

幼児曲や小学校歌唱共通教材の歌唱における発声について —保育者養成及び小学校教員養成での学生の歌唱における発声的問題点を探る—

平尾 憲嗣* 滝沢 ほだか* 北浦 恒人**

要 旨

岡崎女子短期大学及び岡崎女子大学で開講している音楽に関連する授業科目では、保育者、教育者を目指す学生が学ぶ子どもの歌について、「ことば」や「音の情景」から歌の世界観を主体的な表現をもって楽しむことができるよう、表現活動を支える援助の方法の獲得も視野に入れた授業を行っている。本研究では、子どもの歌や歌唱共通教材を学ぶ学生が抱える発声における苦手意識を調査し、原因となっている喉や体の具体的な状態について検討することを通して、歌唱における問題の起因について明らかにすることを目的とする。ワークシートを分析した結果、主に発声に関わる学生が抱える問題へと繋がる歌唱は、①1点口を超える音域における歌唱、②イの音域を伴う歌唱、③i,uの母音やk,pの子音を伴う歌唱、④音程の跳躍を伴う歌唱であることが明らかとなった。

キーワード：子どもの歌、弾き歌い、歌唱、発声、声区

I. はじめに

保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園における音楽を伴った活動や、小学校で学ぶ音楽の授業では、古来から歌い継がれているわらべうた、大正時代から西洋音楽のスタイルにより作られはじめた童謡、明治時代から義務教育における音楽の授業での歌唱を目的とした唱歌、その他、子どもの遊びや生活様式に沿って作られた近代的な子どもの歌など、多くの歌が用いられている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府2018)では、領域「表現」において、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造力を豊かにする」¹⁾ことが挙げられており、その内容の部分では、「歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする」²⁾こと、幼稚園教育要領(文部科学省2018)では「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさをあじわう」³⁾ことが明示されている。また、小学校学習指導要領(文部科学省2017)では、音楽科の目標として、「曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする」⁴⁾ことが明示されており、「曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとは、表

現や鑑賞の活動を通して、対象となる音楽に固有の雰囲気や表情などを感じ取りながら、『音楽から喚起される自己のイメージや感情』と『音楽を形づくっている要素の表れ方や、音楽を特徴付けている要素と音楽の仕組みとの関わり合い』などとの関係を捉え、理解することである。」⁴⁾と補足で記されている。

子どもは成長において、言葉や仕草などで他者と双方向的に伝え合うことで自己主張する方法を覚え、他者とぶつかることで他者の気持ちに気づき、他者の気持ちを受容することを通して思いやりの気持ちが芽生えていく。また、自分の気持ちをコントロールすることを少しずつ覚え、社会における自分の存在について理解を深めていくが、その過程において根本には感情が常に存在している。そのような幼少期において、言葉との繋がりが強く、また感情の表出や表現とも密接に繋がりのある、声による表現(歌唱表現)の楽しさについて、子どもが知る機会を設け、魅力を体感する中で、子ども自身の主体的な表現への意欲の芽生えへと繋げていく手助けができるのは保育者や教育者であるといえる。また、音楽とは子どもの精神的な成長をより豊かな色彩感をもって支えることができるかけがえのないものであると考える。これらを踏まえ、保育者養成及び小学校教員養成では、自らの豊かな感性をもって、感情を伴って表現

*岡崎女子短期大学 **岡崎女子大学

することの楽しさを自分自身が実感し、その魅力を子どもに伝えていくための指導法を、実践を通して深く学ぶことが重要である。

II. 研究目的と研究における留意点

岡崎女子短期大学(以下本学と表記)と岡崎女子大学における、保育者養成、小学校教員養成における音楽に関連する授業では、四季の趣に触れる歌や、子どもの生活の中で親しまれる歌など、代表的な子どもの歌を教材とし、それぞれの歌を子どもと一緒に歌唱することを想定しながら、歌の持つ魅力(心情や情景を含む)を子どもが感じられるよう、歌詞やメロディの特徴などについての知識を深めている。さらに弾き歌いにおいて主体的で豊かな表現ができるよう、日々の授業において、学生個々の学習進度を踏まえた指導を行っている。本学および岡崎女子大学への入学後は、1年次にはピアノの基礎的技術や簡易的な子どもの歌について、弾き歌いの技術を習得し、2年次以降はさらに難易度の高い弾き歌いによる表現技術の向上を目指している。しかし実際には、弾き歌いにおける学習において、学生はピアノ伴奏の習得に力点を置く傾向が強く、歌唱による表現にまで意識が及ばないことが、指導時における学生の様子から推察される。ピアノ伴奏は、日々の習慣的な学習の積み重ねが必要であることに対して、歌唱は日常的に話す行為に近く、練習に時間を費やさなくても最低限の歌唱が可能であることが、その理由であると考えられる。一方で、弾き歌いの試験後に記述する学生の振り返りでは、多くの学生が、歌唱による表現することに苦手意識を持っていることが記載されている。弾き歌いの基本的なスタイルである、着席したまま歌唱することが、上手く声を出すことができないという要因の一つとして推測できるが、歌唱における旋律の音域、さまざまな母音による歌詞の発語、フレーズにおける音程の大幅な跳躍などに関連する、発声的な問題が、歌唱を苦手と感じてしまう根本的な要因となっていることが窺える。

保育者養成および小学校教員養成における歌唱での発声的問題について先行研究としては、「保育者養成における弾き歌い指導法についての実践研究—学生の読譜、弾き歌い、歌唱の問題解決に向けて—」(寺田ら 2021)、「保育者養成校における弾き歌い指導について」(佐藤 2013)、「教員養成課程における発声指導の考察(1)—歌唱姿勢に着目した発声指導—」(佐々木 2010)などが挙げられる。一方で、様々な曲が持つ

音楽的な特徴からのアプローチにより、学生が実際の歌唱において苦手と感じる具体的な要因を明らかにし、発声における声区と関連付けた研究は国内では行われていない。そこで、本学と岡崎女子大学において音楽に関連する授業を受講する学生に対して、豊かな歌唱表現を実現するため、歌唱時における問題点を明らかにするための調査を行う。

鍵盤楽器を伴奏とする歌唱を伴う音楽の活動において、子どもとの距離が教室内のおよそ5~10メートル程の範囲内で応答的に行われることが想定されることから、子どもが歌の心情や情景に違和感なく触れて活動するための保育者及び教育者の歌唱は、その空間の大きさに見合った、自然な日本語の発語や響きをもって歌唱することが重要である。保育者でいうならば、子どもに絵本の読み聞かせをする際の距離感による、話し方や表現の方法が、言葉により心情や情景を語ることなど、弾き歌いの歌唱の表現に類似する点が多い。子どもの歌の歌詞は、子どもがその歌の世界の主人公になったと感じられるもの、その情景を説明するナレーターになったと感じられるもの、様々な動物の思いを動物になりきって話すことができるものなど、多岐にわたる。歌唱が読み聞かせと異なる要素は、文章のフレーズと音楽の旋律のフレーズが同居していること、和声により世界観が表されていること、子どもが主体的にその世界観に入り様々な表現ができること、などの点が挙げられる。これらのことを踏まえ、日常的な日本語の響きの質と、歌唱時の発声による日本語の響きの質が、できるだけ乖離しない、自然に話す時の日本語の響きを伴った歌唱の指導法の開発が必要といえる。

本研究では、子どもの歌や歌唱共通教材を学ぶ学生が抱える発声における苦手意識を調査し、原因となっている喉や体の具体的な状態について検討することを通して、歌唱における問題の起因について明らかにすることを目的とする。また、子どもの歌の歌唱指導において、配慮すべき発声的留意点などを明らかにし、主体的で自然な歌唱表現へと繋がる効果的な指導法について検討を行う。

III. 研究方法

1. 研究対象

本学で開講されている「子どもと表現(音楽)」(保育者養成に関連する授業)受講学生 86名、岡崎女子大学で開講されている、「音楽」(小学校教員養成に関連する授業)受講学生 18名を対象とする。

2. 授業概要

「子どもと表現(表現)」

子どもの表現する姿や、子どもの発達を理解し、表現領域における音、音楽を用いた表現についての基礎的な知識、技能を学ぶことを通して、子どもの表現活動を展開することのできる豊かな感性、表現力を修得し、それらを踏まえた表現方法を獲得することを授業の目的としている。

授業で扱う課題曲として、「かわいいかくれんぼ」「こどりのうた」「ぼかぼかてくてく」「とけいのうた」「山の音楽家」「しゃぼん玉」「もりのくまさん」「アイアイ」「おもちゃのチャチャチャ」「やぎさんゆうびん」「きのこ」「いぬのおまわりさん」、その他任意の2曲を扱う。学生は1年次にピアノ伴奏の基礎となる学習と並行して、本授業で扱う子どもの歌よりも音符の数が多くなく、運指が複雑でない「ぶんぶんぶん」「かたつむり」などの、ハ長調による歌を学習している。それらを踏まえ、本授業では、旋律やリズムの複雑さを伴った、主要三和音以外の和音により編曲された子どもの歌を学習し、音楽の表現における新たな色彩について触れることができるよう、扱う曲を選定している。併せて、楽譜通りの伴奏が困難な学生については、主要三和音による簡易的なコードに置き換える方法を伝え、自分のレベルを踏まえた弾き歌いに臨むことができるよう配慮して指導を行っている。一方で歌唱に関連する発声法などに触れる具体的な指導は授業内で実施していない。本研究では、本授業の前半に学習した上記の下線を付した6曲についてワークシートの記述対象とする。

「音楽」

「子どもと音楽Ⅰ」「子どもと音楽Ⅱ」「子どもと音楽Ⅲ」「表現技術演習(音楽)Ⅰ」「表現技術演習(音楽)Ⅱ」を踏まえ、更に教育現場で活用できる音楽力の向上を目的とする。児童や幼児を想定とした模擬授業または模擬保育を行い、教育現場において指導者として柔軟に対応できる力を身につける。また、器楽合奏編曲法を修得することを授業の目的とする。

小学校の共通歌唱教材「うみ」「春がきた」「春の小川」「とんび」「もみじ」「冬げしき」「ちさい秋みつけた」「おぼろ月夜」「ふるさと」、コード奏歌唱曲として「燃えろよ燃えろ」「ゆりかごの歌」「エーデルワイス」「ほたるの光」「里の秋」「線路は続くよどこまでも」などを課題曲として使用している。小学校の歌唱共通教材の課題曲に関しては、ピアノ伴奏に重点を置き、簡易伴奏と本伴奏の2種類のパターンを練習している。歌唱時には歌詞の内

容と関連のある、登場人物、時代背景、情景描写、音楽の構造等を考慮して歌うよう指導している。コード奏歌唱曲に関しては、ピアノ伴奏付きの楽譜は与えず、歌のパートとコードネームが記された楽譜を使用し、コードネームを基にピアノ伴奏を付けながら歌唱する練習を行っている。これまでに述べた歌唱では、歌唱に関連する発声法などに触れる具体的な指導は授業内で実施していない。その他、授業内で器楽演奏法として、器楽合奏及び器楽合奏編曲を実施している。本研究では、本授業の前半に学習した上記の下線を付した3曲についてワークシートの記述対象とする。

3. 調査方法

対象となる学生に対し、幼児曲歌唱分析ワークシート(本学)、歌唱共通教材分析ワークシート(岡崎女子大学)を実施する。ワークシートでは、歌唱することに対する苦手意識の有無、苦手と感じる場合はその理由について回答を求めた。また、授業で学習した子どもの歌について、具体的にどのような箇所が歌いづらく、また、歌いやすかったのかについて、学習の振り返りを記述により求めた。ワークシートにおける具体的な設問内容は以下、図1の通り。

歌唱分析ワークシート 設問内容

- 幼児曲または歌唱共通教材を歌唱することについて苦手意識を持っていますか。該当する番号に○をつけてください。

①はい	②いいえ
-----	------
- 1で「①はい」を選択した学生は以下から苦手と感じる項目の番号(①～⑥)を、特に強く感じる順に、左から番号を記述してください(複数回答可)。また、以下に該当する項目が無い場合は、その他の欄に具体的に記述してください。
選択した番号
 ①声の出し方が良く分からない ②音域的に高い音が出づらい ③正しい音程で歌うことが困難
 ④息を採山プレス(吸い)づらい ⑤歌の表現が思うようできない
 ⑥その他
- 「子どもと表現(音楽)」「音楽」の前半で課題として扱った課題曲について以下の質問に答えてください。
 - 課題曲について、歌いやすかった曲と歌いづらかった曲に分けて以下のように記述してください。

歌いやすかった曲	歌いづらかった曲
 - 1で「歌いづらかった曲」に挙げた曲について、特に歌いづらく感じた箇所順に、以下へ上から記述してください。(1曲で複数箇所も可)

曲名	該当ページ	該当フレーズの歌詞	どのように歌いづらかったか
・	ページ — 段目		
・	ページ — 段目		
・	ページ — 段目		
・	ページ — 段目		
 - 1で「歌いやすかった曲」に挙げた曲が、なぜ歌いやすいと感じたかについて、以下に記述してください。

曲名	歌いやすいと感じた理由

図1:歌唱分析ワークシートの設問内容

4. 倫理的配慮

対象学生に対し、本研究における趣旨、目的、または研究における個人情報の適切な取り扱い、論文化、公開について口頭にて説明を行い、同意書の記入を求め、同意が得られた学生のワークシートの回答のみ、本研究の分析対象とした。

IV. 結果と考察

1. 歌唱することについて苦手意識

ワークシートの回答(有効回答数 104 件)のうち、71.2% (74 名) の学生が歌唱について苦手と感じていることが明らかとなった(図2)。それらの学生が、歌唱において学生が一番苦手と感じている要因(図3)については、回答数の多い順に以下に挙げて考察する。

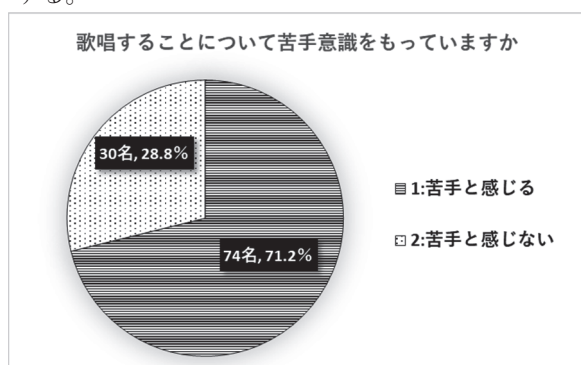


図2：歌唱分析ワークシート 設問I 回答結果

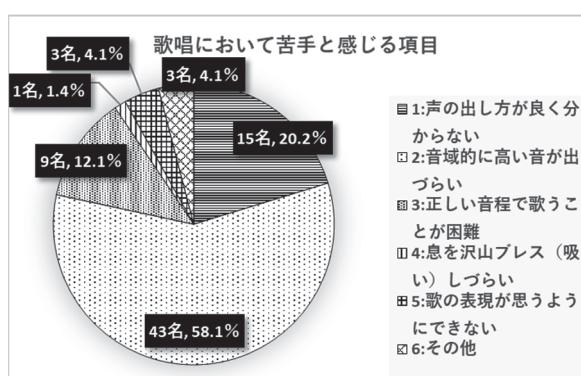


図3：歌唱分析ワークシート 設問II 回答結果

「音域的に高い音が出づらい」という回答は、全体の58.1% (43名) を占めていた。次に多かった回答は「声の出し方がよく分からない」が全体の20.2% (15名)、次いで「正しい音程で歌うことが困難」が全体の12.1% (9名) という結果であった。「歌の表現が思うようにできない」と「その他」ではともに4.1% (各3名) の回答で、「その他」の回答内容では、

歌唱の発声的な事柄からは関連性の少ない、歌詞を覚えることの困難さについての記述が主であった。最も少数であった回答は「息を沢山ブレス(吸い)しづらい」で全体の1.4%であった。

「音域的に高い音が出づらい」が半数以上を占めていた理由は、学生が日常生活で普段会話する声の出し方で歌唱する傾向が強いことが推測される。発声における女性の音域には個人差はあるものの、その音域内は発声において「地声」「中声」「裏声」の3つに区分することができ、この区分けを声区と呼ぶ。「中声」は「地声」と「裏声」とを円滑に声区変換する役割がある。発声指導者の大家であるリード氏も「ベル・カント時代の教師たちが『通常をそれぞれふたつの声区に分かれる』という声の性向に注目したとき、彼らは、発声の指導原理に初めて決定的な見通しを与えました。」⁵⁾と著書「ベルカント唱法」(リード 1987)に記し、声区を認識した上での指導の重要性に触れていることから、適切な声区変換を用いた発声についての助言を取り入れていく必要がある。しかし、声区変換の技術を身につけていくためには継続的な訓練が求められる一方、授業時間は限られているため、歌詞を朗読する発声法を主軸として、授業内で扱う子どもの歌の中で声区変換の技術が必要な箇所を抜き出して、あくびに近い喉の形での「地声」と「裏声」とを繋ぐ「中声」の声区の役割について取り扱う必要がある。

「声の出し方がよく分からない」が約2割の回答であったことについて、日常生活での会話ではのびのびとした声で話をしている学生の様子が見られることから、日常会話と歌唱とのギャップを感じていることが窺えた。歌唱と日常生活の会話で異なる点は、前述の音域の違いと併せて、日常生活の会話よりも歌唱ではゆっくり話す言葉が多く、伸ばす音を保持するために必要な呼吸法などの体の使い方について学生に伝えていく必要性が推察される。その際、声帯の長さや骨格の大きさの違いなどの個人差があるため、喉を酷使した発声法を除いては、できるだけ個々が持つ声の特性を活かした指導が重要となる。

「正しい音程で歌うことが困難」の約1割程度の回答については、伴奏の左手の和音に含まれない経過音などの非和音を含む旋律を歌唱する際に、学生が獲得している音感が影響し、苦手と感じていることが窺える。正しい音程で歌うためには、上記以外にも発声法、複雑な伴奏と歌唱の両立における問題、歌詞のリズムの複雑さに起因する可能性も考え

られるため、個々の学生が感じる問題点を見極めていく必要がある。

「歌の表現が思うようにできない」の回答については、それぞれの子どもの歌が持つメッセージに起因する音楽的特徴を表現することの難しさが推測される。併せて、歌詞について、誰が何を誰に語っている言葉なのかを、読み聞かせのように掘り下げていくことで、歌の特性に沿った自然な表現へと繋がっていくため、歌詞を読み解く視点を学生に解いていく必要がある。また、「歌の表現が思うようにできない」を一番苦手の項目として挙げた学生は、そのほかの項目を2番目以降の苦手項目に挙げていなかったため、表現することに問題意識を向けられている学生は、歌唱における基礎的な発声についての問題はある程度クリアできていることが、この結果から明らかとなった。

「その他」における自由記述内容で、主に記述されていた、歌詞を覚えることが困難であるという回答については、授業で扱った子どもの歌の中で5番までである有節歌曲があり、その中にオノマトペも多く含まれているため、言葉だけで情景をイメージすることと併せて、実際に歌詞をもとに独自の振り付けを考えるなど、歌詞と体の動きを連動させた指導を取り入れることが重要であることが窺えた。

「息を沢山ブレス(吸い)しづらい」については、言葉の(フレーズ)区切りの部分の前後に休符がなく、さらに、ブレスの寸前の八分音符にまで言葉が割り当てられているケースでの歌唱において、この問題が想定される。この回答については1件のみであったが、ブレスを適切に行う上で、話し方の抑揚に工夫をもたせる歌唱表現へと繋がることや、ブレスによる歌唱のための体の準備を、適切な時間をかけて良いことなども併せて指導に取り入れていく必要性が明らかとなった。

2. 各曲において学生が歌唱しづらいと感じた内容

「子どもと表現(音楽)」(かわいいかくれんぼ・こどりのうた・ぼかぼかてくてく・とけいのうた・山の音楽家・しゃぼん玉)と「音楽」(うみ・春よこい・春の小川)の授業で扱っている9曲についての歌唱しづらい箇所について、ワークシートのⅢ-2の回答結果(1曲につき複数回答可)の内容を踏まえ、音楽的要素の10項目(A:音域、B:音程跳躍、C:音程把握、D:テンポリズム、E:発音、F:シラブルと音符の整合、G:歌唱表現、H:伴奏との複合、I:ブレス、J:そ

の他)を新たに設定し、回答の分類を行った。それを踏まえ、各曲における学生が歌唱の際に苦手と感じている主だった項目に着目し、結果を基に考察を行う。

かわいいかくれんぼ(図4) 回答者27名 複数回答あり

A:音域、H:伴奏との複合、E:発音

A:音域については「ぴよこぴよこ」「どんなにじょうずに」の箇所を挙げる学生が多く、前者の箇所では2点ハであることもあり、地声のまま歌唱しようとすることで喉があがる傾向があることが推測できた。さらに「ぴ」の発音における母音はi母音であり、口を横に開きやすい母音であることによる影響もあることが窺えた。また、「どんなにじょうずに」の箇所では音が低くて歌いづらいという回答もあり、下降系の跳躍を伴ったフレーズにおける低音について苦手意識を持つ学生がいることも把握できた。H:伴奏との複合については「どんなにじょうずに」の箇所を挙げる学生が多く、「右手を押さえたままでの歌唱が困難」などの回答があった。他の箇所は歌と右手が概ね同様の動きであることがこの回答に繋がる要因であると推測できた。E:発音については「ぴよこぴよこ」の箇所を挙げる学生が多かった。八分音符4つのリズムで話されるオノマトペであるが、この場合は付点のリズムで書かれていることが発音しづらい要因となっていることが窺えた。

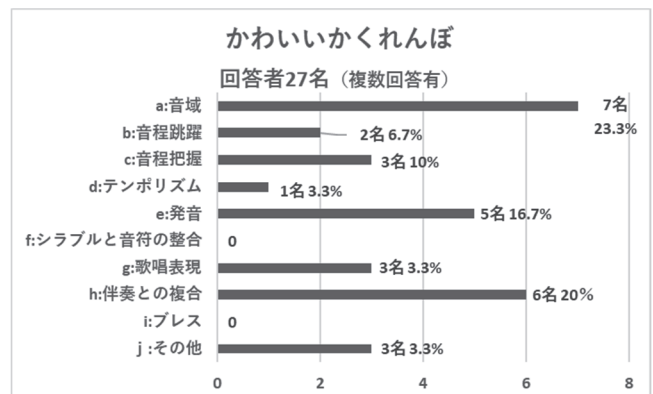


図4:「かわいいかくれんぼ」における発声的問題点

こどりのうた(図5) 回答者38名 複数回答あり

A:音域、E:発音、B:音程跳躍

A:音域については「ピチクリパイ」の「パイ」の箇所を挙げる回答が目立った。この箇所は2点ハの高さであること、または母音がi母音であることから、かわいいかくれんぼで考察した要因と同様であることが推測できた。E:発音については「ピピピピピ

チチチチ ピチクリパイ」の箇所のみが挙げられていた。パ行の発音がしづらい、音階で音が上がっていくことで発音しづらいなどの記述があり、i 母音であること、パ行は発音のたびに一瞬口を閉じる必要があるが連続であることと八分音符であること、音の上行により喉が閉まろうとすることに対してそれを防ごうと発音とは別の意識に気が向いてしまうことが要因として推測できる。B:音程跳躍については「ことりはとつても」「ピチクリパイ」の箇所が多く挙げられていた。「ことりはとつても」の「ても」について音が出づらいという回答が複数あり、最高音が2点ハであり地声では辛い音域であることに加え、このフレーズの和音が C→Am へと移行する際に歌唱するラの音を挟み、上行にブレーキが掛かることがその要因であることが窺える。

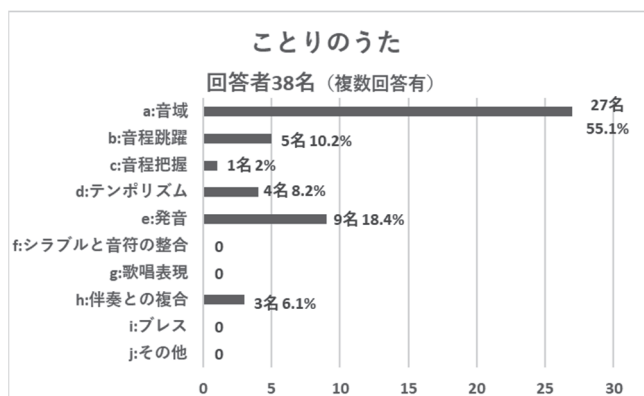


図5:「ことりのうた」における発声的問題点

ぼかぼかてくてく(図6) 回答者31名 複数回答あり

J:その他、D:テンポリズム、F: シラブルと音符の整合

J:その他について「全体的に似ている言葉が多い」「フレーズが似ていて何番を歌っているのか迷う」などの回答があった。この曲に多くオノマトペが登場することや、5番までの歌詞が自分を含めたその他の仲間に話しかける内容の歌詞であるため、それが学生が覚えづらいつと感じた要因であると推測できる。D:テンポリズムについては「びよんこびよんこ」「プンプンの」の箇所が挙げられおり、リズムが難しいとの回答が多数であった。譜面では付点のリズムであるが、音符以外の場所で発音が変わる箇所があることや、同じ言葉を繰り返す際に強拍となる部分を見失うことがその原因であることが考えられる。F: シラブルと音符の整合について「あっちゃおう」「びよんこびよんこ」「プンプンの」の箇所が挙げられ、テンポリズムで記載した要因である音符

以外の発音の場所があることとほぼ同じ意味であるが、一つの音符に二つの発音が割り当てられてことが歌いづらさの要因に繋がっていることが窺えた。

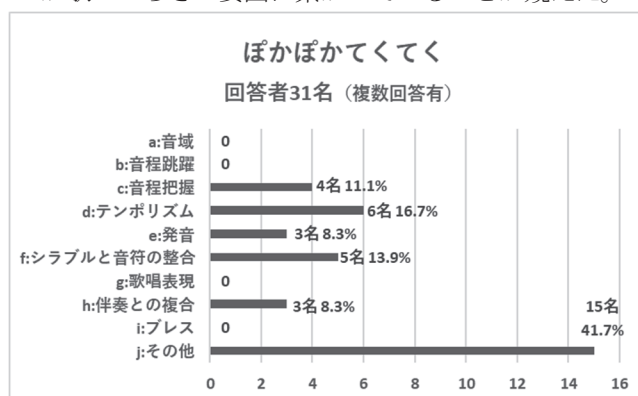


図6:「ぼかぼかてくてく」における発声的問題点

とけいのうた(図7) 回答者36名 複数回答あり

A:音域、B:音程跳躍、H: 伴奏との複合

A:音域については「こんにちは」の箇所が、音が高く歌いづらいという理由で多数挙げられていた。「こんにちは」の「んにちは」の箇所は2点ハが連続で続くこと、2点ハの最初の言葉が「ん」であることがその大きな要因であると考えられる。B:音程跳躍では「こんにちは」「はりと」の箇所があげられていた。「こんにちは」では一点イから二点ニまで跳躍すること、「はりと」では同様のフレーズが2回続き、2回目の跳躍時は1回目の跳躍時よりも幅が1音半広いことがその要因として推測できる。H: 伴奏との複合については「はりと」「びよこり」の箇所が主に挙げられていた。左手のリズムと合わせるのが難しい、伴奏(左手)と歌の音の動きが逆の動き方をすることがその理由として挙げられており、左手の動きに意識が向いて歌う意識が疎かになってしまうことがその要因と捉えることができた。

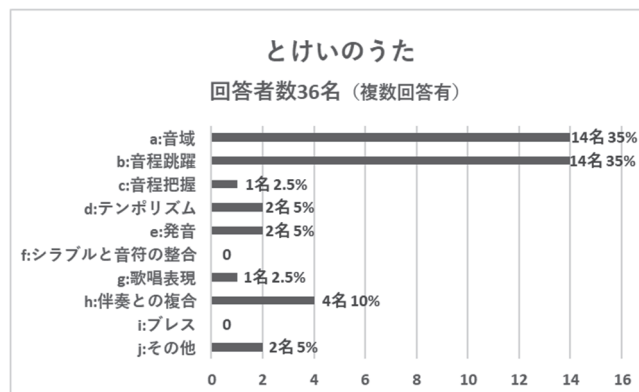


図7:「とけいのうた」における発声的問題点

山の音楽家(図8) 回答者42名 複数回答あり

A:音域、E:発音、D: テンポリズム

A:音域について「キュキュキュッキュッキュ」
「わたしゃおんがくか」の箇所が主に挙げられていた。前者については、高い音のまま歌うことが困難、高い音の繰り返しが苦しいなどの回答が多数であった。後者については「がくか」の2点ハへと向かう上行が歌いづらいという回答であった。「キュ」の箇所については最高音が2点ニであること、カ行発音時に舌の奥が上顎に触れる時間を作る必要があること、「キュ」に含まれるi、u母音は発音時に口の中が狭くなる性質があることが要因に挙げられる。また「がくか」の「く」も同様にカ行のu母音であることが上行における歌いづらさに繋がる点としてあげることができる。E:発音については「キュキュキュ」「ピピピ」「ポンポコ」が挙げられ、速いスピードで繰り返すことが困難、カタカナが詰まっていて歌いづらいなどの回答であった。オノマトペの発語における子音の処理(カ行)において、発語における舌と上顎との接触をスムーズに行うための脱力が、同じ音の連続により困難であること、「ピ」「ポ」の発音における唇を閉じる動作についても連続により力みが生じることが、発音のしづらさに繋がっていると推測される。D: テンポリズムについては、「わたしゃおんがくか」「じょうずに」を苦手箇所として挙げる学生が多かった。両者ともに、弱起のリズムでフレーズが開始されること、また前者については八分音符の連続によるフレーズの最後の部分のみが付点のリズムになっていることがその要因としてあげられる。

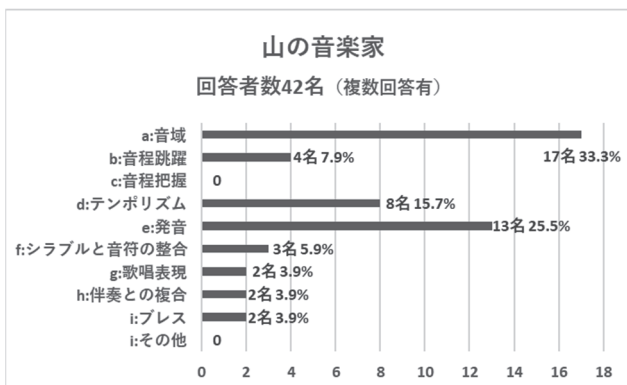


図8:「山の音楽家」における発声の問題点

しゃぼん玉(図9) 回答者49名 複数回答あり

A:音域、B:音程跳躍、C: 音程把握

A:音域について「かぜかぜ」「しゃぼんだま」の箇所が主に挙げられていた。前者は、高く歌いづらいという意見がほとんどであり、後者は、冒頭の音が低くて歌いづらいという回答が多かった。前者は、「かぜかぜ」のフレーズの冒頭から2点ニの音の高さで始まること、地声で歌唱するには困難である音域であることがこの要因であることが窺える。また後者については、イからフレーズが開始されており、この音は女性の音域とされる最低音に近いことが原因として推測できる。B:音程跳躍について「かぜかぜ」が主な箇所として挙げられていた。前者については音域の部分でも挙げられていたが、「かぜかぜ」の前のフレーズの最後の音は1点ニであり、2点ニの「かぜかぜ」まで1オクターブの跳躍であることにより、地声から中声または裏声のスムーズな声区変換が求められることがその要因と考えられる。C:音程把握については「しゃぼんだま」「やねま」と「しゃぼんだま」などの箇所があげられていた。前者は音域の部分でも触れたように、女性の最低音域に近いイからフレーズが始まることに起因すると考えられる。後者については、下行は長3度の跳躍、上行は完全5度の跳躍であることがその要因として推測できる。

所が主に挙げられていた。前者は、高く歌いづらいという意見がほとんどであり、後者は、冒頭の音が低くて歌いづらいという回答が多かった。前者は、「かぜかぜ」のフレーズの冒頭から2点ニの音の高さで始まること、地声で歌唱するには困難である音域であることがこの要因であることが窺える。また後者については、イからフレーズが開始されており、この音は女性の音域とされる最低音に近いことが原因として推測できる。B:音程跳躍について「かぜかぜ」が主な箇所として挙げられていた。前者については音域の部分でも挙げられていたが、「かぜかぜ」の前のフレーズの最後の音は1点ニであり、2点ニの「かぜかぜ」まで1オクターブの跳躍であることにより、地声から中声または裏声のスムーズな声区変換が求められることがその要因と考えられる。C:音程把握については「しゃぼんだま」「やねま」と「しゃぼんだま」などの箇所があげられていた。前者は音域の部分でも触れたように、女性の最低音域に近いイからフレーズが始まることに起因すると考えられる。後者については、下行は長3度の跳躍、上行は完全5度の跳躍であることがその要因として推測できる。

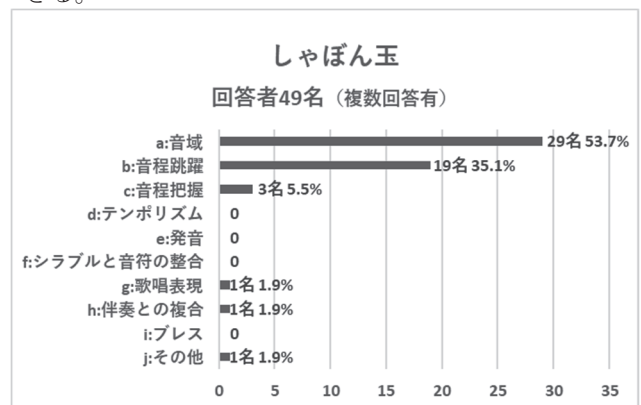


図9:「しゃぼん玉」における発声の問題点

うみ(図10参照) 回答者6名 複数回答あり

A:音域、B:音程跳躍、D: テンポリズム

A:音域については「うみは」「つきが」の箇所が挙げられていた。前者は冒頭から音が高いという回答であった。後者は「が」の音が出しづらいという回答であった。前者は1点ロからフレーズが開始することで、地声で発音できる限界の音域であることから、歌唱における体の準備が間に合っていないことがその要因と考えられる。また、後者については2点ニが最高音であることから、地声による発音では歌唱が困難であることが窺えた。B:音程跳躍について

ては「つきが」の箇所が挙げられていた。音域でも挙げられていたが、1点口から2点ニへの短3度の跳躍において、声のチェンジが求められることから歌唱が困難であることが推測できた。D: テンポリズムについては「つきがのぼるしひがしずむ」が挙げられていたが。この箇所の要因を推測することはできなかった。

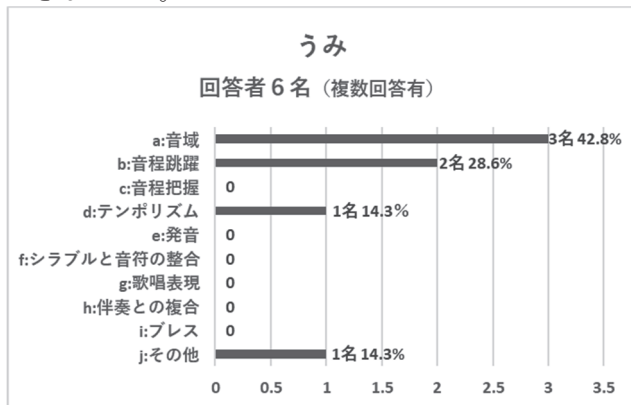


図 10 : 「うみ」における発声的問題点

春がきた(図 11 参照) 回答者 11 名 複数回答あり

B:音程跳躍、A:音域、I:ブレス

B:音程跳躍については「のにもきた」の箇所を挙げる学生が多数であった。「に」への跳躍が難しいなどの回答内容であり、1点トから2点ホへの跳躍において、声区変換が完全に求められること、併せて2点ホの母音が i 母音であることから、極めて学生が困難に感じる跳躍の箇所であることが推測できる。A:音域についても同じ箇所があげられており、音程跳躍で記述した内容と同じ要因であると考えている。I:ブレスについては「はるがきたどこにきた」の「はるがきた」の後のブレスに関してブレスが取りづらいとの回答があった。次のフレーズに入る箇所に休符がないこと、「た」の部分の2点ハを出すことに意識が集中してしまうことがその要因として推測できる。

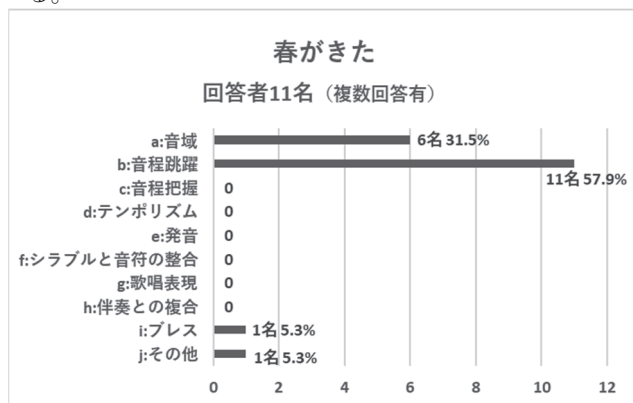


図 11 : 「春がきた」における発声的問題点

春の小川(図 12 参照) 回答者 12 名 複数回答あり

E:発音、D: テンポリズム、I:ブレス

E:発音について「おがわは」の箇所があげられていた。「わ」と「は」の区別をつけて発音したいとの記述であった。「は」の後には述語がくることから、「は」を丁寧に次の言葉へと繋げて発音することで、「わ」を区別して発音することができると考えられる。D: テンポリズムについては「すがたやさしく」の箇所があげられていた。「す」の部分伸ばして発音することに戸惑っていることが要因であると考えられる。I:ブレスについては「おがわはさらさら」の箇所が挙げられ、その他にも、全体的に平坦でブレスがしづらいとの回答があった。主語の後の述語へと言葉を繋げようとする意識を、穏やかな旋律の動きが一層高めているため、感覚的にブレスに時間をかけることに躊躇する意識が働く可能性があると感じた。また、言葉的にも旋律的にも長いフレーズとして捉えやすいメロディであるため、それをブレスによって妨げることを感覚的に拒む意識がその要因であると推測できる。

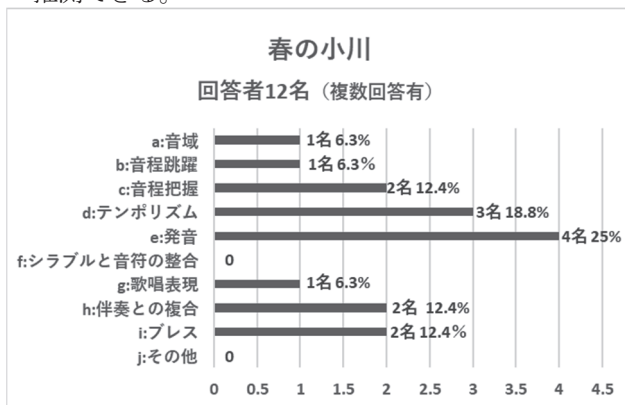


図 12 : 「春の小川」における発声的問題点

3. 明らかとなった発声的要因とその解決方法

歌唱分析ワークシートの回答結果を踏まえ、主に発声に関わる学生が抱える問題へと繋がる歌唱は、以下の4点であった。

- ①1 点口を超える音域における歌唱
- ②イの音域を伴う歌唱
- ③i,u の母音や k,p の子音を伴う歌唱
- ④音程の跳躍を伴う歌唱

これらの発声的要因と解決方法の一案を上記に付した番号と関連して以下に示す。

- ①女性の発声音域において、1 点口を超える 2 点ハ

の音域は、地声と裏声とを繋ぐ「中声」の声区である。スムーズに声区変換を行うためには、変換点の音域を歌唱する際に、喉仏が適度に降りた位置で裏声の声帯の形のイメージを持ち、その状態を保つことが重要である。そのため、そのフレーズを歌唱する際にあくびの喉の形をイメージしてプレスを取ることが、歌唱の前段階として重要であると考えられる。その際、声の共鳴へと繋がるハミングの位置を確保するため、nの子音の位置を意識して歌唱することが必要である。

②声帯の長さは個人差があり、声帯が長い人は短い人よりも低い音が発声できる。高音域の拡大は訓練によって可能であるが、低音域の拡大は困難であるため、発声可能な低音域を無理に鳴らす必要は無く、むしろ言葉の子音やその言葉を発する息の流れをイメージし、無理のない自然な声で地声から中声への繋がりを意識して歌唱することが重要であると考えられる。

③日本語の i,u 母音発声時は必然的に上顎と下顎の間隔が狭く保たれ、i母音においては舌の両端を上下の奥歯で軽く保持する形になる。この症状により、歌唱時に喉が閉まる感覚を抱く学生が多いことが考えられる。歌唱において豊かな響きを適度に保つためには、適度な上顎と下顎の距離をとることが必要となる。なぜなら、あくびのようにめいっばいの距離が保たれることで、喉仏が旋律の上昇により緊張して喉仏が上がることを予防する働きがあるからである。あくびをするときには自然に喉が a 母音や o 母音の形になることから、①のスムーズな声区変換と併せて、まずは a 母音に置き換えてそのフレーズを練習することが効果的で、その喉の形のまま、i母音の発声となるよう訓練することが必要となる。この際、nの子音をイメージしてハミングの位置へ響かせることも併せて意識する必要がある。

④音程の跳躍を伴う歌唱において、特に跳躍後の到達音が2点以上の高さに至るケースが、主に学生が苦手と感じる傾向にある。これについては①や③で触れている通りである。また、跳躍後の到達音に付されている言葉の母音や子音によって、声の出しづらさをより感じる事が推測できる。この要因については②や③で記した通りである。従って、④の問題は①～③までの全ての要因との関連性があることは明らかであり、①の解決の後に②と③については横断的に取り組むことで④の解決へと繋がる事が考えられる。

V. まとめ

本研究の調査により、学生が実際に授業で取り組んでいる子どもの歌の歌唱を通して苦手と感じる事柄やそのように感じる原因について、子どもの歌の特徴、及び発声的視点から明らかにすることができた。また、今回の研究では具体的に上げることは無かったが、授業で学生に提出を求めた歌唱分析ワークシートには、歌いやすい曲について、なぜ歌いやすいと感じたかについても多くの記述があった。そこには、「高すぎず低すぎず歌いやすい」「音が低くて歌いやすい」「自分の出しやすい声で歌える音の曲だから」などの記述があり、高い音域の歌唱が苦手と感じる原因であることの裏返しであることが、この回答からも窺い知ることができた。この高い音域とは、成人女性が歌唱する際、中声の声区での歌唱が求められる箇所であり、まずは子どもの歌に含まれるこの音域の箇所の歌唱について、学生が慣れるよう、あくびの状態での裏声の発声について意識づけることで、多くの学生の歌唱に対する苦手意識の一部が解消されることが期待できる。併せて、歌唱における発声法とは直接的な関連はないが、弾き歌いにおけるピアノ伴奏の難易度が影響し、伴奏に気を取られて歌唱にまで意識が回らない学生が一定数存在することから、間接的に歌唱へ影響する問題として捉え、歌唱指導と並行して、コード奏を取り入れた簡易伴奏の利便性についても学生に紹介し、簡易伴奏の弾き歌いにおいても、歌唱表現が伴うことで、その歌の心情や情景を子どもたちが感じることもできる弾き歌いの表現が可能になることも併せて伝えていきたい。

付記

本研究は、令和5年度岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究倫理委員会による研究倫理審査（通知番号05014）の承認を得て実施した。

引用文献

- 1)内閣府、文部科学省、厚生労働省(2018)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」フレーバル館 p.213
- 2)内閣府、文部科学省、厚生労働省(2018)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」フレーバル館 p.216
- 3)文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」フレーベ

ル館 p.240

- 4)文部科学省 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)
解説 音楽編
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_007.pdf (閲覧日 2023 年 11 月 22 日)
- 5)コーネリウス・L・リード (2010)「ベル・カント唱法ーその原理と実践ー」 p.83

参考文献

- ・林義雄(1995)「こえとことばの科学」
- ・コーネリウス・L・リード (2010)「ベル・カント唱法ーその原理と実践ー」
- ・田代晃二(2018)「美しい日本語の発音ーアクセントと表現ー」
- ・萩野仁志、後野仁彦(2020)「医師と声楽家が解き明かす発声のメカニズム」
- ・ヨハン・スンドベリ(2015)「歌声の科学」
- ・川井弘子(2022)「歌う人のためのはじめての解剖学」
- ・足羽章(2014)「日本童謡歌唱全集」
- ・無藤隆、汐見稔幸、砂山史子(2017)「ここがポイント！ 3 法令ガイドブックー新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために
- ・小川宜子、妹尾美智子、麓洋介(2016)「子どものうた村 保育の木」

執筆分担

平尾（要旨、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲー1~4、Ⅳー1~3、Ⅴ）、滝沢（要旨、論文全体の文章表現、内容、形式の確認と修正）、北浦（Ⅲー2）

謝辞

本研究にあたりご協力いただきました、岡崎女子大学、岡崎女子短期大学の学生の皆様、授業をご担当くださいました、藤原一子先生、佐部利弦先生、嶋田ひろみ先生に深く感謝致します。