

感性を育む歌唱指導の一考察

—個人授業・グループ授業の事例を踏まえて—

ガハプカ 奈美
(教育学科教授)

篠部 信宏
(本学非常勤講師)

八木 寿子
(本学非常勤講師)

はじめに

小・中学校の音楽科授業における合唱活動あるいは歌唱活動は大変盛んに行われている。また、中学校においては、校内合唱コンクールなども意欲的に取り組み、年間の授業数の多くを合唱へと費やすことも少なくない。しかしそれらは、本来音楽科で行わねばならない内容を無視し、音楽科そのものの目的や目標、歌唱する本来の目的や目標も達成されないまま生徒たちは、高等学校や大学へと進学し、社会へ出ていく。

現行の学習指導要領¹⁾では、まず「生きる力」を大きな共通事項に掲げ、音楽科の目標には、「音楽によって生活を明るく豊かなものに…」(第1学年)、「生涯にわたって音楽に親しんでいく…」(第2・3学年)などとあり、内容には、「表現」、「鑑賞」と多くの音楽的要素を学ぶことが記されている。

このように多くの要素を少ない音楽科の時間内に生徒が興味を持つように「歌唱」、「器楽」、「鑑賞」そして校内での発表や合唱コンクール、音楽会など全て行うことは至難の業である。

そこで本稿では、音楽科の少ない時間でも、「歌唱」を通して「自己表現」や「コミュニケーション」を同時に育み、成長過程に欠かせない「自尊心」への意識が芽生えるような指導の方法を検討する。

本論の目的は、歌唱についてその本質は何であるかまず明確にし、指導者が対象者の「学び」においてどのようなねらいをもって授業を進めるべきか考え、これまでの盲目的な教育法や児童・生徒の自主性に任せた形を求める歌唱

ではなく、人間の持つ最も高度な表現方法である言葉を駆使した歌をいかに学校教育の中に入れて込んで音楽の本来の素晴らしさを人間の根源的活動へと繋げ、一人ひとりの個性へ迫ることによって新しい指導の在り方の提案をすることにある。

1. 歌唱指導における問題点

1.1 問題の背景

授業における歌唱指導が陥りやすい問題として二つの事が挙げられる。

一つめは、歌唱するために必要な基礎的能力をつけるための時間を十分に取っていないことである。現場での歌唱指導授業をみていると、ほとんどの場合、発声練習の代わりにその学校の校歌を歌ってすぐに楽曲の歌唱に入ったり、発声練習をしても楽曲とは全く関係のない、いわゆる発声練習のための練習をしたりしてすぐに楽曲の歌唱をしている。

もう一つは、感性を育むために必要な歌唱指導の方法と指導の際に用いるべき言葉を教師自身が持っておらず乏しい声かけしかできないことである。

音楽の授業として成り立たせながら少ない時間数の中でどのような工夫をした授業ができるのか考えるための経験をしていない場合が多い。

1.2 授業の理論を考える必要性

指導要領にも出てくる「表現」そして「感性」という言葉は内容の読み取りが難しくその定義があいまいである。しかし、音楽が学ぶ際にはそのあいまいさを受け入れ、自分の中で展開していくという作業が必要となる。その作業

の手助けをするのが、「理論」である。音楽科の時間が少ないということを理由に「理論」を置き去りにし、「歌唱」させることに懸命になってしまうような授業が多く、結局生徒たちは指導要領にあるような「生涯にわたり楽しめる」はずの最低限の知識—読譜能力をつけられないままに音楽の時間を失ってしまう。

音楽を楽しむには、本を読むために言葉を知っているのと同じように、楽譜が読めることが最低限必要である。

とはいえ、音楽は実技を含む科目であるので、理論と実技をしっかりとつなげるような事例を挙げ、理論と実技を体系化した授業の再構築を試みる。

2. 歌唱授業の位置づけと構成

2. 1 音楽科の中の歌唱授業

音楽科の担う内容、目標は実に多様な取り組みを求められている。教師はそれらの音楽的取り組みを通して何を学ぶのか明確にしておかねばならない。

歌唱活動においては、まず「聴く力」が求められる、自分の声を分析する「分析力」そして、実際に声にするための「技術力」が必要である。指導者はこの3つの力に生徒自身が「気づき」を持てる声かけをしながら授業を進めなければならない。

歌唱活動を通して生徒は歌うことの楽しさやハーモニーの美しさに気が付くとともに、「自分」という楽器への関心も高まるであろう。歌唱活動から始まった興味を新たな歌唱法や合唱そして楽器への活動または体験できないような楽器は鑑賞などへ繋がっていくであろう。

2. 2 歌唱授業における構成

授業内における歌唱活動は、集団におけるコミュニケーション能力を育むのに適している。それを実現するために筆者らは次のような授業の構成として実践してきた。(図1参照)

気づきは無意識に歌唱している自分に気づくことと他者との違いに気づくことそれが次の認知する力へとつながり、他者を観察しながら

「気づき」(Awareness)

歌唱を通して自分の無意識に気づく

「認知」(Cognition)

歌唱を通して自分の存在を認知する

「活用」(Practice)

歌唱をしながら身体との連関を体感する

「響きあう」(Empathy)

歌唱を通して他者の存在を知り感じる

「高める」(Growing)

歌唱を互いに聴きあったり工夫をする

「繋げる」(Connect)

これまでの活動を振り返りながら歌唱する

「深める」(Intensify)

創意工夫のために活動と理論を振り返る

「与える」(Influence)

歌唱によって自分から発信する

〔図1〕歌唱指導における授業構成

「歌唱」という行為へと目が向く。歌唱することは身体を最大限に使う行為であるため、自らの「気づき」からそれらを活用するための観察力へとつなげていくことが可能となる。といったように「与える」まで常に意識した声かけや指導を目指すようにしたい。

3. 指導実践

3. 1 従来型授業の事例

では、具体的にどのような例が従来型授業にあたるのか事例を挙げながら説明したい。

まず、最初に挙げるのは、前述のように学校教育の音楽科で行われる割合の高い「合唱」について述べたい。

合唱とは、各声部を多人数で歌うもので、その指導においてはそれぞれの声部の音取りをすることから始まる。その後、全体で合わせ各声量のバランスなどを調整しながら美しくまとまりのある響きが得られるように導く必要がある。

事例を挙げるにあたり楽曲の注意点を先に記しておく。

使用曲：フォーレ作曲 レクイエム（女声合唱
編曲ガブリエル・トーマス）第5曲
Agnus Dei

本曲での各声部の注意点：基本的には女声3部合唱であるのだが、45小節以降（Lux aeterna以降）に一部メゾソプラノが2群に分かれる。この部分の旋律を担当しているのは、ソプラノパートであり、作曲者の指示には、「常に優しく」とある。「優しく」高音を出すのは難しいため、音が下がりがちである。メゾソプラノにおいては、高音のソプラノと低音のアルトに挟まれる内声であるために音そのものが取りにくい、その音の取りにくさをどのように克服するか問題である。アルトパートにおいては、普段は出さないような低い音で歌唱せねばならない。特に本曲の原曲は混声4部合唱であるため、もともと女声合唱に作曲されたものに比べると、より低音をアルトが歌う必要がある。

実践1

今回の実践は中学校などの現場で行うことが叶わなかったため、筆者の指導する女声合唱で実践をした。

各パートの音取りが終了し、3声部の合わせをしてみると、筆者が予想していたように、ソプラノは旋律を気持ちよさそうに少々声を張り上げて歌っている。メゾソプラノは、音の取りにくさから自信がないのか音量が無く聞こえにくい。アルトは低すぎるため音程が悪い。

このような際、従来の指導での声かけは、作曲者が「sempre dolce」（常に優しく）と書いていることから、指導者は、「ソプラノ、もっと抑えて」、「そして、メゾ、もっと大きくして」、「アルトは音程が悪いです」というようにソプラノにおいては何を抑えれば良いのか、メゾにおいてはどのくらい大きくすれば良いのか、アルトは、どのように悪いのかが具体性に欠けているため、全く分からない。

また、更に、指導者が声をかけたことが原因で、ソプラノの中で、特に声が大きく目立って歌唱する人が声を抑えず、音量などに問題の無

かった人が無理に抑えすぎて、ソプラノにおける問題がより悪化する。メゾ、アルトも同様に、メゾはもっと大きく（大きな声）出さなければならない。と頑張りすぎて、音程が悪くなってしまったり、他パートとのバランスをも崩してしまった。アルトは、音程が悪いの一言では、身体に力が入り過ぎて、やはり他パートを聴かなくなり、余裕がなくなってしまった。

このような実践を続けていると「歌う」、「合唱する」という楽しい行為がとたんにつまらない行為となってしまうであろう。

ここでもう一つ合唱で起こりうる実践例を挙げておきたい。

使用曲：高田三郎作曲 《心の四季》第5曲
〈愛そして風〉女声3部合唱

本曲での各声部の注意点：ソプラノⅠとソプラノⅡは最初から歌詞がついているのだが、四分の三拍子三拍目裏拍から始まる弱起であるため特に出だしが揃わず、皆でしっかりと呼吸を合わせて歌い始める必要がある。一方、アルトにおいては、弱起ではなく、ソプラノⅠ、Ⅱに半拍遅く1拍目から歌い始める。しかし歌詞はなく「m」のハミングで歌い歌詞で歌えるのは、3小節後である。しかも弱起で比較的高い音（B音）で始まる。このような歌唱の在り方はかなり歌いにくく、旋律ではないにも関わらず不必要に大きな音で歌ってしまう傾向にある。

実践2

各パートの音取りも終わり全体で合わせてみたところやはり予想通り、出だしソプラノⅠとⅡは指揮を見ているにも関わらず呼吸が合わずバラバラに最初の言葉を歌い始めた。そしてアルトの何人かもともと大きな声の持ち主が歌詞の部分が急に大きな声でしかも歌詞の発音も悪くまとまりがなかった。そこで指導者は、「ソプラノⅠ、Ⅱはよく指揮を見て」「弱起ですよ」「そしてアルト、歌詞の部分はもっと音量を抑えてください」「音程も悪いです」では実践1同様に、具体性に欠けており何をどうすればよ

いかわからない。

指導者から考えると、悪い原因を作っているメンバーがわかっている場合、個人名を言い「〇〇さん、もう少し音量下げて」など言えたらすぐ良くなるのであろうと考えがちだが、そのような指導は逆効果である。個人攻撃とも取られかねない指導で、一時的にはその恐怖感や音程の悪いものが声を出さなくなったために音程が落ち着いたりするが、合唱メンバーの雰囲気は明らかに悪くなり、実践1同様、「歌う」、「合唱する」楽しさは全く感じられない。

3. 2 従来型の個人対応授業の事例

次に個人レッスンについての実践を挙げたい。個人対応授業の最大の利点は、教師と生徒1対1で歌唱指導をすることができるため、生徒の状況、改善すべき点などが判断しやすく、合唱のように汎用的な言葉を選ばず、生徒にあった声かけをすることができる点である。しかし、実際に中学校などの現場では、1対1で指導することは少ないだろう（まれに合唱部などで、教師が生徒一人ひとりの歌唱を指導する現場も存在する）。しかし筆者らは学生が自分の受けた声楽のレッスンからも将来、教育機関で教師となった場合使用できる声かけへのヒントとなることを予想して、実践を行った。ここでは、学生に行っている声楽の授業を例に取りあげる。以下に取りあげる楽曲は本校の声楽の授業において課題曲として取りあげられている曲であるため、担当している学生全員の歌唱を聴くことができる。

使用曲：島崎藤村作詞 大中寅二作曲 椰子の実（参照楽譜：伊藤玲子編 日本歌曲選集 ドレミ楽譜出版社）

楽曲の注意点：この楽曲の難しさとして、有節歌曲²⁾がゆえに日本語の抑揚と歌の旋律の上昇、下降が一致せず、節によっては不自然な日本語に聞こえてしまう点が挙げられる。

1番の歌詞、歌唱が始まって6小節目「はなれて」の部分、本来の日本語では次第に音程が下降していくように発音されるにも関わ

らず、旋律は「れ」から「て」にかけて1音上昇しており、また「て」にはテヌート記号がついている。この楽譜を見ると、どうしても「て」の音を不自然に強調して歌ってしまう。次に2番の歌詞、歌唱が始まって7小節目「うきねの」の部分、「の」は品詞でいうところの助詞であるため語気を強めて発音すべき言葉ではない。しかし、旋律では「ね」から「の」は四度上昇しており、「の」の音で無意識に音量が増してしまう。

また、息継ぎ（プレス）の観点では、プレス記号のあと休符もなく次の旋律が始まったり、また、節によって息継ぎ（プレス）の場所が変わったりするところにあると考える。歌唱の2小節目から3小節目の間にプレス記号があるにもかかわらず、この2小節目間の旋律は大きなスラー記号でつながれている。また3小節目の4拍目においては、二つの八分音符の間にプレス記号がある。息継ぎをする時間が物理的に短いため、急いで息継ぎをしようとするあまり肩に力が入った息継ぎになったり、息継ぎ直前の旋律の歌い方が雑になったりしてしまう。

実践3

発声練習をしたのちに伴奏つき教則本などを歌唱したのちに椰子の実の歌唱をした。するとやはり予想のように、日本語の意味を考えずに歌唱している。また、二つ目に挙げたプレスも取りにくそうに、身体を固くして歌っていた。そこで、「語尾を強く歌わないで」、「語尾をおさめるように、次第に小さくなるように歌って」と声かけをするが、どうして大きく歌うことが悪いのか、具体的にどの程度弱めて歌えばよいのかがわからない。それゆえ、テヌートの表現がなくなってしまったり、フレーズの終わりに向かって音量を絞りすぎてしまったりして、かえって言葉の発音も聞き取りづらくなってしまった。

息継ぎに関しても、「あわてて息継ぎをしないうで」、「旋律の最後まで丁寧に歌って」と声かけをするものの、逆に「ゆっくり息継ぎをする

と、ピアノ伴奏とずれてしまうのではないか」「丁寧に歌うと息継ぎをする時間がない」などの不安要素を作ってしまった。

イタリア歌曲集1は、声楽を始めた者にとって第一段階として取り組むにふさわしい一冊である。理由としては、旋律が単調でわかりやすい点、外国語ではあるがほぼローマ字読みで歌唱が可能のため、取り組みやすい点だと考え、実践例を挙げたい。

使用曲：スカラッチ作曲 私は心に感じる
Sento nel core (参照楽譜：畑中良輔編 イタリア歌曲集1中声用 全音楽譜出版社)

楽曲の注意点：イタリア語を含む外国語は日本語と違い、アクセントを有する言語が多い。特に初心者が外国歌曲を歌唱する場合、旋律と言葉(単語)のみを追いかけて歌いがちになり、すべての音節において単調で平坦な発音での歌唱に陥りやすい。歌唱が始まり3～4小節目に、および5から6小節目にわたる「dolore」は、本来アクセントは「dolóre」となるが、「lo」から「re」に向かって音程は短2度上昇している。それゆえ、全体的に単調な発音になってしまっているのに加えて、どうしても語尾の「re」の方で語気が強く歌っているように聞こえてしまう。

実践4

実践3と同様に発声練習などを済ませた後、本楽曲を歌唱してみると、やはり予想のように、イタリア語が生きた言語にならずに、旋律と言葉を追いかけた機械的なものとなっており、アクセントなどもなかったそこで、「日本語のような語尾にならない」「アクセントのある音節を強調して」「アクセントがない音節は強く歌わない」と声かけした結果、アクセントの加減がわからず、アクセントの音節が過剰に乱暴になったり、逆にアクセントのない音節を小さくしすぎたりして、体の緩みなどを引き起こし発声自体が悪くなる、という悪循環に陥った。

4. 再構築型授業の事例と考察

個人対応を含む再構築型授業とは、特に授業で合唱を行う際に有効であると考えている。これは、共通認識を増やすことが重要であり、実践2に示したように、ある特定の人物が音程が悪い、あるいは言葉を間違っている。ということをしぐさま名指しで直せば何の苦労もないのかもしれないが、それでは音楽や教育の目指す感性の育みとは全く別のものになってしまう。しかし、その原因となっている本人にとっても一生懸命であるためなかなかその間違いに気が付かず、周りが嫌な思いをしたり、時には「先生が言ってくれればいいのに」など思ったりするようになる。そのような場合、指導者が個人対応をしながら全体をまとめていくことが大切となってくる。

前掲した実践の一つずつ新しい授業への形として実践した例(実践例')を挙げる。

実践1'

始めて3パート揃って合わせて歌うとき最初に音が取れているかどうか確認するために通して見るとやはり揃わない箇所が出てきた。そこで指導者は、「みなさん、45小節目を見てください。作曲家が何かメッセージを書いているようですよ。これはどんな意味でしたか?」と質問すると何人か「dolce…あまいとかやさしいとか」など自信はなさそうだが答えが返ってきた。「そうですね。やさしい。その前についている sempre は常にという意味です。ソプラノはどのように歌うべきでしょうか? そしてメゾやアルトは優しく歌うソプラノをどのように支えたいですか?」など問いかけ、和音をピアノで弾き示しながら「やさしく歌うソプラノにふさわしくこのような和音がつけられているんですね。次はこの和音を皆さんの声で奏でてください」と言いながら徐々に音程へ耳が開くように導いた。

このように指導すると、ソプラノメンバーは作曲家は何か演奏者に伝えるときに楽譜にこのようにメッセージを書くのだということに気づき、理論である楽語も学べる。

またメゾやアルトにおいては音を取ることが難しいが耳を開いて和音をしっかりと聞くことによって自分たちの「役割」がはっきりとし、他のパートを聞きながら歌うということにつながっていく。

実践2'

合唱内で個人を特定せず個人を指導する声かけとしては、言葉をはっきりと発音させ、特にパート内で歌詞（子音）を揃えて歌うように指示をすると良い。「アルト、この部分で歌詞をもっと揃えてください」「アルト、もっとお互いに聞き合えないと子音が揃わず言葉がわかりませんよ」と指示をするとAさんは子音を揃える為に必然的に同じパートの他者の声を聴くことにつながり、パート内でまとまった発音ができるようになる。パート内でまとまると音程の間違いを指摘する声かけもパートごとにするだけで対応できるが、さらにここで母音、子音の一つ一つの詳しい発音法の指導を行う。

問題になった歌詞は、

「あいのはやてに ふかれた ひとは」

アルトの発音が遅れる単語は「ひと」であるから、ひとを例に挙げ、母音の舌の位置の説明と確認そして子音の発音法を「ひと」(HITO)「H」と「T」を特にしっかりと行った。一通り説明を終え、何度かきちんとした発音することにメンバーが挑戦したら、次は、その言葉を話すときにどのくらい（量）の呼気を使うか問いかけ、言葉に出さずに呼吸のみで揃えてみる。次に、問題になったフレーズ全体の歌詞を呼気によって朗読して揃える活動を付け加えると、前述のように共通認識が増える上に、互いの呼吸を聴き合うことにより、五感に訴えかけ「合わせよう」としなくとも合うようになってきた。

声かけ自体は、全体あるいは各声部に対してするものであるが、その声かけを通して個は考え、感じ、表現をする。全体、各声部を経て個へ、また個から全体への指導とつなげることが叶った。

実践3'

「強く歌わない」「次第に弱く」「あわてない」など、うわべだけの声かけではなく、語尾を強く歌いすぎないための指導方法としてやはりまずは「気づき」を与えるべく、歌詞を朗読して実際にどういう抑揚になっているかを一緒に考え（悪い例として語尾を強く読むことも試して、不自然であることを認識させる）、自然な日本語の抑揚を考えて歌うことの大切さを学生に伝えることが大切である。息継ぎについても、まずあわてて息継ぎをしなくても、伴奏者へも目を向け、息継ぎのタイミングを見計らうことも音楽につながることで、旋律を丁寧に歌ったうえで歌い手がきちんと納得をしている息継ぎになっていれば、列記とした音楽になることを伝え、不安要素を取り除いていくことにより、自己表現することの素晴らしさを楽曲を通して体験できる。

実践4'

外国語の歌唱においては、まずアクセントを認識させるため、単語や時間があれば文章を読み、生徒にも読ませてアクセントの感覚をつかませる。そのとき、アクセントのある音節を乱暴に発音するのではなく、息のスピード感を区別することでアクセントを表現できること、読んでいる感覚で歌ってみることを声かけする。また「dolore（悲しみ）」「core（心）」という単語をどのような思いを持って歌うか、その内面がいかにか詩の文章につながっていくか、歌唱の際の内面においてもしっかりと働きかけるよう呼びかけた。

以上のような実践により、図1に示した歌唱指導における授業理論は、指導者と生徒の間を音楽という媒体が繋ぎ互いの表現が会うということがわかってきた。

歌唱だけではなく、器楽の指導などにも同じことが言えるが、やはり指導においては生徒とのコミュニケーションを通して、生徒の内面に働きかけるということが重要になってくると考える。

学生が心から納得し、内面から表現する意欲を感じるということが出来る歌唱へと導くことが、今後の指導においての課題である。

5. まとめと今後の課題

感性を育むための歌唱指導の在り方を様々な実践を通して検討した。感性を育むためには育む側（指導者）が自分の生や表現に対して豊かに感じ、日々自己表現をしていることが大切であり、その姿を見ながら生徒や学生たちは新たな発見をするはずである。

今回の実践で、合唱も独唱も落ち着いた環境で「歌唱」することは簡単ではないが、仲間がいて「楽しい」ことである、ということが一番に感じていた様子であった。音楽という科目は、このような「楽しい」という体験が繰り返されることが大切であり、そこに学校教育の中での音楽科の本質を見出していかねばならない。そのためには、科目としての特徴を最大限に活かしつつ理論に裏付けされた指導が必要である。

今後は、現場の実態に照らし合わせた上で有用な授業を再構築し、このような教育を受けた

学生たちが教師になった後にどのような教育を行っているか客観的に捉えて分析する方法も探りながら研究を進めていきたいと考えている。

註

- 1) 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領」第2章各教科第5節音楽より筆者抜粋
- 2) 歌曲において2節以上の詩に、第1節に付けられた旋律を反復してつけられたもの。

文献

- 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領解説 音楽編」教育芸術社
- 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
- 芳村思風 (2008) 『感性の時代』—東洋の逆襲— 弁証法との訣別 思風庵哲学研究所
- 鈴木正幸他 (1999) 『21世紀の感性教育』—スズキ・メソードの理論と背景— 六甲出版
- カワイ出版社 G.Thomas 編 フォーレクイエム
- カワイ出版社 高田三郎作曲 吉野弘作詞 《心の四季》より第5曲 〈愛そして風〉
- ドレミ楽譜出版社 日本歌曲選集
- 全音楽譜出版社 イタリア歌曲集1