

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	ジョン・ゾーン《コブラ》を学習材とした活動にはどのような学びが埋め込まれているか：学級担任の視点による検討〈実践論文〉
Author(s)	寺内, 大輔; 谷本, 由貴美
Citation	初等教育カリキュラム研究, 5 : 41 - 56
Issue Date	2017-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/42790
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00042790
Right	Copyright (c) 2017 初等教育カリキュラム学会
Relation	



ジョン・ゾーン《コブラ》を学習材とした活動には どのような学びが埋め込まれているか

—学級担任の視点による検討—

寺内 大輔¹, 谷本由貴美²

要約

本論文は、筆者のひとりである寺内が授業者となって行った、小学校における授業実践をとおして、ジョン・ゾーン（John Zorn）の考案した集団即興演奏の方法《コブラ（Cobra）》の教育的意義を検討するものである。寺内は、以前、2013年に広島市立A小学校第5学年児童を対象に、簡易化されたルールによる《コブラ》の実践を行い、多様な表現を引き出す活動としての意義や、児童一人ひとりの〈ストレングス〉を生かすための実践としての可能性を考察した（寺内 2015）。

本論文では、2015年に同小学校第4学年児童を対象にして行った実践を対象とする。前述した2013年の実践での考察をふまえ、児童の普段の姿をよく知る学級担任である谷本との振り返りをとおして、児童一人ひとりが自らの〈ストレングス〉をどのように生かしているかを検討するとともに、《コブラ》を学習材とした活動にどのような学びが埋め込まれているかを検討した。

キーワード：小学校音楽科，学級担任，即興演奏，ジョン・ゾーン，コブラ

1. 研究の背景と本論文の目的

本研究は、アメリカの音楽家、ジョン・ゾーン（John Zorn 1953- ）によって考案された集団即興演奏の方法《コブラ（Cobra）》（1984）¹を小学校音楽科で実践し、そこにどのような学びが埋め込まれているかを検討するものである。

寺内は、2013年、谷本が学級担任を務める広島市立A小学校第5学年児童を対象に、簡易化されたルールによる《コブラ》を学習材とした授業実践を、自ら授業者となって行った。その2年後の2015年には、2013年の授業実践の成果と課題をふまえ、再び《コブラ》を学習材とした授業実践を行った。本論文では、2015年の授業実践を対象としている。

本章では、研究の背景として、《コブラ》の概要、2013年に行った授業実践の成果と課題、本論文の目的について述べる。

1.1. 《コブラ》の概要

《コブラ》は、1名の〈プロンプター〉と呼ばれる演奏の調整・進行役と、任意の楽器等による10名

¹ 広島大学

² 広島市立広瀬小学校

程度の演奏者の間で、カードやジェスチャーを通した様々なやり取りを展開しながら演奏される作品である。演奏時間は特に決められていないため、演奏ごとに異なる²。1984年に初演された後、世界各地の演奏会などで取り上げられ、「世界で最も演奏されたアメリカ現代音楽作品」(Mandel 2000 : p. 169)とも言われるほど演奏機会が多い人気作品である。しかしながら、《コブラ》は、学習材として広まっているとは言えず、芸術大学や音楽大学における一部の実践を除き、教育現場ではあまり取り上げられていない³。

1.2. 2013年に行った授業実践の成果と課題

2013年に行った授業実践については、寺内(2015)に詳しい。ここでは、その概要を述べる。

対象は、広島市立A小学校第5学年児童である。簡易化されたルール⁴に沿って、グループによるセッションを繰り返し行った。授業中に児童が行った表現を根拠に、《コブラ》が、児童から多種多様な表現を引き出す構造を有していることを考察し、児童一人ひとりの〈ストレングス〉⁵を生かすための実践になり得る可能性があることを指摘した。しかしながら、児童が自分達の〈ストレングス〉をいかに活用(エンパワメント)しようとしていたかを検討するには至らなかった。この課題が、2015年の実践における主な問題意識となった。

1.3. 本論文の目的と方法

本論文の目的は、児童が自分達の〈ストレングス〉をいかに活用しようとしていたかをはじめとし、《コブラ》を学習材とした活動に埋め込まれている学びを多角的に検討することにある。そのためには、授業実践の日のみ児童と関わる寺内だけでなく、児童一人ひとりの個性や普段の姿をよく知る学級担任の視点が不可欠である。そこで、学級担任である谷本⁶が実践の一部始終に立ち会い、実践中の児童の様子、児童に実施したアンケートの回答を参照しながら、寺内とともに振り返りを行うこととした。

2. 授業実践の概要

2.1. 授業実践の概要

授業実践の概要は、次の通りである。

①対象

広島市立A小学校4年1組(34名)

②場所

広島市立A小学校音楽室。

演奏の際は、音楽室前方をステージに見立て、図1のような配置を設定した。なお、ゾーンが考案したオリジナルのルールでは、演奏の調整・進行を司る役割は〈プロンプター〉と呼ばれているが、本実践では、児童にとって馴染み深い呼称である「指揮者」という呼称を採用した。

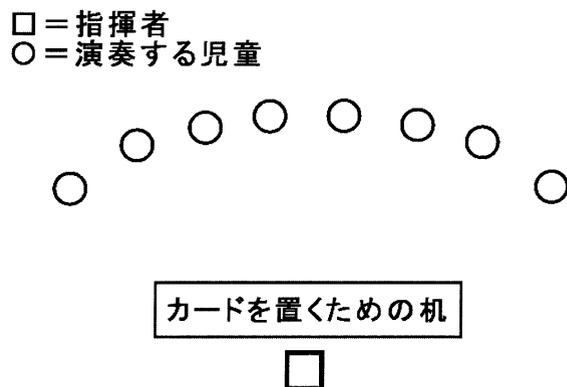


図1 ステージ上の配置の例（8名による演奏の場合）

③実践にかけた時間

45分の実践を3回

④年月日

2015年2月18日，20日，24日

⑤出席者数

第1時33名，第2時33名，第3時32名

⑥授業者

主たる授業者は寺内であるが，谷本も補助的な役割として参加。

⑦グループ編成

8～9名の4つのグループを編成し，交替で演奏を行う（時おり谷本も演奏に加わる）。指揮者は寺内が務める。演奏していない3つのグループは，聴き手になる。

⑧演奏回数と演奏時間

第1時は8回（Aグループ3回，B・Cグループ2回，Dグループ1回），第2時は8回（各グループ2回ずつ），第3時は8回（各グループ2回ずつ）。演奏時間は特に定めなかったが，各演奏時間は1～2分程度（平均1分56秒，最短50秒，最長3分22秒，ただし，第3時の最後のセッションを除く）であった。第3時の最後のセッション（グループB）では，途中から全員参加で演奏を行った。演奏時間は5分38秒であった。

⑨用いた楽器

児童が所有する楽器および音楽室に用意されている楽器の中から，原則として自由に選択できることとした。本実践では，リコーダー，鍵盤ハーモニカ，小太鼓，鉄琴，木琴，タンブリン，ウッドブロック，ピアノ，シンセサイザーが用いられた。また，楽器以外の表現素材として，朗読用の本なども用意した。

2.2. 授業において採用した《コブラ》のルール

ゾーンが考案した《コブラ》のルールは，大変複雑であるため，覚えるだけでも相当の時間を要する。そのため，小学校の授業として行うには，ルールの簡易化が不可欠である⁷。ここでは，本実践のために寺内が改変した《コブラ》のルールについて，簡便に述べる。

演奏は、音楽室の前方をステージに見立て、図1のような隊形で行う。演奏行動は、指揮者によって掲げられる3種類のカード⁸によって示される。カードは、児童の〈ルール〉理解の程度に合わせて、徐々に増やしていく方法を使った（表1）。

表1 用いたカード

カードの表記	意味	導入した回
ご指名	指揮者によって指差された人が何か表現をしなければならない。 どのような表現でも良い。	第1回
おわり	全員演奏をやめなければならない（演奏終了時にのみ示されるカード）。	第1回
?	何をやってもよい。 演奏してもしなくても良い。	第2回

指揮者は、演奏中、カードを演奏者に高く掲げて示すことによって次の演奏行動を予告し、そのカードを素早く振り下ろす動作⁹を行うことによってカードが有効になるタイミングを示す。使用カードの選択や振り下ろしのタイミングは、指揮者の即興的判断に任されている。演奏者の演奏行動は、すべてこの振り下ろしの合図で同時に始まる。例えば、指揮者が「？」のカードを示し、振り下ろせば、その瞬間から多種多様な表現が偶発的・同時多発的に混ざり合った音楽が生じることになる（表2）。なお、実践第2時の3回目のセッションまでは、カードの振り下ろしを聴覚的に認識する手立てとして、カードの振り下ろし動作の代替手段として大太鼓の一打を合図とした。第2時4回目の演奏より、カードの振り下ろしを導入した。

表2 演奏の基本的な流れ

順序	指揮者	演奏者
1	最初のカード提示	カードの指示内容を確認
2	最初のカードの振り下ろし	振り下ろしと同時に演奏者達は1のカードの指示にしたがって表現行動を開始
3	次のカード提示	カードの指示内容を確認 ただし、演奏者達は、次の振り下ろしの瞬間まで表現行動を続ける
4	3のカードの振り下ろし	振り下ろしと同時に演奏者達は3のカードの指示にしたがって表現行動を変更
5	3に戻る	

指揮者が演奏終了を意味する「おわり」カードを振り下ろしたら演奏終了。それまでは3-4を繰り返す。これらのカードの振り下ろしが速いスピードでめまぐるしく行われることは、《コブラ》の大きな特徴となっている。本実践においても、矢継ぎ早にカードを振り下ろすこととした。

なお、表1からもわかるように、各カードが指示するのは、「演奏する／しない」に関わることだけである。出すべき音などの表現内容に直接関わる要素は、原則自由となっている。授業者は、1回目の授業のはじめに、どのような表現でも良いことを児童に伝えた。また、演奏の合間には、次のようなことを伝えた。これらはいずれも、口頭による指示である。

- ・奏法を様々に工夫する可能性があること（シンバルを例に）
- ・「何をすれば良いかがわからない」という場合の表現の可能性として、①何もしないでじっとする、②すでにやった表現をもう一度やる、という2つの方法があること
- ・既存の曲を使っても良いこと
- ・児童自身の得意とする表現を積極的に行う（「持ちネタ」を発揮する）こと
- ・（「ご指名カード」導入後）指名された人物が自分なのかどうか迷ったときは演奏すること
- ・振り下ろしのタイミングに正確に合わせること

児童は、指揮者の指示にしたがって演奏を行うのだが、「ご指名」カードについては、指揮者に要望を出すことができる。児童は、指揮者の前に並べられているカードの中から、「ご指名」カードと、指名したい共演者を指差すことによって、その意思を指揮者に伝える。なお、指名された共演者は、それを受け入れたくない場合、首を横に振りながら手を左右に動かすことによって、その意思を指揮者に伝えることもできる。ただし、最終決定権は指揮者にある。なお、このカードは、第2時7回目の演奏から導入した。

3. 実践の結果

ここでは、児童の演奏の様子と、実践後に実施したアンケート¹⁰をもとに、実践の結果を述べる。

3.1. 演奏

2013年の授業実践と同様、2015年の実践においても、児童から多種多様な表現を引き出すことができた。表3は、その一部である。

表3 演奏中にみられた児童の表現の一部

表現の種類	実例
自作と思われる演奏	オリジナルのメロディ（鉄琴、キーボード、木琴）／拍節的なリズム（ほぼすべての打楽器で度々見られた）／非拍節的なリズム（ほぼすべての打楽器で度々見られた）／グリッサンド（鉄琴、木琴）／一定のテンポのパルス（カスタネット、マラカス、タンバリン、小太鼓）／一定のテンポのバース（同音ではなく音を変えながら）（鉄琴）激しい乱れ打ち、乱れ弾き（ほぼすべての楽器で度々見られた）／ゆっくりまわす（カバサ）／非拍節的なリズム、片手ずつ交互に演奏（ピアノ）／グリッサンド（鉄琴）／単音ロングトーン（キーボード）／広い音域を駆使した速弾き（キーボード）／片手ずつ交互に高音域を叩く（鉄琴）／楽器の側面をたたく（鉄琴）／ごく弱い音を鳴らす（シンバル）／高音の単音ロングトーンからオリジナルのメロディ（アコーディオン）／クラスタのロングトーン（アコーディオン）／稀に音を出す（鉄琴）／手のひらのクラスタで不規則なリズム（打楽器の音色に設定したキーボード）／トレモロによるオリジナルのメロディ（木琴）／二本のバチを片手に持って不規則なリズムで叩く（鉄琴）／強弱や振り方を常に変化させる（マラカス）／両手にカスタネットを持ち、手首にすずを通して両手を激しく動かす
既存の曲の一部またはそれを利用した表現	《鉄腕アトム》（ピアノ）／《もみじ》（リコーダー）／《ねこふんじゃった》（ピアノ）／《木星》（キーボード）／チャルメラのメロディ（キーボード）／《風にきけ》（十三弦箏）／《Let it go》（ピアノ）／《いつも何度でも》（ピアノ）／《チョップスティックス（The celebrated chop waltz）》（鉄琴、木琴）／《ものけ姫》（リコーダー）／《水上の音楽》の旋律（リコーダー、木琴）／《ミツパチマーチ》（木琴）／《メリーさんの羊》（ピアノ）／《ラバースコンチェルト》（ピアノ）

<p>身体や言葉による表現、またはそれらを伴う音楽表現</p>	<p>流行のお笑いネタ（ラッスンゴレライ）／動作を誇張して叩く（シンバル）／新聞紙をくしゃくしゃにする動作／慎重にゆっくりちぎる（新聞紙）／無造作にちぎる（新聞紙）／本の朗読（《おおきなかぶ》）／タップダンス／立った状態から突然中腰になり、また立った状態に戻る（キーボード）／朗読（絵本）／本をひろげ、指を指す動作／意味のない言葉を叫ぶ（両手を上げて）／大きく振りかぶってならず（スレイベル）→ゆっくり鳴らす（スレイベル）／大きく振りかぶり、勢い良く何度も鳴らす（すず）／ノックをするように鳴らす（タンバリン）／読み聞かせ（カードの振り下ろしのたびに本を持ち替える）／叩くふり（時折本当に叩く）（鉄琴）／一定のテンポでマラカスを振りながら大きく身体を揺らす／読み聞かせ（《かちかち山》）／音を出しながら楽器で大きく円を描く（スレイベル）／楽器を高く掲げて大きく左右に振りながら音を出す（スレイベル）／DJのスクラッチ動作を模した（と思われる）動きによる演奏（カバサ）／絵本（横書きの文章）を縦読みで読み聞かせ／足をバタバタさせる（ピアノ）／本を指差し、そのページの内容に応じた顔を、表情で表現／新聞を読む／言葉やメロディを伴わない声の表現、客席に何かを訴えるかのように、両手をあげたり指差したりする動作を伴う／文を話し言葉のように変えた読み聞かせ（《かちかち山》、《三枚のおふだ》）／腕を上から下へ大きく動かしながら振る（スレイベル）</p>
<p>一般的でない表現を試みようとしていると思われる表現</p>	<p>電子ピアノのふちをばちで叩く／マレットを逆さに持ち、珠がないほうで不規則なリズム（鉄琴）／スタンドを叩く（シンバル）／シンバルとスタンドを交互に叩く（シンバル）／側面を手のひらで叩く（コンガ）／楽器の脚をバチの持つ部分で叩く（鉄琴）／バチの反対側でグリッサンド（木琴）／バチでこする（シンバル）／マラカスの柄の部分で叩く／チョークを使って黒板をタップ／側面を手でたたく（キーボード）／黒板消しの背で黒板の溝をたたく／指先で叩く（コンガ）／空気を送り込まずに鍵盤部分を叩く（アコーディオン）／共鳴管を下からたたく（鉄琴）</p>
<p>他の児童の表現との関わりを意識していると思われる表現</p>	<p>スレイベルが激しく鳴っている間のみ、《ねこふんじゃった》が演奏されている／ピアノの《いつも何度でも》に合わせて同じメロディを弾こうとする（キーボード）／《チョップスティックス》（木琴）に合わせて拍子をとる（カバサ、タンバリン）／寺内の琴の即興演奏との間を感じながら音を出す（カバサ）／弱音で同音連打（木琴）←黒板にイラストを描いている児童に合わせていた様子／不規則なリズム（ギロ）、こぶしで高音域を不規則にたたく（木琴）（ギロと木琴がお互いによく聴いて合わせようとしていたようである）／間合いを見計らって断続的に音を出す（カスタンネットとすず）／不規則なリズム、声を担当していた児童との間合いをはかっていたと思われる（ギロ）／和音を弾くピアノの一定のテンポに合わせて、幅広い音域でランダムに音を出す（木琴）／コール&レスポンスのような表現（クラベスとキーボード）／十三絃箏に合わせたテンポで自由なリズム（小太鼓）</p>
<p>その他</p>	<p>様々な表現をつなげた表現（スレイベルを激しく鳴らす→ひざをまげてスレイベルを振りながらゆっくり歩く→再び激しく鳴らす→BPM70程度のパルス→ポーズをとり顔の表情を強調する（歌舞伎の見得を切っているよう））／様々な表現をつなげた表現（一定のテンポ・連続的なスタッカートで低音域と高音域を往復することおしでのクラスター→指で短い2～3音のフレーズを弾く）（ピアノ）／《ドレミのうた》から途中で中断して上行グリッサンド（鉄琴）／何かしようとするが、すぐやめる（リコーダー）／琴との「間」を感じながら音を出す（カバサ）／黒板に猫のイラストと文字（ねこ）を描く／けん玉／黒板にアンパンマンのイラストを描く／黒板に顔のイラストを描く</p>

3.2. 児童の反応

ここでは、各実践後に実施したアンケートの中から「今回の活動には楽しんで参加できましたか」「ルールはわかりやすかったですか」という2項目に対する回答（4段階で回答）と、「これまでの3回の活動をふりかえって、感想を書いてください」という自由記述欄の記述内容を手がかりに、児童の反応について考察する。

①楽しんで参加できたかどうかについて

第3回の実践終了後に実施したアンケートでは、32名全員が「とても楽しめた」と回答し¹¹、「まあまあ楽しめた」、「あまり楽しめなかった」、「楽しくなかった」と回答した児童はいずれも0名であった。また、自由記述欄には、「楽しいゲームですずっとやりたいぐらいだった」、「音楽の本当の楽しみが知れた」、「楽しかったので3日が1分のように感じました」、「音楽のじゅ業三回とも、喜せ（原文ママ）な気持ちにしてくれて、ありがとうございます！」といった記述が多数みられた。これらは、校外から来た授業者への気遣いも多少含まれている可能性もあるが、そのことを考慮しても児童たちが十分に楽しんで参加したことは明白である。

②簡易化された〈ルール〉の理解について

第3回の実践終了後に実施したアンケートでは、32名全員が「わかりやすかった」と回答した。

③表現に伴う緊張感や恥じらいについて

自由記述欄には、緊張感や恥じらいがあったこと、また実践をとおしてその困難から次第に脱し

ていったことの記述が多数みられた。この結果は、2年前の2013年の実践と同様である。

④馴染みの無い音楽様式との出会いについて

自由記述欄に「最初は音楽なのにぐちゃぐちゃでいいのか分からなかったけど今はおもしろい音楽ができるようになった。時どきいい音になったりするのでびっくりした」、「こんな音楽のことをしれて勉協（原文ママ）になにました（原文ママ）」、「音楽だと思ってなかったのも音楽でいいけんになった」、「みんなで、きまっていけないのに合わさった時、じみなきよく。ノリノリなきよくとかいろいろあってこせいゆたかで、おもしろかった」、「こんな音楽があるなんて知りませんでした。教えてくださりありがとうございます」、「色々な音楽の楽しみ方や、聞き方などをまなび、また（後略）」、「1回目は、ドキドキしてなにをしたらいいいのか分からなくて、ちょっとまよって人生にこんな音楽があるんだと思いました」、「音楽の世界は広いんだなと思った」等の記述が見られるように、複数の音楽様式が混在しながらめまぐるしく変化していく音楽は、多くの児童にとって馴染みのないものだったと思われる。しかしながら、32名全員が「とても楽しめた」と回答していることから、そのような馴染みのない様式を受け入れることに対しては、あまり抵抗はなかったようである。

⑤楽器への関心について

自由記述欄には、「いろいろな楽器で演奏をして楽しかった」、「いろいろな使ったことのない楽器を使ってみるととても楽しかったです」、「自分が知らなかった楽器などいっぱい、いろんなことが知れてよかったです（筆者注：シューカーとギロのイラストを描いている）」、「はじめての音器を使えるようになりました。もっといろいろ音器をしりたいと思いました（筆者注：「音器」は「楽器」の誤りだと思われる）」のような、多種多様な楽器に触れたことへの喜びについての記述も見られた。

また、「『こと』とボンゴか小太こがけっこう合っていて、おどろいた」という記述からは、演奏を通して感じた楽器の組み合わせに関する体験が、実践後（アンケート記述時）にも覚えているほど強い印象を持っていたことがうかがえる。

⑥他の児童の良さや面白さに関する記述について

今回、児童が、他の児童の〈ストレングス〉をどの程度意識できているかを知るため、「今回、おもしろかったひょうげんはありましたか。だれの、どんなひょうげんですか」という設問を毎回のアンケートに設けた。回答には「〇〇さんがシンバルをおとしたときがおもしろかった」、「〇〇くんのラッスングレイが、おもしろかった」¹²、「〇〇くんのへんな言葉をいっていたとき」、「〇〇くんの声のひょうげんがおもしろかった」、「〇〇くんのカスタネットを2つもってすずを手にして2つの音を出している」等の記述が、少ない児童でも1点、多い児童では4点みられた。このことから、児童たちは、他の児童の表現の面白さを積極的に見つけようとする態度を持っていたことがうかがえる。

さらに、このような態度は、「ご指名」ルールの活用の背景とも深く繋がっていると考えられる。3回目のアンケートの設問「誰かを『ご指名』するとき、どんなことを考えましたか」に対して、「ふだんおもしろい人を当てた」、「この人のさっきおもしろかったから」、「この人は、おもしろいことをしそうだなど、思ったこと」、「まだあんまりやってない」、「どんな音を出してくれるのか、楽しみにして」、「おもしろいコンビやおもしろそうな人のえんそうをききたいと思った」、「この人ならききたいできる」、「この人がおもしろいを出すんじゃないか考えながら指しました」、「あの人を、

ぜったいすすめます。おもしろそうだから」等、クラスメイトの表現のよさや面白さを生かそうとしている態度がうかがえる回答が多数みられた。

また、「いろいろな人の趣味などを知れて」という記述からは、本実践を通してクラスメイトを多面的に理解しようとするきっかけになっている様子がうかがえる。

⑦グループのメンバーの表現の組み合わせへの意識について

前述したように、本実践では、「他の児童の表現との関わりを意識していると思われる表現」が数多く見られたが、このこともまた「ご指名」ルール活用の拠りどころとなっていたようである。3回目のアンケートの設問「誰かを『ご指名』するとき、どんなことを考えましたか」に対して、「くみあわせがいいんじゃないか」、「この人とぼくの楽器が合わさればいい音になるんじゃないかな」、「おもしろいコンビやおもしろそうな人のえんそうをききたいと思った」、「〇〇さんと、〇〇くんは、音があうんじゃないかなと思ったから」等、グループのメンバーの表現の組み合わせを意識していたことがうかがえる回答が多数みられた。

⑧用意してきた表現について

児童の表現（表3）を、事前アンケートで回答を求めた「児童が用意してきた表現」と照らし合わせると、必ずしも児童たちは準備してきた表現を活用していたとは限らなかった。事前アンケートで「用意してきた表現」を記述した児童28名のうち、3回の実践中にその表現を行った児童は12名（43%）であり、「ピアノ」や「なにかがっき」といった範囲の広い表現を除けば、「児童が用意してきた表現」を使ったという回答はごく少ない数に留まっている。特に、「弓矢うつまね」や「かんとくのようにノートを丸めて手をたたきたい」、「リコーダーのココのところをおさえて、ふく！→こんなふうに（筆者注：イラスト入り）」（写真1）のような、かなり具体的なプランを準備していた3名の児童は、いずれもその表現を用いなかった。このことから、本実践においてプランにはなかった表現を即興的に行っていた場合が多かったことがうかがえる。

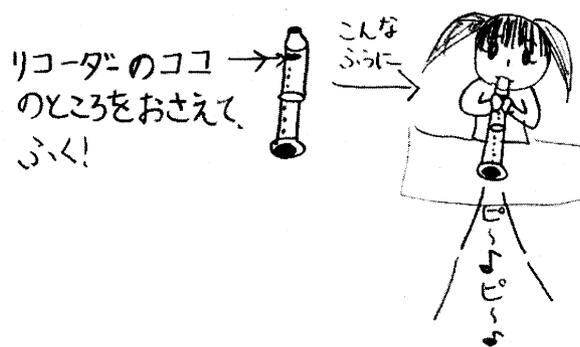


写真1 ある児童が用意してきた、かなり具体的な表現プラン

4. 授業実践後に行った振り返り

本章は、筆者らによる振り返り（2015年3月13日）をまとめたものである。振り返りは、児童に実施したアンケートの回答を参照しながら、自由に会話する形式によって進められた。後日、ICレコーダーに録音された会話から、寺内が児童の学びに関わる発言を抽出し、そのなかから「児童の表現に関すること」、「児童の〈ストレングス〉の活用に関すること」、「特定の児童にとっての本実践の意義」、「そ

の他、本実践における児童の学びに関すること」の4点に整理した。

整理したものを谷本に電子メールで送り、内容を確認、何度かの電子メールのやり取りによる修正を経て本章を完成した。

4.1. 児童の表現に関すること

4.1.1. 児童の表現の広がりや工夫について

前述したように、2013年の実践では、児童から多様な表現が引き出されたが（寺内 2015）、その点は本実践においても同様であった。まず、この点について話し合った。

寺内：特に表現の幅が広がったと感じた児童はいたか。

谷本：いた（表現の幅が特に広がったと感じた児童12名の名前を挙げた）。

谷本：児童Aは、普段はおとなしい児童である。演奏中、鉛筆を持ってきて、シンバルをたたいている様子が見られたが、彼なりの実験一試してみたかっただけではないか。

谷本：朗読については、最初《かちかち山》だけに偏ってしまった。しかし、途中から、理科の教科書を使う児童（児童I）も出てきた。児童I、児童Jによる、横書きのテキストを縦に読むという表現方法は、彼らなりの工夫の表れだと思う。

4.1.2. 児童一人ひとりが用意してきた表現について

本実践では、実践に先立って、「どのようなジャンルでも良いので、何らかの表現を用意してくること」という課題を、谷本からいくつかの実例を挙げて児童に示していた。実践前アンケートでは、「用意してきた」児童が28名、「用意してきていない」児童が5名であった。また、「用意してきた」という児童には、どのような表現を用意していたかを記述させた。

関連アンケート記述：

・事前アンケート「4で「用意してきた」と答えた人は、どのようなひょうげんを用意してくれましたか」→「弓矢うつまね」「ピアノ」「リコーダー」「(芸)」「やわらかいグニャグニャまがるもので、手をひっぱたく、木きんをたたく、けん玉の玉を大皿、中皿こうごにのせて音を出す」「楽器（マリンバ）」「落語の時のとらの歩き方」「マラカスを頭でたたく、リコーダーをはなでふく」「つくえたたき、なにかがっき」「足ぶみ」「リコーダー（もののけひめ・もみじ）」「(バレエをおどる)、リコーダーをふく」「体で音をならす」「8.6秒バズーカ「ラスティングレライ」のまね 一人で」他

寺内：児童Aは、事前に「弓矢うつまね」を準備してきたと記述しているが、実際の演奏では行わなかったようだ。

谷本：彼なりの努力をしていたことがうかがえる。本番で行わなくても、彼がこのようなことを思いついて計画していたこと自体をうれしく思う。「何をしてもOK」という前提があったからこういうことが考えられたのではないか。

「用意してきた表現」の記述全体について

谷本：児童Bは、何をしたら良いのかを考えるのが苦手な児童である。アンケートに「足ぶみ」と記述していることから、彼なりの努力を感じる。

谷本：アンケートの「用意してきた表現」の記述からは、児童の意外な一面もたくさん見ることができた。この中には、実際には行われていないものも少なくないが、「意思」を持っていることがうかがえ、担任としてうれしい。

4.2. 児童の〈ストレングス〉の活用に関すること

4.2.1. 児童の得意分野について

2013年の実践後に考察された、〈ストレングス視点〉に基づく実践の可能性（寺内 2015）をふまえ、児童の普段の得意分野と実践中の表現との関係を振り返った。

児童Cについて

谷本：児童Cは、落語を習っている児童である。彼は、その能力を演奏中に「本読み」で生かしていたようだ。

児童Dについて

谷本：児童Dは、もともとこういった活動が好きな児童である。1回目の実践終了後、「あれもやっていいか」「これもやっていいか」としきりにたずねてきた。「これをやってみたらいいかもしれない」というひらめきを自由に出せる機会になった。また、普段の彼の姿を考えると、笑いを取るような表現を指向しそうだが、意外にも楽器に興味を向けていた。このことは、この活動が音楽科に位置づけられていて良かったことだと思う¹³。

児童Eについて

関連アンケート記述：

・3回目「誰かを「ご指名」するとき、どんなことを考えましたか」→「なるべく、何もやってない人を指名するようにした」（児童E）

谷本：児童Eは、普段から周囲に注意が払える児童だが、本実践でも、周りの児童のことをよく見ている。「何もやってない人を指名するようにした」という記述は、いかにも彼らしい。ただ、普段から音楽を得意とする彼自身の表現については、得意とする剣玉を使った表現をしてはいたものの、十分には発揮できていなかったように見えた。

寺内：他の児童の良さや面白さに関する記述が多いことに驚いた。

関連アンケート記述：

・1, 2, 3回目終了後のアンケート「今回、おもしろかったひょうげんはありましたか。だれの、どんなひょうげんですか」→「〇〇さんがシンバルをおとしたときがおもしろかった」、「〇〇くんのラッスンゴレライが、おもしろかった」、「〇〇くんのへんな言葉をいっていたとき」、「〇〇くんの声のひょうげんがおもしろかった」、「〇〇くんのカスタネットを2つもってすずを手にして2つの音を出している」等の記述が、一つの設問に対し、少ない児童でも1点、多い児童では4点指摘していた。

谷本：お互いの良さを見つけることは、普段から大切にしていることのひとつである。

4.2.2. 「ご指名」ルール of 活用について

寺内：アンケートの記述には、「ご指名」の背景として、クラスメイトの表現のよさや面白さを生かそうとしている態度がうかがえる。

関連アンケート記述：

・3回目終了後のアンケート「誰かを「ご指名」するとき、どんなことを考えましたか」→「ふだんおもしろい人を当てた」、「この人のさっきおもしろかったから」、「この人は、おもしろいことをしそうだなど、思ったこと」、「まだあんまりやってない」、「どんな音を出してくれるのか、楽しみにして」、「おもしろいコンビやおもしろそうな人のえんそうをききたいと思った」、「この人ならききたいできる」、「この人がおもしろいを出すんじゃないか考えながら指しました」、「あの人を、ぜったいすすめます。おもしろそうだから」他、類似する回答多数

谷本：「ご指名」の背景には、2つの意図が考えられる。ひとつは「チャンス・きっかけを与える」

という意図。もうひとつは「私たちもやったのだからあなたもやりなさい」という義務的・ノルマ的な意図である。一人ひとりの児童が、どちらの意図に基づいて「ご指名」をしていたかはわからないが、担任として望むのは前者の意図である。このことは、普段の指導でも強調していることである。例えば、体育科の授業で、ボールがあまりまわっていない人にまわしてあげるというような、活躍の場を与えるような姿が見られることがあるので、そのことを考えると前者だと思うが、これはもしかしたら私の願望かもしれない。

寺内：また、児童たちは、クラスメイトの表現の組み合わせを意識していたこともアンケートからうかがえる。

関連アンケート記述：

・3回目終了後のアンケート「誰かを「ご指名」するとき、どんなことを考えましたか」→「くみあわせがいいんじゃないか」、「この人とぼくの楽器が合わさればいい音になるんじゃないかな」、「おもしろいコンビやおもしろそうな人のえんそうをききたいと思った」、「〇〇さんと、〇〇くん（筆者注：児童の名前）は、音があうんじゃないかなと思ったから」他、類似する回答多数

谷本：1年10カ月一緒にいた仲間だからこそ、「思い切りのいい音やにぎやかな音を出す」、「メロディを感じるような音を出す」といった個々のキャラクターをよく知っていた。また、それぞれの楽器の音色に対する経験・知識を合わせて、このような思いへとつながったと思われる。加えて、今回は、「何をしても自由」ということが児童の思いの枠を広げたと感じる。

谷本：今回は、演奏に気を取られ、「ご指名」を行う余裕がないことも多かったが、もし4回目の実践があったら、「ご指名」により一層明確な意図や工夫が出てくるのではないだろうか。

4.3. 特定の児童にとっての本実践の意義

実践の様子や、アンケートの記述からは、本実践が、特定の児童にとって大きな意義をもたらしたと感じられることがあったという。ここでは、それらの点について取り上げる。

児童Mについて

谷本：児童Mは、大人しく真面目な児童である。駄洒落を言うような一面もあるが、みんなの前では言わない。内に秘めているものがある児童である。最後のパフォーマンス¹⁴では、脇の下に手を突っ込んで音を出しており、その様子がとても楽しそうだった。そういう表現は、3回目だからこそできたのではないかと思う。

児童Nについて

谷本：児童Nは、3回目でようやく自分が出せていたと思う。最後のパフォーマンスでは、（何をやってたかは覚えていないが）大きな口をあけて喜んで笑いながら一番前にいたのを覚えている。普段の姿からはそんなことをしそうにないため、驚いた。

児童Oについて

関連アンケート記述：

・3回目の9「これまでの3回の活動をふりかえって、かんそうを書いてください」→「最初は音楽なのにぐちゃぐちゃでいいのかわからなかったけど今はおもしろい音楽ができるようになった」（児童O）

谷本：児童Oは、普段、明確なルールを意識して生活している児童である。そのため、今回のように、ハーモニーもなく、拍も揃っていない音楽の中で、「これでいいのか」「どうすればいいのか」

という迷いがあったのではないか。しかし、その中でも「良い音」を見つけられたというのは、彼なりによく聴いている・感じている様子が感じられる記述である。

児童Fについて

関連アンケート記述：

・1回目の5「なんでも、感想を書いてください」→「リズムがあっても音楽になっている」（児童F）

谷本：児童Fは、生活面でも配慮が必要な児童である。自分に自信が持てず、かつてはみんなの前で何かを表現すること自体ができなかった（それができるようになるまで1年かかった）。また、歌も、リコーダーも、楽譜を読むのも苦手で、忘れ物も多い。彼の「リズムがあっても音楽になっている」という記述—特に「音楽になっている」という表現からは、この授業が彼にとって意義深い時間だったことがうかがえる。彼にとって、学校での音楽（音楽科の授業）とは、「苦手なもの」という意識が強いのだが、「教科書にあるような美しいメロディを歌うこと」、「たくさんの楽器がタイミングよく鳴ること」を意味していると感じてきた。そんな彼がこのような記述をしたことは、彼が音を楽しんでいることを示していると感じた。彼が音楽をそのように感じ取れるようになったこと、それをこのような形で記述できたことが、1年以上受け持った担任として（内面の成長を感じたので）非常にうれしいことだった。また、恥ずかしいながらも、回を重ねるごとに、「表現をしたい」という気持ちが強まっていたことが感じられた。技能面が求められがちな音楽科では、苦手意識も持ちやすいものだが、そんな中、今回の実践は、「音を楽しむ」といった意味での「音楽」を知るきっかけになり、苦手意識も和らいだのではないかと感じる。彼にとって大きな意味があったと思う。今後の音楽科の授業に向けても、一歩前進できたと思う。

児童Gについて

谷本：児童Gは、「言いたい」「したい」「自分の主張を伝えたい」という気持ちが強く、思ったことを言わずにはいられない性格の児童である。普段、「手を挙げて発表する」という場面があると、積極的になりすぎ、本児の熱意が友達から理解されないことがある。しかし、本実践における発表は、手を挙げて行うような形ではなかった。めまぐるしく変わっていく状況のなかで、平等にその立場が与えられる《コブラ》では、彼の意欲が周囲に比べて特別に目立つことがなかった。

児童Hについて

関連アンケート記述：

・1回目終了後のアンケート「なんでも、感想を書いてください」→「初めて、みんなでそろえずにえんそうしたら、こんな音が出るんだとびっくりしました」、「初めてする楽器もあって楽しかったです」、「次が楽しみです！」（児童H）

・2回目終了後のアンケート「なんでも、感想を書いてください」→「前回より、前に出れたのでよかったと思う」（児童H）

・3回目終了後のアンケート「これまでの3回の活動をふりかえって、かんそうを書いてください」→「1回目はきんちょうして上手くできなかったけど、今回は、自分のとくいなことを全面に出せたとおもいます」、「最後にみんなでしたとき、ぜんぜんおとが聞こえないほどだったのに、『おわり』が下がったしゅんかん、バラバラだったのがピタッと止まったところすごいなと思いました」、「新しい音楽が知れて楽しかったです。ありがとうございました」、「また何回もしたいです」（児童H）

谷本：児童Hは、普段から面白いことを考えることのできる児童である。彼女の記述からは、《コブラ》

が「自分を出せる場」としての意味を持ったことがうかがえる。「何をやっても認めてもらえる」という構造が反映されていると思われる。

児童Pについて

谷本：児童Pは、興味関心のある／なしをはっきり表に出す児童である。普段は、発表に消極的な児童だが、最後にステージの一番前にいて生き生きと表現をしていたことが印象的であった。

4.4. その他、本実践における児童の学びに関すること

その他、学級担任が感じた児童の学びとして、強弱表現への意識の高まり、表現の幅の広がり、自己肯定感が持てること、楽器への興味・関心の高まり、合奏のためのコミュニケーション力の向上、が挙げられた。

4.4.1. 強弱表現への意識の高まり

谷本：音楽表現にとって「強弱」は大切なので、強弱をつけやすい打楽器がたくさん用いられていたのは良かった。

4.4.2. 表現の幅の広がり

谷本：このことは、音楽の授業からは明確にはわからない（本実践後はすぐ卒業式の練習が始まったから）。しかし、休憩時間や自主的な練習の様子を見てみると、リコーダーでの遊び方が幅広くなってきたように思える。以前は、チャルメラなどの既成のメロディなどを出して遊ぶことが多かったが、奇妙な音を出して楽しんでいる様子も見られた。特に強弱に敏感になったことと、奏法の幅が広がったように思える。

4.4.3. 自己肯定感が持てること

谷本：「何でもいいからこそ自由にできる」というタイプの児童と「何でもいいからどうしていいかわからない」というタイプの児童が混在していたが、全員が同時に合わせる喜びを味わうことができたことの意義は大きい。後者の児童にとって、自己肯定感の中で自分を表現できる・出せる場として良い機会であった。

4.4.4. 楽器への興味・関心の高まり

谷本：楽器への興味・関心が高まった。また、判断力（何を使ったら良いかを選択する力）をつけるために有意義だと感じる。どのような楽器を使っても良いという条件設定が良かったと思う。特に、多種多様な音色に幅広く触れることができたことは、今後の音楽づくり活動の際の選択の幅が広がったと思える。

4.4.5. 合奏のためのコミュニケーション力の向上

谷本：指揮者を見る、息をそろえる、余韻を楽しむといった他の音楽でも大切な要素を学べたのではないと思う。例えば、児童Hの記述「最後にみんなでしたとき、ぜんぜん音が聞こえないほどだったのに、「おわり」が下がったしゅんかん、バラバラだったのがピタッと止まったところですごいなと思いました」には、ある種の感動が含まれていると思う。

5. 結論

前章で述べた筆者らの振り返りから、《コブラ》の特質が強く影響していると思われる学びを、次の

ように結論づけたい。

まず、本実践で大きな役割を果たしたと思われる「ご指名」のカードについて述べる。このカードは、自分の表現だけでなく、クラスメイトの表現のよさや面白さを知り、積極的に生かそうとする意識を誘発した。このことは、筆者らの予想以上にアンケートの記述や実際の演奏に反映されていた。

次に、表現上の特質について考えてみたい。「どのような楽器、どのような表現も許容される」、「拍子やリズム、メロディ、ハーモニーなどの〈音に関する要素〉に関する制約がない」、「個々の表現の技能レベルがあまり問われない」といった《コブラ》の表現上の特質は、音楽以外の表現が得意な児童や、児童F¹⁵のような普段あまり音楽が得意でない児童が自己肯定感をもって活躍する機会をつくることにつながった。このような特質は、児童Oのような明確なルールを意識して生活している児童にとっては、かえって困惑してしまう状況を作り出しかねないものの、与えられたルールよりも自らの好みや価値観を振りどころとした演奏に挑戦する機会となっている。このことは、「楽器への興味・関心が高まった」、「表現の幅（特に強弱表現）が広がった」といった成果にもつながっていると考えられる。ただ、このような成果を期待するためには、セッションを何度も繰り返し行うことをとおして、児童一人ひとりが自分なりの面白さを見出していく機会を保障することが不可欠であろう。また、各演奏者の「演奏する／しない」がめまぐるしく変わり、それに伴って演奏者間の関係性も常に変化し続けるという《コブラ》の特質は、上記の学びの機会を、参加する児童全員に平等にもたらし。児童Gのような、積極性が思わず過ぎてしまいがちな児童も、他の児童に比べ際立ち過ぎることなく、全員が気持ちよく演奏する機会につながった。

最後に、「指揮者を見る」、「息をそろえる」といった演奏者間のコミュニケーションについても挙げておきたい。こうした学びについても、《コブラ》の、楽譜ベースではなくコミュニケーションベースで進行していくという特質が大いに関係していると考えられる。

付記1：本稿は、寺内が1, 2, 3, 5章を執筆。4章については本文に記したように寺内と谷本との振り返りを寺内が整理し、谷本と何度かの電子メールのやり取りによる内容確認および修正を経て執筆した。

付記2：本稿は、寺内の学位論文「ジョン・ゾーン《コブラ》の研究—即興演奏を素材としたコラージュとゲームをめぐる考察—」（2016）付録1「《コブラ》の教育的意義の検討—筆者による2つの授業実践を通して」第2章「小学校音楽科における実践2—2015年実践」の内容を一部修正したものである。

付記3：本研究は、JSPS科研費15K04501の助成を受けたものである。

注

- 1 ゾーンはこのような作品群を〈ゲームピース〉と呼んでいる。
- 2 現在リリースされているCDによると、1分程度の短いセッションから、15分近くのセッションまでである。
- 3 《コブラ》の教育的可能性については、Schyff(2013)も指摘しているが、いくつかの可能性が示されているに留まり、教育現場における実践をとまなう検討はなされていない。
- 4 2013年に行った授業実践において採用したルールは、本稿2.2.で述べたルールとほぼ同じであるが、細かい点にお

- いては異なっている。詳細は拙稿（寺内 2015）を参照されたい。
- 5 〈ストレングス視点〉とは、人の持っている知識・能力・経験、また人が置かれている環境の有利な点〈ストレングス〉に着目し、それらを積極的に活用〈エンパワメント〉しようとする考えであり、1980年代以降、主に福祉の分野において関心が高まっている（狭間 2001）。前述のような多種多様な表現を認める《コブラ》は、教育分野における〈ストレングス〉を生かすための実践モデルとしても捉えられる可能性を示唆している。
 - 6 谷本は、当該クラスが3年生のときから、実践月まで23ヶ月間学級担任を務めていた。
 - 7 なお、このようなゾーン自身が監修していない《コブラ》について、彼は「アマチュア／違法版、背教者版（amateur/outlaw versions, renegade versions）」などと呼んでいるが、それらについては、「私が組織した正式なヴァージョンとは違うということを理解しているならば問題はない」としている（Cox 2004：p. 197）。
 - 8 ゾーンが考案したオリジナルのルールでは、用いられるカードは19種類である。
 - 9 ゾーンが考案したオリジナルのルールでは、この動作を〈ダウンビート〉と呼ぶが、本授業実践ではこの語は用いなかった。
 - 10 児童を対象としたアンケートは、実践前と、各実践の終了後、合計4回実施した。
 - 11 うち1名は、「楽しくなかった」を選択していたが、その横に「めっちゃ楽しかった!!」と記述していることから、この児童の回答は「とても楽しめた」に算入することとした。
 - 12 「ラッスンゴレライ」とは、お笑いコンビ、8.6秒バズーカーによるお笑いのネタで、「ラッスンゴレライ」というフレーズを小気味よく唱えるものである。本授業実践を行った当時、とりわけ小学生の間でたいへん流行していた。
 - 13 ここでの谷本の発言が「どの教科に位置づくか」という話題に及んでいるのは、本実践が、音だけでなく身体や言葉の表現をも幅広く含む実践であったことが背景となっている。
 - 14 3回目の実践の最後のセッションでは、「1つのグループが演奏し残る3グループがそれを聴く」という形を崩し、演奏中、聴き手の立場の児童に少しずつ飛び入り参加を促し、最終的には全員がステージに立って演奏した。
 - 15 谷本は、特に児童Fについて述べたが、アンケートの自由記述欄には、他の児童からも「わたしは、音楽がちょっと苦手だったけど、先生やみんなの音楽をきいて、音楽が好きになりました」という記述が見られる。

参考文献

- Cox, Christoph 2004 "The Game Pieces: John Zorn" in *Audio Culture: Readings in Modern Music*, edited by Cox, Christoph and Warner, Daniel, Continuum International Publishing Group, New York and London, pp. 196-200.
- Mandel, Haward 2000 *Future Jazz*, Oxford University Press, New York.
- Schyff, Dylan van der 2013 "The Free Improvisation Game: Performing John Zorn's Cobra" in *Journal of Research in Music Performance*, Spring 2013, pp. 1-11.
- 寺内大輔（2015）「児童の多様な表現を引き出す即興的表現活動の可能性—ジョン・ゾーン《コブラ》（アマチュア版）の制作と小学校音楽科における実践」『音楽教育実践ジャーナル』 Vol. 13, no. 1, pp. 94-105.
- 寺内大輔（2016）「ジョン・ゾーン《コブラ》の研究—即興演奏を素材としたコラージュとゲームをめぐる考察」九州大学大学院芸術工学府博士論文.
- 狭間香代子（2001）『社会福祉の援助観—ストレングス視点／社会構成主義／エンパワメント』、東京：筒井書房.

Considering Situated Learning in Activities Using John Zorn's *Cobra*: From the Viewpoint of the Homeroom Teacher

Daisuke TERAUCHI¹, Yukimi TANIMOTO²

1 Graduate School of Education, Hiroshima University

2 Hiroshima Municipal Hirose Elementary School

Abstract

In this thesis, we examine the educational value of *Cobra*, one of John Zorn's masterpieces of group improvisation, as learning material through performances in classes at an elementary school where Terauchi, one of the authors, taught. In 2013, Terauchi felt that performances of *Cobra* could empower and encourage various kinds of expression among fifth-grade students in an elementary school in Hiroshima (Terauchi 2015). We also examined classwork for fourth-grade children in the same school, and on the basis of previous classwork, from 2013, we considered how children might become empowered, using their own strengths. We also consider "situated learning" from the viewpoint of Tanimoto, who as a homeroom teacher, is very familiar with children's usual characteristics.

Key words: music classes in elementary school, homeroom teacher, improvisation, John Zorn, *Cobra*