

# 中学校音楽科鑑賞領域における観点の広がりに関する研究

島田 広

Research on the expansion of perspectives in the field of appreciation of junior high school music

SHIMADA, Hiroshi

## はじめに

本稿は中学校音楽科鑑賞教材をとらえる際の視野の広がりや困難な点の双方を指摘し、その解決のために実際の授業を分析し、より持続性のある教材解釈の方法を模索するものである。

「1.」で平成29年告示の学習指導要領（以降、執筆時制から新学習指導要領と称す）が示す方向性や範囲について確認後、「2.」においては実際の授業における新たな価値づけを、「3.」においては学びの発展の上での困難さを述べる。そして「4.」は適していると思われる教材の解釈と授業の方法についての例示、「5.」は結びとなる。

本稿は「2.」と「4.」に筆者が見た授業風景を含むが、あくまで特定の場面だけを抜き出すものであり、かつどこの授業でも起こり得る事例と考えているので、授業日や学校名などについては示さない。なお「2.」「4.」「5.」においては僅かながら楽曲分析の要素を含む。

## 1. 新学習指導要領（音楽編）の鑑賞領域における広がり

この章では中学校音楽科鑑賞分野において新学習指導要領の扱う価値観の幅がどれだけ広がったのか、必要に応じて現行指導要領等とも比較しながらまとめておく。

「中学校学習指導要領（平成29年）解説音楽編」（以降、単に「解説」と称す）では音楽科の目標について「従前の目標」つまり平成20年告示のものと「改訂後の目標」を比較表示しているが、この中で従前は単に「音楽文化について理解を深め、」とあった部分が、改訂後は柱書として「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力」に改められた旨明示されている。これは今回の改訂で、各教科とも目標・内容を具体化し項目立てをそろえたことによる変化と、同書「第1章総説」「1 改訂の経緯及び基本方針」「(1)改訂の経緯」の中で述べられているように「…学習指導要領等が、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる『学びの地図』としての役割を果たすことができるよう、…改善」した結果であると思われる。

この変化は、従前の「音楽文化」というものの解釈がややもすれば教科内に特化したものととらえられる傾向であったところが、より開かれたものを志向するようになった、と素直に解釈して良いだろう。生徒の学びを考えると、仮に多くをそれまでの学びを基礎とするにしても、やはり「感性を働かせ」る以前の「感性の働く」自由で豊富な素地が広がっていることが望ましいと思われる。感性の働く範疇が「音楽文化」だけではなく「生活や社会の音や音楽」に拡大したことは歓迎すべきことであろう。

この広がりについては「目標」の記述だけでなく、すべての学年の「内容」の項にも反映している。とりわけ「B鑑賞、(1)、ア」には「(イ)生活や社会における音楽の意味や役割」と明示したものを、その他の(ア)と(ウ)と合わせて「自分なりに考え」ることが謳われているのだ。この後述べる授業内のエピソードは決して特別なものではなく、今までも類似のシーンはいくらかでもあったと思われるのだが、新学習指導要領の新たな記述によって、少なくとも学びの重要なきっかけとして価値づけられることになるのではないだろうか。

## 2. 授業内の生徒の発言～「生活や社会」と関連する学びのきっかけ

前項に従って、異なる中学校の鑑賞授業で見ることのできた2つのシーンを示しておく。前言のように特定の条件の下で起こる事象とは考えられず、加えて教師の指導言は直接関わらないことであるので、詳細な授業環境等については敢えて述べない。ここで筆者が「生活」や「社会」と言っているのは、必ずしも学校外のことを指しているわけではないことに注意してほしい。

一つは、後の分析でも主な対象とするベートーヴェンの交響曲第5番<sup>1)</sup>第1楽章を鑑賞題材としたもの。管弦楽、ソナタ形式、動機などを学んでいく知識・技能の対象とした授業であった。2小節からなる例の動機を教科書と手拍子による模奏、ソナタ形式の区分を確認した後、各部分を示す字幕入りの教材ビデオによって鑑賞しつつ、数人の班ごとに曲想の変化などについてまとめている最中である。再現部の第2主題部にさしかかった後(第311小節)に映像が第1フルートを大写しにしたのを見て、1人の生徒が同じ班の仲間に向かって「あの篠笛みたいな楽器、何？」と尋ねたのである。

この発言については、もう1つ授業環境について説明をしておく必要があるだろう。この中学校の音楽の授業ではほぼ恒常的に篠笛の学習を行っており、ゆえに生徒にとっては「日本の」楽器であること以上に最も身近な「横笛」として定着していると考えられるのである。

この発言の瞬間生徒の胸中に起こったこと(もちろん本人が客観的に秩序立てて考える時間はない)を改めて考えるならば、次のようなことになるのではないかと…課題である曲想の変化を「第1主題」「第2主題」といった区分を熱心に(あるいは必死に)必死に追いかけてながら鑑賞しているが、区分以外の箇所でも音楽が絶えず変化しているのに加え、映像も(通常の管弦楽の映像手法と変わらず)目立った独奏がない限りは様々な楽器や指揮者を細かなカットで写しているの、相応するまとまった言語を見つけることが出来ないでいる。しかし字幕で「第2主題」と示された瞬間に音色が変わり、ほどなくこの曲で2回目の管楽器独奏(1回目は第1主題途中のオーボエのカデンツァ)が大写しになったとき、瞬時に自分が良く親しんでいる篠笛の名前が浮かんだ、とみてよいのではないかと。

この後はもちろん、班の友達の訂正が入り、当の生徒は少なくとも求められた授業の課題を仕上げたことであろう。しかし、筆者が注目したいのはあくまで上記の瞬間に生徒に起こったプロセスである。

「曲を聴きながら」「仲間と課題の方向性を確認しながら」「言語化しながら」「時間制限のなかで」自分の考えたことをまとめるのは、ほとんどの生徒にとってかなり難しい。そんなときに当の生徒が思わず疑問を口に出した箇所は、総譜上でも明らかな(ささやかな操作ではあるが)楽器の際立った変化を示す場所…全502小節の中にある数少ない独奏部(第67小節からのクラリネット、第268小

節のオーボエ、第 313 小節からの 2 回の短いティンパニーの楽句、当の生徒が口を開いた第 310 小節からの 2 回のフルート) の一つだったのである。もちろん、先述のように映像や字幕の変化に喚起された側面は否めないものの、映像の変化は非常にたくさんあったわけで、その中から客観的にみても偶然ではない変化のポイントを、たとえ結果的にであっても言い当てていたのは大変意味深いことだと思われる。

さらに当の生徒が映像を見つつ(上記から考えると恐らく音色にも反応して)瞬時に選んだ言葉が「篠笛」という、当の授業では全く触れられていない言葉だったことも重要である。新学習指導要領の記述に照らし合わせると、まさに「生活」とのつながりにおいて脳裏に浮かんだ言葉と解釈してよいだろう。管弦楽に親しんでいない生徒(や大人)にとって、管弦楽の中でのフルートの存在は確かではない。そんな中、既に生徒自身の中にある篠笛のイメージ(音色、形態)を必死に結びつけて説明しようとしたことは、貴重な学び体験の入口に立ったと判断できるのだ。

しかしながら、これはより安定した深い学びに結び付けていくべきであろう。その際の課題について考察する前に、別の中学校で見ることのできた、もう一つのエピソードを紹介しておこう。

題材曲はスメタナ作曲の交響詩「ブルタバ」<sup>2)</sup>。教師が前時の全曲鑑賞を引き継いで、教科書に則った ICT 教材を使って曲中に現れる主要な楽器の形態と音色を示した後、曲中に 6 回現れる小題ごとに分割した録音を 6 つの班に渡し、各班で繰り返し自由に聴かせるようにして、それぞれに描かれている情景を各班で話し合い発表する課題を出した。そのうちの「森の狩猟(第 80 小節から)」を担当した第 2 班は、やや曲の印象から離れて粗野なストーリーを作り上げて発表したが、この部分の開始を「これから狩が始まるぞという、鐘の合図が鳴って(云々)」と言っていた。

生徒たちが「鐘」と表現していた音は豪快に響く管弦楽の C-dur の主和音と 4 本のホルンに添えられたトライアングルのトレモロである。しかし、ここの区分について教科書と ICT 教材に説明が載っていたのは 4 本のホルンのみであったが、生徒たちの発表にはホルンそのものの説明は微塵も出てこなかった。もし教科書提示の内容を活かすか否かという点でのみ生徒の状態を判断するとすれば、学んでいない、ということになるのかもしれないが、この判断はいささか乱暴であろう。現にこの部分は前楽節の均衡(民謡を变形したと言われている 8 小節×3 の典型的な 3 部形式によってもたらされる)を突然破って開始され、同時に何の前置きもなく転調するのだが、その響きに誠に相応しくトライアングルの明るい響きが聞こえるため、それはホルンの中低音部のやや曇った音色に比べて否が応でも目立つことになる。この部分のみ繰り返し聞いたであろう生徒にとっても、聞こえ方はさほど変わらないものだっただろう。また生徒が恐らく知っている楽器、トライアングルの名が出ていないことも、管弦楽では様々な楽器の音色が混じり合っればしばしば別の音色に聞こえることがある、と考えればさほど不思議はない。むしろ「何かとても活動的なことが始まった」という類の感想を(言葉にならなくとも)持ったからこそ、そこから連想する楽器=鐘を想像したのは、やはり生徒たちが音楽の授業の枠内の材料にとどまらず、やはり「生活」の中から得た言葉を生徒自らの意志で選んだことは、先ほどの事例と同じく、生徒たちが貴重な学びの機会に立っている証左ということが出来るだろう。

ちなみにこの曲における印象的なトライアングルの響きの理由については総譜上の表情指示でも

確認することが出来る。第36小節には「elegante」（イタリア語で「優雅に」）、そこからほどなくして第48小節には「glockenartig (zvonkovitě)」（ドイツ語とチェコ語でどちらも「鐘のように」）、第55小節からは連続して「p」「mf」「sf」、さらに続けてアクセントスタッカートという風に、他の楽器とは全く異なる表情を細かく指定しており、スメタナが「ブルタバ」においてこの楽器の音色に特別のイメージを持っていたことがうかがい知れる。トライアングルの演奏者や指揮者がこれをどう解釈しようとも、この曲での管弦楽法がこれを活かす形でなされていると想像され、それが聞き手に強く響いているのもうなずけることなのである。

さて今まで、生徒たちが意外にも様々な形で音楽授業外のイメージを授業内で表わしていること、そしてこれが新学習指導要領の教科目標と鑑賞に関する記述によって支えられる形になっていることを述べてきた。しかし上記の範囲に限って言えば、安定し、持続し、次なる学びへの確かな体験となっているとは、まだ言い難いと思う。成長過程にある生徒にはより見通しをもった学びの機会を、教師は与えることを目指さねばならない。それには適切な教材研究が不可欠と考えるが、新学習指導要領の各項目を並列的に読んでしまうと、実施が非常に困難な割には結果が乏しいことになりかねないと筆者は危惧するのである。

### 3. 学びを進展させる際の困難<sup>3)</sup>

これら生徒の気づきをもとに学びを進展させなければならない。そのためのより具体的な目標は項目「第1」の柱書の下と「第2」の各冒頭に示された(1)～(3)の「三つの柱」<sup>4)</sup>ということになる。このうち鑑賞分野の学びを具体的に推し進めるため、最も視野に入れておくべきことは「知識・技能」の観点を示す(1)のなかにある次の部分である。

曲想と音楽の構造や背景などとの関わり及び音楽の多様性について理解する

この文言に対して「解説」では「自己のイメージや感情などとの関わり」とも付言されおり、ゆえに先ほどの生徒の気づきも役立つことが再確認されるだろう。

「解説」の同項目ではこれに続いて「…単に教材となる曲の形式などを覚えたり、曲が生まれた背景に関するエピソードを知ったりするのみでは、…」と念押しされている。これは筆者が思うところ、（今までにとどまらず新学習指導要領施行後も）授業や公務分掌に追われる多忙な教師が陥りがちな事例を示している。この事例に沿って前項で示したベートーヴェンの交響曲第5番第1楽章を見れば、前者は「この曲はソナタ形式である」「短い動機によって統一されている」などが、後者は「ベートーヴェンは聴覚に障がいがあった」「弟子のシンドラーに『運命はこうやって扉をたたく』と言ったからニックネームの『運命』が付いた」などが該当するであろう。これらひとつひとつは、確かに広く認められている「音楽の構造」の一側面や「背景」であって、教師からの提示であろうと生徒の調べ学習であろうと、授業の材料としては十分俎上に乗り得る。

しかし改めて上記の知識・技能について述べた文を見てみよう。ここに「関わり」という重要な単語が書かれている。それは「解説」でも強調されているのだ。

この言葉が音楽の解釈（それは音楽題材のそれに直結する）にとってどれだけ大切であるかを強調する目的で、少々長くなってしまいが、音楽美学者であるダールハウス<sup>5)</sup>の言を引用しておこう。

音楽の意味は——感情としての性格を無視して大雑把に約めていえば——さまざまな音と音との諸関係から成り立っている、と定義することが出来る。ところが音の関係および音の機能というのは、まず記譜、次にこれに基づいた音としての現実化、という二つの要素と並ぶ第三の要素、(中略)つまり二つを凌駕する要素なのである。G-dur と C-dur の和音はドミナントとトニカとしての機能を持ち休憩場所ともいべきカデンツを形成するわけだが、こうした音楽上の事実は楽譜の中にも実際音として響いていることのなかにも、それ自体としては含まれていない。音楽の意味は「志向的」なのである。<sup>6)</sup>

本稿の趣旨からすれば、この文は逆順に読んでいくのが良いだろう。つまり、音楽(鑑賞教材も同様)の最も重要な意味は「志向的」な側面として現れ、直接見て捉えることができる二つの構成要素を超えるものである。またこの文は純粹に音楽のみの範疇に絞り込んだ状態で書かれていることも差し引いて考えねばならないが、見て捉えることは出来るが音楽の意味はそこにはないと言っている「記譜」と「音の現実化」の二つは、筆者が述べた授業内で起こりがちな例で述べたところの「単に…曲の形式を覚えたり、…エピソードを知ったりする…」ことにどこか似ている。それどころか、「形式」「背景」は一見音楽に密着しているように見えて実は生徒たちが聴いている個別の「曲想」…これを「志向」と言い換えてよいだろう…とはあまり関係がない単なる概念であることが多く、その点「記譜」「音の現実化」よりもさらに距離が遠いのではないか。いや、当然生徒が学んで良いことであることには違いないが、問題はそれが個別の音楽の「志向」つまり「曲想」に合っているのかということである。先ほどの生徒たちの気づきは、その点では、まさしく「曲想≒曲の志向」と関連して出てきた発言であって、その点では問題なからう。しかしそのままでは学びの発展は見込めない。

先の「知識・技能」に関する目標をもう少し細かく見てみよう。ここにはもう一段階、「関わり」を認識しておかねばならない「音楽の構造」という重要な言葉が使われている。観点次第では構成や形式と誤解してしまいそうな言葉である。これは各学年の「2 内容」「B 鑑賞」の(1)のイの(ア)にも再び繰り返されているが、学校教育において望まれているこの言葉の概念については「解説」には次のように述べられている。

音は、一音だけでも音楽と成り得るが、基本的には、音と音との関係の中で意味をもち音楽となる。そして音楽は、音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成、などの要素によって形づくられている。これらの要素は総合的かつ複雑に関わり合いながら音楽としての全体像を成している。(下線部は筆者による)

このような各論の中でさえ、やはり「関係」「関わり」という言葉が強調されているのだ。最初の1文は原理的なもの、あるいは音楽をただあるものとして捉えないよう念を押ししたものと思われるが、その結果最初に生まれるであろう次の1文…「音楽を形づくる要素」…の一つ一つは、一般概念としては概ね理解しやすく、様態を記述したり量ることさえできそうである。<sup>7)</sup>しかしこれらが「総合的かつ複雑に関わり合」わさることによって「音楽としての全体像を成」す過程を、「曲想」と関連付けるためにいったいどうやって説明すればよいのだろう。再び音楽美学者ダールハウスの言葉

を引用しておく。

…ことばで表わそうとするばあいの難点の大半は、判断の試金石となる基準のひとつひとつをたがいに切り離すには無理があるということ（中略）諸要素が協働してしているかどうかという判断基準は、それ自体だけではほとんど意味をなさない。<sup>8)</sup>

引用文の最初の省略語は「美学の原理を」であるので、直ちにすべてをあてはめて考えるのは危険であろう。しかし今述べている問題に多いに共鳴するのである。それは音楽に纏わるあらゆることがらを「それ自体」で解決しようとするときに起きる問題だからではなかろうか。

引用に対する答えを同書から持ち出すことはやめて、改めて教育の場での解決策を探ろう。要するに「それ自体」でなく「関わり」を感じるにはどうしたらよいか。

#### 4. 「知覚」可能な鑑賞へ

「解説」の「第2節 音楽科の内容」「1」「(3)〔共通事項〕の内容」の「②知覚と感受との関わり」には次のような説明がある。

ここで言う「知覚」は、聴覚を中心とした感覚器官を通じて音や音楽を判別し、意識することであり、「感受」は、音や音楽の特質や雰囲気などを感じ、受け入れることである。

この文章で両者を区別して読むと、後者「感受」の方が上位目標であるとする向きが多い、ということはないだろうか。そして「音や音楽の特質」を説明することは、「音楽を形づくっている要素」を用いて説明することもできそうである。現に「解説」は続けて「例えば、『この音色は、日本的だ』、『この旋律は、軽やかな感じがする』」と例示している。

しかし先の授業内のエピソードである「あの篠笛のような楽器 (=フルート)」「狩の始まりの合図の鐘 (=トライアングル)」<sup>9)</sup>が「生活」に根差してごく自然な感想であるのに、そのわずかな勘違いを是正する暇がなく、生徒が例示に苦心した労力に値するほど発展せず、学びが継続しにくいという現象はなぜ起きてしまうのだろうか。

この段落のみ、確固たる現状分析が無い状態の筆者の仮定であることをお赦しいただきたい。聴き手=生徒に多数の、それだけでは相互に関連のない「音楽を形づくっている要素」が提示され、「生活や社会の中の音や音楽…」との「関わり」、つまり接点がうまく感じられないまま、眼前を音楽が過ぎ去っている状態なのではないか。つまりそもそも十分に「知覚」できる状態にないのではないか、という疑いを抱くのである。

上記の仮定が現実に沿ったものであったとした場合、どうすれば生徒が十分に「知覚」できる鑑賞が成り立つのだろうか。答えは簡単であろう…生徒が目の前にする「音楽を形づくっている要素」を絞り込むことである。ではそれは任意に絞り込めるものだろうか。

教育課程の鑑賞である以上、第一義的には生徒の成長に必要な要素を中心に絞り込み…となるだろう。そして見合った題材=曲ということになるに違いない。力点を置きたいのは、絞り込まれた要素が他とどのようなつながりを持っているのかを探さないと、結局のところ、曲のある特定の部分を

クローズアップするだけになり、その音楽を聞いたことにならないということだ。

先に取り上げたベートーヴェンの交響曲第5番第1楽章の例で見てみよう。この曲では何が自然に「知覚」できるのか、あるいは「知覚」出来るように配慮せねばならないのだろうか。

まずどうやっても聞こえてくるもの全体を通して管弦楽であるという大きな意味での「テクスチャ」だろう。その後どのように変化すると、この演奏形態の特殊さや大きさを感じないことには、その他の要素との繋がりも切れてしまう。

しかしソナタ形式であるという「形式」、そして全体に短い動機からなるという「構成」または「リズム」については、この曲に存在することは確かに間違いのないことであるが、そもそもこの要素については注意をせねばならないことがある。それはこれらが単独では何の感動ももたらさないということである。つまり少なくとも「旋律」の存在を「知覚」できないまま、この曲の動機やソナタ形式を心で納得して「知識」とするのは無理が伴う。

どれが「知覚」すべき旋律なのか、これには教育現場ではやはり教師による一般論の確認が必要となろう。「新版 楽式論」<sup>10)</sup>によると動機が独立した旋律である大楽節に発展するには、少なくとも小楽節を経由して2回のプロセスを経て8小節を形成している必要があり、かつ拍の勘定方法によってはその倍、もしくは4倍の小節数を要する<sup>11)</sup>ことが書かれている。

さてこの曲の大楽節はどこまでだろうか。別の言い方をすれば最初の「旋律」が一息つけるのはどこだろうか。ここですでに個別の曲の特徴が現れる。交響曲第5番総譜の冒頭を見ると重要な情報として、作曲者自身による「2分音符=108」<sup>12)</sup>のメトロノーム記号が書き込まれている。つまり「新版 楽式論」のこの曲に関する固有の記述に関わらず<sup>13)</sup>、この曲は事実上1小節が1拍であり、楽譜上（つまり4分の2拍子）動機とみられるものはこの書物によれば部分動機<sup>14)</sup>と考えられる。あとは解釈者自身によって見かけ上の何小節が本当の1小節なのかを感じ取り、それを4倍し挿入句などを勘案すれば概ね真の大楽節を見つけることができよう。ちなみに筆者には有名な最初の5小節のユニゾンが実は全て6小節目から始まる小節のアウトタクト、その後4小節ごとが事実上の1小節に感じられ、そうすると大楽節の終わりは44小節目ということになる。和声進行から検証しても、保続音を一つの和音と考えれば、ここまででやっとなつのカデンツが閉じることになるので、やはりすべてが一つの旋律と考えて良さそうだ、と判断できる。この考えに従えばすぐ後に第2主題が控えているので、この曲の細かな「動機」に関わらず、非常に息の長い旋律をもっている特徴的な曲と判断できよう。第2主題の本稿における細かな説明は煩雑になるので避けるが、ほぼ同様の長さを持っていると判断できると思う。

ここまでは経験を積んだ教師の作業である。しかし、その息の長い「旋律」自体を「知覚」する、あるいは出来るようになるのは生徒であろう。これをつかむことができれば、あとは第1、第2主題自体の「強弱」によるダイナミックな対照や、展開部の管楽器と弦楽器の間で交わされる会話による変化、そして再現部での反復（ただし生徒が気づいた部分は提示部と異なっている）…と、いつの間にかあらゆる「要素」が関わり、それがこの曲の「構成」となっているのだ。これはこの曲と曲想自体と並ぶほど、有機的な結びつきになっていると言えないだろうか。一つ加えるとすれば、一口に「音楽を形づくっている要素」と並置しているものが、実は相当に質が異なっているということである。とりわけ「旋律」のスケールは（生徒も気づくこともあるかもしれないが）教師がある程度根拠を持

った判断をしないと「知覚」自体が困難になるということが想像できるだろうか。

上記は机上研究であるが、筆者は以下のように実際の授業の1シーンにおいても生徒の「知覚」が進んだ瞬間を見ることが出来た。

ここでの鑑賞曲はシューベルト作曲の「魔王」D.328<sup>15)</sup>である。すでに生徒たちに歌詞の意味を理解させ、ひととおり全曲を聴き、この曲の印象の強さを味わった後の状態である。教師の指導によって生徒全員が4人の登場人物の感情曲線なるものを描かせ、これをもとに一つの答えを求めずに議論を促した後、ほぼ一定の答えが出た「子」の感情曲線に注目させた。「子」が3度叫ぶフレーズ<sup>16)</sup>の表情を生徒に問うと、「どんどん怖くなる」あるいは「どんどん強くなる」<sup>17)</sup>との答えに交じって「音が高くなっているような気がする」という声が聞かれた。教師はここで初めて教科書掲載の楽譜に注目させ、加えて対象の部分のみを取り出して無造作に2度ずつ高まっていくフレーズをピアノで弾いたとき、半分以上の生徒から驚きの声が上がった。

上記の例は学ぶべきテーマ自体は特に新しいものではないものの、一見感情的かつ劇的な音楽の中に冷静ともいえる音楽構造を秘めていることを、「曲想」の感触をひとつも失うことなく「知覚」できた瞬間であると思う。もちろんいわゆる「対話的」な授業であったこともこの授業の成因の一つではあろうが、同時に、ややもすれば失いがちな音楽全体と音楽の構造やその中の要素との「関わり」を失わないよう、生徒の興味と関心を計画的にうまく誘導しているのである。

## 5. 結び

以上、中学校新学習指導要領の目標によって、少なくとも文言の上では新たに音楽科の視野がひろがり、今まで見過ごされかねなかったような生徒の気づきが価値づけられる可能性も出てきた一方で、授業実施方法の如何によっては多くの要素に分かれた音楽科の目標や内容を関連付けることが難しいことを述べた。そして「4.」においては「関わり」を持った学びを行うためには、まず音楽や音楽に纏わることがらの「知覚」の側面を大事に考えねばならないこと、および教材の慎重な吟味が必要な旨を述べたつもりである。

なお、本稿で一鑑賞教材として扱ったベートーヴェンの交響曲第5番については、協和と不協和の巧妙な設計と作曲者自身のこの曲に至るまでの道のりを見極めることができるように思ったので、執筆初めにはこの研究に付随させる形を考えていたが、今回はその分析方法が本稿にそぐわないと判断し、大部分を割愛した。これについては改めて分析研究を続けて行きたい。

## 参考文献

中学校学習指導要領（平成29年告示）

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編

中学校学習指導要領（平成10年告示）

ダールハウス、カール（1967）／訳：杉橋陽一（1989）「音楽美学 新版」シンフォニア

石桁真礼生（1949）「新版 楽式論」音楽之友社



## 参考楽譜

Beethoven,Ludwig van "FUENFTE SYMPHONIE Op.67" Breitkopf & Haertel in Leipzig

Schubert,Franz"ERKOENIG Ballade von GOETHE"(1822)Diabelli & Coppi

スメタナ, ベトルジハ「交響詩〈わが祖国〉より〔モルダウ〕」全音楽譜出版社

## 事典等

講談社 (1993)『ニューグローヴ世界音楽大辞典』

## 註

1) 平成元年告示の学習指導要領（音楽）において第3学年の鑑賞における共通教材に指定されていた。平成10年の改訂から鑑賞における共通教材は枠組みごと撤廃され、平成10年告示の学習指導要領においては「各学年の目標及び内容」の各「B 鑑賞」の「(2)」に、新学習指導要領においては「指導計画の作成と内容の取扱い」の「2」「(8)」に、教材選択の基準を示すのみとなっているが、現在でも各教科書出版社や現場の教師によってかつての共通教材が多く用いられている。恐らく過去の実践研究を活かすことが出来る点および曲自体から指導のポイントを導きやすい点などが影響しているのであろう。

2) 「1)」と同じ。

3) この項においては新学習指導要領の「第1」「第2」「第3」および「解説」の間を頻繁に行き来することになり煩雑であるが、音楽または音楽教科の特質として殆どすべてを「関わり」の中から見出していかなければならないがゆえに、やむを得ないことであろう。

4) 今回の改訂で「第1章 総則」「第1 中学校教育の基本と教育課程の役割」の「3」にある「…生徒の発達の段階や特性を踏まえつつ、…偏りなく実現できるようにする」項目として掲げられている「(1)知識・技能」「(2)思考力・判断力・表現力等」「(3)学びに向かう力、人間性等」のことを示す。この三つは各教科・各学年の目標にも同様に明示されているほか、「内容」の記述もこれらと関連する形で書かれている。

5) Dahlhaus,Carl(1928-1989).ドイツの音楽学者。音楽美学はもちろんのこと、音楽学全般にわたって多くの著作がある（「ニューグローヴ世界音楽大事典」による）。

6) Dahlhaus (1967) /訳：杉橋陽一 (1989)「音楽美学 新版」シンフォニア pp.25-26。この引用の最初の1文は19世紀の音楽批評家・美学者のハンスリック (Hanslick,Eduard 1825-1904) の著書「音楽美について」のなかの一文「音として響きつつ活動性をもつ形式」（訳：杉橋）とその検証(同書 pp.88-96)をもとにしていると思われる。

7) そうはいつでも、もちろん「音色」は多義的、「リズム」は「速度」によって異なる意味が生まれ、「旋律」は単なる形をいうときと「テクスチュア」を絡めるときと意味が異なり、「強弱」もフォルテ・ピアノを示す場合と表現力を言う場合がある…という風に、各要素どうしで決して横一列に比べられるものではない。

8) Dahlhaus, 上掲書 p.153

9) 後者「ブルタバ」に関する発言はこれが第1学年であることから、その「2 内容」「B 鑑賞」にあるように「自分なりに考え」れば良い、という側面もある。

10) 石桁真礼生 (1949)「新版 楽式論」音楽之友社 pp.16-43 を参照のこと。

11) 同掲書 p.48 を参照のこと。

12) 『ニューグローヴ世界音楽大事典』の「メトロノーム」の項には「初めてメルツェルのメトロノーム表示を用いた

重要な作曲家はベートーヴェンであった。しかし、テンポ表示について彼が頻繁に考えを変えたことや、出版社が誤って印刷したり、ベートーヴェンの指示を無視したことなどの経緯から、それらは信頼に足るものとはいえない。」とある。確かに現在の総譜に記された「108」という数字はあまりにも早すぎ、今日の実際の演奏では例外なくこれよりも遅いテンポが選ばれていることには注意を要する。ただし如何に出版途上で誤った情報が付加されたとしても、彼の交響曲の Scherzo 楽章（第 1 番の Menuetto も含む）と第 5 番の第 1 楽章に関しては事実上 1 小節を 1 拍にとる方法は、すでに演奏の習慣として十分に定着しているし、本稿における分析でも明らかなように拍数と各部の対応関係をすっきりと説明できる。

13) 同掲書 p.35 および p.44.を指す。この箇所に限ってはこの曲全体の構造ではなく、単に小節数の変化（前者）と楽節構造の変化（後者）を著名な曲を用いてわかりやすく記すのが目的であったと思われる。

14) 同掲書 p.19

15) 「1）」と同じ

16) シューベルトが 1815 年にこの作品の初稿を書いたころから、ここ「Mein Vater!」のところで声楽パートとピアノの連打音の間に生じる極めて短 9 度は仲間達の間で話題になるほど、意図的な不協和音であった（参考：ニューグロヴ世界音楽大辞典）。

17) 少なくとも現在演奏される第 4 稿の中では cresc.ではなく、最初 2 回が「f」、最後のみ「fff」となっている。つまり実際には、後に述べる音域の上昇による効果である。