

## 輪唱の導入に適した輪唱曲の特徴とその指導法についての実践的研究

### —小学校低学年での授業実践とインタビューの分析から—

横浜国立大学 教育学部

伊藤 裕来

#### はじめに

##### 1. 研究の背景

わが国の音楽科教育における表現領域の中核を担っている合唱は、斉唱や独唱とは異なった声部の重なり合いによるハーモニーの体験を深めていくという点から、児童生徒にとって大切な学びである。合唱が音楽科授業の枠を超えて学校行事でも盛んに行われている状況を考えても、教育現場では合唱によるハーモニーを通じた喜びや充実感を得る経験が求められていると言えよう。

一方で、ハーモニーの指導は容易ではない。小川(1987)は、正確で美しい響きが満たされていないことから「児童・生徒は本当の意味で合唱する喜びを体得していないのではないか」と疑問を投げかけ、近年においても、久住・原田(2017)は「合唱と言うハーモニーの織り成す独特な美しさとはかけ離れた状況になっていることは否めない」と指摘している。つまり、多くの合唱指導現場において、ハーモニーを生み出すことに少なからず課題があることが窺える。合唱の本質である美しいハーモニーを伴った合唱体験へと導くために、いま一度、ハーモニーの指導法を見つめ直す必要がある。

筆者はこれまで、輪唱やカノン<sup>1</sup>を教材とする歌唱指導とその教材化について研究してきた(竹下 2010、竹下・寺尾 2011、伊藤 2022 他)。同じ旋律を歌いながらも瞬間的あるいは部分的にハーモニーを体験できる輪唱は、学校教育では斉唱と合唱を橋渡しする役割を担い、また斉唱をもとにした単純な歌唱の中でも、音の重なりを聴きながら正確な音程で歌う能力を必要とする非常に大切な歌唱活動である。また『小学校学習指導要領(平成 29 年度告示) 解説音楽編』には第 1・2 学年の歌唱教材として輪唱が挙げられていることから、基礎的な歌唱能力を育て、合唱活動へとつながる歌唱教材として、

輪唱が重視されていると言える。

では、このような輪唱が実際に小学校低学年でいかに指導されているのか、音楽科教科書での輪唱の掲載状況から確認する。現在日本で取り扱われる音楽科教科書での第 1・2 学年での輪唱の取り扱いを見ると、教育芸術社で 2 曲、教育出版社で 1 曲と非常に少ない。さらに両社で輪唱の初修曲として掲載されている《かえるのがっしょう》の扱われ方をみると、両社ともに輪唱することを導入としつつも、次のステップの鍵盤ハーモニカで合奏することを主たる活動に置いている。実際、横浜市小学校音楽教育研究会編『音楽科指導資料』(2020)では、《かえるのがっしょう》は器楽の題材として掲載されている。教科書に掲載される数少ない輪唱曲である《かえるのがっしょう》が器楽教材に取って代わっていることから、輪唱を用いた歌唱指導が、全国の小学校低学年では十分に行われていない可能性がある。

この要因を考えると、ただ単純に《かえるのがっしょう》が鍵盤楽器の運指のポジション移動に適した教材であるため、器楽活動に分類されていると考えることができる。一方、緒方ら(2006)は、輪唱には「卓越した指導が必要」なため「望ましい和声の響きが恒常的に実現することは稀」だと指摘している。つまり、輪唱の指導が難しいため輪唱指導が積極的に行われていない可能性もある。しかし、筆者の輪唱指導の経験からその要因を指摘すると、同じ旋律をずらして重ねる輪唱に特別に「卓越した」指導力が必要というより、《かえるのがっしょう》の音の重なり方に問題があると考えられる。《かえるのがっしょう》の輪唱では、他声の旋律に惑わされて声が「つられ」やすく、正確な音程で歌えない状況を引き起こし、輪唱することで生まれるハーモニーを感じ取りにくいことが多い。つまり、輪唱曲の中にもその音の重なり

<sup>1</sup> 輪唱は多声音楽であるカノンの 1 形態で、厳格模倣による同度(または八度)の平行カノンによる声楽曲を指す。カノンには声楽だけでなく器楽

の演奏形態もあり、模倣方法の違い等によって様々に分類ができる。

り方などの音楽的特徴によって、正確な音程で歌いやすい輪唱と歌いにくい輪唱が存在し、《かえるのがっしょう》は後者に入ると思われるのである。当然のことだが正確な音程で歌われなければ「ハモる」こと、つまりハーモニーを生み出すことはできない。児童生徒のハーモニーの体験へと導くために、《かえるのがっしょう》が輪唱の導入教材となっている現状の妥当性を考察するとともに、教材選択の視点として、自分の声が他声に「つられ」にくく、正確な音程を把握しやすい輪唱曲の特徴を明らかにするべきではないだろうか。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、小学校低学年の児童がより正確に音程を把握して歌うことのできる輪唱曲の特徴を明らかにし、輪唱の導入における教材選択の視点を示すことである。そして輪唱からハーモニーの体験へとつなげるために、効果的な輪唱指導の在り方について考察することを目的とする。

### 3. 先行研究

日本における輪唱指導については、戦前から学校教育への導入が図られてきた歴史がある。中でも岡本敏明(1907-1977)は輪唱教育を提唱して教育活動を展開し、戦後初の国定教科書に《かえるのがっしょう》の掲載を提案するなど、日本の輪唱指導を語る上での重要人物である。岡本は《かえるのがっしょう》の他にも輪唱を多数紹介しており(岡本・小山編 1966)、これらは本研究での実践曲選択における拠り所とした。

岡本敏明の輪唱教育の理念に関する研究では、朝日(2015)や伊藤(2022)の研究がある。朝日(2015)は、岡本の輪唱教育論が形成された経緯を歴史的背景とともに論じ、親しみやすい輪唱を習慣的に扱うことでハーモニー感を陶冶していくことが岡本の輪唱教育の柱であることを明らかにしている。また伊藤(2022)では岡本の著書『実践的音楽教育論』(岡本 1966)をもとに、小学校における輪唱指導の効果として和音感が育つ可能性を示唆した。どちらの先行研究からも音の重なりを感じ取る能力を示す、ハーモニー感や和音感<sup>2</sup>と輪唱との関わ

りを読み取ることができる。本研究ではこれらを踏まえて、音の重なりを感じ取って演奏する感覚として「ハーモニー感」を使用することとし、「ハーモニー感」につながる輪唱指導の在り方を追究していく。

### 4. 研究の方法

本研究では、小学校低学年の児童が正確な音程で歌いやすい輪唱曲を追究するが、歌声の正確性や教材の最適性の判断は、児童へのアンケート等などでは導き出されにくいものだと考えられる。そこで、本研究がとる方法は、輪唱の指導実践における児童の歌声の観察と、輪唱を指導した指導者へのインタビュー分析を行い、双方の結果を考察するという質的なデータ分析である。

具体的な流れとしては、《かえるのがっしょう》の歌唱での児童の歌声を分析し、音程が不正確になりやすいポイントを抽出する。それをもとに、児童の音程把握が容易になる可能性のある輪唱の特徴を示し、その特徴に基づいて実践曲を選択する(第1章)。次に、選択した輪唱曲を実践し、その授業における児童の歌声と指導者への半構造化インタビューの内容を分析し、考察を加える(第2・3章)。最後に、分析から得られた導入に適した輪唱の特徴とハーモニー感を育てる輪唱指導の在り方を、岡本敏明の輪唱教育論とともに考察する(第4章)。

## 第1章 《かえるのがっしょう》の実践とその分析

### 1. 実践の概要

児童が不正確な音程となりやすい箇所を見定めるため、《かえるのがっしょう》(譜例1)の授業を観察し、その分析を行った。実践の概要は表1の通りである。

表1

実践の場	神奈川県横浜市立A小学校 第2学年1組・4組
授業観察日	2021年7月13日 2・3校時
指導者	同校 第2学年4組担任 B教諭

指導者の決定は、小学校低学年の指導が行える教師を探した結果、適任だったB教諭に調査の依頼をし、承諾を得た。B教諭の教員経験年数は7年で、そのうち音楽指導歴は音楽専科で4年、学級担任としての音楽指導が

<sup>2</sup> 「ハーモニー感」と「和音感」については、和音 chord は「高さの違う2個以上の音が同時に響く場合に合成される音」、ハーモニー(和声) harmony は「2声以上の和音の連結をさす」(『新訂標準音楽辞典』2010)とある。岡本(1966)では主に「和音感」が使用されており、一部

「ハーモニー感」の使用も見られるが、そこに語句の定義は示されておらず、また同じような文脈で用いられている箇所があることから、使い分けの意図を読み取ることはできない。したがって、岡本はほぼ同じ意味を持つ言葉として、両者を使用したものと考えられる。

3年である。B教諭の輪唱指導の経験については、これまで教科書に掲載されている以上の指導を行った経験はなく、今回の実践のような輪唱への長期的な取り組みは初めてであった。またB教諭は自ら担任する学級だけでなく、第2学年全学級の音楽授業も受け持って指導していたが、筆者による授業観察を行ったのは1・4組の2学級であるため、分析はその2学級の実践について行う。

A小学校2年生の児童は、新型コロナウイルス感染症のまん延による影響で、これまでに歌唱活動には積極的に取り組んでおらず、《かえるのがっしょう》が小学校入学以来本格的な歌唱活動となっている。一方でリズム活動や鑑賞の活動は積み重ねており、音楽活動には意欲的である。歌唱においては、歌声が怒鳴り声となってしまいう児童や音程をうまく調節できない児童が見られるが、明るく素直な態度で授業を受けられる児童集団である。また筆者が授業観察した《かえるのがっしょう》は2回目の授業で、すでに一度輪唱を体験している。指導方法はB教諭に任せたが、基本的には教育出版社の音楽教科書に基づいて授業が実践された。歌唱のステップとしては、児童は階名唱、歌詞唱を経て輪唱に移っている。

なお、全ての実践は同じ学校・学級・指導者で行っているが、一人の指導者による実践研究であるため、その分析結果については一般的応用が担保できるものとしてではなく、応用の可能性を持つものとして示していく。

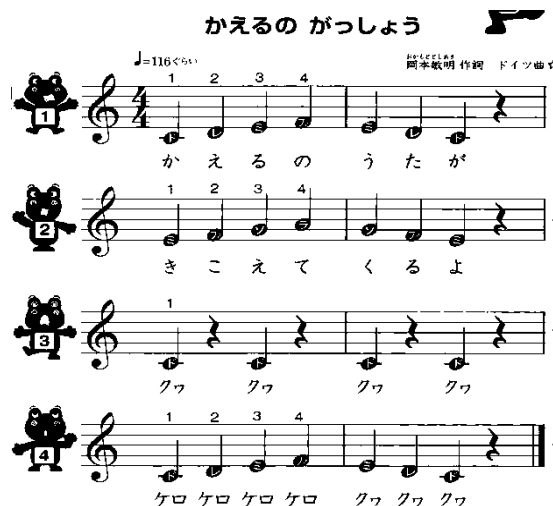
## 2. 倫理的配慮

実践開始にあたって、小学校長とB教諭に、本実践が輪唱歌の教材研究および指導法のための調査であることを説明し、研究の協力を得た。論文掲載にあたっては、学校や個人名が特定されることがないこと、授業観察結果の取り扱いについては児童の歌声のみを公表し、アンケート調査などは行わないことを確認した。また歌声の観察のために、授業の様子を録音・録画をすることの承諾を得た。

## 3. 児童の歌声の分析

《かえるのがっしょう》の歌声の様子から音程が不正確になる箇所を、筆者による授業観察記録と録音をもとに分析した。なお《かえるのがっしょう》では教科書の表記に基づいてハ長調から指導を始めたが、児童の歌声に合わせて適宜移調をしている。そのためここで示しているドレミは、すべて階名である。また、声部の表記は

譜例とは異なるが、すべてローマ数字で示している。

**かえるのがっしょう** 

作曲 関本敏明 作詞 ドイツ曲

♩ = 116か

1 2 3 4  
か え る の う た が

1 2 3 4  
き こ え て く る よ

1  
クッ クッ クッ クッ

1 2 3 4  
ケロ ケロ ケロ ケロ クッ クッ クッ

譜例1 (『小学音楽 音楽のおくりもの2』2020, p.22)

分析の結果、音程が不正確であった箇所として、(1)声部Ⅱの開始音、(2)声部Ⅱの冒頭「かえるのうたが(ドレミファミレド)」の旋律、(3)「きこえてくるよ(ミファソラソファミ)」の旋律、の3つが導き出された。

(1)声部Ⅱの開始音については、後続する声部Ⅱが先行する声部Ⅰの旋律に惑わされ、その開始音が声部Ⅰのミの音になってしまう様子が観察され、指導者による指摘が頻繁に行われている。例えば、2年4組の指導では、《かえるのがっしょう》の歌唱が、ユニゾン3回・二部輪唱6回・四部輪唱4回の計13回行われたが、二部輪唱6回のうち毎回となる6回、開始音の不正確さからその音高の確認と練習が行われている。この解決策としては、声部Ⅱの開始音とそれに重なる声部Ⅰの音を同じ音、つまり同度の音程にすることで、開始音をより容易に捉えて歌えるようになることが考えられる。

(2)については、声部Ⅱの冒頭の旋律が同時に重なっている声部Ⅰの「ミファソラソファミ」の旋律になってしまう歌唱が多く観察された。例えば、2年1組の二部輪唱に際しての授業観察記録には、「②の出だしのメロディが完全に2フレーズ目(3・4小節目)のフレーズになってしまった。お互いにつられていて、気づいていない。」とあり、声部Ⅱが声部Ⅰと同じ旋律を歌ってしまい、しかも旋律を間違えていることに児童自身が気づいていないことが指摘されている。このことは1・2小節と3・4小節の旋律形が平行した似た旋律となっていて区別がつきにくいこと、また(1)と同様に、声部Ⅱの開始音が捉えにくいため、先行する声部Ⅰと同じ音から歌い始めてし

## 輪唱の導入に適した輪唱歌の特徴とその指導法についての実践的研究

まうことが要因として考えられる。解決策としては、(1)と同様に声部Ⅱの開始音とそれに重なる声部Ⅰの音を同度の音程にすること、重なる旋律形が平行しないものにする事が挙げられる。

(3)「きこえてくるよ」の旋律については、ユニゾンの段階から音程の不正確さが確認された。2小節目から3小節目に移る「ド→ミ」の跳躍音程は不安定さが認められ、とくに輪唱になった際には声部Ⅱが重なってくる時点でもあるため正確に歌えず、それに続く「ミファソラソファミ」の音程の不正確さにつながっている様子が観察された。そのため輪唱においては、より把握しやすいように、声部Ⅱが入る直前から入る時点の声部Ⅰの音の進行の工夫をするべきであると考え。具体的には同音進行や順次進行とすることが挙げられる。以上の分析結果を表2にまとめた。

表2

音程が不正確になるポイント	正確な音程を把握しやすい可能性のある輪唱の特徴
(1)声部Ⅱの開始音	声部Ⅰと同度の音程
(2)声部Ⅰと声部Ⅱの旋律の重なり	平行しない旋律形
(3)声部Ⅱが重なる時の声部Ⅰの音の進行	同音進行または順次進行

### 4. 実践曲の選択

実践曲の選択にあたっては、まず筆者が表2の特徴を持つ輪唱を『新・輪唱のたのしみ』（岡本・小山編1996）に掲載される230曲の輪唱の中から、いくつか前もって選び出した。すべての特徴を併せ持つ輪唱は10曲のみであった。そして2021年8月17日に指導者のB教諭と打ち合わせを行い、輪唱歌の長さ、実践の系統性、実践する時期、B教諭の指導方針や児童の実態に合った歌詞の内容の視点を加えて輪唱歌を吟味し、承諾を得た上で実践曲を最終決定した。その結果、すべての特徴を満たす輪唱として《ごきげんよう》（譜例2）、すべての特徴は満たさないが発展的な輪唱として《うたいましょう》（譜例3）の2曲を実践することに決定した。

#### 1) 《ごきげんよう》（イギリス曲/岡本敏明作詞）

《ごきげんよう》は、表3の通りすべての観点において特徴を満たしているため、より正確な音程で歌唱できる可能性を持つ。また《ごきげんよう》という、語りか

けるような曲名が児童の実態と合致していること、8小節で短く扱いやすいことも重要な選曲理由である。しかし授業の導入での実践を想定すると、冒頭の「さようなら」の歌詞が指導場面と合わない判断したため、「こんにちは、ごきげんよう、やさしくうたいましょう」という新たな歌詞を付して指導することとした。

### 230. ごきげんよう

(4声)

岡本敏明 作詞  
イギリス 曲

譜例2（岡本・小山1996、p.137）

表3

音程が不正確になるポイント	《ごきげんよう》の特徴
(1)声部Ⅱの開始音	声部Ⅰと同度の音程
(2)声部Ⅰと声部Ⅱの旋律の重なり	平行せずに反行する旋律形
(3)声部Ⅱが重なる時の声部Ⅰの音の進行	同音進行

#### 2) 《うたいましょう》（ハウプトマン作曲/岡本敏明作詞）

《うたいましょう》を選択した視点としては、音程が不正確になるポイント(3)の特徴を重視したことである。先に述べた通り230曲中すべての特徴を併せ持つ輪唱歌は10曲のみであったが、ポイント(1)の特徴のみを満たす輪唱も少なく、230曲中17曲のみであった。つまり、大抵の輪唱歌は声部Ⅱの開始音が声部Ⅰと異なっているため、次の輪唱指導のステップとして、ポイント(1)を満たさない輪唱をいかに扱っていくかが重要になる。《うたいましょう》は、ポイント(1)(2)は満たさないが、すべての声部の重なり時における音の進行が順次進行になっていて(3)を満たし、かつ優しい声で歌って欲しいというB教諭の指導方針と合致する歌詞内容であったため、発展的な輪唱歌として選択した。

125. うたいましょう (4声) 岡本敏明 作詞  
ハウプトマン 作曲

譜例3 (岡本・小山1996, p.80)

表4

音程が不正確になるポイント	《うたいましょう》の特徴
(1) 声部Ⅱの開始音	声部Ⅰの長三度下の音程
(2) 声部Ⅰと声部Ⅱの旋律の重なり	三度で平行する旋律
(3) 声部Ⅱが重なる時の声部Ⅰの音の進行	順次進行

## 第2章 選択曲における児童の歌声の分析と考察

### 1. 実践の概要

《かえるのがっしょう》の実践と同じ学校・学級・指導者によって、《ごきげんよう》(2021年10月～11月)と《うたいましょう》(2021年12月～2022年1月前半)の実践を行った。授業では、冒頭の10～15分の1モジュールを単位として、授業毎に行う常時活動として輪唱を指導した。指導方法は基本的にはB教諭に任せたが、授業後のB教諭との会話の中で筆者が参観して感じた改善点(キーボードの使用を最小限にすること、範唱を活用すること)を伝え、それを次回以降実践する承諾を得た。またこの2曲の実践においては歌詞唱の模唱から始めたが、加えて母音唱を部分的に取り入れながら旋律を把握し、二部輪唱(教師と児童および児童と児童)を経て三部・四部輪唱へと進んでいる。

筆者は実践曲毎に1回ずつ授業を参観する予定であったが、新型コロナウイルスのまん延により2021年1月の訪問が中止となり、実際に指導の様子と児童の歌声を観察できたのは2021年11月29日のみである。したがって、児童の歌声の分析は《ごきげんよう》のみとなっている。しかしながら《うたいましょう》の実践は行われたため、B教諭へのインタビューから得られた証言を、《うたいましょう》の児童の歌声の様子の参考としたい。

### 2. 児童の歌声の分析

#### 1) 《ごきげんよう》の歌声

《ごきげんよう》の授業観察記録および録音から児童

の輪唱する歌声を分析した結果、声部Ⅱの開始音と、それに続く旋律の重なりは比較的音程を正しく歌えている様子が確認できた。例えば、1組の三部輪唱では「3グループが入るまでの重なりは少し響きが出ていた」、4組でも「1・2グループの入りは良かったが、3グループが入ってから、がたっと響きが崩れた」という記述が見られる。つまり声部Ⅱまでは比較的正確に歌えているため、表2の特徴を満たすことが、正確に歌うことに関して一定の有効性をもつ可能性が認められる。

一方で、授業観察記録の記述の通り、声部Ⅲの入りからの声の重なりが不正確になったことも事実である。録音からも、声部Ⅲの開始音とそれ以降の声部Ⅱの旋律が不正確になる様子が確認できる。その要因として考えられるのは、まず声部Ⅲは声部Ⅰの旋律を追っているため、声部Ⅲの開始音に重なる声部Ⅰの音(ミ)を歌ってしまい、声部Ⅲの開始音(ド)を捉えられないということ、また曲が進むにつれて、開始音(ド)を見失ってしまうことなどが挙げられる。したがって、声部Ⅱだけでなく、それに続く声部の開始音も把握しやすくすることが、さらなる教材選択の視点として必要である。

また、声部Ⅲの入り以降の声部Ⅱについては、声部Ⅱの3・4小節目の旋律形(ドドレレミ)が声部Ⅰの5・6小節目の旋律形(ミミファファソ)と似ていて平行に重なっているため、声部Ⅱが声部Ⅰと同じ旋律で歌ってしまったことが録音から確認できる。これは《かえるのがっしょう》の声部Ⅱの入り以降と似たような状況であったと考えられる。このことから、やはり平行する似た旋律形は他声部の影響を受けやすく、旋律を誤ったまま歌う要因になりやすい傾向があることが分かった。

全体的な児童の歌声としては、教師の声かけにより声を聴き合いながら歌う雰囲気を作られている。一方で私語の多いクラスではキーボードを用いた音取りが多くなり、さらに音高をはずして地声で歌う児童が複数いるクラスでは、聴き合える環境になりづらい状況があった。

#### 2) 《うたいましょう》の歌声

筆者による授業観察が叶わなかったため、半構造化インタビューで得られた指導者の《うたいましょう》に関する指導についての語りの一部を表5に抜粋して示すことで、歌声の様子の参考としたい。

表5の1からは《うたいましょう》が指導しやすかったこと、つまり児童のつまずきが少なかったことが読み

取れる。そして2では「狙いに沿っていた」という発言があるが、歌唱の基礎を育てるための輪唱教材の研究がこの実践の狙いであったことを踏まえての発言である。さらに3については、「音楽的に迫っている」という発言から、実践した3曲の中で、より音楽的に充実したことが実感として語られている。つまりより正確に音程を把握した歌唱で、ハーモニーの体験まで到達できそうな輪唱が《うたいましょう》では行われたことが窺える。

表5

1	3番目の《うたいましょう》も、別になんかちょっとやりづらいかなど思ったらそんなことはなく。
2	子どもたちのレベルが少し上がっていったのかもしれないけど、なんか、《うたいましょう》のほうが、狙いにはすぐ沿ってたかなって思った。音程感とか。
3	こっちのほうが音楽的に迫ってる感じがした。

### 3. 考察

2の1)から、より正確な音程を把握して歌うことのできる輪唱の特徴として、後続するすべての声部の開始音における他声部との音の重なりが同度音程であること、そして各声部の重なりが互いに区別がつけやすい旋律形とすること、の2点が示唆された。

ここで『新・輪唱のたのしみ』（岡本・小山編1996）を確認すると、表2に示した特徴をすべて満たす輪唱は10曲あったが、その中からさらに、後続するすべての声部の開始音での音の重なりが同度音程である輪唱曲は5曲あり、そのうち4曲が二部輪唱であった。二部輪唱であれば各声部の開始音での音の重なりを同度とすることが容易になる。教材選択の視点として、まずは二部輪唱で声部Ⅱの開始音が声部Ⅰと同度音程となるものを探ることが考えられる。したがって《ごきげんよう》も四部輪唱ではなく、二部輪唱から始めるのが輪唱の導入として望ましいことになる。今回の実践においては、必ずユニゾンと二部輪唱を経て三部や四部輪唱に移っていたため、早々に四部輪唱をしていたわけではないが、二部輪唱で十分に音程を正確に歌えるようになってから、次のステップとして声部を増やしていくことが重要である。

また、先述の通り『新・輪唱のたのしみ』に掲載される輪唱曲で表2の特徴を満たし、かつ後続する声部の開始音での音の重なりが同度音程のものは5曲だったが、それらは条件を満たすものの、リズムが細かくテンポが速めで導入に不向きなものや、16小節あり導入曲としてはやや長すぎるものであった。つまり、条件は満たすが、

導入に向いている歌詞の内容や曲の長さ、旋律を持つ輪唱は見つけることが難しいことが予想される。ゆえに、輪唱指導の導入においては、まずは声部数に関わらず児童の実態に合った歌詞や曲の長さの輪唱を選んでから、二声部以上の輪唱だとしても、声部Ⅱの開始音がその時点の声部Ⅰと同度の音程となるものを探し、二部輪唱として指導することが有効ではないかと考えられる。

さらに、ハーモニー感を育てる輪唱活動とするためには、音高を正確に把握して歌うことに加えて、声を聴き合いながら歌うことが重要である。キーボードの音は予想以上に声を聴くことを妨げていたため、楽器を使わずに声だけに集中できる環境にすること、そして、強い地声で歌う児童への支援方法も重要な課題である。

## 第3章 指導者への半構造化インタビューの分析と考察

### 1. 半構造化インタビューの概要

2022年3月30日、事前に用意した質問紙をもとに、B教諭への半構造化インタビューを行った。インタビューに入る前に、「教員経験年数」「音楽指導経験年数」「現在の担当学年」「輪唱の実施期間」を確認した。インタビューでの質問内容は、①長期的な実践の感想、②実践した3曲それぞれの扱いやすさ・扱いにくさ、③指導を通して感じた歌唱技能育成について、④輪唱する児童の姿について、である。インタビュー時間は計38分、ZOOMによるオンラインでのインタビューとなった。

### 2. 倫理的配慮

インタビュー調査に際しては、調査内容は研究以外に使用しないこと、また個人名や学校名が特定されないことに配慮することをB教諭に伝え、承諾を得た上で行った。また、許可を得てインタビューの様子を録画した。

### 3. 分析方法

インタビューのデータ分析にはSCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。SCATは大谷尚によって開発された質的データ分析法で、「明示的で段階的な分析手続きを有する・比較的小規模のデータに適用可能である・初学者にもきわめて着手しやすい」という特徴を有している(大谷2019, p.271)。本研究は指導者一人へのインタビューという小規模のデータであることから、本研究の分析において最適なものと判断した。

SCATの分析手順は次の通りである。まず、言語デー

タ化されたインタビューのテキストをセグメント化（切片化）する。次に、セグメント化したすべてのテキストに対して、1)テキスト中の注目すべき語句の抜き出し、2) 1)で抜き出したテキスト中の語句の言い換え、3) 2)を説明するようなテキスト外の概念の記入、4) 新たに増えてきたテーマ・構成概念の記入、の4段階のコーディング作業を行う。最後に、4)で導き出された構成概念をすべて使用して紡ぎ合わせ、書き表したものであるストーリー・ラインを記述し、そこから得られる知見を一般的記述に再構成することで理論記述を作成する。なお、この理論記述は、一般性や普遍性を有する理論としてではなく、1つの事例から見えてきた固有性や具体性を有することを前提としている。

以上の手順を筆者が行い、インタビューの分析を行ったところ、15項目の理論記述が導き出され、さらにそれらを整理すると、a.輪唱の特徴とその効果（4項目）、b.実践曲の妥当性（4項目）、c.小学校低学年における輪唱指導の在り方（6項目）、d.その他（1項目）についての4つに分類することができた。d.その他は、輪唱活用の周知に関する内容であったため本研究では考察は行わず、a.b.c.の3項目について考察を加えていく。

#### 4. 考察

##### 1) a. 輪唱の特徴とその効果について

表6はa.輪唱の特徴とその効果に分類された理論記述である。正確な音程に関わる項目として「親しむ活動の中で音程感覚を育成できる可能性」と「音程や音の重なりを聴き取る能力の育成」（表6下線部）に注目したい。

表6

①輪唱は、単純性・実践性・親密性・遊戯性・了解性・基礎からの発展可能特性という複数の特性を持つ。 ②輪唱の特性により、児童の積極的歌唱、常時活動との適合性、自己調整学習の特性、親しむ活動の中で音程感覚を育成できる可能性、音楽の生活化を見いだすことができる。 ③輪唱を扱った常時活動には、児童に継続がもたらす歌唱の喜び、学習内容の予測がもたらす心理的安心感、段階的指導の効果がある。 ④輪唱を通した単純行為における声部の位置変化の聴取が、音程や音の重なりを聴き取る能力の育成へとつながっている。
---

「親しむ活動の中で音程感覚を育成できる可能性」は、B教諭の「本人たちの課題意識として音程感を養うということがあったかどうかまでは見とれなかったけど、自然にできるとは思った」というセグメント化したテクス

トから得られたものである。表6の①にあるように、親密性と遊戯性をもつ輪唱は、児童にとって身近な存在となり、遊び感覚で親しむうちに、無意識のうちに音程を正しく取ろうとする態度が養われる可能性を持つということである。また「音程や音の重なりを聴き取る能力」については「単純行為における声部の位置変化の聴取」によってもたらされるとしている。これは「三度だったとしても、さっきはドでミの音を聞いたけど、今度はミでドの音を聞く、みたいな感じで、実はいろんなことを自然と子ども達はしてて、同じことをやってるんだけど、立場が違う」というテキストから得られたものである。循環して旋律が重なる輪唱は、声部の位置が上になったり下になったりすることで異なる位置から音を感じ取る体験をもたらし、それが音程や音の重なりへの把握につながっていく可能性を示している。

これらのことから、輪唱の持つ特徴によって児童は輪唱に親しみを覚え、輪唱との自然な関わりの中で他声の存在を把握し、また他声の存在から自分の音を振り返り、正しい音程で歌おうとする態度が身に付くと考えられる。

##### 2) b. 実践曲の妥当性について

表7はb.実践曲の妥当性に分類された理論記述である。

表7

①《かえるのがっしょう》は、輪唱の形式理解のための教材としてうってつけの導入教材になり得る。一方で、器楽教材への有効活用が見込まれるため、ハ長調からの移調の是非は議論の余地がある。 ②《ごきげんようは》、声部Ⅱの入りの音が同度であることから、より音程を把握しやすい可能性がある。 ③《うたいましょう》が歌いやすさとともに音楽性の高まりを持つのは、上行音型の効果、順次進行とハーモニーの体感の関連が影響している可能性がある。 ④輪唱の実践における曲の決定においては、声部の進入時の音程と実践順が児童の取り組みやすさを決定し得る。
--

表7の①に「うってつけ」とある通り、B教諭は「親しみやすさがナンバーワン」で、かつ「輪唱はこういうもの」という形式理解につながるものとして、《かえるのがっしょう》が導入で用いられることを肯定的に捉えている。確かに、子どもが楽しく活動する中で知識・理解に導くことは重要であり、その点で《かえるのがっしょう》は非常に親しみやすい歌詞であるため「うってつけ」だと言えるだろう。一方で、B教諭は《かえるのがっしょう》が歌唱教材として扱われることに関して一部疑問を残している。つまり輪唱の形式理解の導入教材と



## 輪唱の導入に適した輪唱曲の特徴とその指導法についての実践的研究

しては有用だが、その先にはあくまで器楽指導があり、輪唱の上達や音程把握のしやすい教材としては《かえるのがっしょう》を捉えていない。その上で、B教諭は実践順について〔この順番でよかった〕と肯定的な意見を述べ、《かえるのがっしょう》で形式の理解ができたからこそ、後の2曲の円滑な指導につながったとしている。つまり、《かえるのがっしょう》で輪唱の音楽形式の理解が児童に浸透し、次の《ごきげんよう》で正確な音程での輪唱を経験し(表7の②)、そして最後の《うたいましょう》において、正確な音程とともに「音楽性の高まり」につながった(表7の③)、という実践順の妥当性を言っている。さらに前項の表6の③には輪唱の継続による教育的効果が導き出されており、輪唱指導は《かえるのがっしょう》だけで終わるべきではないことが示唆されている。したがって、これらのことを考慮すると、《かえるのがっしょう》のみで輪唱の上達を目指す必要は全くなく、むしろ1曲に固執して指導するほうが輪唱の教育的効果が失われる可能性が高くなる。《かえるのがっしょう》を足掛かりとして、次の輪唱へとつなげていく指導の視点、これこそが教師が持つべき輪唱教材を扱う際の留意すべき点であろう。

次に《ごきげんよう》の特性に関わる箇所をみると、声部Ⅱの入りが同度であることから、音を正確に把握しやすい可能性があったことが読み取れる。これは歌声の分析においても確認できたため、声部Ⅱの開始音がその時点の声部Ⅰと同度音程であることは、正確な音程把握と関連する可能性を持つ。そして《うたいましょう》が「歌いやすさ」と「音楽性の高まり」を持ったことに関して、「上行音型の効果、順次進行とハーモニーの体感の関連」(表7の③)が導き出された。上行音型については、曲の前半部分が旋律の方向性として上行していること、順次進行については後続の声部が重なるタイミングで、先行の声部が順次進行していることを示している。これはB教諭の感覚的な語りではあるが、声部の入りの時点が順次進行で上行する旋律だと正確な音程で歌いやすく、結果的にハーモニーの体感へとつながっていたことを言っている。互いに平行する旋律においても、実践順を考慮すること、そして上行音型と順次進行の特徴を満たすことで歌いやすくなる可能性が推測できる。

以上から、表2の特徴に基づいた輪唱曲の選択は有用で、さらに実践順を考慮することで児童が音程を正確に把握して輪唱したり、ハーモニーの体感などの児童の音

楽体験の高まりに導いたりできる可能性がある。また《かえるのがっしょう》は形式理解の教材として適切だが、加えて、より音程を把握しやすい輪唱曲を継続的に扱う視点を持つことが、輪唱指導の導入では必要なことが示唆された。

### 3) c. 小学校低学年における輪唱指導の在り方について

表8はc.小学校低学年における輪唱指導の在り方に分類された理論記述である。

表8

①小学校低学年における歌唱の基礎教育の在り方として、楽しい活動を通じた歌唱の基礎能力の涵養と体験型の美的音楽活動の重視がある。
②児童のハーモニーの認識においては、児童の歌唱レベルに応じた教師の適切な支援という教師側の働きかけと、教材のコンパクト性と児童の理解度の関連という適切な教材選択の視点が必要となる。
③輪唱の継続的指導のためには、児童の積極性の担保と歌唱の基礎能力の涵養のための適切な教材収集の必要性がある。
④歌唱指導における和声的響きの体感のためには、教材の潜在的効果の活用だけでなく、教師による歌いたくなる空気作りの準備と、音の聴取能力、ハーモニーの聴取能力、ハーモニーの適合性の判断、という教師の音楽能力が必要である。
⑤教師は授業で、 <u>ハーモニーの美しさの判断をすることと、正しい美しさを知ることによる児童の不安感の解消をすること</u> が求められる。
⑥輪唱指導では、他声を聴きながらうまく歌えない児童に対する指導の悩みが存在する。

まず下線部の「歌唱の基礎能力の涵養」については、〔遊びみたいに取り組めることで、自然と身に付いた〕〔歌唱っていうものの素地を養う〕〔嫌いにならずに取り組んでいく中で自然と身に付く〕などの、類似したテキストから得られたものである。つまり輪唱教材を用いることで、歌唱の基礎が徐々に身についていく可能性を示している。B教諭が繰り返し述べた「自然と」身に付くものとは、歌唱の基礎の中でも音程を正確に把握しようとしたり、音を聴いたり感じ取ったりするといった歌唱態度である。これらはa.輪唱の特徴とその効果の考察からも導き出されている内容でもある。B教諭は、このような歌唱態度が育つことを多くの指導場面で実感できたことから、小学校低学年の児童の〔歌唱の素地〕を養うものとして輪唱は有効だと述べていることが分かる。

一方で、前掲のテキストである〔課題意識として音程感を養うということがあったかどうかまでは見とれなかったけど〕から読み取れるように、自然とできるようになるものに加えて、児童が課題意識を持って意識的に身



に付けていく音楽能力もある。つまり「自然と」身に付く能力とともに、「意識的に」身に付けていく能力への教師の関わりに留意する必要があると考えられる。それが、次に述べていく二重下線部に該当する箇所である。

表8の④の「音の聴取能力、ハーモニーの聴取能力、ハーモニーの適合性の判断」は歌唱指導において必要な教師の能力に関わる記述である。これらは「教材の潜在的効果の活用だけでなく」（表8の④前半部）とあるが、輪唱を通して「自然と」身に付けていくことに頼るのではなく、教師自身が理解し働きかける必要のある指導内容だと言える。「正しい美しさを知ることによる児童の不安感の解消」（表8の⑤）ともあるが、これは「子どもにこれがいいんだよっていうのを、言ってあげないと子どもも心配じゃない？」というテキストに基づいている。つまり、教師は音楽の要素を耳で聴き取り、その適合性や質を判断し、児童に正しい音程やハーモニーが合った状態を教示する必要があり、そうすることで児童は音が合っている状態の響きを理解し、ハーモニー感を身に付けていくことができる。ハーモニーの体験に導くためには、自然に身に付く能力だけでなく、このような教師による意図的な働きかけが必要不可欠であろう。

### 第4章 岡本敏明の輪唱教育論の視点からの考察

岡本敏明による『実践的音楽教育論』（1966）には、その第1章に「わたしの輪唱指導論」として輪唱の成り立ちから指導法までが、実践的な視点から述べられている。その中でも岡本の考える「輪唱指導の導入」と「ハーモニー指導」に関する記述から本実践を見つめ、本研究の総まとめとしての考察を試みる。なお、本章の引用はすべて岡本による『実践的音楽教育論』（1966）からのものであるため、引用元は頁数のみ示すこととする。

#### 1. 輪唱指導の導入の視点から

輪唱指導の導入については、いくつかの記述が確認できる。「低学年で輪唱する場合、指定された四部で歌うとどうしても混乱して出来なくなる場合があります」「このような場合、三部あるいは二部でとどめても、少しも差し支えありません」（p. 17）、「合唱経験ももたないものに、はじめから四部輪唱などをさせると、混乱して收拾がつかなくなります。輪唱の最初に与える曲として

は、出来ることなら、よく知っている旋律のものがいい」（p. 21）と述べている。これらの記述から、岡本は輪唱の初歩の指導において、声部数に慎重であるべきだとしており、また既になじみのある曲であることが望ましいとしている。本稿第2章では《ごきげんよう》は二部輪唱から始めることが望まれると述べたが、この岡本の教育論から考えても、輪唱の導入では二部輪唱を中心に取組む必要性が見えてきた。

岡本は輪唱の導入教材として《輝く星 Twinkle Twinkle Little Star》（p. 22）を紹介しているが、この曲は教育出版社による現行の音楽科教科書第1学年で《きらきらぼし》として掲載されている楽曲でもある。「よく知っている旋律」として、この《きらきらぼし》を活用できる可能性が考えられるが、声部Ⅱの開始音における声部Ⅰとの音の重なりは同度音程ではないため、最も初歩の輪唱としての妥当性は疑わしいと筆者は考える。岡本は著書の中で、開始音が同度音程になるなどの輪唱の特徴については触れていないが、今回の実践を通して、音程を正確に把握して歌うことにおいて、少なくとも各声部の開始音が把握しやすいことは重要な教材選択の視点になると考えるからである。

そこで、輪唱の導入曲として《ひらいたひらいた》《なべなべそこぬけ》などの教科書に掲載され、児童に親しまれているわらべうたが挙げられる。これらのわらべうたを二部輪唱とすることで、「よく知っている旋律」で、かつ声部Ⅱの開始音における音の重なりが同度音程となる輪唱が実現できる。岡本の輪唱教育論を参考にしつつ、今回の実践研究で示唆された輪唱曲選択の視点を取り入れ、これからの輪唱指導を発展させていく必要がある。

#### 2. ハーモニー指導の視点から

ハーモニーの指導については、「輪唱は和音感訓練<sup>3</sup>に非常に役立つ。和音訓練を和音訓練としてむき出しに練習せず、輪唱として、興味を持たせながら訓練するとき、その効果は倍加する」（p. 16）としている。また岡本は随所で「音楽の生活化」を推奨し、輪唱は「いつ、どこでもうたい出せる利点」が「音楽の生活化に非常に役立つ」（p. 16）こと、「輪唱曲は生活の歌として一年を通じて用いられる」（p. 20）ことを述べている。岡本にとって、輪唱は確かに「和音感」を育てるものであるが、

<sup>3</sup> 岡本（1966）での「和音感」と「ハーモニー感」の使用については、注

2を参照。

## 輪唱の導入に適した輪唱曲の特徴とその指導法についての実践的研究

それは生活の一部として親しみやすい形で、自然に育っていくことを重視している。加えて、インタビュー分析からも、輪唱が「歌唱の基礎能力の涵養」につながることを示唆されている。小学校低学年の輪唱指導においては、「和音訓練をむき出しに練習」することなく、教師は児童と輪唱との自然な関わりを促し、それを継続することで歌唱の基礎を育成し、ハーモニー感につなげていく視点を持つことが重要となるだろう。

一方で、岡本敏明が輪唱を実践していた環境は、現代の学校教育には当てはめることが難しいことは留意しておく必要がある。限られた授業時数の中で、教科書を基に授業が行われている現状を考えると、岡本が主張する多くの輪唱曲に親しむことには限界があるだろう。だからこそ《かえるのがっしょう》のように親しみのある輪唱曲だけでなく、その先に計画性を持って輪唱曲を選択し、ハーモニー感などの音楽能力を伸ばしていく視点を忘れずに実践していく必要がある。

さらに、音程感覚の育成やハーモニー指導においては階名唱法（移動ド唱法）が有効であるが、岡本は日本の音楽教育について「相対音感による移動ド唱法が大部分」（p. 246）と述べており、階名唱法を視唱の基礎とすることを当然としている。一方で、日本は「知的な指導面がつよすぎます」「譜のあがりさがりで感覚的にうたってしまう」（p. 80）ことも必要だと主張し、「両方のやり方を混用すべき」（p. 80）だと述べている。現代の音楽科教育の実態としては、階名唱法の指導が形骸化していると言っても過言ではなく、岡本の言う「感覚的」な歌唱が非常に多い状況である。しかし、旋律把握の段階や音程が不正確になる部分で適宜階名唱法を取り入れることで、より正確な音程を把握できると考えられる。よって輪唱指導においても、階名唱を行うことで輪唱をより正確で豊かな響きにすることが期待できる。これからの輪唱指導の在り方として、輪唱の特性を理解し、輪唱教材選択の視点と適切な指導法に留意しながら、ハーモニーにつながる輪唱指導を展開していくことが望まれる。

### おわりに

本研究での輪唱の実践と指導者へのインタビュー分析を通して、導入に適した輪唱曲の特徴について示唆を得ることができ、さらに、考察結果を岡本敏明の輪唱教育論とともに見つけ直すことで、これからの輪唱指導の在り方についても方向性を示すことができた。

しかし本研究では3つの輪唱曲の実践に留まったため、今後の課題としては、実践研究を継続することで、表2に示した特徴の有用性を確かめるとともに、さらなる教材選択上の視点がないかを見定める必要がある。また、日本における輪唱実践のみでなく、コダーイ・メソッドなど海外の音楽教育における輪唱の活用事例などから、日本の小学校低学年におけるハーモニーの指導法を多角的に見つめ直す必要もある。今後も小学校の歌唱活動を充実させ、音楽能力の土台作りから多様な歌唱活動の学びにつなげる視点を大事にしながら、歌唱教材の研究および指導法研究を進めていきたい。

最後に、本研究のために長期間協力してくださったB教諭、およびA小学校に心から感謝の意を伝えたい。

### 〈引用・参考文献〉

- 朝日公哉（2015）「岡本敏明の輪唱教育論 — 「かえるの合唱」をめぐる一」『論叢 玉川大学教育学部紀要』pp.1-17
- 伊藤裕来（2022）「歌唱指導における輪唱の有効性—岡本敏明著『実践的音楽教育論』を手がかりに—」『横浜国立大学教育学部紀要 I 教育科学 5』pp.1-9
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- 緒方満・吉富功修・河邊昭子・三村真弓（2006）「児童の「音高認識体制」を成長させる音楽科学習指導方法の実証的研究—「2 声部の歌い分け」をめざしたエクスサイズアプローチの検証—」『日本教科教育学会誌 29(3)』pp.19-28
- 岡本敏明（1966）『実践的音楽教育論』カワイ出版
- 岡本敏明・小山章三編（1996）『新・輪唱のたのしみ』音楽之友社
- 小川昌文（1987）「合唱教育における教材の基本問題 教科書分析をとおして」『季刊音楽教育研究』音楽之友社
- 小原光一・飯沼信義・浦田健次郎監修（2020）『小学生の音楽 1~6』教育芸術社
- 久住庄一郎・原田圭（2017）「中学校における合唱指導について」『千葉大学教育学部研究紀要 66(1)』pp.111-115
- 竹下（伊藤）裕来（2010）「歌唱の基礎技能を育てるデジタル教材の可能性—カノンの音楽的特性を手がかりに—」（大阪教育大学大学院教育学研究科修士論文）
- 竹下（伊藤）裕来・寺尾正（2011）「わらべうたのカノンを取り上げた歌唱デジタル教材の検証」『大阪教育大学紀要 第V部門教科教育 59(2)』pp.15-30
- 新見徳英監修（2020）『小学音楽 音楽のおくりもの1~6』教育出版社
- 堀内久美雄編（2010）『新訂 標準音楽辞典』音楽之友社
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 音楽編』
- 横浜市小学校音楽教育研究会編（2020）『音楽科指導資料』