



小・中連携による歌唱技能の発展的指導
-小学校低学年における基礎的歌唱技能・態度形成プロセス-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター 公開日: 2014-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 菅, 裕, 藤本, いく代, 阪本, 幹子, 浦, 雄一, 酒井, 勇也, 谷口, 朋美, 竹内, 美貴, 金本, 志秀, Taniguchi, Tomomi, Takeuchi, Miki, Kanemoto, Shiho メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/5798

小・中連携による歌唱技能の発展的指導

—小学校低学年における基礎的歌唱技能・態度形成プロセス—

菅 裕ⁱ⁾・藤本いく代ⁱⁱ⁾・阪本幹子ⁱⁱ⁾・浦雄一ⁱⁱ⁾・酒井勇也ⁱⁱ⁾
谷口朋美ⁱⁱⁱ⁾・竹内美貴ⁱⁱⁱ⁾・金本志秀^{iv)}

**A Systematic Instruction of Singing Skills with Cooperative Work
by Elementary School and Junior High School
A Process of Cultivating Basic Singing Skills and Attitude for
Early Elementary Students**

**Hiroshi SUGA, Ikuyo FUJIMOTO, Mikiko SAKAMOTO, Yuichi URA,
Yuya SAKAI, Tomomi TANIGUCHI, Miki TAKEUCHI, Shiho KANEMOTO**

要 旨

本研究の目的は、小学校低学年の教師の歌唱指導において、教師の具体的な指導内容が、子どもの歌唱に対する姿勢や態度にどのような影響を与えているかについて考察することにある。宮崎大学附属小学校第1学年の音楽授業を観察し、教師の歌唱・合唱に対する指導観について分析を行った。また観察の対象となった3クラスの児童に対し、自身やクラス全体の歌唱行動に関する自己評価を行わせた。歌唱指導における教師の指導は、「他者との関わり」「行動の統制」「歌唱技能形成」「表現の工夫への意識づけ」の4領域に分類できた。また児童の自己評価では、個々の子どもはしっかり息を吸って美しい声で歌うなど歌唱技能領域についての自信を持っているが、1人で歌ったり、友だちのよいところを取り入れたりして歌う、あるいは聴き手を意識した表現の工夫など、コミュニケーションとしての歌唱に関連する項目に対する自己評価が低いことが明らかとなった。

1. はじめに

平成26年度の研究では、幼・小・中における児童・生徒の歌唱技能の実態調査に基づき、各発達段階における達成課題系列を作成することができた(菅ほか 2015)。この中で、特に中学校における達成課題として、<姿勢・態度><呼吸><発声><自己評価><全体の響きの質>の各領域について相互批評できることを目標とした。中学校段階では、美しい響きで合唱できるだけでなく、自らの価値判断に基づいて自分たちの演奏状態を自己評価し、生徒同士で話し合いながら演奏表現を練り上げていくことが求められているからである。

しかしながら中学校での自律的・協働的な歌唱・合唱学習を可能とするためには、小学校段階において基礎的な歌唱表現能力を十分に獲得しておくと同時に、美しい響きや豊かな表現に

i) 宮崎大学大学院教育学研究科

ii) 宮崎大学教育文化学部

iii) 宮崎大学教育文化学部附属小学校

iv) 宮崎大学教育文化学部附属中学校

ついでに価値判断の基礎となる経験の場を、指導者が意図的・計画的に提供することが必要となる。

特に小学校低学年の時期は、遊びの中で自由に身体を動かしながら個々にのびのびと歌う幼稚園での歌唱から、歌詞の情景を理解し、集団で声を合わせて芸術的に表現することを目指す小学校中・高学年や中学校での歌唱、あるいは合唱へと向かっていく時期である。これは遊び歌文化から芸術的歌唱文化へと移行していく過程とみなすこともできる。異なる文化の間では求められる声の質やふるまい方にも違いがある。したがって、いわゆる西洋音楽の文化的価値観にもとづく美しい声やふさわしい表現、あるいは適切な歌唱態度などを習得していくことがこの時期の重要な課題となる。このとき教師は、ひとつの文化的共同体の内部へと新参加者を誘う正統的周辺参加(レイヴ・ウエンガー 1993)における古参加者の役割を担わなければならない。

音楽に関する児童の文化的価値観形成における教師の役割について分析した研究は少ない。

菅は、小学校における担任教師による音楽授業への参与観察を通して、教師の持つ信念が児童の音楽行動に与える影響について分析を行っている。この分析を通して菅は、「表現のネットワークとしての音楽体験をとおして、児童の音楽的価値観を広げていく」ために、「状況に即応する支援者の立場」に立って、「音を通したコミュニケーションの場」としての活動を重視する、教師の一貫した教育信念とそれに基づく安定した授業運営が、児童の自律的・共同的音楽活動を引き出していく過程を詳細に記述している(菅 2000)。

Denacは、幼稚園(preschool)教師の音楽的な関心が指導プランにどのように反映されているか、あるいは教師や親の音楽的な関心や行動が、子どもの音楽的な好みとどのように関連しているかについて調査研究を行っている。その結果、子どもの音楽的な関心は、音楽的な活動や内容に関する教師の趣味の表出(expression of interest)や家庭の音楽環境に依存していることを明らかにしている。このことよりDenacは、音楽文化や芸術に対する積極的な態度によって表出される音楽教育者の社会情緒的力量(socioemotional competence)は、子どもの音楽的な興味関心や技能・知識の形成に重要な役割を持つと結論づけている(Denac 2008)。

これらの研究は、教師や親の信念や音楽的な価値観とそれに基づく指導内容が、音楽に対する子どもの姿勢や態度、あるいは音楽的な技能・知識の習得に深く関係していることを示すものである。

そこで本研究では、特に小学校低学年の教師の歌唱指導に注目し、教師の具体的な指導内容が、子どもの歌唱に対する姿勢や態度にどのような影響を与えているかについて考察することを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 授業観察

宮崎大学附属小学校第1学年3クラス(男子:47名・女子55名)に対して谷口・竹内両教諭によって実施された音楽の授業を観察し、VTR録画するとともに、フィールドノーツを作成した。その後、両教師の歌唱・合唱に対する指導観が顕著に表れている場面を抽出した。また、授業実施直後、両教諭に授業のねらいや授業中の児童の評価についてインタビューを行った。

観察した授業の実施日と主な教材は表1の通りである。

(2) 歌唱態度・技能に関する児童の自己評価

観察対象となった一連の授業終了後に、3クラスの児童に対し、自身やクラス全体の歌唱行動に関する自己評価を行わせた。評価観点は表2の通りである。これらの観点は、菅ほか(2015)が作成した「歌唱領域達成課題系列」における小学校低学年の達成課題項目に基づいて設定した。

表1 授業観察日程

実施日	主な教材
平成27年5月19日	「ひらいたひらいた」(わらべ歌)
平成27年7月14日	「どっこいしょ」(海野洋司作詞・藤原嘉文作曲)
平成27年10月19日	「はるなつあきふゆ」(三浦真理作詞・作曲)

表2 児童による自己評価観点

観点1	私はまっすぐ前を向いてよい姿勢で歌っています
観点2	私は歌を歌うときにしっかり息を吸っています
観点3	私はお友達とお話をするときと歌を歌うときとは声を変えています
観点4	私はきれいな声で歌っています
観点5	私のクラスみんなはきれいな声で歌っています
観点6	私は歌いながら自分の声を聞いています
観点7	私は歌いながら周りのお友達のを聞いています
観点8	私は歌いながら伴奏の楽器の音を聞いています
観点9	私は「○○(曲名)」をひとりでも歌うことができます
観点10	私は大きな声、中くらいの声、小さな声で歌うことができます
観点11	私は歌の様子を思い浮かべながら歌っています
観点12	私は友だちのいいところを見つけてまねしたいなと思っています

回答は質問紙(資料1)により、児童のペースで行わせた。記入漏れのあった男子1名を除く、男子46名、女子55名の回答を得た。

3. 結果

(1) 授業観察

修正版グラウンデッドセオリー(木下2003)の手順に基づき、歌唱指導場面における谷口・竹内両教諭の指導行為および指導言をコーディングした。得られたコードをカテゴリー化の中で、ボトムアップに概念生成を行った。さらにこれらの概念間の関連性を検討することにより、次の4つの領域からなる指導内容モデルを作成した。

- ① 他者との関わりの意識づけ
- ② 行動の統制
- ③ 表現の工夫への意識づけ
- ④ 歌唱技能形成

この4つの領域は、＜社会性＞と＜個人の態度・力量＞および＜感受・表現＞と＜意欲・態度＞の2軸による4領域に位置付けることができる（図1）。

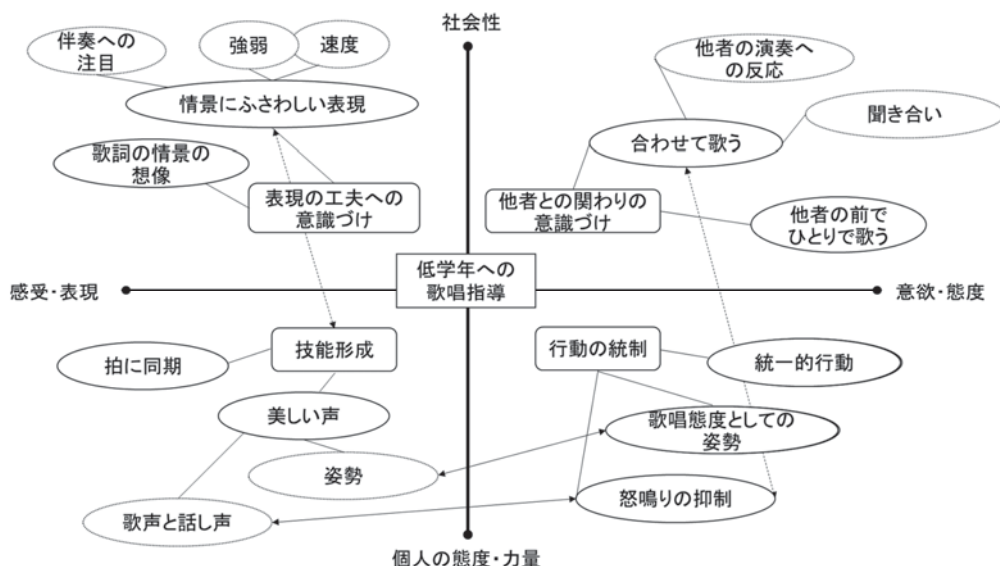


図 1 低学年への歌唱指導内容

1) 他者との関わりの意識づけ

授業の中で両教諭は、様々な活動を通じ、友だちの前で、ひとりで歌うことを奨励している。例えば、次の場面で、竹内教諭は「先生になるための修行」という言葉によって、他者に向かってひとりで歌う、つまり聴き手の存在を意識しながら歌うことを動機づけようとしている。

（「こぶたたぬききつねねこ」を教師と児童の間で問答歌する場面。教師が先行し児童全員で模倣する練習をした後、竹内教諭は次のように発言した）

竹内「じゃあね、次はね。（児童をひとりずつ指さしながら）1人ずつ、1人ずつ行くよ（歌うよ）」

児童「ええ、いやだ」

竹内「先生になるための修行です」

また集団で歌う場面では、身体表現や歌のテンポがそろっていたり、音高が合っているグループの演奏を賞賛したり、範唱の際に強く歌ったり弱く歌ったり、速度を極端に速くしたり遅くしたりすることを通して、他者の演奏に反応して自分の演奏を調整することを求めるなど、合わせて歌うことへの意識づけも積極的に行っている。

2) 行動の統制

歌唱指導の場面では、全員が起立したり着席したりすることが多い。その際、動作がそろわ

なかったり、動作の完了までに時間がかかりすぎたりした場合には、もう一度やり直させるなど、全員がそろって素早く行動する訓練を行っている。

こうした「行動の統制」に関する指導は、しばしば歌唱技能に関する指導との間で指導意図があいまいになることがあった。例えば次の場面では、前に立った男子に対して姿勢の注意が与えられている。しかし、ここでは適切な発声を可能にするための1つの技能としての姿勢ではなく、いわば真剣に歌う態度を表出する行為としての姿勢が指導の対象になっている。

谷口「みんなの前で歌ってくれる人？」

(10名の男子が黒板の前に出た。しかし前に出た後、座り込んだり、隣の友だちとふざけたりして歌う態勢が整わない)

谷口「はい。ぱっと立つ。いい姿勢をする。あのね、前に出る人は代表なんだから、ふざけたりする人はもう帰ってください。いい姿勢して」

こうした歌唱態度と歌唱技能の指導の二重性は、怒鳴り声に対する指導と「話し声と歌声の区別」に対する指導が関係づけられる場面でも見られた。

(CDに合わせて「こぶたたぬききつねねこ」を歌唱する場面。数人の男子が叫んだり、金切り声をあげたりしている。教師は、最後まで歌わせた後で次のように問いかけた)

谷口「気が付いたことがある人？」

児童1「怒鳴り声がうるさくて歌えない」

児童2「頭が痛くなる」

谷口「今日はみんなが気持ちよくなる声で歌いましょう」

(このあとCDで「どっこいしょ」を聞かせた。この楽曲では、旋律として定まった音高で歌われる部分とかけ声のように話し声で歌われる部分が交互に現れる)

谷口「(CDの合唱団は) どんな声で歌っていましたか？」

児童3「気持ちのよい声で歌っていました」

谷口「どんな声か歌える？」

(児童が「どっこいしょ」の旋律部を歌う)

谷口「今、○君は歌う声で歌ったでしょ。しゃべる声で歌うとどうなる？(同じ部分を)気持ちよくない声で歌ってみて」

この場面の前半、「気持ちのよくなる声」は怒鳴り声ではない声の意味で使われている。しかし後半では「気持ちのよい声」は、教材曲「どっこいしょ」の中の歌声と話し声を区別する意

味で使われており、歌唱態度としてのふるまい方の問題から声質の違いへと明らかにその意味が変化している。

これらの「他者との関わり」と「行動の統制」に関する指導は、5月の授業を中心に行われ、10月に行われた授業の中ではあまり見られなくなった。これは指導の対象が、歌唱態度から次第に音楽的な内容中心に移行していったことを示している。

3) 表現の工夫への意識づけ

表現の工夫に関連して、歌詞の内容を具体的に想像させることは、5月の段階から繰り返し行われていた。例えば次の場面では、教材「ひらいたひらいた」に関連づけて、蓮の花の写真を見せながら、花が開いている状態とつぼんでいる状態の違いを印象づけようとしている。

竹内「写真見たい？（児童の反応が薄いために）見なくてもいいか」

児童（大きな声で）「見たい」

竹内（両手で花の形を作りながら）「じゃあそのイメージを、こんなお花の感じで歌いたいなあっていうイメージを広げることができる？大丈夫？開いた蓮の花見せるね」（写真を取り出し、児童に見せる）

児童「きれい」

さらに「はるなつあきふゆ」を主教材とする10月の授業では、歌詞の内容とそれにふさわしい歌い方を関連づける指導が行われた。

（黒板に、右から「よわく・ふつう・つよく」の目盛りのついた直線を掲示し、最初に「よわく」の場所に円形のマグネットを貼って「こりすがちよろり」と弱音で範唱。次に「つよく」の部分にマグネットを移動し、今度は強い声で「こりすがちよろり」と範唱）

谷口「ちよろりって感じした？」

児童「しない」

谷口「強くよりか普通よりも弱くの方が、なんかそんな感じがするね」

歌詞の内容にふさわしい歌い方があることに注意を向けさせようとする指導は両教諭に共通している。しかしながら、実際に児童に歌わせる際には、ほとんど強弱の変化はついていないにもかかわらず、歌い直させたり、具体的な歌い方を指示したりするなどの指導は行われていない。音楽的な指導については総じて意識づけが中心であり、具体的な行動レベルでの変化はあまり求めていないように見えた。

4) 歌唱技能

歌唱技能の指導の中で目立ったのは、拍に同期する能力を育てようとする教師の意図である。特に動作を伴う歌や一定の拍にのって教師と児童の間でリズム問答する場面の中で、拍にのれずに流れを中断してしまう児童には、必ず拍にのってやり直させていた。

また美しい声で歌うための指導も繰り返し行われていた。特に「どっこいしょ」を教材とす

る授業の中では、CD鑑賞の中で、旋律として歌われる部分と音程を伴わずに掛け声として歌われる部分の声の違いに注目させ、「美しい声」で歌うことを意識づけようとしていた。しかしながら、前述した「怒鳴り声」を抑制しようとする指導場面以外では、望ましい声の質や具体的な呼吸法や発声法について児童に指示を与えたり、評価したりすることは、ほとんど行われていない。

(2) 児童による自己評価

表2に示した12の観点について、児童の5段階自己評価の平均点を男女別に示したものが図2である。

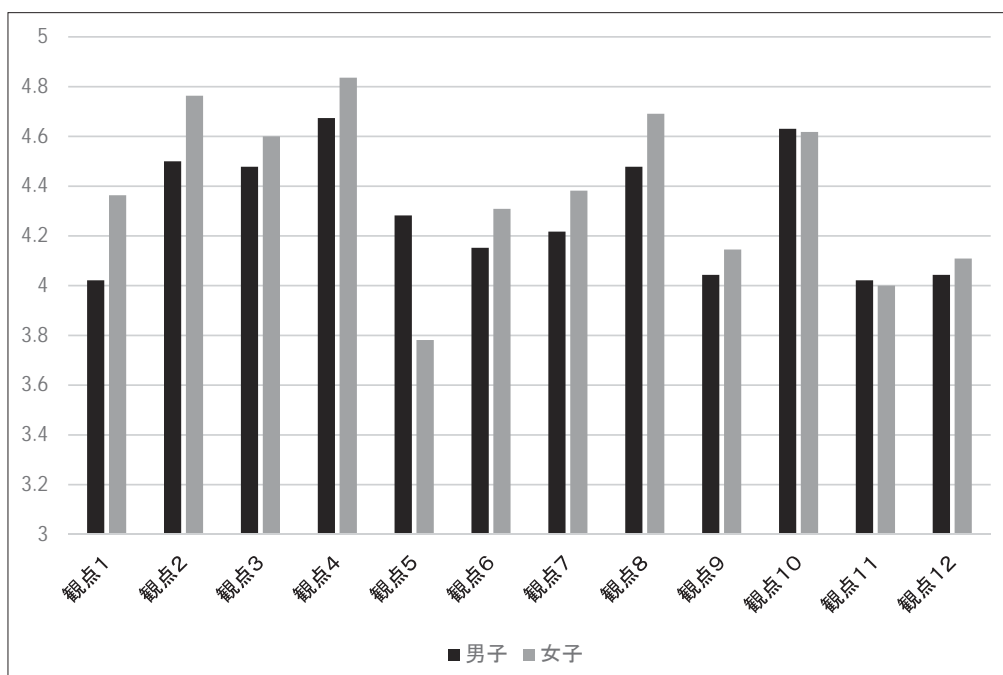


図2 児童による自己評価

観点間の相対的な評価の高低について検討するため、各観点に対する児童の自己評点の度数を比較した(表3)。なお評点3, 2, 1の各度数は非常に小さいため、合計して示している。

表3 各観点に対する評点の度数

評点	観点1	観点2	観点3	観点4	観点5	観点6	観点7	観点8	観点9	観点10	観点11	観点12
5	51	81	72	86	44	57	66	73	56	76	48	54
4	28	10	18	9	27	21	15	18	18	16	28	19
<4	22	10	11	6	30	23	20	10	27	9	25	28

χ^2 検定の結果、評点の度数の偏りは有意であった ($\chi^2_{(22)}=100.70, p<.01$)。残差分析の結果を表4に示す。上段が調整された残差、下段が検定結果 (* $p<.05$, ** $p<.01$) である。

評点5の度数が有意に多かった項目は、観点2「私は歌を歌うときにしっかり息を吸っています」、観点4「私はきれいな声で歌っています」、観点8「私は歌いながら伴奏の楽器の音を聞いています」、観点10「私は大きな声、中くらいの声、小さな声で歌うことができます」であった。

逆に評点が3以下の度数が有意に多かった項目は、観点5「クラスみんなはきれいな声で歌っています」、観点9「わたしは〇〇を1人で歌うことができます」、観点11「私は歌の様子を思い浮かべながら歌っています」、観点12「私は友だちのいいところを見つけてまねしたいなと思っています」の4項目であった。

表4 残差分析結果

評点	観点1	観点2	観点3	観点4	観点5	観点6	観点7	観点8	観点9	観点10	観点11	観点12
5	-2.73 **	3.73 **	1.79 ns	4.81 **	-4.23 **	-1.43 ns	0.5 ns	2.01 *	-1.65 ns	2.66 **	-3.37 **	-2.08 *
4	2.42 *	-2.38 *	-0.24 ns	-2.64 **	2.15 *	0.56 ns	-1.04 ns	-0.24 ns	-0.24 ns	-0.78 ns	2.42 *	0.02 ns
<4	0.96 ns	-2.66 *	-1.1 *	-3.34 **	3.12 **	1.23 ns	0.43 ns	-2.67 *	2.31 *	-2.54 *	1.77 ns	2.58 **

自己評価の高い項目と低い項目を比較すると、しっかり息を吸って、美しい声で歌うなど、自分自身の歌唱技能については自信を持っている半面、友だちの前で1人で歌ったり、友達のよいところを取り入れたりするなど他者と関わりながら歌うことに関連する内容、あるいは歌詞の情景を思い浮かべるなど表現の工夫に関連する自己評価が低いことがわかる。特に興味深いのは、多くの子どもが自分自身は「きれいな声で歌っている」と評価しているにもかかわらず、「クラスみんな」の声に対する評価が低いことである。特に女子の評価の平均点が非常に低いことがグラフから読み取れる。

4. 考察

授業分析を通して、歌唱指導における教師の指導は、「他者との関わりを意識づけ」「行動の統制」「歌唱技能形成」「表現の工夫への意識づけ」の4領域に分類できた。このうち「他者との関わり」に関する指導は、年度当初は頻繁に行われているものの、10月の授業ではほとんど見られず、それに代わって「美しい声」や「歌詞の情景にふさわしい表現」などの音楽的な指導に重点が移行していくことが明らかとなった。また児童の自己評価では、個々の子どもはしっかり息を吸って美しい声で歌うなどの個人的な歌唱技能についての自信は持っているが、聴き手の存在を意識しながら1人で歌ったり、友だちのよいところを取り入れたりして歌う、あるいは歌詞の内容にふさわしい表現を工夫するなどの項目に対する自己評価が低いことがわかった。

このことから4つに分類した教師の指導領域の中で、上部の2領域、すなわち社会的行為としての歌唱に関する児童の意識化が不十分であることがうかがえる。実際、授業中の教師の指導や評価は、他者との関わりや表現の工夫について意識づけする場面であっても「(他の人の歌

を)聞いていた人は音楽が上手になりますね?」「〇さんはどんな風に歌っていた?」など、個人に意識を向けさせるものであることが多かった。結果的に、授業の中で児童は自分の声や歌い方には注目するものの、全体の響きの質や集団としての表現の変化について注意を向けることができなかつたのではないだろうか。

もちろん小学校1年生段階で、自分たちの歌声をメタ認知的にモニタリングしながら歌うことは非常に困難であり、教師の側にはこのことについての配慮があつたと考えられる。しかしながら声を合わせて芸術的に表現する中学年以降の学習に向けて、自分の歌い方を変えていくことにより集団全体の歌声の美しさや表現が変わっていくことや、表現の工夫が聴き手の歌に対する印象を左右する大きな要因であることに、低学年段階から少しずつ意識を向けさせていく必要があるだろう。

5. 今後の課題

今年度の研究では、歌唱授業における教師の指導内容と児童自身の自己評価との関連性について考察することにより、低学年の児童の歌唱が、個人的な表出行為にとどまっており、他の演奏者や聴き手とつながる社会的表現行為としての歌唱の意識が希薄であることが課題として浮かび上がってきた。特に、男子を中心に見られた「怒鳴り」による歌唱は、他者との響き合いや聴き手を意識した表現の対極にあつた。観点5「クラスみんなはきれいな声で歌っています」についての女子の評価が非常に低かつた背景には、こうした自己中心的な男子の行動に対する女子の批判的な視線があるのかもしれない。この「怒鳴り」に対する指導は、実際の授業の中では技能領域の「話し声と歌声の区別」に関連づけられて行われていることが多かった。しかし「怒鳴り」は、自己顕示的なその性質上、技能領域ではなく、本来「合わせて歌う」ことの価値に関連づけて指導されるべきだつたのではないだろうか。

また表現の工夫に関する指導では、歌詞にふさわしい強弱や速度があることへの意識づけは意図されていたが、実際に児童の強弱表現や速度表現の明らかな変化が生起するまでの具体的な指導は行われていなかった。観点11「私は歌の様子を思い浮かべながら歌っています」の自己評価が低かつたのは、自分たちの歌声の変化という裏付けがなかつたことを反映していると思われる。この点については、技能領域と関連づけながらより積極的な指導が必要ではなかつただろうか。

この2点を中心に、来年度以降の授業の中で具体的な指導方法の改善について検討し、児童の自己評価がどのように変化していくかより細かい分析を行っていくことにする。

引用・参考文献

- 1) Denac, O. (2008). "A case study of preschool children's musical interests at home and at school." *Early childhood education journal* 35 (5), pp. 439-444.
- 2) ジーン・レイヴ; エティエンヌ・ウエンガー (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 (佐伯胖訳) 産業図書
- 3) 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』 弘文堂
- 4) 菅 裕 (2000) 「音楽教師の信念に関する研究: 福島大学附属小学校における参与観察とインタビューをとおして」 『日本教科教育学会誌』 22 (4), 65-74頁

菅 裕・藤本いく代・阪本幹子・浦雄一・酒井勇也
谷口朋美・竹内美貴・金本志秀

- 5) 菅 裕・藤本いく代・葛西寛俊・阪本幹子・浦 雄一・金本志秀・岡元雅代・谷口朋美・中馬越恵美・永江彩乃(2015)「幼・小・中連携による歌唱技能の発展的指導：歌唱領域達成課題系列の作成」『宮崎大学教育文化学部附属協働開発センター研究紀要』23, 75-89頁

資料1 児童に対するアンケート書式

うた♪アンケート

1年 ねん くみ ぼん なまえ:

あなたがうたっているときの ようすを おしえてください。
 ひどくつ つよくよんで、いまのあなたに 1ぼん らいかい かに ○ を かいてください。
 おともだちには ぞうだん しないで ○ を つけて くださいね。

たとえば、
 ・わたしは、がっこうに いくときに うたを うたっています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

と いうように、ひだりの 5つの かおの 中から、1ぼん あてはまる かおに ○ を つけて ください。

では、つぎは いよいよ あなたが こたえる ぼんです。

1. わたしは まっすぐ まえを むいて よい しせいで うたっています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

2. わたしは うたを うたう ときに しっかり いきを すっています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

3. わたしは、おともだちと おはなしを するとき、うたを うたう ときとでは、こえを かえて います。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

4. わたしは きれいな こえで うたっています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

5. わたしの クラスの みんなは きれいな こえで うたっています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

6. わたしは うたいながら じぶんの こえを きいています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

7. わたしは うたいながら まわりの おともだちの こえを きいています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

8. わたしは うたいながら ぼんやうの がっさりの おとを きいています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

9. わたしは 「はる なつ あき ふゆ」を ひどりで うたうことが できます。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

10. わたしは 大きな こえ、中くらいの こえ、小さな こえで うたうことが できます。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

11. わたしは うたの ようすを おもいいうべながら うたっています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

12. わたしは おともだちの いいところを 見つけて まねしたいなど おもっています。

ぜんぜんない ほとんどない とまどき たいいてい いつも

これで アンケートは おわりです、ありがとうございました。