

歌唱表現の創意工夫に関する指導についての一考察：
指揮による表現を用いて表現意図を明確化する試行
授業を通して

メタデータ	言語: ja 出版者: 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同 教科開発学専攻 公開日: 2024-04-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 河合, 紳和 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/0002000541

【論文】

歌唱表現の創意工夫に関する指導についての一考察 —指揮による表現を用いて表現意図を明確化する試行授業を通して—

河合 紳和

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻

【要旨】

学習指導要領では、高等学校芸術科「音楽Ⅰ」の歌唱の指導事項に「歌唱に関わる知識や技能を得たり生かしたりしながら、自己のイメージをもって歌唱表現を創意工夫すること」を、育成を目指す「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力として示している。しかしながら、実際の授業では生徒の表現の工夫が、楽譜に記された用語や記号を正確に再現することに留まり、「思考力、判断力、表現力等」の育成に繋がっていないという指摘も多く聞かれる。

そこで、音楽の特徴を「指揮」による身体表現を通して捉え、歌唱の表現意図を明確にしていく試行授業を実施し、生徒の記述を「指揮表現の創意工夫を通して生徒の音楽を形づくっている要素の知覚・感受が質的に高まっているか」、「指揮によって音楽を表現する活動を通して生徒の歌唱表現についての表現意図が深まっているか」という二つの視点で検討し、指揮による表現と歌唱表現の創意工夫との相関について考察することとした。

【キーワード】

高等学校芸術科音楽、歌唱、「思考力、判断力、表現力等」、指揮表現、表現意図

1 はじめに

平成29年に告示された小学校学習指導要領（文部科学省、2017）及び中学校学習指導要領（同）、並びに平成30年に告示された高等学校学習指導要領（文部科学省、2018）では、各教科等で育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の、いわゆる「三つの柱」によって整理し、「目標」及び「内容」において、児童生徒がその教科等の学習によって「何ができるようになるか」を具体的に示している。

小学校音楽科、中学校音楽科及び高等学校芸術科音楽では、「内容」に示す指導事項のうち「思考力、判断力、表現力等」に関する資質・能力である指導事項アにおいて、表現領域については「知識や技能を得たり生かしたりしながら」の文言を、鑑賞領域については「知識を得たり生かしたりしながら」の文言をそれぞれ冒頭に置き、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を相互に関連付けながら指導していくことが重要であることを示すとともに、音楽表現を創意工夫したり音楽のよさや美しさなどを味わって聴いたりする過程で、新たな知識や技能を（鑑賞領域については知識を）習得することと、既に習得している知識や技能を（同）活用することの両方が大切であることを示している。

また、今次の改訂で高等学校芸術科音楽に〔共通事項〕を新設し、これによって小学校音楽科、中学校音楽科、高等学校芸術科音楽の「内容」の構成をすべて統一した。この〔共通事項〕については、「内容の取扱い」

において「表現及び鑑賞の学習において共通に必要なとなる資質・能力であり、『A表現』及び『B鑑賞』の指導と併せて、十分な指導が行われるよう工夫することが重要である」としている。とりわけ、〔共通事項〕(1)の指導事項ア（「思考力、判断力、表現力等」に関する資質・能力）と各領域や分野の「内容」に示す指導事項ア（同）は一体的に捉えるべき内容であることから、様々な音楽活動の中で「音楽を形づくっている要素」を学習の支えとして表現及び鑑賞の学習を充実させることが大切である。

教師が題材を構想する際には、児童生徒が音楽表現を創意工夫したり、音楽のよさや美しさなどを味わって聴いたりする上で、〔共通事項〕の趣旨を踏まえ、教材とする楽曲の音楽を形づくっている要素のうち、どの要素に着目させることが有効であるかを十分吟味した上で適切に選択することが重要である。学習活動の中で児童生徒は音楽を形づくっている要素を知覚し、その（それらの）働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、知覚したことと感受したこととの関わりについて考え、音楽表現をしたり音楽を鑑賞したりする学習活動に取り組むことになる。しかしながら実際には、音楽を形づくっている要素についての知覚・感受に留まり、知覚したことと感受したこととの関わりについて考えることが不十分なために、児童生徒が音楽の特徴を捉えきれないまま学習が進められてしまう授業や、それとは逆に、音楽を形づくっている要素の知覚・感受が学習の中心となってしまう、音楽表現を創意工夫したり、音楽のよさや美しさを味わ

って聴いたりすることが不完全に終わってしまう授業も少なくない。

音楽科・芸術科音楽において「深い学び」を実現する上で、児童生徒が音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉えながら音楽の特徴を捉え、音楽表現を創意工夫したり、音楽のよさや美しさなどを味わって聴いたりする学習過程が極めて重要である。したがって、音楽を形づくっている要素を知覚・感受し、それらの関連について考えたことをよりどころとしながら、どのように表現や鑑賞の思考・判断へと繋げていくかが、いわば指導の「鍵」となると言える。

そこで本研究では、歌唱分野に焦点を当て、音楽を形づくっている要素の知覚・感受を基に実感を伴いながら音楽の特徴を捉えていく一つの手段として用いられる「体を動かす活動」に着目し、その中でも指揮による身体表現を用いて音楽表現に対する思いや意図（表現意図）を他者に伝える活動を通して、生徒が「思考力、判断力、表現力等」を身に付けていく過程について検証し、その指導の在り方について考察することとした。

2 研究の背景

中学校音楽科・芸術科音楽の学習活動に「指揮」を取り入れる実践は、これまでも少なからず行われてきた。従前（平成20年告示）の中学校学習指導要領（文部科学省，2008）では、「指導計画の作成と内容の取扱い」において、「各学年の『A表現』の指導に当たっては、指揮などの身体的表現活動も取り上げるようにすること」としていた。これについて『中学校学習指導要領解説 音楽編』（文部科学省，2008）では、「指揮は、主体的に音楽を表現する手段の一つとして意味のある活動である」とした上で、「生徒が指揮をする機会を設けることは、音楽を形づくっている要素の働きを意識して表現を工夫する学習につながっていく」と説明している。令和3年度から全面実施となった今次の中学校学習指導要領では、従前の「指揮などの身体的表現活動」の文言は「体を動かす活動」に代わったが、「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編」（文部科学省，2017）（以下、「中学校解説」と記す）では、「『体を動かす活動』には、従前示していた『指揮などの身体的表現活動』も含まれる」とし、「『指揮など』とは、指揮、舞踊、形式にとらわれない自由な身体的表現などのことである」と説明している。また、「指揮は、主体的に音楽を表現する手段の一つとして意味のある活動である。生徒が指揮を体験する機会を設けることは、音楽を形づくっている要素の働きを意識して表現を工夫する学習につながっていく」と、従前の学習指導要領の考え方を受け継いだ上で、指揮を含んだ「体を動かす活動」は、『A表現』の指導における指揮などの身体的表現活動に限らず、『B鑑賞』

を含め、様々な場面で有効な活動となり得る」と位置付け、音楽の学習における「体を動かす活動」の目的をより明確な形で示している。

「体を動かす活動」については、知覚したことと感受したこととの関わりを基に音楽の特徴を捉えたり、思考・判断の過程や結果を表したり、それらについて他者と共有・共感したりする際の有効性が明らかにされている。こうした身体表現は、聴覚情報として感知した音楽を、手や腕の動きあるいは足のステップなどに変換することによって「音楽を形づくっている要素」の知覚とその働きの感受を補助するものとして考えられている。

高等学校については、従前の学習指導要領にも今次の学習指導要領にも、指揮を含めた「体を動かす活動」に関する言及は見られないが、中学校学習指導要領における前述の趣旨を踏まえ、同様の意味や効果を期待できるものと考えられる。

指揮をする際の手や腕などの運動を用いて音楽の特徴を捉える、いわゆる「指揮的表現」を表現や鑑賞の学習で活用することの有効性について永田（2004）は、中学校1年生を対象にした合唱の授業実践において、思いや意図を楽譜に言葉や図形などを用いて書（描）くということ、その思いや意図を指揮の動作によって表すことの二つの表現媒体によって、個が感性的側面で捉えたことを構造的側面から効果的に具現化できることを明らかにした。手塚（2008）は、中学校1年生を対象とした歌唱の授業実践の中で、身体表現としての「指揮的表現」が音楽についての生徒の内的イメージを外的に表現する手段として有効であることを確認した。また桑原（2008）は、同じく中学校1年生を対象とした鑑賞の授業実践において、強弱、音色、旋律、リズムなどを「指揮的表現」に置き換える学習を通して、音楽を形づくっている要素を複合的に捉え、曲想を記述によって批評する活動を促したと述べている。

高等学校における「指揮」を取り入れた授業実践としては、比嘉（2017）が表現意図を指揮という身体表現として可視化し、楽曲の文化的・歴史的背景と関わらせながら客観的に音楽表現を捉え、他者と共有しながら思考・判断し、根拠をもって音楽表現を追究していく取組について報告している。

3 研究の方法及び内容

本研究は、S県立S高等学校（全日制普通科）の令和元年度の高校1年生「音楽I」履修者95名に対して行った授業実践から得たデータを分析する形で実施することとした。これは、本研究の実施時点で中学校及び高等学校に在学する生徒が、新型コロナウイルス（Covid-19）感染症の感染拡大防止の観点による、音楽の授業を含めた学校教育活動での歌唱活動に対する制限の影響を受け、

過去3年間にわたって十分な歌唱学習が行われていないことを考慮したものである。令和5年度に入り、この制限は解除もしくは大幅に緩和されたものの、音楽の授業で歌唱する際には、マスクを任意で着用する状況も残っていることから、学校現場に新たに調査の協力を依頼するには時期尚早であると判断した。

【表1】「夏の思い出」の授業構想

題材名 指揮による音楽表現を創意工夫して表情豊かな歌唱表現を導き出そう	
使用教材 「夏の思い出」(江間章子 作詞/中田喜直 作曲)	
第1時	・「夏の思い出」の音取りをし、歌唱(二部合唱)する。 ・楽譜に記されている用語や記号等の名称及び意味を確認する。
第2時	・「夏の思い出」の歌唱表現について表現意図をもつ。 ・基本的な指揮の技法について確認する。
第3時	・歌唱表現に対する表現意図を指揮で表す方法について考える。 ・グループで役割(指揮者と合唱)を交替しながら指揮による表現効果を確認する。
第4時	・グループで相互にアドバイスし合い、歌唱表現についての表現意図をより効果的に伝える指揮表現について考える。 ・歌唱表現についての表現意図をどのように指揮で表現したか、工夫した点についてまとめる。

調査では、「音楽I」の教科書⁽¹⁾に掲載の歌唱教材「夏の思い出」(江間章子 作詞/中田喜直 作曲)を選択し、「指揮による音楽表現を創意工夫して表情豊かな歌唱表現を導き出そう」という題材名の下、上の【表1】のような4時間の授業を構想し実施した。「夏の思い出」を教材に選択した理由として、本教材が中学校の共通教材になっており、大半の生徒が学習してきていること、楽曲が平易な旋律かつ簡易な形式ながらも、和声の変化や伴奏音型等の変化によって、音楽の雰囲気が少しずつ変化しているため、指揮表現の創意工夫の可能性が多く内在していること、強弱の変化やテンポ(アゴーギク)の変化があり、指揮による統制の必要な箇所を含んでいることなどが挙げられる。調査は、その趣旨を説明し同意を得られた95名全員を対象に、令和元年度の2学期(9月及び10月)に実施した。

授業では、第4時の終末において「歌唱表現についての表現意図を指揮による表現でどのように工夫したか」を生徒に記述してもらうとともに「指揮表現について創意工夫する前後で自分の歌い方がどのように変わったか」についても併せて記述してもらった。これらの記述につ

いて以下の二つの視点で検討し、指揮による音楽表現が歌唱表現の創意工夫を促し、生徒の「思考力、判断力、表現力等」の育成にいかにも有効に働くかについて考察することとした。

- 視点1**：指揮による音楽表現の創意工夫を通して生徒の音楽を形づくっている要素の知覚・感受が質的に高まっているか

視点2：指揮によって音楽を表現する活動を通して生徒の歌唱表現についての表現意図が深まっているか

4 調査に対する仮説

歌唱の学習では、表現の創意工夫の内容が楽譜に記された音楽に関する用語や記号などによる指示を実施するのみに留まり、しかもその殆どが「強弱」や「速度」といった、いわば「量的」な工夫に終始する傾向にあることはしばしば指摘される場所である。本調査の第2時の授業時に「『夏の思い出』を表情豊かに歌うためにはどのような工夫が考えられるか」という課題に対して生徒が記述した内容を関連項目によって分類したところ、この傾向を裏付ける結果が得られた(【表2】)。

【表2】「夏の思い出」の歌唱表現の工夫に関する生徒の記述の類型 (n=95)

	人 (%)
強弱に関する記述 ・楽譜に記された強弱に関する用語や記号に注意して歌う ・強弱の変化を明確に表現する など	87 (91.6)
テンポ・アゴーギクに関する記述 ・フェルマータの付いた音をたっぷり延ばす ・テヌートの付いた音を大事に歌う など	46 (48.4)
ハーモニーや響きに関する記述 ・他のパートに釣られないように歌う ・上下のパートのバランスを考えて歌う など	12 (12.6)
発声に関する記述 ・曲の雰囲気合ったきれいな声で歌う ・高い声と低い声の響きを揃える など	8 (8.4)
歌詞に関する記述 ・歌詞の意味や内容を考えながら歌う ・歌詞に描かれた情景を思い浮かべながら歌う など	5 (5.3)
プレスに関する記述 ・プレスの位置を正確に歌う ・プレスの深さを考えて歌う	2 (2.1)
その他 ・情景を思い浮かべながら歌う ・作詞者や作曲者の意図を想像して表現に生かす ・伴奏の変化を感じながら歌う など	18 (18.9)

記述の中で圧倒的に多いのが「強弱に関する記述」で、生徒の9割以上が「強弱」に言及している。また、「強弱」について記述した生徒のうち66人(75.9%、全体の69.5%)が他の項目に関する記述がなく「強弱」に関す

る記述のみに留まっていた。次いで多いのが「テンポ・アゴーギクに関する記述」で、生徒の半数近くに及ぶが、このうち42人(91.3%, 全体の44.2%)が「フェルマータ」に関する記述であった。これら上位2項目に属する生徒の記述の殆どが「楽譜に記されている用語や記号に注意して歌う」という趣旨の内容で、生徒の主体的な音楽表現に繋がる記述はごく少数に留まった。

「ハーモニーや響きに関する記述」、「発声に関する記述」では、それぞれ「他のパートに釣られずに歌う」、「きれいな声で歌う」など、いずれも「技能」に関する記述で、「歌唱表現の創意工夫」という問いの趣旨から外れたものであった。「歌詞に関する記述」では「歌詞の意味を考えながら歌う」、「歌詞に描かれている情景を思い浮かべながら歌う」などの抽象的な表現に留まり、「そのためにどう工夫するか」についての具体的な言及は見られなかった。

「ブレスに関する記述」はわずか2名の生徒ではあったが、「曲に合ったブレスをする」、「ブレスの深さ(深いブレス, 素早いブレスなど)を考えて歌う」のように、ブレスの「質感」に触れる内容であった。

「その他」の記述の多くは「情景を思い浮かべながら歌う」、「作詞者や作曲者の意図を想像して表現に生かす」といった心情面に関する記述であったが、中にはピアノの伴奏型の変化について触れ、「同じメロディーでも音楽の雰囲気が変わっているの、その違いを感じ取りながら歌い方を工夫する」のように(抽象的ではあるが)創意工夫に繋がる着眼点に言及した記述も見られた。

この記述の分析をもって「一般的な高校生の実態」とすることはできないが、歌唱表現の創意工夫が楽譜に記された用語や記号の実施の域に留まりがちであるということや、「…を考えながら」、「…を感じながら」、「…を想像しながら」といった抽象的な表現意図に留まりがちであるということについて確認できる。この予備的調査から見えてくる実態を踏まえ、指揮による音楽表現の創意工夫を通して、生徒の「思考力, 判断力, 表現力等」の育成に次のような変化が見られるのではないかという仮説を立てた。

仮説1 楽譜に記された強弱に関する記号について、漠然とした強弱表現から具体的な音量設定による表現へと変化する

仮説2 楽譜に記された速度及びアゴーギクに関する用語や記号について、漠然とした表現から具体的な速度設定による表現へと変化する

仮説3 音楽を形づくっている要素について、ある要素単体での知覚・感受から要素同士の関わりを捉えた知覚・感受へと変化する

仮説4 音楽の「量的」な工夫に留まらず、「質感」を捉えた表現意図をもつことができるようになる

5 調査の実施

調査は、令和元年度に筆者が授業を担当した高校1年生の「音楽I」履修者95人(男子33人, 女子62人)を対象に行った。授業集団は4集団で、第1集団24人(男子7人, 女子17人)、第2集団24人(男子7人, 女子17人)、第3集団24人(男子10人, 女子17人)、第4集団23人(男子9人, 女子17人)である。

第1時及び第2時の授業は音楽室での一斉授業とし、第3時からは5人以下のグループによる活動を中心とした。その際、音楽室のほか共通履修室を使用し、グループ間に適度な間隔を保った上で活動できるようにした。

グループで役割を交替しながら指揮による表現効果を確認する場面では「無伴奏」とした。これは、生徒が創意工夫した指揮による表現(テンポ設定, 強弱変化のタイミング等)が、伴奏によって誘導されたり影響されたりする(いわゆる「ピアノに引っ張られる」)ことを回避するためである。なお、各グループには開始音(歌い出しの音)を確認する等で使用するための鍵盤楽器(ミニ・キーボード)を貸与した。

6 調査の結果とその検討

第4時の終末において、生徒に「歌唱表現についての表現意図を指揮による表現でどのように工夫したか」、「指揮表現について創意工夫する前後で自分の歌い方がどのように変わったか」の2点について記述してもらった(以下の【表3】から【表10】までは、その抜粋である)。前掲の二つの視点から、指揮による表現をする前後を比較し、生徒の記述から「思考力, 判断力, 表現力等」の変容が見られる部分を抽出し、その育成状況を検討する。

なお、以下に掲載する生徒の記述は、明らかな誤字等については一部修正を加えているが、基本的には原文のままとする(下線は筆者による。また、表中のBは男子, Gは女子を、数字は生徒の男女別の通し番号である)。

(1) 視点1による検討

視点1に基づき、「指揮表現の創意工夫を通して生徒の音楽を形づくっている要素の知覚・感受が質的に高まっているか」について検討する。

以下に示す生徒の記述からは、楽譜に示された強弱の指示について、それらを個々に、その場だけの一時的なものとして捉えるのではなく、「*p*と*mp*の違い」(B6)、「*mp*, *p*, *pp*の違い」(G49)、「クレシェンドなのか*f*なのか」(G51)、「*mp*, *mf*の違い」(G60)のように、相互

の関係性について思考しながら指揮表現を工夫していることが窺える【表3】。

【表3】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・楽譜に示された強弱記号の相互の関係性について思考しながら指揮表現を工夫していることが窺える記述		
B	6	まず、曲調に合わせるために、しっかりと拍を、ピシピシと打つのではなく、なめらかになるようにしました。また <i>p</i> と <i>mp</i> の違いとかは左手で、抑えるよう指示できたと思います。でも、指揮を振る時に視線が下を向いてしまいました。＜ ＞ の表現が難しかったです。指揮は、歌を引っ張っていくので、堂々とできるようにしたいです。
G	49	<i>mp</i> 、 <i>p</i> 、 <i>pp</i> の違いが分かりやすく伝わるように腕の動きを細かくすることを意識しました。「水のほとり」「遠い空」の最後はあまり伸ばしたくなかったので、早めにきりました。今回の授業を通して、指揮は曲のテンポだけではなく、色々なことを表現していることが分かったので、次に歌うときは指揮者が何を伝えたいのかよく見て考えようと思いました。
G	51	強弱のつけ方やどうやったらテンポが見やすくなるのかを工夫しました。具体的には、左手で強弱をつけて右手でテンポをとるという難しいことをしようとしたのですが技術が足りず見事にグダッてしまいました。クレシェンドなのか <i>f</i> なのかどっちか分かりやすくするのが難しかったです。
G	60	<i>mp</i> 、 <i>mf</i> の違いが歌う側に分かるよう <i>mp</i> でも指揮をあまり小さくしすぎないようにした。3連符のところはゆったり指揮をふるのではなく、少しはねるようにふった。そうすることでその部分はゆったりだった曲想が一瞬かわる。フェルマータのところはフェルマータの前の音の打点で一度とめ、フェルマータの入りをわかりやすくした。

また、以下の記述（G6）のように、楽譜に示された強弱の指示とは異なる自分なりの解釈によって表現しようとしていることが窺える記述も見られた【表4】。

【表4】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・楽譜に示された強弱の指示とは異なる自分なりの解釈によって表現しようとしていることが窺える記述		
G	6	指揮をする際に一番工夫した部分は「水芭蕉の花が咲いている」の部分です。楽譜より少し強弱をつける位置をずらし、表現した部分です。指揮の勉強をする前は、強弱のつけ方が甘かったが、勉強をした後は、どうすればきれいに強弱を付ける事が出来るかを考えながら歌えるようになりました。

以下に示す「アゴーギク」に関する記述には、「フェルマータなどはどのくらい延ばすべきか」（B2）、「『水のほとり』…（中略）…の最後はあまり延ばしたくなかったので」（G49）、「ゆっくりにするところや、のぼすところをどのくらいやるのか」（G61）のように、フェルマータやテヌートの付された音をどのくらい延ばしたり、音の長さを保ったりするかについて試行錯誤しながら指

揮表現を工夫していることが窺える【表5】。

【表5】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・フェルマータやテヌートの付された音をどのくらい延ばしたり、音の長さを保ったりするかについて試行錯誤しながら指揮表現を工夫していることが窺える記述		
B	2	練習をしている時は、どのように強弱を伝えたらみんなに分かってもらえるかや、フェルマータなどはどのくらい延ばすべきかを考えて練習した。本番ではほとんどできなかったが、あきらめず最後まで振りきることができた。だが、フェルマータの切る所は自分がやりたいのができたので良かった。まずは4拍子を振れるようにしたい。
G	49	<i>mp</i> 、 <i>p</i> 、 <i>pp</i> の違いが分かりやすく伝わるように腕の動きを細かくすることを意識しました。「水のほとり」「遠い空」の最後はあまり伸ばしたくなかったので、早めにきりました。今回の授業を通して、指揮は曲のテンポだけではなく、色々なことを表現していることが分かったので、次に歌うときは指揮者が何を伝えたいのかよく見て考えようと思いました。
G	61	強弱を右手だけでやって大きく振ったり小さく振ったり強弱記号を意識しました。ゆっくりにするところや、のぼすところをどのくらいやるのかを考えながらやりました。でもあまりうまくできなかったです。指揮をよく見て強弱などを意識して歌うことの大切さが改めてわかりました。

また、以下の記述からは「フェルマータのときは、手を少し遅く振って」（B13）のように、フェルマータに向かって自然なテンポの変化を感じながら表現を工夫したり、「予備拍をつけて」（G16）、「フェルマータ後でしっかり合わせられるように」（B11）、「フェルマータの所は一度曲を止めて、次の所に行く」（G26）、「フェルマータの前の音の打点で一度とめ」（G60）のように、音を延ばした後で音楽がどのように再開するかについて思考したりするなど、楽譜には書かれていない旋律の「間」の存在を感じながら表現を工夫している様子も見られた【表6】。

【表6】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・音をのばした後で音楽がどのように再開するかについて思考したり、楽譜には書かれていない旋律の「間」の存在を感じたりしながら表現を工夫していることが窺える記述		
B	13	左手で強弱を表現した。打点を意識した。フェルマータのときは、手を少し遅く振って表現した。自分は、両手でやるとリズムがくずれてしまうことがあるので、指揮をしているときに、小声で歌って、リズムがくずれないようにした。
G	16	左手を使って強弱の時に手を上下させたり、テヌートやフェルマータのところでは左手を伸ばしたり、ゆっくりにしたりして、のぼすようにした。テヌートやフェルマータでのぼしたあと、予備拍をつけて1拍目を分かりやすくするようにした。普通の1拍目もちょっと強調した。

B	11	楽譜を見て、フォルテやメッツ・ピアノなどの強弱記号がたくさんついていたので、それに合わせて指揮の振り方を変えた。フォルテのときなら振り方を大きくして、ピアノのときは小さくした。フェルマータのときは、音を延ばすために、程よく指揮を伸ばした。フェルマータ後でしっかり合わせられるように、指揮を遅くして合わせやすいように指揮を振った。
G	26	左手を使って強弱を表現した。テンポが早くならないように足でリズムをとった。フェルマータの所は一度曲を止めて、次の所に行くようにした。自分が緊張していたら、いい指揮は振れないと思うから、リラックスして伝えたいことを伝えられるようにした。
G	60	<i>mp</i> , <i>mf</i> の違いが歌う側に分かるよう <i>mp</i> でも指揮をあまり小さくしすぎないようにした。3連符のところはゆったり指揮をふるのではなく、少しはねるようにふった。そうすることでその部分はゆったりだった曲想が一瞬かわる。フェルマータのところはフェルマータの前の音の打点で一度とめ、フェルマータの入りをわかりやすくした。

さらに、「テヌートやフェルマータがあったから、そこで柔らかさや優しさを出せるように」(G44)という記述からは、単にこれらをアゴーギクの変化として「量的」に捉えるだけでなく、その音にフェルマータやテヌートが付されている意味や意図について思考し、テンポの一時的な変化とそこに生まれる音色の変化とを関連付けるなど、その「質的」な変化にも着目しながら指揮表現を工夫していることが窺える【表7】。

【表7】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・テンポの一時的な変化とそこに生まれる音色の変化とを関連付けるなど、その「質的」な変化にも着目しながら指揮表現を工夫していることが窺える記述		
G	44	打点に分かりやすく見えるように、はずむように意識した。上げるときは、下げる時より、遅めに上げて、曲の優しい雰囲気が伝わるように工夫してやわらかさや優しさを出せるように少しゆっくりしたりためたりした。強弱は手の振る大きさに伝わるようにした。速さは一定になるように自分の中でカウントした。

以下に示すのは、曲調や曲想と指揮運動の性格との関係性に言及した記述である。「夏の思い出」には、曲調や曲想を指示する用語や記号は楽譜には一切記されていない。これらの記述からは、生徒がこの曲の強弱や速度だけでなく、曲全体の雰囲気を感じ、「なめらかに」(G4, B6, G27, B18, G32, G39, G45), 「流れるように」(G4, G41, B29), 「ゆっくり、少し小さめに」(G8), 「やさしく」(G11, G41), 「柔らかく」(B11, B23, G37), 「ゆったりと」(B16, G32) などのように、曲調や曲想に相応しい手や腕の運動を模索しながら指揮表現をしようとしていることが分かる【表8】。

【表8】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・曲調や曲想にふさわしい手や腕の運動を模索しながら指揮表現をしようとしていることが窺える記述		
G	1	指揮をする先に、曲の雰囲気合うような手の振り方をしました。あとは、盛り上げるところと延ばすところを歌い手が分かりやすいように身振りを大きくしました。指揮をやる前に比べ、楽譜の記号や、音の延ばし方を意識するようになりました。
G	4	右手はなるべくなめらかに、流れるように振ったり、強いところは大きく、弱いところは小さく振ったりした。左手は、クレシェンドのところは手のひらを上にして上げたり、デクレシェンドのところは手の平を下にして下げたりして表現した。フェルマータのところなどのぼすところはためたりして表現した。歌は、最初は強弱などを気にしていなかったが、程よく伸ばしたり強弱を意識したりするようになった。
G	8	優しさを表すためにゆっくり、すこし小さめに指揮をしました。最後のところをもう少し、こどわって止めたり、大きく歌ってもらえるように工夫したりした方がよかったと思います。強弱をつけるのに左手をつけるのがすごく良いなと思いました。
G	11	曲の雰囲気に合うように、手の動きをやさしくふることや、強弱を意識しました。特に最後の「はるかなおぜ」のところを一番目立つようにしました。もう少し左手を使えるようにしていきたいと思いました。
B	6	まず、曲調に合わせるために、しっかりと拍を、ピシピシと打つのではなく、なめらかになるようにしました。また <i>p</i> と <i>mp</i> の違いとかは左手で、抑えるよう指示できたと思います。でも、指揮を振る時に視線が下を向いてしまいました。< >の表現が難しかったです。指揮は、歌を引っ張っていくので、堂々とできるようにしたいです。
B	11	歌をのぼすのを意識して、やわらかい指揮をやりました。
G	27	指揮をする前はどこにどんな強弱がついているのか何も気にせずに歌っていたけど、指揮をした後はどこにどんな強弱がついているのか分かっている状態だから意識することができた。工夫をしたことは、テンポが一定になるように、気にしながら、曲に合わせて、なめらかにふることを意識した。
B	16	音の強さがよくかわっていたので、強めに表現したり、弱めに表現したりした。そしてこの曲は、ゆったりとしたテンポだったので、ゆったりとしたリズムで指揮をふるよう意識した。最後のメッツ・フォルテのところ強くするように指揮をふった。
B	18	「夏の思い出」らしい曲調を意識してなめらかに指揮をふることに意識しました。強弱、テンポを右手で表してわかりやすくするようにしました。また、皆の顔を見ながら指揮をすることに意識しました。

G	32	強弱の部分は指揮の大きさを変えて、リズムがはねているようなところ（「さいている」）では、指揮を少しはねる感じにして表現しました。また、最後のはらかなおぜのところは、一番盛り上がるので、大きく振り、「とおいそら」で指揮を小さくして <i>p</i> を表しました。指揮をなめらかにふって曲のゆったりとしている感じを表現しました。
B	23	曲調にあわせて手の動かし方を柔らかくしたり、強弱を表すために左手で音量を表したりした。フェルマータやテヌートなどの記号を分かりやすく、テンポをゆっくりにしたり、長さを調節したりした。
G	37	強弱は振りの大きさを変えて表現し、曲調に合うようにやわらかく振るようになりました。実際に指揮を振ってみると、強弱を表現することが難しかったので、振る前よりも強弱や歌詞などをより意識できるようになったと感じました。左手を使って強弱を表現していた人もいたので工夫してやってみようと思いました。
G	39	私は、指揮をする際に、なめらかに指揮をしました。また、 <i>mf</i> や <i>p</i> のところを大きくふり強弱を気を付けました。のばすところやクレシェンドのところを左手で表現しました。
G	41	この曲は、ゆったり流れるような曲なので、指揮をふるのに、優しく流れるようにふりました。右手は拍をとり、左手は強弱やゆとりさを表現できたと思います。強弱が多い曲で、その強弱をうたっている人たちが表現しやすいようにできたと思いました。歌う人たちがタイミングをとりやすいように拍をそしてリズムを一定にできました。
B	29	ゆったり流れるような曲なので、流れるように優しく指揮をした。振るときの大きさを変えることで、音の大小を表そうとした。歌っている人たちが歌いやすくするために打点を分かりやすくなるように振った。
G	44	打点が分かりやすく見えるように、はずむように意識した。上げるときは、下げる時より、遅めに上げて、曲の優しい雰囲気が伝わるように工夫した。テヌートやフェルマータがあったから、そこでやわらかさや優しさを出せるように少しゆったりしたりためたりした。強弱は手の振る大きさに伝わるようにした。速さは一定になるように自分の中でカウントした。
G	45	強弱を表すときに振り方の大きさを変化させた。また、クレシェンドの部分は左手を効果的に使って盛り上げてほしいところや小さめにしてほしいところを表現した。この曲は子守唄のような優しい雰囲気の歌なので、力強くではなく、なめらかに振るよう意識した。始まりと終わりの合図が明確になるようにはっきりと振った。

また、以下の記述のように、旋律やリズムが生み出す音楽の動きや微妙な雰囲気の変化を感じ取り、それを指揮によって表現しようとしている様子が窺えるものもあった【表9】。

【表9】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・旋律やリズムが生み出す音楽の動きや微妙な雰囲気の変化を感じ取り、それを指揮によって表現しようとしている様子が窺える記述		
G	32	強弱の部分は指揮の大きさを変えて、リズムがはねているようなところ（「さいている」）では、指揮を少しはねる感じにして表現しました。また、最後のはらかなおぜのところは、一番盛り上がるので、大きく振り、「とおいそら」で指揮を小さくして <i>p</i> を表しました。指揮をなめらかにふって曲のゆったりとしている感じを表現しました。
G	62	<i>mp</i> 、 <i>mf</i> の違いが歌う側に分かるよう <i>mp</i> でも指揮をあまり小さくしすぎないようにした。3連符のところはゆったり指揮をふるのではなく、少しはねるようにふった。そうすることでその部分はゆったりだった曲想が一瞬かわる。フェルマータのところはフェルマータの前の音の打点で一度とめ、フェルマータの入りをわかりやすくした。

(2) 視点2による検討

視点2に基づき、「指揮によって音楽を表現する活動を通して生徒の歌唱表現についての表現意図が深まっているか」について検討する。

記述からは、74人の生徒(77.8%)が、指揮による表現を創意工夫したり、他の生徒の指揮表現の意図を汲み取りながら歌唱したりする活動によって自分自身の歌唱表現に変化があったことを自覚していることが読み取れ、そのうちの半数以上の44人(59.5%、全体の46.3%)が、「強弱などの記号を意識しながら歌うようになった」という趣旨の内容を記述した。しかしながら、【表2】で示したように、多くの生徒は指揮による表現を経験する前に、すでに歌唱表現の工夫として「強弱」や「テンポ・アゴーギク」等に関する工夫について記述していることから、上記の数値は第2時における生徒の記述からの深まりを確認できるものとは言えない。

一方で、「音の伸ばし方を意識する」(G1)、「どうすればきれいに強弱を付ける事が出来るかを考えながら」(G6)、「どこを強くするのか、どこから弱くしていけばいいのかを考える」(B13)など、「強弱」や「アゴーギク」を単に量的に捉えるに留まらず、質感を追究しながら演奏しようとする姿勢や、「歌詞のイメージも意識し、なめらかな歌い方ができるようになった」(G19)のように、「(声の)音色」という質的な要素に着目しながら歌う姿勢などを引き出したことが窺える記述も少なからず見られた。

また、今回の調査は「無伴奏」で行ったこともあり、多くの生徒が「速度」に対する意識の向上を自覚していた。ピアノの伴奏が付随する歌唱では、指揮を見たり、自らテンポを意識したりしなくても、ピアノの演奏に合わせていれば問題なく歌唱することができるが、「無伴奏」の状態では歌唱する際には、指揮者の指示するテンポ

が大きくなりどころとなる。このことは、自らが指揮者としてテンポ設定をする立場に立つ経験を通して、より強く生徒に意識させたことによるものと思われる【表 10】。

【表10】生徒のワークシートの記述（抜粋）

・自らが指揮者としてテンポ設定をする立場に立った経験を通して、表現意図をより強く意識したことが窺える記述		
G	1	指揮をする先に、曲の雰囲気合うような手の振り方をしました。あとは、盛り上げるところと延ばすところを歌い手が分かりやすいように身振りを大きくしました。指揮をやる前に比べ、楽譜の記号や、音の延ばし方を意識するようになりました。
G	6	指揮をする際に一番工夫した部分は「水芭蕉の花が咲いている」の部分です。楽譜より少し強弱をつける位置をずらし、表現した部分です。指揮の勉強をする前は、強弱のつけ方が甘かったが、勉強をした後は、どうすればきれいに強弱を付ける事が出来るかを考えながら歌えるようになりました。
G	19	右手だけではなく、左手も使い、曲の記号だけではなく、歌詞のイメージも指揮で表すことが出来た。指揮をする前は、記号しか意識して歌うことが出来なかったため、かたくなしい歌い方になってしまったが、後では、記号以外の歌詞のイメージも意識し、なめらかな歌い方ができるようになった。
B	13	右手で拍をとるようにして、左手で強弱記号を表すように心がけた。指揮者を見て歌うことで、どこを強くするのか、どこから弱くしていけばいいのかを考えることができ意識した。
G	28	「やさしいかげ」の所と「水芭蕉」の所と最後の「はるかなおぞ」の所はクレシェンドとデクレシェンドがそれぞれついていたので、クレシェンドのときは指揮を大きいふりにして、デクレシェンドのときは小さいふりにしてという工夫をしました。指揮があるときと無い時では、強弱への意識やテンポへの意識が大きく変わり、指揮がないときよりも歌いやすかったです。

7 考察と今後の課題

下の【表 11】は、生徒の指揮表現に見られる動作について筆者が観察によって評価し、その意図や目的別に集計したものである。実際には、表現意図をもっていたものの、いざ人前で指揮をするという場に立ち、緊張のあまり表現として表出されなかったものもあろうかと想像する。それでも生徒は、中学校での合唱経験やグループ活動における他者からのアドバイスを取り入れながら、音楽から知覚・感受したことを、手や腕、その他の体の動きなどを用いて何とか表現しようと試行錯誤していた。

中でも、15小節目²の「フェルマータ」の指示については、テンポの変化、音の延長に伴う時間の経過、音の延長後の「間」やブレスの有無、再開のタイミングなど、ひとつの記号によって発生する指揮者の役割が多岐にわたる。そこには同時に「*mf*」や「クレシェンド」という

強弱の指示と「テヌート」というアゴーギクに関する記号が記されており、それらを一度にどのように表現するかで頭を悩ます姿が見られた。

【表11】生徒の指揮表現に見られる動作 (n=95)

		人 (%)
○強弱に関する指示		
・ 図形の大きさで表現する	69	(69.5)
・ 左手を使う	44	(45.3)
○音の入りのタイミングに関する指示		
・ 図形をはっきり示す	34	(35.8)
・ 目線や表情で誘い出す	22	(23.2)
・ 左手を使う	19	(20.0)
・ 手のひらの向きで表現する	6	(6.3)
○テヌートの指示		
・ 拍を分割する	33	(34.7)
○フェルマータの指示		
・ 腕を止める	64	(67.4)
・ フェルマータに向けてテンポを緩める	13	(13.7)
・ 左手を使う	12	(12.6)
・ 音を延ばした後で予備拍を入れる	11	(11.6)
・ 音を延ばした後で一旦止める	11	(11.6)
○曲想に関する指示		
・ なめらかな動きで表現する	42	(44.2)
・ リズムの特徴を動きの変化で表す	2	(2.1)
・ 自分（指揮者）も一緒に歌う	2	(2.1)
○テンポ、拍の指示		
・ 図形を明確に示す	9	(9.5)
・ 打点を明確に示す	8	(8.4)
・ 足でテンポをとる	4	(4.2)

「フェルマータ」という音楽記号について、教科書には「ほどよく延ばして」としか説明されていない。しかしながら前述のように、フェルマータには様々な音楽表現上の事象が付随する。誰かの指揮に合わせて、あるいは誰かの伴奏に合わせて歌っているだけでは、おそらく殆どの生徒が考えることのないこれらの事象について、生徒は「指揮者」として指示を出すことを通して、その「ほどよさ」について実感を伴いながら理解し、そこから表現意図を明確にしていく学習を経験した。この学習過程こそが、学習指導要領で示している「知識や技能を得たり生かしたりしながら、音楽表現を創意工夫すること」なのである。

本研究では、通常の歌唱の授業における「歌唱表現の創意工夫」が、楽譜に記された音楽に関する用語や記号の「量的」な実施に留まり、その「質的」な深まりに到達しないという課題を取り上げ、知覚したことと感受したこととの関わりを基に音楽の特徴を捉えたり、思考、判断の過程や結果を表したり、それらについて他者と共有、共感したりする際に有効であるとされている「体を動かす活動」に着目し、生徒が主体的に音楽を表現する

手段の一つである「指揮」を取り入れた授業実践を通して、より質の高い「思考力、判断力、表現力等」を身に付けていく過程の検証を試みた。生徒の記述の検討から、仮説として設定した4点について以下のように考察した。

仮説1 楽譜に記された強弱に関する記号について、漠然とした強弱表現から具体的な音量設定による表現へと変化する

指揮による表現を通して、多くの生徒が楽譜に記された強弱に関する記号について、具体的な音量をイメージしながら表現意図をもつ。また、個々の強弱記号だけでなく相互の関係性を考え、強弱変化の全体像を捉えながら表現意図をもつ生徒も少なからずいる。

仮説2 楽譜に記された速度及びアゴーギクに関する用語や記号について、漠然とした表現から具体的な速度設定による表現へと変化する

指揮による表現を通して、曲の速度設定や演奏中のテンポ維持に対する意識の変化が見られる。また、アゴーギクに関しては、多くの生徒が具体的な速度の変化や音の延長をイメージして表現意図をもつとともに、それに伴う音楽的な「間」の発生や、停止後の音楽の再開などを総合的に捉えて表現意図をもつ。

さらに、フェルマータやテヌートによって生じる時間的な変化を「量的」に捉えるに留まらず、これらの時間の変化によって副次的に生まれる音色の柔らかさや優しさについての言及も（少数ながら）見られることから、指揮による表現を手や腕の動きに変換する過程において、その「質感」に着目することができる。

仮説3 音楽を形づくっている要素について、ある要素単体での知覚・感受から要素同士の関わりを捉えた知覚・感受へと変化する

指揮による表現を通して、ごく少数の生徒ではあるが、強弱の変化に伴う音色の変化、速度の変化に伴う音色の変化等、音楽を形づくっている要素同士の関連を捉えて表現意図をもつ。

一方で、歌唱表現の創意工夫については、歌詞や旋律などとの関わりから音楽を形づくっている要素の変化のもつ意味や表現効果を捉えるといった、質的に深い表現意図はもちにくい。

仮説4 音楽の「量的」な工夫に留まらず、「質感」を捉えた表現意図をもつことができるようになる

指揮による表現を通して、多くの生徒が曲全体の雰囲気や捉えて、指揮運動の性格について表現意図をもつ。また、ごく少数の生徒ではあるが、音楽を形づくっている

要素の変化に伴う曲想の変化に応じて、指揮運動の性格を変化させるという表現意図をもつ。

本研究における調査では、生徒の記述を分析する際に**視点1**による検討と**視点2**による検討との相関が明確に表れなかった。すなわち、生徒が指揮による音楽表現を創意工夫することを通して、楽曲の音楽を形づくっている要素の知覚・感受を深めることについては一定の成果が確認できたものの、指揮で音楽を表現することによって生徒が歌唱表現の表現意図を明確にしていることを、ワークシートへの記述から明確に読み取ることができなかった。これは、生徒が授業の中で「指揮をする」ことに意識が傾倒してしまい、「表情豊かに歌うために指揮の表現を用いて表現意図を明確にする」という趣旨が曖昧になってしまったために、生徒の創意工夫の記述が「どのように指揮で表現するか」に偏ってしまったことに起因すると考えられる。本研究では、試行授業を全4時間の題材として構想し実施したが、このうち半分以上を指揮による表現の創意工夫に時間を費やしたことで、本題材が「歌唱表現の創意工夫」を趣旨としているということが、生徒の中で希薄になってしまったと言えよう。

また、「歌唱表現を創意工夫する」ための前提となる生徒の歌唱の技能が不十分だったことも要因として指摘できよう。このことは、とくに中学校及び高等学校の歌唱や器楽の学習において散見される状況であるが、生徒がその楽曲を歌唱したり演奏したりする技能を十分に身に付けていない段階で表現を「創意工夫する」活動に取り組ませるために、創意工夫することが生徒にとって必然性・必要性のある課題として設定されておらず、結果として「創意工夫」も深まらないという状況である。実際、中学校・高等学校における年間授業時数を考えると、一つの題材に当てることのできる時数は2時間から4時間がいわば「相場」であり、その中で生徒が音楽表現を創意工夫する活動にじっくり取り組むためには、わずか1時間で「きちんと歌える（演奏できる）」ようにしておく必要がある。本研究で教材として選択した「夏の思い出」は、歌唱部分が16小節あり、このうち後半8小節は二部合唱となっている。これをわずか1時間で「きちんと歌える」状態にしておくことは極めて困難であると言わざるを得ない。したがって、授業では全16小節の歌唱表現を創意工夫するのではなく、例えば、強弱やアゴーギクの変化がある後半8小節（極論を言えば「みずばしよのはながさいている」の2小節）に焦点化するなどの対応が必要となるであろう。本研究では、さらに「指揮」による表現を創意工夫する活動を通して「歌唱」における表現意図を明確化するという、いわば「二段階」の思考・判断を想定していることを考え合わせると、授業構想を再検討するとともに、生徒に記述させるワーク

シートの設問についても精選を図る必要がある。

8 おわりに

今回、調査の対象とした95人の生徒のうち、「過去に指揮を経験したことがある」と回答した生徒は15人(15.8%)であった。また、「ない」と回答した生徒のうち「指揮をしてみたいと思ったことがあった」と回答した生徒は30人(31.6%)だった。また、「指揮についてもっと学習したいと思う」と回答した生徒は59人(62.1%)からは、その理由として「新鮮で楽しかったから」、「音楽の授業でなければ経験できないことだから」などのほか、「新しい視点で音楽と関わることができたから」という理由も聞かれた。

指揮についての経験値や肯定感をもつ割合は決して高くはないが、「指揮をすることは音楽表現をより豊かにする上で効果的か」という問いに対しては、93.7%に及ぶ89人の生徒が「そう思う」と回答した。残念ながら生徒の記述の中には鮮明に表出されなかったものの、指揮による表現を工夫する活動を通して、歌唱に関する表現意図をより明確にもつことができたことを、生徒自身が実感していることの証と捉えてよかろう。

「指揮による表現が、音楽表現を創意工夫したり音楽のよさや美しさなどを味わって聴いたりする学習を質的に深めるのに効果的である」と主張するにはまだ研究が不足しているが、生徒が音楽と主体的に関わって表現を工夫しようとしていることは、本調査における生徒の記述からも明確に見取れる。今後の研究では、生徒の表現や鑑賞の学習成果の分析と併せて、より精緻なデータを得ながら両者の相関を実証していきたい。また、本調査は高校生を対象に実施したが、学習指導要領の趣旨を踏まえるならば、中学生を対象にした研究を先に行うべきである。しかしながら、冒頭でも説明したように、現時点で中学校における歌唱の指導は「平常」を取り戻しておらず、正確なデータが得られない懸念が残る。新型コロナウイルス感染症の感染状況を静観しつつ、時期を適切に見極めて調査を実施したい。

9 注

- (1) 授業では文部科学省検定済教科書「MOUSA 1」(教育芸術社)を使用した。
- (2) 教科書にはピアノによる1小節の前奏が掲載されているが、本稿では旋律(歌唱)の始まりを第1小節とする。

10 謝辞

本研究にあたり、S県立S高等学校の生徒の皆さんには、試行授業に快く協力いただくとともに、ワークシートの記述の提供にいただきました。

査読者の先生方からは、資料の提示方法や検討結果のまとめ方等について具体的にご教示をいただきました。また、岐阜県立加納高等学校の澤田育子先生には、生徒の記述の整理方法についてご助言をいただくとともに、表記のご点検をいただきました。

紙面で甚だ恐縮ですが、記して感謝申し上げます。

11 主要参考文献

- 文部科学省(2008) 中学校学習指導要領
 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説 音楽編』(教育芸術社)平成20年9月
 文部科学省(2017) 中学校学習指導要領
 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』(教育芸術社)平成30年3月
 文部科学省(2018) 高等学校学習指導要領
 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 芸術(音楽 美術 工芸 書道)編 音楽編 美術編』(教育図書)平成31年3月
 永田尚子(2004)「歌唱表現における生徒の音楽的思考の発展を促す学習過程の構成」学校音楽教育研究(日本学校音楽教育実践学会)第8巻, pp.173-182
 手塚悦子(2008)「身体表現としての指揮的表現と楽曲のかかわり方との相互作用」音楽教育実践論集(日本学校音楽教育実践学会)第12巻, pp.51-52
 桑原章寧(2008)「中学校における身体表現の実際—指揮的表現による鑑賞の授業」音楽教育実践論集(日本学校音楽教育実践学会)12巻, pp.53-54
 比嘉一史(2017)「創造的な表現力を伸ばす歌唱指導の工夫—楽譜と指揮の効果的な活用を通して(第2学年)—」沖縄県立総合教育センター長期研修報告(<http://www.edu-c.open.ed.jp/tyoken/kyouka/h29kouki.html>)

【連絡先 河合 紳和 E-mail :

kawai.nobukazu.18@shizuoka.ac.jp】

A Study on Teaching the Ingenuity of Singing Expression

—Through a Trial Class that Clarifies the Expression Intention Using Conducting Expression—

Nobukazu KAWAI

Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,
Aichi University of Education & Shizuoka University

Abstract

In the Course of Study, singing instruction within the high school art course titled "Music I" emphasized cultivating qualities such as "the ability to think, make judgments, and express oneself." The goal is to foster "creative singing expressions based on one's own image while acquiring and utilizing knowledge and skills related to singing." However, it has been observed that in actual classes, students' inventive expression often remains confined to the mere accurate reproduction of terms and symbols written in musical scores, not truly fostering the desired "the ability to think, make judgments, and express oneself."

To address this, I conducted a trial class where the nuances of music were understood through physical expression by "conducting." I clarified the expressive intentions behind singing and analyzed students' response to ascertain whether students' understanding and perception of the musical were qualitatively enhanced through the innovative use of conducting expressions, and whether the depth of students' singing expression was intensified through activities that channeled music through conducting. I then examined the relationship between conducting expression and innovative singing expression.

Keywords

High School Art Music, Singing, "Ability to Think, Make Judgments, Express Oneself",
Conducting Expression, Expression Intentions