

— 目 次 —

◦ はじめに	1
◦ 問題の分類と一覧表	11
◦ 各項目の内容について	12
◦ ペーパーテストの問題	14
I 楽典に関する問題	14
1 反復記号の理解	14
2 有名な歌曲の旋律記憶	16
3 旋律の読譜と移調	17
4 音楽の諸記号の理解	18
5 旋律の調子名および息つき	20
6 旋律よりその和音の識別	22
II 器楽に関する問題	24
1 総譜の読譜, 楽器の性質の理解	24
2 木琴・鉄琴の音配列	26
III 鑑賞に関する問題	29
1 各国の民謡	29
2 有名な作曲家とその作品	30
3 有名な歌曲の旋律と合唱形式	31
4 有名な歌曲や楽曲の旋律記憶	32
5 旋律の曲想	34
IV 創作に関する問題	38
1 小節の旋律充てん	38
2 歌詞に適する旋律	39
3 和音と旋律の関係	41
4 歌曲の形式	43

◦ 実技の問題	45
I 音楽的感覚に関する問題	45
1 旋律の調子, 拍子, リズム, 音程の弁別	45
II 旋律と楽譜の照合	49
1 楽譜の音程の修正	49
2 楽譜の小節とリズムの決定	51
3 旋律の選択	53
III 聴音書取	57
◦ おわりに	65
◦ あとがき	66

はじめに

音楽の学力とは、音楽学習によって生徒が身につけるものである。また、生徒はそれを身につけることによって、さらに芸術性の高い音楽を学ぶことができるものでなければならない。

生徒はその成長発達のプロセスのあらゆる場面で、さまざまな経験を累積する。したがって学力を広く考えるならば、生徒の生活環境の音楽的な条件はすべて音楽の学力を形成する因子となるであろう。

しかし、本研究においては、学力を形成する場面を学校で意図的に進める音楽教育におき、学力の内容も学校の音楽教育によって生徒の身につけることをねらうものに限定して考察を進めたい。

以上のように学力を限定するならば、その学力の内容はどのようなものであろうか、とくに音楽の学力としての基本的な性格としては、どのようなことを考えなければならないであろうか。

このことについて公的な立場からそれを示しているのは、学習指導要領の音楽科の目標であろう。

学習指導要領では音楽教育の目標について、つぎのように記してある。

昭和26年(1951)改訂版では、中学校、高等学校の目標として「音楽経験をとおして深い美的情操と豊かな人間性とを養い、円満な人格の発達をはかり、好ましい社会人としての教養を高める」ことをあげ、さらにその目標を達成するために、具体的に一般目標として9項をあげている。(注1)

改訂中学校学習指導要領(1958)では、「目標の各項目は、相互に密接な関連をもって、全体として音楽科の目標をなすものである……」(注2)として目標の(1)には、

「音楽の表現や鑑賞を通して美的感覚を洗練し、情操を高め、豊かな人間性を養う」と示している。(注3)

以上の新旧の二つの学習指導要領の目標をとおして、共通に読みとることのできる基本的な考え方としては、つぎの点であろう。

それは、音楽学習によって生徒の身につけるものは、知的なものであろうと

技術的なものであろうと、それを身につけることによりつねに生徒の音楽美に対する感覚や、判断力や、美的情操が高められていくものでなければならないということである。

そして、このことは音楽の学力としてもっとも重要であり、基本的な性格ともいうべきものであろう。

「美的感覚を洗練し、情操を高める」ということを中心とすることは、音楽の本来もっている本質的な性格にもよるものであるが、音楽教育のおかれている現実よりみるならば、指導の方法論の上からも強調されねばならない。

たとえば、生徒が文字や数字や音符などの記号の意味や、その記号を操作する方法について学習する過程を考えてみたい。

音楽で使用する音符、休符の役割は、言語生活、数量生活における文字あるいは数字のもつ役割と比較することができよう。

数字をはじめて学習する場合、多くの児童は素朴であり具体的な物に即した姿ではあるが、その学習する記号の直接に内容となるものを生活としてもっているであろう。「1」という数字のよみ方や書き方を学習する前に、「1」という数表象を「1」ということばで、あるいは「一つ」ということばで用いることのできる数量生活を営んでいるのである。

その読みかたや記しかたを学習する場合は、その数の意味は素朴な数概念ではあるけれど、その記号と容易に結合するであろう。

この初発的な数字の学習過程とその生徒の生活内容としてもつ数概念との関係は文字についての学習と言語生活との関係にも同じく考えられる。

音楽の場合では、生徒の生活経験のなかには、音楽について感覚的な経験の機会が多いであろうが、記号それ自体に直接結合してその記号の意味内容となるような経験の機会は乏しいことが予想される。この傾向は、音楽で用いる記号だけでなく、音楽に関する知的な内容については、一般に共通しているのではないだろうか。

そこで音楽において、記号などの学習では、ただその意味を言葉として知るだけではなくて、音による感覚的な訓練によって音楽としての内容を身につけさせていかなければならない。

具体例として音符についてみるならば、音符の組み合わせが音の組み合わせとして指導されるだけでなく、旋律として指導され、その旋律による生徒の情緒的な反応と関連して指導されなければならないのである。

記号のもつ音楽的意味を理解する——その記号によって表現される音楽による感性的、情緒的な反応をとおして——ことが重要であることは、ただ記号の学習の場合にだけ強調されることではない。

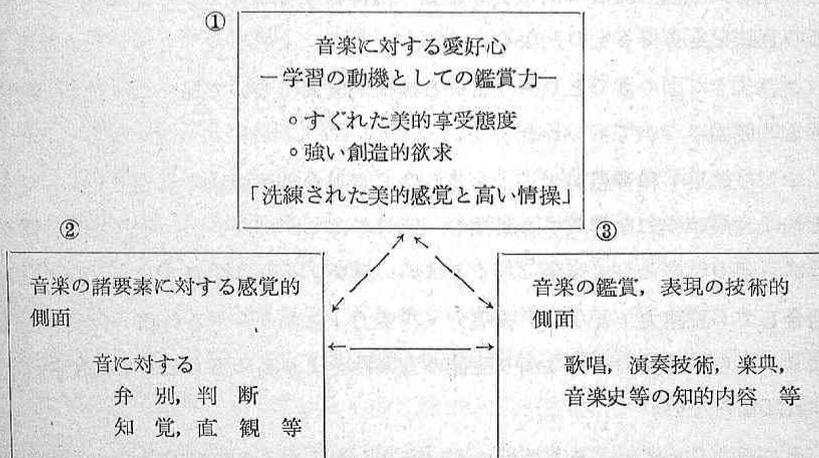
音楽で必要とする記号以外の知的内容や技能の学習も同じように生徒の感性に訴えた豊かな音楽的経験であることが必要である。

音楽に関する知識や技能を学習するについて、上記のように主張することは学習指導要領の音楽の目標(1)が、それ以下の目標を総括するという性格からみて、つぎのようにもいうことができるであろう。(注4)

音楽学習では学習内容としてとりあげるものが知識であろうと技能であろうとにかかわらず、それを習得することによりいっそう高い芸術としての音楽の表現と鑑賞を可能とするものでなければならないということである。

そのようであってこそはじめて音楽の学力として身についた知識であり技能であるといつてよいのではないだろうか。

そこで音楽としての学力の全体構造をつぎのように考えたい。



上の図にみるように、直接に学習によって指導される感性的側面と技術的側面を全体として統一する人間性の深層にあるものとして、「音楽に対する愛好

心一学習の動機としての鑑賞力一をおく。(注5)

そして音楽の学力としては図の①②③全体を包括して学力と考えるのである。(注6)

いまこの図の各項について詳述するいとまをもたないが、生徒の学力の一つの具体例として「正しい発声ができる」というような歌唱の技能や「音楽史」などの知識について考えてみる。

これらの項目の内容はさきにあげた図の③の技術的側面の分野に包括されるものである。この場合「技術的側面」とは、ただ楽器の演奏技術や歌唱の技術だけでなく、「音楽用語の理解」というような楽典や理論に関する知識までふくめて広く考えたい。

さてその技術的側面の一つの具体例としてさきにあげた「発声」と「音楽史」であるが、発声については「音程弁別」や「旋律感」、「声の共鳴」等の感覚をともしない、音楽史ならば、たとえば、楽曲の形式のうつり変わりを実際の楽曲をきくことにより感覚的には握ることなどの、図の②にあげた感覚的側面がともなわなければならない。

そして、それらはさらに図の①にあげた生徒の音楽性を芸術的に高めていく力となる人間性の深層にある美的感覚、情操とつながってこそ音楽の学力としての意味をもち得るものとなる。

このように図の③でとりあげている技術的側面について述べた内容は、②の感覚的側面についてもいわれよう。

学習の結果「和音感がつく」あるいは「音程弁別が鋭敏である」といってもそれは音楽の学力を構成する属性の一部にはちがいないが、それだけで個々では音楽の学力として完全であるとはいい難い。それは図の③の技術的側面と結合して「読譜力」となり「視唱力・視奏力」となり、あるいは「合唱力」となり、さらに鑑賞力につながり生徒の音楽性をより高める力として統合されなければならない。

そこではじめて、より芸術性の高い音楽を鑑賞することのできる力(学力)といい得るものであろう。

この技術的側面と感覚的側面とは、おのおのがそれ自体として独立して音楽

学力のそれぞれの分野として存在意義を主張し得るものではない。

たとえば、長調と短調の調性判断が、直接に長和音と短和音をききくらべたり、和声をききくらべたりする、もっぱら図の②による作業をすると同時に長調、短調の音階や和音の構成や、楽曲の分析研究による転調のとりあつかい方などの図の③の項目の作業をあわせることにより、なおいっそう高められるという事実からも、そのことはみとめられよう。(注7)

技術的側面の指導にはつねに感覚的側面をとめない、感覚的側面はまた知的に練ることにより、より芸術性の高い音楽性を獲得することが可能となるものである。

したがって、感覚的側面をとくに強調することも、技術的側面だけをとくに強調することも誤りである。

図についていうならば、②③が相互関連の姿で①に統合されてこそはじめて意味があるのである。したがって、音楽の学力を考えるにあたっては、この図の②③が相互関連して、①に統合する構造の中でつねに問題を究明しなければならない。

さて、音楽の学力構造については以上のように考えながら、さらに教師が、この評価についてどう考えるかについてふれてみたい。

直接、指導にあたる教師にとって、生徒の学力はその指導効果を評価するための根拠となる必要がある。

また、生徒の学力はつねに正確には握されなければならないし、生徒の学力は客観的に測定することが可能であるということが要請されるであろう。

その立場から、さきにあげた図の全体について、②③の項目の内容やその関連の度合や、①による統合の状況を、どの程度まで客観的には握できるであろうかということが学習指導実践上から学力研究の問題となってくる。

現代の評価技術をもってしては生徒の意識の深層まで究め、とくに芸術的行動についてそれをうごかしているその生徒の美的享受態度とか鑑賞力等についててがるに正確にしかも能率的に測定するということはなかなか容易なことではない。

むしろ客観的に測定することが困難な部面が非常に多いといってよいのでは

ないだろうか。

この困難な部面についての研究は音楽教育の今日の重要な課題の一つであって、測定についても個人検査や集団検査などいろいろの用具を使って試みられているが、なお研究すべき多くの問題を残しているのが実状であろう。

教師が学級集団を対象として指導を進めている実際を考えると、現在試みられているいろいろな測定の方法や用具を、すぐさま自分の指導する学級に適用してそれから望ましい結果を期待する、ということもなかなか容易なことではない。

音楽教育で鑑賞に関する諸問題が再三再四各方面でとりあげられるのもこの間の事情を如実に物語っているものと考えられる。この①について音楽学力研究上重要であるからといって観点としてとりあげても、その観点にたって教師が学力を客観的に、しかも容易には握ることが困難であるならば、その観点の学習指導上の意義は薄弱ではないかといわれるかもしれない。

しかし、さきにあげた図の①の測定困難ということは、現在の時点における評価用具や測定方法の技術的問題にかかっているもので、今後研究の発展によって現段階における困難はやがて解決されていくであろうことも予想される。

したがって測定し難い等の現実の理由によっては握される学力の内容は限定されても、同時に指導の内容や目標まで、その限定された学力によって範囲をかぎるのは誤りであろう。

指導はあくまで図にあげた学力の①②③の全体構造を見とおして、その全体を学力として指導すべきである。

このように、現実に学力の客観的には握される範囲は、主として測定技術の進歩の程度や、その生徒のおかれている場面の要因により制約され、図にかかげた構造の全体をそのまま客観的に測定することは困難である。

とくに本研究の基礎資料となった高校進学校学力検査においては、その検査実施上種々な制限もあり、適切な評価技術を自由に駆使するということは許されない。

評価結果を生徒より収集する場合ペーパーテストの結果が中心であるため、歌唱や演奏などの生徒の表現活動をそのまま直接に評価対象とすることは困難であるが、そのことなども評価のための資料収集上の制限の一例であろう。

そこで検査内容には、生徒の音楽性を高める人間性の深層にあるものへのアプローチを意図しながらも、比較的測定の容易な感覚的側面と技術的側面を中心とし、検査方法も限られた範囲に限定せざるを得ない。

しかしながら、本県の検査では全国にさきがけて実技をとりいれることにより、感覚的側面と技術的側面を相互関連のもとにみようとしている。

この音そのものを素材として評価しようとすることは、読譜力をペーパーテストでみようとするような方法に比べて、はるかに音楽の本質にせまる方法である。

この検査の与えられているいろいろの制約の中で実技をとりいれたことは、この種の音楽の学力検査としては技術的にも進歩した検査方法であって、実施にあたる人々の努力は高く評価されてよいものであろう。

この検査結果を資料として研究をすすめるにあたり、それにもとづいていろいろと推論する場合、検査方法と内容からして限界のあることを知らなければならぬ。しかしその限界は検査方法にもとづく限界であり、音楽の学力や音楽の学習指導の目標や内容を限定するものではない。

検査方法やその結果による限界とは、つぎのようなことも具体的な例であろう。たとえば読譜指導の結果として読譜力が身につくことにより「新しい歌曲を自分一人の力で歌える」ようになり「歌唱による自己表現意欲が高まる」さらに「多くの歌曲の中から芸術性の高い歌曲を選んで歌唱をとおして豊かな表現ができるようになる」というような発展段階が考えられる。

この最後の段階に達してこそ読譜力は音楽の学力として完成するわけである。しかし検査では「楽譜より旋律を感じとる」ということが直接の検査の対象となり、読譜力のつくことによりなお一層発展させられると予想する歌唱意欲の高められることや、すぐれた歌唱表現や、音楽美追求の強い欲求というようなことは「楽譜より旋律を感じとる」という行動の様相をとおして間接的に推測するということになる。

本研究では、各問題および検査結果について、直接には感覚的側面と技術的側面を検討をしながらも、それらの領域の全体構造における位置をつねに考慮しながら研究を進めた。それらの領域ですぐれた能力を示す生徒は、構造図の①との関連においても恐らく高い位置を占めるであろうと期待される。

このことは資料を分析し、解釈するにあたってのわれわれの基本的立場であった。

検査結果にもとづいて今後の指導方法を検討するにあたって、その立場にたつて研究を進め「指導上の留意点」としてまとめたのである。

たとえば本研究の中で生徒のフレーズ感覚にふれているが、「指導上の留意点」として「旋律の段落としての感覚をつかませなければならない」というと同時に「フレーズは流れる旋律の一部として歌われなければならない」と述べている。

この「歌われる」ということは「リズム音程を正しく歌う」ということ以上に、音楽学習の全分野で指導される時間芸術としての音楽の「旋律の均整美を感覚的には握する」ということや「美しい流動感をもった音楽の表現としての旋律の歌唱」という段階まで発展することを意味しているのである。

この段階では、旋律について感覚的側面と技術的側面が、相互に関連しあいながらも生徒の音楽性そのものを高める姿に発展しているものであって、さきにあげた構造図の①に統合されていく姿でもある。指導上の留意点としてはその段階まで意図してとりあげた。

また、学習する生徒の立場からみても、以上の点についてわれわれはつぎのように考えた。たとえば、音楽用語の一つとして「本位記号」を例にとつていうならば、その記号の「原音にもどる」という意味は音楽を学習する際になくとも、その語義を学習し、記憶することは可能であろう。

しかしそれが音楽用語として理解されるためには「本位記号」による実際の音の操作ができることが必要であり、そのためには、表現、鑑賞の音楽全分野で、実際の楽曲に即して歌唱、演奏、創作、鑑賞の活動の中で指導してこそはじめて音楽の学力として身につくものと考えたのである。

以上に述べたこと ながら、検査問題やその結果を分析し検討するにあたって、基底となっているわれわれの考え方である。

- 注1 中学校、高等学校学習指導要領 音楽科編（試案）
昭和26年改訂版 文部省 9頁—10頁
- 注2 中等教育資料 VII-13 文部省中等教育課編集 臨時増刊 昭34
「改訂中学校学習指導要領とその解説」 112頁
- 注3 注2と同書 111頁
- 注4 注2と同書 354頁
「この目標は次のような構成をとっている。
第1項 目標全体を覆うもので、第2項以下の目標をじゅうぶんに達成することによりこの第1項にしぼられてくる。」
- 注5 金子書房 芸能科学習の心理 昭29
音楽の鑑賞と表現の心理 真篠 将
103頁 鑑賞の意義 119頁 鑑賞と演奏との関係
- 注6 (1) 明治図書 中学校学習指導要領の展開 音楽科編 昭34
7頁 「音楽においては芸術的直観力と基本的技能力とをあわせ学習することが必要である」
この考え方については構造図の②③を基本的技能力とし、①を芸術的直観力とわれわれは解釈した。芸術的直観力と基本的技能は不離の関係にあるものであって、音楽学力としては、その両者を包括すべきものであろう。
- (2) 教育心理 Vol. 17 No.2 32頁—34頁
茂木氏は音楽学力についてつぎのように対比し、それぞれ右側に記した用具を測定方法としてあげている。
1. 音楽的聴覚——シーショアテスト
 2. 音楽的感覚——田研式テスト
 3. 音楽学力——教師評価の成績
- そして「聴覚的機能が教科成績におよぼす影響は音楽的感受性にはおおよばない」としている。
- この三項目に分類して氏は聴覚的なもの感覚的なものを一応学力よりはらずしているが、われわれはこれらをふくめて学力を広く考えた。
- 構造図の②の内容にはそのような感覚的な部面をふくめてあるのである。したがって②の内容にはかなり素質的といわれるものを包含することになる。しかし学力としては重要な意義をもつものとしてとりあげたのはつぎの考えかたによる。
- 教育音楽 1956.4 70頁 桜林 仁

……音楽心理学では「音感」のするどさを音楽才能の重要な因子とみなして来ました。それも20世紀の初の頃のシーショア説のように音感のするどさを先天的才能と考えて訓練無用論をとなえていた時代はおわって「音感」をふくめて音楽才能が、後天的影響によって養われるものであるという訓練有用説に傾いてきました……」

注7 金子書房 「芸能科学習の心理」 関 計 夫 91頁92頁

とくにつぎの点に注意されたい。 92頁

「……幼児の才能はそのまま進行せず、これに知的なエラポレーション (elaboration) が必要になる。この elaboration を怠ると感性的なものはいつともなく消滅するのである……。」

問題の分類と一覧表

ペーパーテスト，および実技の問題は，全体をつぎのように分類した。

ペーパーテストについては，

楽典に関する問題

器楽に関する問題

鑑賞に関する問題

創作に関する問題

実技については，

音楽的感覚

旋律と楽譜の照合

「この分野の問題は，同じく旋律と楽譜の照合でありながら出題形式をおおの多少異にしているのをさらに小分類にした。」

聴音書取

以上の分類は問題の全体を概括するために用いたもので，必ずしも全体として統一されていない。たとえばペーパーテストにおける楽典の内容は，他のすべての領域に関係もあり，他の領域にそれぞれわかることもできよう。その意味では，便宜的な分類であるが，この分類の主なねらいは生徒の困難点，指導上の留意点ができるだけ具体的に述べられるようにとの目的で分類したものである。ペーパーテストは全体に読譜力に総括される内容の技術的側面が主となり，実技はさらに感覚的側面が結合したものとみることもできよう。

つぎに分類一覧表をあげる。問題のあるものはそのねらいや形式により，二つの分野に重複してあげたものもある。しかし，その数はごくわずかである。

項目	年度					
	昭和30年	昭和31年	昭和32年	昭和33年	昭和34年	
ペーパーテスト	楽典 問題 問題 問題	(1) (2) (3)	問題 (3)	問題 (1)	問題 (1)	問題(3)～イ
	器楽		問題 (2)			問題(3)～ロ
	鑑賞		問題 (1) 問題 (4)	問題 (2) 問題 (3)	問題 (3)	問題 (2)
	創作	問題 (4)		問題 (4)	問題 (2)	問題 (1)
実技	音楽的 感覚		問題 (1)	問題 (1)		
	旋律と楽 譜の照合 1				問題 (1)	問題 (1)
	旋律と楽 譜の照合 2					問題 (2)
	旋律と楽 譜の照合 3				問題 (2)	
	聴音書取	問題	問題 (2)	問題 (2)	問題 (3)	問題 (3)

各項目の内容について

各問題については、つぎのようにまとめた。各問題について、問題には、各問題をそのままあげ、その問題の実施された年度、およびとりあげられた問題が、その年度のペーパーテスト、あるいは実技の第何番目の問題であるか、その番号と実施結果にみられる正答率をあげた。

また実技については、実施方法もその問題の難易度を決定する重要な条件になると思われるので、問題に付随してその実施方法を簡単な表にまとめてあげた。

全体をとおして問題の項目の内容はすべて問題、あるいは実施方法である。

問題のねらいと生徒の困難点の項目には、その問題のねらいと生徒の困難点と推察される事項をあげた。すべて各問題にわたりこの項の(1)はその問題のねらいである。各問題は全体として、それを解決するためにはその問題で直接内容としている事項ばかりでなく、広く音楽学習の全体に文脈を持ち、手落ちの

ない日常の指導結果，身につくと予想されるものが必要であるが，この項の第一項として，(1)にあげたねらいにはその問題の内容に限定し，直接問題にとりあげているものにしぼり，それをねらいとしてまとめることにした。

この項の(2)以下の困難点には，その問題を解くために必要とする知識，理解技能等や，あるいはその問題の形式，あるいは実施方法等種々の観点より困難と思われる事項をあげた。

指導上の留意点の項には，その問題による検査実施結果の正答率等よりみて，今後とくに指導すべき部面や，その問題をとおして音楽学習指導上の要点を列記した。

全体として，各問題が単一な性格でなくいろいろな内容をふくんでいるために，生徒の困難点，および指導上の留意点は問題ごとに重複してくることが少なくない。しかし各問題ごとにできるだけ具体的にまとめるという態度をとったため，あえて重複をさけることなく，必要と思われるところには同一事項をくり返してあげてある。

各問題をとおして根幹となっているものを一言にしていえば，読譜力といわれよう。

しかし，読譜力を指導するための留意点として，全体をまとめることをせずに，各問題について具体的な問題資料に即して述べてある。したがって読譜力を指導するための重要と思われる事項は，これらの全体をみとおすことによって完全なものとなる。

ペーパーテストの問題

I 楽典に関する問題

1. 反復記号の理解

問題 A 昭和30年度ペーパーテスト (1) 正答率 33.8%

つぎのように構成してある楽曲は、何小節を奏することになるか。その小節の数を書きなさい。

答 小節

問題 B 昭和32年度ペーパーテスト (1) 正答率 イ~62.5% ロ~41.4%

つぎはある楽曲から音符休符をのぞいたものである。このように作られている楽曲を演奏するときは、イ. では a・b, ロ. では a・b・c・d・e の部分をどのような順序で演奏するか。演奏する順にその符号をそれぞれの右がわの答の—の上にならべなさい。

答

答

答

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) いろいろな反復記号の意味が、正しく理解されているかどうかをみる問題である。
- (2) これらの記号について、その名称をきいているのではなくて、音楽の記

号としてのはたらき方をきいているのである。したがって楽譜について視唱あるいは視奏力があるならばそれほど理解に困難な記号ではない。とりあげられている記号についてみると、問題Aおよび問題B～イは比較的に問題B～ロよりも学習する機会が多いであろう。また問題B～ロの◦の記号などは普通延音記号としてよく用いられるため、終止の時に使うこともあることなど忘れていくかもしれない。いずれにしても問題B～ロは構成も複雑であるため困難度はやや高いと考えられる。正答率をみるに、問題Bが問題Aに比較して高くなっていることは、この事項についての生徒の理解がこの年次間に相当に進んでいることを示している。

指導上の留意点

(1) これらの記号のはたらきや使い方は、それほどむずかしいものではない。しかし、中学3年間で各教材にこれらの記号は必ず出るといほどのものでもないので、とかく忘れがちになる。

したがって、ふだんから出て来るいろいろな記号に注意する、見落さないで正しく読譜するという習慣をつけなければならない。

(2) 実際の歌唱なり演奏なりの経験に即して指導しなければならない。そして、一つの記号が教材にでてきた場合には、その記号をつかっているほかの教材と比較させたり、他の反復記号をつかっている教材を思い出させ、それらの教材と比較対照させたりする。また実際に五線上に書かせる等の指導も必要である。

(3) 反復記号の音楽的な意味を感覚としてよくわからせることが大切である。

反復されている場合は流れる旋律が、一つの楽曲としてまとまるときに必要なのであって、その場合その旋律を反復しないでみると、中断された感じ、未完の感じが残る。このような感覚を反復の有無によって、まずとらえさせる。

そのためには、この記号を用いている教材の演奏や歌唱をするときに、旋律の全体としての形式の統一に注意させたり、あるいは、 $\overline{1}$ 、 $\overline{2}$ の記号のおおのの和声進行や旋律を実際にピアノでひいてきかせ、その終止感を比べ

させるということなども役だつてあろう。

2. 有名な歌曲の旋律記憶

問題 昭和30年度ベーパーテスト (2)

正答率 イ～37.6% ロ～64.7% ハ～38.9%
ニ～27.8% ホ～35.9%

つぎは「ほたるの光」の旋律を書いたものであるが、誤りのある小節が五つある。それらの小節の番号を、下の()の中の一つずつ書きなさい。

答 () () () () ()

問題のねらいと生徒の困難点

(1) この問題では、有名な歌曲の旋律の正確な記憶を読譜力をとおしてみようとするものである。

(2) ヘ長調でありそれほどむずかしいリズムの旋律でもないのにあまり正答率が低いのは、恐らくよく知られている歌曲であるだけに不正確な記憶をしていることと思われる。つまり歌曲を正確に暗唱歌にまで学習することは、新しい未知の旋律でない場合は、なかなかむずかしいことをしめしている。

ロは第五小節であるが、音符の時価については相当な理解に達していると考えられる。第十七小節の正答率のやや低いのは、弱起の理解が難しいというよりも、忘れて見落したものであろう。またヘ長調に比べてヘ長調の読譜力のおちていることも考えられる。

指導上の留意点

(1) 暗唱歌を多くしてレパートリーを広げることは重要なことである。しかしその暗唱歌が案外に、不正確に歌われている場合が多い。一度不正確におぼえたと、とくにききおぼえの場合など、その修正は非常に困難である。最初に

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 音符休符の時価、拍子、等の記号や移調についての理解をみる問題である。

(2) %拍子であるために、リズムについては多少の困難は予想されるが、使用している音符休符が比較的良好に使われている種類のものであるためか、この程度の読譜にはあまり困難ではないように思われる。事実正答率も高いので、この問題をとくために必要とする程度の生徒の読譜能力は、かなり身につけていると考えられる。

指導上の留意点

(1) 音符休符の時価の計算ができれば、それだけでも問題のイはとくことができるのではあるが、時価についてはただ機械的に計算するというのではなく実際の教材に即して、しかも歌唱や演奏の活動に関連して指導することが望ましい。

(2) 小節をくぎる作業も教材の写譜や作曲などに関連して、できるだけ広く数多く経験させなければならない。

(3) 移調についてはその意味をよく理解させるとともに、旋律を実際に移調して、いろいろな調で比較してきて、その感じがどのように変るかを感ぜさせることが重要である。

(4) 前項と並行して、暗唱歌を移調して記譜する。部分的に二小節くらいをいろいろな調子に移調して記譜してみる練習もよい。

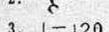
(5) この問題で要求する理解内容は読譜力の大切な部分であるが、こうした力をつけるためには、聴音や視唱練習とあいまって、写譜や記譜の練習を進めていくことで効果をあげる場合が多い。教育研究会で作成した「視唱教材と聴音教材」などを活用してほしい。

4. 音楽の諸記号の理解

問題 昭和30年度ペーパーテスト (3)

正答率 イ～66.8% ロ～90.6% ハ～82.9%
ニ～60.3% ホ～87.6%

楽譜には、つぎのような記号が用いられる。それぞれの記号を正しく説明しているものを五つ選んで、その番号を下の()の中に一つずつ書きなさい。

- | | | | |
|--|-----------------------|---|-------------------------------------|
| 1.  | だんだんおそくなる。 | 6.  | 本来の音の高さを半音高くする。 |
| 2.  | 二分休止符である。 | 7.  | 装飾音を示す。 |
| 3.  | 四分音符を一分間に120奏する速度を示す。 | 8.  | 特に弱く奏する。 |
| 4.  | 低音部記号である。 | 9.  | この拍子は八分の六拍子で、二拍子と同じく、二つずつに拍子をとってよい。 |
| 5.  | くりかえしをあらわす。 | 10.  | この調子記号は、ト長調またはホ短調をあらわす。 |

答 () () () () ()

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) よく用いられるいくつかの記号についての理解をしらべるものである。
- (2) これらの記号は教材によく用いられるものである。全体として正答率よりみてよく理解されていると考えられる。しかし%拍子の拍子のとりかたなどがあまりよくできていないところを見ると、言葉としてはこれらの記号はよく理解されてはいても、音楽的な経験をともなっているかどうかということになると若干問題があるかと思われる。

指導上の留意点

(1) 歌唱や演奏や鑑賞の実際に即して説明し、反復して指導し、生徒の正確な記憶をたしかめることにより身につくよう指導する。まぎらわしい使い方、たとえば%などについてはそれを用いている楽曲をとり出して対比させて、そのちがいを説明すること。

(2) ♩ = 120についても、♩ = 120とは♩が一分間に120というだけでは、単なる知識であって生きた音楽の知識とはいえない。歩く速さと比較させたり、♩ = 120の楽曲の速さをメトロノームでたしかめたり、拍子をとらせたり、指揮棒をふらせたり、実際の速さの感覚として理解させる。%拍子の拍子のとりかたにしても、実際に指揮棒をふらせるとよく理解される。

(3) 楽譜に用いられる記号の指導は、単にそれを単独にとりだして説明するのではなくて、必ず実際の楽曲の中で音楽としてどのような意味を持ち、役割りを持つかを理解させるとともに表現活動に適用させてみることに留意しなく

てはならない。

5. 旋律の調子名, および息つき

問題 昭和31年度ペーパーテスト (3) 正答率 イ~40.7% ロ~13.0%

つぎの楽譜について, 下の間に答えなさい。



イ この曲は何調ですか。つぎの調子名のうちから正しいと思うものを選んで, その番号を○でかこみなさい。

1. ハ長調 2. ハ短調 3. イ短調 4. ト長調

ロ この旋律を歌うのに, 途中で一回息をつぐとすればどこがよいか。適当と思うところに「息つき」の記号を書き入れなさい。

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 短音階の理解と弱起の旋律のブレスを問う問題である。

(2) 長調と短調の弁別は生徒にとってなかなかむずかしい場合が多いのであるがとくにこの問題のように, 旋律だけしかしめされていない場合には, 相当に読譜力を身につけていないと困難であろうと考えられる。

(3) 一般に小中学校の教材をとおして短調をとりあつかう機会は, 長調をとりあつかう機会にくらべてすくないと思われるが, こうしたことも, その調子弁別を困難にしている原因の一つともいい得るであろう。

(4) この問題のブレスについては, 弱起の感覚とフレーズ感があれば, 自然な息つぎの場所はわかるのである。この感覚は, 読譜, ことに視唱の場合では重要な能力である。正答率についてみると, ブレスがわずか13.0%にすぎないことからみて, この点は生徒にとって著しく困難なところであったと想像される。

指導上の留意点

(1) 短調の指導は楽譜の上だけでなく, 感覚による指導が大切である。簡単な旋律をピアノで長調あるいは短調に転調してきかせたり, レコード鑑賞の時

にその楽曲の調子に注意してきかせる。

(2) ときに長調の教材の旋律を短調に転調して両方の感じのちがいを比較させるのもよい。

(3) 読譜指導が進んできたならば、伴奏などにも注意して旋律の調子については常に和声を背景としてそれを決める態度や習慣を身につけさせるようにする。そのための指導の一例としては、短調の旋律のはじめと終止におけるラドミの和音を長調の場合と対比させてみるのもよい。

(4) 読譜指導において音階をとりあつかう場合、必ず関係長調あるいは短調を比較してきかせ、そのちがいを感覚的に理解させること。

そのような指導が進んだあとで、旋律指導において、ただ楽譜の上だけでみわけするためには、短調の旋律のラ→ミの関係や、その導音進行にみられる嬰ソ音に注意することを理解させておくこともよい。

(5) ブレスについては、これはただ息つきを記入することを指導することだけにとどまらず、フレーズ感をもたせることを指導しなくてはならない。フレーズについて、歌唱においては歌詞があるため、それほどまちがった歌い方をしないが、器楽になるとフレーズをまちがえてともすると、だらだらとした区切りの無い旋律を演奏するというようなまちがいをすることもある。

一般に旋律を歌わせることの基礎は歌唱にあると考えられるが、その際とくに息つきを正しく指導したり歌詞に注意させることが、フレーズ感指導の重要な機会であろう。

またこれは歌詞のついた歌曲の歌唱においてはいうまでもないが、読譜の指導として、ソルフェージュ練習を実施する場合においても充分考慮して、旋律のくぎりをどこでつけたらよいか注意させることが必要である。

(6) 楽曲を実際に歌唱あるいは演奏することと関連して形式についてもとりあつかい、モチーフについて生徒に意識して演奏、あるいは歌唱するように指導する。

(7) フレーズのとりあつかいは、とかくすると強起の旋律、休符により一見明瞭なものについてだけとりあつかいがちである。問題(1)でふれたように、弱起は旋律として決して特殊な場合ではない。問題にあげたような弱起、しかも

II 器楽に関する問題

1. 総譜の読譜、楽器の性質の理解

問題 昭和31年度ベーパーテスト (2) 正答率 イ～27.7% ロ22.0%

つぎの楽譜は、合奏の総譜(スコア)の一節である。これをピアノ、ハーモニカ、大太鼓、小太鼓で演奏しようとするとき、1 2 3 4 の楽譜のうち、ハーモニカと大太鼓のうけもつものはどれか。その番号を答の()の中に書きなさい。

またその理由を簡単に書きなさい。

答 { イ. ハーモニカ () その理由
 ロ. 大太鼓 () その理由

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 簡単なリズム合奏の総譜の読譜と、リズム合奏にふつう用いる打楽器の一例として大太鼓、旋律楽器としてのハーモニカの性質、その用法についての理解をみようとする問題である。

(2) 大太鼓やハーモニカについて演奏経験があると、これはそれほどむずかしい問題ではないが、そのような体験を持たないと困難な問題であろう。

(3) 総譜についても同じことがいわれよう。しかしこの総譜は小学校のリズム合奏(低中学年)の程度である。

(4) 正答率はひくいのであるが、そのことから生徒は小中をとおして、器楽についての経験が他の分野に比べてすくないということがかんがえられる。恐らく、器楽指導に必要な施設設備の貧困なことがその最大の原因となっているのであろうと推察される。そのため簡単なリズムの総譜の読譜にも困難を感じ

るのである。

指導上の留意点

(1) 器楽指導は、楽器等の設備や時間の関係などで実施しにくい分野である。そのため実施状況については学校差も大きく、一般に不振といわれようが今後その施設設備を充実するための努力とあいまって、指導を拡充すべき分野である。

(2) 器楽の合奏指導では、編曲されたものをただ各パートにあたえて、まとめるということではなく、できるだけ演奏する楽曲の曲想を考え、そのために適した楽器編成を考えたり、どのようなアレンジをするとよいかということなども生徒につねに考えさせて、合奏曲の編曲にも参加するという指導を強調してほしいものである。

もちろん、楽曲編曲を指導するといっても専門的な意味ではないので、生徒がいつもそれぞれの楽器の音の性質や演奏法に関心を持ち、理解を深めるということにより、無理なく曲の編曲や楽器編成を考えるという程度である。

つまり、その楽曲の性質上どの楽器をつかってどのような伴奏型にしたらよいかということなどに関心をもたせるということであって、この指導方針はとくに普通授業における合奏指導においては強調する必要がある。

(3) 以上のために、できるだけパート譜でなくて総譜をもたせることが必要で、たとえば合奏に際してはハーモニカをうけもつ生徒であつても各パートの内容についてある程度のみこませるような指導が必要である。

各パート練習の時、そのパートに属さない生徒は、旋律楽器の場合では練習するパートの階名唱をしたり、打楽器の場合では軽く手拍子その楽器の演奏とともに打ったり机を軽くたたいたりするようなこともよい。

このようにして総譜をみて、重要なパートは全員が練習するというような指導がのぞましい。

(4) ハーモニカ、笛などは図工用具・習字用具と同様に考えて全員が自分持ちにするように父兄の理解が必要であり、また学校ではそうした楽器を有効に利用して、無駄にあそぶ生徒のないよう留意しなければならない。

(5) 楽曲を多く練習することは望ましいことであるが、すくなくとも一学期

に一曲くらいは(2)でのべたような指導により生徒のレパートリーとなる楽曲をもたせたいものである。

(6) 器楽では鑑賞と関連して、楽器の種類、演奏形態、演奏法も指導するようにする。ことに総譜の指導が器楽でよくすすめられていて総譜になれていると、鑑賞の際に関連して楽器編成・演奏形態の指導などにその鑑賞曲の総譜を教材として使用することができ、たとえ複雑な総譜であっても生徒はそれと親近感を持ちさらに鑑賞も深められる。

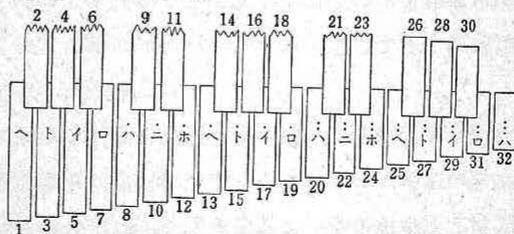
(7) 読譜指導が相当に進められるならば、この問題の程度のもは、理解することが容易であるとも考えられる。器楽指導を進めるとともに、音楽指導全体の中でこの点から読譜指導についてさらに配慮すべきであろう。

2. 木琴・鉄琴の音配列

問題 昭和34年度ペーパーテスト (3) 正答率 〇～43.2%

つぎの楽譜は、ある歌曲を混声三部合唱曲に編曲したものの一部分である。これについて、イ、ロの間に答えなさい。

- ロ 1. ソプラノの旋律を木琴で演奏するとき、いちばんはじめの音は下の図のどこにあたるか。その部分の番号を○でかこみなさい。
2. 第三小節にある \sharp のついた音は下の図のどこにあたるか。その部分の番号を◎でかこみなさい。



注 (小間 イ については22頁を参照)

問題のねらいと生徒の困難点（イについては省略する。）

(1) リズム合奏によく用いられる木琴の音配列について正しく理解しているかどうかということのみようとする問題である。

(2) この問題をとくためには、まずハ長調の読譜ができなければならない。またハの小間については、変化記号についての理解も必要である。

(3) 木琴の音名については簡単な旋律の視奏ができるならば、困難はないと考えられる。またその音配列はピアノ、オルガン等の有鍵楽器と同じなので、それらの音配列を楽器について、あるいは鍵盤図によって理解している生徒にとってはそれほどむずかしい問題でないであろう。

(4) 正答率が、50%をわって低いのは楽器について、この問題で必要とするような理解が不足しているのではないかと考えられる。

指導上の留意点

(1) 音名配列を理解することは読譜をするためには重要な内容であるので、じゅうぶん理解させておくことが必要である。そのためには、音階指導や調名や移調の指導の時に、有鍵楽器に実際にふれさせ、その楽器の鍵盤によって具体的に指導することが有効である。

実際に鍵盤についてふれさせることができなければ、鍵盤図、あるいは木琴（ただし半音つき）でもよい。ハーモニカは音名配列をはっきりと視覚化することについて、有鍵楽器あるいは木琴・鉄琴におとる。

(2) 中学校では器楽合奏で木琴は恐らく専門パートとしてのとりあつかいをするようになり、全員が交代で木琴を演奏するというような機会はないと思われるが、それにしても楽器受持ちを三年間全然固定してしまわずに、教材によっては時々交代させる。

また、木琴パートの練習のとき、木琴図により全員で指で旋律をたどらせるようなこともよい。この方法は、ただ器楽の時だけでなく、歌唱練習に用いてもよい。

(3) オルガンのような有鍵楽器で生徒が自由に練習用に使うことができる楽器をなるべく多く設備することが望ましい。楽器の規格としてオルガンに例を

とると、音栓のあるものなど望ましいにはちがいないが、それよりもまず、堅牢であるということを第一として台数を増加することを当面の目標とすべきであろう。その点同じ有鍵楽器であっても全員使用のためには、アコーディオンのような楽器は不適當である。

Ⅲ 鑑賞に関する問題

1. 各国の民謡

問題 昭和31年度ペーパーテスト (1)

正答率 39.1%

つぎの曲は、どこの国の民謡ですか。右の国名のうちから正しいものを選んで、その符号を()の中書きなさい。

- | | | | |
|-----|------------|------------|---------|
| () | 1. サンタ ルチア | A. アメリカ | D. スペイン |
| | | B. スコットランド | E. イタリア |
| () | 2. ボルガの舟歌 | C. ロシア | F. ドイツ |

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 有名な民謡について、その民謡がどこの国の民謡であるかを正しく記憶しているかどうかをみる問題である。

(2) 民謡はいうまでもなくその民族の住む風土や、その民族の生活の上になつたものであるから、その民謡を正しく理解し、また表現するためにはその民謡を生み出した背景が十分に理解されなくてはならない。

この教材の学習では、そうした点について理解がされていないと、一時は、国名と民謡は記憶していることができて、身についた知識として定着しないであろう。

指導上の留意点

(1) 歌曲教材中、もっとも多いのは民謡である。そこで、とりあつかう時には、ただその教材とその属する国名を知るというだけでなく、その国民性とか民族の特色を理解するという観点を充分指導にとり入れる必要がある。

歌唱教材として民謡がとりあげられている場合、それについて歌唱指導を充分にしなければならないが、同時に鑑賞とも関連して、その教材を歌唱、鑑賞の二面より総合的に指導することが望ましいことである。

(2) 教材については以上の面からの指導にあたっては、その民謡を持つ国の

特色ある舞曲だとか、その国の音楽家の作品中民族的特色のある作品、またその国のほかの民謡等と関連して鑑賞させる。

こうした鑑賞のとりあつかいを、国民楽派の音楽と関連してとりあつかえば音楽史の指導として発展させることもできよう。

(3) 民謡の指導ではスライド・フィルム等が有効な教具として利用できる。また、NHK教育放送やテレビでは適切な番組がすくなくないのでテープでとっておいてきかせたり、また直接視聴させることもよい。

2. 有名な作曲家とその作品

問題 昭和32年度ベーパーテスト (3) 正答率 イ~43.3% ロ~39.4%

つぎの文の()の中にあてはまるものはなにか。下の□の中から、それぞれ一つずつ選んで、その番号を書きなさい。ただし、a()にはA群から、b()にはB群から選びなさい。

イ ショパンは a()といわれ、b()はその作品です。

ロ. ヨハン シュトラウスは a()といわれ、b()はその作品です。

A群	1. ワルツの王	2. 歌劇王	3. 歌曲の王	4. ピアノの詩人
B群	5. 交響曲の父	6. 別れの曲	7. 田園交響曲	8. 美しき青きドナウ
	9. 歌曲集「美しき水車小屋の娘」	10. 歌劇「椿姫」		

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 有名な作曲家についてその作風、および作品についての知識をみる問題である。

(2) 前の問題と同じように、このような知識を身につけたものとするためには、実際にその作品の鑑賞をとおして理解しておかなければならない。

指導上の留意点

(1) 音楽史として体系的に指導することもよいであろうけれど、むしろ中学校では、学習時間や、精神発達の上からみて、歌唱や演奏の活動と関連させて総合的な立場で鑑賞指導をすすめるべきであろう。

もちろん、ある時期ごとに既習の作曲家の作品をまとめるという態度でその

特長の比較や、時代の系列などを指導することは是非必要なことである。

(2) できるだけ鑑賞の機会を多くしてやる。これは授業時間ばかりでなくクラブの時間とかあるいは昼食時等に簡単な解説をつけてレコード鑑賞をさせる等、音楽に親しむ機会を多くし、体験を豊富にすることが望ましい。

(3) 有名な音楽家の作品について、実際に聞いてその作風を感じ、作品名を記憶するように指導し通史的な音楽史の説明におわるようなことはさげなければならない。したがってその時代時代の代表的な音楽家がまず指導の対象としてあげられるであろう。

(4) 学習の補助教材としては、前の問題と同じように放送やテレビで利用のできるものがすくなくない。

3. 有名な歌曲の旋律と合唱形式

問題 昭和32年度ペーパーテスト (2) 正答率 20.1%

つぎの楽譜は、有名な歌曲を混声四部合唱にしたものの一部である。この歌曲名を下の答の ———— の上に書きなさい。また、楽譜の右がわにある () の中に、それぞれの声部の名称を書きなさい。

Allegretto ♩ = 126

a ()
b ()
c ()
d ()

答 歌曲名 _____

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 有名な歌曲の旋律を暗唱しているかどうかということと、混声合唱の各声部の名称を知っているかどうかをみる問題である。

(2) この問題をとくためには、まずホ長調について読譜ができなければならない。この調の読譜力のない生徒には、この問題をとくことはむずかしい。

拍子は6/8であるが、全小節をとおしてリズムの変化はすくなく、また問題にとりあげた歌曲「あおげば尊し」はこの時期の生徒にとってはよく耳にし、自

分でまた歌っているものであるから困難はすくないと考えられる。

(3) 混声四部の各声部は、合唱や鑑賞をとおして記憶しておかなければならない知識である。

指導上の留意点

(1) 中学校では混声合唱で四部を実施する機会はすくないと考えられる。しかし合唱形態としては混声四部は是非とも理解しておかなければならない形態であるから、同声二部、三部合唱、あるいは混声三部合唱の実施と関連してその歌曲の一部分を混声四部にアレンジしたりして指導しておかなければならない。

(2) 終止形合唱を混声四部で実施してみるのもよい。

(3) 混声四部の指導に関連して、各声部の関係を絃楽四重奏と比較したり、その声部の配置のしかたについてはオーケストラの楽器配置と比較したりして指導すると各声部の関係はよく理解される。

(4) 混声四部については、生徒は自分でその合唱に参加して理解することより、鑑賞を中心とする聞く体験によって理解することが中心になると考えられる。その場合には、混声合唱のポリフォニックな楽曲とホモフォニックな楽曲についてまで感じかたのちがいを指導すべきで、そのためには楽譜をみながらぎくという指導の方法なども効果があるであろう。

(5) 歌唱でとりあつかう歌曲や、鑑賞指導でとりあつかう楽曲の主旋律は暗唱できるまで指導することが望ましい。暗唱することにより歌唱表現をより高め鑑賞を深めることができる。暗唱するためには記譜作業を多くするとよい。このことは歌唱教材はいうまでもなく、鑑賞教材の主旋律についてもいわれることである。

4. 有名な歌曲や楽曲の旋律の記憶

問題 昭和34年度ペーパーテスト (2) 正答率 A~71.1% B~75.7%

つぎのA. B. にあてはまるものは□の中の四つの旋律のうちどれか。それぞれ一つずつ選んで、その番号を()の中書きなさい。

- A. 歌劇の中の有名な旋律で行進
曲風の曲……………()
- B. 代表的な日本歌曲…()

The image shows four musical staves, each with a tempo marking above it. Staff 1 is marked 'J=108' and contains a complex, rhythmic melody. Staff 2 is marked 'J=72' and contains a simpler, more melodic line. Staff 3 is marked 'J=80' and contains a steady, rhythmic pattern. Staff 4 is marked 'J=112' and contains a fast, rhythmic melody.

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) 有名な歌曲の旋律を暗唱しているかどうかをみようとする問題である。
- (2) ハ長調の読譜力と鑑賞した楽曲の主旋律を記憶しているならば、それほどむずかしい問題ではない。問題の正答となる楽曲はどの教科書でもとりあげている名曲と古謡であり、(4)の旋律は歌詞をつけて歌唱教材として多くの教科書でもとりあげている。

指導上の留意点

(1) 鑑賞指導において、一つの楽曲をとりあつかう場合、その主題旋律がどのようなものであるかをはっきりつかませることは欠いてはならない大切な指導事項である。

そのために主題を暗唱させること、あるいは教師がとくにとり出して歌ったり、あるいは単旋律としてピアノでひいたりしてきかせたり、主題を記譜させたりする学習が有効である。

(2) 主題の暗唱も、ただ暗唱するというだけではなくて、とりあつかわれる楽曲の中でその旋律がどのような楽器で演奏され、またどのように変化するか等主題に注意して鑑賞させたり、また主題を自分で楽器で演奏してみるということなどもよい。

5. 旋律の曲想

問題 A 昭和31年度ペーパーテスト (4)

正答率 25.0%

つぎの楽譜は、それぞれある曲の一部を示したものである。劇の中で、子どもたちが大げい「ちょうちょう」になって楽しそうに軽快に踊る場面の伴奏としてはどれがもっとも適当と思うか。よいと思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1 $\text{♩} = 112$

2 $\text{♩} = 80$

3 $\text{♩} = 92$

4 $\text{♩} = 96$

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) いくつかの旋律の曲想をつかんで、指示された場面の伴奏として選択することができるかどうかということをとおして読譜力をみようとする問題である。
- (2) この問題をとくためには、ハ長調、ト長調、ヘ長調、変ロ長調の読譜力を必要とする。そしてその読譜力もただ楽譜を見て旋律を感じるというだけではなくて、その旋律を歌い、速度記号の意味も理解し、旋律全体の曲想を感じとることが必要である。
- (3) とりあげている楽曲は有名な歌曲の一部分であるので、既習の歌曲を歌詞でも階名でも暗唱のできる生徒にとってはそれほど困難はないであろう。

指導上の留意点

- (1) 視唱あるいは視奏練習において楽譜をとりあつかう際にいつも機械的に音符を音にひきうつすということだけでなく、つねにそれが、音楽であるような指導がなされなければならない。

このことは、ソルフェージュの訓練についてもいわれることで、音程練習においてもそれがつねに歌われるような指導が望ましいことである。

(2) 既習の歌曲や楽曲の主旋律などは前の問題でふれたように、階名で、あるいは歌詞で暗唱できるようにまで指導する。

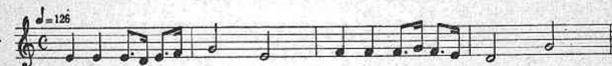
(3) 新教材をとりあつかう場合、新しい旋律の読譜にあたっては速度記号に注意して、何回も何回もくり返して歌ってみるというような態度を指導する。速度によって同じ旋律でも著しくその曲からうける感じがことなるものである。メトロノームで速さを生徒に与え、同一旋律をいろいろな速さでうたってみて、その感じのちがいをききわけさせたり、ピアノでいろいろな速さでひいてきかせて、その感じのちがいを比較させたりする。

(4) “三拍子だから舞曲である” というような指導は危険である。早い三拍子、おそい三拍子、はやい二拍子、おそい二拍子、拍子とアクセント、リズムなど実際の旋律をいろいろ変えてその感じの上での特長を比較して感じさせ、その上で、三拍子の速度の早い場合、おそい場合どのような感じがするかというようにまとめさせる。楽曲、とくに舞曲はその種類によっては、アクセントのおきかたがちがうからいろいろな舞曲をきいてその上でその特長のあるアクセントを理解させていくのも一つの方法であろう。

問題 B 昭和33年度ペーパーテスト (3)

正答率 23.9%

つぎのA. B. の旋律は、下の□の中に示されたどの場合に用いるのがよいか。もっともよいと思うものを、それぞれ一つずつ選んで、その番号を()の中に書きなさい。

() A. 

() B. 

1. こどもたちの行進の伴奏として
2. 放送劇で、のどかな田園風景を思わせるような場面の効果をだすために
3. 放送劇で、死を悲しむ場面の効果をだすために
4. 軽快なワルツのおどりの伴奏として

問題のねらいと生徒の困難点

(1) いくつかの旋律の曲想をつかんで、指示された場面の伴奏として、選択することができるかどうかということをとおして読譜力をみようとする問題である。

(2) この問題をとくためには、前の問題と同じような読譜力を必要とする。つまりこの問題では、ハ長調、イ短調の楽譜から旋律を感じとるだけでなく、♩ = 126, ♩ = 54 の速さを考えて旋律を歌い、その与える曲想まで感じとらなければならない。

(3) 小問Bは短調である。短調は長調に比べて生徒は経験することがすくないとみられるので、小問Bは小問Aよりや読譜はむずかしいであろう。しかし旋律で用いている音程もリズムもとくに複雑というほどのものでもないからその点からの困難はすくないであろう。

指導上の留意点

(1) 指導上の留意点は前問題と大体同じであるが、この問題ではとくに以下の点について留意する。

(2) 短調の感じは案外生徒は感じとるのがむずかしいようである。楽典に関する問題の項でもふれたように、音楽学習のあらゆる機会でも指導しなければならないが、鑑賞においても転調に注意してきかせたり、あるいは、主旋律をとりだしていろいろと転調して比較させたりする。

楽曲によっては、主題が、長調より短調へ、短調から長調へ、と転調している場合があるが、それらはもっともよい指導の機会である。

それについても、数多く鑑賞させる機会をつくるのがなによりも考えられなければならない。しかし、この数多くきかせるということは必ずしも多くの異なった楽曲をきかせるということだけを意味しているのではないので、同じ楽曲であっても、形式を中心としたり、あるいは楽器編成に注意したり、あるいは標題を考えたりしていろいろときき方の観点をかえることにより、それぞれ意味のある鑑賞指導ができるということである。

(3) 読譜と鑑賞。標題音楽については、きく生徒自身がその標題について個

個にイメージをいだきやすく、楽曲の鑑賞に導入しやすいが、ソナタのような絶対音楽については最初はやや、とりつきにくい点がある。

このような時、その楽曲の楽譜をみながら聞くというようなことにより、比較的そのとりつきにくさを解消させることのできる場合がある。この場合もちろん楽譜をみるといっても、はじめの段階は階名によるみなおすということもむずかしいであろう。したがってただ五線上の音符の上下の配列によって大体の旋律の流れをつかんでいくだけでもよい。

オーケストラの場合ではそのような総譜のみかたであっても、オーケストラの全合奏や、あるいは主題を受持つ楽器群の転換なども握させることができるであろう。さらに楽器編成なども実際の音のひびきに即応して理解することができよう。他の領域での読譜指導とあいまってこのような指導を進めることにより、ただ機械的に音符をよみとるということではなく、よみとった旋律より音楽を感じとるという態度が生徒にだんだんできるようになる。

もちろん、楽譜を示すといっても段階があり、はじめからオーケストラを鑑賞するに一冊の厚い総譜を生徒にあずけるということも考えられない。はじめは部分的に示すとしても、要は生徒のあらゆる音楽経験の機会に楽譜に親しませるということである。

その意味からして、学校としては、鑑賞曲にはなるべくその楽譜を収集していくことに努力をかたむけることが望ましい。

Ⅳ 創作に関する問題

1. 小節の旋律充てん

問題 昭和30年度ペーパーテスト (4)

正答率 37.3%

つぎの楽譜のあいている小節に、下の四つの旋律のうちから、もっとも適当なものを一つずつ選んで、その番号を()の中に書きなさい。

The image shows a musical notation problem. The top staff is a melody in G major (one sharp) and C major time signature. It consists of 10 measures. The 4th and 9th measures are missing and marked with parentheses. Below the top staff are four alternative melodic phrases labeled 1, 2, 3, and 4, each consisting of 4 measures.

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) 一部の小節のあいている旋律について、指示された旋律の中から、もっとも適当なものを選んで、全体として完成した旋律にまとめる能力をみようとする問題である。
- (2) この問題を解くためには、=長調についての読譜力が必要であり、その能力をもたないと、この問題をとくことは困難である。
- (3) 流れる旋律について自然な旋律感をもっていることが、前後の旋律とのつながりを判断するために必要であり、また終止について基本的な形式を理解していないと解答は困難であろう。

指導上の留意点

- (1) 歌唱や鑑賞や器楽をとおして、自然な旋律の流れる感じをしっかりと感覚的には握させることが大切である。
そのためには、歌唱、器楽教材の旋律や鑑賞教材の主題などは階名暗唱できるようにする。音程練習なども、ただ機械的にするのでなくて歌わせることが大切である。器楽においてもおなじことがいわれよう。
- (2) 旋律の終止については、理論的に指導する前に感覚的にとらえさせるこ

とがよい。いろいろな音のつながりで終止する旋律を聞いて比較させる。その感覚の指導で完全終止などは、もっともはっきりとらえられると思われる。またこの終止の指導では学習したいろいろな教材を比べて共通点として見出させるのもよい。その際に伴奏に注意させて和声の上からもその共通点を発見させ、さらにその和声の連結のかたちを変えて各種の終止のしかたをきいて比べる和声的なりあつかいを忘れてはならない。

2. 歌詞に適する旋律

問題 昭和32年度ペーパーテスト (4)

正答率 46.3%

最後が「ゆきがふる」で終る歌詞がある。この「ゆきがふる」に旋律をつける場合について、つぎの間に答えなさい。

A. 下の三つの旋律の中でどれがもっともよいか。よいと思うものを一つ選んでその番号を答 A. の () の中に書きなさい。

B. わるいものについては、その番号を答 B. の () の中に書き、その理由を下の□の中からそれぞれ一つずつ選んで、その符号を [] の中に書きなさい。



答 A. よいもの ()



答 B. わるいもの ()
その理由 []



()
その理由 []

- 理由
- a. 歌にくい
 - b. おわたつような気がしない
 - c. リズムが合わない
 - d. 音域が低すぎる

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 歌詞と旋律との関係や旋律を終止する方法について理解しているかどうかをみようとする問題である。

(2) 示されている旋律の読譜はそれほどむずかしいものではない。しかし歌詞のアクセントと旋律の関係を理解していないとむずかしい。つねづね、歌詞に旋律をつける経験と、自然な旋律について感覚的な判断が身につけていない

と、この問題を解くことは困難である。

(3) 終止と、わるいものの理由を選択することは前項と同様に読譜ができるならば、容易に選択されるものである。

指導上の留意点

(1) つねづね、歌唱指導において歌詞をはっきりとアクセントに注意して歌うようにする。アクセントについては「歌詞の意味が相手にわかるように歌う」とか、あるいは「歌詞の意味を考えて歌う」という注意である程度生徒は留意するが、本格的にはやはり短いことばに旋律をつける練習が必要であろう。

それも一部形式を作曲するというほどでなく、短い言葉にいろいろ旋律をつけて比較させることを回数多く指導する方法がよいであろう。

たとえば「はし」が旋律のつけかたやアクセントのとりかたによって橋になったり、あるいは箸になったりする例を具体的に体験させることである。

このような指導を数多く進めながら創作として作曲を試みさせるとよい。

(2) 近ごろは大分よくなったが外国の民謡に日本語で歌詞をつけた教材のように、有名な楽曲や歌曲の旋律にあとで歌詞をつけたものには、アクセントの点で時々おかしいものがあるから注意を要する。

意図的にそのような歌曲について、旋律と歌詞の関係をアクセントの点より吟味させるのもよいことであろう。

(3) ことばに旋律をつける場合では、そのことばを数多く読ませること。それもできるならば声を出して読む機会を多くする。そしてそのよみかたについておたがいいききあってアクセントを吟味したりすることもよい。

旋律として構成する前に大体の旋律のうごきを白紙の上に線でデザインさせてみる。そのような作業のあとで記譜する。すべての場合このようにするというわけではないが、これも一つの方法であると考えられる。

(4) 創作指導では記譜力があるということが大切な条件である。そのためには、既習の歌曲や旋律を聞きながら写す、楽譜を見ながら写すという写譜練習を多くすることが、さらにいっそう指導されて効果のあることである。

3. 和音と旋律の関係

問題 昭和33年度ペーパーテスト (2) 正答率 A~77.1% B. C~74.4%

つぎの楽譜には、^{せん}旋律と、その旋律にある和音が書いてあるが、一部がぬけている。旋律のぬけているAの部分には、下の和音にもっともあう旋律を、a群から一つ選んで、その番号をAの()の中に書きなさい。

また、和音のぬけているB. C.の部分には、上の旋律にもっともよくあう和音を、b群からそれぞれ一つずつ選んで、その番号をB. C.の()の中に書きなさい。

a 群

b 群

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) 旋律と和音の関係を理解しているかどうかをみようとする問題である。
- (2) 和音はハ長調の主要三和音であり、選択する旋律は、その和音の分散和音であり非和声音を用いていない。

したがって、ハ長調の読譜ができて、和音と旋律の関係について、基本的な理解があるならばそれほど困難な問題ではない。

- (3) 小問B, Cは旋律をみて和音を選択する問題であって、そのためには終止形について一応の理解を持つことが必要である。しかしこの問題においては選択すべき和音を明確に選択肢の中に示してもあるので、終止形については

きり理解していなくても、選択肢の和音にふくまれる音と旋律を比較することだけで解くことができる。

指導上の留意点

(1) 和音と旋律との関係は、ただ創作指導だけでなく、歌唱、演奏、器楽をとおして、旋律をとりあつかう場合には是非理解しておかなければならない基本的な知識の一つである。

したがって、その指導はただ創作指導としてだけ考えることなく、音楽学習のあらゆる場面でとりあげて徹底した指導をしておかなければならない。

(2) 短い旋律をつくる練習をたびたび実施して、実際にフレーズのまとめ方を感覚的につかませる。その際には必ずしもことばをつけなくてもよいのであるが、つくられたフレーズを歌ってみる、歌わせてみるなどして、それがただの音ならべでなく歌われる旋律であるような指導をすること。そしてそのあいだに自然な流れる旋律感を感じとらせるようにする。

(3) 合唱指導あるいは、読譜指導と関連して和音の分散和音唱をすることやあるいはいくつかの和音による終止形の和声の中で、ソプラノを、アルトを、または、バスをというように、ある声部を抽出して歌わせる。

その時には、楽器で音を指示するのはよいが、その歌われる声部だけを演奏するのではなくて、その声部をふくむ全体の和声を演奏してやって、その中よりある声部を抽出して聞きながら歌うという方法がよい。

このような方法で、旋律と和声との関係をまず感覚的にとらえさせることがはじめの段階でよく指導されなければならない。

(4) 前項は、さらに歌う声部を演奏する和声のソプラノならソプラノに固定することなく、その和声のあいだをいろいろとうごかしたり、あるいは若干の非和声音を加えたり、あるいはいろいろとリズムを変えたり、または単声ではなく、その和声により輪唱にしたり、重唱にしたりして発展したとりあつかいをして、単調な訓練にならぬように注意することが必要であろう。

(5) 教科書では教材の旋律についてとりあつかうだけでなく、その伴奏について注意させる。いくつかの小節について伴奏をその小節の和声にまとめてみる。そしてその和声を伴奏として歌うことと、もとの伴奏について歌うことな

どを比較してみることもよい。

また和声的な伴奏の楽曲では、ときに左手で演奏する伴奏だけで歌わせてみるのも一つの方法であろう。

このようなかたちの歌唱練習ではなるべく弱声でうたわせて、自分の声と伴奏の楽器音をよく耳にいれさせ、そのひびきに関心をもって歌うという注意が必要である。

(6) 終止形合唱ではいろいろな転回和音の場合を指導し、とくに和音の基本位置の場合が多くなるというようなことをさげなければならない。また合唱の声部についても各種の形を体験させることが必要で、ときにコラール風な教材がでてきたらペダルポイントのようにうごきのすくない声部が、その場合はそれなりによい効果をあげていることなどにも気づかせたりなどして、片よった教材のとりあげかたをしたり、定型的な指導法に流れないように努力しなければならない。

(7) 以上の練習ではそのとりあつかう和声を黒板の上に明示して楽譜を見ながら歌わせるなど、楽譜のとりあつかいと並行して指導をすすめることが重要である。

4. 歌曲の形式

問題 昭和34年度ペーパーテスト (1)

正答率 72.2%

つぎの^{せん}旋律はAの部分かぬいてある。そこにもっともよく合うものを、右の□の中から一つ選んで、その番号を A () の中に書きなさい。またこの曲は何部形式になるか。B () の中に書きなさい。

B () 部形式)

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 実際の歌曲に即して読譜力と簡単な楽式についての理解をみようとする問題である。

(2) 問題にとりあげてある歌曲はよく知られているものである。この問題を解くためには読譜力が必要ではあるが、最初の二、三小節でこの歌曲を思い出すならば、小問Aは容易にとけるであろう。この歌曲を知らなくてもハ長調の読譜ができるならば、リズム、旋律とも同じかたちのくりかえしもあり、特別に複雑なリズムや音程も用いていないので、それほどむずかしいものではない。

(3) 形式としては、二部形式としてきわめてととのったかたちである。したがってこの形式についての学習がされているならば、それほどの困難は考えられないが、実際の旋律や歌曲を材料として形式についての理解がなければ困難であろう。

指導上の留意点

(1) 形式について、はじめはまずととのった教材について指導しておくことが大切である。それもAA'BA'というように、ただ言葉の説明でおわることなく、歌曲の旋律が旋律自体の要求として、そうした形式をとること、その形式でその歌曲の旋律がまとまり、一つの旋律として落ちつくことを感じとらせることが重要である。

そのためには、その歌曲をなん回も歌わせながら、あるいはピアノで旋律をきかせながら説明する。一部、二部、三部くらいまでの歌謡形式については、このようなとりあつかいで歌詞と旋律自体のまとまりの要求としての形式の意味を感覚の上からしっかりつかまえさせることが大切である。

(2) この形式の学習では、前の問題にあったフレーズの学習とつねに密接な関連をとってすすめること。また、創作と関連して簡単な旋律をある形式にあてはめて自分でつくってみるという学習もこの形式についての理解を深めるものである。

実技の問題

I 音楽的感覚に関する問題

1. 旋律の調子, 拍子, リズム, 音程の弁別

問題 A 昭和31年度 実技 (1)

正答率 イ~60.9% ロ~47.5%

はじめに演奏された旋律とあとから演奏された旋律は、何がかわっていますか。
つぎのものの中から一つ選んで、それを□でかこみなさい。

イ. 調子 拍子 リズム 音程

ロ. 調子 拍子 リズム 音程

(演奏旋律)

イ 主題 $\text{♩} = 69$

ロ 変化 $\text{♩} = 69$

イ 主題 $\text{♩} = 69$

ロ 変化 $\text{♩} = 69$

問題 B 昭和32年度 実技 (1)

正答率 57.1%

ききわける問題で、A、Bの二つあります。はじめに演奏された旋律に比べて、
あとから演奏された旋律は、何が違ってきますか。つぎの中から一つずつ選んでそ
れを○でかこみなさい。

A. 調子 リズム 音程

B. 調子 リズム 音程

(演奏旋律)



(注) 実技についてはその実施方法も結果に影響する重要な条件と思われるのでつぎにあげる。以下の各問題についても同様である。

問題AおよびBの実施方法

年度	目的指示	作業順序の指示	演奏回数指示	問題の読みの指示	注意	演奏				注意	演奏		終了の合図
						第一回	第二回	第三回	第四回		第一回	第二回	
昭三一	←→	←→	←→	←→	記入せず演奏をきいていること	主題	主題	変化	変化	演奏中に記入すること	主題	変化	←→
← 80秒 →													
昭三二	←→	←→	←→	←→	演奏中に記入すること	主題	変化	主題	変化	結果をたしかめること	主題	変化	←→
← 30秒 →													

(1) 斜線の項目は実施しない項目であり、←→の項目は実施した項目である。

(2) 各回の演奏はその間に2秒の間をとる。

(3) 主題旋律と変化旋律の演奏回数は各問題とも合計各々三回であるが、主題と変化の演奏順序は異なり、問題Aでは主～二回、変～二回、記入を指示してからの演奏回数をふくめて、主題と変化を比較する機会は二回であるが、問題Bでは主題と変化を交互に演奏するので比較する機会は三回であって、問題Aより一回多いことになる。

(4) その他の指示は大体同じであるが、ただ、問題Aでは記入することを最後の主題、変化各一回を演奏するまで許さないが、問題Bでははじめから記入してもよいとしている。

(5) 問題A、Bの小節数やその変化の差異をあわせ考えてみると、問題Aの

方が、問題Bよりや実施の条件としてはきびしかったと考えられる。

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 二つの旋律を聞き比べて、そのちがいが拍子・リズム・音程・調子など音楽の要素のどれによるものか弁別する能力をみようとするものである。このねらいについては、問題AおよびBの二つの問題は同じであって、ただ、問題Bでは選択肢が問題Aより拍子をのぞいてあるだけである。

(2) この問題を解くためには、旋律を聞いた場合に、その旋律のリズムや拍子音程などが、感覚的に聞き分けられなければならない。楽譜に用いられるいろいろな記号の知的理解や、その生徒の記譜力の中でたとえば、音符休符等の記号を正しく書くという能力はこの問題をとくために直接必要としない。

(3) 問題が比較的簡単な旋律でもあり、二つの旋律のちがいも、あまり複雑なものでもなく、数回聞き比べさせるので、それほどの困難はない。両問題を比べてみて、問題Aには選択肢に拍子とリズムの二つがはいっているのに、この点のはっきりとした弁別のできない生徒にとっては、問題Aはやや困難であろう。

また、問題Aのロは変化が4拍子になっているので、拍子とリズムによる弁別について混乱する生徒が多いであろうと考えられる。

指導上の留意点

(1) 生徒のこのような感覚的弁別は表現や鑑賞の基礎となる重要な能力である。音楽学習の総ての場面で指導されてはじめて身につくものであると考えられる。したがって、歌唱や演奏のその時々で、たとえばリズム指導による教材、あるいは視唱と関連して音程指導による学習と、いろいろな指導の場面を見落さないで根気よく指導することが必要である。

(2) 実際に歌唱し、演奏し、鑑賞する音楽的体験を豊富にすることが一番大切な基礎であろう。このような感覚的弁別力は小学校で一応完成せねばならないし、幼稚園や小学校の児童の発達段階が、もっとも指導の適期でもある。

しかし、昭和33年度全国学力調査による小学校児童の音楽学力の現状は必ずしも満足のいく状況ではないので、この部面については、中学校においても相

当指導に配慮しなければならないところであろう。

(3) この指導については、視唱や視奏の指導計画、読譜指導計画と関連して系統的に指導をすすめなければならない。

(4) 現在の学校で指導する音楽（民謡等は別として）はほとんど拍節的リズムを中心としているため、生徒は拍子とリズムを混同しその二つを弁別しない者が多い。Aの問題のロの正答率の低いのはそれも起因するのであろう。

この点は生徒にはっきり弁別できるように指導しておく必要がある。そのためには、 $\frac{3}{4}$ 拍子の旋律で音程をかえないでリズムだけをいろいろかえて、それらをききくらべそのちがいを発見させるというような方法もよい。それもただ $\frac{3}{4}$ 拍子の旋律だけでなく、 $\frac{3}{4}$ 、 $\frac{4}{4}$ 、 $\frac{6}{8}$ と各拍子について、実施し、ある拍子による指導にかたよらないように配慮する必要がある。

また、民謡等についてふれる機会には、教科書にあげられた五線に採譜してあるものと、鑑賞とも関連して、定量リズムとして記譜することのできない、いわゆる自由リズムのものについても鑑賞することができれば、望ましいことである。

Ⅱ 旋律と楽譜の照合

1. 楽譜の音程の修正

問題 A 昭和33年度 実技 (1)

正答率 イ～76.7% ロ～46.2%

音程をききとる問題。(ピアノの音の高さとちがう音符があったら、それを○でかこみなさい。)



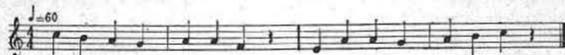
(演奏旋律)



問題 B 昭和34年度 実技 (1)

正答率 イ～51.1% ロ～42.0%

音程をききとる問題(ピアノの音の高さとちがう音符があったら、それを○でかこみなさい。)

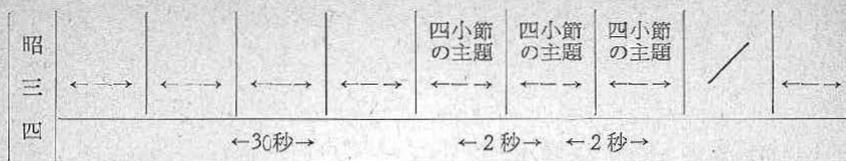


(演奏旋律)



問題AおよびBの実施方法

年 度	目的 指示	作業 手順の 指示	問題および印刷してある楽譜の指示	演奏をきながら記入することの指示	演 奏				終了 の 合 図
					第一回	第二回	第三回	第四回	
昭 三 三					四小節 の主題	四小節 の主題	四小節 の主題	四小節 の主題	
	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→
			←30秒→		←2秒→	←2秒→	←2秒→		



- (1) 斜線の項目は実施しない項目であり、←→の項目は実施した項目である。
- (2) 実技実施についての指示内容およびその手順は問題A、問題Bとも同じである。
- (3) 主題の演奏回数は問題Aは四回、問題Bは三回である。
- (4) 実施条件は主題の演奏回数からみて問題Bがややきびしい。

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) 演奏される旋律と問題用紙の楽譜を照合し、演奏旋律とちがう楽譜の音符を発見させることによって生徒の音程弁別力をみようとする問題である。
- (2) 問題AおよびBはともにハ長調であり、使用している音符は四分音符で拍子は4/4であり、音程も比較的使用度の高いものばかりであるから、問題用紙の旋律を視唱することはそれほど困難ではない。
- (3) この問題では演奏する旋律に比べて、問題用紙の楽譜の違っている音符を指摘すればよいので、演奏旋律にあわせて正しく修正するところまでは要求していない。

したがって、この問題旋律の視唱ができるならば、その違いを指摘するのにそれほど困難であろうとは思われない。しかも比べる機会は今♩=60の速さで三～四回も与えられている。

しかし、この問題用紙の楽譜について声に出してみなくても大体その旋律が心の中で歌える程度の読譜力をもたない生徒にとっては、この問題を解くことは、困難なことになるであろう。

指導上の留意点

- (1) 視唱力、視奏力をふくめて、読譜力をつけておかなければならない。
- (2) 読譜指導においてはその過程として階名の素読ということもやむを得ないことではあるが、できるだけ音と結びつけた指導をするように留意する。

楽譜は本来歌われるべきものであって読ませるものではないとまで極言する人もいるくらいである。それほどまでいわなくても、とにかく五線上におかれた音符が直接音程をともなって、読む人の耳の中にひびくようにということを読譜指導にあたっては基本的な留意点として、いつも考慮してすすめるべきであろう。

(3) そのためには、フレーズ程度の短い旋律をいつも階名におきかえて、階名で口ずさんでみる。教師の歌ったり、ピアノでひく短い旋律を記譜するというような学習をできるだけ、回数多く経験させることが有効である。

(4) 学習した歌曲の旋律や、楽曲の主旋律などは必ず階名暗唱させること。また階名暗唱した旋律は記譜させるという学習や、短い旋律を初見ですぐに歌ってみるということなども、この力をのばすためにはよい方法である。

2. 楽譜の小節とリズムの決定

問題 昭和34年度 実技 (2) 正答率 A~55% B~58.4%

リズムと小節の問題（ピアノの旋律をきいてリズムをつけ、四小節にくぎりなさい。）



(演奏旋律)



問題の実施方法

年 度	目的 指示	作業 手順 指示	印刷 された 問題 および 楽譜の 黙読の 指示	演奏 回数 および 演奏 中に 記入 する こと の 指示	演 奏					記入 事項 をた しかめ る 注意	演奏 の 終了 の 合図	
					第一回	第二回	第三回	第四回	第五回			
昭 三 四	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→
		← 1分 →			← 2秒 →	← 2秒 →	← 2秒 →	← 2秒 →				

(1) ←→を記した項目は実施した項目である。

- (2) 問題の旋律は合計六回聞く機会があたえられる。

問題のねらいと生徒の困難点

(1) この問題は演奏される旋律のリズムを感じとって、それと同じ音程の楽譜の小節や、音符の時価をきめる仕事をとおして、リズムは握力をみようとするものである。

(2) 印刷してある問題旋律、および演奏する旋律は、ハ長調であり、音程は順次進行である。したがって、この問題を解くために必要な読譜力としての音程を階名に読みなおすための困難はすくないと考えられる。

(3) 四拍子の拍子感、リズム感が必要であり、また四分音符、八分音符の意味を感覚的に理解し、また必要に応じて書くことのできる、記譜力が必要である。リズムを感覚的に弁別できるだけでなく、この音符を自由に使いこなす能力を欠くときには、この問題の困難度は、著しく高いものとなるであろう。

(4) 問題のリズムは、前動機と後動機でややちがうが、使用音符は単純でありゆっくりと演奏される旋律であって、聞きとる回数は六回も与えられているので、それほどむずかしい問題であると思われぬが、やや正答率が低いと感じられる。この程度の問題では、全般にもうすこしよくなってよいのではなからうか。

指導上の留意点

(1) リズム指導を充実する必要がある。音符や休符の時価や拍子については知的に理解するとともに、楽譜をみて音符や休符の組合せから実際にリズムを感じとることができるよう、旋律をきく学習と、知的に音符休符の意味を理解する学習が、常に結びついてなされる必要がある。

とくに、楽譜からそのリズムを感じとることは、楽譜のリズムを再現させることによって身につくので、表現の指導に留意しなければならない。

(2) リズム感覚を身につけさせるためには視唱指導のとき、楽譜のリズムだけを手拍子などでまず再現させることや、聞いた旋律のリズムだけをリズム譜でまず記してみること、あるいはこの問題のように、小節、リズムをあたえず音符だけをしるしたものを旋律をきいて、小節、リズムをきめさせることや

(演奏旋律 B)



問題の実施方法

年 度	目 的 指 示	作 業 手 順 の 指 示	答 案 用 紙 の 問 題 旋 律 の 指 示	紙 の 黙 読 の 指 示	演 奏 回 数 の 指 示 中 記 号 の 指 示	演 奏					終 了 の 合 図	
						第一回	第二回	第三回	第四回	第五回		
昭 三 三	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→	←→
			←30秒→			←2秒→	←2秒→	←2秒→	←2秒→	←2秒→		

←→は実施した項目である。

問題のねらいと生徒の困難点

- (1) 答案用紙の問題旋律中から、演奏される旋律と同じものを選ぶことにより、聴音力と読譜力をみようとするものである。
- (2) この問題をとくためには楽譜をみて、その拍子なりリズムなりを感覚的に感じることできる視唱力、視奏力と、きく旋律のリズム、拍子についてすぐに反応することのできる聴音力が必要である。
- (3) 音符、休符などの時価やその配列について知的に理解しているばかりでなく、感覚的な拍子感、リズム感とよく結合して理解されていなければならない。
- (4) A, B二つの小問中、Aは同じ拍子の旋律の四つのリズム型の弁別であり、Bは拍子、およびリズムの弁別である。しかし、Bについてみると二拍子と三拍子の弁別は比較的容易であるので、Bは結局二つの旋律について弁別することになる。したがってAに比較してBは複雑のようであるけれど困難度は低いであろう。
- (5) 全体として使用音符、リズムの点よりみて、困難度はそれほど高いとは考えられない。正答率からみて、この部面については、相当生徒の能力の高いことが推察される。

指導上の留意点

(1) 読譜指導では、楽譜を読みとるということとおなじに聞く旋律の拍子やリズムを弁別する聴音力を高める指導に留意しなければならない。このような指導は主として音楽の感覚的な感受性に関係するものであって、その児童生徒の成長発達の点からみると、小中の過程がもっとも指導の適期であるからじょうぶな指導しなければならない点である。

とくに中学校では、読譜と関連してこの力をのばさなければならない。

(2) リズムや拍子の指導においては、教師の歌唱し、演奏する旋律についてすぐについてリズム打ができると同じように、楽譜の旋律をみてそのリズムにすぐに身体動作あるいは、打楽器によってすみやかに反応し得ることが大切である。

そのためには、器楽関係の問題の項でふれたように、合奏の時に、総譜をみて、そのリズム楽器の部分は全員で交代して演奏してみるとか、ただリズム譜だけでなく旋律をきいて、また楽譜の旋律をみて、その拍子、あるいはリズムを抽出して旋律の演奏とあわせて拍子あるいはリズム打ちをしてみるという経験をたくさん持たせることが、必要である。

(3) このような指導の場合、生徒にはただかんでリズム打をするだけでなく楽譜をつねに見させておく必要がある。そのリズムを打つときも、その用具によっていろいろ感じが変わってくる。しかし同じリズムは、つねに同じリズムであるので、いつも手拍子だけで、練習するだけでなく、ある時はドラム、ある時はピアノ、ある時はオルガンを用いて、いろいろと音色が変わったり、あるいは音程がつく等、与えられる条件の変わる中で同じリズムを周期性の同一として抽出して感じとることができるように指導上配慮する必要がある。

(4) 拍子やリズム等きいていて判別しがたいときは、指揮法による拍子のとりかたで判別させる方法もある。例えば $\frac{3}{4}$ 拍子の拍子やリズムのとりかたは $\frac{3}{4}$ の旋律について指揮棒を実際にふらせてみるとその感じをとりやすい場合があるから、指揮法を指導しておくといよい。

(5) 短い二小節くらいの生徒のよく知っている歌曲の一節くらいをとって、そのリズムをいろいろかえて、演奏してきかせ、書きとらせることも記譜力を

たかめるによい方法である。この場合、はじめは音程を変えないで、リズムだけを変えることにより音程上の生徒の困難はとりのぞいておいてやる。変化する旋律のもとになるはじめの旋律は、黒板に書いておいて示しておいてやってもよい。そしてリズムをいろいろと変化させてその旋律を記譜させるのである。

Ⅲ 聴 音 書 取

問 題 A 昭和30年度 実技

正答率 イ~23.7% ロ~3.2%

問 題 B 昭和31年度 実技 (2)

正答率 イ~67.5% ロ~46.1%

問 題 C 昭和32年度 実技 (2)

正答率 イ~37.5% ロ~A~9.5% ロ~B~7.6%

問 題 D 昭和33年度 実技 (3)

正答率 イ~31.1% ロ~21.5%

32年度の表はイの場合を示すもので、ロについては、前半、後半をそれぞれについて表の順序で実施した。33年度と34年度の実施方法はほとんどかわらない。

(4) 主題演奏の回数、および記譜するための余裕などから考えて、実施上の条件としては32年度がもっともきびしく、31年度はこれにつき、33、34年度はもっともゆるいと考えられる。

問題のねらいと生徒の困難点

(1) 演奏される旋律を聞いて、その旋律を記譜することをとおして、聴音力と記譜力をみようとするものである。

(2) 各年度の問題の拍子は $\frac{3}{4}$ あるいは $\frac{4}{4}$ であるが、拍子については旋律をきいて生徒が弁別する必要はなく、問題用紙の記入用の五線上にすでに印刷してあるのでこの点について生徒が拍子記号を理解しているならば、困難はまったくない。

(3) 各年度の旋律は、その調の主音第五音、あるいは第三音に始まる順次進行、あるいは主要三和音の分散音程である。その中で、主音に始まる場合がもっとも多く、分散音程は主和音の分散がもっとも多くつかわれていて、属和音がこれにつき、副和音はまったく使用されていない。

これらの音程は教材に多く出現するもので、生徒にとっては経験することが多いと考えられるものである。

(4) 旋律の終止は、完全終止がつかわれている。小節はすべて完全小節であり、昭和30年度(イ)、昭和32年度(ロ)をのぞいては、使用音符はほとんど四分音符であり、休符は問題用紙の五線上に印刷してある。リズムはきわめて簡単である。30年度(ロ)、32年度(ロ)の問題を除いてはこの点の抵抗はすくないと考えられる。30年度(ロ)の問題は四分音符、付点四分音符、八分音符により、(イ)が四分音符だけの単純なリズムであるのに比べて複雑となっている。正答率をみると(ロ)の場合(イ)が23.7%であるのに比較して3.2%と著しく低位を示している。これはまた五か年をとおして最低である。

各年度の実施上の条件をあわせ考えてみると、生徒にとって問題自体のリズムの複雑となっていることが、その困難度を著しく高めた主因であると考えら

れる。

このことは32年度のイおよびロを比較してもいわれることである。イでは37.5%の正答率を示しているのに、ややリズムが複雑になったロでは9.5%、7.6%の正答率しか示していない。リズムが多少複雑になると著しく生徒にとって聴音ならびに記譜が困難となる。

(5) 各問題で使用した調は、32年度はト長調であるが、その他の年度はすべてハ長調である。県下の中学校では恐らくすべて移動ド法によっていると思われる。楽器等を専攻する生徒で固定ド法による生徒がいたとしても、ハ長調は移動ド法と固定ド法の一致する調であるからその点からの混乱はすくないと考えられる。またハ長調は現状ではもっとも多く読譜指導に用いられていると考えられるので、この調については他の調に比較して困難度は低いとみてよいであろう。

このことについては、ト長調を用いた32年度の正答率を他の年度と比較してみると、あきらかにみとめられるものである。このことは、逆に考えると、ハ長調はともかくとして他の調に移るとはなはだしく困難度が高まるということになる。

(6) 各年度の問題の(イ)、(ロ)を比較してみると、(イ)は主として順次進行であり(ロ)は跳躍進行である。正答率をみると一般に(ロ)は(イ)に比較して低率である。

このことからして、聴音の上でたとえそれが主要三和音の分散でよく用いられているものであっても分散音程の場合、順次進行より著しく困難度が高いと考えられる。

(7) 問題に対する各年度の生徒の感ずる困難度を推定することは、五か年をとおしては、問題の質、実施方法も相当な違いがあるので困難である。

しかし、33年度、34年度は問題および実施方法もほぼ同質とみられるので、その正答率等より考えてみて、34年度生徒の能力がやや向上していることが認められる。

指導上の留意点

(1) 聴音書取は視奏や視唱などの場合に必要な読譜力を高めるためには重要であり、またきわめて有効な学習であって、この学習経験はなるべく多くの機

会に生徒に経験させることが必要である。読譜力があれば、拍子、リズム、音程のちがいの弁別は簡単なものになる。またそのような弁別力を高めることが読譜力を高めることになる。聴音書取はリズム、拍子、音程等の感覚を読譜力として総合的に訓練する学習であるともいわれよう。

(2) この指導方法はいろいろ考えられると思うが、その練習法についていうならば、つぎのような方法も一例であろう。

(a) まず旋律をきいたら拍子を弁別させること。手拍子や軽く指頭で机上を打つというような方法をとらしてよい。弁別しにくい場合には、前に述べたように指揮法による拍子のとりかたなどを指示して、大きい動作で強拍部に注意させて反応させると弁別しやすくなる。

(b) はじめの段階では、教師が階名で歌う旋律を模唱し、記憶して書く、また仮名でかいておいて、あとで五線上に記譜させるという方法もよい。はじめから旋律を記憶して書くというのではなく、旋律を聞く、階名で模唱する、記譜するという順序で指導する。聴音書取の指導の初期の段階では記譜すべき旋律を必ず声を出して歌うということを忘れてはならない。模唱する時には、はじめは、ただ「ラ」あるいは「ア」で模唱するのもよいが、しだいに旋律を階名で模唱する。ピアノで聞いた旋律を自分で階名におきかえて階名で模唱するというように進ませる。

(c) 書き取るにあたり、まず旋律を聞いたならその旋律が弱起であるか強起であるかをたしかめるように注意する。これは最初の、その旋律の拍子弁別にひきつづいてなされる作業である。そして弱起の場合は不完全小節になることをよく理解させておく。そのためには聴音書取の練習でははじめから強起にかたよることなく、強起、弱起の旋律をとりまぜて指導する。

(d) 旋律を記譜するときは、まず音程だけを考へて符頭をはじめに記入する。符尾は旋律をくり返してきく内にリズムをたしかめながら、つけるようにする。その際、休符や時価の多い音符・休符は不注意によりまちがいがすいから確実に記譜するようにしなければならない。

(3) 聴音書取は、はじめから長い旋律を実施せず、短いフレーズのような部分旋律でよいから、できるだけ多くの回数を実施することが大切である。

そして、その旋律の中の難しい音程については、それを部分的にとり出して練習させるというような方法をとってもよい。

(4) 聴音書取の実施中、小節をくぎることは、音符を記入しながらくぎった方がよいのではあるけれど、初歩のうちには、問題用紙の五線をはじめからくぎらせておく事もよい。もちろんその時は、書取する旋律が何小節であるかをあらかじめ指示しておく必要がある。

(5) 聴音書取のあとではその書きとった旋律を自分で歌ってたしかめてみるということを忘れてはならない。この習慣は初期の段階よりしっかりと身につけさせるべきである。

(6) 聴音書取に用いる旋律は、はじめより、長調あるいは短調のどちらかに片よることなく、その両方を適宜にまぜて、長調でも短調でも同じように書取ができるように指導しなければならない。

(7) はじめより生徒があまり困難を感じずようなむずかしい旋律はとりあつかわないように注意する必要がある。音程がむずかしい時には拍子とリズムを事前に指示しておいてやることや、リズムにとくに注意して聴音させたい時は音程や拍子の容易なように配慮したり、事前に指示しておく等の措置をとらねばならない。

いずれにしても聴音書取では与えられた旋律にすみやかに反応することが大切なので、記譜させる前に聞いた旋律をすぐに階名で歌うという学習が回数多くなされる必要がある。その学習では、旋律を与えるのにいつもピアノで与えるということよりも、オルガンで、あるいはハーモニカで、または人声でというようにいろいろな楽器で経験させることがのぞましい。この段階では聴音指導はピアノでなければならないということはないと考える。もちろん旋律を演奏する楽器は音程がたしかでなければならないとことはいまでもなく、教師が歌ってやる場合も、とくに音程を正確にするように注意する。教師の歌う旋律を記譜させる場合では、その教師の音域と五線上の記譜法でくい違いがないよう、とくにバスの音域の教師は注意をすることが必要であろう。

(8) 困難点でふれたように、旋律の順次進行の場合より分散音程による跳躍進行の場合、著しく困難度が高まるようである。移動下法の利点は、音相互間

の尺度として音階がひとたび感覚的にしっかりつかまえられるとそれがどの調の旋律の場合にも適用できるということである。したがって音階指導はド→ドの順次的な系列だけでなく、ド→ソ、ミ→ドとというような音階内の音相互関係がしっかり感覚的につかまえられるように指導しなければならない。たとえば、ド→ミの場合はドレミとたどってド→ミとつかむのではなく、長三度の感覚でド→ミとつかむことである。

このための指導としては、音階の主要三和音の分散和音によりつくられた旋律の聴音書取の練習を多くすることも、この感覚を身につけるための一方法であろう。音階は、ただド→ドの順次進行だけでなく、音階内の音相互の関係も感覚的につかまれるように指導されなくては、移動ド唱法をとる意味がない。

またこの関係音感覚を指導するためには、自分で楽器によらないで、ド→ミあるいはソ→ミというように音程をつくってみる練習も大切であって、そのためには視唱練習のとき指導者がいつもピアノにばかりたよってはいけな。楽器なしで視唱したり、歌唱したりする訓練も大切である。

(9) ハ長調以外の調子では著しくも困難度が高くなるが、中学三年卒業の段階ではすくなくとも長調については、ト長調、ヘ長調くらいまでは、あまりハ長調との間に聴音書取で難易度がちがわないように指導してあってほしいものである。このハ長調中心主義については現在異論も多くあるのであるが、実践上たしかめねばならない点も多いので、この項ではふれないこととする。

(10) 聴音書取の結果よりみて、リズム弁別力を高めなければならない。リズム弁別力と同時にリズム記譜力が必要である。リズム記譜力をつけるためには、音程をつけないで、ただ打楽器等で演奏するリズムだけを記譜する、あるいは、リズム譜をみて打楽器を演奏するというような学習も効果をあげるであろう。とくに器楽指導はリズム感をのぼすのに有効である。その他、すでに述べたことであるけれど、和音合唱の際リズムや拍子をかえていろいろと合唱してみるといこともよい。

(11) 聴音書取では、聴音力と同時に記譜力をつけなければならない。そのためには、既習歌曲を正しくきれいに写譜する練習や、音程練習で教材を歌いながら書く、拍子を取りながら書くというように、ただ楽譜をみて書きうつすというのではなくて、実際の歌唱やリズム、拍子うちをともなって記譜するという

習慣を、写譜の機会を多くするとともに身につけるようにする。

記譜練習は聴音書取りのためばかりでなく、視唱力、視奏力をつけるためにも効果的な学習活動である。

(12) 以上の指導は系統的に行う必要がある。そのような指導をするときには中学校音楽研究会で作成した「視唱教材と聴音教材」昭32年度、などはよい資料であるので充分活用することが望ましい。

またこのような基礎指導はともすると機械的な練習となり、生徒には全く興味を持たない学習となりがちである。この点は実際指導にあたっては充分注意すべきところであらう。音楽の技術を身につけていても、音楽をきらいにしてしまつては、結局「角をためて牛を殺す」ことでしかあり得ないのであるから。

おわりに

以上各問題に即し、またそれを手がかりとして、音楽教育の全般にわたり指導上の留意点を述べてきた。そのおのおの具体的な指導法について、われわれはそれが効果的な指導法であるとの経験をもつものではあるが、さらに、実践を進めていられる諸先生方からその効果を試みていただきたいのである。

練達した教師は指導にあたり、他の者の見落としがちのところに気をくばり指導効果をあげるものである。そのいわば効果的な指導のコツともいうべきものを、おたがいに身につけるならば、音楽教育の効果は全体にいつそう向上するであろうし、さらにその効果をあげた指導技術を音楽の学習内容の系列や、生徒の学習心理のうえから究明し、そのすぐれた指導技術の内容が、科学的にも明らかになるならば、それを音楽教育の他の分野にもおよぼして指導効果をさらにあげることも可能となるであろう。

すぐれた教師は、たとえば楽譜を指導しながらも、その指導した楽譜によってさらに生徒の音楽の表現と鑑賞意欲を増し、音楽愛好心をますます深めていく。

しかし、ややもすると「読譜はできるようになった、発声も美しい頭声発声ができるようになった」が、しかしその反面、音楽がいやになったとか音楽の時間があまり好きでない生徒をつくる場合が往々にしてあるのではないだろうか。

本研究においては、はじめに述べてあるように、問題に即してまとめてあるため、指導上の留意点には生徒の行動に直接みられる、技術、および感覚的側面の教材や学習活動を中心として述べているが、その根底には以上の考え方のあることをここで確認しておきたいと思う。

あ と が き

この研究の問題検討に参加され資料を提供して研究にご協力くださったのは
つぎの五氏である。ここに深く感謝の意を表する。

新潟大学教育学部附属新潟中学校教諭	今 井 誠 一
新潟市立白新中学校教諭	松 田 潔
新潟県立新潟高等学校教諭	村 山 久 子
新潟県立西新発田高等学校教諭	石 川 和 男
新潟県教育庁学校教育課指導主事	小 杉 誠 治

なお、当研究所で、この研究を担当し、とりまとめにあたったのは丸山吉夫
である。