

「浜辺の歌」のイメージ醸成に関する一考察

(愛媛大学大学院教育学研究科) 采女明香里

(愛媛大学大学院教育学研究科) 貫井 将慎

(愛媛大学教育学部音楽教育講座) 福富 彩子

(愛媛大学教育学部音楽教育講座) 田邊 隆

Image building in “Hamabe no Uta”

Akari UNEME・Masanori NUKUI・
Ayako FUKUTOMI・Takashi TANABE

(平成28年7月19日受理)

I はじめに

音楽科の表現領域において求められることは、楽曲構造の把握や作品の背景等の情報から得られるイメージの喚起、音楽表現における技能の習得などである。また、鑑賞領域では、楽曲の構造を捉えて鑑賞する、音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し感受するといったことが求められる。表現活動と鑑賞活動が独立して行われていることもあるが、両活動を常に関連させることで、相乗効果が得られる。

歌唱活動において、発声指導が先行する歌唱指導ではなく、イメージすることや根拠を持つことで結果的に発声に変化し、歌い方や音楽表現そのものに変化が出ることなどをねらいとした授業実践を試みた。そこで、「歌詞と強弱記号」、「ピアノの伴奏型」などの音楽を形づくっている要素同士の関わりを切り口として取り入れることで、歌唱表現の深化を目指した。本稿は、平成27年度の「フィールド演習」における教材研究と附属中学校での授業実践を踏まえ、歌唱表現におけるイメージ醸成に有効な指導法を求めた実践報告である。なお、采女・田邊・福富が「II 教材研究」、貫井・福富が「III 浜辺の歌の授業実践」を中心に執筆し、4人で全体を検討した。

II 教材研究

授業実践において、林古溪(1875-1947)作詞、成田為三(1893-1945)作曲の「浜辺の歌」を歌唱教材として用いた。近年、主題による題材設定が中心となっているが、「浜辺の歌」の歌唱表現を深める意図から、あえて楽曲による題材設定で授業づくりを行った。

根拠をもった表現活動に繋げるため、楽譜に示された情報をどのように読み解くかは一つの観点と考える。そこで、自筆譜(変イ長調)とともに過去の教科書における掲載内容について調査し、教材研究を行った。調査の結果、イメージ醸成として、歌詞とともに強弱記号が重要な観点となることが明らかになった。授業では、教育芸術社の教科書(H27:へ長調)を用いて実践した。

2-1 歌詞

「浜辺の歌」の歌詞は、大正2年、林古溪が、東京音楽学校の学友会誌『音楽』に投稿したものである。本来は、全4節であったが、出版社が第3節前半と第4節後半を繋げた歌詞を、3番として掲載した。しかし、林古溪は第3節が歌われることを好まなかったため、日本音楽著作権協会にも2番までしか登録されておらず、教科

書にも第2節までしか記載されていない。

授業実践では、歌詞の中でも、イメージ醸成に直結するであろう言葉に注目させることを意図した。中でも「あした」、「しのぼるる」の歌詞に焦点づけることで、キーワードからイメージを拡大、深化させる方策を試みた。それらの結果が、事後アンケートの中でどのような感想として現れるかについても、本研究の重要な観点となる。

2-2 出版楽譜における強弱記号の変遷

2-21 自筆楽譜とセノオ楽譜

「浜辺の歌」は、1918年10月、セノオ楽譜出版社より「セノオ楽譜98番」として出版され、1947年に発行された教科書「中等音楽(3)」に掲載されたことで世に広まった。作曲当初、成田為三は「はまべ」と題していたが、セノオ楽譜から出版される際に、「浜辺の歌」と改題している。成田為三による自筆楽譜には、旋律（以下、歌と示す）、伴奏（以下、ピアノと示す）ともに強弱記号はなく、スラーのみ記されている。旋律の第1小節目と第7小節目に *mp* が記され、ピアノの強弱記号は【表1】のようになっている。「セノオ楽譜」が出版された際に、強弱記号が加えられていた。（【表1】参照）

【表1】セノオ楽譜に記載されたピアノの強弱記号

セノオ楽譜の表示	強弱記号
1	<i>p</i>
5	<i>mf</i>
7	<i>p</i>
10	<i>cresc. Poco a Poco</i>
11	<i>f</i>
13	<i>p</i>
17	<i>pp</i>
全体	◀ ▶

2-22 教科書における強弱記号の掲載の変遷

昭和26年から平成24年度までの教科書を調査し、歌及びピアノの強弱記号（ただし第5小節目だけ、歌が *p*、ピアノが *mf* としてある）の変遷を【表2】で示した。さらに強弱記号を（ ）内の数値、すなわち、「*pp*（1）、*p*（2）、*mp*（3）、*mf*（4）、*f*（5）」の数値を当てはめ、歌とピアノの相関係数（以下、*r* と示す）を求めた結果、昭和26～53年の27年間は教科書の種類も多く、*r*=0.12（教出s26）～0.92（音友s46）と多彩な解釈がなされていた。しかし、昭和56年から現在までの25年間は、全ての教科書が極めて類似した相関（*r*=0.72～0.74）となり、教科書ごとの特徴はまったく見られず、固定化した表記

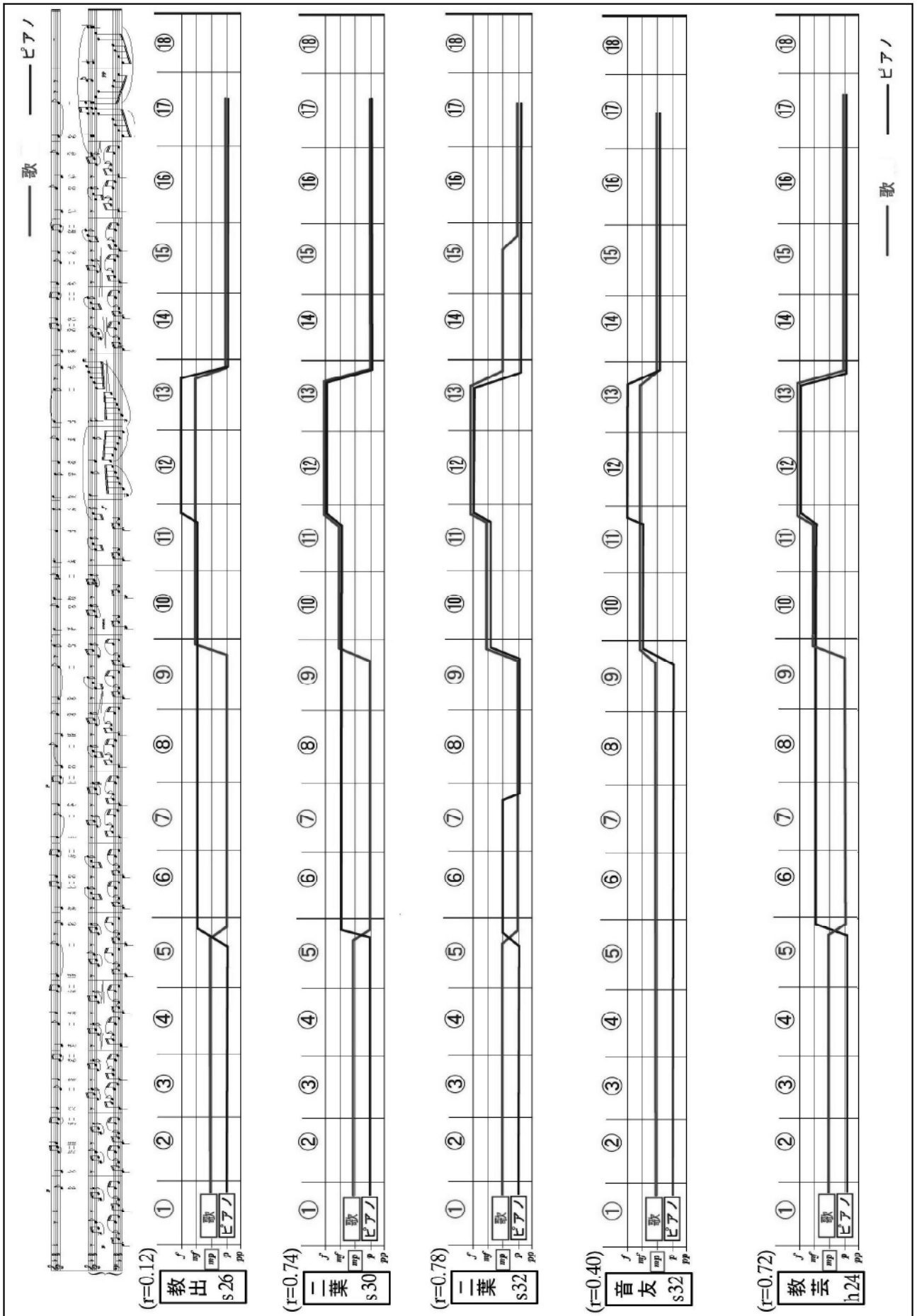
になっている。このことは「浜辺の歌」の歌とピアノの関係（解釈）が、定説化又は画一化してきたとみるべきか、それとも昭和53年以前の各社の解釈を踏まえるかで、授業づくりが変わってくるかと考える。なお、ピアノの第17～18小節目で、*pp* が付されていることが多いが、歌とピアノとの相関を求める上で、両者が奏でている範囲について、相関を求めた。さらに【表2】で示した中で、特徴的な例を【図1】で示した。

まず「教出s26」は、歌とピアノとの相関（*r*=0.12）は見られない。相関が見られないケースは、きわめて希であり、双方が独立した表現を意図していると解釈できる。また、歌の最大音量が *mf* であるのに対して、ピアノは *f* が最大音量である。ピアノの最大音量が *f* であり、歌の音量が控えめな例は、「音友s32」でも見られる。ピアノが、単なる和音を提供する役では無く、歌と対等な役割を担っていることを理解できることから、実際の授業では、伴奏という言い方よりピアノと表現することに意味があるかと考える。

原曲（自筆楽譜）では、強弱記号がいつさい付されていないだけに、演奏者がどの様に解釈し強弱を表現するかは、演奏者なりの根拠をもつための学習として、「浜辺の歌」は適した楽曲と言える。

第1～5小節目は、ピアノは歌より控え目な音量である点が共通している。しかし、第5小節目後半から両者の立場は逆転する解釈が多く、第9小節目からは、双方がともに音楽を盛り上げる。第11～13小節目にピアノが歌を上回るか否かで、多様な表現となるが、第13小節目後半からの音量は、歌が緩やかな音量減で歌うのに対して、ピアノは歌と同等か、または歌以上に減ずる幅を大きく奏で、最後は *pp* で曲を終える。

表現例を比較することで、歌とピアノとの関係性が重要な観点になることが理解でき、音量の変化に着目することが、曲の構造把握とイメージ醸成の手がかりとなる。そこで授業実践では、生徒が強弱記号に注視することにより、表現を深められるように計画した。*p* を一律に弱音で歌う、という学習ではなく、歌のパートとしての弱音、ピアノとの対比における弱音、さらに詞の語感や内容の視点からも「弱音の質感」を考察することができる。この過程がイメージを醸成することになり、「テクスチャー」の学習としての機会にもなる。



【図1】歌とピアノの相関と強弱変化の推移

2-3 教材研究と楽曲分析に基づく解釈

2-22で得られた分析結果を基に、「浜辺の歌」の楽曲分析を行い、検討した独自の解釈を、以下に記す。

2-31 浜辺の歌の音楽が表す「波と心情」

「浜辺の歌」の音楽は、歌とピアノの音型や強弱記号によって、「波の揺れ」と浜辺をさまよいながら昔の思い出に浸る「人物の心の動き」が、重なり合っていることを表現している。

2-32 ピアノが表す波

「浜辺の歌」の特徴でもある、上行形と下行形が一對となったなだらかな分散和音のピアノと2小節単位のクレッシェンドとデクレッシェンドは、「波の満ち干」を象徴している。

2-33 心情的な面を表す音楽の要素

第5小節目「昔の人ぞ」の部分では、歌が *p* であることに對してピアノは *mf* となっており、同小節のピアノ右手の分散和音が1オクターブ上に記されている。これは昔の思い出に揺れ動く内面的な「気持ちのゆれ」を、ピアノの音型と強弱記号の変化で表現している。

第5小節目の歌の *p* に続いて記されている第7小節目の *p* は、同小節の歌詞「しのぼるる」＝「過去の出来事や人物を懐かしく思う」といった感傷的な場面や思いを強調させている。

教科書の変遷でも明らかとなったように、昭和56年から全ての教科書で第5小節目の後、再度、第7小節目にも *p* を記しているということは、歌詞の「しのぼるる」を強調するためではないかと考えた。

2-34 楽曲の後半部の解釈

第10～13小節目の4小節間に含まれるG4音-G#4音-A4音(半音階)の上行形と2小節間の大規模なピアノの分散和音、楽曲中において一度のみ提示される強弱記号の *f*、また4小節間にかかるクレッシェンドとデクレッシェンドが表す「波」の情景的イメージと、過去を懐かしむことでこみ上げてくる「感情の起伏、最高潮に達した感情」といった心情的イメージを重ね合わせて表現されている

と解釈した。

第14小節目は、次第に穏やかな波に戻る。しかし、心の大きな動きによる余韻が、1オクターブ上に時折現れる右手の分散和音や左手の非和声音に表されている。

このように、「浜辺の歌」は浜辺をさまよう人物の心の変化を、波の揺れに模して表現している楽曲の解釈を基本として、授業を構成した。

Ⅲ 「浜辺の歌」の授業実践

3-1 目的

本授業では、歌唱における生徒の表現力を高めるために、歌唱の「直接的な指導法」ではなく、「間接的な指導法」の有効な手立てを検討し、実践した。具体的には、楽譜から得ることのできる強弱記号や歌詞の意味、ピアノの音型など、音楽を形づくっている要素と関連づけてイメージを醸成することで、主体的な表現活動へ繋げることを目的とした。

特に、楽曲解釈に関する発問を中心に展開し、生徒に思考させ、楽曲に対する理解を深めることを重視した。

3-2 方法

「Ⅱ 教材研究」で示した解釈に基づく独自の提案授業を大学院生2名(T1:全体指導、T2:ピアノ)で実践した。

授業後、生徒全員を対象に「授業内で印象に残った事を2つ程度記入」する自由記述によるアンケート調査を実施した。また、事後の動画での振り返りにより、指導前後の歌唱の変化について評価を行い、省察した。

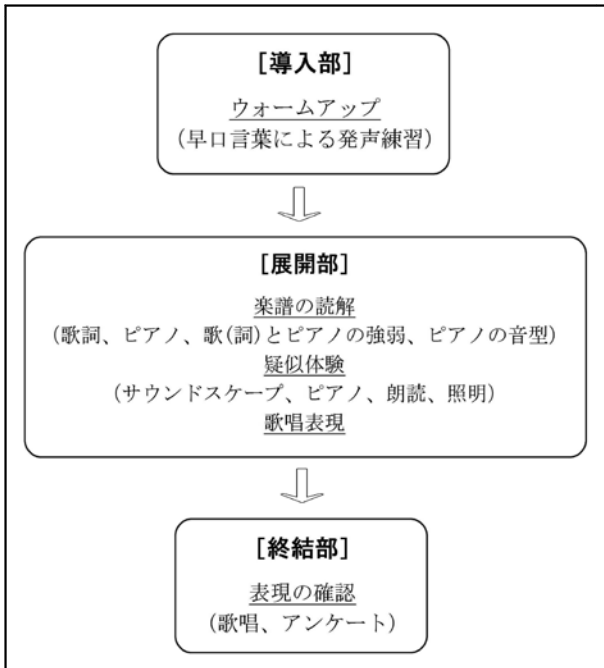
3-3 対象・実施日・場所

愛媛大学教育学部附属中学校2年生全4クラス160名(内出席146名)が対象で、各4クラスを、(イ)、(ロ)、(ハ)、(ニ)と記述するが、実際のクラスA、B、C、Dとは異なる順である。

授業実践は、平成27年11月18日、同年11月19日の日程で実施し、場所は愛媛大学教育学部附属中学校の協力を得て、同校の音楽教室にて行った。なお、本稿への掲載については、同校の了承を事前に得ている。

3-4 授業の流れ

授業の流れを【図2】に示す。



【図2】授業の流れ

3-41 導入部

3-411 ねらい

生徒と教師は初対面であり、生徒の緊張が予測された。そのため、本授業の展開部「浜辺の歌」の歌唱前に、生徒が心も身体もリラックスし、声が出しやすい状態をつくることを目的として、楽しんで取り組むことのできる導入を検討した。

3-412 方法

早口言葉による発声練習を5分程度行った。「生麦生米生卵」、「アンドロメダ座だぞ」、「あぶりカルビ」の3種類の早口言葉を用いた。また、音程を付けることで、発声練習の効果も考慮した。(【譜1】【譜2】参照)



【譜1】発声練習1



【譜2】発声練習2

3-413 結果

早口言葉の発語に意識が集中し、特に中音域は地声で歌っている生徒が大半であった。高音域になると、頭声発声を意識する生徒が増えた。また、発声練習後は生徒の緊張も和らぎ、多くの生徒から笑顔がみられた。アンケートの自由記述において、「発声練習」が印象に残ったといった記述が多数確認できた。

3-42 展開部「浜辺の歌」

3-421 ねらい

展開部における各場面のねらい(4クラスの共通事項)を、以下(1)～(5)に記す。

(1) ピアノの音型の聴取

音楽から波のイメージを感受させる。

(2) 歌とピアノの強弱の違い

歌とピアノの強弱が異なっている意味を考えさせることで、伴奏が「波」以外を表していることに気づかせる。

(3) 「しのぼるる」の歌詞と強弱

強弱記号を踏まえ、「しのぼるる」から連想される心情をイメージさせることで、生徒の思考を情景的なイメージから心情的なイメージへと転換させる。

(4) 浜辺の疑似体験

楽曲の雰囲気に沿った教室環境づくりによって、「浜辺をさまよっている人」の「心情」を理解し、追体験させる。

(5) ピアノの変化の聴取

「心情」が、ピアノではどのように表現されているのか考えさせる。第1～5小節目と第14～16小節目を比較して、音や音域の微細な変化を意識させる。

3-422 方法

展開部における各場面のねらい(1)～(5)に沿った方法を、以下に記す。

(1) ピアノの音型の聴取

「浜辺の歌」のピアノを聴取させ、生徒に「ピアノは何を表しているか」と尋ねたところ、「波を表している」と回答した。ピアノ聴取の際、8分の6拍子を感じやすくさせるために、演奏表現を工夫した。また、歌のパートに記譜されているクレッシェンドとデクレッシェンドの意味を確認した。聴取後、ピアノと同様に「歌は何を

表しているか」と発問したところ、ピアノと同じく歌においても波を表していると捉えていた。これを踏まえて、クレッシェンドとデクレッシェンドを意識するように指示し、歌唱させた。

(2) 歌とピアノの強弱の違い

楽曲前半部分(第1～9小節目まで)の歌及びピアノにおける強弱記号の変化を生徒に確認させた後、「浜辺の歌」の前半部分について「歌の強弱記号の変化は $mp \rightarrow p \rightarrow p$ であるのに対し、ピアノの強弱記号の変化は $p \rightarrow mf \rightarrow p$ となっている。なぜ、歌とピアノの強弱記号が異なっているのか」といった発問を行った。

(3) 「しのぼるる」の歌詞と強弱

「浜辺の歌」の歌詞の中で唯一心情的な面を表現する「しのぼるる」という歌詞から、連想される心情をイメージさせるため、歌詞の意味を確認した。歌詞の意味を考えさせる際、教師が選択肢を3つ用意し、各選択肢の意味にあった表現で読み上げ、クイズを行った。「しのぼるる(昔を懐かしむ)」という意味が伝わるよう表現を工夫し、言葉と表情で語りかける手法を用いた。

また、「しのぼるる」に付されている強弱記号 p に着目することで、「浜辺をさまよっている人」の心情を考えさせた。

(4) 浜辺の擬似体験

浜辺の擬似体験を行った際の教師の支援は、次の①～④の通りである。①浜辺の波の音源を流し、教師が主人公(作者)の心情を語りかけることによって、浜辺をさまよい歩く主人公の様子を具体的にイメージさせた。②教室の照明の消灯、生徒に目を瞑るように指示することで、生徒が集中して浜辺をイメージするための環境づくりを行った。③浜辺の音に耳を傾けた後、教師の語りと共に強弱を分かりやすく弾き分けたピアノを生徒に聴かせ、心情の変化という観点からピアノの持つイメージを感受させた。④生徒に、浜辺をさまよい歩く人物の心情をイメージさせることで、ピアノは波だけを表しているのではなく、心情の変化を表している可能性についても言及した。

(5) ピアノの変化の聴取

楽譜を確認しながら、第1～5小節目と第14～16小節目のピアノの音型の違いを聴取させた。ピアノの演奏では、第14小節目の第1拍裏(B2音)と第4拍裏(B2音)、第15

小節目の第1拍裏(G3音)と第4拍裏(F3音)の左手を強調した。また、1オクターブ上に変化して現れる第14～16小節目の右手の分散和音を聴取しやすいよう配慮して演奏した。

3-423 指導手順の比較

授業は、全クラス【図2】の基本的な授業の流れに沿って行った。加えて、楽譜を目で追うことに精一杯な場合は、暗譜での歌唱を指示し、表現活動に対する緊張感が感じられない場合は、生徒が表現活動に集中できる工夫を行った。歌唱直後も緊張感を保ち、音楽が鳴り止んだ後の静けさ等の余韻の時間を実演を通して感じさせることで、演奏意識の改善をはかる指導を行った。また、浜辺の擬似体験と称した活動において、教室の照明を消灯した後、点灯して歌唱した場面と、教室の照明を消灯したまま、夕べの情景を表す2番を歌唱させている場面がある。後者は、浜辺の擬似体験で体感した雰囲気や生徒のイメージをより鮮明に保ったまま歌唱させたいという意図からである。

3-424 結果

展開部における各場面のねらい・方法(1)～(5)に沿って、結果を以下に記す。

(1) ピアノの音型の聴取

ピアノの音型については、全クラスで「波」との回答があがった。生徒は楽曲全体を通して、誇張したダイナミックの変化を付けて歌っていたが、クレッシェンドとデクレッシェンドを強く意識するあまり、楽譜に記されている他の強弱記号への意識は希薄であった。

アンケートでは、「伴奏は、最初、音の強弱で波を表しているのかと思った」、「ピアノは波ではなく気持ちを表している」、「はじめは、波だけに聞こえていた伴奏も気持ちを表現していることがわかり、歌が変わった」等の記述が確認できた。

(2) 歌とピアノの強弱の違い

歌とピアノの強弱の違いに関する発問に対して、授業の際、生徒は明確な答えを見いだせなかった。

アンケートでは、「伴奏と旋律の強弱の違いがよくわかった」、「ピアノと歌う人との強弱の違いを見つけて、作者の感情も表されていたんだと発見することができた」、

「伴奏と旋律の強弱記号を変えている意味がわかった」といった強弱を中心とした記述に加え、「心情だと知って驚いた」、「人の心情に気づけた」、「波を心情と捉えることで歌い方が変化する」、「強弱記号の意味を考えると歌が変化した」などの記述が確認できた。

(3) 「しのぼるる」の歌詞と強弱

「しのぼるる」に記されている *p* の意味について、生徒は、「昔のことを思い出して寂しい気持ちになっているから」という心情を回答していた。アンケートでは、「歌詞の意味を考えることで歌い方が変化する」、「歌詞の理解によって歌いやすくなった」、「歌詞と楽譜(強弱記号)を照らし合わせると、気持ちがわかった」といった記述があった。

(4) 浜辺の擬似体験

授業全体を通して、最も歌唱に変化が見られた場面である。生徒は目を閉じ、集中してイメージを高めている様子が確認できた。アンケートにおいても、印象に残った学習場面として多数の記述が見られた。

例えば、「情景を思い浮かべやすかった」、「自分が主人公になった気分になって、分かりやすかった」、「波の音を聞くことで、イメージしやすかった」といったイメージに関する記述や、「情景を思い浮かべると自然と歌い方が変わる」、「気持ちをのせやすく、歌いやすくなった」、「体験後に歌うと、歌がよいものになった」、「作者の感情を考えながら歌うと、より一層よい歌い方ができる」といった「疑似体験から表現活動への深化」と捉えることのできる回答も多数確認できた。

(5) ピアノの変化の聴取

ピアノの変化を楽曲解釈と結びつけて理解する試みにより、聴取後に生徒は、「高いところと低いところが交互に現れる」、「最初の伴奏にはない音がある」といったピアノで用いられている細部の音に注目することで、「昔を懐かしんだ気持ちが残っている」、「高ぶった気持ちの余韻が表されている」といった意見に至った。

アンケートでは、「伴奏にまで作者の気持ちが込められている」、「ピアノ伴奏が心情を表していることが印象的だった」、「伴奏も気持ちを表していることがわかり、歌い方も変えられた」、「伴奏は、余韻の残りであることが納得出来た」など、作者の心情に結びつけた記述もみられた。

3-5 授業実践の考察

授業事後のアンケートと歌唱の評価に基づいて、授業実践の考察を行った。

3-51 アンケートの自由記述欄

アンケートの自由記述欄について、すべての記述を抜き出し、次の①～⑦の項目に分類した。7つの項目は、①音楽(歌、ピアノ、歌詞、強弱)、②指導内容、③楽曲解釈(イメージ醸成等)、④指導者(指導言、模範演奏等)、⑤学習環境(サウンドスケープ、照明等)、⑥課題意識、⑦その他である。

項目①～③は、本実践に対する生徒の楽曲の理解度や演奏表現への深化を示す重要な観点であるが、特に、本研究と関連の深い①音楽に着目して、考察を行った。

アンケートの分析方法は、①音楽に該当する記述から、「歌」、「ピアノ」、「歌詞」、「強弱」の4つの要素に分けた。また、これらの要素に本実践の要となる新たな3要素、「情景」、「心情」、「擬似体験」を加えた7つの要素が結びついた記述を抽出し、分析した。なお、1人の生徒の自由記述欄から抽出される要素は1つとは限らず、複数の要素にまたがる記述もあった。

分析の結果、クラス(イ)は「ピアノと心情 20%」が最も多く、続いて「強弱と心情 19%」であった。クラス(ロ)は、「歌の強弱と表現 20%」、続いて「強弱と表現 9%」、「歌の強弱とピアノ 9%」であった。クラス(ハ)は、「歌詞と表現 10%」、「強弱と表現 8%」、「歌詞と心情 8%」であった。クラス(ニ)は、「強弱のみ 16%」、続いて、「強弱と情景 11%」、「ピアノと心情 11%」であった。これらの結果から、複数の要素に関連付けた記述が全クラスで確認でき、特に「強弱」に関して、他の要素と結び付けた記述が多いことがわかった。

このことから、強弱に関する指導が生徒の印象に残りやすいだけでなく、情景や心情の理解が強弱を伴う表現と関連していることが分かる。また生徒の歌唱の様子を観察すると、強弱は、指導によって比較的歌唱に反映されやすく、生徒が自分の耳で確かめながら意識して変化させることができ、変化を実感しやすい要素であるといえる。

3-52 歌唱の評価

楽曲の鑑賞活動を行い、指導前後で歌唱に変化があったか確認することを目的とし、授業の動画を3点方向から撮影した。評価方法は、指導箇所に基づいて指導前後の変化の有無について評価を行った。結果、本授業の軸である、イメージ醸成のための「浜辺の疑似体験」において、前後の歌唱に顕著な変化が確認できたため、「浜辺の疑似体験」に焦点づけて、指導前後の各クラスの比較を行った。以下に、各クラスの特徴を示す。

3-521 クラス（イ）

体験前後を比較すると、表現は控えめであったが、体験後の生徒の様子を観察すると、歌う姿勢の良い生徒が多く見られるようになった。

3-522 クラス（ロ）

体験前、元気さは感じられるが、フレーズ感を感じられず、深く楽曲の意味を理解せずに歌っているように感じられる。しかし、体験後、教科書をよくみている生徒の姿が見受けられ、強弱記号や歌詞の意味を考えながら歌っている姿が見られた。

3-523 クラス（ハ）

体験前は音価を意識して歌っていないため、フレーズ感が感じられない。しかし、強弱は意識されているため、明確に強弱がつけられている。また、裏拍にアクセントがついていたが、体験後、裏拍のアクセントが弱まり、音価の意識も加わり、フレーズ感が感じられるようになった。

3-524 クラス（ニ）

体験前は、特に意識することなく歌唱していたが、歌詞「しのぼるる」の意味の理解とともに、歌のパートが心情を表していることを各生徒が意識した表現ができるようになり、第5小節～7小節目は、ピアノ（*mf*）につられず、*p*で歌うことができている。

3-53 考察のまとめ

ピアノの音型の聴取に関して、ほとんどの生徒は、はじめ、ピアノの音型が「波」を表していると解釈してい

た。そこで、「しのぼるる」の歌詞と強弱に着目させたことによって、「波」という情景的イメージから心情的イメージへ転換を行った。

イメージ醸成のために行った「浜辺の疑似体験」前後の歌唱を比較すると、各クラスには相違があるものの、疑似体験後に顕著な歌唱の変化を確認できた。全クラスに共通して、特にフレーズ感が格段に向上し、フレーズの最後を丁寧に歌っている傾向が見られた。また、疑似体験後、クラス全体の声質がしっとりとし、情景に沿った歌唱ができていた。これらの変化は、指導者の指導言によるものではなく、「浜辺の疑似体験」といった静かで落ち着いた教室環境、波の音によるイメージの喚起から生徒が自然と順応し、歌声の変化につながったものであると推察される。アンケートの記述からも、「浜辺の疑似体験」の効果による歌声の変化を感じ取っている生徒も多数確認された。また、「波」が「心情」を表しているといった解釈をすることによって、音楽の感受の仕方や表現が変化したと回答していた。これらのことから、楽曲のイメージを生徒に醸成させることで、生徒の歌声を変化させることができるといえる。それに加えて、楽曲表現に適した環境を提供するといった支援は、生徒の感情に働きかけ、感情に伴った歌声、すなわち表現を変化させる上で有効である。

ピアノの変化の聴取では、アンケートの記述から、ピアノが担う役割を理解することができたと考えられる。しかし、ピアノの役割の理解と歌唱の変化との関わりについては、明確に示すことができなかった。

IV むすび

授業実践を通して、2つのことが明らかになった。まず、浜辺の疑似体験後に歌唱の変化が顕著であったことから、本研究の目的であったイメージを優先することで、表現に変化をもたらすことが可能であるという一定の成果が得られた。

次に、「波と強弱」、「歌とピアノの強弱」、「歌詞と強弱」といった強弱に関連する学習場面では、生徒がイメージできる内容によって意味付けを行うことにより、強弱記号を強く意識して歌うことができていた。アンケートの自由記述においても、「音楽の要素」と楽曲イメージを結びつけている記述が多く、とりわけ強弱と関連づ

けて楽曲を理解している生徒が多数いることが分かった。このことから、楽曲を表現する上で、知的側面からも解釈等の意味付けを行うことにより、効果的な指導へつながることが示唆された。

強弱記号に関して、心のゆれを表しているという抽象的な概念に共感した生徒が多い一方で、心情と強弱を掛け合わせた演奏表現、すなわち強弱記号を音量の大小だけでなく、「声質」の変化として演奏表現に活かすことは短時間では難しく、授業計画（授業時数）の点で配慮が必要であると考えられる。

浜辺の擬似体験後の歌唱変化は、生徒の意識的な変化によるものでなく、教室の消灯や静かな雰囲気、波の音などの教室環境に影響されたことによる変化である。楽曲解釈や目指す演奏表現に近い環境を用意すること、単に実際の音響や映像を提供するだけの意味では無い、サウンドスケープの概念を柔軟に授業展開の中に取り入れることで、支援としての効果が発揮されるといえる。

これらのことから、「環境の支援」と「強弱記号等から楽譜を読み解く活動」は、それぞれが単体で機能するものではなく、相互に関連し合うことで、生徒の伸び伸びとした表現活動の具現化に資することができると思われる。

本実践では、「浜辺の歌」の歌唱において、気持ちの高まりやゆれを強弱記号の *f* に結びつけ、過去を想う寂しい気持ちを *p* と解釈したことが意味づけとなった。強弱記号等の音楽の要素に意味づけを行うことは、生徒自身が「自分なりの根拠を持つようになる」ための前提となる学習活動である。単に楽譜上にある記号に留意するだけでなく、なぜ *p* や *f* といった強弱記号が付されているのかを楽曲のイメージや背景から推察することが重要であり、生徒自身が主体的な表現者となる学習であるといえる。

本実践は実践時間数が少なく、教師が提案した楽曲解釈に沿った実践であったため、生徒が楽譜を読み解き、独自の解釈ができる活動へと導くことに関しては課題が残った。また、生徒が理解しやすい事象による意味づけが有効であることが示唆され、歌唱そのものに関して強弱表現の変化も確認できた。一方で、意欲的な歌唱表現への取組は評価できるものの、声質の変化はほとんど確認できなかった。

今後、歌唱活動においては、付された強弱記号が表すもの（各部の役割、詞の語感や内容等）を考えることで、強弱の「質感」のイメージへと繋がり、声色・声質の変化等、表現を深めることのできる指導・支援が可能ではないかと考える。生徒が根拠をもって表現するための「イメージ醸成」、「楽譜を読み解く力の育成」に関する指導法の研究を、今後、テクスチャーに関する学習としても、さらに深めていく必要がある。

【参考文献】

1. 『日本抒情歌全集 I』 株式会社 ドレミ楽譜出版社 (1997)

【参考教科書】 (出版年又は年度用)

教科書名については略する（詳細は【表2】参照）

1. 音楽之友社 (1952、1955、1957、1958、1971)
2. 音楽教育図書 (1961)
3. 学校書籍 (1957)
4. 学校図書 (1955、1957、1959)
5. 教育芸術社 (1952～1958、1965、1971、1975、1978、1981、1984、1987、1990、1993、1997、2002、2006、2010、2012)
6. 教育出版社 (1951、1953～1958、1975、1978、1981、1984、1987、1990、1993、1997、2002、2006、2010、2012)
7. 講談社 (1957)
8. 東京書籍 (1956)
9. 二葉株式会社 (1955、1957、1958)

【参考HP_URL】

1. 池田小百合「なっとく童謡・唱歌成田為三作曲の童謡」(2016/2/4アクセス)
<http://www.ne.jp/asahi/sayuri/home/doyobook/doyoo00narita2.htm>
2. 演説館(フォーラム) 小笹和彦「祖師・成田為三先生と『浜辺の歌』」(2016/7/1 アクセス)
<http://www.keiogakuyukai.com/Forum-06-ozasa.htm>

【使用ソフトウェア】

1. 河合楽器「スコアメーカー5」
2. エスミ「EXCEL多変量解析 ver.7.0」