

範唱効果に関する研究

模唱意欲を喚起するための範唱モデルの表情について

教科・領域教育専攻 芸術系コース（音楽）

M94664I 丸中新一

はじめに

歌唱表現に、表情は付き物である。従って、歌唱指導では表情と目に見える筋^{きん}の使い方を利用することが多い。小学校において子どもが歌う歌唱教材は、明朗で、微笑を伴うものがほとんどである。そして、指導する教員も子どもの豊かな表情を期待して、満面に笑みをたたえて、先頭に立って歌う。それが苦手な教員のほとんどは、そんな実践ができるようになることを願っている。

現場の小学校の教員は、子どもの歌唱表現が明るく、楽しい心情表現であることを期待しつつ、子どもの自然で豊かな音楽表現をさせるための指導方法について悩み、模索している。しかし、カラオケの流行が社会現象となり、マスメディアを通して自然に音楽を愛好する心情と表現技能が養われる現代社会の中で、音楽教育においては、教科書の歌唱教材は子どもに嫌われ、音楽の授業は無用であるとまで言われるのは、音楽に関わる教員にとっては皮肉な現象と言わねばならない。もし、子どもに敬遠されがちな教材を、有効に利用し、子どもにもその楽しさ、面白さを意識させることができたなら、教科書の教材に対する気持ちや、音楽の授業を否定する論を見直させることができるのではないかと考える。また、同じ教材を扱う教員の意識をも改めることができるのではないだろうか。

この研究は、教科書の教材でも教員が自信を持って、子どもに明るく、楽しい心情表現を含めた歌唱表現をさせることができないものだろうかという問題を起点にしている。その課題を追求するにあたり、教員の歌う姿が子どもに感化することやマスメディアを通して視聴されるものが無意識のうちに子どもに影響を与えていることを手がかりに、その学習形態の中の意味

を捉えていくことにより、歌う行為を明るく、楽しい心情と結び付けるものが何かを明らかにできるのではないかと考えている。

また、それらを指導に活用する方法についてを検討し、その指導方法としての有効性についても検証していきたい。

第1章 仮説の形成

第1節 研究の動機

本研究の直接の動機は、教科書の教材によって、子どもに明るく、楽しい心情表現を含めた歌唱表現をさせるための指導方法を知りたいという、筆者の小学校教員としての願いである。また、その願いは多くの小学校の教員には共通するものであることが分かった。ちょうど4年前の宮城県でのある研修会への参加が、この研究の動機となった。

第1項 現場教員の悩み

（ある研修会の資料から）

毎年、年間に6日間程度の日程で宮城県教育研修センターによる小学校音楽科研修会が行われる。平成3年度の3回目の研修会で、12月3日より2日間にわたって行われたときに活用された討議資料が、今回の研究の動機となった資料である。その研修会は宮城県内各地から40名足らずの小学校教員を集めて催されたもので、そのうちの大半が20歳代で、教壇に立つことになって数年という若手教員が集う研修会であった。その中には、音楽の教科専任の教員はいなかった。筆者自身がこの研修会に参加し、この資料は手元に残していたものである。

その資料は、参加教員が討議したい課題をあらかじめB5版の紙に書いて持ち寄ったもので、

音楽の授業やそれ以外の学校での音楽活動における指導上の問題や教員としての悩み、意見などをメモ書き程度に書いたものである。

その内容は決して高度なものではないが、現場教員にとってはどれも身近で切実なものであり、直面している問題に対する素朴な疑問、悩み、意見が数多く見られる。

詳細については資料1として巻末に掲載する。筆者の判断で、学校名、教員名は省略した。

第2項 音楽指導上の問題点について

前項の討議資料から、音楽指導上の問題点を抽出し、分類を試みた。

図表1 資料1に見られる音楽指導上の問題点

問題点	件数	資料1における抽出元
音楽に対する心情を育てる指導方法	24	1.2.3.4.5.6.9.10.13.14.15.16.17.20.21.22.23.26.27.28.29.30.33.34.
学校、学級に合った指導計画	15	3.7.10.13.17.18.19.20.21.22.24.27.31.32.34.
個に応じた指導方法	8	2.6.14.15.16.17.21.24.
表現技能における行動目標	8	1.2.9.11.14.18.19.21.
豊かな表現をさせるための指導方法	6	4.11.18.28.30.34.
歌声を出させる指導方法	5	10.12.16.23.32.
主体的に取り組ませる指導方法	5	6.9.13.24.29.
評価の方法	4	3.8.18.33.
適当な教材例を知りたい	4	12.13.28.29.
その他の表現技能の指導方法	21	3.5.7.8.10.11.13.14.15.16.17.18.19.20.22.23.24.25.26.28.30.

参加した34名の教員が記述した音楽指導上の問題点を10項目に分類し、頻度順に並べたものである。個別に1から34の背番号を付けた。

表から、の音楽に対する心情を育てる指導方法を求める声が圧倒的に多いことが分かる。資料の文には「音楽嫌いにさせない」「音楽を好きにさせる」または「楽しく」といった表現が多く見られ、子どもの音楽に対する心情への気遣いが表れている。

以外にも例えば、個に応じた指導方法に分類した2には、子ども個人に負担を与えない方法を求めているもので、に関わるものであり、また、表現技能における行動目標に分類した18は、鍵盤ハーモニカで教科書教材は何とか弾けるとしながらも、指使いをどの程度まで指導すべきか悩んでいる。これも、子どもに負担をかけ過ぎることを懸念したものであり、と深く関連する。

音楽に関わる心情を損なわず、育てたいといった気持ちが読み取れるものも含めると、24名からさらに増え、音楽に対する心情を育て

る指導方法を問い、求めるのは多数を占め、小学校教員に共通した問題と言えるのではないだろうか。

の学校、学級に合った指導計画における問題点については、主に集会活動での指導の在り方や指導の体制づくりの問題が多く、学校での指導計画がどのように立案されているかによって、実際の指導にあたる教員の負担となり、場合によっては疑問や不安を抱かせている点が指摘できる。その他、教科書教材以外の教材を扱指導計画に取り入れることに不安を抱いているものがあつた。楽器の基本的な操作に関するものは、その他の表現技能の指導方法に含めている。

第3項 指導上の問題点と現状

図表1から、音楽に対する心情を育てる指導方法に関心を持つ教員が多いことが分かる。ところが、実際の音楽の授業は、音楽活動の積み重ねで子どもに成就感を持たせたり、行動目標を達成させることで成就感を持たせるといっ

た、何か音楽とかけ離れたところでの喜びを感じ取らせようしているのではないかと感じさせられることが多い。あらゆる音楽活動を通じて、音楽を愛好する心情は育てられるべきというねらいは良いのだが、具体的な指導方法を介すると、いつの間にか目標が擦り替わり、発見学習や問題解決学習になってしまうようである。

発表のための練習であったり、ある表現技能を身に付けさせるための練習にばかりに気持ちがとらわれると、教員も子どもも音楽に対して偏った心情を育てることになるのではないだろうか。発見学習や問題解決学習を音楽の授業に取り入れることは別に問題ではないが、むしろ、発表のための練習や表現技能を身に付けさせるための練習の中にある、成就感以外の音楽体験の喜びを発見させるようなものが必要なのではないだろうか。どんな音楽活動においても、音楽を愛好する心情を育てる目標が、発表会での成功や表現技能を身に付けさせるという目標に付加されているだけではいけないということである。

以上のことから、今日の小学校での音楽の授業に必要なものとして、見過ごされがちであり、強調したいものとして、次の2点が挙げたい。

- ア) 音楽活動の楽しさや、喜びと結び付ける観点
- イ) 教員が音楽活動そのものを楽しめるようなすべを持っていること

音楽活動を楽しさや、喜びと結び付ける観点を明らかにすることは、音楽活動を楽しんでいるということを教員や子どもに意識付け、授業実践において音楽を愛好することの理解を助けるものとする。また、教員が音楽活動そのものを楽しめるようなすべを持つことは、子どもに伝え、指導する上で積極的な効果をもたらすものであると思われる。

第4項 歌唱表現と喜びを結ぶもの

すでに、イ)の教員が音楽活動そのものを楽しめるようなすべを持っている実例が、存在する。そして、その具体的なものの中に、ア)の

音楽活動を楽しさや、喜びと結び付けるものがあるのではないかと推測している。

本研究の対象については、資料1において歌に関心が高く、また、筆者の興味の対象を選んで、歌唱表現に絞って考えたいと思う。そのことについて、マーセルが1948年の著書で歌唱が、音楽についての意識を発達させ、音楽的能力を発達させるにより出発点になると言及したことも参考にした。(マーセル：1971：315-319)

教員が音楽活動そのものを楽しめるようなすべを持っていることについては、幸いなことに筆者の周囲にはそのすべを持っていると思われる教員が多く、日常において做うことが多い。音楽活動を楽しさや喜びとを結びつける観点を1つでも明らかにすることが、音楽活動そのものを楽しめるようなすべを持っている教員を増やすことにつながると考えるので、ここではまず、推測の域であるが、音楽活動と喜びとを結ぶものについて述べることにする。

歌唱表現すること自体が喜びに結び付けるものとして効果がある場合は、それに越したことはないが、そうはならない場合には、何が結び付けるものとなるだろうか。筆者は、視覚的な刺激が影響するのではないかと考えている。ある刺激によって動機づけられ、表現を行うということである。表現活動によってその刺激が強化されることも考えられるが、その場合は、やはり最初の刺激が問題となる。つまり、内発的な動機づけによって強化されることに関しては干渉する必要はなく、外発的な動機づけとなる刺激を問題とする。

音楽における刺激であるから、聴覚による刺激や、視覚と聴覚の両方による刺激が考えられるわけだが、視覚にこだわるのは、小学校の低学年の子どもを例に説明すると、音だけによる刺激の経験が少ないこと。言葉による説明を理解するだけの知識と経験がないことが挙げられる。

例えば、ピアノを習っているなど比較的音楽経験の豊かな子どもであるならば、歌という音の刺激に対して、反応が期待されることもあるかとは思いますが、そうでない子どもに、その子どもの知らない歌を音声だけで聴かせたとしても、反応が期待できないことが容易に想像できるだろう。

そこで、最も考えやすい点から述べると、歌唱表現と喜びを結び付けるものは、学校では教員、テレビでは歌手の歌う表情に関係があるのではないかということである。人が喜びの表情で歌う姿を見て、子どもは感化されるのではないだろうか。それに関わる指導方法で、教員が歌って見せて、子どもにまねをさせる模倣学習というものがある。

その模倣学習に歌唱表現と喜びを結び付けるに特筆すべきことがあるのではないかと考え、まず、模倣学習について焦点を当てた。

第2節 模倣学習

第1項 模倣とは

模倣とは「まねること」「似せること」を言う。模倣は実際にあるものや表出されたものといった現象的なものを対象としており、よく使われる言葉だが、多義的に使われている言葉である。これは言葉を使う側の程度の問題だが、表出されたものといった現象的なものを対象にする場合と、内在しているもので含みをもった、あるいは内在しているものを対象として使われる言葉である。例えば、共感、感情移入といった同一視（自分を他の人に見立てる）と同義語として取り扱われる場合もある。

ここでは模倣を「1つの刺激が、その刺激に類似した活動を生じさせること、あるいはその活動」と定義付けたい。それから、模倣させる場合には、指導者側からは模倣課題、受ける立場の行動を類似行動と使い分けることにする。

模倣というものは日常茶飯事行われるもので、教育現場においても同様であり、特に感覚的なものを身に付ける、あるいは理解するといったことには必要不可欠なものであると考えられている。「音楽は模倣で終わってはいけない」ということをよく耳にするが、それは上辺だけの表面的なものまねだけで終わってはいけないということで、模倣そのものを否定しているものではない。先に多義的な言葉だと表現したが、その中の使い方の一部を否定しているものと捉えている。

次に、学習理論の領域に位置付けられている模倣について示す。

同一視をして共感性を身に付けるための模倣

子供は、発達過程で身近な人に同一視し、模倣学習によってその人たちの行動や感情を身につけ、共感性を養っていく。〔依田：1970：225〕

これは、模倣は発達過程において社会性、社会的行動を身につけていくに重要な役割を果たすものと捉えている。共感性自体がある社会行動の変数となり、次の行動、模倣へとつながっていくものであるが、その共感性を養う出発点としての模倣は、音楽においても同様の効果が期待できる。

つまり、同一視して共感性を身に付けるための模倣は、モデルとなる教員の行動や感情を身につけ、同様の心情や感性を養うことのきっかけとなる可能性がある。

この理論は、次の で示した認知機能の発達における模倣を踏まえたもので、知識獲得のため、普遍的なものの見方や考え方、スキルが機能することを前提とし、その学習の構造にあまりとらわれずに、共感性を養う点が強調されていることから、社会的学習理論や社会認知的葛藤理論と同じ枠で捉えた。（丸野：1992：175-181）

認知の発達における模倣

模倣は認知の発達において重要な役割を果たすものと考えられている。ピアジェの1956年の講演によると、「運動的要素は必然的に心的イメージの中に介入する」という仮説を立て、知覚から感覚運動的シエマへ、感覚運動的シエマから心的イメージというその内的模倣形態へ、前操作的表象から操作そのものへの道をたどる発達という、認知の発達におけるすべての段階に、運動が介入していると述べている。さらに、模倣は、視覚面から触覚運動面へ、または触覚運動面から視覚面への絶えざる変換を前提としていると捉え、視覚的イメージは、知覚そのものの延長ではなく、知覚運動的活動による形態の模倣の延長であるとの考えを発表している。（ピアジェ：1980：75-77）

これから模倣について言えることは、模倣は運動を媒介としていること。また、運動を媒介とするものによるシエマやイメージを利用して認知をすることから、ある刺激と同一視する際には、既有知識が必要であることの2点である。（丸野：1992：177）

この運動を媒介することによってモデルの持つ共感性を身に付けるという仮説を加えたことは、後の表情認知における表情フィードバック仮説につながるものと考えられるものである。

この理論は、知識獲得の構造を説明するに重要な理論となったが、全ての領域に普遍的な基礎となる知識という点で問題になり、領域固有の知識構造に焦点が当てられ発展しているようであるが（丸野：1992：181-189）、知識の構造を追求するものとして捉え、同じ枠においた。

次に示すのパーソナリティに関わるものにも含めるべき理論であるが、言語獲得の過程においての有力な説としての模倣説（模倣－強化説）がある。しかし、言語情報の量やその複雑さから、言語そのものを情報として扱い、記憶し、適用するには距離がありすぎることや、制限された情報量にも関わらず、言語として適用されるような事実の指摘によって、新たに、知覚は範疇化というようなある体系の潜在構造を推測するような論理（認知説）が出てきたのは当然な流れであろう。

幼児はこの最初からもう、きわめてふくざつな諸問題を解決するようになる、そのさい幼児は、環境との出会いを基礎にしてそうするようになるのだが、その出会いは、回数があまりにも少ないし、表象があまりにも乏しく、結果があまりにも突飛であるために、概念達成に基づいてもあるいは強化のもつ形成効果によっても説明がつかない。[ブルーナー：1978：254-255]

二次的動因としての模倣

パーソナリティに関わるものからは、二次的動因としての模倣を挙げた。先に述べたことであるが、模倣のみで、全ての知識の獲得することは現実的でないが、模倣することによる新たな模倣への強化は十分に考えられることなので、教員が期待した目的と一致するような模倣活動を子どもにさせることは重要なものであると考える。

関計夫は1967年『新しい音楽心理学』の中で、ヴァーノンによる音楽、特にリズムが身体的反応を喚起しやすいということと、身体的反応は情緒を喚起するというジェームズ・ランゲの説から、身体的反応はたいていの音楽愛好家にとっては必要でも重要でもないとしながらも、身体的運動をすることが音楽自体の本質的

性質に集中することを容易にする場合があることを指摘している。（関：1967：236-237）

ある身体的反応を経験し、さらにそれを模倣することで、ある音楽に対してプラスの情緒を喚起させることができ、模倣そのものが二次的動因となっているのである。

その他に、この分野の研究では、精神分析学、行動分析学が関わり、歌唱表現を喜びに結び付ける裏付けとなるものがあるが、その理論は対人行動の分野に反映されているので、それについては後述する。

学習方略として模倣学習を考えていくために、以上の学習理論による3方向からの接近を試みた。理論は、社会性領域に関わるもの、認知領域に関わるもの、パーソナリティ・行動領域に関わるものに分けて捉え、模倣について述べてきた。

取り上げた模倣の特性は、まとめると次に示す4つである。

- ・模倣は、モデルの行動や感情を身に付け、共感性を養うことができる
- ・模倣は、運動を媒介とする
- ・模倣するには、先行する既有知識が必要である
- ・模倣は、さらに模倣させるための二次的動因となりうる

第2項 学習方略としての模倣

前項のものについてはさらに掘り下げていく必要があるが、実際の学習方略を問題とする場合には、模倣させる主体の条件と対象の条件に分け、様々な変数についても考えていかななくてはならない。

音楽の授業において、学習の成立を考えるとときに、考慮しなくてはならない対象がある。1995年に行われた第26回日本音楽教育学会での木村次宏の発表資料「行動分析的手法による音楽教育研究のアプローチ 方法論的検討を通して」によると、教師行動、学習者行動、社会的環境、物理的環境の4つを挙げている。そして、さらに教師行動を2つの特性に分けて分類している。

教師行動とは、個々の教師の質的相違を表している観察可能な特性（特徴）と、同一の教師でも時間が移れば変化することを示す特性（パフォーマンス）のす

べてを意味する。前者は比較的永続性があり、変わるとしても非常にゆっくりと変わり、大部分は自分の意志によって制御することはできないものである。年齢、性、容姿、声の質などがその例である。また、後者は環境とパーソナリティーとに関連して組み立てられている比較的永続性のない行動を意味している。授業の方法（授業のペース・組み立て方、話し方、表現の仕方など）、子どもに対する対応の仕方、などがその例である。[木村：1995]

模倣の特性を、学習方略として活用するため、授業での4つの対象にあてはめて、捉え直してみることにする。

図表2 学習方略としての模倣

- ・模倣は、モデルの行動や感情を身に付け、共感性を養うことができる
- ・模倣は、運動を媒介とする
- ・模倣するには、先行する既有知識が必要である
- ・模倣は、さらに模倣させるための二次的動因となりうる

- ・模倣学習を手段として、教員の意図する行動や感情を身に付けさせ、共感性を養える可能性を期待させるもの
- ・模倣学習の具体的な方法は、類似行動を求めた模倣課題を与える内容があてはまる
- ・経験のない突飛な模倣課題を与えるのではなく、既有的なものや繰り返し、段階的な模倣課題の導入が望まれる
- ・子どもに承認されるような模倣課題が、次の模倣課題への動因となり、意欲となること

第3項 音楽理論における模倣

音楽科教育において模倣というものにこだわりが見られるキース・スワンウィックは、1988年にその著書“Music, Mind, and Education”の中で、模倣について次のように述べている。

模倣は、単なる複写ではなく、共感、感情移入、同定、関心、自分を他の事物や他の人に見立てることを含んでいる。模倣は、我々の行為と思考の幅を拡大させる活動である。有意味な芸術は、芸術以外の事物との模倣による関連性を欠くことはない。模倣は、素材のマスタリーによる喜びと同様に、必然的なものであり、また確かに創造的な想像と矛盾するものではない。[スワンウィック：1992：67]

知覚と認知に関してピアジェの考えたものを基本にして、スワンウィックは、さらにマルコム・ロスによる音楽的発達の概略的な4段階との比較を行い、おおよその発達のみちすじを、マスタリーと模倣を通して創造的な遊びに至ると想定している。特に、昔、第一次反抗期といわれた自我確立の時期からのマスタリーにおいて音楽的期待は発達し始めると考えているようである。単純に模倣があれば、模倣に対する逸脱も考えられるわけで、模倣の特性を指摘しているものである。小学生の年齢は図表4によると、マスタリーよりも模倣の段階に属するが、性差にもよるが、ままごと遊びを幼稚だと評価し始める頃である。しかし、生活科の授業での買い物ごっこなどには意欲的であることから、学習者の経験によってはマスタリー的なものも受け入れられると考えてよい。

図表3 ロスによる音楽的発達の4段階

(概略を要約)[スワンウィック：1992：90]

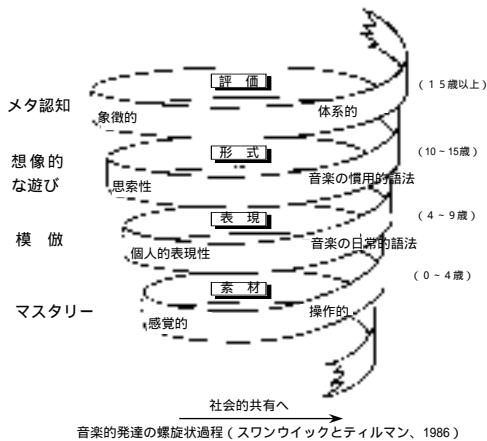
1	0～2歳	純粋に感覚的に音素材と関わりをもつ時期
2	3～7歳	好き勝手に楽器を弾いたり、歌う時期
3	8～13歳	「音楽づくりの慣例」への関心、つまり「大人の世界に合わせようとする」欲求によって特徴づけられる
4	14歳以上	個人、または社会にとって意味のある個人的表現、すなわち「具現化、意味づけ、ものの見かた」の一形態として、音楽が非常に重要な意味をもつ

マスタリープレイとは、次のように説明されるものである。

幼児期の末期から児童期の初期にかけてみるこの種の象徴的遊びの達成には、もっと初期の遊びの一形態が先行しており、この遊びの実践（exercise）が、最初の一年ないし一年半を通じて発達にとって決定的に重要である、というふう考えるのである。私はそれを支配する遊び（mastery play）と呼ぶことにしているが、その形式は、遊び性に富む手段-目的合わせである。それは、「実現することができない欲求を想像や幻想のなかで実現する」という形をとるよりはむしろ、正確に言えば、すでに達成されている諸技能を（未だ試していない）新しい限界点まで伸ばしひろげる

ことにある。[ブルーナー：1978：262]

図表4 音楽的発達の螺旋状過程
[スワンウィック：1992：109]



第4項 意図的模倣と無意図的模倣について

指導方略として模倣させる場合、効果的な模倣が、次の模倣への二次的動因となる可能性についてはすでに述べたが、ここでは類似行動を意図的にさせるのか、それとも、無意図的に模倣させるだけで効果があるのかを考えていきたい。つまり、模倣学習が必要なのか、指導者が観点を与えない観察学習だけでよいのかということである。

教育の現場では、模倣させるのであれば必ず意図的なものである必要があるし、観察学習をさせるにも何らな意図があつてのことである。従って、授業において、教員側が無意図的模倣を図ることにはないのは明らかである。

しかし、実際に子どもたちは社会的環境の中で、無意識的に学習を行っている。社会的環境の存在する多くの事象から、反射的に模倣をしていることもあるはずである。その日常的に行われている模倣は、ただ漠然と行われていても、その中に傾向を示すようなものがあり、子どもに模倣させる条件を見出すことができるのではないかと考えた。

そこで、社会学的な学習理論や、行動領域に関わるパーソナリティの学習理論の流れを追って、モデリング研究、対人行動における表情認知研究について、子どもに模倣させるための条件となるものを調べた。そのことについては、次項以降で述べる。

第5項 モデリングについて

子どもは環境に影響されながら、親の働きかけを見ているはずである。また、生活のため、あるいは楽しみのため等に何かに取り組んでいる姿や表情を見て何かを学んでいるはずである。親が子どもにこうあるべきだと感じながら、子どもに何も働きかけないことはないように思う。また、楽しみや悲しみを分かち合わないことがあるのだろうか。

教員も同様に、子どもに伝えたい、分かち合いたいと感じていることが多くあるはずである。しかし、教員の場合には思っていることを全て、すぐに伝えることは教育的配慮のあるなしに関わらず、少ないように思う。教員があまりものを言わない学級を見てると、その分、子どもの方がその姿や表情から教員の気持ちを読み取っていると感ずるときがある。学習には、「観ることによる学習」や「為すことによる学習」があるが、「観ることによる学習」にこだわったものが、モデリング研究であると言える。

モデリングとは

モデリングとは、バンデューラの造語で、「他者をモデルとし、その行動を観察のみを通して自分に取り入れる」[中沢：1992：227]現象を言う。『現代教育学事典』(第一法規)によると、モデリングは「モデルの行動の観察を通して観察者が必要な行動様式を習得したり、促進的あるいは抑制的な影響を受ける現象」である。また、モデルは「観察者に有意義な行動を実行する人」である。

一見、難解な表現で理解しにくいだが、直接的な体験による学習ではなく、「他者の行動を観察を通して」の学習、つまり、「情動的制御によっておこる学習現象」[春木：1982：18]との定義に倣いたい。それから、春木は観察学習という用語を使用しているが、モデリングと観察学習は同義である。

ここで、モデリングと模倣との違いを述べておかななくてはならない。模倣の定義については先に定義付けを行ったが、モデリングが、模倣による学習である模倣学習と異なっている点はモデリングが無試行学習であることである。模倣学習が観察者に示範内容に一致することをね

らった、あるいは反応としての類似行動を行わせるのに対し、モデリングは類似行動を実際に行動して試すことなく、場合によっては直接強化を受けることもなく学習が行われるものである。それから、モデリングと模倣学習はモデルとなるものが存在する点において試行錯誤学習と区別されるものである。(春木：1982：27-30)

第6項 モデル示範の有効性について

モデリング研究において、子どもに模倣させるに特筆すべきことは、モデル示範の有効性についてである。

春木はモデル示範の有効性を決める基本的な要因として、手がかりの明瞭性がモデリングの動機づけとして効果があることを述べている。動機づけのモデリングに及ぼす効果は、直接学習の場合と似て、観察することに動機づけるよりも、課題解決に動機づける方が効果的であるということであった。また、観察者の条件としては、モデル示範に関係した反応を観察者が経験していることを挙げている。モデリングは、観察者が示範の内容を外に顕すことなく、思考で試行するために必要なものがないと不可能であることを指摘している。いずれも行われた実験での制限の範囲内としてしているが、同様に代理強化を伴ったモデリングについても有効で、代理強化を伴わない示範は回避される傾向が見られたということである。(春木：1982：133-193)

これらのものは、教員として音楽に対する心情を育てる指導方法を考察するに、教材や指導内容に対する影響も多いが、教員自身によるモデル示範というものを考えさせるに強烈な刺激となるものであった。

第3節 対人行動における模倣学習の条件

子どもは人が歌っている姿を見て、歌うことを動機づけられるのだろうかという問題はかなり重要な問題である。この問いに関して直接の答えは定かではないが、模倣学習が共感性を学習させるということを期待させるに至った。そして、模倣学習が成立するための条件を、対人行動の研究領域にその示唆となるものを多く得ることができた。この節では、そのことについ

て説明していきたい。

第1項 達成動機と親和動機

アメリカでは達成動機の高いものは親和動機が低い、日本の小学生や中学生は達成動機と親和動機は正の相関関係にあると報告されている(宮本,1979)。これらの研究結果から考えてみると、集団内での協調性や親和性を通して達成動機が育まれたり、阻止されたりする関係が日本では強く、アメリカでは集団よりも個人志向が強いということがいえるようである。この背景には文化の違いや価値観の違いが影響していると考えられる。[門前：1995：123]

達成動機と親和動機の2つを一概に比較することはできないが、その2つのものが動機というものに位置付けられ、認められていること、そして、日本の小学生、中学生には親和性が影響しやすい点から、学級という集団の中で教員の歌う姿が、より子どもに影響を与えるものであるということが推測される。

第2項 対人認知から

対人認知の領域においても、モデルとしての教員を考えると、重要な示唆を与えるものが多く存在する。まず、子どもに接するにおいて、第1印象がいかほど大切であるかである。これは、「初頭効果」と呼ばれているが、最初に持った印象が全ての印象を規定するもので、親和性の形成と関わって、観察者がモデルにより提示されたものを動機とするか、それとも否定することになるかを定めるものである。後の表情認知とも関連しているが、1つの特性語によって表されるレベル、感情カテゴリーで断片的な情報で記憶され、1人の人物全体の印象となる傾向が見られるものと考えられている。

しかし、第1印象と全く対照的な印象を後に受けたとき、その後の印象が全体を規定するような特性もあり、それは「新近効果」と呼ばれている。

次に魅力についても述べておかななくてはならない。魅力も、親和性の形成に関わるもので、他者に好意を抱かせる条件となるものが指摘されており、それについても列挙しておかななくてはならないだろう。その条件は、「近接性」「身体的魅力」「類似性」「相補性」「他者からの好意」の5つである。その中で、モデルとしての基礎的条件で、短期に操作できないものは、「身

体的魅力」と「類似性」「相補性」である。ただし、それは視覚的な情報に制限される場合で、言語によるものを伴う場合には、類似していると思わせる情報操作によって操作できる可能性がある。(古川：1995：248-251，千葉：1993：111-112)

対人認知について、印象と魅力の2つから人間の行動に関わるものを取り上げたが、実際の人間の行動にあてはめて考えたときに、それらのものが動因となるとは考えにくいものである。それらは認知の段階のものであり、それが行動になるのは情緒によるものと考えている。

第3項 表情認知から

表情認知におけるモデルと観察者との親和性に関わる条件は、対人認知におけるものと同様のものと捉えてよいようである。それに加えて、筆者が歌を愛好する心情を育てる指導の可能性を与えてくれたのが、「表情(顔面)フィードバック仮説」である。

これは、「表出行動、すなわち表情筋の活動の生理的フィードバックが主観的感情認知に影響を及ぼす」[千葉：1993：126]ことである。その原因については諸説述べられているようだが、表情筋の動きによって感情の変化をもたらすものであるか、筋の動きと感情の変化との間にもう1つの事象が必要と考えるか、それか、ある事象が筋の動きと、感情の変化の両方に作用するかの解釈の違いが背景にあるようだが、筋の動きを伴うことは共通しているようである。(千葉：1993：126)

このことから、連想させられることがいくつもある。

例えば、悲しいテレビドラマの場面を観て、登場人物との同一視により悲しい気持ちになり、さらに泣くことによって、悲しみの気持ちが増長されるといったことである。

また、まだ小さい頃に転ぶか何か痛い思いをして泣いたときに、泣き続けていたものが、苦笑いになったり、おかしいような気持ちになったことがないだろうか。これは泣く表情と笑う表情は似ているために、筋の動きにも似ているものが多いためだと思われる。

「表情フィードバック仮説」は表情が感情を喚起させるということを完全に説明できてはい

ないが、上記の単純な現象から、筆者は全く根拠のないものではないと考え、歌唱表現における適応を模索してみたいと考えている。(千葉：1993：126-128)

第4項 感情と情緒について

人間の行動の動因と関連のある感情、情緒という用語が、それぞれ微妙な意味合いで使われており、説明しにくい状況がある。つまり、人に行動させる要因となるものは、感情であるか、それとも、情緒なのかという問題である。

それについて考えるために、まず、感情と情緒についての定義を明らかにしたい。門前豊志子の「動機・情緒」(1995：118-138)に紹介されている、1954年のアーノルドらの定義を利用した。

「情緒はある特定の対象に対して激しく突出する反応であるのに対し、感情はある対象や状況に対する一般的な反応と考えられる。また、感情は快、不快の両方を含んでいるが、情緒はそれらの両方を含まない。」[門前：1995：130]

これは情緒と感情の違いを述べたもので、「ゴミは汚いが処理する」ということを例にとると、ゴミは汚いから嫌だということが感情で、情緒とは、ゴミを処理することについての感情とは別に、処理するというゴミに対する行為をさせるものを言う。

従って、行動の要因となるものは、どちらかと言えば、情緒ということになるのではないだろうか。情緒は、様々な情緒的経験による学習によって身に付けられるものだろうが、その経験はどれも、個の感情との関わりを常に伴うものだろう。情緒や感情が厳密に区別しにくく、因果関係も不明確なものだけに、感情と行動との関連は否定できるものではない。それから、迷いや葛藤の時期を経ない情緒の分化が未完成な児童期にある小学生においては、感情が占める影響は大きいものと考えられる。

情緒的体験により、情緒は対象との関連で変化し、対象に関わる関わり方の過程においても変化する(門前：1995：133)ことから、模倣学習やモデリングによる、共感性とも言える情緒的態度の育成が考えられ、情緒や感情はその学習における条件を規定する要因となることが言える。

門前は、さらに、アーノルドらの研究から情

緒について次のような分類をしている。

図表5 情緒の方向と程度に基づく分類 [門前 : 1995 : 133]

	衝動的情緒		抗争的情緒			
	適当な対象 (益のある)	不適当な対象 (害のある)	適当な対象 (益のある)		不適当な対象 (害のある)	
対象に対する情緒 (現存するか否かにかかわらず)	愛 ・ 好き	憎しみ ・ 嫌い	対象を手に入れることができる と判断したならば	対象を手に入れることが できないと判断したならば	困難を克服 できるならば	困難を回避 できるならば
抗争的情緒には対象を手 に入れたり, 拒否したりす る際の困難さの程度						
現存しない対象に対する情 緒 (その方向に向かうか離 れるか)	のぞみ ・ 願望	嫌悪 ・ いや気	希望	希望なし ・ 失望	大胆 ・ 勇気	おそれ (恐怖)
現存する対象に対する情緒 (情緒の状態)	非常にうれし い・よろこび	悲しみ ・ 悲嘆			怒り (必死の)	ゆううつ
情緒の種類 (対象との方向に基づいた)	肯定的 (情緒)	否定的 (情緒)	肯定的 (情緒)	否定的 (情緒)	肯定的 (情緒)	否定的 (情緒)

第5項 感情カテゴリーと表情

1つの顔の表情に対してそれを表現する感情語が多くあるが,1つの表情にはおおむね1つの感情語というように分類され,その分類は感情カテゴリーと呼ばれている。現在では,エックマンらによる7つの感情カテゴリーが一般的に使われているようである。その7つのものとは,

「嬉しさ」「驚き」「恐れ」「怒り」「悲しみ」「嫌悪」「興味」である。

これをもとにして,多くの研究が表情というものについて述べようとしている。例えば,不快といった認知次元レベルでの感情カテゴリーの位置付けが行われてきた。

図表6 千葉による表情と感情語の認知次元要約 [千葉 : 1993 : 119]

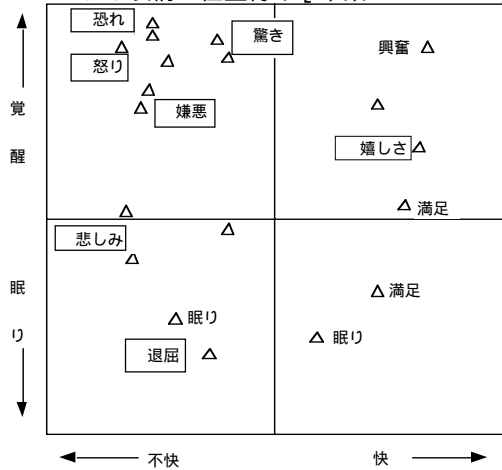
	直接的次元評定	因子分析SD法	多次元尺度構成法
表情	快 不快 覚醒度 注意活動 強度 制御	—	快 不快 注意・覚醒度
感情語	—	評価 (快 不快) 活動性 支配 服従 潜在力 制御	快 不快 活動性 怒り・嫌悪 予期 努力 軽蔑 攻撃性 確実性 興奮 恐れ 驚き

このような認知次元レベルによる研究は、感情についてのことを単純化して説明付け、進められる中で、主要な認知次元というものを明らかにしてきたようである。

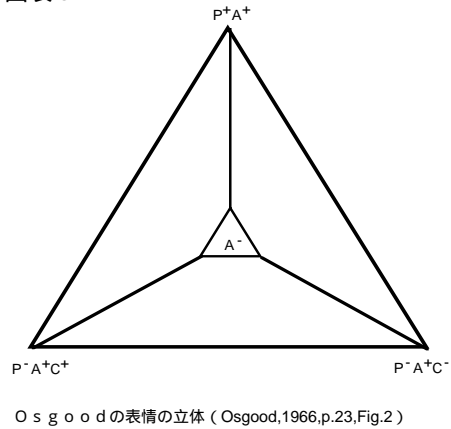
図表6によって千葉は、快-不快、覚醒度、注

意活動が主要な認知次元と捉えている。そして、それらの次元の評定により、次の2つの図は、表情を位置付けられ、千葉により紹介されている。

図表7 Russellらの快-不快、覚醒度の評定による表情の位置付け [千葉：1993：121]



図表8



[千葉：1993：122]

図表8の水平の方向の座標軸は、Controlのレベル、垂直の方法の座標軸はPleasantnessのレベルを示す。紙面に垂直に交わる奥行き方向の座標軸はActivationのレベルを示す。表情はこの3次元空間のピラミッド状の立体の内部に分布すると考えられた。

第6項 感情分類と表情の要素

千葉は、表情によって示される基本感情が、顔の各部位のどのような動きに基づいているのかの研究をまとめ、次の表を作成している。(本論第1章4節3項に関わる)

図表9 顔の各部位の動きと主要な表情の関係 [千葉：1993：124]

	嬉しさ・笑い	驚き	恐れ・痛み	怒り	嫌悪	悲しみ・泣き
Frois-Wittman (1930)	眼輪筋 大頬骨筋 口		皺眉筋 眼輪筋 上唇挙筋 口		口	皺眉筋 眼輪筋 口角下制筋 おとがい筋
Ekman & Friesen (1978)	眼輪筋 大頬骨筋	前頭筋 上眼瞼挙筋 咬筋 翼突筋	前頭筋 皺眉筋 上眼瞼挙筋 笑筋 唇下制筋 咬筋 翼突筋	皺眉筋 上眼瞼挙筋 眼輪筋 上唇挙筋 おとがい筋 唇下制筋 咬筋	上唇鼻翼挙筋 上唇挙筋 口角下制筋 下唇下制筋 おとがい筋 唇下制筋 咬筋	前頭筋 皺眉筋 眼輪筋 小頬骨筋 口角下制筋
	目尻 頬 口元	眉上昇 目開く 口開く	眉接近 険しい目 口が横に引かれる	眉接近 目開く 上唇上に引かれる おとがい皺 口開く	上唇上に引かれる 口元が下降 おとがい皺 口開く	内眉上昇 眉接近 頬が引かれる 口元が下降
藤井 (1983)	眉下げ 下眼瞼上げ	眉上昇 目開き		眉下降 唇強く閉じる 上歯露出	眉下降 口角引き 歯露出せず	眉下降 口角引き
藤井 (1984)	弛緩した口 歯 上唇	眉上昇 虹彩		眉下降 たるみ	頬上昇 上唇上昇	内眉下降 下唇突出 下向き

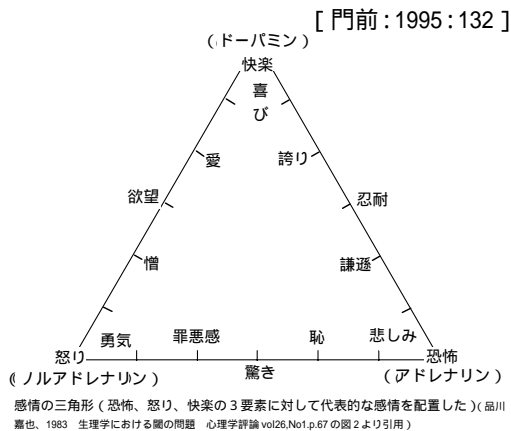
前項での主要認知次元においてよりよい方向が喜びをもたらすものとする。ここで「嬉しさ」「笑い」の項目にある表情をさせることが、喜びに結び付けることであり、歌唱指導において、歌唱時にそのような表情を自ずからさせたり、模倣させる経験を持たせることによって、歌唱表現に喜びを感じ取らせることができるのではないかということである。

具体的には図表9より、表眼輪筋、大頬骨筋により、眉を下げ、下眼瞼を上げ、目尻、頬、口元に変化を与え、嬉しさや笑いを表した表情を模倣させることである。

第7項 生理学的な感情の3要素

ある感情に伴う行動は、十分な条件ではなく必要条件として、ホルモンの分泌によって規定されているとの研究があり、感情に直接関係のあるホルモンの3種類が支配する感情の三角形とし、図式化されたものがあり、それを前記の表情の位置付け、表情立体と比較してみた。

図表 11 品川による感情の三角形



快 - 不快の認知次元でみると、ドーパミンによる快楽の要素の方向と一致するものだろう。覚醒度については、それぞれのホルモンが分泌されない状態に近い、図3のOsgoodの表情立体と同様の方向がみられる。

現在、感情に直接関係のあるホルモンが3種しか知られていないことからの図式が、対人行動の領域のものと同様のものが考えられている点において、信頼に値するものと捉えている。

第4節 教師行動としての刺激

第1項 知識とものを使って学習させること

音楽の授業で模倣学習を効果的に行うには、モデルの提示と学習者に観察することを動機づけたり、課題解決に動機づけることが考えられ、また、学習者の中から適切なモデルを選び、代理強化を与えることは普通の授業ではよく見受けられることである。

ここで、音楽科教育のねらいを述べるつもりはないが、マーセルの言う音楽への意識、音楽的な能力を培い、個が伸びていくために、優れた音楽、音との関わり以外の刺激を与えることについて、その必然性と理想を述べておかななくてはならない。

情報化社会というものを引き合いに出してみたい。人間のコミュニケーションの媒体とる情報が、人間同士が対面していたときのものと比較して、文字や音、映像等様々なメディアを通して伝えられるようになりつつある社会を、情報化社会と言うのであろう。音による情報伝達で考えれば、目の前で実際の音が発せられているというのと、かつて音として発せられたものの再現の2通りである。機械的にプログラムを組んで、発音を機械に頼っている場合は、後者に属するものになるだろう。

人がそのときに聴衆の前で演奏しているかどうか問題のように思える。失敗が訂正され、少ない製品として作り出されたものが、音楽的な刺激として十分なものが判断が付かないが、音楽的経験の未熟な者にとっては、完璧なものは憧れの対象となる反面、自分自身の音楽的な意識や能力に対する示唆にはなりにくいものではないだろうか。

実像の、聴衆との相互交渉のない映像という情報が、実像と映像が似ているという点で観察者に錯覚させるものとなっているのではないだろうかと思われるのは、文字や音のみの情報ならば、観察者も同等のものとして錯覚することもなく、情報として不足している部分について了解しているが、映像では欠落しているものを気付かせないところがあるように考えるからである。

しかし、教授する手段としては、現実には情報となるものを使用するほかないのが実状であ

ろう。このことについて、河口道朗は著書『音楽教育の理論と歴史』の中で、次のように述べている。

とはいえ、教科としての音楽の学習は、実際には音楽の要素 客観的側面を媒介にしなければ成り立たないことも事実である。というよりも客観的側面を通じてそのなかに内包されている主観的側面である音楽能力の形成をめざして音楽学習は成り立つのであって、これら二つの側面が切り離されて実践にうつされるわけではない。音楽の知識と技術、概念や法則を通して、音を媒介にして認識された現実ないし実在を意識的・主体的に追求していく過程が音楽学習だからである。[河口：1991：354-355]

第2項 容貌と表情について

容貌とは個人の顔のつくりそのままによる基礎的なもので、『角川実用国語辞典』によると「顔かたち。みめ」のことである。一方、表情とは「感情が外に表れたもの。顔つき」とあり、個人のある感情の起伏や状況などによって容貌に付け加えられたもので、変化し動きのあった顔の部位と顔つき全体の両方の意味を含み示している。それを教師行動として位置付けると、容貌は特徴で、表情はパフォーマンスに位置付けられる。

また、ローゼンタールとジェイコブソン(1968)以降の多数のピグマリオン効果の研究によって、教員の容貌の観察者への影響は証明されている。その中で、モデルに関する情報が少なく、要因が容貌だけに限定されるほど、大きな影響を与える刺激となりうるものが、レイ・ブルとニコラ・ラムズィ(1995：170-182, 199-204)による『人間にとって顔とは何か 心理学からみた容貌の影響』の中で述べられている。つまり、子どもが初めて接する教員の顔を刺激と考えるときには、特徴である容貌というものも、パフォーマンスである表情以外に見逃せないものなのである。

モデル示範についての実験を計画するならば、容貌からの要因をなくすために、モデルを複数準備し、モデル個人内の表情パターンを比較する手法が必要となる。

第3項 視線行動について

1958年のハイダーの『対人関係の心理学』の出版が、対人知覚研究の発端となったようであ

る。順序として、視線の交錯について研究が行われるのは、それ以降になる。

様々な表情要因の中で、顔の目と鼻と口の部位の動きに集中していることが、図表9の顔の覚部位の動きと主要な表情の関係から明らかである。そして、眉の動きを目に含めると、各研究ごとにみても、嫌悪の表情を除くと、動く筋のうち4割から5割の筋が目の部位の動きによることから、眉を含む目による表情が大きく影響していることが分かる。

そこで、視線によるコミュニケーション、視線行動の研究から、模倣学習の条件となるものを抽出した。

対人関係の最も基本的な出発点は、二人の目の出会いから始まるといえる。相互に素早くちらっと一瞥を交し合う。その一瞥がお互いの心を開き合うきっかけとなり、対話へと発展するか、または相互に警戒心を惹き起こして、関係を断ってしまうかを決定する。この一瞥を両者がどう解釈するかによって、その後の人間関係のあり方を左右する。[福井：1984：156-158]

第4項 表情と視線方向について

前項でも述べたが、一般的にも人間同士のコミュニケーションにおいて、目元の動きや表情が大きな影響を与えていることは誰もが認めるところであろう。福井康之は著者『まなざしの心理学』(1984：158-159)で凝視についての事例を2つの論文から紹介している。その中に視線の方向から受ける印象というものに関連づけられる、注目すべきことがある。

1つはクックとスミス(1975)の実験から、視線を逸らす人には不快な印象を抱き、じっと凝視する人には安心感を持つということを解釈している。

もう1つは、タンカード(1970)の実験から、紹介されている。

モデルが横を見ている方が、直視したり、下を見ているより「気分がいい」と評定されている。また、横や下を見ているより、直視している方が恐れが少ないと判断される。横を見ている写真と直視している写真では印象に大きな変化がなく、下を見ている写真は直視している写真に較べて、「機敏でない」「弱い」「恐れている」「恥ずかしい」「拒否的」「不安」「受動的」「控えめ」「興味がない」「陰気」といった印象が有意に強い。(福井：1984：159)

このことから筆者は、視線方向な違いによる印象の持たれ方が、下方向は消極的、そして、直視しているものがそれとは反対に、積極的で、恐れを感じさせないことから自信や好意、安心な気持ちといった違いがあるように推察する。

第5項 対面時の視線によるコミュニケーションの量について

対面する他者との親密性の違いによる視線によるコミュニケーションの量についてはエクスライン(1963)のものから、次のように説明している。

親密性の低い者は競争事態になると、自己主張的になり相手を説得するために、相手を見ながら話すことが多くなる。親密性が高い方の競争事態では、むしろ対決を避けて目によるコミュニケーションを抑制する傾向が現れることを読み取っている。

また、性差による違いについても触れており、女性の方が男性より、圧倒的に相手を見る回数や時間が多いこと。さらに、女性の組の方のみに、親密性の高い組の者は低い組の者より、まなざす量が多く、競争事態になるとまなざす量について交互作用が見られるということが今では常識であると解釈している。(福井：1984：161)

そこで、モデルの範唱時の視線が、表情あるいは実験の場の設定などのために攻撃的、自己主張的だと印象を持たれないものとする必要がある。

第6項 まなざしを識別できる距離について

次に福井の紹介による、ロードとヘイスのもの(1974)に着目した。(福井：1984：166)モデルと観察者との距離を1.03mと1.76mの両距離から実験を行い、距離の遠近による影響が現れないとしている点から、1.75m程度の距離ならば、観察者にとりモデルのまなざしを見るに十分な距離であると判断した。1m前後の距離を考えると、観察者のパーソナリティ・スペースにまで入り込み、通常では不自然な距離のように考え、距離を大きく取り、1.75m程度の距離ならば、小学校の音楽の授業で教員と対面するに不自然な距離ではないと判断した。

第7項 視線の方向を一定にすることについて

また、福井は次の点を指摘している。他者の凝視の認知について、凝視時間や回数等において送り手と観察者の回答がほぼ一致していること。また、ロードとヘイス(1974)がその刺激は瞳の方向だけではなく、眼瞼や眉の動きなど、顔面の表情の動きが何らかの手がかりとしてプラスされているのではないかと考察している点を述べている。(福井：1984：165-167)

実験において、モデルの範唱時に常に瞳の方向を一定に固定することは困難であるように思われる。瞬き以外にも、歌う動きの中で前頭筋から眼の周囲、鼻の周囲から唇部にかけての一連の動きがあるはずであり、それらのものひっくめて視線の方向と捉えている。また、視線の方向を一定にするのはモデル個人が意識して実施するもので、各部位と動きに関して限度、限界のあるものだが、個人差はあるだろうが一般的な教師が意識し、動かせるものとして捉えている。従って、視線の方向を1つとってみても複合的な刺激となるが、それを細分化せず実験を実施したことによる影響は、考慮しておくてはならないことである。

第5節 仮説の設定

第1項 小学校における歌唱指導について

小学校における歌唱指導で、今1番の問題点は、歌うことが好きなのに、教科書の教材は好きでないという実態にある。これは、小学校教員が教科書の教材の価値について、理解していないことにも関係があるだろう。

子どもの教材観、授業観だけが直接の原因とは言えないが、「多くの子どもたちが音楽の学習に意欲をもたず、音楽発達への積極性を示さない実情」[河口：1991：355]の1要因を担っているのははずである。

そこで、小学校での歌唱指導では、歌を愛好させる心情を育てるための指導が不十分であったのではないかと考えたわけである。

音楽的な表現を経験させることによる結果として、音楽に対する心情が育つ傾向はだれもが認めているが、そのためにより高度な音楽的な表現をさせるための技術指導への方向へと歪曲

される傾向があるのではないだろうか。それにより、子どもにとっては楽しむためのものというよりは、より高度な技術を必要とする歌唱表現を意識することが考えられる。また一方では、テレビ等を通しての模倣学習やモデリングにより、歌唱表現が肯定的なイメージや快感とリンクされ、音楽に対する心情を育てているように見受けられる。

歌唱表現そのものについては、歌の曲自体に魅力のあるものと、歌う行為に快の感情と結びついたものがある。曲の魅力については、曲を分析する基本的な技能が個人差として影響があるが、イメージや感情と結びついた基礎的な部分は、個人の社会的、物理的環境の影響が大きいと考えている。

歌う行為による肯定的な心情は、基礎的なものとして経験による影響が挙げられる。それに歌唱指導を加えることによって、より一層強化すべきことである。つまり、十分条件として成り立つ表情フィードバック仮説を利用して、歌唱時に顔面の筋の動きの操作によって、音楽に対する心情を育てる指導が可能なのではないかと考える。

以上を考慮して、仮説を設定した。

第2項 仮説の設定

歌唱時に顔面の筋の動きを操作することを、指導方法として有効なものかどうかを考えたい。指導方法であるから、教師行動や学習者行動に課題が与えられるわけだが、本研究では、教師行動におけるパフォーマンスについて取り上げることにする。

子どもに歌を教えるときに、歌って聴かせることがある。そのときの教員の表情には、教員の歌に対する意識、子どもや授業に対する意識を、観察者である子どもに感じ取らせるものである。特に表情に影響を与える視線方向が、子どもにどれほどの影響を与えるものなのか、その効果を調べたい。

視線方向の違いによって、教員が歌うことに対して、あるいは歌を子どもに指導することに対して消極的な表情を見せると、子どもは歌う気持ちを喪失し、歌い出さなくなるだろう。逆に、教員が歌うことに対してや子どもに模唱さ

せることに積極的で、肯定的な表情を見せることにより、子どもは歌い出す傾向があるのではないかと考えている。

そこで、本研究の仮説を次に示すものとした。

『模唱する者に声を出さず意欲を喚起させる、範唱モデルの一定の視線方向は存在する。』

この仮説を設定し、範唱時の視線方向の表情に与える影響、一定の視線方向による表情が与える印象について調査することも含め、検証することにした。

第2章 実験までの手順と実施

第1節 範唱ビデオ作製

第1項 範唱モデルについて

教員による範唱の表情の一般的なものについて捉えたいために、年齢差と性差の2要因による4人のモデルを準備した。実際には20歳代前半の大学院生、大学生から男性と女性モデルを1名ずつ。30歳代以降の現役小学校教員から男性、女性モデルの1名ずつの計4人を選んだ。

表情の視覚的情報の特性から考えると容貌による影響が大きく左右するはずであるが、本実験においてはモデルによる比較と併せて、それぞれのモデルにおける3種類の刺激による反応結果を比較することにより、刺激パターンによる反応の違いをみるという本実験の目的は果たすことができる。さらに、レイ・ブルとニコラ・ラムゼイによって紹介されているように、イリーリ(1978)とロンバルディとトッチ(1979)によって明らかにされている年齢差と性差による影響はないといったことについても検証できると考えている。容貌という外見によるものの影響については、それぞれのモデルに対する観察者の印象を調べることににより、その個別なケースについての影響をみることであればと考えている。

第2項 選曲について

刺激に使う曲については、当初「越天楽今様」を使用するつもりでいたが、実際に範唱のビデオを撮影する段階になって、その曲のふしと似

ているものが半年前までに放映されていた、子どもに人気のあったテレビアニメに使用され、多くの子どもがそのふしを知っている可能性があることが分かったため、「越天楽今様」が「こきりこぶし」の2曲のうちどちらでも使えるように、両方についての範唱ビデオを作製した。「越天楽今様」を選曲しようとした理由は以下の通りである。

音楽科教育における歌唱表現で、子どもにとって新たな曲を教材として指導する場面を想定した実験を行う。曲は、教科書の教材であるということで、子どもに敬遠されがちな様子が見られるので、教科書教材から選ぶことにした。宮城県内の小学校では現在全て、音楽は教育芸術社の教科書を採用しており、被験者が6年生であることから、その6年生用の教科書から当初「越天楽今様」を選んだ。

その他の選曲の理由として、この教材は第6学年2学期用教材で、実験を行う時期には小学校6年生では扱わないために、この曲を知っている子どもが少ないと予想されること。曲が短く、覚えやすいこと。音をとりやすく、歌いやすいこと。また、モデルの違いによってアーティキュレーション、フレーズなどに差が表れにくいものと考え、この教材を選んだ。ふしやリズムが簡単なものであることから、子どもにとって歌う曲として魅力が少なく、適切ではないかと予想したからである。

ところがいざ、範唱ビデオを作成する段階になって、その曲のふしと似ているものがその時期ま

でに放映されていたテレビアニメ「魔法陣グルグル」に使われていることが分かった。小学校低、中学年の男子の児童がよく観ており、「ひらりひらひら、ひらひらり」と歌いながら魔法をかける場面があり、幼稚園児でさえも歌を知っている状況なので、「越天楽今様」の使用は断念した。

「こきりこぶし」は「越天楽今様」と同じく2学期以降の教材の中から選んだのであるが、ふしの動きが「越天楽今様」ほど簡単であるとは言えない。しかし、実験には歌い出しの最初の1フレーズだけを使用すること。教科書教材であり、ふしを少しずつ歌わせる手法は日常的なものであり、子どもに過度の負担をかけるもの

ではないと判断したためである。日本民謡の教材であり、音を取りやすいのではないかと考え、結局「こきりこぶし」を選んだ。

第3項 ビデオ作製使用機器

8ミリビデオカメラ、録画用テープ、三脚、指示用楽譜と歌詞、メジャー、白衣、ストップウォッチ、音源

第4項 範唱における示範事項

- ・「こきりこぶし」を子どもに示範するものとして歌う。
- ・1フレーズ（「こきりこの竹は七寸五分じゃ」まで）歌った後に、「さん、はい」と模唱を促す。
- ・無伴奏で、テンポや音の高さ等は教科書に掲載されている楽譜に従った。

第5項 範唱モデル撮影時における留意事項

- ・歌い始めの音の高さとテンポは同じにする。
- ・歌い出しの合図には同じものを使う。
- ・歌う姿勢は身振りを付けない程度とし、顔の表情に関してはできるだけ表情を付けないものとする。
- ・歌詞、楽譜はビデオカメラの上、後方に示し、モデルはそれを見ながら歌うようにする。（ただし、視線が正面方向の場合）
- ・3、4回斉唱してもらう。
- ・モデルとビデオカメラの距離は1.75mとする。
- ・上方向の場合の視線方向はビデオカメラの上1.75mとする。
- ・下方向の場合の視線方向はビデオカメラの下1.75mとする。

第6項 ビデオ編集時における留意事項

順序効果をなくすため、観察者がそれぞれ12パターンのビデオを観る最初に4人のモデルが観れるようにした。モデルをA、B、C、D、視線の方向を1、2、3で表し、モデル番号を付けた。

図表 11 モデル番号と視線方向

	30代男性モデル	20代男性モデル	20代女性モデル	30代女性モデル
上方向	A-1	B-1	C-1	D-1
正面方向	A-2	B-2	C-2	D-2
下方向	A-3	B-3	C-3	D-3

ビデオの開始には5秒の静止画像を入れ、実験者がモデル番号を提示する時間と観察者に観察の準備をする時間を設定した。その画像は、そのモデルの第一印象に関わるものなので、観察者に肯定的に捉えられる方が、後のモデル個人の2パターンとの比較にとって好都合と判断し、笑顔、またはそれに近いものの画像を使用した。

図表 12 モデル提示の順序

順序	ビデオ1	観察者				ビデオ2	観察者			
		1群	2群	3群	4群		1群	2群	3群	4群
1	A-1	1	休	7	移動	B-1	7	移動	1	休
2	C-2	2	1	8	7	D-2	8	7	2	1
3	B-3	3	2	9	8	A-3	9	8	3	2
4	D-3	4	3	10	9	C-3	10	9	4	3
5	B-2	5	4	11	10	D-1	11	10	5	4
6	C-1	6	5	12	11	A-2	12	11	6	5
7	A-1	移動	6	休	12	B-1	休	12	移動	6

(各観察者群が観る順序を1～12で表した。)

教師行動における初頭効果について、レイ・ブルらによって、ゲーベルとキャッシュの研究(1979)が紹介されている。

ゲーベルたちは、「教師が与える第一印象は、生徒のその後の見方をバイアスのかかった方向へ歪めるような影響を与える。一度このような信念が形づくられると、生徒は、あとから出てきた矛盾する事実、注意を払わなくなる傾向があるようである」と示唆している。[ブルら：1995：201]

第2節 質問紙の作成

多くの刺激要因を扱うために、実験結果からのデータに、モデル個人、あるいは性差や年齢差において、全体の傾向と違いが見られる場合に、その原因を明らかでできるものを質問項目として準備することにより、影響のある要因となるものを抽出できるのではないかと考えている。

そのため、12の範唱モデルに対する観察者の印象を、6つの感情カテゴリーのうち、相当するものを調査し、さらに、観察者が嫌悪感を感じたことについても調査するための質問紙を作成した。

第1項 質問紙の構成

質問紙1

学年、学級、氏名、性別記入欄
調査についての説明

質問紙への記入例

質問

- ・歌との関わりについて(2項目)質問1, 2
- ・「こきりこぶし」を知っているかどうかについて(2項目)質問3, 4
- ・普段の模唱態度について(1項目)質問5

質問紙2

- ・声を出す意欲の尺度(1項目)質問1
- ・意欲に関わる表情の尺度(6項目)質問2, 3, 4, 5, 6, 7
- ・モデルの年齢の印象の確認のための尺度(1項目)質問8
- ・範唱による印象の尺度(6項目)質問3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14
- ・範唱モデルに対する嫌悪感を持った理由を表す選択肢(6項目)質問15

第2項 質問紙の構成に関する各尺度等の意味

質問紙1

学年、学級、氏名、性別記入欄

学級、氏名の記入については、データ入力後に質問紙の各回答とデータを確認するためのものである。性別は、観察者の性差による回答への影響を分析するためのものである。

調査についての説明

調査への被験者の理解を得るために書いたものである。今回の調査では、対象が小学生なので、説明の内容、長さから考えると難しく不要だと考えられるかも知れないが、学校、教師の理解を得るためには必要なものである。

質問紙への記入例

記入の仕方を簡潔に説明し、調査時間を効率的に使用するためのものである。

質問

歌との関わりについて(2項目)

一般的に歌が好きか聞かれた場合と、教科音楽での歌に関することを区別するように質問を用意した。それにより、教科書の歌に対する気持ちを確認することができ、その違いによるデータへの影響を調べるためのものである。

「こきりこぶし」を知っているかどうかについて(2項目)

刺激の題材を知っているかどうかを確認する

ためのもので、知っている子どもが多かった場合には、子どもにとって初めての曲を初めての教師が指導するという場面の設定が成り立たなくなる。場合によっては、知っているとは回答した子どものデータを除いて分析することも必要となる。

普段の模唱態度について(1項目)

教師の指示に対する普段の態度を聞くもので、それによる各データへの影響を調べるものである。

質問紙2

声を出す意欲の尺度(1項目)

本論文における最も重要な質問で、場面は極めて限定されているものだが、これにより教師の範唱時の視線方向と子どもの声を出す意欲との関連を調べられるものと考えている。

意欲に関わる表情の尺度(6項目)

本論第1章4節の4項で述べたように、上方向、正面方向、下方向の各視線方向からの印象は、場合によるが積極的、消極的との印象が持たれるように推測している。モデルと観察者との間の親密性に問題がある場合は攻撃的という範疇に入り快・不快の印象には影響するであろうが、積極性ではプラスの印象となるように考える。

また、レイ・ブルらはロンバルディとトッチ(1979)の研究により、次のようなことを紹介しており、それを積極性に加えて、観察者の意欲と関わりを調べる尺度を作成した。

研究では、(大学生たちは面識がない)教授の写真の顔の魅力度が、学生による評定のうちの、「あたたかみ、感受性、コミュニケーション能力、研究課題の知識、卓越性」の項目の評定に影響を与え、写真の人物の性別および被験者の性別のどちらとの間にも相互作用効果がみられなかった。しかし、魅力的でない刺激は、有意に「勤勉である」と評定された。[ブルら：1995：199-200]

観察者の意欲に関わる表情の尺度の要因は次の3つに絞った。

- ・積極性
- ・あたたかさ
- ・教師としての専門性

以上の3つの要因から、各質問を作成した。

モデルの年齢の印象の確認のための尺度(1項目)

男性、女性のモデルの年齢差を分別しているかどうかの確認のため。

範唱による印象の尺度(6項目)

千葉浩彦による「感情の変容と表情」[千葉：1993：111-115]に感情カテゴリーの分類とカテゴリー判断法について述べられているが、それを参考にした。(本論第1章3節4項、5項)

そのうち7つのカテゴリーから範唱に関連の薄そうな「驚き」のカテゴリーを除外して、それに関する質問を設定した。ただし、「恐れ」に関しては質問紙2のうち、質問3と4によって測定できると判断し、それを除く5つのカテゴリーに対して、小学生に理解できる質問項目を作成した。意欲に関わる表情の尺度(6項目)と同様、子どもの模唱意欲との関係をみるもので、モデルを個別あるいは性差、年齢差に分けて調べることにより、意欲に対して障害となる要因を明らかにできるのではないかと考えている。

範唱モデルに対する嫌悪感を持った理由を表す選択肢(6項目)

観察者である子どもが、明確に意識してモデルに対して嫌悪感を持ったとき、モデルのどこにその原因があるのかを記入してもらうためのものである。それにより、モデルの範唱のどこに問題があったのかを特定できるのではないかとと思われる。

作成した質問紙は、資料2として巻末に掲載した。

第3節 実験の実施

第1項 実験の実施における制約

学校での実験ということで、短時間にそれも効率的に行わなければならない、実験の方法、環境においていくつかの制約があった。また、学校への依頼文書、質問紙等、対外的なものに関しては実験ではなく、調査という言葉を使用している。

第2項 計画

調査日時

1995年10月26日(木)

1, 3, 4時限目(各45分)

調査環境

兵庫県下のA小学校 音楽室

調査は音楽室を利用した。テレビモニターとビデオデッキを音楽室の片隅に配置し、対角の片隅にも同様のものを設置した。モニターの前に椅子を半数ずつ並べ、モニターから近い方から1,2列目は椅子を机のように使い、3列目は椅子に座らせてモニターを観れるように設置した。刺激となる範唱ビデオを観察者に提示する場合には同時に別のビデオを提示するので、観察者の正面の刺激に集中しても、多少背後から別な音声が聞こえることになる。ただし、モニターからの音声はモデルによる実際の音量と同じ程度になるように設定した。また、モニターに映る範唱モデルの番号を調査者が示すための番号札をモニターのわきに置いた。

観察者全体に質問紙への記入の仕方を説明するための板書をした。板書内容は、質問紙1にある例である。

被験者

小学校6年生の3学級 全体で99名

そのうち、男子は48名、女子は51名であった。

調査の概要

1. 調査について被験者を学級全体に説明する。
2. 調査方法、質問紙への記入方法の説明。
3. 調査を行う。(質問紙1への回答。)
4. 学級を4群に分ける。(教科担任により、数名程度の普段歌わない子どもを分け、男子と女子の比率が各群ができるだけ等質になるよう4群に分けた。)
5. 調査を行う。
6. 調査の終了。

調査 について

1. 1台のモニターに1群を配置し、刺激を1つ観察させ、回答させる。
2. 次の刺激の提示からもう1群ずつを加えて観察させることにより、順序効果をなくした。
3. 1群が6つの範唱刺激を観察し、回答し終えた時点で、もう一方のモニターに移動させ、さらに6つの範唱刺激を観察し、回答させた。

調査のための準備物

テレビモニター2台、ビデオデッキ2台、椅子35脚、範唱刺激ビデオ2本、モデル番号を提示用紙、質問紙、筆記具、板書例

調査における留意事項

歌のテストではないことを明確に説明し、自分で感じ、判断したことをそのまま回答するよう強調した。また、実験中には他の観察者に影響を与えるような言動をしないように指示した。さらに、調査する者としては、未記入がないように刺激の提示以外には机間巡視を行った。

実験後には、他の学級が全て終わるまで実験のことを話さないよう指示した。

第3項 調査における子どもの様子

実験に対して大変協力的で、12パターンの刺激に対して、全てとは言えないが粘り強く観察、回答していた。しかし、例えば範唱時の眉の動きを観て「まゆげが変だ」と口に出して、刺激に対して笑いがある場合もあり、他者の観察に影響を与えるような場合もあった。観察者によっては、終わり頃の刺激になると、飽きたような素振りを見せる子どももいた。回答に未記入のあった観察者は2人であった。

質問紙については、ことばの説明は必要がなかったが、質問紙2の質問項目1への回答の未記入を指摘することが多かった。また、質問項目14,15への回答の仕方がすぐに理解できなかったようで、観察中に説明を要し、回答の仕方が中途半端なものが多かった。例えば、嫌悪感を感じたのに質問項目15の選択肢から何も選ばれていないということが見受けられた。実験時間は1学級あたり45分の計画であったが、実際には50分以上の時間を要した。

第4項 分析方法

12の刺激パターン1回ごとに質問紙への記入により、8項目5ポイント、6項目3ポイントの評定尺度を与え、回答させた。回答結果は、各調査ごとに必要な項目から得点化し、分析する。

声を出す意欲に関する調査

・視線の方向（上，正面，下），観察者の性差（男子，女子）を要因とした3×2水準の分散分析及び多重比較。

この分析により，仮説の検証を行う。教員のパフォーマンスの要素である範唱モデルの視線方向の違いが，模唱する者の意欲の差に影響するものかどうかを明らかにする。

意欲に関わるモデルの容貌に関する調査

- ・モデルの年齢差（20代，30代以上），観察者の性差（男子，女子）を要因とした2×2水準の分散分析。
- ・モデルの性差（男性，女性），観察者の性差（男子，女子）を要因とした2×2水準の分散分析。

以上の分析により，教員の特徴の要素である年齢差，性差といった要因による差と，観察者である模唱する者の意欲にみられる差との関係と比較することにより，各要因と模唱意欲との関わりを明らかにする。

意欲に関わる表情に関する調査

- ・モデル別（モデルA，B，C，D）の視線方向（上，正面，下），観察者の性差（男子，女子）を要因とした3×2水準の分散分析及び多重比較。

この分析より，モデル別の視線方向による傾向が，全体の傾向と比較して，傾向の異なるモデルを抽出し，その原因となったモデルに対する評定，また，そのモデルの視線方向による評定を，全体の評定と比較することによって，模唱意欲に影響した観察者の表情を明らかにする。

モデル全体に対する観察者の評定は，次に示す方法で行う。

視線の方向によるモデルの表情が観察者にどのような表情として捉えられたかを調査するもので，6つの項目について，各視線方向ごとに分けて集計し，平均値をみる。

それらの平均値を，モデル全体の傾向を示すものと捉え，それを抽出されたモデルの傾向と比較することにより，模唱意欲を喪失させる原因となった要因を明らかにする。

印象に関する調査

前の分析より，全体の傾向と比較して，傾向の異なるモデルとして抽出されたモデルの視線方向による評定と印象による評定を，全体の評定と比較することによって，模唱意欲に影響した観察者の印象を明らかにする。

モデル全体に対する観察者の評定は，次に示す方法で行う。

視線の方向によるモデルの表情が観察者に印象としてどのように捉えられたかを調査するもので，7つの項目について，各視線方向ごとに分けて集計し，平均値をみる。

それらの平均値を，モデル全体の傾向を示すものと捉え，それを抽出されたモデルの傾向と比較することにより，模唱意欲を喪失させる原因となった要因を明らかにする。

第3章 結果と考察

第1節 声を出す意欲に関する調査結果と考察

観察者の性差（男子，女子），視線方向（上，正面，下）の2要因による2×3水準の分散分析の結果は次のようになった。

ただし，本論における分散分析，及びそのライアン法による多重比較は，ANOVA4（Ver.1.00d：Nov 11，1990 by K. Kiriki）による。（以下，省略）

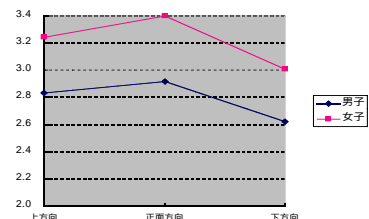
分析ための素点表は，巻末に資料3として掲載した。

資料3より，質問項目の得点を各条件ごとにまとめ，分析した結果が図表13である。

図表13 観察者の性差と視線方向による各条件の平均と標準偏差

	上方向		正面方向		下方向	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	2.835	0.995	2.92	1.077	2.622	0.912
女子	3.245	0.740	3.398	0.822	3.01	0.828

図表14 観察者の性差と視線方向による各条件の平均値



図表15 観察者の性差,視線方向の2要因による分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A:性	13.0075469	1	13.0075469	6.605	0.0117 *
error[S(A)]	185.1120278	94	1.9692769		
B:視線方向	5.8137084	2	2.9068542	11.247	0.0000 ****
AB	0.1053751	2	0.0526875	0.204	0.8158
error[BS(A)]	48.5908055	188	0.2584617		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

各条件による交互作用はなく,各要因の単純主効果を分析した結果,表8に示す通りとなった。なお,視線方向による単純主効果については,ライオン法による多重比較の結果,正面と下方向,上方向と下方向の平均の差が有意であった(Mse=0.26,5%水準)。

図表16 視線方向要因の主効果における多重比較

	1	2	3
mean :	3.040	3.159	2.816
n :	96	96	96

pair	r	nominal level	t	p	sig.
2-3	3	0.0166667	4.672	0.0000057	s. ****
2-1	2	0.0333333	1.623	0.1062997	n.s.
1-3	2	0.0333333	3.049	0.0026278	s. ***

MSe=0.258462, df=188, significance level=0.050000

図表15,図表16より,視線方向による,観察者の声を出す意欲への影響は,

正面方向 上方向>下方向
(>は有意差がある場合,は有意差のない平均差を表す,以下省略)

という関係があることが分かる。

これは,範唱するモデルの視線方向の違いによって,観察者の模唱する意欲に影響があることを表しているものである。そしてさらに,範唱時の正面方向や上方向の視線行動が下方向の視線行動と比較して,有意に模唱する意欲を喚起させるものであること,あるいは逆に,下方向の視線行動が,有意に模唱する意欲を喪失さ

せるものであるということが言える。従って,モデルのある一定の視線方向が,それを観察し模唱する者の声を出す意欲を喚起させるという十分条件は成立し,『模唱する者に声を出す意欲を喚起させる,範唱モデルの一定の視線方向は存在する。』仮説は成り立つ。視線方向による表情が,模唱する意欲に対して必要条件,あるいは必要十分条件であるとまでは言えない。

正面方向と上方向の視線行動による模唱意欲の喚起については,有意差が見られなかったが,図表16より,正面方向の視線行動は,上方向のものよりも模唱意欲を喚起しやすい傾向が見られた。(p=0.106)

以上のことは,範唱時の教員の視線方向によって,子どもが模唱する意欲を喚起させたり,喪失させたり,教員のパフォーマンスによって操作できる可能性を期待させるものである。

次に,観察者の性差による,声を出す意欲への影響は,図表15より

女子>男子

という関係があることが分かる。

これは,女子の方が男子よりも,声を出す傾向があるか,あるいは,男子の方が女子と比較して,声を出さないものであるということを表すものである。

第2節 意欲に関わるモデルの容貌に関する調査結果と考察

第1項 モデルの年齢差による調査の結果と考察

観察者の性差(男子,女子),範唱モデルの年齢差(20歳代,30歳代)の2要因による2×2水準の分散分析の結果は次のようになった。分析の基となった素点表は,前項と同様,資料3である。

図表17 観察者の性差とモデルの年齢による各条件の平均と標準偏差

	20歳代のモデル		30歳代のモデル	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	2.770	0.932	2.816	0.889
女子	3.337	0.754	3.099	0.770

図表18 観察者の性差,モデルの年齢の2要因による分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A:性	8.6716988	1	8.6716988	6.605	0.0117 *
error[S(A)]	123.4080164	94	1.3128512		
B:モデルの年齢	0.4421573	1	0.4421573	3.617	0.0603 +
AB	0.9687777	1	0.9687777	7.924	0.0059 **
error[BS(A)]	11.4917253	94	0.1222524		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

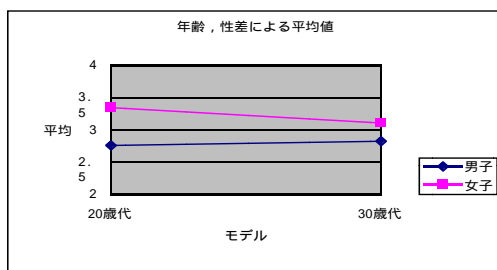
各要因の単純主効果を分析した結果,図表18に示す通りとなった。なお,交互作用が見られたので,単純効果の検定を行った。図表19に示す通りである。

図表19 AB交互作用における単純主効果

effect	SS	df	MS	F	p
A(b1)	7.7186771	1	7.7186771	10.757	0.0012 ***
A(b2)	1.9217993	1	1.9217993	2.678	0.1034
error		188	0.7175518		
B(a1)	0.0509813	1	0.0509813	0.417	0.5200
B(a2)	1.3599536	1	1.3599536	11.124	0.0012 ***
error		94	0.1222524		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

図表20 観察者の性差とモデルの年齢による各条件の平均値(表10より)



図表18の観察者の性差,モデルの年齢の2要因による分散分析表より,モデルの年齢差による,観察者の声を出す意欲への差は,有意傾向が見られる程度であった。しかし,それらの2要因には0.5%水準で交互作用があることが分かった。声を出す意欲との関係が,観察者の性差により逆の傾向をみせ,交互作用もあることから,モデルの年齢差による違いは,男子と女子が混在する一般で説明するときには,ないとすべきだろう。

ただ,図表20にグラフで示したような交互作用については,モデルの年齢差による見方の違いが,観察者の性差によって存在する可能性を示すものである。それは,男子の観察者はモデルの年齢差による違いはないが,女子はモデルの年齢差によって見方の違いがあり,30歳代と比較して若い教員による情報の提示が,女子の観察者にとって受容的な態度をとらせる現象を期待させるものである。

モデル例の少なさと容貌,表情という視覚的な情報の統制を制御できなかったことから,また,それ以上の原因を特定できないことから,モデルの年齢差による模唱意欲への影響を断定できず,可能性を述べる程度とした。

第2項 モデルの性差による調査の結果と考察

観察者の性差(男子,女子),範唱モデルの性差(男性,女性)の2要因による2×2水準の分散分析の結果は次のようになった。素点表は,資料3である。

図表21 観察者の性差,範唱モデルの性差の2要因による分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A:性	8.6716982	1	8.6716982	6.605	0.0117 *
error[S(A)]	123.4080161	94	1.3128512		
B:モデルの性	0.0483172	1	0.0483172	0.322	0.5720
AB	0.5448448	1	0.5448448	3.627	0.0599 +
error[BS(A)]	14.1216764	94	0.1502306		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

なお、観察者の性差の要因による交互作用は、単純効果の検定の結果、5%水準で有意ではなかった。その他については、図表21に示す通りである。

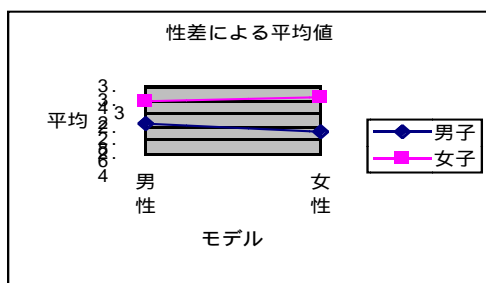
従ってこの場合、範唱モデルの性差は、観察者が声を出す意欲に影響しないと言える。

このことは、レイ・ブルらが紹介しているように、知らない教師の顔写真による情報の提示によっては、「教師の年齢と性別は、何の影響を持たないのに対し、写真に写った外見の魅力は、教師の能力に評価に影響を及ぼす」とするイリーリの実験と同様の結果を示すものである。(ブルら：1995：199)

図表22 モデルと観察者の性差による各条件の平均と標準偏差

	男性モデル		女性モデル	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	2.862	0.925	2.723	0.922
女子	3.180	0.757	3.255	0.774

図表23 観察者の性差と範唱モデルの性差による各条件の平均値(図表22より)



第3節 意欲に関わる表情についての調査結果と考察

資料3の素点表から、モデル(A, B, C, D)ごとに、観察者の性差(男子, 女子)と視線方向(上, 正面, 下)を要因とした2×3水準の分散分析を行った。

図表24 モデルAにおける、観察者の性差と視線方向の各条件による平均と標準偏差

	上方向		正面方向		下方向	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	2.809	1.331	2.936	1.493	2.596	1.249
女子	3.367	0.825	3.714	1.010	3.000	1.088

図表25 モデルAにおける、観察者の性差、視線方向の2要因による分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A:性	24.2438908	1	24.2438908	9.137	0.0032 ***
error[S(A)]	249.4088870	94	2.6532860		
B:視線方向	13.3877099	2	6.6938549	8.205	0.0004 ****
AB	1.6932654	2	0.8466327	1.038	0.3563
error[BS(A)]	153.3831235	188	0.8158677		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

図表26 モデルAにおける、視線方向要因の主効果における多重比較

	1	2	3
mean :	3.088	3.325	2.798
n :	96	96	96

pair	r	nominal level	t	p	sig.
2 - 3	3	0.0166667	4.045	0.0000763	s.
2 - 1	2	0.0333333	1.820	0.0703266	n.s.
1 - 3	2	0.0333333	2.225	0.0272832	s.

MSe=0.815868, df=188, significance level=0.050000

図表25, 図表26より、モデルAにおいては
正面方向 上方向 > 下方向
という関係があることが言える。

図表27 モデルBにおける、観察者の性差と視線方向の各条件による平均と標準偏差

	上方向		正面方向		下方向	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	2.979	1.062	3.170	1.342	2.681	1.240
女子	3.082	0.986	3.000	1.143	2.918	0.986

図表28 モデルBにおける、観察者の性差、視線方向の2要因による分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A:性	0.2316785	1	0.2316785	0.089	0.7662
error[S(A)]	244.8794326	94	2.6051003		
B:視線方向	4.4040955	2	2.2020478	3.331	0.0379 *
AB	2.0707622	2	1.0353811	1.566	0.2116
error[BS(A)]	124.2972934	188	0.6611558		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

図表29 モデルBにおける,視線方向要因の主効果における多重比較

	1	2	3
mean :	3.030	3.085	2.800
n :	96	96	96

pair	r	nominal level	t	p	sig.
2 - 3	3	0.0166667	2.433	0.0159273	s.
2 - 1	2	0.0333333	0.468	0.6403117	n.s.
1 - 3	2	0.0333333	1.965	0.0509367	n.s.

MSe=0.661156, df=188, significance level=0.050000

図表 28, 図表 29 より, モデル B においては
正面方向 > 下方向
正面方向 上方向
上方向 下方向
 という関係があることが言える。

図表30 モデルCにおける,観察者の性差と視線方向の各条件による平均と標準偏差

	上方向		正面方向		下方向	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	2.745	1.360	3.021	1.280	2.298	1.090
女子	3.082	1.175	3.592	0.855	2.918	1.192

図表31 モデルCにおける,観察者の性差,視線方向の2要因による分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A:性	18.6703349	1	18.6703349	7.735	0.0065 **
error[S(A)]	226.8817484	94	2.4136356		
B:視線方向	23.5297830	2	11.7648915	13.320	0.0000 ****
AB	1.0992275	2	0.5496137	0.622	0.5378
error[BS(A)]	166.0466059	188	0.8832266		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

図表32 モデルCにおける,視線方向要因の主効果における多重比較

	1	2	3
mean :	2.913	3.307	2.608
n :	96	96	96

pair	r	nominal level	t	p	sig.
2 - 3	3	0.0166667	5.149	0.0000007	s.
2 - 1	2	0.0333333	2.900	0.0041745	s.
1 - 3	2	0.0333333	2.249	0.0256903	s.

MSe=0.883227, df=188, significance level=0.050000

図表 31, 図表 32 より, モデル C においては
正面方向 > 上方向 > 下方向
 という関係があることが言える。

図表33 モデルDにおける,観察者の性差と視線方向の各条件による平均と標準偏差

	上方向		正面方向		下方向	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	2.809	1.409	2.553	1.234	2.915	1.145
女子	3.449	0.991	3.286	1.125	3.204	1.088

図表34 モデルDにおける、観察者の性差、視線方向の2要因による分散分析表

source	SS	df	MS	F	p
A:性	22.0931394	1	22.0931394	8.261	0.0050 **
error[S(A)]	251.4068606	94	2.6745411		
B:視線方向	2.1817587	2	1.0908793	1.432	0.2415
AB	2.6262031	2	1.3131016	1.724	0.1812
error[BS(A)]	143.2279635	188	0.7618509		

+ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005, **** p<.001

図表33, 図表34より, モデルDにおいては, 視線方向要因による有意差は見られず, 各条件の関係を示すことができない。

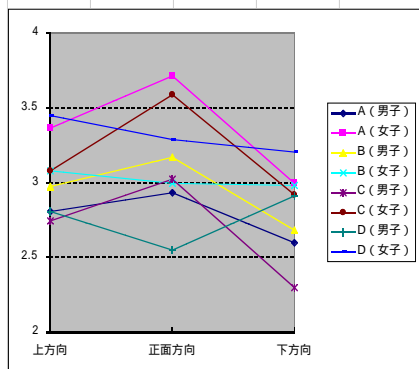
以上の結果から, モデルBとモデルDの場合には, 全体の傾向である

正面方向 上方向 > 下方向

という視線方向による模唱意欲の喚起が見られなかった。このことは, 表24, 表27, 表30, 表33より, 平均値をグラフ化して作成した図表35を見ると, はっきり表れている。

図表35 観察者の性差と視線方向による各条件の平均値

	上方向	正面方向	下方向
A (男子)	2.809	2.936	2.596
A (女子)	3.367	3.714	3
B (男子)	2.979	3.17	2.681
B (女子)	3.082	3	2.986
C (男子)	2.745	3.021	2.298
C (女子)	3.082	3.592	2.918
D (男子)	2.809	2.553	2.915
D (女子)	3.449	3.286	3.204

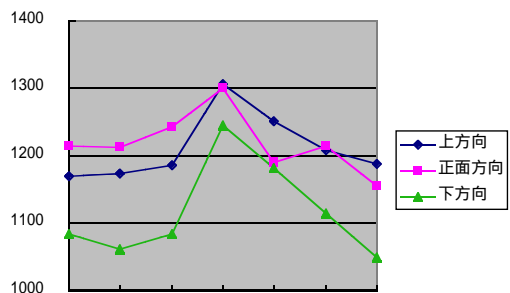


図表35によると, B(女子), D(男子), D(女子)の折れ線が正面方向での得点が, 上方向や下方向でのものよりも低く, へこみができているのが分かる。そのため, 範唱モデルBに対する女子の見方, 範唱モデルDに対する男子と女子の両性の見方に影響するようなものが, 範唱ビデオ刺激の中に原因となるものがあると考えられる。

その影響が, 観察者の意欲に関わる質問項目への回答に変化を与えたのではないかと考え, 資料3より各項目ごとの総計を求め, 次の図表36に示した。

図表36 視線方向別, 質問項目 ~ ごとの得点の総計

図表36 視線方向別, 質問項目 ~ ごとの得点の総計



図表36より, 質問項目の と において, 上方向の得点が正面方向の得点を上回っていることが分かる。質問項目の は「モデルの先生の声はしっかりしていましたか」, は「モデルの先生が歌う歌の歌詞をききとれましたか」というもので, 歌唱指導する教員としての専門性を尋ねたものの一部である。

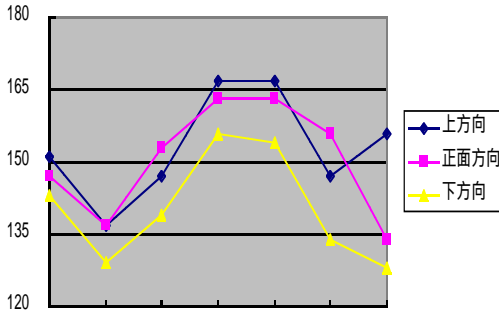
これは, 上方向の視線方向による範唱モデルの歌声が, 正面でのものより, より以上のもの, あるいは同程度のものであるという, 3つの視線方向の中では比較的観察者の評価が高かったことを意味するものである。

このことから, 範唱モデルの表情の在り方を考察すると, 観察者に模唱意欲を喚起させることをねらいとするならば, 視線方向は観察者に対して正面方向にするのが効果的で, 歌声や歌詞を聴かせたいのならば, 視線方向を上方向で

行うのが適切な場合があることを示唆したものであると言える。

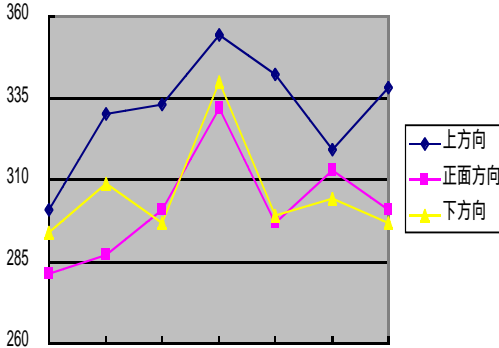
さらに、B(女子)、D(男子)、D(女子)によるものについて、資料3より各項目に必要なものを抽出し、次の表にまとめた。

図表37 モデルB(女子の観察)における、視線方向別、質問項目 ~ の項目ごとの得点の総計



この図表37からは、全体の傾向を表した図表36と比較して、特に違いは見られない。総計で質問項目の模唱意欲が上方向の方が良さそうだが、図表29より、上方向と正面方向とのデータには有意差は見られない。

図表38 モデルDにおける、視線方向別、質問項目 ~ の項目ごとの得点の総計



図表38においては、全体の傾向と比較して、正面方向でのものが全て低くなっていることが分かる。特に、質問項目の(モデルの先生は、積極的に歌を教えようと思いましたか)と(モデルの先生が歌う歌の歌詞をききとれましたか)において、上方向との差が大きく、モデルDの正面方向での範唱ビデオ刺激か、上方向のもの少なくともどちらかに何か原因があるの

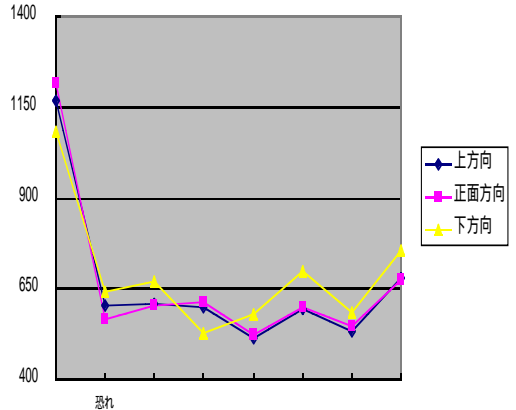
ではないかと考えられる。これについても、意欲に関わる表情の質問項目だけでは、原因となるようなものを見出すことはできなかった。

その原因を明らかにするため、次に印象に関する質問項目への回答結果から、全体の傾向と、ある特定の条件のものとの傾向と比較する。

第4節 印象に関する調査結果と考察

資料3より、質問項目、,、,、~の結果を取り出して、視線方向別に分けて各項目ごと総計したものが、図表39である。(ただし、とについては、3~5の得点は0に、2の得点は1に、1の得点は2に置換し、置換したの得点を置換したの得点と合計し、和が3か4の場合は3に、和が1か2の場合は2に、和が0の場合は1に置換し、「恐れ」に関する印象の尺度、3ポイントの評定尺度とした。)

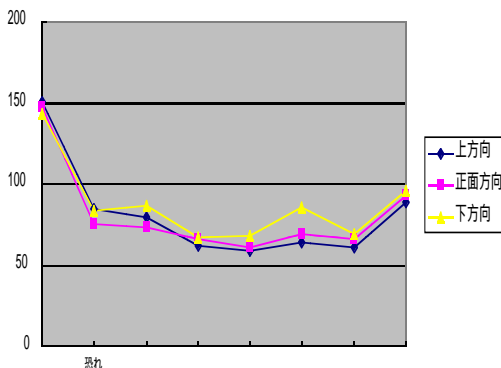
図表39 視線方向別、質問項目、,、,、~ごとの得点の総計



図表39から考えられることは、下方向の視線方向による範唱が模唱意欲を喚起させない理由として、退屈、怒り、嫌悪の各感情カテゴリーに関する質問項目での得点が高く、嬉しさの感情カテゴリーに関する質問項目での肯定的な得点が低いところからのものが考えられる。

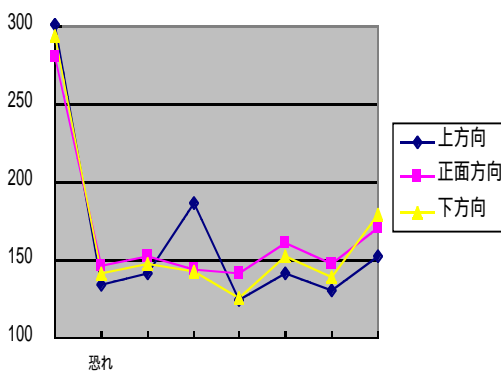
同様に、モデルBに対する女子の回答とモデルDに対する回答の結果を取り出し、視線方向別に分けて各項目ごと総計したものが、図表40、図表41である。

図表 40 モデルB に対する女子観察者における、視線方向別、質問項目 ~ の項目ごとの得点の総計



図表40から、質問項目 嬉しさの感情カテゴリーに関する得点が、どの視線方向においても同じような得点であることが指摘できる。質問項目の 模唱意欲の喚起に、視線方向によって有意な差が見られなかった(図表 29 より $p=0.640$)のは、モデルBによる3種類の範唱ビデオ刺激に 嬉しさの感情カテゴリーに関する得点の差がなかったからではないだろうかということである。

図表 41 モデルDにおける、視線方向別、質問項目 ~ の項目ごとの得点の総計



図表 41 では、図表 39 と比較すると、モデルDの上方向の視線方向によるものが、質問項目より、嬉しそうに見られていることが特徴である。

以上の図表 40、図表 41 からのものを考えると、範唱モデルが嬉しそうに歌っている様子が観察者が模唱するにあたって、模唱する意欲の

喚起の要因となっている可能性があるように推測される。実際にモデルDの範唱ビデオ刺激を見比べてみると、上方向のものは特に、モデルが嬉しそうな感じがするものであった。

引用文献一覧表

Bruner, J.S. :1971:“ competence in infants ”
 [平光昭久訳 :1978 :『認識の心理学 中』 明治図書出版 p.252,254-255]
 Bull, R. / Rumsey, N. :1988 :“ The Social Psychology of Facial Appearance ”
 [仁平義明訳 :1995 :『人間にとって顔とは何か心理学からみた容貌の影響』 講談社 p.199-201]
 福井康之:1984:『まなざしの心理学 視線と人間関係』p.156-158
 春木豊:1982:『観察学習の心理学』 川島書店 p.18
 河口道朗:1991:『音楽教育の理論と歴史』音楽之友社 p.354-355
 木村次宏:1995:「行動分析的的手法による音楽教育研究のアプローチ 方法論的検討を通して」(第26回日本音楽教育学会 発表資料)
 門前豊志子:1995:「動機・情緒」『現代心理学への招待』 ミネルヴァ書房 p.123, 130, 132, 133
 中澤潤:1992:「社会的学習理論」『発達心理学ハンドブック』 福村出版 p.227
 Swanwick, K. :1988 :“ Music, Mind, and Education ”
 [野波健彦/石井信生/吉富功修/竹井成美/長島真人訳 :1992 :『音楽と心と教育』 音楽之友社 p.67,90,109]
 千葉浩彦:1993:「感情の変容と表情」『顔と心顔の心理学入門』 p.119, 121, 122, 124, 126
 依田明:1970:『心理学の基礎知識』 有斐閣 p.225

参考文献一覧表

Bull, R. / Rumsey, N. :1988 :“ The Social Psychology of Facial Appearance ”
 [仁平義明訳 :1995 :『人間にとって顔とは何か心理学からみた容貌の影響』 講談社 p.170-182, 199-204]
 福井康之:1984:『まなざしの心理学 視線と人間関係』 p.158-159, 161, 165-167

古川秀夫：1995：「対人行動」『現代心理学への招待』 ミネルヴァ書房 p.248-251
 春木豊：1982：『観察学習の心理学』 川島書店 p.27-30,133-193
 丸野俊一：1992：「知識獲得の理論」『発達心理学ハンドブック』福村出版 p.175-189
 Mursell, James.L.：1948：“Education for Musical Growth”
 [美田節子訳：1971：『音楽的成長のための音楽教育』音楽之友社 p.315-319]
 門前豊志子：1995：「動機・情緒」『現代心理学への招待』 ミネルヴァ書房 p.118-138
 Piaget, J.：1956：Motricité, perception et intelligence. Enfance.
 [滝沢武久訳：1980：『思考の誕生 論理操作の発達』（J.ピアジェの講演集）朝日出版社 p.75-77]
 関計夫：1967：『新しい音楽心理学』音楽之友社 p.236-237
 千葉浩彦：1993：「感情の変容と表情」『顔と心顔の心理学入門』 p.111-112, 126-128

資料1（研修会討議資料） 省略

資料2 質問紙の内容
 質問紙1

歌いだしについての調査

氏名 _____（男，女）

これから、「こきりこぶし」という日本の伝統的な曲の歌いだしの部分を音楽の先生歌って聞かせているビデオをみてもらいます。そのビデオは1本10秒の短いものです。

実際にビデオの中で、あなたが先生から歌を覚えてもらっていると思ってください。ここで、先生が歌うのを聞き「さん、はい。」の合図で、あなたもまねをして歌います。そのとき、あなた自身が声を出すかどうかを教えてください。ここで注意してほしいのは、先生が歌った通りに正しいふしと歌詞で歌わなければならないのではなく、まねをしようと思って声を出すかどうかです。普通の授業を

受けるときの様子を自分で思い起こしてみてください。それから、ビデオをみて感じたことを1枚の用紙に答えてもらいます。

4人の先生のビデオを3本ずつみてもらいますので（12+1）枚の用紙に記入してもらうことになります。

用紙に記入するときには次のことに注意してください。

（例）あなたは、「さん、はい。」の合図で
 声をだしますか。

声をだす 声をださない

1)（例）にならって、1～15の問いに答えてください。

2) あまり考えすぎず、答えてください。

3) 前に記入したところを見直さないでください。

4) 「正しい答え」はないので、思った通りに答えてください。

5) まちがえたら×印をつけ、別に 印をつけてください。

まず、次のことに答えてください。

- | | | |
|---|--------------------------|------|
| 1 | あなたは歌が好きですか。 | |
| | 好き | きらい |
| 2 | あなたは音楽の教科書にのっている歌が好きですか。 | |
| | 好き | きらい |
| 3 | あなたは「こきりこぶし」を知っていますか。 | |
| | よく知っている | 知らない |
| 4 | 「こきりこぶし」のふしだけを知っていますか。 | |
| | よく知っている | 知らない |
| 5 | あなたは普段、先生の指示でよく歌う方ですか。 | |
| | よく歌う | 歌わない |

質問紙2

モデル番号 _____

氏名 _____

1 あなたは、「さん、はい。」の合図で声をだしますか。

声をだす 声をださない

2 モデルの先生はあたたかい感じがしましたか。

あたたかい あたたかくない

3 モデルの先生は、積極的に歌を教えようとしていましたか。

積極的 消極的

4 モデルの先生の声はしっかりしていましたか。

しっかりしてる しっかりしてない

5 モデルの先生が歌う歌の歌詞をききとれましたか。

ききとれた ききとれなかった

6 モデルの先生は歌のことについてよく知っていると思いますか。

知ってる 知らない

7 モデルの先生は歌を教えるのがじょうずそうですか。

じょうず へた

8 モデルの先生は若い先生だと思いますか。

若い 若くない

9 モデルの先生はたいくつそうですか。

たいくつそう そうではない

10 モデルの先生はうれしそうでしたか。

うれしそう そうではない

11 モデルの先生はおこっているようでしたか。

おこってる そうではない

12 モデルの先生は歌うのがいやそうでしたか。

いやそう そうではない

13 モデルの先生は悲しそうでしたか。

悲しそう そうではない

14 モデルの先生をみて、いやな感じがしましたか。

した しなかった

15 いやな感じをもった点について思いあたることすべてに、印をつけてください。

- ・あたたかさがいい
- ・しっかりしてなさそう
- ・顔の表情
- ・先生のとし
- ・男の先生
- ・女の先生

資料3(素点表) 省略

論文要旨

心理学における社会的なものを扱う領域、認知を扱う領域、パーソナリティを扱う領域から、模倣というものが同一視により共感性を養うことや、運動を媒介とすること、先行する既有知識が必要なこと、模倣の経験が次の模倣への二次的動因となることの4点を、指導方法として活用するための特性として挙げた。

また、モデリングという無試行な観察学習を扱う領域から、教員が子どもの前で歌い、モデルとなることについて、その師範の有効性について参考にした。

次に、対人行動、表情認知に関する領域から、模倣学習の場面を設定するための条件となるようなものを得ることができた。具体的には、行動要因となる動機を達成動機と親和動機に分けて捉えること。初頭効果や新近効果と呼ばれているものについて。それから、他者に好意を抱かせる条件として、近接性、身体的魅力、類似性、相補性、他者からの好意などである。

そして、子どもに歌を愛好する心情を育てる指導が可能だとする根拠となるものとして、表情フィードバック仮説を取り上げた。表情フィードバック仮説は表出行動、表情筋の生理的フィードバックが主観的感情認知に影響を及ぼすもので、表出行動を模倣させることで歌うことの喜びを子どもに意識付けるものとなるのではないかと考えている。

表情は、目元の動きによるところが大きいので、視線行動を指導方法としての題材として選んだ。その条件としては、視線行動の方向による表情や対面時のコミュニケーションの量との関わり、まなざしを識別できる距離、視線方向を一定に保つことについて等を考え、仮説を設定した。

仮説は、歌唱指導において『模倣する者に声を出す

意欲を喚起させる、範唱するモデルの一定の視線方向は存在する』というものである。これは、表情を模倣させ、表情フィードバック仮説の効果を調べるものではないが、実際の歌唱指導場面において師範するときの表情が子どもにどれほどの影響を及ぼすものを調査するものである。

教員の温かみや教員としての専門性の有無、それに積極性が、子どもに興味や関心を起こさせる師範する者の特性と捉え、積極性に影響する視線方向の変化により、まねて歌い出す子どもの意欲に影響するものと考えられるからである。

実験による検証の結果、その仮説が成り立つものであることが判明した。

つまり、視線方向が正面方向、上方向による範唱が下方向によるものよりも、有意に観察者である子どもに模倣する意欲を喚起させることが明らかになったわけである。また、上方向による範唱が、正面方向と同等、もしくは上回る程、声がしっかりし、歌詞が観察者に聞き取りやすくなる傾向までも見ることができた。

歌唱表現の指導においては、声の響きを出すためであるとか発声の技術的なことを指導するために、表情など指摘しやすいものを利用することが多いが、歌唱指導で表情を取り扱うことは歌う意識にも深く関わっているものであることが、今後さらに明らかにされていくのではないだろうか。

小学校での普通の教員の指導場面においては、ちょっとした何気ないことではあるが、教員の歌ってみせる表情が「喜び」の感情カテゴリーで言い表されるような表情であることが、子どもにまねをさせて歌い出させるに影響を与えるものであり、歌うことを好きにさせるための入り口の1つであることが言えるものである。