

プロジェクト型学習としてのオペラ制作の 課題設定に関する研究

— 複数の実践による学生アンケート結果から —

大野内愛・伊藤 真・藤井雄介・枝川一也¹
(2024年10月9日受理)

A Study on Task Setting of Opera Production as Project-Based Learning:
From the Results of a Student Survey Through Multiple Practices

Ai Oonouchi, Shin Ito, Yusuke Fujii and Kazuya Edagawa

Abstract: The purpose of this study is to clarify how learners' attitudes, learning, and trial-and-error change when unusual tasks are added to a university student's opera production. The research method was to analyze the learners' descriptions after the opera performance. The target opera performances were (1) a regular opera performance, (2) an outdoor opera performance, (3) a double-cast opera performance, and (4) an opera performance in collaboration with another group. The following results were obtained by comparing (1) regular opera performances and other performances. (2) In the outdoor opera performance, the learners were anxious about performing in a different venue than usual, but there was not much trial-and-error. (3) In the double-cast opera performance, the learners made some trial-and-error attempts to improve their performance and acting skills. The double-cast performances did not have much impact on the students. (4) In opera performances with other groups, learners were influenced by the other groups, but did not make much trial-and-error. In opera productions, it is effective to give learners special challenges, but it is more important for the instructor to encourage them afterwards.

Key words: opera production, project-based learning, task setting music teacher training program

キーワード：オペラ制作, プロジェクト型学習, 課題設定, 音楽科教員養成課程

1. 研究の動機と目的

筆者らはこれまで広島大学教育学部音楽文化系コースの専門教育科目「オペラ実習」(学部2～4年生対象)におけるプロジェクト型学習としてのオペラ制作に着目し、学習者の試行錯誤プロセス、指導者からの働きかけの意図と学習者の思いの相違点、学外でのアウトリーチコンサートの参加による学習者の学びの拡大の

様相について研究を進めてきた(大野内ら2021, 2023, 2024)。

「オペラ実習」という科目は、選択科目であり、授業として履修できるのは学部2～4年生のみだが、学部1年生や大学院生でも希望すれば参加することができる。毎年4月と11月に定期的にオペラ公演を実施しており、本コースにおいて特徴的な授業の1つである。本来オペラは、キャスト、楽器演奏者、大道具・小道具、照明、衣装、ヘアメイクなどの役割をそれぞれの専門家が担当して制作していくが、本授業では、1人の学

¹広島大学名誉教授

生が複数の役割を並行して担っている。授業の中で学習者らは、演奏の技術習得（音楽的要素）はもちろんのこと、作品の背景に迫り（文学的要素）、照明や大道具・小道具、衣装、メイクなどを自分たちで制作（美術的要素）するなど、総合芸術としてのオペラがもつ様々な要素の関連について複合的に考えながら活動を進めている。本授業の目的は、オペラにおける何らかのエキスパートの育成ではなく、オールラウンダーとしての学びの促進である。また、活動において学習者は、仲間、指導者、外部関係者などとの関わりの中で試行錯誤を繰り返しており、そのプロセスにおいて他者との協働性やコミュニケーション能力など、今後の社会を生き抜くための力を育成することも授業の目的の1つである。

「オペラ実習」は約30年の歴史をもち、参加する学習者の能力や専門性を鑑みつつ、扱う演目や与える課題については毎回マイナーチェンジを繰り返してきた。本科目は、継続して履修する学生が多く、それまでのオペラ制作の経験を次のオペラ制作に活かしていこうとする上級生の存在により、組織的でスムーズな活動を行うことができている。しかしながら2020年からの新型コロナウイルス感染症の影響で、近年は状況に応じたオペラ制作の形を模索せざるを得なかった。例えば、2020年秋に実施したオペラ公演では、他者との触れ合いを最小限にとどめるため、重唱部分は1人1人がそれぞれ歌唱・演技した映像を組み合わせて動画を作成し、独唱部分は実際にその場で生演奏するという、映像と実演のハイブリッド公演を実施した。その制作における学習者の試行錯誤プロセスを分析したところ、パンデミックの影響がスムーズな活動を阻害する要因の1つとなり、通常通りに活動ができないことへの落胆から、どのようにすればオペラ制作ができるのかということを試行錯誤する学習者らの姿が明らかになった（大野内ら2021）。このことは、プロジェクト型学習としてのオペラ制作において、課題設定として通常とは異なる何らかの要素を加えることにより、学習者らの試行錯誤が顕在化し、学習者らはより良い取り組みのあり方を模索することを示唆している。

では、プロジェクト型学習としてのオペラ制作における課題設定とはどのようなものなのだろうか。授業として設定された課題は、学習者にどのように経験されるのだろうか。そこで学習者に経験された課題とは何であろうか。その経験された課題はどのような学習者の学びや試行錯誤を生み出すのだろうか。

そこで本研究では、「オペラ実習」でのオペラ制作において、通常とは異なる、学習者らにとって「障壁」となる特別な課題を加えた複数の公演をとり上げ、公

演後のアンケート結果を分析し、学習者らの意識や学び、試行錯誤の変化を捉え、「オペラ実習」における課題の様相を明らかにすることを目的とする。対象とする公演は、特別な課題を与えた2021年4月、11月、2022年11月、及び通常の2023年4月のオペラ公演である。

2. 対象とする活動の概要

本稿では、通常のオペラ公演として2023年4月「フィガロの結婚」（以下、F公演）、特別な課題を課したオペラ公演として2021年4月「ドン・ジョヴァンニ」（以下、D公演）、2021年11月「ジャンニ・スキッキ」（以下、G公演）、2022年11月「忘れられた少年」（以下、W公演）を対象とする。

2.1. F公演「フィガロの結婚」の概要

2023年4月に実施したF公演は、コロナ禍を経て初めての通常の条件での公演となった。本授業での通常の条件とは、教育学部F棟（音楽棟）にある演奏室で、ピアノ伴奏によるオペラ公演を実施する、ということである。演奏室は最大150名程度の観客を入れることが可能である。また、イタリア語での原語上演のため、ステージの壁に字幕を映した。

2.2. D公演「ドン・ジョヴァンニ」の概要

2020年11月のハイブリッド・オペラ公演を経て、やはり重唱も生演奏で聴かせたいという思いが募り、2021年4月は野外での公演を計画した。ある程度の距離を保てば重唱ができ、また大人数が観客として集まっても、二酸化炭素濃度が高まらない、感染リスクを抑えながらの公演が可能と考えた。

指導者が与えた特別な課題としては「野外での実施」という公演会場の変更に関する1点であるが、そこに包含される問題は多い。

まず公演会場の場所の選定からスタートした。ある程度建物が近くにあって方が歌声が響くこと、100～200名程度の観客が集まることができる場所など、いくつかの条件を考え音楽棟付近にある総合博物館の壁を利用した場所に決定した。

また公演時間も検討が必要であった。照明効果を狙うため、公演開始時間は日没後としたが、4月末は19時前にやっとなるような季節であったため、18時半開演として、まず前座で楽器によるアンサンブルのミニコンサートを実施した上で、19時ごろからオペラ公演をスタートした。そして、観客が公共交通機関で帰宅することを考慮し、約1時間程度の公演になるよ

う曲目を抜粋した。

公演予定日が雨天だった場合には、翌日に屋内で実施することも検討したが、幸運にも予定通り野外で実施することができた。

2.3. G 公演「ジャンニ・スキッキ」の概要

2021年11月の公演は、通常通りの場所である音楽棟内の演奏室を会場とした。しかし、当時は感染対策として演奏会での観客席は距離を取ることが定められており、大学でも教室ごとに授業を受けることができる最大人数が決まっていたため、例年の来場者数を考えると、1回公演では、入場をお断りする可能性が生じていた。したがって、短い上演時間の演目で2回公演を実施することとした。指導者が選んだ演目はG.ブッチーニ作曲の「ジャンニ・スキッキ」で、約1時間の作品である。

また、このときの履修者が30名を超えており、多くの学習者がキャストとしての出演を希望していたため、ダブルキャストでの2回公演を決定した。ただし、男声は完全なダブルキャストにすると人数が足りなかったため、1公演目と2公演目で役を交代させ、2公演両方とも出演させるという方法をとった。ダブルキャストにしたのは、出演者多数であったためであると同時に、その役の追求にあたり、大きな刺激となることを期待したためでもある。同じ役を演じる他者の存在は、ライバルにもなるが、役を追求する仲間にもなり得る。また同じ役を演じる他者の演技を見ることにより、客観的に自分の演技を考えることができると期待した。

さらに、当時の履修者の中に、作曲専攻でエレクトーンを得意とする学習者がいたため、伴奏はピアノとエレクトーンでの演奏とし、エレクトーン編曲もその学生が担当した。

指導者が与えたG公演での特別な課題は、ダブルキャストによる2回公演であること、エレクトーンとピアノによる伴奏であること、の2点である。

2.4. W 公演「忘れられた少年」の概要

2022年11月の公演では、指導者の1人が感銘を受けた邦人作品のオペラ「忘れられた少年」を題材とした。本演目は、16世紀後半に日本人で初めてヨーロッパへ派遣され、キリストの教えやヨーロッパの文化を日本に持ち帰った天正遣欧少年使節団の4少年の人生が描かれた物語である。東京オペラ協会の会長である石多エドワードが原作、台本を書き、柴田南雄が作曲をした。

指導者の1人が、東京オペラ協会での本演目の公演

に、幾度も主要キャストとして参加しており、その中で内容と音楽に魅力を感じ、この演目を本学の学生にも体験させたいと思ったことが選定の理由である。

また、W公演では、世界中で130回以上この演目を上演している東京オペラ協会のメンバーを招き、「オペラ実習」とコラボレーションすることとした。東京オペラ協会は、プロもアマチュアも関係なく参加できる団体であり、音楽的なクオリティは求めつつも、音楽界のためのオペラ公演ではなく、一般市民のための公演を目指している。このような団体だからこそ、「オペラ実習」とのコラボレーションを企画し、他団体の音楽や作品への情熱や、音楽を楽しんでいる姿が、学習者への刺激になればと考えた。「オペラ実習」での他団体との共演は初めてであった。

なお、本演目は合唱を中心として構成されており、一度に多くの人数がステージに上がって演奏するため、感染リスクも考え、通常の会場である演奏室よりも広い、広島大学サタケメモリアルホールという収容人数1000名のコンサートホールで公演することとした。

さらにW公演は、楽器を担当できる履修者を中心としたオーケストラ伴奏に挑戦した。当時の履修者の中に作曲専攻の学生がいたため、小規模のオーケストラ用に編曲を依頼した。

以上、指導者がW公演に与えた特別な課題は、他団体とのコラボレーション、コンサートホールでの公演、オーケストラ伴奏の3点である。

3. 学習者への公演後アンケート概要と分析方法・結果

参加した学習者に対して、公演が終了して1週間後に、制作プロセスにおいてそれぞれどのような活動を実施し、どのようなことを感じていたか、を記述式で回答させた。制作プロセスとしては、①始動期（演目発表）、②音楽稽古期、③立ち稽古期、④本番直前、⑤本番を終えて、の5つの時期を設定した。

回答数は、F公演が22、D公演が20、G公演が32、W公演が18である。

分析にあたっては、機能的テーマ分析を行った。手順としては、各演目、学習者の記述をまとまりごとに切片化し、内容ごとにコーディングした。

コーディングの結果、各制作時期において下記のような内容にまとめられた(表1)。まず、①～④の時期には、【学習者の思い】として《不安》と《期待・モチベーション向上》があった。これらは、【学習者の行動】である《作品理解・作品への接近》《音楽的

行動《作業行動》《協働的活動としての行動》の根拠や結果となっており、行動と思いは相互に関連していた。

⑤の時期では本番を終えての【感想】として、《学び》《肯定的評価》のほか、《反省・課題》についても述べられていた。

表1 コーディング結果

	コード	定義
【学習者の思い】	《不安》	活動をする上で不安やプレッシャーに感じていたこと
	《期待・モチベーション向上》	活動に対して期待していたこと、モチベーションが向上したきっかけや内容
【学習者の行動】	《作品理解・作品への接近》	作品を理解し、深めていくための学習者の主体的な行動
	《音楽的内容》	音楽的な技術を高めていくための学習者の主体的な行動
	《作業内容》	オペラを制作するための演奏以外の係活動(衣装, 照明, 道具, 広報など)における主体的な行動
	《協働的活動としての内容》	仲間と協働するための学習者の主体的な行動
【公演を終えての感想】	《肯定的評価》	公演を終えての肯定的な評価に関する記述
	《学び》	公演を終えての学びに関する記述
	《反省・課題》	公演を終えての、反省や課題に関する記述

4. 通常のオペラ公演に向けた制作プロセス

F公演の学習者の記述をもとに、通常のオペラ制作プロセスを見る(図1)。

①始動期

演目とキャストが発表される始動期では、学習者らは作品自体や配役に大きな《期待》を抱いている。また継続して履修している学習者にとっては、集団の中での自分の役割についても意欲を感じている。しかしこの時期、《期待》と《不安》は表裏一体であり、作品の難しさや与えられた役について演奏技術への負担感やプレッシャーを同時に感じている。

《期待》の思いに支えられ、学習者らは《作品理解》として、ティーチングアシスタントによる作品解説をふまえて、それぞれがYouTubeなどで作品の内容を理解しようと行動するほか、《音楽的行動》としては、各自での譜読みを進めている。

②音楽稽古期

音楽稽古が始まると、頭で理解した内容を音楽にする楽しさを感じ、これは学習者らの《モチベーション向上》のきっかけとなっている。おおよその学生にとって初めて触れる作品であることや、納得できる指導内容による作品の面白さや学びの大きさもモチベーションにつながっている。

そうしたモチベーションで、キャラクターイメージの音楽への活かし方を検討したり、共演者とイメージの共有を図ったり、時には同作曲家の他の作品との聴き比べをしたりして《作品への接近》を試みている。また《音楽的行動》としては、譜読みの一環として、原語の単語の意味や発音を調べたり、暗譜に取り組んだりしている。ピアノを担当する学習者は、オーケストラをピアノ1台で表現するためにオーケストラスコアを参考に、必要に応じてピアノ・リダクションをしている。

「オペラ実習」の音楽稽古期には、指導者によって歌唱技術や音楽表現についての指導だけでなく、演出・演技への思考の促しが行われており¹⁾、楽譜に書かれてあることから演出プランを考えて欲しいという意図が存在している。この時期、学習者らは《作業行動》として、照明、衣装、道具、チラシなどのプランを考え始めているが、これから作っていくオペラの全体像が見えないことや、作業順序の見当がつかないなどの《不安》から、音楽以外の作業が停滞する時期でもある。キャストやピアニストといった演奏をする学習者と、照明や大道具などのいわゆる「裏方」業務のみを担当する学習者でモチベーションの差が出てくるため、継続的に履修をしている学習者は、自分の立ち位置を模索したり、他者のモチベーションを上げる方策を検討したりと《協働的活動としての行動》をしている。

③立ち稽古期

この時期になると、実際にキャストが舞台上で演技をするため、必要な小道具や舞台セット、照明、衣装について具体的に検討される。こうした《作業行動》の中で、膨大な仕事量と、残された時間の少なさに《不安》が大きくなる。キャストについても、演技に不慣れな学習者が多く、指導者からの指摘にすぐ対応できなかったり、動き方がわからなかったりして《不安》でいっぱいになり、その解決方法として、練習方法を先輩に相談したり、先輩の真似をしたりと、《音楽的行動》において試行錯誤を繰り返すようになる。

こうした大きな《不安》を抱える中で《モチベーション向上》につながるの、新たに見えてくる作品の面

プロジェクト型学習としてのオペラ制作の課題設定に関する研究
— 複数の実践による学生アンケート結果から —



図1 通常のF公演における制作プロセス

白さや、新たな知識・技術の習得といった個人的な成長はもちろんのこと、他者の存在である。仲間が仕事を進めている様子、頑張って成長している姿、それによりオペラの完成が垣間見られたとき、学習者らのモチベーションは向上している。

他者の努力の様子を共有するための《作業行動》として、必ず練習の最後に全員で作業の進捗を確認したり、稽古動画を共有して全員が見られるようにしたりしている。

④本番直前

本番直前は、精神的な高揚感もあり、《モチベーション向上》に関する記述は多い。完成に向かって成長している自分や他者の姿、目に見える舞台の様子、指導者からの賞賛の言葉などにより、自分たちならではのオペラの制作という特別感も相まって、モチベーションがアップしている。演奏やその他の作業についての時間的な《不安》は常に存在しているが、それを上回る期待感がある。《作業行動》は最終調整に入り、特

にSNSなどの広報活動が盛んになる。《作品への接近》として原作を読んでさらに作品への理解を深めようとする学習者もいる。特に多いのは《音楽的行動》であり、もう一度楽譜に立ち返って個人で音楽練習を進めるなど、時間外での個人の主体的な行動が多くなる。

⑤本番を終えて

本番を終え、オペラ制作やアンサンブルの面白さなどの《学び》、さらには、他者のために力を尽くすことの大切さなど、社会的な側面からの《学び》を得ることで、達成感や満足感といった《肯定的評価》につながっている。その一方で、プロセスを振り返り、時間の使い方やタスクの予見、下級生への指導などの《反省・課題》を述べる学習者も多い。

集団の問題として、報告・連絡・相談の徹底がなされていないことや、人によるタスクの偏りを指摘している学習者もいる。

また、こうした集団での活動をする中で、自分自身を見つめ直し、受身の姿勢であったことや、感情のコ

ントロールを課題として捉えている学習者もいた。

5. 特別な課題を課したオペラ公演に向けた制作プロセス

ここでは、特別な課題を課した3つのオペラ公演後のアンケートから、通常のオペラ公演に向けた制作プロセスに現れていない、それぞれの公演特有の記述内容を抽出する。

5.1. D 公演の特別な記述

①始動期

野外という未経験の場所での上演方法に対し、「風で物が飛んでしまうのではないか」「声は届くのか」「字幕はどこに映すのか」「電源はどこから確保すれば良いのか」など数多くの《不安》がある一方で、未経験の場所に対する《期待》も膨らんでいた。

②音楽稽古期

この時期は、まだ野外のどの場所で公演をするのが定まっておらず、先が見えない状態に《不安》を抱えていた。

③立ち稽古期

この時期には、公演の場所が決定し、現地での稽古を実施した。その結果、舞台の広さに対する自分の声量に《不安》を感じていた。また、実際に現場を見たことにより、字幕の投影場所の模索や、様々な角度から見られることを想定した道具の工夫などの《作業行動》が見られた。

④本番直前

本番は日が沈んでからの公演になるが、実際は明るい時間から練習をスタートしなければ練習時間が確保できなかったため、なかなか本番と同じ条件での練習ができず《不安》が募っていた。また野外で初めてピアノを弾いた際に、温度の低さや風の存在により、その難しさを痛感したことも《不安》につながっていた。

しかし学習者らは、実際に日没後に照明を照らして練習したことで、その効果に感動し、①始動期の《期待》が現実になったことで《モチベーション向上》につながった。

⑤本番を終えて

演奏会用にある程度整備され、音響設備が整っている演奏室とは異なり、野外という制約が多い場所での公演方法について、その工夫のあり方は学習者の《学

び》につながった。また、困難の中で公演を成功させられたことにより、《肯定的評価》として、規模の大きなことができた達成感や、独特な雰囲気でもてらされた特別感、満足感、そして特別なことを仲間と達成できた喜びを記述していた。

一方で、日没時間の問題で準備していた映像が見えなかったこと、照明のプロの手を借りたことで、学習者らの仕事がなくなってしまったことを《反省・課題》として挙げていた。

5.2. G 公演の特別な記述

①始動期

ダブルキャストとなり、人によっては2役を演じることへの負担感や、公演によって自分と同じ役を別の人が演じることへの競争心など《不安》を感じていた。また、プッチーニという、これまでに扱ったことのない作曲家の作品への《不安》と《期待》が表裏一体となっていた。

プッチーニの作品への不安を解決するため、学習者らはYouTubeを何度も鑑賞するなど、《音楽的行動》を起こしていた。

②音楽稽古期

2役を担当するキャストの学習者は、技術的《不安》を述べるほか、エレクトーン編曲を担当する学習者は、初めての経験で《不安》を感じていた。また、「ジャンニ・スキッキ」は登場人物が多く、1時間の公演時間のうち、ほぼ全ての時間に8～9名がステージに上がっているため、人が揃わないと練習が困難であったが、それぞれキャストのスケジュールの都合もあり、なかなかメンバーが揃わないことも学習者らの《不安》を煽ったようである。

そうした不安の中、音楽的にも難易度の高いプッチーニの作品でのアンサンブルは困難を極めたため、解決方法として、指揮を担当する学習者や、歌を聴きながらピアノ伴奏をする努力をした学習者がいたことが、《音楽的行動》として記述されていた。

③立ち稽古期

立ち稽古が始まると、1公演目と2公演目での比較が自ずとなされ、それに対する劣等感や、2役を担当するキャストの学習者は演じ分けをどうすれば良いか、という《不安》を述べていた。また、相変わらずキャストが練習に集まらず、思ったように練習が進まないことも《不安》の原因となった。

「ジャンニ・スキッキ」の音楽的な難易度や、大人数のやり取りで物語が進んでいくという特性から、《音

楽的行動」として、ピアノを担当する学習者は、キャストの演技によって音楽が崩れる可能性を想定したピアノの練習をした。また、キャストを担当する学習者は、大人数がステージに上がっていると、自分以外が歌っている時間が長くなるため、自分が歌わないところでどのような演技をするのかを具体的に考えた。

プッチーニの音楽に面白さを見出す学習者は一日中、「ジャンニ・スキッキ」の音楽を聴き、「作品への接近」を図っていた。

④本番直前

ピアノを担当する学習者は、エレクトーンとの合わせにあまり時間が取れなかったため、「不安」を感じていた。また、2役を担当する学習者は、本番で間違えないよう、「音楽的行動」として綿密な楽譜の確認をしたようである。

⑤本番を終えて

2役を担当した学習者は「通常の公演よりも大きな達成感を感じた」と「肯定的評価」をしていた。「反省・課題」としては、時間的な問題を挙げていた。特にエレクトーンとピアノとの合わせの時間が少なかったこと、またダブルキャストなので、単純に各公演の稽古時間が2分の1になってしまったことが、課題として述べられた。その他に「せっかく2公演したのだから、もう少し違いを出すことができればよかった」という、発展的な課題を述べていた学習者もいた。

5.3. W 公演の特別な記述

①始動期

これまでに触れたことのない邦人作品に対して《不安》を感じる一方で、史実を扱うということに興味をもち《期待》をしたようである。そのほか、オーケストラの編曲作業に対し《不安》を述べていたほか、学外の人たちと一緒に公演をすることに対して《不安》を感じていた。

②音楽稽古期

「忘れられた少年」は、前述した通り合唱を中心として構成されているため、音楽稽古の時間の多くが合唱の練習となった。そのため、合唱とその他の仕事を兼任している学習者も多く、係活動の時間が取れないことを《不安》として述べていた。また、やはりこの時期は学習者のモチベーションに差があり、合唱練習までに譜読みをしてこない学習者もいて、それが学習者同士の苛立ちや《不安》となったようである。その一方で、たくさんの歌が歌える喜びを《モチベーシ

ョン向上》の根拠として述べている学習者もいた。

学外団体とのコラボレーションということで、道具や衣装について、借りるのか、こちらで制作するのかはまだ決まっていないことも学習者の《不安》となった。併せて、コラボレーションするとはいえ、学外団体の真似はしたくないという思いから、楽譜から自分たちなりの演技を考えていこうとする《音楽的行動》もあった。

通常とは異なるホールでの公演ということで、照明設備について不明なことが多く、照明係は大きな《不安》を抱えていた。

また、①始動期にオーケストラの編曲作業に《不安》を抱えていた学習者は、その解決方法として、より自分が楽しいと感じられる作業にしようと考え、オーケストラに参加してくれるメンバーを広く集める《作業行動》をとった。

③立ち稽古期

オーケストラメンバーとなった学習者は、初めてのオペラの伴奏ということで《不安》を感じていた。

また、学外団体の公演映像を参考にしてはいたが、抽象的な部分も多くあり「その演技が何を表現しているのか、理解が難しい」と《不安》を述べている。「私たちは私たちなりの演出をしよう」と《モチベーション向上》をさせる一方で、8月に実施された、学外団体の「忘れられた少年」長崎公演に、指導者と数名の学習者で参加したことにより、不安に感じていた抽象的な演技の根拠を知り、基本的には学外団体と同じ演出で実施することとなった。長崎公演に参加した学習者は《モチベーションを向上》させ、大学での練習をリードするようになり、このことは、他の学習者にとっても《モチベーションの向上》につながったようである。こうしてリーダーとして授業の中で積極的に発言をするようになるという《協働的活動としての行動》は、《作品への接近》として長崎公演に参加したことによる自信が支えとなっていた。

④本番直前

学外団体とほぼ同じ演出になったが、自分たちのオリジナリティをどこに出していくかということや、学外団体のメンバーとは本番の前日にしか合わせられないことに《不安》を感じていた。

とはいえ、本番直前であるため、精神的な高揚があり、オーケストラ伴奏で歌える喜びや、本番の会場であるホールで練習できたこと、また原作者である石多エドワード氏から話を聞いたことが《モチベーション向上》の要因となっていた。オーケストラ編曲を担当

した学習者は、もともとは編曲を負担に感じていたが、「自分が編曲した楽譜でオーケストラが演奏してくれる喜び」を記述している。

その他、ホールでの公演ということで、通常の公演よりも多く集客していく必要があり、「作業行動」としてPR動画や画像のSNS毎日投稿をした学習者もいた。

⑤本番を終えて

まず《肯定的評価》として、これまで「オペラ実習」が経験してこなかった学外団体との共演により、憧れを感じ、刺激を受けたという記述があった。

学習者の《学び》に関して、まず学習者それぞれにとって初めての経験自体が大きな学びとなったと述べている（オペラにオーケストラメンバーとして乗ること、オーケストラ伴奏で歌うこと、合唱として舞台上がること、大きなホールで歌うことなど）。また原作者から直接思いを聞くことや、史実に基づいてキャラクターを確立していく過程の面白さについても、学びにつながっていた。その他、経験者が集団の中にあることが活動をスムーズにする、という学びを得ていた。具体的には、学外団体の長崎公演に参加した学習者のリードによって稽古が進んだことや、学外団体のメンバーの話聞くことで刺激を受けたことを挙げている。

《反省・課題》としては、学外団体とのやり取りの不便さや、ホールの照明設備の把握が不十分であったことなど、今回のW公演の特別な課題として与えたことに関する内容であった。

6. 課題設定の違いによる学習者の意識や行動の変容

6.1. オペラ制作における課題とは何か

通常のF公演、そして特別な課題を課したD・G・W公演、合わせて4公演の学生の記述を分析した結果、プロジェクト学習としてのオペラ公演の制作プロセスには重層的な課題が内在していたことが確認された（表2）。第1層は一般的なオペラ公演の制作に共通して存在する課題である。第2層は前述したように指導者が意図した特別な課題である。さらに重要なのが第3層の学習者によって実際に経験された課題である。ここには作品の性質上生じる課題も含まれる。例えば、通常のF公演は、レチタティーヴォの存在、G公演は主要キャストの多さと大人数でのアンサンブル、プッチーニの作風、W公演は合唱が中心となっていることである。「オペラ実習」におけるオペラ公

演の制作に従事するという事は、学習者らは一般的な課題（第1層）に加え、指導者が各公演で設定した「特別な」課題（第2層）を受け止めるとともに、学習者らがそのときもち合わせていた音楽経験や学習経験、音楽観をもとに公演する作品に対峙したときに「実際に経験される」課題（第3層）に向き合うこととなる。したがって、学習者にとっては、もともと指導者が意図していたものよりも多くの課題を認識・経験するのである。今回対象とした4つの公演の課題の各層を整理したものが表2である。なお、第2層の課題は必ずしも学習者によって経験されない場合もあるが、今回のD・G・E公演では、学習者によって経験されたことが記述から明らかになっている。

表2 各公演における課題

		第1層（各公演に共通する一般的課題） ・ 作品の難易度 ・ 演奏技術 ・ 練習時間の確保 ・ 他者との協働性
通常	F公演	第2層（指導者が意図した特別な課題） なし 第3層（学習者によって経験された課題） ・ レチタティーヴォの存在
特別な課題あり	D公演	第2層 ・ 野外での公演 第3層 ・ 天候、気温、音響
	G公演	第2層 ・ ダブルキャストによる2回公演 ・ エレクトーンとピアノによる伴奏 第3層 ・ 主要キャストの多さと大人数でのアンサンブル ・ プッチーニの作風
	W公演	第2層 ・ 他団体とのコラボレーション ・ コンサートホールでの公演 ・ オーケストラ伴奏 第3層 ・ 合唱が中心となっていること ・ 学習者間のモチベーションの差 ・ 演技の解釈と決定

また、学習者によって経験された課題は、始動期から本番直前まで常に【学習者の思い】における《不安》として直接的に示されている。活動が「学習」として成立するためには、快感情のみならず学習者が何らかのとまどいや葛藤、不安などの不快な感情を抱き、そこから解決・克服に向かうスペースを設定することが必要である。活動そのものや活動を行う場がそのようなネガティブな状況を含んでいることもあるが、それは学習者自身の経験や現在の状況の認知によって生じ

るものでもある。さらに、学習者が自己の認知の結果、課題を認識することもある。学習においては、【学習者の思い】とはまさに自己の（状況の）認知を示しており、適切な認知がなされると、課題設定は明確となり、課題克服のための具体的な学習方略の選択などの【学習者の行動】につながり、結果として学習を成功に導く可能性は高まる。また、自己の（状況の）認知である【学習者の思い】は不快な感情である《不安》のみならず、快感情である《期待・モチベーション向上》も同時に含む。これらの2つの感情は、表裏一体の関係にあり、例えば学習者らは、その演目を自分たちの技術で公演できるのかという《不安》を述べる一方で、その作品を扱うことに対して《期待》を抱いていた。

6.2. 学習者の意識や行動の特徴

次に、通常のオペラ公演であるF公演の学生の記述と比較すると、特別な課題が課されたD・G・W公演では、学習者の意識や行動にいくつかの特徴が見られた。

野外でのD公演では、その他の公演と比較すると特別な【学習者の行動】があまり見られなかった。つまり、制約が多い野外での公演という、通常の公演よりも困難が多く現れると想定された課題を指導者が課したにもかかわらず、また、学習者は野外での公演に対して常に《不安》を抱えている一方で、学習者の課題解決への試行錯誤にはあまり影響しなかったということである。これは、野外公演が指導者にとっても初めての経験であり、公演を成功に導く上で不安が大きく、普段よりも多くの指示を与えたことが理由かもしれない。また照明については野外での配線などの問題もあり、専門家による指導を仰いだり、結果的に、照明デザインも照明機材の配置や配線も全てお任せすることになってしまった。指導者にとっては多くの試行錯誤をした公演であったが、学習者にとっては、指導者の指示に従って動いた公演という認識になったとも考えられる。

ダブルキャストによるG公演では、ダブルキャストという主たる課題以外に対して、主体的な【学習者の行動】が見られるという結果になった。具体的には、「ジャンニ・スキッキ」という作品の音楽的な難しさに対する【学習者の行動】が中心になっていたのである。指導者がダブルキャストという課題を課したのは、前述した通り出演者多数であったためであると同時に、その役の追求にあたり、大きな刺激となることを期待したためでもある。しかしながら、学習者の記述では、ダブルキャストによる影響はほとんど見ることができず、むしろ「主要キャストの多さと大人数

でのアンサンブル」そして「ブッチーニの作風」に対する試行錯誤が続いた。

また、**他団体とのコラボレーションをしたW公演**では、他団体の存在が【学習者の思い】や【学習者の行動】に大きく作用していた。特に他団体の長崎での「忘れられた少年」の公演に、指導者とともに参加した数名の学習者の存在は、W公演におけるオペラ制作に大きな影響を与えた。長崎公演に参加した学習者は、他団体の公演の完成度や情熱に刺激を受け、オペラ制作へのモチベーションを高めて大学に戻ってきた。そして練習の中では、自ずとリーダーになって他の学習者に対して意見を述べたのである。このことにより、制作はかなり前進し、この前進そのものが、他の学習者にとってのモチベーションとなっていった。しかし、この効果の方向性は、指導者の意図したものとは少し異なっていた。指導者としては他団体の音楽や作品への情熱や、音楽を楽しんでいる姿が、学習者への刺激になればと考えており、これについては、学習者の【学び】という形で、期待通りの効果は得られた。他団体の演出に触れることで、学習者はその解釈にとまどい、実際に協働的に制作に取り組む中でその意図を捉え、納得し、結果として他団体の演出方法をほぼそのまま使用した。学習者独自の演出は導き出されなかったものの、試行錯誤の後に、他団体からの学びを最大限に活かすという学習方略を選択し、課題を解決したといつてよい。

7. オペラ制作における課題設定

7.1. 学習者の傾向

学習者は始動期から本番直前まで、常に《不安》を感じていた。それは学習によって経験された課題を反映するものである。経験された課題は学習者の感情である【学習者の思い】に強く関わっている。しかし、その感情は必ずしも積極的な【学習者の行動】につながっているわけではない。つまり、第1層から第3層までの重層的な課題は、最終的に学習者によって経験されたとしても、それをもって直接的な試行錯誤のきっかけになるわけではない、ということである。

ただし、その《不安》が音楽的な内容であった場合、学習者は主体的に試行錯誤を進める傾向がうかがえた。これは、音楽を専門的に学ぶ学生が最も着手しやすい課題であることと、クオリティを追求するという音楽学習がもつ特殊性が関係していると考えられる。

また、モチベーション向上の特徴としては、自分自身の知識・技能・経験の習得とともに、他者の頑張る姿を見ることがあげられた。集団で1つの作品を作り

上げる過程において、他者が必死に努力し、成長していく姿は、学習者にとって大きなモチベーションとなるようである。

さらに、W公演で他団体の長崎公演に参加した学習者が「オペラ実習」の中でリーダーになったように、また、継続的に「オペラ実習」に参加した学習者が下級生を引っ張っていく様子からもわかるように、学習者は経験したことによって見通しがもてた場合には、自信をもって取り組むことができる。一方で、野外での活動（D公演）では学習者に経験された課題が明確であるにも関わらず初めての経験であるがゆえ見通しがもてなかったり、ダブルキャスト（G公演）の指導者の意図が伝わらず課題が学習者に経験されなかったりした場合には、活動への積極的行動は弱くなる傾向がうかがえる。

7.2. 課題設定と指導者の働きかけ

「オペラ実習」でオペラを制作することは、プロジェクト型学習の中心的な設定課題ではあるが、それ自体が目的ではない。芸術作品としてのオペラ制作は、オーセンティックな実践への参加によって取り生まれ、音楽的なクオリティを追求しながら、そのプロセスにおいて教育や学習という枠組みで問題解決に関する思考力や協働学習について学ぶことにも意義がある。

こうしたプロジェクト型学習としてのオペラ制作においては、作品の性質上、必然的に生じる課題があり、継続的に参加している学習者にとっても、1つとして同じ活動は存在しないことから、学習者に経験される課題は一樣ではない。しかしながら、制作の手順としてはある程度同じサイクルで行われ、学習者がすでに経験し、見通しをもっていることに対しては、自信をもって取り組むことのできる傾向がある。オペラ制作を「学習」として位置づけ、思考の深化や意識の変容をねらうためには、学習者にとってとまどいや葛藤となる新たな障壁を設定することが効果的であり、不可欠である。

ただし、課題の種類によって、指導者の働きかけのあり方を検討する必要がある。難易度の高い作品など、音楽的な課題に対しては、学習者は自主的に試行錯誤を繰り返し、解決に向けて行動する傾向にあるため、指導者は、例えば気づいた問題を指摘するといった働きかけだけでも良いのかもしれない。しかしながら、学習者が経験したことのない音楽以外の課題に直面した場合、学習者は課題に対して不安に感じながらも、

課題解決のための新たな行動をとることは慣れていない傾向があるため、少し立ち止まり、個人的な対話を繰り返すなど、指導者にはより丁寧な働きかけが求められる。

8. 今後の課題

今回は通常の公演と比較して、指導者が意図した特別な課題を課した公演の記述について分析したが、特別な課題を課したことにより、通常よりも教育効果が下がった可能性もある。課題設定にあたっては、指導者の働きかけを併せて検討するとともに、新たなことを追加していくだけでなく、整理することも検討する必要がある。

【註】

1) 大野内ら（2023, p.7）では、「オペラ実習」における音楽稽古での指導者の働きかけを分析した結果、「作品への接近」「オペラの基本」「日本語訳詞での歌い方」「歌唱技術・音楽表現」「演出・演技への思考の促し」「評価」の6つを導き出している。

【参考・引用文献】

- 大野内愛・伊藤真・樋口史都・枝川一也（2021）「学習者の語りからみるオペラ制作の試行錯誤：COVID-19パンデミック下での活動に着目して」『音楽学習研究』第17号，pp.1-12
- 大野内愛・伊藤真・枝川一也（2023）「プロジェクト型学習としての広島大学のオペラ制作：オペラ「魔笛」の制作における指導者の働きかけに着目して」『音楽文化教育学研究紀要』35巻，pp.3-10
- 大野内愛・伊藤真・枝川一也（2024）「オペラ制作に携わる学習者の学びの拡大：広島大学における教育現場でのアウトリーチコンサートの企画・演奏をとおして」『音楽文化教育学研究紀要』36巻，pp.3-11

【付記】

本研究はJSPS科研費JP22K02549「教員養成におけるプロジェクト型学習でのオペラ制作の体系化」の助成を受けたものです。