

京都教育大学

平成 20 年度修士論文

教員養成系大学学生を対象とした「視唱」能力向上のための指導法
—「モデル・パターン方式」の提案—

教科教育専攻
音楽教育専修

吉田直子

指導教員

大澤弘之
山口博明

目次

目次	i
凡例	iii
序章 視唱に関する意識調査から導かれた視唱を難しくさせる要因	1
第1節 視唱を難しくさせる要因は何か.....	1
第2節 アンケートの実施と結果考察	2
第1章 先行研究の検討	6
第1節 海外の音楽教育家の視唱指導	6
——「音感」と「リズム感」に注目して——	6
第2節 日本における視唱指導——「音感」と「リズム感」に注目して……	10
1. 子どもを対象とする指導研究	10
2. 成人を対象とする指導研究	14
第3節 「音感」と「リズム感」に関する音楽的能力の発達	15
第4節 本論の課題と研究方法	22
第2章 指導法の検討	26
第1節 視唱テストの結果分析と課題	26
1. 視唱課題における開始音高の把握と同調について	27
2. 絶対音高の把握について	27
3. 階名の機能について	27
4. リズムの把握について	34
5. 視唱の際の補助的な手足の動き——リズムに関して——	35
6. 楽譜上の音の読み違いについて	35
第2節「音感」指導法としての「モデル・パターン方式」の特徴	36

1.	「モデル・パターン」とはなにか	36
2.	「モデル・パターン」の実例	38
3.	「モデル・パターン」を使用したレッスン内容	39
第3節	リズム指導	41
1.	レッスンの中であきらかになった課題	41
2.	均等な拍節構造に基づくリズム把握のための指導法	44
第4節	「モデル・パターン」指導法の検証と考察	46
1.	視唱課題における開始音高の把握と同調について	46
2.	絶対音高の把握について	46
3.	階名の機能について	47
4.	リズムの把握について	48
5.	視唱の際の補助的な手足の動き——リズムに関して——	49
6.	リズム指導にモデル・パターンを使用することについての問題点	49
第3章	結論と今後の課題	51
引用・参考文献一覧		53
おわりに（謝辞）.....		59

凡例

1. 音名表記： 音名はドイツ音名小文字< >であらわす。

(例) < g >

つながりのあるフレーズはハイフンでつなぐ。

(例) < c · e · g >

音高表示が必要な場合は以下の表記に従う。

(例) 一点ハ : c¹

二点ハ : c²

(カタカナ) ハ : c

2. 階名表記： 階名はカタカナで表記する。(例) < ド > < ド・ミ・ソ >

第2章におけるレッスン被験者の発言では< ド > < レ > < ミ >を音高表示として次のように示す。

(例) 一点ハ : ド

(カタカナ) イ : レ

二点ハ : ド

< c¹ · e¹ · d¹ > : < ド · ミ · レ >

3. 曲名表記： 曲名は《 》で表記する。

(例) 《里の秋》

4. 階名ミス表記： 階名の読みまちがいは $\boxed{\text{レ}}$ のように示す。

(例) < ド · ミ · $\boxed{\text{レ}}$ >

教員養成系大学学生を対象とした「視唱」能力向上のための指導法

—「モデルパターン方式」の提案—

序章 視唱に関する意識調査から導かれた視唱を難しくさせる要因

第1節 視唱を難しくさせる要因は何か

教育大学の学生は音楽大学とは違い、ピアノ等楽器の稽古事を長く続けてきた人ばかりではなく、現時点での「音感」や「リズム感」にはかなりの能力差がある。だが、教育大学の学生は教師をめざしており、数年後には子供に直接音楽を教える可能性が高い。その為教育大学の学生は「音感」や「リズム感」といった音楽的基礎能力を持ち、読譜力や視唱力を身につける必要がある。しかし、一般的には音楽的基礎能力は、ある程度幼少時からピアノ等の楽器の稽古事を通じて身につけないとなかなか習得することが難しいと考えられている。例えば長崎大学の古田庄平は、

「昭和 30 年代以降になると、急激な経済成長と音楽の普及に伴い、幼児期からピアノやオルガンなどの楽器を学習させられたり、音楽教室などにかよわせられる者が急激に増加し始め、…（中略）…ピアノの音を聞くと、その音のピアノの鍵盤とともにその音名が鳴るというような特殊な音感、つまり『ピアノ音感』とでもいうべき音感が定着し始め（た）」[古田 1986 : 99]

と指摘している。

中学教師の田中正は、「本人の楽器等課外音楽教育の授受の有無とその程度と期間、家族の特別な音楽教育の授受の有無とその程度と期間、楽器の有無」と読譜力との関連性を調査している。それによると、本人が特別な音楽教育を受けた被験者グループの 98% が与えた課題を視唱できたのに対し、楽器もなく、本人、家族ともに特別な音楽教育を受けたことの無い被験者グループは 12% しか視唱できなかったと述べている。[田中 1972 : 130-132]

また、広島大学大学院博士課程の小長野隆太は「小学校音楽科における聴唱・視唱に関

する内容」に着目して『教育音楽小学版』に掲載された記事内容の変遷の歴史的検討をおこなっているが、その論文で、2002 年 1 月号に同雑誌に掲載された授業実践者を対象にしたアンケート結果では「性別や習い事の有無別による視唱・読譜力の差が大きいという意見が多かった」という記事があったことをとりあげている。[小長野 2005 : 556] これらの研究からも音楽的基礎能力の差は小学校の比較的早い時期からみられ、中学以降も引き続いていと考えられる。特に「音感やリズム感などの音楽的基礎能力が不足し、簡単な曲の楽譜を視唱できないこと」は音楽を指導する可能性が高い教育学部の学生にとっては切実な問題である。

しかし、教育学部の限られた集団授業の時間内で、簡単な視唱ができるための音楽的基礎能力を育成する指導をすることは非常に難しいことだと思われる。しかも視唱能力の劣る学生自身が実践できるような有効な練習方法も知られていない。このような状況から学生自身には何をどうすべきなのか見当がつかない状態であると推測する。そのためこのような視唱に自信が持てない学生を対象に視唱が苦手な原因を詳細に調査し、視唱の「自習法」や「指導法」を呈示することは大変意味が有ることだと考える。

第2節 アンケートの実施と結果考察

1. アンケート調査 A

第1節で述べた課題意識にたち、教育大学学部生を対象に2種類のアンケート調査(A、B)をおこなった。アンケート調査Aのおもな内容は「視唱が難しい」と感じる要因、学校以外の読譜訓練機会の有無、視唱テストの点数とピアノ等楽器稽古事経験(以下、楽器稽古事経験と記す)の有無との関連性などである。アンケート調査Aの調査は2007年7月17日に教育学部の授業「小学校教科内容論音楽」の前期末試験会場にて試験終了後に実施した。調査対象は京都教育大学教育学部学生「小学校教科内容論音楽」前期受講生67名で集合調査法によりおこない回収率は100%であった。対象者の内訳は男子21名、女子44名(記入忘れのため不明2)である。

調査の結果楽器稽古事経験者は全生徒の約68%である。(資料1参照)さらに楽器稽古事経験者は77%が「楽譜をみて歌うことは難しいとは特に感じない」と答えており(資料2参照)、多くの学生が楽譜への抵抗感がないといえる。それに対して、楽器稽古事無経

験者は 71%が「楽譜を見て歌うことは難しい」と答えており（資料 2 参照）、楽譜に対して抵抗感が強いことが明らかになった。

次に、「学校以外で読譜について習う機会があったか」の質問には全生徒 65 人中 42 人が「あった」と答え、そのうち「ピアノ教室」で読譜を習ったという回答数が 37 である。

（この回答には重複が含まれている）それ以外では「音楽系クラブ」で若干習うことはあるものの、あまり機会がないことがわかった。（資料 3-1、資料 3-2 参照）このことから、楽器稽古事経験者は比較的視唱ができることの原因として、楽器の稽古事により何らかの音楽的基礎能力がついたこと以外に、読譜訓練機会の有無の点でも有利であること、楽器の稽古事無経験者は学校以外では読譜訓練そのものの経験が少ないことがわかる。

さらに、「小学校教科内容論音楽」の授業の期末視唱試験の結果で、80 点以上 26 人のうち、楽器稽古事経験者が 24 人（楽器経験がある人全体の約 55%）であるのに対し、楽器稽古事無経験は 2 人（楽器稽古ごと経験のない人全体の約 10%）というかなり関連性を感じさせるデータが出ている。（資料 4 参照）

一方で、楽器稽古事経験により視唱が必ず良くできるようになるわけではないことも 80 点以上の学生が 100%ではなく約半数の 55%であることからあきらかである。

視唱テストが難しいと感じた学生に、自己判断で「視唱における難しさの要因」について選択肢より選ばせた結果は、楽器稽古事無経験者は多いものから順に「音程がわからない」「リズムがわからない」が同数、次に「移動ド読みが難しい」と「発声がうまくできなかった」が同数、次に「開始音がとれない」の順だった。楽器稽古事経験者は視唱が難しいと感じる人が少なかったため、難しさの要因について、ほとんどデータが出なかった。

（資料 5 参照）

2. アンケート調査 B

アンケート調査 B のおもな調査内容は第一に、読譜力と音楽を愛好する気持ちとの関連性、読譜力と教師として音楽科を担当しようとする意欲や自信との関連性、楽器稽古事経験の有無と視唱能力（自己診断）、読譜力の必要性についての率直な意見を尋ねた。

アンケート調査 B は 2008 年 1 月 22 日に「小学校教科内容論音楽」の試験会場で試験終了後実施した。調査対象は京都教育大学教育学部学生「小学校教科内容論音楽」後期受講生 72 名である。調査方法は集合調査法で回収率 96%であった。回答者 69 名の内訳は

男子学部 1 回生 16 名、3 回生 1 名、学部 1 回生女子 50 名、大学院 1 回生女子 1 名、2 回生 1 名である。

アンケートの結果、楽器稽古事経験者は、音楽が「かなり好き」と「どちらかといえば好き」が 51 人中 50 人（98%）に対し、楽器稽古事無経験者は両者合わせて 18 人中 13 人（72%）である。一方、音楽が「どちらかといえば好きではない」「好きではない」と答えた楽器稽古事経験者は 0 % であるのに対し、楽器稽古事無経験者は、17% であった。

（資料 6 参照）

教師として音楽科を担当する意欲については、小学校の教師になったと仮定して音楽の授業を受け持ちたいかどうか尋ねたところ、楽器稽古事経験者の 63% が「受け持ちたい」と答えたのに対し、楽器稽古事無経験者は全体の 28% であった。逆に楽器稽古事経験者の 25% が小学校の教師になったとして音楽の授業を「あまり受け持ちたくない」と答えたのに対し、楽器稽古事無経験者の 50% が「あまり受け持ちたくない」と答えている。（資料 7 参照）

楽器稽古事経験の有無と視唱能力については、楽器稽古事無経験者は、自己診断では 100% の学生が楽譜を見ただけでは歌うことができないと答えている。それに対し楽器稽古事経験者のうち 42.3% が楽譜を見ただけで歌うことができると答えている。（資料 8・1 参照）但し、楽器稽古事経験者も 57.7% は楽譜を見ただけで歌うことはできないと答えている。

楽器を幼少時に習った学生でも、楽譜を見て歌えないと答えている学生が多い上に、視唱できると答えた 42.3% の学生も、あくまで自己診断であるため本当にできるのか不明である。京都教育大学の田中喬子は視唱における学習者の意識と実際について『『完全でないが大体歌える』と意識している学生に関しては、楽譜を見た段階で持つ意識と実際がほぼ一致している学生と全く一致していない学生に分かれている」[田中 2002 : 45]と述べており、このことから実際に視唱できる学生はもっと少ない可能性がある。

視唱できると答えた学生はその理由として、14 人が「ピアノをやっていたから」と自由回答欄で答えている。（資料 9 参照）全員が 9 年間経験している小、中学校で音楽の授業を受けたからという回答はなかった。

学校教師をめざす者として、義務教育で読譜を教えることについてどう考えるかについての自由意見を 69 名中（男子 17 名、女子 52 名）46 名が回答した。否定的な意見は 0 に対し、回答した 46 名全員が教えるべき、もしくは教えたほうがよい、楽譜が読めること

は必要だと答えている。読譜指導が必要と考える理由としては主なものとして「教えるべきである」「必要である」「読めると可能性が広がる、楽しい」等の回答が見られた。「必要である」というのは楽器稽古事無経験者回答数の 90%、楽器稽古事経験者の 83%にのぼる。指導対象となる子ども達に既に楽器稽古事経験の有無による実力差があると考え、実際の「指導は難しい」「わかりやすい指導法が必要」という意見の学生が約 30%だった。

(資料 10-1、10-2、10-3 参照) (「」内は学生の自由記述より抜書き)

以上 AB 2つのアンケートの結果より、教師をめざす学生に読譜力は必要な能力であると充分認識されており、しかも読譜力の有無が教師になった場合の音楽の授業の意欲や自信に関連性があることが予想された。さらに、67%の学生が読譜指導について肯定的だが反面で指導の難しさを予想し、指導方法に戸惑いを感じている様子も明らかになった。

視唱において難しいと感じる要因については「音がわからない」「リズムがわからない」という学生が半数を占め一番多いこと、それらは特に楽譜を読む訓練経験が少なかったと思われる楽器稽古事無経験者に多いこと、視唱力は楽器稽古事経験と関連性があるようだが、楽器稽古事経験があれば必ず視唱力がつくわけではないという点も明らかになった。これらの結果をふまえて、適切な指導内容を考案するために「音がわからない」「リズムがわからない」というのは何が習得できていないことから生じるのかをさらに詳しく検討する必要がある。

そこで本論文は教員志望学生を対象に特に「音感」と「リズム感」に視点を置いて実験と考察を通して効果的な視唱の指導法の考案をめざすものである。

第1章 先行研究の検討

序章では、読譜力は教師をめざす学生にとって必要な能力であることは充分認識されている上に、教師になった場合の読譜力の有無は、音楽の授業への意欲や自信に影響を与えるということがアンケートを通じて明らかになった。さらに、多くの学生が読譜指導については肯定的だが、反面で「指導が難しい」と感じていることがわかった。アンケートで「視唱が難しい」と答えた学生の多くは、その要因として「音程が難しい」とことと「リズムが難しい」ことを挙げていた。

このことから本章では、第1節で海外の音楽教育家が「音感」と「リズム感」の指導をどのように考えているのかに注目して、論文や著作を検討する。次に第2節では「読譜指導」に関するものも含めて、日本において「視唱」はどのように考えられ指導されてきたのかについて先行研究を概観する。さらに第3節では、「旋律の（聴覚的）認識」に関する研究と「音感」や「リズム感」に関する音楽的能力の発達についての研究を検討する。そのうえで「視唱」はどのような音楽的能力により成立するのかを理論的に明確にし、成人の音楽初心者には有効な指導法の検討を行なう。

第1節 海外の音楽教育家の視唱指導—「音感」と「リズム感」に注目して

「音感教育」について平凡社の音楽事典には「単音や和音の聴取、旋律を聴いて、楽譜としてかきとる訓練などをいうがそれは楽譜の視唱、リズム感等の訓練と並行しておこなわれるのがふつうであり、ソルフェージュと大きく重なり合う」[佐野 1981 : 468]と説明されている。

一般的な国民を対象に音楽の基礎能力を養成するための教育に力をそそいだ音楽教育家にハンガリーの作曲家、民族音楽学者、教育家コダーイ・ゾルダーン Kodály Zoltán (1882-1967) が居る。「耳から覚えた歌なり、曲なりの下に、歌詞のようにソルミゼーション記号を書いて、それをいいながらうたえば、子どもたちは遊びながら、調感の基礎を築くことができる」[コダーイ 1941:136-137]としてソルミゼーションの音楽教育効果を重視した。コダーイは「相対ソルミゼーション」という言葉は「移動ドの階名」と置き換えることができると述べ[コダーイ 1980 : 182]、これを「読譜のもっとも基本的なものである」[コダーイ 1950:165]と位置づけている。『333の読み方練習曲』のあとがきには次のような文章がある。

各メロディはこどもたちのうたに最も適した音域で書かれている（d－hのヘクサコード）。ということはしかし、この絶対音感で練習をしばらくというのではない。それどころか同じ曲を、声域の許す範囲内で、黒板に階名書きにするとか、階名書き取りさせるとか、あるいはハンドサインで示すかして他の音高でもうたってみることが

望ましい。ただ、この段階では、譜面をみてうたうときには、その書いてある音高を守るべきであり（ことにアーペーツェーでも読む場合そうである）、逆の場合には子供の耳に混乱が起こりやすいことを知るべきである。[コダーイ 1980 : 120]

コダーイが「初歩の読譜用に学校の授業にとりいれることができる」[コダーイ 1980 : 119]と述べている『333 の読み方練習曲』のあとがきからの一文であることから、「この段階」とは児童期前期程度の子どもを想定していると思われる。この文章からコダーイは相対的音感を重視しながら、絶対音感の養成にも配慮していることがわかる。コダーイの教育対象は音楽の専門家だけではなく、ハンガリーの一般的な国民に向けられている。それにもかかわらず3歳から7歳が音楽教育で大変重要であるという認識[コダーイ 1980 : 152]から、特に年少者を対象とする音楽教育では「相対音感」も「絶対音感」も同時に注意深く育てようとしている。コダーイは（『333 の読み方練習曲』の）第4版のあとがきでは次のような文章でさらに音楽教育の意図と指導方法をはっきり表明している。

もし、もっと多くの教師が、階名読みレター・サインのついた楽譜を利用し、また、音符とソルミゼーションによる文字譜の両者併用の活用を知っていたならば、もっと多くの人たちが、読み方の基礎を習得しただろう。なぜなら、まずかかれたものをおとして、次にうたうことをおとして、音符を文字にし、また逆に、文字を音符にするほどよい練習はない。音符をみてはソルミゼーションでうたう。ソルミゼーションになったものはアーペーツェーで、そして、いつも調をかえてうたうことができる。ただし、アーペーツェーというからには、必ずほんとうにそのピッチでうたわなければ、意味がない。こうしてこそ、絶対音感をも育成することができる。人を音楽の愛好者、理解者にするのも、能動的に音楽することをのぞいて他にはない。聞くだけでは不十分である。[コダーイ 1961 : 123]

さらにコダーイは半音がないほうが、清潔にうたうことがやさしいこと、適当に跳躍の混ざった音程進行のほうが、音程把握力と正しい音程を感じ、見つける能力を発達させる [コダーイ 1947 : 141] こと、音楽教材として使用する音階はディアトニックから出発するのではなく、すべてペンタトニックから育てるべきこと [コダーイ 1943 : 121] を主張している。移動ド階名については階名が音の機能的な関係を表し、音程を感じることの習得が機能感を発展させる [コダーイ 1980 : 126]、「移動ドシステムは固定音名を使うよりもっと明確で・・・(中略)・・・相対的な音高だけでなく、音程感にそって各音の調整機能も示すものである」[コダーイ 1980 : 165]として非常に重視している。

コダーイは「音楽を理解する道はだれにも開けており、それは音楽の読み書きである」[コダーイ 1980 : 186]として具体的に指導法を著している。それは、幼児から注意深く読譜練習させること、相対ソルミゼーションにより音感をつけさせることと、特に3～7歳の音

音楽教育を重要と考え、「人間の音楽に対する開眼をもたらすものは、小さいときからの真の音楽の系統的な実現しかない」[コダーイ 1980 : 10]としてこの時期の指導で絶対音感の訓練と並行して相対音感をつけさせることなどである。

コダーイはリズム教育については注意力や集中力、決断力、反射神経を育て[コダーイ 1980 : 161]、保育園の真の領域(保育園で行われる教育として非常に適している)である[コダーイ 1980 : 160]と述べている。「音高の知覚訓練の前にリズムを分け、それを練習することはいちばんよいことである」[コダーイ 1980 : 160]として勧めている。2分割のリズムは少しも難しくないことや、休符は聴感訓練の最初から教える[コダーイ 1980 : 159]ように述べている。

「リズム教育」については、スイスの音楽教育家エミール・J.ダルクローズ Emile.Jaques-Dalcroze (1865-1950) が「リトミック」の創始者として知られている。リトミックとは音楽と身体の動きを結びつけた音楽学習のための教育方法[河口 2005 : 549]である。ダルクローズは芸術表現の基礎は思想と感情であり表現手段は自身の身体である[河口 2005 : 550]と述べ、「音楽的リズム能力は身体的リズム能力をともなって発達される」[ダルクローズ 1975 : 34]と主張した。ダルクローズは、リズムは動きであるから、動いている身体を考えないでリズムを想像することは不可能である[ダルクローズ 1975 : 41]という考えに基づいてリトミックを考案した。

リトミックは日本でもリズム運動を中心に身体表現を豊かにする科学的練習法として舞踏家、俳優養成のために導入された。[河口 2005 : 554]そしてさらに音楽を伴う体操表現[河口 2005 : 555]として新体操へつながっていった。その後小林宗作によって幼児教育として紹介され、日本リトミック協会の設立、トモエ学園自由が丘校、幼稚園創立により、実践的な普及活動がおこなわれた。戦後は板野平によりリトミックの音楽教育としての普及と理論研究がすすめられた。このようにダルクローズの「リズム感」について根本的な理念と本質的な基礎教育法は、舞踏、演劇、体操の分野にまで影響を与えている。

ダルクローズは音とリズムの両方の認識について「一方(音の認識)は、耳と声と音の認識によって構成され、他方(リズムの認識)は、全身体と、身体的リズムの認識によって構成される」[ダルクローズ 1975 : 38]と述べている。「音の意識は、耳と声についての反復される経験によってのみ習得され」、「リズムの意識は、全身体のうごきについての反復された経験によってのみ習得される」として、「音楽の練習は耳や声や筋肉組織の同時的協力を必要とする」[ダルクローズ 1975 : 39]と述べている。

「音感」に関しては、「何よりもまず作られるべきものは明確な調性感とすべての音楽の要素の形成—リズムを離れておこなわれるのではなく—である」[ダルクローズ 1975 : 100]、「調性はハーモニーの背骨である」[ダルクローズ 1975 : 100]と述べているように、音階と調性を学ぶ事による相対的音感と、絶対音感の育成を重視している。

さらに「できるだけ早期から訓練にとりかかり新しい刺激がこどもに嬉々とした興味を引き起こすとき、聴音力は容易に伸び、音や和音の自然な進行を耳が1度訓練されると、

読譜・記譜などの過程でも少しも困難をとまなわなことを発見した」[ダルクローズ 1975：序文]と述べている。

この言葉からもわかるように「音感訓練」は子どもを対象として考えている点や、音もリズムも自分の身体の動きから実際に反復される経験が基盤となるという考え方、絶対音感も相対音感も共に養成しようとする考え方においてコダーイと共通する。

具体的な方法についてはダルクローズは全音、半音の音程の把握から音階の把握へ進める指導法をとっている。基礎的な「音感」の指導において、半音がないほうが、清潔にうたうことがやさしいため[コダーイ 1947：141]、音楽教材として使用する音階はディアトニックから出発するのではなく、すべてペンタトニックから育てるべき[コダーイ 1943：121]と主張したコダーイと指導法は若干異なる。

ダルクローズと同様に、別な角度からリズム教育に世界的に影響をあたえた音楽教育家としてはカール・オルフ Carl Orff (1895-1982) が居る。

オルフの音楽教育の重要なねらいは「創造性を重視した音楽の基礎指導」[星野 1979：25]である。オルフ・シュールベルクⁱⁱではある一定の音型を楽曲の全体を通じて同一音高でたえずくりかえす「オスティナート」の手法で音楽を発展させる。したがって、「リズム指導」もオスティナートとの組み合わせによるリズムアンサンブルにより発展、展開させている。この点でオルフの指導法は集団授業でのリズム遊びや訓練に多くの可能性をもっており、星野圭朗（よしお）は 1979 年に『オルフ・シュールベルク理論とその実際』として自ら実践した小学校での授業内容を紹介した。授業内容は、リズムと言葉を結びつけ、アクセントや問答をとおしてのリズム即興、リズムカノンなどが紹介されている。

オルフ・シュールベルクでは主要な音楽の要素が「音程」「リズム」「ハーモニー」ではなく、「言語」「リズム」「運動」と考えた。オルフが主要な音楽の要素として「言葉」を挙げた点は従来の教育家になかった特徴である。日常的に用いる「言葉」からリズム教育につなげる考え方は、自然であり無理がない。

以上のようにコダーイ、ダルクローズ、オルフは自らの指導理念に基づいた音楽教育を提唱し、音楽の専門家に限らず一般の人々を対象にした音楽の基礎教育の基盤をつくったといえよう。

専門家をめざす成人を限定して対象にしたものではパウル・ヒンデミット (1895-1963) が「音楽家のための」基礎のためと名づけた『音楽家の基礎練習』を著している。この本はヒンデミットが専門家志望の学生に音楽的な基本原理を教える基礎訓練をおこなうために書かれている。このなかでは、A. リズム活動、B. 音高活動としてリズムと拍子、音高、音程、音階についてのセクションを設けてあり、リズム学習はまず均等な拍節と様々な音の長さを学び、拍子、1 拍を分割したリズムへと進む。対象者は「音楽家のための」とあるように音楽家志望の成人だが、この教本の演習が、まず均等な拍節感の上にとつてリズムを把握する練習から始まっていることは、このことがもともとリズム練習の基礎だと考えられていることがあきらかである。

第1節では海外のおもな音楽教育指導法の中から特に「音感」「リズム感」について検討した。次に第2節では日本において今までに「読譜」や「視唱」についてどのような研究がなされてきたのか、どのような問題を抱えているのかについて検討する。

第2節 日本における視唱指導——「音感」と「リズム感」に注目して

1. 子どもを対象とする指導研究

日本における「読譜」や「視唱」指導は、特に義務教育においておもに「固定ド唱法」と「移動ド唱法」のどちらの「唱法」を用いて歌うかという問題について、多く論議されてきた。「唱法」が重要視され、「固定ド唱法」と「移動ド唱法」の是非が問われたのは、「唱法」が「音感」の育成と関わりがあり、「読譜力」などの音楽的基礎能力と関連が深いと考えられるためである。

音名唱が音高の記憶に及ぼす効果について音楽心理学者の梅本堯夫は「旋律を歌うのに音名を唱えるのがどういう意味をもつかどういう効果を持つか考えなくてはならない。…（中略）…対象に命名することで記憶の安定性が増し、…（中略）…刺激の弁別がより容易になる。音名で旋律を歌うということは、旋律の記憶に促進的な効果をもつ」[梅本 1971：30・31]と述べている。

1971年の『音楽教育研究』の特集記事「読譜指導のタイミング」の中で大学教員の相原末治、小学校教員の久米孝義は具体的に読譜指導の手順を説明している。それによると、両者ともメロディの聴唱から階名聴唱（聴唱による階名唱）、階名暗唱へと進め、そこから始めて楽譜を指導していくというプロセスをたどっており、読譜指導に入る前に階名唱の経験を多く積むことを重視している。

ところがその階名唱をするにあたり「固定ド」あるいは「移動ド」のどちらで歌うかという唱法の選択の問題が生じる。1970年の『音楽教育研究』の特集記事「誌上シンポジウム わたくしの唱法」には様々な立場から、「普通教育において『固定ド』と『移動ド』のどちらを選択するか」をめぐる意見が載せられた。大学教員の呉暁は「『固定ド』を長い間用いていると、知らず知らずのうちに絶対音高への感覚が養われることが多い」という利点があり[呉 1970：105]、一方「『移動ド』は機能をとらえやすい」と述べている。どちらかを選ぶことに困惑気味ながら、大学教員の長谷川良夫、荻谷納、中田喜直、呉暁、小学校教員の岡本俊夫、中学教員の山田敦子、合唱指揮者の村谷達也が「固定ド」を支持し、畑中良輔、教育委員会指導主事の安城政三、教育庁指導部副主幹の山田浅蔵が移動ドを支持、どちらも決めきれない意見を示しているのが、永富正之、板野平である。この特集記事の中で高等学校教員の坂田真理子は「耳できいて憶え習った音楽だけができるのではなくて、楽譜を見て自分の力で正しく歌える、演奏できる、という力をつけるためのソルフェージュが大切なのです」[坂田 1970：120]と「視唱力」養成の重要性について触れ、

「小、中、高校から大学までの、一貫したソルフェージュが確立されなくてはならない」と述べている。同じく高校教師の坂本慶之祐もその点について、「学校教育の中でのこれらの指導は、一つの方法を一貫して続けていくのでなければその成果はのぞめないし、生徒自身も混乱する」[坂本 1970 : 123] と同じ意見を述べている。子どもに直接指導する立場の両者が、階名唱が読譜指導に効果的であると考えられていながら、用いる唱法について一貫した結論が出ていないことに困惑する様子が伺える。

作曲家であり当時桐朋学園大学の学長として音楽教育にも関わり深い立場にあった三善晃[三善 1979 : 34-37]と音楽学者の東川清一[東川 1979 : 54-57]は義務教育における唱法をめぐる真っ向から対立した。両者の論争に対して新潟大学の埜上定[埜上 1979 : 54-56]、作曲家の別宮貞夫[別宮 1979 : 60-63]も同雑誌に持論を寄せた。その後も論戦は音楽教育関係者の間で大いに関心と論議を集めたがはっきりした結論はつかないまま、学習指導要領では今日まで「移動ド」が採用され続けている。

小学校音楽科における「視唱」の取り扱いについては、学校教育の方針を示す学習指導要領と指導書の内容の変遷を通じて、広島大学大学院博士過程の小長野隆太が歴史的研究を行なっている。小長野の「小学校音楽科における聴唱・視唱に関する内容の歴史的検討(2)」によると、昭和22年度、昭和26年度、昭和33年度、昭和43年度までの学習指導要領には「視唱」が小学校音楽科の主要な目標の1つに位置づけられている。昭和52年度の改訂では音楽を愛好する心情の育成が重視されたものになって「視唱」は付加的なものになり、音楽的能力の育成という側面が著しく弱くなっている。それ以降、再び「音楽性の基礎」という言葉が入った平成元年度、平成10年度の順で再び少しずつ「視唱」が重要視されるようになっており[小長野 2005a : 43-44]、ここからは「視唱」に対して国の指導方針自体が定まらない様子が伺える。

さらに小長野は「小学校音楽科における聴唱・視唱に関する内容の歴史的検討(3)」で『教育音楽小学版』の記事を追跡調査する中で、児童の「視唱力」や「読譜力」の差が大きく開き、児童全員が十分に視唱力や読譜力を獲得できていない現状が浮き彫りになったと述べている。

社会学的に読譜指導の問題を研究している滋賀大学の杉江淑子は「最近の子どもの『楽譜を読む力』の低下・不足は小・中学校の多くの教師が指摘している」[杉江 2007 : 26]が、教師にも楽譜のリテラシーの音楽学習上の意味、読譜指導を何のために、どのようにおこなうのかが明確になっていない[杉江 2007 : 26]ことも原因として考えられると指摘した。

では、「読譜指導は何のためにおこなうのか」という本質的な問いに対しては、1971年の『音楽教育研究』の特集記事「読譜指導のタイミング」で音楽心理学者の梅本が述べている内容が1つの答えになるのではないかな。

文字を伴わない聴覚言語の内容は、伝達される過程で、その社会的な概念の枠組みや

範疇にあうように変容されていく。…（中略）…視覚言語はこのような変形への圧力に拮抗してくれる貴重なシンボルである。楽譜も音楽を視覚化して客観化したものであり、その意味で作曲家から演奏家へのコミュニケーションの意図をもっとも忠実に伝えるものといえよう。だから表現を客観的にし、社会的にしようと思えばどうしても楽譜があるのである。…（中略）…合唱や合奏をしようとしたり、作曲家の意図を忠実に表現しようすると、楽譜があるのである。[梅本 1971 : 63]

さらに梅本は、読譜力をつけることで多くの音楽的コミュニケーションの受信者として世界が広がる[梅本 1971 : 63]と述べている。視唱力の向上のための指導法について考える際にも、こうした本質的な問いを念頭においておくことは重要であろう。

それでは次に読譜や視唱の指導法について今までどのような研究がなされてきたのかについて視点を移したい。具体的な授業における実践研究としては中学教師の田中正、広島大学の吉富功修らのグループによる「エクササイズアプローチ・プログラム」があり、個人レッスンにおける絶対音感教育については江口寿子、実践を通じての研究として呉暁が詳しい。

中学教師の田中正は、「中学校の音楽教育において、最大の問題のひとつは読譜能力の不足である」[田中 1972 : 128]と現役教師としての意見を述べた。田中によると、従来の中学校における読譜指導ではコールユーブンゲン、またはダンノーゼルを与える方法、教材に即して教師が独自に読譜訓練用の楽譜を作成し与える方法、聴唱法的視唱（聴唱法により歌った曲を階名でうたう）によるものの3つの方法に分けることができる[田中 1972 : 129]。しかし、どの方法も欠点があり、特に2番目の方法は「生徒の興味はあるが生徒に蓄積されたパターンを全面的に利用することができない」ため、多くの抵抗を伴う[田中 1972 : 129]と述べた。そこで、「生徒が小学校卒業までに習得したパターンを利用し、抵抗が少なく興味ある読譜はいかにすべきかという問題」[田中 1972 : 130]の解決のため、要素別難易度、教材の弁別力調査などをおこなって指導対象の中学生がすでに身につけているパターン、すなわち読譜における難易とは何かを調査した。[田中 1972 : 130]その結果、中学生は音階の順次進行や長3和音を比較的身につけているのに対し、短3和音は身につけていないなどの興味深い研究結果を発表している。[田中 1972 : 130-132]さらにそれらの結果をもとに、身につけているパターンから身につけていないパターンへの順に読譜プログラムを考案して読譜指導に利用した。興味ある読譜とは何かという問いに対し、田中は「すでに記憶している歌曲や器楽曲で階名唱や音名唱ができないまでも口ずさんだり、あるいは聴きなれた曲を、音程、リズム共に読譜練習の中にとり入れる」ことだと述べている。

広島大学の吉富功修を中心とした研究グループは小学生を対象に、音楽的能力のなかでも特に「聴唱力」と「視唱力」を育成する教育プログラムとして、「エクササイズアプローチ・プログラム」を考案して実施し、紹介している。[吉富 2006 : 389-398]それによると、この実践での対象者は広島大学付属小学校3年生で、授業内容は提示する音パターンを階

名聴唱と階名視唱させるものである。「使用した音高と進行形」と題された表1〔吉富 2006 : 390〕によれば、10 回の指導で、ドレミのみ使用した順次進行パターンからドレミファソを使用した5度跳躍を含むパターンまで課題を進めている。授業経過の中で<ミ>の絶対音高の把握が<ソ>や<ド>に比べて安定しないこと、半音音程は上行形より下降形のほうが歌いやすいこと、歌いにくい音のパターンなどの興味深い報告をしている。

一方、ピアノレッスン等の楽器の習得の際には読譜は不可欠である。江口寿子は絶対音感をつけるという目的で具体的に訓練プログラムを確立した。江口は色の旗を使って、和音聴音から「絶対音感」を育成する指導法を、著書『新・絶対音感プログラム 才能は身につけられる』の中で具体的に紹介している。

それに対し大学教員の呉暁は「音感」教育について、著書『ソルフェージュからピアノへ』の中でいろいろな歌を「新しい歌詞をおぼえるようなつもりで音名で唱う」〔呉 1987 : 50〕ことでだんだん（音名が）わかるようになる〔呉 1987 : 50〕と述べている。「歌のなかでいろいろなパターンを唱っているうちに、順次進行で上がっていくのは「ドレミ」というような、音と音の関係についても把握するようになる」〔呉 1987 : 50-51〕と述べて、自然に個々の音の高さと相対音感的な捉え方を学ぶことができると述べた。つまり、呉は特別な方法ではなく、音名唱を反復することで絶対音感だけでなく、相対音感的な捉え方もできてくると述べていて、固定ドは絶対音感を育て、移動ドは相対音感を育てるという固定観念をやんわりと否定しているように思われる。

このことは大阪樟蔭女子大学の実野竜子の報告も関連性を感じる。実野は児童学科学生を対象にピアノの進度別にグループに分けて新曲視唱をさせた結果を分析している。それによると、ピアノを大学入学後はじめたグループは視唱に時間がかかる上に、歌いだしの音（開始音）を「調性の如何にかかわらず、ドはc¹より歌い出す人が多く」〔実野 1990 : 197〕知らない曲を移動ドで読むことはピアノの稽古事経験者より以上に困難であった〔実野 1990 : 197〕という。ピアノの稽古事経験がない人のほうが移動読みに抵抗感を感じていることは筆者の序章におけるアンケート結果にもあらわれていた。

ピアノの稽古事経験に音名唱の反復と同じ学習効果があり、呉のいうように、絶対音感だけでなく移動ド的感覚を身につけていると仮定すると、ピアノの稽古事経験がない人のほうが移動読みに抵抗感を感じていることについてのつじつまが合う。ただし、すべてのピアノの稽古事経験者にこの学習効果があらわれているわけではないだろう。また、楽譜を見て歌う場合と、音楽を聞いて移動ドで歌う場合とでは移動ドの困難さは異なると思われる。

呉は「音感」の具体的な内容を、「1 絶対音感 2 相対音感 3 機能感 4 和声感 5 強弱に関する感覚 6 音色に関する感覚」〔呉 1987 : 127〕まで含めた6種類に分類している。音楽をする上で強弱や音色に関する感覚については、これらも重要な音感である〔呉 1987 : 62〕ことを念頭におきつつ、本論では楽譜からメロディを思い浮かべることができるために必要となる音感に限定するため考慮しないこととする。

以上、子どもを対象とする視唱指導研究を検討したが、次に成人を対象とする研究に視点を移して論じる。

2. 成人を対象とする指導研究

長崎大学教育学部の古田庄平は読譜のための「音感」と「唱法」の問題について継続的に論文を発表している。その中で「教員養成大学・学部の小学校教員養成課程の学生のほとんどは、自分の力で新曲の楽譜を視唱することができない」〔古田 1991 : 23-29〕と述べている。また「聴覚の認知（あるいは判別）能力が最もよく発達するといわれる幼児期から児童期（2・3歳から7・8歳頃）にかけてピアノを弾くという学習を長期間続けると、『後天的な感覚』として『ピアノ音感』ともいうべき『ピアノの音を聴くと、そのピアノの鍵盤の名前（あるいはドレミ）が鳴り響くといったような感覚』が殆どの児童に自然に陶冶される」と指摘している。多くの児童がすでに「ピアノ音感」を身につけていた現実から、古田は小・中学校における読譜のための唱法は「固定ド唱法」を推奨した。〔古田 1991 : 26〕

初歩的な段階の学習者に対する「音感」と「唱法」の学習方法としては「可能な限りピッチの正確なピアノによって音を与えながら、その楽譜の音符の名称＜音名＞を視覚的に唱える方法を回数多く持つことである」〔古田 1991 : 27〕として、具体的には「音楽を学習するために最も有効な視唱法を獲得させるためには『音感を伴った視唱法』を習得させることである」〔古田 1991 : 28〕と主張した。さらに「聴音能力が高ければ高い程、音感が優れていることにもなり、より確かな音程を歌い出すことができる、つまり、より正確な音程で歌唱することができるということに繋がる」〔古田 1991 : 28〕として、音の聴き取りの訓練が平行して行なわれることが唱法にとってもより効果的な学習方法であると述べた。〔古田 1991 : 28〕

京都教育大学の田中喬子は、教員志望学生（幼稚園）に指導する立場から、古田と同様に「音感を伴った視唱法」の必要性を指摘している。田中は幼児教育科の学生を対象に自己の視唱能力に対する意識と実際の能力について調査した。その結果、用意された課題に対し、初見で「歌えない」または「歌えるかどうかわからない」と答えた7割近い学生が、正確に歌うことができず、「完全ではないが大体歌える」と答えた学生のなかにも音程もリズムも正しく歌えない学生が居ることがわかった。〔田中 2002 : 41-50〕自己の意識と能力に食い違いが有ること、正しい音程で歌えない学生が多いことに加え、読譜力や視唱力は鍵盤楽器のレッスン歴と必ずしも一致しないことなどが明らかになった。〔田中 2002 : 49〕幼稚園教諭の養成において読譜力や視唱力の育成は不可欠であり、初期の指導法としては、音程やリズムの意識化のために初見視唱や初見視奏が重要であろうと述べている。〔田中 2002 : 49〕

それでは実際に具体的には視唱力をどう育成するのかという問題が生じる。山形女子短

期大学の藤澤孚は、著作である問題集『M.R.S. ソルフージュ』の中で視唱力の育成のために、よく記憶している歌の音型を用いるという読譜練習法を提唱している。M.R.S. とは Memory Return-back System を意味し、この指導法の原理と意図は「誰でも持っている、記憶しているやさしい歌の中の音型を抽出し、それをドリルにして音と楽譜を結合していく」ことである。「考え方の基盤は相対音感にあり、移動ド唱法を採用している」[藤澤 1985 : 3] と藤澤は問題集の冒頭で述べている。実際に短大で指導に当たっている立場から学生の実態をふまえた視唱指導法であるが、指導の結果があきらかでないことが惜しまれる。

同様の考え方で音楽学者の東川清一はよく記憶している歌を使う指導法を提案している。[東川 2005 : 189-194] 「モデル歌」について東川は次のように説明している。

最初は範唱と模唱の形で教えられた愛唱歌も、のちに、ある特定の旋律パターンなりリズム・パターンを、子どもたちに意識させるためのモデル歌として用いられる。

[東川 1988 : 47]

つまり、よく親しんだ記憶されている歌を「モデル歌」と呼び、その一部分を利用して子どもに読譜指導する方法である。

その他にも成人を対象にした「音感」や「リズム感」の指導法は初等教育教員養成課程にかかわる研究者を中心に実践報告されており、指導法を考える上で興味惹かれる提案や研究事例がいくつか挙げられている。鳴門教育大学の山田啓明は教員養成系大学における成人初心者への聴音導入について「味気ない聴音課題は避けるべきであり…（中略）…その場で正解/不正解が分かるようなゲーム感覚で進められる形のほうが学生達もついていきやすい」と指導上のアドバイスをおこなっている。弘前大学教育学部附属中学の工藤素子の新曲視唱の活動でもゲームを用いたリズム実践研究が紹介されている。静岡大学教育学部の鈴木理文の視唱指導法についての提案はおもにコダーイの指導法に基づくものであるが、2音間の音程を弾き歌いする複旋律視唱の課題において、順次進行ではなく「完全1度から次に完全8度、完全5度、完全4度、そして3度と入る…（中略）…方が良い成果をみた」という実践を報告しており、音程が狭いほど易しいわけではないことや、実施したうえで効果的であった順番が明確に述べられている。

以上この節においては日本における視唱指導について検討をおこなった。第1節、第2節で検討した中でコダーイ、ダルクローズ、オルフ、江口寿子のいずれもが、できるだけ早期から子どもを意識的に育成することを重視した点で共通していた。

そこで次節では「旋律の認識」における「音感」や「リズム感」を理論的に明確にしたうえで、この2つの能力を中心に音楽的発達と年齢について先行研究を検討する。

第3節 「音感」と「リズム感」に関する音楽的能力の発達

視唱のために必要な音楽的基礎能力である「音感」や「リズム感」を理論的に明確に把握する必要がある。

まず「音感」については『平凡社 音楽大事典』において、次のように説明されている。

音楽に使われる音に対して、音高、強度、長短、音色などを識別する能力をいう。音楽の実践においては、それらが総合されたものとしての感受能力が求められる。ただし、絶対音感とは聞こえた音の絶対的な高さを楽器等の助けを借りずに識別する能力を指し、音感の一側面に重点を置いた言い方である。相対音感を広義にとると、1. 有る音と他の音との音程の識別（これには継続的（たとえば旋律）、同時的（和音）の両面が考えられる）2. 時間的なながさの比率（たとえばリズム、テンポなど）の認識、3. 音の強さについての感覚（たとえば合奏時の音量のバランスのとりかた）などがあげられる。[佐野 1981 : 468]

このように「音感」は「絶対音感」ととらえるか、あるいは「相対音感」ととらえるかでも内容が大きく異なる。そのため、音楽心理学者、演奏者、一般の人という立場が異なる三者が「音感」をまったく同じ概念でとらえているかを考えるとかなり疑問が残る。『音楽教育辞典』では次のように述べられている。

音感という言葉からは絶対音感が連想される。これを獲得していると音感がよいととらえられがちである。しかしこの音感とはオクターブを12等分してそれぞれに付せられた音名を反射的に言い当てるということを意味している。半音の何分の一というような音の違いを気にせずになまえを付けるわけだから基本的に12平均律鍵盤楽器を前提とした西洋音楽の音感技術である。管弦奏者は純正律の微妙なピッチで音をコントロールしているがかならずしも半音単位の絶対音感を保有しているわけではない。日本音楽、民族音楽の多くは絶対音高名を使用しないから繊細な音感を持っていても絶対音感保持者ではない。つまり音感の良し悪しと絶対音感の有無は区別すべきことがらである。

[村尾 2004 : 205]

このように「音感」は絶対音感、相対音感だけではなく、それとは区別すべきもっと微細な音感も含めて同じ言葉で表現されていることがわかる。

では「視唱」能力に関連性が高いと考えられる「音感」とはどういう能力であろうか。北海道大学の阿部純一は「音高」に対する知覚は音の高低を感知するピッチ感覚と、音高の周波数の比を感知する感覚である音調性感覚があると述べている。音調性感覚はオクターブや完全5度の類似性を感知する感覚[阿部 1987 : 45]である。人間の実際使用し知覚できる2つの音高の周波数比（音調性）、すなわち音程（interval）は非常に限られている。

〔谷口 2000 : 24〕そのため、西洋の 12 半音システムでは連続するオクターブの範囲の音を 12 のクロマⁱⁱⁱにカテゴリー化^{iv}して、ピッチ感覚とあわせて 2 つの次元で音高を知覚している〔谷口 2000 : 25〕と音楽心理学者の谷口高志は述べている。

さらに西洋全音階のドレミなどの「階名」について「属音 (sol) や中音 (mi) は心理的に重要であるとか、導音 (si) は主音への期待を作り出すなどの機能性があり…… (中略) ……私たちはメロディを聞く時、メロディの各構成音をこうした音階の構造の中にあてはめながら聞いている」〔谷口 2000 : 27〕と述べて、音高がいくつもの知覚認識により把握されていると説明する。したがって音名は音高情報、階名は 12 のクロマ⁴にカテゴリー化⁵した〔谷口 2000 : 25〕調性音楽の音程情報の記憶を助けると考えられている。

さらに人間には知覚された音高を、意味のあるまとまりとして処理しようとする傾向があり、それを体制化と呼んでいる〔谷口 2000 : 27〕。旋律も知覚された音高の体制化により認知される。メロディの知覚には聞き手の心の中でこれらの (さまざまのまとまりをつくる) 体制化が適切におこなわれることが必要である。音楽心理学ではこれらの体制化を行う認知的構造を「スキーマ」と呼んでいる。音楽的スキーマは知覚された音高情報をメロディとして把握させる働きをする。〔谷口 2000 : 32-33〕音楽的スキーマについてハーグリーヴス (Hargreaves, D.J.) は次のように述べている。

音楽的スキーマは音楽的構造に関する聞き手の抽象的な知識にもとづいてできている認知的構造である。このような知識はいろいろな曲を観察し規則性を取り出すことにより獲得されるものである。音楽をきいているときに働いている抽象的な音楽的知識の下位集合である〔ハーグリーヴス 1993 : 93〕

阿部はメロディを認知するためのスキーマや体制化処理について詳しく研究を行なっている。阿部はメロディを、旋律、リズム、調性の面からまとまりを感じるように体制化処理する枠組みをそれぞれ「旋律線的体制化、リズム的体制化、調性的体制化」〔阿部 1987 : 42-68〕と呼んだ。音楽の「旋律線構造の処理」は近接の要因、類同の要因、閉合の要因、よい連続の要因、経験の要因など「群化の法則」とよばれる規則に影響を受けている。距離の近いものどうし、性質が類似するものどうし、互いに閉じあう関係にあるものどうし、なめらかな連続性をもつもの、過去にしばしば経験したものなどはまとまりを感じやすいというのである。〔谷口 2000 : 28〕

北海道大学の星野悦子と阿部は、調性的体制化処理をおこなうにあたって、心の中で音楽を処理する枠組みである「スキーマ」の存在を、調性的中心音 (主音) を導き出させる「終止音導出法」〔星野・阿部 1984 : 344-350〕という実験によりあきらかにした。北海道教育大学の吉野巖も聞き手は実際にどのように調性的体制化をおこなって調を認知するのかについて研究をおこなっている。〔吉野・阿部 1995 : 83-88〕

こうした音楽心理学の視点からみた「旋律を知覚するしくみ」は視唱の指導法を考える

上で興味深い示唆を含んでいる。たとえば、古田は幼少時からのピアノ等稽古事の経験者は「ピアノ音感」という擬似絶対音感とでもいうべき音感を保持することが多い〔古田 1986:99〕と指摘しているが、その音感ハピッチをとらえられるだけでなく、もう一つの「音の高さの情報」としての「音調性」を含むと考えられる。特にピアノ等鍵盤楽器の場合はオクターブを 12 半音にカテゴリー化したクロマを視覚的にもとらえやすいため「音調性」の育成に役立っている可能性がある。さらに西洋音楽に特有の「リズムスキーマ」や「調性スキーマ」を稽古事経験の中で育てていることも考えられる。こうしたことがピアノ等楽器稽古事無経験者に比べ、比較的視唱ができる人が多い原因になっている可能性がある。

(資料 4 参照)

梅本はメロディのピッチのずれの認知と年齢、音楽経験、調性、読譜力等の関連を調査し、研究している。その結果、まずメロディのピッチのずれの認知は読譜力と関係がないことがわかった。〔梅本 1996 : 154〕さらにずれの認知に重要な役割を果たしていると考えられる「音階スキーマ」は年齢の上昇と学習経験の増加にともなって獲得されることが示された。〔梅本 1996 : 162〕

成人の初心者の視唱指導法を考える上でこうした対象者の年齢との関連を抜きに考えるわけにはいかない。

本論文第 1 章第 1 節における指導法研究の中で、コダーイは『子どものできるだけ早期から意識的にそだてなくてはいけない』ということが音楽教育への全体的アプローチの根本原理である〔コダーイ 1980 : 151〕と述べており、ダルクローズ、オルフも幼少時からの音楽教育を重視している。第 2 節における江口寿子の絶対音感をつけるための訓練は年齢的に 6 歳半が限界でそれ以上年齢が高くなると効果が出ないと言明している。〔江口 2001:121〕

絶対音感と能力がつく時期については江口のほかにウィズビー(Audrey S.Wisbey)の研究がある。ウィズビーは絶対音感ハ幼児期に高い定着率を示し、女兒は約 12~13 歳ごろまで絶対音感を獲得できるのに対し、男児は 5~8 歳を過ぎると急激に定着率が低下するなどの研究結果を明らかにした。〔井戸 1996 : 60-62〕

シューター・ダイソン (Shuter-Dyson,R.) は相対音感の急伸期は 5・8 歳で、6・9 歳での進歩は 9・12 歳の 2 倍であると述べている。ペッツォルトはメロディ識別のもっとも発達するのが 6・7 歳であり、8・9 歳でプラトー (学習効果に実質的な変化がみられない=学習高原) になることを示した。〔国安 1981 : 410〕

トリーハブ (Trehub,S.E.) は旋律線が同じで音程の違うメロディを乳児は同じとみなすという研究結果から、乳児は旋律線に基づいてメロディを知覚することを明らかにしている。〔梅本 1999 : 20-23〕トレーナー (Trainor,L.J.) は調性音楽の音列中の 1 音を別の音高に変えた場合変化に気づくかどうかの実験をおこなった。その結果、乳児はまだ調性スキーマを獲得していないが成人は調性の枠組みの中でメロディを認識しており、5 歳の段階ではもう調性スキーマを獲得しているという結論が出た。つまりこれらの研究結果から

「人間は生まれつき旋律線に基づいてメロディーを認知するが、発達とともに調性スキーマを獲得し、次第に調性に基づいてメロディーを認知するようになる。幼児の間は旋律線による処理が優位であるが、6歳くらいからは調性に基づく処理のウェートが大きくなっていくのである。」と吉野はこれらの先行研究を総括してまとめている。[吉野 2000 : 45-46]

ピアジェ(Piaget,J.)は認知発達の段階を、感覚運動的知能を経て直観的思考に依存する「前操作期」と表象の操作が可能になる「操作期」に大きく分けた。ピアジェはすでに操作期に入っているかどうかは質量や数などの「保存」が成立するかどうかでわかる[梅本 1999 : 192]とした。こうした考え方からジンマーマン (Zimmermann,M.P.) は音楽認知の発達について、「音楽において子どもは何歳くらいから旋律やリズムの保存ができるか」について実験をおこない、旋律やリズムが少々変化しても同じだということがわかれば、旋律の保存ができていると考えた。5歳と8歳を対象にした実験では、音価、ピッチ、リズムパターン、伴奏部の調性に变化を加え、同じか違うかを答えさせた実験で、年齢が高いほうが音楽の保存ができるという結果が出た。さらにハーグリーブスは音楽の保存の問題について9歳の臨界期があると述べている。[国安 1981 : 410]

音楽認知の発達と年齢の関係について多くの興味深い実験をしたのはセラファイン (Serafine M.L.) である。セラファインは5歳、6歳、8歳、10歳、11歳、成人を対象にフレージング、パターン、終始感、旋律の類似と差異の理解、音楽の構造の理解などの項目について15の実験により、大きな発達は8歳から10歳の間に起こることなどをあきらかにした。[梅本 1999 : 133-154]

音程の協和感の発達はヴァレンタイン (Valentine,C.W.) の研究によると、9歳までは「不協和」より「協和」を選好することはないが、11歳までに「協和」を好むようになり、12、13歳までに音程に対する選好が発達する。[ハーグリーブス 1993 : 111] 協和感に関しては、「年長者ほど、また洋楽を学習しているものほど三度が好き」[高野 1929 : 79-86] という実験結果が報告されている。3度という音程が日本古来の音楽よりも西洋音楽に特徴的な音程であるため、西洋音楽の学習経験がある人が耳慣れていること、さらに現在の普段の生活の中で特に訓練をしなくても西洋の音階で作られた音楽を豊富に耳にすることから年長者ほど慣れ親しんでいるためと考えられる。

スロボタ (Sloboda,J.A.) は5歳、7歳、9歳、11歳、成人を対象に、協和する和音と不協和の和音、コラールのカデンツと音を変えたもの、音楽的な和音進行とランダムな進行、調性的旋律と無調旋律を呈示して聞かせ、どちらが「正しく」弾かれたか、「間違っ」てひかれたかを指示させる実験をおこなった。その結果9歳で成人と同じ水準に達し、5歳から9歳までの間に協和感が発達することがわかった。[梅本 1999 : 120-121] この実験に付随した結果として、子どもの受けている音楽的訓練は何ら影響を及ぼさなかったことから、「協和感の発達はするのは、領域固有の発達でなく、文化の影響であり、通常の子どものその子どもの生活している文化のなかの音楽と接触を深めていく結果である」というスロボタの結論は注目される。

ゼナッティ (Zenatti,A.)、シューター・ダイソンらも同様に5歳～11歳の間で‘協和’に対する選好傾向が現れてくることを見出している。[ハーグリーブス 1993 : 111]

音楽心理学者の梅本は、音調性について「オクターブ知覚、絶対音感、協和感の基礎になるものである」[梅本 1999 : 97-132]と述べている。著書の中で、大学生を対象にした実験で「オクターブ関係にある二つの音を似ているとか、良い関係にあると判断するのは音楽をやったことのある被験者に限られて」いたという興味深い結果を紹介している。

それでは次に、旋律の知覚における「リズム感」とは何かを理論的に整理する。リズムの知覚について谷口は「入力された音列を分節化したり群化したり、というような作業を行なう必要がある」と述べている。“リズムスキーマ”と呼ばれる、リズム知覚に関わる基本的な知識の枠組みにうまく適合するように体制化の作業が行なわれ[谷口 2000 : 56-57]、リズムが知覚される。

聞き手が単純なリズムパターンをどのように知覚するのかを調べたエッセンス (Essens, P.) やポベル (Povel,D.J.) の研究では「聞き手が音列をよく知覚できるのは最適な内的クロックを見つけ得た時である」と結論付けている。ここで述べられている「内的クロック」とは「聞き手がリズムパターンに自由に合わせることができる、周期的な一定間隔の時間単位のこと」である。[谷口 2000 : 60]

これは、「拍節的体制化」とよばれ、「入力された音列を分節化して拍を感じ、それを群化して拍子を知覚するようになること」[谷口 2000 : 65]のことである。しかもこの拍や拍子というものはメロディのなかに物理的に存在するわけではなく「聞き手が知覚した結果として心理的に存在するようになる時間単位である」[谷口 2000 : 64]ことに注意が必要である。

レーダー (Lerdahl,F.) は音楽の時間的側面は「拍節構造」とフレーズなどの「グルーピング構造」という2種類に分けられると説明している。[谷口 2000 : 63]

バンベルガー (Bamberger,J.) はリズムの知覚について、子どもに音楽を図で描かせることでどのように音楽を認知しているのかを調べる研究をおこなった。(梅本 1999 : 79-87)

(資料 11 参照) 実験の結果、子どもの描いたリズム表現図の中で知覚的な音のまとまりに基づいて聞こえた通りをあらわしているものを図形タイプ、音に出たリズムだけでなく、休符も考慮にいれて拍子の勘定を合わせているものをメトリックタイプ [梅本 1999 : 80] と名付けているが、これはちょうどレーダーのいう「拍節構造」の知覚と「グルーピング構造」の知覚にあてはめることができる。同様にエッセンスやポベルのいう「内的クロック」による知覚はレーダーの「拍節構造」による知覚と対応する。

梅本は「自然の音の流れは音楽的リズムでなくても現象的に体制化されていて、それを知覚できる」[梅本 1999 : 95]と述べている。ここでの「音楽的リズム」という言葉は「拍節構造」、「現象的に体制化されている」という言葉は「グルーピング構造」を意味すると思われる。つまり梅本は拍節にもとづいていなくてもメロディはフレーズなどから知覚される[梅本 1999 : 95]と述べているのである。さらにバンベルガーの「子供に音楽を図で描

かせた」実験結果について梅本は次のようなコメントを寄せている。

「音楽を訓練されると、音楽的な認知スキーマが形成され、それをもとにしてメトリックな認知ができるようになるので、音楽をやったものにメトリック型の表現が多かったのであろうが、リズムの自然な現象的知覚には音楽的なリズムスキーマは必要ではなく、音楽を学習していない子どもでも、充分に（リズムの）正確な認知ができたのであろう。」[梅本 1999 : 95]

このように、音楽的なリズムスキーマ（拍節構造の認知）の有無にかかわらず、リズムの正確な認知ができるのである。これは、レーダールのいう「グルーピング構造」でリズムを知覚できるからであろう。

この研究は子どもを対象としているが、読譜できないにもかかわらず音楽を音楽的ニュアンスも含めてかなり正確に「耳コピ」できる音楽好きの若者たちの現状を思い起こさせる。すなわち、この若者たちは音楽を「現象的に体制化」して知覚しているのではないだろうか。音楽に視覚的に接することがなく聴覚的に接する機会が多いことが、より一層その傾向に傾斜させている可能性がある。

さらにグレンベルグ (Glenberg, A.M.) は、聴覚と視覚ではどちらがリズム知覚に優位かを調べるために音列の記憶実験をおこない、「聴覚的に呈示したリズムは視覚的に呈示したリズムよりも正確に再生される」という結果を得ている。[谷口 2000 : 73] 梅本は「必ずしもメトリックタイプの表現をする子どものリズムパフォーマンスが図形タイプの子どもよりも正確でないということは、重要な意味をもった知見であると思われる」[梅本 1999 : 95] と指摘している。楽譜上に書き表すと非常に複雑なリズム型をもつポップミュージックにおいて楽譜を読めない若者が「耳コピ」できる例からみても、どちらの方法が音楽のリズム知覚においてより優れているかは一概にはいえない。

バンベルガーは「音楽の訓練を受けている子どもは、(リズムを) メトリックで表現することが多いが、受けてない子どもには図形タイプのものが多い」[梅本 1999 : 83] と述べたうえで、さらに「リズム構造に本来、図形とメトリックという二つの特徴が本質的にふくまれているのであり、年齢の点からみても、両者はすべての年齢の子どもの表現にみられる」と興味深い分析をした。図形タイプとメトリックタイプ、つまり「モチーフとしてリズムパターンを聞いているもの」と「メトリカルにリズムをきいているもの」[梅本 1999 : 83] の2つのリズム認識は、年齢よりは、経験を要因とする結果であるということになる。

ただリズム感の発達が発達年齢と関係がないわけではない。単音やリズムパターンに同期させる実験課題で京都大学の徳田久子は3歳から6歳の間で著しくリズム同期の得点が上昇することを明らかにした。[梅本 1999 : 72]

ユピティス (Uptis, R.) は、7歳から12歳の子どもを対象にリズムの発達についての実験をおこなった結果、適合する拍子を認知する能力と拍子を合せて叩く能力に相関関係が

あり、年齢とともに正確かつ精緻化された。[梅本 1999 : 86] リズムを表現された図の読み取りも年齢が上がるとともに正確かつ精緻化されたと述べている。[梅本 1999 : 86]

以上年齢と音楽能力の発達との関係に関する研究結果をみると、音感に関する能力では特に幼児期から児童期に能力が発達する特定の時期がみられる。絶対音感が6歳前後までに能力が急激に向上するのは確かなようだが、その後も相対音感や、メロディ識別能力、旋律の保存能力などは発達する。音程の協和感や音楽の認知能力も10歳前後まで大きな発達をとげる。経験の積み重ねによって能力向上がみられるのは、音階スキーマ、調性スキーマ、パターンなどの音楽認知力、「オクターヴや3度音程の知覚の能力」や和音の協和感の発達などである。

リズムの面では、年齢により発達する能力と、経験により発達する能力に分類される。

以上のことから、成人の初心者の方の音楽の基礎指導を考える上で、これらの研究成果を生かす視点が求められる。

第4節 本論の課題と研究方法

第3節では旋律の知覚と「音感」や「リズム感」、さらにこれらの音楽基礎能力と年齢のかかわりに注目して検討を行なった。

これらの検討の結果、成人の初心者の方に有効な指導法を考える上では、旋律が知覚されるしくみと、年齢と音楽的発達の関連との両面について考慮する必要性を感じた。

視唱力と読譜力の関係性について東川は視唱力を構成する力として読譜技術、音楽的記憶力、歌唱力の3つの能力を挙げている。[1988 東川 : 40] 視唱力は発声の技術も含めた歌唱力と読譜力によって表現される。(資料12参照)

次に「音感」と「リズム感」と「旋律の認識」との一般的な関係性を考える。まず「旋律の認識」のさまざまな様相を「音感」と「リズム感」の2つの視点から分類すると、音感については単純化すれば、絶対音感がある、相対音感がある、音感がないという3つの様相が考えられ、リズムの把握においてはそれぞれに拍節意識の強弱があり無限の段階があるが、理論的には6つに整理することができる^{vi}。①絶対音感と、拍節を意識した「リズム感」で旋律を認識している、②相対音感と、拍節を意識した「リズム感」で旋律を認識している、③絶対音感と、拍節の意識が薄い「リズム感」で旋律を認識している、④相対音感と、拍節の意識が薄い「リズム感」で旋律を認識している、⑤絶対音感も相対音感も無く、拍節意識の有る「リズム感」で旋律を認識している、⑥絶対音感も相対音感も無く、拍節の意識が薄い「リズム感」で旋律を認識しているという6通りである(資料13参照)。

このうち、「リズム」の視点からこの6つのカテゴリーに着目すると、①と②と⑤の拍節を意識した「リズム感」で旋律を認識している場合は、音楽を均等な拍節に基づき客観的に把握しているといえることができる。バンベルガーの分類ではメトリックタイプにあたる。③、④、⑥の拍節の意識の薄い「リズム感」で旋律を認識している場合は、音楽を直観的

に把握しているといえよう。バンベルガーの分類では図形タイプとなる。実際には音楽は客観的にも直観的にも両方の認識ができる。

では次に視唱ができるとはどういうことだろうか。視覚的な「旋律の認識」つまり「読譜」の視点からこの6つのカテゴリーに着目すると、「絶対音感または相対音感」と「拍節を意識したリズム感」で旋律を認識している①と②のカテゴリーの場合は、読譜ができていると考えられる。逆に⑥のカテゴリーにあるように絶対音感も相対音感も無く、「拍節の意識が薄いリズム感」で旋律を認識している場合は最も読譜できていないと考えられる。

⑥の最も読譜できていないカテゴリーと読譜できるカテゴリーとのギャップは「音感」と「リズム感」の両面で埋められなくてはならない。

ここで視唱の指導法を考えていく上であらためて重要なことは、楽譜は規則正しい拍節とその階層性を前提として音楽を視覚的に記録したものであるということである。だから楽譜から正確なリズムをとらえて視唱をする際には、「聞き手が知覚した結果として心理的に存在するようになる時間単位」[谷口 2000 : 64]である拍節と拍節の階層性が、楽譜上は見えなくても認識されていなければならない。

拍子にあわせて演奏することは楽器の練習の基本として繰り返し学習する事柄である。そのためピアノなど楽器稽古事経験者は、楽譜を視唱する場合に「拍節の階層性に基づく」リズムの知覚方法を、稽古事の反復の中で会得していると考えられる。ヒンデミットにより音楽学生のために書かれた『音楽家のための基礎演習』でも第1章第1節で述べたようにリズム練習の1番最初のページは均等な拍節にもとづいてリズムを把握する練習であった。

一方で、稽古事無経験者は楽譜を視唱する場合に拍節に基づいて把握する方法を学ぶ機会がなく(資料3・1参照)、楽譜を聴取の時と同様に、グルーピング構造により「現象的知覚」をしているのではないかと考えられる。音楽を「耳コピ」できる優れた聴覚的記憶能力を持っているにもかかわらず視唱能力は劣る若者たちについては、このように考えると説明ができるのである。筆者のレッスン被験者である視唱能力の劣る4人の学生も、リズム打ちはできたことから、視唱が苦手なことの問題点が「リズム型についての知的理解」や「パターン認識」にはないことがあきらかである。

学生たちはリズム型が理解できないのではなく、リズムの知覚において「拍節的体制化」をしない、または「音楽的リズムスキーマ」の不足のため「拍節的体制化」ができないのであり、そのような「拍節にもとづいたリズムの知覚方法」を学ぶ経験が持てなかったと思われる。

以上の検討から視唱力向上のための指導法を考えるには少なくともメロディの「音高」と「リズム」において把握のための「基準」を持たせることが重要である。こうした音高とリズムの「基準」を把握できないことが序章におけるアンケートでの学生の視唱が難しい要因「音がわからない」「リズムがわからない」ということの意味ではないかと考えられる。

そこで、本論では視唱能力向上のための「リズム感」の指導内容について「均等な拍節感の意識とリズムとの関連性の知覚をさせること」とする。そのうえで、リズムについて均等な拍節とリズムの関連性を知覚させるための具体的な指導をおこなう必要がある。

「音感」の面においては、旋律の把握において、絶対音感の場合は「記憶された音高」が基準となり、相対音感の場合は「記憶された音程感覚（音調性）」が基準となって音高は知覚される。愛知教育大学の村尾忠廣は絶対音感保持者ではない人に自分の発した声の音高を画面上で正しい音高と比較できるコンピューターソフトを用いて自分の発声した音高を調節できるように指導した^{vii}。この方法では画面上で正しい音高との違いが視覚的に把握できることから、正しい音高を視覚的に見て基準にすることができる。

「音感」は第3節で述べたように幼児期や児童期に発達の臨界期をもつ音楽能力であることから成人の音楽初心者には「音感」の基準をもたせることはより難しい問題になる。そこで、本論文では「音感」を幼少時に臨界期がある「絶対音感」ではなく、「音調性」や音階スキーマと関連の深い「相対音感」と定義づける。

そのような「音感」指導の観点でみると、田中の「パターン認識による視唱指導」と東川の「モデル歌」方式、藤原の「M.R.S 方式」の視唱指導方式はすでに身につけている音パターンを視唱に生かそうとしている点で同じ発想である。しかも第3節で述べたようにパターン認知などの音楽認知力などは年齢とともに向上する能力であるという研究成果から、成人初心者に応用できる指導法であると思われる。ただこれらの指導法は実際に指導した実践結果があきらかではない。

また、田中の調査では指導対象の生徒たちが、順次進行や長3和音を比較的身につけていたため、田中の視唱指導プログラムは順次進行や長3和音からはじまって短3和音など身につけていないと思われるパターンに進むプランとなっている。しかし、より現実的には順次進行や長3和音すら身につけていないごく初歩の指導への視点も必要である。本論2章で後述するように今回筆者のレッスン実践に参加した4人の学生は事前の個別テストにおいて長音階、長3和音を含む課題のいずれも見ても正しく歌うことができなかったからである。

他にも梅本の実験により、旋律のずれの認知に重要な役割を果たしていると考えられる「音階スキーマ」は年齢の上昇と学習経験の増加にともなって獲得されることが示されているため[梅本 1996: 162]、この方面での訓練は効果が期待できそうである。成人の音楽初心者を対象にしたより効果的な視唱指導法の開発のためには、年齢とともに向上するパターン認知などの音楽認知力や和音の協和感などを生かす視点がより重要であると考えられる。

コダーイ、ダルクローズ、オルフの音楽教育法はいずれも日常の歌や動きや言葉といった生活の中にあるものを基盤にして音楽的に質の高いものに意識を高めていく方法をとっていた。こうした方法は、生活の基盤を積み重ね、思考力もそなわった成人に充分適応できるはずである。オルフの言葉とむすびつけたリズム指導法では、言語能力が子どもより

発達していることから、対象が成人である場合にも十分応用できると考えられる。

そこで、以上の検討をふまえた上で、これらの指導法や考え方を具体的に取り入れながら、次の第2章では筆者の考案した指導法にもとづいてレッスンを実施し、結果の検証をおこなう。

-
- i ソルミゼーションとは移動ドの階名唱のことである。ソルミゼーション記号として、コダーイはドレミファソラティ（シ）ドを用いている。[フォライ、セーニ 1974:51]
 - ii オルフの音楽教育の理念および方法は、5 巻からなる教育用作品『子どものための音楽』のほかに、青少年のための作品や器楽演奏のための作品なども含め、総称してオルフ・シュールベルクと呼ばれている。[藤井 2004:98]
 - iii クロマはオクターブ中の相対的な位置をあらわすものであり、その音らしさ（“c”らしさ,”d”らしさ）についての感覚である。[谷口 2000 : 25]
 - iv 物理的には連続していて境界のないものを、ある範囲ごとに区切っていくつかの離散的な（連続的でないという意味）カテゴリーとすること [谷口 2000 : 25] をいう。
 - v 「耳コピ」とは音楽を楽譜を見ることなく聴いて記憶することをいう。「耳コピ」は「耳コピー」の略語だが、ここではあえて、若者ことばが使用するように「耳コピ」という表現を用いる。
 - vi 厳密に絶対音感と相対音感の両方をもつ場合も入れると8通りになるが、視唱指導には係わりがないため、今は考慮しない。
 - vii ウェルヒとハワード (Welch&Howard) によって 1987 年に開発された「調子はずれ」のためのソフトである。村尾はこれを利用して「音高あわせ」をできるようにすることで「調子はずれ」の治療をおこなった。

第2章 指導法の検討

序章において、読譜力が、音楽の愛好の度合い、楽譜への抵抗感、視唱能力、教師になった場合の音楽授業を受け持つ意欲などに影響を及ぼしている様子が明らかになった。次いで第1章における先行研究検討と考察の結果、成人初心者の視唱においては「相対音感」の育成と「拍節に基づくリズムの把握」が重要である可能性が高いと考えられた。「音がわからない」「リズムがわからない」という学生は、これらの点がおもな原因となって視唱が苦手である可能性が示唆された。そこで実際に個別の学生の視唱の現状を詳細に把握し、レッスンの実践を通じて確認する必要がある。

この章では、まず第1節において視唱テストをおこない、結果による現状分析をおこなう。次の第2節では筆者の考案した「モデル・パターン方式」による音感の指導内容について述べる。第3節ではレッスンで実施したリズム指導の内容について述べ、第4節では、レッスン前と全レッスン終了後の視唱テストの結果を比較して指導効果を検証する。

第1節 視唱テストの結果分析と課題

本節では授業実践を始めるにあたり、視唱が苦手な4人の学生を対象に、3曲の新曲課題の視唱テストを個別に実施して、客観的に視唱力のレベルを把握するとともに、言動等の観察・記録を行った。

被験者は実施当時小学校教師志望の教育学部英語領域1回生男子1名O、社会領域女子2名（2007年現在）H,Kと幼児教育専攻2回生の女子1名（2008年現在）KWの計4名でピアノ等楽器稽古事経験を持たない。（資料14参照）

視唱テストの内容は実施要領（資料15参照）にもとづき、次の3曲を新曲視唱課題とした。（譜例1，譜例2，譜例3参照）課題曲の3曲はいずれも題名は伏せ、楽譜を見るだけでどんな曲かを考える時間を与えた後、課題の最初の音（以下、開始音）をピアノで聞かせ、＜ドレミ＞で歌うように指示した。3曲には、使用されている音、音程、リズムなどにレベル差が生まれるように考慮して選曲した。内容の差異については資料15のとおりである。さらに、現時点で単音の絶対音高をどのくらい把握できるのか、その能力は「成人」の場合、継続的な訓練後も向上するかということを調査する目的で、「単音の聞き取り」テストも視唱テストと合わせておこなった。重複を避けた上でピアノの8個の音

を無作為な順序<ソ・レ・ラ・ミ・ド・シ・ファ・ド>ⁱのように弾き、その音名で答えさせた。

個別分析の結果を「音感」と「リズム感」に関する6つの視点からまとめた。

1. 視唱課題における開始音高の把握と同調について

まず開始音の音高を聞き取り、その音高を自分の声で正しく出せるかという点に注目した。正しい音高から歌を開始できたものを○、正しく開始できなかったものはそれぞれのくらい開始音から音高の隔たり(音程)があったかを資料16に示した。K以外の3人はほぼ正しい音高から歌い始めることができた。一方、Kは《課題1》では開始音を短2度低い音程から歌い始めている。《課題2》ではピアノで開始音を聞いているにもかかわらず、減5度低い音程から歌い始め、2回目歌い直しのときは完全4度低い<d¹>から歌い始めた。《課題3》も開始音はピアノで<e¹>を聞いた後、歌い始めた音高はであった。ピアノで鳴らされた開始音の音高を聞いて増4度も音程低く歌い始めた場合があることから、ピアノで鳴らされた音高を聞き取れないか、聞き取れても同じ音高を自分の声で出せないという状態であった。このような状況からKの場合はこの点にも問題がある可能性がある。

2. 絶対音高の聞き取り能力について

絶対的音高をどの程度把握できるのかを調査した結果、ピアノで鳴らされた8個の音高をひとつも正解できない人はいなかった。(資料17参照)特に<c¹>の正答者が他の音高に比較して多い。ある程度の絶対音感ⁱⁱは特別な訓練の結果としてではなく、自然に獲得されているということが考えられる。<d¹><e¹><f¹><h¹>の音高は正解者が少ない。それ以外は特に正答者が多い音高、特に正答者が少ない音高ともにはっきりしたデータとして表れなかった。

音高名の正答数は学生により8問中1～5問とばらつきが見られた。しかし、(音高名の)8問中5問と最も正解数が多いKが他者より視唱テストがよくできたわけではなかった。(資料20参照)したがって部分的な絶対音感ⁱⁱⁱは視唱能力とあまり関連がなさそうである。このことは同時に「視唱が難しい」と感じる要因である「音高がわからない」という場合の「音高」の意味する具体的内容が、絶対音高以外を指している可能性を示唆している。

3. 階名の機能について

階名唱は「音と音との関係を意識して旋律ラインや音の響きの連なりをとらえるための手段として用いられてこそ、音楽学習全体にとって意味を持つといえる」[杉江 2007: 26]と述べられている。例えば、本来、階名<ドレミファソラシド>は、「音階の中での役割や位置」と音同士の音高の隔たりである「音程」を示すものである。したがって、例えば<ソ・ラ>の2音の場合は<ソ>が<ラ>に向かって上行し、音程は隣り合う長2度音程ⁱⁱⁱであることを表わさなくてはならない。

しかしその意味で視唱テストにおける4人の視唱は、階名と音の音程関係や高低関係が一致しない場合が非常に多かった。階名と音の音程や高低関係が一致しないということは、すなわち相対音感^{iv}が身につけていないことを意味すると考えてよいだろう。次に O、H、K、KW の個人テストの様子から「階名と音の音程関係や高低関係が一致しない場合」を列挙する。

譜例4は(譜例4参照) 課題1《聖者の行進》を歌った O の視唱を採譜したものである。

《聖者の行進》

曲の1小節目の<c¹・e¹・f¹・g¹>を階名<ド・ミ・ファ・ソ>と読みながら歌う音高は<c¹・e¹・g¹・a¹>になっている(1)。すなわち<ミ・ファ>の短2度上行を<e¹・g¹>の短3度上行で歌っている。

曲の5小節目の<g¹・e¹・c¹・e¹・d¹>を階名<ソ・ミ・ド・ミ・レ>と正しく読んでいながら歌う音高は<a¹・g¹・e¹・g¹・f¹>になっている(2)。<ソ・ミ>の短3度下降を<a¹・g¹>と長2度下降で歌っている。

ただその他の音程関係はほぼ正しく認識されているといえるため、ここでは短2度と短3度の音程をあらわす階名<ミ・ファ>と<ソ・ミ>の関連付けがあやふやであるといえる。

譜例5は(譜例5参照) 課題2《里の秋》を歌った O の視唱を採譜したものである。

《里の秋》

曲の1小節目<ソ・ミ・ラ・ソ・ミ・レ・ド>までは1回で歌えたが続く<ド・ラ>が<c¹・d¹>になり、歌い直す(3)。ここでも短3度下降<ド・ラ>の音程を<c¹・d¹>の長2度

上行に歌っている。

2～3小節目の変わり目<ソ・ラ>は2度音程の<g・a>なのに5度音程上の<g・d'>に跳躍してしまった(4)。

曲の3小節目<a・a・g・c'・d'・e'>を階名<ラ・ラ・ソ・ド・レ・ミ>と読んでいるが歌う音高は<d'・d'・c'・c'・d'・e'>となって、階名<ソ・ド>のあらかず音程関係上、4度上行に歌うべきところが<c'・c'>と同じ音高で歌っている(5)。

6小節目<c'・a・c'・g>を階名<ド・ラ・ド・ソ>の部分で<c'・a・g・g>と歌って(6)、階名<ラ・ド・ソ>のあらかず「3度上行のあと4度下降」の音程関係とまったく違った「2度下降のあと同度」で歌っている。ここでは短3度をあらかず階名<ラ・ド>と、完全4度をあらかず階名<ソ・ド>が正しく関連付けられていないと考えられる。

7小節目からはオクターブの音程がとれず、ピアノで再び鳴らされた<g'>音を聞いても、その音に同調できず<f'>音から歌い始めた(7)。そのため全体が変ロ長調に転調してしまったが旋律線の音程関係は正しく歌えている。

10小節目<c'・d'・e'・g'>で再び階名<ド・レ・ミ・ソ>と読みながら、短3度上行をあらかず階名<ミ・ソ>を長2度上行<d'es>で歌うミスをしている(8)。

<ソ>を<es'>音で歌い<ラ>は<f'>で歌い始め(9)、音程関係は正しくつかんでいる。続く<a'・a'・e'・g'・a'・g'>を階名<ラ・ラ・ミ・ソ・ラ・ソ>と正しく読みながら、完全4度をあらかず<ラ・ミ>を短3度音程の<fd>で歌っている。

12小節から13小節の変わり目で前の12小節目の<ソ>の音高から13小節目の開始音<ラ>をとることができずに<f'>、<ges'>と探したあげく、<ソ・ラ>の2度上行音程をあらかず階名を短2度音程下の<e'>から始めてしまった(10)。そのため結果としてここからメロディは全体にさらに下がり、原調から完全4度下のト長調に転調した。

14小節目<ド・レ・ファ・ミ・ド>で短3度上行をあらかず階名<レ・ファ>を長2度音程の<a・h>(11)、長3度下降音程をあらかず階名<ミ・ド>を<a・d>の5度下降音程で歌っている(12)。

続く<d'・e'・c'・a・g・a・c'>も階名<レ・ミ・ド・ラ・ソ・ラ・ド>と正しく読めているが、階名上は<ミ・ド・ラ>の連続3度下降になる音程を<a・g・f>の連続長2度下降の音程で歌っている(13)。

譜例6は(譜例6参照)《課題3》を歌ったOの視唱を採譜したものである。資料22

は《課題3》のミスを表にまとめたものである。

《課題3》

開始音が長2度低い。3, 4小節目<e¹・d¹・c¹>で<ミ・レ・ド>の長2度下降音程をあらわす階名<レ・ド>を<c¹・a>と短3度下降で歌った(14)。

8小節目<c¹・e¹・c¹>で長3度上行、長3度下降の階名<ド・ミ・ド>を長2度上行、長2度下降の音程<c¹・d¹・c¹>で歌った(15)。

譜例7は(譜例7参照)《課題1 聖者の行進》を歌ったときのHの視唱を採譜したものである。

《聖者の行進》

1小節目から階名<ド・ミ・ファ・ソ>があらわす「長3度上行―短2度上行―長2度上行」の音程関係を「長2度上行―長2度上行―短2度上行」と歌っている(16)。

以下全曲にわたり、すべての音程の上下行を2度音程の上下行で歌っている。

5小節目<ソ・ミ・ド・ミ・レ>は<e¹・d¹・c¹・d¹・c¹>で<ソ・ミ>の短3度下降、<ド・ミ・レ>の長3度上行・長2度下降が歌えていない(17)。

8小節目<ミ・ミ・レ・ド>の階名読みは正しいが、歌う音高は<c¹・c¹・d¹・c¹>になっており、下降音形フレーズ<e¹・d¹・c¹>が下降音形で歌われていない(18)。続く<c¹・c¹・e¹・g¹・f¹>のフレーズでは階名読みは正しいが歌っている音高は<c¹・c¹・d¹・e¹・e¹・d¹>の2度進行音形に圧縮されている(19)。次のフレーズ<e¹・f¹・g¹・e¹・c¹・d¹・c¹>は<ミ・ファ・ソ・ミ・ド・ミ・ド>と一箇所階名を読み違えている以外、階名読みは正しいが、歌っている音高は<c¹・d¹・e¹・d¹・c¹・d¹・c¹>と2度音程ばかりに圧縮されている(20)。

譜例8は(譜例8参照)《課題2 里の秋》を歌ったときのHの視唱を採譜したものである。

《里の秋》

1小節目の階名<ソ・ミ・ラ・ソ>があらわす音程関係は「短3度下降―完全4度上行―長2度下降」であるが「短3度下降―短2度上行―長2度上行」で歌っている。ここでは階名<ソ>と<ラ>の位置関係が逆で、音楽の進行方向も下降すべき旋律が上行している(21)。

2小節目階名<ド・ラ・ド・ソ>は「短3度下降―短3度上行―完全4度下降」の音程関係

をあらわすが、 $\langle c^1 \cdot d^1 \cdot e^1 \cdot f^1 \rangle$ と音楽の進行方向をすべて「長2度—長2度—短2度」の上行で歌っている(22)。6小節目の同じ $\langle \underline{ド} \cdot \underline{ラ} \cdot \underline{ド} \cdot \underline{ソ} \rangle$ は「同度—長2度上行—長2度下降」で歌っている。

7小節目 $\langle g^1 \cdot a^1 \cdot g^1 \cdot e^1 \cdot d^1 \cdot c^1 \rangle$ の旋律は階名 $\langle \underline{ソ} \cdot \underline{ラ} \cdot \underline{ファ} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{レ} \cdot \underline{ド} \rangle$ と読み違えている上に、 $\langle g^1 \cdot e^1 \cdot f^1 \cdot g^1 \cdot e^1 \cdot c^1 \rangle$ と歌って音程も音の進行方向も全然違って歌った(23)。

9小節目階名 $\langle \underline{レ} \cdot \underline{ド} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{レ} \cdot \underline{ド} \cdot \underline{レ} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{ソ} \rangle$ は $\langle \underline{レ} \cdot \underline{ド} \rangle$ の長2度下降が $\langle f^1 \cdot g^1 \rangle$ と長2度上行(24)、短3度上行の $\langle \underline{ミ} \cdot \underline{ソ} \rangle$ が $\langle d^1 \cdot c^1 \rangle$ と長2度下降など、階名の持つ旋律の方向性も感じ取れていない(25)。

14小節目階名 $\langle \underline{ド} \cdot \underline{レ} \cdot \underline{ファ} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{ド} \rangle$ を $\langle d^1 \cdot b^1 \cdot c^1 \cdot d^1 \cdot c^1 \rangle$ と歌って、長2度上行の $\langle \underline{ド} \cdot \underline{レ} \rangle$ が長3度下降の $\langle d^1 \cdot b^1 \rangle$ 、短2度下降の $\langle \underline{ファ} \cdot \underline{ミ} \rangle$ が長2度上行の $\langle c^1 \cdot d^1 \rangle$ 、長3度下降の $\langle \underline{ミ} \cdot \underline{ド} \rangle$ が長2度下降の $\langle d^1 \cdot c^1 \rangle$ など旋律線もまったく異なって歌った(26)。

譜例9は(譜例9参照)《課題3》を歌ったときのHの視唱を採譜したものである。

《課題3》

8小節目階名 $\langle \underline{ド} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{ド} \rangle$ を $\langle c^1 \cdot d^1 \cdot c^1 \rangle$ の2度音程上下行で歌った(27)。

譜例10は(譜例10参照)の《課題1 聖者の行進》を歌ったときのKの視唱を採譜したものである。

《聖者の行進》

1小節目から $\langle c^1 \cdot e^1 \cdot f^1 \cdot g^1 \rangle$ の階名 $\langle \underline{ド} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{ファ} \cdot \underline{ソ} \rangle$ の $\langle \underline{ミ} \cdot \underline{ファ} \rangle$ が短2度上行の音程のはずのところ、長2度下降 $\langle dis^1 \cdot cis^1 \rangle^v$ で歌っている(28)。

5小節目階名 $\langle \underline{ソ} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{ド} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{レ} \rangle$ を $\langle \underline{ソ} \cdot \underline{ファ} \cdot \underline{ド} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{レ} \rangle$ と読み違えた上に、長2度下降音程 $\langle \underline{ミ} \cdot \underline{レ} \rangle$ を完全5度下降音程 $\langle cis^1 \cdot fis^1 \rangle$ で歌っている(29)。

9、10、11小節の $\langle c^1 \cdot c^1 \cdot e^1 \cdot g^1 \cdot g^1 \cdot f^1 \rangle$ は階名 $\langle \underline{ド} \cdot \underline{ド} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{ソ} \cdot \underline{ソ} \cdot \underline{ファ} \rangle$ と正しく読めているが $\langle \underline{ソ} \cdot \underline{ファ} \rangle$ を短3度下降で歌っている(30)。

譜例11は(譜例11参照)の《課題2 里の秋》を歌ったときのKの視唱を採譜したものである。

《里の秋》

1小節目階名 $\langle \underline{ソ} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{ラ} \cdot \underline{ソ} \cdot \underline{ミ} \cdot \underline{レ} \cdot \underline{ド} \rangle$ を $\langle d^1 \cdot h^1 \cdot c^1 \cdot a^1 \cdot h^1 \cdot a^1 \cdot g^1 \rangle$ と歌う。完全4度上行音程

をあらわす階名<ミ・ラ>を短2度上行で歌う。(31)

<ド・ラ・ド・ソ>の短3度下行階名<ド・ラ>を上行2度音程<g・a>,完全4度下行音程<ド・ソ>を上行の<g・c¹>で歌う(32)など階名のあらわす旋律の進行方向も音程も正しくない。

全曲を通じて10小節目<ド・レ・ミ>のところで<fis・gis・ais>で音程を正しく歌えたところがあった(33)。

11小節目で階名<ラ・ラ・ミ・ソ・ラ・ソ>で階名<ラ・ミ>の完全4度下降が短3度下降(34)、長2度上下行音程の階名<ソ・ラ・ソ>を「短3度下降ー長2度下降」と歌っている(35)。

最後のところで、<レ・ミ・ド・ラ・ソ・ラ・ド>では階名<ミ・ド>が<h・a>の長2度音程(36)、<ラ・ソ・ラ>が<g・h・g>と長3度音程上行している(37)。

譜例12は(譜例12参照)の《課題3》を歌ったときのKの視唱を採譜したものである。

《課題3》

1小節目の階名<ミ・ミ・ミ・レ・ミ>は<b・b・b・as・b>と旋律線の音程関係は正しい。

<ミ・ファ・ミ・レ>は<b・des・b・as>で短2度音程の<ミ・ファ>を短3度音程で歌っている(38)。

譜例13は(譜例13参照)は《課題1 聖者の行進》を歌ったときのKWの視唱を採譜したものである。

《聖者の行進》

<ド・ミ・ファ・ソ>の短2度上行するべき<ミ・ファ>が<e¹・c¹>と長3度下降して歌った(39)。

<ソ・ミ・ド・ミ・レ>で3度下降音程<ソ・ミ>が<g¹・f¹>の長2度下降で歌う。(40)

<ド・ミ・レ>の長2度下降<ミ・レ>が長3度下降<e¹・c¹>で歌う。(41)

<レ>が結果的に<c¹>音になってしまったので、次の<ミ>は<d¹>音になり、ここから変ロ長調に転調する。(42)

8小節目、<ド・ド・ミ・ソ・ソ・ファ>で長3度上行の<ド・ミ>が<b・dis¹>の増3度上行(43)、<ミ・ソ>の短3度上行が<dis¹・e¹>の長2度上行(44)、<ソ・ファ>の長2度下降が<e¹・dis¹>の短2度下降(45)になっている。

12小節目<ソ・ミ・ド・レ・ド>は短3度の<ソ・ミ>が<fis¹・e¹>の長2度(46)、<ミ・ド>

の長3度が<e¹·h>の完全4度(47)、<ド・レ・ド>の長2度上下行が<h·dis¹·h>の長3度上下行で歌っている(48)。

譜例 14 は(譜例 14 参照)は《課題2 里の秋》を歌ったときの KW の視唱を採譜したものである。

《里の秋》

<ソ・ミ・ラ・ソ・ミ・レ>の<ソ・ミ>において短3度下降すべきところが<g¹·f¹>の長2度で歌う。

<ド・ラ・ド・ソ>の<ラ・ド・ソ>の短3度上行後完全4度下降の音型を<h·a·c¹>長2度下降後短3度上行で歌う(50)。

3小節目、<ラ・ラ・ソ・ド・レ・ミ>で完全4度上行の<ソ・ド>が<c¹·h¹>の短2度下降で歌う(51)。

5小節目、<ソ・ミ・ラ・ソ・ミ・レ>の短3度下降後長2度下降の<ソ・ミ・レ>で長2度下降後短2度下降の<g¹·f¹·e¹>と歌う(52)。

6小節目、<ド・ラ・ド・ソ>を<c¹·a¹·d¹·c¹>と歌う(53)。

7小節目、<ソ・ラ・ソ・ミ・レ・ド>が<e¹·f¹·e¹·c¹·h·a>で輪郭線は正しいが長2度上行<ソ・ラ>が短2度上行<e¹·f¹>になっている(54)。

11小節目、<ラ・ラ・ミ・ソ・ラ・ソ>が同度から完全4度下降の<ラ・ラ・ミ>で長2度ずつ下降<g¹·f¹·es¹>(55)、<ミ・ソ・ラ・ソ>で<es¹·f¹·es¹·d¹>で歌う(56)。

12小節目、<ソ・ミ>が<e¹·d¹>(57)、13小節目<ド・レ・ファ・ミ・ド>が<b·c¹·d¹·c¹·b>で歌う(58)。

16小節目、<レ・ミ・ド>は<h·cis¹·h>(59)、長2度下降・長2度上行・短3度上行の音型<ラ・ソ・ラ・ド>は長2度上行・長2度下降・長2度下降<b·c¹·b·as>で歌う(60)。

譜例 15 は(譜例 15 参照)は《課題3》を歌ったときの KW の視唱を採譜したものである。

《課題3》

長2度下降後、上行の<ミ・レ・ミ>が長3度下降後、長2度上行<e¹·c¹·d¹>になっている(61)。

階名が、音程と音の高低関係を示していないという視唱上の問題点は、4人の学生に数多くみられた。これは音階スキーマが確立していないということである。村尾は、「音感が悪いから調子はずれなのではなく、調子はずれでうたっているから音感が発達しない」[村尾 1995: 28]と述べており「相対音感がないために階名唱を正しくできない」ことが「正しい階名唱の反復により自然に相対音感が身につく」機会をさらに妨げている可能性もある。

4. リズムの把握について

譜例 4 は《課題 1 聖者の行進》を歌ったときの O の視唱を採譜したものである。出だし部分は全音符が 2 分音符で歌われていたが、後半で音高の把握が安定するとそのリズムミスは直り、拍節感も感じられようになった。音程に自信がないと、音程を探ることに集中して拍感が失われ音楽の進行が止まる結果、リズムが不正確になる可能性がある。《課題 2》では付点 4 分音符と 8 分音符のつながったリズム型も含めて、リズムだけはかなり正しく歌えているにもかかわらず、《課題 3》では 4 分音符と 8 分音符と 4 分休符だけのシンプルな曲であるのにリズムをすべて 4 分音符で歌った。(譜例 6 参照)《課題 3》を歌い終わった後リズムがわかるかどうか O に訊いたところ、「だいたいわかるが歌うのは難しく」、その理由は「リズム感がないから」と答えている。「わかる」というのは知的にリズムが理解できることを意味し、「リズム感がないから歌えない」というのは、第 2 章で考察した拍節的体制化ができないため歌えないと解釈することができるのではないかと。

譜例 8 は H の視唱を採譜したものである。《課題 2 里の秋》で付点 4 分音符のリズムがほとんど歌えていない(譜例 8 参照)。《課題 2 里の秋》《課題 3》ともに 4 分音符と 8 分音符のリズムが不正確である(譜例 9 参照)ことからリズムは楽譜から正しく認識されていない。

譜例 10、11、12 は K の視唱を採譜したものである。レッスン開始前の時点で視唱課題すべてにおいてリズムは無い。すべての課題《課題 1 聖者の行進》《課題 2 里の秋》《課題 3》ともに単調な 4 分音符のリズムで歌っている。

譜例 15 は KW の視唱を採譜したものである。(譜例 15 参照)

課題 3 は拍打ちしながら歌っているがリズムはない。すべて単調な 4 分音符のみのリズムで歌っている。しかし、リズム内容がより豊富な《課題 1》、《課題 2》はリズムがしっ

かり把握できていた。(譜例 13、譜例 14 参照) KWの場合は《課題 3》を最初におこなったためコツがつかめなかったのかもしれない。

5. 視唱の際の補助的な手足の動き—リズムに関して—

視唱できる人の場合は視唱をする際、拍を打ちながら歌うのに対し、H、K、O は視唱する際に手で課題のリズムを打ちながら歌っていることが観察により明らかになった。第 2 節で検討したようにリズムを拍節に基づくのではなく、リズムそれ自体の流れのもつまとまりでとらえているためだと考えられる。しかもこれはピアノ等稽古事経験がある人や視唱ができる人にはあまりみられない特徴的な歌い方である。つまり、ピアノ等稽古事経験者は繰り返し楽譜を見て均等な拍節に合わせて弾く訓練をしていることが多く、視唱の際も楽譜を見て無意識に、規則正しい拍節に合わせて歌う習慣がついている。しかし「楽譜を見て」ではなく「音楽を聴いて」覚えて歌うことは、リズムを規則正しい拍節に合わせて把握しなくても可能なため、読譜訓練経験がない人は均等な拍節とリズムとの関連性を意識せずに、リズムそれ自体の流れが持つまとまりに基づいてリズムを把握し、記憶しているため補助的な手の動きも拍打ちではなくリズム打ちであったと考えられる。このことから、第 2 章において拍節ではなくリズムをグルーピング構造で知覚しているのではないかという仮説は正しいことが証明された。なお、レッスン開始前の視唱テスト時に、用意した楽譜についてすべて容易に視唱できたため、本論文での指導対象学生とせず、視唱ができる人のモデルとして S が居る。S はテストの際、課題の曲をすべて簡単に視唱できたが、《聖者の行進》を視唱する際に、「あ、知ってます、これ」と言って最初快調なリズムにのって歌い始めたが途中で自分の拍節感がわからなくなった(譜例 16 参照)。それで拍を取りながら歌い直して次は最後までとすすむことができた。このことは快調に歌い始めたときは、よく知っている曲だったためリズムを自然なメロディのまとまりでとらえて歌い始めたが、タイを含む長い音符の長さが正確につかめなくなったため拍節感に基づくリズム感で再び楽譜をとらえなおして歌うことができた例であり、象徴的である。KW は《課題 1 聖者の行進》《課題 2 里の秋》で比較的リズムが正しく把握できていたのは最初から拍打ちをしながら歌っていたことと関連があろう。

6. 楽譜上の音の読み違いについて

H の事例において、テスト課題 2 曲目《里の秋》で、3 小節目<a·a·g·c¹·d¹·e¹>は<

ド・ド・シ・ド・レ・ミ>と読み違い（譜例8参照）、5小節目<g¹・e¹・a¹・g¹・e¹・d¹>を<ソ・ミ・ソ・ファ・ミ・レ>（譜例8参照）、7小節目<g¹・a¹・g¹・e¹・d¹>を<ソ・ラ・ファ・ミ・レ>と読む（譜例8参照）など《課題2 里の秋》では特に読み違いも多い。

第2章第1節第4項で音程の自信の無さがリズムの不正確の原因になっている可能性を述べたが、音の読み違いミスも音程に対する自信の無さから影響を受けている可能性がある。読み違いが特に多い《課題2 里の秋》は、テスト課題曲中最も音程に変化が多く現れる曲だからである。

以上の分析から、4人の学生は、全員「音感」が不足していた。絶対音感は部分的にしかなかった上に、相対音感も身につけていないため階名も正しく機能していない。そのため「音の高さがさまざまに変化する流れ」[谷口 2000: 23]としてのメロディを楽譜から音楽的イメージとしてとらえることができないことがわかった。

さらに H、K、O の3人は歌う時に旋律のリズムと同じようにリズム打ちしながら歌うことから、リズムを、旋律の流れに付随した「自然なまとまり」として知覚しているらしいことがわかった。つまり、3人が「拍節構造に基づくリズム」ではなくリズムの「グルーピング構造」に基づいて視唱している可能性が強い。視唱テストでは、Kは楽譜からまったくリズムを把握することができず、Hは非常にリズム把握が不正確であった。O、KWもリズム把握が不安定である。

そこで視唱力向上のためには「音感」と拍節に基づくリズム把握を身につける必要がある。次節ではまず相対音感をつける手がかりとして筆者が考案した「モデル・パターン」方式を用いて実施したレッスンの内容について述べる。

第2節 「音感」指導法としての「モデル・パターン」方式の特徴

1. 「モデル・パターン」とはなにか

第1章において、視唱力に重要な関連を持つと考えられる「音感」を、本論文ではピッチとしての音高ではなく、おもに「音調性」や音階スキーマ、調性スキーマをあらわす狭い範囲でとらえることを定義づけた。そのため、具体的にはピッチを把握するための「絶対音感」のためではなく「相対音程」の育成でなくてはならない。

成人には、生活の中で無意識に耳にして記憶している音程パターンがあると考えられる。そこで、それらの音程パターンの音の記憶を階名とむすびつけ意識化して旋律認識に利用し、相対音感の育成を助けるという方法を考えた。

つまり、すでに無意識に記憶している音楽フレーズを、階名で意識化して記憶を強化し、視唱の際に音程の基準として利用できるようにする方法である。いいかえれば、聴覚的に記憶しているものを読譜という視覚と内的聴感を必要とする作業につなげる方法である。この基準となる音程パターンを「モデル・パターン」と呼ぶことにする。

第1章において、「視唱」ができるためには、音楽的処理のための各種のスキーマが必要であることがわかっていることを述べた。音高（音程）判断のために絶対音感であれば、記憶された音高（ピッチ）を基準とし、相対音感であれば、記憶された音程を基準として、音楽的処理をおこなっているはずである。しかし、それらのスキーマがない人は基準がないため音高判断ができない。「モデル・パターン」は音感の無い人に相対音感を育成するために、まず正しく歌えることを目的に、音程の「基準」として用いるものである。したがってこの方法は、発達上、絶対音感や相対音感が比較的つきやすい年齢層の子どもよりは、第1章第3節で検討したように、対象者の年齢がある程度高く、音感の養成が難しいと予想される場合に使用できる視唱指導法として提案する。ただ、自分で出したモデル・パターンの音程を聞いてその音の記憶を参考に視唱するという方法であるため少なくとも、聞いた音の模倣ができる必要がある。

第1章で述べたように、すでに身につけているものを指導に利用する点で東川の「モデル歌方式」、田中の「パターン認識による読譜指導」、藤原の「M.R.S方式」と考え方が似ている。

ただ、今回授業実践に参加した4人の学生は事前の個別テストにおいて、長音階、長3和音を含む課題のいずれも見ても正しく歌うことができなかったため田中の指導プログラムは使用できない。そこで、東川、藤澤の指導方針に従いつつ、歌ではなく既存の音の「パターン」を利用してまずは長3和音を身につけさせることから始める。「パターン」は歌よりもテンポや調性において可変性が高く融通がきく。「モデル歌」方式も、M.R.S方式も、指導結果が不明であるので、その実効性の検証のため「モデル・パターン方式」と合わせて「モデル歌」方式でも実際に指導をおこなった。

被験者が幼稚園や小学校の教員志望の学生であるので、指導目標は小学校音楽の教科書の簡単な歌が歌える程度の視唱能力をつけることと定め、長音階とド・ペンタトニック^{vi}ま

でとした。

次項では具体的にどのようなパターンを「モデル・パターン」にすればよいのかについて述べる。

2. 「モデル・パターン」の実例

指導にあたって、何を「モデル・パターン」として使うかは重要な問題である。

筆者は「オクターブ関係にある二つの音を似ているとか、良い関係にあると判断するのは音楽をやったことのある被験者に限られて (いた)」[梅本 1989 : 29-40]という大学生を対象にした音楽心理学の実験の結果から、オクターブの類似性習得は音調性の有無を判断するうえで重要な鍵になると考えた。さらに、第1章で検討した研究結果に基づき、3度音程の把握も西洋音楽のメロディ把握のために重要だと考えた。オクターブ、長3度、短3度を含むこと、上下行を含むことなど必要な要素を含むことから、主和音の分散型が「デパートの呼び出し音」として一般的に音パターンが定着していることを利用して、まずこれを第1の「モデル・パターン」と定めた。(譜例 17 参照)

「モデル・パターン」はすでに「ピンポンパンポン」の音程パターンとして無意識に記憶されているため(但し、事前に被験者が聴覚的に良く知っているかどうかを確認する必要がある)歌詞をつけるような感覚で階名と一致させるだけである。ただ、すでに記憶されている「モデル・パターン」の音程の記憶を階名唱により強化し、意識化を図る必要がある。主和音を繰り返し歌うことで、調性感と音程感をつけることを意図している点は従来のソルフェージュ課題と同様である。

長所は、階名と音程パターンが一致して記憶されたモデルを利用するため、ある程度の自習が可能と考えられること、訓練によって音感スキーマや調性スキーマが育つまで待つ必要がないため、楽譜から音程を感じ取る感覚を短時間で得られ、とにかく音高をとまなべて歌えることである。歌えることがそのままスキーマを育てる練習になるという考え方[村尾 1995 : 28]に筆者も賛同している。

主和音の次の段階として、長音階の音程関係を把握するための第2の「モデル・パターン」としてY音楽教室のCMソングを用いた。(譜例 18 参照)

このCMが「モデル・パターン」として好都合だったことは、Y音楽教室のメロディを子どもが上手に階名で歌うテレビCMのおかげで、メロディと階名を4人の学生全員がそ

っくり正しく聞き覚えていたことである。「モデル・パターン」に使用する音楽フレーズは対象者がいつでも思い出せるほどメロディと階名の記憶が結びついて確かなことが「モデル」として機能するために不可欠であり、そのため対象者に応じて適切なものを自由に選択することが必要である。多くの音楽が身の回りで溢れる現代人にとって、音程パターンの意識化は視唱のための1つの方策として有効であろう。

このほかに授業内で補充的に使用した「モデル」は<ド・レ・ミ>を《チューリップ》の“さいた”（譜例 19 参照）、<ソ・ファ・ミ>を《ぶんぶんぶん》の“ぶんぶんぶん”（譜例 20 参照）、<ド・ミ・レ>をかくれんぼの掛け声の《もういーかい？》（譜例 21 参照）、<ド・ラ・ソ>は《ぞうさん》の“ぞーさん”（譜例 22 参照）である。これらの「モデル」は「モデル・パターン」というよりも「モデル歌」ということができる。

しかし、「モデル歌」の利用には難しい面もあることがわかった。たとえば、楽器の稽古事等の経験が無く、おもに音楽を聴覚的に知覚する人は、メロディ、リズム、テンポを一体にとらえている。そのため同じ音楽でもテンポが違うだけでまったく曲が認識できなくなることがあった。（譜例 30 参照）

同様に、《メリーさんの羊》の冒頭の<ミ・レ・ド>をモデル歌として利用して、<ミ・レ・ド>を含む視唱課題のリズムを思い起こさせようとしたが、《メリーさんの羊》の原曲のもつテンポ感が速いため、ゆっくりのテンポの視唱課題に応用して歌うことが困難だった。

（譜例 24、譜例 31 参照）これらの例は第 1 章第 3 節の音楽認知の発達に関するジンマーマンの研究を思い起こさせる。つまり音価、ピッチ、リズムパターン等の変化が加わっても旋律やリズムが少々変化しても同じものであるとわかる場合、ジンマーマンは音楽の保存ができていとみなし、年齢が高い方がその能力が高いと述べていたが、テンポが変化すると同じ曲と認識できないということは、音楽の保存能力が充分ではない可能性がある。

さらに、4 人の個々の授業の様子から「モデル歌」として使える音楽パターンは曲の途中ではなく冒頭が良いこと、擬態語、擬声語の歌詞の部分は音程を思い出しやすいことがわかった。（譜例 25 参照）但し、この件についてはさらに検証を重ねる必要が有る。

次項に具体的なレッスンの内容について述べる。

3. 「モデル・パターン」を使用したレッスン内容

第 3 章第 1 節で個別テスト分析をおこなった 4 人の視唱の苦手な学生を対象にレッスン

の実践をおこなった内容である。第1期は2007年10月～12月初旬で計10回、1回あたり約25分、第2期は2008年4月下旬～7月上旬の計8回、約20分の個人授業である。そのうち、初回と最終回はそれぞれ個人テストをおこなったので実質の授業は第1期8回、第2期6回である。2期に分けたのは被験者が学生であることから学業への負担を避けるため試験時期や学休期はレッスンを中止したためである。

まず「モデル・パターン」の意識化のために、授業初回に「モデル・パターン」に使用する「デパートの呼び出し音」(譜例17参照)を、イメージをより鮮明に思い起こすことが出来るように「ピンポンパンポン、ピンポンパンポン」と言いながら、音高をつけて歌わせた。被験者学生4人全員が無意識に、難なく長3和音の分散型を正しい音程で歌うことができた。これをさらに視唱のための「モデル・パターン」とするために、これが階名<ド・ミ・ソ・ド、ド・ソ・ミ・ド>であることを教えた。上行は容易にできたが、下降の階名がややふやな様子だったため、音名カードを山形に配置し、それを見て歌わせた。(資料26参照)

各レッスンの最初に必ず階名で歌わせて、階名とこのモデル・パターンに含まれる音程との関連の定着を図った。KWは最初「モデル・パターン」の<ミ>が低く、全体のフレーズが短3和音の分散型になったが簡単に注意を促しただけで、2回目からは正しく歌えるようになった。

デパートの呼び出し音が<ド・ミ・ソ・ド>であることを利用して<ド・ミ・ソ・ド>の音程関係を記憶することは初回で全員簡単にできた。すなわち<ド・ミ・ソ・ド>と並ぶ音程に関しては「デパートの呼び出し音」として音程のイメージを呼び起こすことができた。(資料27参照)

次の段階として毎回<ド・ミ・ソ・ド>の音程関係を手がかりとして、<ド><ミ><ソ><ド>の音のみでリズム無しの音列課題を視唱させた(譜例26参照)。慣れてからは<ド・ミ・ソ・ミ>と進行したり、<ミ>から始まり、<ミ・ソ・ミ・ド>と進行したりするものも含め、<ド・ソ>間の完全5度、<ド・ド>間の1オクターブなどヴァリエーションを順次増やしていった。

その次の段階として<ド><ミ><ソ><ド>のみでつくられた課題にはじめてリズムを加えた。(譜例27参照)音だけの課題に比べると、リズムと音を組み合わせて読譜することを非常に難易度が高く感じていることがわかった。このリズムからの視点は後のリズムの項で詳しく述べる。

音に関しては、主和音の音程関係を中心に間に音を加えて次第に長音階の音程に慣れさせた。この際、＜レ＞、＜ラ＞を順に加え、短2度は長2度の音程関係が定着した後に導入する予定だった。しかし、第1期の時点ではKとHは長音階の音程関係＜ド-レ＞など長2度音程の把握でさえ長3度と混同して把握が難しいケースがたびたびみられた。（譜例28、資料28参照）このため、第2期の実践からさらに長音階のための「モデル・パターン」（この場合はモデル歌）として、Y音楽教室のCMソング（譜例18参照）を加えた。この「モデル・パターン」は長音階定着のためのモデルである。つまり音階スキーマを確立させるためのものである。そして第2章で考察したように、この2つの「モデル・パターン」を音程の基準として、長3和音と長音階とペントニックの課題による階名唱練習を繰り返しおこなった。

以上「音感」指導として、「モデル・パターン」を使った指導法について考え方や実施の内容について述べた。

次節では、リズムについてレッスンを通じて明らかになった点を整理し、「拍節構造に基づくリズム」を意識させる目的でおこなったいくつかの指導について述べる。

第3節 リズム指導

今回の被験者は視唱テスト個々のリズム把握力にも問題点があったので、「モデル・パターン」による相対音感のための練習と並行しておこなった。リズム指導法についてはレッスンにおいて学生の反応をみながら試行錯誤を繰り返した。まずレッスンの中であきらかになった課題をとりあげ、視唱におけるリズムの問題は「拍節にもとづくリズムの把握にある」という仮説が正しいのかを検証する。そのうえで、指導方法と指導結果について述べる。

1. レッスンの中であきらかになった課題

（1）リズムの理解と表現について

レッスン課題には基本的リズムとして4分音符、8分音符、4分休符を使用したが無最初からある程度知的な理解はできていた。そこで、それらのリズムを組み合わせた4拍のパ

ターンをリズム読み^{viii}（ウン、タン、タタ等）しながらリズム叩き^{ix}するというリズム表現の練習を始めた。しばらく練習した後、2分音符、付点4分音符と8分音符とリズムの種類を増やした。最初は戸惑い気味であったがすぐに慣れ、充分練習した後は、リズム課題の長さを4倍の長さとした。リズム譜^xをみながらリズムを指示のとおりリズム読みをしながら叩くことは順調にできるようになった。

3拍子については、1回目の授業では、K、Hは4分の3拍子4小節のリズム叩き（譜例 29 参照）の課題を2人とも「難しい」と躊躇していた。このときH、K2人は「初心者には休符のとりかたが一番難しい」「そこで止めて！とかいわれたら“ええっ！”となる」という発言をしている。リズム課題を1小節ごとにリズム読み練習をした後は、3拍子についても4小節続けて叩くことができた。

「休符は難しい」と学生の発言の理由としてひとつは空白の時間を正確に保つことが難しいことが考えられる。その点、リズム読みは正しく読むことにより言葉から自然にリズムが導かれるため、休符についても「ウン」とリズム読みすることで「止まる」という感覚でなく「無音で進む」感覚と休符の長さを確保できる。したがって、この程度の基本的なリズムの体得にはリズム読みを声に出しながら言うことは成人にも充分効果があったと考える。

以上のように、リズムの知的理解、リズム叩きなどリズムのみを表現する課題に対しては学生本人も指導もそれほど困難を感じなかった。視唱におけるリズムについての本当の問題点はやはり別にあると考えられた。

（2）リズムとテンポの一体化した関係について

レッスンのなかで、テンポが変化するだけで2つの曲が同じ曲であることがまったく認識できないことがあった。Hの第1回目のレッスン時、曲あて課題として《ジングルベル》を歌わせた。ほぼ視唱課題としては音高とリズムは正しくうたえているのに、聞き覚えているテンポよりずいぶん遅いテンポだったため、どうしても曲名を思い起こすことができなかった。（譜例 30 参照）

さらにKの10回目、第1期の最終テストの際、《課題1 聖者の行進》を自分で予見してかるく声をだし歌ってみてメロディを認識することができ、よく知っている曲であることに気がついた。それで、「これ《聖者の行進》ですか？」といいながら、いつも聞きな

れた速いテンポで歌い始めた。拍節を感じずにメロディを歌っていたので、「テンポをとりながら少しゆっくり歌う」ように指示を出すと今度は急に歌えなくなってしまった。(資料 29 参照)

これは第 1 章第 3 節の音楽的能力の発達に関する文献の中でとりあげた、ジンマーマンがおこなった音楽認知の実験と様子が似ている。つまり、ジンマーマンは音価、ピッチ、リズムパターン、伴奏部の調性に変化を加え、同じか違うかを答えさせ「音楽の保存」能力の年齢による相違を研究したが、テンポの変化があっても曲の同異がわかることは、音楽の保存能力と関係する。それならば、年齢とともに向上する能力のはずであった。しかし、知っている曲のテンポを変えて歌うことができなかったというのは、メロディと曲のテンポが一体化したものとして知覚されていたためであり、根本的には基準になる拍節に基づいたリズムの知覚がなされていないためと考えられる。

(3) 楽譜をみて、音高とリズムを同時に把握することの困難さ

リズム読みはできても、音高とリズムが組み合わせになった楽譜をみて、旋律を正しく把握することは 4 人全員にとって困難な様子であった。

特に付点 4 分音符と 8 分音符の組み合わせリズムの場合の把握はリズムだけでも難しいようだった。各被験者によって状態に相違があったのもこの部分であるのでこのリズムを含むフレーズの把握について述べる。

O は《課題 2》の視唱テスト時点で歌えていた。このリズムを第 2 回目の指導時に導入したが、第 3 回目の授業開始時に O は「1.5 拍となると、慣れるのに時間がかかりますね」と発言している。(資料 30 参照) この認識は均等な拍に基づくリズムが知的に把握できていることを意味する。実際にレッスンのなかでほぼこのリズムは歌えたが、苦労したのは 3 回目レッスンにあるような似たリズムが並び、歌い分けないといけない場合だった。(譜例 31 参照)

O はリズムを均等な拍に基づいて知覚できるのだが、リズムのグルーピング構造が強いようなリズムの並び方によっては、拍節感を一時的に失うことがあると考えられる。

H はこの付点 4 分音符と 8 分音符の組み合わせリズムの把握に非常に苦労した。H はこのリズム型 2 拍分をリズム読みしながらリズムカードを見て叩くリズム表現はできた。ただ、音高をとまうとさらにメロディ全体をグルーピング把握する傾向が強くなる。その

ため付点4分音符と8分音符と4分音符の組み合わせリズムパターンと2分音符と8分音符2つの組み合わせリズムパターンに音高がついたフレーズの歌い分けでは、最初の音符の長さが正確に把握できなかった。(譜例 32 参照) 筆者が「その長さ自信もってのばして？なんとなくのばしてない？」と質問した際に「ちょっと不安なまま…あってるのかな…と(思いながら歌っている)」と答えている。これは最初の長い音符を均等な拍節にもとづいて知覚しているのではなく、メロディの流れの中で「長い音」としてとらえていることを示した表現であろう。

K は視唱テストの際すべての課題において、リズムがまったく無く、すべて均等な4分音符で歌ったことからあきらかなように、最初はリズムのみを表現するリズム叩きも4拍分ずつつなげて、ようやく4小節分が叩けるという具合だった。しかしHほどリズムをグルーピング把握する傾向がもともと強くなかったので早い段階から拍節に基づいてリズムを把握しようと努力し始めた。3回目のレッスンで付点4分音符と8分音符の組み合わせリズムを導入した際も、練習課題を自分で4分音符と8分音符2つのリズムオスティナートをつけながら歌った。(譜例 33 参照) その日のうちに曲あて課題《勝利のうた》(譜例 34 参照) を正しく歌うことができた。しかし、7回目のレッスン時におこなった3拍子の練習課題で4拍子のグルーピングを感じやすい音の並びがある場所で拍節に基づいてリズムが把握できなくなった(譜例 35 参照)。拍節に基づくリズム把握の重要性に気づいて自分でも努力しているが、音の並びによってはグルーピング把握に影響される状態は、Oと同じである。

KW は視唱テストの時から《課題1》《課題2》ともにかなりリズム把握は正確であった。《課題1》のタイをとともなう長い音符も正確であった。《課題2》の付点4分音符についても「この音符わかりますか」という質問に対し、「1.5」と答えており、8分音符と8分休符のリズムも4人の中で唯一正しく歌えていた。何より、KWだけが、歌う際に拍打ちをしながら歌っていたことから、リズムを拍節に基づいて知覚していることが明らかである。ただ KW 本人には「付点のリズムはあやしい」(KW レッスン3回目の発言)(資料 31 参照) という自覚があり、レッスン3回目の練習課題9(練習問題集No.9 参照) で歌いながら拍うちをしているのに付点リズムのところだけ8分音符単位になってしまったことがあった。リズムによっては拍節に基づくリズム把握が若干弱くなって、グルーピング把握になりやすい傾向があるものと考えられる。

(4) 小節線にたいする錯覚

小節線は拍子の周期性をあらわすにすぎず、拍節の刻みは拍子にかかわらず当然均等である。しかし読譜経験が乏しい人は視覚的に、リズムのグループをあらわすと錯覚しやすいということがわかった。そのため小節線の場所とリズムフレーズの区切りが一致する場合は特に小節線の後に必要のない間をとって視唱した。この傾向は O 5 回目（譜例 38 参照）H 5 回目レッスン（譜例 36 参照）でみられた。

次項にリズム把握の鍵となる「均等な拍節に基づくリズムの把握」のためにおこなった指導を具体的に述べる。

2. 均等な拍節構造に基づくリズムの把握のための指導法

レッスンを通じて、視唱力の向上のために「均等な拍節に基づくリズムの把握」が重要であることが確認され、ねらいをその点にしばった指導をおこなった。

まず最初に行なったのはリズムカードによるリズム叩きである。このリズムカードは組み合わせることで3拍分や4拍分のリズムフレーズを作ることができる。

リズムカードを組み合わせ提示してリズム叩きすることで、つながって聞こえるリズムパターンも視覚的にも分離して知覚させることができる。また比較的リズム把握ができてきたら、リズムフレーズを聞かせて1拍ずつのリズムカードを置かせることもできる。これはリズムフレーズを「1拍のリズムがつながったもの」として理解し、1拍ずつのカードに分離させるので無意識に「拍節に基づくリズムの把握」の練習になる。

次に教室を気持のよいテンポで歩かせ、それが音楽ではテンポになることと、歩く速度によって音楽の速度が変わることを説明した。その後、今度は2拍または4拍のリズムをオスティナートのようにたたき続けながら歩かせた。O が似たリズムが並び、歌い分けられないといけない場合（譜例 31 参照）で苦労したことは以前述べたがこのようなリズムは拍節にもとづいて長さが把握されていない場合、2つのリズムの違いがあいまいになりやすい。そこでリズム叩きをしながら歩かせ、その後視唱しながら同様に歩かせ「拍節に基づくリズムの把握」の定着を図り、2つのリズムの違いを感じさせた。付点音符を 1.5 と把握することに加えて、足が浮いているときに8分音符が入る感覚を感じさせ、「拍節に基

づくリズム把握」を知的な理解と身体感覚の両面で把握することをねらったものである。この指導を導入した後、まとまりのあるリズムパターンのあとに不必要な間があいてしまう O のリズムのミスが、歩きながら歌う場合は改善された。(譜例 38 参照)、身体感覚からリズムを感じさせる指導法としてこのような指導はダルクローズではよくみられ、リズムオスティナートを使う指導もオルフによくみられる。成人には知的理解と身体感覚の両面からの指導でより効果をあげることができるものと思われる。

K も 6 回目のレッスンで歩きながらリズムを叩く練習をしたが、それまではリズム打ちをしながらリズム叩きをしていたのに拍打ちをしながらリズム叩きをするように筆者が指示したわけではないのに変化した。(資料 32 参照)

一方、O や K の場合はすぐに効果が出てきたが、H は歩きながらリズムを叩くことが難しく、足だけがリズムと関係なく進んでしまうことや、余分な拍を歩いてしまうことなどがみられた。(資料 33 参照)

8 分音符 2 つのリズムが表す 1 拍の分割を感じさせるためには音楽にあわせて指揮 (H,K) をする方法と指揮や手拍子を打ちながら言葉をしゃべる方法を取り入れた。1 拍を円で表し、空中に描かせようとしたがこれは 1 拍の区切りがつかなかった。大縄飛びをイメージして一周のあいだに、「くま」「くり」など 2 音節の言葉を話すように指示したがこれも一周する時間を均等に 2 分割することはどうしてもできず失敗であった (資料 34 参照)。拍の 2 分割は難しい課題であることが確認された。最終的には目的が 1 拍の把握と 2 分割であるので、何拍子の曲でも上下の V 字を空中で書かせるのみとし、これが H には一番把握しやすい方法であった。

さらに 2 つめのモデル・パターンを使い、音とリズムの同時把握のための練習をおこなった。モデル・パターンのリズムで、拍が分割されている場所を変化させるヴァリエーションを加えて歌わせるものである。もともとモデル・パターンは音とリズムが一体化して記憶されているが、あえてヴァリエーションを加えることで音楽的まとまりで知覚されているリズムを拍節にもとづくリズム把握もできるようにさせるねらいがある。

以上のように視唱力向上に向けてリズム面で一番の根本的な問題点は「リズム知覚が拍節に基づいていないこと」であることが、レッスンを進める上で次第にあきらかになった。そこでリズムと身体的動きを使うと同時に知的理解も補いながら実施したレッスンの指導内容について述べた。さらにレッスンの中で小節線に対する錯覚など思いもかけない落とし穴もあきらかになった。

こうした指導の結果4人の視唱能力の変化について次節で検証する。

第4節 「モデル・パターン」指導法の検証と考察

ここでは第1期授業の初回に行った視唱テストと第1期授業の最終回の視唱テスト、第2期授業最終回の視唱テストをそれぞれ採譜した譜例と音源資料により比較し、課題の達成度を検証する。Oは第1期のみの参加であるので、第1期初回と最終回、H、Kは第1期、第2期ともに参加しているので、第1期初回と第2期最終回、第2期のみ参加のKWは第2期の初回と最終回をそれぞれ比較する。(譜例、音源資料を参照のこと)

1. 視唱課題における開始音高の把握と同調について

レッスン開始前と最終回の視唱テストの際、それぞれの曲をピアノで聞かされた開始音から歌い始めることができたかどうかをまとめた。(資料16参照) レッスン開始前の視唱テストでは、Kは開始音から増4度音程がずれて歌いだしたが、最終テストではすべての課題を、半音以内の誤差で歌い始めることができた。

2. 絶対音高の把握について

レッスン開始前と最終回にまったく同じ音を単音で聞かせ、音名を答えさせた。結果は資料17のとおりである。KW6回、Oが8回、HとKが15回授業した結果である。

授業前と後で正答数を比較すると、Oは3/8から6/8に伸びているが、Hは1/8から2/8、Kは5/8から4/8、KWは4/8から3/8である。特にKとKWの視唱力は授業後向上していると思われるが、音当ての正答数は下がっているため、絶対音高の正答数は視唱力の関連があるとはいえない。

しかし、授業後の4人の正答には興味深い傾向がある。視唱能力が向上したと思われるO、K、KWについては $\langle c^1 \rangle < c^2 \rangle < g^1 \rangle$ の3音について共通して正答していることである。視唱能力の向上があまりかんばしくなかったHだけが $\langle g^1 \rangle < c^1 \rangle < c^2 \rangle$ の3音のうち、 $\langle c^1 \rangle$ しか正答できていない。(資料17参照)

つまり $\langle c^1 \rangle < g^1 \rangle < c^2 \rangle$ はハ長調の主音と属音と1オクターヴ上の主音であり、調性

音楽にとって調の中心的役割を持つ音である。視唱能力が向上するということはなんらかの調性的処理が可能となることを意味し、音調性と関係がある主音と属音と1オクターヴ上の主音の把握ができるようになるのではないかと考えられるが、この件に関してはより多くのデータによる検証が必要である。

3. 階名の機能について（譜例6、9、12、15参照）

レッスン開始前の視唱テストの結果では階名が「音階の中での役割と位置」を表しておらず、階名と音程や音の高低関係が一致しない場合が数多くみられた。このことは4人の学生に共通したミスであった。《課題3》についてレッスン開始前の状態と最終回の視唱テストの結果を採譜したものを比較しながら、終了時個人テストの結果について個別にまとめる。

Oのレッスン前（譜例6）は《課題3》の音程にミスがある。開始音も長2度低い。リズムはレッスン前「（リズムは）わかるけど、歌うことはできない」との申告どおり、休符以外はリズムが無く、すべて4分音符で歌った。レッスン後は自分で声をだして、修正しながらほぼ正しく歌えるようになっている。（資料22参照）

Hのレッスン前は、リズムの面では8分音符の位置が違い、音程も音の高低関係も違っていた。レッスン後は、リズムは完全に正確に8分音符の位置を把握できている。音程はモデル・パターンを使い、（視唱中何度か、自分で音程を確かめて歌っている）音程を探しながら歌っている。音の進行方向はほぼ正しくとらえられるようになっている。ただ、レッスン後も半音<ミ・ファ>がでてくるたびに3度の音程で歌っており半音音程が把握できていないことがあきらかである。（資料23参照）ハンガリーの著名な音楽教育家であるコダーイ、ゾルダーンも（子どもの）「音楽教育に使用する音階は半音も含む音階（ディアトニック）からではなくすべて半音を含まない音階（ペントニック）から育てるべきこと」[コダーイ 1943: 121]と述べているが、成人の初心者にとっても半音音程が全音音程より把握が難しいものと考えられる。

Kのレッスン前は、「リズムがわからない」という本人の申告どおり、完全な一本調子で休符も無かった。レッスン前は、歌いだす直前に開始音を聞いているにもかかわらず増4度度低いから歌い始めた。相対的な音の上下関係はつかめているが、《課題3》

が階名<ド・レ・ミ・ファ・ソ>で作られた曲であるのに、半音のない階名<ラ・ド・レ・ミ・ソ>で歌った。レッスン後はリズムも音も正しく歌うことができた。(資料 24 参照)

KW はこの曲の相対的な音の上下関係はつかめているが音程にミスがある。レッスン前はやはりリズムが無かったが、レッスン後はリズムも音も正しく歌うことができた。(資料 25 参照)

視唱テストの課題は第 1 期のレッスン開始時と終了時は同一の曲を用いたが、よく知られている《課題 1》《課題 2》の曲に関しては、第 2 期の終了テストでは印象が残っている可能性があるため使用しなかった。そのため、第 1 期のレッスン開始時、終了時、第 2 期のレッスン終了時の 3 回とも共通して使用した《課題 3》について比較検討を行った。

第 2 期に終了テスト時に歌わせた課題の視唱の様子については譜例集(譜例 39 - 61)に記載する。

4. リズムの把握について

学生が視唱課題に対し、「リズムがわからない」と訴えることの本当の意味は「リズムが理解できない」という意味ではなく、「均等な拍節上のリズムが認識されていない」ということであつた。「音感」と同様に、「リズム」に関しても、リズムの長さ、速さ、休符の分量にとっての「規則的な拍節」という基準がないために、視唱の苦手な人にはリズムが把握できなかったと考えられる。

以下に《課題 3》についてレッスン前と終了時テストの比較検討を行う。

前項で述べたが、レッスン前の視唱テストでは、O の《課題 3》は休符以外はリズムがなく、すべて 4 分音符で歌った。レッスン後は自分で声をだして、修正しながらほぼ正しく歌えるようになっている。(資料 22 参照)

H のレッスン前は、8 分音符の位置が違う。音程も相対的な音の高低関係も違っていた(資料 23 参照)。レッスン後は、リズムは正確に 8 分音符の位置を把握できている。

K のレッスン前は、「リズムがわからない」という本人の申告どおり、完全な一本調子で休符もほぼ無かった。レッスン後はリズムも音も正しく歌うことができた。(資料 24 参照)

KW のレッスン前はやはりリズムが無かったが、レッスン後はリズムも音も正しく歌うことができた。(資料 25 参照)

5. 視唱の際の補助的な手足の動き—リズムに関して—

レッスン前に視唱する際に手で歌の「リズム」をたたきながら歌っていることが観察により明らかになった被験者 O、H、K にはリズムを拍節に基づいて把握することを指導した。K は 6 回目のレッスン時より変化し、拍をたたきながら視唱しはじめた。終了テスト時には 4 人とも意識して「拍」をたたきながら視唱することができるようになった。

6. リズム指導にモデル・パターンを使用することについての問題点

視唱できるためのリズム指導に限った場合、「拍節に基づくリズムの把握」が重要であることは文献による検討からも実際のレッスンの様子からもあきらかである。そのためリズムの把握のためにモデルパターンを使用する際には注意が必要である。モデル・パターンはリズムをグルーピング把握することに近いため、「拍節にもとづいて知覚」させようとしている場合には逆の作用がある可能性がある。O の 3 回目のレッスンで付点 4 分音符と 8 分音符を含む練習課題を歌う際、《メリーさんの羊》のリズム（譜例 31、資料 30 参照）をモデルにして歌うと付点 8 分音符と 16 分音符になってしまった。これはもとの歌の記憶されたテンポが速く、練習課題を歌っている基本テンポとまったく異なったためである。

レッスンを通じてわかったことは、モデル歌の弱点は、モデル歌の記憶されたテンポの速度感を修正することが難しい点にある。このため、モデル歌よりは、テンポに融通性があるように思われるモデル・パターンの方が若干使いやすい。だが、いずれにしろ視唱力向上のためにモデル・パターンを使用する場合はこの方式が音高把握のためのものであるといえるので、この点に注意が必要である。

-
- i ここでの<ソ・レ・ラ・ミ・ド・シ・ファ・ド>はピアノの<g¹・d¹・a¹・e¹・c¹・h¹・f¹・c²>の音を指している。
 - ii 絶対音感とはオクターヴを 12 等分してそれぞれに付けられた音名を反射的に言い当てられるという能力を意味する。
 - iii 「音程」という言葉は2つの音の高さの隔たりをいう。音程の表わし方として一般に広く用いられているのは、西洋音楽の7音音階の段階をもとにして「度」という単位で計る方法である。ある段階とその隣接段階、つまり2つの段階にまたがる音程は2度、3つの段階にまたがるものは3度というふうに数える。[渡 鏡子 1981 : 482]
 - iv 相対音感という言葉は一般に西洋機能と声音楽の様式的関係に対する音感を意味していることが多い。
 - v 開始音を短2度低く歌い始めたため、はじめからロ長調になっている。
 - vi リズム打ちとはメロディを歌いながら同じリズムを手足で打っていることを指している。
 - vii ペンタトニックとは5つの音からなる音階のことでコダーイによる音楽教育でよく用いられる。各国の民謡にはこの音階を使ったものが多い。ド・ペンタトニックとは<ド・レ・ミ・ソ・ラ・ド>を指す。
 - viii リズム読みとは、4分音符、8分音符をタン、タなどと読むものでリズム練習で用いられる。
 - ix リズム叩きとはリズム譜を見てそのとおりに叩く課題を意味している。
 - x リズム譜とは音高の指示がなくリズムと拍子のみ記した楽譜である。

第3章 結論と今後の課題

序章におけるアンケート調査によると、視唱の苦手な学生は「音」と「リズム」がわからないため、視唱ができないと自己認識する者が一番多かった。

そこで、「視唱」とはどのような能力で「音感」と「リズム感」が視唱とどのようにかわりがあるのかに注目して文献の検討と考察をおこなった。

その結果、読譜して簡単な旋律を視唱するのに必要な「音感」には「絶対音感」だけではなく、音程を感じる「相対音感」が重要であった。そのため、「音程」を感じる訓練は視唱力向上に意味があると考えた。

楽譜は音の表象を音名という言語的表象に置き換えて記したものであるから、実音と音名（階名）との関連性がないと視唱の際、音楽的イメージを呼び起こすことはできない。視唱の苦手な学生は全員この点で両表象間の関連性がきちんと作られていなかった。音名（階名）により、楽譜から音をイメージできるための音高（音程）の記憶が強化される。そのため音名と音高または、階名と音程との関連を作りあげなくてはならない。

しかし、一方で音名と音高を一致させて記憶する「絶対音感」能力は発達に臨界期があり、成人の音楽初心者が身につけることは、難しいと考えた。そこで、音楽能力のうち、年齢や経験によって発達する、パターン認知などの認知能力、音階スキーマや調性スキーマ、協和感などの能力を生かす視点で成人に対する「音感」面での指導をおこなう必要がある。具体的には、それは「相対音感」の考え方にもとづく指導となる。そこで、同様の考え方にもとづく田中、東川、藤原の3人の指導法をふまえて筆者の考案した「モデル・パターン」による指導をおこなった。

さらに視唱が難しいもう一つの原因である「リズム感」について、リズムの把握には、「拍節にもとづく把握」と「フレーズやモチーフにもとづく把握」の2種類の認知があることがわかった。今回の被験者の場合「リズム感がない」と語ったことばは、リズムが理解できないという意味ではなかった。ピアノ等稽古事経験があるなどの音楽の訓練経験者とそのような経験が無い人はリズムの把握方法に相違がみられる。音楽の訓練経験がない人は、均等な拍の進行を前提に旋律のリズムを理解するのではなく、音楽そのものの持つ音楽的まとまりでリズムを把握している[梅本 1999 : 95]ことがわかった。このことは、筆者が個人別におこなったレッスン前の視唱テストで、学生たちが視唱をするときに補助的に動かす手の動きからも確認された。4人中3人の被験者の学生は拍節に合わせてリズムを把握するという意識がないか、あるいは均等な拍節の持続が困難であった。このため視唱力向上のために、リズム的側面からは「拍節をいかに認識させるか」がリズム把握のための重要な要素になると考えられた。

そこで、リズム指導については「均等な拍節にもとづくリズムの把握」をさせることを重点的に第1章で文献を検討したコダーイ、ダルクローズ、オルフらの指導法を具体的に取り入れながら、レッスンをおこなった。

既存フレーズを視唱のためのスキーマのかわりに基準に使う「モデルパターン」を用いて、相対音感のための自己基準を持たせ、リズム感については拍節の意識化を意図した継続的レッスンの結果、4人の学生のうち、リズム感については全員に改善がみられ、音感については3人に改善がみられた。このことにより、視唱力向上のために拍節感養成の重要性と、「モデル・パターン」から階名唱につなげる音感の指導法が有益である可能性が示唆された。「モデル・パターン」による方法は、読譜を学ぶ経験の無かった大人でも即効性があり、ある程度の自習が可能な点で意味がある。今後の課題としては訓練対象の学生が少数であったことから、この方式をもちいて集団で指導することが可能かどうか検証されなければならない。

旋律の認識は音高的側面からはピッチと音調性の2面で把握され、リズム的側面からも「拍節にもとづく知覚」と「フレーズなどにもとづく知覚」の2面で把握される。特に本論文の文献の検討とレッスンの実践により「拍節にもとづく知覚」は「読譜」や「視唱」と関連が深く、「フレーズにもとづく知覚」は「聴唱」と関連が深いと考えられた。このように「視唱」と「聴唱」とでリズムの知覚方法が違うとするなら、音楽的な基礎能力がもつとも発達する幼児期から児童期に「聴唱」にかたよった指導ではなく、違う角度からの「リズム知覚」の方法が必要な「視唱」も指導されるべきであろう。多方面から「音」や「リズム」が知覚されることで音楽の理解がより深まると考えられる。

音感に関して成果が十分でなかった1人を含めて全員に、身につけることが難しかったことは音階である。＜ミ＞の把握が不十分であったことは全音に比べ半音把握は難しいことによるものなのか今の時点では不明である。＜ミ＞は半音＜ミ・ファ＞、全音＜ミ・レ＞の両方に関係し、主和音にも含まれるため、この音が旋律の把握にとって鍵になる可能性があり今後の課題である。

さらに、旋律の把握と密接な関係を持つと思われる調性感について今回は十分指導することができなかった。阿部は「音列が“音楽”として聞こえるためには、次の2種類の知覚的体制化の処理が心の中でうまくなされる必要がある。…（中略）…“拍節的体制化”と“調性的体制化”の2種類の処理である」[阿部 2005：29]と述べており、今後この立場を加味して検証していく必要があるだろう。

本論文では、数年後には教員として子どもたちに指導する立場にたつ教育大学の学生の視唱力向上を緊急かつ重要な問題として、そのための指導法を考え実践をおこなった。ただ本来は音楽能力の急激に発達する幼児期、児童期に適切な指導が継続的に行なわれることが最もよい。すべての子どもに均等で継続的な教育の機会を与える場としての小学校の義務教育における音楽科教育が果たす役割は無視できない。今後もさらに将来指導者となる学生、指導を受ける子どもの両方を対象に具体的で実践的な指導方法について研究を進めていきたい。

引用文献・参考文献一覧

- 相原末治「二年生からの読譜指導は正しいか」『音楽教育研究 1』67 巻、音楽之友社、1971 年、98-105 頁
- 浅井昇「文部省実験学校の『江古田』と『玉縄』」『音楽教育研究』50 巻、音楽之友社、1970 年、92-96 頁
- 阿部純一「メロディ認知における“調性感”と終止音導出」『心理学研究』54 巻、1984 年、344-350 頁
- 阿部純一「旋律はいかに処理されるか」『音楽と認知』波多野誼余夫編著、東京大学出版会 1987 年、41-68 頁
- 阿部純一「メロディの知覚的体制化の過程」日本認知学会第 12 回大会論文集 1995 年、16-19 頁
- 阿部純一「音楽知覚の脳内構造：認知心理学からのアプローチ」『認知神経科学』第 7 巻 No1. 2005 年、29-35 頁
- 安城政三「現実に即した適切な唱法」『音楽教育研究 6』50 巻、音楽之友社、1970 年、111-113 頁
- 飯島鈺良「読譜指導を考える」『季刊音楽教育研究』1983 年、夏号、第 26 巻、第 3 号、音楽之友社、87-89 頁
- 井口太「オルフ・シュールベルク」河口道朗監修『音楽教育史論叢第Ⅲ巻（下）音楽教育の内容と方法』2005 年、開成出版、564-573 頁
- 井辻紀一「音楽教育における読譜指導を考える」『季刊音楽教育研究』1983 年、夏号、第 26 巻、第 3 号、音楽之友社、102-104 頁
- 板野平「移動ドを加味しつつ」『音楽教育研究 6』50 巻、音楽之友社、1970 年、109-111 頁
- 井上武士「日本における唱法の変遷」『音楽教育研究』50 巻、音楽之友社、1970 年、22-29 頁
- 岩井正浩「コダーイの教育理念と音楽教育システム」河口道朗監修『音楽教育史論叢第Ⅲ巻（下）音楽教育の内容と方法』2005 年、開成出版、574-595 頁
- ウィズビー、オードリー/バッシュ、ベルナル/P・ポメティオ、ロマン/阿部哲三/高橋秀敏『図説・子どもの発達と障害第 7 巻—音とことば 音響による自閉症児の治療—』1984 年、53 頁
- 梅本堯夫「読譜の心理」『音楽教育研究 1』67 巻、音楽之友社、1971 年、56-63 頁
- 梅本堯夫「唱法についての心理学的考察」『音楽教育研究』50 巻、1970 年、30-37 頁
- 梅本堯夫『子どもと音楽』東京大学出版会、1999 年
- 梅本堯夫ほか「ピッチのずれの認知的要因」『音楽心理学の研究』ナカニシヤ出版、1996 年、151-164 頁
- 岩淵竜太郎「音楽教育において読譜は万能か—読譜をめぐる諸問題についての一般的考察—」『音楽教育研究 1』67 巻、音楽之友社、1971 年、81-89 頁
- 江口寿子・江口彩子『新・絶対音感プログラム 才能は身につけられる』全音楽譜出版社、2001 年
- 岡本俊夫「子どもの可能性を伸ばすために」『音楽教育研究 6』50 巻、音楽之友社、1970 年、125-126 頁
- 荻谷納「専門教育につながる基礎教育を」『音楽教育研究 6』50 巻、音楽之友社、1970 年、102-105 頁
- 楠瀬敏則「音楽教育における読譜の意味」『音楽教育研究 1』67 巻、音楽之友社、1971 年、64-71 頁
- 工藤素子「読み取る力を高める指導法の研究—新曲視唱の活動を通して—」『弘前大学教育学部附属教育実践センター研究員紀要』第 5 号（通号 15 号）2007 年、119-122 頁

- 国井淑子「音楽教育における読譜指導を考える」『季刊音楽教育研究』1983年、夏号、第26巻、第3号、音楽之友社、84-86頁
- 国安愛子「児童期の音楽的発達」『日本音楽教育事典』日本音楽教育学会編、音楽之友社、2004年、409-412頁
- 久米孝義「ある読譜指導の出発」『音楽教育研究1』67巻、音楽之友社、1971年、90-97頁
- ケラー、W.・ロイシュ、F. 橋本清司・目黒三策訳『オルフ 子どものための音楽 解説』1971年、音楽之友社
- 呉曉「理論的理解の下での共存」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、1970年、105-107頁
- 呉曉『ソルフェージュからピアノへ』音楽之友社、1987年
- コダーイ、ゾルダーン 中川弘一郎編訳『コダーイ・ゾルダーンの教育思想と実践』、全音楽譜出版社、1980年
- 小長野隆太「小学校音楽科における聴唱・視唱に関する内容の歴史的検討（1）—学習指導要領・指導書における「聴唱」に関する内容を中心に—『中国四国教育学会教育学研究紀要』第50巻、2004年、452-457頁
- 小長野隆太「小学校音楽科における聴唱・視唱に関する内容の歴史的検討（2）—学習指導要領・指導書における「視唱」に関する内容を中心に—『中国四国教育学会教育学研究紀要』第51巻、2005年a、41-49頁
- 小長野隆太「小学校音楽科における聴唱・視唱に関する内容の歴史的検討（3）—『教育音楽小学版』（1989年4月～2005年11月）の記事内容を中心に—『中国四国教育学会教育学研究紀要』第51巻、2005年b、552-557頁
- 小林雅彦「読譜指導に思う」『季刊音楽教育研究』1983年、夏号、第26巻、第3号、音楽之友社、90-92頁
- 子安勝「音感」『音楽大事典』第1巻、平凡社、1981年、467-468頁
- 小山章三「欧米の学校教育における唱法」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、38-45頁
- 斉藤朝子「音高と音程の認識：音楽大学生の新曲視唱から考える」『音楽研究：大学院研究年報』20巻、2007年、31-44頁
- 阪井恵「音楽的思考指導としての＜操作的歌遊び＞」『音楽教育学研究』第1巻、日本音楽教育学会編、音楽之友社、2000年、69-78頁
- 酒井利和「音楽教育における読譜指導を考える」『季刊音楽教育研究』1983年、夏号、第26巻、第3号、音楽之友社、96-98頁
- 坂田真理子「一貫したソルフェージュ教育のために」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、1970年、118-120頁
- 坂本慶之祐「一つの方法を一貫して」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、1970年、120-123頁
- 佐藤幹一「世界における唱法の歴史」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、12-20頁
- 佐藤吉五郎「私はなぜ固定ドを主張するか」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、72-83頁
- 佐野光司「音感」『音楽大事典』第1巻、平凡社、1981年、468頁
- 実野龍子「『移動ド唱法』による初見視唱について」『大阪樟蔭女子大学論集』第27号、1990年、191-203頁
- 菅野浩和「唱法の論議にあたって」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、10-11頁
- 杉江淑子 2007「教科『音楽』の授業内容と学力に関する調査」『平成18年度日本学術振興会研究費補助金基盤研究B（18330190）』『音楽科における教育内容の縮減と学力低下

- の様相 教師調査班調査報告書』2007年、1-28頁
- 鈴木理文(ただふみ)「ソルフェージュ教育の実験と検討—視唱について—」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育編』第10巻、1978年、27-36頁
- スナイダー、ボブ須藤貢明・杵鞭広美訳『音楽と記憶 認知心理学情報理論からのアプローチ』音楽之友社、2003年
- 高野瀏「音の調和に対する好悪の発達について」『心理学研究』第4巻 1929年、79-86頁
- 武田明倫「音高」『音楽大事典』第1巻、平凡社、1981年、478頁
- 田中喬子「幼稚園教員養成における音楽基礎能力の育成—視唱力—について」『関西楽理研究』14巻、関西楽理研究会編、2002年、41-50頁
- 田中喬子「保育者養成におけるソルフェージュ指導に関する研究(1)」『日本保育学会第54回大会研究論文集』2001年、628-629頁
- 田中正「パターン認識にもとづく読譜指導(上)」『音楽教育研究』73号、音楽之友社、1972年、128-139頁
- 田中正「パターン認識にもとづく読譜指導(下)」『音楽教育研究』74号、音楽之友社、1972年、132-135頁
- 谷口高士編著『音は心の中で音楽になる』北大路書房、2000年
- 寺西秀夫「読譜指導に思う」『季刊音楽教育研究』1983年、夏号、第26巻、第3号、音楽之友社、82-83頁
- 東川清一「固定ド反対!!」『音楽芸術』第37巻第3号、1979年、54-57頁
- 東川清一「続・固定ド反対!!—三善氏の反論にこたえて」『音楽芸術』第37巻第5号、1979年、62-64頁
- 東川清一「続続・固定ド反対!!—音楽教育方法としてのトニック・ソルファ法について」『音楽芸術』第37巻第7号、1979年、68-73頁
- 東川清一『退け、暗き影『固定ド』よ!—ソルミゼーション研究—』1983年、音楽之友社
- 東川清一編著『子どもと音楽』第4巻 音楽指導の手引き 同胞舎出版、1988年
- 東川清一『よい音楽家とは 読譜指導の理論と実践』音楽之友社、1996年
- 東川清一『読譜力—伝統的な「移動ド」教育システムに学ぶ』春秋社、2005年
- 永富正之「『固定』したり、『移動』したり」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、1970年、107-109頁
- 中田喜直「音名は固定ドで、感覚は移動ドで」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、1970年、127-128頁
- 新山真弓「初等教育教員養成課程における授業科目「ソルフェージュ」のプログラム作成とその検討—兵庫教育大学1年生の授業実践をとおして—」『兵庫教育大学 学校教育学部附属実技教育研究指導センター(音楽教育分野)』16巻、2001年、53-59頁
- 埜上定(のがみさだむ)「固定ド唱法改良についての提案—三善、東川氏の論争をふまえて」『音楽芸術』第37巻第8号、1979年、54-56頁
- 橋本清司「戦時下の絶対音感教育」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、85-91頁
- 長谷川良夫「私の場合いま・これから」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、1970年、98-100頁
- 畑中良輔「音楽をくたのしむ>立場から」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、1970年、100-102頁
- 波多野誼余夫編著『音楽と認知』東京大学出版会、1987年
- ハーグリーブス、D.J. 小林芳郎訳『音楽の発達心理学』田研出版株式会社、1993年
- 浜野政雄「公教育ではなぜ移動ドを原則とするか」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、56-63頁
- 早野柳三郎「再び音感と唱法の選択について」『季刊音楽教育研究』1983年、夏号、第26

- 巻、第3号、音楽之友社、150-158頁
- 平井康三郎「唱法をめぐる音楽上の問題点」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、46-55頁
- 福嶋省吾「リトミック」『河口道朗監修『音楽教育史論叢第Ⅲ巻（下）音楽教育の内容と方法』2005年、開成出版 548-573頁
- 藤原 孚『M.R.S.ソルフエージュ』教育芸術社、1985年
- 古田庄平 1986「一唱法としての＜固定ド＞と＜移動ド＞の問題一」『音楽教育学会誌』第16号 98-103頁
- 古田庄平 「読譜のための音感と唱法の問題について[1]—＜固定ド＞と＜移動ド＞の問題を根底に—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第17号 1991年、23-29頁
- 古田庄平 「読譜のための音感と唱法の問題について[2]—＜固定ド＞と＜移動ド＞の問題を根底に—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第19号 1992年、33-47頁
- 古田庄平「我が国の音楽教育における読譜の歴史的な変遷について [VI] —＜固定ド＞と＜移動ド＞の音感と唱法の問題を根底に—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第18号、1992年、35-50頁
- 古田庄平「我が国の音楽教育における読譜の歴史的な変遷について [VII] —＜固定ド＞と＜移動ド＞の音感と唱法の問題を根底に—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第20号、1993年、43-57頁
- 古田庄平「我が国の音楽教育における読譜の歴史的な変遷について [VIII] —＜固定ド＞と＜移動ド＞の音感と唱法の問題を根底に—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第22号、1994年、65-76頁
- 古田庄平「我が国の音楽教育における読譜の歴史的な変遷について [IX] —＜固定ド＞と＜移動ド＞の音感と唱法の問題を根底に—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第26号、1996年、77-90頁
- 古田庄平「我が国の音楽教育における読譜の歴史的な変遷について [X] —＜固定ド＞と＜移動ド＞の音感と唱法の問題を根底に—」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第29号、1997年、25-31頁
- フォライ、カタリン・セーニ、エルジェーベト羽仁協子・谷本一之・中川弘一郎訳『コードーイ・システムとは何か』全音楽譜出版社、1974年
- フランク・マルタンほか板野平訳『エミール・ジャック＝ダルクローズ』全音楽譜出版社、1977年
- ブルン、E.M・ワード、W.D 宮崎謙一訳寺西立年・大串健吾・宮崎謙一監訳「音程、音階、調律」『音楽の心理学』西村書店 301-334頁
- 別宮貞雄(べっくさだお)「併用したい音名唱法と階名唱法—三善、東川氏の論争に対して」『音楽芸術』第37巻第9号、1979年、60-63頁
- 別宮貞雄「専門教育ではなぜ固定ドが多いか」『音楽教育研究』50巻、音楽之友社、1970年、64-71頁
- 星野圭朗(よしお)『オルフ・シュールベルク理論とその実際』全音楽譜出版社、1979年
- 三浦修二「読譜指導について」『季刊音楽教育研究』1983年、夏号、第26巻、第3号、音楽之友社、93-95頁
- 三善晃「子供の可能性を奪うもの—義務教育における音楽教育の諸問題」『音楽芸術』第37巻第1号、1979年、34-37頁
- 三善晃「合理の不合理—東川さんへのお返事」『音楽芸術』第37巻第4巻、1979年、48-49頁
- 村尾忠廣『「調子はずれ」を治す』音楽の友社、1995年
- 村尾忠廣「音感」『日本音楽教育事典』音楽之友社、2004年、205頁、日本音楽教育学会編
- 村田忠雄「音楽教育における読譜指導を考える」『季刊音楽教育研究』1983年、夏号、第

26 卷、第 3 号、音楽之友社、99-101 頁

村谷達也「“慣れ”と“便利さ”と“必要度”と」『音楽教育研究 6』50 卷、音楽之友社、1970 年、116-118 頁

大和淳二「公教育における読譜指導の変遷」『音楽教育研究 1』67 卷、音楽之友社、1971 年、72-80 頁

山田敦子「読譜指導を固定ドで」『音楽教育研究 6』50 卷、音楽之友社、1970 年、123-125 頁

山田浅蔵「移動ドがよりベターである」『音楽教育研究 6』50 卷、音楽之友社、1970 年、113-116 頁

山田啓明「教員養成系大学における聴音の指導法に関する考察」『鳴門教育大学実技教育研究』14 卷、2003 年、13-19 頁

吉富功修ほか「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラムの開発（1）—エクササイズアプローチ・プログラムの検証—」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第 34 号、2006 年、389-398 頁

吉富功修ほか「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラムの開発（2）—聴唱法と視唱法の違いに着目して—」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第 35 号、2007 年、159-167 頁

吉野巖「音高情報処理の発達」『音は心の中で音楽になる』北大路書房、2000 年、45-46 頁

吉野巖・阿部純一「メロディの調を認知する過程について—反応の変動を中心とした分析—」『北海道心理学研究』18 卷、83-88 頁

リタ・アイエロ編著『音楽の認知心理学』大串健吾監訳、倉片憲治他訳、誠信書房、1998 年

渡辺陸雄「なぜハ長調から出発するか」『音楽教育研究 1』67 卷、音楽之友社、1971 年、106-113 頁

おわりに（謝辞）

本論文は京都教育大学大学院修士課程在学中にアンケート調査と実際にレッスンを実施し、まとめた研究である。

アンケートの際には、視唱試験の点数など無記名とはいえ立ち入ったことまで質問したにもかかわらず、2007年度「小学校教科内容論音楽」の前期受講生67名、後記受講生72名には快く答えて頂いた。

視唱の個人レッスンは2007年の10月から2008年の7月まで試験期や学休期を除き、4人の学生にほぼ毎週1人あたり20分から25分の時間をかけておこなった。約30時間を延べ72回の個人レッスンに費やしたことになる。

学業で忙しいのにもかかわらず、皆、長期間嫌な顔もせず、快く積極的に参加して下さった。このような得難い機会を得たおかげで、多くの示唆を得ることができた。

2008年の夏の休暇中には、滋賀大学の杉江淑子教授に特に序章のアンケートのまとめ方について貴重なご助言を頂いた。

京都教育大学学校教育専修の平井恭子准教授には、音楽的能力の発達についての確なご助言をいただいた。

本論文が完成するまでに以上多くの方々に大変お世話になった。ここに記して心から御礼申し上げます。

資料集

目次

I	図表資料	1
資料 1	楽器のお稽古事経験の有無	1
資料 2	読譜についての抵抗感の有無と楽器稽古事経験との関連	1
資料 3	学校授業以外での読譜訓練の機会の有無	1
資料 4	楽器の稽古事経験と視唱テストの得点の関連性	2
資料 5	視唱について難しいと感じる点	2
資料 6	楽器稽古事経験と音楽の選好度合	3
資料 7	ピアノ等稽古事経験と教師として音楽科を担当する意欲	3
資料 8	視唱とピアノ等稽古事経験の関連性	
資料 9	読譜ができるのはなぜかについての自己分析	4
資料 10	読譜指導についての自由意見	5
資料 11	(バンベルガーによる) リズムを図で表現したもののタイプ	6
資料 12	(東川清一による) 読譜力と視唱力	7
資料 13	旋律の認識と音感・リズム感の把握	8
資料 14	被験者の属性	9
資料 15	テスト実施要領	10
資料 16	視唱課題における開始音の把握	11
資料 17	単音の聞き取り聴音結果	12
資料 18	開始前テスト O	13
資料 19	開始前テスト H	16
資料 20	開始前テスト K	18
資料 21	開始前テスト KW	21
資料 22	課題 3 のミス表 O	26
資料 23	課題 3 のミス表 H	27
資料 24	課題 3 のミス表 K	28
資料 25	課題 3 のミス表 KW	29
資料 26	<u>ドミソドドソミド</u> のカード配置図	30
資料 27	授業記録から O,H,K,KW 初回	31
資料 28	授業記録から H 2 回目	40
資料 29	授業記録から K10 回目テスト	54
資料 30	授業記録から O 3 回目	65
資料 31	授業記録から KW 3 回目	76

資料 32	授業記録から K 6 回目	85
資料 33	授業記録から H 6 回目	98
資料 34	授業記録から H 2 期 - 2 回目	109
II	練習問題集	127
III	譜例集	139

アンケート A の結果集計より

資料 1 楽器のお稽古経験の有無

ある	ない
44 人	21 人
67.7%	32.3%

資料 2 読譜についての抵抗感の有無と楽器稽古事経験との関連 (単位 人)

	特に難しくはない	難しく感じる	合計
楽器を習ったことがある	34 (77%)	10	44
楽器を習ったことがない	6	15 (71%)	21
合計	40	25	65

資料 3 - 1 学校授業外での読譜訓練の機会の有無 (単位 人)

	ある	ない	合計
楽器を習ったことがある人	40 (約 91%)	4	※44
楽器を習ったことがない人	2	19 (約 90%)	21
合計	42	23	5

資料 3－2 読譜訓練機会があった人が（※42 人）読譜訓練を受けた具体的な場所

（単位 人）

ピアノ教室	ピアノ以外の音楽教室	合唱	合唱以外の音楽系クラブ活動	その他	合計
37	2	1	7	2	49※

（※表 3－2 は重複回答含むため合計数値が異なります）

資料 4 楽器の稽古事経験と視唱テストの得点の関連性

	60 点以下	60～80 点	80 点以上	答えたくない	合計
楽器稽古事経験のある人	3 (約 7%)	17 (約 39%)	24 (約 55%)	0	44
楽器稽古事経験のない人	17 (約 81%)	2 (約 10%)	2 (約 10%)	0	21
合計	20	19	26	0	65

資料 5 視唱について難しいと感じる点（重複回答を含む）

	楽器を習ったことがある人	楽器を習ったことがない人	コメントのあったもの
①発声	1 (25%)	5 (33%)	あがりました
②開始音		4 (27%)	
③移動読み	3 (75%)	5 (33%)	
④リズム		8 (53%)	
⑤音高・音程		8 (53%)	
⑥その他		1 (7%)	難しすぎてわからない
回答者数	4	15	

（ ）内は回答数に対する比率

アンケート B の結果集計より

資料 6 楽器稽古事経験と音楽の選好度合

選択項目	楽器稽古事経験あり 51 人中	楽器稽古事経験なし 18 人中	計
i かなり好き	35	6	41
ii どちらかといえば好き	15	7	22
iii どちらともいえない	1	1	2
iv どちらかといえば好きではない	0	3	3
v 好きではない	0	0	0
vi その他	0	1	1
計	51	18	69

資料 7 ピアノ等稽古事経験と教師として音楽科を担当する意欲

意欲の度合い	経験有り	割合	経験なし	割合	計
受け持ちたい	32	63%	5	28%	37
あまり受け持ちたくない	13	25%	9	50%	22
どちらでもない	6	12%	4	22%	10
計	51	100%	18	100%	69

資料 8 - 1 視唱とピアノ等稽古事経験の関連性

見ただけで歌えますか	経験有り 52 人中	割合	経験なし 17 人中	割合	計
はい	22	42,3%	0	0	22
いいえ	30	57,7%	17	100%	47
計	52	100%	17	100%	69

資料 8-2 視唱できない人は視唱についてどう考えているか

楽譜を見ただけで歌える ようになりたいですか	経験有り	回答数に 対する比率※ ¹	経験 なし	回答数に 対する比率※ ²	計
はい	25	83%	9	53%	34
いいえ	1	3%	0	0	1
特に考えたことはない	4	13%	8	47%	12
計	30	99%	17	100%	47

(※¹ 30人中)

(※² 17人中)

資料 9 なぜ自分は読譜できると思うか？

	ピアノをやっていたため	音程がとれるため	リズムがわかるため	計
回答数	14	10	4	28

資料 10-1 楽器稽古事未経験者（10人）の読譜指導についての意見（重複回答含む）

	教えるべき・必 要である	わかりやすい指 導法が必要	可能性・人生の 幅が広がる	計
男	6	2	1	9
女	3	1	1	5
計	9	3	2	14
回答数に対する比 率	90%	30%	20%	

資料 10－2 楽器稽古事経験者（36 人）の読譜指導についての意見（重複回答含む）

	教えるべき・必要である	わかりやすい指導法が必要	可能性・人生の幅が広がる・楽しい	授業の幅が広がる	計
男	1	1	2	0	4
女	29	11	1	1	42
計	30	12	3	1	46
回答数に対する比率	83%	33%	8%	3%	

資料 10－3 読譜できるとなぜいいと思いますか？

	便利だから	必要だから	楽しいから	計
回答数	5	9	4	18

資料 11

[タイプ0]



[図形的タイプ]

F1 *W W*

F2 *OOOOO OOOO*

[メトリックタイプ]

M1 *oooooooooooo*

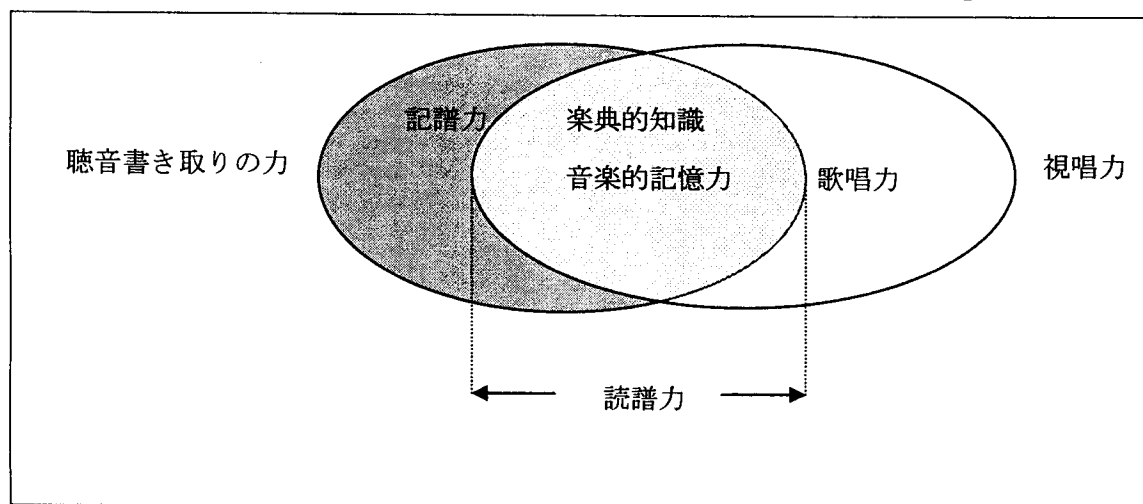
M2 *OOOOO OOOO O*

M3 *OO (OO) OOOO (OO) O*

リズムを図で表現したものタイプ (Bamberger, 1991)

資料 12

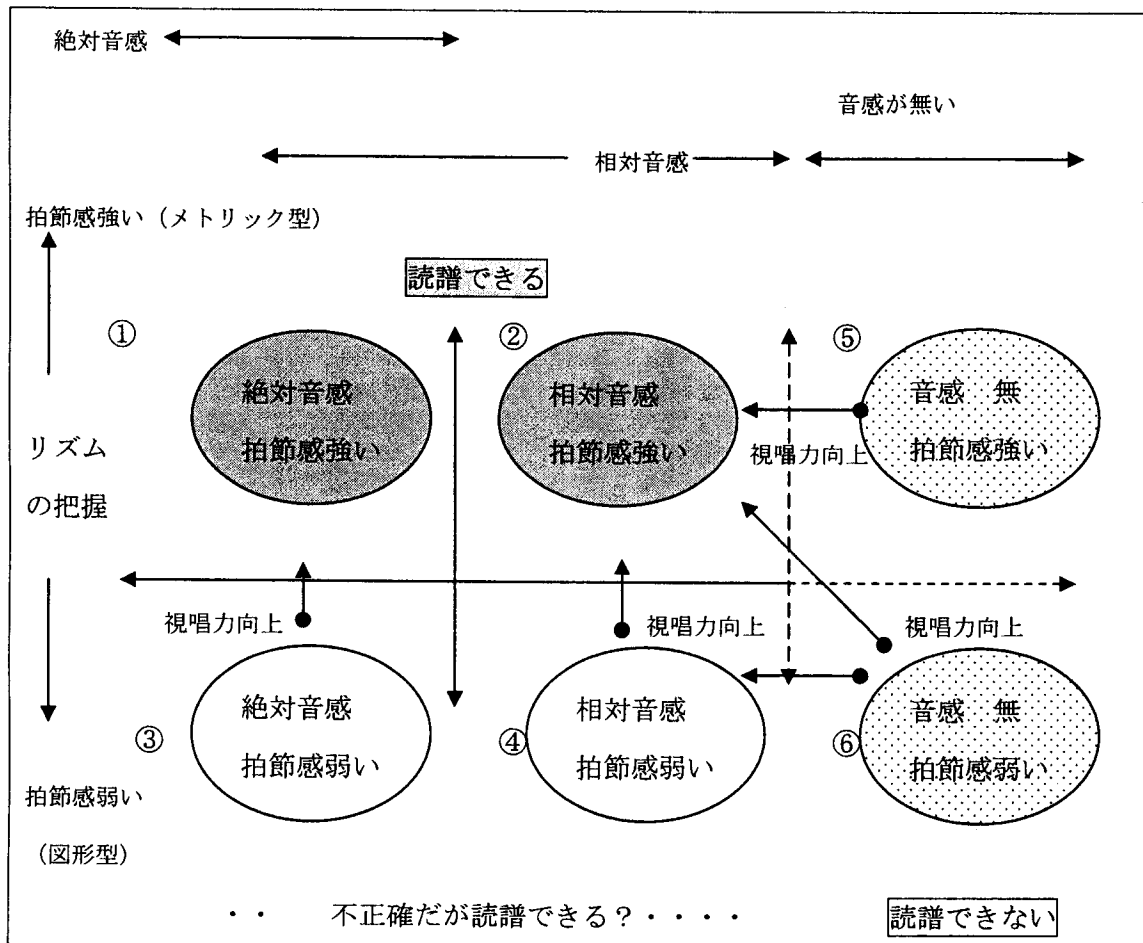
東川清一による聴音/読譜力/視唱力の関係を示した図 [東川 1996 : 67-72]



『よい音楽家とは 読譜指導の理論と実践』東川清一・海老沢敏編著、音楽之友社、1996
年、66-72 頁 聴音、読譜力と視唱力

資料 13

旋律の認識と「音感」「リズム把握」の関係



資料 14

被験者の属性

学生名	性別	所属・学年(調査 実施当時)	楽器の稽古事 経験の有無	音楽の趣向・好み、読譜に対する希望など
O	男子	英語領域 1 回生	無し	音楽はかなり好き。好きなジャンルはクラシック、バラード系。音楽の授業で必要だと思うので楽譜が読めるようになりたい。
H	女子	社会領域 1 回生	無し	音楽はかなり好き。好きなジャンルは J・Pop, ヒーリング音楽、クラシック、洋楽。小学校の教師志望の為、楽譜をよめるようになりたい。
K	女子	社会領域 1 回生	無し	音楽はかなり好き。好きなジャンルはすべての音楽。楽譜は便利だから読めるようになりたい。
KW	女子	幼児教育専攻 2 回生	無し	音楽はどちらかといえば好き。楽譜を見ただけで音が想像できないので楽譜が読めるようになりたい。

テスト実施要領（資料 15）

1. やり方は1回目と最終回で共通とする。
2. テスト内容

① 単音聴き取り聴音

※c¹～c²の単音を順不同に、＜g¹ d¹ a¹ e¹c¹ h¹ f¹ c²＞と弾き、まったく基準音を与えず、1音1回で聴いて答えさせる。

※ 楽器については第1期は京都教育大学D4の教室内、第2期は演奏室内グランドピアノを使用した。

② メロディー視唱（譜例集 参照のこと）

《課題1 聖者の行進》（譜例1）

曲の内容	使用音	ドレミファソ（西洋的5音階に基づく。）
	使用音程	長2度、短2度、長3度、短3度
	使用リズム	全音符、付点2分音符、2分音符、4分音符、4分休符
特徴	曲の出だし	アウフタクト、タイを含む

《課題2 里の秋》（譜例2）

曲の内容	使用音	ソラドレミファソラ（日本的音階、律音階）
	使用音程	オクターブ、完全4度、長3度、短3度、長2度、短2度
	使用リズム	付点2分音符、付点4分音符、4分音符、8分音符、4分休符、8分休符

《課題3》（譜例3）

曲の内容	使用音	ドレミファ
	使用音程	長2度、短2度、長3度
	使用リズム	4分音符、4分休符、8分休符

※ それぞれ予見時間は充分好きなだけ与える。

※ できそうになったら合図して開始音をよくピアノで聞いてから、（声に出して確認してもよい）歌い始めるように指示する。

※ 原則的に、途中でピアノ音は再度聞かせることはしない。但し、かなり長い間があき、前の音の記憶が失われてしまったと思われる場合その直前の音を再度ピアノで聞かせる。

※ 歌い直した場合正しいと認識したと思われる視唱のリズムを記録する。

資料 16 視唱課題における開始音高の把握

視唱課題 学生		テスト課題 1	テスト課題 2	テスト課題 3
レッスン前	O 君	○	○	長 2 度低い
	H さん	○	○	○
	K さん	短 2 度低い	完全 4 度低い	増 4 度低い
	KW さん	○	○	○
レッスン後	O 君	○	○	○
	H さん	○	○	○
	K さん	○	○	○
	KW さん	○	○	○

参考：MさんとS君（レッスン開始前視唱テストでよくできたため
今回レッスン対象にしなかった。）

視唱課題 学生		テスト課題 1	テスト課題 2	テスト課題 3
レッスン前	M さん	○	○	○
	S 君	○	○	○

Mさん：ピアノ歴 13 年だが視唱できないと自己認識している。

S 君：ピアノ稽古事経験はないがピアノが好きで毎日弾くという。

視唱テストのすべての視唱ができた。

資料 17 単音の聞き取り聴音結果

レッスン開始前

音名	g ¹	d ¹	a ¹	e ¹	c ¹	h ¹	f ¹	c ²	正解計
O	×	×	○	×	×	○	×	○	3/8
H	×	×	×	×	○	×	×	×	1/8
K	○	○	×	○	×	×	○	○	5/8
KW	○	×	○	×	○	×	×	○	4/8

レッスン終了後

音名	g ¹	d ¹	a ¹	e ¹	c ¹	h ¹	f ¹	c ²	正解計
O	○	○	○	×	○	○	×	○	6/8
H	×	×	○	×	○	×	×	×	2/8
K	○	×	×	×	○	×	○	○	4/8
KW	○	×	×	×	○	×	×	○	3/8

注 レッスン期間はそれぞれ次のとおりである。

O	2007. 10月～12月	計10回（うち2回はテストのみ）
H	2007. 10月～12月	計10回（うち2回はテストのみ）
	2008. 4月～6月	計8回（うち2回はテストのみ）
K	2008. 10月～12月	計10回（うち2回はテストのみ）
	2008. 4月～6月	計8回（うち2回はテストのみ）
KW	2008. 4月～6月	計8回（うち2回はテストのみ）

資料 18

授業記録 O 開始前テスト

2007.10.15

テスト 1 (譜例 1)

応答内容

働きかけと反応

T: 時間はゆっくりみていいです。納得いくまで見てください。
歌えそうになったら合図してください。
最初の音を弾きますから。

O: これはあれですよね・・・階名？

T: そうそう、ドレミで歌ってください。
(しばらく見ている)

O: はい。

T: いいですか？

O: はい。

T: はい、じゃあ、最初の音は音はこの音です。

T: では歌ってください

ピアノで<c¹>の音を
M.M=60 で4拍分鳴らす。
Oはその音を聞きすぐに
同じ音高を声に出してい
る(同調できている)。

開始音を弾く。

歌い始める。

T: この歌知ってた？

O: なんてしたっけね？え・・・なんか聞いたことがあります・・・

T: 後ろの方、だいぶわかってきてたもんね。

O: はい。

T: 上手に歌えていたと思います。

テスト 2 (譜例 2)

T: じゃ、これも。これはちょっと手ごわいですが見て
ください。

T: じゃ最初の音です。
(譜例 5 Oの視唱 参照)

歌い始める。

テスト3 (譜例3)

応答内容

働きかけと反応

(譜例6 Oの視唱 参照)

T: この曲リズムはわかる?

O: ああ、リズム・・・だいたい・・・

T: わかる?

O: 見たら・・・でも歌えっていわれると難しいですね。

T: ああ、リズムつけて歌うのはちょっとむずかしい?

O: はい、リズム感ないんで。

T: じゃそこまでいいです。ありがとう。

ピアノで開始音 e¹ 弾く。
歌い始める。

テスト4 (資料17)

T: この音は自信があったなという音はある?

O: ラ、2, 3番目にでてきた<ラ>と途中の方に出てきた<シ>はなんか自信あります。

T: ああ・・・

O: 他はわかりません。

T: ああそうですか。一番最後の<ド>は? <ド>って言ってたけど?

O: <ド>って言いました?

T: うん (もう一度 c² を弾く)

O: <ド>っぽい。

T: <ド>っぽい? 今、あなたが自信あるって言った音は合ってます。

O: 合ってました?

T: うん。何が原因でこの辺はぱっとわかるんやろうね?

O: なんかこう、高い音は聞き取りやすくてぱっと出て

ピアノで単音を弾く。
聞いて音名が判別できたら答える。

くるんですけど、低い音はなんか同じように聞こえる
というか、どれかなって感じ。

T: じゃ例えばこんなのわかる？

O: 高い（つぶやく）・・・＜ド＞？

T: ここまで高いとわかりにくいね。

O: はい。

T: はい、ありがとうございました。

g^2 を弾く

資料 19

授業記録 H 開始前テスト

2007. 10.9

テスト 1 (譜例 1)

応答内容	働きかけと反応
T: じゃ、これを見て、うたってください。 しばらく見て、 リズムとか意味がわからないことがあったら 訊いてください。 歌えそうになったら、教えてください。 H: たぶん大丈夫だと思います。 T: もう大丈夫? H: これは音符で、階名でうたうんですね? T: うん、そう階名で。ドレミとかで、メロディーつけて 歌ってください。時間は好きなだけあげるから。 H: これは…自分の声だけで? T: はい、そうです。ピアノは弾きません。 途中でやめて、質問する。 H: これって 4/4 とは限らないんですね? T: ううん。ずっと 4/4。同じ曲だからね。 H: ずっと 4/4。ここは休憩とって? T: そうそう。	ピアノで開始音 c¹ を弾く 歌い始める (譜例 7 参照) 再び歌い始める
テスト 2 (譜例 2) T: OK、じゃ、これちょっと難しいんだけど、 挑戦してみてください。	ピアノで g¹ の音を弾く 同じ音高をだそうとする。

H:

T: はい。いい？ちょっと大変やったでしょ。

H: はああああ・・・

T: 今は大変で当たり前だと思います。

もうすこし大変じゃないようにしたいのが目標です。

で、今度はそこまで大変じゃないじゃない曲だと思っただけ。

今日歌ってもらうのはこれで終わりです。

現状ということで、きかせてください。

1回目うまくいかなかった。

もう1回ピアノで音を与える。

今度は同じ音高が出せた。

歌い始める。(譜例8参照)

テスト3 (課題3)

H: これって有名な曲ですか？

T: 全然知らない曲だと思います。

H: <ミ>の音お願いします。

ピアノでe¹の音を与える。

歌い始める。(譜例9)

テスト4 (資料17)

T: じゃ、ピアノで音を弾くので、なんの音かあててください。

T: はい、ありがとうございました。

資料 20

授業記録 K 開始前テスト

2007. 10. 9

テスト 1 《課題 1》 (譜例 1 参照)

応答内容	働きかけと反応
T: これを見て、歌ってください。しばらく見て、リズムとか意味がわからないことがあったら訊いてください。歌えそうになったら、教えてください。	しばらく楽譜を見ている
K: これって歌ですよ。なんかの。	
T: はい。何の曲かはわからないようにしてあるんですけど。楽譜から読んでわかるようになってほしいので。	
K: 歌を歌うってことですか？リズム入れて？	
T: 階名で。	
K: 階名はちょっとわかったんですけど、リズムがなんか・・・	ピアノで開始音 c¹ の音を聞かせる。
T: リズムがわからない？	
K: はい。	歌い始める
T: そしたら、リズムわかるようにしたいなというのも目標なので、今わかるリズムで歌ってください。ちょっと違うかもしれないけどかまわないから。	
K: いいですか？	歌い終わった後質問する。
T: はいどうぞ。 (譜例 10 参照)	
T: 知ってる曲ですか？	
K: わかんないです。	

テスト2 《課題2》(譜例2参照)

T: はい。じゃ、これちょっと難しいんだけど、挑戦してみてください。

K: わーお、多い・・・

T: ちょっとむずかしいんだけど。とりあえず今の段階でどれくらい歌えるか知りたいだけですから。

K: はい。(譜例11参照)

ピアノで g^1 音を弾く。

歌い始める。

最初開始音を正しい音高で歌えない。

もう一度開始音 g^1 を聞かせる。

もう一度歌い始める。

T: はい、ありがとう。長いのにね。

K: 意味わからん。(笑)

T: 意味わからんね。(笑)

K: 自分で何が言いたいのか(笑)

T: 今のが、一番難しくて、これはそれほど難しくないんですけど、これを歌ってみてください。

テスト3 《課題3》(譜例3参照)

T: いけそう?

K: はい

ピアノで開始音 e^1 を与える。

歌い始める。

テスト4 (資料 17 参照)

T: じゃ、ピアノで音を弾くので、何の音が答えてください。

ピアノで単音を単発で弾く。

わかる音は答えてもらう。

T: なんか自信のあるのは何の音がわかる？

K: ドです。

T: ドは自信あった？高いほうも低いほうも？

K: ドだけは・・・

T: 他にも自信のあったのは有る？

K: ないです。直感です。どれくらい合っていましたか？

T: 結構あってるわ。

K: 本当ですか？

T: ありがとうございます。

資料 21

授業記録 KW 開始前テスト

2008. 5. 9

テスト 1 《課題 3》（譜例 3 参照）

応答内容	働きかけと反応
T: きょうは 聞かせていただだけです。 難しそうですか？ KW: うーん…ぴんとこない。 T: ぴんとこない？ これを見て、どんな歌か考えて歌って ほしいんだけど、 意味がわからないってこ とはありますか？ KW: 意味はわかる。 T: 音符の長さとかリズムとかわかりますか？ KW: 習ってわかってはいるんだけど歌おうと したときにリズムとして…なんか…上手に… T: うん、ではしばらく見ていいわと思ったら いってください。 その前に音の高さはつけなくていいので、 音の名前だけ、読んでみてください。 KW: ミミミレミファミレ レレレミレドドド ミミミレミファミレ レレレミレドミド T: 完璧。じゃ<ミ>の音はこんな音です。 同じ音出せますか？	

KW: hm…

正しい音高でハミングできた。

T: 完璧。じゃしばらく考えてください。

T: じゃいきます。

KW: <レ>とかで？

T: そうです。階名をお願いします。

KW: はい。(譜例 15 参照)

T: はい、いいです。

じゃ、次これを歌ってください。

テスト2 《課題1》(譜例 1 参照)

T: 読めますか？

KW: ドミファソ ドミファソ ドミファソミドミレ
ミミレドドミソソファ ミファソミドレド
(リズムなし 棒読み)

T: そう。リズムとかでわからないことがありますか？

KW: 付点が少し怪しい。

T: これはね、3 拍。これは 2 拍休み。

最初は 4 拍子だけど 3 拍しかないのは

最初に 1 拍休みと思ってください。

あとはいけますか？

長いのでよく考えてくれていいです。

最初の音だけ聞いてください。

KW: たぶん…

T: はい

開始音 c¹ をピアノで弾く

KW: (譜例 13 参照)

T: はい。リズムはずいぶん正しくできています。

知ってる曲ですか？

KW: 知らない。

T: 知らない曲ね。

歌ってもらうのは次で最後です。

テスト 3 <課題 2 里の秋> (譜例 2 参照)

KW: ああっ細かい…

T: これおとの範囲が広がっているので

音読んでみてください。

KW: ソミラソミレドラドソ ララソドレミ

ソミラソミレドラドソ ソラソミレド

レドミレドレミソ ララミソラソ

ララソミレドレミ あっ ドレファミド

レミドラソラド

T: うん、大丈夫ね。読める読める。

それでリズムも増えてるけどこのリズムわから

ないっていうのがある？

黒い付点は？

KW: 1.5

T: それで言うとこれ 0.5 ってわかる？

KW: 笑

T: じゃ最初の音です。しばらく見てください。

KW: たぶん

開始音 g^1 を弾く

T: いけますか？

KW: (譜例 14 参照)

T: リズムは比較的正しいよ。

今なにが困っていますか？

KW: やっぱりなんか目をとおしてもパッと見て、

音符が<ラ>とかぴんとかない。

T: そうですか。でもこれくらいの音符なら

さらさら読めてたじゃない？

KW: 何だろ？読むのは読めるけど…

T: どんな音がイメージして読めないってこと？

KW: そうですね。

T: リズムは比較的よくわかっている気がします。

リズム叩きってしたことありますか？

KW: ああ…したことある気も。

T: 音がないんです。

このリズムはどんなリズムか手でたたいて

教えて下さい。

KW:

T: すぐできるね。じゃ2番もできそうだなと

思ったらやってください。

KW:

開始音 g^1 を弾く

T: 次 3 番

KW:

T: 次 4 番

T: はい、いいです。じゃ今日聞かせていただくのは
これで最後です。

テスト 4 単音聞き取り

ピアノで 1 つだけ音をポンポンと弾いていくので
何の音がかわかったら答えて
ください。

KW: はい。(資料 17 参照)

T: はい、けっこうです。ありがとうございました。

資料 22

0 の階名ミス (レッスン前 : レッスン後)

	ミスした箇所	正しい音程	正しい高低関係	レッスン前		レッスン後	
				音程	高低関係	音程	高低関係
1	レード	半音2	↓	× 半音3	○	○	○
2	ドーミ	半音4	↑	× 半音2	○	○	○

0 のリズムミス (レッスン前 : レッスン後)

	レッスン前	レッスン後
リズムのミス内容	すべて4分音符(休符有り)	○

資料 23

H の階名ミス（レッスン前：レッスン後）

	ミスした 箇所	正しい 音程	正しい 高低関係	レッスン前		レッスン後	
				音程	高低関係	音程	高低関係
1	レーミ	半音2	↑	×半音3	×↓	○	○
2	ミーファ	半音1	↑	○	○	×半音3	○
3	ミーレ	半音2	↓	○	○	×半音4	○
4	レード	半音2	↓	○	○	○	×↑
5	ドーミ	半音4	↑	○	○	×半音2	○

H のリズムミス（レッスン前：レッスン後）

	レッスン前	レッスン後
リズムのミス内容	8分音符の位置ミス	○

資料 24

Kの階名ミス（レッスン前：レッスン後）

	ミスした 箇所	正しい 音程	正しい 高低関係	レッスン前		レッスン後	
				音程	高低関係	音程	高低関係
1	ミーファ	半音1	↑	×半音3	○	○	○
2	レード	半音2	↓	×半音3	○	○	○
3	ファーミ	半音1	↓	×半音3	○	○	○
4	レーレ	同度	同じ	×半音2	↓	○	○

Kのリズムミス（レッスン前：レッスン後）

	レッスン前	レッスン後
リズムのミス内容	すべて4分音符(休符無し)	○

K の階名ミス (レッスン前 : レッスン後)

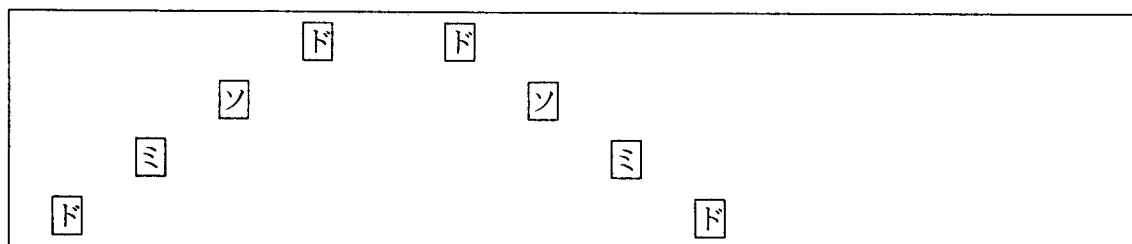
	ミスした 箇所	正しい 音程	正しい 高低関係	レッスン前		レッスン後	
				音程	高低関係	音程	高低関係
1	ミーレ	半音2	↓	× 半音 4	○	○	○
2	ミーファ	半音1	↑	× 半音 3	○	○	○

K のリズムミス (レッスン前 : レッスン後)

	レッスン前	レッスン後
リズムのミス内容	すべて4分音符(休符無し)	○

資料 26

ドミソド ドソミドのカード配置



資料 27 モデル・パターンの導入 (O,H,K,KW)

O 1回目の授業 10月15日

応答内容

働きかけと反応

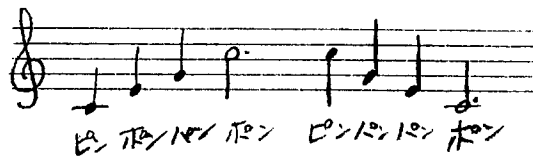
T: はじめに、「デパートの迷子の呼び出し音」
歌えますか?

O: ピンポンパンポーン ピンポンパンポーン

T: そう。今のをこの音 (c¹) から歌えますか?

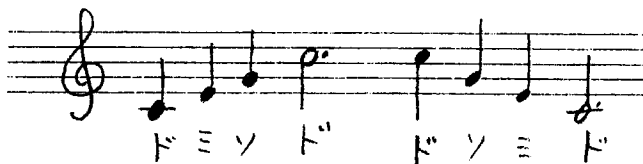
ピアノで c¹ を弾く

O:



T: そう。今弾いた音は実は<ド>なのね。
それで今、<ドミソド>を歌ってくれたわけです。
さっきのを階名つけて歌ってくれる?

O:



T: O.K. じゃあ、これ歌える?

カードを並べて指示する。

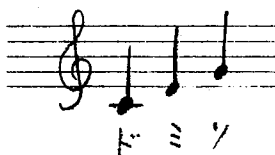
<ドミソ>

O:



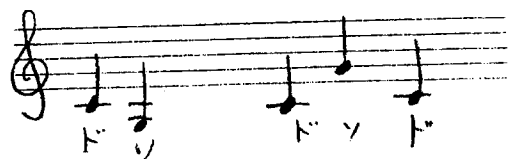
T: <ドミソ>

O:



T: <ドソド>

O:



T: <ドミソド>

O:



T: それを<ドミソド>だと知っていると、
それを「ものさし」にできるのね。

O: ああなるほど。

T: じゃあ、これを歌ってください。

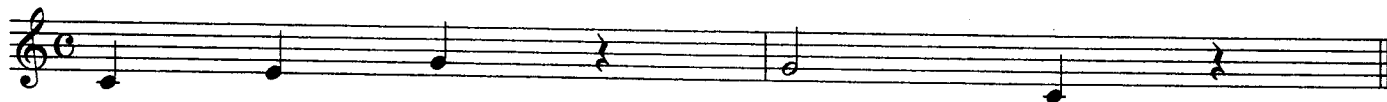
(練習問題集より練習問題1 参照)

O:



T: うまいね。じゃあ、3番。

O:



T: じゃあ、2番。

O:



T: はい。

O: 合ってます？

T: ピアノで弾いてみようか？

ピアノで弾いて確認させる。

O: ヤッター！

T: 完璧でしょ？

KとH シーン2 1回目授業 10月9日

(初回のみ2人一緒におこなった)

T: デパートの「迷子の呼び出し音」を
歌ってください。

H&K ピンポンパンポーン ピンポンパンポーン

2人とも好きな音から始めてもら
う。2人とも歌える。

T: じゃあ 今のピンポンパンを
この音から (c1) 始めてみて。

H:

K:



T: 実は今のはドミソドです。

なので、今のピンポンパンを<ドミソド>に
変えて歌ってみてください。

H



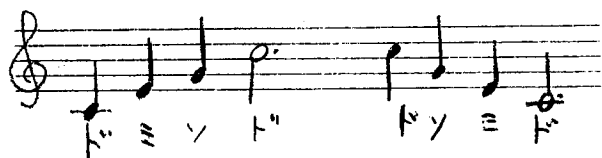
T: そうそう、上手い。じゃあ降りてこれる？
<ドソミド>です。

H:



T: 上手。じゃあ、上って降りてできますか？
<ドミソド ドソミド>です。

H: <ドミソド・・・ ドソミド・・・>？



T: じゃ、黒板にかくわ。

H: ピンポンパンポーン ピンポンパンポーン
迷子の K さん！

自信なさそうに

階名を板書する。

(資料 26 参照)

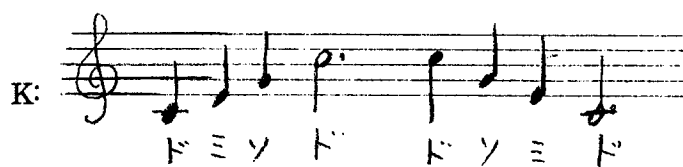
黒板を見ながらふざけて歌う。



K: いやあだー! (笑)

T: そう! (笑) それやってください。

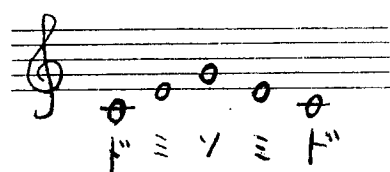
H:



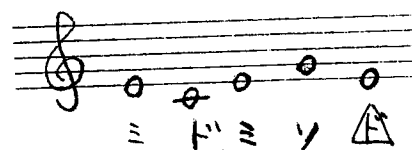
T: 上手。じゃそれが、参考書と思ってください。

今度歌ってほしいのはこれです。

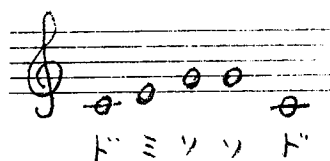
<ドミソミド>



<ミドミソド>



<ドミソソド>



KW シーン3 1回目授業 2008. 5.16

T: デパートで迷子のお知らせのときに
「ピンポンパンポン ピンポンパンポン」って
鳴るのを聞いたこと有る？

KW: 聞いたこと有る。

T: それをちょっと歌ってみて。

K:

(歌えている)

T: 上手。じゃ、この音から歌える？

KW:



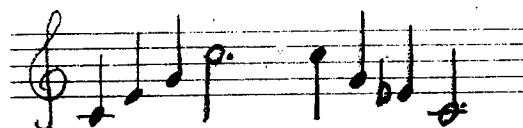
T: 上手！じゃこの音から歌ってみて。

KW:



T: 上手上手。デパートによって違うって感じね。
じゃ、もう一度この音からできますか？

KW:



c¹ をピアノで弾いて聞かせる。

歌えているが下りの<ミ>が低
く<es¹>になっている。

ピアノで a 音を弾く。

歌えているが下りの<ミ>がや
はり低く<es¹>になっている。

T: うん。降りてくるときだけ、
ピンポンパンポンのパンのところが本当に
「迷子かわいそう」って感じになっているけど、
普通そんな風には鳴らないね。
もう1回やってみて。

KW:

T: そうね！今のはすごく上手に歌えてる。
実は今のが<ドミソド>って歌ってるのね。

KW: ふーん。

T: それを覚えてください。
このピンポンパンポンを自分の心の中で
目印にしてほしいのね。
じゃ、このプリント見てください。
読める？（練習問題集より練習問題4参照）

KW: <ドミソミソミドミド>

T: うん。読むのは簡単みたいね。

KW: うん。

T: じゃ今のピンポンパンに心の中で合わせて
高さつけて考えてみて。
もう1回ピンポンパン歌ってみて。

KW:



歌える

T: 最初の<ドミソ>歌える？

KW:



T: そう。次の<ソミソ>って難しい？

KW: そうですね。

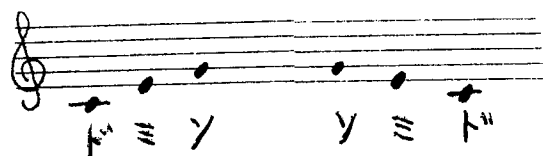
T: じゃそこ抜かして、最後の<ソミド>歌える？

KW:



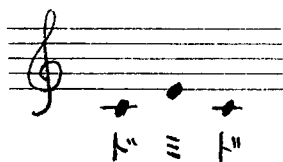
T: 今は<ド>から始まってしまってる。<ドミソ>の<ソ>から始められる？

KW:



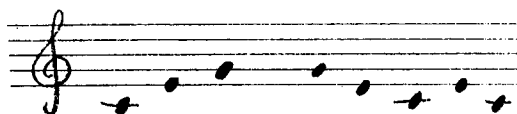
T: OK.<ドミド>歌える？

KW:



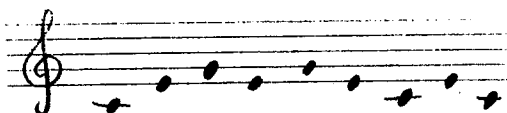
T: OK.<ミ>抜かした以外はできた。じゃ、<ミ>だけ抜いて最初から。

KW:



T: できたよ。じゃ、<ミ>も入れて。

KW:



T: できました。じゃ2番目。

何か1つわからないために全部わからないって

いうのがあったら最初抜いてくれていいよ。

どれ抜きたい？

KW: <ソ>

T: そうやね。じゃそれ抜くよ。

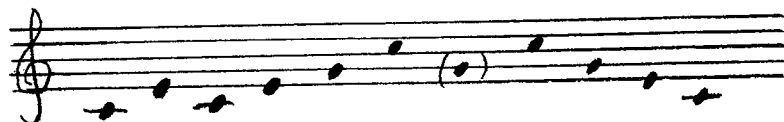
それ抜いたら行けそう？

KW: はい。

T: じゃ、いきます。

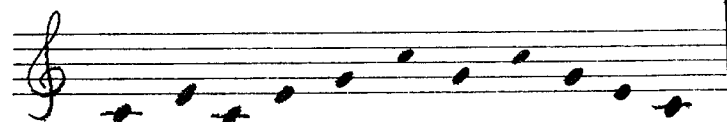
ピアノで<c¹e¹g¹>の和音と開始音を弾く

KW:



T: できてるわ。入れてもできるんじゃない？

KW:



T: できるじゃない！

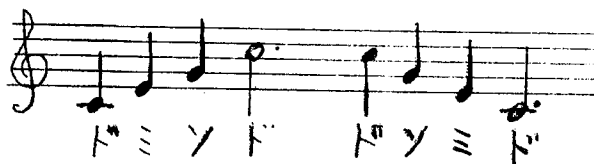
H: だいぶまともになってきた。

T: よかった。もう少し何とかできるようになる
と思うんだけど。

じゃ、早速始めます。

まず、この間やったピンポンパンをやってみて。

<ドミソド>でできますか？



T: 上手上手。

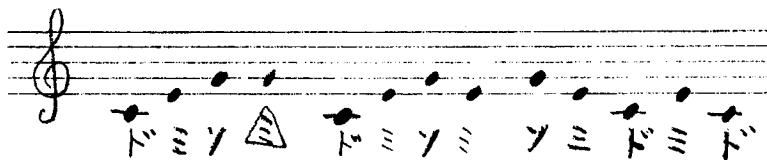
じゃ、これ見て歌えそうになったら教えてください。



T: あっちょっと待って。ピアノの音きいてから
始めてね。

開始音< c¹ >を弾く

H:



T: ああきれい。ピアノで今のを弾いてみるね。

聞かせる。

T: 自分の歌ったのと同じってわかる？

H: はい。

T: じゃ、2番みてください。

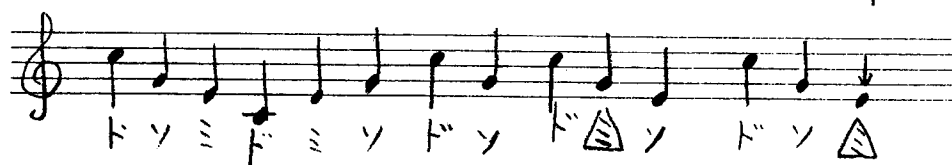
H :



T: うん。Hさんは声もいいし、完璧です。次3番目。

ピアノで $\langle c^1 \rangle$ を弾く

H :



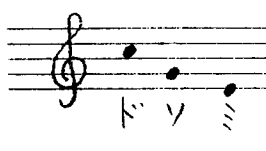
T: <ミ>がなんかとれないね。

ピアノ弾いておくから聞きながらやってみて

ピアノで $\langle e^1 g^1 c^1 \rangle$ を

弾いておく

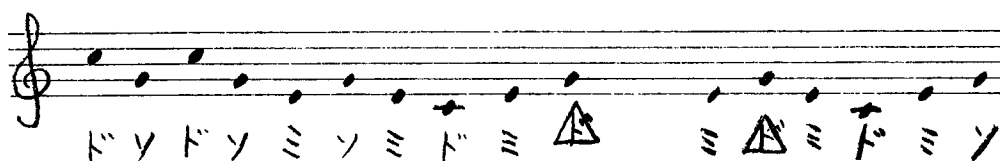
H :



T: きれいきれい。はもるように歌えたね。

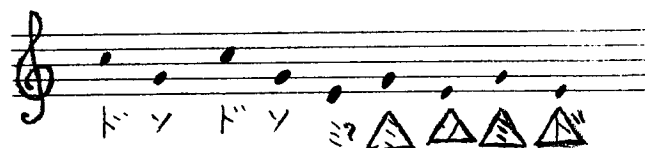
次 4 番。

H :



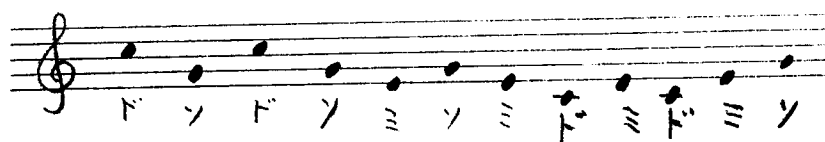
T : もう一度。

H :



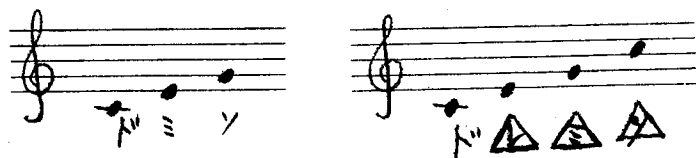
T : 待つて。歌いなおしたところから、違う場所に
いかないように注意しないと。

H :



T : 完璧。

じゃ、カードを並べるので音だけ歌って。



T : ううん。今は<ドミソド>を歌ってくれたのね。

ドミソは変えないで。

H :



T : ううん。この歌知ってる？



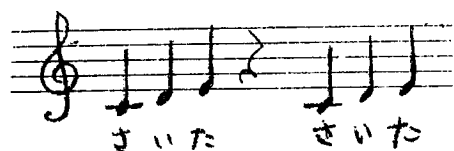
H : 《チューリップ》？

T : チューリップの出だしがこれです。

H : はあ？

T : これ《チューリップ》と思って歌って。

H :



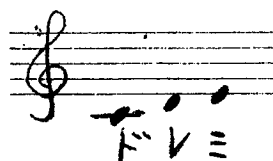
T : それを<ドレミ>に変えて。

H :



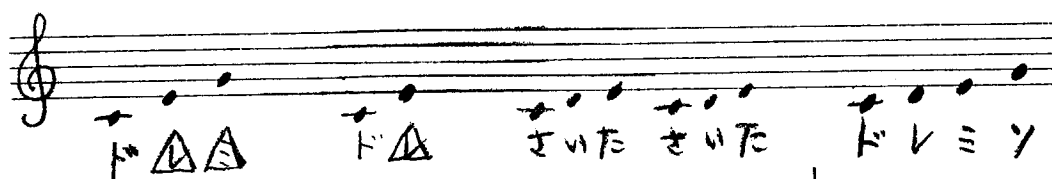
T : そう。じゃこれは？

H :



T : <ソ>がついても大丈夫かな？

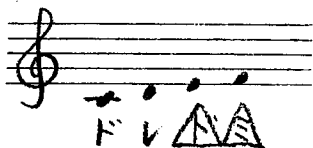
H :



T : そうそう。じゃ、ちょっと変えるよ。

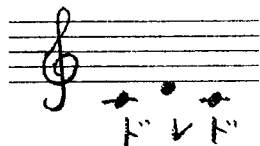
<ドレドミ>

H:



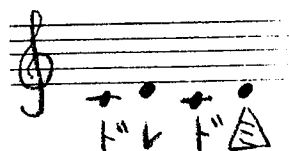
T: 今度は<ドレミ>じゃなくて
<ドレド>に戻ってるよね。

H:



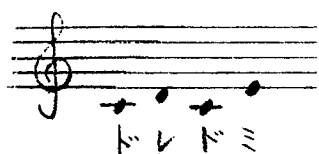
T: で、次に<ミ>に行く。

H:



T: それ同じ<ドレドレ>になってる。

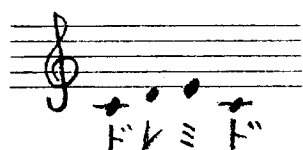
H:



T: そうそう。じゃ、これ。

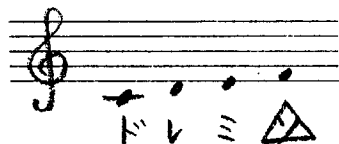
<ドレミド>

H:



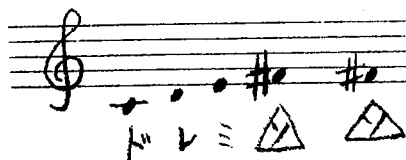
T : 上手。じゃ、これ。＜ドレミソ＞

H :



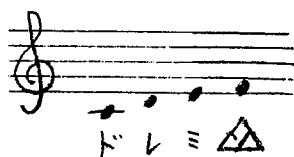
T : それ＜ファ＞になってる。

H :



T : もっと上。

H :

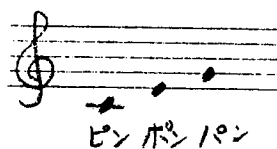


T : それ、＜ファ＞になってる。

H : もう1個上？

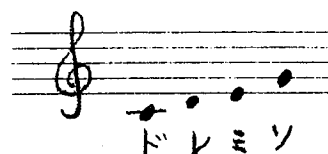
T : …というより、＜ド＞からピンポンパンしてみたら？

H :



T : それ。

H :



T : 完璧。

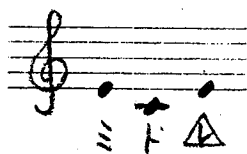
じゃ、これ。<ドレミ>

H :



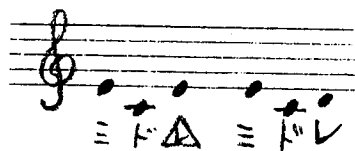
T : これは?

H :



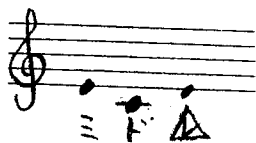
T : 同じになってる。

H :



T : そう。

H :



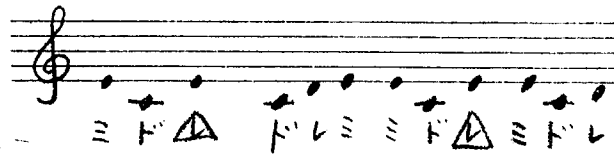
T : じゃ<ドレミ>ばかり歌って。

H :



T : じゃ。歌える？

H :



T : できた。

じゃ、これをやってください。(譜例 28 練習問題 5)

H : はい。

T : じゃ、私がならしているのは、拍です。

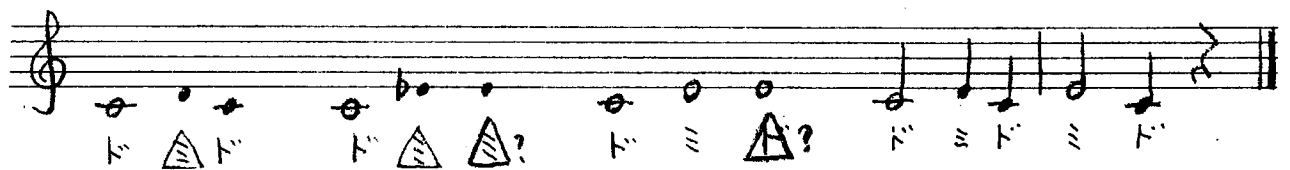
これを感じながら歌ってください。

H :



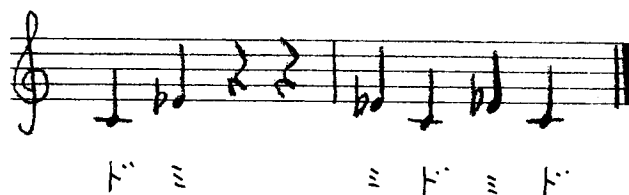
T : 待つて。最初の音よく聞いて。

H :



T : できたよ。じゃ 2 番。

H :



T : ちょっと低くなってる。

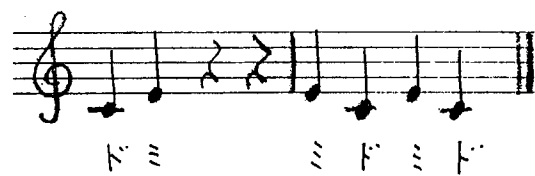
ピアノと合わせてみて。

H :



T : そう。

H :



T : 今のは完璧ね。

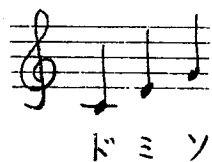
H : じゃ 3 番。

H :



T : ううん。また自分のものさし作り出したよ。

H :



T : そうやね。

H :



T : 音は完璧です。

それで休み（休符）は難しい

とか言ってたけど。

H : あっやばい。飛ばしてる。

T : 休みってね。音がないって思わないで。

休符は「無い」のではなくて

恥ずかしくて後ろ向いてるっと思って。

だからそこに居るのを忘れないで。

H : はい。

休符が入ると<ミ>が低くなっちゃって。

T : そうやね。

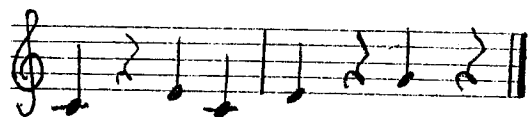
リズムに氣をとられて、<ミ>が<レ>

になってしまったりしないように、

しばらくはものさしを作らないとね。

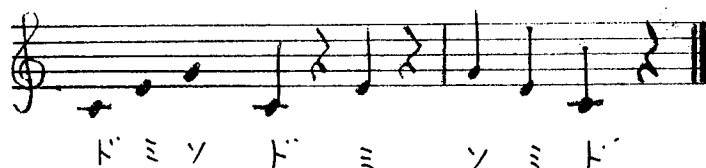
じゃ、もう1回。

H :



ド ミ ド ミ ソ
T : 完璧。100点。じゃ、次4番。

H :

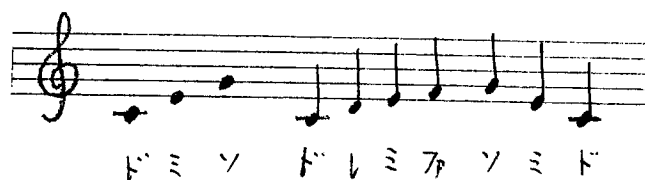


T : 完璧。

じゃ、＜ドミソ＞だけでなく、

普通の音楽らしいもの、これ、やって。

H :



T : 完璧。じゃ3番。

H :



T : ＜ファ＞が難しいね。

＜ミ＞と＜ソ＞歌ってみて。

H :



T : …で、＜ファ＞わかる？

H :



違うか。

T :



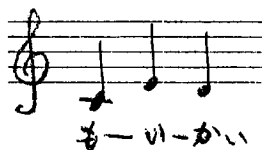
H :



次のへいくわね。これはできてほしい。

Handwritten musical notation on two staves. The notation consists of notes with stems and various symbols (triangles, vertical lines, and a double bar line) placed above them. Below the first staff, the text '<レ>が難しい。' is written.

H :



T : そう、それ<ドミレ>です。

H : おおー！



T : はい。それ<ドミレ>です。

H : おお、なんでこんなに簡単にできるんだろう？

そうなんだ。知らなかった。

だいぶ楽になりました。

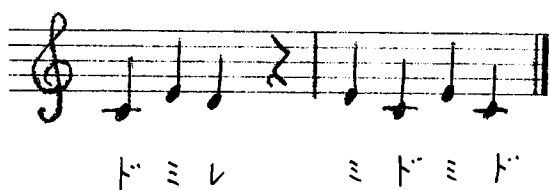
さっきから<レ>にいけないんで、階段でいうと

1段目から3段目行って2段目にいけなくて

転んでばかりみたいなの…。

T : じゃ、それ使いましょう。

H :



T : あらまーなんだったんという位軽くできたね。

じゃ、最後の問題。

H :



T : はい。完璧。

ピンポンパンと今日「さいた」の<ドレミ>と
「もういーかい」の<ドミレ>、この手がかりを
2つ追加しますね。
この手がかり3つを駆使して歌うのを挑戦
してください。

H : はい。

T : じゃ、歌あてクイズ。

H :



T : すごい、すごい。

H : やったー！

T : わかるでしょ？何の歌？

H : 《夕焼けこやけ》

T : 大正解でした！

資料 29

授業記録 K テスト 2007. 12. 11

応答内容

働きかけと反応

T : 長い曲ですけど最後までです。

今までやってきたことを使って

考えてやってください。

ゆっくりやってくれていいからね。

最初の音はこれです。

K :

ピアノで c^1 を弾く

ドミソの和音から<ドミファ

ソ>を歌おうとしているが、

<c-e-fis-g>になっている。

T : 一遍、<ドミソ>歌ってみて

K : ドミソ…ドミソ…ドミファソ…



K : これ《聖者の行進》ですか？

T : …一応テストなんですけど…笑

K : 笑

全曲を鼻歌風に小声で楽譜を

みてうたえた (♩ = 100)

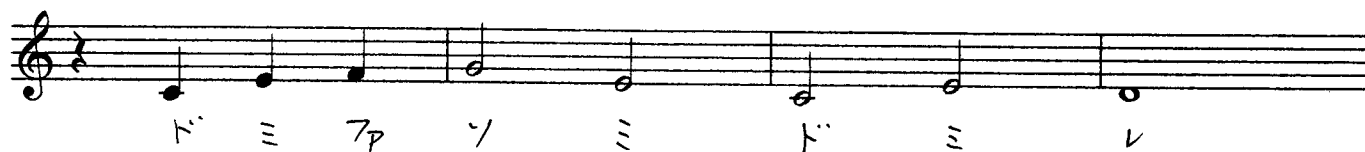
K : 歌ったらいいですか？

T : 歌ってください。今のは本気じゃないでしょ。

K : はい。

T : ちゃんと歌ってください。

K :



T : あっできたらちゃんと拍とって歌ってほしいな。

K :



K : えっわからん! あれ! なんか... あれっ!

T : 1拍1つずつ歩いたよね。

T : 1拍1つずつ歩いてね。

K : 拍がわからん...

T : 拍はこの音符  1つずつが拍だった
でしょ。

だからその速さで歩いたらいいわけ。

だから、ゆっくり歩いたらゆっくりの
音楽になるし。

K :

( = 76) 拍に合わせて歌い始める

えっ。長さがわからん。

T : これが一個でしょ。()

これ（○）は何個かわかる？

K：4個

T：そう。だから4歩歩かないといかんね。

これは？（↓）

K：2個

T：うん。だからいつも歩く分だけ

長さのばさないといかんわけ。

K：はい。…

T：これ、最初3つしかないけど

最初にお休みが1つあって、それで

3つ始まります。

K：…

え…わからん…

T：なにがわからんのかな？

K：どう歌ったらいいのかがわからん。

T：ほとんどさっき鼻歌で歌ってたけどね。

K：さっきは拍を…

T：考えないで歌ったから？

K：はい。

T：ここは1拍ずつよね。

ここは歩いてるけど（動きは）なくて、

ここはまた…

T：こんな風に歌ってみたら？

K：はい。

しきりに拍をとって考えている。

拍を打ちながら曲の最後まで楽譜の音符を指し示す。

K: えっ…

ピアノで開始音 c^1 を弾く。

開始音は長 2 度低く始める。



T : そう。それでいい！

拍とリズムの噛み合いがまだ自信ないのかな？

K : はい。

T : いまのでだいたいいいけど。

聞き覚えているのはもっと速いでしょ。

その中で拍は感じないで歌ってるのね。

だから、今拍にあてはめようとして

どぎまぎしたけど、どんな速い曲でも

速い拍があるわけ。

K : はい。

T : 今のでいいよ。

じゃ今度はこれ。これも長いですけど

いろんなこと思い出してやってください。

K :

わからん…

T : どこがわからんかな？

K : 音のとりかた…リズムがわからない…

T : リズム？

部分部分はやったことある（リズム）よね？

K : はい。

T : 一個ずつ切り離して考えてもわからないかな？

どういう風に歩いたときにどういう風に叩いたか。

これはゆっくり歌った方がいいわ。

K : それはわかるんですけど、つなぎ方が…

だまって考えている。

切り離れたときに…

T : じゃ、ここまでリズム叩いたらどうなる？

歩かないとだめよ。心の中で。

このリズムどうやった？

K : ターンタ

T : 続けて

K : タタタタ

T : はい。

それ続けて。

K : ターンタタタタタ

T : それでリズムは合ってるよ。

K : えっ

T : なんのリズムがわからない？

K : 全部わからない。

T : ちょっとパニックってる？



2 拍のリズムカードを見て

叩かせる。

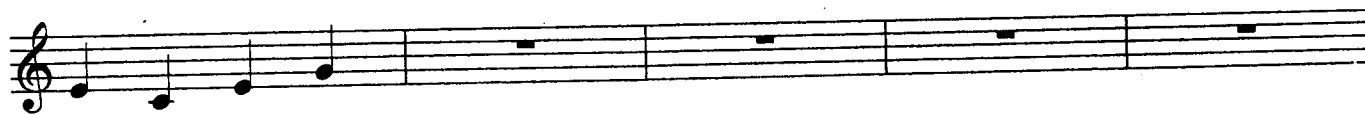
ほとんどそれでできてると思うけど。

T: うん、じゃ1段目だけやって。

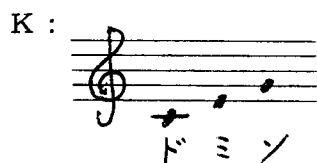


T: いいよ。あつてるあつてる。

A musical score for a single melodic line, presented on six staves of a grand staff. The notation is in treble clef and includes various note values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and accidentals (sharps, flats, and naturals). The melody is complex, featuring many beamed notes and frequent changes in pitch. The score is written in black ink on a white background.



T : <ドミソ>は？



T : うん。その枠組みの中で歌うことと

拍のなかに 1 個入ってるとか 2 個入ってるとか

練習したよね。

K : はい。

T : それを生かさんといかんよ。

K : リズムはわかったんですけど、音が…

T : 音がわからない？

K : はい。



T : その<レ>同じ音よ。

K :



T : そう。これは歌えたけど。

ここにいたるまでどういう寄り道してたかな？

K : わかんないです。

これ聞いたことある歌だからできたと思います。

T : ああそう。いろいろやった音のものさしは
つかわないで考えた？

K : 考えた感じがします。

T : で、タンタンの中にタタが入るとかは
ちょっとは分かった感じがする？

K : ちょっとは。この楽譜では最初にリズムが
わかったんですけど音がのせられなくて。

T : そうね。たった 10 かいだったからね。
もうすこしできるようにしてあげたかったけど
時間切れなのでここまでにします。

資料 30

授業記録 O 3 回目レッスン

応答内容

働きかけと反応

T: 難しいですか？

O: 1.5 拍となると慣れるまでに時間がかかりますね。

T: リズムは自分なりの方法で覚えないとね。

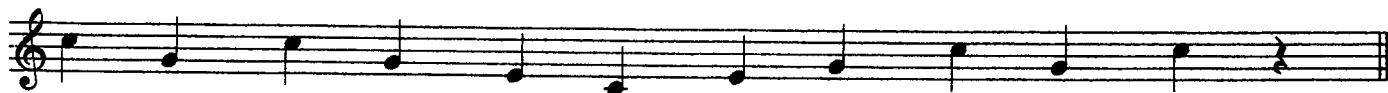
じゃ、今日も基本のパターン。

T: はい、いいです。じゃこのプリント。(練習問題 8)

練習用課題 8

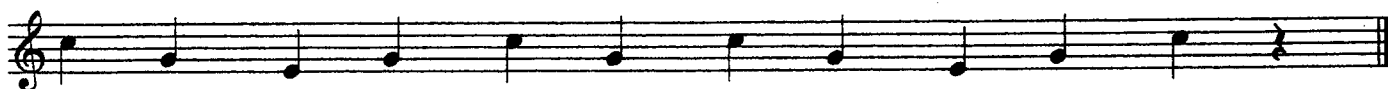


T: はい、いいです。次



T: 3 番

O:



T: 息継ぎしていいからね。4 番

O



T: 完璧ね。ではリズムをします。

これ叩いてみて。



T: OK. これは？



T: OK.



T: うん、上手。



T: うん、上手やね。



T: OK. じゃ。



T: じゃこの逆。



T: 上手。難しいのをひとつ。



T: じゃ、私が叩いたリズムをカードで

並べてみてください。



O: うーんと。



T: OK.じゃ、変えます。



T: じゃ、本題に入ります。

今度は音とリズムがついていて、

まずリズムだけ叩いてください。(練習問題 11)

O:

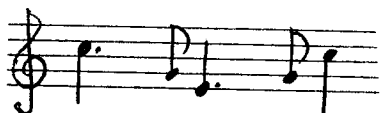


T: で、音もすぐ歌える?

O: わかんないです。

T: じゃ、音だけ歌って。

O:



T: ごめん、音だけにして。

O: あっはい。



T: いけるね。ではその音とリズムを手を叩きながら
歌ってください。

O: はい



O は すべて できた。

T: 完璧ね。ただ、息継ぎはしてください。

O: はい。

T: じゃ2番。いけるなと思ったら、まず
リズムだけ叩いてください。

O:



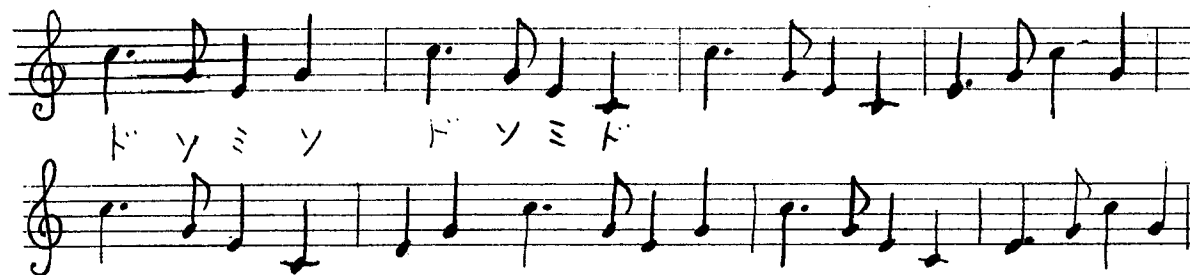
T: はい。音もいけそうだったら始めて。

O: はい。



T: じゃ手でリズムも付けて歌ってください。

O: はい。



難しいですね。

T: でも、やってることは皆あってるよ。

ただ、つながってできていないだけ。

O:



T: いいよ。音程とリズムがおかしいのは
なかったよ。次3番。

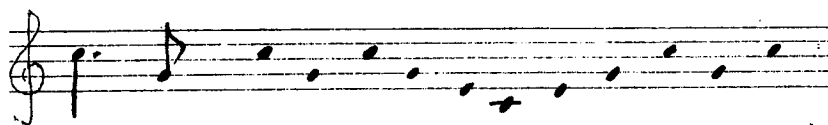
T: リズムはいける？

O:



T: うん、とても安定感があるし。じゃ、
今度は音ね。

O: はい。



T: OK.

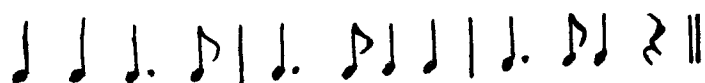


T: 完璧です。どんな音がよくわかる。
4番目も。

O: リズムですね？

T: はい。

O:



T: OK.上手。じゃ音だけ。

O: はい。



T: ああ、きれい。今のように力抜いて歌ったほうがいいね。

じゃリズムも付けて。リズムすこしややこしいので。

O: はい。



T: 最初付点じゃないよ。

O: ですよ。



O: つられますね、これ。



T: じゃ、ここでプレスして、フレーズ分けてみて。



T: そうそう一度付点がくると次も同じようにつられるのね。

それはいいですから、

次これをやってみてください。(プリント 12)

O: はい。

T: これは音はドミソド限定ですが、リズムはいろいろ混じっています。じゃ 1 番。

O:



T: いいよ。ただ、開始音よく聞いて始めてね。
じゃ 2 番。

O:



T: うん、できてたけど、私が拍を打つのでそれに
合わせて歌ってみて。

今、<ソドソ>のあと少し間があいてしまった
でしょ？

O: はい。



T: そう、これがこの曲のリズムね。

O:



T: <ド>のあとが長く開きすぎ。

O: はい。えーと。

T: 最初のテンポを最初からゆっくり
するのはありよ。

少しゆっくりしてみようか。

O:



T: ソの入ったタイミングはよかった。

そのあとが違った。

O: はい。



T: そこは、メーリさんのリズムでしょ。

メーリさん…とイメージしてみて。

O:



メーリさん、速くて、全然。

メーリさんいつも速いですもんね。

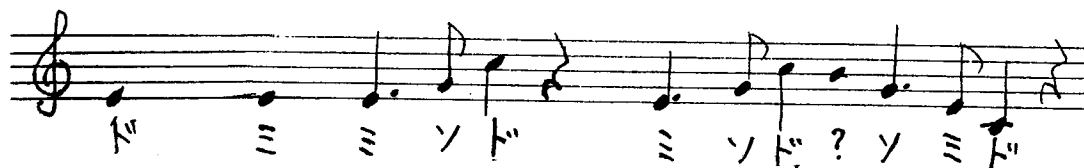
T: ああ、そうか。じゃもっとゆっくりの曲
じゃないとだめなんだね。

O: これ一緒に出てこられるとわからないもんですね。

僕の中でどっちも♪♪だったらいけると思う。

T: ああ！じゃ、やってみて。

O:



T: もう自分の声で音を聞いたから、前半
元のをくっつけられるかな？



T: うん。いいわ。またじわじわ練習しましょう。
うたあてクイズはレベル高いですよ。

O: あっ表彰式の曲。

T: そうです。歌ってみて。



T: そう。完璧です。最初の数小節がポイントやね。

かなり難しいかと思ったけど

よくできました。

もう1回くりかえしてうたう

T: はい。できました。

資料 31

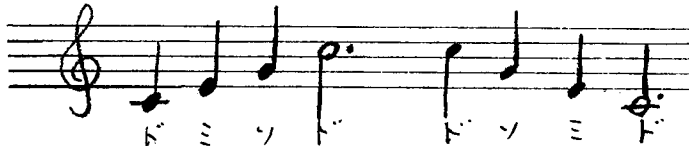
授業記録 KW3 回目 2008. 5. 30

応答内容

働きかけと反応

T: いつも歌っているピンポンパンを<ミ>の音迷子にならないように気をつけてうたってみて。

KW:

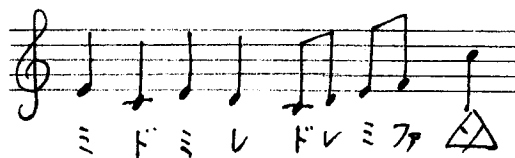


T: はい、じゃ応用問題の4番。(練習問題6)

KW: はい

T: 最初の音ミです。(ピアノで与える)

KW: ミドミレドレミファソ (c) あ・・ちがう・・



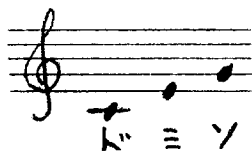
T: うん、それ違うね。もう一回やってみて。

KW: ミドミレドレミファソ



T: そう。今度のほうがよかったね。<ドミソ>って歌ってみて。

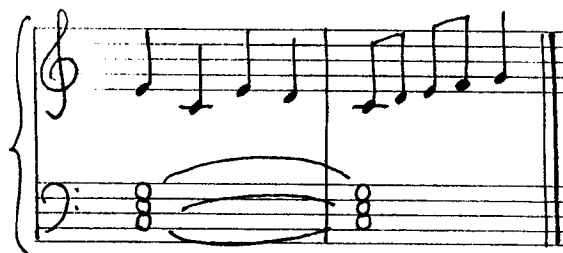
H: ドミソ



T: じゃこれを伴奏で弾いたままにしとくから

ほのかに感じながら、歌ってみて。

KW: ミドミレドレミファソ



T: そうそう 2回目はもう歌えていて、
今 3回目歌ってもらったのは念の為だけど、
1回目のときは<ド>と<ソ>が5階までなのに
階段が6階へ通り越してしまったね。
じゃ、今日のところに進みます。
これはピンポンパンの音ばかりだけど、
リズムが付点4分音符です。

H: リズムが・・・

T: わからない？

H: あやしい・・・

T: リズムこれどういう風にとる？

最初の<ドミソ>だけ歌ってみて。

H: ドミソ



T: あってるけど？それどういう風に考えてる？勘？

H: 先週やった1ト2トで。

T: それでやってる？

H: 考えつつ・・・

T: 考えつつ？いろんなやり方があると思うけど、
自分はこれでやったら確実ってやり方をみつけてね。
今まではどうやってたの？

H: 1 2 3 4って。

T: うん。手のとりかたがちょっと違うって話はしたね。

前は付点のところだけリズムで手をたたいて
いたのでそれは違うって話したのね。
1ト2トで数えてやってみようか？
ピアノ習う人はこういう教わり方したりする。

KW: はあ・・・

T: じゃ、1ト2ト3トで数えて。いけそう？

H: ドーミソミー あっ。



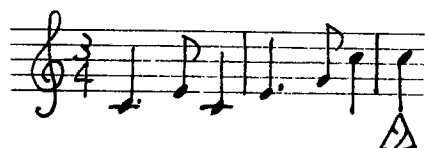
T: <ソ>で休憩しすぎ。ドミソはよかったよ。
同じ速さで進んでください。

KW: ドミソ ミソミ ドミド



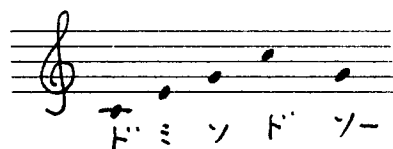
T: うん。いまのでいいよ。きちんとできてた。
<ミ>の音だけ暗くなりやすいので気をつけて
2番。

KW: ドミド ミソド ソ



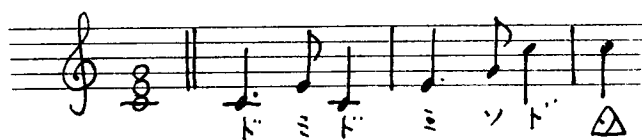
T: <ソ>は？

KW: ドミソドソ ソ



T: そこそこそこ。もう一回いこうか。
全体に自信ないと暗くなるから明るいめにね。

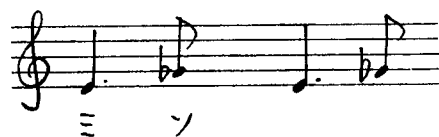
KW: ドミド ミソド ソ (C) おおお！



T: <ミソド>まではいけました。

<ミソド>からいってみて。

KW: ミソ



T: その<ソ>低いね。

KW: ドミソ ミソド ソ ソ ソ ミド



T: <ソ>の次<ド>はもう一回上がらないといけないう。

KW: ドミドミソドソドソミド



T: うまい。それでいいの。次リズム逆の形だよ。

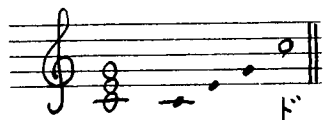
T: いけそう？

じゃここから高いほうの<ド>探せるかな？

KW: ド・・・

T: そこそこ。

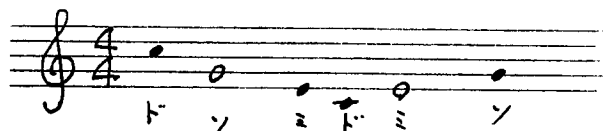
KW: ドソ・・・



ceg を弾いて開始音である上のドを探させる。

T: リズムとってね。

KW: ドソミドミソドソ



T: 今またリズムの取り方おかしく
なってるでしょう。1拍というのは
1トの2つの動きで1拍って思っておいて。
厳密には2つではなくて、1拍は円で
イメージしたほうがいいんだけど、
円ではとらえるのがより難しいかなと思って
便宜上Vにしているのね。1 2 3 4ではなくて
1ト2ト3と4とのトを裏拍ともいうけど
トを感じていないとこの付点のリズムは難しいね。

H: わかるけど歌えない・・・

T: お茶のブランドかなんかで、「おーいお茶」って
いうのがあったでしょ。あれ、この付点の
リズムに近いんだけど感覚だけだと狂うかも
しれないし頼りないでしょ。だからイメージで
少し助けてもいいけどね。

KW: 笑

KW: ドソミドミソドソドソミ



T: <ミ>ちょっと低い。もう一回

KW: ドソミドミソドソドソミ



T: 今の感じ。わかりそう？とりあえず8つの音の
高さの段階がわかれば音楽歌えるはずなのね。
でも8つといっても難しいから<ドミソド>4つを
覚えたいわけ。ただし、<ドミソド>はわかるけど、
<ソドソミ>はわからないとかはどんな順番で
出てきてもわかるようにしたいわけ。今その練習
してるの。悪くないよ。<ミ>だけ気をつけてね。
3番。

T: リズムわかりそう？音は？

KW: 音はあやしい・・・

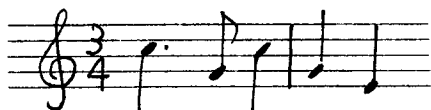
T: 音は歌ってみないとわからないかもよ。
じゃ最初の音だしてみてください。

KW: ド



T: そうそこからいきましょう。

KW: ドソド ソミ



T: あっリズムは？

KW: ソーミソ ミードミ ドーミソ



ceg を響かせる

開始音である上のドは弾いて
いない。

きちんと c² を歌えている。

T: できてる。

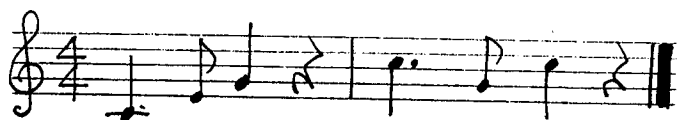
KW: ドーソド ソーミソ ミードミ ドーミソ



T: じゃ練習問題 12.

1 番は簡単でしょう。

KW: ドーミソ ドーソド



T: うまいよ。次 2 番。2 拍の音符も

1、2 と思わないで、1 ト 2 トと数えてね。

KW: ソードソ ミードー



T: すごくきれい。じゃ 3 番。

KW: ミーソード ソ (C になってる)



T: <ド>と<ソ>が一緒になってるわ。

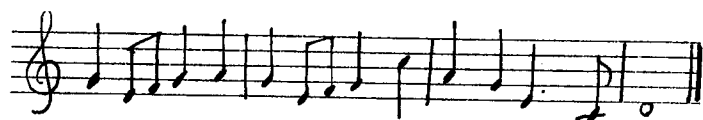
H: ミーソード ソーミド



T: そうそう。できてる。

やってみて。

KW: ソミファソラソミファソド
ラソミドレ



T: わかった？いけたじゃない？

KW: わかった！ソミファソミファソド ラソミドレ

T: 3小節目のドからラは教えてないからね。
でもこれ抜けてるから余計にわからないけど、
例えばドシラと順番に降りたらわからない？

今日はひとつだけやってないラだけ
「習ってません」ってちゃんと表現してたけど、
前半が完璧に歌えてたので、＜ラ＞の音をだして
することができました。じゃ、今日は終わります。

歌ってもらうがシがとれない。

資料 32

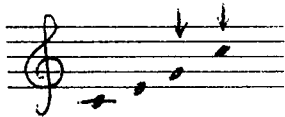
授業記録 K6 回目

応答内容

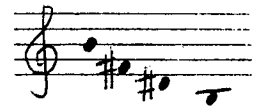
働きかけと反応

T: また最初にドミソド歌ってみて

K:



T: 降りてこれる？



T: はい、それはいいわ。

リズムです。

これ叩いてください。



T: 完璧です。

じゃ、今日はちょっと歩いてほしいんだけど、

拍とリズムって違いわかる？

K: わからない。

T: それじゃ、それを説明するね。

今やってるドミソは音の高さの練習ね。

拍は表に出てこないけど一定の刻みがあるわけ。

拍には長さの違いはありません。

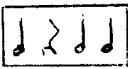
それに対してリズムは長さが色々あります。

拍は心臓みたいにとっかで規則正しく刻んでいて

その刻みに乗ってリズムや歌が

歌われていると思ってください。

じゃ、きょうは歩く足音が拍をあらわします。

歩きながらこのリズムを叩いてください。 

これは  2拍だから1, 2と2歩。

これは  1拍だから1歩。できるかな？

K:



T: そう。

K: わかりました。

T: じゃ、今度は  

 は1拍の中に2つ叩いているわけ。

今度はこれ2つで1セット。

K:



T: 上手。1回でできてるわ。

今度は付点。

さっきは足がリズムと合ってたけど、これは

足が浮いてる所に入ってくる。

K: あーはい。

T: じゃこの付点やってみて。



T: うん、違い、ばっちりね。

K: わかりました。

T: すごくよく理解してくれてます。

じゃ試しにやってみます。

こんなのできる？



T: そうそう。いつも「リズムができない…」

っていつたけどたぶん刻みが一定で

ないと長さがわからない。その刻みを感じる

ようにいつも歩いてるつもりで

刻んでたら今、完璧にできてる。

T: これは、小節線がない楽譜（故意に）なんだ

けど、まとまりをしめすスラーが

あった方がいい？

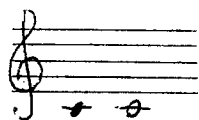
K: はい。

T: まずリズムだけ叩いてください。

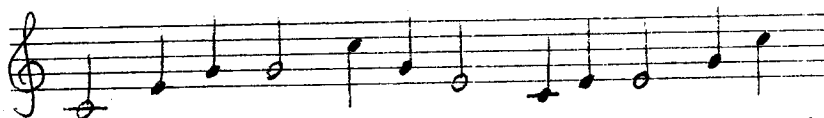


T: できたみたい。わかった？じゃ、リズムは
わかってるからあとは音だけ。
考えてみて。いける？

K: はい。



K: あ…わからん。…あっあっわかった。



T: 何で急にわかったん？ひらめいた？

K: なんか…！

T: 今日ね、とてもいい傾向だと思ったのは
あなた拍取りながらリズム数えてた。
歩くのをイメージしたんでしょう。きっと。

K: 歩くより、こっちのほうがいい。

T: でも、拍とりながらリズム叩いたのは今日が
初めてと違うかな？

K: 本当ですか？

T: うん。いつもその刻みを感じて、それを2つで
2拍、3つで3拍とを感じるわけだから。
歩かんでいいから、身体の中かで歩くふりして。

K: はい。

T: じゃ3番目は1拍の中に2つのリズムがあるね。

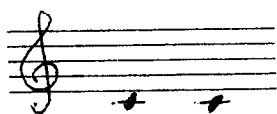
K: はい。



T: 今かなり速いよ。

もっとゆっくりやっても大丈夫よ。

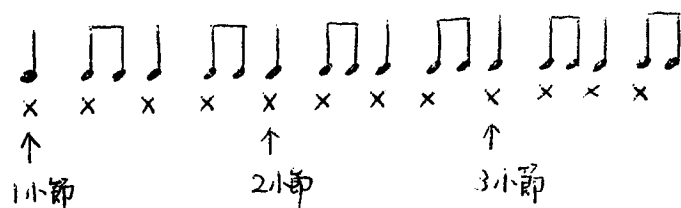
K:



K: あ…でも…えーこれ4拍ですよ。

4つに並んでない。

T: もう一回歩いてリズムだけ叩いてみて。



K: あーわかりました。

T: わかった？

K:



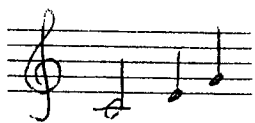
T: 完璧。

そこにいたるまでに時間がかからなくなったら

いいね。

次4つ目。これは応用だけど。

K:

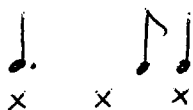


T: ううん。

じゃまたこのリズム

叩いて歩いてみて。

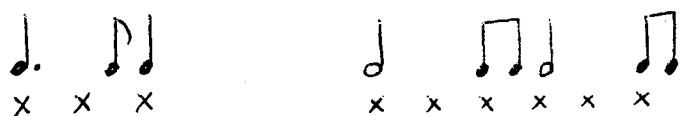
K:



T: ううん、違うリズムを叩いているわ。

2拍ってことは、1, 2と足ふんで次の

3拍目の足が次の音。



あ、今のはかた

T: 納得するまで歩いてみて。



今あかい!

T: 途中違うのも入ったけど、自分で

わかってるみたいね。



「付点になる」

K: ううん…。

T: もう一回歩いてきて。

K: はい。



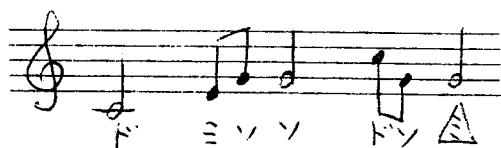
T: 歩きながら歌える？

K:



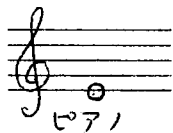
T: <ミソ>はもっと速いよね。

K:



T: <ドソ>まで完ぺきだった。

<ミ>は音がこれ。



K:



T: ううん、付点になってる。

K:



T: 最後だけ付点になった。

K:



T: 微妙な差だけど足浮いてる時に入ってしまったら
付点になるし、落ちてから2つ ペアで入ると、
こっちになる。

K: はあ、わかります。



T: 後半だけ付点になった。

<ミドミ>からやって。



T: ほら、途中から入ってきた。

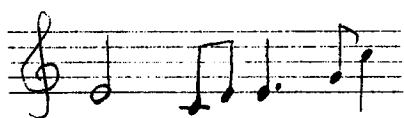
もう一回。

K:



T: 浮いてる時に入った

K:



T: まだ途中に入ってきた。

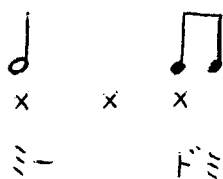
K:



T: そう

K: え…わからん。

T: 最後の<ドミ>だけやってみようね。



K:...

T: 付点との違いがわからない？

K: リズムがわからない。

T: じゃ、たとえばこんなのはどう？



歩きながらだと



やね。

♩ ♩ が1つの音符になったらどうなる？

K:



T: ううん、♩ ♩ になった。

K:



T: 今の ♩ ♩ になった。

K:



T: また ♩ ♩ になった。

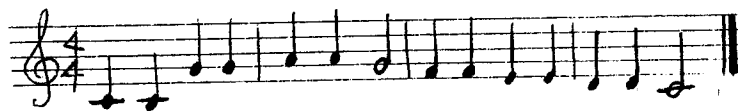
時間も押してきたので、来週もう一回するわね。

じゃ、これわかるかな？1番。

K: 《きらきらぼし》?

T: あーよくわかったね。歌ってみて。

K:



T: これはリズム難しくないからね。

リズムも難しいのができるようになったら、

こわいものなしね。じゃ、今日はここまでにします。

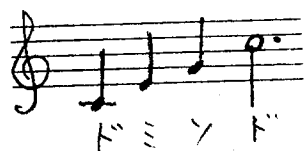
資料 33

授業記録 H 6回目

応答内容

働きかけと反応

T : じゃ、ピンポンパンやってみてください。



T : じゃ、叩いてください。



T : 上手。

今日は歩いてもらいます。

今、歩く1歩1歩が拍です。拍ってわかる？

H : テンポ？

T : そうそう。よくわかってて、余分なことかもしれないけど、説明しとくと、同じ長さでかわりなく刻んでいる…これが拍ね。心臓の音みたいに休みなく同じに刻んでいるけど、表にそれが出てこない。それに対して、拍の刻みに乗って、長さに変化があつて表に聞こえる…そういうのがリズムね。タン タタはリズムです。今、歩くのを拍にして歩きながらこのリズムを

叩いてください。



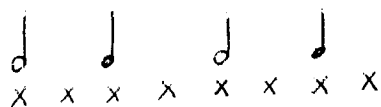
H :



T : じゃこれ。



H :



T : 1つ休みが入ってるよ。



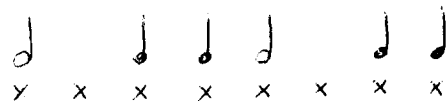
T : ちょっとわかってきた？

H : はい。

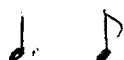
T : 今度、これ。



H :



T : 上手。じゃ、これ。



H : わあー。

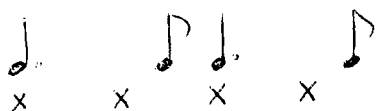
T : これちょっと難しいよね。やってみるね。

こういう風に。



T : 歩いている間に入ってくるのね。

H :



足の間なんですね。間なんですね。

T : わかってきた？もう1種類やってね。これ。

H :

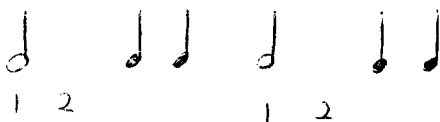


T : じゃ、リズムいろいろ変えてもいい？

このリズム。

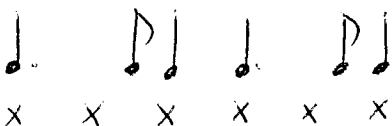
歩き方待ったりしないでいつも同じように
歩いてね。

H :



T : 次これ。

H :



やってみせる。

自分で声を出して数えなが
ら歩き出す。

T : 上手。ノリがわかってきた？

よく考えてるの？

H : ノリだけです。

考えてなかったの、まずいかなと思ったけど。

T : ノリが分かってくる方がいいよ。

じゃ本題に入ります。

リズム叩いてみしてくれる？

H :



T : 区切りでまた長くなったらだめよ。

すぐ入ってね。

H :



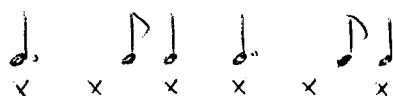
T : ううん。これ ♩ も入れて。

H :



T : じゃ、今のリズムを叩きながら歩いてみて。

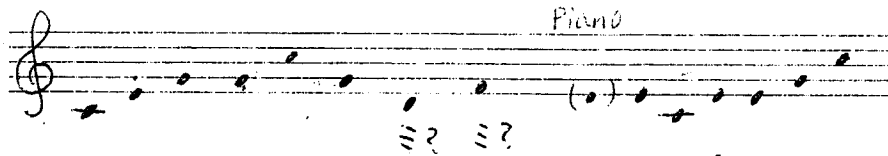
H :



T : じゃ、それに音が入ります。

歩きながら歌ってください。

H :

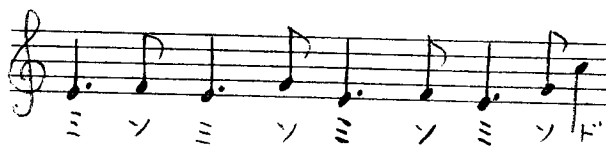
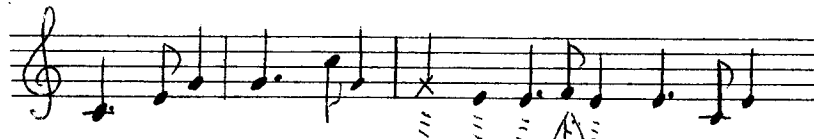


T : 音はすごくきれい。それに、リズム

つけられる?

H : 忘れそう…ターンタタン、ターンタタン

T : ゆっくり歩いたらゆっくり歌えるよ。



T : そうそう。＜ミソ＞前歌えなかったのが、

今苦しいながらも自分で発見できるようになって

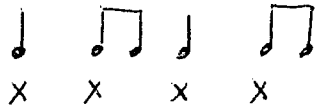
きてるけど。部分部分は皆できてるけど

それがつながるのが難しいね。

H : 足がぴたりと止まってしまいました。

T: けっこう  が速いから歌うのきついなど
思ったら、歩く方をゆっくりして。

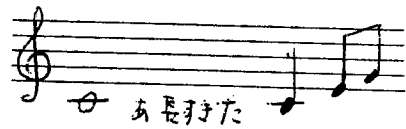
H:



T: いけるね。じゃ

ピアノでc¹を弾く。

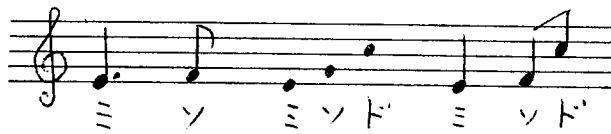
H:



T: 最後まで惜しかった。

<ファ>になっちゃうね。

H:



T: 歩かないで歩いてるつもりで歌って。

H:



T: 最後まで足浮いてるわ。<ミーソ>って

拍の途中で入ってくるわ。

足と一緒に<ソ>入って。

H : あっそれで速くなるんか。

T : そう。

H :



T : 音が違うね。

H :



T : そうできた。

H : <ソ>が出ない。

T : そうね。<ファ>になるね。

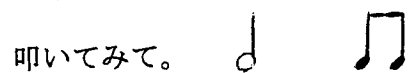
H : <ファ>になっちゃう。半音だか低い気がして。

T : そうそう。よくわかってきたね。

H : 今度は<ファ>が歌えなくなっちゃう気がして

こわいなって。

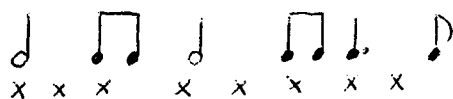
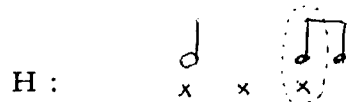
T : じゃ、これ。



H :



T : ここが一緒。歩いてやってみて。



T : じゃ、それに音つけたらいいね。

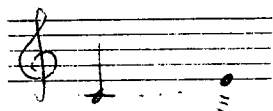


T : ああ正解。きれぎれだけど。歌ったのは
全部正解。

H : 歩くと何とかできる。

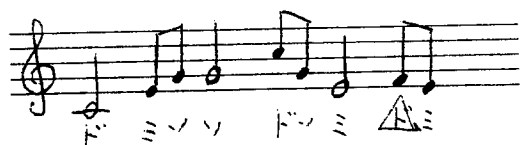
T : じゃ、歩いて。

H :



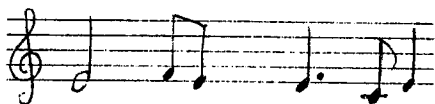
T : うん、いいよ。

H :



T : <ドミ>が違うわ。

H :



H : 速いですか？

T : うん。速い。

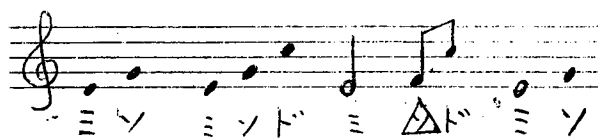
H : 足ついてから言うんですよね？



T : <ソド>なのに<ファド>って言ってるわ。

H : そうか。<ミファソ>じゃないんだ。

H : <ファ>が<ソ>になる…！



T : <ミソ>は宿題。

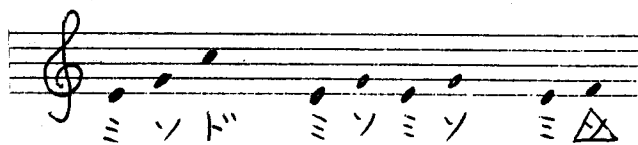
H : なんか<ミソ>で始まる曲ないですか？

T : 《おうまのおやこ》《春の小川》

H : ああっ！よし！

T : 最後の<ミソ>やってみて。

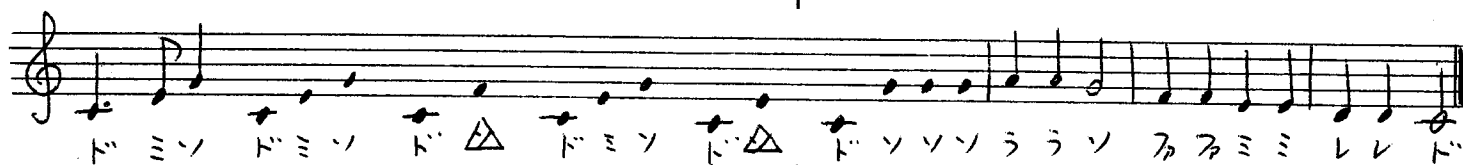
H:



H: ああだめだ。前は<ファ>にいけないって
いったのに、今度は<ソ>にいけない。

T: そうやね。じゃ、歌あて。

H:



H: きらきらぼし。

T: はい。

H: やったー！今日のはわかりました！

T: じゃ、終わります。

資料 34

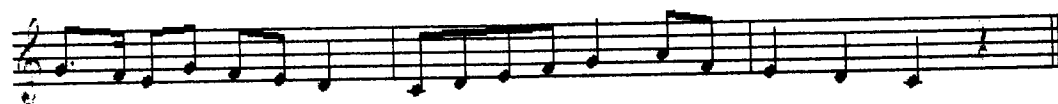
授業記録 H第2期2回目

応答内容

働きかけと反応

T : まずヤマハのうたを歌ってください。

H : モデル・パターン2



T : とてもきれいです。

じゃこのあいだやった練習覚えてますか？

H : なんとなく…

T : じゃこれからヤマハの変形みたいな曲弾くから

数字で答えてください。

T :



H : 1 2 1

T : 1 かな？

H : あっ 1 2 2

T : そう。



H : 2 1 1

T : そう。



H : 2 2 2 1

T : そんなにたくさんないよ。

H : … 2 … 2 … 1 ?

T : 2 2 2 ね。

じゃ復習します。(譜例 62 参照)

1 番歌ってください。

H :



T : リズム変わってるから注意して。

H :



T : …で、1 拍の中に何個入っているかという意識を

いつも持って歌って。

H : はい。



1 拍のなかの数を意識し

ようとして拍打ちしながら
歌い始めたが、うたが
ころんだ。

T : たくさん (1 拍に) 入りすぎてるでしょ。

H : はい。



T : ああ、かろうじて OK.

その感じ。その感じ。

H :



T : うまい。その感じ。次 2 番。

いける？

H :



T : 今のは一応 2 個入ってる。

H : なんか、急いでしまうんですよ。

T : そう、いそいでるのわかるかな。

2 なんだけどちょっと違うタイプの

2 になっちゃうねんね。

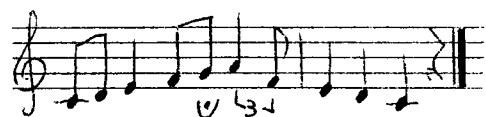
H : 2 が均等にならない。

T : そう。

H : どっちかが強くなっちゃう。

T : そのとおり。

H :



T : ちょっと寄ってるよね。混みすぎね。

H : わかります。

T : これは理解できてたら、あとは感覚の問題ね。

H : 叩かない方がいいかな？

T : 上手。ちょっと注文していい？

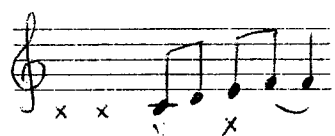
これ位で。(♩=60位で)

H :



拍をたたかずに歌う。



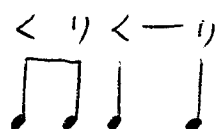


T : じゃ、ちょっと待って。

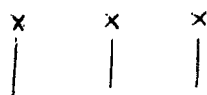
私が  と叩くから

あなたは「くり」といいながら叩いてください。

H :



T :



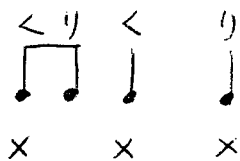
「くーり」じゃなくて。

H : くり



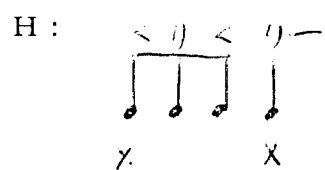
T : そう。

H :



T : 「くーり」じゃなくて「くり」だけ言い続けて。

「くま」でもいいよ。



T: 違う。じゃ私が叩くから聞いて。



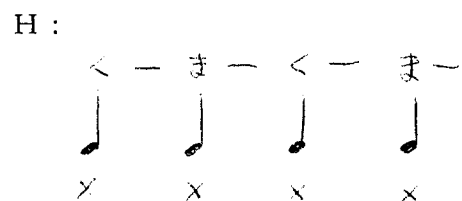
T: じゃ、速さ変えるから。

(♩ = 100 位)



T: OK。じゃ、また速さを変えるよ。

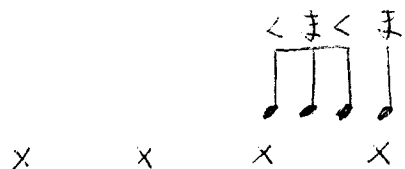
(♩ = 50 位)



T : 「くーまー」 じゃなくて、この中で

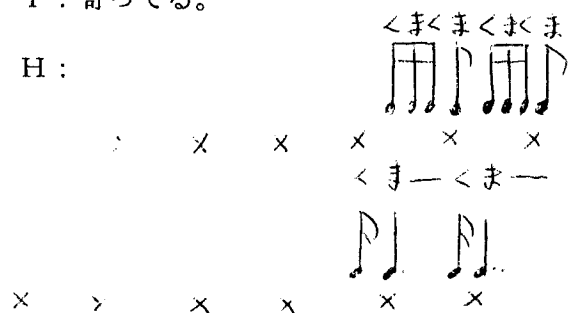
「くま」を言いきってほしいんだけど。

H :



T : 寄ってる。

H :

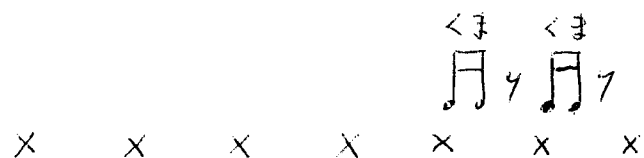


T : 「くま」1 個よ。

H : えっ、これに1 個ですか？

T : 1 個。かなりゆっくり。

H :



T : ううん。じゃ、私が叩くから

同じこととしてみて。



H :



T: だいぶいいけど、少し速いよ。

H:



T: ああ、できた。

大縄 (なわとび) とかしたことない?

H: あります。

T: こう来てる時にこの辺にくるタイミングを
図ってるでしょ。

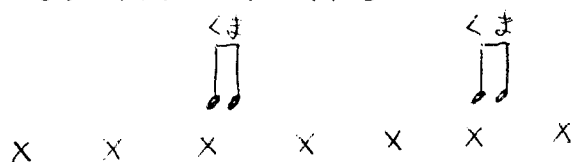
H: うん。わかります。

T: その感じで…。

「クマーっ」とか言ったら速すぎるやん?

H: 笑

T: もう 1 回やってみてくれる?

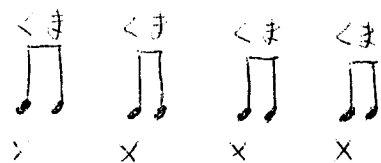


H: 2 つ目が合うってわかるんですけど

入れなくて。

T: 大縄って思って。

H:



T : 大縄のピョンと入るところは合ってきたけど
頂点のところに「ま」がくるはずがちょっと
ずれてる。

かたよったところに「ま」が来てるね。

H :



T : OK! そんな感じ!

H :



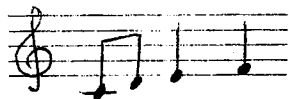
T : ああ、かなりほぼできた。あと音程ついたら。

H : 歌えなくてはいけない…



T : リズムは完璧、音はつけられる?

H :



H: ちかう

H: 1から2が難しい。





鼻歌で歌う

T : うん。そうだけど、いつも1拍の中に
1個とか2個とかいう意識がほしい。

H :



T : 今2個になってしまった。

H :



拍打ちして歌いだしたが拍の中
に数を入れられない。

H : 難しい

H : ああーっ

速くなっちゃう。

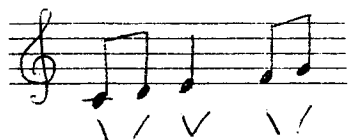


T : じゃこんなことしてみようか。

√√ って印みたことある？

√で1トで1拍。 \ / は
 \ / ト で1拍。で感じてやってみて。

H :



T : いいよ。

T : <ファソラファ>の時は

\ / \ / と

こういうリズムだから。

H :



T : そうそう、そのリズム。

H :



T : <ファソラファ>の<ファ>はこれ。

H :



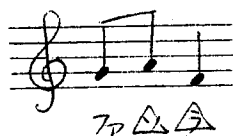
ピアノで f¹ を弾く

T : ううん。ヤマハの歌を歌ってみて。

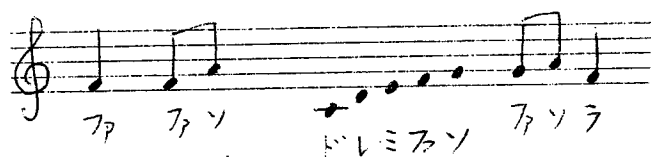


T : うん。そうね。＜ファ＞から。

H :

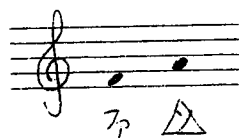


T : ううん。＜ファ＞から。



T : もう1回。

H :



T : 聞いて。

H :

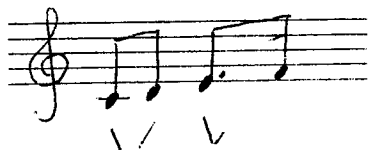


T : うん。そういいかも。

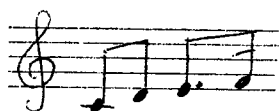
ピアノで f^1 を弾く。

ピアノで＜ファソラファ＞を弾く。

H :



H :



T :



って入る時

<ファ>入って。

H :



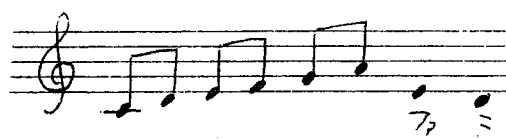
T : いいよ。完璧。

T : 完璧。そういう風に音符のリズムって書いてあるんよ。

H : はい。

T : じゃ、3 番。

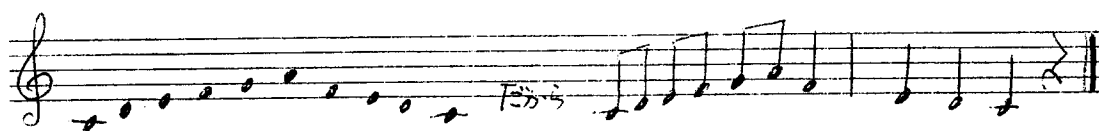
H :



中途半端に入ってくる。

T : それはちょっと音程が…

H : 音程が違いますね。



T : できたね! 4 番。

H :



T : あってるあってる。

H : たどたどしい…。

T : それを続けてできるかな?

H :



T : 完璧。ちょっとわかってきた?

H : はい。これ (V V) 使うと…

その代り、手を動かさないと。

T : そうやね。今はそれ、ダイナミックだけど、

その動きを小さくすればいいわけで。

ピアノで g^1 を弾く

H : 笑

T : 次 5 番。

H :



T : いいよ。

H :



T : いけたよ、つなげて。

H :

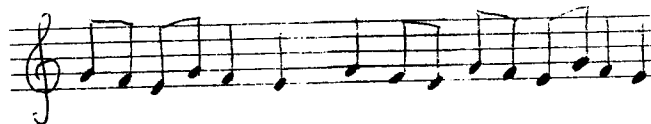


T : 上手 ! 6 番。

H :



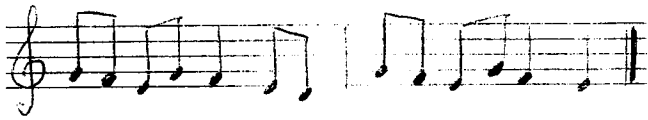
は あ ちか。



T : そうそう。そんな感じわかってきたね。

本番いこか？

H : はい。



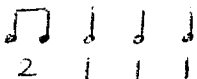
T : 完璧！わかったね。

H : (笑) はい。

T : じゃ、これはここまでにして、
今度はこれも見てください。

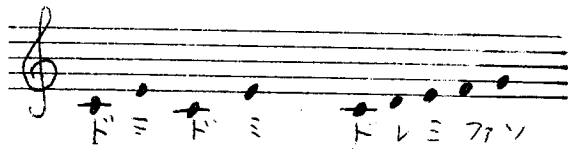
H : あっこれってたとこの数になるんですね。

T : そうそう。

H : これって 
という意味ですね。

T : そう、そういう意味。

H :



T : そうです。

H :



T : それでいい。じゃ2番。



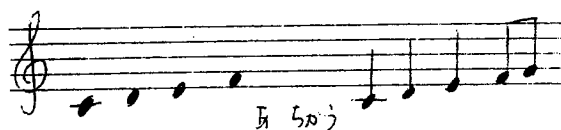
T : 上手。3番。

H :



T : 完全にできた。4 番。

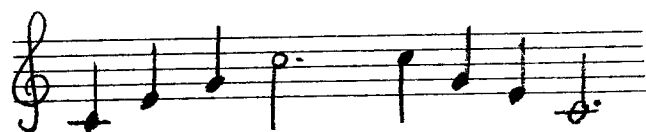
H :



T : うん、じゃこの調子なら、これも

できるんじゃない？

H : ひさしく<ドミソド>歌ってないな。



T : すごくきれいです。

H :

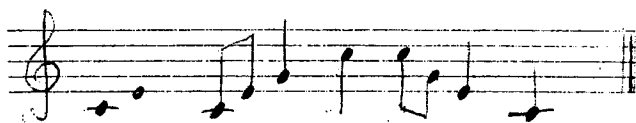


T : うん。ちょっと頂点でのびすぎで、

すぐ降りてきた方がいいけど、できてる。

次 2 番。

H :



T : いいよ。完璧。次 3 番。すごく音程きれいよ。



T : できたできた。

実はあなたは気づいたけど、1 拍の中に 2 個
入るって表記したものが楽譜のリズムになるわけ。
だから 1 拍の中に何個入ってるかという意識、
速い音符とかいうのでなく、何個はいつてい
る速さなのか。

H : 私はジグザグがわかりやすかった。

T : ああそうね。自分に合った方法がわかればいいね。
じゃここまでにします。

練習問題集

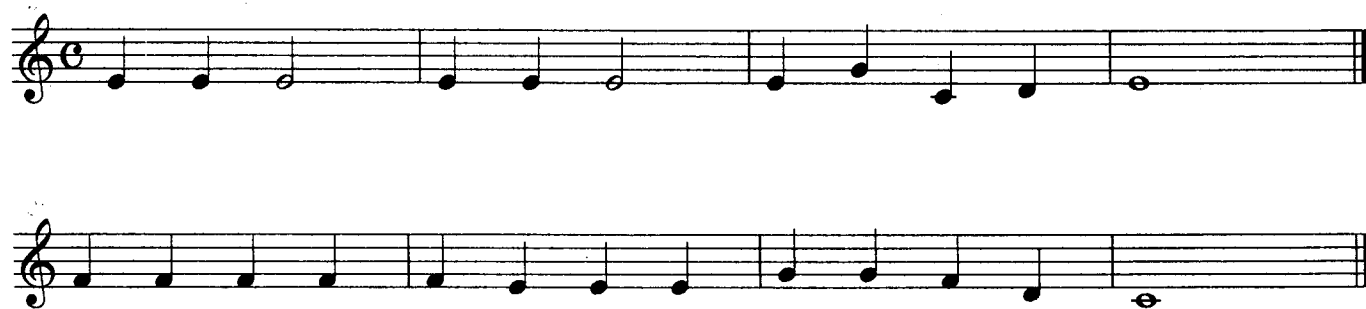
練習課題 1



練習課題 2 : リズム打ち



練習課題 3 : うたあて「ジングルベル」



練習課題 4



上のド(C²)から始まる課題



練習課題 5



練習課題 6

基本問題

応用問題



練習課題 7 うたあて



練習課題 8



練習課題 9



練習課題 10 うたあて

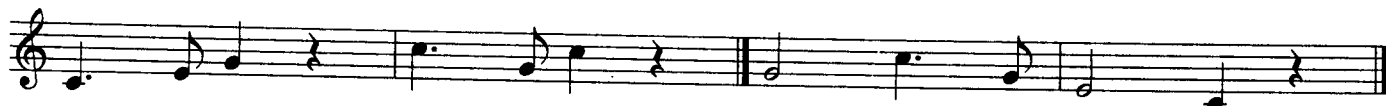




練習課題11



練習課題12



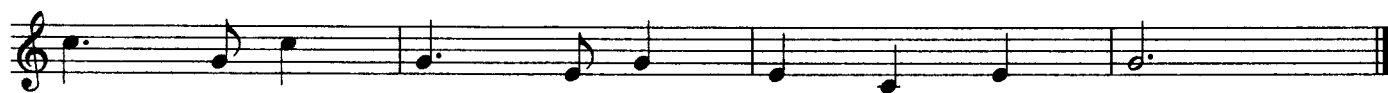
The image displays three staves of musical notation, each beginning with a treble clef. The first staff contains a sequence of notes: a dotted quarter note, an eighth note, a dotted quarter note, an eighth note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a half note. The second staff contains: a dotted quarter note, an eighth note, a dotted quarter note, an eighth note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a half note. The third staff contains: a dotted quarter note, an eighth note, a dotted quarter note, an eighth note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a half note. The notation is consistent across all three staves, suggesting a single melodic line.

The first system of musical notation consists of two staves. The top staff is in treble clef and contains a melody of eighth and quarter notes, ending with a quarter rest. The bottom staff is in 2/4 time signature and contains a bass line of eighth and quarter notes, also ending with a quarter rest.

The image displays three staves of musical notation for the song 'The Rose Tree'. Each staff begins with a treble clef and a common time signature (C). The first staff contains the first line of the melody, the second staff contains the second line, and the third staff contains the third line, ending with a double bar line. The notes are written in a standard musical notation style, with stems and beams indicating the rhythm and pitch of the melody.

The first staff of music shows a sequence of notes on a five-line staff. The notes are: G4 (first line), A4 (first space), B4 (second line), C5 (second space), D5 (third line), E5 (third space), F5 (fourth line), G5 (fourth space), A5 (fifth line), and B5 (fifth space). The notes are connected by a single horizontal line, indicating they are part of a continuous melodic line.

練習課題16A



練習課題16B



練習課題17



練習課題18



練習課題19 うたあそび



練習課題 20





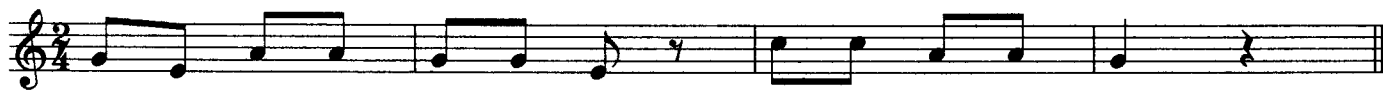
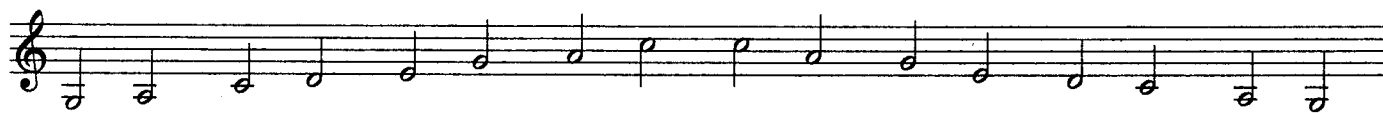
練習課題21



練習問題22 うたあて



練習問題23



練習問題24



練習問題25



練習課題28



譜例 1 課題 1 《聖者の行進》



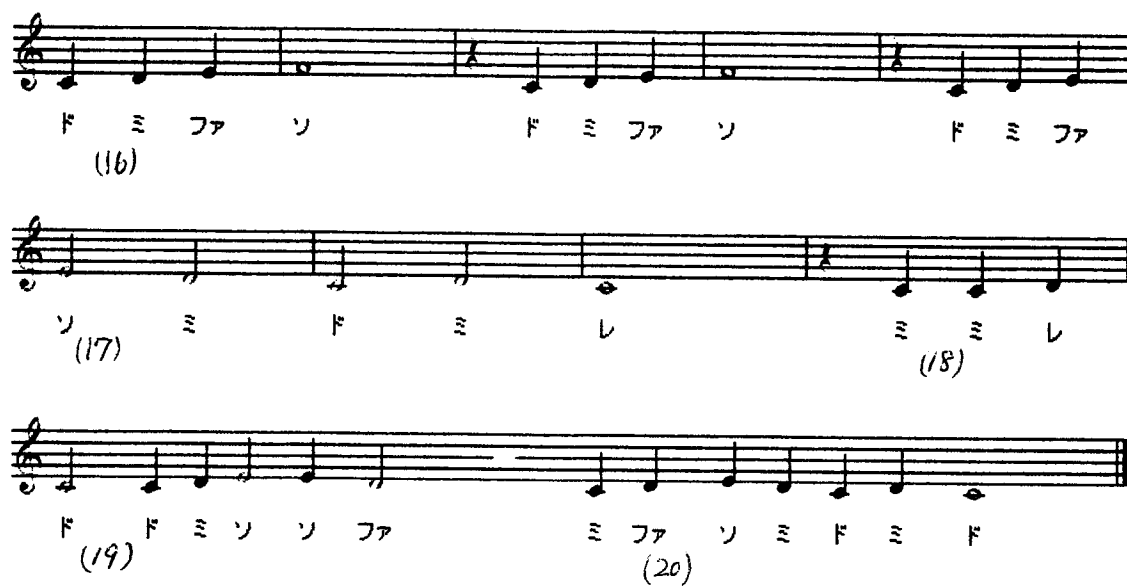
譜例 2 課題 2 《里の秋》



譜例 3 《課題 3》



譜例7 Hの視唱 課題1《聖者の行進》



ド ミ ファ ソ (16) ド ミ ファ ソ ド ミ ファ

ソ (17) ミ ド ミ レ ミ (18) レ

ド (19) ド ミ ソ ソ ファ ミ ファ ソ ミ ド ミ ド (20)

譜例8 Hの視唱 課題2《里の秋》



ソ ミ ラ ソ ファ ミ レ ド ラ ド ソ ド ド レ ド レ ミ ソ ミ ラ ソ ミ (21) (22)

ソ ミ ソ ファ ミ レ ド ラ ド ソ ソ ラ ファ ミ レ ド レ ミ ソ ラ ラ ラ ラ ミ ソ ラ ソ (23) (24) (25)

ラ ラ ラ ラ ソ ミ レ ド ド レ ファ ミ ド レ ファ ミ ド (26)

レ ミ ド ラ ラ ソ レ ミ ド ド ラ ソ ド ド ソ ラ ド

譜例 9 Hの視唱 《課題3》

ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ レ レ ミ レ レ レ ミ レ ド ド ド

ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ レ レ ミ レ レ レ ミ レ ド ミ ド
(27)

譜例 10 Kの視唱 課題1《聖者の行進》

ド ミ ファ ソ ド ミ ファ ソ ド ミ ファ ソ

ファ ド ミ レ ミ ミ レ ド ド ミ ソ ソ ファ ミ ファ ソ ミ ド レ ド
(29) (30)

譜例 11 Kの視唱 課題2《里の秋》

ソ ミ ラ ソ ミ レ ド ラ ド ソ ソ ラ ソ ド レ ミ ソ ミ ラ ソ ミ レ ド ラ ド ソ

ソ ラ ソ ミ レ ド レ ド ミ レ ソ ミ ラ ソ ミ レ ド ラ ド ソ

ラ ラ ミ ソ ラ ラ ソ ラ ラ ソ ミ レ ド レ ファ ミ ド レ ミ ド ラ ソ ラ ド
(34) (35) (36) (37)

譜例 12 K の視唱 《課題 3》

ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ レ レ ミ レ ド ド ド (38)

ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ レ レ ミ レ ド ミ ド

譜例 13 KW の視唱 課題 1 《聖者の行進》

ド ミ ファ ソ ド ミ ファ ソ (39)

ド ミ ファ ソ ミ ド ミ レ ミ ミ レ (40) (41) (42)

ド ミ ソ ソ ファ ミ ファ (43) (44) (45)

ソ ミ ド レ (46) (47) (48)

譜例 14 KW の視唱 課題 2 《里の秋》

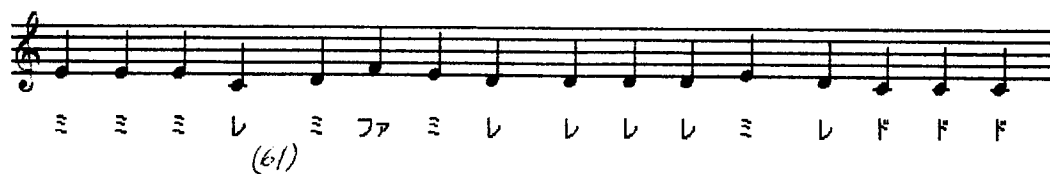
ソ ミ ラ ソ ソ ミ ラ ソ ミ レ ド ラ ド ソ ラ ラ ラ ソ ド レ (49) (50) (51)

ミ ソ ミ ラ ソ ミ レ ド ラ ド ソ ソ ラ ソ ミ (52) (53)

ソ ラ ソ ミ レ レ ド ミ レ ド レ ミ ソ ラ ラ ミ ソ ラ ソ (54) (55) (56)

ラ ラ ソ ミ レ ド レ ファ ミ ド レ ミ ド ラ ソ ラ (57) (58) (59) (60)

譜例 15 KW の視唱 《課題3》

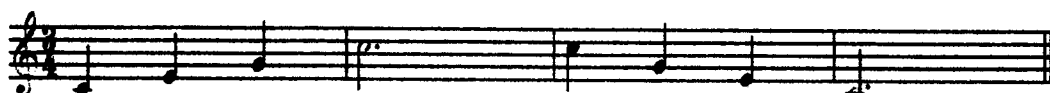


譜例 16 S の視唱《聖者の行進》



譜例 17 モデル・パターン1 「デパートの呼び出し音」

モデル・パターン1



譜例 18 モデル・パターン2 「Y 音楽教室の CM ソング」

モデル・パターン2



譜例 19 モデル歌「チューリップ」

モデル歌：チューリップ



譜例 20 モデル歌「ぶんぶんぶん」

モデルうた：ぶんぶんぶん



譜例 21 モデル歌「もーいーかい」

モデル歌：もーいーかい



譜例 22 モデル歌「ぞーさん」

モデル歌：ぞーさん



譜例 23 うたあて課題「ジングルベル」

うたあて課題：ジングルベル



譜例 24 モデル歌「メリーさんの羊」



譜例 25 モデル歌「虫の声」より「ちんちろちんちろちんちろりん」



譜例 26 <ド><ミ><ソ>を使った練習曲



譜例 27 <ド><ミ><ソ>を使ったリズム付き練習曲



譜例 28 長2度を含む視唱問題

練習用課題5



譜例 29 3拍子を含むリズム叩き課題

練習課題2：リズム打ち



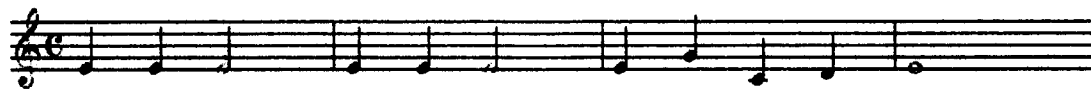
譜例 30 ジングルベル

うたあて課題：ジングルベル



譜例 30 (倍速)

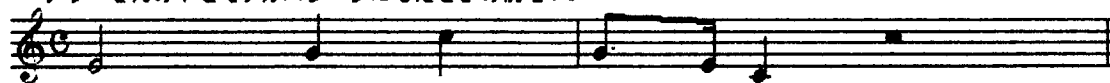
うたあて課題: 視唱用楽譜: ジングルベル



譜例 31 授業記録から O ミス例

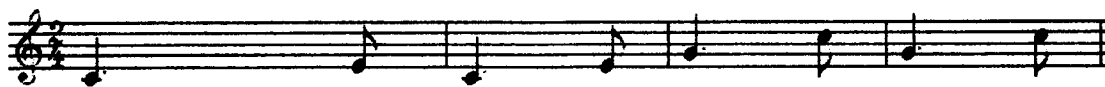


メリーさんの羊をモデルパターンにしたときの視唱: O

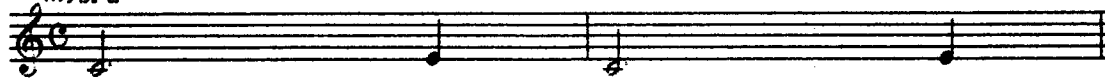


譜例 32 授業記録から H ミス例

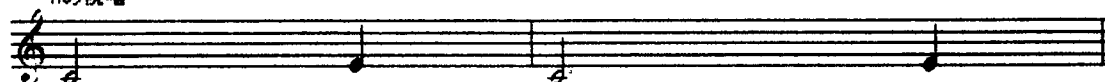
譜例32 H 5回目㊦授業記録より



Hの視唱



Hの視唱



譜例 33 授業記録から K の変化

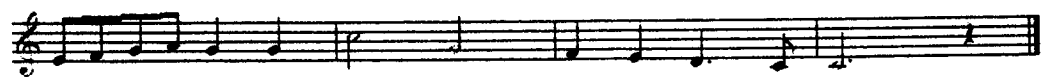
譜例33 K3回目⑤の授業記録より

譜例 34



勝利のうた (うたあて課題)

KaPTeリヌムオスアサト

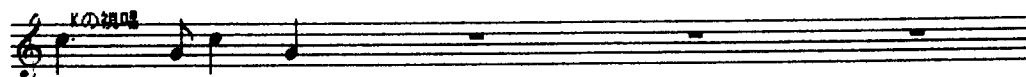



譜例 35 リズムミス例 K

譜例35 (練習問題9より)



Kの視唱

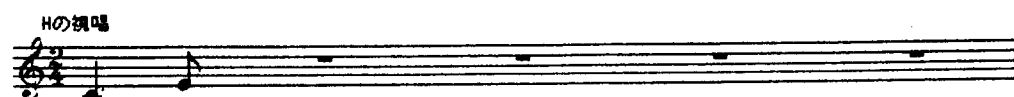


譜例 36 授業記録からミス例 H

譜例36 練習問題16



Hの視唱



Hの視唱



譜例 37 授業記録からミス例 〇

譜例37 練習問題12



譜例 38 ミス例と拍歩き後の変化 〇

譜例38 練習問題18



譜例 39 レッスン後の O の視唱《課題 1》

ド ミ ファ ソ ド ミ ファ ソ ド ミ ファ ソ ミ

ド ミ レ ミ ミ レ ド ド ミ ソ

ソ ファ ミ ファ ソ ミ ド レ ド

譜例 40 レッスン後の O の視唱《課題 2》

ソ ミ ラ ソ ミ ラ ソ ミ ソ ミ ソ ミ ラ ソ ミ レ ド ラ ド ソ

ラ ラ ラ ラ ソ ド ラ ラ ソ ラ ラ ソ ド レ

ラ ラ ソ ミ レ ラ ラ ソ ミ レ ド ド レ ド レ ミ

ド レ ド レ ファ ミ ラ ラ ラ ソ ミ レ ド レ ファ ド レ ファ

ミ ド ド レ レ レ ミ ド レ ミ ド ラ ソ レ ミ レ

レ ミ ド ラ ソ ラ ソ ラ ド

ソ ミ ラ ソ ミ レ ド ラ ド ソ ラ ラ ラ ソ ド レ ラ ラ ソ ド レ ミ

冒頭のみ歌いなおしO

譜例 41 レッスン後の O の視唱《課題 3》



譜例 42 レッスン後の O の視唱《かたつむり》



O 君終了時の視唱 No8



譜例 43 レッスン後の O の視唱《春が来た》



譜例 44 レッスン後の H の視唱《どんぐりさんのおうち》



譜例 45 レッスン後の H の視唱《日の丸》

ド ド レ ド レ ド レ ド レ ド ド レ レ

ミ ミ レ ミ ミ ソ ミ ミ ソ ソ ラ ラ ソ ラ ラ ソ ソ

ミ ド ラ ラ ソ ソ ミ ド レ ソ ソ ミ ド レ ミ ド

ラ ラ ソ ソ ミ ド レ ソ? ソ? ソ? ソ?

ド ミ ソ ソ ソ ミ ソ ソ ミ ド レ ミ ド

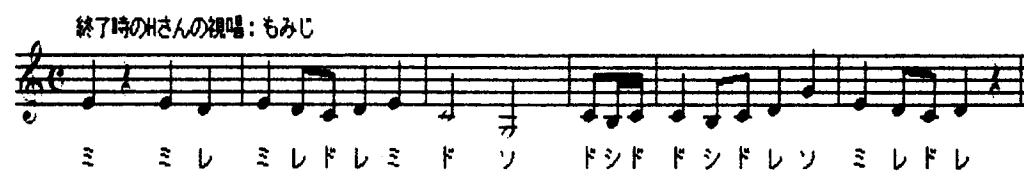
譜例 46 レッスン後の H の視唱《蛍の光》

ソ ド ド ソ ド ド ド ミ レ ソ ド ソ ド ド ソ ド ド ド レ ソ

ド ド ド レ ソ ド ソ ド ソ ド ド ド ミ レ ド ミ

レ ド レ ミ ド ド ミ ソ ラ ラ ラ ラ

譜例 47 レッスン後の H の視唱《もみじ》



譜例 48 レッスン後の H の視唱《茶摘み》



譜例 49 レッスン後の H の視唱《牧場の朝》



譜例 50 レッスン後の H の視唱《課題 3》

ミ ミ ミ レ ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ

レ ド レ レ レ ミ レ レ ド レ

レ レ レ ミ レ レ レ ミ レ ド ド ド

ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ レ レ ミ レ ド ミ ド

譜例 51 レッスン後の K の視唱《どんぐりさんのおうち》

リ リ ファ ファ ミ ミ ミ ファ ファ ミ ミ レ ミ ミ ミ レ ミ ミ リ リ ミ ミ レ レ ド

譜例 52 レッスン後の K の視唱《日の丸》

ド ド レ レ ミ ミ レ ミ ミ リ リ ラ ラ リ ラ ラ リ リ ミ ド レ リ リ ミ ド レ ミ ド

譜例 53 レッスン後の K の視唱《蛍の光》

リ ド ド ド ミ レ ド レ ミ ド ド ミ リ ラ ラ

譜例 54 レッスン後の K の視唱《もみじ》

ミ レ ド レ ミ ド リ ド シ ド レ リ ミ レ ド レ

譜例 55 レッスン後の K の視唱《茶摘み》



譜例 56 レッスン後の K の視唱《牧場の朝》



譜例 57 レッスン後の O の視唱《課題 3》



ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ レ レ レ ミ レ ド ド ド

ミ ミ ミ レ ミ ファ ミ レ レ レ レ ミ レ ド ミ ド

譜例 58 レッスン後の KW の視唱《茶摘み》



ソ ド レ ミ ミ ミ ミ ソ ソ ソ ミ レ ド レ

譜例 59 レッスン後の KW の視唱《蛍の光》



ソ ド ド ド ミ レ ド レ ミ ド ド ミ ソ ラ

ド ミ ソ ラ ド ミ ソ ラ

ソ ド ド ド ミ レ ド レ ミ ド ド ミ ソ ラ

譜例 60 レッスン後の KW の視唱《草競馬》



ソ ソ ミ ソ ラ ソ ミ ミ レ ミ レ ソ ソ ミ ソ ラ ソ ミ レ? レ ミ レ ド

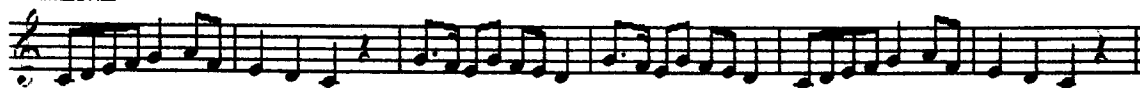
ド ミ ソ ド ド ミ ド ミ ド ミ ソ ド

譜例 61 レッスン後の KW の視唱<課題 3>



譜例 62 ヴァリエーション練習

練習課題 2-1



ヴァリエーション 1



ヴァリエーション 2

