

## ピアノ指導場面における教員の働きかけ —「保育の表現技術」を育むために—

脇田和子<sup>1)</sup>・栗屋晴香<sup>1)</sup>・中野素子<sup>1)</sup>

### A Teacher's Introduction in Guidance Scenes for Playing the Piano: In order to Develop "Expressive Techniques in Pre-school Education"

Kazuko WAKITA, Haruka AWAYA, and Motoko NAKANO

本研究の目的は、保育者養成校における筆者らのピアノ指導の内容を具体的に示し、「保育の表現技術を育むために」という観点から、筆者らの指導内容に関する課題を明らかにすることである。第一分析ではピアノ指導場面における教員の働きかけを基にKJ法を用いて指導内容を明らかにした。第二分析では第一分析による小グループの細目に教員の働きかけを分類し、指導の傾向を探った。その結果、小グループ80、中グループ16、大グループ3の表札名によって指導内容が言語化され、筆者らの指導内容の全体像を示すことができた。筆者らの指導の傾向としては「意欲的に学ぶ姿勢」への働きかけを多く行っていたこと、保育に係る指導内容が十分でなかったことが明らかになった。したがって、保育者養成校におけるピアノ指導では、保育に係る指導内容を積極的に位置付け、「ピアノ演奏の技術向上」にも増して「保育の表現技術の育成」に力を入れる必要があることが示唆された。

キーワード：保育の表現技術、ピアノ指導、指導内容、言語化、当事者の視点

#### 1. 問題と目的

平成22年に保育士養成カリキュラムが改訂されてからすでに7年が経過した。その際、教科目「基礎技能」は、「子どもの表現を広く捉えながら、子どもの活動や遊びを促していく」という趣旨で「保育の表現技術」と改められた(保育士養成課程等検討会, 2010)。本科目の目標は「1. 保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する。2. 身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現等の表現活動に関する知識や技術を習得する。3. 表現活動に係る教材等の活用及び作成と、保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する。」とされ、音楽表現に関する知識や技術の内容としては、「(1) 子どもの発達と音楽表現に関する知識と技術、(2) 身近な自然やものの音や音色、人の声や音楽等に親しむ経験と保育の

環境、(3) 子どもの経験や様々な表現活動と音楽表現とを結びつける遊びの展開」と明記された(厚生労働省, 2015)。つまり、音楽表現に関する知識や技術は「子どもの表現」に係るものであり、「保育との関連」で習得できるようにすることが養成校に改めて求められたこととなる(福西, 2014)。しかし、保育者養成校での音楽の授業は、「ピアノ演奏の技術向上」を目標とする傾向が強く、楽譜を再現するための技術や知識に多くの時間が割かれているという現状がある(福西, 2015)。また、「音楽・美術専攻の教員により技能中心・作品中心の内容と方法が展開され、幼児期の表現に大切な総合性が欠けている」(大場, 1996)と指摘されるように、音楽教員の関心が「保育との関連」に向き難い傾向がある。

平成30年度より新しい幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の施行が予定されている。学習指導要領においては、

1) 教育学部子ども教育学科

「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」の3つを明確にし、各学校においてカリキュラム・マネジメントを確立していくことが求められている。今回の改訂のポイントは、「何を教えるか」から「何を育てるか」への転換であり、そのためにまず各科目において「何ができるようになるか」を明確にすることが重要な課題とされている。そして、「何ができるようになるか」は、「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」という3つの育成すべき資質・能力(文部科学省, 2016)で示されている。しかし、大学においては「授業が各科目を担当する教員の裁量に任されることが多く、学習指導要領のように全国的なスタンダードが存在しない」(日本音楽教育実践学会, 2006)と指摘されるように、保育者養成校においてもピアノ指導のスタンダードは存在せず、指導内容の全体像を示すような研究も見当たらない。また、保育者養成校におけるピアノ指導は複数の教員で担当されることが多く、教員間で「何を教えるか」「何を育てるか」が共有され難い状況がある。したがって、保育者養成校におけるピアノ指導の内容を言語化することで、教科目「保育の表現技術」における指導内容を教員間で共通理解していくことが必要だと考える。

筆者らは、本学開設時の2006年度より非常勤講師として学生のピアノ指導に携わってきた。本学においても科目名は『子どもの音楽Ⅰ』『子どもの音楽Ⅱ』から『音楽Ⅰ』『音楽Ⅱ』へ、さらに『音楽A・B』『音楽表現技術A・B』へと変更されてきた。4年制の保育者養成校の開設にあたって、大学から「従来の音楽教育に拘らない柔軟な発想で、保育者養成校としての指導を期待する」という要請があった。本授業は1教員が7名程度のグループを担当し、使用テキストの曲目を実技試験に向けて進めていく。各教員は、経験レベルやモチベーションが様々な学生の一人一人に対応しながら、より効果的な働きかけができるように様々な工夫をしてきた。このようなプロセスの中で教師が持つ不明瞭で広範囲にわたる知識は「実践的知識」と呼ばれ、「初任教师に比べて熟練教師はより多くの実践的知識を蓄積し、暗黙的に保持している」(谷口, 2015)とされる。したがって、学生とのやりとりの中で得た筆者らの知

識や技術も、その多くが言語化されないまま保持されていることが予想される。また、北村ら(2007)は、教え学ぶ過程で作用する意味を帯びた知を「教育情報」と呼び、「学習課題の理解や新たな知識の獲得、問題解決方策の手掛かりといった作用のみならず、学習意欲、学習態度、世界観、人生観、自我、自尊感情、協調性、対人関係、情緒等といった、学習者の行動全般に関わる傾向性の変容に影響する作用が含まれる」と述べ、「教師と生徒の相互作用の中で広範囲の教育情報が生起すること」、「当事者の観点から状況や出来事、行為を調べ、内側から理解することの意義」を指摘している。したがって、実際にピアノ指導場面で行った筆者らの学生への働きかけを振り返り、そこに生じた教育情報を当事者の視点で解釈することができれば、筆者らの本授業における実践的知識を言語化することができるのではないかと考えた。なお、教員の働きかけには「何を指導したか」「どうやって指導したか」「何のために指導したか」といった要素が含まれるが、まず「何を指導したか」に着目することで、本授業における筆者らの指導内容を明らかにしたいと考える。

そこで本研究では、「ピアノ指導における教員の働きかけ」を基に、本授業における筆者らの指導内容を言語化し、「保育の表現技術を育むために」という観点から本授業の指導内容に関する課題を明らかにする。なお、「保育の表現技術」という教科目においては使用楽器の限定はないが、本校では楽器も教材もピアノを中心に用いていることから、「ピアノ指導場面における働きかけ」と限定する。本研究では「教員の働きかけ」という行為を当事者の視点で理解するために、主観を積極的に活用するKJ法(川喜多, 1996)を用いる。第一分析では、中西(2011)を参考に研究参加者同士でラベルの意味を解釈しながらグループ分けを行う。各々のグループに表札をつけることで、筆者らの指導内容を言語化する。その際、1枚のラベルの中に複数の指導内容が含まれることが予想されるため、最優先の指導内容を協議して選択し、小グループ、中グループ、大グループへとまとめていく。第二分析では、各ラベルの内容を協議しながら、3箇所を上限として小グループの指導内容に分類し、各々のグループの合計カウント数を示す。本研究では「実態のままを映し出すこと」「実態の全てを網羅すること」は難しい

ものの、大まかな傾向を捉えることはできると考え、指導内容に関する指導の傾向をカウント数によって探ることとする。さらに、筆者らの指導内容と保育の表現技術の3つの目標(厚生労働省, 2015)、3つの育成すべき資質・能力(文部科学省, 2016)との関連を検討し、「保育の表現技術を育むために」という観点から、筆者らの指導内容に関する課題を考察する。(文責: 脇田)

## 2. 方法

### 2-1. 研究対象の授業

科目名: 2016年度1年生の「音楽A」、「音楽B」、2016年度2年生の「音楽表現技術A」、「音楽表現技術B」

到達目標: 音楽Aは「音楽全般の基礎知識を学びながら演奏技術を修得していきます。前期の実技試験では全員がバイエル66番以上の演奏技術に達成することを目指します。また、人前で表現する事への自信を確実に身につけていく事を目指します。」、音楽Bは「前期で修得した演奏技術をさらに高度なものへと繋げていき、全員がバイエル90番以上の演奏技術を身に付けることを目標とします。」、音楽表現技術Aは「ピアノの演奏技術を高め、更に、歌いながら弾くことに取り組みます。全員がバイエル教則本を終了します。弾き歌いからスタートする人は、15曲以上のレパートリーを持つ事を目指します。」、音楽表現技術Bは「弾き歌いをスタートする人は15曲以上、既に弾き歌いを経験している人は音楽表現技術Aでの取り組みも含めて、30曲以上のレパートリーを持つことを目標とします。」(中部学院大学, 2016)

対象クラス: 筆者らが担当した1年生Aクラスの1グループとBクラスの1グループ、2年生Aクラスの2グループとBクラスの2グループ

主教材: 1年生は『標準バイエルピアノ教則本 全音ライブラリー』全音楽譜出版社(2008)、2年生は『幼児の音域にあわせた幼児の歌12ヶ月《180曲選》』株式会社エー・ティー・エム(1985)

環境: ピアノレッスン室(約3m×5mのタイルマット敷の室内に、アップライトピアノ1台、61鍵のキーボード7台)

### 2-2. 研究参加者

保育者養成校におけるピアノ指導を本学開学時の2006年度より継続して担当している3名の非常勤教員

### 2-3. データの収集

収集時期: 2017年6月~7月

収集方法: 「どんな学生にどのように働きかけたか、その時何を意図したか」を、各自Excelの表(A4用紙1枚に10ラベル)の7枚(70ラベル)に記述した。3名分の合計21枚(210ラベル)を2部プリントし、そのうち1部は1ラベルずつ切り離して210枚のカードにした。

### 2-4. データの分析

分析者: 授業者かつ研究参加者である3名

分析内容: 本授業における筆者らの指導内容

#### 【第一分析】

方法: 中西(2011)を参考に、3名の協議によって各ラベルの指導内容を分類し、表札を作成する。

流れ: ①情報の共有化: 自身が記入した70ラベルを持ち、順番に1枚ずつ記述内容を読み上げて意味を確認する。意味が不明確な場合は、残りのメンバーが質問し、全員で共通理解できるまで問答を繰り返す。確認ができたなら、1枚ずつかるたのようにラベルを作業台に置く。②小グループ化と表札作り: 前に置いたラベルと内容が近いと全員が判断した場合は、その近くに固めて並べる。内容が近いラベルが数枚集まったところで、表札となる文言を出し合い、協議した文言を黄色の付箋(5cm×1.5cm)に記入して1枚目のラベルの左端に付ける。作業台のスペースが狭くなったら、内容が近いラベルを重ねてスペースを作る。③中グループ化と表札作り: 黄色の表札の内容が近いと判断したものを近くに集め、中グループがわかるように配置する。前に配置したラベルに疑問が生じた場合は全員で協議して置き換える。全ラベルを読み上げたら、中グループと小グループの意味や関連性によって固まりが分かるように置き換える。中グループの表札となる文言を出し合い、協議した文言をピンクの付箋(7.6cm×7.6cm)に記入する。そこに含まれる小グループのラベルを集めてひとまとめにする。④大グループと表札作り: ピンクの表札を見ながらグループ分けして大

グループを作り、表札となる文言を協議し、色画用紙(17.5cm×12.5cm)に記入する。⑤まとめ:構造化されたラベルを見ながら、感じたことや分かったことを話し合う。

【第二分析】

方法:第一分析で抽出された小グループの表札に、3名の協議によって各ラベルを分類する。

流れ:自身が記入した70ラベルを順番に読み上げ、協議によって小グループの項目に分類していく。

1ラベルが複数箇所にあてはまる場合は、指導内容の優先順位が高い方から3箇所までとする。

(文責:脇田)

### 3. 結果

【第一分析】

「ピアノ指導場面における教員の働きかけ」を記入した210枚のラベルは、まず80の小グループに、80の小グループは16の中グループに、16の中グループは3つの大グループに分類された。各グループの表札名は、表1・表2・表3に示した通りである。

【第二分析】

3箇所を上限として210枚のラベルを小グループに分類した結果、543がカウントされた。各グループに分類されたカウント数、および小グループの表札に対する教員の働きかけ(例)は、表1・表2・表3に示した通りである。(文責:脇田)(表1・表2・表3に関する文責:脇田・栗屋・中野)

### 4. 考察

#### 4-1. 本授業における筆者らの指導内容の全体像

表1・表2・表3に示した通り、小グループの表札名は下位の指導内容、中グループの表札名は中位の指導内容、大グループの表札名は上位の指導内容と捉えることができる。中グループと小グループの表札名によって、指導内容を16の柱と80の細目に言語化することができた。また、大グループの表札名である「楽譜をピアノで再現するための知識と技能」(以下、Aと記す)、「子どもの音楽表現をサポートするための知識と技能」(以下、Bと記す)、「意欲的に学ぶ姿勢」(以下、Cと記す)の末尾に、「～の育成」という文言を付けることで筆者らは、「Aの

育成」、「Bの育成」、「Cの育成」という3つの目標に向かっていったことが確認できた。したがって、表1・表2・表3によって、筆者らの指導内容の全体像を具体的に示すことができ、指導内容を共通理解する基盤ができたと考える。今後、表1・表2・表3は個々の学生の学習評価をする際に、また、教員が指導内容を評価したり不足を見直したりする際にも活用できると考える。(文責:脇田)

#### 4-2. 本授業における筆者らの指導の傾向

表1・表2・表3に示した通り、大グループのカウント数はAが90、Bが109、Cが344であった。Cは、AやBの3倍以上のカウント数となり、教員はCへの働きかけをより多く行っていたことが明らかとなった。したがって、教員が「ピアノ演奏の技術の向上」にも増して、「将来の保育者としての資質」の基盤となる意欲を育てることに重きをおいていたことが伺える。しかし、Cは根気よく練習する習慣のない学生や「とりあえずやり過ぎそう」という学生への対応に、教員が力を入れざるを得なかった結果とも解釈できる。学生自らが意欲的に学ぶ状況を作るためには、Cのみを目的とする働きかけにも増して、A・Bの指導内容の中でのCの働きかけが必要となる。本研究では「何のために」という指導意図には触れることができなかったため、「Cの育成」が主目的なのか、「A・Bの育成」が主目的なのかを判別することができなかった。今後は、「A・Bの育成」を主目的とする指導を意識していくことが課題となる。

Aにおける総カウント数は、表1に示した通り、90で、「運指」が24、「身体」が19、「楽譜と鍵盤」が17、「演奏に対する認識」が15、「歌唱」と「楽器」が6、「伴奏」が3であった。教員は「運指」の力を高めるための働きかけをより多く行っていたことが明らかになった。特に「運指」の「両手奏のスムーズな動き」の6は、Bにおける「拍子・テンポ・等速感」を支える大事な要素であり、「楽譜と鍵盤」の「音高」の5や「身体」の「身体の使い方・呼吸」の10、「姿勢」の9も自学自習を支えるための必要な基礎力として重視していることが読み取れる。「演奏に対する認識」の「ミスはしてはならない」の8からは、「保育現場で必要なのは音の正確さよりも流れである」ということを伝えたいという教員

表1 「楽譜をピアノで再現するための知識と技能」に関する指導内容（合計90カウント）

| 中グループ    | 小グループ |                   | 教員の働きかけ（例） |  |
|----------|-------|-------------------|------------|--|
| 指導内容     | 数     | 指導内容              |            | 数  |
| 楽譜と鍵盤    | 17    | ① 音高・臨時記号         | 5          | 「楽譜が読めない」という学生に、一緒に「ド・レ・ミ・ファ・ソ」と数えながら読んだ。その音が鍵盤ではどこになるかを伝えた。                             |
|          |       | ② 音価・リズム          | 2          | 4分音符や8分音符などの音符の長さが分からない学生に、「ター、ティティ」などと言葉に出して歌って聴かせ、個々の音符の長さを感覚的に理解させた。                  |
|          |       | ③ 指番号             | 5          | バイエル30番までの学生に、音符の上を書いてある指番号を確認させ、その指でその音を弾くように指示した。                                      |
|          |       | ④ 和音・コード          | 2          | 左手の伴奏を1音ずつ弾く学生に、和音というまとまりがあることを伝え、「それを分散させるとこうなるんだよ」と楽譜を見て説明した。                          |
|          |       | ⑤ 曲想・表情記号・強弱記号    | 1          | フォルテやドルチェを見落とす学生に、弾いている間にも「次は？」「見落とさないでね」と常に記号に注意が向くように声をかけた。                            |
|          |       | ⑥ 奏法・反復記号         | 1          | 伴奏部分のアルペジオ記号を読んでいない学生に、「こうやって左から風が吹いてくるように弾くんだよ」と言いながらアルペジオの意味を説明し、手の動きを真似させた。           |
|          |       | ⑦ 構造・フレーズ・形式      | 1          | バイエル88番の学生に、細かく動くところとゆったり動くところをグループに分け、「こういうふうに分けて読むと分かりやすくなるね」と伝えた。                     |
| 運指       | 24    | ① タッチ             | 4          | 指の上下に無駄な動きが多い学生に、手の甲に消しゴムなどを置いて、落とさないように弾くことを体験させた。                                      |
|          |       | ② 指の独立            | 3          | 左右の指が思い通りに動かない学生に、指の1本1本に意識が向くように「右3・左4・次、右1・左2」と掛け声をかけ、次に動かす指を意識できるようにした。               |
|          |       | ③ 異なるリズムの統合       | 2          | 左と右のリズムが合わない学生に、ピアノから離れて「両手・左右・両手・左右」と声をかけて膝打ち練習をし、左右のリズムの合わせ方を体感させた。                    |
|          |       | ④ 単音のスムーズな動き      | 5          | フレーズの途中で音が途切れる学生に、何通りかの指番号を楽譜に書き、自分に一番合った（弾きやすい）ものを選ばせ、なめらかに弾かせた。                        |
|          |       | ⑤ 和音のスムーズな動き      | 3          | 左手伴奏にミスタッチが多い学生に、単純な和音進行を繰り返し弾かせ、基本パターンを覚えさせた。   |
|          |       | ⑥ 両手奏のスムーズな動き     | 6          | 両手奏になるとつまずく学生に、まず苦手の箇所をとりだしてその部分のみを練習するように伝えた。その際、学生の指の上に教員の指を乗せて指の動きを体感させた。             |
|          |       | ⑦ スムーズな動きのスピードアップ | 1          | 16分音符が遅くなる学生に、4と5の指は動きにくい構造であることを伝え、1の指を押さえながら4と5の指を速く動かすトレーニングをした。                      |
| 楽器       | 6     | ① ピアノの構造・特性       | 6          | ピアノ初心者学生に、実際にグランドピアノの中を見せて「鍵盤を押す→ハンマーが上がる→弦に振動が伝わる→音が鳴る」という仕組みを説明し、正しい打鍵の仕方を教えた。         |
| 身体       | 19    | ① 姿勢              | 9          | 姿勢が気になる学生に、背中を下から上に押すことで猫背を直し、椅子の高さや位置も学生に合わせて直した。                                       |
|          |       | ② 身体の使い方・呼吸       | 10         | 肩の力が抜けない学生に、コンニャク体操で上半身をほぐし、次に社交ダンスのように動きをつけて、その際「手の動きは右手、足は左手・・・ほら手は大きく足は小さく」と促していった。   |
| 伴奏       | 3     | ① 歌唱しながら演奏すること    | 1          | 両手奏に歌をつけると演奏できなくなる学生に、「まず歌だけ→右手と歌→左手と歌→両手と歌」という順番で練習するように伝え、一緒に行った。                      |
|          |       | ② 歌唱とピアノの音量バランス   | 2          | ピアノの音に比べて声が小さい学生に、大きな部屋で教員が移動しながら学生の弾き歌いを聴き、声が届かなくなったら手を挙げて教えた。                          |
| 歌唱       | 6     | ① 姿勢・表情           | 2          | 演奏を聴いても情感が伝わってこない学生に、その曲を色・温度・硬さ・表情・・・に置き換えて自分なりのイメージを膨らませ、それを言葉にするように伝えた。               |
|          |       | ② 声量・発音           | 4          | どの学生の歌声も小さい時、全員で立って、教員の伴奏に合わせて歌った。その際、一番大きな声を出した学生から座らせ、最後まで残らないように大きな声で歌うように促した。        |
| 演奏に対する認識 | 15    | ① 「ミスはしてはならない」    | 8          | 音が跳躍することでミスをする学生に、「他の音で置き換えたり省いたりしてでも、音楽は流れを止めてはいけない！」ということを教えた。                         |
|          |       | ② 「ミスをしなければ良い」    | 1          | 速いテンポの曲を遅く弾く学生に、曲の性格や作曲者の意図を説明し、「ミスしない方がいいかもしれないけど、いい流れやいい音ってあるんだよ。まだできることはたくさんある！」と伝えた。 |
|          |       | ③ 「楽譜通りに弾くことが大切」  | 2          | 楽譜通りに弾いて満足している学生に、音にはエネルギーがあることを伝え、低い音の「豊かさや深さ」、高い音の「軽やかさやかわいらしさ」等を身体や音で表現して見せた。         |
|          |       | ④ 「楽譜は読めなくてもいい」   | 2          | 「音符を読むのが面倒」と言う学生に、「文字が読めるからスマホが使えるでしょ。ピアノも同じで、楽譜が読めれば音楽が使えるようになるんだよ」と伝えた。                |
|          |       | ⑤ 「人前でも普段通りに弾ける」  | 2          | 実技試験を甘く見ている学生に、一発勝負の恐ろしさを伝え、オリンピック選手が本番で100%の力を発揮するためにどれだけのトレーニングをするかを教えた。               |

の意識が読み取れる。一方、「歌唱」の「声量・発音」は4、「姿勢・表情」は2、「伴奏」の「歌唱とピアノの音量バランス」は2、「歌唱しながら演奏すること」は1と、「歌唱」や「伴奏」に関する働きかけが少なかったことが明らかになった。保育現場ではピアノの演奏以上に「まず、歌うこと」が求められる。歌唱や伴奏の基礎技能はピアノのソロ演奏と共に、力を入れて指導すべき内容だと考える。したがって、「Aの育成」の中に、「歌唱」や「伴奏」

に関する指導内容の細目を加えていく必要がある。

Bにおける総カウント数は、表2に示した通り109で、「表現」が59、「保育に対する認識」が33、「保育に対する知識」が13、「創作」が4であった。教員は「表現」する力を高めるための働きかけをより多く行っていたことが明らかになった。「表現」の中では「拍子・テンポ・等速感」の8、「フレーズ感」の7、「感情移入」の6、「曲想」と「終止音・余韻」の5が若干多く、子どもと一緒に歌う際の大事なボ

表2 「子どもの音楽表現をサポートするための知識と技能」に関する指導内容(合計109カウント)

| 中グループ    | 小グループ |                   | 教員の働きかけ(例) |  |
|----------|-------|-------------------|------------|--|
|          | 指導内容  | 数                 |            |  |
| 表現       | 59    | ① 演奏前の準備          | 2          | 準備することなくいきなり弾き始める学生に、椅子から立たせてジャンプをさせ、「今、膝を曲げたり息を吸ったりして準備したよね、ピアノも同じだよ」と伝えてから、弾いて見せた。           |
|          |       | ② アインザッツ          | 1          | 歌の前にアインザッツを言わない学生に、「子どもたちが歌えないよ～」と嘆き、「サン・ハイ！」を言うタイミングを教え、再度イントロから演奏して一人でもできるようにした。             |
|          |       | ③ 拍子・テンポ・等速感      | 8          | テンポが不安定で慌てる学生に、ピアノよりも大きな声で「1・2・1・2」と掛け声をかけながら、学生の左肩をたたいて拍子を伝え、テンポに乗れるようにした。                    |
|          |       | ④ メロディーライン        | 4          | メロディーに抑揚をつけられない学生に、五線の音符を線でつないで折れ線グラフにして見せ、高さのピークが一番の盛り上がりどころだと音型の見方のコツを教えた。                   |
|          |       | ⑤ ベースライン          | 2          | 左手伴奏が平面的な学生に、ウォーキングベースとオルタネーティングベースの違いを聴かせ、「ウッドブロックだとこんな感じ!」と言いながら演奏動作の違いを見せた。                 |
|          |       | ⑥ フレーズ感           | 7          | ソナチネを一本調子で弾く学生に、フレーズがどこで切れるかを何パターンか弾いて聴かせ、フレーズの固まりを感じられるようにした。                                 |
|          |       | ⑦ 縦ノリ・横ノリ         | 2          | 滑らかな曲に縦拍を刻みながら演奏する学生に、教員が横ノリで豊かな伴奏をつけ、学生にメロディーを弾かせた。横ノリを体感させた後に「ゆりかごみたいに気持ちよかったでしょ」と伝えた。       |
|          |       | ⑧ ダイナミクス          | 3          | フォルテの音を叩いて弾く学生に、「フォルテって乱暴で“いた～い音”のここのな??」と問いかけ、大きく息を吐かせながらリラックスした気持ちで弾かせた。                     |
|          |       | ⑨ 音量バランス          | 2          | 右手が響かず左手の音ばかりが聞こえる学生に、高音をヴァイオリン、低音をコントラバスの楽器にたとえ、その場合の弾き方や音の響きの違いを説明した。                        |
|          |       | ⑩ 音色              | 4          | 弾き歌いで表現することが苦手な学生に、教員が同じ曲で音色を変えた演奏を数パターン聴かせて感想を聞き、音色に興味を持たせた。                                  |
|          |       | ⑪ ハーモニー           | 2          | 左手の伴奏形が大きい学生に、「左手の音を和音にする→できた和音を弾く→和音に合わせてメロディーをつける」を一緒にやり、左手のハーモニーの響きの変化を感じ取らせた。              |
|          |       | ⑫ 曲想              | 5          | 実技試験のリハーサルを聴いている学生に「今の演奏から何が伝わった?」と問いかけ、曲の雰囲気に興味に向くようにした。                                      |
|          |       | ⑬ ベダル             | 4          | ブルグミュラーのベダルがなかなか踏めない学生に、教員がベダルを使用した演奏を聴かせ、「素敵でしょ」とベダルの効果と可能性を伝えた。                              |
|          |       | ⑭ 感情移入            | 6          | ピアノをつまらなそうに弾く学生に、教員がオーバーに表現しながら学生と連弾し、音の幅の醍醐味を体感させた。   |
|          |       | ⑮ 終止音・余韻          | 5          | フレーズの最後や言葉の語尾が雑でぶっきらぼうな学生に、フレーズを文章に置き換え、「～でした。」「～かな?」「～で。」「～!」等のどの句読点に当てはまるかを考えさせた。            |
|          |       | ⑯ 顔の表情            | 2          | 顔が無表情な学生に、表情が豊かな学生に演奏してもらい、その演奏に合わせて2人ずつペアを組んで互いの顔を見ながら歌わせた。                                   |
| 創作       | 4     | ① 導入              | 1          | 授業後半の20分間に、先生役の学生がその日に合格した曲を伴奏し、その他の学生が子ども役になって歌った。先生役の学生には「一人一人に注目し、声をかけてから始めよう!」と伝えた。        |
|          |       | ② イントロ・エンディング     | 1          | 「前奏は最後の4小節を弾けばいいですか」と質問する学生に、「イントロはその曲に導くためのものだから、自分で創ってもいいんだよ」と伝え、数種類を弾いて聴かせた。                |
|          |       | ③ 曲想              | 1          | バイエルの曲想に心が動かない学生に、普段良く聴く音楽を尋ね、その曲と一緒に聴いて曲の魅力を共有した後、「バイエルでそれっぽく弾くとこんな感じかな」とアレンジして聴かせた。          |
|          |       | ④ メロディー           | 1          | 進むことだけを目標にしている学生に、メロディーをおしゃれにしたり、かっこよくしたり、面白くしたりして聴かせた。「同じ曲でもアレンジによって変身するでしょ?」と伝え、簡単なフェイクを教えた。 |
| 保育に関する知識 | 13    | ① 歌詞の意味・曲の背景      | 6          | 歌にメリハリがなく終始一本調子の学生に、歌詞を子どもたちに読み聞かせするように朗読させ、どの言葉を一番強調したいかを答えさせた。                               |
|          |       | ② 楽器              | 4          | 弾き歌いに合わせてキーボードパーカッションを合わせる学生がいた時、クラス全員で鍵盤をパーカッションの音色にし、好きな音をみつけて交流した。                          |
|          |       | ③ 子ども             | 3          | 歌の表情やメッセージが伝わってこない学生に、自分が子どもになったつもりで、その歌からイメージする場面を絵に描かせた。                                     |
| 保育に対する認識 | 33    | ① 「演奏だけで精一杯」      | 3          | 周りを感じる余裕がない学生に「ちゃんと弾けてるけど、周りには子どもたちがいるよ。聴かせてあげたいと思って弾いてみよう。」と声をかけた。                            |
|          |       | ② 「とりあえず演奏できればいい」 | 17         | 「弾けるからこれでいい」という学生に、「今の音から子どもたちは何を感じるかな?」「子どもたちにどう伝わるかを考えながら弾こうね。」と声をかけた。                       |
|          |       | ③ 「人前で歌うのは恥ずかしい」  | 5          | グループの練習室ではみんながいて声が出せない学生に、まず個室で練習させてからみんなのいる練習室でレッスンし、「ほら、きれいに歌えるじゃん!」と励ました。                   |
|          |       | ④ 子どもに対する意識が皆無    | 8          | 狭い教室内でカバン等を通路に置く学生に、教員がわざとカバンに躓いて危険かつ邪魔であることを見せ、常に子供の存在を意識するように伝えた。                            |

イントロとして重きをおいていることが読み取れる。「保育に対する認識」の中では、「とりあえず演奏できればいい」が17、「子どもに対する意識が皆無」が8と比較的多い。学生が「保育に対する認識」を深められるような働きかけを工夫していくことが課題となる。また、「保育に関する知識」の「歌詞の意味・曲の背景」が6、「楽器」が4、「子ども」が3、「創作」の「導入」「イントロ・エンディング」

「曲想」「メロディー」の全てが1といずれも比較的小さいことから、「保育に関する知識」や「創作」に関する働きかけが少なかったことが明らかになった。したがって、「Bの育成」の中に、「保育に関する知識」や「創作」に関する指導内容の細目を加えていく必要がある。

Cにおける総カウント数は、表3に示した通り344で、内訳は「学習意欲」が139、「学習課題」が86、

表3 「意欲的に学ぶ姿勢」に関する指導内容（合計344カウント）

| 中グループ      | 小グループ |                  | 教員の働きかけ（例）   |
|------------|-------|------------------|--|
|            | 指導内容  | 数                |  |
| 学習課題       | 86    | ① 将来的な展望・目標      | 14 「バイエルはもう進まなくていい」という学生に「現場で音楽の楽しさを伝えることができたらすばらしいじゃん。頑張るよ〜」と叱咤激励した。                        |
|            |       | ② 本時の目標・流れ       | 7 バイエルがなかなか進まない学生に、「今日は一曲全部できるようにするよ」と伝え、片手ずつ4小節単位に分けて「5分でここまで弾けるように。5分後に聴くよ!」と細かく頻繁に指示を出した。 |
|            |       | ③ 練習の計画          | 8 バイエルがなかなか進まない学生に、定期試験での目標番号を設定し、「何番まで進みたい?あと何曲あるかな?」と逆算して一緒に計画を立てた。                        |
|            |       | ④ 練習の課題          | 23 テンポが次第に速くなる学生に、小節線を陸上のハードルと思わせ、教員が小節線ごとに「ハイ!」と合いの手を入れながら繰り返し弾かせ、「等速で弾けるようにしようね」と伝えた。      |
|            |       | ⑤ 練習の方法          | 28 伴奏和音の鍵盤ポジションに混乱する学生に、左手の和音をC・G・Fのコードで説明し、「楽譜に3つの和音を色分けしておくとかかりやすいよ」と伝えた。                  |
|            |       | ⑥ 課題曲の選曲         | 6 いつも元気のいい学生が選曲に迷った時に、「あなたには楽しく明るい曲、テンポのあるこんな曲がいいんじゃない?」と数曲を聴かせ、自分の良さが表現できる曲を選ぶように勧めた。       |
| 学習空間       | 45    | ① 安心できる空間        | 11 初めての授業で緊張している学生に、学生同士が交流できるように、出身地やサークル活動を聞く時間を設け、お互いに話しやすい雰囲気を作った。                       |
|            |       | ② 安全な空間          | 3 狭い空間で空気も頭も心も煮詰まってきた授業後半で、換気したり、クーラーの温度を下げたりして、リフレッシュできるようにした。                              |
|            |       | ③ 助け合える空間        | 10 一度に複数の学生が質問してきて教員が対応に追われた時、先に進んでいる学生に教える役割を与え、学生同士で教え合うようにした。                             |
|            |       | ④ 楽しい空間          | 21 同じところでつまづき学生がいる時、ピアノに並んで座らせ、一緒に弾かせた。その際、他の学生も「1・2・1・2」と声をかけ、グループ全員で拍子を合わせて楽しく練習した。        |
| 学習態度       | 61    | ① 個人レッスンを受ける姿勢   | 15 授業開始時に学生1人1人に必ず挨拶をさせ、自分が教えてもらう立場であり、謙虚な姿勢で臨まなければならないということを教えた。                            |
|            |       | ② 授業ルールを守る姿勢     | 19 レッスンを受ける順番は、学生同士で決めるようにした。話合いながら自分たちの授業ルールを作っていく姿を尊重し、ルールを守ろうとする意識を高めた。                   |
|            |       | ③ 授業内での集中力や根気    | 16 練習を「面倒くさい」という学生に、「ハイハイハイ〜」とテンション高く声をかけた。間髪入れずに「はい、もう1回〜行くよ、せーの!」と休む間を与えず、何度も続けて弾かせた。      |
|            |       | ④ 社会人としてのマナー     | 11 教員に対して「あのさあ」のように友達感覚の言葉遣いをする学生に、それは目上の人に対する言葉遣いではないことを注意した。                               |
| 学習意欲       | 139   | ① 憧れ             | 13 ピアノの技術が高い学生に「先生、弾いて弾いて」とリクエストされた時、教員が様々な演奏表現やその作曲家の他の作品を、気持ちを込めて演奏した。                     |
|            |       | ② 興味・発見          | 42 初めて連弾をする学生に、まず並んで呼吸を合わせることに、同じ拍子を意識することを経験させ、心を合わせて弾く楽しさを体験させた。                           |
|            |       | ③ 満足感            | 13 1週間練習を頑張ってきた学生には、まず本人を誉め、さらに他の学生に「〇〇さん頑張ったよ!」と伝えることで、みんなからも「エライ!」と称賛されるようにした。             |
|            |       | ④ 安心感            | 22 定期テスト前に不安そうにしている学生に、当日の課題に教員からの応援メッセージを添えて一人一人に手渡した。                                      |
|            |       | ⑤ 危機感            | 13 練習に集中できない学生に、すぐにできそうな課題を出し、レッスンの順序に関係なく、でき次第手を挙げて知らせるように伝えた。知らせてこない場合は、教員から出向いて頻繁にチェックした。 |
|            |       | ⑥ 気分転換           | 11 個人練習が長時間続いた時に、「リクエストを決めてピアノの周りに集まって!」と呼びかけ、各々のリクエスト曲をみんなで歌った。                             |
|            |       | ⑦ 自己決定           | 4 ソナタの選曲に迷う学生に、様々なタイプの魅力的な曲を聴かせ、曲にまつわるエピソード等も伝え、自分から「これ、やりたい!」という曲を課題曲とした。                   |
|            |       | ⑧ 自信             | 21 なかなか合格できなかった学生が合格できた時に、「本当によく頑張ったね。楽譜の理解も指の動きも助っ人なしで自分でできたんだよ。あなたはできる!」と伝え、クラスみんなで拍手した。   |
| 学ぶ姿勢に対する認識 | 13    | ① 「練習しても無駄である」   | 3 初心者学生に、「私を信じて!今は想像できないくらい上手になれるから。2年間しっかり練習すれば絶対に弾けるようになるんだよ、頑張らなさい!」と声をかけた。               |
|            |       | ② 「ピアノ（バイエル）は嫌い」 | 4 「ピアノは大嫌い」と決めつけている学生に、教員が誰もが知っているような名曲とバイエルの両方を、心を込めて数曲演奏し、「これでもピアノが嫌いかな?!」と問いかけた。          |
|            |       | ③ 「弾けているからこれで十分」 | 2 ソナチネで指番号を無視して演奏する学生に、教員の音楽的な演奏を聴かせ、「指使いに注意するだけで、こんなに綺麗に弾けるようになるんだから、まだまだうまくなれるんだよ」と伝えた。    |
|            |       | ④ 「試験に受かればいい」    | 1 守りの姿勢で実技試験に臨みそうな学生に、「どや顔」で演奏する練習を繰り返し行った。表現するポイントを具体的に伝え「やる気次第でS評価も夢ではない」と伝えた。             |
|            |       | ⑤ 「日常生活とは関係ない」   | 3 ドラマの話題で盛り上がった時に、「テーマ曲のダンスを来週までに全員マスターしてくるよに!」という宿題を出した。次回全員で楽しく踊り、「課題曲もそのノリで弾こう!」と促した。     |

「学習態度」が61、「学習空間」が45、「学ぶ姿勢に対する認識」が13であった。教員は「学習意欲」を高めるための働きかけをより多く行っていたことが明らかになった。「学習意欲」の中でも「興味・発見」が42と圧倒的に多く、教員が一方的に知識を与えるのではなく、興味を刺激したり気づきを促したりしていること、また「安心感」の22と「自信」の21からは、教員が演奏に対して不安を抱える学生を支え

たり自信を高めたりしていることが読み取れる。さらに「学習課題」の中の「練習の方法」が28、「練習の課題」が23からは必要な知識・技能を身に付けさせるために「何をどうやって練習するか」を具体的に伝えて自学自習を支えようとしていること、「学習態度」の「授業ルールを守る姿勢」が19、「授業内での集中力や根気」が16、「個人レッスンを受ける姿勢」が15、「社会人としてのマナー」が11からは、

まず保育者としての気構えを育てようとしていること、さらに、「学習空間」の「楽しい空間」の21からは“音を楽しむ”という音楽の基本を忘れて欲しくないという教員の願いが読み取れる。

以上より、本研究によって、本授業における筆者らの指導の傾向を明らかにすることができた。その結果、保育者養成を意識していた筆者らも、保育に係る指導内容が十分でなかったことが明らかとなった。したがって、あらためて保育との関連を意識し、保育に係る指導内容を位置付けていくことが今後の課題となる。(文責：粟屋)

#### 4-3. 本授業における筆者らの指導内容と、「保育の表現技術」の3つの目標(厚生労働省, 2015)との関連

本授業においては、主に弾き歌いで行っている指導内容が、「保育の表現技術」の目標1「保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する(厚生労働省, 2015)」に対応すると考える。しかし、弾き歌いの活動は子どもの遊びの中ではほんの一部に過ぎず、子どもの遊びを豊かに展開するためには、音楽活動に限らない広い視点で、子どもの表現を柔軟にサポートする力が求められる。三宅(2012)が「子どもの表現を広く捉えて対応できる『受信型』保育者保育技術の必要性」を、脇田(2014)が「学生の“情動調律する力”を賦活化する意義」を指摘しているように、「発信力」にも増して「受信力」を育成する指導内容に着目していくことが重要だと考える。したがって、子どものつぶやきを受け止めて音にする力、子どもの身体の動きに合わせて音をつける力、子どもの気持ちを包み込むBGMをつける力等を育てるための指導内容が必要になると考える。

また、本授業において主にバイエル教本等のピアノ演奏で行っている指導内容が、目標2「音楽表現活動に関する知識や技術」(厚生労働省, 2015)に対応すると考える。しかし、バイエル教本等のピアノ演奏は初歩的かつ入門的な段階に過ぎず、保育現場では子どもの音楽表現活動を豊かにする幅広い知識や柔軟な技能が求められる。したがって、筆者らの指導内容である「A・Bの育成」に一層力を入れていくことが必要だと考える。

さらに、筆者らの指導内容は、目標3「表現活動

に係る教材等の活用及び作成と、保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する」(厚生労働省, 2015)に対応する内容は希薄であった。したがって、子どもの音楽活動、絵本の読み聞かせや劇の活動、音楽と描画や身体運動等をマッチングさせる活動等を、弾き歌いの指導の中に加え、学生が「保育の環境構成」「具体的展開のための技術」「表現活動に係る教材等の活用及び作成」を経験できる機会を設けることが必要だと考える。

以上より、本授業における筆者らの指導内容は、「保育の表現技術」の3つの目標(厚生労働省, 2015)との関連が希薄であったことが明らかになった。今後は、「保育の表現技術」の3つの目標(厚生労働省, 2015)との関連を意識し、保育に係る指導内容を位置付けていくことが課題となる。(文責：中野)

#### 4-4. 本授業における筆者らの指導内容と3つの育成すべき資質・能力(文部科学省, 2016)との関連

文部科学省(2016)の「生きて働く知識・技能の習得」は、筆者らの指導内容の「Aの育成」「Bの育成」に対応し、文部科学省(2016)の「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」は、筆者らの指導内容の「Cの育成」に対応すると考える。

しかし、文部科学省(2016)の「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」に関しては、指導内容の項目が同じであっても指導方法によって育成される力が異なるため、思考力・判断力・表現力等との関連は考察できなかった。

また、筆者らは「Cの育成」に多くの働きかけをしていたことが明らかになったが、「Cの育成」のみを目的とする段階では教科目としての必要な力を育成したことにはならず、本来の「学びに向かう力・人間性の涵養」には結びつかないと考える。本研究では、Cのカウント数が、「A・Bの育成」の中で行われたのか、「Cの育成」のみを目的としていたのかを判別することができなかったため、本来の「学びに向かう力・人間性の涵養」との関連は考察できなかった。

以上より、本授業における筆者らの指導内容は、3つの育成すべき資質・能力(文部科学省, 2016)のうち、「生きて働く知識・技能の習得」と「学びを



人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」との関連はみられたが、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」と、本来の「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」との関連については明らかにすることができなかつた。今後は、「A・Bの育成」に関する指導方法に着目し、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」や、本来の「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」に関する実態も探っていきたい。(文責：中野)

## 5. まとめ

本研究によって、これまで不明瞭だった本授業における筆者らの指導内容の全体像を言語化することができた。本授業における筆者らの指導内容は、今後授業の評価表として、さらに指導内容を見直す際の基盤として活用できると考える。また、筆者らの指導の傾向としては、「意欲的に学ぶ姿勢」への働きかけを多く行っていたこと、保育に係る指導内容が十分でなかつたことが明らかになった。今後は、保育との関連を意識して指導すること、保育に係る指導内容を位置付けていくことが課題となる。

以上より、保育者養成校におけるピアノ指導では、保育に係る指導内容を積極的に位置付け、「ピアノ演奏の技術向上」にも増して「保育の表現技術の育成」に力を入れる必要があることが示唆された。今後は、本授業における筆者らの指導方法を言語化し、「保育の表現技術を育むために」という観点から、指導方法に関する課題を明らかにしていきたい。

最後に、本稿の作成にあたって教員同士で研究プロセスを共有できたことの意義は大きかつた。「どんな学生にどのように働きかけ、その時何を意図したか」を交流する中で、各々の指導信念や授業改善の方向性を共通理解することができた。今後も、学生の保育の表現技術を育むために一層尽力していきたい。(文責：脇田)

## 引用文献

中部学院大学(2016). 2016年度授業計画 音楽A・音楽B・音楽表現技術A・音楽表現技術B

- 保育士養成課程等検討会(2010). 保育士養成課程等の改正について(中間まとめ) 5
- 福西朋子(2014). 保育の場と連動した保育の表現技術向上について-T市保育園(所)保育士アンケート結果を基に-高田短期大学紀要第32巻 65-76
- 福西朋子(2015). 領域「表現」と保育者養成課程における音楽表現の指導・援助方法科目について高田短期大学紀要第33巻 33-40
- 川喜多二郎(1996). 川喜多二郎著作集5 KJ法-混沌を語らしめる 中央公論社 121-143
- 北村勝朗・永山貴洋・齋藤茂(2007). 優れた保育者のもつメンタルモデルの質的分析~音楽指導場面における教育情報の作用力に焦点をあてて~教育情報学研究第6号 7-16
- 厚生労働省(2015). 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について 別添1
- 三宅啓子・福西朋子(2012). 保育学生の音楽表現技能と幼児の音楽活動の連動性-保育実践力の向上を目指した音楽基礎技能『器楽法』授業実践から-高田短期大学紀要第30巻 95-106
- 文部科学省(2016). 学習指導要領改訂の方向(案)教育課程部会総則評価特別部会 資料1
- 中西のりこ(2011). 研究の目的に合わせたKJ法の応用 外国語教育メディア学会関西支部メソドロロジー研究部会2011年度報告論集 92-105
- 日本音楽教育実践学会(2006). 生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム-幼稚園から高等学校まで- 教員養成のカリキュラムのあり方 54
- 大場牧夫(1996). 表現原論: 幼児の「あrawし」と領域「表現」 萌文書林 150-151
- 谷口和也・漆畑俊晴(2015). 授業において形成される教師の実践的知識についての理論的展望 東北大学大学院教育学研究科研究年報第64集第1号 19-32
- 脇田和子(2014). 保育者養成校において学生の“情動調律する力”を賦活化する意義~子どもの「表現」を引き出す保育者に育てるために~ FOUR WINDS 乳幼児精神保健学会 第17回学術集会発表要旨集 40