

弦楽器学習者に対する実技的理論（またはソルフェージュ）指導教材の開発
Development of Practical Theory (or Solfège) Teaching Materials
for String Instrument Learners

西尾 洋 NISHIO Yo¹
嶋脇 真紀 SHIMAWAKI Masaki²

This paper proposes a teaching and learning method of elementary counter point for violin learners using the violin but never the piano. Teaching music theory like counter point or harmony for instrumental learners and singers is not easy because they are often not good enough at playing the piano which is normally used in theory lectures. The instrumentalists and singers image music not only in their brains but also (and usually much more) with their bodies. If violin learners should understand the system of counter point or harmony, it is better to learn it with their left hands and instruments. The authors (composer and violinist) will show some counter point lectures for two violinists – a learner and a teacher – in manner of violin and cello teachers mainly in the middle of 19th century, like Hohmann, Bang, Kummer, Lee or Popper. Theory learning should be begun by just playing.

1. 演奏家の音楽思考と理論教育

演奏家は演奏する体で音楽を思考する（たとえば音程の跳躍のイメージを取る）。ピアノ奏者は鍵盤と手で、管楽器奏者は構えた格好と指遣いで、声楽家は体の筋肉の張り具合で、といったように、思考と肉体の動作は一体化している。弦楽器奏者も、指板上の指のポジションで音楽を捉えようとする。西尾（2017）はその観点から和声教育を鍵盤上の手の形で覚える方法を提案した。これは提案としては新しいが、実際に作曲家になる人はこのようにして独学または教育されて覚えていくものであり、その内容がとりわけ目新しいということはない。またピアノに代表される鍵盤楽器は和声を体現するのにもっとも適した楽器であり、理論教育では必須の存在であることから、その妥当性は裏付けられる。しかしながら、すべての音楽家がピアノ演奏を習得しているわけではなく、またその程度にも差がある。むしろ苦手な鍵盤楽器よりも得意な自らの楽器や体（以下単に「楽器」と記述）を使った方が、より効果的な理論教育が可能である。加えて、ほとんどの学習者はその学習過程の導入期から相当程度の期間、専ら自らの楽器とのみ向き合う。そのため、専攻する楽器の範囲内で理論教育がなされるなら、懸案である理論教育の実技レッスンへの導入が自然な形態で可能

¹ 岐阜大学教育学部。

² ヴァイオリン奏者。

となる。

理論³ならびにソルフェージュ⁴教育は、楽器演奏における難点である技術面をほとんど取り除き、読譜や視唱といった分野に特化することで指導や学習の効率化を図っている。通常、学習者は自らの演奏技術の範囲内にある音楽しか直接的な学習の対象としえないが、楽器から離れば、内容的に学習者の能力水準を超えたものも扱うことができ、なおかつ演奏技術以外の点を伸ばすことができるという長所がソルフェージュにはある。そしてこれらはやがて演奏技術の向上に還流していくため、理論やソルフェージュは実技と両輪をなすと考えられている。あらゆる音楽大学や音楽高校にこれらの科目が必修で設置され、また多くの大学の入試でこれらが課されていることがその証である。

しかしその特性ゆえに、理論やソルフェージュ教育において、楽器を扱う体の感覚が欠落し、鍵盤楽器以外の学習者の能力向上に寄与しきれていない点は否定できない。楽器を取り除いた観点で身につけられたものは、やがて楽器とともに、楽器や体と分けられないものとして一体化する必要がある。それは現状では学習者が自分の中で消化することを期待されている。理論で学んだことを実践に落とすための教育や科目が体系化されておらず、実技指導の場でこれがさほど実施されていない⁵ことから、それは明らかである。

本論考は、そういった現状を踏まえ、まずは弦楽分野のヴァイオリン領域において、作曲家の西尾とヴァイオリン奏者の嶋脇が、それぞれの専門的見地から課題を洗い出し、解決法の端緒を見出だそうとするものである。両者の意見交換をもとに、実技領域の検証は嶋脇が、立案と全体の統括は西尾が担当した。

2. ヴァイオリン教育における理論指導

レオポルト・モーツァルトは、その著作 (L. Mozart 1756: 190-192) において差音を使った重音学習法を記述している。差音は同時に鳴らした倍音列中の 2 音の振動比の差に相当する倍音が、鳴っているように聴こえる現象である (伊福部 1968: 66-74)。少なくとも人体外では、この差音は鳴っていないため測定されない。単に人の耳のどこかで音波が合成され、錯覚的に聴こえる現象である。この差音が鳴っているとき、実際に演奏している 2 音の音程は正しいとされる。

モーツァルトの記述はヴァイオリンの重音の取り方が倍音構造によって説明され、また

³ ここでいう理論とは楽典、和声法、対位法、楽式論など、多くの音楽大学等で習得が必須またはそれに近いものを指す。

⁴ 内容はさまざまであるが、現在の音大等で実施されているもの全般を指す。

⁵ ピアノ教育界と異なり、現在国内で容易に入手できる主だった弦楽・管楽・声楽教本に理論指導の要素がほとんど見られないこと、ソルフェージュ教育に関与する、あるいは興味関心を抱く当該分野の指導者が僅少であること、などによる。

演奏の指針とされうることを教える例であり、理論が実技指導にうまく組み込まれている。その一方で、差音には一定の振れ幅（誤差）があり⁶、厳密さを求める場合にはこれに依る方法を用いるのは最適ではないといえる。

執筆者らは、ここからさらに一步進め、重音には協和音程と不協和音程があり、不協和音程はその扱いに制限があること、また両者の関係性（配列、進行、音域等）が演奏解釈や表現と密接であることを、ヴァイオリン実技指導の一環として捉える仕組みを第4節で提案する。

3. 理論とソルフェージュの関係

理論の範疇は比較的明確であるのに対して、ソルフェージュのそれは流動的⁷である。ソルフェージュは楽典のような基礎的な理論をもとに、楽器を使わない実技またはその一步手前までを扱う、理論と実技の間に存在している。かつてソルフェージュといえばコンコーネなどの歌唱教材を歌うことであり、また聴音や視唱課題をこなすことであった⁸が、現在の音楽大学等ではより幅広く専門的で、知識と技能に深く根差した教育が実践されている⁹。島岡他（1998）が執筆した教科書は和声や形式の知識を演奏に結び付けようとするもので、その刊行から近年に至るまで東京藝術大学のソルフェージュ教育で用いられていた¹⁰。ただし現実の問題として、理論の理解もソルフェージュの能力も未熟な学生が少なくないなか、両者の融合を図るといえるのは困難な課題であったと推察される¹¹。ソルフェージュはとりわけ、そして理論も、可能なら音楽を始めたその時から、あるいはそれに近い時期から、実技と同時進行で学んでいくことが理想である。そしてそれは、学習者が専門家を目指すか否かに拘らずのことである。学校教育の国語科が、読むこと、聞くこと、書くこと、話すこと、作ることを総合的に教えているのは、全員を小説家や演劇の俳優に育て上げるためではな

⁶ 執筆者らによる実験では理論上聴こえるはずのない音が聴こえたり、複数の差音が聴こえたりした。しかしながらそもそも錯覚現象であるため、ここでは詳かにしなかった。

⁷ 国によってはソルフェージュという概念がほぼ存在していないこともある（これはそのような地域が後進的であるという意味では決してないことに注意）。また、和声法や対位法などの書法訓練を専攻できる音楽大学はあるが、ソルフェージュを専攻させるところはない（ソルフェージュ「教育」専攻ならある）。なぜならこれが基礎訓練の範疇に留まり、その先の各専攻分野への足掛かりとなる準備段階からである。

⁸ 入学試験の内容に限って言えば大半の学校がこの段階にあるか、もしくはソルフェージュ自体を課していない。

⁹ 日本ソルフェージュ研究協議会による活動報告等を参照。

¹⁰ 2015年に、数字付低音に特化した別の教科書に転換されている。なお本論考は音程の学習に特化しており、その点では数字付低音と通じるものがある。

¹¹ 西尾も短期間ではあったが同大学の理論教育に参画しており、認識は共有している。

い。日常の意思疎通を不自由なくするために必要な、基礎的な能力だからである。音楽の理論やソルフェージュも、およそそれに匹敵する。本論考で試みるのは、そのような総合的適期教育を、弦楽器教育の分野で開始するための布石である。

4. ヴァイオリンを使った二声対位法

理論の諸分野のなかで、二声対位法は実技領域への応用が容易であり、かつ音楽の広範に適応される原理を含んでいる。このため執筆者らは、ヴァイオリン学習者に適した二声対位法の学習教程を考案していくための準備を進めている。弦楽教育における二声対位法は、ヴァイオリン (Hohmann 1900; Bang 1919) およびチェロ (Kummer 1839; Lee 1841, 1920; Popper 1907) の領域で先駆的な試みが多くなされている。これらの教本は、初歩の対位法的な楽曲の演奏段階に入っているが、執筆者らはその前の段階における学習法を検討している。つまり本論考の提案は、内容としては前掲の教材の準備段階に相当するものになる。

ヴァイオリンは最低音を G3 にもち、記譜は高音部譜表を用いる。将来的にはヴァイオリン学習者も低音部譜表等に習熟することが望ましいが、通常のヴァイオリン指導現場では、指導者と学習者がともにヴァイオリンのみを楽器として用いていることから、低音部譜表は扱わない。また 2 声の場合には 2 段譜を用いることが通例であるが、相互の音程を一体のものとして視覚的に認識しやすくするため、可能な限り 1 段譜にまとめる。

対位法には大きく分けて声楽 (ルネサンス様式) と器楽 (バロック様式) のものがある。本論考は基礎部分を扱うため、より原理的な声楽対位法の様式を一応の主軸とする。声楽対位法が習得されれば器楽対位法はその応用として理解されうる。なおここでの声楽、器楽の別は実際に音を出す楽器のことではなく、あくまで成立の背景となった様式の種別を指している。

対位法の規則は和声法と異なり、連続の完全音程の禁止といった大原則以外は教本によって微細な差異がある。許容と禁止の境目をどこに設定するかは、規範とする作曲家の様式に由来するため一定のものにはならない¹²。しかしながら、共通かつ重要なことは、次のように要約されうる：

- ・縦軸 (和声的音程) は協和音程を構成の主体とする。
- ・その協和音程の枠組みの中で、注意深く不協和音程を用いることができる。
- ・不協和音程は予備と解決を必要とする。

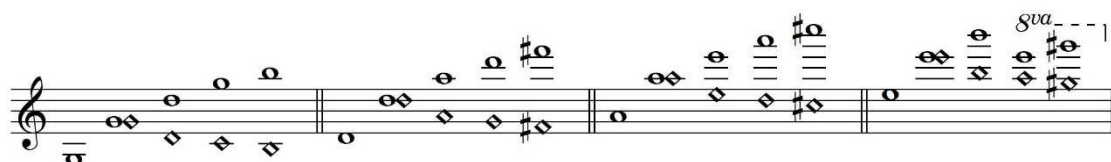
¹² 和声法も個別の作曲様式に左右されるが、対位法が微細な音程の作法に重点を置いているのに対して、和声法はどちらかといえば音程「群」である和音とそのフレーズ的な連結を統括的に扱う傾向にあり、総合的なために差異が出にくい。

協和音程は低次の倍音列によって、不協和音程はそれらの音程の上下への一時的な揺れとして説明される（島岡 1982: 57-86）。これをヴァイオリンの重音ならびにアンサンブル教材の学習として用意するのが、本論考の主旨である。

準備

開放弦における自然ハーモニックスを知る。これらの音は全て開放弦の音高に対する低次倍音（純正律）であり、その音程は完全8度、完全5度、長3度である。これは長三和音を構成し、以降の学習における安定の機軸となるものである。

譜例1 開放弦のハーモニックス



菱形の音符は開放弦を軽く触れる箇所を、全音符は実際に鳴る音を示している。菱形の音符はそれぞれ左から順に、弦の全長を2分の1、3分の1、4分の1、5分の1に分割する点に相当する。倍音はさらに高次のものが容易に演奏されるが、以上のものが必要最低限かつ最重要の音程であり、ここではこれにとどめておく。なお以降の学習で触れることになる完全4度について、いわゆる低音4度としての完全4度が不協和音程に分類されることは、倍音列の構造から説明される（西尾 2014: 30）。

重音による協和音程と不協和音程の学習

まず完全8度を基準とし、それが広まったり狭まったりして不協和音程が発生し、そしてもとの音程に復帰していく過程を学ぶ。このとき、「協和音程→不協和音程→協和音程」という過程がこれ以上分かたれない最小限の響きの単位であることを強調する必要がある。何となれば対位法の成立から器楽音楽のある時期までにおいて、不協和音程は原則として単体では存在しえなかったからである。不協和音程は予備と解決を必要とし、前後の協和音程とひとまとまりとなっている。言い換えれば、不協和音程は前もしくは後の音程が変質したものであり、本来同じ存在のものといえる¹³（ただし演奏法は均一であってはならない）。

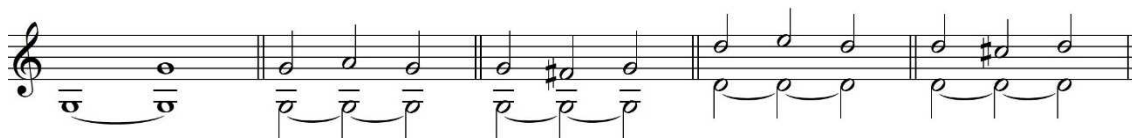
譜例2の不協和音程は数字を丸囲いしてある。不協和音程が、実態として前後の協和音程そのものの変化であり、別個の音高の挿入ではないことを体感するために、指遣いを敢えて3-3-3としたものを用意した。これによって不協和音程の生理が理解されたのちに、下段の3-4-3あるいは3-2-3に移行することが望ましい。この練習自体は運指そのものではな

¹³ 調弦において、不適切な音程を完全な5度に合わせていく過程の感覚に似ている。

く、協和音程と不協和音程の正しい理解を目的としていることに注意されたい。

譜例 2 完全 8 度からの刺繍音

指遣い： 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
 または： 3 4 3 3 2 3 3 4 3 3 2 3



音程： 8 ⑨ 8 8 ⑦ 8 8 ⑨ 8 8 ⑦ 8

譜例 3 は完全 5 度と短 3 度からの刺繍音と経過音である。指遣いは、ここでも譜例 2 に倣って同じ指で移動するものと、通常の運指の 2 通りが考えられる。開放弦の d に対して長 3 度を構成する fis については、事前に譜例 1 の方法で純正の音程を確かめておくとい。

譜例 3 完全 5 度と短 3 度からの刺繍音と経過音



5 ④ 5 5 ④ 3 3 ④ 5 3 ④ 3 3 ② 3

譜例 4 譜例 3 の総合



5 ④ 3 ② 1 ② 3 ④ 5

以上の譜例を、学習者と指導者が分奏しながら学ぶことも可能である。重奏が困難な学習者に、音の響きの想像を与えることは有益である。ただしその際、譜例 2 において 3-3-3 の指遣いを示した箇所の不協和音程を安易に開放弦に置き換えてはならない。それはこの学習が個別の「正確な」音取りではなく、協和音程とそのずれとしての不協和音程の、一連の絶えざる動きの体得を目標としているからである。

譜例 5 と 6 は学習者と指導者によるアンサンブルである。演奏するパートは相互に交換してもよい。

譜例5 譜例2に基づく《きらきら星》のアンサンブル

8 ⑦ 8 ⑨ 8 ⑦ 8 *Fine*

8 ⑨ 8 ⑦ 8 ⑨ 8 ⑦ *D.C.*

譜例6 譜例3と4に基づく《きらきら星》のアンサンブル

3 ② 3 ④ 3 ② 3 *Fine*

3 ④ 3 ② 3 ④ 3 ② *D.C.*

譜例7は上下行する音階に対旋律をつけたものである。シンコペーション(移勢)による対位法に典型的な、繫留音とその解決(2-3)が頻出する。これを転回することも可能で、その場合は前述の音程は7-6となる。学習者と指導者のアンサンブルで演奏する。

譜例7 音階による二声対位法アンサンブル (移勢)

1 ② 3 3 1 ② 3 3 1 ② 3 5 6 8

3 ② 3 ② 3 ② 3 ② 3 ② 3 ② 3 1

譜例8は《かえるの歌》の一節によるが、実質的には音階を縮小したものである。これも2名のアンサンブルで演奏する。

譜例8 《かえるの歌》(抜粋)による二声対位法アンサンブル (移勢)

1 ② 3 3 1 ② 3 ② 3 ② 3 1

3 ② 3 ② 3 ② 3 ② 3 ② 3 1

5. まとめ

本論考では以上の範囲においてヴァイオリンで可能な対位法学習の布石を検討した。これらは、ヴァイオリンのみを用いた学習および指導の場で活用できること、協和音程の原理が理解できること、協和音程と不協和音程の違いが理解できること、そして不協和音程が協和音程から逸脱で生まれ、協和音程に収斂するものであることを、言葉で説明するのではなく、ヴァイオリンの演奏技術の訓練として提案しているのが特徴である。学習者にとっての理論は、体験を再確認し、支えるものがよい。音楽の理論は物理現象の説明であるが、音楽の演奏は最終的に人間の体による直感的で微妙な調整のうえに成り立つため、感覚と理論の交換が行われている必要がある。

本文に記したように、ここで提案した諸課題はヴァイオリン学習の導入期の、準備段階にあたる内容にとどまっており、今後のさらなる展開が可能である。しかしながら、この基礎段階における音程の生態の直感的な理解は、のちにバッハ、モーツァルト、パガニーニ、イザイなどの音楽に触れることになっても十分通用するものであり、逆にいえば初期段階でこの理解の機会を逃すと、理論と実践の乖離が発生し、仮に音楽大学などで理論の学習をしたとしても十分な理解は得難いものとなる。

最後に、専門教育と学校教育の観点からこの問題について触れる。理論教育は、本論考で試みたように、実技の実践の場において消化吸収され、理論教育という枠組みが解消されることが望ましい。学習の一段階で、限定的に理論部分のみを取り出して扱うことは考えられるし、有効な場合も多いが、それはその後で必ず実戦に収斂していかなければならない。学習者の視点からみれば、それが理論教育であると認識されないかたちで、いわば楽しい遊び、楽しい学びの一環の中に紛れ込んでいるのが理想である。つまり、学習者はそれと知らずとも、指導者は十分にそれを認識し、学習者の発達段階に適切に応じながら、理論的な観点に基づいた指導をする必要があるということになる。このような考え方は、専門教育の領域に限定されない。学校教育においても、専門的な知が自然な学びとして導入され、学習者が体験し、素養としていくような流れが作られることが大切である。ハンガリーの作曲家で、学校教育のための教程を開発したコダーイの方法は、その目的が専門家養成では全くないにも拘らず、高度に理論的な内容設計に基づいている。たとえば小学校の段階からリズムや音の大小、高低の聴き分けなどに加えて、内的聴覚の育成を通して、楽譜の読み書きにつなげていく (Pajor: 2009)。また技能と知識の両輪を得て楽器の演奏や歌の技術向上を図っている。将来の聴衆の育成という、幅広い視点に立った教育方針においてなお、専門教育の領域で求められる程度の高い内容水準を扱っており、かつそれが「理論」という括りなしに実践されている。

参考文献

- Bang, Maia. 1919. *Violin Method*. 5 vols. New York: Carl Fischer
- Hohmann, Christian Heinrich. 1900. *Praktische Violinschule*. 5 vols. Mainz: Schott
- Kummer, Friedrich August. 1839. *Violoncell-Schule für den ersten Unterricht*, op. 60. Leipzig: Hofmeister
- Lee, Sebastian. 1842. *Méthode pratique pour le violoncelle*, Op. 30. Paris: Aulagnier
- . 1920. *Die ersten Schritte des jungen Violoncellspielers*, Op. 101. London: Stainer & Bell
- Mozart, Leopold. 1756. *Versuch einer gründlichen Violinschule*. 190-192. repr. Kassel: Bärenreiter
- Pajor, Marta. 2009. 「ハンガリーの音楽教育－コダーイ・コンセプト－」『音楽教育学』39巻2号 32-36頁 日本音楽教育学会
- Popper, David. 1911. *Fünfzehn leichte, melodisch-harmonische Etüden*, Leipzig: Hofmeister
- 伊福部昭 1968 『管絃楽法』下巻 66-74頁 東京：音楽之友社
- 島岡譲 1982 『音楽の理論と実習』I 57-86頁 東京：音楽之友社
- 島岡譲、他 1998 『総合和声』 東京：音楽之友社
- 西尾洋 2014 『応用楽典 楽譜の向こう側』 30頁 東京：音楽之友社
- 2017 『鍵盤和声 和声の練習帖』 東京：音楽之友社

(令和2年1月6日受理)