

歌唱曲の教材研究への新たなアプローチ — 器楽的な教材解釈と実技力との関連に着目して —

A New Approach to Researching Teaching Materials on Vocal Music Pieces: Focusing on the Relationship Between Instrumental Interpretation and Practical Skills

河内 勇* 河邊 昭子**
KAWACHI Isami KAWABE Akiko

音楽科の授業内容の一つ〔共通事項〕の実践上の課題をふまえ、はじめに器楽的視点からの教材解釈をもとに小学校及び中学校歌唱共通教材の教材解釈を試みた。次に、修士課程で音楽を専攻する大学院生を対象として行った教材研究セッションから学生の様相を考察し、教材解釈と実技力との関連及び新たな教材研究の可能性を探った。自らの音楽経験を通して身に付けた実践的知識の何をどう活かすのかについて、学生同士の意見交流が一定の効果をもたらすことがわかった。

キーワード：共通事項, 教材解釈, 実技力, 実践的指導力

Key words : common items for each activity, interpretation of teaching materials, practical skills for musical performance, practical teaching skills

I 研究の背景と目的及び方法

1 研究の背景と目的

2008年告示第8次学習指導要領音楽科では従前の指導内容「表現」「鑑賞」に加えて〔共通事項〕が新設された。〔共通事項〕は表現領域及び鑑賞領域の全ての活動において共通に指導する内容であり、音楽の構成要素や仕組みに関する「音楽を形づくっている要素」及び「音符、休符、記号や音楽に関わる用語」が示されたことにより、表現と鑑賞の各活動の関連を図った授業の充実が期待された。〔共通事項〕は2017年告示第9次学習指導要領に引き継がれ、〔共通事項〕を手がかりとして曲想と音楽の構造との関わりについて理解すること、曲の特徴にふさわしい表現を工夫すること、曲や演奏のよさなどを見いだす学習を展開することが求められている。しかし、既に〔共通事項〕の新設当初には、昭和44年告示第4次学習指導要領に設置された「基礎」の課題を挙げ〔共通事項〕だけが一人歩きして、知識偏重に偏りすぎたかつての基礎領域と同じ轍を踏まないように注意しなければならない」との指摘がなされていた(島崎, 2009)。

〔共通事項〕の指導に関する課題は音楽科改訂の要点の一つに示された言語活動の充実との関連が深い。近年の音楽科授業実践では、音楽的感受の内容を発表したりワークシートに記入したりする際のツールとして、

〔共通事項〕に挙げられている音色、強弱、速度、呼びかけとこたえ、反復等の言葉を用いている傾向がある。音楽科授業研究会等では、音楽科教師自らが〔共通事項〕の音楽的意味を理解する研修等の機会が殆どないという声を聞く。

兵庫教育大学音楽分野では、2016年度より中学校教員免許状(音楽)の取得に係る専門科目「音楽科教育法」について、教科教育担当教員と教科専門担当教員の協働による授業を実施している。2021年度現在、学部3年次に履修する「音楽科教育法Ⅰ」「音楽科教育法Ⅱ」、学部4年次に履修する「音楽科教育法Ⅲ」「音楽科教育法Ⅳ」が該当する。2016年度以降の授業実践を考察して得た様々な示唆から、音楽科授業の質的向上を図るためには、授業を円滑に実施するために必須となる実践的知識と実技力の育成が大学教員の指導課題と考えている。とりわけ、以下の①及び②に対する関心を寄せているところである。

①授業者としての「言葉の力」を高めるためには、音楽表現を示す言葉の選択と学部生自身の実技力の育成が一体となるような指導の工夫が必要である(河邊, 草野, 木下, 野本, 河内, 2017)。模擬授業のリフレクションの項目の一つに「教師の言語活動と伴奏や指揮などの実技力との関連」を挙げたところ、他の学生が実施した模擬授業の考察が一定の

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻芸術表現系教育コース 教授

令和3年10月21日受理

**兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 教授

役割を果たしていることがわかった（河邊，草野，野本，2018）。

- ②授業者が自らの教材解釈に基づいて表したい音楽表現の姿，すなわち音や音楽に対する理想を描いていないと，生徒の意見に対して適切な評価や助言をすることが難しい。これには授業者自身の実技力が関連している（河邊，木下，野本，河内，2019）。例えば伴奏や弾き歌いでは，流れのあるフレーズを意識して歌わせているにもかかわらず，伴奏のピアノの強拍が強調されすぎ，意図に反して重い演奏になっている，前奏のテンポと歌い出しのテンポが違うなどが挙げられる。

①と②は，表現及び鑑賞の活動の指導において〔共通事項〕を機能させるために重要な視点である。とりわけ，実践的指導力に求められる授業構成力，教材研究力，授業展開力等のうち，教材研究力の礎となる教材解釈力の度合いに影響を与えると考える。そこで本研究では，歌唱教材の指導における教材解釈力と実技力の関連について器楽の視点から教材解釈を試みるとともに，大学院生の教材解釈力と実技力に関する意識を探ることを目的とする。なお本稿では，第Ⅰ章及び第Ⅲ章を河邊が，第Ⅱ章，第Ⅳ章，第Ⅴ章を河内が担当した。

2 研究の方法

(1) 器楽担当教員による歌唱曲の教材解釈及び演奏解釈

歌唱教材の授業実践の前段となる教材解釈，教師の実技力向上に寄与する演奏解釈について，器楽を専門分野とする教員から《とんび》《浜辺の歌》（後述）の教材解釈を行う。

(2) 教材研究セッション

修士課程の2020年度前期共通科目「授業の指導計画と教材研究の演習」の履修者のうち，趣旨に同意した大学院生（1年次）を対象として教材研究セッションを実施し，その発言内容を考察する。参加者には事前に対象曲の楽譜を配布し，当日までに各自で教材解釈を行う。

- ・実施日 2020年9月1日（火）9:00～10:30
- ・実施方法 オンライン会議形式
- ・参加者 大学院生2名（以下院生A，院生Bと表記）
授業担当教員3名 河邊昭子（教科教育），野本立人（声楽），河内勇（器楽）
- ・対象曲

《とんび》葛原しげる作詞／梁田貞作曲

《浜辺の歌》林古溪作詞／成田為三作曲

《とんび》（第4学年共通教材）は，同授業において，ある履修者の「勤務先の学校が市街地にあり，子どもがとんびを見る機会がないため情景を想像させることが難しい」という発言が話題となったことから，今回の

セッションで取り上げることにした。《浜辺の歌》（中学校歌唱共通教材）は，小学校の共通教材にはない8分の6拍子の曲であることや中学校実習の教壇授業でよく用いられる曲であることから対象曲とした。

なお，本研究のために使用した教科書は，教育芸術社『小学校の音楽4』（2020）と，教育芸術社『中学校の音楽1』（2016）である。

参加者のうち院生Aは，中学校で4年勤務した経験のある現職院生である。教育学部音楽コースの出身で専攻はピアノ，主な音楽経験にピアノ（3歳～大学4年），龍笛（中学校～高校），フルート・ピッコロ（中学校の部活動），尺八（大学の邦楽研究会）がある。院生Bはストレート院生である。教育学部音楽専攻出身で専攻は声楽，主な音楽経験に合唱（中学～大学），ピアノと声楽（高校2年～）がある。セッションの進行は河邊が行い，《とんび》《浜辺の歌》の順に参加者同士が意見交流をする。なお発言のタイミングは参加者に委ね，参加者から発言または意見交流を終了する合図があるまで教員は介入しないこととして実施した。

Ⅱ 器楽担当教員からみた歌唱教材の教材解釈の視点

1 《とんび》の場合

(1) 楽譜からみた教材曲の解釈

本項では教材曲《とんび》の一般的な楽曲分析ではなく，器楽分野の立場から見た《とんび》の解釈と演奏表現のための技術的問題点や指導のための視点について論じることとする。この曲を解釈するにあたっては，全体的にシンプルなメロディ・ラインのどこに重きを置き，そしてどのような変化をさせたいのかを自ら把握するとともに，それらをしっかりとフレーズの流れに沿って表現し切ることが重要である。ここでは，楽語以外の余分な挿絵や歌詞等を省いたうえで，筆者が楽譜浄書ソフト（Sibelius7）を用いて作成した楽譜を示す（図1）。

例えば，この曲は典型的なAA'BA'のスタイルであり，そのため主なメロディは2つしか存在しない。また，音域も狭い上にリズムにも大きな変化や特徴はない。ピアノやギターのようにメロディと共に「伴奏」も同時に演奏できれば別であるが，リコーダーなど単旋律のみを奏でる場合には，やはりその表現の幅は非常に狭く単調な曲と言わざるを得ない。だからこそ，単音もしくは数音単位の動機をいかに表現するかには最大限の注意が必要である。ここでは，単調で無味乾燥な棒吹きではない，深く熟慮された表現力の獲得に向けて以下の2点を観点として考察していきたい。

- 1) 類似したフレーズの表現上の変化
- 2) コール・アンド・レスポンス（応答）の表現

まず第1に、フレーズの表現という意味においては、B（第9小節から第12小節）にあたる第3段目もさることながら、AA'A'にあたる第1段目、第2段目、第4段目の各4小節にどのような変化をつけるのか、これらのフレーズをどう流すのが最も興味深い部分といえる。教科書に記載の楽譜には、強弱やその変化に関する記号や指示はされておらず、和音進行にも際立った特徴はない。これは、演奏者や指導者にとっては自由度が高い反面、表現の乏しい退屈な演奏になりがちともいえる。

次に、Bにあたる第3段目の表現は、この曲の中で最も目立つ部分でもあり、応答という比較的表現の分かりやすいスタイルでもあるため、この曲の曲想表現における肝といえるであろう。しかしながら、それがかえって安易な強弱の変化のみで演奏者や指導者を満足させてしまう危険も孕んでいる。本研究のセッションでも、どこに強弱をつけるかとか、情景を浮かべた「とんび」の距離感などの発言は見られたが、そのために「どう」演奏するかという視点は見られなかった。

次項においては、これらの観点に関して実際にどのように対応するのかについて、演奏者として、また指導者としての視点から考察していく。

(2) 演奏者・指導者としての視点

1) 類似したフレーズの表現上の変化

まずこれらのフレーズに関して、この3回現れるメロディは少しずつ変化するものの、全て低音から高音に向かい、また下行するラインになっている。本来《とんび》のような歌唱曲では、歌詞の持つ意味は大変重要であり、それらに沿って表現されるものである。一方で、歌詞を持たない器楽的な表現の場合では、旋律は音高の最も高い音に向かって進むと考え、そこをフレーズの頂上として重要視することが多い。ただし、ここで気をつけたいポイントは、フレーズ内の最高音は必ずしもフレーズ

内の最も重要な音とは限らない、ということである。

例えば《とんび》のフレーズは、冒頭の1小節内でいきなり1オクターブ大きく上行して第2小節の1拍目に最高音のCとなり、その後3小節かけて下行する。ということは、第2小節の頭に重きを置くこともある反面、他のポイントに重きを置くことも充分可能といえる。

フレーズの流れや「盛り上がり」の表現という意味においては、楽譜の動きの通りに勢よく駆け上がり、その後しっとりと時間をかけて下行する表現もあれば、初めの2小節で一山作った後に第3小節の頭に少しストレスをかけて第2の山を作る流れもあり得る。また、第1フレーズを4小節かけて朗々と歌い込むことも可能で、その場合は最高音ではなく上行形の勢いを第3小節目まで持続させて滑らかな長い流れを作り出す。このアイデアは基本的に第4フレーズにも有効で、特に第14～第15小節において同じ最高音（C）で持続するため、全曲を通じた最も重要なポイントとして強調することが可能である。

第2フレーズ（第5～第8小節）に関しても、当然の事として第1フレーズとは違った表現が必要になる。基本的に2回目となるメロディでは少し思い切った表現も可能で、例えば第5や第7小節でSubit P等を駆使して色に差をつけることも選択肢に入るであろう。特に第3フレーズに向けてきっちり収めたいので、後半部分はルバートやライト・ビブラートで歌い込むことも効果的である。

ここまで幾つかのアイデアを提案したが、実はこれらには共通点がある。フレーズの第2小節、特にその後半2拍から次の第3小節へかけての3拍ほどのコントロール次第で、これら全てのパターンを吹き分けることが可能ということである。言い換えれば、この数拍は演奏者・指導者にとって非常に“おいしい”ポイントであり、3回も出現するこのポイントを逃す手はあり得ない。第2～第3小節の間に書かれたブレス・マークのみに囚われ



図1 《とんび》のメロディの楽譜（楽譜浄書ソフトを用いて筆者が作成）

てこの連結部分の表現を疎かにすることはもったいないと言わざるを得ない。

2) コール・アンド・レスポンス (応答) の表現

《とんび》における演奏表現のメインはやはり第3フレーズに現れるコール・アンド・レスポンス (応答) の表現であろう。この4小節の音は「ドソソ/ラミミ/ドソソ/ラミミ」であり複数の応答の可能性を示唆している。まず第1に考えられるのは、初めの2小節間の「ドソソ」と「ラミミ」における応答である。例えば強めの「ドソソ」に対して弱めの「ラミミ」、そして後半でもう一度同じ応答を繰り返すものである。次の可能性としては、2小節を単位とした応答、すなわち「ドソソ・ラミミ」の応に対して後半2小節「ドソソ・ラミミ」の応である。また、第3の形としてそれら両方をミックスした応答も可能であろう。他にも表現の可能性はあるが、基本的にこの3つのどれかになると考えられる。ここで大切なことは、これらの表現は全て可能でありどれが正解などの優劣はないということである。演奏者のそれぞれの考えに沿った応答で良いといえる。

この応答の表現に対する筆者の考えは第3の形、両方のアイデアをミックスした応答である。それは、器楽、特に管楽器の基本的な特性として、音域が低くなるということは使用する管体が長くなるということと関係している。演奏者としては、音が低く移動すればその分息を吹き込む楽器も長くなり、アンブッシュヤーにかかる抵抗の圧力も増すことになる。そのために、吹き込む呼気のスピードや圧力が同じならば、下行系の旋律では自然と音量等が減少 (dim) しがちになる。《とんび》の場合でも「ドソソ」から「ラミミ」への移動は、普通に吹いてもごく自然に強弱が付きやすいということである。その意味では、第1案である初めの2小節内における応答は自然に対応が可能なものといえる。しかしながら、その後同じことを繰り返すのではなく、大きな2小節単位の応答も組み合わせることで各小節それぞれの音質や音色を選択することができる。

応答を表現する手段としては、やはり強弱を主体とするのが最も効果的であろう。これは応答の表現に限ったことではないが、音量の変化というのは聴衆に対して瞬時に、また直接的に働きかけるからである。しかしながら、音楽的な用語でいえば、フォルテとピアノを駆使することであるが、そこには物理的な音量の差ばかりでなく、その音の持つ深さや鋭さ、重さ、幅、圧力、さらに方向性の差なども含まれている。そのため同じフォルテであっても、それらの組み合わせによって奏でられる音の質や色は多岐にわたるということである。ただし、このような様々な要素を駆使した音楽表現のためには、発音体となる楽器操作の技能ばかりでなく、それを支える筋肉の効果的な使い方や呼気のコントロール、舌や口

腔をも含む体全体への適度な指示が必要となってくる。

指導の場において、教師は自身の体感に基づいたこれらの音楽表現の発信を行なっていくことが重要であり、応答の表現をただ「強い&弱い」の組み合わせのみで終わらせるだけでは不十分といえる。

2 《浜辺の歌》の場合

(1) 楽譜から見た教材曲の解釈

ここでは教材曲《浜辺の歌》について、器楽的な立場から見た楽曲の解釈と演奏表現のための技術的問題点や指導のための視点について論じることとする。ここでも、楽語以外の余分な挿絵や歌詞等を省いたうえで、筆者が楽譜浄書ソフト (Sibelius7) を用いて作成した楽譜を示す (図2)。まず、この曲を演奏するにあたっては、8分の6拍子の処理をどう流すか、フレーズの流れと拍子の動きにどう連動性を持たせるかということに着目したい。フレーズの流れはしつとりと美しく柔らかで十分な盛り上がりも兼ね備えているが、その反面、伴奏の細かいパッセージや表現に関わる記号等はくどいほどに書き込まれている。この2面性をどう絡ませ、バランスを取って表現するのか、演奏者ばかりでなく指導者としての力量も問われる作品である。ここでは、以下の2点について考察していきたい。

- 1) フレーズの流れと拍子や強弱の兼ね合い
- 2) 盛り上がりの表現と収める表現

音楽表現にあえて優劣をつけるとすれば、その最も重要なポイントは“流れ”の有無であろう。メロディばかりでなく、テンポやリズム、ハーモニーそして歌詞にも時間軸に沿った流れがある。《浜辺の歌》は“8分の6拍子”で、強拍と弱拍の関係性が明確なため比較的リズムの流れは表現しやすいが、繰り返し演奏されることでかえって単調さが産み出される危険性がある。強弱の変化や解決へ向かう和声の動き、さらには歌詞の内容をも考慮した「組み立て」が重要である。

この曲では、ほぼ全ての小節に置いて、強拍に4分音符 (♩) がそして弱拍に8分音符 (♪) や16分音符 (♫) が用いられているため、推進力ばかり強調された表現になりやすい。特にその弱拍が無意識のうちに強めの発音で強調されやすく、歌詞の流れをも無視した“重さ”が残らないように表現したいところである。それに関して、盛り上げる際の表現についても同じことで、強弱記号を受け止めつつも効果的な組み立てによるバランスの取れた表現を目指したい。

前述のように《浜辺の歌》は、ピアノ伴奏譜が緻密であるとともに、強弱の記号やその変化の記号が作曲者により事細かに指示されている。これらは第一級の道標で



図2 《浜辺の歌》のメロディの楽譜（楽譜浄書ソフトを用いて筆者が作成）

あり、演奏者や指導者にとって数ある演奏表現の可能性から妥当な表現へ導いてくれる大切なものといえる。そのため、これらの作者の思いを表現するためには、演奏者・指導者も十分な教材解釈の上に立った緻密な技能による演奏表現を心がける必要がある。

(2) 演奏者・指導者としての視点

1) フレーズの流れと拍子や強弱の兼ね合い

この曲の最も大きな特徴は、8分の6拍子から醸し出されるメロディや伴奏の推進力と動きである。しかしながら、弱拍である3拍目と6拍目から強拍へ向けての動きが過度に主張されるきらいもある。そのため、強調する場合とサラリと流す場合との組み合わせが重要で、そこで初めて演奏者・指導者それぞれの「表現」としての個性が産まれるといえる。

冒頭の4小節が第1フレーズになるが、ここはきっちり大きな1フレーズが妥当であり、各小節に2つあるモチーフ（動機）や2小節単位で書き込まれたクレッシェンド・デクレッシェンドに惑わされない演奏が望まれる。例えば、4小節で大きな山を作るブリーディングを採用したうえで、その中に2小節単位の小さな山を溶かし込むような流れである。フレーズ中間にあるブレスマークはあえて採用せず一息で演奏するか、あるいは前後の呼気の流れを切らないようなブレスが必要であろう。1小節目から3小節目の間に、3拍目と6拍目の動きが計6回登場するが、これらの“寄せ”や“返し”の組み立てを吟味することで、大きな山に小さな2つの頂を含むフレーズの山の高さや山頂の幅広さ、尾根の急峻さなどを工夫することができる。

この曲は歌唱曲であるため、当然ながら楽譜のメロディ上には器楽的な意味としてのアーティキュレーションは書かれていない。これは表情を作るにあたって、タンギングの有無や発音、音形の種類などは、曲想

を逸脱しない限りにおいて全て可能ということで、ここにも各々の個性を発揮する機会が生まれる。例えば、滑らかさ主張するためにスラーをどのように使うとか、8分の6拍子の持つ2拍子としての拍節感を保つためにあえて拍頭に軽いタンギングを当てるなど、目指すべきフレーズ表現に向けてあらゆる技能を駆使すべきである。

この曲や《とんび》のような2部形式の特性でもあるが、仮に第1、第2フレーズがほぼ同じ作りであっても、必ず違う表現にするのが望ましい。特に《浜辺の歌》の場合は明確に *mp* と *p* に書き分けられているため、音量を超えてこれをどう吹き分けるかが重要である。前述のように、第1フレーズにおいて *mp* に惑わされることなく、大きな1フレーズで歌い切ることにより、第2フレーズに求められるソフトさ (*p*) も透明感を保ったままで際立たせることが容易になる。冒頭を弱く表現しすぎたために、第2フレーズで音楽の響きが失われることは最も避けるべきことである。このフレーズでは中間地点の第7小節目において再び *p* の表記がされるが、これは作者が演奏者・指導者に対して意図的に注意を喚起させるための手法であり、物理的にあえてソフトさを強調するのはもちろんとして、音色や音圧、またテンポなども柔軟に織り交ぜた演奏表現を目指したいものである。

2) 盛り上がりの表現と収める表現

《浜辺の歌》で最も盛り上がりを見せる部分が第3フレーズである。音量の表記も、*mf* からクレッシェンドを経て *f* まで用いられる上、音高も最高音の D まで上がる。ピアノ伴奏のスタイルにも明らかに変化が見られ、大きな跳躍を用いた盛り上げと、幅広い音域を行き来するアルペジオの流れによる急激な景色の変化により再現部へと誘導する。

メロディとしては、まず初めの2小節間で、前フレーズまでの「ささやき」のような表現から、一転して *mf* の勢いや強さを受けながらクレッシェンドを経て最高

音をとらえる必要がある。初出の *mf* は、物理的な音量という意味ではかなりものであるため、その食い付きを早めに入りその分テヌートを効かせて十分な音形を保ちたい。また、この2小節間ではダウンビート毎に発展させる階段上のクレッシェンドを基本とする。それは、その形や重さ、また圧力やスピードなど一定の状態に保たれた球状のものが、その都度それらの割合を膨らませながら落とされるようなイメージである。最高音の D まで、5 発にわたるダウンビートの発展があることになる。

ただし実際の演奏では、最初の3回は同じ高さの C の繰り返しであり、このアイデアを強調しすぎると過度な破裂音を生むだけになってしまう。そこで、それらの音形は保ったままでクレッシェンドのみを少し我慢し、その代わりに第3、第6拍目の8分音符から、第4回目のダウンビートである第10小節目4拍目にいたる $G \rightarrow G \# \rightarrow A$ の上行系の動きに着目し、これらの長さや強さ、発音などに、より重きを置いたクレッシェンドが効果的である。これにより、一つひとつの音に意図を持たせた演奏となり、最終的には各音のディテールにさらなる変化をつけることで何通りもの違った表現も可能になる。

フレーズ後半は、デクレッシェンドとともに盛り上がったフレーズを収めていく部分である。このような場面においては、せっかく強い意図を持って盛り上げたフレーズが、その後なぜか頂上もなく急速に萎んでしまう傾向にある。もちろん最終的には、次節に向けてスッと収める時間は必要であるし、記譜上においても第11小節目後半から1小節半もかけてデクレッシェンドが記されている。しかしながら、せっかく盛り上がったフレーズは、第12小節目の頭の C 音まで十分に歌い込むべきであろう。特に第11小節目では、メロディ・ラインが下降系になり自然と弱くなりがちなため、強い意志を持って奏でる必要がある。ピアノ伴奏譜を見ても、その小節ではまだ十分にエネルギーな動きを保っている。ただし、第12小節目の C 音をしっかり鳴らしてからは、3小節以上かけて盛り上げ歌い込んできたフレーズから、一瞬にして場面が変わるくらいの絶妙なデクレッシェンドを活かした奏法で収めたい。

III 教材研究セッションの概要とその検討

「授業の指導計画と教材研究の演習」の授業は、各教科における授業構成及び授業設計の理解をふまえ、授業モデルを学習指導案で示すことを通して授業の構想力と分析力を習得することを目標とする。2020年度に実施した授業では、授業構成理論についての講義及び小学校共通教材と中学校歌唱共通教材に関する教材解釈の演習の後、歌唱分野及び器楽分野から履修者が選択

した任意の教材について、教材解釈に基づく授業構想のプレゼンテーションを行い、その意見交流を進めた。2020年9月に実施した教材研究セッションでは、上記の授業を反映させた内容が含まれている。

1 《とんび》の場合

小学校第4学年共通教材《とんび》についてのセッションの中から、本研究の目的と関連する部分を抽出し、考察を行う。はじめに、院生 A、院生 B の順に各自が注目した箇所について意見を述べた。

以下、注目したい箇所を下線で示している。

ア【院生 A の発言 1】 ◎旋律と歌詞の抑揚との関係

始めに気になったのは、1, 2, 4 段目の旋律の形。前半2小節が上行、後半2小節が下行という共通点です。1段目と2段目が「ドーレミソラソ」から2小節目の「ドラー」に動くのは言葉と音の当てはめの関係もあると思うけれど、「とんび」のイントネーションは「び」が少し下がるので、音も下げているのかなと考えました。4段目は「楽しげに」の「に」を高いドで伸ばしているので1段目や2段目とは違うけれど、音を持続しているのは何でだろう？

イ【院生 B の発言 1】 ◎旋律と歌詞の内容との関係

まず、拍と歌詞が合っている。拍の頭と言葉の始まりが合っているので、4拍子を感じやすい曲です。そういう細かいところから入るのですが、付点4分音符が出てくるのでリズムの確認をして歌えるようにしたいです。特徴は上行と下行なんですけど、下のドから上のドまで出てくるところで、上がる時と下がる時にどこに向かっていくのかというのを考えさせたいです。歌詞をみると1段目2段目と4段目は情景を歌っていますが、それぞれ異なる情景なので、その歌い分けが大切だと思います。

院生 A も院生 B も、ともに旋律の特徴と歌詞との関係に着目して発言している。現職院生である院生 A がこれまでの指導経験に依拠して「どう教えるか」を語るのではなく、自身の生活経験をもとに旋律の構造を掘り下げることによって《とんび》の特質を捉えようとしている。これに対して、ストレート院生である院生 B は旋律の音型と歌詞を照合させながら、「子どもにどう歌わせるか」という観点から歌唱の工夫についての意見を重ねていることが興味深い。

次に、図3に示す第3フレーズ（3段目）の歌い方に関する意見が出された。

と同様、はじめに院生 A、院生 B の順に各自が注目した箇所について意見を述べた。以下、注目したい箇所を下線で示している。

カ【院生 A の発言 3】 ◎調性と拍子

授業で教えたことがないので正直自信がないのですが、調性と拍子に着目しました。歌詞や曲の雰囲気から昔のこと、思い出を考えるなら、へ長調にはそういう温かみを感じられると思います。

もうひとつ、この曲は 8 分の 6 拍子で、教科書にはあまり載っていない拍子です。大きく 2 拍子として取れると思いますが、2 拍子は縦線、6 拍子は円で回っている波のようで、浜辺の歌は後者に近い感じがします。強弱の変化も寄せては返す波の様子を表し、1 段目と 2 段目で強弱記号が違うのは心情が違うことと関係していると思います。

次に注目したのが 2 段目後半「しのぼるる」のところで、その前も *p* とあるのにここも *p* と書いているのはどうしてか気になります。多分、作曲者の意図として昔のことを言いたいのかなと。

面白いと思ったのは 1 段目と 2 段目は旋律の幅が単調であったのが、3 段目は高いドから「ドドーソ」さらに「ドーソ#」と臨時記号を付けて変化させていることです。風の音の変化とともに心情の変化もあるのかなと思いました。

伴奏をみると 1 番言いたいのは 3 段目の 3 小節目と 4 小節目かな。アルペジオ的な伴奏の繰り返しから、ここで下から上にぐーっと押し上げているから、海だけじゃなく景色全体を言っているのかな、と。

キ【院生 B の発言 3】 ◎情景と曲想

いろいろあるので上手く言えないかもしれないけど…まず短い前奏で波を表していて、主人公がいて何を思っているかいま見えませんが、ピアノの動きとか歌詞をみるとそんなに楽しい曲、例えば《とんび》みたいな曲ではないとは分かるけど、情景を思い浮かべるのが難しい曲だと思います。

自分は *p* だからこそ「むかしの～しのぼるる」は昔を思い出してだんだん気持ちが高まっているのではないかと。その後 3 段目の *mf* でパーンと変わっているから、昔の情景に思いを馳せていて、3 段目は空間がぱっと変わるところではないかと思います。

そして、4 段目の「よするなみ」は元の感じに戻るから、主人公が今そこにある波を見ているのかなと。

カ【院生 A の発言 3】では、院生 A はア【院生 A の発言 1】と同様に、まず教材の音楽的構造に着眼して解釈を試みている。へ長調の響き、8 分の 6 拍子の拍感に

ついて述べた後、各フレーズの特徴と強弱記号との関係を問い、伴奏の動きにも言及している。院生 B も「情景を思い浮かべるのが難しい」と言いつつも、曲全体の印象からイ【院生 B の発言 1】の発言と同じくフレーズと歌詞の内容から曲想を理解しようとしている。院生 A と異なるのは、フレーズ毎に時間の経過を捉え、それを情景や心情の変化と結び付けて解釈しようとしている点である。

その後意見を出し合う場に移っていったが、今度は院生 B が口火を切った。院生 B が積極的に発言し、それに院生 A が応える形で進められた。

ク【院生 A と院生 B の意見交流】 ◎情景と心情の変化

B: 教材性については、歌詞が文語調だから子どもは馴染みが薄いので、どう解釈するかが大事で、昔の言葉だからこそ、普通の言葉以上の感じが出てくると思います。卒論で技能的な難しさをやったんですけど、わりと速い曲だから、16 分音符の動きが、リズムが滑ってのっぺりしてしまうので、リズムを正しく歌うのが難しいかなと思います。

B: 曲の構造は、思いを馳せる部分と現実で懐かしがっているというか…大学でやったんですけど、実は 3 番もあって (A は頷く) 3 番をみると恋の歌とも解釈できると。主人公の心情を考えることは重要だと思います。

A: そう考えたら、授業で《赤とんぼ》をやった時の、昔を思っているのとは違う心情じゃないかということですね。懐かしむにしても毛色が違うというかな。

B: 解釈には時間がかかるかも。歌うとったら波のように、流れるようにさらっと歌うのが結構難しいなあ。

A: B さんが言った 2 段目の「しのぼるる」を *p* にすることで思いが高まる、だからこそその 3 段目じゃないかな⁵⁾と。

B: そうですね。自分は「しのぼるる」のところはめちゃくちゃ大切に歌いたいと思うんです。(口ずさみながら) 拍とか小節の最後をさらっといきがちだけど、「し」のアウトタクトは大切に歌いたい⁶⁾なあ。

A: 有節歌曲だから同じ旋律を繰り返すし同じ強弱記号が書かれているけど、あしたは朝だし夕べは夕方だし、1 番と 2 番で思いは全然違う⁷⁾でしょうね。

B: そうですね。

A: 個人的に難しいのが、最後のリタルガンド。解釈ではなくて、自分が授業者だとしたらピアノで誘導してしまうと思います。それでいいのかな…

B: 4 段目の歌詞「～も～も」はたたみかけるような終わり方。この *rit.* は収まりがよくなるように使うくらいで、そこまで大きな意味はないかな、自然な

感じでいいかなと。

《とんび》のオには見られなかった、院生Bの解釈を院生Aが受け止める形で意見交流が進んでいる。このやりとりは大変スムーズに行われた。

院生Bは、文語調の歌詞、下線6)にあるように16分音符の扱いと歌い方に関して具体的に触れつつ、一貫して「思いを馳せる部分と現実との対比」という解釈を語っている。全体の印象を意識するからこそ、第2フレーズから第3フレーズの移り変わりに心情の変化が込められていると説いている。

前述のカ(院生Aの発言3)では端的に「1段目と2段目で強弱記号が違うのは心情が違う」と述べていた院生Aが、下線5)、下線7)に象徴されるように院生Bの発言に共感しながら発言している。「授業の指導計画と教材研究の演習」で取り上げた《赤とんぼ》と比較したり《浜辺の歌》の1番と2番の時差に気付いて院生Bに問いかけたりして、院生Bとのやりとりを通して自身の解釈の幅を広げようとしていることがわかる。

ストレート院生も現職院生も、教材の音楽的特徴を探る過程で自己の演奏(歌唱、ピアノ)場面を想起することにより、現場の授業実践では音楽表現の方略として扱われる傾向の強い強弱とその変化について、音楽的意味や効果を理解した解釈を行うことができている。教師に求められる教材解釈力と実技力を、相互の関連を図りながら育成することの必要性を示唆していると考えられる。

また各自の解釈が相互に新たな視点を与えていることから、グループワークによる教材解釈は有効であると考える。ただし、[共通事項]に示されている音楽の諸要素等を適切に理解していることが前提となる。

IV 演奏解釈に基づく教材研究の可能性

本研究では《とんび》と《浜辺の歌》の2曲を教材曲として考察してきた。教材研究において演奏のための解釈という視点は非常に興味深く、歌唱と器楽の持つ特徴の違いを炙り出しながらも、その上で互いの演奏に共通する知見を得ることは、音楽科授業に最も必要な楽曲の普遍性にも繋がり意義の深いものといえる。ただ、演奏解釈に基づく教材研究は、直接的に「技能」への関わり、それも生徒・児童ばかりでなく、教員自身も身に付けるべき「技能」に関わるため、どちらかと言えば敬遠されがちではなかったか、と危惧もしている。その上で本章では、器楽分野の演奏解釈から見た教材研究力の獲得に向けて、①自由で自然な曲想の表現とその選択、②表現のために必要な余地と揺らぎ、③言語活動としての表現、の3つの観点に着目していきたい。

1 自由で自然な曲想表現とその選択

音楽科教育における器楽を学ぶ意義の中で最も重要なことの一つは、楽器等を用いることで身体のみでは表しきれない表現が可能になることである。それは音域や音量、あるいは音色の種類など多岐にわたる。また、基本的に「歌詞がない」ということも大きな特徴であり、歌詞の意味や言葉の韻などに拘束されることがないため、あらゆる音楽表現に曲想としての可能性が生まれてくる。

しかしながら、このような一見自由な曲想表現とは決して「勝手」にあるいは「適当」に振る舞う演奏のことではない。作曲家自身やその作品の時代背景を知ることや、楽曲の分析、そして演奏に必要な実技力の重要性は歌唱表現と全く同じである。そして自由な表現が、必ずしも自然な表現であるとも言い切れない。音楽表現では、音程や音量、またはテンポやリズムなどあらゆる音楽的な要素が「一定の秩序」に保たれながら表される。特に器楽では、独奏曲でなければ、他者との合奏が想定されるため、他者と同じ線路に乗っていない表現は自然な表現とはなり得ないのである。つまり、数ある表現の可能性の中から、楽曲分析や演奏解釈に基づいた上で、他者をも納得させ得る自然な表現を「選択」できる力量が必要である。

授業においてもそれは同じで、あらゆる表現の可能性を探ることも大切であるが、そこから何をなぜ選択するのかを知ることはもっと重要である。指導者の立場にあれば、強弱の変化や和声(ハーモニー)の動きとマッチした自然なフレーズの流れなどは、しっかりと教材研究の上で意図的に計画されるものであり、決して「いつの間にか(自然に)奏でられていた」などというものではないと自覚したいものである。

2 表現のために必要な余地と揺らぎ

前節において表現の土台となる「一定の秩序」とそれを受けた「選択」の重要性について述べた。では曲想の表現は、杓子定規なルールの中でのみ存在できる堅苦しいものなのか、といえそうではない。例えば、本研究の教材曲である《とんび》では、前述したように記譜上は音符以外にほぼ何も書かれてないが、ではそのまま無機質に演奏するのか、といえ当然ながらそんなことはあり得ない。作曲者が描ききれなかったものを「行間を読む」ごとく柔軟に表現するための空間が音楽には必ず存在するからである。

もう一つの教材曲である《浜辺の歌》のように、演奏のための指示がぎっしりと書き込まれた楽譜であっても、それが強弱であれ、速度であれ、リズムであれ、いつもある一定の秩序の中でも“揺らぎ”を持ちながら音楽は進んでいく。つまり音楽表現では、調和とバラ

スが保たれながらも常に演奏者が柔軟に対応できる「余地」があり、そこを上手くコントロールできて初めて自己表現の可能性が広がってくるということである。例えば、前章における《浜辺の歌》第3フレーズの演奏解釈で述べた「食い付きを早めに入りその分テヌートを効かせる」や「圧力やスピードなど一定の状態に保たれた球状のものが、その都度それらの割合を膨らませながら落とされる」などを演奏表現するならば、メトロノームのテンポとは必ずしも一致しないはずである。しかし、それでもこの表現は妥当であり、音楽上の余地を上手く用いたものとして評価すべきであろう。

器楽の表現では、弦楽器ならば弓を、あるいは管楽器ならば息をコントロールしながら演奏するため、同じパッケージであっても、息（弓）づかいや発音の仕方、さらには圧力のかけ方などで表現の変化は何通りにもなる。これらの変化は、全てこの余地を味方につけるからこそ表現可能な技能であり、だからこそ演奏者や指導者も自信を持ってそれらの表現を選択できるのである。

3 言語活動としての表現

演奏解釈に基づく教材研究について、演奏者・指導者の目線に立ってその可能性について論じてきた。音楽表現はその演奏を通じて他者に伝えることが第1である。それは演奏者であればなおさらである。一方で、指導者は演奏による表現とともに、言葉やビジュアルによる表現も大きな伝達的手段となる。特に生徒・児童に対峙する授業においては、教師は個々に応じた、言葉による表現手段をできる限り獲得する必要がある。その意味において、音楽的に得た知見や解釈を「どのように」、「どのような」言葉で伝えるのか模索することは、音楽科の教材研究の大きな柱の一つになり得るはずである。

第2章《とんび》の考察の中で、第3フレーズの応答に関する分析について「音楽表現のためには、発音体となる楽器操作の技能ばかりでなく、それを支える筋肉の効果的な使い方や呼気のコントロール、舌や口腔をも含む体全体への適格な指示が必要」と指摘した。演奏による表現では、これら全ての制御が同時に行われており、演奏することで他者へはそれらの情報は同時に発信される。しかしながら、言葉による表現に変換するならば、それらを個別に噛み砕いて順に説明せねばならず、決して能率的とはいえない。例えば、《とんび》の応答表現の一例を具体的な言葉として以下に記述してみる。

ここでは、第9、第10小節目の2小節目のみを扱う。『初めの「ドソソ」は十分に響きの残る強めの発音で、しかしそれ以上の勢いと深みのある息を使うことで舌の音が耳障りにならないよう発音をコントロールしつつ、音形に関しては3音で1つの塊とした丸い形でありながら充分な長さで自然な滑らかさで次の「ラミミ」に繋げる、

その際には息のスピードは落とさずに鼻の下の筋肉の圧力をマウスピースに向かわせながら口腔内の気流の幅を狭めたうえ、頭頂部をリラックスさせることで音質を保ったままソフトなPへ移行させる…』

ほとんどの場合、この文言をそのまま生徒・児童に伝えることは妥当ではないし、むしろ無意味であろう。では、授業者である教師にこれは必要なのかといえれば全く逆で、この程度の知識や自ら奏でる技能は当然必要なものである。ということは、教師の演奏表現に関する指導言や声かけには、クラスの実態に応じた臨機応変の言葉の選択は避けられず、安易で抽象的な単語に逃げるのではなく、具体的で興味を引きやすい言葉に変換する力量が求められている。例えば、ただ単に「だんだん強くしよう」と伝えるのではなく、「どのような」プロセスで「どれくらい」強く奏でるのか、またそのために「どのように」楽器や身体を扱うのかを、より明確に言葉で伝えるためには、指導者自身の知識や技能の向上が欠かせない。そのためには、彼らが演奏による表現のために費やしてきた時間や努力に匹敵するほどのエネルギーをもって教材研究に臨む必要があるだろう。

V 総括

本研究では、芸術表現系教育コース大学院生の協力を経て演奏解釈を視点とした教材研究に関するセッションを催すことができた。このセッションでは、教員と大学院生双方に共通する認識も確認できたが、演奏解釈に対する深さの違いや、解決に向けた手立ての差なども浮き彫りになった。参加してくれた院生との意見交換の中で最も印象に残ったのは、実際の授業の中で彼らの持つ高い音楽的な「知識」や「技能」をどのように、あるいはどの程度、生徒・児童に対して伝えるべきなのかについて、彼ら自身もまだ明確に捉え切れていないのではということであった。もちろん、演奏のための実技力が、教材研究力に関与することは言うまでもない。しかしながら、そこからもう一歩進んで、生徒・児童に何が必要なのか、そのために何ができるかという視点に立った的確な指導助言等を駆使することも教師としての実技力といえるのではないだろうか。

このような必要性があらためて確認できたのは、本研究におけるもう一つのテーマである「器乐的な教材解釈」を歌唱曲に照らし合わせることで、作者の想いや歌詞の情景を支えるべき演奏解釈のための実技力が鮮明に浮かび上がったからである。音楽の授業の中では、生徒・児童が「根拠を持って」楽曲を批評できる力を育むことが求められている。そのためにも、教員養成系大学の学生には、実技力に裏付けされた演奏解釈をもとに、的確な言葉や演奏を通じて生徒・児童に伝え得る力量の形成が急務であるといえる。

〔引用文献等〕

- 島崎篤子「新しい音楽教育をめざして」『文教大学教育研究所紀要』第43巻, 2009年, pp.34。
- 河邊昭子, 草野次郎, 木下千代, 野本立人, 河内勇「教科教育と教科専門の協働による「音楽科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実践」」『兵庫教育大学研究紀要』第51巻, 2017年, p.148。
- 河邊昭子, 草野次郎, 野本立人「「音楽科教育法Ⅲ」の授業改善に関する一考察－模擬授業, 教壇実習にみる学生の課題意識に着目して－」『兵庫教育大学研究紀要』第52巻, 2018年, p.146。
- 河邊昭子, 木下千代, 野本立人, 河内勇「教科教育と教科専門の協働による「音楽科教育法Ⅱ」の授業改善に関する一考察－歌唱分野に関して－」『兵庫教育大学研究紀要』第55巻, 2019年, pp.130-131。
- 小学校音楽科教科書『小学生の音楽4』教育芸術社, 2020年, pp.38-39。
- 中学校音楽科教科書『中学生の音楽1』教育芸術社, 2016年, pp.16-17。