

〈論文〉

## 音楽教育における聴唱の役割と身体感覚

前 川 陽 郁

### 1. 読譜と聴唱

西洋音楽において楽譜（五線譜）は重要な役割を持っており、音楽を記録することにとどまらず、作曲をする際は、楽譜に書きながら音楽を考えるという、いわば創作の場となり、演奏する側でも、読譜を通しての方が音楽の構造を把握しやすいといったことがしばしばある。歴史を考えても、17世紀にはヨーロッパでそれまでの記譜法から五線譜への置きかわりが進み、五線譜が支配的になっていったのだから、少なくとも今日ひんぱんに演奏され、聴かれる西洋音楽は五線譜に基づいており、音楽の教育においても、五線譜の読み書きは重視され、五線譜が読めなければ音楽の学習は始まらないという意識すら持たれることがある。

しかし、「小学校学習指導要領」に目を向けてみると、音楽科の〔第1学年及び第2学年〕の「2 内容」の「A 表現」で、歌唱において指導することの一つが「範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりする技能」(117)、器楽では、「範奏を聴いたり、リズム譜などを見たりして演奏する技能」(117)と示されており、五線譜を用いることが前提とはなっていない、あるいは、五線譜を用いないことが前提となっている。五線譜が出てくるのは〔第3学年及び第4学年〕からで、同じく「2 内容」の「A 表現」で、歌唱で指導することの一つとして「範唱を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして歌う技能」(119)、器楽では「範奏を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして演奏する技能」(120)がある。「五線譜」とは書かれていないが、「ハ長調の楽譜」という言葉およびその他の箇所の記述からして、五線譜のことであると理解できるだろう。

このことはどのように受けとめられるだろうか。たとえば、小学校低学年段階では五線譜はまだ難しいから、五線譜を使わないかたちで音楽になじんだ上で、中学年から五線譜を用いるのだと理解されるかもしれない、それも、学校教育には進度の視点があるのだから、もっともであると思われる。また、そのように考えるなら、低学年段階から五線譜を読めればそれに越したことはないという発想にもなるかもしれないし、学齢前から五線譜の読み方を教わっている子どももいる。

しかし、「小学校学習指導要領解説」では、五線譜を読むのが難しいかどうかというのとは違ったことが説明されている。

低学年の児童は、楽しんで模唱しようとする傾向が見られる。一方、リズムや音程が不確かだったり、一定の速度を保てなかったりする傾向も見られる。

このような児童の実態を踏まえて、聴唱の技能、及び階名での模唱や暗唱の技能を育てることが重要である。このような資質・能力は、視唱の技能をはじめ、様々な音楽活動の基盤となるものである。(33)<sup>(1)</sup>

「リズムや音程が不確かだったり、一定の速度を保てなかったりする傾向」というのは、五線譜を用いるかどうかに関係がない、というより、五線譜を用いていても、「リズムや音程が不確か」であることや「一定の速度を保てな」いことはあるだろう。この説明は、あくまでも聴唱、つまり、音楽を聴いてそれを歌うことが前提になっているのだが、一方、五線譜を用いながら、聴唱を通してリズムや音程、速度を保つことなどの面での補いをするのも十分にできるだろう。しかも、「視唱の技能をはじめ、様々な音楽活動の基盤となるものである。」というように、後の段階で五線譜を用いて歌うことの基盤として聴唱が位置づけられているが、その基盤は五線譜と切り離されたかたちでなくても育てることが可能だという考え方もできるかもしれない。

しかし、五線譜を用いずに聴唱などを行なうことの積極的な意義を考えてみる必要はないだろうか。なぜなら、楽譜に書かれるのは音だけであって、それがすなわち音楽ではないからである。つまり、五線譜に書かれている音符を見て、それが何の音かを知るのであり、楽譜を見て歌うとき、それが五線譜上の音符を機械的に音に置きかえているだけという状況もあり得る。だが、音楽として重要であるのは、個々の音よりも、音と音との関係、あるいは、音がどのように動いていくかであろう。五線譜には、音の動きを視覚的に把握できるという利点があるが、どの音が主音であり、主音以外の音が主音との関係でどのように動いていくか、ある種の動きでは緊張感が高まる、フレーズが終止して全体がまとまりのあるものとして受けとめられる（終止の仕方によっては途中でいったん終わると印象を与える）といったことは、楽譜そのものからはわからず、それはむしろ、歌唱を通して実感すべきものであろう。もちろん、そのようなことは、読譜と矛盾するわけではない。しかし、五線譜を使えば音符を機械的に音に置きかえることもできるのだから、歌唱以外のものを用いるとすれば、むしろ、リトミックや、トニック・ソルファ法（あるいはコダーイ・システム）でのハンド・サインのような身体運動を伴わせる方が、音楽の実感という点では有効なはずである。

そして、聴唱を通して把握した音楽について、それを紙の上には書けばどのようなのかということから楽譜を知っていくという順序の方が、楽譜の成り立ちを考えても自然であろう。もちろん、暗唱だけでなく、聴唱や模唱も、聴いたものを記憶していることが必要なことから、ある程度の長さや複雑さを持ったものまでに限られるし、単旋律ではなく和声などの要因が入ってくると対応が困難であるため、じきに読譜の必要性は出てくる。だから、読譜力

は早い段階から身に付けておいた方が良いという考え方もできるだろう。しかし、音楽を「読譜」としてではなく実感として捉えることは常に重要であり、読譜を学ぶ前の段階は、それを身に付ける一番の好機ではないだろうか。

三村真弓らは、読譜力を前提として、「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラム」の実践から、「視唱力育成には、ある程度の聴唱力を有していることが前提となるのではないかという仮説」（三村他 2008: 145）を立てる。当該論文の目的は、その仮説を検証することではなく、「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラム」の開発のために、「その前提として児童の音楽的発達の諸相を解明すること」（三村他 2008: 145）であるため、その具体的内容には立ち入らないが、聴唱力の重要性については、次のように述べられている。

視唱力には、楽譜上の音符がわかる力（認知力）のほかに、音高弁別力、音高再生力が必要となる。記譜された音が何の音かわかっても、頭の中でその音が鳴り、その音を実際に再生し、再生した音が正しい音高かを判断し修正できなければ、視唱は不可能なのである。一方聴唱力は、聴いた音を弁別し、それと同じ音を再生し、再生した音が正しい音高か判断し修正できる能力である。したがって、視唱力の前提として聴唱力が必要であることが明白である。（三村他 2008: 145）

それはその通りであろう。しかし、五線譜を用いた視唱のために必要な能力を付けるという点では、「学習指導要領」の内容とも合致するかもしれないが、楽譜を用いないことを前提とした聴唱が考えられているわけではない。聴唱をしても、読譜がすでに十分にできるのであれば、範唱を聴いて明確に楽譜を思い浮かべ、それによって記憶をし、記憶された楽譜を読んで歌うという状況もあり得るし、明確に思い浮かべるのではなくても、漠然とではあっても音の動きを視覚的にイメージすることもできるだろう。そうなると、聴唱も、「リズムや音程が不確か」であることや「一定の速度を保てない」ことを正すためだけのものになる。あるいは、読譜の練習の一端を担うものになるかもしれない。しかし、聴唱は、「聴いた音を弁別し、それと同じ音を再生し、再生した音が正しい音高か判断し修正」するためだけのものではない。繰り返して言えば、音楽としての実感を持つためには、視唱の場合のように楽譜から音への変換が介在することがない方が有利な面もあるのではないだろうか。

村田千尋は、「普通教育、学校教育について論じるならば、より基礎的な耳による教育から始めるべきであり、それが充分に展開して初めて、目の世界、即ち読譜指導が開始されるべきということになるのではなかろうか。」（村田 1994: 218）と主張し、学校教育における読譜重視の傾向を批判する。「耳による教育」については、「聴感覚の育成」として、次のように説明している。

学校教育の場で必要なのは、音楽にとって最も基本的な能力である、聴感覚の育成である。聴感覚を育てることによって、旋律感・調性感を身に付けさせることができれば、一般社会と直接的に接しているところの、耳による音楽世界を実現することが可能なのである。即ち、調性的な音楽であれば、いかなる曲でも耳で聴くだけでその旋律を把握し、覚えて歌うことができるようになる。(村田 1994: 220)

しかし、聴感覚の育成だけ、つまり、「音の相対的な関係、旋律の中での役割、意味を感覚として耳で理解できる」(村田 1994: 220) だけでは、まだ音楽の実感には至っていないだろう。そのような理解を基盤とし、動きを持った統一体として旋律を把握して初めて、音楽を実感できていることになる。また、聴感覚の育成自体は、読譜能力を身に付けるのと同様に行ない得るとも考えられる。そのため、読譜の方法に目を向けなければならない、読譜の方法に関しては、ソルミゼーションについて検討することが必要である。

## 2. 唱法について

聴唱では、最初の段階には歌詞とともに歌うことが自然であろう。暗唱も、言葉の記憶と音楽の記憶とが相まって容易になる。しかし、一定の高さを持ったものとしての楽音、ある楽音と別の楽音との関係(音程)に意識を向けるためには言葉をなくした方が良いため、母音唱や「ラララ」などで歌うことも考えられるが、主音と属音との関係や諸音の他の関係を感じ取り、それらの関係が楽曲が違っていても同じように音楽を構成する基本的な要素となっていることを把握するためには、ソルミゼーションを用いて歌うことが有効であり、「小学校学習指導要領解説」でも、「階名による模唱や暗唱」(34)を行なうこととされている。「階名による」ということは、移動ド唱法が前提になっているわけだが(33)、小学校低学年段階では楽譜を用いないことを前提に考えるならば、歌う際の唱法についても、その視点からの捉え直しが必要である。

「小学校学習指導要領」の音楽科の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」では、「相対的な音程感覚を育てるために、適宜、移動ド唱法を用いること。」(126)と示されている(「中学校学習指導要領」でも同じ)。平成10年告示の「学習指導要領」までは「歌唱の指導における階名唱については、移動ド唱法を原則とすること。」<sup>(2)</sup>とされていたものが、平成20年の改訂からこの内容が変わっているのだが、移動ド唱法がそれ以来あまり重視されなくなったというより、すでに固定ド唱法が主流になっており、それに沿って改められたと受け取るべきであろう。どちらが先かというのはここで重要な問題ではないが、そのときの「学習指導要領解説」にも、「相対的な音程感覚を育てる」ことの説明があるだけで、「原則とする」から「適宜…用いること」に変えられた理由は説明されていない。

変更前のように「原則」であれば移動ド唱法を用いなければならないが、「適宜」と変更さ

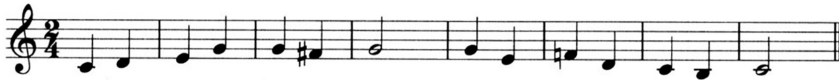
れば用いても用いなくても構わないというように受けとめてしまうかもしれない。しかし、「適宜」と書かれている以上、教師は移動ド唱法もでき、移動ド唱法と固定ド唱法との両方の長所と短所を理解し、どちらの唱法がふさわしいかを判断することができて、移動ド唱法の方が適当であると考えられる場合は移動ド唱法を用いなければならないはずである。「学習指導要領」では「相対的な音程感覚を育てるために、適宜、移動ド唱法を用いること。」としか書かれていないが、「学習指導要領解説」では、移動ド唱法については、「児童の実態を十分考慮しながら、学習のねらいなどに即して、適宜、移動ド唱法を用いて指導をすることが重要である。」(130)とされており、つまり、どのようなねらいであればどのように効果的に用いることができるかを判断し、それに合わせて実際に効果的に用いることができなければならないのである。

そして、移動ド唱法の利点とは言えば、もちろん、「相対的な音程感覚」およびそれに基づく調性感を育てるのに適しているということであろう。移動ド唱法では、長音階の主音は常に「ド」、短音階の主音は常に「ラ」であり、長調であれば「ソ」は属音、「シ」は導音というように、音の呼び名と機能とが対応している。調が変わっても、長音階の主音は「ド」、短音階の主音は「ラ」というように、音の機能と密着したかたちで歌うことができる。固定ド唱法であれば、同じ「ソ」でも、ハ長調であれば属音、ト長調であれば主音というように機能が変わるため、移動ド唱法に比べれば、主音を中心に諸音が関係づけられているという捉え方が希薄になりやすい。

音楽教育において移動ド唱法が良いか固定ド唱法が良いかというのは、長く議論されているが、先にも触れたように、主流はすでに固定ド唱法になっているように思われる。三善晃が固定ド唱法を支持して「初めからドをドと呼んでいれば、それ以外にないのだから(たった12)、これほど楽なことはない。」(野村他 1995: 224)と述べる時、それは楽譜を読んで歌うことを前提とはしておらず、楽譜を読む際はもちろん、楽譜を用いずに歌う場合でも、「ドをドと呼ぶ」方が単純明快であろう。西洋音楽の音階音を1オクターヴにつき12個とみなすことができるかどうかという問題はおくとして、いずれにしても、それは、あくまでも音楽を音として考えた場合である。

他方、移動ド唱法の短所は、まず、記譜上の音と音の呼び名とが一致しない場合があることで、たとえばト音記号が示す「ト」(ソ)の位置の音符が、調によっては「ド」などになるというように、楽譜の同じ位置に音符があっても、調によって呼び名が変わり、さらに、曲の途中で転調していれば、そこで読みかえをしなければならないという煩わしさがある。しかし、記譜上の音と呼び名とが一致しない点については、唱法は歌う方法なのであって、それが読譜法であるとは限らないことを考えておく必要がある。

東川清一が三善に反論する際に次の例をあげている。

(野村他 1995: 227)<sup>(3)</sup>

この1-2小節目は「ドレミソ」と読んで、3-4小節目は[(スド)シド]、第5小節からは[(ドゥソ)ミファレドシドー]というように、「(スド)」で「ソ」から「ド」への読みかえをし、「(ドゥソ)」で「ド」から「ソ」への読みかえをする(そこには、それぞれ、ハ長調からト長調へ、ト長調からハ長調への転調がある)。そして、読みかえによって転調の事実が明確に意識されるようになる(野村他 1995: 227)ということだが、これは、まず、主音から属音へ「ドレミソ」と上行する音形があって、それとは別に[ドシド]<sup>(4)</sup>という[主音—導音—主音]という並びで終止感を持つ音形があり、第7-8小節では[ドシド]とそのままのかたちで終止するが、[ドレミソ]の次に[ドシド]を結合して歌う場合には、ソルミゼーションでは、「ソ」と次の「ド」とが同じ高さであるため、「ソ」から「ド」に(読みかえというより)呼びかえをするという順序の方が自然ではないか。そこで初めて転調という概念が出てくる。つまり、転調しているから読みかえをするのではなく、呼びかえを通して転調を把握するのであり、転調しているから、同じ「ドシド」という音楽の構成要素であっても、第4-5小節と第7-8小節とでは終止感が異なることを理解するのである。

それを身に付けて歌うことができるようになった後で、それを書けばこうなるというかたちで楽譜が出てくるのが、音楽と楽譜との関係を考えた場合の自然な順序であろう。その段階になれば、楽譜を見て固定ドで読んで、[ドレミソソファソ]<sup>(5)</sup>と歌っても構わない、というより、五線譜であれば、その記譜法としては[ドレミソソファ#ソ]と書かれているのだから、固定ドは自然と入り込んでくる。そこで重要なのは、移動ドで歌うか固定ドで歌うかということよりも、固定ド唱法で歌っていても、[ソファ#ソ]が[主音—導音—主音]という並びであり、つまり、[ソファ#ソ]は同時に[ドシド]でもあって、さらに、それが第7-8小節の[ドシド]と同じだとわかっていることが重要である。もちろん、そのことを明確に意識するためには、移動ドで、読みかえて(呼びかえて)歌うことが有効であろう。読譜が楽譜上の音符を単に音に移しかえることではないのは言うまでもなく、また、「中学校学習指導要領解説音楽編」でも、移動ド唱法によって「歌唱における読譜力を伸ばす」(110)ことも考えられている。

その読譜力について考えれば、固定ド唱法で音はわかり、歌うことができるし、楽譜に書くこともできる。しかし、それができるからといって、音楽として実感できているとは限らない。音の相対的関係を把握しないままに、ないし、調性感を持たずに歌っていることもあり得るのである。器楽となるとそれは一層大きな問題で、なぜなら、楽器では楽譜に書かれている音を多少とも機械的に楽器の音に移しかえることができるからである。器楽について

は後であらためて考えるが、それだけに、歌唱における聴唱の段階が重要なのである。

### 3. リズムについて

先にあげたように、「小学校学習指導要領」では、器楽に関しては「範奏を聴いたり、リズム譜などを見たりして演奏すること。」とされており、つまり、「聴奏」とともに、リズム譜を用いて演奏することになっている。「リズム譜」とはどのようなものであるかは、「学習指導要領」にも「学習指導要領解説」にも書かれていないが、たとえば、五線譜の中で音高の要素を除いたものが想定されるだろうか。「学習指導要領解説」では「視奏の基礎となる力を養うために、リズム譜を見ながら」(40)と説明されていることから、リズム以外の要素も含まれた五線譜を読むことにつながっていくものが考えられていると理解して良いだろう。

そこでのリズムがどのようなものかを「学習指導要領」に求めると、「音符、休符、記号や用語」について、音符と休符以外では、[付点八分音符 + 十六分音符]のリズム形が示されている(128)が、これは各学年を通じての「共通事項」の中にあつて、低学年段階ではどのようなリズムが考えられているのかはわからない。「学習指導要領解説」では、各学年共通ではあるが、「主に「リズム・パターン」を扱う。」(136)とされ、そのリズム・パターンの例としてあげられているのは、「同じ長さの音符を組み合わせたもの」、[付点八分音符 + 十六分音符]などの「付点を含むもの」、「シンコペーション」、「言葉や身の回りの音に含まれているリズム・パターン」である。「言葉や身の回りの音に含まれているリズム・パターン」は前もってリズム譜として示されるものではないだろうから、それは別として、そのようなリズム・パターンでリズムが(「学習指導要領」に書かれているように)「不確か」というのは、どのようなことだろうか。

同じ長さの音符が続く場合は、不均等にならないこと、その間に休符が入る際は、そこでの休止が音符と同じ長さだけの時間を確保していること(休止は短くなりがちかもしれない)、[付点八分音符 + 十六分音符]のように付点を含むパターンであれば、音の長さの[3:1]という比率がしっかり保たれ、たとえば三連符の[四分音符 + 八分音符]のようにならないこと、[八分音符 + 四分音符 + 八分音符]のシンコペーションであれば、音の長さの[1:2:1]という比率が保たれていることなどが考えられるかもしれない。

しかし、それらのことは、五線譜の特性を前提として考えられることであろう。五線譜は、全音符の半分の長さが二分音符、その半分が四分音符であるなどの分割、また、付点があると長さが1.5倍になるという数比で考えられている。実際の音楽はそのような数比どおりに演奏されるわけではなく、音の長さの伸縮があつてこそ、自然なリズムとなる。というより、伸縮があるというのは、数比を基準とすればということであつて、実際の音楽の演奏を記譜すれば、比較的単純な数比に還元せざるを得ないという順序であろう。つまり、自然なリズムを、楽譜を前提とはせず、まず体得して、その後、それを五線譜に書けばこうなるとい

うように理解するのが本来の順序のはずである。

もちろん、楽譜（五線譜）から出発して音楽を考えることはしばしばあるが、その前提として自然なリズムが考えられなければならない。西洋音楽の特性として、等間隔の拍があり、強勢のある拍とない拍との周期性のある交替が繰り返される拍子がリズムの枠組みとなる。そのため、まず、拍や拍子を学ぶべきだという考え方もできるだろうし、それはその通りかもしれない。しかし、リズムは拍とも拍子とも同一ではなく、強勢のある音を中心にして強勢のない音が関係づけられて一つのまとまりとして捉えられるところにリズムはあるのだから、拍や拍子を学ぶのと同時に、それは絶対的な基準ではなく、枠組みでしかないのだから、枠組みとは別のところにリズムの自然さがあることを実感しなければならない。

そのための方法の第一が聴唱であろう。ただし、教師の範唱が拍および拍子にとらわれすぎず、自然なリズムを持っていることが前提である。さらに、拍や拍子だけでなく、音の長さの比率についても同様で、たとえば付点リズムにおいて音の長さの比率がどのようであるべきかは、音楽の前後関係で変わる。

第二は身体運動である。「学習指導要領解説」でも、リズム唱だけではなく、「体や楽器によるリズム打ちをしたりするなどして、リズムに対する感覚を十分に身に付けるようにすることが重要である。」(40)とされている。身体運動は「リズムに対する感覚を十分に身に付けるようにする」ための補助ではなく、もともとリズムは身体運動とともにあり、それは、「リズム打ち」というように音楽と結び付いた運動には限られない。

第三に、リズムは、リズム唱やリズム打ちだけではなく、もちろん、歌唱そのものにもある。小学校第1学年の歌唱の共通教材の一つである《うみ》を例に採ると、言葉として普通に「うみはひろいな」と言うのと比べると、[うみは]と[いな]のそれぞれの音がのぼされて、その結果、言葉の調子とは違った音楽の調子が作られる。等間隔にするのは不自然なことではないため、音が等間隔にのぼされることによって拍が生じるが、全部の音がのぼされたのでは、言葉をゆっくり発しているのと違いがなくなる。しかし、「ひろ」が二つの音で他の音と同じ音の長さになれることで、そこに強勢が置かれて、拍子が生じ、そして、[うーみーはー]と[ひろいーなー]が結合してまとまりを作り、3拍子ができる。これは、楽譜に3拍子で書かれているから3拍子の枠組みを作り、[ひろ]の各音が[うみは]の各音などとは半分の長さの音符で書かれているから半分の長さで歌うというのとは違った、あるいは、その前の段階にあるべき、リズムの実感である。

同じ第1学年の歌唱の共通教材の《かたつむり》には、付点リズムがある。まず、[でん]を、歌わずに普通に言った場合、および、均等の場合と付点リズムとの違いを感じたうえで、さらに、付点リズムにした場合の長い音と短い音との比率を変えると感じがどう変わるかということからリズムは始まる。その違いは、[でん]よりも、少し後の[かたつむり]の[かた]、あるいは、第2学年の共通教材の《かくれんぼ》の最初の[かく]の方がはっきり感じ



られるだろう。

第2学年の共通教材の《虫のこえ》は、2拍子の[強弱]をひとまとまりに捉えれば、[あれまつ][むしが]となるが、言葉を考えれば、[あれ][まつむし][が]というグループにすべきであろう。

「学習指導要領」では「主となる器楽教材については、既習の歌唱教材を含め、主旋律に簡単なリズム伴奏や低声部などを加えた曲を取り扱う。」(118)となっていることから、《虫のこえ》を、歌うのではなく、楽器のみで演奏するとしたら、歌う場合と同様に[あれ][まつむし][が]と捉えるか、2拍子の[強弱]を基本にするかは意見が分かれるところかもしれないが、他の曲についても、楽器のみで演奏する場合には、歌う場合(歌詞がある場合)とは違った捉えの方が自然かもしれないということは考えておくべきだろう。

もともと楽器のための曲であっても、拍子や小節線を基準にすることなく音楽を捉えることの重要さは、次のような簡単な例からもわかる。



(Thurmond 1982: 29)

これを、拍子、小節線、それに連線を基準にして、

ソ [ラ シド] [シドレ] [ドソ] [ドソ] [ラソファ] [ミレ] ド

と捉えたのでは、音楽が自然に流れない。下線を引いているのは強勢のある音で、[強-弱]のまとまりごとに音楽が止まってしまうからである。

そうではなく、

[ソラ] [シドシ] [ドレド] [ソド] [ソラ] [ソファミ] [レド]

のように捉えて初めて、「強勢のない音」から「強勢のある音」への動きがあり、音楽が自然に流れていく。

作曲家も、多くの場合、拍や拍子を基盤として音楽を考えるのだから、その重要さは言うまでもないし、拍があってこそ合唱や合奏が可能になるのだから、演奏する際もその感覚はすぐさま重要になる。しかし、五線譜は、リズムに関しては分割や数比に基づいていて、その面で読みやすいように作られているのであって、音楽の自然な流れを反映しているとは限らないのだから、五線譜を出発点にしても、実際の演奏はそこから離れなければならない。そして、どのように離れるかを教えてくれるのは、楽譜を前提とせず身に付けられている自然なリズムの感覚であろう。

#### 4. 読譜よりも聴唱

楽譜を用いる前の段階での音楽教育を考えてきたが、それを実践する場合には問題がある。

それは、児童が小学校中学年で初めて楽譜に接するとは限らないことである。たとえば、入学前あるいは低学年段階でピアノなどの楽器を習っていれば、すでに五線譜を読むことを教わっているのが通例であろう。五線譜になじんでいればいるほど、範唱を聴いても、それを頭の中で五線譜に置きかえてしまい、聴唱といっても五線譜を読んで歌うのと違いがないことをしていることになる。

村田は、「聴唱を中心として聴感覚を鍛えることを目指した指導」の「具体的な手順」を述べており（村田 1994: 221-224）、たとえば、その第1段階（小学校1年生前半）で、誰でも知っているような歌を階名で聴唱することによって「既知の曲に出てくる様々なフレーズを階名によって抽象化し、基本的な旋律、音楽語彙として蓄積していく」（村田 1994: 221）というのも、教師の範唱が児童の頭の中で五線譜に置きかわってしまい、また、歌うことを五線譜を読むことと同一視していれば五線譜に基準があるわけだから、階名による抽象化は、少なくとも五線譜を読めない段階よりは難しくなるだろう。

聴唱のこのような難しさを引き起こしている原因は、「学習指導要領」の内部にも認められる。「小学校学習指導要領」では、「第2 各学年の目標及び内容」の〔第1学年及び第2学年〕の「2 内容」の「A 表現」の節で、器楽について身に付けるべきこととして、先にあげた「範奏を聴いたり、リズム譜などを見たりして演奏する技能」の他に、「音色に気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能」（117）などが示されているが、その際の具体的な楽器については、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の中で、次のように書かれている。

- ア 各学年で取り上げる打楽器は、木琴、鉄琴、和楽器、諸外国に伝わる様々な楽器を含めて、演奏の効果、児童や学校の実態を考慮して選択すること。
- イ 第1学年及び第2学年で取り上げる旋律楽器は、オルガン、鍵盤ハーモニカなどの中から児童や学校の実態を考慮して選択すること。（126）

つまり、打楽器といっても、太鼓のようないわゆるリズム楽器だけでなく、木琴や鉄琴が含まれ、さらには「旋律楽器」も扱うべきなのである。これらの楽器を、範奏を聴いて演奏することは可能だろうか。教師の演奏動作をまねることは可能かもしれないが、それは聴奏とは異なる。音楽を聴いてそれをさぐり弾きでまねることは、聴感覚の育成の面では有意義だろうが、必ずしも容易なことではない。となると、旋律楽器等を教えようとすれば、結局のところ、五線譜を用いることが一番効率が良いことになりはしないだろうか。つまり、歌唱で楽譜を用いずに聴唱を行なっても、器楽では五線譜を用いざるを得ないという齟齬が生じやすいのである。五線譜には難しさがあるからということで、木琴などの音板や鍵盤楽器のキーに数字を割り振って数字譜により演奏するといったことも考えられるが、それも聴奏ではないという意味では、五線譜を用いる場合と本質的な違いはない。

村田の「手順」では、2年生中盤の第4段階になって、器楽指導が考慮される（なお、手順としては書かれていないが、それまでもリズム楽器の使用は想定されている）。この段階では、オルフ楽器のように不要な音板を外すことのできる木琴や鉄琴を用い、旋律の主要音だけを奏し、用いる音板には階名のシールを貼ることで、「歌唱の際の階名指導との連結を図る」（村田 1994: 222）ことが提案されている。これにしても、この後の器楽指導につながっていく点では必要であるが、音盤上の位置と音とを結び付けてしまう可能性はあるだろう。

西澤昭男は、すでに 1989 年に、「早い時期から（小学校の低学年）器楽を取り入れているために、初期から音を楽譜上の音（あるいは鍵盤上の音）と連合させて認識する習慣がついてしまった。」（西澤 1989: 251）として、メロディ感覚が十分とはいえない時期に次々と器楽が登場することに疑問を呈し、「旋律楽器習得の段階を、1年ないし2年あとにずらすことを提案」（西澤 1989: 175）している。村田の考え方も、これと軌を一にするものであろう。

「学習指導要領」での旋律楽器習得の時期は現在でも変わっておらず、それを変えることは、楽器を演奏する楽しさを考えれば現実的でないかもしれないし、変えたとしても、意義があるのは小学校で初めて楽譜や旋律楽器に接する場合であろう。学齢前に、あるいは小学校以外で、たとえばピアノ演奏の経験があれば、先にも述べたように、楽譜は多少とも読めるようになっており、また、音を楽器と連合させて認識している可能性もある。

東川は、「耳の訓練のためにも楽譜が必要」（野村他 1995: 227）という考え方のもと、「小学校学習指導要領」で楽譜を用いるのが中学年以降であることに着目し、「第三学年まで読譜指導を待たなければならないと考えるのは、明らかに簡易譜の利用を考慮しない場合のみ、理解できる」（東川 2005: 179）と述べ、低学年段階では簡易譜を用いることを提唱する。簡易譜とは、トニック・ソルファ法で用いるハンド・サイン（それを楽譜として用いる）、トニック・ソルファ譜、数字譜であるが、それらは移動ド唱法の指導には非常に有効だろうし、東川の主張の主眼も、ともかくも読譜を早くから教えるべきだということではなく、移動ド唱法のためにはそのような楽譜が必要だということにある。しかし、「簡易譜」とは呼ばれているが、五線譜よりも格段に読譜しやすいかどうかについては疑問があるし、簡易譜から五線譜につながっていくものではあるにしても<sup>(6)</sup>、五線譜を中心に考える限りにおいては、五線譜をあらためて学ぶのであれば、初めの段階から五線譜を学んだ方が良いとも考えられる。しかも、それらの簡易譜に教育的意義はあるにしても、五線譜の読譜がすでに多少とも（少なくとも歌唱の教材を楽譜に書いた場合にそれが読める程度に）できる児童にとって、メリットは感じにくいだろうし、五線譜が読めない児童のために、音符に音名（あるいは階名）や数字を添えることは、実際に行なわれている。とりわけ、記譜法の特長として、五線譜は音楽のイメージと結び付きやすい。音の高低は紙の上の上下と対応し、音の長さにしても、単に記号の区別ではなく、たとえば八分音符の後の空間は四分音符の後の空間よりも短く書くといったことが習慣化されているために、音の側の「形」が楽譜上の形でもある。そのため、

五線譜を読むことに慣れると、それはあたかも音楽そのものであるかのように感じられる。それに比べれば、トニック・ソルファ譜などでは、記号を解読して音に変換しているという意識から離れることが難しいと思われる。仮に、トニック・ソルファ譜で音高に対応した上下を付けて書いても、五線譜の場合は線があることで、ある音から次の音への音程で読むことができるというメリットが大きい。

また、記憶には限界があるため、ある程度以上の長さや複雑さを持つ音楽作品は、楽譜を用いて演奏しなければならなくなり、しかも、多くの音楽作品が五線譜で書かれていることを考えれば、五線譜が読めると音楽の世界が大きく広がることも確かである。さらには、専門教育まで考えれば、西洋音楽の場合、楽譜の上で音楽を考えて作曲し、演奏する側も楽譜を読んでそこから自分の解釈を作り上げていくという面が強いことから、五線譜の読譜を早く身に付けるべきだという考え方があっても当然のことであろう。

学校教育に限定しても、「小学校学習指導要領」では、歌唱教材は、低学年では「斉唱及び輪唱で歌う曲」(118)である一方、中学年では「斉唱及び簡単な合唱で歌う曲」(121)、高学年では「斉唱及び合唱で歌う曲」(124)となり、「合唱活動になると聴唱のみでは対応できなくなる」(吉富他 2007: 159)。輪唱のようなポリフォニーならあまり問題ないだろうが、ホモフォニーでは、主旋律以外のパートは統一体として捉えにくいことで、「主旋律は覚えやすいが、それ以外の副旋律は覚えにくく、また他の声部につられやすい」(吉富他 2007: 159)ため、そこでは楽譜を見た方が歌いやすい場合があり、したがって、合唱で歌う中学年より前に五線譜が読めるようになっていた方が良いという考え方もできる。

また、唱法に視点を戻せば、楽器を移動ドで演奏するのはきわめて困難であることから、ピアノなどを習っていれば固定ドで読譜を身に付けているのが通例であり、歌唱の際だけ移動ド唱法に切りかえるというのは、初めから移動ドで歌うことよりも困難さがあるだろう。

では一体どうすれば良いのかということになるが、それは、ともかくも聴唱をすることであろう。すでに楽譜を読むことができている、それを越えて「音楽」へと進む方向を聴唱が示してくれる。音楽の活動には、音の高さ等の認知や、所定の高さ等を持った音を出すことだけでなく、音の動きが重要であって、それも自分の外にある何かが運動しているのを知覚するのではなく、自分自身が動いているという身体感覚があつてこそ、音楽を実感とすることができる。音楽の動きを身体感覚につなげるのは、まず、呼吸、発声、発話であり、あるいはまた、実際の身体運動である。身体感覚を持って歌われる範唱をまねてこそ、身体感覚が得られる。斎藤孝が「私たちは日常的に、他人の感情を息を通して感じとっている。」(斎藤 2000: 153)と述べるとき、そこでは発話に現れる息のあり方が想定されているが、もちろん、息のあり方は歌唱にも現れ、それが音楽の実感につながっていく。

「小学校学習指導要領」でも、中学年で楽譜が入ってきた後、中学年では(先にあげたように)「範唱を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして歌う技能」、高学年では「範唱を聴いたり、

ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌う技能」(122)と、聴唱は小学校の6年間全体にわたって行なわれることになっている（「中学校学習指導要領」では聴唱は考えられていない）。このことも、楽譜が入ってきた以降のことなので、聴唱は読譜の補助であるように思われるかもしれない。

しかし、楽譜を用いる段階になっても、あるいは、楽譜を読むことがすでにできても、読譜の補助として聴唱を行なうのではなく、主に位置づけられるのは身体感覚を伴う聴唱で、楽譜はその補助である。器楽であっても、聴唱から始めるべきであろう。聴奏ではなく聴唱である。聴奏での身体感覚は、音楽そのものと密着している度合いが聴唱の場合より低いからである。「学習指導要領解説」では、「範唱は、教師や児童による演奏をはじめ、音源や映像等の視聴覚教材の利用、専門家による演奏などが考えられる。」(34)とされているが、身体感覚を重視すれば、「音源や映像等」ではなく、まず、生身の人間が児童の目の前で歌って聴かせるべきであろう。楽器演奏には歌唱とは違った身体運動があり、したがって、相応の身体感覚があるが、歌う場合の、音の動きと密着した身体感覚があって、それを強めるのであれば良いが、歌唱の身体感覚とは切り離されて楽器演奏の身体動作があるのでは、単に楽器を操作しているのしかなくなる。

もちろん、楽譜を読んで自身の身体感覚とともに音楽を把握することもできるだろう。そのような段階になれば、そして、その段階になって初めて、聴唱は必要のないものとなる。ソルフェージュといえば、一般に、楽譜を見て歌うこと、あるいは、音楽を聴いて楽譜に書き取ることであるが、音楽を聴いてそれを歌うことも重要である。

最初は歌詞とともに歌うのでも構わないし、階名よりも音名による方が歌いやすい場合もあるが、たとえば「主音－導音－主音」の進行が個々の音形や作品を越えて共通した音楽の要素であることがわかるためには、階名で歌う方が良いだろう。しかし、移動ドで歌うか固定ドで歌うかの違いよりも、聴唱をするかしないかの違いの方が大きい。移動ド唱法は、確かに、音程や調性の感覚を身に付けるために有効であるが、移動ドで歌えばそれが身に付くというものではないし、固定ド唱法であっても、音程や調性の感覚を身に付けることはできる。曲全体を移動ド唱法で歌うのでなくても、一部について調性あるいは転調の説明をし、その際にのみ移動ドを用いることもできる。むしろ、機械的に読み方を変えて移動ドで歌っているだけのことになってしまうと、移動ド唱法は特に利点を持ったものではなくなってしまふ。あるいは、トニック・ソルファ法のハンド・サインは、身体を通して調性感をよりはっきりさせてくれるが、それにしても、音に合わせて手の形を作っているだけのことになってしまうと、相応の役割は果たさない。

つまるところ、聴唱も唱法もそれ以外のいろいろな方法も、それを「適宜」用いて音楽の実感を持たせることが必要なのであるが、聴唱との関係で考えても、また「学習指導要領」の内容に鑑みても、移動ド唱法に賛成か反対かに関わらず、大学において移動ド唱法の教育

をしっかりと、学生がそれを学んでおくべきではないか。固定ド唱法のみで小中学校の音楽の授業はできるにしても、移動ド唱法をどのように用いれば有効であるか（そもそも有効性があるかどうかも含めて）の判断をするために、まずそれができることが必要であり、そして、読譜からは離れたかたちでの聴唱でこそ、移動ド唱法が生きるのではないだろうか。

#### 参照・引用文献

特に断らない限り、「学習指導要領」は、文部科学省平成29年告示の「小学校学習指導要領」、「学習指導要領解説」も同年の「小学校学習指導要領解説音楽編」であり、当該ページのみを括弧内に記す。

斎藤孝 2000 『身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生』、日本放送出版協会。

東川清一 2005 『読譜力 伝統的な「移動ド」教育システムに学ぶ』、春秋社。

西澤昭男 1989 『音楽教育の原理と実際』、音楽之友社。

野村幸治、中山裕一郎（編著） 1995

『音楽教育を読む 学生・教師・研究者のための音楽教育資料集』、音楽之友社。引用している部分は、『音楽芸術』（音楽之友社）昭和54年1月号および3月号の記事の再録である。

三村真弓、吉富功修、青原栄子、緒方満、大橋美代子、河邊明子、福田秀範、森保尚美 2008

「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラムの開発(3)―聴唱力の発達段階に着目して―」、『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第36号。

村田千尋 1994

「聴唱の勧め：学校教育における聴感覚育成のための系統的指導の試み」、『北海道教育大学紀要（第1部C）』、第44巻第2号。

吉富功修、三村真弓、青原栄子、緒方満、大橋美代子、河邊明子、福田秀範、森保尚美 2007

「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラムの開発(2)―聴唱法と視唱法の違いに着目して―」、『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第35号。

Thurmond, James Morgan 1982

*Note Grouping: A Method for Achieving Expression and Style in Musical Performance*, Meredith Music. ジェームズ・モーガン・サーモンド著、杉江光平訳、『豊かな音楽表現のためのノート・グルーピング入門』、2018、アルテスパブリッシング。

#### 註

- (1) 「学習指導要領」では「聴唱」の語は使われておらず、この語が出てくるのは「小学校学習指導要領解説」である。
- (2) 平成10年告示の「学習指導要領」は文部科学省のウェブ・ページ ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1319999.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319999.htm)) で閲覧し、2022年9月19日に最終確認。
- (3) ただし、この楽譜は東川の著書から同じものを転載している。(東川 2005: 169)
- (4) ソルミゼーションの方法によっては「ド ティ ド」。
- (5) 「ファ」と「ファ#」とを区別するソルミゼーションの方法はあるが、ここではファ#音であっても「ファ」と歌う方法に従っている。
- (6) 東川は、「メロプラスト法」について説明している。(東川 2005: 180-183)