

器楽教材論（1）

——器楽教育の深化を求めて——

A Theory of Teaching Materials in Instrumental Education (1)

北山 敦 康

Atsuyasu KITAYAMA

(昭和57年10月5日受理)

I. はじめに

近年、小・中学校の音楽科教科書においては、器楽教材の充実化がより一層進み、授業構造とその指導法の合理化が計られているように思われる。しかし、器楽教育の歴史は比較的浅く、「半ば試行錯誤的に進められて来た」¹⁾ために、その明確な位置づけがなされていないのが現状ではないだろうか。また、「器楽活動は、歌唱活動を支え、これを発展させたものでなければならない」²⁾とする初等科教育の原則のもとで、その優れた特性を強調して論ずることがはばかられ、確固たる理念を持つことなしに、流行に左右されながらも、慣習の泥沼の中で喘いでいるのではないかとも思える。そのような器楽教育の現状に対して、この小論は、器楽教育・教材の位置づけとその指導法のあり方を、筆者の実践の場における体験と反省とをもとに、教育科学的観点から考察し、器楽教育のもつ役割を、音楽教育の目標や学校教育の目的の中で論ずるものである。

尚、本文中において、「学習者」とは、おもに小・中学校の児童・生徒を指し、「教材」という語は、それを広義にとらえて、単に楽譜や教科書のみにとどまらず、教具としての楽器をも意味するものである。

II. 器楽教育の意義

(1). 器楽教育の位置づけ

「小学校における音楽科教育は、児童の発達からいって歌唱活動が中心になるべきであって、いくら器楽活動が盛んになろうとも、器楽活動を中心にすべきではない。器楽活動は、歌唱活動を支え、これを発展させたものでなければならない。」とする意見に反論を唱える者は少ないだろう。これは、児童の発達段階によって論ずるまでもなく、発声による音楽表現は、我々人類が生得的に備えている自己表現方法の原点であるからとも言えるだろう。

しかし、上記に引用した見解は、発展した器楽活動を「部分的な技術を一方的に指導する場所」³⁾としてとらえているところに、大きな誤りがあると思われる。器楽指導を、部分的な（つまり、音楽教育に貢献するところの少ない）技術指導であるとする考え方は、我国における古い慣習であろうが、「慣習は、たとえそれが古ぼけたものであり、何の説得力も効果もあげ得ないものであっても、正しい理念をおしつぶすだけの力をもっている」⁴⁾のである。

音楽教育の各活動領域は、それぞれの有機的統合によって「音楽そのもの」の持つ感動と喜びとを学習者に伝えるべきであり、何らかの偏見や障害によって、何が中心で何がそれを支えるべきかという議論は、音楽教育の真価と意義を問うものにはならないのではないだろうか。

先に述べた「技術」の問題にしても、「技術のむずかしさの大半は、間違っただけのためではなく、人為的に生じたものであって、それは避けることができる」⁵⁾のものであり、「音楽のテクニックは、他の生活の技術と同じように、個人の向上と解放と、成長を促すためのもの」⁶⁾として、重要な意味を持っていることを認識すべきであろう。

しかし、その技術指導も、「技術のための技術や実際の使用とは無関係な技術の指導」⁷⁾が、音楽教育の名のもとに行なわれていたのでは、「部分的な技術の一方的な指導」であるというそしりを受けることは確かである。

以上のようなことから、器楽活動は単に歌唱活動の発展したものではなく、独立した価値体系を持ってこそ他の活動領域との有機的統合がなされ、音楽教育をより深化させ得る原動力になると考えるのである。

(2) 器楽活動における学習者への影響とその教育的効果

まずその第一としてあげることができるのは、「興味と関心」ということについてであろう。「器楽学習は、自己表現と音楽的興味を誘発する最良の場である」⁸⁾と言われるように、年齢の幼長を問わず、人間は多くの「興味」と「関心」を楽器に寄せるのである。誰でもがそうであるように、目の前に楽器があれば、演奏とは言わないまでも「音を出してみたい」という心理的欲求を押さえるにはかなりの努力を要するであろう。ましては、好奇心の強い子供たちであれば、その欲求はいかばかりであろうか。

実際、楽器で音を出すということだけでも楽しいものであり、この「興味と関心」は、「学習者が自らの動機で何かを学ぼうとして、1つの対象をとり上げ、それに自己を同化させること」⁹⁾につながり、学習者の音楽的可能性を引き出して、その音楽性を培い高めるのである。

そして、その結果として、学習指導要領の「目標」とする「音楽を愛好する心情」を育て、さらに、指導法さえ適切であれば、「豊かな情操」を養うことになるのである。

そういう意味からも、「興味は教育の原動力である」¹⁰⁾と言っても過言ではないだろう。

実際に、小学校時代の音楽の成績が平均以下であった児童でも、中学校に進んで、クラブ活動の吹奏楽団に参加すると、すばらしい音楽的能力の急激な発達を見せてくれるのを目の辺りにするのは、教育の場において決して珍しいことではないのである。もちろん、普通授業においてもその「興味と関心」の効用によって、歌唱活動のみではその不得手さのために、学習に対して消極的であった児童・生徒も、積極的に学習に参加するようになるのである。

この原則が、他のすべての学習活動にあてはまることは言うまでもないが、以上のように、器楽活動においてはその影響と教育的効果は、特筆すべき絶大なものであると言える。

次にその第二としてあげることのできる点は、一般によく言われることであるが、変声期などのいわゆる音声障害にある児童・生徒にとっては、器楽活動に参加することによって不名誉な劣等感をいだかせることもなく、十分な自己表現の機会を与えることによって、学習の満足感を持たせることができるということである。ここでもまた、「音楽を愛好する心情」を失わせないということで、大きな教育的効果を示すのである。

以上のような観点でこそ、根元的意味において「歌唱活動を支えるもの」であると言えることができるのではないだろうか。

(3). 器楽表現の特質と「歌う」ということについて

楽器には、人声に比べて、次のような特性がある。

- 音色の多様性
- 音量の自在性
- 音域の広大性
- 表現技巧の多様性¹¹⁾

これらの特性を充分に利用して指導すれば、器楽活動の意義をいかに発揮することができることは言うまでもないことである。しかし、ここで考察したいのは、そのような歌唱表現に対する優位性ではなく、「歌う」ということにおける器楽表現と歌唱表現との有機的な融合についてである。端的に言えば、「歌うということは、呼吸の扱いである」¹²⁾と言えるだろう。また別の言い方をすれば、音楽は、「時間的運動を継続しつつ、それ自体つねにエネルギーを伴って前進する」¹³⁾ものであり、そのエネルギーを演奏者の「意志」によってコントロールする最も重要な部分こそ「呼吸の扱い」に他ならないのである。

この「呼吸の扱い」は、歌唱表現は言うまでもなく、すべての器楽（管楽器はもちろん、打楽器・弦楽器・鍵盤楽器なども含めて）表現や身体表現を支配するばかりか、その創造性の面では、創作活動や鑑賞活動にも大きな影響力を持っているのである。美しい音楽を感じ、表現するエネルギーの原点をつきつめれば、まさに、この「呼吸の扱い」に至るのではないだろうか。そして、その「呼吸の扱い」を学習するという観点で器楽表現の特質をとらえ、「意志のエネルギー」を表出し得るものとなった時こそ、器楽教育の真価が音楽教育の中において高く評価されることであろう。

(4). 器楽活動の学校音楽としての教育的価値

前項において「興味は教育の原動力である」という言葉を引用したが、また「興味を呼び起こすには、学ぶ事柄の重要性（価値）を学習者にはっきり認めさせなければならない」¹⁴⁾という立場からも、まず我々は、器楽教育の価値についてのはっきりとした認識を持たなければならないのである。そういう意味から、ここでは器楽教育の教育的価値を、教育基本法の第1条（教育の目的）に示されている「人格の形成」に求めて、「学習の生活への移行」¹⁵⁾という観点から考察してみたいと思う。

楽器という媒介を通しての自己表現は、学習者の客観的な判断力の育成を無視しては語れないことである。これは、一般に「楽器の作音性」としてよく論じられていることであるが、それも端的に言えば、自分の出している音は自分が望んで（創造性をいかに発揮して）いる音かどうかを、自分の客観的な判断力において認知していなければならないということである。その客観性にもとづいた判断力が、適切な指導によって、学習者自身が創造しうる美的価値観の育成につながり、ひいてはそれが自分が生きることの意味やすべての物事の存在の価値を知ることにつながり、究極的にはそれが「真理の追求」へと進むことによって「人格の形成」への方向づけにもなりうると思えるのである。

楽器という媒介、言い換えれば「道具」を通して何らかの自己表現をするためには、まず自分の精神と肉体とその「道具」に対しての、きわめて冷静なコントロール能力を要するのである。すなわち、楽器を演奏するということは、ただ単に楽器を操作する知識を得るという表面的なことだけではなく、自分自身の精神と肉体をもコントロールする能力を身につけるということでもある。そして、そのコントロール能力によって表現されるものは、創造性に陶冶された

「音」と、その音楽的エネルギーの継続による「楽曲の構成」、すなわち「音楽そのもの」なのではないだろうか。

そうした学習がなされることによって、児童・生徒は自己の精神を開発し自分自身の創造性にもとづいた価値観を見つけていくことができるのである。さらにこれは、楽器という無機的な「道具」に自分の「意志のエネルギー」を投影するという行為の存在によってこそ、容易になされるのではないだろうか。そして、その結果として、そこから「道具」が取り除かれても、そこには精神と肉体のバランスによる豊かな情操が存在するのではないかと考えるのである。

(5). 学校音楽における楽器の選択の原則

学校音楽においては、次の三つの要素が楽器選択の絶対条件であると思われる。

①. 良い音質を持つ楽器であること。——これは、「良い耳の陶冶」¹⁶⁾ということにとっては欠くべからざる要素であるが、ここには取上げて上げなかった「安価であること」という要素との間に大きな矛盾があり、現在の学校教育における経済観念の中でその妥協点を見出すには数多くの問題が存在するであろう。

②. 技巧的に平易であり、かつ表現能力の高い楽器であること。——すべての児童・生徒を公平に教育するためにも、楽器には幅広い適応性が求められるべきであり、奏法的に平易であることはそこに「意志のエネルギー」の投影を容易にし、自己表現が充分になされることによって学習の満足感を与えるということにもつながるのである。

③. 一般性を備えた楽器であること。——「学習効果の転移」の原則にもとづき、他の活動領域との有機的統合を計るためには、その表現方法や奏法に特殊性のある楽器は避けるべきであろう。また、器楽指導の中で重要な位置を占めるアンサンブル活動に適応するための、幅広い柔軟性を備えていることも大切な要素であると言えよう。アンサンブル活動は、クラス授業の中で他のグループの演奏を聴くという作業に適しているということから、鑑賞指導における能動的な創造性の助長に大きな役割を果たすものである。

III. 楽器の活用と教材との関連

以上のように器楽教育の意義をいかに発揮し、その真価を表わすためには、それぞれの楽器がどのような意図のもとに活用されていくべきかを考察する必要があるであろう。ここでは、現在学校音楽の場で用いられている主な楽器をいくつか取り上げて分析してみよう。

(1). 打楽器

「人間が感情を持った時から打楽器は“あった”と考えられる。人間が喜怒哀楽の感情を持った時、それは本能的に動作となって、手を打ち、足を踏み鳴らし、声を発し、口笛を吹いたにちがいない。——(中略)——このようにして、物体を打ち、振り、こすりなどして音を発するものを音楽的素材として使用した場合、我々は、それらを打楽器と呼ぶ。その数は無限に近い。」¹⁷⁾と言われるように、打楽器による自己表現は、発声によるものと同様に人類の持つ自己表現の原点であると言えよう。

打楽器は、少なくともたたけば音は発するという「発音」自体の容易さから、低学年での器楽活動の導入として用いられ、「運動機能と密接な関連のあるリズム教育は、知的発達の度合いから考えても、幼稚園から小学校低学年にかけての時期が最適」¹⁸⁾であるということからも盛んに用いられているが、その本来の特性を充分に活用してはいないのが現状ではないだろうか。

まず、打楽器の無限に近い「音色」の可能性を十分に生かすためには、いかに「発音」が容易であろうとも、そこに音楽的創造性が欠如してはならない——言い換えれば、いかなる場合も「音色」に対して無神経であってはならないのである。そういう意味からも、打楽器にとって大変に不幸なことは、低次元の誤った理念のもとに行われるリズム教育であろう。「リズム指導」と称しながらも、実は単なる「拍子の認識のための道具」としてしか扱われていない場合がそれである。結果として、その表現はきわめて非音楽的なものになってしまうのである。

一般的には、「拍子」と「リズム」とを同義語として扱う場合が多いが、ここでは「拍子」とは、秩序を保って一定時間ごとに刻まれる「拍」の整然とした強点の周期的反復であり、「リズム」とは、「拍」の刻みに乗って進行する旋律の中に潜在する音楽的エネルギーの躍動であると便宜上定義しておきたい。というのは、「拍子」の概念を表面的に指導することは、「強点」を物理的なものとして学習者に認識させてしまう恐れがあるからである。「強点」は、あくまでも心理的なものであって、学習者が柔軟な感性によってそれに反応し表現することで創造性豊かな音楽表現がなされるのではないだろうか。打楽器の指導を、拍子の認識のためにのみ使用するのはいまにも短絡的であり、危険なことであると言わざるを得ないだろう。

下記の楽譜は、ごく最近実際に小学校の教室で観察し採譜したものである。

かっこう 小林純一作詞 ドイツ曲

3	ソ	ミ	}
	ソ	ミ	}
	レ	ド	レ
	ド		

1 カッコー カッコー し ず か に
2 カッコー カッコー し ず か に

①

②

レ	レ	ミ	}
ソ			
レ	レ	ミ	ソ
}			

よ ん て る よ き り の な か
な い て る よ も り の な か

①

②

ソ	ミ	}	}
ソ	ミ	}	}
ソ	ミ	レ	ド
}			

ほ う ら ほ う ら か あ さ ん
ほ う ら ほ う ら か あ さ だ よ

①

②

④の部分は、その小学校で使用していた教科書（第2学年用）に教材として提示されているものである¹⁹⁾。まず、この楽譜どおりに大太鼓・小太鼓・トライアングルの3つの楽器を用いて歌の「リズム伴奏」を児童に演奏させたところ、ある児童の反応としての次のような意見が発表された。「ドン・チャン・チャン・ドン・チャン・チャンの伴奏は、まるで“怒っている”ようで“静かな森のカッコー”の感じがしない」と言うのである。では、どうすれば“静かな森のカッコー”かということ、その児童自身がトライアングルのみを用いて演奏したのが、⑥のリズムである。

この場合、その楽曲が3拍子であることは、ことさらに強調しなくても歌唱活動の中で自然に感得できるものであり、打楽器で拍子を強調することは、学習者にとって何の意味もなく「やらされている」にすぎないのではないかとも思える。

その楽曲の音楽的構成をとらえたうえでの音色作りを前提とした、いきいきとしたリズムの即興的な創作こそ打楽器指導の中心とするべきであって、決して単なる「拍子の認識のための道具」としてのみ用いられることによって、音楽そのものの持つ楽しさや美しさが犠牲になるようなことがあってはならないのである。教材は、リズムに対しての柔軟性を持ってこそ、より豊かな創造性のもとに学習者の音楽表現能力を高めていくことができるのではないだろうか。

そういう意味から、教材としての打楽器の種類も従来の大太鼓・小太鼓・タンバリン・カスタネット・トライアングルを中心としたものばかりではなく、無限に近く存在する無音程打楽器類を積極的に学校音楽の場にとり入れていくべきであろう。

また、鍵盤打楽器を中心とした有音程打楽器類も、前述した「発音の容易さ」などの打楽器としての長所に加えて、旋律や和音を奏することもできることから器楽活動において重要な位置を占めるものであるが、特に鍵盤打楽器において、C. オルフの「シュールベルク理論」にもとづく音板の着脱ができるいわゆる「オルフ楽器」は、そのすぐれた音楽教育理論とともに、創造性を重視した音楽の基礎指導に寄与するところが多く、大いに注目すべきであろう。

「発音の容易さ」は、ともすれば音を創造するうえでの客観性を失わせ、ただ騒々しいだけの打楽器指導に陥りがちであるが、「発音の容易さ」とは、本来「音色を創造することの容易さ」であり、「児童の感性の豊かさを無限に反映できる柔軟性」であることも忘れてはならないことであろう。

(2). ハーモニカと鍵盤ハーモニカ

これらの楽器も、「発音の容易さ」と比較的簡単な構造で小型軽量であることから、教育楽器として盛んに用いられているものである。

①. ハーモニカ——一時期の大流行のせいもあって、比較的早い時期から教育楽器として用いられ、現行の小学校学習指導要領にも第1学年から用いるように指示されているが、現状では他の教育楽器の優位性におされて次第に用いられなくなっているようである。

それは、前述の「楽器選択の原則」にあげた「一般性を備えた楽器であること」の条件を欠くことが第一の原因であると考えられる。「一般性に欠く」ということは、すなわち「学習効果の転移」の可能性が低いということでもある。その最大の原因は、この楽器が「吹くだけでなく、吸うことによっても発音する」ことであろう。(ホルン・ハーモニカは吹くことによってものみ発音する)。息を吸うことによって音を出す楽器はハーモニカだけであり、その特殊性からは他の楽器や歌唱などの音楽表現との間に奏法的共通点はなく、前述の「歌うということは、呼吸の扱いである」という観点からも他の音楽学習への転移はあまり期待できない。

また、呼気の圧力をコントロールすることは比較的容易にできても、吸気の圧力をコントロールすることは大変困難なことである。したがって、吹く時と吸う時によって音量の強弱のムラが起きやすく、なめらかな演奏が困難なうえに、特にアーティキュレーションの操作などは至難の技である。以上のようなことから、ハーモニカは「発音が容易」ではあっても、「技巧的に平易である」とは言えないだろう。そういう意味では、ハーモニカ自体の楽器としての価値は認めるにしても、小学校低学年用の教育楽器としては不適当であると言わざるを得ない。

②. 鍵盤ハーモニカ——上記のようなハーモニカの教育楽器としての欠点を解消し、その「発音の容易さ」に吹奏楽器としての一般性を持たせたうえに、鍵盤による演奏で学習の効率と効果を生かすために近年になって登場したのが、この鍵盤ハーモニカである。この楽器は、以上のような教育楽器としてのすぐれた機能を持ち、その指導法によっては多大の学習効果が期待できることから、現在ではハーモニカにかわって小学校低学年からの器楽指導に盛んに活用されており、今後の学校音楽におけるその占める位置は大変に大きいものとなるのではないかと思われる。また、鍵盤がピアノやオルガンなどのような他の鍵盤楽器に比べて小さめであることには多少の不満が残るが、本体は小型でありながらも音域の拡大化が可能であることと低学年児童の小さな手指で奏することなどを考え合わせれば、それもひとつの利点であると言わざるを得ないであろう。

鍵盤ハーモニカの大きな魅力は、その鍵盤による学習が音階・和音・調性などの理解に大いに役立ち、あらゆる意味で他の学習領域への転移が期待できることは言うまでもなく、特に息によって吹奏するということがもたらす豊かな音楽表現への教育的効果であろう。

そのためには、呼吸法とタンギングの指導への配慮が、この楽器の特性を十分に活用するための重要な役割を持つことを見のがしてはならないのである。下記の楽譜（小学校1年生用）はその一例である。²⁰⁾

きらきらぼし フランス民謡

♩ = 112~120

打鍵
① 息

打鍵
② 息
タンギング

♩ = 112~120

この曲をノン・レガートで演奏しようとする場合、大きく分けてA・Bの二通りが考えられ、よく訓練されたコントロール能力によれば、双方とも結果的にはほとんど同じアーティキュレーションで演奏されるであろう。しかし、小学校低学年の児童にはAの打鍵のみによる奏法は困難であり、極端に表わせばA'のようになりがちである。このようなアーティキュレーションを児童自身の意志のもとに演奏するのならまだしも、自分の意志に反して楽器のコントロールができず、またその状態を客観的に認識できないとすれば、楽器の特性を生かした器楽指導であるとは言えないであろう。ところが、これをBのようにタンギングを用いて演奏すれば、意図したアーティキュレーション（ここでは、ノン・レガート）を容易に表現でき、そうすることによって音楽表現に対するコントロール能力をより伸ばして、先に述べた「器楽活動の教育的価値」を充分果たし得るものとなるのである。

また、下記のような楽譜（小学校3年生用）の場合は²¹⁾、打鍵のみによる正確な演奏は困難であるうえに音楽表現上の明確さを欠く原因となり、タンギングの必要とその利点を感じざるを得ないであろう。

アチャ バチャ ノチャ
 (魚つりの歌) ラップランド民謡

♩ = 120-132

さらに、シングルタンギング (tu tu……) のみではなく、ダブルタンギング (tk tk……) も活用すればより一層表現力の幅を広げることも可能となってくるだろう。

しかし、スタッカートにおいては、右上の楽譜のように²²⁾、タンギングによる奏法(A)ばかりではなく打鍵によって軽く音を切る奏法(B)も良い効果をもたらす場合もあり、その楽曲の求めるところによって「吹奏楽器的奏法」と「鍵盤楽器的奏法」とを適宜に使い分ける工夫も必要であると言えよう。

アマリリス

♩ = 100~108 フランス民謡

(注)

* スラーは、筆者が便宜上つけ加えたもの。

☒ この部分は、息の圧力を保持した状態で、歯のうらに舌をつけたままにしておく。

以上のように、この楽器は「吹奏楽器としての機能」と「鍵盤楽器としての機能」とを備え、その二面性がその最大の魅力となっているのであるが、総じて鍵盤ハーモニカは「学習楽器」²³⁾としては鍵盤楽器の要素を重要視し、「演奏楽器」²³⁾としては吹奏楽器の要素を重要視するべきであろうと思われる。

そこで、この楽器を「演奏楽器」として扱うには、前述のタンギングなどのアーティキュレーションの操作だけではなく、呼吸の扱いも大切なものとなってくる。この「呼吸の扱い」によってこそ音楽の表情が豊かになり、すべての音楽を「歌う」ことができるのである。これは、歌唱表現の指導とも密接なつながりを持つ器楽指導の最大のポイントであると言えるだろう。つまり、歌唱活動と器楽活動との相違を声帯と楽器、または言葉の有無などで論ずるよりも、その「呼吸の扱い」によって、双方の接点を求めていく方がより賢明ではないかと考えるのである。すべての音楽活動は、何らかの形で「歌う」ことによって感覚的に共通し、端的に言えば、それらはすべて「呼吸の扱い」によって支えられていると言っても過言ではないだろう。

また、この楽器は自然なヴィブラートの表現が容易にできるということも忘れてはならない長所であろう。しかしその発展が「学習楽器」としてのみであったことや、その歴史も浅いことなどから音質・音程・和音の響きなどに未完成な点が多く、今後の改良と高品質化に大いに期待するところである。

(3). リコーダー

教育楽器としてのリコーダーは、すでにその指導法も十分に研究され、学校音楽の中でも器楽活動の大きな部分を占めているようである。しかし、そのリコーダー指導もより発展するためには、ある意味ではその転換期を迎える時が来ているのではないだろうか。

それは、まず「演奏楽器」としての本来の芸術性の高さを今こそ再認識するべきではないかということである。つまり、単に「学習楽器」として一時期を通り過ぎるだけの楽器にしてはあまりにも惜しいほどの芸術的に完成された楽器だからである。「発音が容易」なうえに音色も美しく、安価に購入できて、独奏用としてもアンサンブル用としても使え、学習者が一生楽しめる楽器なのである。今こそ、このリコーダーの「演奏楽器」としての真価を伝える音楽教育がなされるべきであり、それによって学習者に音楽演奏の真の楽しさを体験させる機会を与えるべきではないだろうか。

そのためには、ここに基本的概念のひとつの転換を望みたい。まず、現在おもにソプラノ・リコーダーで用いられているドイツ式（これは、1920年代にドイツで教育用に開発されたもので、ソプラノ・リコーダーのハ長調の運指を簡単にすることがその目的であるが、他の調性においては逆に複雑になる場合が多く、しかも音程や響きが悪くなる）を、完成されたシステムを持つ本来の楽器であるバロック式（イギリス式）に入れかえるべきであると考え。指導法さえ適切であれば、たった1ヶ所のクロス・フィンガリングなどは特に困難なことではなく、価格的にまったく同じであれば、学習者には最初から「本物」を与えるべきであろう。

楽器の持つ能力の高さを認めてこそ、真の「学習への興味と関心」がおこるのであり、また、性能的に上限の低い楽器では学習の満足感が十分に満たされないのではないだろうか。

また、後に他の楽器（アルト、テノール、バスなど）に持ちかえるためにも、バロック式の方が有利であろう。もし右手小指の操作にどうしても無理があるということであれば、小学校学習指導要領に示されているように第3学年から用いなくても、1～2年後の第4学年あるいは第5学年からでも決して遅くはあるまい。またその方が、早期において不合理な方法を用いるよりは賢明ではないかとも思われる。

さらに、上述の導入の時期に対する考え方をふまえて、もうひとつの概念の転換を企てるとすれば、小学校音楽へのアルト・リコーダーの進出であろう。現在、リコーダー指導への導入としては、ソプラノ・リコーダー（そのほとんどはドイツ式である）のみが使用されているが、これは、楽器の大きさ（児童の発達上当然考慮されるべきであるが）と経済性がその最大の理由であると思われる。しかし、リコーダー属においてはその中心となる楽器は本来アルトであり、その音色や音程のコントロール性の良さではソプラノより優れているのである。

アルトの持つ柔らかい豊かな音質こそ、リコーダーの入門期にまず最初に吹く楽器の条件であり、「美しい音を持つ楽器は、それ自体が指導力を持っている」²⁴⁾と言われるように、楽器を良い音質とイントネーションで演奏することこそ「良い耳の陶冶」への最良の方法であると言えよう。

以上のような考え方を合わせて、ここに理想的なリコーダー指導の導入の方法を述べれば、それは、バロック式のソプラノ・リコーダーとアルト・リコーダーの同時導入であろう。C管のソプラノとF管のアルトを同時導入することによって、順次導入による運指の学習の混乱を防ぎ、学習者の他の音域のリコーダーへの移行を楽にすることができるのである。

リコーダー学習の真髄は各音域の同属楽器によるアンサンブル活動であり、その準備のため

にも、C管とF管の双方をバロック式の楽器で学習するのが望ましい方向であろうと思われる。

IV. ま と め

最初に述べたように、小・中学校の学習指導要領において音楽科の目標として示されている「音楽を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う」ことと、教育基本法において学校教育の目的とされる「人格の形成」とのかかわりを、器楽教材を通して考察することが本稿における課題である。

器楽教育の深化が学校音楽に求めるものは、学習者自身の中から客観的判断力に支えられて生まれてくる価値観の意識を、より高次元なものへと指向させる、創造的な「意志のエネルギー」の教材への投影であると言えよう。音楽表現は、常に自分の「音」を自分の耳で客観的に判断するという行為によって成立するものであり、その客観性の芽生えに器楽指導は大きな役割を果たし、客観性に支えられた判断力こそが、価値観の創造を可能にするのである。

この音楽表現における客観性については、その言葉の定義のしかたの相違によっては、個性＝主観性であるという反発も招きかねないが、ここでは客観的素地の上にこそ本当の意味での音楽への感情移入が可能であり、その感情そのものが主観的要素であることによってこそ、その音楽表現が個性を発揮できると考えるのである。そういう意味から、ここでは普遍的価値判断能力＝客観性であると言ってもさしつかえないだろう。

また、「音楽は、時間的運動を継続しつつ、それ自体つねにエネルギーを伴って前進する」という言葉を前項において引用したが、その観点から見て、音そのものがそれを表現する人間の「意志」であるとするれば、音楽は「意志のエネルギー」によって表現されるものであると言えよう。そして、この「意志のエネルギー」こそ創造性の原点であり、価値観の具現化されたものであり、その源は楽器をも含む広い意味での音楽教材による「音楽そのもの」への働きかけでなければならないのである。その意味からも、器楽教育においては、表面的な技術の指導ではなく「音楽そのもの」を指導するべきであり、そのためには、楽曲の音楽的構成を全景的視野のもとに表現し享受する能力を育てる指導も重要なものとなってくるであろう。

以上のような考察の過程から、学習者自身が「音楽そのもの」に積極的に働きかける「音楽的行為」は、普通教育における音楽教育の場にも欠くべからざるものであるという結論を得るとともに、それを実現するための障害となる諸問題を解決することが今後の研究課題であるとして、この器楽教材論（1）を、筆者の以後の器楽教材論の序章とするものである。

最後に、この小論は器楽教育的観点から音楽教育・音楽教材のあり方を考察したものであり、ある意味では一面的な部分もあろうが、決して他の活動領域を軽視するものでも器楽教育万能を唱えるものでもないということを、誤解のないよう付記しておきたい。

《引用文献》

- 1) 大学音楽教育研究グループ：音楽科教育 p. 13 教育芸術社（昭和54年）
- 2) 同上書 p. 13
- 3) 同上書 p. 13
- 4) 柳生力：感受性はどこへ p. 250 音楽の友社（昭和49年）
- 5) ジェームス・L・マーセル：音楽教育と人間形成 p.328（昭和42年）
- 6) 同上書 p. 325

- 7) 同上書 p.326
- 8) 供田武嘉津：音楽教育学 p. 166 音楽の友社 (昭和50年)
- 9) ジェームス・L・マーセル：上掲書 p.297
- 10) 同上書 p. 299
- 11) 大学音楽教育研究グループ：上掲書 p.13
- 12) 東京教育大学附属小学校初等教育研究会：教材と音楽的能力の発達 p. 68 泰流社
(昭和56年)
- 13) 供田武嘉津：上掲書 p. 44
- 14) ジェームス・L・マーセル：上掲書 p. 285
- 15) 同上書 p. 301
- 16) 供田武嘉津：上掲書 p. 151, 156, 167
- 17) 網代景介・岡田知之：打楽器事典 p. i 音楽の友社 (昭和56年)
- 18) 供田武嘉津：上掲書 p.65
- 19) 池内友次郎・石井歆他11名：小学音楽 2 p. 6 教育出版社 (昭和54年, 検定)
- 20) 市川都志春他 5名：小学生のおんがく 1 p. 28 教育芸術社 (昭和54年, 検定)
- 21) 市川都志春他 5名：小学生のおんがく 3 p. 6 教育芸術社 (昭和54年, 検定)
- 22) 市川都志春他 5名：小学生のおんがく 4 p. 8 教育芸術社 (昭和54年, 検定)
- 23) 東京教育大学附属小学校初等教育研究会：上掲書 p. 96
- 24) 柳生力：上掲書 p. 53, 64, 93