

楽譜を見てすぐ歌う力「視唱力」向上のための指導法

—小学校教員志望学生を対象として—

吉田 直子

(京都教育大学大学院生)

Developing the Ability to Sing Immediately from Musical Notation: A Method for Elementary Teacher Trainees

Naoko YOSHIDA

2008年11月28日受理

抄録：本研究は本学教育学部の学生を対象とする「視唱力」向上のための指導法を提案するものである。まず最初に教員養成学部の視唱が苦手な4人の学生の能力を客観的に把握するために、視唱テストを実施した。その結果、視唱において階名と、音程やピッチの高低関係が不一致であることによるミスが多いことがあきらかになった。そこで本学小学校教師志望の学部学生に筆者の考案した「モデル・パターン」を用いて6～15回の個人レッスンを定期的に行い、最終レッスン後に再びテストをおこない成果を検証した。4人中3人に明らかな効果が認められ、指導が有益であることが認められた。

キーワード：視唱力 音感 リズム感 指導法 モデル・パターン

I. 本研究の課題

1. 視唱テストの実施と内容

幼稚園や小学校教員志望の学生は、演奏家を志望する音大生とは違い、ピアノ等楽器の稽古事を長く続けてきた人は少ないであろう。視唱力¹に不可欠である「音感」や「リズム感」といった音楽的基礎能力はピアノ等の楽器の稽古事など、ある程度幼少時から継続的な練習や訓練を通じなければなかなか身につかないものと考えられてきた。本学教育学部教員養成課程の学生も「音感²」や「リズム感」にはかなりの個人差がみられる。彼らは得意か苦手かにかかわらず数年後には子供に直接音楽を教える可能性が高い。そのためには教育現場では、楽譜を見てすぐ歌う力「視唱力」が必要であり、自信を持って音楽発達の適齢期の子ども達に簡単な視唱ができるように指導することが望まれる。

しかし、学生自身が能力不足を認識しても独力で視唱力を向上させることは難しい。そもそも「視唱が苦手である」というのは具体的にどのような音楽的基礎能力が不足するためなのか、どのような練習をすればよいのかを発見することさえ困難である。こうした現状をふまえ、本学の視唱が苦手な4人の学生を対象に、新曲を見てすぐ歌う「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1回生の英語領域男子1名、社会領域女子2名と幼児教育専攻の2回生女子1名の計4名で、全員ピアノ等の楽器稽古事の経験を持たない。被験者の属性を表1にまとめた。

視唱テストで用いたのは、課題1《聖者の行進》、課題2《里の秋》、《課題3》(譜例1を参照)の3曲である。この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。

さらに、現時点で単音の音高³をどのくらい把握できるのか、さらにその能力は「成人」(学生)の場合、継続的な訓練後、向上するかということ調べる目的で、「単音の聴き当て」テストも視唱テストと合わせて行なっ

た。ピアノの8個の音を重複を避けた上で無作為な順序<ソ-レ-ラ-ミ-ド-シ-ファ-ド>⁴のように弾き、その音名で答えさせた。

表1 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
A	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。
B	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。
C	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。
D	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。

2. 視唱テストの結果分析と視唱力向上のための課題についての考察

視唱テストの結果をもとに、学生の能力の現状を「音感」と「リズム感」に関する4つの視点からまとめた。

(1) 視唱における開始音高の把握について (レッスン開始前)

視唱するには普通、直前に開始音をピアノで弾いてもらい、それを聞き取ってその音高から歌い始める。そこで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どのくらい開始音から音高の隔たり(音程)があったかを表2-1に示した。これからわかるように4人中被験者C(以下Cと記す)以外の3人はピアノで弾いて聞かせた開始音とはほぼ同じ音高を、自分の声で出して歌い始めることができた。一方でCはピアノで鳴らされた開始音の音高を聞いて4度も音程低く歌い始めた場合があり、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。

(2) 音高の聞き取り能力について (レッスン開始前)

次に音高をどの程度聞き取ることができるのかを表3-1にまとめた。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。特に<ド、ド>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⁵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。他には特に正答者が多い、あるいは少ない音高は見受けられないものの、音高<ミ>は正答者がいなかった。

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Cが他より視唱テストがよくできたわけではなかった。したがって部分的な絶対音感は視唱能力とあまり関連がなさそうである。

(3) 階名とリズムに関わる能力について (レッスン開始前)

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⁶であることを表わす。

しかし4人の学生の視唱では、階名と音の音程関係や高低関係が一致しない場合が多かった。このことが、視唱における非常に大きな障害となっていると考えられる。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⁷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。

リズムについてはレッスン前の<課題3>の視唱では4分音符と8分音符と4分休符だけのシンプルな曲で

あるにもかかわらず、4人中3人が楽譜から正しく把握できず、すべてを4分音符で歌った。階名とリズムについては第3章において、レッスン前後のミスの内容を比較する。

(4) 視唱の際の補助的な手足の動き—リズムに関して—(レッスン開始前)

被験者 A、B、C は視唱する際に課題のリズムを手で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。これはピアノ等稽古事経験がある人(以下経験者と記す)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。経験者は繰り返し楽譜を見て拍節に合わせて弾く訓練をしていることが多いため、視唱の際も楽譜を見て均等な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、記憶していると考えられる。

以上の考察から視唱能力の向上のためには、階名と音の音程関係や高低関係を一致させること、すなわち相対音感の養成と、リズムを均等な拍節に基づいて把握させる必要があると考えられる。

そこで、次章では特に相対音感の養成のための方法として筆者が考案した「モデル・パターン」方式について詳しく述べる。

Ⅱ. 「モデル・パターン」方式の実施と検証

第1章の考察により、視唱力向上のために「音感」を身につけるような訓練法が必要であることがあきらかとなった。さらに具体的にはその「音感」とは個々の音のピッチを聞き取ることができる「絶対音感」ではなく音程関係を認識できる「相対音感」の育成でなくてはならない。

音楽学者の東川清一は音楽的記憶力(音感)をつけるために「モデル歌⁸」を使う指導法を紹介している。[東川 2005: 189-194] 山形女子短期大学の藤澤孚もよく記憶している歌の音型を用いた読譜練習問題集を出版している。[藤澤 1985: 3]

筆者はこれらの指導法を基に、筆者が考案した「モデル・パターン」を教材として用いて実際にレッスンを試みた。本章では「モデル・パターン」方式による学習実施内容と結果の検証について述べる。

1. 「モデル・パターン」方式とは何か

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。無意識に記憶している音程を階名で意識化することで記憶を強化し、視唱の際に音程の基準として利用できるようにするのである。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。

音高識別に関する先行研究によると、ウィズビー⁹は絶対音感の臨界期は3~4歳、少なくとも6歳までであることをあきらかにした。江口寿子も絶対音感の訓練は6歳半までに行なう必要があると述べている¹⁰。一方、シューターは相対音感はメロディ認知能力と並行して伸び、その急伸期は6~9歳であると述べ、ペッツォルト、ハーグリーヴス、セラフィン¹¹らはそれぞれの研究で8、9歳がメロディの識別、音楽の保存能力などの音楽発達の臨界期であることを示した。

これらの研究から、成人の場合は音高判断に関する「音感」獲得に時間がかかると予測される。そこで「モデル・パターン」方式の指導は対象者の中に音感が育つのを待つだけではなく、音感に代わる音高(音程)判断の基準を自分の「モデル・パターン」として別に持たせようとするものである。音感を身につけていなくてもそれに代わる音高(音程)判断の基準を得て視唱できるようになることをねらっている。

したがって「モデル・パターン」による指導は、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。「音感はない

が、カラオケは歌える」という人に適している。

2. 「モデル・パターン」方式の実施

(1) 「モデル・パターン」方式のねらい—相対音感の指導導入—

まず、レッスンを始めるにあたり、適切な「モデル・パターン」を決めなければならない。筆者は音楽心理学者梅本堯夫によって行われた「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 : 99]という大学生対象の実験結果¹²に興味を持った。この実験結果から、オクターブの類似性習得は音感の養成に重要な鍵になるのではないかと推測した。さらに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。そこで、オクターブ、長3度、短3度、完全5度、完全4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、「デパートの呼び出し音」として一般的に音程パターンが定着している主和音の分散型(譜例2)をまず「モデル・パターン」と定めた。

メロディの認識には、音高、リズム、調性において、無意識に音楽的処理をするしくみがかかっていることがわかっており、これらのしくみを音楽心理学ではスキーマ¹³と呼んでいる。

ソルフェージュでは、練習を通じて、調性スキーマ¹⁴、和音の協和感¹⁵、音調性¹⁶など音楽的処理に必要なスキーマを育成して視唱力を向上させる。それらのスキーマの中に、視唱に不可欠な「音感」と、拍節感に基づく「リズム感」が含まれていると考えられる。

「モデル・パターン」を使う方法は「モデル」になる音程パターンが先に無意識に記憶されており、歌詞をつけるような感覚で階名を音程の記憶と結びつけていく点に特徴がある。したがって、視唱に必要な音感がなくても「モデル・パターン」を利用することで音程把握の基準をもつことができ、楽譜を見てすぐ歌う「視唱」ができるようになることをめざすものである。

(2) 「モデル・パターン」を使用した授業内容

第1章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、2007年10月～12月初旬で計10回、1回あたり約25分前後、2008年4月下旬～7月上旬の計8回、約20分の2期に分けて¹⁷週1回定期的に個人授業を実施した。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。

まず「モデル・パターン」の意識化と視唱への応用のために、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」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。学生4人全員が難なく長3和音の分散型を正しい音程で歌うことができた。すなわち「デパートの呼び出し音」としてあらかじめ記憶された音のイメージを呼び起こすことで、無意識に<ド・ミ・ソ・ド>と並ぶ音程を歌うことができたのである。

この音程パターン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。上行は簡単であったが、下降の階名が不確実な様子だったため、音名カードを山形に配置し、それを見て歌わせた。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るため全授業の最初に必ず階名で歌わせた。D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。

そこで次は、筆者の作った<ド><ミ><ソ><ド>の音のみで作られリズムが無い音列課題を<ド・ミ・ソ・ド>の音程関係を手がかりとして、視唱させた。これらの課題では<ド・ミ・ソ・ド>は必ずしも順番に配置せず<ド・ソ>間の完全5度、<ド・ド>間の1オクターブなど音程のヴァリエーションを順次増やした。この際の音高(音程)判断の基準は階名で歌えるようになっている「モデル・パターン」である。

その次の段階として<ド><ミ><ソ><ド>のみでつくられた課題にリズムを加えた。学生は音だけの課題に比べると、リズムと音程を組み合わせて読譜することを非常に難しく感じていることがわかった。

その後、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>を加え、短2度<ミ・ファ>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、被験者BとCには長音階の音程関係<ド・レ>など長2度音程の把握でさえ難しかった。このため、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いうほうがふさわしい¹⁸⁾として、Y音楽教室のCMソング(譜例3)を利用して長音階の<ド・レ・ミ・ファ・ソ>の定着を図ることにした。この2つのモデル・パターンを音程の基準として、長3和音と長音階にペンタトニック¹⁹⁾の練習課題を加え、階名唱練習を繰り返し行なった。

視唱課題は、単純で指導目的にあったものを作成または選択した。特に、学生がよく知っている曲を選ぶことで視唱練習に「曲あてゲーム」の楽しさが生まれた。練習に楽しさがあることは成人対象でさえ重要であると感じた。

Ⅲ. 結果の検証と考察

この章では、レッスン開始前の視唱テストで注目した4つの視点から、レッスン終了時の最終テストを検証した。レッスン開始前に、音程は違うが音の高低関係は正しくとらえることができていた被験者A、C、Dは、レッスン終了時最終テストでは、ミス無く歌えており、視唱力の向上がみられた。以下に達成度を項目別に検証し、「モデル・パターン」方式の有効性と今後の課題について考察する。

(1) 視唱における開始音高の把握について(レッスン後)

レッスン開始前の個人テストでは被験者Cは増4度音程ずれて歌いだったが、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。(表2-1、表2-2)

表2-1 開始音高の把握能力(レッスン前)

被験者	課題1	課題2	課題3
A	○	○	長2度低い
B	○	○	○
C	短2度低い	完全4度低い	増4度低い
D	○	○	○

表2-2 開始音高の把握能力(レッスン後)

被験者	課題1	課題2	課題3
A	○	○	○
B	○	○	○
C	○	○	○
D	○	○	○

(2) 音高の把握について(レッスン後)

レッスン開始前とレッスン最終回にまったく同じ音を同じ順に単音で聞かせ、音名を答えさせた。結果は表3-1、3-2のとおりである。Aが8回、BとCが15回、Dが6回授業した結果である。

レッスン前と後で正答数を比較すると、Aは3/8から6/8に伸びているが、Bは1/8から2/8、Cは5/8から4/8、Dは4/8から3/8である。この結果から、6回から15回のモデルパターンを用いた今回のレッスン内容では、絶対音高の把握力は向上するとはいえない。さらに、視唱力はレッスン後向上していると思われるA、C、Dのうち、C、Dの正答数はむしろ下がっているため、絶対音高の正答数は視唱能力と関連があるとはいえないということが考えられる。

しかし、反面でレッスン後の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被験者A、C、Dについては他の音に比べると<ド><ド><ソ>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Bだけが<ド><ド><ソ>の3音のうち、<ド>しか正答できていない。<ド><ド><ソ>はハ長調の主音と1オクターヴ上の主音と属音であり、調性音楽にとって調の中心的役割を持つ音である。1オクターヴの音の把握は音調性との関係があることから、視唱能力の向上はこれらの音の把握と関連を持つのではないかと、または視唱能力の向上でなんらかの調性的処理が可能となったことにより主音と属音と1オクターヴ上の主音の把握ができてくるのではないかとという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。

表3-1 単音の聞き取り結果 (レッスン前)

	ソ	レ	ラ	ミ	ド	シ	ファ	ド	正解/ 課題数
A	×	×	○	×	×	○	×	○	3/8
B	×	×	×	×	○	×	×	×	1/8
C	○	○	×	×	○	×	○	○	5/8
D	○	×	○	×	○	×	×	○	4/8

表3-2 単音の聞き取り結果 (レッスン後)

ソ	レ	ラ	ミ	ド	シ	ファ	ド	正解数/ 課題数
○	○	○	×	○	○	×	○	6/8 (+3)
×	×	○	×	○	×	×	×	2/8 (+1)
○	×	×	×	○	×	○	○	4/8 (-1)
○	×	×	×	○	×	×	○	3/8 (-1)

(3) 階名とリズムについて (レッスン後)

レッスン前の視唱テストでは、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。

A のレッスン前は、《課題3》の音程にミスがある。開始音も全音低い。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。(表4-1)

表4-1-① A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	リード	半音2	↓	×半音3	○	○	○
2	ドーミ	半音4	↑	×半音2	○	○	○

表4-1-② A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)	○

B のレッスン前は、リズムの面では8分音符の位置が違う。(表4-2-②) 音程も音の高低関係も違っていた(表4-2-①)。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。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(ペンタトニック¹⁹)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。

表4-2-① B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	○

表4-2-② B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	○

C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。(表4-3-②) 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度低い<シb>から歌い始めた。旋律の輪郭はつかめているが、<課題3>が<ド・レ・ミ・ファ・ソ>で作られた曲であるのに、半音のない<ラ・ド・レ・ミ・ソ>で歌った。レッスン後はリズムも音も完全に歌うことができた。(表4-3-①)

表4-3-① C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	↓	○	○

表4-3-② C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)	○

Dはこの曲の旋律の輪郭はつかめているが音程にミスがある。(表4-4-①) 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完全に歌うことができた。(表4-4-②)

表4-4-① D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	○	○	○

表4-4-② D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)	○

(4) 視唱の際の補助的な手足の動き—リズムに関して—(レッスン後)

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 A、B、C にはリズムを拍節に基づいて把握することを指導した。視唱の際の補助的な手足の動きも終了テスト時には意識して「拍」をたたきながら視唱することができるようになった。

IV. 結論と今後の課題

III章の比較により明らかであるように被験者 A、C、D についてはレッスン前後で、階名と音程感覚が結びつき始めた結果、視唱力の向上がみられた。B については視唱力の向上は不十分な状態ではあるがモデルパターンを使って楽譜から音程を読み取る手がかりはつかんでいる。もし仮に「正しい視唱そのものが視唱の練習になる」[村尾 1995: 28] ならば、努力しようにも方法がなかった学生が自分で視唱の練習ができるようになることには意味がある。以上の結果から、「モデル・パターン」方式による視唱指導は有益であると考えられる。

最後にこの方法による指導の特徴についてまとめておきたい。

(1) 「モデル・パターン」は絶対音感、相対音感のどちらも持っていない人が音程判断の基準として用いるものである。したがって、この方法は具体的には対象者の年齢が高く、「音感」訓練による成果がなかなか期待できないような場合を想定しているといえる。

(2) 「音感」が無く、読譜しても音高を具体的にイメージできない人が、この方法による比較的短い期間の訓練で、視唱に手がかりを見出すことができる。ただし音を聴いて模倣できる能力が必要である。

(3) 楽器を弾くことができないか、身近に楽器がない場合は、自分で音程正しく歌えているかが判断できないため視唱練習ができないと考えられる。しかし、この方法ではある程度正しく歌えているかどうかを自分で確かめながら練習することができる。

さらに注意する点や今後の課題については次のようなことが挙げられる。

(4) 「モデル・パターン」方式は「音高(音程)がわからない」ことに対応した指導法であるが、視唱が難しい原因は、それだけではない。発声上の問題がある場合や、正しく開始音と同じ音高の声を出せない点などが改良されない場合は、別の角度から指導が必要だと思われる。対象者の視唱における問題点を正確に把握した上で、利用する必要がある。

(5) 今回の実践は1人20分前後の個人レッスンの形で実施している。ある程度同レベルの人たちの集団授業でも効果があるかどうかは今後の検証が必要である。

使用する「モデル・パターン」については指導者が、対象者によってふさわしいものを適宜選べばよいが、適

切に選択することが難しい可能性もある。これからの課題としては、どのようなモデルパターンが使いやすいのか参考となるモデル・パターン案の提示も含めてより効果的な指導法の研究を進めていきたい。

注：

- 1 「視唱力」が楽譜を見てすぐ歌うことができる力であるのに対し、「聴唱力」は音楽を聴いて記憶して歌う力である。最近「聴唱力」は優れているのに対し「視唱力」が不足している子どもが多いと学校現場で言われている [杉江 2007 : 26]
- 2 『音感』という言葉からは『絶対音感』が連想されることが多い。『絶対音感』はオクターブを 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ことの意味するもので、(厳密には)音感のよしあしとは区別すべきことがらである。『絶対音感』に対し『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の意味していることが多い。 [村尾 2004 : 205] ここでは「絶対音感」と「相対音感」の両方を意味している。
- 3 「音高」という言葉も「相対的な意味という場合と絶対的基準に基づいていう場合があり、後者に限定して用いることも多いが、それを明確に示すため、とくに絶対音高 absolute pitch などということもある」 [武田 1981 : 478] ここでは現時点で、「絶対音感」があるかどうかを調査した。
- 4 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。本論文では、<c¹・d¹・e¹・f¹・g¹・a¹・h¹・c²>の音高を<ドレミファソラシド>と表す。
- 5 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 [子安 1981 : 467] (注 2 参照) である。
- 6 「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 度というふうに数える。 [渡 鏡子 1981 : 482]
- 7 相対音感とは現実に聞こえている (または聞こえた) 音を基準にして、その音との比較を通して音程などを判断したり、必要な音を出したりする音感を指す。 [子安 1981 : 468] (注 2 参照)
- 8 東川はよく記憶している歌の一部分を利用して読譜指導する方法を紹介しているが、その際用いる「歌」を「モデル歌」と呼んでいる。
- 9 ウィズビー Audrey S. Wisbey は絶対音感とは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]
- 10 江口寿子は和音の聴き当て訓練を通して絶対音感をつける具体的な方法を確立した。その中で絶対音感がつく条件として、5, 6 歳以前に練習を始める必要があることを挙げている。 [江口 2001 : 121]
- 11 シューター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 倍であること、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、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、ハーグリーブスは音楽の保存能力に 9 歳の臨界期があること、セラフィン音楽認知の発達臨界期の 1 つが 8 歳であることをそれぞれ示した。 [国安 1981 : 410]
- 12 オクターブの音の間の類似性は人間に生得的に備わった能力なのかどうかを確かめるために 20 名の学生を対象にして、「もっとも似ている音」を探させる実験が行われた。3 回の実験の中で、オクターブのときにもっとも似ているとした被験者は幼少時から音楽の訓練をうけている 1 人で、それ以外の被験者の一般的な反応としては標準音と高さがほとんど変わらないものを「もっとも似ている音」とした。 [梅本 1999 : 99-100]
- 13 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 [ハーグリーブス 1993 : 93]
- 14 調性スキーマとは調性構造に関する無意識的知識を指し、ここでは西洋音楽の調性スキーマを指している。トレーナー (Trainor et al., 1994), リンチ (Lynch et al., 1991, 1992) らの研究により、調性スキーマの獲得は生まれ育った音楽環境や経験に依存しており、1 歳頃から始まって成人までに確立すると考えられている。 [吉野巖 2000 : 46]
- 15 和音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ことを明らかにした。ゼナッティ (Zenatti, A.), スロボダ (Sloboda, J.A.), シューター (Shuter-Dyson, R.) とも同様に 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]
- 16 音階の音はそれぞれ<ド>らしさ、<ファ>らしさという特徴をもっているが、これを音調性、または音のクロマという。 [梅本 1999 : 97] クロマはオクターブ中の相対的な位置を表す [谷口 2000 : 25]
- 17 被験者が学生であることから負担を避けるため試験時期はレッスンを中止したため 1 期は 10 月から 12 月中旬まで、2 期は 5 月から 7 月初旬までの日程で実施した。
- 18 「デパートの呼び出し音」は歌ではないので、「モデル・パターン」と名づけたが、Y 音楽教室の CM ソング

は「モデル歌」と呼ぶほうがふさわしい。

19 ペンタトニックとは5つの音からなる音階のことで、ここでは<ド・レ・ミ・ソ・ラ・ド>を用いている。

引用・参考文献：

井戸和秀編著『幼児の音楽的表現とその環境』大学教育出版、1996年

梅本堯夫『子どもと音楽』東京大学出版会、1999年

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、2001年

国安愛子「児童期の音楽的発達」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社、2004年、409-412頁

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

子安勝「音感」『音楽大事典』第1巻、平凡社、1981年、467-468頁

杉江淑子「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

武田明倫「音高」『音楽大事典』第1巻、平凡社、1981年、478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

東川清一『読譜力ー伝統的な「移動ド」教育システムに学ぶ』春秋社、2005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

村尾忠廣『「調子はずれ」を治す』音楽之友社、1995年

村尾忠廣「音感」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社、2004年、205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

譜例1 《課題3》

