

器楽教育のねらいと指導法についての一考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松下, 允彦, 須貝, 静直 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008298

器楽教育のねらいと指導法についての一考察

A Study of the Aim and Method of Teaching in Instrumental Education

松下 允彦・須貝 静直

Yoshihiko MATSUSHITA and Shizunao SUGAI

(昭和54年10月11日受理)

I はじめに

いよいよ来年度から、新しい学習指導要領に基づいた音楽教育が開始される。すでに指摘してきたように⁽¹⁾、今回の改善によって「指導の効果を高めるために」歌唱、器楽、創作、基礎の4領域が「表現」という1領域に整理統合され、有機的・統合的指導がなされなければならなくなったのである。しかし、それによって4領域の個別的な存在価値が軽視されることになったのではなく、各領域に有機的な関係をもたせることによって、より効果的・能率的な指導がなされなければならないということが明示されたのである。従って、これまでのように4領域をそれぞれ分離した状態において指導するだけでは、今回の改善の意図を否定する結果になってしまうのである。

そこで器楽教育においても、器楽独自の指導のあり方が、根本的には「表現」という総合的領域を目指して有機的・統合的に扱われ得るものとして考察が進められなければならない。例えば、器楽と歌唱の有機的・統合的指導とは、単に歌唱教材を器楽教材としても扱うということで、解決してしまうものではない。そうした指導はこれまでも盛んに行なわれてきたことであり、今回の改善の意図は、その程度のことではないと思われる。むしろ純粋な器楽曲を教材とした場合でさえも、他領域との関係は十分に意識されていなければならないはずである。そこから「児童の音楽性を培うこと」に直結する指導のあり方が生み出されてくるのであって、それこそまさに「音楽科の目標」に到達するために必要なことであろう。従って、小学校の教材程度といった次元の低いとらえ方では、今後の理想的な音楽教育を考えていくことはできないであろう。今こそ教師自身が自己の音楽的能力のすべてを結集させて、真の音楽教育の方法を創造していかなければならないのである。

II 器楽教材について

器楽教材の量の問題を論ずることは難しい。特に質の問題と絡んでくるので、単純には述べられない。例えば、器楽教材の量が少ないということは、歌唱教材と比較した場合には問題になってくるが、特に来年度からは音楽教育全体の中でひとつの長所として考えられるようになるかもしれない。新学習指導要領では、児童の負担の軽減が重要な課題となっているからである。いずれにしても量の問題は、他領域との適正なバランスがとれる状態において、質の問題

と共に考えられなければならない。

しかし現状では、量の問題よりも質の問題を第1に考えるべきであろう。量的にふやすことは困難であるが、質を向上させることは比較的容易だからである。確かに如何なる教材を用いても、指導する教師の音楽性によって、理想に近い教育も可能であるかもしれないが、教材自体が一層高いものへと改善されていく必要は常にあると言えよう。

従来の教科書における器楽教材は、およそ次の3種類に分類される。

- ① 楽器を歌唱の伴奏として参加させる教材
- ② 歌唱曲をそのまま器楽曲として扱う教材
- ③ 純粋な器楽教材

このような扱いは、昭和55年度以後に用いられる新しい教科書においても見られるものである。そこには器楽教材に関する重要な問題が数多く含まれている。

①の楽器を歌唱の伴奏として参加させる扱いは、さらに次の3つのタイプに分けられる。

- (i) 打楽器を使って歌唱曲の基礎的なリズムを打つもの
- (ii) 旋律楽器を使って歌唱曲にオブリガートの旋律を付加するもの
- (iii) 合奏によって歌唱曲の和音的伴奏をするもの

(i)のタイプによるものは、一般的には本格的な器楽教育の開始としてはあまり考えられていないようである。むしろ、リズム感や拍子感、あるいはフレーズ感を養うためのソルフェージュ的・リトミック的教材として用いられているようであり、どちらかといえば従来の「基礎」の領域に近いものである。しかし、音の出し方によって生ずる音量や音色の違いに注意させたり、さらに表情の違いまで意識させた指導ができるならば、このタイプの教材でも、かなりの器楽教育が可能なのはずである。また実際に、そのような指導をしなければ、騒々しい打楽器の音によって、歌唱の音楽的な流れが妨げられてしまうのである。

(ii)と(iii)のタイプによる教材では、楽器が参加することによって、歌唱のみの場合よりも、音楽がより豊かなものになっていく可能性がある。それは、楽器に対する児童たちの学習意欲を高める効果をもつであろう。その際に、(i)の打楽器に対するのと同様の注意が必要であることは言うまでもない。しかし、これらのタイプの教材では、音楽的に歌唱が中心となり、楽器は補助的役割を果しているにすぎないものが多い。従って、楽器のパートは音楽的にもおもしろくないものがほとんどで、器楽教育としては導入的段階のものと考えられているようである。器楽と歌唱の真の融合を目指すならば、それにふさわしい教材が必要である。

②の歌唱教材をそのまま器楽教材として扱う場合においても、十分な教材研究がなされなければ、この扱い方の長所も短所になってしまうことが多い。特に器楽と声楽の様式的な違いの意識は、器楽指導において重要なポイントとなるであろう。例えば、「うたうときのよう」に」という指導だけでは十分な器楽指導をすることはできない。なぜなら楽器にはその楽器固有のメカニク的な性格があって、腕の動かし方や舌の使い方などにより、歌唱では考えられないほどの非音楽的な演奏になってしまうことが多いからである。

歌唱教材を器楽教材として用いること自体は、教育的見地から考えれば十分に意味のあることである。例えば、慣れない楽器で新しい曲(つまらない練習曲)に取り組むよりは、音楽的にある程度の解釈ができていない歌唱教材を用いる方がはるかに効果的であろう。特に楽器に慣れ親しむことを第1目標にしている低学年においては、こうした教材が必要であるのは言うまでもない。新学習指導要領でも、1年生から4年生に至るまで「器楽の合奏教材は、既習の歌唱

教材を中心として……」という方針がとられている。それは、器楽指導の初期の段階において児童たちに「器楽のためのレディネス」^②を与えるという点から見れば、適切な方針であると言えるであろう。

しかしその場合には、器楽用の音楽的表情を示す記号を付けた楽譜が必要であることを忘れてはならない。歌唱においては、歌詞があるために曲の解釈が比較的容易になされることが多い。従って、歌唱の楽譜には音楽的表情を示す記号がなくても、それほど困ることはないのである。ところが、そのような歌唱教材の楽譜を見て、器楽曲として演奏する場合には、無表情あるいは非音楽的な表情になりやすいのである。器楽の場合には、歌唱と比較して表情をコントロールする外的な条件が少ないからである。そのため、歌唱教材を器楽教材として扱う場合に、器楽用の楽譜が必要になってくる。もちろん低学年では、そのような楽譜を読ませることはできないであろうし、特に教科書ではページ数の関係もあって、器楽用の楽譜を載せることは実際には不可能であるかもしれない。そこで少なくとも教師自身が、器楽の見地からその歌唱教材を十分に研究し、器楽的解釈を加えた指導がなされなければならないのである。

いずれにしても歌唱教材を器楽教材として用いるということが、今日の器楽教育の中心になっているようである。しかし、たとえ低学年であっても、その楽器の特徴を生かした楽しいオリジナル曲をも用いるということは、器楽教育の立場からは、やはり第1に考えられなければならない点であろう。日本の作曲家たちに、日本の現代の子どもたちに適した器楽教材を作ってもらいたいという声は、今や至る所で聞かれるのである。

③に分類される純粋な器楽曲は、中学年から少しずつ出てくる。しかし全体的に見れば、これらの数は非常に少ない。器楽指導の現状を考えた場合には、この程度でやむを得ないのかもしれない。今後より良き器楽指導をしていくためには、やはり低学年から純粋な器楽曲もとりあげられるようにならなければならないであろう。そのことにより音楽教育全体のレベルが高められることは確実であるが、他領域とのバランスの問題などがあって難しいであろう。例えば、現在の教材の量をふやさずに純粋な器楽曲をやらせようとするれば、①または②の教材を減らさなければならない。①と②の教材も必要となれば、歌唱教材などの他の領域の教材を削らなければならないからである。

III 器楽教育のねらい

音楽教育の歴史をふり返ってみても、また現状においても、音楽教育の中心は歌唱教育であると言ってよいであろう。「音楽科の目標」という面から考えてみても、特に小学校における基礎指導の段階では、歌唱教育が重視されること自体には何の問題もないであろう。しかし、そのために器楽教育が軽視される結果になってよいということはないはずである。実際の教材では、器楽が歌唱に協力する形のものが多いが、だからといって器楽教育は歌唱教育に付随するものであると考えることは誤りであろう。器楽教育には、器楽教育独自の存在価値があるはずである。

確かに楽器には、歌唱における声帯などの諸器官との類似点が多い。しかし、声帯では絶対に不可能な音楽的表現でも、楽器を使えば簡単にできることがある。そうした楽器特有の能力の中で最も重要なものは、多様な音色を出せるということであろう。もちろん歌唱指導においても音色に関する教育をすることはできるであろうが、それには教師の非常に高い指導能力と児童の十分な学習能力が必要になってくる。ところが器楽教育においては、はるかに容易に音

色の指導をすることができるのである。なぜなら各楽器にはそれぞれ個性的な音色があり、さらに多くの楽器では、奏法の変化によって様々なニュアンスをもった音色が出せるからである。それは発声を如何に工夫しても声帯で真似できるものではない。

「こどもは器楽によって、変化のあるきわめて多様な音楽表現の世界を知る」⁽⁹⁾のは確かであるが、さらに「こどもは器楽によって、変化のあるきわめて多様な音色の世界を知る」と言い換えてもよいであろう。つまり器楽教育の根本的なねらいは、歌唱では指導することの難しい音色感を育成することにあるのである。こうした器楽教育のねらいは、次のような2つの器楽の特徴によって強調される。

第1に、器楽における音楽づくりには、歌唱における意味での表現上の束縛がないという点である。つまり器楽では、歌詞や曲名によって束縛されずに、音楽の表情を器乐的発想で自由に作っていけるのである。その結果として、音色そのものに注意せざるを得なくなるはずである。なぜなら表現上の束縛がないということは、逆に言えば表現上のよりどころがないということになり、音のみに全神経を集中させなければならなくなるからである。そこにこそ器楽指導のポイントがある。しかし実際には、教科書における教材のように、歌唱教材をそのまま器楽教材として用いることが多いため、この種の束縛から完全に解放されることは少ない。この点から考えても、理想的な器楽教育をするためには、やはり低学年から純粋な器楽曲も教材として用いるべきであるということになる。しかし、前述のように、今すぐそれを実現させることはできない。そこで歌唱教材を器楽教材として転用する場合には、歌詞や曲名にこだわらずに、器楽独自の発想でその教材を見直すという態度が必要になってくるのである。

第2に、器楽には歌唱におけるよりも客観的性格の強いところがあるという点である。例えば、歌唱の場合には、うたっている本人は、他人が聞いている音とは違った音を聞いていると言われている。つまり人間は自分の声を完全に客観的立場で聞くということができないのである。なぜなら我々は自分の声を、空気中に振動した音として聞くと同時に、体を伝わってきた音としても聞いてしまうからである。ところが器楽の場合には、他人が聞いている音とまったく同じ音しか聞くことができないのである。しかもその音はより良い楽器の音といつでも交換することができるため、取替えのきかない自分の声の悪さを気にするといった問題は、器楽では考えられないことである。従って、器楽指導により変声期の問題も解消することができるであろうし、一般的に見られる「うたうことに対する恥ずかしさ」をも取り除いてやることもできるのである。

以上のような器楽における自由さと客観性から生じてくる最大の利点は、音色そのものに注意させる指導がしやすいということにあるであろう。この点を軽視した器楽教育では、従来の限界を越えられないであろうし、児童たちの音楽性を培うための指導法を考え出すことも難しいであろう。

IV 音色指導について

現場でよく見かける器楽合奏には、たまたま学校にあった各種の楽器を、何となく寄せ集めて演奏したものが多く、そこでは、その曲を演奏するにはどのような音色の楽器が必要なのか、また、その曲の表情を作っていくには楽器をどのように扱ったらよいかといったことがほとんど意識されていないのである。もちろん、経済的な事情や他の理由で、いつでも必要な楽器を用意するという事は難しいことにはちがいない。しかし、手元にある楽器しか使えないにし

ても、せめてその音色に対する配慮をした指導はなされなければならない。音色を無視した合奏から生まれる表情は、いわゆる音楽的表情にはほど遠いものである。それは音楽的表情というよりも、うるさい音のかたまりと言わざるを得ないものである。音楽的表情とは音楽的に存在する意味を与えられた音色の連結によって作られていくものであるということが、器楽指導において重視されなければならない。

(A) 作られた音色

一般的に器楽における音色と言う場合には、その楽器固有の音色をさすことが多い。また、器楽教育の分野で音色のことが論じられるときも、その意味で用いられることがほとんどである。このような楽器固有の音色も、器楽教育において重要なものであることは言うまでもない。そのことと関連して、現在用いられている教育用楽器が、音色の点でもっと改良されなければならないことも、すでに各方面で論じられていることである。なぜなら、楽器固有の音色とは“作られた音色”であって、そこから逃げ出す訳にはいかないからである。従って、演奏技術のない児童たちが用いる教育用楽器だからこそ、最高の“作られた音色”をもった楽器であることが理想なのである。

(B) 作る音色

しかし、我々は教育用楽器が改良される必要性を強調しながらも、ただ待っているだけでは片手落ちである。つまり器楽教育における音色指導には、もうひとつの重要な面があることを忘れてはならない。我々は、“作られた音色”をもった楽器を用いて、様々な表情の音色を作っていく指導もしなければならないのである。この意味での音色とは、いわば“作る音色”とも言うべきものである。それは同じ楽器でも演奏者が異なると違った音色を出し、同じ演奏者でも楽曲における個々の音により、違った音色を出すということによって説明されるものである。

この“作る音色”は、かなり微妙なものであり、音楽の本質にかかわる非常に奥深いものである。音楽的表情を決定する最大の要因も、この“作る音色”にあると言えるであろう。そこで問題となるのは、このような高度な技術に発展しやすいものを、児童・生徒に教えるべきかどうか、また、実際に教えられるのかどうかといった点であろう。それは確かに容易なことではないが、“作る音色”が真の音楽性に直結するものであり、音楽科の目標が「音楽性を培うこと」である以上、たとえ小学校の児童たちであっても、音色を作る指導を抜きにした器楽教育は決して十分なものとは言えないであろう。従って問題はむしろ、如何に理屈抜きで感覚的な指導をするかということにあると思われる。なぜなら児童たちは感覚的には大人よりはるかにすぐれているからである。指導の方法によっては、児童であるからこそ、また低学年であるからこそ指導が可能であるということが、音楽教育の分野には多いのである。指導の時期を逃しては取返しがつかなくなることを忘れてはならない。“作る音色”に関する指導も、児童がその楽器に出会った時から開始されなければならないのである。

ところで、同じ楽器でありながら、奏法によって音色にかなりの違いが出てくるのはなぜだろうか。その原因としては、まずディナーミク(音の強弱)が考えられる。しかし、ディナーミクが同じであっても、アーティキュレーション(スタッカートやレガートなど)が異なるとさらに音色に違いが出てくる。また、テンポが変わると音色の違いは一層大きくなる。これら3つの要素は、実際の演奏ではそれぞれ密接な関係にあつて、個別に論ずることは難しい。従って、1つの要素について考察しているときでも、他の要素が加わってくると、その結果に相違が出てくることに留意しなければならない。

合奏の場合には、さらに各楽器の音色の重なり方によって全体の音色が違ってくる。同じ種類の楽器同志であれば、各児童の出す音色そのものの違いが問題となってくる。その場合には、ディナミック、アーティキュレーション、テンポの他に、イントネーション(音程)の違いも、全体の音色に大きな影響を及ぼしていることは言うまでもない。種類の異なる楽器による場合には、さらに別な原因も考えられる。特にそれぞれ個性が非常に異なる楽器を組み合わせるときには各楽器が全体の音色にどのような影響を与えるかについて注意させなければならない。この点は、一般に楽器編成におけるバランスの問題として考えられているものである。

V アーティキュレーションとタンギング

現在使われている教育用楽器のほとんどは、打楽器と吹奏楽器に分類できる。打楽器の音色は、例えばマレットの質を変えたり、トレモロなどの特殊な奏法を用いることによって異なるのは言うまでもないが、基本的には打つ強さと速さによって変化するものである。従って、打楽器の場合には、主としてディナミックによって音色が変わると言ってもよいであろう。ところが吹奏楽器の場合には、ディナミックはもちろんのこと、アーティキュレーションの果たす役割が非常に大きく、指導の上で注意すべきことが多く含まれている。

教育用楽器の中にとり入れられた吹奏楽器としては、ハーモニカ、鍵盤ハーモニカ、縦笛の3種類がある。ところが、教科書におけるこれらの扱い方には明確な指導目標がなく、また一貫した指導法も考えられていない。それどころか、これらの楽器は安価であるからとか、児童でも手軽に演奏できるからといった消極的な理由で選ばれているように思われるところさえある。これでは器楽教育の必然性が軽視されてしまうのも無理からぬことである。

吹奏楽器における最も重要な指導目標は、やはり音色感の育成であろう。また、吹奏楽器に関する一貫した指導法も、この目標に到達するためのものでなければならない。そこで、アーティキュレーションを中心に音色指導の問題を具体的に検討することが重要な意味をもってくるのである。今回考察の対象とした楽器は、鍵盤ハーモニカと縦笛である。ハーモニカを省いた主な理由は、タンギングをすることが非常に難しい楽器だからである。タンギングは吹奏楽器におけるアーティキュレーションと密接な関係にある。どこで、どのようなタンギングをするかということが、音色の変化となってあらわれ、音楽的表現を決定していくのである。現場でもハーモニカは最近あまり使われなくなってきているが、タンギングをはじめとして奏法に難しい点が多く含まれているためであろう。一方、鍵盤ハーモニカ(まだ改良すべき点は多いが)と縦笛は、容易にタンギングができる楽器なのである。

ところで教科書には、タンギングとアーティキュレーションの説明が非常に少ない。しかも両者の関係についての説明となると皆無である。これでは無表情あるいは非音楽的な表情になってしまうのも当然のことであろう。吹奏楽器において音色を作っていくには、すでに述べたように、ディナミックやテンポ、あるいはイントネーションに注意しなければならないが、これらの点については比較的容易に指導することができる。しかし、アーティキュレーションと音色の関係は複雑であり、タンギングによって音楽的表現に様々な影響が出てくるので、十分に検討しておかなければならない。

アーティキュレーションには、発音と消音、音の長短、それに音の連結といった3つの要素がある。これらの要素の絡みあい方によって各種のアーティキュレーションが生じてくる。また、各要素の微妙な違いが、音色や表情の違いとなって直接的にあらわれてくるのである。

発音とはタンギングによって音を立上がらせることである。鋭いタンギングと鈍いタンギングとでは、立上りの音色にかなりの違いが出てくる。例えば、「トゥ」と「ドゥ」では「トゥ」のタンギングによる音の方が鋭い立上りをする。この2つのタンギングの違いは、明るく硬い表情をもった音色と、暗く柔らかい表情をもった音色となってあらわれてくる。

消音とはタンギングによって鳴っている音を消すことである。この消音は実際の音においては発音と密接な関係にあり、互いに作用しあっている。例えば、鋭い立上りをした音では消し方も鋭くなり、鈍い立上りをした音では消し方も鈍くなる。「音の鳴り始め、鳴り終りなどの状態が、音色感の重要な刺激条件である」⁽⁴⁾とされているように、発音と消音は“作る音色”における最も重要なポイントである。なお、発音と消音にあたる部分の音は、いわゆる楽音ではなく騒音に近いものであろう。この騒音的な音の部分が、その音の音色を決定する上で重要な役割を果たしているのである。

アーティキュレーションにおいて問題となる音の長短は、いわゆる一般的な意味での音の長さのことではない。ある音における発音と消音の間の長さのことである。従って、同じ長さの音でも、アーティキュレーションによって実際の音の長さは変化してくるのである。一般に、強い立上りをした音は短くなり、弱い立上りをした音は長くなる傾向がある。また、短い音には鋭い消音が必要となり、長い音には鈍い消音がふさわしい。例えば、同じ4分音符の音をスタッカートとポルタートの2種類のアーティキュレーションで吹いた場合のことを比較してみるならば、そうした音の長短と発音・消音との関係があきらかになってくるであろう。そして、短い音の場合には明るく軽快な表情が感じられ、長い音は暗く重い表情を持っているように思われてくる。もちろんこれらの表情についての印象は比較した上での問題である。

以上のような音色および表情をもった音の連結の仕方がアーティキュレーションそのものとなるのである。普通よく使われる基本的なアーティキュレーションとしては、次の4種類が考えられる。これらのアーティキュレーションには、それぞれ固有の表情があることは言うまでもない。

①	スタッカート	軽い	明るい	硬い	荒い	冷たい	緊張
②	ノン・レガート						
③	ポルタート						
④	レガート	重い	暗い	柔らかい	なめらか	温かい	弛緩

これらの4種類のアーティキュレーションは、音の立上りが強いものから弱いものへ、短い音から長い音へ、音の消し方が鋭いものから鈍いものへという順序で並べられている。また、各アーティキュレーションによってタンギングの仕方は異なり、同じアーティキュレーションでもタンギングの仕方を変えることによって、さらに多様な音色と表情を生み出していくのである。ただし、レガートの場合には最初の音を立上がらせるときと最後の音を消すとき以外にはタンギングを用いない。つまり、タンギングをしないということも、タンギングをすることと同様に音楽的に重要な意味を持っているのである。しかし、それはタンギングの指導を十分にしている場合にのみ言えることである。

VI 器楽指導の具体的考察

器楽教育においては、一般的に次の3つの指導過程が考えられているようである。しかし、それらの過程の間に、直接的な関連をもたせた指導は少なく、各過程の長所が十分に生かされ

ていないのは残念である。

- ① 楽器で遊ぶ
- ② 奏法の練習
- ③ 教材の演奏

①の遊び的過程はあまり重視されない傾向にある。本来児童たちは楽器が好きなのである。特に低学年では、楽器が「おもちゃ」としてとらえられているようである。つまり、楽器で楽しく遊び出すのである。その遊びの中で、児童たちは無意識のうちにその楽器の可能性を探っていることがある。このような遊び的過程を器楽指導の導入段階とうまく結びつけることができるならば、理想的な器楽指導が開始されるはずである。また、この遊び的要素は、導入段階におけるだけでなく、児童の音楽活動を常に生き生きとしたものとするために、その後も引き続き使いたい要素である。例えば、鍵盤ハーモニカでヴィブラート、トレモロ、フラッターなどをさせてみることは、楽器に対する興味・関心を高めるのに役立つであろう。また、教材を好きのように変奏させてみることも遊び的要素を発展させた使い方であろう。それは自然に創作指導と結びついていくことは言うまでもない。しかし、この遊び的要素は「しつけ」との兼合いの問題があって、指導の仕方が難しい。

②の奏法の練習は、一般的に奏法のための奏法の練習といったものになりやすい。それでは器楽の学習はつまらないものになってしまう。専門的な器楽指導においてはそれも重要なことであるが、特に普通の音楽の授業では奏法のための奏法の練習は必要最少限度にとどめたい。要するに低学年から高学年に至るまで、①と③の過程を中心にして、②の奏法の練習がどうしても必要な場合には③の教材を用いて指導することが望ましい。

さて、アーティキュレーションは前述のように4種類に大別できるが、どれから指導を開始し、どの学年でどこまで指導すべきなのであろうか。理想としては、たとえ1年生であっても最初から4種類のアーティキュレーションを同時に扱うべきであろう。しかし、それは頭で理解できていても、あるいは簡単な練習曲ではうまくできるようになっていても、実際の教材をアーティキュレーションに注意して演奏させることはかなり難しい。また、最近では小学校1年生でも鍵盤ハーモニカを使わせるところがふえてきた。新しい教科書では1年生から鍵盤ハーモニカを扱うように指示しているものもある。このように学校あるいは教科書によって器楽指導のあり方に相当の差がある現状においては、学年別の指導計画を立てることはできない。

そこで今回は、吹奏楽器によるアーティキュレーションの指導を、3つの段階に分けて考えてみた。各段階はそれぞれ必ずしも低・中・高学年にあてはまるということではない。学校によっては、3年生までに第3段階まで進むことも可能であろうし、3年生から第1段階をはじめるといふこともあるかもしれない。

第1段階

第1段階の指導では、音や指を探して迷うような教材を扱ってはならない。できるかぎりタンギングによる音色作りそのものに専念できる教材が望ましい。従って、例えば3年生になってはじめて鍵盤ハーモニカを扱う場合には、音色指導という点からは、1年生や2年生の教材の中から適切なものを選択すべきであろう。また1年生からはじめる場合には、それぞれのアーティキュレーションにふさわしい曲を見つけることは困難である。そこで譜例1のようにやさしい教材を選んで、それに4種類のアーティキュレーションをつけさせるという方法が考えら

れる。これはアーティキュレーションの表情と音楽との関係からは不自然な方法ではあるが、第1段階の指導ではやむを得ないであろう。

譜例1 ひみつのはなし (1年生)



はんだの	ことば	み	ふあ	そ			
はんだの	ことば	み	ふあ	み	→		トゥ———ツトゥーツ
たぬきの	ねごと	そ	ふあ	み	→		トゥー トゥー トゥーツ
くじらの	くしゃみ	ど	れ	み	→		トゥーツトゥーツトゥーツ
なまずの	いびき	み	れ	ど	→		トゥツ トゥツ トゥツ

はじめて楽器を手にした児童たちの中には、まったくタンギングのできない者もかなりいるはずなので、いきなり楽器を吹かせずに「トゥ」などのシラブルを用いてこの2小節のメロディを何回も歌わせることによって、タンギングそのものに慣れさせることが必要であろう。我々はこの方法を“タンギング用シラブル唱”と呼ぶことにする。このタンギング用シラブル唱が十分できるようになってから、それをそのまま楽器に移させればよいのである。

第1段階の指導で問題となるのは、特に低学年の場合、音符を読ませられないことと、指使いのことであろう。この2つの点については、指導すればするほど楽器に対する児童の興味を失わせてしまうことになりかねない。その意味でこの譜例1は参考になると思う。例えば、2つの音がレガートで吹けるならば、どんな指を使ってもかまわないであろう。

譜例2は別なタイプの指導例である。それは部分的には多少無理があるとしても、音楽の全体的な表情を1種類のアーティキュレーションを用いてあらわすことのできる教材の例である。この種の教材は確かに少ないが、曲の一部を用いるということであれば、見つけることにそれほど困ることはないであろう。

譜例2 チュッ チュッ チュッ (2年生)



この曲はスタッカートの練習のために選ばれたものである。スタッカートは、4種類のアーティキュレーションのうちで、おそらく最も器楽的な音色と表情をもったものであろう。この教材をうたう場合に、歌詞の解釈のみを考えていたのでは、スタッカートでうたうということは思いもよらないことであろう。ところが器楽曲としてみた場合には、自然にスタッカートを中心にした演奏になってしまう。スタッカートの生き生きとした表情は、この旋律によく合っている。

練習の過程においては、各小節の1拍目に軽いアクセントをつけることもよいであろう。スタッカートには一般にアクセントがつけられることが多いので、そのための練習にもなる。また、スタッカートによって生ずる各音符の間の休みが短くならないようにするためでもある。さらに、アクセントの有無による音色や表情の違いにも意識させたい。

また、スタッカートのタンギングの練習としては、譜例3のようにリズムを変形させて、遊び的・創作的要素をとり入れて指導するものも効果的であろう。しかし、ここまで来ると専門的な指導になりやすいので注意する必要がある。

譜例 3



第2段階

第2段階の指導目標は、4種類のアーティキュレーションによる音色や表情の違いを感じさせることである。それには異なったアーティキュレーションを対比させるのが効果的である。なぜなら、どのように美しい音色や音楽的表情であっても、比較するものがなければその美しさや意味を十分に理解することはできないからである。

譜例4 とけいのうた (2年生)



もしこの曲に全部タンギングをつけて吹いた場合には、かえって演奏しにくいだけでなく、ひどい音楽になってしまうであろう。なお、スラーとスラーの連結には、ポルタートによる場合とノン・レガートによる場合とがある。曲によってどちらであるかを判断しなければならないのであるが、ここではポルタートの方であろう。

このような第2段階のための教材としては、できる限り2種類のアーティキュレーションのみで演奏でき、しかもあまりひんぱんにアーティキュレーションが交代しない曲が望ましい。なぜなら、複数のアーティキュレーションを交互に吹くことは、かなり難しいからである。

第3段階

譜例5 ガボット (4年生)



この曲のアーティキュレーションは、4年生の新しい教科書に書かれているものである。このようなアーティキュレーションによる演奏は、音色と表情の変化に富んだ楽しいものとなる。それを全部タンギングをつけたり、逆にまったくタンギングをつけない場合と比較させてみれば、その音楽的表情の違いは明白に感じられるであろう。

譜例6 ドイツ舞曲 (6年生)



この曲のアーティキュレーションも、6年生の教科書に書かれているものであるが、この通

りに演奏するのは、たとえ6年生でもかなり困難であろう。その理由は、テンポが速いだけでなく、1拍ごとにアーティキュレーションが変っているからである。しかし、第3段階の目標としては、4種類のアーティキュレーションを自由に使いこなせるようにしたいものである。そのためには適切な教材の選択と配列が必要であるが、教科書にはアーティキュレーションの説明も教材もほとんどない。そして急に高学年になって譜例6のような難しい教材が出てくるのである。従って、教師が自分の音楽性を頼りに、各段階の指導にふさわしい教材を見つけていかなければならないのである。

アーティキュレーションに関するその後の課題としては、タンギングの種類をふやして一層変化に富んだ音色と表情を生み出すこと、たとえ楽譜に書かれていなくても自分でその曲にふさわしいアーティキュレーションを見つけていくこと、ディナーミクやテンポなど他の音楽的要素との関係に注意しながら全体的見地からアーティキュレーションを扱うこと等々がある。しかし、これらの課題は中学校以降の器楽指導でなければ無理であろう。

VII 器楽指導に関する諸問題

以上のような音色感の育成をねらいとして器楽指導をするにあたって、さらに次のような諸問題を考察しておかなければならない。

〔1〕合奏におけるバランスと音色

合奏における音色は、各楽器のバランスによって大きく変わってしまう。バランスが悪いためにひどい合奏になってしまうことが非常に多い。ところが教科書にはバランスに関して何も書かれていない。第1に、楽器の指定がなされていないことが多い。例えば、鍵盤ハーモニカと縦笛は音量や音色などの点でかなり違う楽器なのであるが、どちらを使ってもよいといった指示がなされている。つまり、教科書ではバランスの問題はほとんど考えられていないと言ってよいであろう。第2に、その楽器を扱う人数についてもまったく触れられていない。その結果、クラスの児童半分にタンブリンを、残り半分にカスタネットを叩かせるといった指導がなされているのが現実である。これでは敏感な感受性をもった児童たちの音楽性が培われるはずがない。バランスの目安程度でも示されるべきではないであろうか。

〔2〕楽器のピッチと音色

楽器のピッチ自体は音色の問題と直接関係はない。しかし、器楽教育では合奏が中心であるため、各楽器のピッチの差は全体に大きくかかわってくる。実際の器楽指導において、なおざりにされている問題のひとつであろう。もともと楽器のピッチというものは、機械で大量に作られたものでも、名人の手作りでも、すべて同じであるということとはあり得ない。しかし、それにも限度があり、半音近くも違っていたのでは話にならない。

次の数値は、一般に使われている教育用楽器の一点イ音のピッチを測定したものである。

木琴	440	鍵盤ハーモニカ(A)	438	オルガン(A)	338
鉄琴	441	〃	(B) 440	(B)	339
ハーモニカ(A)	440	〃	(C) 442	(C)	440
〃	(B) 441	〃	(D) 438	縦笛	(A) 444
〃	(C) 441	アコーディオン(A)	339	〃	(B) 452
〃	(D) 436	〃	(B) 440	〃	(C) 452
				〃	(D) 457

これらの楽器の中には、古いものも新しいものも入混っている。また、メーカーも様々である。縦笛は頭部ジョイントをいっぱいにして、同じ *mf* 位の強さで吹いた状態で測定した。従って、縦笛を440まで下げるには5 mm 以上抜かなければならないので、合奏に際しては、できるかぎり同じメーカーの楽器を用い、必ずチューニングをしなければならない。また、楽器によっては、オクターブの音さえ狂っていたり、調律に問題のあるものが多い。十分な注意が必要であろう。

〔3〕各楽器についての問題点

①打楽器

学校音楽での打楽器は、音楽の拍を補強する目的で使われることが多い。音色や表情など打楽器のもつ可能性を無視した傾向が見られるのは残念である。

②鍵盤打楽器

木琴や鉄琴も十分に使いこなせているとは言えない。特にマレットへの意識はほとんどないようである。各種のマレットを用いることにより、同じ楽器でありながら、極めて多様な音色を出すことができるのである。

③ハーモニカ

ハーモニカは固有の音色として捨て難い味をもった楽器であり、現在でも独奏楽器として使われることさえある。しかし、奏法の難しさから、今や教育用楽器の分野から引退しつつある楽器であると言えよう。

④アコーディオン、オルガン

これらの楽器も種々の表情をあらわす可能性をもったものである。しかし最近では、その楽器の特性をふまえた扱い方がなされていなかったため、次第に鍵盤ハーモニカによって代用される傾向が強くなってきた。このままではハーモニカと同じ運命をたどることになるかもしれない。

⑤鍵盤ハーモニカ

この楽器は非常に大きな可能性を持っているが、まだ発展途上にあるといった印象が強い。例えば、楽器固有の音色が悪い、音が大きすぎる、音の立上りが遅れる、音域により機構上ムラがある等の多くの欠点がある。しかし、手軽であること、安価であること、各種のリード楽器の長所を合わせ持っていること等の理由で、この楽器が普及していくうちに、メーカーの研究が進み、それらの欠点は年々解消されてきている。

⑥縦笛

縦笛には、音が小さいためにバランスに注意しなければ他の教育楽器との合奏には不向きであるという点、レガートが難しい点等の問題があるが、楽器としての改良の余地はない。現在小学校ではほとんどC管しか用いられていないが、歌唱教材を吹く場合には音域的に不便なことが多い。さらにC管では、二点ハや二点ニの音が非常に出しにくい。これらの点を考えると、特に低学年ではF管であるソプラニーノの方が良いように思われる。ソプラニーノなら指の小さな1年生でも扱えるし、左手だけでドからソまで出せる。高学年になってから、ソプラノあるいはさらに直接アルトに移っても良いであろう。

〔4〕器楽的アーティキュレーションと歌唱的アーティキュレーション

器楽と声楽の様式上の違いはしばしば問題にされる場所である。確かに音域や音形などに関して両者の違いはかなり明白である。しかし、アーティキュレーションについては特に器楽

の分野でとりあげられることが多いようである。例えば、硬い音色をもったスタッカートは器乐的アーティキュレーションであり、柔らかい音色を生み出すレガートは歌唱的アーティキュレーションと言われている。この2つの傾向を示す用語が用いられるようになった原因は声楽の分野にある。従って、声楽では一般的にどうしてもレガートが中心にならざるを得ない。

しかし、器楽の場合には、音そのものからアーティキュレーションを決定することができるので、本来は器乐的・歌唱的といった区別はないのである。そこに器楽指導の特徴があり、器楽独自の立場からアーティキュレーションを考えなければならない理由がある。もちろん歌唱のアーティキュレーションと一致することも多いのであるが、歌唱教材を転用しているのだから歌唱のそれをそのまま器楽にも移すというのでは教育的な意味がない。それは器楽と歌唱の表面的な有機的・統合的指導にすぎない。次の譜例は、その関係をよく示している。

譜例7 アンダルコの歌(3年生)



歌唱的アーティキュレーション



器乐的アーティキュレーション

〔5〕アーティキュレーションと運指(鍵盤ハーモニカの場合)

児童が楽器を手にしたとき、まず楽器の可能性を探る行為に出るということについてはすでに述べた。その次に児童は既習曲を吹いてみようとするのが普通である。そのようなときに、音楽的に無味乾燥な伴奏だけをさせられたり、手の形や指使いを注意されてばかりいては、楽器に対する学習意欲を失う結果になりかねない。

要するに鍵盤ハーモニカでは、どのような指使いをしても、その音のキーを押せば正しい音が出るのである。従って、児童にとって特に初歩の場合には、運指の必要性は感じられないのである。その必要性は、アーティキュレーションによる表情の違いがわかるようになってはじめて生まれてくるのである。例えば、ゆっくりした曲をスタッカートで奏するときには、1本の指でひくことができるのである。すなわち、運指の問題はアーティキュレーションとの関係を意識させた上で扱われなければならない。

VIII まとめ

我々は器楽教育をできるかぎり器楽独自の立場で考察してきた。しかし、以上のような器楽指導によって培われていく児童の音楽性は、他領域の学習においても必ずその力を発揮するはずである。例えば、音色の表情を意識する能力が身についていくなれば、歌をうたう場合でも、より音楽的な解釈・演奏ができるようになるであろう。それが我々の考える有機的・統合的指導のねらいなのである。

器楽教育の現状は決して理想的なものではない。しかし我々は、たとえ不十分な教材や楽器を用いても、我々の目の前にいる児童たちにできるかぎりの指導をしなければならないのである。

注

- 1) 木津文彦・松下允彦・須貝静直：教育課程の改善と新学習指導要領〈音楽〉
(静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇 No.10 1978)
- 2) E. ゴードン：音楽教育の心理学 (161～162頁 昭和48年)
- 3) 浜野政雄：音楽教育学概説 (133頁 昭和43年)
- 4) 相沢陸奥男：音楽的聴覚の研究 (69頁 昭和45年)