

論文要旨

学生番号：2311911

氏名：田崎教子（たさきのりこ）

論文等題目：音楽的活動における保育者の発信的・応答的能力の向上

——クリニカル・ミュージシャンシップ援用の可能性——

本研究は、音楽的活動における保育者の発信的・応答的能力の必要性を論じ、その能力が、保育者養成校においてどの程度育成可能なのかを探ることを目的とした。その際、ノードフ・ロビンズの「創造的音楽療法」の概念と、セラピストに必要なクリニカル・ミュージシャンシップを援用しながら、保育者に必要な音楽性について検討した。

第1章では、子どもの音楽的な表現を支える保育者の専門性には何が必要なのか、また音楽的活動を行う保育者の実態を探るために、関連文献と保育者への質問紙調査に基づいて考察した。

保育者の専門性には、保育者の豊かな基盤を子どもの個性に作用させる発信的・応答的能力が必要であることが示された。また音楽的側面では、これまで力を入れてきた発信的な能力の育成ばかりでなく、子どもの表現との間で発揮する応答的な能力の育成が望まれていることが導き出された。さらに保育者への調査からは、子どもの表現に対する「音による応答性の欠如」と、応答するための「音楽的資源の乏しさ」が導き出された。

第2章では、「音楽による応答性」を重視する「創造的音楽療法」の概念と、セラピストに必要なクリニカル・ミュージシャンシップが、保育者の音楽性を考える上で有用なのではないかという仮説のもと、これらを考察し、保育者に必要な音楽性の全体図を示した。

「創造的音楽療法」を援用する利点として、音楽中心性と音楽の様々な機能を的確に用いて自己成長を促す点を挙げた。特にミュージック・チャイルドは、保育の子ども観との間に共通性が見られた。また、ノードフの音楽観を探り、クリニカル・ミュージシャンシップの要素である音楽的資源について考察した。ここでは音楽的資源を体験的知識として感じ、それらを効果的に用いること、子どもとの創造的な行為の中で新鮮な音楽を使うこと、そして自身の表現におけるレベルアップを目指すことを示した。

次に、セラピストが保育の場で実践している先行事例を考察した。ここからセラピストの即興性と創造性を帯びた応答的な関わりがみられ、療法的アプローチを援用するための具体像を示した。

さらに、子どもや音楽の捉え方の面で有用性を見出した。子どもの表現の捉え方では、表現の主体、表現のプロセス、表現のゴール、他者との関わりにおける拡大と深化の面で共通性がみられた。また音楽の捉え方では、目的と表現手段に共通性がみられた。保育者の関わりプロセスは、臨床的かまえをもって観察し、表現を受容し、読み取ること、音楽的応答によって表現すること、これらを反復しながら相互反応性を促すこと、状況を見て方向性を見極めること、これらのプロセスを経て、「快」の感情が生まれるよう関わることで導き出された。応答的能力に関わる項目として追加したのは、「子どもの状況とニーズの把握」、「直感的な表現の受容」、「音楽的な反応」、「方向性をもった活動」である。

第3章では、保育者養成校における音楽性の育成が、どの程度可能なのかという問いのもと、学生に対して質問紙調査と授業実践を行い分析、考察した。

学生が保育の音楽的活動に対してもつイメージは、本人の幼少期以降の経験が反映している可能性が高く、養成校では学生の意識改革を目指し、新たな音楽の捉え方や音楽の使用法の提示が必要であることを述べた。

次に、即興性を重視した授業における学生の変化は、即興演奏に対するイメージや楽器の機能、創造性を生む構造、相互反応性の過程で起こる音楽的なコミュニケーションの面でみられた。さらに学生の学びに階層がみられ、表層レベルでの「子ども体験」と、深層レベルでの「保育者体験」があった。この両方を段階的に体験させることが、保育者に必要な音楽的能力の習得につながることを示した。

また、描写性を重視した授業において学生が獲得したのは、音に対する認識の拡大や音で描写することへの関心、音の様々な機能についての理解、相互反応性の重要性の4点であった。子どもとの応答的なやり取りを深めていくには、「観る」、「観られる」の両視点を持ち、相手への「伝わりやすさ」と、相手からの「ありのままの受け入れ」が必要であることを示した。

最後に、保育者養成校における音楽性の育成の展望について言及した。即興性を重視した事例は、子どもの感情や思惑を疑似体験するのに相応しい「主観的な体験」として意味があった。音の描写性を重視した事例では、描写する過程で、子どもの表現をどう発見し、それを音でどう表現するのかという「客観的な体験」として、観る目と表現する力を養うことができた。以上から、保育者における音楽性は、音楽的知識や技能と共に、音楽的な感受性を豊かにする必要がある。それらがバランスよく育成されてはじめて、発信的能力と応答的能力を兼ね備えた音楽性を獲得することが可能になることを示した。

音楽的活動における保育者の発信的・応答的能力の向上
——クリニカル・ミュージシャンシップ援用の可能性——

東京藝術大学大学院音楽研究科音楽専攻博士後期課程

学位論文

田崎 教子

目 次

目 次	i
-----	---

序 章

第 1 節 研究の目的	1
第 2 節 研究の背景	1
第 3 節 先行研究の検討	4
第 4 節 研究の範囲と対象	6
1. 研究対象	
2. 保育における音楽的活動の範囲	
3. 保育者の音楽的活動における発信的・応答的能力の範囲	
4. 援用する音楽療法のモデル	
5. 用語の定義	
第 5 節 研究の内容と方法	11
1. 論文の構成と内容	
2. 研究の方法	

第 1 章 音楽的表現を支える保育者の実態

第 1 節 保育者の専門性	14
第 2 節 「表現」における音楽的表現の位置づけと保育者の役割	20

1. 「表現」における音楽的表現の位置づけ	
2. 音楽的表現の捉え方と保育者の役割	
第3節 質問紙調査による保育者の実態	30
1. はじめに	
2. 調査の目的	
3. 調査の内容と方法	
4. 調査の結果	
5. まとめと考察	

第2章 クリニカル・ミュージシャンシップ援用に向けての枠組み

第1節 「創造的音楽療法」における「ミュージック・チャイルド」の概念	50
1. 「創造的音楽療法」の位置づけ	
2. 「創造的音楽療法」における中核的概念	
第2節 ポール・ノードフの音楽観と「クリニカル・ミュージシャンシップ」	65
1. ポール・ノードフの音楽観——『癒しの遺産』より探る——	
2. 「クリニカル・ミュージシャンシップ」の諸相	
第3節 セラピストが保育の場で実践する「音楽表現活動」の検討	77
1. 事例分析の目的	
2. 事例の概要	
3. 事例の分析	
4. 考察	
5. まとめ	
第4節 クリニカル・ミュージシャンシップ援用に向けての枠組みの構築	96

1. 保育における子どもの捉え方との関連
2. 保育における音楽の捉え方との関連
3. 保育者に必要な音楽性

第3章 保育者養成校における音楽性育成の可能性

第1節	保育者養成校における実践研究の背景	108
	1. 保育者養成校におけるカリキュラム	
	2. 保育者養成校の学生の実態	
第2節	即興性を重視した授業事例	116
	1. 授業の目的	
	2. 授業概要と分析方法	
	3. 結果と考察	
第3節	音による描写性を重視した授業事例	129
	1. 授業の目的	
	2. 授業概要と分析方法	
	3. 結果と考察	
	4. まとめ	
第4節	養成段階における音楽性の育成	147
	1. 主観的に捉える体験	
	2. 客観的に捉える体験	
	3. 保育者養成校における音楽性育成の展望	

終章 総括的考察と今後の課題

第1節 総括的考察	155
第2節 結論	159
第3節 今後の課題	160
引用・参考文献	162
初出一覧	179
謝辞	181

序 章

第1節 研究の目的

本研究では、音楽的活動の場における、保育者の発信的・応答的能力の必要性を論じ、その能力が保育者養成校において、どの程度育成可能なのかについて探ることを目的とする。その際、ノードフ・ロビنزの「創造的音楽療法」の概念とセラピストに求められる臨床的・ミュージシャンシップを援用しながら検討する。

第2節 研究の背景

本研究に至るまでの経緯は、以下に示すとおりである。

研究は、音楽教育における音楽教師の資質や能力を検討する際に、音楽療法におけるセラピストの資質や能力が、何らかの示唆を与えるのではないかというところに端を発する。音楽教育の狭義の目標は、原則的に学習指導要領に基づいて行われる「教育」であり、一方の音楽療法の目標は、「普遍的な基準へ向けての正常化（normalization）よりも個人の解放と発達（freeing and development）」¹であるため、そのまま適用するには困難な面があった。その反面、どちらも広義の目標は「人間形成」を目指すものであり、「個に応じる」側面については、セラピストの治療者の資質から十分な示唆を得ることができた。ただし「個を生かす」部分については、更なる探究を必要とし今後の課題となった。

その後、保育分野へ視野を広げ、音楽的活動の場で保育者が必要とする資質や能力と、セラピストの資質能力との関連性に焦点をあて、継続的に研究を行ってきた。保育は、通常遊びを中心とした生活が営まれ、子ども達は環境を通して様々なことを学んでいく。保育における目標や内容の方が、より音楽療法の目標や内容と類似しているのではないかと

¹ ケネス・E・ブルーシア『即興音楽療法の諸理論上』（林庸二監訳 生野里花・岡崎香奈・八重田美衣訳）東京：人間と歴史社、1999年、36頁。

いう発想のもと、音楽療法の中核的概念にみられる子ども観と、保育における子ども観を比較検討したところ、いくつかの共通性がみられた。この両者の共通性を手掛かりにして、セラピストの資質や能力を援用しながら、音楽的活動の場で必要な保育者の発信的能力と応答的能力のありかたを検討していくこととなった。

本研究の背景には、次のような傾向がみられる。

第1に、保育者の資質・能力に関する近年の動向として、日本保育学会が2012年、文科省に提出した意見書には、以下のような内容が示されている。

・高度な知識技能として教師側の発信的能力だけではなく、子どもへの応答的能力を入れることが、状況に即応し省察できる教師の資質能力として、・・・不可欠な能力である。²

これは、文部科学省の中央教育審議会が示した「これからの教員に求められる資質能力」の項目の中に、高度な知識・技能として実践的指導力を挙げており、教員の「発信的能力」については触れられているものの、状況に即応し省察できる「応答的能力」については、触れられていない点への指摘だと捉えられる。このように、保育者に求められる資質・能力には、「発信型」を重要視する傾向があり、それを危惧する声もあるのが現状である。

第2に、保育者の資質・能力の育成の問題である。保育者の育成は、主として保育者養成校で行われるのが一般的である。特に音楽的能力の育成に関する研究には、ピアノや歌に関する基礎的なテクニックの習得に関するものや、「表現」の授業での様々な試みに関する実践報告が多い。中には、子どもの創造的な表現に対応できる即興性を重要視している研究もある。保育者が子どもの音楽的表現を支えるためには、即興性のような専門的な技

² 中央教育審議会の「教員の資質能力向上特別部会」が出した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）」に対する意見書。学校教育法に位置づく幼稚園の教諭に関する内容としての記述が不十分であるとして意見書を提出した。

術が必要だとしているが、その技術を使って子どもとやり取りできる応答的能力の育成にまで踏み込んだ研究が少ない。また、学生自身の表現体験に留まるものが多く、そこで得た力をどのように子どもの表現と関わらせ、どのように発展させ、方向づけていくのかという視点に立って言及している研究も少ない。このように、保育者養成校における教育では、限られた時間の中で、子どもに発信する知識や技術を習得するのに追われ、それらの力を子どもとの関係の中で応答的に使う能力の育成にまで及んでいない現状がある。

この程、厚生労働省が示した保育士養成課程の改正に伴い、2011年度より専門教育「基礎技能」が「保育の表現技術」と名称を改めることとなった³。これは、今まで以上に保育の場を想定した実践力の養成を求められていることを示しており、弾き歌いのように楽譜を再現する伴奏演奏能力に留まらず、子どもの表現活動を広げる表現技術の習得を目指しているといえる。

第3に、保育者の音楽的活動に対する自立性の問題がある。保育における音楽活動の実践は、音楽の専門家（外部講師）が中心になって行われることがある⁴。この傾向は体操や造形など専門性の高い分野に多く見られる。しかし、日常の保育に携わっているのは保育者であり、子どもの日常の様子を十分に把握しているはずである。その保育者が発信的能力・応答的能力をつけることによって、日々の連続性の中で、子どもの表現と向き合い、子どもの表現を育てることが可能になる。音楽的活動が日々の生活に埋め込まれ、子どもの遊びの中に根付くようにするためには、保育者自身の音楽的能力の向上が必須である。

第4に、保育の場における「音楽の機能」の限定的使用が挙げられる。領域「表現」が誕生して20年以上が経つが、保育における音楽活動が劇的な変化を遂げたとは言い難い。相変わらず生活の歌を時間や活動の区切りとして歌い、音や音楽をあくまで合図として使用している園もある。この現象は、一日の生活をスムーズに進行させるために、音楽の機能の一部を利用しており、本来音楽がもっている音楽の諸機能を十分に生かしきれていな

³ 厚生労働省「保育士養成課程の改正」<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/s0324-6.html>.2014.9.8.

⁴ 例えば、山本（2009）、登（2011）、駒（2011）等の研究がある。

いと考えられる。このように、保育における音楽は、その機能の限定的な使用によって、「音楽によってできること」の幅を限定してしまっていると考えられる。

第5に、音楽療法の適用範囲の拡大が挙げられる。近年、保育の分野においてインクルーシブ教育の推進が叫ばれるようになり、国際シンポジウムのテーマとしても取り上げられ論議されている⁵。インクルーシブ教育の基本的な方向性は、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すというものである。このような傾向は、保育の場で障害のある子どもや発達障害の子どもが増加傾向にあることと無縁ではないと思われる。それに伴い、これらの子どもを対象とした療育や統合保育としての音楽活動が注目され、音楽療法の専門家によって実践されるようになってきている⁶。このことは、見方を変えると、音楽療法の専門家は障害のある子どもに対し、音楽を有効に用いながら応答的なやりとりができていたからこそ、一定の効果をもたらしていると言える。

以上から、保育者の資質・能力には、「発信的能力」だけでなく「応答的能力」も必要であること、保育者養成校に保育の場に即応できる音楽的实践力の養成が求められていること、保育における音楽的活動が、保育者自身の手によって自立的に行われるためには、「発信的能力」「応答的能力」が必要であること、保育における音楽の機能の使い方が限定的で開拓の余地が残されていること、音楽療法が、保育における療育や統合保育の活動として取り入れられてきていることが明らかになった。

したがって本研究は、このような傾向を踏まえて保育者の発信的能力・応答的能力について検討していく。

第3節 先行研究の検討

本研究に関連する先行研究として、主に①保育者の発信的能力・応答的能力に関する研

⁵ 2012年7月、文部科学省はインクルーシブ教育システムの構築のために行われた「特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」を報告した。

⁶ 例えば、谷村（2012）、内田（2014）等の研究がある。

究、②音楽的活動における保育者の発信的能力・応答的能力に関する研究、③音楽療法の分野より示唆を得ようとする研究を挙げ、検討する。

保育者の発信的能力・応答的能力に関する研究には、宮原ら（2002）による「応答的保育」の研究がある⁷。またこの考え方に基づいた実証的な研究としては、飯田ら（2013）、大里ら（2014）がある。宮原らは「応答的保育」について、物による応答性、言語的応答性、心の応答性の3点から論じており、特に言語的応答性の重要性を指摘している。飯田ら（2013）と大里ら（2014）の研究でも、言語的応答性に着目し、事例を通して検証している。

また、保育における音楽的活動の研究の多くは、その対象を保育者ではなく、活動そのものに焦点を当てており、薩摩林（2008）、武岡（2008）、山本（2009）、登（2011）等の研究では、いずれも子どもの創造性を育む音楽活動のあり方を探究している。その中で、駒（2011）は子どもの「応答性」に着目した研究を行っており、幼児の「応答性」が「創造性」を豊かにすることと深く関係していると述べている。保育における音楽の表現の可能性について論じている長野（2010）の研究では、「音楽の機能」の側面について触れ、音や音楽のもつ可能性について探究している点で、自身の研究との共通性がある。さらに保育者の創造力の育成を目指した福西・山本・三宅（2009）の研究では、保育者に必要な力を「実践的指導援助力」と名付け、音楽的援助の基本姿勢として①コーディネーター、②表現の第1発見者、③モデル・理解者、④共同作業仲間の4点を挙げている。この要素の中には、恐らく「応答的能力」が含まれているが、それが言語的介入、身体的介入によるものなのか、あるいは音楽的に介入するものなのかは解釈の余地を残している。

次に、音楽療法士が保育の場において行う音楽的活動の実践研究には、下川（2007、2009）、谷村（2010、2011、2012）、高山（2011）、内田・鈴木（2014）等がある。ほとんどが療育や統合保育として導入しているが、下川の実践は、障害のある子どもを含めたクラス単

⁷ 宮原英種・宮原和子『応答的保育の研究』京都：ナカニシヤ出版、2002年。

位の音楽活動である点が特徴的である。また倉掛（2011）は、保育と音楽療法の類似性に着目し、特別支援を要する子どもに対する保育力をもつ「保育音楽療育士」の養成について報告しており、馬立（2014）は、全国大学実務教育協会より認定を受けた「こども音楽療育士」の育成のための音楽療育ワークショップについて報告している。両者から、障害のある子どもを支援していくために、セラピストの資質や能力を兼ね備えた保育者を養成しようとする方向性が示されている。

そこで、本研究においては、保育者が音楽的活動の中で用いる発信的能力と応答的能力はどうあるべきかを「音楽療法」の概念を援用しながら考察する。「音楽療法」援用の有用性を見出しながら、保育者に求められる発信的能力・応答的能力の諸相を探り、保育者養成校での育成の可能性について検討する。

これまで概観してきた研究の背景と先行研究の検討から、本研究の意義として、次の3点が考えられる。

①保育における音や音楽（表現）の役割や意義を問い直すことにより、保育者の音楽的能力として、何が必要なかを明らかにできる。

②子どもの表現を重視する「創造的音楽療法」⁸の概念を援用することで、子どもの表現に対する捉え方を一新し、保育者の音楽的能力を再考するための示唆を得られる。

③応答的能力を重視する「クリニカル・ミュージシャンシップ」を援用することで、保育者に必要な発信的能力と応答的能力の全体像を示し、不足部分を明らかにすることができる。

第4節 研究の範囲と対象

1. 研究対象

本研究における「保育者」とは、保育所に勤務する保育所保育士と、幼稚園に勤務する

⁸ 「ノードフ・ロビンズ音楽療法」とも呼ばれ、ポール・ノードフとクライヴ・ロビンズによって開発された「即興演奏を軸にした個人・集団へのアプローチ」のことを指す。詳細は第2章に譲る。

幼稚園教諭を意味している。両者を研究対象とした理由は、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』の平成 20 年の改訂にともない、保育所、幼稚園のいずれも保育する機関として認められたことがあげられる。また、政府の推進する「子ども・子育て新システム」⁹により、この両者が将来的に統合し一体化される可能性があり、「総合子ども園」¹⁰で働く保育者は、保育士と幼稚園教諭の両資格をもつ「保育教諭（仮称）」¹¹となることから、今後保育士と幼稚園教諭に求められる資質や能力は、ますます統合される方向に向かうことを見通したことによる。これらの理由により、第 1 章第 3 節における保育者への意識調査は、保育士と幼稚園教諭を対象として実施している。

研究対象は、現職の保育者（保育士・幼稚園教諭）と保育者養成校の学生とし、学生は未来の保育者という位置づけで論を進めることとする。

2. 保育における音楽的活動の範囲

本研究における音楽的活動とは、保育の場で行う音や音楽を伴った活動を指し、一斉保育、自由保育の中で保育者が介在している活動を指すこととする。

3. 保育者の音楽的活動における発信的・応答的能力の範囲

保育者における発信的能力と応答的能力とは、本研究においては、音や音楽を通したコミュニケーションを主として扱い、言語的・身体的なコミュニケーション能力は副次的に扱うこととする。

4. 援用する音楽療法のモデル

本研究において援用する音楽療法は、「音楽中心主義音楽療法」の一つであるノードフ・

⁹ 厚生労働省「子ども・子育て新システム検討会議」、2014.9.13.

<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/meeting/measures/kettei12.html>.

¹⁰ 同前。

¹¹ 同前。

ロビンスの「創造的音楽療法」を主に取りあげる。現在世界中で行われている音楽療法は、対象も方法も多岐にわたりアプローチの方法も様々であるが、本研究においては、即興性を重視し、創造的にセッションが展開される「創造的音楽療法」をモデルとして取り上げることとする。

5. 用語の定義

(1) 発信的能力・応答的能力の定義

本研究における発信的能力とは、保育の音楽的活動の場において、保育者が説明、発問、指示等を行う際に使う音楽的能力を指す。この場合、保育者の行為と子どもの表現との間に関係性がなくても成立する。また応答的能力とは、保育の音楽的活動の場において、子どもの表情、行動、表現等を瞬時に感じ取り、それに対して肯定、同意、展開、制止、反復、転換等の応答をするために使う音楽的能力を指す。この場合は、保育者の行為と子どもの表現との間に密接な関係性がある。

(2) ‘musicianship’ (ミュージシャンシップ) の概念規定

本研究でノードフ・ロビンスの「創造的音楽療法」における「臨床的・ミュージシャンシップ」の用語を使うにあたり、「ミュージシャンシップ」の意味を確認し、本研究におけるこの用語の概念規定を行う。

「ミュージシャンシップ」とは、英和辞典によれば、次のような意味合いをもつ。

- ①音楽性¹²
- ②音楽家としての技能・センス¹³
- ③音楽の知識、音楽的センス¹⁴
- ④音楽の演奏(理解)力、音楽的才能、楽才¹⁵

¹² 『Weblio 英和対訳辞書』Weblio、2011年。

¹³ 『ラミナス英和辞典』第2版、研究社、2005年。

¹⁴ 『ランダムハウス英和大辞典』第2版、小学館、2003年。

⑤音楽を演奏する芸術的才能¹⁶

つまり「ミュージシャンシップ」とは、音楽に携わるときに必要とされる音楽的な知識、演奏能力や理解力、芸術性や音楽的センスを含んだ意味として捉えられている。

次に「ミュージシャンシップ」の用語を含む論文や著書を概観する。

マーセル(Mursell)が、「音楽教育の基本的課題は **musicianship** の発達である」という見解を表明したのが 1920 年代であり、ここでは ‘**musicianship**’ という用語のほか、‘**musicality**’、‘**ear - mindeness**’、‘**musical - mindeness**’ 等の用語が使われている。いずれも厳密な概念規定はされておらず、同義語あるいは類縁関係の語として使われているが、河口(1982,1991)は、‘**musicianship**’ の語を「音楽家性」あるいは「音楽性」と訳している¹⁷。また 1963 年から MENC（全米音楽教育者会議）が音楽教育における創造性を目指す「現代音楽プロジェクト（C.M.P）」を立ち上げた。ここで ‘**comprehensive musicianship**’（コンプリヘンシブ・ミュージシャンシップ）という新しい考え方が生まれ、現代音楽に限らず中世のポリフォニーやアジア・アフリカにおける民族音楽も含めた音楽性の育成が目的とされた。千成(1984)は、論文において、「コンプリヘンシブ・ミュージシャンシップ」を「包括的音楽家性」と訳している¹⁸。

さらに、山岸(1981)は、同語の意味として「音楽家の属性としての技能、知識、審美眼、芸術性、感受性などを包括的に持ち合わせていること」とし、「概念の理解、技能の発達、歴史的展望の獲得、技術的、美的判断力の育成を柱立てとし、全ての時代・様式の音楽を対象とする包括的な音楽家性」と説明している¹⁹。

エリオット(Elliott)は、1995 年出版の *Music Matter* において、「実践知」を主軸とした

¹⁵ 『新英和中辞典』第 7 版、研究社、2003 年。

¹⁶ 『日本語 WordNet(英和)』NICT、2011 年。

¹⁷ 河口道朗「音楽と人格形成の試論—ルソー、ダルクローズ、オルフ、マーセル、プロイスナーの所論をもとに」『季刊音楽教育研究』No.33 秋号、1982、121～130 頁。
河口道朗『音楽教育の理論と歴史』音楽之友社、1991、42 頁。

¹⁸ 千成俊夫「米国における音楽教育カリキュラム改革(I)—60 年代以降の動向をめぐって—」『奈良教育大学紀要』第 33 巻.第 1 号.Vol.1、1984、87～107 頁。

¹⁹ 山岸敦子「アメリカの音楽教科書」『季刊音楽教育研究』No.26 冬号、1981、34～43 頁。

プラクティス理論を打ち出す中で、‘musicianship’の要素として5つ挙げている²⁰。

- ①Procedural Musical Knowledge
- ②Formal Musical Knowledge
- ③Informal Musical Knowledge
- ④Impressionistic Musical Knowledge
- ⑤Supervisory Musical Knowledge

これらについて、森(2011)は、①手続き的音楽知、②形式的音楽知、③非形式的音楽知、④直感的音楽知、⑤監督的音楽知と訳している。5つの要素は、必ずしも並列的に捉えられているわけではなく、②～⑤の音楽知が習熟してくるにしたがい、①の音楽知へ結びつき統合されていくと説明している²¹。

これらに対して、ノードフ・ロビンズの「創造的音楽療法」では、セラピストがもつべき資質として‘clinical musicianship’（臨床的・ミュージシャンシップ）という用語が使われている。「創造的音楽療法」のセッションにおいて、セラピストに必要とされる音楽家としての資質と、臨床上の認識力・技術力を総合した力を指す。つまり、ここでは音楽に関する知識や能力だけでなく、セラピーの中で音楽を臨床的に扱える能力も包含している。

本研究は、保育者に求められる音楽的能力を明らかにしようとするものである。その諸側面は、様々な要素が絡み合っており、音楽的な知識や能力だけを身につけただけでは不十分である。音楽の基礎的な能力を基盤として、子どもとの相互的な関係性や時間的芸術である音を操る力などが必要になってくる。

²⁰ David.J.Elliot, *Music Matters* Oxford, 1995, 53～77.

²¹ 森薫「創造的な行為としての『わかる』とそこで生成されるもの——音楽における理論的側面の指導に向けて——」日本音楽教育学会第42回大会（学会発表資料）、2011年。

したがって、本研究では、「ミュージシャンシップ」という用語を、音楽性、音楽的センスに加え、音と人のある空間を操る能力や子どもの発達や能力に対する洞察力を含んだ包括的な力として捉えることとする。保育者が音楽的に熟達しているか、つまり演奏能力・表現能力があるかという点と、子どもの様子を見ながら音楽を操れるか、つまり表現が応答的に使えているかという点を同時に包含する用語として使用する。

第5節 研究の内容と方法

1. 論文の構成と内容

本研究は、図0-1に示した章構成の内容に沿って論述していく。

序章では、本研究の目的や背景、先行研究の検討、内容と方法、対象と範囲等について述べる。

第1章では保育者の発信的能力・応答的能力に焦点をあて、保育者の専門性、保育者と音楽的活動との関係、保育者の意識の面から考察する。そして、そこから導き出される問題点と課題について述べる。

第2章では、ノードフ・ロビنزの「創造的音楽療法」の概念と、その中で示されているセラピストの「クリニカル・ミュージシャンシップ」の諸相を検討する。さらに、セラピストが保育の場で実践している「音楽表現活動」の先行事例を分析、検討する。これらを統合し「保育者に必要な音楽性」についての枠組みを構築する。

第3章では、保育者養成校での実践研究を通して、保育者に必要な音楽性の育成の可能性について考察する。

終章では、これまで述べてきたことを総括し結論づけ、今後の課題を述べる。

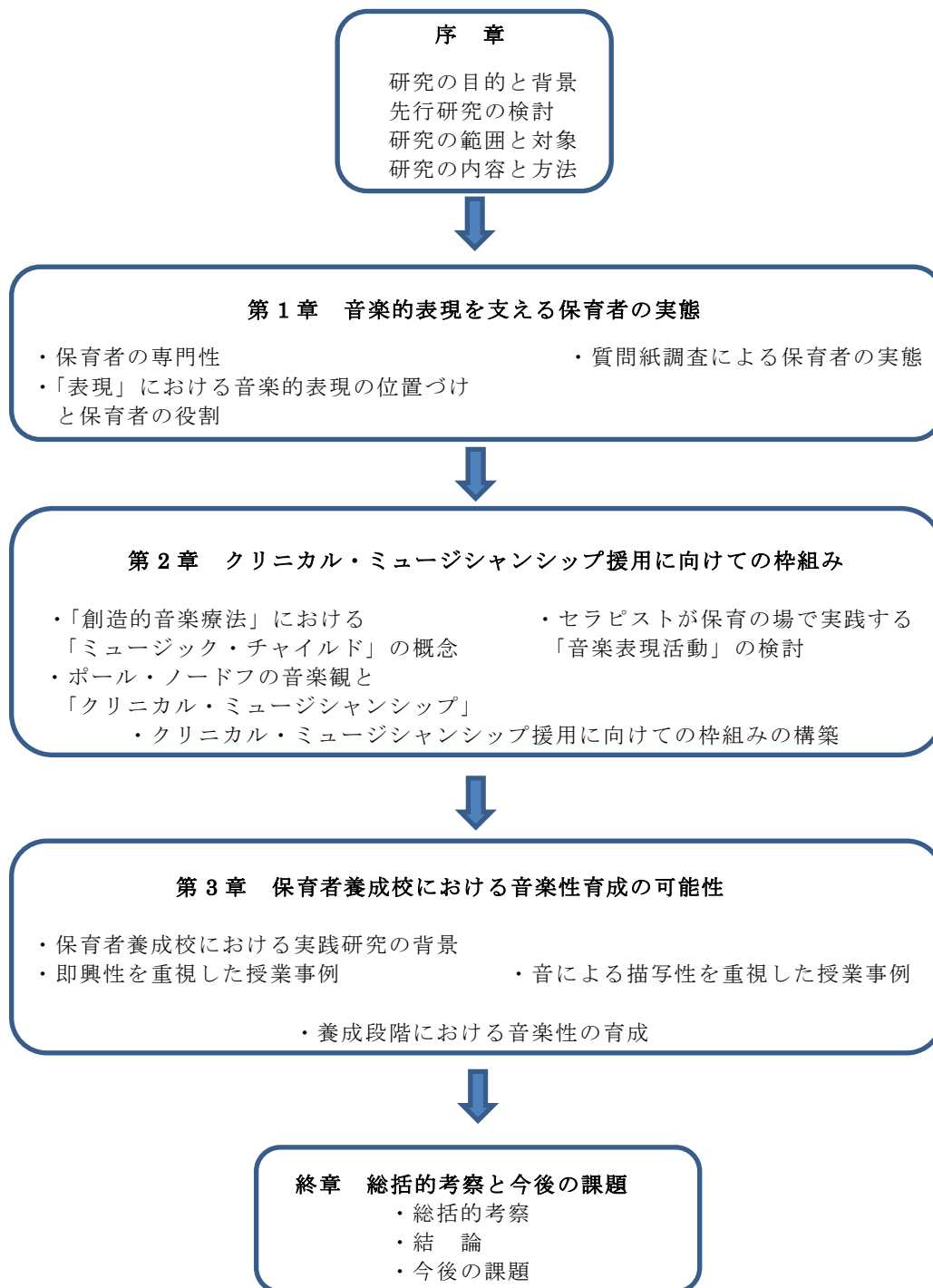


図 0-1. 論文の構成

2. 研究の方法

本研究は、次のような方法に従い行う。

(1) 自由記述による質問紙調査

保育者（保育士、幼稚園教諭）と保育者養成校の学生を対象とし、子どもの表現をめぐる保育観や音楽観についての意識調査を行う。自由記述による質的な質問紙調査を行い、そこから得られた回答を KJ 法によって分析する。

(2) 関連文献等からの知見

ノードフ・ロビンズの「創造的音楽療法」からの援用を試みるにあたり、その特徴である「音楽中心音楽療法」、「ミュージック・チャイルド」、「ノードフの音楽観」、「クリニカル・ミュージシャンシップ」等について概観する。これらは関連文献、ワークショップへの参加経験をもとに知見を得る。

(3) 非参与観察者としてのフィールドワーク

音楽療法的なアプローチの保育への導入例については、下川氏が保育園で実施している「音楽表現活動」の様子を観察し、録画、録音、フィールドノートによりデータを得る。分析の視点には、表現の読み取りに関する4つの観点を使用する。

(4) 筆者自身による実践

保育者養成校における授業実践は筆者自身が行い、録画、録音、ワークシート等によりデータを得る。即興性を重視した授業の分析は、ワークシートの記述を基にカテゴリー化し分析する。さらに音声によるデータは楽譜に起こし、音の配列状況、小節数、音の往復、即興のパターン等を分析する。描写性を重視した授業の分析は、ワークシート、台本、録音等によりデータを得て、学生の意識や音の選択、音の種類、音の使い方等を分析する。

(5) 上記の(1)～(4)の研究結果を踏まえ、保育者に必要な音楽性について検討し、音楽的活動における保育者の発信的能力・応答的能力について考察する。

第1章 音楽的表現を支える保育者の実態

第1節 保育者の専門性

2009年、『保育所保育指針』が改訂され、それを受けて2010年3月、厚生労働省における保育士養成課程検討会から「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」¹が出された。保育者の専門性はこれまで、「保育原理」という科目の中で論じられてきたが、今回の改訂により、保育者に関わる部分を分離し、「保育者論」という新たな科目の中に位置づけられた。

その背景として、現代の家族における消費文化依存の増大と共に、家族間の人間関係の希薄化、家事の省力化による家族の育児能力低下が挙げられる。また、かつての地域ぐるみの人間関係の希薄化が進み、公的な保育施設への依存度が高まってきている。その結果、公的な保育施設や保育者には、これまで以上の専門性が求められるようになってきたと考えられる。

このような背景のもとで、保育士養成課程等検討会では、保育者の役割と責務、制度的な位置づけ、多様な専門性をもった看護師や栄養士等との協働について学ぶことを重要視するようになったのである。

他方、こうした保育者の専門性への関心は、日本保育学会が2012年文科省に提出した意見書²にもみられる。文部科学省の中央教育審議会が示した「これから教員に求められる資質能力」³の項目には、教員の資質能力が次のように示されている。

¹ 厚生労働省「保育士養成課程等検討会中間まとめ」

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/s0324-6.html>.2014.9.8.

² 日本保育学会「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）（照会）」についての意見提出」http://jsrec.or.jp/pdf/singi_iken.pdf.2014.9.8.

³ 文部科学省「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/1321079.htm.2014.9.8.

①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力

②専門職としての高度な知識・技能

- ・教科や教職に関する高度な専門的知識
- ・新たな学びを展開できる実践的指導力
- ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

③総合的な人間力

この中で、人間力や責任感、探究力などと共に、専門職としての高度な知識や技能が求められており、これが「実践的指導力」という表現で表されている。この表記に対し、日本保育学会は、次のような見解を示した。

教師には新たな知識や技能を伝達するという側面だけではなく、子どもの学習過程や発達を捉える見識が最も問われている。また子どもの心身の安定と健全な育ちを保障する養護と教育の一体的展開はどの学校種においても考えられるべきことである。これら子どもを捉える見識と技能の高度化こそが経済格差、学力格差等多様な個人差がみられる教育の場において最も重要な点である。(中略) 高度な知識技能として教師側の発信的能力だけではなく、子どもへの応答的能力を入れることが、状況に即応し省察できる教師の資質能力として、学び続けるためには不可欠な能力である。(中略) 目の前の子どものニーズに応じる力が省察を導き高度化をもたらす⁴。

このように保育学会は、文部科学省が示した「これから教員に求められる資質能力」には、教員における実践的指導力としての「発信的能力」については触れているものの「応答的能力」については触れられていない点を指摘し、保育者には状況に即応し省察できる

⁴ 日本保育学会「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）（照会）」についての意見提出」意見 1 - 1.http://jsrec.or.jp/pdf/singi_iken.pdf.2014.9.8.

「応答的能力」をもつべきだとする意見書を提出したのである。

それでは、保育の中で保育者に求められる「応答的能力」とは、どのような能力を指すのであろう。

宮原ら（2004）は、1985年、第39回日本保育学会にて「応答的保育」の理論と方法⁵を発表し、それ以来約20年以上「応答的保育研究グループ」において実践、研究を重ねてきた。宮原らによれば、応答的保育とは、「子どもの保育において環境からの応答性を重視する保育」であり、「おもちゃ・物の応答性」、「言葉による応答性」、「心の応答性」によって構成されるという。「おもちゃ・物の応答性」では、おもちゃや物を与える際、子どもの能力や発達のレベルに見合ったものを提供する必要性を説いている。「言葉による応答性」は、保育者や両親が、①発問、②過程、③受容の3つをプロセスの中で適宜使うことによって、子どもとの応答的コミュニケーションができるとしている。また「心の応答性」では、子どもの感情を読み取り、それに共感する心を持ち、そのことを言葉や行動で表す形で応じることを示している。さらに応答的保育は、特別な教育用具や教育機器を使って特別の保育をするわけではなく、日頃の保育の中で行っていることに少し注意を払い、環境からの応答性に注目し、その環境を作ってやることだと説いている。したがって、応答的保育は保育の内容ではなく、どのようにして教えるのか、どのようにして保育するのかという保育の方法、「枠組み」であるとしている。

このように、宮原らの研究に依拠すれば、保育における「応答的能力」は、環境から語られる応答性、言語による応答性、感情や状況を推し量って対応する心理的な応答性等が保育者にとって欠かせない専門性の一つだということができる。そのことから、日本保育学会が「応答的能力」についての記述を求めたことは当然のこととも言える。

特に「言葉による応答性」は、保育者と子どもの間だけに使われるものではなく、母子間におけるコミュニケーションにも必須のものである。子どもが言葉として発しないメッ

⁵ 宮原和子・宮原英種『知的好奇心を育てる応答的保育』京都：ナカニシヤ出版、2004年。

セージも、大人がなり代わって代弁し、応答しようとする姿勢を代弁コミュニケーションと呼び、子どもの成長・発達にとって欠かせないものであると指摘する研究者もいる⁶。母親が子どもの身になって発話することを「代弁」と呼び、①子ども視点型代弁、②母子視点型代弁、③あいまい型の代弁、④移行型の代弁の4つのタイプに分けられるとしている。これは、子どもの未発達な言葉の一つ一つに大人が解釈を加えながら、子どもの意志や欲求がどこにあるのかを探ろうとする行為だと考えられる。また、マーロック (Malloch, S.) とトレヴァーセン (Trevarthen, C.) は、新生児と母親との同調や応答の関係は可視的に捉えにくい、そこに明らかに相互関係があるとし、この関係を「コミュニケーション的音楽性 (Communicative Musicality)」⁷と呼んでいる。

また保育者は、保育における「専門家」であるが、「特定の領域の知識・技能を用いて与えられた業務に専従するスペシャリスト (specialist) ではなく、自律的な判断とそれに伴う広い裁量を委ねられた、高い専門性を認められたプロフェッション (profession) の意味合いが強くなってきている。さらに、社会の諸状況の変化を見据えた判断や実践が求められるので、広い教養を備えたジェネラリスト (generalist) の視点も必要である」⁸と矢籾は指摘している。限られた範囲の中での出来事のある決まった知識や手法に基づいて問題解決する専門職とは違い、保育者は子どもとのあいまいさを伴う日常を共にすることで、育ちの援助をする専門職であることから、保育者の専門性は、多義的で多様性を要している⁹。

保育者に求められる専門性が、多義的で多様性を要している理由は、どこにあるのだろうか。

⁶ 佐伯胖『幼児教育へのいざない——円熟した保育者になるために——』増補改訂版、東京：東京大学出版会、2014年、29頁。

⁷ Malloch, S., & Trevarthen, C. *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press. 2009.

⁸ 矢藤誠慈郎「法的なものが求める保育者像」『改訂保育者論』(民秋言編)、東京：建帛社、2009年、42頁。

⁹ 阿部和子「保育者になるとは」『保育者論』(大場幸夫企画) 東京：萌文書林、2012年、29頁。

保育では、「子どもの抱えている問題と、保育の実践理論とを瞬時につなぎ合わせて実践をデザインする実践力量が求められる」¹⁰とされているように、保育は即興性に基づく一回性の実践であり、それゆえに保育者は常に柔軟で豊かな発想をもつ必要がある¹¹。マニュアルに従って実践することは難しく、常に新鮮な気持ちで子どもとの日常を過ごすには、「子ども達と対話をする力量と、行使しながら考える柔軟で創造的な力量が求められる」¹²のである。

一回性という特徴をもつ日々の保育に、柔軟に対応していくためには、豊かな基盤¹³と技術が必要である。保育の中で起こり得る様々な状況に合わせて、豊かな基盤を自在に組み合わせ創造できるようにすることが求められる。このような保育行為のあり方を、大場は「保育のブリコラージュ」¹⁴と呼んでいる。「保育のブリコラージュ」は、レヴィ＝ストロース (Claude Levi-Strauss, 1908～2009) が提唱した技術論に依拠した考え方であり、「現在の人の生活で重要なのは、身近にある使い慣れた道具や材料を自在に組み合わせて行う創造的な行為である」とし、そのような行為をレヴィ＝ストロースが「ブリコラージュ」と呼んだことに由来する。大場は、これを保育にあてはめ、「蓄積された知識や技術の中から、その場にふさわしい対応を瞬時に選び、あるいは組み合わせ、あるいは変形させて対応すること」を「保育のブリコラージュ」とした。

このような豊かな知識と技術をもってブリコラージュする対象は子どもであり、子どもへのまなざしを忘れてはならない。子どもの固有性や独自性を強調する考え方は、ジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712～1778) の時代から引き継がれ、ジョン・デューイ (John Dewey, 1859～1952) も「子どもは自分自身の衝動や性向をもつ

¹⁰ 垣内国光・東社協保育士会編『保育者の現在——専門性と労働環境——』京都：ミネルヴァ書房、2007年、118頁。

¹¹ 同前、118頁。

¹² 同前、121頁。

¹³ 「そのままでは何になるのかさえ分からないものやことの集まり」と説明している。矢藤、2009年、44頁。

¹⁴ 同前、44頁。

ており、その子ども自身の本性や能力が教育の出発点である」としている¹⁵。

一人ひとりの子どもを「人間としてみる」ことを強調する佐伯は、子どもを一人の人間として扱うと同時に、子ども独自の素晴らしさ、凄さを見つけることが保育者の仕事であるとしている¹⁶。

以上のことから、保育者の専門性について次のことがいえる。

保育者の専門性は、時代のニーズに伴い、多様化・複雑化の一途をたどっており、それに対応して、保育者養成校では「保育者論」という科目を新設し、専門職としてのアイデンティティを学ぶ機会を提供するようになった。保育者の専門性が多義的で多様性を要していることから、医者や裁判官のような「専門性」とは区別して「マイナーな専門家」¹⁷と称されることもあるが、それは保育に関する知識や技術が広く浅くて良いという意味ではない。保育者には、高度な知識や技術を伴った実践指導力、つまり「発信的能力」と、その場の状況に応じて即応し省察できる「応答的能力」を合わせもつことが要求されている。そして宮原ら（2004）による「応答的保育」の研究に代表されるように、「応答的能力」は保育者にとって欠かすことのできない能力の一つである。諏訪（2000）の「保育の質を捉える概念図」¹⁸によれば、「保育者の応答性、感受性」は第6層にあたり、保育者の意識が最も関係する、質そのものであると指摘している。保育者には、子どもの一人ひとりの存在を認め、各々がもつ独自性や個性を大切にすることを保育の出発点とすること、そして子どもの状況や個性に対応できる豊かな基盤をもち、場面に応じてそれらを自在に組み合わせて創造していく柔軟性をもつこと、さらに子どもとの言語的、物的、心理的応答を通して、成長・発達を促していく力をもつことが求められているということが示された。

¹⁵ 乙訓稔『西洋近代幼児教育思想史——コメニウスからフレーベル——』第2版、東京：東信堂、2010年、63頁、178頁。

¹⁶ 佐伯胖・大豆生田啓友・渡辺英則・三谷大紀・高嶋景子・汐見稔幸『子どもを「人間としてみる」ということ』京都：ミネルヴァ書房、2013年、20頁、29頁。

¹⁷ 垣内国光・東社協保育士会編『保育者の現在——専門性と労働環境——』京都：ミネルヴァ書房、2007年、120頁。

¹⁸ 金子利子・諏訪きぬ・土田弘子編『「保育の質」の探究』京都：ミネルヴァ書房、2000年、頁。

第2節 「表現」における音楽的表現の位置づけと保育者の役割

第1節では、保育者の専門性について論じてきた。本節では、領域「表現」における音楽的表現が、保育の場でどのように位置づけられてきたかを概観し、音楽的表現を支える保育者の専門性には、何が求められているのかについて考察する。

1989年の『幼稚園教育要領』の改訂によって、保育内容に領域「表現」が誕生した。それ以来1998年、2009年と計3回の改訂が行われてきた。その度に、時代を反映する形で音楽教育研究者による考察がなされてきた。また、各時代に発行された保育者養成用のテキストにもその影響がみられ、各時代の様相が映し出されている。したがって、本節ではこの2つから「表現」における音楽的表現の位置づけと保育者の役割について考察する。

1. 「表現」における音楽的表現の位置づけ

1989年の『幼稚園教育要領』の改訂により、領域「音楽リズム」が領域「表現」に転換した時期、大山（1996）は、両者の音楽活動の意味を比較検討している¹⁹。それまでの「音楽リズム」においては、音楽の演奏結果や技術を重視する傾向があり、既成曲を再現する活動が中心であった。それが領域「表現」において、「子どものありのままの表現」を重視するようになったがために混乱が生じ、子どもの自発的な音楽活動と保育者主導の音楽活動との間に大きなギャップが生じたとしている。また、鼓笛隊や器楽合奏を園の独自性として継続して行う園と、楽器の使い方を一から見直そうとする園に二分される傾向があったことを指摘している。このような傾向を踏まえ、保育者には保育環境を整備すること、しっかりした音楽観と保育観、音楽の力量をもつことが大切であるとしている。

このように、第1回目の改訂によって、領域「表現」における音楽的表現の捉え方には混乱が生じ、研究者の間では活発な議論が繰り返され²⁰、保育者の間ではいわゆる「音楽

¹⁹ 大山美和子「幼児の音楽表現に関する保育的意味」『清和女子短期大学紀要』第25号、1996年、103~110頁。

²⁰ 1989年発行の「保育研究」（平井信義編）38号、Vol.10、No.2に、特集「保育内容としての『表現』」が掲載されている。

体験の空洞化」が進んでいた²¹。したがって、この時代は「表現」本来の趣旨への十分な移行ができていない状態だったことがうかがえる。

その後の 1998 年改訂前の領域「表現」について、永岡（2000）は、音楽の意義と課題に関する見解を述べている²²。子どもから発信される自発的な表現だけを「表現」と捉え、テキスト（作品）を媒介しない表現に対し、批判的な見解を示している。さらにこの見解に基づいてテキスト（作品）を介した子どもと保育者の関係には「保育者からの働きかけが不可欠である」²³としている。「表現」を捉える子どもと保育者の関係が、子どもから保育者への一方向にしか開かれていないことを指摘し、表現者として育つためには、保育者から子どもへの働きかけが必要だと述べている。さらに、保育における音楽活動の現状を懸念し、保育者自身の音楽リテラシーの教育の問題と、表現の活動内容と方法を具体化することを課題としている。

第 1 回目の改訂後の 10 年は、子どもの自発的な表現を重要視し、生活と乖離した特定の技能習得のための偏った指導を避けるあまり、保育の場から造形や音楽の諸活動が後退する傾向が生じ²⁴、保育の場における音楽的表現が、その存在意義が危ぶまれた状態にあった。

第 3 回目の 2009 年の改訂においては、①「感じること」の重要性、②「他の幼児の表現に触れる」機会の設定、③「表現する過程」の重視の 3 点が強調されている²⁵。「感じること」は、感性や表現力を育成する上で基盤となるものである。表現の主体はあくまで子ども自身であり、子どもが音に関わる様々な体験を通して、自分なりに感じ取っていくことの重要性を示している。また、「表現の過程」の重視ということは、保育者が表現の結果

²¹ 永岡都「保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題」『音楽教育学研究 2 〈音楽教育の実践研究〉』2000 年、205 頁。

²² 同前、205～217 頁。

²³ 同前、209 頁。

²⁴ 同前、205 頁。

²⁵ 厚生労働省『保育所保育指針解説』2009 年、91～96 頁。

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>.

ばかりに関心を向けずに、まだ完成していない試行錯誤の段階をも含めて、子どもの表現を見守る姿勢を示している。音楽的表現でいえば、子どもの演奏する歌や楽器の完成度ばかりに目を向けることなく、子どもが自分のペースで音や音楽に触れ、そこで感じとったものを大切にしながら、経験を見守ることの重要性を示している。加えて、自分自身が表現することを大切にしながら、「他の幼児の表現に触れる」機会を増やすことにより、他の子どもとの関わりの中でお互いに刺激し合い、影響を受けながら成長していくことを目的としていることが読み取れる。この過程で、大人の文化尺度において満足のいくような内容を伴わないとしても、子ども同士の学び合いを温かく見守る必要がある。

この2009年の改訂を受けて、松本(2010)は、『保育所保育指針』と『幼稚園教育要領』のねらいには共通性がみられるものの、指針は「養護」を意識した内容であり、要領は各園が弾力的に運営できるような内容であることを指摘している²⁶。各項目は、心情、態度に重点が置かれ、具体的な方法が分かりにくいとしている。また、使用する教材や援助の方法等が保育者に任されているため、質の保障が難しくなり、子どもの満足度や成長に差が出ることを懸念しており、より具体性をもった内容にすべきだと締めくくっている。

このように、第3回目の改訂では、「表現」のねらいや内容に大きな変更はないものの、子どもが表現を感受する段階から、その過程を見守り、他者との相互作用の中で表現を育んでいく方向性が示されたといえる。しかし一方で、使用教材や援助方法が明確に示されていないことから、その実現のためには保育者の力量が問われることになった。

以上のような改訂を経て、現行の『幼稚園教育要領』と『保育所保育指針』に示された目的は、双方とも「子どもの生きる力の基礎を培う」²⁷ことにあり、「表現」のねらいとして以下の3点を挙げている。

²⁶ 松本晴子「『保育所保育指針』と『幼稚園教育要領』にみる表現(音楽)の考察」『宮城女子大学発達科学研究(10)、2010年、9~17頁。

²⁷ 文部科学省『幼稚園教育要領(平成20年告示)』東京：フレーベル館、2008年、4頁。
厚生労働省『保育所保育指針(平成20年告示)』東京：フレーベル館、2008年、5頁。

〈領域「表現」のねらい〉²⁸

感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

上記(1)の「もつ」という語の表記が、平仮名(幼稚園教育要領)か漢字(保育所保育指針)かの違いこそあれ、両者の内容に違いはない。音楽的表現の観点からすると、音楽そのものに関する記述はほとんど見られない。それは「表現」を音楽や造形等の枠組みに限定せず、日常に溢れる子どものあらゆる表現をも包含しようとする意図の表れだと受け取れる。

「表現」に示されている内容を音楽的表現に焦点化して捉えた場合、一つ目に音、音楽そのものへの興味を喚起し、聴いたり鳴らしたりして音楽的な感性を養う活動が考えられる。「表現」で扱う内容として、「生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりして楽しむ」、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう」²⁹等が示されている。二つ目には、感じたこと、考えたことを音や音楽で表現する活動が考えられる。これは、「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり(中略)つくったりする」³⁰の文言の中に位置づけられる。三つ目には、音、音楽からイメージを膨らませて他の媒体によって表現する活動が考えられる。これは、「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味

²⁸ 文部科学省、同前、「1. ねらい」11頁。

²⁹ 文部科学省、同前、「2. 内容」12頁。

³⁰ 文部科学省、同前、「2. 内容」12頁。

わう」³¹にあたる。

つまり、音楽的表現を「表現」のねらいと内容に照らし合わせながら考えた場合、①音、音楽に直接的に触れ、その不思議さや楽しさ、喜び等を味わう活動と、②音、音楽を使って何かを表現したり、別の媒体からインスピレーションを受け取って音や音楽にしたりする活動が考えられる。これらを実現するためには、①の音、音楽を十分に体験する活動を重ねることで、②のように音楽を表現の手段として使えるようになるのではないだろうか。

通常、保育では音楽だけを単独で取り上げる活動は少なく、むしろ言語的、身体的な要素を含んだ総合的な活動が行われる。音、音楽を他の媒体と融合させて楽しむには、音、音楽のもつ楽しさや面白さを熟知し、体感することが大切である。

2. 音楽的表現の捉え方と保育者の役割

次に、音楽的表現を支える保育者の役割について考えてみたい。『幼稚園教育要領』によれば、次のように書かれている。

〈保育者（教師）の役割〉

幼児の主体的な活動を促すためには、多様な関わりをもつことが重要であることを踏まえ、（中略）理解者、共同作業など様々な役割を果たし、（中略）活動の場面に応じて適切な指導を行うようにすること³²。

ここに示されている内容は、幼児教育全般にわたって言えることだが、「表現」の領域に限定した場合も、保育者は同様の役割を担うものと考えられる。つまり、子どもが表現する行為に対して、常に子どもの主体性を重視し、それを支えるのに必要な関わりを場面に応じて使い分けることを意味している。そのためには、「音楽リズム」の頃に問題視され

³¹ 文部科学省、同前、「2. 内容」12頁。

³² 文部科学省『幼稚園教育要領解説』東京：フレーベル館、2008年、214頁。

てきた保育者主導型の関わりだけではなく、主体的な活動を促すために、そばで見守ったり、一緒に行ったり、適切なアドバイスを行う等、多様な関わりが求められている。

さらに解説書は、保育者の役割として、「理解者」、「共同作業者」、「モデル」の3点をあげ、状況に応じた柔軟な対応を求めている³³。「理解者」としては、時間の流れと空間の広がりを理解すること、「共同作業者」としては、子どもに合わせて同じように動いてみたり、同じ目線に立って物を見つめたりする等、共に体験することによって、子どもの心の動きや行動を理解するよう求めている。さらに「モデル」として、子どもにとって憧れの存在であることが、子どもの意欲や関心を生むことにつながる。また、保育者の言動や行動は、子どもに多大な影響を与えることを自覚する必要があると記されている。

このように、子どもの表現を支える保育者に求められているのは、子どもの内側と外側の環境に配慮し、子どもに寄り添って表現を理解しようとする姿勢や、子どもと共感し共創しながら、子どもの気持ちや行動を理解する姿勢である。さらに、新たなアイデアを提案したり、別の表現を提示したりできるモデルとしての役割も求められているのである。

では、音楽的表現の領域において、保育者はどのような役割を求められているのだろうか。1998年～2013年の16年間に発行された保育者養成向けのテキストで「表現」、「音楽表現」に関するもの、計20冊（表1-1参照）を対象として、音楽的表現の捉え方と保育者の役割について検討した。テキストは領域「表現」の内容を全般的に扱うものと、「音楽表現」に特化した内容を扱うものとに二分され、音楽的表現に関する記述には偏りがみられたが、その中から主に音楽的表現の捉え方と保育者の役割についての記述を取り上げ、考察する。

まず第1に、保育者の役割と音楽的能力について、次のようなことが浮き彫りになった。すなわち、保育者の役割は、生き生きとした表現が生み出されるような環境を設定すること、保育者自身が人的環境となり、チームの一人として働くこと、子どもに対して、時に

³³ 同前、215頁。

表 1 - 1. 領域「表現」に関するテキスト一覧

	発行年	著者・編著者	書籍名
1	1998年 第2版	大畑祥子編	『保育内容 音楽表現の探究』
2	1999年	角尾和子・角尾稔編	『表現』
3	1999年 第2版	黒川建一・小林美実編	『保育内容「表現」』
4	1999年 改訂新版	梁島章子・倉持洋子・小林洋子・大森幹子・島地美子	『感性と表現のための音楽』
5	1999年 第2版	大畑祥子編	『保育内容 音楽表現〔第2版〕』
6	2003年	荒木柴乃編	『音・音楽の表現力を探る』
7	2004年	黒川建一編	『保育内容「表現」』
8	2004年	鈴木みゆき編	『保育内容「表現」乳幼児の音楽』
9	2005年	今川恭子・宇佐美明子・志民一成編	『子どもの表現を見る、育てる——音楽と造形の視点から——』
10	2006年	名須川知子・高橋敏之編	『保育内容「表現」論』
11	2006年	全国大学音楽教育学会 中・四国地区学会編	『歌う、弾く、表現する保育者になろう』
12	2008年	無藤隆監修・浜口順子編	『領域 表現』
13	2009年	高御堂愛子・植田光子・木許隆編	『楽しい音楽表現』
14	2009年	岡健・金澤妙子編	『演習保育内容「表現」』
15	2009年	石橋裕子・吉津晶子・西海聡子編	『新 保育者・小学校教員のためのわかりやすい音楽表現入門』
16	2010年	神原雅之編	『幼児のための音楽教育』
17	2010年	三森桂子編	『音楽表現』
18	2010年	平田智久・小林紀子・砂上史子編	『保育内容「表現」』
19	2011年	入江礼子・榎沢良彦編	『保育内容 表現』
20	2013年	岡本拡子編	『感性をひらく表現遊び』

は表現のモデルとなり、時には表現を共に楽しみ、共感や共有を繰り返しながら、子どもの主体性を尊重して、「快」の感情を伴う経験をさせるということである。「表現」に改訂される前の保育者養成校では、音楽・表現系の科目で保育者の発信的能力を育成するような指導が中心であった。「楽曲演奏のノウハウやレパトリーの拡大だけに時間を費やしてきた」³⁴との指摘にあるように、主に既存曲を再現するための演奏能力を育成することに尽力してきた。しかし「表現」への改訂によって、保育者自身が表現のモデルになること、つまり子どもの前で何らかの表現をして見せることの重要性を掲げながらも、それ以上に

³⁴ 今川恭子『子どもの表現を見る、育てる——音楽と造形の視点から——』東京：文化書房博文社、2005年、8頁。

「子どもの表現を受容する受容者としての役割が大きい」³⁵と言われるようになったのである。それに伴って、保育者に求められるのは「演奏技術よりも音楽的な知識や理解である」³⁶とする考え方が広がり、「保育者の応答性の高い対応が、子どもの感性を育て、表現することを楽しみ、他者の表現を受け止める力を育むことになる」³⁷という考え方が広く認識されるようになってきた。つまり、保育者における発信的能力のみならず、応答的能力の必要性についても論じられるようになったといえる。

また、保育者には子どもの表現をよく観察し、読み取り、受けとめ、支え、共感し、共有する姿勢が求められるが、そのような子ども中心の保育を徹底させるためには、「保育者自身の体験が必要で、子どもの遊びを保育者自身が体験する必要がある」³⁸と述べている。しかしその一方で、「子どもが楽しい経験を積み重ね、それをさらに展開させていくためには、保育者が子どもと同じように音楽を感覚的部分だけで捉えていると、子どもの音楽的活動は展開していかない」³⁹と指摘している。つまり、保育者に求められるのは、「子どもの表現を『見る目』と『育てる腕』である」⁴⁰とあるように、極めて高度な専門性を有する能力なのである。この点については、音楽を与える量や音楽の機能を考慮した使い方の必要性を指摘するもの（大畑，1998）、快の感情を引き出すために音楽的知識や技術が必要とする見解のほか（梁島，1999）、保育者に求められるものとして、音楽的要素がどのように機能しているのかを捉える視点の必要性を謳うもの（角尾，1999）、さらには表現する為の技術の獲得（今川，2005）等の指摘があった。これらを総括すると、これまでのような、「ピアノを弾く」「歌を歌う」「楽器を演奏する」等の保育者自身で完結するような音楽的能力ではなく、子どもとの関係において、その場の状況に応じて発揮できるような

³⁵ 黒川建一・小林美実編『保育内容表現（第2版）』東京：建帛社、1999年、27頁。

³⁶ 角尾和子・角尾稔編『表現』東京：川島書店、1999年、46頁。

³⁷ 荒木柴乃編『音・音楽の表現力を探る——保育園・幼稚園から小学校へ——』東京：文化書房博文社、2003年、27頁。

³⁸ 角尾和子・角尾稔編『表現』東京：川島書店、1999年、152頁。

³⁹ 同前、46頁。

⁴⁰ 今川恭子『子どもの表現を見る、育てる——音楽と造形の視点から——』東京：文化書房博文社、2005年、5頁。

音楽的能力が求められていることがわかる。

第 2 に、「表現」で扱われる音楽活動の質について、次のようなことが浮き彫りになった。E. J. ダルクローズ (Emile Jaques - Dalcroze, 1865~1950)、C. オルフ (Carl Orff, 1895~1982)、Z. コダーイ (Kodaly Zoltan, 1882~1967)、R. シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861~1925)、M. モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870~1952) 等に代表されるような世界各国における音楽教育を紹介するテキストが多い中で、マリー・シェーファー (Murray Schafer, 1933~) の「サウンドスケープ」やジョン・ペインター (John Paynter, 1931~2010) の「クリエイティブ・ミュージック」を取りあげ、「創造的音楽づくり」⁴¹について触れているテキストが、4 点(表 1-1 の 1, 5, 10, 16)あった。小泉(2006)によれば、幼児教育におけるクリエイティブ・ミュージックの意義は、「自由が基本であること」「全ての子どものためにあること」にあるとしている⁴²。自由が基本であるということは、一つに正解に向かうことを目的としていないことを意味する。そのため、正しい奏法は一つに限定されず、全ての子どもが公的な集団の中で感性を磨いていくことを目指している。子どもの音楽表現は未分化な状態にあり、即興的な要素があること、また環境音と関連が深いこと等を挙げ、こうした現代音楽を用いた音楽づくりとの共通点があるとしている。

それに関連して、即興的な表現に着目したテキストが 2 点(表 1-1 の 13, 17)あった。子どもの表現は即興的に生み出されることが多いが、それを支える保育者にも即興性が求められていることを示すものである。木許(2009)は、即興的に伴奏を弾く場面に必要な知識と効果音のフレーズを紹介している⁴³。また、渡辺(2010)は、「子どもにとっての即興表現」という視点から言及し、子どもの即興的な表現における音楽的意義を 5 点挙げて

⁴¹ Creative Music Making (CMM) の邦訳

⁴² 小泉恭子「第 2 章子どもの音楽表現の本質」、名須川知子・高橋敏之編『保育内容「表現」論』京都：ミネルヴァ書房、2006 年、22 頁。

⁴³ 木許隆「実践における即興的な伴奏法と効果音」高御堂愛子・植田光子・木許隆編『楽しい音楽表現』東京：圭文社、2009 年、37~43 頁。

いる⁴⁴。①音楽の構成要素や原理に気づく、②多様な表現、様式、ジャンルを受容できるようになる、③音楽を演奏する基礎能力が得られる、④歌唱・器楽・鑑賞等の多様な音楽活動に生きてくる、⑤自分自身の身体を音楽や仲間に合わせて調整できるようになる。

第3に、音楽療法の表出とその取り扱われ方について、次のような傾向がみられた。音楽療法について取りあげているテキストは、2点（表1-1の2, 6）であった。1999年、2003年発行のテキストであることを時代背景から推察すると、その当時、日本において音楽療法ブームが起こっていたことと無縁ではないと思われる。これらのテキストにおける音楽療法の取り扱われ方は、両者とも同様で、「音楽療法」という分野を概観し、紹介するレベルに留まっている。その当時、保育における音楽表現において、音楽療法がどのように適用できるのか、またその可能性はあるのかを検証するまでは至らず、紹介する段階に留まっている印象がぬぐえない。

テキスト全体を俯瞰してみると、年代を追うごとに「表現」への本質的理解が深まり、「表現」へのアプローチが具体性を帯びてきているといえる。ただし音楽表現については、その場面での保育者の音楽的な関わりがどうあるべきか、時間軸に沿った保育者の具体的なアプローチについて示唆を得ることができない。

これまで、「表現」における音楽的表現の位置づけと保育者の役割について言及してきた。『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現する(後略)」とあるように、子どもなりの表現を大切にすることが求められていた。保育者が子どもの表現をどのように解釈するかによって、保育の方向性が変わってきてしまう。保育者には、子どもの感じ方に敏感になり、そのプロセスを見守り、他者と表現をかわしながら援助していく姿勢が求められるのである。

また、保育者養成向けの「表現」に関わるテキストには、「発信する技術」、つまり、子どもの前で表現のモデルになることの重要性と共に、「応答する技術」、つまり何らかの形

⁴⁴ 渡辺厚美「即興表現する活動の展開例」三森桂子編『音楽表現』東京：一藝社、2010年、153頁。

で表したものを表現として受け止め、その子どもに応答していくことの重要性が指摘されていた。しかし、保育者が子どもとどう関われば、音楽的表現の活性化に結びつくのかという視点は欠落しており、実践知に負うところが大きい。さらに、保育者の音楽的資源についても、問題点が挙げられる。前述したように、保育者は子どもとのあいまいさを伴う日常を共にしながら、育ちの援助をする専門職である。保育者にとって保育を計画的にすすめることは重要であるが、それ以上に、保育が即興的性格をもち一回性の実践であることを考えると、保育者には柔軟で豊かな発想が求められる。一回性という特徴をもつ保育に柔軟に対応するためには、豊かな基盤が必要であり、これらを自在に組み合わせて創造できるような保育行為、大場の言う「保育のブリコラージュ」が求められる。

「保育のブリコラージュ」が必要なのは、保育における音楽的活動場面でも同様である。子ども達の快の感情を引き出すために、音楽的知識や技能が必要なのは当然だが、子どもの表現を読み取る観察眼や、それを引き出し育てるための音楽的な知識や技能が必要になる。音楽的活動は音楽のもつ性格上、その場に音が鳴っていれば、あるいは音楽が流れていれば、活動が成立していると認識されやすい。しかし、保育者が子どもと同じレベルで感覚的に音楽を捉えていては、子どもの表現を活性化するような発展的な音楽活動は期待できない。保育者には、音楽的要素が子どもや活動にどう機能しているのかを捉える視点をもつことや、音楽を与える量や機能を考慮した使い方ができることが望ましいのである。

第3節 質問紙調査による保育者の実態

1. はじめに

第2節で示したように、「表現」の理念は誕生から20年以上が経ち、ようやく定着してきたといえる。しかし実践面においては、音や音楽を柔軟に使い、子どもの表現力を育て、創造性を豊かにする活動が浸透しているとは言い難い。『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』にはねらいや内容が示され、解説書によってその詳細が記載されているが、『学習指

『指導要領』に比べると、活動の内容や展開、使用する教材等が、各園の方針や保育者の裁量に任されていることが要因として考えられる。加えて、保育者自身の音楽的活動に対する意識や音楽的能力によっても、展開が異なってくると思われる。

そこで、保育者自身が子どもの音楽的表現をどのように解釈し、どのような意図で音楽的な活動を実施しているのか、また保育者の保育観や音楽観が、活動にどのように反映されているのかという点を明らかにする必要がある。

これまでに、保育者や教師を対象とした質問紙調査は多数行われている。例えば、奥村ら（2007）は、幼稚園教諭と小学校教諭を対象に、音楽の知識や技能について調査を行っている⁴⁵。この調査によれば、現職の幼稚園教諭は「ピアノや歌の技能」「自身の音楽面での表現力」を必要としているとの結果がでており、幼稚園教諭の音楽的側面における意識を知る上で有益な知見が得られた。ただし、考察は「声」に焦点を絞って行われているため、「ピアノ」に関する考察は別の機会を待つ必要がある。さらに調査対象が、幼稚園教諭と小学校教諭であることから、幼小連携を考慮した連続的な流れを考えた場合は有益だが、幼稚園教諭と保育士を含めた「保育者」としての意識を明らかにするには、別の調査を行う必要がある。

これに対し坂田ら（2009）は、幼稚園教諭に対して、鍵盤楽器に関する音楽的専門性についての調査を行っている⁴⁶。この調査結果では、幼稚園教諭は弾き歌いの技能だけでなく、ピアノに関する多様な技能が必要であること、その技能があってこそ指導方法が成り立つと感じていることが示されている。また保育者は、自身の弾く音が子どもにどのように聴こえているかを意識化する必要があると述べられている。保育者の奏でる音が子どもにどのように届いているかという関心は、音楽的活動の質に関わる問題であるため、保育者自身の関心の有無を調査する必要があるだろう。

⁴⁵ 奥村正子・山根直人・志村洋子「教員養成における領域『表現』の音楽側面の検討(1)——幼稚園及び小学校の教師の意識比較——」『埼玉大学紀要』第56号、2007年、69～82頁。

⁴⁶ 坂田直子・山根直人・伊藤 誠「保育者養成における音楽的専門性の育成——幼稚園教諭へのピアノ等鍵盤楽器に関する質問紙調査を手がかりに——」『埼玉大学紀要』第58号、2009年、15～30頁。

さらに、駒（2010）は創造的な音楽活動に対する保育者の意識について調査を行っている⁴⁷。この調査結果では、保育者は創造的な音楽活動に対し、積極的な態度を示しているが、その根底には「成果主義」があり、「自由な表現を支える不安」を抱えているとしている。全般的に創造的な音楽活動を行う園は少なく、その要因として環境の設定が難しいこと、音楽を創造するための手立てが不足していることを挙げている。この調査は、保育者の考える創造的な音楽活動の内容と、その実践が根付かない要因について明らかにしており、有益な示唆が得られるものである。

先行研究では幼稚園教諭、保育士のどちらかに限定した調査が多く見られたため、本節では、現職の幼稚園教諭と保育士を保育者と捉えて調査対象とし、彼らがどのような保育観のもとで表現活動に携わり、どのような音楽観をもって音楽的活動を行っているのかを調査する。また保育者の音楽的能力が、子どもの表現に対してどのように作用しているのか、その能力は日々の保育の連続性の中で、生かされているものなのかについて調査する。

2. 調査の目的

調査は質問紙に基づいて行い、保育者の表現（音楽）に対する保育観と音楽観について、日々の保育や子どもの表現との関連性において明らかにする。また、その意識が音楽的活動にどのように反映されているかを探る。

3. 調査の内容と方法

（1）調査対象

現職の保育者を対象とし、神奈川県内の N 保育園の保育士 17 名、S 幼稚園及び T 幼稚園の幼稚園教諭 17 名の計 34 名から回答を得た。

⁴⁷ 駒 久美子「幼稚園における創造的な音楽活動に対する保育者の意識——保育者を対象とした質問紙調査の分析を通して——」『音楽教育研究ジャーナル』第 33 号、2010 年、1～14 頁。

(2) 調査期間

2011年10月～2012年6月

(3) 調査手続き

自由記述による質問紙調査で、保育園には筆者が質問紙を持参し、調査の趣旨を説明した後、回答を得た。幼稚園には郵送し、園長先生より調査の趣旨について説明があった後、回答を得た。

(4) 調査内容

調査項目は、54にわたる質問事項から成るが、その中から今回の研究目的に沿った42項目を厳選した。今回省略した質問項目には、園における音楽的な環境（楽器の有無や種類等）、日々の音楽的活動の内容、昼寝の際に歌う曲等、楽器や曲名、活動例を問うものが含まれていた。

以下の表1-2に、今回分析対象とした質問事項を示す。内容に応じてさらに5つに分類し、①保育における音楽の位置づけと意義、②子どもの表現に対する関わり、③音楽的活動と創造性との関連、④保育者の音楽観、⑤保育者に必要な音楽的能力とした。

(5) 分析方法

分析にはKJ法を用い、記述内容を一文ごとにカードに記入し、類似した内容をまとめカテゴリー化した。それらを小項目とし、さらにそれらを束ねて中項目・大項目としてネーミングし、表にまとめた。その後、5つの分類から見出された傾向を図式化して示した。

なお信頼性を保つため、保育者経験のある研究者に全項目の約10%にあたる回答のカテゴリー化を依頼した。その結果、ネーミングのつけ方に差は出たものの、カテゴリー化の段階では大よその一致をみた。（各質問に対する回答の分析結果は、別冊資料1. 1～35頁を参照のこと）

表 1 - 2. 保育者への質問事項

	質問事項
<p>位置づけと意義 保育における音楽の</p>	<p>Q1.音や音楽を普段の生活の中に当たり前のように取り入れること、音楽を身近に感じて生活すること、「音楽の生活化」について、どのように考えますか。 Q2.保育園、幼稚園の方針として、保育全体の目的の中で、一連の音楽活動をどう位置づけ、どのような意義をもって活動していますか。 Q3.保育者の一人として、音楽的な活動を日々の保育の中でどのように位置づけていますか。 Q4.保育園(幼稚園)でしか体験できないと思われる音楽的な活動があればお書き下さい。 Q5.Q4の意義についてもお答えください。 Q6.音楽的な活動から、子どもは何を感じ、何を学んでいると思いますか。 Q7.子どもたちに望む「音楽的な未来像」がありましたら、書いて下さい。</p>
<p>子どもの表現に対する関わり</p>	<p>Q8.子どもが園生活の中で、生き生きとした表現(音楽に限らずあらゆる表現を含む)をするために、保育者はどのような点に配慮すべきだと考えますか。 Q9.普段、子どもの中から自発的に出てくる音楽的な表現をどのように受け止めていますか？ Q10.Q9に関連して、どのように援助すべきだと思いますか。 Q11.子どもが音楽的な表現を活性化させる(生き生きさせる)ためには、何が必要だと思いますか。 Q12.子どもの音楽的な表現を活性化させる(生き生きさせる)ために、保育者、他の子どもはそれぞれどのような役割を担っていると思いますか。 Q13.音楽的な活動に消極的な子どもに対し、どのような働きかけをしますか。 Q29.子どもの前で見本となって音楽的な表現を行った経験がありますか。 Q30.Q29の経験は、どんな場面でしたか。</p>
<p>音楽的活動と創造性との関連</p>	<p>Q14.手遊びは保育のどの場面に使うことが多いですか。 Q15.「おはようの歌」「おべんとうの歌」「お帰りの歌」「おかたづけの歌」など時間や活動の区切りとして歌を歌うことについてどう考えますか。 Q16.「歌を歌う」「楽器を演奏する」「音楽に合わせて身体表現をする」以外に考えられる音楽的な活動を挙げて下さい。 Q17.音楽的な活動において、創造的な活動を行った経験はありますか。 Q18.Q17であるとすれば、それはどのような機会にどのような活動を行いましたか。 Q19.子どもの創造性を伸ばすような音楽的な活動を行っていますか。 Q20.Q19であると答えた方はどのような活動ですか。 Q41.絵本、劇、紙芝居等に音や音楽を加え音楽的な効果を伴って実践した経験はありますか。 Q42.Q41で「ある」と答えた方は、具体的にどのような形で取り入れましたか。</p>
<p>保育者の音楽観</p>	<p>Q21.子どもに与える音楽は、簡単で単純なものが良いと考えますか。 Q22.Q21の理由は何ですか。 Q23.保育者が子どもに聴かせる音楽、子どもが自分で奏でる音楽、それぞれの質について関心がありますか。 Q24.Q23で「ある」と答えた方は、どのような点についてですか。 Q25.音楽は時として強制力を持ちますが、それは音楽のもつ何によるものだと考えますか。 Q26.音楽は何をもって「完成」だと感じますか。どこが「到達点」だと思いますか。基準にしていることがあれば教えて下さい。</p>

保育者に必要な音楽的能力	<p>Q27.子どもに新しい歌を教える時、どのような手順で行いますか。</p> <p>Q28.子どもが新しい歌を覚えるために工夫していることがあれば教えて下さい。</p> <p>Q31.保育者にとってピアノの演奏技術はどの程度必要だとお考えですか。</p> <p>Q32.保育者に必要な音楽的な能力は、ピアノの演奏技術の他にどのようなものがあると思いますか。</p> <p>Q33.ピアノによる即興演奏というと、どんなことを思い浮かべますか。</p> <p>Q34.ピアノによる即興演奏ができることにより、どんな音楽活動に生かせると思いますか。</p> <p>Q35.ピアノ以外の楽器で即興演奏ができることによってどんな音楽活動に生かせると思いますか。</p> <p>Q36.即興演奏の技術を磨く必要性を感じますか。</p> <p>Q37.Q36で「感じる」と答えた方は、どうしてですか。理由をお書きください。</p> <p>Q38.Q36で「感じない」と答えた方は、どうしてですか。理由をお書きください。</p> <p>Q39.保育者がピアノを使う場面は、どのような時ですか。</p> <p>Q40.子どもたちの音楽を支えるために、ピアノによる生演奏の代わりにCDやDVDなどを利用することについて、どうお考えですか。</p>
--------------	--

(6) 分析過程の例示

質問項目の1つを例にとり、カードに記入された回答をカテゴリー化し、さらに大項目としてネーミングするまでの過程を示す。

(例)

- ①「保育者の一人として、音楽的な活動を日々の保育の中にどのように位置づけていますか」という質問に対し、「曲に合わせて身体を動かし、身のこなし方や模倣すること、発散すること等様々な効果があると思ってやっています」との回答があった。
- ②この文章を「身体を動かすことによる身のこなし方」「身体を動かすことによる模倣の仕方」「身体を動かすことによる発散」の3つに分けた。
- ③上記の3つをそれぞれ「身体性」「模倣」「発散」のカテゴリーにまとめ、さらにこれらを「意図・目的」の大項目にまとめた。また、別の視点から「身体表現」のカテゴリーに入れ、さらに「内容」の大項目にまとめた。
- ④小項目の欄にある数字は、左が保育士、右が幼稚園教諭の回答数を示している。

以上のような作業を繰り返して得られる結果を表1-3に例示する。

表 1 - 3. 質問に対する回答のカテゴリー化、ネーミングまでの過程の例

大項目	小項目	回答例	保育者(左) 幼稚園教諭(右)
頻度	日常的(毎日)	生活の中に音楽を取り入れている(特に歌うこと)	6・8
	興味のタイミング	子どもが興味をもった時にタイミングを見て行う	0・1
意図・目的	楽しみ	楽しんで行う、楽しみの一つとして	4・3
	表現活動	様々な表現活動の一つとして、総合的な活動の一つとして	2・1
	音楽に触れる機会	知らない世界へ興味を広げる(乳児には聴かせる)	2・1
	情緒を育む	様々な感情を体験して情緒の豊かさを育むため	2・1
	身体性	身のこなし方等を曲に合わせて身体を動かしながら学ぶ	2・0
	模倣	曲に合わせて身体を動かす中で模倣することを学ぶ	1・0
	発散	曲に合わせて身体を動かす中で発散する効果が期待できる	1・0
	リラックスの場	生活の中でホッとできるよう音楽を取り入れる	1・2
内容	歌	歌、手遊び、歌絵本	15・0
	器楽・楽器	楽器、太鼓、リズム	6・0
	身体表現	リトミック、ダンス、ボディパーカッション、踊り	7・1
	劇的表現	パネルシアター、手袋人形でミニシアター	2・0
	音楽を聴く・観る	音楽を聴く活動、鑑賞する活動	2・0
その他	無回答		0・1

4. 調査の結果

各質問項目をカテゴリー化してまとめたものを、さらに分野ごとに図式化し、考察する。

(1) 保育における音楽の位置づけと意義

この項では、保育における音楽をどう捉え、音楽を含む表現をどのように位置づけ、どのような意義をもって活動を行っているか、さらに子どもの日常生活や将来との関係について、どのような見解をもっているかについて示す。

A1～A7の回答を総括することにより、保育者が子どもたちを取り巻く日常生活、保育現場、将来の環境において、音や音楽をどのように位置づけているか、またその関係性が明らかにすることができる。

図 1 - 1 には、左半分を示した「生活における音楽」、中央部分に示した「保育における

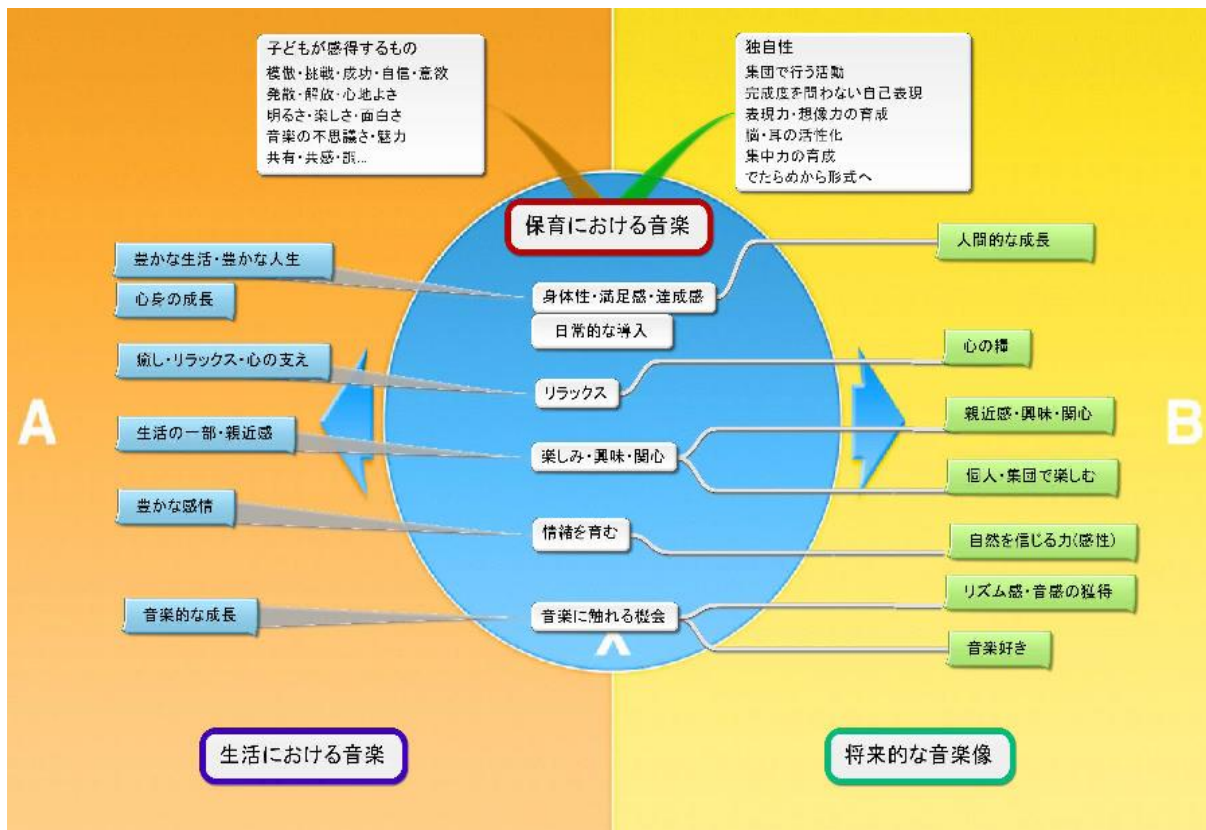


図 1 - 1. 保育における音楽の位置づけと意義

音楽」、そして右半分に示した「将来的な音楽像」に対するカテゴリーを示した。これらから、ほぼ同一のカテゴリーが導き出された。つまり、これは保育者が現在の生活、保育の場、将来の生活を通して、一貫性のある音楽の捉え方をしていることを示しており、音楽を人間的な成長、心身の成長を育むものとして重要視していることが明らかになった。また、「音楽的な成長」を望む一方で、「楽しみ」や「癒し」として音楽を捉えている側面もみられる。つまり、音楽によって音楽的な知識や能力を習得するだけでなく、子どもの総合的な成長を望んでいることがわかる。

特に、「保育における音楽」については、『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』にある「表現」のねらいや内容が浸透しており、保育者間の共通理解のもと、それを全うしようとする姿勢が読み取れた。保育者には、子どもが生涯を通じて音楽に親しみ、音楽を身

近に感じながら豊かな生活や人生を送って欲しいという願いが根本にある。日常生活に音楽を取り入れることを肯定的に受け止め、保育においても日常的にこれを取り入れながら、子どもの感性を豊かにし、自己表現できるようになることを目指している。それに関連して、「子どもが感得するもの」として、リズム感、音程、音感等を音楽的要素の知覚だけでなく、人間的な成長・発達に関する情動的な側面や社会的な側面を挙げていることから、保育における音楽の位置づけは重要であり、その意義は子どもの人間的な成長に向けられていることが明らかになった。さらに、表現することそれ自体を大切にし、そこから得られる楽しさ、心地良さ、自信等を通して表現力や創造力、判断力や思考力の育成につながると感じている。

また、「保育における音楽」の独自性として「集団性」が抽出されたが、同時に「完成度を問わない自己表現」等の記述に見られるように、幼児期に特有な「遊びを中心とした表現の自由度」を大切に回答も見られた。また、「思いのままのダンスからリトミックへ」との記述にあるように、子どもの遊びを核にして、そこから意図的な活動へつなげていく姿勢も読み取れた。これは、子どもたちの生き生きとした表現を支え、育てていくために必要な視点だと考えられる。

(2) 子どもの表現に対する関わり

この分野では、保育者が子どもの表現（音楽）をどのように受けとめ、援助しているのか、またどのような手立てで反応しているのかについて、調査した結果を考察する。

A8～A13、A29～30の回答を総括することにより、保育者が子どもの表現を捉え、援助する際、何を重視しているのかを明らかにすることができる。

図1-2に示したように、子どもの表現に対する関わりについては、物理的な援助（左部分）と人的な援助（右部分）があり、物理的な援助は、「環境の整備」、「保育者や子ども

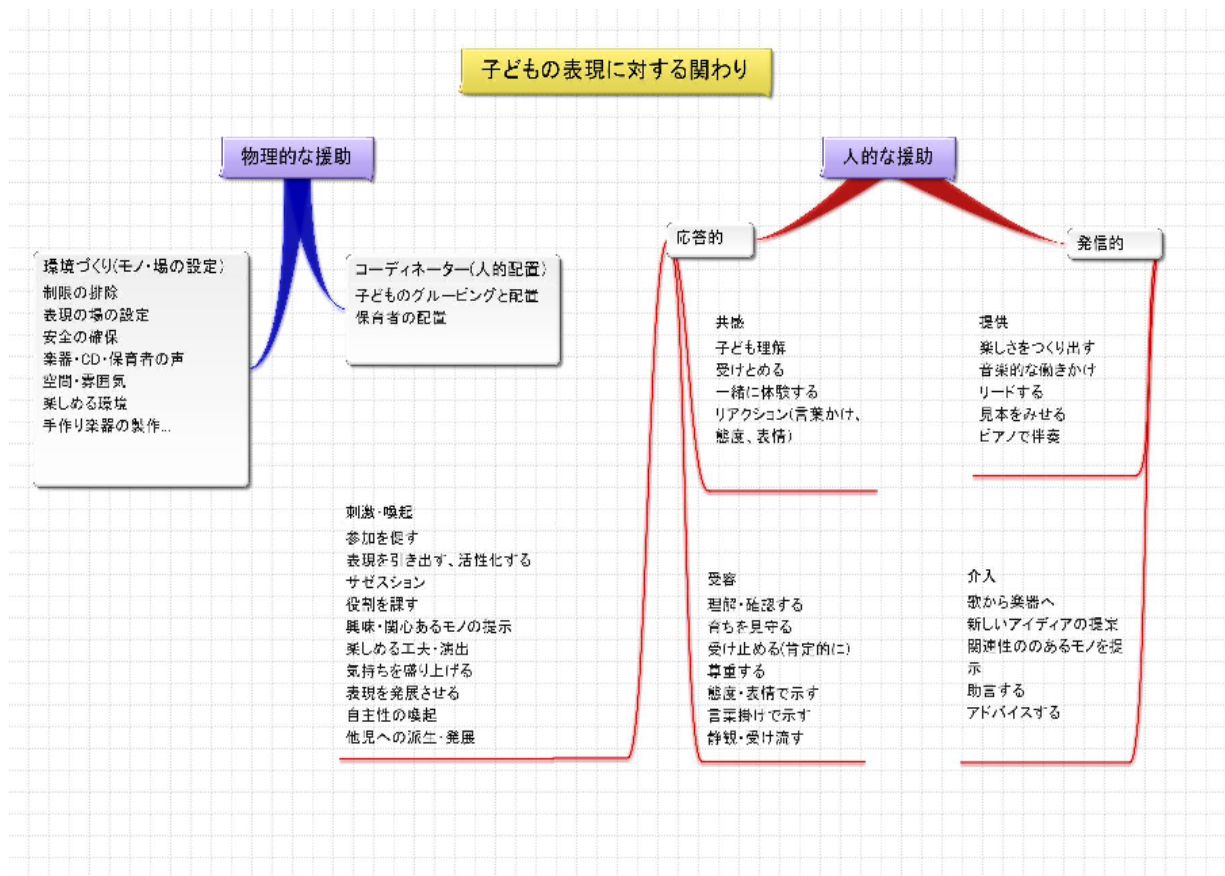


図 1 - 2. 子どもの表現に対する関わり

の配置やグルーピング」が抽出された。また、人的な援助としては「発信的な関わり」と「応答的な関わり」の 2 つに分けられた。さらに発信的な関わりとして「提供」と「介入」、応答的な関わりとして「受容」、「共感」、「刺激・喚起」が導き出された。回答の文面だけで判断するのは難しいが、保育者側からきっかけをつくるために提供したり介入したりすると思われるものを「発信的」にカテゴライズした。また反対に、子どもの表現を手掛かりにして、応答的な関わりをされるとと思われるものを「応答的」にカテゴライズした。回答の文面から判断すると、発信的にカテゴライズされた項目は、音や音楽との関連において行われており、応答的にカテゴライズされた項目は、言語的、身体的に関わっているといえる。仮にそうだとすれば、子どもの表現を支える応答的な関わりとして、最も多く使わ

れているのが言語的な介入と、共感的な態度ということになる。つまり、子どもの音楽的な表現に対し、表現を受容し、共感し、それを褒める等の言語的な表現で応答する場合と、保育者自身も一緒に楽しみ、表現を共有する等の身体的な表現（身振り、手振り）で応答する場合である。しかし、保育者が楽器の使い方を説明したり、新しい歌を教えたりする場合は、実際に音や音楽を奏でていると考えられるが、子どもの表現に対して音や音楽を使っていると思われる回答は、「子どもの表現にアレンジを加える」、「手拍子でリズムをとって発展させていく」等わずかであった。したがって、保育者が音楽的な反応によって受容したり共感したりするテクニックは、ほとんど使っていないことが明らかになった。

音や音楽を使った活動では、他の遊びの場合と同様に言語的・身体的介入によって援助するだけでなく、子どもの表現を音楽によって受容し、音楽によって共感し、音楽によって刺激するという方法も可能ではないかと考える。つまり、音や音楽のもつ機能を最大限駆使し、言語によるコミュニケーションではなく、音や音楽を使ったやり取り、音楽的なコミュニケーションを大事にした活動の可能性を模索していくのである。それにより、音楽の本来の機能を十分に生かした活動ができ、子どもの表現をより生き生きとできるものとする。

（3）音楽的活動と創造性との関連

この分野では、子どもの表現を生かす創造的な音楽活動の経験の有無と、保育で行う音楽的活動との関係について示す。

A14～20、A41～42の回答を総括することにより、保育者が通常行っている音楽的活動と創造的な音楽活動⁴⁸との関連をどのように捉えているかを明らかにすることができる。

図1-3に示したように、保育では通常、多種多様な音楽活動が展開されていることが分かる。中央に位置する四角で囲った活動群、「聴く活動」、「歌う活動」、「楽器の活動」、

⁴⁸ 質問紙調査における「創造的な音楽活動」とは、子ども自身が音や音楽を用いて即興的に表現するような活動を示しており、「原創造」に近い活動を意味する。

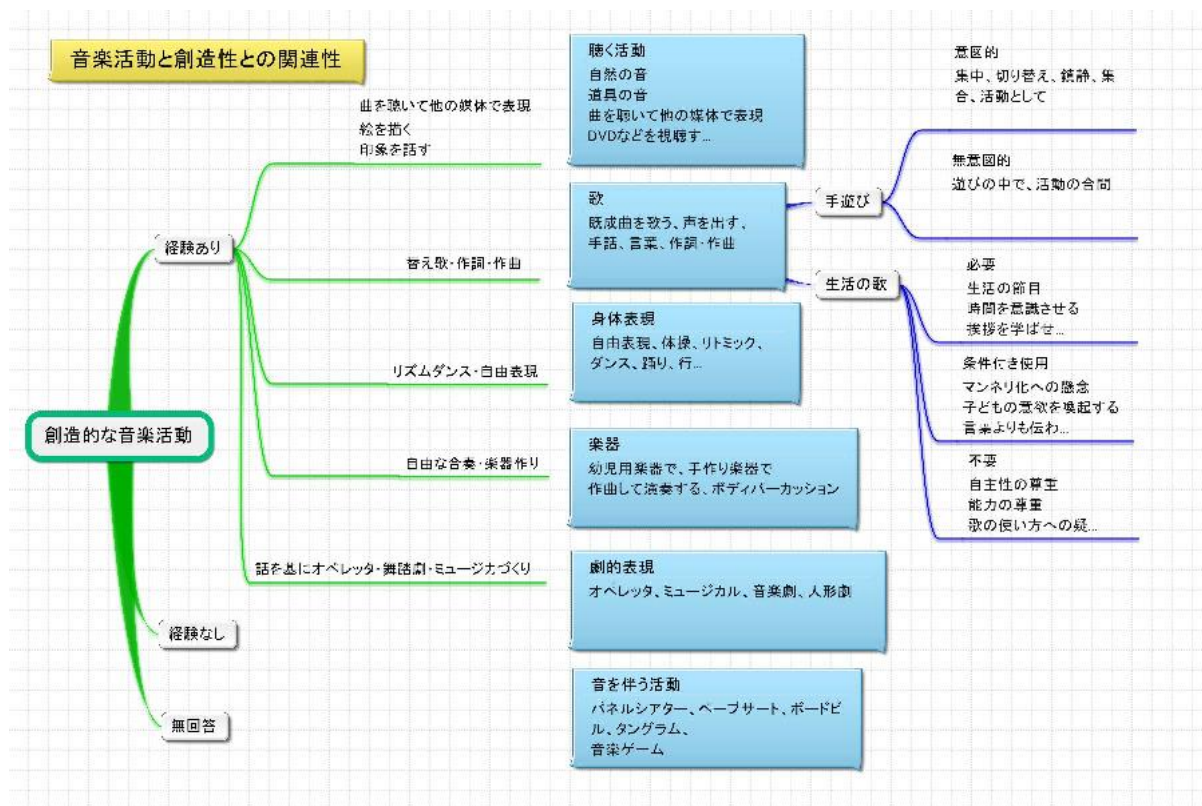


図 1 - 3. 音楽的活動と創造性との関連

「身体表現」、「劇的表現」、「他の表現媒体と一緒にした活動」が挙げられた。

また、「生活の歌」や「手遊び」は、歌や手遊びそのものを楽しむというよりも、あることを目的として意図的に使用している傾向がみられた。「生活の歌」については、「必要」と回答したのは4名で、残りは「中立」「不要」の回答であった。「中立」の意見には、子どもたちの自主性や能力に応じて、臨機応変に使用すべきだとする思いと、

「生活の歌」の使用により、生活がスムーズに流れるとする思いの間で迷いを感じられる。その根底には、時間や活動の区切りに「生活の歌」を歌うことは、子ども達を条件反射的に動かすことになるのではないかという疑問や、それに対する抵抗感がある。

このような調査結果とは裏腹に、保育園や幼稚園で実習を行う学生は、園からこれらの曲を弾くよう求められることがある。調査結果と現実との乖離については、機会を改め検

証する必要がある。

創造的な音楽活動については、自ら実践していると回答した保育者は、11名だったが、その内容は「音楽そのものの創造」というよりむしろ、「表現媒体のずらし」⁴⁹が多く見られた。すなわち、音楽と言葉、音楽と造形、音楽と劇、音楽と身体等、他の媒体と結びつけながら、それぞれ補完的、付随的に用いている活動を創造的な音楽活動とする傾向がみられた。これにより、前述したような「創造的な音楽活動」それ自体の認知度が低いことが明らかになった。この結果は、駒（2010）の調査結果とも重なる。「経験がない」との回答には、活動の具体的な内容について、「できれば知りたい」とする積極的な姿勢もみられた。

保育の音楽的活動として、既成曲を歌ったり、楽器で演奏したり、音や音楽に合わせて身体を動かしたりする活動が一般的だが、音や音楽を創造していく「創造的な音楽活動」は、保育者の間でそれほど浸透していないことがわかった。そして、保育者が「創造的な音楽活動」と捉えているのは、他の表現媒体と組み合わせたり、入れ替えたりするという意味での創造性だということも明らかになった。子ども自身に「創造的な音楽活動」をさせるためには、保育者にも創造的な力が必要である。そのためには、保育の場に音や音楽を創造していく「創造的な音楽活動」を普及させること、それに伴って、保育者の創造性を育てていくことが求められる。音や音楽がもつ本来の機能は、「生活の歌」の使用等に見られるように、子どもたちを意図的に動かす目的で使うべきではない。音や音楽は、使い様によって、子ども達の気持ちや状態に常に寄り添えるものである。音や音楽を用いるとき、子どもの気持ちや状態を置き去りにし、保育者側の思惑や意図によって使われていないか、また、子どもにはどのような影響を及ぼしているのかを省察する必要がある。

⁴⁹ 音や音楽を基にして、他の表現媒体を使って表現すること、あるいはその逆。例えば、歌詞から想起されるイメージを身体で表現する、絵本のストーリーを基にオペレッタを創作する等がある。音楽の創作というよりは、アレンジを加えたり他の表現媒体と組み合わせたりして楽しむような活動を意味する。

(4) 保育者の音楽観

ここでは、保育者自身が音や音楽をどのように捉え、子どもにどのように提供していくことが好ましいと考えているのかについて示す。

A21～A26 の回答を総括することにより、保育で使われる音楽の質や難易度、音楽がもつ強制力や到達点の基準等に対する意識が明らかになり、そこから保育者の音楽観が見えてくる。

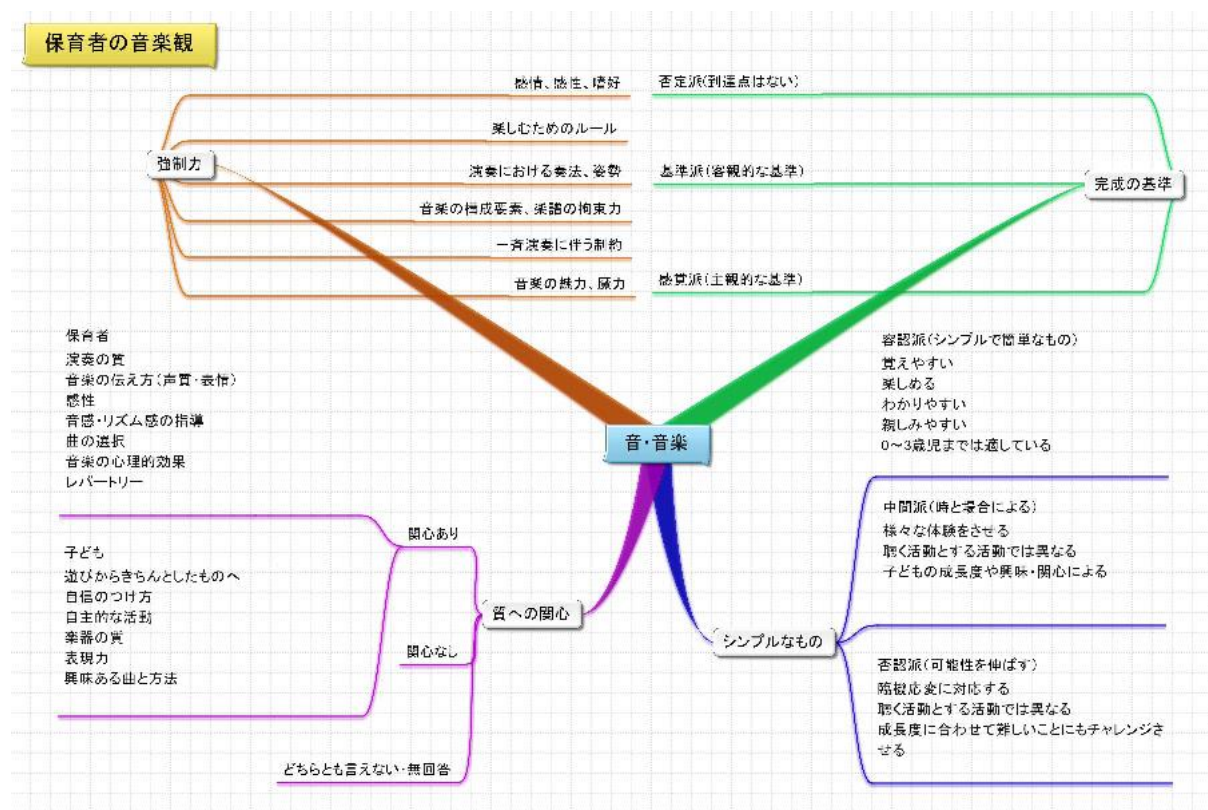


図 1 - 4. 保育者の音楽観

図 1 - 4 に示したように、保育で使われる音や音楽の質への関心は高く、保育者の奏でる音、子どもが聴く音、子どもが奏でる音がそれぞれ良質の音・音楽になるよう意識すべきだとしている。

また、子どもに与える音楽は「簡単で単純なものが良いか」との質問に対し、「どちらともいえない」とする中間派が 21 名だった。中間派の意見として、子どもには様々な体験をさせたいとの思いから、子ども達が「する」活動においては、簡単ですぐに楽しめる者が良いとし、子ども達が「聴く」活動においては、クラシックをはじめとする様々なジャンルの音楽を聴かせたいとの思いが読み取れた。それは、容認派と否認派にも同様の意見が書かれており、ほとんどの保育者が共通の思いで音楽を提供していることがわかった。

また音楽のもつ強制力についての問い⁵⁰と、到達点の基準についての問いには、ある関係性が見られた。左に示したのが音楽のもつ「強制力」に対するカテゴリーで、右に示したのが音楽の「完成の基準」に対するカテゴリーである。6 つの強制力に関するカテゴリーと 3 つの完成の基準に対するカテゴリーに、ある関係性がみられたのである。

すなわち、①「音楽の魅力や魔力」が強制力であるとする群（強制力、下 1 段目）と、感覚派（主観的な基準）で括られる「自然に演奏できるようになった時」とする群（完成の基準、下段）、②「一斉演奏に伴う制約」、「音楽の構成要素や楽譜の拘束力」、「演奏における奏法や姿勢」等に強制力があるとする群（強制力、下 2～4 段目）と、基準派（客観的な基準）で括られる「音楽の完成とは一定の曲の完成である」とする群（完成の基準、中段）、③「音楽に対する感情、感性、嗜好」に左右され、「楽しむためのルール」を守ることがある意味で強制だとする群（強制力、下 5～6 段目）と、否定派（到達点はない）で括られる「音楽に完成はない」とする群（完成の基準、上段）に分類された。

この結果は、保育者が音・音楽をどのように捉えているかに深く関連している。①の群は音・音楽を感覚的に捉えており、②の群は音楽のもつ構成要素や演奏形式等に気づいており、それらを基準としていることがわかる。また、③の群は音楽の様々な面に反応する感性や感情、嗜好が、音楽行動への動機づけとして重要な要素だという点に気づいている。また、音楽の完成について、ある曲をミスなく演奏できることに執着せず、到達点は一つ

⁵⁰ 音楽に触れることによって、「束縛されている」、「強制されている」、「制限されている」と感じる部分について回答を求めた質問。

ではないとしている。これらの感覚は、保育を行う上で重要な要素である。

これまでみてきたような、子どもに与える音や音楽の質、難易度、影響力に対する捉え方や考え方の違いは、子どもの表現を捉える視点にも重なる。保育者が音や音楽を用いる際に、音楽の様々な機能を知り、その使用目的や用途を十分に吟味して意図的に使うことが重要である。

(5) 保育者に必要な音楽的能力

この分野では、保育者が音楽的な活動を行うとき、また子どもの音楽的な表現を援助するときに必要な音楽的能力について示す。

A27～28、A31～40の回答を総括することにより、保育者が必要とする音楽的能力の諸側面を明らかにすることができる。保育者が頻繁に使う表現方法として、声が挙げられるが、今回は声や歌に関する技術について詳しく調査していないため、主にピアノとピアノ以外の技術に分け、考察することにする。

保育者のもつべきピアノのテクニックについては、保育者の間で、ある程度の共通意識がみられ、「歌の伴奏ができる」、「弾き歌いができる」程度としていた。それ以外の即興演奏の技術や、劇・身体表現に音や音楽を入れるテクニック等については、「あれば便利」としながらも、自身の能力の限界も考慮に入れ「他の技術でカバーできる」と考えている保育者が多い。つまり、これらのテクニックを付加的に捉えている傾向が強く、ピアノの多様な使い方を模索するよりも、他の技術により補完できると考えていることがわかった。

しかしその一方で、図 1-5 に示したように、ピアノの使用場面として「子どものリクエストに応える時」、「遊びの中で効果的に使う時」等の即興的なテクニックが求められるような例を挙げている。さらに、即興演奏ができるメリットとして、「その場の雰囲気を変えられる」、「身体表現に音や音楽をつけられる」、「子どもの表現を引き出せる」等を挙げている。さらに、ピアノ以外の技術として「音楽で遊ぶ力」「音楽で楽しませる力」とある。

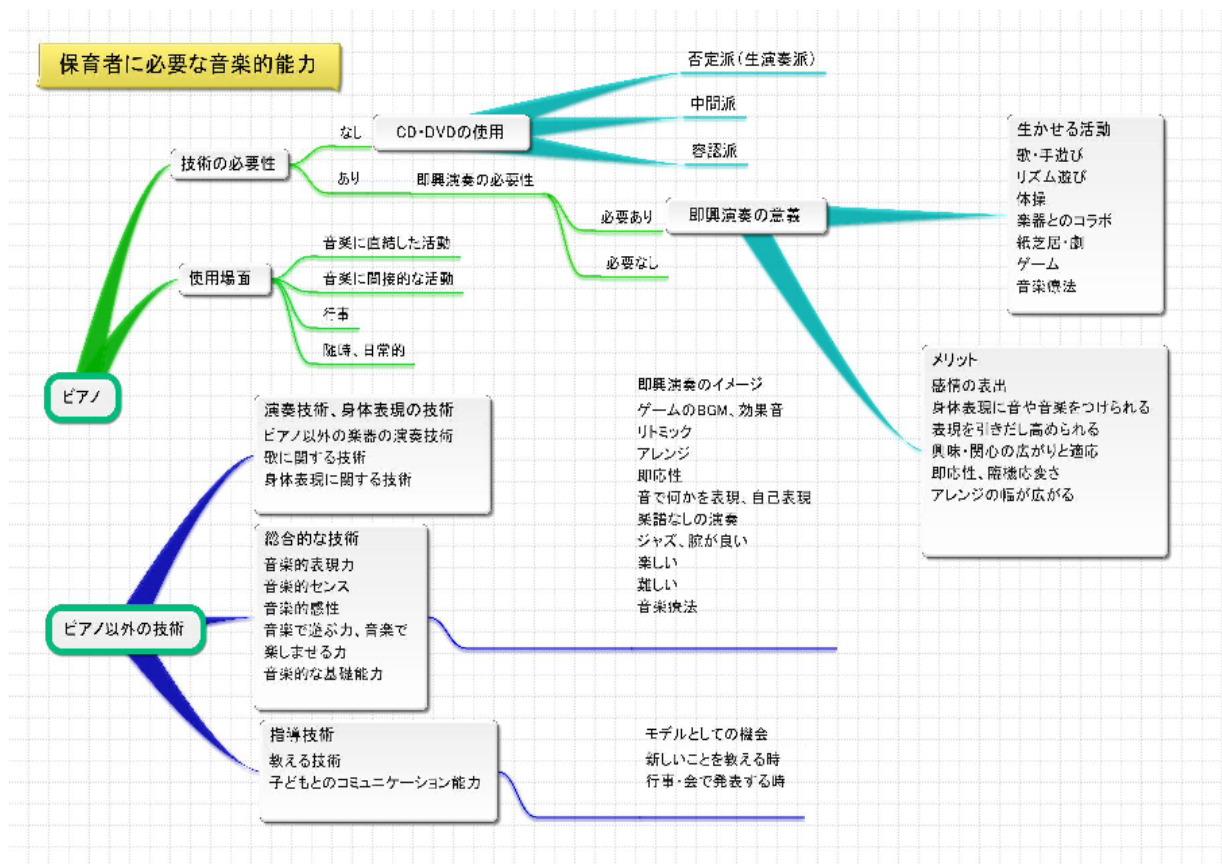


図 1 - 5. 保育者に必要な音楽的能力

このような能力は、発信する能力だけでは発揮できない。特に「音楽で楽しませる力」は、子ども状況やニーズを無視して行う音楽的活動からは、決して生まれない。なぜなら、楽しむのは子ども自身だからである。また即興的なテクニックは、ピアノに限らず他の楽器でも使え、あらゆる場面に使える可能性がある。保育者が即興的なテクニックを他の楽器でも生かせるようになることが、音楽の幅や質に変化をもたらすのではないかと考える。さらに、保育者自身が「子どもの歌が弾き歌いできる程度」と考えているピアノのテクニックについても、まだ開拓の余地がある。保育者の即興的なテクニックをさらに磨き、子どもの表現に寄り添えるよう、楽器の臨機応変的な使用を目指していくことが、今後の子どもの表現を支える上で大切である。

5. まとめと考察

本節では、質問紙調査から得られたデータに基づいて、保育者の保育観や音楽観について検討してきた。保育者の表現（音楽）に対する保育観については、次のことがいえる。

保育における音楽的活動を通して、音楽的成長と同時に人間的成長を願う保育者の保育観が明らかになった。また保育の音楽的活動の独自性は、「集団性」であるとし、「遊びの中で完成度を問わず、自己表現ができる場」とする考えも存在した。子どもの音楽的表現に対する援助は、物理的・人的の両面から行われており、保育者が行う援助についても、発信的・応答的の両面からなされていることがわかった。子どもの表現を援助する際、音や音楽を使っているのは「発信的な働きかけ」が多く、応答的な援助では、言語的、身体的な介入が多くみられ、音楽的活動以外の活動を行う時と同様の関わり方をしていることがわかった。つまり、言語的なコミュニケーションに頼ることが多く、音楽的なコミュニケーションがあまりみられない結果となった。これは、宮原らが主張する「応答的保育」における「言語による応答性」や「心の応答性」の部分で、子どもとコミュニケーションが取れているということの意味する。したがって、言語的・身体的な介入によって応答していること自体に問題がないが、音楽的活動においては、音楽に特有の技術が必要とされる。音楽的活動における保育者の専門性として、「音楽特有の応答性」が欠如し、音楽的活動の場面において、あまり使用されていないところに改善の余地がある。

保育における音楽的活動については、音や音楽を純粋に楽しむ活動から、他の表現媒体と合わせて行う活動まで多様な活動が示された。しかし、創造的な音楽活動への認識は低く、活動内容は「表現媒体のずらし」によるものが多く見受けられた。また、創造的な音楽活動への認識度の低さに伴って、そこで必要とされる保育者の即興性の習得についても消極的な姿勢がみられた。これは、音楽的活動の場面での即興的な能力の重要度を認識しながらも、その能力の習得に対しては、それほど切迫感がないのではないかと推察される。つまり、音楽的活動の中で、即興的な演奏を必要とする活動を行わない限り、感じ得ない

のではないだろうか。これは、「創造的な音楽活動に興味・関心を示しながらも、実践するための手立てが不足している」という駒（2010）の調査結果とは異なる結果がでた。つまり、ピアノや他の楽器での即興演奏への関心は、まずそれらを使って保育する必要性を感じるところから始まると考える。保育者自身が「他の保育技術でカバーできる」と感じている限りは難しい。保育者が豊かな基盤をもち、臨機応変に使いこなす能力の必要性は認識しているものの、自身の能力の限界性と他の技術でカバーできるとする代替性が浮き彫りになり、新たな音楽的能力の習得に必ずしも積極的でないという結果が出た。音楽における即興性や創造性は、子どもの表現に即座に対応し、活性化させるために欠かせない能力だといえる。これらに関する知識や情報を得る手段が不足していることと、実践の機会があまりないことが原因の一つだと考えられる。このように、保育者が自身の音楽的資源について、理想と現実の狭間で悩んだ場合、指針となるような理論や実践がないということが問題として挙げられる。

さらに、子どもに求める音楽的表現の方向性については、「思いのままの演奏から徐々に形式的に」とあるように、完成させること自体を目的としていないが、保育者自身が求める音楽性は高く、「上質の音楽を子どもに届けたい」との思いがあった。この点は坂田ら（2009）が指摘した「保育者の意識化」⁵¹が、保育者の中にみられたということになる。保育者の専門性には、柔軟性や即応性が求められると前節において述べた。上質の音楽を届けるためには、保育者自身の音楽的能力に柔軟性や即応性が求められるのだが、その点については、理想と現実がマッチしていない。つまり、子どもに上質の音楽を提供したいとする思いと、保育者自身の音楽的能力の間に格差がみられる。保育者として必要だとする音楽的能力と、実際の保育で使っている音楽的能力の間には明らかに違いがあった。したがって、その溝を埋めていくことが、保育者養成校と現職研修における課題である。

以上の考察から、導き出された課題は、以下の4点である。

⁵¹ 「保育者は、自身の弾く音が子どもにどのように聴こえているかを意識化する必要がある」と述べている。

- ①保育における「音楽による応答性」とは、具体的に何を指すのか明らかにすること
- ②子どもの表現を支え、育て、活性化させるために必要な保育者の音楽的資源を具体化すること、
- ③①と②を統合し、保育者に求められる音楽性として、全体図を示すこと
- ④保育者養成校における指導の可能性について、実践を通して考察すること

第2章

臨床的・ミュージシャンシップ援用に向けての枠組み

第1節 「創造的音楽療法」における「ミュージック・チャイルド」の概念

第1章では、音楽的活動の場で保育者に必要とされる専門性には、発信的能力のみならず、応答的能力も求められていることが示された。しかし、保育者への意識調査の結果から、応答は言語的・身体的に行われることが多く、「音による応答性」が見られないことが明らかになった。

そこで本章では、この問題を解決するために、「音による応答性」を重視している「創造的音楽療法 (Creative Music Therapy)」の概念を援用し、音楽療法におけるセラピストの臨床的な音楽的能力、「臨床的・ミュージシャンシップ (Clinical Musicianship)」から示唆を得ようとするものである。

1. 「創造的音楽療法」の位置づけ

「創造的音楽療法」とは、アメリカの作曲家・ピアニストであったポール・ノードフ (Paul Nordoff, 1909～1977) と、イギリスで訓練を受けた特殊教育家のクライブ・ロビンズ (Clive Robbins, 1926～2011) によって開発された、即興演奏を軸にした個人・集団療法へのアプローチを指す¹。「創造的音楽療法」は、このアプローチを開発した 2 人の名前をとり、「ノードフ・ロビンズ音楽療法 (Nordoff - Robbins Music Therapy)」とも呼ばれている²。

彼らの活動は 1959 年に開始された。この時代は、音楽療法の原理や理論に科学的視点

¹ ケネス・E・ブルーシア『即興音楽療法の諸理論上』(林庸二監訳、生野里花・岡崎香奈・八重田美衣訳) 東京：人間と歴史社、1999年、30頁。

² 本論文では、保育との関連、特に子どもの表現や創造的な音楽活動との関連において論述するにあたり、開発者の名前による名称ではなく、その内実を表現した「創造的音楽療法」の名称を使用することとした。

を導入する必要性が叫ばれ、それに先立って量的な研究手法を積極的に取り入れようとする風潮がみられた³。この背景には、当時、行動心理学が主流で、音楽の治療効果を知りながら、それが科学的に実証できないというジレンマがあったと考えられる⁴。この時代にあつて、彼らのアプローチは、音楽的側面から臨床を解釈しようとするものであつたため、科学的視点がほとんどみられなかった。そのため 1960 年代、NAMT (National Association for Music Therapy) が提唱していた「科学的視点の導入」の意向には沿わず、独自のスタイルを貫いていたといえる。

その後、1970 年代に入り、マズロー (Abraham Harold Maslow, 1908~1970) のヒューマニスティック心理学と出会うことにより、音楽療法における臨床手法の新たな理論的枠組みを確立することになる⁵。

「創造的音楽療法」のアプローチの特色は、セラピストが音楽的資源とテクニックを用いて、治療的経験とそのプロセスを創造する点にある。能動的な音楽活動が療法の中核をなし、単に音楽を聴くだけでなく、創造的な音楽づくりを中心とした即興的なセッションが展開される。それだけに、このアプローチのマニュアル化は極めて困難であり、理解に時間を要する難解なアプローチとして捉えられてきたことも事実である。

しかしその一方で、ドイツ、イギリス等の世界各国にあるセンターを中心に広がりを見せ、現在もこのアプローチを習得したセラピストによって、継続的に実践されている。この背景には、最近の音楽療法研究が音楽そのものに回帰し、「音楽とは何か」という根本的な問題に立ち返り、哲学的・音楽学的・社会科学的リサーチによる論議がなされるようになってきたことが考えられる。つまり、ノードからの実践してきた「創造的音楽療法」は、かなり歴史的なタイムラグはあるが、古くて新しい概念を包含しながら、現代社会の要請を受け、再び注目されるようになったといえる。

³ 安宅智子「米国の音楽療法士養成教育に関する研究——1960 年第の音楽療法観および NAMT の養成教育観に着目して——」『日本音楽教育学会第 39 回発表資料』2008 年、9 頁。

⁴ 同前、10 頁。

⁵ 同前、11 頁。

(1) 「創造的音楽療法」の音楽中心性

このアプローチは、音楽を「治療として (as therapy)」使い、音楽のもつ力を最大限利用する特徴がある。この特徴について、ケネス・エイゲン (Kenneth Aigen) ⁶は「オリジナルな音楽中心音楽療法 (Music-Centered Music Therapy) である」⁷と位置付け、「ポール・ノードフとクライブ・ロビンスの業績にその起源を見出せる」⁸と述べている。「音楽中心 (以下、「音楽中心音楽療法」をこう示す)」という語は、1980年代半ばから用いられるようになったことを考えると、「創造的音楽療法」の方が先に存在していたことになる。

「音楽中心」は、一つの特異なアプローチではなく、他の様々なアプローチの中に存在し、既存の理論に基礎を置かず、実践から導き出された固有理論である。「創造的音楽療法」のほかにも、ヘレン・ボニー (Helen Bonny, 1921~2010) の GIM⁹やメアリー・プリーストリー (Mary Priestly, 1925~) の分析的音楽療法¹⁰等がこれに属する。特徴としては、①音楽を使用すること、②幅広いアプローチで実践されており、一般理論の主要な基準を満たしていること、③実践を熟考することから生じており、特有性と応用性を合わせもっていることが挙げられる。

「音楽を聴く」体験を中心とする GIM や、言葉と音楽を併用しながら行う分析的音楽療法と比較すると、「創造的音楽療法」は音楽体験そのもののために行われ、音楽以外の、あるいは音楽に付随した利益のために存在しない。そのため、手段と目的が一致している。音楽のもつ力や音楽的プロセス、音楽的構造、音楽的体験に重点を置き、言葉による記述を超越する要素があるとされている。

その音楽体験は、クライアント自身の体験や意欲を反映し尊重する形で進められ、この

⁶ ニューヨーク大学で音楽療法を学んだ後、NYU ノードフ・ロビンス音楽療法センターで実践と研究を深め、1991年にNYUで音楽療法の博士号を取得。現在、同大学で教鞭をとっている。

⁷ Aigen, Kenneth. *Music-centered music therapy*. Barcelona Publishers, NH. 2005. p.143.

⁸ Aigen, Kenneth 『音楽中心音楽療法』(鈴木琴栄・鈴木大裕共訳) 東京：春秋社、2013年、7頁。

⁹ 「音楽によるイメージ誘導法 (GIM= Guided Imagery and Music)」と呼ばれ、非臨床的目的のために創られた音楽を使用する。

¹⁰ AMT=Analytical Music Therapy と呼ばれ、精神分析的な考え方に基づいて、音楽による即興演奏を導入している。

実践により、音楽独自の体験や表現を達成することを目標にしている。ここでは、臨床的な目標と音楽的な目標が密接に関係しており、音楽を通じて得られたことは、それ以外の方法では得られない固有のものとしている。またクライアントは、音楽に参加し音楽を創りだすことに主な動機があり、臨床以外の場面で、人が音楽を創る時に抱く動機と変わらないため、非音楽的な臨床目標を達成することを目的としていない。

「創造的音楽療法」にみる音楽中心性は、①音楽を中心に用いること、②音楽体験そのものを重視し、自己成長のために整合させていくこと、③音楽の力、音楽のプロセス、音楽的構造に重点を置くことにあるのである。

このように音楽の力を信じ、音楽を体験することに意味を見出している理由は、どこにあるのであろうか。この療法において、音楽はどのような機能を及ぼしているのだろうか。

（２）音楽の諸機能との関連性

エイゲンによれば、音楽中心の音楽療法は、「音楽のもつ創造的・表現的・審美的・共同的・トランスパーソナル的な側面に重点がおかれる」¹¹としている。

このアプローチにとって、クライアントの創造力を刺激することは不可欠であり、創造的プロセスが、憂鬱や絶望等の感情に対し、バランスのとれる関わり方を示すとしている。

表現的側面としては、音楽が人間の感情との親密なコンタクトを樹立し、意識的・無意識的に関わらず、クライアントの感情の表出を支援するとしている。ただし、音楽療法における音楽は、感情の自己表現を伴わなくても、人間の感情につながっていると捉え、人間が体験する感情の普遍性を重要視している。

また、音楽の審美的体験は、人間にとって欠かすことのできない心理的欲求であり、活動の動機となるものである。音楽療法における審美的性質は必然のものであり、音楽の繊細さ、表現の豊かさ、自信、単純さ、複雑さ、美、新鮮さ、一体感、リズムの一貫性、描

¹¹ 同前、110頁。

写の力強さ等があるとしている。

さらに共同で音楽を創るということは、自分よりも大きな何かに属しているという感覚を与える。音楽療法のセッションに参加することが、「従属したい」という人間的欲求を満ち、バランスのとれた自己の確立に重要な意味をもつことになる。トランスパーソナル（自己超越的）な側面は、他の4つの側面にもみられるものだが、音楽は自己を越える体験や意識や気づきに顕著な変化をもたらすとしている。クライアントとセラピストが出会う場所を創りだすため、音楽は人間同士のコンタクトをとる媒体となる。他の領域では達することができない場合、音楽が機能的に働くとしている。

「音楽中心」における音楽の機能と関連して、ボクシル（E.H.Boxill）が、音楽が治療手段として有効である理由について述べた見解（表2-1）を示し、音楽の諸機能について考察する。

表2-1. ボクシルの見解¹²

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">①音楽は、文化の違いを超えた表現形態である。②音楽は、非言語的特性により、コミュニケーションの手段として自在に用いられる。③音楽は人間個々の知力や状態に関わりなく、音刺激として直接人間の心身にはたらきかける。音楽は感覚を刺激し、感情や情動を喚起し、生理的・精神的反応を引き起こし、心身を活性化する。④音楽固有の構造と特質は、自己統合や集団組織化のための可能性を有する。⑤音楽は、音楽的行動と非音楽的行動の両面に影響をおよぼす。⑥音楽は、学習や諸技能の獲得を促進する。⑦音楽は、極めて機能的で、全ての患者に適用可能な美的様式である。 |
|---|

¹² E.H.Boxill., *Music Therapy for the Developmentally Disabled*, Aspen Systems Corp. Rockville : Maryland, 1985. 6頁。

ボクシルは、音楽の治療的使用により、①個人的に変化をもたらす、②対人関係を促進する、③成長、発達を助長する、④自己実現の達成に貢献する、⑤社会への参入を援助することを目標としている。

音楽は、異文化、異年齢、異なる精神的・心理的状态の人間同士をつなぐ役割があり、彼らの違いをなくし、組織化し、一つに統合する働きがある。

また音楽には、非言語的コミュニケーションの手段としての特性がある。この特性が、言葉を解さない知的障害者や、コミュニケーション能力に障害があり言語的な接近が困難な人にとって効果的に働く。セラピストは、音楽による刺激を用いて心身に直接訴えかけ、クライアントとの関係を樹立し、維持し、そこからクライアントの表現を引き出し、心身を活性化させる。

さらに音楽は、個人の成長や発達を促進させるだけでなく、自己統一や自己実現を果たすと共に、集団を組織化する機能も兼ね備えている。自己や他者への覚醒がみられるのと同時に、音楽体験を通して成功感や達成感が生まれ、内発的学習の動機づけとなる場合が多い。それに関連して、音楽は学習や諸技能の獲得を促進する。それは音楽的なスキルだけでなく、非音楽的スキルにまで及ぶ。そして、その影響が音楽的行動と非音楽的行動の両面に影響を及ぼすことになる。

以上のように、音楽を治療的に用いることにより、音楽の諸機能がクライアントの自己成長に作用していることが読み取れた。そして、「創造的音楽療法」における音楽の機能についても同様のことがいえる。

このような考察から、本論では保育者の音楽的能力を検討するにあたり、音楽療法的視点を援用する理由として、①「創造的音楽療法」は音楽を中心に据えており、音楽体験を重視していること、②「創造的音楽療法」は、音楽の力、つまり音楽のもつ様々な機能を的確に用いることによって、自己成長を促すことを目的としているという2点を挙げる。

2. 「創造的音楽療法」における中核的概念

(1) 「ミュージック・チャイルド」の概念

「創造的音楽療法」の中核的な概念には「ミュージック・チャイルド(Music Child)」がある。「あらゆる人間の内部に生来的に備わっている音楽への反応性のこと」¹³をいい、全ての人の人格構造の内部にある音楽的自己を指す。各々の子どもに生まれつき備わった個性化された音楽性のことであり、音やリズムの動きの秩序や関係性に対する普遍的な感受性を表すものである。つまり、子どもが音楽的な経験に反応し、それに意味があり、魅力を感じ、音楽を記憶し、何らかの形で音楽的な表現を享受するような子どもの内部にあるものを指すのである。

「ミュージック・チャイルド」は、ノードフとロビンズが実践を重ねていく中で、自然発生的に命名された語で、子どもが生まれつき内在させている音楽性を呼び覚ますこと、音楽的支えのもとに自己発見、自己表現すること、その自己表現を広げていくこと、そのプロセスへ引き込んでいくこと等に意味を感じていた 1974 年頃に言語化され、それ以降使われるようになった¹⁴。

この概念は、シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861~1925) の「アストラル体」と深い関連がある。アストラル体とは、生きているどの人間にもある衝動や動因、情念、情緒のことである。それは、人間の内部で宇宙のリズムやメロディーに沿って動いているものとされている。シュタイナーは音楽の普遍性を「それは、全ての人間の中の音楽家であり、宇宙の音楽を模倣するアストラル体のなす業である」¹⁵と表している。

子どもの自己は、内側から自らの内的資源を使いながら発達していくが、その最も重要な資源となるのが、「ミュージック・チャイルド」である。子どもが音楽的な経験に反応し、

¹³ ケネス・E・ブルーシア『即興音楽療法の諸理論上』(林庸二監訳 生野里花・岡崎香奈・八重田美衣訳) 東京：人間と歴史社、1999年、40頁。

¹⁴ クライブ・ロビンズ『音楽する人間』生野里花訳 東京：春秋社、2007年、106~107頁。

¹⁵ ケネス・E・ブルーシア『即興音楽療法の諸理論上』(林庸二監訳 生野里花・岡崎香奈・八重田美衣訳) 東京：人間と歴史社、1999年、40~41頁。

それに没頭し、意味を見出し、記憶し、音楽の構造を楽しむことを指し、全ての子どもの内的自己に存在するものであるとしている。つまり、「ミュージック・チャイルド」は、障害の有無にかかわらず、また年齢に関わらず、全ての人間に備わっているものだと説明している。

それでは、創造的音楽療法の治療において、「ミュージック・チャイルド」はどのように位置づけられているのであろうか。

治療手順は3段階にしたがって行われるが、その第1ステップが「子どもと音楽の中で出会う」段階である。セラピストが子どもを音楽的に刺激し、細やかに観察し、その子どもの固有の音楽性、すなわち子どもの内部にあるミュージック・チャイルドを見出す活動を行うのである。この段階で十分な音楽的関係を確立するためには、子どもの音楽的資源や限界性、感受性、反応パターン等を把握し、因果関係を明らかにしなければならない。また、子どもの内側に生じるダイナミクスは、「ミュージック・チャイルドの活性化」、「自我の発達」、「古い自己と新しい自己の統合」の変化や成長によって説明することができる。こうした変化の根底にある動機づけやエネルギーは、「成長の欲求」によるもので、セラピストとの音楽的な経験を通して、子どもの中に覚醒される。「ミュージック・チャイルド」が機能するためには、子どもが自分自身、他者、自分の周りの世界に対して開かれていなければならない。それは、「ミュージック・チャイルド」が、受容的、認知的、表現的な性質を象徴するものだからである。したがって、「ミュージック・チャイルド」がうまく機能するのは、パーソナリティの様々な側面を組織化し、統合することに重要な役割を果たしたときである。

またノードフとロビンズは、子どもの中にある自己が発達する過程を、「新しい」自己、「古い」自己という語を用いて説明している。

「ミュージック・チャイルド」の活性化により得られる「新しい」自己は、「古い」自己を離れて、あるいはそれに付け加えられて発達することになる。「新しい」自己が得られる

と、音に対して気づき、積極的・表現的で関わりをもつようになり、応答的になる。それに対し、「古い」自己の状態は、恐怖と自己防衛のために、音に気づいておらず、無反応で限局されており、関わりがなく引きこもった状態になるとしている。

また「ミュージック・チャイルド」が覚醒するためには、何の関わりもなく、音楽体験をさせておけばよいわけではない。セラピストの即興によって「ミュージック・チャイルド」に接触し、「ミュージック・チャイルド」を目覚めさせ、自己表現を誘うのである。

セラピストの即興が、「ミュージック・チャイルド」を刺激し、「新しい」自己のための音楽的なモデルとなる。それと同時に、子どもの音楽づくりは、思考・感情・意志の自我機能を発達させ、「古い」自己が自由な表現力と相互反応性を獲得するのを可能にする。子どもは、音楽の生きた要素によって、音楽的行為とセラピストとの相互作用を体験する。その瞬間、瞬間に子どもは、音楽のダイナミックな形式を通しての関わりを経験する。子どもの内的変化は、ほとんど音楽の効果によるものであると説明されている。

音楽によって自己表現するのは、子ども自身であり、子どもの自発的で創造的な表現を出発点としていることが強調されている。また、子どもの表現の中に「ミュージック・チャイルド」を見出し、それを揺り動かし活性化させるような音楽を提供するのは、セラピストの役割である。

(2) 「ミュージック・チャイルド」に対するセラピストの関わり

「創造的音楽療法」が、子どもの中にある「ミュージック・チャイルド」を出発点にして、子どもの音楽表現を引き出すために即興を用いるアプローチであることは既に述べた。セラピストが即興的な演奏を取り入れる理由は、次の点が考えられる。

1点目は、対応の即時性である。治療は極めて個人的であり、一人ひとりの状況やニーズによってアプローチが異なる。言い換えれば、個々に適応するような音楽的要素が必要になってくる。即興には、個人の様々な状況に即自的に対応できる可能性がある。

2点目に、対応の柔軟性である。即興による音楽は、セッション中の子ども内に起こる「受容」と「表現」の間を注意深く、かつ意図的に動くことができる。さらに、子どもの反応を喚起したり、行動を変化させたりするのに有効で、対応の柔軟性の面で優れている。

3点目は、診断的役割をもつということである。即興を進めていく過程で、子どもに内在する病的な要素や、潜在的な能力等が浮き彫りになることから、鑑別診断¹⁶等の診断的役割として機能する。

セラピストはセッションの中で音楽を用いながら、どのような治療プロセスをたどり、どのような手法で子どもとやり取りをするのであろうか。

セラピストは、主に3段階の治療プロセスを通して子どもと向き合う。ここではロビンズ自身が提示したプロセスを示す。第1段階は「探索的接近」である。初めて子どもに出会うとき、その子どもに何ができるのかを探索する段階である。セッションで子どもの様子や病状、障がいの表出を観察し、柔軟な即興をしていく中で、その子どもの現在持っているコミュニケーションの方法を確認する。ここでは即興が診断的役割を果たす。さらにその子どもが、本来どのような能力をもっているかを探る。子どもの状態を観察し、把握した後に臨床的な目標が設定される。このようなセッションをインテークセッション¹⁷と呼ぶこともある。

第2段階は「中間的段階での発展」である。建設的な形で発達を促す段階である。音楽によるコミュニケーションの回路の確立を求め、反応力の構造的発展を目指す。この過程は試行錯誤の連続であり、一つの目標が達成されると、新たな目標が設定される。この段階では、柔軟性、調整、生气（活気）、身体的コントロール、発生の促進、クライアントの硬直からの解放などが見られるようになる。

第3段階は「自己信頼感（self-communication）と自己実現（self-actualization）」の段階である。子どもに情動の成熟と社会的能力が備わってくると、それに伴って知覚力、

¹⁶ 患者の症状・所見がどのような疾患に由来するのを見極めようとする診断のこと。

¹⁷ 音楽療法の治療を始める最初の段階に行う診断的なセッションのこと。

集中力、視野の拡大が見られるようになる。自己への覚醒と達成からくる自信と満足を体験することになる。

次に、これまで見てきたようなセラピストが行う治療プロセスと、セラピストの働きかけについて、事例を通して具体的に考察する。

事例は、ノードフ・ロビンズ音楽療法士である石村真紀（1998）が、自閉症児 Y に対して行ったセッション¹⁸である。石村自身の記録であることから、セラピストの働きかけによる子どもの内的・外的変化だけでなく、セラピスト自身の視点や意図を探る上で、有効な事例だと思われる。1年間に全 26 回のセッションが行われ、一回あたり約 20 分の個人セッションである。全体のセッションは初期・中期・後期に分けられているが、初期は Y に対する探索的な時期であり、中期はそこから発展性がみられ、後期には Y に積極性がみられることから、上記に示した 3 つの段階と関連付けて分けたものと推察できる。この事例から、セラピストの関わりを中心に筆者が抜粋し、「Y の様子」「セラピスト (S) の行動」を時系列に沿ってまとめ、「セラピストの視点と意図」を付記したものを表に示した。

表 2 - 2. セラピストの治療プロセス

* 文中の Y は自閉症児、S はセラピストを意味する。

回数	Yの様子	Sの行動	Sの視点と意図	
初期	1	<p>ばちを持ったまま①<u>打つことはほとんどない</u></p> <p>椅子に座って②<u>ロッキングする</u></p> <p>動きが大きくなる</p>	<p>①<u>太鼓を勧める</u></p> <p>②<u>それに合わせてピアノを弾く</u></p>	<p>ピアノのリズムと Y のリズムが一致すると①<u>身体の動きを伴って表に流れてくる</u></p>
	4	<p>③<u>不規則なリズムで軽く打ち始めた</u></p>	<p>③<u>同じタイミングで単音を用い太鼓の④音質に合わせてながらピアノを弾いた</u></p>	<p>自分の世界に入っている彼に⑤<u>太鼓を提示</u></p>

¹⁸ 石村真紀「音から始まる——創造的音楽療法と表現——」『音楽による表現の教育——継承から創造へ——』小島律子・澤田篤子編、京都：晃洋書房、1998年、21~36頁。

	7	自ら太鼓の前に立ち変拍子で叩く <u>④楽器が S と分かち合える手段にな ったことを確信したかの様に力強い 応答と共に首を左右に振ったり⑤声 を出して喜んでいる表情を見せた。</u>	不協和音等を使いながら 現代音楽風に即興演奏を 行う。	彼の <u>⑥気持ちの動きから感じ取っ たもの</u> 彼の <u>⑦太鼓の響きから聞こえてく るもの</u>
	8	打つ、止めるを繰り返しながら <u>⑥響 きがリズムカルになってくる</u> 単発的、偶発的な打ち方ではなく、 <u>⑦ピアノを意識していると思われる</u> <u>ような統制された打ち方になる</u>		何か確信を得たかのような <u>②確か な響き</u> に聞こえた
中 期	11	その <u>⑧音楽に乗って集中力をもって 打ち続けた(中略)シンバルの⑨響き が消えるまでじっと聞いていたり、 そっとシンバルの上に手を置いたり する</u>	黒鍵上でのペンタトニック を用いて <u>⑧応答する</u>	表情はそれを堪能しているかのよ うに <u>③とても嬉しそうだった</u>
	12	太鼓とシンバルを気の向くまま打つ 打ちながら <u>⑩声を上げて笑い出す。</u> セッションの終わりを告げても <u>⑪な かなか帰ろうとせず S が手を引いて 一緒に出た</u>	<u>⑨ピアノが会話的になる</u> <u>ように間に気を付けなが ら無調音楽で弾いた。</u>	<u>④お話をしているかのように感じ られた</u>
	15	(省略) <u>⑫音楽に乗って集中力をもつ てタンバリンを叩き、⑬楽しそうな 表情が見られた</u>	左手で簡単な 5 度のドロ ーンを弾きながら中東風 の歌を歌う	
	20	タンバリンとシンバルを <u>⑭声を出し ながら演奏し続けた。ピアノと共に 盛り上がりたり緩やかになったり音 楽的にダイナミクスも共有しながら 最後のフィナーレで⑮一緒に終止を 決められた。⑯「面白い面白い」と 言い、弾むように部屋を出ていった</u>	<u>⑩シンバルを提示する</u> ピアノの即興演奏	<u>⑪雰囲気を変えたい</u>
後 期	23	タンバリンを打ち続け、時々 <u>⑰ハミ ングで歌っているかのように⑱高い 声をだし、(中略)、身体を起こし太鼓 とシンバルに戻ることを繰り返した</u>	一定のリズムで左手は 5 度のドローンを弾きなが ら <u>⑪タンバリンを提示し た</u>	太鼓とシンバルの時は <u>⑤開放的な 良い表情で、とても⑥力強く自由な 響きとリズムが伝わってきた</u>
	25	それを気に入ったかのように何度も <u>⑲グリッサンドし、そのサウンドと 感触を楽しんでいる様に思われた</u>	<u>⑲最高音から最低音のグ リッサンドをする</u>	<u>⑰安心できる交流の場を身体で感 じながら、⑧自由に音を味わう姿が 見受けられた</u>

(石村(1998)の記述を基に、筆者が抜粋して作成)

この事例から、治療プロセスに沿った Y の音楽的な変化と、それに関わるセラピストの働きかけに着目して考察する。

①Y における音楽的な変化

セッションでの Y の様子を時系列に沿って追うと、次のような変化が見られる。

太鼓を打つこともなく、椅子にのってロックンロールを続けている第1回では、音や音楽に対しほとんど無関心（波線①、②）であるが、第4回では、音への反応の芽生えが見られ（波線③）、第7回では既に楽器がコミュニケーションの手段になっている様子（波線④）がわかる。また第8回目になると、太鼓の叩き方がリズムカルになる等、拍節を獲得することにより、太鼓の叩き方に「音楽らしさ」が見られるようになる（波線⑥、⑦）。

さらに中期になると、音楽活動そのものに対する集中力が増し、音への関心度が高まりシンバルの音に耳を傾けるような場面も見られるようになる（波線⑧、⑨）。また音楽に没頭するようになり、持続性が出てきている（波線⑪、⑫）。セラピストのピアノの音をよく聴き（波線⑬）、音楽的なやり取りを楽しんでいる様子は、「楽しそうな表情」や「面白い」などの記述から汲み取れる（波線⑭、⑮、⑯）。

そして、後期になると「快の感情」が度々見られるようになり、ハミングやグリサンドを用いる等、表現に広がりが見られるようになる（波線⑰、⑱、⑲）。彼にとっては自己表現の場であり、自由な表現が許され、安心して音の感触を楽しめる場になっていったことを物語っている。また第20回では、音楽の終止を察知できるまでになり（波線⑳）、「音楽の構造の理解」につながる大きな成長がみられた。

しかしこれらの変化は、Y自身に内在する「ミュージック・チャイルド」が自然発生的に力を発揮したのではなく、セラピストの音楽的な関わりが適切に行われ、彼の内部にある「ミュージック・チャイルド」が引き出されたことによるものだといえる。

次に、セラピストがどのような働きかけをしていたかについて、考察する。

②セラピストの働きかけ

音や音楽に興味を示さないYに対し、第1回では太鼓を勧めている（二重線①）。これは「子どもと音楽の中で出会う」治療プロセスの第1段階において、子どもの情緒状態を受容し、それに合致する音楽を探っている状態だと言えよう。また、ロックンロールする彼の動きに合わせて、ピアノを弾いている（二重線②）。この行動は、彼の動きに同調した音楽

を提供していると捉えることができる。Yがセラピストの奏でる音をぼんやりと聴き、身体の動きがそれに同調してくる様子（点線①）から、セラピストによる意図的な音楽の使用が作用したことがわかる。また、Yの様子を見ながら太鼓を提示（二重線⑤）したり、同じタイミングでピアノを弾いたり（二重線③）と、彼の出す音や音楽に敏感に反応している（二重線④）。それによって、Yは音と音によって通じ合っている感覚を覚えたに違いない。

中期になるとピアノが会話的になるように弾いたり（二重線⑨）、ペントニックやドローンを使用した即興演奏を使ったりすることにより、音楽的なコミュニケーションが深まっていく様子（二重線⑧）がわかる。また、2人が音楽を介して、共同作業者のような存在になり、「とても嬉しそう」、「声を上げて笑い出す」等の記述にある彼の様子から、共に音楽を楽しめる段階にきていることがわかる。

さらに後期になると、Yの演奏に自由度が増していることから、その状況に合わせた楽器の提示や音楽の種類を選択している（二重線⑪、⑫）。

このセッションで特筆すべきことは、セラピストがYから発信される音やリズム、身体の動きの断片を受け止め、言葉の介入はほとんどない状態で、音楽的な応答を繰り返す手法である。

Yは初期のセッションにおいて、明らかに人に対する関心がなく、ピアノに耳を傾けながら自分自身の世界を楽しんでいる。音についても、流れている音楽を漠然と聴いている状態であった。しかし、回を重ねていく中で、ある時は五音音階や中東風の音楽を提示して音楽的に刺激し、ある時はYの奏でる音やリズム、身体の動きを基に音楽的空間を共有したりすることで、Yとセラピストの間に信頼関係が構築されてくる。それに伴って、Yの音楽的表現に明確な変化が見られるようになる。中期、後期と回を重ねていく毎に、自分から積極的に音楽に関わっていく姿が見て取れる。加えて、「楽しそうに」「嬉しそうに」という記述にあるように、Yが外側からの圧力によって無理やり音楽をさせられているの

ではなく、心から音楽に没頭している状況が見て取れる。セラピストは Y から発せられる音やリズムに対し全身を傾けて聴いており、それに対して音楽的な応答を繰り返している。

Y から一時的に発せられた音やリズムの断片が、音楽的に完成されたものでなくても、セラピストの即興演奏によって音楽的な形式や秩序が整えられ、形づけられた音楽の中に身を置くことは、Y にとっても心地良い体験であったに違いない。

以上、事例を考察することにより、セラピストが子どもと 3 段階の治療プロセスを通して向き合う具体的な姿が明らかになった。「ミュージック・チャイルド」を引出し、その子どもの自己実現を図るために使われていたのは、「音楽的表現の捉えるための力」と「音楽を臨床的に使うことのできる能力」であった。

セラピストの音楽的表現の捉え方と関わりには、次のような特徴がみられた。

①表現の読み取り

あくまで Y の発する音の断片をもとに、音楽創りをしていた。そこに「ミュージック・チャイルド」の存在を見出すことで、Y の世界を理解しようとする姿勢があった。そこには大人の文化の押しつけではなく、Y の存在を尊重する姿勢が読み取れた。

②表現の受容と応答

Y の表現に対し音楽的な反応をし、そのほとんどが即興演奏によって受容し、応答していた。その瞬間を捉えて反応できるような即応性の高い音楽を使用していた。Y の表現を受け止めたということが相手に伝わるように、テンポを合わせたりリズムを合わせたりしていた。

また、音や音楽による対話を重視し、言語的なコミュニケーションは最小限にとどめ、音楽的なコミュニケーションをとろうとしていた。それによって、両者とも音に対して敏感になり、「聴く行為」が活動の基盤になっていた。

④活動の方向性

Y の表現に対して、時には音楽的な反応を喚起し、時には共に楽しみ、時には新たな体

験に誘う等、Yの表現が停滞しないよう様々な工夫がみられた。子どもの表現における発展の可能性を信じ、タイミングを見計らって新たな音楽や楽器を提示していた。

⑤「快」の感情

Yがセラピストと共に共同的な音楽創りを行っていく中で、自発的な表現が見られるようになり、それに伴って「快」の感情が度々見られるようになった。

このように、「創造的音楽療法」において、セラピストがクライアントとの間で用いる様々な能力を「臨床的・ミュージシャンシップ」と呼んでいる。

以上のことから、「創造的音楽療法」の中核的概念である「ミュージック・チャイルド」の考え方は、自分なりの表現を重視する保育の考え方と共通する点があることがわかった。

また、セラピストが音楽的表現を捉える視点やその関わり方には、表現の読み取り、受容、応答、活動の方向性、「快」の感情等の点で、音楽療法の特殊性がみられた。これらは、子どもの表現を支える保育者にとって、有益な示唆を得られるものと考えられる。

第2節 ポール・ノードフの音楽観と「臨床的・ミュージシャンシップ」

本節では、ノードフの講義録である『癒しの遺産 (*Healing Heritage*)』を概観することによりノードフの音楽観を探り、「臨床的・ミュージシャンシップ」の諸相を明らかにする。

1. ポール・ノードフの音楽観—『癒しの遺産 (*Healing Heritage*)』より探る—

1959年、ノードフはロビンズと共に音楽療法の研究開発活動を開始後、1971年に最初の著書、『障害児の音楽療法』¹⁹を出版し、ノードフ・ロビンズの創造的音楽療法を確立する。1977年、ノードフ亡き後、キャロル・ロビンズ (Carol Robbins) と共に音楽療法活動を継続していたが、キャロル・ロビンズは2011年に亡くなった。現在は、バーバラ・

¹⁹ Nordoff, P and Robbins, C. *Therapy in music for Handicapped children*, London : Gollanz. 1971.

ヘッサー (Barbara Hesser) とアラン・タリー (Alan Turry) がセンターの指揮を執りながら、このアプローチの継承と発展に努めている。

「創造的音楽療法」の歴史において、ノードフの存在と残した功績は大きい。死後 30 年以上経った今でも、色あせることのない音楽と音楽を操る力を見せ付けられる。この精神や仕事は、アラン・タリーらによって引き継がれている。ノードフと常に仕事を共にしてきたクライヴは、彼の奏でる音楽の特徴として、①リズムの明瞭さ、②メロディーの魅力、③和声の新鮮さの 3 点を挙げている²⁰。

ノードフが音楽療法と出会い、本格的に着手したのは、ほぼ 50 歳になってからであり、比較的遅めのスタートであった。それにも関わらず、歴史に残るような功績を残したのには、彼の経歴が深く関係していると思われる。それまで、音楽に関するアカデミックな教育を受け、作曲家でありピアニストであったノードフは、その作品と演奏に対し、美しく明晰な響きにこだわっている。彼の演奏を聴いたクライヴは、次のように評している。

人として実感に満ち、足が地に付いていて、澄んだ想像の世界をもっていた。率直で気取った感じがなかった。自由さ、音楽のもつ活力、その存在感に魅入られた。一つ一つの和音進行に自分との一体感を感じた。私の人生で最も生き生きとした素晴らしい音楽体験だった。演奏がとても巧みで、音楽そのものが雄弁に語っていた²¹。

また、ノードフは高度な演奏能力のほかに、幅広い音楽的教養、自在な即興能力を備えており、常に新鮮な音楽のあり方を追求している。講義の中でも、音に対する感覚を敏感にし、生き生きとした音を使うことの重要性を訴えている。それは、人々の中に眠る音楽を生き生きと目覚めさせ、新鮮な音楽で純粋な音楽のダイナミクスを体の中に走り巡らせることであり、このような新鮮な音楽を浮上させる力を身につけるよう説いている。ノー

²⁰ クライヴ・ロビンズ『音楽する人間』生野里花訳 東京：春秋社、2007年、34頁。

²¹ 同前、26頁。

ドフは、普通、音楽大学のカリキュラムでは扱わないような内容を伝えようとしていた。したがって、要求されている音楽的レベルはかなり高度だが、セラピスト（音楽を扱う者）にとって必要な力だからこそ、プログラムに導入されていたのだと捉えることができる。

（１）概要

『癒しの遺産（*Healing Heritage*）』は、1974年にイギリスの認可を受けて開設された「ノードフ・ロビンズ音楽療法トレーニング準備コース」において、ノードフが「音楽を語る」と題して行った講義の記録である。

講義は、受講生15名に対し、即興や音楽表現による臨床的能力の習得と、豊かな音楽的能力の育成を目的として行われた。トレーニングは極めて実践的で、言葉、ピアノ演奏、歌等の表現を織り交ぜ、受講生とコミュニケーションをとりながら進められた。ノードフと受講生による言葉と音楽(楽譜)のやり取りによって綴られている講義録を概観した後、一部を抽出し解説する。

この講義録には、ポール・ノードフの音楽論ともいえる内容が凝縮されている。様々なクラシック音楽の名曲を取りあげながら、音楽が立ち上がるエネルギーの構造について、解き明かそうとしている。ノードフの音楽に対する理念や音・音楽の扱い方等が紹介され、臨床的な音楽技術の基礎を身につけることの大切さを解いている。

取り上げられているクラシックの名曲にはピアノ曲が多く、響きを即座に確認できる。さらに、ノードフ自身がピアノを弾くことによって、講義中にも生きた音楽がその場を埋め尽くしていたことが容易に想像できる。この生きた音楽、生き生きとした音楽を投げかけるための音楽的資源を紐解くことによって、セラピストに必要とされる臨床的なミュージシャンシップの様相が、具体的な形で見えてくるはずである。

(2) 内容

『癒しの遺産 (*Healing Heritage*)』には、音程や音階などの音楽的資源と、ピアノによる即興演奏において、それらを臨床的に使う方法が示されている。ノードフはこれまで、セラピストとして子どものための曲を作曲したり、歌を歌ったり、あらゆる場面でその音楽的手腕を発揮してきた。ここでは、特に彼のピアノから紡ぎだされる音や音楽に着目して考察を行う。各章ごとに扱われている音楽的諸要素について、ノードフがどのように捉え、どのように扱うべきだと説いているのかを解説する。『癒しの遺産 (*Healing Heritage*)』は全編 18 章から成り、表 2-3 に示した内容について書かれている。

表 2-3. 『癒しの遺産 (*Healing Heritage*)』の内容

各章	内 容
探究 1～3 章	音階について
探究 4～6 章	音程について
探究 7～10 章	三和音について
探究 11～13 章	七の和音について
探究 14～16 章	音楽的原型 (<i>musical archetypes</i>) ²⁰ について
探究 17～18 章	スペイン音楽、ロマン派音楽について

探究 1～3 では、主に音階について触れている。音階を構成する音と音との関係に敏感になって、音階に内在する方向性を探り、順次進行と跳躍のバランスを考える機会を与えている。ある音階の主音から完全 5 度を超える跳躍を「創造的跳躍 (*creative leap*)」と呼んでいるのが特徴的である。ノードフは音階に内在している自然な方向性と、この「創造的跳躍」をバランスよく使うことを説いている。

探究 4～6 では、主に音程について触れている。音程が人間の感情にどのような情動的反応を喚起させるかを考えさせている。単音 (完全 1 度) やオクターヴ (完全 8 度)、減 7 度の音程等を経験させ、それぞれの音程が醸し出す雰囲気の違いを体感させている。音程

²⁰ わらべうたの音階、ペントニック、教会旋法、中東音階などを取り上げている。

の概念についての学習は、音楽の秘密の一面、つまり聞こえる音楽の中に隠されたものについて知ることであり、音程に対する情動的反応は、音楽のもつ情動的な効果全体と深い関係にあるとしている²¹。

次に、ノードフがルドルフ・シュタイナーのオイリュトミーに影響を受けたとする音程の概念を、次の表 2-4 に示す。

表 2-4. シュタイナーの音程の概念

音名	音程	音程が醸し出す情緒的雰囲気
C-C	完全 1 度	完全な休息。C の中に囲まれている。
C-D \flat	短 2 度	何かが動き出す。まだ自分の中にいる。内側での動き。
D-E	長 2 度	活動が増す。内的な動きをさらに進める。何かを問いかけ、ざわめきが休憩を求める。
D-F	短 3 度	内的な体験。内における均衡の体験。動きは一時止まる。2 度に戻ろうとする。
D-F \sharp	長 3 度	前に戻ろうとしない。内的均衡のポジティブな表現。和声システムは全てこの音程のバランス感覚から組み立てられる。音楽はここからやってくる。
D-G	完全 4 度	内的な体験。外側に手を伸ばそうとする。外側とのつながりに向かっての最初の一步。
D-G \sharp	増 4 度	全三音。音程の中で最も神秘的。美しい音程。完全 4 度に引きこもり、長 3 度に沈み込む可能性もある。
D-A	完全 5 度	外側の体験に出会う。
D-B \flat	短 6 度	外へ出る。音、人間関係、音の連関に手を差し伸べている。
D-B	長 6 度	もっと活発に外へ出る。
D-C	短 7 度	自己と外側との間に緊張を生じる。
D-C \sharp	長 7 度	緊張が最高に達する。オイリュトミーでは、腕を頭上に伸ばし手を振わせることによりこれを表現する。
D-D'	完全 8 度	自我が外側の経験とつながる。オクターヴは自我の体験である。美しく、意義深く霊的で、我々と音を結びつける。

(『癒しの遺産』p.36 を基に、筆者が作成)

探究 7~10 では、主に三和音について触れている。三和音における基本形と転回形の違いについて考え、基本形を「名詞」、転回形を「動詞」と比喩的表現を用いて説明している。

²¹ Robbins, Clive and Robbins, Carol eds. *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music*. Barcelona Publishers, NH. 1998, p.33.

また、転回形を使用することにより、期待感や緊張感を生み出し、方向性も感じることができるとしている。一つの同じ旋律に基本形、第1転回形、第2転回形の和音で伴奏をつけ、それぞれの違いと効果についても検証している。ここでは、「メロディーへの和声付け」の項目に着目し、詳細を明らかにする。

ある旋律に基本形、第1転回形、第2転回形の和音をつけることについて探究している。

譜例2-1は、和音の基本形を用い、譜例2-2は、和音の第1転回形を用いて和声づけをしている。どちらの方が生き生きとして個性的であるかを問いかけている。転回のなせる技であり、全く違った形で旋律を支えていることを体験させている。譜例2-1の方が、より安定感があり、静かで主張も強くなく、常にゆっくりしたペースで進んでいる。テンポはどちらも同じだが、和声的経験として、動きは一定で、基本形の三和音の方がより落ち着きがあると解説している。

譜例 2-1. (a) 譜例 2-2. (b) (『癒しの遺産』, p.85)

The image displays two musical examples, (a) and (b), presented as piano accompaniment for a melody. Both examples share the same melodic line in the right hand, which consists of a series of eighth notes with a triplet of three eighth notes in the second measure. The left hand provides harmonic support with chords. In example (a), the chords are basic triads (root position). In example (b), the chords are first inversions. The notation is in treble and bass clefs, with a key signature of one flat and a 4/4 time signature.

譜例 2-3. (c)

The image shows a musical score for Example 2-3 (c). It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melody with eighth notes and triplets. The bass staff contains a harmonic accompaniment with chords and single notes. The score is divided into four measures, labeled (13), (14), (15), and (16) below the bass staff. Measure (13) starts with a quarter rest in the bass. Measure (14) has a half note chord in the bass. Measure (15) has a half note chord in the bass. Measure (16) has a half note chord in the bass. The treble staff has a triplet of eighth notes in measure (13), a quarter note in measure (14), a triplet of eighth notes in measure (15), and a half note chord in measure (16).

譜例 2 - 3 は、Am の基本形からの和声付けを示したものである。ハ長調にこだわらず、あえてそこから外れた調から始めている。同じ旋律に全く違った情動体験を与えているのである。ある調から離れると違った経験になること、子どもたちに与える音楽も退屈なものであってはならないことを示し、この他に二短調の音階を用い、Dm の和音からはじめる和声付けも試みている。

探究 11～13 では、主に七の和音について触れている。属七のもつ本来の機能から脱却し、偽終止の使用を試み、減七の和音からの解決方法等も解説している。また、緊張と弛緩を生み出す要素として、不協和音・協和音の使用、沈黙、ダイナミクス、和音進行、転調等を挙げ、説明している。また、和音の響きの「きたなさ」を強調することにより、緊張が生まれるとしている。

探究 14～16 では、主にわらべ歌やペントニックに代表されるような音楽的原型を扱っている。ここではペントニックの和声原理をもとにした臨床的即興演奏を取り上げている。さらに、ペントニックを変形させることにより、リディア旋法等の教会旋法、中東音階などへ発展させるプロセスを経験させている。

探究 17～18 では、主にスペイン音楽とロマン派音楽をとりあげ、スペイン音楽は、タンゴやハバネラ等の特徴的なリズムが使われる刺激的な音楽であると述べている。また長短の三度音程は、西洋音楽の音楽システム全体の基礎であること、長調・短調がもたらす

情動的効果等に触れ、歌に和声付けをする際の適切な和音の選び方を考えさせている。

(3) 考察

講義録の内容から、次の4点がノードフの音楽観として抽出された。

1) 音楽への開かれた意識 (music awareness)

ノードフは講義の中で、音・音楽のもつ本来の力をより理解し、音から受け取る自らの印象や感覚を大事にすることを度々説いていた。臨床的能力や音楽的技術だけでなく「音楽への開かれた意識」、つまり音楽の体験的知識を感じる事が大切であるとしている。これは、音楽の力について認識する重要性を示しており、音楽を扱う人間にとって必要なものである。セラピスト自身が音楽の息吹を感じなければ、音楽活動の中で十分に使いこなすことは不可能であるのと同時に、生きた音楽を提供することはできないと述べている。

2) 音楽的資源 (musical resource)

セッションの成功は、セラピストが臨床場面にどのような音楽的資源を持ち込むことができるかに大きく依存しており、それゆえ、臨床場面において音楽を効果的に用いることはセラピストの任務である。そのために、基礎的な臨床的能力や音楽的技術を身につけることの大切さを強調していた。具体的には、音楽の要素、構成、表現形式、即興を用いる目的と方法、即興によるコミュニケーションの取り方等である。音楽の要素として、音階、音程、調性、旋法、和声などの様々な効果と役割を学び、自身の音楽的資源にすることが必要なのである。

3) 新鮮な音楽 (the living music)

音に対する感覚を敏感にし、生き生きとした音を使うことを訴えていた。それは人々の中に眠る音楽を目覚めさせ、新鮮で純粋な音楽のダイナミクスを体の中に走り巡らせることであり、このような新鮮な音楽を浮上させる力を身につける必要性を説いていた。それは言い換えれば、自分自身を解放し、即座に自由な表現ができるような創造的感性を磨く

ことを意味している。

また、音や音楽はむやみに使わず、必ず方向性のある意図をもって使うべきだとしていた。その具体的な方法として、「緊張と弛緩の原理」や、「和音の基本形、転回形の使い分け」等が示されていた。とりわけ、属音から主音への和声進行を過度の使用、小節の強拍を自動的に強く弾くこと、ペダルの惰性的な使用等には、十分な注意が必要なのである。

さらに、生き生きとした音楽は、セラピストの一方向的な働きかけからは生まれてこない。常に、子どもと共に創り上げる創造的な行為の中にこそ生まれるということを説いていた。

レスリー・バント (Leslie Bunt) ²²も、次のように述べている。

生理学的にどんな良い影響を及ぼす音を見出すことできても、また、どんなに響きの豊かな音楽を手に入れても、それらを人と人とのつながりの中で、あるいはつながりを形成するために、さらには、自己統合のために使わなければ音楽療法としての意味はない²³。

セラピーの中で展開される「音楽が新鮮である」ということは、セラピストが使う音楽的資源が、子どもとつながりの中で使われ、しかも自己統合へ向けて用いられなければならないことを示している。つまり、セラピスト自身に「音楽への開かれた意識」があり、子どもとの創造的な音楽活動の中で、蓄えられた豊かな「音楽的資源」を方向性をもって使えたときに、「新鮮な音楽」に出合えるということになる。

4) 音楽の文化的な成長

ノードフ自身が高度の演奏能力のほかに、幅広い音楽的教養、自在な即興能力を備えており、常に新鮮な音楽のあり方を追求していた。「音楽を扱う人間の文化的な成長は、非

²² 英国における近代音楽療法の創始者であるジュリエット・アルバンに直接指導を受け、1977年、音楽療法士となる。1985年、英国初の音楽療法分野でのPh.Dを取得する。

²³ レスリー・バント『音楽療法——ことばを超えた対話——』稲田雅美訳 京都：ミネルヴァ書房、2006年、274頁。

常に重要である。なぜなら、自分のもっているもの以上のものは、子どもに与えられないから」²⁴とあるように、セラピストとしての音楽的手腕を考えたとき、常に成長するための努力を惜しまず、新鮮な音楽のあり方を追求する姿勢をもつことは重要であるという指摘である。そして、それは単なるテクニック、優れたテクニックを超越するような表現の自発性のレベルアップを促しているといえる。

ノードフは講義全体を通して、セラピストは「音楽への開かれた意識」が大切であり、その第一歩として、過去の著名な作曲家が残してくれた名曲を「癒しの遺産」として分析することにより、音楽のもつ本来の力に気づき、それを自分の「音楽的資源」として使えるようにすべきだと主張していた。

音や音楽に対する深い理解と洞察力をもって、子どもと共に音楽を創り上げるためには、音楽の消費者ではなく、音楽の創造に関わる主体者として音楽に関わり、音や音楽に対して鋭い感性と生きた音楽を提供できる力をもたなければならないということが示唆された。

若尾は、音楽療法の要点について、次のように述べている。

音楽というものは、もともと押し付けがましいメディアで、意識的に聴こうとしなくても耳から自然に入ってくるものである。年齢を増すごとに自分で音楽を選択することができるようになるが、子どもはそうではない。子どもだからこそ、生きた音楽を提供するよう配慮すべきなのだ。生き生きとした新鮮な音を投げかけること、これは音楽療法の要点である²⁵。

講義の中で取り扱われていたクラシック曲はいずれも西洋音楽が中心で、彼の生きた時代を少なからず反映している。それゆえ、彼の音楽観や即興演奏にその傾向が現れている

²⁴ Robbins, Clive and Robbins, Carol eds. *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music*. 1998, p.203.

²⁵ 若尾裕『音楽療法を考える』東京：音楽之友社、2006年、26～27頁、61頁。

ことは否めない。だが、もはや西洋音楽だけでは音楽を語れなくなっている現代においても、普遍的な「音楽の力」について考えることや、音楽的資源を自由に使いこなせる能力を身につけることによる効果は、計り知れないものがあるはずである。

2. 「臨床的・ミュージシャンシップ」の諸相

ノードフは講義録の中で、セラピストは音楽について開かれた意識をもち、音楽的資源をその場の状況に合わせて即興的に用いることを強調してきた。そこで奏でられる音楽は、常に新鮮で、生き生きとしていることが求められていた。このことは、「創造的音楽療法」における「臨床的・ミュージシャンシップ (Clinical Musicianship)」に集約される。

臨床的・ミュージシャンシップとは、セラピストに求められる音楽家としての資質と、臨床上の認識力・技術力を総合した力のことを指す。2009年、クライブ自身がこう説明している。

ミュージシャンシップとは、音楽づくりに長け、表現豊かに、疎通的に、意味深く楽しく演奏できる「音楽の芸術性」と、音楽や音楽のもつ要素、構成、スタイル、形式、リソース、和声の規則などに熟知しているという「音楽の特殊な技術性」との融合である。したがって臨床的・ミュージシャンシップとは、ミュージシャンシップの全ての属性をセラピーの仕事の中において、上手く使いこなす能力を意味する。

(Robbins, 2009.6.14.付私信) ²⁶

次に示すのは、1995年、クライブが来日して行なったセミナーにおいて紹介され、2010年、若干加筆された形で紹介された臨床的・ミュージシャンシップの図である。

ここには、セラピストがもつべき臨床的・ミュージシャンシップの内容とその balan

²⁶ 林庸二「音楽療法における『音楽すること (musicing)』の治療的意義」『日本大学芸術学部紀要』第51号、2010年、68頁。

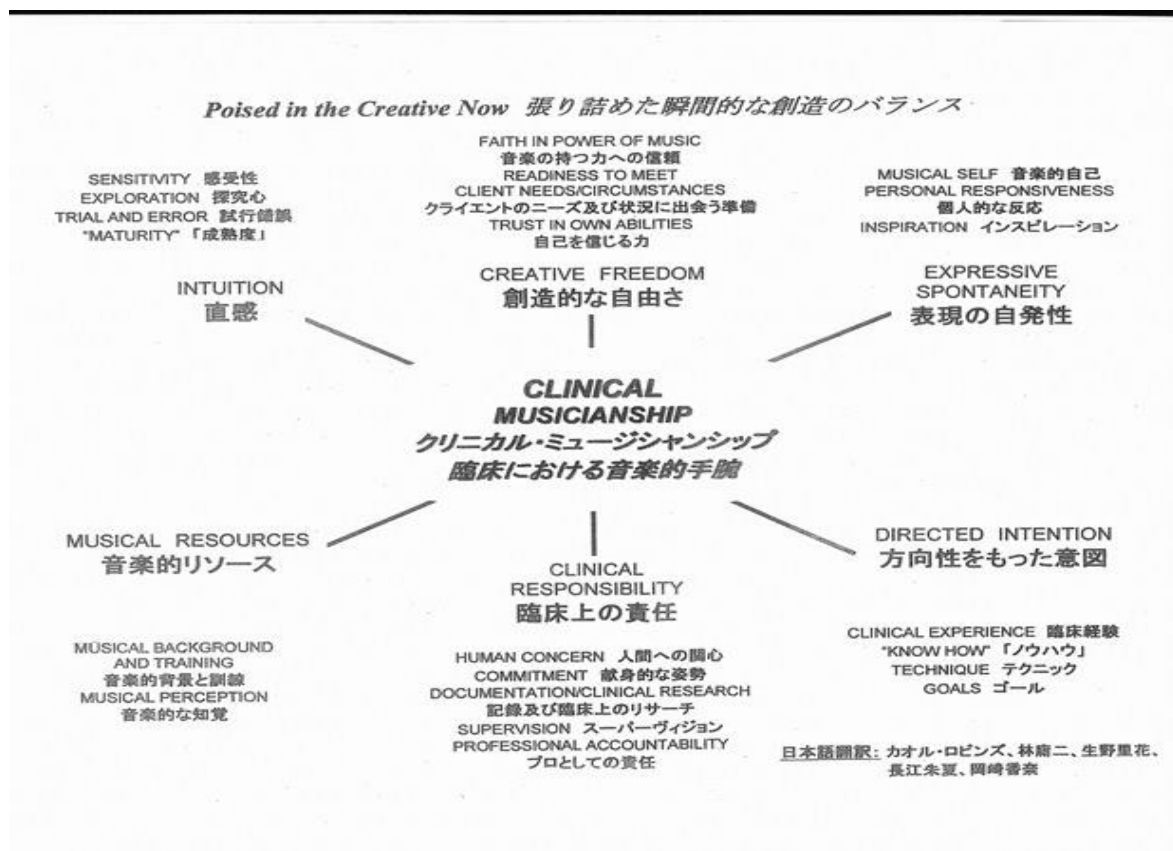


図 2 - 1. クリニカル・ミュージシャンシップ²⁷

スが示されている。6項目からなり、それぞれ「創造的な自由さ」と「臨床上の責任」、「直感」と「方向性をもった意図」、「表現の自発性」と「音楽的資源」は対極にある。また、上部3項目、「直感」「創造的な自由さ」「表現の自発性」は、セラピスト自身の能力と深く関係し、下部3項目「音楽的資源」「臨床上の責任」「方向性をもった意図」は、上部3項目に対する責任であり、専門家としての姿勢が示されている。

「直感」は、子どもの表現を感受するとき（どう受け取るか）と、セラピストが音楽を提示するとき（どう示すか）に使われ、探索的に行われる。また、「創造的な自由さ」も

²⁷ クライブ・ロビンス「ノードフ・ロビンス音楽療法 50年の軌跡」平成21年度洗足学園音楽大学音楽療法研究所研修講座資料、2010年。図中にある「Intuition」は「直感」と訳されているが、クライブ・ロビンス『音楽する人間』（2007）では、「直観」と訳されている。

どう受け取るか、またどう示すかという両者において、柔軟性をもって対応することが望まれる。そして「表現の自発性」では、即興性と即応性のある応答であることが求められるのである。

『癒しの遺産 (*Healing Heritage*)』を通して考察してきたノードフの音楽の実態をこの図と照らし合わせることによって、セラピストに求められている姿勢や資質の全体像が見えてくる。ノードフが目指したものは、演奏のクオリティや曲の美しさだけに留まらず、はっきりとした「方向性をもった意図的な音楽」であること、また音楽的資源をより自由にそして創造的に使うことによって、新鮮な音楽を創りだしていくことである。また、自分自身の「直感」を信じながらも、独りよがりの演奏に陥らず、子どもへの「臨床上の責任」をもって即興演奏を行うことが、子どもの中に内在する「ミュージック・チャイルド」を揺り動かすような音楽を創り出すことにつながる。

第3節 セラピストが保育の場で実践する「音楽表現活動」の検討

第1節、第2節では、「創造的音楽療法」に音楽中心的な特徴があること、人間が内在的にもっているとされている音楽性、つまり「ミュージック・チャイルド」を出発点に音楽を創っていくこと、そしてセラピストは、この「ミュージック・チャイルド」を引き出し、新しい自己を形成させるために、セッションで即興的に音楽的資源を使うことが示された。

本節では、このような音楽療法がもつ臨床的・治療的な側面を、保育の音楽的活動に取り入れることが有用なのか、先行事例を挙げ、分析、検討する。

1. 事例分析の目的

セラピストが保育の場で行っている「音楽表現活動」の事例を通して、前述してきたよ

うな音楽療法的なアプローチ²⁸を保育へ導入する意義を検討し、セラピストのもつ技法が、活動の中で、どのように生かされているか考察することを目的とする。

音楽療法的なアプローチでは、音楽療法の概念に基づいて、セラピストが治療過程で用いる専門的な技法を使う。本節では、療法におけるクライアントの表現の捉え方や、それに対するセラピストの応答の特殊性を中心に、この事例を観察し、分析、検討する。

保育現場では近年、障害のある子どもや発達障害の子どもが増加傾向にあり、療育²⁹や統合保育、特別支援教育の場への音楽療法の導入が試みられている(谷村,2012、高山,2011)。谷村は、幼稚園に通う自閉症児に対し、「支援」³⁰として音楽療法を導入³¹し、高山は、特別支援教育や保育における「療育的音楽活動」³²を提案している。しかし、保育における音楽表現活動を考える際、音楽療法の分野から示唆を得る研究は数少ない。

そこで本節では、健常児と育成児が通う保育園で、「療育」や「支援」を第一義的な目的にせず、子どものコミュニケーション能力の伸長と自己表現の促進を目的とする「音楽表現活動」³³の事例を観察、分析する。それにより療法的なアプローチが、保育の音楽表現活動にとって、どのような意味があるのかを探る。

子どもの自己表現を促進するような創造的な音楽表現活動の研究として、駒(2013)は

T. ウィンシャート (Trevor Wishart) の「音楽ゲーム」をベースにした幼稚園での試みを紹

²⁸ 日本音楽療法学会によれば、音楽療法とは「音楽のもつ生理的、心理的、社会的働きを用いて、心身の障害の回復、機能の維持改善、生活の質の向上、行動の変容等に向けて音楽を意図的、計画的に使用すること」と定義されている。本研究では「音楽療法的アプローチ」を「音楽療法」とは区別した上で、子どもとの表現のやり取りの中で音楽を中心に用いること、活動の中で音楽が臨床的、治療的な意味をもつアプローチをこう呼ぶこととする。

²⁹ 障害のある子どもが社会的に自立することを目的として行われる医療と保育(デジタル大辞泉, 2013)を指す。

³⁰ 発達障害とは、学習障害(LD)、注意欠陥・多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の総称(文部科学省、『「発達障害」の用語の使用について』より)で、音楽療法によってこれらの障害の改善を図ることを指す。

³¹ 谷村宏子『音楽療法の視点に立った保育支援の試み』関西学院大学出版社、2012年。

³² 高山仁『みんなで音楽——特別支援教育・保育・音楽療法のために——』東京：音楽之友社、2011年。

³³ 「音楽表現活動」とは、セラピストである下川英子氏が、2005年から始めた活動を指す。下川は、A県内の療育園でセラピストとして音楽療法を実施していたが、2001年から育成保育事業の一環として、年1~2回、市内の保育園を巡回し、育成児の観察、相談を行うようになる。さらに2005年から巡回指導時に音楽活動を定着させるためのフォローアップとして始めたのがこの活動である。

介し³⁴、保育者に必要とされる基本的姿勢は、「聴くこと」と子どもの表現を「認めること」であるとし、保育者自身の体験と音楽的語彙を獲得する必要性を指摘している。また、伊藤（2010）の J=ダルクローズのリトミックによるアプローチを用いた試み³⁵では、保育者の豊かな音楽表現力の必要性を謳っている。さらに C.オルフの理念と方法を用いた登（2011）の研究³⁶では、保育者は子どもを良く見つめ、子どもの表現を探究し育てていく力、保育実践力を持つべきだと指摘している。

それでは、保育者が「音楽表現活動」を実施する際に必要な「音楽的語彙」「音楽表現力」、「保育実践力」とは、具体的に何を指すのか、セラピストが活動の中で使う音楽的能力を手掛かりに、具体的に考察する。

2. 事例の概要

（1）「音楽表現活動」

「音楽表現活動」とは、セラピストである下川英子が、2005年より保育園で継続的に行っている集団による音楽活動である。音楽表現活動は、音楽療法で使われる技法を用いながら、子どもの生き生きとした表現を引き出すことを目的に、日常の保育の延長上に位置づけられ、保育の活動の一部として根付いているものである。

（2）対象

筆者は2012年に保育園で行われた実践のうち、9事例について非参与観察者として関わった。研究対象は、下川（セラピスト）と保育園の子どもたちである。実践は録画、録音し、フィールドノートによって記録し、これらを研究データとした。フィールドノート

³⁴ 駒久美子『幼児の集団的・創造的音楽活動に関する研究——応答性に着目した即興の展開——』ふくろう出版、2013年。

³⁵ 伊藤仁美「保育者に求められる音楽表現力の育成に関する一考察」『こども教育宝仙大学紀要』第1号、2010年、9～15頁。

³⁶ 登啓子「乳幼児期における歌唱活動についての一考察——オルフの理念を取り入れた歌唱活動の事例による検討——」『帝京大学文学部教育学科紀要』第36号、2011年、43～51頁。

は、活動全体の流れ、セラピストと子どもにおける音楽的表現、身体的表現、言語的表現に着目して記録し、活動ごとに一覧表にした後、特徴的なエピソードを抽出した。

(3) 分析方法と視点

分析は、実践記録を実践日（1月～3月）と各年齢（1歳児～5歳児）の活動に従って記述し、さらに各活動を4つの観点に沿って分類した。

分類は、「音楽療法」と「保育」における音楽表現の捉え方を比較し、両者の共通性と特殊性を明らかにした見解に基づいている。第1章第2節において論述した保育における表現の捉え方と、第2章第1節において論じた石村の事例にみる表現の捉え方を比較し、両者の共通性を導き出したところ、以下の点に共通性が見られた。それは、①表現の主体は子どもであり、自発的な表現を基盤にしていること、②表現を引き出す手段として、ピアノ、声、楽器、身体等を使うこと、③表現の結果よりもプロセスを重視すること、④表現のゴールは作品の完成ではなく、自己表現を可能にするための体験自体にあること、⑤他者との関わりを大切にしていることを指す。一方で、第1節で音楽療法のアプローチの特殊性として導き出された4つの観点として、①表現の読み取り、②表現の受容と応答、③活動の方向性、④子ども自身の「快」の感情が挙げられる。

「表現の読み取り」とは、子どもの表現を読み取る際、子どもからの発信をありのまま感じ取り、子ども独自の文化や世界観を理解しようとする姿勢と行為がみられるかどうかということである。言い換えれば、子どもの表現に「ミュージック・チャイルド」を見出そうとする姿勢と行為である。

「表現の受容と応答」とは、子どもの表現を受容し応答する際、保育者がどのような手段を使って受け止め、応答しているかという視点である。子どもの表現をキャッチしたかどうか、またそれを子どもにどう応答して示すかということである。

「活動の方向性」とは、子どもの表現が停滞しないような工夫がなされているか、活動自

体に方向性があり、発展性がみられるかという視点である。

「子ども自身の『快』の感情」とは、この活動の中で子ども自身が表現することを楽しんでいるか、表現することで「快」の感情が生まれたかどうかに関心している視点である。

このような療法的なアプローチにおける特殊性を、どのように生かすことができるか検討していく。9 事例の中で特徴的なエピソードを取り上げ、この 4 つの観点に基づいて分析した。さらに、各活動の中でセラピストが使う音楽的な技法にも着目し、ピアノと声の技法を中心に、特徴的な技法を抽出した。そして、その技法がどのような機能をもって使われているのかについて検討した。なお分析、検討する際、実践終了後に行ったセラピストへのインタビューの内容を参考にした。

(4) 活動内容

次に示すのは、2012 年 1 月～3 月に A 県 B 市内の保育園で行われた音楽表現活動のうち 9 事例である。対象児は 1～5 歳児で、活動時間は 1 回約 30～45 分である。保育者が 2～4 名つき、リーダー的役割をセラピストが担当し、補助的な役割を保育者が担当している。活動内容の多くは楽器を介し、コミュニケーションや自己表現を促すものである。以下に事例の概要として、対象月齢と活動内容、使用楽器を示し、活動の質が鎮静的なものを「静的」、興奮するような活動を「動的」として示す。(9 事例の概要と活動記録については、別冊資料 2. の 36～55 頁を参照のこと)

表 2-5. 事例の活動内容

回数	年齢	人数	活動内容と使用楽器	活動の質		EP
				静的	動的	
第 1 回	3 歳児	18 人	1. レインスティックの音を聴く 2. フルーツマラカスを鳴らす 3. カスタネットで友達探し 4. 太鼓を叩く 5. シンバルの余韻を聴く	○	○ ○ ○	EP2-2
第 2 回	4 歳児	21 人	6. カスタネットで友達探し		○	

			7. グループ合奏 8. ゴム鈴を鳴らす	○ ○	○ ○	
第3回	5歳児	20人	9. グループ合奏 10. トーンチャイムでキャッチボール 11. 曲に合わせてリボンを回す 12. フィンガーシンバルを鳴らす	○ ○ ○	○ ○ ○	EP1-2
第4回	3歳児	17人	13. ゴム鈴を鳴らす 14. カスタネットで友達探し 15. 太鼓を叩く		○ ○ ○	EP3
第5回	4歳児	21人	16. カスタネットで友達探し 17. 太鼓でおはなし 18. シンバルを鳴らす 19. トーンチャイムでキャッチボール	○ ○	○ ○	EP2-1 EP1-1
第6回	5歳児	19人	20. 太鼓でおはなし 21. グループ合奏	○ ○	○ ○	
第7回	1歳児	9人	22. フルーツマラカスを鳴らす 23. 太鼓を叩く 24. シンバルをハンドルに見立てて 25. ツリーチャイムでさようなら	○ ○	○ ○	
第8回	2歳児	13人	26. ゴム鈴を鳴らす 27. フルーツマラカスを鳴らす 28. 太鼓を叩く 29. シンバルの余韻を聴く	○	○ ○ ○	
第9回	3歳児	20人	30. カスタネットで友達探し 31. グループ合奏	○	○ ○	EP4 EP4

3. 事例の分析

(1) 4つの観点による事例の検討

9事例を4つの観点（表現の読み取り、受容と応答、活動の方向性、「快」の感情）に照らし合わせたところ、一つの活動に対し、複数の要素が含まれていることが明らかになった。（各エピソードの詳細については、別冊資料3. の56～63頁を参照のこと）

①表現の読み取り

次に示す活動が、「表現の読み取り」にカテゴライズされた。（例：1-2の場合、表にある第1回目、活動内容の2を指している）年齢による質の違いは見られず、使用楽器が同じ場合、同様の特徴がみられた。

太鼓（1-4、4-15、5-17、6-20、7-23）

シンバル（1-5、5-18、8-29）

トーンチャイム（5-19、3-10）→EP1-1、EP1-2

フィンガーベル (5-12)

ゴム鈴 (8-26)

上記の中から 5-19 の活動と 3-10 の活動を、エピソード EP1-1、EP1-2 として取り上げる。この活動は 7 名が 1 グループになり、一人 1 音ずつトーンチャイムを担当し、音のキャッチボールをしながら音楽を創っていくものである。

表 2-6. 「表現の読み取り」に関するエピソード

<p>EP1-1</p> <p>7 名の子どもたちは円になって向かい合い、5 音 (C・D・E・G・A) のトーンチャイムを 1 音ずつ担当し、音のキャッチボールをする要領で相手に向かって音を鳴らす。鳴らし方には個人差があり、必ずしも同一のテンポで演奏されない。特に活動の初日ということもあり、一組の子ども同士が何度もやり取りをし、音が往復する様子が見られたり、順番ではなく同時に 2 人が鳴らしてしまったりする場面も見られた。その中で、セラピストは子どもたちが<u>思い思いに発する音に対し、ピアノを即興的に弾き、音の断片をつなぎながら音楽らしくなるように、ペントニックに合う音をつけていた。</u></p> <p>この活動は全体を通して即興的に進められ、音楽の終結が決められていない。<u>セラピストはピアノのテンポとハーモニーによって終結を予期させるような音楽を演奏していたが、それに気づかない子どもたちに対して「はい、それではこの辺でおしまい」と声かけし、終わりを告げていた。</u></p>	<p>4 歳児 21 名、保育士 3 名</p>
<p>EP1-2</p> <p>3 グループに分け C 音から始める。グループによって演奏の質も異なり、子どもによって鳴らすタイミングが違う。回数を重ねているため、トーンチャイムがランダムに鳴るよう、様々な相手に向けられている。子どもによってタイミングが異なっても<u>セラピストが一定の拍節を保ちながら、ゆったりした音楽で即興的に演奏する。そのため、子どもたちによって創り出される音楽は、一定のまとまりが保たれている。</u></p>	<p>5 歳児 20 名、保育士 2 名</p>

EP1-1 は、子どもにとってこの活動が初めての体験であり、EP1-2 は、この活動を何度か経験している子ども達の事例である。EP1-1 では、セラピストの終結を予期させる音楽

に気づかずに活動が続いている様子が見られたが、EP-2になると、音がスムーズに流れ、創られるメロディーにまとまりが出てきていることから、後者の方がこの活動の目的を達成していると判断し、双方のエピソードを併記した。

この活動は子どもの発する音の断片を基に音楽づくりを行っており、子ども同士で創る音楽的空間を大切に活動だと言える。「表現の読み取り」の視点から見た場合、セラピスト側が予め用意された曲を提示するのではなく、子ども側から発信される音がこの活動の中心になっているため、子どもの発信した音を読み取り、音を紡いでいくような作業を余儀なくされる。子どももセラピストも、音に対して即興的に反応し、お互いの創造性を十分に発揮できる場となりうるのである。つまり、これまで保育現場で長年行われてきた、既存の曲を練習し習得してから発表するというスタイルとは異なったタイプの音楽活動だと言える。この活動は子どもに読譜力がなくても、あるいは譜面通りに演奏ができなくても、トーンチャイムの基本的な奏法さえ習得すれば、すぐに参加できる。その反面、集団で音のキャッチボールを成立させるためには、相手のチャイムの先端がどこへ向いているのかしっかりと見つめ、音のしっぽをつかむようなイメージで、相手の音を聴く姿勢が求められる点で、集中力や傾聴力を必要とする活動だと言える。

② - 1「表現の受容」にカテゴライズされた活動は、次の通りである。

太鼓（7-23、8-28、1-4、**5-17**、6-20）→**EP2-1**

シンバル（8-29、1-5、5-18）

グループ合奏（2-7、6-21）

トーンチャイム（3-10、5-19）

この中から、5-17の活動をEP2-1として取り上げる。

ここでは、保育者対子ども、子ども対子どもと対象を変えて2種類の活動を行っている。保育者対子どもの活動では、あるフレーズの後のポーズの間に子どもが自由に太鼓を叩く。子ども対子どもの活動では、1人が保育者の役割をし、もう1人が子どもの役割をし、曲に合わせて太鼓で会話をするという活動である。

表 2-7. 「表現の受容」に関するエピソード

EP2-1

4 歳児 21 名、保育士 3 名

子ども達は、〈太鼓をたたこう〉の歌に載せて、1 フレーズの終わりに一人ずつ自由に太鼓を叩く。ある男児が太鼓の杵を叩くと、セラピストは「おもしろいね」と返す。ある男児は、バチの反対側で太鼓を叩いたが、セラピストはその行為を肯定的に受け止め、子どもの叩き終わるタイミングを見計らって、次のフレーズを弾いた。さらにある女児は優しく叩いたが、それに対しても大きく頷いた。

〈虹の向こうに〉の歌に合わせて、ある子どもが保育者役を担い、太鼓を持って他の子ども達に叩かせる。保育者役の子どもにセラピストが感想を聞く。「どうだった？」の問いに「ビリビリ来た」と答え、「どの人が一番強かった？」の問いに「〇〇君」と答え、「痛かった？」の問いに「うん」「こわかった」等の反応があった。

「表現の受容」という視点からみると、「子どもの表現を受容した」というサインを言語的な反応だけでなく、音楽的な反応によって伝えている。子どもの鳴らした太鼓の音に対し、保育者や子どもが即興的に反応し、音楽的に会話をしているようなやり取りを行っており、子どもが音楽に様々なイメージを投影しやすい活動になっている。あるフレーズの後にポーズ（間）を作り、そこで自分らしい表現をしており、言葉による説明を行わずに遂行できる工夫がみられた。「太鼓を叩こう」という歌のフレーズを演奏している間は、目の前に太鼓を出さず、フレーズが終わる頃を見計らって太鼓を提示するという濃やかな工夫がなされている。この点に注意するか否かで、活動の質は明らかに変わっていた。これらの濃やかな工夫によって、子ども達がどのような表現をしても、それを受容してもらえたと感じる事ができるのである。

②-2 「表現への応答」にカテゴライズされた活動は、次の通りである。

レインスティック (1-1)

マラカス (1-2) → EP2-2

カスタネット (1-3、2-6、4-14、5-16、9-30)

ゴム鈴 (2-8)

トーンチャイム (3-10、5-19)

フィンガーベル (3-12)

シンバル (7-24)

ツリーチャイム (7-25)

太鼓（8-28）

この中から、1-2の活動をEP2-2として取り上げる。

表2-8. 「表現の応答」に関するエピソード

EP2-2	3歳児18名、保育士3名
<p>リーダー役の子どもがマラカスを自由に鳴らし、他の子ども達がそれを真似する。4名がリーダー役を順に務め、それぞれユニークな鳴らし方をする。真似する子ども達は集中しており、楽しそうに行っている。リーダー役の子どもの演奏が終わるたびに「あら、素敵。どうもありがとう」とセラピストが声をかける。<u>セラピストは、リーダー役の女兒の演奏に、高音でメロディーを弾き、低音でベース音を弾く。また、それぞれの子どもが振るマラカスのテンポに合わせて伴奏している。</u></p>	

この活動は、曲に合わせてフルーツマラカスを鳴らすシンプルなスタイルから、音楽に合わせて鳴らす、止める、速く振る、遅く振る等、集中力を要する段階に発展する。1人の子どもがリーダー役を担当し、他の子どもがリーダーの演奏を模倣することによって、全ての子どもたちが一体感を感じる活動になっている。

この活動では、子ども同士で音楽的なコミュニケーションがみられ、「保育者の演奏を聴き、それを子どもが模倣する」という保育によく見られる光景が、子ども同士で行われている点に特徴がある。「子どもの真似を子どもがする」というスタイルを下川は「逆模倣」と呼んでおり、重要視している。

「表現の応答」の視点からみると、音とそれに付随する動きを中心に応答している。リーダー役の子どもは、誰に指示されることなく、決まった奏法を強いられることもなく、自由な発想で表現することを許され、それが「模倣」という形でフィードバックされる。セラピストは、その演奏を包み込むようにピアノで伴奏をする。このように、子どもの斬新な発想が認められることで、自己肯定感が生まれる活動だと言える。

③「活動の方向性」にカテゴライズされた活動は、次の通りである。

フィンガーベル (3-12)

カスタネット (1-3、2-6、4-14、5-16、9-30)

グループ合奏 (6-21、9-31)

マラカス (7-22、8-27)

ゴム鈴 (4-13、8-26) →EP3

この中から、4-13の活動をEP3として取り上げる。

表2-9. 「活動の方向性」に関するエピソード

EP3	3歳児17名、保育士2名
<p>円になって座り、ボタンと鈴の付いたゴムを皆で持って鳴らす。「雪はどうやって降るかな？」の問いかけに、子どもは思い思いに考えながら鳴らす。</p>	
<p><お耳の長いうさぎさん>に合わせて、ゴム鈴を持ってその場で跳ねる。<ぞうさん>に合わせて、輪を広げ左右に身体を揺らしながら鳴らす。「バンザイ」で上へ、「下」の合図で腕を降ろす。<Go-Stop>に合わせて、ゴム鈴を回したり止めたりする。様々な動物になりきって、輪を広げたり縮めたりする。この時セラピストは、<u>即興的にピアノを弾いている</u>。「今度は何になるかな？」の問いかけに、子どもから色々なアイデアが出る。<ぐるぐる回そう>に合わせてゴムを回す。「ロケットみたいに回そう」という子どもの意見をもとに、腕をあげて頭上で回す。<ぐるぐる回そう>でゆっくり回したり、速く回したりする。</p>	

この活動は、一定間隔にキャラクターボタンと鈴がついている長いゴムの輪（図2-2参照）を、皆で持って鳴らすというシンプルなものだが、活動に10種類ものバリエーションがあるため、子ども達は飽きることなく集中して参加していた。

「活動の方向性」という点からみると、子どもの活動に方向性をもたせ、発展性のある工夫が見られ、バリエーションをもたせた活動だと言える。子どもの表現に発展の可能性のあることを信じて、タイミングを見計らいながら、新たな音楽や活動を取り入れている。

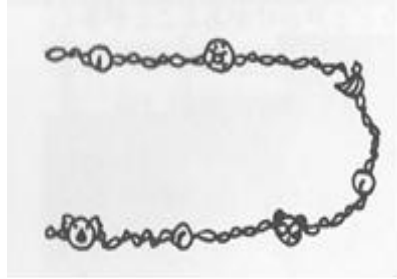


図 2 - 2. ゴム鈴（下川，2009，p.62 より転載）³⁷

音楽に合わせて動物や乗り物になりきり、身体的な動きを伴いながらゴム鈴を鳴らしたり、ゴム鈴のボタンの種類に一喜一憂したりするなどの変化に富んだ仕掛けがあった。ゴム鈴には様々な種類のキャラクターボタンがついており、曲が止まったとき、どのボタンが自分のところに来るかが、子どもにとって重要な関心事である。ボタンがついていることにより、「回して止める」という単純な活動が、期待感を増す活動に変化している。「鈴を鳴らす」という行為が第一義的な活動ではなく、結果的にゴムを共に回す時間空間の中で、「鈴の音が響いている」という印象の濃い活動であった。

また、子どもから出てくるアイデアにも敏感に反応し、それを取り入れながら進めている。「ロケットみたいに回そう」というアイデアに対し、「頭上に腕をあげながら回す」という方法も子どもが提案している。子どもの意見に寄り添いながらも振り回されることなく、方向性をもって進めており、一定の緊張感を持続したまま終わりを迎えている。

④「子ども自身の『快』の感情」にカテゴライズされた活動は次の通りである。

リボン（3-11）

ゴム鈴（4-13）

カスタネット（1-3、2-6、4-14、5-16、9-30）→EP4

グループ合奏（9-30）

³⁷ 下川英子『音楽療法・音あそび——統合保育・教育現場に応用する——』東京：音楽之友社、2009年、62頁。

子ども自身の「快」の感情は、多くの場面で複数の子どもの見られたが、ここでは、集団による音楽活動の中で、個人の感情が「快」へと変化していく様子が読み取れる 9-30 の活動を EP4 として取り上げ、A 子の様子を中心に記述する。

表 2-10. 「子ども自身の『快』の感情」に関するエピソード

EP4	3 歳児 20 名、保育士 2 名
<p>＜カスタネットで友達探し＞の活動では、友達を見つけて 2 人組になりカスタネットを叩くのだが、A 子は全く叩こうとせず、その場を動かずに硬い表情をして座っている。これに対しセラピストは A 子に優しく参加を促す。徐々に叩き出すが、うまく仲間を見つけられないと再び固まってしまう。男児の「やろう」という誘いにも応えない。A 子を含むグループを作り、セラピストも活動の輪の中へ入る。グループ合奏でも他のグループの演奏には無反応で、自分の番を待っている。グループ内の 3 人と話し合っって自分の担当楽器を決める。曲に合わせて自由に表現する。演奏が終わる頃になると、A 子は満面の笑みで楽しそうな表情を浮かべていた。</p>	

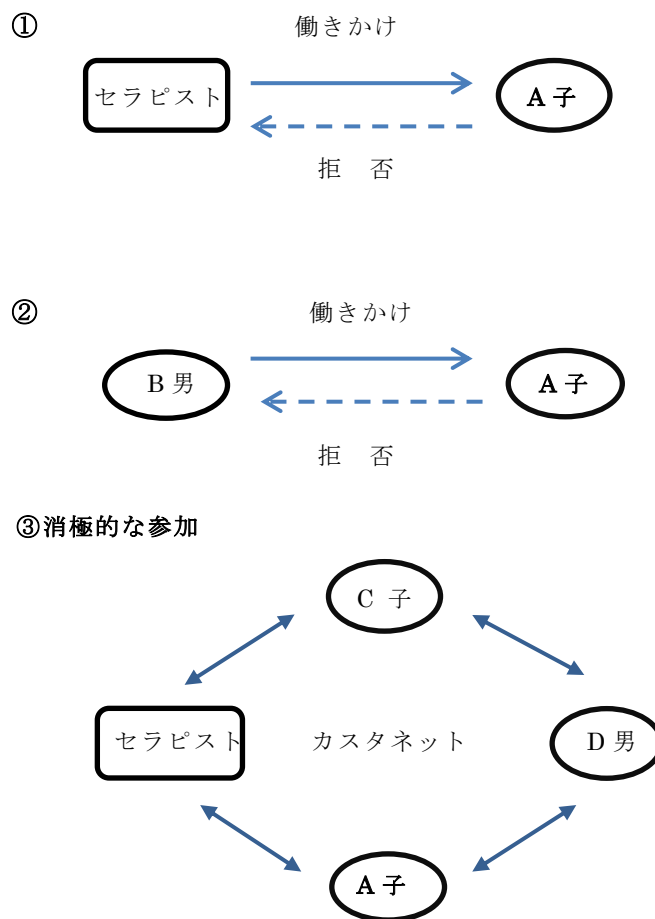
この日は、友達を探してカスタネットを叩く活動と、グループを作って好きな楽器を選び、好きな曲で即興的に演奏する活動（グループ合奏）を行っていた。開始直後、活動に参加しているとは言い難い状況で、硬い表情をしてその場に座っていた。男児やセラピストの声掛けに応じるものの、継続的な参加には至らない。鑑賞している時間も自発性は見られなかった。それが好きな楽器を決め、好きな曲を決める話し合いには参加するようになる。そして演奏時には、誰から促されることもなく、自発的に発表の場に立ち、最後まで演奏した。活動の終盤では、満面の笑みと満足そうな表情を浮かべ、表情も活動への参加度も初めの時とは全く異なっていた。

この活動自体がもつ特性と、セラピストの動きに注目すると、前半では、A 子は消極的な姿勢だったが、後半、自分達のグループ演奏が終了する頃には満足げな微笑みがこぼれていたことから、この活動で自己表現ができ、それを他の子どもたちに評価してもらえた喜びが、「快」

の感情につながったものと考えられる。つまり、一つには「グループで音楽づくり」という活動がもつ特性が、A子の意欲や関心、態度などに変化をもたらしたと捉えられる。

2つ目には、セラピストが前半のA子の様子をいち早くキャッチし、他の子どもにA子の存在に気付かせ、子どもでは力が及ばない部分は、セラピスト自身がさりげなく輪に入って参加を促し、援助していたことが挙げられる。参加を強制せず、自然に輪に入れるような濃やかな配慮が、徐々に彼女の心を開き、次の活動での積極的な参加につながったと捉えられる。

この活動内でのA子の対人関係と参加度の変容を図①～④に示す。



④積極的な参加

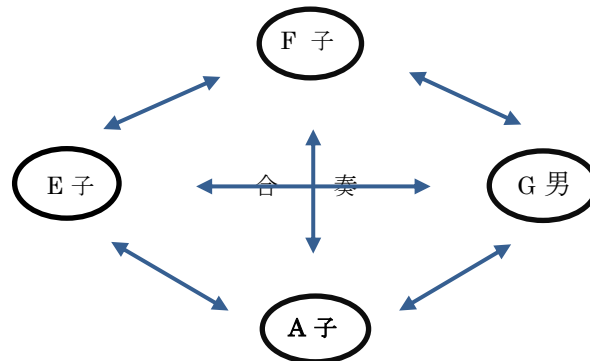


図 2 - 3. A 子の対人関係と参加度の変容 (①～④)

①は、セラピストの声掛けに対し、一度は活動に参加するが、次のタイミングが見いだせなため、再び拒否反応を示している状態である。

②は、B 男が「やろう」と声掛けし、参加を促すが、やはりそれに応じることができず、グループの輪の中に入れずにいる状態である。

③は、セラピストが C 子、D 男を呼び、A 子を含むグループを作り、間接的に参加を促すと、それに消極的に反応し、何とか活動に参加している状態である。

④は、合奏の活動に移り、同じグループの E 子、F 子、G 男と共に、好きな楽器を手に演奏している状態である。この時の A 子は活動に対し、積極的な参加をしている状態である。

A 子のような「快」の感情は、他の子ども達にも見られ、他の活動の中で、子どもの視線、表情、言動、音楽的行為（声や歌）、身体的な動き等を通して感じ取ることができた。

(2) セラピストが活用した技法の検討

もう一つの視点である「セラピストの技法」に着目した結果、各活動から表 2-11 に示すような技法が抽出された。

表 2-11. 活動内にみられたセラピストの技法

セラピストの技法	活 動 事 例
即興的な対応	トーンチャイム (4、5 歳) →EP1-1、EP1-2 ゴム鈴 (3 歳) →EP3
曲調の変化	ツリーチャイム (1 歳)、リボン (5 歳) マラカス (2 歳)、 レインスティック (3 歳)、シンバル (2、3 歳)
転調	フィンガーベル (5 歳) 太鼓 (1、3、5 歳)
変奏	グループ合奏 (2 歳)
テンポの変化	トーンチャイム (4 歳) →EP1-1 マラカス (1、3 歳) →EP2-2 ゴム鈴 (2 歳)
曲のサイズの調節	カスタネット (3 歳) グループ合奏 (4、5 歳) →EP4
タイミング	カスタネット (3、4 歳)、シンバル (1 歳)、太鼓 (4 歳) →EP2-1
間の取り方	ゴム鈴 (4 歳)、カスタネット (3 歳)、シンバル (4 歳)、太鼓 (2 歳)
レパートリー使用	グループ合奏 (3、4、5 歳)

1 つ目は即興性が重視されている点である。活動のほとんどが即興演奏によって支えられている。ある時は間をつくって子どもが表現する時間を確保し、ある時は子どもの表現をつなぐようにタイミングを見計らって音楽をつけている。このようなテクニックは、療法的アプローチの特徴の一つである。活動がスムーズに進行していると、実践者の力量を見落としがちだが、実践者が代わることによって活動の質が変化することから、即興演奏の能力は活動の重要な核であると言える。

特に特徴的なのは、EP1-1、EP1-2 の波線部分にあるように、トーンチャイムの音に即興的にピアノを入れる場面である。既存の曲は使わず、その場で創り出された子どもの音楽に応じ、ペンタトニックの音階を使って伴奏が奏でられていた。トーンチャイムとピアノの音量のバランスについても、トーンチャイムが 1 音ずつ鳴ることに配慮し、その音をかき消さないよう、多くの音を使わずに伴奏を入れていた。

また「即興的な対応」にカテゴライズされていない活動でも、セラピストの直感的判断によるものが多く、曲調やテンポ、調性や曲の長さを即興的に変化させていた。セラピス

トの歌やピアノは、活動全体を通して即興的に演奏され、常にその場に応じて形を変えていたことになる。それは、規定の曲の場合にもみられ、楽譜通り演奏することはほとんどなく、その場に応じて音域やテンポ、曲の長さ等を調整して使用していた。

2つ目は音・音楽に対して操作性がみられる点である。表 2-11 にある曲調、転調、変奏、テンポ、サイズ、タイミング、間、レパートリー等がほとんどの活動の中で操作されていた。(例として、EP1-1、EP2-1、EP2-2 の波線部分) 一曲を繰り返し弾く場合でも、同じパターンを弾かず、曲調や調性に变化をもたせる。これらの工夫は、言うまでもないが、セラピストの演奏能力を誇示するためのものではなく、子どもの活動が停滞せず、常に前進し展開していくようにするためのものである。また、テンポやタイミングを変化させることで、常に活動に緊張感をもたせ、子ども達の集中力を喚起していた。

4. 考察

(1) 子どもの表現に対する肯定的な受容

この活動において重要視されていたのは、子どもから発信される音や音楽への注目である。保育者が提示するモデルを正確に模倣するような活動では、子どもの発する音や音楽が正確であったかどうかに関心が向けられがちである。だがこの活動では、子どもの出す音や音楽の正確性ではなく、子どもの表現における創造性を重視している。これは、EP2-1にあるように、子どもが太鼓の杵を叩いたり、バチの反対側で叩いたり、音が聞ききとれないほど優しく叩いたりする等、本来の太鼓の叩き方を逸脱していても、セラピストがその行為を否定的に捉えず、肯定的に捉えている。

そして、子どもから発信された音や音楽を丁寧に受容し、応答しようとしている。音楽的活動では、子どもの表現や演奏に対して、「良くできたね」「上手だね」等、言語によって受容、応答をする光景をよく見かける。しかし音楽表現活動では、子どもの表現に対する言語的な介入だけでなく、テンポ、タイミング、間をつくることで、音楽的な応答を多

く取り入れていた。

(2) 自己肯定感の促進

EP2-2に見られたように、保育者の模倣から子ども同士の模倣へ発展させる技法を取り入れた活動は、音楽的なコミュニケーションを成立させる下地ができ、自己肯定感が促進される活動だといえる。子どもの表現に発展の可能性があることを信じ、タイミングを見計らいながら、新たな音楽や活動を取り入れている点も特徴的である。

また自己肯定感を裏付ける「快」の感情は、EP4の例だけでなく、それ以外の場面でも感じ取ることができた。例えば、太鼓の活動で関心をもって参加し、自分の番が来るのを楽しみにしながら待つ子どもがいたり、合奏の活動で、3番まである歌を時間の都合上2番で止めると、「もう、終わり？」と残念そうに言う子どもがいたり、次の活動が示される度に歓声をあげ、音楽に合わせて体を揺らしながら参加する子どもがいたりした。このことから、子ども自身が「快」の感情をもって活動に参加していたことがわかる。

(3) セラピストの応答的能力

音楽表現活動の中で、セラピストは音楽の機能を用いて、その場をコントロールしていたことが明らかになった。セラピストが使っていたのは、その場で起こっている子どもの姿を瞬時に捉え、それに対して音や音楽で的確に応答する能力である。この応答的能力を使うことにより、子ども達は主体的に動き、創造的な表現を生み出す機会を得ていた。この技法は、予め練習したり準備したりするだけで習得できる能力ではないだけに、使いこなすまでに時間を要するが、楽譜通りに弾けること、手遊びや表現遊びのレパートリーをもつことと同様に大切な能力である。

5. まとめ

音楽療法的なアプローチは、子どもの表現を肯定的に受容し丁寧に応答することで、自己肯定感を促進する活動であることを指摘した。この活動は、子どもの自己表現を喚起し、

コミュニケーション力を育み、創造性と心身の成長を促すために非常に有効であるといえる。それは、この活動内に子どもの表現を尊重し、表現するための自由な時間と空間があり、選択した道を全うする責任をもたせる要素が含まれているからだといえる。

「子どもの表現」を核にして音楽活動を展開するスタイルは、先に示した「ミュージック・チャイルド」の考え方にも重なる。下川自身は、音楽療法における様々なアプローチを学び、トレーニングを受けた上で、保育の場で独自のスタイルを確立している³⁸。したがって、必ずしも創造的音楽療法の概念に依拠して活動を行っているわけではないが、根底に流れるものには共通性が見られた。

このように、保育者側の提示する「モデル」を模倣することから始まる音楽活動とは別の、子どもから発信される音や音楽に耳を傾ける活動は、保育の中で大きな意味をもつと言える。

また、活動の中心に音や音楽を置き、セラピストが声を荒げて指示する場面は全くなく、活動自体に子ども達を能動的にさせる時間と空間が包含されていたことも重要な点である。これは音楽の構造性と関係しており、自由にして良い時間的空間を与えていたことになる。

さらに、保育の目的の達成のために、合図のように音楽を使うのではなく、音楽表現の経験そのものに意味を見出していた。これは、「音楽経験そのものに意味がある」とする「音楽中心音楽療法」の考え方に関連づけることができる。「音楽療法の実践における音楽的なプロセス、音楽的構造、音楽的経験に意味がある」とする考え方は、保育における音楽の位置づけを考える上で重要な示唆を与えてくれる。音楽による表現の活性化は、音によるコミュニケーションが可能になった状態から生まれる。また、音によるコミュニケーションがスムーズにかわされることにより、子どもたちは能動的に動き、ある一定の方向性をもった活動が保障されるのである。

³⁸ 2012年の保育園での実践観察後、下川英子氏へのインタビュー(2013年2月12日実施)の中で得たものである。「ご自身の実践は、ノードフ・ロビンズの『創造的音楽療法』から影響を受けていらっしゃいますか」との質問に対し、「このアプローチは学んだが、即興を活かす部分では影響を受けているが、自身の実践の全てではない」と答えている。

保育における 5 領域が、「音楽リズム」から「表現」へ転換した 1989 年以降、しばらくの間、「表現」における音楽表現の存在意義が見いだせず迷走していた。そして、そのことが保育の場から音楽体験が減少した原因だとも言われている。

保育者が音楽表現の存在意義を再認識するためには、音や音楽を中心とした療法的アプローチを保育の場に導入することが有効であると考えられる。それにより、保育の中に音や音楽が積極的に取り入れられ、子どもの主体的で創造的な表現を可能にし、創造性を育成することができる。それと同時に、このような活動を導入するには、保育者が鋭い観察力や即興性、創造性をもち、子どもの表現に対して応答的能力が必要だということが明らかになった。

第 4 節 クリニカル・ミュージシャンシップ援用に向けての枠組みの構築

前節では、セラピストが保育の場で行う「音楽表現活動」の事例を分析、検討した。その結果、セラピストが子どもの表現を肯定的に捉え、音による応答性を発揮するために様々な技法が使っていたことがわかった。そして、このような活動を保育の場に導入する具体像が示された。

本節では、「創造的音楽療法」の中核的概念に基づいたセラピストの「クリニカル・ミュージシャンシップ」を援用するにあたり、その有用点を導き出し、保育者に必要な音楽性に関する枠組みを構築する。

丸山（2000）は、音楽療法における理念と方法から音楽科教育へ多くの示唆が得られるとして、音楽療法的なアプローチを音楽教育へ導入することを提案している³⁹。このような提言は、既に 1970 年代から言われており、シュワーベ（Schwabe, C.）は音楽療法を「音楽的治療教育」⁴⁰と呼び、デュアクサン（Duerksen, G.）は音楽教育の新しい動向として、

³⁹ 丸山忠璋「音楽療法との比較による音楽科教育の課題」『音楽教育学研究 3』東京：音楽之友社、2000 年。

⁴⁰ C, Schwabe *Methodik der MusikThrapic* Lipzig, 1987.

音楽教育分野への音楽療法的意義を唱えている⁴¹。また、山松（1976, 1984）は音楽療法を「治療的配慮をもった教育」⁴²とし、桜林（1975, 1977, 1990）は一貫して「療法的音楽教育」⁴³の考え方を提案している。

しかし、音楽療法に携わる専門家から音楽教育へ示唆する動きは多くみられる反面、音楽教育に関わる専門家が音楽療法から示唆を得ようとする動きはほとんど見られない。この現象は、保育の分野においても同様である。音楽療法に携わる研究者、実践者が療法的アプローチの有効性を見出し、統合保育や療育の領域に導入している先行研究は存在するが、保育に携わる研究者、実践者が音楽療法の導入を試みる研究は、ほとんど存在しなかった。音楽療法的なアプローチを保育へ取り入れている例はあっても、保育者自身が実践している例は、ほとんど報告されていない。

したがって本節では、「創造的音楽療法」の概念と「クリニカル・ミュージシャンシップ」から示唆を得て、保育者に必要な音楽性についての枠組みを構築する。

1. 保育における子どもの捉え方との関連

第1章で保育者には、子ども一人ひとりの存在を認め、各々の独自性や個性を大切にす姿勢が求められていると述べた。またその実現のためには、専門的な知識や知識に裏付けられた実践的な指導力を持ち、「発信的能力」と「応答的能力」の両面を兼ね備えていることが必要である。その発信的・応答的能力とは、子どもの状況や個性に対応できるような柔軟性があり、あらゆる場面に応じて自在に組み合わせ、創造できる能力を指していることが示された。

⁴¹ George L. Duerksen. 'Some Current Trends of Music Education : Implications for Music Therapy.' in *Journal of Music Therapy*, vol. 11, 1974, p. 65-67.

デュアクサン『音楽教育と音楽療法の類似点』（武蔵野音楽大学音楽療法研究会訳）、武蔵野音楽大学音楽療法研究会、1970年、51頁。

⁴² 山松質文『臨床教育心理学』大日本図書、1976年、150～153頁。

⁴³ 桜林仁「音楽療法と音楽教育」『音楽療法研究年報』第4号、1975年、1～10頁。桜林仁「音楽療法的音楽教育論」『音楽療法研究年報』第6号、1977年、17～19頁。桜林仁『心をひらく音楽療法的音楽教育論』東京：音楽之友社、1990年。

さらに、音楽的活動を含む子どもの表現の捉え方については、「自分なりの表現」を重視し、短期的なゴールとしての成果ばかりを追うことなく、「表現のプロセス」に着目し、その成長を見守る姿勢が求められていた。その上で他児の表現に触れる機会をつくり、表現を通して他者との関わりを深めていくことの必要性も謳われていた。

このように、保育における子どもの捉え方には、子ども一人ひとりの人間としての尊厳を認め、その子どもがもつ潜在的な力を信じ、それを核として保育にあたる姿勢が求められているといえる。

他方、「創造的音楽療法」における「ミュージック・チャイルド」の概念において、セラピストは、探索的な段階で子ども一人ひとりの内部に備わっている音楽的自己と出会うことから出発する。内部に備わっている音楽的自己とは、例えば鼓動や脈拍、呼吸、歩行等におけるリズムへの反応性、声による表現が挙げられる。さらに中間的な段階では、音楽を介して試行錯誤を繰り返し、調整やコントロール、促進や活気づけ等、様々なテクニックを使いながら、発達を促していく。さらに自己実現の段階では、セラピストとの信頼関係の中で、情緒的な成熟と社会性の獲得に伴って、相互反応性が見られるようになる。セラピストには、子どもが音楽的スキルを使い、自由に表現できるよう、適切な音楽的支えを施すことが求められていた。

また、「創造的音楽療法」は音楽中心主義の先駆けであり、音楽体験そのものに価値を置くアプローチだといわれてきた。その点から、音楽すること、音楽的活動に身を置くこと自体に意味があると捉えられてきた。

保育と音楽療法における子どもの捉え方を比較してみると、いくつかの共通性がみられる。第1に、表現の主体が子ども自身であるという点である。両者とも子どもから発信される「表現」を出発点とし、それを保育者、あるいはセラピストが支えていくという構図が共通している。

第2に、表現の結果よりもプロセスを重視している点である。両者とも表現の結果を問

題にするのではなく、表現するプロセスに着目し、自己実現を可能にするための通過点として位置づけている。この姿勢は、表現する過程で予想される子どもの困惑、葛藤、挫折等に寄り添い付き合っていくことを意味する。

第3に、表現のゴールは、作品を創りあげ完成させることに執着せず、子どもの自己表現を可能にするための体験自体に向け、そこに意味を見出している点である。

第4に、表現を通して、他者との関係性の拡大と深化を目指している点である。

したがって、保育における子どもの表現の捉える上で、「創造的音楽療法」における子どもの表現の捉え方は、多くの共通性を持ち、さらにそれらを音楽体験の中で捉えていこうとする点に有用性を見出せる。

2. 保育における音楽の捉え方との関連

意識調査の結果から、保育者は、保育における音楽について豊かな人間性を育てるものと捉え、日常生活や子ども達の将来を見据えた連続性の中で、子どもの総体的な成長に欠かせないものとして位置づけていた。ここから、保育者が「歌を覚える」「リズムが叩けるようになる」等の音楽的な技能の習得だけを目的にしていないことが読み取れる。特に、音楽的な活動は、子どもの感性が豊かになることや自己表現ができるようになることを目的として行われていることが明らかになり、『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』にあるように、「豊かな感性と表現力を養い、創造性を豊かにすること」がねらいなのである。

一方、「創造的音楽療法」においては、長期的には自由な表現力と創造性、疎通性と自信、独立性等を目指しており、音楽体験を通して自己実現を図るのが目標である。したがって音楽的な反応は、その人の心理的・発達の状態を映し出すものであり、病理的な要因を探るための診断的な意味をもっている。

両者を比較してみると、どちらも表現力を養い、創造性をもって自己表現できることを目指していることがわかる。この点において、両者には共通性がみられる。また、両者と

も表現の手段として、声、ピアノ、楽器、身体等を使う点で類似している。

だが、保育者の問題として、音楽的活動の場面で、言語的・身体的な応答を用いて子どもに関わっているという回答は多数みられたが、音楽的な応答を用いている例は、ほとんど見られなかった。その要因として、音楽的な応答に必要な音楽的資源が乏しいことが考えられる。

一方、「創造的音楽療法」にみられる特徴として、「音楽による応答性」が挙げられる。子どもの表現を音楽によって受容し、音楽によって応答し、新しい自己を発見するきっかけを作っていく。つまり、表現の読み取り、受容、応答、方向性を見極めを全て音楽によって表現する点である。そして、音楽による応答性を十分に用いて活動を活性化させることにより、子ども自身の「快」の感情、つまり満足感や達成感を引き出していた。

保育において「音楽による応答性」があまり用いられていない一方で、「創造的音楽療法」では、むしろ「音楽による応答性」をセラピーの主軸に置き、音楽を介して子どもとコミュニケーションをとっていることが明らかになった。保育者が「音楽による応答性」を主軸に置いて、音楽的活動を行うことにより、子どもの表現をより豊かにできる可能性があるのではないかと考える。

音楽的活動の場で「音楽による応答性」を発揮するためには、ノードフが講義録の中で述べていたように、まず音や音楽のもつ本来の力、様々な機能について体験的知識をもつことが求められる。

保育の場では、音や音楽が活動の開始や終了を知らせる「合図」として使われたり、子どもの行動をコントロールするのに使われたりする光景を見かけることがある。音楽の諸機能を使った活動には違いないが、このような音楽の使用は、ボクシルが示す「集団組織化のため」に使われている可能性も考えられる。さらに、音楽が保育の流れを円滑にさせたり、子どもの注目を集めたり、集中を促したりすることを目的に使われるということは、保育者の回答にもみられたように「条件反射的な利用」ともとれる。

このような音楽の使用は、子どもの主体性や子どもの感情を置き去りにした使用方法だと言わざるを得ない。保育の中で使われている音や音楽が、子どもにとってどのように機能し、どのような効果があるのかを保育者は改めて考える必要がある。その点において、「創造的音楽療法」におけるセラピストの治療過程では、音楽の様々な機能を的確に用いながら、子どもの自己成長を促していることから、何らかの示唆を得ることができるのではないかと考える。

保育者の意識調査の結果では、即興的な活動をさせることへの保育者の意識と、即興的な活動をさせるための保育者の能力との間に、乖離が生じていた。それは、子ども達に即興的で創造的な活動をさせることには積極的だが、保育者自身がそれを即興的に支えるということにはやや消極的であったことに示されている。保育はいうまでもなく、音楽だけで成り立っているものではなく、遊びを中心とした総合的な活動の中で営まれる。このことから、保育者自身が即興的な能力の限界を感じた場合は、他の技術で補完する実態が明らかになった。

保育者の抱えるこのような問題を改善するために、即興を中心に行う「創造的音楽療法」のアプローチを取り入れ、そこから示唆を得ることは有効ではないかと考える。セラピストは子どもの表現に対して即時性、柔軟性をもって対応し、その即興的な能力を発揮するために、豊かな音楽的資源を兼ね備えている。音楽的資源を獲得し、それを子どもの表現に対し音楽的に応答するために使えるようになることは、保育者の音楽的な応答力を高めることに繋がると考える。

だが、この発想は、子どもの創造性が発揮された場面に遭遇し、その意味を感じることができなければ生まれてこない。このことは、下川の「音楽表現活動」を体験した保育者が、子どもの表現が明らかに変化し、子どもの生き生きとした表情を目の当たりにしたときに、音楽療法的なアプローチにおける有効性を実感し、自ら勉強するようになったこと

に裏付けられる⁴³。(これらの保育者の発言内容は、資料4の64~67頁を参照のこと)

このように、両者とも豊かな感性をもって表現力を養い、創造性のある自己表現を目指している点では共通性がみられたが、音楽的活動の中で使う「音楽による応答性」については、創造的音楽療法に特有の側面である。したがって保育者が「音楽による応答性」に対して興味・関心をもち、そこに必然性を感じることによって、自ずとそれに必要な音楽的資源についても、関心を向けるようになるのではないかと考えられる。

3. 保育者に必要な音楽性

保育者に求められる音楽性とは、どのような音楽的能力を指すのだろうか。まず、子どもの表現に対する保育者の関わりについて、保育者の音楽性の側面から考えてみる。

子どもの自発的な表現は、時と場所を問わず保育のあらゆる場面でみられる。その一方で、活動の時間内に全く気分がのらない状態が続き、保育者の意図する活動に参加しない子どもも存在する。このような状況下で、保育者は子どもの表現をどのように捉え、どのように表現を活性化させていくべきなのだろうか。

図2-4に示したのは、子どもの表現に対する保育者の関わりのプロセスを表したものである。実線で示した矢印は、保育者が子どもに向けて発信・応答している様子であり、関わりプロセスを①~⑤の順で示し、それが循環していることを示している。点線で示した矢印は、子どもの表現が外界に向けて発信されている様子であり、それに伴う子どもの感情や行為を円形で示している。また角形で表示した部分は、保育者の目的や意図を示している。④に継続、発展、転換、収束とあるが、子どもとのやりとりによって、継続や発展が見込まれる場合は、子どもにも快の感情が生まれ、表現の活性化につながる可能性

⁴³ 2012年2月15日に実施された「音楽表現勉強会」に筆者も参加した。参加者は、下川氏が「音楽表現活動」を実施している保育園の園長、職員、その他で構成され、一年間の活動報告と感想、改善点等を話し合う場として機能している。この研究会で保育者は「(太鼓の活動では)その時の子どもの気持ちに沿った表現になる。自分にとって大変勉強になる」、「(子どもの表現をみて)こんな表現もあるのだと勉強になった」「子どもの鳴らす音が(毎回違うため)新鮮で、同じ演奏を聴くことはできないので、練習も楽しみながら行っている」等の発言をしている。

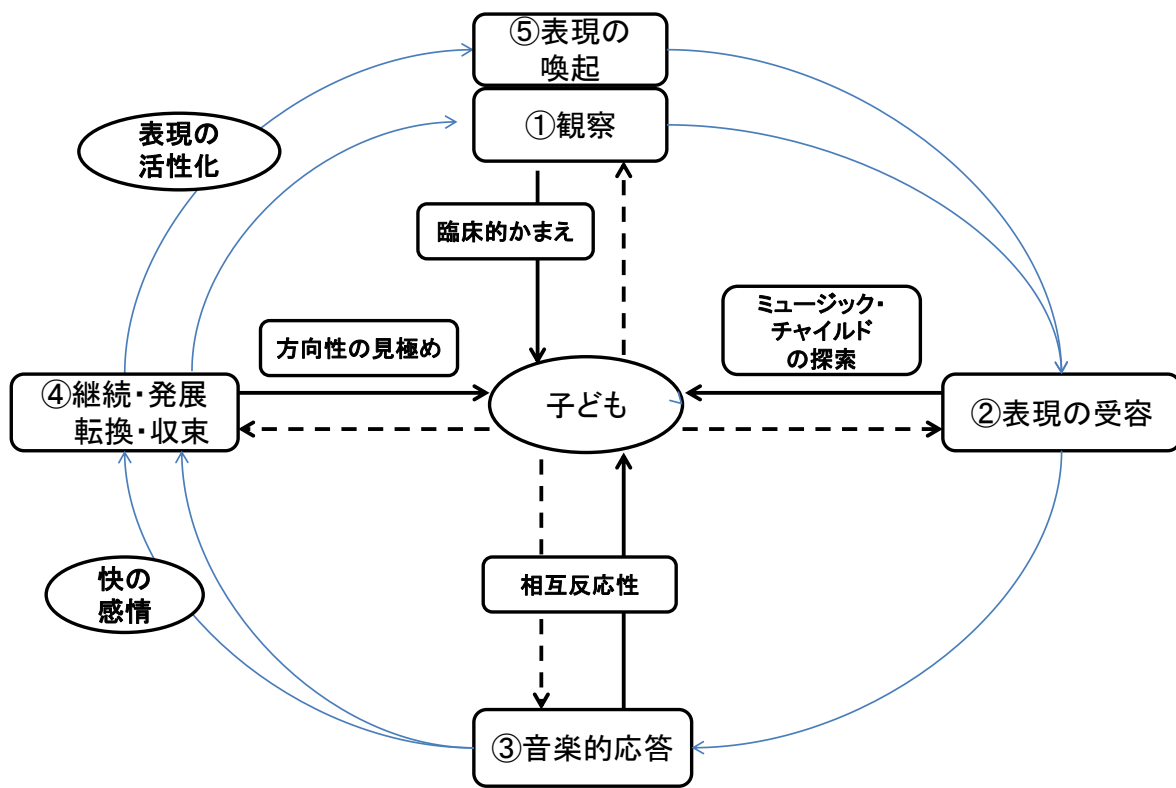


図 2 - 4. 子どもの表現に対する保育者の関わりのプロセス

もある。しかし、やりとりが思うように行かない場合は、転換、収束の可能性が考えられる。そして、この判断による選択が子どもにどのような変化を及ぼしたかを再度、観察することになる。

保育者は第 1 段階として「臨床的かまえ」をもって子どもの表現を観察することが求められる。「臨床的かまえ」とは、目の前にいる子どもに対して先入観をもたずに、今、現在起きていることを素直に受け止める姿勢だと捉えられる。保育者のこのような姿勢は、子どもにとって「ありのままの自分を受け入れてもらえた」という安心感を与え、素直に自分を表現するような主体的な態度を引き出すことにつながる。「観察」には「観ること」と「聴くこと」を通して「感じ取ること」が求められる。表現を「観る」とは、子どもか

ら発信される身体の動き、アイコンタクト、息づかい、雰囲気等を含んだ全体像を把握することを示している。また表現を「聴く」とは、子どもから発信された声や楽器音、それぞれのリズムやトーン、ダイナミクス等から伝えようとしている事柄を感じ取ることを示している。この行為は、第1章第1節で示したように、母親が言語を話す前の乳児とコミュニケーションをとる時にみられる「代替コミュニケーション」と似ている。この段階で保育者に必要なのは、「自分自身の感性を研ぎ澄ませ、子どもを感じ取ろうとして聴く」ことである。

次の段階では、観察によって得られた子どもの表現の全体像を「受容」し、保育者の中で「読み取る」ことが求められる。これは瞬時に子どもの情報を収集し、把握し、それが何であるか判断することを迫られているようなプロセスである。この段階では、保育者に瞬間的に判断する直感力が求められる。

前の段階とほぼ同時に行われるのが、「音楽的応答」である。言い換えれば言葉を介さず音や音楽によって、子どもの表現に応える行為である。この応答が行き来するようになると、音楽的なコミュニケーションが成立する。ただ、この応答をしようとする保育者の中で、葛藤が生まれる可能性が考えられる。子どもの表現は保育者にとって、「あって欲しい状況（理想）」と「あって欲しくない状況（現実）」の場合がある。「あって欲しくない状況」の場合とは、例えば子どもの興味と関心が、保育者の計画した活動の意図からそれてしまうような場合である。それを無理に保育計画に基づいて誘導しようとするならば、子どもの主体性は奪われ、表現が委縮してしまう可能性がある。保育者の音楽的応答の如何によって、その後の展開が異なってくるため、瞬間の反応が重要な意味をもつことになる。

さらに、即時的に反応しながら、全体の方向性を見極めていく。「方向性を見極め」は、この段階に限らず、表現を感じ取りながら常に、保育者の中で行われている行為である。

保育者は「継続する」、「方向転換する」、「発展させる」、「収束させる」等の選択と判断をその都度迫られることになる。この判断と方向性を見極めが、一瞬のうちに行われ、表現にその都度丁寧に関わっていくことによって、子どもの表現は、より主体的で創造的なものに変化していくのである。

前述してきた各段階を繰り返しながら、お互いの表現に「相互反応性」が見られるようになることがある。これは保育者側からのアプローチが一方的なものに終わらず、子どもに伝わり、それに対して反応が見られるときに起こるものである。子どもからの応答は、模倣の場合もあれば、模倣から発展した形で表現される場合もある。また、今までの流れを覆すかのように、全く異質のものを表現する場合もある。これらが子どもからのメッセージだと受け取れば、保育者はこれに対して、メッセージを返さなければならない。この時、保育者がもっている音楽的能力の幅と深さが関係してくる。幅広い音楽的資源をもって対応すれば、音楽的な対話は弾むが、保育者にその蓄積がない場合は、音楽的に単調なやりとりが続くことになる。また保育者にとって、音や音楽が鳴り響いている時間を創り出すことも重要だが、音や音楽の鳴っていない「間」を創り出すことも忘れてはならない要素である。

このようなプロセスを経て、子どもに「快」の感情がもたらされると、表現は自ずと活性化し、保育者とのやり取りも生き生きしたものに変化していく。また、初めて行う活動と、既に体験した活動との間で、表現されるものに違いはあっても、セラピストの視点は、常に子どものその時の表現に向けられる。

以上のように、子どもの自分なりの表現を喚起し、創造性の育成を目指すためには、保育者がこのようなプロセスを通して、子どもの表現を支えることが有用だと考える。それでは、保育者には具体的にどのような音楽的能力が求められるのだろうか。前述してきた「創造的音楽療法」のセラピストに求められる「クリニカル・ミュージシャンシップ」を援用しながら考察する。

図 2-5 に示すのは、保育者に必要な音楽性の全体図である。保育の営みのうち、音楽的活動が占める割合はごく一部である。それゆえ保育者の資質・能力は、音楽的能力に限定されることなく、日常における保育に必要とされる豊かな人間性、子どもの発達過程に関する知識、言語的、身体的コミュニケーション能力、保育の意義や本質に関する知識、障害に関する知識、そしてこうした知識と能力が基になって形成される保育観等が挙げられる。図の下部に示した項目は、そうした日々の保育を支える保育者の資質・能力である。これらが基盤となって音楽的活動も行われるはずだからである。

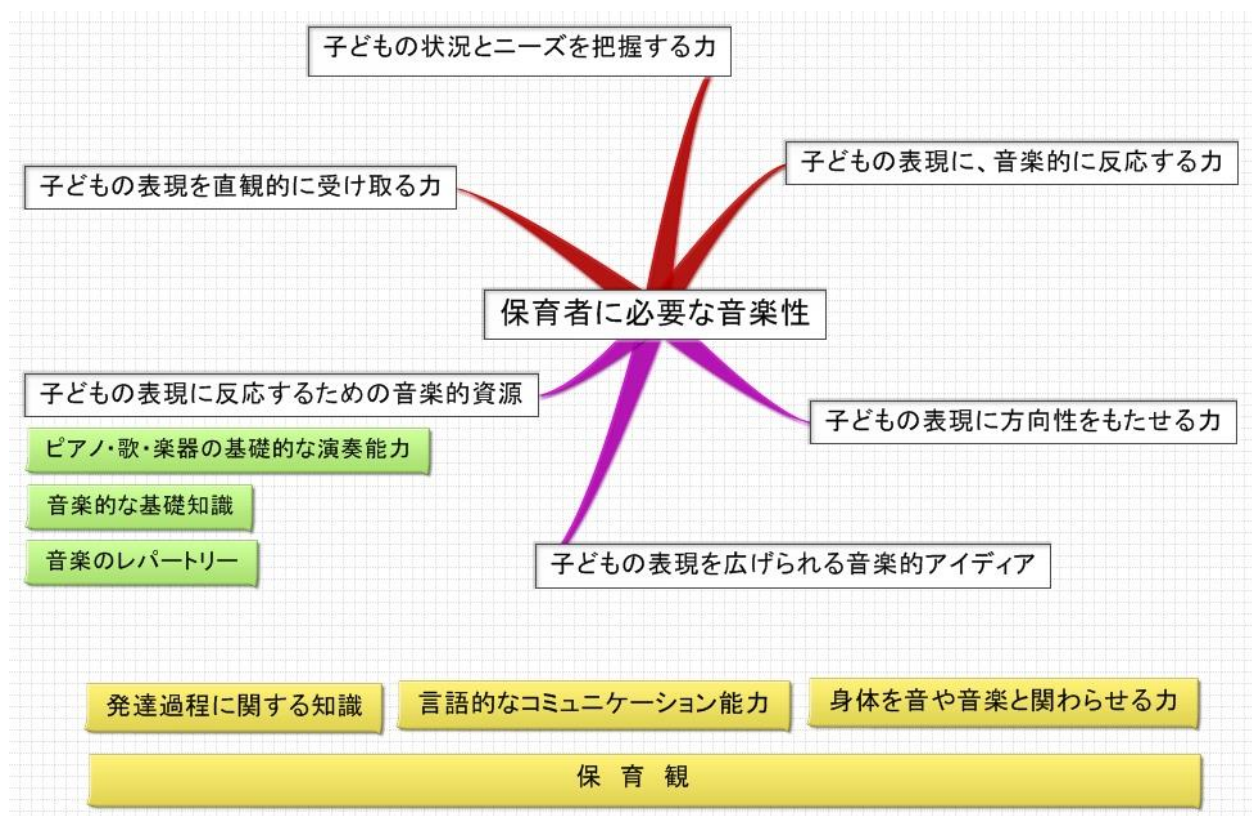


図 2 - 5. 保育者に必要な音楽性

図の左手に並ぶ 3 項目（音楽的な基礎知識、音楽のレパートリー、ピアノ・歌・楽器の基礎的な演奏能力）は、これまで保育者養成機関で指導されてきた項目の代表的なもので

ある。この3つを習得することにより、園で歌を歌ったり、楽器を演奏したり、手遊びをしたりすることが可能になる。これらの技能を使って、音楽的活動が十分に行われている実態は、保育者の意識調査の結果からもうかがえる。

しかし、これまで述べてきたように、子どもから出てくる表現に対する応答的な関わりをするためには、これらの技能の習得だけでは不十分である。保育との共通性を導き出しながら、「クリニカル・ミュージシャンシップ」の援用を試みると、図2-5の上段に示した3項目が追加されることになる。

上部3つの項目については、まず「子どもの状況とニーズを把握する力」である。観ることと聴くことを通して、子どもの「今」の状況を把握し、そのニーズを見極める力で、子どものありのままの受容が求められる。これは、先に示したプロセスの図（図2-4）でいえば、臨床的かまえをもった「①観察」から生まれるものであろう。

次に「子どもの表現を直感的に受け取る力」である。保育者の豊かな感受性が求められ、直感を働かせることが必要である。これは、先に示したプロセスの図でいえば、「ミュージック・チャイルドの探索」にあたる。子どもの表現を受容しながら、その子どもの特性を見極め、音楽的にコンタクトをとろうと努めている段階だといえる。

次に「子どもの表現に対し音楽的に反応する力」である。表現を直感的に受け止めたら、それを何らかの方法で「表現が伝わった」という合図を送る必要がある。ここでは保育者の応答的能力の有無が試され、ひらめきや創造性を駆使して、子どもに音楽的に応答する力が求められる。これは、先に示したプロセスの図でいうと、「③音楽的応答」にあたる。

上部3つの能力を生かすために、下部の3つの能力は欠かせない。特に「子どもの表現に反応するための音楽的資源」には、ノードフが提示していたような音階や音程等の知識や、音楽の様式や構成に関する知識、それらを使って演奏する能力等が含まれる。また、「子どもの表現を広げるための音楽的アイディア」は、音楽的資源を時と場合によって使い分けたり、アレンジを加えたりできる臨機応変な力を指している。

さらに、子どもの表現を受容しているばかりでは、表現の発展性は見込めない。保育者には「子どもの活動に方向性をもたせる力」が必要である。これによって、音楽による軌道修正や方向転換を可能にし、目的を明確にすることができる。

下部の3つの能力は、個人的な学習によって獲得が可能で、発信的能力の基盤となるものと考えられる。しかし、上部の3つの能力は、音楽的な知識や技能、ノウハウを習得しただけでは獲得できない。全て子どもと音楽の間に身を置き、その関わりに敏感になって反応する力であり、対人的なやり取りを通しての学習が必要になる上、獲得するには段階を経ることが必要だが、保育者に必要な応答的能力である。

このように、保育者の音楽的活動における発信的・応答的能力とは、保育者の保育観を基盤に、音楽的知識や技能、音楽的アイデアを音楽的資源として、子どものニーズや状況を把握し、表現を直感的に受容し、音楽的に反応しながら方向性を見極められる力だといえよう。

それにより、音楽的活動の中で、音や音楽が子どもに対して一方的に発信されるのではなく、保育者と子どもの音や音楽が互いに行きかうような展開が望めるのである。

第3章 保育者養成校における音楽性育成の可能性

第1節 保育者養成校における実践研究の背景

本章では、第2章第4節で検討してきた「保育者に必要な音楽性」の全体図に基づいて、保育者養成校で音楽・表現系の授業実践を行う。筆者自身が授業を行い、その授業を分析、検討することで、保育者養成校における音楽性の育成がどの程度可能なのかについて考察する。

1. 保育者養成校におけるカリキュラム

2007年、幼稚園教育については、文部科学省の教育課程部会において、幼稚園教育の現状と課題、改善の方向性が審議された。「表現」に関しては、「音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と自分なりの表現を培うことが大切であることから、表現する過程など、表現に関する指導を充実する」という方向性が示された。

2010年には、厚生労働省における第6回保育士養成課程等検討会で出された「保育士養成課程等の改正」において、「表現」や「音楽」の名称や取扱いが変更された。それまでの「基礎技能」という名称が「保育表現技術」になり、子どもの表現に関わる保育士の保育技術を修得する科目として位置づけられた。この科目では、「子どもの表現を広く捉え、子ども自らの経験や周囲の環境との関わりを様々な表現活動や遊びをとして展開していくことが重要である」ことが強調された。「基礎技能」の内容に含まれている音楽、造形、体育を、音楽表現、造形表現、身体表現、言語表現とそれぞれ名称変更し、「これらに関する表現技術を保育との関連で修得できるようにすることが必要である」とされた。加えて、「保育内容（演習）」が「保育内容総論（演習）」と「保育内容演習（演習）」に分けられ、「保育内容演習（演習）」の中に「表現」が位置づけられることになった。総論と

演習に分けた理由については、「保育内容の全体的な構造や総体を理解した上で、養護と教育にかかる領域等について学ぶ必要があるため」としている。

「基礎技能」という言葉の響きから想起されるように、これまで長年にわたり、音楽の分野ではピアノをはじめとする楽器の演奏技術や、歌唱のテクニック等の向上を目指した指導が行われてきた。ピアノや歌の技術だけを磨いても、それらのテクニックを保育の流れの中で活かし、子どもの表現との関連において使えなければ意味をなさないという反省から、今回の改訂では、「音楽表現」という文言に音や音楽を伴った様々な表現を含み、それらの技術が保育の中で充分機能するような指導が求められるようになったのであろう。また「保育内容演習」についても同様のことがいえる。保育の表現技術は、保育内容や保育方法の延長線上に位置づけられるものであり、保育方法や技術だけを単独に学ぶのではなく、保育の全体性の中で個々の領域の位置づけを認識した上で、学ぶ必要があると述べられているのである。

近年、保育者養成校の様相は多様化傾向にあり、4年制大学、短期大学(3年制、2年制)、専修学校、その他の施設で保育士、幼稚園教諭の免許が取得できる。平成23年8月現在、全国で厚生労働省指定の保育士養成施設数は587校にのぼる。

次に示すのは、4年制の保育者養成校であるT大学における音楽系関連科目のカリキュラムである。

表3-1. 「表現」と「音楽」に関するカリキュラムの例

	1年次	2年次	3年次	4年次
保育表現技術	音楽	音楽Ⅱ		音楽Ⅲ
保育内容演習	保育内容(表現)			
その他(ゼミ)				保育総合演習(前期)・保育専門演習Ⅱ(後期)[2014年「保育児童専門演習」に改名]

T大学では、1年次に「音楽」と「保育内容(表現)」が必修科目として位置づけられている。「音楽」では基礎的な音楽理論とピアノの基礎的な技術の習得を目指す。また、「保

育内容（表現）では、音楽表現を含む多様な表現についての理解と実践を目指す。2年次の「音楽Ⅱ」では、子どもの歌の歌唱と弾き歌い、幼児用楽器の扱いと奏法の習得を目指す。さらに4年次は2014年から「音楽Ⅲ」が必修となったため、ピアノの応用的な使用、現場に即した音楽的活動の立案と実践を目指している。そして「総合演習」、いわゆるゼミにおいては、学生の興味・関心に従い、音楽・表現に関するテーマを扱い、実践・探究を行っている。

このような現状の中、筆者は可能な限り、音楽療法的なアプローチを学習内容に取り入れてきた。筆者がこれまでに実践した授業例を一覧表にして示す（表3-2）。

表3-2. 療法的アプローチを取り入れた授業実践例

分類	活動	活動内容	実践の場	目的・意図
楽器を介した活動	① トーンチャイムで音のキャッチボール	トーンチャイム（5～7音）をランダムに鳴らして音楽を創る。ツリーチャイムやピアノを加えて演奏する。	音楽Ⅲ 総合演習 公開講座	即興性 創造性 相互反応性
	② 太鼓で音のやりとり	テーマ曲に沿って、各々が順番に即興的に叩く。叩くための十分な間がある。	音楽Ⅲ	即興性、個人のための間 相互反応性
	③ 楽器でアンサンブル	打楽器類でアンサンブルを行う。リズムパターンと「入る」「抜ける」の順番とタイミングを決めて行う	音楽Ⅲ 公開講座	拍の保持、選択権、一体感・集団性
	④ トンガトンの体験	民族楽器「トンガトン」の演奏法を学び、即興演奏を実践する。	総合演習	即興性、奏法・音程の解放、一体感・集団性
他の表現媒体と共に	⑤ 「スイミー」に音響的效果	「スイミー」に音響的な効果を加え様々な表現媒体（読み聞かせ、紙芝居、劇、ペープサート）で表現する	表現(通学) 表現(通信) 公開講座	音の探求 音の割合 音の配置
	⑥ 「大きなかぶ」に音響的效果	「大きなかぶ」に音響的な効果を加え様々な表現媒体(読み聞かせ、紙芝居、ペープサート、劇)で表現する	表現	タイミング 表現方法のアイデア
	⑦ 紙芝居、絵本に音響的效果	紙芝居や絵本を選択し、それに音響的效果を加えて表現する	音楽Ⅲ 表現	表現媒体との関係性
言葉・身体との関係	⑧ 言葉によるリズムアンサンブル	柳沼（2003）の『リズムムービング』を基にし、言葉を使ったリズムアンサンブルを創り、身体的な動きを伴って表現する	表現	言葉の語感・リズム、重なり、反復、視覚的要素との連動
	⑨ 音のない世界	音や声を一切発せず、ある状況を説明する劇、パフォーマンスを創って表現する	表現	音・音楽のもつ意味、聴覚的要素の排除

伴奏の在り方	⑩シンプルな伴奏づけ	コードネームによる伴奏を考える際、シンプルにかつ弾きやすさを追求した形を考える	音楽	和音における音の機能
	⑪1つのメロディーに複数の伴奏づけ	シンプルなメロディーに何通りか和声づけし伴奏を創る。高山(2011)の「ドレミファソング」を演奏する。	専門演習Ⅱ 公開講座	和声づけの違いによるメロディーの聞こえ方
	⑫難易度の違いによる伴奏の違いと影響力	伴奏の難易度を3段階に設定し、それぞれの楽譜を比較し、その違いや子どもへの影響について考える	公開講座	保育者・子どものセットポイント
総合	⑬創造的な音楽活動	グループで創造的な音楽活動の指導案を創らせ、実践する	音楽Ⅲ	創造性の理解・実践

これらは、主に保育児童学科に開設されている科目の中で実践してきたものである。またわざわざかではあるが、現職保育者向けの公開講座においても実践してきた。内容を分類すると、「楽器を介した活動」、「ストーリーに音響的効果を加える活動」、「言葉や身体との関わりをもった活動」、「ピアノ伴奏の在り方」、「創造的な音楽活動の立案と実践」に分けられる。

これらの授業における目的や意図を表の右側の欄に示した。先に示したように、創造的な音楽療法の概念である、「子どもの内部にある音楽性を出発点とすること」、「音楽の多様な機能を最大限使うこと」、「音楽を即興的、かつ創造的に使うことにより、応答的な対応をすること」等を各活動に取り入れるよう努めた。

これらの授業の中で、特に「①トーンチャイムで音のキャッチボール」と「⑤スイミーに音響的効果」の授業を取り上げ、次節において詳細を分析、検討する。この2つを抽出した理由は、①は既に音楽療法士が保育の現場で子どもを対象に行っている活動の一つであり、子どもの創造性を育むのに効果的だと思われる活動だからである。また⑤については、保育には欠かせない「絵本の読み聞かせ」の経験を積みながら、同時に音楽療法的な要素について考える機会を与えるのに適した活動だからである。

以上のような理由からこの2つの活動を抽出し、次節において分析、検討を行う。

2. 保育者養成校の学生の実態

保育者養成校で学ぶ学生は、どのような過程を経て音楽的能力をつけていくのであろうか。T大学の保育児童学科に所属する1年次を対象に行ったアンケート調査により、その実態を明らかにする。

(1) 質問紙調査の概要

第1章第3節で示した保育者への質問紙調査と同様、T大学の保育児童学科1年次の学生に対し、同じ質問による調査を行った。調査時期は、「表現」の授業を履修し、これから「音楽」の授業を受講する1年次の秋である。したがって回答の内容は、大学入学以前の体験をバックグラウンドに書かれたものと推察することができる。

保育者の回答と比較した結果、ほとんどの質問が同様の回答を得た。ただし少数ではあるが、学生のみに見られる回答があった。その回答が意味するキーワードと、回答番号を示した表を下に示す。(A1~A42の質問事項と回答の分析結果については、別冊資料5.の68~103頁を参照のこと)

表3-3. 学生の回答にみられた独自のキーワード

	学生の回答に見られる独自のキーワード	回答のあった番号
1	音楽教育の一環	A1、A2、A9
2	生活のリズム・挨拶・区切り	A1、A2、A4、A5、A6、A15、A39
3	簡単で単純な音楽	A21
4	人前での演奏に対する羞恥心	A5、A7
5	自由にやらせる	A10、A11
6	リクエストに応える	A34、A35、A37
7	音を他の表現媒体に使う	A41

(2) 問題と課題

上記の表に示されたキーワードから、次のことが考えられる。

まず、保育における音楽の捉え方についてである。保育者にはなかったが、学生には3つの質問において、保育における音楽的活動を音楽教育の一環として捉えていると思われる回答がみられた。そのような認識をもっている学生は少数ではあるが、存在するということは、学生自身が幼少期以後に受けた教育に、影響を受けた可能性も考えられる。

次に、「おはようの歌」や「お帰りの歌」に代表されるようないわゆる「生活の歌」の捉え方についてである。保育者はこれらの歌の取り扱いに対し、子どもの主体性を大事にしながら、マンネリ化しないよう臨機応変に使うとの回答が多かったのに対し、学生は全面的に肯定的に捉え、挨拶や生活のリズムが身につくので、使用するべきだとする回答が多く見られた。この回答の背景にも、恐らく幼少期の体験が影響していると思われる。つまり、「生活の歌」を合図として使用している園で育ち、使用することに対して、特に抵抗を感じないのではないかと推察される。

次に、子どもにとっての音楽についての捉え方である。子どもに与える音楽は、簡単で単純なものが良いかという問いに対し、「良い」とする学生がほとんどであった。保育者は、子どもが「聴く音楽」、子どもが「奏でる音楽」を分けて考えており、それぞれ難易度やジャンルを考慮して与えるべきだとしているのに対し、学生は様々な活動を想定するところまで考えが及ばず、「子ども＝簡単で単純なもの」と断定してしまう傾向がみられた。また、子どもに音楽の機会を与えるのは、「将来的に、人前で恥ずかしがらずに演奏できるため」とする回答がわずかながら見られた。これは、学生自身が成長の過程で、徐々に人前で音楽を演奏することに抵抗を覚えたため、それを幼少期に克服させようとしているのではないかと推察される。

さらに、子どもが生き生きと表現するために保育者はどう援助するべきかという問いに対し、「自由にやらせる」と回答した学生がわずかながらいた。「自由にやらせる」という言葉には、「子どもの気持ちや意見を尊重する」という意味と、「やりたいようにやらせる」という放任ともとれる意味が混在しているように思われる。実際の保育の場で、子どもの

好きにさせる場合は、環境設定に十分な配慮が必要だということについて、見通しが立たないのだと思われる。これは「創造的な音楽活動」の授業¹において、学生に模擬保育を体験させたとき、「好きに動いて」、「好きに鳴らして」等の指示語が多く見られ、保育者が活動の枠を決めずに、子どもの自由にさせることが創造的な活動だと勘違いしている学生が見られたことによる。

加えて、即興に対するイメージについて「子どものリクエストに応えられる」との回答が見られた。これはピアノの即興演奏の生かし方に対するコメントであるが、「ピアノを即興的に演奏すること」と、「その場で即座に演奏できること」を混同しているように思われる。「子どものリクエスト」がどのような要求なのかによって異なるが、子どものリクエストに応えるためには、保育者が様々なレパートリーをもっており、それらのレパートリーをピアノで弾くことを示すもので、即興演奏ができることとは意味が異なるのである。

最後に、音や音楽を他の表現媒体に取り入れた経験を問うと、80%の学生が、その経験がないと回答している。つまり、歌を歌ったり楽器を演奏したりする活動は、経験があるものの、絵本や劇、紙芝居などに音や音楽を取り入れた経験はほとんどないといえる。

以上のアンケート結果から、学生が抱える問題点と課題について考察してみたい。

学生の保育観や音楽観には、学生本人の幼少期以降の経験が影響を及ぼしていると考えられる。このような結果が出たのは、アンケート調査を1年次の秋に実施したこととも関係している。入学後まもない学生は、まだ保育の目的や意義についての知識が十分でない上に、保育関連科目の履修も始まったばかりであるからである。しかし見方を変えれば、この時期の調査だからこそ、学生がこれから保育者養成校で学ぶべきことが、具体的に浮かび上がってきたとも言える。

このような結果を受け、保育者養成校では、近年の保育の動向に沿い、幼少期に経験してこなかった新しい保育観や音楽観を提示する必要がある。その上で一人ひとりが保育者

¹ 表3-2に示した「⑬創造的な音楽活動」の授業実践を指す。

として、独自の保育観や音楽観が形成できるよう指導していく必要がある。具体的には、保育における音楽の捉え方や、保育における音や音楽の使い方についてである。これらについては、第2節で即興性を重視する授業を、第3節で音による描写性を重視する授業を扱い、実践を通じた具体的な指導事例を提示するため、詳細は後の節で述べることとする。

第2節 即興性を重視した授業事例

1. 授業の目的

第2章第3節では、療法的アプローチを保育の活動に導入している先行事例として、下川氏が保育園で実践している「音楽表現活動」を考察した。これらの活動では、年齢と集団の状態を考慮しながら、セラピストが適切に介入することによって、子どもの主体的で創造的な表現が行われていた。

本節では、この事例を応用して、「音楽表現活動」の一つである「トーンチャイムで音のキャッチボール」という活動を、保育者養成校の授業で実践し、分析と検討を行う。この活動を取り上げた理由は、第1にセラピストが保育の場で実践していた活動で、既にその効果が実証されていたこと、第2にセラピストが実践していた活動例の中でも、最も即興的で創造的な性格をもつ活動であったことである。この活動を通して、学生が療法的な活動に触れ、その特性と意義について考えることを目的とする。

この活動における「療法的な視点」とは、第一に即興性を重視している点である。この活動自体も即興的であるが、その活動をより音楽的にする保育者の介入方法も即興的である。第二に創造性を重視している点である。この活動には、基盤となる楽譜もモチーフもオスティナートもない。5つの音をランダムに鳴らし、音を紡いでいく過程でメロディーのような音のつながりが生まれる。つまり、主体性をもって積極的にこの活動に関わらなければ、音も音楽も生まれない。自ら発信し、選択し、決定するサイクルを繰り返す中

に創造性が必要とされる。そして第三に、自己と他者の相互反応を促す点である。この活動は5～7人で行うため、集団内における音楽的なコミュニケーションが求められる。また、

この活動を支えるピアノやツリーチャイムの演奏者にも、トーンチャイムを奏する者との音楽的なコミュニケーションが要求される。音や音楽を介しながら、自己と他者を充分認識し、お互いが音楽の中で相互に関わり合う体験を促す。

以上のような療法的視点に立って授業を分析、検討する。

2. 授業概要と分析方法

(1) 授業概要

対象となる事例は、2012年～2014年に、T大学S学部保育児童学科4年次生81名を対象に行った「音楽Ⅲ」、「保育総合演習」、「保育児童専門演習」の授業（全15時限）のうち各3時限分に相当するものである。その詳細を表3-4に示す。

表3-4. 実施概要

実施時期	授業科目	学生数	分析
2012年5～6月	「保育総合演習」「音楽Ⅲ」	36名	探究1
2013年5～6月	「保育総合演習」「音楽Ⅲ」	39名	
2014年4～5月	「保育児童専門演習」	6名	探究2

活動の概要は、5～7人が円になって向かい合い、5音（C・D・E・G・A）のトーンチャイムを一本ずつ持ち、音のキャッチボールをする要領で、相手に向かって音を鳴らして音楽を創っていくというものである。その際、ピアノやツリーチャイムは1名ずつ希望者を募り、即興的に入れながらトーンチャイムによる音の連続性を支え、より音楽的にしていく。授業は表3-5に示した要領に従い、実施した。

表 3-5. 授業概要

回	授 業 テ ー マ	授 業 内 容	授 業 の 意 図 ・ 目 的
1	<ul style="list-style-type: none"> ・エア・キャッチボール ・楽器の認識と演奏 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽器を持たずに身体的動作だけでキャッチボールを行う ・楽器を持って同様の動作を行う 	<ul style="list-style-type: none"> ・音を相手に届ける、音を相手から受け取る体験をする ・楽器の音色・奏法に慣れる
2	<ul style="list-style-type: none"> ・体験から得られる心身の変化 ・活動の中で起きていること 	<ul style="list-style-type: none"> ・メンバー、担当の音、担当楽器、配置等を変えながら、同様の活動を数回行う 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の内的変化、自己と他者の間に起きる変化に気づく
3	<ul style="list-style-type: none"> ・活動を通して感じたこと、学んだことのふりかえり 	<ul style="list-style-type: none"> ・一連の活動を通して感じたこと、学んだことをワークシートにまとめる 	<ul style="list-style-type: none"> ・療法的な活動の特性と意義を感得する

(2) 分析方法

授業の分析は、表 3-4 に示したように、探究 1 と探究 2 について行った。探究 1 の分析は、2012 年、2013 年のワークシートと映像を基に行い、探究 2 の分析は、2014 年の事前・事後アンケートと映像を基に行った。探究 2 を実施した理由は、1 回目で得られた結果が学生の中でいつ身についたものなのか、活動前と活動後でどのような変化が起こっていたのかを、より明確にするためである。

授業は全て筆者自身が行い、2012 年、2013 年の授業については、各グループの演奏の様子を録画により記録し、活動後に活動に対する発見や学びをワークシートに記入させた。その記述にみられたキーワードを基にカテゴリー化した上で、学生が活動から感受したものについて検討した。また映像からは、即興的に創られた音の並び（メロディー）を記譜し、曲の長さや音の配列、即興を支える要素等について分析、検討した。

2014 年の授業については、グループの演奏の様子を録画により記録し、活動の前後にアンケート調査を行い、その活動の前後で、音や音楽的活動に対する意識や感覚がどのように変化したのかを分析、検討した。

3. 結果と考察

(1) 結果

探究 1. 1) ワークシートからみる学生の学び

2012年、2013年のワークシートの記述に基づき、多くの学生から共通して得られたカテゴリーを大枠に、少数意見として得られたカテゴリーを小枠にして示した。また互いに関連すると思われるカテゴリーを併記した。(カテゴリー化した表については、別冊資料 6.104~107 頁を参照のこと)

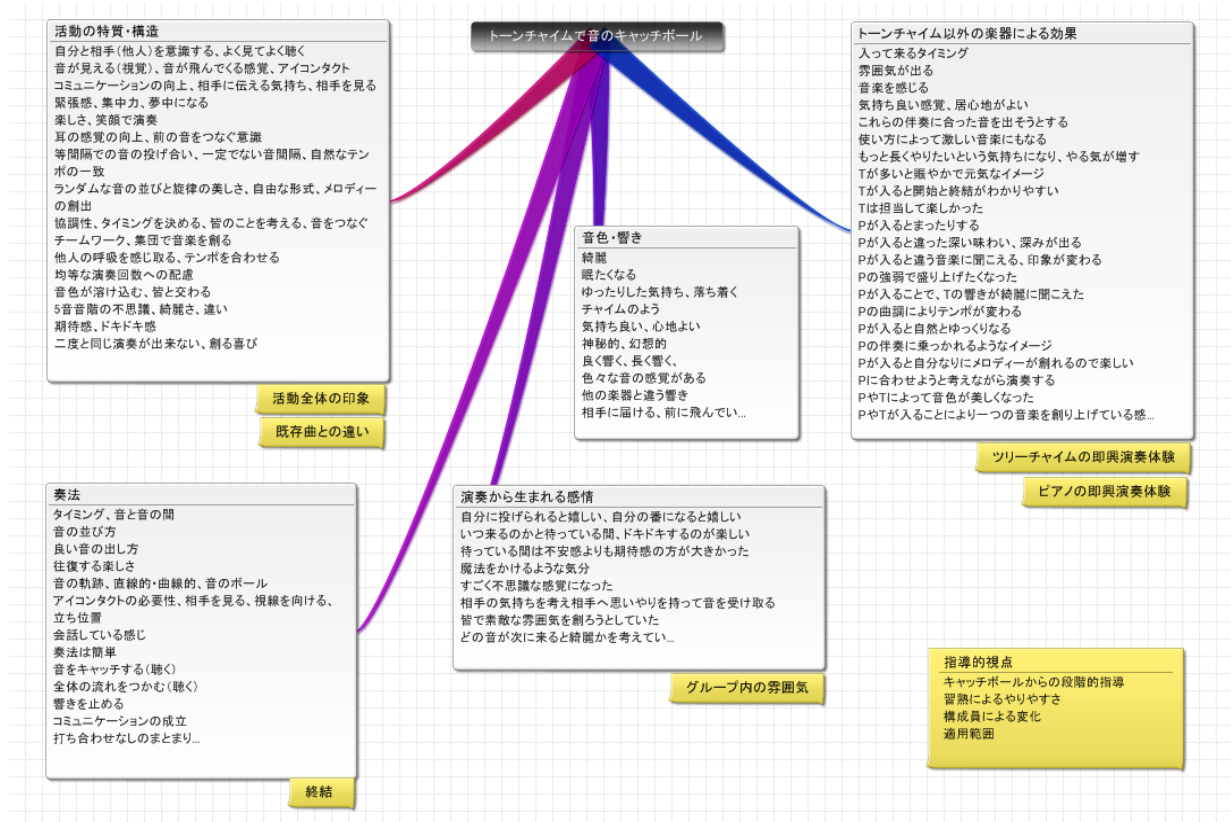


図 3-1. 学生が活動から感受したもの

大多数の意見のカテゴリーとして抽出された項目は、トーンチャイムとその周辺の楽器に関すること(音色や奏法、役割について)、活動の特質や構造に関すること、演奏から生まれる感情に関することに大別された。また、少数の意見のカテゴリーとして抽出された項目として、指導的な視点に立った記述がいくつか見られた。

ここから、ほとんどの学生がトーンチャイムという楽器に初めて出会い、この活動に没頭することにより新鮮な体験をし、それを心地良いと感じていたということがわかる。それは、楽器自体の音色や響きに魅了され、活動の印象を「楽しい」と記述していることから明らかである。奏法については「簡単に操作できる」としながらも、音の配列、音と音の間隔、音色（ねいろ）、音価にこだわりながら演奏しており、同時にアイコンタクトの重要性や、コミュニケーションが成立する感覚を味わっていることがわかる。

活動の特質や構造についても、鳴らし方に順序はなく、ランダムに鳴らすことへの自由度や開放感を味わいながら、それによってできるメロディーが美しいと感じていた。また、音の順序性だけでなく、音と音の間隔(間)を一定に保つことを強要しなかったが、活動を続けるうちに、徐々にテンポが一定になってくる現象についても気づいていた。

またこの活動を行うためには、視覚的・聴覚的な感覚を研ぎ澄ませる必要があり、相手の動きと音を視覚的に捉えること、音そのものと音と音の間隔を聴覚的に聴くことが要求される。その結果、緊張感をもって集中して臨む必要があると感じていた。

さらに、即興性を重視した活動ゆえに、いつ自分の番が来るのか予想できない不安感や期待感があり、それを十分に体感していた。

特に記述が多かったのは、トーンチャイムの演奏に、ピアノとツリーチャイムを即興的に入れたことについてである。ほとんどの学生がこれらの楽器によって、音楽の質が向上したと捉えており、自分の楽器を鳴らすことに集中しながらも、これらの楽器の音への傾聴ができていた。これらの楽器がある時は主導的に、ある時は補佐的に演奏していたことにも、ある程度気づいていたことがうかがえる。

また、個人の役割はシンプルだが、個人個人の1音が音楽の一端を担っていることから、集団への意識が高まり、そこで音楽がどうあるべきかを考えるようになり、その意識が、集団としての一体感や充実感へつながっているように読み取れた。

探究 1. 2) 映像からみる音楽的コミュニケーションの様相

活動はトーンチャイムのみで行う場合、それにピアノを即興的に加える場合、またツリーチャイムを即興的に加える場合の何通りかを試みた。ピアノはほとんど筆者が担当したが、時によって希望する学生に担当させ、ツリーチャイムも希望者に担当させた。これらの楽器を担当した学生によって、一回一回違った曲調の音楽に仕上がった。なお、ツリーチャイムは、下川氏の実践では使用していなかったが、トーンチャイムの音を支える重要な役割を担うものとして、筆者が取り入れた。

次に示すのは、使用楽器と創造した音楽の小節数、音同士の往復回数についてである。

表 3-6. 使用楽器、小節数、音の往復回数

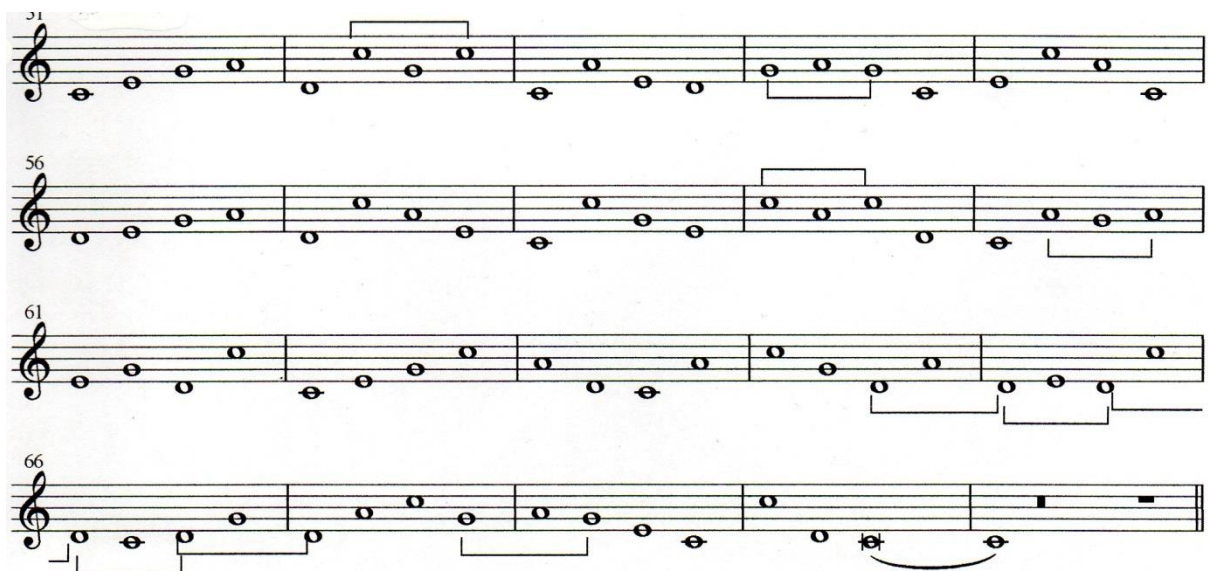
実施日	トーンチャイム	ピアノ	ツリーチャイム	小節数	音の往復回数
2012.5.7. ①	○			14	7
②		○		14	3
③		○		19	8
④			○	20	10
⑤		○	○	15	5
2012.5.28. ①				18	4
2013.5.20. ①			○	16	3
②		○(学生)	○	12	1
③		○	○	12	2
2013.5.31. ①		○	○	20	1
②		○(学生)	○	22	4
③	▽	○	○	25	5

表 3-6 に示した小節数は、各演奏を拍節的に演奏したと想定して、大よその小節数を表したものである。12~25 小節の長さがあり、日時、回によってばらつきが見られた。この活動を行う際、曲の長さについて、「いつ、どのような形で終わるように」との指示を出していないため、このような結果が得られたのではないかと推察する。

曲の長さを決定づける要因として、第 1 にピアノの伴奏が考えられる。ピアノの担当者が、トーンチャイムを演奏している学生に、曲の終わりを感じさせるように、伴奏のテンポを遅くする等して、誘導的に弾いていたことが挙げられる。第 2 に、この行為、つまり「相手から受け取った音を他者に向けて投げる」という行為に飽きてくる長さなのではな

いかと推察される。そして第 3 に、曲の長さが決まっていないことから、メンバーの一人ひとりに終結のタイミングを考える機会を与えており、メンバーの各々の思惑と関係していると思われる。メンバーのうちの誰かに、終わろうとする気持ちが芽生えたと、その意志をジェスチャーで表していたことから推察できる。

次に、表に示した音の往復回数についてだが、「音の往復」とは、一人一音を担当しているため、「自分に向かって音を投げてきた相手に対して、再度音を投げ返した」ことを意



譜例 3-1. 即興的な旋律と二音間の往復箇所

(表 3-6 に示した 12 事例の譜例については、別冊資料 8. の 110~113 頁を参照のこと)

味する。譜例 3-1 は、2012 年 5 月の第 4 回目の演奏を音に示したものである。ただし、必ずしも拍節感をもって演奏されたものではないため、拍子はつけず、全音符で 4 拍ずつ示している。この回の演奏では、二音間の往復が 10 箇所みられた。他のケースではこれほど二音間を往復する箇所が多くなかったため、極めて多い例だといえる。

ワークシートにも、「二音間で往復させる」行為を「面白かった」と記述しており、相手に対し、意図的に音を投げていたことがわかった。また、次に投げる相手を決める要因

には「親しさ」が関係しているとの記述から、この活動には「音を奏でる」以外の要素、つまり自己と他者をつなぐ音楽的コミュニケーションの要素が濃いことに気づく。

さらに、音楽的コミュニケーションが活発に行われる過程で、集団内の人間関係に変化が見られた。この活動は、表面的にはランダムに音を投げあっているだけのシンプルな活動に見えるが、次に鳴らす人が決められていない分、相手を選択し決定するのは、そこにいるメンバーの判断に委ねられる。「この活動に参加しているうちに相手への思いやりや気づかい等の感情が芽生えた」と記述にあるように、音を介して活動に参加している間に、学生間に信頼感が芽生え、それが集団内の人間関係を変化させ、最終的に音楽的コミュニケーションを円滑にさせていたと考えられる。

以上のように、音楽的コミュニケーションの様相は、小節数からは「集団内のメンバー」、「ピアノの伴奏」、「終結を意識する人の行動」との関係が、そして音の往復回数からは、「集団内の人間関係」「信頼度」等が関係していることが明らかになった。

探究 2. 活動の前後による意識の変化

2014年の実践においては、活動前と活動後にアンケート調査を実施し、学生の意識の変化を調査した。その結果が次の通りである。(事前・事後アンケートのカテゴリー化は、別冊資料 7. 108~109 を参照のこと)

探究 2 の実践では、6名の学生がこの活動に携わったが、6名全員がトーンチャイムという楽器を認識しており、楽器そのものへの新鮮味は感じていなかったといえる。ただ、この活動後には、4名が鳴らし方の違いによって音の強弱も表現できることを体感していることがわかる。(トーンチャイムの実践記録は、別冊資料 9. 114~116 頁を参照のこと)

楽器演奏におけるイメージについても、幼児用楽器や鍵盤ハーモニカ等を用いた一斉合奏を思い浮かべたようだが、活動後には、トーンチャイムを即興的に用いた活動の存在を知り、イメージが変わったと回答している。また楽器を用いた活動の方法も、「楽譜に従い

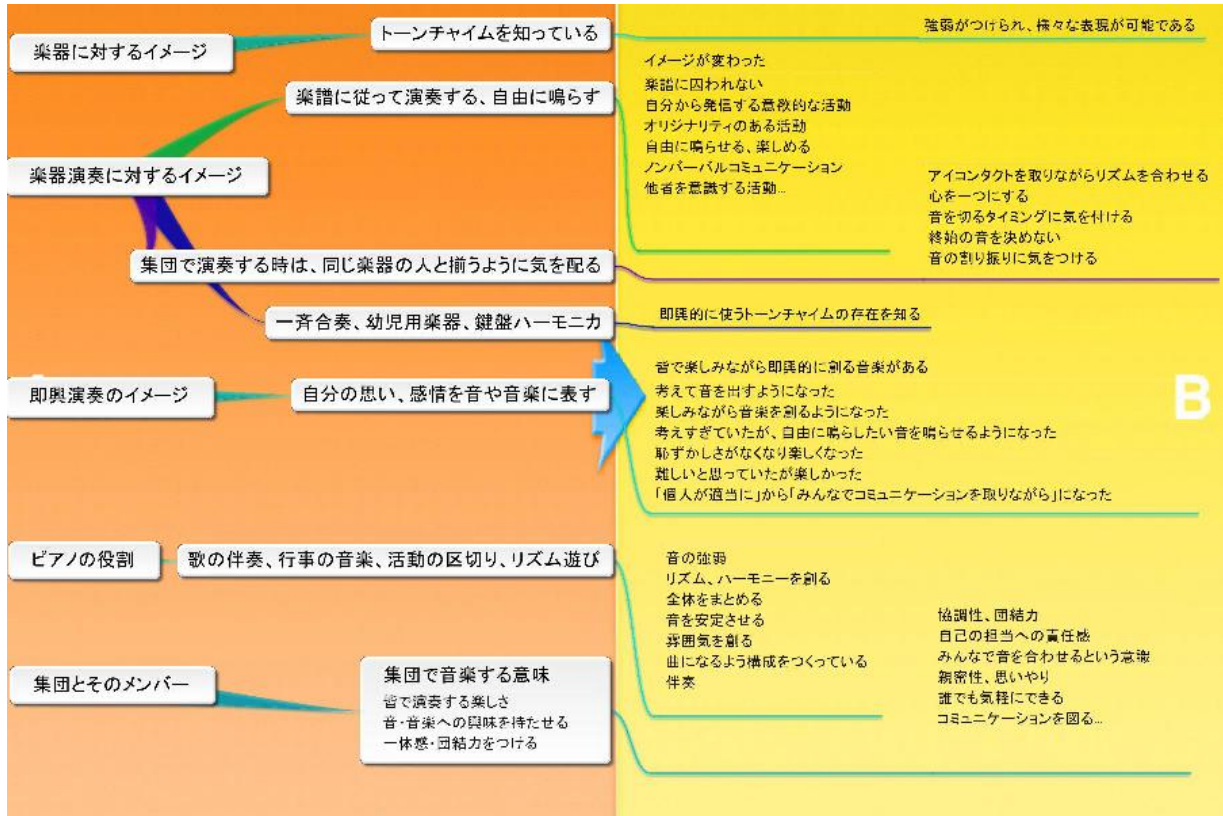


図 3-2. アンケートにみる学生の意識の変化

一斉に鳴らす」、あるいは「個人個人が好きなように鳴らす」というイメージをもっていたようだが、活動後は「楽譜に囚われない」、「主体的に関われる」、「オリジナリティ溢れる音楽ができあがる」、「コミュニケーションが図れるもの」と捉えたようである。

さらに楽器を集団で演奏する際、どのような点に気を付けるかという問いに対し、「同じ楽器の人と揃うよう気を配る」としていたのが、ただ揃えようとするのではなく、「一人ひとりの音に耳を傾け」「尊重しながら」、なお「集団として一つの音楽になるよう」気を配るとの意識変化が読み取れた。

即興演奏については、「個々がそれぞれの思いを音楽に託す」イメージをもっていたようだが、活動後は、「恥ずかしさ」や「難しさ」から解放され、「みんなで楽しみながら行え

るもの」というイメージに変化している。

ピアノの役割については、それまでは「日常歌う歌」、「行事における音楽」、「活動の区切りとしての曲」、「リズム遊びの曲」に対して使うものと認識していたようだが、活動後は、「即興的な音のつながりを音楽的にするため」に、「リズムやハーモニーを補強する」「全体をまとめていく」、あるいは「構成していく」役割を担っていたことに気づいていた。

そして、集団で音楽をする意義についても、「音や音楽への興味をもたせ」、「皆で音楽する楽しみを味わわせること」としていたが、活動後には、楽しさの質に具体性が増し、「自己責任をもちながら」「コミュニケーションをとる」中で、「仲良くなり思いやりの心を持つ」ようになり、「協調性や団結力が生まれる」という回答がみられた。

このようにみてくると、学生の意識はこの活動によって明らかに変化したといえる。

(2) 考察

探究1と探究2の分析結果を、療法的視点を導入する観点から考察すると、次のようなことが言える。

1) 活動の特質

今回取り上げた「音楽表現活動」の一つである「トーンチャイムで音のキャッチボール」では、この活動自体がもっている療法的側面が、学生の意識や感覚に刺激を与えたと考えられる。その一つが「活動における即興性」である。その場その場で音を鳴らしていくため即興性が非常に高く、二度と同じ演奏はできない。それゆえに、自分達だけのオリジナリティ溢れる音楽を創造していく喜びを体験していた。これによって、「即興演奏」のイメージが変化し、より身近なものとして受け止められるようになったと捉えられる。

また、即興的に演奏するということには、楽譜に頼らずに視覚や聴覚を覚醒させる効果があった。譜例3-1でも示したように、音の並びはランダムで、音楽に不可欠な「拍に対する概念」が覆されるような仕組みが隠されていた。このような形式の音楽や活動に触

れることで、学生の中にある「既存の曲を楽譜通りに演奏する」という楽器演奏に対する先入観が払拭されたといえる。

二つ目は「楽器の機能」である。トーンチャイムのみの場合と、それにピアノやツリーチャイムを加えた場合を比較すると、ピアノやツリーチャイムが加わることで音楽の質が豊かになることを感じ取っていた。それは、楽器数の増加により音色が多彩になったこととも関係しているが、ピアノは和声的・拍節的な支えとして機能し、ツリーチャイムはフレーズを区切ったり、終結を印象づけたりする合図として機能していたことが関係している。この点について、2012年、2013年の学生は、どのような役割をしていたかについて考察するに至らなかったが、2014年の学生は、ある程度考察できていた。

三つ目は「子どもの創造性」についてである。この活動は子どもの創造性を促す仕掛けを包含している。学生がごく自然に、主体性をもって参加していたのは、この活動が「自分で選択して判断する」という行為の連続性によるものだと考えられる。自分が相手から音を受け取り、瞬時に相手を選択し、次の相手に向かって投げるという判断を下して行動に移していた。また音楽の開始や終結も自分達に委ねられることにより、音楽の構造に対する意識の覚醒がみられた。日常、「音や音楽を自分でコントロールする」という場面はそう多くはない。選択の自由と判断する勇気、そしてそれに対する責任が伴うことで、音楽の活動を主体的に捉え、共創する喜びが感じられたのではないかと思われる。

四つ目に「自己と他者の相互反応性」についてである。一人が1本ずつ担当し、ランダムに音を鳴らしていくという演奏形式自体が学生にとって新鮮な体験であった。この形式は、通常の合奏の場面以上に自己と他者を意識させた。音楽を創造していくためには、常にアイコンタクトをとり、耳と目を鋭敏にしておく必要があった。緊張感の中で、集中力をもって行うため、いつしか活動に夢中になっていく。それと同時に、メンバーに対する感情が変化していき、言語を介さずに音楽的なコミュニケーションが深まっていった。この過程は、子どもと保育者の関係に置き換えることができる。子どもは保育者と音楽的な

やり取りをする中で、相手との心理的な距離感が縮まるにつれて、音楽表現にも積極性がみられるようになる。また、相手への信頼感も生まれ、活動への参加度があがるにしたがって、退行性や反抗性が見られなくなるのである。

学生もこの体験を重ねるごとに、メンバーへの信頼関係が深まっていき、思いやりの心が芽生えたと回答していたことから、この活動を行う子どもの心情を疑似体験できたのではないかと推察される。

2) 保育者としての学びの階層レベル

保育者養成校の学生が、将来の保育者であると仮定すると、今回の授業で学生が学んだ内容が保育現場で生きてこななければならない。そのような視点で考えた時、この授業での学生の学びは、次のような階層レベルに分かれると考えられる。

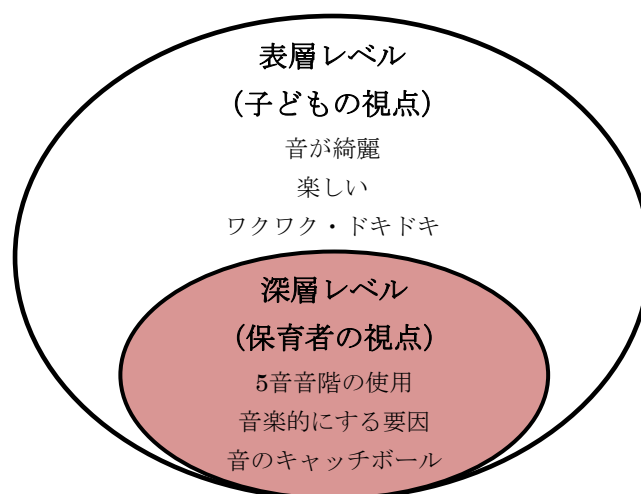


図 3-3. 学びの階層レベル

この活動を体験した学生の多くが、「楽しい」「音がきれい」「ワクワク、ドキドキした」等、子どもがこの活動を体験した時と同じか、あるいは類似した感覚を得ている。この体験は、表層レベルでの「子どもの視点」による体験であるといえる。この「子どもの視点」にみられる特徴として、活動に素直な気持ちで参加し、それによって感受される感覚や感

情を率直に述べていることが挙げられる。

また、少数の学生であったが、音のキャッチボールを成立させるための要因や音のつながりを、より音楽的にするためのピアノの役割等に気づいていた。この発見は深層レベルでの「保育者の視点」による体験で、保育者がこの活動を実践する場合に配慮すべき点について考察できるレベルだといえる。この「保育者の視点」にみられる特徴は、活動に参加し、そこから得られる様々な感覚や感情を味わうだけでなく、活動全体を俯瞰し、なぜそう感じるのか、どうすればそう感じられるのかについて考え、気づくことができることである。

探究1では、ほとんどの学生が表層レベルの学びにとどまり、ごく少数の学生が深層レベルの学びまで到達していた。このことを考えると、短期間での授業における学びには限界があると共に、学生自身もつ音楽的知識や技能、音楽経験等も関係があると思われる。ただ、探究2においては、事前に活動の意図や目的について説明をした後、アンケート調査を行い、学生自身にも活動の前後に考えさせる機会を与えたことにより、学びの質は、確実に深まったと捉えることができる。それは、探究2の事後アンケートに、深層レベルに関する記述がみられたことから、明らかである。

以上から、音楽療法的な活動に触れさせることにより、音や音楽に対する認識、楽器演奏に対する先入観、即興や創造することへの関心が高まることがわかった。しかし、この活動を保育者として実践していくための能力は、すぐに得られるものではなく、まず子どもの立場に立って「子どもの視点」で感じ、それから「保育者の視点」に立って、この活動の特性を生かすために音楽的な要素をどのようにコントロールすればよいのかを考えられるように段階的に習得していく必要がある。

(3) まとめ

保育者養成校において、療法的色彩の濃い活動を授業にて実践し、その分析、検討を行

った結果、次のような点が挙げられる。

音楽療法的な側面をもった活動を実践した結果、学生には①楽器演奏に対する意識の覚醒、②創造過程に伴う心身の活性化、③自己と他者との相互反応の点で発見や学びがあった。特に即興性を重視した活動であったため、楽譜にとらわれず、自ら選択し決定することを繰り返すことで音楽を創っていく過程は、斬新であり刺激的だったようである。この活動が、音や音楽の様々な機能を使いながら、自己と他者をつなぎ、充実感と達成感をもたらす効果があるということが明らかになった。

しかし、保育者自身に必要な音楽的能力の育成の面においては、「子どもの視点」での体験に終わらずに、この活動を俯瞰する「保育者の視点」での体験を重ねることも必要である。保育者としての音楽的能力を発揮するためには、同じ活動を「子どもの視点」と「保育者の視点」の両方から見られる眼をもつことが求められる。その上で、音や音楽で応答する力を養っていく必要がある。

第3節 音による描写性を重視した授業事例

本節では、第2節に引き続き、保育者養成校において実施した授業の分析と考察を行う。絵本のストーリーに音響的効果を加える実践は、先行研究でも多くの事例が紹介されている。例えば、倉持（1987）は、ある情景やストーリーに合った音をつけて表現させる実践を紹介している²。そこで、創作した音楽を再現できるような記譜法の開発を提言している。また、永岡（2003）はある絵本を題材に、そこからイメージされる音を探し、音楽づくりの実践を行っている³。その中で創造的思考や芸術的な創作と「アナロジー」の概念に深い

² 倉持洋子『『音による音の表現』の試み——音楽創作活動の一環として——』『茨城女子短期大学紀要』No.14、1987年、4~10頁。

³ 永岡都「保育者養成における〈表現〉教育の方法に関する一考察——「アナロジー」をキーワードにした音楽づくりの試みから——」『日本保育学会第56回大会発表論文集』東京印書館、2003年、114~115頁。

関わりがあるとし、アナロジー的思考が表現教育にとって有効なコンセプトになるとしている。さらに薩摩林（2008）は、日本の昔話を題材に、効果音をつける音楽創作活動を試みている⁴。いずれも学生に創作して発表までの一連の流れを体験させているが、今回、筆者が行った授業は、療法的な視点に立った音づくりを目指す点で、他の先行研究と異なっている。音や音楽による創作は、セラピストの視点で行い、音響的效果を伴ったお話の鑑賞は、子どもの視点で行うという2方向からのアクセスを試みた。

1. 授業の目的

この授業では、保育で頻繁に行われる「絵本の読み聞かせ」を取り上げ、絵本のストーリーから想起されるイメージをもとに、音響的な効果をつけ作品として表現させる。この授業を療法的視点で行うことにより、音や音楽に対する意識改革を行い、音を柔軟に扱えるような方法と内容を習得することを目的とする。

療法的視点に立つとは、第一に、絵本のストーリーからイメージされる世界を音や音楽で描写し、一つの作品に作り上げる過程を体験させることにある。これは、セラピストが音楽療法のセッションでクライアントに対して行っている過程でもある。つまりセラピストは、クライアントの表情や雰囲気、体の動き等から感じられたことを音の言葉で応答することで、コミュニケーションを図っている。

第二に、楽器以外のモノにも、音や音楽を奏する可能性があることを体験させることである。セラピストはクライアントに対し、楽器だけでなく、時として声や身体を通してコミュニケーションを図る。また、楽器以外のモノを音楽的に使用する場合も見られる。

第三に、音や音楽は、記譜されたものや実際に音として存在するものだけを表現するものではないということである。セラピストは、音や音楽をクライアントのイメージや精神性、具体的な手がかり等を総合した全体像を表す手段として用いている。つまり、クライ

⁴ 薩摩林淑子「保育者養成校における創造的な音楽表現力の育みに関する一考察——鎌倉女子大学専攻科学生による音楽創作活動を通して——」『鎌倉女子大学紀要』第15号、2008年、75~84頁。

エントに対し「今、あなたの状態は、このような感じですか？」というメッセージを音楽によって問いかけるのである。このように、音や音楽によって、何を描写できるのかについて考える機会を与えることである。

以上のような視点に立ち、授業を実施する際の目的は、次の5点とする。

- 1) ストーリーから想起されるイメージを、音や音楽で表現する過程を体験させる
- 2) 楽器以外のモノが、音や音楽を奏でる可能性について探究させる
- 3) 音や音楽には、鳴っている音を再現、模倣する以外の機能があることに気づかせる
- 4) 情景や心情を表すのに適している発音原理をもつモノについて考えさせる
- 5) 音や音楽による表現の際、音色、音価、タイミング、重なり等の吟味によって表現内容が異なることを体験する

2.授業概要と分析方法

(1) 授業概要

この授業は、2011年8月14日、15日に、T大学通信教育学部37名を対象として行った「表現」の授業（全12回）のうちの5時限分にあたる。授業内容は、4グループに分かれて、絵本「スイミー」のストーリーに、音響的效果を加えた作品を創り、発表するというものである。主な活動は15日の5時限で行い、前日の14日に事前の準備として、ストーリーの把握と音の鳴るモノを探してくるよう伝えた。授業の概要は、次ページの表3-7の通りである。

(2) 分析方法

授業は筆者自身が行い、各グループの発表の様子を録音により記録した。学生には、ワークシートにより、作品の特徴と鑑賞した後の考察を記述させた。朗読部分と音響部分がかどのように関わっているかについては、台本を作成し提出させた。

表 3-7. 授業概要

回	授業テーマ	授業内容	授業の意図・目的
事前 8/14	表現活動の準備 ・ストーリーの把握 ・音の鳴るモノを探索	各々が絵本を読みストーリーを把握する。各場面において音を入れると効果的だと思われる箇所を考え、その音を表現するモノを持参する	ストーリーのもつイメージを浮かべる。そのイメージを表現する音・音楽を連想し、表現の道具を考える
1 8/15	音楽的表現を伴った表現活動～ストーリーに音響的效果を伴って～	絵本のストーリーを読み、話の内容を把握、音を入れる場面を抽出する	各々がもつストーリーのイメージとそれに合った音を出しあいグループとしてのイメージを共有する
2		各場面に音を入れる 何をどのように使うかを決める	グループのイメージに従って、各場面に音を加えていく
3		ナレーター、音響の担当を決め、それぞれを合わせて吟味する	アイディアを実践に移す 音を出し実践してみて、全体としてのバランスをみる
4		全体を通して合わせてみる	グループのチームワークを大事にしながらか語りと音を作品として完成させていく
5	↓	グループ発表、鑑賞と総括	互いに発表を觀賞し、保育者、子どもそれぞれの視点から考察し、発表し合う

分析の手順は、学生のワークシートによる回答をグループ毎にまとめ、保育者、子どものそれぞれの観点からみた考察を分類した。そこから作品における音の重要度や発信と受信の関係について分析した。音声録音からは、朗読部分と音響部分の関係を台本にしたがってまとめ、授業者の解釈を加えた。このデータを基に、作品に使われていた音楽的資源とその描写性について分析、検討した。(各グループが作成した台本は、別冊資料 10. 117~120 頁を参照のこと)

3. 結果と考察

発表の様子と音声記録、ワークシートの記述、台本から次の 3 つの点が導き出された。

(1) 発表形態の多様性と音の重要度

4 グループがそれぞれに話し合いを重ねながら課題に取り組んだ結果、各グループが異なった形態を選択したため、発表内容に多様性が見られる結果となった。各グループの発

表形態と特徴は、表 3-8 に示した通りである。

表 3-8. 発表形態と特徴

グループ	発表形態	特 徴
第 1	音 と 朗 読	視覚的な刺激を排除し、音と朗読によりイメージを喚起させた。
第 2	音と朗読と劇	動きを中心に据え、動きに合う音をつけていく手法をとった。
第 3	音 と 劇	劇を中心に据え、クライマックスを意識した音づくりをした。
第 4	音 と 絵 本	絵本を紙芝居風にし、音の鳴るモノを使って音づくりをした。

どのグループも、ストーリーを忠実に再現している点では共通しているが、「本を持って読む」という読み聞かせの基本的なスタイル以外の表現方法をとったことが、発表形態の多様性につながった。

第 1 グループは音と声以外は使わず、視覚的な刺激を一切排除した。聴覚的な感覚を研ぎ澄ませて、耳による情報からこのストーリーを理解させることを目指した。このグループでは、発表の際、目を閉じて音に傾聴するよう促している意味で、音を最も重視しており、音や音楽から想起されるイメージを大事にしながら、作品創りを行っていた。

また、第 2 グループと第 3 グループは、音と声以外に身体的な動きを入れることで、演劇的な要素を取り入れ、視覚的にも楽しめる工夫をした。第 2 グループは、身体的な動きを軸にして、動きに合う音や音楽を模索していた。したがって音の重要度は、比較的低いといえる。また観る側にとっても、身体的な劇的表現の方に強烈な印象を受けたようで、音や音楽が果たした役割よりも、劇的表現の重要度の方が高かったように思われる。第 3 グループも身体的な動きを伴っていたが、ストーリーのクライマックスシーンにピアノを効果的に使用することによって、劇的効果を生むよう工夫していた。そのため、第 2 グループよりも音の重要度は高いといえる。

さらに第 4 グループは、カラーコピーした絵本を紙芝居のように持ち、絵による情報と音による情報をうまく融合させた。このグループは、視覚的な要素と聴覚的な要素をバランスよく使っていたため、音や音楽がナレーション、その他の声の表現とうまく融合し合

い、溶け込んで機能していた。また他のグループにはみられなかったが、このグループでは、音を一種の合図として使用していたことが特徴的であった。

筆者は授業者として、学生の出すアイデアが作品に結びつくように指導していくことを心掛けた。各グループが異なる発表形態を選択したのも、学生達の意見やアイデアを尊重し、なるべくその方向で進むようその都度アドバイスした結果ともいえる。授業者のこの指導法も、セラピストがクライアントに対して行う手法の一つである。つまり、セラピストはクライアントから出されるアイデアや要求に応えながら、それらが音楽的に形作られるようセッションを進めていくのである。この過程を客観的に見極めるには、スーパーバイザーのような力が必要だが、セラピストはクライアントとの音楽的な関わりの中で、状況に応じて受容したり喚起したり、刺激したりしているのである。

発表形態に多様性がみられたことから、学生は、自分の中にある本来の「絵本の読み聞かせ」という既存の概念を一旦壊し、「音響的效果を伴った読み聞かせ」を新たに構築するプロセスで、表現方法の様々な可能性について学んだのではないだろうか。

他のグループの発表を鑑賞した後、「こんな形もあったのだ」という感想に見られたように、新たな発見をすると共に、他者のアイデアを認めたり受け入れたりする能力が培われたと考えられる。表現方法は一つではないことが、自己と他者の違い、表現の多様さから感じ取れたのではないかと思われる。

これは、子どもの表現を受容し応答する保育者として大切な考え方である。一つのテーマにおける表現の多様性は、保育者の感性や感覚を開き、子どもの表現に対する許容範囲を広げることに繋がったと考えられる。

以上の体験から、音や音楽が他の表現媒体とどのような割合で関わるのか、その可能性や重要性、さらにはその限界について理解することができたのではないかと思われる。

(2) 発信と受信の関係性

ワークシートには、次のような3点を記述するよう指示した。

(1) 自分のグループが音楽的表現の面でどのような工夫をしたのか、(2) 他のグループが発表した後、保育者の立場で鑑賞した場合、どのようにその表現を受容し共感することができたか、(3) 子どもの立場で鑑賞した場合、子どもに伝わるような配慮がある表現だったかどうかである。

つまり、(1)の質問では、表現を発信する側としてどのような意図のもとで工夫をしたかについて問い、(2)の質問では、表現を受容し応答する保育者の立場として、何に気づき、どのように感じるかを問い、(3)の質問では、子どもの視点で鑑賞した場合、保育者に求められている表現力とは何かを問うている。

その結果、表現に対する発信者(発表者)と、受信者(鑑賞者)との関係が明らかになった。発表者のコンセプトが、鑑賞者に的確に伝わっているかという視点で分析する。

第1グループでは、「朗読と音楽のみで表現する」という表現方法が、鑑賞者の聴覚を刺激し、耳から聞こえてくる声と音だけで、ストーリーの展開や情景をイメージさせることに成功している。ただ、子どもの視点で鑑賞した場合、声や音に引き込まれるとする一方で、長時間目を閉じた状態で話を聞くのは難しいとの指摘(5名)もあった。

発表者の意図と鑑賞者の受容の関係を図にすると、次のようになる。

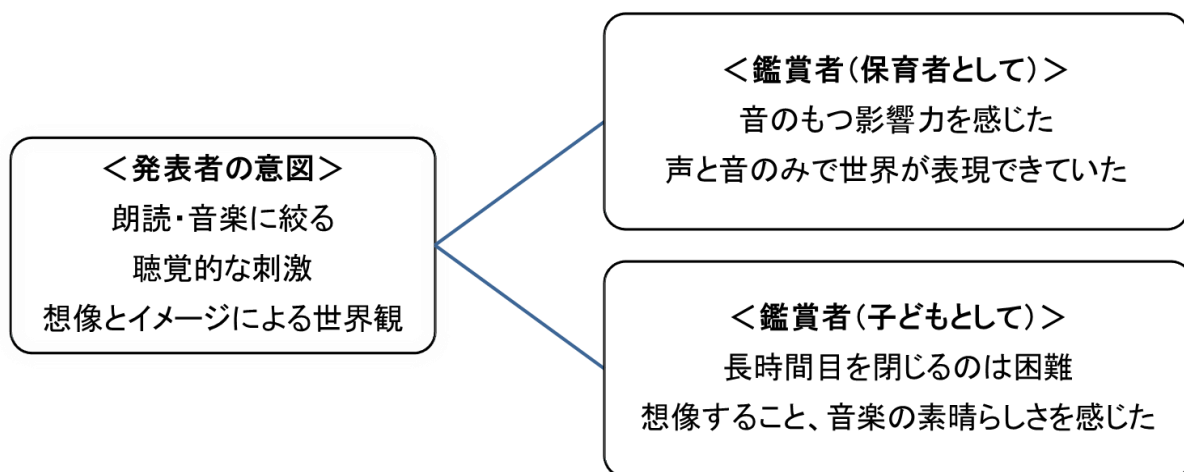


図 3-4. 第 1 グループ「音と朗読」

第 2 グループでは、「音と朗読と動き」を表現方法とし、登場人物の動きや各場面に音をつけながら全体を作っていた。強調したい部分を全員の声によって表現するなど、声のバリエーションが豊富であった。その結果、鑑賞者にはナレーションの表現力と動きによるダイナミックさが伝わり、わかりやすく視覚的に楽しめたとの回答が多く見られた。身体の動きによる演技は、聴覚的な刺激よりもインパクトがあり、視覚的な刺激となって受け取られていることがわかる。

一方で、音として人の声を効果的に使っている点も評価されており、ナレーションの声の使い方や、全員の声を合わせて表現する場面等は印象的だったようである。

また、子どもの視点で鑑賞した学生からは、圧倒的に「面白い」とする記述が多く、表現されたものが確実に相手に届いたという証でもあるが、一方で「音よりも演技が気になる」とする見方もあった。これは、スイミーや魚たち、海の生き物を動きや表情をつけて表現し、それを補助する形で音や音楽を使用していることに起因すると思われる。つまり、発表者の意図である「動きを中心に据え、それに見合う音をつける」という方法が、鑑賞者側に的確に伝わったという見方もできる。

発表者の意図と鑑賞者の受容の関係を図にすると、次のようになる。

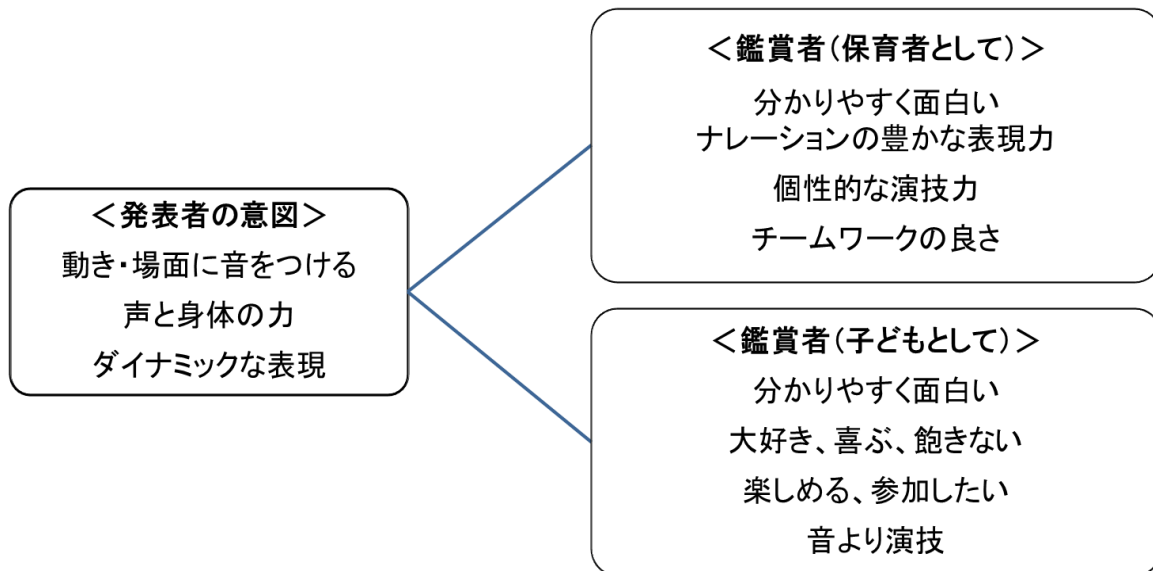


図 3-5. 第 2 グループ「音と朗読と劇」

第 3 グループでは、劇を中心としてストーリーの中でクライマックスと思われるシーンにこだわり、そこをうまく表現しようと工夫した。

このグループも、ピアノを効果的に使い、様々な場面における感情や情景を表現しようとしていたことが、鑑賞者に伝わっている。それはピアノだけではなく、楽器ではないモノの使い方にも表れており、それによって単一の音色にならず、耳を楽しませることに成功していた。

また、子どもの視点で観た場合も、紙で作った魚を小道具として用いて、目を楽しませてくれる一方で、音楽によって情景や感情をしっかりと描写しているため、ストーリーの中に入り込んで鑑賞することができたのだと思われる。また楽器でないモノから出る意外性のある音を「面白い」と感じ、「参加したい」という気持ちになったようである。音と朗読と劇がバランスよく入っており、それぞれが相乗的な効果をもたらしている発表であっ

た。

発表者の意図と鑑賞者の受容の関係は、図 3-6 のようになる。

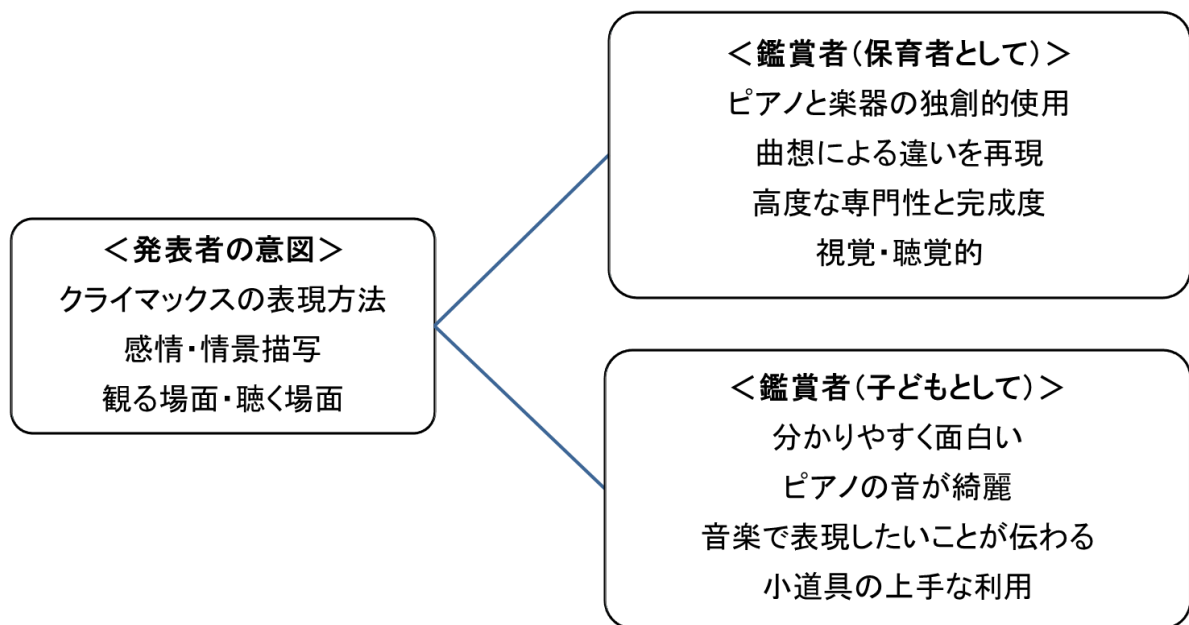


図 3-6. 第 3 グループ「音と劇」

第 4 グループは、絵本を紙芝居風にして見せたが、「観る」よりも「聴く」ことを主体に表現することをねらった。音響役は、鑑賞者から見えない位置で鳴らすなどの配慮があり、その効果が鑑賞者にも伝わっていた。

保育者として鑑賞した場合、紙芝居よりも音・音楽の表現に引き込まれていることがわかる。発表者の意図通り、情景や感情を巧みに音や音楽で表現し、音色や奏法にこだわった結果、作品が思惑通りに伝わっていると解釈できる。また、ナレーションとのバランスも良いと評価され、音量や音の配分についても配慮しているとされていた。

また、子どもとして鑑賞したとき、「絵本より楽しかった」と感じられたのは、紙芝居風な絵本に、音響的効果が加わったことにより、明らかにストーリーをわかりやすく表現することができたという証であろう。そして、「静かにじっくり聞けた」のは、音や声の使い

方に息使いや間があり、全体的に穏やかな時間が流れていたことに起因すると思われる。

発表者の意図と鑑賞者の受容の関係は、図 3-7 に示す通りである。

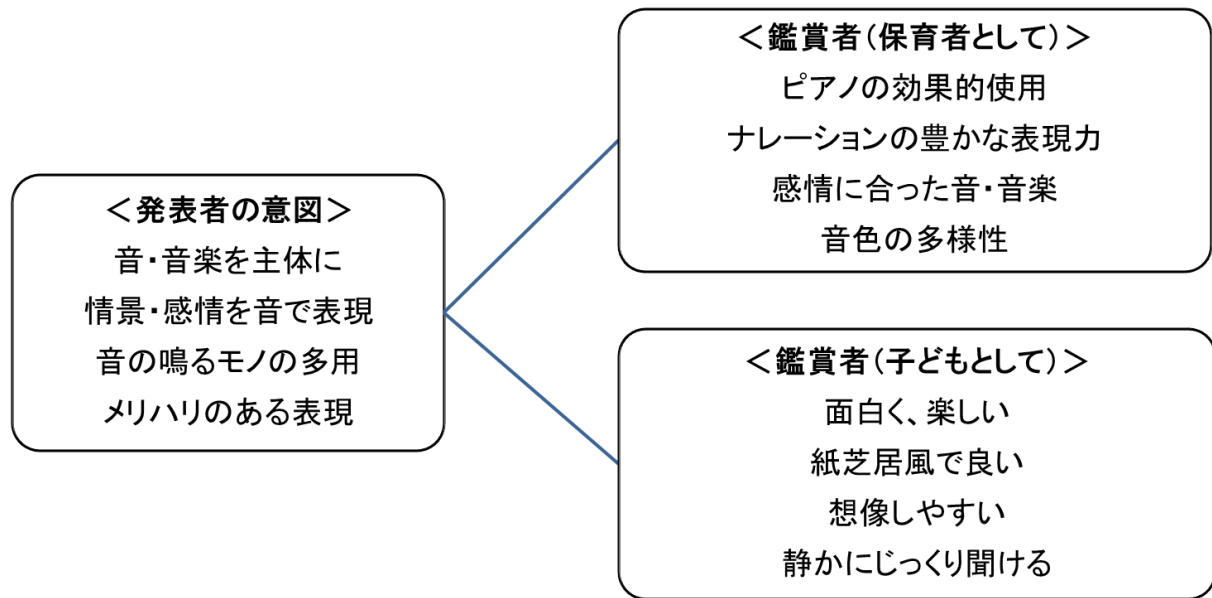


図 3-7. 第 4 グループ「音と絵本」

以上から、発信者（発表者）と受信者（鑑賞者）との関係について、明らかになったことを挙げる。

第 1 に、発信する側に明確な意図やコンセプトが必要である。これがあることによって、受信する側により伝わりやすくなる。今回の授業では、どのグループも何を使って（表現の道具）、何をどう表現するのか（表現の内容と方法）が明確であったため、受信する側に表現意図が伝わったと考えられる。しかし同様の授業（表 3-2. ⑤）でも、発信者がもつ表現の道具とその方法にバリエーションがなかったことから、鑑賞者は、何を表現しようとしているのか理解できなかつた事例と比較すると、その差が明確になる。

第 2 に、発信する側（発表者）は、常に受信する側（鑑賞者）にどのように届いているかということに敏感でいるべきである。この点が欠落すれば、発信する側の自己満足に陥

る可能性も出てくる。その点では、どのグループもどのようにすれば、鑑賞者に伝わるのかを試行錯誤し、イメージを共有できるよう努めていた。そしてある程度の共感性を得ていた。

第3に、子どもが表現を受信するとき、保育者の受け取り方とは異なるということである。今回の授業では、一つの作品を、保育者と子どものそれぞれ違う視点で鑑賞するよう指示したため、学生は意識の切り替えが難しかったと思われる。しかし、子どもの立場で鑑賞した記述には、保育者のそれと差異がみられた。保育者として作品を評価する場合は、音楽的表現や劇的表現のクオリティに向きがちであるが、子どもの視点で観た場合、「面白かった」「楽しい」「わかりやすい」という記述が多く見られた。つまり、子どもにとって重要なことは、その表現が受け入れやすく楽しめるものかどうかにあると考えられる。したがって、保育者はその点に気を付けて、発信することが求められる。

(3) 表現のための音楽的資源とその描写性

次に、音声録音と台本から各グループの使用した表現のための音楽的資源とその描写性について検討する。表 3-9 に示したのは、各グループが音楽的資源として使用した楽器、楽器以外のモノ、身体の一部である。(各グループの台本とそれに対する授業者の解釈については、別冊資料 10. の 117~120 頁を参照のこと)

表 3-9. 描写に使用した音楽的資源

	1グループ (音、朗読)	2グループ(音、朗読、劇)	3グループ(音、朗読、劇)	4グループ(音、絵本)
楽器	ピアノ	■	ピアノ	ピアノ
	トーンチャイム	トーンチャイム	トーンチャイム	トーンチャイム
	ツリーチャイム	ツリーチャイム	ツリーチャイム	ツリーチャイム
	大太鼓	大太鼓	■	大太鼓
	鈴	鈴	鈴	鈴
	マリンバ	マリンバ	マリンバ	■
	マラカス	マラカス	■	■
	ウッドブロック	■	ウッドブロック	■
	■	鉄琴	■	鉄琴
	トライアングル	■	トライアングル	■
	■	タンバリン	■	タンバリン
	ギロ	■	■	ギロ
	ウクレレ		ビューボン	コーラス・エレクトリック(電子ピアノ)
	レインスティック		黒い笛	カスタネット
小木琴			カバサ	
楽器以外	下敷き	下敷き	下敷き	下敷き
	ビンで削ったマラカス	ビー玉を入れたマラカスのような缶	袋にビーズ	箱にビーズを入れたモノ
	風鈴		ビンビーズ	ビニール袋
		ぶんぶんゴマ	空気入れ	
		段ボール	ラケット	
		大きなカエルのおもちゃ	カタカタ押し車	
		塩・こしょうの入れもの	紙、鈴、	
		音の鳴るおもちゃ	キーホルダー	
身体の一部	全員の声	全員の声	全員の声	■
	足音	特殊な声		
	手を叩く			

全グループが共通して使用していたのは、トーンチャイム、ツリーチャイム、鈴、下敷きであった。これらが海や水を描写するのに適していると判断したためだと解釈できる。

各グループの特徴は、次に示すとおりである。

第1グループは、身体の一部を鳴らすことによって音を出したことや、自宅から持ち寄った楽器の中に、ウクレレ、レインスティック、小木琴等が使われていた。第2グループは、ピアノは使用せず、人間の様々な声色を使っていた。また、第3グループは、ピアノを効果的に用いると同時に、自宅から持ち寄った楽器や、楽器以外のおもちゃ、段ボール等のバリエーションが豊富であったことが挙げられる。そして第4グループは、自宅から持ち寄った楽器以外のモノも豊富だったが、電子ピアノに内蔵されている様々な音色を利

用していたことが挙げられる。

楽器としての機能を考えると、これらにはある程度限界がある。予め用意された楽器は、子どもが簡単に容易に操作できるような打楽器類がほとんどである。また、自宅から持ち寄った楽器以外のモノも、音色に独自性はあっても旋律を奏でるのには不適切であった。そうすると、旋律や和声を表現できる楽器は、ピアノ、電子ピアノ、マリンバ、鉄琴、ウクレレに限られていた。各グループとも、これらの楽器のいずれかを使用していたことを考えると、楽器の種類と音や音楽が表現し得る領域との間には、何らかの関係があることがわかる。

表 3-10. 第 3 グループ（朗読と音楽と劇）の台本と授業者の解釈

第 3 グループ 「スイミー」本文（朗読部分）	音響的効果	授業者の解釈
ひろい うみの どこかに、ちいさな さかなの きょうだいたちが たのしく くらしていた。★ みんな あかいのに、一びきだけは からすがいよりも まつくろ、でも およぐのは だれよりも はやかだった。 なまえは スイミー。	トーンチャイム(A音を3回鳴らす) ★ピアノ(和音を分散させて弾く) ぶんぶんゴマ ツリチャイム(低音から高音へ)	・物語の開始を知らせる合図 ・長三和音を分散させて弾くことで、明るく平和な海の中を表現 ・「スイミー」という登場人物を印象づける音
ところが あるひ、おそろしい まぐろが、おなか すかせて すごい はやさで ミサイルみたいに つっこんで きた。 ひとくちで、まぐろは ちいさな あかい さかなたちを、一びきのこらずのみこんだ。 にげたのは スイミーだけ。	_____の部分でダンボールを激しく叩く 袋にビーズを入れて鳴らす _____の部分は無音	・突進してくるスピード感、獐猛さ、恐怖感を表現。ビーズは小さな魚たちが逃げ惑う様 ・静寂・間を効果的に使い、スイミーの孤独感を表現 ・スイミーの恐怖、孤独、悲しみ等の心情を表現
スイミーは およいだ、くらい うみの そこを。 こわかった、さびしかった、とても かなしかった。	ピアノ(短調の和音を分散させて弾く)	・海の中のすばらしい魚たち、海のきらめきを表現
けれど うみには、すばらしい ものが いっぱい あった。 おもしろい ものを みる たびに、スイミーは だんだん げんきを とりもどした。 にじいろの ゼリーのような くらげ……	ピアノ(高音域で明るい曲調の旋律) 下敷き、黒い笛	・くらげがふわふわ浮かぶ様
すいちゅうブルドーザーみたいな いせえび……	大きなカエルのおもちや (穴をおさえ、机の上で強く鳴らす) マリンバ (グリサンド)	・「ブルドーザーみたいな」を表現
みたこともない さかなたち、みえない いとで ひっぱられてる… …		・不思議な感覚と、「ひっぱられている」に触発される伸縮性のある感覚
ドロップみたいな いわから はえてる、こんぶや わかめのはやし… …	袋にビーズを入れたモノ 瓶ビーズ	・「はやし」に触発され、木々がサワサワなっている感覚

<p>うなぎ。かおを みる ころには、しっぽを わすれてるほど ながい……</p> <p>そして、かぜに ゆれる ももいろの やしのきみたいな いそぎんちゃく。</p> <p>そのとき、いわかげに、スイミーは みつけた。 スイミーのと そっくりの、ちいさな さかなの きょうだいたち。 「でて こいよ、みんなで あそぼう。おもしろい ものが いっぱいだよ！」 「だめだよ。」ちいさな あかい さかなたちは こたえた。 「おおきな さかなに、たべられて しまうよ。」 「だけど、いつまでも そこに じっと してる わけには いかないよ。なんとか かんがえなくちゃ。」 スイミーは かんがえた。いろいろ かんがえた。うんと かんがえた。 それから とつぜん スイミーは さげんだ。★「そうだ！」 「みんな いっしょに およぐんだ。うみで いちばん おおきな さかなの ふりして！」</p> <p>スイミーは おしえた。 けっして はなればなれに ならない こと。みんな もちばを まもる こと。</p> <p>みんなが、一びきの おおきな さかなみたいに およげるよう になった とき、スイミーは いった。「ぼくが、めに なるう。」</p> <p>あさの つめたい みずの なかを、ひろの かがやく ひかりの な かを、みんなは およぎ、おおきな さかなを おいだした。★</p>	<p>ヒューボン</p> <p>鈴 (控えめに)</p> <p>音の鳴るおもちゃ (話している感じで)</p> <p>声を重ねる (何名か同時に言う)</p> <p>ウッドブロック</p> <p>★トライアングル</p> <p>ピアノ (「もののけ姫」より)</p> <p>セリフの終わりと共に終わるように 曲の長さを調整 袋にビーズを入れたものを振る</p> <p>★トーンチャイム (D♭、A♭、D♭) ツリーチャイム _____で声を重ねる</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・うなぎの体長を表現 ・「かぜにゆれる」に対応した音 ・魚の兄弟たちが話している様 ・「さかなたち」がロク々に言う様子 ・考えている様子 ・アイディアが浮かんだ瞬間 ・アイディアを実行し、それが問題解決へと向かおうとしているクライマックスを演出 ・セリフの終わりや曲の長さを合わせ音楽とセリフが一体化している ・小さな魚たちがたくさんいる様 ・問題が解決した安堵感 ・話の終結を知らせる合図
--	---	---

次に、本文と音の関係を記述した台本から、そうした音楽的資源と音楽の描写性を探る。例として表 3-10 に示したのは、第 3 グループの台本の内容と授業者による解釈である。

音や音楽が表現するものを分類すると、3 種類に大別することができる。①ストーリーから想起されるそのモノの音、②登場人物の感情やその場面の情景を示す音や音楽、③場面転換、行動、存在を示す音である。

この分類にしたがって、3グループの作品を例にとり分析してみると、次頁の表のようになる。

表 3-11 から、③場面転換、行動、存在を示す音が圧倒的に多いことがわかる。登場人物が多いため、それぞれのキャラクターをわかりやすく表現するために、それぞれ違った音を選んだためだと解釈できる。また、②登場人物の感情やその場面の情景を示す音や音楽は、その多くがピアノによって表現されている。ピアノは音だけでなく、旋律や和声も

表3-11. 音や音楽が描写するもの

楽器・楽器になるモノ	描写するもの	音の表現	類別
トーンチャイム	物語の開始を知らせる	A音を3回鳴らす	③
ピアノ	海の様子を表わす	長三和音の分散	②
ぶんぶんゴマ	速く泳ぐスイミー	ブンブン鳴らす	③
ツリーチャイム	スイミーのキャラクター	低音から高音へ	③
段ボール	突進する、飲み込む、恐怖	力強く叩く	①、②、③
袋にビーズ	逃げ惑う魚たち	激しく振る	②、③
(無音)	スイミーの孤独、悲しみ	間	②、③
ピアノ	スイミーの感情	短三和音の分散	②
ピアノ	海の素晴らしさ、面白さ	長三和音の分散	②
下敷き、黒い笛	くらげ	パコパコさせる、ピーと吹く	③
大きなカエルのおもちゃ	いせえび	穴をおさえて強く鳴らす	③
マリンバ	見たこともない魚たち	グリサンド	③
袋にビーズ、瓶にビーズ	こんぶ、わかめ	小刻みに振る	③
ヒューボン	うなぎ	音程を変えながら吹く	③
鈴	いそぎんちゃく	控えめに鳴らす	③
音の鳴るおもちゃ	魚が話している様子	小刻みに振る	①
ウッドブロック	考える様子	一定のテンポで刻む	③
トライアングル	ひらめく様子	一回だけ鳴らす	③
ピアノ	アイデアを実行に移し、問題解決する	<もののけ姫>の一部を弾く	②
袋にビーズ	小さな魚たち	小刻みに振る	② ③
トーンチャイム、ツリーチャイム	物語の終わりを告げる	D♭、A♭、D♭を順にゆっくり鳴らす	③

表現することができるため、単なる効果音としてだけでなく、その場の雰囲気や情景、感情等を表現するのに適した楽器だということがいえる。そのため、全グループが使用していたのもその適用範囲の広さからだと考えられる。

以上から、表現のための音楽的資源とその描写性を生かすために何が必要かについて、明らかになったことを述べる。

第1に、音や音楽を表現するモノとして、いわゆる「楽器」と呼ばれるものだけでなく楽器以外のモノや身体の部分も考えられるということである。どのグループもイメージに合った音を探究し、表現の道具に対する柔軟な捉え方ができており、この点に関しては、保育者にとって欠かせない資質を備えているといえる。

第2に、的確な表現に近づけるためには、表現するための音楽的資源の多様性が求めら

れる。打楽器類、楽器以外のモノ、有鍵楽器（ピアノ）、身体の一部等の中から、場面に最も合致する音色を求めて選択し使用することにより、描写性が高められるのである。

第3に、表現するための道具を的確に使いこなすことが求められる。目の前に同じ道具があっても、使い方によっては表現の幅と深さに差が生まれてくる。楽器の奏法については、常識の範囲を超えるような奏法は見られなかったが、楽器以外のモノの中には、文房具やおもちゃ等、音を鳴らすものとして機能しないモノが含まれており、それらから出る音に耳を澄ませ、ストーリーから想起される音のイメージと照らし合わせ、場面に適した形で使用したことで、それらしい音を再現できたと考えられる。

4. まとめ

学生が保育者と子どもの両方の視点に立ち、なおかつ保育者には療法的アプローチを意識しながら授業を分析、検討した結果、いえることは次の通りである。

（1）音に対する認識の拡大

この授業を通して、学生の音に対する認識を拡大させることができたといえる。この活動を通して、学生の音そのものへの興味・関心が増し、音への探究心が芽生えた。その結果、「楽器」そのものに対するあらゆる奏法の可能性を探ったり、楽器以外のモノを「楽器」として利用したり、自分自身の身体を「楽器」と見立てる等の行動につながった。

このように、学生自身が「楽器」以外のモノに「音」を感じるようになること、つまり、音に対する認識の拡大は、子どもの表現に対する反応に直接的な影響を及ぼすことになる。子ども達の出す多様な音は、必ずしも楽器から発せられるわけではない。「楽器」から出る音にしか音や音楽を感じられないと、子ども達の断片的で未分化な表現を見過ごしてしまう恐れもある。

（2）音で描写することへの関心

学生は、音への興味が増しただけでなく、音で描写することへの関心も深まったといえ

る。どの音にするか（音色）、どの位の長さにするのか（音価）、どのように奏でるのか（奏法）、どの音と組み合わせるのか（音のコントラスト）について吟味する中で、場面や状況に応じて音を入れる楽しみや喜びを感じているようだった。また、どのぐらいの音量で奏でるのかについて、意図的にコントロールしているグループも見られ、声と音のコントラストを繊細な感覚を用いて表現していた。その場に適した音量を考えることは、保育の場でも重要な観点であり、配慮に欠けた現場は、ともすると音の洪水を招くことになる。ただ音が鳴り響いていれば、音楽活動をしているものとするのは危険であり、常に音質や音量に敏感でいることは大切である。

（３）音がもつ機能

この授業では、音や音楽がストーリーにどう貢献するかという観点に沿って行われたが、音が表せるものは、①擬音、擬態、犠声、②感情、情景、③場面転換、場面設定の３つに大別することができた。

さらに、楽器によって表せるものが違うことにも気づきがあった。つまり、①や③は打楽器類のような旋律を奏でることができないモノでも表現可能だが、②のような感情や状況を表わすには、旋律や和声を表現できる有鍵楽器類が適していることがわかった。

このような音のもつ機能と、それを表現する楽器との関係を知っていることは、保育者にとって大きな武器となり、子どもの表現に寄り添うときに、的確に応答できるようになるのである。また、音や音楽によって言葉を補い、言葉以上のものを表わすことを知ることとは、療法的な音楽の使用を知ることでもある。

（４）視点の逆転による相互反応性

お互いの作品を鑑賞しあうことで、表現は一方通行ではなく、必ず発信する側と受信する側がいること、また自己表現することだけに囚われず、他者の表現を受け止める感覚を養うことができた。発信する側は、相手にどう届いているかについて敏感であり、受信する側は、相手の意図していることが的確に読み取れているかについて敏感であるべきであ

る。お互いが一方通行の表現にならずに、お互いに相手の表現に真摯に向き合うことで、発信したり受信したりする相互反応性が生まれるのである。

最後に、音で描写するには、イメージに合った音を探す力とそれを音で表現する力が必要である。この力をつけるためには、試行錯誤を繰り返し、実践してることが大切である。また、保育者自身が「イメージから音や音楽への描写」と「音や音からのイメージの想起」を繰り返すことにより、音や音楽が表現するモノへの意識化が図られる。さらに、それを他者に向けて表現し、お互いに共有、共感することによって、自分自身の感性や感覚に対して自信がもてるようになるのである。

第4節 養成段階における音楽性の育成

これまで、保育者における音楽性において、どのような能力が必要とされているかを検討し、その育成のために、保育者養成校ではどのような指導が可能なのか、事例を通して検証してきた。

入学して間もない学生への意識調査では、保育における意義や目的に関する基礎知識が不十分なため、学生の幼少期以降の経験が、その後の保育観や音楽観に大きな影響を及ぼしていると考えられる。それだけに、保育者養成校において、何をどのように指導していくべきなのかを検討する必要がある。

本節では、先に示した「即興性を重視した活動」と「音による描写性を重視した活動」における指導が、学生の音楽的能力の育成にどのように貢献したかについて述べる。

1. 主観的に捉える体験

第2節で検討してきた即興性を重視した事例は、セラピストの手によって、既に保育の場で実践されている活動である。この実績に裏付けられた意味は、非常に大きい。それは、第1に、この活動自体が保育の場で実践可能なこと、第2に、この活動をサポートする保

育者に支持されていること、第3に、この活動を楽しむ子ども達が現実的に存存することが実証されていたからである。セラピストにおけるミュージシャンシップを、保育者に対して援用しようとするとき、保育の場での適用が実証されている活動を授業に取り入れられたことは、大きな意味があった。

学生はこの活動を体験することにより、今まで自身の中にあった音楽や楽器、演奏に対する固定観念を払拭することができた。それは、即興に対するイメージ、器楽演奏におけるスタイル、楽譜による拍節的な音楽等についてである。また音をコントロールする体験、相互に反応し合う体験を通して、自分自身の中に芽生える感情を捉えることができた。

ただし、この授業を通して学生が獲得したものは、「保育に必要な音楽性」の全体からいうと、根幹となるべき部分であり、指導の過程でいえば初歩の段階といえる。

保育に必要な音楽性を考える場合、3つのファクターの関係性が重要である。最初に子ども、次に音楽、最後に保育者である。

トーンチャイムの活動では、本来子どもが行う活動を学生が実践していた。つまり、子どもになりきって「子ども体験」をすることにより、子どもの内側に起こる様々な感情や思惑を疑似体験していたのである。このような体験をすることにより、自己を発見し、認識し、自己表現していく過程で自分自身が開かれていく。そして自分自身の中に起こった経験を「子ども理解」につなげていくのである。子どもの内側に起こっていることを自らの体験を通して知る「主観的な体験」ができたことは、大きな意味があったといえる。

次に、筆者が2007年に考案した「表現指導のためのステップ」に加筆・修正を加えたものを表3-12に示す。

表 3-12. 表現指導のためのステップ

第 1 段階：ブレーストーミングの段階〔表現の理念・目的・内容の理解〕	
第 2 段階：学生自身を発見し認識する	自己発見・自己認識
第 3 段階：学生自身の感性や創造性を伸ばす	自己表現
第 4 段階：子どもの表現に対する発見	子ども発見
第 5 段階：子どもの表現に対する理解	子ども理解
第 6 段階：子どもの表現に対する指導	子ども指導

(田崎, 2007 を基に加筆・修正)

これは筆者が保育者養成校において、表現の指導を始めて間もない頃、授業実践を通して考案した指導のための諸段階である。この表に当てはめて考えると、この授業では、第 2 段階と第 3 段階の体験を経て、第 5 段階への発展を予感させる力がついたといえる。

しかし、この活動を客観的に眺める保育者としての経験としては、ごく一部の学生にしか経験の機会が与えられなかったため、不十分だったといわざるを得ない。ツリーチャイムやピアノによって、音楽全体の行方をコントロールする力は、保育者に必要な音楽性の一つであるため、より多くの学生に経験と学びの機会を与えることが必要である。

また、音楽についての学びには階層があると指摘した。「音楽の理解」についても、まず子どもの視点で活動自体の楽しさ、面白さを感じる「子ども体験」としての学びと、保育者の視点で、音や音楽をどのように使うと効果的なのか、また活動が活性化するのかという点に着目し、活動を客観的に捉え、吟味するのが「保育者体験」だといえる。

つまり、保育者養成校における学生の学びは、常に「子ども体験」と「保育者体験」を行ったり来たりしながら、両者の受け止め方の違いを感得することが大切である。一つの活動の同じ場面に対して、どちらの立場にもなり変えられる柔軟な思考と感覚が求められる。

この両者の視点をもって表現を見つめることは、応答的な能力の育成にとって欠かせないものなのである。

2. 客観的に捉える体験

第3節で検討してきた音による描写性を重視した事例は、先行研究においても多くの例が報告されている。その中で筆者が行った事例では、作品創りにおいては保育者の視点で、作品鑑賞においては保育者・子どもの両方の視点で捉えるよう指導した。

物語のもつ全体的な雰囲気、登場人物やモノの特徴、各場面の状況、登場人物の心情等を直感的に捉え、それらを音や音楽によって表現するという作業は、セラピストが子どもの印象を音楽で表現する作業と似ている。セラピストは、これをセラピーの中で瞬時に行う。今回の授業では、セラピストのように即興的に表現するのではなく、グループで話し合う時間をとり、十分に試行錯誤を繰り返した上で表現させた。それは、子どもの印象を直感的に捉え、それを音や音楽で描写する能力を育成するためには、段階的な指導が必要だと感じたためである。したがって今回の授業では、物語から受け取った印象を音や音楽で描写していく作業を、数名のグループにより時間をかけて創るというスタイルで実践した。

その結果、保育者は表現の発信者として明確な意図やコンセプトが必要な上に、受信者に確かに届いているかということに敏感でいるべきだということが導き出された。また、受信者が保育者か子どもかで、受け取り方が異なるため、「伝わりやすさ」、「伝え方」、「伝わったという実感」に考慮しながら、客観的な視点で音創りをする重要性が見いだせた。

楽器以外のモノを音素材として捉えられたことは、自分自身の表現の幅が広がると共に、子どもの表現を捉える視点の広がりにもつながる。今回は、グループ学習の形態をとったため、役割の分業化がみられた。個人の音楽的能力を伸ばすためには、グループ学習における成果を個人の力に還元していくことが必要になる。

先程の表 3 - 12 に示したステップに当てはめて考えると、この授業は、学生自身の感性や創造性を伸ばす（第 3 段階）と同時に、そこにある状況や心情、イメージを音にするという点で、第 4 段階と第 5 段階における力の育成に貢献したのではないかと考えられる。

この授業においても、先に示した即興性重視の授業と同様、保育者の視点、子どもの視点をもつことが、保育者の応答的能力を高めることにつながるようになった。

さらに、保育者に必要な音楽性の全体図に照らし合わせると、「子どもの表現に反応するための音楽的資源」を探究する機会になり、表現の工夫をする上で「音楽的アイデア」の創出にもつながったと思われる。また、「その場の状況（子どもの表現）を直感的に感じ取る力」や、それに対して「音楽的に反応する力」の育成につながったといえる。

3. 保育者養成校における音楽性育成の展望

保育者における音楽性の育成を目的とした授業実践を通して、保育者養成校での育成がどの程度、実現可能であるか検討してきた。

本研究で取り上げた 2 つの授業事例における成果は、音楽性の育成の面において、全体図の一部の能力の養成に貢献できたと思われる。これまで「表現」や「音楽」の授業において、音楽の基礎知識とピアノや歌、楽器の基礎的な演奏能力に重点をおいて指導してきた状況から脱し、音や音楽を子どもとの関係の中で、即興的に、創造的に用いる重要性について、様々な角度から学んだ点で、この指導の意味は大きいといえる。しかし、音や音楽を時間的・空間的に自由に操れるような総合的な力がつくまでには、指導者側のなお一層の工夫が必要であり、継続的な指導が求められる。

その一方で、指導に困難を極めた授業事例もいくつかあった。第 1 節の表 3-2 に示した授業実践例にある、⑩シンプルな伴奏づけ、⑪1 つのメロディーに複数の伴奏づけ、⑫難易度の違いによる伴奏の違いと影響力の 3 事例である。

「⑩シンプルな伴奏づけ」では、C 音、G 音の 2 音から成るシンプルなメロディーに多

彩な和声をつけ、伴奏を作成した。また「⑩1つのメロディーに複数の伴奏づけ」では、シンプルなメロディー（C・D・E・F・Gの5音を上行形、下行形で複数回繰り返す）に対し、和声づけを行った。「⑫難易度の違いによる伴奏の違いと影響力」では、同じ曲の伴奏譜を初級用、中級用、上級用の3種類用意し、子どもにとって適当だと思われるもの、保育者にとって弾きやすいものについて考えさせた。

これらは、音楽の専門知識と演奏技能を必要とするものであったため、学生のそれまでの音楽学習歴が大きく影響した。授業ではピアノを使用した。が、ギター等の他の楽器を使う場合でも、和声、コードネーム、和音進行等の知識は必要である。その基礎的な知識の基盤がないままこの課題を行うことは、困難であり限界があった。加えて、自身が創作した伴奏の出来栄を判断する音楽的な感性も求められるため、音楽的な判断基準をもたないと難しいことがわかった。

この例を「保育者に必要な音楽性」の全体図にあてはめると、音楽の専門知識と演奏技能に関わる力は、下部項目の「音楽的資源」に分類される。そして、音楽的資源を使って作曲したり創作したりした作品が、子どもにとって適切なものかを吟味する力は、上部項目の「音楽的に反応する力」に分類される。なぜなら、音楽的に反応するとき、どのような音や音楽を選択するか、一瞬のうちに判断を迫られるからである。

授業事例の⑩、⑪、⑫を有益なものに改善するためには、「音楽的資源」の習得と「音楽的に反応する力」の育成が不可欠である。体系図の上部3項目は、保育者の感受性に関連する力を示しており、「音楽的に反応する力」はその中に分類される。また「音楽的資源」は、下部3項目に分類される。「音楽的資源」の習得に程度の差はあっても、これまでの養成校における指導をみる限り、可能だと判断できる。しかし、「音楽的に反応する力」に代表されるような保育者の感受性を育成するには、「表現」の分野を超える新たな指導内容の枠組みが必要である。

保育者には「モデル」としての役割だけでなく、人、モノ、時間、空間等を調整する「コ

ーディネーター」、「演出者」、「援助者」としての役割と、子どもの気持ちや言動、行動を受容して共感する「共感者」としての役割が求められる。「モデル」として発信し、「共感者、援助者」として応答できる能力を兼ね備えた保育者が、子どもの創造的な表現を支え育むことを可能にする。したがって、保育者の発信的・応答的能力をバランスよく育成するためには、感受性の育成が欠かせないのである。

学生における感受性のトレーニングは、音楽療法の分野ですで行われており、岡崎(2000)が、ニューヨーク大学における音楽療法の教育現場で行われている「感性化トレーニング」を紹介している⁵。その重要性は、2002年イギリスで開催された世界音楽療法会議においても、議論されていることから明らかである⁶。そして岡崎自身も、日本において音楽療法研修生を対象とした「感性化トレーニング」を行っている⁷。

「感性化トレーニング」とは、音楽療法士養成教育のプロセス上、最も重要な位置づけをもつものとし、臨床家としての感覚・感性を磨く教育方法であるとしている。岡崎の実践では、即興やセッション体験を中心として、自分自身の音楽史について語ったり絵を描いたり詩を読んだりと多彩な活動を行い、それについてディスカッションを重ねている。このトレーニングを受けた研修生は、トレーニングにより「技術が身についた」だけでなく、「音・音楽のもつ力を実感したこと」「自己認識は深まった」と述べている⁸。

このことから、音楽的な感受性の育成は、子どもの状況とニーズを把握し、子どもの表現を直感的に受け取り、その表現に対し音楽的に反応する力の基盤となり、応答的能力の育成の可能性を開くことになると考えられる。保育者における音楽性の育成は、音楽的な知識や技能の習得と共に、音楽的な感受性を磨くことで、発信的能力だけでなく応答的能力の育成も可能にする。

⁵ 岡崎香奈「音楽療法士養成教育における感性化トレーニング」『音楽療法研究』第5号、2000年、12~18頁。

⁶ 岡崎香奈「音楽療法研修生のための感性化トレーニング体験——体験記をもとにした一考察——」『国立音楽大学音楽研究所年報』第17集、2004年、59頁。

⁷ 同前、47頁。

⁸ 同前、59頁。

以上のことから、保育者養成校における音楽性の育成の展望として、次のことがいえる。

第1に、これまで保育者養成校で育成されてきた「音楽的な基礎知識」や「音楽のレパートリー」、「ピアノ・歌・楽器の基礎的な演奏能力」は、保育者が音楽的活動を行う際に欠かせない音楽的能力である。なぜならこれらをなくして、音楽的アイデアを提示して発展させたり、方向性をもたせて収束させたりすることはできないからである。

第2に、上記のような音楽的な基礎知識や基礎技能の習得を単独に目的化するのではなく、その能力を子どもの表現と関連づけて使えるようになるための指導が必要である。そのためには、音楽の諸機能が子どもにどう影響するのか、また音や音楽を意図的に使うとどのような効果があるのか考えさせる体験が必要である。

第3に、学生の音楽体験には「子ども体験」と「保育者体験」が必要である。子どもの内側に入って「子ども体験」をすることにより、子どもの視点で音や音楽を感じ、「どうして欲しいか」を発見することができる。また「保育者体験」をすることにより、子どもと一緒に活動の楽しさに浸るだけでなく、活動を客観的に眺めることで、方向性や意図をもった活動に発展させる力がつく。

第4に、「子どもの状況とニーズを把握する力」、「表現を直感的に受け取る力」は、音楽以外の分野でも必要とされる感受性に関わる力である。「表現に対して音楽的に反応する力」は、音楽的な表現力と創造力が必要とされる。この力の習得には長期的な学習が必要だが、養成校の集団で行う授業では、様々なアイデアや方法に出合い、お互いに触発されながら、それを自己の音楽的資源として蓄積していくことが効果的な習得方法だと考える。

第5に、養成校の教員が、学生の体験的理解を促す指導を模索することが重要である。学生の感受性が理論と実践に結びつき、その音楽性が子どもの表現との関わりの中で発揮できるようになるために、学生が感受して体得する経験や探索して発見する経験を提供することが求められる。

終章

本研究は、音楽的活動における保育者の発信的能力・応答的能力の必要性を論じ、その能力が、保育者養成校においてどの程度育成可能なのかを探ることを目的とするものである。その背景として、保育者の専門性には発信的能力だけでなく、応答的能力も求められていること、保育における音楽的活動の場で、音楽の位置づけと音楽的な関わりに問題があること、音楽療法分野の保育への導入が進んでいることが挙げられる。これらの状況を踏まえた上で、ノードフ・ロビンズの「創造的音楽療法」の概念とセラピストに求められる「クリニカル・ミュージシャンシップ」を援用しながら、保育者に必要な音楽性について検討した。

本章では結論に先立ち、まずは第1章から第3章までの内容を振り返っておきたい。

第1節 総括的考察

第1章では、保育者の専門性が音楽的活動の場でどのように機能するのか、また保育者の保育観や音楽観は、音楽的活動の実践にどのような影響を及ぼしているかという問いに対し、関連文献と保育者への質問紙調査に基づいて考察した。

その結果、保育者の専門性として、第1に子どもの独自性や個性を尊重することを保育の出発点にすること、第2に柔軟で豊かな発想をもつことが示された。そこから、子どもの個性を保育者のもつ豊かな基盤によって育てていくためには、発信的能力・応答的能力が必要であることが示された。また、音楽的側面においては、保育者養成校がこれまで力を入れてきた発信的な音楽的能力ばかりでなく、子どもの表現との間で音楽的能力が発揮できる応答的能力の育成が望まれることが導き出された。現職の保育者による意識調査結果からは、子どもの表現に対する「音による応答性の欠如」と、応答するための「音楽的資源の乏しさ」が導き出された。

このことから本研究の課題として、第1に保育における「音楽による応答性」を具体的に示すこと、第2に保育者の音楽的資源を具体化すること、第3に前述した両者を含めた全体像を示すこと、第4に保育者養成校における指導の可能性について、実践を通して考察することを挙げた。

第2章では、「音楽に特有の応答性」を重視する「創造的音楽療法」の概念とセラピストに求められている「臨床的・ミュージシャンシップ」が、保育者の音楽性を考える上で有用なのではないかという仮説のもと、これらを考察し、保育者の音楽的能力と関連づけて検討を行った。

その結果、第1節では保育者の専門性を考察する際に、「創造的音楽療法」を援用する利点として、第1に音楽中心性、第2に音楽の様々な機能を的確に用いて、クライアントの自己成長を促そうとしている点を挙げた。特に「創造的音楽療法」の中核的概念である「ミュージック・チャイルド」における子どもの表現の捉え方は、「子ども自身が感じることを重視すること」、「子どもなりの表現を大切にすること」等の保育の子ども観との間に共通性が見られた。

第2節では、セラピストは音楽的資源をどのように用いて「音による応答性」を可能にしているのかという問いのもと、ノードフの音楽観を探り、「臨床的・ミュージシャンシップ」の全体図を概観することによって考察した。

その結果、ノードフの音楽観として、①音や音楽のもつ本来の力を体験的知識として感じること、②①の体験的知識を自身の音楽的資源にし、臨床場面に持ち込んで効果的に用いること、③用いた音楽が、常に新鮮な音楽であること、それが子どもとの創造的な行為の中で生まれること、④セラピスト自身の表現におけるレベルアップを目指すことが示された。

第3節では、下川氏が保育の場において実践している「音楽表現活動」の先行事例を考察した。ここでは、子ども達に対するセラピストの具体的な関わりが明らかになり、即興性と創造性を帯びたセラピストの応答的な関わりがみられた。事例の考察から、第1節、

第2節で言及してきた療法的アプローチを、保育の場に導入するための具体像が示された。セラピストと保育者が双方への理解を示すことで、療法的な活動を保育へ導入する可能性が導き出された。ただしこの事例から導き出された課題として、セラピストのもつ技法を保育者へどのように伝授するのか、また保育者が自立的に活動を行うためにどのような手立てが必要なのかという点を挙げた。

第4節では、「創造的音楽療法」の援用をめぐって、子どもや音楽の捉え方との比較を行い、保育者に必要な音楽性についての全体図を示した。子どもの表現の捉え方における共通性として、第1に表現の主体が子どもであること、第2に表現のプロセスを重視していること、第3に表現のゴールは、自己表現のための体験にあること、第4に、表現を通して、他者との関係の拡大と深化を目指していることが導き出された。また、音楽の捉え方の共通性は、表現力と創造性を養い、自己表現を目指している点、表現手段として声、ピアノ、楽器、身体等を用いる点が挙げられた。子どもの表現に対する保育者の関わりのプロセスは、①臨床的かまえをもって観察する、②子どもの表現を受容し、読み取る、③子どもの表現に対し音楽的応答をする、④①~③の段階を繰り返しながら相互反応性を促す、⑤状況を見て方向性を見極める、⑥これらのプロセスを経て、子どもに「快」の感情が生まれるように関わることを示した。保育者の応答的能力の育成のために、新たに追加した項目は、「子どもの状況とニーズの把握」、「直感的な表現の受容」、「音楽的な反応」、「方向性をもった活動」である。これまで保育者養成校で指導されてきた項目としては、「表現に反応するための音楽的資源」、「音楽的アイディア」を挙げた。

第3章では、保育者養成校において、保育者に必要な音楽性がどの程度習得可能なのかという問いのもと、保育者養成校の学生に対して質問紙調査と授業実践を行った。

その結果、第1節では、保育者養成校の学生による意識調査から、学生が保育の音楽的活動に対してもつイメージは、本人の幼少期以降の経験が反映している可能性が高いことが明らかになった。そのため保育者養成校では、学生の意識改革をめざし、新たな音楽の捉え方や音楽の使用方法について提示していく必要性を述べた。

第2節では、即興性を重視した「トーンチャイムで音のキャッチボール」という活動の分析、検討を行った。学生の変化は、①即興演奏に対するイメージ、②それぞれの楽器の機能、③創造性を生む構造、「音や音楽を自分でコントロールする」仕掛け、④自己と他者による相互反応性の過程で起こる音楽的なコミュニケーションの面でみられた。

さらにこの活動を通して、学生の学びに階層レベルがあることが明らかになった。表層レベルは、「子ども体験」としての学びであり、深層レベルは、「保育者体験」としての学びである。学びの質を深化させるためには、指導者が事前に活動の意図や目的について説明をすることと学生自身の十分な考察が必要である。それと同時に、子ども体験、保育者体験の両方を段階的に体験し、保育者に求められる音楽的能力の習得へとつなげていくことを示した。

第3節では、音による描写性を重視した「ストーリーに音響的効果を伴って」という活動の分析、検討を行った。この事例の独自性は、セラピストの視点で音創りをし、創られた作品を保育者・子どもの両視点から鑑賞するという点である。

その結果、学生が獲得したのは、①音に対する認識の拡大、②音で描写することへの関心、③音の様々な機能についての理解、④相互反応性の重要性の4点であった。子どもと音を介してやり取りをしながら、表現を深めていくためには「観る」「観られる」の両方の視点が必要であり、相手への「伝わりやすさ」と、相手からありのままを「受け入れる」ことが求められることが明らかになった。

第4節では、保育者養成校における音楽性の育成について言及した。即興性を重視した事例は、子どもの内側に起こる様々な感情や思惑を疑似体験するのにふさわしい「主観的な体験」として意味があったといえる。音による描写性を重視した事例では、作品創りは保育者の視点で、作品鑑賞は保育者・子どもの両方の視点で捉えることで、学生自身の感性や創造性を伸ばすと共に、子どもの表現をどう発見し、どのように理解するかという点において、観る目を養うことができ、「客観的な体験」として意味があった。

以上のことから、保育者における音楽性の育成は、音楽的知識や技能の習得と共に、音

楽的な感受性を豊かにするためのトレーニングが必要であり、それらがバランスよく育成されてはじめて、発信的能力と応答的能力を兼ね備えた保育者の育成が可能になることが明らかになった。

第2節 結論

本研究における結論は、次の2点である。

1. 保育者の音楽的活動における発信的・応答的能力の向上には、クリニカル・ミュージシャンシップの援用が効果的である。

特に、「表現の読み取り」、「表現の受容・応答」、「活動の方向性」、「子ども自身の『快』の感情」の面において、有用な示唆を得た。

保育者の音楽性における「音による応答性」とは、「子どもの状況とニーズを把握する力」、「子どもの表現を受容する力」、「子どもの表現に音楽的に応答する力」であり、同時に「活動に方向性をもたせる力」が必要であることが明らかになった。

2. 保育者養成校における「応答的能力」の育成は、音楽的な基礎知識や基礎技能を基盤とし、感受性を刺激する体験的な授業を継続的に行うことで可能となる。ただし、音楽的な基礎知識や基礎技能の習得を目的化せず、その能力を子どもの表現と関連づけて活動の中で使えるような指導が必要である。

これまで指導されてきた音楽的な基礎知識や基礎技能は、保育者にとって「音楽的資源」や「音楽的アイディア」となり、これらを自由自在に使うことによって「音による応答性」を可能にする。本研究では、音や音楽に対する認識の拡大、即興に対するイメージの転換、音楽の様々な機能についての理解等の面で、育成の可能性を見出した。その一方で、音を選ぶこと、活動の方向性を見極めること、発展させたり収束させたりすること等の面を育

成するまでには及ばなかった。これは長期的な計画のもとで、段階を追って育成することが望まれる。さらに、「応答的能力」の育成には、音楽的活動における「子ども体験」と「保育者体験」が必要である。学生が活動に対して、主観的に関わる体験と客観的に眺める体験をすることは、音楽的活動に方向性をもたせることに繋がる。加えて、「イメージから音や音楽への描写」、「音や音楽からのイメージの想起」を繰り返すことにより、音や音楽が表現するモノへの意識化が図られることが明らかになった。

第3節 今後の課題

保育者には、音楽的活動の場面で子どもの表現に対し「音による応答性」を発揮しながら、即興的・創造的な活動にしていくことが望まれる。そのためには、保育者自身が音による応答的能力を身につけなければならない。現在のところ、下川の例にみられるように、保育の現場にセラピストが入り、保育者との協働によって音楽療法的な活動を行う形式が一般的である。しかし将来的には、保育者自身がその応答的能力を身につけ、日常の保育の何気ない場面において発揮できるようになることが望まれる。そこには保育者の自立を援助する仕組みが必要である。

そのためにまず、保育者養成校において、基礎的な音楽的知識や技能の学習と感受性を豊かにするための応用的な学習を有機的に結びつけながら、保育者の発信的・応答的能力の双方を高めていく必要がある。

また、子どもとの関係において音楽を扱えるようになる力の育成は、保育者養成校では限界がある。したがって、保育の場と養成校との連携を強化し、保育者と養成校の教員が協働で行う制度を構築する必要がある。学生が子ども役になり、実際の保育を想定して行う授業では、疑似体験はできても、予想をはるかに超える子どもの創造性を再現することはできない。保育者に必要な音楽性は、養成校における指導だけでは不十分である。実習のプログラムの中で、手遊びと弾き歌いを経験するだけでなく、創造的な活動を行い、自分自身の力を試す機会をつくっていく必要がある。その体験によって、ノードフも述べて

いたように、理論的知識が体験的知識へ変わる可能性があるからである。

音楽や表現の枠を超えたところでは、保育者養成校におけるカリキュラムの再考が考えられる。保育における臨床的なスキルを学ぶ科目の新設が望まれる。臨床的な構えで子どもを観ること、感じ取ること、そして応答することの全てにわたってトレーニングする科目が必要だと思われる。その基盤があつてこそ、音や音楽を使って子どもの表現を支える音楽性の育成をすることが可能になる。

また今回は詳細に取り挙げる機会がなかったが、音楽的資源の一つとして保育者の「声」の可能性について探究する価値がある。声は楽器演奏や身体的な動きを伴いながらも出すことのできる、人間にとって一番身近な楽器である。声の可能性を探究し、応答的能力に生かすことにより、音楽的コミュニケーションを豊かなものにし、楽器がない環境下での音楽的活動が可能になると考える。

さらに、保育の場でよく使われる既成曲の役割についても、音楽療法的視点から論じることで新たな知見が見いだせられると思われる。音楽療法のセッションにおいても、既成曲が即興的、かつ効果的に使用され、活動の軸として機能している例がある。このような例に従って、この分野についても機会を改め、研究していきたい。

参考文献表

1. 和書

(1) 単行本

網野武博・無藤隆・増田まゆみ・柏女霊峰『これからの保育者にもとめられること』大阪：ひかりのくに株式会社、2006年。

荒木柴乃編『音・音楽の表現力を探る——保育園・幼稚園から小学校へ——』東京：文化書房博文社、2003年。

石村真紀「音から始まる——創造的音楽療法と表現——」『音楽による表現の教育——継承から創造へ——』小島律子・澤田篤子編、京都：晃洋書房、1998年、21~36頁。

石村真紀・高島恭子『即興による音楽療法の実際』東京：音楽之友社、2001年。

石村真紀『音楽療法のエッセンス——生きたセッションを体験するために——』東京：音楽之友社、2006年。

石橋裕子・吉津晶子・西海聡子編『新保育者・小学校教員のためのわかりやすい音楽表現入門』京都：北大路書房、2009年。

稲田雅美『音楽が創る治療空間——精神分析の関係理論とミュージックセラピー——』京都：ナカニシヤ出版、2012年。

今川恭子・宇佐美明子・志民一成編『子どもの表現を見る、育てる——音楽と造形の視点から——』東京：文化書房博文社、2005年。

今川恭子「乳幼児と音楽教育」『音楽教育学の未来』日本音楽教育学会編、東京：音楽之友社、2009年。

入江礼子・榎沢良彦編『保育内容表現』第2版、東京：建帛社、2011年。

越後哲治・田中亨胤・中島千恵編『保育・教育を考える——保育者論から教育論へ——』

- 京都：あいり出版、2011年。
- 大畑祥子編『保育内容音楽表現の探究』東京：相川書房、1999年。
- 大畑祥子編『保育内容音楽表現〔第2版〕』東京：建帛社、1999年。
- 大場幸夫『こどもの傍らに在ることの意味——保育臨床論考——』東京：萌文書林、2007年。
- 大場幸夫（企画）・阿部和子・梅田優子・久富陽子・前原寛共著『保育者論』東京：萌文書林、2012年。
- 岡健・金澤妙子編『演習保育内容表現』東京：建帛社、2009年。
- 岡本拓子編『感性をひらく表現遊び——実習に役立つ活動例と指導案——』京都：北大路書房、2013年。
- 小川昌文「第3回音楽教育哲学シンポジウムにみる Aesthetic と Praxis の対立」、『音楽教育の研究——理論と実践の統一をめざして——』浜野政雄監修、東京芸術大学音楽教育研究室創立30周年記念論文集編集委員会編、東京：音楽之友社、1999年。
- 小川博久『保育者育成論』東京：萌文書林、2013年。
- 乙訓 稔『西洋近代幼児教育思想史—コメニウスからフレーベル—』（第2版）東京：東信堂、2010年。
- 垣内国光・東社協保育士会編『保育者の現在——専門性と労働環境——』京都：ミネルヴァ書房、2007年。
- 垣内国光『保育に生きる人びと——調査に見る保育者の実態と専門性——』東京：ひとなる書房、2011年。
- 金子智栄子『保育者の力量形成に関する実践的研究——有効な保育者養成と現職研修のあり方を求めて——』東京：風間書房、2013年。
- 金田利子・諏訪きぬ・土田弘子編『「保育の質」の探究』京都：ミネルヴァ書房、2000年。

- 川喜田二郎『発想法——創造性開発のために——』東京：中央公論新社、1967年。
- 川喜田二郎『続・発想法——KJ法の展開と応用——』東京：中央公論新社、1970年。
- 河口道朗『音楽教育の理論と歴史』東京：音楽之友社、1991年。
- 神原雅之・鈴木恵津子監修・編『幼児のための音楽教育』東京：教育芸術社、2010年。
- クライブ・ロビンズ、キャロル・ロビンズ編『ポール・ノードフ音楽療法講義—音楽から学ぶこと—』(若尾裕・進士和恵訳) 東京：音楽之友社、2003年。
- クライブ・ロビンズ『音楽する人間』生野里花訳 東京：春秋社、2007年。
- クラウス・モレンハウアー『子どもは美をどう経験するか——美的人間形成の根本問題——』真壁宏幹・今井康雄・野平慎二訳、東京：玉川大学出版部、2001年。
- クリストファー・スモール『ミュージッキング』(野澤豊一、西島千尋訳) 東京：水声社、2011年。
- 黒川健一編『保育内容「表現」』京都：ミネルヴァ書房、2004年。
- 黒川健一・小林美実編『保育内容表現〔第2版〕』東京：建帛社、1999年。
- ケネス・E・ブルーシア『即興音楽療法の諸理論上』(林庸二監訳 生野里花・岡崎香奈・八重田美衣訳) 東京：人間と歴史社、1999年。
- ケネス・エイゲン『障害児の音楽療法』(中河豊訳) 京都：ミネルヴァ書房、2002年。
- ケネス・エイゲン『音楽中心音楽療法』(鈴木琴栄・鈴木大裕共訳) 東京：春秋社、2013年。
- 厚生労働省『保育所保育指針〈平成20年告示〉』東京：フレーベル館、2008年。
- 駒久美子『幼児の集団的・創造的音楽活動に関する研究——応答性に着目した即興の展開——』ふくろう出版、2013年。
- 佐伯胖・大豆生田啓友・渡辺英則・三谷大紀・高嶋景子・汐見稔幸『子どもを「人間としてみる」ということ』京都：ミネルヴァ書房、2013年。

- 佐伯胖『幼児教育へのいざない——円熟した保育者になるために——』増補改訂版、東京：東京大学出版会、2014年。
- 桜林仁『心をひらく音楽 療法的音楽教育論』東京：音楽之友社、1990年。
- 佐藤公治『音を創る、音を聴く——音楽の協同的生成——』東京：新曜社、2012年。
- 汐見稔幸・大豆生田啓友編『保育者論』京都：ミネルヴァ書房、2010年。
- 下出美智子『知的障害のある青年たちの音楽行為——曲づくり・歌づくりの事例分析による——』東京：風間書房、2011年。
- 下川英子『音楽療法・音あそび——統合保育・教育現場に応用する——』東京：音楽之友社、2009年。
- ジョン・マクレオッド『臨床実践のための質的研究法入門』（下山晴彦監修、谷口明子・原田杏子訳）東京：金剛出版、2007年。
- 鈴木みゆき・藪中征代編『保育内容「表現」乳幼児の音楽』東京：樹村房、2004年。
- 全国大学音楽教育学会中・四国地区学会編『歌う、弾く、表現する保育者になろう——保育士・幼稚園教諭養成テキスト——』東京：音楽之友社、2006年。
- 角尾和子・角尾稔編『表現』東京：川島書店、1999年。
- 高橋健三『フレームワーク思考法』東京：(株)中経出版、2013年。
- 高濱裕子『保育者としての成長プロセス——幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達——』東京：風間書房、2001年。
- 高御堂愛子・植田光子・木許隆編『楽しい音楽表現』東京：圭文社、2009年。
- 高山仁『みんなで音楽——特別支援教育・保育・音楽療法のために——』東京：音楽之友社、2011年。
- 田中亨胤・尾島重明・佐藤和順編『保育者の職能論』京都：ミネルヴァ書房、2006年。
- 谷口高士『音は心の中で音楽になる——音楽心理学への招待——』京都：北大路書房、2000

年。

谷村宏子『音楽療法の視点に立った保育支援の試み——実践記録の分析と新たな提案——』

兵庫：関西学院大学出版会、2012年。

民秋言編『改訂保育者論〔第2版〕』東京：建帛社、2009年。

田村和紀夫『名曲に何を聴くか』東京：音楽之友社、2004年。

永山嘉昭『図表のつくり方が身につく本』東京：高橋書店、2012年。

永岡都「保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題」『音楽教育学研究 2〈音楽教育の実践研究〉』2000年、205～217頁。

名須川知子・高橋敏之編『保育内容「表現」論』京都：ミネルヴァ書房、2006年。

浜口順子『「育ち」観からの保育者論』東京：風間書房、2008年。

平田智久・小林紀子・砂上史子編『保育内容「表現」』京都：ミネルヴァ書房、2010年。

ブリュンユルフ・スティーゲ『文化中心音楽療法』阪上正巳監訳、井上勢津・岡崎香奈・馬場存・山下晃弘共訳、東京：音楽之友社、2008年。

ポール・ノードフ、クライブ・ロビンズ『心身障害児の音楽療法』（桜林仁・山田和子訳）
東京：日本文化科学社、1973年。

丸山忠璋「音楽療法との比較による音楽科教育の課題」『音楽教育学研究 3』東京：音楽之友社、2000年。

三森桂子編『音楽表現』東京：一藝社、2010年。

宮原英種・宮原和子『応答的保育の研究』京都：ナカニシヤ出版、2002年。

宮原和子・宮原英種『知的好奇心を育てる応答的保育』京都：ナカニシヤ出版、2004年。

無藤隆（監修）・浜口順子編『事例で学ぶ保育内容領域表現』東京：萌文書林、2008年。

森上史朗・岸井慶子編『保育者論の探求』京都：ミネルヴァ書房、2001年。

文部科学省『幼稚園教育要領〈平成20年告示〉』東京：フレーベル館、2008年。

文部科学省『幼稚園教育要領解説』東京：フレーベル館、2008年。

梁島章子・倉持洋子・小林洋子・大森幹子・島地美子『改訂新版感性と表現のための音楽』
東京：学術図書出版社、1999年。

やまだようこ編『質的心理学の方法——語りをきく——』東京：新曜社、2007年。

山松質文『臨床教育心理学』大日本図書、1976年。

ルードルフ.E.ラドシー、J.デーヴィッド.ボイル『音楽行動の心理学』（徳丸吉彦他訳）東
京：音楽之友社、1986年。

レスリー・バント『音楽療法——ことばを超えた対話——』稲田雅美訳 京都：ミネルヴ
ァ書房、2006年。

若尾裕編『子どもの音楽療法ハンドブック』東京、音楽之友社、1992年。

若尾裕・岡崎香奈『音楽療法のための即興演奏ハンドブック』東京：音楽之友社、1996
年。

若尾裕『奏でることの力』東京：春秋社、2000年。

若尾裕『音楽療法を考える』東京：音楽之友社、2006年。

（2）雑誌論文

飯田大輔・大里美保子・飯田恵津子「ビデオによる『応答的保育』の学習モデルを使って
の検証①」『日本保育学会第66回大会発表要旨集』2013年、757頁。

石田清子「幼児音楽教材における旋律と和声の関係—童謡の伴奏における和音の非利用に
よる効果について—」『愛知江南短期大学紀要』32号、2003年、93～108頁。

石村真紀「音楽療法の歴史と用語」『the ミュージックセラピー』Vol.1、東京：音楽之友
社、2003年、70～73頁。

石村真紀「音楽療法の音楽」『the ミュージックセラピー』Vol.2、東京：音楽之友社、2003年、78~81頁。

石村真紀「音楽療法のスピリット」『the ミュージックセラピー』Vol.3、東京：音楽之友社、2004年、86~89頁。

石村真紀「音楽療法のスピリット〈その2〉」『the ミュージックセラピー』Vol.4、東京：音楽之友社、2004年、52~55頁。

石村真紀「音楽療法の〈間〉」『the ミュージックセラピー』Vol.5、東京：音楽之友社、2004年、78~80頁。

石村真紀『『観る』ということ/セラピーの枠の話』『the ミュージックセラピー』Vol.6、東京：音楽之友社、2005年、81~83頁。

石村真紀「セラピーの枠の話〈その2〉セラピーに使う楽器」『the ミュージックセラピー』Vol.7、東京：音楽之友社、2005年、76~78頁。

伊藤仁美「保育者に求められる音楽表現力の育成に関する一考察」『こども教育宝仙大学紀要』第1号、2010年、9~15頁。

今村方子「保育者養成の新たな視点——ある音楽作品創作のための保育実践を通して——」『音楽教育実践ジャーナル』Vol.1 No.2、2004年、28~37頁。

内田礼子・鈴木素子「保育現場における音楽療法的活動導入についての一考察」『日本保育学会第67回大会発表要旨集』東京印書館、2014年、879頁。

馬立明美「保育者養成校におけるこども音楽療育ワークショップの意味Ⅰ——参加親子の変容を視点に——」『日本保育学会第67回大会発表要旨集』東京印書館、2014年、498頁。

大里美保子・飯田大輔・飯田恵津子「言語的応答性に関する実証的研究——『受容』に含む非承認の意味——」『日本保育学会第67回大会発表要旨集』2014年、546頁。

大山美和子「幼児の音楽表現に関する保育的意味について」『清和女子短期大学紀要』第 25 号、1996 年、103~110 頁。

岡崎香奈「音楽療法士養成教育における感性化トレーニング」『音楽療法研究』第 5 号、2000 年、12~18 頁。

岡崎香奈「音楽療法研修生のための感性化トレーニング体験——体験記をもとにした一考察——」『国立音楽大学音楽研究所年報』第 17 集、2004 年、47~64 頁。

小川博久「『保育』の専門性」『保育学研究』第 49 巻第 1 号、2011 年、100~110 頁。

奥村正子・山根直人・志村洋子「教員養成における領域『表現』の音楽側面の検討(1)——幼稚園及び小学校の教師の意識比較——」『埼玉大学紀要』第 56-1 号、2007 年、69~82 頁。

河口道朗「音楽と人格形成の試論—ルソー、ダルクローズ、オルフ、マーセル、プロイスナーの所論をもとに」『季刊音楽教育研究』No.33 秋号、1982 年、121~130 頁。

桐原礼「幼稚園教諭・保育士養成課程学生の『音楽表現指導法』における学び」『千葉経済大学短期大学研究紀要』第 7 号、2011 年、111~120 頁。

キャロライン・ケニー「The Field of Play~音楽療法と審美性(2006 年度音楽研究所連続講演会第 1 回記録)」『国立音楽大学音楽研究所年報』第 20 号、2006 年、111~124 頁。

倉掛妙子「保育者養成大学に音楽療育を(1)——幼稚園教育要領・保育所保育指針の改正をふまえて——」『日本保育学会第 64 回大会発表要旨集』東京印書館、2011 年、814 頁。

倉持洋子「『音による音の表現』の試み——音楽創作活動の一環として——」『茨城女子短期大学紀要』No.14、1987 年、4~10 頁。

ケネス・E・ブルーシア「音楽療法とは何か」『国立音楽大学音楽研究所年報』第 14 集、国立音楽大学音楽研究所、2001 年、63~74 頁。

小池美知子「保育者の音楽的感受性が幼児の音楽表現に及ぼす影響」『保育学研究』第 47 卷第 2 号、2009 年、60～69 頁。

後藤紀子「保育者養成校におけるピア指導研究」『日本保育学会第 60 回大会発表論文集』東京印書館、2007 年、824～825 頁。

後藤紀子「保育者養成校におけるピアノ指導研究その 2」『日本保育学会第 61 回大会発表論文集』東京印書館、2008 年、264 頁。

後藤紀子「保育者養成校におけるピアノ指導研究③—絵本からのイメージ—」『日本保育学会第 63 回大会発表論文集』東京印書館、2010 年、515 頁。

駒久美子「幼稚園における創造的な音楽活動に対する保育者の意識——保育者を対象とした質問紙調査の分析を通して——」『音楽教育研究ジャーナル』第 33 号、2010 年、1～14 頁。

駒久美子「幼児の集団的・創造的音楽活動に関する研究—応答性に着目した即興の展開—」日本女子大学博士論文、2011 年。

阪上正巳・岡崎香奈・井上勢津・中野万里子・屋部操・羽田喜子「音楽療法の教育システムに関する研究（最終報告）」『国立音楽大学 音楽研究所年報』第 20 集（2006 年度）、2007、21～48 頁。

坂田直子・山根直人・伊藤 誠「保育者養成における音楽的専門性の育成——幼稚園教諭へのピアノ等鍵盤楽器に関する質問紙調査を手がかりに——」『埼玉大学紀要』第 58-1 号、2009 年、15～30 頁。

桜林仁「音楽療法と音楽教育」『音楽療法研究年報』第 4 号、1975 年、1～10 頁。

薩摩林淑子「保育者養成校における創造的な音楽表現力の育みに関する一考察——鎌倉女子大学専攻科学生による音楽創作活動を通して——」『鎌倉女子大学紀要』第 15 号、2008 年、75～84 頁。

嶋田由美・久留島太郎・志民一成・水戸博道・今村方子・今川恭子『『そこにピアノがあるから』ですか——子どもたちの表現を支えるために——』『日本保育学会第 63 回大会発表論文集（共同企画）』東京印書館、2010 年、119 頁。

嶋田由美「保育者のピアノ演奏に関する意識調査——リカレント教育構築に向けての基礎的資料として——」『日本保育学会第 62 回大会発表論文集』東京印書館、2009 年、353 頁。

志村洋子・志民一成・藪中征代・奥村正子・小畑千尋・嶋田由美・今川恭子「保育者養成校において学生に『表現』をどのように指導するか（4）——なぜ、なんのために、どう歌うのか——」『日本保育学会第 61 回大会発表論文集（共同企画）』東京印書館、2008 年、116 頁。

志村洋子・嶋田由美・水戸博道・今川恭子・奥村正子・小畑千尋「保育者養成において学生に『表現』をどのように指導するか——そこにピアノがあるからですか——」『日本保育学会第 62 回大会発表論文集（共同企画）』東京印書館、2009 年、113 頁。

下川英子「音楽を生かす要素——バスライン、オスティナート」『The ミュージックセラピー』Vol.11、2007 年、42~55 頁。

下川英子・田坂和子「まず伝えたい気持ちを育む」『The ミュージックセラピー』Vol.18、2010 年、8~11 頁。

関田良「保育においてピアノがもたらす環境」『頌栄短期大学研究紀要』32 号、2001 年、17~40 頁。

芹澤一美「特集 1. 行政と音楽療法」『The ミュージックセラピー』Vol.14、2009 年、25~33 頁。

芹澤一美『『未来ちゃんの音』どれにする？』『The ミュージックセラピー』Vol.6、2005 年、6~17 頁。

千成俊夫「米国における音楽教育カリキュラム改革（I）—60年代以降の動向をめぐって

—」『奈良教育大学紀要』第33巻第1号、Vol.1、1984年、87～107頁。

竹岡真知子「保育者養成における『保育内容 音楽表現』指導の方法について」『富山短

期大学紀要』第43号、2008年、11～19頁。

田崎教子「“Healing Heritage”——ポール・ノードフによる『音楽的語法』の探求——」『研

究と評論』第69号、2004年、58～79頁。

田崎教子「保育者養成における『表現』の指導のあり方——「Music Child」の概念との互

換性について——」『全日本音楽研究会（大学部会）会誌』2006年、48～55頁。

田崎教子「保育内容『表現』で学ぶべきもの——‘Music Child’の概念との互換性につい

て——」『音楽教育』第3号、2007年、10～15頁。

田崎教子「保育におけるピアノ演奏に必要な専門的技術——Nordoffの“*Healing Heritage*”

の観点から見る——」『東京福祉大学・大学院紀要』第2巻第1号、2011年、31～41

頁。

田崎教子「保育内容『表現』と『音楽療法』における音楽的表現——‘Music Child’の概

念に基づく比較——」『音楽教育学研究ジャーナル』第38号、2012年、13～25頁。

田崎教子「音楽療法的アプローチの保育への導入——セラピストが行う『音楽表現活動』

——」『音楽教育研究ジャーナル』第40号、2013年、13～25頁。

田崎教子「『表現（音楽）』に対する保育者の保育観と音楽観」『東京福祉大学・大学院紀

要』第4巻第1号、2014年、43～54頁。

多田羅康恵「他者とのかわりに困難をかかえた子どもを支援できる音楽科の教師力——

音楽療法の視点から——」『音楽教育実践ジャーナル』Vol.15.No.2、2008年、103～111

頁。

田中 博晃「KJ法入門：質的データ分析法としてKJ法を行う前に」『より良い外国語教育

- 研究のための方法——外国語教育メディア学会（LET）関西支部メソドロジー研究部会
2010年度部会報告論集 17——』2011年、17～29頁。
- 谷村宏子「自閉症児に見られる音楽行動の変容——乳幼児音楽行動のプロセススケールの
作成を通して——」『保育学研究』第48巻第1号、2010年、10～22頁。
- 谷村宏子「自閉症児における音楽療法の視点による音楽活動」『日本保育学会第64回大会
発表要旨集』東京印書館、2011年、273頁。
- デュアクサン「音楽教育と音楽療法の類似点」『武蔵野音楽大学音楽療法研究会』（武蔵野
音楽大学音楽療法研究会誌）1970年、51頁。
- 遠山文吉「子どもと音楽療法～音楽療法と音楽教育の接点～」『音楽教育学』第38巻第2
号、2008年、11～12頁。
- 永岡都「保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題」『音楽教育学研究2〈音楽教育の実
践研究〉』2000年、205頁。
- 永岡都「保育者養成における〈表現〉教育の方法に関する一考察——「アナロジー」をキ
ーワードにした音楽づくりの試みから——」『日本保育学会第56回大会発表論文集』東
京印書館、2003年、114～115頁。
- 長野麻子「音楽の言葉で表現すること——保育者養成における『表現』の取り組みから——」
『立教女学院短期大学紀要』第42号、2010年、83～99頁。
- 西海聡子・笹井邦彦・細田淳子「保育者養成教育における弾き歌い——コード伴奏へのメ
ソッド——」『日本保育学会第64回大会発表論文集』東京印書館、2011年、209頁。
- 登啓子「乳幼児期における歌唱活動についての一考察——オルフの理念を取り入れた歌唱
活動の事例による検討——」『帝京大学文学部教育学科紀要』36号、2011年、43～51
頁。

林庸二「Kenneth Aigen による音楽中心主義音楽療法について（2006 年度音楽療法連続講演会第 3 回記録）」『国立音楽大学音楽研究所年報』第 20 号、2006 年、125～141 頁。

林庸二「音楽療法における『音楽すること（musicing）』の治療的意義」『日本大学芸術学部紀要』第 51 号、2010 年、63～69 頁。

平井信義編「特集保育内容としての『表現』」『保育研究』38 号、Vol.10、No.2、東京：建帛社、1989 年、2～29 頁。

福西朋子・山本敦子・三宅啓子「保育現場と連動した養成校の音楽教育内容・方法のあり方（2）——子どもの創造的な音楽活動を支える基礎技能習得をめざして——」『高田短期大学紀要』第 27 号、2009 年、83～96 頁。

ブリュンユルフ・スティーゲ「コミュニティ音楽療法と文化の変化」『日本音楽療法学会誌』第 4 巻、2004 年、136～146 頁。

前田真由美「子どもの音楽表現とその意味——年長児クラスでの実践の分析を通して——」『音楽教育実践ジャーナル』Vol.1.No.2、2004 年、52～58 頁。

松本晴子「『保育所保育指針』と『幼稚園教育要領』にみる表現（音楽）の考察」『宮城女子大学発達科学研究（10）』2010 年、9～17 頁。

三井教子「ノードフ・ロビンスの創造的音楽療法における『音楽』の意味」『啓明学園研究紀要』第 2 号、1994 年、3～43 頁。

三井教子「即興に内包されるミュージシャンシップ・ノードフ・ロビンスの——創造的音楽療法より探る——」『啓明学園研究紀要』第 4 号、1996 年、7～15 頁。

三宅啓子・福西朋子・山本敦子「保育者に求められる音楽的専門力量形成について（V）——基礎技能——」『日本保育学会第 62 回大会発表論文集』東京印書館、2009 年、223 頁。

宮脇長谷子「保育者養成におけるピアノ指導の現状と課題——養成校へのアンケート調査

を通して——』『静岡県立大学短期大学部研究紀要』第 15 - W1 号、2001 年、1～11 頁。

宮脇長谷子「演習授業における音楽創作の試みと事例検討—電子楽器クラビノーヴァを用いて—」『静岡県立大学短期大学部研究紀要』17-W 号、2003 年。

山岸敦子「アメリカの音楽教科書」『季刊音楽教育研究』№26 冬号、1981 年、34～43 頁。

山西 博之「教育・研究のための自由記述アンケートデータ分析入門: SPSS Text Analytics for Surveys を用いて」『より良い外国語教育研究のための方法——外国語教育メディア学会 (LET)関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度部会報告論集 17——』2011 年、110～124 頁。

山本敦子「保育に生かす創造的な音楽活動の試み (2) ——『カール・オルフ夏期特別研修』から幼児のための歌唱指導を中心に——」『高田短期大学育児文化研究』第 4 号、33～46 頁。

2. 洋書

(1) 単行本

Aigen, Kenneth, *Music-centered music therapy*. Barcelona Publishers, NH.2005。

C, Schwabe *Methdik der MusikThrapic* Lipzig, 1987。

David.J.Elliot, *Music Matters* Oxford, 1995。

E.H.Boxill., *Music Therapy for the Developmentally Disabled*, Aspen Systems Corp. Rockville : Maryland, 1985。

Malloch, S., & Trevearthen, C. *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press, 2009。

Nordoff, P and Robbins, C. *Therapy in music for Handicapped children*, London : Gollanz, 1971。

Rudolf Steiner, Lecture Two in “*Eurythmy as Visible music*” 2nd ed. Rudolf Steiner

Press, London, 1977。

(2) 事典・辞典項目

「音楽の概念」『音楽療法辞典』東京：人間と歴史社、1999年41~43頁。

「音楽の構成要素」『音楽療法辞典』東京：人間と歴史社、1999年44~57頁。

「音楽療法における『注意』のコントロール」『音楽療法辞典』東京：人間と歴史社、1999年57~59頁。

「ノードフ・ロビンズ音楽療法（創造的音楽療法）」『音楽療法辞典』東京：人間と歴史社、1999年445~449頁。

「ノードフ・ロビンズ音楽療法（創造的音楽療法）」『音楽療法辞典』東京：人間と歴史社、2004年、287~290頁。

「musicianship」『Weblio 英和对訳辞書』Weblio、2011年。

「musicianship」『新英和中辞典』第7版、研究社、2003年。

「musicianship」『日本語 WordNet(英和)』NICT、2011年。

「musicianship」『ラミナス英和辞典』第2版、研究社、2005年。

「musicianship」『ランダムハウス英和大辞典』第2版、小学館、2003年。

「療育」『デジタル大辞泉』小学館、2013年。

3. 配付資料

クライブ・ロビンズ「ノードフ・ロビンズ音楽療法50年の軌跡」『平成21年度洗足学園音楽大学音楽療法研究所研修講座資料』2010年、1~8頁。

安宅智子「米国の音楽療法士養成教育に関する研究——1960年代の音楽療法観および

NAMT の養成教育観に着目して——」『日本音楽教育学会第 39 回発表資料』2008 年、9 頁。

森薫「創造的な行為としての『わかる』とそこで生成されるもの——音楽における理論的側面の指導に向けて——」『日本音楽教育学会第 42 回大会発表資料』2011 年、1 頁。

4. オンライン資料

厚生労働省「保育士養成課程の改正」

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/s0324-6.html>. (アクセス日：2014.9.13.)

厚生労働省「子ども・子育て新システム検討会議」

<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/meeting/measures/kettei12.html>. (アクセス日：2014.9.13.)

厚生労働省「保育士養成課程等検討会中間まとめ」

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/s0324-6.html>. (アクセス日：2014.9.8.)

厚生労働省『保育所保育指針解説』2009 年、91～96 頁。

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>. (アクセス日：2014.9.8.)

日本保育学会「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）（照会）」についての意見提出」http://jsrec.or.jp/pdf/singi_iken.pdf. (アクセス日：2014.9.8.)

日本保育学会「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）（照会）」についての意見提出」http://jsrec.or.jp/pdf/singi_iken.pdf. (アクセス日：2014.9.8.)

文部科学省「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議の

まとめ)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/1321079.htm. (アクセ

ス日 : 2014.9.8.)

初出一覧

「ノードフ・ロビンズの創造的音楽療法における『音楽』の意味」『啓明学園研究紀要』第2号、1994年、3～43頁。

「即興に内包されるミュージシャンシップ——ノードフ・ロビンズの創造的音楽療法より探る——」『啓明学園研究紀要』第4号、1996年、7～15頁。

「ポール・ノードフ講義録『Healing Heritage』をめぐって」第2回ノードフ・ロビンズ音楽療法研究大会、2000年、研究発表。

「“Healing Heritage” ——ポール・ノードフによる『音楽的語法』の探求——」『研究と評論』第69号、2004年、58～79頁。

「保育内容『表現』で学ぶべきもの——「Music Child」の概念との互換性について——」第11回武蔵野音楽教育研究会研究大会、2005年、研究発表。

「保育者養成校における『表現』の指導のあり方——「Music Child」の概念との互換性について」全日本音楽教育研究会大学部会、2005年、研究発表。

「保育者養成における『表現』の指導のあり方——「Music Child」の概念との互換性について——」『全日本音楽研究会(大学部会)会誌』2006年、48～55頁。

「保育内容『表現』で学ぶべきもの——‘Music Child’の概念との互換性について——」『音楽教育』第3号、2007年、10～15頁。

「保育者に求められる音楽的専門性——ポール・ノードフの音楽的資源とその使い方——」日本音楽教育学会第40回大会、2009年、広島大学にて学会発表。

「保育者に必要な音楽的手腕——スイミーの授業実践を通して——」日本保育学会第64回大会 2011年5月、玉川大学にて学会発表。

「保育におけるピアノ演奏に必要な専門的技術——Nordoffの“*Healing Heritage*”の観点から見る——」『東京福祉大学・大学院紀要』第2巻第1号、2011年、31～41頁。

『表現』における音・音楽の捉え方——療法的アプローチとの比較——」日本保育学会第 65 回大会、2012 年、東京家政大学にて学会発表。

「表現(音楽)に対する保育者の意識——保育者と養成校の学生による保育観・音楽観の比較——」日本音楽教育学会第 43 回大会、2012 年、東京音楽大学にて学会発表。

「保育内容『表現』と『音楽療法』における音楽的表現——‘Music Child’の概念に基づく比較——」『音楽教育研究ジャーナル』第 38 号、2012 年、13～25 頁。

「療法的アプローチの保育への導入——『音楽表現活動』の実践——」日本保育学会第 66 回大会 2013 年 5 月、中村学園にて学会発表。

「音楽療法的アプローチの保育への導入——セラピストが行う『音楽表現活動』——」『音楽教育研究ジャーナル』第 40 号、2013 年、13～25 頁。

『表現（音楽）』に対する保育者の保育観と音楽観」『東京福祉大学・大学院紀要』第 4 巻第 1 号、2014 年、43～54 頁。

「療法的視点による創造的音楽活動——即興性を重視した事例——」日本保育学会第 67 回大会、2014 年、大阪総合保育大学にて学会発表。

謝 辞

平成4年に修士論文を提出してから20年以上を経て、ようやくこのような形にまとめることができましたことを、心より感謝しています。

ここで、お世話になりました先生方、関係者の皆様方に深くお礼を申し上げます。

それまで、大学で教員をしていた私に、学位を取得することを進めて下さいました小川昌文先生に感謝の意を表します。日々の業務に追われていた私に、研究への道筋をつけて下さいました。

また、東京藝術大学大学院におきましては、指導教員の山下薫子先生に、基礎から丁寧に、きめ細かいご指導を賜りました。大変感謝しております。さらに、佐野靖先生をはじめ、今川恭子先生、岡田猛先生、今井康雄先生、藤江康彦先生の諸先生方には、研究に対する大変貴重なご助言やご指導を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。

丸井淳史先生や横地早和子先生には、質問紙調査の分析や考察の面で、大変貴重なアドバイスをいただきました。違う視点からご指摘いただいたことが、大変勉強になりました。ここに感謝申しあげます。

岡崎香奈先生には、音楽療法に関連する貴重なご助言やご指導をいただいただけでなく、論文執筆のためのアドバイスや、温かいお言葉も頂戴致しました。大変感謝しております。

下川英子先生との出会いは、私にとってかけがえのないもので、下川先生の実践やお話から多くのことを学びました。またご自身の作品や実践を、惜しみなく提供して下さいました。心から感謝申し上げます。下川先生の実践でお世話になりました各保育園の園長先生、保育者の皆様、園児の皆様にも、深く御礼申し上げます。さらに、質問紙調査にご協力いただきました、保育園、幼稚園の保育者の皆様にも心より御礼申し上げます。

そして、研究室の皆様には、4年間を通して色々な面でお世話になりました。皆様と共に学んだことは、とても貴重な経験でした。感謝しております。

研究を進めていく中で、色々な面でサポートしていただきました渡部隆巳先生、幸喜健先生、またご協力いただきましたT大学の学生の皆様にも、深く感謝申し上げます。

最後に、陰で支え、見守り続けてくれた家族と両親に、感謝の意を表します。

田崎 教子

資 料

目 次

1. 第 1 章 保育者への質問紙調査の分析結果 (A1~A42) 1~35
2. 第 2 章 「音楽表現活動」の概要と活動記録 (9 事例) 36~55
3. 第 2 章 「音楽表現活動」のエピソードの詳細 (6 事例) 56~63
4. 第 2 章 「音楽表現勉強会」の記録 64~67
5. 第 3 章 学生への質問紙調査の分析結果 (A1~A42) 68~103
6. 第 3 章 ワークシートの記述のカテゴリー化 (2012~2014 年) 104~107
7. 第 3 章 事前・事後アンケートのカテゴリー化 108~109
8. 第 3 章 即興的に創造された旋律の譜例 (12 例) 110~113
9. 第 3 章 トーンチャイムの実践記録 (2014 年) 114~116
10. 第 3 章 台本と授業者の解釈 (全 4 グループ) 117~120

Q1.音や音楽を普段の生活の中に当たり前のように取り入れること、音楽を身近に感じて生活すること、「音楽の生活化」について、どのように考えますか。

A1.

カテゴリー	保育者(保育士・幼稚園教諭)
とても良い	13・14
わからない	0・0
無回答	4・2
その他	自由な雰囲気が良い0・1

大	小項目	内 容	(保育士・幼稚園教諭)
賛成(音楽の効用)	豊かな人生・生活	豊かな生活、豊かな人生になる	2・3
	豊かな感情	豊かな気持ちになれる、喜怒哀楽等の気持ちを代弁してくれるもの、楽しい、元気な、心地よい気分させてくれる、勇気、頑張れる	3・8
	親近感、身近なもの	親しみをもって接する、身近になる、生活に不可欠になる	4・1
	癒し・リラックス	リラックス、心の支え、落ち着かせてくれる	1・0
取り入れる場	保育の中で	音楽を日々取り入れている、	1・0
		乳児クラスで、優しい声で楽しく歌っている	1・0
		保育者自身の技術を高め、色々な方向から経験させてやりたい	1・0
	生活の中で	音がなくても心や表情、リズムで感じられるようになって欲しい、サウンドオブミュージックのように、自分の好きな分野を選択し取り入れる、遊びの中で音楽を取り入れて楽しむことが大切	2・1

Q2.保育園、幼稚園の方針として、保育全体の目的の中で、一連の音楽活動をどう位置づけ、どのような意義をもって活動していますか。

A2.

大	小項目	内 容	
環 境 設 定	経験・参加	音楽活動に参加し、色々な経験をすること	0・4
	生活・遊び	生活や遊びの中に自然に取り入れる	1・1
	身近に親しむもの	音楽を身近に感じ、親しみを持って活動できるよう	0・4
	共有できる活動	子ども全体で楽しく共有できる活動の一つとして	0・1
活 動 の 意 義	楽しみ	歌、リズム、リトミックなどを楽しみながら行う	11・1
	自己表現、表現力、 創造力	自分なりの表現手段の一つになるよう、自己表現の手段に リトミックなどを通して創造力を養える	4・1
	自信、元気、生き る力、達成感	元気の素、自信につながる、喜怒哀楽を支える「生きる力」になる 音楽活動によって得られる達成感	5・0
	心地よさ、安らぎ	心の解放、心地良くさせてくれる、音楽から得られる安らぎの経験	3・0
	情操教育	園の方針として情操教育として位置づけている、心を豊かにする	0・11
	判断力、思考力	リトミックなどを通して、判断力、考える力を養える	0・2
指 導 の 必 要 性	音楽的指導の否定	正確に美しくなどしっかりした指導を目指すものではない	2・0
	音楽的指導の効果	歌を覚えたり、リズムを身につけたりできる、リズム運動などにより身体機 能を発達させる	2・0
他	わからない		0・4

Q3.保育者の一人として、音楽的な活動を日々の保育の中にどのように位置づけていますか。

A3.

大	小項目	内 容	
頻度	日常的（毎日）	生活の中に音楽を取り入れている（特に歌うこと）	6・8
	リラックスの場	生活の中でホッとする場面に音楽を取り入れた活動を行う	1・2
	興味のタイミング	子どもが興味を持った時にタイミングを見て行う	0・1
意 図 ・ 目 的	楽しみ	楽しんで行う、楽しみの一つとして	4・3
	表現活動	色々ある表現活動の一つとして、総合的な活動の一つとして	2・1
	音楽に触れる機会	未知の世界へ興味を広げるため音楽に触れさせる（乳児には聴かせる）	2・1
	情緒を育む	様々な感情を体験して情緒の豊かさを育むため	2・1
	身体性	身のこなし方など曲に合わせて身体を動かしながら学ぶ	2・0
	模倣	曲に合わせて身体を動かす中で模倣することを学ぶ	1・0
	発散	曲に合わせて身体を動かす中で発散する効果が期待できる	1・0
内 容	歌	歌、手遊び、歌絵本	15・0
	器楽・楽器	楽器、太鼓、リズム	6・0
	身体表現	リトミック、ダンス、ボディパーカッション、踊り	7・1
	劇的表現	パネルシアター、手袋人形でミニシアター	2・0
	音楽を聴く・観る	音楽を聴く活動、鑑賞する活動	2・0
他	無回答		0・1

Q4.保育園しか体験できないと思われる音楽的な活動があればお書きください。

A4.

大	小項目	内 容	
活 動 の 集 団 性	感情の高まり 一体感	集団ならではの活動(合唱、合奏、身体表現)による気持ちの高まり、集 団で味わう一体感	7・0
	成功体験、 満足感の共有	音楽をすることによる成功体験や満足感、達成感の共有	2・0
	協調・協同作業	お互いに協力したり譲り合ったりして作っていく体験	3・0
	他児からの影響	他の友達の演奏などを見る体験	3・0
活 動 内 容	生演奏	生の音楽・生演奏を聴く、体験する	2・0
	リズム遊び	リズムに合わせて身体を動かす、リトミック	3・2
	和太鼓の演奏	家庭にはない和太鼓に触れる	2・0
	わらべうた、歌	わらべうたを介した触れ合い、ゆっくりした時間を過ごす	2・2
	踊り、ダンス、自由表現	身体を動かすこと、自由表現	2・10
	手遊び		0・2
	劇的表現	舞踏劇、オペレッタ	0・12
	イメージの中で遊ぶ	イメージする遊びの中から音楽活動が生まれる	0・2
活 動 意 義	完成度を気にしない演 奏や表現、自己表現		0・1
	耳を鍛える	特に乳幼児期に耳を鍛えておくと将来的に役に立つ	1・1

Q5.また、その意義についてもお答えください。

A5.

大	中	小項目	内 容	
集 団 性		満足感・達成感	集団でこそ得られる満足感や達成感	3・0
		一体感・統一感	集団でこそ得られる一体感や統一感	3・1
		成功体験	友達と一緒に味わう成功体験	1・0
		楽しさの共有	音楽の楽しさを共有できる	2・0
		異年齢児の影響	異年齢児が聴きあう、憧れや親しみ、いたわり、かわいらしさを体感する	3・0
		仲間意識の芽生え	皆で声や楽器を合わせた時に芽生える仲間意識	1・0
		社会性	社会性が身につく	0・7
子 ど も の 成 長	音楽的 側面の 成長	でたらめから形式へ	でたらめな太鼓から合奏ができるようになる、思いのままのダンスからリトミックへ	2・0
		音量の調節	音の調節(大小)が出来るようになる	1・0
		リズム感の感得	幼児から太鼓に触れることによりリズム感を獲得できる	1・0
		音楽体験の豊かさ	様々な経験が音楽経験の豊かさになる	0・1
		体で音楽を感じ、表現する	思い切り体を動かし、音楽を感じる機会は今後減る一方だから	0・10
	音楽を 通した 人間的 な成長	自主性から生まれる 成果	小さな積み重ねを経て出来るようになること。強制されて出来るのとは意味が違う	1・0
		生きる力	生きる力を養う	0・1
		幼児期独自の活動	遊びの中で思いのままに、遊びの中で表現できる機会	0・3

Q6.音楽的な活動から、子どもは何を感じ、何を学んでいると思いますか。

A6.

大	中	小項目	内 容		
感じ る も の	肯 定 的 要 素	楽しさ、面白さ	楽しさ（歌う、合わせる）、共に演奏する	9・13	
		心地よさ	歌う心地よさ、体を動かす心地よさ、リズムを感じる心地よさ	6・1	
		詩の世界	歌の歌詞から詩の世界を感じ取る	1・0	
		美しさ	美しいものに気づくこと	1・0	
		音楽の不思議と魅力	喜怒哀楽の感情と音楽の諸要素(歌詞やメロディ)との結びつきとその不思議	2・0	
		軽快さ、明るさ	音楽の持つ軽快さや明るさを感じる	1・0	
養 わ れ る も の	他 と の 共 通 性	発散・解放	気持ちを発散させたり、心を解き放つ機会になる	2・0	
		挑戦・成功・自信	難しい事、初めての事に挑戦しそれに成功し自信を得る	1・0	
		共有・共感・調和	友達と一緒に音楽することにより得られる共感、	4・5	
	音 楽 の 独 自 性	音によるコミュニケーション	自己表現	自分から音を発信する楽しさ 内面的なものを表現する	1・0 2・0
			聴く力	音をよく聴く力を得ている	1・0
		音楽的知覚の獲得	音感、音程、リズム感、鼓動、連動、音の高低、明暗、などを感覚的に獲得している	5・0	
		他	わからない		0・1

Q7.未来の保育者として、子ども達に望む「音楽的な未来像」がありましたら、書いてください。

A7.

大	小項目	内 容	
音 楽 的 側 面	音楽好き	音楽に生涯、親しみをもって音楽が好きな大人になって欲しい	4・4
	楽しむ	楽しさ、喜び、心地良さを感じて音楽をして欲しい	8・0
	身近なもの 興味・関心	日常生活に身近なものとして音楽を楽しんで欲しい、生活の中に音楽があつたらいい、音楽に興味を持って欲しい	2・5
	個人・集団で	1人でもみんなでも楽しめるものだからその場に応じて楽しんで欲しい	1・0
	楽器の演奏	一つでも弾ける楽器があり、聴いて楽しめる音楽、口ずさめる思い出の曲があると良い	2・0
	自己表現力	気分や感情を表す表現方法の一つになって欲しい、自由に表現することを楽しんで欲しい	0・1
	リズム・ 音程の獲得	リズムや音程がとれる子どもになって欲しい	0・2
心 理 ・ 社 会 的 側 面	心の糧	楽しい時、苦しい時、音楽は心を救う力がある、 「音」で心を自由にできるようになって欲しい、 勇気や元気をもらえるきっかけ	3・1
	人間的な成長	優しさ、思いやり、人とのつながり等を身につけて欲しい	1・0
	自然を感じる力	自然を感じる力を身につけて欲しい	1・0
他	分からない	わからない	0・1
	無回答	無回答	4・2
	なし	なし	0・1

Q8.子どもが園生活の中で、生き生きとした表現(音楽に限らずあらゆる表現を含む)をするために、保育者はどのような点に配慮すべきだと考えますか？

A8.

大	中	小項目	内 容
物 理 的 要 素		環境づくり	子どもが自由に表現できるような環境づくり、生活に密着した題材を用いる、必要な環境をタイミングよく提供、空間、人数 7・15
		制限の排除	子どもが生き生きと表現できるように、出来る限りの制限を排除する。保育者の主観や価値観を押し付けない、子どもが楽しめる 1・3
人 的 要 素	保 育 者 行 為	一緒に楽しむ	保育者自身が楽しんで表現し、子どもと一緒に表現を共有する 7・1
		表現の受け止め	子どもの気持ちを受け止め、認め、褒める。それによって子どもに自信をつけさせる、共感 7・5
	保 育 者 視 点	人間としての育ち	人間としての育ち、心の育ちの基盤をつくる。 1・1
		子ども理解	0・2
		意志の尊重	0・1
	子ども	他児からの影響	認めあう環境 0・1

Q9. 普段、子どもの中から自発的に出てくる音楽的な表現をどのように受け止めていますか？

A9.

大	小項目	内 容	
受 容 ・ 共 感	言葉による共感	子どもの表現を認めたり褒めたりして共感する	5・0
	体験による共感	一緒に表現を楽しむことによりその楽しさを共有する、子どもに合わせる	3・3
	見守る 理解する	表現を見守る、表現(音・主張)を聞く、肯定的に受け止める、自発的な表現は子どもが満たされている証拠だと受け止め見守る、自己アピールの一種、全て正解だと思う、興味があると受け止める	5・8
喚 起	意欲を喚起	子どものやる気を引き出す、意欲を大切にする	1・0
静 観	受け流す	自己アピールに見える自己表現の場合、受け流すこともある、	1・0
	確認する	楽しんでやっているか確認する	0・1
波 及 ・ 発 展	保育に取り入れる	保育に取り入れる	0・1
	他児への派生	他児への派生を考える	0・1

Q10. Q9に関連して、どのように援助すべきだと思いますか。

A10.

大	小項目	内 容
援助あり	環境設定	ピアノで伴奏、CD をかける、楽器を出す、手作り楽器を作る、楽しめる雰囲気づくり 3・0
	見守る	表現が他の理由で阻まれないよう気を配りながら見守る、受け止める、否定しない 4・2
	声掛け	ほめる、励ます、認める、拍手する等して自信をつけさせる 3・0
	見本をみせる	楽器の使い方等最初に見本を見せる 3・0
	一緒に楽しむ	一緒に歌ったり声に出したり、体で表現して楽しむ、子どもの模倣、共に歌う 10・11
	個性に対応	個性によって対応の仕方を変える 1・0
	アドバイス・発展性・楽しめるような援助	子どもの表現を展開していく、適度の助言をする 遊びがもっと楽しくなるように工夫しながら遊びを援助する（遊具を太鼓に変える、ショーごっこ、TV ごっこ等）、バチを作ってあげる 1・4
	他児への派生	自然と輪が広がるように 1・0
援助なし	援助なし 指導の場でなければ特に援助しない 1・0	

Q11.子どもが音楽的な表現を活性化させる(生き生きさせる)ためには、何が必要だと思いますか。

A11.

大	小項目	内 容	
物 理 的 環 境	適切な環境	楽器、CD、保育者の声（歌）	2・0
		空間、雰囲気（日々の保育の中で楽しめていることが根底にある）	
		楽しめる環境	7・1
		保育者の配置、保育者の知識	1・1
		子どもによる表現の発表の場	4・9
人 的 環 境	音楽的な働きかけ	子どもの表現にアレンジを加えたり、手拍子でリズムをとったり、歌から楽器へ発展させていくような働きかけ、新しいアイデアの提案、表現の発展、活動に関連性のあるものを提示	4・10
	表現へのリアクション	ほめたり認めたりして自信を持たせる、自己肯定感	3・0
	楽しみの共有 (対保育者)	保育者が一緒に楽しみを共有する。保育者自身が楽しみ、子どもたちにも楽しさを伝えていく。保育者の積極的な表現	6・2
	楽しみの共有 (対他児)	クラスの友達など他児と一緒に楽しみを共有し、他児の表情や雰囲気に刺激を受けてお互い影響しあう	5・0
	自主性 意欲の喚起	「やりたい」という気持ちが自分の中から出てくるようにすること	3・0
	見守り	聞いているよ、見ているよという保育者の態度、	2・1

Q12.子どもの音楽的な表現を活性化させる(生き生きさせる)ために、保育者、他の子どもはそれぞれどのような役割を担っていると思いますか。

A12.

大	中	小項目	内 容
保 育 者	発 信 調 整	提供者	意欲を引き出すようなきっかけを作り、素敵な演奏を聞かせる、表現体になる、見本、発信する 6・7
		コーディネーター	環境を整え、子どもの配置やグルーピングに考慮したりする役割 1・4
		演出者	楽しさ、興味を引き出す存在、表現の高まりをさらに活性化、発展させる、気持ちを盛り上げる、楽しめる工夫、表現を広げる 3・7
		援助者	保育の場面と同様、子どもの表現に対し様々な角度から援助する 3・0
	受 容 ・ 共 感	共有・共感者	保育者自身が楽しみ、その気持ちや音楽を子どもと共有し、共感する 5・2
		見守る、受け止める	保育者が介入しない方が生き生きする場合は見守る、受け止める 0・2
	子 ど も	共 同 体 と し て の 育 ち	楽しみ合う
共鳴、共有、共感			喜び、楽しさを共有し表現に共鳴したり共感したりする 4・3
成長し合う			互いに認め合ったり支え合ったり励まし合う存在、真似する、新しいことを知る 2・6
刺激し合う 憧れ			他児同士の表現をみて「やりたい」と思ったり、憧れの気持ちが生まれる 3・5
他		わからない	0・1

Q13.音楽的な活動に消極的な子どもに対し、どのような働きかけをしますか。

A13.

大	中項目	小項目	内 容
消極的な介入	保育者	原因の究明	消極的な理由を考える 1・2
		見守る(静観)	「やれ」と言わずしばらく見守り、終了後声掛けをする、無理強いしない 3・6
	子ども	他児からの影響	他児がやっている場面を見せ、イメージや楽しさを引き出す、聴かせる、見せることで参加させる 5・3
積極的な介入	行為	一緒に参加する 楽しさの共有	保育者が一緒にやり、楽しさを感じさせる、楽しさの伝播、好きになるきっかけを探す 7・4
		参加を促す	「やってみよう」と誘う、慣れた頃に徐々に誘う 6・7
	方法	個別に対応	1対1で対応、皆とは別の場所で個別に行う、その子の性格や様子に応じて対応する 4・2
		遊びの中で	遊びの中(ゲーム等)で楽しみながら行えるよう工夫する、活動に慣れさせる 2・0
	内側への働きかけ	表出へのリアクションとサゼスション	出来たら褒めてあげ、得意としているところを引きだし、自信をつけさせる 4・2
		役割を認識させる	グループ活動などで自分の役割を認識できるようにする 0・1
		興味・関心のあるモノとタイミング	子どもの興味のあるものから参加させる、興味のあるモノの提示(題材、被り物、曲、テーマ)と、そのタイミング 1・6

Q14.手遊びは保育のどの場面に使うことが多いですか。

A14.

大	小項目	内 容	
無 意 図	遊びの中	ゲーム遊び、日常遊び、室内遊びの時、朝ゆったりと過ごせる時間	4・1
	活動の合間	活動と活動の間、ちょっとした空いた時間に	0・4
意 図 的 な 使 用	集中を促す	話をする前、絵本や紙芝居を読む前、活動の前等集中して欲しい時、導入	9・2
	場面の切り替え	生活の節目や場面の区切り(戸外へ行く前、食事の前)	5・2
	沈静化	泣いている子どもをあやす時、心を落ち着かせる時、食事の前落ち着かせる時、ザワザワしている時	3・1
	待ち時間	待つ間 集合する時、集合を待つ間	2・9
活 動	歌の時間	歌を歌う時間、音楽の時間、手指の動きを活発にするため、手遊びの時間	1・3
他	無回答		1・1

Q15. 「おはよりの歌」「おべんとうの歌」「お帰りの歌」「おかたづけの歌」など時間や活動の区切りとして歌を歌うことについて、どう考えますか。

A15.

大	小項目	内 容	
必要	生活の節目 時間の認識	生活の節目として時間を意識できる	2・1
	伝わりやすさ	言葉より歌や音の方が伝わりやすい	1・0
中立	マンネリ化への 懸念	いつも同じ歌を歌うとマンネリ化になる、義務的になるので良くない、機械的に歌うことへの危惧、毎日歌うことへの疑問、条件反射的な使い方は望ましくない	4・3
	子どもの意欲・関心 との関係	子どもの意欲を喚起できるなら使用も OK、子どもが愛情を持って歌っていれば OK、楽しんで歌っていれば OK	2・1
	言葉の代用、イメージの喚起	言葉で伝わらない場合使うのは OK、イメージが湧きやすい、わかりやすいが他の方法でも区切りはつけられる	3・2
	生活のスムーズな 流れ	子どもがスムーズに生活できるなら OK、園生活の流れがつかみやすい	2・3
	子どもの自主性の 尊重	子どもの意志が尊重される場面も必要	2・0
不要	子どもの自主性の 尊重	子どもは自分で考え行動できるはず、子どもは能動的に考えられる	5・0
	子どもの思考力の 損失	子どもの考える力がなくなってしまう	2・0
	保育者側の都合 歌の効用	あくまで保育者にとって便利なもので子ども中心ではない。大人の都合で使うイメージ、歌は何かの区切りのために歌うものではない	4・10
	マンネリ化への 懸念	毎回歌うとマンネリ化しつまらなくなる	1・0
	必要性がない	どうしても必要という考えはない	4・0

Q16. 「歌を歌う」「楽器を演奏する」「音楽に合わせて身体表現をする」以外に考えられる音楽的な活動を挙げて下さい。

A16.

大	小項目	内 容	
聴く	自然の音	風、虫、雨など自然の音に気付く、草笛、ドアの閉まる音	2・10
	楽器以外の物、道具の音	日常の道具で色々な音を聴く	1・0
	音楽を聴く	生演奏で歌、楽器演奏、鼓動を聴く、CD による音楽、保育者の演奏	10・4
	曲を聴き他の媒体で表現	曲を聴いてその印象を話したり、絵に描いたりする	0・2
演奏する	ボディ・パーカッション	手拍子、体や口(声)でリズムを刻む、リズム遊び、リトミック	3・2
	声を出す	声を出す、声量の調節	2・0
	わらべ歌、手遊び、手話ソング	わらべうた(歌う、ゲーム、1対1)、手遊び、手話ソング	5・3
	手作り楽器、太鼓	手作り楽器を作って鳴らして楽しむ、太鼓を叩く	4・0
	ボディ・パーカッション	ボディ・パーカッション	0・5
	作曲	保育者の指導の下、作曲する	0・1
音楽と共に	パネルシアター、ペープサート	パネルシアターやペープサートに音や音楽をつけて楽しむ	2・0
	ボードビル、人形	ボードビルに音や音楽をつける、人形を使って音や音楽を楽しむ	1・0
	音楽的なゲーム	音楽的なゲームを楽しむ	1・0
	なわとび、フープ	縄跳びやフープを音楽に合わせて行う	1・0
	日本語を学ぶ	日本語の持つテンポ感やリズム感を学ぶ	0・1
他	わからない		0・1

Q17.音楽的な活動において、創造的な活動を行った経験はありますか。

A17.

	保育者（保育士・幼稚園教諭）
YES	4・7
NO	3・5
無回答	9・5

Q18.あるとすれば、それはどのような機会にどのような活動を行いましたか。

A18.

内 容	
合奏	1・0
作詞、作曲（歌を作る）	2・2
替え歌	1・0
絵本を基にオペレッタ、舞踏劇	2・5
リズムダンス、曲を聴いて振り付けを考える	
自由表現	1・1
廃材で楽器作り	0・1
曲を聴いて絵を描く	0・1
無回答	13・5

Q19.子どもの創造性を伸ばすような音楽的な活動を行っていますか。

A19.

項目	内容
Yes 4・13	子どもと歌作り：子どもと一緒に歌を作った
	リズム遊び：リズムに合わせて身体を動かす
	リトミック的な活動
No 3・0	意味不明：質問の意味が分からず回答できず
	内容が不明：創造的な活動とはどのような活動を指すのか知りたい
無回答 10・2	無回答
他 1	どちらとも言えない

Q20.Q19で「ある」と答えた方は、どのような活動ですか。

A20.

項目	内容
Yes 4・13	表現遊び：色々な曲を弾いて、その曲に合った表現(言葉、動き)をさせる、自由表現
	リズム遊び：拍手、足を踏み鳴らして太鼓、楽器を叩いてなどしてリズムに合わせて遊ぶ、自由な合奏
	曲を聴いてそこから感じられるものを表現する(絵、振り付け、印象を話す)
	身近なものをテーマに歌を作る

Q21.子どもに与える音楽は、簡単で単純なものが良いと考えますか。

A21.

カテゴリー	保育者(保育士・幼稚園教諭)
YES	9・0
NO	1・0
どちらとも言えない	5・16
無回答	2・1

大	小項目	内 容
容 認	簡単で単純	覚えやすい、興味を持つ、楽しめる、わかりやすい、親しみやすい 7・0
	条件付き 初歩段階では	0～3歳ぐらいまで、最初のうち、単純なものから段階を経て複雑に、 2～3歳では簡単なものが向いている 4・1
中 間	基本的に賛成	一概に言えない、する活動は単純でも聴く活動はクラシックも OK 1・0
	様々なものとの共存	色々なものを体験させた方がよい 1・0
	子どもの興味・関心・ 子どもの成長度	子どもの興味や関心の範囲で与えるべき、子どもは日々成長している 1・2
否 認	そうは言えない	色々な場合がある、臨機応変に対応することが大事 2・2
	様々なジャンルの可 能性	自ら行う行動は単純でも良いが、聴く活動は様々な音楽聞かせても良い、 クラシック等の本物の音楽を耳にする経験も必要、手遊びにもクラシック にも素晴らしい作品がある 1・12
	年長児の適応能力	年長児は複雑なリズムも体で覚えられる、年長児は少し難しいことへのチ ャレンジを喜ぶ、子どもの刺激・成長の為に難しいものも必要 1・2
他	無回答	2・1

A22. Q21の理由は何ですか。

	内 容
YES	理解しやすい (複雑なリズムは理解できない)、わかりやすい、すぐできる 4・0
	楽しめる 1・0
	共感できる(発育、発達に限らず) 2・0
NO	子どもの柔軟性を信じて提示すべき 1・0
	子どもによって保育者が柔軟に対応すべき 1・0
中間	個人の個性、個人差によるもの 1・0
	年齢によって、興味・関心が異なり音程域等考慮する必要がある、2・3歳児は簡単なもの が向いている 3・1
	その時の状況によって対応すべき、臨機応変に対応すべき 1・1
	基本的に単純なものが良い、子どもは日々成長しており、年長児は少し難しいものへのチャ レンジを喜ぶ、難しいものは子どもにとって刺激、成長のために必要 0・2
	クラシック、手遊びにもそれぞれ素晴らしい作品がある 0・1
	子どもがやる歌や合奏は単純な方がよいが、本物の音楽を耳にする事も必要 0・10

Q23.保育者が子どもに聴かせる音楽、子どもが自分で奏でる音楽、それぞれの質について関心がありますか。

A23.

カテゴリー	保育者(保育士・幼稚園教諭)
YES	8・9
NO	1・0
少しある	1・0
どちらとも言えない	0・6
無回答	7・2

Q24.Q23で「ある」と答えた方は、どのような点についてですか。

A24.

大	小項目	内 容
保育者(演奏)	音質、演奏の質	綺麗で心地良く、良質な本物の音を聴かせたい、きちんとした完成された音楽を届けたい、手本となる音楽を提供し、良い影響を与えたい 5・5
	感性、肉声	乳児には電子音でなく肉声が一番、保育者自身が感動できるもの、興味を持つもの 2・1
	保育者の表情	演奏する時の保育者の表情 0・1
保育者(指導)	音程、リズム感の指導の仕方	音程が取れない子どもにどのように気づかせ改善させるか、リズム感をどう育てていけばいいのか、音やリズムを正確に取るよう指導する 2・3
	曲の選択	クラシックの選曲、普段使う曲の選択 1・1
	音楽の心理的効果	音楽が子どもの心にどのような効果があるのか 1・0
	乳児用の遊びのレパートリー	乳児向けの遊びのレパートリーが知りたい 1・0
子ども(演奏)	遊びからきちんとしたものへ	初めは遊びから始めた活動も楽しみながら創り上げ、徐々に形を整えきちんとしたものに完成させていく事、より楽しくきれいに 3・0
	自信をつける	子どもたちが自信をもって音楽活動を行えるようになること 1・0
	自主的な活動	音楽を自主的に作り上げ完成させる素晴らしさ、楽しさ 1・0
	楽器の質	おもちゃではなくなるべく本物で良い音の出るものを提供したい 1・0
	子どもなりの表現力	0・1
	興味ある曲と方法	個々が良いと思うものが良い 1・0
他	わからない	わからない 0・2
	無回答	無回答 0・2

Q25.音楽は時として強制力を持ちますが、それは音楽の持つ何によるものだと考えますか。

A25.

大	小項目	内 容
音 楽 の 強 制 力	音楽の魅力、魔力	音楽の魅力であり、魔力でもある、古来から心に響くもの、自由力、ダイナミズム、 3・2
	一斉演奏に伴う制約	集団で行う音楽活動では、皆一斉に合わせなくてはいけない、みんなですろえることの必要性、合わせることで一つの音楽になる 4・4
	楽譜の拘束力	譜面通りに歌ったり演奏しなくてはならない、決められた歌詞やメロディーに合わせて演奏することを求められる 1・1
	音楽の構成要素や形式による拘束力	音、リズムの強弱に支配され直接脳に働きかけてくる、音の力、リズムの力 1・4
	演奏における奏法	声を出すこと、姿勢をきちんとすること 2・0
	嗜好、感情、感性、	音楽を好きか否かによる、感じる力 1・1
	楽しむための掟	音楽を楽しもうとする力、楽しんで歌う時に必要なこと 0・2
そ の 他	強制の掟え方	子どもが自然に動ければ良い、「きまり」があった方が良い時もある 1・0
	強制力への反発	保育者として強制力を感じさせる活動、言動、環境を与えたくない 1・0
	わからない 無回答	強制力を持っているかわからない 無回答 1・1 8・2

Q26.音楽は何をもって「完成」だと感じますか。どこが「到達点」だと思いますか。基準にしていることがあれば教えて下さい。

A26.

大	小項目	内 容	
否定派 (到達点はない)	完成・ゴールの否定	音楽をする時に完成やゴールは存在しない、必要ない、探究していく事に面白さがある	5・5
	発表の機会	一定の区切りとして皆で発表すること、全体で演奏する機会	1・0
	快の感情、解放心地よさ、共有する喜び	気持ちの解放、心地よさ、皆と音楽を共有する気持ち、目に見えないものの大事さ、意欲的に参加し、心動かされたかどうか	2・1
	楽しめたかどうか	一人一人が楽しめたかどうか、生き生きとした表情	6・5
基準派 (客観的な基準)	音楽の構成要素の正確さ	ある程度の演奏としての形になっていること。リズム・音程・拍子・歌詞等を正確に覚えること、暗譜で最後まで歌える、ピアノが止まらずに弾ける	3・1
	楽譜に忠実な演奏	楽譜が本のように読めて忠実に演奏できること	2・0
感覚派 (主観的な基準)	体で感じ、自然に楽しめる段階	保育者自身が体で音楽を感じられるようになった時、子どもが歌を自然に口ずさむようになった時	2・4
	満足感・達成感を得る	演奏した後に満足感が得られる、子どもが「やり遂げた」と感じたとき	1・2
	自身の目標達成・成長	自分自身の成長、その過程、その子なりの到達点に達した時	2・0
他	わからない		0・3

Q27. 子どもに新しい歌を教える時、どのような手順で行いますか。

A27.

大	中項目	小項目	内 容
歌 唱	見本	保育者の範唱	保育者が歌のメロディーを歌い、どんな歌なのか聞かせる、模倣 16・17
		保育者の模倣	
		歌の鑑賞	どんな歌なのか音（CDやピアノ）を使って聞かせること 4・0
	共創	歌詞の提示	歌詞を読んだり書いたり貼ったりする、説明する 9・12
		子どもと共に歌う	保育者が子どもと一緒にその歌を歌ってあげる 4・13
	指導法	伴奏つきで歌う	保育者が伴奏をしながら子どもと一緒に歌を歌う 4・2
		フレーズ毎の指導	子どもが覚えやすいように短いフレーズに区切って教える 4・3
繰り返し歌う		0・6	
歌 唱 以 外 の 表 現 媒 体	提示のタイミング	歌を提供するタイミングに気を付ける 0・1	
	パネルシアター	歌の詞からイメージしたものを、他の媒体を使ってわかりやすく 理解させるために使う 3・3	
	ペープサート		
	人形		
	歌 絵 本	歌絵本	1・0
		絵本・物語	1・2
		絵	絵などを使って歌詞から想起するイメージをもたせる 1・2
手 遊 び	手遊び	0・1	
	寸劇	新しく覚える歌を簡単な寸劇にして理解を促す 0・1	

Q28. 子どもが新しい歌を覚えるために工夫していることがあれば教えてください。

A28.

大	小項目	内 容	
歌 唱 行 為 に 関 関 する	聴かせる(鑑賞)	まず CD で聴かせ、イメージを喚起させる	1・0
	歌う(保育者)	保育者が楽しそうに歌うことで、子どもの意欲を喚起させる	6・0
	共に歌う(子ども)	子どもと共に歌うことによって、楽しさを共有する	2・0
	繰り返す・鍛錬	子どもと共に何回も繰り返し練習することで、覚えさせる	1・0
	歌の評価	子どもの歌唱行為に対し、賞賛することにより意欲が増す	1・0
	歌詞の提示	歌詞を視覚的(貼る)・言語的(意味、発音)に提示して理解を促す、絵、イラストに描いて歌詞のイメージを伝える、唱える	6・4
	指導方法の工夫	既習曲を歌う、サビから覚える、楽しんでから教える、アカペラ	1・2
	選曲	楽しんで歌いながら覚えられる曲、実生活に身近な歌を選曲する	0・10
歌 唱 以 外 の 媒 体	イラスト(絵)	歌の意味、情景等をわかりやすく理解させるために使う	5・3
	ペープサート	歌の理解を促すために、他の表現媒体を使って理解させる	2・1
	写真	—	1・0
	映像	—	1・0
	実物	実物を見せることによってリアリティが出てくる	1・0
	身体的な動き	音楽のリズミ的な特徴を捉えて体の動きをつけ、歌を理解しやすくする	1・0
	寸劇	歌の内容を寸劇にして覚えさせる	0・1

Q29.子どもの前で見本となって音楽的な表現を行った経験がありますか。

A29.

	保育者（保育士・幼稚園教諭）
YES	12・17
NO	0・0
他	5・0

Q30.Q29の経験は、どんな場面でしたか。

A30.

大	中項目	小項目	内 容	
モデルの提示場面	行事	誕生会	月ごとの誕生会で	8・2
		夏祭り	一年に一回の夏祭りで	4・0
		集会	集会の席で	3・3
		成長お祝い会	成長お祝い会の席で	2・0
		発表会	職員の演奏として	2・0
	日常	保育全般	日々の保育のあらゆる場面で、子どもに新しいものを教える時	3・0
モデルの内容(活動の種類)	子ども	歌	子どもたちがこれから歌う歌	5・12
		合奏・楽器	合奏・楽器の使い方を教える時	7・6
		体操・身体表現	体操や身体表現、リズム運動を含む、リトミック、日々の	
		リズム遊び・リトミック	保育で行うリズム遊びの動きの見本として	5・12
		手遊び		0・2
		劇・オペレッタ	子どもが行う舞踏劇、オペレッタの見本として	0・8
	保育者	劇・オペレッタ	職員が行う劇として、見世物としての要素強い	1・0
		太鼓	夏祭りの時の職員が行う演奏として	2・0

Q31.保育者にとってピアノの演奏技術はどの程度必要だとお考えですか。

A31.

大	中項目	小項目	内 容
活 動 の 内 容	規定的	歌(弾き歌い)	歌の簡易伴奏が弾ける、音を拾い指が動いて弾ける 4・9
		合奏	それぞれの活動での音楽、伴奏が弾ける
		リズム遊び	
		劇遊び	
	即応的	遊びの伴奏	子どもの遊びに音や音楽がつけられる 1・0
		自由表現	子どもの自由表現の音楽がつけられる 0・1
演 奏 技 術 の 質	譜読みの 速度と程 度	初見	音符が読めてすぐ弾ける 1・0
		暗譜	楽譜を見ないで弾ける、鍵盤を見ないで弾ける 1・0
	応用性と 多様性	即興性	即興演奏が出来る 1・0
		豊富なレパートリー	子どもの興味のある曲が弾ける 0・1
		より高度に	子どもの動きを見ながら、歌の指導もしながら弾ける、イメージを音にできる 5・0
演奏技術 のレベル	ある程度	3・0	
	子どもの歌程度	子どもの歌を弾きながら歌えること、途切れずに伴奏できる、子どもが楽しんで歌える 0・9	
他 へ の 転 化	技術	ピアノに代わる技術	ピアノが弾けない場合、それに代わる技術が必要、子どもに寄り添う心があれば、最低限弾ければよい 1・1
	人	ピアノが弾ける人に任せる	自分は弾けないが、ピアノが上手に弾ける人に任せる 1・0
不 要		使わない保育	技術はあった方が良いが、ピアノを使わなくても、音楽的な保育は充分出来る 0・1

Q32.保育者に必要な音楽的な能力は、ピアノの演奏技術の他に、どのようなものがあると思いますか。

A32.

大	小項目	内 容	
演奏技術	ピアノ以外の楽器の演奏技術	ギター、リコーダー、太鼓、ウクレレ、アコーディオン、グロッケン、ミュージックベル、幼児用楽器等の演奏が出来、伴奏して楽しめること	8・2
	歌に関する技術	歌唱力（上手に歌える）、レパートリーの多さ	7・8
	身体表現の技術	音や音楽を身体で表現する力、踊ること、感じて動く身体表現力	1・2
指導技術	指導技術	楽器を教える技術、指導法の豊かさ、歌を教える技術	3・1
	コミュニケーション力	子どもとのコミュニケーション力 子どもの前で恥ずかしがらない事 子どもを楽しませる声掛けや話し方	1・1
その他の技術	音楽的表現力	音や音楽を取り巻くあらゆる表現に必要	1・0
	音楽的センス	音や音楽を取り巻くあらゆる表現に必要	1・0
	音楽心	音楽心、音楽を楽しむ気持ち、情動に共鳴する感性	1・2
	音楽で遊ぶ力、音楽で楽しませる力	音や音楽で遊ぶことが出来る力、 音や音楽で子どもを楽しませる力	2・1
	音楽的な基礎能力	リズム感、音感、聴く力	4・11
他	わからない		2・0

Q33.ピアノによる即興演奏というと、どんなことを思い浮かべますか。

A33.

大	小項目	内 容	
保 育 の 中 の 用 途	ゲームの BGM	いす取りゲーム等の音楽や	2・1
	劇・お話の BGM、 効果音、雰囲気	絵本、お話、オペレッタ、人形劇等の BGM、効果音、その時の雰囲気、感情を表現する	4・0
	リズムカルな活動	リトミック的な活動、リズムで遊ぶ、リズムを創る、リトミック	3・2
	音で何かを表現	音で何かを表現する、動物などの身体表現をするときの音楽、動きに合わせた演奏、自由表現、表現遊び	4・14
即 興 の 内 容	アレンジの妙	1 曲を様々な曲風にアレンジできる	1・0
	即応性	子どもの状況やリクエストに応じて演奏できる	2・0
	楽譜なく弾ける (作曲・即応性)	楽譜を見なくても曲が弾けたり作曲できたりする	0・1
	歌を歌う	歌に合わせて曲を弾く	1・0
イ メ ー ジ	ジャズ	ジャズの世界、ジャズダンスの音楽 (バックに流れている音楽)	1・1
	楽しい感じ	自由自在に音を操れることにより楽しめる	1・0
	想起されるもの	腕が良い	1・0
	音楽療法	音楽療法での即興演奏を連想させる	0・1
他	無回答		4・0

Q34.ピアノによる即興演奏ができることによって、どんな音楽活動に生かせると思いますか。

A34.

大	中	小項目	内 容
即興演奏の効果	子ども	感情を表せる	色々な思い、気持ち、感情が表せる、つぶやきを歌にする 5・1
		表現を引き出す	自由な表現を引き出したり、心を揺さぶったりできる、雰囲気を変えられる、表現が高まる、表現活動に幅が出来る、発想を豊かにする 3・3
		表現を高める	
		興味・関心の広がり	子どもの興味・関心が広がり、深まり、楽しさが増し、音楽好きになる 4・0
	即応性、臨機応変さ	子どもの発想、興味、状況にすぐに応じられる、子どもの表現に音をつけられる 3・4	
保育者	アレンジの幅の広がり	保育者のアレンジの幅が広がる 1・0	
生かせる場(音楽的活動の種類)	直接	歌	独唱から合唱まで一緒に作ってすぐ遊べる 2・0
		他の楽器とのコラボ	他の楽器とのコラボレーション 1・0
		リズム遊び リトミック	リズム遊びの時に即興的な音や音楽をつけられる 2・2
		手遊び	一緒に作ってすぐ遊べる 2・0
	間接	体操、身体表現、	一緒に作ってすぐ遊べる 自由表現 1・8
		紙芝居、劇あそび	効果音などに使える 1・0
	療育	音楽療法の場合	障害児に対し音楽療法的な刺激になる 0・1
他		無回答 5・0	

Q35. ピアノ以外の楽器で即興演奏が出来ることによって、どんな音楽活動に生かせると思いますか。

A35.

大	小項目	内 容	
ピ	楽器の種類	ギター、打楽器、ウクレレ、鍵盤ハーモニカ、打楽器	4・1
ア	楽器の音色	他の楽器の音色を体験させる、劇・合奏に使える、様々な種類のもの	
ノ	楽器との触れあい	に触れさせる	4・0
と	場所の制約からの解放	屋外でもどこでもいつでも音楽活動が展開できる、 ピアノのない場所で持ち運び可能なガキによって場所を選ばない 園外でも OK、 野外活動でも OK	5・4
即	活動内容	歌、合唱、踊り、手遊び、お話、体操、誕生会、紙芝居、劇、合奏(保 育者、子ども)、鑑賞、身体表現、アンサンブル、自由表現、舞踏劇、 音に合わせた動きや踊り	6・10
興	活用の場面の拡大	色々な場面に合わせて活動できる	0・1
演	表現の幅の広がり	表現力の高まり	0・1
奏			
の			
効			
果			
他	無回答	無回答	4・0

Q36. 即興演奏の技術を磨く必要性を感じますか。

A36.

カテゴリー	保育者（保育士・幼稚園教諭）
YES	9・12
NO	4・1
わからない	1・0
無回答	5・0
どちらともいえない	0・3

Q37.Q36で「感じる」と答えた方は、どうしてですか。理由をお書きください。

A37.

大	中	小項目	内 容	
積極的な理由	保育者	音楽の世界の広がり	音楽の世界が広がり、イメージを基に弾けるようになる、	3・1
		保育の質と幅の向上	保育全体の質の向上と幅の拡大につながる	0・1
		表現力を伸ばせる	保育者の表現力を伸ばすことが出来る	0・2
		子ども達に還元できる	その技術を活動で使える、子ども達と一緒に楽しめる	1・2
	子ども	楽しさが増す	すぐ弾けると楽しさが増す	1・0
		表現力を伸ばせる	子どもの表現力を伸ばすことができる	0・2
消極的な理由	能力	苦手意識の克服	もともと苦手だから磨く必要がある	2・1
		タイミングの難しさ	技術は学べてもタイミングが難しく、習得するのが困難	1・0
		実力の限界	この能力は、センスやもって生まれた力に左右されるもの	1・0
	必然性	必要性はある	保育の現場で必要だと思うから	0・2

Q38.Q36で「感じない」と答えた方は、どうしてですか。理由をお書きください。

A38.

大	小項目	内 容	
不 要	不必要	即興演奏の技術を磨く必要がない	1・0
	計画的な活動	その場のしぎで即興演奏を使ってアイデアを広げることはない	1・0
	楽しめればよい	その場その場が楽しめればよい、弾ければよいので必要ない	2・0
技 術 の 壁	オプション	基本技術の上をいくもので、オプション的な感じ	1・0
	能力の限界	必要性を感じるが、能力的に限界がある	1・0
	他で代用	他の技術で補えるもの	1・0
	基本技術向上の 延長	普段からのピアノ技術向上が即興演奏の技術向上につながる	0・1

「どちらとも言えない」の理由

- ・演奏技術は高い方が望ましいが、自分の持っている能力の中で工夫してタイミングよく演奏するのも良い。
- ・できれば技術はあった方が良く、機会を見つけて磨くことは必要だが、保育の質はそれだけで決まるのではないから。
- ・できれば技術はあった方が良く、技術向上の努力は必要である。しかし、保育はその技術だけでできるものではないので、子どもに寄り添う心があれば、必要最低限あれば良い。

Q39.保育者がピアノを使う場面はどのような時ですか。

A39.

大	小項目	内 容	
直 結 し た 活 動	歌	歌う時、合唱する時、新しい歌を教える時	15・12
	合奏	合奏の伴奏をする時	2・5
	リズム遊び リズム運動	リトミックなどを含む活動をする時	8・1
	身体表現	身体表現、自由表現	8・3
間 接 的 な 活 動	劇遊び	劇遊びや人形劇等の効果音として使う時 劇ごっこ オペレッタ	2・3
	ゲーム等	ジャンケン列車 いす取りゲーム、雷ゲームなどに使う時	3・2
	合図	合図として	0・2
行 事	入園式 卒園式	行事や式に歌う歌、BGM、入退場の曲を弾く時	1・0
随 時	リクエスト	子どもたちからリクエストがあった時、それに応える時、随時	1・0
	日常の保育	毎日、日常的に保育の中で使っている	0・2
	子どもの遊び	子どもの遊びに音があったらいいなと思う時、子どもの気分や様子に合わせて弾く、子どもが口ずさむ歌に合わせて	0・3
他	無回答		3・0
	ほとんどない		1・0
	その他		1・0

Q40.子どもたちの音楽を支えるために、ピアノによる生演奏の代わりに CD や DVD などを利用することについて、どうお考えですか。

A40.

大	小項目	内 容
生 演 奏 派 1	生演奏の効果	出来れば生演奏の方が良い、生の音を聴かせたい
中 間 派	楽器演奏の未熟さを補う	ピアノ演奏の技術が未熟な場合併用するのは良い
	時と場合による	CD や DVD だけに頼るのは良くない、時と場合により使い分ける、子どもに合っているか等条件付きで使う、頻繁は良くない、頼りすぎは良くない
6 13	人手不足解消・楽しさを共有	人手が足りない時、保育者と一緒に楽しみたい時等は便利
	部分練習に使える	部分練習の時や子どもが口ずさむ時のサポートとして使用
機 器 使 用 派 8	人手不足解消 楽しさを共有	保育者の手が空く分、子どもと楽しさを共有できる
	ピアノ演奏の未熟さをカバーする	ピアノ演奏の未熟さから音楽しなくなることを避ける為、それをカバーするために必要
他 2	無回答	

Q41.絵本、劇、紙芝居等に音や音楽を加え、音楽的な効果を伴って実践した経験はありますか。

A41.

	保育者(保育士・幼稚園教諭)
YES	13・9
NO	1・7
無回答	3・1

Q42.Q41で「ある」と答えた方は、具体的にどのような形で取り入れましたか。

A42.

大	小項目	内 容	
表現媒体	人形劇	3匹のくま、3匹の子ぶた、がらがらどん、はらぺこあおむし	4・1
	劇(寸劇)	ももたろう、どんぐりころころ	11・2
	オペレッタ	絵本を題材としたオペレッタ	4・2
	絵本	ぐりとぐら、ぞうくんの散歩、はらぺこあおむし、めっきらもっきら、がらがらどん	5・4
	紙芝居	トトロの大型紙芝居にBGMを入れる	5・2
	OHP		1・0
	パネルシアター	歌に合わせてパネルシアター	1・1
	ままごと遊び	ままごと遊びの中で歌を口ずさんだ	1・0
	リトミック	ストーリーを加え劇仕立てのリトミック	0・1
	影絵	BGMを入れたり、既存の歌に影絵をつけた	0・1
	歌	新しい歌を紹介する時	0・1
音源の種類	ピアノ	ピアノで効果音や歌の伴奏を弾く	2・0
	楽器	効果音として、太鼓を鳴らす	3・3
	声(歌)	オペレッタや絵本の中で歌う	9・1
	手作り楽器	大豆を容器に入れるなどして効果音を出す	1・0
	CD	劇や絵本、オペレッタの時	5・0
効果	場面転換	劇の場面転換など	
	つながりの曲	劇用のCDにはつながり用の曲がある	2・0
	効果音	色々な効果音として	3・2
	導入	絵本の導入に使う	1・0
他	無回答	無回答	3・0

<音楽表現活動>

S 保育園 (1/17)	3歳児(育成児1名) 40分 幼児18名、保育士3名	4歳児(育成児2名) 40分 幼児21名、保育士3名	5歳児(育成児1名) 40分 幼児20名、保育士2名
表現の 読み取り	太鼓を叩こう シンバル		トーンチャイム フィンガーシンバル
表現の受容	太鼓 シンバル	G合奏(幼児が即興的)	G合奏(㊸が即興的)、トーン チャイム(㊸も㊹も即興的)、
活動の方向性	奏法を限定せず、新しくて 面白い叩き方を触発する		トーンチャイム(終結)、 フィンガーシンバル(終結の 雰囲気)
表現への応答	レインスティック(聴く) マラカス(1対全員) カスタネット	カスタネット ゴム鈴	トーンチャイム(ピアノで支 える)、フィンガーシンバル (2人で一組)
「快」の感情	歓声、「かわいい」、	歓声	「リボンやりたい」
その他	うさちゃん(片付け)、カス タネット(友達探し)	好きな曲、好きな楽器を選 んで演奏	身体表現を促す：音楽に合 わせてリボンを回す
構成	静：レインスティック 動：マラカス(1&2) 静：うさちゃん 動：カスタネット 動：太鼓(1&2) 静：シンバル	動：カスタネット 静・動：グループ合奏 (聴く側は静、演奏する 側は動) 動：ゴム鈴 (1&2&3)	静・動：グループ合奏 (聴く側は静、演奏する側 は動) 静：トーンチャイム 動：リボン(体を動かす) 静：フィンガーシンバル
音楽面	太鼓：転調 マラカス：速度 レイン：BGMとして カスタネット：移動の時	カスタネット：移動の時 合奏：テンポや曲の長さ等 の調節	トーンチャイム：ピアノの即 興演奏、フィンガーシンバル： 終結、ゆったり、転調

*同じ活動でも年齢が上がる毎に完成度が高くなる。カスタネットの活動では3歳児より4歳児の方が曲に合わせて正確に叩ける。グループ合奏も4歳児は鳴らしまくるのに対し、5歳児は拍に合わせてあるいは曲想に合わせて強弱等の工夫も見られる。

*トーンチャイムの即興は、子どものテンポが乱れても一定のテンポを保ちながら、3拍・4拍目を伸ばして音楽的につなげている。終結にもっていく時はG7を使い、少しフェルマータ気味に演奏する。

S 保育園 3 歳児 活動記録 (第 1 回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
9:25	<p>1. レインスティックの音を聴く プラスティック製と木製のレインスティックを用意し、輪になり座っている子ども達が、1 回ずつ鳴らして回していく。子ども達は鳴らすことに集中しており、それまで話していた子どもも口を閉じて音を聴くことに専念している。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「静かに音を聴くのをやろうか」と問いかける。 ・即興的でゆったりとしたピアノのフレーズを弾いている。そこから「ゆき」のメロディーを入れた即興的なフレーズに変化していく。 ・全員が回し終えた後 2 種類のレインスティックのうち「どっちの音が好きだった？」と聞く。
9:30	<p>2. フルーツマラカスを鳴らす① 子ども達は、右手と左手にそれぞれ違う種類のフルーツマラカスをもって、皆一斉に鳴らす。 曲が鳴っている間は鳴らしている。テンポの変化に応じて鳴らす。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「マラカスならそう」の曲をピアノで伴奏しながら歌う。 ・右手と左手には違う種類のマラカスを持つよう指示する。 ・「Go-Stop」の曲に合わせて速さを変えたり動きを止めたりする。 ・「みんな上手」と評価する。
9:35	<p>フルーツマラカスを鳴らす② 「ミッキーマウス・マーチ」の曲に合わせてマラカスを鳴らす。子どもの中から一人リーダーを決め、その子が自由に鳴らし、それを模倣する形で、他の子ども達が真似して鳴らす。真似する子ども達は集中しており、楽しそうに行っている。 リーダーは円の中心に立つ。 H (男児) は色々な鳴らし方を試み、それを皆が真似する。 A (男児) はさらにユニークな鳴らし方をし、それを皆が真似する。 Y(女児)がウサギのような動作をして、舌を出しながら鳴らすと、それを皆が真似する。 S (男児) がマラカスを持った腕を細かく上下左右に動かすと、それを皆が真似する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「ミッキーマウス・マーチ」の歌をアカペラで歌いながら、マラカスの鳴らし方を示す。 ・「ミッキーマウス・マーチ」の曲を弾き、子どもの鳴らし方に合わせて、曲調を変える。女児には高音でメロディーを弾き、低音でベース音を弾く。子どもの振るテンポに合わせている。 ・演奏後、リーダー役の子どもそれぞれに「あら素敵。どうもありがとう」と言う。
9:42	マラカスを片付ける	

	「おなかのすいたうさちゃん」を聞きながら、うさぎのぬいぐるみにマラカスを1つずつ食べさせる。(楽器を片付けることを意味する)子ども達は、自分の番が来るまで静かに待っている。	・「おなかのすいたうさちゃん」の曲を歌いながらゆっくり弾き、楽器を片付ける時間であることを知らせる。
9:45	3. カスタネットで友達探し 配られたカスタネットを左手の中指にはめてもらう。2人組になり、お互いのカスタネットを叩く。初めは曲のテンポに合わせて叩くのが難しい様子。次に今とは違う相手を探し、同様にカスタネットを叩く。曲のテンポが徐々に上がるが、それに対応して叩くことができるようになってくる。	<ul style="list-style-type: none"> ・本日、初めての活動だったため、内容を説明しながら進める。 ・曲のテンポを「速くするよ」と伝え、それに合わせて叩くことを知らせる。 ・「友達讃歌」の曲を弾く。 ・友達を探す間は別の曲を弾いてつないでいる。
9:54	4. 太鼓を叩く① 保育士がハンドドラムを持ち、輪になって座っている子ども一人ひとりに順番に叩かせる。長い間叩きたくてずっと叩いている子どもがいたが、十分に叩かせてあげると、自ら辞めて、次の子どもへ交代することができた。	<ul style="list-style-type: none"> ・太鼓のバチで「お友達を叩かないでね」と注意を促す。 「太鼓をたたこう」の曲を弾き、子どもが叩く時は、ポーズを作って待つ。
9:56	太鼓を叩く② 「さんぽ」の曲に合わせて、2人ずつ自由に太鼓を叩く。他の子ども達は「さんぽ」の歌を歌って待っている。男児は比較的、力強く叩き、叩き出すと止まらない傾向がある。リズムに合わせるというよりも、力任せに叩いている。	<ul style="list-style-type: none"> ・この活動では、既存の曲を弾き続け、全ての子どもが終わるまでエンドレスで弾き続ける。
10:00	5. シンバルの余韻を聴く 保育士がシンバルを持ち、子ども達の前へランダムに差し出す。差し出された子どもがバチで叩く。静かに叩く子どももいれば、勢いよく連打する子どももいる。中にはバチを反対に持って打つ子どももいるが、許容されている。	<ul style="list-style-type: none"> ・「とべとべシンバル」の曲を歌いながらゆっくり弾く。 ・子どもが鳴らし終わるまでポーズを作って待ち、次の子どもへ移ると再開する。 ・「皆、叩き方が違ったね」とそれぞれ違った叩き方をしたことを評価している。

S 保育園 4 歳児 活動記録 (第 2 回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
10:05	<p>6. カスタネットで友達探し</p> <p>カスタネットを各々が左手にはめる。3 歳児に比べるとより拍節的に叩くことができる。2 人組を作り、お互いのカスタネットを叩く。次に 3~5 人グループを作り隣の友達のカスタネットを叩く。次に 6~8 人グループを作り同様に叩く。最後に大きな一つの円になり、隣の友達のカスタネットを叩く。曲のテンポが速くなると、それに反応して叩く。グループを作る時に、うまく中に入れない男児がいると、保育士がそれに気づいて仲間に入れるよう援助している。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・グループの作り方について説明する。 ・「友達讃歌」の曲を弾いている。 ・グループ替えをする間は、別の即興的な曲によって、その間をつなぐ。 ・グループの人数について指示する。
10:15	<p>7. グループ合奏</p> <p>本日は新しいグループ編成で合奏を行うことにする。合奏に使用する曲は、「ゆき」「線路は続くよどこまでも」「たき火」「かえるのうた」の 4 曲から選ぶ。使用する楽器群は、カバサ、ツリーチャイム、ウッドブロック (木製・プラスチック製)、ギロ、レインスティック、シンバル、太鼓、フィンガーシンバルで、この中から好きな楽器を選び演奏する。4 つのグループにわけられていたが、2 グループが「ゆきやこんこん」を、そしてもう 2 グループが「かえるのうた」を選択する。子ども達は、思い思いの楽器をもって選択した曲にのせて即興的に演奏する。「かえるのうた」を選択したグループは、ギロを使ってかえるの様子を表現している。「ゆき」を選択したグループは、ツリーチャイムを使って雪の降る様子を表現している。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本日の使用曲を先に提示し、子ども達に選ばせる。楽器群も子ども達の前へ置き、自由に選ばせる。希望が重なった場合は、喧嘩をしないよう話し合いによって決めるよう指示する。 ・子ども達の演奏に伴奏をつける際、既成曲のサイズよりも子ども達の演奏の終わりに合わせている。曲のサイズは子どもの演奏の終結に合わせて変化させている。
10:35	<p>8. ゴム鈴を鳴らす①</p> <p>子ども達は円になりゴム鈴を握って座る。座ったまま膝に鈴を打ちつける。ゴム鈴を持ったまま立ち、「うみ」の曲にのせて、上下に大きく振って鳴らす。忍者歩きをしながら円の中心に戻ってくる。うさぎのようにピョンピョン跳ねながら鳴らす。蛇になってニョロニョロ動きながら鳴らす。海のように、大きな円になって両手を挙げてゴム鈴を揺らす。船をこぐようにギッチラコと言いながら鳴らす。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・膝に打ちつける時は、「ゆき」の曲を弾く。バンザイするときは即興的なフレーズを弾く。上下に振る時は「うみ」の曲を弾く。広がる時、忍者、うさぎ、蛇の時は即興的なフレーズを弾く。船の時は「うみ」を弾く。

	<p>ゴム鈴を鳴らす②</p> <p>「いるかはざんぶらこ」の曲にのせて、つま先、ひざ、もの3ヶ所にゴム鈴を当て、リズムに合わせて鳴らす。「線路は続くよどこまでも」の曲でも同様の活動をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「1・2・3」と唱えながら、身体の各部位にゴム鈴をあてる練習をさせる。ゆっくり曲に合わせて鳴らすよう説明する。 ・保育士に援助を求める。 ・この曲の年長組での取り組みを説明する。
10:45	<p>ゴム鈴を鳴らす③</p> <p>「ぐるぐるまわそう」の曲に合わせてゴムを回していく。曲が止まったら、鈴と鈴の間についているキャラクターボタンの種類を見て楽しむ。曲が止まり、ボタンを確認する度に、一喜一憂する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「ぐるぐるまわそう」の曲を通常のテンポで弾いた後、少し速く弾く。その際、同じ曲を転調して弾く。次は「新幹線で回すよ」と声をかけ、さらに速く弾く。

S 保育園 5歳児 活動記録 (第3回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
10:50	<p>9. グループ合奏</p> <p>4~6人で4つのグループに分かれ、既習曲の中から、演奏する曲を決める。好きな楽器を選んでグループ毎に演奏する。第1グループは「夢をかなえてドラえもん」を選び、5人で演奏する。第2グループは「ドラえもののうた」を選び、4人全員男児という編成で演奏する。第3グループは「かえるのうた」で育成児1人含む5人で演奏する。第4グループは、「夢をかなえてドラえもん」を6人で演奏する。聴いている子ども達は、曲に合わせて歌を歌っている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども達のリクエスト曲に瞬時に応え、ドラえもんの曲は新・旧のどちらにも対応して伴奏する。
11:08	<p>10. トーンチャイムでキャッチボール</p> <p>7人ずつの3グループに分かれ、C・D・E・G・Aのペンタトニックの音を一人一音ずつ持って鳴らす。C音からスタートしお互いに視線を合わせ、相手に向かって音を鳴らし、音を受け取った子どもは、次の子どもへ音を鳴らしてつなげる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども達の鳴らすペンタトニックの音階によるランダムな音のつながりに即興的に音楽をつけている。ゆったりと静かな雰囲気です。

	<p>グループによっては演奏の質も異なり、子どもにより鳴らすタイミングもそれぞれ違う。</p> <p>子ども達は音名ではなく、色別のリボンによって音を判別している。</p> <p>聴いている子ども達は、演奏が終わると拍手をする。</p>	<p>楽の流れを作っている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの音が規則的に、拍節的に鳴らなくても、一定の拍節を保ちながらゆったりとした音楽で即興的に演奏している。それにより、子ども達の音楽に一定のまとまりを感じる。 ・C音を鳴らした子どもに「そこまでにしよう」と言い、終結を知らせる。
11:18	<p>11. 曲に合わせてリボンを回す</p> <p>新体操に用いるようなリボンを使い、5人ずつ4つのグループを作り、グループ毎に好きなように回す。円を描くように回したり、8の字を描くように回したり、大きな円を描くように腕を大きく動かしたりして、思い思いの動きを楽しんでいる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・リボンが色々な回し方によって「何に見えるか考えてみてね」と言う。 ・子ども達の回すリボンの動きに合わせて「リボン体操」の曲を弾く。勢いよく回したくなるような曲を用いている。
11:30	<p>12. フィンガーシンバルを鳴らす</p> <p>フィンガーシンバルを1人1つずつ持ち、自分のシンバルと友達シンバルを打ちつけて音を鳴らす。子ども達はセラピストの声掛けに反応し、お互いに残響を聴きあう。1回1回集中して行っており、色々な友達と試している。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・友達同士で打ちつけて鳴らすことを説明する。 ・ゆったりした曲を弾く。途中で転調し、活動の終結の雰囲気を出す。 ・音の余韻に気づかせるために「音にしっぽがあるでしょ？」と問いかける。

<音楽表現活動>

SE 保育園 (2/7)	3歳児(育成児2名) 35分 幼児17名、保育士2名	4歳児(育成児なし) 45分 幼児21名、保育士3名	5歳児(育成児なし) 35分 幼児19名、保育士2名
表現の 読み取り	太鼓	太鼓 シンバル トーンチャイム	太鼓
表現の受容	太鼓	太鼓 シンバル トーンチャイム	太鼓
表現の方向性	カスタネット(活動のバリエーション)	カスタネット トーンチャイム	グループ合奏(演奏の自由さ)
表現への応答		トーンチャイム	
子ども自身の 「快」の感情	ゴム鈴(ゴムについている ボタンが楽しみ) 太鼓を待つ間の表情 「カレーパンマンだよ」 「キヤー」 「もっとやりたかった」	カスタネット(キヤー) 太鼓(楽しみに待つ表情と 仕草) シンバル「わー」	バチをもらおうと「ありがとう」と言う 「いっぱいできていいな」 (歌詞が3番までであるから) 「もう終わり?」
その他	保育士への太鼓の叩き方を指導	友達探し、音楽的アイデア、バチの配布係、保育士への叩き方指導、シンバル提示のタイミング	役割の認識、子ども同士で創る活動、バチの配布係
構成	動: ゴム鈴(1&2&3) 9種類の活動 動: カスタ(1&2&3) 2種類の活動 動: 太鼓(1&2) 2種類の活動	動: カスタ(1&2&3) 3種類の活動 動: 太鼓(1&2&3) 保育士対子ども(2種類) 子ども対子ども 静: シンバル 静・動: トーンチャイム この日初めての活動(聴く側は静、やる側は動)	動・静: 太鼓(1&2) 見ている側は静、やる側は動、 子ども同士の活動 動・静: グループ合奏 聴く側は静、やる側は動 静: お別れ(卒園児)
音楽面	即興的なフレーズ	即興的な音楽、 間(シンバル)	太鼓の時の転調

SE 保育園 3 歳児 活動記録 (第 4 回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
9:32	<p>13. ゴム鈴を鳴らす①</p> <p>円になって座り、「ゆき」を歌いながらその場でゴム鈴をもって鳴らす。ゆきが上から降ってくる様子を表現しながら鳴らす。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴム鈴を回す活動をやりたがる子どもに対し、「最初はぐるぐる回さないよ」と優しく言う。 ・「ゆき」の曲を弾く。
	<p>ゴム鈴を鳴らす②</p> <p>円になったままその場で立ち、曲に合わせてうさぎのようにピョンピョンとびながら鳴らす。</p> <p>「ぞうさん」の曲に合わせて身体をゆっくり左右に揺らしながら鳴らす。</p> <p>セラピストの質問に「ある」と元気よく答える。「ぞうさんはこうやってた」と言い、四つん這いになって歩いて見せる。</p> <p>「バンザイ」で上へ、「下」の合図で腕を降ろす。</p> <p>「Go-Stop」の曲に合わせてピョンピョンとんでゴム鈴を小刻みに動かし、シャカシャカさせる。曲が止まると、子ども達も動きを止める。</p> <p>セラピストの言葉に反応し、うさぎをイメージして輪を小さくする。</p> <p>次はアリをイメージしながら、さらに円を小さくしていく。</p> <p>セラピストの言葉に反応し、円を大きくしていく。</p> <p>セラピストの問いかけに「カエル」「恐竜」「わに」等の答えが出る。</p> <p>「かえる」「恐竜」「わに」になった子どもたちは、ゴム鈴を持ってそれぞれ違う動きをしながら大きくなったり、小さくなったりする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「お耳の長いうさぎさん」の曲に合わせて身体を動かすよう指示する。 ・「ぞうさん見たことある？」と聞きながら「ぞうさん」の曲をアカペラで歌う。 ・即興的な曲に合わせて、腕を上にあげてバンザイさせる。 ・「Go-Stop」の曲では時々、曲を弾くのを止め、音をなくす。 ・「おまじないをかけるよ」と言い即興的な曲を弾く。「うさぎさんになって小さくなるよ」と言い、即興的なフレーズを弾く。 ・「アリさんになって小さくなるよ」と言いながら即興的なフレーズを弾く。 ・「ライオンになって大きくなるよ」と言いながら即興的なフレーズを弾く。 ・「今度は何になるかな？」と問いかける。子ども達からのアイディアを全て採用してやってみる。
	<p>ゴム鈴を鳴らす③</p> <p>「ぐるぐるまわそう」の曲がゆっくり流れ、それに合わせて、歌を歌いながらゴム鈴をゆっくり回す。曲が止まると、鈴と鈴の間に付いているキャラクターボタンが何かを見て楽しむ。大声で自分のボタンの名前を叫ぶ。「ロケットみたいに回そう」と言う子どもがいる。その意見をもとに腕をあげて頭上で回す。</p> <p>曲の速さに応じて速く回したりゆっくり回したりす</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「ぐるぐるまわしをするよ」と言う。 ・「ぐるぐるまわそう」の曲をゆっくり弾く。 ・「ロケットみたいに」という子どものアイディアをとりあげ、頭上で回すことにする。 ・同じ曲を少し速く弾く。

	る。	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ曲を少し遅く弾く。 ・同じ曲をかなり速く弾く。
9: 48	14. カスタネットで友達探し① 保育士が「左手につけるんだよ」とカスタネットが左手に付けられたかどうか確認する。曲が始まる前から待ちきれずに各々叩いている。曲が始まると、友達と向かい合わせになってカスタネットを叩く。	<ul style="list-style-type: none"> ・友達のカスタネットを叩くこと、左手につけることを伝える。 ・「友達讃歌」の曲を弾く
	カスタネットで友達探し② その場で友達を見つけて2人組になり、相手のカスタネットを叩く。叩き方が拍節的で無秩序に叩く子どもはいない。次に4人組になって同様に、友達のカスタネットを叩く。	<ul style="list-style-type: none"> ・2回目から「新しいお友達を探して」と言い、一回一回違う相手とペアを作することを示す。 ・友達を探す間は、和音を刻んで違う曲想の音楽を即興的に弾き、間をつなぐ。 ・4人組になれたことに対し「上手にできたね」と評価する。
	カスタネットで友達探し③ さらに、セラピストの声掛けに応じ、大きな円になり、隣の友達のカスタネットを叩く。セラピストに「上手にできたね」と言われると、カスタネットを拍手するように叩く。	<ul style="list-style-type: none"> ・「大きな丸になってみよう」と言う。 ・「上手にできたね」と声をかける。
9: 58	15. 太鼓を叩く① 保育士が「太鼓をたたこう」のフレーズの後に、子どもの前に太鼓を差し出し、自由に叩かせる。1人ずつ叩く間、順番を待つ子どもは他人の音も良く聴いている。	<ul style="list-style-type: none"> ・最初にバチの扱い方について説明する。叩き方については「真似っこじゃなくて自分の思う通りに叩いていいよ」と言う。 ・保育士に太鼓の差し出し方について指導する。 ・「太鼓をたたこう」の曲を弾く。子どもが叩く間はポーズを作って待ち、叩き終わると再開する。
	太鼓を叩く② 2つの太鼓を使い、保育士と子どもとでやり取りをする。保育士が叩いた後、子どもがそれに応えるように叩く。また保育士がそれに対して太鼓を叩いて応えるという活動を一人ずつ行う。セラピストの質問に対し、「面白かったけど、もう一度やりたい」「もっとやりたかった」と答える。	<ul style="list-style-type: none"> ・保育士に太鼓でやりとりする方法を説明する。 ・「線路は続くよどこまでも」の曲を弾く。同じメロディーを一オクターブ上で弾く。即興的なフレーズを経て、「さんぽ」の曲を弾く。この間、子どもの活動が終わるまで間を空けずに弾き続ける。 ・「先生と太鼓でお話するの、どうだっ

		た？」と子ども達に尋ねる。
10:05	終わりの言葉 太鼓のバチを片付ける。 太鼓の活動に対し「面白かった」「もっともっとやっていたかった」と口々に感想を言う。 最後に「ありがとうございました」とセラピストにお礼を言う。	・「もうこんな時間になっちゃった」と言い、バチを片付けるよう促す。 ・「それでは、今日はこれでおしまい」といい、活動を終わらせる。

SE 保育園 4 歳児 活動記録 (第 5 回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
10:10	16. カスタネットで友達探し① 大きな輪になり、カスタネットを左手にはめて座る。3 歳児よりスムーズにできる。2 人組になり、お互いのカスタネットを叩きあう。	・「これはお友達を探す遊びだよ」と言い、男女隔てなく色々な人と組むよう促す。 ・「友達讃歌」の曲を弾く。
	カスタネットで友達探し② 2 人組になって相手のカスタネットを叩く。相手をすぐ探すことができ、曲が始まるまで、カスタネットを叩かずに待つことができる。次に今とは違う友達を探し、2 人組を作ってカスタネットを叩きあう。4 人組みを作ったら自分以外のカスタネットを叩くのが基本の動作だが、自分と相手のカスタネットを交互に叩くというユニークな奏法を考えつき、実践している子どももいる。「8 人組」と指示されると「キャー」と奇声を上げ、興奮状態になる。	・2 人組を作る間、違う音楽を即興的に弾き、間をつなぐ。子ども達が 2 人組を作り終えたのを見計らって再び「友達讃歌」を弾く。 ・「今度は 4 人組」、「じゃあ今度は 8 人組」とそれぞれグループの人数を示す。
	カスタネットで友達探し③ セラピストの声掛けによって、全員が一つの大きな輪を作り、隣の友達のカスタネットを叩く。曲のテンポが速くなったことを感じ取って、速いテンポに合わせてカスタネットを叩く。	・「大きな丸になりましょう」と言い、「友達讃歌」を先程より速いテンポで弾く。 ・子ども達の様子を観て「色々な叩き方ができたね」と評価し、「上で叩いたり、2 人の時はバリエーションがあるよ」「皆の時は、お隣を叩かないとグチャグチャになっちゃうね」と叩き方のコツを教える。他の園で面白い叩き方をした子どもの紹介をする。

10:20	<p>17. 太鼓でおはなし①</p> <p>バチは係の子どもが配る。その間、他の子どもは静かに待っている。子ども達は自分の番が来るのを楽しみに待っている。「バチ」という言葉から連想して「ミツバチ」「ススメバチ」「バチがあたる」など言葉遊びに発展していく。バチを各自2本ずつ持って円形に座る。太鼓を持った保育士が自分の前にきたら、「太鼓を叩こう」の曲に合わせて、好きなタイミングで叩く。ある男児は太鼓の枠を叩き、ある男児はバチの反対側で鼓面を叩く。またある女児は、優しくなでるように鼓面に触れる。1回目を終えた子どもは、やや飽きてしまった様子で、バチを床に叩きつけて待っている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・バチの配り方について上手にできたと褒める。 ・「自分の思う通りに叩いていいですからね。人の真似じゃなくてね」と言う。 ・「太鼓をたたこう」の曲を弾く。 ・太鼓の差し出し方について保育士に説明する。 ・太鼓の枠を叩いた男児に「おもしろいね」と言う。 ・バチの反対側で叩いた男児の演奏にも肯定的な態度を示す。 ・優しくなでる女児にも大きく頷いてみせる。
	<p>太鼓でおはなし②</p> <p>保育士と子どもが太鼓でお話をするように叩きあう。この活動を一人ひとり順番に行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「虹の向こうに」を弾く
	<p>太鼓でおはなし③</p> <p>子どもに太鼓を持たせ、保育士が②の活動でやっていた役割を担わせる。子どもは懸命に太鼓を順番に回している。太鼓を差し出すタイミングは上手いかわないが、役割を心得て全うしている。セラピストの質問に対し、太鼓係の子どもは「ビリビリ来た」と答え、「Sくん」が一番強かったと答えた。また、痛かったかどうかの問いには「うん」「こわかった」と答えている。太鼓係を交代してもう一度同様の活動を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「虹の向こうに」を弾く。 ・「ミッキーマウス・マーチ」の曲を弾く。 ・太鼓を持った子どもに持ってみてどうだったか感想を聞いている。「ビリビリした？」「どの人が一番強かった？」「痛かった？」と聞いている。2番目の太鼓係にも同様の質問を投げかけている。
10:32	<p>18. シンバルを鳴らす</p> <p>子どもはバチを持ってシンバルを鳴らし、「小さい音からだんだん大きくなってくる」と感想を述べる。活動の終わり頃、特別に自分の番を得た男児は、鳴らし終わると「ああ、楽しかった」とつぶやいた。バチを片付ける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・シンバルの鳴らし方について「色々あるから聴いてみて」と音への傾聴を促す。子どもの感想を受けて「色々な叩き方があるからやってみて」と言う。 ・「とべとべシンバル」の曲をゆっくり歌いながら弾く。その際、シンバルの差し出すタイミングについて保育士に説明する。 ・セラピストが終えようとする時、もっとやりたかったというような表情をした子どもがいたため、最後にもう一度、その子どもに機会を与えた。

10:40	<p>19. トーンチャイムでキャッチボール</p> <p>子ども達にとって初めての活動で、戸惑いがある。7名の子ども達は楽器を持たず、円になって見えないボールを相手に投げる真似をする(エアキャッチボール)。</p> <p>次にトーンチャイムを持ち、鳴らし方を覚える。同时要領で相手に向かって音を鳴らす。トーンチャイムはC、D、E、G、Aの5音を7人で1本ずつ持ち、3グループに分かれてグループごとに演奏する。</p> <p>最初は上手くいかない。鳴らし方には個人差があり、同一のテンポでは演奏されない。音が往復する様子が見られたり、同時に2人が鳴らしてしまったりする。他の子ども達は見学している。音がキャッチボールのように行き来するこの活動は、視覚的にも聴覚的にも楽しめる。</p> <p>ルールがまだつかめない様子で、セラピストから度々声掛けがある。</p> <p>チャイムの先を他の子どもに向けて鳴らす。向けられた子どもはまた他の子どもへ向けて鳴らす。これを音楽に合わせて繰り返す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本日初めての活動のため、手順を説明する。目に見えないエアキャッチボールから始める。「どうして誰に投げたかわかるの?」と問いかける。相手の目を見ていないと音がどこへ飛んでいくのかわからないことを説明する。「相手の方を手で指してあげないきゃわからないんだよ」と言う。 ・トーンチャイムの鳴らし方を示す。 ・「よく考えてね」「違う人のところよ」「ゆっくり」「音楽にあわせてごらん」「よく見ていないと自分に来たのかわからないよ」とその都度、声掛けをして活動の流れがわかるように示している。 ・セラピストは子ども達が思い思いに発する音に対し、即興的に弾き、音の断片をつなぎながら音楽らしくなるよう、ペンタトニックに合う音をつけている。 ・即興的な音楽で終結が決まっていないため、セラピストが「はい、そこまで」と音楽の終結を告げる。
10:55	<p>終わりの言葉</p> <p>「どうもありがとうございました」と言う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「さよなら」と言い、活動を終える。

SE 保育園 5 歳児 活動記録 (第 6 回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
11:00	<p>20. 太鼓でおはなし①</p> <p>バチを配る子どもを募ると、4～5 人が手を挙げ立候補する。その中から配る人を決める。友達からバチを受け取った子どもは「ありがとう」とお礼を言う。この活動に慣れている様子で、曲のポーズの箇所をよく聴いていて、タイミング良く叩ける。どの子どもも太鼓を叩くことに慣れている。待っている間、バチ同士を叩いて鳴らしている子どもがいる。</p>	<p>セラピストの様子</p> <ul style="list-style-type: none"> ・バチを配り終えたところで「太鼓を叩こう」の曲を歌いながら弾く。同じ曲を転調して弾く。再び転調して弾く。 ・「太鼓の真ん中を叩いてね」と言う。 ・バチ同士を鳴らして待つ子どもに対し「他の人はカチカチ鳴らさないで聴いていて下さい」と注意する。
	<p>太鼓でおはなし②</p> <p>2 人組を 9～10 グループ作り、交互に太鼓で会話をするように叩く。最初は交互に叩き、最後は 2 人で一緒に叩く。曲の歌詞に「気持ちを合わせて」という箇所があり、その意味を理解しているのか、2 人で目を合わせ、息を合わせて同時に叩こうとしている様子がかがえた。力強く、集中して叩いている。曲の歌詞には一人ひとりの名前を入れて歌っているため、自分の存在と自分の演奏が受け入れられているという意識が芽生えている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「太鼓でおはなし」の曲を歌いながら弾く。 ・太鼓でお話をしている間は、ポーズがある。 ・2 人組の演奏に対し、「だんだん息があってきたよ」「おもしろかったよ」と評価する。 ・曲の終わりは属 7 の和音を用い、この活動が継続するという雰囲気を出している。
11:17	<p>21. グループ合奏</p> <p>19 名を 4 つのグループに分け、好きな曲を選び、好きな楽器で合奏する。A チームは「夢をかなえてドラえもん」を選択する。聴いている子どもは、演奏に合わせて歌を口ずさんでいる。B チームは「もうすぐりっぱな一年生」を選択した。聴いている子どもはこの歌を良く知っているらしく、3 番まで大きな声で歌っている。C チームは「夢をかなえてドラえもん」を選ぶ。音楽が終了後も楽器を鳴らしていたため、セラピストに注意を受ける。D チームは「ゆき」を選択したが、伴奏の音楽を聴いていなかったためやり直し、前</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども達のリクエストに応じて、曲の伴奏を弾く。 ・「どうだった？みんな。拍手してあげよう」と演奏をねぎらうよう促す。 ・B チームが選択した曲はセラピストは知らなかったが、その場で楽譜を見て初見で弾く。 ・演奏が終了後も楽器を鳴らしている C チームの子どもに対し、「音楽が終わったら鳴らさないよ」と注意する。同じ曲

	<p>奏は演奏せず、メロディーから入るようにする。</p>	<p>を選択した「Aチームの演奏とは違ったね」とそれぞれの良さを認めている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Dチームが曲の伴奏を聴かずに、やみくもに楽器を鳴らし続けていたため、途中で止め、「鳴らしっぱなしじゃなくてよく考えて鳴らしてね。前奏を聞いてメロディーから演奏を始めて」と言う。
<p>11:32</p>	<p>お別れの会</p> <p>5歳児とは本日でお別れとなるため、お別れ会のよう なものが開かれた。</p> <p>子ども達からセラピストへ感謝の気持ちを込めて、プ レゼントが渡された。</p> <p>子ども達からこれまでの感謝の気持ちを込めて「あり がとうございました」と言葉があった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・3年間付き合いのあったこのクラスの子 ども達に向けて「これで終わりだね」と 言う。 ・卒園、入園について話し、いただいた プレゼントに対し、感謝の気持ちを表し た。

<音楽表現活動>

N 保育園 (3/13)	1歳児(育成児なし) 40分 乳児9名、保育士4名	2歳児(育成児2名) 35分 乳児13名、保育士4名	3歳児(育成児なし) 35分 幼児20名、保育士2名
表現の 読み取り	太鼓	ゴム鈴(乳児の意見を取り 入れる)、太鼓、シンバル	
表現の受容	太鼓	太鼓、シンバル	
表現の方向性	速度の変化、Go-Stop、 指さし、音楽を止める、注 目させる	ゴム鈴(大~小、速度、身 体の動き、静~動) 音楽的アイディア	グループ合奏(演奏の自由 さ)
表現への応答	太鼓、シンバル(順番、タ イミング)、ツリーチャイ ム(終結)	太鼓(待っててね)	
子ども自身の 「快」の感情	体を揺らす、視線、「バナ ナ!」	歌いながらゴム鈴に参加	意欲のない子が複数いたが 活動後に笑みが見られる 「今日遊ぼうよ!」
その他	うさちゃん(片付け)、パー トを意識させる(マラカス) 保育士への指導(太鼓、シ ンバルの提示方法)	身体的表現を伴う活動が 多い。一つの活動に複数の 音楽的アイディアがある。 保育士への指導(太鼓)	友達探し(2人組、4人組を作 る難しさ) 合奏の時の楽器決め
構成	静:アコーディオン演奏 (保育士による) 動:マラカス(1&2&3) アコーディオン演奏 静:うさちゃん 動:太鼓(1&2) 静:シンバル 静:ツリーチャイム	動:ゴム鈴(1&2&3) 身体表現を伴う 動:マラカス(1&2&3) トンネル 静:うさちゃん 動:太鼓(1&2&3) ①1人で ②2人で ③間を感じる 静:シンバル	動:カスタネット(1&2&3) ピアノは保育士が担当 静と動:グループ合奏 (聴く側は静、演奏側は動) ウッドブロック カバサ ギロ シンバル レインスティック
音楽面	太鼓:転調 マラカス:速度 Pあり、なしで即応的 テンポに囚われない方法	カスタネット:移動の時 合奏:テンポや曲の長さを 調節、おまじないの時の即 興演奏、マラカス配布の間 の曲	㊦と㊧のピアノの違い (カスタネットの移動時の演 奏)

*一つの活動に対する音楽的アイディアが豊富である。

*下川先生と保育士のピアノの違い:その場に合わせられるか、テンポ、調性、リズム、変奏等。音楽に動かされている感覚か、音楽が合わせてくれている感覚かの違い。

N 保育園 1 歳児 活動記録 (第 7 回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
9:20	歌をうたう チューリップの歌をアコーディオンの伴奏で歌う	<ul style="list-style-type: none"> ・アコーディオンは保育士が演奏する
9:25	22. フルーツマラカスを鳴らす① <ul style="list-style-type: none"> ・音が止まったら鳴らすのを止める ・2 つのマラカス同士をあててカチカチさせる (自分のマラカスを使って) ・友達のマラカスと自分のマラカスをあててカチカチさせる (自分と友達のマラカスを使って) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「マラカスならそう」の曲を歌いながら弾く。 ・伴奏の音楽のテンポを倍速に変える。 ・「Go-Stop」曲を使い、途中で止める。 ・「マラカスとマラカスとコツツンコ」の曲をアカペラで歌いながら、マラカス同士をあてる。徐々にピアノの伴奏を入れて歌う。次に同じ曲を転調して弾く。
9:30	フルーツマラカスを鳴らす② 「アビニオンの橋の上で」の曲に合わせてマラカスを鳴らし、「リンゴが通る」「バナナが通る」「いちごが通る」等、歌詞を変えながら、子どもが持っているフルーツマラカスの名前を言い、そのフルーツを持っている子どもがマラカスを鳴らす。	<ul style="list-style-type: none"> ・アコーディオンで「アビニオンの橋の上で」を歌いながら弾く。アコーディオンは保育士が演奏する。 ・セラピストが保育士に活動のコツを説明する。(子どもの持っているマラカスの種類を把握し、フレーズの終わりで手を膝に置き、担当の子どもが、その後振るように指さして示す)
9:35	楽器を片付ける うさぎのぬいぐるみの口に、今まで使っていたマラカスをしまう。ぬいぐるみに警戒心があるのか、自分の持っていたバナナマラカスを放り投げる子どもや、自分の順番を静かに待っている子どもがいる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「お腹のすいたうさちゃん」の曲をゆっくり弾きながら、マラカスを自主的に片付ける行為を促す。 ・後半は曲は弾かず、一人ひとりに寄り添って声掛けしながら、マラカスを口に入れる動作を援助している。
9:45	太鼓を叩く② 「おはじきポップコーン」の歌に乗せて、保育士と子どもが太鼓で会話をしているように、交互に叩きあう。	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は、保育士対子どもだが、慣れてきたら子ども同士で行うよう保育士に促す。 ・歌詞の中に子どもの名前を入れて歌っている。
9:48	24. シンバルをハンドルに見立てて 「バスごっこ」の曲に合わせて、歌のフレーズの切れ目でタイミングを合わせてシンバルを鳴らす。子どもは自分の前にシンバルが来た時だけ鳴らす。	<ul style="list-style-type: none"> ・「バスごっこ」の歌をゆっくりアカペラで歌いながら、シンバルを子どもの前に差出し、1 回ずつ鳴らさせる。そ

	そっと鳴らす子ども、勢いよく鳴らす子どもなどがある。警戒して鳴らさない子どももいる。袋の中にバチを片付ける。	の都度自分の所へ戻し、再び子どもの前へ移動させる。最初のフレーズでは、シンバルをハンドルの様に持ち、動かしながら歌う。
9:52	25. ツリーチャイムでさようなら 「きらきら星」の曲に合わせて、ツリーチャイムに手をかざし、その音色を楽しむ。 「さよなら」の歌を歌う	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの子どもの近くにツリーチャイムを持っていき、手で触れさせる。 ・「きらきら星」は高音でゆっくり弾く。 ・活動の終わりを知らせる曲、「さよなら」をゆっくり弾きながら歌う。

N 保育園 2歳児 活動記録 (第8回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
10:00	26. ゴム鈴を鳴らす① 「春ですね、春ですよ」の歌を歌いながら、鈴を膝に当てて鳴らす。	<ul style="list-style-type: none"> ・日常、歌っている歌を聞き、「春ですね、春ですよ」の曲を活動の導入に取り入れる。
	「チューリップ」の歌に合わせてゴム鈴を鳴らす。通常通り、上下にはねながら、ゆっくり左右に動かしながら、大きな声で歌いながら等のバリエーションに応じて鈴を鳴らす。	<ul style="list-style-type: none"> ・「チューリップ」の曲を歌いながら弾く。テンポを変化させたり、音域を変えたりしながら弾く。 ・同じ活動を続けて長時間行わず、少しずつ変化を加えることによって、子どもの集中力や興味・関心をそらさない工夫をしている。
	ゴム鈴を鳴らす② セラピストがおまじないをかける度に、子ども達は持っているゴム鈴の状態を大小に変化させる。「小さくなあれ」の時はありをイメージし、「大きくなあれ」ではプールや池を連想する。再び「小さく」の時はメダカをイメージし、忍者の時は、静かに集まってくる。ぞうでは大股で歩き、わには、ハイハイで集まってくる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「大きくなあれ」「小さくなあれ」「忍者になって」「ぞうさんになって」「わにさんになって」等、おまじないはバリエーションに富み、その度、子ども達は考えながら動いている。 ・おまじないに使う音楽は、その度に即興的なフレーズを用いる。
10:09	ゴム鈴を鳴らす③ 「ぐるぐるまわそう」の曲に合わせて歌いながらゴム鈴を回す。曲が止まると自分の目の前にあるご単を見ることを楽しんで行い、口々にボタンの名前を叫ぶ。この活動を終えようとする、ゴム鈴に向か	<ul style="list-style-type: none"> ・「ぐるぐるまわそう」の曲は、通常のテンポ、速めのテンポ、さらに高速のテンポと変化させ、それに合わせた動きを促す。

	って「じゃあね、ばいばい」と名残惜しそうに言い、ゴムをなかなか離そうとしない子どももいる。	
10:12	27. フルーツマラカスを鳴らす① 「はたらく車」の曲に合わせて、思い思いにフルーツマラカスを鳴らす。	<ul style="list-style-type: none"> ・マラカスを配る間に、静かな音楽を弾く。 ・「はたらく車」の曲を歌いながら弾く。
	フルーツマラカスを鳴らす② 布で作ったトンネル(保育士が両端を持つ)の中を、マラカスを鳴らしながらくぐる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「さんぽ」の曲を歌いながら弾く。 ・「すごいね、上手だね」と評価している。
	フルーツマラカスを鳴らす③ 音楽に合わせて、マラカスで身体の各部分(腹、頭、腰、膝)を叩きながら音を出す。	<ul style="list-style-type: none"> ・アカペラで歌いながら、身体の各部分に、マラカスを当てて音を出す方法を教える。 ・ゆっくりから始め、徐々にテンポを上げて行う。
10:20	楽器を片付ける 「おなかのすいたうさちゃん」の曲に合わせて、一人ずつマラカスをうさぎのぬいぐるみの口へ入れることによって、楽器を片付ける。	<ul style="list-style-type: none"> ・「おなかのすいたうさちゃん」の曲を歌いながらゆっくり弾く。 ・子ども達は、競って片付けたがるため、「お座りして待っていてね」「一つだけ食べさせてね」と、片付け方のルールを優しく教えている。
10:22	28. 太鼓を叩く① 1台の太鼓を「太鼓を叩こう」の曲に合わせて叩く。自分の順番が回ってきたら、1人ずつ自由に叩く。 2台の太鼓を「線路は続くよどこまでも」の曲に合わせて同様に叩く。2台が同時に鳴るため、最初の活動より、騒々しくなる。	<ul style="list-style-type: none"> ・バチの扱い方について「お友達を叩いちゃだめだよ」と言う。 ・「太鼓を叩こう」の曲をアカペラで歌い、その後ピアノ伴奏を入れて歌う。 ・「線路は続くよどこまでも」の曲を歌いながら弾く。 ・曲は止めずに一定のテンポを保って演奏している。
	太鼓を叩く② 2人組になり「太鼓でお話」の曲に合わせて、太鼓で会話をしているように叩きあう。保育士と子どもがペアになって行う。	<ul style="list-style-type: none"> ・保育士に向かって「お名前を言ってあげて下さい」「先生の時もいっぱい叩いていいですからね」と言う。
	太鼓を叩く③ 「待っててね」の曲のフレーズの終わりに叩く。 ①②の活動とは異なり、制約のある中で、音楽的な	<ul style="list-style-type: none"> ・「待っててね」の曲を歌いながら弾く。 ・今度は自由に叩くのではなく、曲のフ

	構造を理解して叩く。	レーズの終わりにあるポーズの時に太鼓を叩くよう促す。 ・決まったタイミングで叩きやすいように、叩く時は子どもの前に、叩かない時は楽器を上にあげ、子どもの手の届かない位置に配置する。 この方法を保育士に伝える。
10:34	29. シンバルの余韻を聴く 「しゃぼん玉」の曲に合わせて、子どもの前にシンバルを移動させ、自由に鳴らす。 子どもは自分の所にシンバルが飛んできたら、バチで叩いて鳴らす。	・「しゃぼん玉」の曲を歌いながら弾く。 ・しゃぼん玉は割れやすいものであることを話し、やさしく叩くよう促す。

N 保育園 3 歳児 活動記録 (第 9 回)

時間	活動の様子	セラピストの様子
10:42	楽器の準備 カスタネットを取りに行く。一列に並び一人ひとり取りに行くことができる。ゴムに通す指が正しいかどうか保育士が一人ひとり確認している。	・それぞれの年齢に応じて自主性を重んじ、できることはさせている。
10:47	30. カスタネットで友達探し① 「友達讃歌」の曲に合わせて、各々カスタネットを叩く。	・保育士が「友達讃歌」を弾く。
	カスタネットで友達探し② 「友達讃歌」の曲に合わせて、友達を探してペアになり、 お互いのカスタネットを叩きあう。 座って全く叩こうとしない女兒がいる。男児が「やろう」と参加を促すが、硬い表情をして動かない。 次に 4 人組を作って、同じように叩く。	・セラピストはピアノを弾かずに子ども達の輪の中へ入り、活動に参加する。参加しない女兒に声をかける。うまく仲間を見つけられないと、再び固まってしまう。セラピストは、女兒を含むグループを作り、再び参加を促す。 ・保育士の弾く移動の曲（こいぬのマーチ）が、子どもの動きに合っていない。曲の終わりで演奏を止めてしまうため、無音の時間ができる。
	カスタネットで友達探し③ 「友達讃歌」の曲に合わせて、一つの大きな円になり、隣の友達のカスタネットを叩く。	・保育士はピアノを弾きながら子ども達に指示を出しているが、セラピストに比べ言語的な指示が多い。

10:57	<p>31. グループ合奏</p> <p>太鼓、レインスティック、ウッドブロック、カバサ、ギロ、シンバル等の中から、子どもが自由に楽器を選び、曲に合わせて演奏する。4~5人のグループ毎に演奏する。</p> <p>他の子ども達はその演奏を鑑賞する。第1グループは「となりのトトロ」、第2グループ、第3グループは「夢をかなえてドラえもん」、第4グループは「崖の上のポニョ」を選択する。</p> <p>知っている曲は、演奏を聞きながら口ずさんでいる。</p> <p>カスタネットの時に参加していなかった女兒は、他のグループの演奏時も無反応で、自分の順番を待っている。自分の番になると、他のメンバー3人と話しあい、担当楽器を決める。自分の番になると、自由に表現し、演奏終了時には、満面の笑みで楽しそうな表情を浮かべている。</p> <p>その他の子ども達も、好きな楽器を選ぶ時、他の子どもと重なってしまっても、話し合っただけでやり合う光景がみられる。</p> <p>シンバルを担当している子どもは力強く叩いている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども達からのリクエスト曲にその場で応え、それに対応してピアノの伴奏を弾く。 ・演奏が終わったら、楽器を丁寧に置くよう話す。 ・保育士が「もしやりたい楽器が他の友達と重なってしまったらどうするか」解決の方法について聞く。 ・演奏後に「ありがとう」と言う。また譲り合え、泣かなかったことも褒める。
11:17	終了	

①表現の読み取り

エピソード(1)

2/7 SE 保育園 4歳児(幼児 21名) 保育士 3名、下川		活動時間 15分
「トーンチャイムで音のキャッチボール」から		
活動の内容	子どもの反応	セラピストの動き
<p>・この日が初めてだったため、手順を説明しながら行う。</p> <p>21名を7名ずつ3グループに分け、6音を使い一人1音担当する。</p> <p>①見えないボールを相手に投げる真似をする。</p> <p>②投げる時のコツを覚える。</p> <p>③トーンチャイムを持たせ、鳴らし方を覚える。</p> <p>④チャイムの先を他の子どもに向けて鳴らす。</p> <p>④向けられた子どもはまた他の子どもに向けて鳴らす。</p> <p>⑤これを音楽に合わせてながら繰り返す。</p>	<p>初めての活動のためか、戸惑い気味である。</p> <p>見えないボールを相手に投げる活動では、投げる側と投げられた側でうまくコミュニケーションが取れておらず、「相手の目を見なきゃわからないよ」と下川に促され、目を見て相手の方へ向けて手を差し出すようになる。</p> <p>慣れていないため、今鳴らした子どもへすぐ返してしまったり、同時に2人が鳴らしてしまったりする場面が見られる。</p> <p>何度かやり取りを繰り返していく中で、ある一定のテンポにのって、音のキャッチボールをすることができるようになる。</p>	<p>キャッチボールの仕方とトーンチャイムの鳴らし方を口頭で身振り手振りを交えて行う。</p> <p>トーンチャイムを鳴らす段階に入ると、子どもたちの発する音に対し、ピアノで即興的に音をつけ、それによって音の断片をつなぎ音楽らしく形作る。</p> <p>音のキャッチボールがうまくいかない様子を見て「よく見ていないと自分に来たのかわからないよ」と声をかける。</p> <p>「音楽に合わせてごらん」と言い、お互いに音をよく聴くよう促す。</p> <p>音楽の終結は、ピアノのテンポと主和音によって示されたが、それに気づかない子どもに対し、「はい、それではこのへんでおしまい」と言い、終わりを告げる。</p>

1/17 S 保育園 5歳児(幼児 20名) 保育士 2名、下川		活動時間 10分
「トーンチャイムで音のキャッチボール」から		
活動の内容	子どもの反応	セラピストの動き
<p>・20名を7名、7名、6名のグループに分け、6音を使い一人1音担当する。C音から始める。</p> <p>・何度か行っている活動の為、すぐにトーンチャイムの活動に入る。</p> <p>①トーンチャイムを持たせ、鳴らし方を確認する。</p> <p>④チャイムの先を他の子ども</p>	<p>スムーズに始まるが、勢いよく振りすぎて音が鳴らない子どもがいる。</p> <p>徐々に曲のテンポが定まり、心</p>	<p>待っている間、座って待っていることを確認する。</p> <p>「いろんな人とやろうね」</p> <p>ピアノの即興を一旦やめ、もう一度音が鳴るよう「優しく振ってみよう」と声掛けする。</p>

<p>に向けて鳴らす。</p> <p>④向けられた子どもはまた他の子どもに向けて鳴らす。</p> <p>⑤これを音楽に合わせてながら繰り返す。</p>	<p>地良いやり取りが続く。</p> <p>グループが入れ替わる。子どもによって鳴らすタイミングはそれぞれ異なる。</p> <p>チャイムはランダムに相手に向けられている。</p> <p>グループが入れ替わる。活動を行っている子どもも、それを見ている子どもも集中している。</p>	<p>音楽が終結に向かうが、子どもがそれに気づかないため、「ここで終わりにしようか」と促して終わる。</p> <p>タイミングが異なっても、一定の拍節を保ちながらゆったりとした音楽で包み込むように即興を行うため、創り出される音楽はまとまりを失わずにいる。</p>
---	--	---

<下川の目的・ねらい>

- ・この活動は、コミュニケーション、一体感、傾聴を促す活動として、5段階中レベル5をつけている。また自己表現についてもレベル3をつけている。

<筆者の考察>

- ・「表現の読み取り」という点からすると、この活動は、子どもの発する音の断片を基に音楽づくりを行っており、子ども同士で創る世界観を大事にした活動だといえる。
- また、子どももそれを支える実践者も即興的に音に反応して音楽活動を行っており、お互いの創造性が充分に発揮される活動だといえる。
- つまり、これまで保育現場で長年行われてきた、既存の曲を練習して習得して発表するというスタイルとは異なったタイプの音楽活動だといえよう。
- ・ただ、保育の場が集団で行われることを想定すると、一回にこの活動に参加できる人数は限られており、その他の子どもたちは見学をすることになるが、集中力の保持がどのくらい可能なのかという点では、工夫の余地が残されている。
- ・この活動は、音符が読めなくても、譜面通りの演奏が出来なくても、トーンチャイムの基本的な奏法だけ習得すればすぐに参加できる活動だといえる。
- ・しかし、一方で奏法はシンプルだが、集団で音のキャッチボールを成立させるための条件として、相手のチャイムの矛先をしっかりと見つめ、音のしっぽをつかむようなイメージで相手の音を聴く姿勢が求められる。

②表現の受容

エピソード(2)

2/7 SE 保育園 4歳児(幼児 21名) 保育士 3名、下川		活動時間 12分
「太鼓を叩こう」「太鼓でお話」から		
活動の内容	子どもの反応	セラピストの動き
<p>バチを各自 2本ずつ持って円形に座り、太鼓を持った保育者が自分の前に来たら、好きなタイミングで太鼓を打つ。</p> <p>①「♪太鼓を叩こう」の歌に載せて、1フレーズの終わりのポーズで太鼓を叩く。</p> <p>②「♪虹の向こうに」の曲に合わせて、子ども 2人が保育者の役割を担い、太鼓を持って①の活動を行う。</p> <p>③太鼓を持つ係を交代して「♪ミッキーマウスマーチ」の曲に合わせて同様の活動を行う。</p>	<p>順番に回ってくる太鼓を見つめ、自分のバチを動かしながら待つ。</p> <p>太鼓の杵を叩く。 →</p> <p>バチの反対側で叩く。 →</p> <p>優しく叩く。 →</p> <p>太鼓係の子どもは</p> <p>「ビリビリ来た」</p> <p>「〇〇くん」</p> <p>「うん」</p> <p>「おもしろかった」</p> <p>「こわかった」</p>	<p>「順番が回ってきたら、自分の思う通り叩いて良いですからね。人の真似じゃなくてね」</p> <p>これに対し、「おもしろいね」と返す。</p> <p>子どもの様子を見て、叩き終わったタイミングで次のフレーズを弾く。保育者が太鼓を差し出すタイミングについて指導する。</p> <p>子どもが太鼓を持つ活動では、ポーズのない曲で行う。</p> <p>太鼓係の子どもに感想を聞く。</p> <p>←「どうだった？」</p> <p>←「どの人が一番強かった？」</p> <p>←「痛かった？」等の質問を投げかける。</p>

<下川の目的・ねらい>

- ・「太鼓を叩こう」の活動は、自己表現がレベル 5 とし、コミュニケーションと傾聴はレベル 3 だとしている。また、個人個人へ向けての活動なので一体感はレベル 1 としている。
- ・一方「太鼓でお話」の活動は、保育士対子ども、あるいは子ども対子どもの活動であるため、自己表現、コミュニケーション、傾聴の面でレベル 5 とし、一体感の面ではレベル 3 だとしている。

<筆者の考察>

- ・「表現の受容」という点からすると、この活動は「子どもの表現を受容した」というサインを音楽的な反応によって伝えている。子どもの鳴らした太鼓の音に対し、保育士あるいは子どもが即興的に反応し、音楽的にお話をしているようなやり取りを行うという点で、音楽に様々な感情やイメージが投影しやすい活動になっている。
 - ・ある一定のフレーズの後、間を作り、そこで自分らしい太鼓の表現をするというスタイルがとられている。ただそれだけではなく、このスタイルを言葉による説明を行わずして遂行するための工夫として、フレーズを演奏しているときには太鼓をださず、フレーズが終わるころちょうど良いタイミングを見計らって太鼓を提示するという細かい工夫がなされている。
- この点に注意するか否かで、活動の質が明らかに変わってくる。

③表現への応答

エピソード(3)

1/17 S 保育園 3歳児(幼児 18名) 保育士 3名、下川		活動時間 15分
「マラカスで友だち模倣」から		
活動の内容	子どもの反応	セラピストの動き
<p>・フルーツを模ったマラカスを2つずつ持ち、音楽に合わせて自由に振る。異なる2種のマラカスを持つよう促す。</p> <p>①円形に座り、「♪マラカスならそう」の歌に合わせてマラカスを振る。</p> <p>②ピアノ音楽のテンポに合わせて速く振ったりゆっくり振ったりする。ピアノ音が止まったら振るのを止める</p> <p>③「♪ミッキーマウスマーチ」の歌を歌いながらマラカスを振る。ある子どもの真似をさせる。</p> <p>④使ったマラカスをうさぎのぬいぐるみ(マラカス入れ)に入れながら片付ける。この時「♪おなかのすいたうさちゃん」をゆっくり流しながら行う。</p>	<p>自分のマラカスが何のフルーツかを口々に言う。</p> <p>それぞれ手に持ったマラカスを音楽に合わせて振る。腕を大きく振ってリズムにのっている子どももいる。</p> <p>この男児は立って皆からよく見えるように立ち、色々な鳴らし方をする。それを他の子どもが真似をする。腕を挙げたり片方ずつ振ったりとバリエーションが豊富である。</p> <p>全部で4名の真似をする。それぞれがユニークな鳴らし方をする。それを真似する子どもも楽しそうに集中して行う。</p> <p>2つあるマラカスのうち、1つをそのぬいぐるみの口に入れ、食べさせるイメージで片付けていく。</p>	<p>「♪マラカスならそう」の歌を歌いながらピアノを弾く。</p> <p>ある一定の長さを速く弾き、その後音楽を止める。</p> <p>「みんな上手に鳴らせたね」と色々な振り方について触れる。</p> <p>「♪ミッキーマウスマーチ」をアカペラで歌いながら、円に加わる。</p> <p>この曲をピアノで弾く。</p> <p>「あら、素敵！どうもありがとう」</p> <p>女兒のマラカス演奏には、高音でメロディーを弾き、低音でベース音を弾く。子ども振るテンポに合わせて伴奏している。</p> <p>「♪おなかのすいたうさちゃん」の曲を歌いながらゆっくりピアノで弾く。活動の終結を感じさせる雰囲気をつくっている。</p>

<下川の目的・ねらい>

・個人、2人組、集団と色々なスタイルがあるが、ここでは、1人の演奏を他の子どもが模倣するという1対集団で行う。自己表現、コミュニケーション、一体感の面でレベル5、傾聴は1としている。

<筆者の考察>

・下川はこの活動を傾聴レベル1としているが、リーダー役の子どものマラカスの演奏を見聞きし、それを模倣するために傾聴は不可欠な要素である。また、リーダー役をはじめとし、周りの子ども達も最も一体感を感じられる活動だと思われる。

・この活動では、実践者対子どもではなく、子ども対子どもの間で、音楽的なコミュニケーションが行われている。「子どもの真似を子どもがする」というスタイルを下川は「逆模倣」と呼んでいる。

・リーダー役の子どもは、誰に指示されることもなく、決まった奏法を強られることもなく、自由な発想で表現することを許されている。斬新な発想が認められることで自己肯定感が生まれる。

④活動の方向性

エピソード(4)

2/7 SE 保育園 3歳児(幼児 17名) 下川、保育士 2名	活動時間 16分	
「ゴム鈴をならそう」から		
活動の内容	子どもの反応	セラピストの動き
<p>円になって座り、キャラクターボタンと鈴のついたゴムを皆で持って鳴らす。</p> <p>①「♪ゆき」の曲に合わせて皆でゴムを持って鳴らす。</p> <p>②「♪お耳の長いうさぎさん」に合わせてその場でぴよんぴよん跳ねる。</p> <p>③「♪ぞうさん」に合わせて輪を広げ大きく左右に体を揺らしながら鳴らす。</p> <p>④「バンザイ」で上、「下」で腕を下す動作を即興的な音楽をつけて行う。</p> <p>⑤「Go - Stop」の音楽に合わせて、音楽の速度に合わせて速くしたり止めたりする。</p> <p>⑥ゴムの輪を広げたり縮めたりする。(3回程繰り返すが、その度にライオン、恐竜、あり、かえる等になって行う)</p> <p>⑦「♪ぐるぐる回そう」の曲に合わせてゴムを回す。曲が終わった時点で自分の所にあるボタンの種類を楽しむ。</p> <p>⑧「ロケットみたいに回そう」という意見を基に、腕を挙げて頭上で回す。</p> <p>⑨「♪ぐるぐる回そう」の曲でゆっくり回す</p> <p>⑩「♪ぐるぐる回そう」の曲で速く回す</p>	<p>以前の経験から「グルグル回すの？」と聞く。</p> <p>雪がどうやって振って来るか考えながら振る。</p> <p>うさぎさんのようにピョンピョンとぶが、音楽に合わせるのはやや難しい。</p> <p>ぞうさんの真似をして身体で表現しようとする。</p> <p>笑顔で声を挙げながら興奮気味</p> <p>動物になりきって、広がったり縮まったりしている。問いかけに対して色々なアイディアを出す。</p> <p>自分の所にあるボタンを見て口々に叫ぶ。</p> <p>ロケットのイメージとして、自分の腕を挙げながら回す。</p> <p>全体で1本のゴムを持つので、状況がよくわからない子どもも自然に活動に引き込まれている。</p>	<p>「♪ゆき」を歌いながらピアノを弾く。</p> <p>←「雪はどうやって振って来るかな？」と聞く</p> <p>←「うさぎさんみたいになってみてピョンピョン跳ねてみて」</p> <p>←「どうやったらぞうさんみたいになるかな？」</p> <p>「バンザイ、下」の時は、即興的な音楽をつけて動きを促す。</p> <p>←「シャカシャカ、ストップってやってみるよ」</p> <p>←「今度は何になるかな？」と子どもに問いかける。</p> <p>この時のピアノの音楽は即興的なフレーズを弾いている。</p> <p>ぐるぐる回す時、「ぎゅっと握らないように」と伝える。</p> <p>←曲が終わった後、ボタンを見て楽しむ間を作る。</p> <p>少しテンポを上げて同様に行う。</p> <p>←子どもの意見を取り入れて「ロケットのように」回す。</p> <p>←⑦の時よりも遅く弾く</p> <p>←倍の速さで弾く</p>

<下川の目的・ねらい>

・この活動は、一体感をレベル 5 とし、コミュニケーションの面でレベル 4、傾聴がレベル 2、自己表現はレベル 1 の活動であると位置づけている。

<筆者の考察>

・「表現の方向性」という点から言うと、この活動は子どもの表現に方向性を持たせ、発展性のある工夫をし活動にバリエーションがあるといえる。子どもの表現に発展の可能性があることを信じ、タイミングを見計らいながら、新たな音楽や活動を取り入れている。

・活動のバリエーションは次の通りである。

- ① ゴムをもって座り、上下に振って鳴らす。
- ② ゴムをもって、その場で立ってピョンピョンとびながら鳴らす。
- ③ ゴムを広げ、左右に大きくゴムを振りながら鳴らす。
- ④ ゴムを持ったまま、腕を上下に挙げたり下げたりして鳴らす。
- ⑤ 音楽の速度に合わせ、速く鳴らしたり、動きを止めて鳴らすのを止めたりする。
- ⑥ ゴムをもって、輪を広げたり縮めたりする。
- ⑦ 音楽に合わせ、ゴムを回す。
- ⑧ 音楽に合わせて、ゴムを頭上で回す。
- ⑨ 音楽に合わせて、ゴムをゆっくり回す。
- ⑩ 音楽に合わせて、ゴムを速く回す。

・ゴム鈴に、キャラクターのついたボタンがついており、回して止めたときに何のボタンが自分の所に来るかがとても楽しい活動である。ボタンがついていることにより、「回して止める」という単純な活動が、期待感を増す活動に転化している。

・「鈴を鳴らす」という行為が第 1 次的な活動ではなく、結果的に「鈴が鳴っている」、この時間の中に「鈴の音が響いている」というニュアンスが濃い活動だといえる。

⑤子ども自身の「快」の感情

エピソード(5)

3/13 N 保育園 幼児 20 名 下川、保育士 2 名		活動時間 30 分
「音楽表現活動」全体を通して(A 子に着目して)		
活動の内容	子どもの反応	セラピストの動き
①カスタネットで友達探し 1 人で叩く、友達を探して 2 人組を作って叩く。	A 子は、友達を見つけて 2 人組になってカスタネットを叩く活動で全く叩こうとせず、その場を動かない。 少しやり出すが、うまく仲間を見つけれないと再び固まってしまう。男児が「やろう」と声を掛けるがそれには応えない。	←輪に入り、A 子に活動への参加を優しく促す
②グループ合奏 5 人でグループを作り、好きな曲と好きな楽器で即興的に合奏する。	グループ合奏で、他の友達が演奏している時に一緒に歌ったりして活動に参加している子どももいるが、A 子は 無反応な状態 で自分の番を待つ。 自分の番では、「♪アンパンマンのマーチ」を選び、他の 3 人と話し合っ て楽器を選ぶ 。 他の子どもと同様に、曲に合わせて 自由に表現する 。 一曲を演奏し終わる頃には、A 子は 満面の笑みで楽しそうな表情 を浮かべていた。	←A 子を含めたグループを作り、下川も活動の中に入る ←「♪アンパンマンマーチ」の曲を弾く

<下川の目的・ねらい>

- ・カスタネットの活動では、コミュニケーションや一体感がレベル 5、自己表現がレベル 2 の活動であるとしている。
- ・グループで音楽づくりの活動では、自己表現、コミュニケーション、一体感、傾聴共にレベル 5 の活動だとしている。

<筆者の考察>

- ・カスタネットの活動は、他の子どもとのコミュニケーションをとることをねらいとして行われているが、この日の A 子は活動に参加していない。その様子に気づいた実践者は、参加しないことをとがめるのではなく、自然に輪に入っていけるよう他の友達に A 子の存在に気づかせ、輪に入れるよう即し、子ども同士で解決できないのを見計らって自ら輪に入り参加を促していた。
- ・この活動の前半では、A 子は依然として消極的な姿勢であったが、後半自分達のグループ演奏が終了

する頃には、満足げな笑みがこぼれていた様子から、この活動で自己表現ができそれが他の子ども達に評価してもらえた喜びを感じていたのかもしれない。

・前半の A 子にとって、カスタネットの活動は、自分の気分や体調にフィットしないものであったのかもしれない。しかし後半のグループ合奏の活動では、A 子自身が表現を楽しめる時間と楽器が用意されていたように感じられる。だからこそ、後半終えた後に満足げな微笑みが見られたのだと推察する。

・A 子の事例に限らず、あらゆる活動の中で、子どもの視線、表情、言動、音楽的な行為(声、歌)、身体的な動きを通して子どもの「快」の感情を感じ取ることができた。

・その他の事例：

「わー」「キヤー」と歓声を上げる

「かわいい」と楽器に興味を持つ

「〇〇やりたい」「もっとやりたかった」と継続してやりたいと思う気持ち

「今日、遊ぼうよ」活動の後、セラピストにもっといて欲しいと思う気持ち

「いっぱいできていいなあ」他のグループの曲が長かったことに対して

「もう終わり？」と活動の終わりを惜しむ気持ち

自分の番を待つ間、ワクワクしながら待つ表情と仕草

バチをもらった時に「ありがとう」と言う

ゴム鈴を持ちどのボタンが来るのか楽しみに待つ表情や視線

即興的な楽器の演奏後の満足げな笑み

体を揺らして音楽にのる

歌いながら活動に参加する

時間	発表者	内容	気づき
0:00	H 保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 8月2日に初めて来園。 ・ 3・4・5歳児にゴム鈴、トーンチャイム、リボン ・ ジョイフルジョイフルに合わせてリボン、バンブーダンスを発表した。 ・ 一人ひとりの差を気にすることなく、思い思いに表現できたことが子どもにとって満足であった。 ・ 10月7日に交流のある保育園(こひつじ保育園)の年長が遊びに来た。両園の35名でゴム鈴、カスタネット、リボン、トーンチャイムをやった。合同での初めて音遊びで、楽器を鳴らすことを楽しんでいった。 ・ 11月21日に来ていただいた。年中と年長の合奏 ドラえもん、トトロ、魔女のスープの3つの中から選曲。はじめと終わりが感じられる音、強弱を付けている、積極的に楽器を選ぶ子がいた等普段見られない面が見られた ・ 年中が「こびとの靴屋(劇)」をやり、BGMは子どもが考えた。 ・ メロディオンでカウンターラインを用い「赤鼻のトナカイ」を弾いた。クリスマスメドレーにした。それぞれの楽器を決め演奏した。 ・ ハンドベルはドレミではなく、ベルに色をつけて覚えた。いつもと違う方法をとる。 ・ 子どもの鳴らす音が新鮮で、毎回同じ演奏を聴くことができないので、練習も楽しみながら行うことができた。 ・ こひつじ保育園が遊びに来る。 ・ 音遊びが広がっている。和光市内で広がっている。 	<p>音楽の開始と集結、強弱表現の自主性</p> <p>新鮮な音楽 即興的で創造的</p>
6:00	HO 保育園 保育士 園長	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2回来ていただいた。0歳児は、11月より前から太鼓に興味があった。撥を持たせたりしていた。オーシャンドラムやクワイヤーフォン(発語に良い)をやった。 ・ 1歳児が家に帰ってから音楽表現で使った曲を口ずさんでいて母親から「楽譜が欲しい」と言われた。 ・ 2歳児は、積み上げがあったので、スムーズに導入できた。ゴム鈴等、発表会でも取り入れた。 	音楽表現活動の浸透、発展

		<p>忍者に変身、忍者が修行と称してマラカスを鳴らした。とても自然にできた。生活の中に取り入れられた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3・4・5歳児の職員は欠席。運動会、発表会でオーガンジーを使い、ドレミベル 「不思議なポケット」 「ジングルベル」 コードで分けて鳴らす。 ・リボン ・今まではメロディオンを弾かせて、先生の言った通りなら鳴らせるという指導が多かった。 ・子どもが表現を楽しんでいる。 ・トーンチャイムを使い、ドレミの歌をカウンターラインで演奏した。 ・DVDがあるので先生に見て欲しい 	<p>指導型の音楽活動との比較 快の感情</p>
13:30	元小学校教諭（音楽）	<ul style="list-style-type: none"> ・国立のドラムサークルに参加した。 ・一人ひとりの表現という場がある ・ジャンベ 	
16:00	S 保育園（保育士）	<ul style="list-style-type: none"> ・太鼓で苦情が来てしまった。再開した。 ・ただ強く叩くことが多かった。変化が出てきて人の音を聴くようになる。真似する。自分の思い。 ・太鼓でお話し：ただ叩いていた→人と合わせて→音楽に合わせてせーのという掛け声で合わせること ・合奏：楽器を鳴らすことに夢中だったが、今は曲を聴いて雰囲気に合わせて鳴らせるようになった。音をコントロールできるようになってきた。 	
19:05	S 保育園（保育士）	<ul style="list-style-type: none"> ・3歳児：5回きってもらった。鈴、カスタ、シンバル、太鼓、マラカス ・ゴム鈴はとても好き。回す速さも子どもの方からリクエストが出る。 ・大きく、小さく、広がる、縮まる等のバリエーションもできるようになる。 ・季節に合わせて曲を選ぶ。子供たちの方からアイデアが出る。 ・「雪はどこから降ってくる？」の質問に対し、上からゆっくり下へ降ろす動作 ・マラカスのリーダー役の子は、最初戸惑いがあり恥ずかしさから止まってしまうことも。 ・太鼓は順番が待てる。それぞれ叩き方が違う。 ・担任と太鼓で会話する活動は、担任にとってもとても新鮮で楽しめた。 	

		<ul style="list-style-type: none"> ・カスタは、一方に意識が行ってしまい、3歳児の場合はお友達のカスタを叩くというのが難しい・・・。 ・違いやメリハリ、順番、叩き方のバリエーション、待つ、自由に、好きなように、を意識していた。 	<p>協調性、順序性、自己と他者への意識化 音楽的アイディア</p>
23:50	S 保育園 (園長)	<ul style="list-style-type: none"> ・5歳児：自分のやりたい楽器をめぐってけんか、楽器の取り合いがあった。それが我慢しながら話し合いながらできるようになった。自分の思いを言えるようになった。 ・その時の気持ちに沿った表現になる。大変勉強になる。 ・リボンの活動ではその時の子どもの感情が出る。 	<p>感情の表出 自己表現</p>
25:40	HI 保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・目を見て、息を合わせるということができている ・ゴム鈴では、形を音の中で感じる ・ハンドベル、チャイムバー（音つみき）、ベルにリボンをつけてコードに分けて演奏 ・みんなで一つの音を作ろうという感覚があった。 ・一人で鳴らすだけでなく、周りの音を聞きながらみんなで鳴らす喜びを体験できた。 ・支援児には、個別に活動をしていただいた。一緒にみんなとベルを鳴らせるようになった。 	<p>協調性、社会性 自己と他者の意識化 音への傾聴</p>
30:20	HI 保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・単一の表現だった。 ・興味の偏りがあった。 ・メリハリがつけられない ・言葉以外のやりとり ・トーンチャイムの音のキャッチボール：想像以上に出来ていた。 ・こんな表現もあるんだと勉強になった。自分が・・・。 	<p>即興的なやりとり 表現への新たな気づき</p>
34:23	N 保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・女の子が多い。計5回来ていただいた。 ・色々な楽器をまわす ・フルーツマラカス、シンバル、太鼓、カスタ、ゴム鈴 ・布(オーガンジー)の活動では、大きな海に例えて動いた ・太鼓の撥を配る、当番制にした。 ・太鼓は自由に叩けるようになってきた。リズム打ちも上手になってきた。 ・「待っててね」の時、1回だけ叩くということがわかるようになった。 	

		<ul style="list-style-type: none"> ・「目を見てごらん」というと、できるようになってきた。 ・自由な表現ができてきた。 	
40:00	N 保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・カスタを1月に初めてやった ・音に合わせて鳴らす、倍速で鳴らすなど ・楽しんでた。3月もあるので宜しくお願いします。 	
43:30	HA 保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントが聞き取れない 	
45:00	SE 保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・音が苦手な子がおり、耳を塞ぐ仕草をしていた(3歳児) ・4歳児になってからは楽しんでいる。 ・カスタ、太鼓、シンバル、リボン、ベル、トーンチャイム ・カスタは2人組をつくるのもおぼつかず、ピアノに合わせられなかったが、徐々に合わせられるようになる。4人組、円とだんだん広げ、最後は手をつないで円を作るよりも上手に作れるようになった。 ・合奏は、最初楽器を鳴らすとき、ピアノを聞かずにガンガン鳴らすだけだったが、徐々にリズムに合わせて鳴らせるようになってきた。 ・お楽しみ会では合奏、ベル（和音で鳴らす）、「不思議なポケット」を演奏する。 ・ドレミじゃなくても和音でも音楽を楽しめるということを知ってお別れ会でもやりたい。 	メロディー奏から和音奏への発想の転換
48:00	市内保育園 (保育士)	<ul style="list-style-type: none"> ・刺激を受けるために参加 ・子連れ 	
	下川先生	まとめの言葉	

Q1.音や音楽を普段の生活の中に当たり前のように取り入れること、音楽を身近に感じて生活すること、「音楽の生活化」について、どのように考えますか。

A1.

カテゴリー	保育者 (保育士 [左]・幼稚園教諭 [右])	学生
とても良い	13・14	57
わからない	0・0	7
無回答	4・2	2
その他	0・1	0

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
賛成 (音楽の効用)	豊かな人生 豊かな生活	豊かな生活、豊かな人生になる 2・3	生活に彩りを添える、表現が豊かになる、心と体を成長させる 3
	豊かな感情	豊かな気持ちになる、喜怒哀楽の気持ちを代弁してくれる、楽しい、元気、心地よい気分になる、勇気、頑張れる 3・8	感情が豊かになる、明るい気分になさせてくれる、脳の活性化、気持ちが晴れる 24
	親近感 身近なもの	親しみをもって、身近に、生活に不可欠 4・1	9
	癒し リラックス	リラックス、心の支え、落ち着く 1・0	和ませる、癒される 6
	生活のリズム	0・0	生活のリズムを作る 1
	音楽教育	0・0	リズム感が育つ、音楽への苦手意識が減る、音に興味湧く、教育として役立つ、マナーを守って楽しむ 5
	取り 入 れ る 場	保育の中で	音楽を日々取り入れている 1・0
乳児に優しい声で楽しく歌っている 1・0			0
保育者自身の技術を高め、色々な方向から経験させてやりたい 1・0			0
生活の中で		音がなくても心や表情、リズムで感じられるようになって欲しい、サウンドオブミュージックのように。自分の好きな分野を選択し取り入れる、遊びの中で音楽を取り入れて楽しむことが大切 2・1	0
他	わからない	0・0	わからない、無回答 9

Q2.保育園、幼稚園の方針(未来の保育者)として、保育全体の目的の中で、一連の音楽活動をどう位置づけ、どのような意義をもって活動していますか。

A2.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
環境設定	経験・参加	音楽活動に参加し、色々な経験をする こと 4・0	歌う、聴く、手遊び、楽器、合唱、声 を出す経験、歌の時間、リトミック 20
	生活・遊び	生活や遊びの中に自然に取り入れる 1・1	一日に必ず音楽を取り入れる 19
	身近で親しむ もの	音楽を身近に感じ、親しみを 持って活動できるよう 4・0	4
	共有できる 活動	子ども全体で楽しく共有できる 活動の一つとして 1・0	コミュニケーション 2
活動の 意義	楽しみ	歌、リズム、リトミック等を 楽しみながら行う 11・1	娯楽 12
	自己表現、表現 力、創造力	自分なりの表現手段の一つ になるよう、自己表現の 手段 4・1	表現力を高める、表現力を 豊かにする 11
	自信、元気、 生きる力、 達成感	元気の素、自信につながる、 喜怒哀楽を支える「生きる 力」になる 音楽活動によって得られる 達成感 5・0	3
	心地よさ、 安らぎ	心を解放し、心地良く させてくれる、音楽から 得られる安らぎの経験 3・0	リラックスできる 2
	情操教育	園の方針として情操教育 として位置づけている、 心を豊かにする 0・11	0
	判断力、思考力	リトミック等を通して、 判断力、思考力を養える 0・2	0
	他の活動の 助け・生活の 区切りとして	0・0	英語、運動等の他の活動の 助けとして、朝、昼、帰 り、注目を集めたい時等、 挨拶や区切りの時に使う 9
指導 の 必 要 性	音楽的指導の 否定	正確に美しく等し っかりした指導を 目指すものではない 2・0	0
	音楽的指導の 効果	歌を覚えたりリズムを 身につけたりできる、 リズム運動などにより 身体機能を発達させる 2・0	今後の教育(小・中・高) の前段階として興味を 持たせる、感性、リズム 感の育成、成長過程で の教育の一環、絶対音 感 6
他	わからない 0・4	わからない、考えた ことがない 11	

Q4.保育園しか体験できないと思われる音楽的な活動があればお書きください。

A4.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
活動の集団性	感情の高まり、一体感	集団ならではの活動(合唱、合奏、身体表現)による気持ちの高まり、集団で味わう一体感 7・0	8
	成功体験、満足感の共有	音楽をすることによる成功体験や満足感、達成感の共有 2・0	0
	協調・協同作業	互いに協力し譲り合って作る体験 3・0	6
	他児からの影響	他の友達の演奏等を見る体験 3・0	0
活動内容	生演奏	生の音楽・生演奏を聴く、体験する 2・0	0
	リズム遊び	リズムに合わせて身体を動かす、リトミック 3・2	リズムダンス 2
	和太鼓の演奏	家庭にない和太鼓に触れる 2・0	0
	わらべうた、歌	わらべうたを介した触れ合い、ゆっくりした時間を過ごす 2・2	0
	踊り、ダンス、自由表現	身体を動かすこと、自由表現 2・10	歌いながら踊る、体を動かしながら歌う、ダンス 5
	手遊び	0・2	幼少期しか体験できない活動だから 1
	劇的表現	舞踏劇、オペレッタ 0・12	皆で演じて楽しむ、劇、お遊戯、8
	イメージの中で遊ぶ	イメージする遊びの中から音楽活動が生まれる 0・2	0
	絵かき歌	0・0	幼少期しか体験できない活動だから 7
	生活、行事の歌	0・0	朝、帰り、給食、片付け、誕生会、行事の音楽によって生活のリズムを学ぶ 7
活動意義	鍵盤ハーモニカ	0・0	鍵盤ハーモニカを演奏する機会があること 2
	完成度を気にしない演奏や表現、自己表現	0・1	演奏の上手、下手を気にせず思いきり楽しめる音楽、自由に、気持ちよく、思い切り、好きなように歌えること、表現力・想像力がつく 11
	耳を鍛える 脳の活性化	特に乳幼児期に耳を鍛えておく と将来的に役に立つ 1・1	脳が活性化し、集中力等がつく 3
他	わからない 0・0	21	

Q5.また、その意義についてもお答えください。

A5.

大	中	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
集 団 性		満足感・達成感	集団でこそ得られる満足感や達成感 3・0	0
		一体感・統一感	集団でこそ得られる一体感や統一感 3・1	協力すること、皆で同じ動作 をする 8
		成功体験	友達と一緒に味わう成功体験 1・0	0
		楽しさの共有	音楽の楽しさを共有できる 2・0	8
		異年齢児の影響	異年齢児が聴きあう、憧れ、親しみ、いたわり、可愛らしさを体感する 3・0	刺激を受ける 2
		仲間意識の芽生え	皆で声や楽器を合わせた時に芽生える 仲間意識 1・0	協力すること、助け合い 4
		社会性	社会性が身につく 0・7	仲間と関わって協力する 10
		生活のリズム、注意の喚起	0・0	自然に生活のリズムが身につく、注意を促す 5
子 ど も の 成 長	音 楽 的 側 面 の 成 長	でたらめから形式へ	でたらめな太鼓から合奏へ、思いのままのダンスからリトミックへ 2・0	0
		音量の調節	音の調節が出来るようになる 1・0	0
		リズム感の感得	幼児から太鼓に触れることによりリズム感を獲得できる 1・0	0
		音楽体験の豊かさ	様々な経験が音楽経験の豊かさになる 0・1	想像力を豊かにする 1
		手遊びの経験	0・0	小学校になると使わない 1
		歌や音楽が好きでいるため	0・0	演奏のクオリティに囚われず自由に歌ったり音楽したりして音楽好きになる 6
		体で音楽を感じ、表現する	思い切り体を動かし音楽を感じる機会は今後減る一方だから 0・10	身体全体で音楽を感じる 4
	人 音 間 楽 的 を 成 通 長 し た	自主性から生まれる成果	小さな積み重ねを経て出来るようになる。強制されて出来るのとは意味が違う 1・0	0
		生きる力	生きる力を養う 0・1	0
		幼児期独自の活動	遊びの中で思いのまま表現する機会 0・3	0
人前での発表		0・0	将来人前での発表に役立つ 1	
他		わからない 0・0	わからない 32	

Q6. 音楽的な活動から、子どもは何を感じ、何を学んでいると思いますか。

A6.

大	中	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
感 じ る も の	肯 定 的 要 素	楽しさ、面白さ	楽しさ（歌う、合わせる）、共に演奏する 9・13	楽しさを表現する、リズムにのる、音を楽しむ、 35
		心地よさ	歌う心地良さ、体を動かす心地良さ、リズムを感じる心地良さ 6・1	0
		詩の世界	歌の歌詞から詩の世界を感じ取る 1・0	歌詞の意味を学び情景を読み取る 2
		美しさ	美しいものに気づくこと 1・0	0
		音楽の不思議と魅力	喜怒哀楽の感情と音楽の諸要素(歌詞やメロディ)の結びつきと不思議 2・0	感動、感受性 6
		軽快さ、明るさ	音楽の軽快さや明るさ 1・0	明るさ 1
養 わ れ る も の	他 と の 共 通 性	発散・解放	気持ちを発散させたり、心を解き放つ機会になる 2・0	元気にさせる 2
		挑戦・成功・自信	難しい事、初めての事に挑戦しそれに成功し自信を得る 1・0	達成する喜び、意欲がわく 2
		共有・共感・調和	友達と一緒に音楽することにより得られる共感 4・5	協調性、合わせること、団結力、仲を深める、他との違い、大変さ、集団での音楽活動、一体感 18
		自己表現	自分から音を発信する楽しさ 1・0 内面的なものを表現する 2・0	創造力、表現の仕方・意味、表現力、想像力、イメージを形にする 8
		模倣する力	0・0	模倣する力を得ている 2
		生活のリズム・挨拶を覚える	0・0	挨拶の歌等から挨拶を覚える、曲を聴くことで今、この時間に何をすべきかに気づく 2
	音 楽 の 独 自 性	音によるコミュニケーション	音(太鼓)のやり取りが嬉しい、自分の叩く音に保育者が応えてくれる 1・0	音によるコミュニケーション 1
		聴く力	音をよく聴く力を得ている 1・0	脳の活性化に役立つ、集中力が付く 3
		音楽的知覚の獲得	音感、音程、リズム感、鼓動、連動、音高、明暗を感覚的に獲得する 5・0	タイミング、音階 8
	他		わからない 0・1	わからない 6

Q7.未来の保育者として、子ども達に望む「音楽的な未来像」がありましたら、書いてください。

A7.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
音 樂 的 側 面	音楽好き	音楽に生涯親しみをもって、音楽が好きな大人になって欲しい 4・4	歌・踊り等を楽しめる、歌う事を忘れないで欲しい 27
	楽しむ	楽しさ、喜び、心地良さを感じて音楽を楽しんで欲しい 8・0	0
	身近なものの興味・関心	日常生活に身近なものとして音楽を楽しんで欲しい、生活の中に音楽があったらいい、音楽に興味を持って欲しい 2・5	1
	個人・集団で	1人でも皆でも楽しめるものだから、その場に応じて楽しんで欲しい 1・0	1
	楽器の演奏	一つでも弾ける楽器があり、聴いて楽しめる音楽、口ずさめる思い出の曲があると良い 2・0	0
	自己表現力	気分や感情を表す表現方法の一つになって欲しい、自由に表現することを楽しんで欲しい 0・1	音楽に限らず自己表現の出来る大人になって欲しい 6
	リズム・音程の獲得	リズムや音程がとれる子になって欲しい 0・2	絶対音感のある子になって欲しい 1
心 理 ・ 社 会 的 側 面	心の糧	楽しい時、苦しい時、音楽は心を救う力がある、「音」で心を自由にできるようになって欲しい、勇気や元気をもらえるきっかけ 3・1	辛い時に心の糧にして欲しい 1
	人間的な成長	優しさ、思いやり、人とのつながり等を身につけて欲しい 1・0	0
	自然を感じる力	自然を感じる力を身につけて欲しい 1・0	0
	羞恥心の克服	0・0	恥ずかしがらずに人前で演奏、演技、踊りができるようになって欲しい 2
他	わからない	わからない 4・4	わからない 28

Q8.子どもが園生活の中で、生き生きとした表現(音楽に限らずあらゆる表現を含む)をするために、保育者はどのような点に配慮すべきだと考えますか？

A8.

大	中	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
物 理 的 要 素		環境づくり	子どもが自由に表現できるような環境づくり、生活に密着した題材を用いる、必要な環境をタイミングよく提、空間、人数 7・15	題材、小道具、音の出るもの、音楽を身近に感じる環境づくり、進んで表現できる環境、危険な行動に注意し、安全の確保に努める 15
		制限の排除	子どもが生き生きと表現できるよう、出来る限りの制限を排除する。保育者の主観や価値観を押し付けない、子どもが楽しめる 1・3	子どもの好きなように自由にやらせる、難しいことをしない 19
		経験の場	0・0	様々な経験をさせ感性を養わせる 5
人 的 要 素	保 育 者 行 為	一緒に楽しむ	保育者自身が楽しんで表現し、子どもと一緒にその表現を共有する 7・1	手本を見せる、様々なアクションを起こす、楽しめる工夫 11
		表現の受け止め	子どもの気持ちを受け止め、認め、褒める。それによって子どもに自信をつけさせる、共感 7・4	助言、声掛けに配慮、子どもの表現に対し、否定的な評価をしない 13
		態度や表情	0・0	恥ずかしがらず笑顔で向き合いわかりやすい表情とアクションを心掛ける 9
	保 育 者 視 点	人間としての育ち	人間としての育ち、心の育ちの基盤をつくる。 1・0	0
		子ども理解	0・0	子どもの興味・関心、好み、感情、意欲、ペース、考えを考慮する 16
		意志の尊重	0・0	子どもの考えを尊重する 7
	子 ど も	他児からの影響	認めあう環境 0・1	子ども同士の発現の場を増やす 1
他		わからない 0・0	わからない 2	

Q9. 普段、子どもの中から自発的に出てくる音楽的な表現をどのように受け止めていますか？

A9.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
受 容 ・ 共 感	言葉による 共感	子どもの表現を認めたり褒めたりして 共感する 5・0	肯定する 17
	体験による 共感	一緒に表現を楽しむことによりその楽 しさを共有する、子どもに合わせる 3・3	一緒に遊ぶ 10
	見守る、 理解する	表現を見守る、表現(音・主張)を聞く、 肯定的に受け止める、自発的な表現は子 どもが満たされている証拠だと受け止 め見守る、自己アピールの一種、全て正 解だと思う、興味があると受け止める 5・8	個性として受け止める、発達や成長の証 として受け止める、耳を傾ける、理解す る、確認する 32
喚 起	意欲を喚起 助言・アドバ イス・指摘	子どものやる気を引き出す、意欲を大切 にする 1・0	自主性を伸ばす 2 ほめながら、押し付けないような助言を する、もっと良くなるようアドバイスす る、間違った点は指摘をする 4
静 観	受け流す 確認する	自己アピールに見える自己表現の場合、 受け流すこともある、楽しんでやってい るか確認する 1・1	自由にやらせる 1 確認する 1
波 及 ・ 発 展	保育に取り 入れる	保育に取り入れる 0・1	0
	他児への派 生	他児への派生を考える 0・1	0
他	わからない	0・0	9

Q10. Q9に関連して、どのように援助すべきだと思いますか。

A10.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
援助あり	環境設定	ピアノで伴奏、CD をかける、楽器を出す、手作り楽器を作る、楽しめる雰囲気づくり 3・0	流行曲を流す、音楽に触れさせる、色々な活動をさせる 4
	見守る	表現が他の理由で阻まれないよう気を配りながら見守る、受け止める、否定しない 4・2	保育者の考えや表現を押し付けず、子どもの表現を否定しない 6
	声掛け	ほめる、励ます、認める、拍手する等して自信をつけさせる 3・0	聞く姿勢を大切にする、子どもに質問する 6
	見本をみせる	楽器の使い方等最初に見本を見せる 3・0	新しい歌や踊りを教える 5
	一緒に楽しむ	一緒に歌ったり声に出したり体で表現して楽しむ、子どもの模倣、共に歌う 10・11	一緒に楽しむ 9
	個性に対応	個性によって対応の仕方を変える 1・0	個性に応じた対応 2
	アドバイス・発展性・楽しめるような援助	子どもの表現を展開していく、適度の助言をする、遊びがさらに楽しくなるように工夫しながら遊びを援助する（遊具を太鼓に変える、ショーごっこ、TV ごっこ等）、バチを作ってあげる 1・3	良い方向へ向くようアドバイスする、次のステップになるよう発展性のある声掛けをする 6
	他児への派生 全員参加	自然と輪が広がるように 1・0	合唱や合奏など全員が参加できるように配慮する 2
援助なし	援助なし	指導の場でなければ特に援助しない 1・0	0
	自由にやらせる	0・0	子どもが好きなように自由にやらせる 3
他	わからない	0・0	わからない 11

Q11.子どもが音楽的な表現を活性化させる(生き生きさせる)ためには、何が必要だと思いますか。

A11.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
物 理 的 環 境	適切な環境	楽器、CD、保育者の声（歌） 2・0	ピアノ、踊り、音楽を流す 5
		空間、雰囲気（日々の保育で楽しめていることが根底にある）、楽しめる環境 7・1	自由に動ける場所、自分が出せるような環境 7
		保育者の配置、保育者の知識 1・1	0
		子どもによる表現の発表の場 4・9	色々な表現を試す場 3
人 的 環 境	音楽的な働きかけ	子どもの表現にアレンジを加えたり、手拍子でリズムをとったり、歌から楽器へ発展させていくような働きかけ、新しいアイデアの提案、表現の発展、活動に関連性のあるものを提示 4・10	見本を見せる、ヒントを与える 3
	表現へのリアクション	ほめたり認めたりして自信を持たせる、自己肯定感 3・0	的確なアドバイスをする 9
	楽しみの共有(対保育者)	保育者が一緒に楽しみを共有する。保育者自身が楽しみ、子どもたちにも楽しさを伝えていく、保育者の積極的な表現 6・2	保育者のノリ、楽しさを教える 35
	楽しみの共有(対他児)	他児と一緒に楽しみを共有し、他児の表情や雰囲気に刺激を受けて、お互い影響しあう 5・0	子どもを盛り上げる、集団での楽しみを皆で共有する 4
	自主性、意欲の喚起	「やりたい」という気持ちが自分の中から出てくるようにすること 3・0	目標の設定 4
	見守り	聞いている、見ているという保育者の態度 2・1	否定しない 1
	自由にさせる	0・0	子どもが表現したいように自由にさせる 6
他	わからない	0・0	わからない 5

Q12.子どもの音楽的な表現を活性化させる(生き生きさせる)ために、保育者、他の子どもはそれぞれのような役割を担っていると思いますか。

A12.

大	中	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生	
保 育 者	発 信	提供者	意欲を引き出すようなきっかけを作り、素敵な演奏を聞かせる、表現体になる、見本、発信する 6・7	新たな発想、向上させる、歌や踊りを教える、楽しさを伝える、ピアノを弾く 18	
		調 整	コーディネーター	環境を整え、子どもの配置やグルーピングに考慮したりする 1・4	4
			演出者	楽しさ、興味を引き出す存在、表現の高まりをさらに活性化、発展させる、気持ちを盛り上げる、楽しめる工夫、表現を広げる 3・7	色々試させる 2
	受 容 ・ 共 感	援助者	保育の場面と同様、子どもの表現に対しあらゆる角度から援助する 3・0	活性化する為の補佐、アドバイス、褒める、話を聞く、引き立てる 12	
		共有・共感者	保育者自身が楽しみ、その気持ちや音楽を子どもと共有し、共感する 5・2	17	
		見守る、受け止める	保育者が介入しない方が生き生きする場合は見守る、受け止める 0・2	聴いてあげる、表現を大切にす る 2	
子 ど も	共 同 体 と し て の 育 ち	楽しみあう	面白そうという気持ちから真似て遊ぶ楽しさを共有する、1人で演奏する時には味わえない集団での音楽の楽しさ 2・4	0	
		共鳴、共有、共感	喜び、楽しさを共有し、表現に共鳴したり共感したりする 4・3	3	
		成長し合う	互いに認め合ったり支え合ったり励まし合う存在、真似する、新しいことを知る 2・6	学び合う存在、協調性を学ぶ、切磋琢磨 5	
		刺激し合う 憧れ	他児同士の表現をみて「やりたい」と思う気持ち、憧れの気持ちが生まれる 3・5	新しい発想、ライバル、表現の広がり、個性 5	
		友達の輪	0・0	友情を深める 1	
他		わからない 0・1	わからない、これから学び考えていく 24		

Q13.音楽的な活動に消極的な子どもに対し、どのような働きかけをしますか。

A13.

大	中項目	小項目	保育者 (保育士・幼稚園教諭)	学 生
消極的な介入	保育者	原因の究明	消極的な理由を考える 1・2	0
		見守る(静観)	「やれ」と言わずしばらく見守り終了後声掛けをする、無理強いしない 3・6	9
		羞恥心の軽減	0・0	恥ずかしい気持ちを汲んで、その要因を取り除く 1
	子ども	他児からの影響	他児がしている場面を見せ、イメージや楽しさを引き出す、聴かせる、見せる等で参加させる 5・3	他児との組み合わせを工夫する(同類、反対のタイプ等)、他児に協力してもらう、皆でやっているところを見せる 7
		子どもに委ねる	0・0	好きな事をやらせる、好きな歌を歌ってあげる 3
	積極的な介入	行為	一緒に参加する楽しさの共有	保育者が一緒にやり、楽しさを感じさせる、楽しさの伝播、好きになるきっかけを探す 7・4
参加を促す			「やってみよう」と誘う、慣れた頃に徐々に誘う 6・7	歌って聴かせる、楽器に触れさせる等しながら参加を促す、笑顔で対応する、話しかける 14
方法		個別に対応	1対1で対応、皆とは別の場所で個別に行く、その子の性格や様子に応じて対応する 4・2	他の子との違いを感じさせ、アドバイスする 2
		遊びの中で	遊びの中(ゲーム等)で楽しみながら行えるよう工夫する、活動に慣れさせる 2・0	手拍子、手遊び、踊り等を取り入れて興味を持たせるよう工夫する、ゲーム等を取り入れる 6
内側への働きかけ		表出へのリアクションとサゼスション	出来たら褒めてあげ、得意としている箇所を引きだし、自信をつけさせる 4・2	やる気を出させる、自尊心をつける 5
		役割を認識させる	グループ活動等で自分の役割を認識できるようにする 0・1	0
		興味・関心のあるモノと提示のタイミング	子どもの興味のあるものから参加させる、興味のあるモノの提示(題材、被り物、曲、テーマ)と、そのタイミング 1・6	2
他			わからない 0・0	わからない 3

Q14.手遊びは保育のどの場面に使うことが多いですか。

A14.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
無 意 図	遊びの中で	ゲーム遊び、日常遊び、室内遊びの時、朝ゆったりと過ごせる時間 4・1	雨の日、自由時間 18
	活動の合間	活動と活動の間、ちょっとした空いた時間に 4	空き時間 1
意 図 的 な 使 用	集中を促す	話をする前、絵本や紙芝居を読む前、活動の前など集中して欲しい時に使う、導入 9・2	活動の前、注意を喚起する、注目させる 14
	場面の切り替え	生活の節目や場面の区切りに使う(戸外へ行く前、食事の前) 5・2	朝、昼食、昼寝、片付け、帰り 14
	沈静化	泣いている子どもをあやす時、心を落ち着かせる時、食事の前落ち着かせるときに使う、ザワザワしているとき 3・1	元気づける、初対面、雰囲気慣れる 8
	待ち時間	待つ間 集合する時、集合を待つ間 2・9	0
活 動	歌の時間	歌を歌う時間、音楽の時間に行う、手指の動きを活発にするため、手遊びの時間 1・3	歌、音楽の時間、音楽的な活動 8
他	無回答	1・1	6

Q15. 「おはよりの歌」「おべんとうの歌」「お帰りの歌」「おかたづけの歌」など時間や活動の区切りとして歌を歌うことについて、どう考えますか。

A15.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
必 要	生活の節目 時間の認識	生活の節目として時間を意識できる 2・1	メリハリ、けじめ、集中力、生活習慣、私生活への波及 31
	伝わりやすさ	言葉より歌や音の方が伝わりやすい 1・0	1
	挨拶、感謝の気持ちの習得	0・0	音楽を楽しみながら挨拶の基本が身に付き、感謝の気持ち等が芽生える 23
	リフレッシュ	0・0	リフレッシュ効果 1
	肯定的意見	0・0	良い、有意義 27
中 立	マンネリ化への懸念	毎回同じ歌を歌うとマンネリ化して、義務的になるので良くない、機械的に歌うことへの危惧、毎日歌うことへの疑問、条件反射的な使い方は望ましくない 4・3	0
	子どもの意欲・関心との関係	子どもの意欲を喚起できるなら OK、子どもが愛情を持って歌っていれば OK、楽しんで歌っていれば OK 2・1	0
	言葉の代用、イメージの喚起	言葉で伝わらない場合使うのは OK、イメージが湧きやすい、わかりやすいが他の方法でも区切りはつけられる 3・2	0
	生活のスムーズな流れ	子どもがスムーズに生活できるなら OK、園生活の流れがつかみやすい 2・3	0
	子どもの自主性の尊重	子どもの意志が尊重される場面も必要 2・0	0
不 要	子どもの自主性の尊重	子どもは自分で考えて行動できるはず、子どもは能動的に考えられる 5・0	0
	子どもの思考力の損失	子どもの考える力がなくなる 2・0	0
	保育者側の都合	あくまで保育者にとって便利なものであり子ども中心ではない。大人の都合で使うイメージ、歌は何かの区切りのために歌うものではない 4・10	0
	マンネリ化への懸念	毎回歌うとマンネリ化しつまらない 1・0	0
他	必要性がない	どうしても必要という考えはない 4・0	0
	わからない	0・0	わからない 2

Q16.「歌を歌う」「楽器を演奏する」「音楽に合わせて身体表現をする」以外に考えられる音楽的な活動を挙げて下さい。

A16.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
聴く	自然の音	風、虫、雨など自然の音に気付く、草笛、 ドアの閉まる音 2・10	葉っぱ、水の音 1
	楽器以外の物、 道具の音	日常の道具で色々な音を鳴らしてみる 1・0	紙を破く音 4
	音楽を聴く	生演奏で歌、楽器演奏、鼓動を聴く、CD による音楽、保育者の演奏 10・4	友人の演奏、TV、VTRを視聴する、 クラシックを聴く、音を感じる、 心を落ち着かせる、曲当てクイズ 24
	曲を聴き他の媒体 で表現	曲を聴いてその印象を話したり、絵に描い たりする 0・2	1
演奏する	ボディ・パーカッション	手拍子、体、口(声)でリズムを表す、リズム 遊び、リトミック 3・7	身体を叩いて音を出す 11
	声を出す	声を出す、声の音量の調節 2・0	鼻歌、声で物真似する、歌いながら 身体表現 3
	わらべうた、手遊び、 手話ソング	わらべうた（歌う、ゲーム、1対1）で楽し む。手遊び、手話ソング 5・3	0
	手作り楽器、太鼓	手作り楽器を作って楽しむ、太鼓を叩く 3・0	3
	作詞・作曲	保育者の指導のもので作曲する 0・1	歌の歌詞を作る 1
音楽と共に	パネルシアター ペープサート	パネルシアターやペープサートに音や音楽 をつけて楽しむ 2・0	0
	ボードビル、 人形	ボードビルに音や音楽をつける、人形を使 って音や音楽を楽しむ 1・0	0
	音楽的なゲーム	音楽的なゲームを楽しむ 1・0	1
	なわとび、フープ	縄跳びやフープを音楽に合わせて行う 1・0	0
	言葉のリズム・テンポ感	日本語の持つテンポ感やリズム感を学ぶ 0・1	0
	踊り・行進	0・0	音楽に合わせて踊る・行進 2
	ミュージカル	0・0	歌の入った劇 1
他	わからない 0・1	わからない 21	

Q17.音楽的な活動において、創造的な活動を行った経験はありますか。

A17.

	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学生
YES	4・7	20
NO	3・5	41
無回答	9・5	5

Q18. Q17であるとすれば、それはどのような機会にどのような活動を行いましたか。

A18.

保育者(保育士・幼稚園教諭)		学 生	
合奏	1・0	合奏(発表会)	2
		合唱(発表会)	2
作詞、作曲、(歌を作る)	2・2	作詞、作曲(卒業式・趣味)	4
替え歌	1・0		0
絵本をもとにオペレッタ、舞踏劇	2・5	ミュージカル(文化祭)、踊る、演技する	1
リズムダンス、曲を聴いて振り付けを考える		創作ダンス(中・高の体育の授業)、	
自由表現	1・1	歌詞のイメージに動きをつける	5
廃材で楽器作り	0・1	手作り楽器	2
曲を聴いて絵を描く	0・1	曲のイメージを絵に描く(小学校)	1
無回答	13・5	無回答	9

Q19.子どもの創造性を伸ばすような音楽的な活動を行っていますか。

A19.

項目	保 育 者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
Yes	子どもと歌作り：子どもと一緒に歌を作った	1
	リズム遊び：リズムに合わせて身体を動かす	
	リトミック的活動 4・13	
No	意味不明：質問の意味が分からず回答できず	60
	内容が不明：創造的な活動とはどのような活動を指すのか知りたい 3・0	
無回答	無回答 10・2	無回答 2
	どちらとも言えない 0・1	わからない 3

Q20. Q19で「ある」と答えた方はどのような活動ですか。

A20.

項 目	保育者(保育士・幼稚園教諭) 4・13	学 生 1
Yes	表現遊び：色々な曲を聴いたり、弾いたりして、その曲に合った表現(言葉、動き、絵、印象を話す)をさせる、自由表現	自分自身が歌や演奏を行った
	リズム遊び：拍手、足を踏み鳴らして太鼓、楽器を叩いてなどしてリズムに合わせて遊ぶ、自由な合奏	
	身近なものをテーマに歌を作る	

Q21.子どもに与える音楽は、簡単で単純なものが良いと考えますか。

A21.

カテゴリー	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学生
YES	9・0	48
NO	1・0	8
どちらとも言えない	5・16	9
無回答	2・1	1

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
容 認	簡単で単純	覚えやすい、興味を持つから、楽しめるから、 わかりやすい、親しみやすい 7・0	複雑だと覚えられない、想像しや すい、速いテンポは困惑する、基 礎は大切 25
	条件付き 初歩段階では	0～3歳ぐらいまで、最初だけ、単純なものか ら段階を経て複雑に、2～3歳では簡単なもの が向いている 4・1	簡単なものからレベルを上げてい けばよい 3
中 間	基本的に賛成	一概には言えない、する活動は単純でも聴く 活動はクラシックでも OK 1・0	難しくても耳に残る曲があるか ら、新しい発想、発見になる、音 楽表現が豊かになる 2
	様々な体験	色々なものを体験させた方がよい 1・0	1
	子どもの興 味・関心、成 長度	子どもの興味や関心の範囲で与える 1・0 子どもは日々成長している 0・2	子どもの意欲に応じて何でもチャ レンジさせたい、意味のあるもの が良い、その子に合ったもの 5
否 認	断定できない	色々な場合がある、臨機応変に対応すること が大事 2・2	1
	様々なジャン ルの可能性	子ども自身が行う活動には単純でも良いが、 聴く活動には様々な音楽聞かせても良い、子 ども自身が演奏する場合は単純な方がよい が、クラシック等の本物の音楽を耳にする経 験も必要、手遊びにもクラシックにも素晴ら しい作品がある 1・12	様々なジャンルの音楽を聴くこと により感性が伸びる 1
	年長児の適応 能力	年長児は複雑なリズムも体で覚えられる 1・0 年長児は少し難しいことへのチャレンジを 喜ぶ、子どもの刺激・成長の為に必要 0・2	0
他	無回答	2・1	1

Q22. Q21 の理由は何ですか。

A22.

	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
YES	7・0	47
	理解しやすい(複雑なリズムは理解できない) 2	覚えやすい 14
	楽しめる 1	楽しめる、嫌いにならない 8
	わかりやすい 1	わかりやすい、親しみやすい、のりやすい、 口ずさめる 8
	共感できる(発育、発達に限らず) 2	興味を持つ、飽きない 4
	すぐできる 1	すぐうまくなる 4
	0	徐々に難しく 4
	0	自主的に活動しやすくなる 1
NO	2・0	6
	子どもの柔軟性を信じて提示すべき 1	楽器や楽器だったら難しくても大丈夫 1
	子どもによって柔軟に対応すべき 1	年齢やその子に合わせた音楽が良い 2
	0	意味のあるものが良い 1
	0	多少難しくても興味のありそうな曲 1
	0	難しくても耳に残る曲 1
中間	5・16	8
	個人の個性、個人差によるもの 1・0	意欲がもてるものに取り組みせることで感 性が伸びる 1
	年齢によって、興味・関心が異なり音程域等 考慮する必要がある 2・3 歳児は簡単なもの が向いている 1・3	基礎は大事だから 1
	その時の状況によって対応すべき、臨機応変 に対応すべき 1・1	様々な種類の音楽を聴くべき 1
	子どもは日々成長しており、年長児は少し難 しいものへのチャレンジを喜ぶ、難しいもの は刺激、成長のために必要 0・2	演奏する方は簡単なもので良いが聴く方は 難しいものも聴くべき 1 少し難しい方が良い 1
	クラシック、手遊びにもそれぞれ素晴らしい 作品がある 0・1	新しい発想、発見があるし音楽表現が豊か になる 1
	子どもにさせる歌や合奏は単純なものが良 いが、クラシック等の本物の音楽を耳にする ことも必要 0・10	0
他	0・0	無回答 2

Q23.保育者が子どもに聴かせる音楽、子どもが自分で奏でる音楽、それぞれの質について関心がありますか。

A23.

カテゴリー	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学生
YES	8・9	37
NO	1・0	19
少しある	1・0	0
どちらとも言えない	0・6	1
わからない・無回答	7・2	9

Q24. Q23で「ある」と答えた方は、どのような点についてですか。

A24.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
保育者(演奏)	音質、演奏の質	綺麗で心地良く、良質な本物の音、きちんとした完成された音楽、手本となる音楽、良い影響を与えたい 5・5	聴きやすい音楽、上手な演奏、ピアノ演奏の仕方 6
	子ども、保護者への音楽の伝え方	0・0	子ども、保護者に向けてどのように音楽を伝えるべきか 2
	保育者の感性、声質	乳児には電子音でなく肉声が一番、保育者自身が感動でき、興味を持つもの 2・1	保育者自身の声質や感性 2
	保育者の表情	演奏する時の保育者の表情 0・1	0
	聴かせる音楽の影響	0・0	聴かせることの重要性、聴かせる音楽の種類、その影響力 5
保育者(指導)	音程、リズム感の指導法	音程が取れない子どもへの気づかせ方、改善の仕方、リズム感の育て方、音やリズムの正確な指導 2・3	0
	曲の選択	クラシックの選曲、普段の曲の選択 1・1	曲の選択 4
	音楽の心理的効果	音楽が子どもの心に及ぼす効果 1・0	0
	レパートリー	乳児向けの遊びのレパートリー 1・0	0
子ども(演奏)	遊びから形式的なものへ	最初遊びから始めた活動も楽しみながら創り上げ、徐々に形を整えきちんと完成させていく、より楽しくきれいに 3・0	音楽表現の質 1
	自信をつける	自信をもって活動できるようになる事 1・0	0
	自主的な活動	音楽を自主的に作り上げ完成させる素晴らしさ、楽しさ 1・0	子どもが楽しいと思う原点、子どもの気持ち 2
	楽器の質	おもちゃではなくなるべく本物で良い音の出るものを提供したい 1・0	0
	音楽表現の場	0・0	音楽表現の場 1
	子どもなりの表現力	0・1	子どもの持つ歌唱力、発想力、創造性の豊かさ、表現力、感性、声質 5
	興味ある曲と方法	個々が良いと思うものが良い 1・0	子どもの興味・関心ある曲とその使用例 3
他	両者の違い	0・0	保育者と子どもの音楽の違い 1
	わからない	わからない、無回答 0・4	わからない、知っておきたい 6

Q25.音楽は時として強制力を持ちますが、それは音楽の持つ何によるものだと考えますか。

A25.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
音 楽 の 強 制 力	音楽の魅力、魔力	音楽の魅力、魔力、古来から心に響くもの、自由力、ダイナミズム 3・2	表現力、自然の力 4
	一斉演奏に伴う制約	集団で行う音楽活動では、皆一斉に合わせなくてはいけない、皆で揃える事の必要性、合わせることで一つの音楽になる 4・4	協力性、担当があるところ、一つにまとめること 8
	楽譜の拘束力	譜面通りに歌ったり演奏しなくてはならない、決められた歌詞や旋律に合わせて演奏することを求められる 1・1	言葉の力 1
	音楽の構成要素や形式による拘束力	音、リズムの強弱に支配され直接脳に働きかける、音の力、リズムの力 1・4	音色、音程、響きに支配されている、旋律は歌い出すと終わりまでやめられない、音楽の特徴による、音楽の基礎による 8
	演奏における奏法	声を出すこと、姿勢を正すこと 2・0	0
	嗜好、感情、感性、	音楽を好きか否かによる、感じる力 1・1	音楽に伴う感情や感性、楽しさ、つまらなさ 4
	楽しむための掟	音楽を楽しもうとするための力、楽しんで歌う時に必要なこと 0・2	0
	音楽導入の頻度	0・0	日常に歌ばかりを取り入れると、それがかえって強制になってしまう 1
そ の 他	強制の捉え方	子どもが自然に動ければ良い「きまり」があった方が良い時もある 1・0	0
	強制力への反発	保育者として強制力を感じさせる活動、言動、環境を与えたくない 0・1	0
	わからない	わからない、無回答 9・3	わからない、無回答 39

Q26.音楽は何をもって「完成」だと感じますか。どこが「到達点」だと思いますか。基準にしていることがあれば教えてください。

A26.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
否定派 (到達点はない)	完成・ゴールの否定	音楽をする時に完成やゴールは存在しない、必要ない、探究していくことに面白さがある 5・5	無限の可能性 18
	発表の機会	一定の区切りとして皆で発表すること、全体で演奏する機会 1・0	みんなの前で歌えること 2
	快の感情、解放心地よさ、共有する喜び	気持ちの解放、心地よさ、皆と音楽を共有する気持ち、目に見えないものの大事さ 2・0 意欲的に参加し心動かされたかどうか0・1	皆と呼吸が合うようになる 5
	楽しめたか	一人一人が楽しめたかどうか、生き生きとした表情 6・5	みんなで楽しめたかどうか 15
基準派(客観的な基準)	音楽の構成要素の正確さ	ある程度の演奏として形になっていること、リズム・音程・拍子・歌詞等を正確に覚えること、暗譜で最後まで歌える、ピアノが止まらずに弾ける 3・1	一曲を完成させたとき 13
	楽譜に忠実な演奏	楽譜が本のように読めて忠実に演奏できること 2・0	バイエルが弾ける 1
感覚派(主観的な基準)	体で感じ自然に楽しめる段階	保育者自身が体で音楽を感じられるようになった時、子どもが歌を自然に口ずさむようになった時 2・4	0
	満足感・達成感を得る	演奏した後に満足感が得られる、子どもが「やり遂げた」と感じた時 1・2	達成感が得られる 7
	自身の目標達成・成長	自分自身の成長、その過程、その子なりの到達点に達した時 2・0	自分自身の目標に達した時、それによって成長した時 1
	聴衆の心に届く	0・0	聴く人の心に届いた時 1
他	わからない	0・3	わからない 15

Q27.子どもに新しい歌を教える時、どのような手順で行いますか。

A27.

大	中	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生	
歌 唱	見 本	保育者の範唱	保育者が歌のメロディーを歌いどんな歌	31	
		保育者の模倣	なのか聞かせる、模倣 16・17		
		歌の鑑賞	どんな歌なのか音（CDやピアノ）を使っ て聞かせること 4・0		0
			歌詞の提示	歌詞を読んだり書いたり貼ったりする、説 明する 9・12	歌詞を配る 18
	共 創	子どもと共に歌う	保育者が子どもと一緒にその歌を歌って あげる 4・13	7	
		伴奏を伴って歌う	保育者が伴奏をしながら子どもと一緒に 歌を歌う 4・2	3	
	指 導	フレーズ毎の指導	子どもに教える時に覚えやすいように短 いフレーズに区切って教える 4・3	3	
		繰り返し歌う	何回も繰り返し歌う 0・6	同じ歌を何度も繰り返し歌 い練習する 9	
		提示のタイミング	歌を提供するタイミングに気を付ける 0・1	0	
		アドバイス	0・0	よりよく歌えるようアドバ イスをする 1	
	歌 唱 以 外 の 表 現 媒 体	パネルシアター	歌の詞からイメージしたものを、わかり やすく理解させるために使う 3・3	5	
		ペープサート			
		人形			
歌絵本		1・0	0		
絵本・物語		1・2	0		
絵		0・2	歌詞の内容をイメージでき るような絵を示す 3		
手遊び		0・1	歌に関連した手遊びで理解 を促す 2		
寸劇		新しく覚える歌を簡単な寸劇にして理解 を促す 0・1	0		
身体的な動き・振 り付け		0・0	歌に合わせて身体的な動き や振り付けをつけて踊りな がら歌う 4		
他	わからない	0・0	わからない 3		

Q28.子どもが新しい歌を覚えるために工夫していることがあれば教えて下さい。

A28.

大	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
歌 唱 行 為	聴かせる (鑑賞)	まず CD で聴かせイメージを喚起させる 1・0	0
	歌う (保育者)	保育者が楽しそうに歌うことで子どもの意欲 を喚起させる 6・0	正しく教える 8
	共に歌う (子ども)	子どもと共に歌うことによって楽しさを共有 する 2・0	0
	繰り返す、 鍛錬	子どもと共に何回も繰り返し練習することで 覚えさせる 1・0	1
	歌唱の評価	子どもの歌唱行為に対し、賞賛することにより 意欲が増す 1・0	4
	歌詞の提示	歌詞を視覚的(貼る)・言語的(意味、発音)に提 示して理解を促す、絵、イラストに描いて歌詞 のイメージを伝える、唱える 6・4	歌詞を配る、歌詞の先取り、子ど ものペースに合わせ歌を提示 9
	選曲	楽しんで歌いながら覚えていける曲、実生活に 身近な歌を選曲する 0・10	0
	指導法の 工夫	既習曲を歌う、サビから覚える、楽しんでから 教える、アカペラ 1・2	楽しめる、集中するよう、統一す る、自信をもたせる、少しずつ、 ゆっくり弾く、大きな声、明るく 元気に歌えるよう、わかりやすく 27
	正 確 な 音 提・リズム・ テンポ	0・0	間違わず、正しい音程、リズム、 テンポが取れるよう指導する 12
	歌 唱 以 外 の 媒 体	イラスト(絵)	歌の意味、情景等をわかりやすく理解させるた めに使う 5・3
ペーパーサ ー		歌への理解を促すために、他の表現媒体 を使って理解させる	2・1
写真			1・0
映像			1・0
実物			実物を見せてリアリティを出す 1・0
身体的な動 き		音楽のリズミ的な特徴を捉えて体の動きをつ け、歌を理解しやすくなる 1・0	2
寸劇		歌の内容を寸劇にして覚えさせる 1・0	0
他	わからない 0・0	わからない 8	

Q29.子どもの前で見本となって音楽的な表現を行った経験がありますか？

A29.

	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
YES	12・17	15
NO	0・0	51
他	5・0	0

Q30. Q29の経験は、どんな場面でしたか。

A30.

大	中項目	小項目	保育者（保育士・幼稚園教諭）	学 生
モデルの提示場面	行事	誕生会	月ごとの誕生会 8・2	0
		夏祭り	一年に一回の夏祭りで 4・0	0
		集会	集会の席で 3・3	0
		成長お祝い会	成長お祝い会で 2・0	0
		発表会	職員の演奏として 2・0	1
	日常	保育全般	日々の保育のあらゆる場面で、子どもに新しいものを教える時 3・0	0
モデルの内容(活動の種類)	子ども	歌	これから歌う歌の見本 5・12	校歌 6
		合奏・楽器	合奏・楽器の使い方を教える時 7・6	ピアノ、エレクトーン、クラリネット 3
		体操・身体表現 リズム遊び・リ トミック	体操や身体表現、リズム運動、リトミック、日々の保育で行うリズム遊びの動きの見本 5・12	ダンス 3
		手遊び	0・2	手遊び、「お弁当箱の歌」 3
		劇・オペレッタ	子どもが行う舞踏劇、オペレッタの見本として 0・8	0
		保育者	劇・オペレッタ	職員が行う劇として、見世物としての要素が強い 1・0
		太鼓	夏祭りに職員の演奏で 2・0	0
	対象		親戚、年下、近所の子 0・0	従妹や親せき、年下の子、近所の子、保育園の子ども 9
機会		ボランティア、職場体験 0・0	ボランティアや職場体験の機会 6	
		小・中・高校 0・0	自身が小学・中学・高校時代に 5	
他		無回答 0・0	無回答 24	

Q31.保育者にとってピアノの演奏技術はどの程度必要だとお考えですか。

A31.

大	中項目	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
活動の内容	規定的	歌(弾き歌い)	歌の簡易伴奏が弾ける、音を拾い指が動いて弾ける 4・9	歌いながら弾ける 25
		合奏	各活動で音楽、伴奏が弾ける	0
		リズム遊び		0
		劇遊び		2・1
	即応的	遊びの伴奏	子どもの遊びに音や音楽がつけられる 1・0	0
		自由表現	子どもの自由表現に音楽がつけられる 0・1	0
演奏技術の質	譜読みの速度と程度	初見	音符が読めてすぐ弾ける 1・0	楽譜を見てすぐ弾ける、少し練習すれば弾ける 8
		暗譜	楽譜や鍵盤を見ないで弾ける 1・0	4
	応用性と多様性	即興性	即興演奏が出来る 1・0	即興性 1
		豊富なレパートリー	子どもの興味のある曲が弾ける 0・1	暗譜で弾ける、多くの曲が弾ける、リクエストに応えられる 4
		より高度に	子どもの動きを見ながら、歌の指導をしながら弾ける、イメージを音に 5・0	0
	演奏技術のレベル	ある程度	3・0	右手ですらすら、両手で弾ける、バイエル程度、基本、音符が読める、数曲弾ける 14
		子どもの歌程度	弾きながら歌える、途切れず伴奏できる、子どもが楽しんで歌える 0・9	0
		ミスなし	0・0	簡単な曲はミスなく弾ける 2
		かなり必要限度なし	0・0	楽譜が簡単に読めて弾ける、楽しませる事が出来る、強弱の表現が可能、何でも弾ける 12
	他への転化	技術	ピアノに代わる技術	ピアノが弾けない場合それに代わる技術が必要、子どもに寄り添う心、最低限弾ければよい 1・1
不要	人	弾ける人に任せる	ピアノが上手に弾ける人に任せる 1・0	0
他		使わない保育	技術はあった方が良いが、ピアノを使わなくても音楽的な保育は出来る 0・1	0
		わからない	0・0	わからない 1

Q32.保育者に必要な音楽的な能力は、ピアノの演奏技術の他に、どのようなものがあると思いますか。

A32.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
演奏技術	ピアノ以外の楽器の演奏技術	ギター、リコーダー、太鼓、ウクレレ、アコーディオン、グロッケン、ミュージックベル、幼児用楽器等の演奏が出来、伴奏して楽しめること 8・2	幼児用楽器、カスタネット、ハーモニカ、鍵盤ハーモニカ、ハンドベル 5
	歌に関する技術	歌唱力(上手に歌える)、レパートリーの多さ、 7・8	正確な音程で、上手に、元気に、楽しく、大きな声で、明るく歌える歌唱力、表現力、手遊びの技術、ピアノを弾きながら歌える 42
	身体表現の技術	音や音楽を身体で表現する力、踊ること、感じて動く身体表現力 1・2	2
指導技術	指導技術	楽器を教える技術、指導法の豊かさ、歌を教える技術 3・1	明るい声、関心を向ける声掛け、色々な角度から物事を見られる視点 4
	コミュニケーション力	子どもとのコミュニケーション力、子ども前で恥ずかしがらない事、子どもを楽しませる声掛けや話し方 1・1	2
その他の音楽的能力	音楽的表現力	音や音楽をめぐる全ての表現に必要な 1・0	7
	音楽的センス	音や音楽をめぐる全ての表現に必要な 1・0	1
	音楽心	音楽心、音楽を楽しむ気持ち、情動に共鳴する感性 1・2	0
	音楽で遊ぶ力、楽しませる力	音や音楽で遊ぶことが出来る力、音や音楽で子どもを楽しませる力、 2・1	創作、保育者自身が楽しむ気持ち、興味・関心をひく技術 11
	音楽的な基礎能力	リズム感、音感、聴く力 4・11	楽譜を暗譜すること 12
他	わからない	2・0	わからない 5

Q33.ピアノによる即興演奏というと、どんなことを思い浮かべますか。

A33.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
保 育 の 中 の 用 途	ゲームの BGM	いす取りゲームやリズム遊び等の音楽 2・1	0
	劇、話の BGM、 効果音、雰囲気	絵本、お話、オペレッタ、人形劇等の BGM、効果音、その時の雰囲気、感情 を表現する 4・0	0
	リズムカルな活 動	リトミック的な活動、リズムで遊ぶ、 リズムを創る、リトミック 3・2	リズムダンス 1
	音で何かを表現	音で何かを表現する、動物などの身体 表現をするときの音楽、動きに合わせた 演奏、自由表現、表現遊び 4・14	0
即 興 の 内 容	アレンジの妙	1曲を様々な曲風にアレンジできる 1・0	左手の伴奏にアレンジを加える 1
	即応性	子どもの状況やリクエストに応じて演 奏できる 2・0	その場の状況に応じて、何でもすぐに 演奏できる 4
	楽譜なく弾ける (作曲・即応性)		楽譜なしで既知曲を含め、思うままに すらすら弾ける、子どものリクエスト に応えられる、その場で思いついた曲 を弾く 0・1 16
	歌を歌う	歌に合わせて曲を弾く 1・0	歌を歌う、日替わりの歌を歌う 3
	初見	0・0	楽譜を見てすぐに弾ける 8
	沈静化、集中化	0・0	静かにさせたい時、注目させたい時、 何か始める時に弾く 3
イ メ ー ジ	ジャズ	ジャズの世界、ジャズダンスの音楽(バ ックに流れている音楽) 1・1	アドリブ 1
	自由自在	自由自在に音を操れることにより、楽 しめる 1・0	楽しい感じ、自由な感じ 2
	音楽療法	音楽療法の即興演奏 0・1	0
	想起されるもの	腕が良い 1・0	自分には難しく実際にフレーズ等何も 浮かばない、上手な人しかできない事 2 ねこふんじゃった、先生の弾き歌い、 テスト、クラシック系の音楽 4
	自己表現	0・0	自己表現の一種 1
他	無回答	4・0	無回答、わからない 22

Q34.ピアノによる即興演奏ができることによって、どんな音楽活動に生かせると思いますか。

A34.

大	中	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
即興演奏の効果	子ども	感情表出	色々な思い、気持ち、感情が表せる、つぶやきを歌にする 5・1	1
		表現を引き出す、表現を高める	自由な表現を引き出したり、心を揺さぶったりできる、雰囲気を変えられる、表現が高まる、表現活動に幅が出来る、発想を豊かにする 3・3	泣きやまずことが出来る、その場を盛り上げる、子どもに伝える技術 5
		興味・関心の広がり	子どもの興味・関心が広がり、深まり、楽しさが増し、音楽好きになる 4・0	聴く耳が育つ、幅広い音楽を楽しむ 4
		即応性、臨機応変さ	子どもの発想、興味、状況にすぐ応じられる、子どもの表現に音をつけられる 3・4	子どものリクエストに応えらえる、作曲できる、その場で簡単に手軽に音に触れ合える 22
	保育者	アレンジの幅の広がり	保育者のアレンジの幅が広がる 1・0	何の活動でも音がある方が楽しくなる、楽譜がない時 2
生かせる場(音楽的活動の種類)	直接	歌	独唱から合唱まで一緒に作ってすぐ遊べる 2・0	合唱の伴奏、急な歌の時 5
		リズム遊び、リトミック	リズム遊びの時に即興的な音や音楽をつけられる 2・2	1
		手遊び	一緒に作ってすぐ遊べる 2・0	新しい手遊びを考える 2
		他の楽器とのコラボ	他の楽器とのコラボレーション 1・0	セッションが出来る 1
	間接	紙芝居、劇あそび、ゲーム	効果音などに使える 1・0	ゲーム 2
		体操、身体表現	一緒に作ってすぐ遊べる、自由表現 1・8	ダンス 1
	教育・社会	学校の音楽授業、ミュージシャン	0・0	保育園や幼稚園だけでなく、小・中・高の音楽授業でも使える、ストリートミュージシャンになれる、ライブができる 4
		ピアノ指導	0・0	子どもにも教えられる 1
	療育	音楽療法の場	障害児への音楽療法的な刺激になる 0・1	0
	他		無回答 5・0	わからない、無回答 17

Q35.ピアノ以外の楽器で即興演奏が出来ることによって、どんな音楽活動に生かせると思いますか。

A35.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
ピアノとの相違点	楽器の種類	ギター、打楽器、ウクレレ、鍵盤 ハーモニカ、打楽器 4・1	アコーディオン 3
	楽器の音色、 楽器とのふれあい	他の楽器の音色を体験させる、 劇・合奏に使える、様々な種類の ものに触れさせる 4・0	他の楽器との出会い、ふれあい、セ ッションの楽しみ、音への感受性が 育つ、合奏が出来る 8
	場所の制約からの 解放	屋外でもどこでも音楽活動が展開 できる、ピアノのない場所でも持 ち運び可能な楽器なら場所を選ば ない、園外、野外活動でも OK 5・4	キャンプ、場所や時間を問わずでき すぐに上達する 3
即興演奏の効果	活動内容の拡大	歌、合唱、踊り、手遊び、お話、 体操、誕生会、紙芝居、劇、合奏(保 育者、子ども)、鑑賞、身体表現、 アンサンブル、自由表現、舞踏劇、 音に合わせた動きや踊り 6・10	リズム遊び、リトミック、お遊戯会、 演奏会、発表会、音楽遊び、ピアノ と同様の活動 12
	活用の場面の拡大	色々な場面に合わせて活動できる 0・1	ストリートミュージシャン、バンド、 音楽団、幼稚園等音楽活動の場 が広がる、ライブ、パーティー、高 齢者のリハビリ 7
	表現の幅の拡大	表現力の高まり 0・1	表現の一つとして、ピアノ以外の楽 器が演奏できることにより表現の 幅が広がる 4
	リクエストに応え る	0・0	子どものリクエストに応えること が出来、作曲 11
	子どもと音楽を共 有	0・0	子どもと音楽を共有することが出 来る、興味を持たせる 3
他	無回答	無回答 4・0	わからない、無回答 17

Q36. 即興演奏の技術を磨く必要性を感じますか。

A36.

カテゴリー	保育者 (保育士・幼稚園教諭)	学生
YES	9・12	61
NO	4・1	2
わからない	1・0	3
無回答	5・0	0
どちらともいえない	0・3	0

Q37.Q36で「感じる」と答えた方は、どうしてですか？理由をお書きください。

A37.

大	中	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
積極的な理由	保育者	音楽の世界の広がり	音楽の世界が広がり、イメージを基に弾けるようになる、 3・1	子どもの歌う音楽が広がる、その場の雰囲気を変えられる 4
		保育の質と幅の向上	保育全体の質の向上と幅の拡大につながる 0・1	0
		表現力の伸長	保育者の表現力が伸びる 0・2	0
		子どもへの還元	その技術を活動で使える、子ども達と一緒に楽しめる 1・2	0
		即応性と便利性 対応の早さと広さ	0・0	リクエストに即座に応えられる、レパートリーの拡大、時と場所に関係なく楽譜がなくても弾ける 27
		自信の獲得	0・0	技術があると自信につながる 1
		尊敬、興味	0・0	子どもに尊敬される、興味を持ってもらえる 3
	子	表現力の伸長	子どもの表現力を伸ばせる 0・2	0
		楽しさの増大	すぐ弾けると楽しさが増す 1・0	4
	消極的な理由	能力	苦手意識の克服	苦手で磨く必要がある 2・1
タイミングの難しさ			技術は学べてもタイミングが難しい、これを習得するのが困難 1・0	0
実力の限界性			この能力はセンスや生まれつきの力に左右されるもの 1・0	0
必然性		必要性	0・2	保育の現場で必要だから、教える立場にあるから 11
	楽譜がないとき	0・0	手元に楽譜がない時に役立つ 2	

Q38. Q36で「感じない」と答えた方は、どうしてですか。理由をお書きください。

A38.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
不 要	不必要	即興演奏の技術を磨く必要がない 1・0	2
	計画的な活動	その場のしぎで即興演奏を使ってア イディアを広げることはない 1・0	既知曲やリズムの良い音楽が弾け た方が良いので 1
	楽しめればよい	その場その場が楽しめればよい、弾 ければよいので必要ない 2・0	1
	良さがわからない	0・0	即興演奏の良さが良くわからない 1
	現状に満足	0・0	今の状態で良いと思うので磨く必 要はない 1
技 術 の 壁	オプション	基本技術の上をいくもので、オプシ ョナル的な感じ 1・0	0
	限界性	必要性は感じるが、能力的に限界が ある 1・0	0
	他で代用できる	他の技術で補えるもの 1・0	0
	基本技術向上の 延長	普段からのピアノ技術向上が即興演 奏の技術向上につながる 0・1	0
他	無回答	0・0	無回答 3

Q39.保育者がピアノを使う場面はどのような時ですか。

A39.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
直 結 し た 活 動	歌	歌う時、合唱する時、新しい歌を教える時、 15・12	手遊び歌 35 挨拶の歌(朝、昼、帰り、片付け) 19 歌を引きたてる、引き出すため 1
	合奏	合奏の伴奏をする時 2・5	0
	リズム遊び リズム運動	リトミック等を含む活動をする時 8・1	0
	身体表現	身体表現、自由表現 8・3	踊ったり体操をしたりするときの音 楽を弾く時 4
	音楽の時間	0・0	みんなで演奏、練習、音楽する時、主 活動の時間 12
間 接 的 な 活 動	劇遊び	劇遊びや人形劇等の効果音として使う時、 劇ごっこ、オペレッタ 2・3	0
	ゲーム等	ジャンケン列車、いす取りゲーム、雷ゲー ム等に使う時 3・2	0
	合図	合図として 0・2	気持ちを落ち着かせる、注目を向けさ せる、関心を向けさせる、集中させる、 興味を向ける 7
行 事	入園・卒園 式・行事	行事や式の歌、BGM、入退場の曲 1・0	お遊戯会、発表会、音楽会、誕生会 11
随 時	リクエスト	子どもたちからリクエストがあった時、そ れに応える時、随時 1・0	2
	日常の保育	毎日日常的に保育の中で使っている 0・2	0
	子どもの遊 び	子どもの遊びに音があったらいいなと思う 時、子どもの気分や様子に合わせて弾く、 子どもが口ずさむ歌に合わせて 0・3	0
	自由時間	0・0	自由時間の時に 1
他	無回答	その他 1・0	無回答 1
		無回答 3・0	
		ほとんどない 1・0	0

Q40.子どもたちの音楽を支えるために、ピアノによる生演奏の代わりにCDやDVDなどを利用することについて、どうお考えですか。

A40.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
生 演 奏 派 保 1 学 26	生演奏の効果	出来れば生演奏の方が良い、生の音を聴かせたい	
	演奏者の心、一体感		演奏者の心が伝わる、心に響く、演奏者からノリが伝わる、生演奏は一緒にやっている感覚が味わえる
	アドリブ・臨機応変さ、部分的な反復		アドリブがきく、臨機応変にできる、途中で曲を止められる、いつでも繰り返せる
	手本		子どもの前で弾くことで手本になる、生演奏に憧れを持つ
中 間 派 保 6 13 学 14	演奏技術の未熟さをカバー	ピアノ演奏の技術が未熟な場合併用するのは良い	
	時と場合による導入のみの使用	CDやDVDだけに頼るのは良くない、時と場合により使い分ける事が大切、子どもに合っているか等条件付きで使う	活動の導入として使用するのには良い、生演奏では足りない分を補い、併用することにより視野を広げられる
	人手不足解消 楽しさを共有	人手が足りない時、保育者と一緒に楽しみたい時等は便利	
	部分練習に使う	部分練習の時や子どもが口ずさむ時のサポートとして使用	
機 器 容 認 派 保 8 3 学 53 他	人手不足解消 楽しさを共有	保育者の手が空く分、子どもと楽しさを共有できる、	音楽活動に皆で参加できる、保育者の手が空き、子どもの様子を観察できる余裕が出来る、子どもの近くで声掛け出来る
	ピアノ演奏の未熟さをカバー	ピアノ演奏の未熟さから音楽しなくなることを避ける為、それをカバーするため	CD、DVDの演奏は、音楽のプロによるものなので良い
	DVDの映像から学ぶ		イメージが膨らむ、見て楽しみながら覚えられる、視覚的に得るものも多い
	簡単で楽		手軽で簡単、保育者にとって楽
	ピアノ以外の音色		ピアノでは出せない音色、表現を聴かせられる
他	無回答	2・0	1

Q41.絵本、劇、紙芝居等に音や音楽を加え、音楽的な効果を伴って実践した経験はありますか。

A41.

	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学生
YES	13・9	14
NO	1・7	52
無回答	3・1	0

Q42.Q41で「ある」と答えた方は、具体的にどのような形で取り入れましたか。

A42.

大	小項目	保育者(保育士・幼稚園教諭)	学 生
表現媒体	人形劇	3匹のくま、3匹の子ぶた、がらがらどん、はらぺこあおむし 4・1	0
	劇(寸劇)	ももたろう、どんぐりころころ 11・2	音響効果、歌を入れる、劇のBGM 5
	オペレッタ	絵本を題材としたオペレッタ 4・2	0
	絵本	ぐりとぐら、ぞうくんの散歩、はらぺこあおむし、めっきらもっきら、がらがらどん 5・4	文字にない部分に場面を思い浮かべながら入れた 1
	紙芝居	トトロの大型紙芝居に BGM 5・2	声で抑揚をつける、音楽を入れる 3
	OHP	1・0	0
	パネルシアター	歌に合わせてパネルシアター 1・1	0
	ままごと遊び	ままごと遊びの中で歌を口ずさんだ 1・0	0
	リトミック	ストーリーを加え劇仕立てのリトミック 0・1	音楽に合わせて踊った 1
	影絵	BGMを入れたり既存の歌に影絵をつけた 0・1	0
音源の種類	歌	新しい歌を紹介する時 0・1	0
	ピアノ	ピアノで効果音や歌の伴奏を弾く 2・0	0
	楽器	効果音として、太鼓を鳴らす 3・3	0
	声(歌)	オペレッタや絵本の中で歌う 9・1	0
	手作り楽器	大豆を容器に入れる等して効果音を出す 1・0	0
効果	CD	劇や絵本、オペレッタの時 5・0	0
	場面転換 つなぎの曲	劇の場面転換、劇用の CD につなぎ用の曲がある 2・0	0
	効果音	色々な効果音として 3・2	2
	導入	絵本の導入に使う 1・0	0
他	無回答	無回答 3・0	覚えていない 2

2012.「音楽Ⅲ」										
キャッチボールからの段階的指導	エアのキャッチボールは相手を考えて投げたり、もらう時もタイミングを合わせたりと難しかった。形のない音でのキャッチボールは変な緊張感と楽しさがあった	最初にやったキャッチボールの練習があったので、イメージしやすかった								
音色	音は綺麗で眠らなくなった	ゆったりとした気持ちになる	色々な音の感覚がある	とてもきれいな音でチャイムのようだった	音がきれいで気持ちよかった	音色が神秘的で演奏していて心地良かった				
構造 活動の特質	自分と相手(他人)をととも意識できるものだと感じた	形のない音でのキャッチボールは、変な緊張感と楽しさがあった	耳の感覚が向上する	コミュニケーションの向上にもつながる	良く相手を見ないと気づかないので集中力が付く	同じ間隔で他の誰かに自然と音を投げてしまうのが不思議	順番じゃないので、色々な音が混じって楽しい	コミュニケーションがとれる	協調性がうまれてきそう	皆の呼吸を感じ取ろうとする意識が生まれる
	相手の目をみて音を投げ合うことで自然とテンポが一定になったり、音を合わせる事が出来て音楽だけの楽しさではないと思った	他の人の音を聴くことで他の人とのリズムの違いや音の違いを感じながら音楽を創ることが出来て楽しかった	次の音が何の音でもきれいなものはまるのがすごいと思った	自然と何かのメロディーになっていく様だった	集中していると伴奏等が気にならなくなり、純粋にキャッチボールをしていた	音の流れが出来ると、自然に音楽として成り立つような気がした				
奏法	最初の人から受け取った2番目の人の音の長さで、その後の音の流れが決まってくるように感じた	視線を向けることによって、キャッチボールが出来たと思う	すごく簡単に音を鳴らすことが出来る	音を止めるのを忘れがちになってしまうかもしれない	周りの人の表情を見て鳴らすので見える範囲内でやるのが良いと思った	アイコンタクトでコミュニケーションがとれる	アイコンタクトが大切	相手の表情や音の感覚などを考えながらやると楽しいと感じた	何の打ち合わせもなしでもまとまりがあったように思う	
回を重ねる、習熟	前はピアノに合わせて音を出したり、何となく演奏が終わっていた。今回は楽しいという感情が出てきて演奏自体をみんなで考えるようになった	無表情(淡々で行うという意味?)でやるよりも音の強弱やスピード等考えながらやると楽しいと思った								
演奏から生まれる感情	相手から投げられると嬉しくて待っている間のドキドキまで楽しかった	自分の番になったら嬉しい	魔法をかけるような気分だった(笑)	すごく不思議な感覚になった						
構成員による変化	前回やった時と違うグループだと音の流れも違うと感じた	グループによって演奏の違いがとても楽しい活動だった	人が違うと音楽の感じが違う							
トーンチャイム以外の楽器の効果	ピアノの伴奏が入ることにより、もっと長くやりたいという気持ちになり、やる気が増した	ピアノが入ると印象が変わって来るから面白い	ピアノが入ると深みがある	ピアノがある方がきれいに聞こえる。活動がやりやすい	ピアノが入ることでもまた違った音楽の世界に包まれているようで居心地が良かった	ピアノの曲調によって、トーンチャイムの速さが変わっていった	ピアノが入ると自然とゆっくりになるなと感じた	ピアノの伴奏が入るとその音楽に乗られるようなイメージで音を出せた。あった方がやりやすい		

2012.「保育総合演習」						
活動全体の印象	何かのBGMのような仕上がりになった					
音色・響き	良い	綺麗	心地よい	眠くなる	良く響く	落ちつく
構造 活動の特質、演奏で気を付けるべきこと①	周りの音をよく聴くようになった	音と音の間は一定でなくても良い、緩急は同じでなくても良いということが分かった	自由な形式で、必ずこうしなさいというきまりがない	チームワークが必要	アイコンタクトが大事	目で良く見ていた
構造・活動の特質、演奏で気を付けるべきこと②	耳でよく聴くこと	音色が溶け込むように	皆と交わるように	皆に行きわたるように	笑顔で演奏する	
奏法	1回目はタイミングに気を付け、2回目は音の並び方に関心があった	次、どうやったら良い音がでるかと考えていた	個人と個人の掛け合い、往復する楽しさがあった			
回を重ねる、習熟	2回目の方が鳴らしやすい	2回目になるとイメージしている音が出せるようになった	2回目になると大きくて良い音が出るようになった	1回目はタイミングに、2回目は音の並び方に関心があった		
演奏から生まれる感情	「次にどの音が来たら綺麗だろうな」と考えていた	待っている時の不安感と期待感の方が大きかった				
構成員による変化	前回とメンバーが違うことにより、サウンドが違ってきた					
トーンチャイム以外の楽器の効果	ピアノやツリーチャイムがどのタイミングで入ってくるのかを考えていた	ピアノやツリーチャイムが入っていた方が雰囲気が出るので良い	ピアノの伴奏に強弱をつけたことによって、トーンチャイムも盛り上げたくなった			
グループ内の雰囲気	良かった	長く聴いていたかった				

2013.「音楽Ⅲ」										
活動全体の印象	実習で経験した音楽療法と同様、音楽を気持ちよく演奏することで、落ち着けることを実験できた	音楽を感じ気持ち良い感覚になった	楽しかった	とても癒された	トーンチャイムの音色は綺麗だった	音を鳴らすのは楽しい	すごくまったりした	聴いていてとても心地よかった	ゆったりまったりしてよい感じだった	眠くなるような感覚になった
キャッチボールからの段階的指導	キャッチボールの遊びから始め、音をキャッチする楽しみや他者のトーンチャイムの響きを楽しむことが良かった									
音色	音が綺麗だった	心まで響くほど心地よい音だった	とても幻想的な音色だった	音がきれいなので優しく鳴らそうと頑張った	綺麗な音に合った音を出すようになった					
構造 活動の特質	ドレミソラ等、決まった音で音を鳴らしているだけに綺麗なハーモニーになっているところが良かった	いつ自分の所に来るのか、次は誰にバスを出すかとか常に考えるドキドキ感が良かった	二度と同じ演奏ができないので、それを創っていくのが楽しかった	ドレミソラの5音しか使っていないのに、グループによって醸し出されるハーモニーは全然違い、どのグループもとてもきれいだった	すごくまったりしているが、次は誰だろうという緊張感があつた	決まった音を適当にみんなで鳴らしているのに、全てが綺麗に聞こえてきてすごいと思つた	夢中になった	集団で音楽を作っているような感覚になった	音が飛んでくるという感覚が面白いと素直に思つた	自由にやる時は楽しかった
奏法	アイコンタクトが必要だった	本当に会話をしているような感覚	音を鳴らすのは簡単	アイコンタクトを取りながらみんなで素敵な雰囲気を作ろうとしてよかった	音をキャッチする為、耳をそばだてて聴くことが大事だった	全体の流れにも自然に耳をそばだてて聴くような活動だった	目がちかちかした	音のボールが見えた気がした	しっかりと相手の目をみて、相手がわかりやすいようにやるのが大切だと感じた	
終結	終わるタイミングが難しかった									
演奏から生まれる感情	相手の気持ちや相手への思いやりを持って音を受け取った	皆で素敵な雰囲気を創ろうとしてよかった								
構成員による変化	2回目でメンバーが変わり、作られた曲も全然雰囲気が変わり楽しめた	人が変わると、いつ終わるのがか良くわからず大変だった	空気を読むのが大変だった	グループのメンバーが違うことによって以前と違う演奏を楽しむことが出来た	人が変わるとリズムに変化が出たり音のインパクトがそれぞれ違い感動した	親しさによって音の渡し方が変わる	たくさん渡されると親しみのような感情が湧き嬉しくなる	グループによって醸し出されるハーモニーが違い、どのグループもとても綺麗だった		
トーンチャイム以外の楽器の効果①	これらが入ることによって音楽を感じ、気持ち良い感覚になった	ツリーチャイムの入る回数が多いと、にぎやかで元気なイメージになった	ツリーチャイムが入ることで始まりと終わりがわかりやすくなった	ピアノが入るとまったりして、ピアノに合わせようとすると音をきかないといけなかったので集中した	ピアノやツリーチャイムが入ることでまた違った深い味わいがあった	ツリーチャイムを担当してみたとても楽しかった	ピアノやツリーチャイムが入ると、音色がより美しくなった	(言われなくても)きれいな伴奏に合った音をだそうとするようになった	ツリーチャイムが入るとまた違ったものになり、やっつけても聞いていても気持ちよかつた	
トーンチャイム以外の楽器の効果②	ピアノやツリーチャイムを入れることによって、一つの音楽を創り上げている様だった	ピアノが入ると違うように聞こえてきて本当に色々な音楽があった	ピアノやツリーチャイムの使い方によっては激しい音楽になる	ピアノとツリーチャイムが加わると神秘的な音色になった	ピアノが入ることでさらにトーンチャイムの響きがきれいに聞こえた感じがした					
ピアノによる即興演奏の体験	ピアノは深いなあ、難しいなあと思つた	ピアノの伴奏はトーンチャイムの音に合わせて行っるのがすごく難しいことだと感じた								
ツリーチャイムによる即興演奏の体験	ツリーチャイムを鳴らすタイミングがとても難しかった									
適用範囲	子どもにもできると思つた	子どもには難しいが少し成長した小学生くらいなら出来ると思う								

2013.「保育総合演習」									
音色・響き	音が長く続く	綺麗な音	音色はとてもきれいで響きながら音が震えていた	他の楽器よりもきれいに響いていると感じた	ミュージックベルとは違う響きが新鮮だった	耳だけでなく、体全体で音を感じることが出来た	伸びが良く、前に飛んで聞く感じだった	綺麗で長く響き渡る感じだった	音の長さが長く、相手に届けるような音だった
構造 活動の特質、演奏で気を付けるべきこと①	音を投げるという感覚で楽器を使うことがあまりなかった。なので最初は難しかったが、何度もやっていると言が見えてきた	近くに投げたり、遠くに投げたりするのが楽しかった	相手、グループの人の顔を良く見るようになる	皆のことを考えて投げたり受け取ったりすることが難しかったけれど楽しかった	音をつなげるためには、互いに音を追うことが大切。一人でも忘れてしまえば、その音はなくなってしまいうから	音を早く鳴らさない。他の人の音をしっかりと聞く	相手の音をよく聴くこと		
構造 活動の特質、演奏で気を付けるべきこと②	自分の音をきちんと相手に伝えようとする気持ちを持つこと	自分の番は、自由に好きなタイミングで鳴らせるが、相手がやっている時には相手のことをよく見て、音を聴けるように気を付けなければならない	色々な友達に向かって音を飛ばせるように注意する(限られた子ども同士にならないように)	キャッチボールは好きなタイミングでできたが、グループで演奏する時は、前の音などを切らないように自分のチャイムを響かせなければならない	音の長さが強くやりすぎても弱すぎても微妙に鳴りとても難しいので、テンポを合わせるようにしたり、タイミングを決めて息を合わせてやると思う				
奏法	どのタイミングで渡したらよいか考えた	音のキャッチボールをする時に、上に投げるようにすると本当に上から音が降ってくるように広範囲でふんわり聞こえるが、直線に投げると早く力強く直線的に聞こえた	最初は早く相手に渡そうとして、力強く音の響きもなかなか感じる事が出来なかったが、上に投げるようにしたこと、広い範囲にふんわり音を楽しみながら行うことが出来た						
演奏から生まれる感情	いつ自分に音が来るのかドキドキして待っていた								
トーンチャイム以外の楽器の効果	ピアノが入ることで自分なりにメロディーを創れるので楽しいと感じた	ピアノに合わせてみようと考えながら演奏していた							
グループ内の雰囲気	音を渡すタイミングがそろった時は、皆で一つのことをしているように感じた。途中早くなったり遅くなったりするときも音楽を創っているみたいで楽しかった	雰囲気はみんな楽しそうにやっていたので良かったと思う	相手に自分の音を届けよう、相手の音を受け取ろうという気持ちが出てくる。その気持ちが出てくると、音のつながりが心が繋がっていく感覚があった	グループの人のことをよく見て、音が飛んで行った方向を確かめながら、音を受け取っていた	音をよく聴き、相手を見るので、一体感が生まれると感じた	みんながみんなのことを考えながら「音のキャッチボール」をしていてとてもきれいな音になっていた			
既存の曲を演奏する時との感覚の違い	完成されていない曲を演奏することで、みんなで創り出すメロディーやリズムが一つの曲になっているように感じた	自分達で音を創っている気持ちになれた。自分一人で演奏するわけではないので、予想もしていなかった音が返ってきた時は、自分の感覚だけではできない音(音楽)が出来た	自分が綺麗だと思えるタイミングで音を鳴らせたり、自分なりにピアノに合わせてみたり、個人によって違う音楽が創れる。「ここで鳴らさなければいけない」というのがないので自由にできる	「音のキャッチボール」をしている時は色々なことを考えながらやっていて、それでいて自由にできたけれど、曲に合わせる時は、曲に合わせてやろうとしてやるので違う難しさがあった	自由に自分のタイミングで音を出せたり、早くしないといけないということがないので、子どもでも大人でも音に良く注意して聴くことが出来るし、友達の声もじっと聴くことが出来る				

2014 保育児童専門演習(事前アンケート)							
楽器の特質	Q1 「トーンチャイム」という楽器を知っていますか。	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
	Q2 Yesと回答した方は、楽器に対してどのようなイメージを持っていますか。(音色や特性等)	綺麗な音、落ち着いた音	綺麗な音が響く	綺麗な音が出る楽器のイメージ	綺麗な音色のイメージ	綺麗な音色	まっすぐだけど柔らかい音色
	Q3 Noと回答した方は、どのような楽器だと思いますか。想像して答えて下さい。						
楽器演奏に対するイメージ	Q4 「保育現場での楽器演奏」というと、どのような光景をイメージしますか。	カスタネットや鈴など簡単な演奏	ピアノカ、タンバリン、カスタネット、トランペットなどを子どもたちが演奏	ピアノ、鉄琴、木琴、太鼓などを使った発表会などで演奏	ギロ、マラカス、タンバリン、カスタネットなどで一斉に演奏するイメージ	カスタネット、タンバリンを叩く(演奏会)、鈴を使った演奏、ピアノカを弾く	ステージで演奏して後で皆で触れるようなもの、子ども達が鍵盤ハーモニカやシンバル、鈴、鉄琴、木琴をやる
	Q5 保育現場で「楽器を使った活動をして下さい」と言われたら、どのような活動をしますか。	ベルを使って演奏する	季節(クリスマス)に合った曲を選び演奏	ベル、少しずつ違う楽器を入れていく。	Q4の回答と同様にタンバリンやカスタネットを使う	楽器をたくさん出して好きなものを選んでもらって演奏する	ベル、鈴、鍵盤ハーモニカ
	Q6 楽譜を使わずに、楽器を用いた音楽活動を展開するとしたら、どのような活動にしますか。	リズムを使ってパート分けをする	普段歌っている曲でリトミックなどをやる	身体を使って音を出す	みんなで歌を歌う	音楽や歌に合わせて楽器で音を入れてもらう	暗い音、明るい音などを想像して出してもらう。リズム遊び
	Q7 「楽器を使って演奏する」というイメージは、次のうちのどれに当たりますか。該当するもの全てに○をつけて下さい。この他にイメージがあれば書いて下さい。1)~5)で選択	4)	3)	3)、4)	3)	4)	3)に少しアレンジを入れる
	Q8 Q7に挙げた項目1)~4)のうち、保育の場ではふさわしくないと考えられるものがあつた場合、その記号を示して下さい。	1)子どもの個性が発揮されないと思う	なし	1)	4)自分は自由に演奏するのが好きだが、保育の場では正確に演奏することが求められそうだから。	なし	
	Q9 集団で楽器演奏(合奏)を行う場合、子どもに気をつけさせることは、どのような点ですか。	周りの子どもに楽器を振り回したりしてケガをしないこと	みんなで協力して演奏する(一人行動にならないように)	ふりまわさないこと	楽器を使って暴力を振らないようにする	楽器の使い方を教えること	ふりまわさない、使わない時は出さない
即興的な音楽に対するイメージ	Q10 「即興的に音楽を創る」というと、どんなことを思い浮かべますか。	自分の感覚で音を出す	作曲	未記入	今の感情を出す	作曲	創る曲の雰囲気
	Q11 曲の長さや終わりが決まっていないと不安ですか。	No	Yes	Yes	No	No	No
	Q12 「自分自身が音楽を創っていく」ことを想像できますか。	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes
	Q13 Yesと回答した人は、どのようなイメージが浮かびますか。	リズムカルな音楽を思い浮かべた	その時の気分など		ピアノを使って感情を表現する	メインパートを弾いたり、指揮をしたりする	ふつと浮かんだイメージ
	Q14 Noと回答した人は、どうして想像できなかったのか理由を教えてください。			普段楽譜通りに弾くことが多いから			
ピアノという楽器	Q15 「ピアノ」は保育の現場でどのように使われているというイメージを持っていますか。	先生が弾いて子どもたちがそれに合わせて歌う。楽しそうに。	朝の会、婦りの会、発表会、入園式、卒業式など	注目してもらえようなもの、身近に音楽と触れ合えるもの	保育者がピアノを弾いて子どもが歌うイメージ	弾き歌い、リズム遊び	子どもの切り替える時、入園式などのイベント
	Q16 Q15で回答したイメージ以外の使い方を挙げて下さい。	音楽鑑賞	遊びの中に取り入れる、趣味	趣味、人を感動させる	子どもが順番にピアノに触れる機会を作る	趣味、演奏会	趣味、作曲、プロの演奏を聴く
集団とそのメンバー	Q17 集団で楽器を演奏している時、あるいは合奏をしている時、だれが同じ楽器なのか、また誰と一緒に演奏しているのか等について、気になりますか。	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
	Q18 Yesと回答した人は、その理由を書いてください。		同じ楽器を演奏している人がわかると一緒に練習が出来たり、お互いの良い所、悪い所がわかる	人によって演奏の仕方が違うから	同じ楽器と一緒に演奏していると、仲が良いイメージがある	同じ楽器を弾いたり、歌ったりすると人と話したいと思う。	意思疎通が出来ていないと音はまとまらないから
	Q19 Noと回答した人は、その理由を書いて下さい。		自分が演奏したい楽器なので周りは気にならない				
	Q20 子どもにとって、集団で音楽を演奏するということは、どのような意味があるのでしょうか。	音を合わせたみんなで演奏する楽しさを味わってもらうこと	心をついに	みんなと一緒に音楽を楽しむ	集団で一つの音楽を作り上げる経験になる	みんなで音を創る楽しさや全員で一つの曲を演奏する団結力等を知る事が出来る。	音、音楽への興味を持たせる。一体感を味わう。

2014 保育児童専門演習(事後アンケート)							
楽器の特質	Q1.トーンチャイムの音色や特性について、気づいたことを書いて下さい	色々な楽器の中でも心にスッと響くような音色だと感じた	響く感じが綺麗だった	使う音によって、綺麗になったり汚くなったりする	眠くなるような音色	音が繋がると綺麗だった	透き通った音でまっすぐ音が響く
	Q2.トーンチャイムの使い方について、気づいたことを書いて下さい	強弱の使い分けでも表現が変わって来ると思った	強く振ると大きい音が響き、弱く振ると小さい音が響く	鳴らし方が弱かったり強かったりすることで、ピアノや他の楽器のように強弱がつけられる	打つリズムや強弱で曲の感じが変わる	音を切るタイミング、目を見て合図を送ること	簡単そうでも意外と難しい(音を止めたり、タイミングなど)
	Q3.自分が担当した音は何でしたか?音名を書いて下さい	A・E	A・E	D・E・G・A	C	G	E5
楽器演奏に対するイメージ	Q4.この活動はあなたの考える「保育現場での楽器演奏」のイメージと同じでしたか?	NO	NO	YES	NO	YES	YES
	Q5.Yesと回答した方は、どの部分と同じだと感じましたか?	なし	なし	自由に鳴らすところ	なし	皆で音楽を創る活動だったこと	みんなで1音ずつ持ってやるところ
	Q6.Noと回答した方は、どの部分が違うと感じましたか?	ただ、音を出すというように初歩的なものだと思っていた	ピアノやタンバリンやカスタネットを使った演奏というイメージだった	なし	保育現場だとピアノを使った活動というイメージ	なし	なし
	Q7.今まで保育現場で「楽器を使った活動を」と言われたら、このような活動をしましたか?	しない。カスタネットやベル等の合奏をした	しない。合唱や合奏(太鼓・タンバリン・ピアノ等)	しない	しない	ピアノ、カスタネット、鈴	ベルで音あそびや音ならしをした
	Q8.この活動は楽譜を使わずに楽器を用いて演奏しますが、その点についてどう思いましたか?	楽譜にとらわれずに自分から発信する意欲的なものだったと思った	楽譜にとらわれず自分達オリジナルの曲を演奏できて良いと思った	自分の思うままに自由に音が鳴らせて言葉ではない方法で他の人とコミュニケーションが取れる	音を続ける為に相手にわかるように視線を送ったり姿勢を向けたりすることがとても重要だと思った	楽譜がないので自由に演奏できる。楽譜が読めなくても出来ると思った	音符に囚われないで自由にできる分、もっと楽しめると思う
	Q9.「楽器を使って演奏する」というイメージは、活動の前と変わりましたか?	YES	YES	YES	YES	Yes	YES
	Q10.Yesと回答した方は、どのように変わりましたか?	自分の発想で表現を変えられと思った	今まで何らかの楽譜を使って行うというイメージだったけれど今回の活動で変わった	楽譜を使ってその通りに演奏するイメージだったが、使う音を選ぶことによって自由に鳴らしても汚くない演奏が出来る	何らかの曲を演奏するというイメージだったが、みんな演奏しながら曲を作っていく事も楽しかったと感じた	楽譜やきまりがなくとも演奏が出来るということ	楽譜なしでもこれだけ音楽になるのは面白いしやりやすい
	Q11.Noと回答した方は、変わらなかった原因と思われることを書いて下さい	なし	なし	なし	なし	なし	なし
	Q12.この活動を集団で行う場合、気を付けることはどのような点だと思いますか?	周りの人としっかりとアイコンタクトをとりながらリズムを合わせる	演奏をするみんなでアイコンタクトをし、心を一つにして演奏する	楽器のとりあい	音の振り分けかた、終わりの音を決めない事	2個持ちや好きな音を取り合いにならないようにすること、アイコンタクト	楽器を使う時の注意点、音が混じらないように綺麗になるよう音を止めるタイミング、メロディーがちゃぐちゃになてきたない音になっては無意味
	Q13.この活動を終えて、「即興的に音楽を創る」ことに対する感情は以前と変わりましたか?	YES	YES	Yes	YES	YES	YES
	Q14.Yesと回答した方は、どのように変化しましたか?	ただ音を出すというイメージから考えて音を出すに変わった	楽しみながら音楽を創れるのだと思った	どの音を鳴らそうか考えていたけど自由に鳴らしたい音を鳴らせばいいと思えるようになった	恥ずかしいと思っていたが楽しくなった	即興は難しいものかと思っていたが楽しくできるものかと思うようになった	「個人が適当に」というイメージだったが、みんなでコミュニケーションをとってということが大切だと感じた
Q15.Noと回答した方は、なぜ変わらなかったのか、その理由を書いて下さい	なし	なし	なし	なし	なし	なし	
Q16.この活動は曲の長さや終わりが決まっていますでしたが、その点についてはどう感じましたか?	メンバーのみんなと気持ちを一つにすることが大事だと感じた	取初め頃はどこで終わるかわからなくて難しかったけれど何回かやっているとアイコンタクトで終わることが出来るようになった	決まっていないといつまでも続いてしまおうけどアイコンタクトで誰かが終わらせるのが難しかった	自分達で終わりを決めることが出来るから楽しい	終わりが無いのは難しかったけれど何回かやるうちに目を合わせたりして決められた	切るタイミングがわからなかった	
Q17.この活動では自分自身も音楽を創っていく過程に関わっていましたが、どのことについて意識できましたか?	YES	YES	Yes	Yes	YES	NO	
Q18.Yesと回答した人は、どのような時にそう感じましたか?	目と目を合わせながら音をつなげることを意識した時	無回答	ピアノでメロディーをつけようとした時	曲を終わらせるとき	皆で音をつなげている時	なし	
Q19.Noと回答した人は、意識できなかった原因と思われることを書いて下さい	なし	なし	なし	なし	なし	メロディーを創るというイメージより音を皆でつないで気づいたらメロディーになっていたという感じ	
ピアノという楽器	Q20.この活動では、「ピアノ」はどのように使われていたと思いますか?	音の強弱やリズム、ハーモニーを創るため	全体をまとめる。音を安定させていた	伴奏	伴奏	伴奏	伴奏
	Q21.音楽を生成する要素として大事なものは何だと思いますか?	無回答	無回答	無回答	無回答	無回答	イメージとコードと基本のコードの配列
集団とそのメンバー	Q22.必要を感じた活動をしていた時、誰が鳴らしたのか、また誰に向けて鳴らすのか等について気づいたことを書いて下さい	YES	YES	YES	YES	YES	YES
	Q23.Yesと回答した人は、その理由を書いて下さい	どんな音が繋がりがやすいか、終わりの人に向けて音を打つとか	次に誰にまわって来るかしら確認しながら行っていた	これらについて考えていないと音の流れが止まってしまうと考えたから	気にしていないと次に誰が鳴らすのかわからないから待っていた	顔や目を見て、自分が回ってくることや合図を待っていた	誰が誰に回したのかみていないと自分が次に誰に回すか迷う
	Q24.Noと回答した人は、その理由を書いてください	なし	なし	なし	なし	なし	なし
	Q25.この活動のスタイルで「集団で音楽を演奏する」ことには、どのような意味があると思いますか?	協調性や自分の音をどこで出すかを考えさせられる	楽譜がなくともみんなて音を合わせる事が出来る	楽譜通りだけではなく自由に演奏しても音楽として成り立つ	仲良くなる。集団で楽しむことでお互いのことを考えるようになる	誰でもルールなくできる	コミュニケーションや団結力がある。ある程度の責任感も必要
	Q26.その他、この活動を通して感じたことがあったら、どんなことでも書いて下さい	相手を思う気持ち、自分がしたいこと等を話し合えて良いと思う	なし	なし	楽しくて仲良くなれた	皆で音楽を創ることが出来たので楽しかった	メロディーを創るというより、単純な音遊びのイメージだった。少人数(5~8人)の方が大人数よりやりやすい。クラス単位ではできないと思った。

2012. 5. 7

①

6

11

終わりの指示

Detailed description: This block contains the first exercise, numbered 1. It consists of three staves of music in treble clef. The first staff shows measures 1 through 5. The second staff shows measures 6 through 10. The third staff shows measures 11 through 15, ending with a double bar line and a fermata. The text '終わりの指示' (End instruction) is written below the final measure.

②

動きが止まる

21

26

Detailed description: This block contains the second exercise, numbered 2. It consists of three staves of music in treble clef. The first staff shows measures 16 through 20. The text '動きが止まる' (Movement stops) is written below the fifth measure. The second staff shows measures 21 through 25. The third staff shows measures 26 through 30, ending with a double bar line and a fermata.

③

31

36

41

46

Detailed description: This block contains the third exercise, numbered 3. It consists of four staves of music in treble clef. The first staff shows measures 31 through 35. The second staff shows measures 36 through 40. The third staff shows measures 41 through 45. The fourth staff shows measures 46 through 50, ending with a double bar line and a fermata.

51 2010. 9. 1

④

56

61

66

71

⑤

同時に鳴らす

76

81

86 2012. 5. 28

①

91

96

101

連打

106 2013. 5. 20

①

連打

110

114

118

②

122

126

130

③

134

138

142

2013. 5. 31

①

146

151

156

161

②

166

171

176

182

③

188

194

199

204

209

2014. 4. 18. 実践記録 「トーンチャイムで音のキャッチボール」

時間	学生の行動・言動	授業者の行動・言動
0:00	テーブルを囲んで着席する。	授業内容の説明をする。 事前アンケート実施についての説明をする。
10:00	アンケートの質問に答える。	
30:00	演奏できる場所へ移動する。	「トーンチャイムで音のキャッチボール」の実践に入る。
31:00	楽器を持たずエアキャッチボールを行う。	エアキャッチボールの実演をしながら説明する。
	YがOへ向かって投げる。	ボールを受け取る時の、重さやスピード感を感じて行うようアドバイスする。
	SからYAへ。	うまくいく。
	YAからHへ。	うまくいく。
	HからIへ。	キャッチがうまくいかなかったため、ボールを投げる時のイメージを再度確認させる。
	IからOへ。	だいぶ慣れてくる。
33:46	トーンチャイムを取りに行く。	エアキャッチボールを終え、次にトーンチャイムで音のキャッチボールを行うことを説明する。
	トーンチャイムを持って円になるように並ぶ。	指定した音のトーンチャイムをもって並ぶよう伝える。
34:35	トーンチャイムを相手に向かって鳴らし、受け取った人は、また別の人へ向けて鳴らす。	最初はゆっくり行うよう伝える。
	音のキャッチボールを行っているうちに徐々にテンポが速くなっていく。	テンポが速くなってきたので一度止める。
	「少しわからなくなってきた」と口々に言う。	再びゆっくり行うよう伝える。
36:00	ゆったりしたテンポで鳴らすことができるようになる。	ピアノは入れずに、しばらくトーンチャイムだけで演奏を行う。
37:00	高音のC音を持っていたYAが自分の音を鼻歌で歌いながら、楽しそうに行っている様子を見て、他の学生が笑う。YAはC音が終わりにふさわしい音だと判断し演奏を終了させた。	
38:25	演奏に慣れてきたせいか、相手の目を見ずにフェイントで音を鳴らす学生が出てくる。	ピアノを入れて同じように行うことを伝える。ピアノは授業者が担当する。
39:00	ピアノのテンポに合わせ、拍節的にゆったりした感じで演奏が続く。音と音のつながりも滑らかで安定している。	
40:15	ピアノの伴奏の変化にOが気づき、授業者の方をみるが、演奏自体は続いている	演奏を終わりにするために、授業者がピアノの即興的な伴奏を意図的に弱く、ゆっくり弾くように心がける。
40:32	最後にYAが力なく鳴らした音でようやく終わる。	この後、曲の終結について質問すると「終わらせるつもりだった」のは3名、「終わらせるつもりはなかった」が3名いたことがわかった。
41:30		この活動は終わりが決まっていないことを告げる。したがって、自分達で終結を考えることが必要だと説明した。

42:00	「ある方が演奏しやすい」と答える。	ピアノの演奏が入っていたことについて、どう感じたか聞く。
44:43	演奏の終結は、S がピアノへ向けて音を鳴らすことで、それを合図に終わる。	再びピアノを入れて行う。S の合図を受けてピアノの伴奏を終わらせる。
45:35	YA が担当することになり、H が YA の音も担当し、2 本持つ。	ツリーチャイムを用意し、これを加えて演奏を行うことを伝える。希望者を募る。ツリーチャイムの奏法について説明する。
47:11	ツリーチャイムを入れて再び演奏を行う。	
47:30	O がツリーチャイムの担当者に向けて音を鳴らす。	ツリーチャイムは、トーンチャイムの輪には入らず、独自のタイミングで鳴らすことを伝える。
49:03	ツリーチャイムの担当者は、躊躇せず堂々と鳴らす。O がピアノへ向けて鳴らすことで終結する。	O の合図を受けて、ピアノの伴奏を終わらせる。
50:00	「太鼓とか入れたら面白そう」と O が言う。	
50:09	ツリーチャイムを Y と交代する。S が 2 本持つ。Y は慣れないせいか恐る恐る鳴らす。	
51:25	慣れてきたところで、2 人が同時打ちして流れが止まるが、ピアノの伴奏を止まらないので、そのまま流れにのり、演奏は再開した。	途中、流れが途切れたが、ピアノの伴奏は止めずに弾き続けた。
51:30	「最後に入ると、終わった感じがする」と答える。	ツリーチャイムが入ったことで、どう感じたか聞く。
52:30	H がツリーチャイムを担当する。I が 2 本持つ。H も恐る恐る鳴らし、ほとんど音が出ない。トーンチャイム担当も、拍節が乱れる。	
54:35	これまでの中で、一番息の合った終わり方ができ、学生の間で笑みがみられ、「綺麗に終わったね」という発言がある。	終わる直前はリタルダンドし、高音の C が綺麗に響く形で終わった。授業者もこれまでで一番、きれいでまとまった作品だと感じた。
55:40	I がツリーチャイムを担当する。Y が 2 本持つ。I は皆の様子をみながら、タイミングよく入れる。	
56:50	YA が「音は何を使っても良いのですか？」と質問してきた。	質問に答えるため、ペンタトニックの音階の原理について触れ、即興的に音を並べても汚くならず伴奏もつけやすいことを説明する。
61:00	YA が授業者の説明に対し「仕組みれていたんですね。違う音も使ってみようかと思っていました」と答える。	子ども達とこの活動を行う場合、保育者は、予め、音を選別して、それを持たせることが大切だと説明した。

2014. 5. 9. 実践の記録「トーンチャイムで音のキャッチボール」

時間	学生の行動・言動	授業者の行動・言動
0:00	輪になって着席する。	前回の授業の流れと、今回の授業についての説明を行う。
0:10	トーンチャイムの演奏ができる場所へ移動する。	
1:30	この活動に慣れてきており、ほぼ拍節的に演奏することができる。	ピアノは入れずに、トーンチャイムだけで演奏することを伝える。
2:05	O がツリーチャイムを担当する。Y が 2 本持つ。O は遠慮がちに鳴らしている。ほぼ拍節的に演奏している。ある一定のメンバー間で音の往復が見られる。	
3:34	演奏を終える。	
4:03	S がツリーチャイムを担当する。YA が 2 本持つ。S は奏法を工夫しながら、鳴らすことを楽しんでいる。全体をよく聴きながら静かにチリチリと入れる。	ピアノを入れて演奏することを伝える。
5:30	トーンチャイムの演奏はテンポが揺れ、少し乱れるが、全体的に静かな雰囲気です演奏続けられる。	
6:05	F がツリーチャイムを担当する。O が 2 本持つ。F は全体の演奏を邪魔することなく、バランスを考えて音の量を決めており、トーンチャイムの音楽の中にうまく溶け込んでいる。	
7:36	トーンチャイムの演奏は少し弾んだ感じになる。	ピアノの伴奏の形を変えて弾く。
8:05	O がピアノを担当する。初めは和音を全音符で入れていた。徐々に分散させ、最後の方は、一本の旋律のように入れている。途中からトーンチャイムのテンポとはややずれてくる。	授業者はトーンチャイムを担当し、輪の中に入る。ツリーチャイムは使わずに演奏する。
9:54	O はトーンチャイムからの合図に戸惑い、すぐに演奏を終わらせることができず、その場で止める形になった。	
11:10	Y がツリーチャイムを担当する。F が 2 本持つ。学生同士で終わり方を予め考えている様子。2 本の組み合わせが悪いと感じたらしく、他の学生と交換してから行う。	ピアノの伴奏のスタイルを変え、音を多めに使うようにして弾く。
	YA は膝を屈伸させながら、テンポをとっている。	
13:41	予め決めておいた通りに終われなかったのか、I が F に 2 本同時に鳴らして終わらせるよう身ぶりで伝えていた。	
15:00	着席し、事後アンケートについての説明を聞く。	楽器をしまい、次回、この活動に対するアンケート調査を行うことを説明する。次の授業内容に入る。

第1グループ 「スイミー」本文（朗読部分）	音響的効果	授業者の解釈
<p>ひろい うみの どこかに、ちいさな さかなの きょうだいたちが たのしく くらしていた。</p> <p>みんな あかいのに、一びきだけは からすがいよりも まっくら、でも およぐのは だれよりも はやかった。</p> <p>なまえは スイミー。</p> <p>ところが あるひ、おそろしい まぐろが、おなか すかせて すごい はやさで ミサイルみたいに つっこんで きた。</p> <p>ひとくちで、まぐろは ちいさな あかい さかなたちを、一びきのこらず <u>のみこんだ</u>。</p> <p>にげたのは スイミーだけ。</p> <p>スイミーは およいだ、くらい うみの そこを。</p> <p>こわかった、さびしかった、とても かなしかった。</p> <p>けれど うみには、すばらしい ものが いっぱい あった。</p> <p>おもしろい ものを みる たびに、スイミーは だんだん げんきをとりもどした。</p> <p>にじいろの ゼリーのような くらげ……</p> <p>すいちゅうブルドーザーみたいな いせえび……</p> <p>みたこともない さかなたち、みえない いとで ひっぱられてる…</p> <p>ドロップみたいな いわから はえてる、こんぶや わかめの はやし…。</p> <p>うなぎ。かおを みる ころには、しっぽを わすれてるほど ながい……</p>	<p>レインスティック、 トーンチャイム (C・E・Gをゆっくり鳴らす)</p> <p>下敷き</p> <p>小木琴</p> <p>間をあける</p> <p>大太鼓をクレッシェンドで入れ、その後ピアノ 足音(ドン)と鳴らす ピンで創ったマラカス</p> <p>間をあける ドンと鳴らす</p> <p>間をあける 沈黙</p> <p>無音</p> <p>間をあける ツリーチャイム トーンチャイム (C・E・Gをゆっくり鳴らす)</p> <p>ツリーチャイム トーンチャイム</p> <p>風鈴 ギロ 鈴 下敷き</p> <p>ウクレレ</p> <p>木琴</p>	<ul style="list-style-type: none"> 海の様子、波の音 広く穏やかな海 小刻みに鳴らすことで速く泳ぐ様子 間はスイミーを際立たせる 恐怖、素早さ、飲み込む音 逃げ惑う魚の様子 のみ込まれた様子 スイミーの孤独、悲しさ 寂しさ、悲しさ 同じ楽器で明るい海の様子を表現 それぞれの魚を変った音で表現 ウクレレは海の中にいることを想像させる

<p>そして、かぜに ゆれる ももいろの やしのきみみたいな いそぎんちやく。</p> <p>そのとき、いわかげに、スイミーは みつけた。</p> <p>スイミーのと そっくりの、ちいさな さかなの きょうだいたち。</p> <p>「でて こいよ、みんなで あそぼう。おもしろい ものが いっぱいだよ！」</p> <p>「だめだよ。」ちいさな あかい さかなたちは こたえた。</p> <p>「おおきな さかなに、たべられて しまうよ。」</p> <p>「だけど、いつまでも そこに じっと してる わけには いかないよ。なんとか かんがえなくちゃ。」</p> <p>スイミーは かんがえた。いろいろ かんがえた。うんと かんがえた。</p> <p>それから とつぜん スイミーは さげんだ。「そうだ！」</p> <p>「みんな いっしょに およぐんだ。うみで いちばん おおきな さかなの ふりして！」</p> <p>スイミーは おしえた。</p> <p>けっして はなればなれに ならない こと。みんな もちばを まもる こと。</p> <p>みんなが、一びきの おおきな さかなみたいに およげるようになった とき、スイミーは いった。「ぼくが、めに なるう。」</p> <p>あさの つめたい みずの なかを、ひるの かがやく ひかりの なかを、みんなは およぎ、おおきな さかなを おいだした。</p>	<p>ビーズ、マラカス } ウクレレ</p> <p>ウクレレ</p> <p>のセリフをみんなで言う</p> <p>ウッドブロック</p> <p>のセリフの時にトライアングル 手を叩く</p> <p>大太鼓、デクレッシェンドで最後にドン！と鳴らす</p> <p>トーンチャイム(C・E・G音)</p> <p>下敷き、レインスティック</p>	<ul style="list-style-type: none"> 魚の種類を表現 魚たちが複数いることを表現 考えている様子 アイディアが浮かんだ様子 魚が集まり1匹の大きな魚になる様子 平和がおとずれる 海の様子、波の様子
--	---	---

第2グループ 「スイミー」本文（朗読部分）	音響的効果	授業者の解釈
<p>ひろい うみの どこかに、ちいさな さかなの きょうだいたちが たのしく くらしていた。</p> <p>みんな あかいのに、一びきだけは からすがいよりも まっくら、でも およぐのは だれよりも はやかった。</p> <p>なまえは <u>スイミー</u>。</p> <p>ところが あるひ、おそろしい まぐろが、おなか すかせて すごい はやさで ミサイルみたいに つっこんで きた。★</p> <p>ひとくちで、まぐろは ちいさな あかい さかなたちを、一びきのこらず のみこんだ。</p> <p>にげたのは <u>スイミー</u>だけ。★</p> <p>スイミーは およいだ、くらい うみの そこを。こわかった、さびしかった、とても かなしかった。</p> <p>けれど うみには、すばらしい ものが いっぱい あった。★</p> <p>おもしろい ものを みる たびに、スイミーは だんだん げんきを とりもどした。</p> <p>にじいろの ゼリーの ような くらげ……</p> <p>すいちゅうブルドーザーみたいな <u>いせえび</u>……</p> <p>みたこともない さかなたち、みえない いとで ひっぱられてる…</p> <p>ドロップみたいな いわから はえてる、こんぶや わかめのはやし…</p>	<p>手遊び(マラカス)→前奏 (マリンバ) →「スイミー」とみんなで言うてから始める マリンバで即興的なフレーズ、鈴(効果音)</p> <p>_____のセリフを一人が言った後、全員でいう</p> <p>★大太鼓</p> <p>鈴</p> <p>★トーンチャイム (低音)</p> <p>} 無音</p> <p>間をあける ★ツリーチャイム</p> <p>鉄琴(ペダルを踏んで) _____のセリフを全員で言う ビー玉を入れたマラカスのような銜 _____のセリフを全員で言う 無音 _____のセリフを全員で言う</p> <p>特殊な声でワカメを表現、下敷き、髪の毛をわかめや昆布に見立てる</p>	<p>・開始前に、興味をもたせ期待させる工夫</p> <p>・マリンバはスイミーの音楽</p> <p>・鈴は海を泳ぐ様子</p> <p>・「反復」と「声の重なり」を用いて強調している。</p> <p>・突進してくる様子</p> <p>・逃げ惑う魚たちの様子</p> <p>・孤独感</p> <p>・寂しさ、恐怖、悲しさ</p> <p>・場面の切り替え</p> <p>・期待感、素晴らしいもの</p> <p>・みずみずしい音</p> <p>・声の重なりによる強調</p> <p>・勢いよく動く様子</p> <p>・声の重なりによる強調</p> <p>・張り詰めた感じを出す</p> <p>・声と身体、音を使って水面に揺れる海草を表現</p>

<p>うなぎ。かおを みる ころには、しっぽを わすれてるほど ながい…</p> <p>そして、かぜに ゆれる ももいろの やしのきみみたいな <u>いそぎんちゃく</u>。</p> <p>そのとき、いわかげに、スイミーは みつけた。★</p> <p>スイミーのと そっくりの、ちいさな さかなの きょうだいたち。「でて こいよ、みんなで あそぼう。おもしろい ものが いっぱいだよ！」</p> <p>「だめだよ。」ちいさな あかい さかなたちは こたえた。 「おおきな さかなに、たべられて しまうよ。」 「だけど、いつまでも そこに じっと してる わけには いかないよ。なんとか かんがえなくちゃ。」</p> <p>スイミーは かんがえた。いろいろ かんがえた。うんと かんがえた。それから とつぜん スイミーは さげんだ。「そうだ！」★ 「みんな いっしょに およぐんだ。うみで いちばん おおきな さかなの ふりして！」</p> <p><u>スイミー</u>は おしえた。 けっして はなればなれに ならない こと。みんな もちばを まもる こと。</p> <p>みんなが、一びきの おおきな さかなみたいに およげるようになった とき、スイミーは いった。「ぼくが、めに なるう。」</p> <p>あさの つめたい みずの なかを、ひるの かがやく ひかりの なかを、みんなは およぎ、おおきな さかなを おいだした。★</p>	<p>_____のセリフで特殊な声を出す</p> <p>_____の部分で鉄琴(ペダルを使う)、_____のセリフを全員で言う</p> <p>★トーンチャイム (E音)</p> <p>鈴</p> <p>_____のセリフを全員でエコー _____のセリフを全員でいう</p> <p>} この部分はアドリブのセリフを言う</p> <p>★トーンチャイム</p> <p>無音、_____手をヒラヒラさせて小魚が集まる様子を表現</p> <p>} 鈴</p> <p>ツリーチャイム 手(魚を表現)の向きを右から左へ変える。★ダンパリン カーテンコール→自己紹介→スイミー挨拶→一礼</p>	<p>・別の魚が出てきた様子を声質を変えることで表現</p> <p>・水中を表している</p> <p>・声の重なりによる強調</p> <p>・ひらめいた音</p> <p>・魚たちが複数いる様子</p> <p>・複数いる魚と否定の強調</p> <p>・セリフの強調</p> <p>・スイミー役のアドリブ</p> <p>・ひらめいた音</p> <p>・手で魚たちが集まる様子を表現</p> <p>・魚たちが集結してくる様子</p> <p>・海の様子、魚たちの動き、</p> <p>・終了を告げる合図、配役紹介をして終了を知らせる</p>
--	---	--

第3グループ 「スイミー」本文（朗読部分）	音響的効果	授業者の解釈
<p>ひろい うみの どこかに、ちいさな さかなの きょうだいたちが たのしく くらしていた。★</p> <p>みんな あかいのに、一びきだけは からすがいよりも まっくろ、でも およぐのは だれよりも はやかだった。</p> <p>なまえは スイミー。</p> <p>ところがあるひ、おそろしい まぐろが、おなか すかせて すごい はやさで ミサイルみたいに つっこんで きた。</p> <p>ひとくちで、まぐろは ちいさな あかい さかなたちを、一びきのこらずのみこんだ。</p> <p>にげたのは スイミーだけ。</p> <p>スイミーは およいだ、くらい うみの そこを。こわかった、さびしかった、とても かなしかった。</p> <p>けれど うみには、すばらしい ものが いっぱい あった。おもしろい ものを みる たびに、スイミーは だんだん げんきを とりもどした。</p> <p>にじいろの ゼリーの ような くらげ……</p> <p>すいちゅうブルドーザーみたいな いせえび……</p> <p>みたこともない さかなたち、みえない いとで ひっぱられてる… …</p> <p>ドロップみたいな いわからは えてる、こんぶや わかめのは やし… …</p>	<p>トーンチャイム(A音を3回鳴らす)</p> <p>★ピアノ(和音を分散させて弾く)</p> <p>↓</p> <p>ぶんぶんゴマ</p> <p>ツリーチャイム(低音から高音へ)</p> <p>↓</p> <p>_____の部分でダンボールを激しく叩く</p> <p>袋にビーズを入れて鳴らす</p> <p>_____の部分は無音</p> <p>ピアノ(短調の和音を分散させて弾く)</p> <p>↓</p> <p>ピアノ(高音域で明るい曲調の旋律)</p> <p>↓</p> <p>下敷き、黒い笛</p> <p>大きなカエルのおもちや(穴をおさえ、机の上で強く鳴らす)</p> <p>マリンバ(グリサンド)</p> <p>↓</p> <p>袋にビーズを入れたモノ</p> <p>瓶ビーズ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・物語の開始を知らせる合図 ・長三和音を分散させて弾くことで、明るく平和な海の中を表現 ・「スイミー」という登場人物を印象づける音 ・突進してくるスピード感、獐猛さ、恐怖感を表現。ビーズは小さな魚たちが逃げ惑う様 ・静寂・間を効果的に使い、スイミーの孤独感を表現 ・スイミーの恐怖、孤独、悲しみ等の心情を表現 ・海の中のすばらしい魚たち、海のきらめきを表現 ・くらげがふわふわ浮かぶ様 ・「ブルドーザーみたいな」を表現 ・不思議な感覚と、「ひっぱられている」に触発される伸縮性のある感覚 ・「はやし」に触発され、木々がサワサワなっている感覚

<p>うなぎ。かおを みる ころには、しっぽを わすれてるほど ながい……</p> <p>そして、かぜに ゆれる ももいろの やしのきみみたいな いそぎんちゃく。</p> <p>そのとき、いわかげに、スイミーは みつけた。スイミーのと そっくりの、ちいさな さかなの きょうだいたち。「でて こいよ、みんなであそぼう。おもしろい ものが いっぱいだよ！」</p> <p>「だめだよ。」ちいさな あかい さかなたちは こたえた。「おおきな さかなに、たべられて しまうよ。」</p> <p>「だけど、いつまでも そこに じっと してる わけには いかないよ。なんとか かんがえなくちゃ。」</p> <p>スイミーは かんがえた。いろいろ かんがえた。うんと かんがえた。</p> <p>それから とつぜん スイミーは さげんだ。★「そうだ！」</p> <p>「みんな いっしょに およぐんだ。うみで いちばん おおきな さかなの ふりして！」</p> <p>スイミーは おしえた。</p> <p>けっして はなればなれに ならない こと。みんな もちばを まもる こと。</p> <p>みんなが、一びきの おおきな さかなみたいに およげるようになった とき、スイミーは いった。「ぼくが、めに なるう。」</p> <p>あさの つめたい みずの なかを、ひるの かがやく ひかりの なかを、みんなは およぎ、おおきな さかなを おいだした。★</p>	<p>ヒューボン</p> <p>鈴(控えめに)</p> <p>音の鳴るおもちや(話している感じで)</p> <p>声を重ねる(何名か同時に言う)</p> <p>ウッドブロック</p> <p>★トライアングル</p> <p>ピアノ(「ものけ姫」より)</p> <p>↓</p> <p>セリフの終わりと共に終わるように</p> <p>曲の長さを調整</p> <p>袋にビーズを入れたものを振る</p> <p>★トーンチャイム(D♭、A♭、D♭)</p> <p>ツリーチャイム _____で声を重ねる</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・うなぎの体長を表現 ・「かぜにゆれる」に対応した音 ・魚の兄弟たちが話している様 ・「さかなたち」がロク々に言う様子 ・考えている様子 ・アイディアが浮かんだ瞬間 ・アイディアを実行し、それが問題解決へと向かおうとしているクライマックスを演出 ・セリフの終わりや曲の長さを合わせ音楽とセリフが一体化している ・小さな魚たちがたくさんいる様 ・問題が解決した安堵感 ・話の終結を知らせる合図
---	---	---

第4グループ 「スイミー」本文（朗読部分）	音響的効果	授業者の解釈
<p>ひろい うみの どこかに、ちいさな さかなの きょうだいたちが たのしく くらしていた。</p> <p>みんな あかいのに、一びきだけは からすがいよりも まっくら、でも およぐのは だれよりも はやかだった。★</p> <p>なまえは スイミー。★</p> <p>ところが あるひ、おそろしい まぐろが、おなか すかせて すごい はやさで ミサイルみたいに つつこんで きた。</p> <p>ひとくちで、まぐろは ちいさな あかい さかなたちを、一びきのこらず のみこんだ。</p> <p>にげたのは スイミーだけ。</p> <p>スイミーは およいだ、くらい うみの そこを。こわかった、さびしかった、とても かなしかった。</p> <p>けれど★うみには、すばらしい ものが いっぱい あった。おもしろい ものを みる たびに、スイミーは だんだん げんきを とりもどした。</p> <p>にじいろの ゼリーのような くらげ……</p> <p>すいちゅうブルドーザーみたいな いせえび……</p> <p>みたこともない さかなたち、みえない いとで ひっぱられてる…</p> <p>ドロップみたいな いわから はえてる、こんぶや わかめの はやし…</p>	<p>カスタネット、ピアノ(カノン風な曲)、箱にビーズを入れたモノ、ビニール袋、下敷き</p> <p>★空気入れ</p> <p>★カバサ、鉄琴</p> <p>大太鼓(徐々に叩くテンポを速くする)</p> <p>ラケット(徐々に叩くテンポを速くする)</p> <p>ピアノ(運命の冒頭を弾く)</p> <p>鉄琴(Dmを使った短いフレーズ)</p> <p>↓</p> <p>★ツリーチャイム</p> <p>エレクトリックピアノ(高音でC・Dmを使った即興的な演奏) 下敷き</p> <p>↓</p> <p>カタカタ押し車</p> <p>↓</p> <p>トーンチャイム(高音のG音を3回鳴らす)</p> <p>↓</p> <p>紙をバラバラさせる</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・カスタネット：開始の合図 ・ピアノと下敷きは海の情景 ・箱、ビニールは魚たち ・スピード感を出す ・スイミーのキャラクター ・恐怖、速さ ・魚たちが逃げ惑う様子 ・のみ込まれた状況 ・短三和音は寂しさ、恐怖を表現 ・音色で水中を表現 ・悲しさから一転して、素晴らしいものへ ・様々な魚たちを紹介する間、統一感をもたせている ・魚を表現 ・ブルドーザーのイメージ ・引っ張られている感じ ・水中に揺らぐ感じ

<p>うなぎ。かおを みる ころには、しっぽを わすれてるほどながい…</p> <p>そして、かぜに ゆれる ももいろの やしのきみたいな いそぎんちゃく。</p> <p>そのとき★いわがげに、スイミーは みつけた。</p> <p>スイミーのと そっくりの、ちいさな さかなの きょうだいたち。★</p> <p>「でて こいよ、みんなであそぼう。おもしろい ものが いっぱいだよ！」</p> <p>「だめだよ。」ちいさな あかい さかなたちは こたえた。</p> <p>「おおきな さかなに、たべられて しまうよ。」</p> <p>「だけど、いつまでも そこに じっと してる わけには いかないよ。なんとか かんがえなくちゃ。」</p> <p>スイミーは かんがえた。いろいろ かんがえた。うんと かんがえた。</p> <p>それから とつぜん スイミーは さげんだ。「そうだ！」★</p> <p>「みんな いっしょに およぐんだ。うみで いちばん おおきな さかなの ふりして！」</p> <p>スイミーは おしえた。</p> <p>けっして はなればなれに ならない こと。みんな もちばを まもる こと。</p> <p>みんなが、一びきのおおきな さかなみたいに およげようになつたとき、スイミーは いった。★「ぼくが、めに なるう。」</p> <p>あさの つめたい みずの なかを、ひるの がややく ひかりの なかを、みんなは およぎ、おおきな さかなを おいだした。★</p>	<p>ギロ</p> <p>↓</p> <p>鈴、キーホルダー</p> <p>★タンバリン</p> <p>★カスタネット</p> <p>_____の部分全員で言う</p> <p>_____の部分全員で言う、カスタネット</p> <p>トーンチャイム(低音)</p> <p>★トーンチャイム(高音)</p> <p>鈴</p> <p>タンバリン</p> <p>★カスタネット、_____のセリフにツリーチャイムピアノ(コーラスの音色で)</p> <p>★ツリーチャイム、終了後メンバー紹介</p> <p>ピアノ[コーラスの音色]でBGM</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・魚の動きを表現 ・揺れる様子 ・見つけた時の驚き ・魚たちのキャラクター ・声の重なりによる強調 ・声の重なりによる強調 ・魚の声 ・考えている音 ・ひらめいた音 ・魚たちが集結する様子 ・約束事を決めた！という一致団結する様子 ・決心した様子、アイディアがひらめいた様子 ・終始を示す合図、余韻を残す
---	---	--