

児童の歌唱における表現の形成過程に関する研究
——グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいて——

入学年度 2010 年度

学籍番号 2310915

執筆者氏名 三橋 さゆり

論文内容の要旨

学 生 番 号 : 2310915

氏名 (ふりがな) : 三橋 さゆり (みつはし さゆり)

論 文 等 題 目 : 児童の歌唱における表現の形成過程に関する研究

——グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいて——

研究の目的は、歌唱活動において児童が歌唱を通して創造性豊かな表現を形成するようになる学習プロセスと、児童に表現を促す教授プロセスを解明することである。そこで本研究では、楽曲を介して教師と児童及び聴衆が相互に作用しあうコミュニティにおいて演奏が生成され、その過程で児童の表現力が育成されていくという視点から、創造性豊かな歌唱表現を形成していく過程を明らかにした。

本研究では、歌唱活動に定評のある暁星小学校聖歌隊を研究対象に、活動の観察と教師や児童へのインタビューから得られたデータを基にテキストを作成し、現象の構造とプロセスを分析する方法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ (戈木クレイグヒル 2006 ほか) を用いて分析することで、現場に密着した理論を構築した。

本論文は 5 章構成となっている。第 1 章では、教師と児童、あるいは児童同士の人間関係を基盤とした社会的環境の設定に関して、児童が歌唱の基礎技能や表現の手立てを獲得するために適した環境とはなにか、そして教師は児童が表現するようになるために、どのように環境を設定しているのかという問いを設定し、児童が所属する歌唱活動のコミュニティでの学習を成立させるために必要な条件を明らかにした。本研究の対象校の活動では、一斉に系統的に学習する部分と、成員の相互関係で成り立っている学習の両者を組み合わせることにより、限られた時間の中で、歌唱の技能や表現の手立てを習得していく。本章では、これらの学習の基礎になる聖歌隊のコミュニティの仕組みについて分析した。

次に第 2 章では、児童の意欲の変化に関して、歌唱の基礎技能や表現の手立てを習得したり、楽曲を解釈したりする過程で、児童の歌唱に対する意欲がどのように変容しているのか、教師の働きかけが児童の歌唱に対する意欲の変容にどう影響しているのかという課

題について検討した。加えて、表現活動を通してどのように意欲が変容するのかを検討することで、児童の歌唱への価値観がどのように変化するのかについても考察した。

第3章では、1つの楽曲を学習するプロセスを明らかにするために、初めて知る曲の譜読みから発表までの約2ヶ月半の練習過程を調査し、児童の楽曲に対する理解の度合いや習熟度に応じて、楽譜通りに歌唱する学習、発声技能の習得、表現のゆらぎに関する学習、楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為という4つの局面の比重が変化していくそのプロセスを詳述した。

第4章では、歌唱の基礎技能の習得過程を解明した。表現に必要な歌唱の技能を獲得するために必要な学習プロセスはどのようなものであるのか、児童が歌唱の技術を獲得する際に、教師が指導あるいは提示していることはなにかを検討した。

第5章では、楽曲を解釈してその表現を聴衆に伝えようとするプロセスに迫った。児童は歌唱の基礎技能や表現の手立てを獲得する過程で、楽曲をどのように解釈するようになるのか、児童が楽曲を解釈するときに、教師はなにを指導しているのか、どのような活動を経験することで、児童が他者に自分たちの歌唱表現を伝えたいと考えるようになるのかを明らかにした。

結果として、創造性豊かな歌唱表現の形成に必要な要素は次の3点であると考えられる。

1. 児童が楽曲を解釈して他者に伝えるようになるためには、楽曲の表現に関する【問題の発見と共有】を児童が行うことが重要である。
2. 歌唱表現に関する問題は、楽曲を介した教師と児童及び聴衆による相互作用が成立するコミュニティにおいて発見される。
3. 児童の歌唱活動に対する意欲や歌唱の基礎技能の習得が【問題の発見と共有】と関連している。

なお、本研究の結果は、小学校で行われる歌唱の課外活動に貢献できると考えられるが、小学校で行われる音楽科授業への応用に関しては、異学年の児童による活動であることや時間的制約が比較的緩やかであることなどの課外活動特有の条件を考慮すべきであり、更なる研究が必要であると思われる。また本研究は、グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法において、非言語のコミュニケーションが含まれる事例を扱った点で新たな可能性を探ったと考えられる一方、歌唱の評価に関しては、客観性の担保に関して課題が残されている。今後は、歌唱の変化を評定する人数を増やすなどして、より客観的な結果の提示を目指したい。

目次

図一覧	vi
表一覧	vi
譜例一覧	vi
凡例	vii
序章	1
1. 研究の目的	1
2. 研究の動機	1
3. 本研究で用いられるキーワード	2
4. 先行研究の検討	3
5. 研究の手続き	8
6. 本論の構成	21
7. 本研究の特色、独創的な点と意義	23
第1章 児童の歌唱活動のコミュニティーにおける学習の成立条件	24
1. はじめに	24
2. 結果の概要	25
3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細	27
(1) 児童が教師を信頼する環境	27
(2) 暗黙のルール of 共有	31
(3) 活動に対する上級生のサポート	33
(4) 児童の役割と児童同士の関係	36
(5) 消極的な気持ちの芽生え	37
(6) 意欲の増加	38
4. 考察	39
第2章 歌唱活動に対する意欲の変容	41
1. はじめに	41
2. 結果の概要	41

3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細	44
(1) 歌唱への興味	44
(2) 歌唱活動の実行と継続	49
(3) 歌唱活動に対する自己効力感	53
(4) 練習に対する意欲	62
(5) 練習に対する意欲の喪失	70
(6) 練習への覚悟	73
(7) 成長の実感	79
(8) 自己効力感の増加	88
4. 考察	99
第3章 1つの楽曲を仕上げるプロセス	102
1. はじめに	102
2. 《ほほう！》楽曲の特徴	103
3. 対象児 AL について	105
4. 楽曲との出会いから本番までの過程	106
5. 学習事項と学習の局面	125
(1) 楽譜通りに歌唱する学習	125
(2) 発声技能の習得	125
(3) 表現のゆらぎに関する学習	126
(4) 楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為	126
第4章 歌唱の基礎技能の習得	128
1. はじめに	128
2. 結果の概要	128
3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細	130
(1) 歌唱技能の課題の浮上	130
(2) 練習の実行	134
(3) 歌唱の向上	144
(4) 課題の絞り込み	146

(5) 技能向上の停滞	147
(6) 習得の確認	150
(7) 技能の定着	151
4. 考察	152
第5章 楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為	154
1. はじめに	154
2. 結果の概要	155
3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細	158
(1) 表現に対する意図	158
(2) 周囲の音や自分の声の知覚	160
(3) 楽曲の特徴の把握	167
(4) 問題の発見と共有	176
(5) 歌詞の理解のための学習	187
(6) 周囲の音との調整	192
(7) 統合的な解釈を伴う歌唱	196
(8) 聴衆の反応の察知	206
(9) 表現のゆらぎがある歌唱	211
(10) メロディや歌詞のみを伝える	215
(11) 自分が楽曲から感じたこと考えたことが伝えられる	216
4. 考察	217
終章	220
1. 各章のまとめ	220
2. 本研究の結論	222
3. 本研究の成果と課題	223
謝辞	227
引用・参考文献	228
初出一覧	236

図一覧

図 1. 聖歌隊練習の位置関係	11
図 1-1. 【児童の役割と児童同士の関係】に関するカテゴリー関連図	26
図 1-2. 聖歌隊の並び方	34
図 1-3. レイヴとウェンガー（1993）に基づいた聖歌隊における参加の度合いと役割	36
図 2-1. 【練習に対する意欲】に関するカテゴリー関連図	42
図 4-1. 【練習の実行】に関するカテゴリー関連図	129
図 4-2. 聖歌隊で用いられる教具の例	135
図 4-3 「内側から声をくつつける」という説明に付随する歯形の提示	136
図 5-1. 【問題の発見と共有】に関するカテゴリー関連図	157

表一覧

表 1. 対象となった児童	13
表 2. 観察した練習概要表の一部	14
表 3. 教師、対象の児童個人、児童全体の行動の表の例	16
表 4. 切片化したテキストとプロパティ、ディメンション、ラベル	20
表 5. カテゴリー〈抑揚のない歌唱〉における分析例	21
表 2-1. 2013 年度における各学年の活動の経験値	50
表 4-1. 〈課題の黙認〉に関するバランス	149

譜例一覧



譜例 3-1. 《ほほう！》25 小節目から 26 小節目のピアノ伴奏	103
譜例 5-1. 《ほほう！》66 小節目～68 小節目	168

【凡例】

1. 人名について

- (1) 論文、書籍等の著者名は敬称を略す。研究対象の個人名には「氏」を付ける。

2. 記号

- (1) インタビューデータにおける「H」は本研究の協力者である暁星小学校聖歌隊指導者の蓮沼氏を、「M」は筆者のことを指す。インタビュー対象となっている児童については、アルファベットで示している。アルファベットの示し方は、本文の序章に記載した。
- (2) 結果の記述として、図、本文ともカテゴリーを【 】、サブカテゴリーを〈 〉、プロパティを“ ”と示した。
- (3) カテゴリー関連図において、【 】はカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、で囲まれたものは教師の方策である。各カテゴリーの主なプロパティは“ ”で、カテゴリーや各サブカテゴリーの関連を→で、教師の方策がカテゴリーや各サブカテゴリーに影響を与える関係をで示した。
- (4) 各章の関連図におけるカテゴリーとサブカテゴリーは、状況、行為／相互行為、帰結というパラダイムになっているが、状況と帰結は「状況」、「帰結」と記し、行為／相互行為は省略した。つまり、「状況」や「帰結」と記されていないカテゴリーとサブカテゴリーは行為／相互行為を指す。
- (5) 「♪」は歌っていることを示す。
- (6) その他については、東京藝術大学『論文の手引き』に準ずる。

序章

1. 研究の目的

本研究の目的は、歌唱活動において児童が創造性豊かな表現を形成するようになる学習プロセスと、児童に表現を促すための教授プロセスを解明することである。

2. 研究の動機

児童は《ゆうきのもと》（作詞：片岡輝、作曲：大田桜子）を最初から歌う。声はよく響いているが、言葉の抑揚があまり付いておらず単調に聞こえる。先生は、児童が1フレーズ歌うと、児童の歌唱を止める。そして友達と喧嘩して謝りたいけど自分から謝れないという歌詞の状況を説明したあと、「そういう気持ちを葛藤って言うんだよ。『葛藤』。分かるかな。それを表現してほしい」と児童に伝えた。すると、児童の歌声に言葉のニュアンスが加わり、言葉の語感が表れ、音楽の微妙なニュアンスと余韻が表現されるようになった。

（2007年12月15日フィールドノートより）

筆者が暁星小学校聖歌隊を初めて見学したとき、聖歌隊は、TBS こども音楽コンクールの東日本大会に出場するための練習を行っていた。曲目は《ゆうきのもと》で、この曲の冒頭部分の練習をしていた。筆者が驚いたのは、児童が透き通った芯のある豊かな響きで歌っていたこと、教師が歌詞に書かれた登場人物の気持ちを説明したことで、児童が楽曲のニュアンスを捉えて、児童の歌唱表現が劇的に変わったことであった。

この練習を通して筆者は、歌唱における豊かな表現力が個人の音楽的感性やセンスのみによるものではなく、他者とのコミュニケーションを通して習得することが可能なのではないかと考えるようになった。そして彼らはなぜ響きの豊かな声でなおかつ楽曲に合った音色で歌えるのか、なぜ楽曲のもつ意味合いなどの細かいニュアンスまで表現できるのかということを知りたいと感じた。そこで、歌唱活動において豊かな表現とはどういうことか、児童が豊かな表現で歌うようになるまでにどのような学習プロセスを経るのか、豊かな表現をどのように育成するか、そのためにどのように環境を設定するのかという問いを

設定し、これらの問いを解明することにした。

3. 本研究で用いられるキーワード

本研究のキーワードである「歌唱活動」や「児童」、「表現」について説明する。

(1) 歌唱活動

歌唱とは歌う行為であり、歌唱活動とは、歌う行為を通して楽曲を表現していく一連のプロセスで生じる活動全てを指す。学校教育において歌唱は、音楽科学習指導要領の表現領域の一つとして位置づけられており、音楽科における重要な活動の一つである。それに加えて歌唱活動は、授業以外においても、学校行事の中で歌を歌う活動や、合唱クラブなどの課外活動として盛んに行われている。つまり歌唱活動は、児童の学校生活の中で頻繁に生起する活動の一つであるといえる。

(2) 児童

児童とは、学校教育法では「満 6 歳に達した日の翌日以後における最初の学年の初めから、満 12 歳に達した日の属する学年の終わりまで」(学校教育法 2013, p.2559) を、児童福祉法では「満 18 歳に満たない者」(児童福祉法 2013, p.4647) を指すが、本論文では、学校教育法における児童を対象とする。

(3) 表現

歌唱行為には、楽曲のもつ気分を認知することと、それを声で表出することの 2 つの側面が挙げられる。この 2 点を基に歌唱表現とはなにかを考えたい。

Juslin & Persson (2002) は、「表現 (expression)」という言葉が、これまでどのように用いられてきたのか、先行研究に基づいて 2 点挙げた。彼らは、1 点目を、楽曲構造と演奏表現の関連についての先行研究をまとめた palmer (1997) や、楽曲構造のコミュニケーションと演奏表現の関係を概観し、その指導法を提案した Friberg & Battel (2002) を基に、表現とは、「演奏の細部の構造を形成するタイミング、強弱、音色、音高の体系的なゆらぎに関係しており、同じ作品のある演奏と他の演奏とを区別するもの」(p.220) であると示し、もう 1 点は、作曲家の感情と聴取者の反応との関連について議論した Davies (1994) を基に、「聴取者によって知覚される音楽の感情的な質を表すもの」(p.220) であると示した。そして彼

らは、これらの 2 点が「聴取者に感情を伝えるための演奏の指標において、演奏者が体系的なゆらぎを用いることに関連している」と主張した (p.220)。

上述の Juslin & Persson (2002) の考え方に基くと、表情豊かな歌唱を行うために必要な要素として次の 2 点が考えられる。1 点目は、楽曲のもつ気分を認知して、それに伴って表れる情動を歌唱で表出しようとする意思であり、2 点目は、自分の表現したいことを歌唱に変換するための技法である。

では、日本の学校教育における音楽科では、表現行為がどのように考えられているのであろうか。平成 20 年 1 月に示された中央教育審議会の答申における音楽科の改善の基本方針には、「音楽のよさや楽しさを感じるとともに、思いや意図をもって表現したり味わって聴いたりする力を育成すること」(小学校学習指導要領解説音楽編 2008, p.3) と記され、この方針を受け、音楽科教育では、「曲想を感じ取って歌唱の表現を工夫し自分の思いや意図をもって歌うこと」(小学校学習指導要領解説音楽編 2008, p.15) が表現領域の内容として明記されている。これらの記述は、音楽科で習得すべき技能が単に演奏を円滑に行うための技能ではなく、曲想を感じ取ることによって生じた自分の思いや意図が歌唱や演奏を通して表現できる技能の育成を目指したものであると考えられる。このことから、学校教育においても先に筆者が挙げた 2 点は、創造性豊かな表現に必要な要素であると解釈できる。

それでは、歌唱活動において児童が創造性豊かに表現するようになるために必要な教授・学習過程とはどのようなものであろうか。まずは、歌唱指導と表現の指導法に関する先行研究を概観し、これまでに研究されてきたことを明らかにしたい。

4. 先行研究の検討

(1) 歌唱指導

歌唱の指導法に関する研究を概観すると、まず発声法や発声指導の研究が主に行われていることが分かる。これらの研究の歴史は長く、なんと発声指導の歴史は 4 世紀から始まるという (リード 1987, pp.22-23)。しかし当時は、発声の仕組みについての科学的な知識がないため、経験的な観察から生み出された原理による訓練システムを採用していた (リード 1987, p.23)。それに対し、1853 年にマヌエル・ガルシア (Manual Garcia, 1805-1906) が喉頭鏡を用いて声帯を見ることに初めて成功し (一色 2006, p.34)、発声の仕組みが解明されるようになったことを発端に、喉の仕組みや発声に関連する身体の仕組みが明らかにな

り、現在では、科学的な根拠をも踏まえた指導法の開発が進められている（例えばフースラーほか 1987）。

児童の歌唱活動に関する研究も数多く、学習者に発声の技能を習得させるための呼吸法や練習法が紹介されている。例えば、森・横山（1984）は、研究者自身が指導してきた少女合唱団の 10 年間の指導経験をまとめて、発声練習や選曲について紹介している。また宮下（2004a, 2004b）は、小学校の課外活動における歌唱の指導経験を発声指導に特化して述べている。これらの研究は、具体的な実践方法が示されている点で指導の参考になると思われるが、学習者の反応やつまずきが述べられていないため、紹介されている指導方法がどのような学習者に有効であるのかが明らかにされていない。加えて指導者と研究者が同一人物であるため、客観的な記述や分析という点で課題が残る。

岩崎（1982）は、東京の児童合唱団のうちの 6 団体の発声練習の音源と指導者へのインタビューを基に、発声指導に対する各団体の理念や発声練習の方法を概観している。また岩崎（1985）は、岩崎（1982）で明らかになったことと過去の発声指導に関する文献を基に、発声法のうち児童に有効な姿勢と呼吸法について検討している。これらの研究は、他者の実践や過去の文献などを対象に分析しているなど、第三者からの視点で指導法を検討している。加えて、上述の研究と同様に具体的な実践方法が示されているため分かりやすく、指導を行う際の手引きとなるものである。しかしながら、学習者がある指導に対してどのように反応するのか、どこでつまずくのか、なにを課題であると感じているのかなどの学習者の習得度や理解度を扱った研究ではない。

つまり、これまでの研究から、発声に関する指導や練習の具体的な方法は明らかになってきたが、指導者と学習者との相互作用が示されていないため、学習者の状況に合わせた指導法の研究が蓄積されているとはいえない。学習者の現状に対応した指導法は、教師の経験を通して習得するものであると見なされ、熟練した他の指導者の指導実践を見学したり、指導の経験を重ねたりしなければ、学習者の現状に対応した指導を実現することが難しい。そこで、学習者の技能の習得度や理解度に対応した指導法の研究が必要であると考えられる。

実際の学習場面を記述した研究には、加藤・逸見（2008）がある。彼らは、児童が楽曲からイメージしたことや伝えたいことを表現するための歌唱技能の習得を目指した学習プランを作成し、それに基づいた授業実践の実際を記述している。また、教師と児童の行為や児童のワークシートの記述が具体的に書かれており、児童の行動や理解度がある程度は

明らかにされている。しかし、これらの記述を分析した方法が明らかにされていないため、学術的な方法で検討されているとは言い難い。また、研究対象の授業は3時間のみであり、長期的な教授・学習過程を明らかにしているわけではない。

(2) 表現の指導法

前述の歌唱指導の先行研究は、主に発声指導に関するものであった。しかし、歌唱における表現の形成過程を考えるためには、表現の指導法も検討する必要があるだろう。なぜならば、たとえ発声技能が習得できても、表現の意図をもって歌わなければ、豊かな表現を実現することは難しいと考えられるからである。そこで次に、表現の指導法に関する先行研究を概観しておきたい。

楽曲演奏における表現の指導法の先行研究として Juslin & Persson (2002) が挙げられる。

Juslin & Persson (2002) は、従来の表現の指導法として、聴覚的モデリングと経験的方略の2つを挙げている。聴覚的モデリングは、指導者が学習者に手本を示して、それを学習者が模倣するという方法で、経験的方略とは、教師が比喻などを用いて、演奏の主観的な側面を学生に伝える方法である (p.228)。彼らは、これらの方法が表現の指導に有益であるが、他方で学習者への具体的なフィードバックという点で限界があると述べている (p.229)。そこで彼らは、上述の方法の限界を考慮した上で、認知的フィードバックという方法を推奨している。認知的フィードバックとは、「演奏者に彼らの（用いた音響的な）手がかりのモデルと手がかりの中の『最適モデル』とを比較させる」 (p.230) という方法である。この方法には、コンピュータを使用するものと使用しないものの2種類がある。コンピュータを使用する方法とは、演奏の音響的な手がかりを自動的に分析するアルゴリズムと、さまざまな聴取者が演奏を聴いて生じた感情をどのように判断したのかを統計的なモデルとして示し、それを基に指導するというものである (p.231)。他方、コンピュータを使用しない方法とは、学習者たちが聴取者と演奏者の役割をそれぞれ分担し、彼らが手がかりのリストを用いて、複数の演奏を比較しながら議論するというものである (p.233)。

この方法は、学習者にフィードバックを与える方法として有益であるが、課題も存在すると考える。それは、認知的フィードバックの方法は、統計的に分析された演奏の最適モデルと同様の演奏を学習者が目指して、強弱やテンポの微妙な変化を機械的に調整する可能性があり、学習者の演奏表現が予め固定されてしまう点である。感情を伝えるために生じる表現とは、他者のそれと機械的に一致させるものではなく、楽曲を解釈していく中で

微細な強弱やテンポの変化の範囲を自分で見つけたり、あるいは共演者と一緒にその変化を調整したりすることではないかと思われる。つまり演奏者の意図の下で調整された演奏から豊かな表現が生成されるとすれば、この方法では、豊かな表現を創造するのに限界があると考えられる。

では、音楽表現において学習者は、なにを学習すると表情豊かな演奏や歌唱ができるようになるのであろうか。演奏や歌唱の領域において、教師はなにをどのように指導し、児童になにを考えさせると、児童の表現を促すことができるのであろうか。そこで次に、芸術が創造される過程を検討した先行研究を概観しながら、表現が生まれる過程について考えてみよう。

（３）芸術が創造される過程

Davidson（1999）は、「社会的な関係性は、音楽の技能を獲得するのに重要な鍵であることが認知され始めている」（p.47）としている。そしてその社会的な関係の一つとして、共演者との相互作用の重要性に触れ、共演者との言語による議論や身体の動きを通じた非言語のコミュニケーションが音楽の表現に必要であることを明らかにした。

この考え方と同じように人々の相互作用を通して表現が創造されることを主張するのは、心理学者の佐藤公治である。佐藤（2012）は、「音楽に限らず美術を含め多くの芸術は芸術家個人が孤立した世界の中で行っているのではなく、直接、間接を問わず他者との関わりの中でそれは生まれている」（p.2）とし、「アートは、人と人の間から生まれてくる」（p.3）という考えを基に、音楽を協同で生み出していくために必要なものを、音楽合奏のプロトコルデータを基に検討している。そしてヴィゴツキー派の発達心理学者である彼は、共同体や集団が新しいものを産み出していくための条件を「自己の内部、あるいは他者との関わりを通して自らを更新していこうとするきっかけ、刺激」（p.256）であると主張している。

このように彼は、人々が協同することで演奏が創造されることを述べたが、人々の協同によって新しい演奏様式が生成されるという観点から、Oura & Hatano（2001）は、ピアノ演奏における初心者と準熟達者がある楽曲の練習中に内省した発言を検討し、両者の違いを明らかにした。その違いとは、初心者は楽曲を楽譜通りに正確に弾くことに価値を置くのに対し、準熟達者は、楽曲を正確に弾くことに加え、楽曲の構造を聴衆に伝えることに価値を置いていたことである。そこで、これらの違いがどうして生じるのかを解明するために、演奏の熟達者にインタビューを行った。その結果、熟達者は指導者からのレッスン

を通して、自分たちの所属するコミュニティーを代表とするいくつかの演奏の型（モデル）を獲得し、それを基に演奏を創造していることが明らかになった。これらの結果を踏まえて Oura & Hatano（2001）は、①演奏者が、楽譜に書かれていないが、演奏するうえで必要な知識や評価の尺度を所属のコミュニティーで学習し、②演奏に必要な知識や評価を獲得することで聴衆がどんな音楽を期待しているのかを演奏者は予想できるようになり、その軸を基に新たな表現様式を創造していくと結論づけた。

これらの先行研究は芸術の創造過程であり、表現の教授・学習を扱った研究ではないが、次の点で参考になる。それは、創造物を生み出すのは個人の独創性のみならず、共同体のメンバーとの協同的な行為であることが主張されている点である。この主張から考えると、音楽表現は、楽曲と教師と児童と聴衆の間の相互行為を通して、新たな演奏や歌唱を創造する行為であると捉えることができる。その相互行為とは、楽曲を創った作詞者・作曲者と教師、児童、聴衆のそれぞれが楽曲を通してコミュニケーションすることで、演奏表現や作品の可能性を発見していくことを意味している。佐々木（1995）は、芸術作品は創造行為によって生み出されるというだけでなく、鑑賞者の解釈の営みを通してより価値が高まるものであると定義し、「芸術において、創作—作品—解釈の三つの局面を創造性が貫いている」（p.105）と述べる。小学校の歌唱活動においても、教師と児童が、ある楽曲の表現についての教授・学習を行う過程で、楽曲の作詞者や作曲者が、当初気づいていないようなことを楽曲から発見することがある。これは、楽曲を創造した人々や、その楽曲を表現するコミュニティーにとっての発見となる。加えて、児童が聴衆に向けて歌唱したことで生じる聴衆の反応から、新たな認識が生まれる可能性がある。このような関係が成立するような音楽表現の教授・学習の枠組みが、表現の形成に必要であると考えられる。

以上のことから、指導者と学習者がどのようにコミュニケーションを行って音楽を共有しているのか、その過程で児童がどのように技能を習得するのか、あるいはその過程でどのように楽曲を解釈して表現しようとするのかという歌唱活動における教授・学習の過程を明らかにする必要があることが分かった。その過程を解明するためには、現実の教授・学習場面で長期間の観察を行い、そこで得たデータを学術的な方法で分析して現場に密着した理論を構築する必要がある。

そこで本研究では、楽曲を介して教師や児童、聴衆の相互関係で成り立つコミュニティーにおいて演奏が生成され、その過程で児童の表現力が育成されていくという考えを基に、

表現豊かな歌唱で定評のある暁星小学校聖歌隊の活動に 5 年間密着した。そしてそこで行われている活動を観察して学習の様子や歌唱が変容する様子を記述し、研究協力者である教師と児童に、歌唱に対する気持ちや歌唱時に考えていることについてインタビューした。これらの観察やインタビューから得られたデータを、現象の構造とプロセスを明らかにする研究手法で分析し、教師と児童が相互作用する活動において歌唱の表現が形成されていく過程と表現の学習に必要な要素を解明する。

5. 研究の手続き

本研究では、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(戈木クレイグヒル 2006, 2008a, 2008b)の考え方に基づいてデータを収集し、それをテキストに変換して分析を行った。本章において記述するデータの収集方法とテキストの作成方法は、本論文の全ての章において用いた。テキストの分析方法は、第 1 章、第 2 章、第 4 章、第 5 章において用いた。グラウンデッド・セオリー・アプローチは、時系列を排除して事例から概念を抽出する研究方法であるが、第 3 章は、時系列に事例を取り上げて、ある楽曲が学習されていく過程を具体的に検討したため、この章においては、このアプローチを用いて分析しなかった。

では次に研究の手続きについて、(1) 研究対象、(2) データの収集方法、(3) テキストの作成方法、(4) テキストの分析方法について述べる。

(1) 研究対象

本研究の対象は、暁星小学校聖歌隊である。そこで暁星小学校聖歌隊の概要と暁星小学校聖歌隊を対象とした理由を記述する。

1) 暁星小学校聖歌隊の概要

暁星小学校は、東京都千代田区内にある私立の男子校であり、カトリック精神に基づいた教育を行っている。児童はミサの時間に聖歌を歌う。聖歌隊は学校の建学の精神を担う課外活動である。聖歌隊の児童は、3 年生から 6 年生の希望者約 90 人である。1 回の活動時間はおよそ 1 時間であり、3 年生は週 2 回、4 年生以上の児童は週 3 回活動している。聖歌隊の活動は、主にミサなどの学校行事、病院への慰問演奏会などの奉仕活動である。その他、こども音楽コンクールやコーラス・フェスティバル、合唱セミナー、海外の合唱団との共演などの演奏活動も行っている。

聖歌隊の指導者は、蓮沼勇一氏である。同氏は、暁星小学校音楽科教諭として 35 年間勤務し、聖歌隊の指導を 33 年間行っている（2013 年 3 月時点）。また、信濃教育会生涯学習基礎教育音楽講座、夏の合唱教育セミナー等の合唱講座や他の小学校の特別講師として活躍し、DVD において、指導の模様を公表している。

なお、暁星小学校聖歌隊では、蓮沼氏の他に、ピアノ伴奏者として平美奈子氏が児童の歌唱活動を支えている。

筆者は、2007 年 12 月から 2013 年 3 月まで調査を行った。本校では、聖歌隊全体の活動だけではなく、児童個人も対象に、一人ひとりの活動の様子や彼らの歌唱活動に対する気持ちについても調べた。

2) 暁星小学校聖歌隊を対象とした理由

暁星小学校聖歌隊を対象とした理由の 1 点目として、歌唱表現に定評があることが挙げられる。暁星小学校聖歌隊は、活動の様子が『教育音楽』に取り上げられたり、外部から演奏依頼を受けたりするなど歌唱表現に対する評価が高い。そこで、豊かな歌唱表現が生起する場면을観察したり、そのための学習についてインタビューしたりすることができると思った。

2 点目として、教師が歌唱指導の熟達者である点を挙げたい。暁星小学校聖歌隊の指揮者・指導者である蓮沼勇一氏は、その独自の指導法に定評があり、多くの学校や団体において、後進の指導にあたっている。またその指導法は、教育に関わる雑誌、DVD 等で多く取り上げられている。そのため、蓮沼氏の指導実践を学術的に分析することで、本研究の目的である児童に表現を促すための教授プロセスの解明が実現できると考えた。

3 点目として、この聖歌隊はコンサートやミサなどの演奏機会が多い点が挙げられる。本研究では、音楽表現の教授・学習を捉えるための枠組みとして、他者とのコミュニケーションという観点から歌唱表現が形成される過程を記述することを目的としている。「創作—作品—解釈」という枠組みが芸術創造の基盤であるとする佐々木（1999）の創造の定義を基にすると、歌唱表現を形成する過程で、コミュニケーションの相手として聴衆を含めることが重要であると思われる。そこで、校内の行事や学校が主催する演奏会だけではなく、病院への慰問や近隣施設での演奏活動を行っている本団体を研究することで、聴衆との相互作用を考慮することができると考えた。

加えて、課外活動を対象にした理由は、より歌唱に特化した活動を分析できると考えた

からである。

（２）データの収集方法

本研究では、質問紙法と参与観察法及びインタビュー法を用いて実践のデータを収集した。参与観察を用いるのは、教師の指導に対して児童がどのように反応しているのか、その反応を教師がどのように見極めて指導を行うのか、教師の指導によって児童の歌唱がどのように変化するのかなどの教師と児童全体の相互作用及び児童個人の変容を明らかにするためである。質問紙やインタビューを用いるのは、観察では分からない、教師の指導の意図や児童の歌唱に対する気持ちを捉えるためである。

１）質問紙

質問紙は、①歌唱活動に対する児童の気持ちを明らかにすること、②参与観察やインタビューの対象者を絞り込むことの２点を目的に 2012 年 2 月 10 日に実施した。質問紙を実施する前に参与観察とインタビューを行った 2 名の児童のデータと先行研究（Welch 2008）を基に、気持ち・気分、技能、表現、動機付けの 4 項目を上位概念として、質問項目を作成した。これらの質問項目に加えて、質問紙では、観察やインタビューを受けてもいいかどうかを質問した。

２）参与観察

参与観察を行う上で筆者は、児童と一緒に歌ったり、指導したりするなどの介入をせずに、観察者に徹する立場から観察を行った。観察の期間は 2007 年 12 月 15 日から 2013 年 3 月 25 日までであった。

観察の際には、メモによる記録と IC レコーダーによる録音、ビデオを使用した録画を用いた。観察当日の教師や児童、筆者、ビデオカメラの位置関係の一例は、図 1 の通りである。歌唱の練習中、ビデオを対象の児童と教師が映るような場所に設置した。筆者は IC レコーダーを左手に持ち、対象の児童の右に立って録音した。IC レコーダーだけでは声の変化を取るのに限界があるため、その児童の声をその場で筆者自身の耳で聴くことができるよう対象児の横に立った。対象の児童の中で AL には、ヘッドセットの装着を依頼し、彼の声を録音した。録音中は、ヘッドセットから入力される対象の児童の声をイヤホンで聴取した。指導に対する児童の反応や声の変化を詳細に捉えるために児童個人を観察した。観

察中はメモを取り、練習する曲目、練習の内容、大まかな教師の指示、児童の反応と顕著な声の変化などを記録した。観察中、疑問に感じたことは、観察が終わった直後のインタビューで質問することができるように赤字でメモをした。

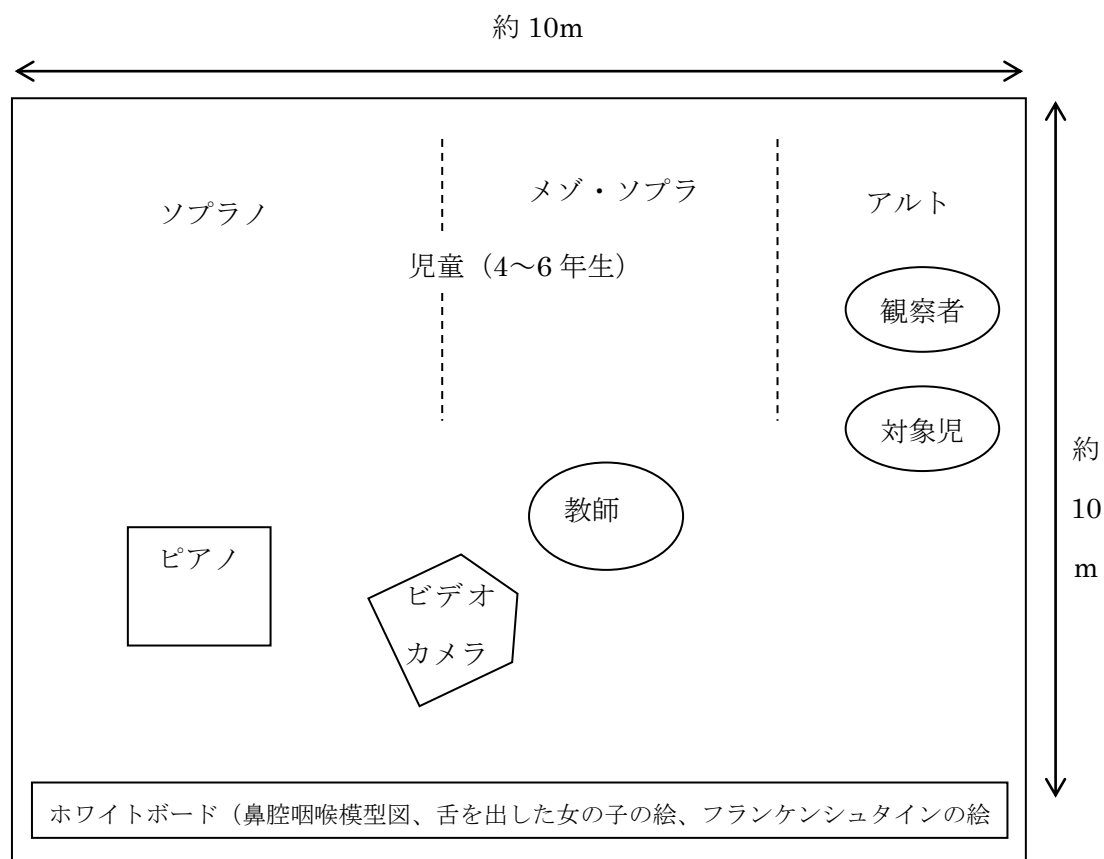


図 1. 聖歌隊練習の位置関係

3) 教師と対象の児童へのインタビュー

練習が終了した直後に、教師や対象の児童に対してインタビューを行った。インタビュー前には、教師や対象の児童に録音していいかどうかを確認してから IC レコーダーを置いた。インタビューの時間は、およそ 30 分であった。事前に大まかに設定した質問項目を基に、当日の観察時に赤字でメモした疑問を織り込んで質問した。教師に対するインタビューでは、各時点での指導の意図などを質問した。児童に対するインタビューでは、曲のイメージや歌っているときに考えていることなどの歌唱に対する気持ち、歌唱活動に対する動機付け、教師や他の児童との関係などを質問した。さらに、「この練習をやって、声がよ

く出るようになったと思いますか」や「その練習をするとどんな感じがしますか」などの教師に指示された練習に対してどのように感じているのかということや、「どうしてこの練習をするのですか」など、練習の意味を児童がどのように理解しているのか、あるいはどの練習が一番歌いやすいのかなども質問した。練習後すぐにインタビューを行うことによって、その日の練習やその行動の意図あるいは、曲に対して感じたことなどを対象者が忘れないうちに聞き取ることができたと考える。

データ収集を行った児童個人の選定方法は、次のとおりである。まず聖歌隊の児童の代表者として、聖歌隊の隊長である児童を選んだ。そして、そこで得られたデータや分析結果を基に、隊長と異なる特徴をもつ児童個人を選んだ。その後、質問紙調査を実施し、調査した2人とは異なる特徴をもち、なおかつ調査に同意した14人の児童に対して観察を行った（対象の児童は表1を参照）。なお、倫理的配慮の観点から、児童の名前をアルファベットで示した。最初のアルファベットは入隊の年度別に割り当て、2番目のアルファベットはランダムに割り当てた。

表 1. 対象となった児童

児童	学年	パート	観察やインタビュー の日時	本番の回数	ソロの経験	自己肯定 ¹ の回答数
GB	6	ソプラノ	2010 年 10 月 18 日	多い	あり	— ²
FC	6	ソプラノ メゾ アルト	2012 年 3 月 5 日	多い	なし	4
FF	5	アルト	2010 年 11 月 25 日 2011 年 7 月 21 日	多い	なし	4
FG	6	ソプラノ	2012 年 3 月 16 日	多い	なし	1
FH	6	アルト	2012 年 3 月 2 日 2012 年 3 月 9 日	多い	なし	4
FM	6	メゾ	2012 年 3 月 2 日 2012 年 3 月 9 日	多い	なし	2
FN	6	アルト	2012 年 2 月 20 日	多い	なし	0
FS	6	ソプラノ メゾ アルト	2012 年 3 月 15 日	多い	なし	1
FT	6	アルト	2012 年 2 月 27 日	多い	あり	1
AL	6	ソプラノ	2012 年 12 月 07 日～ 2013 年 3 月 25 日	多い	なし	2
DT	4	メゾ	2012 年 2 月 24 日	少ない	なし	1
CG	3	なし	2012 年 3 月 9 日 2012 年 3 月 16 日	なし	なし	2
CH	3	なし	2012 年 3 月 9 日 2012 年 3 月 16 日	なし	なし	2
CI	3	なし	2012 年 3 月 16 日	なし	なし	2

¹ この表における自己肯定とは、質問紙の項目である「ぼくの声はきれいだと思います」、「ぼくはよく響く声で歌うことができます」、「ぼくは正確な音の高さで歌うことができます」、「ぼくは楽譜を読むことができます」という自分の技能に関して答える 4 項目に対して肯定的な回答をしたことを指す。この表には、各項目に「はい」と回答した数を記述した。なお、この基準は、対象児を知るための一つの参考項目であり、本文においては、インタビューの内容を細かく分析することで彼らの気持ちを考察している。

² GB の卒隊後に質問紙調査を行ったため、彼の自己肯定の程度は他の児童と同様の基準で知ることができなかった。

(3) テキストの作成方法

次に、メモや録音、録画から得られたデータを基にテキストを作成した。テキストの作成方法は以下の順である。それは1) 観察した練習の流れを作成する、2) 録音した音声とメモを基に練習の一場面を詳細に記述する、3) 録画の情報を加える、4) 教師、対象の児童個人、児童全体の行動の表を作成することである。

1) 観察した練習概要表の作成

まずは、観察時のメモを基に、観察した日時、対象者、観察の場所を記録した。そして、観察した練習の流れに沿って、練習の時間、練習の内容、教師の指導内容、対象児童の行為と声、児童全体の行為と声の項目ごとに分けて表を作成した(表2)。各項目を時系列に書く表を作成することで、教師と児童が特定のタイミングで行っていたことを把握することができる。また、対象者の行動を一目で見ることができるので、あとに詳細なテキストを作成する際の俯瞰図のような役割を果たす。

表2. 観察した練習概要表の一部

日時 2011/07/21/THU/12:30~15:00

人 指導・指揮の先生、伴奏の先生、4~6年生(62名)

対象 FF

場所 第1音楽室

概要 《虹がなければ》を中心に練習を行った。細かく練習した後に通して練習を行った。

活動の流れ

時間	練習の内容	先生の指導内容	FF(対象の児童)の行為/声	児童の行為/声
12:30	隊長と副隊長が出てきて、腹を動かしながら呼吸する練習をカウントしながら行う。	児童を観察して、気づいたことをコメントする。		各自、腹を押さえながら練習する。
12:31	タオルを絞る練習をする。 タオルを絞る真似をしながら、ハミングをする。	タオルをもつように指示し、絞る真似をさせる。 ハミングをするように指示を出す。自身がハミングで、F4、B♭4、D5を唱らす。 下唇押さえて、へその下が引っ込むのと説明する。	タオルを絞る真似をする。 タオルを絞りながら、F4を出す。鼻から響いている感じ。	各自が持ってきたタオルを用いて、絞る真似をする。 アルトがF4、メゾがB♭4、ソプラノがD5を出してハーモニーをつくる。
12:36	《虹がなければ》 「6がつ」と歌い始める。		「ろくがつ」の「つ」を無声音で歌う。	無声音にしている児童としていない児童がいる? FFの周りのアルトは、無声音にしている。
12:38	「風がふいて」。 「いね」。 「柔らかい」。	「て」を出さないことを指示する。 「いね」と「い」と「ね」の間に「ん」を入れるように指示を出す。 sop.に向かって、「人形のようにぶくって膨らむように」と説明する。 響かせるために、背骨を触るように指示を出す。「このへん(背中の中あたり)をさわって」と言う。 「た(F#4)」の響きを首から頭の後ろに響かせるように指示する。首から頭の後ろを触りながら「(ここに響かせると)気持ちがいいよ」。 「もっと光ってほしい」と指摘する。	先生の指示に従って、「い」と「ね」の間に「ん」を入れて歌う。	sop.の児童、先生を見て指示を聞く。
12:41	背骨を触る。 「カエルたちは」。 「光りだす」。		すぐに背骨を触る。	多くの児童が背骨を触る。
12:49	「いつまでも」。 最初の音を歌う。 「いつまでも〜このままできてね」の練習。	ハミングで最初の音を出すように指示する。	首の後ろを触りながら、先生の話聞く。	多くの児童がタオルを触りながら先生の話聞く。
				ハミングで、それぞれのパートの最初の音を歌う。

2) 練習の一場面の詳細な記述

次に、IC レコーダーに録音した音声を聞きながら、教師と児童の間で交わされた会話や歌の内容を記述する。例えば、表2の『『いつまでも～このままでいてね』の練習（表2の下線部）』の一部は、次のようにテキストを作成した。

教師は、児童が歌い終わると「♪このまま～」とバリトンの声で平板に抑揚をつけずに歌って、「そのままじゃダメ」と少し高い声で、早口で指摘する。そして次に「♪このまま～」とバリトンの声で歌って、「ま～」に入ると声を増幅させて、徐々に響きが増すように歌う。

このように会話は、発言の内容だけではなく、声のトーンや速さもテキストに加えた。歌っている部分は、歌詞だけではなく、歌唱時の声の質や声の大きさ、音程について、メモに記録しておいた音の変化も参考にしながら記録した。

3) 録画の情報の追加

続いて、ビデオで録画した映像を見て、音声とメモだけでは把握することができない行動に関する情報をテキストに加えた。例えば、2)の音声データから作成したテキストに録画の情報を加えると次のようになる。追加したテキストは下線で示した。

教師は、児童の「♪ま～ま～」が増幅しないのを聴くとすぐに頭をかすかに横に振る。そして児童が歌い終わると「♪このまま～」となにもせずにバリトンの声で平板に抑揚をつけずに歌って、「そのままじゃダメ」と少し高い声で、早口で指摘する。そして次に「♪このまま～」とバリトンの声で歌って、「ま～」に入ると声を増幅させて、徐々に響きが増すように歌う。同時に首の後ろに指揮棒をもって行って下に向かって動かす。上体は30度ぐらい数回前に倒す。

映像を見ることにより、メモや記憶からは思い起こすことができなかった出来事や観察しきれていなかった対象者の行為のほかに、対象者の視線、姿勢や表情の変化を記述する

ことができた。

以上のように、観察した練習場面の流れを作成し、収集したデータを音声、映像の順に参考にして情報を追加していくことで、詳細なテキストを作成した。

4) 教師、児童個人、児童全体の行動表の作成

児童が歌っているときに、教師は児童の歌を聴いて次の指示を決定している。その教師の指示を見たり聞いたりして児童は歌う。このように、教師と児童の双方の行為はそれぞれの行為に影響を及ぼし合っているため、非言語のやり取りが、対象者の行為の変容に大きく作用する。したがって、教師が指示を出すときに用いる指揮や身振りとそれに応じた児童の歌唱などの非言語のやり取りなど、教師と児童が同時に行っている場面は、相互作用を把握するために欠かせない。そこで、同時に起こる教師、児童個人、児童全体の行動を捉えるために1)～3)の手順で作成されたテキストを、教師、児童個人、児童全体に分けて表を作成した(表3)。このような表を作成することで、それぞれの対象者の行動を書き洩らさないようにすることができる。表3におけるテキストの番号については、「T」は教師の行為を、「FF」は児童個人の行為を、「児」は児童全体の行為を表し、同じ番号は、同時に起こっていることを表す。例えばT28とFF28、児28は、同時に起こっている行動である。

表3. 教師、対象の児童個人、児童全体の行動の表の例

番号	教師の指導	番号	FFの行動	番号	その他の児童の行動
T28	教師は、右手で拍を打つ。上体は垂直のまま、動かない。指揮の動作も、拍を打つ以外は変えない。	FF28	FFは首を手で押さえたまま、まっすぐ立って「♪このままできてね」歌う。重心の移動はない。声はよく響いているが、平板である。足の外側の縁だけで立っている。	児28	アルトとメゾの児童が「♪このままできてね」と歌う。きれいな声で歌えているが、「ま～ま～」は同じ大きさである。
T29	教師は、児童の「♪ま～ま～」が増幅しないのを聴くとすぐに頭をかすかに横に振る。そして児童が歌い終わると教師が「♪このまま～」となにもせずバリトンの声で平板に抑揚をつけずに歌って、「そのままじゃダメ」と指摘する。そして次に「♪このまま～」とバリトンの声で歌って、「ま～」に入ると声を増幅させて、徐々に響きが増すように歌う。同時に首の後ろに指揮棒をもって下に向かって動かす。上体は30度ぐらい数回前に倒す。	FF29	FFは自分のうなじを触ったままで聞く。途中で足の外側の縁だけで立つのをやめて、足の裏全体できちんと立って教師の話を聴く。おおむね教師の方をまっすぐ見て教師の話を聞いているが、教師が「♪このまま～」とバリトンの声で歌い、特に「ま～」の部分でよく響く声で範唱すると、FFは教師の方を注視して聴く。	児29	メゾとアルトの児童は、自分のうなじを触ったまま、教師の方をじっと見つめて教師の説明を聴取する。

(4) テキストの分析方法

本研究では、観察とインタビューから得られたデータを基にテキストを作成し、グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいて分析した。そこで本節では、グラウンデッド・

セオリー・アプローチの概要と種類を説明し、このアプローチを用いた先行研究とその課題を取り上げる。そして最後に分析の手順を示す。

1) グラウンデッド・セオリー・アプローチの概要と種類

グラウンデッド・セオリー・アプローチ (grounded theory approach) とは、社会や他者との相互作用のなかで個人が自分の経験をどう意味づけ、それに基づいてどう行動するのかを捉える質的研究方法であり、ある状況から異なる状況に変化するプロセスを捉えるために、出来事の記述をコード化して概念を抽出し、概念同士を関連付けることで理論を生成する (戈木クレイグヒル 2008a, p.6)。このようにグラウンデッド・セオリー・アプローチは、データに根差しており、現場に密着した実践的な理論を構築するための手法である。そのため、この手法を用いて概念を生成することで、教師と児童の相互理解や、児童の声や身体感覚の変化と、それに対応した指導の構造とプロセスを解明することができると考える。

グラウンデッド・セオリーは、グレイザー (Barney G. Glaser, 1930-) とストラウス (Anselm L. Strauss, 1916-1996) が 1960 年代頃にアメリカの 6 つの病院を対象に行っていた研究 (Glaser & Strauss 1965) から始まった手法である。コロンビア大学出身で統計学を専門としていたグレイザーとシカゴ大学出身で主にフィールドワークなどの社会調査を行っていたストラウスが、それぞれの用いる研究手法の特徴を生かして開発したのがグラウンデッド・セオリーの考え方と研究方法 (Glaser & Strauss 1967) である。特徴としては、収集したデータの記述を切片化してメモを取ることで、データ内あるいはデータ間において比較を行い、問いを立てることが挙げられる。これらの作業を通して、概念を抽出し、個別の現象から抽象度を上げて理論を生成していく。この手法は看護学から始まり、社会学や教育学の分野で用いられている。

日本では、木下 (1999, 2003) が「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を発表した。この方法の特徴の一つは、分析の対象となるテキストの切片化の作業を省略したことである。この方法を用いることで、分析に膨大な時間がかかるという従来の問題点に対して改善を試みている。そのため、日本では修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた研究が多く用いられる傾向がある (例えば徳舛 2007, 田中 2010)。しかしながら、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチは、関連図を作成する際、概念同士を関連付ける根拠になっている下位概念を示さないため、概念同士がどのように関連して

いるのか、どの程度関連しているのか、なぜ関連しているのかを示していると言い難い。そのため、本研究では、カテゴリー同士をプロパティやディメンションという下位概念に基づいて関連付けている従来のグラウンデッド・セオリー・アプローチの手法に基づいた戈木クレイグヒル（2006, 2008a, 2008b）を用いることとする。

本研究で用いるグラウンデッド・セオリー・アプローチには次の4つの利点がある。それは、第一に、前述の通り、この方法はパラダイムが明確であり、プロパティやディメンションを基にカテゴリー同士の関係を、根拠をもって示し理論をつくることができる点、第二に、関連図を提示することで、プロセスを導き出せるので、現象をその現場が目指す方向にするための方法を明示することができる点、第三に、抽象度を徐々に、無理なく上げることができる点、第四に、データから理論を生成する過程が明確なため、データとの相違がないかどうかを確認できる点である（戈木クレイグヒル 2006, 2008a, 2008b）。

2) グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた先行研究

グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた研究には、Glaser & Strauss（1965）、戈木クレイグヒル（1999）、戈木クレイグヒルほか（2008）などがある。これらの研究では、患者と医療関係者、もしくは患者とその家族の心情やそれに伴う行為・相互行為について、その変化の過程が状況や帰結とともに提示されている。どのような状況で、人と人との間にどのような相互作用が生じるのか、それに伴って人々の感情や行動がどのように変容するのかということが研究されている。

グラウンデッド・セオリー・アプローチは、看護学の分野で広まった研究手法であるが、現在では心理学分野や教育学分野でも用いられるようになってきている。例えば、村山ほか（2009）は、体育学の分野で「あがり」の現象を解明した。過去6ヶ月以内に競技スポーツの場面において運動のパフォーマンスが大きく低下するほどの「あがり」を経験した選手に、半構造化インタビューを行い、戈木クレイグヒル（2006）の分析手法に基づいて、選手が語ったデータから帰納的に概念を生成し、関連付けた。中村（2010）は、算数・数学の学習観の形成過程の解明を試みている。事前に質問紙調査を行うことで研究の対象を絞り、対象者の算数・数学に対する学習観の変化の過程を分析してカテゴリー関連図を作成した。木村（2010）は、高校教師の感情経験が、彼らの認知や行動、実践に対する動機付けとどのように関連しているのかを分析した。

3) グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた先行研究の課題

上述のように、これまでにグラウンデッド・セオリー・アプローチにより、看護学や教育学において現場にいる人々の行動やその考え方に関して理論構築が行われてきた。しかしこの方法はテキストを分析する手法であるため、これまでの研究では、研究の対象者によって語られたことが分析の対象となっており（例えば戈木クレイグヒルほか 2008, 木村 2010）、本研究の対象となる声の変化やノンバーバル・コミュニケーションの模様を詳述したテキストを分析した先行研究が少ない。この点で、本研究はグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた研究における新たな挑戦といえる。つまり、歌唱活動の場にはいない人が読んでも状況を把握できるような記述になるように、データを細かく捉えるような指標を示すことができるというグラウンデッド・セオリー・アプローチの特徴を生かし、データの情報をより充実したものに工夫したことが、本研究の特徴の一つである。

4) 分析の手順

本研究では、戈木クレイグヒル (2006, 2008a, 2008b) に基づき、次の手順で分析を行った。

まずテキストをよく読み込み、内容ごともしくは一文ごとにテキストを区切って切片化した。切片ごとに、プロパティ（特性）とディメンション（次元）を挙げてラベル名をつけた（表 4 を参照）。プロパティとはデータを解釈するときの視点であり、ディメンションとはデータをあるプロパティからみたときの範囲を表すものである（戈木クレイグヒル 2006, p.62）。これらを抽出することで、カテゴリー同士を、根拠を伴って関連づけることができる。

表 4. 切片化したテキストとプロパティ、ディメンション、ラベル

番号	切片化したテキスト	プロパティ	ディメンション	ラベル
FF16c	やや下の方を向いてい る。重心の変化はなく、 まっすぐ立って歌う。 「で」の前でかすかに首 を頷くように動かすが、 教師が 31 小節目 2 拍目 で「そこ」と指示しても、 音量や表情や上体の重 心の変化は特にない。	視線の方向 重心の変化の度合い 姿勢の変化の度合い 表情の変化の度合い 姿勢 首の変化の度合い 首の動くタイミング 首の動く様子 教師の指示 教師の指示後の変化の 度合い	やや下向き なし なし なし まっすぐ 低い（かすかに） 「で」の前 頷くように 「そこ」（31 小節目 2 拍目） なし	重心や 音量、表 情の変 化なし

次に似たラベル名をもつ切片や同じプロパティをもつ切片をまとめてカテゴリーとし、プロパティやディメンションを基に名前をつけ、カテゴリー名が各切片のテキストと対応しているかどうかを確認した（表 5 を参照）。

表 5. カテゴリー〈抑揚のない歌唱〉における分析例

番号	テキスト	プロパティ	ディメンション	ラベル
FF16b	FF の声も「ま〜ま〜」の部分をよく響かせて歌っているが、声の増幅はなく、抑揚がない。	歌唱の箇所 声の響きの度合い 声の増幅の度合い 声の抑揚の度合い	(31 小節目) 「ま〜ま〜」 高い なし なし	響いているが抑揚のない歌唱
FF20a	FF は密度の濃い声でよく響いているが、教師が拍打ちをやめても、声は増幅しない。	声の響きの度合い 声の変化の度合い 声の増幅の度合い 教師の指示の方策	高い なし なし 拍打ちをやめる	よく響いているが、声は増幅しない
FF25b	頭を後ろにそらせているときよりは声が鳴っているが、教師が拍打ちをやめて上体を前に 60 度ぐらい倒しても、「ま〜ま〜」は盛り上がりず平板な声である。	声の増幅の度合い 歌っている箇所 盛り上がりの度合い 教師の指示の方策	なし (平板) 「ま〜ま〜」 なし (平板) 拍打ちをやめて上体を前に倒す	盛り上がりず「ま〜ま〜」

その後、各カテゴリーを、中心となるもの（カテゴリー）と副次的なもの（サブカテゴリー）とに分けて、状況、行為／相互行為、帰結のパラダイムに当てはめ、それを基にカテゴリー関連図を作成した。作成した関連図は、データの内容と一致するかどうかを確認した。最後に、各データから作成されたカテゴリー関連図を一つにまとめた。なお、ディメンション、プロパティ、ラベル、カテゴリーは概念であり、左に挙げた順で抽象度が高くなる（戈木グレイグヒル 2006, p.60）。カテゴリーとサブカテゴリーは、カテゴリーの中にサブカテゴリーが入るような包含関係ではなく、カテゴリーとサブカテゴリーが並列に関連する。

6. 本論の構成

先行研究を踏まえて、本論文では、小学校の課外活動における歌唱の学習場面を次の 4 点から検討することとした。それは、社会的環境の設定、歌唱活動に対する意欲の変化、歌唱の基礎技能の習得、楽曲を解釈して他者に伝える行為である。本論文では、これらの

要素を1章ずつに分けて検討していく。各章の概要は次の通りである。

まず第1章では、教師と児童、あるいは児童同士の人間関係を基盤とした社会的環境の設定に関して、児童が歌唱の基礎技能や表現の手立てを獲得するために適した環境とはなにか、そして教師は児童が表現するようになるために、どのように環境を設定しているのかという問いを設定し、児童が所属する歌唱活動のコミュニティでの学習を成立させるために必要な条件を明らかにする。本研究の対象校の活動では、一斉に系統的に学習する部分と、成員の相互関係で成り立っている学習の両者を組み合わせることにより、限られた時間の中で、歌唱の技能や表現の手立てを習得していく。そこで本章では、これらの学習の基礎になる聖歌隊のコミュニティの仕組みについて分析する。

次に第2章では、児童の意欲の変化に関して、歌唱の基礎技能や表現の手立てを習得したり、楽曲を解釈したりする過程で、児童の歌唱に対する意欲がどのように変容しているのか、教師の働きかけが児童の歌唱に対する意欲の変容にどう影響しているのかという課題について検討する。加えて、表現活動を通してどのように意欲が変容するのかを検討することで、児童の歌唱への価値観がどのように変化するのかについても考察する。

第3章では、1つの楽曲を学習するプロセスを明らかにするために、初めて知る曲の譜読みから発表までの約2ヶ月半の練習過程を検討する。そして児童の楽曲に対する理解の度合いや習熟度に応じて、楽譜通りに歌唱する学習、発声技能の習得、表現のゆらぎに関する学習、楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為という4つの局面の比重が変化していくそのプロセスを詳述する。

第4章では、歌唱の基礎技能の習得過程を解明する。表現に必要な歌唱の技能を獲得するために必要な学習プロセスはどのようなものであるのか、児童が歌唱の技術を獲得する際に、教師が指導あるいは提示していることはなにかということを検討していく。

第5章では、楽曲を解釈してその表現を聴衆に伝えようとするプロセスに迫る。児童は歌唱の基礎技能や表現の手立てを獲得する過程で、楽曲をどのように解釈するようになるのか、児童が楽曲を解釈するときに、教師はなにを指導しているのか、どのような活動を経験することで、児童が他者に自分たちの歌唱表現を伝えたいと考えるようになるのかということを明らかにしていく。

7. 本研究の特色、独創的な点と意義

(1) 実践に還元できる表現活動の教授・学習理論の生成

本研究は歌唱表現の形成過程に着目した研究であり、本研究で構築する理論的枠組みは、音楽的な表現を形成するためのプロセスを明らかにするものである。これまでに音楽教育分野では、表現の形成過程に関する教授・学習理論が構築されているとは言えない。そのため、具体的な教授・学習場面に根ざして理論化することで、それを音楽教育におけるより多くの実践の場に還元していくことができる。

(2) 研究手法における先駆的な研究

本研究で用いるグラウンデッド・セオリー・アプローチは、前述の通り、看護学や教育学の分野で近年盛んに用いられるようになってきた(例えば戈木クレイグヒルほか 2008, 木村 2010)。このアプローチは、データを要約するのではなく、概念の生成を行う手法であり、他者との相互作用の過程の解明に適している。したがってこの手法は、他者との関わりが学習に重要な影響を与える音楽教育においても有用であると考えられる。加えて、概念を抽出するため、その後の研究で量的な調査を行い、学習プログラムを構築するための基礎資料を提供することも可能である。まだ日本の音楽教育学分野でほとんど用いられていない研究手法であるが、他国の音楽教育学の領域では徐々に用いられ始めている(例えば Callaghan 1998, Woody & Parker 2012)。本研究は、日本におけるグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた音楽教育学研究の先駆けとなることが期待される。

(3) 長期的な視点からの現象の把握

本研究は、研究協力校を 5 年間継続的に調査したものであるため、短期間の変容を扱ってきた従来の研究に対して、長期的な視点から児童の成長を把握し、長期間の膨大なデータに基づいて現場の実感を踏まえた理論的枠組みが構築できる。

第1章 児童の歌唱活動のコミュニティにおける学習の成立条件

1. はじめに

本章では、暁星小学校聖歌隊の活動において、教師や児童、あるいは児童同士が音楽を共有するコミュニティで、歌唱の学習を成立させるために必要な条件を検討したい。

児童の歌唱においては、歌唱活動が行われる環境¹が児童の学習に重要な影響を与えることがこれまでも論じられてきた。例えば中村（1982）²は、豊かな曲想表現を支えるものの1つとして、児童の音楽活動を盛り上げる雰囲気을挙げている。長島（2009）は、教師と児童の音楽による「コミュニケーションが展開される『状況』が成立している場面では、子どもたちは相互に音楽的な表現行為の意図を分かち合い、教材となる楽曲の中にみられる表現上の可能性を追求していくことが可能になっている」（p.72）と述べた。

このように合唱などの集団で行う歌唱活動では、教師の言語による一斉指導だけでなく、歌唱に参加する人々が相互に活動する中で、声の響きや歌詞の抑揚、音楽のフレーズ感などの言語のみでは明示されにくい特質を共有することが重要になる。つまり歌唱の学習は、コミュニティに参加する過程に生起すると考えることができるのではないだろうか。参加と学習に関する先行研究は、次の通りである。

個人の学習が、「何らかの基準に到達する過程として」（茂呂 2001, p.11）³捉えられていた従来の学習観とは対照的に、レイヴとウェンガー（1993）は、仕立屋や肉屋などの労働作業の事例を分析し、「知識や技能の修得には、新参加者が共同体の社会文化実践の十全的参加（full participation）へと移行していくことが必要」（p.1）であることを導き出した。福島ほか（1995）の『身体の構築学』は、神楽、能、大衆演劇などにおける身体技法が、社会環境のもとにいかに関承し得るかを検討し、芸能に関する身体技法の習得過程を明らかにした。加えて本論文の序章でも述べた通り、表現の形成過程を解明した Oura & Hatano (2001) は、演奏者が、必要な知識や評価の尺度を、コミュニティへの参加を通して学習し、その過程で新たな表現様式を創造していくと結論づけた。このように、専門領域のコミュニ

¹ この章では物理的な環境というよりも、教師と児童及び児童同士における関係性や彼らの間で共有される状況のような局面に焦点を当てている。

² 中村光雄（1982）「歌う心をどう育てるか」『音楽科基礎指導法「歌唱」——小学校音楽教育講座——』第6巻、東京：音楽之友社、pp.17-18。

³ 茂呂雄二（2001）「実践とエスノグラフィの意味」茂呂雄二編『状況的アプローチ3 実践のエスノグラフィ』東京：金子書房。

ティーへの参加を通して領域固有の知識や技能が学習されることが明らかになっている。

これまでに挙げた先行研究から、コミュニティに参加する過程が歌唱の学習の基礎になることが分かった。それでは、コミュニティにおいて学習を成立させるために必要な条件とはなにか。本章ではその条件を具体的に明らかにする。研究の方法は、序章で述べた研究の手続きと同様で、フィールドワークで収集したデータから作成したテキストをグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づき分析した。

2. 結果の概要

コミュニティでの学習を成立させる条件に関して分析した結果、【児童の役割と児童同士の関係】というカテゴリーを中心に、〈児童が教師を信頼する環境〉、〈暗黙のルールの共有〉、〈活動に対する上級生のサポート〉、〈消極的な気持ちの芽生え〉、〈意欲の増加〉という5つのサブカテゴリーを抽出し、カテゴリー関連図を図 1-1 に示した。本文の結果の記述については、凡例の通りである。

コミュニティでの活動が円滑に行われるには、〈児童が教師を信頼する環境〉が重要である。そこで、教師は児童と信頼関係を築くために、児童に対して、目を合わせる、語りかける、目標になる、評価するなどの働きかけを行う。児童の“教師に対する信頼感”が高くと、活動が円滑に進むので、聖歌隊活動に必要な暗黙のルールが共有できるようになる（〈暗黙のルールの共有〉）。これにより、“児童の自発的な行動の度合い”が高まると、児童の〈意欲の増加〉が促される。同時に、“暗黙のルールの内容”が共有されると、上級生が自分たちの活動を理解し、行動するようになるので、彼らが活動を支えるようになる（〈活動に対する上級生のサポート〉）。また、教師が児童を認めたり、評価したりすることで、児童の“教師への信頼感”が高くなるため、上級生が活動を支えるようになる（〈活動に対する上級生のサポート〉）。〈活動に対する上級生のサポート〉とは、上級生の声が下級生に聞こえるような並び方や上級生の指導など、“支えるための環境の設置”や“支えるための方策”が充実しており、上級生が活動を支えている状態を指す。このように、上級生の“支えている度合い”が高い状況では、上級生は下級生の手本になることが求められるので、聖歌隊の成員であることや、先輩であることの自覚が芽生え、下級生は、上級生に対する憧れを抱くようになる（【児童の役割と児童同士の関係】）。児童の“責任感の度合い”や“技能に対する自信の度合い”が高く、“曲が求める声と異なる声の出る頻度”が低い場合、児童は歌唱活動に意欲的になる（〈意欲の増加〉）。他方、児童の“責任感の度合い”は

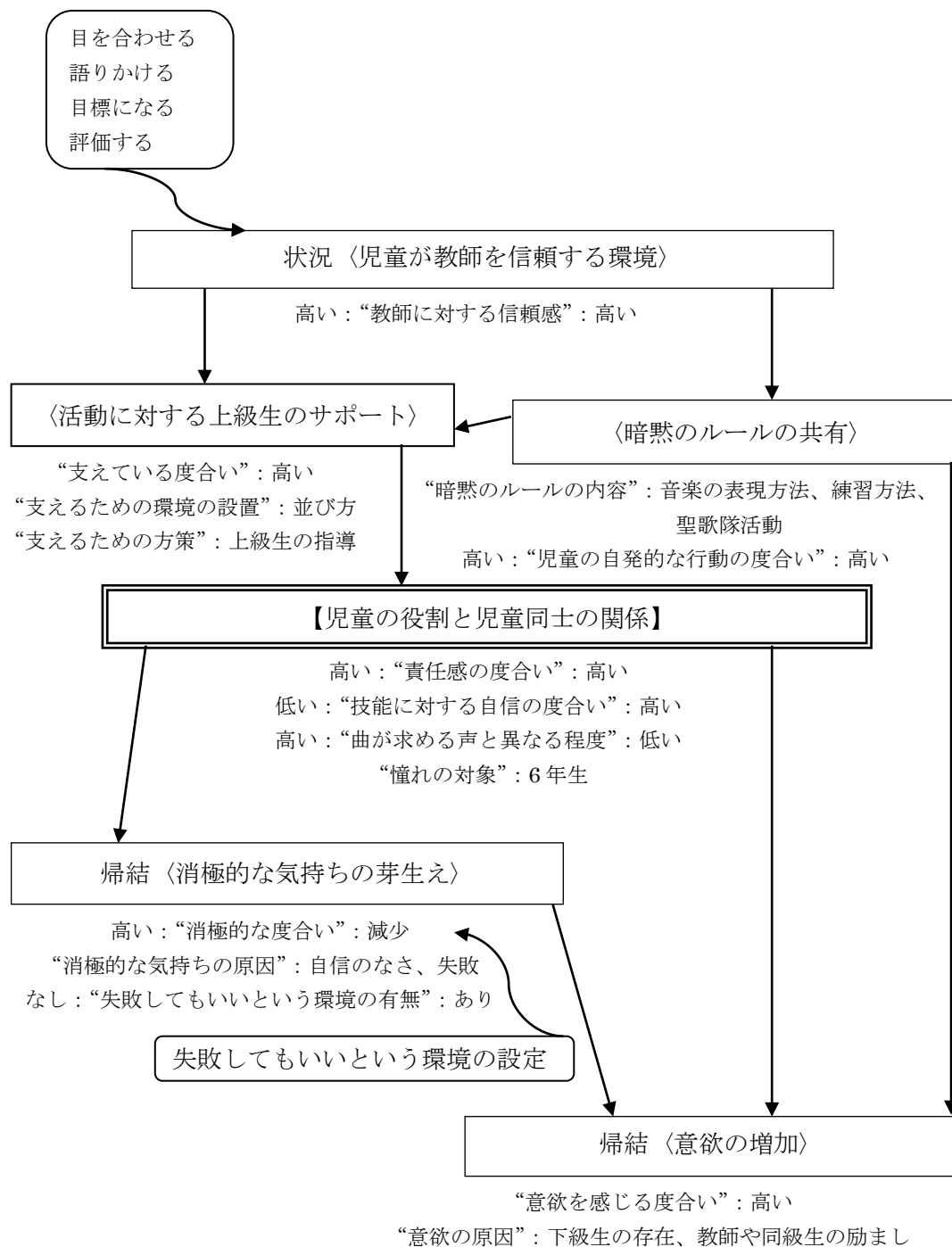


図 1-1. 【児童の役割と児童同士の関係】に関するカテゴリー関連図

高いが、自分の“技能に対する自信の度合い”が低かったり、変声期の影響で声のコントロールが上手にできずに低い声が突然出るなど、“曲が求める声と異なる声の出る頻度”が高かったりすると、歌うことに対して消極的になる（〈消極的な気持ちの芽生え〉）。しかし“消極的な度合い”が高い場合でも、教師の「失敗してもいい」という言葉がけや児童同士の励まし合いなどの“失敗してもいいという環境”があるので、児童の歌唱に対する意欲が育まれていく（〈意欲の増加〉）。

では次に、コミュニティの学習に必要な条件を一つずつ検討していきたい。

3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細

（1）児童が教師を信頼する環境

コミュニティでの学習に必要な条件として、児童が教師を信頼する環境が挙げられる。これは、コミュニティで学習が成立するという現象の状況になると考えられる。そこでまず、教師と児童が信頼関係を築くために、教師が行っている児童への働きかけを検討し、次にインタビューテキストを引用して、児童が教師を信頼する環境の実際を記述する。

1) 教師による児童への働きかけ

教師は、児童と信頼関係を築くために、目を合わせる、語りかける、目標になる、評価するなどの働きかけを行う。

①目を合わせる

まず、信頼関係の構築に必要なことは、目を合わせることである。教師は、約 90 人の児童一人ひとりと可能な限り目を合わせている。「一人の児童を指して『目線が違っている』と指摘した」（2011 年 5 月 9 日《夢見たものは》フィールドノート）のように、目の合わない児童に対しては名前を呼んで意識化させる。蓮沼氏は、目が合うことの重要性を次のように話した。

H：集中力の有無を見極めるために必要でしょ。それから、演奏になったら、演奏するときに、おんなじ方向向いていないとね。おんなじ方向というのは、体の向きじゃなくて、音楽の方向とかね、そういうもの、音楽をつくっていくときに、おんなじ方向を見ていないとダメでしょ。で、そのときに目線を合わせないと

いけない。(中略)本番でもよそ見をしている子はいるんですよ。小学生というのは、そういう現場です。ほっといたら集中しません、そういう子は。(中略)「視線をずらすな」というのは、意識をいつももっていなさいという意味。でそれは、表面的には体の向きがこっちとか、目がこっちということなんだけど、意識がこっち（に向くということ）なんですよ。あの、意図をもってちゃんと練習に参加できるかどうかなんです。で、意図をもってというのは、今なにをやるかっていうことが理解できて、練習に参加できるかどうかってことだよ。で、そのためには、顔の向き、体の向き、いわゆる心の向きがこっちに向いてこないとそれはできない。「私を見ずして歌うなかれ」というけど、そういうことなんです。大切なことだと思います。(中略)信頼感が生まれてこないと向き合えないね。(中略)目が合うというのは、分かり合いたいとか知りたいとか、そういう気持ちの表れもある。

(2011 年 10 月 13 日インタビュー)

蓮沼氏は、目を合わせる必要性を3点述べている。1点目は、児童の集中力を見極め、児童を歌唱に集中させることである。そうすることで、児童が意図をもって練習するようになるという。2点目は、教師と児童が音楽に対して同じ方向を向くことである。そして3点目は、教師と児童の間に信頼感が芽生えるようにすることである。このように蓮沼氏は、教師と児童が楽曲をどのように表現していくのかを共有するために、目を合わせることは重要なことであると考えている。児童も、「先生の目を見ていないと言われたのを覚えている」(FS、2012 年 3 月 15 日インタビュー)と教師に指摘されたことを話した。このように、まずは意思疎通できる状況をつくることが重要である。

②語りかける

次に、児童が教師に注目するためには、語りかけることが大切であるという。教師は、活動の前後や曲と曲との合間でしばしば児童に語りかける。

H:語りかけると、子どもたちが食いついてくるでしょ。この食いつきが大切なよ。

それをね、(トーンを上げて)「さ、皆さんこっち向いて。はい、おしゃべりしないの。はい、こっち見なさい。ダメだよ、よそ見しちゃダメ。さ、先生の話

よく聞く。」（トーンを戻して）とかって言ってみてもね。それは、言っていることはあっている、正しいんだけど、それでこっち向いてくれる、興味をもったり、食いついたりするかっていうと、そうとは限らないでしょ。

（2009年9月26日インタビュー）

子どもが興味をもつための語りかけの内容は、歌に関係のないもので構わないという。子どもが興味をもつような語りの内容として、蓮沼氏は次のように述べた。

H：（トーンを上げて）「ここに来る途中ね、美味しいにおいがしたんだけど、なんのにおいだと思う？」と、ふっと（子どもが）向くじゃない。（表情をにこやかにして、ワクワクした様子、興奮した口調で）「実はね、焼き芋のにおいだったんだよ。知ってる、みんな？ 好きな人？」って言うと、「ハイ！」「ハイ！」（子どもの様子の真似。勢いよく手を挙げて、興奮しながら）とか言って。もう、しめたもんですよ。あと、それを離さないように引っ張っていけばいいんで。歌の練習するんだけど、これから。音楽をやるんだけど、音楽に関係ないことだっていいわけよ。

（2009年9月26日インタビュー）

このように、歌唱活動をするためには、実生活において見たり聞いたりしたことで感動したものを話題にするなどの対話がまずは大事であるという。語りかけを行うことで、児童との距離が縮まるのである。

③目標になる

教師は児童の目標にもなる。教師は、活動中によく範唱を行って、どのような音楽の流れで歌うのか、どのような声で歌うのかを児童に聴かせる。例えば、次に引用する事例では、ドアの開いた音楽室で教師が歌うと、廊下に教師の声が響き渡る様子を記述したものである。

先生が歌うと廊下に響く。児童たちが「すごい」と口々に言って拍手する。次に児童たちが歌うが、廊下に声が反響しない。そこで、先生との場所の違いを児童た

ちが指摘する。先生が児童たちの場所で再度歌う。歌う位置が変わっても、先生の声が廊下に再び響く。児童たちが拍手する。児童たちが再度歌うと、今度はやや響く。全員で喜んで拍手する。

(2013 年 3 月 23 日《ほほう！》フィールドノート)

この場面では、教師の廊下に反響した声を聴取して、児童たちがそのよさを感じ取っている。『『すごい』と口々に言って拍手する』という児童たちの行動から、教師への賛辞の気持ちが窺える。教師の声を聴いたあとに児童たちが歌い、やや響くようになって喜んで様子から、児童たちが教師の声を目指して歌っていたことが分かる。

児童へのインタビューからも、児童たちが教師の範唱を目標としていることが読みとれる。ある児童は「蓮沼先生と同じぐらい響いていると 100%響いていると思う」(CG、2012 年 3 月 9 日インタビュー)と話している。他の児童のインタビューからも、蓮沼氏の歌唱に対する尊敬の気持ちを読み取ることができ、多くの児童が教師の範唱を聴いて、その歌声のよさを感じ、教師の範唱を目標にしていることが窺える。なお教師の範唱については、第 4 章において詳しく検討する。

④評価する

最後に、評価に関することである。蓮沼氏は児童への評価の方法やタイミングを大切にされていて、「安易なほめ方はしません。しかし、子どものもっている良いところ、努力して培ったところはしっかり認めるようにしています」(山本 1998. 1, p.56)という。観察からも、児童の発声の技能が向上したときに、「OK」、「プロみたい」などの言葉がけを用いて、すぐに褒めていた。間髪入れずに褒めることで、児童は教師に褒められたという喜びを味わうだけでなく、どういう声がいいのか、どういう表現が聴き手に理解されるのかを明確に知ることができる。他方、児童がふざけて注意しなければならない状況になったときには、教師は見逃さずに対処する。また歌唱活動は、基本的に集団で行っているが、教師は、児童の列を回って児童一人ひとりの声を聴取して改善点を個々に指摘する。

以上、目を合わせる、語りかける、目標になる、評価するなどの教師からの働きかけを受けて、児童は教師を信頼するようになると考えられる。それでは次に、児童の教師に対する信頼感の実際を記述することにしよう。

2) 児童の教師に対する信頼感の実際

児童が教師に対して信頼感を抱いているということが、インタビューテキストから窺える。例えば児童は、教師から指摘されることについて、「先生に注意されることが嬉しい。課題が見つかるし、先生に認められていることだから」(FH、2012年3月2日インタビュー)や「蓮沼先生からいろいろ注意されるとき、自分たちを気遣ってくれる気がして」(CG、2012年3月9日インタビュー)と答えている。このように児童は、教師からのよい評価だけではなく、課題を指摘されることも喜びであると感じている。児童がこのように考えるのは、教師を信頼しているためであると考えられる。

また、クリスマスのミサで教師からOBとのデュエットの指名を受けた児童は、「先生も信頼してくれているのかなと思って、最高の気分で歌わせてもらいました。こうなんか、なんか先生もまあ一応、僕のことを思っているんだなと思って」(FT、2012年2月27日インタビュー)と答えており、教師との信頼関係が築けていることが窺える。

このような教師と児童の信頼関係は、コミュニティでの学習を成立させる前提条件であると考えられる。

(2) 暗黙のルールの共有

どのようなコミュニティにおいても、成員同士には共有されているが、所属していない人には共有されていないような、活動を支えるルールが存在するだろう。本研究では、このようなルールを「暗黙のルール」とする。これは活動を円滑に進めるものであり、規則として明文化されていないが、成員に定着していて、言語を介さなくても意思疎通できるようにするためのものである。聖歌隊の暗黙のルールには、大きく分けて、音楽の表現方法に関するルール、練習方法に関するルール、聖歌隊活動に関するルールの3つがある。

1) 音楽の表現方法に関するルール

1つ目の音楽の表現方法に関するルールとは、「のばす音は、減衰して聞こえないようにクレッシェンド気味に歌うこと」や「言葉のまとまりを意識して、単語のはじまりを、時間をかけて丁寧に発音すること」などである。例えば、後者のルールを教師が児童に説明している場面として、次のフィールドノーツを検討してみよう。

先生がもう一度止めて、「で、原則だよ。言葉の頭には重心。そうすると、」と言

って1秒間を空けて、『♪身をゆ（iyu と発音する）〜』でしょ」とバリトンの声で「ゆ」を強調して歌い、続けて「♪ゆだ〜ねて」と朗々と歌った。

（2008年7月17日《大波のように》フィールドノーツ）

「言葉の頭には重心」というのは、語頭をやや長めに、強調するように発音する歌い方を指す。教師は「原則だよ」と説明していることから、この発音の仕方が歌唱のルールとして児童の間に定着してほしいと考えていることが読み取れる。

はじめは教師が何度も繰り返し言ったり、指揮で表現したりする。するとそのうち児童は言われなくても自分でそのように歌うようになる。個別に観察した児童FFは、5年生の2学期の時点で、言葉の抑揚に応じて歌詞を歌っていた。本人の話では、4年生の後半ごろから、自発的に言葉の頭を大切に歌うことができるようになったという（FF、2010年11月25日インタビュー）。

また音楽の表現を共有するために、「聴くこと」を大切に活動を行っている。聴く方法は、上手な児童や上級生の歌唱を黙って聴くこと、伴奏のみを聴いて和声を味わうこと、小さな声で歌って周りの音楽を聴くことである。この学習に関しては、第3章や第5章において詳しく検討する。このように、児童は他者の演奏を聴くことで音楽の表現を共有し、表現方法を学習する。

2) 練習方法に関するルール

2つ目の練習方法に関するルールとは、「鼻をつまんで歌う」、「顎を押さえて歌う」、「首の後ろや頭頂部を触って歌う」などである。はじめは教師が練習方法を指示するが、「児童の一人が、自主的に頭頂部を触る」（2009年2月19日《めぐみあふれる聖マリア》フィールドノーツ）というように児童が徐々に、自分に合った方法を選ぶようになる。一人がこれらの練習を行うと、他の児童もそれを見て真似するようになる。このような練習を重ねていくうちに、ただ歌うのではなく、自分から意図をもって練習するようになる。この点に関しては第4章で詳しく検討する。

3) 聖歌隊活動に関するルール

最後のルールは、聖歌隊活動を円滑に行うためのルールである。上級生が中心となって教具の準備や片づけを行い、少ない練習時間をできるだけ歌唱にあてられるようにする。

例えば活動後の片づけは、前のホワイトボードに張ってある掲示物や楽譜を片づける、ピアノを移動させる、音楽室の椅子を元の場所に戻すなどの作業であるが、これらの作業が終了するまでの時間は、2分もかからない。片付け方が形式的に教えられることはほとんどなく、下級生は上級生を見て、彼らと一緒にやりながらこれらの手順を覚えていく。誰が行うのかということも特に決まっていないが、毎回自主的に児童が行い、年度が改まって児童が入れ替わっても滞りなく片づけの活動が継続される。

以上のように、暁星小学校聖歌隊では、音楽の表現方法に関するルール、練習方法に関するルール、聖歌隊活動に関するルールという 3 つの暗黙のルールが存在し、これらのルールにより、活動が円滑に行われている。

（3）活動に対する上級生のサポート

暁星小学校聖歌隊の活動を支えているのは、上級生の存在である。以下、上級生が聖歌隊活動を支えている状況を、聖歌隊の並び方と上級生による下級生の指導に分けて検討してみたい。

1) 聖歌隊の並び方

上級生が活動を支えるような環境としてはまず、聖歌隊特有の並び方がある。並び方は、そのときの練習によって流動的であるが、基本的には、図 1-2 の通りである。まず「a：成員」の部分には、前から順番に 4 年生、5 年生、6 年生の順番で並び、上級生の声を下級生が聴けるようになっている。実際に、筆者が練習時に 6 年生の前に立って児童の声を聴取したところ、響きの豊かな声に包まれる感覚を味わうことができた。この中で歌うことは、下級生にとって心強く、響きを体感できる良い環境であるといえるだろう。

次に「b：新参者」の部分には、主に 3 年生が並んでいる。3 年生は、4 年生から 6 年生の成員と向かい合う位置にいるため、聖歌隊の活動を見渡しながら学習できる。

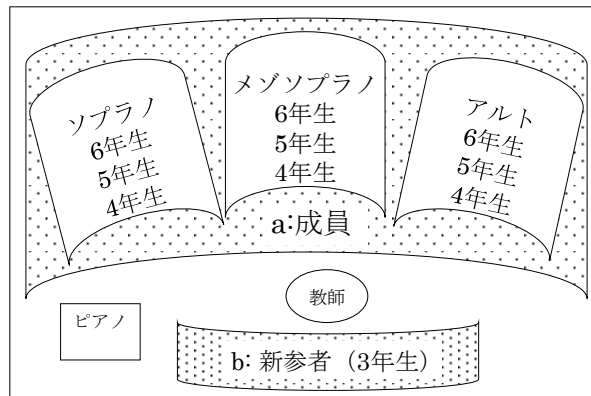


図 1-2. 聖歌隊の並び方

2) 上級生による下級生の指導

上級生は下級生に指導する機会がある。6年生と3年生、5年生と4年生が1対1のペアを組んで、上級生は呼吸やハミングなどの発声の基礎を下級生に教える。ある児童が、その様子について、次のように話した。

GB：ブレス（で腹）を膨らます練習のときは一緒に実演して、（3年生の）肩が上がっちゃったんですよ。だから肩を押さえてあげて、こうやりながら（両手を肩に置く手振りを見せる）膨らませました。

（2010年10月18日インタビュー）

この児童は、3年生の肩が上がったことを指摘していることから、呼吸時に肩が上がるということがよくないという知識をもっていて、下級生の状態を観察できていることが読み取れる。また、6年生が3年生にハミングのやり方を教えている場面から次のことを観察した。

教師が3年生に向かって「好きなお兄さんの頭触っていい。響いていなかったら先生に報告しなさい」と指示した。3年生は、笑いながら、手を伸ばして6年生の頭を触り始めた。4～6年生が歌い始める。3年生は歌わないで6年生の頭を触る。目線は合わせない。3年生の1人が、6年生の歌唱が終わると、触っていた6年生に向かって笑顔で親指を立てた。

（2011年4月21日《平和の賛歌》フィールドノーツ）

この活動で、上級生は自分の技能の習得度合いを確認することができる。下級生は、触覚で感じたり、自分固有の課題を指摘してもらったりすることができる。以上のような学習は、一斉指導では難しいため、1 対 1 の学習が効果を発揮する。そしてこれらの活動は、異学年の交流になり、児童同士の親密度を深めることにもつながる。

蓮沼氏は上級生に役割を与えることについて、次のように話している。

H：子どもたちにとって、1 年違うというのは、大きな違いなのです。で、6 年生と 3 年生といったら、相当の違いだね。（中略）目上の者が下の子の面倒を見るというのが、一つ社会の大きな〔ママ〕社会の大きな役割だと僕は思うのね。で、この聖歌隊が 3 年生から 6 年生までであるというのは、同じ学年の活動ではない、縦割りでしょ。で、せっかくの縦割りの組織なんだから、年長者は下の子の面倒を見る、これは、面倒を見るものにとっても、一つ学習の大きな経験だし。

M：それをやることによって、上級生が得るものというか？

H：あ、それはやっぱり、なんですかね。自分自身を確認するという確認もあるでしょ。それから、自分よりも小さい子の面倒を見るということは、一段上に立った意識を、気持ちをもつでしょ。それが自分自身を育てることになるのではないのかな。お手本になるためには、指導をする立場になるためには、自分ができないといけないわけでしょ。それから、自分の確認になるよね。で、そういうのが成長させるんじゃないかな。で、3 年生は、目標をもつしね。あの、どういうお兄さんになりたいか、って問うことがあるんだよ。で、自分はどういう人間になりたいかってことだね。で、それを 6 年生に要求するわけ。そうすると、しっかりせざるを得ないでしょ。見られることによって、あるいは、慕われるということによって、自分を成長させていく。力になりますよね。

（2011 年 10 月 13 日インタビュー）

上級生が下級生の面倒を見ることで、彼らは自分の技能に対する確認を行えるだけでなく、他者の目標になれるように目指すことになる。このような社会的環境づくりを教師は行っている。

（４）児童の役割と児童同士の関係

上述のような活動を通して、在籍期間の違いによる児童の役割分担が生じる。レイヴとウェンガー（1993）に基づけば、聖歌隊における参加の度合いと児童の役割は、図 1-3 のように考えることができる。活動への参加の度合いは、学年が上がるにつれて高くなり、周辺の参加から十全的な参加に移行する。そして児童の卒業により、メンバーが入れ替わる。以下、在籍期間の違いから生じる役割と、それに伴う下級生の上級生に対する気持ちと上級生の下級生に対する気持ち、同級生同士の気持ちを検討する。

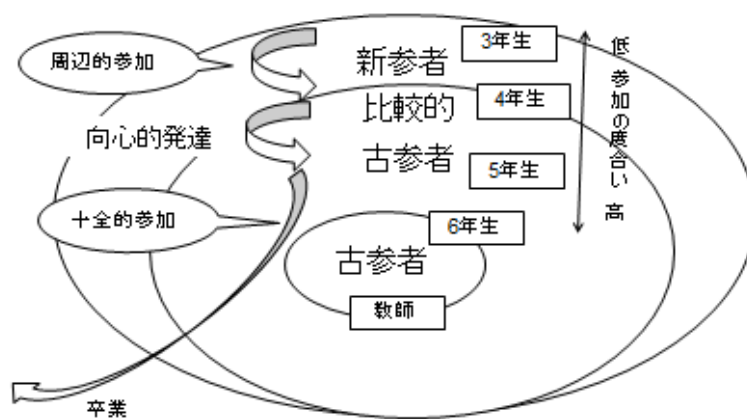


図 1-3. レイヴとウェンガー（1993）に基づいた聖歌隊における参加の度合いと役割

1) 下級生の役割と下級生の上級生に対する気持ち

3 年生は聖歌隊に入ったばかりで、まだメンバーとみなされていない。彼らは演奏の機会も少なく、原則として校内のミサには参加するが、外部への演奏会は限られたものにしか出演しない。活動中、教師は、彼らをしばしば「見習い」と呼んでいる。3 年生自身も、「まだ 3 年生は見習いなので。確かに 4 年生から一人前になる。そんな感じがする」（CG、2012 年 3 月 9 日インタビュー）、「3 年は見習いなので、一人前になれるように」（CH、2012 年 3 月 9 日インタビュー）と話していることから、自分たちが見習いだということを自覚していることが分かる。

このように下級生は、「新参者」として聖歌隊活動に参加し、上級生の声を聴いたり、活

動の様子を観察したりする。ある児童は、3年生だった頃のことを思い出して、「6年生にきれいに響かせる先輩が何人もいて、自分も6年生になったらこのくらいの歌声を響かせるのかなと思いました」(FH、2012年3月2日インタビュー)と話していることから、活動を通して下級生が上級生に憧れの気持ちを抱くようになることが窺える。

2) 上級生の役割と上級生の下級生に対する気持ち

上級生は、学年が上がるにつれて出演の機会が多くなる。教師はしばしば彼らのことを「お兄さん」と呼んでおり、上級生になるにつれて、聖歌隊での役割が増えるようになる。特に6年生は、合唱曲の山場の高音を歌ったり、アルトの声量を支えたりするなど、歌唱での中心的な役割を担う。ある児童は、6年生になってからの気持ちについて、「6年生になって自覚というものができて、自分が下手だと下級生の見本にならないから、自分がうまくないと」(FH、2012年3月2日インタビュー)と話しており、この児童が上級生としての自覚を感じていることが分かる。

3) 同級生同士の気持ち

同級生同士は、活動を通して互いの良さを認めて切磋琢磨している。ある6年生は同級生について「音がずり上がらない。例えば、ミミ（オクターブの音程）と上がるところが、ずり上がらないで歌えてすごかった」(FM、2012年3月9日インタビュー)と話しており、具体的に同級生の良さを認めていた。

以上のように在籍期間の違いから役割が生じると、それに伴い児童同士で相互関係が生じるようになる。聖歌隊活動を児童が自主的に行うようになるためには、このような児童の気持ちが重要であると考ええる。

(5) 消極的な気持ちの芽生え

上述のように、異学年が集まる活動で、児童はそれぞれが役割をもつようになる。その中で、上級生への憧れや活動に対する責任感、切磋琢磨する気持ちなどが生じて、児童が活動を積極的に行うようになることが分かった。しかし、それらの気持ちはときとして、児童の歌唱活動を消極的にしてしまうことがある。例えば、ある児童は4年生だった頃に上級生の声を聴いて、「上級生がきれいな声だから、僕たちが変な声を出すと迷惑かかっちゃうといけなくて、出たくない気持ちもありました。それで（声を）ちょっと抑えて

いました」(FH、2012年3月2日インタビュー)と話した。また変声期で、急に自分の予想と違う声が出る頻度の高くなった児童が「(声が)低くなってから、ちょっと迷惑かけるから歌いたくないなと思っていた」(FT、2012年2月27日インタビュー)と話した。このように、自分の声や歌唱に対して自信がもてないと、仲間を思いやる気持ちも働いて、歌唱活動を抑制することがある。

では、児童が歌唱に消極的になった場合、教師はどのような支援を行っているのだろうか。

1) 失敗してもいいという環境の設定

児童が歌うことに対して消極的になったときに、聖歌隊には積極的に練習に参加できるような環境が整えられている。6年生が、「練習だと、わざとみたいな間違いでなければ、先生は『練習でもっと間違えなさい』とよく言うんです。僕、逆に意識して裏返っちゃったことがあって。(でも)先生に(こう)言われて直せたんで」(FM、2012年3月2日インタビュー)と話しており、教師が児童の成長途上の失敗を奨励して、安心して声が出せるような環境をつくっていることが分かる。

また、積極的な歌唱を促すのは、教師の言葉がけだけではない。6年生が仲間から励まされたときのことを「僕、4年生のときに結構声を出していたから、そのときに間違えたり、飛び出したりすると目立って恥ずかしくなっちゃう。そうすると友達から『大丈夫だよ、気にするな』とか声をかけてもらった」(FH、2012年3月9日インタビュー)と話した。このように、児童同士が励まし合うことによって、声を出しても大丈夫だという安心感が生まれる環境になっている。

(6) 意欲の増加

これまで検討してきたように、児童が活動に対して責任感をもったり、上級生に憧れたりするなど、児童同士の相互関係が構築され、技能に対する自信があり、自分が曲の求める声で歌唱できていると感じる場合、児童は歌唱活動に意欲的になる。他方、児童の相互関係は成立しているが、自分の“技能に対する自信の度合い”が低かったり、しばしば曲が求める声と異なる声が出たりすると、歌うことに対して消極的になる。しかし“消極的な度合い”が高い場合でも、失敗してもいいという環境が設定されていることで、児童の歌唱に対する意欲が育まれていくと考えられる。

歌唱活動に対して意欲が増加すると、自分たちで練習するようになる。個人のよさを生かして、活動の合間に児童のみで練習を行う様子について、児童が「僕の友達は、楽譜がすぐ読めて、正確な音程で歌えるんですけど、（中略）みんなが出しづらいなというところがあって、そこをその子と一緒に歌ってみたら、ちゃんと出せたんです」（FG、2012 年 3 月 16 日インタビュー）と話した。このように、自主的な活動をしながら、児童は意欲的に活動するようになる。

4. 考察

本章では、暁星小学校聖歌隊のコミュニティーの中で合唱の学習が成立する条件を検討した。〈児童が教師を信頼する環境〉では、活動が円滑に進むので、聖歌隊活動に必要な暗黙のルールが共有できるようになり、上級生が活動を支えるようになる。すると児童に、聖歌隊の成員であることや、先輩であることの自覚が芽生え、下級生は、上級生に対する憧れを抱くようになる（【児童の役割と児童同士の関係】）。その結果、児童は歌唱活動に意欲的になる。しかし、児童が自分の技能に対する自信がなかったり、曲が求める声と異なる声が頻繁になったりすると、歌うことに対して消極的になる。その場合には、“失敗してもいいという環境の設定”が重要で、このような環境により児童の歌唱に対する意欲が育まれていくことが分かった。

この結果から、コミュニティーで合唱の学習が成立するのに重要なのは、次の 3 点であると考えられる。第 1 に、1 対 1 の関係性の構築である。集団が大人数であっても、児童がその中の単なる全体の一部というのではなく、各々の児童が役割をもって成員のそれぞれと関係を構築することで、自分も成員であるという責任感や自覚が生まれる。すると、活動が我が事になり、演奏に対する自主性を育むことができる。第 2 に、児童一人ひとりが目標にする存在である。演奏に対する自主性やうまくなりたいという思いが出現したときに、教師や上級生など具体的な目標が存在することで、児童の音楽に対するイメージが明確になり、児童が音楽に対する思いをもつようになる。第 3 に、寛容な雰囲気である。新しいことに挑戦するときには失敗も起こる。そのときに、その失敗を受け入れる環境があると安心して歌うことができる。これら 3 点は、歌唱活動が円滑に行われるための土台となるものであり、これらがそろうことで、歌唱の学習が促進されるようになる。

本章では、教師や児童、あるいは児童同士が音楽を共有するコミュニティーで、歌唱の学習を成立させるための条件が整うと、児童の歌唱活動に対する意欲が増加することが分

かった。そこで、次の章では、児童の歌唱活動に対する意欲がどのように変容するのか、そのプロセスを検討していきたい。

第2章 歌唱活動に対する意欲の変容

1. はじめに

豊かな歌唱表現を実現するためには、継続して活動することが大事である。なぜならば、歌唱技能は一朝一夕には身に付かないからである。活動を継続するためには、有意義な学習内容を展開して、児童の気持ちが歌唱活動に向かっている必要がある。

暁星小学校聖歌隊に所属する児童は、3年生から6年生までの希望者である。児童が一度聖歌隊に入隊すると、所属の希望は自由意思であるにもかかわらず、転校などの特別な理由以外で卒業まで脱退する児童は、筆者の知る限り誰もいない。

なぜ彼らは4年間¹にわたって、歌唱活動を継続することができるのであろうか。その間、彼らの歌唱に対する意欲や動機付けがどのように変化しているのであろうか。それに伴って歌唱に対する価値観はどのように変化するのであろうか。本章では、暁星小学校聖歌隊の児童がインタビューで語った話を基に、児童の歌唱活動に対する継続要因と、歌唱に対する意欲や価値観の変容を検討する。研究の方法は、序章で述べた研究の手続きと同様で、フィールドワークで収集したデータから作成したテキストをグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づき分析した。

2. 結果の概要

児童が歌唱活動を継続する要因と歌唱に対する意欲や価値観の変容に関するインタビューテキストを分析した結果、【練習に対する意欲】というカテゴリーと、〈歌唱への興味〉、〈歌唱活動の実行と継続〉、〈歌唱活動に対する自己効力感〉、〈練習に対する意欲の喪失〉、〈練習への覚悟〉、〈成長の実感〉、〈自己効力感の増加〉という7つのサブカテゴリーが抽出された。本文の結果の記述については、凡例の通りである。まずカテゴリーとサブカテゴリーとの関連の概要について、図2-1のカテゴリー関連図を基に、上から順に説明する。

児童が聖歌隊に入隊する主なきっかけは、〈歌唱への興味〉である。“歌が好きな度合い”や“聖歌隊への憧れの度合い”が高い場合に〈歌唱活動の実行と継続〉に進む。児童が歌唱への興味を抱くきっかけとして、聖歌隊に入る前に受ける音楽科の授業が影響しているものと考えられる。

¹ 4年生から入隊する児童が毎年数人いる。それらの児童は、聖歌隊を3年間継続することになる。

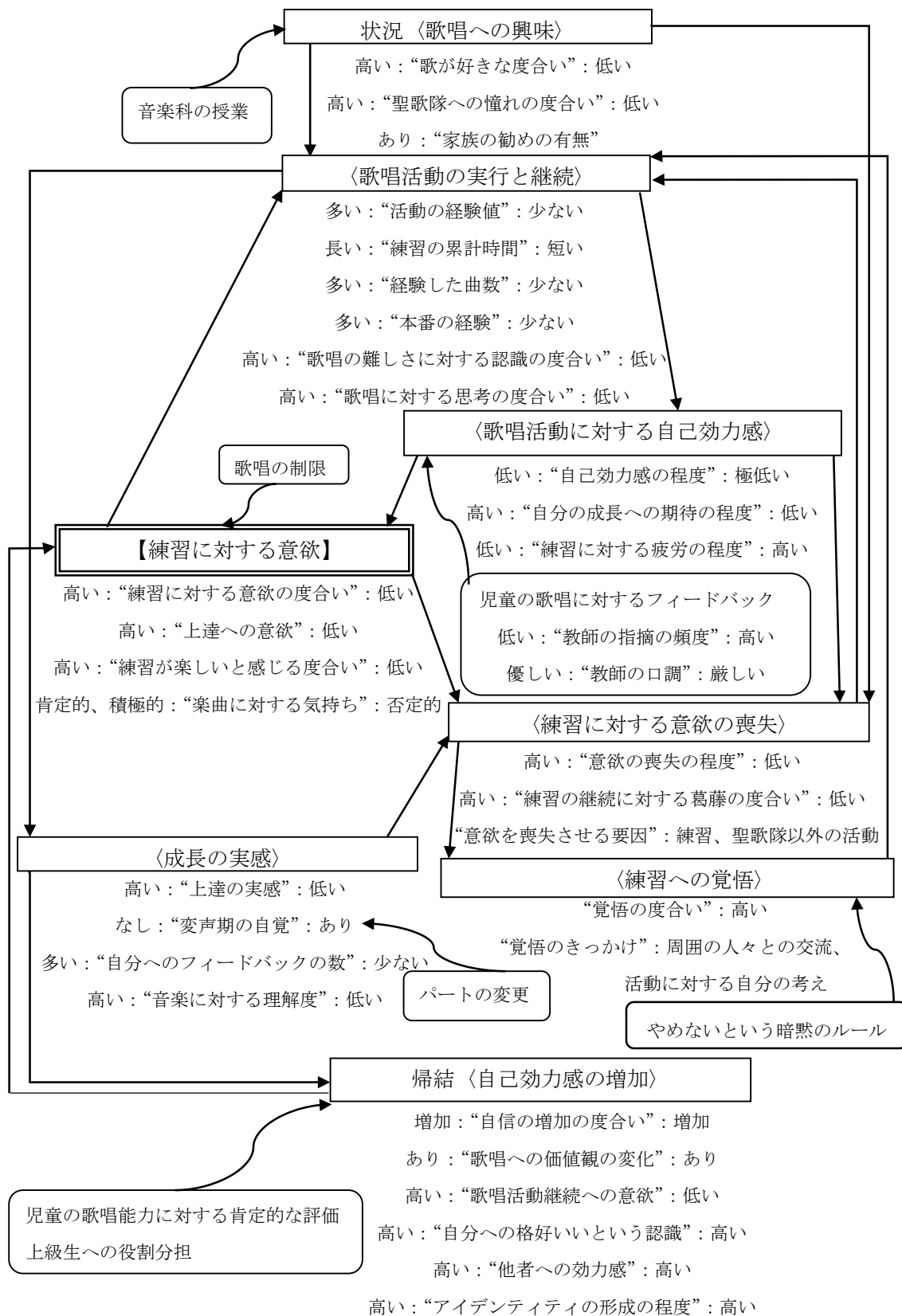


図 2-1. 【練習に対する意欲】に関するカテゴリー関連図

〈歌唱活動の実行と継続〉とは、入隊して歌唱活動を行うようになることである。“活動の経験値”や“経験した曲数”、“本番の経験”が少なく、“練習の累計時間”が短く、“歌唱の難しさに対する認識の度合い”や“歌唱に対する思考の度合い”が低い場合、児童における歌唱への自信の度が低いため、歌唱活動に対する自己効力感が低いと思われる（〈歌唱活動に対する自己効力感〉）。しかし、自信があまりなくても、“自分の成長への期待の程度”が高く、“練習に対する疲労の程度”が低い場合には、児童の【練習に対する意欲】が生じる。他方、“自分の成長への期待の程度”が低く、“練習に対する疲労の程度”が高い場合、児童は練習に対する意欲を失う（〈練習に対する意欲の喪失〉）。加えて、児童の練習に対する意欲の度合いには、児童の歌唱に対する教師のフィードバックが関係している。

【練習に対する意欲】では、児童の“練習に対する意欲の度合い”が高く、“上達への意欲”や“練習が楽しいと感じる度合い”が高く、“楽曲に対する気持ち”が肯定的あるいは積極的である場合、児童は歌唱活動を継続する（〈歌唱活動の実行と継続〉）。教師は児童の意欲を高めるために、児童に歌唱を制限することがある。他方、児童の“練習に対する意欲の度合い”が低く、“上達への意欲”、“練習が楽しいと感じる度合い”が低く、“楽曲に対する気持ち”が否定的な場合、〈練習に対する意欲の喪失〉が起こる。

〈練習に対する意欲の喪失〉が起こった場合、“意欲の喪失の程度”や“練習の継続に対する葛藤の度合い”が低い場合、歌唱活動を継続するが（〈歌唱活動の実行と継続〉），“意欲の喪失の程度”や“練習の継続に対する葛藤の度合い”が高い場合は、〈練習への覚悟〉が必要になる。

〈練習への覚悟〉では、“覚悟の度合い”が高く、周囲の人々との交流や活動に対して自分で真剣に考えるなど“覚悟のきっかけ”があると、練習に対する意欲が回復して活動を継続できる。加えて、聖歌隊には、やめないという暗黙のルールが児童の間で共有されている可能性があり、そのことが、〈練習への覚悟〉を後押しすると思われる。

歌唱活動を継続し（〈歌唱活動の実行と継続〉），“練習の経験値”や“経験した曲数”、“本番の経験”が多くなったり、“練習の累計時間”が長くなったり、“歌唱の難しさに対する認識の度合い”や“歌唱に対する思考の度合い”が高くなったりすると、児童が自分の成長を実感するようになる（〈成長の実感〉）。児童の“上達の実感”が高く、“自分へのフィードバックの数”が多くなり、“音楽に対する理解度”が高くなった場合、児童の自己効力感が高まる（〈自己効力感の増加〉）。他方、“自分へのフィードバックの数”が少なく、“音

楽に対する理解度”が低い場合は〈練習に対する意欲の喪失〉に至る。加えて、“変声期の自覚”がある場合、声が急に低くなったり、自分の歌いたい音高が取れなくなったりして、自分で声をコントロールすることが難しくなるので、練習に対する意欲が低くなる場合がある（〈練習に対する意欲の喪失〉）。

3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細

以上が歌唱に対する意欲や価値観の変容についての概要であった。次に、カテゴリーと各サブカテゴリーに関するプロパティと教師の方策を詳細に検討する。

（1）歌唱への興味

歌唱活動は、歌唱への興味から始まると考えられる。なぜなら、児童の歌唱に対する興味の程度によって、児童にとっての歌唱活動への気持ちや価値付けが変わってくるからである。そこでこの節では、暁星小学校聖歌隊の児童がどの程度歌唱に興味をもっているのか、なぜ歌唱に興味をもつようになったのか、いつ興味をもつようになったのか、どのようにして歌唱に興味をもつようになったのかを、児童のインタビューを基に検討してみよう。

1) 歌唱への興味に関するプロパティ

児童が歌唱へ興味をもって聖歌隊に入隊するようになったきっかけには、次の3つのプロパティが関連していた。それは、①歌が好きという気持ち、②聖歌隊への憧れ、③家族の勧めである。

①歌が好きという気持ち

児童が聖歌隊へ入隊した理由の一つとして、「歌が好き」ということが挙げられる。2012年2月10日に行った質問紙調査では、聖歌隊に所属する児童のうち、87%の児童が、僕は歌うことが好きです」という質問項目に対して「はい」と回答した。入隊して1年未満の3年生は、全員が「歌が好き」と答えた。インタビューにおいても、児童の一人であるCGは次のように答えている。

M: (質問紙の項目の)「歌うことは好き」で「はい」に丸をしてくれていると思うん

だけれども。

CG：(M の話の途中から) もちろんです。そうじゃなかったら聖歌隊に入らないです。

(2012 年 3 月 16 日インタビュー)

児童 FH も歌が好きだという理由で聖歌隊に入った児童の一人である。

FH：最初は、僕、好奇心旺盛で、やっぱり歌って、自分から進んで、親とかから勧められて聖歌隊に入ったわけではなくて、歌が好きだから聖歌隊に入った。(中略) 自分で進んで入りました(勢いよく言う)。

(2012 年 3 月 9 日インタビュー)

これらのことから、歌が好きな児童が聖歌隊に入隊して歌唱活動を行っていることが分かる。

歌が好きになったきっかけとしては、幼稚園での合唱経験(CH)、幼少期に見ていたアニメの歌にはまった(CG)、低学年の音楽の授業で楽しく歌っていた(FS、FM) などがあることがインタビューから分かった。特に聖歌隊に入る前から受けている小学校の音楽の授業は、聖歌隊への入隊を促す要因の一つであると考えられる。この点については、この節の最後の「2) 教師の方策 ①音楽科の授業」で詳しく述べる。

②聖歌隊への憧れ

歌が好きであるという理由の他に、聖歌隊に憧れる気持ちが、歌唱活動への興味へとつながっていた。児童の数人は、聖歌隊の演奏会を聴いて聖歌隊に憧れを抱いたと話している。以下に 2 人のインタビューテキストを引用する。

M：この聖歌隊に入ろうと思った理由は？

FC：まだ 2 年生とかのころで、聖歌隊のチャリティコンサートを聴きに行ったんですけど、それで格好いいなって。

M：どんなところが格好いいなと思った？

FC：堂々としていて、隊服とか、で入ってみたいって。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

M：聖歌隊に入った理由というのは？

DT：一番は、隊服を着て歌いたかったからかな。

M：ああ、なるほど。それ、いつぐらいから思ったの？

DT：それも、それは、それも「ママ」クリスマスミサで、後ろで白い服着て歌っているときかな。

(2012 年 2 月 24 日インタビュー)

上に引用した 2 人の児童は、入隊前に聖歌隊の演奏を聴いて、そこで聖歌隊を格好いいと感じたことが、入隊の理由であったという。FC が、聖歌隊が格好いいと感じたのは、聖歌隊員が堂々としていたことと聖歌隊の隊服が理由であった。聖歌隊員は、ミサや年度末に行われる演奏会において、白い布地の隊服¹を着て全校児童やカトリックの信者を含む外部の聴衆の前で歌唱する。隊服は聖歌隊の隊員のみが着る服であるため、彼らにとって、この服は自分たちのアイデンティティを示すアイテムの一つとなっている。なお、アイデンティティについては、本章「(8) 自己効力感の増加」で詳しく説明する。

③家族の勧め

児童の中には、家族に勧められたのがきっかけで入隊している児童もいた。例えば、児童 FF は、「ほとんどは母ですが、あの、あの、音楽が好きっていうのも一理あります（笑顔で答える）」(FF、2010 年 11 月 25 日インタビュー) と答えており、母親に勧められたことがきっかけで聖歌隊に入隊したと話していた。それから、児童 FG は、両親の勧めで入隊したと答えている。

M：どうして聖歌隊に入ったの？

FG：まあ、最初は全然、そういうこと考えていないんですけども、格好いいとかきれいな声で歌いたい、歌えて格好いいなって思ったのが最初ですね。

M：それ、なにか見た？ ミサのときとか？

¹ ミサのとき、司祭に付き添う少年である待者が着用する服のデザインを模したものである。ミサなど宗教行事に奉仕することと自己研鑽を目的として制作された(蓮沼氏の話より)。

FG：あの、たぶん。両親が決めたんですけど、CD を確か 1 回買ってきたことが…、まあ買ったと思いますけど、それがあって、それを聴いてきれいだなって。

(2012 年 3 月 16 日インタビュー)

FG の場合、入隊を「両親が決めた」と答えており、FG の入隊に両親が関与していたことが窺える。両親が暁星小学校聖歌隊の CD を購入して、それを FG が聴いたことが入隊のきっかけになっていた。

また、入隊のきっかけになった家族として、聖歌隊の OB である兄の存在を挙げる児童がいた。

CG：僕のお兄ちゃんも聖歌隊。(中略) いろいろ聴いて。

M：どんなことを聴いたの？

CG：う～ん、なんだろう…、う～ん、なんだろう (笑い)。分からない…。あの、コンサートのこととか。そういうのを。

M：コンサートのことはどんなことだろう？ お兄さんはどんなことを話していた？

CG：(笑い) あの、舞台上上がったときの気持ちとか (中略)。

M：へえ、そうなんだ。それで入ろうと思った？ それできっかけになった言葉とかあった？お兄さんがこういう風に言っていたから入ろうかな、みたいな。

CG：蓮沼先生が厳しいって。挑戦したい。

(2012 年 3 月 9 日インタビュー)

この児童は、兄が聖歌隊に所属していて、兄の聖歌隊に関する話が入隊のきっかけの一つとなったと答えている。このように、家族の勧めによって入隊している児童がいる。先行研究においても、子どもの音楽的な発達には親による支援が重要であることが主張されている (例えば Gembris & Davidson 2002) ことに鑑みても、家族は、児童の音楽活動に重要な影響を与えると考えられる。ただし注目すべき点は、これらの児童は、入隊を勧められたという理由のみでは入隊しておらず、「音楽が好き」(FF、2010 年 11 月 25 日インタビュー) という理由や、「(CD を) 聴いてきれいだ」(FG、2012 年 3 月 16 日インタビュー) と感じたことや「挑戦したい」(CG、2012 年 3 月 9 日インタビュー) という理由を挙げるなど、入隊には自分の意思があることを明らかにしていることである。つまり、歌唱活動

に対する主体的な参加には、家族の支援のみではなく、児童の意思が必要であると考えられる。

それでは、児童が歌唱活動に興味をもつことに、教師はどのように働きかけているのだろうか。

2) 歌唱への興味に関する教師の方策

この節のはじめの「①歌が好きという気持ち」の項で述べたように、入隊のきっかけとして、音楽科の授業について挙げた児童がいた。暁星小学校では、聖歌隊の指導者である蓮沼氏が、音楽科の教諭でもあり、授業を受けもっている。そのため、児童が歌唱に興味を抱くのに、音楽科の授業が影響していると思われる。

①音楽科の授業

蓮沼氏は、1年生から3年生までの授業を受けもっている¹。そのため、聖歌隊に入隊してくる児童は、それまでの2年間、蓮沼氏の指導で、音楽の学習を行う。音楽科の授業では、全校のミサで歌う聖歌の学習を行うため、児童は聖歌隊に入る前から、聖歌をはじめとする歌唱の指導を蓮沼氏から受けている。児童へのインタビューで聖歌隊に入った理由を聞いた際に「僕は、1年の頃から音楽の授業とか好きで」(CH、2012年3月9日インタビュー)と答えた児童や「そのとき(低学年のとき)はもう、楽しく歌ってました。本当に」(FS、2012年3月15日インタビュー)と答えた児童がいた。音楽の授業が好きになった時期を1年生の頃からと答えていたり、低学年のときは楽しく歌っていたと答えていたりすることから、小学校の音楽科の授業を受け始めたときから音楽科の授業に対して肯定的な感情をもって、そのことが入隊したことに影響を与えていたことが考えられる。このことに関して、児童FMは次のように話した。

M : (FMに向かって、聖歌隊に) 入った理由は？

FM : 1、2年のころ、歌が好きで、たまに蓮沼先生の授業とかで歌うと、一人で歌うのに手を挙げたりする授業があるので、そういうのでよく歌っていて、いいなあと思って、(中略) 蓮沼先生がみんなを引き付ける力があって、たぶんその魅力で入った子も多いと思う。

¹ 2013年度に蓮沼氏が音楽の授業を受けもっている学年は、1年生と3年生である。

(2013年3月9日インタビュー)

FMは、聖歌隊に入った理由として、1、2年生のころに受けた音楽科の授業を挙げている。その授業の内容は、希望者が一人ずつ歌うというもので、FMはその授業が好きであったということである。FMは、教師が魅力的であり、その魅力でほかの児童も入隊を希望したと考えている。これらの児童の発言から、児童に歌唱活動への機会を促すのに音楽科の授業が有効であること、教師と児童の信頼関係が入隊の時点で構築されていることが分かる。

以上のように、歌が好きという気持ちや聖歌隊への憧れなど、児童が歌唱への興味をもつことで児童の歌唱活動が始まる。そして、児童が歌唱に興味をもって活動に参加するのに、家族の勧めと音楽科の授業が影響していることが分かった。

それでは児童が歌唱活動を実行してそれを継続する過程で、歌唱に対してどのような気持ちの変化があるのでしょうか。そこで次に、〈歌唱活動の実行と継続〉について検討していくことにする。

(2) 歌唱活動の実行と継続

本節では、歌唱活動の経験値の違いによる児童の気持ちの違いについて検討する。歌唱活動の経験値とは、歌唱の練習や歌唱を披露する機会など、児童が経験する聖歌隊活動に関わる行事全てを含んだものである。

1) 歌唱活動の実行と継続に関わるプロパティ

歌唱活動の実行と継続に関わるプロパティには、“活動の経験値”、“練習の累計時間”、“経験した曲数”、“本番の経験”、“歌唱の難しさに対する認識”、“歌唱に対する思考の度合い”が挙げられる。そこで本節では、学年ごとに異なる、練習の経験年数や練習時間と演奏会及びミサで披露した曲数などの経験値を数値として示してから、練習や本番の経験に対する児童の気持ちを考察する。そしてそれらのことを通して生じる歌唱の難しさに対する認識と歌唱に対する思考の度合いについて詳細に検討する。なお、実際に行われている歌唱活動の教授・学習の内容については、第3章以降に詳しく述べる。

①活動の経験値

活動の経験値とは、練習の累計時間や歌唱した曲数、本番の数などから検討できるもの

である。これらは、聖歌隊活動に参加する期間が長くなるほど増えていく（表 2-1 を参照）。

表 2-1. 2013 年度における各学年の活動の経験値

	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生
活動の経験年数 ¹	1 年	2 年	3 年	4 年
1 週間の練習時間	2 時間	3 時間半	3 時間半	3 時間半
外部演奏で披露した曲数	8 曲	33 曲	48 曲	48 曲
ミサで奉仕した曲数	51 曲	72 曲	72 曲	72 曲
外部演奏の数	2 公演	5 公演	8 公演	8 公演
ミサや校内行事の数	7	9	9	9

表 2-1 は、2013 年度における各学年の活動の経験年数、1 週間の練習時間、外部演奏で披露した曲数、ミサで奉仕した曲数、外部演奏の数、ミサや校内行事の数を示したものである。学年が上がるにつれて、経験年数が上がるので、上級生は、前年度までに経験した練習時間や曲数、本番の数を加算すれば、これらの数がさらに多くなることになる。つまり、上級生になるにしたがって、活動に対する経験値が増えることになる。

②練習や本番の経験に対する児童の気持ち

練習の経験値の多い児童は、歌唱や歌唱活動に対して自信をもっており、それまでの経験によって、自分の歌唱技能が成長したと感じているようである。例えば、ある児童は、合宿の経験が歌唱技能の向上につながっていると答えている。

FC：はい。合宿はもう結構、毎回合宿で結構上達していると思うので。

M：ということは、合宿では結構練習するんだね。

FC：ハードなので。

M：へえ。どんなところがハードなの？

FC：3 日目から声が出なくなっちゃって。

M：そんなにハードなんだ？ それはどんなことを練習するの？

¹ 3 年次から入隊した場合。

FC：もう歌いっぱなしで、休憩もほとんどない。あってもちょっとぐらい。でもたまにジュースとかがでてくる。

M：何時間ぐらい歌うの？

FC：もう 1 日だったら、もう、え～、10 時間近く¹歌っている。(中略) まあいい経験かなと。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

この児童は、合宿で長時間の練習を経験したことが、自分の歌唱技能の向上につながっていると感じている。合宿の練習は長時間に及び、その間ほとんど休みなく練習していると答えていることから、彼は合宿の練習が厳しいものであると認識していることが分かる。しかしそのような練習を乗り越えることにより、歌唱技能が上達していると考えているので、厳しい練習をよい経験であると肯定的に捉えているといえる。

また練習の経験だけではなく、本番の経験も児童の歌唱活動の実行と継続に対する気持ちに大きく影響を与えることが、以下のインタビューテキストから読み取れる。

M：なるほど。こういうふうにコンサートに出たいとか、コンサートで歌いたいと強く思うようになったのはいつからかしら。

FC：5 年で（言い直して）、4 年で、コンサートで歌って、なんか結構拍手をもらえたので。（4 年で）コンサートにフル出場するのが初めてだったので。

M：それはなんのコンサート？

FC：チャリティコンサート。それ（初めてフル出場して結構拍手をもらえたこと）が嬉しかった。だから去年（震災のために）中止になったのはすごいなんか悲しかったですよ。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

FC は、コンサートで歌うことを強く希望している。その理由として、4 年生で出演したコンサートに最初から最後まで出演し、聴衆から拍手をもらって嬉しいと感じた経験を挙げている。年度末に行う暁星小学校聖歌隊のコンサートには、成員となる 4 年生から完全に出演することになる。その経験が FC にとっては嬉しいものであり、歌唱活動の継続に対

¹ 蓮沼氏の話によると、実際の練習時間は最大で 6 時間程度であるという。

する意欲を高めていると考えられる。

③歌唱の難しさに対する認識

聖歌隊活動を通して歌唱活動の経験を積むことによって、歌唱技能の習得や歌唱表現が難しいということを認識するようになる。例えば、歌唱技能の習得が難しいことについて、FS は次のように話している。

FS：基礎が固まるまでは大変だったです。

M：基礎というのは、具体的にどういうのが基礎になるの？

FS：基礎っていうのは、響かせるようになって聖歌隊の声になったというのが僕にとって基礎なんですけど、それが結構大変なんですよ。覚えるのが。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

FS は、歌唱技能の基礎を聖歌隊の声になることであると定義している。FS は、聖歌隊の声になるとは、声を響かせられるようになることであると考えている。そして響かせる発声を覚えることが大変であると認識している。

それから、FM は、歌唱表現することの難しさを、聖歌隊活動を通して知ったと話した。

FM：歌を普通に歌うのとはちょっと違って、歌をきれいに歌う、磨いていくみたいな。難しさを 1、2 年の頃は知らなくて。

M：そのどんな点で「難しいな」と感じるかな？

FM：音一つとっても、一つの音符でも、同じ音符でも曲によって違ったり、結構使い分けが難しい。

(2012 年 3 月 9 日インタビュー)

まず、「同じ音符でも曲によって違ったり」と答えていることから、この児童は、歌唱には表現のゆらぎ¹が存在することを認識していると考えられる。そして「結構使い分けが難

¹ Friberg & Battel (2002) の訳である雨池・村上 (2011) の 330 頁「演奏者が表現するゆらぎ (expressive variations)」を参照してこの表現を用いた。「表現のゆらぎ」に関して詳しくは第 5 章で述べる。

しい」と答えていることから、表現のゆらぎを考慮して歌うことが難しいと感じていることが分かる。それから「歌を普通に歌うのとはちょっと違って、歌をきれいに歌う、磨いていくみたいな」というところから、歌をただ歌うことと表現の意図をもって歌うことの違いを感じていると推測することができる。加えて「難しさを 1、2 年の頃は知らなくて」と答えていることから、聖歌隊に入隊する前には、表現の意図を自覚しておらず、聖歌隊で歌唱の練習を経験したことによって、歌唱表現の難しさを認識したことが分かる。このように、歌唱活動を継続していくと、歌唱技能の習得や歌唱表現の難しさを認識するようになると考えられる。

④歌唱に対する思考の度合い

歌唱活動を継続していくと、上述のように歌唱の難しさを認識するようになるが、その分、楽曲に対して自分の考えに基づいて解釈しながら歌うようになるという。児童の中には、インタビューにおいて声の出し方や強弱に関すること、歌詞の歌い方などに関して答えており、楽曲に対して多様に思考している様子が窺えた（例えば FC や FH と FM のインタビューを参照）。この点に関しては、楽曲の解釈に関わることであるので、第 5 章で詳しく述べることにする。

以上、〈歌唱活動の実行と継続〉に関するプロパティを検討したところ、児童の“活動の経験値”の違いによって、練習や本番の経験に対する児童の気持ちに変化が生じ、“歌唱の難しさに対する認識の度合い”や“歌唱に対する思考の度合い”が高くなると、児童は自分の成長を実感するようになることが分かった。他方、“活動の経験値”が少なく、“歌唱の難しさに対する認識の度合い”や“歌唱に対する思考の度合い”が低いと自分の歌唱に自信をもっていなかったり、自分の歌唱に対して評価をしていなかったりすると考えられる。これらの認識は、自己効力感と関連している可能性があると思われる。そこで次に、児童の歌唱活動に対する自己効力感について検討していくことにする。

（3）歌唱活動に対する自己効力感

児童の中には、【練習に対する意欲】をもって聖歌隊の活動に参加する児童がいる一方で、練習に対して意欲を喪失する（〈練習に対する意欲の喪失〉）児童がいる。なぜ練習に対して意欲をもつ児童と喪失する児童とに分かれるのであろうか。児童のインタビューから、

その違いを生む要因は、児童の〈歌唱活動に対する自己効力感〉であり、自己効力感の程度の違いによって、【練習に対する意欲】をもつか〈練習に対する意欲の喪失〉となるかの違いが起これと考えられる。

自己効力感とは、心理学者の Albert Bandura が提唱した概念で、「自分が行為の主体であると確信していること、自分の行為について自分がきちんと統制しているという信念、自分が外部からの要請にきちんと対応しているという確信」（松田 1999, p. 330）である。自己効力感とは、①努力によって成功できるという熟達経験、②社会的なモデルによって与えられる代理体験、③社会的な説得、④自分の生理的、感情的状態に影響を受ける（Bandura 1995, pp.3-5）。

歌唱活動においても、自己効力感の程度が児童の歌唱に対する意欲、動機付けや価値観と関わっていると思われる。なぜなら、歌唱技能の熟達の程度に対する自覚や上級生などの他者の歌唱における成果の観察、あるいは教師などの他者から得た評価の違いによって児童の歌唱に対する気持ちに変化が生じていることが児童へのインタビューから読み取れるためである。加えて、O'Neill & McPherson（2002）は、自分の能力に対する認識や自己効力感と子どもたちがある活動にどの程度価値を見いだすのかということとの間に関連性があることを、音楽領域において、演奏成果と自分の能力への自信との関連に言及した McPherson & McCormick（1999）などの研究結果を紹介しながら述べている。

そこでこの節では、これらの観点に基づいて、まず〈歌唱活動に対する自己効力感〉のプロパティである“自己効力感の程度”と“自分の成長への期待の程度”の違いによる児童の歌唱への意欲の違いについて検討していく。そして、児童の歌唱表現に対する教師からのフィードバックが児童の自己効力感や歌唱への意欲にどのような影響を与えているのかを考察する。なお、自己効力感の増加に関しては、本章の「（8）自己効力感の増加」で検討することとする。

1）歌唱活動に対する自己効力感に関するプロパティ

①自己効力感の程度

〈歌唱活動の実行と継続〉において、“経験した曲数”や“本番の経験”が少なく、“練習の累計時間”が短いなど“活動の経験値”が少なく、“歌唱の難しさに対する認識の度合い”や“歌唱に対する思考の度合い”が低い児童は、“自己効力感の程度”がそれほど高くないと考えられる。なぜならば、上述の Bandura（1995）に従えば、熟達の経験の程度が自

己効力感をどの程度もつのかの一つの要因となるからである。

例えば、3年生のCGとCHは、「僕の声はきれいです」という質問紙の項目に対して「どちらでもない」と回答しており、聖歌隊活動の経験が浅い3年生が、歌唱技能の熟達の程度が低いことから、自己効力感をそれほど高く感じていないことが推察される。次に引用するインタビューのテキストは、「どちらでもない」と回答した理由を述べたものである。

CG：僕も100%に満たないと（自分の声が）きれいだとは思わないです。でも逆にきれいでないとも言えない。

M：それはどうして？

CG：自分でも少し響いている感じがする。

(2012年3月16日インタビュー)

M：今の時点で自分はどのくらい（声が）響いていると感じている？

CG：う〜ん、30%ぐらい。

M：30%？　じゃあ、どのラインが100%なんだろう？　どうなったら100%響いているなと思う？

CH：（小さな声で）蓮沼先生ぐらい。

CG：お腹から声が出たり、CHくんと同じで、蓮沼先生と同じな気がするなあと思ったとき。

(2012年3月9日インタビュー)

CGは、「100%に満たないと」という条件を提示している。インタビューに答えてくれた2人の児童は、「100%」のことを、「蓮沼先生ぐらい」や「お腹から声が出たり」と答えていることから、発声の技能を十分に習得してよく響く声で歌唱できるようになることが、きれいな声で歌えることであると考えていることが推測できる。そして、CGは、自分の技能は30%であると認識していることから、自分の熟達の程度を低く考えていることが窺えるため、自己効力感が高いとは言えない。しかし、「自分でも少し響いている感じがする」と答えており、程度は高くはないが、自分の技能に対して多少の自信をもっていることが分かる。

加えて、これらの児童は、インタビューの中で、「練習が退屈でない」、「もっと練習した

い」と答えている。これらのことから、経験が浅く、熟達の程度が低い場合であっても、自分の技能に少し自信をもっていて、練習が楽しいと感じている場合は、【練習に対する意欲】をもつと思われる。

他方、52 頁で「基礎が固まるまでは大変だった」と答えた FS は、聖歌隊の声で歌えるようになってきたのが 5、6 年生からであると答えており、そのように感じるまでの期間に、聖歌隊をやめたいと思ったことがあると答えている。この児童は、やめたいと思った理由に、自分の歌唱能力の低さを挙げてはいなかったが、「そのとき（4 年生）は（中略）本当に（アクセントを置く）真剣に、真剣にやっていたんですけど、うまくはなかったです。今みたいにうまくはなかったです。下手だったです（小さな声で）」（FS、2012 年 3 月 15 日インタビュー）と話していることから、自分の歌唱技能に対する自己評価が低い時期にやめたいと考えていた。このように、自分の能力に対する自己評価が低く、自己効力感が低い場合には、他の要因と組み合わせることで、〈練習に対する意欲の喪失〉が生じると考えられる。つまり、低い自己評価は、〈練習に対する意欲の喪失〉を引き起こす要因の一つになる可能性があるといえる。

②自分の成長への期待

熟達の程度から生じる自分の歌唱に対する評価の他に、自分の成長への期待の程度も、児童の【練習に対する意欲】あるいは〈練習に対する意欲の喪失〉に影響する要因であると考えられる。例えば、【練習に対する意欲】の度合いが高い児童は、自分の成長への期待の程度が高いことが、下に示すインタビューテキストから分かる。

M：今度 4 年生になるよね。練習量もすごく増えると思うけど、4 年生になる不安とか。

CG：ない。

M：ない？

CG：歌が好きだから、それ以上歌がうまくなる。

（2012 年 3 月 16 日インタビュー）

CG は、歌が好きであることを自覚していて、それを理由として、自分の歌がうまくなると答えている。この回答から、彼は自分の成長に対する期待の程度が高いことが窺える。

彼は、前述のように自分の歌唱技能を 30%と答えていたが、練習に対する意欲は高かった。その理由の一つとして、練習すればうまくなるという自分の成長への期待が高いことが挙げられる。

ここで考察したい点は、CG と、前頁の「①自己効力感の程度」で引用したインタビューの話し手である FS の自己効力感の程度である。CG は、自分の技能を「30%ぐらい」と答えているが、「自分でも少し響いている感じがする」とも話しており、自己効力感が低いながら、少しは保持していると読みとれる。他方、FS は、「真剣にやっていたんですけど、うまくはなかった」と答えていることから、自己効力感が極めて低いことが窺える。CG が話した時点で、彼は 3 年生であり、FS が話しているのは 4 年生の頃の自分を回想したものである。CG は FS に比べて 1 年間練習期間が短いので、熟達の程度が FS に比べて低い可能性があると考えられる。この点から考えるとこのエピソードは、「成長・発達過程において初めそれらの発現がみられ、その後といったん消失・減少し、再び現出し増加する」(山形 1999, p.858) という U 字型成長と似ており、自己効力感が熟達の経験に影響を受けるとする Bandura (1995) に対して、矛盾しているといえる。なぜ熟達の程度が高い児童の方が熟達の低い児童よりも自己効力感が低いのか。もちろん単に個人の認識の違いということは考えられる。加えて、ここでは練習年数の長さのみが熟達の程度の指標になっているので、年数が短くとも、CG のほうが、熟達度合いが高いという仮説を考えることもできるだろう。しかし、このような予測の他に次の点が児童の自己効力感の程度に影響を与えている可能性を指摘したい。それは、自分の成長に対する期待の程度の違いである。FS は、自分が練習に対して努力しているにもかかわらず自分の歌唱技能が上達しないと感じていることが、インタビューテキストから読み取れた。4 年生から練習時間が長くなるため、児童は自分の歌が上達すると予期するだろう。しかし、長時間の練習をしても、技能が身に付いたと感じるまでに時差が生じると考えられる。この期間には、練習を積んでも効果が感じられず、自分への成長に対する期待値が下がる可能性がある。つまり、自己効力感の程度は、自分の成長への期待の程度と関連しており、この 2 点の程度が低い場合に〈練習に対する意欲の喪失〉が生じると考えられる。

2) 歌唱活動に対する自己効力感に関する教師の方策

①児童の歌唱に対するフィードバック

児童によって自分の歌唱能力に対する自信の度合いや自分の成長に対する期待の程度な

どの自己効力感に違いがあるが、その違いを決定する要因の一つに、児童の歌唱に対する教師のフィードバックが考えられる。

a) フィードバックの内容

教師のフィードバックの内容は、児童の効力感とどのように関連しているのでしょうか。この点について児童のインタビューテキストを基に検討してみよう。例えば、6年生のFNは、インタビューの中でしばしば自分の歌唱に対して下手であると述べていた。そこで、なぜ自分が下手だと思うのかについて尋ねてみた。

M：いつも下手なんでと謙遜して言っていたけれども、なんで（そう）思う？

FN：あ～、や～、それはまあ、蓮沼先生のあれなんですけど、音が取れてないって言われるのがあれで、頑張ろうとはしているんですけど、音が取れない。

M：うんうん、それは先生に言われるからそう（音が取れないと）思う？ それとも自分で？

FN：（Mの話の途中から）先生に言われるから思って、それが、自分で、「ああ、そうだなあ」って思うんです。

（2012年2月20日インタビュー）

FNは、教師に「音が取れない」と指摘されたことを根拠として、自分の歌唱技能が低いと自己評価している。彼は、教師の指示をどのくらい理解しているかという質問に対して「人によって違うと思いますけど、僕はまだ全然だと思います。（中略）52%ぐらい（中略）僕はまだ分かれる（分かることができる）立場じゃない」と答えており、自分が教師の指示を理解できるという評価も高いものにはなっていない。他方で、質問紙において、「僕はきれいな声で歌うことができる」という項目に「はい」と回答するなど、自分の歌唱技能に対して肯定的な自己評価をしている児童は、「（5年の最後から6年のはじめに）蓮沼先生に言われたことがあるから、響いているのかなあって」（AL、2013年3月20日インタビュー）と話しており、教師から肯定的なフィードバックをもらっていた。これらのことから、教師のフィードバックの内容が、児童の歌唱技能に対する自己評価に直結していることが分かる。では、教師は肯定的な評価だけを行えばよいのだろうか。

そこで、児童に自分たちの歌唱に対して、教師から肯定的な表現でフィードバックをも

らったときと否定的な表現でフィードバックをもらったときとで、練習に対する意欲の度合いが異なるのかを質問した。

M：先生が時々、例えば、「よくなったよね」と言ったとき、あったでしょ。そのとき言われてどう思う？

CG：もっと頑張ろう。

M：って思うんだ。

CI：うん、なんかそういうこと言われると、やる気が出てくるっていうのか。

CG：ああ、そうだね。やる気も出てくる。

M：出てくる？ あの、「いまいちだな」と言われるときと、「よくなったね」と言われたときと、どっちがやる気が出る？

CG：(即答で) 同じです。

M：同じ？

CI：え、同じ？

CG：同じ。

CI：ええ(驚きの表情)

M：それはどうして？

(中略)

CH：ああ、確かにね。ダメって言われると、もっと

CG：そう、もっとやりたくなるし、でも、「いいよ」って言われると、もっとやりたくなる。

M：へえ、

CI：確かに変わらない。

M：ダメって言われると、なんでやりたくなるの？

CI：うまくなりたっていう。

CH：そうそう。

CG：ダメって言われる、(あとの二人に向かって) 一人ずつ、しゃべろう、ダメって言われると、あの、なんだろう、なんかダメって言われて、そればかりで落ち込んでいると、さらにダメになるから、それにならないために…。

M：ああ、落ち込むことはない？

CG：ないです。

M：ない？ 打たれ強いね？

CG：悔しいということはあるけど。

M：ああ、悔しいと思うことはあるんだ？

CH：でも何回も連続で言われると、少しなんか落ち込んじゃう。

M：ああ。そうか。よくなったねと言われたときに、ああ、もっとやりたいなと思うのはどうして？ だって、よくなったってことはいいんじゃない？ もう。

CG：それもだめになったのと同じで、やらないとまた落ちてきちゃう。

M：キープするために？

CI：キープする。

M：ああ、そういうことなんだ。

CG：キープよりもさらに高いところをねらって。

(2012 年 3 月 16 日インタビュー)

教師から受ける評価は、肯定的に表現されるものと否定的に表現されるものとに分けられるが、上に引用したインタビューの 3 人の児童の話によると、どちらの評価であっても練習の意欲に影響がないことが分かった。教師に「よくなったよね」と言われたときに、児童は「もっと頑張ろう」(CG) と思ったり、「やる気が出てくる」(CI) と感じたりしている。他方、「ダメって言われると、もっと」(CH)、「そう、もっとやりたくなるし」(CG) と答えていることから、CH と CG は否定的な表現で評価されても、意欲の度合いが高いことが窺える。これらのことから、ここで話した児童は、教師から肯定的な表現で評価されても、否定的な表現で評価されたとしても、“練習に対する意欲の度合い” を高くもっていることが分かる。

ここで一つ重要なことは、教師から否定的な表現で評価されたときに生じる児童の気持ちである。例えば、58 頁に引用した FN は、「先生に言われるから思って、それが、自分で、『ああ、そうだなあ』って思うんです」というように、教師の評価に対する納得度が高く、自分に対する評価を全面的に受け入れている様子である。彼は、インタビュー全体において「自分の歌唱は下手である」と自己評価が低い。他方、CG は「悔しいということはあるけれど」と自分の気持ちを述べていることから、教師の否定的な表現の評価に納得しながらも、それに対して反発する気持ちを表していることが分かる。彼は、「自分でも少し響い

ている感じがする」(55 頁に引用したインタビューテキスト)と答えているので、自己の歌唱技能における良い面を見出しており、肯定的な自己評価をしている側面がある。このことから、自己評価の程度によって、教師の否定的な表現の評価を受けて生じる気持ちが異なるということが言える。

児童の FS も、上述の児童たちのように、教師のフィードバックの内容が否定的であるのか、肯定的であるのかという違いによって自己効力感が下がるわけではないと話している。

FS : 一時的な「うまい」って言われるよりも、次につながるような「下手」って言われて、「ここが下手なんだな」って言われるのは、次につなげられるけど、でも今「うまい」って言われても次下手だったら意味ないので、納得がいくって言われたら「下手」って言われた方が。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

FS は、「今『うまい』って言われても次下手だったら意味ない」と話していることから、自分にとって意味のあることは、教師の肯定的なフィードバックを受けることではなく、歌唱が上手になることであると認識していると思われる。そのため、教師のフィードバックの内容そのものが効力感や練習への意欲に直接的に影響しているとは言えない。

ただし、児童が教師のフィードバックを受け止めて歌唱への意欲を維持するためには、第 1 章で示したような教師との信頼関係が欠かせないであろう。「ダメって言われると、なんでやりたくなるの?」という質問に対して児童は「うまくなりたいっていう」(CI)と答えたり、「『ここが下手なんだな』って言われるのは、次につなげられるけど」(FS)と話したりしていることから、児童の気持ちの基盤に「この先生の指導を受ければ、歌がうまくなれる」という信頼感があることが窺える。

b) フィードバックの方法

上で述べたことから、フィードバックの内容そのものが児童の歌唱に対する自己効力感や練習の意欲に直接的に影響していると言い切れないことが分かった。では、フィードバックの方法は、児童の歌唱に対する気持ちにどのように影響しているのだろうか。そこで、再び児童へのインタビューテキストを検討したい。教師の否定的なフィードバックに対して児童の CH が「何回も連続で(自分たちの歌唱がダメであると)言われると、少し

なんか落ち込んじゃう」(CH、60 頁に引用)と話していることから、評価の内容そのものよりも、否定的な評価が連続することで児童の“自分の歌唱に対する評価”が低くなると思われる。

同様に FS も、CH と同じように否定的な評価そのものよりも、否定的な評価が連続することで練習に対する意欲が低下すると答えている。

FS : (「下手」と)言われることが好きな人なんていないと思うので、それに先生、言い方が結構厳しかったりするので、それで「ちょっとなあ」なんて、そういうのあんまりずっと言われていると、練習が、そういうの(「下手」と言われること)積みかさねる毎に嫌だなと思うのもあるんだけど。でもそういうこと言われながらも、嫌になりながらも、でも確かにうまくなっているなど感じるときもあります。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

FS は、「そういうの(『下手』と言われること)積みかさねる毎に嫌だなと思うのもあるんだけど」と答えていることから、教師の否定的なフィードバックが連続することを意欲の減少の要因であると捉えていることが分かる。加えて、「先生、言い方が結構厳しかったりするので」と言っているところから、教師のフィードバックを行うときの言い方が意欲の減少のもう一つの要因であると感じているようである。ただし、「そういうこと言われながらも、嫌になりながらも、でも確かにうまくなっているなど感じるときもあります」と答えていることから、教師の否定的なフィードバックが自分の成長につながっていると答えていることが窺える。

以上の①②から、ほめることと批判することという教師のフィードバックの内容自体が直接的に児童の歌唱への自信や効力感に影響するのではなく、教師の評価の頻度や言い方などの教師と児童の相互作用の状態が児童の自己評価や練習に対する意欲の度合いを決定すると考えられる。

(4) 練習に対する意欲

これまでに検討してきたことから、児童の自己効力感の程度が練習に対する意欲に関連

していることが分かった。練習に対する意欲とは、練習に対して児童が自発的に興味をもって取り組む姿勢である。以下に、練習に対する意欲に関するプロパティとして、①練習に対する意欲の度合い、②上達への意欲、③練習が楽しいと感じる気持ち、④楽曲に対する肯定的な気持ちを検討する。そして、練習に対する意欲に関する教師の方策である歌唱の制限を取り上げる。

1) 練習に対する意欲に関するプロパティ

①練習に対する意欲の度合い

練習に対する意欲の度合いは児童によってさまざまである。例えば、3年生の児童CGは、「今よりもっと多くの時間練習したい」という質問紙の項目に「はい」と回答していた。そこで、どのくらいの時間練習したいと思っているのか、それからなぜ多くの時間をかけて練習したいのかを尋ねた。

M：それはどのくらいあと練習したいと思う？ 今は週2時間だと思うけど。

CG：週に5、6時間（笑い）。

M：おお、そんなに（週に5、6時間）練習したいのね。それはどうして？

CG：（即答）やっぱり歌が好き。

（2012年3月9日インタビュー）

CGの聖歌隊での練習時間は週2時間であるが、希望の練習時間は、週に5、6時間と答えていることから、今の時間よりも3倍程度多く練習したいと考えていることが分かる。そして、今よりも多く練習したい理由として、歌が好きなことを挙げている。これらのことから、この児童は“練習に対する意欲の度合い”が高いといえる。

他方、6年生のFCは「もう疲れるから、（練習は）これ以上は無理かな」（2012年3月5日インタビュー）と答えており、これ以上練習の時間が増えてほしくないと考えている。その理由として、身体的な疲労を挙げている。

では両者の違いはなんだろうか。まずCGとFCでは学年が違う。したがって、これまでに練習してきた練習量や練習内容に違いがある。それから、CGは3年生なので週当たりの練習時間が2時間であるのに対して、FCは週当たりの練習時間が3時間半と長い。それに加えて、4年生以上の児童は、長期の休みや本番の前には、練習時間がさらに増える。つ

まり、練習量の違いが練習の意欲の度合いに影響しているものと考えられる。

ただし、ここで述べている意欲の対象は、あくまでも練習であって歌唱行為そのものではない。なぜなら、FC はこれ以上の練習時間は望んではいないが、歌えることが格好いいと感じており、聖歌隊を卒隊したあとも、歌唱活動を続けたいと話していることから、歌唱行為そのものには肯定的な意識をもっていると解釈できるからである。

②上達への意欲

児童に、上達への意欲が生じているときは、練習の意欲が芽生えるようである。例えば、「最初はいまくなりたいから（聖歌隊に）入りたいってことですね。歌が好きだし」（FS、2012 年 3 月 15 日インタビュー）や「（声が）きれいになりたかった」（DT、2012 年 2 月 24 日インタビュー）などと児童は答えている。ここで、上達への意欲が生じた時期と意欲の程度との関連について考えたい。2 人の児童の話は、入隊の理由を質問したときに出た回答である。これらの回答では、入隊時には具体的に「なにかうまくなりたいのか」ということは特に示されておらず、その意欲は漠然としたものであったと考えられる。

他方、6 年生の FT は、自分に課題があることを自覚していて、それを具体的に回答している。

M：「完璧な人は楽譜を置いてください」と先生がおっしゃっていたと思うんだけど、FT くんはずっと見ていたと思うのね。

FT：僕はまだ課題があるからです。（中略）楽譜は完全に覚えているんですけども、詳しい強弱であったりとか、音符の長さとか、そういうのはまだ、まだ課題は見えるかなと。（中略）もうちょっと、う～ん、なんていうんですかね、まあ、練習なのに、練習に積極的になるのもそうですけれども、まあええと、できれば、もっと（声が強くなる）発声できたらいいなと思うし、もっと響かせられたらいいなと思うし。

（2012 年 2 月 27 日インタビュー）

彼の課題とは、強弱や音の長さのことと、声を響かせるというものである。それから、「練習に積極的になる」という練習に対する態度も挙げている。彼は練習中、楽譜を常に見て歌唱していた。その理由は、強弱や音の長さに課題があると自覚しているためであった。

蓮沼氏は、児童の上達への意欲が歌唱活動では重要であり、そのための指導が必要であると考えている。

H:「上手になりたい」とか、「もっと変わりたい」とかっていう意志が、気持ちが出てきたときは、言わなくてもやり始めるよね。で、石ころを投げない限り、波紋はたたないのと一緒に、はじめはやっぱね、工夫するってどういうことか…ってことを教えていかなければならない。

(2009 年 9 月 26 日インタビュー)

児童と教師へのインタビューから、歌唱活動を継続することで、課題が明確になり、上達の意欲が高まると考えられる。児童が歌唱技能の課題や表現の問題を明確にするために、教師は、歌唱技能の習得の方法や楽曲の解釈に関して指導を行う。「工夫するってどういうことか…ってことを教えていかなければならない」というのは、この 2 点を指しているものと思われる。

③練習が楽しいと感じる気持ち

練習に対する意欲の度合いを左右する要因の一つに“練習が楽しいと感じる度合い”があるだろう。例えば 3 年生の CH は、練習が楽しいと感じる気持ちについて、次のように話している。

CH: 今のところは楽しいので、まあこのままやっていけばなあと。

M: うんうん、どんなことが楽しいなと思う? 聖歌隊の練習をされていて。

CH: なんだろうな。歌を歌うことと、蓮沼先生がよく冗談とかを言う。

(2012 年 3 月 9 日インタビュー)

CH は、「今のところは楽しいので、まあこのままやっていけばなあと」と答えているので、練習が楽しいと感じていて、練習に対する意欲をもっていることが分かる。ただし、「今のところ」と話していることから、3 年生と 4 年生の練習時間の違いや練習内容の違いを想定している可能性があると思われる。そして、練習が楽しい点として、歌を歌うことと、蓮沼先生が冗談を言うことを挙げている。このことから、歌う行為そのものを楽しん

でいること、教師との関係が良好であることが分かる。

歌う行為を楽しんでいることは6年生にも見られる。6年生のFCは、「楽しいと思う瞬間はどんな瞬間かしら？」という質問に対して、「気持ちよく声が出たとき」(FC、2012年3月5日インタビュー)と答えている。FHも「僕は、きれいな音を出すとき、っていうか出したときは、よろこびを感じますね」(FH、2012年3月2日インタビュー)と答えており、声を出すことが身体的に快を与え、そのことが楽しいという感情に影響していることが窺える。

ここで、前述した3年生のインタビューテキストと6年生2人のそれとを比べてみよう。楽しいという感情はどちらにも共通するが、3年生が「歌を歌うこと」と歌唱行為そのものを楽しい要因に挙げているのに対して、6年生は「気持ちよく声が出たとき」と楽しく感じる歌唱を限定している。発言の緻密さは、年齢の違いによる言語能力の差であることも考えられるが、この発言から、歌唱活動の経験を重ねるにつれて、どのような発声が自分にとっての成功であるのかということや、そのことによって自分が快の感情を味わっているということが認識できるようになると考えることができる。

また、6年生のFNは、聖歌隊の練習に対して「先生が動いてくれたりとかすると、ほんと楽しいと思います」(FN、2012年2月20日インタビュー)と答えており、教師の身振りによって児童が練習を楽しんでいることが窺える。彼は、先生の動きに関して次のように描写している。

FN：こうやるじゃないですか（教師の動きを真似して両手を大きく広げて、たたいて見せながら）。それを一歩ずつ移動して、言葉で表現できないものを、身体で表現している。（中略）先生の動きからは、音楽の流れ、だから、穏やかだったらこうだけど（そっと手をたたく）、激しかったらこう（大きく腕を広げてたたく）いく。そういうことを感じます。

(2012年2月20日インタビュー)

インタビューの前に行われた練習において、3拍子の1拍目に重心を置いて3拍子を感じる活動が行われた。上述のインタビューでは、そこで教師が行っていた拍打ちの動きを指している。そして、その動きに対して自分がどのように理解しているのかを答えている。彼はインタビューの中で、先生が動いた意味を考えるのが好きであると答えていることか

ら、教師の身振りを通して音楽の律動を知覚し、それを楽しんでいると考えることができる。

以上、検討してきたように、最初は漠然と歌うことが楽しいと感じているが、活動の継続を通して、発声に対する評価軸が形成されたり、音楽の特徴を知覚するようになったりして、それらのことを楽しめるようになることが分かった。しかし、練習を継続する中では、練習は楽しいことばかりではないと児童は話す。同じ6年生のFMは、練習に対して次のように話してくれた。

FM：あの、楽しいときもあるんですけど、楽しくないときもあるので。楽しいとか楽しくないとか一言じゃ言えない気がして。楽しい面もあるし、辛い面もあるし。大変な面もあるし。

M：じゃあさ、その「楽しい面」というのは、どういう面が楽しい？

FM：やっぱり、練習が思う通りに進んで、その引っかからずに1曲通せたりしたら楽しい。だからと言って、苦手な曲とかはすごい、かなり練習して、耳にたこができるぐらい聴いて、だんだんなんか飽きてきたり、つまらなかったりするの。一言で楽しいとか楽しくないとかは言えない。

(2012年3月9日インタビュー)

FMは、「(練習は) 楽しい面もあるし、辛い面もあるし。大変な面もあるし」、「一言で楽しいとか楽しくないとかは言えない」と答えている。このことから児童は、練習を重ねることで、練習に対して「楽しい」という一面的な気持ちではなく、多様な感情を抱くようになることが解釈できる。そして、練習が楽しいと感じるのは、楽曲を通して歌えるときであると答えている。他方、楽曲の練習を繰り返して、その楽曲に飽きてくると楽しさの度合いが減少するようである。この発言から、練習の内容によって、“練習が楽しいと感じる度合い”は異なることが窺える。

楽曲を細かく分けて繰り返し練習することで、児童の“練習が楽しいと感じる度合い”が低下し、〈練習に対する意欲の喪失〉が生じる。しかし、歌唱技能を習得したり、楽曲を解釈したりする過程では、楽曲を細かく分けて繰り返し練習する必要がある。そこで、児童が歌唱活動に気持ちが向くようになるためには、〈練習への覚悟〉や〈成長の実感〉及び〈自己効力感の増加〉が重要になる。この章の後半で、これらについては検討する。

④楽曲に対する肯定的な気持ち

楽曲に対する肯定的な気持ちが、練習の意欲を高めるということが考えられる。例えば、ある児童は、自分が好きな曲を歌えたことを嬉しいと感じていて、そのことについて次のように話している。

DT：なんか聖歌隊に入る前から、すごくこの歌が好きだったんですよ。だからずっと歌いたかった歌の一つで、だからすごく嬉しい。

M：どこでそれは聞いたの？（中略）

DT：一番最初は、あれ、忘れちゃったな。クリスマスミサのときかな。僕信者で、ミサは行っているから、特にクリスマスミサは、毎年行っているから、そのときに《いのち》（作詞・作曲：古木涼子、編曲：町田治）を聴いて、すごく好きになった。

M：ふ〜ん、そうかそうか。

DT：一回 CD 買ってもらって、聖歌隊の CD、何枚かあるんですけども、家に。それで歌詞を覚えたこともあります。

（2012 年 2 月 24 日インタビュー）

DT は、この楽曲との出会いは、クリスマスミサで、「それで歌詞を覚えたこともあります」と話していることから、それ以後聖歌隊の CD でこの楽曲を何度も聴くほどこの曲に愛着をもっていることが窺える。「すごくこの歌が好きだったんですよ。だからずっと歌いたかった歌の一つで、だからすごく嬉しい」という部分から、この楽曲に対する肯定的な気持ちの度合いが高いことが分かる。

また、児童 AL は、好きな曲について次のように話してくれた。

M：練習で一番印象に残っている曲はある？

AL：曲で…、曲で好きなのは、《花は咲く》（作詞：岩井俊二、作曲：菅野よう子）が好きなんですけれども。

M：今日もやっていたよね。どうして好きなの？

AL：（間）なんか震災の歌、励ます歌みたいな、それがちょっといいなあと。

(中略)

M：この曲は、この練習で初めて知った？

AL：いや、NHK からです（少し笑う）。

M：そうか。じゃあ歌う前から…。

AL：（小さい声でゆっくりと話し始める）僕が…先生に「どうですか」って。僕が楽譜を渡したんですけど。（中略）先生も前から「《花は咲く》はどうか」と思ったから楽譜を渡したら歌うことになった。

(2013 年 3 月 1 日インタビュー)

AL は、《花は咲く》が好きで、この曲に対して肯定的な気持ちが高い。この曲を聖歌隊の活動で歌うことになったのは、AL が楽譜を教師に渡したことがきっかけであった。このように彼は、活動の中で歌唱する楽曲を提案するくらい活動に対して積極的であり、それは楽曲に対する肯定的な気持ちが要因になっていると考えられる。この曲は、このインタビューの 4 週間後に行われた聖歌隊の演奏会において発表することになった。教師はこの児童の要望を採用して練習するようになっていることから、児童の気持ちに対応した活動を展開していることが窺える。

以上の 2 事例のように、児童が好きで歌いたいと思っているというような楽曲に対する肯定的な気持ちが練習の意欲を高めていると思われる。

2) 練習に対する意欲に関する教師の方策

これまでに、練習に対する意欲が高くなる要因として、上達への意欲や練習の楽しさ及び楽曲に対する肯定的な気持ちについて検討してきた。これらの要因は、真摯に楽曲に向き合うことにより高められるものであり、そのために教師は、専門的な知識としての技能の習得方法や曲の解釈の仕方などを指導していくことになる。これらの点に関しては後の章で検討するが、ここでは、教師の方策の一つである歌唱の制限という方法を検討する。

①歌唱の制限

教師は、児童に歌唱を制限することがある。例えば、年度末に開催されるコンサートでは、3 年生は毎年数曲しか歌わない。なぜならば、3 年生は上級生の歌唱を聴いて、学ぶ機会をもつことが今後の歌唱技能の向上や表現の創造に重要であると考えられているからで

ある。そして、数曲しか歌わないことは、児童が歌いたいという意欲をもつためにも効果的だと考えられる。次の記述はその例である。

《The Jubilee Song》を歌い終わると、先生が、「3年生は（チャリティコンサートで）2つ歌えばいい？ 3つ歌いたい？」と聞く。すると、3年生は、間髪入れずに、「もっと歌いたい」と元気な声で応える。

（2009年2月19日のフィールドノート）

また、3年生を対象とした聖歌隊の練習で、3年生が4年生の立つ位置を指さして、「あっちに行きたい。4年生と交代したい」（2009年5月11日のフィールドノート）と元気よく発言した。これは、見習いの3年生が、早く本陣に入り、成員として歌いたいという表れである。このように、歌うことを制限することで、反対に「歌いたい」、「歌うためにうまくなりたい」という気持ちが芽生えたと考えられる。

（5）練習に対する意欲の喪失

これまでは、練習に対する意欲を検討し、上達への意欲や練習の楽しさや楽曲に対する肯定的な気持ちが練習に対する意欲の要因になることが分かった。練習を継続し、発声の仕方や楽曲の特徴を本格的に学習するようになると、上達の意欲や練習の楽しさがより具体的に感じられる一方、歌唱技能を上達させて表情豊かに歌うことが楽しい側面だけではないということを感じ始めるようになり、意欲を喪失することがある。ここでは、そのような練習に対する意欲の喪失に関して、①意欲の喪失の程度、②意欲を喪失させる要因の2つのプロパティについて検討する。

1）練習に対する意欲の喪失に関するプロパティ

①意欲の喪失の程度

意欲の喪失の程度は、児童によって異なると考えられる。意欲の喪失とは、練習に疲れたというような一時的に感じるものから、聖歌隊活動をやめたいと考えるようになるというようなものまで、その程度には幅がある。例えば、ある児童は、インタビューにおいて、「夏休みの練習はすごく長いじゃないですか。で、ああ、退屈だなと思うことも」（FN、2012年2月20日インタビュー）と答えており、意欲の度合いの低さが窺える。しかし彼はこの

話の直前に「今はやめたいと思っていませんね」(FN)と答えていることから、意欲の喪失の程度が低いと思われる。他方、質問紙やインタビューから、児童の中には、聖歌隊をやめたいと考えたことのある者がいることが分かった。前者のような喪失の程度が低い場合には、休憩するなど比較的簡単な方法で対処することが可能であるが、聖歌隊をやめたいと児童が考えた場合には、やめたい状況を改善する、あるいは児童の考え方を变えるなど何らかの方策が必要であると考えられる。

そこで、次に意欲を喪失させる要因を検討してみよう。

②意欲を喪失させる要因

意欲を喪失させる要因には、a) 練習に関すること、b) 聖歌隊以外の活動の2点がある。

a) 練習に関すること

まず、意欲を喪失させる要因には、長時間の練習が挙げられる。

FC：なんか、すごい練習時間が長かったときがあつて。それがまだ4年生とかで。

まだ知らなくて、6年生とかのことを。それで、なんかもう嫌だなという感じになっちゃったときがあつた。

(2012年3月5日インタビュー)

上述のインタビューでは、「なんかもう嫌だなという感じになっちゃったときがあつた」と回答しており、練習に対する意欲が喪失していることが窺える。しかし「ときがあつた」というところから、頻度はそれほど高くないものであろう。意欲が喪失した理由に関して「すごい練習時間が長かったときがあつて」と話していることから、長時間の練習が意欲の喪失の要因であるとFCは感じており、「それがまだ4年生とかで」と話しているところから、喪失の時期が4年生の時点であつたことが分かる。暁星小学校聖歌隊の活動において、4年生といえば、3年次の見習いの期間を経て本格的に活動が始まる年である。それまでと比べて急激に練習時間が長くなり、練習する曲数が増える。歌唱自体も楽しくただ歌うというものではなく、発声の仕方や一音一音の表現の仕方を細かく学習していく段階に入り、52頁のインタビューテキストにもあるように、児童が歌唱の難しさを認識し始めるころである。加えて、同頁のFSのインタビューテキストにある「基礎が固まるまでは大変

だった」というように、4年生では、歌唱技能が成長途中の段階である可能性が高く、児童が自分の歌唱技能に対して自信をもっているとは考えにくい。

以上のことから、練習に対して意欲を喪失させる要因は、直接的には長時間の練習であるが、それと関連して、練習内容の変化や歌唱の難しさに対する認識や自分の歌唱技能に対する自信の度合いが意欲の喪失と関連している可能性があると考えられる。

b) 聖歌隊以外の活動

意欲を喪失させるもう一つの要因としては、聖歌隊以外の活動が挙げられる。

FS : 5年生のときにクラブが始まったんですよ。そのとき、みんながいろんなクラブに入って。で、僕もそこで後悔とかが生まれるんですよ。そのときは4年生が終わって、聖歌隊が嫌だと感じ始めたときだし。なので、そういう直感的なことで、他のクラブに入りたいって感じたので、それで本当にやめようかなと思ったこともあるんですけど。

(2012年3月15日インタビュー)

FS は、聖歌隊をやめたいと考えた理由に、他のクラブへの興味を挙げた。暁星小学校では、3年生から入れるクラブは聖歌隊のみであるが、5年生になるといくつかの他のクラブへの入部が可能になる。しかし、聖歌隊は他のクラブ活動との掛け持ちは認めていない。そのため、聖歌隊に所属しながら他のクラブ活動を行うことはできない。FS は、「そのときは4年生が終わって、聖歌隊が嫌だと感じ始めたときだし」と話していて、練習への意欲が減少していることと他のクラブ活動が開始されたことが重なり、聖歌隊をやめたいという気持ちが生じるようになった。

他のクラブ活動以外でも、個人的に行っている習い事との両立が難しくて聖歌隊の練習に対する意欲が喪失した場合もあった。

FN : 5年の頃に習い事が、聖歌隊以外の日に入っちゃって、休む暇が土日もなくなっちゃって、うわ、大変だな、聖歌隊やめたいなと思ったことがあって。

M : なるほどね。習い事というのは、なにをやっているの？

FN : 水泳と塾ですね。

M：それは何曜日？

FN：ええと、水泳が金曜日で、塾が水曜日と土曜日。で、日曜日が、ミサが入っちゃってできないので。

(中略)

M：この練習が嫌だなというわけではなく？

FN：そういうわけではあんまりないです。

(2012 年 2 月 20 日インタビュー)

FN の場合、月曜日と木曜日と金曜日に行われる聖歌隊の練習以外に水泳と塾に通っている。加えて彼は信者であるため、日曜日に教会に行っており、土曜日にも教会学校に通っていると話していた。彼は、練習に対する意欲が減少したわけではなく、聖歌隊以外に行っている活動が多すぎることで、練習に対する意欲の喪失に関連していると考えていた。

さらに、学内で行われるテストや 6 年生では中学校入学のための試験が控えており、これらのような学業に関することが聖歌隊の練習に対する意欲の喪失に影響を与えていることが分かった。

FT：(聖歌隊の練習が) 退屈だとは思っていないです。けどやっぱりテストのときとか、ええと、もちろん 11 月には入学試験があったんですけども、そのときには、こんなことやるよりは、こんなことをやるよりはとか思ったんです。

(2012 年 2 月 27 日インタビュー)

このように、児童は日常生活で聖歌隊活動のみを行っているわけではないため、他の活動が忙しいと聖歌隊の練習に対する意欲を喪失させることがある。

(6) 練習への覚悟

前述のように、聖歌隊の練習に対する意欲が喪失することがあるが、その場合でも児童は、聖歌隊をやめるという選択肢を簡単に選ばずとしない。しかし意欲を喪失したまま練習に臨めば、児童は歌唱活動を楽しむことが難しい。それに加えて、意欲を喪失したままでは、自主的に練習する態度にならないため、歌唱技能の向上の度合いが低いままである恐れや、表現の意図をもたないまま歌唱する恐れがあると思われる。そのために、練習す

ることに納得して主体的に歌唱活動を続けることが重要になると考えられる。

では、練習に対する意欲の喪失と練習を継続する状況との間で起こる葛藤に対して、児童はどのように対処して自分の気持ちを納得させているのであろうか。その答えが、練習への覚悟である。そこで本節では、練習への覚悟のプロパティとして、①覚悟の内容、②覚悟のきっかけを検討する。そして、最後に児童の練習への覚悟に対する教師の方策について説明する。

1) 練習への覚悟に関するプロパティ

①覚悟の内容

練習の覚悟とは、練習を継続するために児童が自分の気持ちを納得させることである。例えば、FC は、「もう逃げられないから、もう観念して頑張って練習しよう。(中略) もう、聖歌隊に入ったので」(2012 年 3 月 5 日インタビュー) と話した。「もう観念して頑張って練習しよう」という発言から、練習への覚悟の気持ちが読み取れる。また児童 FT は、練習への覚悟について、次のように答えている。

FT : そういう (聖歌隊をやめたい) 誘惑みたいなそういうのがあったとき、対処できます。対処っていうか、感情を出さなかったりとか、行動に出さないというか…。(中略) 誘惑というか、「やめちゃえば」とかそういう心の中の悪魔みたいなのがいるんですけども、そういうのに打ち勝つというか。

(2012 年 2 月 27 日インタビュー)

FT は、聖歌隊をやめたいという気持ちの芽生えを「悪魔」と表現しているところから、やめることを否定的に捉えていることが分かる。そして、「そういうのに打ち勝つ」と話しているところから、練習への覚悟が感じられる。

ではどのようなことから児童は練習への覚悟をもつのであろうか。

②覚悟のきっかけ

練習の覚悟を児童がもつきっかけとして、a) 周囲の人々との交流、b) 活動に対する自分の考えの 2 点が考えられる。以下一つずつ検討していく。

a) 周囲の人々との交流

覚悟のきっかけとしては、様々なものがあつたが、この節の最初に引用した児童 FC は、上級生が活動する様子を見たことが覚悟のきっかけであると答えている。

M：それはどうやって、(練習が) 嫌だなというのが消えていったのかしら？

FC：5 年になって、6 年生も同じ練習をしていて、6 年生の方がもっと忙しいのに、偉いなあと思って。でそういう気持ち(練習が嫌だと思ふ気持ち)は消えました。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

FC は、5 年生のときに、自分よりもさらに忙しい 6 年生と比較して、練習に対する覚悟ができたようである。

それから、次に引用した FT は、覚悟のきっかけに父親の存在を挙げた。

M：聖歌隊をずっと続けてこられたのはなんでかしら？

FT：ええと、お父さんも実は聖歌隊なので、お父さんはできたのになんで俺ができないんだみたいな、という敵意じゃないですけども。(中略)「なんでお前はできないんだよ」みたいなことが心にささやくわけですよ。で、そうするとなんか「やべ〜、俺こんなダサイの」みたいな。そういう感じがあつたので。俺だってできるんだよというところを見せるために、こう、まあ、一応今があるという感じですね。

(2012 年 2 月 27 日インタビュー)

FT の父親は暁星小学校聖歌隊の OB であり、FT はその父親と自分を比較している。「なんでお前はできないんだよ」や「俺こんなダサイの」と話している内容から、FT にとって聖歌隊を脱退するということは、自尊心に関わることであると思っていることが分かる。そして「俺だってできるんだよというところを見せるために、こう、まあ、一応今がある」と話していることから、活動の継続が、自己効力感の維持につながっていると考えられる。

児童にとって保護者は、自分と比べる存在になるだけでなく、相談相手にもなるようである。FS は、聖歌隊を脱退しようかどうかを親に相談したという。そして「親にも一度選

んだ道だし、続けなさいとも言われたので」(FS、2012 年 3 月 15 日インタビュー) と話していて、練習への覚悟を促したのが彼の親であることが分かる。

このように、共に活動する仲間や両親の影響で練習への覚悟が生まれ、歌唱活動を継続できるようになると考えられる。

b) 活動に対する自分の考え

練習の覚悟のきっかけとして、上述のように共に活動する仲間や両親の影響のほかに、活動に対して自分で真剣に考えることが挙げられる。例えば、FC は、練習で疲れたと感じても、練習を頑張ろうと思う理由を次のように話してくれた。

M：最後の方、「ああ、疲れた」という感じで言っていたけれども、いつぐらいから「疲れてきた」と感じた？

FC：ラスト 10 分ぐらいから。

(中略)

M：それはどこが疲れるのかしら。

FC：足も疲れるし。(中略) 眠くもなってくるし。

(中略)

M：ああ。それ(疲れたとき)ってどう対処している？ 自分の中では？

FC：でも、ここで踏ん張ってみようっていう気持ちが生まれてくる。

M：「このままもういいか」という風にはならない？

FC：はい。

M：それはどうしてかしら？

FC：コンサートまで(練習はまだ)あるし、情けないかなと、6 年として。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

FC は練習に対して疲れを感じる時間は練習の終わりに近づく時間帯であると答えている。疲れたときの症状としては、足が疲れる、眠くなるなどで、疲れたときの意識の度合いは低いようである。しかし「ここで踏ん張ってみようっていう気持ちが生まれてくる」と答えていることから、身体的に疲れの度合いが高くても練習への覚悟をしていると読み取ることができる。練習を継続したいと考える理由として、コンサートがあることと 6 年生で

あることを挙げている。

それから、FS は、親の助言が練習の覚悟のきっかけになったが、最終的には自分で考えて練習への覚悟ができたと話している。

FS：でも、その、とりあえずそれ（練習をやめたいと思うこと）は自分の直感的なものだし、本当のことじゃない…、本当のことじゃないか分からないけど…（言葉を探す）、今、すぐやめちゃったりしたらどうなんだろう、なんかあとで生まれてくるものもなくなるというか。

（2012 年 3 月 15 日インタビュー）

FS は、「とりあえずそれ（練習をやめたいと思うこと）は自分の直感的なものだし」と答えていることから、練習への意欲の喪失が一時的なものであると考えている。そして「今、すぐやめちゃったりしたらどうなんだろう、なんかあとで生まれてくるものもなくなる」と答えているので、練習を継続したら自分にとって得られるものがあると考えていることが分かる。

FS と同じように考える児童がほかにもいる。FG は、聖歌隊の活動をやめなかった理由について、次のように話している。

M：そのやめたいと思ったときに、なんでやめないで続けられたと思う？

FG：それは、これから分かることもあるんじゃないかってことです。（中略）聖歌隊が終わったあとに、電車の中でもいいし家でもいいんですけど、考えてそうだなと思って。

（2012 年 3 月 16 日インタビュー）

FG は、「これから分かることもあるんじゃないか」と話していて、FS と同様に、練習から得られるものがあると考えている。そして、「聖歌隊が終わったあとに、電車の中でもいいし家でもいいんですけど、考えてそうだなと思って」と言っていることから、自分自身で考えて練習の継続を選んでいることが分かる。

このように、児童自身が活動の意味を真剣に考え、活動を継続することで活動での自分の役割を意識したり、自分にとって得られるものがあることを確信したりすることで、最

最終的に練習への覚悟ができると考える。

2) 練習への覚悟に関する教師の方策

①やめないという暗黙のルール

児童が練習に対する意欲を喪失して聖歌隊をやめたいと考えるようになった場合であっても、聖歌隊に所属する児童は、本章の冒頭で述べた通り、転校などの事情がない限り脱退することはない。児童が歌唱を継続する理由の一つに聖歌隊活動は始めたらやめないという暗黙のルールの存在が考えられる。

M: 聖歌隊に入った人って、まず脱退しないじゃない？ 卒業するまで。それはもう、そういう風に決まっているものなの？

FC: もう、聞いた感じでは、そういう。先生にクビって言われる人もいるのかもしれないですけども、滅多にいないと思いますよ。

M: それ（先生がクビと言うこと）がない限りは絶対続けるんだ？

FC: はい。

M: どんなに辞めたくても？

FC: はい。

(2012年3月5日インタビュー)

FCは、聖歌隊を脱退する条件として、教師からやめるように言われることだが、そのようなことは滅多にないと話している。つまり、聖歌隊をやめる児童はいないと彼は理解している。他の児童も一度はやめたいと思ったことがあると答えているが、実際にそのような思いから聖歌隊をやめている児童は一人もいない。このような事実から、聖歌隊は入隊したらやめないということが暗黙のルールとして児童に認識されていると考えられる。合唱は同じコミュニティに所属する成員が共に一つの音楽表現を創っていく行為であるため、自分一人が簡単にやめられないという気持ちが生じている可能性も考えられるだろう。加えて、教師は保護者と連絡帳を交換したり、活動毎に児童の出席状況を確認したりして、児童が活動に参加できる状況にあるのかどうかを把握している。このような教師のきめ細やかな指導が、この暗黙のルールをコミュニティ全体で共有できる状態に保っていると考えることができるであろう。

このような暗黙のルールは、児童に意欲の喪失が起きたとしても、軽い気持ちで聖歌隊をやめることを回避している可能性がある。

（７）成長の実感

これまで検討してきたように、児童は練習を継続していく過程で練習に対して様々な感情を抱くことが分かった。“活動の経験値”が少なく、“練習の累計時間”が短いなど、歌唱活動の継続期間が短い場合は、〈歌唱活動に対する自己効力感〉において自己評価が低い。しかし“自分の成長への期待の程度”が高かったり、“教師の指摘の頻度”が低かったりすると“練習が楽しいと感じる度合い”や“上達への意欲”が高くなり、【練習に対する意欲】が高まる。他方、練習が本格的なものとなり、“教師の指摘の頻度”や“練習に対する疲労の程度”が増えたりすると、〈歌唱活動に対する自己効力感〉が減少し、〈練習に対する意欲の喪失〉が生じるようになる。児童の“意欲の喪失の程度”が低いと、【練習に対する意欲】が回復するが、“意欲の喪失の程度”が高い場合、児童は聖歌隊活動をやめたいと考えるようになる。しかし、聖歌隊には「やめないという暗黙のルール」があるので、児童は練習を続けることとやめたいという自分の気持ちの間に起こる葛藤に対処するために〈練習への覚悟〉を行う。

このように、“練習に対する意欲の度合い”がゆれながら歌唱活動を継続する過程で、“歌唱の難しさに対する認識の度合い”や“歌唱に対する思考の度合い”が高くなり、児童が歌唱に対して自信をもつようになっていくと思われる。つまり、上級生になるほど、経験が豊富になるため、児童が自分自身の歌唱に対して上達したと考えるようになっていたり、“音楽に対する理解度”が高くなったりして、成長を実感するようになる。

そこで本節では、成長の実感について、①上達の実感、②音楽に対する理解度、③変声期の自覚の各プロパティを検討する。

１）成長の実感に関するプロパティ

①上達の実感

まず、成長の実感として、児童は歌唱が上手になったというような上達を感じていることが分かった。

M：どんな点で自分のためになっているなと感じる？

FH：まああの、一つ一つの練習を積み重ねて、6年生で歌が歌えるようになるのかなと思って、先生の言うことを聞いて工夫したり。

(2012年3月9日インタビュー)

FHは、インタビュー時点で6年生であり、あと数週間で卒業するという時期であったが、「一つ一つの練習を積み重ねて、6年生で歌が歌えるようになるのかなと思って」というところから、練習を継続することで歌が上達すると感じていることが分かる。そして「先生の言うことを聞いて工夫したり」と話していることから、上達するためには教師の指導を受け入れて、それを基に自分で考える必要があると思っている可能性が高い。さらに、「どんな点で自分のためになっているなど感じる？」という質問に答えていることから、FHは、歌唱が上達することが自分のためになっていると感じているようである。彼はインタビューの中で、「3年生のときと違って、大分ボリュームとかが出てきて」(FH、2012年3月2日)と答えており、練習を開始した当初よりも上達していると考えている。

また62頁にも引用したが、FSも「練習が、そういうの（「下手」と言われること）積みかさねる毎に嫌だなと思うのもあるんだけど。でもそういうこと言われながらも、嫌になりながらも、でも確かにうまくなっているなど感じる時もあります」と答えているように、練習の継続過程で自分の上達を実感している様子が窺える。

またFTは、練習を終える毎に歌唱技能が身についていると考えている。

FT：こう、なんか一つの練習が終わるごとに、僕は一つのステップが終了したかなというふうに思っていて、そのステップを終了するごとに、ゴールに近づくから、そのゴールに近づくからもちろん頑張らなければいけないし、けどその分ステップを積み重ねているから、あの、そのなんていうんですか、技術も一日（毎に）少しずつは身に付いているのではないかと僕は思います。

(2012年2月27日インタビュー)

FTは1回毎の練習がステップであると捉えていて、そのステップを終了すると、ゴールに近づくと考えているため、練習を頑張るとその過程で技術が少しずつ身についていると感じている。つまり、練習の継続とそれに対する真剣な取り組みが、目標に近づくために必要で、その結果上達すると感じていることが窺える。

このように、児童は練習を継続する過程で、自分の歌唱が上達していると感じるようになっていく。そして上達を支えているのは、ただ歌っているだけではなく、教師と目標をもって練習していることであると考えている。

②音楽に対する理解度

児童が歌唱活動を経験すると、上達を実感すると同時に音楽に対する理解度が高まると考えられる。音楽に対する理解とは、歌詞の内容を自分なりに解釈したり、楽曲の構造を把握したりすることである。この点に関しては第5章で詳しく検討する。

合唱においては、集団で一つの曲を表現するため、一人ひとりの歌唱は、その表現の一部を担うことになる。音楽に対する理解度が高まると、楽曲の構造が把握できるようになるので、各パートが楽曲におけるメロディや和声など、どのような役割を担っているのかを理解できるようになる。その結果児童は、自分の役割を自覚して主体的に歌唱できるようになると思われる。

加えて、児童が変声期に入った場合、パートが変更になる。ソプラノに所属していた児童が変声期に入った場合、メゾ・ソプラノパートやアルトパートに移ることが多い。ソプラノパートは、主旋律やオブリガートを歌うことが多く、加えてメゾ・ソプラノやアルトパートよりも目立つ旋律を歌う機会が多いことから、インタビューを行った児童の中では、ソプラノが人気の高い声部であり、彼らはソプラノパートを歌うことに意欲的であった。そのため、ソプラノのパートにいた児童がほかのパートに移るときには、意欲が低くなる恐れがあり、意欲が低くなるか維持されるかどうかは、パートの役割に対する認識の度合いによって変化した。例えばFCは、ソプラノパートに所属していたときに最も意欲を感じたが、メゾ・ソプラノやアルトパートの音楽的な役割を理解しているため、それらのパートに属しても頑張りたいと感じていた。

FC：やりたい（歌いたい）という気持ちはありました。

M：どこでも？ どこが（歌いたい気持ちが）強いとかあった？ 同じくらい？

FC：ソプラノが一番やる気があった。

M：それはどうしてかな？

FC：一番目立つから。

M：なるほど。メゾとアルトは？

FC：まあ地味ですけど、重要なと思うときもあったんで。

M：どういうときに重要なと思う？

FC：そういう（メゾとアルト）メロディもないとすかすかになっちゃう。

（中略）

M：（変声で）低めになってきたときに、歌うの嫌だなと思った？ それとも、歌に対する気持ちはあんまり変わらなかったかな？

FC：アルトで一生懸命やればいいかなと思った。

（2012年3月5日インタビュー）

FCは、ソプラノパートに所属しているときに一番意欲があったが、メゾ・ソプラノやアルトも重要であると思っていて、その理由を「そういう（メゾとアルト）メロディもないとすかすかになっちゃう」と答えていることから、ハーモニーを創るのがメゾ・ソプラノやアルトであり、それらの旋律がないと音楽が豊かにならないと考えていることが分かる。そのため、「アルトで一生懸命やればいいかな」と思っており、パートの変更に納得していることが窺える。このように、パートそれぞれの音楽的役割を理解していれば、どのパートも音楽にとって重要であると認識できるようになり、練習に対する意欲が維持されると考えられる。

では、児童は変声期をどのように感じているのであろうか。次に変声期の自覚に関して検討することにしよう。

③変声期の自覚

児童は、ある程度聖歌隊活動を経験してから成長を実感するようになるので、その時期は5～6年生になってからである。同時にこの年齢は変声期に入る時期と重なる。Cooksey（1999）は、男性の変声は個人差があるが、平均すると12.5歳から14歳の間に起こると述べており（p.12）、また米山（2007）は、男子では小学校5年生から6年生（11～12歳）頃変声期に入ると述べている（p.33）。児童は変声期を迎えると、声が低くなったり、コントロールできなくなったりする。インタビューを行った児童のうち、6年生の児童の数人がそのことを自覚していた。変声期に入ると、声の変化を感じるようになるという。

FT：ええと…、変声するとですね、全員かどうか分からないんですけども、普通

に歌うじゃないですか。で、突然「うん？」って低くなることがあって、気づいたかもしれませんが、確かに、たまに突然低くなる時があるんですけれども。(中略) 急になんですよ。本当に突然で、別に、あの自覚症状というか、ああ、そろそろくるなあとかは全然なくて。(中略) 変声をしだしたのは、ええと、6年生になるちょっと前あたりなんですけれども。ええと、まあ、練習を始めてから、あれ、5年生、5年生というか、のときよりはちょっと違うなあとはずっと感じていました。

(2012年2月27日インタビュー)

FTは声の変化に気づいたのは、6年生になる少し前の時期で、それまでとは違うと感じるようになったという。変化の内容は、突然声が低くなることである。そして、低くなる現象は、予期なく起こることであるという。このことから、自分ではコントロールが難しいと感じていることが分かる。さらに、声が低くなる頻度に関して、彼は「最初はまあ、低くなるというのはそれほどなかったんですけれども、(中略) 頻繁に低い声がどんどん出るようになってきて」(FT)と話しており、彼は、声が変わり始めた頃は、声が低くなるという現象の頻度は低かったが、徐々に頻度が増えてきていると答えている。さらに、歌う声だけではなく、話し声も変声していることに気づくようになったという。

FT：しゃべっているときにも、「ああ、なんか低いね」と言われるときもあるし、ええと、この前、個人的なことなんですけれども、あの、後輩たちのためにこういう委員会があるんだよというのを発表するビデオがあったんですけれども、それでちょっと撮影があつて、実際に僕も聞いてみたんですけれども、あれ、ちょっとおじさんみたいだなあと自分では思ったりしたりする[ママ]。

(2012年2月27日インタビュー)

話し声が変わってきたと気づいたきっかけとして、他者からのフィードバックと自分自身のフィードバックを挙げている。自分自身のフィードバックでは、ビデオという、より客観的な視点で聴取できる方法から、自分の声の変化を自覚していると答えている。

一般的に、変声期に対して、自然なものであると受けとめるのは8割以上であり、否定

的な受け止め方をするのは少数であるといわれている（清水 2009）¹。本研究の対象児もこの先行研究と同じように、変声期を自然なものであると受け止めていて、特に否定的には考えていなかった。

FC：いろんな聖歌隊じゃない人からも、声、低くなったね、とか言われる。

M：そのことについては、自分でどう思っている？

FC：まあ別に。男だから仕方ないかな。

（2012 年 3 月 5 日インタビュー）

FC は、周りの人々から「声が低くなった」と言われたことで、自分の声の変化に気づいている。そして声の変化について、「男だから仕方ないかな」と答えており、声が変わることに納得していることが分かる。

では、このように、児童が変声期を迎え、自分の声の変化していることを自覚するようになると、児童の歌唱活動に対する取り組み方に変化があるのだろうか。また変化があった場合、どのような方策が取られているのだろうか。そこで、次に a) 変声による歌唱活動への影響と、それに対する方策としての b) パートの変更について検討してみよう。

a) 変声による歌唱活動への影響

変声期に入ったことが児童の歌唱活動にどのように影響しているのかを検討するために、そのことについて話している児童のインタビューテキストを以下に引用しよう。

FT：低くなってから、なんかある程度はなんか突然なんかなんかちょっと迷惑かけるから歌いたくないなとか、そういうことは思っていたんですけども、（中略）「音程があれでは」とちょっとさっき言っていたんですけども、確かにちょっと音程もその分、ぐんって下がる部分で、戻るにも、そんな時間はかからないのですけれども、ちょっと戻すにもあれなので。

（2012 年 2 月 27 日インタビュー）

¹ 清水弘司（2009）「自分の身体の変化へのとまどい」無藤隆・岡本祐子・大坪治彦編『よくわかる発達心理学——やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ——〔第 2 版〕』京都：ミネルヴァ書房、pp.106-107。

FT は、変声したことで 82～83 頁に引用したように、突然声が低くなるようになったと話している。そのため、音程が安定しなくなったと自覚している。そして、音程を戻すために時間はあまりかからないが、「ちょっと戻すにもあれなので」と話していることから、音程をコントロールすることに難しさを感じている様子が窺える。合唱は、歌唱活動に参加する全員が音高を合わせて歌うことで楽曲を表現する行為である。そのため、音高が取れないことは、他者と声を合わせるのが難しくなることを意味している。FT はそのことを感じて、歌唱に対して消極的になったことがあるという。

それから、FC は変声したことにより、ソロを辞退することになったときのことを話してくれた。

FC：前、クリスマスのミサで、ある曲を一人で歌うことになっていたんですけども、（中略）そのとき突然だったんですけども、なんか声が出なくて、で、代理で他の人にやってもらったんですけど。すごい（強く言う）くやしかったんですけど。

（2012 年 3 月 5 日インタビュー）

彼は、突然声が出なくなったことにより、決まっていたソロの機会をあきらめなければならなくなったと話していて、そのことに関して残念な気持ちを強く感じていることが、話の内容や言い方から伝わってきた。彼も FT と同様に「突然」と話していることから、変声し始めると、自分では声のコントロールが難しいことが分かる。彼は、今後ソロをやりたい気持ちがあるのかどうかという質問に対して次のように回答している。

M：例えばもしも今度、「FC くん、ソロで歌ってくれる？」って言われたら、どうする？

（中略）

FC：最近是不安定。というか裏返ったりとかが多くなってきたのかなと思う。ちょっと辞退するかな。

M：もしも裏返るというのがなかった場合は引き受ける？

FC：はい。

M：ということは、裏返るといのがちょっと心配の種？

FC：はい。（ソロで声が裏返ると）恥かしいかなと。まあしょうがないですね。
声変わりなので。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

この児童は、上手に歌えることが格好いいと思っていて、ソロを歌うことにも積極的であるが、今の自分の声の状態が不安定である理由から、ソロを引き受けることに躊躇している様子が窺える。声が裏返ることがない場合は、ソロを引き受けると答えていることから、自分で声をコントロールできないことがソロをあきらめる理由になっていることが分かる。

このように変声期に入ると、声のコントロールが難しいことで、自分の歌いたい気持ちをあきらめたり、歌唱に対して消極的になったりすることが起こる。

b) パートの変更

それでは、教師は変声期に入った児童の歌唱に対する気持ちを理解して、それを支援するためにどのような指導を行っているのでしょうか。その方策の一つが、第 1 章で説明した〈失敗してもいいという環境の設置〉であった。教師が練習における失敗を奨励したり、児童同士で励まし合うなどの失敗を許したりする環境が整っていることで、児童が安心して声を出すことができる。しかし、この方法だけでは、解決できない問題があるだろう。なぜなら、児童の声は低くなっているため、歌唱する行為そのものに難しさを感じている可能性が高いからである。自分の声に対するコントロールが難しく、何度も挑戦しても歌唱が改善されない場合は、失敗をするという前に挑戦しなくなることが考えられる。そこで、もう一つの方策として、変声しても歌唱活動を続けられるようにするために、教師は児童にパートの変更を提案することになる。

児童のパートは、成員となる 4 年生の夏合宿前後に決まるが、常に固定されているわけではない。練習の途中で、音のバランスを考慮して、パートが変更されることがある（第 3 章 112 頁を参照）。教師が児童の周りを回って一人ひとりの声を聴取して、よく声の出る児童などにパートの変更を頼む場合や志願を募ってパートを変更する場合がある。楽曲によって児童のパートは変わるので、個人のパートは流動的であるといえる。

このように、パートの変更は音楽的な理由で行われることがあるが、もう一つの可能性

として変声期に入った児童がパートを変更することがしばしばある。FC は、ソプラノからメゾ・ソプラノに、そしてそこからアルトへとパートが変更になっていた。パートが変更になっていったいきさつについて、次のように話した。

FC：最初ソプラノです。一番高いソプラノです。

M：4年生のときかな？ 4年生のいつぐらいにパートが決まるの？

FC：合宿のときぐらい。

M：じゃあ、FC くんのおきも 8 月ぐらいに決まったのね。

FC：はい。

M：でそこからメゾになったということ？

FC：はい。

M：それはいつぐらい？

FC：5 年のとき

M：5 年のいつかしら？

FC：うへん、年がかわってから。

M：1 月ぐらい？

FC：（頷く）

M：それでアルトには？

FC：アルトが、先生に結構、いつも話す声とかが低いって指摘されたので。でアルトになった。（中略）

M：なるほど。自分でソプラノやりたいとか、メゾやりたいとか思って変わったのかな、それとも、先生とかに言われて変わったのかな？

FC：自分でも低くなったかなと思ったときもあったから、先生に言われて。

（2012 年 3 月 5 日インタビュー）

彼がアルトになった理由は、教師に声が低いと指摘されたことであると答えている。「自分でも低くなったかなと思ったときもあった」と答えていることから、教師に提案されたとはいえ、自分でも納得してパートを変更していると思われる。

(8) 自己効力感の増加

自分の歌唱が上達したと知覚し、児童に〈成長の実感〉が起これば、歌唱活動に対する自己効力感が増加すると考えられる。自己効力感の増加に関するプロパティは、①自信の増加、②アイデンティティの形成、③歌唱への価値観の変化、④自分への格好いいという認識、⑤歌唱活動継続への意欲、⑥他者への効力感である。以下に一つずつ検討していき、最後に教師の方策を考察していこう。

1) 自己効力感の増加に関するプロパティ

①自信の増加

まず、〈自己効力感の増加〉の内容に関して、自信の増加が挙げられる。例えば、FH は自分の歌唱に対して自信をもったことを次のように話している。

FH : (5年生の始めに) 音楽の歌のテストで 100 点を取ったので、それが自信になりました。

(中略)

FM : (歌のテストは) 先生が 1 曲用意して、それについて、姿勢とか、のばすところとか、あと止めるところとか、いろいろなところにチェックして行って、全部 5 点ずつの配点で、最後まで歌いきると 70 点で、それに 5 点ずつ加点されていく感じで。

FH : それで、歌ったあとに「きれい」とか言って拍手されたりして。

(2012 年 3 月 2 日インタビュー)

FH が自分の歌唱に自信をもったのは、5 年生の始めで、そのきっかけとして音楽科の授業で行われる歌の試験でよい評価を受けたことを挙げた。良い評価とは、教師から高い得点をもたらしたことだけでなく、クラスの友人から歌ったあとに「きれい」と言われたり、拍手をもらったりしたことも含まれるようである。このように、他者からの評価を通して、児童の自信が増加していることが窺える。

それから、自分が難しいと感じていた曲が歌えるようになったことも、児童の自信につながるようである。

M：そのとき（3年生のとき）は、その《いのち》を聴いて、どういうふうに感じた？

FN：そのときは、「はあ、これは難しい歌だな」と思いました。

M：難しい、どういうところが？

FN：やっぱ、アルトのやつとソプラノが追いついていく最後のところが、難しいな、僕ら、これやれるのかなと思いました。

M：ふ〜ん、そうか。今はどう思っている？

FN：今は、自分が歌える曲、まあ、まだ歌えない曲はあるんですけども、歌える、楽というとなんですけど、うまく歌えるっていう曲のなかに入っています。

（2012年2月20日インタビュー）

FN は、3年生のときの自分と比較して、3年生のときは難しいと感じていた曲が6年生の時点でうまく歌える曲になっていることを話していることから、楽曲に対して歌えると感じる自信の度合いが増加したことが分かる。また、難しいと考えるところを「アルトのやつとソプラノが追いついていく最後のところ」と話しており、パート間における楽曲の構造を捉えている可能性が高いことが分かる。このように、楽曲への理解が深まったり、歌えるようになったりしたことを根拠に自信が増加することが考えられる。

以上児童2人のインタビューテキストから、歌唱の練習を継続することで成長を実感し、自己効力感が増加することが分かった。そして自信が増加する要因には、他者から肯定的な評価を得るといった外的なフィードバックと自分の歌唱技能の高まりを認識する内的なフィードバックがあると考えられる。

②アイデンティティの形成

歌唱活動を継続し、自己効力感が増加すると、児童にとって自信が増加するだけでなく、自分が歌唱活動で所属しているコミュニティの成員であるというアイデンティティが児童に形成されると思われる。社会的アイデンティティ理論では、自己の所属性が強く意識される場面では、自分が所属する集団とそれ以外の集団とを明確に区別し、自分の所属する集団をほかの集団よりも高く評価することによって望ましい自己評価を行うよう動機付けられていると考えられている（唐沢 1999, p.367）。

では、本研究の対象である暁星小学校聖歌隊に所属する児童は、活動を通して児童が自分のことを聖歌隊員の一員であるというアイデンティティを、なにを根拠としてもつので

あろうか。

まず、アイデンティティを形成するものの一つとして、聖歌隊員が身に着けるアイテムが挙げられる。聖歌隊には、隊服や学校指定の制服の襟に付ける聖歌隊バッジなどのアイテムがある。本章の45～46頁でも述べたように、隊服への憧れをもって入隊する児童がいることなどから、児童はこれらを身に着けることで、自分が聖歌隊員の一員であるということを感じているものと解釈できる。

次に、聖歌隊員としての態度がアイデンティティの形成に関与していると考えられる。例えば、児童に対するインタビューにおいて「ちゃんと歌えるというのは、具体的にどういう点か？」という質問に対して、児童は「ふらふらしないとか」（FC、2012年3月5日インタビュー）と答えた。この点に関しては他の児童も次のように話している。

FN：今は、下級生たちに伝えられる？ 格好いいなって、入りたいなって思ってもらえるような先輩になりたいと思っています。

M：なるほど。その格好いいなあと思ってもらうためには、なにが必要だと思う？

FN：やっぱ、コンサートでずっとこうやっている（隊服の袖に手を隠すポーズ）¹のが、じっとしていないといけないところをずっとゆれていたりするとちょっと格好悪いなど。

（2012年2月20日インタビュー）

彼は、下級生から聖歌隊員が格好いいと認識されて、下級生が聖歌隊に入りたいと思うための条件として、態度を挙げた。その態度とは、身体がゆれないでじっとしていることであるという。このように、児童が聖歌隊員として歌うときの態度を大切にしていることから、アイデンティティの形成の一要因に態度が挙げられるのではないかと考えられる。

最後に、コミュニティーの成員でない他者からどのように見られているのかということがアイデンティティの形成との関連として挙げられるであろう。例えば、ある児童は、聖歌隊の練習外である音楽科の授業で聖歌隊に所属している児童がどのように見られているのかということを話している。

FH：僕は、聖歌隊は嫌だというイメージが、やっぱり音楽の授業とかで歌えないと

¹ 聖歌隊員が隊服を着て歌うときには、隊服の袖に手を隠すことが習慣となっている。

うか、みんなが歌えないときとかは、聖歌隊のせいにさせられたり「ママ」。

M：え、なんで？

FM：なんか、聖歌隊が歌えなくてどうする、みたいな。聖歌隊の立場で扱われるので、(中略)、聖歌隊逆ひいきっていうか、聖歌隊が歌えなくてどうするみたいな、なんでも完璧みたいな感じがあって、それである意味苦労しています。

(2012 年 3 月 9 日インタビュー)

上に引用したインタビューテキストの「聖歌隊の立場で扱われる」というところから、聖歌隊に所属する児童たちが、一つのコミュニティの成員であると他者から認識されていることが分かる。加えて、「聖歌隊が歌えなくてどうする」や「なんでも完璧みたいな感じがあって」というところから、聖歌隊以外の他者が、聖歌隊員の属性を歌唱が上手であると見なしているということを聖歌隊員の児童たちが認識していることが分かる。このように、自分たちがどのような集団の一員であるのかということを他者からのフィードバックで知ること、アイデンティティが形成されているのではないかと考えられる。

以上のことから、アイデンティティの形成には、コミュニティ特有のアイテム、コミュニティの成員としての態度や成員以外からのフィードバックが関連していると考えられる。

③歌唱への価値観の変化

自己効力感が増加すると、歌唱への価値観が変化するようになるという。FS は、歌唱への価値観の変化について次のように話した。

FS：なんていうんだろうな、歌っていうものがその…、今まで自分が楽しんだり、歌ってそういうもののためにあるんだなと思っていたんですけども。でも歌って伝えるためにあるんだなっていう考え方には、少し変わりましたね。

M：ふ～ん、それはいつぐらいから変わったの？

FS：まあその歌がうまくなったという面からも 4 年生のときからですね。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

FS は、当初歌唱は、自分が楽しむためのものであると考えていたという。しかし練習を

通して、歌は伝えるためにあると考えるようになったと話しており、歌唱への価値観が変化したことが窺える。

歌う行為は伝えるために大事であると考えている児童は、他にもいる。FH と FM は、歌が大事だと考えている理由について次のように話してくれた。

FH：う〜ん、やっぱりこの聖歌隊に入って、蓮沼先生がおっしゃっている通り、歌っていうものを大切についていうか…。

(中略)

M：どうして歌が大事だなんて思う？

FM：やっぱり、簡単な、普通に音と言葉だけなんだけど、人にその気持ちが伝えられる、簡単な…、簡単になっていうか、すごいものだと思うので。

(2012 年 3 月 2 日インタビュー)

FH は、聖歌隊活動を継続したことで、歌を大切にするようになったと考えている。「蓮沼先生がおっしゃっている通り」と答えていることから、教師の価値観が児童の歌唱に対する価値観に影響を与えていることが分かる。そして FM は、歌唱が大事であると考えている理由について、歌は音と言葉だけで他者に気持ちが伝えられるものであることを挙げている。

このように、児童たちは聖歌隊での活動を通して、歌唱に対する価値観を、自分が楽しむための行為というものから、他者に気持ちを伝えられる行為であると考えられるようになるという。この考え方の変化に関する学習のプロセスとそれに教師がどのような役割を果たしているのかについては、第 5 章で明らかにする。

④自分への格好いいという認識

自己効力感が増加すると、歌う自分が格好いいと認識するようになるようである。例えば、DT は、質問紙で「(好きな曲を) 歌いながら考えていることを自由に書いてください」という項目の自由記述欄に、「メロディーがよく、歌っていると自分がかっこよく見えるから」と、歌唱したい理由を答えている。それから、FC は、「どうして歌うのが大事なかなと思う？」という質問に対して、「歌うの好きだし、歌える方が、なんか格好いいっていうか」(FC、2012 年 3 月 5 日インタビュー) と答えている。このように、歌唱活動を通して、歌

唱している自分が格好いいと認識するようになり、そのことが練習への意欲へとつながっていると思われる。

⑤歌唱活動継続への意欲

歌唱に対する自己効力感が高まった場合、児童は歌唱活動を継続したいと考えるのであろうか。練習の継続を通して、歌唱が上達したと考えている児童 2 人のインタビュー内容を検討しながら、この点に関して検討してみよう。

まず児童 FS について、彼は、聖歌隊活動をやめたいと話していたが（「(5) 練習に対する意欲の喪失」を参照）、活動を継続することで、やめなくてよかったと考えるようになった。しかし、将来歌を歌い続けていきたいと考えているわけではないという。

FS：今がこうやって、まあうまいかどうか分からないけれども、うまいかどうか分からないけど、でも（先生から）あんまり注意されなくなったし、思い通りに、まあ全部というわけじゃないですけど、そのときよりはだいぶ思い通りに歌えるようになったっていうので、やっぱり多くのものを得られたので、もしそのとき（4年生でやめたいと思ったとき）やめてしまったら、やっぱそういうのは得られなかったと思うし。他のクラブに入っても得られるものはあったけど、やっぱり他のクラブよりも厳しいし、こういうところは。でもそっちの方がずっと将来のためになったと思うので。

M：じゃあ具体的に将来、どういうところに役立つかなと思う？（中略）今将来ためになるって言うてくれたけれども。

FS：たぶん歌自体を役立てることは、滅多にないと思うんですよ。（中略）歌はあんまり続けないかな。次は別のクラブに入りたいと思っているので。もう（中学に）聖歌隊はないんですけど。でも、歌が、歌がうまくなったことで、自分の趣味が増えたってこともあるし、将来どこかで役に立つかもしれないし。（言い直して強く）それに一番ためになった、将来に役立つのは、こういう大変な中でも、その 4 年生とかたくさん辛い思いをしたけれども、今こうやってわりかしそういうときよりは、だいぶ上手にはなったかなあ、みたいな、そういう感じなので。やっぱり辛いところを乗り越えて得られるものもあるし、それに聖歌隊がそんなに辛いことだけってわけではないし、こういう訓練とか、こう

というのがすごい将来役に立つと思います、たぶん。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

FS は、現在の自分を教師から受ける注意の頻度が低くなったことや思い通りに歌えるようになったことを挙げて、自分の歌唱が上手になったと自己評価している。そしてそれは 4 年生の頃に辛いと感じていた練習を乗り越えたことによって得られたものであると FS は考えているようであった。これらの経験を通して、彼は、なにかを達成するために訓練を重ねてそれを乗り越えることで自分が多くのものを得られたと感じており、そのような経験が将来のためになると考えていた。しかし FS は、歌唱活動が続ける可能性については低いと思っているようである。「自分の趣味が増えたってこともあるし」と歌唱活動が続ける可能性を完全には否定していないものの、「たぶん歌自体を役立てることは、滅多にないと思うんですよ」、「歌はあんまり続けないかな。次は別のクラブに入りたいと思っているので」と話していることから、歌唱活動継続への意欲は低いといえる。これらのことから FS は、歌唱が上達することのほかに、一つのことに對して真剣に取り組む経験が聖歌隊活動の価値であると捉えている可能性があると考えられる。

他方、聖歌隊を卒隊しても歌唱活動を継続したいと話している児童がいる。

M：へえ、なるほど。この（質問紙の）2-8 で「自分のために歌っています」で「はい」に丸をしているんだけど、歌っていてどんな点で自分のためになっていると思う？

FC：上達して、大人になっても歌えるような。

M：ということは、聖歌隊やめてからも歌いたいなと思っているのかな？

FC：もう OB として出たいと思っているし。

M：ってことは合唱をずっとやっていきたいと思っているのかな？

FC：はい。

M：歌手になりたいのではなく？

FC：そういう感じではないですけど、なんか歌えれば。声が出ないような人ではちょっと嫌なので。

M：ふ〜ん、それはどうしてだろう？

FC：う〜ん、そういう（声が出る）方が格好いいのかなと。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

彼は、聖歌隊を卒隊してからも歌いたいと答えており、歌唱活動の継続に意欲的であることが窺える。「OB として出たい」というのは、暁星小学校聖歌隊の年度末のコンサートには、OB で結成させる OB 合唱があり、毎年 20 人近くの OB が男声合唱を披露したり、児童たちと合同で歌唱したりしていることをさしている。FC もその OB 合唱に参加したいと話している。実際に 2013 年 3 月に行われた聖歌隊のコンサートに、彼は OB として参加し、練習にも来ていた。彼が歌唱活動の継続に意欲的である理由には、次の 2 点が挙げられる。1 点目は、歌唱の上達そのものが自分のためになると考えていることである。「上達して、大人になっても歌えるような」と話していることから歌唱技能が上達して、将来も歌唱活動が続けたいと考えていることが分かる。もう 1 点は、歌うことが格好のいいことであるという価値観をもっていることである。「声が出ないような人ではちょっと嫌なので」や「そういう（声が出る）方が格好いいのかな」という答えから、自分の理想は、歌が上手であることだと考えていることが窺える。

このように、両者の違いは、歌う行為を格好いいと考えている程度と活動の価値の捉え方にあるといえる。

⑥他者への効力感

児童は、歌唱活動を通して、自分の成長を実感し、自己効力感が増加すると、他者に対して自分たちが働きかけられる、他者のために自分たちができると感じられるようになる。ここでいう他者とは、聴衆と下級生である。

a) 聴衆に対する効力感

まず児童が他者に働きかけられると考える相手は聴衆である。児童は、ミサや演奏会に出演して聴衆と接する。そこで聴衆の反応を見て、自分たちの歌唱が他者に影響を与えていると感じるという。児童が入隊して最初に外部で演奏する機会は、聖母病院で行われる「アヴェ・マリアの夕べ」というコンサートである。聴衆は、聖母病院の患者の方々と、病院の教会で毎年開催される。次に引用する文章は、児童が聖母病院のコンサートに出演したあとの感想文である。

ぼくは、はじめて人の前で歌いました。

聖母病院の患者さんたちの顔を見たら、泣いていました。感動していたんだと思います。そんな人たちを見て、ぼくはこれからもずっと、歌を歌っていきたいと思いました。

(聖母病院コンサート後の感想文 3年生)

この児童は、初めて聴衆の前で歌った経験を上に引用した作文にしている。彼は聴衆である患者が泣いている様子を見て、彼らが自分たちの歌唱に感動したと解釈した。彼にとってこのコンサートへの出演は、自分たちの歌唱が他者に影響を与えるものであると感じた最初の経験であったと考えられる。そして聴衆の反応から「これからもずっと、歌を歌っていきたい」という歌唱活動への継続の意欲を感じていることが分かる。

それから、5年生の児童は、コンサートへの出演を通して、自分たちの存在意義のようなものを感じていることを作文に書いている。以下に作文の途中から引用したい。

今年のぼくの歌った場所は、ほとんど中央でした。なので、とても緊張しましたが、堂々と歌っている姿を見せることができました。また、毎年同じ景色を見て生活している人にとっては、とても楽しみにしていただいていることだと思うので、ぼく達の歌声を、心のどこかに残しておいていただけると嬉しいです。ぼくは、涙を流している人を見て、なぜぼく達がここにいるのかが分かりました。

(聖母病院コンサート後の感想文 5年生)

「涙を流している人を見て」と書いていることから、彼は、歌唱しながら聴衆の様子をよく見ていて、涙を流しているという聴衆の反応をよく見ていることが分かる。そして、この反応を見て、「ぼく達がここにいるのが分かりました」と書いており、加えて「毎年同じ景色を見て生活している人にとっては、とても楽しみにしていただいていることだと思うので」と書いていることから、聴衆にとって自分たちの歌唱が大切なものであるとこの児童が考えている可能性が高いことが分かる。

このように、聴衆の前で演奏する経験を通して、児童たちは、自分たちの歌唱行為が他者の役に立っていると考えるようになることから、聴衆に対する効力感をもっているといえる。加えて、聴衆の前で演奏することは、自分たちの歌唱を伝えたいと考える原動力に

なったり、自分たちの歌唱に対するフィードバックを得る機会になったりすることが考えられる。これら点に関しては、第 5 章において、再度検討したい。

b) 下級生に対する効力感

歌唱活動を重ねると、児童は成長を実感し、自分の歌唱技能が向上したと認識するようになる。すると、自分が下級生に対して貢献することができるようになるという。これから引用するインタビューテキストでは、6 年生の FC が、下級生に対して貢献することができるため、聖歌隊活動を頑張ることができるかと答えている。

FC：はい。すごいもう、(定期テストや進学テストが)辛かったですけど、まあ、(聖歌隊の練習を)頑張ろうみたいな感じがなんかあったんです。

M：へえ、それはどこから生まれて来るんだろうね？

FC：テストが終わるまでは、すごい、もう、燃え尽きた感じだったんですけど、でも下級生のためにというか、そういう感じで(頑張ろうと感じる)。

M：下級生のためにという意識があるのね？ 下級生に、どんなことをしてあげられると思う？

FC：指導とか、今までの経験を教えてあげるとか。

M：例えばどんな指導が、よく指導できるなと思う？ 内容的としては？

FC：腹式呼吸の仕方とか、6 年生はみんなできるので。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

まず、FC のいう辛いことというのは、定期テストや進学テストのための勉強である。6 年生は、中学校に進学するための試験を控えており、聖歌隊の活動以外の勉学で忙しくなる。そのような状況であるときにも、「頑張ろうみたいな感じがなんかあったんです」と答えているように、練習に対する“努力の度合い”が高い。ここで、練習に対する“努力の度合い”が高い理由として、下級生に対して貢献できることが挙げられている。下級生に対する貢献は、他者への効力感の一つである。下級生に対する貢献の内容としては、腹式呼吸の指導が挙げられている。「6 年生はみんなできるので」という発言から、自分たちが歌唱活動を継続してきたことで、腹式呼吸という歌唱技能の一つが習得できたと自負していて、それが他者の役に立つと FC が考えていることが分かる。

2) 自己効力感の増加に関する教師の方策

児童の自己効力感が増加する要因の一つに、教師の児童に対する接し方が挙げられる。第 1 章で述べたように、教師は児童に彼らの歌唱能力に対して肯定的な評価をしたり、上級生にコミュニティ内での年長者としての役割を与えたりしている。このように教師が児童と接することで、児童は自分が認められていると感じると同時に、自分が活動を支えているという自負心をもつようになると考えられる。

①児童の歌唱能力に対する肯定的な評価

児童が、自分の歌唱能力に自信をもつきっかけとして、教師の肯定的な評価が考えられる。

M：自分がきれいな声で歌えると思ったのはいつぐらいから？

FC：先生に合宿のときに、5 年のときに言われた。

M：どういう風に言われたか覚えている？

FC：(間)「声…、きれいだね」って蓮沼先生に。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

この児童は、自分の声がきれいだと思った理由に教師の「声…、きれいだね」という児童の声に対する肯定的な評価を挙げていて、自分の声がきれいだと思った時期を 5 年生のときの合宿であると答えている。そして教師に声がきれいだと言われたことを自信がもてた理由とし提示している。このことから、教師の児童の歌唱技能に対する肯定的な評価は、児童に自信を与え、自己効力感の増加に影響を与えると考えられる。

②上級生への役割分担

第 1 章でも述べたように、聖歌隊では、ハミングや呼吸の方法を上級生が下級生に指導することがある(第 1 章「活動に対する上級生のサポート」)。また聖歌隊活動を円滑に行うために、教具の準備や片付けを行っている(第 1 章「暗黙のルールの共有」)。このように聖歌隊では、上級生は役割を与えられるが、このようなシステムを設定したのは教師である。

本節の「②アイデンティティの形成」でも引用した通り、児童は「下級生たちに伝えられる？ 格好いいなって、入りたいなって思ってもらえるような先輩になりたい」(FN、2012年2月20日インタビュー)と話したり、「まあ、あの頃(2年生のときに)見ていたお兄さんのようになっているのかなあと意識している。(中略)そう、格好いいお兄さんを目ざしているかな」(FC、2012年3月5日インタビュー)と回答したりしている。これらの児童のインタビューテキストから、教師の社会的環境づくりが成功していることが分かる。

以上のように、教師が児童の歌唱能力に対して肯定的な評価をしたり、上級生に役割を与えたりすることによって、児童の歌唱に対する自信や社会的な役割に対する意識が芽生え、そのことが児童の〈自己効力感の増加〉へとつながると考えられる。

4. 考察

本章では、歌唱活動における児童の意欲の変容を検討してきた。分析から抽出したカテゴリーとサブカテゴリーは、児童が歌唱活動を継続する過程で生じる行為及び児童の気持ちを表したものである。そして、カテゴリーやサブカテゴリーのいくつかには、児童の気持ちに影響を与える教師の指導行為が存在することが分かった。

カテゴリーや各サブカテゴリーの関連を考察した結果、【練習に対する意欲】には、〈歌唱への興味〉をもち、〈歌唱活動の実行と継続〉を経る過程で生じる〈歌唱活動に対する自己効力感〉が関連していることが分かった。〈歌唱活動の実行と継続〉において、活動の経験が少ない場合は、〈歌唱活動に対する自己効力感〉は低いが、“自分の成長への期待の程度”が高ければ【練習に対する意欲】が生じる。他方、“自己効力感の程度”が極めて低く、“自分の成長への期待の程度”も低い場合には、〈練習に対する意欲の喪失〉が起こる。加えて、“教師の指摘の頻度”や“教師の口調”など、児童の歌唱に対する教師のフィードバックの方法が児童の練習に対する意欲の程度に関連していることが分かった。〈練習に対する意欲の喪失〉の程度が高い場合は、練習の継続のために、〈練習への覚悟〉が必要で、この気持ちは、周囲の人々との交流や活動に対して児童自身が真剣に考えることにより生じるものであることが分かった。このような過程を経て、歌唱活動を継続することにより、児童は成長を実感し、児童の自己効力感が増加することとなる。

ここで、歌唱活動の継続要因と、歌唱に関する価値観の変化について考えたい。まず、歌唱活動の継続要因について、練習が厳しいかどうかという環境の条件や教師が厳しいかどうかというような他者との相互作用は、意欲の程度に影響を与える要因の一部であるが、

それに加えて“自己効力感の程度”や“自分の成長への期待の程度”が練習に対する意欲に大きく作用していることが分析から示唆された。そのため、練習の継続には、これらの要因を支援し、児童の歌唱に対する自己効力感を高めるような指導やシステムが必要になると考えられる。

ただし、歌唱技能を習得して自分たちの意図を歌唱で表現するようになるには、長期的に練習を継続する必要がある、その過程では自己効力感が低下し、その結果、〈練習に対する意欲の喪失〉が回避できないということが生じる場合がある。しかしこのような意欲の喪失が起きたとしても、活動を継続するような環境があることが望ましいと考える。児童は、練習の厳しさや歌唱表現を創造していくことの難しさを経験することで、自分の成長を実感し、達成感や自己効力感を得ることができる。〈練習に対する意欲の喪失〉は、児童の心的負担になる恐れがある。しかし〈練習に対する意欲の喪失〉から生じる練習の継続に対する葛藤は、〈練習への覚悟〉が芽生えるきっかけとなる。この経験を通して、児童は自分にとって厳しいことや難しいことを乗り越えたと捉えて、自分の成長を実感するようになる。そのため、〈練習に対する意欲の喪失〉や〈練習への覚悟〉は児童の成長にとって重要な気持ちの変容過程といえよう。また、やめないという暗黙のルールが〈練習への覚悟〉を促す要因の一つであると考えられるが、それに加えて家族や仲間の励ましなど、周囲の人々との交流や活動に対して児童自身が真剣に考えることが練習の継続につながるということが分かった。そこで、児童が自分の成長を実感できるようになるまで練習を継続できるような支援が重要であると思われる。

次に児童の歌唱に対する価値観の変化に関して検討していこう。児童は、歌唱行為が楽しいあるいは歌唱が好きだという理由で歌唱活動を始める。しかし、一つひとつの音にこだわって他者に伝えられるような歌唱表現をしていくことを目指して練習を積むことで、歌唱は他者に思いを伝える行為と考えるようになる。つまり児童にとって歌の価値が、自分にとって楽しいというものから、他者に思いを伝える行為であるというものに変化する。伝える行為は、伝える相手がいることを意味する。そのため児童は、他者にとって自分は大切な役割を果たしていると考えようになる。これらの経験を通して児童は自己効力感を高め、達成感を味わうことができる。

最後に、本章における研究の限界について検討したい。本章で用いたデータは、他の章とは異なり、ほとんどは児童のインタビューテキストであり、フィールドノーツの情報は2件のみであった。なぜならば、本章は歌唱活動に対する意欲の変容を対象にしていたため、

児童の気持ちを明らかにする必要があったからである。児童は、筆者の質問に対して真摯に回答してくれたが、この方法には、インタビュアーが調査の意図を明確にしておかないと、話の要点を把握できなくなること、分析の視点や解釈にインタビュアーの主観が入る恐れがあること、誘導尋問の危険性があることなどの限界があるといわれている（西田・武藤（松尾）2008, pp.51）¹。そのため、回答の信頼性を担保するためには、先行研究の結果を参考にしたり、インタビュー以外の方法で収集したデータを検討したりする必要があるだろう。音楽教育分野における先行研究においては、動機付けや達成感と自己効力感が関連していることが報告されている（例えば McPherson & McCormick 1999, Clark 2012）。これらの結果からも、児童が練習に対する意欲を高めるか喪失するかという要因には、〈歌唱活動に対する自己効力感〉が大きく関連しているという本章の主張は支持されると考えられる。

次章からは、ある楽曲の歌唱表現を創造していく過程を検討し（第3章）、その過程で必要となる歌唱技能をどのように児童は習得していくのかを解明する（第4章）。そして、一つひとつの音を、意図をもって歌い、他者にそれを伝えられるような歌唱表現をしていく過程を考察していく（第5章）。

¹ 西田裕紀子・武藤（松尾）久枝（2008）「調査的面接法の概要」松浦均・西口利文編『心理学基礎演習 Vol. 3 観察法・調査的面接法の進め方』京都：ナカニシヤ出版、pp.49-53。

第3章 1つの楽曲を仕上げるプロセス

1. はじめに

児童がある楽曲に出あってから、聴衆に向けて歌唱するようになるまでに、児童はどのような学習を行っているのだろうか。本章では、ある楽曲の練習経過を記述したフィールドノートや児童へのインタビューテキストを考察することで、児童にとって未知の1曲を聴衆に向けて歌唱するようになるまでの学習プロセスの実際を明らかにする。

この章では、序章で述べた通り、他の章と異なり、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析を行わずに、時系列に沿った形で活動の様子を記述し、考察を加えた。なぜならば、グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法は時系列を排除して事例から概念を抽出する研究方法であり、この手法を用いることで抽象度を上げて事象を捉えることができるが、実際の活動を理解するためには、事例を時系列に沿って検討することも必要であると考えたからである。また、この章で時系列に沿った実際の活動の様子を明らかにすることで、次章以降で検討する概念の把握がしやすくなると考えられる。

この章では、2013年1月10日から3月25日までの全11回の練習に対するフィールドワークを対象とする。ある楽曲と児童が出あい、他者に向けて発表していくまでの過程を、教師と児童全体と児童個人の3点から観察し、対象児にインタビューを行った。表現が形成されていく過程を1人の児童に絞って多面的に観察するために対象児を事前に絞り込み、抽出した。

取り上げる楽曲は《ほほう！》（作詞：工藤直子、作曲：横山潤子）である。この曲は、2013年3月25日に行われた「小さな星たちのコンサート2013」という年度末に文京シビックホールで毎年開催される暁星小学校聖歌隊の演奏会で歌唱された曲のなかの1曲である。《ほほう！》を取り上げるのは、児童たちが初めてこの曲を練習したときから、コンサートで歌唱するまでをフィールドワークし、知らない曲を仕上げていく練習過程を観察することができたからである。加えて、この楽曲は平成11年度、第66回NHK全国学校音楽コンクール小学校の部の課題曲であり、児童を対象に作曲されていることが明らかで、楽曲を歌唱するために必要な歌唱技能や歌詞の理解が小学生にとって無理のない曲であると考えられるからである。

2. 《ほほう！》楽曲の特徴

《ほほう！》は2部合唱である。本稿では、この曲の歌詞のそれぞれの節と対応させて、5つの部分に分ける。すなわち冒頭から24小節目までを第1部、25小節目から46小節目までを第2部、47小節目から58小節目までを第3部、59小節目アウフタクトから72小節目までを第4部、73小節目アウフタクトから最後までを第5部とする。以下、各部の特徴について説明する。

まず第1部は、ニ長調で始まる。ピアノ伴奏において、冒頭から5小節間の前奏が全て単音であり、用いられている音が非常に少ない。ここでは、休符が多く用いられているため、明確な拍節感を得ることが難しい。さらにペダルを一度も踏み変えずに使用し続けることにより様々な音が混ざり合う。次に、6小節目から13小節目において、I度の和音とIV度の和音の交代のような和声進行が、主音の保続音上で反復している。非常に単純な和声進行であるが、非和声音及び付加音を伴うことで独自の響きが生み出される。第1部のピアノ伴奏では、曲の後半と比べても用いられている音域が高めで、音の数が少ない。これらは静かで神秘的な雰囲気を生み出している。他方、歌のパートにおける特徴として、旋律が全てユニゾンであることが挙げられる。加えて21小節目において、特定の音程を伴わずに表現する擬音語の「ぴちっ」が現れる。

第1部の変奏である第2部は、変ロ長調に転調して開始される。ピアノ伴奏は25小節目から5小節間、譜例3-1のように、8分音符3つを一つのまとまりとして演奏するようにスラーが記され、さらに、このまとまり2つで一つの音形を形成している。そのため、ピアノ伴奏は8分の6拍子または8分の3拍子のように感じられる。歌のパートは2分の2拍子であり、ここでは2つの異なる拍子が同時に現われる。



譜例 3-1 《ほほう！》25小節目から26小節目のピアノ伴奏

日本音楽著作権協会（出） 許諾第 1312316-301 号

第2部の前半の歌のパートは、第1部と同様にユニゾンである。そして、36小節目アウ

フタクトから 2 声部に分かれる。ここは、この曲で初めて 2 声部に分かれる部分である。主旋律はアルトパートによって歌われ、対旋律はソプラノパートによって、「Lu」のシラブルで歌われる。そして 40 小節目アウフタクトから主旋律がソプラノパートに移行し、アルトパートによる 3 度音程の重音を伴いつつ、クライマックスである 42 小節目の D5 に向けて上行する。D5 は 80 小節目に出てくる E5 を抜かしてこの曲の中で最高音に相当する。その後、第 1 部と同様に、特定の音程を伴わずに表現する擬音語の「ぽんっ」という歌詞があり、46 小節目で第 2 部が終止する。第 2 部のピアノ伴奏は、終始分散和音である。

第 3 部では、4 小節目の間奏で新たな旋律が提示されたあと、歌のパートが間奏と同じ旋律を歌い出す。歌のパートで注目すべき点は、タイトルである《ほほう！》が歌詞に出てくる部分である。55 小節目アウフタクトから 58 小節目の「ほほう！ ぼくは鳴く」では、この曲の高音域にあたる D5 がここまでの中で最も長い音価で 2 回歌われる。加えて、47 小節目から続いていた二短調及びドリア旋法が、第 54 小節 2 拍目の属七の和音の後に 55 小節目で二長調に転調すること、53 小節目からのクレッシェンドが 55 小節目で *poco f* に至ることにより、混沌とした雰囲気から明快な曲想へと急激に変化し、第 4 部が始まる。第 3 部は、第 2 部とこの作品のクライマックスである第 4 部をつなぐ推移的な部分であるといえる。さらに、第 3 部は、第 1 部と同様、歌のパートは全てユニゾンであることも特徴の一つである。

第 4 部は、前述のようにこの楽曲のクライマックスである。ここでは、この楽曲の主調の主音である D 音及び属音である A 音が強調されている。すなわち、ピアノ伴奏の低音部においてこの 2 音が保続され、歌のパートにおいて「ほほう！」が歌われる部分にこの 2 音が用いられている。第 4 部の歌のパートにおいては、ユニゾンと 2 部合唱の両方が用いられ、「ほほう！」は 2 部合唱で、「ほほう！」以外の言葉はユニゾンで歌われる。第 4 部で歌われる歌詞の中で最後の行である「ぼくは ぼくでいるんだな」は、第 67 小節 2 拍目でピアノ伴奏の分散和音が突然なくなり、それまでの音楽の流れが中断されたあとに「ぼくでいるんだな」と歌い出し、さらにピアノ伴奏は 2 分音符の和音のみとなるため、歌のパートが特に目立つ。

第 5 部はほとんどの部分が *f* である。ここでの歌のパートには、あまりユニゾンがなく、大部分が 2 部合唱となっている。2 部合唱は、ソプラノとアルトの両パートがオクターヴ、3 度、6 度音程で同時に歌う他に、両パートが同時ではなく、異なる位置からそれぞれのフレーズを開始して歌う部分がある。87 小節目アウフタクトから「はさまれて」が 3 回反復

され、91 小節目のクライマックスを導く。1 回目の「はさまれて」は、低音域で両声部が 3 度音程の重音で歌われる。2 回目の「はさまれて」はユニゾンで歌われ力強さを増し、3 回目の「はさまれて」ではソプラノが上行し高音域が用いられ、旋律の音域も拡大する。89 小節目後半に *allarg. molto*、さらに 91 小節目に *più f non dim.* と記されており、3 回目の「はさまれて」は、クライマックスを作るために、特に力強く豊かな声で歌うことが求められている。91 小節目から 4 小節間と 1 拍にわたり D5 と F#4 が *f* で持続される。96 小節目以降 3 小節間の間奏で音楽が次第に沈静し、のぼされた和音上で《ほほう！》の最終行である「ぼくは『ぼく』でいるんだな」が歌われたあと、前奏の旋律が再び現われ終止する。

以上、第 1 部から第 5 部までの楽曲の特徴を述べた。まず、歌のパートの特徴として、ユニゾンが多く用いられていること、特定の音程を伴わない擬音語が現われることが挙げられる。歌のパートではクライマックスにおいて D5 が持続することが多く、曲全体を通しておおむね D4 から D5 までの音域で歌われる。そのため、多くの児童にとって無理のない音域で歌うことができる楽曲である。この作品の和声進行は複雑ではないが、ピアノ伴奏に非和声音や付加音が多用され、これらが作品独自の響きを生みだしている。これらを踏まえ、詩の世界やそれを解釈した作曲者の意図を感じて演奏することが求められる。

3. 対象児 AL について

《ほほう！》の練習では、1 人の児童に協力してもらい、練習中に彼の歌声を録音したり、歌っている様子をビデオに録画したりした。このように 1 人の児童に限定してデータを収集したのは、歌唱表現における個人の変容を捉えるためである。個人に対して観察やインタビューを行うことで、児童が楽曲や指導の意図をどの程度理解して表現しているかを知ることができると同時に、歌唱表現の変化も詳細に捉えることができると考えた。ここでは、対象となった児童について記述する。

AL は 6 年生である。3 年生から入隊し、自分のパートが決まってからはソプラノパートに所属し、卒隊までパートが変わったことはない。彼は高音¹が難なくきれいに歌えており、よく声が響く。無理なくソプラノパートで歌っていたことから、卒隊まで、変声期に入っていないと思われる。質問紙において「僕は楽譜を読むことができます」という項目に「いいえ」で答えており、「楽譜のどこを見ていた？」という質問に対して「楽譜とかそんな、音の高さとかしか見てなくて、先生の言っているのを真似しながら（中略）歌詞は、まあ

¹ 筆者が調査の期間で聴いた範囲では、最高音は G5 であった。

見ながらやってましたけど」(2012年12月7日インタビュー)と答えていることから、楽譜を読むことに苦手意識をもっており、楽譜は歌詞を読むためのものであると捉えている可能性が高い。旋律線やリズムは教師や周囲の音から把握しているようである。楽譜を見て歌う期間が他の児童よりも短い。活動中は、教師に自分の歌いたい楽曲を提案したり、隣の後輩に歌い方を教えたりして、教師や他の児童に対して積極的に接している。筆者に対しても嫌な顔をせずに取材を快諾する。

4. 楽曲との出会いから本番までの過程

前述の通り、本章では、2013年1月10日から3月25日までの全11回の概要と対象児ALの歌唱の様子を記述し、練習内容を考察する。データの収集方法及びテキストの作成方法は、序章に述べた通りである。暁星小学校では、週3回の練習を行っているが、データの収集は、筆者自身が週1回以上行った。なお、2月11日から3月8日までは調査が行われなかった¹。

(1) 1月10日 15:30~16:00 (約30分間)

1) 練習の概要

この日に児童たちは初めて《ほほう!》を歌うことになった。児童たちにとっては、聴いたことのない曲である。まず、児童が各自、楽譜を見て、音高やリズムや歌詞を読む。この曲は2声部で構成されているが、この日はそのうちのメロディの部分のみを歌う。メロディは、おおむねソプラノパートにあるが、一部の旋律はアルトパートにあるので、教師が歌う直前でメロディのある声部を指示する。

はじめに《ほほう!》の第1部のみを練習する。児童は胡坐の姿勢で楽譜を見ながら、ピアノで弾かれる旋律に合わせて小さな声でメロディを歌う。児童は、ピアノを聴きながら歌っているので微かな声でピアノの旋律よりもやや遅れて歌う傾向にある。最初2回は、ピアノの音量がある程度大きく、ピアノの音が児童の歌唱を先導する。教師は譜面台をたたいて、明確に拍を伝える。2回目には *ritardando* の部分をやや遅くして拍をたたき、テンポが変化する部分を示す。3回目の歌唱では、ピアノの音を小さくして練習する。4回目は、

¹ 2月11日から17日の週は、6年生が修学旅行のため、データが収集できなかった。2月18日から24日の週は、筆者の海外研修のため調査できなかった。2月25日から3月3日の週、及び3月4日から3月8日の週は、本研究の対象の楽曲である《ほほう!》の練習が行われなかった。

ピアノは伴奏部を弾いて、児童のみが旋律を歌う。児童は立って歌うようになる。5 回目は、前奏から第 1 部を通して歌う。この段階で児童たちは拍に乗って遅れずに歌えるようになる。

第 2 部以降も、同じようにピアノの音と教師の拍打ちに合わせて数回歌う。児童がこの楽曲に音として出あうのは、ピアノの旋律が初めてであるため、声が小さく、ピアノの音に遅れながら旋律を探るように歌う傾向がある。

この日は、終始、音高とリズムを確認する練習を行っていた。児童たちの歌唱から表現のゆらぎはほとんど見られない。しかし練習の一部では、音程やリズムだけではなく、表現のゆらぎに関する学習が行われていた。例えば、教師は *ritardando* や *allargando* が明記されている部分は、テンポを遅くするように拍打ちのテンポを変えており、児童たちは、これらの部分では、教師の拍打ちに反応してテンポを変化させて歌うことができた。他方、51 小節目から始まる「まんまるく目をあけて」の部分に関して、教師は言葉の抑揚をつけて範唱や身振りで示したりするなど、一部でアゴーギクやデュナーミクの変化を伴って歌うような指導を行うが、児童たちはその指示にはあまり反応していない様子であった。

2) 児童 AL の歌唱の様子

AL は第 1 部の練習において、出だしと 21 小節目から 23 小節目までは正確な音高とリズムで歌うようになるが、他の部分は音高とリズムを正確に歌っていない。また他の児童に共通する間違いであるが、彼は付点のリズムでない部分を付点のリズムで歌ってしまっている。7 小節目に付点のリズムがあるので、それにつられて、スイングのようなノリで歌う。

AL は、楽譜に書かれた音楽を初めて歌うときには、拍から遅れたり楽譜とは違う音高で歌ったり、とても小さな声で歌ったりするが、2、3 回歌うとすぐに旋律を覚えるようで、声量が大きくなり、音高やリズムを正確に歌える程度が高くなった。また、おおむね楽譜を見て歌っているが、「ぴちっ」や「ぼんっ」などを発音するタイミングやのばす音を切るタイミングでは教師の指揮を見ていた。これらのことから、AL は楽譜だけではなく、周囲の音や教師の指示など楽譜以外の情報を捉えて、楽曲の音高やリズムなどを把握していることが分かる。

3) 指導の意図と練習内容の考察

この日の練習における教師の指示の大半は、譜面台をたたいて拍を示すことであった。

指示を拍打ちのみにすることは、拍の枠のみを児童に提示することになるので、情報量を最小限にすることになる。つまり児童が把握する情報は、楽譜に書いてあることと教師の拍打ち及びピアノの旋律のみになる。そのため、児童が混乱しないで楽曲の旋律を正確に把握することができる。

(2) 1月17日 15:30~16:00 (約30分間)

1) 練習の概要

この日の練習では、すでに2声部に分かれて練習を行っていた。ALの話によると、2回目の練習から2声部で練習を始めたとのことであった(2013年1月17日ALへのインタビュー)。この時点で児童たちは、音高やリズムをおおむね楽譜通りに歌うことができるようになっており、ピアノで音取りをするのではなく、児童たちはピアノ伴奏部と一緒に歌唱の練習を行っていた。この日は、フレーズの出だしのタイミングや長くのばす音を切るタイミングを確認したり、児童たちが自信をもって歌えない旋律を取り出したりして練習していた。

36小節目アウフタクトから始まる旋律は、前述の通り、この楽曲の中でソプラノとアルトが初めて分かれて歌う部分で、アルトが主旋律を歌い、ソプラノがオブリガートのような旋律を歌う。一つの旋律を歌う児童たちが半分になることと旋律を音高通りに歌う自信がないことが影響したのか、児童たちの声が急に小さくなった。そこでこの部分を取り出した練習が行われた。まず、主旋律であるアルトパートを全員で歌い、次にソプラノパートを全員で歌った。最後に2声部に分かれて歌うと、児童たちは自信をもってしっかりと声を出して歌った。

この日の練習では、フレーズの出だしや長くのばす音を切るタイミングの確認と児童たちが自信をもって歌えない旋律の練習の他に、発声の技能に関する練習が行われた。例えば、16小節目のG4-D5の跳躍では、児童たちがずり上げるように発声していたので、教師は指摘をして、身振りを用いて音の方向性を示している。児童たちはその指揮を見ながら歌唱し、おおむねずり上げないで発声できるようになる。それから、91小節目の「て」の発音で音をのばす箇所、アルトの児童たちが少し平べったい声で歌うと、教師は「その『て(児童たちの声を真似して平べったく歌ってみせる)』っていうのは止めて」と指示してから「♪て」と鼻腔に響いた声を示した。このように、楽譜通りに歌うために音高やリズムを確認するだけでなく、充実した声の響きや楽曲に合った音色で歌えるようになるた

めの学習も同時に行っていた。

2) 児童 AL の歌唱の様子

この日の課題の一つであった 36 小節目アウフタクトから始まる旋律の音取りにおいて、AL は、1 声部ずつ歌った際、主旋律であるアルトパートはよく響く声で、なおかつ、ほぼ正確な音高とリズムで歌うことができたが、ソプラノパートはまだ把握していないようで、周りの音を聴きながら小さい声でやや遅れて旋律を追っていた。しかし、一度ソプラノパートを練習すると、この旋律を把握したようで、次に 2 声部に分かれて歌った際には、おおむね楽譜通りの音高とリズムで、最初と比べると大きな声で、自信をもってよく響く声で歌うようになった。

彼はインタビューにおいて、この楽曲を 70%覚えていると答えており、楽曲にだいぶ慣れてきた様子が窺える。なお、楽譜のどの部分を覚えたのかという質問に対しては、「歌詞」と回答している。AL の歌唱は自信があるところは大きな声で、自信がないところでは小さくなっていた。このことから、曲の求めるデュナーミクに従って大きさを変えているのではなく、自信の度合いによって音量が変化していることが分かる。アウフタクトで出る旋律に慣れていない様子で、歌い始めるのに遅れる傾向にあった。一部、アルトとソプラノの旋律を混同して歌っている箇所がある。例えば、87 小節目アウフタクトから始まる「♪はさまれて」の旋律は、アルトパートを歌っている。これは、その前のアルトパートの旋律をよく聴いていて、そこに意識が向いているためであると考えられる。

言葉の強弱はほとんど付いておらず、表現のゆらぎは乏しい。他方、テンポに関しては教師の拍打ちや指揮によく反応して合わせられており、自分で表現のゆらぎを感じているのかは不明であるが、教師が指揮などで示すアゴーギクには対応できている。AL は周りの音をよく聴いて音を取っている。教師が小さな声で歌ったところは、AL も小さな声で歌っており、教師の歌い方に影響を受けているのが窺える。

3) 指導の意図と練習内容の考察

ここで、パートの音取りについて取り上げたい。暁星小学校聖歌隊では、各パートの音取りを全員で行う。つまり、ソプラノパートはソプラノパートのみを歌う、アルトパートはアルトパートのみを歌うというのではなく、全員で全声部のパートを歌って練習する。その理由について蓮沼氏は、次の 3 点を挙げる。それは、①歌う時間を増やすこと、②譜

読み・発声・聴取などの能力を訓練すること、③全てのパートを歌えるようにすることで、合わせたとき、アンサンブルが整うようにすることである（筒井 2008. 3, p.54）。特に3つ目の点に関して蓮沼氏は、「アンサンブルは、聴き合わないとうまくいきません。合わせたとき、他のパートについてもある程度覚えていますから、自然と耳に入ってきます。結局聴き合うことが容易になり、アンサンブルが整いやすくなります」（筒井 2008. 3, p.54）と説明する。上述の練習で、アルトパートとソプラノパートを全員で練習したのは、このような意図があると考えられる。

（3）1月25日 15:45～16:15（約30分間）

1）練習の概要

《ほほう！》の練習を開始してから3週間目の練習である。音を取る練習はほとんど行われなくなり、教師からは、発声の仕方や表現のゆらぎに関する指示が多くを占めるようになる。児童たちは、音高とリズムをおおむね把握するようになっている。しかし児童たちがのばす音を短く歌ったり、「ぽんっ」のタイミングがつかめずに小さな声で歌ったりすることがあり、まだ楽曲を完全に覚えているわけではないようである。楽譜を見ないで歌う児童も現れるようになる。このような行動から児童たちが、音高や歌詞を覚えてきたことで、楽譜に対してあまり注意を向けなくなっている可能性が考えられる。そこで教師は、楽譜を見るように、児童たちに何度も言葉がけをしていた。

この日は、児童たちの歌唱において音程の不安定な部分があるが、これらの課題を解決するために、教師は音取りを行ったり音程を正しく取るための反復練習を行ったりするのではなく、口の開け方を説明したり、ハミングさせたりするなど発声の仕方を指導して音程の改善を図っていた。

2）児童ALの歌唱の様子

この日ALは、楽譜を見て歌い、音をのばす長さを楽譜と教師の指揮とで確認していた。練習後のインタビューでは「みんなと歌えば全部歌えるんですけど、一人で歌ったらそんなにできないと思います。（中略）聴きながら自分もそのペースに合わせていってという感じです。でも、一人で歌えるときがくると思います」（AL、2013年1月25日インタビュー）と答えており、この日の時点で、まだこの曲を覚えていないと考えていること、周りの児童の歌唱を聴きながら歌っていること、将来自力で歌えるようになると予測していること

が窺える。ALは低音域から高音域までよく響く声で歌っており、教師が児童全体に発声の指摘をする前から、響きの豊かな声で歌えていた。

3) 指導の意図と練習内容の考察

教師が児童に楽譜を見るように指示を繰り返していたことに関して、教師が児童に楽譜を注目させる理由として次の2点が考えられる。1点目は、なんとなくうろ覚えで歌わせるのではなく、正確な音高とリズムを把握させるためである。もう1点は、表現のゆらぎの根拠を読み取らせるためである。例えば、89小節目から音楽が盛り上がってくる旋律には、楽譜に *allarg. molto* と記されている。そこで教師は、この楽語が書かれていることを児童に伝えて、この楽語の意味を「テンポがゆっくりになる。音楽がもっと豊かになるという意味です。ゆっくりしていったいいんだけど、音楽はものすごく詰まってくる。*allargando molto* は『もっと』という意味です」(2013年1月25日《ほほう!》フィールドノーツ)と説明している。このように、教師は、音符や歌詞以外に、楽譜に書かれている情報に対して注意を向けるよう、児童に促していることが分かる。楽譜は、作曲者や作詞者と指揮者や歌い手などの演奏者をつなぐ媒体である。既存の楽曲を演奏する場合、そこに書かれた情報を読み取ることが楽曲の解釈や演奏を表情豊かにするための第一歩となる。楽譜には、言葉の抑揚やフレーズ感を表現するアゴーギクやデュナーミクを記譜しきれないという限界があるが、アゴーギクやデュナーミクを伴って表現する際の手がかりの一つとなっているのが楽譜に書かれたテヌートや楽語などの記号である。指揮をする教師は自分が譜読みをする際にそれらの情報を捉えようとするだけでなく、歌唱する児童がそれらの情報に気づくように指導を行っている。

(4) 2月1日 16:00~16:30 (約30分間)

1) 練習の概要

この日の練習では、響きのある声や曲に合った声の音色を発声する方法や各声部の声量のバランスなど、声に関する学習が中心に行われた。響きのある声で歌唱するために、鶏の鳴き声を真似して「コココ」の発音で旋律を歌ったり、額や鼻や頬骨あたりを触ってそこに声を響かせるイメージをもつ練習を行ったりしていた¹。自分の顔面を触りながら歌う児童と教師が指示してもなにもせず歌唱する児童と両方いたが、教師がこのような指示

¹ 詳しくは4章 pp.138-141 を参照。

を行うと、児童全体の声の響きは増幅した。

各声部のバランスを整えるために、36 小節目アウフタクトから始まる旋律の主旋律であるアルトの練習を行った。教師は、児童全員にアルトの旋律を歌うように指示すると、児童たちの列に歩み寄り、児童一人ひとりの声を聴取し始めた。そして、ソプラノの児童数人に、この部分のみアルトパートを歌うように指示している。この数人の移動によって、それまでソプラノのオブリガートに埋もれていたアルトの主旋律が埋もれずに聞こえるようになった。

上述のような発声や声のバランスに関する練習の他に、出だしの練習を行った。「児童たちは出だしのタイミングを掴むために、全員が先生の方に集中する」（2013 年 2 月 1 日《ほほう！》フィールドノート）のように、児童たちは教師の指揮に集中して歌い出そうとする。児童が確信をもって歌い出すようになるために繰り返しこの箇所を練習した。

教師は、1 週間前と同じように、拍打ちのみを行って、児童たちがどのくらい自力でリズムを把握しているのかを確認する。児童たちは、おおむね自力で楽譜通りのタイミングで歌えるようになっており、1 週間前に比べて楽曲の把握が進んでいると思われる。多くの児童たちは楽譜をもって歌う。

この日は、発声に関する学習を通して、児童たちの声の響きが増幅されて、声量が大きくなった。他方、「声はよく響くが、『ぼくは』はどの音も均等で一本調子に聞こえる」（2013 年 2 月 1 日《ほほう！》フィールドノート）や「どの音も均等な大きさや長さで歌い、表現のゆらぎはあまり付いていない」（2013 年 2 月 1 日《ほほう！》フィールドノート）など、児童たちの歌唱からは語感に基づく表現のゆらぎがあまりないことが窺える。

2) 児童 AL の歌唱の様子

出だしの練習で、AL は最初の数回は歌い出しのタイミングを迷っている様子であったが、他の児童よりも早い段階で教師の指揮の動きと自分の歌い出しを一致させることができるようになった。隣の 4 年生に、「降ろそうとしたときに（歌い始める）」と指示しており、指揮棒がどの位置に動いたときに歌い始めればいいのかを具体的に教えている。インタビューにおいても、歌い始めるタイミングについて「こういつて（手を上げる手振りを見せる）こういった（手を下げる）ときに、落ちるぞというときに出るんです」（AL、2013 年 2 月 1 日インタビュー）と説明した。「出だしは得意で、僕なりに得意だと思っているんですけど。（中略）（歌い出しに対して迷いは）なかったです」（AL、2013 年 2 月 1 日インタ

ビュー)と答えており、指揮の動きの意味を理解して自信をもって歌い出していると解釈できる。

この時点で、ALはおおむね自分の歌う旋律線を把握しているが、アルトが主旋律を歌うところやソプラノとアルトが異なるタイミングで歌い始めるときにアルトとソプラノの旋律線を混せて歌っている箇所があった。加えて、まだ把握できていない旋律線や隣の児童と異なる音を歌っていると気づいたときなどは音程が不安定になったり声が小さくなったりしていた。旋律線を把握している部分では、よく響く声で歌っていた。

3) 指導の意図と練習内容の考察

この日は、1月17日と同様に36小節目アウフタクトから始まる旋律の主旋律であるアルトの練習を行ったが、1月17日では、音高やリズムを楽譜通りに歌うことが練習の目的であったのに対し、この日の練習では、両声部のバランスを調整することに練習の目的があった。このように同じ練習活動を行っていても、練習の時期によって、練習の内容が異なる。この練習は、全員で一つの表現を創る過程の一つであると解釈できる。

教師が出だしの練習を繰り返し行ったのには、この曲の特徴と関連があると思われる。この曲は、楽曲の特徴の項に記述したように、前奏部は休符やペダルの効果によって拍節が曖昧に感じられるようになっている。加えて、歌唱の旋律はアウフタクトから始まる。そのため、児童たちが歌い始めるタイミングを捉えることが難しい。そこで教師は児童の反応を観察して、指揮棒の動かし方を工夫したり、児童と一緒に歌ったりして意思の疎通をはかっていた。

(5) 2月8日 16:10~16:30 (約20分)

1) 練習の概要

1週間前の練習と同様に、声の響きを増幅させて音色を統一させたり音量が要求される箇所では声量を増やしたりした。練習の方法は、歯を触りながらそこに声を響かせるように歌うことや、首の後ろを触ったり膝を上下させたりして力を抜くようにすることである。例えば、最初の音であるF#4の「ひ」の音を、歯を触りながら歌って響きの統一を目指していた。

59小節目アウフタクトから始まる「ぼくは『いま』にいるんだな」の「に」の部分の2分音符でブレスを取らないで楽譜通りに音をのばして歌う練習が何度も行われた。児童た

ちは「に」の音を、4分音符分のばしたあとにまるで4分休符を入れているように半拍分休んで息継ぎをしてその先の旋律を歌っていた。そこで教師は『『いるんだ』の前で切らないで』と説明して範唱を聴かせる。児童たちはそれにより「に」の音をそれまでよりも長くのばして歌うようになった。

加えて 75 小節目アウフタクトから始まる「♪はるかな」のソプラノの練習が行われた。ソプラノの旋律が聞こえてくるように、教師は「お腹が使えて背中が響くようにする。言葉を頭で整えて（歌詞を）出さないといけない」という指示と H の子音を強調した範唱を聴かせる。ソプラノの児童たちは、H を強めに発音して歌うようになった。

教師が、87 小節目アウフタクトから始まる「はさまれて」の旋律において、ソプラノの児童たちがアルトの旋律を歌っていることに気づく。そこで教師はこの部分のソプラノの音高が 89 小節目と入り方が同じであることや、直前のアルトの旋律と同じ音であることを児童たちに説明する。そして、児童たちが歌う際、最初の音だけ教師がバリトンの声と一緒に歌って音を確認する。児童たちは 1 回練習しただけでおおむね楽譜通りの音高で歌えるようになる。

この日も 1 週間前と同様に、児童たちは楽譜をもって歌っていた。しかし、56 小節目 2 拍目から始まる「ぼくは鳴く」の練習では、歯に声を響かせるイメージをもって声量を大きくする練習を行ったので、楽譜を置いて声を出すことに集中するようにした。このように、部分練習をするときには楽譜を置いて練習するようになる。

2) 児童 AL の歌唱の様子

75 小節目アウフタクトから始まる「♪はるかな」のソプラノの練習で、AL は他のソプラノの児童と同様にはじめは H の子音がなかなか聞こえずに「あるかな」のように歌っていた。しかし、教師の範唱や指示を注意深く聴いており、練習の終わりにははっきりと H の子音を発音して「♪はるかな」と歌うようになる。

彼は 85 小節目アウフタクトからはじまるアルトの旋律が気に入っていて（1 月 25 日のインタビューより）、こちらの旋律の方が強く印象に残っている様子である。そのため、彼はソプラノであるが、87 小節目アウフタクトから始まる「はさまれて」の旋律において、1 月 17 日からこの日までアルトの旋律を歌っていた。ソプラノの旋律を確認した直後はソプラノの旋律線を歌うようになるが、他の課題を行ってから再度この箇所を歌ったり、曲を通して歌ったりしたときに彼はアルトの旋律を歌っており、この箇所は、しばらくアルト

パートを歌うことになる¹。

3) 指導の意図と練習内容の考察

75 小節目アウフタクトから始まる「♪はるかな」のソプラノの練習が行われたのは、「はるかな」の語頭を丁寧に歌わせるためであると考えられる。75 小節目アウフタクトから始まるソプラノの「♪はるかな」の旋律は 75 小節目 2 拍目から D5 でのばされているアルトの声と同じ音から始まるため、アルトに埋もれる傾向にある。そこでソプラノの旋律が聞こえてくるように、教師は身体を使った発声法の指示と子音の発音の仕方を教授している。

(6) 3 月 15 日 13:43~14:20 (約 37 分間)

1) 練習の概要

本番 10 日前の練習である。ほとんどの児童たちが楽譜をもって歌っているが、見なくても大分歌えるようになってきているようで、教師の指揮に対する反応の度合いが高くなっている。例えば、「19 小節目アウフタクト『いのち』の『い』で先生が手を震わせると、児童たちがやや長く『い』を歌う」(2013 年 3 月 15 日《ほほう!》フィールドノーツ)のようになり、教師が言葉で指示しなくても、教師の指揮の動きに児童たちの歌唱が反応していた。さらに、「20 小節目アウフタクトの『う』で先生は特に指示をしないが、児童たちはやや強めに歌う」(2013 年 3 月 15 日《ほほう!》フィールドノーツ)というところがある。この「う」には、楽譜上にはテヌートが書かれており、やや音を保持して歌うことが要求されている。この部分で、教師の指示がなくても児童たちは表現のゆらぎのある歌唱を行うようになっていた。

この日は、伴奏に合わせて息を吐く練習が行われた。練習の方法は腹や背中への支えを感じるために腰に手を当てて、フレーズの流れを捉えるためにピアノ伴奏や教師の歌と一緒に息を吐くというものである。児童たちは「先生が指揮棒を大きく前に振ると、息を多く吐き、手を引っ込めると、息を少なくする。言葉の抑揚に合わせて、言葉が聞こえるように息を吐いて」(2013 年 3 月 15 日《ほほう!》フィールドノーツ)いき、言葉の抑揚によって息の吐く量を変えて、言葉が聞こえるように息を吐いている。この場面でも、教師の指揮によく反応できている。

¹ AL は、3 月 20 日のインタビューで、この部分の音が分かっていないと話している。そのため、ソプラノの旋律と異なる音高を歌っていると自覚していると思われる。

2月8日に行った練習の中で、75小節目アウフタクトから始まるソプラノの「♪はるかな」の旋律がアルトに埋もれるという課題が浮上し、練習した結果、一端は埋もれなくなったが、この日の練習では再び課題が浮上した。そこで教師は、ソプラノの児童たちが「はるかな」と歌う直前に「は」と言ったり、歌う直前に膝を曲げてかがむ姿勢で歌う練習を行ったりしていた。するとソプラノの児童たちが歌う「は」がはっきりしはじめた。

2) 児童 AL の歌唱の様子

ALの歌唱は、他の児童たちと同様に教師の指揮に対する反応の度合いが高くなっていた。また教師の指示した課題と異なることを行ったとしても、すぐに修正できており、周囲の音をよく知覚している。しかし、「いのち」や「うまれた」という歌詞の表現に関して、他の児童たちが語頭を丁寧に歌っているのに対し、ALは歌い方に変化を付けていない。

伴奏に合わせて息を吐く練習では、指揮の動きに合わせて息を吐く量を調節したり、歌詞の文節やフレーズを単位として息継ぎをしたりしていた。ただし、響きを増幅させていくような箇所を練習するときには、吐く息の量が多くなるために息の流れが途切れる傾向にあった。

3) 指導の意図と練習内容の考察

伴奏に合わせて息を吐く練習に関しては、第5章で詳しく検討するが、この練習の意図は、息を吐く練習を行うことで、息を送るポンプのような役割を果たしている腹や背中の動きを覚えて声量を増幅させるという発声技能の向上と、息を流すことで音楽の流れを把握することの2点が考えられる。つまりこの練習をすることで、発声の技能の向上とフレーズの流れを体感することの2つの目的が兼ねられている。

(7) 3月17日 13:45～14:00 (約15分)

1) 練習の概要

この日は、本番の1週間前の練習である。児童たちは座って歌うときは床に楽譜を置いてあるが、立って歌うときにはほとんどの児童たちが楽譜をもたずに歌っており、多くの児童がおおむねこの曲を覚えて歌っていると考えられる。

この日の練習では、最初から練習するのではなく、84小節目アウフタクトから歌う。児童たちが89小節目アウフタクトから始まる「♪はさまれて」において、旋律の音域が低い

ため、児童たちの声の勢いが失速して、沈んで消えたように聞こえると、教師が「89 小節目響かせてほしい」と指示したあとに、説明を交えながら 87 小節目アウフタクトから 91 小節目まで範唱して聴かせる。教師は、範唱を行う際に、よく響く声で聴かせるだけではなく、テンポを少し変化させたり、息の速さを変えたりして徐々に音楽が高揚していく様子を音で示した。同時に、「ゆっくりブレスそろえて」や「盛り上がってほしい」など、具体的言葉で説明した。そのあとの児童たちの歌唱は、「89 小節目で児童たちが先程よりも一段階大きな声で、響かせて歌う」（2013 年 3 月 17 日《ほほう！》フィールドノート）となり、教師の範唱と言葉がけの説明によって、児童たちが音楽の流れを理解したと解釈できる。しかし、その後、楽曲を通して歌ったときに、『はさまれて』の『て』が 1 拍ほどで切れる。だんだん盛り上がっている感じはない」（2013 年 3 月 17 日《ほほう！》フィールドノート）となっており、フレーズの進め方が児童たちに定着するところまでには至っていないことが分かる。

この日の練習では、上述のように部分的に練習したあと、最初から通して歌っている。教師は、「大きな声で『身体を開いて』と叫んで、両手を真横に伸ばして見せる」（2013 年 3 月 17 日《ほほう！》フィールドノート）など、児童たちが楽曲を歌うときに、指揮だけではなく、言葉がけや身体の使い方を身振りで示すなど、多様な指示を出しているが、児童たちの歌唱を止めなかった。児童たちは、『はるかはるかみらいのおとが』の H をはっきり発音」（2013 年 3 月 17 日《ほほう！》フィールドノート）したり、『ほほう！ ぼくは鳴く』声を最大限に響かせ、そのまま勢いを保持して『ぼくは「ここ」に』（2013 年 3 月 17 日《ほほう！》フィールドノート）を歌ったりした。

2) 児童 AL の歌唱の様子

AL は、音高、リズムともおおむね楽譜通りに歌うようになっている。彼は、これまで、87 小節目アウフタクトからの旋律はアルトパートを歌っていたが、この日の練習でソプラノパートのみを練習したことで音高を覚えたようで、通して歌ったときもソプラノパートを歌うことができた。それから、AL は、89 小節目アウフタクトの「はさまれて」を、響きをもった勢いのある声で歌い、*allargando* が記載されている部分から教師の指揮にしたがってやや遅く、声量を大きくして歌った。このような歌い方から、AL には、この日に行った 87 小節目アウフタクトからの部分練習がかなり定着していると解釈できる。

3) 指導の意図と練習内容の考察

この日は、曲の最初から練習するのではなく、84 小節目アウフタクトから練習していた。このように曲の終盤から練習するのは、曲のクライマックスの歌い方を習得するためであると考えられる。

この日の練習では、児童たちが楽曲の音高やリズムを覚えて、発声の学習も積みかさねているので、具体的なフレーズの進め方を学習するようになっている。また部分練習だけではなく、楽曲を通して歌うのは、本番に近いためであると考えられる。加えて、児童たちが楽曲を理解し、表現の意図をある程度もって歌えているために、通して歌う練習ができたとも考えられる。

(8) 3 月 19 日 10:50～11:00、11:10～11:35 (約 35 分)

1) 練習の概要

この日の練習は、51 小節目から始まる旋律である「まんまるく」の練習から始まった。児童たちが「まんまるく」という言葉を楽譜通りのリズムで言葉の抑揚を付けずに歌ったので、教師がそれを指摘し、指導を行った。教師が言葉の抑揚を強調して範唱すると、児童たちは、語頭をやや強調して歌うようにはなったが、語尾の歌い方に変化がない。そこで教師は、『まんまるく』の『く』を押さない」と言葉で説明したり、『♪まんまるく』(『く』を大切に歌う)だよ」と語尾を小さくした範唱を聴かせたりするなど、具体的な方法で児童たちに語感のある歌唱を示していた。児童たちにとっては、やや長めに強調して発音するような語頭の歌い方よりも、やや短く、小さく歌うような語尾の歌い方を認識することの方が難しかったようで、語尾の歌い方に気づくまでにしばらく時間がかかった。このときの練習に関しては第 5 章の「(2) 周囲の音や自分の声の知覚」で詳しく検討する。

この日の練習では他に、84 小節目アウフタクトから始まる「はるか」の H の子音を強調して発音する練習や 27 小節目アウフタクトから始まる「みぎのみみ」の発音を明瞭にする練習、36 小節目アウフタクトから始まる「空のむこうの むこうの むこうで」というアルトパートの語尾の「の」や「で」の歌い方など、語感の微妙な響きを表現する練習が行われていた。また、歌のパートの冒頭の雰囲気を感じることや 36 小節目 2 拍目から始まるソプラノの「Lu」というオブリガートのようなメロディをぶっきらぼうにならずに主旋律のアルトのメロディに呼応するように歌うことなどの音楽の雰囲気に合った歌い方を模索する練習が行われていた。児童たちが楽曲の雰囲気を感じられるように、教師は児童たち

にピアノ伴奏を聴くように指示したり、「合っているかな、この（アルトの）メロディに？」（2013年3月19日《ほほう！》フィールドノーツ）と問いかけて「Lu」と歌うソプラノの児童がアルトパートを聴くように促したりと、自分以外のパートから雰囲気をつまむように指導していた。加えてソプラノの「Lu」のニュアンスを感じ取らせるために、教師はアルトパートの児童たちに向かって「（『Lu』の旋律を）引き出すように歌ってあげて」（2013年3月19日《ほほう！》フィールドノーツ）と指示していた。

2) 児童 AL の歌唱の様子

「まんまるく」の練習で、AL は「『く』は小さく引くように歌わないで、大きな声で歌う」（2013年3月19日《ほほう！》フィールドノーツ）というように語感を意識しないで歌うときと、「歌い方を変えて緊張感をもってそつと歌うようになる。『く』は他の音よりも弱く引くように歌う」（2013年3月19日《ほほう！》フィールドノーツ）というように語感を意識して歌っているときとがある。この箇所の歌い方は、他の児童と同様にまだ模索途中のようであった。

その他、「ひだりのみみをすませば」においてはフレーズを収めるような歌い方をしたり、「とおいとおい」では徐々に響きを増幅させていき、盛り上がりのあるように歌ったりしている。AL がこのようにフレーズ感のある歌い方をしているときには、教師の指揮を見ており、その動きの意味を理解して歌っていると考えられる。

3) 指導の意図と練習内容の考察

練習の概要で記述したような教師の「合っているかな、この（アルトの）メロディに？」や「（『Lu』の旋律を）引き出すように歌ってあげて」という発問は、児童自身がどのような表象をもってこの曲を歌っていくのかを考えさせるための方策であると考えられる。このような練習から、聖歌隊全員で表現を創り上げていこうとしている様子が窺える。

すでに音高やリズムが把握できているこの時期の練習では、どのように楽曲を表現していくのかというような表現の意図をもった歌唱を目指して練習が行われているようであった。児童たちが表現の意図をもつために、教師は細かい部分を取り出して具体的に歌い方を説明したり、児童に直接、表象を問いかけたりしていた。

(9) 3月20日 10:00～10:15 (15 分間)

1) 練習の概要

この日の《ほほう!》の練習は15分間と短いもので、練習の箇所は、第3部から最後までであった。主な課題は、①声の音色をそろえること、②ロングトーンの保持の仕方、③前日に行った歌詞の語感の表現が児童たちに定着しているかという3点であった。まず、3月17日と同様に84小節目アウフタクトから練習を開始した。84小節目アウフタクトから始まる「はるかなみらいに」の「は」や87小節目アウフタクトから始まる「はさまれて」の「は」の音を何度も繰り返し練習して、児童同士の声の響きが頭声でそろうようにしていた。教師は、児童たちの現状の声を真似したあとに響きのある声を範唱して、声の違いを児童たちに認識させたり、「自分の声を自分の頭の中に吸い込むように」(2013年3月20日《ほほう!》フィールドノート)や「声が背中を通して頭の中に行きます」(2013年3月20日《ほほう!》フィールドノート)のように声が身体のどこに響くように感じて歌えばよいかを具体的に説明したりして、発声技能を指導していた。すると児童たちが歌う『は』のa母音の響きに統一感が生まれるようになった。教師はこのような児童たちの歌唱の変化を聴いて「それが正解なんです。なんでかというとは今は声の一つの中で2つの音が生まれているから正解なんですよ」(2013年3月20日《ほほう!》フィールドノート)と具体的に児童たちの歌唱を評価していた。

次に、91小節目から95小節目まで音を保持する練習を行った。これが本日の2つ目の主な課題である。長い間声を保持するためには、息を送り続けるための体の支えが必要となる。はじめにこの箇所を児童たちが歌うと、児童たちの声は途中から響きが減衰したり、音高が少し低くなったりする。そこで教師は、膝をバウンドさせて声量を増やしたり、親指をくわえさせて響きを増幅したりする練習を指示して、児童たちが身体を使って声を出したり響きを保持したりすることができるように指示していた。

この日のもう一つの主な課題は、前日に行われた51小節目の「まんまるく」の表現を復習することであった。多くの児童は「まんまるく」の語頭を強調するために、Mの子音を長めに歌っていたが、その他の発音の音価や音量は均等で、言葉の抑揚が感じられなかった。

2) 児童ALの歌唱の様子

ALは87小節目アウフタクトの「は」の音について、教師の指導を受けたあとには「H

の息がスムーズに流れるようになり、a 母音が深い響きになる」(2013 年 3 月 20 日《ほほう！》フィールドノート)。

しかし、51 小節目の「まんまるく」の表現を復習した際には、多くの児童と同様に、AL の歌い方も M の子音を長めに歌っていたが、その他の発音の音価や音量は均等で、言葉の抑揚が感じられなかった。この日、AL は、「昨日の練習で『まんまるく』を強調しろというのは覚えています。(中略)僕は、僕は(2 回目強調する)『ま』の前にちょっとハミングを入れて(歌っている)」(2013 年 3 月 20 日インタビュー)と答えている。このように練習の観察記録やインタビューから、彼にとっては、語尾の表現よりも語頭の表現のほうが記憶に残っていることが分かった。

3) 指導の意図と練習内容の考察

87 小節目アウフタクトから始まる「はさまれて」の「は」の音を何度も繰り返し練習して、児童たちが歌う『は』の a 母音の響きに統一感が生じたときに言った「声の一つの中で 2 つの音が生まれている」という教師の言葉は、児童たちの声に統一感が生まれて、同質の音色で 2 つ異なる音高が重なり、ハーモニーが成立したことを表現している。87 小節目アウフタクトの「は」の音は、両声部で 3 度の和音をつくる場所である。そのため、歌っている音程がただ正しいというだけでなく、児童同士の声の音色に統一感があると、ハーモニーがさらに美しく際立つようになる。

51 小節目の「まんまるく」の表現に関しては、19 日の練習でもこの日の練習でも児童は、語頭を強調する歌い方はすぐにできるようになっていたが、語尾を収めるように歌えるようになるまでには時間がかかっていた。これらのことから、音を強調したり大きくしたりすることはできるが、児童にとって音を小さく収めるような歌い方は難しいと考えられる。

(10) 3 月 23 日 11:45～12:05 (約 20 分)

1) 練習の概要

この日の練習では、児童たちと教師との対話の中で、「まんまるく」の表現に問題があるということになり、その部分から歌い始めることとなる。児童たちの「まんまるく」の表現は、1 回目は語感のある歌唱になるが、もう一回歌うと、平板な歌い方になってしまう。そこで教師は、『ふくろうの目がより大きく、で首が回るんだよね。なんでかね、360 度まで回るんだよね』とにこやかにワクワクした表情で身振りを交えながら、ふくろうのイメ

ージを説明する」(2013年3月23日《ほほう!》フィールドノート)。すると、児童たちの歌い方は『♪まんまるく』の語頭を少し長めに歌い、語尾を少し引くように」(2013年3月23日《ほほう!》フィールドノート)なる。

児童たちの声はよく響いていたが、やや硬さがあり、声の響きを遠くに届けるという感覚があまりないようであった。そこで教師は、肩を回したり、膝をバウンドさせたり、首の後ろや背骨、腰など、声を響かせたいと思われる場所をほぐしたりするなど、身体を動かす練習が目立った。

51小節目の「まんまるく」から曲の最後まで練習すると、今度ははじめから歌う。36小節目アウフタクトから始まる「空の」の旋律で問題となったのは、ソプラノの「Lu」の歌い方であった。児童たちの声はよく響いていたが、楽譜通りのリズムで歌っており、アゴーギクやデュナーミクの変化が全くない平板な歌い方であった。そこで教師は「発音に時間かけるの、丁寧に」(2013年3月23日《ほほう!》フィールドノート)と具体的に言葉で説明したり、ファルセット¹のよく響く声でLに時間をかけてやや遅めに範唱して聴かせたりする。加えて、児童たちの平板な歌い方を真似してから、「それだったらコンピュータの方がうまい。コンピュータにできないことをやろう」(2013年3月23日《ほほう!》フィールドノート)と言い、児童たちに表現のゆらぎ方をイメージさせていた。これらの指導を受けたあと、児童たちの歌い方は「少しとまどい気味にやや遅く『Lu』を歌うが、前よりも丁寧」(2013年3月23日《ほほう!》フィールドノート)に変わる。

最後に44小節目の「ひらいた音」の最後の音が歌っている教室を抜けて廊下にまで響くかどうかを聴いて、自分たちの声の余韻が残るような歌い方の練習を行った。

2) 児童ALの歌唱の様子

ALの「Lu」の歌い方は、教師が指摘する前に「38小節目アウフタクトから少しだけテンポを前気味に速くして、39小節目に向かって歌う。声量も少し大きくなる」(2013年3月23日《ほほう!》フィールドノート)となっており、彼は、指揮の動きや教師の「ここからだよ」という指示に反応して歌っていることが窺える。また、44小節目の「ひらいた音」

¹ 胸声、中声、頭声の上にある急に細く力の弱い声区のこと(『新音楽辞典』1977, p.489)。ただし、蓮沼氏の声は、「細く力の弱い」というよりもむしろ響きの厚い声であり、女声の頭声に相当する響きである。児童と同様の音高で成人男性が歌う場合、通常ファルセットの声区が使われることが多い。そのため本論文では便宜上、蓮沼氏が児童と同様の音域で歌った場合の声をファルセットと記述する。

の余韻を残して歌う練習では、自分たちの声が少し反響したのを聴くと、「おお」と言って拍手し、隣の児童に「廊下で歌いたくない？（誘いの意味）」（2013年3月23日《ほほう！》フィールドノート）と話していることから、反響した声の響きをよく聴いて味わっていると考えられる。

彼は、語感を伴うように歌ったり、盛り上がる部分では声の響きを増幅させて歌ったりするなど、楽曲の特徴を把握して歌っていた。

3) 指導の意図と練習内容の考察

まず、「まんまるく」の歌い方を練習した。この練習は毎日繰り返し行われており、児童の発音から語感が感じられるようになっていった。このように、連日繰り返し練習する中で、児童たちの理解が少しずつ深まっていき、歌い方や表現の仕方が定着していったと思われる。

さらに、声の響きをただ増幅させるだけでなく、遠くまでその響きが届くような発声の仕方を習得するための練習が行われた。そのために、身体をほぐしたり、自分たちの声がどのくらい響くのかに注目したりして、余韻の残るような響きになるように練習を行っていた。また、平板な歌い方ではなく、表現のゆらぎのある歌唱表現にするために、具体的な方法と、イメージを促すような言葉がけによって、児童たちがアゴーギクやデュナーミクなどの変化に気づいて、それを実践できるような練習が展開されていた。

(11) 3月25日 11:00～11:20（約20分）¹

1) 練習の概要

この日は、演奏会の本番で、事前にリハーサルが行われた。リハーサルには、作曲者の横山潤子氏が立ち会い、蓮沼氏とともに児童たちに表現の仕方について指導を行った。児童たちがまず曲を通して歌うと、横山氏は拍手をして、児童たちの歌唱を称えながら、3点の指摘を行った。

横山氏がまず指摘したのは、出だしの歌い方であった。横山氏は「ホールに声が広がるように歌ってほしい」と児童たちに出だしの雰囲気の説明した。蓮沼氏がその雰囲気を声で表現するために、児童たちに「鼻の中を通してふわっと響くように」と説明してから、

¹ この日の練習は、舞台での練習であったことから、対象児にヘッドセットを装着してもらわなかった。そこで、この日の「児童ALの歌唱の様子」については割愛する。

鼻の穴をふさいで歌うように指示した。すると、児童たちの声の響きが柔らかくなり、ホールに声の余韻が残るようになった。次に横山氏が指摘したのは43小節目の「ぼんっ」の表現であった。児童たちは「ぼんっ」を平板に歌っていた。そこで横山氏は語尾が上がるようにという指示を出した。児童たちはまず「ぼんっ」のみを数回練習し、その後、第2部から再度歌唱した。児童たちの「ぼんっ」の響きは明るくなって、語尾が上がって聞こえるようになった。最後に横山氏が注目したのは51小節目の「まんまるく目をあけて」の歌い方であった。児童たちはその部分を少し強めに歌っていたが、横山氏は「まだ目は開けてないので」と指摘した。蓮沼氏はこの指摘を受けて、指揮の動きを変える。児童たちはそれに反応して、先程よりも音を小さく雰囲気を変えて歌うが、声がやや暗くなる。蓮沼氏は児童たちの声を聴いて、「反応してくれるのは嬉しいけど、ちょっと違うと思います」と指摘する。児童たちが再度歌うが、歌い方が変わらない。そこで蓮沼氏は「もっと丁寧に歌えない？」と児童たちに問いかけてから、「♪まんまるく目をあけて」と語頭をやや長めに歌って全体的にレガートで、よく響くファルセットの声で歌う。児童たちは、その範唱に反応して語感を出して歌唱するようになるが、フレーズ感が出てこない。蓮沼氏は児童たちの歌唱を聴くと、『あけて』はゆっくり歌うの」とさらに具体的に言葉で説明する。すると、児童たちは「あけて」にテヌートつけて歌うようになり、この部分がなめらかに聞こえるようになる。

蓮沼氏はこのほかに、99小節目の「ぼくは」の歌い方について指導を行った。児童たちは「♪ぼくは」をよく響く声で歌っていたが、一つ一つの音がやや切れて聞こえるような歌い方であった。そこで、同氏は「ぼくは」から次の『ぼく』で」の間に4分休符が入っているが、そこがつながっているイメージで歌うように言葉で説明すると、「♪ぼくは…」と「は」のあとで余韻の残った範唱を児童たちに聴かせる。同氏のファルセットの声がホールに響き渡る。それを聴いた児童たちが再度歌うと、彼らも「♪ぼくは…」の「は」を少し長めに歌い、テヌートをかけてから4分休符を入れるように歌う。すると、彼らの声の余韻がホール中に残って聞こえるようになる。

2) 指導の意図と練習内容の考察

この日の練習の特徴としては、まず作曲者から直接指導を受けたことである。児童にとっては、普段、楽曲を創った人とコミュニケーションできる機会はほとんどないので、この経験は、児童が作曲者の意図を感じる機会になったと思われる。横山氏の指摘した3つ

のポイントは、練習においてもしばしば取り上げられていた問題であり、この曲の表現にとって要となる箇所であると捉えられる。これらのポイントを丁寧に解釈していくことで、曲の雰囲気がより繊細に表現できるようになると考えられる。

もう一つの練習の特徴として、音響効果の高いホールで歌唱したことが挙げられる。残響があるホールで歌うことによって、普段の音楽室では味わえないような響きの効果を児童が体験し、それにより、表現のイメージがさらに広がったのではないかと考えられる。

5. 学習事項と学習の局面

これまでに、1曲を表現するようになる過程を説明してきた。このように1曲を表現するようになる過程をまとめると、4つの局面に分けることができる。それは、楽譜通りに歌唱する学習、発声技能の習得、表現のゆらぎに関する学習、楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為である。

(1) 楽譜通りに歌唱する学習

楽譜通りに歌唱する学習とは、音高やリズム及びハーモニーを、楽譜を読んだり、ピアノや周りの児童の歌う旋律の音を聴いたりして把握することである。楽曲を学習する初期の段階では、この学習が活動の多くを占めていた。なぜならば、楽譜通りに歌えるようにならなければ、歌う枠組みを児童がもつことができないので、音量や音色、音価の変化を付けることができないからである。

この段階では、児童は小さい声で歌っていた。小さい声で歌うのは、まだ旋律の動きや歌詞の発音に慣れていないために、自信をもって歌えないという消極的な理由もあるが、そのほかに積極的な理由もある。それは、小さな声で歌うことで、ピアノで弾いてもらう旋律の音や隣の児童の声などの周りの音をよく聴いて、自分の声と合わせながら楽譜に書かれたメロディやリズムを正確に覚えることである。蓮沼氏は、雑誌の連載においても、小さい声で歌うことの重要性を説明しており(筒井 2004. 7, 2005. 2, 2005. 3)、この局面では、小さい声で歌うことが大切であると考えられる。

(2) 発声技能の習得

発声技能の習得とは、楽曲の中で声の出し方を学習することで、響く声を獲得するとともに、曲に合う音色や曲想の変化に対応した音色で歌えるようになることである。ではな

ぜ発声技能の習得が必要なのか。例えば、発声するのに難しいものとして、高音を豊かな声量で歌うことや音の跳躍などがある。それから、柔らかな音色や明るい音色で歌うなど、音色の変化が求められる。そこで、表現の幅を広げるためには、ブレスの取り方、音量や音質のコントロールの仕方など発声の方法を知り、それを用いて歌えるようになる必要がある。この局面では、自分の思い描く音楽を表現するための手段を増やす学習が行われている。

（３）表現のゆらぎに関する学習

表現のゆらぎに関する学習とは、児童が記譜から逸脱したデュナーミクやアゴーギクの変化を用いてフレーズのまとまりや言葉の抑揚を表現するようになるための練習である。児童は、教師の指揮や言葉がけ、範唱などの指示を通して、楽譜に書かれていない微妙な音楽の変化を捉えるようになる。この学習は、楽曲と教師、児童の相互作用で行われるものである。

学習のプロセスは次の通りである。まず教師は、どのように楽曲を表現するのかを、予めある程度の範囲で計画する。次に教師は、児童の歌唱を聴いて、ゆらぎを伴って歌唱した方がよい部分を暫定的に指定し、児童にその部分を指揮の動きで示したり、範唱で聴かせたりする。すると児童は、音価や音量や音の入るタイミングについてそのときの自分の歌唱と比べて、その違いを判断して歌唱する。この局面では、児童は表現がゆらぐ箇所や表現のゆらぎ方の程度について学習することから、自力で表現のゆらぎのある歌唱を展開するようになる前段階であるといえる。

この学習は、一本調子になりがちな歌唱から表情豊かな歌唱になっていくための種をまくものである。そのために教師は、指揮や範唱のノンバーバルな手段や言葉がけを用いて音の変化を具体的に提示していく。つまり、教師の指示の具体的な度合いが高く、児童が教師の指示に反応する度合いが高いときに、児童が音の様々な変化を用いて歌唱することができるようになり、学習が成立する。

（４）楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為

楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為とは、活動を通して児童が音楽を捉えて、あるいは解釈して、曲のフレーズ感や言葉の抑揚を聴衆に伝えるために、デュナーミクやアゴーギク、音程、音色などの変化を児童自身が調整するようになることである。この局面

になると、伴奏の音を聴いたあとに児童の歌唱が変化したり、教師の「考えて」あるいは「工夫して」という意味を含んだ問いかけに対して、児童が歌唱で応えたりするようになる。

この局面では、教師の指示に従って音楽を変化させるだけではなく、児童自身が、どのように歌いたいのか、どのように聴衆に伝えたいのかを考えて、これまでに学んだ表現の手法を選択して歌うようになる。

以上の 4 つの局面のうち、はじめは楽譜通りに歌唱することが主たる学習である。そして楽曲の練習を重ねるにつれて、徐々に主たる学習が、発声技能の習得や表現のゆらぎに関する学習になる。最後に、楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為が見られるようになる。ただし、これらの局面は、学習過程において順番に現れるものではなく、(1)～(4)を行き来したり、それぞれの局面が重なったりする。これらの局面を通して児童は音楽を表現するようになる。

それでは、この局面の中で、発声の技能や表現のゆらぎなどの歌唱技能を児童が習得する際に、教師と児童はどのように相互作用しているのか。それから、児童が楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする際に楽曲と教師、児童の間に生じている相互作用はなにか。本章では未だに明らかになっていないこれらの問いを、次章以降明らかにしていく。

第4章 歌唱の基礎技能の習得

1. はじめに

本章では、暁星小学校聖歌隊の活動において、歌唱の基礎技能に関する教師の指導と、児童の習得過程を取り上げる。

「何回も練習する。1回できても次にできるとは限らない。忘れながら間違えながら繰り返し訓練するのが練習」(蓮沼 2009)。これは、蓮沼氏の言葉である。暁星小学校聖歌隊は、小学校でのミサなどの学校内の行事のほかに、学校外の演奏会に出演するなど、その演奏には定評がある。作家、児童合唱評論家の増山法恵(2006. 6)は、彼らのボーイソプラノの声を、「少年合唱ならではの凛とした透明感あふれる強い歌声」(p.42)と評価している。それは日々の練習の積み重ねの成果である。しかしながら、児童が練習を継続することは、それほど簡単なことではない。では、彼らはどのように練習を継続し、歌唱の基礎技能を習得しているのだろうか。

本章で扱う歌唱の基礎技能とは、音程やリズムを正確に歌う技能と発声技能のことを指す。研究の方法は、序章で述べた研究の手続きと同様で、フィールドワークで収集したデータから作成したテキストをグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づき分析した。

2. 結果の概要

聖歌隊活動の観察を記録したフィールドノート及び教師と児童へのインタビューを分析した結果、【練習の実行】というカテゴリーを中心として、〈歌唱技能の課題の浮上〉、〈歌唱の向上〉、〈技能向上の停滞〉、〈課題の絞り込み〉、〈習得の確認〉、〈技能の定着〉という6つのサブカテゴリーが抽出された。カテゴリー関連図を図4-1に示した。本文の結果の記述については、凡例の通りである。

児童が聖歌隊活動で歌を歌うと、歌唱技能における課題が浮上する(〈歌唱技能の課題の浮上〉)。その中で“技能の必要性の度合い”が高く、児童が浮上した課題を“学習する適切さの度合い”が高い場合、教師は指摘を行い、児童は【練習の実行】を行う。他方、“技能の必要性の度合い”や“学習する適切さの度合い”が低い場合、教師は課題を黙認するため、一旦は〈技能向上の停滞〉となる。

児童が【練習の実行】を行った場合、“練習方法”が単純で“練習方法の具体的な度合い”が高く、練習に対する“児童の反応の度合い”や“児童の理解度”、“練習効果の実

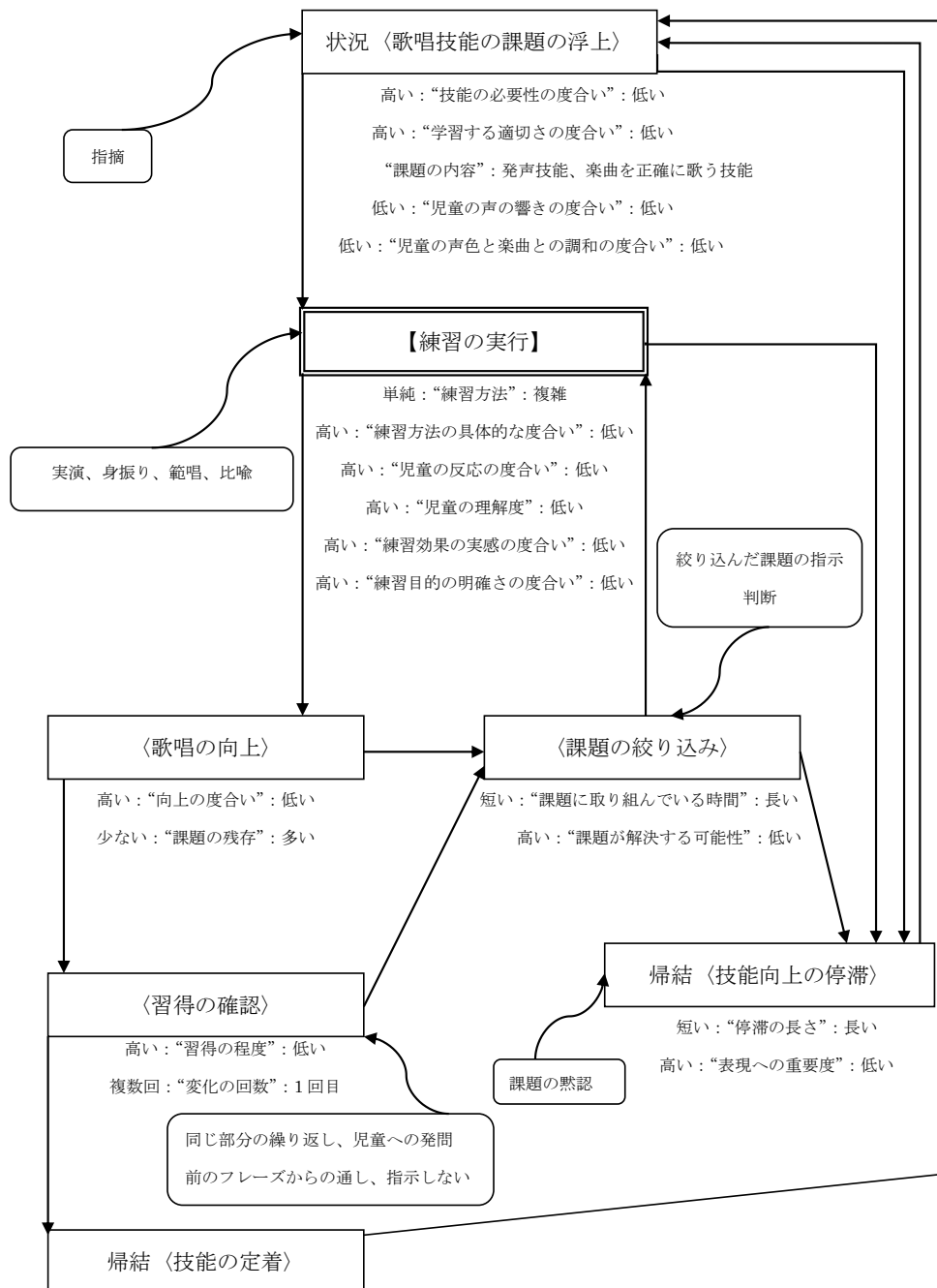


図 4-1. 【練習の実行】に関するカテゴリ関連図

感の度合い”、“練習目的の明確さの度合い”が高い場合、〈歌唱の向上〉が起こる。しかし、“練習方法”が複雑で“練習方法の具体的な度合い”が低く、練習に対する“児童の反応の度合い”や“児童の理解度”、“練習効果の実感の度合い”、“練習目的の明確さの度合い”が低い場合は、〈技能向上の停滞〉に至る。教師は児童の【練習の実行】を促したり、手助けしたりするために、練習を実演し、身振りや範唱及び比喻で示す。

【練習の実行】から、児童の〈歌唱の向上〉が現れるようになる。歌唱の“向上の度合い”が高く、“課題の残存”が少ない場合は、〈習得の確認〉を行う。他方、〈歌唱の向上〉がみられた場合でも、“向上の度合い”が低い場合や“課題の残存”が多い場合は、〈課題の絞り込み〉に進む。

〈習得の確認〉を行い、児童が歌えるようになると〈技能の定着〉に至る。“変化の回数”が1回目の場合、一度解決したと思われた課題が、再び歌ってみるとできなくなっていることが多い。その場合は、〈課題の絞り込み〉と【練習の実行】を再び行うこととなる。このプロセスを繰り返すと、児童が自分の力で歌唱することができるようになり、〈技能の定着〉に至る。つまり〈習得の確認〉は何回も行う必要がある。教師は、児童に同じ部分や前のフレーズから通して歌唱させて、〈歌唱の向上〉に児童自身が気づいているかどうか、発声の技能が定着したのかどうかを確認する。あるいは、なにも指示を出さずに児童の歌唱を聴取したりする。

〈課題の絞り込み〉では、“課題に取り組んでいる時間”が長く、“課題が解決する可能性”が低い場合、教師は課題の黙認を行い、児童の成長を待つ（〈技能向上の停滞〉）。他方、“課題に取り組んでいる時間”が短く、“課題が解決する可能性”が高い場合には、【練習の実行】へ進んで、再度課題に挑戦する。このように、【練習の実行】、〈歌唱の向上〉、〈課題の絞り込み〉、〈習得の確認〉などを繰り返す過程で、〈技能の定着〉へと至る。

3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細

以上、結果の概要として、カテゴリーとサブカテゴリーの関連を明らかにした。では次に、【練習の実行】に関するカテゴリーや各サブカテゴリーを特徴づけている代表的なプロパティについて一つずつ検討していきたい。

（1）歌唱技能の課題の浮上

児童が歌うと、歌唱表現に欠かせない技能の課題が浮上する。その課題とは、発声の技

能の課題と楽曲を正確に歌う技能の課題を意味する。これらの技能は歌唱する上で切り離せないものであり、暁星小学校聖歌隊では一緒に学習されているが、本節では考察するために、2つの課題として分けて検討する。そして、歌唱技能の課題の浮上に関する教師の方策を取り上げる。

1) 歌唱技能の課題の浮上に関するプロパティ

①発声技能の課題

はじめに、児童の発声の課題について考察する。児童の発声に関する課題は、音色に関する課題と声の響きが減少する課題に分けられる。

a) 音色に関する課題

音色に関する課題には、「つぶれたような喉声」や「暗い声」がある。まず、「つぶれたような喉声」について次のような事例があった。

児童は顎を押さえたまま歌っている。顎を押さえたせいか、窮屈そうに発音しながら歌う。声はつぶれたような喉声になり、浅い響きである。特に i 母音と e 母音がつぶれた響きになり、a 母音、u 母音との音色の違いが大きい。

(2009 年 2 月 19 日《めぐみあふれる聖マリア》フィールドノート)

上のフィールドノートからは、次のようなことが分かる。それはまず、児童の声の状態はつぶれたような喉声であるということである。そして響きのつぶれた母音は i と e の母音であるので、母音同士の音色の統一感の度合いは低い。この部分での課題の内容は、つぶれたような喉声であり、i と e の母音の響きをふくよかにして、母音の音色をそろえる必要があるだろう。

次の事例にも前述の事例のように、音色に関する課題が含まれている。

児童の「か」の D5 がぶら下がり、低く暗い音になった。先生は指揮を止めて、手で軽く切ってから、「『か』ってやっちゃっている。『か』ってやっちゃっている人がいる」と「か」を D4 の話し声の響きのない詰まった声で聞かせた。そのあと、バリトンの明るい声で、D4「か～」と響かせた。もう一度、D4「か～」と暗く、音程が

やや下がり気味の声を聴かせ、「(声を) 吐かない」とコメントした。

(2009 年 2 月 26 日《めぐみあふれる聖マリア》フィールドノーツ)

この事例からは、児童の声の明るさは暗く、音程の正確さの度合いが低いことが分かる。そのため、児童の発声の課題は、暗い声を改善することである。

以上 2 つの事例から、児童の音色に関する課題には、「つぶれたような喉声」、「暗い声」があることが分かった。

b) 声の響きの減少

声の響きの減少という課題には、次のような事例がある。

児童は「♪身をゆだねて」と歌った。F#4 から D#5 に音が飛ぶと、F#4 までを歌っていた音色が一気に変わって、D#5 の響きが急に薄くなった。支えが上がってしまったようであった。

(2008 年 7 月 17 日《大波のように》フィールドノーツ)

児童が歌った音程は F#4-D#5 の音型で長 6 度の跳躍がある。そのため、音の跳躍幅は広いといえる。児童の声は、D#5 で響きの密度の度合いが減少している。その理由は、支えの状態が上がったことが考えられる。この事例における児童の課題は、音の跳躍による響きの減少である。

次の事例は、G5 の高音で声の響きが減少したときのものを示している。

続いて「の」の G5 で、児童の声は急に響きがなくなり、音量が小さくなる。先生はそこでは止めずに、最後まで歌わせる。G5 以外は本当によく響いた声が出ている。

(2009 年 2 月 13 日《平和の祈り》フィールドノーツ)

児童がこのときに歌った音高は G5 の高音である。その音で児童の声の響きは減少しているため、児童の課題は、高音での響きの減少であると考えられる。

以上 2 つの事例から、発声の技能に関する課題は、音の跳躍や高音における声の響きの減少であることが分かった。

②楽曲を正確に歌う技能

楽曲を正確に歌う技能とは、楽曲の拍を感じてリズムや旋律線などを正確に歌い、各声部が互いに聴き合って和声を調和させる技能のことである。児童が初めて楽曲を歌うとき、楽曲に関するこれらの情報は、楽譜を読み取ったり、教師の指示を把握したり、周りの音を知覚したりすることで得られる。ここでは、楽曲を正確に歌う技能に関する課題について取り上げてみよう。

「♪みらいのおとが」は先生の指揮棒でたたく音価に従って、(児童が) やや「み」を長めに歌う。(1) 声量が少なく、やや不安定な音程に聞こえる。

(中略)

先生が 61-62 小節目と 65-66 小節目で「1 ト 2 ト」と大きな声で言いながら拍打ちしてカウントする。「ほほう！」のタイミングやのばす音を切る合図はしないが、(2) 児童はそれぞれのパートの正確なタイミングで歌う。しかし 67 小節目アウフタクトでは、やや遅れて「♪ぼくは」と歌う。

(2013 年 1 月 25 日 《ほほう！》フィールドノーツ)

下線部 (1) の「声量が少なく、やや不安定な音程に聞こえる」というところから、音程が正確でないことが分かる。また、下線部 (2) では、児童は「ほほう！」の歌い出しは正確なタイミングであるが、67 小節目アウフタクトからはじまる「ぼくは」のタイミングはやや遅れて出ており、拍やリズムの感じ方に課題があることが分かる。

以上、本研究で取り上げた事例からは、音色や声の響きの減少という発声の課題と拍やリズム、音程などを捉えて楽曲を正確に歌う技能の課題が浮かび上がった。それでは、このような課題に対して教師はどのように指導していくのだろうか。次に児童の課題に対する教師の方策を見ていくこととする。

2) 歌唱技能の課題の浮上に関する教師の方策

①指摘

児童の課題に対する教師の方策の一つとして、指摘が挙げられる。指摘の内容は、「脱力」、「姿勢」、「声の響き」、「ブレス」、「歌詞の表現」に関するものが多くを占めていた。指摘

は、「小さい声で歌ってごらん。音がずれている人がいるよ」（2009年6月8日《めぐみあふれる聖マリア》フィールドノーツ）など、1回の歌唱に一つであることが多く、その内容も具体的で短いものであった。指摘の内容が複数にならないことで、児童の課題意識が一つに集中すると考える。他方、指摘がないと児童は自分の課題を自覚することができないため、練習を実行しても、課題が克服できない。

では、教師の指摘によって児童が課題を自覚した場合、それをどのように解決していくのであろうか。次に、課題を解決するために行う【練習の実行】について検討する。

（2）練習の実行

児童は技能の習得を目指して練習を行う。本節では、その練習方法についてその多様性と有効性を検討し、練習の実行に関する教師の方策を取り上げる。

1）練習方法

暁星小学校聖歌隊では、教師が考案した方法を用いて歌唱の練習を行っている。その内容を本節では、①教具、②発声の練習、③楽曲を正確に歌う技能に関する練習に分けて説明する。

①教具

聖歌隊の教具は、主に発声の指導に用いられる。曲を練習する過程で、教師は児童に歯型の模型や頭部の断面図、頭蓋骨を示しながら、身体のどの方向に向かって発声すると、声がよく響くのかを説明する（図4-2を参照）。

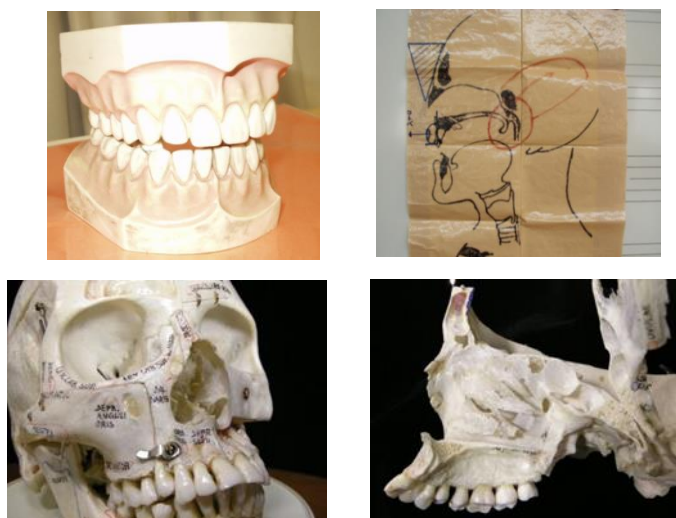


図 4-2. 聖歌隊で用いられる教具の例

(左：歯形の模型、右：頭部の断面図¹、下：頭蓋骨（蓮沼氏より提供））

例えば、児童たちが声をそろえるために、歯型を用いて発声の方法を学ぶ場面があった。以下にその場面を引用する。

8小節目まで来ると先生は止めて「(1) この曲ね、音程をぴしっとそろえないといけないの」と言ってから「♪ひだりのみみを」とファルセットで歌い、「みんなこの音程じゃないといけないんです」と付け加える。続けて「コツを言います」と言うと、(2) 横の机においてある歯形を手にして右手で掲げて、「はい、上の歯」と言って歯形を開いて上の歯の下にある軟口蓋の部分に触って見せる。そして「はい、こうやってベロでなぞってごらん。ほら、このくすぐったいところ」と言って示す。「おそらくね、君たちこの辺だ」と言って歯形を 180 度にかけて軟口蓋と上の歯を児童の方に向けると、上の歯の内側を触って示しながら、「このへんに（声を）くっつける。内側から『♪ひ (F4、ファルセットで)』このへんだな（自身のほほを触りながら）、犬歯と奥歯の間ぐらい。この音域はな。内側から声をくっつける。『♪ひだりのみみを（ファルセットで)』歌いやすいよ。やってみな」（図 4-3 を参照）と説明する。そして児童が背中を丸めて先生の説明を聴いているのを見つけると、「ただし、その姿勢じゃ無理」と指摘し

¹ 写真は、フースラー（1987）の図 56 を蓮沼氏が拡大して書き込みを行い、音楽室に掲示したものである。

てから、「声くっつけて、広げるように」と歯形を上歯の内側から押さえてもちながら付け加える。

先生が歯形をもったまま膝を曲げて 1 回バウンドさせて歌の出るタイミングを指示すると、児童が歌い始める。前よりもやや明るい声で「♪ひだりのみみをすませば」と歌う。児童の声の音色と音程がそろい始める。

(2013 年 1 月 25 日 《ほほう！》フィールドノート)



図 4-3 「内側から声をくっつける」という説明に付随する歯形の提示

教師は「この曲ね、音程をびしっとそろえないといけないの」と言っている。この発言は、音程に対する指摘である。しかし、「コツを言います」と言ってから説明していることは、音程に注目したことではなく、声を口の中のどの場所に当てて発声するのかという発声の方法である。この場面で歌っているフレーズはユニゾンである。そのため、この指導の意図は、児童たちの音程と音色を統一させることであると考えられる。児童一人ひとりの音程の微かな差異を極力少なくするために、教師は発声の技能を説明している。この指示から、不安定な音程に対する指導では、微妙な音程のずれを統一する方法として、音程に関する指導のみではなく、発声の技能に関する指導をも並行して行っていることが分かる。発声の技術を説明するために用いられている教具が歯型である。下線部 (2) から分かるように、教師は歯形を児童の前に出して、歯型の軟口蓋の部分や上の歯の部分を指すことで、児童が口腔のどの箇所に声を当てるように考えるのかを視覚的に示している。

このように聖歌隊では、発声の技能を支える知識を、視覚教材を用いて体系的に学んでいく。これらの知識は、教師が一斉指導の形で教える。

②発声の練習

暁星小学校聖歌隊では、音階を用いた発声の練習をほとんど行わない。代わりに発声の練習は楽曲の中で行っている。なぜならば、楽曲の中で使える技能を獲得するには楽曲の中で練習する必要があると考えるからである。加えて、少ない練習時間をできるだけ楽曲の練習に使うことや、単調な練習で児童が飽きることのないようにすることも考慮に入れている。

楽曲の中で練習する方法としては、「ハミング」、「親指を噛む」、「下顎を押さえる」、「鼻をつまむ」、「響かせる顔の部位を触る」などである。これらは、歌いながら同時に行えるものなので、教師が逐一指示しなくても、歌いながら児童が各自、自発的に練習できる。「前の方にいた4年生と教師の後ろにいる3年生が自主的に顎に人差し指をもって行って押さえた」(2009年2月26日《めぐみあふれる聖マリア》フィールドノート)など、第1章でも述べたように、練習中に教師からの指示がなくても、児童が自主的に練習する光景がしばしば見られた。練習方法は具体的で実行しやすいものが用いられていた。

何もしないで歌うときよりも「親指を噛む」、「下顎を押さえる」、「鼻をつまむ」練習は、身体の一部に負荷がかかって不自由になる。「親指を噛む」練習は、口の中の使えるスペースが少なくなるため、共鳴器官のスペースが自然に使えるようになり、声が効果的に響くようになる(米山2007, pp.185-186)。「下顎を押さえる」練習は、喉頭を低い位置に保持でき、喉が広がる感覚を覚えられるようになる(萩野・後野2004, pp.55-57)。このように先行研究においても、練習の効果が述べられている。

上述のような体感をともなった練習によって、響く声を実感できるようになる。加えて、学習者が簡単に実行できるものであるため、自主性が芽生えるようになると考えられる。

③楽曲を正確に歌う技能に関する練習

楽曲を正確に歌う技能に関する練習としては、小さな声で歌う、伴奏を聴くなどがある。小さな声で歌うと、周りの声が聞こえるようになり、音程やリズムを掴みやすくなるという。蓮沼氏は、この練習の効果として、雑誌の中で次のように述べている。

音程が不安定、言葉が曖昧、アンサンブルがいつまでも揃わない、そういった場合には意図的に「小さな声で歌って」、あるいは「ハミングで歌って」と言って部分練習をさせます。すると、だんだん音程も定まってくるし、言葉もはまってきます。自信がついたところで、普通の大きさの声に戻させるとサウンドが変わっています。

(筒井 2008. 3, p54)

このように、小さな声で歌う練習は、音程やハーモニーなどの音楽的な特徴を把握するのに有益な練習法であるといえる。

以上のように、発声の練習や楽曲を正確に歌う技能に関する練習は、はじめのうちは教師が説明しながら行う。教師は、児童の声の状態を聴取して、上に述べたような練習方法を選択している。

それでは教師は、どのようにして児童に練習の方法を適切かつ迅速に説明しているのだろうか。次に、児童が練習を実行する際、児童の理解を促すために教師が用いる方策について説明する。

2) 練習の実行に関する教師の方策

児童が練習を実行する際、児童が練習の内容を理解して、円滑に練習できるようにするために、教師は①実演、②身振り、③範唱、④比喻を用いる。

①実演

教師は児童に練習の方法をまずは自分で行って見せることで、児童の練習を促している。

先生は「まだ慣れていないと思うんだけど、ここを鳴らして。鼻の横を触って」と言いながら自分の鼻の横を両手で触って見せる。そして「♪まんまるく目をあけて」とバリトンの声で朗々と歌って「(声を) 鳴らして」と児童に話しかける。

(2013 年 2 月 1 日 《ほほう！》 フィールドノート)

この場面における学習の目標は、声を響かせるようになることである。そこで教師は、練習の方法として、鼻の横を触ることを提示している。そしてその方法として、自分の鼻

の横を両手で触りながら範唱して児童に聴かせている。教師が見本を見せることで、児童は自分も練習したいという興味をもって、練習に取り組むようになる。児童は、このような練習方法に対して「本当に直接鼻とかに、イメージじゃなくて、直接やるものとかは、あの一回そのポーズをとって歌ってしまえば、他のことを考えていられるので」(FM、2012年3月2日インタビュー)と話しており、練習の効果を実感している。歌唱は、発声の仕方以外にも、楽曲の表現に関することなどを思考しながら行うものである。この児童の話から、このような練習を行うことで、技能のことのみに囚われないで、表現することができ、なおかつ技能の習得につながると考えられる。

②身振り

教師は言葉のみではなく、身振りを伴って、伝えたい事柄を児童に伝達する。特に、指揮によって児童の声を導き出している。暁星小学校においても、教師の指揮は、児童の歌唱に大きな影響を与えていることが観察から分かる。例えば、以下のフィールドノーツから、教師は指揮で児童に指示を出すことで、歌い出しのタイミングのみならず、フレーズの方向性を指示している。

児童が「♪僕は『いま』にいるんだな～」と歌う直前でソプラノの方を一瞬向いて、手を下から上に扇ぐ。そしてすぐにメゾあたりの正面よりやや右を見つめると、大きく指揮を振りながら立ち上がる。そして「♪いるんだな～」の部分で児童を右から左に指さしながら全体を指すと、「ほほう！」の前の8分休符で突然勢いよく大きな音で左足を踏み出す。そしてソプラノの方を指すと児童と一緒に大きなバリトンの声で「♪ほほう！」と発音する。

(2013年3月20日《ほほう！》フィールドノーツ)

この場面では、歌う箇所によって指揮を変えている。まず「ぼくは『いま』に」の部分では、手を下から上に扇ぐ動きを示している。「ぼくは『いま』に」という59小節目アウフタクトから始まる旋律は、53小節目からの *crescendo* で盛り上がった旋律に続くもので、この曲のサビのような部分である。そのため、この指揮の動きは、声の響きをふくよかに、大きなフレーズ感をもって歌わせる意図があると思われる。次に教師は、「いるんだな～」の部分で児童を右から左に指さしながら全体を指している。この動きは、61小節目の「な

～」でのばす音を示すためであるのと同時に、次の 62 小節目アウフタクトで「ほほう！」をタイミングよく歌うための準備で、児童とアイコンタクトを取っていると考えられる。そして、「ほほう！」の前の 8 分休符で突然勢いよく大きな音で左足を踏み出し、ソプラノの方を指している。勢いよく大きな音で左足を踏み出したのは、62 小節目アウフタクトから始まる「ほほう！」の歌いだしを児童が感じ取れるように、8 分休符の時空間を示すためであると考えられ、ソプラノの方を指したのは、「ほほう！」を歌うパートだからである。

以上のように、教師は歌いだしのタイミングやフレーズの方角性を児童に伝えるために、指揮をはじめとする身振りをを用いる。児童 FN は、練習中に行われる教師の身振りに関して、「やっぱ先生、音楽にのって、僕らが歌っている曲をうまく歌えるようにしているんだと思います」（FN、2012 年 2 月 20 日インタビュー）と話した。彼は、教師の身振りに反応している度合いが高く、教師の動きを理解しようとしている。つまり、教師が身体全体で音楽の流れを表現することで、児童にその真意が伝わると考えられる。

Davidson (1999) は、身振りは、合奏などで共演者とコミュニケーションする手段として重要な役割があると主張している。彼女は、「非言語の合図はほかの共演者に明確な指示を説明するものであり、例示と象徴はコミュニケーションの主要な手段である」（p.52）と述べる。そして彼女は、「もっとも優れた指揮者は、より普遍的な意図をもつ明確な例示と表象を用いている人々であると考え。指揮者の身振りを理解しようと多くの時間を使うほど、よい音楽づくりにかかる時間が少なくてすむ」（p.52）と示唆している。このように、先行研究においても、身振りの重要性は主張されている。

③範唱

教師の方策の重要なものの一つに範唱がある。教師は範唱を行い、児童の目指す声を提示する。

先生は、55 小節目アウフタクトから音が A4-D5 と跳躍するところで児童の声の響きが弱くなるのを聴くと、立ち上がり、児童に自分の背中を見せると「ここを響かせるんだよ。そうすると背骨を伝わって声が上がってくる」と右手を高く挙げて上から背中を指して背中を伸ばして見せる。そして「こういうことが実感できるようになると声のがらっと変わるからな。昨日、いい声が出た人がいっぱいいたよな」と児童に話しかける。それから先生は児童に向かって鶏の鳴き声のように「♪ココ

コ」と 51 小節目からの旋律をファルセットの響く声で歌って聴かせる。特に 52 小節目の A4 ののばす音で背中を伸ばして手を腰のあたりに持ってきて支えるような手振りを見せながら、テヌート気味に声を響かせて歌う。そして「こうやって歌うんだよ」と児童に説明する。

先生が指揮を始めると、児童が歌い始める。(中略)「コココ」で歌う。先程よりも 55 小節目アウフタクトからの音の跳躍で声が響くようになり、先生の指揮の大きな動きに反応できるようになる。

(2013 年 2 月 1 日《ほほう！》フィールドノート)

「55 小節目アウフタクトから音が A4-D5 と跳躍するところで児童の声の響きが弱くなる」というところから、児童の歌唱は A4-D5 と跳躍するところで声の響きが弱くなっており、歌唱技能の課題が音の跳躍による響きの減少であることが窺える。教師は、指導の方策として範唱を選択して、歌詞の代わりに「コ」の発音を用いて 51 小節目からの旋律をファルセットで歌う。範唱の声はよく響いている。加えて範唱に伴い身振りを付けている。身振りの内容は、「背中を伸ばして手を腰のあたりにもってきて支える」ものであり、この身振りの意図は、身体の支えを示すものであると思われる。児童の歌唱が「55 小節目アウフタクトからの音の跳躍で声が響くようになり」というところから、歌唱が変化し、音の跳躍で声が響くようになったことが分かる。そして、「先生の指揮の大きな動きに反応できるようになる」というところから、響く声で歌えるようになったことで、指揮への児童の反応の度合いが高くなったと考えられる。

上述のフィールドノートの引用のように教師がファルセットの声を児童に聴かせる意図は、児童のボーイソプラノの声質と似ているためである。蓮沼氏の本来の声種はバリトンであるが、バリトンの声では児童の声質と大きく異なっている。そのため、児童の声質に近いファルセットで発声することで、児童により具体的な声の響きのモデルを提供している。

しかし、教師は常にファルセットで範唱しているわけではなく、本来のバリトンの声で範唱することもある。では、ファルセットと本来の蓮沼氏の声であるバリトンの声とをどのように使い分けているのだろうか。

児童が旋律を歌っているところで、教師は「言葉が聞こえてこないな。ハミング

でも言葉が聞こえてくるはずだよ」と高く大きな声で言い、児童のハミングに合わせて、小さなバリトンの声で歌詞を歌い始めた。

(2009年2月19日《めぐみあふれる聖マリア》フィールドノーツ)

この場面では、ハミングで練習していても、児童が歌詞の抑揚を意識して旋律を歌うことができるように、教師は児童のハミングに合わせて歌詞を歌っている。ここで注目したいのは、児童のハミングという小さな声をかき消さないようにするために、教師は小さい声で歌う必要があるということである。教師は児童と同質の声で歌うと児童の声に溶け合ってしまう。そのため、児童にはっきり歌詞が伝わるように児童のボーイソプラノと声質の異なるバリトンの声で歌詞を歌ったと考えられる。

もう一つバリトンの声が用いられる例を挙げてみよう。児童がまだ楽曲を覚えていない場合に、リズムやフレーズの出だしのタイミングを示すためにも、バリトンの声が用いられている。例えば、139頁に示した2013年3月20日《ほほう！》のフィールドノーツの最後には、教師が「児童と一緒に大きなバリトンの声で『♪ほほう！』と発音する」と記述されている。ここでは、「ほほう！」のタイミングを示す意図があると考えられるが、児童と同時に歌っているため、指示をより明確に伝えるためには児童の声質とはっきり変える必要がある。そのために、バリトンの声で指示したものと考えられる。

このように教師は、指導の内容により、声区を使い分けていた。声の響きや音色などを児童に聴かせる場合は児童のボーイソプラノの声質に近いファルセットで範唱した。ファルセットで聴かせると、児童が声の響きや音色についてどのような声で歌うのかを具体的に感じ取ることができる。他方、歌詞の抑揚や旋律の歌い方を示したり、言葉のタイミングや休符後の歌い出しのタイミングなどの楽曲を正確に歌うための指示をしたりする場合は、児童とは声質の違うバリトンの声で範唱していた。児童が歌っているときにこれらの指示を出す際は、児童の声に埋もれないので、指示が通りやすくなると考えられる。

④ 比喩

教師の用いる指導方策の一つに、比喩を用いた指導がある。蓮沼氏は、どのように指導したら児童が理解しやすいかということを常に考えていて、その方法の一つとして、比喩表現を用いるという。

H: あ、理屈で言っても（子どもは）分からないでしょ。で、できるようになる方法っていうのを考えてあげるしかないの。（中略）大人がやっているようなことを、子どもに落としていくときに、同じことで同じような言い方で落としても、分かることと分からないこととあるでしょ。で、分からないことというのは、分かるように…こう、かみ砕いて、いろんな、別の方法でやると。

（2009 年 9 月 26 日インタビュー）

教師は児童に発声の方法を伝えるように、常に具体的な指導を心がけており、その一つの方策が比喩を用いることであることが分かった。フィールドノートから事例を検討してみよう。

まず、児童の声の響きを増幅させるために教師が比喩を用いている場面を見てみよう。

先生は、「よく見て」と声をかけると、まず、3 年生にも 4～6 年生にも見えるように、両者から見て横向きになって、ファルセットで「A#4-A#4-F#4」と 2 回ハミングして、「声のクリームをくっつける」と言って譜面台に貼ってあった付箋をはがして自身の鼻にもっていき、鼻に付けた。

（2008 年 7 月 17 日《大波のように》フィールドノート）

この「声のクリームを顔に塗る」という比喩は、声を吐いて響きが散らないようにするために用いられたものである。このときに教師は、言葉がけのみではなく、実際に付箋を鼻に付けて、視覚からも児童がイメージしやすいようにしている。さらに、「よく見て」と声をかけたり、児童全員が見えるように教師自身の位置を変えたりしているところから、指導内容を多くの児童に伝えるようにしようという配慮が窺える。

この表現は、児童にも浸透していてイメージしやすいようで、児童の一人は、この比喩の効果について、「声を上にとか中に響かす、かな。なんか声のクリームを塗るみたいな感じで考えているんですけど。意識、なんか、まあ、声が出やすくなったのはありますけど」（GB、2010 年 10 月 18 日インタビュー）と答えている。彼は、この練習の目的を「声を上にとか中に響かす」と話しており、“練習目的の明確さの度合い”が高く、“児童の理解度”が高いといえる。そして、「声が出やすくなった」と答えていることから、“練習効果の実感の度合い”が高いと思われる。

このように、教師の比喻を用いた指導によって児童に意識が芽生え、自分の声の変化を感じることができるようになっている。

比喻は、修辞法の一つであるとともに、生活の中で、思考や行動を通して生成されるものであると考えられている（Lakoff & Johnson, 1980）。そのことから、身体感覚を他者に伝える手段として注目されるようになった。

教授過程における比喻の役割について、生田（1987）は、世阿弥の「花伝書」を手がかりとして、「受信者が今まで貯えてきた古い知識と、全く新しい知識との間にある認識上のギャップに橋渡しをする役割をもっている」（p.55）ものであり、学習者は、指導者の提示した比喻と対峙することで、「自分が今までに貯えた知識、古い知識と比喻とを対応づけて、新しい知識を獲得すること、つまり真の理解に到ることができる」（p.58）と述べている。

歌唱の分野においては、Howard（1982）、Cornelius（1982）、Wis（1999）らが、歌唱技能の習得において、比喻の重要性を指摘している。これらの先行研究からも、学習者が歌唱技能を習得するために、指導者が比喻を用いることが有効であると分かる。

（3）歌唱の向上

これまでの事例では、【練習の実行】により、児童の声に変化が見られた。本節では、歌唱の向上のプロパティとして、①向上の度合いと②課題の残存について検討していこう。

1）歌唱の向上に関するプロパティ

①向上の度合い

“向上の度合い”とは、児童の声の響きがどのくらい変化したのか、という観点から児童の声を聴取したときの程度を表したものである。“向上の度合い”が高いとは、「音がふくよかになった」（2008年7月17日《大波のように》フィールドノート）などのように、声の響きが増して音楽的に歌えるようになったことを指す。

例えば、次の事例では、教師が指示を出したことにより、児童の声の響きが増幅した。

児童が「♪ぼくはぼくでいるんだな」と歌うところで音楽が止まるのを捉えて、少し勢いを落として静かに歌うが、それと同時に音域が低くなることもあり響きがやや落ちる。先生が「ここ、ここだよ」と言って頬や頬骨あたりを触ると、再び響きが増す。

(2013 年 2 月 1 日 《ほほう！》 フィールドノート)

児童の「少し勢いを落として静かに歌う」という表現は、楽曲の特徴を理解したものであるが、静かに歌おうとしたことにより、声の響きの度合いが減少してしまった。そこで教師は前述した練習方法の一つの「響かせる顔の部位を触る」練習を用いて、頬や頬骨あたりを触り、児童の響きが落ちないように促している。すると、児童の声の響きの度合いが増加することとなった。

このように児童の声が理想に近づいた場合は、教師が児童に対して肯定の評価を行い、〈習得の確認〉に進む。他方、「先ほどより伸びやかな声が少し出たが、まだ響きが浅く、前の音と比べても音量が小さく聞こえる」(2009 年 2 月 13 日 《平和の祈り》 フィールドノート)のように、【練習の実行】を教師が行った結果、児童の声に変化はあるが、その変化が少ない場合には、“向上の度合い”が低いので、〈課題の絞り込み〉を行い、再度【練習の実行】に戻る。

②課題の残存

課題の残存とは、課題の原因が複数存在していて、一つの課題が解決されても、他の課題が残っている場合である。例えば、次の事例では、声の響きの度合いに変化があったが、他の課題が残った。

先生が指揮を止めた。そして、一瞬間を空けたあと、「なんかものたりなくない？」とつぶやいて、話し声で「♪身をゆだねられません」と「♪身をゆだねて」の音型にのせて歌った。児童の数人が「くすっ」と笑った。そのあと、先生はバリトンの堂々とした声で「♪身をゆだねて」と歌い、「鼻の穴ふさいで」と大きな声で呼びかけた。そして、手を上げて指揮をしながら「どうぞ」と言って、歌を促した。

児童が「♪身をゆだねて」と歌った。先生もバリトンの声と一緒に歌った。先ほどよりも、D#5 が充実していたようであった。しかし「ゆ」を素通りして歌った。

(2008 年 7 月 17 日 《大波のように》 フィールドノート)

この事例では、教師は「鼻の穴をふさぐ」練習を行うように指示を出している。すると D#5 の声の響きが改善され、児童の声の響きが増加した。しかし、『ゆ』を素通りして歌っ

た」とあるように、児童は「言葉の頭に重心」を置いて歌わなかったため、これがその後の課題解決の焦点となった。

このように、課題の原因が複数存在していて、一つの課題が解決されても、他の課題が残っている場合には、〈課題の絞り込み〉を行う。

（４）課題の絞り込み

〈技能向上の停滞〉に至った場合や“向上の度合い”が低い場合、あるいは課題が残存した場合は、何が原因であるのかという〈課題の絞り込み〉が行われる。

1) 課題の原因

課題の絞り込みの場合、なにが課題であるのかという課題の原因を特定することになる。

児童はハミングで「♪身をゆだねて」のメロディをなぞった。おおむね響くようになったが、言葉で歌っていたときとは反対に、F#4 は小さい音で響かず、D#5 でアクセントがついてしまった。

教師は「A#4-A#4-F#4」をハミングしてから、F#4 を強調してハミングし、「(F#4)の音¹が少なすぎる。もっと増やす」と指示した。児童が頭や鼻の付け根を触りながらハミングで「♪A#4-A#4-F#4」と歌った。

（2008 年 7 月 17 日《大波のように》フィールドノーツ）

この場面では、ハミングでメロディを歌う練習が行われた。児童の声は「おおむね響くようになった」というところから、前の歌唱と比べたときの響きが増幅し、前の歌唱と変化したことが分かる。しかし、「F#4 が小さい音で響かず」ということは、児童の声が低い音域であり響いていないということを意味する。一つのフレーズの中で、それぞれの音の大きさにむらがあると、フレーズ感をもって歌唱することができない。そこで教師は、課題の原因が低い音の響きの乏しさにあると絞り込み、児童に「F#4 を強調してハミングし、『(F#4)の音が少なすぎる。もっと増やす』と指示した」。

発声の課題に共通する原因は、効果的に声が共鳴していないことで、児童が声を響かせる身体の部位や響かせる方向をイメージできないことに起因していると思われる。他には、

¹ 声の響きの意味

身体の支えの乏しさ、姿勢の悪さ、言葉の抑揚に対する意識の薄さ、言葉から刺激を受ける感情に対する思いの不足が原因であると考えられる。

2) 課題の絞り込みに関する教師の方策

課題の絞り込みに関して教師は、なにを課題としてどのように課題を絞り込むのかを選択する。そして絞り込んだ課題を指示し、その原因を言語で説明する。加えてどの程度改善されるまで課題に取り組むのかという判断を行うことが必要となる。

①絞り込みの指示

教師は児童の歌唱を聴きながら、児童に起こっている課題の原因は何であるのか、【練習の実行】の内容が適切であるかどうか、どのような練習を行えば、発声の変化へと向かうのかを絶えず考えながら指導を行う。前述の事例では、児童ははじめ「身をゆだねて」というフレーズを歌っていたが、その中の F#4 が響かないという課題が絞り込まれたので、教師は F#4 を含めた「A#4-A#4-F#4」という 3 つの音のみを取り出して練習するように促している。このように、初めはフレーズを取り出して練習していたものについても、その中から数音もしくは 1 音のみを取り出し、細かく練習していく。

②課題に取り組んでいる時間と課題が解決する可能性の判断

課題に取り組んでいる時間が長くなれば長くなる程、児童の意欲は低下していく。つまり、少しの練習で解決する課題であれば、児童の練習意欲はわくが、解決する可能性が低い場合は児童の意欲が低下していく。そこで教師は、児童の歌唱を聴取することで、その向上の度合いや児童の理解度や児童の活動に対する集中度を察知して、取り組んでいる時間と解決する可能性のバランスを図りながら、【練習の実行】を行うか課題を黙認するかを絶えず考慮する。

(5) 技能向上の停滞

〈課題の絞り込み〉が行われても“課題に取り組んでいる時間”が長く、“課題が解決する可能性”が低い場合、〈技能向上の停滞〉が起こる。【練習の実行】において、“練習方法”が複雑である場合や、“練習方法の具体的な度合い”が低い場合、“提示の方法”が言葉がけのみで“児童の反応の度合い”や“児童の理解度”、“児童の実感の度合い”

や“目的の明確さの度合い”が低い場合においても、技術の向上が停滞すると思われる。加えて、〈歌唱の技能の課題の浮上〉において“技能の必要性の度合い”や“学習する適切さの度合い”が低い場合に課題が黙認される可能性が高く、技術の向上が停滞すると考えられる。

1) 技能向上の停滞の実際

技能向上の停滞とは、練習が行われても、児童の声に変化がみられないことである。次に引用したフィールドノーツから技能向上の停滞の実際を考察しよう。

児童は先ほどよりも歌うことに慣れたようで、最初から正しい音程で歌えるようになる。先生が再び弓を引っ張る動作を見せる。児童が先生の動作に少し遅れて G5 を歌いながら弓を引っ張る動作をする。児童の声は D5 と G5 の響きがそろい始め、前の音とつながって聞こえるようになるが、G5 はまだ細い。

(2009 年 2 月 13 日《平和の祈り》フィールドノーツ)

児童の声が細くなった音程は G5 で、児童にとっては高音域である。この部分の声の響きが弱くなっている。教師はまず、弓を引っ張る動作をして見せており、身振りの練習を提示している。その動きを児童も模倣しながら歌うが、動作のタイミングが少し遅れているために声の響く度合いがあまり増加しない。教師はこの前に、身振りのタイミングを指示したり、児童の身体を脱力したりして(2009 年 2 月 13 日《平和の祈り》フィールドノーツ)、G5 の声の響きが増すように指導を行っている。その効果からか、児童の歌唱は D5 と G5 の響きがそろい始め、前の音とつながるようになる。ただし、ここで児童の G5 は、「まだ細い」というところから、響きが弱く、歌唱の“向上の度合い”が低く、発声技能の向上が停滞していることが窺える。

以上のように、技能向上の停滞は、声の響きの乏しさや音の跳躍が原因となって起こっていた。特に音の跳躍で技能向上の停滞がみられることが多く、多様な練習方法を必要とした。ここで考えられることは、“停滞の長さ”が短い場合には〈課題の絞り込み〉を行い、課題解決の可能性を探すが、“停滞の長さ”が長いと、課題の黙認を行うということである。そこで次に、技能が停滞したときに教師が用いる手法の一つである課題の黙認について検討する。

2) 技能向上の停滞に関する教師の方策

①課題の黙認

上述のように、1回の練習で“課題に取り組んでいる時間”が長かったり、“課題が解決する可能性”が低かったり、あるいは課題の解決が、今の児童の歌唱能力にとって難しいと判断されたりした部分に関しては、教師はあえて課題を取り上げず、先のフレーズへ進んで、新しい課題に取り組む。

例えば、前述の2009年2月13日の練習では、高い音の練習では、D5とG5の響きがつながるようになったが、G5の音量がまだ小さく、G5の音量に関しては、完成に至らなかった。しかし、短時間の練習で高い音のボリュームを一気に上げることは難しい上に、児童の喉にとって負担が大きい。そのためこのときは、前の音と響きがつながった時点で声量を上げるという課題は黙認して、次の練習に進めている。

蓮沼は、インタビューで次のように述べている。

H: ときには厳しくね、間違っていることを間違っているよって言うことだけじゃダメなの。でね、なかなかできないことだけど、ときには耳をつぶることも必要なんだよな。どっかで区切りをつけて、先行かないと進まないじゃない。

(2009年9月26日インタビュー)

つまり教師は、児童の歌唱や歌唱時の態度を観察して、児童の能力や反応を見極めながら、〈課題の黙認〉を行うかどうかを決めている(表4-1)。

表4-1. 〈課題の黙認〉に関するバランス

課題の黙認の項目	課題の黙認の度合い
	低い⇄高い
児童の歌唱力	高い⇄低い
児童の喉の負担	低い⇄高い
解決の可能性	高い⇄低い
一回の練習で課題に取り組んでいる時間	短い⇄長い

しかし、黙認された課題が、ずっと放置されるわけではない。同じ曲を繰り返す中で、児童の歌唱能力や発声の技能が熟達すると、再度〈歌唱技能の課題の浮上〉に戻る。

(6) 習得の確認

〈歌唱の向上〉において、“向上の度合い”が高く、“課題の残存”が少ない場合は〈習得の確認〉を行う。また“向上の度合い”が低く、“課題の残存”が多い場合であっても、〈課題の絞り込み〉により、再度【練習の実行】が行われて、〈歌唱の向上〉が起きた場合には、〈習得の確認〉を行う。習得の確認とは、同じところを繰り返させ、発声の技能が定着しているかどうかの確認を行うことである。例えば次の事例では、習得の確認として、少し前のフレーズから歌うという方法が取られた。

児童が「♪身をゆだ～ねて」と歌った。自然と「ゆ」に時間をかけて歌い、「だ」に進んだ。「ゆ」の音がふくよかになった。続く「だ」の音も響きのある声が鳴った。教師は「そうそう」と言うと、「じゃあ、今度ね、もうちょっと前から行こう」と小さい子に語りかけるように言った。そして「♪先立つ」と歌って「どうぞ」と言った。

(2008年7月17日《大波のように》フィールドノーツ)

「身をゆだねて」から歌ったときの児童の歌唱は、声の響く度合いが増幅し、児童の歌唱に変化が見られた。そこで、教師は「もうちょっと前から行こう」と児童に言って、「先立つ」という4小節前の旋律から歌うように指示を出している。

このように、課題が数音に絞込まれた場合はフレーズに戻して歌い、フレーズを通して歌えた場合であっても、少し前のフレーズから通す。そして、つなげて歌っても課題を克服したときと同様に歌えるかどうかを確認する。

また「今、歌い方変わったんだけど、気づいたかな」(2009年2月19日《めぐみあふれる聖マリア》フィールドノーツ)など、児童に問いかけることで、児童が自分の声に変化が起きていることを自覚できているかどうかの確認を行い、技能の定着を促す。

加えて、教師は言葉がけだけではなく、指揮などの身振りや範唱などの指示を全く提示しないで、児童たちがどのように歌唱するのかを確かめることがある。

先生は「はい、まんまるく」と指示すると、「先生は指揮しません。先生は寝ちゃいました」と言って、両手を降ろして、児童の方を眺める。児童が「♪まんまるく」から歌い始める。先程のように、「まんまるく」は語感をもって歌う。加えて、少し声に開放感が出てくる。先生は寝たふりをして指揮を一切しない。児童は、そのまま歌い続ける。しかし、66 小節目アウフタクトでアルトが「ほほう！」と出るところで先生は目を開けて立ち止まって両手を上げると、児童の歌を止める。そしてアルトの方に歩み寄ると、「そこはもっと歌ってほしいな」と指摘する。

(2013 年 3 月 23 日《ほほう！》フィールドノート)

この場面では、指示を一切出さないで児童の歌唱を聴取している。児童は「まんまるく」で教師が指示を出さなくても語感をもって歌うようになっているため、教師はなにも言わずに聴取し続ける。しかし、66 小節目アウフタクトで課題を見つけ、児童の歌唱を止めて指摘することとなった。このように、教師は指示をなにも出さないで児童の歌唱を聴取し、技能の習得の程度を確認することがある。

以上のように課題がある部分を繰り返したり、前のフレーズから通して歌ったり、児童へ問いかけたり、指示をしないで児童たちだけで歌ったりさせながら、児童がどの程度歌唱技能を習得しているのかを確認する。

(7) 技能の定着

技能の定着とは、発声の課題が生じなくなり、教師の指導がなくても、児童が、習得した技能を用いて歌唱できるようになることである。技能が定着すると、“響きの度合い”が高くなり、声の響きが柔らかくなる。さらに児童全体の響きが統一されるようになる。

技能が定着すると、児童が目指す声が明確になってくるようである。例えば、児童 FC は「きれいな声」のことを次のように話している。

FC：まだ 4 年生とかで、まだ分かっていなくて、もっと大きい声を出そうと思って怒鳴り声を出しちゃう人がいるんです。で、そういうことじゃなくて、きれいな声で大きい、はっきりした声が一番いいのかなと。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

FC は、声量が必要であると考えているが、声量があっても、怒鳴り声はきれいな声ではないと思っている。そして、きれいな声の条件として、はっきりした声を挙げている。「4年生とかで、まだ分かっていなくて」と話しているところから、きれいな声を理解して、その声で歌うためには、練習が必要であると考えていることが窺える。ここで話している声量とは、声の音量の程度を指し、きれいな声やはっきりした声というのは、倍音を伴った響きのある声を指していると思われる。暁星小学校聖歌隊では、ただ声量がある声を目指すのではなく、倍音を伴った響きのある声を目指している。このことは、雑誌の取材記事（例えば筒井 2005. 7）や蓮沼氏の指導を紹介した DVD から明らかである。

このように、技能が定着すると、自分の声に対する価値観や評価の軸が形成されると考えられる。

4. 考察

児童が歌唱の技能を習得するためには、練習の実行が必要である。浮上した歌唱技能の課題に基づいて練習を実行し、児童の歌唱が向上すれば、習得の確認を行う。他方、歌唱の向上が見られた場合でも、向上の度合いが低い場合や、課題が多く残っている場合には、課題の絞り込みに進む。課題の絞り込みでは、課題に取り組んでいる時間が長く、課題が解決する可能性が低い場合、教師は課題の黙認を行い、児童の成長を待つ。他方、課題に取り組んでいる時間が短く、課題が解決する可能性が高い場合には、再度課題に挑戦する。このような過程を経て、技能の定着へと至る。

歌唱の技能を習得するには、上述のようなプロセスをたどりながら繰り返し練習を行う必要がある。しかしながら繰り返し練習することは、児童にとって飽きや苦痛のもとになる恐れがある。そこで、これらの負の要素を軽減し、技能の定着を促すために、単純で具体的な練習を行うことが重要であることが分かった。

単純で具体的な練習は、児童が実行しやすいために、練習の習慣ができ、発声技能をはじめとした歌唱技能を習得する土台を築くことができる。また、児童が一人でできる内容であれば、自発的に練習するようになる。このようにして、練習を積み重ねやすくすることが必要である。

そのために教師は、児童の抱えている課題を探って、練習方法を軌道修正し、児童が技能を定着させたかどうかを確認する。そして児童が課題に取り組むことができるように、教師は、言葉がけを行うのみではなく、身振りや範唱を交えるなど、1つの課題に対して

多様な指導方策を用いると考えられる。

Ericsson (1996) は、技能の熟達には「よく考えられた練習 (deliberate practice)」が必要であると主張し、最も効果的な学習には、次の 4 点が重要であると述べている。それは、①個人に合ったレベルに設定された課題、②有益なフィードバック、③反復の機会、④誤りの修正である (pp20-21)。そして、Ericsson *et al.* (1993) は、熟達レベルにある音楽専攻の学生を対象に、練習時間やレッスンの長さなどの音楽活動に従事する時間やこれまでの累計の練習時間について調査し、よく考えられた練習の累計時間と演奏の質に関連性があることを見いだした。

このような先行研究からも練習の継続と熟慮された練習内容が技能の熟達のためには必要であることが分かる。

最後に、歌唱技能の課題が解決する可能性の低い場合には、教師は課題の黙認を行うことが必要であることを押さえておきたい。課題の黙認は、課題に対して消極的な行為であるが、児童の身体的、精神的負担を軽くできるため、児童の喉の成長や歌唱に対する意欲を長いスパンで考慮した場合、重要な方策である。

本章では、歌唱表現の基盤となる歌唱の基礎技能を習得する過程を検討し、児童が練習を習慣化して歌唱技能を習得していくための学習法とそれに寄り添った指導方策を明らかにした。しかし、今まで述べてきた歌唱技能の習得のみで、児童が自分の表現を実現できるわけではない。自分の表現を実現するプロセスには、楽曲を解釈し、その解釈を、共演する教師や仲間と共有することが含まれる。この過程において、自分たちの歌を他者に伝えたいという気持ちが芽生えると考えられる。そこで、次の章ではこれらの関連とプロセスを検討する。

第5章 楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為

1. はじめに

この章では、児童が教師や他の児童と一緒に楽曲を解釈したり、周囲の音と自分の歌唱を調整したりすることを通して児童が聴衆に自分の表現したいことを伝えようとするようになるという歌唱活動の現象を取り上げたい。

佐藤（2012）は、音楽合奏において「演奏家がどのように演奏を調和させているのかということと、音楽の解釈と表現をどう一致させていくかという二つの問い」（p.61）を設定し、「音楽合奏の協同的生成の過程」を解明している。そのなかで佐藤は、音楽合奏に求められる条件の一つとして、曲の解釈と演奏の表現の一致を挙げている。

音楽は音によって感情と意味を表現している。だから音楽によるうれしさ、悲しさといった感情の表現は言葉よりも表現の幅が広い。もちろん、楽譜そのものには演奏から感じる感性的な内容は表示されていない。あくまでも演奏についての指示があるだけである。そうなる実際の音として表現し、そこに情感を入れていくことは表現する者の経験と技量が大きく関わってくることになる。そこには書かれた楽譜の解釈と、具体的に音としてどのように表現していくかという課題を解決することが待っている。これが演奏家の仕事である。さらに合奏の場合は、各演奏者の間で曲についての解釈と表現の仕方が統一されていなければならない。

（佐藤 2012, p.62）

このように、音楽合奏では、楽譜通りに演奏することができたら表現が完成するのではなく、それを演奏者がどのように解釈するのか、共演者とどのように演奏を調和させていくのかが演奏の重要な鍵となる。歌唱においてもこの2点について同じことがいえる。そこで本章では、歌い手である児童がこれらをどのように行っているのか、教師は児童の歌唱や行為のどのような点を捉えることで児童の表現に対する理解を把握して指導の方策を選択しているのか、どのような教師の指導によって、児童が楽曲を解釈できるようになったり、他の児童と歌唱を調和させたりするようになるのかを明らかにしていく。研究の方法は、序章で述べた研究の手続きと同様で、フィールドワークで収集したデータから作成したテキストをグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づき分析した。

2. 結果の概要

聖歌隊活動のフィールドノートや教師と児童へのインタビューを分析した結果、【問題の発見と共有】というカテゴリーを中心に、〈表現に対する意図〉、〈周囲の音や自分の声の知覚〉、〈楽曲の特徴の把握〉、〈歌詞の理解のための学習〉、〈周囲の音との調整〉、〈統合的な解釈を伴う歌唱〉、〈聴衆の反応の察知〉、〈表現のゆらぎがある歌唱〉、〈メロディや歌詞のみを伝える〉、〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉という10のサブカテゴリーを抽出した。本文の結果の記述については、凡例の通りである。まずカテゴリーとサブカテゴリーとの関連の概要について、図5-1のカテゴリー関連図を基に上から順に説明する。

児童が楽曲を歌うとき、彼らの“表現の意図をもっている程度”や“表現のゆらぎの度合い”が低いなどの問題が起こった場合（〈表現に対する意図〉）、児童が周囲の音や自分の声を知覚し、自分たちの歌唱を認識する必要がある（〈周囲の音や自分の声の知覚〉）。児童の“知覚の度合い”と“他者や自分の歌唱に対する認識の程度”が高いと、自分や他者の歌唱、伴奏の音楽などが聞こえてくるので、〈楽曲の特徴の把握〉ができる。他方、“知覚の度合い”と“他者や自分の歌唱に対する認識の程度”が低いと、自分がどのように歌っているのか、あるいは他者の歌唱と自分の歌唱をどのように調和させるのかを考えることができないので、楽曲を歌えるようになったとしても、楽譜通りに歌うことに終始してしまう（〈メロディや歌詞のみを伝える〉）。そこで教師は、児童に自分の声や周囲の音が聞こえているかどうかを問いかけたり、周囲の音を聴きながら歌わせる練習を提示したりする。

〈楽曲の特徴の把握〉では、“把握している度合い”が高く、“楽曲の構造についての理解度”や“歌詞のキーワードについての理解度”が高ければ、【問題の発見と共有】を行うことができる。しかし、“把握している度合い”が低い場合は、“楽曲の構造についての理解度”や“歌詞のキーワードについての理解度”が低いため、楽譜通りに歌うことに終始してしまう（〈メロディや歌詞のみを伝える〉）。教師は、まず楽曲分析を行い、その分析を基に、児童に指揮や範唱などの非言語による指示や言葉がけで楽曲の解釈を提示する。すると児童は教師の指示を基に、楽曲の特徴を把握するようになり、それに基づいて自分たちの歌唱に対する問題を発見するようになる（【問題の発見と共有】）。

【問題の発見と共有】において、はじめは、教師が問題を提案することで、【問題の発見と共有】が行われる。“問題の内容”が他者との合わせに関するものであれば、児童は〈周

囲の音との調整》を行う。他方、“問題の内容”が歌詞の理解である場合、〈歌詞の理解のための学習〉を行うようになる。学習が進むと、児童が自分で問題を発見するようになる。

〈歌詞の理解のための学習〉には、歌詞に関連する文章を読むこと、音楽以外の教科での学習、本番の経験などがあり、これらの学習によって、児童は歌唱に対して統合的な解釈ができるようになる（〈統合的な解釈を伴う歌唱〉）。教師は、選曲を工夫したり、歌詞に関連のある話題や問いを提供したりして、児童の歌詞への理解を促す。また、本番の経験は、〈聴衆の反応の察知〉につながる。

〈聴衆の反応の察知〉において、“察知の度合い”が高く、“演奏会の経験回数”が多く、“伝えたい気持ちの程度”が高い場合、〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉ようになる。他方、“察知の度合い”が低く、“演奏会の経験回数”が少なく、“伝えたい気持ちの程度”が低い場合、〈メロディや歌詞のみを伝える〉歌唱となる。教師が聴衆の視点を用いてコメントすることで、児童が聴衆の反応を察知できるようになる。

〈周囲の音との調整〉において、児童が自分の歌唱と比べて“他者の歌唱との一致の度合い”や“周囲の歌唱への納得の程度”が高ければ、児童が納得して〈表現のゆらぎがある歌唱〉を行うようになる。他方、“他者の歌唱との一致の度合い”や“周囲の歌唱への納得の程度”が低い場合、〈統合的な解釈を伴う歌唱〉となり、自分がどのように表現するのかを検討することになる。教師は、児童同士が声を合わせられるように、指揮などの身振りで表現のゆらぎ程度を視覚的に表したり、範唱で示したりして、児童が周囲の音と自分の歌唱を調整する手助けを行う。

〈統合的な解釈を伴う歌唱〉とは、楽曲の特徴や歌詞の内容及び他者の音楽表現を統合させて楽曲を解釈しながら歌うことである。“解釈の程度”や“解釈の頻度”が高く、“楽曲に対する納得の程度”と“楽曲のもつ表現意図についての理解度”が高く、“解釈の根拠”が楽曲の特徴である場合、〈表現のゆらぎがある歌唱〉となる。他方、“解釈の程度”や“解釈の頻度”が低く、“楽曲に対する納得の程度”と“楽曲のもつ表現意図についての理解度”が低く、“解釈の根拠”が自分の空想である場合、〈メロディや歌詞のみを伝える〉歌唱となる。教師は、歌唱観を伝達したり、言葉がけを行ったりして、児童の解釈を促す。

〈表現のゆらぎがある歌唱〉では、“ゆらぎの程度”が超過して、“ゆらぎの根拠”が自分の感覚だった場合、一緒に歌う他者と歌唱が合わなくなり、〈表現に対する意図〉を再度検討することになる。他方、児童の歌唱の“ゆらぎの程度”が適当で、“ゆらぎの根拠”

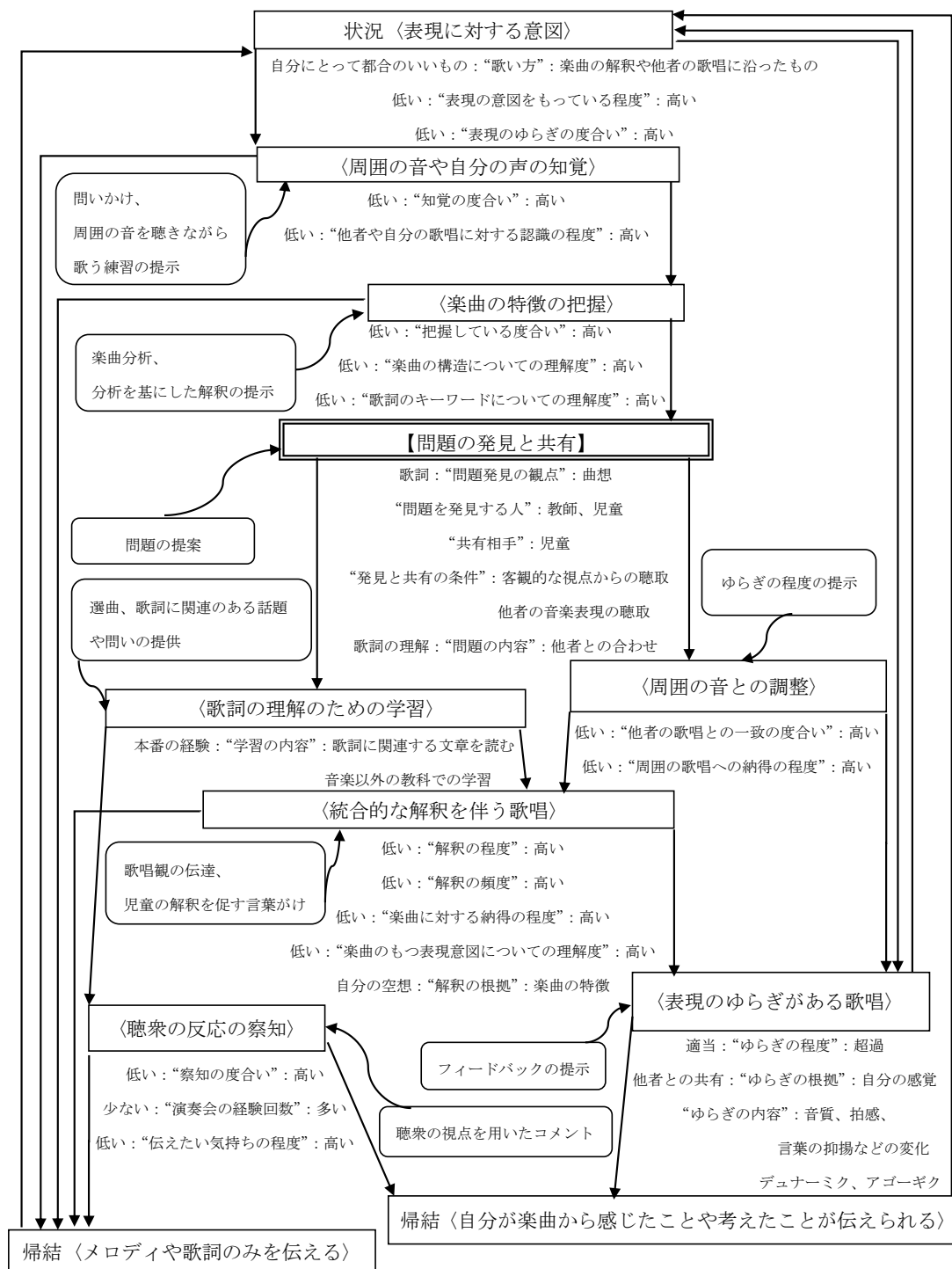


図 5-1. 【問題の発見と共有】に関するカテゴリー関連図

が他者と共有できていた場合、〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉ようになる。教師は、児童の表現がどの程度伝わってくるのか、フィードバックを提示する。

以上、カテゴリーと各サブカテゴリーの概要を述べてきたが、次に、フィールドノーツと教師や児童へのインタビューテキストを基に、カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細な内容を検討していくことにする。

3. カテゴリーと各サブカテゴリーの詳細

(1) 表現に対する意図

児童は、楽譜を読んだり、他の児童の歌唱を聴いたりすることで楽譜通りに歌えるようになる。しかし、楽譜通りに歌えるようになることが、歌唱の完成ではない。音楽には、楽譜に記すことのできないニュアンスがあるので、それを表現する意図をもって歌唱することになる。

ただ、児童は表現に対する意図を最初からもつことができるわけではないだろう。児童は、言葉の抑揚を付けずに一本調子に歌ったり、曲の雰囲気とは異なる音色で歌ったりすることがある。例えば、《ほほう！》の 51 小節目「まんまるく目をあけて」で、児童たちは次のような歌い方をしていた。

児童たちが「♪まんまるく目をあけて」と歌うところで、先生が同時に指揮をする。語頭の「ま」の点前で上へ大きく 30cm ぐらい予備運動を取り、「ま」の点に向かって下行に指揮棒を動かす。「ま」のあとではその反動で上向きに柔らかく手を動かす。そして「く」の点に向かって 5cm ぐらいの小さな下行運動で指揮を行う。「目を」で上向きに小さく予備運動を取ると、「あけて」の「あ」の点に向かって再び 30cm 下方向に手を動かし、「けて」で上方向に戻ってくる。しかし児童たちは語頭の M を長めに発音した以外は言葉の抑揚を付けずにどの音も均等な音量とリズムで歌う。

(2013 年 3 月 19 日 《ほほう！》 フィールドノーツ)

この場面では、「まんまるく目をあけて」で抑揚を付けて歌う学習をしている。教師が言葉の抑揚の付け方を指揮で示しているが、児童たちの歌唱は教師の指揮に反応しておらず、一音一音が同じ音量とリズムで歌っている。ここで表現の意図をもつというのは、「目をあけて」の語感を表現するために、各音のリズムや音量を微妙に変化させて調整することで

ある。なぜなら、言葉の全ての音節が同じリズムや音量であることは自然な表現であるとはいえないからである。しかし、児童たちはどの音も均等に歌っていることから、この歌唱は、“表現のゆらぎの度合い”が低く、“歌い方”が楽曲の解釈に沿ったものであるとはいえない。

次の事例は、ブレスの都合からフレーズ感や語感をもたずに、児童たちが歌ってしまう場面である。

メゾとアルトのみが立って 36 小節目アウフタクトの「そらの」から歌う。よく声は響いているが、ややぶっきらぼうに歌う。特に「むこうのむこうで」の 39 小節目 2 拍目の「で」を強く短く歌う。

(2013 年 2 月 1 日 《ほほう！》フィールドノーツ)

この事例で児童たちが歌っている箇所である 39 小節目 2 拍目の「で」は、フレーズの終わりであり、言葉が助詞であるので、丁寧に小さくして収めるような歌い方が適していると考えられる。しかし、児童たちは、ブレスをするために、「で」を強く歌うと短く切ってしまう。この歌い方では、この旋律のフレーズ感が感じられず、乱暴な歌唱に聞こえてしまう。この表現からは、児童が表現の意図をもっていると感じられない。

次の事例は、拍に乗って歌う必要のある部分における児童たちの歌唱である。

62 小節目アウフタクトから始まる「ほほう！」の最初の「ほ」のソプラノの声が弱く、アルトののぼしている音に埋もれる。直前の 8 分休符を感じてタイミングよく入れた児童がほとんどおらず、「ほほう！」を歌い損なう。

(2013 年 2 月 1 日 《ほほう！》フィールドノーツ)

この部分で、児童たちは 8 分休符の直後、アウフタクトで「ほほう！」と歌い始める。拍をよく感じて、直前の 8 分音符に食い込むほどのやや早いタイミングで「ほほう！」と歌い始めることがこの部分の歌い方としてふさわしいと考えられる。しかし、児童たちは、アウフタクトで歌い始められていないことから、拍をあまり感じておらず、タイミングを掴めていない可能性が高い。

最後に引用する事例は、ソプラノのパートが音を保持することで、ハーモニーが成立す

るという事例である。

児童たちが 45 小節目でのばすと、「1、2、3」と数えた。児童たちの声が小さくなっていった。先生が譜面台を何回かたたいて、「分かった、分かった？」と児童たちに問いかけた。そして、「分かったこととできることは違うからな」と言うと、「どうぞ」と再度促した。(中略) 児童たちが 44 小節目アウフタクトから歌って 45 小節目の G4 で声をのばすと、先生が再度「1、2、3」とカウントした。児童たちはたっぷり音をのばした。ソプラノは、4 拍目まで音をのばしてから切った。そこで、メゾの F4-Eb4 の旋律とアルトのパート G4 の音とでハーモニーができた。先生はそれを聴くと、譜面台をたたいて止めて「そうやると、音楽が生きてくるでしょ」。

(2011 年 7 月 21 日《虹がなければ》フィールドノート)

上の事例では、どのパートも楽譜通りの音価を保持することで、ハーモニーが成立する事例である。45 小節目のソプラノとアルトが G4 を保持することで、メゾ・ソプラノの F4-Eb4 という旋律の動きとハーモニーが構築される。反対にソプラノやアルトが 1 拍で音を切ってしまった場合は、メゾ・ソプラノの音のみが残ることとなり、ハーモニーが形成されない。児童たちがはじめに歌ったときには、「児童たちの声が小さくなっていった」ため、音が保持されていなかった。そこで教師は拍を数えることで、児童たちに音を保持するように指示を出したと思われる。

以上をまとめると、これまでに取り上げた事例で問題となる音楽の要素は、音色やリズムや拍感、ハーモニー、言葉の抑揚とそれに伴うアゴーギクやデュナーミクの変化である。ではこれらの音楽の要素を児童はどのように捉えて、表現の意図をもつようになっていくのであろうか。

(2) 周囲の音や自分の声の知覚

児童が表現の意図をもつようになるために重要な行為の一つは、一緒に歌唱したり演奏したりする他者の音や自分の音を聴くことである。なぜなら、自分の演奏する音楽や共演者の音楽をよく聴くことで、自分の演奏を修正するようになるためである。佐藤 (2012) は、作曲家の武満徹や現象学的研究で知られるデュフレンヌ (Dufrenne, M.) を引用しながら、演奏者は自分が演奏している音を聴きながら音を生み出しているので、聴くという行

為を無視できない (p.146) と主張している。本研究においても、児童が他の児童の歌声や伴奏などの周囲の音や自分の声を知覚することが歌唱活動において重要であると考え。そこで本節では、まず周囲の音や自分の声の知覚に関するプロパティとして、周囲の音や自分の声を知覚する度合いの高い児童の例を示す。そして、児童が周りの音や自分の声を知覚するようになるための教師の方策を挙げる。

1) 周囲の音や自分の声の知覚に関するプロパティ

周囲の音や自分の声を知覚する度合いの高い児童は、周囲と自分の歌唱の違いや一致の度合いを知ることができる。音色に対する知覚について、ある児童は、自分の声が聖歌隊の声ではないと気づいたときのことを次のように話している。

FS : でも今でもたまに、これは聖歌隊の声じゃないんじゃないかと思うこともあります。

M : それはどんなときに「今違うな」と思うの？

FS : 周りと声が違うときはもちろんですけど、(中略) 自分で歌って、たまに自分勝手に歌っているときがあるんですよ。たまになんか自分が気づいたら、わ～って口開けて、大音量出しちゃったりしているときもあるので (中略)、歌の最後とか。 *crescendo* で終わる曲とか。そういうときに気づいたら口があ～っと開いていて、そういうときは結構あります。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

この児童は、自分の声の音色が聖歌隊で目指す声と異なることを、次の 2 つの観点から気づいていることがインタビューテキストから読み取れる。1 つ目は、周りの声を知覚することである。「周りと声が違うときはもちろんですけど」というところから、この児童は周りの声と自分の声とを知覚して、比較することで、その違いを自覚し、自分の発声に問題のあることに気づいていることが分かる。2 つ目は自分の声を知覚することである。周りの声との比較は、自分の声が聞こえていなければできないことである。そして、自分の声を自覚することで、自分の行為を振り返ることができるようになる。「自分が気づいたら、わ～って口開けて、大音量出しちゃったりしているときもあるので」と話していることから、FS が自分の声を知覚していることが窺える。

それでは、周りの声と自分の声を比較して問題を発見したら、それをどのように解決するのだろうか。この問いについて、この児童は次のように教えてくれた。

M：なんか違うんじゃないかなと思ったときにどういう風に修正しようかなと考える？

FS：周りの声に、たまに自分口パクで、周りの声に任せている時もあります。

M：聴くんだ。

FS：聴きますね。もう本当にダメなときは聴くだけです。聴くだけ…。

M：で、聴いてからなにをするの？ そのあと？

FS：聴いてからとりあえず真似をして、真似？ 真似？

M：うん、それは声の質ってことかな？ 音色？

FS：いや、質だと思います。(中略) とにかく周りの人に合わせようって。

(2012年3月15日インタビュー)

この児童は、自分の声が周りの声と違うと気づいたときには、一旦歌うのをやめて、周りの音を聴き、それに合わせようとしているという。このことから、この児童は周りの声をよく知覚しており、他者や自分の歌唱を認識していると考えられる。このように、周りの音や自分の声を知覚するようになると、自力で自分や自分たちの問題を発見し(【問題の発見と共有】)、周りの音と自分の歌唱を調整するようになると考えられる。

②周囲の音や自分の声を知覚する度合いの低い児童

上述のように、周囲の音や自分の声を知覚する度合いの高い児童がいる一方で、周囲の音や自分の音を聴くことよりも自分が好きなように歌うことを優先する児童もいる。

CG：あとなんか自分がなんか歌えるように目をつぶって草原をイメージして、一人で歌うイメージをしたり。そうすると緊張感がなくなって気持ちよく歌える。

(中略)

M：今一人で歌うと言っていたけれども、周りから声が聞こえてくるじゃん。

CG：(首をかしげる)

M：ああ、そういうのも聞こえなくなってくる？

CG：(周りの声は) 確かにちょっとは気になるけど、ちょっとうるさいぐらい。やっぱり自分の気持ちの中に入っているから、あんまり気にならない。

(2012 年 3 月 9 日インタビュー)

このインタビューデータは、3 年生の児童が答えたものである。彼は、聖歌隊に入って 1 年に満たない児童である。3 年生の場合、メロディのみを歌うため、主旋律以外のパートを歌うなどのハーモニーを自分で創った経験がほとんどない。「確かにちょっとは気になるけど、(中略) あんまり気にならない」と話していることから、他の児童と一緒に歌っているが、他の児童と表現を創造しているという意識はほとんどもっていないことが読み取れる。「自分がなんか歌えるように目をつぶって草原をイメージして、一人で歌うイメージをしたり。そうすると緊張感がなくなって気持ちよく歌える」という話から、楽曲に関して解釈しているというよりも、独自の空想を展開して歌唱しており、歌うことに快の感情を覚えることが優先的であると思われる。

それでは、児童が周りの音や自分の声を知覚できるようになるために、教師はどのように指導するのか。次に、〈周囲の音や自分の声の知覚〉に関する教師の方策を挙げる。

2) 周囲の音や自分の声の知覚に関する教師の方策

児童が周囲の音や自分の声を知覚できているのかどうかを捉えるために、教師は児童のどのような歌唱や態度を見聞きしているのか。そして、児童が周囲の音や自分の声を知覚していない場合、児童に対して教師はどのような方策を取るのだろうか。そこで、この 2 つの疑問を明らかにするために、教師の方策を検討していく。児童が周囲の音や自分の声を知覚するための教師の方策は、①周囲の音や自分の声を知覚できているかどうかの問いかけ、②周囲の音を聴きながら歌う練習の提示である。

①周囲の音や自分の声を知覚できているかどうかの問いかけ

まず、教師が周囲の音や自分の声を知覚できているかどうかの問いかけを行うことで児童が自分の歌い方を知覚できるようになる過程に関して、3 月 19 日の《ほほう！》51 小節の「まんまるく」の練習場面の一部を例に検討する。

先生が児童たちの歌い方を真似してから範唱を聴かせて、『く』はおしゃれに」と

説明する。先生が「く」の部分は置くようにほんの少しだけ手を動かすのを見ると、児童たちは「♪まんまるく」で歌い方を変えて緊張感をもってそっと歌うようになる。だが、「く」は先生の意図と反して他の音と同じ大きさを歌う。

(2013 年 3 月 19 日《ほほう！》フィールドノート)

児童たちが緊張感をもってそっと歌うようになったことから、児童たちは教師の範唱と自分たちの声を模倣したものとの違いを知覚したと考えられる。ただし、「く」は他の音と比べて均等な音量で歌っており、言葉の抑揚を把握しているとはいえない。そこで、教師は児童たちに違いが分かっているのかを問いかける。

先生は児童たちが音節を均等に歌うのを聴くと、「違う」と大きな声で指摘する。そして「(児童たちの歌い方と教師の範唱の) 違いが分かっている人？ まず違いが分かっている人？ 分かった人は手を挙げて」と児童たちに問いかける。児童の数名が手を挙げる。先生が「それだけ？」と聞き返すと、半数ぐらいの児童が手をおそろおそろゆっくりと挙げる。前列の 4 年生は周りを見ながら不安な顔できょろきょろする。先生は、児童たちが手を挙げる動作が鈍いのをみると、もう一度説明を始める。「君たちのは『♪まんまるく(喉声でぶっきらぼうに「く」を突き出すように歌う)』と歌っているよ」そしてバリトンの声で「♪まんまるく」と「く」をほとんど歌わずに小さくしながら抑揚を付けて歌う。同時に語頭の「ま」で譜面台を手でたたくとその反動で手を上げて「く」で置くように動かす。そして、『く』はいらない。『く(押しつけるように言う)』は『苦しい』の『く』だよ」と指摘する。

児童たちが「♪まんまるく」と歌い始める。先生が身を乗り出して「ま」で手を前に出し、「く」で引っ込めると、児童たちがそれに反応して「く」を静かに歌うようになる。

(2013 年 3 月 19 日《ほほう！》フィールドノート)

教師は児童たちの歌唱を聴取し、数通りの説明を行ったが、児童たちが「まんまるく」の語感を理解して歌っていないことを知る。そこで、児童たちに「(児童たちの歌い方と教師の範唱の) 違いが分かっている人？ まず違いが分かっている人？ 分かった人は手を挙げて」と問いかける。手を挙げる児童の人数や手を挙げる速度など児童が手を挙げると

きの様子、児童の表情などを見ることで、教師は、児童が自分の歌唱をどの程度知覚しているのか、自分の歌唱と模倣の違いを知覚できているのかを察知していると考えられる。教師はこの場面で、児童の手の挙がる人数が少ないこと、手の挙がる速度が遅いこと、児童が不安な表情を見せたことを読み取り、再度説明を加えている。つまり、教師は児童の表情や行為の速度、反応する人数など、児童からの非言語の行為を読み取って、児童の知覚している度合いを捉えていると考えられる。

そしてこの児童への問いかけは、児童の知覚を促すことにつながる。児童の手の挙がる人数が少ない、手の挙がる速度が遅い、児童が不安な表情を見せるなどの児童の反応は、自分が今、どのように歌っているのかということと、自分は教師の説明を理解したり楽曲の歌い方を知覚したりできていないと知ったことの表れである。児童たちはこの問いかけのあとに「まんまるく」の「く」を静かに歌うようになることから、この問いかけを機に児童たちの歌唱が変化するようになったと解釈できる。

上述の事例は、教師の範唱と児童の歌い方の違いを児童が知覚できているかどうかを問いかける方策であった。もう一つ、教師は児童に周囲の音を知覚させるための方策をとっていた。それは、児童に小さな声で歌わせたり、ピアノが奏でる音楽に合わせて息を吐く練習をしたりして周囲の音を聴かせることである。

②周囲の音を聴きながら歌う練習の提示

次に、周囲の音を聴きながら歌う練習の提示について事例を見ながら検討したい。引用する事例は、伴奏を聴きながらその音楽に合わせてsの子音で「s~、s~」と息を吐く練習場面の一部である。この練習の目的は2点ある。1点目は、息を吐くことで腹や背中を支える感覚を覚えることである。sの子音を立てながら息を吐くときに、腹や背中などの胴回りの筋肉を必然的に使う。この筋肉運動が、歌唱時に使う筋肉運動につながる。そしてもう一点の目的は、フレーズの流れを息づかいで覚えることである。歌唱のエネルギー源である息のみを取り出すことで、フレーズの流れを覚えていく。

まずは、児童たちの練習模様と教師の言葉がけを引用する。

27 小節目アウフタクトから児童たちがsで息を吐く。児童たちはs、s、s、s、sと息を一音一音切って吐く。伴奏の流れる分散和音を見捨て息を切って吐く。

児童たちがs、s、s、s、s、sと息を一音一音切って吐くのを聴くと、先生はすぐに止

めて「それは違うんだな。今の息づかいは違う。このゆらぐようなピアノに合わせた息づかい、音楽に合わせた息づかい。どうぞ」と指示する。

児童たちが再度 s で息を吐く。先生の指示を受けて、児童たちの息づか이가途切れなくなり、「すませば」に向かって息を吐くようになる。先生は「そうだよ」と感心したように肯く。

(2013 年 3 月 15 日 《ほほう！》フィールドノーツ)

児童たちは、s の子音を一つ一つ切って息を吐いている。そのため、児童たちの息づかいは、同時に進行する伴奏の分散和音と異なる雰囲気となっている。児童たちは、リズムに合わせて息を吐いているので、伴奏の音を聴いてはいるが、一音一音切って s を発音していることから、伴奏の分散和音の流れるようなフレーズ感を知覚しているとは言い難い。

教師は、児童たちの状態を把握するために、児童たちの息を吐く音を聴取し、それが伴奏の音楽と異なる流れであることを捉えている。そして、それを児童たちが気づくように、言葉がけを行っている。

この言葉がけのあとで、児童たちは「『すませば』に向かって息を吐くように」なったことから、彼らが伴奏の流れるような音楽を知覚するようになり、音楽の流れを感じて息を流すようになったことが窺える。蓮沼氏はこの日の練習の後半で「息を吐く練習をすると、音楽の流れが分かるじゃない。ピアノの流れがよく分かるじゃない。ハミングや息づかいで練習すると（ピアノが奏でる音楽の流れが）よく分かるようになるんです。耳を鍛える。音楽をよく聴くことなんです」（2013 年 3 月 15 日 《ほほう！》フィールドノーツ）と児童たちに向かって話していた。このことから、この練習の意図は、音楽を知覚して音楽の流れを把握することであると分かる。

このように、児童に周囲の音を聴きながら歌わせる経験をさせることで、周囲の音を知覚できるように促す。そしてこの練習は、ピアノが奏でる音楽の流れに気づくようになるため、周囲の音を聴くようになるだけでなく、楽曲の特徴を感覚から知る手がかりにもなる（〈楽曲の特徴の把握〉）。

以上のように、〈周囲の音や自分の声の知覚〉に関する教師の方策は、知覚を促すための問いかけと周囲の音を聴きながら練習させることである。周囲の音や自分の声を知覚すると、楽曲の特徴を把握できるようになると考えられる。

(3) 楽曲の特徴の把握

上述のように、児童が周囲の音や自分の声を知覚するようになると、自分の歌っていないパートの音や伴奏の音が聞こえるようになるので、楽曲の特徴を把握できるようになる。

楽曲の特徴とは、楽曲の構造や曲想の雰囲気などのその楽曲特有のものである。Friberg & Battel (2002) は、情動の変化を表現するためにどのような基本的な技能が用いられるのかという問いに対して、「楽曲の構造がどのように伝達されるのかが鍵である。それゆえ、理論的であるにしても直観的であるにしても、構造の適切な理解が説得力ある演奏に不可欠である」(p.199) と述べている。

ここで楽曲の特徴を学習している活動の一例を挙げて説明する。

先生の指揮がそれまでの指揮と変わって拍毎の縦の小さな動きになる。同時に児童の歌唱の上から『ぼく』でいるんだな」とつぶやくように一つ一つの音に少しテンートをかけてゆっくりするように発音する。このように教師は指示を出す、児童たちはその前に歌っていた勢いのまま元気な様子で 67 小節目の『ぼく』でいる」まで歌う。

(2013 年 3 月 20 日 《ほほう！》 フィールドノート)

《ほほう！》の 67 小節目アウフタクトからは、それまで 8 分音符で動いていた伴奏部がなくなり、68 小節目は 2 分音符になる。加えて、*poco rit.* の楽語が表示されている(譜例 5-1)。これらのことから、この部分は音楽の流れが落ち着くことが分かる。しかし、児童たちはその前のフレーズの勢いのままで元気に歌っている。児童たちの歌唱は、声の勢いの度合いが高く、*mp* の強弱記号が楽譜に書かれているにもかかわらず音量が大きい。



譜例 5-1 《ほほう!》66小節目～68小節目

日本音楽著作権協会（出） 許諾第 1312316-301 号

他方、同じ場面で楽曲の児童 AL は特徴を把握して歌っていた。彼の歌唱を引用する。

AL は、66 小節目 2 拍目裏の「♪ほ」になると、少し音量を上げて「♪ぼくは」と歌うが、先生の指揮が小さくなるのを見ると、少し音を小さくして「♪『ぼく』でいるんだな」とそっと歌う。

（2013 年 3 月 20 日 《ほほう!》AL の歌唱のフィールドノート）

この場面は、上述の児童たちの歌唱と同時に起こっている歌唱である。対象児である AL は、教師の指揮に反応して、歌唱に変化を付けている。音を小さくしてそっと歌っている歌唱から、この楽曲の曲想の変化に対応して歌唱を変化させていることが分かる。意識的かどうかは分からないが、この児童は楽曲の特徴に気付いている可能性がある。

では、児童は楽曲の特徴においてなにを把握しているのか。把握するのが難しい楽曲の特徴はなにか。教師は、児童が楽曲を把握ようになるためにどのような指導を行っているのか、そこで本節では、楽曲の特徴の把握に関するプロパティとして、①児童が把握している楽曲の特徴、②児童にとって把握の難しい楽曲の特徴を検討し、さらに児童が楽曲の特徴を把握ようになるための教師の方策として、①楽曲分析、②楽曲分析を基にした解釈を取り上げる。

1) 楽曲の特徴の把握に関するプロパティ

①児童が把握している楽曲の特徴

児童はどのような楽曲の特徴を把握しているのだろうか。児童がなにを把握しているのかを児童へのインタビューを基に、音楽の要素と歌詞のキーワードに関することに分けて考えたい。

a) 音楽の要素

音楽の要素について児童が話してくれたインタビューテキストを 3 つ挙げる。まず引用するインタビューは、《木》（詩：金子みすず、作曲：横山裕美子）を練習したあとに、楽譜を見ながら、歌唱時に意識していたことを 6 年生が答えたものである。楽曲の特徴に関連する部分には下線部を引いた。

FH：僕たち、アルト、メゾなんで、ここ（楽譜の B の部分を指しながら）を最初はつきりと。

M：B の部分（中略）はなんではつきりと歌うの？

FH：あの、アルトとメゾだけで歌う箇所があるので。しかも、章（節のこと）が変わって、でここから入る。やっぱりはじめ…。あとここ（楽譜の A 部分を指しながら）ですね。

M：A のところ？

FH：A のところです。やっぱり最初の部分は大切だと思います。あとこの C の「お花が」 のところがちょっと音が変わって、大切だと思う。

（2012 年 3 月 2 日インタビュー）

この児童はまず、楽曲を構成する大きなまとまり¹の最初のフレーズが重要であると認識している。特に B の部分の冒頭はアルトとメゾだけで歌って、その後、ソプラノパートに旋律を引き継ぐ部分であり、児童は大切に歌いたいと話している。そして C の部分は、同主調の関係で調性が変わるので、その調性を感じて歌うことを心掛けていることが読み取れる。以上のことから、この児童は、楽曲の構造を声部の編成や調性を根拠に捉えていると考えられる。

¹ 練習番号 A、B、C で区切られている音楽のブロック

引用するインタビューテキストは、《星とたんぽぽ》（詩：金子みすず、作曲：横山裕美子）の楽譜を見ながら、歌唱時に意識していたことを児童が答えたものである。楽曲の特徴に関連する部分には下線部を引いた。

M：《星とたんぽぽ》のなかで、どういうことを注意して歌っているというのが具体的にあれば、楽譜からたどってほしいなと思うんだけど。

FC：この（23 小節目から始まるフレーズ）追いかけるところとか（即答）。

M：それ、どういうことを特に注意しているの？

FC：あの、くつきり…、違いが。

M：ああ、違いが？　じゃあ、どういう違いが出たらいいかなと思う？

FC：（間）、う～ん（間）、このフレーズとソプラノが同じ（旋律）。1 小節後に歌っているのが。

（2012 年 3 月 5 日インタビュー）

この児童は、アルトパートが歌い始めた 1 小節後にソプラノパートが歌う部分を「追いかけるところ」と捉えており、カノンのように始まる部分を際立たせることに注意していると答えている。

最後に引用するインタビューテキストは、《ほほう！》の楽譜を見ながら、歌唱時に意識していたことを 6 年生が答えたものである。楽曲の特徴に関連する部分は下線部を引いた。

M：（《ほほう！》の曲を練習している中で）変わった印象とか、前と歌っていて違うと思ったところとかある？

AL：ああ、まあありますけど（「けど」で声が小さくなる）、説明するのが難しいんですよ。

M：それはどの部分？

AL：ソプラノじゃないんですけど、アルトで聴いていていいなと思ったのが（楽譜のページをめくって探す）、ここ。

M：「はるかなみらい（84 小節目）」のところね。

AL：「はるかなみらいにはさまれて」というところ、音程が…、ま、ま…。

M：ソプラノに継いでいくよね。

AL：はい。ここがいいなあと思って。

M：なんでいいなあと思ったの？

AL：なんで（声が上がり調子、考える）？　なんで…、なんとなくこれいいなあという感じで。

M：それはいつそう思ったの？

AL：たぶん、三橋さんが来た次の練習とかそこら辺だったと思います。

M：先週の金曜日ぐらいか。

AL：はい。

M：それは自分が歌っていて？　それとも聴いていて？

AL：僕がアルトを歌う機会はあまりないんですけど、聴いていて。

M：それは自分が歌いながら聴いていたの？　それともアルトの練習のとき？

AL：歌いながら聴いていて、ああ、ああ、みたいな。

M：ああ、うまいこと入っているなど。

AL：はい。

M：へえ、じゃあここがお気に入りになったんだ。

AL：はい、お気に入りです。

(2013 年 1 月 25 日インタビュー)

この児童は、ソプラノパートを歌いながらアルトパートを聴いていてソプラノの旋律に続いて始まるアルトの旋律に対して「いいなあ」と感じていることから、両声部の旋律の関連に気付いて、それを味わっている。

以上の 3 人に共通している点として、楽曲の構造や調性を把握し、その部分を注意して歌っていることが挙げられる。

b) 歌詞のキーワードに関すること

次に、歌詞のキーワードに関することについて児童が話してくれたインタビューテキストを 2 つ挙げる。まず引用するインタビューは、a) 音楽の要素ではじめに引用したインタビューテキストの続きである。歌詞に関する部分には下線部を引いた。

FH：一つ一つの、一つの単語を大切に歌う。

M：ああ、単語単位で歌うって感じ？

FH：そう。

M：どの単語を特に気を付けて歌ったとかっていうのはある？

FH：う〜ん、「花」とかいっぱい出てくるから。この題名は《木》なんですけど、あんまり木のことは出てこないで（笑い）、一文字だから、「花」の「は」が長い…。（中略）あとこれ（《木》）って、「は」が長いことが多いんですよ。

（2012 年 3 月 2 日インタビュー）

この児童は、歌詞の中に頻出する単語をこの楽曲のキーワードであると把握していて、それに気をつけて歌う姿勢が窺える。

次に引用するインタビューテキストは、《ほほう！》の歌詞について気づいたことを 6 年生に答えてもらったものである。

AL：歌詞で…（考える）、あと「なく」のところで（楽譜の 1 頁目の縦書きの歌詞を指して）で「なく」という漢字を見て、気がついて。始めは「涙を出して泣く」を思い出していたんだけど、「犬が鳴く、鳥が鳴く」みたいな、吠えるというかそういうのを思い出した。

（2013 年 1 月 17 日インタビュー）

児童は、楽譜ではなくて、楽譜の最初に書かれている縦書きの歌詞を見ながら練習していた。楽譜では、歌詞はひらがなで書かれているが、縦書きで書かれた歌詞には漢字が使用されている。そこで児童は、「なく」という漢字が「泣く」ではなく、「鳴く」であるということに気づいている。この歌詞に登場する「ぼく」は、フクロウである（『教育音楽 小学版』1999. 5, p.67）。しかし、歌詞の中には、「ぼく」がフクロウであることは明記されておらず、「ほほう！」という鳴き声と「鳴く」という漢字から連想するしかない。そこで「鳴く」という漢字に児童が気づいたことは、歌詞の内容の理解を前進させたといえる。

上述の 2 例から、児童は、歌詞に登場する重要な単語を把握して歌唱していることが分かった。

児童は音楽の要素に関しては、カノンのような楽曲の構造と調性を、歌詞のキーワードに関しては、その楽曲の歌詞にとって重要な単語を把握して歌っている。このように、楽

曲の特徴が分かるようになると、どこに表現の工夫をしたいのかを発見するようになると考えられる。それでは反対に、児童にとって把握するのが難しい楽曲の特徴とはなにか。

②児童にとって把握の難しい楽曲の特徴

上述の特徴のような比較的児童にとって把握しやすい楽曲の特徴は、練習過程で歌いながら理解していくようである。他方、児童にとって把握の難しい楽曲の特徴があると思われる。ここでは、そのような把握の難しい楽曲の特徴について検討していこう。

例えば、第3章の練習過程や本章で述べたように、《ほほう！》の練習において「まんまるく」の歌い方を学習した際には、「まんまるく」の語頭である M の子音を強調して長めに丁寧に歌うことはすぐに定着していたが、語尾の「く」の歌い方は、教師の説明や範唱を聴いても楽譜通りの音量や音の長さで歌っており、その歌い方になかなか変化が見られなかった（2013年3月19日、3月20日のフィールドノーツを参照）。また、この部分は前の間奏と同じ旋律から始まるため、その間奏の流れを受け継ぐ歌い方が求められる。しかし児童たちの歌い方が一本調子であったことから、このような音楽の流れやニュアンスを感じることも児童にとっての課題であることが挙げられる。

加えて第3章では、《ほほう！》の練習において、36小節目から開始されるソプラノの「Lu」の旋律の歌い方は、何度も練習していた。児童はよく響く声で歌っていたが、楽譜通りのリズムで歌っており、本番間近の練習においても、アゴーギクやデュナーミクの変化のない平板な歌い方であった。

これらの事例に鑑みると、児童にとっては、楽譜には書かれていないような表現のゆらぎや音楽の流れを把握することが難しいと思われる。

以上のように、児童にとっては把握しやすい特徴と把握するのが難しい特徴があるが、多くの児童が楽曲の特徴を把握すれば、表現に対する目標が明確になる。では、児童が楽曲を把握するために、教師はどのような方策を行うのであろうか。

2) 楽曲の特徴の把握に関する教師の方策

児童が把握できていない楽曲の特徴に気づき、楽曲の理解を深めるようになるために、教師は、楽曲分析と楽曲分析を基にした解釈の提示を行う。

①楽曲分析

教師は、児童に歌唱を指導したり、指揮をしながら一緒に表現したりする前に、楽曲分析など楽曲を歌唱するための表現の研究を行う。なぜ教師の楽曲分析が必要なのか。それは、児童が楽曲を理解するための指導を行う必要があり、その指導は、楽曲の理解なしには行うことができないからである。楽曲を分析することで、アゴーギクやデュナーミクの変化などの表現のゆらぎをどのようにつけるのか、どういう音色で歌うと楽曲の雰囲気表現できるのかを予測できるようになる。そうすると、表現に対する問題の発見へつながる。

蓮沼氏の楽譜を見ると、書き込みがあったり、付箋が貼ってあったりする。これらは、教師が楽曲分析を行っている証拠の一つである。同氏は、楽譜の書き込みの一つについて次のように話した。

M:一つお聞きしてもいいですか？ ここをたっぷり吸わないとおかしいと先生はおっしゃっていましたが、たっぷり吸わなければおかしい根拠はなにかありますか。

H:これは音楽の流れです。「♪あたらしい世界のとびらが」で作曲者はわざわざブレスを書きました。そのあとに、*poco f*と*rit.*があるね。*crescendo*しているね。そうすると「あたらしい世界の『ブレス』とびらが」じゃないかな。ブレスを書いて*crescendo*を書いた意味が分かってくる。そういう理由です。

(2013年6月28日インタビュー)

蓮沼氏は、自分の楽譜において、この部分のブレス記号に丸印を付けていた。同氏がなぜこのブレスを重要視していたかということが、上述のインタビューで明らかになっている。この部分は、歌唱の音域が上行形になっており、徐々に音楽が盛り上がっていく。*poco f*や*rit.*及び*crescendo*など作曲者が記した記号を基に表現を組み立てていっている様子が、上述の話から読み取ることができる。

加えて、蓮沼氏は《ほほう！》の曲想と拍感に関して次のように話している。

H:ここ(25小節目)からは*a tempo*になって調が変わっているから、新しい音楽がほしいんだろうと予測する。で、おまけにここはおもしろいフレーズ分けを

しているんだよ。2 ビート、あるいは4 ビートの中に、3 ビートというか3 拍子の音楽を割り込ませるのね。するとすごくゆらぐわけ。でここ（30 小節目）で戻るということは、安定感が出るから、「はるかをはるか」でまた新しい音楽の流れが出てくる。

（2013 年 3 月 15 日インタビュー）

第 3 章における《ほほう！》の楽曲の特徴でも述べたが、25 小節目で調性が変わると、その小節から 29 小節目までのピアノ伴奏は、8 分音符が 4 つや 2 つに区切られるのではなく、スラーで 3 つずつに分けられている（103 頁の譜例 3-1 を参照）。この指示にしたがって演奏することで、ピアノ伴奏は 8 分の 6 拍子または 8 分の 3 拍子のように感じられる。すると 2 分の 2 拍子である歌のパートと伴奏のパートとで異なる拍子が同時に聞こえるようになり、音楽の流れがゆらぐように感じられるようになる。そして、30 小節目でこの拍節感が終了し、伴奏部は歌唱部と同じリズムを刻むようになる。

蓮沼氏は、上述のように楽曲ごとに分析を行っているが、その基礎は指揮法の勉強であり、そのことが表現の指導に役立っていると雑誌の取材で明らかにしている。

指揮法というと表紙図形などのバトンテクニックと思われるかもしれませんが、バトンテクニックだけでなく、アナリーゼ、スコアーリーディングなど音楽全体についてふれることができました。このことが今の活動に大変役に立っています。（中略）

指揮法は、ぜひ勉強してください。何がいかと申しますと、作曲者の意図を読み解く手だてとなり、音楽作りが的確に分かるようになります。

（筒井 2007. 4, pp.56-57）

このように、指揮法の知識を生かして、楽曲分析を丁寧に行うことで、作曲者の意図を読み取り、楽曲を解釈していくことができると考えられる。

②楽曲分析を基にした解釈の提示

教師は、自分で楽曲分析した解釈を、歌唱活動の中で児童に提示する。提示の方法は指揮で音楽の流れや拍のゆれを示したり、児童の歌唱を止めて範唱を聴かせたりする非言語による指示と、音楽の特徴を言葉で説明するというような言語による指示がある。

例えば、167 頁の事例では、「先生の指揮がそれまでの指揮と変わって拍毎の縦の小さな動きになる。同時に児童の歌唱の上から『「ぼく」でいるんだな』とつぶやくように一つ一つの音に少しテヌートをかけてゆっくりするように発音する」という指導を教師が行っていた。67 小節目アウフタクトから始まるこのフレーズは、それまで分散和音を奏でていた伴奏が止まり、それまで流れていた音楽が一時的に止まるような効果が生まれる。この部分で教師は、動きの小さな指揮にすることで、音楽の流れの変化を示している。それに加えて教師は、児童たちの歌唱に合わせて『「ぼく」でいるんだな』とつぶやくように発音している。しかし児童がこれらの教師の指示に気づかずに、それまでの勢いのままで元気に歌う。すると、教師が児童の歌唱を止めて、次のように説明を加える。

先生は児童たちの勢いのある歌を聴くと指揮をやめて、「ここ（67 小節目アウフタクトからの「ぼくは『ぼく』でいるんだな」）は落ち着くの。ここは自分自身を振り返る、自分自身を振り返る」と説明する。続けて「♪僕でいるんだな～」とバリトンの声で朗々と、でも落ち着いた様子で歌って聴かせる。腕を組み、少し下を向いて何度か肯いて、考えて納得しているような身振りをしながら歌う。

（2013 年 3 月 20 日《ほほう！》フィールドノート）

この場面で教師は、「ここは落ち着くの。ここは自分自身を振り返る」とまず児童たちに言葉で説明する。この言葉は、どのような雰囲気と意味でこの部分を歌うのかを示している。そして、「何度か肯いて、考えて納得しているような身振り」をしていることは、自分自身を振り返ることを身振りで示していることになる。さらに、その様子を、範唱を用いて示している。教師は、児童がすぐに把握することの難しい楽曲の雰囲気やニュアンスなどの特徴を言語や指揮や範唱などのあらゆる手段を用いて提示している。

このように、教師が楽曲分析を行い、それに基づいた解釈を児童に示すと、児童が楽曲の特徴を把握するようになり、その結果、自分たちの歌唱表現に対する問題を発見してそれを共有するようになる（【問題の発見と共有】）。

（4）問題の発見と共有

児童は、周囲の音や自分の声を知覚して（〈周囲の音や自分の声の知覚〉）、楽曲の特徴を把握するようになると（〈楽曲の特徴の把握〉）、自分たちの問題を発見して、それを共有す

るようになると考えられる。本章で検討する問題の発見とは、児童が歌唱活動を行う過程で、自分たちの歌唱が豊かな表現になるように、表現のゆらぎのある個所やその程度を見つけて試行しながら、表現の意図を見出して歌唱していくことを意味している。

問題の発見に関する先駆的な研究として、Getzels & Csikszentmihalyi (1976) が挙げられる。彼らは、問題には予め存在している問題と発見される問題の 2 種類があり、両者の違いは、「前者が、課題と具体的な問題が与えられている一方で、後者は、課題は与えられているが具体的な問題は発見されなければならないことである」(p.88) と説明する。多くの創造的な問題解決は後者に属していると考えられる。Getzels & Csikszentmihalyi (1976) によると、「問題の発見は、美術領域だけでなく、創造性が問題になっているすべての分野において共通である」(p.84) という。そして、科学分野であろうと芸術分野であろうと創造的な解決へと導く過程は、問題そのものを明確化して主張することであると述べている (p.84)。この点に関して、彼らは美術学校の学生に対して絵画制作の質を観察した実験を行った。その結果、問題の発見は、芸術的な行為の質と正の関係があり、問題の発見や創作の方向づけの発見において評価の高かった学生のドローイングは、独創性と芸術性の評価が高いことが分かった (p.171)。また彼らが 7 年後に行った追跡調査から、問題の発見の評価が将来の成功と正の相関関係にあることが分かった (p.181)。

Getzels & Csikszentmihalyi (1976) の研究から考えられることは、創造的な芸術表現を行うためには、与えられた課題をただこなすだけでなく、自分がなにをすべきか、どのような表現の方策をどこにどの程度用いたらよいかというような問いを自分で設定し、その問題を表現の創作過程で探索していくことが重要であるということである。

そしてこのことは、本研究対象の歌唱表現にも当てはまると筆者は考える。なぜなら、聖歌隊での歌唱活動は、楽譜に書かれた音楽を歌う行為であるが、楽譜に書かれた音楽をそのまま声に出して歌うだけではなく、周囲の音や自分の声を知覚し、楽曲の特徴を把握しながら、自分たちの歌唱を表現するために、音楽のデュナーミクやアゴーギクをどのくらい変化させるのか、あるいは歌詞の内容を考えて言葉の抑揚をどの程度付けるのかというような問いを立てていかなければ自分たちの表現にならないからである。つまり、歌唱表現においても、問題の発見が豊かな表現に影響を与えるといえる。

先行研究を踏まえると、歌唱表現における問題の発見とは、歌唱をどの程度変化させると楽曲に適した範囲で自分たちの表現ができるのかという問いを、楽曲における表現のゆらぎが必要な箇所に対して立てられることであると考えられる。ここで重要なのは、問題

の発見を児童が行うことである。なぜなら、教師のみが問題の発見者であるならば、児童は決められた問題を解決するだけになってしまうからである。

加えて、本研究のように歌唱の形態が合唱のような大勢の人数で行うものである場合は、全員で一つの歌唱表現を創造していく行為であるため、成員の一人ひとりが問題を共有する必要があると考えられる。

では、その問題はどのような観点から発見されるのであろうか。そして問題はどのようなプロセスを経て発見され、共有されていくのであろうか。そこで本節では、問題の発見と共有のプロパティとして、①問題を発見するための観点と②問題の発見と共有の条件を検討する。そしてそのために必要な教師の方策について述べることとする。

1) 問題の発見と共有に関するプロパティ

①問題を発見するための観点

歌唱曲は、歌詞と旋律とそれに付随する和声から構成されている。この点を考慮すると、問題を発見するための観点として、a) 歌詞、b) 曲想の2点が挙げられる。この2点を観点とすると、表現のゆらぎが必要な箇所を発見することができると考えられる。

a) 歌詞

そこでまず、児童は歌詞を観点として問題をどのように発見していくのかを考察したい。児童は、その楽曲の歌詞の中で、重要な役割を果たしている言葉を見つけて歌詞の背後にあるメッセージを考えたり、歌詞の発音の仕方を工夫したりすることを問題の発見の観点としていた。まず、歌詞の中で重要な言葉を見つけて歌詞の背後にある作詞者のメッセージを考えることに関して、児童のインタビューテキストを基に考察したい。

FS：（歌詞が）難しいのであれば、なにを表しているのかなあとか、（中略）《虹がなければ》（作詩〔ママ〕：坂田江美、作曲：吉田峰明）とか。あれは結構難しかったので。（中略）直接そのものを伝えずに、この場合だったら虹を使ってなにかを、ものを使って、直接的にものと言わない点とか、あと（中略）それ（《ねがい》作詩〔ママ〕：坂田江美、作曲：吉田峰明、《虹がなければ》と同じ合唱組曲の一曲）も、チェルノブイリっていう言葉が一つも出てこなくて、黒い雨とかそういうので表現していたので、実際に考えるのは、調べていかないと分からない。

M：ああ、じゃあ具体的に自分の中で納得するまで、そのときはなにをやった？ 《ねがい》を歌って。

FS：《ねがい》のときは、そのときは、先生から話を聞いて分かったんですけど、それまでは、「黒い雨」というのはもともと本で知っていたので、「ああ、放射能の関係のことなのかな」というのを考えて、歌詞を読んだりしましたね。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

上に引用したインタビューテキストにおいて、児童は、「虹」という言葉に注目して歌詞の背後にある作詞者のメッセージを考えようとしていることが窺える。ここで児童が発見している問題は、「虹がなにを表しているのか」ということがある。この児童が話した楽曲である《虹がなければ》は、チェルノブイリ原発事故後のことについて歌われた曲である。そのため、原発事故の状況についての知識を学び、「虹」がどういう意味で用いられているのかを考えないと、歌詞の理解に至らない。そこで、この児童は自分で調べたり教師の話の聞いたりしながら歌詞を読んでいる。この児童は、作者が「虹」という言葉を象徴として用いてメッセージを込めていることを発見していると考えられる。

もう一つ、児童が歌詞の背後にあるメッセージを考えることについてのインタビューテキストを引用する。以下のテキストに登場する《いのち》という楽曲は、命の尊さや大切さを直接的に歌う楽曲で、聖歌隊活動でしばしば歌われる。この楽曲は、聖歌隊に所属する児童たちの間でとても人気があり、児童たちが歌詞をよく理解している。

FN：あれは、家族がいたから今の君の命があるんだよっていう歌じゃないですか。あれで、やっぱ、家族とかと喧嘩とかするけど、やっぱ、家族がいなければ僕の命はなかったんだからという意味だと思います。

(2012 年 2 月 20 日インタビュー)

この児童は、《いのち》の歌詞を自分の家族に対する思いに引き付けて考えることができる。このように、歌詞への理解が進んでいる場合には、表現のゆらぎがある箇所を発見することができる可能性が高い。

他方、児童によっては、歌詞よりも、発声に関することを優先させて歌っていると思われる場合もある。例えば、児童に歌っているときになにを考えているのかという質問をし

たところ、ある児童はなにも考えていないと答えた。この児童のインタビューテキストと彼を対象にした観察のフィールドノーツを参照しながら、歌詞の理解度について検討してみよう。

M：《ねがい》とか歌っているときに、どんなことを考えていますか？

GB：（即答で）あんまり考えてないです。

M：あ、本当に？ なにも考えてない？

GB：はい。

（中略）

M：曲の歌詞の感じとかは考える？

GB：あんまり思いません（小さな声で）。

（2010年10月18日インタビュー）

児童たちが「♪あなたの上をはねる銀ぎつね」と歌った。この部分は、中間音であるが、GBの声はよく響いており、澄んでいた。声はとても響いていたが、言葉の抑揚はあまり出ていなかった。

（2010年10月18日《ねがい》フィールドノーツ）

インタビューテキストから、この児童は、《ねがい》を歌うときに、考えていることが特にないということであった。インタビューの前に行われた練習を筆者は観察し、この児童の横に立って歌唱を聴取していた。この児童はよく声が響いていて澄んだ響きで歌っていたが、彼の歌唱から歌詞の抑揚から生じる表現のゆらぎはほとんど聴き取れなかった。

このように、歌詞を基に問題を発見しようとしている児童と、歌詞に関してよりも発声について優先させている児童がいることが分かった。歌詞を理解して自分の気持ちと重ね合わせていない場合や歌詞がなにかの象徴になっているがそれがなにか容易に理解できない場合には、歌詞の理解のための学習が必要となる。

以上、歌詞の中で重要な言葉を見つけて歌詞の背後にあるメッセージを考えることが問題の観点となることを検討したが、歌詞を問題の観点として考えた場合には、もう一つ、歌詞の発音の仕方を工夫することが挙げられる。例えば、児童FSは自分たちの歌を聴きながら、発音に関しての問題を発見していた。

FS：子音とってはっきり言うというのは、聖歌隊の歌を聴いているときに、個人的に感じるのが、最近みんなで歌っていると、歌詞でなにを言っているのかっていうのが分からないというのが自分で感じるときもあるので、発音をしっかりしようとは、よく考えます。

M：その聴いているときというのは、自分も歌いながら聴いているときということ？

FS：そうです。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

この児童は、自分たちの問題点として、次のことを発見している。それは、子音をはっきりと言えていないので、なにを歌っているのか分からないことである。子音をはっきり発音するためには、多少の時間が必要であるため、子音の種類や子音の重要度に応じて、楽譜上、同じ音価で書かれている音符であっても歌う音の長さに違いが生まれることになると考えられる。このような音の微細な長さの違いによって、表現のゆらぎが生まれるため、この発見は表現のゆらぎがある歌唱へと結びつく第一歩であると思われる。「歌詞でなにを言っているのかっていうのがわからないというのが自分で感じるときもある」という部分から、この児童が歌いながら自分たちの歌唱を聴取して、問題点を発見し、それを改善しようとしていることが分かる。

次に引用するフィールドノートにおいても、児童たちが、歌詞の発音を工夫して歌おうとしている様子が窺える。

先生が「《ほほう！》の中のどこですか？」と歌唱の問題箇所を児童たちに問いかける。するとアルトの児童数人が「まんまるく」と口々に即答する。先生がその回答を聞いて「やってみよう。どんなふうに歌えるだろう」とコメントすると、指揮を始める。

全員が楽譜を見ないで歌う。児童たちが「♪まんまるく」の語頭の M を長く歌って「く」をそっと歌う。語感が付いてくる。

(2013 年 3 月 23 日《ほほう！》フィールドノート)

上に引用したフィールドノートから、児童が発音を工夫して歌っている様子が分かる。

では彼らはなぜ発音を工夫して歌っているのでしょうか。第 3 章や本章においても前述した通り、《ほほう！》の表現に関する問題の一つは、51 小節目からはじまる「まんまるく目をあけて」の歌い方であった。まず教師が「《ほほう！》の中のどこですか？」と問題の所在を問いかけると、数人の児童が「まんまるく」と答える。この教師と児童たちのやりとりから、児童たちが、前回や前々回の練習の内容を覚えていて、「まんまるく」の表現の仕方を自分たちの問題であると認識していることが読み取れる。「どんなふうに歌えるだろう」という教師の問いかけに対して、児童たちは「語頭の M を長く歌って『く』をそっと歌う」と表現していることから、「まんまるく」の発音の仕方が問題であることに気づいていることが窺える。

このように、児童は歌詞の中で重要な役割を果たしている言葉を見つけて歌詞の背後にあるメッセージを考えたり、歌詞の発音の仕方を工夫したりすることを通して問題を発見していることが分かった。

b) 曲想

問題の観点となるものとして、歌詞のほかに曲想が挙げられるであろう。例えば、第 3 章や本章でしばしば取り上げている「まんまるく」の表現は、ただ語感を感じて歌詞を丁寧に歌うだけでなく、歌唱の部分に先行する間奏の旋律を引き継いで音楽の律動を感じて歌うことが求められる。180 頁に引用した児童たちの「語頭の M を長く歌って『く』をそっと歌う」という歌い方からは、発音の仕方を工夫しただけでなく、「まんまるく」に付随する音楽の律動性を捉えて歌唱した可能性が示唆される。この事例から、問題を認識する方法は、音楽の律動性を捉えることであると考えられる。

また、次に引用するインタビューテキストからは、調性の変化を捉えて、問題を発見していることが窺える。

FH : (即答) やっぱり歌の大切な箇所を丁寧にとか…、心掛けて。

M : その「大切な箇所」っていうのは、どういう風にして、「ここは大切だな」と思う？

FM : 大切な箇所って、あんまりずっと暗く歌ってなくて、いきなり場面で暗くなった
りするので、そうすると、「ああ、ここ暗いんだな」というのが分かって、そこを
丁寧にしたり。

(2012 年 3 月 9 日インタビュー)

この児童は、「ここ暗いんだな」と調性の変化について答えており、調性の変化による曲想の変化を把握して、楽曲における表現のゆらぎが必要な箇所を発見することができていることが読み取れる。そして「そこを丁寧にしたり」と答えていることから、彼の問題に対して意図をもっていると解釈できる。

以上の 2 つの事例から、音楽の律動性や調性などを捉えて、曲想を感じることが問題を発見するための観点になることが分かった。しかしそれは、調性や楽語の名称を知っているということではない。実際の音を聴いたり歌ったりしたりしながら楽曲の特徴を認識し、その特徴に対してどのように意味付けするのかを音を介して把握することが重要であると考えられる。

それでは次に、音を介して楽曲の特徴を把握し、その特徴に対して児童自身で意味付けられるようになるためにどのような条件が必要であるのかを検討してみよう。

②問題の発見と共有の条件

次に、問題の発見と共有の条件について考えてみよう。コミュニティの中で児童が問題を発見して共有するには次の 2 つのパターンが考えられる。一つは、自分たちの歌唱を客観的な視点に立って聴取することである。181 頁に引用した FS のインタビューテキスト「最近みんなで歌っていると、歌詞でなにを言っているのかっていうのが分からないというのが自分で感じるときもあるので」という部分は、発音がはっきりしていないという合唱全体の問題点を客観的に聴いて発見したものである。このことから、他の児童も客観的に自分たちの歌唱を聴くことができるようになれば、この問題を多くの児童が発見し、その問題を共有することができる考える。もう一つは、他者の音楽表現を聴取して、表現のゆらぎを共有することである。すると、そのゆらぎは自分にとっても適当だと感じるものなのか、自分はどのくらいのゆらぎを付ければいいのかなどの問いを立てることができる。ある児童が問題を発見し、その問いを設定しながら練習すれば、周りの児童もその表現に共感して歌唱し始めるかもしれない。例えば、次に引用するフィールドノートからは、児童が他の児童の歌唱を聴いて歌い方を変化させていると考えられる事例である。

児童たちが「♪まんまるく」と歌う。多くの児童は語頭の「M」がよく聞こえるが、他の音節は変化なく歌い、語感が平板に聞こえる歌い方である。数人の児童が教師

の指揮に反応して「まんまるく」の「ま」に時間をかけて「く」を軽く歌う。

先生は児童の「♪まんまるく目をあけて」まで聴くと、譜面台を 1 回たたいて指揮をしていた手を下ろす。そしてソプラノの方を見ながら、「できている人とできていない人がいる。わかっている人はすごくわかっているよね。ものすごく表現できている」と目を細めて笑顔で声を弾ませながら言う。それから「どうぞ」と優しく言って、もう一度歌うように児童を促す。

児童たちが再び「♪まんまるく」と歌う。(中略)「ま」をやや強調して歌い、「く」をやや引っ込めて歌う。言葉の語感が少し出てくる。

(2013 年 3 月 20 日《ほほう!》フィールドノーツ)

この場面では、最初「まんまるく」の語感を表現するように歌っている児童は数人にとどまっている。そこで教師は、「できている人とできていない人がいる。わかっている人はすごくわかっているよね。ものすごく表現できている」とコメントしている。このコメントの意図は、言葉の抑揚を表現して歌っている児童の歌唱を、多くの児童に聴かせることにあると捉えることができる。実際にこのコメントのあとの児童たちの歌い方に語感が出てきていることから、多くの児童が、数人の児童の歌い方を聴いて自分たちの歌唱に反映させた可能性が考えられる。なお、この点に関しては、〈周囲の音との調整〉で詳しく述べる。

先行研究においても、聴くことの重要性はしばしば主張されているが(例えば佐藤 2012 など)、本研究では、問題の発見と共有が行われる条件として聴くことの重要性を挙げたい。そして聴くという行為の中でも、自分たちの歌唱を客観的な視点に立って聴取することや他者の音楽表現を聴取することが、問題の発見と共有につながることを主張する。

では児童が問題の発見と共有をするようになるために、教師はどのような方策を行っているのだろうか。次に、児童が問題を発見してそれを共有するようになるための教師の方策を検討する。

2) 問題の発見と共有に関する教師の方策

児童が問題を発見できるようになるためには、教師の問題提示が必要であろう。なぜならば、問題は、これまでに述べたように他者の音や自分の声を知覚し、楽曲の特徴を把握する過程で発見されるものであると考えられるためである。すなわち、児童が自分たちの

歌唱表現に関する問題を発見するには、これまでに述べたように、音楽を知覚し、その特徴を把握するための観点をもつ必要がある。しかし、どのような点が表現の問題となりうるのかを手引きなしに見つけ出すのは容易ではないだろう。そこで教師が問題を提示することで、なにが表現する上で問題となるのかということを児童が認識するようになり、その結果、問題を発見できるようになると考えられる。

①問題の提示

この項では、教師の問題の提示について検討していこう。

(先生は) すぐに「4 小節前からいきます」と指示をして、指揮を始める。そして、(47 小節目からの) 間奏が始まると、児童に向かって「この音程 (ピアノ) 聴いて。メロディの上に乗かって」と指示する。同時に指揮を顔の上あたりで大きく振る。(先生の指示を聞くと) 児童全員が先生の指揮を見て静かに間奏の音楽を聴く。そして、先生が指揮を顔の上あたりで大きく振るのを見ると、「♪まんまるく」と歌い始める。M をとても長く発音する。声が大きい。先生は、児童たちが M の発音を長く歌うのを聴くと、首を横に振って指揮棒で譜面台を 1 発たいて児童たちの歌唱をすぐに止める。そして真剣な表情できっぱりと、しかしやわらかい口調で「(M が) 重たくなならないように。ね。重たいとくるくる回せません。ね。響かせるんだけど軽く」と児童たちをまっすぐ見ながら指示する。

続けて先生は「♪まんまるく目をあけて」とファルセットの声で軽く歌って聴かせる。そして「響かせるんだけど軽く」と説明して再度「♪まんまるく目をあけて」と歌う。最初の M に少し時間をかけるが、軽く歌う。

(2013 年 3 月 19 日 《ほほう!》フィールドノート)

この場面で教師はまず、「この音程 (ピアノ) 聴いて。メロディの上に乗かって」と指示していることから、児童が問題を発見できるようにその観点を示している。加えて、児童たちが M の発音を長く歌っていて、表現のゆらぎのある歌い方をしているが、そのゆらぎが楽曲の求めているものとは異なることを教師が知覚して「響かせるんだけど軽く」と範唱を伴いながら指摘している。

教師は、問題の提示を行うために自分で問題の発見を行っていると思われる。51 小節目

の「まんまるく」について、どのように音楽を解釈しているのかを蓮沼氏が話したインタビューテキストを引用し、教師の問題発見について検討してみよう。

H：こういう間奏¹で次の橋渡しするような場所だね。なにかこう引っ張り上げる、つまみ上げる、丁寧に端をもってヒュって音楽を引っ張り出している感じ、出てきたと味わう、そういう音楽ね。で、これも同じですよ。「まんまるく」は、絵を描く、デッサンするときには1回筆を置いてから描く場合もあるじゃない。お習字か。筆を置いて引く、戻すとか、それも同じ速さではない。「まんまるく」も同じ。そしてここに川（音のことを喩えている）の流れが出てくる。ためとかよどみだとか、深さとか幅、流れの速さ、そこに岩があるか、下が玉石だったらスムーズに行くし、しぶきがあがったりするし、音楽ってそういう風にな変わっていくのね。この曲は基本的に穏やかです。

M：ここ「まんまるく」は筆を入れていくような。

H：そう、「まんまるく（Mを溜めて歌う）」と入った方が。そういう音楽だと思いますよ。

M：その筆を入れていく感じというのは、伴奏部（間奏）から想起されていくという感じですか？

H：これね、前奏から始まっているの、音楽の質は。テーマがここに出ているわけ。間奏の左手は、流れが必ず変化するのね。

（2013年6月28日インタビュー）

蓮沼氏は、「まんまるく」の歌い方に対して問題意識をもってこの楽曲の表現を構築しようとしていることが分かる。表現を構築する際に、直前からはじまる間奏に注目して、歌い方をイメージしている。上述のインタビューテキストから、教師はこの部分の音楽の流れを絵画や習字で用いる筆の動きとして捉えており、そのような流れと児童たちのゆらぎの程度を比較しているものと思われる。教師は以上のような問題意識をもちながら、児童たちに問題の提示を行う。

教師が問題の提案をするためには、楽曲のことを知っておく必要がある。前節で述べたように、教師は楽曲分析を行い、楽曲の構造や歌のパートだけでなく、伴奏のパートの音

¹ 47小節目からはじまる間奏で、51小節目からの歌唱パートを先行する。

型や両パートに書かれている記号まできめ細かく分析し、作曲者の意図を読み解く。練習の過程においては、児童の歌い方を丁寧に聴取する。そして自分の解釈と児童の歌い方を比較する過程で問題を発見すると考えられる。

教師が問題やその発見の観点を提案すると、児童は、楽曲のどの部分に注目すると問題が発見できるのかということや、どの部分に表現のゆらぎを付けると楽曲に合う表現を実現できるのか、あるいは聴衆に伝わるような歌唱表現ができるのかを知ることができる。

(5) 歌詞の理解のための学習

【問題の発見と共有】を行って、その問題が歌詞の理解に関するものであった場合、歌詞を理解する学習が行われる。歌詞に書かれた意味やそこに込められた作詞者の思いを理解することは、豊かな歌唱表現に欠かせないことである。歌詞の理解のための学習とは、歌詞の内容や作者の思いを理解し、児童が曲を自分で解釈して表現するようになるためのものである。児童の話から、歌詞の理解のための学習に関する活動として、①歌詞に関連する文章を読むこと、②音楽以外の教科での学習、③本番の経験が挙げられた。一つずつ検討する。

1) 歌詞の理解のための学習に関する児童の活動

①歌詞に関連する文章を読むこと

児童が歌詞について理解するときの学習の一つとして、歌詞に関連する文章を読むことを挙げた。

M:「こういう曲なんだよ」というのは、どこから学ぶ?

FT: ええと、楽譜とかの表だったり、裏に寄せ書きが書いてあるじゃないですか、この曲はこういうために書きましたとか、そういうがあるので、

(2012年2月27日インタビュー)

この児童は、楽曲の作者の作品に込めた思いを知るために、楽譜の背表紙などに書かれている作詞者・作曲者の言葉を読んでいる。

このほかに、歌詞の内容に関連する書籍を読むことも活動の中では行われている。例えば、《ねがい》や《虹がなければ》は、チェルノブイリ原発事故について歌った楽曲であ

るため、蓮沼氏が原発事故に関する書籍を用意して、児童たちが順番に読めるようにしていた。このように児童は歌詞に関連する文章を読むことで歌詞に対する理解度を上げるようにしていた。

②音楽以外の教科での学習

歌詞に関連する文章を読むことの他に、音楽以外の教科で学習したことが、歌詞の意味を理解したり、歌唱する際のヒントになったりすることがある。

M：一番好きな歌で、《届けよう風にのせて》（詩：雨森政恵、曲：町田治）と書いてくれていると思うんだけど、例えば、これだと、どういうところを考えて歌ったりとか、どういうところにインスピレーションを受けたりするのかしら？

FG：（中略）（歌詞が）実際に起こっている、まあ僕、ニュースとかよく見るんで、（中略）現実ではどうかってことを考えて歌います。（中略）自分がニュースとか、他の人の話とか、授業、まあ授業で、ここではアフリカをやったんですけども、そのことで感じたことをそのどう（強調する）届けるかってことです。（中略）この曲だったら、歌、簡単に言っちゃえばその人たちの思いを歌にして相手に届けるっていうことなんですけれど、そのアフリカでいえば、その人たちが高い確率で死んじゃってます。でその人たちの思い、なにか考えている、まあ完全には理解できないかもしれないけれども、自分もそうかもしれないけど、それを少なくとも少しは相手に伝えようということです。

（2012年3月16日インタビュー）

この児童は、授業でアフリカのことを調べる学習を行っていて、アフリカの人々の暮らしや内戦の状況、自分たちがどのように支援していくことが有効なのかをこのあと、具体的に話している。そして、授業で学習したことから自分が感じたことを歌唱で表現しようとしている。

また、暁星小学校では、毎年「心の教育」という授業が開催される。その授業では、特別講師の話を聞いたり、ビデオを見たりして、命の大切さを学ぶ。児童の多くが、聖歌隊で歌っている楽曲の歌詞と「心の教育」の授業を関連させていることが質問紙の自由記述から分かった。児童の一人であるFCは、質問紙のなかで自分の好きな曲を歌いながら考え

ていることとして、「心の教育でやったことを考えています」と回答している。そのことについて、FC が話してくれた。

FC：今年の「心の教育」は「いのち」というテーマだったんですけど、「心の教育」は。ビデオとか見たり、いのちの誕生とか。

M：「心の教育」で勉強したどんな内容が、FC くんにとっては、《いのち》の曲とリンクする？

FC：生まれるいのちもなくなるいのちも元は同じいのち。

(2012 年 3 月 5 日インタビュー)

児童は「心の教育」の授業内容を覚えていて、それに対して自分なりの考えをもって、その考えを歌に込めていることが分かった。

このように、児童は授業で学習して感じたことを、歌で表現しようとしていると考えられる。

③本番の経験

これまでに、歌詞の理解のための方策として、歌詞に関連する文章を読むことと音楽以外の教科での学習を挙げた。これらの方策に加えて、児童が歌詞を理解したいという動機付けになる要因として本番の経験が挙げられる。なぜならば、児童が歌詞を理解してそれを表現したいと思うには、自分の理解したことを伝える対象が重要になるからである。このことについては、「(8) 聴衆の察知」で詳しく述べる。

それでは次に、児童が歌詞を理解するようになるために、教師はどのような働きかけを行っているのかを検討しよう。

2) 歌詞の理解のための学習に関する教師の方策

児童が歌詞を理解するようになるために教師は次のような方策を取る。それは、①歌詞に関連のある話題や問いの提供、②選曲である。

①歌詞に関連のある話題や問いの提供

教師は、練習の合間に歌詞に関連することを児童たちに話したり問いかけたりして、児

童の歌詞に対する理解を促そうとする。例えば、次に引用する事例は、《虹がなければ》の練習で、教師が児童たちに「虹」がなにを表しているのかを考えさせる場面である。

先生は声のトーンを高くして、「どうですか、この詩を見ていて」と児童たちに問いかけた。そして、「ちょっと詩を読んでみよう。みんなで。黙読でいいです。最初から詩をなぞってください。楽譜の上をなぞってください。季節は？」と言う。児童たちが「春」「夏」と応える。先生が「初夏」と言う。『6月』ですから初夏。チェルノブイリの事故は4月の26？」と先生が児童たちに問いかける。児童の一人が「6」と応える。先生が「午前？」と問いかけると「2時…」と数人の児童が答える。先生が「1時、2時ぐらい」と言う。(3分黙読)

そして先生は、児童全体に話しかけた。「はい、読み終わりましたね。では質問。この『虹』はなんですか」。児童たちが「え」、「え」と戸惑ったような小さな声を上げる。そこで先生が『え』（子どもの反応を真似て）って虹をかけるんです。この『虹』はなんでしょう」ともう一度問いかける。児童たちが各自小さい声でつぶやき始める。先生はさらに「君にとってこの『虹』とはなんでしょうかと問う。児童の一人が手を挙げる。先生はそれを見て「はい、〇〇」と指名する。児童はすぐにその場で立つと「橋」と応える。少し間が空く。音楽室がしんとなる。先生が小さな声で「なんの橋？」と問いかける。そして『割りばし』なんて言うなよ」と少し声を大きく低くして言う。児童たちがくすくす笑う。他の児童がさらに手を挙げる。先生が「〇〇くん」と指名する。その児童は「希望の橋」と応える。先生は『希望の橋』書いてあるね」と低い声で児童たちに語りかけるように言う。そして「もっと具体的に、僕は、この橋は…」とだんだん小さな声になって問いかける。「希望の橋って書いてあるね」。FNが手を挙げる。先生は「はい、FNくん」と指名する。FNはその場ですぐに立つと「人の心と心をつなぐ橋」と答える。先生は間髪入れずに「はい、出た」と低い声でいうと、「心と心をつなぐ橋。いいね。ほかにもまだあるよ」とすると、他の児童が手を挙げる。先生は「はい、〇〇くん」と指名する。その児童はその場ですぐに立つと「明日へと続く希望の橋」と応える。先生はその児童が言い終わるか終らないかのうちに「と書いてあるよね。『希望』の前に『明日』が入っただけですよ」と低い声で指摘した。そして「自分の言葉で考えてほしいの。自分の言葉で考えてほしいの。それがたまたま偶然一緒なら全然かまわないですよ。僕にとってこの『明日へと続く希望の橋』で

あるには、僕にとってはなんなんだろう。一つ出ましたね。『人の心と心を結ぶ橋にしたい』。数秒間が空いてから、「そこに虹がなければ、希望の橋がなければ自分でかけよう。奇跡が起こらないんだったら、奇跡が起こるようにしてしましましょう。そういうふうな意味がここに書いてありますね。言葉がね」。それから、少し間が空いて先生が再び口を開いた「さあ、みなさん、もうありませんね。でもこの曲を練習しながらそれを考えましょうよ。僕はただ『虹の橋を架けるよ』って歌ってた言葉があるから歌っているんじゃないか。それまだ歌になってないね。君の歌になってないね」。

(2011年5月9日《虹がなければ》フィールドノート)

引用した事例では、まず、児童が歌詞の背景を想起することができるよう、季節や事故が起こった時間などを教師が具体的に問いかけている。児童たちは、これらの問いに対しては即答しており、歌詞の背景をある程度把握しているものと思われる。しかし、この楽曲の題名や歌詞に出てくる『虹』が表すものを教師が児童たちに問いかけると、児童たちは「え」、「え」と戸惑ったような様子を見せている。この問いは、自分で考えなければならない問いであるため、答えるまでに時間がかかったと思われる。児童の答えが「希望の橋」や「明日へと続く希望の橋」などのように歌詞の引用にとどまるものである場合、教師は「もっと具体的に」や「自分の言葉で考えてほしい」と言って、児童が歌詞について自分なりに考えるように促していた。教師は、「この曲を練習しながらそれを考えましょうよ。僕はただ『虹の橋を架けるよ』って歌ってた言葉があるから歌っているんじゃないか。それまだ歌になってないね。君の歌になってないね」と児童たちに話している。このことから、児童に「『虹はなにか』」を考えさせることで、児童自身が主体的に歌詞を理解し、それを歌唱で表現できるようになってほしいと教師が意図していることが分かる。

②選曲

歌唱の理解を促すための教師の方策として、もう一つ選曲が挙げられる。暁星小学校聖歌隊では、活動で歌われる多くの曲を教師が選曲している。教師は複数曲を候補曲として児童に提示し、児童の歌唱を聴取して、児童の声の音色や児童がどの程度それらの曲と親しんでいるのかを見極めて、コンサートなどで発表する曲を決定していく。ときには、児童に曲を選択させることもある。

教師は、聖歌隊で歌う曲について、次のように考えている。

H：なんで、あんなに子どもたちが歌いたがるかっていうと、それですよ、言葉ですよ。言葉とメロディと音楽、それに付随する音楽ね。それがやっぱいいもの、質のいいものじゃないと。

(2009 年 9 月 26 日インタビュー)

つまり教師は、曲の美しさや質を見極めて、児童に感じてほしいこと、考えてほしいことを考慮して歌唱する楽曲を選んでいる。

児童は、教師が選ぶ曲に関して次のように話している。

FS：たぶん選曲がいいというか、明らかにこの考えは間違っているというのは先生が出さないで、そういう歌を。なので…

M：常に納得？

FS：はい…。まあ常にはちょっと難しいかもしれないけど、そうですね。本当に伝えたいことは、誰が感じてても同じことを感じると思うので。

(2012 年 3 月 15 日インタビュー)

児童は教師の選曲にある程度、賛同しているようである。加えて「明らかにこの考えは間違っているというのは先生が出さない」と答えているところから、この児童が教師を信頼していることが読み取れる。

このように、教師は歌詞に関連のある話題や問いを提供したり選曲したりすることで、児童が歌詞を理解するように指導している。

(6) 周囲の音との調整

【問題の発見と共有】において、問題が他者との合わせである場合には、児童は合唱として一つにまとまって聞こえるように周囲の音と調整する。周囲の音との調整とは、児童が他の児童の歌唱や伴奏の音と表現が一体化して、なおかつ自分の表現の意図を実現させるように、歌い方を調整することである。合唱においては、自分の歌唱技能を高めたり、楽曲の解釈を深めたりして自分の歌唱表現を確立させていくほかに、他者の声と合わせることも表現の重要な要素となる。周囲の音との調整をするのは、児童同士である。

そこで本節では、児童がどのように周囲の歌唱を聴いて自分の歌唱と調整していくのかを明らかにするために、周囲の音との調整に関するプロパティとして、①他者の歌唱との一致の度合いと②周囲の歌唱への納得の程度を検討する。そして、教師の方策として①ゆらぎの程度の提示を取り上げる。

1) 周囲の音との調整に関するプロパティ

①他者の歌唱との一致の度合い

児童は、他者の歌唱と自分の歌唱とでデュナーミクやアゴーギクなどの表現のゆらぎの一致の度合いが高ければ、〈表現のゆらぎがある歌唱〉を迷いなく行う。他方、自分が予測しているものよりもゆらぐ程度が高かったり低かったりして、周囲と自分の歌唱のタイミングや音量がずれる場合は、どの程度のゆらぎが表現として適当であるかを考えるようになる。

ここで、他者との歌唱の一致についての児童の話进行引用する。

M：どうやって図っていくの、自分で？　ここまで重くしたいとかっていうのは？

FM：ああ、(1) みんなが重すぎたら、ちょっと軽くしたり、周りの声。

FH：(FMの発言にかぶせて)、周りの環境によりますね、やっぱり。

FM：(2) 周りがすごい高い、これ、嬉しい歌なのかっていう感じで歌っているときには、ちょっと低い声で歌ったり¹。

M：へえ。じゃあ、音程もちょっと変えたり、なんか調節する？

FM：音程は楽譜通り。長さは、やっぱり周りの人が長ければ自分も長く、

FH：逆に (3) 短いと短くていいんだなあとは思いますが、あの、まあ、

FM：止めるしかない。

M：ああ、じゃあ、とりあえずやめようかなと思うという感じかな？　じゃあ、そうやって、結構周りの声を聴いているのね？

FH：聴いていますね。注意して聴いています。

¹ ここで言われている「高い声」と「低い声」は、声の音量を示していると思われる。なぜならば、次の発言において、「音程は楽譜通り」と言っていることから、「高い声」と「低い声」は音程のことを指していないことが明確だからである。それに加えて、一般的に児童は、声の大きいことを「高い声」、声の小さいことを「低い声」と表現する傾向があるためである。

FM：うん。

M：本当は自分はこう歌いたいのに、周りがつて。

FM：ある。

M：ある？

FM：たまにある。

(2012年3月2日インタビュー)

周囲の音と調整するということは、次の行為を行うことである。それはまず、「(2) 周囲の音や自分の声の知覚」で検討したように、周囲の音や自分の声を知覚することである。周囲の音や自分の声を知覚することは、歌い方の判断材料になるため、これらの音を知覚しないことには、調整はできない。児童は自分が楽曲から把握したことを基に、歌唱のどの箇所にどの程度表現のゆらぎを付けるのかを予測して歌いながら、周囲の歌唱と自分の歌唱との一致の度合いを考えて、デュナーミクやアゴーギクなどの表現のゆらぎを調整していることが、インタビューテキストから読み取れる。

②周囲の歌唱への納得の程度

ここで注目したいことは、自分の予測と周囲の表現のゆらぎにずれが生じたときに、他者に合わせるだけではなく、周囲が歌唱する表現のゆらぎの程度と対になるような歌い方をして、自分の予測する歌唱に近づけようとしていることである。インタビューデータ(1)の「みんなが重すぎたら、ちょっと軽くしたり」という発言と(2)の「周りがすごい高い、これ、嬉しい歌なのかっていう感じで歌っているときには、ちょっと低い声で歌ったり」という発言は、他者の歌唱と調整していることを示す発言である。まず、この児童に表現のゆらぎの予測と、それを評価する軸が内在していることがこれらの発言から読み取れる。加えて、合唱全体の歌唱を自分の予測するゆらぎに近づけるために、自分の中にある評価軸を基にして、自分が他者と対極のゆらぎを伴って歌うことで調整しようとしていると考えられる。つまり、“周囲の歌唱への納得の程度”が低い場合は、他者の歌唱表現と対極の歌い方をするすることで、自分の理想とする表現を実現しようとしていることが窺える。

また、表現のゆらぎが自分の予測と異なる場合であっても、周囲に合わせる場合があることにも注目したい。インタビューデータ(3)の「短いと短くていいんだなあとは思いますが、あの、まあ」、「止めるしかない」という発言からは次のことが考察できる。それ

は、他者の歌い方に納得している度合いは低い、周囲の音と調整する方法において、対極の表現をすると自分の歌唱が他者のそれから明らかに逸脱してしまう状況では、他者の歌唱への納得の程度が低くても、表現を統一して一つの歌唱を創るために、他者の歌唱表現に合わせようとしていることである。つまり児童は、他者が自分の予測と異なる表現をしていた場合、自分で判断して、他者に合わせるのか、他者とは対極の歌い方で調整するのかを選択している。

それでは、児童が自分の理想とする歌唱を周囲の音と調整するようになるために、教師はどのような方策を用いているのだろうか。

2) 周囲の音との調整に関する教師の方策

①ゆらぎの程度の提示

教師は、児童が周囲の音との調整をしやすいうように、指揮や範唱を用いて、表現のゆらぐ程度を明示する。以下に引用するテキストは、語感を表現するために強弱の微妙な変化を示している場面である。

児童たちが「♪まんまるく」と歌うのと同時に、唇を「まんまるく」と動かす。「まんまるく」の「ま」で指揮棒を 3cm ほど前に出し、「るく」のタイミングで指揮棒を 3cm 引っ込め、元の場所に手をもどす。児童たちが「♪目をあけて」と歌っているときは、「目」で指揮棒を 5cm 前に出してほんの少しおじぎするように上半身を動かす。「開けて」の「あ」でさらに指揮棒を 5cm 前に出して「て」で 10cm 引っ込める。おじぎしていた上半身を元の位置にもどす。

(2013 年 3 月 20 日 《ほほう！》フィールドノート)

教師は、語頭で指揮棒を前へ出し、語尾で指揮棒を引き込めている。加えて指揮棒を移動させる距離や上半身の動きを伴うことで、語頭を強調させる程度や語尾を弱くする程度を表していると思われる。児童たちの歌唱と同時に指揮をすることで、児童たちが表現のゆらぎの程度を視覚的に理解し、それを歌唱に反映させることができると考えられる。児童は、歌唱時に教師の指揮を見ながら周囲の音を聴いて、他の児童がどの程度の音価や音量で歌うのかを認識し、そこから大幅に逸脱しないように、なおかつ自分の表現を実現するように歌唱していく。

（７）統合的な解釈を伴う歌唱

上述のように、児童が周囲の音と調整して、“他者の歌唱との一致の度合い”や“周囲の歌唱への納得の程度”が低い場合、児童はどのように表現するのかを考えながら歌うようになると思われる。加えて、〈歌詞の理解のための学習〉において歌詞の学習を行い、歌詞の内容を自分なりに理解するようになると、それを基に熟慮して歌うようになるだろう。統合的な解釈を伴う歌唱とは、それまでに把握した楽曲の特徴や歌詞の内容及び他者の音楽表現を基に楽曲を解釈しながら歌う行為である。ここでは、統合的な解釈を伴う歌唱に関するプロパティとして、①解釈の程度、②楽曲のもつ表現意図についての理解、③解釈の根拠、④楽曲に対する納得の程度を検討し、その後に教師の方策を取り上げる。

１）統合的な解釈を伴う歌唱に関するプロパティ

①解釈の程度

楽曲に対して自分なりの解釈をすることは、歌唱活動に必要不可欠であると筆者は考える。なぜならば、楽曲に対する解釈の程度によって、表現のゆらぐ程度に違いが出るからである。例えば、児童 FF は次に引用するインタビューテキストや歌唱場面から、歌詞の内容や意味を考えて歌っていることが窺える。

FF：言葉が、あの、ええと、わからないと歌じゃないので、わかりやすいように歌ってます。（中略）（歌詞の）内容を考えている方が多いですけども。一応意味とか。う～ん（２秒間）、そういうのを思いながら歌うっていうのが一番だと思う。

（2010 年 11 月 25 日インタビュー）

FF は、２回目の「ま～」の途中から（先生に「もう一回」と言われたところから）頭から肩あたりを少し前に倒して重心を前に移して歌う。FF の声は前よりも透き通っていてよく鳴っている。響く位置が少し高くなる。そしてだんだん大きくなる。

（2011 年 7 月 21 日《虹がなければ》フィールドノート）

インタビューテキストから、FF が歌詞の内容や意味を考え、聴衆に歌詞が伝わるように配慮していることが読みとれる。加えて、歌唱の記述では、強弱の変化を付けて歌ってい

ることや、それに伴い頭や肩などの上半身を少し動かしていることから、音楽を感じていることが窺える。これらのことから、FFは楽曲に対して解釈する程度が高いと思われる。

他方、「(5) 歌詞の理解のための学習」で引用した児童は、インタビューにおいて歌詞をあまり考えていないと答えており、歌唱を記述したフィールドノートからは、あまり言葉の抑揚が感じられなかった。このように、解釈の程度は児童によって差があり、そのことが歌唱表現に影響していると考えられる。

さらに、楽曲に対して解釈の程度が高い児童においては、楽曲の学習が進んで表現の意図が明確になってくると歌い方が自動化されてきて、意識的に解釈しようと考えなくても表現の意図を歌唱に表すことができるようになる。

FG：練習は、まあ、単に歌詞を読んだだけだと分からないんで、何回か練習して。

それでここはこうなのかな、ここはこうなのかなということを考えて、コンサートはそれがぱっぱとでてくるようにと。(中略)何回も1年生からずっとやってきている歌は無意識に歌っちゃっていることもありますけど、初めて習う歌、最近やった長い歌とかは考える。

(2012年3月16日インタビュー)

以上のように、本番や練習期間が長い楽曲であった場合は楽曲に対してあまり考えなくなるというが、楽曲をどのように表現するのか模索している段階では解釈の意図をもってすることが上のインタビューテキストから分かる。このことから、歌唱表現を形成する過程において、楽曲に対して解釈することは欠かせないといえるであろう。

また、歌唱に解釈が大切な役割を果たしている根拠として、次のインタビューテキストを取り上げたい。児童FGは歌唱の好きな理由として、考えていることを聴衆に伝えられることであると答えている。

M：歌のどんなところが好きだなと思う？

FG：あの、いろんな、自分が考えていることを相手に伝えられるとか、感じたことをそのまま伝えられることと、もしくはその、自分が、なんて言うんだろう、メロディに耳を傾けて、それを、感じたことをまた相手に伝えるっていうのが、できるのがちょっといいですね。

M：ということは例えば、ここ（聖歌隊）で歌っているときとかも、メロディを聴いて、「ああ、こう歌いたい」というのはある？

FG：あります（断言）。特に強弱とかはありますけど…

（2012年3月16日インタビュー）

彼は歌の好きなところとして、「自分が考えていることを相手に伝えられる」や「メロディから感じたことを伝える」と答えている。そしてそれを強弱で表現しているという。このことから、児童が解釈を伴って歌うことは、歌唱表現そのものに影響があるだけでなく、児童の歌唱活動への動機付けとも関連している可能性がある。

②楽曲のもつ表現意図についての理解

楽曲のもつ表現意図を児童がどの程度理解しているのかによっても、歌唱表現に違いが出ると思われる。

FH：最初の《わたしと小鳥とすずと》（詩：金子みすず、作曲：横山裕美子）だったら、この3つのことを指しているわけだから、3つを。あと、「わたしと小鳥とすずと」で一番強いのは「わたし」ってことだから、人間ってことだから、人間であれば「わたし」を強くしたり。（中略）やっぱりこの曲目の題名を考えると、「わたしと小鳥とすず」ってことは、歌の途中でこれが逆転しているので、そういうところを注意して歌っています。

（2012年3月9日インタビュー）

この児童は、詩に出てくるキーワードである「わたし」、「小鳥」、「すず」という3つの言葉の順番が入れ替わっていることと入れ替わっている意味を理解しているので、それを表現するためにデューナーミクの変化を付けようとしている。このような楽曲のもつ表現意図についての理解が表現の根拠となっていると思われる。

③解釈の根拠

これまで検討してきたことから、児童が歌を歌うときに、“解釈する程度”が高く、“楽曲のもつ表現意図についての理解の程度”が高いと、豊かな歌唱表現になる可能性が高い

ことが分かった。それでは、児童が楽曲を解釈する際の根拠にしているものとはなにか。
そこで、児童のインタビューから考えてみよう。

この児童は、《いのち》について、どのように歌詞の表現を工夫しているかについて答えた。

FG：(意味の類似する歌詞を挙げて)、みんな違うってことですけど。同じような意味ではあるけれども、全部違う。それをどう微妙に変えていくかってことです。

(2012年3月16日インタビュー)

この児童は、言葉の意味の微妙な違いを自分で考えて歌で表現しようとしている。彼は歌詞の意味を解釈の根拠としていた。そのほか、「(3) 楽曲の特徴の把握」で検討したように、楽曲の構造や調性を根拠に歌唱を表現していくと思われる。

④楽曲に対する納得の程度

児童が楽曲に対して、納得して歌っている場合は、解釈の結果、表現の工夫をしながら歌唱することになるだろう。しかし、楽曲に対して納得していない場合、児童はどのように考えて歌うのだろうか。そのことについて、児童に聞いてみた。

FT：作曲者であつたりとか、作詞者であつたりとかと思いが違う場合が、(中略)自分とちょっと意見が食い違うことがあると思うんですけども。(中略)例えばですね、《願い》という曲で、チェルノブイリの原発の事故について語る場面があるんですけども、その部分で、悲惨さ、黒い雨とかがふっていたんだよとか、そういう話があつて、まあ、そういう場面で、意見が食い違う場面があつて。(中略)こういうのがあるんだよって訴えるところで、「ちょっとこれはちがうんじゃないか、無理やりすぎるんじゃないか」っていうところがありましたね。(中略)(声が高くなって)、自分がもしそう思っていないのに、訴えるのはおかしいんじゃないかなと思いますんで、(中略)

M：そういうときって、どうするの？

(中略)

FT：もちろん歌うし、言葉にするしかないんですけども、たまあに止めたりするん

ですよね、たまに止めたり、(中略) 歌わないというか、止めたり、ちょっと違うだろうと思うときはあります。

(2012 年 2 月 27 日インタビュー)

児童が、自分の意見と作者の意見とが一致していると感じる度合いが低い場合、基本的には歌うが、他者に自分の歌唱を伝えるという意思はもっていないようである。そしてこのように作者と意見が一致していない場合は、頻度は低いが、歌わないで考えることがあるという。つまり、児童は教師の指示に従ってただ歌っているのではなく、自分で楽曲について解釈をしながら、自分の意見をもって歌っていることが分かる。そして、上述の例のように、“解釈の程度”は高いが、“楽曲に対する納得の程度”が低い場合は、〈メロディや歌詞のみを伝える〉歌唱となる。

2) 教師の方策

本節では、児童が統合的な解釈を伴って歌唱する様子を、解釈の程度や楽曲のもつ表現意図についての理解、根拠の根拠、楽曲に対する納得の程度に分けて検討してきた。それでは、児童が解釈を伴って歌唱するようになるために、教師はどのような方策をとっているのだろうか。

まず、蓮沼氏が〈統合的な解釈を伴う歌唱〉に関して、どのように考えているのかをインタビューテキストを基に検討してみよう。

H:「思い」はね、「思い」っていうのはね、う〜ん、(1 秒間) いいんだけど、僕それはあんまり言わないよね。なぜかっていうと、「思い」っていうのはさまざまだから。フリーで僕はいいと思う。基本的に僕はね。基本的にね。たとえば、同じ曲、1 つの同じ曲を歌っているんだけど、そこに対する思いをもつっていうのは、(必ずしも) 同じではないじゃない。全く「セイム」(same)ではないじゃない。(1 秒間) 同じように見えるんだけど、一人ひとり考えていること、思っていることは違う。イメージすることも違う。僕はそれで当たり前だと思っている。(中略) ただ、多少違っていいから、全く違っていいから、曲によってはね。だけど、思いをもつことの方が、思いをもつことの方が、イメージをもつことの方が絶対に必要。それも、フリーでいいの、最初は。うんとうん

とフリーで、自由に。いろんなイメージをして欲しい。イマジネーションをして欲しい。で、イマジネーションできない者が新しいものつくれませんよ。クリエイティブにはなり得ない。

(2009 年 9 月 26 日インタビュー)

蓮沼氏は、歌唱において思考することが重要であり、思考は自由である必要があると考えている。合唱は一つの歌唱表現を創っていくものであるが、一人ひとりの考えていることは同じである必要はなく、「思い」は自由であることが重要であると同氏は言う。では、児童が楽曲を解釈するようになるために、教師はどのような方策を行うのか。事例を引用しながら、歌唱観の伝達と児童の解釈を促す言葉がけに分けて考察したい。

① 歌唱観の伝達

蓮沼氏は、歌唱活動において児童が表現意図を伴わずにただ声を出していたり、語感やフレーズ感を意識しないで一本調子に歌っていたりするときに、頻繁に、「歌は訴えること」であると児童に説明している。

例えば次に引用する事例は、《ほほう！》の 36 小節目からはじまるソプラノの練習場面で、教師は児童になにを訴えるのかと問いかける。

ソプラノの児童たちが再度「Lu」をアルトと一緒に歌う。澄んでいてよく響いた声で歌えているが、一本調子である。先生はそれを聴くとすぐに首を振って止める。そして 2 秒ほど沈黙してソプラノの方を見つめてから、「君たちのその『Lu』の歌い方でなにを訴えるの？」と児童たちに質問する。そしてすぐに指揮を再開する。児童たちが再度歌う。ソプラノの児童たちは最初の「Lu」の音をそっと入るとそこから声を増していき、次の音に向かって声を出す。先程よりもフレーズ感をもって歌うようになる。

(2013 年 3 月 19 日《ほほう！》フィールドノート)

この場面でソプラノの児童たちは、澄んだよく響く声で旋律を歌うが、その歌い方は一本調子であった。そこで教師は、「君たちのその『Lu』の歌い方でなにを訴えるの？」と問いかけた。この教師の問いかけは、児童に歌い方を考えさせる意図があると思われる。そ

の後、児童たちの歌い方が一本調子だったものから、「最初の『Lu』の音をそっと入るとそこから声を増していき、次の音に向かって声を出す」と変化したことから、教師の問いかけにより、児童が歌い方を自分で考えるようになった可能性がある。

「なんで歌うの？ 詩は詩だけでいいじゃない。音楽も音だけでいいじゃない」と思って調べました。歌うとはなにか。「訴える」です。「うったえる」が「うとう」に変化して「うたう」になったそうです。だから、訴えるものがある。それを声で、言葉で、音楽を伴って歌うのが歌なのです。訴えてください。

(蓮沼 2009)

このような考え方をもち、蓮沼氏は聖歌隊の活動中に、しばしば「歌は訴えること」と児童たちに話している。児童にとってこの言葉は印象に残っているようで「蓮沼先生が言うとおりの、一応『訴える』という言葉から一応出たというのは、僕一応聞いているんですけども」(FT、2012年2月27日インタビュー)というように、インタビューにおいても児童からこの言葉が頻繁に出てきた。

では、児童は「歌は訴えること」という教師の歌唱観をどのように捉えているのだろうか。インタビューデータから説明する。

M：その伝えたいと思うようになったのは、なんかきっかけがあったのかな？

FS：やっぱ、厳しい練習とかからですかね。なんか「歌の語源は訴えるだ」と言われたときも結局そういうことなんだなみたいなことを感じましたけど。

M：納得した？ 自分で？ そういう風に言われて？

FS：そうですね、そうですね。たぶん、たぶん、訴える、訴えるは大げさかもしれないけど、つくった人の伝えたいことがあって、その作者から自分に伝わったことと自分の考えがあって、で、自分の伝えたいことと考え方があって、っていうのでどんどんつながっていくので、それだと歌ってすごいんだなあみたいな、そんな感じで思いました。

(2012年3月15日インタビュー)

「歌は訴えること」であると主張する教師の考え方が、児童の歌唱に対してどのように働きかけているのかを考える。まず、歌を伝えたいと思うようになったきっかけとして、児童が教師のこの考え方を挙げている。そして、歌の役割について、「作者から自分に伝わったことと自分の考えがあって、で、自分の伝えたいことと考え方があって、っていうのでどんどんつながっていくので」と児童は考えていることから、教師の主張の意味を次のように理解して、歌を捉えていることが分かる。それは、楽曲の作者から自分へ伝わったものを、自分が他者へと歌を通して伝えることである。

つまり、「歌は訴えること」であるという教師の主張は、児童に歌う意味を示す役割を果たしているといえる。

②児童の解釈を促す言葉がけ

教師は児童の解釈を促すために、言葉がけを行う。次の事例は、3月19日の《ほほう！》の練習場面の一部で、最初から曲を通して練習したときの冒頭である。この日は、《ほほう！》を始めてから2ヶ月以上練習しており、児童たちはおおむね楽譜通りに歌えるようになってきている。発声の技能も向上し、よく響く声になっている。しかし、音程やリズム、歌詞などが児童の身体に定着したときには、ある程度自由に歌えるようになっていく一方で、音楽の雰囲気や流れなどの“楽曲のもつ表現意図についての理解度”が低かったり、楽曲に対する“解釈の度合い”が低いと、乱暴になったり、曲想に関係なく元気に歌ったりするようになる。

例えば、《ほほう！》の冒頭部は、楽譜に *mp* という表示と「やさしく」という指示が書かれている。これらの表示に加えて、ソプラノとアルトの音程はユニゾンであることから、2声部が声を一つにしてそっと歌うことが求められる。しかしこのときの児童たちの歌唱は、ハキハキ歌ったり、フレーズの終わりや音の跳躍でぶっきらぼうに歌ったりするなど、明らかに楽曲の特徴とは異なる表現になっている。

そこで、児童たちが楽曲の特徴を知覚して、その表現にふさわしい歌唱をするために、教師の方策が必要になる。以下に蓮沼氏が行った方策を記述する。

児童たちが、ユニゾンで静かに始まる音楽であるのに、ハキハキ歌い、「すませば」や「聞こえる」ののぼす部分や「むかし」の音が跳躍する部分が特にぶっきらぼうに歌うのを聴くと、先生は静かに止めて、一瞬間を置いてから、児童たちの方を向

いて話し始める。「もう覚えたんだったら、言葉をどういうふうにつなげていか、歌う言葉にどう思いを伝えていったらいいか。それと今度は自分よがりにならないように、音楽をよく聴いてください。それから、音楽の流れを感じ取ってください。先回りするんです。音楽を自分が先に行って待っている感じ。そういうことがもうできたほうがいいなあ」と説明する。

先生は指揮を再開するが、児童たちがふらふらして静止しないで立っているのを見ると、すぐに指揮を止める。そして「それじゃあ舞台に立てない。それ（手が動くこと）が意味のあることならばいいよ。全く意味のない動きがいっぱい見える。それじゃあいかん」と冷静な声色で指摘する。そして「膝楽にして」といって膝をバウンドさせてみせる。続けて「上手い人は、顔が変わってくるんです。歌が上手な人は、顔つきが変わってくるんだよ」と話しかけるように説明する。

(2013年3月19日《ほほう！》フィールドノート)

ここで教師は、具体的な指示をするのではなく、児童の解釈を促すような言葉がけを行っている。また、児童たちが歌唱する姿勢になっていないことを観察して、歌に向き合わせるために注意している。では、児童たちの歌唱はその後どのようなようになったか、続きを見てみよう。

先生の説明を受けると、(児童たちは)身体がふらふら動くのが少なくなり、頭を上げると、先生の方をまっすぐ見て真剣な表情になる。その状態で「♪ひだりのみみをすませば」と歌い始める。先程の元気にやや乱暴気味に歌っていた歌い方から一変して、「ひ」のHの子音に時間をかけて発音し、先生のやわらかい動きの指揮を見ながら音楽の勢いをもって、しかしやわらかく「すませば」まで歌う。そして「ば」で、のばすところで先生の動きが止まり、上半身と顔をやや上方向にのばして宙を仰ぐような姿勢になるのを見ながら「ばー」を徐々に小さくして消えるようにフレーズを収める。

(2013年3月19日《ほほう！》フィールドノート)

まず、歌う姿勢が歌唱の変化に影響していることが分かる。教師が無駄な動きや顔つきについて児童たちに注意したことで、児童たちが歌う準備をするようになり、児童たちの

歌唱が乱暴な歌い方から、フレーズや語感を考えた歌い方に変化した。

では、考えるようにと促せば、児童は自ら考えて表現を工夫するようになるのか。次に、教師が「歌い方を工夫しなさい」と児童たちに問いかけた事例をもう一つ引用する。この事例は、2月1日の活動で、練習の楽曲は同じく《ほほう！》である。この日は、曲を練習し始めてから3週間ほどしか経過していない。児童たちは、楽譜に書かれた音価や音程で歌えるようになり、楽曲にあったデュナーミクや音色を表現するために発声の方法を練習し始めたところである。それまでの練習で語感を表現するための歌い方にも少し触れているが、表現のゆらぎに関してはそれほど多く学習していない。

児童たちが30小節目アウフタクトからの「はるかはるか」を、浅い母音の響きでHがあまり聞こえず、どの音も均等な音量と音価で、言葉の抑揚を付けずに一本調子で歌うと、先生はすぐに止めて「『はるか遠くの未来』なんだよ。今のだと、3時間後ぐらいまでしか聞こえないから。その『はるか』の歌い方、言い方を工夫してごらん」と提案する。

すると、児童たちは最初の「はるか」の歌い方を丁寧な入りにするが、どの音も均等な大きさや長さで歌い、表現のゆらぎはあまり付いていない。

(2013年2月1日《ほほう！》フィールドノート)

この部分での児童たちの歌唱の問題点は次の3点が挙げられる。1つ目が浅い母音の響きである。2つ目が「はるか」のHの発音があまり聞こえないことである。そして3つ目が「はるかはるか」の音全てが均等な音量とリズムで、その歌い方では語感が感じられないことである。

そこで、この場面で教師は、「はるかはるか」の意味を説明し、児童たちの歌唱に対する聞こえ方の印象を、比喩を用いてフィードバックしている。しかし、教師が「『はるか』の歌い方、言い方を工夫してごらん」と言葉がけを行い、児童の解釈を促すようにしたあとも児童の歌唱にあまり変化が見られない。これは、それまでの学習が楽譜通りの音程や音価で歌うことを中心に行ったものであり、表現のゆらぎに関することをあまり学習していなかったため、児童たちが、歌い方や表現の仕方に関するアイデアをもっていなかったことが影響していると考えられる。

つまり、この事例とその前に引用した3月19日の事例を比べて、3月19日の児童たちの

歌唱が変化したのは、それまでの活動で歌い方を学んでいたことによるのではないかと推測できる。

蓮沼氏は児童たちに考えさせるための言葉がけを行うのは、曲を仕上げる最終段階であることを、インタビューで明らかにしている。

H: 僕が一言言うんだけど、「それ違う」って。あるいは「分かんない」って（笑い）。

最終の仕上げ段階で言うんですよ。「分からん」って。で、「分からない」って言うと、彼ら（児童たち）が「分からせてやろう」と思うらしくて、と、変わってくる。分かるのよ。（ささやき声で）「あ〜、分かった」って。

（2009年9月26日インタビュー）

教師が児童たちの歌唱に対して考えさせるための言葉がけを行うが、その言葉がけは、表現の工夫の仕方を学習することで効力を発揮するものとなる。

（8）聴衆の反応の察知

演奏などの音楽表現が、他者とのコミュニケーションの役割を担うとするならば、演奏者が聴衆の反応を察知することは、演奏をする上での重要な行為となる。Oura & Hatano（2001）は、演奏が熟達するにつれて、聴衆に楽曲の構造を伝えられるかどうかなどの観点から自分の演奏を評価するようになるという。また、Oura & Hatano（2001）は、ピアニ奏者の熟達者にインタビューを行い、彼らが楽曲の様式から外れないで独創的な演奏を計画する思考過程を明らかにし、それがコミュニティーにとって新たな演奏様式の創造につながることを主張した。この研究から、聴衆がどのように演奏表現を捉えるのかという視点から演奏を計画することが、演奏の独創性に不可欠であることが分かった。

では、児童は聴衆の反応をどのようにして察知するようになるのであろうか。まず、教師のフィードバックが挙げられるだろう。これについては、「（9）表現のゆらぎのある歌唱」で説明する。

次に、聴衆に自分たちの歌唱を聴いてもらい、聴衆の反応を直に察知することが挙げられる。本番の経験は、聴衆の反応を察知することに役立つと思われる。それでは、暁星小学校の児童は、どのような歌唱の発表を経験しているのだろうか。そこで、聴衆の反応の

察知に関するプロパティとして、①演奏会の経験、②聴衆の反応を察知する度合いが高い状況とその意味、③察知の度合いが低い状況を検討し、④児童の伝えたいという気持ちが芽生えることについて考察したい。そして教師の方策として、聴衆の視点をういたコメントを取り上げる。

1) 聴衆の反応の察知に関するプロパティ

①演奏会の経験

暁星小学校聖歌隊は、校内のミサのほかに、近隣施設でのコンサートへの出演や年度末のコンサートの開催、TBS こども音楽コンクールへの参加など、聴衆の前で演奏する機会が多い。3年生にとっては、聖歌隊での活動を発表する機会は、校内のミサが中心で、外部に向けた演奏会に出演するのは、7月に行われる病院への慰問コンサートと年度末最後の演奏会である。その他の外部への演奏会の出演は、4年生以上であり、場合によっては5、6年生や、6年生のみで出演する演奏会などもある。そのため、学年が上がるにつれて、演奏回数や演奏経験が増える。児童はこのような演奏会の経験を通して、聴衆の反応を察知するようになると思われる。なお、演奏会の経験を児童がどのように感じているのかということは、第2章の「(2) 歌唱活動の実行と継続」においても検討した。併せて参照されたい。

②察知の度合いが高い状況とその意味

暁星小学校聖歌隊の児童は、上述のように演奏機会が多いが、彼らは、聴衆の反応をどのような状況で察知しているのであろうか。次に、聴衆の反応を察知している児童の話を引用する。

FM：コンサートとかだと、会場の人がどんな反応をしているか分かるので、まだ歌いやすいです。普通に練習しているときより。

M：え、どういうふうに感じるの？ 会場の。

FM：え、なんか本当に極端な人だと、泣いている人とかもいたり。(中略)

FM：あと、みんなが息をひそめているような感じのときはだいたい結構うまく歌えるのかなあという感じがします。

(中略)

FH: 練習では特に、僕はチャリティコンサートというか、伝わっていると思うのは、やっぱりホテルエドモント¹のコンサートなんです。(中略) そのときにやっぱりあの、あの、ご高齢者さん、おじいちゃんおばあちゃん世代の人たちが泣いてたり、ううってこう (FH が下を向いて見せる) 考えていたりすることが、嬉しいですね。

M: よく見ているね。

FH: (笑いながら) やっぱり近いので。至近距離なので。

(2012 年 3 月 2 日インタビュー)

話をしてくれた児童は 2 人とも 6 年生である。彼らは、これまでに様々な種類の演奏会に出演した経験を持ち、そうした機会に、聴衆 (会場の人) が泣いていたり息を潜めたりという反応を見ている。つまり、彼らは、聴衆をよく観察しており、聴衆の反応を察知しているといえるであろう。それから、聴衆の反応を察知することで、自分たちの歌唱を評価していることから、聴衆の反応を歌唱のフィードバックとしていることが分かる。

そして、このテキストから、彼らは聴衆とコミュニケーションしていることが窺える。彼らの歌唱を聴いて、聴衆は泣いたり、息を潜めたり、考えたりしている。これらのことは、児童の歌唱に反応している証拠である。その反応に対して、児童は歌いやすい、うまく歌えた、嬉しいなどと感じている。児童が歌いやすいと感じているということは、聴衆の反応が児童の歌唱表現に影響を与えていることを示している。このように、児童は、聴衆の前で歌うことにより、自分が歌って楽しいと感じるだけでなく、歌唱を通して他者とコミュニケーションしているのである。

では、察知の度合いが高いときにしか、児童は自分たちの歌唱に対するフィードバックをもらったり、他者とコミュニケーションしたりすることができないのであろうか。

③察知の度合いが低い状況

そこで、聴衆の反応が児童の歌唱にどの程度影響を与えているのかを明らかにするために、聴衆の反応を察知する度合いが低い状況を検討し、上で述べたような察知の度合いが高い状況と比較してみよう。察知の度合いが低い状況に、練習の場面が挙げられる。児童

¹ ホテルエドモントは、暁星小学校近隣の施設で、毎年ロビーコンサートを行っている。ホテルのロビーで行われるので、ホールや教会よりも会場が狭い。そこで、児童と聴衆がより近い距離で接する演奏会となっている。

は、聴衆がいる演奏会と普段の練習の違いについて「練習だと、周りの人（聴衆）の反応が分からないので、ある意味、先生の反応しか分からない」（FH、2012年3月2日インタビュー）と話した。練習では、他者の反応を知る方法が教師のフィードバックのみであると児童は考えている。周りの人の反応が分からないと答えていることから、演奏会の方が、フィードバックが多く、コミュニケーションしているという実感があるということが推測される。

では、演奏会はどのような機会でも聴衆の反応を察知する度合いは一緒なのだろうか。そこで、演奏会の形態における児童の察知度の違いが分かるインタビューデータを引用することにしよう。

FH：あの、特に僕が（緊張感を出さないといけないと）思ったのは、クリスマスコンサート（中略）。みんなの視線が向いていないときとか、ちょっと音が外れちゃう。

M：へえ。緊張感出さなきゃというのは、なんでそういうふうに思うの？

FM：なんか普段みたいに歌っちゃって、なんか。

FH：練習のときと同じような感じ。

（2012年3月2日インタビュー）

クリスマスコンサートは、学園内の講堂の2階で歌うため、児童は1階にいる聴衆の背後で歌うこととなる。このような位置関係では、児童は聴衆に見られているという感覚はあまりもっていないようである。つまり、聴衆と向かい合わない状況では、児童は聴衆の反応を察知しておらず、緊張を感じていない。

児童は、緊張について次のように話している。

FM：ある程度緊張がないと、失敗しちゃうような気がして、どうしてこんなに緊張しないんだろうって不安になっちゃうことがある。

M：それ、なんで緊張しないと失敗すると思うんだろうね？

FM：本番の感覚がなくなっちゃうんじゃないかな。

（中略）

M：それを、練習のときから緊張しようとかっていうのは思わないの？

FM：どうも、無理ですね。

M：はあ。どうしてどうして？

FM：あの、雰囲気的に。

FH：環境が違う。

(2012年3月2日インタビュー)

児童は、緊張することが必要であると感じていて、演奏会で聴衆の反応を察知することで、緊張を感じることができると考えている。つまり、聴衆の反応の察知が児童の歌唱表現を成長させる一つの要因であることが考えられる。

それでは、児童間の本番の経験量やそれに関連した学習量の違いによって児童の歌唱にどのような違いが現れるのだろうか。次に、自分たちの歌唱表現を伝えたいという気持ちという視点からその違いを考察したい。

④伝えたいという気持ちの芽生え

演奏会の経験とそれに関連する学習を積んで聴衆の反応を察知するようになると、児童が自分たちの歌唱表現を伝えたいという気持ちが芽生えるようになる。例えば、児童へのインタビューを見てみると、3年生は「伝えたいっていうのは、うまい人がすること」（CG、2012年3月16日インタビュー）と答えており、歌唱を伝えることを我が事であると感じていない。他方、5年生や6年生は「僕が初めて聴いたときみたいに、相手に伝わればいいな」（FS、2012年3月15日インタビュー）、「もし本当に（自分の気持ちと作者の気持ちが）合致していて、『もうこれしかない』ってそういうときには、もう一体化というか、直接的に訴えるそういう感じはある。出そうとはしています」（FT、2012年2月27日インタビュー）と答えており、自分たちの歌を聴く他者を想定して、その他者に伝えたいという気持ちが芽生えていることが分かる。

では、なぜ伝えたいという気持ちが歌唱表現にとって重要なのであろうか。それは、歌唱を通した他者とのコミュニケーションは、伝えるという気持ちと関連しているからである。他者の存在がいて、初めて伝えたいという気持ちが芽生え、他者とコミュニケーションできるようになる。そのことが、児童の歌唱への価値観を高めているのではないかと考えられる。

以上のことから、児童は本番の経験を重ねることで聴衆の反応を察知するようになり、歌唱表現を伝えたいという児童の気持ちが芽生えるようになると考えられる。

それでは次に、教師は演奏会の経験から児童に学習させるためにどのような方策を用いているのかを取り上げてみよう。

2) 聴衆の反応の察知に関する教師の方策

①聴衆の視点を用いたコメント

教師は、児童が聴衆の反応を察知するようになるために、練習の中でも聴衆を想定したコメントをする。次に引用する事例は、2013年3月20日の《ほほう！》の練習場面の一部である。

児童たちが再び「♪まんまるく」と歌う。両手を腰に当てている児童と片手で親指を噛んで片手を腰に当てている児童がいる。視線はほぼ先生の方を向いている。「ま」をやや強調して歌い、「く」をやや引っ込めて歌う。言葉の語感が少し出てくる。声の響きが少し暗く、音程がほんの少しだけ低い。(中略) 先生は「♪まんまるく目をあけて」とファルセットのよく響く声で歌ってから「もっと話しましょう。初めて聴く人が分かりやすいように歌ってくれる？」と児童たちに呼びかける。それから「1 ト 2」と言って児童たちに歌を促す。

(2013年3月20日の《ほほう！》フィールドノート)

この場面では児童たちは語感を伴って歌唱表現できるようになってきているが、「やや強調して」や「やや引っ込めて」であることから、児童たちの表現のゆらぐ程度は低いものである。そこで、さらに語感が表現できるようになるために、教師は下線部のようなコメントをした。「初めて聴く人が分かりやすいように」というコメントは、聴衆を想定した発言である。この発言によって、児童が他者の存在を認識して表現を構築していかれるようになると考えられる。

(9) 表現のゆらぎがある歌唱

ここまで検討してきたように、〈表現に対する意図〉をもって歌ったり、“表現の意図をもっている程度”が低かったとしても、周囲の音や自分の声を知覚して楽曲の特徴を把握し、問題の発見と共有を行う中で、歌詞を自分なりに理解したり、他者の歌唱と自分の声を調整して、解釈を伴って歌唱するというプロセスを通して、児童は表現のゆらぎがある

歌唱をするようになる。

では、表現のゆらぎとはなにか。Friberg & Battel (2002) は、演奏におけるゆらぎを演奏者が表現するゆらぎ (expressive variations) と演奏者の表現ではないゆらぎ (nonexpressive variation) の2つに分類している。演奏者の表現ではないゆらぎには、楽器や演奏者の技術的な限界が原因で生じるゆらぎや知覚のタイミングや運動神経の組織における不完全さを含む無原則なゆらぎがある一方で、演奏者が表現するゆらぎは、よく考えられた意味のあるコミュニケーションのためのものであり、音楽の構造を伝えたり音楽の特徴を表現したりする可能性があるとして述べている (Friberg & Battel 2002, pp.210-212)。歌唱であっても、このような表現のゆらぎが楽曲を表現する際に重要な鍵となると考えられる。それに加えて、歌には歌詞があるため、歌詞の内容から醸し出されるニュアンスを表現することができる。

本項では、表現のゆらぎがある歌唱に関するプロパティとして、①表現のゆらぎがある歌唱の実際と②ゆらぎの根拠となるものを考察する。そして教師の方策として、フィードバックの提示を挙げる。

1) 表現のゆらぎがある歌唱に関するプロパティ

①表現のゆらぎがある歌唱の実際

まず表現のゆらぎがある児童の歌唱を引用して、表現のゆらぎがある歌唱を具体的に検討していこう。

児童たちが再度「♪まんまるく～」と歌い始める。「♪まんまるく」が前に比べて息が少し流れてそっと出るようになる。「♪目をあけて」の「め」と「あ」を少し長めに歌い、語感が出てくる。

(2013年3月20日《ほほう!》フィールドノート)

上に引用したフィールドノートからは、児童たちが曲想を捉えて語感を伴って歌っている様子が書かれている。「息が少し流れてそっと出るようになる」という記述から、児童たちの歌唱が「まんまるく」の曲想を考えた息の流れや音量になったことが窺える。加えて、「『め』と『あ』を少し長めに歌い」という記述から、語頭の歌い方の工夫が読みとれる。強調したりアクセントを付けたりするのではなく、長めに歌うことで、静かな曲想を壊さないで語頭を歌っていることが分かる。このように、表現のゆらぎのある歌唱とは、デュ

ナーミクやアゴーギクなどを変化させて、その楽曲の曲想に合った歌唱を行うことであるといえる。

それでは、表現のゆらぎはどのようにして生じるのであろうか。そしてなぜ表現のゆらぎが歌唱に必要なのであろうか。

②ゆらぎの根拠

ゆらぎの根拠とは、ゆらぎが生じる際の原因となるものや、ゆらぎの適切度を評価する観点である。児童のインタビューテキストから、児童がどのようなものをゆらぎの根拠として考えているのかを検討してみる。

FC：悲しい感じのところでは、本当に悲しそうに歌ってみたり。

M：それはどうしたら悲しくなると思う？ なにか手法はある？

FC：気持ちをなんか声に秘めるみたいなイメージで。（中略）歌の中の悲しいことをイメージして、で、声に出して。

（2012年3月5日インタビュー）

児童 FC は、「悲しい感じのところでは、本当に悲しそうに歌ってみたり」や「気持ちをなんか声に秘めるみたいな」と答えていることから、自分が楽曲から察した感情が表現のゆらぎの根拠になっていると考えられる。悲しくなる方法として、楽曲から察した感情をイメージしてそれを声で表現するようにしていると述べている。

また、児童 FS は、「相手に歌詞を伝えたいというか、それがなければ歌っている意味がないので、そういう意味で発音はしっかりしないと伝わらない」（FS、2012年3月15日インタビュー）と答えており、ゆらぎの根拠を、歌唱を伝える聴衆の視点から考慮していることが窺える。歌詞を伝えるために、はっきり発音することを考えて歌唱しているという。

最後に、引用するインタビューテキストは、FH と FM が話したもので、彼らはゆらぎの根拠を以下のように考えているようである。

M：おお、じゃあ、その表現の仕方、工夫していることとかってある？

FH：大切なところを、あの、まあ、あの強くっていうか、重く。

FM：でもあんまり重くしすぎると、今度遅れちゃって、また先生に注意される。

(2012年3月2日インタビュー)

児童 FH は、「大切なところを強く、重く」と答えていることから、彼にとっては楽曲の大切なところがゆらぎの根拠になっていると思われる。彼は楽曲の大切なところを、調性が変わったり歌詞の節が改まって音楽が変化したりするところであると考えている¹。加えて FM は、「あんまり重くしすぎると、今度遅れちゃって、また先生に注意される」と答えていることから、ゆらぎの根拠が教師のフィードバックと関連していることが分かる。「また」と発言していることから考えて、教師のフィードバックは頻度が高いと思われる。

それでは次に、教師の方策であるフィードバックについて考察したい。

2) 表現のゆらぎがある歌唱に関する教師の方策

①フィードバックの提示

それでは、教師のフィードバックを考察するために、フィールドノーツを以下に引用する。次の事例は、《ほほう！》の練習で、67小節目アウフタクト「ぼくはぼくでいるんだな」の歌い始めを練習した場面である。

67小節目アウフタクト「ぼくは」、児童たちがそれまでの歌い方と同じように勢いよく同じテンポで歌う。先生はすぐにとめて「そこはもっとたっぷりでいい」と指摘したあと、平べったい声で「♪ぼくは」と歌って児童たちの声を真似してから、「そうじゃなくて」と言って「♪ぼくは」と今度はバリトンの朗々とした声で少しテンポを遅くして歌う。

(2013年3月23日《ほほう！》フィールドノーツ)

楽曲の特徴の把握で述べた通り、この部分は、それまで流れていた音楽の流れが止まるため、落ち着いて歌うように表現したいところである。しかし、児童たちは、その前の勢いやテンポと変化なく歌っている。そこで教師は「そこはもっとたっぷりでいい」とフィードバックを児童たちに与え、範唱によってテンポや曲想を提示している。「たっぷり」というフィードバックは、アゴーギクに関する指示であり、範唱から、少しテンポを遅くしたいという教師の意図が窺える。このように、教師は児童たちの歌唱を聴いて、その表現

¹ 本章 169 頁にインタビューデータが引用されているため、参照されたい。

に対するフィードバックを与えている。

(10) メロディや歌詞のみを伝える

児童が歌唱を行うときに、表現の意図をあまりもっておらず、周囲の音や自分の声に対する“知覚の度合い”や“他者や自分の歌唱に対する認識の程度”が低い場合、〈メロディや歌詞のみを伝える〉歌唱となる。加えて、楽曲の特徴を“把握している度合い”が低い場合も、〈メロディや歌詞のみを伝える〉歌唱となる。さらに、歌唱時に“解釈の程度”が低かったり、演奏会において聴衆の反応を“察知する度合い”が低かったりする場合も、〈メロディや歌詞のみを伝える〉歌唱となる。

メロディや歌詞のみを伝えるとは、楽譜に書かれた音符の音高やリズム、歌詞の言葉がある程度正確に歌うが、楽譜に書かれた音符や表情記号などの指示や歌詞の意味に対する歌い手の意図をあまり含まず、一本調子に歌うことである。この歌い方は、楽曲の旋律線やリズムや和声そのものを聴衆に伝えることはできるが、一つ一つの音がもっているニュアンスや語感の響きを表現しておらず、歌い手が楽曲をどのように解釈してなにを歌唱で表したいのかを聴衆に伝えることが難しい。201 頁に引用したフィールドノーツである「ソプラノの児童たちが再度『Lu』をアルトと一緒に歌う。澄んでいてよく響いた声で歌えているが、一本調子である」（2013 年 3 月 19 日《ほほう！》フィールドノーツ）は、メロディや歌唱のみを伝える歌い方の一例である。

では、児童はどのようなときにメロディや歌詞のみを伝える歌い方をするのであろうか。まず、楽曲に対する解釈の程度が低く、表現のゆらぎに対するアイデアが不足している場合が考えられる。3 章で検討した通り、ある楽曲を学習する局面として、楽譜通りに歌唱する学習、発声技能の習得、表現のゆらぎに関する学習、楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為の 4 つが考えられる。このうちの表現のゆらぎに関する学習が少なく、楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為があまり生じていないうちは、メロディや歌詞のみを伝える歌い方となるだろう。

次に、児童の楽曲に対する解釈の程度や納得の程度が低い場合が考えられる。例えばある児童は、曲について理解できなかったり、納得していなかったりするときには、「僕はこういう気持ちがあるんだよ、と言いたいですけれども、（中略）（自分の気持ちを）抑えて、一応『こういう曲なんだよ』ということは一応伝えてはいます」（FT、2012 年 2 月

27 日インタビュー）と話しており、歌の情景や歌詞の内容及びメロディは伝えようとするが、自分の感じたことや作者の意図は含まないで歌うという。

（11）自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる

〈表現のゆらぎがある歌唱〉において“ゆらぎの程度”が適当で“ゆらぎの根拠”が他者と共有できている場合、〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉と児童が感じると思われる。加えて〈聴衆の反応の察知〉において“察知の度合い”が高く、“本番の経験回数”が多く、“聴衆との距離感”が近く、児童の“伝えたい気持ちの程度”が高い場合、〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉と児童は感じるようになると考えられる。

では自分が曲から感じたことや考えたことが伝えられるとはどのようなことか。まず、自分の歌唱や他者の歌唱を知覚して調整しながらアゴーギクやデュナーミクなどを変化させて表現のゆらぎのある歌唱ができることである。児童は、作者の意図を理解して、その意図を納得し、そこから感じたことと自分の考えを融合させながら表現のゆらぎを伴って歌唱する。また、児童は聴衆の前で歌唱したとき、聴衆の気持ちが変化したことを察知するようになる。この2点が達成されたときに、児童は自分が曲から考えたことや感じたことを聴衆に伝えられると考える。

では児童はなにを伝えられると考えているのであろうか。また、伝えられると感じることで、児童が得るものはなにか。

1) 伝えることができるもの

児童は、歌唱表現することで、なにを伝えることができると考えているのだろうか。ある児童は、「情景とかメロディとか文章に、歌詞にある思いをちゃんと伝えられるようになった」（FG、2012年3月16日インタビュー）と答えた。この児童は、自分が音楽から感じたことと楽曲の旋律や歌詞に込められた作者の思いを伝えられるようになったと考えていることが分かる。

2) 歌唱表現を他者に伝えることで児童が得るもの

児童が歌唱表現を通して他者に自分が音楽から感じたことや楽曲の旋律あるいは歌詞に込められた作者の思いを伝えられるようになることで、児童が得るものとはなにか。それ

は、達成感と他者との交流であると筆者は考える。例えば、4年生の児童は、聖母病院でのコンサートの感想として「その人たち（患者、助けを必要としている人と記述）が一生懸命に聞いてくれたので〔ママ〕、うれしくて、心をこめて歌うということのすばらしさをあらためて知ることができました」（聖母病院コンサート後の感想文 4年生）と記している。この文章から、他者との交流を通して達成感を得ている様子が窺える。またこの児童は、「さ来年は、六年生になって最後になるので、もっと歌えるようになりたいです。そのためには、今から努力しなくてはならないので、なるべく練習を休まず、コツコツとがんばりたい」（聖母病院コンサート後の感想文 4年生）と書いている。この文章から、この児童は心を込めて歌唱するために上達したいと考えており、練習への意欲を感じていると思われる。

練習と演奏会を繰り返し、歌唱活動を継続する中で、はじめは〈表現に対する意図〉が乏しかったとしても、〈周囲の音や自分の声の知覚〉や〈楽曲の特徴の把握〉を行い、それを基に【問題の発見と共有】を行うと、〈歌詞の理解のための方策〉や〈周囲の音との調整〉ができるようになり、〈統合的な解釈を伴う歌唱〉となる。すると〈表現のゆらぎがある歌唱〉をするようになり、〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉ようになると考えられる。また〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉ようになることは、〈聴衆の反応の察知〉とも関連しており、そのことが児童の達成感や他者に対する効力感につながると考えられる。

4. 考察

本章では、歌唱活動において、児童が楽曲を解釈して、それを聴衆に伝えるようになるという現象に関して検討してきた。カテゴリーと各サブカテゴリーは、児童が楽曲を解釈して、それを聴衆に伝えるようになる過程において生起する児童の行為である。そしてそれを支援したり指導したりするために、カテゴリーや各サブカテゴリーには教師の方策が存在する。

カテゴリーや各サブカテゴリーの関連を考察した結果、児童が楽曲を解釈して他者に伝えるようになるためには、児童が【問題の発見と共有】を行うことが重要であることが分かった。児童が【問題の発見と共有】をするためには、周囲の音や自分の声を知覚して（〈周囲の音や自分の声の知覚〉）、楽曲の特徴を把握する（〈楽曲の特徴の把握〉）必要がある。そして、児童が問題を発見してそれを児童同士で共有できるようになる（【問題の発見と共

有1】と、〈歌詞の理解のための学習〉や〈周囲の音との調整〉の必要性を認識し、解釈を伴って歌唱するようになる（〈統合的な解釈を伴う歌唱〉）。その結果〈表現のゆらぎがある歌唱〉となり、児童は〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉ようになる。加えて、〈聴衆の反応の察知〉により児童は〈自分が楽曲から感じたことや考えたことが伝えられる〉と考えるようになる。教師の方策は、児童の学習行為によって変わる。そのため教師は、児童がこの一連のプロセスを経過し、楽曲を解釈して他者に伝えるようになるために、児童を観察して彼らにとって必要な学習を把握し、それに合った方策を行うことが重要である。

楽曲を解釈するために問題の発見と共有が必要なのは、楽曲を解釈する視点になるのが問題の発見だからである。児童は〈周囲の音や自分の声の知覚〉と〈楽曲の特徴の把握〉を行うと自分たちがどのように歌いたいのか、自分たちの歌唱表現になるためにどうすればいいのかを思索していくことになる。そのときに手がかりとなるのが、自分が設定した問題である。歌唱の場合の問題とは、歌唱表現のためにアゴーギクやデュナーミクなどの表現のゆらぎがどの程度必要なのか、なぜ表現のゆらぎが必要なのか、どの箇所に表現のゆらぎがあると自分の意図を表現できるのかというものである。そして集団で一つの歌唱表現を創造するため、発見した問題を、共に音楽表現する他者と共有することが重要である。

問題の発見は、これまでに Getzels & Csikszentmihalyi（1976）によって、美術の創作過程や科学的な発見のような新規性が求められる分野における独創性の要因になることが主張されてきた。本研究では、これに加えて、楽譜に基づいた演奏や歌唱行為のように再創造を行うような領域においても、問題の発見が重要であると主張する。つまり、もともと存在する楽曲を解釈して自分の音楽表現として他者に伝える行為の中には、その楽曲がもつ様式を保ちながらも自分の意図をもって表現を展開していく必要がある。その独創性を表現するために、問題の発見という過程が必要となる。なぜならば、他者から指示された課題をこなすだけでは自分らしい演奏をすることができないことは明らかだからである。自分の意図をもった表現を創造するためには、表現がゆらぐ程度やゆらぐ部分を自分で決定する必要がある。そのためには、問いを立て、その問いに基づいてどのようなゆらぎが妥当であるのかを予測し、その予測を基に表現を行い、それを評価するという過程を経て、歌唱表現を構築することになる。教師は、児童が問題を設定し、ゆらぎを予測する支援をしたり、表現の仕方を教えたり、ゆらぎが妥当であるのかを様式やその領域の基準に基づ

いて評価する役割をもっている。加えて、聴衆の反応が児童の歌唱に影響をあたえていることから、聴衆も評価の役割をもっているといえる。このように児童は、児童同士や教師、聴衆と共に歌唱表現を形成していくことになる。さらに、本研究の対象である合唱のように集団で一つの表現を創造していく場合には、問題を共有する必要があることが分かった。

つまり、音楽のような再創造の領域であっても問題の発見が重要であり、集団で表現行為を行うためには、問題の共有が大切である。そして問題を発見しそれを共有しながら歌唱表現を形成していく過程では教師の指導や聴衆の評価が重要な役割を果たす。

終章

本研究は、暁星小学校聖歌隊を対象に観察とインタビューから得られたデータをグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいて分析することで、児童が歌唱を通して豊かな表現を形成するようになる学習プロセスと、児童に表現を促す教授プロセスを解明することを目的に行われた。本研究の結論について述べる前に、今一度、本論文の全体を振り返っておきたい。

1. 各章のまとめ

(1) 歌唱活動のコミュニティにおける学習の成立条件

第1章では、児童が豊かな歌唱表現を展開できるようになるために、コミュニティ内での人々の関係性などについて、どのような社会的環境の設定が必要であるのかを検討した。児童が所属する歌唱活動のコミュニティにおいて学習の成立に必要な条件とは、コミュニティ内で各々の児童が役割をもって活動すること、活動に対する目標の存在、活動することで生じる失敗に対する寛容な雰囲気である。歌唱活動の経験値や歌唱技能の熟達に違いのある児童が集まるような課外活動では、この違いを生かして、児童に役割を与えることで、上級生が活動を支えるようになる。その結果、彼らに責任感が生まれて主体的に活動を行うことになる。さらにこのような上級生と接しながら活動を行う下級生にとっては、上級生が憧れの存在となり、活動に対して目標ができるため、活動に対して積極的に取り組むようになると考えられる。ただし、変声期の実感や歌唱技能の熟達の未熟さに不安を抱えている場合は、これらの感情が活動に対する気持ちを消極的にする恐れがある。そこで、失敗してもいいという環境の設置が児童の主体的な活動には必要となる。

(2) 歌唱活動に対する意欲の変容

第2章では、児童が歌唱技能を習得して、表情豊かな歌唱を行うようになる過程における意欲の変容と教師の働きかけが児童の歌唱に対する意欲の変容にどう影響しているのかを明らかにした。練習に対する意欲には、児童の歌唱活動に対する自己効力感が直接的に関連していることが分かった。活動の経験が少ない場合は、歌唱活動に対する自己効力感は低いですが、“自分の成長への期待度”が高ければ練習に対する意欲が生じる。他方、自己効力感の程度が極めて低く、自分の成長への期待度も低い場合には、練習に対する意欲の喪失が起こる。加えて、教師の指摘の頻度や教師の口調など、児童の歌唱に対する教師の

フィードバックの方法が児童の自己効力感に影響を与えている可能性がある。練習に対する意欲が喪失した場合は、練習への覚悟が必要で、この気持ちは、周囲の人々との交流や活動に対して児童自身が真剣に考えることにより生じるものであることが分かった。このような過程を経て、歌唱活動を継続することにより、児童は成長を実感し、児童の自己効力感が増加することとなる。そして児童にとって歌唱の価値が、自分にとって楽しいというものから、他者に思いを伝える行為であるというものに変化する。

（３）１つの楽曲を仕上げるプロセス

第３章では、ある楽曲を表現するようになる過程でどのような学習が展開されているかを明らかにするために、１曲を学習する過程を解明した。その結果、１つの楽曲を仕上げるプロセスにおいては、楽譜通りに歌唱する学習、発声技能の習得、表現のゆらぎに関する学習、楽曲を解釈して聴衆に伝えようとする行為という４つの学習の局面があることが分かった。ただし、これらの局面は、学習過程において順番に現れるものではなく、それぞれの局面が行き来したり、重なったりしながら学習が展開されている。

（４）歌唱の基礎技能の習得

第４章では、歌唱の基礎技能の習得に必要な学習プロセスを解明した。その結果、浮上した歌唱技能の課題に基づいて【練習の実行】を行うことで技能が向上し、課題の絞り込みや習得の確認などを繰り返す過程で、技能が定着することが分かった。このように、歌唱の技能を習得するには繰り返し練習する必要があるが、その際には、単純で具体的な練習を行うことが重要である。そのために教師は、児童の抱えている課題を探って、練習方法を軌道修正し、技能が定着したかどうかを確認する。そして、１つの課題に対して多様な指導方策を用いる。他方、課題が解決する可能性が低い場合、教師は課題の黙認を行う必要がある。

（５）楽曲を解釈して他者に伝えようとする行為

第５章では、児童が、歌唱の基礎技能や表現の手立てを獲得する過程で、楽曲をどのように解釈するようになるのか、児童が楽曲を解釈するとき、教師はなにを指導しているのか、どのような活動を経験することで、他者に自分たちの表現を伝えたいと考えて歌うようになるのかについて検討した。

児童は【問題の発見と共有】を行うことで、楽曲を自分なりに解釈して表現するようになる。【問題の発見と共有】には、周囲の音や自分の声を知覚して楽曲の特徴を把握する必要がある。児童が問題を発見してそれを児童同士で共有できると、歌詞の理解や周囲の音との調整の必要性を認識し、統合的な解釈を伴って歌唱するようになる。その結果、児童の歌唱に表現のゆらぎが生じ、児童は、自分が楽曲から感じたことや考えたことを伝えられるようになる。加えて、児童が聴衆の反応を察知するようになることから、自分が楽曲から感じたことや考えたことを伝えることができるようになる。

2. 本研究の結論

このような各章の結果を踏まえて、本研究では以下の3つの結論が導き出された。

- (1) 児童が楽曲を解釈して他者に伝えるようになるには、楽曲の表現に関する【問題の発見と共有】を児童が行うことが重要である。
- (2) 歌唱表現に関する問題は、楽曲を介して教師、児童、聴衆による相互作用が成立するコミュニティにおいて発見される。
- (3) 成員同士の関係性を育むような社会的環境の設定や児童の歌唱活動に対する意欲、歌唱の基礎技能の習得が【問題の発見と共有】の基礎となる。

本研究では、教師と児童、あるいは児童同士による相互作用が成立するコミュニティにおいて、児童が歌唱を通して豊かな表現が生起するという観点から、歌唱活動の教授・学習を捉えようとした。このような考え方を基に分析を行った結果、豊かな表現の創造には、【問題の発見と共有】が重要であることが分かった。児童が、教師から指示されたことだけではなく、自分から歌唱表現を構築していくような表現の自立を促すには、自分で問題を発見することが重要であるといえるだろう。芸術の創造性や独創性に問題の発見が関連していることは、Getzels & Csikszentmihalyi (1976) が美術学校の学生に対して心理検査や心理学実験を行ったことによって明らかになった。この研究の場合は、美術の創作プロセスを対象としたものであったが、本研究では、歌唱や演奏などの既存の芸術作品を再創造するような分野においても、問題の発見が豊かな表現の形成に関連していることを解明した。そして、コミュニティの成員で一つの表現を形成していくには、発見した問題を共有する必要がある。そのため、【問題の発見と共有】には、成員同士の関係性を育むよう

な社会的環境の設定、歌唱活動に対する意欲の変化、歌唱の基礎技能の習得が関連しているといえる。以下結論について詳しく述べたい。

1) 問題の発見と共有の重要性

児童が楽曲を解釈して他者に伝えるようになる過程で、児童が楽曲の表現に関する【問題の発見と共有】を行うことが重要である。問題の発見とは、本研究では、児童が歌唱活動を行う過程で、自分たちの歌唱が豊かな表現になるように、表現のゆらぎのある個所やその程度を見つけて試行しながら、表現の意図を見出して歌唱していくことを意味しており、問題の共有とはコミュニティに所属する成員一人ひとりが発見した問題を、歌唱活動を通して共有することを意味している。問題の発見は楽曲を解釈する視点となり、表現の意図が出現するきっかけとなる。さらに、合唱のようにコミュニティの成員たちで一つの楽曲を歌唱していくような行為においては、問題をコミュニティで共有することで豊かな歌唱表現が生まれるようになると考えられる。

2) 楽曲を介して教師、児童、聴衆による相互作用が成立するコミュニティの重要性

歌唱表現に関する問題は、楽曲を介して教師、児童、聴衆による相互作用が成立するコミュニティにおいて発見されるものである。そして、聴衆や教師のフィードバックにより、児童は自分たちの表現の意図がどの程度伝わっているのかを知ることができる。そのため、このような枠組みの基礎になるコミュニティは歌唱活動の基盤であり、このコミュニティにおいて学習を成立させるような環境が整っていることが重要である。

3) 問題の発見と共有に関わる要素

コミュニティの人間関係を形成する社会的環境の設置や児童の歌唱活動に対する意欲というような活動の基礎となる要因が整っていると、【問題の発見と共有】が行われるような活動を展開することができる。加えて、歌唱の基礎技能の習得は、児童の歌唱表現に欠かせないものであり、【問題の発見と共有】の拠点になるものである。

3. 本研究の成果と課題

最後に本研究の成果と課題について、小学校で行われる歌唱活動と研究の方法論という2点から検討する。

（１）小学校で行われる歌唱活動に対する貢献と限界

１）小学校で行われる歌唱活動に対する貢献

まず、本研究の成果が小学校で行われる歌唱活動に対してどのように貢献できるのかを考えた。本研究では、暁星小学校聖歌隊を対象に豊かな表現の形成過程を解明した。聖歌隊は、課外活動の位置づけである。そのため、本研究で明らかになったことは、この学校に限らず他の小学校の課外活動における歌唱の学習にも応用できる部分がある。

加えて、課外活動と授業では、歌唱の学習を行っていることは共通しているので、音楽科の授業においても、本研究で重要であると主張した【問題の発見と共有】が可能であるかどうかについて検討しておきたい。

周囲の音を知覚し、楽曲の特徴を把握する過程で、児童が表現に関する問題を発見することが明らかになった。本研究で取り上げた学習の方法や教師の方策は、児童がどのように周囲の音を知覚するようになるのか、そして楽曲の特徴を把握できるようになるのかを具体的に示している。その中には、音楽科の授業においても応用可能な方法があると考えられる。

歌唱活動において問題を共有するには、音楽そのものが重要な役割を果たしていると考えられる。2008年に学習指導要領が改訂されてから、音楽科においても言語活動の充実が唱えられてきた。そこでは、如何に音楽を言語で説明できるのか、言語を使って他者と音楽の良さを共有できるのかということが注目されていたように思う。加えて、Juslin & Persson (2002) が主張する表現の指導法の一つである認知的フィードバックにおいても、形容詞を用いた「手がかりリスト」を使用しながら、どのように演奏者の意図を伝えるのかという議論をすることが提案されている (Juslin & Persson 2002、p.233)。しかし、自分がどのように表現したいのかということを必ずしも言語で伝える必要はないと筆者は考える。なぜならば、表現したいことは音楽で示すことができるからである。実際に暁星小学校聖歌隊では、歌唱表現をどのように構築していくのかについて、教師の言語による指示や説明は適宜行われるが、児童同士の言語活動はあまり行われていない。そうであっても、各々の児童は自分の表現したいものをイメージして、他者の歌唱を聴きながら歌い方を調整している。このような歌い方の微妙な調整は、言語では表すことが難しく、音楽を介したほうがスムーズにいくということがフィールドワークから明らかになった。このことから、互いの音楽表現に耳を傾け、音楽表現で自分の意図を発信できるような音楽的なコミュニ

ケーション能力を身につけていくことが音楽の学習にとって重要なのではないだろうか。

2) 本研究の結果を小学校で行われる歌唱活動へ応用する際の課題

次に、本研究の結果を小学校で行われる歌唱活動へ応用する際の課題について述べたい。本研究の対象は暁星小学校聖歌隊 1 校のみであった。暁星小学校は、男子校であること、私立の学校であること、カトリックの宗教精神に基づく教育がなされていることなど、一般の小学校と異なる点が多い。そのため、一般的な特性をもつ小学校とはいえない点で本研究の結果をそのまま他の小学校に応用するには限界があると思われる。しかし、本研究の結果は事例の要約ではなく、事例から抽出した概念を基に抽象度を上げて、ある事象から他の事象に移行するときに教師や児童が行っていることやそれに伴う彼らの気持ちについて理論構築したものである。そのため、本研究で抽出された概念やその関連付けを他の小学校の実践に応用できる可能性はあると考える。ただし、その際に学校間の特性の違いを考慮する必要があるだろう。

さらに、音楽科への応用に関する課題についても挙げておきたい。まず、授業は同じ年齢の児童が集まるクラス単位で行われるため、異学年で構成されるような環境の設置ができない。本研究の対象となった課外活動は、異なる学年が交流する活動であった。コミュニティでの学習を成立させる条件には、活動を支える上級生の意識や下級生の上級生に対する憧れなど、児童の役割と児童同士の関係が重要であることが明らかになった。しかし異なる学年の児童で構成されていない授業においては、このような環境を設置することは難しい。

加えて音楽科の授業では、歌唱のほかにも器楽や音楽づくり、鑑賞などの活動が行われるため、本研究で取り上げたような歌唱に特化した学習が、時間の制約などの物理的な理由で制限される恐れがある。ただし、本研究で抽出した枠組みは、表現の形成過程に関することであるため、歌唱以外の表現領域で取り上げることができると考える。また、鑑賞であっても、表現の視点からのアプローチで学習を行うのであれば、本研究の枠組みを用いることが可能であるかもしれない。例えば、【問題の発見と共有】は、楽曲を鑑賞する視点の発見と共有と置き換えることも可能であり、そのプロセスとして、本研究の第 5 章に示した関連図が応用できる可能性がある。

最後に、授業では児童全員で歌唱したり演奏したりする機会が多いため、聴衆の反応を察知する活動を経験しにくい。ただし授業であっても、クラスをいくつかのグループに分

けて聴き合い、お互いにフィードバックを与えるという活動を行っていることを考慮すれば、歌い手がフィードバックを受け取るという点において、課外活動と共通しているといえる。しかし、課外活動では児童の知らない第三者が聴衆になることが多く、その経験が児童の効力感の増加につながっている可能性があることが、本研究では明らかになった。この点に関しては、課外活動特有のものであると考えられる。

（２）研究の方法論上の成果と課題

１）研究の方法論上の成果

本研究は、日本の音楽教育学研究ではほとんど用いられていないグラウンデッド・セオリー・アプローチをデータの分析に用いた。それにより、豊かな歌唱表現を形成する過程を概念によって捉えることができた。また、他の研究領域におけるグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた研究では、インタビューテキストを分析することがほとんどで、身振りや音などの非言語のコミュニケーションの様子をテキストにして分析するという方法はほとんど用いられていない。この点で本研究は、グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法において新たな可能性を探ったと考えることができるであろう。

加えて、本研究は、観察とインタビューという複数の手法を用いて行った。観察では、教師と児童個人と児童全体という３つの視点から記録を取った。このように、３つの視点から記録を取ることで、教師と児童、あるいは児童同士の相互作用を明らかにすることができたと考えている。併せて、教師と児童にインタビューすることで、観察から得られたデータを分析する際に、当事者の意図や気持ちを把握し、分析の根拠とすることができた。第１章や第３章、第４章、第５章においては、これらのデータを併用したため、実際に起こっている歌唱活動の現象を多角的な視点で捉えることができたと考えている。

２）研究の方法論上の課題

他方、本研究の課題としては、データの収集やデータを基にしたテキストの作成を筆者一人が行ったため、歌唱の評価に関しては、客観性の担保に関して課題が残されている。今後は、歌唱の変化を評定する人数を増やすなどして、より客観的な結果の提示を目指したい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、たくさんの方々にお世話になりました。

暁星小学校音楽専科教諭の蓮沼勇一先生、伴奏者の平美奈子先生、聖歌隊の児童の皆さん、約 5 年にわたり、筆者を温かく受け入れていただき本当にありがとうございました。蓮沼先生には、研究全般にわたり本当に多大なお力添えを頂きました。年間を通して、どのような状況のときも見学を許可していただきました。加えて、聖歌隊の活動後には、指導意図などについて、詳細に教えていただきました。研究の分析、執筆の折には、先生の実践との違いがないか、ご指導、ご助言をいただきました。平先生には、観察だけでは見えてこない、聖歌隊に関するさまざまなことを教えていただきました。児童の皆さんには、活動中、訪問の際にはお心遣いをいただき、とても楽しいひとときでした。しつこいインタビューにも、嫌な顔をせずに丁寧に回答してくれました。この場を借りて深く御礼申し上げます。

本論文を執筆するにあたってご指導いただきました山下薫子先生、佐野靖先生、塚原康子先生、平松英子先生、今井康雄先生、岡田猛先生、横地早和子先生、齋藤圭子さんに深く御礼申し上げます。特に指導教員である山下薫子先生には、研究の最初から最後まで、きめ細やかな指導をしていただきました。先生に支えていただいたことで、ここまでたどり着くことができました。

戈木クレイグヒル滋子先生には、グラウンデッド・セオリー・アプローチの研究方法を指導していただきました。先生には、このアプローチに関することだけでなく、データを集める視点や、分析の対象となりうる資料等についても助言をいただき、暁星小学校聖歌隊を多角的に研究していくという視点を頂きました。また、戈木クレイグヒル先生が主催される分析会では、安田恵美子先生、岩田洋子先生をはじめ、院生の皆さまに貴重なご助言やご意見をいただきました。本当にありがとうございました。

音楽教育研究室の方々には、研究の過程で、様々なご助言をいただき、感謝申し上げます。

最後に、今まで私を全面的に支えてくれた父と母に感謝します。

引用・参考文献

洋書

【単行本】

- Bandura, A. (1995) *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York : Cambridge University Press. (バンデューラ・A 編、本明寛、野口京子監訳 (1997) 『激動社会の中の自己効力』金子書房)
- Cooksey, J. M. (1999) *Working with Adolescent Voices*, St. Louis: Concordia Publishing House.
- Davies, S. (1994) *Musical Meaning and Expression*, Ithaca: Cornell University Press.
- Ericsson, K. A. (1996) *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M. (1976) *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*, New York: John Wiley.
- Glaser, B. G. & Strauss A. L. (1965) *Awareness of Dying*, New York: Aldine Publishing Co. (グレイザー・B・G & ストラウス・A・L、木下康仁訳 (1988) 『死の Awareness 理論と看護』医学書院)
- Glaser, B. G. & Strauss A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine Pub. Co. (グレイザー・B・G & ストラウス・A・L、後藤隆・大出春江・水野節夫訳 (1996) 『データ対話型理論の発見——調査からいかに理論をうみだすか——』新曜社)
- Howard, V. A. (1982) *Artistry: The Work of Artists*, Cambridge: Hackett Publishing Co.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphor We Live by*, Chicago: University of Chicago Press. (レイコフ・G & ジョンソン・M、渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳 (1986) 『レトリックと人生』東京：大修館書店)

【論文】

- Callaghan, J. (1998) “Singing Teachers and Voice Science: An Evaluation of Voice Teaching in Australian Tertiary Institutions” *Research Studies in Music Education*, vol. 10, 1, pp.25-41.
- Clark, J. C. (2012) “A Qualitative Exploration of Higher Self-Efficacy String Students Preparing for a Competition” *International Journal of Music Education*, vol. 31, No.1, pp.4-14.

- Cornelius, J. M. (1982) "The Use of Metaphor in the Choral Rehearsal" *Choral Journal*, Vol. 23 Issue n1, pp. 13-14.
- Davidson, J. W. (1999) "Sketching a social psychology of music learning and performance" 『日本音楽知覚認知学会』 Vol.5, No.1, pp.44-55.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Römer, C. (1993) "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance." *Psychological Review*, Vol.100 (3), pp.363-406.
- Friberg, A. & Battel, G. U. (2002) "Structural Communication" in Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, pp.199-218. (フリーベリ・A & バテル・G・U、雨池圭位子・村上康子訳 (2011)「楽曲のコミュニケーション」パーンカット・R & マクファーソン・G・E 編、安達真由美・小川容子監訳『演奏を支える心と科学』東京：誠信書房、pp.309-340)
- Gembris, H. & Davidson, J. W. (2002) "Environmental Influences" in Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, pp.17-30. (ゲンブリス・H & デイヴィッドソン・J・W、井手口彰典・貞方マキ子訳 (2011)「環境からの影響」パーンカット・R & マクファーソン・G・E 編、安達真由美・小川容子監訳『演奏を支える心と科学』東京：誠信書房、pp.26-47)
- Juslin, P. N. & Persson R. S. (2002) "Emotional Communication" in Parncutt, R. and McPherson, G. E. (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, pp.219-236. (ジュスリン・P・N & ピアソン・R・S、松永理恵・今田匡彦訳 (2011)「感情のコミュニケーション」パーンカット・R & マクファーソン・G・E 編、安達真由美・小川容子監訳『演奏を支える心と科学』東京：誠信書房、pp.341-369)
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (1999) "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice." *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, pp98-102.
- O'Neill, S. A. & McPherson, G. E. (2002) "Motivation" in Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, New York: Oxford University Press, pp.31-46. (オニール・S・A & マクファーソン・G・E、吉野巖・疇地希美訳 (2011)「動機づけ」パーンカット・R & マクファ

ーソン・G・E 編、安達真由美・小川容子監訳『演奏を支える心と科学』東京：誠信書房、pp.48-73)

Oura, Y. & Hatano, G. (2001) "The Constitution of General and Specific Mental Models of Other People," *Human Development*, 44, pp.144-159.

Palmer, C. (1997) "Music Performance." *Annual Review of Psychology*, 48, pp.115-138.

Welch, G. F. (2008) *Researching the First Year of the National Singing Programme in England: An Initial Impact Evaluation of Children's Singing Behaviours and Singer Identity*, London: University of London.

Wis, R. M. (1999) "Physical Metaphor in the Choral Rehearsal: a Gesture-Based Approach to Developing Vocal Skill and Musical Understanding" *Choral Journal*, Vol. 40, October, pp. 25-33.

Woody, R. H. & Parker, E. C. (2012) "Encouraging Participatory Musicianship among University Students" *Journal of Research in Music Education*, vol. 34, 2, pp. 189-205.

和書

【単行本】

〔無署名〕(1982)『音楽科基礎指導法「歌唱」——小学校音楽教育講座——』第6巻、東京：音楽之友社。

一色信彦 (2006)『声の不思議——診察室からのアプローチ——』東京：中山書店。

木下康仁 (1999)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生——』東京：弘文社。

木下康仁 (2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い——』東京：弘文社。

戈木クレイグヒル滋子 (1999)『闘いの軌跡——小児がんによる子どもの喪失と母親の成長——』東京：川島書店。

戈木クレイグヒル滋子 (2006)『ワードマップ グラウンデッド・セオリー・アプローチ——理論を生み出すまで——』東京：新曜社。

戈木クレイグヒル滋子 (2008a)『実践 グラウンデッド・セオリー・アプローチ——現象をとらえる——』東京：新曜社。

- 戈木クレイグヒル滋子 (2008b) 『質的研究方法ゼミナール——グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ (増補版) ——』 東京：医学書院。
- 佐藤公治 (2012) 『音を創る、音を聴く——音楽の協同的生成——』 東京：新曜社。
- フースラー・F、ロッド＝マーリング・Y (1987) 『うたうこと——発声器官の肉体的特質 歌声のひみつを解くかぎ——』 (Husler, F. & Rodd-Marling, Y. (1965) “*SINGEN: Die physische Natur des Stimmorgans: Anleitung zum Aufschliessen der Singstimme.*” Mainz: Schott’s Söhne.) 須永義雄、大熊文子訳、東京：音楽之友社。
- 萩野仁志、後野仁彦 (2004) 『「医者」と「声楽家」が解き明かす発声のメカニズム——いまの発声法であなたののどは大丈夫ですか——』 東京：音楽之友社。
- 福島真人編 (1995) 『身体の構築学』 東京：ひつじ書房。
- 松浦均・西口利文編 (2008) 『心理学基礎演習 Vol. 3 観察法・調査的面接法の進め方』 京都：ナカニシヤ出版。
- 無藤隆・岡本祐子・大坪治彦編 (2009) 『よくわかる発達心理学——やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ—— [第2版]』 京都：ミネルヴァ書房。
- 茂呂雄二編 (2001) 『状況的アプローチ 3 実践のエスノグラフィ』 東京：金子書房。
- 米山文明 (2007) 『美しい声で日本語を話す』 東京：平凡社。
- リード・C・L (1987) 『ベル・カント唱法——その原理と実践——』 (Reid, C. L. (1950) *BEL CANTO: Principles and Practices.*) 渡部東吾訳、東京：音楽之友社。
- レイヴ・J & ウェンガー・E (1993) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』 (Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge. University Press.) 佐伯胖訳、東京：産業図書。

【論文】

- 生田久美子 (1987) 「教授過程における比喩の役割——『花伝書』を手がかりとして——」『東京教育専門学校紀要』第1号、pp. 51-59。
- 岩崎洋一 (1982) 「児童発声の研究 (I) ——発声指導——」『福岡教育大学紀要』第32号、第5分冊、福岡：福岡教育大学、pp.197-212。
- 岩崎洋一 (1985) 「児童発声の研究 (II) ——姿勢と呼吸の指導——」『福岡教育大学紀要』第35号、第5分冊、福岡：福岡教育大学、pp.45-55。

- 加藤晴子・逸見学伸（2008）「イメージしたことや伝えたいことを表現するための歌唱技能習得の試み——小学校における授業実践——」『岐阜聖徳学園大学紀要』第 47 号、岐阜：岐阜聖徳学園大学、pp.159-175。
- 木村優（2010）「協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連——グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成——」『教育心理学研究』第 58 号、pp.464-497。
- 戈木クレイグヒル滋子・三戸由恵・畑中めぐみ（2008）「情報の共有——小児がんの子どもへの医療面談——」『質的心理学研究』第 7 号、pp.225-239。
- 田中浩司（2010）「年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス——M-GTA を用いた保護者へのインタビューデータの分析——」『教育心理学研究』第 58 号、pp.212-223。
- 徳舛克幸（2007）「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」『教育心理学研究』第 55 号、pp.34-47。
- 長島真人（2009）「音楽によるコミュニケーションの成立をめざした歌唱指導の構想——H. ブルーマーのシンボリック相互作用論と J. デューイのコミュニケーション論に基づいて——」『鳴門教育大学研究紀要』第 24 巻、pp.64-74。
- 中村恵子（2010）「大学生のもつ算数・数学の学習観に関する研究」『新潟青陵学会誌』第 3 号（1）、pp.43-51。
- 宮下茂（2004a）「発声指導法研究Ⅳ——児童への指導（1）——」『長崎大学教育学部紀要 教科教育学』No. 42、長崎：長崎大学、pp.39-47。
- 宮下茂（2004b）「発声指導法研究Ⅳ——児童への指導（2）——」『長崎大学教育学部紀要 教科教育学』No. 43、長崎：長崎大学、pp.55-64。
- 村山孝之・田中美史・関矢寛史（2009）「『あがり』の発現機序の質的研究」『体育学研究』第 54 号、pp.263-277。
- 森恭子・横山洋子（1984）「児童期の歌唱指導について」『熊本大学教育学部紀要』人文科学、第 33 号、熊本：熊本大学、pp.41-48。

【雑誌】

- [無著名]（1999.5）「NHK 全国学校音楽コンクール [小学校の部] 課題曲演奏へのアドバイス——二部合唱ほほう！——」『教育音楽 小学版』第 54 巻 5 号、東京：音楽之友

社、pp.64-67。

筒井雅子（2004.7）「あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれるかもしれない“目から鱗”の指導記録第4回——長野県岡谷市立長地小学校1年生の授業を通して——」『教育音楽』東京：音楽之友社、第59巻7号、pp.64-65。

筒井雅子（2005.2）「あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれるかもしれない“目から鱗”の指導記録第11回——長野県岡谷市立長地小学校1年生の授業を通して——」『教育音楽』東京：音楽之友社、第60巻2号、pp.64-65。

筒井雅子（2005.3）「あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれるかもしれない“目から鱗”の指導記録第12回——長野県岡谷市立長地小学校1年生の授業を通して——」『教育音楽』東京：音楽之友社、第60巻3号、pp.64-65。

筒井雅子（2005.7）「あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれるかもしれない“目から鱗”の指導記録第13回 PARTⅡ（中学年）——長野県岡谷市立長地小学校4年生の授業を通して——」『教育音楽』東京：音楽之友社、第60巻7号、pp.64-65。

筒井雅子（2007.4）「あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれる！かもしれない“目から鱗”の指導記録第37回 PARTⅢ——暁星小学校聖歌隊の練習を通して——」『教育音楽 小学版』東京：音楽之友社、第62巻4号、pp.56-57。

筒井雅子（2008.3）「あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれるかもしれない“目から鱗”の指導記録第26回 PARTⅢ——暁星小学校聖歌隊の練習を通して——」『教育音楽』東京：音楽之友社、第63巻3号、pp.54-55。

増山法恵（2006.6）「凜として——暁星小学校聖歌隊第6回チャリティコンサート『小さな星たちのコンサート』——」『教育音楽・小学生版』第61巻第6号、東京：音楽之友社、p.42。

山本美芽（1998.1）「特集変声期なんてコワくない！——PartⅡ現場レポート男子校の変声期の現場を——」『教育音楽』第53巻第1号、東京：音楽之友社、pp.53-56。

【事典項目】

〔無署名〕（1977）「ファルセット」『新音楽辞典——楽語——』東京：音楽之友社、p.489。

「学校教育法」西田典之・高橋宏志・能見善久（2013）『六法全書 平成25年度版Ⅰ』東京：有斐閣、pp.2558-2565。

「児童福祉法」西田典之・高橋宏志・能見善久（2013）『六法全書 平成 25 年度版Ⅱ』東京：有斐閣、2013 年、pp.4647-4671。

唐沢穰（1999）「社会的アイデンティティ理論」中島義明・安藤清志・子安増生・板野雄二・繁桝算男・立花政夫・箱田裕司編『心理学辞典』東京：有斐閣、pp.366-367。

佐々木健一（1995）「創造／創造性」『美学辞典』東京：東京大学出版会、pp.98-106。

松田惺（1999）「自己効力感」中島義明・安藤清志・子安増生・板野雄二・繁桝算男・立花政夫・箱田裕司編『心理学辞典』東京：有斐閣、p.330。

山形恭子（1999）「U 字型成長」中島義明・安藤清志・子安増生・板野雄二・繁桝算男・立花政夫・箱田裕司編『心理学辞典』東京：有斐閣、pp.858。

【楽譜】

金子みすず・横山裕美子（2004）『みすずとの旅——2 部合唱とピアノのための——』東京：音楽之友社。

坂田江美・吉田峰明（2006）『虹がなければ——少年少女のための合唱組曲』東京：全日本合唱普及会。

女子パウロ会編（2000）『祈りの歌を風にのせ』女子パウロ会。

古木涼子・町田治・平美奈子（非販売）《いのち》

横山潤子（2008）『横山潤子作品集 同声編 1』東京：教育芸術社。

日本音楽著作権協会（出） 許諾第 1312316-301 号

【映像・録音資料】

蓮沼勇一監修・指導 DVD（2009）「第 5 部音楽とは『思い』を訴えること——声で思いを表現する——」『白ヒゲ先生の合唱指導Ⅱ——蓮沼メソッド思いを訴える——』安井電子出版。

【その他】

文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社。

日本音楽著作権協会（出）許諾第 1312316-301 号。

初出一覧

本論文では、以下に掲載した論文に加筆修正を加えて執筆した。なお（ ）には、本論文の該当部分を示した。

拙稿（2010）「発声の習得における教師と児童の相互作用——グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく構造とプロセス——」平成 21 年度東京芸術大学大学院修士論文（第 1 章の一部、第 4 章）。

拙稿（2011）「教師の比喻を用いた指導——歌唱における児童の声の変化に着目して——」『音楽教育研究ジャーナル』第 35 号、pp.32-38（第 4 章の一部）。

拙稿（2012）「暁星小学校聖歌隊における発声技能の習得過程と教師の指導役割の分析——グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいて——」『音楽教育学』第 42 巻第 1 号、pp.1-12（第 4 章）。

拙稿（2013）「児童の歌唱活動のコミュニティーにおける学習の成立条件に関する研究——暁星小学校聖歌隊における活動の分析を通して——」『音楽文化学論集』第 3 号、pp.31-40（第 1 章）。