

デューイの芸術的探究からみるピアノ学習の表現への展開過程の考察

The Consideration of Transforming Independent Piano Learning through John Dewey's Artistic Inquiry

溝口 希久生

本研究の目的は、初心者のピアノ学習においてデューイの芸術的探究の観点から表現への展開過程について明らかにし、芸術的探究を促すピアノ指導の在り方を考察することである。芸術的探究の展開過程を枠組みにした学生へのインタビュー調査の分析・考察から次の2点を知見として導いた。(1) 探究が発展する芸術的探究の展開過程に応じた有効な指導者の働きかけを行う。(2) 自主学習を行うまでに、シラバスに教科内容の道筋を体系的に位置づけてピアノ学習を螺旋的に十分経験させておく。

キーワード：デューイ、芸術的探究、ピアノ学習、表現への展開過程

1 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

保育者・教員養成課程においてピアノ実技科目は必ず位置付けられ、音楽関連の科目の中でも重要な位置を占めている。指導者はピアノ指導で有効な指導方法と教材開発に大きな課題意識をもっていることが、CiNiiの論文検索サイトを用いた研究テーマにも表れている⁽¹⁾。

一方、ピアノ実技は、当然ながら授業だけで完結するのではなく授業外の時間にいかに学生が自主的に学習するかが上達の重要な鍵になる。ピアノ自主学習に関する先行研究は上述の研究に比べてわずかである⁽²⁾が、その中で例えば、東・小澤・簗部(2020)は、アンケート調査によって学生をつまずきの要因を明らかにし、それを克服する方法を提案している。この研究では、ピアノ演奏のために必要な個々の技能や知識を補うことが自主学習と捉えられているといえる。豊島、服部(2016)では、学生の練習状況を質問紙によって考察し、結果、練習の手順や楽曲の練習方法に学生の課題がみられるとしている。これらのピアノ学習に関する先行研究は、指導者が必要と考えている技能や

知識を補うために自主学習があるという考え方が根底にあると考えられる。

以上のように、今までの大学でのピアノ教育は、指導者が有効と考える楽曲を用いて技術習得のための指導をし、それを受容して学生は努力するという教育が行われてきたといえないだろうか。旧来の義務教育の中で音楽に対する苦手意識をもっていた学生が大学でも変わることなく教職につくことは若干の危惧がある。このようないわば伝統的な指導といえるピアノ指導と相対するのが思考(thinking)や探究(inquiry)に重きを置いた指導と考える。思考に焦点をあてた先行研究がわずかにある。西村(2021)は、自身のフランスで指導を受けた経験も踏まえて海外のピアノ指導者たちは、学生自らが考えることを重視すると指摘する。そして、筆者は、レッスンに「why」「how」を含む5w1hを使った実技指導によって学生が考えて演奏をすることに一定の成果があったとしている。

筆者は、初心者を対象としたピアノ実技科目の教科内容⁽³⁾の体系を明らかにし(溝口2022)、シラバスに体系的に指導内容⁽⁴⁾を配置した授業を行なっている。この一連のシラバスの音楽経験を踏まえて、学生が選んだ曲を自主学習によって作品を発表する場を設けている。

本研究で視座とするデューイの芸術論を音楽教育に捉え直した研究は、殆どなされていないが、次の先行研究がある。西園 (2015) は、デューイの『経験としての芸術』の理論的解明を通して、音楽教育の原理である「生成の原理」を導出している。小島 (2021) は、デューイの芸術的構成活動の理論構築を通してデューイの教育論と芸術論を架橋することで、生活と連続した学校芸術教育の新たな教育方法を提案している。その中で小島 (2013) はデューイの探究理論を芸術的探究に適用して考察し、衝動から表現への展開過程を構造化し、学校音楽授業の過程で示している。ピアノ学習をデューイの芸術的探究の展開過程を枠組みにして分析した先行研究は管見の限り見当たらない。本研究では、デューイ (1934) の『経験としての芸術』(Art as Experience) を手がかりに、芸術的探究の衝動から表現への展開過程を論じた小島の先行研究を踏まえて、デューイの芸術的探究の表現への展開過程を初心者のピアノ学習では具体的にどのような表現への展開過程となるかを考察し、芸術的探究を促す指導を検討する点に独自性をもつ。

1.2 研究の目的と方法

本研究の目的は、初心者のピアノ学習においてデューイの芸術的探究の観点からピアノ学習の表現への展開過程について明らかにし、芸術的探究を促すピアノ指導の在り方を考察することである。

研究の方法は、以下の手順で行う。

まず、デューイのオキュペーションについて整理し、オキュペーションの芸術的側面を方法原理として捉えてピアノ学習に適用する。次に、デューイの『経験としての芸術』を文献にして芸術的探究の表現への展開過程の条件を整理し、本研究のピアノ学習の分析の枠組みを導出する。そして、分析の枠組みにより研究協力者へのインタビュー調査によって初心者のピアノ学習において芸術的探究の展開過程を分析する。最後に、ピアノ学習の芸術的探究を促す指導の在り方について考察する。

2 オキュペーションとピアノ学習

ここでは、デューイのオキュペーションについて整理し、次に、デューイの芸術論の特徴を踏まえて、オキュペーション

の方法原理として捉えて⁽⁴⁾ピアノ学習に適用する。

2.1 デューイのオキュペーション

それまでの伝統的な教育では、対象を限定し過去に獲得してきた知識の一つ一つの要素の総体が経験(experience)の本質と捉えられていた。そこでの経験は、思考や探究とは対立的なものであった。しかし、デューイによれば、経験は主体と環境との相互作用とし、何より生活との関連として提示される。そして、学校と生活を結びつけるために開発されたのが、「オキュペーション」(occupation)である。シカゴ実験学校でカリキュラムの中核に位置付けられて開発・実践されてきた。デューイは、オキュペーションを「子どもがおこなう一種の活動様式であって、それが社会生活で営まれているある種の形態の作業を再現したり、あるいはその作業に類似した形態でおこなわれること」(J.Dewey 1900 p.92 訳 p.205) と説明する。例えば、料理、裁縫、木工というような家庭や社会生活で営まれてきた作業を学校で子どもが再現する活動である。

オキュペーションの根本的な要点は、「経験の知性的側面と実践的側面との均衡を維持することにある」(同上 p.92 訳 pp.205-206) とされる。実践的側面とは、何かを成し遂げるために実際に身体を動かして材料を変化させることであり、知性的側面とは、身体を使って材料を変化させる成り行きを観察し、次はこうしようと計画を立て実行し、その結果を反省し思考することである。外的な行為と内的な思考が相関しているということを意味している。(小島前掲論文 2021 p.33)

以上から、本研究では、オキュペーションを、「社会生活の基本的な活動を再現した、実践的側面と知性的側面が均衡を保って為される活動様式」と規定する。

2.2 デューイの芸術論の特徴

そもそも、デューイは「芸術」をどう捉えているのであろうか。デューイはいう。「芸術作品は経験のなかで生まれ、経験のなかで作用する。ところが、芸術作品がこの二つの事実から切りはなされると、作品のまわりには一つの壁が築かれてしまう。そしてこの壁は、美学の対象である芸術作品がもつ本来の意味を殆ど見えなくしてしまう。」

(J.Dewey 1934 p.1 訳 p.1) と。デューイは、芸術は人間の経験のなかにあるとする。すなわち、人間と環境との相

相互作用によるものとみる。芸術は、人々の日常から切り離され分類化された手の届きにくい高尚なものを美とするのではなく、人間の日常の生活経験から萌芽されたものが芸術作品になるという考え方である。

2.3 オキュペーションにおける芸術的側面の特徴

では、前述したデューイのオキュペーションにおいて芸術的側面は、どのような特徴があるのでしょうか。

小島は、デューイの『学校と社会』『民主主義と教育』におけるオキュペーションに「芸術」(art)という語が登場している文脈から①芸術的本能、②遊び的態度、③美的質の鑑賞、という3点を芸術的側面の特徴に挙げている(小島2020 pp.135-137)。

① 芸術的本能

デューイは、子どもの内側にある心理的欲求のなかに4つの本能・衝動、すなわち、①構成的本能(構成的衝動)②探究本能(探究的衝動)③芸術的本能(表現的衝動)④コミュニケーションの本能(社会的衝動)があるという(J.Dewey 1900 pp.47-48 訳 pp.107-108)。

4つの本能・衝動の中に「芸術的本能」がある。芸術的本能は、人に告知知らせたいというコミュニケーションの本能と物をつくりたいという構成的な本能とから生じてくるとしている。芸術的本能は、この2つの本能を洗練し、十全な形で表明できるようにしたものである。構成的な本能を適切に働かせ、それらを完全に自由に柔軟に働かせて、それを人に告知知らせたいというコミュニケーションの本能を与えることで芸術作品がつけられるという(同上 pp.48-49 訳 pp.108-109)。

② 「遊び的態度」

2つは、「遊び的態度」を挙げる。デューイがいう遊びは、子どもが自分自身のイメージと興味とを満足していくようなかたちに具体化する際に、自分の能力、思考力、身体的運動のいっさいを自由にはたらかせ、相互にはたらかせることである(同上 pp.82 訳 pp.86-87)。

デューイは、遊びやオキュペーションでの相互作用において、想像力を働かせてイメージや考えをあれこれ自由に試す態度に芸術の萌芽を見出している(小島2021 p.136)とするのである。

③ 「美的質の鑑賞」

3つ目が「美的質の鑑賞」という文脈に見い出されると

いう。「経験としてはそれらの活動の性質は、技術的でもあり、美的でもある。それらが、それらの成果によって試される活動となって現れ、その成果の社会的に有用な価値が強調されると、そこで身体を使う技術となる。そして、人々の好みに訴える直接的質がいつそう強く鑑賞される方向に発達すると、それは、芸術へと成長するのである。」(小柳2000 p.135)ここでの「直接的質」とは、味わわれる性質、直接享受される性質であって、美的性質であるという。(同上)人が素材と相互作用し操作し変化させていくと芸術へと発展していくというのである。

「あらゆる直接的経験は質的である。そして性質は生活経験そのものを直接・無媒介的に価値あるものにする。」(同上論文 p.135-136)すなわち、生活そのものから質を経験し、質に意味があるものとみなす。

2.4 オキュペーションとピアノ表現

以上のオキュペーションの芸術的側面の方法原理を踏まえて、上述のオキュペーションの芸術的側面の3つの特徴をピアノ学習に適用して次のように捉える。

例えば、楽曲の右手の旋律と左手の伴奏をピアノの鍵盤で音を形づくっていくという構成的本能によって曲を仕上げていくうちに、芸術的本能によって主旋律を際立たせて表現しようという欲求が生じる。そこでは、自由な遊び的態度であれこれと奏法を思考して試しながら弾く。そして、楽曲のイメージが引き出され、例えば「海に夕日が沈んでいく感じ」といった過去の経験の意味と現在の経験が同化され表現できるような美的質を求めて、より満足する作品に洗練していこうとすることになる。

3 芸術的探究の表現への展開過程

ここでは、まず、デューイのいう「探究」について検討し、次に、芸術的探究において表現がいかに成立していくかデューイの『経験としての芸術』を文献として小島(2021)の芸術的探究の衝動から表現への展開過程の条件を整理し、本研究のピアノ学習の分析の枠組みとする。

3.1 芸術的探究

デューイは探究をどのように捉えているのか。デューイの探究理論によると「探究とは、不確定な状況を、確定し

た状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係を確定した状況に、コントロールされた仕方では転化させる」(J.Dewey 1938 p.121 訳 pp.491-492) と定義している。探究を引き起こすのは人が「面食らった」状態、すなわち不確定で不明瞭な状況である。このような不均衡、不確定な状況を見極め、解決しようと環境との相互作用を繰り返し、不確定な状況を確定した状況に変容させようとする。この不確定な状況から確定した状況への変容を「探究」とデューイは呼んでいる。

本研究では、芸術的側面の表現を芸術的探究と呼び、「知覚的素材を用い、質的關係を直接的に扱うことで、不確定状況から確定状況へと変容を成し遂げ、結果、作品を生み出す営み」(小島 2013 pp.99-100) と定義する。

3.2 芸術的探究の展開過程

ここでは、芸術的探究の展開過程の条件を小島(2021)の先行研究の展開過程の条件に従って整理する。

3.2.1 衝動性から抵抗へ

(1) 衝動性

デューイは、「経験はすべて衝動性 (impulsion) から始まる。いやむしろ、衝動性として始まる」(J.Dewey 1934 p.64 訳 p.65) という。デューイは衝動と衝動性とを区別している。衝動は、本能的であるとしても環境にいつそう完全に適応するためのメカニズムの一部にすぎない。一方、「衝動性」は一全体としての生き物の外にむかう、また前にむかう動きを示す。例えば、植物の向日性のように身体全体を光の方へむけることであって、目である特定の光を追うことではないと説明する(同上)。

衝動性は、「生き物がもつ飢えとそれをみたそうとする欲求」のようなものであるから、環境に対して能動的であり、相互作用をもつことが必要となる(前掲 1938 p.64 訳 p.65)。自らが湧き上がる衝動によって環境に働きかけることが発端となるのである。

(2) 抵抗

この衝動性はやがて現れる「抵抗」(resistance)によって、ひたすら前進しようとする活動を反省 (reflection) へと転換させることができる。そのまま突き進むのでは表現になっていかない。単なる発散の行為に終わってしまうという。衝動性は抵抗に出会うことで反省を繰り返す。

障害物に遭遇し、それを味方に組み入れようとする過程で、「盲目的な興奮はすでに目的に変わっているし、本能的な傾向性は計画的な営みに変わっている。生きようとする自我の態度には、意味が吹き込まれる」(同上 p.65 訳 p.66) という。小島(2021 p.103) は、このことによって「衝動性が環境の外的素材の抵抗にぶつかることによって反省が生じ、そこでは生物は衝動性の中に潜む自分が何をしたいのかという目的と意味を見出す、それは自我を意識する」と説明する。衝動性が表現になっていくには、抵抗にぶつかることが条件となる。

3.2.2 表現の成立

では、衝動性が抵抗に出会うと何が起こるか。「ある活動を表現活動に転換するのは、まさにこの衝動性と過去の素材の両者における質的变化である。」と。表現が成立するこの両者の変化、二重の変化について次に説明する。

(1) 表現の媒体

「発散とか、たんなる露出活動は、媒体をもっていない。」バラバラの未加工の原素材の状態から表現芸術の作品へ変えられるためには、「素材が媒体 (media) として使用されるところのみ、表現と芸術は存在する。」(同上 p.64 訳 p.71) とする。表現する行為は、媒体を必要とするのである。

デューイは、音を媒体とする場合を例にあげて、次のようにいう。「それらが一つのメロディーに整理統合される場合である。これらの音が感情の一つを表現するようになるのは、他の音が別の感情を引き起こす媒体となる場合である。」(同上 p.64 訳 p.72) と。一つのメロディーが感情の一つを表現できるようになるには、媒体となるときであるという。衝動性が発散に終わらず表現になるためには、抵抗を構成している素材が表現の媒体に転化することが必須になるのである。

上述のように衝動性が抵抗にぶつかって反省が起こり、表現媒体を得る。しかし、これだけでは表現は成立しない。反省によって現在の経験と過去の経験が結合されなければならない(小島 2021 p.104)。デューイは、「新しいもの(エネルギー=衝動性)と古いもの(過去の経験に由来する諸意味=素材)が結合することは、たんなる力の合成ではなく、再創造である」(前掲 1938 p.64 訳 p.67) と述べる。抵抗を得ることで、過去の経験の意味と現在の経験が同化されて再創造されるのである。

衝動性が表現になるためには、素材に働きかけ働き返され自らの目的のために表現の媒体となるが必要になる。

(2) 表現という間接的経路

上述のように衝動性から表現の媒体をもつことで、衝動性は直接に発散せず、表現という間接的経路を通ることが可能になる。さらにもう一つの条件が必須となる。この条件としてデューイは、2点あげている。1つは、前もって形成された運動神経的傾向(motor disposition)の存在である。「作品を能動的に制作するための身体的・技能的なレディネス」(同上 p.103 訳 p.115)という。このことを小島は、『脳-感覚器官-筋肉系統』といった有機体の全存在が連関する身体的構え」(小島 2013 p.101)と説明する。

2つ目は、1つ目の反応に協力して働く反応である。現在の表現の素材に対して過去の経験の意味と価値を引き出す反応である。素材に対してイメージを沸き立たせることが可能となる。素材と感覚的質が統一することで「感覚的性質は、作品に鮮明な具象性を与え、呼び起こされる心的素材はその作品の内容と深い意味を与える」(前掲 1938 p.105 訳 p.117)

これらの2つの反応により、衝動性は表現へと展開していく。表現へと変容するために上述の間接的経路をたどることが必須となる。

以上、デューイの芸術的探究において表現へ展開されるために「衝動性」が「抵抗」「表現の媒体」「表現という間接的経路」を条件として表現へと変容し、作品として具現化される。

4 ピアノ学習の概要と分析

では、このような衝動性から表現への展開過程は、ピアノ学習において具体的にどのような表現への展開過程となるのであろうか。まず、実践対象としたシラバス全体の概要を示し、次に分析の方法を説明して事例を分析する。

4.1 授業実践のシラバスの概要

- 1) 科目名：「鍵盤演奏入門」
- 2) 受講者：A 大学子ども教育学科1年44名(鍵盤楽器初心者を対象とした選択授業)
- 3) 実践：2023年4月13日～7月21日の間の14コマ(1コマ100分)

4) 授業方法：1コマを筆者(ML教室)ともう一人の教員(ミニキーボード)の指導により50分ずつ2クラスが相互に教室移動をして受講する。

5) 指導計画：筆者が作成した独自のテキストを使用し、3つの指導内容「旋律」、「テクスチャ」、「調」を各回の授業に位置づけ、次回の指導内容に連続的に学んでいけるようにした。「鍵盤演奏入門」のシラバスの到達目標は、形式的側面(「テクスチャ」とし、下位項目を「旋律と伴奏(1音または2音)の重なり」と設定した。シラバスは、指導内容の4側面⁵⁾から捉え直しているが、表1は形式的側面と教材名のみ掲載した。

4.2 分析の方法

4.2.1 分析対象とする自主学習の期間

11回目の授業中『こどものうた100』(小林1982)の中から選曲した曲を最後の授業で発表会を行うことをアナウンスする。それ以降、曲を決めて自主学習をした期間が分析対象(表1参照)となる。12回と13回の授業では、1人7～8分の個人指導を行う。11回までに学んだ指導内容を活用して曲を仕上げていく。

4.2.2 研究協力の学生

分析は、学生AとBで仮名である。抽出理由は、2人は初心者でAはそれまでの授業ですぐには技能面が克服できず苦手意識があったが、自主練習で短期間に《とんぼのめがね》をイメージ豊かに発表会で演奏できた。Bは、初心者にとって難曲である《犬のおまわりさん》に挑戦し、みるみる上達して発表に臨んだからである。

4.2.3 分析の手順

まず、AとBが選曲した曲を仕上げていくまでの過程を具体的に振り返りながら指導者である筆者のインタビューに答えていった。具体的には、「最終回に発表会をすると教師から聞いてどう思ったか」「初めの頃はどのような取り組みをしたか」「練習に取り組みだして、いつ頃から曲のイメージがでてきたか」「特に工夫して練習したのはどういうところか」といった内容のインタビューを行った。

次に、2人の発話記録を分析し、前述の「衝動性」「抵抗」「表現の媒体」「間接的経路への切り替え」という4つの探究の展開過程の条件に分類して考察した。なお、発話記録は、2023年8月10日に2人別々に行い、それを補足する形でAは9月2日、Bは9月4日に各々行った。

| 回 | 形式的側面 | 主な教材 |
|----|--|--------------------|
| 1 | 右手の旋律(上行・下行) 音域, 音階, 指番号 | 《マーチ》 |
| 2 | 右手の旋律(上行・下行) 音名と階名 | 《きらきらぼし》 |
| 3 | 左手の旋律(順次進行と同音連打) 音符と休符, 拍子記号 | 《かえるのうた》 |
| 4 | テクスチュア (旋律と旋律のユニゾンの重なり) | 《ちょうちょう》 |
| 5 | テクスチュア (旋律と旋律のユニゾンの重なり) | 《ひげじいさん》 |
| 6 | 調(高音部の二長調, 卜長調, へ長調, イ長調の旋律) 音階, 長調, 全音と半音 | 《マーチ》 《かえるのうた》 |
| 7 | 調(低音部の二長調, 卜長調, へ長調, イ長調の旋律) | 《こぎつね》 《きらきらぼし》 |
| 8 | 調(二長調, 卜長調, へ長調, イ長調) のテクスチュア(旋律と旋律の両手 ユニゾンの重なり) | 《メリーさんのつづみ》 |
| 9 | 調(二長調, 卜長調, へ長調, イ長 調)のテクスチュア(旋律と旋律の両 手ユニゾンの重なり) | 《いとまきのうた》 |
| 10 | テクスチュア (旋律と1音の伴奏の重なり) | 《チューリップ》 |
| 11 | テクスチュア (旋律と1音の伴奏の重なり) | 《喜びの歌》 《ぶんぶんぶん》 |
| 12 | テクスチュア (旋律と1音または2音の伴奏の重なり) | 選曲した曲 |
| 13 | テクスチュア (旋律と1音または2音の伴奏の重なり) | 自主学習 |
| 14 | 演奏発表会 | |

表1 指導計画(全14時間・1コマ100分)

4.3 分析

4.3.1 「衝動性」について

A

教師:最終回に選んだ曲の発表会をすると聞いてどう思いましたか。

A:授業で《ちょうちょう》とかやったけど、僕が他の子より劣ってると感じていて発表会はやばいなど。先生からは難しい曲がいいと言われた。去年の発表会の動画を見せてもらって、先生がこの子(《めだかのがっこう》を演奏した学生)は、最初できなかつたけどたくさん練習して一番いい演奏だったと聞き、それなら僕も練習すればできるようになるのではと思いました。

教師:《めだかのがっこう》を発表会に選曲した理由は。
A:小学校から聞いてて、耳に馴染みがあったので、他の曲よりリズムとかすんなりいけるかなと思って選びました。

今までの授業では、ピアノが友だちにくらべてすぐに弾けないことを実感していた。その状況で11回目の授業において最終回に発表会をすると聞き、去年の発表会の学生の動画を見て自分のこととして捉えるようになった。そして、今まで余り弾けなかった学生が練習を重ねてとてもいい演奏をしたことを教師から聞いたことが発表会に向けてピアノに取り組んでいこうという強い衝動性が沸き起こった最も大きな要因といえる。それを起点として他の学生よりたくさんの練習をして発表に臨んだことから衝動性が発端となり、選曲した曲に注ぎ込まれたと推察される。

選曲の理由は、昨年、学生が演奏していた《めだかのがっこう》の動画が印象的で聴き馴染みがあったからである。

B

(1)教師:最終回に発表会をすると聞いてどう考えたか。
B:あんまりピアノは得意じゃないんですけどせっかくやるなら少しレベルの高い曲をやってみようと思いました。
B:習ってはないのですが、ピアノが家あってそれでよくお姉ちゃんの楽譜を見て練習してたので両手で弾くのをもっと練習したくて左手が難しい曲を選ぼうと思った。最初(に選んだ)の曲(「おもちゃのチャチャチャ」)はむちゃ難しすぎてこっちの方(《犬のおまわりさん》)が知ってる曲だしこっちにしました。
教師:他にも12回目の授業で頑張ろうと思ったきっかけはありますか。
B:先生が簡単な曲でも理解して表現するといいいというようなことを言っていたことです。

Bは、ピアノレッスンの経験はないが、家で時々弾いて遊んでいたため「せっかくやるなら少しレベルの高い曲を」と高い目標をもち難しい曲に挑戦してみようとした。発表会に向けて強い衝動性が発動されたといえる。また、教師のピアノ表現に取り組む姿勢を伝えたことも印象に残り、衝動性を喚起していると考えられる。

4.3.2 「抵抗との出会い」について

A

教師：初めの練習はどうしましたか。

A：まず指番号をやらないとかっこうにならないと思い、ピアノができる子に指番号を書いてもらって練習を始めた。1週間ぐらいで右手と左手ができるようになってきました。

教師：両手で全部できるようになりましたか。

A：所々できたんですけど、あんまりできない所もありました。80%できて20%ちょっとあやふやな所がありました。

教師：その20%のできないところとは。

A：1番最後の「みんなで遊んでいるよ」の「タタタタ」と「タンタン」がちょっとあやふやになったのと、最後の2回目「タタタ」と下がるやつ、あんまりわからなかった。

教師：どのようにしてできるようになりましたか？

A：これは、ずっと練習していつの間にかできるようになってたっていう感じなんで。

教師：目標にしていたというか、こうしたらいいというお手本のようなものはあったのですか。

A：やってたらずれているのはわかる。拍の最初があっ

シラバスで位置付けていた指導内容の右手の旋律から左手の伴奏の順に、指番号も意識して自主的な練習が行われているといえる。

ピアノにおける芸術的探究では、抵抗をつくるものは探究の素材、ここでは右手の旋律と左手の伴奏が素材となる。

《めだかのがっこう》「みんなで遊ぶ／しているよ」の最後の小節を右手「タタタターアン」の八分音符から二分音符、左手は「タンタンターアン」の四分音符から二分音符の下行形の両手奏のリズム（図1 囲み枠参照）が重ならず違和感があり、何度も弾いていくうちにリズムが重なり心地よさを感じてくる。右手と左手をどのくらい音の長さによればよいのか試しながら弾いていく。

B

教師：最初はどうに取り組みましたか。

B：まず、楽譜を見てぱっと見てわからないので、みんな調べて音名⁽⁵⁾を書いていった。1回ずつ通すだけでなくここまで決めて短く練習していった。

リズムが分からなくなったらお母さんに教えてもらって。

1週間ぐらいで（できるようになった）。長さとか、（お母さんに）弾いてもらって自分が弾いて。

教師：特に、ひっかかった所はどこですか。

B：「犬のおまわりさん」の所です。何度も練習しました。

《犬のおまわりさん》は、シンコペーションや連符（図2参照）があり、8分音符のリズム形態が変化し、前奏は左手で装飾音符を奏して始まるなど初心者には難しい技法が盛り込まれている。そのため短く小節を区切って丁寧に練習をしている。しかし、リズムがわからない部分が出てきて母親に教えてもらったりユーチューブの動画に照らし合わせたりと抵抗となる素材の旋律やリズムを解決するために利用して克服している。伴奏の分散和音が難しかったと答えている。

4.3.2 「素材が表現の媒体に」について

A

教師：いつ頃から曲にイメージが出てきましたか。

A：授業で先生から教えてもらう回があったときに（12回）、先生に伴奏がやわらかくていいよと褒められて、そうなんやと思ってすごいなと少し嬉しくなりました。先生に強弱あるバージョンとないバージョンを弾いてもらいました。

教師：どう思いましたか？

A：奥行ある感じが出ました。そして、強弱のところを静かにとか強くとか、それを思って練習したらめだかのがっこうぽくなった。

教師：「めだかのがっこうぽくなった」とはどういうことですか。

A：（しばらく考えて）ピアノでめだかのがっこうの歌詞が、すらっと出てくる感じ。

教師のアドバイスによってそれまで意識していなかった「そっとのぞいてみてごらん／そっとのぞいてみてごらん」のフレーズのリピートに強弱をつけて弾くようにする。その後の「みんなで遊ぶ／しているよ」は、少し強調する。つまり、めだかを見た過去の内的経験をフレーズに強弱をつけて外に形づくることで、「めだかのがっこう」の雰囲気やイメージが出てくる。そこでは、過去のめだかを見た経験から新たな意味が見出され、素材が表現の媒体に転化しているといえる。

B

教師：いつ頃、曲のイメージが出てきましたか。
B：全部弾けるようになってから歌詞も見erようになって。全部、明るいと思っていたけど、暗いところもあったので。先生にみてもらったときに、「ニャンニャンニャニャー」は、元気に跳ねる感じにと言ってもらったので、鳴いているところなので勢よく弾いて、「こまっちゃまって」は優しく弾くようにした。
ペダル踏むところとか、「こまっちゃまって」のところはゆっくり弾くように。

両手である程度演奏できるようになり歌詞にも目を向けるようになった。そこから曲のイメージも徐々に認識するようになったといえる。教師のアドバイスがきっかけで、例えば、猫が鳴いている感じという素材のイメージによって表現を推し進めている。「こまっちゃまって」の旋律は、旋律の雰囲気が変わる所で、ゆっくり弾こうとしている。

4.3.4 「間接的経路への切り替え」

A

教師：特に工夫をして練習したところは。
A：ここの四分音符あるじゃないですか。(楽譜を示して) ここのつながりを「そっとのぞいてみてごらん」のつながりを焦らず、自分なりに、次につながるように、左と右を。
教師：どうしてそういうふうにしたらいいと思ったのか。
A：音楽、自分が思ってるより人がしゃべってるのは速いと思うじゃないですか。自分が思っているよりゆっくりやりたいと、ゆっくりゆっくり。
教師：「そっとのぞいてみてごらん」のところもう少し具体的に工夫したところ教えてください。
A：つながり（小節の頭）を何度も練習した。
2回目は小さくですよ。やさしく。何て言ったらいいか、鍵盤はやわらかいものをさわっている感じで。
教師：最後のところとかは、どう工夫したのか。
A：ほんまに速さは自分で決めて、想像というか心の中で歌ったら不自然じゃないなと思うようにやりました。（めだかが）去ってるなと思ったので、それに照らし合わせて、めだかがすーと逃げるように弾くようにした。
教師：次第にどういう感じになりましたか。

一つは、前もって形成された運動神経的傾向である。右手の旋律の「そっとのぞいてみてごらん」の旋律に左手で4拍目の4分音符を少しゆっくりテヌートぎみに弾こうと、細心の注意をもって身体を使う運動神経的な働きである。もう一つは、めだかが逃げないようにそっとのぞくという生活経験からきたイメージを想起し、やさしい感じを醸し出そうという音楽の質である。2つの経路を通り何度も何度も試行錯誤し弾いていることがわかる。

B

教師：特に工夫をして練習したところは。
B：何回も練習して指で覚えさせて、「ニャンニャンニャニャー」のところは激しくいっぱい鳴いているところを伝えるために、激しく。そのままと逆に伝わるので、「こまっちゃまって」のところは、優しく、悲しく弾くようにペダルも使いながら曲のイメージが表現できるように練習した。

一つ目の運動神経的傾向は、「ニャンニャンニャニャー」を右手でスタッカート、左では重音で弾こうとする。一方で「ニャンニャンニャニャー」は、激しい感じで表現し、「こまっちゃまって・・・」は優しく、悲しげに弾こうと意識しながら曲を仕上げていたことがわかる。(図2参照)

5 考察と結論

5.1 考察

以上のように、ピアノ学習においてデューイの芸術的探究において「衝動性」から「抵抗」「媒体」「間接的経路」という条件を経てピアノの表現へ変容する過程を分析した。初めに衝動性が喚起される環境として以下のことが考えられる。

まず、昨年の学生数人の発表会での演奏の映像を見せたことである。《めだかがごっこ》《思い出のアルバム》《犬のおまわりさん》などの演奏を見聴きし、実際の発表会の雰囲気をつかみ自分のこととして捉えることができたといえる。そして、映像を見せた後、教師が映像の学生の頑張りを具体的に伝えたことにより強い衝動性が喚起されたと考えられる。また、どの曲目を選ぶのか考えるきっかけになり、『子どもの歌100』の100曲余りの中から自分が弾き

たい曲が選べることも有効に作用していると考え。

次の「抵抗」と出会う過程では、右手の旋律、左手の伴奏の順に指番号を意識してできるようになるが、「みんなでおゆうぎ／しているよ」の最後の小節を右手「タタタターアン」の八分音符から二分音符、左手は「タンタンターアン」の四分音符から二分音符の下行形の両手奏のリズムとリズムが重ならないという抵抗に出会う。そこで何度も弾いていくうちにリズムが重なり心地よさを感じてくる。

そして、「素材が表現の媒体」になる過程では、今まで、楽譜を正確に弾くことに力点があったが、教師の曲に対するイメージの問いや強弱の工夫のアドバイスがきっかけとなり、抵抗を構成している「素材」である音の旋律から雰囲気やイメージを引き出し表現の媒体に転化したといえる。

最後の「間接的経路への切り替え」では、例えば、「めだかが去っている感じ」を何度も実現できるように心の中で歌いながら弾いていく。1つは、前もって形成されている運動神経的傾向を身体で操作する。もう一つは、表現の素材である旋律と伴奏からイメージを沸き立たせて音楽の質を捉えて過去の経験の意味と価値を引き出すことで音楽に表情が出てきた。以上のように、「衝動性」から「抵抗」「媒体」「間接的経路」という条件を経験することで表現へと変容していったといえる。

5.2 結論

以上のことから、ピアノ学習では、デューイの芸術的探究における「衝動性」から「抵抗」「媒体」「間接的経路」という条件を経てピアノの表現へ変容することがわかった。

では、芸術的探究の観点からピアノの自主学習を促す指導者の指導について、どのような知見が導き出されるのか。

結論として以下の2点を導いた。

1. 探究が発展する芸術的探究の展開過程に応じた指導者の働きかけを行う。

具体的には、芸術的探究の導入の過程では、「衝動性」を喚起する指導者の環境構成を工夫することが重要になる。特に、過去の学生の取り組みを具体的に指導者が伝えることが衝動性を喚起する大きな要因となっていた。また、過去の発表会の映像を見せると自分のこととして捉えることができると考えられる。教材は教師が決めた曲ではなく学生自身が弾きたい曲を選ばせたい。子どもの時から歌ったり聞いたりした「子どもの歌」から選ぶことは、より衝動

性を喚起する。そして、生活経験と現在の音楽経験を再構成し新たな学びをもたらすと見える。知らない曲は初心者には譜読みに時間を要して自学学習には向かないと考える。

次の「抵抗」に出会ったときは、その問題解決のために、教師や友だち等に聞いたりネット動画を利用したりして解決の糸口を見つけることが大事である。

そして、素材が「表現の媒体」になる過程では、素材となる曲の雰囲気やイメージについて学生に具体的に問う。あるいは楽譜の強弱記号や表現記号に注目させて曲のイメージを引き出すことは有効な働きかけになる。ここでの探究の過程が芸術作品へ展開する起点になると見える。

最後の「間接的経路への切り替え」の取り組みがピアノ表現の質に影響を与える重要なところになる。楽曲のイメージを想起し、身体を使って丁寧に仕上げるよう助言する。

2. 自主学習を行うまでに、シラバスに教科内容の道筋を体系的に位置づけてピアノ学習を螺旋的に十分に経験させておく。

初心者のピアノの学習は、曲を仕上げる学習の手順が特に大事になる。そのためには、自主学習までのシラバスに体系的にピアノ実技の教科内容を位置付けて、螺旋的に何度も音楽経験し発展させておくことで、学生自ら探究的なピアノ学習に活かすことができると考える。具体的には、まず、右手の旋律から左手の伴奏、次に、右手の旋律と左手の伴奏というテクスチュアを知覚・感受する。そこからイメージを媒介にして強弱・速度や奏法を工夫させる。さらに、二、ト、へ、イ長調を同じように学ぶことで、自らが探究の道筋を通して学習ができるようになる。

なお、本研究の結論は個の分析結果から考察し導き出されたものであるため限定的な知見である。今後、さらに授業実践を行い、事例の分析を重ねることで、より知見の信頼性、妥当性を高めていく必要がある。

本研究では、「衝動性」「抵抗」「表現の媒体」「間接的経路」の条件から表現への芸術的探究の展開過程を枠組みに自主的なピアノ学習の分析・考察が可能となった。ここでは、学生Aのように「間接的経路への切り替え」の過程で芸術的探究に注意深く熱心に取り組む学生ほど表情豊かな演奏ができたのである。

つぎは、芸術的探究の「間接的経路への切り替え」の過程の自主学習において、いかにしたら作品の感覚的質まで表現できるようにするかを検討することが課題である。

かわのな か そーとのぞいて みてごらん そーとのぞいて
 めだか た ち だれがせいとか せんせいか だれがせいとか
 うれしそ う みずにながれて つーいつい みずにながれて

みてごらん みんなでおゆうぎ しているよ
 せんせいか みんなでげんきに あそんでる
 つーいつい みんながそろって つーいつい

図1 《めだかのがっこう》(5小節～14小節抜粋)

ニャンニャン ニャンニャン ないてばかりいる こねこちゃん いぬの
 え をきい ても わからない }
 め にきい ても わからない } ニャンニャン ニャンニャン

図2 《いぬのおまわりさん》(11小節～16小節抜粋)

注

- (1) 論文検索サイト CiNii を用いて「ピアノ 養成 指導」のワードで検索すると、2000年から直近の論文では380件が検索された。また、「ピアノ 養成 教材」のワードでは105件の論文が検索され、指導と教材のワードで多くの論文が存在している。
- (2) CiNii で「ピアノ 養成 自主」のワードでの検索では2000年から直近の論文は9件のみであった。
- (3) 「教科内容」とは、各教科で扱う基本的な概念・法則・原理・用語・技術の体系をいう。(西園 2021 p.24)
- (4) デューイの教育哲学を教育方法として捉えた研究は今まで殆どなかったが、小島は、デューイの『民主主義と教育』では全章を通して教育哲学を具体化する方法としてオキュペーションの意義が言及されていると述べてオ

- キュペーションを教育方法と捉えて論究している。(小島 2021 p.7) 本研究も小島の論考と同じ立場でオキュペーションを教育方法と捉えてピアノ学習の方法原理として適用する。
- (3) 初心者のピアノ実技科目の指導内容の4側面(形式的側面、内容的側面、文化的側面、技能的側面)については、(溝口 2021 p.67)で詳しく述べている。
- (4) 「指導内容」とは、教師が授業において教科内容から選択した内容のことをいう。
- (5) 本来は、二長調の《めだかのがっこう》は、主音「レ」を「ド」とする階名唱が学習指導要領では原則としている。しかし、学生はまだ階名で読むことができないため音名で読んで学習を進めている。

引用・参考文献

- 東真美子・小澤拓大・簗部初 (2020) 「保育者養成校における音楽教育 2 –自主的なピアノ練習の促進に向けた取り組み–」 『宮崎学園短期大学紀要』第12号, pp.81-87
- 豊島久美子・服部安里 (2016) 「教員および保育士養成学部におけるピアノ実技の自主練習に関する研究」 『子ども研究』 第7号大阪樟蔭女子大学付属子ども研究所編, pp.81-86
- 西村幸高(2021) 「思考力向上に焦点を当てたピアノレッスンの取り組み –F. ショパン作曲 即興曲 op.29 を一例に–」 『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要』第5号, pp.133-140
- 溝口希久生(2022) 「保育者・教員養成の初心者を対象としたピアノ実技科目における教科内容」 『日本教科内容学会誌』第8巻 第1号, pp.63-77
- 西園芳信 (2015) 『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』 風間書房
- 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
- 小島律子(2013) 「芸術的経験における衝動から表現への展開過程」 『日本デューイ学会』 第54号
- Dewey, J. (1934) *Art as Experience* LW10. 栗田修訳 『経験としての芸術』 晃洋書房
- Dewey, J. (1900) *The School and Society*, MW1.市村尚久訳 『学校と社会』 講談社学術文庫 p.205
- 小柳正司(2000) 「シカゴ大学実験学校の実践記録:1896-1899年」 『鹿児島大学教育学部研究紀要.教育科学編』第51巻
- Dewey, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*, LW. Vol.12, 魚津郁夫訳
- 小島律子(2020) 「デューイの『オキュペーション』における芸術的側面の意義とその展開」 『大阪教育大学紀要 総合教育科学』第68巻
- 小林美実監修 (1982) 『こどものうた100』 チャイルド本社, p.26. pp.180-181

付記

調査対象者の学生には、口頭により調査趣旨を説明し、個人情報保護を遵守し実施することを伝えた上で、研究協力の同意を得た。また発話記録からの引用箇所及び考察については、調査対象者に確認してもらい掲載への同意を得た。また、本研究における事例を示す際には、匿名化して掲載した。

