

## 音楽によるコミュニケーションの成立をめざした歌唱指導の構想

—— H. ブルーマーのシンボリック相互作用論と J. デューイのコミュニケーション論に基づいて ——

長 島 真 人

(キーワード：シンボリック相互作用論，コミュニケーション論，歌唱指導，音楽授業)

### はじめに

音楽授業の歌唱指導において、子どもたちは、教師や他の子どもたちとの相互作用を通して、教材となる楽曲の中にみられる音楽の形式的特徴を知覚し、内容的特性を感受していく。これまでの考察では、子どもたち一人ひとりが音楽を探究していく過程を音楽のゲシュタルト知覚の論理や共通感覚の論理に基づいて把握し、ここから歌唱指導の構想を検討してきた。<sup>1)</sup>しかしながら、ここでは、子どもたちが教師や他の子どもたちとの相互作用を通して音楽の学習を展開していくという観点からの考察ができていなかった。そこで、このような音楽の学習において想定される子どもたちと教師との相互作用に着目するために、社会学者である P.J. パーマーが明らかにした「学びの共同体の形成」に関する論考と社会心理学者である H. ブルーマーが明らかにしたシンボリック相互作用論を検討し、これらから音楽の学習過程をとらえ直し、歌唱指導の構想において留意すべき点を吟味してきた。<sup>2)</sup>

パーマーは、授業を、子どもたちと教師が学習課題を共有し、ここで生じる社会的なネットワークの中で固定されることのない真実を探究し続ける形成的な営みであるととらえた。<sup>3)</sup>本研究は、このようなパーマーの見解に基づき、子どもたちと教師によって展開される音楽の探究は、常に更新されていくものとしてとらえることにした。<sup>4)</sup>ブルーマーは、人間の行為が社会的な相互作用を通して形成されていくことを論理的に明らかにし、この論理をシンボリック相互作用論と名付けた。ここでブルーマーは、人間の行為の特性として、第一に、「人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為する」、第二に、「このようなものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され、発生する」、第三に、「このような意味は、個人が出会ったものごとに対処するなかで、その個人が用いる解釈の過程によってあつかわれたり、修正されたりする」という三つの前提を明らかにした。<sup>5)</sup>そこで、本研究では、このブルーマーが明らかにした三つの前提に基づき、音楽の学習過程は、子どもたちと教師が相互に音楽的な表現行為を発信し、相互に他者の音楽的な表現行為に影響されながら自分自身の音楽の探究と表現の工夫を修正し続けていく過程としてとらえていくことにした。<sup>6)</sup>その結果、子どもたちが、学習の対象となる音楽と、教師の指導行為や他の子どもたちの学習行為、そして、心の中に存在する「もう一人の自分」(「自己」)、という三つの観点に注意を向けながら学習を展開していくことができるように音楽授業を構想していく必要があることが明らかになった。<sup>7)</sup>

しかしながら、ブルーマーは、相互作用において媒体となるシンボル自体に関しては、より詳細な論考を展開していないので、これまでの考察では、音楽授業場面において着目すべき他者の音楽的な表現行為と教材となる楽曲が、相互作用を通して解釈され、共有され、新たな音楽的な表現行為を生み出していく道筋を論理的に明らかにすることができなかった。<sup>8)</sup>また、ブルーマーの示唆からは、シンボルとして扱われる音楽的な表現行為と教材となる楽曲とを明確に区分して検討することもできなかった。そこで、本論文では、ブルーマーのシンボリック相互作用論の背景ある J. デューイのコミュニケーションに関する論考を援用しながら、音楽によるコミュニケーションの事象を検討し、ここから、歌唱指導において留意すべき点をより詳細に検討していくことを目的とする。

### I 歌唱指導場面において展開される音楽によるコミュニケーション

音楽の学習場面では、様々な表現行為を媒体とした相互作用が展開される。つまり、音楽の学習場面では、音楽的な表現行為の他に、言語による表現行為や身体的な表現行為が相互作用の媒体として想定される。本研究で

は、これらのうち、音楽的な表現行為を媒体とした相互作用を音楽によるコミュニケーションとしてとらえ、音楽の学習を促す中核的なものとして考察していく。そして、言語によるコミュニケーションや身体的な表現行為によるコミュニケーションは、音楽の学習場面においては、音楽によるコミュニケーションを補助する二次的なものとしてとらえていく。<sup>9)</sup>

音楽によるコミュニケーションは、母親が乳幼児期の子どもに聴かせる子守歌や子どもたちの遊び歌、学校の音楽授業で分かち合われる音楽、学校行事で展開される式典の音楽、社会集団の中で生じる様々な分かち合いの音楽等が演じられる場面で展開される。人間は、音楽的な表現行為を通して、集団の中で形成されていく共同感情を共有していく。個々人の感情は、個々人が所属する集団の共同感情によって支えられ、集団との関わりの中で形成されている。<sup>10)</sup>そして、集団がまとまりをもった永続的で安定したものであればあるほど、そこでの集団の共同感情は洗練され、それを伝えるために固有の文化が形作られる。<sup>11)</sup>音楽は、このような集団の共同感情を伝える文化の一つとして開発され、集団の共同感情を伝え合い、集団の絆を強める手段として、その重要性を保ち続けてきた。<sup>12)</sup>

ここで集団の共同感情を分かち合い、集団の絆を強めるために展開される音楽によるコミュニケーションは、シンボリック相互作用論に基づいてとらえなおすと、他者の音楽的な表現行為を意味と呼び起こすシンボルとして相互に受信し、この音楽的な表現行為の解釈を通して意味を把握し、この意味にのっとなって自らの音楽的な表現行為を他者に向けて相互に発信する行為として特徴づけることができる。つまり、ここで展開されるコミュニケーションは、お互いの音楽的な表現行為の意味を理解し合い、意味の共有を展開していく過程である。そこで、このような音楽によるコミュニケーションの過程を歌唱指導場面においてとらえ直すと、1) 子どもたちの歌声は、子どもたち自身が把握した意味に基づいて表出され、2) 子どもたち一人ひとりが心に描く意味は、教師や共に学ぶ他の子どもたちとの相互作用を通して生成され、3) 教師や共に学ぶ他の子どもたちの表現行為は、「自己」との対話を通して解釈され、選択的に取り込まれることになる。<sup>13)</sup>したがって、歌唱指導場面では、子どもたちの歌唱表現行為の根源となる意味の生成を促すために、教師や共に学ぶ他の子どもたちとの相互作用の場、つまり、音楽によるコミュニケーションの場を工夫する必要がある。そこで、この音楽によるコミュニケーションの事象を、さらに詳細に検討していく。

ブルーマーによると、人間は、相手が何をし、何をしようとしているか、ということについて相互に考慮しあい、この考慮に基づいて状況を判断し、自らの行動を方向づけている。<sup>14)</sup>つまり、お互いの行為の意味を理解し合いながら、自らの行動を決定していくのである。このような相互作用の特性は、シンボリック相互作用論の背景にある J. デューイのコミュニケーションに関する見解に着目すると、より詳細にとらえ直すことが可能になる。<sup>15)</sup>

そこで、次に、J. デューイのコミュニケーション論とこれに関連する先行研究の成果を参考にしながら、音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションの特性を、次に示す三つの観点から原理的に明らかにしていく。

### 1 コミュニケーションは意味の共有過程である。

デューイによると、人々が共同体の成員として参画していくために展開される教育の営みは、コミュニケーションによって展開されていく。つまり、コミュニケーションは、人々が共同体を形成していくために共通にもっていないなければならない「目標や信仰、抱負、知識 — 共通理解 — 社会学者の言うように同じ心をもつこと」を共有するために展開される。<sup>16)</sup>このような共有されるべき内容は、「煉瓦のように、ある人から他の人へ物理的に手渡すことはできないし、人々がパイを物理的な断片に分割することによってそれを分けあうように、分けあうことはできない」。<sup>17)</sup>つまり、デューイの言うコミュニケーションは、物理的な輸送や分配によって行われるのではなく、意味を共有することによって展開される。<sup>18)</sup>人々は、コミュニケーションを通して、他者と関わり、自分自身の行為を調整しながら、新たな意味を創造していくことになる。

したがって、歌唱指導場面で展開される音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションは、指導者と子どもたちが、歌唱表現の可能性を追求するという共同的な行為を展開しながら相互に関わり、自分自身の指導行為や探究行為を調整しながら新たな意味を共有していく創造的な過程としてとらえて直すことができる。

### 2 コミュニケーションは「状況」の中に自分自身を置くことによって成立する。

デューイのコミュニケーション論によると、一方の人間の動作は、もう一方の人間によって意味を帯びた行為として解釈され、ここで解釈された意味に基づいて新たな行為が展開される。<sup>19)</sup>ここでは、相互に見つめ合っている行為や、行為によって働きかけようとしている事物と、これらを分かち合っている人間が一つの世界を形成

している。この世界をデューイは「状況」と呼んでいる。<sup>20)</sup>コミュニケーションは、この「状況」の中に自分自身を置くことによって成立する。また、コミュニケーションは、人々が「状況」の中に存在している共同的行為の目的を周知していることと、この共同的行為に関心を抱いていることが必要とされている。<sup>21)</sup>

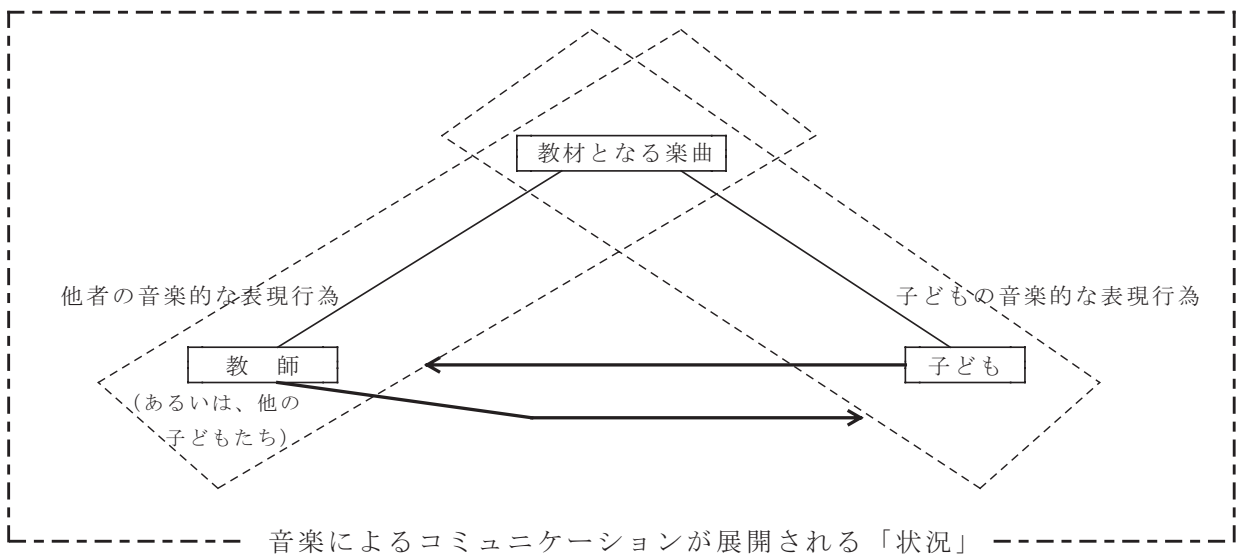
したがって、歌唱指導場面では、指導者と子どもたちが教材となる楽曲の表現上の可能性を探究しようとする「状況」の中に自分自身を置き、具体的な学習課題を共有し、子どもたちが学習課題に関心を寄せることができるような授業場面を実現していくことが必要とされている。

### 3 コミュニケーションによって共有される意味は行為の意図と事物の可能性である。

デューイのコミュニケーション論によると、共有される意味は、相互に探究される行為の意図と事物の潜在的可能性である。特定の共同行為を展開していこうとする「状況」の中で、人々は、第一義的には、他者の行為の意図を解釈し、自分自身の行為を調整する。また、第二義的には、他者の行為を通して事物の潜在的可能性をとらえ直し、自分自身の事物への働きかけを調整していく。<sup>22)</sup>

したがって、歌唱指導場面では、音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションによって、音楽的な表現行為の意図と教材となる楽曲の表現上の可能性が共有されることになる。それゆえに、教師と子どもたちが相互に音楽的な表現行為に着目しながら表現行為の意図を共有し、教材となる楽曲の表現上の可能性を共有し、自分自身の表現行為を修正していくことができるような授業場面を構想し、展開していくことが必要とされる。

以上のように、デューイのコミュニケーションに関する論考に基づいて歌唱指導場面をとらえ直すと、音楽によるコミュニケーションが展開される「状況」は、教材となる楽曲と指導を展開する教師、学習を展開する子どもたちによって形成されたものである。これらの関係は、以下のような図によって示すことができる。



この図から、歌唱指導場面で想定される音楽によるコミュニケーションの事象を次のように把握することができる。

第一に、歌唱指導場面では、子どもたちの学習状況をふまえながら教材となる楽曲を吟味し、学習目標や学習指導過程を構想した教師と、これまでの音楽の学習の成果をふまえながら、新たなる音楽の学習を期待している子どもたちが、特定の歌唱教材を扱う音楽授業という「状況」の中に身を置いている。この「状況」の中で、音楽によるコミュニケーションは展開されていく。

第二に、子どもたちと教師が共に身を置く「状況」は、行為の目的と手段を共通に理解しているときに成立する。<sup>23)</sup>したがって、歌唱指導場面において音楽によるコミュニケーションが展開される「状況」を成立させるためには、教師が適切な学習課題を子どもたちに提示し、これを子どもたちが了解していなければならない。

第三に、教師は、音楽によるコミュニケーションが展開される「状況」の中で、子どもたちに音楽の学習を促すために、様々な音楽的な表現行為を展開する。具体的には、教師は、範唱やピアノ伴奏、指揮、視聴覚機器の活用等によって音楽的な表現行為を展開する。<sup>24)</sup>

第四に、子どもたちは、音楽によるコミュニケーションが展開される「状況」の中で、教師や他の子どもたちの音楽的な表現行為と自らの音楽的な表現行為を関連づけながら、他者の音楽的な表現行為の意図と教材となる

楽曲の表現上の可能性を共有する。つまり、子どもたちは、教師の範唱やピアノ伴奏を聴きながら、また、他の子どもたちの歌唱表現を聴きながら、他者の音楽的な表現行為の意図や教材となる楽曲の表現上の可能性を共有し、自らの歌唱表現の可能性を探究していく。

第五に、子どもたちは、教師や共に学ぶ他の子どもたちの音楽的な表現行為を解釈しながら、自分の声と他の子どもたちの声の一つになって響き合っていく効果を味わい、自分の歌唱表現を修正していく。<sup>26)</sup>ブルーマーは、このような協同的な行為を「連携的な行為」と呼んでいる。<sup>26)</sup>この「連携的な行為」によって、子どもたちは、特定の音楽の刺激をゲシュタルト知覚のよりどころとなる「図がら」として共有し、教材となる楽曲が呼び起こす音楽のイメージを共有する。<sup>27)</sup>その結果、子どもたちの歌唱表現の可能性が拓かれていく。

第六に、教師は、子どもたちの学習の成果を期待しながら、子どもたちの音楽的な表現行為を解釈し、次に展開すべき自らの音楽的な表現行為を臨機に修正していく。つまり、教師は、子どもたちとの「連携的な行為」を通して、子どもたちの学習状況を判断し、範唱やピアノ伴奏等の音楽的な表現行為をより適切なものに修正していくことになる。

以上のように、子どもたちは、音楽によるコミュニケーションが展開される「状況」の中で、教師の音楽的な表現行為や共に学ぶ他の子どもたちの音楽的な表現行為に注目し、音楽的な表現行為の意図や教材となる楽曲の表現上の可能性を共有し、自らの歌唱表現をより豊かなものに改善しようとしていく。

## Ⅱ 音楽によるコミュニケーションを有効に促す歌唱指導の構想と実践のための留意点

次に、先に考察された音楽によるコミュニケーションが歌唱指導場面において有効に実現されるために留意すべき点を検討していく。

第一に、子どもたちが歌唱指導場面として形成される「状況」の中に身を置くことができるようにするために、子どもたちの学習の習熟状況をふまえながら教材となる楽曲を吟味し、子どもたちの課題意識の触発と課題追求の活性化が促されるような目標の設定と学習指導計画や学習指導過程を工夫する。

第二に、子どもたちが教師の音楽的な表現行為に注意を傾けることができるようにするために、的確な教材提示の技を準備する。つまり、教師は、子どもたちの学習状況をふまえながら、子どもたちが教師の音楽的な表現行為の意図や教材となる楽曲の表現上の可能性を探究することができるような範唱やピアノ伴奏、指揮、視聴覚機器の活用等の働きかけを工夫し、適切に実践する。

第三に、子どもたちが教師の音楽的な表現行為だけでなく、共に学ぶ他の子どもたちの表現行為にも注意が働くように学習の場を工夫する。特に、自分の声と他の子どもたちの声が一体化された状態に意識が働くように促す。

第四に、子どもたちの立場に立って、子どもたちの音楽的な表現行為を解釈し、次に展開すべき指導行為を臨機に決定していく。

第五に、ワークシートによって子どもたちの学習状況を確認し、音楽の形式的な特徴をとらえることが不得意な子どもに対して、注目すべき音楽の刺激に注意が向くように助言する。

第六に、ワークシートによって子どもたちの学習状況を確認し、音楽の内容的な特質を想像することが不得意な子どもに対して、他者の表現行為の意図や教材となる楽曲の表現上の可能性を参考にしながら、自分自身の表現上の可能性を探究していくことができるように助言する。

以上のように、教師は、子どもたちが教師や他の子どもたちの音楽的な表現行為に注意しながら、自分の表現行為を修正していくことができるような学習指導過程を構想し、子どもたちの音楽的な表現行為を解釈しながら学習指導を臨機に展開していく必要がある。特に、子どもたちが教師や共に学ぶ他の子どもたちの音楽的な表現行為を解釈していくために必要とされる具体的なガイドラインとして、また、教師が子どもたちの学習状況をモニターする手がかりとして、さらに、子どもたち自身が学習の成果を振り返る手がかりとして、適切なワークシートを開発することは、極めて重要になってくる。そこで、このような留意点に基づきながら、「星空はいつも」を教材とした一つの歌唱指導事例を構想し、実際に実践を試みた結果を検討していく。

## Ⅲ 歌唱指導の一事例（「星空はいつも」の場合）

### 1 TT による学習指導の試みについて

先に述べたように、歌唱指導場面において、音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションを成立させる

ためには、教師と子どもたちが相互に相手の立場に身を置きながら、音楽的な表現行為の意図や教材となる楽曲の表現上の可能性を共有し、自分自身の表現行為を修正していくことができるような「状況」が必要とされている。このような「状況」が実現されるような学習環境を作り出すためには、教師は、授業構想において、子どもたちの学習の習熟状況をふまえながら、学習課題を設定し、教材を吟味し、適切な学習指導過程を立案しなければならない。また、授業実践において、子どもたちに学習課題を明確に伝え、音楽や言語によるパフォーマンスを通して相互に音楽的な表現行為の意図や教材となる楽曲の表現上の可能性を共有しあうことができるような学習指導を展開していかなければならない。

このような音楽授業の構想と実践は、望ましいTTによって展開されると一層効果が高まるように思われる。なぜならば、TTによる音楽授業では、教師の間に共同体が形成され、この共同体の中に子どもたちが参画し、子どもたちの探究活動が一層活性化されるように思われるからである。TTによる音楽授業の構想は、子どもたちの学習状況の把握や教材解釈、学習目標の設定、学習指導過程の立案等に関して、教師の間に入念な確認と共有の作業が必要になる。特に、歌唱指導の場合は、教師による音楽的な表現行為として準備されるピアノ伴奏や範唱、指揮等に関しても、これらの意図を共有する作業が必要になる。そこで、本実践では、TTによる学習指導の構想と実践に着目しながら、音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションの成立をめざす歌唱指導の実際を吟味していくことにする。

## 2 TTによる音楽授業の構想と実践

ここでは、2006年の8月に公開授業として実施した筆者と佐賀県のS小学校のM教諭とのTTによる6年生の歌唱指導の事例から、音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションの事象を検討していく。

### (1) 子どもたちの学習状況の調査と学習課題の設定、教材の選択について

筆者とTTを組むことになったM教諭は、教職歴17年で、音楽の専科教員や学級担任を歴任していた。当初は、e mailによる情報交換で子どもたちの学習状況を確認した。そして、事前に子どもたちと対面する場を提供していただき、筆者自身が、歌唱共通教材「われは海の子」を教材として、授業を試みた。子どもたちは、指導者のピアノ伴奏や範唱に注意を向けて自分たちの歌唱表現のあり方をとらえ直し、文語体の歌詞の意味や旋律の動きの中にみられる拍節構造を探究しながら斉唱による歌唱表現を工夫していく学習に関心を持つことができた。しかし、子どもたちは、まだ合唱表現を工夫する学習を経験していなかった。そこで、M教諭と相談した結果、TTによる公開授業では、合唱を試みる学習課題を設定し、教材は、子どもたちの生活状況を配慮し、6年生らしい世界観を揺さぶる「星空はいつも」(教育芸術社)を扱うことにした。この楽曲の歌詞は、子どもたちの成長を見守ってきた人々の存在を「星空」にたとえ、子どもたちに、これまでの生活を見つめ直させながら未来への夢を抱かせるような内容になっている。そして、音楽は、歌詞の内容を反映し、サブドミナントを強調する和声の動きによって、これまでの生活を回想しているような感じを想像させるように仕掛けられている。以上のような経緯によって、子ども観や教材観、指導観に関わる基本的なコンセプトが共有された。

### (2) 授業構想における共有作業

授業の構想は、できるだけ指導者たちの音楽的な表現行為によって子どもたちを揺さぶり、子どもたちの探究活動が活性化されるように工夫した。つまり、音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションが有効に展開されることを念頭に置いて工夫した。指導者が準備する音楽的な表現行為としては、ピアノ伴奏と、範唱、指揮、音響機器の活用注意到に注意することにした。また、和声の動きや旋律の動きにふさわしい伴奏や範唱、指揮のあり方や音響機器を用いる場面を工夫した。ピアノ伴奏では、正規の伴奏譜の他に、和声の動きを保持しながら主旋律と低旋律を含む伴奏譜や和声の動きを伴った低旋律の伴奏譜を準備し、これらの有効な活用方法を工夫した。また、単音で伴奏する場面や無伴奏で指導する場面も工夫した。範唱では、指導者たちによる主旋律と低旋律の二重唱も準備した。公開授業の前日の最終的な準備では、相互に伴奏や範唱を確認し合い、この楽曲に関するコンセプトを共有し合った。また、基本的な指導の流れを確認し合った。以上のような共有作業によって、指導者たちと子どもたちと教材となる楽曲を含む「状況」の成立を促す準備が整えられた。

### (3) 授業の実践における音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションの実際

授業の基本的な流れは、導入の5分で課題設定を行い、最初の15分で前時の斉唱で主旋律を歌った学習を復習し、次の15分で低旋律の動きを把握し合唱を試みる活動を行い、最後の15分で二つのグループに分かれて合唱の練習を行った後、全員で合唱を仕上げ、録音し、最後の10分で録音を聴きながら学習を振り返る活動を行うように構想した。<sup>28)</sup>実際の授業は、ほぼ時間通りに展開することができた。そこで、この授業の中で、特に注目すべき場面を二つ取り上げ、音楽的な表現行為を媒体としたコミュニケーションの事象を検討していく。

1) 初めて低旋律の動きを把握した場面

まず最初に、指導者たちは、無伴奏で第3フレーズの低旋律を範唱した。このとき、子どもたちは歌唱している指導者たちの姿や声に注意を傾け、何人かの子どもたちは、声を出さずに口だけを動かしていた。このような子どもたちの行為は、指導者たちの音楽的な表現行為の意図と低旋律の動きの中にみられる表現上の可能性を自分なりに探究し始めた最初の行為と考えられる。また、この後、初めて低旋律を子どもたち自身が歌い始めたとき、指導者たちは子どもたちと一緒に歌った。子どもたちは、この時点では、自立的に歌うことはできていないが、指導者たちの歌声をよりどころとしながら、自分なりに歌唱表現を試みようとしていた。子どもたちは、指導者たちの音楽的な表現行為の意図を自分なりに把握し、さらに、指導者たちの範唱を通して把握される低旋律の動きから、自分なりに表現上の可能性を探究し、その結果として、自分たちの歌声を創り出していったことになる。

次に、この低旋律の動きをより詳細にとらえさせるために、T2は、ピアノで低旋律の動きを和声をつけて提示した。このピアノの音を聴き終えた瞬間、何人かの子どもたちが顔を見合わせて微笑み、何か小声で話し合っていた。指導者たちの無伴奏による最初の範唱では見えなかった低旋律の特質がT2のピアノによる提示によって発見された瞬間であったように思われた。ここでは、子どもたちがT2のピアノによる低旋律の提示から、T2の音楽的な表現行為の意図や低旋律の表現上の可能性を共有し、自分の表現のあり方をさらに明確にとらえ直すことができたことと、その喜びを他の子どもたちと確かめ合い、分かち合おうとしたために、顔を見合わせて微笑むという反応が生じたと考えられる。

最後に、子どもたちがT2のピアノ伴奏に合わせて低旋律を歌うとき、T1と一緒に歌うことによって、指導者たちの表現の意図がさらに共有され、低旋律の表現の可能性がさらに明確になり、その結果、子どもたちの低旋律の表現は的確になっていったと考えられる。

以上のように、子どもたちが初めて低旋律の動きを把握した場面では、子どもたちが教師たちの音楽的な表現行為の意図を解釈し、低旋律の動きの中にみられる表現上の可能性を探究しながら自分たちの歌唱表現を創り出そうとしていた様子を確認することができた。

授業記録(1) 子どもたちが初めて低旋律の動きを把握した場面

子どもたちの学習行為	T1の指導行為	T2の指導行為
(T2の歌唱している姿や声に注意を傾け、何人かの子どもたちは声を出さずに口を動かしている)	(T2と一緒に低旋律を歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**	では、先生のまねをしてください。 (低旋律を無伴奏で歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**
(低旋律を無伴奏で歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**	(子どもたちと一緒に歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**	はい。 (子どもたちと一緒に歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**
(T1の声に支えられながら低旋律を歌っている。まだ旋律の動きは的確には把握できていない。)		はい。ここ、ピアノで弾いてみます。(低旋律に和声をつけて弾く)
T2が弾くピアノを聴く。 (何人かの子どもたちが顔を見合わせて微笑み、何か話し合っている)		いい? いきます。はい。 (低旋律に和声をつけて弾く)
(T1の範唱とT2のピアノ伴奏を聴きながら歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき** (旋律の動きが的確になってくる)	(子どもたちと一緒に歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**	

2) 合唱練習をした成果を発表し合う場面

ここでは、子どもたちは、できるだけ音楽的な能力が等質になるように配慮された二つのグループに分かれ、グループごとに合唱づくりを試み、その後で、練習の成果を発表し合う場面を設定した。子どもたちが相互に分ち合いながら自分たちの表現上の可能性を修正していくことができるように工夫した学習場面であった。

前半のグループ（1，2班）がT1のピアノ伴奏，T2の指揮によって指導を受けた後，合唱を発表させるように促していった場面で，後半のグループ（3，4班）の子どもたちは，指導者たちの表現行為と1，2班の子どもたちの表現行為に注意を傾けながら，発表を聴いた。この時点で子どもたちは低旋律の動きを把握することはかなりの確でできてきたが，合唱を試みると，主旋律の動きの方が曖昧になり始めた。これは，事前に予期していなかったことであった。この楽曲の場合，「やさしく あおくもえ」という歌い出しは，最初の音が同音で始まり，次に主旋律は6度の跳躍音程，低旋律は4度の跳躍音程になり，その後の2小節間は二つの声部が3度音程で平行に進行している。そのため，主旋律と低旋律は類似したゲシュタルトになり，子どもたちには，6度の跳躍音程の効果が曖昧になってしまったようであった。そこで，歌い出しの6度音程の跳躍に注意を促すように指導は展開された。つまり，子どもたちの表現行為の意図を察して，指導者たちが指導行為を調整することになった。

1，2班の子どもたちが，合唱の中で主旋律の最初の6度の跳躍音程を徹底させることに努力している姿を注目し続けていた3，4班の子どもたちは，自分たちが発表の場になったときは，1，2班の子どもたちほど時間を消費せずにこの6度の跳躍音程を響かせることができた。これは，3，4班の子どもたちが先に発表した1，2班の子どもたちの表現の意図を共有しながら，自分たちの表現上の可能性を模索していた結果であろうと考えられる。実際に，1，2班が発表している場面で6度の跳躍音程が効果的に響いた瞬間に3，4班の何人かの子どもたちが安心したように微笑み，顔を見合わせている姿を確認することができた。

以上のように，二つのグループに分かれて相互に練習の成果を発表する場面では，子どもたちが他者の表現行為に注意を傾け，音楽的な表現行為の意図や楽曲の中にみられる表現上の可能性を共有し，自分の表現行為を修正している様子が確認された。

授業記録(2) 二つのグループに分かれて相互に練習の成果を発表し合う場面

	子どもたちの学習行為	T1の指導行為	T2の指導行為
1，2班の発表	<p>1，2班は前に整列する。3，4班は席に戻る)</p> <p>(1，2班の子どもたちが歌う)</p> <p>**やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**</p> <p>(主旋律のパートが低旋律に吸収されてしまう)</p> <p>(3，4班の子どもたちは不思議そうに様子を見ている)</p> <p>**やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき**</p> <p>(今度は，二つのパートが響いてくる)(この様子を確認した3，4班の子どもたちは安心したように微笑む)</p>	<p>(ピアノに移動する)</p> <p>(二つの声部と和声と含む伴奏を弾く)</p> <p>(歌い出しの音をピアノでガイドする)</p> <p>(二つの声部と和声と含む伴奏を弾く)</p>	<p>では，お願いします。最初の音を心の中に作っておくこと。</p> <p>(第3フレーズの冒頭の二つの声部を歌う)</p> <p>**やさしー** **やさしー**</p> <p>(跳躍した「し」のシラブルの音でのばす)</p> <p>はい。(指揮をする)</p> <p>上のパートさん，どこへ行きましたか。</p> <p>**やさしく**</p> <p>もう一度。はい。(指揮をする)</p> <p>OK! 今度は2番で行こう。</p>

	子どもたちの学習行為 (中略)	T1の指導行為 (中略)	T2の指導行為 (中略)
3, 4班 の発表	<p>(1番から通して歌う。二つの声部は独立してきこえてくる。)</p> <p>(3, 4班の子どもたちは拍手する)</p> <p>(1, 2班の子どもたちは席に戻り, 3, 4班の子どもたちが前に整列する)</p> <p>(3, 4班の子どもたちが歌う) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき** (最初から二つの声部がバランスよく響いてくる)</p> <p>(パートを交代する) **やさしく あおくもえ あいのうた ささやき ささやき** (二つの声部がさらに調和して響くようになってくる)(低旋律の「ささやき」が効果的に響いてくる)</p> <p>(最初から通して歌う) (整った合唱表現ができるようになってきている)</p>	<p>(T2の範唱に呼応して最初の音をピアノで子どもたちにガイドする)(二つの声部と和声と含む伴奏を弾く)</p> <p>(3, 4班の子どもたちが整列するように促す)</p> <p>(T2の範唱に呼応して, 最初のフレーズをピアノで子どもたちにガイドする)</p> <p>(二つの声部と和声と含む伴奏を弾く)</p> <p>(ピアノでT2が指摘するフレーズを弾く)</p> <p>(二つの声部と和声と含む伴奏を弾く)</p>	<p>では, 最初から通して歌います。 (歌う) **ほしぞらは** (指揮をする)</p> <p>はい。ありがとうございました。</p> <p>聴いてくれていた3, 4班の人, 心の中に音が入ってきたと思います。さあ。次は, 3, 4班です。お願いします。1, 2班, ありがとうございます。 (席に戻った1, 2班の子どもたちに向かって)二つの旋律が重なります。この重なる感じに注意して聴いてください。</p> <p>3, 4班。よろしいですか? 最初に, 4班。(歌う) **やさしく** 3班。(歌う) **やさしく**</p> <p>(歌う) **ささやき** 最初の「さ」を少し長めにするといい。</p> <p>今度は, 2番で行きましょう。 (指揮をする)</p> <p>では, 最初から通していきましょう。</p> <p>3, 4班さんは, 先に発表してくれた1, 2班さんの合唱を聴きながらよく考えて, さらに工夫した歌にしてくれましたね。</p>

## おわりに

本論文では, 最初に, 歌唱指導場面で展開される音楽によるコミュニケーションの事象をブルーマーのシンボリック相互作用論とデューイのコミュニケーション論に基づいて原理的に考察した。子どもたちは, 音楽によるコミュニケーションを通して, 音楽の学習を展開していく。ブルーマーの示唆に基づくと, 子どもたちは他者の歌唱表現行為に影響されながら自分自身の歌唱表現行為を修正し続けていく。この相互作用において共有されるものは, デューイの示唆に基づくと, 音楽的な表現行為の意図と教材となる楽曲の中にみられる表現上の可能性



であった。教師と子どもたちは、相手の音楽的な表現行為の意図と教材となる楽曲の中にみられる表現上の可能性を相互に予期し、理解し、自分自身の行為を修正していく。したがって、このような音楽によるコミュニケーションを成立させるためには、子どもたちは、教師の意図や他の子どもたちの学習行為を察しながら、教材となる楽曲を探究しなければならない。一方、教師は、子どもたちの学習行為を察しながら、教授行為を臨機に工夫していかなければならない。このような原理的な考察に基づいて、TTによる歌唱指導の構想と実践を試みた。そして、授業の記録から、音楽によるコミュニケーションが展開されている過程を分析的に検討した。その結果、学習課題が明確に理解され、適正な教材提示が展開されている場面では、子どもたちは、教師の音楽的な表現行為や他の子どもたちの歌唱表現行為を共感的、共同的に解釈し、自分自身の音楽的な表現行為を修正し続けることを確認することができた。つまり、コミュニケーションが展開される「状況」が成立している場面では、子どもたちは相互に音楽的な表現行為の意図を分かち合い、教材となる楽曲の中にみられる表現上の可能性を追求していくことが可能になっていることが確認された。したがって、教師は、子どもたちが関心をもって取り組むことができるような学習課題を明確に提示し、自らの音楽的な表現行為を工夫し、音楽によるコミュニケーションを有効に展開していくことができるように学習指導の技を洗練させていかなければならない。それゆえに、今後は、音楽によるコミュニケーションを支える言語行為を媒体とした相互作用をも含めながら、検討していくことが課題である。<sup>29)</sup>

## 注および参考文献

- 1) 拙稿 (2003)「音楽授業のための教材解釈の方法に関する原理的考察—S.K.ランガーのシンボルの哲学に基づいて—」日本教科教育学会誌 第26号 第3号 pp.3-4
- 2) Palmer, P.J. (1998)“The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of Teacher’s Life.” Jossey-Boss (パーマー, P.J. 吉永契一郎 訳 『大学教師の自己改善』 玉川大学出版部) Blumer, H. (1969)“Symbolic Interactionism: Perspective and Method.” University of California Press. (ブルーマー, H. 後藤将之 訳 『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』 勁草書房)
- 3) Palmer, P.J. Ibid., p.104 (パーマー, P.J. 同上書 p.152)
- 4) 拙稿 (2004)「音楽の真実を求める学びの共同体の形成をめざした音楽授業の構想—歌唱指導における音楽によるコミュニケーションの成立を視点として—」学校音楽教育研究 第8巻 日本学校音楽教育実践学会 p.138
- 5) Blumer, H. (1969) op.cit., p.2 (ブルーマー, H. 前掲書 p.2)
- 6) 拙稿 (2004) 前掲書 pp.132-134
- 7) 同上書 p.134
- 8) 船津衛・宝月誠 編 (1995)『シンボリック相互作用論の世界』恒星社厚生閣 p.95
- 9) 音楽によるコミュニケーションという概念は、次の論文を先行研究として参考にした。三輪宣彦 (2005)「音楽によるコミュニケーションの必要性 (I) —人間の成長過程の中で—」県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要 第6号 pp.165-174
- 10) 中村雄二郎 (1997) (原著1975)『感性の覚醒』岩波同時代ライブラリー322 p.168
- 11) 同上書 p.169
- 12) ストー, A. (佐藤由紀 訳) (1994)『音楽する精神 人はなぜ音楽を聴くのか?』, 白揚社 p.43
- 13) Blumer, H. (1969) op.cit., pp.2-6 (ブルーマー, H. 前掲書 pp.2-5)
- 14) Ibid., p.8 (同上書 pp.9-10)
- 15) Ibid., p.78 (同上書 p.101) ブルーマーは、多くの社会学者や哲学者の思索をふまえながらシンボリック相互作用論を形成してきた。そして、彼は、この多くの学者の一人として、J. デューイの名前を挙げている。
- 16) Dewey, J. (1916)“Democracy and Education” in the Middle Works, 1899-1924, Vol.9: 1916, Southern Illinois University Press, 1980 p.7 (デューイ, J. 松野安男 訳 (1975)『民主主義と教育』p.16 岩波書店)
- 17) 同上書
- 18) 立山善康 (1993)「デューイのコミュニケーション論 —共同体論の基盤としての—」『日本デューイ学会

- 紀要』第三七号 pp.25-30
- 19) Dewey, J. (1925) “Experience and Nature.” in *The Later Works, 1925-1953, Vol.1: 1925*, Southern Illinois University Press, 1988 p.140-141 (デューイ, J. 河村望 訳 (1997) 『経験と自然』 p.189 人間の科学社)
  - 20) Dewey, J. (1938) “Logic: The Theory of Inquiry.” in *The Later Works, 1925-1953, Vol.12: 1938*, Southern Illinois University Press, 1991 (デューイ, J. 魚津郁夫 訳 (1968) 『論理学: 探究の理論』 p.455 中央公論社 p.72)
  - 21) 高橋佳子 (1996) 「デューイにおける意味生成としてのコミュニケーション事象」 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第22巻 pp.41-48
  - 22) Dewey, J. (1925) “Experience and Nature.” op.cit., pp.140-142 (デューイ, J. 河村望 訳 (1997) 『経験と自然』 pp.190-191)
  - 23) 高橋佳子 (1966) 前掲書 pp.41-48
  - 24) 教師の指導行為は、音楽的な表現行為の他に、筋感覚的刺激（身体表現）や視覚的刺激（静止画像や動作画像）、言語的刺激（詩的言語、発問、指示、評価、説明）等を用いた表現行為が考えられるが、本研究では、これらは音楽によるコミュニケーションを補助する行為としてとらえていく。また、視聴覚機器を扱う行為は、教師の意図に基づいて資料となる音楽の選択や提示の方法が工夫される場合は、教師の音楽的な表現行為の中にも含めることにした。
  - 25) Dewey, J. (1925) Ibid., pp.144-145 (デューイ, J. 前掲書 pp.194-195) デューイは、「コミュニケーションは同時に、それ自体のために楽しまれる生活の直接的な高揚である。(中略) というのは、行動における協力一致ほど、成就され、報われる行動の様式はないからである。行動における協力一致は、それとともに、全体のなかに分有され、溶け込んだ感覚をもたらす」と述べている。歌唱指導場面で子どもたちが音楽によるコミュニケーションが展開されていることを実感するのは、このような他者の歌声の中に自分自身の歌声が「分有され、溶け込んだ」状態であるといえる。
  - 26) Blumer, H. op.cit., p.16-20 (ブルーマー, H. 前掲書 pp.21-26)
  - 27) 浜田寿美男 (1999) 『「私」とは何か』講談社 pp.183-184
  - 28) 協力を得ることができたS小学校は、モジュール方式で弾力的な教育課程を実施している学校で、授業時間を通常の45分に限定しない弾力的な実践が可能な学校であった。そこで、ここで試みたような60分の授業を実践することができた。通常は、ここで構想した内容は45分の授業では2コマ分の授業で実施されることになる。
  - 29) 本論文の作成において、次の先行研究が主要な参考文献となった。斉藤百合子 (2005) 「表現活動におけるコミュニケーションの様相 —— デューイのコミュニケーション論における『意味の共有過程』に着目して ——」 日本デューイ学会紀要 第46号 pp.47-54

# The Designing of the Music Lesson for the Teaching of Singing aimed at the Establishment of the Communication through Music : On the Basis of H. Blumer's Symbolic Interactionism and J. Dewey's Theory of Communication

NAGASHIMA Makoto

(Key words : Symbolic Interactionism, Theory of Communication, Teaching of Singing, Music Lessons)

This paper is aimed to discuss points to keep in mind about the teaching of singing, on the basis of H. Blumer's symbolic interactionism and J. Dewey's theory of communication.

Children learn music, supported by the communication through music. According to Blumer, "human beings in interacting with one another have to take account of what each other is doing or is about to do." According to Dewey, human beings who communicate with one another have to mutually anticipate and understand the other's intent and the thing's potentiality, and reconstitute one's own behavior. Therefore, in order to establish the communication through music, children have to examine the piece of music as a teaching material, anticipating the teacher's actions and the other children's actions. The teacher has to give clinical instruction, anticipating the children's music learning process.

Based on the above information, the present author clarified the points to keep in mind about the teaching of singing, designed a teaching procedure of music lessons, and put this procedure into practice. It was found that children could nurture their own attitude to understand the piece of music and improve the skill of singing, supported by the communication through music.