

「教育臨床総合研究18 2019研究」

教員養成課程におけるソルフェージュ指導の実践研究

— はじめて聴音を学習する学生への対応を中心に —

Practical study of solfège teaching in Teacher Training Course
- Focusing on the correspondence to the student who learns the first hearing -

藤井 沙織*

Saori FUJII

要 旨

本研究は、国立大学の教育学部音楽教育専攻生および音楽を副専攻とする学生の計26名（平成29・30年度累計）を対象に行った聴音の実践研究である。筆者が受け持つソルフェージュの授業では、聴音を初めて行う学生と一定程度の経験を有す学生とが混在している。このような学習歴の格差は、入学試験に聴音が課されていないことによって生じていると考えられる。教育学部の音楽教育専攻において、入試に聴音が無いことは、全国的に見ても珍しいことではない。しかし、格差のある学修集団への聴音に関する授業研究はほとんど行われていない。本研究では、特に学習経験のない学生に対する指導法研究に主眼をおき、授業実践をもとに考察を行う。

〔キーワード〕 聴音、視唱、リズム、ソルフェージュ

I. はじめに

筆者は国立大学の教育学部において、音楽教育専攻の専門科目であるソルフェージュの授業を受け持っている。ソルフェージュとは音楽の学習において楽譜を読むことを中心とした基礎訓練のことであり、音楽理論の実際を音に結び付ける訓練を指す（今田 2013）。筆者の授業ではソルフェージュの学修として「聴音」「新曲視唱」「リズム練習」を扱う。「聴音」は決められた調性・拍子・小節数の単旋律や複旋律または和音等の簡易な楽曲を、通常ピアノで数回弾かれる間に、その楽曲を五線紙上に楽譜として書きとるものである。正確な音高とリズムを聴きとる力は、音楽家や音楽科教師にとって必要不可欠な基礎能力であり、聴音はソルフェージュの重要な1領域となっている。「新曲視唱」は一度も歌ったことのない数小節程度の楽曲を数十秒から1分程度下見したのちに、通常は無伴奏で歌うものであり、楽譜を見ている間に調性や拍子感・音程・音価等を確認し正確に歌う力が求められる。「リズム練習」は音程の付いて

*島根大学教育学部音楽教育連携推進室

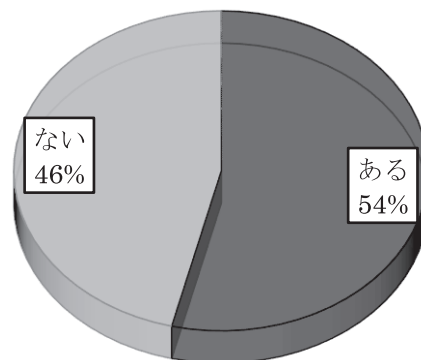
いない1声部もしくは2声部のリズムだけが書かれている楽譜を見て、書かれたリズムを瞬時に手で叩くものである。ソルフェージュは音楽科の基礎科目であると同時に、高等教育機関においては教育職員免許法に定められた科目分類でもあることから、全国の音楽大学や教育学部音楽教育専攻の必修科目になっており、入試に聴音や新曲視唱の試験を実施しているところも多い。しかし、筆者が在籍する大学では入試に聴音の試験が課されていないことから、入学後に初めて聴音に接する学生もいる。他の国立大学教育学部でも聴音の試験を行っていないところは多く、決して珍しいことではない。聴音をはじめとするソルフェージュ能力は短期間では身に付かず、長期にわたる意識的な音楽経験によって身に付くものである。そのため、特に聴音や新曲視唱に関しては、大学入学前の学習経験の有無により、格差が大きく生じることになる。

筆者が受け持つソルフェージュの授業は、前期・後期それぞれ週1コマ（90分）の授業が開講されているが、入学前の学習経験の差異や音楽を副専攻とする学生も一緒に受講するため、全員に同じ課題を与えることが出来ない。学生一人一人の能力を伸ばすためには、独自の指導法構築が必要であると考えた。ソルフェージュ、中でも聴音は音楽活動の土台となる重要な能力であるため、限られた時間の中で一定程度の成果を上げるための指導法研究は、学生の今後の音楽活動の充実に繋がる重要事項であると考えられる。

II. 受講時の実態調査とクラス分けについて

まず、筆者が担当した平成29年度および平成30年度のソルフェージュ履修者の中で、聴音経験の有無を調査した。初回の授業で質問紙調査を行い、入学以前の聴音経験の有無の結果をグラフ1に示した。対象は平成29・30年度にソルフェージュを受講した学生計26名である。

グラフ1：聴音経験の有無



聴音の経験のある学生は26名中14名、聴音の経験の無い学生は26名中12名であった。グラフを見てわかるように、約半数の学生が聴音の学習をしたことが無い状態で入学していることがわかる。以上の結果をふまえ、習熟度別によるクラス分けを行うことにした。

(1) クラス分け

初回の授業で1. 簡単な旋律の問題, 2. やや複雑な旋律・リズムの問題, によって試験を行い, クラス分けを行った。クラスは基礎クラス(聴音の初歩段階の課題を扱う)と応用クラス(複雑な問題を聴き取り, さらに音感を高める課題を扱う)の2クラスとした。このクラス分けで使用した課題は, 『初歩から受験まで段階的に使える聴音問題集 旋律聴音548問』(梶場・後藤・佐原 1984)に掲載されている42 (p14) およびの78 (p20) で, 以下のような旋律課題である(楽譜1-1, 1-2)。

楽譜1-1



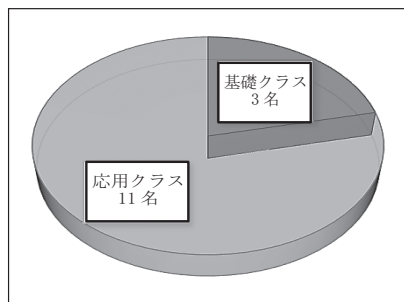
楽譜1-2



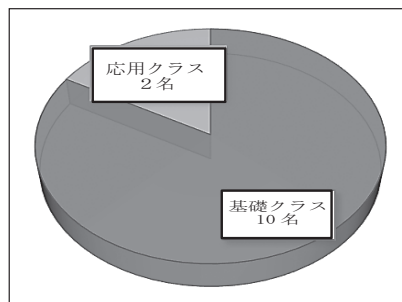
クラス分けの評価基準は, 問題1に2つ以上の間違いがある, または問題1は間違い無く聴き取れるが, 問題2で4つ以上の間違いがある学生を基礎クラスとし, それ以外の学生を応用クラスとした。2つのクラスと聴音経験の有無の関係についてグラフに示すと, 下記のようになる(グラフ2)。

グラフ2:

聴音経験のある学生14名の配当クラス



聴音経験のない学生12名の配当クラス



このグラフからは、聴音の経験がある学生に比べ、聴音の経験のない学生は大半が基礎クラスとなっていることがわかる。学習経験はあったが基礎クラスになった学生は、リズムの記譜の仕方が分からない、臨時記号が付くと音が分からなくなる、大学入学前に少しだけ学習した、という3名であった。また、学習経験がなかったが応用クラスになった学生は、絶対音感がある2名であった。このグラフは筆者が受け持った2年分を合計したものであるが、年度別でいうと、平成29年度は基礎クラス7名（聴音経験のない学生は7名中5名）、平成30年度は基礎クラス6名（聴音経験のない学生は6名中5名）であった。

本研究では、大学入学前に聴音を経験したことのない学生への指導法を中心に考察するため、基礎クラスに焦点を絞り、単旋律の聴き取りに関する指導法研究を行う。

(2) 基礎クラスの傾向

クラス分け後、2回程度授業を行う中で大きく以下の3つのパターンのつまずきが見られた。

- ①楽譜への書き取りそのものの経験がない
- ②音程を聴き取ることは出来るが、リズムの記譜の仕方がわからない
- ③離れた音程や臨時記号の付いた音が正しく聴き取れない

この3つの傾向が重複している場合もあれば、単独のみの場合もある。以下、これらのつまずきを矯正するための指導実践事例を記述する。

Ⅲ. 基礎クラスの能力向上に向けた授業実践について

① 基本的な楽譜への書き取りが困難なケースについて

聴音の学習経験の有無にかかわらず、学生は今まで音楽経験（楽器の演奏等）の中で、日々楽譜を読み取ってきている。しかし答案を見るとその音楽経験が生かされず、楽譜に書きとることができていない。学生への聞き取り調査等を通して考えられるその原因の1つは、演奏する楽曲の演奏音源が手軽に手に入ることである。目の前の楽譜を自らのソルフェージュ力を使って音にしていく前に、web配信のメディア等を通して、耳から楽曲を捉えてしまうケースが増えている。つまり楽譜を読まなくても、耳に入る音源を頼りに、およその音響化＝演奏にたどり着くことが比較的安易に可能となっているのである。このメディアの発達が「楽譜を読みとく」という基礎的な音楽の手順を省略させてしまい、その結果、聴いた音を楽譜に書き起こすときに、どのように書いていいかわからないという結果を生んでいるのではないかと思われる。

また、前項でも述べたが、聴音は決められた回数で聴いた音を正確に書き取らなくてはならない。この作業には慣れとテクニックが必要である。そのため、まずは基本的な楽譜の書き方から説明し、楽譜の仕組みを明確に理解させることが不可欠である。そのうえで、比較的類似した平易な短めの聴音課題を書きとる練習を反復して行い、耳と手との連動を促していくように心がけている。また、特にこの初歩段階では、聴音能力に関する学生の個人差が大きいので、どのような難易度で困難性を感じているのかを個別に注視し、一歩ずつその壁

を乗り越えて行けるよう、支援しなければならない。

② リズムの記譜に困難性を持つ学生への指導について

リズムの聴き取りや記譜を苦手とする学生は比較的多く、特に符点のついた音符や3連符、タイのついたリズム音型に困難性を持つケースが目立つ。筆者のソルフェージュの授業では、音高を伴わないリズム打ちの課題も行うが、リズム譜を見てその通りに手を叩くことが出来る学生が、聴音になると、聴き取ったリズムを正確に記譜できないことがある。今井(2014)は、ソルフェージュ力かどのくらいあるのかを知るのには、学生の音をアウトプットする力に依存している、と定義しているが、筆者はその点に着目し、聴いたリズム音型との連動を強め、アウトプットをスムーズに行えるよう課題設定を工夫している。つまり、リズムに関する聴覚と視覚の一体化を促すのである。

一定程度の長さを持つリズム聴音課題は、基本的には1拍単位のリズムパターンの組み合わせによって成り立っているため、まずはその基本的なリズムパターンに関する「耳と目の連動」を定着させることが重要である。そこで第1ステップとして、筆者が創作した簡易な音高の変化を持つリズムパターンを聴き取らせ、各リズムの音型を視覚的に定着させることにした。曲はハ長調・4小節とし、音高の変化をできるだけ平易にして、リズムそのものに集中できるよう配慮した。また、繰り返し同じリズムを用いることで、聴覚と視覚の一体化への定着を図った。実際に使用した課題を楽譜2に示す。

楽譜2：リズムパターンの課題1

4分音符・8分音符のリズム



4分音符・8分音符・16分音符のリズム



付点4分音符を含むリズム



付点 8 分音符+16分音符のリズム



付点 4 分音符+ 8 分音符, 付点 8 分音符+16分音符のリズム



3 連符のリズム



休符を伴うリズム



16分音符+16分音符+ 8 分音符のリズム



8 分音符+16分音符+16分音符のリズム



16分音符+ 8 分音符+16分音符のリズム



シンコペーションのリズム



上記の問題を一通り聴き取った後、第2ステップとしてこれらのリズムを複合したものを課題として与え（楽譜3）、書き取りがどの程度スムーズに出来るようになったかの確認を行った。これらの課題を行って、およそ8割以上の正解率に到達したのちに、一般のテキストの問題に取り組ませるようにした。

楽譜 3：リズムパターンの課題 2



今まで取り組んでいた課題は4分の4拍子のような単純拍子だったが、その後8分の6拍子のような複合拍子へと進む。この段階で、再び顕著な困難性を感じる学生が一定程度現れる。複合拍子に関する聴き取りと書き取りの連動を図るため、以下のリズム楽譜例を自宅学習用として課した(楽譜4)。この課題は、『初歩から受験まで段階的に使える聴音問題集 リズム練習274問』(糀場・後藤・佐原 1984)によるものである。

楽譜 4：複合拍子の課題例



課題は以下の手順で行うよう指示した。

1. 任意の音高で五線紙に写譜する
2. リズムを歌いながら写譜する
3. リズムを手で叩く

楽譜を歌いながら写譜することは、インプットとアウトプットの作業を往還的に行うことになるため、リズム音型を効率的に把握し、身に着けることができる。この課題を計4問ほど取り組ませた後、授業内で複合拍子による聴音課題を実施した。

ただ、このやり方ではどうしても正確にリズムを聴き取れない学生もいた。このような学生には、初等教育の方法を援用し、リズムを言葉に置き換えて認知させるようにした。例えば、4分音符ならば「タン」、8分音符は「タ」と発音して捉えるのである。このケースは別途個別指導が必要であったが、徐々にリズムパターンを聴き取れる様子が見受けられた。

③ 離れた音程・臨時記号の付いた音が聴き取れないことに関して

音程の聴き取りで重要なのは音感であり、その音感を養うには長期的かつ意識的な学習が必要になる。絶対音感が身についているとある程度容易に聴き取りができるが、逆に、相対音感による場合は、規準になる音からしか正解の音を導き出すことが出来ないので記譜に時間がかかる。筆者は幼少期よりピアノを習っており聴音の経験もあったが、絶対音感には身についていなかったため、音程の聴き取りに苦労した記憶がある。課題を数多くこなして行けば、ある程度の聴音能力は身につけてくるが、限られた期間の中で能力を伸ばすには、ポイントを押さえた学修が必要だと経験的に感じていた。そこで、本授業においては、1.「視唱を行いつつ、音程感覚を身につけるよう意識すること」と、2.「音を単音で捉えるのではなく、フレーズとして聴き取ること」の2点に注視しながら指導することにした。

1. 「視唱を行いつつ、音程感覚を身につけるよう意識すること」について

聴音のみの学修だけではなく、視唱を行う中で音程感覚を意識させ身に付けるものである。ドからド、ドからレ、ミのような1・2・3度程度の音程は殆どの学生が聴き取ることが出来る。しかし、4度以上離れた音程に跳躍すると聴き取れない学生が多い。これは自分の音程感覚の中にその音程幅の感覚が根付いていないからである。例えばそれは、ピアノの演奏と似ているところがある。ドから隣のレへの進行は容易に弾くことが出来るが、ドから7度上方に離れたシへの進行は弾きにくいことがある。これはドからシの手の拡がりや演奏者自身の体験として定着していないことや、ドからシに進行する予測が出来ていない手の硬直によるもので、音程の聴き取りもこれに類似している。このような正確な音程感覚を意識的に認識し、体に覚えさせることが、離れた音程の聴き取りをスムーズに行う手助けになる。以下、この目途のもとで実践した2つの方法を記述する。

(1) 視唱と聴音の往還的学習

聴音で音を聴き取り記譜する際、絶対音感を持たない学生は、その音程を頭の中で歌い、規準の音から音程がどれくらい離れているか思考しているが、聴音で聴き取れない音程は、視唱の時も歌えないことが多い。ある学生は4度以上離れた音程の聴き取りが出来ていなかったため、視唱で4度音程を多く含む課題を与えてみた。その結果、視唱もスムーズに歌えないことがわかった。歌えなかったフレーズの音程が何度なのか、意識して視唱を繰り返すうちに、スムーズに正確な音程で歌えるようになってきた。つまり、視唱で歌いにくい音程は、聴音においても正しく聴きにくいのではないかと考えられる。楽器を通して楽譜に書かれた音を出すのは、場合によっては楽譜に従って機械的に楽器の操作を行っているにすぎないともいえる。これは自分自身の音感に基づいて音を生み出しているのではなく、楽器そのものに備わった音感

を使っている（今井 2014）とも言えるのである。楽器は演奏できるが、初歩的な聴音が苦手な学生は、日常の演奏活動がそのような「楽器に頼った」状態になっていることが多いと考えられる。そのため、授業内で視唱を行うときは聴音の課題と関連性を持たせるよう心掛け、視唱で5度の多い課題を出したあとは聴音でも5度の多い課題を行うようにし、視唱と聴音との往還をはかって意識的に音程感覚を身につけさせるようにした。

（2）調性判断および音楽理論の併用

臨時記号の付いた音が聴き取れない学生の原因として、調性感覚が曖昧であることや、音楽理論を援用する力量の脆弱さが考えられる。わが国のソルフェージュ教育や楽器演奏における初歩的段階では、調号のついていないハ長調の曲から取り組むことが多い。そのため、多くの学生はハ長調の調性感がもっとも強く身につけている。しかし、ハ長調以外の調になったり、途中で転調して臨時記号が出てくると途端に歌うことが出来なくなったりする。聴音の課題を行っているときにも同様のことが窺え、ここでも聴音と視唱は切り離せない関係にあるという認識を強くしている。そこで授業内で視唱を行うときは、楽譜を見て調の判定をさせることから始めている。調性を正確に把握しておくことは、新曲視唱に限らず演奏時にも不可欠だと思うが、調性判断ができない学生は意外と多く、基礎クラスのみならず、応用クラスでも正確に調性判断を行える学生が少ないという事実、指導者として戸惑うことが多かった。自分が何調を歌っているのか、なぜここに臨時記号が付くのか、ただ歌うのではなく音楽理論の知識を確認しながら、視唱と聴音に臨ませるよう試みた。また、ソルフェージュの受講学生は、同 Semester で音楽理論を扱う「作曲基礎理論Ⅰ・Ⅱ」も受講しているため、その授業担当者との情報共有を図って、効率的な学修を促すよう心掛けている。

2. 「音を単音で捉えるのではなく、フレーズとして聴き取ること」について

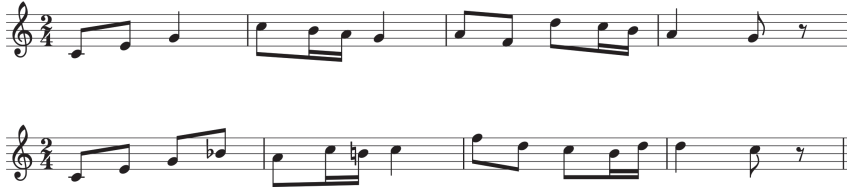
聴音で聴き取れない音が出てくると、その「音」だけにこだわってしまって、課題全体の書き取りが滞ってしまう学生がいる。聴き取りの力量が低いほど、1つ1つの音についてなんとか聴き取ろうと緊張し、そこで立ち止まってしまうため、課題全体の旋律そのものの流れをつかみ損ねて、かえって音高や音価を見失ってしまう場合が多いのである（加藤1974）。筆者の受け持つクラスでも、同様の状態が頻出している。そこで、聴音課題をフレーズで捉えさせるように促し、前後の音の関係性から音を導き出したり、わかる音から書き取らせたりするよう助言を行った。その具体的な方法の1つとして記憶聴音を行い、音として聴くのではなく旋律で聴く訓練を行った。記憶聴音では、課題全体を記憶して事後に書き取るため、フレーズとして捉えやすくなるのである。この記憶聴音で使用した課題は下記の通りである（楽譜5）。この課題は『初歩から受験まで段階的に使える聴音問題集 旋律聴音548問』（梶場・後藤・佐原1984）から、501および502（p108）の2問である。

楽譜 5：記憶聴音の課題

501



502



IV. まとめと考察

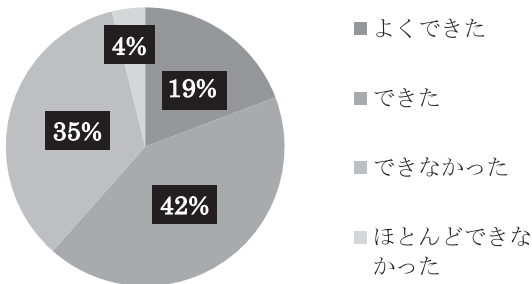
本章では、授業の最終日に実施した質問紙調査の結果および授業後に提出する聴音書き取りノートを参照し、本授業に関する成果と課題を考察する。

1. 質問紙調査の結果

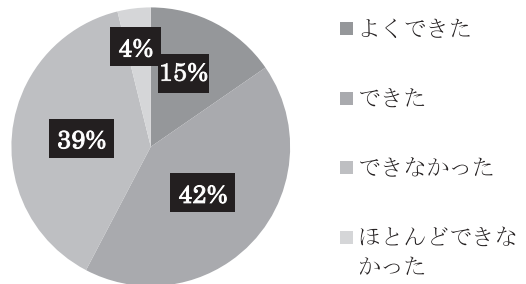
質問紙調査は、聴音・視唱において、《よくできた・できた・できなかった・ほとんどできなかった》の4択によって行い（グラフ3）、各項目の回答理由を自由記述で求めた。

グラフ 3：

聴音に関する自己評価



視唱に関する自己評価



上記から見てわかる通り、聴音に関しては61%の学生が、視唱に関しては56%の学生が肯定的にとらえていることがわかる。

授業で身についたことに関する自由記述では、以下のような肯定的な回答があった（同一内容については筆者で要約した）。

- ・聴音で離れた音が聞き取れるようになった。＃やbがついても動揺しなくなった。
- ・どんどん音が聞き取れるようになった。

- ・調の感覚が身に付いた（調判定が出来るようになった）。
- ・調号に気を付けて楽譜が読めるようになった。
- ・リズムに慣れて記譜できるようになった。
- ・転調に注意できるようになった。
- ・聴音では前は音もリズムも取ることが苦手だったけど、リズムが取れるようになれば出来るようになる気がした。
- ・入学当初より音が取れるようになった。

否定的な回答としては、下記のような記述が見受けられた。

- ・様々な調に頭の切り替えができなかった。
- ・リズムの聴き取りができなかった。
- ・楽譜に出来なかった。音はわかってもリズムが書けなかった。
- ・慣れていなくてできなかった。
- ・復習不足で何回やっても同じようなところでつまづいた。

2. 自由記述の分析

(1) リズムの視唱や聴き取りに関して

自由記述からもわかるように、リズムの記譜は基本的なリズムパターンを覚えること、そしてその基本的なリズムパターンの組み合わせにより曲が成り立っていることを意識させ、視唱と聴音を連動させることで、一定程度のソルフェージュ能力の向上がみられたことがわかる。

一方で、リズムの聴き取りに関する否定的な回答が思っていたより多かったことが以外であった。授業中の一過性の成果と受講学生自身の達成感とには、一定程度の乖離があるという現実を、改めて認識することになった。リズム学修に関しては、比較的場所を選ばず自学しやすいことから、授業外で学生が自主的実践できる効果的な学修方法を考案したいと考えている。

(2) 調性感や離れた音程の視唱や聴き取りに関して

毎回授業後に提出するノートの検証からは、聴音の課題を重ねるごとに音程の幅も広がり、臨時記号を伴う課題を書き取る精度の向上が見受けられた。Ⅲ章で先述した通り、聴音の特に離れた音程の聴き取り能力を向上させるには、視唱との往還的学修が有効であることが、提出されたノートの検証からも確認できた。また、視唱の中で正しい調性感を身につけさせるとともに、楽典的な視点からの学修を促すことにより、臨時記号などの派生音に対する苦手意識を一定程度払拭することができたことも、質問紙調査によって確認することができ、授業成果の1つとして挙げられる。

一方で、聴音課題を耳では聴き取れていても、それを正確な楽譜に記譜することができないという記述からは、必ずしも音楽理論の援用が有効に機能していなかったことがうかがえる。作曲理論担当教員との更なる情報共有の強化を図るとともに、学生には、日常の演奏練習の中で、意識的に理論面からも楽譜を捉えるよう、そしてそのことが感覚的にも重要なことなのだ

ということを、説得力を持って伝えられる工夫を重ねなければならないと感じている。

3. 今後に向けて

本論では、基礎クラスのなかでも、特に大学入学後に初めて聴音を学修する学生に対する授業の在り方について、実践をもとに考察してきた。本実践では、一定程度の成果が見受けられたものの、全員が苦手意識を払拭するまでには至らなかった。今後も不断の授業改善が必要であることは言うまでもないが、授業の受講時間内だけでは解決できない個人の格差があることも事実である。そのため、授業と並行して学生の自学自習の重要性を自認できるような体験や具体例を示すことが大切であると感じた。ただ、聴音は、教師がピアノを弾き学生が書きとるという方法で通常行われるため、自学することが難しい。今後は、聴音の自主学習の効果的な方法に関する研究も行っていきたいと考えている。

〈参考文献〉

- 梶場富美子・後藤丹・佐原秀一（1984）『初歩から受験まで段階的に使える聴音問題集 旋律聴音548問』全音楽譜出版社
- 今田政成（2013）「ソルフェージュについて～ピアノ初心者導入と並行して学ぶ～」『白鷗大学教育学部論集』
- 今井治人（2014）「ソルフェージュの力を育てるために－教員養成のなかで考える－」『佐賀大学教育実践研究 第32号』
- 梶場富美子・後藤丹・佐原秀一（1984）『初歩から受験まで段階的に使える聴音問題集 リズム練習274問』全音楽譜出版社
- 梶場富美子・藤原豊・渡辺寛（1990）『コード・ネーム付き新曲視唱』音楽之友社
- 加藤忠（1974）「ソルフェージュとしてのメロディ聴音－その指導と教材作成に関する試案－」『中国短期大学紀要』