

本時において生徒がルールを守らずとも注

意したり止めたりする場面はない。そのため、生徒の自由な表現が保証された場となっているのである。そのような場で音楽づくりを行うことが生徒の創造性をより引き出すことに繋がっていたと言えるだろう。

また、生徒たちが自分の音楽について言葉で表現する、置き換える時間を一切設けていない。つまり、本時の中で生徒たちの音楽が変化した場合には純粋に音楽をする中で音楽を基として生徒自身の判断で変化させることになる。これは音楽の本質的なものと繋がっていくであろう。

山本教諭が自由な音楽表現を保証し、純粋に音楽をする環境をつくり上げていたことが、何かに捉われることなく安心して自身を自分なりの方法で表現し、生徒同士がそれを自然と受け入れることにつながっていたのではないだろうか。

3-2. Adviser

この A の役割に今回、寺本氏に入って頂いたことは最良の決断であったと考えている。特別支援学校での音楽の授業であり、様々な A の入り方が考えられたであろう。現に授業を行った特別支援学校では定期的に応用行動分析学の専門家が来校されていると伺った。また、学校によっては音楽の授業に音楽療法を取り入れているところもある。そのような中で音楽に対しては T や S に任せ、心理学の立場から授業に対するアドバイスを行っていただけことで音楽と心理学の両面から授業計画を立てられ、実践へとうつすことができた。

計画面だけでなく、授業後に心理学の立場から振り返りをすることができたことは山本教諭にとっても、S や R にとっても今後の授業

や TAS モデルの実践に活かしていく新たな知見を得ることができたと考えられる。

3-3. Supporter

生徒たちの音楽づくりを発展させることができたのは生徒の音をよく聴き、生徒の演奏時はあくまでサポートに徹していた 3 名の演奏があったからである。授業前や授業時にすることは S からの報告に目を通していただきたい。ここでは、本時の前に行なった「ミニコンサート」、本時中に行なった演奏（以下、演奏会）から S がいたことによる生徒の反応について述べていく。

「ミニコンサート」や本時中の演奏において、S は生徒たちに親しみのある曲が用意されており、生徒の存在を第一に考え、選曲を行ったと考えられる。そのことが S の演奏時に生徒たちがただ聴くという受け手になるという一方的なものではなく、演奏を聴いた生徒がそれを自由に表現するという表現者にもなる場をつくっていたと言える。このように、相互が表現者となる場として成り立った「ミニコンサート」や「演奏会」は音楽教育にとつて理想的な演奏家が学校を訪問し演奏をする場になっていたと言えるのではないだろうか。

また、生徒自身が S の演奏によって自由な表現をした経験を持って臨んだ本時であったため、授業内においてもより生徒が自身の音楽を自由に表現することが可能であったのではないだろうか。この経験により、生徒たちにとって自分自身と演奏家が表現者として同じ立場にあるという認識を持ち、演奏家という存在に親しみを感じて今後もより音楽を楽しんでいく 1 つの契機になり得ると考えられる。

3-4.T-A-S の関係性

これらのことより、本実践は T,A,S のどれも欠かすことのできない存在であり、それぞれが相互に関係し合い、生徒たちの音楽表現を支えていたといえる。また、生徒たちは T,A,S という 3 方向から支えられていただけでなく、普段から一緒に授業を受けている生徒同士の存在があったからこそより安心感のある中で本時を終えることができたであろう。TAS モデルを用いた実践では T と生徒たちの関係性、生徒同士の関係性に割り込みず、あくまで普段の授業の一環として A, S が存在し、音楽を支えていくことが大切であるといえる。それが保証された時に生徒の創造的な音楽表現をのばすことができるのではないだろうか。

4. まとめ

本実践は TAS モデルを用いた実践の中ではじめて特別支援学校で実施したものである。特別支援学校の学習指導要領に音楽づくりが加わったことで、今後、特別支援学校での音楽づくりに関する実践が増えていくであろう。どのように音楽づくりを生徒たちと楽しみ、学びへつなげていくことができるのか、多くの実践を重ね、考えていくことが求められていいくことが推察される。

音楽づくりが特別支援教育の場において生徒の様々な自己表現を引き出すきっかけとなる 1 つの活動として、取り組まれていくよう今後も積極的に実践を行っていく必要があると考える。そのために、実践での生徒の自己表現の変容を詳細に分析し、特別支援教育における音楽づくりの意味を考察していくことを今後の課題としたい。

引用・参考文献

- Kumiko, K. (2018). Creativity by Breaking the Rules: The Efficacy Improvised Musical Games in Children's Music Activities. *International Journal of Creativity in Music Education*, Vol.6, pp.3-10.
- ウィシャート,T. (2012)『音あそびするものよつといで』 坪能由紀子・若尾祐訳、音楽之友社.

国際バカロレアから見た、ペントナミックによる音楽づくり



TEACHER

教師より

川口 隼司(開智望中等教育学校)



ADVISER

アドバイザーより

松永 洋介(岐阜大学)



SUPPORTER

演奏家より

開智国際大学学生

(坪能 由紀子, 新しい音楽教育を考える会)



REPORTER

リポーターより

稻生 涼子(国立音楽大学院生)



TEACHER
教師より

学習指導案

ペントニックで音楽づくり

Teacher 川口隼司(所属)開智望中等教育学校

題材の目標

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
曲想とペントニックとのかかわり及び音楽の多様性について理解するとともに、創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な創作の技能を身に付ける。	ペントニックを用いて、曲にふさわしい音楽表現を創意工夫することや、ペントニックで作られた音楽を評価しながらよさや美しさを味わって聴くことが出来るようになる。	主体的・協働的に創作及び鑑賞の学習に取り組み、ペントニックによる創作活動の楽しさを体験することを通して、音楽文化に親しむとともに、音楽によって生活を明るく豊かなものにし、音楽に親しんでいく態度を養う。

題材の意義、育てたい生徒の姿

この単元の意義は、ペントニックによる創作と鑑賞を通して、ペントニックが歴史と地域を超えて世界中に存在することを理解するところにある。初めに演奏を通して、ペントニックの音楽的な特徴を理解する。次にペントニックで作られている曲の鑑賞することで、自分たちが掘り下げてきた音階が、世界中に広く普及しているものであると感じ取っていく。この活動全体を通して、共通点を探すことで音楽の多様性を理解し、受け入れていく姿勢が養われることが望ましい。

教材について

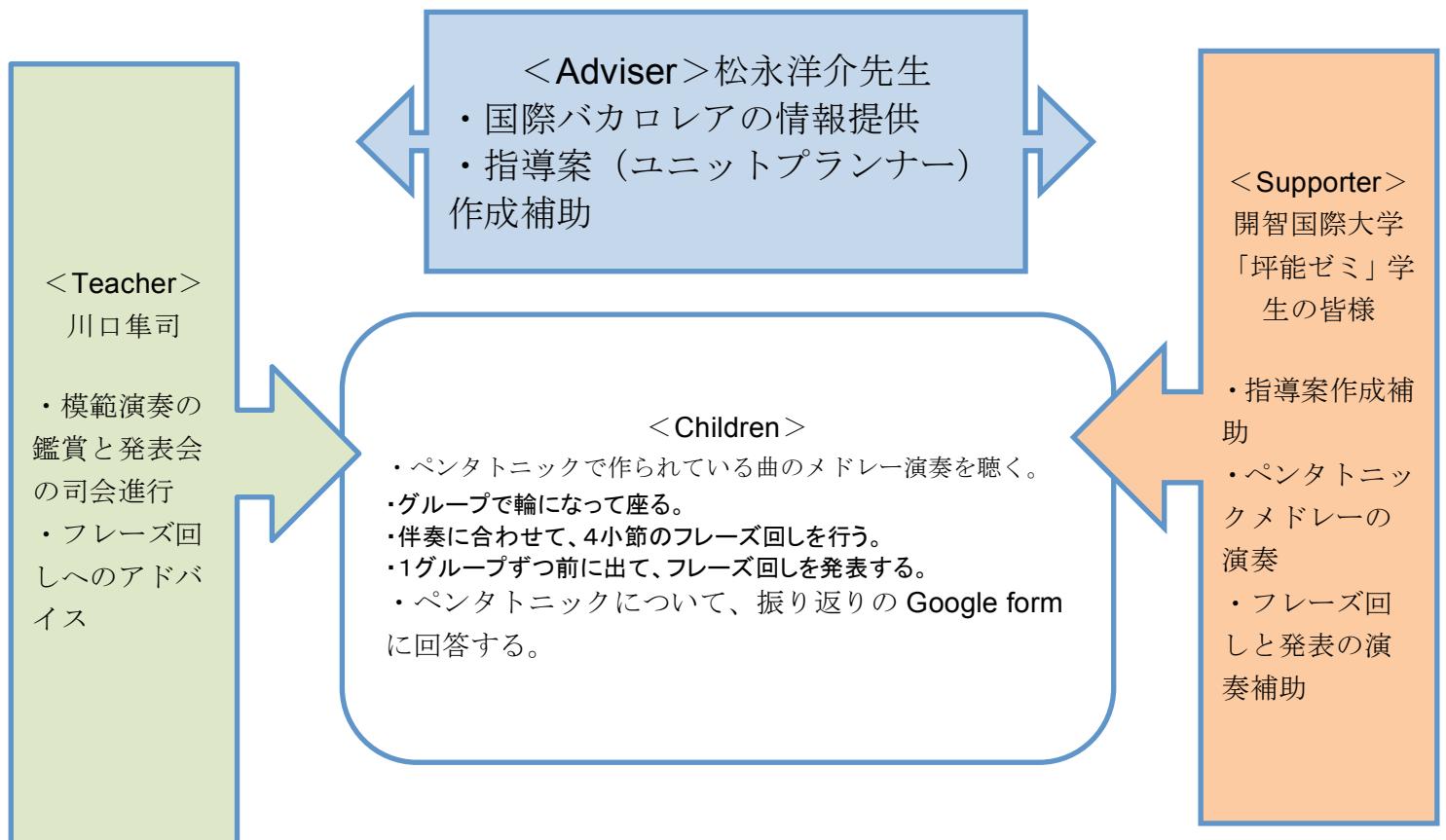
- ブラウザピアノ
<https://mike3.net/piano/>
- Chrome music lab song maker
<https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker>
- 開智国際大学「坪能ゼミ」の学生による演奏
- 星野源「恋」
<https://youtu.be/jhOVibLEDhA>
- The beatles 「Let it be」
<https://youtu.be/6d5ST3tbPIU>
- 瑛人「香水」
<https://youtu.be/9MjAJSoaoSo>
- スコットランド民謡「螢の光」
<https://youtu.be/uSBzZylxdak>

事前・事後の指導と本時の指導

(1) 事前の指導

学習内容	生徒の姿	教師の働きかけ
A表現の活動 1, リズム遊び	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 4～5人のグループに分かれる。 ● リズム遊び1 <ul style="list-style-type: none"> ◆ 向かい合って座る ◆ 1人ずつ、手拍子で一小節の即興演奏をし、順番に回していく。全員に回るまで続ける。 ● リズム遊び2 <ul style="list-style-type: none"> ◆ ドローンとなるリズムパターンを知る。 ◆ ドローン役2人で支えとなるリズムを作り、ほかの2人で即興演奏をする。 ◆ 全員がドローンと即興を体験するまでローテーションして演奏する。 <p>◆</p>	<p>「できるだけ早く」とか、「前の人と違うリズムで」というように、リズムに変化をつける。</p> <p>ドローンには2音符が多いものと、8分音符で細かく刻むもの2種類を用意する。ドローン役はリズムを支えるように、即興役はお互いを聞きあって楽しむように伝える。</p>
2, Chrome music lab を用いたペンタトニックによる音楽づくり。	<ul style="list-style-type: none"> ● Chrome music lab で音楽づくり <ul style="list-style-type: none"> ◆ 用意された2小節のテンプレートに、ペンタトニックの中から音を選んで入力する。 ◆ 完成したデータを保存し、提出する。 	<p>ペンタトニックの雰囲気に注目しながら、上行形、下行形、跳躍形の3つの音遣いを意識させる。</p>
3 ブラウザピアノを用いたペンタトニックによる即興演奏。	<ul style="list-style-type: none"> ● ブラウザピアノで即興演奏 <ul style="list-style-type: none"> ◆ メロディーの定義を確認する。「一つの音が、時間とともに高さや大きさを変えながら続いていくもの。曲の中では、似たフレーズが繰り返されることが多い。」 ◆ 教師から、8小節の循環コード伴奏の提示を受ける。 (F G C Am F G C Am) ◆ 伴奏に合わせて、ブラウザピアノを用いる。 ◆ 即興でメロディを演奏する。グループに分かれて、4小節ずつのフレーズ回しをする。 	<p>適宜定義を再確認して、しっかりとメロディに意識が向くようにする。</p> <p>即興演奏の際は、伴奏をよく聞いて、楽しんで演奏するように伝える。</p>
B鑑賞の鑑賞活動 1, ペンタトニックで作られた楽曲の鑑賞	<p>「Let it be」のサビと「恋」のサビを聴き、楽曲の特徴を捉える。</p>	<p>ペンタトニックで作られていることで、どんな曲想になっているか問い合わせる。</p>

(2) 本時



事後の指導と今回の成果

今回は本時の学習が2学期の最終回であった。そのため事後の指導は行わず、本時の最後に授業で学んだことをGoogle formを用いて回答してもらう時間を設けた。

Google formでは、「ペントニックはどのような可能性を持つ音階だと思うか」という問い合わせを投げかけ、子ども達に自由に記述してもらった。その結果「即興でも弾きやすい」「思いつきで引いても曲っぽくなりやすい」「5種類をうまく使うことでさまざまな曲調に仕上げられる。」といった声が見られ、ペントニックによる音楽づくりが、生徒にとって取り組みやすい活動であることがうかがえた。以下は回答の一部である。

・即興でも弾きやすい	・単純なようで奥が深い
思いつきで弾いても曲っぽくなりやすい	
クラシックもできてJ-POPもできる不思議な音階	
-どの音を次に置いても綺麗な音色になる。	
ペントニックはドレミファソラシドの音階よりも音は少ないけれど、音の組み合わせでいろんな自己表現ができると思った。明るい曲にもできるしおとなしめの曲にもできる音階だと思う。	
どんな楽器ともあってどこでも演奏できると思う	
5種類をうまく使うことでさまざまな曲調に仕上げられる。	
思いついたリズムを試してみたら曲っぽくなった	
プロが弾くような曲からぱッと出てきた曲まで、たくさんの曲が作れる魔法？の音たち。	

- ・思いつきで引いたからこそ、個性を出すことができる。
- ・メロディや音色がわからんなくても、早くドトドトという感じで引いたり、滑らかにド～～～という感じでひいたりと工夫することで、その曲の雰囲気をかえることができる。
- ・即興で曲を作ることである意味面白い曲になると思う。
- ・今回ではグループの中で演奏したので、一人一人の個性を活かした曲が作り出される。

→楽しい！

テキトーに引いても明るい曲ができる気がした。

和音も作りやすい（ハ長調の和音）

リズムさえ思いつけばどんな音を入れても自然に聞こえると思った。

- ・ドレミソラを使えば曲ができる。
- ・ドレミソラを使っていれば大体は曲っぽくなる。

また、今回使用したウェブアプリ「ブラウザピアノ」ではピアノの音色の他に、バイオリンやトランペットの音色を出すことができる。また、キーボード入力とドレミがリンクしており、場所を覚えれば直感的に演奏することができる。子ども達が1つの端末で、様々な音色を楽しめたことは、電子端末ならではだと思う。

授業後に残った課題

単元全体の目標としていた、ペントニックを時代と地域を超えた音階として理解するところが不十分だった。課題の回答にも、地域性や時代性に触れているものは1件だけだった。深い学習のためには、授業時間を2時間多い6時間程度に設定し、Supporterの模範演奏の後にメドレーの曲を1つずつ聴き比べたり、時代と地域を解説する時間を設けたりできると良かった。

ペントニックを使った音楽づくり

今回行った研究授業について、当日の内容と振り返りを述べる。また文末には、国際バカロレアと学習指導要領それぞれの視点から見た単元（題材）の解説と、ICT機器を使ったことの成果と課題を述べる。

研究授業当日に行った活動は以下のとおりである。

1. 授業の内容

1. ペントニックで作られた曲を聴く。

まず、Supporter に、ペントニックでつくられた曲をメドレーで演奏してもらった（曲目については 53 ページ参照）。選曲はこの時に参加した開智国際大学の音楽ゼミ生によるもので、地域と年代をばらけさせた。

2. ペントニックを使って演奏する。

4～5人のグループに分かれてペントニックによる即興演奏を行った。演奏に使用したのは、Chromebook 及び I pad で動作する Web アプリ「ブラウザピアノ」である。キーボードまたはタッチによる入力で、楽器の音を演奏できる。生徒たちは端末から出る音を聴きながら演奏した。

○その 1 練習

各グループに 1 人ずつ S が付いてアドバイスをすると共に、S のピアノによる循環コードの伴奏を合わせて練習をした。その際、グループについて S を含め 2 周ずつ演奏できるよ

うにした。

○その 2 発表

練習と同じ形式で、前に出て発表した。その際、各自の端末をアンプ内蔵スピーカーに接続し、ピアノと同程度の音量が出せるようにした。

生徒による作品発表の様子

<https://youtu.be/ng39cXFvu8g>

3. ペントニックについて述べる課題

授業のまとめとして、「ペントニックはどういう可能性を持つ音階だと思うか」という問い合わせた。課題は Google form を用いて配信し、各自の端末を使って回答した。

授業を振り返って

○良かったこと

生徒の回答からは、「即興でも弾きやすい」「思いつきで引いても曲っぽくなりやすい」「5種類をうまく使うことでさまざまな曲調に仕上げられる。」といった声が見られ、ペントニックによる音楽づくりが、生徒にとって取り組みやすい活動であることがうかがえた。

○課題

単元全体の目標としていた、ペントニックを時代と地域を超えた音階として理解するところが不十分だったと思う。課題の回答にも、地域性や時代性に触れているものは 1 件だけであった。

もっと学習を深めるためには、授業時間を4時間から6時間程度に伸ばして、Sの模範演奏の後にメドレーの曲を1つずつ聴き比べたり、時代と地域を解説する時間を設けたりできると思う。

2. 国際バカロレアの視点から見た单元の説明

今回の研究授業を含む单元全体を明確にするために、国際バカロレア MYPにおけるカリキュラムの構造を説明する。

国際バカロレア MYPでは、Global contextという教科の枠を超えた概念を探究する。学習の切り口として、少し視点を絞った「Key concept」と、そこに結び付く「Related concept」が定められており、生徒は小さな視点から徐々に大きな概念理解へと学習を進めることになる。

今回の单元ではGlobal contextを「個人的表現と文化的表現」、Key conceptを「美的感性」、Related conceptを「構成」「発表」とした。題材がペントナミックなので、学習の内容を大雑把に表すならば「ペントナミックを用いて、自分で演奏すること（個人的表現）と、他の人がどう演奏しているのか（文化的表現）について探究する。その際、自分の「美的感性」を働かせて音選びをしたり（構成）、自分で発表したり他者の演奏を聴いたりする（発表）」ということになる。

单元は全4時間で構成した。4時間目（本時）に向けて、1～3時間目では音楽づくりに焦点を当てて、生徒たちがペントナミックに親しめるようにした。

3. 学習指導要領の視点から見た单元

主にA表現（3）創作 ア、イ（ア）、ウの内容である。坪能氏の助言の下、生徒たちが即興的に音を出していく時間を多く設けるよう工夫した。また、4時間目（本時）でSの演奏を聴く活動は、B鑑賞ア（1）（ウ）イ（ウ）の内容も含んでいる。

4. ICT 機器を使ったことの成果と課題

開智望中等教育学校では、ICTを使った教育を推進している。生徒全員がChromebookあるいはIpadを所有し、また音楽室にはプロジェクターが備え付けられている。今回の研究授業でも、これらの設備を活用することが多かつたので、成果と課題を述べておきたい。

○成果

今回使用したウェブアプリ「ブラウザピアノ」ではピアノの音色の他に、バイオリンやトランペットの音色を出すことができる。また、キーボード入力とドレミがリンクしており、場所を覚えれば直感的に演奏することができる。1つの端末で、様々な音色を楽しめたことは、電子端末ならではだと思う。

○課題

ネットワークの安定性

ブラウザピアノを問題なく使用するためには、Wifiなどネットワークが強固である必要があると感じた。今回の授業でも、1時間で3件程度、不具合が発生した。

サウンドチェックの必要性

発表の時に、スピーカーから伸ばしたオーディオケーブルを、発表する生徒たちの端末につなぐ作業が必要となる。その際、伴奏のピアノに負けないくらいの音量が出せるかど

うかのチェックをスムーズに行う必要があると感じた。

具体的には、生徒たちの端末側の音量設定は適切かどうかを確かめることや、どのオ

ディオケーブルがどのチャンネルに接続されているのか一目でわかるようにするなどの対策が考えられる。

国際バカロレアから見た川口実践の特質

1. 国際バカロレアの授業の特質

開智望中等教育学校は学校教育法第1条に基づく学校である。したがって、カリキュラムは学習指導要領をもとに編成される。それと同時に国際バカロレア（IB）認定校でもあるので、IBの基準を満たす必要もある。中等教育学校はIBの教育糧ではMYP（Middle Years Prigramme）に該当し、その中のArtsの一領域として存在する。つまり2つのカリキュラムに基づくカリキュラムを両立して授業計画を立てる必要があるところに一条校の授業の特徴がある。

1-1. 指導案とユニットプランナー

研究授業は教師やその所属する学校が何かを主張したいときに行われる。その際、日本では学習指導案を作成するのが一般的である。一方、国際バカロレアの授業ではユニットプランナー（UP）が作成される。UPは学習課程を「探究」「行動」「振り返り」の3つの視点から述べたものである。これは授業前、授業、授業後の3段階に相当する。

さて授業構想段階においてはUPでは、MYPで定められた「重要概念」、「関連概念」、「グローバルな文脈」の3つを設定するところから始まる。これらについてはレポーターの稻生氏が述べているのでここでは割愛する。

1-2. 探究学習

国際バカロレアの授業の特徴の一つは探究的な学習であるということである。もちろん日本の学校でも平成元年の学習指導要領で打ち出された自己学習力に基づいて、教師の一方的な指導から問題解決的な側面を打ち出した授業へと転換されつつある。しかし、IBでは教師は教えるというよりもファシリテーターであるという位置づけがされており、生徒の探究活動をサポートすることが求められている。

さてIBにおいて、探究を基盤とした指導には次のような方法が示されている。

- ・概念理解に重点を置いた指導
- ・地域的な文脈とグローバルな文脈において展開される指導
- ・効果的なチームワークと協働（コラボレーション）を重視する指導
- ・学習への障壁を取り除くデザイン
- ・評価を取り入れた指導

さらにその方法として、「思考スキル」「リサーチスキル」「コミュニケーションスキル」「社会性スキル」「自己管理スキル」を用いる。

これらがUPを作成するにあたり授業に取り入れるように構成する点は、川口実践がIBとしての側面を持つと考える物差しとなる。

1-3. 目標について

IBにおける目標は、「A 知識と理解」、「B スキルの発展」、「C 創造的思考」、「D 応答」の4つの観点からなる。これは同時に総括的評価の観点ともなる。したがって UPにおいてもこの4つの観点から評価規準が設定される。

「A 知識と理解」とは、表現活動を行う上で必要となる、コンテクストを含めた芸術様式の理解と、アイデアを外部に表現するための専門用語を用いた理解に関わる部分である。次に「B スキルの発展」は、表現のために用いられる技能上達に関わる部分である。さらに「C 創造的思考」は自らのアイデアを媒体を用いて表現する際の意図、制作過程、作品に関わる部分である。最後に「D 応答」は、自分以外の作品についての意味を見いだす視点と批評に関わる部分である。

川口教諭の UP からは以上のような観点からの授業意図が見えてくる。

2. 授業について

2-1. 目標から

国際バカロレアの授業の特徴の一つは探究的な学習であるということである。教師は教えるというよりもファシリテーターであり、生徒の活動を物質的・時間的に、そして適宜サポートして支える。

今回の授業ではまず、生徒に探究の問い合わせたせるところから始まった。そこでは7種類の楽曲を聞くことを通して共通の要素を見つけpentatonicの存在へと導いていった。ここで用いられた楽曲は生徒にとって既知のものが多く、地域的・時間的な広がりを通して共通の音楽があることに気づくことができ

きた。さらに構成音の理解を通して、楽曲の校正にも気づかせた。これは「A 知識と理解」の項目を満たす。このときに単に表面的な理解だけではなく、実際の演奏を通してそれぞれの音楽の特徴に気づくことができたのはサポートの力が大きいと言える。

次にpentatonicの特性を理解し即興演奏をすることを通して、「B スキルの発展」と「C 創造的思考」が満たされる。今回はアコースティックな楽器ではなくタブレット等が用いられたが、その活動は何度も繰り返して試行錯誤することが容易であり、かつ気に入った作品は記録できるという ICT 機器としての特性を生かしたものとなった。

さらに最後の振り返りで「pentatonicとはどのような可能性を持つ音階だと思いましたか」と生徒に問いかけることにより、地理的・時間的なものを越えて広がるpentatonicについての理解を深めることができた。これは「D 応答」で意図する「新しい意味を自分の中に構築し、学んだことを生かす」ことにつなげていくことを可能とした。つまり、生徒の持っていた音楽についての見方をさらに発展させることになる。

2-2. 探究から

IB の学習では次の 5 点が求められている。すなわち「概念理解に重点を置いた指導」「地域的な文脈とグローバルな文脈において展開される指導」「効果的なチームワークと協働（コラボレーション）を重視する指導」「学習への障壁を取り除くデザイン」「評価を取り入れた指導」である。

pentatonicの特徴を理解した生徒に対して川口教諭は、今度は自分たちもつくって

みようと導いた。これは構成音が 5 音であることと、生徒にとって身近な曲である曲もペントニックでできていることの 2 つが生徒の興味関心を喚起しやすかったと考えられる。しかも作成にはタブレットなどの機器を用いることで技能的なハードルが低くなっことも取り組みを容易にした一因である。つまり今回の実践の導入では、生徒にとって取り組みやすい条件がそろっており、これが探究意欲を喚起したと考えられる。

これらを IB という側面から見ると、ペントニックという「概念理解」を満たし、「学習への障壁を取り除くデザイン」が考慮されていた。また例示で示された音楽は民謡からクラシック、民族音楽まで幅広く、「地域的な文脈とグローバルな文脈」から教材曲を選択したと同時に、音楽をジャンル別の独立したものから包括的なものへと生徒の音楽観を広げた。

川口実践では、探究活動は個人での試行とグループによる試行という 2 つの作業が同時並行的に行われ、効果的なチームワークと協働（コラボレーション）を重視する指導が行われていたと言える。

2-3. 評価から

IB における評価は、授業計画時に行う診断的評価、授業の中で行う形成的評価、そして授業後に行う総括的評価の 3 つがある。この中で、日本の学習指導案に記載される評価は総括的評価に該当する。また、先述したよう

に総括的評価は「A 知識と理解」、「B スキルの発展」、「C 創造的思考」、「D 応答」の 4 つの観点から行われる。一方、学習指導案作成時に記載する「児童観」や「指導観」は形成的評価に該当する。さらに授業の中での生徒の活動の読み取りは形成的評価となる。

各グループで制作活動を終えた生徒たちは、最後に発表会を行った。ここではサポーターによるピアノのベースに乗って各自が作品をリレー形式でつないでいくという演奏形態をとった。このことを通して、一人一人の作品を連続して繋いでもまったく違和感がないことを感じ取ったとすれば、ペントニックの汎用性を理解し、世界中の多くの民族が用いているという文化的な文脈を理解することにつながる。したがって「時代や地域を超えて受け入れられる音階が存在する」という本授業の目標が達成されたと考えられる。

3. IB としての授業について

IB では重要概念、関連概念、グローバルな文脈というキーワードをもとに授業を構成する。また、可能な限り他教科との連携を図ることも期待されている。これらをもとに生徒の探究活動を導くために、どのようにして生徒の問題意識を醸成するのか、そのためにはどのように初期の提示を行うのか、さらにそこから生徒の探究活動にどう結び付けていくのかについて今後も授業実践を重ねることを通して明らかにしていくことを期待したい。

吹奏楽とペントナミック

川口氏の授業には3つの大きな特徴がある。国際バカロレアとの関わり、TASモデルの導入、そして音楽的な要素としてペントナミックが使われていたことである。バカロレアについては、3-3に松永洋介氏が詳しく書かれているのでここではTASモデルのS(サポーター)としての学生たちの活動の様子、そしてペントナミックがどのように使われたかについて報告する。

1. サポーターの選んだペントナミックの曲

2021年度の坪能ゼミ(開智国際大学教育学部)のメンバー7人が、2021年7月に実施された川口氏の授業にS(Supporter, 以下サポートー)として参加した。全員が大学の吹奏楽部所属で、クラリネット、サックス、トロンボーン、ホルン、打楽器2人、ピアノ(吹奏楽部では打楽器担当)である。彼らは2022年度にはすでに卒業して社会人となり、それぞれ別の道を歩んでいるので、ここではゼミの担当者であり、彼らにこの催しに参加することを薦めた坪能が、彼らの活動の様子を報告する。

表1 開智望小学校でのメドレーで演奏された曲

曲名	演奏スタイル
夕焼け小焼け	ピアノのみ
アメリカ民謡「こげよ、マイケル」	全員
ドビュッシー「パゴダ」(ピアノ)	ピアノのみ
瑛人「香水」	全員
ずっしー「魔法の伴奏」	ピアノ伴奏の上で一人ずつが即興
スコットランド民謡「螢の光」	ピアノのみ
韓国民謡「アリラン」	全員
中国民謡「茉莉花」	全員
北海道民謡「ソーラン節」	全員、日本の太鼓や全員での掛け声

小学校での演奏の様子

<https://youtu.be/6cBYk2FTrY8>

日本の民謡（ソーラン節），大正時代につくられた童謡（夕焼け小焼け），日本では文部省唱歌として知られる「螢の光」，そしてアメリカ，スコットランド，中国，韓国などの世界各国の民謡が含まれている。また「香水」はこの時期に大流行し，学生のみならず小・中学生の誰もが知っている J-Pop の曲であった。また YouTube を通じて，当時爆発的に流行したのが「魔法の伴奏」である。J-Pop 風のリズムとコードを持ったピアノの「魔法の伴奏」の上で，黒鍵で即興的にメロディーを弾くと，誰もが J-Pop 風の即興ができるのである。

学生たちはこれらを見つしたことによって，いかにペントナミックの曲が自分たちのまわりにあふれているかをあらためて認識したことと思われる。

一方，クラシックではペントナミックはあまり使われていないことも再認識された。クラシックにおけるペントナミックは，20世紀になってからドビュッシーなどにより登場したのである。

2. なぜペントナミックか

坪能が研修会，ワークショップなどで音楽づくりをする時に目指すのは，「誰にでもできる音楽づくり」(Everyone can Create Music)である。楽器の技術，読譜力の有無に関わらず，みんなが参加し，みんなが楽しめる音楽や音楽の授業を実現したいために，坪能はここ数年，このタイトルでワークショップなどをやってきた。これはある意味，国連のSDGs “No One left behind”（誰も取り残さない）を音楽で実現しようとしたものとも考えられる。そのためにはどのような音楽的因素を使えばよいのか。「ペントナミック」は，

その方法の一つである。この号の実践では「ドレミソラ」の半音の存在しないペントナミックが使われているが，この音階を使うといろんな音が重なった時に，非和声音になりにくい。「間違いのない音楽」を「誰もが」容易に創造できるのである。

もう一つのペントナミックの面白さは，この音階が世界の様々な音楽に存在することである。日本でいえば「民謡音階」や「律音階」として伝統的な音楽で使われているが，「ヨナ抜き音階」のように，音そのものは同じでありながらまったく異なる音楽にも使われているものもある。「ヨナ抜き音階」とは，明治期に西洋から移入されたヨーロッパの系の音楽，たとえば「螢の光」のようなスコットランド民謡，その他アメリカやヨーロッパの音楽に使われているものであるが，それに影響を受けてつくられた文部省唱歌や童謡などにも同様のペントナミックが使われている。たとえば日本的小学校学習指導要領音楽に定められている「共通教材」は「君が代」を含めると1～6年までで25曲であるが，そのうち16曲が主にペントナミックでできているのである。

3. 吹奏楽と音楽づくり

川口氏の授業で7人の学生が授業の冒頭にメドレーで演奏した曲は，学生が自分たちで探し，自分たちで編曲したものであった。この9曲の演奏の後，授業では学生たちは一人ずつわかれ，生徒たちのグループに入っていく。そこでグループの一員として音楽づくりに参加し，最後の発表も一緒に行った。彼らのそれぞれの楽器のスキルと，吹奏楽での活動の中で得た音楽理解は，中学1年の生徒たちの音楽づくりにあつという間に結びつい

たのである。

彼らは坪能ゼミのメンバーであったため、ゼミでは音楽づくりについて学び、即興を通じて、自分たちでも音楽づくりをするという経験をしてきている。それは吹奏楽部での音楽経験とは全く異質なものであった。彼らのほとんどは、吹奏楽のコンクールで何度も金賞を獲得している高校から入学してきていて、楽器の演奏スキルにおいては、高校生としては日本でも非常にハイレベルに達していたと言えるだろう。その彼らが、楽譜を読むことなく、練習することもなく、一人ひとりが即興で音楽をつくったのである。

彼らにとって今までとはまったく異質なこうした音楽経験はどのような意味をもったのだろうか。

4. 吹奏楽の新たな方向を目指して

小学校での演奏に参加した大学4年生は、ちょうど卒業論文を書く時期であったが、そのうちの一人が卒論で、吹奏楽と音楽づくりの関係について研究した（注2）。彼は「吹奏楽」と「音楽づくり」あるいは「即興」というキーワードでJ-Stage, Cinii, Google Scholarで先行研究を検索し、英語でも「Creative」と「Brass Band」というキーワードを共有する論文を探したが、国内外を通じて1本も出てこなかつたという。つまり吹奏楽と、音楽づくりや即興を共有した活動は、これまでの論文の中では見当たらなかつたのである。それは、吹奏楽が「創造性」の育成とは別のものを目指して来ていたということを示唆しているのではないだろうか。

7人の吹奏楽の学生たちはこの授業の後も、他の小学校での音楽づくりの授業にサポート

として参加する機会を得ていく。やはり2021年秋に千葉県柏市で行われた「東日本小学校管楽器教育研究大会」（注1）の研究授業への参加である。ここでは冒頭のメドレー、授業内のグループ活動におけるサポートだけではなく、自分たち自身も同じテーマで音楽をつくり、子どもたちの音楽を1つにまとめることに貢献したのである。

小学校から大学、一般人までの多くの人々が参加している吹奏楽のメンバーが、音楽的な技能を磨くだけでなく、そして吹奏楽のために書かれた作品の演奏にとどまることなく、何らかの形で創造的な音楽活動に関わっていくことは、日本の音楽教育に新たな方向を与えることになるのではないだろうか。ここで実現したのは小学生と吹奏楽部の大学生との音楽づくりのコラボであったが、中学、高校はもとより、小学校でも吹奏楽部が存在する学校は多い。吹奏楽部のメンバーと協力しながら、授業の中で吹奏楽の楽器を生かす様々な展開の方法も考えることができるだろう。そして本ジャーナルにおける2つの学校における事例で明らかになったように、吹奏楽をもとにした音楽づくりの授業展開も可能なのではないだろうか。これから的是非広がりに、期待したいものである。

（注1）この大会の詳細については本誌P60に掲載。

（注2）蒔田翔紀、開智国際大学卒業論文概要集，“音楽づくり”を吹奏楽に応用し創造力を育むために～新たな吹奏楽教育のあり方～

「ペントナックで音楽づくり」を観察して

1. 授業の概要

Middle Years Programme(以下:MYPと略記)では、単元の目標となる「探究テーマ」の設定が求められている。今回リポートする授業の探究テーマは、次の通りである。

時代や地域を超えて受け入れられる音階が存在する。

2021年7月9日に参観した授業は、「ブラウザピアノ」を使用し、ペントナックで即興的に表現することを通して時代や地域を超えて受け入れられる音階を知ることがねらいとして実施されていた。

授業の参加者の詳細は、下記の通りである。

教師(T)：川口隼司先生（開智望小学校・中等教育学校－国際バカロレア PYP認定校・MYP候補校－）

生徒(C)：開智中等教育学校2年生22名

サポーター(S)：

開智国際大学教育学部学生7名

使用楽器：和太鼓、ホルン、アルトサックス、クラリネット、トロンボーン、マリンバ

次に参観した授業の内容とその実際を示す。

2. 授業内容とその実際

2-1. 「ペントナック」の確認

T：この単元で扱ってきた「ペントナック」は、どの音で構成されていますか？

C：ドレミソラ

T：そうですね。今日は、ドレミソラでで

きた曲を演奏家の皆さんに弾いていただきたいと思います。

S：私たちは、ペントナックを使った曲を7曲メドレーにしました。～演奏～

T：聴いた曲について、復習をしましょう。

教師(T)は、前時を振り返るために、ペントナックの意味を授業のはじめに確認していた。その後、サポーター(S)は、《こげよマイケル》、《版画》、《香水》、《魔法の伴奏》、《アリラン》、《茉莉花》、《ソーラン節》の7曲をメドレーで演奏、《魔法の伴奏》¹⁾では、ペントナックを使用した多様な即興表現を楽器ごとに披露していた。演奏後、教師は、各曲が生まれた時代や国を生徒(C)と共有し、時代や地域を超えて受け入れられるペントナックの存在があることを伝えていた。

2-2. 発表に向けた準備

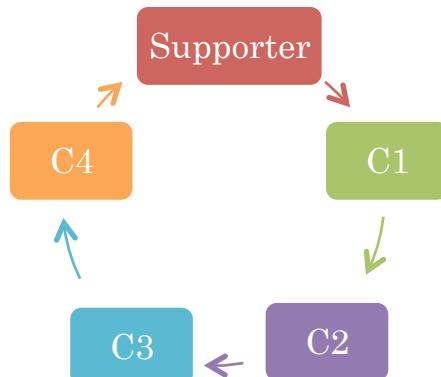


図1 グループの構成

次に、発表に向けた説明を教師が行った。発表は、図1のようにグループごとで行うため、教師によってグループのメンバーが示された。グループに属するサポーターや生徒は、

ピアノ伴奏を担当するサポーターの演奏（譜例1）に合わせて、図1の順で一人4小節ずつ、即興的に表現した。伴奏者はサポーターは、状況に応じて譜例1の伴奏形を変化させていた。



譜例1 サポーターによるピアノ伴奏

ブラウザピアノは、パソコンのキーボードと鍵盤が連動しているため、「C=ド、V=レ B=ミ、M=ソ、Q=ラ」というように、対応するキーボードを押すことで音が鳴る仕組みになっている。教師は、パソコンのキーボードと連動する鍵盤の位置を確認した後に、活動に取り組ませていた。



図2 ブラウザピアノの鍵盤とPCキーボードの関連

生徒の音色は、初期設定がトランペット(=Tp)になっていたが、その他の楽器（ピアノ=Pf、チェレスタ=Cel、マリンバ=Mar、チューブラーベル=Tbell、ヴァイオリン=Vn、打楽器）への変更も可能なため、好きな音色に変える生徒も見られた。発表前に、全体練習が行われた。生徒とサポーターは、「一番の人、次、二番の人」という教師の掛け声によって、4小節ずつ演奏していた。

2-3. 発表

グループごとに前へ出て、設置されていたスピーカーにタブレット端末をつなげ、発表していた。次に発表演奏を記した譜例とその様子の一部（3グループ分）を示す。

【グループ1】

The musical score shows a sequence of chords: F, F, G7, G7, C, C, Am7, Am7, Dm7, Dm7, G7, G7, C, C, C7/E, C7/E. The score is divided into four staves: C1 (Pf), C2 (Tp), C3 (Tp), and C4 (Tp). The piano part (C1) starts with a rest. The trumpet parts (C2-C4) play various rhythmic patterns.

譜例2

グループ1の演奏（譜例2）では、C5のみ、音色の設定をトランペットからピアノに変えていた。全体のグループの中で1番ということもあってか、C1とC3は、自身の番になつても演奏できない場面があった。

【グループ2】

The musical score shows a sequence of chords: F, F, G7, G7, C, C, Am7, Am7, Dm7, Dm7, G7, G7, C, C, C7/E, C7/E. The score is divided into four staves: C11 (Vcl), C12 (Tb), C13 (Mar), and C14 (Tp). The trumpet part (C14) starts with a rest. The other instruments play various rhythmic patterns.

譜例3

グループ2（譜例3）では、C14が音の高低を使用して音楽をつくるのではなく、効果音的に同じ音を連打して表現していた。それに対し、発表を聴いている生徒は、驚く様子を見せていた。教師、生徒が音色をトランペットからヴァイオリン、ピアノ、マリンバに変えていることに対し、発表後、「音色が多彩ですね」と評価していた。

【グループ3】



譜例4

グループ3（譜例4）では、C15がドとレを連続して表現していた。それに続き C16～C18 もドとレを使用し音楽をつくりっていた。サポーターは所有する楽器ではなく、iPad を使用し、生徒と同じように音を出していた。サポーターがドとレを使い、表現することで生徒の表現をサポートする姿が見られた。

グループ3の演奏が終わった後、教師は、サポーターに「何か工夫がありますか？」と聞いた。それに対してサポーターは、「ドレの連続もある種音楽だなと思ったので、上手く

その表現を生かすように僕がサポートしました」と言い、表現を生かす「合いの手」を入れた箇所に対する理由を共有するように努めていた。

3.まとめ

教師は、授業の最後に下記の課題を伝えた。後日、生徒から次のようないくつかの回答が提出された（一部抜粋）。

課題（問い合わせ）

この単元全体を通して、ペンタトニックとはどのような可能性をもつ音階だと思いますか？

回答

- ・簡単でつくりやすい。
- ・繰り返しの音楽をたくさんつくることができる。
- ・音の組み合わせで、いろんな自己表現ができる。
- ・5種類をうまく使うことでさまざまな雰囲気の曲に仕上げることができる。
- ・クラシックもJ-POPもできる不思議な音階。
- ・たくさんの曲がつくれる魔法の音たち。

参観した授業では、「プラウザピアノ」を使用し、冒頭に述べたように、ペンタトニックで即興的に表現することを通して「時代や地域を超えて受け入れられる音階」を知ることが最終的な目標になっていた。教師の課題に対する本授業の探究テーマに関する回答として「クラシックもできてJ-POPもできる不思議な音階。」（二重下線）といった記述が見られた。ペンタトニックは、ジャンル問わずに様々な曲で用いられていることに気づいた回答である。

一方、探究テーマの完全な理解にまでは至っていないが、ペンタトニックの特徴を掴んでいたことが分かる回答も見られる。例えば、「簡単でつくりやすい。」「繰り返しの音楽を

たくさんつくることができる。」「音の組み合わせで、いろんな自己表現ができる。」「5種類をうまく使うことでさまざまな雰囲気の曲に仕上げることができる。」「たくさんの曲がつくれる魔法の音たち。」(下線)といった記述である。

教師は、練習時や発表時に、サポーターの支援によって、生徒の表現に工夫が見られことから、生徒が工夫したポイントをサポーターに聞いていた。この姿から、教師が音楽に対する価値観を生徒に押しつけるのではなく、教師以外の人物に問うことによって、様々なアレンジができるというペントリックの特徴を伝えようとしていたと言える。

一方、サポーターは、生徒が伴奏に上手く

スリー、フォー」等、声をかけていた。また、合いの手を入れて演奏を助けていた。発表が重なるにつれ、選択される音色も多様になり、伴奏にのれない生徒もいなくなったことから、生徒は、教師とサポーターの支援に支えられ、ペントリックを用いた表現の可能性を広げていたと考えることができる。教師やサポーターは、事実を伝えるのではなく、生徒に考えさせることを意識していた。教師は、上から物事を教えるのではなく、生徒と同じ目線で、授業をつくっていた。教師のこのような配慮によって、サポーターが支える力を發揮させ、生徒の豊かな発想を生み出したのである。

註

- 1) ずっとーが作曲した《魔法の伴奏》による。

東日本小学校管楽器教育研究大会より

1 どの子も主体的に音楽に関わる授業づくりをめざして

上野 由美子

千葉県柏市立大津ヶ丘第一小学校

2 外に向かう目をもつ音楽科へ

山本 和寿

千葉県柏市立教育研究所

東日本小学校管楽器教育研究大会よりⅠ

—どの子も主体的に音楽に関わる授業づくりをめざして—

上野 由美子
千葉県柏市立大津ヶ丘第一小学校

1. はじめに

本稿は、令和3年度東日本小学校管楽器教育研究大会千葉大会で、授業実践を発表したものを作成したものである。これまでの研究授業は、管楽器の音楽を鑑賞したり、管楽器を取り入れた合奏表現を行ったりする授業形態がほとんどであった。しかし、未来を生きる子どもが、主体的に活動し、音楽的な見方・考え方を働かせて音楽と豊かに関わる授業実践を考えたいという願いが私たちの中にあった。そこで、音楽教育実践が豊富で、柏市と「包括的な連携に関する協定」を結んでいる開智国際大学教授であった坪能由紀子氏に相談し、指導・助言をいただきながら授業実践を行うこととなった。小学生が管楽器の音色や音楽に触れる機会として、演奏を聞くことも大切だが、“もっと主体的に楽器や音楽に関わるために、自分も表現者の一人として学習に参加する授業”を構築できないか、との話から「即興的に表現する活動」の授業構想が広がっていった。どんな授業の展開になるかという不安もありながら、児童が楽しみながら音楽表現をする姿を想像し、ワクワクしたことを鮮明に覚えている。

そこから約1年間をかけて、柏市の音楽教育研究部会の教員が、アイディアを出しながら授業研究を進めていった内容についてまとめる。

この報告は、坪能氏の提唱する TAS モデルを取り入れ、坪能氏をアドバイザー、地域の大学生をサポートとして、五音音階を使った音楽づくりの授業についての実践である。

2. 五音で音楽づくり？

坪能氏の話から、世界中に五音音階（ペントナミックとも呼ばれる）による音楽は、多種多様に存在し、音を並べるだけで「よい感じの音楽」に聞こえてくること、児童の身近な音楽の中にもペントナミックスケールでつくられた音楽がたくさん存在することを知った。児童に即興表現させる場合、和音に合わない音を使ってしまうことで生じる不協和は大きな違和感を感じ、それによって児童が消極的になってしまうという問題が大きい。音楽科教師が音楽づくりの授業に尻込みしてしまう要因の一つでもある。しかし、ドレミファソラシドではない、五音での音楽づくりなら、あまり失敗を感じない旋律づくりになる。それがこの授業の構想の始まりである。

まず、インターネット上のペントナミックスケールに合わせるフリー伴奏音源を使い、私が4年生児童を対象に、木琴、鉄琴の鍵盤打楽器とミニキーボード、リコーダーを使って、一人4小節の音楽づくりの授業実践を行ったところ、児童は、短時間で即興的にふしをつくり、自分なりの表現をすることができた。一人4小節を全員でつなぎ、伴奏に合わせて演奏した。2回目はペアになって、音の重なりを楽しみながら即興表現した。そこに担任を始め本校の教師もまじわり、全員で音楽表現を楽しむ空間ができた。はじめての経験にとまどう児童も見られたが、表現することを楽しみ、表現された音楽を味わいながら音楽に浸る姿から、五音での即興的な音楽づくり授業の可能性を見いだした瞬間であった。

この実践を基に、児童の即興的な旋律づくりに、管楽器の即興的な演奏を取り入れるという学習活動の流れができあがった。

以下、3校の授業実践をまとめます。

3. 酒井根西小学校の授業実践について

「音楽の授業づくりジャーナル」の実践（音楽の授業づくりジャーナル第1号西村翼）を参考に坪能氏からご助言を受けながら指導案づくりを行い、酒井根西小学校6年生2クラスで実践を行った。

授業づくりのポイントは、以下の5点である。

- ①ポピュラー音楽的な伴奏音源を使用する
- ②児童が使用する楽器は、五音が簡単に意識できる
鍵盤打楽器とキーボードを使う（図1）
- ③音楽づくりのポイントを提示する（リズム、ふしの特徴など、ワークシートの活用）
- ④一人4小節ずつ作成し、グループで合わせる（ふしの重なり、反復、変化など）
- ⑤管楽器演奏者はゲストではなくサポーターとして参加し、共に表現者となる



（図1 使わない音に付箋を貼る）

即興的な音楽づくりの伴奏については、音楽教育部会の教員で、柏市立増尾西小学校長（当時）の田嶋勉氏に作曲を依頼した。C-Am-Dm-Gの循環コードによる「Dコード」は、児童数やグループ数により、繰り返し回数を工夫すれば、どんな学級でも、どのような形態でも活用できる自由度の高い伴奏音源である。

以下に指導計画を示す。

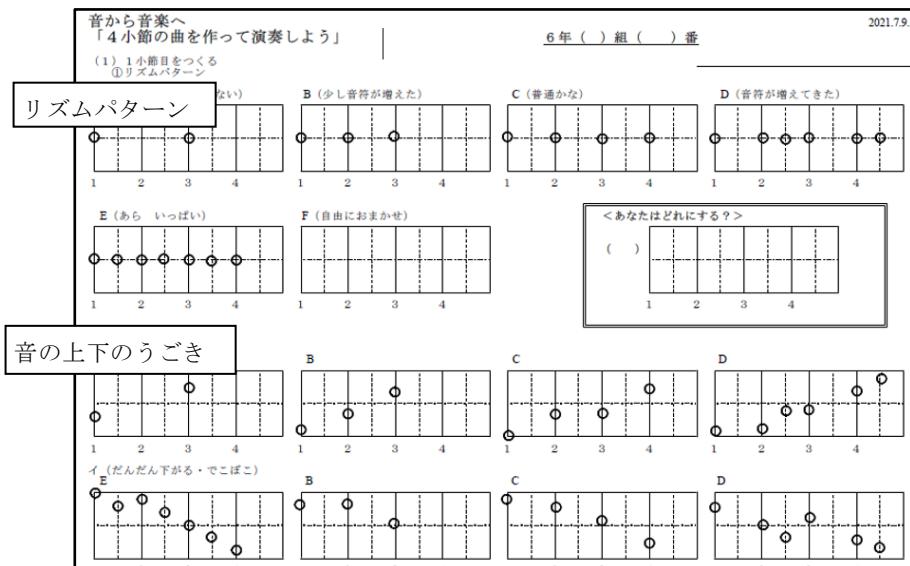
時	学習活動
1	<ul style="list-style-type: none"> ・五音音階を使って、自分で旋律づくりをすることを知る。<サポーターの演示> ・一人4小節の即興的な旋律づくりを行う。<個の学び> <p>楽器は自由に選択（もっきん・てっきん・オルガン）</p>

2	・一人ずつつくったふしをグループ3人で自由に合わせたり、重ねたりして16小節のグループの音楽をつくる。<グループでの学び合い>
3	・グループでつくった16小節を発表し合う。 ・みんなで合わせて演奏する。<クラス全体の学び>

(1) 第1時 「音から音楽へ」 —4小節の音楽をつくってみよう—

五音音階が身近な音楽の中にもあることを説明し、旋律づくりをすることが学習のゴールであるとを知らせた。サポーターがキーボードで即興表現を演示すると「すごい」と児童は驚きの声をあげた。と同時に、自分たちにできるだろうか、という楽しみと戸惑いの混じった反応を見せていた。五音は「ド・レ・ミ・ソ・ラ」とし、使わない「ファ」と「シ」の鍵盤には付箋紙を貼って、「演奏しない音」として表示した。授業として「つけたい力」を明確にするため、リズムパターンや上行下行、それらを組み合わせた旋律の動きなどの選択肢を例示し、ワークシート(図2)や掲示物で示した。ワークシートは拍を線で区切ったり、高さを表す線を設けたりして工夫した。しかし、かえって情報量が多くなり、6年1組の授業では、ワークシートに書き込みながら考え込む児童が多く学習活動が停滞してしまった。

(図2 第1時の
ワークシート)



大学生が個別に言葉をかけたり、リズム打ちの支援をしたりすると、児童が安心して即興的な表現を行う様子が見られたため、2組の授業では、学生のサポートを積極的に取り入れることにした。また、教師の言葉による説明よりも、モデル演奏を聞かせた方がわかりやすくなるだろうと考え、学生の演奏による例示の説明に変えたところ、児童の活動が活発になった。さらに、拍を意識させるため、シンセサイザーで4拍のロックリズムを鳴らしながら楽器を演奏するよう環境を整えた。

2クラスの授業後の検討会で、一人4小節をつくることは難しいと思われたため、一人がつくるふしは2小節に短縮することになった。また、ワークシート上でふしをつくるのではなく、演奏しながら音やリズムを試行錯誤し表現することが大切であると確認した。

(2) 第2時 「音から音楽へ」 —なかまと重ねる音楽とは?—

第2時では、説明に加えて、代表児童に演奏をさせて、ロールモデルを示しながら、3人組のグループでふしを重ね合う活動を行うことを確認した。児童は話し合いながら、ワークシート(図3)にふしの重ね方を書き込んでいたが、音楽的な意図(くりかえし・呼びかけとことたえ・順にかさねるなど)をもって重ね方を考えていくグループより、一人分の回数を同じにする、AとBが演奏したら次はCが演奏する、など順番や回数をそろえようとするグループが多かった。また、ワークシートを消したり書いたりしているうちに、3人のワークシートが統一されないまま演奏することになり、うまくいかないグループも見られた。

(図3 第2時の

ワークシート)

								1小節
名前 A子	1	2	3	4	5	6	7	8
	○	○			○	○		
B男			○	○				
C美							○	○
名前 A子	9	10	11	12	13	14	15	16
	○	○					○	○
B男	○	○	○	○	○	○		
C美	○	○			○	○	○	○

即興表現は、繰り返すうちにふしが変化しても良いはずであるが、児童は同じふしを演奏することにとらわれてしまい、ふしを重ねる工夫を楽しむより、「きちんと演奏する」ことに懸命になっていた。授業後の検討会では、16小節を考えさせなくともよいのではないか、という意見が出され、はじめの8小節は、ふしの重ね方を統一し、残りの8小節のみを児童に考えさせることになった。

(3) 第3時 「音から音楽へ」 —なかまと聴こう、なかまと演奏しよう—

第2時の反省から、もう一度、グループごとに重ね方を考えさせる活動を行った。図4のようにはじめの6小節は一人ずつ順番に演奏し

7・8小節目は3人のふしを重ねる。次の

9~16小節までの8小節分は、グループ

の話し合いで、重ね方を工夫する。

名前 A子	1	2	3	4	5	6	7	8
	○	○					○	○
B男			○	○			○	○
C美					○	○	○	○

(図4 はじめの8小節の重ね方)

話し合いの後、練習を重ね、グループごとに発表を行った。発表の際には、ふしの重ね方の工夫について、各グループの考え方や意図を発表させた。最後は、「Dコード」に合わせてみんなで演奏し、コーダの部分は全員で $\text{♩} \text{♪} \text{♩} \text{♪}$ のリズムを鳴らし、一体感を感じる演奏で1曲を仕上げた。

4. 富勢小学校の授業実践について

酒井根西小学校の実践から、以下の反省点が浮かび上がった。

- ① サポーターの実演が非常に有効であること
- ② 教師だけでなく、サポーターの個別の支援が重要であること
- ③ ワークシートに記入するより音を演奏しながら旋律づくりをさせたい
- ④ 即興的に表現することの楽しさを体験させたい

音やリズム、音楽の仕組みについての説明が多すぎると児童に迷いが生じ、難易度があがってしまう。旋律づくりの枠組みや学びとしての音楽の要素について、どの程度の制限の中で学習を進めるかという“ルール”を、どのように修正するべきか話し合う必要を感じ、以下のように指導計画を修正した。また、ワークシートを多用せず、サポーターの実演や掲示物を利用して、学習の進め方を児童に提示した。

時	学習活動（太字は修正点）
1	<ul style="list-style-type: none">・身の回りにある五音音階でつくられた音楽を聞く。<サポーターの実演>・五音音階を使って、自分で旋律づくりをすることを知る。<ゴールの設定>・一人2小節の即興的な旋律づくりを行う。<個の学び> 　　楽器は自由に選択（もっくん・てっくん・ミニキーボード）・グループ3人で8小節をつなげて演奏する。
2	<ul style="list-style-type: none">・前半の8小節に続けて、一人ずつのふしをグループ3人で自由に合わせたり、重ねたりして9～16小節の音楽表現をつくる。 　　<グループでの学び合い>
3	<ul style="list-style-type: none">・グループの重ね方の工夫を発表し、演奏を聞き合う。・「Dコード」の伴奏に合わせて、グループでつくった16小節を順番につないで、サポーターの管楽器演奏と一緒にセッションする。 　　<クラス全体の学び>

ところが、コロナ感染防止のための緊急事態宣言が出され、サポーターの支援が得られない状況での実践となってしまった。

（1）第1時 「いろいろなひびきを味わおうー1」

始めに身近な音楽の中に五音音階があることを理解させるため、サポーターの管楽器の実演による演奏を聞かせよう計画した。しかし、緊急事態宣言のため、学校内に大学生を入れない状況となつたため、急遽、演奏動画作成して送ってもらい、映像で児童に見せることとした。（図5）

演奏曲（ビデオ映像）
1 香水（瑛人）【J-pop】
2 ソーラン節 【民謡】
3 ファミリーマートの入店音 【日常にある音楽】

（図5 サポーターの実演）

映像資料は児童の興味を引き付け、学習に意欲的に取り組んだが、映像資料の印象から、即興

的にふしをつくるというよりも美しい旋律づくりをしようとする意識が強くなってしまい、2小節の音楽をつくることができない児童が見受けられた。ワークシートは、旋律づくりのヒントとなるような内容にポイントを絞り、できるだけシンプルなものとしたが、それでも記入する部分が多くなった。(図6) 即興的な旋律づくりを充実させるため、サポーターの支援の重要性を再認識することとなった。

(図6 第1時の
ワークシート)

①五音音階の旋律をつくろう	ド・レ・ミ・ソ・ラ																									
②2小節(8拍)																										
③音楽のしきみ(ほとんど変わらない・上がっていく・下がっていく・でこぼこ・自由など)をもとに旋律をつくる																										
④グループで旋律をつなげる順番を決める	<table border="1"> <thead> <tr> <th>名前</th> <th>1・2</th> <th>3・4</th> <th>5・6</th> <th>7・8</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td>●</td><td></td><td></td><td>●</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>▲</td><td></td><td>▲</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>■</td><td>■</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	名前	1・2	3・4	5・6	7・8		●			●			▲		▲				■	■					
名前	1・2	3・4	5・6	7・8																						
	●			●																						
		▲		▲																						
			■	■																						
⑤いろいろ試して演奏してみよう																										
☆旋律のかたち…																										
☆記録…																										

(2) 第2時 「いろいろなひびきを味わおうー2」

第1時では一人がつかったふしを3人で重ね、8小節のまとまった旋律をつくった。(図6参照) 第2時では、その続きとなる8小節の旋律をつくる。試行錯誤しながら話し合いが進むように、ワークシートではなく、ホワイトボードと磁石を利用して、記録させた。(図7) くりかえしや呼びかけと答えなど、重ね方の工夫についても、教師がホワイトボードで示しながら説明した。ホワイトボードと磁石の利用は、とても効果的で、視覚的にわかりやすく演奏しやすいツールであった。児童は何度も試しながら自分たちの演奏を味わっていた。



(図7 ホワイトボードと磁石)

(3) 第3時 「いろいろなひびきを味わおうー3」

各グループの演奏を発表し、聞き合った。それぞれ、意図をもって重ね方の工夫をしていた。特に同じ楽器同士を重ねたり、反対に違う楽器同士を重ねたりするなど、音色に注目したグループや、長く伸ばす音と短い音を組み合わせたグループなど、音楽的な思考力の向上も見られた。

最後は、クラスを半分に分け、リレーして楽しむ時間とした。学生サポーターが参加できなかったため、教員の演奏者が3人集まり管楽器での即興表現を行った。

イントロ⇒【児童のグループ】⇒サックス演奏⇒【児童のグループ】⇒クラリネットの演奏
⇒【児童のグループ】⇒フルートの演奏⇒【児童のグループ】⇒管楽器3人の演奏
⇒【児童の演奏】⇒管楽器3人の演奏⇒コーダ

児童は自然に管楽器の音色を味わい、自分たちが使った鍵盤打楽器やキーボードの音色や特徴と比べて感想を書いていた。また、自分たちと同じように即興的な旋律づくりを行う教師の姿を楽しそうに見つめていた。

5. 富勢西小学校の授業実践について

富勢小での実践を終えて、学習活動の流れは、ほぼ確定した。さらに、児童が理解しやすく、意欲を持って活動できるよう、視覚的にわかりやすい掲示物の工夫、ICT機器の活用、ワークシートは感想を書く程度に簡単にすること、サポートーの役割の明確化について協議した。指導計画は富勢小の実践と同じである。

(1) 第1時 「音から音楽へ」 —自分の中から生み出そう—

即興的な旋律づくりを主体的に進めるために、導入部分でいかに動機づけを行い、学習の見通しを持たせるか、この部分でのサポートーの役割が重要であると考え、次の3点を確認した。

①五音音階でできている短くてわかりやすい曲を演奏すること

②わかりやすく旋律の形の手本を見せること

③「怖がらずにやってみよう」という声掛けをしながら支援すること



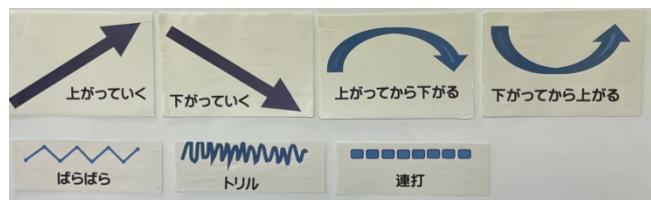
まず、五音音階を教師が説明した後、管楽器と打楽器を使って、サポートーが図4の曲を演奏した。できるだけ短く、特徴的なメロディーのみを演奏してもらった。ファミリーマートの入店音に関しては、コンビニの店員と客の寸劇を入れてもらつたため、児童の親近感が高まつた。

次に旋律の形の手本をサポートーに演奏してもらった。図8のように、旋律の流れを示し、それぞれのふしの例示を実演してもらう。この演示が児童の旋律づくりには大きなヒントになった。

即興的な表現を大切にするために、自分がつくったふしを記録することはせず、変わってもよいこと、忘れたらもう一度つくればよいことを指導した。友達の様子を見たり、サポートーに励ましの声かけを受けたりすることにより、戸惑いながらも全員が2小節のふしをつくることができた。

続いて、一人一人のふしを重ね、3人のグループで8小節の旋律づくりを行つた。(図9)ここでもサポートーの実演を入れたため、児童は、重ねていく演奏方法の仕方がすぐに理解できた。また、重ねたことによる音楽的なよさを鑑賞しながら理解することができた。練習後、Dコードの伴奏に合わせて全員が演奏し、

「できた！」という達成感を共有することができた。

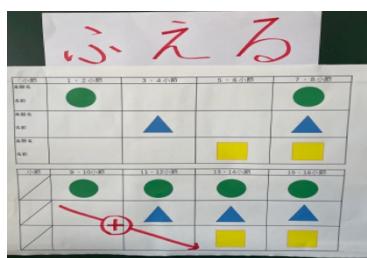


(図8 旋律の流れの掲示)

小節	1・2小節	3・4小節	5・6小節	7・8小節
曲名	○	●	○	○
名前	○	△	○	△
曲名	○	○	□	□
名前	○	○	○	○

(図9 ふしの重ね方1～8小節)

(2) 第2時 「音から音楽へ」 一なかまと重ねる音楽の輪一



(図10 重ね方の工夫)

前時で行った8小節に続き、9～16小節のふしの重ね方を工夫する時間である。重ね方の工夫については、視覚的にわかるように図で説明し(図10)、掲示した。2つの教室を使って自分たちの音がよく聞こえるようにし、メトロノームやロックリズムを鳴らして、話し合い、試行錯誤する活動を支援した。

ふしを増やす・減らす、くりかえす、呼びかけとこたえなどの重ね

方を、磁石を動かして表示し、演奏して試し、感想を話し合うことを繰り返して、自分たちなりに納得する表現にたどり着いた様子は、即興的な表現を十分に楽しみながら、音楽の思考力を高めていく時間となっていた。なかまと重ねる活動を通して、自分が第1時でつくったふしを変える児童も多く、和音を取り入れたり、グリッサンドを入れたりと教師の想像を超える様々なアイディアを創り出し、表現していた。授業の最後でワークシートにグループの工夫を書く時間には、なかまと確認し合ったり、ホワイトボードを見たりして、活動を振り返る積極的な様子が見られた。



(3) 第3時 「音から音楽へ」 一なかまと聞こう、なかまと演奏しよう一

グループ演奏の発表場面では、ホワイトボードを電子情報ボードに大きく表示し(図11)、見やすいように掲示しながら工夫点の説明を聞いた。言葉による説明から、図示された情報を理解し、さらに音楽を聞いてその意味とよさを理解し、感じ味わうという学習が成立し、真剣にグループの発表に聞き入っていた。



最後は、5グループずつサポーターと共に即興的なふしをリレーでつなげ、セッションを楽しんだ。ピアノ伴奏は作曲者の生演奏で行った。

全員の顔を見ながら、リレーしていることを実感できるよう、丸く円になるように座席を配置した。この活動は緊張感を伴い、表現者としての自覚を高め、全員が参加する一体感を感じた活動であった。

また、サポーターが管楽器で共に参加したことが、表現の広がりや楽しさを味わうことにつながり、学習を深める大変重要な活動となった。

児童の感想

- ・失敗しちゃったけど最後までできて、達成感があった。
- ・困ったとき、友達や大学生が助けてくれて、できて良かった。
- ・みんなといろいろな音楽を考えたことがおもしろかった。
- ・できるか不安だったけど、みんなきちんとできてすごいと思った。
- ・自分の音をつくったり、つくったものをならべて披露したりするのが、意外と緊張したけど達成感があつて良かった。
- ・学生さんたちの音楽を聞いたことが楽しかった。クラリネットの音がきれいだった。
- ・いろいろな楽器を合わせたので、楽器の良さが出てとてもよかったです、というか、オーケストラにいった気分になった。

授業後の児童の感想には、達成感という言葉が多く見られた。

6. 成果と課題

私たちは、音楽づくりの授業、とりわけ即興的な表現の学習に苦手意識を感じていたところがある。しかし、この実践を通して、児童が生き生きと自分たちの音楽をつくり上げる姿をたくさん見ることができ、音楽づくりの授業の可能性を改めて感じた。

(1) 成果

①管楽器に対する児童の意欲や興味の広がり

サポーターの存在は、授業支援・旋律づくりのアドバイスの面から重要であったことはもちろん、管楽器への興味も広げてくれた。楽器の紹介や説明は行わなかつたが、児童自らが、楽器の名前を教科書や掲示物から調べたり、学生に声をかけて尋ねたりする様子が見られた。

②指導計画の立案・導入の重要性

学習の意欲付け、学習の見通しを持たせるため、教師が教材を精選し、提示の方法や順序を工夫することの大切さを3回の授業実践を通して改めて実感した。児童の主体的な活動を促すために、情報を出しすぎず、どんな能力を引き出し、どのように活動をまかせていくのか、がポイントである。特に音楽づくりでは、音楽的な制限が厳しすぎても緩すぎても、うまくいかず、その上で表現の自由さを保障することが大切だと感じた。本実践では、サポーターの実演や助言がとても有効であった。また、「Dコード」の伴奏も音楽の「ノリ」を感じさせる非常に良いファクターとなっていた。

③思いや意図をもった活動

明確な学習のゴール設定、適切な教材の提示、支援の工夫がなされた授業だったからこそ児童が集中して音楽づくりに取り組むことができた。特に第2時の活動は、同じ作業が続く学習であったものの、どの学校の授業でもグループのなかまと真剣に話し合い、試し、味わう姿が見られた。児童の主体的な学びの姿があった。感想に達成感という言葉が多く見られたのは、この学習過程で十分な思考錯誤がなされた結果だと思われる。

(2) 課題

① サポーターとの連携

本実践を通して、サポーターが加わることによる児童へ教育的効果は大変大きいと感じたが、一方で教師が授業の明確なビジョンや目標をしっかりと定めた上で、具体的な指示や依頼をしなくてはいけないことがわかった。その点で「TAS モデル」は有意義な授業形態といえる。アドバイザーを通して、演奏者や支援者であるサポーターに授業の意図や指示内容をしっかりと伝えていくことが大切であるし、アドバイザーが教師のねらいを共有し、共に授業をつくっていくことが児童の学習を深めることにつながると実感することができた。

② 声かけ・支援の難しさ

即興表現に慣れていない児童は、サポーターの実演や友達の演奏、指導者の助言や褒め言葉に左右されやすく、自分のオリジナリティをどこまで求めさせるか、迷うところがあった。支援のための声かけとはいえ、指導者が「いいね！」と価値付けしてしまうと、児童はそこにとらわれてしまうことがあり、声かけ支援の難しさを感じた。始めは、いわゆる「真似」でも良いが、取り入れたものを活用して自分らしさを創り出すためのアドバイスの方法については、これから考えていく必要がある。

7. おわりに

本実践において「TAS モデル」は非常に有効な授業形態であった。また、地域の大学と連携し、学生をサポーターとして迎えられたことは、さらに有効であった。特に教育系の学部生にとっては、教育実習以外に学校現場で実践を積む機会となる。今後は、眠っている地域の教育資源をさらに発掘し、学生にとどまらず、保護者やその他の教員、地域の方々をサポーターあるいはアドバイザーとするなど、さまざまな組み合わせを考え、地域と連携しながら授業づくりを行っていきたいと考えている。

また、本実践は、たとえ、サポーターが見つからなくても、自分自身で、また、同僚の教員と協力して実践できるものである。私は本実践の後、自校の6年生が、プロジェクトマッピング*を行う時のBGMとして「D コード」を伴奏とした即興表現による音楽をつくるという授業を行った。世界に一つしかない自分たちだけの音楽を大切に、表現することと一緒に楽しむ。これからも「どの子も主体的に音楽に関わる授業づくり」をめざして努力していきたい。

*柏市立大津ヶ丘第一小学校「デジタルイルミネーション」プログラミングで作成した、イルミネーション映像をプロジェクトマッピングにより校舎に映し出した活動(R3.12.2)

東日本小学校管楽器教育研究大会よりⅠ

資料集

録画資料1（2分40秒） <https://youtu.be/emO0jHJXCWI>

五音で作られた身近な音楽を聞いて、親しみを持たせるため、「ゆうやけこやけ」のメロディーを教師が音板のとれるザイロホーンで演奏する。さらに、サポーターの学生が管楽器をつかって演奏する。Jpopの「香水」、民謡の「ソーラン節」、生活の中の音楽として「ファミリーマートの入店ソング」の3曲。

録画資料2（2分17秒） <https://youtu.be/7CP93pKo82M>

ふしづくりの手がかりとして、旋律の形を図で示し、サポーター演奏で例示してもらう。視覚的にわかりやすいよう工夫し、また、サポーターにもはっきりとイメージできるような演奏を心がけてもらった。

録画資料3（3分1秒） https://youtu.be/WKrrYXu_7NY

個別活動の時間。一人一人がさぐりながら、2小節8拍のふしを作る。とまどっている児童にサポーターが声をかけ、支援してもらう。やさしい声かけと「大丈夫」「いいよ」の言葉に児童は安心して活動を行っていた。

録画資料4（1分27秒） <https://youtu.be/tRwaAwAS0zM>

3人でグループを組み、ふしを重ね、8小節の音楽をつくる。まずはサポーターがモデル演奏を行い、それをまねして、児童が作っていました。

録画資料5（3分13秒） <https://youtu.be/2Ccodpl5MiY>

2時間めの授業。前時に引き続き、グループ演奏の後半8小節を作る活動。重ね方の例示を図で示し、それを手がかりに、3人グループで話し合いながら、音楽づくりを行つていった。

録画資料6（4分26秒） <https://youtu.be/ynBv1xzGbT4>

3時間目の授業。各グループの発表の後、児童とサポーターが全員でふしづくりリレーをして、即興的な表現による演奏を楽しむ場面。緊張感と充実感、一体感いっぱいの演奏。

東日本小学校管楽器教育研究大会より Ⅱ

—外に向かう目をもつ音楽科へ—

山本 和寿
千葉県柏市立教育研究所

1. コロナ禍で生まれた新たな形

2021年11月26日柏市で開催された東日本小学校管楽器教育研究大会千葉大会における実践発表について報告する。

大会はコロナ禍の中、開催方法、研究発表の方法、授業実践などのあり方について様々な制限をふまえての開催を余儀なくされた。全体会は密を避けるため市内小中学校音楽主任と関係者の限定参加とし、オンデマンド参加も可能とするYouTubeライブ配信により実施した。

研究発表、授業提案では「音の響きを感じ取り、五音で音楽をつくろう」を題材とした「音楽づくり」の実践について学習活動の経過や児童の変容などをわかりやすく伝えるため、授業を複数台の機材により録画、編集した映像記録をもとに、学習活動の展開、児童の活動状況やその変容について研究発表を構成した。

「音楽づくり」では、そのプロセスの中に現れる児童の気づき、言葉、児童同士のやり取りの中にあるコミュニケーションの積み重ねこそが重要と捉え、その経過を伝えようとした。これまでの研究発表大会で当然のこととして行われていた公開授業を実施することはできなかったが、授業の構築にあたって学校、指導者を異にする2度のプレ授業を経て組織的に取り組んできたプロセスも含めた詳細を伝える研究発表の時間を確保できた。

学習指導案からでは読み取りにくい3時間扱いの指導を経過に沿って映像で説明し、この活動を支えた循環コードの音源¹も大会資料の付録CDとして提供し、学習活動の再現性も踏まえて評価いただくための材料を提供することができたと考えている。

音楽科教員でない参加者からも「児童の学習活動がどのように進められてきたかがよく把握できる」との声もあった。これらの取組みはコロナ禍で「できないこと」によってもたらされた「できること」でもあった。

2. 学校と社会を結ぶ授業するために

本研究大会では、管楽器を活用した授業のありかたを研究の趣旨としており、管楽器の演奏（演奏家）を授業でどのように活用するかの課題があった。

¹田嶋勉（本大会実行委員長）が「ダイアナ」（Diana）ポールアンカの曲をイメージしてこの活動のために創作した。大会では「Dコード」と称した。

当初の授業構想段階では、ゲストティーチャーによる演奏をもとにして管楽器の構造や音色などに焦点をあてた鑑賞領域での学習も考えていたが、本大会のテーマである「広げよう音楽 つなげよう心のハーモニー 未来につながる管楽器教育」にふさわしく、未来につながる子どもたちが音楽表現の主体になれる授業とするため、学校の外の教育資源であるゲストティーチャーと子どもたちが直接的に関わり音楽そのものにふれる活動は「音楽づくり」でこそ実現できるという考えで取り組むことにした。

また、学校だけに閉じられた授業を外に広げるため、地域・社会の教育資源をどのように取り入れるかの課題解決にあたっては、本市と包括的な連携協定を結ぶ地域の大学である開智国際大学のご理解のもとで実現した坪能由紀子教授と管楽器演奏可能なゼミ学生の方々の参画が大きな契機となった。さらに、坪能氏が提唱する学校と社会を結ぶ音楽教育としての TAS モデルをよりどころとして、ともに授業づくりを行う外部人材として関わっていただくことができた。

授業づくりの試行錯誤から始まった第一回目のプレ授業における児童の振り返りには「グランドピアノを弾いてくれた大学生さんが雰囲気をつくってくれたので、自分でつくるときにそれに合わせてつくればいいんだなと思った」「どう音をつくるかのお手本になって自分がどうやればよいかが分かりました。」「先生（サポーター）が席のそばに来てアドバイスしてくれたのでとても分かりやすかったです。」「お兄さん、お姉さん方が回ってしっかり教えてくれたのが分かりやすかったです。」「なやんでいた時にとなりでおしえてくれたことがわかりやすかったです。」などの記述がみられた。

この実践では、サポーターの演奏や児童への個別の支援や励ましによって児童は変容していくが、このようなサポーターの動きも、授業における T（教員）とのかかわりがあつて実現するものである。

児童の実態を把握する教員が授業の中心にいて、授業の目的、指導の過程をアドバイザー、サポーターとも共有し、それぞれの役割で連携するチームとなることが大切であることを学んだ。

本授業の実践では、授業が目指す方向性をアドバイザーとして参画いただいた坪能氏に双方向でコーディネートしていただけたことで、授業における外部人材が子どもたちにとって「ゲスト」ではなく「サポーター」として、子どもたちとの音楽活動の共有をとおして学習効果を高めることにつながったと考えている。

サポーターとして参加した学生のレポートには「児童にアイデアを与えると、そこから私たちが想像もしない旋律を考えだすことがある。発表していた時に何度も演奏を聴いて驚かされた。」

「1時間目などは児童が正解を見つけようしたり、恥ずかしがってうまく表現できない児童がいるが、3時間目では楽しみながら演奏している児童が明らかに多くなっていた」²など児童の音楽表現に直接的に関わったからこそ捉えることができた児童の発想力や変容についての記述があった。

² 林 慧人 開智国際大学卒業論文概要集 小学校教育における「即興的な音楽づくり」の影響～TAS モデルを用いた音楽教育～

子どもたちの様々な反応や変容を共に見届ける当事者となり、達成感や充実感を共有できることが TAS モデルの目指す姿ではないかと思う。

3. 子どもたちの力を引き出すペントナック

本大会の授業提案「音の響きを感じ取り、五音で音楽をつくろう」の実践は、ICME 音楽の授業づくりジャーナル第 1 号に発表された西村翼氏の「循環コードで音楽をつくろう」における循環コード伴奏とペントナックによる旋律創作を参考に学習活動を構築した。

ペントナックは旋律の進行や音の重なりなどにおいて音の選択の裁量が広く、児童の即興的な演奏を支持することができる。さらに、日常的に耳にする音楽との関連性を感じ取ることで理解を広げられる点にも着目した。

学習過程では、個別に創作した旋律をもとに、児童 3 人が一つのグループとなって音楽の仕組みを考慮し話し合い、アンサンブルをつくりあげていく。グループごとにつくったアンサンブルはその思いや意図を伝え発表しあう。授業のまとめではサポートとして参加する管楽器奏者が加わり、児童のグループアンサンブルとサポートの即興的な演奏を交互に演奏することで、児童の音楽とサポートの音楽をつなぐ共演で授業を締めくくった。

児童だれもが仲間と協働しながら自分の演奏に自信をもって発表できる表現活動の実現は、ペントナックの響きがもつ児童にとっての親和性と音選択の自由度によってもたらされたものであつたと思う。

4. 外に向かう目を持つ音楽科へ

今、学校現場で若い教員が増加する中、自らの指導方法の幅を広げたいと前向きに考える先生方は多い。

コロナ禍、音楽学習の表現活動が多くの制約を受ける中で、授業方法についていち早く情報共有や教材開発に取り組もうとしたのは本市では音楽科教員の方々であった。

各校で一人職として奮闘している音楽科教員であるがゆえ、情報共有やその機会を常に求めているのだと思う。そのような中での今回の研究大会は、各学校でそれぞれ教育実践を進めている音楽科の先生方がベクトルを合わせる機会となり、そこで生まれた連携力が授業研究や大会運営の原動力になっていたと思う。

「音楽づくり」は歌唱、器楽と並ぶ表現活動の内容として教科書教材による日常の授業実践は行われている。しかしながら、授業研究会や様々な研究大会などで、児童個々の活動に委ねる側面の強くなる活動である「音楽づくり」が取り上げられることはそれほど多くないよう思う。そのような中、この研究大会では、子どもたちが音楽表現の主体となることのできる「音楽づくり」の授業をめざし、2 つのプレ授業で指導方法のブラッシュアップをはかつてきた。

プレ授業は経験 30 年以上のキャリアを持つ 2 名の先生が率先し担当してくださった。いずれの

先生も外部人材との協働を取り入れた音楽づくりという課題に戸惑いながらも模索を重ね様々な方策が提案された。ベテランの先生方ならではのこれまでの経験をもとにした提案の基軸は、どのようにすれば児童が活動しやすく、学びやすい学習活動となるかであり授業構築にむけて共有する重要な示唆となった。

教職員が持つそれぞれの強みを生かした協働は、現在の学校運営の必要条件となってきたが、各校一人の音楽科教員における教科経営についての情報共有やスキルの伝達は学校を超えて広く行われることの必要性を強く感じるものとなった。

また、この実践は TAS モデルをよりどころに地域大学の学生の方々の協働を得て実現できたが、教職をめざす学生の方々が自らの強みを生かし、日常的に学校の授業の中で子どもたちと関わり、活動を共有できる場の実現はこれからの中育成にもつながるものであると思う。

第二回目のプレ授業では、大学生のサポーターに代わって筆者を含む管楽器経験のある当該学校の担任の先生方をはじめとする教職員が参加し、児童とともに音楽づくりを行うサポーター役を努めたが、通常の T.T.とは異なる充実感を得ることができた。音楽科の教育資源は意外と身近なところにあるということを改めて感じる経験であった。

「社会に開かれた教育課程」に向け音楽科でこそできることを実現するため、地域や学校にある人のつながりを含む多様な教育資源の活用や、広く外に向かって積極的に情報を求めながら自校の子どもたちに結び付ける授業づくりを志向していく「外に向かう目をもつ音楽科」であってほしいと願う。同時に音楽教育に関わる研究組織や行政機関には、その連携を支援するという視点での役割がさらに重要であると思う。

様々な音楽に広がるペントトニック 教材化への提言

五音音階あれこれ

森重行敏

洗足学園音楽大学現代邦楽研究所

1.はじめに

日本音楽や世界各地でも見られる五音音階についての理論や雑学をまとめてみました。一貫した論説ではありませんが、少しでもお役に立てる部分がありましたら幸いです。

日本の音階を説明する際には様々な用語が使われます。ここでは明治以来の用語である「陰旋・陽旋」^{注1}と、完全四度の枠組みの中に1つの中間音を持つ4種のテトラコルド^{注2}(tcと略す)理論を併用しました。暫定的な使い分けは以下の通りです。(なお音名は英語で統一)

(1) 五音音階の大まかな2分類としては、陰旋(=半音を含む)、陽旋(=半音を含まない)とする。

(2) 「テトラコルド理論」は完全四度の枠組みにのみ使用し、音階名としては使わない。

(3) 「旋法^{注3}」はある音階の主音の位置をずらしてできるものとする。(仮に「転位」と呼ぶ)

(注1) 上原六四郎による、陰旋=D/E♭/G/A/c/d(上行)、d/B♭/A/G/E♭/D(下降)。

陽旋=D/E/G/A/c/d(上行)、d/B/A/G/E/D(下降)。

(注2) 小泉文夫による分類。都節 tc=D/E♭/G、律 tc=D/E/G、民謡 tc=D/F/G、琉球 tc=D/F♯/G の4種。

(注3) この定義では、陰旋法、陽旋法という呼び方はふさわしくない。(陰旋を転位しても陽旋にならない)

2.五音音階についての理論的背景

ここではいわゆる「ヨナ(四七)抜き」、すなわち「無半音五音音階」(Anhemitonic pentatonic scale)についてその理論上の背景や応用を考えます。雅楽から民謡まで、様々な音階がありますが、半音を含まないものをともかく「陽旋」と呼ぶこととします。(半音を含む五音音階については別の機会に譲ります。)

●五度圏と五音音階

・・レ b ← ラ b ← ミ b ← シ b ← ファ ←  → ソ → レ → ラ → ミ → シ → ファ♯・・

一般に、ドを基準に完全五度上や下の音を見つけて丸く並べた円環を「五度圏」と呼びます。いわゆるヨナ抜き音階も、ドからミまでの完全五度違いの五音を音高順に並べ替えたものといえます。

ある音階の主音の位置を音階順にずらしていくことを仮に「転位」と呼ぶことにします。一般には「旋法」をずらす=「移旋」と呼ばれますが、旋法の定義が人によって違うのと、教会旋法に代表される七音音階について使われることが多いため、ここでは敢えて違う用語にしてみました。古代中国の用語で、各音を宮、商、角、徵〔チ〕、羽と呼び、主音の位置を「調位」と呼ぶことを参考にしました。以下、白鍵上で「ずらした」ものと C を主音に移調したものを併記します。

基 本 C/D/E/G/A/c =ド旋法=宮調

第1 転位 D/E/G/A/c/d =レ旋法=商調 = C/D/E/G/Bb/c ……律 tc + 民謡 tc

第2 転位 E/G/A/c/d/e =ミ旋法=角調 = C/Eb/F/Ab/Bb/c

第3 転位 G/A/c/d/e/g =ソ旋法=徵調 = C/D/F/G/A/c ……律 tc + 律 tc

第4 転位 A/c/d/e/g/a =ラ旋法=羽調 = C/Eb/F/G/Bb/c ……民謡 tc + 民謡 tc

白鍵だけに当たる音階はいわば「平行調」、C から並べたものは「同主調」に当たる比較です。民謡やわらべ歌には、絶対音高の設定はもともとありません。たまたま五線譜や鍵盤で説明する場合に起こる問題に過ぎません。その意味でも、様々な角度から眺める必要があります。

例えば、「げんこつ山のたぬきさん」を五線譜に書く際に、どの高さで書くのがわかりやすいのか考えてみます。もちろん正解はなく、単に一番都合が良いのはどれなのかに過ぎません。♯、♭を使わずに書くとすると、レから、ソから、ラからの三通りがあり得ます。「ヨナ抜き音階」そのものは C/D/E/G/A か F/G/A/C/D または G/A/B/D/E の 3 種類が白鍵だけで表せます。この旋律は 4 音しかありませんが、レから書けば C/D/E/G/A に収まるため、これが無難なようです。他の二つには F や B が入るため、移調してみないとヨナ抜きであることが確認できません。

「かごめかごめ」なども同じです。音域がもっと狭い「せっせっせーのヨイヨイヨイ」や「後ろの正面だーれ」もレから書くと収まりが良いようです。つまり、わらべ歌の多くはレミソラドレの音階の中に含まれると考えるのが都合良さそうです。テトラコルド理論では、「民謡 tc=A/C/D」と、「律 tc=D/E/G」が結合(conjunct)した形です。

一方、「こきりこ節」や「ソーラン節」は D/F/G/A/C や E/G/A/B/D または A/C/D/E/G で書くことができます。D を終止音(主音)とすると先ほどのわらべうたの D/E/G/A/C とは F のところが違っています。わらべうたが「ヨナ抜き」の第2転位(レ旋法)と言えるのに対して、A を主音とする「ヨナ抜き」の第4転位(ラ旋法)というべきでしょう。民謡はテトラコルドで分析すると「A/C/D=民謡 tc」 + 「E/G/A=民謡 tc」からできている例が多くみられます。このような場合は A が主音のラドレミソラで書いた方が、ヨナ抜き音階の一種であることが理解しやすくなります。なおジャズ用語ではこれをマイナーペンタ(Minor Pentatonic)と呼んでいて、C/D/Eb/G/Ab のいわゆる陰旋的音階(=同主短調五音音階)だけでなく、こうした陽旋でも洋楽的には短調の一種に分類されることが納得できます。

3.五音音階の調号について

五線譜は本来七音音階を前提として成立しました。そのため、五音音階を記譜する際に、調号をどうするかという問題が生じます。それは「出現しない音」にも調号を付けるべきかという問題です。前項の無半音音階(陽旋)では、その典型の C/D/E/G/A(いわゆるヨナ抜き)を完全五度上げれば G/A/B/D/E に、完全五度下げれば F/G/A/C/D になります。すべて白鍵だけで表せます。本来、洋楽の理論では完全五度上がれば♯が一つずつ、下がれば♭が一つずつ増えるはずです。しかし G/A/B/D/E の音階に F♯は登場せず、F/G/A/C/D に B♭は登場しません。もともと♯はその調の第7音、♭は第4音に最後に付くもので、「ヨナ抜き」だからこそ4や7が登場しないのは当然です。そのため、どの調に移調しても、いつも理論より♯や♭が一つ少なくても良いことになります。この場合、不要な調号も付けるべきか、いらないのか、についての議論が生まれます。私自身以前は「不要なものはいらない派」でしたが、移動ド唱法では調号の数により呼び方が規定されるため、たとえ不要でも基準の調との関係を示す上では付けておくべき、と思うに至りました。その場合の基準とは、陽旋では C/D/E/G/A とするのが妥当です。F や B が含まれると一見分かりにくくなります。

4.例外的な無半音五音音階について

今まで取り上げてきたのは、いわゆるヨナ抜き音階で、どんな調であっても移調すれば C/D/E/G/A に収まることが前提でした。ところが、それに当てはまらない無半音の五音音階を作ることも可能です。以下はその一例ですが、ここに登場しないものもまだ可能かもしれません。興味のある方はご検討ください。

(1)三全音入りの無半音五音音階・・・白鍵だけも成立

基 本 G/A/B/D/F = C/D/E/G/B♭

第1転位 A/B/D/F/G = C/D/F/A♭/B♭

第2転位 B/D/F/G/A = C/E♭/G♭/A♭/B♭

第3転位 D/F/G/A/B = C/E♭/F/G/A・・・民謡 tr+律 tr

第4転位 F/G/A/B/D = C/D/E/F♯/A

(2)全音音階起源の五音音階^注(全音音階から1音省略したもの)・・・白鍵だけでは不成立

例としては、C/D/G♭/A♭/B♭。これは C/D/E/G♭/A♭/B♭ の全音音階から E を抜いたものです。全音音階はどこを取っても全音ですから、どれを抜いても転位、移調すれば結局同じものになります。

5.付記 アジアの五音音階あれこれ・・・理論では説明しにくい音律の例を挙げてみました

♪雅楽の音律

古代中国の音階理論は整然としていて、完全五度の繰り返しによる「三分損益」(管長の三分の一を引いたり足したりする)理論が、雅楽を通じて日本にも影響を与えています。笙の調律は正確な完全五度によるもので、古代ギリシャのピタゴラス音階と同様です。箏の調弦も完全五度を物差しにして行うため、その原理は同じです。ただし簫篥や竜笛の音程には「塩梅(エンバイ)」という微妙な音程が加わるため、実際の雅楽では特定の音が混沌とした状態になるという現象が見られます。恐らく、中国から伝來した時点では理論通りの音程で演奏されていたと思われ、その後1000年以上の年月をかけて、日本人の音感に合ったものに変化したと考えられます。

♪月琴の音律

明や清、すなわち近世の中国から長崎に伝わった「明清樂」の代表的な楽器に「月琴」があります。五音音階のフレット付きで演奏しやすいのですが、開放弦の長三度上のフレットがやや低めに作られています。現在の中国で作られるものは平均律になっており、日本に残る楽器は明治頃のものしかありません。最初に私が手にしたもののは長三度がやや低く、不良品かと思っていたら、その後出会うどの楽器もほぼ同様に低めの三度になっていました。その理論的背景はまだ究明していませんが、もしかすると長二度と完全四度の中間を狙った音程なのかと思っています。本来、ド→ソ→レ→ラ→ミと完全五度を繰り返すと、ミは平均律よりわずかに高めになります。長三度が美しく響く純正三度は理論的に22セント程低くなります。ただ、月琴の三度はもっと低めで、洋楽のような和音も必要ありませんから、考えられるのはDとFの真ん中あたりにフレットを置けば、EとEbの間になるわけで、便宜的にそうなったのかもしれません。

<https://youtu.be/JaBmI4CKuAA>

♪尺八、簫笛の音律

尺八の音階はレファソラドレを基準としています。これはまさに民謡tcが二つ積み重なった典型的な音階です。短調の二度と六度が抜けたものなので「二六抜き短調」と呼ぶこともできます。ところがかつての名人による古い録音の中に、Fがやや低く聴こえることがあるようです。もしかするとDとGの中間に穴を開けたためにFとEの間の音になったのかもしれないと推定しています。現在の我々は平均律的な音程を聴き慣れていますが、かつてはもう少し「ゆるい」感覚だったのかもしれません。民謡tcはレ/ワ/ソ、律tcはレ/ミ/ソですが、実際の民謡でもテトラコードの中間音が流動的に聴こえることがあります。中山晋平の童謡「あの町この町」はレレレド/レファソファソラドミ/レで、下からド+レファソ+ラドレ+ミとなっており、最高音のミは本来ならファであるはずが、低めのミになっているという、実際の民謡にもありがちな特性をうまく捉えています。<https://youtu.be/GE8a3vH44uI>

現在の簫笛は伝統的な囃子用のものとドレミ音階に合わせたものに二分されています。伝統的なものはほぼ等分に穴を開けたように見え、その音階は洋楽からみれば微妙に狂ったものです。

一方、ドレミ調律の笛は穴の位置や大きさを工夫して洋楽的音階になっています。どちらが正しいというより、用途に応じた選択が必要になっています。

♪ガムランの音律

インドネシアのスレンドロ音階は五等分音階とも解説され、スリン(縦笛)の指穴もほぼ等間隔です。私の所有するガムランを実測すると、音と音の間が確かに大体 240 セントに近くなっています。これは全音より五分の一音ほど広い音程で、五回積み重なるとちょうどオクターヴになります。しかし、ジャワの音楽家たちは、例えばド/レ/ファ/ソ/ラのような音階と感じているようです。実際に日本のわらべうたなどにも近い旋律になります。ただし、移調した際に微調整しないで済ませたいという、金属打楽器特有の事情があって、わざと曖昧な音程にしていると考えられます。乱暴に言えばド/レ/ファ/ソ/ラ、ソ/ラ/ド/レ/ミ、ファ/ソ/シ/ド/レのどの調でも同じ鍵盤で演奏できるように、半音違いのミ/ファの間、ラ/シの中間の音程にしてあるようです。また、各楽器間に生まれる微妙な「うなり」が心地よいビブラート効果を生むという副産物があることも無視できません。

タイやミャンマーなどでも木琴やゴング系旋律打楽器の調律は七等分音階の中から調により五音を選択すると言われています。これも移調による調律変更を避けたいという同様の理由かと思われます。そのため、旋律打楽器に合わせて歌うことは音程が狂ってしまうので、弦楽器だけの伴奏で歌うとされています。ジャワで歌い手はルバブ(Rebab)という胡弓のような弦楽器に従うとされ、金属のガムラン楽器とはむしろ積極的に「合わせなくて良い」という不文律があるようです。<https://youtu.be/OxeJc857Qwo> (スレンドロ音階の例。この曲は宇宙船 Voyager に搭載された地球の音楽の録音盤の中の一曲。ちなみに日本からの代表曲は尺八「巣鶴鈴慕」)

♪大雑把なのか、繊細なのか・・・

ガムランがわざと狂った調律をしているのは一見不合理のようですが、実はピアノの平均律も本来なら約八分の一音(24 セント)違うはずの F# と Gb のようなエンハーモニック(僅かに違う音)を異名同音として処理したものです。そうしないと鍵盤が無限に必要になります。ガムランでは半音違いを妥協させ、ピアノは八分の一音違いを妥協させますが、発想そのものは同じです。コールユーブンゲンの前書きにピアノで音を取ってはいけないと書いてあるのは、絶対音感を身につけるという意味ではなく、平均律では正しい音感が身につかないという警告のようです。東南アジアの人々の音感はとても繊細かつ大胆(?)というべきなのかもしれません。

変格 Re-major ペンタトニックとは何か

——わらべ唄、唱歌の伴奏和声を問い合わせ直す理論的枠組み

村尾忠廣
(社) 才能教育研究会特別講師

1. 単一のダイアトニック音列と複数のペンタトニック音列による各種旋法

ダイアトニック音列とは、全全半全全全半という7つ音程間隔、いわゆるドレミファソラシドであるが、音階の開始音とか中心音がきまっているわけではない。レを起点としてレミファソラシドレとすれば、ドーリア、ミを起点とすればフリージア旋法となる。ただし、旋法の概念は音楽様式と結びついている。イオニア旋法と長旋法、エオリア旋法と短旋法はそれぞれ同じ音階であるが、旋法としては区別されている。問題は、バルトークの作品や現代ジャズに見られるような旋法音楽、すなわち、教会旋法の音楽様式に基づかない現代の旋法音楽が存在することである。さらに旋法音楽の機能和声化ということも考えなければならない。たとえば、「血しおしたたる」で知られるマタイ受難曲の歌は、フリージア旋法であるが、バッハはフレーズ前後に長旋法和声を、後半の「主のみかしら」では短旋法の和声をつけている。音楽様式を踏まえて旋法を命名するのは容易ではないのである。そのため、本論ではダイアトニック音列（基本音階）の階名を使い、様式にこだわらない旋法概念を使用することにした。イオニアと長旋法はド共にド旋法（Do-mode）、エオリアと短旋法はラ旋法（La-mode）といいうわけである。

さて、そうするとペンタトニックの音列（基本音階）と旋法の関係はどのように捉えたらよいであろうか。ダイアトニックの場合、音列は一つであった。音列の起点や中心的な音の違いによって様々な旋法が生じたのである。ところが、ペンタトニックでは、ヨナ抜き長音階とヨナ抜き短音階では、そもそも音列が違っている。その二つの違った音列にそれぞれ違った起点を有する音階、つまりは旋法ができるわけである。ここで混乱が生じる。日本音楽の音階論の混乱もおそらくこの点の抑えが十分でなかったことに起因するのではないかだろうか。以下に、3種類のペンタトニック音列を示す。



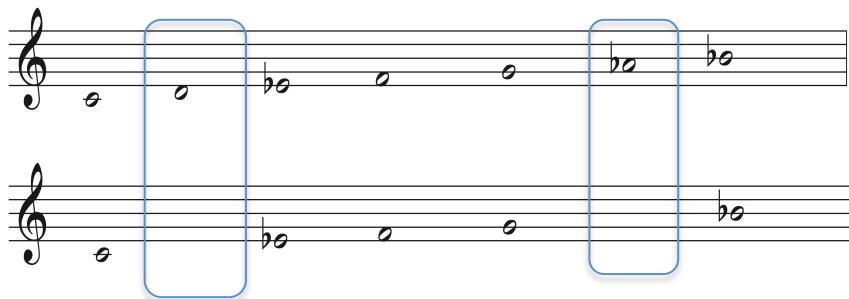
陽類音列

陰類音列

琉球類音列

陽類、陰類という概念は東川（1990）¹⁾によるものであるが、陽音階、陰音階とは異なった概念であることに留意しておきたい。陽類の音列は階名化すればファとシのない「・・ドレミソラド・・」である。ドを起点とすれば、ヨナ抜き長音階のようになり、ラを起点とすれば小泉文夫が命名する民謡音階「ラドレミソラ」となる。ここで注意すべきは、ダイアトニック音列からラを起点として短旋法としたように、ラ・ペントニックをマイナースケールとして捉えてしまうことである。ネット上には以下のような説明がなされている²⁾。

C マイナースケール



C マイナーペントニックスケール

ラ・ペントニックの調をCにしているが(key in C)が、階名では「ラドレミソラ」、すなわち陽音階(民謡音階)である。この理論では、短音階の2番目と6番目を抜いた「ニロ抜き短音階」としている。また、わらべ唄の階名唱を重要視する「全国わらべ唄&コダーイネットワーク」でも「短調系」として扱われている³⁾。しかし、これは陽類なのである。陽類の音列からラを起点とした旋法(民謡音階)と見るべきであろう。東川の用語で言えば、「ハ均ラ陽旋」ということになる。的確ではあるが、この言葉は少し分かりにくい。英語で、*La major pentatonic mode key in C*としてはどうだろう。これを日本語表記にして戻すと、C調ラ・メジャー・ペントニック旋法となる。

後述することになるが、陽類のわらべ唄のピアノ伴奏にしばしば短3和音が使用されている。こうした問題が起きるのは、上記のようにラ・ペントニックをマイナー系として捉えてしまうからであろう。マイナーペントニックは陰類の音列「・・ラシドミファラシ・・」から生じ、起点とする音によって様々な旋法となる。ラを起点とすれば、ヨナ抜き短音階のようになるが、ミを起点とすれば、「ミファラシドミ」となり、いわゆる「都節」となる。しかし、シを起点とする旋法は何と呼べばいいのだろう。小泉理論の影響から、日本の音階は、民謡音階、都節音階、律音階、沖縄音階に大別されることが多い。そのため、たとえば《中国地方の子守唄》や松島つねの《手まり唄》のようなシで終止する歌は区分される場所がないのである。都節の代表的な歌として、しばしば《佐渡おけさ》や《よさこい節》があげられているが。ついつい、佐渡や土佐

は都か、と聞いたくなってしまう。東川に倣って「ミ陰旋法」、「シ陰旋法」、「ラ陰旋法」とする方が合理的ではないだろうか。同様の問題は「律音階」という言葉にもある。こちらは、問題が深いので、別個に取り上げることにしたい。

2. 「律音階」を問い合わせる

律呂の音階は雅楽に基づくとされる。1オクターブの12律から奇数を取り出したものが律、偶数が呂旋法である。階名で言えば、律「レミファソラシドレ」、呂は「ファソラシドレミファ」となる。教会旋法のドーリアとリーディアのようである。しかし、実際には主要な5声を抜き出して5音音階とすることが多く、その場合律は「ソラドレミソ」の音階となる。

さて、これからが問題である。すでにみてきたように、陽類には、「ド陽旋法」、「レ陽旋法」、「ソ陽旋法」、「ラ陽旋法」がある。律音階が「ソ陽旋法」であることは理解できるとして、「レ陽旋法」はどうなのだろう。こういう問い合わせをしてしまうのは、律音階の代表的な民謡としてしばしば《木曽節》が取り上げられているからである。教科書会社の指導書などの影響からか、学校現場でこのような説明が多い³⁾。

《木曽節》はソ陽旋法ではなく、明確なレ陽旋法であり、「ドドレミレレレー」と終止する。これがなぜ律音階の代表的な歌とされるのだろう。考えてみれば、雅楽の越天樂今様も、陽類のレ旋法と考えられる。ただし、終止音、中心音が音域の中央部分に置かれているから変格レ陽旋法（Hypo Re-major pentatonic mode）ということになる。壱越調律旋法と言われる国歌「君が代」も、律音階としてのソ陽旋法ではなく、レ陽旋法である（ただし、下降系ではドが半音下がる）。レ陽旋法を律音階の1種と考えてよいのであろうか。ソ陽旋法の代表的な民謡という点では、宮崎県の《ひえつき節》を上げたい。2回繰り返される大きなフレーズの半終止はレ、終止は4度上がってソである。実に明瞭なソ陽旋法と言うべきであろう。ただし、これを律音階と称することには違和感を覚えててしまう。律音階と言う概念は、雅楽をルーツにしているからである。

こうした様々な問題を解決するために、「律音階」という用語ができるだけ避けるようにしてはどうだろう。東川に倣って、《木曽節》はレ陽旋法（Re-major pentatonic mode）、《ひえつき節》はソ陽旋法（So-major pentatonic mode）というように区分するのである。

3. わらべ唄のペントニック——その音階構造と伴奏和声への提言

すでに述べて来たように、陽類の音列（基本音階・・ラドレミソラドレ・・）には、ド陽旋、レ陽旋、ソ陽旋、ラ陽旋の4種類の旋法がある。日本のわらべ唄は、このうちどれにあたるのであろうか。ペントニックのわらべ唄の代表例として高音部に旋律が拡がってゆく《ひらいたひらいた》を取り上げてみよう。

冒頭の「ひらいた ひらいた」は、「ラーラソ ラーラソミ」、「ミーミレ ミーミレシ」、「ソーソファ ソーソファレ」などの音程で表現できる。しかし、ダイアトニックからファとシを抜

き、半音のないペントトニックでは、いずれも適切な階名ではない。ペントトニックでは、全音が3回続くところがドレミと階名される。とすれば、終止音、中心音をAの高さに設定した場合(key in A)、階名は次のようになる。

譜例3

音階としては以下のようにラドレミソラである。

譜例4

ここで注意すべきは、調号である。F[#]の音は旋律上出てこないのであるが、調号がなければ、主音がレであることが示せなくなってしまう。また、この調号をつけないことによって、主音Aがラと見なされ、それによって短調系の音階のように受け取られ、さらには短3和音の和音がつけられてしまうのである。楽譜を手にした時、一瞬目を疑ってしまったが、あの中田喜直でさえもそういうことをしている。《かごめ かごめ》につけられた中田のピアノ伴奏は次のようなものであった⁵⁾。

譜例5

中田の場合、調号を2フラットにしているので、階名ではレであるが、このレにレファラという短3和音をつけているのである。《かわいいかくれんぼ》や《ベこの子うしの子》などで見事な

和洋折衷の歌を創った中田であるが、これらの歌ではわらべ唄の部分がユニゾンで処理されていた。それゆえ、わらべ唄にどう伴奏和声をつけるか、ということに関しては特段の方法論を有していないかったのであろう。

ここからは、わらべ唄ペントナミックの音階構造を踏まえた筆者の伴奏和声のお方策であり、提案である。

- 1) わらべ唄ペントナミック旋法に出現する音のみを使うことを基本とする。
- 2) 3度を重ねた3和音は極力避ける。
- 3) 協和音への解決を要しない2度を重ねた和音を基本とする。ただし、低音部を除く除く。
- 4) 和音数が3つ程度に限られるため、テクスチャーによって変化を講じる。
- 5) バスの動きに旋律的工夫を凝らす。
- 6) 部分的に、ポリフォニック、もしくはヘテロフォニックの要素を取り入れる。

もちろん、例外的な使用はあってよい。譜例3の《ひらい ひらいた》では、「いつの間にか」に入る前に、ドが6回も続き、その後、「ミミミソミ」と続く。旋律の動きが珍しくド・ミ・ソなのである。こういう場合には、以下のようにドミソ和音を使っても違和感がないだろう。

ひらい ひらいたと おもったら いつのまにか つ ーー ぼ んだ
すばんだと おもったら いつのまにか ひ ーー ら い た

譜例 6

終わりの3小節「つばんだ」にも注目したい。それまで、2拍に6モーラが詰め込まれていたが、「つばんだ」で突然リズムが6倍に伸び、2拍1モーラに拡大しているのである。こういう拡大した場所では何か違った工夫をしてみたくなる。ここでは、ほんのすこしポリフォニックというか、ヘテロフォニックというか、複旋律のようにして対応してみた。いかがであろうか。変格 Re-major ペントナミックの音楽構造とその理論に基づく伴奏和声の提案である。

注釈

1) 『日本の音階を探る』 東川清一（1990） 音楽之友社に詳しく説明されている。

2) The pocket online music lesson

<https://thepocketguitar.com/archives/12030> 2022年8月閲覧

3) 全国わらべ唄&コダーイネットワーク；メソードとは何か 連載第12回

<http://www.warako.net/?p=6564> 2022年8月閲覧

4) ネット上には律音階をドレファソソとかレミソシレレと説明しながら、これとは異なる旋法の木曽節を律音階の代表としてあげている。以下はその一例である。

<https://meryteacher.com/minyoonkai/> 2022年8月閲覧

5) 『日本童謡唱歌唱歌全集』足羽 章編 ドレミ楽譜出版社 1984 第78番所載。

「ペントニック」と数字

舟橋 三十子

浜松学院大学短期大学部客員教授

「ペントニック」、正確には「ペントニック・スケール」（五音音階）という言葉を耳にすると、西洋音楽を学んだ人はドビュッシーやラヴェルの作品、特にピアノ曲を連想すると思います。もちろん彼ら以外の近代・現在の多くの作曲家も、このペントニックの音階を使って作品を書いています。

特にドビュッシーは、ピアノ曲集「版画」の第1曲目で「パゴダ」（塔）という名前の作品を書いており、聴衆はこの「パゴダ」というタイトルから、異国情緒に溢れた風景を想起するでしょう。1889年、パリで行われた万国博覧会でガムラン音楽を聴いたドビュッシーが、その東洋的な雰囲気から「パゴダ」と名付けたのも分からぬではありませんが、この「パゴダ」は、もともとは仏教徒が「釈迦の住む家」としている寺院のことであり、ガムラン音楽の本家本元のインドネシア・バリ島で演奏される音楽は当然仏教徒のためではなく、ヒンドゥー教徒である人々の伝承の音楽です。

19世紀末のパリで、ドビュッシーがヒンドゥー教も仏教も、はたまたイスラム教も区別がつかなかったこと、十把一絡げに東南アジア的な音、いろいろな響きがふわっと空中に漂っている音楽、今までの西洋音楽とは全く異なった音響に出会い、その印象から「パゴダ」と名づけたのは容易に想像できます。このように、曲の雰囲気から連想したイメージで作曲し、タイトルを付けるということは古今東西よくあり、何かを具体的に彷彿させるのではなく、風情を作品を通して伝えていると分かりやすいでしょう。昔は楽譜出版社がよく売れるからと言う理由で勝手に標題を付けることもあったそうですが、ヨーロッパの人々が、ガムラン音楽を東洋の高い宗教的建造物と結びつけて、それを「パゴダ」と呼んだのは、「パゴダ」の本来の意味を知らなくても、現在の私たちには理解できます。

では、ここで「ペントニック」の「五音」と関連づけて、西洋文化と数字についてお話ししたいと思います。

この数字と西洋文化について調べてみると、「三」や「五」が特に不思議な数字だということが分かります。

まず西洋では、「三」という数字が数多く使われていることに気がつくでしょう。キリスト教からきている三位一体、三賢人や、音楽では、三部形式、三和音等、「三」という数字が頻繁に

使われています。

西洋における数字「三」は「調和と安定」を意味し、建物を安定させるのも三角形の構造が良いとされているそうです。そう言えば、三脚や三輪車を考えれば分かると思いますが、3本足は安定しますね。そこから考えると、西洋音楽の「トリオ」や「拍子の3分割」が安定する、という考え方方に近いものがあるのではないでしょうか。

さて、今回の主題である、「ペントニック」の語源についても触れておきたいと思います。「ペンタ【penta】」と言う言葉は、ギリシャ語で数字の【五】を表します。また、「トニック」は、和声の機能での「トニック」「サブドミナント」「ドミナント」の「トニック」にあたります。トニック=主音であり、言い換えれば、トニックは、ここで落ち着く、というような意味だと思って下さい。

例えば、次のような単語にこの名前がついており、現在でも使われていることを考えると、少し身边に感じられるのではないかでしょうか。

ペントゴン【Pentagon】=アメリカ国防総省の建物のことですね。よく知られているように、建物が正五角形であることからこの名前が付けられました。「ペントゴン」の接尾語にあたる「～ゴン【-gon】」は、「～角形」という意味になります。

他に、このペント「五」が付いた言葉には、ペントグラム【pentagram】=五芒星（ごぼうせい）があります。五芒星とは、互いに交差する同じ長さの5本の線から構成され、中心に五角形が現れる図形で、「芒星」とは星形ということです。

この言葉も、接頭語の「ペント」と、接尾語で「書かれたもの」という意味の「～グラム【-gram】」が組み合わさっています。

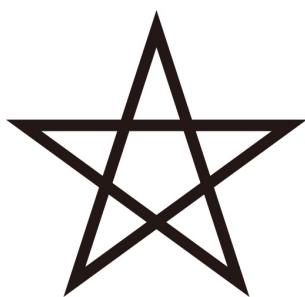
このように見えてくると、西洋で使用されている言語はギリシャ語から派生した言葉であり、これらの言語が、生活の中で現在も使われていることは大変興味深いですね。

星形でも、2つの同じ正三角形を組み合わせて作った星型のことを六芒星（ろくぼうせい）と呼びます。ヘキサグラム【hexagram】と言うこともあります。

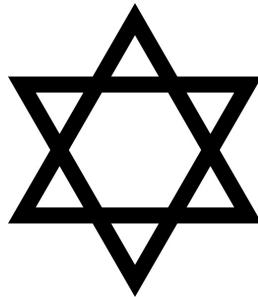
もともと、この「ヘキサグラム」という言葉も、今まで述べてきたようにギリシャ語に由来しており、「ヘキサ【hexa】=六」と「グラム=書かれたもの」という意味を持っているのです。

実際の図形で見ると、次のようになります。

【ペンタグラム】



【ヘキサグラム】



ユダヤ教やユダヤ民族の象徴であるダビデの星は六角形ですが、本来は正三角形を2つ組み合わせたものです。古いヘブライ文字でダビデのDの字はギリシャ語の「Δ」で三角形なので、ダビデの最初と最後の「D」の文字を表す三角形を2個組み合わせて六芒星にした、と言われています。現在のイスラエルの国旗にも使われています。

次のいくつか挙げている例は、もともとはギリシャ語の数字からきており、現在でも私たちの日常生活の中で生きている言葉です。1～8までを表す言葉（接頭語）から派生し、いろいろなものの名前に使われています。

- 「一」は「モノ【mono】」です。例として「モノレール」、「モノトーン」「モノドラマ」などがあります。
- 「二」は「ジ【di】」です。「ジレンマ」という単語もここからきています。
- 「三」を表しているのは「トリ【tri】」ですね。「トリオ」「トライアングル」「トリフォニー」など音楽に関係する言葉に出てきます。
- 「四」は「テトラ【tetra】」で、砂浜や港の消波のために置いてある「テトラポッド」を連想しますね。
- 「七」は「セプタ【septa】」です。旧暦だと現在の9月は7月になり、英語の9月「セプテンバー(September)」の由来になっています。
- 「八」は「オクタ【octa】」で、「オクターブ」の用語で、私たちは頻繁に使っています。

このように見えてくると、これらの数を表す接頭語はギリシャ語に由来していますが、一応英語としても使用されていることが分かりますね。三角形は「トライゴン」、四角形は「テトラゴン」という言い方もします。続いて、前に出てきた「ペンタゴン＝五角形」、「ヘキサゴン＝六角形」、「オクタゴン＝八角形」となります。

現在の一般的な西洋音楽で使われている音階は、12音に細分割されていますが、そもそも、なぜ五音による音階が出来たのか、なんらかの変遷があつて五音にたどり着いたのか、あるいは12音分割の文化が流入しなかつた地域で伝承されたためか、理由ははつきりしません。五音音階は、音階として感じられる最低限の数なのではなかと推察することもできます。

最近の新型コロナウイルスでは、変異株が発見される度にギリシャ文字が付けられています。昔習った円周率の記号とともに、「アルファ」「デルタ」「オミクロン」等、24文字しかないギリシャ文字がどこまで使われるのか興味深いところです。

J-POP とペントニック

木下 和彦
宮城教育大学

1. J-POP の現在

「J-POP」は、今日では「日本のポップス楽曲全般」を示すジャンルとして用いられています。1988年東京に開設されたJ-WAVEというラジオ局が、自局の洗練されたイメージに合う日本のポップスを選別して示す言葉として用いたのが始まりとされます。

○○-POPはその国や地域のポップスを示すジャンル名として広くみられ、K-POPは韓国、C-POPは中華圏、V-POPはベトナム、といったように世界中で用いられています。

インターネットの登場によって、我々とJ-POPとの出会い方は大きく変わりました。かつてはテレビやラジオといった一方的なメディアがJ-POP楽曲・アーティストの存在を知る主な手段でした。今日では、動画視聴サイトやサブスクリプション、SNSの普及により、楽曲との出会い方は多様化しています。

テレビやラジオといったマスメディアで扱われる頻度が高いJ-POP楽曲は認知度が高く、特に、子どもたちにはアニメやドラマの主題歌が広く知られる傾向にあります。一方、ボカロ（ボーカロイド）曲や声優、アニメソング、バンド系といったように、J-POPをより細分化するジャンルが生まれています。子どもたちの間でも、それぞれにYouTubeのような動画視聴を通して聴かれているようです。こうした背景から、子ども同士や世代を超えて広く知られるJ-POP楽曲は、以前より少なくなった感があります。

2. J-POP のしくみ

このように多様化するJ-POPを音楽のしくみの観点でみると、次のようなことが指摘できます。まず、共通点として、基本的に西洋音楽の和声理論をベースとしたコード進行と、メロディがみられます。次に、J-POPの曲のしくみには反復性がみられます。この反復性によって、記憶に残りやすいメロディやリズムパターンが形作られます。音楽産業を前提として、商品として生産されるJ-POPは、記憶に残りやすい構造であることが重要なことです。

さらに、それぞれの楽曲のアレンジには、パンクロック風、ジャズ風、ヒップホップ風といつたように、特定の様式やジャンルの影響を見出すことができます。使用される楽器はピアノ、ギター、ドラムといったバンド形態のものや、パソコンでの打ち込み(DTM)によるもの、ギターやピアノといった生楽器による弾き語りなどが主流です。

そして多くの J-POP のメロディには、ペントトニック（ドレミソラド）が用いられています。夜に駆ける（YOASOBI）、パプリカ（米津玄師）はメロディの一部に、香水（瑛人）は全体がペントトニックでできています。

また、多くの J-POP 楽曲は、A-B-C(サビ)の形式でできています。このうち C(サビ)は、その楽曲で最も印象に残る特徴を持つ部分で、A と B はそれぞれメロディの音価や旋律線の動き、フレーズの長さなどで対照的な特徴を持つ場合が多いです。

なお、A-B-C(サビ)形式は絶対的なものではなく、いずれかが欠けたり、より複雑な構造を持ったりする楽曲も多くみられます。例えば、欧米の EDM(Electro Dance Music)を意識した一部の J-POP 楽曲においては、従来の J-POP と異なり、メロディを持たずリズムパターンを強調した C(サビ)を持つものもみられます。

3. ペントトニックを用いた創作アイデア

子どもの知る楽曲をテレビ等のマスメディアから把握することは難しくなった一方、アーティストの数や楽曲が増えても、それらには共通する音楽のしくみの特徴があります。しくみに着目した創作活動を行うことによって、創作活動でつくり出した響きと、子ども一人ひとりが親しむ J-POP の響きと結びつけることができます。

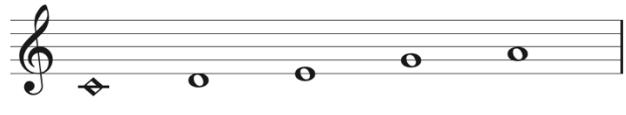
音楽科の授業で J-POP のしくみによって旋律をつくる活動をすることで、子どもは日常生活で親しむ J-POP のよさを音楽のしくみからとらえることができます。その経験は、学校での音楽経験と学校外での音楽経験をつなぐことにつながります。

・伴奏とメロディのしくみ

伴奏は、特定のコード進行をピアノやギターで演奏します。既存の J-POP 楽曲でも、サビ部分の反復性が高く、転調を含まないものであれば、用いることができるものもあります。（用いるときは、実際に旋律を弾きながら試して響きを確認してみてください。）

以下は、筆者が創作したコード進行です。J-POP のサビをつくる活動が展開できます。

楽器の演奏が難しい場合や、グループ活動を行う場合は、GarageBand の音楽創作用アプリケーションに伴奏を入力することができます。このようなアプリでは、ドラムのループ音源などもあることから、多様なアレンジを施すこともできます。



中心音

J-POP 風のメロディをペントナックでつくる方法は、次の通りです。

中心音とする「ド」を主に使い、即興的にメロディをつくります。最初は、「ドだけで演奏する」といった活動で、子どもが活動に参加しやすくなります。慣れてきたら、「隣の音」につなぎ、たまに遠い音に「飛ぶ」といったやり方でメロディをつくります。

また、ペントナックであれば、子どもの意図に応じて、1オクターブを超えて構いません。
(その際は、あまり遠くの音へつながない方がメロディーにまとまりがもたらされます。)

こうした作り方により、メロディに和音の構成音だけでなくテンション音が含まれることで、J-POP らしい響きが生み出されます。

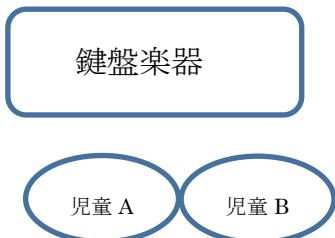
創作例



・活動形態

①ペアで即興する

電子キーボードやマリンバなどの鍵盤楽器を用意し、2人ペアをつくり、それぞれ異なり高さで2、4小節ごとに即興を交代しながら旋律をつないでいきます。



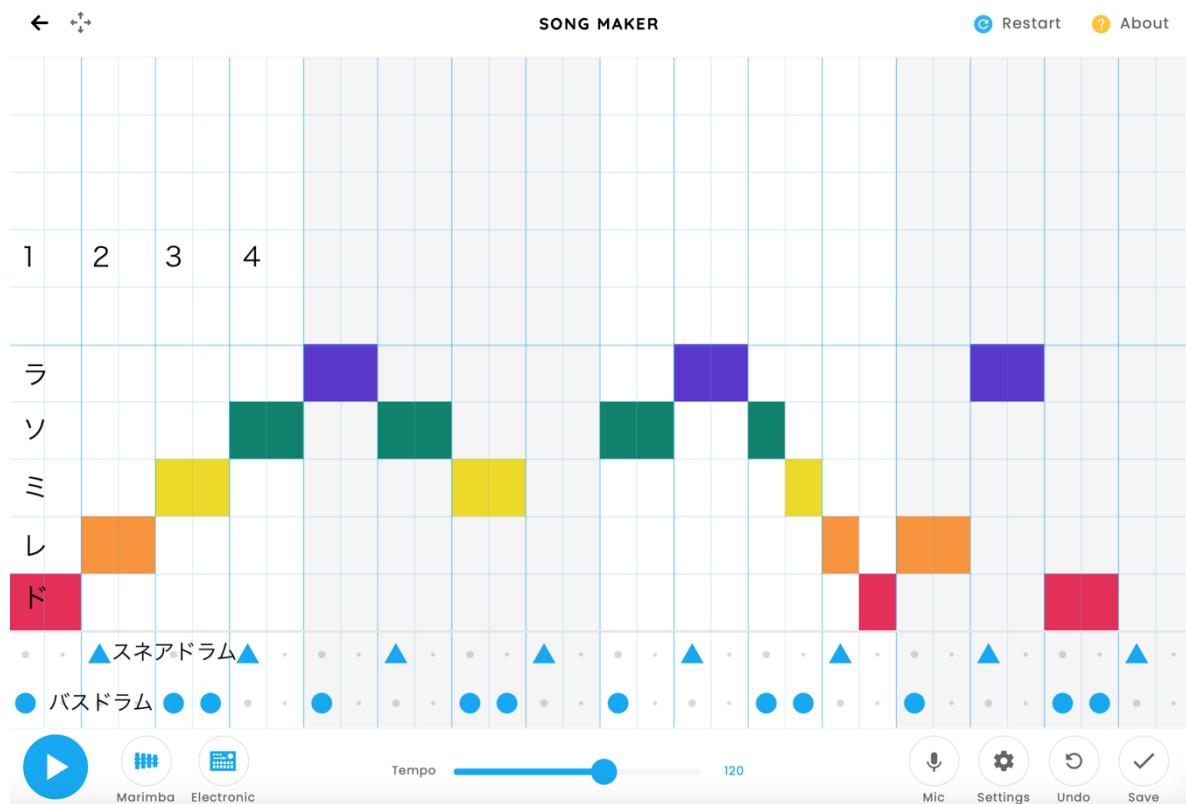
②グループでの活動

1台の鍵盤楽器を「バス」「ハーモニー」「即興パート」の3つの役割に分けて演奏します。



・音楽創作用アプリの活用

Chrome Music Lab の Song Maker を用いて、「Settings」(設定)内の Scale(音階)を、Pentatonic(ペントナトニック)に設定すれば、平易にペントナトニックでのメロディづくりができます。伴奏は、先生の伴奏と合わせたり、あらかじめ用意した伴奏音源(テンポを同一にしておく)と同時に再生したりすることで行えます。



「ナゴヤ」から「ハタガヤ」へ ～ペントニックによるマリンバ合奏授業提案～

森田 泰之進
(日本現代音楽協会理事、作曲家)

1. はじめに

マリンバ二重奏曲『Nagoya Marimbas（ナゴヤ・マリンバ）』（注1）（1994）は、アメリカのミニマルミュージックを代表する作曲家の一人、スティーヴ・ライヒ（Steve Reich, 1936）の作品である。演奏時間5分前後の作品の中で、日本の特徴的なふたつの五音音階「民謡音階」「都節音階」と作曲者自身のリズミックな音楽語法が組み合わされ、さらに西洋の教会旋法への漸次的移行の中で展開される。本稿では音階、リズムからこの作品を分析したうえで、学校（主に小学校高学年）の音楽づくりへの応用例として、筆者が本稿のために作曲した『ハタガヤ・マリンバ（Hatagaya Marimbas）』を提案する。

2. ミニマリズムとは

「ミニマリズム」は音素材をミニマル（最小、極小）に切り詰めて扱う音楽、とくに1960年代から1970年代のアメリカの長い持続音や反復による音楽であり、長いドローン（持続低音）、規則的なパルス、短い音型などシンプルな素材、調性的、旋法的な要素とそれらの漸次的变化が特徴である。シェーンベルク（Arnold Schönberg, 1874-1951）ら無調を基本とした前衛音楽に対するアンチテーゼとみることもできる。

3. 作曲者ライヒについて

ミニマリズムの代表的作曲家の一人、ライヒはニューヨーク生まれ、1965年にテープ録音をリミックスした『イット・ゴナ・レイン』を発表し、66年にアンサンブルを結成して演奏活動を始めた。クラシックやジャズの影響も受けつつ、70年代以降はアフリカの打楽器、バリ島のガムラン、1976年から1977年にかけては、ドイツ系ユダヤ人である自らのルーツをたどるように、ヘブライ語聖書の伝統的な詠唱法を学んだ。その成果は、女声合唱曲『テヒリーム』（1981）などに結実している。その他代表作に『18人の音楽家のための音楽』・Music for 18 Musicians（1974-1976）、『大アンサンブルのための音楽』・Music for a Large Ensemble（1978）、『八重奏曲』・Octet（1979）などがある。

4. 『ナゴヤ・マリンバ』の音階構造

『ナゴヤ・マリンバ』は1994年、しらかわホール（名古屋市）完成を記念し、名古屋音楽大

学からの委嘱で作曲された。2台のマリンバがリズミックな旋律的パターンを反復する中で、マリンバ1に対してマリンバ2は16分音符単位で位相をずらし、二声の同度カノンのように展開する（譜例1）。セクションによって使用される音階が変化し、同じセクション内は五音音階またはこれに近い六音音階である。以下のとおりである（注2）。

小節数	使用音	音 階
01 – 22	E, G, A, B, D	E 民謡音階
23 – 27	E, F, G, A, B, D	E 都節音階
28 – 38	E, F, A, B, D	E 都節音階
39 – 46	E, F, G#, A, B, D	E フリギア調
47 – 52	E, F, A, B, D	E 都節音階
53 – 65	E, G, A, B, C, D	E フリギア調またはエオリア調
66 – 72	B, C, D, F#, A	B フリギア調
73 – 75	E, F#, G, A, B, D	E エオリア調
76 – 77	E, F#, A, B, D	E ペンタトニック
78 – 84	E, G, A, B, D	E 民謡音階

最初と終わりはE音を基音とする民謡音階であり、曲の基調をなす。47–52小節の都節音階とあわせ、一般に東洋的とみなされる音階といえる。これに対し、39–46小節、66–72小節はフリギア調、53–65小節、73–75小節はエオリア調である。民謡音階はF#を加えるとエオリア調に、また都節音階はG#音を加えるとフリギア調に移行できる。フリギア旋法は西洋教会旋法のひとつだが、ライヒのルーツであるヘブライの民族音楽の音階に類似しているともいわれる。

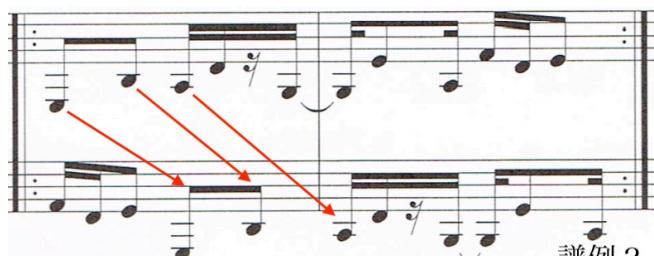
作曲者はこうした東西の互いに近似した音階に漸次的に移行することで東洋と西洋の橋渡しをしているとも見え、または完全に東洋的とも、逆に西洋的ともいえない無国籍的な音楽世界を開拓しているとみえる。

5.『ナゴヤ・マリンバ』のリズム構造

この曲の基礎となる音価は16分音符である。前述のとおり、マリンバ二部による同声カノン的構造であるが、マリンバ2のマリンバ1に対する遅延幅は、例えば第19小節では16分音符3個（譜例1）、第23小節では遅れの差が4個分（譜例2）、第28小節では2個、第30小節



譜例1



譜例2

では5個、第31小節では12個と変化する。

細分化された音符を単位とする遅れは、即ち演奏音のアクセント位置もその分だけズレることを意味する。4分音符の拍を強拍、その間の8分音符を弱拍と規定したとき、譜例のように16分音符で奇数個分ズレた場合、アクセントは強拍と弱拍のさらに間に間に置かれることになり、音楽に緊張感と奥行きを生む。

このような音楽構造は、ライヒのアフリカ音楽の研究に基づいているとみられる。西アフリカ・ガーナの民族に伝わる「ガフ」と呼ばれる打楽器の合奏では、5～6人の演奏者がそれぞれ独自のリズムパターンを反復するのだが、最初に開始した奏者から八分音符1～4個分程度遅れて他の奏者が演奏に加わる。ライヒはこの遅延幅が、各パートのアクセント位置の細かなズレを生むことに着目していたようである。ライヒは「同じ、あるいは関連した長さの反復パターン数個がそれぞれのちがった第一拍の位置をもつ」(ライヒ、1975)とし、これが「アフリカのリズム構造の本質」としている。

6. 音楽づくりへの提案 『ハタガヤ・マリンバ』

『ナゴヤ・マリンバ』の構造の特徴をまとめると以下のとおりとなる。

- A) 日本音階の一つ民謡音階を基調に、近似する西洋教会旋法への転調がある
- B) カノン的構造があり、遅延幅は16分音符単位で伸縮、アクセント位置も移動する

本項ではこれを適用した音楽づくり作品を提案するが、適用にあたって以下の点に留意した。

- a) 生徒向けに、最小音価は8分音符とする
- b) パート数は音楽づくりで一般的な4人を想定する
- c) 生徒間で音楽への親しみに差があることを念頭に、パート間の難易度に差を設ける

これに基づいて筆者が作曲したのが、1台のマリンバの4人連弾による『ハタガヤ・マリンバ』である。楽譜の代わりとなるチャート図を交えて説明する。

(1) リズムに親しみ、旋律づくり、合奏

①リズムパターンに親しむ（手拍子で合奏しよう）

譜例3

②旋律づくり（下のボックスの中の2つの音を上のリズムにあててメロディをつくろう）

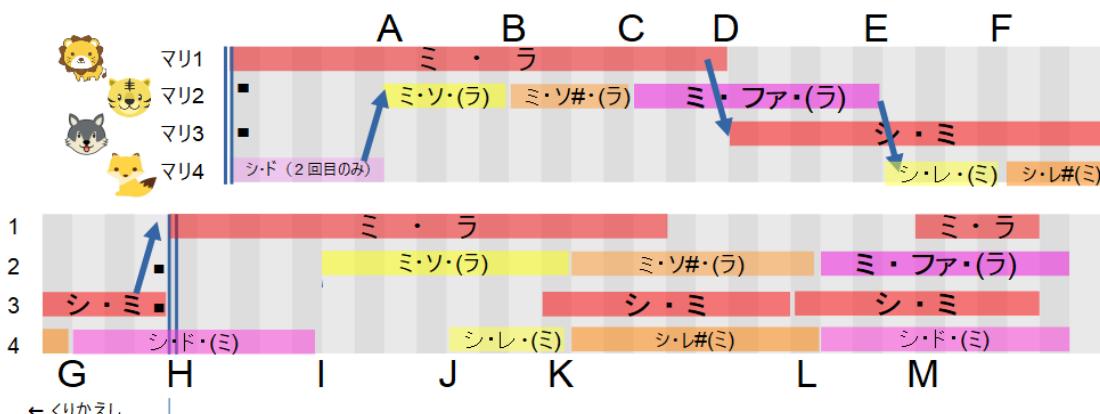
マリンバ1	ミ・ラ
マリンバ2	ミ・ソ ミ・ソ# ミ・ファ ミ→ラに変えてよい
マリンバ3	シ・ミ
マリンバ4	シ・レ シ・レ# シ・ド シ→ミに変えてよい

チャート図には4小節のリズムパターンと、各パートごとに2つの音のペアが示され、演奏者（生徒）は示されたリズムに2音のいずれかを当てはめて旋律を作成し、即興的に演奏する。マリンバ2、4は使用する音のペア（モード）が3組ある。

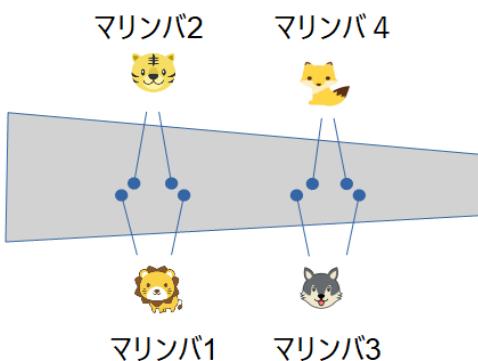
各パートのリズムパターンは曲を通して不変である。まずこのリズムを手拍子などで覚え親しんでおくと、旋律の作成に取り組みやすくなるだろう。

③合奏（モードの切り替え、演奏者交代は、進行役の合図で）

譜例4



④ポジション



4人の演奏者（生徒）は、1台のマリンバを囲むような形で、白鍵側にマリンバ1と3、黒鍵側に2と4が立ち、1と2、3と4が向き合う形で演奏する。

4人が個別に作成した旋律は、まずマリンバ1が演奏を開始、2回目の2小節目（開始から5小節目）でマリンバ2が演奏に加わる。マリンバ1が数回繰り返した後マリンバ3へ、マリンバ2はその後マリンバ4へバトンタッチする。これを繰り返した後、4人全員が合奏して終了する。前ページのチャート図ではモード1組あたり4小節間演奏することを想定しているが、実践では演奏者のバトンタッチと、マリンバ2、4のモードの切り替えのタイミング（図中、アルファベットで示した箇所）を知らせるため、演奏者とは別に合図を担当する進行役を立てることが望ましい。

このプロジェクトは、2022年8月27日に東京で行われた「新しい音楽教育を考える会」ワークショップにおいて筆者自身の進行で実践されたが、あらかじめ鍵盤のG（ソ）、F#（ファ#）、F（ファ）に黄、オレンジ、ピンクのシールを張り、同じ色の色画用紙を掲げることでモード切り替えのサインとした。実際の演奏音を聴くと、マリンバ2、4のモード切替に伴って、転調に似た響きの色合いの移ろい感があった。

ここで使われている「モード」を分析してみよう。旋律作成にあたって、各パートに与えられた音の組み合わせをみると、音のペアはマリンバ1、3が不変である一方、マリンバ2、4は3つのモードあり、モードごとに2つのうち一方の音程が変化する。例えばマリンバ1、2では、マリンバ1が「E(ミ)・A(ラ)」で音場の基礎を提示し、マリンバ2は「E(ミ)・G(ソ)」「E(ミ)・G#(ソ#)」「E(ミ)・F(ファ)」。マリンバ1との共有音「E」を除いた可変部分の「G」「G#」「F」が各モードを特徴づけている。各モードでマリンバ1、2が鳴らしている音を総合すると、以下のようなになる。

E - G - A E - G# - A E - F - A

マリンバ3、4に割り振られた音はマリンバ1、2の完全五度上であり、同様にまとめると以下の通りとなる。

B - D - E B - D# - E B - C - E

さらに上記4パートが仮に同時に鳴った場合、その音階を総合すると、以下のとおり3種類の五音音階（ペンタトニック）が成立する。

E - G - A - B - D = 民謡音階

E - G# - A - B - D# = 沖縄（琉球）音階

E - F - A - B - C = 都節音階

つまり、上記に示したテトラコードの3音は、それぞれ民謡音階、沖縄（琉球）音階、都節音階の一部なのである。実践では、テトラコードについて何らかの解説が加わると、モードごとに音を少しづつ変えていく意味が明快になるだろう。

7.まとめ

『ハタガヤ・マリンバ』を学校の音楽づくりで実践する際のポイントを整理しよう。

（1）目標案

- ・各種五音音階（ペンタトニック）に親しむ

通常の七音音階以外に五音音階が存在することを理解する。またこの中に民謡音階、沖縄音階、都節音階など日本音楽を特徴づける音階があることを体験する。

- ・定型リズムと限定された音程による「作曲」

定められたリズムと音程に従って自由に創作する喜びを体験する。

- ・協同活動、協調の喜びの体験

創作の成果である旋律が集積して一つの音楽作品となり、他のパートと合奏、共鳴すること

の喜びを体験する。

(2) 発展

「ハタガヤ・マリンバ」にはさまざまな発展の可能性がある。一例として、リズムパターンを以下のように変更することを提案する。発展形は、マリンバ1、3のパターンについて従来より2拍後ろにずらし、冒頭に八分音符がひとつ加わる代わりに、最後の八分音符が脱落させたものである。

譜例 5

①リズムパターンに親しむ（手拍子で合奏しよう）



このほか、リズムそのものを演奏者に創作してもらい、モードのみを指定して演奏する方法もある。

これをさらに発展させ、マリンバ4人のうちだれかひとりが、既定のリズムを逸脱しモードの範囲内で旋律を即興演奏する可能性も考えられる。4人の演奏中、彼らとは別の演奏者が別の楽器を使ってそのときのモードに合わせて即興の旋律を演奏することも可能だろう。

本稿では主として小学校高学年の音楽授業を想定した提案であるが、例えば音の選択については、上記以外の五音音階の選択も可能であり、中学などでさらに発展した音楽づくりが可能となるだろう。解説を交えながら創作することで五音音階への理解がさらに深まることが期待できる。

(注1) 本稿では作品の音階の構造を解き明かすと同時に、音楽教育への適用の可能性について考察する。なお英語の作品タイトルを音訳すると『ナゴヤ・マリンバス』になるが、本稿では日本語タイトルとして一般的な『ナゴヤ・マリンバ』を採用する。『ハタガヤ・マリンバ』においてもこの点、同様である。

(注2) Sean Atkinson “Tonality in Steve Reich’s Nagoya Marimba” International Journal of the Dutch-Flemish Society for Music Theory, 2019

参考文献：

ライヒ（只野晃訳）『ガフ ガーナのエウェ族のダンス』（『季刊トランソニック』9（春）号、全音楽譜出版社、1975）

ブータンにおけるペントナック

-遊び歌ツアンモ *tsangmo* の掛け合い-

伊野 義博
日本・ブータン民俗音楽研究会

1. はじめに

ブータンは、インド亜大陸の東北部、ヒマラヤ山脈の東端に位置し、北を中国チベット自治区、南・西・東をインドに挟まれた面積が日本の九州ほどの国である。

複数の民族や多くの言語が混在し、地理的歴史的宗教的交流の中で育まれてきたブータンの伝統的な音楽は複雑多様であるが、大きくチベット仏教の儀礼の音楽、宗教的な仮面舞踊チャムの音楽、それに世俗的な舞踊や歌謡などに分けることができる。2021年にアカデミー賞国際長編映画賞を受賞した映画「ブータン 山の教室」(原題 Lunana : a Yak in the Classroom)の中で歌われ話題となった民謡《ヤクに捧げる歌 *Yak Lebi Lhdar*》は、ブータンの人々の日常生活のから生まれたもので、ブータン人の伝統的な自然観、宗教観、死生観が反映されている。本稿で紹介するツアンモ *tsangmo* という遊び歌も同様で、ブータン文化を色濃く反映するものである。

ブータンの音楽の音階については、小泉文夫(1984)が、琉球音階の存在に言及し、これを広くアジアに分布する音階の一つとして位置付けている(p.208)。また、藤井知昭(1991)は、ブータンの民族における音楽的特性として「基本的にはいくつかの種類の五音音階の構造をもっていること」(p.68)を述べ、さらに樋口昭(1996)は、ブータン歌謡の音階が、日本の音階の沖縄(琉球)音階、律音階、都節音階、民謡音階、律音階の変種に相応することを指摘している(p.312)。なお、鶴冠井健人・森下修次(2022)は、双方の琉球音階を比較し、共通点や相違点を示しているが、日本の音階との共通性をどの程度まで認めるかは、今後の研究に待たれる。

2. 遊びうたツアンモ

ツアンモは、ブータン各地に伝わるもので、古くから人が集まるところで日常的に楽しまれてきた。その場は例えば、牛や羊の放牧地であったり、親戚縁者が顔を寄せる法要の席であったり、あるいは、トウモロコシの皮を剥ぐ作業においてであったりした。ツアンモの歌い手は、1行6音節、全体が4行24音節を基本としたたくさんの歌詞を記憶しており、それらを後述する定型旋律にのせて歌う。

ツアンモの遊び方は様々であるが、その多くは、①ツアンモ・モタプニ *tsangmo motapni* ②ツ

アンモ・ナムケ・チェニ *tsangmo namkey cheni* ③ツアンモ・ツェニ *tsangmo cheyni* の3種類に類別することができる。これらは大きく①②をまとめて「占い」の遊び、③を「闘い」の遊びとすることも可能である。以下、これらがどのようなものであるか、概略する。

① ツアンモ・モタプニ

個々の人の品物合わせによる予言、占いである。まず、参加者が円になって座り、中央に品物（例えば、首飾りやブローチ、仏具、趣向品ドマの入れ物など）を置き、それぞれの持ち主を決める。次に「占う人」を決め、その人が歌いながら木の棒で時計回りに順番に品物を指していく、歌い終わりのタイミングで指された品物の持ち主について、歌詞の内容から、予言や占いを行う。次にまた別の歌詞で歌い、同様のことをし、品物が無くなるまで続ける。「占う人」は多くの歌詞を知っていることが求められる。以下に歌詞の一例を示す。

Chu mo chu tha la ring sey	川幅が広くて
Zam pa tsu sa la min du	橋をつくることができない
Gha wa sa tha ring tse	好きな人は遠い所
Hing tam la shey sa la min du	思うことを話せない



写真 1: ツアンモ・モタプニ

仮に品物の持ち主が上記の歌詞を歌われた場合、この歌詞は、「川幅が広くて橋をつくることができないように、二人が離れていたり、あるいは間に障害物があったりします。あなたは、思っている相手に自分の気持ちを伝えることができないでしょう」といった解釈（占い）がされる。

② ツアンモ・ナムケ・チェニ

品物を媒介としたペアの決定による予言、占いである。まず、参加者が円になって座り、中央にそれぞれの品物を置くところまでは、ツアンモ・モタプニと同様である。モタプニ同様、「占う人」が歌いながら木の棒で時計回りに品物を指していく、歌い終わった時に指された品物を2回ごとにペアにし、それらの持ち主二人の相性について歌詞により占っていく。以下に歌詞の一例を示す。

A:Tho tho chengdey la tho way	高い糸杉です
Di la sang shing zhim bey	香木はいい香
Di la sang shing zhim ru	香木はいい香で
Jikten kun lu chap yoe	世界全体に広がる
B:Choe ni gang ri kar po	あなたは白い雪山
Nga ni sey tsho la yum tsho	私はその下の湖
Gang ri tin gi ma yab	山に霧がなければ
Sey tsho la yum ma mi lo	湖もきれい



写真 2 : ツアンモ・ナムケ・チェニ

（多少見えにくいが、左の黒い服の男性の前と正面黄色い服の女性の前に、すでにペアになった品物が置かれている。）

仮にペアとなった品物の持ち主に歌われた歌詞がそれぞれ、上記 A, B だったとすると、二人の互いの思い（占い）は、次のようになる。

A:高い糸杉が良い香りを出すように、あなた（B）は素晴らしい、周囲を良い香りでいっぱいにする人です。

B:あなた（A）と私（B）は、白い雪山とその下の湖のよう。山が霧で湖を隠してしまうことがなければ湖もきれい。それと同じように、あなたが私のことを悪く思わなければ、ずっと友達です。

③ ツアンモ・ツェニ

歌の掛け合いである。ここでは品物は用いず、2人あるいは2組に分かれて対面し、交互に歌を掛け合って遊ぶ。詳細は、次項で詳述する。

3. 歌の掛け合いツアンモ・ツェニの遊び方

ツアンモ・ツェニのツェニ *cheyni* は、「闘い」を意味する。いわゆる歌の掛け合いの対抗合戦である。ここで歌われる歌詞の内容は、その性格によって、ニエン・ルー（Nyen Lue：耳に心地よい歌。Niyen は、仲良くなる、耳にきこえるいいこと、Lue は歌）、ダ・ルー（Dra Lue：喧嘩の歌。Dra は喧嘩、敵）などに分けることができる。多くの場合、例えば次のようなニエン・ルーの掛け合いによって始まる。

Choe ni jhamtshoo la faka あなたは海の向こう

Nga ni jhamtshoo la tsuka 私は海のこちら側

Lay dang mi lam yoe na もし運命ならば

Jhamtshoo bu lu zom sho 海の真ん中で会いましょう



【写真3:ツアンモ・ツェニ】

上記の歌詞の場合は、「海を隔てたような私たちの間、運命がチャンスを与えてくれるなら仲良くしましょう」といったように、相手を受け入れるサインを送ることとなる。

こうしたニエン・ルーのやりとりから、ダ・ルーの応酬に移行していくと、掛け合いは一段と白熱を帯びてくる。以下、映像 (https://youtu.be/lLcMa5_2sdI) に示したダ・ルーの歌詞例と意味である。

Ja na ting ley tun mi インドの南の方から持ってきた

Re mo ja dang chop gey 108（くらいのたくさん）のシンバル

Dung na sung ke min du 叱いても音は良くない

Tshong na gong ya ma top 売っても値段も良くない

<意味：あなたがどのように言っても良い人ではないことがわかります。>

↓

Ja na ting ley la tun mi インドの南の方から持ってきた

Ser ku cha na la dorji 金の金剛菩薩像

Choe ni ji lap chey rung それがパワーを持っていても

Nga ni la cha wa mi zhu 私は五体投地しません

<意味：あなたがどんなに力をもっていても、尊敬しないし、好きにもなりません。>

↓

Lha khang ley rung la depri 寺の中の絵がきれいでも

Nyen da mi pil la tha choe 絶対お賽銭をあげません

Chorten ley rung ku kha 形のきれいな仏塔でも

Kori la michap tha choe 絶対回りません

<意味：あなたが、どんなに綺麗で美しくても、私は好きにはなりません。>

このようにして時に即興の歌詞も伴い、掛け合いは続けられ、遊びの最後は、ニエン・ルーや
ミンチエキ mentsik といった融和的な歌詞で終了することが多い。ミン men は祈り、チエキ tsik
は言葉という意味で、相手の幸せを祈って終了する。

4. ツアンモの旋律と音階

映像 (You Tube https://youtu.be/lLcMa5_2sdl) 冒頭の二つの歌詞に対応した旋律を以下に示した。いずれもペントトニックの構造を持つ。ツアンモに用いられる旋律は、この他にも複数見られるが、どれもこのような短い定型の旋律に、先に例示したような4行の歌詞を当てはめて歌われる。なおこの際重要なのは、この旋律型の持つ自由性である。ツアンモの時に歌われる旋律は、定型を枠組みしながら、その時の状況や歌詞の内容、あるいは個人の歌い方や感情などにより多少の変化をする。

（映像冒頭で歌われる旋律）

開始音の実音D♯ 4

歌：Pen

〈映像二番目に歌われる旋律〉

開始音の実音D♯ 4 歌 : Aum Lhamo

5. 日本の学校教育への応用

ツアンモの教材化については、第一に旋律の持つペントニック構造の共通性への着目、第二に、掛け合い構造への着目といったポイントが考えられる。前者においては、日本のわらべうたや民謡に見られる5音音階の旋律との共通点から、学習者が親しみや興味を感じながら授業を計画するようにしたい。後者においては、学習指導要領の〔共通事項〕における「呼びかけとこたえ」なども意識しつつ、歌を掛け合って遊ぶ楽しさを感じ取らせたい。また、掛け合いの場においては、自然に生ずる歌い手個々の旋律の違いを認めていきたい。時に即興的な表現が生まれることも期待される。この学習では、「良い」とされる発声法や技法による音楽の表出とは異なった、うたによるコミュニケーションの楽しさを体験、理解させたい。

これらに鑑み、次のような授業の流れを構想した。これをひな型として様々に発想、アレンジされた授業実践が考えられる。

授業の流れ	教師の働きかけ	学習者の意識
ツアンモの掛け合い（ツアンモ・ツェニ）の映像を見る。	これは何をしているのだろう。	え？歌でお話（掛け合い）している？すごいな、何を言い合っているのかなあ。
日本の掛け合い歌の映像を見る（秋田横手の掛け歌大会、野沢温泉《道祖神の歌》など）。	日本にも歌の掛け合いがあるよ。	え？日本でもあるの？どんな掛け合いをしているのだろうか。
わらべうたの掛け合い（《あぶくたった》や《はないちもんめ》《あんたがたどこさ》など）で	日本の子どもたちも歌を掛け合って遊ぶよ。	子どもの掛け合いもあるんだ。おもしろそう。みんなで遊ぼう。

遊ぶ。		
遊ぶ時にいろんな歌い方(歌詞や旋律の変化)があることを理解する。	こんな歌詞や旋律で遊んでいる子どもたちもいるよ。	いろんな歌詞で、掛け合いするとおもしろいかも、私たちもできるかなあ。
掛け合いの歌詞をつくって遊ぶ。	みんなの歌詞をつくってみよう。	グループで歌詞を考えて遊ぼう。
再度ツアンモの掛け合い(ツアンモ・ツェニ)の映像を見る。	旋律や歌詞の内容など、みんなの掛け合いと同じところ違うところはどこかな。	旋律を選んでいる。歌詞の内容はいろんな意味があるみたい。

【参考・引用文献】

- 伊野義博・黒田清子・権藤敦子編著 (2022)『ブータンの遊び歌ツアンモの研究～21.5世紀音楽教育への序章～』日本・ブータン民俗音楽研究会
- 鶴冠井健人・森下修次 (2022) 「ブータン音階と琉球音階の微分音程」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編 第14巻第2号』pp. 215-223
- 小泉文夫 (1984)『小泉文夫 | フィールドワーク 人はなぜ歌をうたうか』冬樹社
- 樋口昭 (1991)「ブータンにおける歌謡の音階構造」『埼玉大学紀要 教育学部（教育科学Ⅱ）第40巻第1号』pp.17-22
- 樋口昭 (1996)「歌はヒマラヤの風による—ブータンの踊り歌」『「音」のフィールドワーク』藤井知昭監修, 民博「音楽」共同研究編 東京書籍 pp.303-314
- 藤井知昭 (1991)『ヒマラヤの楽師たち』音楽之友社
- 藤井知昭 (研究代表者) (1988)『東西音楽交流学術調査報告V インド東北部・ブータン民族音楽学術調査 (1986)』国立民族学博物館
- Kinga, Sonam. (2001) “The Attributes and Values of Folk and Popular Songs.” *Journal of Bhutan Studies Vol.3(1)*. pp.132-170

アパラチアンミュージックを体験する ～創造性への入り口としての“Amazing Grace”～

Patricia Shehan Campbell
(坪能由紀子訳)

本稿では、アメリカのアパラチア山脈に伝わる有名な伝統曲 “Amazing Grace”をもとにした音楽づくりのアイディアを提案したい。“Amazing Grace”は、アメリカのアパラチア地方にあるキリスト教会や、宗教にとらわれない様々な社交の場で歌われている重要な曲である。この曲は広く知られ、口承され、ほぼ一世紀にわたって様々なスタイルのアーティストによって録音されてきた。また、World Music Pedagogy に注目することで、生徒はこの曲を聴いて学び、この曲を自分だけのものにするための創造的な体験を開始し、アパラチア山脈から世界へと広く伝わってきた注目すべき音楽の文化的意味を理解することができるようになると考えられる。

アパラチアという場所

アメリカ東部のアパラチア山脈一帯では、さまざまな音楽が融合している。バラッド、聖歌、世俗曲、器楽曲、ダンス曲など、そのメロディーとリズムは、18世紀初頭にスコットランド、イングランド、アイルランドからこの地に移り住んだ人々の音楽を反映している。こうしたアパラチアの初期の入植者たちは、彼らの音楽的、文化的な感覚を持ち込んだ。またそこに少数ながら奴隸となった人々も加わり、コール&レスポンスの歌やバンジョーのような楽器にはアフリカの伝統を聞くことができる。その後、アパラチア地方にはヨーロッパの民族文化を持つドイツ人やイタリア人などが移り住み、先住民族であるチェロキー・インディアンも、その文化的伝統を引き継いで現在ではこの地方に散在するコミュニティで暮らしている。

「アパラチア」(発音：ap·ah·latch·yah)は、ニューヨーク州南部からミシシッピ州北部の丘陵地帯に広がる、丸みを帯びた丘陵、川、湖を持つ20万平方マイル以上の山地を含むアメリカの文化地域である。この地域では、伐採、炭鉱、自給自足農業が行われ、テネシー州ノックスビルやペンシルベニア州アルトウーナなどの小都市では、製造業に関連した産業もある。かつてアパラチアの住民は、孤立した農村コミュニティでの、長時間の肉体労働、限られた教育、重い貧困にあえいでいた (McNeil, 1995)。現在では、状況はかなり改善されているが、洗練されていない「ヒルビリー」、山間部の家族関係、ボロボロの家、自家製ウイスキー、「ツン」とした話し方の方言英語などといった言葉で表される偏見は、残っている (Eller, 2013)。

アパラチアンミュージック

バンジョー、フィドル、ダルシマー、マンドリン、オートハープ、ギターなどの楽器の音色が特徴のアパラチア音楽は、「丘の音楽」「山の音楽」と呼ばれ、心と魂がこもっているのが特徴である。録音された多くのアパラチア音楽は、20世紀初頭のアメリカの田舎の仕事、遊び、愛、生活といった価値観をノスタルジックに表現している (Lornell, 2012)。ブルーグラス、オールドタイム・ミュージック、カントリー&ウェスタン、ブルースは広く普及しており、今日、これらの音楽はレストラン、フェスティバル、携帯機器で聞くことができる。長い間受け継がれてきた賛美歌は、日曜日の朝の礼拝で、老若男女問わず、教会の信徒全員が参加して、心を込めて歌い続けられている。この地域に長く根付いている歌の多くは、特にメロディーがドリアやミクソリディアン旋法をもとにしたものが多く、どことなくイギリスやケルトの響きがする。またアパラチアの音楽は、アフリカ系アメリカ人のシンコペーションのリズムが多く、長調のメロディーをブルース風の短三度ヘスライドさせることもある。メロディーの多くは、メジャーまたはマイナーのペンタトニック・スケールの5音だけでできている。あらゆる種類の歌が4行詩の形をとり、多くの場合、すべての行または交互の行で韻を踏む (Jamison, 2015)。

歌ったり、演奏したり、踊ったりするアパラチア地方の音楽における注目すべき曲目としては、“The Cuckoo”, “Shady Grove”, “Pretty Saro”などのフォークバラード, “Cumberland Gap”, “Old Joe Clark”などのダンスチューン, “Amazing Grace”に代表される賛美歌などが挙げられる。

まずは、アパラチア文化の精神を表現している新旧のアーティストの演奏を聴いて、アパラチアの名曲への冒険を始めてみるのはどうだろうか。

The Cuckoo, featuring Clarence Ashley [Begin 3'15"]

<https://www.youtube.com/watch?v=VwIOO8RG-og>

Shady Grove, featuring Doc Watson

<https://www.youtube.com/watch?v=b-kaG1NuLZM>

Pretty Saro, featuring Iris DeMent

<https://www.youtube.com/watch?v=A6AryIRGWME>

Cumberland Gap, featuring Notorious (band)

<https://www.youtube.com/watch?v=GxaRov3Bmwg>

Old Joe Clarke, featuring Bill Monroe

<https://www.youtube.com/watch?v=1Dx3OYycxYg>

Amazing Grace, featuring Home Free

<https://www.youtube.com/watch?v=7n145-J8ejg>

“Amazing Grace”

力強い音楽は、必ずしもメロディー、あるいはリズムが複雑であるとは限らない。“Amazing Grace”は、音楽的にも、歌詞のメッセージも、シンプルだが力強い曲である。実際、この曲は、音楽的にシンプルであるがゆえに説得力と壮麗さを持つ、力強い曲の典型的な例である。メロディーはペントトニックで、低音の「ソ」から1オクターブ上の高音「ソ」へと伸びていく。3拍子でテンポはゆっくり（アンダンテ）、瞑想、熟考を思わせる。

作詞者が判明しているにも関わらず、広く「伝統的」とされている。歌詞は1772年にイギリスの詩人であり英國国教会の司祭であったJohn Newtonによってつくられ、メロディーは古い贊美歌（“New Britain”）が1835年にアメリカの作曲家William Walkerによって選ばれた（Turner, 2002）。この歌はすぐに人々の生活に浸透し、一部は贊美歌集を通じて、また大部分は口承による書き書きの伝統を通じて、浸透していった。この詩は希望を与え、人間の過ち（と罪）にもかかわらず、誰もが新たなスタートを切り、善行を積み、幸福への道を見つける可能性があることを示唆している。“Grace”は神、あるいは宇宙における善の原動力となる力への言及であり、この歌にはすべてがうまくいくという明るい楽観主義がある。

“Amazing Grace”は、英語で最もよく知られた「民謡」のひとつであり、世俗的な歌として、あるいは宗教的な歌として、何世代にもわたって歌い継がれている。ア巴拉チア地方をはじめ、全米で歌われており、イギリス系アメリカ人、アフリカ系アメリカ人（スピリチュアルに近いメロディーとリズムのニュアンスを持つ）、そしてあらゆる人種や民族の歌手によって熱狂的に歌い継がれている。1920年代初頭から録音され、地方の白人の合唱団、黒人のゴスペル・アンサンブル、ブルーグラス・グループ、オールドタイム・ミュージシャン、カントリー・ポピュラー音楽の幅広いシンガーたちによって演奏されたものが存在する。この曲の録音は3000以上、米国議会図書館に保管されている（Smith, 2020）。下に示した録音例は、この曲の教材化を考えている教師や、自分で演奏してみたいという生徒の興味を喚起するために、ぜひ役立てていただきたい。

Pentatonix (AG: My Chains are Gone)

<https://www.youtube.com/watch?v=Opp-9BEZe1c>

Judy Collins (start at 0:52)

<https://www.youtube.com/watch?v=CDdvReNKKuk>

Gospel Creek The Bluegrass Band (Instrumental)

<https://www.youtube.com/watch?v=wlgV6Z7Mj1g>

Carrie Underwood (Country)

<https://www.youtube.com/watch?v=2tae3rplvpg>

Aretha Franklin (RB/Gospel-like: start at 1:20)

<https://www.youtube.com/watch?v=LGN64GwVIRM>

Gospel Creek The Bluegrass Band (Instrumental)

<https://www.youtube.com/watch?v=wlgV6Z7Mj1g>

創造的な音楽表現への道としての World Music Pedagogy

創造的な音楽表現は、教師が生徒に提供できるあらゆる音楽体験によって高められる。さまざまな音楽を演奏し、注意深く聴くことで、生徒はメロディー、リズム、構造のアイデアを選び、オリジナルで新鮮な音楽をつくり上げることができるようになる。生徒たちは、ある特定の音楽について、その形式的な構成要素を聴きつつ予測し、歌い、演奏し、踊ることができるようになるまでその作品を学ぶことで、計り知れないものを得ることができる。音楽を学んだら、その音楽を個人またはグループで表現し、学んだ音楽をユニークで新しいものに変えるというチャレンジができるようになる。World Music Pedagogy では、この音楽的創意工夫の活動を“Creating World Music”と呼んでいる。

World Music Pedagogy（以下 WMP）は、約 20 年前に考え出された、生徒の音楽的・異文化理解を深めることを目的とした教授・学習プロセスを指す造語である（Campbell, 2004）。WMP には 5 つの側面があり、地球上のどこからどんな曲を取り上げた場合でも学習の中に適用することができる（Campbell and Lum, 2019）。WMP で音楽を選ぶ場合、ライブよりも録音・録画が一般的で、音声のみ、またはビデオ録画により提供されることが多い。

- (1) 注意深いリスニング：教師の質問を通して、作品の特定の音楽的特徴に集中する。
- (2) 参加型リスニング：メロディーを歌う、リズムを打つ、パーカッション・パートを演奏する、ダンスのパターンに合わせて動くなどして、リスナーが作品と音楽的に関わる。
- (3) 活動的リスニング：集中的リスニングを通して作品を演奏することを学び、できるだけ様式に忠実に作品を再創造する。

WMP の第 4 の次元は、最初の 3 つのリスニングの次元の後に行われる。生徒たちは、変奏、拡大、作曲、または即興によって、モデルとなった音楽と同じスタイルで新しい音楽をつくり出す。この創造的な過程を経ることにより、生徒たちはもとの音楽に敬意を払いつつ、音楽体験を広げ、自ら革新性を発揮する機会を得ることができるのである。（5 つ目の次元である世界音楽の統合は、レッスンの過程で生徒が音楽の文化的意味を学ぶ機会があれば、いつでも、何度でも行うことができる）。

ア巴拉チア音楽の特徴を生かした音楽づくり

以下のプランは、生徒が “Amazing Grace” を知るために、WMP の多次元的な流れに沿って、リスニング、参加型音楽体験、演奏、文化的意味の統合、そして曲のスタイルに合わせた音楽づくりという一連の活動を提案するものである。鋭い聴取能力と学習経験を徹底的に準備する意欲のある音楽教師は、これらの段階を容易に進めることができ、ア巴拉チア山脈の音楽の真髄を、この愛すべき曲によって生徒に味わわせることができるだろう。

1. 注意深く聴く。

“Amazing Grace”の様々な演奏（上記の通り、または生徒が自主的に検索した結果で提供された演奏）を聴く。それぞれの曲について、教師は「この曲（とその録音版）はどんな感じですか」「どんな楽器の音が聞こえますか」「歌声の響きを自分の言葉でどう表現しますか」「演奏者はこの曲のメッセージを効果的に伝えていますか」などと問いかける。

2. 注意深く聴く。

” Amazing Grace”の好きな録音を選ぶ。最初の1節だけを何度も聴く。各試聴の前に、生徒の注意を集中させるために、質問をする。例えば、

- (a) 「誰が歌っていますか？あるいは演奏していますか？」
- (b) 「この曲の和音にはどんな特徴がありますか？」
- (c) 「この曲の拍子は？」
- (d) 「指で、メロディーの上がり下がりを空中でなぞることができますか？」

3. かかわりながら聴く。

同じ録音で最初の節だけを再生し、生徒に何度も音楽に参加させる。例えば、

- (a) 1拍目を踏み、2拍目と3拍目を叩く、
- (b) メロディーを（声に出さず）歌う、
- (c) メロディーを静かに、声を出して歌う、
- (d) 階名とハンドサインを使って歌い、音高そのものは低い「ソ」で歌う、
- (e) 言葉を使って歌う〔楽譜の歌詞参照〕、
- (f) メロディー楽器（キーボード、リコーダー、笛、バイオリン、シロフォン、ギターなど）で、耳で聴いてメロディーを演奏する。この最後の例では、生徒がメロディーの音程を見つけることができるよう手助けをする。

4. 演奏しながら聴く。

同じ録音を再生しながら、その曲の最初の節を歌ったり、あるいは使える楽器で演奏したりする。このとき楽譜を見るのも有効である（必ずしもなくてもよい）。〔楽譜参照〕。生徒たちは、メロディーとリズムのニュアンスを模倣しながら、聴いたとおりに演奏することに挑戦する。生徒が曲に慣れてきたら、詩を追加する。最終的には、録音された音楽を取り除き、生徒が聴きながら学んだとおりに曲を演奏できるようにする。

5. 創作する。

大きなグループ、小さなグループ、または個人で、生徒に歌を「つくり直す」ための時間と空間を与える。そこでいくつかの可能性を提案しよう。たとえば歌詞、メロディーの音程の一部、メロディーを構成するリズム（と拍子、テンポ）、ハーモニーやテクスチャー、楽器編成などを変更していくのである。曲はまだ生徒の記憶の中にあるので、いくつかの要素を残し、他の要素を変えることができる。教師によって、生徒が変更する要素に制限をかける必要がある場合がある。例えば、新しい歌詞と新しいコードを作成したり、メロディーと楽器を変えたりしても、曲の他の構成要素を維持するよう指導されるのである。最終的には、"Amazing Grace"の創造的な新しい形を自分たちで演奏し、それを以前録音された曲と比較することになるのである。

6. 統合する。

アパラチア地方の歴史と文化、アパラチアの歌と物語を学ぶ。民俗学者・民族音楽学者である Alan Lomax がつくった映画など、ドキュメンタリーを読んだり、聴いたり、ビデオで見たりしてみたい。

(<https://www.youtube.com/watch?v=MXh8SDp0H-E>)

Adagio

A - ma - zing grace, how sweet the sound, that

saved a - wretch like me! I once - was - lost, but

now - I'm - found. Was blind but - now I see.

Traditional
Lyrics by J. Newton

アメイジング・グレイス』歌詞(5 節)

1.アメイジング・グレイス 何と甘美な響きだろう

私のような惨めな者を救ってくれた。

私はかつて失われていたが、今、私は見つかっている。

かつて迷子だったが、今は見つかっている。

2.私の心に恐れを教えてくれたのは、恵みだった。

そして、私の恐怖を和らげたのは恵みだった。

その恵みはどれほど尊いものだったのか

私が初めて信じた時

3.多くの危険、挫折、罠を乗り越えて

私はすでにやってきました。

この恵みは私をここまで安全に連れてきた。

そして、恵みは私を家に導いてくれるでしょう。

4.ここに一万年経った時

太陽のように明るく輝いている

神の賛美を歌う日々は少なくない。

私たちが最初に始めたときよりも

5.驚くべき恵み その音はなんと甘美だろう

私のような惨めな者を救ってくれた

私はかつて失われていたが、今私は見つかっている。

盲目だったが、今は見えている。

参考文献

- Campbell, 2004. Teaching Music Globally. New York: Oxford University Press.
- Campbell and Lum, 2019. World Music Pedagogy: School-Community Intersections. New York: Oxford University Press.
- Eller Ronald D., 2013. Uneven Ground: Appalachia Since 1945. Lexington: University Press of Kentucky.
- Jamison, Phil, 2015. Hoedowns, Reels, and Frolics. Urbana IL: University of Illinois Press.
- Lornell, Kip, 2012. Exploring American Folk Music: Ethnic, Grassroots, and Regional Traditions in the United States. Jackson MS: University Press of Mississippi.
- McNeil, W. K., 1995. Appalachian Images in Folk and Popular Culture. Knoxville: University of Tennessee Press.
- Smith, T.J., 2020. Foxfire Story: Oral Tradition in Southern Appalachia. New York: Anchor Books.
- Turner, Steve, 2002. Amazing Grace: The Story of America's Most Beloved Song. New York: Ecco.

小学校におけるペントニック

-歌唱教材に多用されるペントニックから音楽をつくる-

石上 則子
元 東京学芸大学

1. はじめに

4月になると、小学校1年生の教室からは所謂「童謡」(表1)を歌う子どもたちの声が響く。例えば、「チューリップ」や「めだかの学校」と言った、誰でもが一度は口ずさんだことのある歌である。子どもたちが楽しそうに歌っている教室の風景は、微笑ましい。音楽科授業としては、歌詞の表す気持ちや情景に沿って、体の動きを付けたり歌い方を工夫したりする歌唱の学習が展開される。また、みんなで歌うことを通して子ども同士の交流を図ったり、友達と教え合いながら歌う楽しさを共有したりと、音楽を通して他者との関わりを育てることが重視される。ところが、それらの曲がハ調長音階の第4音と第7音を抜いた五音音階、つまりハ調ペントニックで作られている(一般的にはよく知られている)ことに触れる学習は、小学校6年間においてもほとんどない。中学年ではハ長調、高学年ではイ短調と、7音で構成された長音階や短音階の学習に入ってしまうのである。

筆者は、和音進行等に制約を受けないペントニックを使った即興的な旋律づくりを小学生の間に経験しておくことによって、「旋律をつくる」よさや面白さを十分に味わっておくことができるのではないかと考えている。その体験が、様々な音階や和音構成音からつくる旋律づくりへ無理なくつながっていくのではないかとも考え、実践もしてきた。ここでは、歌唱共通教材に関連付けてペントニックを使った旋律づくりを行う事例について、その意義を考えていきたい。

表1 小学校低学年で扱うこと
が多いペントニックの歌

ハ調ペントニックスケール



中心音（主音）は、ド=終止音

「チューリップ」
「めだかの学校」
「とんぼのめがね」
「こいのぼり」
「うさぎとかめ」
「ぞうさん」等

図1 本論で扱うハ調ペントニックスケール

2. 学習指導要領におけるペントナミック

前学習指導要領にて〔共通事項〕が明示され、音楽を特徴付けている要素として「音階、調」が提示された。その内容を受け継ぎ、現行の学習指導要領では、「第5章 指導計画の作成と内容の取扱い 2 内容の取扱いと指導上の配慮事項 2 の(6)」において、

エ 拍のないリズム、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。

と音楽づくりにおいて扱う「音階」についての配慮事項が明記され、我が国の伝統的な音階による旋律づくりが盛んに行われるようになった。それは、まさしくペントナミックである。また、低・中学年では、日本の伝統的なペントナミックに至る2音や3音での旋律づくりも行われ、子どもの発達段階に応じた旋律づくりも実践されている。しかし、我が国の伝統的な音階からつくる旋律であるため、終止の音は一つではなく曖昧な雰囲気を残した、我が国の旋律らしさを出したくなる。したがって、前記の歌唱共通教材に見られるハ調ペントナミックを活用してつくる旋律とは終止音や音の動きが変わってくる。それでも、日本のポピュラー音楽には長調や短調に基づくペントナミックを使った曲が多くあり、現在を生きる世代を越えた人々の間でもヒットしていることを考えると、私たち日本人に取って耳なじみの音感覚がそこにあるからと言えるという一説は、当たっているのかもしれない。

その議論はさておいて、本論ではハ調ペントナミックで終止音をハ長調の主音である「C」に求め、旋律づくりを展開する。それは、先にも述べたようにハ長調という「調」につながりながらも五音であるため和声的な制約を受けずに、自由に即興的に旋律をつくったりその伴奏を加えたりする学習を行うことができ、子どもが旋律をつくることに興味・関心を高めていくと考えられるからである。さらに、ポピュラー音楽で扱われることの多いペントナミックは、学習指導要領が言う「我が国の音楽に使われる音階」として我が国の音楽の昔と今をつなぐ架け橋的な存在として考えることもできよう。

3 歌唱共通教材との関連を図る

「1はじめに」で述べたように、低学年で歌うことの多い「童謡」のみならず、歌唱共通教材には、ペントナミックを使った曲が示されている（表2）。歌唱共通教材には各学年に必ず我が国の伝統的な音階による歌が提示されている。

表2 我が国伝統的な音階の歌唱共通教材

第1学年「ひらいた ひらいた」（わらべうた）
第2学年「かくれんぼ」（文部省唱歌）林 柳波 作詞 下総院一 作曲
第3学年「うさぎ」（日本古謡）
第4学年「さくら さくら」（日本古謡）
第5学年「子もり歌」（日本古謡）
第6学年「越天樂今様（歌詞は2番まで）」（日本古謡）

これらの曲については、「日本の音楽に親しもう」などの題材において、2で触れた「我が国の音楽に使われる音階」による旋律をつくり、それを友達とつなげ合わせてまとまりのある旋律をつくる音楽づくりと関連付けて取り扱われることもある。

一方、長音階のペントナミックで作られた曲（◎）や長音階の第4音や第7音が1～2音しか表れない曲（○）は、表3のように歌唱共通教材の半分を占めている。

表3 長音階のペントナミックを使った歌唱共通教材

【◎=ペントナミック ○=一～二音のみ第4音か第7音使用】

C, F, G=調名：二調示している曲は、器楽と歌唱で異なる場合】

第1学年	◎ G 「うみ」（文部省唱歌）林 柳波 作詞 井上武志 作曲	
	○ C 「かたつむり」 文部省唱歌	: 第4音を一音使用
	◎ C, F 「ひのまる」（文部省唱歌）高野辰之 作詞 岡野貞一 作曲	
第2学年	○ C 「春がきた」（文部省唱歌）高野辰之 作詞 岡野貞一 作曲	
	○ C 「虫のこえ」 文部省唱歌	: 第7音を二音使用
	◎ C 「夕やけこやけ」 中村雨紅 作詞 草川 信 作曲	
第3学年	◎ G 「茶つみ」 文部省唱歌	
	○ C 「春の小川」（文部省唱歌）高野辰之 作詞 岡野貞一 作曲	: 第7音を一音使用
第4学年	◎ C 「とんび」 葛原しげる 作詞 梁田 貞 作曲	
第6学年	○ C 「おぼろ月夜」（文部省唱歌）高野辰之 作詞 岡野貞一 作曲	: 第4音を二音使用 (但し、低声部には多用)

表3を俯瞰してみると、低学年の歌唱共通教材のほとんどは、ペントナミック中心の曲であり、子どもたちが歌いやすい音域や音を取りやすいペントナミックによる旋律の歌として教材化されていると考えられる。これは、我が国の伝統的な音階に近いからと言う説に一票を投じるものかもしれない。第3学年の「茶つみ」第4学年の「とんび」は、全曲にわたってペントナミックでつくられており、とくに「とんび」は、音の動きや連なり方がわかりやすく、ハ調ペントナミックであることから、音階の音を捉えやすい。一方、第5学年の歌唱共通教材は、長音階によるものがほとんどになる。「こいのぼり」（文部省唱歌）では、雰囲気が変わる三段目がペントナミックになり他の段との違いをリズムとともに醸し出しているが、第6学年の「おぼろ月夜」では、第4音が二回のみ現れ、低声部においては和声的な響きが加わって第4音、第7音が多用される。

こうした歌唱共通教材の配列から考えると、ペントナミックによる旋律づくりの実施は、歌唱共通教材と関連を図りながら、第3・4学年の時期に行うのが適切ではないかと考えられる。加えて、第3・4学年では五線とそれに並ぶハ長調の音階について学習することから、ハ調長音階の音から抜けている音を発見し、ペントナミックでの旋律づくりを行うことで、ハ長調の音階への理解も深まる。そこで、歌唱共通教材としての「とんび」の学習を十分に楽しむとともに、旋律の特徴を捉えながらハ調ペントナミックを使った旋律を自分たちでつくる活動を行うことにより、「とんび」の曲としての構造の面白さを再認識する、授業の展開を考えた。さらに、教師

が意図的に低学年で学習した歌やポピュラー音楽の作品を提示することにより、それらにペントナトニックが使われ、自分の身の回りにある音楽がどのような音階でつくられているのかについて興味を広げたり、自分で調べてみたりする主体的な学習に取り組む態度の育成が期待できる。

4 「とんび」の旋律に着目し、ペントナトニックの旋律をつくる

とんびが大きく羽を広げて飛んでいる様子を想像しながら「とんび」を歌い、旋律の音の動きや連なり方、リズムから旋律の特徴を捉え曲想との関わりを考え、3段目の歌い方「ピンヨロー」の呼びかけ合う歌い方や旋律の抑揚にそった歌い方を工夫する。この学習は、歌唱として当たり前に行われる実践である。ここでは、それに加えて、旋律を改めて階名唱したり楽譜で確かめたりして、すでに学習しているハ長調との関連を図りながら、使われていない音を見いだす、そこから旋律づくりがスタートする。子どもたちは、「とんび」がハ調ペントナトニックでつくられた歌であることに改めて気付き、教師の投げかけからこれまで低学年で歌ってきた歌にも多く使われていることを知る。それをきっかけに、自分たちでもつくってみようと興味・関心をもって、ペントナトニックの旋律の世界をつくっていく。

即興的に教師と子ども、子ども同士でペントナトニックの旋律をつくる活動から始まり、ペアで2小節の旋律をつくる。3組のペアで互いの旋律を聴き合い、主旋律として使う旋律と伴奏として使う旋律を組合せ、どのようにまとまりのある8小節の旋律をつくるのかを考えていくのである。つなげたときに、最後の音が「ド」になるように加除修正する。本事例は、今後、都内の音楽専科教師が実際に授業を行うことになっているが、旋律づくりのヒントとして提示するリズムや旋律の音の動きや連なり方、旋律同士のつなげ方や重ね方の例を示しておきたい。

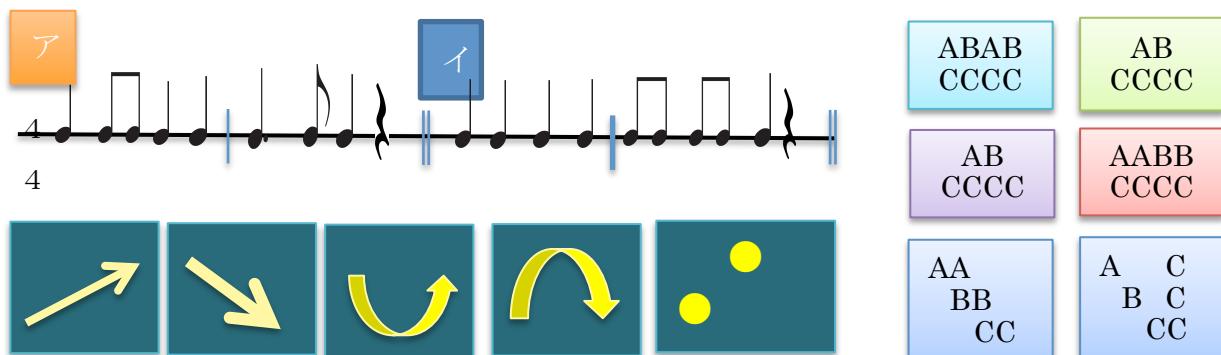


図2 ヒントとして提示するリズム、音の動きや連なり

図3 旋律のつなげ方や重ね方例

5 まとめに

ペントナトニックを核に学ぶことは、「ほたるの光」に代表されるような世界の民族の音楽、また、本論でも触ってきた我が国の伝統的な音階の音楽へとつながる。さらに、ハ長調のペントナトニックとイ短調のペントナトニックと比較しながら旋律をつくる学習も考えられる。この学習についても、都内の学校で実践していただく予定である。ペントナトニックを使った音楽づくり学習を通して、子どもの音楽の世界が広がってほしいと願っている。

講演記錄

創造的イマジネーションの育成

シンポジウム「新しい音楽づくりの可能性をめぐって」

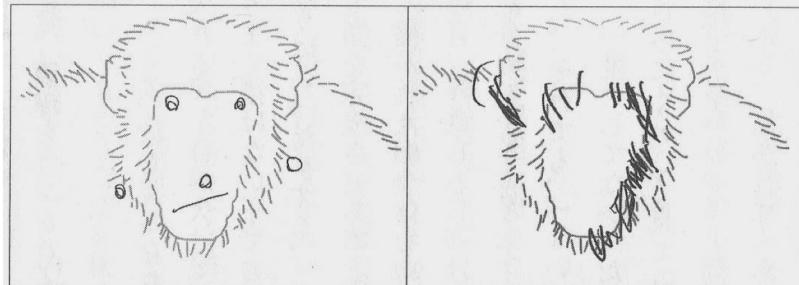
話題提供 岡田 猛(東京大学)

私は東京大学の岡田猛と申します。今日は音楽の話なんですけれども、音楽のことは私は素人です。心理学者として創造性の研究、特に芸術の創造性の研究をしておりまして、今日はその観点から、創造的イマジネーションの育成についての話をさせていただきます。音楽の話とどう関係するかわかりませんが、今日の話の中で、作曲家の方とか、ピアニストの方とか、音楽教育の方とか、実践家の方たちのお話に対して、何か新しい知見を加えるというよりは、それを心理学的に説明するというようなことになればいいなと思っております。

最初にイマジネーションの話をする時に、人間と遺伝子が非常に近いチンパンジーと比較してみると、人間の特徴がよくわかると思います(スライド1参照)。こういったチンパンジーの顔の輪郭だけが書いてある絵を見せて、それを鉛筆と一緒にチンパンジーに渡しますと、チンパンジーは線が描かれているところをなぞったり、ランダムに殴り書きをしたりします。

チンパンジーの顔の輪郭を見せられたとき、

(斎藤, 2014)



人間の子ども(3歳2ヶ月)は目や鼻や口を描く

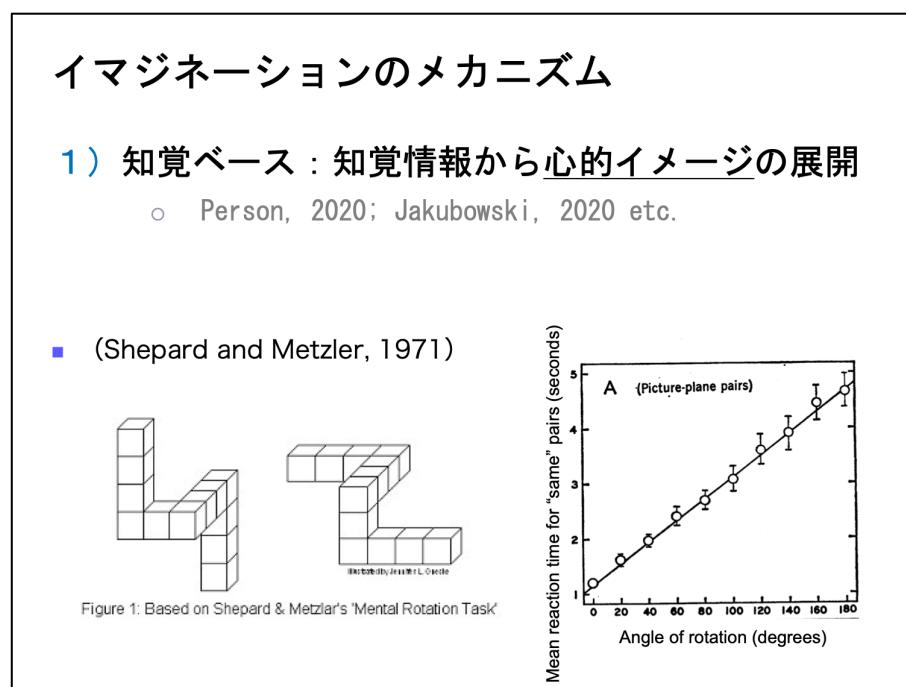
チンパンジーは、描かれている線をなぞる

スライド 1

それに対して、人間の子どもは3歳ぐらいの子どもでも、目や鼻や口を描くんです。これは見えているものではないものを思い描くことができるということを意味しています。チンパンジーは知覚の世界に生きていて、人間と比べてもはるかに知覚能力は高くて、木に何個の果実がなっているかはすぐに分かるんですけども、イマジネーション、すなわち、目の前にはないものを思い浮かべる力は非常に弱いです。それに対して人間は、非常に豊かなイマジネーション能力を持っています。そういったイメージとかイマジネーションを思い浮かべる力というのが、人間の高度な創造活動を可能にしていると思われます。アートや科学はそういった活動の一つで、目の前にはないものをつくり出していくことが必要なので、イマジネーションが重要な役割を果たしています。

イマジネーションのメカニズム 1) 知覚ベース (スライド2 参照)

イマジネーションについての心理学的研究を見てみると、いくつかのメカニズムが考えられます。一つは見るとか、聴くといった知覚をベースにしたメカニズムです。何かものを見ていて目をつむると目の中に残像が残りますけども、それを頭の中で回転させたり、いろんなことができますね。それを心的イメージといいますけど、下の図の左側と右側の図が同じかどうかということを判断させる実験をしますと、頭の中で回転させていって、ピタッと一致するまでの回転の距離が長いとそれだけ長く時間がかかります。右側の図を見ますと、回転の距離が長くなればなるほど時間が余計にかかる、判断するのに時間がかかるということが明らかになっています。つまり人間は頭の中で知覚的なイメージを回転させたり、変形させたり、動かしたりできるということで、これが一つのイマジネーションの形となっています。



スライド 2

イマジネーションのメカニズム 2)記憶ベース (スライド3参照)

もう一つは記憶のベースというのがありまして、これはエピソード記憶や意味記憶を利用していいるということです。エピソード記憶というのは、たとえば「子どもの頃にお誕生日会で友だちと一緒にハッピー・バースデイの歌を歌った」というような、自分の個人的な体験についての記憶です。それに対して意味記憶というのは「ハッピー・バースデイというのは誕生日の歌である」というような、抽象化、一般化された記憶になります。この中のエピソード記憶が、特にイマジネーションに影響していると言われています。イマジネーションの課題とエピソード記憶を思い出す課題を与えて脳の部位の活性化を調べますと、同じところが活性化するということで、このメカニズムは非常に近いと言われています。そこに意味記憶も関与して新しいイマジネーションが生成されるのです。

イマジネーションのメカニズム

1) 知覚ベース：知覚情報から心的イメージの展開

- Person, 2020; Jakubowski, 2020 etc.

2) 記憶ベース：エピソード記憶や意味記憶の利用

- Schacter & Addis, 2020; Irish, 2020 etc.

■ 知覚的体験の記憶の蓄積が重要！

行為（身体性）や情動を伴う

- 音楽に触れた豊かな経験が、音楽づくりのためのイマジネーションのベースになる

スライド 3

エピソード記憶は知覚や行為を伴う具体的な経験の記憶ですので、知覚をベースにしたイマジネーションと記憶をベースにイマジネーションは相互に関係していて、「知覚的体験の記憶の蓄積」がイマジネーションには重要であるということを示しています。何らかの行為をして知覚する体験には、当然「身体性」が関わってきますし、行為したことによって外界から反応が返ってくることで「情動」が動いたりする、そういった活動です。これを音楽にあてはめてみると、音楽にふれた豊かな経験が、音楽づくりのためのイマジネーションのベースとなっていくわけです。これはすごく当たり前の話なんですけれど、そういったことがイマジネーションの心理学的な研究からも言えるということになります。しかし、イマジネーションは知覚や記憶にもとづい

ている訳だから、逆の言い方をすれば、イマジネーションを生み出す際に自分の知覚とか記憶にとらわれてしまうという傾向を人間は持っています。

イマジネーションの制約

構造化イマジネーションという研究があるのですが、「地球外のどこか遠くの惑星で生きている生物を想像してください」という課題を出すと、ほとんどの実験参加者が、地球上の生物と同じ特徴を持った生物を思い浮かべる（スライド4参照）。たとえば左右対称で、目があって、足があるというような特徴をほとんどの人が思い浮かべる、つまり人のイマジネーションというのは自分の知識の内容に大きく制約されてしまうということになります。それから、直前に見たものにも影響されることが分かっていて、見たことのない生物を考えましょうという実験で、触覚やしっぽや脚がある生き物の例を見せると、触覚があったり、しっぽや脚があつたりする生物を皆が想像します。提示された事例の中の特徴を無意識的に取り入れてしまって、そこに影響されたイマジネーションを生み出すということが起こっています。つまり、新しいものを創造することは、非常に難しいということです。

ヒトのイマジネーションは、自分の知識内容に大きく制約されている

■ 構造化イマジネーション

(Finke, Ward, & Smith, 1992)

- 地球外生物を想像して下さいという課題で、ほとんどの実験参加者が、地球上の生物と同じ特徴を思い浮かべた。
- （左右対称98%、目がある92%、脚がある88%等）



Ward, 1991

スライド 4

創造的なイマジネーションを生み出すには

創造的なイマジネーションを生み出すためにはどうすればいいのかということなんですねけれども、自分の知覚や記憶をベースにしながらも、その記憶や知覚にもとづいた自分の思考の枠組みを超えていく必要がある。それに関して私たちの研究で焦点を当ててきたのが、触発とずらしという2つのプロセスです（スライド5参照）。触発というのは、自分の外側、特に他者と出会っ

て何かが変わっていくことです。もう一つのずらしというのは、自分がやっている創作のプロセスの何らかの要素を意図的に変更していくことです。

創造的なイマジネーションを生み出すには

- 自分の知覚や記憶をベースにしながらも、自分の思考の枠組みを越えることが必要
- **そのためのプロセス**
 - **触発（自分の外側、特に他者との出会い）**
 - Okada & Ishibashi, 2017; Ishiguro & Okada, 2020 etc.
 - **ずらし（創作プロセスの要素の変更）**
 - Okada et al, 2009; Yokochi & Okada, 2020 etc.

スライド 5

触発

たとえばモンドリアンという抽象絵画の画家のところにカルダーが遊びに行って、この人もアーティストなんですけれども、モンドリアンの抽象絵画を見て帰って、「こういうふうに（色の付いた）四角が揺れたら面白いね」といモンドリアンに言ったと日記に書いています。このアトリエに行ったのはすごく衝撃的でしたということを書いていますけれども、その結果、彼はご存知のようなモビールをつくるんですね、モンドリアンの抽象絵画に触発されて、しかしその真似をするんじゃなくて、自分独自の作品としてモビールをつくったわけです。こういうプロセスが触発です。私たちは触発に関する研究はいっぱい行っていますけれども、今日は時間がないのでここはこれくらいにします。

ずらし

あともう一つはズラしというものです、自分が通常行っている創作プロセスの要素を意図的に変更することによって、創作プロセスの行為や知覚や思考のサイクルを変化させる。それによって新しい知覚体験が起きて、そしてサプライズ、つまり予想していなかった結果が出てきて、それに驚きを感じて、それを利用して新たな創作をしていくということが起こります。私は美術家を主に研究しているので、美術の例で話すと、道具を変えたり、素材を変えたり、創作手続きの内容や順番を変えたり、モチーフを変えたり、作品コンセプトを変えるなど、いろいろな変更があります。たとえば、知り合いの美術家が、デッサンを普通に描くと何でも描けちゃうので面白くな

いということで、ポータブルの按摩器を手にくっつけて揺れながら描いたりすると、自分の予想していなかった線ができてすごく面白そうだから、そこから作品化していくことを試してみたいと言っていました。

Creativity Dynamics

こういうようなことをベースにしまして、私たちは創造性について、クリエイティヴィティ・ダイナミックスという概念を考えています（[スライド6参照](#)）。これは物理的環境とか他者との関わりの蓄積を通してイマジネーションの探索を進めていくような、長期的、相互作用的な過程として創造性をとらえようとするものです。

Creativity Dynamics

(Shimizu, Yomogida, Wang, & Okada, 2021)

- 物理的環境や他者との関わりの蓄積を通して、イマジネーションの探索を深める、長期的・相互作用的な過程としての創造性
- その育成のための教育方法のデザイン原則
 - 他者（他者の作品を含む）との関わりの促進（触発）
 - 物と身体の関わりの促進（ずらしを含む）
 - モチベーションや創造的态度の育成（動機付けや情動）

スライド 6

創造性に関する心理学ではたくさんのアイディアを生み出すことができる、つまり拡散的な思考能力が大事だと言われています。けれども私たちは、物理的環境や他者との関わりを通して長期間にわたって創造活動を継続していく中で、徐々に思考が変わっていくプロセスが大事であると考えています。そのような創造性の育成のための教育方法のデザイン原則として、他者の作品との関わりを促進する（これは触発ということですけれども）、それから「ずらし」を含んだ、物と身体との関わりを促進する、それからモチベーションとか創造的态度や情動を教育プログラムに組み込むことが大事だと考えています。そして、人間が環境と関わっていくことや他者と関わっていくことを通してイマジネーションが浮かんできて、それを繰り返していく中で互いに触発しあって、イマジネーションがどんどん発展していくというようなことが重要であると考えています。

企業向けのアート・ワークショップ・プログラム

私たちは、昨年ある企業の開発部門の研究者を対象にして、アートワークショップをオンラインで1年間行いました。先ほど言ったような要素、物と身体との関わりや、触発、内発的動機づけといったものを組み込んだ形で8つのワークショップ（佐藤悠さんの美術鑑賞WS、佐宗邦威さんの創作ヴィジョンを生み出すWS、マイケル・スペンサーによる音楽づくりのWS、ステーヴン・フィッシャーによるアニメーションのストーリーを作るWS、篠原猛史による美術創作のWS等）を実施しました。プログラム全体でどういう効果があったかも測定しました。その結果、一年間のワークショップ全体では、ワークショップに参加した人たちの創造的思考は上昇し、創造性不安も下がっていました（Shimizu, Yomogida, Wang, & Okada, 2021）。

絵画鑑賞のワークショップ⁹

その中のワークショップの一つの例として、佐藤悠さんの絵画鑑賞のワークショップでは、最初に絵画作品を黙って見るという鑑賞を行って、それからスケッチをして、次に気になった部分を絵を見ないで描いてみたり、それを言葉にして質問しあったり、画面内に描かれているもの以外を想像して描いたり、想像を編集して描いた絵を並べて、見せる順番や内容を決めて、それを4人一組で見せて意見を述べるといったことをしました。これは物と身体の関わりとか触発といったプロセスに着目したプログラムですが、意図しない身体の動きとか他者の観点や解釈が自分の創造を獲得するきっかけになったことが、分析の結果として分かりました。「拡散的思考」、いわゆるアイディアをどんどん出していくという創造性の指標に関しても、ワークショップの前後で上昇していました。そのほか、他の人と積極的に関わっていこうとか、もともと興味のなかったことにも他の人と話をしてみるといった「他者への開放性」も高まっていました。一方で、「創造性不安」という、先の見えないことに取り組むことに対する不安は低くなっていました。

結論

今日の話の結論なんですが、物理的な環境や他者との関わりの蓄積を通して、イマジネーションの探索を深めるような長期的、相互作用的な過程としての創造性ということを想定して、そのためのデザイン原則として、他者との関わりを促進するような「触発」を促すような試みとか、身体と物との関わりを促進するような「ずらし」を含むような活動をすると、モチベーションや創造的態度を育成するような要素を加え、情動にもフォーカスすることによって創造的なイマジネーションが促進されたことが、明らかになりました。

これらの知見はもしかしたら創造的音楽づくりの話にもあてはまるのかなと思いました。以上で私の話を終わります。

引用文献

- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. The MIT Press.
- Irish, M. (2020). On the Interaction Between Episodic and Semantic Representations: Constructing a Unified Account of Imagination. In A. Abraham (Ed.) *The Cambridge handbook of the imagination*. Cambridge University Press.
- Ishiguro, C. & Okada, T. (2020). How does art viewing inspire creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 55(2) 489–500. <https://doi.org/10.1002/jocb.469>
- Jakubowski, K. (2020). Musical imagery. In A. Abraham (Ed.) *The Cambridge handbook of the imagination*. Cambridge University Press.
- Okada, T. & Ishibashi, K. (2017). Imitation, Inspiration, and Creation: Cognitive Process of Creative Drawing by Copying Others' Artworks. *Cognitive Science*, 41(7), 1804–1837, doi:10.1111/cogs.12442
- Okada, T., Yokochi, S., Ishibashi, K., & Ueda, K. (2009). Analogical modification in the creation of contemporary art. *Cognitive Systems Research*, 10, 189–203.
- Person, J. (2020). The visual imagination. In A. Abraham (Ed.) *The Cambridge handbook of the imagination*. Cambridge University Press.
- 斎藤亜矢 (2014) ヒトはなぜ絵を描くのか：芸術認知科学への招待 岩波書店
- Schacter, D. L., & Addis, D. R. (2020). Memory and imagination: Perspectives on constructive episodic simulation. In A. Abraham (Ed.) *The Cambridge handbook of the imagination*. Cambridge University Press.
- Shepard, R. N. & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171, 701–703.
- Shimizu, D., Yomogida, I., Wang, S., & Okada, T. (2021). Exploring the potential of art workshop: An attempt to foster people's creativity in an online environment. *Creativity: Theories – Research – Applications*, 8 (1), 89–107.
- Yokochi, S., & Okada, T. (2020). The process of art-making and creative expertise: An analysis of artists' process modification. *The Journal of Creative Behavior*, 55(2) 532–545. <https://doi.org/10.1002/jocb.472>

あとがき

ペントニックというと、ムクナ・ムクナチャカトウンバさんを思い出す。彼は、コンゴ民主共和国から来日し、バンド活動だけでなく様々な学校に訪れ、子どもたちにアフリカの音楽や文化を伝えてくれていた。すでに亡くなられ、もうお目にかかることはできないが、日本人である奥様は、「ムクナバンド」の後見役として今でも彼が行ってきた仕事を引き継ぎ、アフリカから日本へ来た多くのミュージシャンを支えている。

思い出すのは、その彼をかつて勤務していた小学校に迎えたときのことである。アフリカの音楽の話になったときに、彼が「アフリカの音楽はペントニックなんだ！ドレミファソラシドジやな～い！」と、不慣れな日本語で子どもたちに語ったことである。子どもたちはペントニックとは何か、理解が難しかっただろうが、ムクナさんが「フンフンフンフン♪」と歌ってくれ、子どもたちがへえ～という顔で腑に落ちていった。そう、まさしく「世界の音階は、まずペントニック！！」そういう考えが私の脳裏に確信となって焼き付いた瞬間でもある。カール＝オルフの2音からペントニック、そして、教会旋法や全音階へつながっていく *Orff-Schuwerk: Für Kinder* を学んできた私にとっては、さらに広がる音階の世界へ誘われた気がしたのである。

本号の特集は、その思いを再燃させてくれた。そして、より多くの知見が示される中で、日本の伝統的な音階やそれに関する考え方や伴奏の内容への洞察、現代音楽からポピュラー音楽、世界の様々な民族音楽におけるペントニックの有り様が提示され教育的意義も見えてくる。様々なペントニックが、子どもたちの音楽を創造していく強い味方になってくれることは間違いない。

また、実践報告では、一つの授業の構築に向けて地域をあげての協働的な作業と大学との連携があり、子どもたちが楽しみながら旋律をつくっていく様子とともに紹介されている。ペントニックが旋律をつくる活動を容易にすることだけでなく、子どもたちを囲む様々な教育機関のネットワークの構成により、子どもがのびのびと音楽を創造する世界をつくり上げていることが明らかにされている。

TAS モデルは、自由自在にその姿を変えながら、子どもたちの創造の世界を支援する役割を確実なものにすると同時に、現在の学校が、「開かれた学校」になることで、より豊かな教育活動が行われいくことも示唆していると言えるだろう。

石上則子

音楽の授業づくりジャーナル編集長
元東京学芸大学

お知らせ

オンライン・ガレージ・ゼミ <https://www.icme.jp>

以前は、渋谷区幡ヶ谷のガレージ・スタジオで行われていたが、コロナ禍の後は1ヶ月に1回程度 Online で行われている。ある意味不便ではあるが、遠くにお住まいの人たちにも参加してもらえるので、広がりのあるゼミとなってきている。

内容の詳細や参加方法などは当会ウェブサイトまで。

International Journal of Creativity in Music Education

<https://www.icme.jp/en/jcme/>

当研究会で発行している英語のジャーナルである。年1回程度の発行で、国内外からの、また音楽教育以外の分野から多くの投稿がある。現在 vol.8 から J-Stage で公開しているが、アメリカ、ドイツ、イギリス、フランス、中国、韓国など、20 数カ国からのアクセスがある。

現在,vol.10 の原稿を募集中

音楽の授業づくりジャーナル 7号

編集委員長	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
	今田 匡彦	弘前大学
	駒 久美子	千葉大学
(7号編集代表)	坪能 由紀子	日本女子大学(名誉教授) 新しい音楽教育を考える会代表理事
編集協力	春名 務	

発行	新しい音楽教育を考える会
住所	151-0017 東京都渋谷区本町 1-26-2
Website	https://www.icme.jp

◎新しい音楽教育を考える会

発行年月日 2022 年 10 月