

# 音楽表現活動における聴く力の育成

—学習プログラムの開発に向けて—

村 田 睦 美 ・ 加 藤 晴 子

## The Bringing up of an Ability for listening of Activity of Music Expression —For the Development of Learning Program—

Mutsumi MURATA ・ Haruko KATO

### Abstract

In this study, the musical training in school education was analyzed from the viewpoint of an importance for listening to sounds. Music learning is composed of various activities, such as singing, playing musical instruments, appreciation of music, and creative activity, which has a close relationship each other. However, recent musical education does not seem to recognize the relationship and it tends to treat these activities as separate ones. Considering the above, this issue was looked with the standpoint that expression is greatly related to listening.

Main results are as follows.

- 1) By analysis of music works and proposal of music educators, it was clarified that “listening activities” is essential for musical education.
- 2) An original learning program for children, primary school teachers and students at primary teacher training course at university was developed. This program can be easily, utilized, regardless of the user's musical experience.

### Key words

music expression, listening to sounds, music elements, music education of elementary school, development of learning program

### 1. はじめに

音楽的活動において、音や作品にどのように向かい合うか、主体をどこに置くか、という視点から諸々の行為を極めて大きく分類するならば、「表現すること」と「聴くこと」になる。「表現すること」には、例えば、「歌う」「楽器を演奏する」「作曲のような創造的活動をする」等がある。一方、「聴くこと」として第一に挙げられるのは、「演奏家の演奏を聴く」といった鑑賞活動

であり、そこでは音楽の享受が主たる内容となる。小学校や中学校等における音楽科の学習も、一般にこれらを骨組みとして題材が構成されている。

しかし、「聴くこと」は鑑賞活動にとどまらない。表現することと音を聴くことには、表裏一体の関係がある。身近な例では、表現活動において自分の出す音を聴く、さらに重唱や合唱、器楽合奏のようなアンサンブルで自分が出す音と同時に他者が出す音を聴く活動等がある。「表現すること」と「聴くこと」は、各々が独立した活動としての性質をもつと同時に、常に相互に関連しあうものなのである。このことは、学校の音楽教育における表現活動を考えるにあたって、大いに注目したい点である。すなわち、聴くこと、音に耳を傾けることは、音楽活動全体の第一歩に位置づけられるものといえるのであり、その力を育てることは、学校音楽教育の目指すところに繋がる。聴く力は音楽科の指導目標に示された「豊かな感性」を形作るための主たる要因となると考えられるのである。さらに、聴くことを習慣として身につけ、聴く力をつけることは、音楽活動に限らず、身の回りの様々なものごとに耳を傾け、感じ取り、自分の考えを発信できる、社会で生きていくための力を培う上での基盤の獲得にも繋がるのではないだろうか<sup>1)</sup>。

小学校の音楽学習のような、行為自体は初歩的な段階であるものの、以後の音楽的活動を考える上での基盤になる時期に、聴く習慣や聴く力を育むためには、指導者である教師自身が聴くことについての意識を持ち、聴く力を十分に備えていることが必要である。そのために、将来、小学校の教員を目指す学生が学ぶ教員養成課程の学習において、聴くことに関する指導を充実することは、取り組むべき課題として大きいと考える。

そこで本研究では、音楽活動全般における、聴くという行為のあり方や位置づけを検討し、聴く力とその力を育む必要性について整理する。その上で、音楽を表現するという視点から、歌曲とピアノ作品を例に挙げて、分析的に「表現すること」と「聴くこと」との相互関連について考察する。考察結果を踏まえ、小学校・中学校の音楽学習において、聴く力を育むための実践の一助となる具体的な学習方法を提案したい。

## 2. 聴くことに関する研究および教育実践の動向・傾向

ここでは、聴くことについて、どのような視点から、どのように捉えられ、研究や教育実践が行われてきたのかについて、いくつか例を通して整理する。

### 2-1 小学校音楽活動にみる聴く活動－音楽科の目標と音楽活動および実践の傾向－

小学校の音楽科では、学習指導要領において「表現および鑑賞の活動を通して、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、音楽的活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」と目標が示されている。学習は、A表現領域（歌唱、器楽、音楽づくり）とB鑑賞領域の2領域4分野で構成され、二つの領域の相互の関わりについては、「音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを聴き取る力を育て、それによって音楽の面白さや、美しさを感じ取ることができるようにする。さらに、鑑賞領域と表現領域との関連が明確になるようにする。」と示されている（小学校学習指導要領音楽編第1節概説）。

では、実際の学習において、「聴くこと」はどのように位置づけられ、実践されているだろうか。これまで、「聴くこと」を単に作品を聴く活動に留まらせず、鑑賞と表現を積極的に関連させた活動が様々な試みられ、その成果が報告されている。例えば、音楽を構成する要素（形式、リズム、旋律、ハーモニー、等）に注目しながら、曲の雰囲気を感じ取る、あるいは作者の意図

にも思いを寄せ、それらを表現に生かすといった活動が挙げられる。

このような表現と鑑賞の関連を図る学習過程として a) 表現→鑑賞, b) 鑑賞→表現, c) 表現→鑑賞→表現, d) 鑑賞→表現→鑑賞, 等が行われている。表現、鑑賞のそれぞれの活動の充実、子どもにとって魅力あり価値ある教材の選択、その教材ならではの学び、教材間の繋がり等を留意点とした音楽づくり（石井ゆきこ2013）、実際に楽器に触れ、音色やその音楽に親しませるという形で活動（桶田加代2013「気付く」鑑賞→表現→「確認する」鑑賞 鑑賞でサンドイッチする題材の指導計画）等が挙げられる。

これらの例にみるように、鑑賞と表現は、各々別箇の活動としての位置づけをもとに、学習意欲の喚起、表現との橋渡し、等のために、両者をどのように繋ぐか大きな課題とされる傾向がある。学習効果を高めるための関連を求めた題材構成という点からは興味深い。しかし、そもそも歌うことや楽器を演奏すること、曲を作ること等の活動には、聴くことが同時に伴うのであり、そこから表現が生み出されるという視点からアプローチすることはできないだろうか。

ここで、音楽における「聴く」という行為を再度考えてみよう。「聴くこと」は、実は広範、多岐に渡る。作品の鑑賞活動にみるような、他者の演奏を聴くことはもとより、表現において自分の出す音を聴く、さらに作品の楽譜から音を引き出す、導き出すような、いわばイメージを聴く行為もある。その時々に応じて、人は音に耳を傾け、音の様態や音が示すものを聴き取り、感じ取っていくのである。そこに共感や感動、あるいは反発や疑問も生まれる。藤沢章彦は「人は自分の声や音を聴きながら表現している。また過去に聴いた経験は蓄積されていつか表現に結びつく。鑑賞したり表現したりして、「音楽というもの」にかかわり、追っていくのが音楽学習である。」と述べている（2013, p 5）。自分の出す音を聴くこと、意識することの大切さを改めて問いたいものである。

さらに、人がきくこと、きき方には興味深いことが多々ある。その一つに、人は、同時に自分を取り巻く複数の音から、自分に必要な情報を選択して聴き取ることができるということが挙げられる。「聞こえてくる」と「聴く」の違いは、生活の随所に現象としてみられる。例えば、雑踏中でも会話は成り立つ。その一方で、まわりの音が邪魔になって、今取り組んでいることに集中できないといった状況も生じる。そこでは、音の大きさだけでなく、音の質もその要因となることが多々ある。音楽の学習にあたっては、人がどのような状況で何をきこうとするのか、その違いが行動や心理に影響を与えることも念頭に置いておきたい。

## 2-2 演奏表現活動にみる聴く活動－器楽活動を例に－

そもそも表現においては、作品から自分がイメージしたことや伝えたいことが、実際の音としてどのように形作られているかを逐一確認する行為が欠かせない。自分の出している音を聴くことは、表現する上での必須要件なのである。今日一般的に行われている小学校や中学校の音楽学習では、このような意味での「聴くこと」に関して、どのように実践が行われてきたのであろうか。

では、器楽活動を取り上げ、学習の素材に注目しながら考えてみたい。小学校の学習では、学齢に応じて取り扱う楽器が示されている。例えば、小物打楽器のような音の出しやすく親しみやすいものから、学習の段階に応じ、徐々に使用する楽器の種類を増やし、活動を広げていくように学習が組み立てられている。容易に音を出せるということは、自らが音楽活動に参加し音楽に親しむ、学習の取り掛かりにおいて大きな利点である。しかし容易さの反面、ともすれば、音を出すことにあまり意識を払わず、聴くことの重要性を意識しないまま、活動が発展的に重ねられ

ていくことが懸念される。また、単に音を出すということだけをみると、鍵盤ハーモニカやピアノのような鍵盤楽器も、年齢や経験年数に関係なく容易である。そのためか、自分の出した音に対する意識が高まらず、学習を重ねた者であっても自分の音に対する判断もままならないことが多々みられる。歌唱の場合にも類似した傾向がみられる。

このような一方、例えば、弦楽器や管楽器のように、自分で適切なピッチを作らねばならない楽器においては、初歩の段階から自分の音を聴くことが徹底して行われる。管楽器においては、初心者でも自分で楽器をチューニングすることから始めることが多い。安定した音を出せるようになるまでに費やされる時間が長いものの、その過程で自分が出す音を聴いて確認する習慣が身につくのであり、聴くことの必然性が、学習のプロセスで身をもって明確に自覚されるのである。

再び、鍵盤楽器を挙げ、その演奏についてみてみよう。ピアノでは、演奏者自身によるチューニングは行われない。また、複数の音を同時に鳴らすというピアノの特質も演奏者が自分の出した音を聴きにくい要因の一つであろう。さらに、演奏ではテクニックが大きく関わってくるために「聴くこと」に向けられるべき意識よりも、指や上半身等の身体的運動の方に注意が集中してしまう傾向が否めない。ピアニストであるチャールズ・ローゼン（Charles Rosen, 1927～2012, アメリカ）は、以下のように述べている。

自分の演奏が実際にどんな音を出しているか―指揮者を除き―ピアニストほどわかっていない音楽家はおそらくいないだろう。これは、ほんらい音に託すべき情趣の多くが、ピアニストや指揮者の場合、身体的努力や身振りになって現れてしまうからだ。（中略）ときおり、感情を身体で認識し経験したにもかかわらず、それが音に転化していかないことがある。（中略）だがおかしいことに、音楽の情趣がまったく音にならない場合ですら、ピアニストの身振りや態度だけでそれが視覚的に聴衆に伝わることもある。現に多くの聴衆が、おもに演奏者や指揮者を見ることで音楽を理解しているし、指揮者やピアニストは、音の状態を注意深く聴くよう強いられることなしに、音楽に身をまかせていられる（2009, pp.32-33）。

本番や試験の演奏前に机や膝の上等の、鍵盤のないところで指を動かしている光景がみられる。このような指を動かすことで安心を得るのは、指や身体の運動の満足感によるところが大きいといえよう。本来なら一体であるはずの、〈音を聴くこと〉と〈音を出すための指や身体の運動〉が別箇のものになっている現象である。この時、頭の中ではイメージした音が鳴っている。

また、聴衆も演奏されている音だけでなく、演奏者の身振りのような視覚的要素を介して音楽を感受していることがしばしばみられる。演奏家の中には、音楽の表情に伴う自然な身体の動きだけでなく、アクションを表現効果として積極的に取り入れている者もある。身体動作のような視覚的要素に左右されずに音そのものを注意深く「聴くこと」ということについて、初等教育の段階からあらためて考える必要があるのではないかと考える。

### 2-3 作曲家の提唱―マリー・シェーファー（1933～, カナダ）を例に―

作品を演奏するにあたって、演奏家は周到な準備を行う。例えば、ピアニストのアルトゥーロ・ベネデッティ・ミケランジェリ（1920～1995, イタリア）は、完璧主義者であることでも広く知られている<sup>2)</sup>。ミケランジェリは、自身が何度も人前で弾いてきたような曲であっても、演奏会のためには、その準備にあらためて長い時間を費やすことがあったともいわれている。

また作曲家では、自分の作品がどのように演奏されるのかについて、非常に厳しい者も少なくない。例えば、武満徹（1930～1996）は、演奏家に厳しかった作曲家の一人といわれている<sup>3)</sup>。小林秀雄は、作品の演奏に際して、楽譜上に細かく指示を与えている。小林については、後述する。

さて、教育の場に立つ者は、聴くことについてどのように捉え、提言しているのだろうか。そこで、現代音楽の作曲家でありかつ教育者である R.マリー・シェーファー（Raymond Murray Schafer, 1933～, カナダ）が提唱したサウンドスケープ、サウンド・エデュケーションを概観し、考察を進める。

シェーファーは、次のような経緯をもつ。最初は多くの学習者が経験するような流れに沿ってピアノや作曲の学習を行った。しかし、次第に音や響きそのものに主たる関心が向いていくようになり、楽音ではない環境音や騒音までにも目を向け、それまでのクラシック音楽という枠に留まらない多岐にわたる活動へと移っていった。

シェーファーが行ってきた活動の一つの柱に、音環境の調査研究がある。シェーファーは、自分たちを取り囲む全ての音の環境をサウンドスケープと呼び、サウンドスケープは、「個人、あるいは特定の社会がどのように知覚し、理解しているかに強調点の置かれた音の環境。したがって個人（や社会）が環境とどのような関係を取り結んでいるかによって規定される」と定義された<sup>4)</sup>。

サウンドスケープという語は、サウンド（sound＝音）とスケープ（scape＝様子、ありさま）からなり、視覚的な風景を意味するランドスケープ（landscape）からの造語である。しかし、ランドスケープのように野外にのみ限定されるものではない。サウンドスケープは多様である。時刻、季節、場所、文化等によって異なり、人口の増加や生活環境の影響を受け、サウンドスケープの性質も変化してきている。シェーファーは、そのサウンドスケープの変化がもたらす人間の聴力への心理的影響や騒音の問題を指摘し、世界のサウンドスケープを改善する方法として、以下のように述べている。

世界のサウンドスケープを改善する方法はごく単純だ、と私は信じている。聴き方を学ばばよいのである。聴くという行為はひとつの習慣になってしまっていて、私たちは聴き方を忘れてしまっているようだ。私たちは、自分たちをとりまく世界の驚異に対して耳を研ぎ澄まさなければならない。鋭い批判力をもった耳を育もう。それから、ほかの人々が私たちの実践に影響されるよう、もっと社会的な意味をもった、もっと大規模なプロジェクトへと進むことにしよう。そして、最終的にめざすのは、周囲のサウンドスケープに影響をあたえるようなことについては、私たち皆が、意識的なデザイン決定をし始めるということだろう（1992, pp.5-6）。

シェーファーは、こうした音環境の調査研究に関わる実践結果をサウンド・エデュケーションとしてまとめ、人と音環境への関わりを実践的に学ぶために、自ら開発した様々な課題やプログラムを100の設問として記している。出版された当時には、書名であったサウンド・エデュケーションは、今日ではサウンドスケープの考え方を踏まえた教育プログラムの総称としても用いられている。

シェーファーが提唱する試みでは、小さい子どもたちの学習から教育に携わる大人たちに至るまで、広い範囲が対象であり、年齢や経験に応じて、選択して取り組むようにプログラムされた課題の内容は、聴覚および聴覚的想像力に関するものである<sup>5)</sup>。どこでも誰でも出来る、「音をきく」「音について考える」「音で表現する」「音を記録する」「音を通じて環境に実際の働きかけ



をする」というような様々なタイプの活動がカテゴライズされ、音に対して敏感になること、音を自分で判断すること、音を聴く習慣を身につけること、等が目指されている。

シェーファーの提唱は、聴くことの位置づけ、すなわち「音をきく活動」が単なる「受動的な行為」にあらず、「創造的な行為」のもとになるものであるということと、聴く行為と表現する行為の相互の密接な関連を示している。したがって、初歩の子ども達の音楽活動や学習においても、聴くことと表現することを常に関連づけ、活動の両輪とするような活動を推進していくことが、学習者の聴く力、表現する力を育む上で必要であると考えられる。

### 3. 楽譜からみえる聴くことの必要性－演奏のために－

一般に、口承伝承の音楽を除き、音楽を演奏、表現する上では、楽譜が大きなよりどころである。演奏が形作られるまでのプロセスには演奏者による違いがあるものの、多くの場合、楽譜から演奏者固有の表現に至るまでには、複数の綿密な作業が行われる。中でも次の2点は大きな柱となる。

- ① 楽譜から読み取る…分析的なアプローチ。曲に関わる資料も曲の解釈に密接に関わる。
- ② 読み取ったことを音で表し、自分の出した音を吟味する…作曲者の求めているものと、自分が表出したいものを融合させる。その際に、何を聴くかが一つのポイントでありテンポ、音質や音量、バランス、ニュアンス等、複数の角度からの吟味をもとに、表現としてまとめていく。

クラシックの音楽作品には、楽譜に詳細に作曲者自身による指示が書き込まれている作品も少なくない。曲例を挙げて楽譜に記されたことをもとに表現と聴くことの関わりを考えてみたい。

#### 3-1 作品に求められている表現－作曲者の意図と表現－

では、作品に求められていることをどのように表現するかという視点から、曲例を挙げて、「聴くこと」を考えてみたい。前述したように、例えば、小林秀雄（1931～）の歌曲作品の多くにおいて、楽譜に発想記号が事細かく記されている。彼は、数多くの日本歌曲の作曲家の中でも、最も詳細に発想記号を示す作曲家の一人といってもよいだろう。楽譜からは、演奏者に対する表現の要求が強く読み取れる。演奏者は諸々の発想記号を介して、作曲者の意図を読み取り、自分の表現を形作っていくのである。《落葉松》詩：野上 彰）を例にみてみよう。

では、曲に記されている発想記号をみていこう。譜例1）冒頭部分、「からまつの あきのあめに」と歌い出される所には、pp（きわめて弱く）の音量の指定と *tranquillamente*（穏やかに）  
e con *affetto*（愛情をこめて）という表情の指示がある。リズムについても八分音符と三連符のリズムを正確にと指示され、ピアノ伴奏には「右手は左手よりも弱音で」と全体に渡る指示と共に、*delicatissimo*（きわめて繊細に）と指示がある。

譜例2）では、1段目の第3小節目、歌詞「からまつ」の開始部分では、con *appassionata*（熱情的に）、*cresc.*（だんだん大きく）とあり、その部分をどのように歌うのか音量と表情が示されている。続く2段目には、表情に関して、*slancio*（勢い）、con *furia*（激情を伴って）、音の大きさについて、*poco a poco dim.*（だんだん弱く）、再び表情として、*raddolcendo*（柔らかに）、*gentile*（優しく）、さらに速さについても、*a tempo*（もとの速さで）、*molto rit.*（とても遅くしていく）と次々に詳細な指示が重ねられている。その後、再びあらわれる「からまつ  
の あきのあめに」では、音量は pp（きわめて弱く）かつ *molto espressivo*（きわめて表情豊

かに)と指示されている。刻々と移りゆく中で、同じ歌詞の言葉でありながら、その場面毎に、表情の違い、歌い分けをすることが求められる。

譜例 1) 野上 彰作詞・小林秀雄作曲《落葉松》前奏～bar. 9

著作権の処理にあたり、  
Web 上では譜例の楽譜を掲載しておりません。

譜例 2) 野上 彰作詞・小林秀雄作曲《落葉松》bar.22~33

## 著作権の処理にあたり、 Web 上では譜例の楽譜を掲載しておりません。

《落葉松》の詩について、塚田佳男・黒沢弘光は「四つの連からなる詩が構想的にリフレインと同様の効果を挙げている。」と述べ、譜例 1), 譜例 3) に挙げた箇所については、「詩の第一連について「秋の雨」は、落葉松林を濡らす時雨の音かと思われ、第三連は明らかに落葉の響きを「雨」と言っている」と述べている (2002)<sup>6)</sup>。このように詩から何を讀むかは、表現を形作っていく上で大きな要因となる。その上で、言葉をどのように歌うかが、歌唱表現の一つの鍵となる。詩の読み取り解釈、メロディの把握、発想記号に託された作者の意図の読み取りをもとに、一つ一つの音の処理やフレーズの中での各音の関係、音の纏まり、重なりを聴くこと、聴きながら組み立てていくことが必須となる。言葉と言葉をどのように繋いでいくのか、例えば、大きさの変化をつけるならば、クレッシェンドをどの程度するのが適切か、自分で出した音を聴いて、判断していくのである。また、音色、音質の面では、例えば *molto espressivo* においては、声の出し方、色合い、大きさとその変化、等をどのようにするか、前後の関係、さらに脈絡の中での個々のバランスについて、いかに聴いて判断することができるかは、表現の為に欠かせない。聴いて判断することができて初めて、楽譜に記された記号が作曲者の意図を表す意味のあるものとして捉えられるようになる。歌唱表現においては、演奏者のもつ技量も関わるものの、演奏者



個人の声の質、感覚、解釈等によるところも大きい。それらがまた表現する面白さ、醍醐味であるといえる。

### 3-2 「聴く」から「表現する」へ

上述したような発想記号という要素の他に、作品の表現をする上で聴くことが不可欠であることをより直接的に感じさせるような作品もある。歌曲とピアノ作品を挙げてみよう。

#### (1) 歌曲－単音による歌唱作品を例に－

まず、歌曲からみていくことにする。譜例3)は、ロッシーニ(1792～1868、イタリア)の歌曲“Mamma Mia”(おかあさん)の冒頭部分である。この曲はバリトン・ブッファ<sup>7)</sup>のために書かれた曲で、歌われる音の高さはa音のみという特徴ある作品である。この曲を演奏するにあたっては、a音の適切な保持が第一段階の課題である。その上で、ピアノ伴奏を聴き、声と伴奏の絡みを感じ取りながら駆け引きを行うあたりに、この曲の面白さが生まれる。譜例に示したように、旋律には、終始大きな変化は現れず、伴奏の音型も限られている。このような限られた要素で構成されているものの、どのように捉え表現するか、表現者の個性が反映される曲といえる。そこには音を聴いて耳で判断することが求められる。

譜例3) ロッシーニ作曲(作詞者・不詳)“Mamma Mia”(おかあさん) 冒頭～bar.9

著作権の処理にあたり、  
Web上では譜例の楽譜を掲載しておりません。

## （２）ピアノ作品－様々な高さのＣ音によるピアノ作品を例に－

次にピアノ作品を例にみていきたい。譜例４）は、クルターク（Kurtág György 1926～、ハンガリー）のピアノのための「遊び」（Játékok）より《Ｃのプレリュードとワルツ》である。この曲は、様々な高さのＣ音で奏されるという特徴をもつ作品である。

曲は、前半と後半の二つの部分から構成されている。それぞれに演奏上のポイントが見出される。前半部分のプレリュードではフェルマータが多用されており、演奏者が音の響きや無音をいかに聴き取り、表現するかがポイントとなる。したがって、時空間をどのように構成するか、演奏者による表現の自由度も高いといえる。後半部分のワルツでは、Ｃ音のみでワルツのリズム感をどのように表すかがポイントとなっている。また全体を通して、音高による強弱をどのように表現するかが課題となる。

一般に、ピアノ作品では、複数の音を同時に弾かなければならないことが多い。そのため、記された音を追うことで精一杯になり、音を聴く余裕がなくなってしまう状況も多々ある。その点に関して本曲では、音を読む煩わしさから演奏者を解放し、どのようなレベルの人にも弾けるような工夫がされていることが注目される。

作曲者であるクルタークは、作品集の序文において、次のように述べている（1989）。

この「遊び」は、もどかしげに鍵盤を探したり、リズムを数えながらピアノを弾かせるというのではなく、ピアノを学ぶ第一歩から、大胆に音を出し、全鍵盤の上を走りまわるようにして、ピアノを弾く喜びや動くことの楽しさを味わうことから始めようとしている。演奏とは、まさに遊びである。しかし、そのことは演奏者に際限のない自由と自発性を要求するのである。だから、書かれている譜面通りに受け取ってはならないし、かといって書かれている譜面のイメージ、つまり音楽の流れや響き、静寂の質に関することは、真剣に受け取ってほしい。

クルタークが述べているように、演奏の楽しさを味わう上で自由さは重要な要素である。その自由さは、演奏者自身がどのように音を聴くか、ということが欠かせないことが改めて認識される。

譜例 4) クルターク：遊び〔ピアノのために〕より《Cのプレリュードとワルツ》

著作権の処理にあたり、  
Web 上では譜例の楽譜を掲載しておりません。

#### 4. 学習プログラムに向けて－エクササイズの提案－

音は目に見えない。それゆえ、本稿で述べてきたような「聴くこと」を学習に取り入れて、音を聴く習慣、聴く力を育むことを目指して実践を行う上では、難しさが伴うのであり、何らかの学習の手立て、ガイドが必要となる。小学校中学校の教員や児童生徒、あるいは大学の教員養成課程の学生が音楽の学習で、容易に取り組むことができるような具体的な実践方法の提示が課題となる。音楽活動の底辺を支えるという視点からみるならば、特に、音楽を専門にしていない人も行うことができるような方法の提示が必要であると考える。

そこで、ここでは〈音を意識して聴くこと〉に焦点をあてエクササイズを提案する。

#### 4-1 本エクササイズの特徴

本エクササイズでは、導入から発展的に繋がるように、系統性をもって活動を配している。体験の積み重ねの結果として、聴く力が高まるということに繋がたい。なお、本エクササイズは、大学教員養成課程における初等音楽、現職教員向けの各種音楽講座、等で実践を重ねてきたものをベースとして作成したものである。エクササイズの観点の設定にあたり、以下の4点、i)～iv)に注目した。

- i) 音楽的経験の有無に関わらず、だれもが容易に行うことができること。
- ii) 音楽的な設備環境に関わらず実践可能であり、かつ短時間で繰り返し行うことができること。
- iii) エクササイズの積み重ねを通して、実感として聴くことが意識できること。
- iv) 同一課題であっても、内容を深めていくことが出来るような可能性、発展性を有すること。

また、系統的な学習を行うために、次の4つのテーマを設けている。

(1) 音に気づく (2) 沈黙を聴く (3) 音の性格を表現する (4) 音へのこだわりを表現する

#### 4-2 エクササイズの内容ー活動とねらい、期待される成果ー

ここでは、テーマ毎に実際に行う活動を、指導者の呼びかけの形で示すことにする。

##### (1) テーマ：音に気づく

- ex.1 今日、目がさめてからここにくるまでどんな音を聴いたか音の記憶を辿ってみよう。
- ex.2 今まで聴いた音の中で、印象に残っている音を思い出してみよう。
- ex.3 今、自分のまわりにある音を聴いてみよう。

日常の中で全く音のない空間はなく、常に音が存在する。そのために、私たちにとって聴くことの多くは受動的な行為になる傾向がある。(1)に示した〈音に気づく〉というエクササイズ1～3は、「周囲には音がたくさん存在するものの、自分から意識して聴こうとしている音は意外に少ないことに気づく」ための3つの課題から成る。それぞれの課題のねらいは以下の通りである。

ex.1は、自分がどのような音に囲まれているかを自覚し、そして、その音をどれだけ意識せずに聞き流しているかに気づかせる。

ex.2は、印象に残っている音を発表しあうことにより、記憶に残っている音も人によって様々であり、聴くという行為は極めて個人的なことであると認識させる。また、音を聴くことによって、例えば、何かを思い出して懐かしくなったり、不安になったり、逆に安心したり、というように音には感情を引き出す力があることに気づかせる。

ex.3は、目を閉じて静かに数分間まわりの音を聴き、後で聴こえた音を書き出させる。ex.1やex.2は、過去の音についてであったのに対し、ex.3では現在の音に関してで、日常では気に留めずにいる自分が出している音、自分以外の人が出している音、空調など機械的な音、音の聞こえる距離感等に気づかせる。

## (2) テーマ：沈黙を聴く

- ex. 1 目を閉じて、耳をすましてピアノの音を聴いてみよう。ピアノの音が消えたと感じたら、静かに手をあげてください。
- ex. 2 音を立てずに歩いてみよう。
- ex. 3 どこから聴こえてくるかわからない音を聴いてみよう。

(2) エクササイズは、前述した(1)エクササイズに引き続き、自分が出した音を聴く前段階として位置づけられるものである。音自体に気づくこと、音を聴くことにどれだけ意識を向けるかということをねらいとしている。実際に存在した音を感じる(1)エクササイズに対して、(2)エクササイズでは沈黙＝無音の状態を聴き取ることを課題とする。

ex. 1 は、一つの音の変化を聴き続け、最後の音が消えた瞬間までを注意深く聴き取らせることにより、音の響きや行方を大切に聴く感覚を養う。

ex. 2 は、歩く人数については、最初は一人から始め、後に複数にすることも可能である。このエクササイズでは、歩いている人自身は自分が音を立てていないか、歩いていないまわりの人も音が出ていないかと同じものを聴こうとする一体感と、かすかな音を聴き取ろうと集中することから生まれる緊張感を体験することが期待される。

ex. 3 は、教室の何ヶ所かに音を出す役割の人を配置し、そこからランダムに出される音を、目を閉じて聴く。音を出す役割の人は、次に音はどこから聴こえるだろうかと静寂の中で耳をすます時間を十分に取って音を出すようにする。沈黙の中から聴こえてくる音の方向や距離を感じることがねらいである。

このような3つの課題から、演奏における休符や演奏の最初と最後等の沈黙が作り出す緊張感とともに、音を出さないことも表現の一つだと気づくことにつなげたい。

## (3) テーマ：音の性格を表現する

- 手を鳴らしてしてみよう。
- するどい音で
  - やわらかい音で
  - 自分が好きだと思ふ音で
  - 人が手を鳴らした響きに似せた音で

音を聴くことだけに意識を向けたエクササイズ(1)(2)に対し、(3)のエクササイズは、自分で音を出してみて、実際に出した音がイメージしたように形作れたかを確認するための課題である。それまでの活動から一歩進んで、「聴くこと」から「表現すること」へとつなげることにねらいがある。

このエクササイズでは、表現の手段として手を鳴らすことを用いる。これは自らの手で作りだす音であり、その意味で自分ならではの独自の音といえる。したがって、複数の人が同じイメージをもとに音を出すとしても、出される音は同じ質のものにはならない。また、他者の拍手の響きを聴き、それに似た音を出そうと注意深く聴き、音を出したとしても、同じ音には決してなら

ない。音には個性があり、自分だけの音の存在に気づかせたい。この発展として、ピアノのような、いわば一律に音が出る楽器であっても、実際には弾く人、一人一人の個性が表れ、ピッチは同じであっても音には個性が表れる、それを感じ取るということに繋げたい。

#### （４）テーマ：音へのこだわりを表現する

ex. 1 「あ」という１音を様々な想定をもとに、声で表現してみよう。

【想定】ずっと雨の降らない日照り続きの村があります。

- ・今日も雨が降らないと、空を見上げて落胆する「あ」
- ・その時、ぽつりと一粒の雨が落ちてきたことに気づいた「あ」
- ・やっと待ちわびていた雨が降り、歓喜する「あ」

ex. 2 他の人が出した音よりも小さい音を出してみよう。

（４）のエクササイズは、同じ素材を様々なに変化させる課題である。この課題では、音を出すこと自体が容易で単純な素材で、様々な感動を表す「あ」を用いることによって、変化させること、その可能性や表現の多様性に意識を向けることをねらいとする。

活動では、場の想定とそこから膨らむイメージをもとに、i) イメージした音を出すための表現の工夫、ii) 意図した表現のための声の出し方、iii) 出した音がどのように聴こえたのかの吟味、この時には声を出した本人が確認することと他者が客観的に聴いて判断するという双方の活動が可能であり、有効である。これら３つのプロセスで表現を体験する。

ex. 1 は、「あ」を他の母音に替えて行うこともできる。さらに発展的な活動として、ストーリーを制作し、それを１音のみを使用して表現する活動も可能である。ストーリーの展開や場の状況にあった音を自分で考え、それに相応しい音を出そうという意識やこだわりを持つこと、出した音が人に伝わるように変化したかを聴き取らせたい。

ex. 2 は、複数の者が、連続して次々に音を出していくという、活動自体は単純なものである。しかし、前の人が出したよりもさらに小さい音で、順番にリレーして音を出していかなければならないという表現の条件を課していることが、この活動の大きな特徴がある。出す音としては、強弱や音色の変化が出せるものを選択する必要がある。

ここで示したような小さい音以外に、大きな音や軽い音等、様々な音を表現するという活動も可能である。いずれにしても、他者の出した音を聴き取った上に、他者の音と自分の音の違いが実際の音として表せているかが課題である。

このような４つのエクササイズを通して、学習者はまず、自分や他者が出す様々な音を常に注意深く聴く必要があることを体験的に自覚するであろう。これは、意識をもって音を聴くこと、すなわち、音が持つ意味、音に託された意図を自分なりに捉えるという聴き方が習慣として定着することに繋がる。その上で、聴く（＝入ってくる音）と表現（＝出ていく音）の関わりを体験、意識することによって、聴くことが表現にとっていかに大切か、表現の土台としての位置づけについても、その一端を実感することができるであろう。そこから、作品を表現する立場に立った時、いかに自分の音を聴いて判断するか、という課題意識へとつながっていく発展の可能性が見いだされると考える。



## 5. まとめと今後の展望

本研究では、音楽活動における聴くことについて、音楽表現との関わりから考察を進めてきた。考察にあたっては、作曲家や教育者の立場、作品の分析からも、聴くことの位置づけを整理し、表現する上で聴くことが必須であることを示した。その上で、聴く力や習慣を身につけるために活用できる独自の学習プログラムを提案した。プログラムでは、子どもたちはもとより、音楽を専門としない人や、これから小学校の教育に携わることを希望する学生も対象とした。

今後、教員養成課程の授業実践に向けて、本稿において提案したことを学習プログラムとして具体化し、実践を行い、その検証を通して学習の可能性を探っていききたい。また、小学校の音楽学習で音楽が専門でない教員でも、無理なく指導を行うことができるような学習プログラムの充実に向けた指導法の開発を目指して研究を進めていききたい。今後の研究の柱として、自らが表現したことを聴き、判断できるような力を養うために有効なエクササイズを提示することを構想している。そこでは、演奏家、作曲者、音楽教育者等、音楽に関わる様々な分野の人からも広く意見を求め、実践的に研究を深めていきたい。

### 【注】

- 1) 小学校学習指導要領解説音楽編，第2章 第1節 音楽科の目標（2）「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力を培い」について、イ音楽に対する感性を育てること、について以下のように記述されている（2008,p8）。  
豊かな人間性を育むためには、理想的な判断力や合理的な精神だけではなく、美しいものに感動するといった柔らかな感性が必要である。それは、他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感したり価値観の違いを認め合ったりすることのできる温かい心などを育むことにつながるのである。
- 2) ミケランジェリは、極度に限定されたレパートリーで、演奏会場のピアノの音や調律が気に入らないと演奏会をキャンセルする、あるいは調律師を解雇することは広く知られている。
- 3) 武満徹と親交があった小泉浩らは、「武満徹は、演奏家に対してとても厳しい作曲家であり、自分の作品がどのように演奏されるのかということに厳しい基準をもっていた。」と述べている（小泉浩、佐藤紀雄、山口泰範、アンサンブルタケミツ CD（KING RECORDS）武満徹 響きの海 室内楽全集5 解説書 巻頭言）。また、武満自身も「まずぼくは、最初の演奏者を演奏者ではなくて、ある意味で最初の聴衆、最初の聞き手と考える。厳密に言えば作曲家がまず最初の聴衆なんだけれど、作曲家という役割はきわめて難しいところがあって、聞いているだけじゃない<sup>77</sup>。（同、p.20）」と述べている。
- 4) マリー・シェーファー『サウンド・エデュケーション』鳥越けい子訳，春秋社，1992，p.169
- 5) 『サウンド・エデュケーション』R.マリー・シェーファー，鳥越けい子他，訳，春秋社，1992、『音さがしの本』R.マリー・シェーファー／今田匡彦，春秋社，1996にみられる。
- 6) 塚田佳男・黒沢弘光は，《落葉松》の詩の構造について、「落葉松の…の雨に わたしの…が濡れる」という共通の構造をもった四連から成ると述べている。『日本名歌曲百選 詩の分析と解釈Ⅱ』音楽之友社，2002，p.91
- 7) バリトン・ブッフォー 18, 19世紀のイタリア喜歌劇で軽妙に歌うバリトン（バリトンは、男声のテノールとバスの中間の声種）を言う。

### 【引用文献・主要参考文献】

『音楽鑑賞教育』季刊 Vol.14 公益財団法人音楽鑑賞振興財団，2013，藤沢章彦「鑑賞と表現を関連させることの意味」，石井ゆきこ「鑑賞と表現を関連させた授業の工夫と実践 表現と鑑賞が相互に生きる関連を目指して」，桶田加代「鑑賞と表現の関連を図った，我が国の伝統音楽の指導〜「気付く」鑑賞→

表現→「確認する」鑑賞 鑑賞でサンドイッチする題材の指導計画～」

『シューベルト・三大歌曲集－歌い方と伴奏－』ジェラルド・ムーア，竹内ふみ子訳，シンフォニア，1983

『シューベルトの歌曲をたどって』フィッシャー＝ディースカウ，原田茂生訳，白水社，1976

『音楽』小澤征爾・武満徹，新潮社，1984

『感受性はどこへ』柳生力，音楽之友社，1974

『仕組みれた学習の罫』柳生力，2006

『からだと音』柳生力・山田隆，2006

『いい音ってなんだろう』村上輝久，ショパン，2001

『世界の調律』R.マリー・シェーファー，鳥越けい子他，訳，平凡社，2006

『サウンド・エデュケーション』R.マリー・シェーファー，鳥越けい子他，訳，春秋社，1992，pp.5-6

『音さがしの本』R.マリー・シェーファー，今田匡彦，春秋社，1996

『ピアノ・ノート』チャールズ・ローゼン，朝倉和子訳，みすず書房，2009，pp.32-33

『ピアニストが見たピアニスト』青柳いづみこ，中公公庫，2010

『ミケランジェリ ある天才との綱渡り』コード・ガーベン，蔵原順子訳，アルファベータ，2004

『教室の犀』R.マリー・シェーファー，高橋悠治訳，全音楽譜出版社，1980

#### 【資料】

小学校学習指導要領解説音楽編 文部科学省，2008

解説付 日本歌曲選集1 全音楽譜出版社，2005

ロッシ＝ニ声楽作品集 全音楽譜出版社，1992

クルターク遊び「ピアノのために」Ⅰ 全音楽譜出版社，1989

※著作権については適正な処理を行っている。一般社団法人日本音楽著作権協会 許諾番号1615148-601