

小学校の音楽科教育における読譜指導について

—— 〈固定ド〉と〈移動ド〉の問題を中心に ——

古 田 庄 平*

(平成2年2月28日受理)

Score-reading in Music Education
of Elementary School

—— 〈Fixed-Doh〉 and 〈Movable-Doh〉 for Score-reading ——

Shyohei FURUTA

(Received February 28, 1990)

はじめに

近年特に主体学習とか自主学習ということが叫ばれるようになり、学校教育における音楽科の学習は、その学習者一人ひとりが主体的にあるいは自主的に学習を展開できるような授業形態が好んで取り上げられるようになってきた。そのため学習者は、自分の力で教科書から音楽を抜きだし、自分たちで学習を進めていかなければならなくなってきた。したがって、学習者一人ひとりは、自分の力で教科書から音楽を抜きだすための読譜力を身につける必要性を強く要求されるようになってきた。ところが、この読譜の手段には現在のわが国では「移動ド唱法」と「固定ド唱法」の2通りの「唱法」が最もよく用いられており、学校教育の場合は「歌唱の場合は移動ド唱法を用いることを原則とする」ということになっている。しかし、近年、家庭学習として「ピアノ教室」に通ったり、個人教師についてピアノを習っている者が多くなり、それらの児童・生徒達は学校の音楽学習の場に「固定ド唱法」を持ち込み用いるために混乱が起こっているようである。そこで、この小論は、その音楽科教育現場の混乱を一日も早く解消すべく一案を提起しようと試みた次第である。

I. 「ピアノ学習」と「固定ド唱法」

(1) 「ピアノ学習者」の氾濫

昭和40年代以後のわが国の経済成長は、異常なまでの「ピアノブーム」を生み出し、今や児童・生徒の7人に1人は家庭教師にピアノを習ったり、音楽教室に通っているといわ

*長崎大学教育学部音楽教室

れている。そして、それらピアノ学習者の中でも幼児の多くは、最初は母親の見栄とか對抗意識などによって始められ、小学生以上になると「カッコよさ」とか「ピアニスト」になりたい、あるいは「エリゼのために」を弾きたいというような、ささやかな憧れによって始める者も多く、それはこども同志の中で連鎖反应的に増加していったようである。ところが、毎日の苛酷なまでのピアノ練習が課せられるようになると、それらピアノ学習者達は本音組と建前組とに徐々に分裂を始め、建前組の中からは脱落者も出るが、ともかく、ピアノ学習者は年々増加の一途を辿っているということは確かなようである。

(2) 「固定ド唱法」の誕生と「固定ド音感」の陶冶

ところが、それらピアノの家庭教師や音楽教室の指導者たちの多くは、そのピアノ学習者たちに対して「ハ長調の音楽から学習が開始されているテキスト」¹⁾を用いて指導を行っており、更に、その学習が進みト長調やヘ長調の教材に入った場合においても、最近の家庭教師や音楽教室の指導者たちの多くは、「ハ調読み」²⁾という「固定ド唱法」によって指導を行って行くために、その学習者もまた「ハ調読み」という「固定ド唱法」によって読譜をする習慣が自然に身に付くと同時に、ピアノの練習が長時間継続的に行なわれていくにしたがって、ピアノのハ長調の音感、つまり、固定ド唱法による「固定ド音感」が自然に陶冶されていくようである。そのため、最近の小学校や中学校の児童・生徒の中には、そのような「音感」や「唱法」が無意識のうちに身に付いてしまっていたり、あるいは、身に付きつつある児童・生徒が年々増加しており、多いところでは1クラスの3分の1にも達しているといわれている。

また、そのような「ピアノ学習者」達の多くは、普段から「読譜や聴音」に慣れ親しんでいるためか、その他の児童・生徒達よりも楽譜を読むことに強く、「固定ド唱法」を用いれば「視唱や視奏」が極めて素早く確かな者が多い。更に、聴音の場合にしても「楽譜を書く」という学習と合わせて経験をしている者が多く、したがって、楽譜や楽典の知識についても著しい進歩をしている者がいることも事実である。

(3) 「固定ド唱法」による「旋律感」「和声感」の欠如

ところが音楽は、それぞれ別個の独立した音が勝手に並べられて成り立っているものではなく、それぞれの音は、それぞれの作曲家の意図するところの意味を持って、その前後の音と密接な関係を保ちながら構築されているものである。したがって、そこには自ずからそれぞれの音が「価値比重」を持って存在し、音楽が成り立っているということになるのである。そしてそれは、その音楽が演奏された場合に「旋律の流れ(旋律感)」や「和声の流れ(和声感)」つまり、その音楽のもつ「音楽性」のようなものとして感じられるのであろうと考えられる。

ところが、「固定ド音感と唱法」、特に「平均率絶対音感的固定ド音感と唱法」³⁾によって歌われる(ハ長調以外の)旋律は、よく聞いていると、それぞれの音が持つ「価値比重」が無視された平板な音列に聞こえ、1音1音が無表情に歌いながされてしまっていて、「暖かい旋律の流れ(旋律感)」が欠如しているような感じがしてならないのである。(これは筆者が「移動ドの音感と唱法」の保持者であるからなのであろうか。)

したがって、「固定ド音感と唱法」、特に「平均率絶対音感的固定ド音感と唱法」は、その音楽を表皮的にしか捉えることができない「特種な音感と唱法」(読譜の手段)であると考えられるので、その手段によって読譜された旋律は、速やかに「母音唱」や「歌詞唱」

に移行し、「暖かい旋律の流れ（旋律感）」や「和声の流れ（和声感）」をそれに付け加える学習を行なうことが肝要である。

II. 教育現場における読譜指導の混乱

(1) 「移動ド唱法」を原則とする読譜指導の問題

平成元年3月15日文部省から告示された「改訂版小学校学習指導要領 第6節 音楽」の「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の2-(1)に「歌唱の指導における階名唱については、移動ド唱法を原則とすること。」と示されており、更に、小学校指導書（音楽編）の「第4章 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の2-(1)には「階名唱には移動ド唱法と固定ド唱法とがあり⁴⁾それぞれ特色をもっている。固定ド唱法は絶対音感を身に付けさせるなどの利点をもっているが、無理なく一人でも多くの児童に視唱力を身に付けさせ、音の相対的な感覚や調性感を養うためには移動ド唱法をとることが適切である。なお、器楽の指導においては、固定ド唱法的⁵⁾に処理し、記号としての#やbは臨時記号としてとらえさせていくのが効果的な場合もある。」というように説明がなされている。したがって、それは「歌唱の場合は移動ド唱法を用い、器楽の場合は、固定ド唱法的に処理」することというように解釈することができる。一人の教師と一人の児童は2つの唱法を時と場合によって使い分けなければならないということになる。

ところが、固定ドにしる移動ドにしる、それぞれの音感と唱法が定着し始めると、そう簡単に使い分けるといふわけにはいかなくなるのである。それはちょうど「右きき」と「左きき」を使い分けるといふように難しいもので、特に聴音などの場合、途中で固定ドと移動ドの音感や唱法が入れ替わったりすると、頭の中は大変な混乱状態になり、全く聴音ができなくなる。また、音感がそのような混乱状態になると視唱の場合にも音程の確認が混乱状態になる恐れがあるので、このような「二者両用（乱用）」の指導は絶対に避けるようにしなければならない。

しかし、だからといって二者択一的に移動ドのみに絞って教えようとする、I.-(2)で前述したように、固定ドをすでに定着させている教師や児童・生徒がおり、そのような者は、音感の転換を強いられることになり、その音感の定着度の高いものほど抵抗感が強く働き、他者との葛藤に苛められることになる。それでも転換を余儀なくさせられると感覚混乱を起したり、感覚錯乱の状態に陥る場合がある⁶⁾から充分注意をしなければならない。ならば、どのような方法があるか？ということになるが、筆者は「**二者（あるいは三者）共存の方法によって読譜指導を行なうべきである**」と考えている。このことについては後述することにする。

(2) 歌唱指導における模唱や暗唱は視唱力の基礎を培う

小学校指導書（音楽編）の中で読譜指導に関する問題を拾い出して見ると、第1学年の表現領域の中の「音楽を聴いて演奏できるようにする。」という項には「階名による模唱や暗唱も取り扱いながら、聴いて演奏する能力を身に付けさせることがねらい」であると説明がなされており、さらに、「階名で模唱したり暗唱したりすること。」と重ねて階名模唱や階名暗唱を指導することを強調している。そしてそれは「視唱力の基礎を培うためにも、階名に親しませながら音程感やフレーズ感を身に付けさせることが望まれる」からであるというような説明がなされているが、前項にある「器楽指導の場合には固定ド唱法的に扱

う」ことと合わせて考えるならば、模唱や暗唱を指導する教材は全てハ長調の曲に限定されなければならないのではないだろうか。でなければ「歌唱教材は移動ド唱法による階名模唱や暗唱で、器楽教材は固定ド唱法的による階名模唱や暗唱で指導すること」ということになり、器楽教材は全てハ長調の曲に限定しなければならない。更に、それが「視唱力の基礎を培う」ことになると考えるならば、「歌唱指導は移動ド唱法で、器楽指導は固定ド唱法で指導すること」ということになるが、全ての現場教師がそのような切り替えによって歌唱と器楽を指導することが可能であろうか疑問である。

(3) リズム譜の視唱や視奏は視唱力の基礎を培う

次に、第2学年では第1学年のそれに、「リズム譜を見て演奏すること。」が加えられることになった。これは「リズム譜を見て、リズム唱やリズム奏ができることが必要である。また、視唱や視奏の導入として、旋律の階名模唱や階名暗唱にリズム唱を加えて、発展的な学習を行うことも可能である。」と説明がなされている。この項は、第3学年から開始される「視唱や視奏」の導入段階の学習という意味で新しく加えられた指導内容と考えることができ注目に値する。それは、たとえリズム譜とはいえ「楽譜を見て視唱や視奏をすること」つまり「視唱や視奏の学習が1年早くなった」ということになるからである。

(4) ハ長調とイ短調の視唱や視奏は「固定ド唱法」の基礎を培う

次に、第3学年の「A表現の(1)のイ」には「ハ長調の旋律を視唱したり視奏したりすること。」となっており、更に、第4学年の「A表現の(1)のイ」には「ハ長調及びイ短調の旋律を視唱したり視奏したりすること。」となっている。

そこで教師は、第3学年の児童に対して1年間ハ長調の視唱や視奏を、その「音感を陶冶すること」も含め指導に専念することになるであろう。ところが、低学年における階名の模唱や暗唱による指導の効果も加われば、ある程度の成果を期待することができよう。更に、第4学年の1年間は、ハ長調の視唱や視奏にイ短調の視唱や視奏を加え指導しなければならないことになっているが、教師がその「音感の陶冶」も含め、ハ長調とイ短調の視唱や視奏の指導に専念すれば、これもある程度の成果を期待することができる。それは、イ短調の視唱や視奏を指導する場合には、ハ長調の階名をそのまま使用することが可能であり、更に、その音感も（自然短音階の場合）そのまま当てはまるので「学習の難度」もさほど高くないと思われるからである。

しかし、教師がこのハ長調とイ短調の視唱や視奏を、その「音感を陶冶すること」も含め指導することに専念すればするほど「ハ調読み」に慣れ親しませることになり「固定ド唱法」の視覚的な読譜能力（視唱力）を促進させることになる。つまりそれは、「固定ド唱法の基礎を培う」ということになるのではないだろうか。

(5) 「移動ド唱法」による階名読み替えの煩雑さ

しかしながら、第5学年になると「ハ長調の旋律を視唱したり視奏したりすること。」となっているので、それまで3年・4年と2年間かけて学習を積み重ねてきた「ハ長調の階名視唱」に加えて「ハ長調の階名視唱」の指導が開始されることになり、5年生の児童はまず「階名の読み替え」とその「視唱練習」という第一段階の難関に直面させられることになるのである。そして更に、「ハ長調の階名視唱」とその視唱練習のみを5・6年生の2年間徹底的に指導することができるならば、ある程度「ハ長調の階名視唱」能力を定着させることも期待できようが、3・4年生で学習したハ長調及びイ短調の階名視唱が5・6

年生においてもなお継続的に行なわれるということになると、第二段階の難関が直ぐそれに追い打ちを懸けてくることになるのである。つまり、ハ長調の曲がへ長調の曲の間に頻繁に取り上げられる（器楽教材はハ長調のものが多く、へ長調のものも器楽の場合はハ調読みをする）ことになると、「ハ長調とへ長調の階名の読み替え作業」をますます頻繁に行なわなければならないことになり、児童・生徒はこの「読み替えの煩雑さ」に悩まされ続けるということは必定である。教師はこの状況を充分理解・認識した上で「へ長調の階名視唱」の読譜指導の導入を行なわなければならない。

(6) 読譜指導の時間不足と階名読み替えの混乱

それでも、読譜指導（児童・生徒の立場からいえば読譜練習）に充分時間を取ることができれば、教師も「ハ長調とへ長調に関する音階理論とその階名視唱による読譜練習」の段階的な読譜練習計画も設定でき、読譜指導に専念することも可能となり、ある程度の目的を達成することも期待できるであろう。しかし、現実では週に2時間しか取ることができない貴重な音楽の授業時間を全て「階名視唱の読譜練習」に充てるわけにはいかないのである。更に、それに続く器楽領域が加わった「合唱奏などの学習」で「固定ド唱法的な視奏法」による読譜が行なわれたのでは、児童・生徒の混乱はもとより、教師の方にとっても混乱状態に陥るのは必至である。ましてや、「楽譜と音との関連を意識させながら、音楽の流れにのった読譜に慣れるよう指導する」ためには、少なくとも現在の倍以上の時間を必要とすることになるであろう。しかし、たとえそれだけの時間を獲得することが可能になったとしても、「ハ長調とへ長調の頻繁な入れ替え学習」が行なわれた場合には、前項で述べたような、視覚的な「階名読み替えの煩雑さ」による混乱を避けて通るわけにはいかないだろうと筆者は考える。

(7) 「移動ド唱法」の「階名視唱」の導入時期について

ここで「移動ド唱法」の導入時期について根本的に再検討をしてみる必要があるのではないかということである。つまり、前述したように、学習指導要領では、第5学年になると「へ長調の旋律を視唱したり視奏したりすること。」となっているが、筆者は、この第5学年という時期ではすでに期を逸していると思っている。なぜならば、もし、小学校の6年間に「移動ド唱法の視唱力の基礎を養成しよう」と考えるならば、筆者は、低学年の歌唱や器楽において慣れ親しんだ階名模唱や階名暗唱を「本格的な視唱」と結び付ける学習に入るのは第3学年からでなければならないと考える。それは、低学年において階名模唱や階名暗唱というかたちで行なってきた移動ド唱法的⁷⁾階名唱は、移動ド唱法の階名視唱の前段階として行なってきたはずだからである。

(8) 「読譜学習」と「音楽理論」は別個に学習させる

したがって、「移動ド唱法の視唱に慣れさせる」という学習は、「ハ長調やへ長調の音階や調号及びその他の理論」を学習させるということと別個に考えて指導内容や指導方法を体系化すべきである。

例えば、視唱の導入期における「階名読み」の「視覚的な抵抗感」は、ハ長調の楽譜もへ長調あるいはト長調の楽譜の場合も全て同等であると考えべきであって、高音部譜表の場合はハ長調やへ長調の既習曲の楽譜【楽譜1・2】の階名視唱から開始すれば、階名読みの視覚的な抵抗感も少なく、また、階名読み替えの煩雑さも少ないだろうと考える。その場合、既にピアノの学習などにより固定ド音感とその唱法が定着している児童・生徒

はそのまま固定ド唱法で視唱させるべきである。

一方、ハ長調の楽譜が視唱にとって最も易しいという考え方、あるいは、ハ長調が音階の基礎・基盤であるという考え方は、あくまでも、固定ド唱法の考え方が、音階理論を学習させようという音楽理論学習的な考え方である。したがって、筆者はそのような音階理論や調号などの学習は「知的理解学習」として、「移動ド唱法の感覚的な階名視唱学習」と別個に考えて指導内容や指導方法を体系化し、第5学年か第6学年あるいは、中学校から指導を始めればよいと考えている。

〔楽譜1〕

「固定ド唱法」

- 第3課の「Petit Papa」の曲から調号を用いた楽譜が現れるが、それらト長調の数曲は#（シャープ）の練習ということで、決してト長調の調号やト長調の音楽を教えようというものではない。
- 2) この場合の「ハ長調読み」というのは、ハ長調の階名「ドレミ」を音名として用いる方法で、一般に「固定ド唱法」といわれている唱法のことである。
 - 3) この「平均率絶対音感的固定ド音感と唱法」というのは、今日のピアノの音高（平均率）を絶対音感のように記憶し、註2)の「ハ長調読み」の音名による「音感と唱法」のことを意味したことばである。
 - 4) この指導書では、固定ド唱法を「階名唱」といつているが、筆者は、固定ド唱法は階名唱ではなく、「音名唱の一種」とであると理解している。
 - 5) この「固定ド唱法的」ということばの「的」の意味は、「階名を音名的に用いた」という、いわゆる、「ハ長調読み」という意味ではないかと推察する。
 - 6) 筆者の娘は3才からピアノの学習を始めたので、最初は「平均率絶対音感的固定ド音感と唱法」が定着していたが、小学校1年生の頃、ピアノ教師が「移動ド唱法による移動弾き」を教えようとしたので、一時的に「音感混乱」を起したが、教師が代ったので直ぐに戻った。ところが、中学校の授業で音楽の教師が生徒全員に「移動ド唱法」を徹底的に指導したので、再び「音感混乱」を起し、その時期の聴音では「錯乱状態」に陥ることもあった。家では当然「固定ド」で指導していた。ちなみに、筆者は声楽家で「移動ド」、妻はピアニストで「固定ド」である。
 - 7) この「移動ド唱法的」というのは、階名模唱や階名暗唱をする場合、ハ長調でうたったり、ト長調でうたったりすれば、実音は「移動ド唱」をしていることになるので「移動ド視唱法」ではないが、一種の移動ド唱法なので「的」とした。