

日本音楽の学習法研究がもたらすもの

—授業に生かす方法論—

伊 野 義 博

1 はじめに

日本音楽がどのような方法によって学習されてきたのか、という課題に対してこれまでいくつかの詳細な研究報告がなされている。これらの研究を鳥瞰するとき、その根底に流れる共通した特性が現われてくる。こうした特性は音楽授業における日本音楽の学習のみならず、他のジャンルの音楽学習、さらに学校における学習のありかたそのものの問い直しをせまってきたと考える。

小論のねらいは次の2点にある。第1はこれまでなされてきた日本音楽の学習法研究が、音楽科教育を含め、学校教育における学習法になげかけている課題を整理することである。この点について、

- ・音楽科の授業における日本音楽の学習法のあり方
- ・音楽科の授業における音楽の学習法のあり方
- ・文化における学習法と学校教育における学習法との関係の整理と見直し

という観点に立って検討する。

第2に、これらの観点から特に音楽科の授業に注目し、学校教育における音楽学習を再検証したいと考える。ここでは、実際の授業実践を紹介しながら、学習の当初から音楽の総体を把握し、模倣・繰り返しをしながら身体全体で音楽を理解・習得していくという学習のあり方を提案する。

2 日本音楽の学習法研究

日本音楽といってもたいへん幅が広い。また、日本音楽の学習法に関しても多数の芸談や聞き書きが

存在する。さらにクラブ活動や授業での取り組みなど、実際に学校教育の中で扱った事例も多く紹介されている。

ここで先行研究として取り上げるのは、声明・能・義太夫節・雅楽などいわゆる日本の伝統音楽に取材し、その学習法について研究論文としてまとめた以下の4点である。これらの研究を検討することを通して、日本音楽を習得する際どのような学習法が用いられているかまとめる。

小島・沢田¹⁾は日本音楽の学習構造の特質として「知らず知らずのうちにある音楽を耳にしている段階、そして模倣する段階」としての「教育の下部構造」が問題意識を深め、「直感を重視」し、唱歌（しょうが）を用い「感覚器官を使って形成したイメージを通して対象をつかむこと」が学習の出発点になること。その際「盗むということばで象徴されるように、学習者が主体性を持って行動することが期待されて」おり、一見「型にはめる」教育が結果として個性的な表現を生むことを指摘している。

梅本²⁾は、伝統的な教育方法として「基本的には師から与えられるのを弟子が待って、受け身でそれを身に付けていくという態度を戒め、能動的積極的に自分の必要なものを師から奪い取るという強い求道精神を養う」ものとしての「教えないという教育法」が行われることを重視している。

また、茂手木³⁾は、義太夫節の学習法の二つの側面として「間接的体験学習」と「直接的体験学習」をあげ、日常生活において音に囲まれた生活やその風俗の中に溶け込んで観察する間接的な体験学習が、芸を磨き上げる基本となるとしている。

伊藤⁴⁾は、雅楽の学習過程において、楽人の家系としての空気の存在や「様々な学習段階の人々が集まって稽古を受ける形態」などから「状況への参加による学習」が成立しており、「学習者の主体的探

究を促す教育法」をとりながら学習が「螺旋的な熟達段階」を経て習熟に至ることを述べている。

3 学習法の特徴

こうして見ると、日本音楽を習得していく過程においては、次のような特性が浮かび上がってくる。

- 1) ①環境として存在する音楽・場での生活や参加
- 2) ②課題となる音楽の総体の当初からの学習
- ③模範的表現の提示（師匠の師範）とその模倣・熟達
- ④耳からの学習、直感や感覚の重視
- ⑤身体全体を使った音楽の把握と表現
- ⑥繰り返しの学習、スパイラルな学習構造
- ⑦唱歌の利用（あいまいな記譜、明確な記憶）
- 3) ⑧音楽への傾倒、内面化
- 4) ⑨教えの非積極性
- ⑩結果として生ずる学習者の主体性、学びの積極性
- ⑪自己に対する評価の促進

第一に言えることは、音楽が学習者に対して環境として存在することである。「教育の下部構造」や「間接的体験学習」「楽人の家系としての空気存在」という言葉で指摘されるように、学習者の学習意識の有無に関わらず、日常の生活空間が音楽を自然に包含し、学習者が知らず知らずのうちに音楽を耳にしている状態、あるいは「状況への参加による学習」という形で、学習者自身が学習の場に参加し、その雰囲気の中で音楽を浴びている状態が学習のベースとなっていることである。

第二に、実際に音楽的行為を行う際、その過程においては分析的、構造的な学習法は用いられず、学習の当初から対象となる音楽の総体を丸ごと与えられ、師匠の規範的表現、師範を模倣しながら、繰り返し練習を重ねることにより、熟達に向かう。

音楽を伝達する手段としての唱歌の採用は、学習者の中にモデルの形成を容易にする。楽譜はあくまで記憶の一助に過ぎず、直感を重視し、耳から聞こえてくる音楽を声や楽器を通じ、身体全体で表現していく学習が生ずる。

身体を使って模倣を繰り返していく中で、学習者は対象に入り込み、それを自ら消化し、少しずつ自分のものとしていくのである。

この一見単なる繰り返しに見える行為が、音楽への傾倒と内面化を生じ、さらに再創造へと向かわせ

る重要な活動となっている。

このような学習においては「教えないという教育法」に代表されるように、師匠は楽曲の細部にわたり手取り足取り教えるということをせず、むしろ教えることに関しては、非積極的な姿勢を貫くことで、学習者の内部における表現への追求活動や自己評価を促し、結果として磨かれた個性的な表現へと導いていくのである。

4 提示される課題

さて、こうした日本の伝統的な学習法は、システム化された現代の教育に対して大きな示唆を与えてくれる。これらは以下の3点に集約されよう。

一つは、音楽科の授業における日本音楽の学習法のあり様に対してである。日本音楽の学習においては唱歌を始めとした伝統的な手法を用いることの重要性が説かれ⁵⁾、具体的な授業実践も数多く報告されている⁶⁾。五線譜や階名を使いリズム学習や頭声的発声を用いるか、あるいは唱歌を用いたり、日本の伝統的な発声で歌ったりするののかという問題は、一教材や一題材レベルにおいて生ずるだけでなく、提唱されている二系列並行学習⁷⁾や三系列並行学習⁸⁾をはじめ、年間の学習指導計画の中で扱われる様々な様式の音楽の学習をどのような視点から構成していくかというカリキュラム作成の基本姿勢に関わってくる。

日本音楽の独自性、様式への忠実な点を強調し、独立したカリキュラムを主張する立場と、他民族との共通性や音楽の諸要素の特質を中心に据える立場は依然議論の分かれるところである⁹⁾が、日本音楽を学習する際、その学習法の特徴を生かす授業を展開する必要があると考える。

さて、模倣や耳からの学習の重視、あるいは身体全体を使用してくわかる>学習の姿は、日本音楽に限らず、音楽科の授業における音楽学習のあり方を再考させるに十分である。授業における音楽の学習法の再検討、これが第二の課題である。

すでに柳生は音楽学習において指導者のモデルの提示が重要な意味を持つこと、日本の芸能や職人の間で行われてきたくわぎを盗む>という態度が音楽学習においても学習者の主体的積極的な行為を生むことを指摘している¹⁰⁾。音楽の多様な要素の一部についての体験をしたり、その要素を連合させて、授業を構成する傾向や、技術中心の指導に陥りやすい音楽学習が、真の音楽性を追求してきたのであろう

かという反省に立つとき、わが国において伝統的に培われてきた学習の方法は、民族という枠のみにとどまらず音楽学習という普遍的な脈絡の中でも生きてくる。

第三の課題としては、文化における学習法と学校教育・学校文化における学習法との関連があげられる。文化の中で育まれた学習法をどのような形で学校文化に取り入れるかという問題である。ここではまず学習の〈場〉の相違という点に注目する必要がある。小島・沢田は日本音楽の有益性を認めながらも「日本音楽の教授を成立させている場と学校教育としての場とは諸条件が根本的に異なっていること」¹³⁾を指摘し、安易な導入を諫めている。これは学校教育という特別なシステムを持つ学習の場に、日本の伝統的な学習法を取り入れることへの疑問である。もとより今の時代に学校にお師匠さんをお願いし、何年もの継続的なお稽古を重ねるといことは不可能である。むしろ重要なことは伝統的な学習法に見られる文化の捉え方、伝達・習得・理解の過程に学び、学習そのものを見直していく作業や、地域社会や伝統芸能の世界など、文化の中での学習の様相を学校文化が学び、自らを変革していこうとする態度である。学習の〈場〉の問題はこの意識が初めて解決される。実際「唱歌を主体とした学習法は、五線譜のそれとはまったく異なった学習過程を成立させ」¹²⁾るのである。日本音楽の学習法研究の成果は音楽学習の意味やあり方を問い直し、学校における新たな学習観を提示しつつある。

日本音楽の学習について検討することは、〈音楽〉という範囲を超え、学習そのものの捉え直しに必然的に連関するのであり、学ぶという人間の営みに対する研究と直結してくる。

「わざ」の習得が「身体全体でわかっていくわかり方」を通したものであり、結果として従来の知の枠組みを超えた「新しい知識観」が必要であるという提案¹³⁾や「表現者の学びとは、「なぞりながらかたどり」「かたどりながらなぞる」といとなみを、主体の闘争として推進する実践」という考え方は¹⁴⁾、日本の伝統的な学びが関係諸科学と融合しながら、新たな学習論を導き出していることを示すと同時に、そこから再び音楽学習そのものを照射し始めていることを示しているのである。

5 授業における音楽の学習法の問い直し

さて、音楽教育の観点から考えた場合、前項4に

おいて、第二番目に示した課題を深く掘り下げておかなければならない。これは日本音楽学習という視点から授業における音楽学習を再考しようという試みである。

先ほど来検討してきたように、日本音楽の学習過程においては、学習の当初から音楽の総体を把握し、模倣・繰り返しをしながら、常に対象にダイレクトに触れ、身体全体で音楽を理解・習得していく方法がとられる。この過程で学習者は音楽に傾倒している、師匠の〈教えの非積極性〉の中で主体的な学習が営まれるのである。

この方法は音楽のある部分を取り出ししたり、技術的な訓練を効率よく組織しようとする考えとは根本的に異なっている。

学校における音楽教育がともすると発声指導のみに固執したり、リコーダーの指遣いやタンギングを第一に扱ったりすることで、学習者から音楽が遊離していつてしまう現状は、音楽学習に対する理念の相違から生じるもので、この点学習の捉え方を今一度考えてみる必要がある。

ここでは具体的な二つの事例を通して課題にせまっていきたい。

1) 「引き出しタイプ」と「複数入り口型タイプ」の授業

第一の事例は筆者が小学校2年生を対象に地域の民俗音楽・芸能を授業した際の部分記録である¹⁵⁾。

この授業を教科書指導書に示されている流れと対比しながら考察しよう。(資料1)

資料1左の実践は、楽曲「白くまのジェンカ」を教材としている。それは、四分音符四分休符の音価の認識とそれを技術的に手拍子で打てるようになること。次に旋律を部分的に覚えること。その際、発音やリズムを抽出しながら指導すること。そして身体表現をするために、まずジェンカのステップそのものを練習すること、などが段階的に組み込まれていることがわかる。

対して右の実践は、地域の舞楽に頻繁に用いられる音楽を、唱歌や身体の動きを用いながら学習している。ここでは、唱歌の持つ発音の特性を生かして活動をし、唱歌を唱え、実際に太鼓を叩いて演奏をしたり、身体を使って体全体で動き音楽を表現するという多様な角度からの音楽へのアプローチを組織している。

この二つの授業は、まったく異なった過程により形成されている。前者が対象とする音楽から、その構成要素の一部を取り出し、その部分についての理

解と技術的な課題を克服させ、全体をつなぎ合わせようとする発想であるのに対し、後者は、教材に対してその最も大切な部分にいたるいくつもの入り口を用意し、音楽性にダイレクトに触れる活動を身体を通して行っている。

二つの授業の違いは、資料1に構造図として示した。事例Aは「リズム」「歌唱」「身体表現」という各々の区分の中で、それぞれ「リズム打ち・挿絵の指差し」「4小節ごとの旋律唱・歌詞の抽出と繰り返し・リズムの習得」「ステップのしかたの練習・踊り」というようにさらに細分化し、最終的にこれらを学習者内部において統合させること、あるいはこうした段階をつみあげてことを学習と捉えている。これを図に見立てて、「引き出し型の授業」としよう。

これに対してもう事例Bの「言葉で表現する」「唱歌を唱える、太鼓を叩く」「身体表現をする(動く、舞う)」という方法は、一貫して唱歌が用いられ、聴覚による情報や身体の活動が重視される。3項で検討した学習法を踏襲している。学習者は授業のどの場面においても直接音楽と関わることができるようになっている。いわば「複数入り口型の授業」と言えよう。

2) 「階段タイプ」と「模倣・繰り返しタイプ」の授業

資料2はリコーダー学習である。双方ともそれぞれ「雨の公園」「ラインの踊り」という一つの楽曲を習得するものであるが、その過程はまったく異なっている。

構造図で示したように、事例Cの授業は、まず高音域を出すための技術的訓練が導入となっている。すなわち、高音域のミファツ、低音域のミファツの練習である。次いで息の使い方、階名唱をして始めて高音域を使用する旋律練習に到達する。その後旋律全体の階名唱やタンギングや息のスピード、ブレスの技法を獲得し、ようやく目的とする楽曲全体の演奏にたどりつくのである。学習者は楽曲の表現に必要な技能を一つひとつ習得し、学習の最終段階において音楽表現をするわけである。これを「階段タイプの授業」としよう。

対して事例D授業の学習構造はいたって簡単である。まず、生徒の前で教師が模範演奏をする。いくつかの解釈を混ぜて、この時は計4回も演奏が行われた。生徒には楽譜の助けはなく、彼等はただひたすらに教師の師範を繰り返し聞くのである。ここでは対象となる曲の全体が丸ごと伝えられ、学習者は

耳や目など身体的全感覚を通して演奏者の息遣いや指使い、フレージングやアーティキュレーションを総体として受けとめる。その後各自の個人練習に入るが、ここでは独習の補助として五線譜、階名譜、運指表が用意され、学習者は自分に合った方法を採りながら練習をする。したがって五線譜を見て練習する者、階名譜を見て練習する者、教師の師範を見ながら練習する者、友達の演奏を見たり聞いたりしながらそれを真似る者など、多様な学習状況が生まれてくる。教え合いや見様見真似といった風景も観察された。

生徒の練習場面における教師の役割は受動的で、学習者の前で師範して見せたり、質問があった場合にそれに受け答えするという行動を意識的にとっていた。授業はその後全員が集合し、教師とともに演奏したり、再び模範演奏を聞くことを繰り返してまた個人練習に移る。

この間教師は規範を示すことが中心で、自ら指遣いやタンギング、曲の表現上の注意などを積極的に指導しようと働きかけることはなかった。むしろ積極性は学習そのものに見られた現象で、教師の師範から吸収した音楽をいかに模倣し、自分のものにするか、そのための行動が印象的であった。

全体の把握→模倣→繰り返しのスパイラルな学習構造は、指遣い、タンギング、息のスピードなどのステップアップの授業とは基本的に異なるものである。これを「模倣・繰り返しタイプの授業」としよう。

学習の最初から音楽を総体として把握し、模倣・繰り返しをしながら身体全体で音楽を理解・習得していくという授業のあり方はやはり日本音楽の学習法と重なる部分が多い。むしろ学習者の主体性を導きだし、音楽を自己の内部において吸収・消化し、自分自身の表現へと導く活動は本質的にこうした学習過程にあるといえる。その意味において日本の伝統的な学習法の研究は、学校の音楽授業に対して反省を促し、新たな展望を切り開いてくれるものと考える。

6 おわりに

以上、小論の前半では日本音楽の学習法の整理、検討を通して、伝統的な学習の方法が、学校における日本音楽、音楽、さらには学校教育全体になげかけている課題をまとめた。また、後半では特に音楽授業における学習のありかたについて、日本の伝統

的な学習法を生かす観点から、新たな提案を試みた。現時点では、課題の整理と試案の提出にとどまっているが、今後各々の問題についてさらに深く考察していく必要性を感じている。

なお、小論は第27回日本音楽教育学会(1996年)における筆者の研究発表をもとにまとめたものである。貴重な実践を提示していただいた。豊栄市立早通中学校の岡田明先生、渡邊美雪先生、授業に御協力いただいた能生町立能生小学校、宮田範子先生に深く感謝申し上げる。

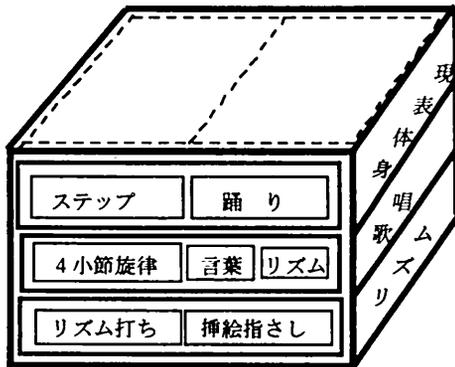
注

- 1) 小島律子・沢田篤子「日本音楽の伝統的学習方法—その特徴と学校教育における現代的意義」『大阪教育大学紀要』第1部門第30巻第1/2号 1985年 pp.15~32
- 2) 梅本堯夫「邦楽の伝統的教育法」『アブサラス長廣敏雄先生喜寿記念論文集』梅本堯夫・中原昭哉・馬淵卯三郎編 音楽之友社 1985年 pp.177~190
- 3) 茂手木深子「義太夫節の学習法」『諸民族の音』音楽之友社 pp.339~359 1986年
- 4) 伊藤佐保美「日本音楽の学習指導の基礎—雅楽における学習指導の基礎を通して—」『音楽教育学 第21-2号』日本音楽教育学会 pp.3~12
- 5) 例えば次のような研究がある。
岩井正浩「学校教育における口伝・口唱歌試論」『季刊 音楽教育研究』音楽之友社 1981年 pp.147~157
中村美都「日本音楽の指導—唱歌導入の提案—」『季刊 音楽教育研究71号』音楽之友社 1992年 pp.111~115
拙稿「音楽科教育における日本音楽の学習法に
- 関する一考察—唱歌による箏の学習事例の検証から—」『音楽教育学 第25-2号』日本音楽教育学会 1995年 pp.1~13
- 6) 例えば以下の実践例があげられる。
茅原芳男『日本の音を子どもたちに』紀元社 1979年など
山田隆「呼吸が合うよ! 日本の音No.1~17」『教育音楽小学版 1988年6月号~1989年10月号』など
大原啓司「日本とアジアの音楽を学校へ」『季刊邦楽』No.50 邦楽社 1987年など
- 7) 大月玄之「文化として、分化ではなく、二系列並行学習による回生」『季刊 音楽教育研究』音楽之友社 1987年秋号 p.40
- 8) 重嶋博『音楽授業の構造と展開』音楽之友社 1995年 p.122
- 9) 例えば次のような場で議論されている。「日本音楽の指導法の現代化」『音楽教育学第21-1』音楽教育学会 1991年 pp.35~48
- 10) 柳生力『自分のためにうたがあるとき—音楽教育論集—』音楽之友社 1986年 p.201及びp.284
- 11) 前掲注1) p.28
- 12) 拙稿 前掲注5) p.8
- 13) 生田久美子『認知科学選書11「わざ」から知る』東京大学出版会 1992年 p.129,130
- 14) 佐藤学「「表現」の教育から「表現者」の教育へ」『表現者として育つ シリーズ「学びと文化」5』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 東京大学出版会 1995年 p.273
- 15) 詳細は次の小論を参考にされたい。
拙稿「授業における民俗音楽・民俗芸能学習」『新潟大学教育学部 附属教育実践センター研究紀要 第16号』1997年 pp.79~100

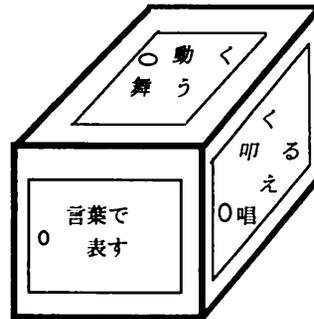
資料1

<p>事例A 教科書指導書</p> <p>教材：「しろくまのジェンカ」 平井多美子作詞／ケン ウォール作曲 市川都志春他 『小学生の音楽1 指導書』教育芸術社 p.55</p>	<p>事例B 授業実践</p> <p>教材：新潟県能生町白山神社舞楽及び唱歌^{しょうが} 「オーポーチャーコノ ズッテンドー」筆者の授業より (1996,3,15・19, 新潟県能生町能生小学校2年生)</p>
<p>1 曲の気分を感じ取らせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 全曲を通して聴き，気がついたことや感じたことを発表し合う。 • ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ のフレーズを手拍子で打ちながら聴く。 • 白くまについて知っていることを話し合う。 • 4小節範唱しながら旋律を覚える。 (発音にくい言葉や表現にくいリズムのところは，ゆっくりと繰り返して歌わせる。) <p>3 身体表現をさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 「ジェンカ」の踊りのステップのしかたを練習する。 • 曲に合わせて楽しく踊る。 	<p>1 「オーポーチャーコ」をしゃべっちゃおう</p> <ul style="list-style-type: none"> • 板書したくオーポーチャーコノ ズッテンドーのもつ言葉の特性を感じ取る。 • ロに出してそれぞれ表現してみる。 • 身体で表現してみる。 <p>2 「オーポーチャーコ」を歌ってみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 唱歌に合わせて，一緒に唱える。 • 唱歌を唱えながら手で膝や床を叩く。 <p>3 叩いてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 唱歌とともに和太鼓を叩く。 <p>4 「オーポーチャーコ」を舞っちゃおう。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教師の唱歌と太鼓に合わせて体を動かす。 • 友達の表現を真似てみる。 • ビデオに合わせて，クラス全員で舞う。

構造図A：事例A



構造図B：事例B



資料2

<p>事例C 教科書指導書 教材「雨の公園」 花岡 恵作詞/外国曲 市川都志春他『小学生の音楽4 指導書』教育芸術社 p.79</p>	<p>事例D 教材「ラインの踊り」ドイツ民謡 市川都志春他『改訂 中学生の器楽』教育芸術社 平成4年 p.18 (新潟県豊栄市早通中学校1学年 岡田明先生・渡邊深雪先生の授業 1996,6,25)</p>
<p>1 歌詞の表すイメージをつかんで歌詞唱させる。 2 リコーダーの高音域の音の出し方を覚えさせる。 ・高音域のミファソの指使いを覚える。 ・低音域のミファソと交互に練習する。 ・息の使い方の違いにも注意しながら吹く。 ・2段目の旋律を階名唱する。 ・2段目をリコーダーで演奏し、実際の楽曲での高音域の指の使い方を知る。 3 リコーダーで旋律奏をさせる。 ・旋律全体を階名唱する。 ・旋律奏をなめらかに演奏する工夫をする。 (低音域と高音域のタンギングや息のスピード) (ブレスの前の音が短くならないように)</p>	<p>1 「ラインの踊り」の模範演奏を聴く。 ・教師Aによる模範演奏を聴く。(一回) ・教師Bによる模範演奏を聴く。(三回) 2 各自個人練習をする。 ・自分に合った練習方法をとる。 例：五線譜を見て練習をする。 階名譜を参考に練習をする。 教師の師範を見ながら練習をする。 友達の演奏を見ながら真似る。等 3 全員で演奏する。 ・教師の師範と一緒に全員で演奏する。 ・達成度を確認する。 4 教師の模範演奏を聴く。 5 各自個人練習をする。</p>

構造図C：事例C

構造図D：事例D

