

合唱における歌詞の表現指導—音調句に着目して—

芸術系教育サブプログラム（音楽）

細田 征吾

【指導教員】 小野 和彦 森 薫

【キーワード】 中学校音楽科 合唱 言葉のまとまり 音調句 句頭

1. はじめに

(1) 研究の背景

① 問題意識

筆者は高校より声楽を、大学とアマチュア合唱団で合唱を学ぶことで、歌唱の素晴らしさと難しさを肌で感じてきた。特に外国語の合唱を行う際、言葉の強弱アクセントを生かして演奏したり、逐語訳を作成し、一つ一つの言葉の意味を合唱表現に生かしたりする機会が度々あった。こうした発想は、日本語の合唱を中心に行う中学生にも重要な手掛かりとなりうるのではないかと考えていた。

そこで、自身が授業で実践していく中で、「言葉のまとまり」を意識し、言葉の抑揚を表現に生かす学習を試みたことがあった。手ごたえは感じたものの、生徒が「言葉のまとまり」について理解し、自ら表現の工夫に生かすところまでは至っていない。そこで、「言葉のまとまり」と言葉の抑揚との関わりについて整理し、表現に生かすことのできる指導法を検討したい。

② 日本語による歌唱をめぐる課題

合唱と言葉の関係に関する研究としては、虫明・村尾・高野(2009)が、谷川俊太郎の詩が合唱に特に多く用いられていることを取り上げ、その理由として「一文が短いこと、ことばにリズム感があること、誰もが体験する内容をわかりやすい言葉で記し、多くの人に共感されやすいこと」(虫明・村尾・高野、2009、p.74)の3点を挙げている。しかし、昨今の教育現場では、歌詞の内容に共感性はあっても、一文が長く、言葉そのもののリズム感というよりもリズムミクナフレーズを用いて旋律が構成される合唱曲も少なくない。そうした楽曲は結果的にフレーズが複雑になりがちで、生徒が自分のパートの音程やリズムを習得する段階においても時間がかかることが多い。

また、日本語の抑揚を表現に生かす指導法としては、「歌詞と旋律のかかわりを生かして合唱しよう」といった題材が用いられることが多い。そうした授業の際、生徒に歌詞の意味の区切れによって設けられた休符等を示すことで、歌詞と旋律との関わりを理解することは比較的させやすい。しかし、その関わりを「どのように歌唱に生かすか」「抑揚をどのように発揮するか」まで考えさせることは決して容易ではない。言葉の抑揚を表現に生かすためには、歌詞全体の「言葉のまとまり」を把握し、どの言葉のどの部分に重きを置くか、どのような声色で発声するかを考えていくこと

が、より質の高い表現意図の表出につながるはずである。しかし、そうした指導法に関するノウハウは、あまり検討されていないのが現状である。

(2) 研究の目的

中学校における合唱の学習指導にて、音調句(2.(1)で詳述)に着目する方法の有効性を検証することを目的とする。

(3) 研究の手順

生徒の「言葉のまとまり(音調句)」に関する思考、意識の質問紙調査によって得られた視点を基に、授業を構築・実践し、生徒の発話、記述、歌唱を分析して効果を検証する。

2. 日本語音声学的な言葉のまとまりの考え方「句」と「音調句」について

(1) 「句」という概念と「音調句」について

歌唱における、言葉のまとまりの捉え方については、日本語音声学における「句」及び「音調句」の考え方をうたいたい。以下に、それぞれの語が示すところと、筆者がその考え方をを用いる理由について述べる。

日本語音声学者の川上泰(2000)は、「句とは、その途中に切れ目を感じさせない、長さ不定の言葉」(川上、2000、p.8)とし、日本語の音調的な区切り方として「句」という単位を提唱している。また、同じ日本語音声学者の沖裕子(2001)は「『句』とは、『その途中に切れ目を感じさせない長さ不定のことばで、句頭に上昇音調を持つイントネーション単位』である。イントネーションは意味のまとまりと関係している」(沖、2001、p.70)と補足している。

さらに沖(2008)は、「現代日本共通語では、アクセント単位が有する上がり目を手がかりとして得られる音調句によって、こうした意味が表現されることになる。(中略)次のアクセント単位の上がり目の一つ手前のアクセント単位までが、一つのイントネーションユニット(音調句)となる」(沖、2008、pp.54-55)としている。また、続けて「表現したい意味内容にあわせて、話し手が選択的に操作できるのがイントネーション単位であって、この点で所与の単位(＝非選択的単位)であるアクセントとは性質が異なっている」(上掲、p.55)とも述べている。つまり、音調句は、表現者によって時と場合に合わせてある程度伸び縮みさせることができるユニットということになる。

この音調句の考え方で区切ることが、歌唱表現の推敲に

際し有効であると考え。まず、音調句の考え方をうい、旋律と表現したい意味内容とを関連させながら歌詞を区切り、重点的に発揮すべき音高アクセントを把握する。その上で、後述する感情によるイントネーションの変化、描写されている情景に応じたプロミネンスの追加などを行えば、日本語の抑揚が明確に発揮される。そして、発揮された日本語の抑揚と音楽表現とを結び付けていくことが、生き生きとした歌唱表現につながっていくと考える。

(2) イントネーションとプロミネンス

民俗音楽学者の小泉文夫(1977)は「例えばドイツ語や英語のように、言葉そのものに強弱アクセントの強い言語による歌には、たとえ楽譜にそのような指定がなくとも、自然に旋律の中にその強弱のリズムが反映される」(小泉、1977、p.129)と述べ、また「日本語のばあい、強さはアクセントとして本質的なものではないから、諸要因で感情や意味の強調としてあらわれる。これももちろん旋律のリズムに関係がある。しかし、ヨーロッパ語と同日に論ずることは出来ない」(上掲、p.134)と述べている。

小泉のいう諸要因とは、イントネーションやプロミネンスが該当すると考えられる。日本語学者の中條修(1989)は、イントネーションは「発話中、話し手の表現意図を表すために文末などに現れる声の抑揚のすがた」(中條、1989、p.132)と、プロミネンスは「文の途中のある部分(語または語句)を強調するために、その部分を高くあるいは強くあるいは長く発音して際立たせ、文の意味を明確にする働き」(上掲、p.133)とそれぞれ定義している。実際に小泉も、「時としてある語だけ『強調』したり、また言い方の全体の調子を上げたり下げたりして、言葉を文字であらわすのとはちがったニュアンスをつける」(小泉、1977、p.144)と述べている。また、川上(1977)は、「ある単語のアクセントだけを発音することはできない。必ずそこにはイントネーションやプロミネンスの要素が抱き合わせになる」(川上、1977、p.115)と述べている。

よって、歌詞の意味合い、情景や感情等を咀嚼し、吟味した言葉を強調したり、旋律線が変わらない程度に口調や声色を変化させたりすることが、歌詞の内容を表現に生かすというプロセスであると考え。

3. 音調句を音楽表現に生かす方法について

(1) 句頭の上昇音調を音楽表現へ生かす発音の方法

川上(1973)は「日本語において、アクセントとは、要するに声の下降に関するきまりである」(川上、1973、p.7、太字原文ママ)としている。さらに、「句の頭部における上昇は、原則として、その第一拍から第二拍へかけて起こる」(上掲、p.14)としている。つまり、下降の前には上昇も起こっているということである。ここでの「拍」とは日本語音声学的な言葉で、2音目を表す。「さくら」の「く」などがこれにあたる。ともすると、この第2拍の上昇した句頭に合わせて音を動かして抑揚を作りたくなるが、第1拍を第2拍より軽

く発音し、第2拍から初めて抑揚を発揮すべく音を動かし始めると、不自然な発音になってしまうことがわかる。これについて、筆者は区切った音調句にエラーが生じてしまうためだと考えている。第2拍に句頭の上昇が起こる場合、第1拍と第2拍の2音が揃って初めて相対的に「句頭が上昇した」と認識するのであり、第2拍から抑揚を発揮しようと音を動かし始めると、第1拍と第2拍の間に音調句の区切れがあるかのように感じられてしまい、実際の言葉の意味とずれが生じ、ちぐはぐな印象を与えるからではないだろうか。つまり、句頭を十分な息の量でテヌート奏法を用いて発音し、第1拍と第2拍の関連性を確保する。その後、句頭の上昇を生かしつつ、フレージングを行うべく音を動かしていくことによって、その音調句のもつ抑揚が充分に発揮され、音楽的に豊かなフレージングにつながっていくと考える。

ただし、先に挙げた川上のアクセントに関する説明に基づけば、本来のアクセントの起点は第2拍に現れることになる。句頭の発音はあくまで第1拍と第2拍の関連性を確保するためのものであるため、句頭の発音に拘泥するあまり、第1拍を強く発声しすぎてしまうと、出来上がる抑揚はいびつなものとなる。

また、「朝(あさ)」「おながく」など、句頭の上昇が第1拍から行われる語もある。川上によれば、この場合は「句頭の上昇は第一拍の始点付近において起こる」(上掲、p.14)という。よって、こういった語も、句頭に十分な息の量でテヌート奏法を用いて発音することが、そのまま句頭の上昇によって生まれる抑揚を生かすことにつながる。句頭を意識することは、日本語の抑揚を生かした合唱表現に向けて重要な役割を果たすのである。

このように、言葉の抑揚を発揮するためには、句頭の発音時に十分な息の量でテヌート奏法を用いる感覚が重要であると考え。ただし、曲想によっては、句頭を「はっきりと明瞭にさせる」「句頭の1文字の中でクレッシェンドを行う」など、意識の仕方は異なる可能性がある。いずれにせよ、句頭を意識して演奏することは、音楽的な「重さ」を生むことにつながるため、音調句の区切り方によって、音楽表現の結果として与える印象は大きく変わる。

(2) 音調句の区切り方について

音調句はもともと談話を想定した区切り方であり、音楽的なフレーズとは必ずしも一致しない。しかし、「句」という概念はそもそも長さが不定であるため、必要に応じて音楽的なフレーズと対応させることもできる。そのため、合唱にも適用できる区切り方であると考え。例えば《夏の思い出》(江間章子作詞、中田喜直作曲)に登場する歌詞「野の小径」は、「野の」「小径」で2音調句とすることができるし、「野の小径」で1音調句とすることもできる。ここで音楽的視点からも考えてみる。この歌詞を「野の」「小径」の2音調句としてそれぞれの句頭を十分な息の量でテヌート奏法を用いて発音し、言葉の抑揚を発揮しながらこのフレ

ーズを演奏しようとする、演奏に重い印象を与える。対して、「野の小径」と1音調句としてとらえると、そうした発音を一度しか行わないため、比較的滑らかな印象となる。

このように音調句を音楽表現に生かす際は、表現したい意味内容や句頭の上昇における言葉の抑揚の発生回数、フレーズの長さなどが釣り合うよう注意しつつ区切っていく必要がある。

(3) 拍頭に句頭が来ない楽曲において音調句の考え方を活用する利点

J-POP を合唱に編曲した作品である《YELL》では、次のような場面が数多く登場する。

譜例 1 水野良樹作詞・作曲 鷹羽弘晃編曲《YELL》26-28 小節



この旋律では、1小節内に入る言葉の数が多い上に、拍頭に句頭が置かれられないことが多いため、生徒がフレーズをとらえにくく感じる可能性があり、また、リズムを正確に演奏しようとして日本語の抑揚を発揮せずに平たんに歌ってしまいがちだと考える。こういった場合では、「ともに」「すごした」「ひびを」「むねに」「だいて」と5音調句に分けて考え、さらに句頭をはっきりと発音するようにする。すると、聞き手にとって日本語の意味を捉えやすくなると同時に、歌い手にとっても、整理された日本語を手掛かりに、音楽的なフレーズが理解しやすくなると考えられる。

(4) 作曲家の言葉の抑揚と音楽表現に関する配慮

J-POP を合唱に編曲している場合において、句頭が拍頭に来ない場合でも、編曲者が句頭にテヌートやアクセントを置き、音調句をわかりやすく演奏するよう指示していると考えられる場合がある。

譜例 2 miwa 作詞・作曲 佐藤賢太郎編曲《結—ゆい—》7-8 小節



「ひとみには」の「ひ」、「うつらないけれど」の「う」にテヌートを置いている。音調句の考え方を使得て見れば、編曲者は、「うつむいたひとみにはうつらないけれど」という歌詞を「うつむいた」「ひとみには」「うつらないけれど」

の3音調句と捉え、それぞれの句頭に十分な息の量とテヌートを用いて言葉の抑揚を発揮しながら歌唱してほしいという指示と読みとることができる。

よって、その曲に応じて音調句を整理して歌うことは、生徒が旋律の音の高低や旋律を構成する音楽的なリズムと、日本語のリズムや抑揚とを関連付けることにつながると期待できる。

4. 調査：データの収集と分析方法について

(1) 調査対象と期間

対象1：A 中学校 第3学年C組 37名

授業者：筆者

期間：2024 年11月～12月全3時間

対象2：B 中学校 第3学年D組 35名

授業者：筆者

期間：2024 年12月～2025 年1月全3時間

(2) 生徒の実態

後述する質問紙調査1にて、設問1「合唱をすることは好きですか」に対し、「好き」と「どちらかといえば好き」と回答した生徒が合わせてA 中学校は85.3%、B 中学校は96.9%であった。両学級ともに非常に多くの生徒が歌唱に対し前向きな気持ちを持っている。また、A 中学校は、音調句と句頭について、それぞれ「言葉のまとまり」と「語頭」という言葉を用いて、普段から意識するよう声掛けが行われている中学校である。B 中学校は、《YELL》以外にもJ-POP を合唱に編曲した教材に取り組んできている。

(3) 研究倫理上の配慮について

調査の実施にあたり、A 中学校校長及びB 中学校校長へ研究概要と個人情報の取り扱い、データの保管方法などの説明を行い、研究依頼書を提出した上で、許可を得ている。

また、各質問紙調査を実施する際には、「調査は、成績にいつさい関わらないこと」「答えることが難しいときは、回答しなくても構わないこと」「回答は、論文の執筆に使用するが、個人が特定される形にはしないこと」を生徒へ伝えた。

(4) 調査内容について

① 質問紙調査1：生徒の音楽科全般に関する実態把握

A 中学校においては2024 年9 月にC組の生徒を対象として、B 中学校においては2024 年11 月にD組の生徒を対象として質問紙調査を行った。質問項目は、合唱活動についての意識について調査する計12 項目から構成した。回答方法は、4 件法と自由記述法である。質問内容は、表1 の通りである。なお、生徒の日常語彙に配慮し、「音調句」ではなく「言葉のまとまり」の表現を用いている。

表 1 質問紙調査の質問内容(一部抜粋)

番号	質問内容
1	合唱をすることは好きですか。
2	あなたは授業で初めての合唱曲に取り組むときに、以下のことをどのくらい意識して取り組みますか。
	・自分の歌声の音程の正しさ
	・自分の声の大きさ
	・自分の声の響きや声のきれいさ
	・自パート内の他人の音程
	・自パート内の他人の声の大きさ
	・他パートのメロディや音程
	・楽譜の中の強弱記号やその他の記号
	・言葉のまとまりと日本語の抑揚
	・歌詞の内容と表現を結び付けること

② 質問紙調査 2 : 検証前の音調句に関する意識調査

生徒が表現を工夫しようとした時の、具体的な思考の内容を調査すべく、質問紙調査 2 を実施した。質問項目は、「初めて取り組む合唱曲《YELL》を聴いて、あなたはどのように表現を工夫しますか」である。回答方式は、「表現を工夫すること」を楽譜に直接記入する形の自由記述法である。

調査結果は、いくつかの項目に分けて分類し、生徒が初めて聴く合唱曲に対し、どのように表現を工夫すると考えているかについて整理した。

③ 検証授業：生徒の発話の収集と分析

音楽室とパート練習に使うための教室に各 1 台ずつ、計 3 台のビデオカメラを配置して録画を行った。授業終了後にビデオからトランスクリプトを作成し、聴き取り可能な発話を話者名とともに書き起こした。

④ 質問紙調査 3 : 検証後の意識変化に関する調査

授業の結果、生徒の言葉のまとまり(音調句)に関する意識がどのように変化したかを分析するため、質問紙調査 2 と同様の形式で、楽曲を未習である《足跡》(Little Glee Monster 作詞、Koudai Iwatsubo/Carlos.K 作曲、上田真樹編曲)に変更して実施した。

5. 検証授業について

(1) 題材について

① 題材名

言葉の抑揚と歌詞の内容を結び付けて表現を工夫しよう

② 題材設定の理由

「言葉の抑揚」について、音調句と句頭の扱い方を確認する(ただし、音調句や句頭については、前述の理由で「言葉のまとまり」「語頭」という呼称で指導を行っていた)ことで、日本語が本来持っている抑揚の発揮の仕方を学ぶ。

次に、身に着けた音声アクセントに歌詞の内容を結び付け、言葉の意味的な強調や疑問文、命令文などの文脈による総合的な言葉の抑揚の発揮のさせ方を考え実践する。これにより、生徒に具体的な思考を促すとともに、より明確な意図の表出につながると考え、本題材を設定した。

③ 題材の流れ

時	○学習内容 ・学習活動
1	○言葉の抑揚を生かして表現を工夫しながら合わせて歌おう① ・言葉の抑揚について知る ・言葉のまとまりについて知る ・パート練習をする ・言葉の抑揚を生かして表現を工夫しながら合わせて歌う
2	○言葉の抑揚を生かして表現を工夫しながら合わせて歌おう② ・言葉の抑揚と言葉のまとまりについて復習する ・パート練習をする ・言葉の抑揚を生かして表現を工夫しながら合わせて歌う
3	○言葉の抑揚と歌詞の内容を結び付けて表現を工夫しよう ・《YELL》を、言葉の抑揚に気を付けながら合唱する。 ・情景を思い浮かべながら、言葉を大切に演奏するための方法について考える。 ・情景を思い浮かべながら、言葉を大切に演奏する。 ・録音を聴き、授業の振り返りをする。

(2) 教材について

① 教材曲

《YELL》水野良樹 作詞・作曲 鷹羽弘晃 編曲

② 教材設定の理由

《YELL》は、比較的言葉数が多く、句頭が拍頭に来ないことも多いため、生徒がフレーズを整理し楽曲の構造やリズム、旋律を理解していくのに時間がかかると予想される楽曲である。教材曲を《YELL》にすることで、音調句で整理することが、生徒の理解が深まる要素となりうるかどうかを確かめたいと考えた。

③ 授業で使用する教材 CD について

山田・頃安・上原(2018)による「中学生の合唱音取り用音源 CD の制作とその利用について」並びに山田・頃安(2019)「中学生の合唱音取り用音源 CD の制作とその利用について 2」の各実践を参考に、授業の目標に合わせた教材 CD の作成を行う。今回の検証授業では、製作する音源は音調句に着目した状態で、句頭をはっきりと発音したり、テヌート奏法を用いたりして表現を工夫しながら歌唱したものとし、筆者が歌唱したものを録音して使用した。一般に教材 CD の

各パート音源は、当該パートのみの音声で作られる。しかし本検証授業では、当該パート以外の音を聴きながら練習できるよう、他パートも弱い音量で流れるように制作した。

6. 結果と考察

(1) 質問紙調査 1 からみる「言葉のまとまり」についての意識の高さ

質問紙調査 1 の設問 2「あなたは授業で初めての合唱曲に取り組むときに、以下のことをどのくらい意識して取り組みますか」について、全ての項目において「意識する」「どちらかといえば意識する」の回答が A 中学校は平均 80.4%、B 中学校は平均 93.1%であった。しかし、非常に多くの生徒が言葉のまとまりを含めた多数の項目について実際の音楽表現において意識できているとは考えにくい。そこで、生徒が実際に楽曲を目の前にした際に、「言葉のまとまり」について意識を向け、具体的な思考を行っているかを確認する必要があると考え、質問紙調査 2 を行うに至った。

(2) 質問紙調査 2 からみる生徒の「言葉のまとまり」についての意識の実態

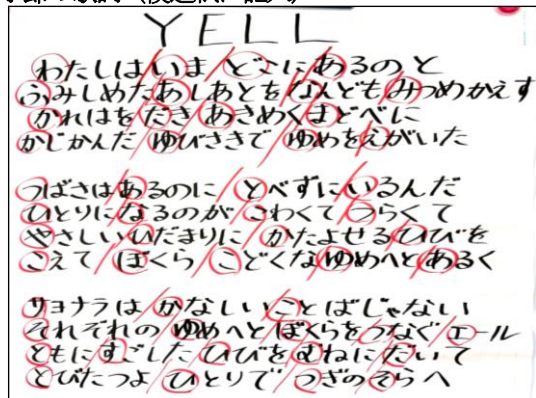
《YELL》の合唱譜に対する書き込みを行う質問紙調査 2 において、記入内容を分析したところ、「語頭を○で囲む」「言葉のまとまりに“/”を入れる」「『抑揚をつける』と記述する」など、実際に意識していると判断できる書き込みをした生徒は、A 中学校では 64.7%、B 中学校では 34.4%であった。どちらの中学校も、質問紙調査 1 の結果より低い数値であった。このことから、生徒は言葉のまとまりや言葉の抑揚について、意識しようと心がけてはいるものの、実際の表現の工夫に結び付けられていないと思われる。

(3) 検証授業

第 1 時：言葉の抑揚を生かして表現を工夫しながら合わせて歌おう①

第 1 時では、A・B 中学校ともに、合唱において発音のタイミングやフレージングの共通化を図るため、教師が音調句を整理したものを模造紙に書き、句頭を○で囲ったものを生徒に共有した（写真 1）。

写真 1 水野良樹作詞・作曲 鷹羽弘晃編曲《YELL》4～31 小節の歌詞（模造紙に記入）



その後、音調句について言葉の抑揚を発揮するために、句頭に十分な息の量とテヌートを用いて重心を乗せるように発声することを確認してからパート練習を行った。パート練習においても、言葉の抑揚をつけられるように意識しながら練習を進められるようにと指示したが、実際には言葉のまとまり(音調句)や語頭(句頭)に対する意見が交わされることは少なく、それぞれのパートがまず自らの音程やリズムを確認するのに精一杯という様子であった。以下、特筆すべき事例を挙げる。

事例 1 (A 中学校)句頭について生徒が考えている場面

生徒 A：これ みんな大丈夫？ 「語頭」やってる？
生徒 B：やってるっちゃ やってるんだけど...
生徒 C：意識はしてる。
生徒 B：もうちょっと強くやっていいんじゃない？ 強くやりすぎるとさ、政治家の演説みたいになりそうじゃない？
生徒 A：いわんとしてることはわかる。
生徒 B：「私はっ この国はっ なになにっ」みたいな...

生徒 B は「もうちょっと強くやっていいんじゃない？」という発言の直後、「ただ」「でも」といった言葉を省略して「強くやりすぎると」以降の発言を行ったものと思われる。この会話からは、句頭を意識することの重要性は理解していることがわかる。しかし、過度なアクセントは日本語的にも音楽的にも自然な流れが損なわれてしまうことを理解し、その情報を共有しようとしていることがうかがえる。合唱の初期段階から、音調句に着目させることが学習指導上妥当であることが分かる事例といえる。

事例 2 (A・B 中学校)作成した教材 CD の特性が生かされていると解釈できる場面

A・B 中学校ともに、生徒のみで教材 CD を用いたパート練習をしている際、他パートの旋律に合わせて、小さい音量でその旋律を口ずさむ場面が散見された。

これは、教材 CD に他パートの音が含まれていなければ行わなかった可能性がある行動であり、他パートの旋律を小さな音で同時に流したことは、全体の響きや各声部の音を聴きながら他者と合わせて演奏する技能を身に着けることに寄与すると考える。

また、特に B 中学校のアルトパートにおいて、筆者が作成した教材 CD を聴き、「声の抑揚がすごい」という感想を漏らす生徒がみられた。生徒が言葉の抑揚を意識し始めていることをうかがわせる発言であり、その音源を聴きながら歌っているため、継続的な指導で言葉の抑揚を発揮できるようになる可能性が示されているといえるだろう。

第 2 時：言葉の抑揚を生かして表現を工夫しながら合わせて歌おう②

第 2 時では、最初に楽譜通りのリズムで、音程は付けずに朗読することで、言葉のまとまり(音調句)と言葉の抑揚の

関係について復習した後にパート練習を行った。

その後の合唱では、生徒も音程をほぼ覚えて合唱することができていたため、句頭を意識して言葉の抑揚を発揮する練習や、言葉の抑揚と歌詞の内容を結び付けるための声かけ、発問を行った。以下、特筆すべき事例を挙げる。

事例 3 (A 中学校)言葉のまとまり(音調句)をブレスで区切って工夫しようとしている場面

A 中学校のソプラノパートが、生徒のみでパート練習をしている際、ある生徒が「この曲は結構 A(「わたしはいま」の部分)とか休符が多くて、一個一個文節ごとに区切っている感じで休符ふってあるから、(ブレスを)吸えると思うんだけど、C(「サヨナラは」以降)はあんまり吸わない方がいいかもしれない。休符で吸うだけであんまり吸いすぎない方がいい」と発言した。この発言を皮切りに、C以降のブレスについて次のような発話が行われた。

生徒 D：私は全(すべての)休符吸った方がいいと思う。吸わないと重心とか置くための息が入らない。
生徒 A：あー、1 回リセットしてから？
生徒 D：息を吸えば、自然に音が途切れるじゃん。
生徒 A：そうだね。
生徒 D：言葉の区切りをつけるためにも、息は吸った方がいいかなって思います。
生徒 E：いったん全区切りでやってみる？
生徒 D：いったん全部の休符で吸おう。
…中略…
〔歌唱〕
…中略…
生徒 A：切った方が 1 回切り替えて語頭に重心を置きやすいから軽く切った方がいい。
生徒 E：吸った方がいい？
生徒 D：うん、吸った方がいいと思う。

生徒が言葉のまとまり(音調句)を明確に意識し、言葉の抑揚を生かしながら歌唱表現を工夫しようとしている例といえる。実際にこの際の歌唱では、言葉の発音を一つ一つ明瞭に行っていた。また、実際には、8 分休符においてブレスが確認できるものの、16 分休符ではブレスをせずに演奏していた。各生徒がとっさにブレスの位置を選択していたことになり、音楽的なフレーズの長さからみても自然な演奏となっていた。このことから、生徒は音調句の考え方を手掛かりに、表現を工夫していくことができたものと考えられる。

事例 4 (B 中学校)歌詞の内容を表現に結び付け始めている場面

B 中学校において、第 2 時での合唱においては、どの部分も概ね正しい音程で合わせて歌う事ができていたため、全体へ向け、以下のような発問を行った。

教師：「踏みしめた足跡を何度も見つめ返す」って歌詞、これは何を表している？なにを意味している？

生徒 F：今までの人生。

教師：かもしれないよね。私もそう思います。「私という存在は今どこにあるの」って問いかけながら、歩んできた道のり、人生を振り返ってる。昔のことを思い出してる。(中略)じゃあどういう風に言う(発音する)んだろう？っていうのを、考えながら歌えるようになってほしい。「踏みしめた」からもう一回ください。

〔歌唱〕

教師：今良くなったんだ。すごいスッキリしたの。何を変えた？

生徒 G：やさしめ。

教師：やさしめにした？なんで？

生徒 G：歌ってる歌詞を考えた。

教師：歌詞を考えた！あなたの考えた歌詞はどんな歌詞だった？

生徒 G：えーっと、トボトボしている感じ。

教師：トボトボしてる感じ！みんなトボトボしてる感じした？この曲を聴いた時、触れた時に。

生徒 H：悲しめ…？

(頷く生徒、考え込む生徒が現れる)

教師：うん。考えることが大事なんだよ。今「うんうん」って言った人も、「うん？」ってなった人も、「あ、そうかもしれない」と思いながら、「いや、やっぱり私は違う」とか思いながら歌うのが大事なことなんだよ。今、なにかが変わってるから。確実に。それに、言葉の抑揚がついてくる。

この場面では、発話にもあるように、発問前と発問後で明確に声に違いが表れていた。発問後は、声がやわらかく、やや暗めの調子に変わっていた。これは、教師の発問に応じ、生徒が歌詞の内容を、表現の工夫に結び付けて考え始めている例といえる。ただし、この時点では「トボトボしている」「優しめ」「悲しめ」といった生徒の「思い」によって、なんとなく表現に至っている状態である。よって、具体的にどのように発音すれば「やさしく」なるのか、どのように言葉の抑揚を発揮して歌えば「悲しく」聞こえるのかまでは認識していないと思われ、そうした部分が具体的にできれば、生徒の「意図」がより明確になっていくと思われる。

第 3 時：言葉の抑揚と歌詞の内容を結び付けて表現を工夫しよう

第 3 時においては、まず、言葉の抑揚について復習しながら合唱を行った。その後、言葉の抑揚と歌詞の内容を結び付けて表現を工夫することについてワークシートを用いて考えさせ、グループで意見共有を行った。結果、A・B 中学校ともに、生徒の思いや意図のうち、特に意図の部分が多く表出するようになった。以下、特筆すべき事例を挙げる。

事例 5 (A・B 中学校)教師の範唱により、反応が見られた場面

A 中学校において、全体に向け、「こわくて つらくて」

の部分为例にとり、句頭の上昇はそれぞれ第1拍の「こ」「つ」から第2拍の「わ」「ら」にかけて行われるため、句頭に十分に息を使ってテヌート奏法で発音することで、言葉の抑揚が自然に発揮されると説明し、実際に範唱を行った。その後の歌唱では、「こわくて」の「こ」からテヌート奏法を用いて発音され、伴って「わ」も以前より伸びやかに発音するようになった。

これは、生徒が音調句と句頭概念を理解しつつ、教師の範唱によって、実際の「音の動かし方」を感じ取り、真似をすることによって変容した面が大きい。また、このような範唱を生徒が聞き取ることによって、教師が指導を行っていない別の部分の発音が明瞭になったり、句頭に意識を向けて演奏するようになる場面もみられた。

例えば、B中学校にて、男声パートの「なんども みつめかえす」の部分について、教師が何度も句頭を意識した範唱を聴かせつつ指導したところ、当該部分について範唱の真似をして表現の工夫を行うとともに、「それぞれの ゆめへと ぼくらをつなぐエール」の部分についても、同様に句頭を意識するように歌うようになったというものである。

事例6 (A中学校)生徒の「意図」の表出を補助し、反応が見られた場面

A中学校において話し合い活動時に、男声パートにおいて以下のような発話があった。箇条書きで記す。

- ・ここ（「翼はあるのに」の部分と思われる）でなんか自分がどう生きたいのか迷ってて、それで悩みを強調するために「こわくて つらくて」を強調して歌って...
- ・俺も「こわくて つらくて」強調するって書いた。
- ・飛び出せないもどかしさがあるから。
(中略)
- ・力があるはずなのに、思った通りに動けない悲しさがあるから。バスのところは切なく後ろからもやもやがわかる。
- ・バックボイスみたいな？
- ・あと、「サヨナラ」のところは最初にあった迷いがなくなり、力強くなる。あれだよ、まずそこの前の「ぼくら こどくなゆめへと」で一人でいいって感じの決心が少しずつついてみたい。それで、ここらへん（該当箇所不明）で勇気出して、「ゆめへと あるく」で決心がついて、で、こっち（「サヨナラは」以降と思われる）でもう迷いがなくなった感じ。
- ・ぶっちゃけていうと「サヨナラ」をいうのは本当は悲しいけど、それでいいんだと思うことにして...
- ・そうそう。だから切なさもある。切なさもあるけど、決心をつくる。なんか切なさもあるけど、決心した気持ちがある。

最初に「悩みを強調するために『こわくて つらくて』を強調して」という、意図が表出していると思われる言葉が見られた。しかしその後は歌詞の内容について語り合うものの、どのように言葉の抑揚に生かすのかまで話が至らないで話し合いが終了している。そこで、全体合唱中に該当部分近辺について以下のように発問した。

教師：男声の皆さんはこの辺はなにかしやべった？

生徒I：決心がついた。

教師：決心がついた！直前に決心がついてるんだね。で、「サヨナラは悲しい言葉じゃない」って言い放ってるわけだよ。言い放つってことは、しゃべり方はどうなる？

生徒J：強く。

生徒K：力強い。

教師：力強くて、もっときっぱりとしてて、決然といい放つわけだよ。だからもっとしゃべっていいはず。もっと説得力の感じるしゃべり方ができるはず。

歌詞の内容に対する返答はあったものの、やはり抑揚への反映のさせ方については「力強く」という回答にとどまり、具体的な発音の仕方についてまでは考えられていない様子であった。そこで、「きっぱり」「決然と」といった言葉で補足を行い、もう一度歌唱させた。

すると、句頭にはっきりとした発音が得られ、明瞭な発音に変化した。これは、言葉の抑揚について第1時、第2時から学習を積み重ね、音調句と句頭に関する考え方や歌詞の内容に関する理解が生徒の中に根付き始めたからこそ見られた反応だと思われる。

事例7 (B中学校)生徒の明確な「意図」の表出が見られた場面

B中学校において、話し合い後の全体合唱中にアルトパートのある生徒が以下のように発言した。

生徒L：「つばさは あるのに とべずに いるんだ」は嘆くような感じで、アルトがメインで歌ってるから、独りぼっちっていうか、少し孤独感っていうか、そういうのもあって不安が募ってるから、「つばさは あるのに」で嘆くために、「つ」と「あ」のところを波打つようなイメージで（歌いたい）

この発言からは、生徒が「全体の響きと各声部の役割」を理解していること、「独りぼっち」「孤独感」といった感じ取った曲想、そして「嘆くために『つ』と『あ』のところを波打つように」という、音調句と句頭の考え方に根差した表現の意図が明確に表れている。しかし、実際の歌唱はその意図が反映されたものとは言い難かったため、この後生徒の意図を実現すべく教師が「生徒の現状を真似した歌唱」と「生徒の意図を汲んだ範唱」を続けて聴かせた。すると、生徒の歌唱がより効果的に変化した。これには、生徒が自分で持っている表現意図と、教師の範唱とを結び付けて変容したという側面がある。言い換えれば、これだけ明確な表現意図を持っていたとしても、実際に歌唱に反映できていないという課題が示されているともいえる。

事例8 (A・B中学校)生徒のワークシート記述内容における「意図」の増加

事例4と事例6で触れたように、生徒が表現の意図を考

えるまでには至っていない部分も見られたが、ワークシートと質問紙調査 2 の記述内容を比べると、表現の意図を明確に書き表しているのとれる記述が増えている。

特に多くの生徒が記述していた「こわくて つらくて」の部分为例にとると、A・B 中学校合わせて 56 人の生徒が、この部分について記述が増えたり、記述の内容が変化したりしている。以下に、記述の変化の例を挙げる。

表 2 特に顕著な変化が見られた生徒の記述内容例

	質問紙調査 2 (授業前)	ワークシート (授業時)
生徒 M	リズムが同じになるように	不安な気持ちを伝えるために「こ」「つ」を強くして語りかけるようにする
生徒 N	記述なし	人に呼びかける感じで歌う。だから「こ」や「つ」を強く言う
生徒 O	記述なし	(「こ」と「つ」を○で囲い、線で記述に結び付けて) まだ友といった気持ちが強いため、強く歌う

この部分では、記述例にあるように、「不安」や「友といった気持ち」「呼びかける」という「思い」を、句頭を強調するという「意図」に変化させている生徒が見受けられた。それぞれが同じ表現方法に帰結するが、生徒が自ら導き出した「思い」が反映されていることが重要であり、実際の発音の強さには一人一人の違いが出てくるものと思われる。

このことから、音調句と句頭の考え方をを用いて言葉の抑揚についての指導を行うことは、生徒の明確な表現意図の表出を促すことができると考える。

(4) 質問紙調査 3 からみる生徒の表現を工夫することに関する記述内容の変化

質問紙調査 3 の書き込みで、「語頭を○で囲む」「言葉のまとまりに“／”を入れる」『抑揚をつける』と記述するなど、言葉のまとまりや言葉の抑揚について意識していると判断できる書き込みをしている生徒は、A 中学校では 66.7%、B 中学校では 59.4%であった。質問紙調査 2 に比べ、A 中学校は微増、B 中学校では明確な増加がみられた。

A 中学校については、4.(2)の生徒の実態で述べたように、「言葉のまとまり」「語頭」について普段から意識するように声掛けがなされていたため、今回の授業だけでは生徒の意識が大きく変動しなかったものと思われる。B 中学校は、生徒は初めて取り組む楽曲であっても、音調句や言葉の抑揚について意識しようと心がけ、実際の表現の工夫に結び付けられるよう意識づけが行われたものと思われる。

7. 総合考察

これまで、日本語音声学の考え方を表現に生かす指導法を検討してきた。「音調句」によって歌詞を区切り、「句頭」に意識を持つ(ところによって、はっきり発音したり、テヌ

ート奏法を行ったりと意識の方法は異なる) ことによって、言葉の抑揚を効果的に発揮させることができるのではないかと考え、授業実践を行った。結果、「思いや意図」の中の「思い」が立ち上ってきた生徒に対し、「思い」を「意図」に変化させていく際のツールとして有用であることを一定程度明らかにできたと考える。

しかし、ツールであるが故に、提示するタイミングには検討の余地があると考え。今回は、このツールを先に提示し、後から「思い」と「意図」を両方考えさせるという流れで授業を行った。だが、先に「思い」を充分に考えさせた後に、「思い」を「意図」に発展させるツールとして「音調句」の考え方を示した方がより効果的かもしれない。

また、生徒に考え方を示すだけでなく、教師自身が音調句の上昇音調を生かした「句頭を意識する」歌唱を理解し範唱をすることも重要である。そして、生徒に言葉の抑揚を発揮した歌唱の効果を理解させた後には、「自分の意図が反映された歌唱になっているか」を振り返り、自ら改善していく力を育成することが必要と考える。

この「音調句」の考え方を効果的に用い、生徒が明確な意図を確実に歌唱に反映させ、より生き生きと表現活動を行う指導法の確立と実践が、今後の課題である。

引用・参考文献

虫明眞砂子・村尾明子・高野敦(2009)「合唱曲における詩と音楽のつながりー谷川俊太郎の作品を基にー」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』140 巻、pp.65-75。

川上肇(2000)「具体音声から抽象されるもの」『国語と国文学』77 巻 9 号 (通巻第 922 号)、東京大学国語国文学会、pp.1-14。

川上肇(1973)『日本語アクセント法』学書房出版。

川上肇(1977)『日本語音声概説』おうふう。

沖裕子(2001)「談話の最少単位と文字化の方法」『信州大学人文科学論集 文化コミュニケーション学科編』35 巻、pp.55-72。

沖裕子(2008)「談話論からみた「文」と「発話」」串田秀也・定延利之・伝康晴編『シリーズ文と発話第 2 巻「単位」としての文と発話』ひつじ書房。

小泉文夫(1977)『音楽の根源にあるもの』青士社。

中條修(1989)『日本語の音韻とアクセント』勁草書房。

山田啓明・頃安利秀・上原祥子(2018)「中学生の合唱音取り用音源 CD の制作とその利用について」『鳴門教育大学研究紀要』33 巻、pp.426-435。

山田啓明・上原祥子(2019)「中学生の合唱音取り用音源 CD の制作とその利用について 2」『鳴門教育大学研究紀要』34 巻、pp.329-338。

小原光一ほか(2021)『中学生の音楽 2.3 上』教育芸術社。

日本放送協会編(2021)『第 88 回 (2021 年度) NHK 全国学校音楽コンクール課題曲 中学校 混声三部合唱 足跡』NHK 出版社。

馬淵由紀子編(2024)『コーラス フェスティバル』正進社。

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 音楽編』。