

[研究論文]

## 我が国の伝統音楽における指導内容とは何か —教員研修会での実践を通して—

### What is the Subject Matter of Japanese Traditional Music in Music Lessons at the Level of Compulsory Education? —Through teacher training workshops for music teachers—

高須 一

Hajime Takasu

〈抄 録〉

本研究は、伝統音楽をまさに音楽として小・中学校において指導するための内容を、小・中学校の教員を主体とした研修会で取り扱い、授業化の可能性について検討したものである。関東地区における伝統音楽の指導の実態や教員向けの実践的な文献を検討する中で、研究者・演奏家・教員の三者の意識差を明確にした。そして、伝統音楽で教えるべき点は何かについて音楽の固有性と共通性から検討を行い、音素材、問いと答え、フレージング、テクスチュアの4つの側面から研修会を実施し、その結果について考察を行った。

キーワード：伝統音楽、共通性、固有性、音色、ふし、間、音素材、問いと答え、フレージング、テクスチュア

Abstract

In this paper, the contents of Japanese traditional music, which teachers should deal with in musical lessons at the level of compulsory education, are considered with music teachers at summer seminars in 2014. Through activities of the seminars the contents are considered from the aspects of “commonality” and “locality” of music in the world. As a result, it is evident that timbre, words, and “ma” are essential contents to teach Japanese traditional music. Furthermore, four phases to approach teaching traditional music to children are made clear: Sound Material, Call & Response, Phrasing and Texture.

Keywords: Japanese Traditional Music, Commonality, Locality, Timbre, Words, Ma, Sound, Call & Response, Phrasing, Texture

## はじめに

平成20年の学習指導要領の改訂において、我が国の伝統音楽に関する指導が従前より一層求められることとなった。これに伴い、教育現場においては、和楽器を使った器楽の実践はもちろん、伝統的な歌唱に着目した実践、我が国の地域や伝統的な音階などを用いた創作の実践、和楽器や伝統的な歌唱を用いた我が国の伝統音楽や伝統芸能の鑑賞の実践が活発に行われている。それらの授業を見てみると、特に和楽器を扱う場合、座り方や楽器への向かい方等の作法や礼儀に関する指導、楽器の名称を覚えたり、奏法を習得する等の授業になっていたりしていることが多く見受けられる。このような傾向は、教育実践に対する啓発的な書物においても見られる傾向であり、「我が国の伝統音楽とは何か」「我が国の伝統音楽を音楽たらしめている要素は何か」といった、現行学習指導要領の重視する〔共通事項〕に対応した学習指導が十分には行われておらず、音楽そのものへアプローチする実践が見られない。〔共通事項〕は、中央教育審議会による、各教科等における基礎的基本的な知識・技能及び能力の明確化の要請に基づいて設定されたものである<sup>1)</sup>。すなわち、〔共通事項〕は、歌唱・器楽・音楽づくり/創作・鑑賞の各活動に関する能力を育成するうえで共通に必要なものであるだけでなく、他の教科等にも転移する汎用性のある知識・技能・能力を示すものであり、全ての音楽のジャンルに敷衍できるものでもあるのである。

平成18年の教育基本法の改正により、我が国の伝統文化に関する教育が強化された<sup>2)</sup>。また、平成20年の学校教育法施行規則では、他の教科等については授業時数の増加が図られたものがあつた一方、小学校及び中学校の音楽科の授業時数は据え置かれたままであつた。教育基本法の要請する我が国の伝統文化の強化により音楽科でも扱うべき内容が増加し、更に我が国の伝統文化の強化の意図が国際理解の土台形成であることを鑑みると、近年の教科書に多く盛り込まれるようになった、我が国を除く諸民族の音楽の取り扱いも音楽科においては責務であると言ってよい。このように、時数が少ない中で、扱うべき内容が増加するという矛盾を抱えているのが音楽科の現状である。その解決策の一つとして〔共通事項〕を中核として全ての音楽に共通した部分を教科として扱い、子どもたちが音楽の共通性から我が国の伝統音楽や民族音楽、ポピュラー音楽などの固有性に着目し、それらの音楽を自律して学んでいけるような力を育成する必要性に迫られているのである。

本研究では、教員養成段階において、主として西洋音楽の訓練を受けてきた小学校及び中学校教員が、我が国の伝統音楽の「音楽」としてのメルクマールを理解し、実際の授業実践に生かすための方途を検討したい。特に、西洋音楽の訓練を受けてきた現在の教員に理解しやすい〔共通事項〕を手掛かりとしながら、「日本の伝統音楽とは何か」「日本の伝統音楽を音楽たらしめている要素は何か」を教員自身が理解し、子どもの理解につなげることができるような授業実践に結びつける方途を、教員研修会での実践を通して明らかにすることを目的としている。なお、教員研修会は、平成26年8月に、千葉県及び東京都において実施した（人数は、それぞれ約100名）。これらの研修は、主として義務教育段階の学校に携わる教員を対象としているため、本研究においても、対象を小学校・中学校の教育内容及び教員を対象とする。

## 1. 我が国の伝統音楽の教授＝学習の現状

### 1.1 関東音楽教育研究大会における傾向

すでに述べたように、伝統音楽の実践に関しては、伝統音楽の音楽たる本質とは何かに迫る教育実践ではなく、表面的あるいは導入的な部分でとどまっていることが少なくない。その原因として、学

習指導要領のたび重なる改訂の中での小学校・中学校における授業時数の縮減に原因を求めることもできよう。しかしながら、旧文部省は、昭和48年に『中学校音楽指導資料 第1集 日本の音楽の指導』（東山書房刊）を出すなど、伝統音楽の普及と質的向上に努めてきてはいた。平成10年改訂の中学校学習指導要領音楽において、和楽器を3年間で1種類以上を含めることが義務化されてから、ようやく実質的な学校での導入が行われ、平成20年の同要領改訂においては、伝統的な歌唱が導入されるに至って、歌唱・器楽の両面において充実が図られるとともに、それと並行して鑑賞領域においても伝統音楽が盛んに用いられることになっていった。創作の分野においても、日本の伝統的な音階やリズム、音楽の構成などを基にした学習が取り入れられるようになっていったのである。しかし、それらの教育内容の質については、先に述べた通りである。

ここで、平成20年の学習指導要領改訂の時期以降に行われた関東音楽教育研究会<sup>3)</sup>における伝統音楽に関わる研究授業の状況について概観してみたい。関東音楽教育研究会の実践事例を取り上げる理由として、東京都を除く神奈川県、千葉県、埼玉県、茨城県、栃木県、山梨県、新潟県が大会参加自治体である研究会であり、地域性としては都市部から山間部まで幅広く参加していることにある。もとより、全校の研究会の実践を取り上げることは困難であり、また、その分析は本研究の目的ではない。地域性に鑑みての抽出であることにご留意いただきたい。

また、関東音楽教育研究会とは別に、全国組織としては、全日本音楽教育研究会があり、毎年、全国各地持ち回りで先進的な実践発表を行っている。しかしながら、全国的な大会であるがゆえに、逆に先進的な研究をいち早く導入する傾向があり、全国の平均的な学校の実践状況をうかがい知るには必ずしも適切ではない。

以下が、平成20年の学習指導要領改訂以後の関東音楽教育研究会大会における伝統音楽を取り扱っている授業を一覧にしたものである。

表1 関東音楽教育研究会大会における伝統音楽の取り扱い（平成20年第50回大会から平成26年第56回大会まで）<sup>4)</sup>

|           |     | 【分野】 学年「題材名」  | 題材の概要   |
|-----------|-----|---|---|
| 平成20年埼玉大会 | 小学校 | 【歌唱】 第4学年<br>「郷土に伝わるわらべうたで遊ぼう」<br>【音楽づくり】 第2学年<br>「音楽のやりとりであそぼうよ」 | わらべうたが本来もつ遊びの要素に着目して、問いと答え・反復・変化を学ぶ。<br>反復・問いと答えの音楽の仕組みを使って五音音階を基に旋律をつくる。 |
|           | 中学校 | 【器楽】 第1学年<br>「和楽器の体験を通して、日本音楽の音を探求しよう」                            | 授業者の創作による「野祭りの一日」を、様々な和楽器と歌唱を含めて演奏する技能を高める。                               |
| 平成21年栃木大会 | 小学校 | 【歌唱】 第5学年<br>「日本の美しさを音楽で伝えよう」<br>【音楽づくり】 第3学年<br>「わらべうたに親しもう」     | 歌唱共通教材を、主にリズム・フレーズ・強弱・音色を工夫して学ぶ。<br>問いと答え・反復の音楽の仕組みを使ってわらべうたを基調とした音楽をつくる。 |
|           | 中学校 | 【器楽】 第3学年<br>「日本の四季を音楽でつくろう」                                      | 箏を用いて、音楽を形づくっている要素を取り入れながら自分たちのイメージする音楽をつくる。                              |

|            |     |   |   |
|------------|-----|---|---|
| 平成22年千葉大会  | 小学校 | 【音楽づくり】第6学年<br>「音楽の仕組みを生かして音楽をつくろう」   | 「春の海」などを基にしなが、問いと答えを中心とした要素を用いて音楽をつくる。  |
|            | 中学校 | 【歌唱】第3学年<br>「曲にふさわしい表現を工夫して合わせて歌おう」<br>【器楽】第1学年<br>「箏の特徴をとらえ、表現を工夫しながら合わせて演奏しよう」  | 箏の音色・奏法を使い「さくらさくら」をベースにして音楽をつくる。<br><br>「ふるさと」を、音色・速度・強弱などの要素に着目させて、混声四部合唱で歌う表現の工夫をする。  |
| 平成23年神奈川大会 | 小学校 | 【歌唱】第2学年<br>「声を合わせて歌おう」<br><br>【歌唱】第3学年<br>「曲想にふさわしい表現を工夫して歌おう」<br>【歌唱】第4学年<br>「曲想にふさわしい表現を工夫して歌おう」<br>【器楽】第5学年<br>「全体の響きを聴いて演奏しよう」 | 「ゆうやけこやけ」を教材とし、楽曲のクライマックス・付点四分音符・音程・音色の要素を工夫して歌う。<br>「七つの子」を教材とし、思いや意図をもって、強弱・速度を工夫して歌う。<br>「もみじ」を教材とし、旋律・強弱の要素を工夫して二部合唱を学ぶ。<br>「荒城の月」を教材とし、様々な楽器（和楽器を含まない）を用いて、全体のバランスに気を付けて演奏することを学ぶ。 |
|            | 中学校 | 【創作】第1学年<br>「我が国の音楽の特徴を感じ取り、曲をつくろう」   | 「うさぎ」を教材とし、音色・リズム・速度・構成などの要素を用いて「うさぎ」の前奏をつくる。   |
| 平成24年山梨大会  | 小学校 | 【歌唱】第5学年<br>「曲のまとまりを感じながら、曲想に合った表現を工夫しよう」<br>【音楽づくり】第6学年<br>「三部形式のよさを感じて、ふるさとの音楽をつくろう」  | 主に「七つの子」を教材とし、フレーズ・強弱の要素を工夫して歌うことを学ぶ。<br><br>日本の音楽以外の楽曲も教材としなが、三部形式・問いと答え・反復・変化の要素を工夫して音楽をつくる。  |
|            | 中学校 | 【器楽】第1学年<br>「箏の特徴を感じ取り、自らのイメージをもって工夫して表現しよう」<br>【創作】第3学年<br>「短歌から表現したいイメージをもち、反復、変化、対照などの構成を生かして、箏で旋律をつくろう」                         | 箏を用いて音色・奏法・速度の要素を工夫して「かさじぞう」の物語からイメージした音楽をつくる。<br>短歌からイメージを想起し、箏を用いて反復・変化・対照の要素を工夫して音楽をつくる。   |
| 平成25年群馬大会  | 小学校 | 【音楽づくり】第6学年<br>「私たちの今様をつくろう」<br><br>【鑑賞】第4学年<br>「日本の音楽に親しもう」  | 「越天楽今様」を教材とし、旋律・リズム・速度の要素を工夫して、思いや意図をもって音楽をつくる。<br>拍の流れ・旋律の要素に着目させ、「ソーラン節」「上州馬子唄」の特徴を学習する。  |
|            | 中学校 | 該当授業なし  |   |
| 平成26年茨城大会  | 小学校 | 【歌唱】第6学年<br>「日本の歌を歌い継ごう」  | 「ふるさと」を教材とし、楽曲のクライマックスを工夫し歌うことを学ぶ。  |
|            | 中学校 | 【鑑賞】第1学年<br>「日本の民謡に親しもう」  | 「会津磐梯山」の、こぶし・合いの手・声の出し方の要素に着目し、外国の合唱団による「会津磐梯山」と比較するなどして、音楽の特徴を理解し鑑賞する。   |

ここでは、授業の詳細な内容にまで触れることはできないが、〔共通事項〕を切り口としながらも、伝統音楽と西洋音楽との関係及び、そこからとらえた伝統音楽の固有性にまで踏み込んだ実践を見ることは難しい。実際に、筆者は幾つかの実践を拝見したが、箏を扱った授業で、爪で弦をはじいてしまい、最も基本的な奏法の指導が行き届いていない研究授業すら行われている状況もあった。このような状況は、全国における各地区の音楽教育研究会等における研究授業においても見受けられることであり、伝統音楽の本質的な部分を学ぶ授業の実現以前に、伝統音楽に対して教員が理解している授業、教員の伝統音楽に対する知見が生徒に生かされる授業が十分に実施されていない実態を見て取れる。

## 1.2 学校での実践を対象とした文献の課題

このような実態は、教員の一人一人の資質・能力に仮託されるものでは決してない。その証左を、教員が伝統音楽を実践していくためのよすがとなる、伝統音楽の専門家が教員向けに書いた参考図書・文献の質の問題から説明することができるであろう。

山内(2001)の文献は、伝統音楽の学校教育への導入が求められてきた黎明期に書かれたものであり、作法や奏法、楽器の名称や伝統音楽への導入的な内容が中心的な位置を占めている。また、花井(1999)や田中(1982)の文献は、山内の前に書かれたものであり、日本の伝統音楽の導入に対して積極的に取り組んでいるものの、伝統音楽を五線譜に置き換えてしまい、西洋音楽の視点から取り扱っていることも、時代的にはやむを得ないことかもしれない。そのため、山内、花井、田中の文献は、今日的には、伝統音楽を「音楽」として教えていくための材料とするには、西洋音楽的志向が強いため、難点を感じざるを得ない。比較的新しい文献としては、川口・猶原(2012)や横井・酒井(2014)のものがある。前者は、学校の教員にわかりやすく書かれている一方で、そのために伝統音楽の本質的な部分にまで踏み込むものとはなっておらず、伝統音楽の「音楽」としての本質に迫るものとはなっていない。また、後者は、専門的な知識がかなり盛り込まれているものの、それが中心となってしまっており、更にアジアの音楽まで多岐に扱っているため、伝統音楽の授業を深めていくための参考としては適切さに欠くと言わざるを得ない。

国の施策に直接影響を与える立場の文部科学省教科調査官である峯岸(2002)は、平成10年の中学校学習指導要領音楽で和楽器の導入を図った中心的存在であり、分担執筆者もまたそれに関わった人々であるため、示唆深い文献であると言ってよいであろう。しかしながら、この著書の分担執筆者である小島(2008)の著書にも見られるように、伝統音楽を「構造的側面」「感性的側面」「文化的側面」「技能的側面」「情意的側面」に切り分けてしまい、音楽の共通性の部分に目を向けているものの、伝統音楽の固有性に対する視点が十分ではない。いわゆる、伝統音楽を西洋音楽と並べて一般化してしまっているがゆえに、伝統音楽のもつ固有性が十分に授業化されない内容に墮してしまっているのである。

日本学校音楽教育実践学会(2001)は、その専門的な内容の深さや実践化の方途を切り開く可能性をもつ点においては、ここまで概観してきた文献の中では最も有益なものと位置付けることができるかもしれない。特に、実践家と研究者がコラボレートし、実践的な内容を研究者が補足的に発展させている点は特筆に値するであろう。しかし、理論的な記述においては、かなり専門的な内容を提供し、伝統音楽に精通していない教員に対しては専門的な知識を深めるものとなっているが、そこに書かれている専門的な内容が実際には授業化にまでつなげられておらず、専門的な知識と実践事例とに乖離が見られる。学校の教員にとって必要なものは、まさにこの乖離を埋める文献であり、この点から見て十分に学校教育に寄与するものとは言えない。この点は、島崎・加藤(2014)においても指摘でき

ることである。

学校の教員に対して、正しい専門的な知識を提供しつつ、実践可能な内容を提供する目的で、研究者が著したのが、久保田・藤田（2008）であった。各ジャンルの専門家が具体例を示しながら執筆している点においては、画期的な文献と評価してよい。しかしながら、内容が高度であり、専門的な知識の面だけでなく、事例さえも実際に理解するためには、かなりの専門的な知見を要求される。そのため、小・中学校の教員に参考にされることは希である。

以上のように、研究者と学校の教員の実践とを結節するための文献が実質的に機能していないのはなぜであろうか。この点については、2.2において考察したい。

## 2. 伝統音楽の授業化の困難さの要因

### 2.1 固有性か共通性か

伝統音楽を授業で実際に教える際、小・中学校の教員にとって困難に感じられていることは幾つか挙げられるが、研修会で実施したアンケート調査<sup>5)</sup>で最も多くの教員から挙げられた困難さは、「教員自身が伝統音楽について精通していない」ということであった。すわなち、西洋音楽による訓練を受けてきた教員にとっては、伝統音楽を授業実践化するだけの知見をこれまで得られなかったことが最大の理由であると考えてよい。したがって、伝統音楽の授業化を推進する立場にある文部科学省や都道府県市区町村教育委員会は、研究の場の提供を含め、十分なバックアップを行っていく必要がある。また同時に、特に教員養成学部・大学において伝統音楽を研究対象にしている音楽学担当教員及び音楽教育担当教員は、小・中学校の教員に対して、研究の面から支えていく必要がある。この点については、後で更に追及していきたいが、まず、大学の教員には伝統音楽の固有性を強調する論調が強く、共通性について否定的な意見が以下のように散見される点を取り上げておきたい。

例えば、現代音楽の作曲家として、「ノヴェンバー・ステップス」等の和楽器とオーケストラの楽曲を作曲し、現代のジャポニズムを実現している武満徹は、日本の伝統音楽と西洋音楽との共通性について次のような悲観的意見を述べている（武満，1971: 41）。

西洋の音楽の構成原理、秩序というものと邦楽のそれとは全く相容れない。論ずるにしてもその距たりは私の思考をひき裂きかねない。

武満のように、伝統音楽と西洋音楽の融合に貢献し、そのことについて高い評価を与えられている音楽家でさえ、日本と西洋の断絶をいかに切り結んでいくかについての困難さを主張している。

しかし、果たして彼のような音楽家たちは断絶の切り結びに成功してこなかったのであろうか。第二次世界大戦中、ドイツを逃れて東北帝国大学で教鞭をとった哲学者カール・レーヴィットは、日本人が西洋のものを巧みに受容しつつも、同時に日本的なるものを西洋の文化に結びつけていることに驚嘆している（レーヴィット，1974: 118）。

（日本人はまるで）二階建ての家にすんでいるようなもので、階下では日本的に考えたり感じたりするし、二階にはプラトンからハイデggerに至るまでのヨーロッパの学問が紐に通したように並べてある。そしてヨーロッパ人の教師は、これで二階と階下を往き来する梯子はどこにあるのだろうか、疑問に思う。

レーヴィットの言葉は、明治期以来、西洋文化の移入に精励してきた日本人が、実は単に移入してきたのではなく、日本的なるものを捨て去ることなく、双方を往還する能力を有していたことを言い表していると言ってよい。往還がすなわち融合であるとは言えないものの、時代の成熟を経て、武満に代表されるような現代音楽の作曲家たちは、融合に成功しつつあると見てよいのではなかろうか。

一方、音楽科教育において、西洋音楽と伝統音楽との断絶、ないしは西洋音楽の視点から伝統音楽の授業化を試みることに對する困難さを主張する研究者が多数派であることは見逃せない事実である。特に、学習指導要領の〔共通事項〕から伝統音楽をとらえることについては、学会において悲觀的な主張が展開されている。例えば、『中学校学習指導要領音楽解説書』（文部科学省）の作成協力者であり、現行中学校学習指導要領音楽の改訂に理論的影響を与えた伊野（2010）は、「〈すべての演奏に共通する不変の部分〉というのは実はないのではないか、もっと言えば、そのような『不変の部分はどこか』という問い方自体が不適切なのではないか」と述べ、同じく現行中学校学習指導要領音楽の改訂に実践的影響を与えた清水（2010）は、伊野が先の発言をした日本音楽教育学会ラウンドテーブルにおいて、「共通事項にある要素や用語だけで日本の音楽を捉えたことにはならない（中略）『日本の音楽』を包括的に捉え、総合把握すべきものとする」と主張する。さらに、音楽学の立場から、学校教育における伝統音楽の扱いについて研究を行っている玉村（2010: 70）は次のように述べている。

日本の伝統音楽の特徴の一つに、演奏どうしの間の〈ずれ〉の存在は、微細な音色へのこだわり、一回性の重視、多様性の尊重といった、日本音楽の特徴を示すものである一方、我々に一つの疑問をもたらすものでもあるだろう。すなわち、ある楽曲の〈不変の核の部分〉と〈可変的な二次的部分〉との境目はどこにあるのか、という疑問である。（中略）つまり、〈すべての演奏に共通する不変の部分〉というのは実はないのではないか。もっと言えば、そのような「不変の部分はどこか」という問い方自体が不適切なのではないか、ということである。

玉村及び伊野の言う「演奏の共通性の不在」は、伝統音楽の種目間のことを基本的には指している。すなわち、能楽や長唄、箏曲等の演奏には共通性がないと主張しているのである。敷衍してとらえると、伝統音楽の種目間にすら共通性が不在なのであるから、伝統音楽と西洋音楽の間にも共通性が不在であると主張していると考えることができる。事実、この点について、筆者は伊野にインタビューを行い、確認を取った（2014年8月20日）。また、玉村についても、同じく確認を行った（2014年10月26日）。

伊野や玉村の主張は、伝統音楽の授業化に当たって、伝統音楽を専門とする研究者の多くに見られるものであり、特に驚くに値しない事実なのである。ガムラン奏者であり、かつ我が国の伝統音楽を幾つかの大学で教授している森重行敏は、論文や著書には著してはいないものの、筆者のインタビューで、「伝統音楽にしかないものだからこそ伝統音楽を楽しむことができるのであって、他の音楽に共通しているものを聴こうとはしないし、共通したものがないからこそおもしろいのです」（2014年8月19日）と述べている。なお、断っておきたいが、伊野、玉村、森重の三人の研究者は、学校教育における伝統音楽の指導に対して積極的な推進者であり、指導の価値を認めている研究者である。その研究者がこのような見解をもっていることに、伝統音楽の授業化の難しさを見て取ることができるのである。

## 2.2 研究者・演奏家・小中学校教員間の意識差

音楽科の授業では、果たして伝統音楽を「音楽」として授業化することは可能なのだろうか。もし、

そのことを困難にしている要因を更に挙げるならば、伝統音楽に関する研究者、演奏家、小・中学校教員の三者の意識差、あえて言うならば断絶であろう。

まず、研究者の課題である。教員養成系学部・大学に所属する研究者は、それぞれの専門分野を通して音楽科教育について教える立場であるにもかかわらず、伝統音楽を主に研究している研究者は、その専門家であることに専心し、伝統音楽を音楽として授業化するという命題に、十分に答えていない。そのことは、前述の1.2で概観した通りである。さらに、各研究者のテリトリーが固定化されており、例えば能楽の専門家が長唄のことについて知見があったとしても、自分の専門領域を超えて他の研究者の専門領域に踏み込んで、書き著すことはしないという問題がある。このような、研究者間の暗黙のテリトリー感覚が、伝統音楽全体を俯瞰する理論と実践の結節を実現する文献の出来を妨げている。逆に言うと、田中（2008）のような、伝統音楽の専門家ではない研究者が、そのようなテリトリー的感覚に脅かされることなく、俯瞰的な文献を著すことが可能なのかもしれない。専門家ではないがゆえに、田中の文献には誤りも幾つか散見されるが、それを差し引いても、閉塞した専門家の文献の中では出色の感をぬぐえない。

次に、演奏家の課題である。先に、玉村と伊野が演奏の共通性の不在を指摘したことを取り上げたが、それは種目間の断裂であることも述べた。すなわち、伝統音楽の演奏家は、自分の種目の演奏については当然ながら熟知しているものの、他の種目については、ほとんど知らないのである。例えば、近世邦楽の楽器である尺八・箏・三味線の演奏家が、雅楽や声明といった、時代的には近世邦楽よりも長い歴史をもつ、伝統音楽の起源ともいえる種目について不案内であることは、特筆すべきことでない。

このように、演奏家の実態を見ていくと、そもそも各種目の演奏家同士の相互理解ないしは他の種目について理解しようとする姿勢がないため、当然の帰結として学校の教員との積極的な交流が行われないのである。学校で外部講師として演奏活動に取り組む演奏家も存在する。しかし、演奏家と教員とが連携して、一定の教育内容の教授＝学習を企画した授業はほとんど見られない。

また、文部科学省は、毎年、東京芸術大学との共催で、伝統音楽指導者研修会を夏期に2日間の日程で開催しているものの<sup>6)</sup>限られた日数であり、しかも全国の希望者全てを受け入れるだけの余裕はない。また、教員の派遣に当たっては、設置者の教育委員会が費用を負担しなければならず、このことも希望者全員が受講できない要因の一つとなっている。さらに、年度を超えて続けて参加する教員が一定の楽器を毎年選択して発展的に学ぶのではなく、初歩的な扱い方と奏法を習得して次の年に続けて参加しても別の楽器を選択するということが多く、文部科学省のねらいとする地域の牽引的人材育成に成功しているとは言い難い。

文部科学省だけでなく都道府県市区町村教育委員会も、予算の許す限り和楽器に関する研修を行ったり、各地区の研究会が和楽器の研修会を行ったりしているものの、継続的に指導者を育成するような長期的研修を組むことは、時間的にも予算的にも不可能なため、単発的なもので終わっているのが現状である。

伝統音楽を子どもに教授する立場の教員が、伝統的な歌唱や和楽器について十分に学ぶ機会がないことは、次のような問題を引き起こさざるを得ない。まず、伝統音楽を教えることに対して自信をもてないということである。このことは、研修会でのアンケート結果からもうかがうことができる。この自信のなさが、結果として伝統音楽の実施率を下げることにもつながっている。次に、十分に学べていないために、何を教えてよいのかわからず、短い研修期間で習得した作法や奏法、楽器やその楽器の歴史に関する知識を子どもに教授することに結果せざるを得ないことである。

平成10年の教育職員免許法の改正により、中学校及び高等学校の教員免許状の取得には、和楽器



の履修が必須となった。しかし、年間15単位時間の履修だけであり、一定の楽器をある程度習得するには期間が短いと言わざるを得ないであろう。さらに、小学校教諭の免許状取得には、和楽器に係る単位が求められていないため、小学校についてはなんら施策が講じられていない状況である。音楽専科が予算や教員の配置数の関係で全国的に削減されてきていることを勘案すると、伝統音楽を指導しようとする教員の状況は極めて厳しい。このように、伝統音楽の授業化は、教員の個人的な努力に頼らざるを得ないのが現状である。

以上のように、研究者、演奏家、教員のそれぞれの状態が学校教育における伝統音楽の推進に十分でないことを明らかにしてきたが、更に問題は、これら三者が連携していない点である。連携の環境は、その必要性から教員ないしは教育委員会が構築すべきものであろう。しかし、研究者、演奏家の意識が学校教育に対して協力する状況にないことはすでに述べた通りで、今後、三者の連携をどのように構築していくかが課題となる。

### 3. 伝統音楽を音楽たらしめているものとは何か

伝統音楽を音楽たらしめているもの、伝統音楽を音楽として成立させているものは、西洋音楽のそれと全く異なるものであり、伝統音楽は世界的に見て特殊であり、学校教育で取り扱うことはできないのか。本稿の「はじめに」で述べたように、座り方や楽器への向かい方の作法や礼儀に関する指導、歴史的な教育内容やあるがままの音楽を聴くより方法がないのであろうか。日本の伝統音楽だけが音楽としての固有性を有しているのではなく、西洋音楽を含め、民族音楽やポピュラー音楽も同様に固有性を有していると考えべきであろう。まさに、森重が言うように、我々は、音楽の共通性や法則性を楽しむのではなく、その音楽でしか聴くことのできない固有性を味わい楽しむからである。ここで課題となるのは、共通性か固有性かということよりも、学習指導要領の示す〔共通事項〕の「音楽を形づくっている要素」が、我が国の伝統音楽のものを含みつつもそのほとんどが西洋音楽における要素の概念によって構成されており、我が国の伝統音楽にどのように対応させてとらえるべきなのかについて一定の見解が出せない点である。

吉川（1979: 15）が述べているように、「音楽の持つ普遍性だけを誇大に強調し、その特殊性のほうは全然目を蔽って顧みない」という態度は、いずれの音楽を理解するにもとるべき態度ではない。また、「芸術においては、客観的な作品も大切であるが、主観的な態度もそれ以上重要なことである」（同上者: 16）<sup>7)</sup> という言明も正鵠を得ている。なぜならば、我々は、音楽における一般性や法則を楽しむのではなく、それぞれの音楽の固有性を、その音楽でしか楽しめないものを楽しむからである。しかし翻って民族音楽者を見てみた場合、ヴァルター・ヴィオラやブルーノ・ネトルという著名な研究者は、全く音楽の素養なしに各地に及ぶその民族・地域の音楽の研究を始めたわけではない。少なくとも当時は、相対主義の中で音楽を把握していったと断じざるを得ない。このことは、今、西洋音楽の訓練を受けてきた教員が伝統音楽を理解し、授業化するのと酷似しているのではないか。相対主義を超えていく前に、まずは相対的な比較なしには進まないのである。

それでは、伝統音楽の本質とは何か、吉川や箏曲演奏家で音楽学・音楽教育学の研究者である長谷川慎の言説<sup>8)</sup>を集約するならば、それは、「音色」「ふし（言葉）」「間（ズレを含む）」と言うことができよう。他にも息や場などの要因があろうが、最も外せないものを挙げるとすれば、この三点であると言ってよい。まずは、この三点をキーワードにして、学校での授業化の方途を切り開いていく必要がある。

## 4. 西洋音楽の訓練を受けてきた教員が伝統音楽を理解し授業化するための方途

すでに述べたように、学校の教員の多くが、西洋音楽の訓練を受けてきており、十分に伝統音楽を聴いたり歌唱や楽器の演奏の方法について学んだりする機会を得てきていない。このような中で、伝統音楽の授業化を進めるためには、西洋音楽の見方から伝統音楽を理解し、結果として独自性を理解していくのが妥当であろう。それは、〔共通事項〕から音楽の独自性を理解するという、学習指導要領の趣旨を生かすことでもある。

そこで筆者は、平成26年の夏に行った2つの教員研修会において、先の3つのキーワードを基に、「音素材」「問いと答え」「フレージング」「テクスチャ」の4つの側面から研修を実施した。

### 4.1 西洋音楽に通じる概念

#### 4.1.1 音素材

日本の音楽は、自然と深く結びついている。そのことは、音楽の性格を特徴付けるものであるが、楽器の素材としても自然の素材を利用していることが多い。最も多く見られる素材は、牧野（2004）も指摘しているように、竹であろう。そこで、研修会においては、尺八及び竹製のクラベスに直接触れてもらい、更に箏にも触れてもらうことによって、伝統音楽の本質に通じる音色について、体感してもらった。竹製のクラベスは、和楽器とは言えないが、尺八や箏に直接触れた経験のない教員が多く、伝統音楽の指導を推進するうえで、音色に着目した和楽器の取り扱いを一層推進していく必要性がここで明らかになったと言えよう。

#### 4.1.2 問いと答え

吉川（1979: 44-58）も述べているように、伝統音楽においては「和」の精神が重視されている。このことは、西洋音楽における古典派以降、ロマン派で「対照」が中心的な概念となっていった西洋音楽との重要な差異である。すなわち、静と動、強と弱といった対立概念によって音楽を構成するのではなく、言葉に基づいた対話すなわち問いと答えによって構成したり、速度の変化によって構成したりする方法を用いている。後者の速度については、現行中学校学習指導要領音楽の〔共通事項〕に、「序破急」として紹介されているため、2つの研修会では問いと答えを「ひらいたひらいた」（わらべうた）を使って取り上げた。問いと答えは、現行小学校学習指導要領音楽の〔共通事項〕で取り上げられているものの、そこに内包される日本的な性格は十分に検討されているとは言えない。西洋音楽における問いと答えは、コール・アンド・レスポンス Call & Responseとして広く使われている構成原理であり、例えば、二人の歌手による二重唱や独奏楽器と管弦楽による協奏曲は問いと答えとして理解することができる。共通性としての問いと答えは、伝統音楽においては西洋音楽のそれとは異なり、可塑性が特徴的である。「ひらいたひらいた」における問いと答えは、以下の部分に分けることが可能であろう（歌詞は第一節のみ）。

- ①「ひらいたひらいた」
- ②「なんのはながひらいた」
- ③「れんげのはながひらいた」
- ④「ひらいたとおもったら いつのまにかつーぼんだ」

①と②、②と③はそれぞれが問いと答えの関係であることには、研修会で異論を見なかった。しかし、④については、③との問いと答えの関係にあるという意見と、問いと答えの関係から二者の唱和に変化したとの意見もあった。伝統音楽の概念からすると、いずれの解答も正しいと考えるべきであ

ろう。このことは、尺八曲「鹿の遠音」が原則二管の尺八で演奏され、名称の通り二匹の鹿が互いに遠く呼びかけ合っている状況を示していると言われるが、この楽曲は尺八一管で演奏することも可とされている。すなわち、伝統音楽における問いと答えは、必ず二者に峻別されるべきものではなく、問いかけるものと答えるものとの関係に可塑性を有するのである。西洋音楽的に言うと、解釈の余地があるということになる。このような解釈の幅があることは、子どもにある意味、「正解」を教えなければならないという意識をもつ教員にとっては、授業化に当たって負担を軽減することにつながる。しかも、その正解は、何でもよいのではなく、自分なりの根拠を示すことができればよいわけである。伝統音楽における問いと答えは、音を音楽へと構造化する要因であることから、教授＝学習の対象として欠くことのできないものである。教員がその可塑性に着目しつつ、子どもに根拠をもたせて扱うことができることは、伝統音楽を音楽として教えるうえで重要な視座となろう。

#### 4.1.3 フレージング

フレージングという言葉そのものは西洋的な言い方であるが、伝統音楽においても同様の概念は存在すると考えてよい。フレージングは、音楽における「区切り」「一定のまとまり」である。伝統音楽のおよそ9割は「語り」を伴うものであり、言い換えればふしを伴う。つまり、息を継ぐという行為が存在するのである。純粹に器楽のみの伝統音楽においてもこの「息を継ぐ」という行為は存在しており、すなわちフレージングという概念が存在する。重要なことは、伝統音楽におけるフレージングは先の問いと答えのところで考察した可塑性をもつということである。なお、フレージングという音楽の区切りは、音楽の構造を表すものである。

研修会においては、箏曲「六段の調」（八橋検校）の一の段を受講者に聴いてもらい、その際、フレーズの切れる位置を箏曲譜に書き込んでもらった。使用した譜は宮城道雄著「生田流箏曲六段の調雲井六段」（邦楽社）で、邦楽社より複製許諾を得て配布した。区切りを書き込む際、一二の合わせ爪に留意するようにヒントを与えた。

教育芸術社の教科書『中学生の音楽1』（2011: 43）及び教育出版社の教科書『中学音楽1 音楽のおくりもの』（2012: 40-41）には、「六段の調」を五線譜に表したものが掲載されており、宮城道雄の譜が4拍単位記載されているのに合わせて4分の4拍子で記譜されている。しかし、実際に受講者が区切りを書き込んだものは、4分の4拍子にはならなかった。ではどのように「六段の調」の区切りは人々によって聞かれるのか。その例として、「六段の調」をピアノに編曲したものを幾つか受講生に聴いてもらった。楽譜は和田則彦による校訂（全音楽譜出版）を紹介したが、出版社から複製の許諾を得られなかったため、楽譜を投影する形で受講者に紹介した。例えば、和田の楽譜によると、最初の小節は4分の2拍子、次の2小節目は4分の4拍子、3小節目は4分の2拍子というように2、4そして3拍子の入り混じった変拍子の楽譜になっている。これは、和田が聴き取った音楽をそのまま五線譜に書きおこしたものであり、他の人物が五線譜に書きおこせば異なる拍子、すなわちフレージングの仕方になる。そもそも、宮城道雄と中能島欣一とでも楽譜の内容が異なっている。楽譜という形で伝承されてこなかった「六段の調」は、箏の演奏者（専門家）でもフレージングについて、異なった見解が出されるのである。このことについては、玉村（2013）が詳細に論じている。

このように、伝統音楽にはフレージングは存在するものの、区切り方には可塑性があり、聴き手に任されているところがある。何でもありということではないが、玉村も述べているように、「まとまりの美学」というものは、伝統音楽においても厳然として存在しているのである。この点に着目して、子どもたちに伝統音楽のまとまりをつかませる授業を行うことは可能である。受講者は、フレージングという西洋の用語で理解しつつ、自分なりの根拠をもって音楽を区切ることができること、その区

切りは他者とは異なる場合もあることなどを実体験し、伝統音楽におけるフレージングの意味を理解することができた。同時に、その可塑性に着目して教授＝学習の可能性を見出すこともできたのである。

#### 4.1.4 テクスチャ

伝統音楽でよく使われる言葉に「間（ま）」がある。これは、単純に西洋音楽の休符に置き換えられるものでなければ、単に時間的な空白としてとらえられるものではない。日本人のもつ時間感覚、拍感覚とでも言うべきものであろうが、これもまた、単純化した表現と言わざるを得ない。日本人には果たして共通した時間感覚というものが存在するのであろうか。そこで、研修会では、いわゆる一本締めをしてもらった（本来の一本締めとは、一拍手ではない）。「いよーお」の掛け声の後、全員の拍手がそろった。このような音楽的な行動は西洋音楽には見ることはできない。伝統音楽において「はーお」などの掛け声で音楽の出だしを合わせることはあるが、西洋音楽のように拍子をカウントして合わせることはないであろう。また、掛け声などや合図を出さずに、ズレて音楽を始めることもある。これは、ズレてしまっているというよりも、ズラしていると言った方が正しい。伝統音楽においては、西洋音楽的な意味での拍節感も見受けられるが、わざとズラすことによって西洋のそれとは異なる拍節感を出している。その基になっているのが、間であり、それは少なくとも伝統音楽を演奏する人間には共有された感覚であるとともに、聴き手にも理解しうる感覚である。研修会では、いわゆるヘテロフォニーというテクスチャに分類される日本の音楽を、端唄「梅は咲いたか」における唄と囃子の間・ズレで説明することによって鑑賞のポイントをつかんでもらった。また、ズレることを日本人がよしとしていることを理解してもらうために、例として京都・祇園囃子における篠笛の音高のズレを聴いてもらった。西洋音楽的に言うと、各声部の間の取り方の違いによるズレ、篠笛の音高のズレは、「間違い」「失敗」に他ならない。聴き手によっては、気持ち悪いとすらとらえられかねない。しかし、このような間の取り方、ズラし方が伝統音楽の特質であることを理解してもらうことができた。それによって、伝統音楽の鑑賞の指導を行う際のポイントを把握してもらうことができた。

## 今後の課題

伝統音楽の指導において、何を指導すべきなのか、すなわち、伝統音楽を音楽たらしめているものとは何かを、「音色」「ふし（言葉）」「間（ズレを含む）」からとらえ、それを基にして「音素材」「問いと答え」「フレージング」「テクスチャ」の4つの側面から研修を実施した。その結果として、研修会に参加した教員からは、「なぜ日本の伝統音楽を教えなければならないのかわからなかったが、理解できてきた」「西洋音楽との差異に目を向けることで指導の方向性が見えてきた」「（伝統音楽には）1つだけの正解はないということがわかった」「（伝統音楽を）難しく考えてきていた」「子どもとともに発見していきたい」などの肯定的な意見があった。しかし一方、「今後深く考えていきたい」「すぐに活用するのは無理もある」のほか無回答もあり、十分に理解を得られなかった部分もあった。また、「西洋の音楽と日本の伝統音楽を比較していくところが面白かった」という意見などもあったが、西洋音楽・伝統音楽の差異を前面に出した研修の進め方がどのような影響を学校での実践に与えていくのかを見極めていく必要があるであろう。

今回は、教育委員会主催の研修会であったため、統計的な手法を援用できるアンケートを実施せず、自由記述によるアンケートのみを実施するにとどめた。研修の内容がどのように学校での実践に影響を与えるのかが筆者の重要な関心事であるが、今後、量的研究手法などを用いて、研修会終了時

点での成果についての検証も行う必要性があると考ええる。

## 註

- 1) 中央教育審議会の議論の内容については、中央教育審議会（2007）（2008）を参照されたい。
- 2) 平成18年に改正された教育基本法では、第二条五に「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と追記され、これを受けて平成20年学習指導要領では、いずれの教科等においても我が国の伝統と文化を尊重する内容が盛り込まれた。
- 3) 関東音楽教育研究会は、千葉県、神奈川県、埼玉県、栃木県、茨城県、山梨県、新潟県の小学校・中学校・高等学校の音楽科教員により組織された研究会であり、平成26年の茨城大会で第56回となる。
- 4) 筆者は、これらの研究大会のうち、平成20年の埼玉大会から平成23年の神奈川大会まで指導助言者として関わり、平成24年の山梨大会及び平成25年の群馬大会には参加して各授業を参観した。
- 5) 教員研修会でのアンケートは自由記述式で、以下のような項目であった。
  1. 我が国や郷土の伝統音楽を教える意義は何だと思いますか。そのように考える理由についても書いてみてください。
  2. 我が国の伝統音楽を教える際に感じる難しさとは何ですか。
  3. 子どもの作品やお箏の音を聴いて、日本らしく聴こえた・感じたことを書いてみてください。
  4. 我が国の伝統音楽から聴き取ったこと、感じ取ったことを子どもに書いてもらうために、まず、私たち教員が聴き取ったこと、感じ取ったことをどのように言語化していくのか取り組んでみましょう。
- 6) 平成19年度までは、伝統音楽研修会という名称で、主に国立劇場における鑑賞研修を行っていた。
- 7) 吉川のここで言う「客観的な作品」とは、演奏される音楽や楽譜に書きとどめられた音楽などのことを指している。
- 8) ここでの言説は、2014年10月18日に静岡でインタビューしたものである。

## 参考文献

- 伊野義博（2010）「多様な音楽における認識方法の違いをどう伝えるか—『共通事項』の『音楽を形づくっている要素』との関係において—」『音楽教育学』第40-2号、72-73.
- 伊野義博（2013）「日本伝統音楽授業における認識法の相克克服へ向けた整理と提案—要素の見方を中心に—」日本学校音楽実践学会自由研究発表13資料、日本学校音楽教育学会、第18回全国大会（お茶の水女子大学）.
- 川口明子、猶原和子（2012）『小学校でチャレンジする！ 伝統音楽の授業プラン おと・からだ・ことばのリンクをめざして』東京：明治図書.
- 久保田敏子、藤田隆則編（2008）『日本の伝統音楽を伝える価値—教育現場と日本音楽』京都：京都市立芸術大学日本伝統音楽研究センター.
- 小島美子監修（2008）『日本の伝統芸能講座 音楽』（国立劇場企画・編集）京都：淡交社.
- 小島律子（2008）『日本伝統音楽の授業をデザインする』東京：暁教育図書.
- 島崎篤子、加藤富美子（2014）『授業のための日本の音楽・世界の音楽 日本の音楽編』東京：音楽之友社.
- 清水宏美（2010）「多様な音楽における認識方法の違いをどう伝えるか—『共通事項』の『音楽を形づくっている要素』との関係において—」『音楽教育学』第40-2号、73-74.

- 竹内道敬（1996）『日本音楽の基礎概念 日本音楽のなぜ』東京：放送大学教育振興会。
- 武満徹（1971）『音、沈黙と測りあえるほどに』東京：新潮社。
- 田中健次（2008）『図解 日本音楽史』東京：東京堂出版。
- 田中吉徳（1982）『学校教育における日本の音楽の指導法 表現と鑑賞との関連を図った実践』東京：全音楽譜出版社。
- 玉村恭（2010）「多様な音楽における認識方法の違いをどう伝えるか—『共通事項』の『音楽を形づくっている要素』との関係において—」『音楽教育学』第40-2号、69-70。
- 玉村恭（2013）「『六段』はどのように区切られるのか—〈稽古〉の現象学Ⅱ」『上越教育大学研究紀要』第32巻、396-407。
- 中央教育審議会（2007）『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会。
- 中央教育審議会（2008）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』中央教育審議会。
- 日本学校音楽教育実践学会編（2001）『日本音楽を学校で教えるということ』東京：音楽之友社。
- 花井清（1999）『音楽科教育のための日本音楽による指導体系 指導書』東京：全音楽譜出版社。
- 牧野淳子（2004）『竹の音楽文化—現代日本における諸相と展開の可能性—』大阪大学大学院文学研究科博士論文。
- 峯岸創監修・編（2002）『日本の伝統文化を生かした音楽の指導』東京：暁教育図書。
- 横井雅子、酒井儀恵子（2014）『プロの演奏家でつくる！「日本・アジアの伝統音楽」授業プラン』東京：明治図書。
- 山内雅子（2001）『日本音楽の授業』東京：音楽之友社。
- 吉川英史（1979）『日本音楽の性格』東京：音楽之友社。
- レーヴィット、カール（1974）『ヨーロッパのニヒリズム』（柴田治三郎訳改版）東京：筑摩書房。（Löwith, Karl（1940）「Der europäische Nihilismus」『思想』9～11月号、岩波書店）。