

園生活および保育者養成校での 歌唱指導法に関する一考察

—各自のブレイク(換声点)や歌唱の悩みに着目して—

原 葉子

筆者は、「園生活および保育者養成校での歌唱指導法に関する一考察 —フースラーの理論に基づいて—」(信州豊南大学紀要第35号 2017年)において、幼児教育および保育の現場、そして保育者養成校における歌唱指導法のあり方について、フースラーの理論に基づいた指導実践と調査を基に考察した。その際、4点の課題が明確になった。

動物の鳴き真似から歌声へ移行する際の呼吸指導法、ブレイクのない園児や学生に対し効果的な歌唱指導法、出し辛いと主張する学生の多いアンザッツについての具体的な比喩表現および練習法、園生活で裏声や頭声を使って歌唱させることを躊躇する保育者への支援、である。

本稿では特に2点目の課題、ブレイクのない園児や学生に対しての効果的な歌唱指導法に重点をおき、園での歌唱活動や養成校の学生への指導とアンケート調査を通じて、各自のブレイクの有無およびその位置を把握しながらの指導実践を基に考察した。

キーワード：園生活、保育者養成、歌唱指導法、ブレイク(換声点)

I はじめに

1 園生活における歌唱指導の実態

筆者は、小学校において学級担任および音楽専科、合唱部顧問として9年間勤務した後、幼稚園の音楽専科職員として5年間、保育園のリトミック講師として3年間、園生活での歌唱指導に携わってきた。また、未就園児を対象とした子育て支援施設の音楽あそび講師としても3年間、歌唱活動を含む音楽活動に携わってきた。

小学校(特に低学年)では、低音域は地声、中音域から高音域にかけては裏声を使って歌唱するといった指導法が、複数の学校で使用されている。しかし、幼稚園や保育園においては、地声のみで歌唱活動を行う園が多く存在する。また、歌唱指導といった概念はなく、「元気に」「大きな声で」歌うことが優先される。

「幼児教育要領 表現の項⁽¹⁾」、および「保育指針 表現の項⁽²⁾」によると「幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止める。」「自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように工夫すること。」(幼児教育要領 3. 内容の取扱い(2)(3)より)、「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。いろいろな素材や用具に親しみ、工夫して遊ぶ。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する楽しさを味わう。」(保育指針 オ：表現 内容イ⑥⑦より)と表記されており、幼稚園においても、保育園においても、子どもの「自発的で自由な表現」、そして「楽しさを味わう」ことが重視されるべきと解釈できる。故に、「元気に」「大きな声で」歌う(表現する)ように、子どもたちに声がけする保育者が多いのではないかと考える。

しかし、地声を張り上げて歌い続けることで、園児が声帯をいためてしまう事例もあった。また、「もっと大きな声で」「そう！元気で素敵だね」「いっぱい声を出してごらん」こういった保育者の声がけに応えようと、子どもたちが

懸命に大声を出しても、それは決して芸術的なものにはなり得ない。さらには、「歌うこと」イコール「大声を出すこと」と認識して卒園する園児も存在する。

養成校の学生や、保育者から、歌唱活動に関わる悩みとして頻繁に相談される内容としては、「ただ歌っているだけです。」「これ以上、どうしたら良いのか、分かりません。」といったものがある。歌唱活動をよりよくするための具体的な手法が思いつかず戸惑っていると述べる、養成校の学生や保育者も少なくない。

2 フースラーの発声法を用いた歌唱指導の実践

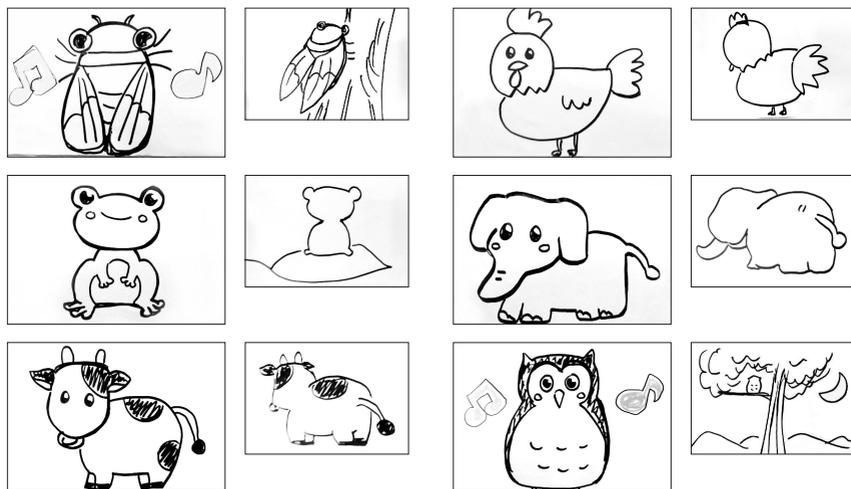
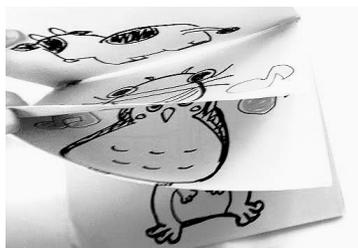
筆者は、フースラーのアンザッツ理論を応用した「いろいろないきものゆりかごのうた」《資料①》という教具を用いて、養成校や園、子育て支援施設での歌唱指導にあたっている。

《資料①》 「ゆりかごのうた いろいろなどうぶつ」

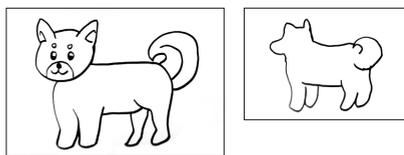
- ・園、子育て支援施設では動物のイラストを提示。アンザッツや声種については言及していない。
- ・養成校では、動物イラストに加えて、アンザッツ、声種の解説も行っている。

アンザッツNo.	声種	動物
No. 1	門歯の声	セミ
No. 2	胸声	ニワトリ、カエル
No. 4	頭声	ウシ、ゾウ
No. 5	ファルセット	フクロウ
おまけ	腹筋	イヌ

※右の写真のようにイラストをつなげて製本してある（すべて、裏に後ろ姿をつけてある。こういった遊び心があると乳幼児が喜んで取り組む）



※イヌ（腹筋）はアンザッツとは無関係だが、No.5（ファルセット）に腹圧をかけてNo.4（頭声）へと移行する際に重要となるので、取り入れている。



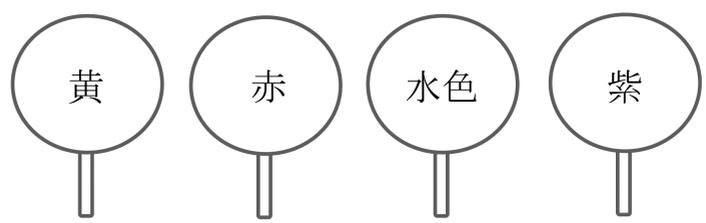
※No.3（鼻声）および No.6（うなじ）は幼児には難易度が高いことから、園、子育て支援施設ではカットしている。

（No.3は、乳幼児は鼻がつまっていることが多いため困難。No.6は、輪状咽頭筋が鍛えられている必要があるため、筋力に乏しい乳幼児には困難。）

「歌うときには地声を張り上げる」といった意識が強い園児や保育者にとって、生き物の鳴き真似をしながら裏声や頭声を出す体験をすることは、「自分にもこういった声が出るのだ」と、「地声以外の声の存在」に気付くきっかけとなる。また、「裏声は難しい」と一般的に思われがちだが、実際には、指導者が出す裏声を真似することで、1歳、2歳の子どもでも裏声（フクロウの声）を出すことが可能である。一方で、裏声を聴き分けることはできても、いざ歌うと地声しか出せない子どもも、一定数存在する。この場合、本人は自分が周囲と違う声を出していることに気付いていないケースが多い。しかし、そういった子どものいる集団に対しては、「長くフクロウさんの声を出せた人が、優勝」という遊びをすることで、2回もしくは3回目あたりから、ほぼ90%以上の子どもが裏声を出せるようになった。これは、裏声を長くのばそうとすることにより、自然な腹圧がかかり、軟口蓋も無意識に高くあがるためであると考えられる。

尚、裏声から頭声への移行も、「へそ」「そへ」「進化したフクロウさん」といったキーワードと、「ワンちゃんの声あそび」を用いれば、実現することが容易である。その際に筆者は、教具「カラースラカード 4色の声」《資料②》を活用している。

《資料②》 「カラースラカード 4色の声」



アンザツツ	No.1	No.2	No.5	No.4
どんな声	セミの声	元気な声	フクロウさん	うた声
声種	門歯の声	胸声	ファルセット	頭声
鳴き真似	セミ	ニワトリ・カエル	フクロウ	ウシ・ゾウ

まず、「いろいろないきもの ゆりかごのうた」において、犬の声を出す時に、腹筋を意識させておく。「3回、ワンとほえてみよう」「次は5回」「さあ、お腹が動くかな？」といった声がけをすれば、子どもたちは笑顔になって意欲的にお腹を動かし始める。続いて、腹筋を「へそ」と説明し、背筋を「そへ」と冗談を交えて解説する。（以前、勤務先の園において、背筋を「そへ」と呼ぶと本気で信じてしまった園児がいたため、「本当は「そへ」とは言わないけれど、歌う時だけの特別な合言葉だよ」と、必ず解説をはさむようにしている。）「へそ と そへ に力を入れてフクロウさんを出してみよう。フクロウさんの声が進化するよ」と促すと、子どもたちの裏声は頭声になる。さらに、「進化したフクロウさんは、こんなこともできます。高い声しか出せなかったフクロウさんとは違って、高い声から低い声まで、行ったり来たりすることができますよ。」と、「うた声（進化したフクロウの声）」で「こんにちはー（高音）」から「こんにちはー（低音）」まで、ポルタメントで下がったり上がったりする活動を取り入れている。これは、フースラーの提唱した「ファルセットを充実した頭声に移行するための下降訓練」を応用したものである。教師の模唱と、「へそ」「そへ」に力を入れるジェスチャーによって、子どもたちは「うた声（頭声）」で高音から低音への移行や、低音から高音への移行技術を徐々に獲得していく。

こうして、裏声や頭声を出せるようになった子どもたちが、裏声や頭声を使って曲を歌い始めると、新たな問題が起こる。裏声や頭声で音程をとれない子どもたちの存在である。裏声や頭声は、出すこと自体は可能でも、音程を取ることが難しい。筆者の指導経験によると、裏声や頭声で正確に音程を取ることができるのは、概ね小学校の中学年（三・四年生）以降であると考えられる。ただし、かなり個人差があり、園児でできる子もいれば、高学年であっても、裏声や頭声での音程コントロールに困難さを感じる児童も存在する。

こういった事情から、園での実践に、裏声や頭声を使うことを躊躇する保育者も多い。ただ高くて綺麗な声だけで、何を歌っているか分かりにくくなってしまいがちなためである。しかし、筆者の個人的見解としては、地声で高音

域を出す際にも似た現象は起こる（音程が定まらず、何を歌っているのか分かりにくくなる）ため、それならば、声帯に負担をかけない方法の方が良いのではないかと考えている。低音域は地声、中音域から高音域にかけては裏声という、小学校低学年で使われている歌唱法を園で用いることは、幼保小の連携の観点からもメリットがあるのではないかと考える。また、声帯の損傷、歌うことに苦手意識をもつ、歌イコール大声を出すことと思ひ込む、といったことを避けられる点についてもメリットは大きい。

よって、筆者は、園生活においても、養成校での学生たちへの発声指導の場面でも、フースラーの発声法を応用した「ゆりかごのうた いろいろなどうぶつ」「カラブラカード 4色の声」を使用して歌唱指導にあたっている。

3 フースラーの発声法を用いた歌唱指導の課題

次に、フースラーのアンザッツ理論を応用した歌唱指導法を実践する中で、筆者が直面している課題について述べる。ブレイク（※本稿では、換声点、パッサジョの事をブレイクと表記する）のない園児や学生にとっては、声種を分けることで、かえって困難を招いてしまうといった点である。どの園にも、養成校のクラスにも、ブレイクがない、または普段意識していない、意識しても見つからない園児や学生が一定数存在する。ブレイクがはっきりしている園児や学生にとっては、フースラーの発声法の中で登場する「フクロウの声」つまり「ファルセット（裏声）」は、救世主のようなもので、今まで出なかった高音域が楽に出せるようになり、歌をより積極的に楽しむ事例が多い。しかし、ブレイクがない、またははっきりしない園児や学生にとっては、わざわざ声を分けることに抵抗を示す言動がみられることが少なくない。

また、鳴き真似は容易にできても、それを歌に応用することが難しいといった様子は、園でも養成校でも頻繁に見聞きする。保育者からは、「鳴き真似を、どうやって歌に繋げたらいいのかと考えると難しいです。」「元気に歌わせてあげたいのですが、フクロウ（ファルセット）や、うた声（頭声）で歌うと、子ど

もたちの声量が小さくなってしまいます。」といった相談を度々受ける。また、養成校の学生からは、「鳴き真似は簡単にできるのに、曲になると、それをいかせない。」「高い声は声量が小さくなってしまふ。」といった声が聞かれる。幼稚園や保育園の現場での子どもたちの歌唱に関わる悩みと、養成校の学生の歌唱に関わる悩みには、共通点があることが分かった。

そこで筆者は、まず、園児および養成校の学生のブレイクの有無やその場所を調査することにした。ブレイクに悩む園児や学生と、ブレイクを意識せずに歌うことができる園児や学生との割合を比較し、フースラーの発声法を応用した歌唱指導を実施する際の、声がけや指導手順を工夫していきたいと考えたためだ。

また、ブレイクが存在する園児や学生たちに対しては、その位置（音域）を把握することにより、鳴き真似から歌声への移行がスムーズにいくための教具の開発、言葉がけや指導の工夫などについて考察していくことにした。

II 園児、養成校の学生のブレイクの有無

1 園児のブレイクの有無

調査方法は、筆者が週一回、音楽指導を行っている年中2クラス、年長2クラスに対して、歌唱指導中の巡視において、歌唱中の園児一人ひとりの声を聴くという方法をとった。本来であれば、担任の先生方または筆者が一对一で園児と対峙し、二点ハ音から一点ハ〜口音、その上のホ音あたりまで階名で歌唱することを促し、園児一人ひとりのブレイクの有無を確認したいところであるが、園生活において、一人ひとりに対して、そういった時間を確保することは非常に困難である。しかし、来年度以降は是非、実現を目指したいと考えている方法である。

今年度は、歌唱中の巡視という方法をとったため、データの正確性には欠けることを前置きしつつ、毎回の歌唱指導において必ず一人ひとりの口に耳を傾

け「いい声だね。」「素敵だね。」「素晴らしいね。」といった声がけをしたり頭を撫でたりしながら（園児たちに緊張を与えないよう心がけながら）、筆者ともう一人の音楽専科教員とで、巡視兼ブレイクの聞き取りを行った結果をここにまとめた「資料③」。

尚、園児は変声期を迎えていないことから、男女別の調査は行わなかった。

「資料③」 園児のブレイクの有無

	年中A組	年中B組	年長A組	年長B組
園児数	20	16	22	19
ブレイクあり	18	15	18	16
ブレイクなし	2	1	4	3

※ブレイクなしの園児の声種

	中A	中B	長A	長B
全て頭声	0	0	1	0
全て裏声	0	0	3	2
全て地声	2	1	0	1

園児の中には、年中児 36 名中 3 名 (8.4%)、年長児 41 名中 7 名 (17.1%)、ブレイクがはっきりせずに歌唱可能な園児たちが存在した。その園児たちの歌唱中の声種は、全て頭声 1 名 (年長 1 名)、全て裏声 5 名 (年長 5 名)、全て地声 4 名 (年中 3 名、年長 1 名) であった。

全て地声の園児は話し声も高い傾向にあり、一点口音、その上のハ音、二音なども地声のまま歌唱することができていた。一方、全て頭声および裏声で歌っていた園児の中には、地声が細く高い (声帯が離れ気味な状態で話す) 園児と、地声に特徴はないが日頃のフクロウ鳴き真似あそびで積極的に声を出している園児とが、存在した。

本稿の執筆段階では、まだまだデータが不足しているため、結論を出すことは困難であるが、傾向として、年中児と年長児とを比較すると、ブレイクのない園児は年長児の方が多いことがあげられよう。

ところが、ブレイクのない園児の声種に着目すると、ブレイクのない年中児は全員地声で歌唱していたが、年長児は、地声 1 名、裏声 5 名、頭声 1 名であった。この結果から考えられることは、地声が高く、地声のまま歌唱活動が可

能な1名の園児をのぞき、全音域に裏声および頭声を用いて歌唱している園児が6名(年長児41名中6名14.6%)存在する、ということである。「I はじめに 2 フースラーの発声法を用いた歌唱指導の実践」の項でも述べたが、裏声や頭声で正確に音程を取ることができるのは、概ね小学校の中学年(三・四年生)以降であると、筆者はこれまでの指導経験の中で実感している。非常に個人差が大きく、幼児期にできる子もいれば、高学年であっても、裏声や頭声での音程コントロールに困難さを感じる児童も存在する。そういった中で、筆者が3年間、年少時代からフースラーの発声法を用いた歌唱指導を行ってきたクラスの年長児の1割強が、裏声や頭声で音程を取りながら歌っていることが分かった。もともと、歌唱能力に長けた園児が集まっているという可能性も否定できないが、フースラーの発声法を応用し、裏声や頭声を楽しみながら出すことを続けてきたことで、獲得できた歌唱法である可能性もあるのではないかと考える。この点については、今後も年を追って園児の歌唱方法についての調査を続け、園児のブレイクの有無や、歌唱技能が向上した園児の割合などを確認していきたい。

2 園児のブレイクの位置

調査方法は、前項と同様である。理由は同様であるため割愛する。尚、園児の場合、養成校の学生のように、音階歌唱の中で地声と裏声を使い分ける技術をもたない子が大多数なため、「その音より上の音域は、音程が上がらない、または音程が変わらない、音程がとれない」という音の位置にブレイクがあると定義した。その結果をまとめたものが《資料④》である。

《資料④》 園児のブレイクの位置（音域）

	(計)	ハ	ニ	ホ	ヘ	ト	イ	ロ	ハ	ニ	ホ	なし
年中A組	20						3	8	7			2
年中B組	16						5	6	4			1
年長A組	22							3	14	1		4
年長B組	19							2	12	2		3

年中児では、一点口音にブレイクが存在する園児が最も多かった。年長児では、一音上がり、一点ハ音にブレイクが存在する園児が最も多いという結果になった。全体的な傾向として、ブレイクの位置が、年中児に比べて年長児の方が高くなっていると言える。園児たちの身体的な成長によるもの、または歌唱経験の多さによって歌唱技能が向上した結果なのか、当調査では分からなかった。来年度以降の調査を検討していきたい。

この結果から考えなければならないことは、歌唱曲の音域である。幼稚園や保育園において、園児たちが歌唱する歌の中には、一点口音、またはその上のハ音、二音が出てくる曲が少なくない。そのため、地声のみで歌唱すると高音域は音程がとれず、搾り出すように歌う、張り上げて歌う、音が上がらないまま歌う、といった現象がしばしば起こる。しかし、音域を下げようとするあまり低く移調し過ぎると、最低音が低すぎてしまったり、伴奏譜に調号がつきすぎてしまったりする。そこで、高音が多少出てきても、調はできる限り低くなり過ぎないように留意し、その中でも保育者のピアノ技術に合わせた調を採用することを筆者はすすめている。歌唱指導の場面では、低音域は地声、中音域から高音域にかけては裏声または頭声を使うという指導を、前述の教具「カラープラカード 4色の声」を用いて実践している。

3 養成校学生のブレイクの有無

養成校の学生のブレイクの有無については、弾き歌いの授業の中で各自に確認を促すといった方法で調査した。具体的には、弾き歌いの授業の一環として、ピアノを弾きながら声を出すことも一つの目的と説明しながら、女子学生は、二点ハ(Low C)～ロ(High H)音まで、男子学生はその1オクターブ下の音域で、各自のブレイクの有無を確認した。その結果は下記の通りである。《資料⑤》

《資料⑤》 養成校学生のブレイクの有無

※ブレイクなしの学生の声種

	1年女子	2年女子	1年男子	2年男子		1女	2女	1男	2男
学生数	30	16	17	3	全て頭声	0	0	1	0
ブレイクあり	26	16	15	3	全て裏声	2	0	0	0
ブレイクなし	4	0	2	0	全て地声	2	0	1	0

ブレイクがはっきりしない学生の割合は、1学年女子30名中4名(13.4%)、2学年女子16名中0名(0%)、1学年男子17名中2名(11.8%)、2学年男子3名中0名(0%)であった。該当の学生たちの歌唱中の声種は、全て頭声1名(男子1名)、全て裏声2名(女子2名)、全て地声3名(女子2名、男子1名)であった。

まず、全て地声で歌唱していた学生について考察する。女子学生2名は、園児と同様、話し声も高い傾向にあった。また、全て地声で歌唱していた男子学生は、話し声には他の学生と比較すると少々低めであったが、歌唱中の声が細め(小さめ)で、中高音域も地声でささやくように歌唱していた。

続いて、全て裏声で歌唱していた女子2名は、話し声も高いが、歌唱中はさらに声帯を離れた細い声で歌唱していた。

最後に、全て頭声で歌唱していた男子学生については、地声は低めだが、合唱部所属経験があり、養成校入学当初より歌唱時には頭声を使用していた。こ

の男子学生は「ブレイクが分からない」と回答していたが、ブレイクがあると回答した女子学生の中にも、自由記述欄に「自然に声を混ぜていたと気付いた。」「自分が知らないうちにブレイクを消していた。合唱部に入っていてよかった。」と記入した合唱部所属経験者が2名いた。実際に、彼女たちは頭声で低音域から高音域まで歌唱していた。

本調査では、「ブレイクがない」および「ブレイクを自然に解消していた」と回答した学生についてのみ、歌唱中の声種に着目したが、来年度以降は、今年度同様のブレイクおよび声域調査に加えて、全学生を対象とした歌唱中の声種調査も行っていきたいと考えた。今年度、筆者は弾き歌いの試験中や授業の様子などから、全学生の使用声種及びアンザッツ調査を行っているが、歌唱指導前後のデータを得られておらず（歌唱指導は後期からのため、今年度末に歌唱指導後の学生の歌唱方法の変化について調査予定）、考察に至っていない。今後、全学生のブレイク有無、ブレイク位置、声域、そして普段の話し声と歌唱中の声種の特徴、使用アンザッツ、歌唱指導前後の歌唱方法および悩みの変化などを調査していくことによって、より具体的に歌唱指導法を工夫、改善していきたいと考えた。

4 養成校学生のブレイクの位置

確認方法は前項と同様である。養成校学生のブレイクの位置は、下記の通りであった。《資料⑥》

女子学生は、二音付近にブレイクがある学生が多かった。一方で、二点イや一点ハ、一点二など、低音域にブレイクのある学生も存在した。女子学生の中で最も多かった二音は、園児のブレイク位置の中で最も多かった一点口音（年中児）、八音（年長児）と比較すると、年中児の二音上、年長児の一音上と考えられる。

男子学生は、三点口音～二点ト音の間に（ブレイクがあると回答した学生）全員のブレイクがあった。しかし、園児のように特定の音に集中している傾向

はなく、ばらつきがあった。

変声期を迎えていない園児たちの声は、成人女性の声に近いと一般的には言われるが、今回の結果からは、園児のブレイク位置よりも、女子学生のブレイク位置の方が、高い傾向にあった。このことから、園生活での歌唱の際に注意してほしいことは、女性の保育者が自身の歌唱中に、ブレイクによって歌い辛さを感じる音域よりも、園児たちのそれがより低い可能性についてである。園児と成人女性の声が似ているからこそ、気付かれにくい点なのではないか、これが今回のブレイク位置調査を通じて見えてきたことの一つである。

《資料⑥》 養成校学生のブレイクの位置(音域)

ブレイクの位置 女子学生

1年い組	ブレイクの位置													0			
	(計)	ハ	ニ	ホ	ヘ	ト	イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ	ト		イ	ロ	ない
9										1	2	5	1				0
1年ろ組	5								1		1	1					2
1年は組	9								1		1	5					2
1年に組	7							1	2	1	2	1	1				0
2年い組	8						1		1		1	1	1	1			0
2年ろ組	8									1	2	1	4				0

二が所
×2名

ブレイクの位置 男子学生

1年い組	ブレイクの位置													0			
	(計)	ハ	ニ	ホ	ヘ	ト	イ	ロ	ハ	ニ	ホ	ヘ	ト		イ	ロ	ない
3										1	1	1					0
1年ろ組	7								1	1	1	1	2				1
1年は組	3									1		1					1
1年に組	4								1	1	1	1					0
2年い組	0											0					0
2年ろ組	3									2		1					0

5 ブレイク調査結果の考察

今回の調査の結果、ブレイクの位置がはっきりしない園児の割合は、年中児 8.4% (36 名中 3 名)、年長児 17.1% (41 名中 7 名)であった。該当の園児たちの歌唱中の声種は、全て頭声 1 名(年長 1 名)、全て裏声 5 名(年長 5 名)、全て地声 4 名(年中 3 名、年長 1 名)であった。

ブレイクがない、またははっきりしないと回答した学生の割合は、1 学年女子 13.4% (30 名中 4 名)、2 学年女子 0% (16 名中 0 名)、1 学年男子 11.8% (17 名中 2 名) 2 学年男子 0% (3 名中 0 名) であった。該当の学生たちの歌唱中の声種は、全て頭声 1 名(男子 1 名)、全て裏声 2 名(女子 2 名)、全て地声 3 名(女子 2 名、男子 1 名)であった。

筆者が、調査前にこれまでの指導の中で感覚的に、ブレイクのある園児や学生とない園児や学生との割合を捉えてきたことに対して、思っていたよりも少なかったというのが正直な感想である。ブレイクのない園児や学生の中でも特に、歌唱中、全て地声で歌唱している園児や生徒に対して、筆者は配慮が必要だと考えてきた。なぜなら、全て地声で歌唱可能な園児や学生にブレイクや声種を意識させることによって、かえって混乱させてしまった事例が多かったためである。

今回の調査では、ブレイクがない、またははっきりしない園児や学生の中で、低音域から高音域まで全て地声で歌唱している園児や学生の割合は、全園児中 5.2% (77 名中 4 名)、全学生中 4.5% (66 名中 3 名) であった。筆者が、これまでの指導の中で感覚的に 10% 近く存在するのではないかと考えていたことに対し、少ない割合であった。ただし、全体数に対して数が少ないからと配慮が必要ないわけではない。むしろ、少数だからこそ、指導中の違和感や悩みを表出し辛い可能性が大いにある。今後も、ブレイクの有無や位置の調査、そしてフースラーの理論を応用した歌唱指導を続けていく上で、ブレイクがない、またははっきりしない園児や学生の迷いや悩みを、敏感に察知できるよう留意していきたいと決意を新たにした。

ブレイク位置調査において、ブレイクが集中していたのは、年中児一点口音、年長児ハ音、女子学生二音、男子学生三点口音～二点ト音の間（その中で特に集中した音はなし）であった。変声期を迎えていない園児たちの声は、成人女性の声に近いと一般的には言われるが、今回の結果からは、女子学生のブレイク位置よりも、園児のブレイク位置の方が低い傾向にあった。尚、今回、現役保育者に対してのブレイク有無や位置調査が行えなかったため、来年度以降は調査実施を検討していきたいと考えているが、今年度は、女子学生を成人女性、未来の保育者として考察し園児との比較を行っている。

今回のブレイク位置調査結果から、園生活での歌唱の際に注意してほしいこととして、女性の保育者がブレイクによって歌い辛さを感じる音域よりも、園児たちのそれが、より低い可能性が挙げられる。園児と成人女性の声が似ているからこそ、気付かれにくい点ではないかと筆者は考える。

また、男性保育者についても男子学生の調査結果から考察するが、園児と同様の口音やハ音にブレイクがある男性もいるが、園児より高音のホ音やト音にブレイクがある男性もいることから、女性保育者と同様の注意が必要であると考えられる。

今回のブレイク位置調査を通じて、ブレイクがない、またははっきりしない園児や学生は約4～5%であったことと、ブレイク位置が、成人女性や成人男性と比較して園児の方が低い傾向にあったことが分かった。

ブレイクがない、はっきりしない園児が少数であるからこそ、保育者が、フースラーの理論を応用した歌唱指導を行う場合には、ブレイクとは何か、赤い声（地声）とフクロウの声（裏声）の違いとは何かを実感し辛い園児たちに対する配慮が必要不可欠であるといえよう。また、ブレイクのある保育者が普段歌いにくいと感じる音域（ブレイク音域）と比較して、園児のそのの方が低い傾向にあることも、常に念頭において、楽曲選択や、調選択にあたることが望ましい。

Ⅲ 養成校における歌唱指導前後調査結

1 養成校学生、弾き歌いの際の課題

ブレイクの有無および音域確認の際、併せて、自由記述（複数回答可）にて「弾き歌いで困っていること」を各自記入した。結果は次頁の《資料⑦》の通りであった。

1 学年、2 学年共通で最も多かった回答は、「ピアノに集中すると声が出ない」といったものであった。実に1 学年では 57.4%（47 名中 27 名）、2 学年では 36.8%（19 名中 7 名）の割合であった。本稿では、歌唱のみに重点を置いて調査や考察を行ったが、来年度以降、弾き歌いならではの養成校学生や保育者の悩みにも着目していきたいと考えさせられる結果であった。

そして、1 学年で二番目に多かった回答と、2 学年で3 番目に多かった回答は同内容で、「高い声を大きく出せない」であった。これは、幼稚園、保育園の現場で園児や保育者が直面している悩み、裏声や頭声では声量が出ないといったものとの類似性もみてとれる。

《資料⑦》 養成校の学生「弾き歌いで困っていること」

（自由記述・複数回答可）

養成校1年 弾き歌いの課題	計	1い	1ろ	1は	1に
ピアノに集中すると声が出ない	27	9	7	6	5
高い音を大きく出せない	10	0	4	3	3
ピアノと声の音量バランス	9	1	2	3	3
声量がない	8	1	2	3	2
低い音が出にくい	4	0	3	0	1
声域が狭い	2	0	0	2	0
音程がうまくとれない	2	0	1	0	1
すぐのどが痛くなる	1	1	0	0	0
うまく腹筋が使えない	0	0	0	0	0

義成校2年 弾き歌いの課題	計	2い	2ろ
ピアノに集中すると声が出ない	7	6	1
音程がうまくとれない	5	1	4
高い音を大きく出せない	3	0	3
すぐのどが痛くなる	3	1	2
ピアノと声の音量バランス	2	2	0
うまく腹筋が使えない	2	2	0
声量がない	2	1	1
低い音が出しにくい	2	0	2
声域が狭い	2	1	1

※複数回答可

一方、1学年と2学年の間に開きが出たのは、「音程がうまくとれない」といった悩みであった。1学年では、音程について回答した学生は1名であったが、2学年では、5名が音程について悩んでいるという結果となった。これは、偶然それぞれの学生が別学年に在籍していた可能性もあるが、学年が上がるについて出てくる悩みである可能性も否定できない。

逆に、2学年の方が少なかったものとしては、声量と音量バランスについての悩みが挙げられる。1学年では、声量の悩みに言及した学生は8名であったのに対し、2学年では声量について回答した学生は2名であった。また、ピアノと声の音量バランスについて言及した1学年学生は9名であったのに対し、2学年学生は2名であった。

さらに、当項の冒頭に述べた「ピアノに集中すると声が出ない」という悩みも、1学年57.4%、2学年36.8%（19名中7名）という結果からは、2学年の方が減少傾向にある。音程の悩みと同様に、偶然、該当の学生が異学年に在籍していた可能性と同時に、学年が上がるにつれて解消した悩みである可能性も考えられる。

ここに、調査結果を箇条書きでまとめてみる

A：1学年、2学年共通の悩み

「ピアノに集中すると声が出ない」（1年…27名、2年…7名）

「高い声を大きく出せない」（1年…10名、2年…3名）

B：1学年より2学年の学生の方が多く言及した悩み

「音程がうまくとれない」（1年…2名、2年…5名）

C：2学年より1学年の学生の方が多く言及した悩み

「声量がない」（1年…10名、2年…3名）

「ピアノと声の音量バランス」（1年…9名、2年…2名）

「ピアノに集中すると声が出ない」（1年…27名、2年…7名）

特にCについて述べたい。先述の通り、偶然、該当の学生が別学年に在籍していた可能性も考慮した上で、筆者はCの3項目の共通点「声量・音量」に着目した。来年度以降の継続調査が必要であることは大前提として、学年が上がり、「声量・音量」についての悩みが減少しているとみることもできるのではないか。筆者のこれまでの指導経験、および、後述のアンケート結果から、学生たちの人生経験の中で、歌唱活動にかけてきた時間の長さや深さが、歌唱に対する自信や前向きな捉えに比例する傾向にあると筆者は考えている。ここに書く歌唱活動にかけてきた時間の「長さ」とは文字通りであるが、「深さ」というのは、合唱部等に所属したり、個別レッスンを受けたりして、具体的な発声指導を受けたことをさす。それらをふまえると、養成校に入学し、本格的に弾き歌いの授業を開始して半年の1年生と（当調査時期は11月）、週1回90分の弾き歌い授業（ここに自主練習時間も加わる）を1年半継続してきた2年生とを比較すると、2年生の方が「声量・音量」についての悩みが減少し、「音程」という具体的な悩みに変化している可能性がある。この点については、是非とも次年度以降も調査と考察を継続していきたい。

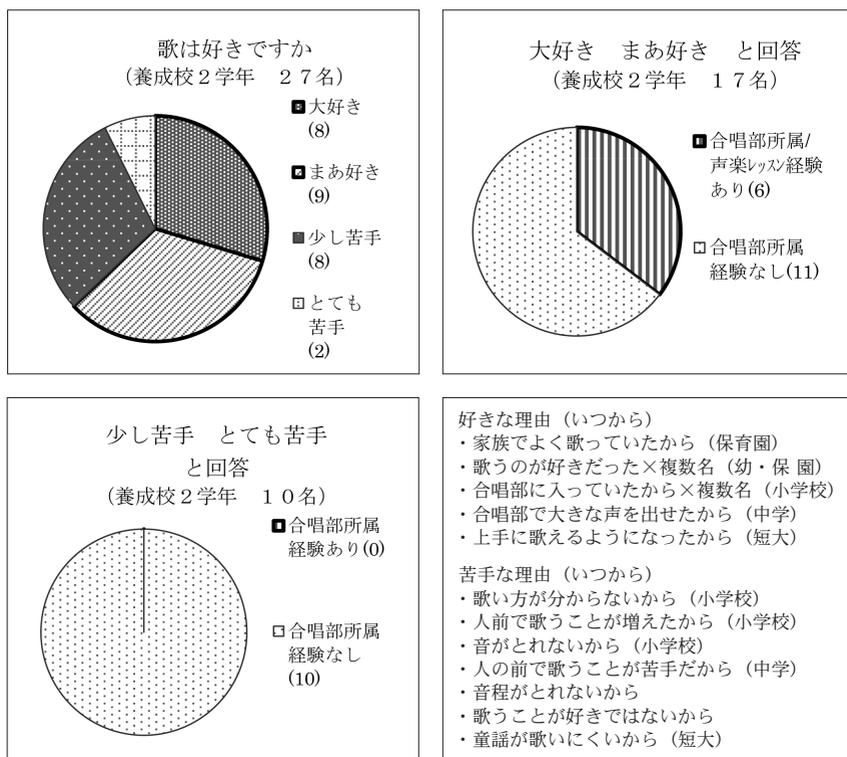
2 養成校学生、歌唱指導前の意識調査

昨年度は2学年の学生27名を対象に、今年度は1学年・2学年、計70名の学生を対象に、歌唱指導前の歌に対する意識調査を行った。《資料⑧》（2学年の学生数がブレイク調査人数と異なるのは、実習のための欠席人数の関係である。）

昨年度の調査結果から、学生たちの人生経験の中で、歌唱活動にかけてきた時間の長さや深さが、歌唱に対する自信や前向きな捉えに比例する傾向にあるのではないかと筆者は考えたが、今年度の調査を経てそれが更に真実味を帯びてきた。

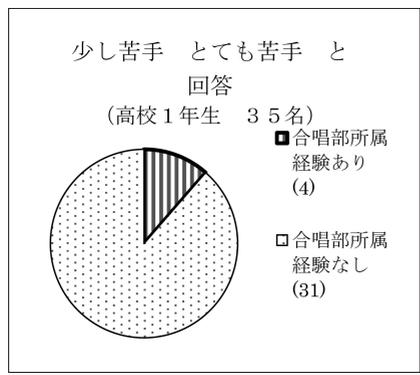
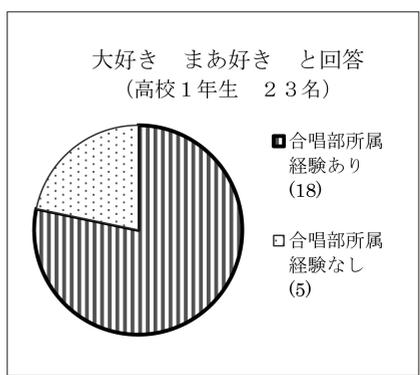
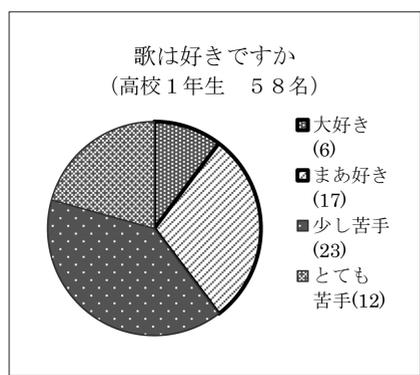
《資料⑧》 養成校学生 歌に対する意識調査

[2017年度] 養成校2学年



昨年度は、系統的に園児から小学生、中学生、高校生、そして養成校学生の歌唱について考察していたことと、養成校2学年27名分のみのデータではデータ不足である点を懸念し、高校生を対象にも同アンケートを行った。結果は下記の通りであった。

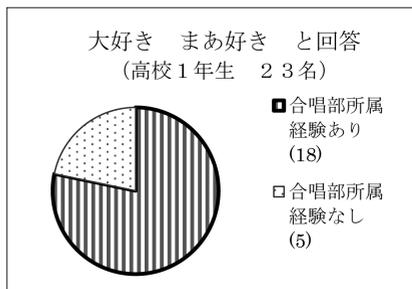
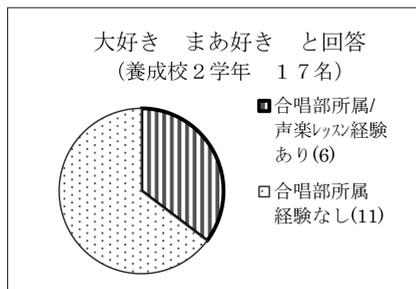
[2017年度] 高校1年生



- 好きな理由 (いつから)
- ・ソロをまかされたから (高学年)
 - ・合唱部に入っていたから (高学年)
 - ・合唱祭の練習が楽しかったから (中学)
 - ・歌うとスッキリするから (高校)
- 苦手な理由 (いつから)
- ・何回も歌わされたから (幼稚園)
 - ・音がとれないから (低学年)
 - ・高い音が出ないから (高学年)
 - ・合わせて歌うのが苦手から (高学年)
 - ・一人で歌わされたから (高学年)
 - ・歌の授業ばかりで合奏が減ったから (中学)
 - ・カラオケは好きだけど合唱は苦手 (中学)

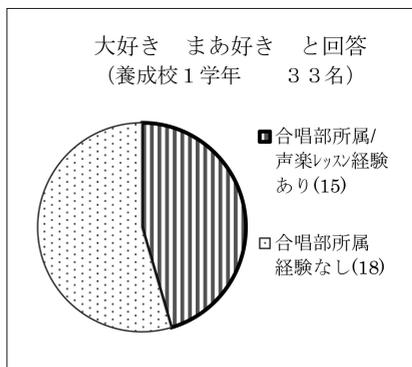
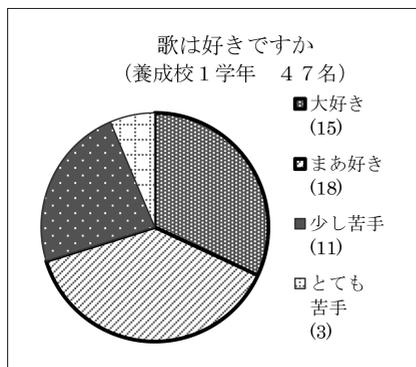
《資料⑧-A》

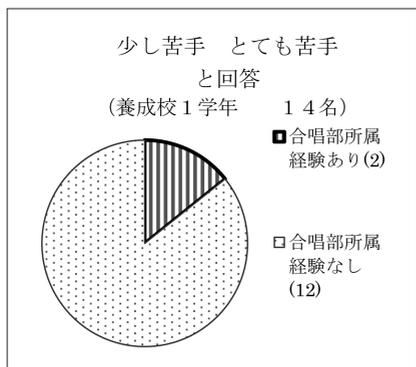
歌が大好き・まあ好き と回答した学生・生徒 合唱部所属(レッスン)経験者の割合



続いて、今年度のアンケート結果は下記の通りである。

[2018年] 養成校1学年

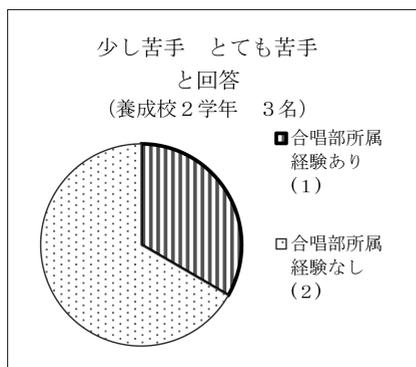
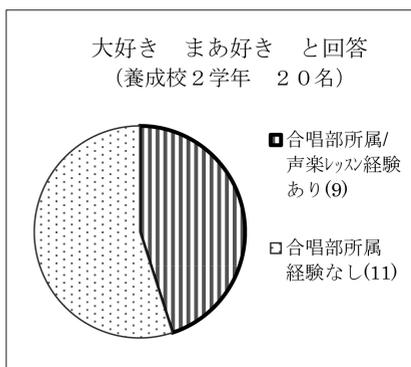
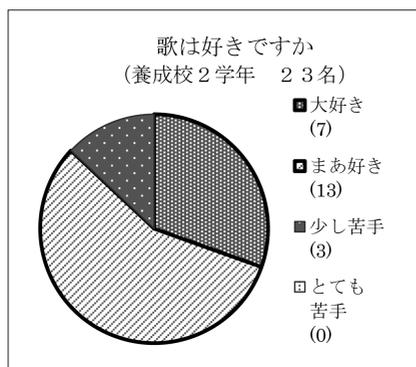




- 好きな理由 (いつから)
- ・お腹の中にいたときから×2名(胎児)
 - ・歌うと楽しいから×4名(園児)
 - ・ほめられたから(園児)
 - ・家族が歌っていたから×2名(小学校)
 - ・合唱部だったから×5名(小・中学)
 - ・カラオケに行くようになったから×6名(園児・中学・高校)
 - ・合唱コンクールの練習で歌ったから×4名(中学)

- 苦手な理由 (いつから)
- ・音程がとれないから×5名
 - ・一人で歌わされたから(小学校)
 - ・声を出せと言われたから(小学校)
 - ・高い声が出ないから×3名(中学)

[2018年度] 養成校2学年

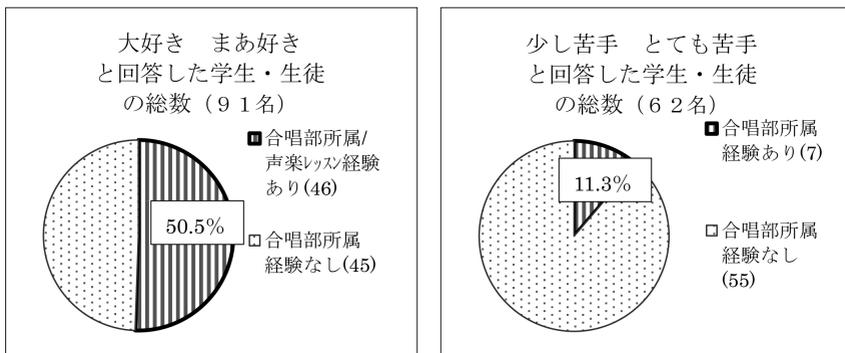


- 好きな理由 (いつから)
- ・家族が歌っていたから×3名(園児・小学)
 - ・歌の練習を(自発的に)はじめたから(園児)
 - ・歌うのが好きだった×4名(園児)
 - ・合唱部だったから×5名(小学校)
 - ・いつも車の中で歌っていたから(小学校)
 - ・カラオケに行くようになったから×4名(小学・中学・高校)
 - ・合唱コンクールの練習で歌ったから(中学)

- 苦手な理由 (いつから)
- ・一人で歌うのは好きではないから(中学)
 - ・周囲と比較して自分の声に自信がもてなくなったから(高校)

《資料⑧-B》

歌唱に対する捉えと合唱部所属(レッスン)経験者の割合 との比較 (2017～2018年度)



学生たちの人生経験の中で、歌唱活動にかけてきた時間の長さや深さが、歌唱に対する自信や前向きな捉えに比例する傾向にあるではないかといった過程をもとに、資料をみていく中で、特に下記の割合に筆者は着目した。

《資料⑧-A》

歌が大好き・まあ好き と回答した学生・生徒 合唱部所属(レッスン)経験者の割合

《資料⑧-B》

歌唱に対する捉えと合唱部所属(レッスン)経験者の割合 との比較 (2017～2018年度)

昨年度の調査の結果、《資料⑧-A》の通り、歌に対して「大好き」「まあ好き」と前向きな捉えをしている学生・生徒の中には、合唱部所属経験や声楽レッスン受講経験のある者が多いことが分かった。「少し苦手」「とても苦手」と後ろ

向きな捉えをしている学生・生徒の中の、合唱部・声楽レッスン経験者の割合と比較してみると、その差が認められた。

また、今年度の調査結果も加えると、《資料⑧-B》の通り、歌唱に対して前向きな捉えをしている学生・生徒の中の、合唱部・声楽レッスン経験者の割合が50.5%（91名中46名）なのに対し、後ろ向きな捉えをしている学生・生徒の中の、合唱部・声楽レッスン経験者の割合は11.3%（62名中7名）であった。

これらの結果から、学生たちの人生経験の中で、歌唱活動にかけてきた時間の長さや深さが、歌唱に対する自信や前向きな捉えに比例するといえる。つまり、歌唱活動時間を長くもつことや、具体的な発声指導を受けるか否かが、歌唱に対する捉えや意欲に影響を及ぼしている可能性がみえてきた。

このことから、園生活での歌唱活動や、養成校での弾き歌いの授業において、具体的な歌唱指導・発声指導を行っていくことが、園児や養成校学生への前向きな捉えや意欲をひきだすのではないかと、筆者は考える。

3 養成校学生 歌唱指導後の感想

今年度は、養成校1学年の学生たちに対しては各クラス30分×1回、「ゆりかごのうた いろいろなどうぶつ」と「カラープラカード 4色の声」の教具を用いた模擬授業、および、地声・裏声・ブレイクの説明と、声域チェック、ブレイクの有無・位置チェックを行った。

養成校2学年の学生たちに対しては、各クラス30分×3回、1学年の内容に加えて、具体的な各種アンザツの説明と、比喩表現《資料⑨》と共に教師が模範歌唱を示し、学生たちにも様々な声を出す経験をさせた。

《資料⑨》 各アンザツとその比喩表現（養成校2学年のみ使用）

年 組 名前 _____

鍛えよう 月 日 _____

七色の声への近道
アンザツ

No.5 裏声
おでこ
(フアルセット)

No.3 鼻声
a 鼻根部
b 硬口蓋

No.1 門歯

No.2 胸声

No.4 頭声
軟口蓋+頭頂部
(真の声)

No.6 うなじ

声帯を鍛えることはできません
声帯周辺の筋肉を鍛えましょう
(byフースラー先生)

【E. フースラー著「うたうこと」より アンザツ図解】

チェックリスト

()...前回との比較してのコメント

くっついた声 キンキン声	No.1 門歯 (セミの声)	でた	でない ()
地声・話し声	2 胸声 (悪代官・ニワトリ)	でた	でない ()
眼鏡・奥様 歌のおねえさん	3a 鼻根部 (鼻をつまむと出ない鼻声)	でた	でない ()
海苔がくっつく所 ミュージカル声	3b 硬口蓋 (鼻をつまんでも出る鼻声)	でた	でない ()
合唱の歌声	4 頭声 (箱の声・ワシ・ソウ)	でた	でない ()
細くて綺麗な声	5 裏声 (フクロウ・ミッキー)	でた	でない ()
オペラの声 迫力のある声	6 うなじ (砲丸投げ・歌舞伎役者)	でた	でない ()

好きなのは No. 苦手なのは No.

【今日の感想】

尚、《資料⑨》の左ふきだし部分が、今年度新たに加えた比喻表現である。養成校学生たちの感想や、授業中のつぶやきから、学生たちがイメージしやすそうにしていたり、積極的に声を出したりしていた比喻表現を追加した。

具体的な発声指導・歌唱指導を行った後の、学生たちの感想は下記の通りであった。《資料⑩》

《資料⑩》 歌唱指導を受けた感想

1年 歌唱指導を受けた感想	計
得意な音域や声種が分かってよかった	12
ブレイクを知れてよかった	11
園での指導にいかしたい	7
4色の声を知れてよかった	6
楽しかった/歌が楽しくなった	5
「へそ」「そへ」を使うと歌いやすかった	5
わかりやすかった	4
声を使い分けられるようになりたい	10
声域がせまかった	8
どうすれば声が大きくなるのか知りたい	2

実施内容(1学年)
<ul style="list-style-type: none"> ・教具を用いた模擬授業 「ゆりかごのうた いろいろなどうぶつ」 「カラープラカード 4色の声」 ・地声・裏声・ブレイクの説明 ・声域チェック ・ブレイクの有無・位置チェック

2年 歌唱指導を受けた感想	計
楽しかった/歌が楽しくなった	9
得意な音域や声種が分かってよかった	8
ブレイクを知れてよかった	7
「へそ」「そへ」を使うと歌いやすかった	6
園での指導にいかしたい	5
姿勢をよくしたら歌いやすかった	4
複数のアンザッツを知れてよかった	3
出ないアンザッツが気になる	6
座ると「へそ」「そへ」がうまく使えない	5
どうしたら声域が広がるのか知りたい	2

実施内容(2学年)
<ul style="list-style-type: none"> 一学年の内容に加えて ・アンザッツの説明(比喻表現を用いて) ・アンザッツの聴き分け(教師の模唱) ・実際に各アンザッツを出してみる

感想を自由記述で書いてもらい、キーワード別にまとめた。上7項目が前向きな感想、下3項目が後ろ向きな感想および今後の課題として書かれていた内容である。

尚、声域チェックの際には、「声域が広い = 良いこと」ではない、ということ、学生たちが良く知る楽曲「TRAIN TRAIN」（使用音域1オクターブ以下）やその楽曲のボーカリスト（当楽曲発表当時、声域1オクターブ以下でプロ歌手となり、ヒット曲を生み出した）を例に出して、園児も学生も、声域の広さではなく、歌が好きかどうか、自身の声の特徴、細い声には細い声の良さ、高い声には高い声の良さ、元気な声、低い声、どんな声にも、それぞれの良さがあるということを説明した上で、声域チェックを開始するようにしている。テレビや雑誌等で「〇オクターブの声域をもつ歌手」といった説明を見聞きしたことのある学生が多く、声域が広ければ広いほど良いと考えている学生が存在するためである。

しかし、童謡や子どもの歌を歌うには十分な声域をもっているにも関わらず、「声域がせまかった」という感想を書いた学生が6名いた（8名中6名。うち2名は、童謡や子どもの歌を歌うには声域が狭かった学生）。

これは、指導側の課題として重大に受け止める必要があると筆者は反省した。筆者は、声域チェックを先に行い、ブレイクの説明、ブレイクチェックにすむという流れで歌唱指導を行っているが、それは、筆者自身が教員養成校に入学した際に、同手順で歌唱指導を受けて、長年の歌の悩みが解消した喜びに端を発している。

筆者自身は、ブレイクが一点口中存在し、その事を自覚しないまま、小中高と「歌がとても苦手」だと考えながら音楽の時間を過ごしてきた。しかし、教員養成校の声楽教授、大城（参照：大城康宏著『声楽発声法 第二巻』1995年 音楽の友社）から4年間歌唱指導を受ける中で、自身のブレイクに気付き、裏声・地声・頭声の使い分けや各アンザツの出し方を徐々に獲得することを

通じ、「歌が大好き」になった。この体験の喜びや感動が非常に大きかったために、自身も音楽指導者となり、園児や学生が歌を積極的に楽しめる、歌を好きだと思えるような歌唱指導法を模索してきた。

ところが、今回の調査結果では、「楽しい」「よかった」「園での指導にいかしたい」といった感想を得ることができた点は安堵しているが、声域が園生活での歌唱指導に支障をきたさない程の広さであるにも関わらず、「自分は声域が狭い」と感じさせてしまった学生が6名も存在したことは、非常に大きな反省点である。それには、声域チェックの楽譜に問題があったのではないかと考える。

声域チェックには、男女共用できるよう、4オクターブのハ長調音階を用いた。《資料⑩》すると、そのうち1オクターブや1オクターブ半の声域をもつ学生が平均的であったが、(声域が最も広い学生が2オクターブ半ほど)、4オクターブの中で、自分の出る音を塗りつぶす方式をとったため、塗らない音の方が多くなる学生が多かった。

《資料⑩》

《4オクターブ 声域チェック楽譜》

すると、視覚的に「出た音」よりも「出ない音」の方が多いように見えてしまう。このことが、「自分は声域が狭い」と捉えさせてしまった要因なのではないか。この問題を解消するためには、声域チェックのための楽譜を、例えば男女別2オクターブのハ長調音階にし、過半数は「出た音」として塗れるようにしてみてもどうかと筆者は考えた。来年度以降は、その方向で実践していきたいと思う。

また、2年生の感想の中には「出ないアンザッツが気になる」といったものがあった(6名)。昨年度の研究でも、高校生や養成校の学生を対象として、各アンザッツの説明と実際に歌う活動を行ったが、その際にも出ないアンザッツを気にする学生・生徒が少なくなかった。筆者は、アンザッツ指導の際には必ず、「生まれつきの声帯や体格の違い、今までの歌唱経験の違いによって、誰にでも得意なアンザッツと苦手なアンザッツが存在する。自身の苦手なアンザッツはあまり気にせず、得意なアンザッツを知り、それを伸ばしていくことが大切である。」と補足するよう心掛けていたが、こちらも、次年度への反省、要改善点として心に刻んでおきたい。

4 歌唱指導前後調査結果の考察

まず、本稿の考察にうつる前に、先行研究について記載しておきたい。

フースラーは、その著書「うたうこと」(1987年)の中で、「発声器官は人類共通のものであり個人差も余りないので、誰もが大歌手のような声の楽器を持ち合わせているのだ。しかし多くの人が歌に自信がなく、高い声・大きな声・透る声が出ないなどと悩むのである。上手く歌えないのは、その楽器を使いこなす機能(神経や筋肉)が弱っていて、力がなく目覚めていないだけのことであり、歌おうとする指令に反応しないで眠っている部品があるからだ。その機能を目覚めさせ、衰えた部分をリハビリしてやれば誰でも本来の歌う声が蘇るのだ。歌うことは人間にとって本能的な行為で、その本能は今も残っている。

故に歌おうとすればこれらの部品は自然に働こうとするのである。」と述べている。

志民・増田（2014）は、「氣息性のある発声を改善するための歌唱指導法の検討 フースラーの理論に基づいて」において、「前にとばす」ことを意識させるアンザッツ理論に基づく比喩表現を用いた指導が、氣息性のある発声の改善に高い効果が見られたとしている。各アンザッツに声を当てるということを意識させる指導により、高音域において、全体の倍音と比較して整数次倍音が増加した被験者が15名中11名おり、その効果ははっきりと認められたという。

角地（2012）は、「教育者・保育者が目指すべき発声法 一歌声からの考察 そのⅠ—」の中で、「普段の生活のなかで培ってきた発声の癖というものは人それぞれ異なり、一度に変化するものではないだろう。しかし言葉をひとつひとつ情感を込め大切に発話し、できるだけ“よい声”で歌うように話そうと日ごろから心掛けることで少しずつその声は自然の摂理により変化するのである。」と主張している。

細田・蟹江（2009年）は「保育者養成教育における発声法」の中で、こう述べている。「養成校の授業では、実際に子どもが目の前にいなくともビデオ等を利用してイメージを膨らませることは可能である。そこで本研究では幼児の声を録画したビデオを編集して学生に見せ、子どもらしい発声で、喉に力を入れないで自然に声を出すと、このような声になるのだと、その柔らかな声を聞かせ、学生たちに知らせる必要があることを強く感じた。幼児への指導に関しては、ただ子どもは元気に大声を出していればよいという認識をあらため、学生自身がそれぞれの保育の中で、子どもたちにどのような声で歌わせたいのかというイメージをはっきり持たせたいと考える。」

筆者は特に、フースラーの「力がなく目覚めていないだけ」「機能を目覚めさせ、リハビリしてやれば、誰でも本来の歌う声が蘇る」、志民・増田の「各アンザッツに声をあてることを意識させる指導により、高音域の倍音が増加し

た」、角地の「情感を込め大切に発語し、“よい声”で歌うよう心掛けることで声は変化する」、細田・蟹江の「学生自身が、子どもたちにどのような声で歌わせたいのかというイメージを持たせたい」といった部分が、園児や養成校の学生に歌唱指導を行っていく上で重要であると考えた。

今年度と前年度に実施した歌唱指導前の調査において、学生たちの人生経験の中で、歌唱活動にかけてきた時間の長さや深さが、歌唱に対する自信や前向きな捉えに比例する傾向にあることが判明した。歌唱活動時間を長くもつことや、具体的な発声指導を受けるか否かが、歌唱に対する捉えや意欲に影響を及ぼしている可能性がみえてきた。

そこで、歌うことを「大好き」「まあ好き」と感じている学生たちにとっても、「少し苦手」「とても苦手」と感じている学生たちにとっても、「自分は、このような声で歌いたい。園児に、このような声で歌わせたい。」というイメージを抱き、歌唱活動を行っていくことは、より歌を好きになることや、歌う意欲の増加に繋がっていくのではないかと考える。弾き歌いの授業の中でも、学生たちの出したい声を共に考え、そのためにどのように身体を使っていったらいいのか、具体的にアドバイスしていくことを通して、学生たちの歌唱活動を、ひいては学生たちが将来保育者になった際の園生活での歌唱活動を、より豊かなものにしていきたい。

また、養成校1年生と2年生それぞれの弾き歌いの悩み調査からも、学年間の相異がみられた。1年生と比較すると、2年生の回答の中からは「声量・音量」についての悩みが減少し、「音程」という具体的な悩みが増加していた。しかし、偶然異なる悩みをもつ学生が在籍していただけなのか、弾き歌いの授業や自主練習での歌唱活動の蓄積、歌唱や演奏に対する学びの深まりから、こういった結果が出たのかが、定かではない。この点については、データ不足が否めないため、次年度以降も調査と考察を継続して考察していきたい。

尚、蛇足ではあるが、「カラオケ」についても少し触れたい。歌唱指導前の意識調査において「歌が好き または 苦手な理由」の自由記述を促した際に、「大好き」「まあ好き」と回答した理由として、「カラオケ」を挙げた学生・生徒が複数名存在した。

※()内は、それがいつからか
2018年養成校1学年 カラオケに行くようになったから 6名(園児、中学、高校)
2018年養成校2学年 同上 4名(小学、中学、高校)

カラオケに行き始めた年齢に、園児や小学校時代という回答があったことにも驚くが、歌が好きな理由として、「カラオケに行くから」「カラオケ行くようになったから」「カラオケが好きだから」といった言葉が複数出てきたことにも(回答者70名中10名)、筆者は個人的には驚いた。ただし、さらに個人的な話で恐縮ではあるが、筆者自身も、歌が苦手だと思いながら幼少期・小学校・中学・高校時代を過ごしていたが、高校3年生の頃から友人たちとカラオケに行くようになり、自分の好きな歌を気の置けない仲間の前だけで歌うことに喜びを感じはじめていたところに、教員養成校に入学し、具体的な歌唱指導を受けたことで、一気に歌う喜びに目覚めたという経験がある。学生たちが、「カラオケ」のどこに魅力を感じているかは当調査から判断できないが、普段の授業での学生たちの言動や演奏の様子から「自分の好きな曲を歌うのは楽しい」「自分で選んだ曲の練習には意欲的に取り組む」といった姿は頻繁にみられる。園生活での園児たちの歌唱への興味・感心・意欲や、保育者のピアノ伴奏練習や歌唱指導への意欲にも似た傾向がみられる。たとえば、卒園式や参観日での歌唱曲を選択する際に、何曲かの候補から園児たちに選ばせた場合や、保育者自身が園児に歌わせたい曲を選択した際に、その季節だから歌う曲や、園で例年指定されているために歌う曲以上に、意欲的に取り組む園児や保育者の姿がみられるのである。「指定された曲」ではなく「自ら選んだ曲」への取り組み方が異なる、

「自ら選んだ曲には意欲的に取り組む傾向にある」ということは、養成校の学生にも園生活における園児や保育者にもみられる、共通の傾向である。

ただし、この傾向を重要視し過ぎると、本稿でもこれまでに述べてきたが、音域が広すぎたり、園児や保育者、学生の声域に適さない程、低かったり高かったり、歌詞が音に綺麗に当てはまっていない流行曲などでは歌詞が明瞭にならなかつたりといった問題が起こる。長く愛好されてきた、季節の童謡曲や唱歌、子どもの歌には、歌唱する上で多くのメリットがある。感情を込めやすく情操を豊かにしてくれる楽曲、言葉と音がよく当てはまっていて歌いやすい楽曲、日本の歴史や文化に触れることのできる楽曲、世代を超えて共に歌うことができる楽曲など、童謡唱歌、子どもの歌のメリットは枚挙に暇がない。

もし、次年度以降の調査でも、「歌が大好き」「まあ好き」と回答する学生の中に、カラオケを愛好する学生が多数存在し、カラオケが歌唱活動への前向きな意欲に繋がることが今後判明したとしても、園での歌唱活動をカラオケしながら「自ら選んだ曲を自由に歌う」形態に偏らせてしまうことは、筆者は個人的には望ましくないと考える。時折、そういった活動を入れることは有効かもしれないが、先述した通り、童謡、唱歌、子どもの歌を歌唱活動の中に積極的に取り入れていくことは、童謡、唱歌、子どもの歌がもつ多数の魅力が園児たちの心の育ちに大きく作用するであろう。

異なる観点から、カラオケに行くことは歌唱時間が長くなるという面に着目すると、「学生たちの人生経験の中で、歌唱活動にかけてきた時間の長さや深さが、歌唱に対する自信や前向きな捉えに比例する傾向」の裏付けの一つには成り得る。

続いて、歌唱指導後の調査からみえてきたことについて述べる。1年生の感想からは、声域チェックの際、「出た音」よりも「出ない音」の方を気にしてしまう学生の存在が明らかになった（47名中8名）。また、2年生では、「出ないアンザッツ」を気にしてしまう学生の存在が明らかになった（23名中6

名)。声域チェックに使用する楽譜を4オクターブから2オクターブに減らす工夫や、指導者の声がけの工夫などが要検討事項ではあるが、未来の保育者として、養成校の学生には、できることよりもできないことを気にしてしまう考え方から、できることを知り、それらを伸ばしていく、その中で、できないことの改善についても考える、といった意識を伝えていくことも重要ではないかと筆者は考えた。これは、歌唱指導や歌唱活動に限ったことではなく、園生活における保育者の役割を考える上で、養成校の学生たち一人ひとりにも、常に意識してほしい部分である。今後の養成校での弾き歌い授業において、「できることに目を向けよう」「自分の長所を伸ばして行こう」と、学生たちに伝え続けていきたいと決意を新たにした。

また、養成校における歌唱指導実践の現段階でのまとめとしては、1年生47名中、「楽しかった」「園での指導にいかしたい」「分かりやすかった」「知れてよかった」「歌いやすかった」といった前向きな感想を自由記述欄に書いた学生が50名(複数回答可)、2年生23名中42名であった。さらに、「声を使い分けられるようになりたい」「どうすれば声が大きくなるのか知りたい」「どうしたら声域が広がるのか知りたい」といった今後への意欲的な感想を述べた学生は、1年生12名、2年生2名であった。一方、後ろ向きな感想「声域がせまかった」「出ないアンザツが気になる」「座るとへそそへがうまく使えない」は、1年生7名、2年生8名であった。

今年度末には、追跡調査として、学生たちの歌声の変遷調査や、歌への意識の再調査を、また、次年度以降も、今年度の同内容の調査等を行っていく予定であるが、本稿をまとめる現時点では、養成校におけるフースラーの理論を応用した歌唱指導は、学生たちに概ね前向きに受け止められたといえよう。

今後、学生たちが知りたがっている、

どうすれば

声を使い分けられるのか

声が大きくなるのか

声域が広がるのか

すべてのアンザツが出るようになるのか

座ったまま「へそ」「そへ」を上手に使えるのか

といった部分においても、指導方法、比喩表現、教具、声かけの工夫などを模索していきたい。

IV 養成校の学生の悩みに対応した歌唱指導の実践例

最後に、楽曲練習場面での指導実践例について、まとめたい。

まず「お正月」の歌唱指導実践事例である。この曲を練習していた養成校2年の学生は、「あそびま しょう」の「しょう」が歌い辛いと訴えていた。この女子学生には一点口音にブレイクがあった。

そこで、この学生のブレイク位置に応じて、教具「カラープラカード 4色の声」を使いながら、歌唱指導にあたった。具体的な手順は次頁の通りである。

1 お正月

《譜例① お正月》

「へそ(腹筋)」「そへ(背筋)」を意識して 支えのある声を出す

- ① 「こまをまわして あそびま しょう」の「しょう」を「水色(フクロウ)」で歌う
- ② 「あそびま しょう」の「しょう」の瞬間に「へそ」「そへ」を意識して「紫色(うた声)」にする。
- ③ 「あそびましょう」を全て「へそ」「そへ」を意識して「紫色(うた声)」で歌う。

季節感あふれる歌詞、明るいメロディ、園児たちが喜んで歌う楽曲である。また、お正月のあそびがいくつも歌詞に含まれているため、日本の文化に触れる目的で、この曲を扱う保育者も多い。

しかし、「こまをまわして あそびま しょう」の「しょう」の音域が急になる曲でもある。へ長調であれば、「おしょうがつには」の「には」で一点八音まで下がり、その後、4小節の間に、1オクターブ上の八音まで上がらなければならない。他調へ移調しても、このオクターブ移動は避けられない。

そこで、「しょう」を「水色（フクロウ）」の裏声に切り替えて歌うことを提案した。教師の掲げるプラカード「赤色（地声）」と「水色（裏声）」、に合わせて歌った学生は、地声から裏声への切り替えはスムーズにできた。学生は「なるほど、ここだけブレイクの上だから歌いにくかったのですね。」と、しきりに頷いていた。

しかし次に、裏声の「しょう」だけ音量がおちてしまう、ということを感じていた。裏声の音量増加には、「へそ（腹筋）」「そへ（背筋）」に力をこめて出す、支えのあるファルセットつまり頭声への移行が鍵となる。そのことを説明しながら、「へそ（腹筋）」「そへ（背筋）」に力を入れて歌う方法を、前頁②と③の2例、紹介した。（②「しょう」のみ頭声 ③「あそびましょう」を頭声）

その学生は、即座にどちらも試し、「③の方が歌いやすい」という結論を出した。園での歌唱でもそうであるが、ブレイクのその瞬間ではなく、ブレイクの少し手前のフレーズから「水色（フクロウ）」や「紫色（うた声・頭声）」に切り替える歌唱法の方が、腹背筋部の支えが安定し、歌声も安定する傾向にある。自身で②、③の歌い比べをすることで、そのことを実感した様子の学生は「へそ、そへってすごいですね！」と、楽譜の「あそびましょう」の部分に「へそ」「そへ」と書き込んでいた。

また、当該学生は、次に練習を始めた楽曲の弾き歌いの際にも、自身のブレイク位置を意識し、ブレイク前後での地声と裏声の切り替えや、頭声への移行

に挑戦する姿をみせていた。

2 さよならのうた

次に、「さよならのうた」の歌唱指導実践事例である。本校1学年の学生は、実習先の園から、この曲を弾けるようにと指定されることが少なくない。そこで、1学年の学生全員が、この楽曲の弾き歌いに挑戦している。伴奏の難しさもさることながら、はじめの音が一点ハと、学生によってはブレイクの上からのスタートとなることや、最後の4小節でも一点ハが3音出てくる楽曲である。「お正月」同様、二点ハ音からの1オクターブ移動も存在する。歌い辛さを訴える学生が多かった。

《譜例② さよならのうた》

「水色（裏声）」と「赤色（地声）」の使い分けを意識する

- ① 全て「赤色（元気な声・地声）」で歌う
- ② 全て「水色（フクロウ・裏声）」で歌う（男子学生は、できる人のみ）

- ③ ブレイクが一点ハより下にある学生は、ブレイクの上は「水色（フクロウ・裏声）」で、ブレイクの下は「赤色（元気な声・地声）」で歌う
- ④ ③ができた学生のみ、すべて「紫（うた声・頭声）」で歌うことに挑戦する

まず、地声と裏声の聴き分けのためにも、①と②を実践した。この場面では、歌う役と聴く役とを分けたグループ学習がおすすめである。園生活での歌唱活動でも、筆者は適宜この手法を用いるが、2通りの異なる歌い方を試す場面で、その違いを聴く役を設ける（大抵、半分に分けて実施している）ことで、歌い分ける技術をもたない園児や学生でも、聴き分けることはできるので、歌声の変化に気付き、「こう歌いたい」というイメージをもつことができる。

①全て地声、②全て裏声 での歌唱に慣れてきたら、③地声と裏声を切り替えて歌うことに挑戦する。ここで苦戦する学生も少なくないので、個別にブレイク位置を確認しながら歌唱指導にあたった。

③ができるようになった学生にのみ、④全て頭声に挑戦してもらった。限られた週1回90分の授業で、弾き歌いの技能を向上させていくためには、歌唱指導だけに時間を割くことは難しく、特にこの「さよならのうた」はピアノ伴奏が難しいということもあり、全ての学生が④にすすむことは難しいと判断し、「③までいけたらいいですね。」とグループ全員に声をかけた。（ブレイクのない学生、意識していない学生には、無理に声の種類を分けなくていいということも説明した。）

筆者が担当している1学年の学生のうち、半数の学生が、週1回5分×2・3回程の「さよならのうた」歌唱指導で④をクリアし、残りの学生も全員③までは到達することができた。楽譜に、ブレイク位置を書き込む学生もみられた。

また、1曲こうした歌唱練習方法に取り組んだことによって、次に別に楽曲に取り組む際にも、学生が自発的にブレイク位置に留意して、地声、裏声、頭声の使い分けを試みる姿がみられた。

V 終わりに

本稿では、各自のブレイク（換声点）や歌唱の悩みに着目して、フースラーの理論を応用した歌唱指導を実施し、その考察を行ってきた。

園児および養成校の学生を対象としたブレイク位置調査を行った結果、ブレイクがない、またははっきりしない園児や学生は全体の約4～5%であった。少人数であるからこそ、保育者が、フースラーの理論を応用した歌唱指導を行う場合には、ブレイクとは何か、赤い声（地声）とフクロウの声（裏声）の違いとは何かを実感し辛い園児たちに対する配慮や声がけの工夫が、必要不可欠であるといえる。筆者はこれまで養成校の学生に対しては必ず「ブレイクのない人もいますので、無理に声を分けなくてもいいですよ」と伝えながら歌唱指導にあたってきたが、この方法を今後も継続するのは勿論のこと、今回の調査中、学生たちが互いの声を聴き合う場面がみられたことから、4～5人のグループに分かれてブレイク調査を実施することにより、各自のブレイクの位置や有無には個人差があるということ、学生たち自身も実感できるのではないかと考えた。

昨年度および今年度は、一斉指導において、教師がブレイクについての説明と模唱を行い、その後、学生は各自一人1台電子ピアノを弾きながらブレイクを確認するという流れで調査を行ったが、その中で、自発的に互いの声を聴き合ってブレイクチェックをしている学生たちが各クラス数か名存在した。このことは、弾き歌いの授業において、アクティブラーニングの手法を用いた学習を継続してきた中でみられた、学生たちの自然な学び合いの姿である。自身の声について何かしらの特徴を判別することは、プロでも困難さを感じる部分であるが、互いに聴き合うことによって、より鮮明に自身のブレイクの有無や位置が分かると同時に、他者の声が自分の声とは異なるということを実感するきっかけにもなり得る。来年度以降は、ブレイクの有無や位置をチェックする場面において、ペア学習またはグループ学習を行い、自身の声をチェックすると同時に、他者にもチェックしてもらい、また、他者の声のチェックも手伝う、

という方法で、調査を実施してみたいと思う。

もう一点、要改善点として、声域チェックのための楽譜の件が挙げられる。

今年度は男女兼用にする目的で4オクターブの八長調音階の中で、声が出たところを塗りつぶしてもらったが、子どもの歌や童謡唱歌を歌唱する上で十分な声域をもっている学生でも「自分は声域が狭い」という感想をもってしまったことから、「今後は、男女別2オクターブの八長調音階にし、過半数は「出た音」として塗れるように改善したい。

さらに、声域調査に加えて、全学生を対象とした歌唱中の声種調査も行っていきたいと考えている。今年度、筆者は弾き歌いの試験中や授業の様子などから、全学生の使用声種及びアンザッツ調査を行っているが、歌唱指導前後のデータを得られておらず（歌唱指導は後期からのため、今年度末に歌唱指導後の学生の歌唱方法の変化について調査予定）、考察に至っていない。今後、全学生のブレイク有無、ブレイク位置、声域、そして普段の話し声と歌唱中の声種の特徴、使用アンザッツ、歌唱指導前後の歌唱方法および悩みの変化、歌への意識の変化などを調査していくことも予定している。

また、今年度1年生と2年生の「弾き歌いの悩み」を比較したところ、「声量・音量」についての悩みが減少し、「音程」という具体的な悩みに変化している現象がみられたことを更に掘り下げて、年を追って調査していく中で、2年間という短い期間で弾き歌い技能を向上・獲得していかなければならない養成校の学生にとって、より分かりやすく効果的な歌唱指導法について考察していきたい。

また、学生たちから問われた

どうすれば

声を使い分けられるのか

声が大きくなるのか

声域が広がるのか

すべてのアンザツが出るようになるのか

座ったまま「へそ」「そへ」を上手に使えるのか

といった部分においても、指導方法、比喩表現、教具、声かけの工夫などを模索していきたい。

ブレイクチェックの結果、みえてきたもう一点の内容としては、学生のブレイクよりも園児のブレイクが低い傾向にあったという点である。変声期を終えた学生と保育者のブレイク位置がほぼ同じであると仮定すると、保育者が歌いにくいと感じる音域（ブレイク音域）と比較して、園児のそれの方が低い傾向にあることを常に念頭において、楽曲選択や調選択にあたるのが望ましいといえる。さらに、「カラープラカード 4色の声」等を用いて、歌唱中に地声と裏声（または頭声）を切り替えるような指導を行う際には、切り替えを、大人よりも低い位置で行っていくことも必要となってくる。

しかし、園児のブレイク調査方法は、一斉歌唱の場面において筆者ともう一人の音楽専科教員が巡視中に各自の歌声を確認するという方法であったため、来年度以降は、可能であれば、園児と大人（担任の先生または筆者）、一对一でのブレイク調査の実現を目指したい。

また、今回の調査の結果、年長児の1割強が、裏声や頭声で音程を取りながら歌っていることが分かったが、偶然、歌唱能力に長けた園児が集まっていたのか、年少時代よりフースラーの発声法を応用し、裏声や頭声を楽しみながら出すことを継続してきたことで獲得できた歌唱法であるのかは、定かではなかった。今後も年を追って園児の歌唱方法についての調査を続け、園児のブレイクの有無や、歌唱技能が向上した園児の割合などを確認していきたい。

さらに、ブレイクの位置が、年中児に比べて年長児の方が高くなっていたこ

とも判明したが、これが園児たちの身体的な成長によるもの、または歌唱経験の多さによって歌唱技能が向上した結果なのか、当調査では分からなかった。来年度以降の調査方法について検討していきたい。

尚、現役保育者に対してのブレイク有無や位置調査も実施できなかったため、来年度以降は調査実施を検討していきたいと考えている。同時に、保育者にとっての弾き歌いの悩みや、歌唱指導における悩みなども、具体的に聞き取ってきたい。

最後になりましたが、本稿執筆にあたり多くの皆様のご理解とご協力を賜りましたこと、心より感謝申し上げます。ありがとうございます。

〈注〉

(1) 幼児教育要領 表現の項 より

(音楽、特に園児の自由な表現に関わる部分について抜粋する)

幼児教育要領

表現

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、創造性を豊かにする。

1 ねらい

(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。

- (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

2 内容

- (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
- (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
- (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
- (6) 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味わう。
- (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。
- (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

3 内容の取扱い

上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。

- (1) 豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいものの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。
- (2) 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるように

すること。

- (3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること。

(2) 保育指針 表現の項 より

(音楽、特に園児の自由な表現に関わる部分について抜粋する)

保育指針

オ 表現

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、創造性を豊かにする。

ねらい

(ア)

- ①いろいろな物の美しさなどに対する豊かな感性を持つ。
- ②感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- ③生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

内容

(イ)

- ①水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ。
- ②保育士等と一緒に歌ったり、手遊びをしたり、リズムに合わせて体を動かしたりして遊ぶ。
- ③生活の中で様々な音、色、形、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、

感じたりして楽しむ。

- ④生活の中で様々な出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- ⑤様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- ⑥感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。
- ⑦いろいろな素材や用具に親しみ、工夫して遊ぶ。
- ⑧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する楽しさを味わう。
- ⑨かいたり、つくったりすることを楽しみ、それを遊びに使ったり、飾ったりする。
- ⑩自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わう。

参考文献

フレデリック・フースラー

『Singen（邦題 歌うこと）』音楽之友社 1987年

大城康宏

『声楽発声法 第一巻』信教印刷 1990年

『声楽発声法 第二巻』音楽之友社 1995年

『声楽発声法 第三巻』信教印刷 1996年

文部科学省 幼児教育要領 第2章 ねらい及び内容

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/nerai.htm

(2019年3月31日現在)

厚生労働省 保育指針 (二) 教育に関わるねらい及び内容 オ 表現

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf#search=%27E5%8E%9A%E5%8A%B4E7%9C%81+%E4%BF%9D%E8%82%B2%E6%8C%87%E9%87%9D%27>

(2019年3月31日現在)

文部科学省 小学校学習指導要領 第2章 各教科 第6節 音楽

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf

(2019年3月31日現在)

田中常雄 監修 平島美保、木村鈴代、小杉裕子 編著

『こどものうた』 圭文社 2011年

志民一成、増田葉月

「氣息性のある発声を改善するための歌唱指導法の検討 :
フースラーの理論に基づいて」

『静岡大学教育学部研究報告・教科教育学篇』(45) p.177-189 2014年

角地正範

「教育者・保育者が目指すべき発声法 ―歌声からの考察 そのⅠ―」

『大阪信愛女学院短期大学研究活動報告』(46) o.35-46 2012年

細田淳子、蟹江春香

「保育者養成教育における発声法」 p.31-39 2009年

『東京家政大学研究紀要 第50集(1)』