

器楽教材論（II）

——音楽教育の原点における技術の位置づけを考える——

A Theory of Teaching Materials in Instrumental Education（II）

北山 敦康

Atsuyasu KITAYAMA

（昭和58年10月11日受理）

I. はじめに

昨年度の小論「器楽教材論（I）——器楽教育の深化を求めて——」においては、現在の器楽教育・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、器楽教育の持つ役割を音楽教育の目標や学校教育の目的の中で論じ、器楽教育の深化が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来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していくつかの例を示し、その「意志のエネルギー」のコントロール能力を育てることによって「音楽そのもの」へ積極的に働きかける「音楽的行為」はあらゆる音楽教育の場に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いる。

今回の小論では、それらの諸問題の中から「技術の位置づけ」を取り上げて、それを音楽教育の原点を探るという論点で考察を試みようと思っている。

音楽教育の目的は、時代によってその意味合いが多少異なっているにせよ、概ね「人格の形成」（ある時代においては、それも「国家の形成」や「社会の形成」ということへの手段としての意味合いが強かったと判断される）を求めていたと言っても差支えないであろう。

しかし、音楽教育における「技術の位置づけ」は、音楽教育の歴史の中で常にその目的論と密接な関係を持ちながら変遷し、あらゆる歴史の場面で多くの論争がなされて来たものであった。

本稿では、現代社会における音楽と音楽教育とのかかわりから問題点を提議し、その解決への手がかりとして音楽教育の歴史の中での「技術の位置づけ」を分析することによって、音楽教育の将来像とそこに求められる「技術の位置づけ」はどうあるべきかということを検討していくつもりである。

近年の音楽教育の技術指導における問題点は、発展した器楽活動が「部分的な技術を一方的に指導する場所」¹⁾として批判されているように、誤った認識のもとで「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」²⁾がなされていることである。

しかし、「技術のむずかしさの大半は、間違った指導法のために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」³⁾のものであり、その意味からも「技術の位置づけ」はそれを音楽教育の原点に回帰させることによってこそ解決すべきものであろう。

II. 現代人の音楽に対する意識調査に見る音楽教育の実態

我々はとかく学校教育としての視点からのみ音楽教育の機能をとらえがちであるが、実は児童・生徒にとっては、学校音楽は環境をとりまくあらゆる音楽の一部であるという事実は認めざるを得ないであろう。そしてそのような音楽環境の中で、彼らは生活の中に音楽をどのように位置づけ、さらに音楽教育はそこにどのように機能しているのであろうか。

音楽教育の原点を探り、その「技術の位置づけ」を求めらるうでこれらの事柄は非常に興味深いものであり、それは無視してはならないことでもある。

以下の資料は、NHK放送世論調査所が昭和56年10月に実施した調査結果をもとにしており、この調査は下記のような方法で行われ、実態調査として高い信頼度を持つものと判断される。

〈調査の概要〉⁴⁾

1. 調査時期 昭和56年10月3日(土)・4日(日)
2. 調査相手 全国の300地点から無作為に抽出した7歳以上の国民3,600人
3. 調査方法 個人面接法
4. 調査有効数(率) 2,841人(78.9%)

NHK放送世論調査所はこの結果を「現代人と音楽」と題して公刊(日本放送出版協会・昭和57年)しており、本章ではこれらの40問に及ぶ調査結果から音楽教育との接点が存在すると思われる興味深い部分を引用した。(注: サンプル構成は巻末を参照。)

(1) 音楽を愛好する心情

「あなたは、音楽がどの程度好きですか」⁵⁾という質問に対する結果が図1であり、この中から「音楽が非常に好き」という人の率だけを取り出して年層別にみたのが図2の折れ線グラフである。さらに、「あなたが、いちばん音楽に熱中したのは、何歳ぐらいのころですか」⁶⁾という質問に対する結果が、図2の棒グラフである。

図1⁷⁾

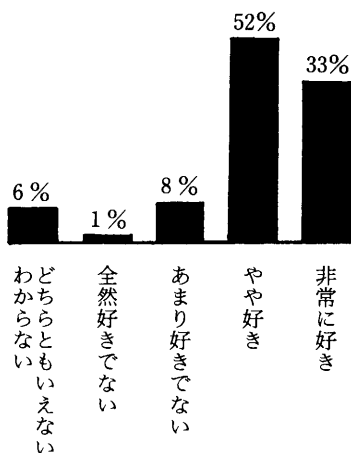
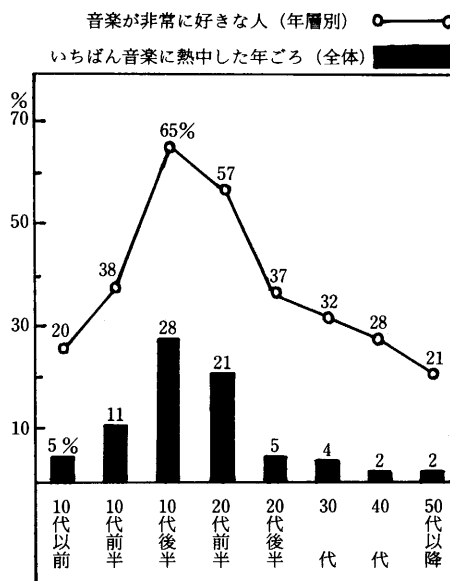


図2⁸⁾



ここで、図2のグラフから判断されることは、戦前・戦中・戦後のいずれの世代においても、音楽を愛好する年ごろはほぼ同じであり、世代を超えたものであることが示されている。

「発達心理学的にみて——(中略)——若者の心の奥底に芽生える不安、まずこれが音楽と若者を結びつける」⁹⁾と考えるのが自然であって、このことは、同調査の「あなたは日ごろ、音楽を聞いていないと落ちつかないと感じていますか」¹⁰⁾という質問に、「そう思う」と答えた人中でも、この10代後半から20代前半が他にぬきん出て高い比率を示すことが証明している。ちなみに、「あなたが、そのころ音楽に熱中した(音楽に熱中している)のは、何がキッカケになったと思いますか」¹¹⁾という質問に「先生の影響で」と答えた人は、全体で4.6%と極めて低く、音楽教育のあり方を考えさせられるものであるが、その中でも、児童・生徒の年層である7～14歳では9.2%と最高率を示していることがせめてもの救いであると言えよう。

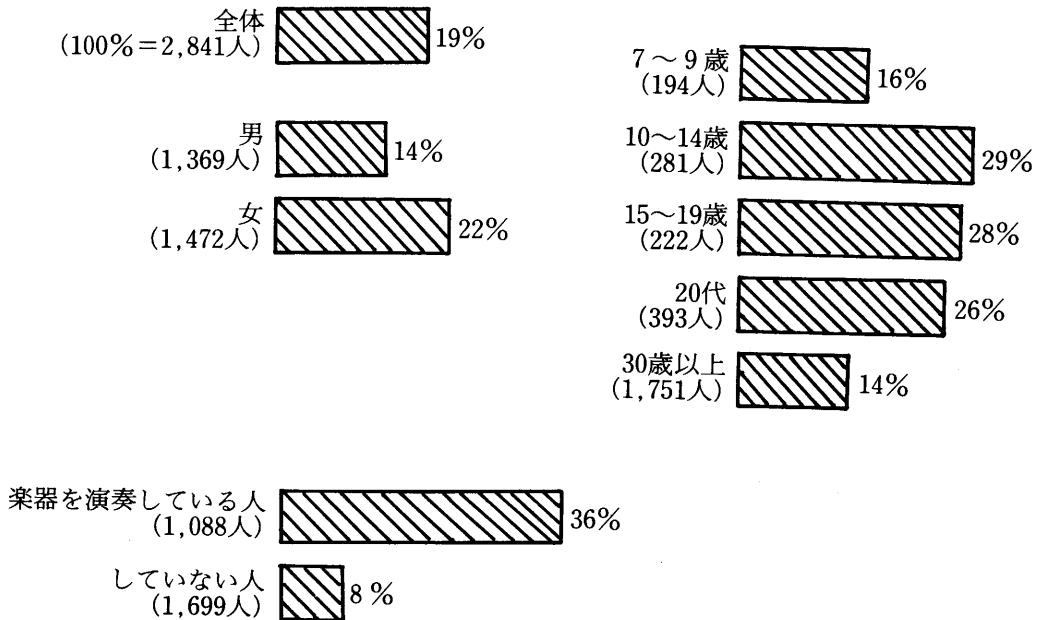
このことは、音楽教育はただ単に「音楽を愛好する」ことを目指すことよりも、「音楽性を培う」ことによってその「心情」を育成してこそ本来の目標を達成でき、またそうすることによってこそ社会環境をとりまくあらゆる音楽の中で「音楽」として位置づけられるのであるということを示唆していると言えるだろう。

もちろん、その「音楽性を培う」ためには、音楽教育における「創造性」や「技術の位置づけ」がどうあるべきかが重要な問題であることは言うまでもない。

(2) 読譜能力の実態

図3は、「あなたは音符を見ただけで、そのメロディーを口ずさむことができますか」¹²⁾という質問に対する結果を棒グラフにしたものである。

図3¹³⁾ 音符の読める人(性・年層別)



この調査結果もまた非常に興味深いものである。「音符が読める」と自認する人が、全体の19%であることは、歴史的見地からも納得できるが、少なくとも読譜能力が「ある」ことを前提に行われている音楽教育の最中にある10~14歳の年層の29%という数値は、音楽教育に携わる者としてはゆゆしき事態であると思わなければなるまい。

また、「楽器を演奏している」と答えた人の中でも「音符が読める」人の率は36%である。「もともと読譜とは、楽譜を通して音楽を理解するための方法であって、読譜そのものは音楽ではない」¹⁴⁾し、音楽を楽しむ上での読譜能力の必要の有無に対する論議は数々あろうが、少なくとも、読譜能力があれば音楽をより楽しむことができるであろうことは想像に難くないことである。

いずれにしても、音楽教育において読譜指導は無視してはならないことであろう。「まして、学校ばかりでなく生涯の教育の必要が叫ばれる今日、社会での音楽生活の基盤となる読譜指導の重要性はいつそう強まっていると考えるべきだろう。事実、読譜法の歴史をたどってみても、——(中略)——いずれも民衆への音楽普及の方法としてなされたものであって、いわば広い意味での音楽教育法の一環として生まれている」¹⁵⁾のである。

(3) 器楽活動の実態

図4は、「あなたは、ご自身で、楽器を使って演奏していますか」¹⁶⁾という質問に対する結果で、約38%の人びとが「たまに」も含めて、「演奏することがある」と答えている。

また、表1は、上記の回答の中からよく演奏されている楽器のベスト3を各年層ごとに示したものである。

図4¹⁷⁾ 楽器を演奏している人 (性・年層別)

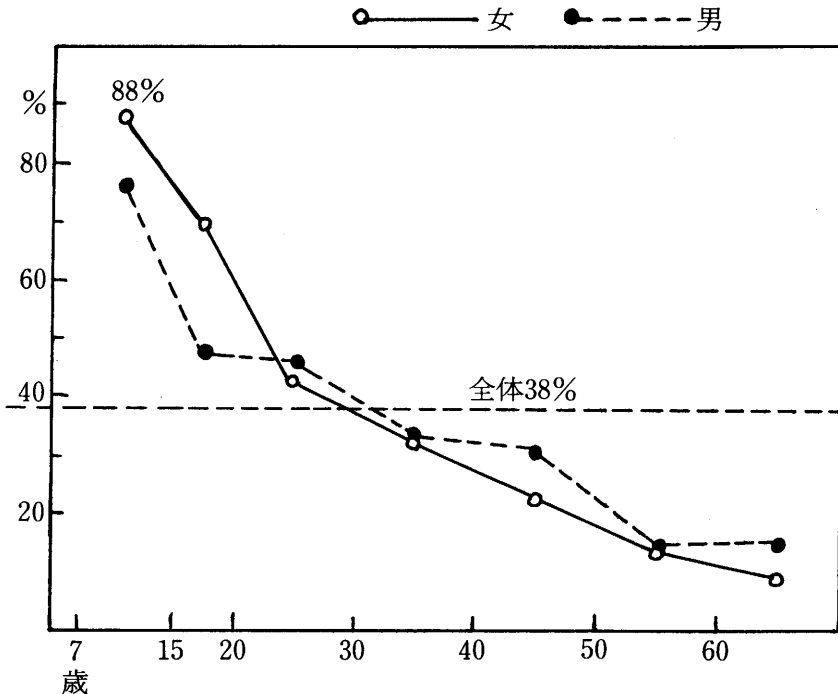


表1¹⁸⁾ よく演奏している楽器ベスト3 (年層別)

全 体	7～9 歳	10～14 歳	15～19 歳	20～24 歳	25～29 歳	30～34 歳	35～39 歳	40～44 歳	45～49 歳	50～54 歳	55～59 歳	60 代	70代以上
ハーモニカ 15%	ハーモニカ 57	リコーダー 58	ギター 30	ギター 26	ギター 24	ギター 15	ギター 13	ハーモニカ 12	ハーモニカ 12	ハーモニカ 5	ハーモニカ 8	ハーモニカ 7	ハーモニカ 2
ギター 12	リコーダー 30	ハーモニカ 34	ピアノ 23	ピアノ 20	オルガン 10	ハーモニカ 11	ハーモニカ 12	ギター 10	ギター 8	ピアノ 3	ピアノ 4	三味線 4	三味線 2
ピアノ 11	オルガン 28	ピアノ 26	リコーダー 12	ハーモニカ 9	ピアノ 10	オルガン 9	ピアノ 9	ピアノ 7	ピアノ 6	オルガン 2	オルガン 3	琴 3	尺 八 1

図4・表1に示された調査結果を、前出の図2や図3と合わせてみると、次のようなことが推察される。

- ① 楽器を演奏する人の多くは、小・中学生で占められるが、彼らは「音楽が非常に好き」である率が高くはない。当然、使用している楽器は学校の授業で用いるハーモニカとリコーダー、そして「おけいこごと」でのピアノとオルガンが中心となる。
- ② 音楽に「熱中」する時期である10代後半と20代前半の若者たち、そして20代後半と30代の人びとは、ギターが中心となる。しかし、ギター全盛とは言っても、これは、クラシックやジャズやロックなどのようなギター本来の楽器としての楽しみに用いられるよりは、コードをおさえてのストロークやアルペジオによる歌の簡易伴奏用として使われている場合が多いだろうということが、図3の結果からも想像できる。
- ③ 高年層にハーモニカを演奏する人が多いのは、戦前のハーモニカ・ブーム（これは、単に流行だけではなく、当時の楽器の普及度なども当然影響しているが）の名残りが反映されているものと考えられる。

……………以上のことから、器楽指導に限らず、音楽教育が少なからず義務的一過性を持って学習者に接しているとすれば、早急にその改革がなされるべきであろう。

なぜなら、読譜能力や表現能力なども含めたあらゆる意味での「音楽性を培う」ことは、「社会での音楽生活の基盤」¹⁹⁾として今や重要な使命を受け持っているからである。

III. 音楽教育史における音楽教育の目的観と技術観の変遷

次に、音楽教育が学校教育としての理論的体系を持つようになった明治初期から、その目的観と技術観の変遷を小学校教育を中心に探してみよう。

我が国の音楽教育100年の歩みは、太平洋戦争の終結を境に、戦前・戦後で大きく二つに分けることが最も適切であろう。

(1) 明治期～太平洋戦争終結

近代国家としての歩みを始めた明治政府は、「富国強兵」の政策のもとに教育の組織化・近代化を進めるべく1872年(明治5年)に学制を頒布し、「唱歌」なる科目を「当分のヲ欠ク」としながらも下等小学校に設けている。この後1879年(明治12年)に文部省内に音楽取調掛が設置されて実質上の「唱歌教育」が開始するまでに、当時の音楽教育促進者たちが政府当局を理解させるために提唱した音楽教育の目的論(と言うよりは、「音楽教育の効用(功力)」とも言うべきものであるが)は、概ね次のようにまとめられよう。

『唱歌教育は、発声を良くして発音を正し、肺臓を強固にし、気分を爽快にすることによって児童の心身を健全なものにする。また、静かに考える習慣をもって冷静なる判断力を磨き、礼儀正しく温厚で愛国心の豊かな国民を育てることができる。さらに、社会に善良な娯楽を与えることによって風俗を高尚なものへと導くこともできるのである。』

さらに、1881年(明治14年)に音楽取調掛によって編纂された「小学唱歌集」の緒言にも「凡ソ教育ノ要ハ徳育智育体育ノ三者ニ在リ而シテ小学ニ在リテハ最モ宜ク徳性ヲ涵養スルヲ以テ要トスヘシ今夫レ音楽ノ物タル性情ニ本ツキ人心ヲ正シ風化ヲ助クルノ妙用アリ(後略)」と述べられているように、当時の音楽教育の目的観は、儒学的道徳思想にもとづいている。

そして、1891年(明治24年)の小学校教則大綱に、「唱歌ハ耳及発声器ヲ練習シテ容易キ歌曲ヲ唱フルコトヲ得セシメ兼ネテ音楽ノ美ヲ弁知セシメ徳性ヲ涵養スルヲ以テ要旨トス」と記され、1900年(明治33年)の小学校令施行規則にも、「唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フルコトヲ得セシメ美感ヲ養ヒ徳性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス」と見られるように、「音楽美を感知し、平易な歌曲を歌えるようにする」ことにその技術観が代表されている。

こうして、1907年(明治40年)の小学校令の改正によって「唱歌」は尋常小学校に必修科目として示され、大正期以降には「それまでの唱歌(教育)にたいする批判を基礎にはじまった」¹⁹⁾童謡創成の運動や日本歌曲の隆盛によって大きく発展していくのだが、昭和初期の軍国主義の台頭によって、音楽教育はその転換を余儀なくされるのである。

そして、太平洋戦争突入を直前にした1941年(昭和16年)に国民学校令が公布され、軍国主義的教育理念にもとづいて「芸能科音楽」が発足されたのである。

その目的観は、「芸能科音楽ハ歌曲ヲ正シク歌唱シ音楽ヲ鑑賞スル能力ヲ養ヒ国民的情操ヲ醇化スルモノトス」と示され、「まさしくそれは、〈音楽〉〈習字〉〈図画〉〈工作〉〈家事〉〈裁縫〉などの技能を通して〈行〉の精神を培い、もって〈皇国ノ道〉に邁進する人間の形成を目指したのであった」²⁰⁾もちろん、その中心となる教材は歌曲によるものであったが、それによって児童の戦争に対する士気を鼓舞するなどの軍事的精神教育が行われていたり、聴感訓練などは軍事目的のものであるなど、音楽教育の本質とは全くかけはなれたものであった。

しかし、音楽の演奏技術の習得を、その困難を乗り越えて身につける精神修養の手段として考える技術観は、現在の音楽教育においても我々がしばしば遭遇するものであり、一概に否定できることではないが、「技術」を音楽以外のものを身につける手段として位置づけるよりは、音楽そのものを目的とする所に位置づける方が、より自然な姿ではないだろうか。

(2) 戦後の昭和期

太平洋戦争の終結によって、我が国の音楽教育はあらゆる意味での大転換期を迎え、その理念も、「戦前と対比すれば、——(中略)——道徳教育から音楽美の教育へと変化し」²¹⁾「教授中心から学習中心へというような考えが導入され」²²⁾たのである。

また、その内容も「唱歌教育」から「音楽教育」へと変わることによって、「平易ナル歌曲ヲ唱フルコトヲ得セシメ」るだけでなく、楽器を演奏したり、音楽を鑑賞したり、曲を創作したりという幅広い音楽経験を求める方向へと変わっていったのである。

戦後の音楽教育は、その指針となる「学習指導要領」を中心に展開され、1947年(昭和22年)の発行から4回の改訂を経て現在に至っており、その内容も、少しずつではあるが時代とともに変わって来ている。そこで、これらの「学習指導要領」を、時代を追ってその目的観と「技術の位置づけ」とを中心に見てみよう。

● 1947年(昭和22年):学習指導要領(試案)——第1次学習指導要領

「音楽教育は情操教育である、という原則は今も昔も少しも変わっていない。しかし、その意味の取り方は従来は必ずしも正しい方向にあったとはいえない。」という戦前の音楽教育の反省にもとづき、その本質は「音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性を養う」ことを新しい音楽教育の目標として掲げ、「純正な音楽教育」を求めているのがこの学習指導要領の最大の特徴であろう。

従来の「手段」としての音楽教育から「目的」としての音楽教育への脱皮として、「社会的効用」としての副次的道徳心の養成を認めてはいるものの、「技術は、音楽における極めて重要な要素をなすものであるから、音楽の理解・感得をなすに当たっても、技術的な裏付けがあってはじめて、十分にその成果を期待し得るのである。」と技術の重要性を述べ、音楽の要素(リズム・旋律・和声)や形式・構成、さらには音楽の解釈までを上げて、進歩的・科学的な音楽教育を求め、「みずから音楽することこそ音楽を知る最も正しい且つ早い道である。」として学習領域を「歌唱」・「器楽」・「創作」・「鑑賞」と定めている。

中でも「器楽」においては、「音色に対する理解」と「合奏」を強調していることや、「音楽美の教育」を「音色」に求めている点において興味深いものである。

この学習指導要領(試案)は、占領軍政下におけるもので進歩的理想主義として多くの批判もあり、以後の改訂によって少しずつ変化をしていくものの、音楽教育の理想をその現実における障壁を無視した形(つまりそれは、未知のものであるから)で述べている点において、音楽教育の原点を探る意味で高く評価できるものであろう。

その意味でも、「技術」に関する論議はこれから始まるのである。

● 1951年(昭和26年):学習指導要領改訂(試案)——第2次学習指導要領

この学習指導要領の改訂では、昭和22年のものと根本的な考え方はほぼ同じであるが、その内容は大きく変わっている。

まず、音楽教育の目標に「音楽経験を通じて、深い美的情操と豊かな人間性とを養い、円満な人格の発達をはかり、好ましい社会人としての教養を高める。」とあるように、前回の「純正な音楽教育」による「音楽美」を求めるものから「経験」を積むことによる「社会的効用」の面が求められる、いわば「道徳教育」的な側面が重要視され、「音楽美」を求めるための「技術」の面が影をひそめていることが最大の特徴であろう。

また、学習領域も「歌唱」・「器楽」・「鑑賞」・「創造的表現」・「リズム反応」の五領域が示され、その内容も「音楽の要素(リズム・旋律・和声)」とされるものの中から「リズム」が「それらの要素の中でいちばん底を流れる根本的なもの」として特に強調され、器楽をはじめとする各領域の中で重要視されていることは、器楽に対しては「音色」を重要視した前回の学習指導要領と比較して興味深いものであろう。

これ以後、児童の発達段階に即するという意味で、小学校の音楽科では「リズム指導」が大きな部分を占めていくのであるが、その実態は「リズム指導」と言うよりは「拍子の認識のための指導」に終始している場合が多く、この弊害は、拙著「器楽教材論(I)——器楽教育の深化を求めて——」の第三章に述べてあるような状態で現在に至っているのである。

また、音楽の「経験」とともに、その「喜びや楽しさ」を知ることが目標の一部として強調している点も、前回の学習指導要領には見られないことであり、より実践的なものを目指していることがうかがえる。

● 1958年（昭和33年）：学習指導要領改訂——第3次学習指導要領

この学習指導要領から、「試案」の文字がなくなり法的拘束力を持つようになると同時に、より「道徳教育」的色彩が濃厚となり「音楽美の教育」の側面はさらに大きく後退するようになったのである。このことは、「音楽経験を豊かにし、音楽的感覚の発達を図るとともに、美的情操を養う。」とする総括目標の中で、「態度や習慣を養う」ことが強調されたその文面から推察できよう。

教育基本法の「目的」とされる「人格の形成」のためには、「態度や習慣を養う」ことも必要であり、音楽学習はその格好の手段かも知れないが、やはり音楽教育は、音楽そのものの美的（創造的）な享受や表現を通してこそ「人格の形成」に結びつくべきものであろう。

この学習指導要領では、学習領域を、「歌唱」・「器楽」・「創作」・「鑑賞」の四領域とし、「態度や習慣を養う」ことのために「鑑賞」が重要視され、前回のものと同じく各領域とも「リズム」が音楽の要素の主たるものとして強調されていることや、「共通教材」が設定されたことが、その内容的な特徴である。

● 1968年（昭和43年）：学習指導要領改訂——第4次学習指導要領

総括目標に「音楽性をつちかい、情操を高めるとともに、豊かな創造性を養う」とされているように、この学習指導要領においては「創造性」あるいは「創造的表現」ということが強調されていることと、「音楽性をつちかう」ことを目的に、従来の「歌唱」・「器楽」・「創作」・「鑑賞」に加えて「基礎」の領域が設定されていることが注目される。

ともすれば、音楽教育の本来の姿を見失いがちであった前回の学習指導要領に対して、このことは、ある意味で画期的な改革であると言えよう。

しかし、「基本的技能」の「習熟」による「創造的表現能力」をめざしたこれらの内容も、本来「音楽美」を求めるためにあるべき「技術の位置づけ」を、音楽そのものとは無関係の「技術のための技術」にはしらせて、「技術」に対する偏見のもととなり、最大の目標であるはずの「創造性を養う」ことの障害となって、画期的な実践法による「わらべうた」を出発点とする日本の伝統音楽の指導までが、本来の理想のように進展し得なかったことは、まことに残念である。

結果として、「基礎」は他の領域との有機的な関連性を持たずに指導されがちになり、「リズム指導」に至っては、前述のように「音楽エネルギーの躍動」としてではなく、「拍子の認識の手段」として独り歩きをするという弊害まで起きて来たのである。

● 1977年（昭和52年）：学習指導要領改訂——第5次学習指導要領（現行）

技術偏重の音楽教育への反省と各学習領域の有機的統合を目的に改訂され、3年後の1980年（昭和55年）から全面実施された現行学習指導要領は、その「目標」に「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽性を培うとともに、音楽を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う。」とあるように、学習領域を「表現」と「鑑賞」との二領域に整理統合し、「音楽美」に対する「興味」や「関心」や「意欲」を育て、「音楽を愛好する心情」により一層の重点を置くことによって「情操教育」を達成しようとする、極めて簡素でゆるやかなものになっている。

学習指導要領の簡素化は、とりもなおさず音楽教育の水準の安定化と多様化とを意味するものであり、その視点からも、我々は今こそ、「技術の位置づけ」を音楽教育の原点に回帰して検討し、音楽教育を社会の音楽と生活との基盤として位置づけるべく努力をしなければならないのである。

IV. 技術の位置づけを考える

(1) 音楽教育の当面する問題点

以上のようにして、現代社会における音楽と生活とのかかわりや音楽教育史における技術の位置づけを見て来ると、現在（あるいは将来）の音楽教育にどのような思想が求められ、そこに「技術」はどのように位置づけられるべきかということが浮かび上がって来るのである。

まず、確実に言えることは、音楽教育は「音楽美」の体験を通しての「情操」の陶冶を「目的」とするのが本来の姿であって、音楽教育を「精神訓練」や「道徳教育」の直接的な「手段」とする考え方は「音楽教育の深化」を妨げるものでしかないということである。

なぜならば、音楽の表現および享受はその美的価値観において思想的に全く自由であり、人類の存在とともに普遍的なエネルギーを持つことによってこそ芸術として成立し得るからである。教育の場においても、音楽は常に芸術としての立場をとることによってこそ音楽教育の本来の役割が機能するのではないだろうか。

このような観点で音楽教育史を見た場合、昭和22年の新しい教育体制での学習指導要領の基本的な考え方はまさに「音楽教育の原点」と言っても差支えないであろう。しかし、当時としては、指導法や教材などの整備があまりにも不完全な状態でのスタートであったために、本来の目的を全うすることができなかつたばかりか、以後の改訂学習指導要領でも、「創造性」や「技術」を「音楽美の体験」に結びつけることができないまま、音楽教育は「学校音楽」という半ば自嘲的なジャンルに固定されてしまったのである。

以上のようなことから、音楽教育の当面する最大の問題点は、芸術としての立場を堅持しつつ、その「到達点を高めることもさることながら、むしろ出発点をいかに促え、それを伸ばすかにある」²³⁾と言っても過言ではないだろう。

(2) 音楽教育の出発点

音楽教育の出発点を明らかにしようとする時、その障害となるもののひとつが、過去の学習指導要領などに見られる、音楽を〈リズム〉〈旋律〉〈和声〉〈形式〉〈音色〉などの諸要素に分析（と言うよりは、分解とでも言うべきか）してとらえる学習方法であろう。

その方法論を教育科学的に論ずる上では不可欠であるこの要素説も、実践では、音楽美（あるいは、音楽の「喜び」・「楽しさ」という言葉に置き換えても良いが）の体験とは程遠い「技術のための技術」や「知識のための知識」に陥りがちであったのは周知のとおりである。

また、「創造性」においても、その一要素である「即興性」のみをクローズ・アップした誤ちがあることも見のがせない事実である。

以上の歴史的な反省からも、音楽教育の実践においては、音楽の諸要素を部分的にとらえて学習するのではなく、音楽そのものを総合的形態としてとらえる、ゲシュタルト (Gestalt) 的立場をとる方がより自然ではないだろうか。

その意味でも、音楽の「価値」を、「芸術的価値」と「教育的価値」との二つの要素に分けてそのいずれかを優先させるのではなく、「音楽そのもの」の原点を見つめて音楽教育の出発点とすべきであろう。

つまり、音楽教育の出発点を、その創造性の原点とすると、それは「うたう」という行動とその心情にあると考えるのである。言うまでもないが、ここで「うたう」という言葉は、いわゆる「歌唱」をさすのではなく、「音楽美」の表現を「呼吸の扱い」による「音楽エネルギー」

として「感情」や「意志」のもとにコントロールする能力をさすのである。

「うた心」とは、「精神による音楽的形象の創造」²⁴⁾であり、「呼吸の扱い」によって「うたう」ことは、音楽学習における全ての領域（歌唱や器楽はもちろん、鑑賞や創作、そしてそれらの知的理解までも含めて）の原点に能動的示唆を与える重要な意味を持つと同時に、音楽の諸要素を包括した位置にある活動であると言えよう。

(3) 読譜能力との関係

「楽譜に対する基礎的能力は、本質的には音楽経験と直接の関係がない純然たる用具的な意味をもった能力」²⁵⁾であり、現在小学校低学年で行われているような聴唱を中心として「単に教材を楽しく歌うだけの場合にはそれほど必要な能力ではない」²⁶⁾ものである。

しかし、「現在の音楽教育が目指しているように、子供の発達段階に即してまた社会的な音楽教育にまで発展する必要をもって行われるものであり、またその学習経験が、歌唱・器楽・創作・鑑賞の各分野について統合的に行われるものであることを考えると、やはりこの楽譜に関する能力には学校教育でかなりの重さを与えなければならない」²⁷⁾のである。

ところが、前に引用したNHK放送世論調査所のアンケート結果を見るとわかるように、そのような音楽教育が行われていないのが事実である。

これも、読譜に関する能力の育成が「音楽そのもの」と結びついていない、ひとつの「要素」として指導されていることを示すものである。

1947年（昭和22年）の学習指導要領（試案）にも「音楽と算数との関連」として、「算数と音楽とは無関係のように考えられるが、実は決してそうではない。音楽の表現上重要な速度のごときは、数理観念がなくては理解できない。また拍子を計るにしても、長さを調べるにしても、数量と深いつながりを持っている。算数と密接な関連を持たせることの必要は、今更説明の要はあるまい。」と述べられているように、読譜能力や表現能力を数理観念と結びつけて述べているが、本当にそうであろうか。今日でも、演奏家の思考方法は数理的なものであると信じている人は多いようだが、これは、明治時代の音楽教育促進者達が「唱歌教育は姿勢を良くし、肺臓を強健にする」と説いているのに似ている。

読譜技能を難しいものにしてしまった原因は、まさにここにあるのではないだろうか。楽譜は、読むものであって数量を計るものではないし、ましては、速度感覚は数理観念が必要だとは思えないのである。読譜指導は、「音楽そのもの」の表現や享受と直接的に結びついてこそ、意味のあるものである。

(4) 呼吸の扱いによって「うたう」器楽指導

音楽教育の出発点は、「うた心」の育成であり、「うたう」ということは、「呼吸の扱い」そのものである。また、音楽表現では「感情」や「意志」のエネルギーを、「呼吸の扱い」によってコントロールする能力こそ、その基礎技能なのである。

音楽表現は、直接息を使う「歌唱」や「吹奏楽器」に限らず、打楽器や弦楽器やピアノなどの鍵盤楽器に至るまで、「呼吸の扱い」を無視してはその生命力あふれる「意志のエネルギー」の表出も、創造性豊かな「音楽的感情」の表現もあり得ないと言っても良いだろう。

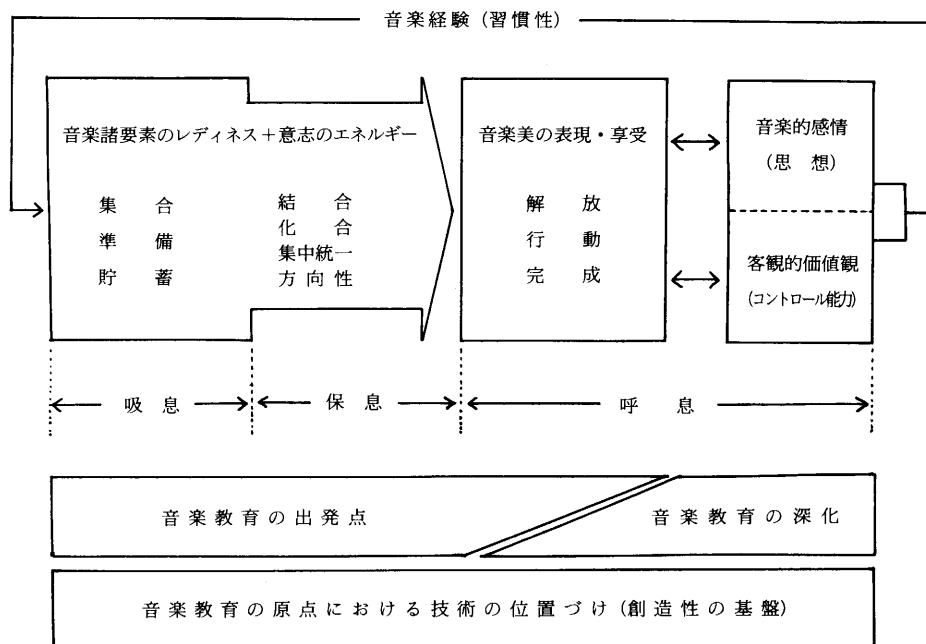
「一般的にいえば、吸息は集合であり、準備であり、貯蓄である。それが終わって息が保たれている間（保息）は結合し、化合し、集中統一され、方向づけられる。呼息は解放し、行動し、完成する。」²⁸⁾つまり、吸息時に、これから出す音あるいは音楽の諸要素を、「音楽エネルギー」のレディネス（Readiness）として構成し、「保息」というゲシュタルト（Gestalt）質によって

集中統一され、呼吸時に「意志のエネルギー」としての「音楽」が、その思想性をもって音楽表現として行動を開始し、客観的価値観のもとに音楽美の創造を可能にするのである。これは、人間の本能的行動の原理であると同時に、音楽表現の原点であるとも言えるだろう。

次の図は、以上の過程をわかりやすく図にしたものであるが、クラッシュ・シンバルを両手に持って、「良い音を出したい」と念じて打つ瞬間を想像すれば、容易に理解されるであろう。

その瞬間の「呼吸の扱い」こそ、創造性の原点であり、音楽教育の出発点として位置づけられる「技術」ではないだろうか。

図5 呼吸の原理から見た音楽の創造過程



V. 今後の課題

以上のような経緯をもって、音楽教育の原点における技術の位置づけを考察し、上記のような結論を得たのであるが、これはひとつの教育理念であり、今後は、教材において音楽の表現と享受の普遍的原理を「呼吸の扱い」によって「うたう」表現技法として整理し、定石化することによる基本技術として、児童・生徒の音楽的欲求を解放するという方向で発展することが望ましいと信ずるものである。

実際、音楽教育における「技術の位置づけ」は数多くの問題性をもって我々に問いかけて来る。しかし、「この教育の本質は、これらの技術を駆使し、コントロールして子供の創造的な自主性のもとに発揮させるところにある」²⁹⁾のは、誰しもが認めるところであり、音楽教育が、生涯教育や「社会での音楽生活の基盤」¹⁵⁾として機能するためにも、我々は「技術の位置づけ」を真剣に検討しなければならないのである。

そして、何よりも「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」³⁰⁾として、重要な意味を持っているのである。

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) ジェームス・L・マーセル：音楽教育と人間形成 p.326 音楽之友社（昭和42年）
- 3) 同上書 p.328
- 4) NHK放送世論調査所編：現代人と音楽 p.(2) 日本放送出版協会（昭和57年）
- 5) 同上書 p.(109)
- 6) 同上書 p.(59)
- 7) 同上書 p.10
- 8) 同上書 p.10
- 9) 同上書 p.13
- 10) 同上書 p.(101)
- 11) 同上書 p.(61)
- 12) 同上書 p.(106)
- 13) 同上書 p.34
- 14) 浜野政雄：戦後音楽教育は何をしたか p.325 音楽之友社（昭和57年）
- 15) 同上書 p.326
- 16) NHK放送世論調査書編：上掲書 p.(52)～(55)
- 17) 同上書 p.29
- 18) 同上書 p.32
- 19) 河口道朗：大正デモクラシーと音楽教育 p.66 〈小学校音楽教育講座2，音楽教育の歴史〉より 音楽之友社（昭和58年）
- 20) 河口道朗：軍国主義と音楽教育 p.85（同上）
- 21) 浜野政雄：上掲書 p.14
- 22) 同上書 p.10
- 23) 同上書 p.308
- 24) 須川久：0歳からの音楽教育 p.183 童心社（昭和41年）
- 25) 浜野政雄：上掲書 p.140
- 26) 同上書 p.140
- 27) 同上書 p.140
- 28) 野口三千三：原初生命体としての人間 p.94 三笠書房（昭和48年）
- 29) 浜野政雄：上掲書 p.222
- 30) ジェームス・L・マーセル：上掲書 p.325
- 31) NHK放送世論調査所編：現代人と音楽 p.(4) 日本放送出版協会（昭和57年）

注：サンプル構成³¹⁾

全 体	男 の 年 層							女 の 年 層						
	7～ 14歳	15～ 19歳	20代	30代	40代	50代	60歳 以上	7～ 14歳	15～ 19歳	20代	30代	40代	50代	60歳 以上
2,841人	246	109	181	230	227	181	195	229	113	212	288	233	190	207
100%	8.7	3.8	6.4	8.1	8.0	6.4	6.9	8.1	4.0	7.5	10.1	8.2	6.7	7.3