

琉球大学学術リポジトリ

「芸術的構成活動」を意識した合唱活動の環境構成

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宮里, 未希 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019879

「芸術的構成活動」を意識した合唱活動の環境構成

Environmental Configuration of Chorus Class Based on “Artistic Constructive Activity”

宮里 未希

Miki MIYAZATO

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・国頭村立国頭中学校

1. テーマ設定の理由と目的

(1) テーマ設定の理由

小島律子(2015)は、〈表現〉を『外的世界』、『内的世界』、『表現の世界』の3つの世界の中の相互作用」という関係から捉え、「歌を歌っている行為が自分の『内的世界』とは無関係に単に楽譜上の記号に従って声を発しているだけのことであれば、『内的世界』と『表現の世界』の相互作用はなく、それは〈表現〉とはいえない」(小島 2015: 7)と述べている。ここで言う「内的世界」とは、「表現の主体としての子どもの感情、感覚、イメージ、記憶、思考といった〈内なるもの〉」(小島 2015: 7)を指す。つまり、音や音楽を媒体とした〈表現〉においては、音や音楽で表される質を、子ども一人ひとりが内的世界においてどう捉えているかが重要であり、〈表現〉を実現するには子どもの内的世界と音や音楽との相互作用を起こすことが必須となる。しかし、筆者のこれまでの実践では特に合唱活動において、個々がどう感じているかは大きな問題とせず、教師も子どもも演奏の出来栄に関心が向きがちであった。このことは筆者に限った課題ではなく、多くの学校現場が抱える共通の課題であると考えられる。

筆者は、合唱活動で子どもの内的世界と関わらせて子ども自身がどのように表現したいのかを深く考えるような〈表現〉を実現するための方法として、小島が提唱する「芸術的構成活動」に着目する。「芸術的構成活動」とは、小島が提唱する「構成活動」の中でも、「音や色や身体の動きといった質からなる素材を使う場合の構成活動」(小島 2021: 13)である。小島(2021)は「芸術的構成活動」の構造を「過程的側面」「心理的側面」「社会的側面」の三つの側面から明らかにし、各側面に即した学校における「芸術的構成活動」の環境構成の視点を活動モデルとして示している。しかし、「構成活動」に関する教師の環境構成に言及した先行研究では合唱活動の環境構成の具体については明らかにされていない。

(2) 目的

本研究では、「芸術的構成活動」を意識した合唱活動の環境構成の具体について、実践検証を通して明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

中学校音楽科授業における合唱活動において、「芸術的構成活動」となるように授業を構想・実践し、その実践の映像・音声記録やそこから作成した逐語記録、子どものワークシートの記述等から、外的世界に演奏を生成するのと連動して、どのように子どもの内的世界が生成されていくのか、その過程を分析する。内的世界がどのように生成されているかは、思考の変容やイメージの形成という形で「見えてくる」と考える。そこで、歌唱表現に伴う子どもの発言(シートへの記述、つぶやきを含む)や身体動作といった子どもの反応を逐語記録として顕在化させ、そこにどのような脈絡や背景があるかを読み取る授業分析の方法を用いることとする。そして、授業分析の結果をもとに、外的世界に演奏を生成するのと連動して子どもの内的世界が生成されていく合唱活動を実現する環境構成について考察する。

3. 合唱活動を取り巻く課題

兼平佳枝 (2015) は、これまでの音楽科授業について、「指導者の音楽観に基づき、指導者の指示通りに子どもに演奏させるような授業が行われていることが一般的であったということは否めない」(兼平 2015: 34) と述べ、特に学校行事で演奏される音楽においては「美しい発声や正確なピッチで歌うこと、楽譜を正確に読み全員で一糸乱れず演奏できること等が、完成度の高い演奏として評価される場合が多い」(兼平 2015: 34) と指摘している。筆者のこれまでの経験においても、合唱コンクールでは、学級の団結力など、特別活動としての学習成果に重きが置かれがちであると感じることが多い。音楽科においては、合唱活動を通して子どもの内的世界と音や音楽とが相互作用する〈表現〉になっているかが重要であり、子どもにとって意味ある〈表現〉となるような音楽科授業にしていく必要があると考える。

4. 「芸術的構成活動」

(1) 「構成活動」と「芸術的構成活動」

「芸術的構成活動」はその土台に、教育哲学者であるジョン・デューイ (1859-1952, アメリカ合衆国) の「オキュペーション」概念に起源をもつ「構成活動」がある。「構成活動」とは、「社会的状況において、衝動を起点に、心身を使って素材と相互作用することを通して外的世界に作品を構成し、そのことと連関して内的世界を構成する活動」(小島 2017: 199) であり、デューイは料理、裁縫、木工のような、家庭や社会生活で営まれてきた仕事に教育的意義を見だし、それに類した活動を学校のカリキュラムの土台に位置付けたが、これは単に作業さえすればよいということではない。小島は、デューイのオキュペーションについて、「子どもが本来もっている探究、構成、表現、会話の衝動や欲求から出発し、衝動や欲求が社会的な諸目的に沿うように導かれることで、科学や芸術への学習に至る活動様式」(小島 2017: 199) であると述べる。デューイのオキュペーション概念をもとに小島が提唱した「構成活動」では、「①衝動を起点とする、②身体諸器官を働かせる、③素材との連続的な相互作用がある、④外面的成果を生む、⑤社会的状況で行われる」(小島 2017: 199) という5つの成立要件があるとされる。

小島 (2021) は、「構成活動」と「芸術的構成活動」の関係について、『構成活動』において心身を使って働きかける素材が固有の性質から成る質的素材の場合、芸術的経験を内容とする『構成活動』になる。それが『芸術的構成活動』である」(小島 2021: 154) と述べ、「芸術的構成活動」の本質は『質の認識による生活経験から芸術的経験への連続性』にある」(小島 2021: 156) としている。

(2) 「芸術的構成活動」の三側面と活動モデル

小島は「芸術的構成活動」には過程的側面、心理的側面、社会的側面の三側面があるとし、それぞれの活動モデルを示している(次頁、表1)。「構成活動」を意識した音楽科授業の環境構成に関する先行研究では、三側面の活動モデルのうち、一部のみを対象にして明らかにしているものはあるが、三側面すべてを意識した実践は見あたらない(宮里 2023)。本研究においては、小島 (2021) の活動モデルの三側面すべてを意識して授業実践を構想する。

5. 「芸術的構成活動」を意識した授業実践

2022年10月に沖縄県内公立A中学校第2学年を対象に、高野辰之作詞・岡野貞一作曲・足本憲治編曲の《故郷》(混声三部合唱)を教材とした学級合唱の授業を実践した。指導内容は「旋律(跳躍進行と順次進行)と曲想」とし、「芸術的構成活動」の活動モデルを意識して単元を構成した。

表 1 芸術的構成活動と活動モデル(小島 2021: 186 の表 1)

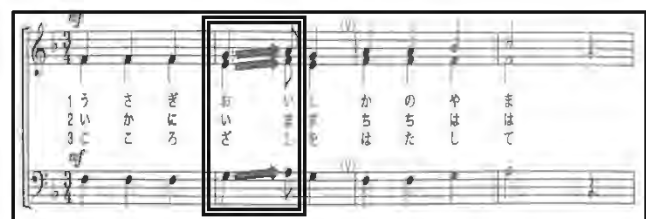
		芸術的構成活動	活動モデル
本質		質の認識による生活経験から芸術的経験への連続性	
方法原理		質的素材の構成による生活経験の質の表現	
構造	過程的側面	要点	芸術的探究としての「ひとつの経験」
		基準	①衝動性と抵抗 ②探究としての創造的問題解決 ③所産としての作品の共有 A 衝動性を起動させる活動内容の企画 B 衝動性への抵抗の設定 C 表現の成立条件の点検 D 作品発表の場の設定
	心理的側面	要点	心身相関の相互作用による質的思考
		基準	①内的素材と外的素材(質的素材)との相互作用 ②「為すこと」と「被ること」の質的關係の認識 ③イメージを軸とする「観察—目論見—実験」のサイクルの循環 ④「身体・イメージ・反省」の重層的な思考構造 A 生活経験における内的素材と外的素材(質的素材)の顕在化 B 知覚・感受の認識方法による観察の場の設定 C 目論見形成のための問いかけ D 実験の場の設定
	社会的側面	要点	経験の共有としての質のコミュニケーション
		基準	①共同活動における質のコミュニケーション ②イメージの共有による共感的態度および共同体の形成 A 共同活動の企画 B イメージ共有のための経験交換の場の設定 C 多媒体コミュニケーションの促進 D 作品共有のための鑑賞と批評の場の設定 E 共感的態度と共存の感情の価値づけ

(1) 教材と単元

本教材は、特に3段目の旋律(9~12小節)で、跳躍進行する旋律により音楽的な盛り上がりを感じやすい(譜例1, 太四角の中の矢印)。この跳躍する旋律進行に沿って編曲者の足本は、ソプラノやアルトにも跳躍進行する旋律をつける(譜例1, 点線四角の中の矢印)ことで、男声の跳躍する旋律によって生み出される高揚感をすべてのパートにもたせている。そこで本単元では、3段目の旋律に着目する。跳躍する旋律進行によって生み出される質を感じ取りやすくするために、1段目(1~4小節)の順次進行する旋律(譜例2, 二重線四角の中の矢印)と比較し、跳躍進行であることで生み出される質を感受させ、そこから歌唱表現への思いをもたせていく。さらに、歌唱表現としての思いを実現するための具体的な表現意図をもてるようにするために、思いの強さを色紙で示させ、そこから声の音色や強弱を考えさせることで、旋律進行から知覚・感受したことをもとに思いや意図をもった歌唱表現を工夫する授業を展開する。



譜例1 《故郷》3段目の跳躍進行する旋律(教育出版: 中学音楽2・3上 音楽のおくりもの P.80 より)



譜例2 《故郷》1段目の順次進行する旋律(教育出版: 中学音楽2・3上 音楽のおくりもの P.80 より)

(2) 単元構成と「芸術的構成活動」の活動モデル

表2は、本単元と「芸術的構成活動」の活動モデル（小島 2021）との関連を示したものである。

表2 本単元の諸活動と「芸術的構成活動」の活動モデルとの関連

活動モデル	活動のねらい	子どもの学習
狂歌	足本憲治編曲の《故郷》を歌い、旋律進行の違いに気付く。	
過程 A	<ul style="list-style-type: none"> ◆各パートの旋律に十分になじませる。 ◆足本憲治編曲の《故郷》3段目の旋律の動きの特徴に気付かせる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各パートに分かれて《故郷》を歌う。 2. 《故郷》の3段目に注目して聴いたり歌ったりして、音楽的な違いやそこから感じることを言葉にする。
分析	1段目の順次進行と3段目の跳躍進行の違いを知覚・感受し、イメージを表現する工夫への手がかりを得る。	
過程 B 心理 B	<ul style="list-style-type: none"> ◆旋律進行の違いを知覚・感受させる。 ◆用語をラベリングする。 ◆跳躍進行によって生み出される質や歌詞の内容との関連を意識させる。 ◆イメージを表現する工夫への手がかりを得させる。 	<ol style="list-style-type: none"> 3. 1段目と3段目のソプラノの旋律の動き方に着目して聴き、気付いたことや感じたことを言葉にする。 4. 「跳躍進行」「順次進行」について知る。 5. 1段目と3段目の旋律進行の違いをふまえて、3段目の旋律を歌う時に込める気持ちについて交流する。 6. ソプラノ・アルト・男声の跳躍進行の部分进行を歌い、跳躍進行しているところに込めたい気持ちとその気持ちを伝えるための歌い方についてグループで話し合い、クラスで共有する。
再経験	イメージを表現する工夫への手がかりを基に、テクスチュアを意識して表現を工夫して歌う。	
過程 A/B/C 心理 A/B/C/D 社会 A/B/C 社会 D/E	<ul style="list-style-type: none"> ◆イメージが伝わる表現の工夫を考えさせる。 ◆イメージを表す表現の工夫を実現するための歌い方を決めさせる。 	<ol style="list-style-type: none"> 7. グループで跳躍進行部分に込めたい思いを言葉や色で共有し、その気持ちが伝わる歌い方について話し合う。 8. 7で出たグループで考えた歌い方をクラスで共有し、クラスとしての歌い方を決めて歌う。
評価	イメージが伝わるようにクラスごとに演奏発表し、合唱コンクールの振り返りを書く。	
過程 D	<ul style="list-style-type: none"> ◆イメージが伝わる歌い方を意識させる。 ◆思いや意図をもち、それらが歌唱表現の工夫と結び付いているかを確認する。 	<ol style="list-style-type: none"> 9. 表現の工夫や歌い方を意識して、クラスで演奏発表する【校内合唱コンクール10/23(日)】。 10. 合唱コンクールの振り返りとして、①自分が演奏する時に意識した伝えたい思いと伝えるための歌唱表現の工夫、②他のクラスの演奏から感じ取れた思いや表現の工夫について言葉にする。

(3) 分析

「芸術的構成活動」の三側面の活動モデルにそって子どもの反応・発言を分析し、「芸術的構成活動」を意識した合唱活動の環境構成の具体について考察する。

① 分析視点

分析視点1) 三側面のどの側面に関わる姿がみられたか。

分析視点2) そのような姿がみられたのは、どのような環境があったからか。

② 分析対象と抽出場面

問題解決に取り組む過程で思考が発展する様子がみられたグループ（おと、かな、ななこ、ともの4名。子どもの名前はすべて仮名。）を取り上げ、以下の2つの抽出場面について分析する。

抽出場面Ⅰ：3段目の気持ちを表す色について話し合う場面（次頁、表3）

抽出場面Ⅱ：3段目の歌い方の工夫について考え始める場面（次々頁、表5）

③ 授業分析

以下、各抽出場面の逐語記録と分析視点ごとの結果と解釈を述べる。表中の♪は子どもが歌ったり、音楽が流れたりしている箇所であり、下線部はその後の解釈で取り上げる部分である。

抽出場面 I の分析

表 3 抽出場面 I : 3 段目の気持ちを表す色について話し合う場面【再経験 (第 3 時)】

542C ななこ	オレンジ赤…なんで？
543C かな	…なんとなく。
544C おと	こちら (全体的な旋律が、一度乗降してから下行している部分) へんだってさ、 <u>最後はさ、こんな赤じゃなくない？</u>
545C ななこ	あ、なんか… <u>高音なってるさ？</u>
546C おと	歌い方、そうそうそう。
547C かな	グラデーションしよう
548C ななこ	<u>どっちも高音なるから、</u>
549C おと	どっちもさ、こっちスラーだから、スラーもついているから
550C ななこ	高音とかにつながるから、どっちは赤かなんか強い青がきそうなんだよ。
551C おと	プレスもあるからさ、このあと (3 段目後半, Sop. が [ファレドレシ] と跳躍して上行するところ) 絶対さ、きついのがくるってわかってるから。
552C かな	♪Ah~~ (ソプラノの旋律を歌っている)
553C ななこ	このあとなんだと思う？…カラフル？
554C かな	カラフルにするか、レインボー入れる？
555C ななこ	ここ (3 段目の前半) に入れる？
556C おと	細く切ってから、
557C ななこ	じゃあかな切ってみて。
558C かな	レインボー？
559C おと	レインボーといってもいろいろないが詰まってる。
560C ななこ	そう。



図 1 表現したい思いを色や言葉で表したワークシート

分析視点 1) 三側面のどの側面に関わる姿がみられたか。

表 4 抽出場面 I でみられた各側面にかかわる子どもの姿に対応する活動モデル (A~E は表 1 の活動モデルに対応)

	A	B	C	D	E
過程	(Diagonal line from top-left to bottom-right)				
心理	生活経験における内的素材と外的素材の顕在化	知覚・感受の認識方法による観察の場の設定	(Diagonal line from top-left to bottom-right)		
社会	共同活動の企画	イメージ共有のための経験交換の場の設定	多媒体コミュニケーションの促進	(Diagonal line from top-left to bottom-right)	
					共感的態度と共存の感情の価値づけ

解釈

第 3 時の【再経験】において、グループで色という媒体を用いて音楽のどの部分からどのような「感じ」を受けているのかを話し合う場 (社会 A) を設定した。この活動では、個々が音楽からイメージしていたことが言語を介して共有される (社会 B) 過程で、上行する旋律から「情熱っていうか思いがこもっている感じ」を感受していること (内的素材) などが顕在化された (心理 A)。

表 3 に示した場面の直前では、3 段目の後半部分には赤・オレンジ・ピンクなどの色が合う (社会 C) と話していたが、542C ななこに何故その色が合うのかと問い返されることで、3 段目後半の音楽的特徴に注意が向くようになる。3 段目の後半部分 (旋律が一度上行してから下行する部分) について、544C 「最後はさ、こんな赤じゃなくない？」545C 「あ、なんか…高音なってるさ？」548C 「どっちも高音なるから、」549C 「こっちスラーだから、スラーもついているから」550C 「高音とかにつながるから、どっちは赤かなんか強い青がきそうなんだよ。」と議論しており、3 段目の部分から受ける色のイメージは、跳躍し上行したのちに下行する旋律と関係しているのではないかと思考する姿にみられる。つまりここでは、《故郷》の 3 段目の旋律には高い音があり、その高い音によって「赤か強い青」のような感じ (図 1 参照：ワークシートの 3 段目後半に貼られた濃い青色の色紙) がすることをグループでの話し合いの中で捉えていっていることが分かる。さらに、色や言葉での解釈だけでなく、552C 「♪Ah~~ (ソプラノの旋律を歌っている)」と歌って確かめるなど、実際に音にすることで、その解釈を確認しようとしている。これは音楽の特徴 (高い音へと跳躍し上行する旋律とそこから下行していく旋律) とそれによって生まれる質 (1 段目と同様に思いがこもった「赤」か「強い青」) を、歌うという行為で観察している場面であると解釈できる (心理 B)。また、3 段目の音楽にどのような特徴があり色で表すと何色になるかについて、グループの仲間の意見に付け加えるように意見を出し、「そう」と強く共感するなど、終始共感的な態度で関わっている (社会 E)。

分析視点2) そのような姿がみられたのは、どのような環境があったからか。

色、視覚情報としての楽譜、音響としての歌（実際に歌って確かめられることを含む）

解釈

抽出場面Ⅰでは、3段目を色で表すと何色かについて話し合う過程で音楽的特徴への注目へと発展していった。548C、549Cの発言からは、視覚情報としての楽譜が思考の拠り所となっていることが分かる。これは第2時【分析】において、楽譜の音の動きや旋律が理解できたことで楽譜が視覚情報として機能し、音の高さへの着目につながったと考える。また、言葉だけの解釈でなく、552Cで歌って確かめられたのは、すでに各パートでの音取りをある程度終えた状態であったからと考えられる。これらのことから、この場面での子どもの思考の発展は本時の活動が単発で機能しているのではなく、単元としてのつながりが作用したものと解釈できる。

抽出場面Ⅱの分析

表5 抽出場面Ⅱ：3段目の歌い方の工夫について考え始める場面【再経験（第3時）】

879T	♪め〜ぐ〜り〜で〜（主旋律・オクターブ下）のどこ？
880C ここみ	そこの方が高くなってるので、えっと、ちょっとなんか盛り上がってる？とこなので強く？
881T	うん。
882C ここみ	他のところよりかは強く歌って、なんか、悲しいとかいう感情？を、
883T	うん。
884C ここみ	大きく出すために、強く、歌うといいんじゃないかな。
885Cs	(拍手)
886T	どう？あ、拍手ありがとうございます。
887Cm	(拍手)
888T	いまこみさんは、ここを強く歌うと、その分気持ちの強さも大きく出せるんじゃないかなと言ってくれてました。なので、あの、もしよかったらヒントにしてみてください。ありがとうございます。
889C ななこ	どうする？じゃあこっち（「めぐりて」のところ）。
890C ななこ	♪め〜ぐ〜（歌って確かめようとするが旋律に歌詞をはめきれない）
891T	もうちょっとだけ時間とりますね。
892C しゅう	先生終わった。
893T	見に行きます、ちょっと待ってください。
894T	♪《故郷》（混声三部合唱）前奏から

音が高くなっている

「めぐりて」…悲しさ、寂しさ → 強め

図2 他グループの子どもの板書

895C	(880, 882, 884で出た歌い方の工夫を他のグループのメンバーが板書している。「めぐりて」…悲しさ、寂しさ→強め [音が高くなっている])
896C かな	(黒板を見ている)
897C おと	でもさあ、見た感じさあ、(聞き取れない)じゃん？めぐりてが一番高い。
898C ななこ	♪ゆ〜め〜はい〜ま〜も (歌って確かめている)
899C おと	ぐ〜のところこっち、高いし。
900C ななこ	これ？
901C おと	り〜で〜。
902C ななこ	これ？エフ？フォルテ (※フォルテ)？
903C おと	うん。
904C ななこ	フォルテ (※フォルテ)？
905C おと	フォルテ (※フォルテ) って書いて、強いけど優しいって書く。
906C おと	強く歌うが、音色は、声が優しい。
907C ななこ	(ワークシートに書く)

分析視点1) 三側面のどの側面に関わる姿がみられたか。

表6 抽出場面Ⅱでみられた各側面にかかわる子どもの姿に対応する活動モデル (A~Eは表1の活動モデルに対応)

	A	B	C	D	E
過程	(対角線)				
心理	(対角線)				
社会	(対角線)				

解釈

抽出グループは、他グループの880C「そこの方が高くなっているのです、えっと、ちょっとなんか盛り上がっている？とこなので強く？」、882C「他のところよりかは強く歌って、なんか、悲しいとかいう感情？」、884C「大きく出すために、強く、歌うといいんじゃないかな。」という考えを聞いたあとに、教師に888T「もしよかったらヒントにしてください」と促されることで、自分たちはどうするかという話に発展していることが、889C「どうする？じゃあこっち（「めぐりて」のところ）」から読み取れる。他のグループが注目した箇所を自分で歌ったり楽譜で音の高さを確認したりして（心理B）、「めぐりて」が他の箇所より高くなっていることを認識し、905C「強く歌うが、音色は、声が優しい」というように、他のグループの「強く」という強弱の工夫に加え、「声が優しい」という音色の工夫にまで意識が向けられた

(後のクラス活動でみられる「心理 D」につながる)。また、他グループの工夫の紹介と教師からの発問が自分たちの工夫を考えるきっかけになっていることから、教師による表現の工夫の共有と問いかけが目論見形成をするきっかけの一つになっていると考えられる(目論見形成「心理 C」につながる)。

分析視点 2) そのような姿がみられたのは、どのような環境があったからか。

知覚と感受が結びついた他者の考え、各グループの歌い方の工夫を集約していく場、モデルを示す教師の働きかけ、工夫への手がかりとなるツール(視覚情報としての楽譜、音響としての歌や音源、他者の考え)

解釈

抽出グループが 3 段目の具体的な歌い方の工夫について考え出したのは、他グループの考え(前頁、図 2 参照)が全体共有されたことがきっかけとなっている。「音が高くなる」という旋律の特徴から、「盛り上がる」「悲しい感情」というイメージを感受し、そのイメージを伝えるための歌い方の工夫として、**強く**歌うという考えが出され、888T「ヒントにしてみてください」と投げかけられたことで、ここまで 3 段目の感じ(どのような色か)を中心に議論していた抽出グループは、主旋律の音楽の特徴や思いを伝えるための表現の工夫を意識するようになっていく。そして、自分たちのグループではどう工夫するかを考えるにあたって、イメージを色や言葉で示した楽譜、音源、歌って確かめる行為、各グループの歌い方の工夫を集約する場(板書)があることが、自分たちの工夫を考える際の手がかりになっていたと考えられる。つまり、子どもが自らの考えを発展していく時に、彼らにとって必要な情報がすぐ手に入る状況であったこと、その情報が複数あったことが作用したと解釈できる。

抽出場面Ⅱの活動の後、抽出グループは黒板に、【3 段目ソプラノ「Ah～」は、「感情が様々」なイメージ → **クレシェンド** **デクレシェンド**】と板書する。以下、抽出グループの表現の工夫をクラス全員で試す場面についても取り上げる。

クラスから出た歌唱表現の工夫を試す場面

各グループの気づきを学級全体で共有する場面を設け、最終的には学級としての表現の意図を出し合い、それを試す活動に移行した。特に、抽出グループが板書した「3 段目ソプラノ『Ah～』は、『感情が様々』なイメージ」ということと、そのイメージを表すための**クレシェンド**と**デクレシェンド**をすることが全体で共有され、まずはソプラノが歌って試すこととなった。歌って試した直後に、子どもから「おお～」と歓声上がり、子どもの内的世界と音楽との相互作用によって見いだされた表現の意図が、音楽となって外的世界に実現されることが、子ども自身に実感されたと感じられる場面であった。

6. 合唱活動において「芸術的構成活動」を実現する環境構成

以上、抽出グループの活動において三側面との関連がみられた場面を取り上げ、そのような姿がみられたのは何故かを環境との関連から考察すると、本実践における「芸術的構成活動」を実現する合唱活動の環境構成について、(1) 音楽に対する知覚・感受を表す多様な媒体、(2) 自分の内的世界を他者と共有できるモノと場、(3) 自分のイメージを表すための表現意図を実際の音で確かめる方法と場の 3 点が見いだされた。

一つ目の「多様な媒体」について、今回、色を媒体に音楽から感じることにについて話し合う場面では、言葉になる前の直感的な自分の感じ方を顕在化させることができ、色を手がかりに音楽から受ける「感じ」を言語化したことで、旋律や強弱との関係を意識することができるようになっていた。このような多媒体を用いた環境(社会 C)が、子どもの内側にあるイメージなどの内的素材とそれと連動する色や言葉、音という外的素材による顕在化(心理 A)を促し、知覚・感受による観察(心理 B)が起りやすい状況へとつながったと考える。

二つ目の「内的世界を他者と共有できるモノと場」については、多様な媒体（色や言葉）によって顕在化されたイメージ（内的素材）をグループで一つのワークシートに表させたことで、イメージを中心とした交流が生まれ、コミュニケーションをする中で共感的な態度で関わる姿が多くみられた。音楽に対するイメージを自然と出し合うような共同活動（社会 A）によって、イメージを共有する場（社会 B）がつけられ、それにより共感（社会 E）が生まれやすい環境になっていた。また、今回の抽出グループは自分のイメージを積極的に発言したり、友達の考えに「なんで？」と問い返したり、声に出して歌って確かめたりする子どもの主体的な姿がみられたが、その根底には、もともとの子どもの関係性が良いことも関係している。子どもが自分の内側に生じた内的素材を安心して出せたのは、このような共感的で受容的な人間関係が基盤にあると考えられる。単元の後半では各グループのワークシートに書かれたイメージやそれを表すための表現の工夫を板書させ集約した（社会 B）ことで、合唱活動においても個々の内的世界が大事にされ、一人ひとりが〈表現〉する合唱の姿に近づくことができたと思われる。

三つ目の「イメージを表すための表現意図を実際の音で確かめる方法と場」については、各グループが板書した表現の工夫を全員で歌って試す場を設定したことで、子どもは自分たちが考えた工夫が実際に音楽となって形づくられていくということをはじめて実感することができたと思われる。グループでの活発な議論やワークシート上に記された様々な工夫が、音楽表現において本当に価値あるものとなるには実際に音楽として生み出すことが必須である。合唱活動においては、音にして試すという行為が自然には生まれにくいいため、実際の音つまり子どもの歌声（合唱）によって確かめるように促す教師の声かけ（心理 C）と試せる場の設定（心理 D）を特に意識的に行う必要がある。

7. まとめと今後の課題

筆者は、大人数で演奏することで個々の〈表現〉が埋もれがちになる点に、合唱活動の大きな課題があると感じていた。本研究を通して、一人ひとりが音楽から知覚・感受したことを多様な媒体を用いて表せる場をつくったうえで、それをクラス全体で交流し、実際に全員で歌って確かめる場をつくることを特に意識する必要があることがみえてきた。個々の歌唱表現への思いが顕在化され、その思いを共有しながら共に歌唱表現の工夫を考えることで、集団としての〈表現〉が実現していく。それとともに、音楽との相互作用を通して経験を再構成するそれぞれの〈表現〉が保証されるのではないかと捉える。よって、合唱活動において「芸術的構成活動」を実現するためには、一人ひとりが思いをもち、その思いを共有できる環境を構成することがポイントになると考える。

今後の課題は、今回の研究で検討できなかった過程的側面について、単元構成に視点を置いて分析することである。特に、「芸術的構成活動」における衝動の起動のさせ方について、詳細に実践検証を行いたいと考える。

引用文献

- 兼平佳枝, 2015, 「2章4. 音楽科教育の現代的課題」, 小島律子編, 『音楽科 授業の理論と実践——生成の原理による授業の展開』あいり出版, 34-39.
- 小島律子, 2015, 「1章2. 〈表現〉という営み」, 小島律子編, 同上書, 5-15.
- 小島律子, 2017, 「構成活動」, 日本学校音楽教育実践学会編, 『音楽教育実践学事典』音楽之友社, 199-200.
- 小島律子, 2021, 『デューイのオキュペーション概念に基づく芸術的構成活動』風間書房.
- 宮里未希, 2023, 「『芸術的構成活動』を実現するための中学校音楽科鑑賞授業における環境構成に関する一考察」, 『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）紀要』7: 123-134.