

# 唱歌に付された強弱記号について —『学校音楽』（昭和8～16年）の分析を通して—

国府 華子

音楽教育講座

## A Study of the Dynamic Mark Given to The Song

Hanako KOU

Department of Music Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

### 1 はじめに

学校教育の中で歌唱活動を行う際、「強弱」は表現の工夫において中心的な視点として扱われることが多い。新学習指導要領に「共通事項」が設定され、そこで取り扱う音楽の要素として「強弱」が挙げられてから、以前にも増して授業で焦点化されることが多くなったと思われる。この強弱の指導の拠り所となっているのが、教科書の楽譜に付された強弱記号である。通常、楽譜に記されている様々な記号は、作曲者の意図として捉えられる。そして、それが付された背景に作曲者のどのような思いが込められているのかを探り、解釈し、表現に活かしていくことは欠かせないことである。しかし、その記号が作曲者自身が付したものであるのではない場合、その解釈は全く異なるものになってしまう。

この一連の研究では、歌唱共通教材の文部省唱歌について、強弱記号の付された経緯を辿り、また、強弱記号が付された当時の教育の目的や指導内容、演奏習慣や記譜の習慣など、歴史的背景との関連性についても考察することを目的としている<sup>1</sup>。本稿では特に、『学校音楽』に焦点をあて、そこで毎号掲載されている「教材と指導の実際」の中で、それぞれの執筆者が歌唱教材の強弱について、どのように記述しているのかを見ていくことにする。この記述について分析を行うことで、戦前の指導の場で、どのように強弱が捉えられていたのか、その傾向が明らかになると考えられる。

### 2 「強弱」と「発想」

現在では「強弱」という一つの音楽の要素として扱われるが、昭和初期当時、「強弱」という言葉のみではなく、「発想」という言葉も強弱のことを指していたこ

とが『学校音楽』の中の記述からも読み取れる。『学校音楽』の分析に入る前に、「強弱」と「発想」について当時の捉えられ方を整理しておくことにしたい。

北村久雄（1934）によると、「発想は、楽曲を潤色するもの」（p. 333）であり、発想感には「強弱感、抑揚感、形式感」の3つがあるとしている。さらに

「新訂尋常小学唱歌」を見ると、尋常四年から発想が楽曲に示されて居る。新訂以前のものを眺めると、尋常四年から発想を示したものは極めて僅かにあったが、しかもその発想は「強弱的」な発想だけであった。（p. 333）

と述べており、以前は「発想」と言えば強弱のみを指していたが、楽曲をよりよく表現するための「発想」は、「強弱」だけではないことを指摘している。また、楽譜に「発想」が記入されているからそのように歌わせるというような指導は、魂の無いものだととして、楽譜を鵜呑みにして表現することには警鐘を鳴らしている。

幾尾純も同様に『私の音楽教育』の中で、

発想の指導に於いては専ら児童の発想生活を発展させ充実させることを心がくべきである。つまりただ模倣的に強くうたはせたり、弱くうたはせたりするのではなくて、自らの発想感に訴へて自覚的に強く或は弱く発想的にうたせは（原文通り）なければ価値がない。（p. 296）

と述べており、ただ強弱をつけるだけの表現ではなく、自ら発想を考えることが重要であるとしている。

幾尾の言葉から考えると、「発想」が示しているものの大部分が強弱であったと捉えることができるが、「発想」と「強弱」はイコールではなく、「発想」の中の

一つとして「強弱」が捉えようとしていた方向もあったと考えてよいだろう。

### 3 『学校音楽』に見られる強弱の捉え方

#### 3-1 『学校音楽』について

『学校音楽』は、昭和8年9月～昭和16年3月の期間、毎月発行された雑誌である。8月以外の月に「教材と指導の実際」という項目が設定されており、各学年でその月に扱われる歌唱教材を1～3曲ほど取り上げ、その指導方法について述べている。

執筆者によって書式に若干の違いはあるが、楽曲のタイトル、教材観、指導上の注意、予定時数、指導の実際（指導概要）などの内容が記述されている。紙面の都合上、指導の実際については簡略化されている場合もあるが、子どもとの問答の例などまで詳細に記述されているものもある。また、楽譜については掲載されていない場合もあり、単旋律の楽譜のみが掲載されていたり、伴奏譜までついている楽譜が掲載されていたり、様々である。

ここでは、「教材と指導の実際」の中で「発想」もしくは「強弱」について触れられている記述を取り上げる。執筆者は、年度の度に担当の学年を替わっているため、同じ曲であっても、その指導の内容は異なっている。次に、《朧月夜》を例に取り上げ、発想や強弱の捉えられ方の違いについて見ていくことにする。《朧月夜》は、この曲を取り上げた人数が6名と多く、その6名すべてが発想や強弱について触れていた楽曲である。

#### 3-2 《朧月夜》の場合

《朧月夜》は、最初に掲載された『尋常小学唱歌』の時から強弱記号が付されていた曲の一つである。このように楽譜に付されている強弱記号は、どのように捉えられていたのだろうか。発想や強弱について述べられている部分を抜き出してみる。

三段目に曲の山がくることについては、小出、幾尾、玉村、上田が触れている。玉村が作者の付けた発想に忠実に、楽譜に忠実に、という視点から述べているのに対して、上田は、「最も気持ちの高揚する旋律は何処か」を子どもに考えさせる方法をとっている。もちろん、考えさせると言っても、三段目が山であるという答えを誘導するような問いかけであったと思われるが、楽譜に書いてあるからという理由ではない。また小林と有賀は、楽譜に書いてある強弱記号とは異なる自分の意見を述べている。小林についてはその理由まで書かれていないが、有賀は曲の雰囲気から判断したことが述べられている。

それぞれが楽譜に書いてある記号を十分に吟味していると考えられるが、楽譜に書いてある記号の捉えら

表1 《朧月夜》に見られる発想指導

執筆者 (出版年度)	内容
小出浩平 (昭和10年)	二小節毎にクレッシェンド・デクレッシェンドがついてうなり式の歌い方をすべき。 第三段のこの歌曲の最高潮を十分に發揮すること。
幾尾純 (昭和11年)	第一段は弱く曲を起してゆったりと運んで行き、第二段は其儘受けて一先静かに収めて置く、第三段はすっかり感じを変えて強く高らかに歌ひあげ、後半に小節はグット力を抜いて弱声に、しかも稍速度を緩めて軽く押へて置き第四段は弱く静かに曲を起してゆったりと全曲を結ぶこととする。
玉村なみ (昭和12年)	一節づつ歌いながら発想の吟味し、作者のつけた発想を指導し、発想記号を書き入れる。 指導上の注意 この歌曲のもつ情趣を十分に現はすためには全体を柔かに余り大きくなく歌はせる方がよいと思ふが、第三楽節はこの曲の頂点であるから、相当に張りをもたせ、高潮した気分を十分に發揮させる。発想は出来るだけ附せられた記号に忠実でありたい。
上田友亀 (昭和13年)	四段の曲節の中で最も気持ちの高揚する旋律は何処かを考えさせる。(→第三段が山であることを指導。) 第一段の唱ひ出しの気持ちを考へさせ、第二段の気持、特にその終りの終止型の心持をよく味はせる。同一の楽句が最後に又出て来て第二段の終りと最終とは同一の終止的な落ち着いた気持を持つ事から、此の曲節は二段づつの二部分より成ると見做せる事を教へ前部と後部の対照、組合せをよく唱味させて、発想を指導する。
小林つやえ (昭和14年)	曲想をよく味はつて発想を十分につけて歌はせる。 発想に留意して第一段P、第二段mP、第三段F、第四段P、然して二小節で〈 〉の発想をつける。
有賀正助 (昭和15年)	各段はP、P、mF、Pの配置であるが、mFは極端になって、朧月夜の雰囲気壊してはいけない。私はむしろどちらかと云へばmPの方を選ぶ。又一句毎〈 〉が親切に書き込まれている。

下線は筆者による

れ方は異なっていると言える。

#### 3-3 執筆者による発想や強弱の捉え方の傾向

《朧月夜》の例からもわかるように、執筆者によって同じ楽譜であってもその発想や強弱の捉えられ方は異なっており、さらには指導方法も異なっている。『学校音楽』の中で頻繁に発想や強弱について述べている執筆者について、その内容の傾向を見てみることにする。

ここで取り上げる執筆者が、どの曲に対しても発想や強弱について述べているわけではない。しかし、おおよその傾向としては表2のような傾向が見られると言えるだろう。

多くの執筆者が児童に工夫させたり、考えさせると

表2 執筆者による発想や強弱の捉え方

執筆者	発想・強弱の捉えられ方と指導方法
幾尾純	執筆者本人の「経験から」という記述が非常に多い。また、強弱ではなく「強声」「弱声」という記述が多い。
井上武士	曲の「頂点」を考えるという記述が多く、曲の構成から強弱を捉えさせようとしている。
上田友亀	「旋律の唱味」から児童に「工夫」「考へさせる」という記述が多い。
小出浩平	旋律や歌詞から発想を研究させるという記述が多い。
小林つやえ	児童自身に発想を考えさせるという記述が多い。
柴田知常	児童との質問応答により、発想を工夫させ、その後指導するという流れが多い。
玉村なみ	児童に発想を工夫させるような記述が多いが、作者の指示や旋律自体がもつ発想を尊重している。

いう方法をとっていることがわかる。一方的に教えこむのではなく、子ども自身に着目させ、気付かせる過程を大切にしていたと考えることができる。また、曲の構成や歌詞、作者の指示が、発想や強弱を付ける拠り所となっていると見ることができる。

次に、楽譜に付された記号と指導内容について、発想の根拠とされているものについて、発想や強弱を子どもに伝える方法について、詳細に見ていくことにする。

### 3-4 楽譜に付された強弱と指導内容の関係

『学校音楽』に取り上げられている楽曲のすべてにおいて、発想や強弱のことが述べられているわけではない。楽譜、指導内容のどちらにおいても、全く触れられていない曲も多い。また、触れられていたとしても「発想を充分つけて練習する」「適当な発想をつけて」のように、簡単に述べてあるだけのものもある。そのような中で、どのように発想をつけるのか、どのように発想を子どもに伝えるのか、というような具体的な部分についても述べているものについて見ていくことにする。

《朧月夜》の例でも述べたように、楽譜に書いてあることと、指導内容は一致している場合と一致していない場合がある。

一致している場合には、単旋律の楽譜に記載してある通り、というものと、「発想は大体伴奏譜に付けられたものに従ひ」（柴田知常：『学校教育』昭和9年1月号；p. 63）のように、伴奏譜に付された記号を拠り所としているものが見られた。

昭和初期であるこの時期に、伴奏譜に付された強弱記号に着目していたことは、この後、国民学校期から戦後にかけて、単旋律の歌の楽譜にも伴奏譜と同じ強

弱記号が付されるようになったことに影響を与えてはいないだろうか。

『尋常小学唱歌』には付されておらず、国民学校時代の『初等科音楽』において強弱記号が付された曲が2曲ある。《冬景色》と《我は海の子》である。この2曲は『新訂尋常小学唱歌』の伴奏譜にまず強弱が付され、それに倣うように単旋律の歌の楽譜にも、同じ強弱が付けられるようになった。この伴奏譜が出版されたのが昭和8年であるため、『学校音楽』の執筆者も当然この伴奏譜を参考にしているはずである。実際この他の曲では、伴奏譜を参考に強弱を付けさせたり、考えさせたりという記述が見られる。しかし、『学校音楽』の中でも《冬景色》と《我は海の子》を取り上げている執筆者は多いのだが、伴奏譜について触れているのは、小出（『学校音楽』昭和14年2月号）のみである。このため、この2曲について特に当時の考え方の影響があったと言うことはできない。しかし、伴奏譜を参考にするという捉えられ方そのものは、全体から見ると、一般的であったと言うことができるだろう。

楽譜に付されている記号と指導内容が一致していないものは、楽譜にある発想記号とは異なる執筆者の意見が述べられているもの、楽譜には強弱記号がないが、執筆者の考えによる発想や強弱について述べられているものが見られた。

楽譜に付されている記号と異なる例は、《朧月夜》で有賀が、「雰囲気を壊してはいけない」と述べているような楽曲の解釈によるもの、「本楽曲は教科書では前八小節がPで次の四小節が、mFで終りの四小節がPになっているが、はじめの八小節をmPにして終りのPを目立たせた方が一層曲の感じを表現し得る様に思ふ。」（玉村なみ：『学校教育』昭和10年4月号；p. 94）のように、楽曲の解釈に加えて、表現の効果をねらったもの、「私の発想は原曲のそれとは余程変わっている。ながい間の経験からみて、これが最も子供達にも喜ばれ、又歌の心持も一番よく表はし得たものだと思っている。」（幾尾純：『学校教育』昭和10年4月号；p. 97）のように、指導した経験から述べられているものがある。

楽譜に発想の記載がない場合でも、「質問応答に依り発想の附し方を指導す。原曲には発想の指示がないが、次の如く、之れを附する事とする。」（柴田知常：『学校音楽』昭和8年9月号；p. 54）という記述からわかるように、具体的な発想の指示があるものが見られた。このような指示は「発想的な唱ひ方が一層旋律の美しさを増すものである」（上田友亀『学校音楽』昭和10年10月号；p. 83）という考え方に基づいているものと考えられる。

### 3-5 発想の根拠となるもの

楽譜に付された記号とは異なる発想を指示している

場合、何が根拠となっているのだろうか。

玉村なみは発想の拠り所として、「イ旋律それ自身のもつ発想の発見 口歌詞をつけた場合の発想 ハ作者の与へた発想」(『学校音楽』昭和11年12月号；p. 104)の3点をあげている。作者の与えた発想というのは、楽譜に付されている記号のことを指していると思われるので、記号がない場合には、旋律と歌詞がその拠り所となっていると言える。小出浩平(昭和14年12月号)も旋律と歌詞、そして伴奏から発想を研究するように述べている。旋律や伴奏と歌詞を大きな拠り所としているのである。歌詞については、一番二番三番をそれぞれ「同じ発想でゆく可きや否やを研究させ」(小出浩平『学校音楽』昭和9年3月号；p. 86)というような指示も見られることから、歌詞の持つ意味によって表現に変化を加えようとしていたことがわかる。また小出は、「大体音が音階的に上昇する時は、次第に強くこの反対の時は、次第に弱く歌はせること」(『学校音楽』昭和13年4月号；p. 102)とも述べている。この記述から、旋律による発想とは、旋律の上昇や下降という音型から判断されていたのだと考えられる。中野義見(1934)も、発想を考える際の拠り所として、「1 音の高低と発想との関係、2 音の長短と発想との関係、3 歌詞と発想との関係」(p. 70)の3点を挙げている。1の高低は、小出が述べている内容と全く同じことを指している。当時、旋律の持つ音型が、発想を考える際の拠り所の一つと考えられていたと言えるだろう。

もう一つ重要な視点としてあげられるのが、楽曲の構成である。井上武士は「第三段が頂点であることを理解させ、之を中心として発想をつけさせるように導く」(『学校音楽』；昭和8年11月号；p. 67)と述べており、特に曲の頂点を捉えることにより、発想を工夫する道筋を指示している。

### 3-6 子どもに伝える方法

実際の指導では、どのように子どもに伝えられたのだろうか。ほとんどは、教師が教えるという方法であったと思われるが、子ども自身に考えさせる、工夫させるという記述も非常に多い。しかしそれは、全く自由に発想を考えさせ、子どもの思い通りに表現してみる、という方向ではなく、あくまでも教師側からの正解が準備されており、そこに辿りつかせるために子どもに考えさせるというものである。そのねらいについて、小林つやえは「児童自身に発想を見出させることはより一層曲の理解を深めるから、その発想を培っていきたい。」(『学校音楽』昭和8年9月号；p. 50)と述べており、子ども自身が考えてみることもそのものが重要であることを示唆している。

子ども自身に考えさせる方法として、質問応答を取り入れている例が多く見られた。この方法は、教師と

子どもの間で、言葉のやりとりにより強弱をどこに付けばよいのかを確認し、その後実際に歌ってみて、音での表現を試してみるという順番である。

これとは異なる方法として取り入れられているのが、実際の音の響きから入る方法である。その一つは、教師の範唱を聴かせることである。「一回範奏を清聴させて何処が一番強かったか、又何処が最も弱かったかに注意させる。」(上田友亀：昭和8年10月号；p. 50)というように、強弱に気をつけて聴かせ、その後実際に歌ってみるという道筋が示されている。同様に音から入るもう一つの方法は、歌いながら発想を考えさせるというものである。「旋律唱謡を反復させて旋律感から自然に生起する強弱は如何になるかを考へさせる」(上田友亀：『学校音楽』昭和11年10月号；p. 114)と述べられており、実際に子どもが音を出していく中で、体験的に強弱を工夫させようとしていることがわかる。その後に楽譜に付されている発想記号と比べ、強弱をつける意義を考える事にまでつなげることが目指されている。言葉でのやりとりだけでなく、音から入る方法が示されていることは非常に興味深い。

## 4 まとめ

### —『学校音楽』に見られる強弱の捉えられ方—

楽譜に付されている強弱記号の捉えられ方は、実に様々であった。作者の意図が反映されたものとして、楽譜に忠実であることを求めている記述もあれば、教師自身の経験や楽曲の解釈に基づき、楽譜とは異なる強弱を提示しているものもあった。楽譜に忠実にと書かれてあるものであっても、それは作者の意図を考えさせようとしているものや、自分自身が考えた発想との違いをみて、発想の意味を感じ取らせようとしているものであった。

『学校教育』に見られる発想や強弱の捉えられ方は、主に以下の3点にまとめることができるだろう。

- 1、楽譜(伴奏譜)に付されている記号を、作者の考えとして尊重する、という捉え方と、楽曲を取り扱う教師の解釈により強弱記号を変更したり、新たに加えたりするという捉え方がある。
- 2、児童に考えさせたり、工夫させたりすることを重視している。
- 3、1と2において強弱を考える拠り所となっているのは、楽曲の構成(特に曲の頂点)、旋律(音型)、そして歌詞の意味である。

「発想」は決して「強弱」のみを指しているものではない。「強弱」のみを指している場合もあるが、「発想」はあくまでも、その曲の雰囲気表現したり、より美しく表現したりするためのもの、なのである。だから

こそ、曲の構成を把握したり、旋律を感じとったり、歌詞の意味を考えたりすることが必要なのである。楽譜に書かれた強弱記号を指導することよりもむしろ、楽曲の構造や旋律の特徴を子ども達に感じ取らせながら、発想を考えさせたり、工夫させたりするという意図が感じられる。要素に分解した強弱を、記号を通して認識させるのではなく、旋律や楽曲と一体となった発想として意識させようとしていたと言えるのではないだろうか。楽譜に書いてあるから強くうたう、弱くうたう、という考え方には、何人もの執筆者が警鐘を鳴らしている。

今回の『学校音楽』の分析からは、この後に教科書の楽譜に強弱記号が付された要因を見出すことはできなかったが、当時、実践の場において「発想」や「強弱」がどのように捉えられていたのか、その傾向の一端を明らかにすることができたと思われる。今後はさらに共通教材以外の検討や、学校教育の場に限らない当時の演奏法なども検討し、強弱記号が付された歴史的背景を明らかにしていきたい。

なお、本研究は科学研究費24531192の助成を受けて行ったものである。また、「音楽教育史学会 第26回大会」での口頭発表をもとに、加筆修正したものである。

## 注

1. これまでの調査で、現行の教科書等に付された強弱記号には、国民学校時代から戦後にかけて、教科書に掲載された際に後から付されたものが多いこと、また、その中には、『新訂尋常小学唱歌伴奏附』（昭和8年発行）の伴奏部分の強弱記号をそのまま旋律譜に移したのもかなり見られることがわかっている。

## 引用文献

- 幾尾純『私の音楽教育』東洋図書、1933年（昭和8年）。  
北村久雄『新音楽教育の研究』厚生閣、1934年（昭和9年）。  
中野義見『唱歌指導の実際』三善堂、1934年（昭和9年）。  
『学校音楽』昭和8年9月号～昭和16年3月号、学校音楽教育会編 共益商社書店。

（2013年9月30日受理）