

# 内的フィードバックができるための歌唱指導における ピアサポーターの成長

\*小 畑 千 尋

The Development of Peer Support for Singing Lessons as a Means of Facilitating Internal Feedback

OBATA Chihiro

## 要 旨

本研究では、歌うことに苦手意識を持ち、内的フィードバックができない大学生を対象にピアサポーター2名の学生が指導者として実践した歌唱指導の事例分析を行った。その結果、内的フィードバックができない対象者に対して、音楽を専門としていない学生であっても、適切な指導スキルを学ぶ機会があれば指導ができることが明らかとなった。同時にピアサポーター自身の歌唱に対する認識が大きく変わったことも分かった。さらに、ピアサポーターの条件として、(1)他者の歌唱を聴いて音高・音程が合っているかどうか認知できると同時に、内的フィードバックができ、自身の歌唱に関して自信がある、(2)歌唱技能に関する指導だけでなく、心理的なサポートが行える、(3)対象者とピアサポーターとの間に信頼関係がある、という3要素が重要であることが示唆された。

**Key words** : 歌唱指導、内的フィードバック、外的フィードバック、  
ピアサポーター、音痴、苦手意識

## 1. はじめに

保育者及び小学校教諭を目指す学生の中には、自分自身の歌唱に苦手意識を持っている学生が少なくない(小畑 2005)。その中には、音高・音程を正しく歌えないと意識する学生も存在する。しかしこれらの学生は将来、保育・学校現場において音楽活動、音楽指導を行う立場となる。すなわち、彼らは自身の歌唱に対する苦手意識を克服し、さらに同様の苦手意識を持ち歌いたがらない子どもに対する援助、指導方法を学ばなければならない。しかし、保育者養成・小学校教員養成課程において、音高・音程を正しく歌えない、もしくはそのことで歌うことに対するコンプレックスを持

つ児童に対する具体的な指導の蓄積とそれを共有することはほとんど行われていないのが現状であろう。

筆者は、特に内的フィードバック(自分自身の歌唱について音高・音程が正しいかどうかの認知)<sup>1</sup>ができるための歌唱指導を実施し、事例分析から効果的な外的フィードバック(指導者が対象者の歌唱に対して行う評価行動の中で、特に音高・音程に関するもの)<sup>2</sup>を抽出した(小畑 2005)。しかしこれらは音楽教員である筆者が実施した指導事例である。したがって、入学して初めてピアノを学ぶなど、これまで音楽の専門教育を受けていない学生が多い保育者・小学校養成課程で活用できるかの検証が必要である。

一方、歌うことに対して苦手意識を持つ対象者に対

\* 宮城教育大学音楽教育講座

する歌唱指導において、指導者に対して対象者1名の個別指導の形態を筆者は重視してきた。歌うことにコンプレックスを持っている人の中には、自分の歌声を他者に聞かれることに対して強い抵抗感を持っている人が少なくないからである。しかし指導により、例えば同一の音高で歌うとはこういう感覚なのかと初めて内的フィードバックができ、音高が外れても、自ら正しい音高に修正して歌えるようになる。また、今まで人前で歌うことを一切拒否してきた人が、徐々に歌うことに自信を持ち始め、行動変容に至る。そのような対象者、または仲間（ピア）の変化を将来保育・教育に携わる者が自ら指導する体験から実感することは、非常に教育的効果があると考えられるようになった。

歌うことにコンプレックスを持つ対象者に対してのグループ指導事例として、Grenough (1983) は自分自身を「下手な歌唱者 (bad singers)」であると思っている成人数名を対象として、歌唱に対する心理的抵抗を排除することを目的にゲシュタルト療法に基づいた非治療的グループセッションを行った。また Richards & Durrant (2003) では、成人教育大学における「コーラスで歌えなかったでしよ (Can't Sing Choir)」に参加した40歳から60歳の「非歌唱者 (non-singers)」に対するグループ指導が観察されている。これらの事例からは、英米でも日本と同様の歌うことへのコンプレックスが存在することが窺える。しかしこれらの事例は指導者に対して対象者が複数同席する状態で行われた事例であり、指導技能の習得に着目した先行研究は、現在のところ見当たらない。

そこで本研究では、歌うことに苦手意識を持ち、内的フィードバックができない大学生U（以下Uと略記）を対象とした歌唱指導において、筆者の個別指導に加

え、保育者養成課程に在籍する大学生M（以下Mと略記）・大学生N（以下Nと略記）の2名が、ピアサポーター<sup>3</sup>として指導を行い、筆者がスーパーバイザー（以下SVと略記）として関わる実践を試みた。本稿では、内的フィードバックができないUに対するピアサポートの事例分析と、指導に関わったピアサポーターM・Nの指導者としての成長を明らかにすることを目的とする。

## 2. 事例の概要と分析方法

### 2.1 指導対象者とピアサポーターについて

指導対象者UとピアサポーターM・Nは同じ保育者養成課程に在籍する20歳の大学生男子である。またM・N共に、Uと大学入学時からの親しい友人関係にある。

#### 1) 対象者Uについて

SVの歌唱指導を以前に受けたNに勧められ、指導を受けることを希望する。音楽の習い事の経験はない。3歳年上の兄がおり、「兄は歌が上手で、自分以外〔の家族〕は上手だと思う」と本人は言う。中学生の時カラオケに行った際に、「採点機で、1000点満点のところ90点台を出し、『音痴<sup>4</sup>』だと思った」と話す。声域は、E2からD#4。歌唱に対しては極めて消極的であるが、ピアノについては初心者であったにもかかわらず、筆者が担当する音楽の授業（本事例指導と同時期）で熱心に練習を重ねた。

Uは指導開始時、声によるピッチマッチでは、勘で歌うような様子であり、ピアノの音だけでなくSVの声に対してほとんど音高を合わせるができない。また、SVの発声する音高と短3度異なる音高で歌っても「同じかな」と答えたり、同一音高で歌った4題中

1 例えば歌唱の音高・音程が正しくとも、音高・音程が合っているかどうか本人が分からない場合は、内的フィードバックはできないとみなす。反対に音高・音程が合っていないと、本人がその音高・音程が外れていることを認知できる場合は、内的フィードバックができるとみなす。

2 外的フィードバックについてはp.126に詳細を示す。

3 本稿では、同じ学部所属する学生が、仲間同士で助け合うという意で「ピアサポーター」の語を用いる。なお、本事例の「サポート」には、音高・音程の正誤、高低を伝えるなどの「指導」の側面も含む。

4 「音痴」という語は、教育現場において教員が児童・生徒に対して用いる言葉ではないと筆者は考えている。しかし一般的には、音高・音程が外れた歌唱を聞いた時、瞬間的に「音痴」と捉える感覚を持つ人は多く、それゆえに、通常、歌唱コンプレックスを持つ人は、自分を「音痴」だと自己認識している。そのため、指導対象者へのインタビューで彼らが自分を「音痴」だと評し、また、ピアサポーターが「音痴」は克服できるという認識を持つようになったという発言が必ず出てくる。それを、筆者を含む音楽関係者が倫理意識によって他の語に置き換えることは、発言者の意図を正しく再現していないことにつながるであろう。このため、本論文では、指導対象者及びピアサポーターの発言に限り、そのままこの語を用いることとする。なお、日本では、村尾 (1995) は「調子外れ」の語を用いており、海外でも、「poor pitch singing (Roberts & Davies 1975)」 「uncertain singer (Porter 1977)」 「developing singer (Welch et al. 1989)」などの語が用いられてきた経緯がある。「音痴」を言い換えるとするれば、これらの語が適切であると思われる。

2題は「同じくらい」、2題は「高い」と答えたり、内的フィードバックができなかった。音高弁別についても、ピアノの単音と同時に、SVが同音、もしくは異なる音高を歌って示すと、長2度、短2度の音程の開きがあっても、Uは同一音高であると答えることがある。内的フィードバックだけでなく、他者の歌声やピアノの音高弁別についても難しいことが分かる。

本研究において継続的な指導を実施した結果、指導第17回では、内的フィードバックも定着し、《鉄腕アトム》を、音高を外しても自分で修正して発声し直しながら、正しい音高・音程で弾き歌いで演奏することができた。

### 2) ピアサポーターMについて

歌唱が得意な学生。内的フィードバックができる。幼児期に2ヵ月ほどピアノを習うが、「嫌でやめた」という。SVがNに実施した歌唱指導第4回（最終回）で、《なごり雪》を斉唱・ハモるために同席して歌った。この時、Nの以前の歌唱と比較し、「『音痴』は克服できる」という認識を持つようになったが、指導に関わるのは今回が初めてである。声域はD2からD5。

### 3) ピアサポーターNについて

中学生の時から自分自身を「音痴」だと思っていた。小学校3年から約3年間ピアノを習った経験があるが、まじめに通ってはいなかったと言う。約1年半前に内的フィードバックができるための歌唱指導をSVから受けた経験がある。他者の歌唱の音高が合っているかどうかは認知できたが、内的フィードバックについては、同一音高で歌う感覚がわからない様子であった。また、声によるピッチマッチで、筆者の声にはほぼ合わせることができたが、ピアノの音をランダムに提示された際、同一音高で歌うことがほとんどできなかった。しかし、指導過程で合わせられるようになり、全4回の指導でできるようになる。カラオケには誘われても断わるなどし、SVの指導を受ける前は1度しか行ったことがなかったが、指導終了後は月に1、2回行くようになる。声域は、D2からG4（約1年半前、SVの指導を受ける前は、D2からE4）。

表1 指導概略

指導形態	指導回	①SVによるUに対する個別指導	②ピアサポーターM・NがUに指導し、その指導に対してSVが指導	③ピアサポーターM・NによるUに対する指導
第一期	1	○		
	2	○		
	3	○		
	4	○		
	5	○		
	6	○		
第二期	7		○	
	8			○
	9			○
	10		○	
	11	○		
	12			○
第三期	13		○	
	14			○
	15		○	
	16	○		
	17	○		

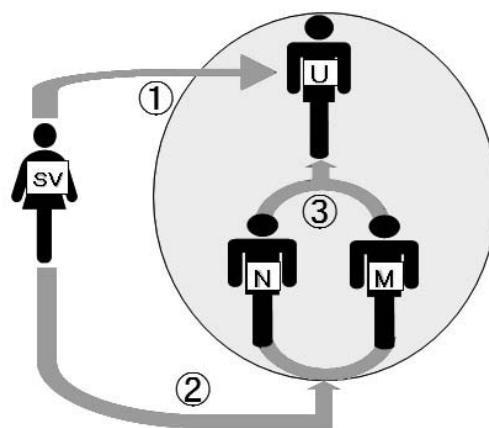


図1 指導形態

### 2.2 指導期間と指導形態

200X年1月8日から同年9月1日までの間に、全17回のレッスンを実施した（詳細は表1参照）。

指導形態は、SVが対象者Uに直接個別指導する（指導形態①）、ピアサポーターM・NがUに指導し、その指導に対してSVが指導する（指導形態②）、SVは同席せず、ピアサポーターM・NがUに指導する（指導形態③）という3つの指導形態で行われた（図1参照）。指導時間は、①②は1回30分から1時間、③は1回20分から1時間である。

## 2.3 指導内容

- ・声によるピッチマッチ（第1回～第17回）：ピアノと声で提示した音高に対して、対象者が同じ音の高さの歌声で合わせる練習である。歌詞などに影響されず、提示された絶対的な音高そのものに対象者が音高を合わせて歌えることを目的に行った。ピアノも用いる理由は、U自身が自主練習の時、また今後保育現場で、音高を合わせるモデルの音として用いることができるためである。
- ・わらべうた（第1回～第17回）：音域・音程の幅が狭く、言葉のイントネーションの高低に合わせた旋律でつくられており音程を合わせやすいという理由から用いた。《たこたこあがれ》をさまざまな調に移調して用いた。
- ・子どものための歌（《きらきら星》は第3回、《鉄腕アトム》は第3回～第17回）：Uが保育者養成課程に在籍する学生であることから、子どものための曲集<sup>5</sup>から、Uが選曲した。
- ・Jポップの歌（《いつか》は第10回～第15回・第17回、《夏色》は第13回）：Uがゆずのファンであることから、ゆずの《いつか》《夏色》を指導後期に課題曲とした。
- ・連続する3音から5音の模唱（第1回～第6回）：短い旋律を聴いて模唱する練習、短い旋律を移調して歌う練習を行った。

## 2.4 指導方法

内的フィードバックができない対象者への歌唱指導事例から抽出した外的フィードバック（小畑2005）を用い、Uが自身の歌唱について内的フィードバックができることを指導目標とした。外的フィードバックを以下に要約する。

### 1) 直接的修正行動

対象者から表出された歌唱の音高・音程に対して、直接修正する外的フィードバックである。例えば、「合っている」「少し低い」「もう少し高めに」などの言葉により、対象者の音高・音程の正誤、もしくは高低を示す。また、首の動作、手の高さで音高・音程の正誤、高低を示すことも有効である。

## 2) 規範例示

対象者の内的フィードバック、音高弁別の認知に対して指導者が行う外的フィードバックである。内的フィードバックのできない対象者の初期の指導で特に効果的である。

具体的には、同一音高と同一音高でない例、または正しい音程と異なった音程を聴き比べさせる。対象者が音高を合わせられない時には、逆に対象者の音高に指導者が音高を合わせて歌い、同一音高で合っていることを、指導者が声量の増加で強調する。対象者が音高・音程の正誤を確認しながら歌えるために一緒に歌う、などを含む計7種である。

## 2.5 記録・分析方法

指導形態①②における指導過程はすべてDATレコーダー（SONY: TCD-D100）とポータブルMDレコーダー（SONY: MZ-R90）に録音した。指導形態③については、対象者UにポータブルMDレコーダー（SONY: MZ-B10）を渡し、指導過程を録音しておくように指示した。

録音したものについて、指導内容、対象者の音高弁別と内的フィードバック、また会話についても詳細に文書におこし、客観的に分析することを試みた。

## 3. 指導経過

指導全17回を、SVによるUに対する個別指導のみの第1期、ピアサポーターM・Nが指導に加わった第2期、Uの内的フィードバック能力が定着した第3期の3期に分けて記す。

### 3.1 第1期：SVによるUに対する個別指導

#### 第1回～第6回

（200X年1月8日～3月18日）

指導初回から外的フィードバックを頻繁に行った。Uの内的フィードバックを逐一確認すると、本人は自信のない様子で答えるが、同一音高で歌っていることを認知できる確率がレッスン中に高くなる。ピアノを使用しての声によるピッチマッチの練習方法として、C3からG3の音域で、自分の発する音高が合ってい

5 『こどものうた大百科』（2004）ドレミ楽譜出版社。

るかどうかに気をつけながら練習するように指示する。

第2回、C4からG4までの音をピアノで順次進行でU自ら弾き、声によるピッチマッチを行う。C4のピアノの音に対して、B♭3を発声したにもかかわらず「合っている気がする」と言う。またD4のピアノの音に対してC3で発声し、E4以降の音（下降形も含む）はピッチを合わせられる。しかしU本人は「[すべての音を]同じ高さで歌っている気がする」と言い、声によるピッチマッチでは課題の正誤にかかわらず内的フィードバックができない。しかしその後、音階を順次進行で歌う練習の際、自ら発する音高が外れたことにUが気づく場面がみられ、内的フィードバックができることもある。また、「もう少し低く」などの指示で音高が合うことがある。さらに、モデルとなる音高とUが誤って発声した音高とをSVが歌って聴き比べさせると、その後に音高が合う傾向がみられた。

第4回までは、内的フィードバックができる場面とできない場面が混在する。課題ができた時、SVが肯定的に伝えても、Uは否定することが多い。しかし第5回では、声によるピッチマッチで、Uの発声するG3の音高に対し、SVが1オクターブと短2度異なる音高F#4を同時に歌い、同一音高であるかどうか判断させたところ、Uは異なる音高であるという内的フィードバックができた。

第1回から第6回までの個別指導において、Uの内的フィードバックの向上がみられるが、同一音高で発声する感覚がまだUには定着していないと推察される。

### 3.2 第2期：ピアサポーターM・Nが参加しての指導 第7回～第12回

(200X年4月14日～5月18日)

第7回（指導形態②）、SVがUに対して声によるピッチマッチの指導を行いながら、その都度外的フィードバックの提示方法をM・Nに解説する。Uは歌うことにまだ自信を持っておらず、内的フィードバックも不安定なので、M・Nには、課題を行った直後に、音高・音程の正誤を、具体的に言語化してUに伝えるよう指示した。特に課題ができた時は、肯定的なコメントをUに対して行うこともM・Nに伝えた。Uの歌う音高が合っていない時には、提示した音高に対してUがどのように外れているのか（高低）をでき

るだけ伝えることも強調した。

次に、M・NがUに対する指導を実践し、その場でその指導に関して、SVがM・Nに指導を行った。M・N共に、ピアノの音高に対して、Uの声が同一音高か否かについて厳密に聴き分けられる。Uに外れ具合を伝える際に、高低を間違えることはあるが、音高が異なることを伝え、自ら歌って正しい音高を示すことができる。

SVは、Uが同一音高に合わせられない時、逆にM・NがUの発声しやすい音高に合わせ、同一音高である感覚をUに実感させてから、再度他の音高を提示することが効果的であることをM・Nに伝え、その場でその指導をM・Nが実践する。M・Nが真剣に指導方法を学ぼうとする姿が印象的であった。

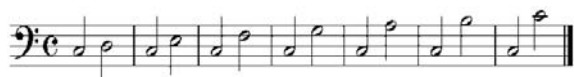
第8回（指導形態③）、SVが同席せず、M・Nだけによる初めての指導が行われた。声によるピッチマッチの際、M・N共に、ピアノと異なる音高でUが発声した際に、音高が異なることだけでなく、どのように外れているかの高低についてもコメントしながら（その高低の判断が間違う時もあるが、正誤については明確に判断し、指摘できる）、自ら歌って音高を示す。また、提示された音より低く歌っていることにU自身が気づいた場面では、Mが「自分で分かるじゃん」とUに内的フィードバックができたことを強調し、Uの音高が合った時には、一音ずつ「いいね」「OK」など、Uに伝える。《鉄腕アトム》では、M・NがUと一緒に旋律をゆっくり歌い、U一人で歌う際には、正しい音高・音程で歌えた時には褒め、微妙な音程のずれについても即座に指摘できる。また、Uの不安定な音高をMが再現して歌ってみせ、その点についてNは「おれも[Uと同様に歌ってしまうことが]よくある」と言う。

第9回（指導形態③）、声によるピッチマッチで、ピアノの音に順次進行で合わせる練習で、D3からC4の音が連続して正しい音高で歌え、Nから「すげえじゃん」という発言がある。ピアノの音高をランダムに提示し、Uが同一音高で合わせられない時、M・Nが瞬時に自ら歌い、彼らの声に合わせてUが同一音高で合わせられた時、その音を一緒に伸ばして合ったことを強調する。また、C4のピアノの音に対して、UがC#4の音高で発声した際に、Uの音高について「低い」と言うMに対して、Nが「高いんじゃない?」と

言う場面があり、以前は内的フィードバックができなかったNが微妙な音高の高低の差まで認知していることが分かる。音の高低に関するM・Nのコメントが、第8回よりも的確になってきている。

《たこたこあがれ》で、B4のピアノの音に対してUが低めに歌うと、M・N一緒に正しい音高を持続して発声して聞かせ、Uもその音高に合わせられる。《鉄腕アトム》では、歌詞の最後「鉄腕アトム」のUの音程が不安定だった際に、Mが「最後、低いところから上がっていったよ」と実際にどのように音程が外れていたかを歌って示した後、Uと一緒に数回正しい音程で歌い、Uの音程も合う。Uがピアノの音を間違え、それに伴い歌う音程も間違えてしまった箇所では、「音をちゃんと聴いている」とMが褒める。

さらにMは、順次進行よりも、特にC3に跳躍する時にUの音高が合わないと感じ、譜例1の練習を考案、実施する（以下、「M式」と略記する）。



譜例1：M式練習

第10回（指導形態②）、M・Nのどちらか一方がピアノで音を提示し、他方がUに指摘するなど二名で協力して指導に関わる。M式の際、Uが同一音高で発声できた時、Mが音量を増加しながら一緒に歌うことにより、同一音高で歌う感覚をUに実感させようとする事ができる。《たこたこあがれ》では、Uの音高・音程が安定しており、M・Nも、Uの音高・音程が合っている時には「そう」「OK」、外れている時には、具体的に外れ具合を言語化できる。《鉄腕アトム》では、音程が合っているにもかかわらず、Uが自信のない様子で歌うのを中断すると、M・Nが即座に「合ってる」と励ます。

この回には、M・Nの他に、Uの友人2名も同席する。そのうちの一人は、Uを高校時代から知っており、Uの現在の歌唱を聞き、「すごいよ。前は旋律とか音程とかなかった」と評価する。また、その場にいる全員で、Uの好きな《いつか》をSVのピアノ伴奏で歌う。全員で歌った後、SVが弱めの音量でピアノ伴奏を弾き、それに合わせてUがNと一緒に主旋律を歌い、ほぼ音程が合う。Mはハモる旋律の練習を始める。Uが、友

人たちと歌を一緒に楽しんでいる様子であった。

第11回（指導形態①）、Mがサークル活動で都合がつかず、SVが個別指導を行う。Uが微妙な音程のずれについても内的フィードバックができる場面がみられる。《たこたこあがれ》では、開始音をD3からC4まで順番に移調して歌う時、音高・音程を正しく歌える。Uは「合っている感じがする」と言う一方、「自分ひとりだと不安になる」とも言い、まだ内的フィードバックが定着していない。《いつか》の主旋律をSVが遅いテンポでピアノを弾きながら繰り返し歌う。Uはそれを聴きながら一緒に歌う。UがピアノとSVの声を慎重に聴こうとする様子が窺えた。

第12回（指導形態③）、第10回に引き続き、声によるピッチマッチの際、M・Nの一方がUと同一音高で歌っている時には、他方がUに外的フィードバックを与えるという連携がとれる。また、Uが音高を合わせられない時、即座にM・Nと一緒に歌い、Uの音高が合ってから声も伸ばし続けて、同一音高で合っていることを強調する。Uが課題ができていながらもかわらず、内的フィードバックができない様子の中には、M・Nは「合ってる」などの肯定的なコメントを即座に行う。《たこたこあがれ》をB3、C4の開始音から歌えた時には、以前できなかった課題であったことから、「ナイスプレー、OK」など二名が嬉しそうに褒める場面がみられる。

同日、3名が録音したMDを持参してSVの研究室に来る。その場で《いつか》の旋律を確認する。SVがピアノでハモリの旋律を弾き、Mがそれに合わせて歌う際、NだけでなくUも主旋律を自主的に一緒に歌う。途中から偶然同席した同じクラスの男子学生Yも含めて、MとSVがハモリの旋律を、他の者は主旋律を歌う。

### 3.3 第3期：Uの内的フィードバック能力の定着

#### 第13回～第17回

(200X年5月26日～9月1日)

第13回（指導形態②）、ピアノの音に合わせての声によるピッチマッチの指導で、今までに引き続き、M・Nが即座にUの音高が合っているかどうかをUに伝え、Uの音高が合わないと、瞬時に歌って正しい音高を示す。SVは、Uが数回歌って合わない時には、逆にM・NがUの発声する音高に合わせて歌うように指示する。

実際にUの音高が合わない場面でそれを試みさせる。

M式の際、MはUに対して、Uの間違えて発声した音高と、初めに提示した音高とを歌って聴き比べさせる。また、音高が合うと、M・Nが「いいね」「合ってる」など発言する。Uは、自分自身で歌っていて変だと感じるタイミングでM・Nに指摘されると言う。Uの内的フィードバックができつつあることが分かる。《鉄腕アトム》では、Uの歌声を聴き、M・Nが、「合うには合ってるけど、行くまでに時間がかかる（音高をストレートに発声せずに、スライドするように歌う状態）のは改善されていない」と発言する。両者共、Uの音程について厳密に聴き、またそれをUに伝える。

《いつか》で、SVがピアノで主旋律を弾き、Uが音を確認する際、M・Nが自主的にUと同じパートと一緒に歌う。その際NがUに対し「自信持ってやればいいんだよ。合ってなかったら合っていないっていうから」と励ます。またUはこの回、レッスンでは初めて歌う《夏色》で、開始音の音高が合わせられると、ピアノ伴奏に合わせながら通して音程をほぼ正しく歌える。

第14回（指導形態③）、M・NのUに対して行う外的フィードバックのタイミングが早くなっている。例えば声によるピッチマッチで、ピアノの音に対してUの音高が合わないと、瞬時に「低いぞ」と言い、正しい音高を歌って示す。D3のピアノの音に対し、UがC#3の音高で発声した際に、M・N一緒に、Uの発声した音高に一度合わせた後、「じゃなくて」と正しい音高を提示し、Uも正しい音高を発声できる。Uが同一音高で発声できた時も、その音をピアノと声で示し、同一音高で合ったことを強調している。課題ができた時に、瞬時にM・Nが「いいじゃん」「そうそう」など肯定的なコメントをする。レッスン中に冗談も飛び交う。

第15回（指導形態②）、M・Nが、Uの音高が外れた際、正誤だけでなく、高低についても正確に指摘でき、M・Nの音高弁別能力の向上がみられた。SVは外れ具合を高低で言うだけでなく、例えば「もっと高く」と言う方が音高が合わせやすいと話す。M式についてM・Nは、「Uの音高が安定してきたから、もう卒業。今日は行わず、もっとランダムに提示して平気」だと言い、Uに声によるピッチマッチでランダムにピアノの音を提示する。

《鉄腕アトム》の音程が不安定な箇所について、M・

Nが細かく指摘する。SVのピアノ伴奏に合わせて、Uが一人で歌う際に、M・Nが合いの手を入れるように音程が合っているかどうかの外的フィードバックを行う。《いつか》もピアノ伴奏に合わせてU一人で歌うと、音程が安定しており、M・NとSVが思わず拍手する。その後、Mのハーモニカ演奏も前奏で加わり、全員で《いつか》を練習する。

第16回（指導形態①）、Uは《鉄腕アトム》の弾き歌いのピアノパートを両手で弾けるように練習してきた。Uの歌唱が安定し、内的フィードバックもできることから、SVは、Uが「自立した歌唱者」の段階に入ると判断し、次回で定期的な歌唱指導を終了することを提案する。Uもそれを了承する。

第17回（指導形態①）、M式で、声量があり、音高も正しく歌える。《たこたこあがれ》をさまざまな調に移調して歌う練習で、音高・音程が合うだけでなく、内的フィードバックもできる。声によるピッチマッチでは、ピアノの音でランダムな音高を提示した際に、音高が合わなくとも、すぐにU自身で修正して、正しい音高で歌え、Uは声によるピッチマッチについて「自信ついたかな」と話す。また、《鉄腕アトム》の開始音の音高が外れたが、自分で修正し、ピアノの弾き歌いで正しい音高・音程で歌うことができる。

### 3.4 指導後の対象者・ピアサポーターの感想

全17回の指導終了後、SVがU、M、Nに対して個別にインタビューを行った。

#### 1) 対象者Uの感想

指導を受ける前は、「[音高・音程が]外れているって言われても、何が外れているか分からなかった」が、今は自分自身で歌っていて音高・音程が合っているか、合っていないかが分かるようになったと話す。また、「こういうの歌えたらいいなって、繰り返し[CDなどを]聴くようになった。以前はだらだら流していた」と言うように、特にポップスの歌を聴く際の「聴き方が分かった」とU本人は認識している。さらに以前は「他者の前では」歌いたくなかったが、今は違うと話す。ピアサポーターについては、彼らの前では歌いやすく、楽しんで練習できたと話す。

## 2) ピアサポーターMの感想

Uが内的フィードバックできるようになってきたのが、指導しながら分かったという。例えばMが指導に関わった当初、UはMとNに対し、不安そうに「合ってる？ 合ってる？」と聞いたが、徐々に、「ここ、今違ったよね？」とUの発言が変化してきたとMは言う。

またMは、一人ではなく、Nと二人で指導できたことが良かったと発言する。その理由は、Nは指導のプロセスを自らの経験として知っており、「Uの気持ち分かると思う」からだと言う。そして、「[ピアサポーターが] 一人だと、結構教える方が上の立場になるじゃないですか。けど、そういうのは全然なかった」「友達同士っていうのが一番だと思う」と言う。毎回の指導について、「あつという間に時間が経っている。集中してっていうか、結構楽しいっていうか。俺ら二人は楽しんでると思う」と話した。また「もうこれで二人〔N、U〕も見て、ああ絶対直るなって感じ」であり、「うちのなか〔第10回に同席した友人たちも含む〕では、『音痴』は確実に直るって言う〔認識だ〕」と話す。

## 3) ピアサポーターNの感想

Uは最初、提示する音に対して音高を合わせるのに時間がかかったが、徐々に合わせる時間が短くなってきたとNは話す。また、指導期間中にN・MがUをカラオケに誘った。その際、Uはたまに音程が外れたが、以前と比較すると格段に上達しており、N、M以外のUの歌唱を聞いた友人たちも褒めたそうである。「みんなが『よくなった』って言ってたんで、やったな、M！」とMと二人で喜んだという。

指導において「自分はメンタル面を担当していた」と話す。今回の指導について、「変なことして、Uが上手くならなかつたら嫌だと思った。Uも上手くなってほしいみたいな気持ちが出てきた。指導の最中で、〔Uの〕目に見える成長が嬉しかった」と言う。N自身も「練習が楽しい」「Uも楽しそうにやっていたのがよかった」と話す。Mと二人で指導したことについては、外的フィードバックを与える時、ピアサポーター同士で音高・音程を確認しながら、より正確な指導ができると思うこと、また「指導されている方も、気持ち的に心強い」だろうと述べる。

今後、内的フィードバックができず、且つ歌うこと

に苦手意識を持つ人に、指導できると思うかというSVの質問に対してNは、技量が伴わないと言いながらも、「できると思います」と話す。

## 4. 考察

### 4.1 ピアサポーターが関わることの有効性

本事例では、対象者に対する筆者の歌唱指導に加え、ピアサポーターによる対象者に対する指導、さらにピアサポーターが対象者を指導できるための筆者による指導という3つの形態の指導が同時に行われた。

対象者にとっては、仲間と一緒に歌う・仲間の前で歌う行動が促進され、ピアサポーターは、歌うことへの苦手意識は克服できるという意識が強化され、自分たちが内的フィードバックができない仲間に対して指導できるという自信を持つことができた。Nは自身の経験から、MはNが歌唱指導を受けたことにより歌唱能力が向上したことを知っていることから、「『音痴』は克服できる」という認識を持っていた。さらに今回指導者として関わることで、Mは「もうこれで二人〔N、U〕も見て、ああ絶対直るなって感じ」とも発言している。彼らの指導後の感想からは、内的フィードバックができず、且つ歌うことに対する苦手意識を持つ人に対しても歌唱指導ができる、という認識を持つようになったことが明らかである。

ピアサポーターが指導に参加することは、SVにとってはピアサポーターへの指導が加わり、時間的な側面からのみ捉えると決して効率の良い方法ではない。しかし、たとえ指導の回数が増え、指導のスピードが落ちたとしても、ピアサポーターとして参加したM・Nにとっての教育的効果が非常に高いことが本事例からは明らかである。

現在、学校教育現場においてもピアサポートが注目されている。西山・山本（2002, p.84）が分類したピアサポートの7類型中の「学習支援」は「(前略)既に習得できた生徒がまだ習得できていない生徒に伝達することで、助け合い、学び合うことができ、共に支える関係をつくったり、教える側の生徒の自己有能感を高めることにも効果を発揮する」と位置づけられており、本事例での成果と合致する。Nは指導後に、「変なことして、Uが上手くならなかつたら嫌だと思った。Uも上手くなってほしいみたいな気持ちが出てきた。指導



の最中で、「Uの」目に見える成長が嬉しかった」と感想を述べている。特にNについては内的フィードバックができるようになり、歌うことに対するコンプレックスを克服しただけでなく、自身と似た境遇の仲間に対して、歌唱指導を実施できたことから、自己肯定感が高まったと考えられる。

さらにピアサポーターであるM・Nだけでなく、周囲の学生（例えば、指導と一緒にゆずの歌を歌った学生、カラオケに一緒に行った学生ら）にとっても、今回の事例に間接的に関わることで、内的フィードバックはできるようになり、且つ歌唱に対する苦手意識は克服できるという認識が持てるようになったと推察できる。

#### 4.2 ピアサポーターの指導者としての成長

M・Nは、初回の指導（第7回）から、声によるピッチマッチで、モデルとして鳴らしたピアノの音高とUの発声する音高が同じであるかどうかについて、厳密に聴き分け、それをUに伝えることができた。指導回数を重ねるに従って、外的フィードバックを行うタイミングも早くなる（第14回）。Uの音高がモデルとなる音に対して高く外れているのか、低く外れているのかについては、その高低を間違えることがあったが、第15回には、高低についても正確に指摘できるようになり、ピアサポーター2名の音高弁別能力が上がったことが推察できる。また、第9回では、歌が得意であるMが高低を間違え、以前は内的フィードバックができなかったNが正確に聴き分けている場面がみられる。Nの成長が窺えると同時に、歌うことが得意な学生であっても、微妙な音高のずれの高低まで判別することは難しいことが分かる。

音高を正しく歌うための指導において、音楽を専門としない学生に、その外れた音が音階上のどの音であるのか弁別できるようにさせる必要はないと考える。しかし、モデルとして提示した音よりも、対象者の発声した音高が高いのか低いのかを指摘できれば、対象者に対して、例えば「ああ、これが少し高い状態か」と内的フィードバックできるための認識を助けることができる。

またUが、ピアノの音に同一音高で合わせられない時に、ピアサポーター二名が瞬時に歌って正しい音高を示し、また同一音高で合うと、その音高を持続して

発声し、Uに同一音高である感覚を実感させることが3回目の指導（第9回）ですでに定着している。

Mは、Uが正しい音程で歌えない時に、特にどのように音程が外れているかを歌って示す規範例示を、2回目の指導（第8回）から行うことができた。さらに第9回では、声によるピッチマッチの指導で、ランダムに音高を提示した際、UがC3の音高を正確に歌うことができないとMは感じ、Uの状況に応じて必要な指導を考案する場面がみられた。

Uが音高を合わせて歌えなかった際に、一度、Uが発声しやすい音高に合わせて歌うテクニックは、初回（第7回）にSVがM・Nに指導したが、M・Nの指導ではほとんど行われなかった。SVは、この技能はピアサポーターにとっては難しい可能性を考慮しつつも、再度第13回にM・Nにその方法を指導したところ、その次回（第14回）にM・Nは実行することができた。

第8回にMがUの内的フィードバックを強化する発言を行っているが、全体としてM・NがUが自分自身の音高・音程の正誤がわかっているかを言葉で確認する場面は少ない。しかし、Uが音高・音程に関して不安そうな場面では、M・Nがすぐにフォローするコメントをしている。実際、Mの指導後のインタビューから分かるように、Uの内的フィードバックについてMが意識していたことが明らかである。

本事例では、Uが内的フィードバックの全くできない指導初期はSVが個別指導を行い、Uがある程度内的フィードバックができるようになってから、M・Nを参加させた。これは、全く内的フィードバックができない時期の指導では、規範例示を頻繁に用いる必要があり、ピアサポーターへのプレッシャーやストレスも大きいと考えたからである。しかし上述したとおり、かなりの短期間の指導でM・Nは規範例示を用いることができた。今後、ピアサポーターの指導初回からの参加も可能だと考えうる。

#### 4.3 ピアサポーターの条件とピアサポーターとして必要とされる指導技能

内的フィードバックができない学生に対する指導が有効に行われるためのピアサポーターとしての条件とピアサポーターに必要とされる指導技能として、本事例から示唆されることは以下の通りである。

まず、他者の歌唱を聴いて音高・音程が合っている

かどうか認知できること、同時に、内的フィードバックができ、自身の歌唱に関して自信があることである。音高弁別ができれば、内的フィードバックができずとも、他者の音高・音程について指摘することは理屈上可能なはずである。しかし実践場面では、自分自身の歌唱に自信のない状態で他者に指摘するのは難しい。実際、音高弁別ができ、内的フィードバックのできない者同士3名の別のグループ指導事例では、本事例と同様にSVが頻繁に指導を行ったにもかかわらず、互いに励ます場面は多々みられたが、他者の歌唱の音高・音程について指摘するのは難しい結果となった(小畑 2007, 小畑 2008)。本事例では、MだけでなくNも、現在は自身の歌唱、内的フィードバックに自信があるからこそUに指摘することができたと考えられる。

指導技能については、外的フィードバックの直接的修正行動、規範例示共に用いて指導できる必要がある。本事例からわかるように、指導を受けることにより、音楽を専門としていない学生であっても、外的フィードバックを与えることは難しくないことが明らかである。また本事例は、実際にUに指導する場面で、SVに指導を受けながら、ピアサポーターは指導技能を向上させていった。この方法はかなり有効であると考えられる。つまり、ピアサポーターに指導を任せたままにせず、スーパーバイザーがピアサポーターのサポートを常に行える体制が望ましい。

歌唱技能に関する指導だけでなく、心理的なサポートが行えることも不可欠である。M・Nが指導に参加した初回(第7回)に、SVは、Uが課題ができた時には、肯定的なコメントをUに伝えるようにM・Nに指示した。Uが音高・音程が合っていることを認識できることが第一の目的であったが、M・Nは一音ずつ「いいね」「いいじゃん」「ナイスプレーOK」など、その時々、Uの歌唱の状態に合わせたコメントをM・Nが関わった最終回(第15回)まで怠らずに行った。また、Uが自信なさそうな場面では、励ます場面も多々みられた。指導前のUやNのように、内的フィードバックができない学生の中には、歌唱に関してコンプレックスを持っているケースが少なくない。今後、指導初期から終りまでピアサポーターが関わる事例においては、

指導時期により異なる心理的サポートができる必要があると考える<sup>6</sup>。

指導の前提として対象者とピアサポーターとの間に信頼関係があることも重要条件である。上述したとおり、内的フィードバックができない学生の中には他者に歌声を聞かれることに強い嫌悪感を持っている場合もある。本事例では、歌唱指導時における場の雰囲気が常に明るく、指導の過程で他の友人たちも巻き込んで一緒に歌ったり、ピアサポーターが、筆者が指示しなくともUをカラオケに誘ったりすることがあった。指導後の感想からもわかるように、ピアサポーター2名がUをサポートすること、一緒に歌うことを楽しんでいると窺える場面が多々あり、Uもピアサポーターと楽しんで練習できたと話している。筆者が期待した以上のピアサポーターの行動は、彼らが親しい友人関係にあったことが、かなり影響していると推察される。

また本事例では、一名の対象者に複数のピアサポーターの体制で行ったことが有効であった。指導においてM・Nは、互いの外的フィードバックを修正したり、補足したりすることができた。M・Nの発言からも、一名ではなく、二名で指導したことで心理的余裕を生み、指導に効果があったことが分かる。同時に、過去に内的フィードバックができるようになるための指導を受け、さらに自分自身の歌うことに対する苦手意識を克服したピアサポーターが入っていることは、より効果的な心理的援助が行える可能性がある。指導後のインタビューから、MはNについて「Uの気持ちが分かると思う」と話し、Nは、自身がUと同じように内的フィードバックができず、歌うことに対する苦手意識も持っていた経験から、Uの心理面をサポートする自覚を持っていたことが窺える。

## 5. おわりに

本事例分析を通して、内的フィードバックができない対象者に対して、音楽を専門としていない学生でも、適切な指導スキルを学ぶ機会があれば指導ができることが明らかになった。同時に、歌うことに対する苦手意識を持っていた学生が、内的フィードバックができるようになり、本事例指導においてさらに内的フィー

6 指導時期により異なる心理的援助については、小畑(2005)を参照されたい。

ドバックができない友人に指導を行うことができた。また、ピアサポーター自身の歌唱に対する認識が大きく変わったことも分かった。

本事例は、ピアサポーターがレッスン中に対象者に対して仲間として励ましたり、対象者の友人が飛び入りで同席して一緒に歌うことを楽しんだり、和やかで明るく、オープンな歌唱指導実践であった。また、合唱の場面などでは、対象者をサポートしながら、参加者それぞれが歌うことを楽しんでいる様子が印象的であった。

正直なところ、本事例が遂行できたのは偶然の産物である。以前に筆者の指導を受けて内的フィードバックができるようになり、同時に歌うことに対する苦手意識を払拭できた学生が、自分と同じ状態であると感じた学生に指導を受けることを促しただけでなく、対象者とピアサポーターの日頃の人間関係が良いことも窺え、筆者との信頼関係もあった。また、学生3名のパーソナリティも大きく作用しているだろう。

しかし、この事例を特異な事例としてみるのではなく、内的フィードバックは指導により向上する、また歌うことに対する苦手意識も払拭できるという考えを持つ学生は、将来教育現場に出て、内的フィードバックができない子どもに対しても自信を持って指導できる可能性があると考えられる。指導事例を重ね、より一般化できる指導スキルを導きだすことを今後の課題としたい。

## 文 献

- Grenough, M. (1983) "Sing It! Groups for "Bad Singers"." *Journal of Group psychotherapy, Psychodrama and Sociometry* 36 (2), pp.69-77.
- 村尾忠廣 (1995)『[[調子外れ] を治す] 音楽之友社.
- 西山久子・山本力 (2002)「実践的ピアサポートおよび仲間支援活動の背景と動向—ピアサポート/仲間支援活動の起源から現在まで—」『岡山大学教育実践総合センター紀要』2巻, pp.81-93.
- 小畑千尋 (2005)『[[音痴] 克服のための指導に関する実践的研究] 東京学芸大学大学院博士論文. (2007年刊行、『[[音痴] 克服の指導に関する実践的研究] 多賀出版)
- 小畑千尋 (2007)『[[音痴] 克服指導における相補的サポートに関する研究]』日本保育学会第60回大会発表論文集』pp.1202-1203.
- 小畑千尋 (2008)『[[音痴] 克服指導における相補的サポートに関する研究Ⅱ—継続的なグループ指導の分析を通して—』日本保育学会第61回大会発表論文集』p.779.
- Porter, S.Y. (1977) "The Effect of Multiple Discrimination Training on Pitch-Matching Behaviors of Uncertain Singers." *Journal of Research in Music Education* 25, pp. 68-81.
- Richards, H. & Durrant, C. (2003) "To Sing or Not to Sing: A Study on the Development of 'Non-Singers' in Choral Activity." *Research Studies in Music Education* 20, pp.78-89.
- Roberts, E. & Davies, A. D. M. (1975) "Poor Pitch Singing: Response of Monotone Singers to a Program of Remedial Training." *Journal of Research in Music Education* 23, pp. 227-237.
- Welch, G. F. & Howard, D. M. & Rush, C. (1989) "Real-Time Visual Feedback in the Development of Vocal Pitch Accuracy in Singing." *Psychology of Music* 17, pp.146-157.

(平成24年 9 月28日 受理)