

小学校音楽における芸術的指導について

——伴奏と歌唱指導に関する考察——

永 田 雅 彦

Musikalische-Leitungen bei der Grundschule
Die betrachten über “Wie begleiten und singen” anstellen

Masahiko NAGATA

1. はじめに

小学校音楽の学習指導要領の目標には、「音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」¹⁾とあり、小学校教育の担う責任は大きい。

音楽の教科書を見ると、専門性の高い内容と音楽的な知識が求められている多くの学習課題がある事に気付く。小学校教員の指導業務は中学校、高校の教員と違い、全ての教科を一人が担当し教えることであるが、音楽の授業を苦手とする教員がいることも事実であり、現実としては専科の教員がいない小学校では音楽を得意とする教員に授業を交換してもらい事無きを得ていると聞く。

まず、“苦手”とする理由の一つはピアノ伴奏であろう。特に高学年の歌唱教材となれば容易く伴奏できない曲も多い。そこで、伴奏譜をどのように演奏するかのコツが理解できればより音楽的に演奏することができ、子どもたちの音楽を引き出せるかも知れない。

また、歌唱指導について、何を、どのように教えたらいいか、どこに焦点を当て、どのように音楽するべきか判断するのは難しい。特に、難なく理解できる日本語の歌詞は、難なく歌って表現できそうであるが、やはり知的理解と演奏の工夫が必要である。

音楽とは、とかく“才能”、“生まれ持った力”の存在に逃げ込みがちである。知識を知っているだけではできない、のは確かだが、知識を知っていることで、つまり才能がなくても音楽を楽しませる“知的理解の補助”があれば、子どもたちに音楽のよさと、音楽を楽しむことを伝えられるのではないか。専科ではない一般の教員が子どもたちの生き生きとした音楽を引き出すために、教科書のまたは楽譜の何に注目したらよいか、そして方法と知識を使ってどのようにして芸術的な音楽指導に繋げていくかについて考察していく。

なお、本論では広島市選定の音楽教科書、教育出版「小学音楽 音楽のおくりもの」を参考にしている。

1) 「小学校学習指導要領」第2章 第6節 音楽 第1 目標

2. 「せんりつを生かして言葉を大切に歌おう」²⁾

第5学年教材《赤とんぼ》の冒頭に書かれている言葉である。

前奏部の4小節を示す(譜例1)。第1小節の右手に小さなスラーがある。これはその下に記載がある*dolce*とともに表現され、小さなフレーズをとんぼが羽を揺らすかのように演奏する。

表現としては「音が二つ並ぶと、必ず前の音が強い」という音楽の暗黙の了解の通り(ショパン作曲《ノクターン作品15-3》(譜例2)にあるように、2音間のスラーはディミヌエンド記号とともに、強弱を示している³⁾ことがわかる)、①②③の音を少しだけ強調して弾き、楽譜の指示通り、決して速くないテンポで演奏すべきである。次の第2小節の小節すべてに跨るスラーはその通り演奏し、音楽の大きな揺らぎを表現する。第3小節の細かく分けられたスラーと小節線を跨ぐスラーを大切に弾くべきである。



(譜例1)



(譜例2)

この曲の伴奏部の右手は、常に小さな二つの音のまとまりを弾いている(譜例3)。つまり、各拍毎に揺らぎを作りだしているが、そのことが、歌の大きな音楽のまとまり(大きなフレーズで歌うこと)を引き立たせていることに気付く。



(譜例3)

2) 「小学音楽 音楽のおくりもの5」教育出版 平成24年, p. 26

3) 今井 顕「ソナチネアルバムの問題点 アーティキュレーションの濫用がもたらす弊害」『国立音楽大学大学院研究年報』第十五輯(2003), p. 16

次に、歌唱表現では、長いスラーさえ書かれてはいないが、デユナーミクの指示にフレーズの長さを想起させる工夫がある。また、音価と言葉が一致するように割り振られていて、自然に歌うだけで、正しい日本語（自然な日本語）を歌うことができるように意図されている（譜例4）。楽譜には「ゆるく おだやかに」と書かれているが、その意味は、「ゆったり…」ではなく、「余裕のある大きな流れをもって」と理解し表現しなければならないことがわかる。ここで、子どもたちにはゆったりと息を取り、大きな音楽の流れを表現させ、教員（伴奏者）は小さなアーティキュレーションを大切に表現し、歌を生かす演奏に努めるべきである。

1. ゆうや け こ や けー の あ か と ん ぼ
お わ れ て み た の - は - い つ の - ひ - か

(譜例4)

3. 《ふるさと》に見るアーティキュレーションについて

第6学年教材の《ふるさと》の楽譜を示す（譜例5）。

♩ = 80
1. う さ ぎ お い し か の や ま は て
2. い か に い ま す ち ら は し
3. こ こ ろ ぎ ま し は た し へ
こ ぶ な つ り し か の か わ き
づ つ が な し や か と も が ら きん
い つ の ひ に か か え ら

(譜例5)

長いスラー（アーティキュレーション）は一つも無いが、クレッシェンド記号とディクレッシェンド記号が8小節に渡って書いてある。教育出版の教科書では、石井 愷による二重唱に編

曲されているが、ソプラノ譜は原曲のメロディーと同じであり、原曲と同じようにクレッシェンドとディクレッシェンド記号が書いてある。原曲の伴奏は、《赤とんぼ》とよく似ていて、右手は重音を含んだ旋律を演奏し、左手は単音である。この2つの曲の伴奏の相違とすれば、《赤とんぼ》の伴奏にはあった小さなアーティキュレーションが、《ふるさと》には（一か所を除いて）書かれていないことだ。つまりこれは、歌も伴奏部も協働して8小節にわたる長いフレーズを長い息遣いで演奏することを求めているのである。

この曲の構成は単純に8小節と8小節の2つのグループである。ただし、後半の4小節には冒頭に *p* の指示があり、後半の第3、第4小節にはこれまで見られなかった小さなアーティキュレーションが書かれ（譜例6）、第5、第6小節には強調記号と解釈できるスタッカート記号まである（譜例7）。

譜例6は、ソプラノとピアノの楽譜の前半部分を示している。ソプラノ譜には、最初の4小節にわたる長いフレーズがあり、各小節の初めに小さなアーティキュレーション（V）が記されている。ピアノ譜は、右手が重音を含んだ旋律を演奏し、左手が単音を演奏している。楽譜には、*p* の指示と、各小節の初めに小さなアーティキュレーション（V）が記されている。

(譜例6)

譜例7は、ソプラノとピアノの楽譜の後半部分を示している。ソプラノ譜には、最後の4小節にわたる長いフレーズがあり、各小節の初めに小さなアーティキュレーション（V）が記されている。ピアノ譜は、右手が重音を含んだ旋律を演奏し、左手が単音を演奏している。楽譜には、*mf* の指示と、各小節の初めに小さなアーティキュレーション（V）が記されている。

(譜例7)

つまり、この《ふるさと》が載っている p. 36 の冒頭に書かれている「曲にこめられた思いを感じ取り、みんなの歌声で表そう」⁴⁾を表現するポイントは、この最後の8小節のフレーズで、これまで述べてきた「作曲者が書き込んだ内容」を理解し演奏に繋げること、また前半部と後半部の違いを示し、後半部に表現の変化や精密な音楽の示唆がある事を意識させる適切な指導が大切である。

4) 「小学音楽 音楽のおくりもの6」教育出版 平成24年、p. 36

4. 「イメージ」を持たせる指導の大切さ

教科書にはその曲の内容を理解したり思い浮かべさせたりする写真やイラストが多用される。教育出版の教科書も同様である。

筆者が幼少の頃、《たなばたさま》で、「ささのはさらさら のきばにゆれる おほしさまきらきら きんぎんすなご」と歌っている時、「のきば」ってなんだろう、「きんぎんすなご」ってなんだろう、と疑問に思っていたが、漢字で表記すれば一目瞭然だったはずである。「軒端」「金銀砂子」であり、「軒端とは…」「金銀砂子ってこんな様子…」と教員が一言付け加えることで、歌詞を呪文のようにただ羅列し歌おうとする世界から解放させ、五感を使ってイメージした表現に変化させられていただろう。つまりこの教科書には、歌詞をそのまま表記することの他に、理解させ、イメージさせることにつながる配慮があることに教員は着目し、指導に繋げるべきである。

例えば、第3学年の教科書のp.14にある《茶つみ》には、「八十八夜▶立春（2月4日ごろ）から88日目のごとで、5月1日から2日ごろにあたり、春としょ夏のさかいめの日とされる」⁵⁾、「あかねだすき▶そでをたくし上げるために、かたからわきにかけてむすぶ、赤色のひも」⁵⁾、「すげのかさ▶かさすげという草の葉であんだ、頭にかぶるかさ」⁵⁾などの歌詞（言葉）の意味を解説し、p.15に写真を載せ説明している。他にも同じく第3学年の教材《ふじ山》にも「四方の山▶まわりの山」⁶⁾「そびえ立ち▶高く立ち」⁶⁾などの表記があり、次のページには朝日の昇る富士山の写真が載せられている。このような記載は、量的な違いはあるにしても全ての学年に渡って見られる（第1・2学年－各1ページ、第3学年－7ページ、第4学年－11ページ、第5学年－12ページ、第6学年－13ページ）。第1・2学年の楽譜にさえも載っているということは、子どもが理解できるかできないかは別としても、記載する決断は大変評価できる。（第1学年はp.69に《たなばたさま》が、筆者が前述したように記載されている）、これらの記述は、筆者が幼少の頃使った教科書にはなかった記載である。「見る」「聞く（聴く）」「触れる（さわる）」「におう（嗅ぐ）」ことは、想像する世界を広げ、“知識の補完”はその想像の世界を支え、そのための大切な配慮である。

第4学年ではイメージをフレーズの大きさ、長さ、性格を教えることに繋げている。教育出版の表現では、「しくみ」⁷⁾「音色やえんそうの仕方」⁷⁾という記載で、性格付けのあるメロディーの理解と、形式を教えることに踏み込んでいる。これらの記載は第3学年にもみられるが、音楽の三要素である、リズム・メロディー・ハーモニーを教える基礎づくりであり、学習指導要領の第3・4学年にある「(2) 曲想や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする。ア 歌詞の内容にふさわしい表現の仕方を工夫すること。イ 拍の流れやフレーズ、強弱や速度の変化を感じ取って、演奏したり身体表現をしたりすること。」⁸⁾を補完し発展させる内容といえる。

5) 「小学音楽 音楽のおくりもの3」教育出版 平成24年、p.14

6) 「小学音楽 音楽のおくりもの3」教育出版 平成24年、p.36

7) 「小学音楽 音楽のおくりもの4」教育出版 平成24年、p.31

8) 「小学校学習指導要領」第2章 第6節 音楽 第2 各学年の目標及び内容 第3学年及び第4学年 2内容 A表現(2)

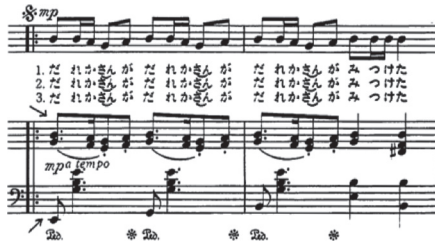
5. 《ちいさい秋みつけた》の伴奏表現について

次に、第5学年の教材《ちいさい秋みつけた》を見てみたい。

中田喜直の作品には芸術性あふれる伴奏が添えられている。この曲も例外ではなく、伴奏部だけでも立派なピアノ曲といっても過言ではない。ユニゾン（譜例8）、メロディーを含んだ3度の連続する右手（譜例9）、バスと和音の間を跳躍する左手（譜例9）、右手の和音の重なりとオクターヴ進行（譜例10）、それに伴ったペダル操作、何れをとっても技術的な難度は高い。冒頭



(譜例8)



(譜例9)



(譜例10)

のユニゾンに使われるスタッカートは、まるでポルタート奏法を要求しているかのようだ⁹⁾（譜例8）。これまで特にペダル操作の指示はなかったが、前奏部を終えると3小節に渡ってペダルの細かい操作が求められている（譜例11）。この指示通りに演奏すると濁りが生じるが、中田はあえてそれを要求している。また、小さなアーティキュレーションが多用され、決



(譜例11)

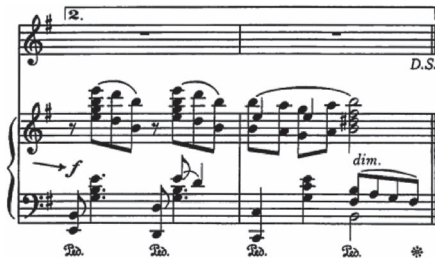
して長いフレーズを求めている（譜例12）。曲全体を通して $\text{♩} = 80$ という速さで、例えていうと一定の歩幅でスタスタと歩くような脈動感を持ったまま曲が進められるが、小さなフレーズ、アーティキュレーションを大切に演奏も求められ、結果まるですんなりと歩を進められない状態となる。この裏腹な表現が、「日本的表現」とでもいおうか、季節の移ろいをささやかな世界に見つけだし心に留める日本的な感性であろう。曲全体に渡るデユナーミクも、間奏部で一

9) ベートーヴェンは「ポルタートのついた音符は、特別に感情をこめて弾くことが必要である」と語っている。



(譜例 12)

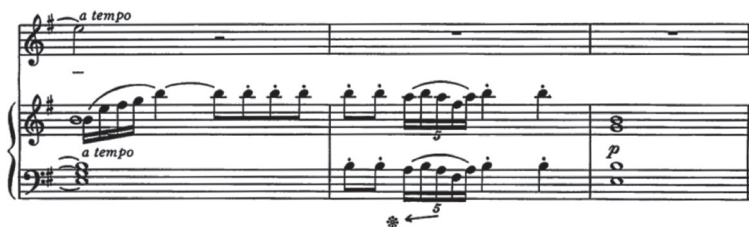
か所だけ堰を切ったように感情が進る（といっても2小節の間奏部の終盤にはすぐに*dim.*の指示があり収束してしまう）*f*があるが（譜例13）、ほとんどは*p*、*mp*、*mf*、しかなく、その音の大きさのなかで*dim.*が要求される繊細さである。Codaには長いペダル指示がある（譜例14a-b）。長くのばされたI度の和音のなかで旋律が濁りをもってささやきながら、和音の響きが尽きてくる寂しさは、ピアノの発音特性を生かした作曲技法であり、“日本らしい趣”を表現している。



(譜例 13)



(譜例 14a)



(譜例 14b)

また、歌詞の指示にも着目したい。「だれかさんが だれかさんが だれかさんが みつけた
ちいさいあき ちいさいあき ちいさいあき みつけた」という歌詞に楽譜では小さなアーティキュレーションを付けている（譜例15）。これは♪一つに「ちい」と「さい」をそれぞれ割り振るようという指示ではなく、まさに「小ささ」を表現してほしいのである。次の「めかくし
おにさん てのなる ほうへ」「すました…」「よんでる…」は、“Me-kakushi O-nisan Te-
nonaru Ho-he” “Su-mashita…” “Yo-nderu…”と発音するが、“Me-” “O-” “Te-” “Ho-” “Su-”
“Yo-”は母音が付いた子音であり、長く発音する。これに付点8分音符（ここでは比較的長い音



(譜例 15)

符)があてられているのは偶然ではなく、「言葉を長くのばして発音する(できる)」ことを意図的に表現している。この技法は、W.A. モーツァルトやL.v. ベートーヴェンの作品にもみられる。

小学校5年生を前に教員がこの曲に求められる表現ができれば、子どもたちは魂を揺さぶられるに違いない。また、幼少の頃にこの繊細な世界に触れてもらいたい。

6. ま と め

小学校音楽で芸術性豊かな指導を目指すために、教員が着目してほしい点を示す。

1) 作曲者の書き込みを演奏(伴奏)に繋げる

スラーやスタッカート、その他の楽語に着目すると、音楽の作り方、芸術的な指導のポイントが見えてくる。辞書に載っている意味通りの楽語や書き込みの理解を超えて、「なぜそう書いたのか?」と考えることで音楽性豊かな演奏に繋げることができ、芸術的な指導の助けとなる。

2) フレーズの長さに着目する

楽譜に書かれているスラーとフレーズの長さは必ずしも一致しない。前後の“様子の相違”を見つめ、どのように音楽を作るか工夫し演奏と指導をする。

3) 歌詞に着目する

言葉と音楽は切り離して考えてはいけない。息つきをするポイントと言葉やセンテンスの切れ目は無関係ではない。また、日本語の特性を理解し、音楽と歌詞が無関係な状態にならないよう配慮し指導する。

7. お わ り に

子どもたちは幼稚園・保育園での遊びの中で培った音楽的な感性を、教科(知識・技術)の習得を目指しながら感性を養うとする新たな段階に入ることになる。小学校の教材とはいえ、ここで取り上げた作品は芸術性に富み、数十年の長きに渡って生き残ってきた名曲であり、幼少期にこれらの作品に触れることは意義深く、そして日本人としての感性を磨くために知っておかなければならない曲である。また、学習指導要領が示す、「…長い間親しまれてきた唱歌、それぞれの地方に伝承されているわらべうたや民謡など日本のうたを取り上げるようにすること」¹⁰⁾とあるように、伝統的な音楽、殊更その日本独特の音楽に触れる機会が多くあってほしい。近年は、

10) 「小学校学習指導要領」第2章 第6節 音楽 第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い 2 (配慮事項)(6)

日本語を使った音楽でさえ、欧米のビート中心の音楽とごちゃ混ぜになった、日本語のよさと日本の文化を失わせる曲が多くある。特に、国を問わず、才能ある先人たちがその国の言葉と文化を大切に作曲して、後世に残る名作を残してきた努力を蔑にすべきではない。

音楽の授業は、感性の世界に触れることから、教えることに難しさを感じている教員も多いであろう。音楽の基本は、個人がどのように感じ、どのように表現するか、自由である。決して“こうであるべき”と限定されないところによさがあり、故に教える側の難しさがある。しかし、“あなたはあなた、私は私”のなかに、共通して理解しておいた方がよい音楽の仕組みと、作曲者の想いがある。実は、その点を踏まえるだけで素敵な音楽に自然となってしまうこともある。

小学校という専門性に特化する以前の教育段階で、それにかかわる教員が、専門的知識と技術に裏打ちされた教育をなすことは、これからの音楽文化を豊かにすると信じている。

少しの専門的知識の助けを借りてセンスのある音楽指導に繋げることは、可能である。

譜 例

譜例 1	山田耕筰 作曲《赤蜻蛉》ドレミ楽譜出版社 p. 28
譜例 2	ショパン 作曲《ノクターン作品 15-3》Wiener Urtext Edition p. 37
譜例 3/4	山田耕筰 作曲《赤蜻蛉》ドレミ楽譜出版社 p. 28
譜例 5/6/7	岡野貞一 作曲《故郷》ドレミ楽譜出版社 pp. 440-441
譜例 8/9/10/11/12/13/14/15	中田喜直 作曲《ちいさい秋みつけた》ドレミ楽譜出版社 pp. 310-311

参 考 文 献

- ・今井 顕「ソナチネアルバムの問題点 アーティキュレーションの濫用がもたらす弊害」『国立音楽大学大学院研究年報』第十五輯（2003），pp. 1-29。
- ・ケラー，H.／植村耕三，福田達夫共訳『フレージングとアーティキュレーション 生きた演奏のための基礎文法』音楽之友社（1988）。

[2012. 9. 27 受理]