

子どもと学生の相互学習による音楽表現の試み

The attempt to express personal feelings of children and students through the music class

諸 富 満希子

Makiko MOROTOMI

Abstract

The purpose of the present study was how to encourage children to emerge personal expression in a learning environment.

The students who major in children's development participated in the music class at Midori Kindergarten and enjoyed themselves playing music in person. Some of the children could find their own way to express themselves on music. And most of the students felt "to share their times" was more valuable than "to teach" for children.

For educators, it is very important to enjoy music with children and share their creative way of thinking, but music skills, for example, Singing, Rhythm, and Listening are also required to keep the quality of music education.

Keywords: personal expression, share their creative way of thinking, music skills

I. はじめに

保育内容の領域から「音楽リズム」ということばが消え、「表現」となってから20年以上の年月がたった。しかしながら、「表現」という意味の捉え方は様々であり、保育現場においても保育者の考えや技量により、その活動実践は一樣ではない。

また保育者養成大学で音楽関係の指導にあたっている教師たちの間でも、領域「表現」をどのように扱ったらよいか話題になることも多い。

本論文では、「表現」という領域の可能性を音楽表現に限定して考えてみたい。そして、実際に幼稚園で子どもたちを指導できるという本学の特徴を生かし、学生の中からみただどもの表現を現場で汲み上げることによって、「表現」指導について新たな考察を試みようと思う。

II. 「音楽リズム」から「表現」へ

幼児教育の本質が子どもとの共感であるにもかかわらず、「音楽リズム」という言葉が使われていた時代、一部の現場では「子どもはおとなの雛型である」という考え方がなされており、それゆえ指導によって「できない」を「できる」に変化させることに重点をおいた教育が行われてきた。音楽の分野を見ても、鍵盤ハーモニカを一本指でたたきながら吹かせたり、鼓笛隊を作ることが幼稚園で流行ったり、絶対音感の訓練をすることを売りにする幼稚園などが見受けられた。「子どもの（音楽）指導は、大人の音楽をやさしくして教えればよい」というような考え方があったのも事実である⁽¹⁾。そしてすべての人がそうだったわけではないが、おとなが満足し評価し得るものを「よし」とする傾向にあった。

一方、昭和の後半以降、「子どもの自由な発想や表現を大切にしよう」という考え方が主流になり、「子どもから引き出す」教育が重視されるようになってきた⁽²⁾。平成元年に公示された幼稚園教育要領には「幼児の主體的な活動を促し幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」と明文化されている。

日本女子体育大学（准教授）

音楽においても、例えば岩本氏は「年長組が使った洗濯板のギロをみつけた4歳9ヶ月の子どもが、割りばしでギーギー音をならしているうちに、『せみみたい』と言って、いまみんなで歌っている『せみ』のうたをうたいながら、鳴き声の所でギロの音を出した⁽³⁾」と事例報告をしている。あくまでも主体が子どもにあり、子どもから発せられたものを音楽にむすびつけている。

それでは現在すべての園で、幼児を主体とした音楽表現活動が行われているのだろうか。筆者が訪問した園における感想であるが、「表現」という領域に対して新たな試みを行っている園、いままでどおり何も変わらず「音楽リズム」を指導している園、逆にあまり音楽に力をいれなくなった園など、その対応に差がみられた。一般的に「表現」指導がむずかしく感じられてしまう理由として、「音楽リズム」に比較して「表現」は指導にマニュアルが作りにくいことがあげられるだろう。また保育者自身が様々な表現手段に触れる機会が少なかったことから、表現を感受する能力が不足しているということもあるかもしれない。それに加えて「表現」ということばの意味のとらえ方が様々であるようにも思われる。

次章では、日本の中で、まず「表現」ということばがどうとらえられているかを保育分野における専門用語としてだけでなく、音楽家の立場から述べてみたいと思う。

Ⅲ. 「表現」ということばの意味すること

芸術家は「自己の表現」をその活動の目的としている。音楽を例にとつて言うなら、自己の表したいものを演奏または作品として人前に出すためには、技術的にはできる限り高いレベルまで完成していなければならない。その技術と解釈の独自性にその人の人柄などが加わって、初めて「表現する」という域に達するのである。すなわち「技術力のない表現」というのはありえないわけだ。この考え方でいくと、まず幼児には技術を教えることが先決となり、保育者が「教える」という目線になるのは当然のことといえよう。保育者養成大学の音楽関係の授業を担当している教師たち（一般的には音楽大学を卒業した音楽家が多い）と話をすると「まず表現より技術が先決」という意見になってしまうのも、このような背景があるからである。音楽家の多くは、学生に対してだけでなく、子どもにも音

程正しくうたったり、正確にリズムをたたいたりしてほしいと思っている。なぜなら、それが表現の幅を広げるからである。

一方、「表現」ということばが幼児教育の場面で使用される場合、前述した意味とはちがいで、「子どもたちが感じて、なにか自分をあらわしたものを」を意味していると筆者は思う。自然に子どもたちから出てきたものの中に、保育者が表現の芽生えを感じ、そこから引き出すという考え方である。実際の幼稚園教育要領⁽⁴⁾では「内容」の(4)において「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、自由にかいたり、つくったりなどする」と書かれ、「内容の取扱い」では「感動を他の幼児や教師と共有」することや「幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止め……（後略）……」と規定されている。

そこで問題点が浮かび上がってくる。

まず一点目は、子どもは常に自己表現しているが、それに気づくだけの目が保育者に養われているのかという点であり、仮に保育者がそのような資質を持ち合わせていたとしても、1人の保育者が30人の子どもを受け持つというような状況で、ひとりひとりの表現を受け止めていくことが可能なのかという問題である。本来、子どもの表現をはぐくみ育てていくのは1対1で向き合うことのできる母親ではなかったのだろうか。赤ちゃんは、心地よい環境の中で発せられた母親のマザーリーズにうながされて、プレジャーサインを発するのである⁽⁵⁾。また音楽家の多くが「最初に音楽の手ほどきを受けたのは母親だった」と語っている事実が、それを如実にあらわしているのではないか。

二点目は、保育者が子どもの表現しているものに気づき、それを引き出そうとするとき、それをより上手に引き出し、ひいては発展させることができるような指導をするには、保育者に技量が必要であるという点だ⁽⁶⁾。

表現手段としてもっとも身近なものは「ことば」である。「ことば」は特別な導き出しをしなくても、子どもたちはたくさんの語彙を身につけ、それによって豊かに自己表現できるようになってくる。それは、頻繁に親や先生が「ことば」に対して対応し、より良い方向へ発展させていくことが日常的に無意識で行われているからである。

しかし音楽は、子どもがなにか表現していても、それを昇華させていくためには、対応する大人がしっかりした音楽的能力をもっていないと何ももたすことができず、「やりっ放し」で終わってしまうことが多い。音楽的表現について書かれた本の指導例などをみると、表現を創造的音楽づくりに結びつけていくものが多く、実際の現場で指導可能だろうか……と思う例も多い⁽⁷⁾。

このように保育現場の「表現」は、領域が音楽を含め多岐にわたっており、保育者自身が臨機応変に適切な示唆や手助けを与えていく必要が生じるというむずかしさをもっているため、冒頭でも述べたように、新たな試みを行っている園、いままでどおり何も変わらず「音楽リズム」を指導している園、逆にあまり音楽に力をいれなくなった園……という現状をもたらしていると筆者は感じている。

そこで筆者は、将来保育者となる本学の幼児発達学専攻の学生に対して、学生のうちから子どもの表現というものを汲み取る力を育てていくことが、将来「表現」指導を充実させていくきっかけになるのではないかと考えた。また子どもたちにとっても自分の表現と向き合ってくれる学生がいることはとてもうれしいことであると考え、「相互学習による音楽表現」というあらたな試みを行うこととした。

IV. 本学における取り組み

本学では幼児発達学専攻1年生に「歌唱法」「器楽Ⅰ」「ソルフェージュ」という3つの音楽関係の授業を課している。そこで、うた・ピアノ・音楽理論の基礎を習ったうえで、2年次前期に「幼児音楽Ⅰ」(2011年度入学生からは「音楽表現Ⅰ」に名称変更)を履修させ、簡単な子どものうたが弾き歌いできるよう指導を行っている。

そのあとの2年後期に「保育内容の研究(音楽表現)」(これも2011年度入学生からは「保育内容の研究(表現A)に名称変更)が位置している。この授業の目的は、表現領域の一分野である音楽の楽しさを、子どもたちに伝えることのできる指導者の育成を目指し、実際に子どもたちと歌ったり、楽器で演奏したり、音楽に合わせて動いたりしながら、現場における有効な指導法を学ぶことにある。平成22年度より日本女子体育大学附属みどり幼稚園の協力のもと、実際に幼稚園児とともに音楽表現するという形で、この

授業は行われるようになった。

平成22年度は全15回の授業の中で、年長児と関わることが出来たのが5回、年中児と関わることが出来たのが4回、年少児と関わることが出来たのが1回であった。(みどり幼稚園は年少・年中・年長が各3クラスずつあるので、年長各組とは1～2回、年中各組とは約1回、年少組とは1クラスとだけ関わることが出来た。) (表1)

表1 平成22年度 音楽表現計画
(於 学校法人二階堂学園 日本女子体育大学附属みどり幼稚園)

| 回 | 月・日 | 対象となる園児および授業内容 |
|----|-------|----------------------------------|
| 1 | 9・21 | オリエンテーション |
| 2 | 9・28 | 音楽準備 |
| 3 | 10・5 | 年長児：歌と3拍子の動き・ダンス |
| 4 | 10・12 | 年長児：歌と3拍子の動き・ダンス |
| 5 | 10・19 | 年中児：歌とダンス |
| 6 | 10・26 | 講義(運動能力測定のため) 年少児向けの授業準備 |
| 7 | 11・9 | 年少児：音に合わせて動く(布・フープ) |
| 8 | 11・16 | 年中児：歌とダンス |
| 9 | 11・30 | 年中児：歌とダンス |
| 10 | 12・7 | 講義(発表会リハーサルのため) 模擬授業グループ・分担決め |
| 11 | 12・14 | 年長児：歌と3拍子の動き・ダンス |
| 12 | 1・11 | 講義(始業式) 模擬授業リハーサル |
| 13 | 1・18 | 模擬授業準備 |
| 14 | 1・25 | 年中児：模擬授業 グループ1 年長児：模擬授業 グループ2 |
| 15 | 2・1 | 年長児：模擬授業 グループ3 |

授業形態としては音楽をサポートする者として筆者がおり、その指導を聞きながら、園児と学生が1対1の組になり、音楽に関わっていく形をとっている。

また学生側から見た授業の流れとしては、①自分の担当する園児とともに音楽表現を楽しむ(40分)→②園児が各保育室に帰ったあと、その日の音楽指導内容や子どもの反応・様子を記録する(20分)→③次週のために、歌ううたや必要に応じた楽器や曲のアレンジなどの音楽的準備、また学生と子どもの動線を確認する(30分)といった形である。

この音楽指導形態における長所は以下の点である。

- ① 子どもと学生が1対1で向かい合っているので安心感があり、両者とも心を開いて打ちとけやすい。
- ② 子どもと学生が1対1で向かい合っているため、子どもの表現していることを受け止めることができる。
- ③ 音楽的な指導は筆者がサポートする⁽⁸⁾ため、指

導内容のレベルを一定の水準に保つことができる。

- ④ 筆者が行う指導内容を、子どもと学生が個々の組でアレンジして発展させることができる。

このような環境の中で行われた指導について、平成22年10月19日の年中児との活動を例に、V章で詳しく取り上げてみたい。

V. 音楽表現活動

1. 活動の概要

日 時：平成22年10月19日（火）午後1時～約30分

対象児：年中クラス（はと組）25名

形 態：日本女子体育大学幼児発達学専攻2年25名と年中児25名が1対1で組む。

（オブザーブする学生8名）

場 所：みどり幼稚園3階ホール

2. 活動の経緯

- 「あくしゅでこんにちは」⁽⁹⁾ を歌いながら学生と子どもが1対1の組になれるように、学生が子どもを迎えに行く。
- 「まつぼっくり」⁽¹⁰⁾ の手遊びをする。
- 「きのこ」⁽¹¹⁾ のうたを歌いながらダンスをする。
- 「まつぼっくり」のうたに合わせて、2拍子でボールをまわす。
- 3拍子のうた⁽¹²⁾ に合わせて、リズムをたたく

3. 活動の様子

- 初めて会う学生と1対1の組を作っていく「あくしゅでこんにちは」は、学生側から誘っていかないと子どもたちは人見知りをしていてむずかしかった。
- 1対1になれたところで、お互いに自分の名前を言って、覚えてもらうことにした。このことによって、学生が「素敵な名前だね」などと声をかけ、仲良くなっていく組もみられた。
- 「まつぼっくり」のうたを学生が歌いながら手遊びして見せると（楽譜1参照）、子どもたちも真似をした。慣れてきたところでテンポを速くして

いくと、子どもたちは歓声をあげ、相手の学生に見せようと必死になっていく様子がみられた。学生と子どもたちの間に「速くて大変だったね」「じょうずだね」などのコミュニケーションがみられるようになった。速いテンポからゆっくりなテンポにしたとき、子どもの一人から「遅かったでしょ？ほくロボットみたい？」という発言が聞かれた。

- 「きのこ」のうたを学生が踊りながら歌った。すると「ほくたちの『きのこ』とちがう！」と言って、子どもたちが自分たちの知っているダンスを披露してくれた。
- 「それではみんな（子どもたち）が先生になって、お姉さんに教えてあげてね」と筆者が提案すると、子どもたちは自分の担当のお姉さんたち（学生）に、見本を見せるように教え始めた。子どもの中には、きのこが大きくなる歌詞の部分でロケットを模倣しピューンと大きくなってみたりして、自分なりにアレンジした教え方をしていた子どももいた。
- 「まつぼっくり」のうたに合わせて、2拍子でボールをまわしていったが、ボールがサッカー・バスケット・野球のミニボールだったので、そのことに気をとられてしまった子どもが多かった。しかし、なかにはボールがまわってくるのがうれしくて、「来たね!」「2回も来たね!」と学生に話しかけている子どももいた。
- 3拍子のうたに合わせて、床をたたいたり、はと組なので「はと」のまねをした（楽譜2参照）。床をたたくときだんだん大きくしていった（crescendo）ので、手だけではなく頭をふったり、脚をドスドスさせたり、声で「キャー」と言ったり、いろいろな形でcrescendoを表現しているのがみられた。また学生たちには、「ホールディリディア、ホールディクック」という歌詞を教えてあったが、途中から「ひざ・ポン・ポン、ひざ・はと・さん」というように、3拍子を子どもにわかりやすい言い方に換えるなどの工夫がみられた。また3拍子のリズムに合わせて、ふたりでじゃんけんしている組もあった。（ひざ・グー・グー、ひざ・パー・パー）

4. 学生の感想（抜粋）

- 「あくしゅでこんにちは」を歌いながら子どもたちの方に歩いて行ったら、子どもたちがちょっと困っていて「どうやって手をつなぎにいこうか……」と思ったが、普通に手を出したら握ってくれて良かった。最後に「またあそぼっ！」と言ってくれたので、また会えるのが楽しみです。
- 「まつぼっくり」の振り付けで、食べるところがとても気に入ったようで、もぐもぐとおいしい素振りをみせてくれた。私も「おいしそう！」と言って食べる素振りをみせると、うれしそうに「たくさん食べたから、お腹いっぱいだ！」と言ってお腹をみせてくれた。
- 「まつぼっくり」の「ころころ」の部分では手を回すが、速さがはやくなると、「今ほく速かったですよ？」と言い、遅くなると「遅かったですよ？ロボットみたい？」と言って目がきらきらしていた。感受性が豊かで、自分で楽しみをみつけられる子だった。
- 「きのこ」はうたもしっかり教えてくれたし、踊りも丁寧に教えてくれた。
- 床をたたくときは小さいときはとことん小さく「ほくの音聞こえる？」と言いながらたたき、大きいところは頭も振って全身で大きくしていた。

5. 考 察

学生と子どもが仲良くなることによって、子どもは歌ったり踊ったり積極的に自分を表出し、音楽と関わっていた。またお互いの反応を見て、その夢中度は双方から高まっていったように思われる。特に、ゆっくりとした手の動きをロボットと表現したり、きのこが大きくなるようすをロケットで表現したり、「なにかに置きかえる」表現が出来た子どもがいたことは大きな収穫であった。

ここではある1回の記録を取り上げたが、その他にも「山の音楽家」⁽¹³⁾を歌う時に紙で作った細い棒を学生が子どもにプレゼントすると、それに指をいれて楽器のように吹いてみたり、パチに見立ててたたいたりなどの表現がみられた（年少児）。また「イルカはザンブラコ」⁽¹⁴⁾を歌っているときに、学生と子どもがイルカの話で盛り上がり、イルカの様子を身体で表現してくれた園児もいた（年長児）。

学生に見られた顕著な変化としては、「寄り添う」ことの大切さを感じた学生が多かったことがあげられよう。子どもたちのなかには、歌ったり踊ったりすることに消極的な子どももいたが、その対応として、初めのうちは必死に子どもの興味を自分に向けようとしていた学生たちが、徐々に「無理にサポートしないで見守ろうと思った。やらされるより、自ら出来た方が達成感も何十倍もあると感じた」といった感想を書くようになった。子どもの気持ちに寄り添えるようになり共感が生まれる体験をした学生が多数いたことも、この授業の大きな収穫といえよう。

一方、子どもたちが興味をもって表現してくれるだろうと考え行ったことの中で、子どもが戸惑ってしまった一例をあげておく。年少児とともに活動した際、浮遊スカーフを配り、チャイコフスキーの「花のワルツ」に合わせて自由に踊らせる試みをした。これはアメリカの幼児音楽教育システム Kindermusik⁽¹⁵⁾でよく用いられる手法であるが、子どもたちはいきなり聞きなれないオーケストラの曲がCDで流れ驚いたのか、スカーフをぐるぐる回してはいたが、身体はこわばってしまった子どもが多かった。筆者がアメリカで Kindermusik のクラスに参加したときは、同年齢の子どもたちは揺れ動いたり、ジャンプしたり、スカーフを上空に投げ上げたりしていたので、このような音楽に接する機会の有無や教室空間の広さ狭さなどによって、子どもなりに自由に表現しにくい場面もあることが推察された。

VI. まとめと今後の展開

今回これらの授業のなかで筆者自身が行った音楽的指導が妥当かどうかは、様々な意見があるところだと思う。筆者自身は10年間保育園で音楽リズムを指導してきた立場から、子どもたちが楽しめるもの・興味を示すものを抽出したのだが、経験的・感覚的なものであることは否めない。またクラス全員の学生を受け入れてくださる幼稚園というものも、一般的にはなかなか得難い環境である。そのような状況のもとで行われた相互学習であることをまず述べたうえで、筆者の考えをまとめてみたい。

「表現」ということばのニュアンスに差があることはⅢ章で述べたとおりであるが、筆者はあまりに「子どもから出たもの」とか「自由に表現させる」ということに重きを置き過ぎることに疑問を感じている。内

田樹氏はその著⁽¹⁶⁾のなかで「子どもは学習の主権的で自由な主体であるのではない」と述べ、また「いったい何を根拠にして、創意や自発性や……（省略）……『学ぶ喜び』を見出す能力がすべての子どものうちに等しく分配されているということを人々は信じられたのか。」とも書いている。

表現することが得意な子ども、それをオブザーブしている子ども（興味がないわけではないが見ているのが好きなタイプ）、なにもやらないということをやっている子どもが存在しているのである。もし保育者が、ある子どもから発せられた表現をとらえて「○○ちゃん、じょうずね！」などと発言したりすれば、子どもは皆その子の真似をしたりする。これでは決してひとりひとりの子どもたちの表現を引き出したことにならない。

子どもたちに技術的な面、一般的に言う「読み、書き、そろばん」にあたる「うたの指導、音に対して耳を澄ませる指導、リズムの指導」などをしっかり行うことも必要だと音楽家である筆者は考えている。ただ、その指導が昔ながらに「きちんと揃わないとダメ」というような訓練的なものにはならないように、またできれば、それらの指導への導入が子どもの自発的な興味から引き出されていくような指導方法を考えることが肝心である。技術面の向上を図ることは好ましくないような印象をもたれやすいが、そうではなく、「子どもから発せられるもの」が多彩になっていくように、いろいろな技術的な力を身につけさせていくことも、幼児音楽教育の大切な視点であると考えられる。

そのためには音楽的技術の向上に子どもが意欲的に取り組んでいけるようなプログラムを指導作成することができ、かつ、子どもから発せられた表現を受け止め楽しさを共有することのできる保育者の養成が課題

となってくる。今回本学で行った授業の試みは、まず子どもたちにとってモデルとなる大人（学生）が身近にいて1対1で自分を見てくれていたという点で、子どもたちにとって有意義であったと思う。一方、将来保育者となる学生たちが子どもと実際に接することによって、子どもの表現の多様さを感じたこと、また1対1対応ということで、その子どもに責任を持ち、かつ寄り添うように接しようと心がけられたこと、また音楽的な面は音楽家である筆者がサポートしたことによって、2つの課題をクリアしていくことが多少なりともできたのではないかと考える。

表現という領域について、「造形」と協同プロジェクトを考えたり⁽¹⁷⁾、「言葉」を中心に据えた新しい試み⁽¹⁸⁾も行われており、それぞれ興味深い子どもの様子が報告されている。これらの取り組みは、「表現」を音楽という単体だけで考えるのではなく、いろいろな領域の融合体としてとらえるという考え方であり、本質的な見方であると思う。しかしながら、ひとりひとりの子どもから表出される表現というものは、新しい試みの中からだけでなく、もっと日常生活の様々な場面にあらわれており、それを感じていくことのできる保育者を育てていくことが大切であると、筆者は考えている。

学生たちが筆者の行った音楽指導を超え、より充実した表現指導を展開できる可能性を示してくれるようになるためには、本学で行われている他の授業（例えばリトミックなど）との連携を図っていくことも重要である。

また今後このような授業および指導内容のさらなる充実をめざし、現場の幼稚園教諭や大学の幼稚園実習担当の先生方の参加を得て、その問題点を洗い出す必要を感じている。そのなかでより良い「表現」についての方向性を探っていきたいと考えている。

楽譜1

mf F C7 F
 まつ ぼっ くり が あっ た と さ た が い
 F C7 F p Bb F
 お や ま に あっ た と さ こ ろ こ ろ こ ろ こ ろ
 F C7 mf *rit.* C7 F
 あっ た と さ お さ る が ひ ろ っ て た べ た と さ

- まつぼっくりがあったとき (両手で胸の前でまつぼっくりをつくり、身体を左右に振る)
- たかいおやまにあったとき (頭の上で三角をつくり、身体を左右に振る)
- ころころころあつたとき (胸のまえでかいぐりをする)
- おさるがひろってたべたとさ (両手でまつぼっくりを食べるしぐさをする)

楽譜2

ホル ディ ア ホル ディリディアホル ディクック ホル ディリディア ホル ディクック
 ホル ディ リ ディ ア ホル ディクック ホル ディリ ディア ホー

- 1小節目 (床を両手でたたきながら **crescendo** する)
- 2小節目 (ひざ打ち・手拍子・手拍子)
- 3小節目 (ひざ打ち・鳥のはばたくまね・鳥のはばたくまね)
- 2・3小節目の動作のくりかえし

注

- (1) 浜野政雄, 山本文茂, 西園芳信 (1987)「子どもと音楽・第1巻 音楽教育の目的と展望」同朋舎出版, 東京 刊行のことばより引用
- (2) 昭和23年にヘレン・ヘファナン指導のもと刊行された『保育要領』の「音楽」の項には「幼児に音楽の喜びを味わわせ, 心から楽しく歌うようにすること, それによって音楽の美しさをわからせることが大切である」と述べられており, 「リズム」の項では「子どもの考えていることを身体の運動に表わさせ, いきいきと生活を楽しませること」が目的とされている。
しかしながら, 昭和31年の『幼稚園教育要領』では「音楽リズム」において「望ましい経験」(歌を歌う, 歌曲を聞く, 楽器をひく, 動きのリズムで表現する)が示されるようになり, それを実践するにあたって, 知識や技術偏重の風潮がもたらされた。その後, 昭和39年版『幼稚園教育要領』において「のびのびとした表現活動を通して, 創造性を豊かにするようにすること」という基本方針がうちだされ, 行き過ぎた技術偏重に対する是正が行われた。
- (3) 岩本洋子 (2005)「音楽的表現の活動・幼児の音楽教育Ⅱ章」p.37 音楽教育研究協会, 東京 ギロは打楽器で, 楽器の表面についた刻み目を細い棒などでこすって音を出す。ラテン音楽に用いられることが多い。
- (4) 文部科学省 (2008)「幼稚園教育要領解説」フレーベル館, 東京
- (5) 志村洋子 (1984)「音楽教育の原点としての母子相互作用 満2ヶ月児の声の分析を通して」音楽教育学第14号, 日本音楽教育学会
- (6) たとえば子どもが「先生!」と呼びかけたにもかかわらず, 忙しい先生が返事できなかったときなど, 子どもは「せん…せーい! 先生! せーんーせーい!!」などいろいろなリズムで話しかけてくる。そのような機会をとらえて, 先生側からも「ハイ! ハイハイハイ!, なーんですか?」などとリズムで応答し, それにウッドブロックなどの楽器を添えれば, 楽しい表現活動に発展していく。このように子どもの側から発せられた表現活動のきっかけを上手にとらえることができるようになるには音楽的な量が必要である。
- (7) 音楽教育研究協会編 (2010)「新編 幼児の音楽教育—音楽的表現の指導—」p.43-48「ジャングル探検」の歌遊びから音づくりへ 他
- (8) 筆者がここで行う音楽的な指導とは, 模範でうたを歌ったりピアノ伴奏を弾いたり曲のアレンジを意味する。学生に対してのこまかな指導は1年次の「歌唱法」で取り扱っている。
- (9) 「あくしゅでこんにちは」まどみちお作詞・渡辺茂作曲
- (10) 「まつぼっくり」広田孝夫作詞・小林つや江作曲, 楽譜1参照
- (11) 「きのこ」芸術教育研究所リズムの会作詞・作曲

- (12) オーストリア民謡, 日本では「山のごちそう」と訳されて歌っている場合が多い, 楽譜2参照
- (13) 「山の音楽家」水田詩仙訳詞・ドイツ民謡
- (14) 「イルカはザンブラコ」東龍男作詞・若松正司作曲
- (15) Kindermusik は, 1960年に西ドイツの音楽家たちによって「正規の音楽教育にはいる前の子どもたちに音楽するよろこびを分かち合うことを助けるもの」として始まった。1970年代にアメリカで英訳され, 1980年代にカリキュラムを整えて以降, 今度はアメリカから世界にKindermusikとして広まっていった。なおMusicのスペルがMusikなのは, 発祥地がドイツであるため。
- (16) 内田樹 (2009)「下流志向」p.75 講談社, 東京
- (17) 今川恭子 (2011)「幼稚園における音楽と造形の協同プロジェクト『身体から始まる表現』」, 音楽教育実践ジャーナル vol.8no.2, p.30-37 日本音楽教育学会, 東京
「生の陶土で自分の手をかたどりしたもののなかに教員が陶器玉をいれて, 焼き上げる。焼きあがった各自の『手』を竿につるし, 打楽器奏者が木のバチでひとつひとつ音を鳴らし, そのあと即興演奏する。」という音楽と造形の専門家による協同プロジェクト。
- (18) 吉仲淳 (2008)「芸術表現教育における身体知試論」青山学院大学教育学会紀要第52号, p.99-116 青山学院大学教育学会, 東京
「絵本『がちゃがちゃ どんどん』の絵を見せ, そこから想像できるオノマトペを子どもに発表させたあと, その本のなかから7~8場面を選択しストーリーを考えさせるとともに, 効果音を入れてみる。」という形の実践報告である。

参考文献

- ドロシー・T・マクドナルド&ジェーン・M・サイモンズ (1999)「音楽的成長と発達—誕生から6歳まで」p.43-90, 浜水社, 広島
- 浜野政雄, 山本文茂, 西園芳信 (1987)「子どもと音楽第1巻 音楽教育の目的と展望」p.2-9, 同朋舎出版, 東京
- 小島律子, 澤田篤子 (1998)「音楽による表現の教育」p.12-17, 晃洋書房, 京都
- 黒川建一編 (2004)「保育内容『表現』」p.4-15, ミネルヴァ書房, 京都
- 二階堂邦子編 (1979)「手あそびうた50 第1集」p.6-7, 学事出版, 東京
- 音楽教育研究協会編 (2005)「幼児の音楽教育—音楽的表現の指導—」p.37 音楽教育研究協会, 東京
- 音楽教育研究協会編 (2010)「新編 幼児の音楽教育—音楽的表現の指導—」p.43-48, 音楽教育研究協会, 東京
- 音楽教育史学会編 (2006)「戦後音楽教育60年」p.49-59, 開成出版, 東京
- 柴田南雄 (1981)「音楽は何を表現するか」p.210-213, 青土社, 東京

(平成23年9月12日受付)
(平成23年12月19日受理)