

様式第 3 号

## 学位請求論文

論文題目

音楽分野における保育者の資質向上に関する研究

ー鍵盤楽器による子どもに視線を送りながら伴奏する意義を手掛かりにー

大阪総合保育大学大学院  
児童保育研究科 児童保育専攻  
博士後期課程 2018 年度 入学  
氏名 竹下 則子

## 目次

序章 本論文の問題の所在と目的.....	1
第1章 先行研究の概観ならびに検討と考察.....	4
第1節 先行研究の概観.....	4
第1項 「子どもの音楽表現」に関する先行研究.....	4
第2項 「子どもの歌唱活動と伴奏」に関する先行研究.....	6
第3項 「非言語的コミュニケーション」に関する先行研究.....	8
第4項 「視線とアイコンタクトによるコミュニケーション」に関する先行研究.....	10
第5項 「教員養成校における音楽関連授業のカリキュラム」に関する先行研究.....	11
第6項 「保育現場における音楽研修制度」に関する先行研究.....	12
第2節 先行研究の検討と考察.....	14
第2章 子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得する意義と習得過程.....	19
第1節 子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得する意義.....	19
第1項 目的.....	19
第2項 研究の方法.....	19
第3項 結果と考察.....	21
第4項 まとめ.....	27
第2節 保育現場における子どもに視線を送りながら伴奏する技術の実例調査.....	29
第1項 目的.....	29
第2項 研究の方法.....	29
第3項 結果と考察.....	32
第4項 総合考察.....	46
第5項 まとめ.....	47
第3節 子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得するための授業実践.....	49
第1項 研究の背景と目的.....	49
第2項 学生の伴奏技術習得に対する関心と意欲の調査.....	49
第4節 子ども役の学生に視線を送りながら伴奏する実例調査Ⅰ.....	50

第1項 目的.....	50
第2項 研究の方法.....	50
第5節 子ども役の学生に視線を送りながら伴奏する実例調査Ⅱ.....	58
第1項 目的.....	58
第2項 研究の方法.....	58
第3項 結果と考察.....	61
第4項 総合考察.....	89
第3章 保育者の子どもを見ながら伴奏する技術の習得に関する研修.....	92
第1節 目的.....	92
第2節 保育現場における音楽研修の状況と必要度.....	93
第1項 保育現場の責任者による音楽研修についての調査.....	93
第2項 保育者による音楽研修についての調査.....	95
第3節 「子どもを見ながら伴奏するための研修」の実践調査.....	98
第1項 研究の方法.....	98
第2項 音楽研修の実践.....	100
第4節 リトミック実践後におこなった質問紙調査.....	109
第5節 保育者Aの「子どもを見ながらリトミック伴奏を習得する」研修の考察.....	109
結章 総括と今後の課題.....	112
第1節 総括.....	112
第2節 今後の課題.....	115
第3節 今後の展望.....	116
引用および脚注.....	117
初出一覧.....	120
参考文献.....	122
謝 辞.....	130

## 序章 本論文の問題の所在と目的

幼稚園教育要領、保育所保育指針、ならびに認定こども園教育・保育要領は 2018 年度に改訂されたが、この改訂の大きな変更点の一つとして「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の子どもの姿」が設定された。これまでの 5 領域を踏まえ、5 歳児終了までに育ってほしい姿をより具体的に示したものであるが、そのなかの一つに「豊かな感性と表現」がある<sup>1)</sup>。これは子どもたちが幼児期の終わりまでに、どのような音楽を耳にして感性と表現を育むかということ、つまり子どもたちが毎日接している保育者の声や音楽の質が子どもたちの心身の発達、感性や表現に大きく関係しているということである。したがって保育者の音楽的資質、すなわち豊かな感性や表現力が子どもたちの感性を育むことにつながる大切な役割を果たしていると考えられる。それでは保育者における音楽的資質の向上に関する問題点とは何か、その問題点に対して教員養成校ではどのような取り組みが必要であろうか。

その問題点の一つとして学生が幼稚園・保育園・小学校での実習時に歌唱の伴奏をする機会があるが、実習指導者から「楽譜やピアノの鍵盤を終始、凝視するのではなく子どもの顔を見ながら歌いかけたり子どもに楽しい雰囲気を与えたりコミュニケーションをとったりしながら伴奏を弾くように」との指摘を受けることがある。学生は大学の授業で弾き歌いや鍵盤楽器などで伴奏を練習するが子どもたちや周辺の様子を見ながら伴奏の練習をする機会がなく、この技術を使用した伴奏ができない場合が多い。

『保育所保育指針』『第 5 章 職員の資質向上』のなかで「子どもの最善の利益を考慮し(中略)それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上に努めなければならない。」<sup>2)</sup>としている。また『文部科学省協力者会議報告書』『幼稚園教員の資質向上に関する調査研究 幼稚園教員の資質向上について 自ら学ぶ幼稚園教員のために』のなかで、「幼児一人一人の内面を理解し、信頼関係を築きつつ、集団生活のなかで発達に必要な経験を、幼児自らが獲得していくことができるように環境を構成し、活動の場面に応じた適切な指導を行う力をもつことが重要である」<sup>3)</sup>との記載がある。これらのことから子どもが音や音楽で遊び、表現する楽しさを味わうために保育者は自身の知識や技術の修得、維持および向上に日々努める必要がある。保育者が適切な音楽的資質と能力を習得することによって子どもの顔を見ながら歌いかけることができ、子どもに楽しい雰囲気を与えたりコミュニケーションをとったりすることが可能

であると予見できる。また保育者が教室の様子や子どもの安全を確認するためにも鍵盤や楽譜だけではなく、色々な方向に注意を向けて余裕をもって伴奏することは重要であると考えられる。

これまでの幼児音楽教育分野のなかでも、とりわけ「子どもの音楽表現活動」においては子どもの表現、聴覚や音声学などの研究が一般的に主流であった。しかしながら「子どもに視線を送りながら伴奏すること」などの視覚的アプローチに関する文献数が数少ないことに着目し、学生や保育者が子どもを見ながら伴奏することの意義についてより深く研究する必要があると考えた。

ここで一般的な教員養成校における音楽関連領域の授業カリキュラムを確認すると、後藤(2015)は「学生は授業のなかで弾き歌いやピアノ伴奏を練習するが、子どもたちの様子を見ながら伴奏の練習をする機会がほとんどない」<sup>4)</sup>と述べている。そこで、この技術の習得に関して検証する必要があると考え、この技術習得の練習を大学の授業で行い学生の音楽的な技術を伸ばす研究を行うこととした。

ところで現場の保育者はいつから子どもを見ながら伴奏することができるのであろうか。

この疑問にかられ、約5年間にわたり保育現場において音楽的能力に関する調査、鍵盤楽器を使用した伴奏やリズムなどの音楽研修を行ってきた。保育中に子どもの様子を見ながら伴奏する必要がある、その技術を習得したいと保育者から要望が寄せられることもあった。研修における問題点として浮かび上がってきた一つとして、保育者は就職後に自らの「音楽表現活動」に疑問をもつ時があり、常に自信をもって「子どもの音楽表現活動」を行っていないことであった<sup>5)</sup>。昨今の保育現場での研修に目を向けると、保育学に関する研修が中心に行われていることが多く、保育者の音楽的資質能力を向上するための音楽研修は一部の保育現場では行われているものの広く普及しているとはいえない。「音楽の専門的な資質能力を向上する機会がほしい。」と希望する保育者たちと出会ったことにより保育現場で活躍する保育者への音楽研修や相談を社会に広め、子どもを見ながら伴奏する意義について調査をする必要があると考えた。

以上のことから本研究では、教員養成校や保育園で鍵盤楽器による伴奏法の授業や研修を行い、子どもを見ながら伴奏する技術習得を通して子どもの音楽表現活動にいかに関与するかについて考察および検証する。

## 脚注

- ※1 鍵盤楽器の定義 鍵盤楽器とはピアノ，オルガン，電子ピアノ，アコーディオン，  
鍵盤ハーモニカ，チェンバロなどを対象とする。

## 文献

- 1) 厚生労働省（2018）文部科学省（2018）「幼稚園教育要領，保育所保育指針，認定こども園教育・保育要領」
- 2) 厚生労働省（2018）「保育所保育指針」
- 3) 文部科学省（2013）「幼稚園教員の資質向上に関する調査研究 幼稚園教員の資質向上について自ら学ぶ幼稚園教員のために」『文部科学協力者会議報告書』
- 4) 後藤紀子（2017）「「保育表現技術」に添えるピアノ指導法の予備的研究—保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けて」『和光大学現代人間学部紀要』第 10 号 p81
- 5) 竹下則子(2016)「保育現場におけるピアノ伴奏研修についての一考察」『京都聖母女学院短期大学学術紀要 47』

## 第1章 先行研究の概観ならびに検討と考察

### 第1節 先行研究の概観

教員養成校および保育現場において子どもを見ながら伴奏する意義や必要性を研究するにあたり、幼児の表現や認知・知覚心理学、大学の授業や保育者研修の制度と実態などの分野から先行研究を検討する必要がある。そこで関連する先行研究を以下の6点から検討した。はじめに第1項では、幼児の音楽による表現の表出について文献を概観する。続いて第2項では、子どもの歌唱活動や教員養成校の学生や保育者による伴奏について概観する。第3項では、非言語コミュニケーションの重要性について、第4項では、非言語的コミュニケーションのなかでも、特に視線とアイコンタクトについて検討する。第5項では、教員養成校における音楽関連授業のカリキュラムと資質能力の向上について、第6項では、保育現場における音楽研修制度について、第7項では、本研究に関する先行研究の動向について検討する。続いて第2節では、先行研究の諸問題をふまえ、先行研究の考察を述べることとする。

#### 第1項 「子どもの音楽表現」に関する先行研究

子どもを見ながら伴奏するには、子どもの音楽的な表現の理解が重要である。この項では、「子どもの音楽表現」について概観する。この先行研究を大別すると、2つの異なる視点が見いだせる。

第1の視点は「表現の表出」についてである。表現の表出について岡本(2015)は「表現とは人が内にあるものを外へ出す行為である<sup>1)</sup>」と述べており、また幼児期における表現力の獲得方法について「幼児期の教育においては様々な表現活動を通して感動を他者と共有する経験を積み重ねることが幼児の表現する力につながる」と記している。これに類似している論文として、白石と村上の論文がある。白石(2008)は表現の表出について「人間の内面にある思想・感情・感覚などを客観化し、感情・身振り・言語・音楽・絵画・造形など、外面的・感性的に捉えられるような形式によって表すことである」とし、幼児期における表現力の獲得方法については「幼児期には、自分の感じることや思うことを相手に伝えるために表現するようになり、それを相手が受け止め、コミュニケーションが成立する。乳幼児の表出が表現に変わっていく過程こそ重要である<sup>2)</sup>」と述べている。また村上

(2015)は子どもの発達と表現について「子どもは自分以外の様々な世界に働きかけ自ら表現し、表現を受け止める音のくり返しの体験によって心身ともに豊かな成長・発達を遂げていく<sup>3)</sup>」と述べている。これらの先行研究の共通点はであり、をまとめると、乳幼児期からの表現する経験の積み重ねが、表現の幅をひろげ自己表現力の基礎を育むとしている。

第2の視点は「コミュニケーションと音楽表現」についてである。星山と板野(2015)はコミュニケーションの視点から音楽表現を考察している。「音楽表現によって母親と子どもの二者のコミュニケーションを育てることができる」とし、「母親代わりとなる保育者と子どもの二者の関係を育てることがコミュニケーションの基礎となり(省略)あいづち・表情・言葉などのキャッチボールによる、やり取りを通じてコミュニケーションが成立し、母(保育者)と子の信頼のきずなが深まっていく<sup>4)</sup>」と述べている。

岡林(2017)は「幼児の音楽表現は遊びのなかに見られる幼児の多様な表現のあり方を示唆している」とし、そのなかでも幼児の音楽表現には大きく3つの特徴が見いだせるとしている。「1点目は生活との密接なかかわり、2点目は原初的な音楽表現、3点目は人とのかかわりによる表現の展開」である。また、幼児の音楽表現をとらえる視点として「1点目は感性の育ちを見据えること、2点目は表現意欲の育ちをとらえること、3点目は表現のプロセスに目を向けること」としている<sup>5)</sup>。

保育所保育指針や幼稚園教育要領にある「表現」に関する記述には、「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」とある。特に音楽に関連する項目には、「生活のなかで様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」や、「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などする楽しさを味わう」(厚生労働省(2018);文部科学省(2018))とある<sup>6)</sup>。このことから保育者の音楽的資質すなわち豊かな感性や表現力が子どもの感性を育む上で大切な役割を果たすと考えられる。

また、幼稚園指導要領「表現」の解説編には「子どもの表現」に関して以下のように記されている<sup>7)</sup>。

「心の動きを自分の声や体の動きあるいは素材となるものなどを仲立ちにして表現する。幼児は、これらを通して、感じることを、考えること、イメージをひろげることなどの経験を重ね、感性と表現する力を養い、創造性を豊かにしていく。幼児の自己表現しようとする姿を温かく見守り、共感し、心ゆくまで対象と関わることを楽しめるようにすることが、豊かな感性を養う上で重要である。……幼児が感動体験を表したり、伝え



ようとしたりするためには、何よりも安定した温かい人間関係のなかで、表現への意欲が受け止められることが必要である。はっきりとした表現としては受け止められない幼児の言葉や行為でさえも、教師はそれを表現として受け止め共感することにより、幼児は様々な表現を楽しむことができるようになっていく。このように受け止めることによって、教師と幼児の間にコミュニケーションが図られ、信頼関係が一層確かなものになる。幼児は、自分の素朴な表現が教師や他の幼児などから受け止められる体験のなかで、表現する喜びを感じ、表現への意欲を高めていく。その際、幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現することを大切にするためには、特定の表現活動のための技能を身に付けさせるための偏った指導がおこなわれることのないように配慮する必要がある。」とある。幼児期における表現活動のために技能の習得を強制指導しないよう警告している。また「教師は、幼児が表現する過程を楽しみ、それを重ねていき、その幼児なりの自己表現が豊かになっていくように、幼児の心に寄り添いながら適切な援助をすることが大切である。」と記載されている。

## 第2項 「子どもの歌唱活動と伴奏」に関する先行研究

「子どもを見ながら伴奏する技術とその意義」を研究するに鑑み、保育者の視点から「子どもの歌唱行動」について先行研究を概観することは必要不可欠である。後藤（2017）は保育者の子どものうたの伴奏について「目標としては笑顔で子どもたちの方を向きながら伴奏でき、弾いて歌う喜びを感じることである。」<sup>1)</sup>と述べている。また、小澤（2009）は「楽曲の始まりを明確に伝えたり、子どもたちの反応を見ながら授業を進めるために、余裕をもった弾き歌いのできる事が重要となる」<sup>2)</sup>と述べているが、ピアノ学習経験が少なく、子どもの前で伴奏する機会のない学生がその目標に到達することは難しい。西海、笹井、細田(2017)は「音楽やピアノ学習の経験が少ない学習者にとってピアノ弾き歌いなどは困難な領域で(省略)保育では、子どもたちの様子を見ながら、という要素も加わるので、保育場面での弾き歌いは『歌う』『伴奏する』『子どもを見る』という 3 つの行為を同時に行う極めて複雑で高度な音楽技術といえる。」<sup>3)</sup>と述べているが、学生が子どもを見ながら弾き歌いをする技術を習得することは不可能なのであろうか。

松本(2010)は「子どもは楽譜を見て歌を覚えるのではなく、保育士等の歌う声、歌う姿を見て歌と歌い方を覚えていく。」<sup>4)</sup>と述べているが、幼児は歌詞や楽譜を読むことができないため、保育者の歌を聴いて歌詞や音を覚えていくのである。

歌う活動と保育者の関りについて村上ら(2015)は「歌う活動では保育者がピアノを弾き、子どもが歌っている場面をよく見かけるが、保育者や子ども同士が相互に向き合える立ち位置を考えることが必要で(省略)保育者は子どもの表現を受け止めることができる場所に位置し、子どもは保育者や友だちがいつも見える位置にすることが大切です。」とし、「保育者は子どもの一人ひとりの顔を見ながら歌いかけ、同時に子どもの表現を受け止めていきましょう。」と述べている<sup>5)</sup>。

林と石橋(2007)は子どもの歌唱時におけるピアノ伴奏のポイントのなかで、「普段、人に顔を向けてピアノを弾く必要はないので弾き歌いの時もうつい楽譜に向かって歌ってしまうという人は多い……しかし下を向くと声が通りにくくなってしまうので、なるべく遠くに向かって歌いましょう」と記している。また、「実習先で楽譜を見ずに暗記して演奏するよう指示される……子どもたちを見ながら弾けるようになるためのもので」「いきなり暗譜奏は無理でも、トライアングル視線(図1) また、は直線視線(図2)ができるように練習しましょう」としている。つまりトライアングル視線とは図1のように楽譜、鍵盤と子どもを三角形上に描くように視線を動かすことである。

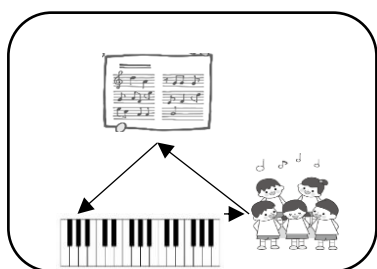


図1トライアングル視線 林,石橋(2007)

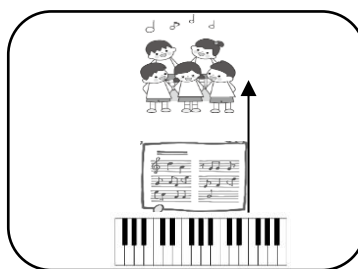


図2 直線視線 林,石橋(2007)

さらに人前で弾きうたう練習をする場合「一人で弾き歌うのは上手にできても大勢の前ではうまくいかず、日ごろから友だち同士で「先生役」と「子ども役」をしながら練習をしましょう」<sup>6)</sup>と助言し、実習前に人前で歌うトレーニングの重要性を説いている。

山本・鈴木(2018)は「子どものうた」の伴奏をする保育者における視線の調査を一斉保育の現場で行っている<sup>7)</sup>。歌の伴奏時に、保育者4名の視線がどこにあるのかについて動画を撮影して調査している。調査の結果、保育者4名の子どもに向いていた視線の平均値

は 27%，楽譜や手元に向いていた視線は 73%で，特に子どもの歌い始めと歌い終わりに，子どもに視線を向けていた。また前奏においては楽譜や手元に視線を向けている傾向にあったことを明らかにしている。

### 第3項 「非言語的コミュニケーション」に関する先行研究

子どもを見ることで，どのような効果が得られるのであろうか。この項では，視線によるコミュニケーションについて先行研究を概観する。高木(2015)は「音声言語を用いる場合を言語コミュニケーション，それ以外の情報によるものを非言語コミュニケーションと呼ぶが，今日では，非言語行動がコミュニケーションにおいて大きな比重を占めていることが広く知られるようになった」と述べている。また「特に対面対話においては音声言語を用いた情報伝達だけではなく，表情や視線，姿勢，身体動作といったさまざまな情報を合わせて用いることにより，より円滑なコミュニケーションを行っている<sup>1)</sup>」とし，非コミュニケーションである視線がコミュニケーションを行うための一つの重要なツールであることを記している。非言語的コミュニケーションに関する研究は，主として心理学研究の領域で多く行われているが，ここで，これまでの非言語コミュニケーションについて歴代の研究を概観する。非言語コミュニケーションを最初に研究したのは C.ダーウィンであると言われている<sup>2)</sup>。生物学者であったダーウィン（1872）は『人及び動物の表情について』のなかで，「表情における非言語コミュニケーション<sup>3)</sup>」に言及し，この研究はその後，各派に派生していった。

非言語コミュニケーションの発達について理論を導き出した学者として H.モーグ（1968）や H.ウェルナー（1917）がいるが，1970 年以降の研究としては L.バードウィステルの「Kinesics and Context」（1970），A.メラビアン「Silent messages」（1971），J.ハーバーマス（1976），L.デイビッドソン（1985）などの研究が挙げられる。

J.ハーバーマス（1976）は，他者とのコミュニケーションを通じて，行為調整能力と自律性を獲得する過程を論じ<sup>2)</sup>，R・スピッツは，子どもの前言語的な発達についての研究を参照して，身体身振りを媒介としたコミュニケーションから言語を媒介としたコミュニケーションへの発達過程について論じている<sup>3)</sup>。

2000年代では、J.ザルトマンが「How Customers Think」(2003)のなかで社会心理学における他者とのコミュニケーションモデルを発表し<sup>4)</sup> U.エーバーマンは、身体身振りを媒介としたコミュニケーションが、重要な役割をしていると論じている<sup>5)</sup>。

こうした発達心理学の研究者は、発達初期のコミュニケーションについて子どもの能力の発達を重要視しており、母子間の身体と情動を介した関係を研究対象とする必要性を主張している。

A.メラビアン(1971)は自分の認知と矛盾したメッセージを聞いた時、人は何の影響を受けて信用するかを実験したところ、「視覚情報」が55%と最も高く、次いで「聴覚情報」が38%、「言語情報」は7%という実験結果を出し、視覚に与える情報が最も影響があると述べている<sup>6)</sup>。

B・コーエン(1995)は、他者理解研究の一つである「Theory of mind : 心の理論」の形成過程について、「注意共有機構のモジュール」を論じ、三者関係が社会環境における様々な情報の認識や社会適応の基盤となるとし、社会性を身に付ける過程のなかで人間の顔の認知が特に重要であると述べている<sup>7)</sup>。

M.L ナップは、非言語コミュニケーションを次の7種類に分類している<sup>8)</sup>。その内訳は①身体動作：身振り、姿勢、顔面の表情、視線、目の動き、まばたき、瞳孔の収縮、②身体の特徴：容貌、スタイル、頭髮、皮膚の色、体臭、③接触行動：タッチング（相手に触れる）、握手、抱擁するなどの身体的な接触、④近言語：音声の音響学的な特徴、泣き・笑い、間投詞（ああ、はい...など）⑤プロクセミックス：対人距離、パーソナルスペース、縄張り、⑥人工物の使用：服装、装飾品、化粧など、⑦環境：インテリア、照明、温度などである。

以上のことから非言語的コミュニケーションが言語的コミュニケーション以上にコミュニケーションツールとして様々な役割と機能があることが見いだされた。コミュニケーションには音声言語を用いた情報伝達だけではなく、表情や視線、姿勢、身体動作といった様式があるが、第4項では、視線とアイコンタクトによるコミュニケーションについて先行研究を概観する。

#### 第4項 「視線とアイコンタクトによるコミュニケーション」に関する先行研究

一般に、お互いの視線を合わせて言葉にはないコミュニケーションを取ることがある。

子どもを見ながら伴奏をする行為には、子どもと保育者の間で「見る」「見つめ合う」というコミュニケーションが働いている。視線は表情の特性の一つであり、コミュニケーションにおける役割を担っている。社会において人々は、状況に合わせて、コミュニケーションを行い、対人関係を維持している。M.アーガイルと J.ディーン(1965) は、コミュニケーションについて理論化したものには「親密性平衡モデル」があり、アイコンタクトの機能は 5 つのカテゴリに分類できるとしている<sup>1)</sup>。第 1 機能は情報検索の機能であり、相手からの反応のフィードバックを得るために相手の目を見ることである。第 2 機能は自分が相手に対して情報の機能を開いていることを知らせる信号の機能である。第 3 機能は、隠蔽と露出の希望、すなわち相手が自分に注目して欲しいか否かの意思を示す機能である。第 4 機能は、社会的関係の確立と認識に関する機能である。例えば、相手より優位に立ちたい場合には相手を見据えたりする場合である。第 5 機能は、アイコンタクトの量によって相手との親密さのバランスを取る機能で、「親和葛藤理論」と称される。

M.アーガイルと J.ディーンは、性別(同性か異性か)の違う被験者 2 名の会話実験を行い、アイコンタクトや互いに見つめる時間を測定した。その結果、同性同士のペアのほうがアイコンタクトの量が多く、距離が近い時にはアイコンタクト量が減り、遠い時にはアイコンタクト量が増えた。このことは、2 人の親密度に一定のバランスを保つために、アイコンタクトで調整していることを表していると結論付けている。また、アイコンタクトは 1 秒間でも効果があり、伝えたいことがある場合、アイコンタクトが重要な働きをすると発表している。M.アーガイルと R.インガム(1972)は、男女いずれの被験者も自分の発言時より相手の発言を聞いている時に、視線活動が活発であると報告している。これは、言語活動と視線活動の相補的關係を示している<sup>2)</sup>。

R.エクスライン (1963) は、対面場面での視線行動に着目し、日本などでは、相手を見つめることは時として失礼であるとされているが、欧米では、相手の目を見ずに話す方が非礼であるなど文化によって視線行動が違うことを明らかにしている<sup>3)</sup>。

また A.ケンドン(1981)は視線に関する研究を行い、その機能を認知機能、フィードバック機能、調整機能、表現機能の 4 つに分類した。そして相手に好意を示している場合には視線活動の量は増えると述べている。会話と視線の関連について日常的な会話場面で

は、一方が相手を見る時間が総時間の約 6 割を占め、双方の視線の交錯する時間が約 3 割になるとしている。発話と凝視パターンには相補的な関係があり、発話時には凝視が少なく聴取時には多い。凝視のパターンとしては顔面への凝視 (face-gaze)、目への凝視 (eye-gaze)、相互 (凝) 視 (mutual gaze)、視線交錯 (eye contact)、凝視回避 (gaze aversion) などに区別される<sup>4)</sup>。

生物生態系の分野においてはオキシトシンやドーパミンなどのホルモンに関する研究がある。H.デール (1906) が発見したオキシトシン (Oxytocin) は母子間の目と目を合わせるなどのスキンシップによって分泌され視床下部の室傍核と視索上核の神経分泌細胞で合成され下垂体後葉から分泌するホルモンであると言われている<sup>5)</sup>。

第 4 項では視線とアイコンタクトが 2 者間における重要なコミュニケーションツールであることが示されていた。

## 第 5 項 「教員養成校における音楽関連授業のカリキュラム」に関する先行研究

教員養成校では、鍵盤楽器を用いた授業をどのように行っているのでしょうか。この項では、鍵盤楽器を用いた授業の必要性について論じている先行研究を調査する。

辻 他(2019)は保育者養成課程のピアノ指導について発表された論文を分析し、日本における音楽教育の特徴として、教員養成課程におけるピアノ学習に関する研究が隆盛なことを挙げている。『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2018) や『保育所保育指針』(厚生労働省, 2018) では、音楽に親しみ楽しさを味わうことや、音などで表現し表現する喜びを味わうことについて記している。……この音楽による表現がピアノによるものと明記されてはいないが、実際、日本の保育者養成課程では、ピアノ学習は必須科目となっており、豊かな音楽活動を子どもたちに提供するためにピアノ演奏や弾き歌いなどピアノを通した音楽学習に力点が置かれている。日本の保育者養成課程において、ピアノ学習が必須科目となったことには、これまでの歴史が関係している。」<sup>1)</sup>と述べている。

諸井(2017)は大学におけるピアノの授業について「A 大学短期大学部では、入学者の半分以上がピアノ初心者であるにもかかわらず、ほとんどの学生はピアノを 1 年次の授業でしか学ばない。開講曜日・時限の関係で、2 年次のピアノレッスンを履修する学生が相当数減ってしまう現状がある。……1 年次のカリキュラム、指導法をより充実させていく事が優先される。」とし、また、教員から得た意見として「…これまでピアノを弾いたり歌

を歌ったりする習慣がなかった学生が、ピアノの譜面を見ながら歌い、表現力豊かにその楽曲を弾き歌いするという作業は、とてつもなく難しいと感じ、また、思うように出来ないため、そういった学生を2年後に現場に出られるだけの技術が身に付くように指導するのには大変難しさを感じている」<sup>2)</sup>と論じている。

斉藤(2013)は「ピアノは強弱の幅、音域の幅もともに大きい上、音の高低やハーモニーの構成が視覚的にはっきり確認でき、音楽の基織の把握が格段に容易であるし、歌の伴奏のほかにも、劇遊びやお話などの、効果音としての扱い等、非常に守備範囲のひろい便利な楽器だといえる。」<sup>3)</sup>と保育現場で使用するピアノの重要性について述べている。

## 第6項 「保育現場における音楽研修制度」に関する先行研究

保育現場で子どもたちに豊かな音楽を提供するために、保育者は日々、音楽的な知識や技術の修得、維持および向上に努める必要がある。

保育施設では、ピアノやキーボードを使用して伴奏を行う場合が多い。保育者は長時間かつ多忙な勤務体制のなかで、伴奏曲を練習する時間の確保は難しいが、伴奏法のスキルアップを望んでいる保育者は少なからず存在すると推測される。施設内で研修時間を確保して伴奏法の研修を行うことは、職員配置が厳しい状況にある施設や多忙な保育者にとって有効な手段である。保育現場における音楽研修を調査するにあたり、今日までなされてきた音楽研修の研究について先行研究から概観する。

まずはじめに、保育の音楽表現技術に求められる保育者の力量について小池(2014)は3歳児クラス担当の幼稚園教諭を対象に、幼児の音楽的な表現や表現活動の展開等に関する個別研修とインタビューを横断的に実施し、幼児の表現に関する事例記録を作成、子どもの表現に関する保育者の意識について調査している<sup>1)</sup>。調査の結果、保育者は幼児一人ひとりの表現にいち早く目を留め、応答的に返す関りを持つとすることが示されていた。

次に、滝沢 他(2017)は、3年目の保育士が生活や遊びのなかで音や音楽に着目した子どもの表現活動における支援について調査を行っている。音楽遊び講座が、受講者の保育における音楽に関わる活動に関する意識にどのような変化を与えたのかについて、質問紙による意識調査を行った<sup>2)</sup>。調査の結果、保育者が講座を受講することで、「日常の保育に音楽に関わる活動を取り入れること」、「音楽に関わる活動の指導計画の立案」、

「子どもと音楽あそびを通して遊ぶこと」に関する自信が有意に高まったことが明らかとなり、生活や遊びのなかでの音や音楽に着目し、子どもの表現活動を支援する力を育成する講座設計について有効性が示唆されたと述べている。

保育園・幼稚園と大学の連携による音楽研修については、伊藤(2015)と三宅(2019)の研究がある。伊藤(2015)は、N 区内の保育園に勤務している保育者を対象に、乳児と幼児へのリズム遊びの指導法の研修を実施し、乳児・幼児に向けたリズム遊びの現況と課題について検討している<sup>3)</sup>。研修の事前調査では、リズム遊びの指導方法が定型化していたり、ピアノ等の保育技術に自信がもてないために、リズム遊びを保育現場で展開することに億劫さを感じていたり、リズムに対して苦手意識をもつ子どもにもリズムの楽しさに触れさせたいと希望し研修に参加した。「研修後は定型化の傾向にあったリズム遊びの指導法に対するイメージは、研修前よりも柔軟になり、想像力をもってリズム遊びの展開をしていくことの必要性を感じ始めたことが、研修報告結果から読み取ることができる。今後の課題として、ピアノ等の保育技術に不安感をもっている保育者が、基礎的な保育技術の向上を目指すきっかけとなる、より具体的な研修内容の実施と、保育現場と養成校とが研修を通じて、さらに連携を強めていくことが課題とされる。」としている。

一方、三宅(2019) は、保育現場と教員養成校が協働して研修することによって「保育者に求める音楽力」がいかに育成できるかを調査している。現場と養成校が、それぞれに取り組みや課題等についてプレゼンテーションを行った後に、アクティブラーニングスタイルのセッションを行った。その結果、保育現場では養成校で培われた音楽力を基に音楽活動が展開され、養成校は保育現場で活かされることを前提とした音楽指導を行っていることが確認され、養成校から現場へとつながる音楽力育成の道筋を明らかにしている。「研修の過程では、現場が求める、①ピアノ技術の習得②季節の歌・わらべうた・手遊び等の実践力は各養成校が重点的に取り組んでいる内容であるにも関わらず、これらの力が卒業時に十分に確保されていない現状も示唆された。音楽力の育成が年々困難になっている実態が、両者のプレゼンテーションにより共有されたとと思われる。保育者の音楽力の確保と向上という課題をともに理解しながら、現場と養成校が連携し、音楽力を備えた魅力的な保育者育成に臨んでいく契機となる研修であった」と音楽的能力の向上についての研修を行った論文を発表している<sup>4)</sup>。



## 第2節 先行研究の検討と考察

第1節では、本研究のために必要な先行研究を以下の7点から検討した。第1節第1項では、子どもと音楽表現について、第1節第2項では、子どもの歌唱活動と伴奏の先行研究について検討した。ここでは保育者が子どもの顔を見ながら歌いかけることで、子どもの豊かな音楽表現を培うことが読み取れた。しかしながら先行研究を概観すると、聴覚や音声学による子どもの音楽表現が研究の主流であったが、視覚的なアプローチに基づく子どもの音楽表現に関する文献数の少ないことがわかった。そこで視覚的な観点の中でも特に「学生や保育者が子どもを見ながら伴奏することの意義や必要性」にテーマを絞って研究していく。

この研究を進めるに当たり、第1節第3項では、非言語コミュニケーションの重要性について、第1節第4項では、視線とアイコンタクトの先行研究について検討した。先行研究によると、言葉によるコミュニケーションがまだ十分ではない幼児にとって、音楽やアイコンタクトなどによる非言語的なコミュニケーションは子どもの表現活動を行う上で重要なツールであることが示されていた。

第1節第5項では、教員養成校における音楽関連授業のカリキュラムと資質能力の向上について先行研究を検討した。

辻 他(2019)は保育者養成課程のピアノ指導について発表された論文を分析し、日本における音楽教育の特徴として、教員養成課程におけるピアノ学習に関する研究が隆盛なことを挙げていた。教員養成校では現在も多くの大学の授業で鍵盤楽器を練習しており、その研究数は多いが、その数に比例して問題があることも確認された。

斉藤(2013)は保育現場でのピアノの利便性と重要性について述べており、保育現場では、子どもの音楽表現に鍵盤楽器による伴奏は多く利用されていることが示されている。

後藤(2015)は「学生は授業のなかで弾き歌いやピアノ伴奏を練習するが、子どもたちの様子を見ながら伴奏の練習をする機会がほとんどない」<sup>4)</sup>と述べている。すなわち大学の授業では、ピアノの技術向上に追われていることが多く、子どもとのコミュニケーションを重視した授業は、ほとんど行われていなかった。加えて子どもの様子を見ながら鍵盤楽器を演奏する授業は一部の大学で行われてきたものの、その意義についてこれまで深く研究が行なわれていなかった。また子どもを見ながら伴奏する経験がない教員養成

校の学生にとって、その技術を駆使することは容易なことではなく、今までその技術を習得する方法や必要性についても研究が行われていなかった。

ところで保育者はいつから子どもを見ながら伴奏することができるのであろうか。第1節第6項の「保育現場における音楽研修制度」において、音楽研修がいくつかの自治体や保育現場で行われている文献を確認した。しかしながら、これらの論文数は十分な数を満たしているとは言えず、広く普及しているとは言えない。また、子どもを見ながら伴奏する音楽研修や相談についての文献もほとんど見当たらなかった。

先述の山本・鈴木(2018)研究では、保育者が子どもを見ながら伴奏することの重要性を示していた。しかしながら、この研究では、1回のみの伴奏練習で、練習を重ねた後の変化や結果の記述がなく、対象者の鍵盤楽器の演奏経験や熟達度も明らかにされてはいなかった。また、子どもの行動や心情を理解した上での調査も行われておらず、保育現場における音楽表現活動時の「子どもの実態」について調査が必要である。

そこで①鍵盤楽器の音楽経験の差が子どもを見ながら伴奏する技術に影響するか②子どもの方を見ながら伴奏する練習を積み重ねることによって、その技術を習得することが可能であるか③子どもに視線を送りながら伴奏することによって、子どもに変化や反応があるか④保育現場における子どもを見ながら伴奏する音楽研修は必要であるか、この4点に焦点を当てて調査を行う。これらの調査によって「子どもを見ながら伴奏する」意義を明らかにする。またアイコンタクトなどによる非言語的なコミュニケーションの子どもの音楽表現への影響と、子どもを見ながら伴奏する技術の習得を通して子どもの音楽表現活動への寄与について、教員養成校や保育現場で鍵盤楽器による伴奏法の授業や研修を行い、考察および検証する。

## 文献

### 第1章 第1節

#### 第1項

- 1) 岡本拡子他(2017)「音楽教育実践学事典」 pp.248 『音楽之友社』
- 2) 白石昌子 (2008)「青いみかんと一緒に考える幼児の音楽表現」  
『乳幼児の音楽表現 保育音楽研究プロジェクト』 pp.23-30
- 3) 村上玲子 他(2015)「アクティブラーニングを取り入れた子どもの発達と音楽表現」『学文社』
- 4) 星山麻木 板野和彦 (2015)「一人一人を大切にするユニバーサルデザインの音楽表現」『甲陽堂』
- 5) 岡林典子 他(2017)「音楽教育実践学事典」『音楽之友社』
- 6) 厚生労働省(2018)pp.278 文部科学省(2018)「保育所保育指針」「幼稚園指導要領解説編」  
pp.225, 228
- 7) 文部科学省(2018)「幼稚園指導要領解説編」 pp.235

#### 第2項

- 1) 後藤紀子 (2017)「保育表現技術に添えるピアノ指導法の予備的研究－保育者養成校における音楽指導の在り方の提案 に向けて－」『和光大学現代人間学部紀要』 10, 67-922)
- 2) 小澤和恵 (2009)「保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察－生活の歌と季節の歌について－」『埼玉純真短期大学研究論文集』 2,1-15
- 3) 西海聡子 笹井邦彦 細田淳子 (2017)「保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法」  
『東京家政大学研究紀要』 57, 59-68
- 4) 松本晴子(2010)「「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」  
『宮城学院女子大学 宮城学院女子大学発達科学研究』(10) pp.9-17
- 5) 村上玲子・上谷裕子・櫻井琴音 編著(2015)「アクティブラーニングを取り入れた子どもの発達と音楽表現」『学文社』 pp.66-67
- 6) 林 幸範 石橋 裕子(編著)(2007)「保育園・幼稚園の実習完全マニュアル」『成美堂出版』
- 7) 山本 学 鈴木 慶子(2018)「子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察」『静岡県立大学短期大学部研究紀要 32W 号』

#### 第3項

- 1) 高木 幸子(2006)「コミュニケーションにおける表情および身体動作の役割」  
『早稲田大学文学研究科紀要』 51 pp.25-36

- 2) C.Darwin(1882) The Expression of the Emotions in Man and Animals.  
『人及び動物の表情について』 濱中濱太郎訳『岩波文庫』(復刊 1991)
- 3) J.Habermas(1976) Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Suhrkamp.S.  
pp.169-170.
- 4) R.A. Spitz (1957). No and yes : on the genesis of human communication.  
New York : International Universities Press.
- 5) G.Zaltman(2003) How Customers Think: Essential Insights into the Mind of  
the Market
- 6) U.Oevermann(1979) sozialisationstheorie in:Kölner Zeitschrift für soziologie und sozialpsy-  
chologie Sonderheft 21p163
- 7) B.Cohen(1985) Does the autistic child have a theory of Mind  
Cognition21(1)pp.37-46
- 8) M.Knapp(1978) Nonverbal Communication in Human Interaction

#### 第4項

- 1) M.Argyle & J.Dean (1965) Eye contact,distance and affiliation. Sociometry28 pp.289 -304.
- 2) M.Argyle &R.Ingham(1972) Gaze, mutual gaze, proximity. Semiotica6 pp.32-49 .
- 3) R.Exline (1963)Exploration in the process of person perception.  
Visual interaction in relation to competition, sex, and need for affiliation. Journal of  
Personality1 pp.201-209 .
- 4) A.Kendon (1981)Nonverbal communication, interaction, and gesture
- 5) H.Dale(1906) some physiological actions of ergot. J Physiol 343 pp.163-206.

#### 第5項

- 1) 辻 陽子他(2019)「保育者養成課程におけるピアノ指導の意義 —最近 10 年間の研究動向を通して」  
『岡山県立大学教育研究紀要』第4巻1号
- 2) 諸井サチヨ(2017)「保育者養成校における弾き歌いレッスンの実態とカリキュラムに関する一考察  
—指導者アンケートの結果からみえてくるもの—」『淑徳大学短期大学部研究紀要』第57号

## 第6項

- 1) 小池美知子(2014)「幼児の音楽的な表現に対する保育者のまなざし  
ー保育記録を中心にー」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』22 pp.25-35
- 2) 滝沢はだか 平尾憲嗣 他 (2017)「岡崎市定期講座講習あそび講座（音楽表現）」を通してー『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 地域協働研究』第4号 pp.49-57
- 3) 伊藤仁美(2015)「保育現場で求められているリズム遊びの指導法に関する一考察 ーN 区保育者対象「保育技術研修」ー」『こども教育宝仙大学紀要』 第6巻 pp.27-33
- 4) 三宅浩子(2019)「保育者に求められる音楽力を培う連携を目指して ー現場と養成校・協働研修の意義と成果」第11号 pp.9 4-106『宮崎学園短期大学』

## 第2章 子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得する意義と習得過程

### 第1節 子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得する意義

#### 第1項 目的

第1章で述べたように、保育において子どもと保育者のコミュニケーションは重要な要素であり、アイコンタクトをとることはコミュニケーション手段のひとつとして機能することが示されているものの、楽器を用いた保育を行う際に子どもに視線を送りながら伴奏することの重要性についてはほとんど検討されていなかった。そこで、保育者を対象に質問紙調査を行い、子どもに視線を送りながら伴奏することの重要性を確認し、その技術を習得する意義を示すことを目的とする。

#### 第2項 研究の方法

#### 第3項 調査対象

関西圏の5保育施設（幼稚園1園，保育園1園，こども園3園）において，3～5歳児クラスを担当する保育者27人を対象に調査を行った。なお，幼稚園，保育園，認定こども園から均一したデータを収集するために，対象者を3～5歳児クラスを担当する保育者に限定した。内訳はA園の保育者は7人，B園は6人，C園は7人，D園は9人，E園は7人である。表1に調査対象園の概要を示した。

表 1 調査対象園の概要

園名	園児数 (クラスごとの人数)		1クラスあたりの 担任数	鍵盤楽器を 伴奏する機会
A 園	3 歳児 A クラス	15 名	1 人	毎日 1 日に 3 回, 1 回あたり 約 5 分～15 分伴奏している。
	3 歳児 B クラス	19 名	1 人	
	4 歳児 A クラス	16 名	1 人	
	4 歳児 B クラス	15 名	1 人	
	5 歳児 A クラス	15 名	1 人	
	5 歳児 B クラス	15 名	1 人	
B 園	3 歳児クラス	45 名	2 人	毎日 1 日に 3 回, 1 回あたり 約 5 分～15 分伴奏している。
	4 歳児クラス	47 名	2 人	
	5 歳児クラス	46 名	2 人	
C 園	3 歳児クラス	21 名	3 人	毎日 1 日に 3 回, 1 回あたり 約 5 分～15 分伴奏している。
	4 歳児クラス	21 名	2 人	
	5 歳児クラス	18 名	2 人	
D 園	3 歳児クラス	34 名	4 人	毎日 1 日に 3 回, 1 回あたり 約 5 分～15 分伴奏している。
	4 歳児クラス	32 名	3 人	
	5 歳児クラス	32 名	2 人	
E 園	3 歳児クラス	33 名	2 人	毎日 1 日に 3 回, 1 回あたり 約 10 分伴奏している。
	4 歳児クラス	37 名	2 人	
	5 歳児クラス	35 名	3 人	

#### 1. 保育者の年代

保育者の年代は、20代が12人と最も多く、30代、40代の保育者はそれぞれ6人ずつ、50代は3人であった。

#### 2. 勤続年数

保育者の勤続年数は5年以内の保育士が最も多く9人であった。勤続年数5年以上10年以内は8人、10年以上15年以内は7人、15年以上20年未満は7人、20年以上勤務している保育者は最も少なく5人であった。

#### 3. 期間

2019年8月～2019年10月までの約2か月半であった。

#### 4. 調査内容

①「子どもに視線を送ることを意識して伴奏しているか」②「子どもに視線を送りながら伴奏することは必要か」③「子どもに視線を送った場合、子どもの歌唱は変化した

か」について、4 件法で回答を求めた。また、①②についてはそのように考える理由について③については子どもの具体的な変化について自由記述で回答を求めた。

## 5. 分析方法

4 件法の設問については単純集計を行い、自由記述については回答の内容ごとにカテゴリー分けを行った。

## 第4項 結果と考察

### 1. 子どもに視線を送ることを意識して伴奏しているか

図3を参照すると、子どもに視線を送ることを非常に意識して伴奏していると50%の保育者が回答した。少し意識している(46%)と合わせると約9割以上の保育者が子どもに視線を送ることを意識していると回答していた。「子どもに視線を送ることをまったく意識していない」とする保育者は、存在しなかったことから、意識の差は多少あるが、保育者は必ず子どもを意識して伴奏を行っていることが認められる。

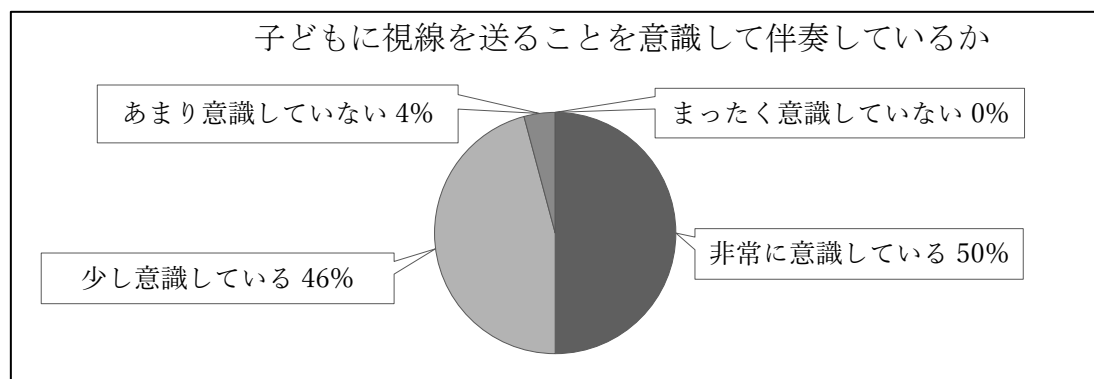


図3 子どもに視線を送ることを意識して伴奏している保育者の割合

### 2. 子どもに視線を送ることを意識して伴奏する理由

保育者の回答を分類したところ、表2のように4つのカテゴリーが生成された。第1のカテゴリーは「子どもの表情や行動を確認するため」、第2のカテゴリーは「子どもの心情への影響のため」、第3のカテゴリーは「子どもの行動への影響のため」、第4のカテゴリーは「視線を送ることによって生じるマイナスの側面」と命名した。



**表 2 子どもに視線を送ることを意識して伴奏する主な理由**

○第1のカテゴリー 子どもの表情や行動を確認するため
子どもが歌えているか確認する。(複数回答3名)
子どもの表情を見る。(複数回答2名)
子どもの頑張っている姿を見る。(1名)
○第2のカテゴリー 子ども的心情への影響のため
子どもが安心して歌えるようにする。(1名)
楽しい雰囲気づくりをするため。(1名)
○第3のカテゴリー 子どもの行動への影響のため
子どもが笑顔で歌えるようにする。(1名)
○第4のカテゴリー 視線を送ることによって生じるマイナスの側面
視線を送るとピアノが弾けなくなる。(複数回答2名)
○その他 今年、伴奏を行っていない。(1名)

分析の結果、保育者は伴奏をしながら子どもが歌っている表情や行動を確認し、「子どもが安心して歌えるようにする」、「子どもが笑顔で歌えるようにする」など、子どもへの心理的な影響や行動面への影響について考慮しながら視線を送っていることが示された。一方で、「子どもに視線を送ることを意識すると伴奏がおろそかになる」や「演奏に自信がないので、子どもに視線を送りたいが余裕がない」などの記述があったことから、子どもに視線を送ることによって技術面に問題が生じることも明らかになった。

なお、「子どもに視線を送ることにあまり意識をしていない」理由としては、「複数担任のため、伴奏する必要がない」、「指導者と伴奏者を分けているので伴奏に集中している」などの記述があった。複数担任制の保育施設では、伴奏者が子どもに視線を送らずとも、他の保育者が子どもや教室の様子をチェックすることができる。そのため伴奏に集中することができ、子どもへ視線を送る必要がなくなると考えられる。

### 3. 子どもに視線を送りながら伴奏することは必要か

図4を参照すると、子どもに視線を送りながら伴奏することが非常に必要だと考えている保育者は、78%にのぼり、少し必要である（22 %）と合わせると保育者全員が子どもに視線を送ることは、必要であると回答していた。視線を送る必要がないと考える保育者はいなかったことから、保育者全員が子どもへ視線を送ることは、必要であると考えていることが示された。

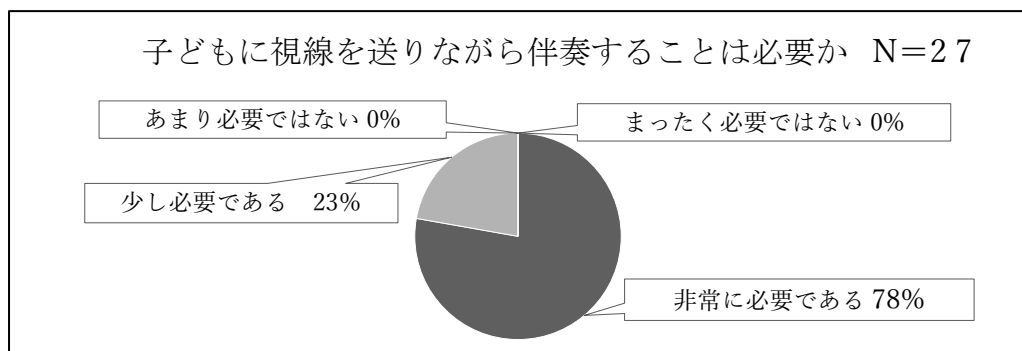


図4 子どもに視線を送りながら伴奏する必要性について

### 4. 子どもに視線を送りながら演奏することが必要だと考える理由

保育者の回答を分類したところ、表3のように「子どもに視線を送ることを意識して伴奏する理由」と同様の4つのカテゴリーが生成された。

表3 子どもに視線を送りながら演奏することが必要だと考える理由

○第1のカテゴリー 子ども表情や行動を確認するため
しっかり歌っているかを確認する。(複数回答2名) 音程が取れているかを把握するため。(1名) 歌詞を覚えているか確認するため。(1名) 表情を見るため。(1名)
○第2のカテゴリー 子どもの心情への影響のため
子どもたちが安心して歌えるようにする。(複数回答2名) 子どもが見てもらっていると意識して歌える。(1名) 頑張っ歌おうとする。(1名) 保育者と一緒に歌っている楽しさを感じることができる。(複数回答3名) 頑張っ歌っている子どもを見てほめたり、自信につなげたりしていくため。(1名)
○第3のカテゴリー 子どもの行動への影響のため

歌詞を覚えていない子どもに歌詞を先に伝えたりするため。(1名)
子どもの姿勢に気を付けるため。(1名)
歌の情景を伝えるため。(1名)
保育者の口の動きをまねたりする。(1名)
子どもと呼吸を合わせるため。(1名)
つまらなさそうに歌っている子どもに笑いかけると笑顔で歌ってくれる。 (複数回答2名)
歌詞が覚えられず不安そうにしている子どもに歌いかける。
保育者と目が合うと声が大きくなる。(複数回答3名)
○第4のカテゴリー 視線を送ることによって生じるマイナスの側面
視線を送ると緊張する子どももいるので、できるだけ緊張感を与えないようにしている。(1名)

保育者は、子どもの表情や行動を確認するために「子どもが歌の音程を正確に取ることができているか」、「歌詞を覚えて歌えているか」などと考えて子どもを見ながら伴奏していた。また、「子どもが安心して歌い、子どものやる気や頑張り、自信につなげることが必要である」といったように、子どもの心情への影響を考えて伴奏していた。さらに、「子どもに視線を送ると、子どもが姿勢を正したりする。」、「つまらなさそうに歌っている子どもに笑いかけると笑顔で歌ってくれる」、「歌詞が覚えられず不安そうな子どもに歌いかけ、保育者と目が合うと大きな声になる」といったように、子どもの行動への影響を考えている回答があった。一方、少数意見であるが「緊張感を与えないように気を付けながら視線を送るようにしている」などの記述があり、「視線を送ることで、子どもに緊張感を与えているかもしれない」と視線を送ることによって生じるマイナスの側面を感じている保育者がいることも明らかになった。

## 5. 子どもに視線を送った場合、子どもの歌唱は変化したか

図5を参照すると、子どもに視線を送りながら伴奏をした場合、子どもの歌唱に非常に変化があると回答した保育者は63%、少し変化があると回答した保育者は37%にのぼり、保育者が子どもに視線を送った場合、子どもに変化があると全員が回答したことが示された。

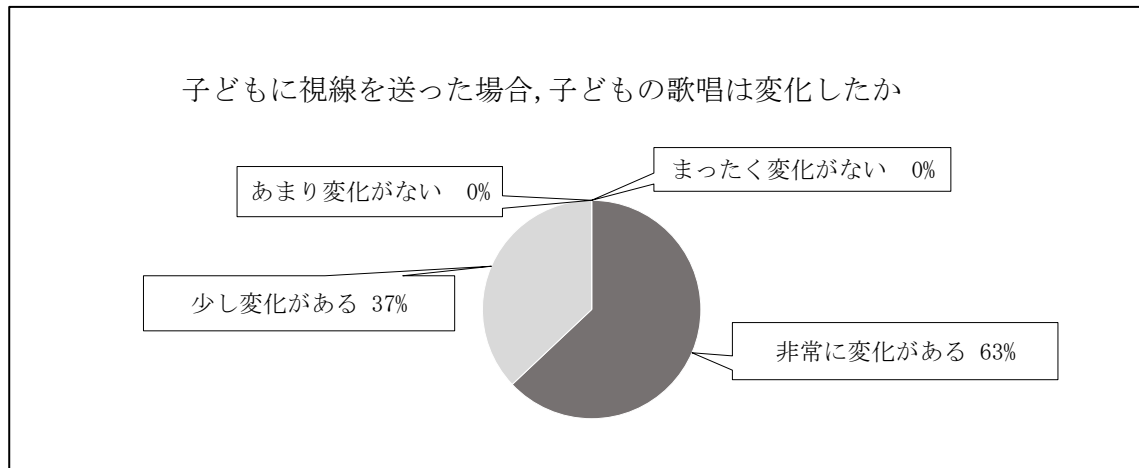


図 5 子どもに視線を送りながら伴奏をした時、子どもの歌唱が変化すると回答した保育者の割合

#### 5. 子どもに視線を送りながら伴奏した場合の子どもの歌唱の具体的な変化

保育者の回答を分類したところ、表 4 のように 4 つのカテゴリーが生成された。

第 1 のカテゴリーは「子どもの表情や行動に関する変化」、第 2 のカテゴリーは「子どもの心情に関する変化」、第 3 のカテゴリーは「視線を送ることによって生じるマイナスの側面」、第 4 のカテゴリーは「保育者自身の心情の視点」と命名した。

表 4 子どもに視線を送りながら伴奏した場合、子どもの歌唱への具体的な変化の記述

○第 1 のカテゴリー 子ども表情や行動に関する変化	
子どもの視線が保育者に向き、声がまとまった。	
声が大きくなった。	(複数回答 4 名)
表情がやわらかくなった。	
笑顔で歌うようになった。	
目線が上向きになり、前を見て歌うようになった。	(複数回答 2 名)
姿勢を正したり伸ばしたりした。	(複数回答 4 名)
口をより大きく開けて歌おうとした。	(複数回答 3 名)
生き生きとした表情で歌うようになった。	(複数回答 2 名)
リズムや息を吸うタイミングが合うようになった。	(複数回答 2 名)
口を動かして歌っていない子どもが歌うようになった。	(複数回答 2 名)
○第 2 のカテゴリー 子ども心理面に関する変化	
他のことに気をとられていた子どもが歌いだした。	
頑張っ歌いだした。	(複数回答 2 名)
うれしそうになった。	

張り切って歌うようになった。 頑張っている姿を見てほしいという思いが感じられた。 元気が良くなった。 (複数回答 2 名) 歌うことに不安や苦手な気持ちをもつ子どもの様子がわかり、個々の対応がしやすい。 歌いたいという気持ちがわかる。 より自信を持って歌うようになった。 子どもがより歌に集中できた。
○第 3 のカテゴリー 視線を送ることによって生じるマイナスの側面
ピアノ伴奏が間違えやすくなり、子どもが歌いづらくなった。
○第 4 のカテゴリー 保育者自身の心情の視点
曲の雰囲気と一緒に楽しめる。 (複数回答 3 名)

分析の結果、子どもの表情や行動面に関する変化では、主に、声、表情、姿勢の変化に回答が多かった。例えば声に関する変化の記述では、「子どもの視線が保育者に向き、声がまとまり、大きくなった」などである。表情に関する記述では、「生き生きとした表情や笑顔で歌うようになった」などで、姿勢に関する変化では、「姿勢を正したり伸ばしたりした。」や「目線が上向きになり、前を見て歌うようになった」などの記述があった。

子どもの心理面の変化では、保育者が子どもに視線を送ることによって、「他のことに気をとられていた子どもが頑張って歌いだし、うれしそうになった」などの記述が見られた。なお、変化ではないが、「子どもと視線を合わせながら歌うことで、子どもと一緒に歌を楽しめる。楽しいことを子どもと共有できる」などの意見があり、保育者自身が子どもとともに歌唱を楽しんでいることが明らかになった。

一方、少数意見ではあるが「子どもに視線を送ることで、ピアノ伴奏が間違えやすくなり、子どもが歌いづらくなる」という意見があった。今後は、この問題を克服することが課題である。

## 第5項 まとめ

保育者は、子どもの表情や行動を確認し、子どもの心理面や行動面への影響を考慮して子どもに視線を送りながら伴奏していた。そして、その保育者の行動が子どもに様々な変化を与えることが明らかになった。様々な変化とは、子どもの声がまとまったり、声が大きくなったり、子どもが生き生きとした表情や笑顔で歌うようになる姿が見られたことである。このように、子どもに視線を送りながら伴奏することは子どもの心理面においても良い影響を与えることが明らかになった。

幼稚園教育指導要領に「教師のまなざしや励ましの言葉によって幼児は、活動を始め～子どもたちが意欲を持って積極的に周囲の環境にかかわっていくことができるように環境を設定することが必要である」<sup>4)</sup>と記載していることは、以下の点で本節の研究結果と一致する。それは、保育者が子どもを見ながら伴奏することで、子どもの声がまとまり、声が大きくなり、生き生きとした表情や笑顔で歌うようになることである。また子どもを見ながら伴奏することで、子どもが元気になり、うれしい気持ちになり、子どもが意欲を持って積極的に歌唱表現を行うことができる環境を保育者が設定している点である。

これらの結果から、子どもに視線を送りながら伴奏することにより、保育者と子どもが円滑なコミュニケーションをとりながら表現活動を行っていること、および子どもに視線を送りながら伴奏することの意義を見いだすことができた。一方で「見られているという緊張感を子どもに与えてしまう」と考える保育者も存在した。このことから、常に子どもを凝視するのではなく、子どもが楽しくのびのびと歌える雰囲気を作り、環境設定に配慮しながら伴奏する必要があると考えられる。

また「子どもを見ながら伴奏したいが、ピアノの演奏に集中できずにミスしたり弾けなくなったりする」などの記述があった。この問題を解決するために、授業や研修による技術向上が必要であると考えられる。

## 文献

- 1) 竹下則子(2018)「保育者養成校におけるピアノ伴奏技術の育成—子どもに視線を送りながら伴奏する技術について—」『びわこ学院大学外部連携 2018』 p67
- 2) 遠藤利彦(2008)「感応する心 —視線と表情が発するもの—」『電子情報通信学会技術研究報告』 HCS2008-32, pp.13 -18
- 3) 山本 学 鈴木慶子(2018)「子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察」『静岡県立大学短期大学部 研究紀要』 32 W 号
- 4) 文部科学省 (2018)「第 1 節 幼稚園教育の基本 2 環境を通して行う教育」『幼稚園養育指導要領』 p28

## 第2節 保育現場における子どもに視線を送りながら伴奏する技術の実例調査

### 第1項 目的

第1節において、子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得する意義が示された一方で、その習得に課題があり、子どもを見ながら伴奏しようとするピアノの演奏に集中できずにミスしたり弾けなくなったりする保育者が存在することも明らかになった。この課題を解決するために授業や研修による技術向上が必要であると考えられるものの、そもそも子どもに視線を送りながら伴奏する技術が経験によって向上するのかどうかは明らかになっていない。そこで、保育施設で勤務する4人の保育者を対象に子どもを見ながら伴奏する技術について音楽経験歴などと照らし合わせながら調査することによって、子どもに視線を送りながら伴奏する技術の習得を目的とした授業や研修の実現可能性について検討することを目的とする。

### 第2項 研究の方法

#### 1. 調査対象

A園およびB園にて3, 4, 5歳児を担当する保育者4人（表5）を選出した。

表5 保育者の保育経験歴と鍵盤楽器の演奏経験歴

A園 3歳児担当保育者A	保育経験歴が5年、大学入学までの鍵盤楽器の演奏経験が約10年以上である。
A園 4歳児担当保育者B	保育経験歴が3年、大学入学までの鍵盤楽器の演奏経験が約6年未満である。
A園 5歳児担当保育者C	保育経験歴が7年、大学入学までの鍵盤楽器の演奏経験が約3年未満である。
B園 3歳児担当保育者D	保育経験歴が5年、大学入学までの鍵盤楽器の演奏経験が約3年未満である。

#### 2. 調査時期

2019年8月～2019年11月に調査を行った。

#### 3. 留意点

調査の対象曲は「きらきらぼし」に統一した。その理由として、子どもたちにとって歌詞が難しくなく、低年齢児も歌うことが可能である。また保育者にとって比較的簡単に伴奏することができる。できるだけ♩=90の速さで伴奏することとした、楽譜（伴奏のアレンジ）は、対象保育者の任意とした。



#### 4. 研究の方法

調査方法は、子どもに視線を送りながら伴奏する保育者4人をビデオカメラで録画し、子どもに視線が向けられる時間や伴奏者の顔、首や体の角度がどのように変化するかについて録画映像を分析した。後日、その映像を保育者と視聴し、質問紙およびインタビューによる調査を行った。

この4名の伴奏する様子を観察し、ビデオカメラで記録したものを時系列解析して下記に掲載した。特に、次の4つの項目に視点をおいて分析した。

- ① 保育経験歴や鍵盤楽器の演奏経験歴の差による技術の差異について分析した。
- ② 園や担当年齢クラスの差異による子どもを見ながら伴奏する時間の増減や変化について分析した。
- ③ 伴奏練習における回数の増加に伴う、首、顔や体などの角度の変化について分析した。
- ④ 動画視聴後の聞き取り調査での意見や感想について分析した。

#### 5. 分析方法

##### (1) 保育者の顔、体や足の角度の画像分析

保育者の顔、体や足の向きを撮影した映像をもとに、何小節目にどれぐらいの角度で子どもの方を向いて伴奏するのかを分析した。

##### (2) 保育者へのインタビューおよび質問紙による調査

保育者が録画映像を視聴した後、インタビューおよび質問紙による調査を行った。

##### (3) 伴奏分析図の分析

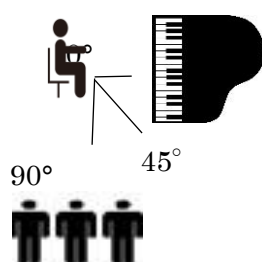
保育者が伴奏しているところを撮影した映像をもとに分析図を作成した。分析図には、下記の記号(表6)を用いて記録した。

##### (4) 伴奏分析表

保育者の伴奏分析図と録画映像を視聴して得たものから伴奏分析表を作成した。

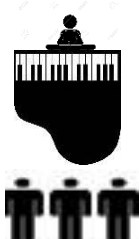
伴奏で反応があった部分に記号(——)(○○○○)(▲▲▲▲)(××××)で表示し、反応があった小節にその時間(秒)を記載した。

○子どもに対して 90°の角度で座っている場合



※鍵盤楽器に向かって鍵盤もしくは、楽譜を見ながら伴奏している顔の角度を 0°とした。保育者が子どもに向ける顔の角度を 30° 60° 90° 120°の割合で記載した。

○子どもと向き合って座っている場合



※鍵盤楽器に向かって鍵盤もしくは、楽譜を見ながら伴奏している首および目の上下の動きを「下」,「上」で表記した。

図 6 保育者が子どもに向ける顔の角度について

表 6 記号の説明

部分記号 1	——— 楽譜や鍵盤を見ながら伴奏している
部分記号 2	○○○○子どもを見ながら伴奏している
部分記号 3	▲▲▲▲リズムや拍子が不安定になった
部分記号 4	xxxxミスタッチの部分

第3項 結果と考察

1. A園3歳児担当保育者Aの伴奏分析

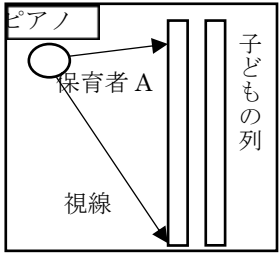


図7 A園3歳児の教室配置図

(1) ピアノと子どもの位置について

A園の3歳児の教室では、ピアノの位置が教室の南東奥の壁際に設置されている（図7）。保育者が90°以上の角度で首を動かさなければ子どもに視線を送ることができない位置にピアノが設置されていた。

(2) 保育者Aの伴奏分析図の分析

保育者A (3歳児担当)	保育経験歴が5年、鍵盤楽器の演奏経験歴が約10年以上

図8 A園3歳児担当保育者の伴奏分析図

保育者 A の伴奏分析図(図 8) を参照すると、前奏 2 小節目のフレーズ終わりに、楽譜や鍵盤を見ていたが、それ以外は、ほぼ子どもの方を注視して伴奏していた。また本奏に入る直前に楽譜や鍵盤を見ていたが、6 小節目以降は、一度もそれらを見ることなく、子どもに視線を送りながら最後まで伴奏していた。

### (3) 保育者 A の伴奏分析表の分析

表 7 保育者 A の伴奏分析表

	伴奏で反応があった部分	小節	時間 (秒)	時間の合計 (秒間)
題材名 「きらきらぼし」	—— (楽譜もしくは、鍵盤を見ながら伴奏している部分)	1 小節 1 拍目	00.00～01.76	01.76
		2 小節 4 拍目	05.66～06.51	00.85
		4 小節 3 拍目～ 4 小節 4 拍目	11.55～12.50	00.95
		8 小節目	19.05～19.52	00.47
		16 小節目	37.57～38.77	01.20
				合計 05.20 秒
	○○○○ (子どもを見ながら伴奏している部分)	1 小節 1 拍目～	01.76～05.66	04.00
		2 小節 4 拍目		
		3 小節目～ 5 小節目	06.51～11.55	05.04
		6 小節目～ 8 小節目	12.50～19.04	06.52
		8 小節目～ 16 小節目	19.52～37.57	18.05
				合計 33.61 秒

保育者 A の伴奏分析表(表 7) を参照すると、前奏部分では、楽譜や鍵盤を約 1 秒半見るものの、子どもが歌い出してからは、楽譜や鍵盤を見た時間は、1 秒未満で回数は、3 回のみであった。楽譜や鍵盤を見ていた時間は、合計 5.20 秒、子どもを見ていた時間は、合計 33.61 秒であった。

### (4) 保育者 A の考察

保育者 A は、保育経験歴 5 年、鍵盤楽器の演奏経験歴が 10 年以上の保育者である。伴奏分析表 (表 7) を参照すると、保育者 A は、約 8 割以上、子どもの方に視線を送りなが

ら伴奏していた。前奏の2小節目のフレーズの終わりに約1秒半、楽譜や鍵盤に視線を送った。本奏に入り、最初の1小節目のコードが変わるタイミングで1秒未満、楽譜や鍵盤に視線を送った後、2小節目以降は、楽譜や鍵盤に視線を送ることなく、終始、子どもに視線を送りながら伴奏した。保育者Aの伴奏の傾向として、前奏部分とコードに変化がある部分では、楽譜や鍵盤の方に視線を送り、子どもが歌っている時は、子どもの方に視線を送っていた。

## 2. A園4歳児担当保育者Bの伴奏分析

### (1) ピアノと子どもの位置について

A園の4歳児の教室ではピアノの位置が教室の南西奥の壁際に設置されている（図9）。

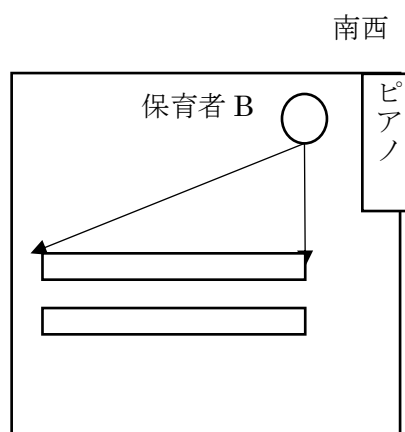


図8 A園4歳児教室配置図

保育者 B (4 歳児担当)	保育経験歴が 3 年，鍵盤楽器の演奏経験歴が約 5 年以上 10 年未満
-------------------	--------------------------------------

Musical score for "うさぎのうた" (Song of the Rabbit) for a 4-year-old child. The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of four staves of music. The first staff has a treble clef and a common time signature. The second staff has a treble clef and a common time signature. The third staff has a treble clef and a common time signature. The fourth staff has a treble clef and a common time signature. The score includes various musical notations such as notes, rests, and bar lines. Below the staves, there are degree markings (0°, 100°) and a series of circles representing a sequence of notes or chords.

保育者 B の伴奏分析図(図 10) を参照すると、前奏部分では楽譜と子どもの方を見ている割合が多いが、小節の節目で楽譜や鍵盤を確認していることが分かる。本奏に入ると子どもが歌い始めたが、保育者はすぐに子どもを見ながら伴奏していた。8 小節目や 12 小節目のフレーズの終わりには、いったん楽譜や鍵盤を見て確認するが、9 小節目や 13 小節目に入ると再び子どもの方を向いて伴奏していた。

### (3) 保育者 B の伴奏分析表の分析

表 8 A 園4歳児担当保育者 B の伴奏分析表

	伴奏で反応があった部分	小節	時間 (秒)	時間の合計 (秒間)
題材名 「きらきらぼし」	—— (楽譜もしくは、鍵盤を見ながら伴奏している部分)	1 小節目	00.00 ~ 01.00	01.00
		2 小節目～3 小節目	05.00 ~ 07.00	02.00
		4 小節目 2 拍目	08.00 ~ 09.00	01.00
		4 小節目 4 拍目	10.00 ~ 11.00	01.00
		7 小節目～8 小節目	17.00 ~ 20.00	03.00
		12 小節目	29.00 ~ 30.00	01.00
		16 小節目	36.00 ~ 37.00	01.00
				合計 10.00 秒
	○○○○ (子どもを見ながら伴奏している部分)	1 小節目～2 小節目	01.00 ~ 05.00	04.00
		3 小節目～4 小節目	07.00 ~ 08.00	01.00
		4 小節目	09.00 ~ 10.00	01.00
		5 小節目～7 小節目	11.00 ~ 17.00	06.00
		9 小節目～12 小節目	20.00 ~ 29.00	09.00
		13 小節目～15 小節目	30.00 ~ 36.00	06.00
		16 小節目	37.00 ~ 40.00	03.00
				合計 30.00 秒

伴奏分析表（表 8）では、楽譜や鍵盤を見ながら伴奏している部分（——）は、1～7 小節目、8 小節目、9 小節目、10 小節目、11～13 小節目の合計 10.00 秒間であった。反対に子どもを見ながら伴奏している部分（○○○）は、7 小節目、8 小節目、9 小節目、10 小節目で合計 30.00 秒間であった。

#### (4) 保育者 B の考察

保育者 B は、保育経験歴 3 年、鍵盤楽器の演奏経験歴が 5 年以上の保育者である。A 園の 4 歳児の教室では、ピアノの位置が教室の南西奥の壁際に設置されている（図 9）ことから、保育者が 90°以上の角度で首を動かさなければ子どもに視線を送ることができない。

保育者 B の特徴は、子どもが歌い始める直前に子どもの方にすばやく視線を送って伴奏し始めることであった。

伴奏分析図（図 10）を参照すると、前奏部分では、ほぼ子どもの方を見ているが、前奏最後の節目部分で楽譜や鍵盤を確認していた。その理由として、前奏最後の節目部分には、4 部休符があり、休みの部分は、伴奏を停止し、休むことができたため、楽譜を見る余裕ができたと考えられる。本奏に入り、子どもが歌い始めるとほぼ同時に子どもを見ながら伴奏していた。つまり子どもの歌っている姿にすばやく反応して子どもの方に視線を送っていた。8 小節目や 12 小節目のフレーズの終わりには、いったん楽譜や鍵盤を見て確認するが、9 小節目や 13 小節目に入ると再び子どもの方を終始向いて、伴奏していた。

保育者 B の楽譜や鍵盤を見ながら伴奏している時間は、合計 10.00 秒間であった。反対に子どもを見ながら伴奏している時間は、合計 30.00 秒間であった。このことから楽譜や鍵盤に視線を送る時間に比べ、約 3 倍の時間、子どもに視線を送りながら伴奏していた。



### 3. A園5歳児担当保育者Cの伴奏分析

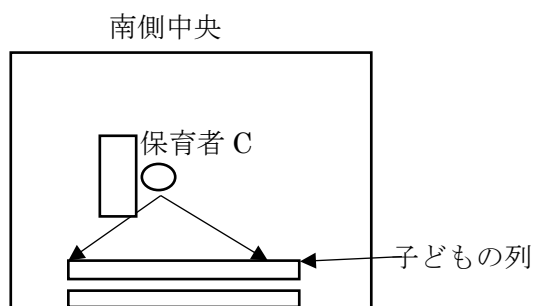


図 10 5歳児教室の配置図

#### (1) ピアノと子どもの位置について

A園の5歳児の教室では、ピアノの位置が教室南側の中央に設置されている(図11)。保育者は、30°から140°近く、首をまわして子どもに視線を送ることができるピアノの配置であった。

#### (2) 保育者Cの伴奏分析図の分析

保育者 C (5歳児担当)	保育経験歴が7年、鍵盤楽器の演奏経験歴が約3年以下
------------------	---------------------------

図 11 保育者Cの伴奏分析図

保育者 C の特徴として 2 小節ごとや 4 小節ごとのフレーズが終わるタイミングで子どもの方を見ていることが伴奏分析図（図 12）より読み取れる。

### （3）保育者 C の伴奏分析表の分析

表 9 A 園5歳児担当保育者 C の伴奏分析表

	伴奏で反応があった部分	小節	時間（秒）	時間の合計（秒間）
題材名 「きらきらぼし」	———（楽譜もしくは、 鍵盤を見ながら伴奏している部分）	1 小節目～3 節目	00.00～07.00	07.00
		5 小節目	08.50～10.50	02.00
		3 小節目～5 小節目	12.40～14.15	01.35
		6 小節目～7 小節目	16.25～17.70	01.45
		9 小節目	21.00～24.30	03.30
		15 小節目～16 小節目	28.00～32.90	04.90
				合計 20.00 秒
	○○○○（子どもを見ながら伴奏している部分）	4 小節目	07.00～08.50	01.50
		5 小節目～6 小節目	10.50～12.40	01.50
		8 小節目	14.15～16.25	02.10
		9 小節目～10 小節目	17.70～21.00	03.30
		11 小節目～12 小節目	24.30～28.00	03.30
				合計 13.50 秒

保育者 C の伴奏分析表（表 9）では、楽譜や鍵盤を見ながら伴奏している部分（———）は、1～7 小節目、8 小節目、9 小節目、10 小節目、11～13 小節目の合計 20.00 秒間で全体の約 6 割を楽譜や鍵盤を見ながら伴奏していた。

反対に子どもを見ながら伴奏している部分（○○○○）は、7 小節目、8 小節目、9 小節目、10 小節目を合計すると 13.50 秒間で全体の約 4 割を子どもの方を見ながら伴奏していた。

#### (4) A 園 5 歳児担当保育者 C の考察

保育者 C の保育経験歴は、7 年、鍵盤楽器の演奏経験歴は、3 年未満である。伴奏分析図（図 12）を参照すると、保育者 C の特徴として、2 小節か 4 小節ごとのフレーズが終わるタイミングで子どもの方に視線を送る傾向があった。その理由として小節の終わり部分に 4 部休符があり、休符部分では、伴奏の必要がなく、伴奏に余裕ができたため子どもに視線を送ることができたと考えられる。

伴奏分析表（表 9）の分析では、楽譜や鍵盤を見ながら伴奏している部分は、合計 20.00 秒間で全体の約 6 割を占めていた。反対に子どもを見ながら伴奏している部分を合計すると 13.50 秒間で全体の約 4 割、子どもの方を見ながら伴奏していた。つまり 6 : 4 の割合で鍵盤や楽譜に視線を送る時間の方が子どもに視線を送る時間より長かった。保育者 C は、「ピアノの伴奏が苦手で、子どもに長い時間、視線を送りながら伴奏したいが、鍵盤や楽譜を見ずに伴奏することが難しい」とインタビューで回答した。

4. K園3歳児担当保育者 D の画像と伴奏分析

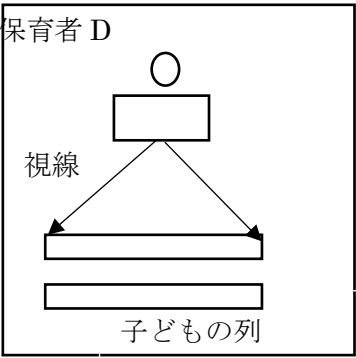


図 12 K園3歳児教室配置図

(1) ピアノの配置と子どもの位置について

K園3歳児の教室では、ピアノの位置が子どもと対面する形で設置されている（図 13）。このピアノの配置は首を大きく動かすことなく、楽譜や鍵盤、子どもを見ることができる。

(2) 保育者 D の伴奏分析図の分析

<p>保育者 D (3 歳児担当)</p>	<p>保育経験歴が 5 年，鍵盤楽器の演奏経験歴が約 3 年未満</p>

図 13 保育者 D の伴奏分析図

保育者 D の伴奏分析図（図 14）を参照すると前奏 4 小節のうち 2 小節を省略して演奏している。フレーズ（2 小節ごと）の最初と最後に楽譜や鍵盤を見る傾向があった。また曲の後半部分（13 小節目～16 小節目）では、子どもと楽譜を交互に、何度も見ながら伴奏している。

(3) 保育者 D の伴奏分析表の分析

表 10 K 園3歳児担当保育者 D の伴奏分析表

	伴奏で反応があった部分	小節	時間（秒）	時間の合計（秒間）
題材名 「きらきらぼし」	(楽譜もしくは、鍵盤を見ながら伴奏している部分)	3 小節目	00.00～02.85	02.85
		4 小節目	04.45～08.00	03.55
		5 小節目	10.25～11.00	00.75
		6 小節目	12.20～13.30	01.10
		7 小節目	15.00～17.50	02.50
		8 小節目	18.60～18.70	00.10
		9 小節目 1 拍目	20.50～23.80	03.30
		9 小節目 3 拍目～ 10 小節目 4 拍目	25.20～27.50	02.30
		10 小節目 4 拍目～ 11 小節 4 拍目	28.50～29.00	00.50
		12 小節 3 拍目	30.50～31.20	00.70
		13 小節 1 拍目	32.50～33.20	00.70
		13 小節 3 拍目	33.70～35.20	01.50
		14 小節 3 拍目～ 15 小節目	36.70～37.80	01.10
	○○○○ (子どもを見ながら伴奏している部分)	3 小節 4 拍目～ 4 小節 2 拍目	02.85～04.45	01.60
		5小節 3 拍目～6小 小節目	08.00～10.25	02.25
		7 小節目	11.00～12.20	01.20
		7 小節 2 拍目～ 8 小節 1 拍目	13.30～15.00	01.70
		9 小節目	17.50～18.60	01.10
		10 小節目	18.70～20.50	01.80
		10 小節 4 拍目～ 11 小節 2 拍目	23.80～25.00	01.20
		13 小節 2 拍目	27.50～28.50	01.00
		13 小節 4 拍目～ 14 小節 3 拍目	29.00～30.50	01.50
		15 小節 1 拍目	31.20～32.50	01.30
		15 小節 3 拍目	33.20～33.70	00.50
		16 小節 2 拍目～ 16 小節 3 拍目	35.20～36.7	01.50

保育者 D の特徴として、伴奏分析表（表 10）を参照すると楽譜や鍵盤と子どもを交互に約 1 秒単位で何度も見る傾向があった。また楽譜や鍵盤を見る時間が合計 6.25 秒、子どもを見る時間が合計 16.65 秒とほぼ同じ時間、楽譜や鍵盤を見ていた。子どもや回数についても楽譜や鍵盤を見る回数が合計 14 回、子どもを見る回数が合計 13 回とほぼ同じ回数、視線を送っていた。

#### **(4) K 園 3 歳児担当保育者 D の考察**

保育者 D は、保育経験歴 5 年、大学に入学するまでの鍵盤楽器の演奏経験歴は、3 年未満である。

保育者 D は、前奏 4 小節のうち 2 小節を省略して伴奏していた（図 14）。本奏では、楽譜や鍵盤と子どもを何度も交互に見ていた。特に最後の 4 小節（13 小節～16 小節）は、その傾向が著しかった。

その要因として楽譜や鍵盤の目線の延長上に子どもがいて、簡単に楽譜や鍵盤と子どもに交互に目線を送ることができたからであると考えられる。

保育者 D の場合、前奏を弾いた時間は、約 8 秒間であったが、楽譜や鍵盤を見た時間は、6.40 秒、子どもに視線を送った時間は、1.60 秒で、楽譜や鍵盤を見る時間の方が約 4 倍長かった。

保育者 D は、この原因として「最初は、緊張して楽譜に意識が集中してしまった。」とインタビューに答えた。また本奏に入ってから、ほぼ同じ時間と回数、楽譜や鍵盤と子どもを見ていることが明らかとなった。保育者 D は、鍵盤楽器の伴奏経験が 3 年未満であり、「伴奏に自信がない」とコメントしたが、全曲中、約半分の時間は、子どもに視線を送りながら伴奏していた。

## 5. 保育者へのインタビューおよび質問紙による調査

保育者 4 人に撮影後、インタビューおよび質問紙による調査を行った。

表 11 インタビューおよび質問紙による調査の質問事項と回答

	質問事項	回答
質問 1	学生時代における鍵盤楽器を練習する機会の有無	あり…4 人
質問 2	練習内容	弾き歌いやバイエルなどの教材を使用したピアノレッスン…4 人
質問 3	鍵盤を見ずに伴奏を弾く機会の有無	なし…4 人
質問 4	子どもを見ながら伴奏することができるようになった時期	就職後、ピアノ伴奏をする機会があれば、子どもを見ながら弾くことができるようになった。 …4 人

インタビューおよび質問紙による調査の質問事項と回答（表 11）を参照すると、学生時代に鍵盤楽器を練習する機会があり、どのような内容の練習だったかの質問には、弾き歌いやバイエルなどの教材を使用したピアノレッスンであったと全員が回答し、学生時代に鍵盤を見ずに伴奏を弾く機会は、なかったと全員が回答した。それでは、いつから子どもを見ながら伴奏することができるようになったかの質問には、就職後、ピアノ伴奏をする機会があれば、子どもを見ながら弾くことができるようになったと 4 人全員が回答した。

## 6. 保育者へのインタビューおよび質問紙による調査の考察

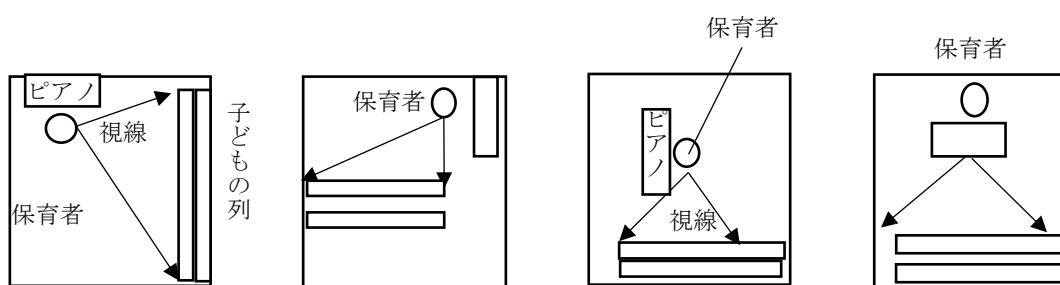
保育者に撮影した画像を確認後のインタビューおよび質問紙による調査において、学生時代に鍵盤を見ずに伴奏を弾く機会はなかったが、弾き歌いやバイエルなどの教材を使用したピアノレッスンは、あったとすべての保育士が回答した。

いつから子どもを見ながら伴奏できるのかの質問に対して、「就職後に子どもを前にピアノ伴奏をする機会があれば、徐々に慣れてきて子どもを見ながら弾くことができるようになった。」と全員の保育者が回答した。以上より、一部の保育者は、大学で子どもを見ながら伴奏する機会がなくても、毎日、保育施設にて伴奏を弾く機会があれば、その技術を習得することが可能であると考えられる。



#### 第4項 総合考察

先行研究 7 において前述した山本・鈴木の研究<sup>7)</sup>では、対象者の鍵盤楽器の演奏経験歴や習得度については、明らかにしていなかった。そこで本研究では、4 人の対象者を鍵盤楽器の演奏経験歴に分けて、調査を行い、子どもを見ながら伴奏する保育者の様子をより詳細に調査した。



A 園では、アップライトのピアノを使用していたが、アップライトのピアノは、ピアノ自体が重いため移動が難しく、またアップライトピアノには、上前板が鍵盤の前にあるため、ピアノの正面から子どもを見ることができず、設置するには、工夫が必要であった。

A 園 3 歳児クラス（図 7）では、ピアノの位置が教室の南東奥の壁際に設置されているため、子どもに視線を送りながら伴奏する場合、 $90^\circ$ 以上の角度で首を動かさなければならなかった。A 園 4 歳児クラス（図 9）では、ピアノの位置が教室の南西奥の壁際に設置されているため、子どもに視線を送りながら伴奏する場合は、 $90^\circ$ 以上の角度で首を動かさなければならず、A 園 5 歳児クラス（図 11）では、ピアノの位置が教室南側の中央に設置されていた。

子どもに視線を送りながら伴奏する場合は、 $45^\circ$ から  $140^\circ$ 近く、首をまわすことができる配置となっていた。K 園の 3 歳児クラス（図 13）では、電子ピアノが設置され上前板がないため、正面から子どもに視線を送ることができる配置であった。

これらのことからピアノの配置によって保育者の座る向きや子どもに視線を送る角度が変化し、保育者が子どもに視線を送る時、首や体の角度を変えなければならない要因の一つとしてピアノの配置が重要であることが明らかとなった。

A園3歳児担当保育者Aは、保育経験歴5年、鍵盤楽器の演奏経験歴が10年以上の保育者である。また、A園4歳児担当保育者Bは、保育経験歴3年、鍵盤楽器の演奏経験歴が5年以上の保育者である。演奏経験歴が比較的長い保育者AとBは、子どもが歌っている時に子どもに視線を送ることは、容易であった。

A園5歳児担当保育者Cの保育経験歴は約7年間である。鍵盤楽器の演奏経験歴は3年未満であるが、演奏経験歴が短い保育者Cは、ピアノを弾くことに集中しなければならず、弾く必要のない休符の箇所では子どもに視線を送ることができなかった。

K園3歳児担当保育者Dは、保育現場で約5年間、勤務している。大学に入学するまでの鍵盤楽器の演奏経験歴は3年未満である。保育者Dは子どもと鍵盤を交互に見ながら伴奏していた。その理由として保育者Dと鍵盤楽器が子どもの方に向いていたため、容易に鍵盤や子どもを見ることができたからだと考えられる。演奏経験歴が長い保育者の方がより長い時間、子どもに視線を送りながら伴奏していたが、演奏経験歴が短い保育者でも子どもに視線を送りながら伴奏することは可能であった。

動画撮影後の保育者へのインタビューおよび質問紙調査を行った結果、子どもの方を見ながら伴奏する能力は、全員が必要であると回答し、子どもを見ながら伴奏を弾く機会を多く持つことにより伴奏技術が向上すると全員が回答した。すなわち就職後に伴奏する経験値が高くなるほど、習得度も上昇することが明らかとなった。

第2章第1節で行った保育者による子どもに視線を送りながら伴奏する意義についての保育者への質問紙調査において「就職後に伴奏をする機会がない」、「子どもに視線を送りながら伴奏する自信がなく伴奏することができない。」と記述する保育者が複数名存在した<sup>8)</sup>。就職後に伴奏する機会がなく、伴奏に自信のない保育者のために、学生時代に伴奏法の授業で練習の機会を持つことや保育現場における音楽研修などで、この技術習得に取り組むことは、保育者の音楽的な資質向上のための有効な手段であると考えられる。

## 第5項 まとめ

今回は、4人の保育者の協力を得て調査したが、保育者の鍵盤楽器の演奏経験歴や保育経験歴、各々の保育現場で使用されている鍵盤楽器の形状や向きなど、多角的な観点から調査を詳細に行うために、より多くのデータを収集、分析する必要がある。

また伴奏曲は、同一曲にしたが、難易度の低い曲を使用したため、難易度の高い曲では、子どもの方を向く角度や頻度にも変化があると考えられ、結果に差異が生じる可能性がある。次回は、難易度の高い伴奏曲を選定して調査を行う予定である。またテンポが均一ではなかったため、速さ（秒）にばらつきが見られた。できるだけ一定のテンポで調査することが望まれる。今回の研究で得た結果を教員養成校での授業や保育現場での研修にフィードバックして学生や保育者の伴奏技術の向上にいかしていく予定である。

## 文献

- 1) 竹下則子（2017）保育者養成校におけるピアノ伴奏技術の育成－子どもに視線を送りながら伴奏する技術について－ びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部 外部連携研究センター年報 4 pp.1-120
- 2) 西海聡子 笹井邦彦 細田淳子（2017）保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法 東京家政大学研究紀要 57 pp.59-68
- 3) 厚生労働省（2018）保育所保育指針 第5章 職員の資質向上 pp.394-395
- 4) 文部科学省（2002）幼稚園教員の資質向上に関する調査研究 幼稚園教員の資質向上について自ら学ぶ幼稚園教員のために 協力者会議報告書  
<https://www.mext.go.jp/B-menu/shingi/ChousA/shotou/019/toushin/020602.htm>  
（2019年7月26日）
- 5) 後藤紀子（2017）保育表現技術に添えるピアノ指導法の予備的研究－保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けて－現代人間学部紀要 10 pp.67-92
- 6) 小澤和恵（2009）保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察－生活の歌と季節の歌について－埼玉純真短期大学研究論文集 2 pp.1-15
- 7) 山本学 鈴木慶子（2018）子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察 静岡県立大学短期大学紀要 32-W pp.1-10
- 8) 竹下則子（2019）保育現場における歌唱指導の一考察－保育者が子どもに視線を送りながら伴奏する意義について－ びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要 11 pp.105-110

### 第3節 子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得するための授業実践

#### 第1項 研究の背景と目的

第2章では保育者が子どもを見ながら伴奏する意義について検討を行ったが、保育者をめざす保育者員養成校の学生は子どもに視線を送りながら伴奏する技術を習得したいと考えているのだろうか。本章では学生が子どもを見ながら伴奏する技術について実例調査を行う前に保育者養成校で鍵盤楽器の伴奏法を履修している学生を対象に「伴奏技術習得に対する関心と意欲」について質問紙調査を行った。

#### 第2項 学生の伴奏技術習得に対する関心と意欲の調査

A 大学にて「音楽3」の授業を受講する学生20人(2回生)を対象に調査を行った。

大学入学前の音楽経験歴が1年未満の学生は3人、2年以上5年未満の学生は8人、5年以上10年未満の学生は6人、10年以上ピアノを習っていた学生は3人であった。

学生は1回生前期に施設実習、1回生後期及び2回生後期に保育園実習、2回生前期に幼稚園実習、2年生後期に小学校実習を経験済みである。調査期間は2016年12月の授業日に質問紙による調査を行った。

学生は実習中に「保育者が子どもや教室の様子を見ながら伴奏する場面を見学したか」について質問した。その結果20人中12人が見学したと回答した。このことから保育者が日常的に子どもや教室の様子を見ながら伴奏していることが推察できる。

次に学生が子どもの様子や教室の様子を見ながら実習中に伴奏することができたかの質問には20人中2人ができたと回答した。このことから、ほとんどの学生が子どもや教室の様子を見ながら伴奏をする機会がないか、機会があっても伴奏をすることができないことがうかがえた。

子どもや周囲の様子を見ながら伴奏することは、保育者にとって必要であると思うかに対する質問には、「非常に必要である」と回答した学生は7人、「必要である」と回答した学生は13人、あまり思わないと全く思わない学生はいなかった。

子どもや周囲の様子をみながら伴奏する技術を習得したいかの質問には、非常に技術を習得したい学生は8人、少し習得したいと思う学生は12人、あまり習得したくない学生と全く習得したくない学生はいなかった。

以上の結果より学生は実習時に保育者が子どもや教室の様子を見ながら伴奏する場面を見学する機会があるが、ほとんどの学生が子どもや教室の様子を見ながら伴奏をする機会がないか、機会があっても伴奏をすることができないことが明らかとなった。

また子どもや周囲の様子を見ながら伴奏することは保育者にとって必要であると 9 割の学生が考えており、全員がその技術を習得したいと考えていることから、学生が子どもに視線を送りながら伴奏をする技術の習得に関心と意欲を持っていることが確認できた。

## 第 4 節 子ども役 of 学生に視線を送りながら伴奏する実例調査 I

### 第 1 項 目的

第 3 項では 20 人の学生が子ども役 of 学生を見ながら伴奏する自身の録画映像を視聴し、振り返りの機会を持つことによる技術獲得の効果について検証した。

### 第 2 項 研究の方法

#### 1. 調査対象者

B 大学にて「幼児音楽」の授業を受講する学生 20 人(2 回生)である。

大学入学前の音楽経験歴が 1 年未満の学生は 3 人、1 年以上 5 年未満の学生は 8 人、5 年以上 10 年未満の学生は 6 人、10 年以上ピアノを習っていた学生は 3 人である。学生は 1 回生後期に施設実習を経験済みである。

#### 2. 研究の方法

はじめに伴奏練習と比較するため楽譜やピアノを見て伴奏した。その後、子ども役 of 学生に視線を送る伴奏練習を毎週 1 回ずつ合計 3 回行った。伴奏する様子をビデオカメラで撮影し、諸問題を映像から分析した。学生と映像を確認後、学生が対処法を話し合い、改善に向かう様子も同様の手順で行った。グループ分けは教師役 of 学生 1 人と子ども役 of 学生数人を 1 グループとして鍵盤楽器の経験年数別に 4 グループを作成した。学生たちは毎回の伴奏後に録画映像を各グループで視聴して主体的、客観的に問題点を見だし改善するために、アクティブラーニングによる話し合いやふりかえりを行った。

課題曲は「きらきらぼし」とした。メトロノームを使用して♩=90 に統一した。また伴奏の到達度を明確にするため、途中で曲を変更せずに最後まで同じ曲を伴奏することとした。

### 3. 結果と考察

表 12 は、鍵盤楽器の経験年数別に伴奏技術習得の過程をあらわしたものである。

**表 12 鍵盤楽器の伴奏技術習得過程表**

	鍵盤楽器 演奏経験	楽譜や鍵盤を 見ながら 伴奏する	子ども役の学生の 方に向けて伴奏する 1 回目	子ども役の学生の 方に向けて伴奏する 2 回目	子ども役の学生の 方に向けて伴奏する 3 回目
学生 A	1 年未満	ミス	×	欠	△
学生 B	1 年未満	ミス	×	△	□
学生 C	1 年未満	ミス(両手)	△(両手)	△(両手)	△(両手)
		欠	△(片手)	△(片手)	△(片手)
学生 D	1 年以上 5 年未満	ミス	欠	△	△
学生 E	1 年以上 5 年未満	ミス	△	△	◎
学生 F	1 年以上 5 年未満	ミス	○	◎	◎
学生 G	1 年以上 5 年未満	可	×	△	○
学生 H	1 年以上 5 年未満	可	×	△	△
学生 I	1 年以上 5 年未満	可	△	○	○
学生 J	1 年以上 5 年未満	可	×	△	○
学生 K	1 年以上 5 年未満	可	△	△	○
学生 L	5 年以上 10 年未満	可	△	○	○
学生 M	5 年以上 10 年未満	ミス	△	○	◎
学生 N	5 年以上 10 年未満	ミス	△	△	○
学生 O	5 年以上 10 年未満	可	△	□	○
学生 P	5 年以上 10 年未満	可	×	△	△
学生 Q	5 年以上 10 年未満	可	△	○	○
学生 R	10 年以上	可	○	□	□
学生 S	10 年以上	可	△	□	□
学生 T	10 年以上	可	△	○	◎

表 13 記号の説明

記号の説明
可…楽譜や鍵盤を見ながら伴奏することができた。
ミス…楽譜や鍵盤を見ながら伴奏したがミスタッチをした。
◎…子ども役の学生の方を向きながら音を間違えずに伴奏した。
○…子ども役の学生の方を終始向きながら最後まで伴奏することができたが、途中で何度か音を間違えた。
□…音は間違えずに伴奏できたが、子ども役の学生の方を終始向きながら伴奏することはできなかった。
△…音の間違いをしながら最後まで伴奏することができたが、子ども役の学生の方を終始向くことはできなかった。
×…最後まで演奏することができなかった。

#### (1) 鍵盤楽器の演奏経験が1年未満のグループ（学生A～学生C=3人）

このグループはピアノの鍵盤や楽譜を見ずに伴奏したことが今までになかった。そのため伴奏1回目では、常に子ども役の学生を見て伴奏することができなかった。

伴奏1回目の後、学生たちは録画映像をグループで視聴して問題点を見だし、改善するための方法を話し合った。その結果、前奏部分と4小節目以降に間違いが多いことに気づき、その部分を重点的に練習して音の間違いを少なくすることにした。また子ども役の学生を見ながらミスなく伴奏するためには、暗譜をしなければならないことを確認した。

伴奏2回目では音の間違いが軽減し、子ども役の学生を時々見ながら伴奏することが可能になった。

2回目の話し合いでは、教師役の学生が弾く音を間違えたり、弾くべき音がわからなくなった時、子ども役の学生が歌い続けていたら①一時的に伴奏を中止し、伴奏可能な箇所から再び弾き始める②片手だけで伴奏する③間違っているとわかっていても間違った音を弾き続けるなどの方法で、子ども役の学生の歌唱を停止させないように伴奏を継続する意見が出された。伴奏3回目では、学生Cは、子ども役の学生を時々見ながら音を間違えずに伴奏することが可能になった。BとCの学生は途中で音を間違えたが、子ども役



の学生を終始見ながら伴奏することが可能になった。これらの結果から鍵盤楽器の演奏経験が1年未満の学生でも練習をすれば、子どもを見ながら伴奏する技術の習得が可能であることが確認された。

## **(2) 鍵盤楽器の演奏経験が2年以上5年未満のグループ（学生D～学生K=8人）**

伴奏1回目では、子ども役の学生を終始見ながら音を間違えずに伴奏した学生は、1人、音の間違いはあるものの、子ども役の学生を時々見ながら最後まで伴奏することができた学生は、3人であった。残り4人の学生は、伴奏の仕方がわからず、躊躇して伴奏をすることができなかった。

1回目の伴奏後、学生たちは、録画映像をグループで視聴して問題点を見だし、改善するための方法を話し合った。その結果、教師役の学生が考えているよりも体や視線が子ども役の学生に向けられていないことを録画映像より認識した。そこで体や視線が子ども役の学生にむけられるように椅子を斜め、もしくは、子どもに対面するように椅子を設置して伴奏する方法を考え出した。

2回目の伴奏では、話し合いで見いだされた意見をもとに椅子の位置を変えて伴奏を試みた。1回目で躊躇して伴奏をすることができなかった4人の学生も音を時々間違えたり、子ども役の学生を時々みたりではあるが最後まで弾くことができるようになった。

2回目の話し合いでは、伴奏の後半部分で左手の音がわからなくなることが多かったという意見が出された。その問題を改善するには①曲を暗譜する必要がある②左手のわからなくなる音をコード弾きで代用するなどの意見が提案された。

3回目の伴奏では学生D、Hは音の間違いはあるが子ども役の学生を時々見ながら伴奏することができた。学生G、I、J、Kは音の間違いはあるものの子ども役の学生を終始見ながら伴奏することができた。学生Eは子ども役の学生を終始見ながら間違えずに伴奏することができるようになった。鍵盤楽器の演奏経験が1年未満のグループが行った片手だけで伴奏するなどの簡易的な応急処置ではなく、このグループでは左手の伴奏にコードなどを組み合わせることによって伴奏を継続することを考案した。この処置によって音の間違いが目立たず伴奏を継続することが可能になった。

### **(3) 鍵盤楽器の演奏経験 5 年以上 10 年未満のグループ（学生 L～学生 Q=6 人）**

このグループでは楽譜や鍵盤を見ながら伴奏をしても音の間違が多かった。

伴奏 1 回目では学生 P は躊躇して弾くことができなかった。学生 P 以外の 5 人は子ども役の学生を時々見たり音を時々間違えたりしながら最後まで伴奏することができた。

録画映像を視聴した学生たちは教師役の学生が考えているよりも体や視線が子ども役の学生に向けられていないことを確認した。教師役の学生が体や視線を子ども役の学生にむけるためには椅子を子どもに対面するように置くだけではなく体や首自体が子どもと対面するように向けることが重要であるという意見がだされた。

2 回目の伴奏では、体や首自体を子どもと対面するように向けて伴奏することを試みた。その結果 6 人全員が音を時々間違えたりするものの、子ども役の学生を時々見ながら最後まで伴奏することができた。子ども役の学生を見る時間は、1 回目と比較すると長くなった。

このグループでは、難易度の高い曲を弾く学生が多く、それにともない楽譜を見ながら伴奏する学生が多かった。

2 回目の話し合いでは、楽譜を譜面台の左側（子ども役の学生側）にずらして置き、子ども役の学生と楽譜を同じ方向で見ると、子ども役の学生が見やすくなることが話し合われた。

3 回目の伴奏で学生 O は、子ども役の学生を終始見ながら音の間違いをせずに伴奏することができた。子ども役の学生を見る時間は 2 回目よりも長くなり最後まで伴奏することができるようになった。

### **(4) 鍵盤楽器の演奏経験が 10 年以上のグループ（学生 R～学生 T=3 人）**

学生 R はすべての伴奏で子ども役の顔を終始見ながら音の間違いをせずに伴奏することができた。伴奏 1 回目では学生 T と S は音を間違えたり、時々楽譜や鍵盤を見たりしながら伴奏した。伴奏 1 回目後に、このグループの学生は自分たちの伴奏する録画映像を視聴した。自分たちが考えているよりも体や視線が子ども役の学生に向けられていないことがわかり、椅子をピアノの左側に移動して腕を右側に持っていくことで、子ども役の学生の方に体が向きやすくピアノも弾きやすくなることを導き出した。伴奏 2 回目では

は学生Sは子ども役の学生を終始見ながら音を間違えずに伴奏できるようになった。学生Tも途中で音を間違えるものの最後まで子ども役の学生を見ながら伴奏ができるようになった。

2 回目の話し合いでは、椅子に深く座るより浅く座った方が子ども役の学生の方に体を向けやすくピアノが弾きやすくなると提案された。

3 回目の伴奏では「椅子をピアノの左に移動して椅子に浅く座りながら伴奏を行う方法」で練習を試みた。その結果、前回よりも見やすく弾きやすい状態で子ども役の学生を終始見ながら3人全員が伴奏できるようになった。

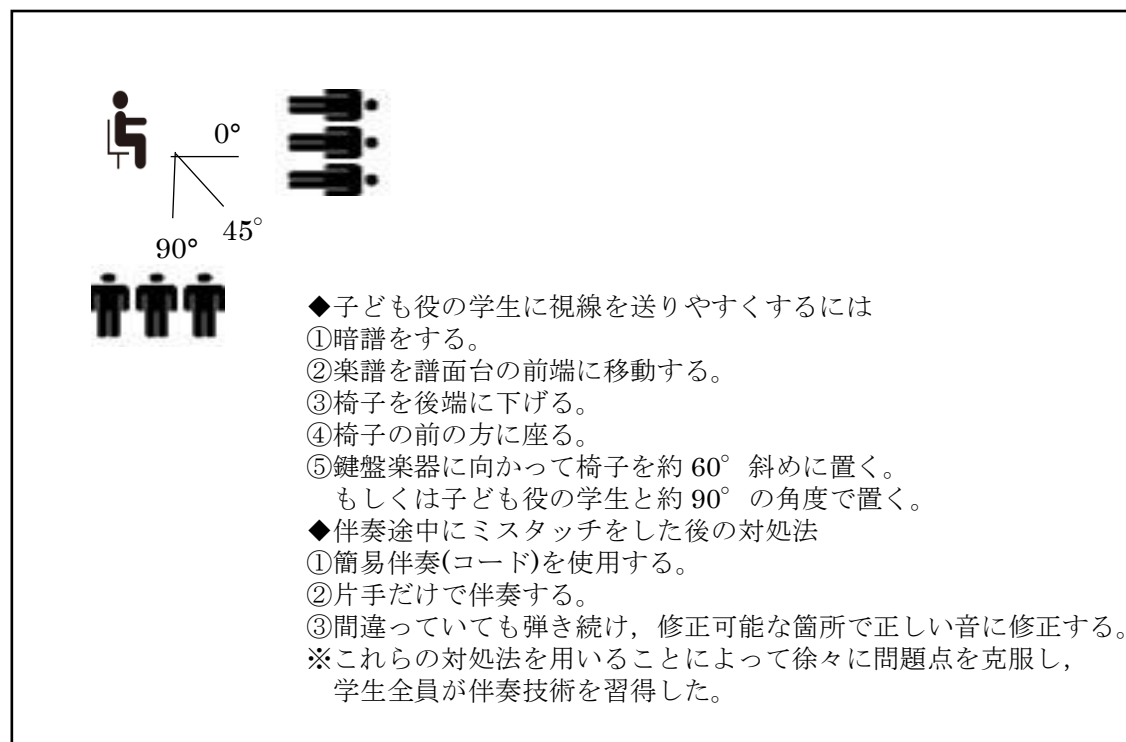


図 14 視線を送りやすくするための対処方法

#### (5) 授業終了後の質問紙調査

授業終了後に質問紙調査を行った。子どもに視線を送りながら伴奏する能力は必要かを質問した結果、「非常に思う」が 13 人、「少し思う」が 7 人でこれらの回答を合わせると 20 人全員が必要だと回答した。次に子どもや周囲を見ながら伴奏を弾く練習により伴奏技術が向上したかの質問には、非常に思うと回答した学生は 6 人、少し思うと回答した学生は 13 人、あまり思わないと回答した学生は 1 人だった。「非常に思う」と「少し思う」をあわせると 9 割以上の学生が向上したと回答したことから視線を送る技術の習得練習は、学生の保育者の資質を向上することができ、学生にとって意義のある取り組みであったと考えられる。

## 第5節 子ども役の学生に視線を送りながら伴奏する実例調査Ⅱ

### 第1項 目的

前節では20人の学生を対象に子どもの方を見ながら伴奏する技術の習得方法について記述したが、第3章では、20人の中から鍵盤楽器の伴奏経験が違う3人の学生を抽出し、伴奏練習を重ねることによって子ども役の学生に向けられる時間や伴奏者の顔、首や体の角度がどのように変化するのかについて、より詳細に分析・考察を行うこととする。

### 第2項 研究の方法

#### 1. 調査対象者

B大学にて「音楽3」の授業を受講する学生20人(2回生)のうちの4人を鍵盤楽器の演奏経験歴の視点から比較対象として選出した。

初級者 学生C 鍵盤楽器の演奏経験が1年未満もしくは未経験者である。

初中級者 学生K 鍵盤楽器の演奏経験が1年以上5年未満である。

中級者 学生Q 鍵盤楽器の演奏経験が5年以上10年未満である。

上級者 学生R 鍵盤楽器の演奏経験が10年以上である。

#### 2. 調査期間

2022年12月～2022年1月であった。

#### 3. 調査方法

保育者役の学生が子ども役の学生を見ながら伴奏する練習を週に1回ずつ計3回行った。伴奏練習1回目終了後にビデオカメラで撮影した学生の録画映像を視聴し、諸問題の対処法を話し合うこととした。

ほとんどの学生が履修しており、初心者でも弾きやすい「きらきらぼし」を課題曲とした。速度は♩=90とし、データを統一するためにメトロノームを用い、3回とも同じ曲を練習することにした。

なお今回の調査を実施するにあたり個人情報保護についての適切な手続きがなされた上で掲載許諾を得た。また著作権の観点から図表に加工処理を施している。

#### 4. 分析の視点

この3人の演奏を観察し、ビデオカメラで記録したものを時系列解析して下記に掲載した。特に次の4つの項目に視点をおいて分析した。

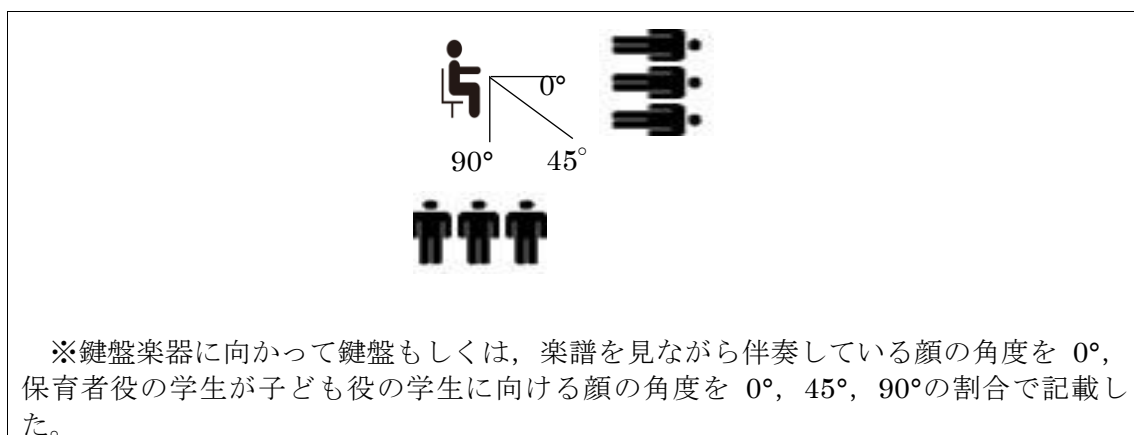
- 1 点目...鍵盤楽器の演奏経験の差による技術習得への影響について
- 2 点目...伴奏練習における回数の増加に伴う子ども役の学生を見ながら伴奏する時間の増減や変化について
- 3 点目...伴奏練習における回数の増加に伴う、首、顔や体などの角度の変化について
- 4 点目...動画視聴後の話し合いで自らの伴奏を客観的に視聴する経験がその後の伴奏にいかなる変化を与えるかについて

#### 5. 分析の方法

##### (1) 学生の顔、体や足の角度の画像分析

学生の顔、体や足の向きを撮影した映像をもとに、何小節目にどれぐらいの角度で子ども役の学生の方を向いて伴奏するのかを分析した。


表 12 保育者役の学生が子ども役の学生に向ける顔の角度について



##### (2) 伴奏分析図の分析

学生 C, K, R の伴奏しているところを撮影した映像をもとに分析図を作成した。分析図には、下記の記号(表 15)を用いて記録した。

表 13 記号の説明

記号 1	——	楽譜もしくは、鍵盤を見ながら伴奏している部分
記号 2	○○○○	楽譜もしくは鍵盤と子ども役の学生の間を首もしくは目が移動している部分
記号 3	◎◎◎◎	子ども役の学生を見ながら伴奏している部分
記号 4	▲▲▲▲	リズムや拍子が不安定になった部分
記号 5	××××	ミスタッチの部分
記号		著作権の関係により、歌詞及び音型を公表しないために楽譜の一部を加工した部分

### (3) 伴奏分析表

学生 C, K, R の伴奏分析図と録画映像を視聴して得たものから伴奏分析表を作成した。

伴奏で反応があった部分に記号（——）（○○○○）（◎◎◎◎）（▲▲▲▲）（××××）で表示し、反応があった小節にその時間（秒）を記載した。

### (4) 伴奏グラフ

鍵盤や楽譜の方を見ながら伴奏している時間と子ども役の学生の方を見ながら伴奏している時間をグラフ上で比較した。

### 第3項 結果と考察

#### 1. 学生 R の結果と考察

##### (1) 学生 R の伴奏分析表による分析結果と考察

表 14 学生 R の伴奏分析表

	伴奏で見ている部分	見ていた小節	見ていた時間 (秒)	見ていた時間 の合計(秒間)
伴奏 練習 1回目	———(楽譜もしくは鍵盤を 見ながら伴奏している部分)	2小節3拍目～3小節2拍目	03.70～07.70	04.00
		4小節4拍目～5小節2拍目	09.20～11.20	02.00
		6小節3拍目～6小節4拍目	14.20～15.60	01.40
		7小節3拍目～8小節1拍目	16.90～18.20	01.30
		9小節1拍目～9小節2拍目	19.80～21.80	02.20
		13小節1拍目～13小節2拍目	32.80～33.50	00.70
		15小節3拍目～16小節3拍目	39.30～41.10	01.80
				合計13.40
	◎◎◎◎(子ども役の学生 を見ながら伴奏している部 分)	1小節1拍目～2小節2拍目	00.00～03.70	03.70
		3小節3拍目～4小節2拍目	07.70～09.20	01.50
		5小節2拍目～6小節3拍目	11.20～14.20	03.00
		7小節1拍目～7小節3拍目	15.60～16.90	01.30
		8小節1拍目～8小節3拍目	18.20～19.80	01.60
		9小節1拍目～12小節4拍目	21.80～32.80	11.00
		13小節2拍目～14小節4拍目	33.50～39.30	05.80
		15小節1拍目～15小節2拍目	41.10～45.00	03.90
				合計31.80
伴奏 練習 2回目	———(楽譜もしくは鍵盤を 見ながら伴奏している部分)	3小節3拍目～4小節1拍目	08.26～09.20	01.40
		4小節4拍目～5小節1拍目	11.40～12.20	01.30
		7小節3拍目～7小節4拍目	18.45～19.25	01.20
		8小節4拍目～9小節1拍目	22.05～22.30	00.80
		13小節1拍目～13小節2拍目	34.00～34.60	00.60
		14小節4拍目～15小節2拍目	37.90～39.60	01.70
				合計07.00
	◎◎◎◎(子ども役の学生 を見ながら伴奏している部 分)	1小節1拍目～3小節2拍目	00.00～07.90	07.90
		4小節2拍目～4小節3拍目	09.30～10.90	01.60
		5小節2拍目～7小節2拍目	12.20～18.30	06.10
		7小節5拍目～8小節3拍目	19.50～21.90	02.40
		9小節2拍目～12小節4拍目	22.70～34.00	11.30
		13小節3拍目～14小節3拍目	34.60～37.90	03.30
		15小節3拍目～16小節4拍目	39.60～45.40	05.80
				合計38.40
伴奏 練習 3回目	———(楽譜もしくは鍵盤を 見ながら伴奏している部分)	2小節3拍目～2小節4拍目	04.70～05.80	01.10
		4小節4拍目～5小節1拍目	11.00～11.50	00.50
		8小節3拍目～8小節4拍目	21.10～21.70	00.60
		13小節1拍目～13小節1拍目	32.90～33.50	00.60
				合計02.80
	◎◎◎◎(子ども役の学生 を見ながら伴奏している部 分)	1小節1拍目～2小節2拍目	00.00～04.70	04.70
		3小節1拍目～4小節3拍目	05.80～11.00	05.20
		5小節2拍目～8小節2拍目	11.50～21.10	09.60
		9小節1拍目～12小節4拍目	21.70～32.90	11.20
		13小節2拍目～16小節4拍目	33.50～43.70	10.20
				合計40.90



学生 R は鍵盤楽器の経験歴が 10 年以上の学生である。下記の表 3 を参照すると、伴奏 1 回目では楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は 2 小節 3 拍目～3 小節 2 拍目(04.00 秒間)、4 小節 4 拍目～5 小節 2 拍目(02.00 秒間)、6 小節 3 拍目～6 小節 4 拍目(01.40 秒間)、7 小節 3 拍目～8 小節 1 拍目(01.30 秒間)、9 小節 1 拍目～9 小節 2 拍目(02.20 秒間)、13 小節 1 拍目～13 小節 2 拍目(00.70 秒間)、15 小節 3 拍目～16 小節 3 拍目(01.80 秒間)で合計 13.40 秒間であった。

これらを分析すると楽譜もしくは鍵盤を見る回数が多いが、1 回に見る長さは 2 小節 3 拍目～3 小節 2 拍目の 4 秒間をのぞき、ほとんどが 2 秒以内の長さで見ていることがわかる。

一方、子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1 小節 1 拍目～2 小節 2 拍目(03.70 秒間)、3 小節 3 拍目～4 小節 2 拍目(01.50 秒間)、5 小節 2 拍目～6 小節 3 拍目(03.00 秒間)、7 小節 1 拍目～7 小節 3 拍目(01.30 秒間)、8 小節 1 拍目～8 小節 3 拍目(01.60 秒間)、9 小節 1 拍目～12 小節 4 拍目(11.00 秒間)、13 小節 2 拍目～14 小節 4 拍目(05.80 秒間)、15 小節 1 拍目～15 小節 2 拍目(03.90 秒間)の合計 31.80 秒間であった。

伴奏 2 回目では楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は 3 小節 3 拍目～4 小節 1 拍目(01.40 秒間)、4 小節 4 拍目～5 小節 1 拍目(01.30 秒間)、7 小節 3 拍目～7 小節 4 拍目(01.20 秒間)、8 小節 4 拍目～9 小節 1 拍目(00.80 秒間)、13 小節 1 拍目～13 小節 2 拍目(00.60 秒間)、14 小節 4 拍目～15 小節 2 拍目(01.70 秒間)は合計 07.00 秒間であった。

これらを分析すると伴奏 2 回目では 5 回にわたって楽譜や鍵盤を見ているが 0.6 秒から 1.7 秒以内ですばやく見ていることがわかる。

一方、子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1 小節 1 拍目～3 小節 2 拍目(07.90 秒間)、4 小節 2 拍目～4 小節 3 拍目(01.60 秒間)、5 小節 2 拍目～7 小節 2 拍目(06.10 秒間)、7 小節 5 拍目～8 小節 3 拍目(02.40 秒間)、9 小節 2 拍目～12 小節 4 拍目(11.30 秒間)、13 小節 3 拍目～14 小節 3 拍目(03.30 秒間)、15 小節 3 拍目～16 小節 4 拍目(05.80 秒間)の合計 31.80 秒間であった。

伴奏 3 回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は 2 小節 3 拍目～2 小節 4 拍目(01.10 秒間)、4 小節 4 拍目～5 小節 1 拍目(00.50 秒間)、8 小節 3 拍目～8 小節 4 拍目(00.60 秒間)、13 小節 1 拍目～13 小節 1 拍目(00.60 秒間)で合計 02.80 秒

間であった。伴奏練習 3 回目では楽譜や鍵盤を 4 回見ているがそのうちの 3 回は 1 秒以内で見ていることから練習を重ねるうちに回数だけではなく、鍵盤や楽譜を見る時間が減少していることがみてとれる。

一方、子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は1小節1拍目～2小節2拍目(04.70秒間)、3小節1拍目～4小節3拍目(05.20秒間)、5小節2拍目～2拍目(09.60秒間)、9小節1拍目～12小節4拍目(11.20秒間)、13小節2拍目～16小節4拍目(10.20秒間)で合計40.90秒間であった。

学生 R は次に弾く左手のコードの位置を確認するために 1 秒前後で鍵盤を見ていた。それ以外のほとんどの時間は子ども役の学生を見ることができた。

## (2) 学生 R の伴奏時間グラフによる分析の結果と考察

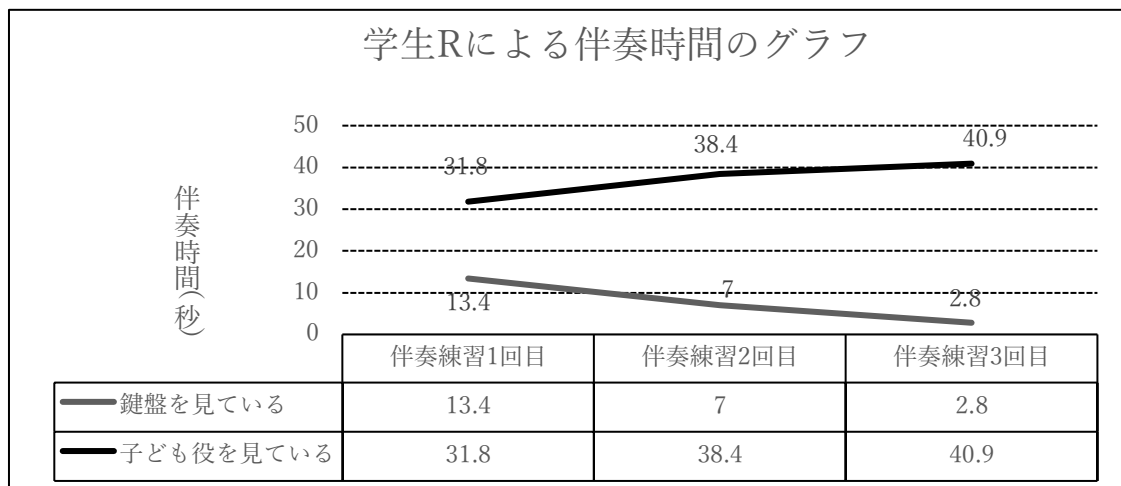


図 15 学生 R による伴奏時間のグラフ

学生 R の伴奏時間のグラフ図 16 を参照すると、伴奏練習 1 回目の子ども役を見る時間は 31.8 秒で鍵盤を見ている時間は 13.4 秒である。これらの結果から明らかに子ども役を見ている時間が長いことがわかる。伴奏練習 2 回目の子ども役を見る時間は 38.4 秒で、鍵盤を見ている時間は 7 秒、伴奏練習 3 回目の子ども役を見る時間は 40.9 秒で、鍵盤を見ている時間は 2.8 秒であった。3 回目では鍵盤を見る時間が 3 秒以内に短縮されていることから、ほぼ子ども役の学生を見ながら伴奏ができていることになる。また練習をくりかえすことによって鍵盤や楽譜を見る時間は徐々に減少し、子ども役を見ている時間がより長くなっていることがわかる。

## (3) 学生 R の伴奏分析図による分析結果と考察

学生 R の伴奏分析図(図 17)を参照すると伴奏 1 回目では 2 小節目、4 小節目、6 小節目、8 小節目、9 小節目、13 小節目、14 小節目、16 小節目の合計 8 回、小節終わりに鍵盤や楽譜を見ていた。その原因として次の小節でコードが変わるために次に弾くべきコードの位置を確認するために見たと学生はコメントしている。伴奏 2 回目では 1 小節目、3 小節目、4 小節目、7 小節目、8 小節目、14 小節目は楽譜や鍵盤を見て伴奏していた。つまり楽譜や鍵盤を見る回数が 8 回から 7 回に減少していた。3 回目の伴奏では 2 小節目、8 小節目、12 小節目で楽譜や鍵盤を見ていた。伴奏 2 回目は 7 回鍵盤や楽譜を見ていたが、伴奏 3 回目では 3 回に減っていた。すなわち練習の回数を重ねるごとに楽譜や鍵盤を見る回数が減少していた。

特徴的な部分は、9小節目から12小節目までである。この部分は伴奏1回目から伴奏3回目まですべての回で楽譜や鍵盤を見ずに弾いている。その原因として左手の伴奏が簡単だったことが考えられる。

伴奏練習3回目では、顔は鍵盤の方をまだ見ているが、体や足が学生の方に向けることができるようになっており、○回、子ども役の学生を見ながら伴奏している。子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(○○○○)は前回の秒間から秒間に増加した。逆に楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)の合計が12.60秒間に減少していることから、楽譜や鍵盤を見ながら伴奏している時間と子ども役の学生を見ながら伴奏している時間がほぼ同じ長さになったことが読み取れる。

伴奏練習4回目では、顔、体や足のすべてが子ども役の学生の方に向き回、子ども役の学生を見ながら伴奏ができるようになった。

伴奏1回目から伴奏3回目にかけて鍵盤や楽譜をみる回数だけではなく見ている長さ(=時間)も徐々に減少していた。これらの結果からくり返し練習をすることによって徐々に子ども役の学生の方を見る回数も少なくなり子ども役の学生を長く見るできるようになった。

録画映像の視聴と振り返り学習では学生Sは次のようにコメントした。

①録画映像を視聴後、子ども役の学生を見ながら伴奏しているつもりだったが、自分が思っているほど、子ども役の学生を見ながら伴奏していないことに気が付いた。

②椅子を鍵盤楽器に向かって斜めにおくか、子ども役の学生の方に向けて約90°の角度で置くことで、体が自然に子どもの方に向いた。

③自分自身が伴奏する様子を客観的に動画で視聴し、参考にすることによって、その後の演奏改善に役立てることができた。

これらのコメントから自分自身を録画した動画を客観的に視聴した後、話し合う機会を持ち、自身を振り返ることはその後の演奏改善に良い影響があったと考えられる。

伴奏練習1回目から伴奏練習4回目(図及び図参照)までを通して比較すると、回数を重ねるごとに子ども役の学生を見ながら伴奏することができた時間が増加している。また動画を視聴し、話し合いをした後の伴奏練習では記号(○○○○)の数が増えたことがわかる。

このことから自分自身や他の学生の伴奏を客観的に視聴したことが、子どもを見ながら伴奏する技術に影響したことが考えられる。



## 2. 学生 Q の結果と考察

### (1) 学生 Q の伴奏分析表による分析結果と考察

表 15 学生 Q の伴奏分析表

	伴奏で見ている部分	見ていた小節	見ていた時間 (秒)	見ていた時間の 合計 (秒間)
伴奏 練習 1 回目	———— (楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	12 小節 4 拍目～12 小節 4 拍目	37.40～37.80	00.40
				合計 00.40
	◎◎◎◎ (子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	1 小節 1 拍目～12 小節 3 拍目 13 小節 1 拍目～16 小節 4 拍目	00.00～37.40 37.80～48.40	37.40 10.60
				合計 48.00
伴奏 練習 2 回目	———— (楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	12 小節 4 拍目～12 小節 4 拍目	31.50～31.70	00.20
				合計 00.20
	◎◎◎◎ (子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	1 小節 1 拍目 ～12 小節 3 拍目 13 小節 1 拍目～16 小節 4 拍目	00.00～31.50 31.70～42.50	31.50 10.80
				合計 42.50
伴奏 練習 3 回目	———— (楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)			
				合計 00.00
	◎◎◎◎ (子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	1 小節 1 拍目～16 小節 4 拍目	00.00～42.40	42.40
				合計 42.40

学生 Q は鍵盤楽器の演奏経験が 5 年以上 10 年未満である。エラー! 参照元が見つかりません。を参照すると伴奏 1 回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(————)は 12 小節 4 拍目～12 小節 4 拍目(00.40 秒間)で合計 00.40 秒間であった。

一方、子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1 小節 1 拍目～12 小節 3 拍目(37.40 秒間)、13 小節 1 拍目～16 小節 4 拍目(10.60 秒間)の合計 48.00 秒間であった。このことから 1 回目からほとんど楽譜や鍵盤を見ずに伴奏していることがわかる。

伴奏 2 回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(————)は 12 小節 4 拍目～12 小節 4 拍目(00.20 秒間)で合計 00.20 秒間であった。

一方、子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は1小節1拍目～12小節3拍目(31.50秒間)、13小節1拍目～16小節4拍目(10.80秒間)で合計42.50秒間であった。1回目と同じ12小節4拍目で楽譜や鍵盤を見ているが1回目は12小節4拍目～12小節4拍目を00.40秒間見ていたが、伴奏2回目では12小節4拍目～12小節4拍目を00.20秒間見ていた。つまり楽譜や鍵盤を見る速度が半分の長さ(00.20秒間)に短縮していたのである。

伴奏3回目においては楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は00.00秒間で全く楽譜や鍵盤を見ることなく、子ども役の学生を終始見ながら1小節1拍目～16小節4拍目まで(42.40秒間)伴奏することができるようになった。

## (2) 学生Qの伴奏時間グラフによる分析の結果と考察

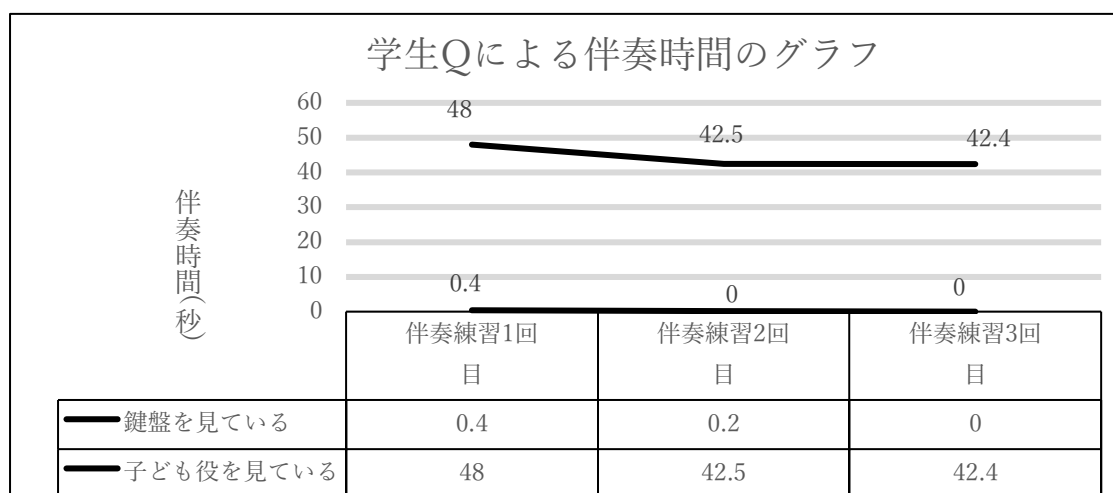


図 17 学生Qによる伴奏時間のグラフ

学生Qは鍵盤楽器の経験歴が5年以上10年未満の学生である。学生Qの伴奏時間のグラフ図を参照すると、伴奏練習1回目の子ども役を見る時間は48秒で鍵盤を見ている時間は0.4秒である。これらの結果からほとんど子ども役を見て伴奏していることがわかる。伴奏練習2回目の子ども役を見る時間は42.5秒で、鍵盤を見ている時間は0.2秒、伴奏練習3回目の子ども役を見る時間は42.4秒で、鍵盤を見ている時間は0秒であった。3回目では鍵盤を全く見ずに演奏することができた。このグラフからも伴奏練習をくりかえすことによって鍵盤や楽譜を見る時間は徐々に減少し、子ども役を見ている時間がより

長くなっていることがわかる。伴奏練習 1 回目で 48 秒かかっている理由として 1 小節目～2 小節目にかけて、演奏ミスをして 2 回くり返して弾きなおしていることが原因である。



### (3) 学生 Q の伴奏分析図による分析結果と考察



図 18 学生 Q の伴奏分布図

学生 Q の伴奏分布図(図 19)を参照すると伴奏中ほとんど子ども役の学生を見ていることがわかる。第 1 回目は  $45^{\circ}$  から  $60^{\circ}$  で首を動かしていたことが確認される。第 3 回目では 4 小節目までは首を動かしているが、その後は全く動かさずに子ども役の学生の方を見ながら伴奏することができていた。子ども役の学生を見ながら伴奏することは難しくなく、10 回程度、子どもを見ることを意識して練習したら、子ども役の学生を見ながら伴奏することができたとのことであった。

### 3. 学生 K の結果と考察

#### (1) 学生 K の伴奏分析表による分析結果と考察

表 16 学生 K の伴奏分析表

	伴奏で見ている部分	見ていた小節	見ていた時間 (秒)	見ていた時間の合計 (秒間)
伴奏失敗 練習 1 回目	———— (楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	1 小節目～3 小節 4 拍目	00.00～08.90	08.90
		4 小節 3 拍目～5 小節 4 拍目	09.50～14.30	04.80
		6 小節 4 拍目～7 小節 2 拍目	16.10～18.40	02.30
		8 小節 4 拍目～13 小節 2 拍目	21.40～33.90	12.50
		14 小節 4 拍目～14 小節 4 拍目	37.70～38.30	00.60
		15 小節 3 拍目～16 小節 4 拍目	39.20～42.50	03.30
				合計 32.40
	◎◎◎◎ (子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	4 小節 1 拍目～4 小節 2 拍目	08.90～09.50	00.60
		6 小節 1 拍目～6 小節 3 拍目	14.30～16.10	01.80
		7 小節 3 拍目～8 小節 3 拍目	18.40～21.40	03.00
		13 小節 3 拍目～14 小節 3 拍目	33.90～37.70	03.80
				合計 10.10
伴奏失敗 練習 2 回目	———— (楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	1 小節目～5 小節 2 拍目	00.00～12.30	12.30
		6 小節 4 拍目～7 小節 2 拍目	16.30～18.40	02.10
		8 小節 4 拍目～9 小節 4 拍目	21.30～26.30	05.00
		10 小節 4 拍目～11 小節 1 拍目	27.00～29.00	02.00
		12 小節 4 拍目～13 小節 2 拍目	31.50～34.50	03.00
		14 小節 4 拍目～16 小節 4 拍目	38.00～46.40	08.40
				合計 32.80
	◎◎◎◎ (子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	5 小節 3 拍目～6 小節 3 拍目	13.50～16.30	02.80
		7 小節 3 拍目～8 小節 3 拍目	18.70～21.30	02.60
		10 小節 1 拍目～10 小節 3 拍目	26.30～27.00	00.70
		11 小節 2 拍目～12 小節 3 拍目	29.00～31.50	02.50
				合計 12.10

	伴奏で見ている部分	見ていた小節	見ていた時間（秒）	見ていた時間の合計（秒間）
伴奏練習 3回目	——（楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分）	1小節目～5小節2拍目	00.00～13.40	13.40
		6小節4拍目～7小節1拍目	16.90～18.10	01.20
		8小節3拍目～9小節2拍目	21.60～24.20	02.60
		10小節4拍目～11小節1拍目	27.80～28.70	00.90
		12小節4拍目～13小節1拍目	32.80～34.10	01.30
		14小節4拍目～15小節1拍目	38.10～39.10	01.00
				合計 20.40
	◎◎◎◎（子ども役の学生を見ながら伴奏している部分）	5小節3拍目～6小節3拍目	13.40～16.90	03.50
		7小節2拍目～8小節2拍目	18.10～21.60	03.50
		9小節3拍目～10小節3拍目	24.20～27.80	03.60
		11小節2拍目～12小節3拍目	28.70～32.80	04.10
		13小節2拍目～14小節3拍目	34.10～38.10	04.00
		15小節2拍目～16小節4拍目	39.10～44.00	04.90
				合計 23.60
伴奏練習 4回目	——（楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分）	2小節4拍目～3小節2拍目	05.70～08.00	02.30
		4小節4拍目～4小節4拍目	11.40～12.00	00.60
		8小節4拍目～8小節4拍目	21.80～22.80	01.00
		10小節4拍目～11小節1拍目	27.50～28.50	01.00
		12小節4拍目～13小節1拍目	32.70～33.70	01.00
		14小節4拍目～14小節4拍目	38.10～38.80	00.70
				合計 06.60
	◎◎◎◎（子ども役の学生を見ながら伴奏している部分）	1小節目～2小節3拍目	01.50～05.70	04.20
		3小節3拍目～4小節3拍目	08.00～11.40	03.40
		5小節1拍目～8小節3拍目	12.00～21.80	09.80
		9小節1拍目～10小節3拍目	22.80～27.50	04.70
		11小節2拍目～12小節3拍目	28.50～32.70	04.20
		13小節2拍目～14小節3拍目	33.70～38.10	04.40
		15小節1拍目～16小節4拍目	38.80～43.50	04.70
				合計 35.40
伴奏練習 5回目	——（楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分）	2小節4拍目～3小節1拍目	06.30～07.40	01.10
		4小節4拍目～4小節4拍目	11.50～12.50	01.00
		8小節2拍目～8小節2拍目	20.80～21.90	01.10
		8小節4拍目～8小節4拍目	22.40～23.30	00.90
		10小節4拍目～10小節4拍目	27.70～28.60	00.90
		12小節4拍目～12小節4拍目	33.10～33.90	00.80
				合計 05.80
	◎◎◎◎（子ども役の学生を見ながら伴奏している部分）	1小節目～2小節3拍目	02.10～06.30	04.20
		3小節2拍目～4小節3拍目	07.40～10.40	03.00
		5小節1拍目～8小節1拍目	12.50～20.80	08.30
		8小節3拍目～8小節3拍目	21.90～22.40	00.50
		9小節1拍目～10小節3拍目	23.30～27.70	04.40
		11小節1拍目～12小節3拍目	28.60～33.10	04.50
		13小節1拍目～16小節4拍目	33.90～44.00	10.10
				合計 35.00

学生 K は鍵盤楽器の演奏経験が 1 年以上 5 年未満である。伴奏失敗練習 1 回目では 15 小節 3 拍目から左手のコードがわからなくなり、その後の伴奏をすることができなかった。伴奏失敗練習 2 回目でも同じ小節、同じ拍でコードがわからなくなり、その後の伴奏をすることができなかった。その後、伴奏練習を 3 回繰り返したが、2 小節ごとに楽譜や鍵盤を見て伴奏した。3 回目の伴奏では鍵盤や楽譜を見る時間と子ども役を見る時間がほぼ同じになった。4 回目の伴奏では鍵盤や楽譜を見る時間が 1 回につき 1～2 秒前後に短縮され、90%以上子ども役を見て伴奏した。5 回目の伴奏練習では鍵盤や楽譜を見る毎回の時間が 1 秒以内になり、ほぼ子ども役の学生を見ながら伴奏ができるようになった。

## (2) 学生 K の伴奏時間グラフによる分析結果と考察

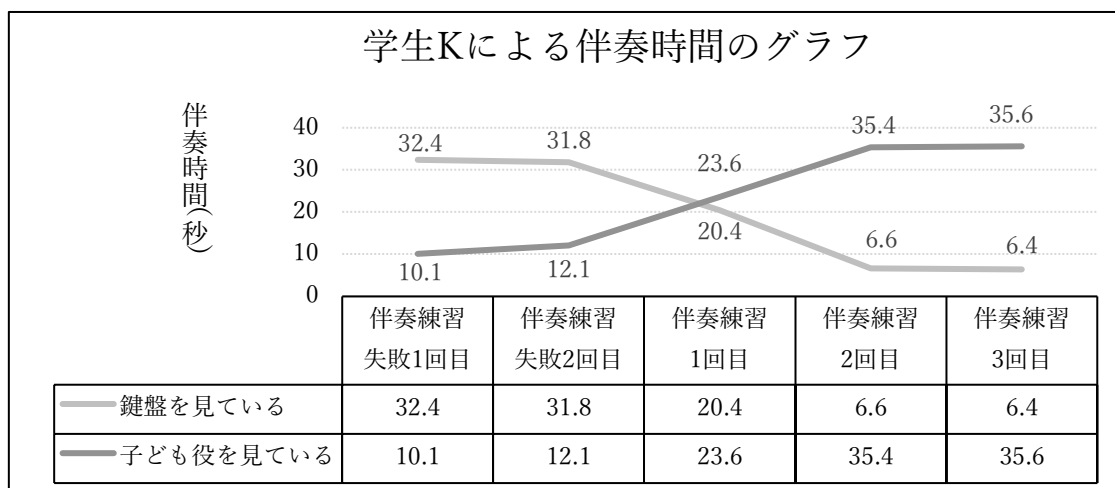


図 19 学生 K の伴奏時間グラフ

学生 K は小学生から中学生にかけて約 6 年間、鍵盤楽器を習っていた演奏経験者である。学生 K の伴奏時間のグラフ(図 20)を参照すると、伴奏練習 1 回目と 2 回目では途中で伴奏する音を間違えて、最後まで伴奏することができなかった。伴奏練習 1 回目(伴奏練習失敗 1 回目)の子ども役を見る時間は 10.1 秒で鍵盤を見ている時間は 32.4 秒、伴奏練習 2 回目では子ども役を見る時間は 12.1 秒、鍵盤を見ている時間は 31.8 秒であった。伴奏練習 1 回目と 2 回目では鍵盤を見ながら伴奏している時間が倍以上長く、1 回目と 2 回目ではその差異に大きな違いはなかった。伴奏練習 3 回目の子ども役を見る時間は 23.6 秒で、鍵盤を見ている時間は 20.4 秒であった。最後まで伴奏をすることができた伴奏 1 回目では鍵盤を見る時間と子ども役を見る時間がほぼ同じ長さになった。最後まで伴奏することができた 2 回目では子ども役を見ながら伴奏した時間は 35.4 秒で、鍵盤を見ている時間は 6.6 秒であった。

最後まで伴奏することができてから 3 回目では子ども役を見ながら伴奏した時間は 35.6 秒で、鍵盤を見ている時間は 6.4 秒であった。3 回目から 4 回目にかけては微増だが、練習をくりかえすことによって子ども役を見る時間が徐々に長くなっていることがわかる。

### (3) 学生 K の伴奏分析図による分析結果と考察



図 20 学生 K の伴奏分析図

学生 K の伴奏分析図(図)を参照すると、2 小節ごとに楽譜や鍵盤を見て伴奏していることがわかる。1 回目の伴奏から 3 回目の伴奏まで全て同じ小節(12 小節)終わりの 3 拍目から 4 拍目で楽譜や鍵盤を見ていた。K は「左手のコードの位置を覚えたら見なくても多分弾けるようになると思う。」とコメントしている。

#### 4. 学生 C の結果と考察

##### (1) 学生 C の両手伴奏分析

表 17 学生 C の伴奏分析表

伴奏	伴奏で見ている部分	見ていた小節	見ていた時間 (秒)	見ていた時間の 合計(秒間)
両手 伴奏 練習 1回目	———(楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	1小節1拍目～1小節3拍目	00.00～02.80	02.80
		2小節1拍目～16小節4拍目	03.10～49.40	46.30
				合計49.10
	◎◎◎◎(子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	1小節4拍目～1小節4拍目	02.80～03.10	00.30
			合計00.30	
両手 伴奏 練習 2回目	———(楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	[1小節1拍目～4小節4拍目] (演奏なし)」	01.30～11.30	
		5小節1拍目～5小節3拍目	00.00～03.50	03.50
		6小節1拍目～14小節1拍目	04.20～30.20	17.00
		14小節3拍目～16小節4拍目	30.50～41.70	11.20
				合計31.70
	◎◎◎◎(子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	5小節4拍目～5小節4拍目	03.50～04.20	00.60
		14小節2拍目～14小節2拍目	30.20～30.50	00.30
			合計00.90	
両手 伴奏 練習 3回目	———(楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	1小節1拍目～1小節3拍目	01.40～03.70	02.30
		2小節1拍目～12小節1拍目	04.20～33.30	29.10
		12小節3拍目～16小節4拍目	33.40～45, 70	12.30
				合計43.70
	◎◎◎◎(子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	1小節4拍目～1小節4拍目	03.70～04.20	00.50
		12小節2拍目～12小節2拍目	33.30～33.40	00.10
			合計00.60	

学生 C は鍵盤楽器の演奏経験が 1 年未満である。C の両手伴奏分析表を参照すると



両手伴奏 1 回目では楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は 1 小節 1 拍目～1 小節 3 拍目(02.80 秒間), 2 小節 1 拍目～16 小節 4 拍目(46.30 秒間)で合計 49.10 秒間であった。一方, 子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1 小節 4 拍目～1 小節 4 拍目(00.30 秒間)で合計 00.30 秒間であった。このことから子ども役の学生を見ながら伴奏することができなかったことを示している。

両手伴奏 2 回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は[ 1 小節 1 拍目～4 小節 4 拍目] (演奏なし), [01.30 秒間～11.30 秒間], 5 小節 1 拍目～5 小節 3 拍目(03.50 秒間), 6 小節 1 拍目～14 小節 1 拍目(17.00 秒間), 14 小節 3 拍目～16 小節 4 拍目(11.20 秒間), 合計 31.70 秒間であった。

一方, 子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 5 小節 4 拍目～5 小節 4 拍目(00.60 秒間), 14 小節 2 拍目～14 小節 2 拍目(00.30 秒間)の合計 00.90 秒間であった。

両手伴奏 2 回目では前奏を弾き忘れて本奏から伴奏した。伴奏 2 回目でも 0.6 秒間子ども役の学生を長くみることができたがほとんど子ども役の学生を見ながら伴奏することができなかった。

両手伴奏 3 回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は 1 小節 1 拍目～1 小節 3 拍目(02.30 秒間), 2 小節 1 拍目～12 小節 1 拍目(29.10 秒間), 12 小節 3 拍目～16 小節 4 拍目(12.30 秒間)で合計 43.70 秒間であった。

一方, 子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1 小節 4 拍目～1 小節 4 拍目(00.50 秒間), 12 小節 2 拍目～12 小節 2 拍目(00.10 秒間)の合計 00.60 秒間であった。

両手伴奏 3 回目では 2 回目と比較して子ども役の学生を見る時間が 0.9 秒間から 0.6 秒間に減少した。

両手で伴奏することは音の間違が多く, 子ども役の学生を見ながら伴奏することは困難であった。そこで片手伴奏をすることによって余裕を作り, 子どもを見ることに集中して伴奏することとした。

## (2) 学生 C の片手伴奏分析

表 18 学生 C の片手伴奏分析表

伴奏	伴奏で見ている部分	見ていた小節	見ていた時間 (秒)	見ていた時間の 合計(秒間)
片手 伴奏 練習 1回目	————(楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	1小節1拍目～1小節2拍目	00.00～02.70	02.70
		2小節1拍目～2小節2拍目	03.60～05.20	01.60
		2小節4拍目～3小節1拍目	05.60～07.10	01.50
		3小節3拍目～3小節3拍目	07.80～08.90	01.10
		4小節2拍目～5小節1拍目	10.10～12.50	02.40
		5小節3拍目～5小節4拍目	13.10～14.50	01.40
		6小節3拍目～7小節1拍目	16.80～18.20	01.40
		7小節3拍目～7小節4拍目	18.80～20.60	01.80
		8小節2拍目～8小節3拍目	21.40～23.20	01.80
		9小節2拍目～9小節2拍目	24.30～26.60	02.30
		9小節4拍目～9小節4拍目	27.10～29.50	02.40
		10小節2拍目～11小節1拍目	29.90～30.30	00.40
		11小節3拍目～12小節2拍目	30.60～33.60	03.00
		12小節4拍目～12小節4拍目	34.10～34.80	00.70
		13小節2拍目～13小節2拍目	35.10～35.80	00.70
		14小節1拍目～14小節1拍目	36.80～37.40	00.60
		14小節3拍目～15小節1拍目	38.90～40.50	01.60
		15小節3拍目～15小節3拍目	41.60～42.00	00.40
		16小節2拍目～16小節4拍目	43.30～45.00	01.70
				合計32.90
	◎◎◎◎ (子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	1小節3拍目～1小節4拍目	02.70～03.60	00.90
		2小節3拍目～2小節3拍目	05.20～05.60	00.40
		3小節2拍目～3小節2拍目	07.10～07.80	00.70
		3小節4拍目～4小節1拍目	08.90～10.10	01.20
		5小節2拍目～5小節2拍目	12.50～13.10	00.60
		6小節1拍目～6小節2拍目	14.50～16.80	02.30
		7小節2拍目～7小節2拍目	18.20～18.80	00.60
		8小節1拍目～8小節1拍目	20.60～21.40	00.80
		8小節4拍目～9小節1拍目	23.20～24.30	00.90
		9小節3拍目～9小節3拍目	26.60～27.10	00.50
		10小節1拍目～10小節1拍目	29.50～29.90	00.40
		11小節2拍目～11小節2拍目	30.30～30.60	00.30
		12小節3拍目～12小節3拍目	33.60～34.10	00.50
		13小節1拍目～13小節1拍目	34.80～35.10	00.30
		13小節3拍目～13小節4拍目	35.80～36.80	01.00

		14小節2拍目～14小節2拍目	37.20～38.30	01.10
		15小節2拍目～15小節2拍目	40.70～41.10	00.40
		15小節4拍目～16小節1拍目	42.00～43.30	01.30
				合計14.20
片手 伴奏 練習 2回目	――（楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分）	1小節2拍目～1小節3拍目	01.50～02.90	01.40
		2小節2拍目～2小節2拍目	03.80～05.30	01.50
		2小節4拍目～3小節1拍目	05.60～07.20	01.60
		5小節1拍目～5小節1拍目	10.40～12.80	02.20
		6小節3拍目～6小節3拍目	15.60～16.60	01.00
		8小節2拍目～8小節2拍目	20.40～21.10	00.70
		8小節4拍目～8小節4拍目	21.40～22.70	01.30
		9小節3拍目～9小節3拍目	23.30～24.70	01.40
		10小節3拍目～10小節4拍目	25.90～27.60	01.70
		11小節2拍目～12小節4拍目	28.80～32.80	04.00
		13小節2拍目～13小節2拍目	33.90～34.70	00.80
		14小節1拍目～14小節3拍目	35.70～37.60	01.90
		15小節2拍目～15小節2拍目	38.90～40.00	01.10
		16小節4拍目～16小節4拍目	42.80～43.20	00.40
	◎◎◎◎（子ども役の学生を見ながら伴奏している部分）	1小節1拍目～1小節1拍目	00.00～01.50	01.50
		1小節4拍目～2小節1拍目	02.90～03.80	00.90
		2小節3拍目～2小節3拍目	05.30～05.60	00.30
		3小節2拍目～4小節4拍目	07.20～10.40	03.20
		5小節2拍目～6小節2拍目	12.80～15.60	05.30
		6小節4拍目～8小節1拍目	16.60～20.40	03.80
		8小節3拍目～8小節3拍目	21.10～21.40	00.30
		9小節1拍目～9小節2拍目	22.70～23.30	00.60
		9小節4拍目～10小節2拍目	24.70～25.90	01.20
		11小節1拍目～11小節1拍目	27.60～28.80	01.20
		13小節1拍目～13小節1拍目	32.80～33.90	01.10
		13小節3拍目～13小節4拍目	34.70～35.70	01.00
		14小節4拍目～15小節1拍目	37.60～38.90	01.30
		15小節3拍目～16小節3拍目	40.00～42.80	02.80
			合計24.50	

片手 伴奏 練習 3回目	———— (楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分)	2小節4拍目～2小節4拍目	05.40～06.50	01.10
		4小節2拍目～4小節4拍目	10.00～11.90	01.90
		5小節2拍目～5小節2拍目	12.50～13.30	00.80
		6小節3拍目～6小節4拍目	16.10～17.50	01.40
		7小節4拍目～8小節4拍目	19.50～22.50	03.00
		9小節2拍目～9小節2拍目	23.40～24.00	01.40
		10小節2拍目～10小節4拍目	26.40～28.30	01.90
		11小節2拍目～11小節2拍目	29.40～30.10	00.70
		11小節4拍目～11小節4拍目	30.50～31.00	00.50
		12小節2拍目～12小節2拍目	31.60～33.30	01.70
		13小節1拍目～13小節1拍目	33.80～34.80	01.00
		14小節4拍目～15小節1拍目	38.20～39.90	01.70
		16小節3拍目～16小節3拍目	42.70～43.50	00.80
				合計17.90
	◎◎◎◎ (子ども役の学生を見ながら伴奏している部分)	1小節1拍目～2小節3拍目	02.00～05.40	03.40
		3小節1拍目～4小節1拍目	06.50～10.00	03.50
		5小節1拍目～5小節1拍目	11.90～12.50	00.60
		5小節3拍目～6小節2拍目	13.30～16.10	02.80
		7小節1拍目～7小節3拍目	17.50～19.50	02.00
		9小節1拍目～9小節1拍目	22.50～23.40	00.90
		9小節3拍目～10小節1拍目	24.00～26.40	02.40
		11小節1拍目～11小節1拍目	28.30～29.40	01.10
		11小節3拍目～11小節3拍目	30.10～30.50	00.40
		12小節1拍目～12小節1拍目	31.00～31.60	00.60
		12小節3拍目～12小節4拍目	33.30～33.80	00, 50
		13小節2拍目～14小節3拍目	34.80～38.20	03.40
		15小節2拍目～16小節2拍目	39.90～42.70	02.80
		16小節4拍目～16小節4拍目	43.50～43.80	00.30
				合計24.70

片手伴奏1回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は

1小節1拍目～1小節2拍目(02.70秒間), 2小節1拍目～2小節2拍目(01.60秒間), 2小節4拍目～3小節1拍目(01.50秒間), 3小節3拍目～3小節3拍目(01.10秒間), 4小節2拍目～5小節1拍目(02.40秒間), 5小節3拍目～5小節4拍目(01.40秒間), 6小節3拍

目～7小節1拍目(01.40秒間), 7小節3拍目～7小節4拍目(01.80秒間), 8小節2拍目～8小節3拍目(01.80秒間), 9小節2拍目～9小節2拍目(02.30秒間), 9小節4拍目～9小節4拍目(02.40秒間), 10小節2拍目～11小節1拍目(00.40秒間), 11小節3拍目～12小節2拍目(03.00秒間), 12小節4拍目～12小節4拍目(00.70秒間), 13小節2拍目～13小節2拍目(00.70秒間), 14小節1拍目～14小節1拍目(00.60秒間), 14小節3拍目～15小節1拍目(01.60秒間), 15小節3拍目～15小節3拍目(00.40秒間), 16小節2拍目～16小節4拍目(01.70秒間)で合計 32.90 であった。

一方, 子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1小節3拍目～1小節4拍目(00.90秒間), 2小節3拍目～2小節3拍目(00.40秒間), 3小節2拍目～3小節2拍目(00.70秒間), 3小節4拍目～4小節1拍目(01.20秒間), 5小節2拍目～5小節2拍目(00.60秒間), 6小節1拍目～6小節2拍目(02.30秒間), 7小節2拍目～7小節2拍目(00.60秒間), 8小節1拍目～8小節1拍目(00.80秒間), 8小節4拍目～9小節1拍目(00.90秒間), 9小節3拍目～9小節3拍目(00.50秒間), 10小節1拍目～10小節1拍目(00.40秒間), 11小節2拍目～11小節2拍目(00.30秒間), 12小節3拍目～12小節3拍目(00.50秒間), 13小節1拍目～13小節1拍目(00.30秒間), 13小節3拍目～13小節4拍目(01.00秒間), 14小節2拍目～14小節2拍目(01.10秒間), 15小節2拍目～15小節2拍目(00.40秒間), 15小節4拍目～16小節1拍目(01.30秒間)の合計 14.20 秒間であった。

学生Cは鍵盤と子ども役の学生を何度も交互に見ながら伴奏した。子ども役の学生を見た時間はほとんど1秒以内だった。

片手伴奏2回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は

1小節2拍目～1小節3拍目(01.40秒間), 2小節2拍目～2小節2拍目(01.50秒間), 2小節4拍目～3小節1拍目(01.60秒間), 5小節1拍目～5小節1拍目(02.20秒間), 6小節3拍目～6小節3拍目(01.00秒間), 8小節2拍目～8小節2拍目(00.70秒間), 8小節4拍目～8小節4拍目(01.30秒間), 9小節3拍目～9小節3拍目(01.40秒間), 10小節3拍目～10小節4拍目(01.70秒間), 11小節2拍目～12小節4拍目(04.00秒間), 13小節2拍目～13小節2拍目(00.80秒間), 14小節1拍目～14小節3拍目(01.90秒間), 15小節2拍目～15小節2拍目(01.10秒間), 16小節4拍目～16小節4拍目(00.40秒間)で合計 21.00 秒間であった。

一方、子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1 小節 1 拍目～1 小節 1 拍目(01.50 秒間), 1 小節 4 拍目～2 小節 1 拍目(00.90 秒間), 2 小節 3 拍目～2 小節 3 拍目(00.30 秒間), 3 小節 2 拍目～4 小節 4 拍目(03.20 秒間), 5 小節 2 拍目～6 小節 2 拍目(05.30 秒間), 6 小節 4 拍目～8 小節 1 拍目(03.80 秒間), 8 小節 3 拍目～8 小節 3 拍目(00.30 秒間), 9 小節 1 拍目～9 小節 2 拍目(00.60 秒間), 9 小節 4 拍目～10 小節 2 拍目(01.20 秒間), 11 小節 1 拍目～11 小節 1 拍目(01.20 秒間), 13 小節 1 拍目～13 小節 1 拍目(01.10 秒間), 13 小節 3 拍目～13 小節 4 拍目(01.00 秒間), 14 小節 4 拍目～15 小節 1 拍目(01.30 秒間), 15 小節 3 拍目～16 小節 3 拍目(02.80 秒間)で合計 24.50 の合計 24.5 秒間であった。

片手伴奏 1 回目で子ども役の学生を見ながら伴奏した時間は合計 14.20 秒であったが、片手伴奏 2 回目では合計 24.5 秒間子ども役の学生を見ることができていたことから、練習回数を重ねることによって子ども役の学生を長くみることができるようになったことがわかる。片手伴奏 3 回目では子ども役の学生を見た時間は片手伴奏 2 回目とほぼ変わらなかったが、楽譜や鍵盤を見た時間は片手伴奏 1 回目では合計 21.00 秒であったが、3 回目は合計 17.90 秒であった。このことから回数を重ねることで楽譜や鍵盤を見る時間が減少したことが確認できた。

片手伴奏 3 回目において楽譜もしくは鍵盤を見ながら伴奏している部分(——)は

2 小節 4 拍目～2 小節 4 拍目(01.10 秒間), 4 小節 2 拍目～4 小節 4 拍目(01.90 秒間), 5 小節 2 拍目～5 小節 2 拍目(00.80 秒間), 6 小節 3 拍目～6 小節 4 拍目(01.40 秒間), 7 小節 4 拍目～8 小節 4 拍目(03.00 秒間), 9 小節 2 拍目～9 小節 2 拍目(01.40 秒間), 10 小節 2 拍目～10 小節 4 拍目(01.90 秒間), 11 小節 2 拍目～11 小節 2 拍目(00.70 秒間), 11 小節 4 拍目～11 小節 4 拍目(00.50 秒間), 12 小節 2 拍目～12 小節 2 拍目(01.70 秒間), 13 小節 1 拍目～13 小節 1 拍目(01.00 秒間), 14 小節 4 拍目～15 小節 1 拍目(01.70 秒間), 16 小節 3 拍目～16 小節 3 拍目(00.80 秒間)で合計 17.90 秒間であった。

一方、子ども役の学生を見ながら伴奏している部分(◎◎◎◎)は 1 小節 1 拍目～2 小節 3 拍目(03.40 秒間), 3 小節 1 拍目～4 小節 1 拍目(03.50 秒間), 5 小節 1 拍目～5 小節 1 拍目(00.60 秒間), 5 小節 3 拍目～6 小節 2 拍目(02.80 秒間), 7 小節 1 拍目～7 小節 3 拍目(02.00 秒間), 9 小節 1 拍目～9 小節 1 拍目(00.90 秒間), 9 小節 3 拍目～10 小節 1 拍目(02.40 秒間), 11 小節 1 拍目～11 小節 1 拍目(01.10 秒間), 11 小節 3 拍目～11 小節 3 拍目

(00.40 秒間), 12 小節 1 拍目～12 小節 1 拍目(00.60 秒間), 12 小節 3 拍目～12 小節 4 拍目(00.50 秒間), 13 小節 2 拍目～14 小節 3 拍目(03.40 秒間), 15 小節 2 拍目～16 小節 2 拍目(02.80 秒間), 16 小節 4 拍目～16 小節 4 拍目(00.30 秒間)の合計 24.70 秒間であった。

### (3) 学生 C の両手伴奏のグラフによる分析

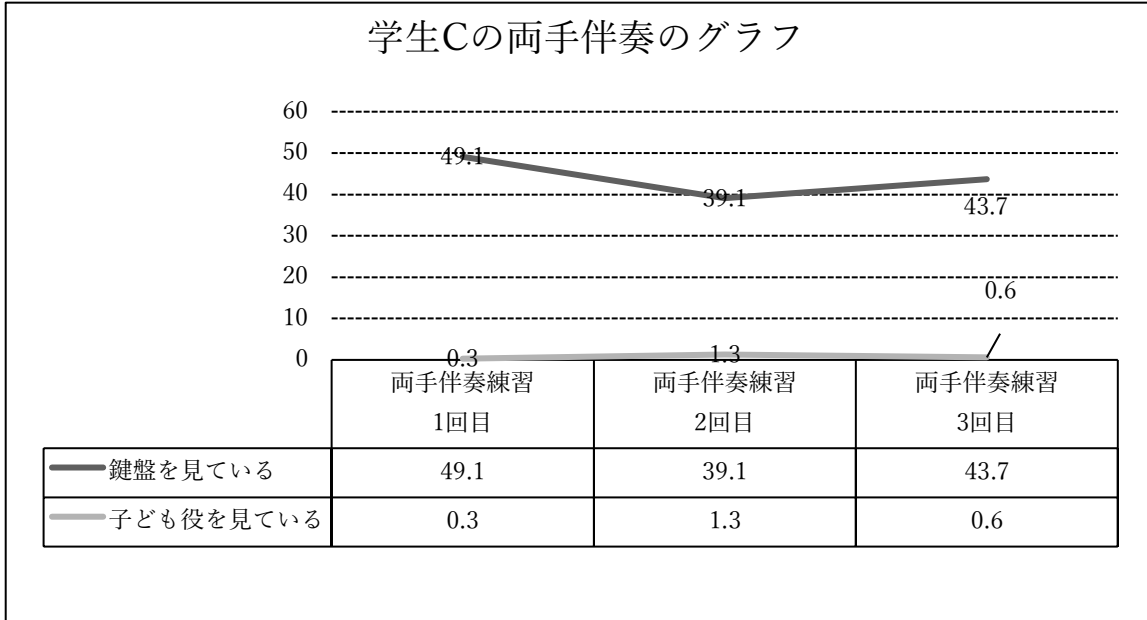


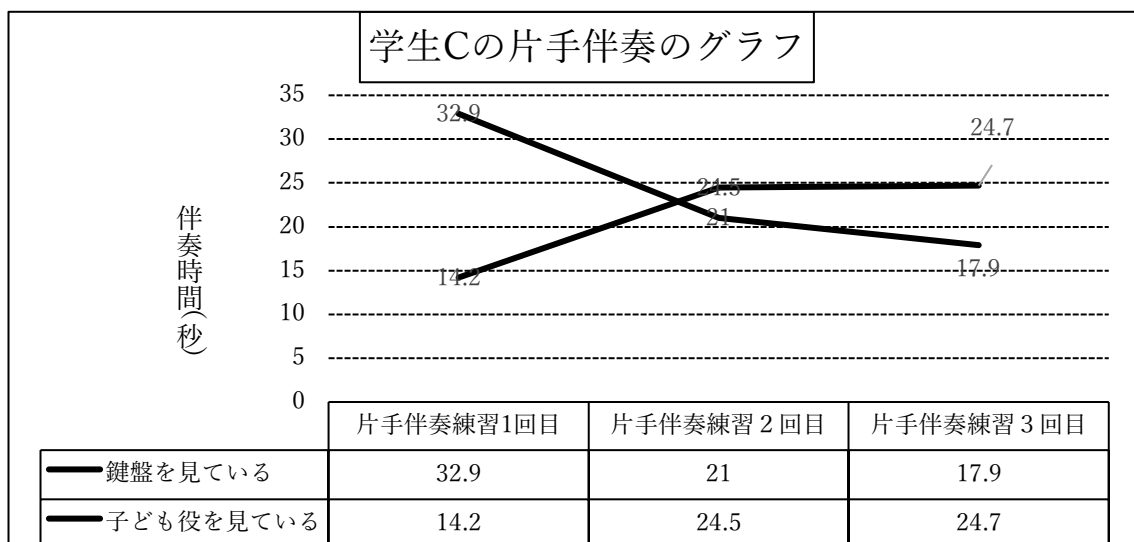
図 21 学生 C の両手伴奏のグラフ

#### 1-1 学生 C の両手による伴奏時間グラフにおける分析の結果と考察

学生 C は鍵盤楽器の演奏未経験者である。学生 C は両手で曲を演奏することができたが、3 回の練習を経ても、子ども役の学生を見ながら伴奏することは難しかった。そこで 3 回の両手伴奏練習後、片手で伴奏してデータを採取することにした。

図のグラフを参照すると、両手伴奏練習 1 回目の子ども役を見る時間は 0.3 秒で鍵盤を見ている時間は 49.1 秒、伴奏練習 2 回目では子ども役を見る時間は 1.3 秒、鍵盤を見ている時間は 39.1 秒であった。両手伴奏練習 3 回目の子ども役を見る時間は 0.6 秒で、鍵盤を見ている時間は 43.7 秒であった。これらの結果から学生 C はほとんど子ども役の学生を見ることができずに伴奏したと言える。♩=90 で 16 小節を演奏した場合、約 42 秒で演奏することができるが、学生 C はメトロノームのリズムに合わせて演奏することが難しく、1 回目と 2 回目では約 50 秒かけて伴奏した。

#### (4) 学生 C の片手伴奏のグラフによる分析



**図 22 学生 C の片手伴奏のグラフ**

学生 C による片手による伴奏時間グラフにおける分析の結果と考察

学生 C は両手で曲を演奏することができたが、3 回の練習を経ても、子ども役の学生を見ながら伴奏することは難しかった。そこで 3 回の両手伴奏練習後、片手で伴奏してデータを採取することにした。

図のグラフを参照すると、片手伴奏練習 1 回目の子ども役を見る時間は 14.2 秒で鍵盤を見ている時間は 32.9 秒、伴奏練習 2 回目では子ども役を見る時間は 24.5 秒、鍵盤を見ている時間は 21 秒であった。両手伴奏練習 3 回目の子ども役を見る時間は 24.7 秒で、鍵盤を見ている時間は 17.9 秒であった。これらの結果から片手伴奏 1 回目では両手伴奏の時に比べると、子ども役の学生を約 14 倍以上、見ることができていたが、子どもを見ながら弾くより鍵盤を 2 倍以上長く見ながら伴奏していた。2 回目は 1 回目と比べ、10 秒以上子ども役の学生を見ることができていた。3 回目は微増であるがより子ども役の学生を見ながら弾くことができた。これらの結果から大学入学まで鍵盤楽器の演奏経験のない



学生にとって子どもを見ながら両手で伴奏することは難しく、練習を続けてもなかなか上達が見られなかったが、片手練習をすることによって子どもの方を見る感覚がつかめ、徐々に子どもの方を見ながら伴奏することができた。

### (5) 学生 C の両手伴奏分析図による分析結果と考察

The figure displays a musical score in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The score is divided into measures 1 through 16. Below each measure, there are three rows of analysis results, labeled '第1回目' (1st repetition), '第2回目' (2nd repetition), and '第3回目' (3rd repetition). Each row contains a series of horizontal lines representing the musical staff, with circles indicating the position of the hand or finger. The circles are labeled with '0°' or '30°' to indicate the angle of the hand or finger. The analysis results for each measure are as follows:

- Measure 1: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 2: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 3: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 4: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 5: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 6: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 7: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 8: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 9: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 10: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 11: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 12: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 13: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 14: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 15: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°
- Measure 16: 第1回目: 0° 30° 0°; 第2回目: 0° 30° 0°; 第3回目: 0° 30° 0°

図 23 学生 C の両手伴奏分析図

学生 C の両手伴奏分析図(図 24)を参照すると、第 3 回目まで音の間違い(××××)をしながら、ほとんど楽譜と鍵盤を見ながら伴奏している。2 小節目、6 小節目、14 小節目は同じ音の構成になっており、その小節のみ子ども役の学生を見ることができていた。

(6) 学生 C の片手伴奏分析図による分析結果と考察



図 24 学生 C の片手伴奏分析図

学生 C の片手伴奏分析図(図 24)を参照すると第 3 回目まで音の間違い(××××)をしているものの、両手伴奏に比べると子ども役の学生の方を見ながら伴奏することができる。また回数を重ねることによって◎◎◎◎が多くなっていることがわかる。

図伴奏分析図の○と×に注目すると、子ども役の学生の方に顔、首や体が向いている時(○○○○)に、間違い(××××)が生じやすく、その直後に鍵盤を見なおしていることがわかる。また 14 小節目にミスタッチ(××××)があるが、これは左手の飛躍音をうまくとらえることができなかったためだと思われる。伴奏後、振り返りの話し合いでは、「ミスタッチを防ぐには鍵盤上における音の距離をあらかじめ覚えておかなければならない。」と感想を述べており、振り返りを行うことで伴奏練習 4 回目ではミスタッチを克服することができたと考えられる。

学生 D は鍵盤楽器の演奏経験が浅かったが、子どもの方を見ながら伴奏する方法を理解し、練習を重ねることで、子ども役の学生を見ながら伴奏をすることができるようになった。

#### 第 4 項 総合考察

先行研究 6 に記載した山本・鈴木の研究<sup>7)</sup>では、伴奏練習を 1 回しか行わず、練習を重ねた変化や結果については検証していなかった。また対象者の鍵盤楽器の演奏経験や熟達度についても明らかにしていなかった。そこで本研究では 4 人の対象者を伴奏楽器の演奏経験歴に分けて、伴奏練習を重ねた結果や変化に注目して調査を行った。

録画した動画をグループで視聴し話し合った学生たちは、顔、体や足の全てを子ども役の学生の方に向けることで、鍵盤楽器は弾きづらくなるが子ども役の学生に向きやすくなることに気づき、その後、伴奏練習を重ねることで見る時間が徐々に長くなり、顔を向ける角度や頻度の数値も上昇した。

学生 D は、1 回目と 2 回目の伴奏練習を躊躇して伴奏することができなかったが、話し合いを見学していたので、伴奏練習 3 回目が最初の練習であったにもかかわらず、子ども役の学生を見ながら伴奏することができた。また伴奏練習 4 回目では子ども役の学生を見ながら伴奏する時間がより長くなり回数も多くなった。

この結果から子ども役の学生を見ながら伴奏する技術練習は、上達の個人差はあるが、鍵盤楽器の演奏経験の浅い学生でも技術習得が可能であり、全ての学生に有効かつ有意義な練習方法であった。

技術修得の練習後、3人の学生に質問紙調査を行った。子どもの方を見ながら伴奏する能力は全員が必要であると回答し、子ども役の学生を見ながら伴奏を弾く練習により伴奏技術が向上したと全員が回答した。

このことから子ども役の学生を見ながら伴奏する練習は、学生が保育者の資質を向上するために必要であり、実習や就職前にこれらの機会を持つことは有意義な取り組みであったと考えられる。

## 文献

### 第3章第1節

- 1) 後藤紀子 (2017)「保育表現技術に添えるピアノ指導法の予備的研究ー保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けてー」『和光大学現代人間学部紀要』第10号 pp.81
- 2) 山本 学 (2018)「子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察」静岡県立大学短期大学部 研究紀要 32-W 号
- 3) 小澤和恵(2009)「保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察ー「生活の歌」と「季節の歌」についてー」『埼玉純真短期大学研究論文集』2 pp.43
- 4) 鈴木由美子 (2013)「弾き歌いに関する一考察」千葉敬愛短期大学紀要』35 pp.76
- 5) 四家昌博 他(2014)「本学の保育者養成課程におけるピアノ指導の課題と展望ーカリキュラムの見直しと学生のアンケートとの結果からー」『仙台白百合女子大学紀要』18 pp.113
- 6) 利根川智子 他 (2013)「保育者省察尺度の妥当性検討についての一研究」『会津大学短期大学部研究紀要』第70号 pp.3
- 7) デジタル大辞泉より「省察」『小学館』

### 第3章第2節

- 1) 竹下則子(2017)「保育者養成校におけるピアノ伴奏技術の育成ー子どもに視線を送りながら伴奏する技術についてー」びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部 外部連携研究センター年報 4 pp. 1-120
- 8) 2) 西海聡子 他 (2017)「保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法」東京家政大学研究紀要 57 pp. 59-68

- 9)3) 文部科学省(2018)「保育所保育指針」第5章 職員の資質向上 pp. 1-373
- 10)4) 文部科学省(2002)「幼稚園教員の資質向上に関する調査研究 幼稚園教員の資質向上について自ら学ぶ幼稚園教員のために」協力者会議報告書  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm)  
(2019年7月26日)
- 11)5) 後藤紀子(2017)「保育表現技術に添えるピアノ指導法の予備的研究  
ー保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けてー」現代人間学部紀要 10 pp.67-92
- 12)6) 小澤和恵(2009)「保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察  
ー生活の歌と季節の歌についてー」埼玉純真短期大学研究論文集 2 pp. 1-15
- 13)7) 山本学 鈴木慶子(2018)「子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察」静岡県立大学短期大学紀要 32-W pp. 1-10
- 14)8) 利根川智子 他 (2013)「保育者省察尺度の妥当性検討についての一研究」  
会津大学短期大学部研究紀要 70 pp. 1-26
- 15)9) 広辞苑第7版(2018)岩波書店 pp. 1604

### 第3章 保育者の子どもを見ながら伴奏する技術の習得に関する研修

#### 第1節 目的

第2章では保育者の視線を送る行動が子どもの心理面や行動面に変化を与えることを明らかにした。保育者は子どもの表情や行動から心理面や行動面への影響を考慮して子どもに視線を送りながら伴奏していた。

保育者は学生と比べてより長い時間、子どもを見ながら伴奏していた。保育者の子どもを見ながら伴奏する技術は、就職後の経験値が高くなるほど、習得値も上がるということが明らかとなった。以上のことから、保育者が自身の資質を向上するために研修の機会をもつことは有意義であると考えられる。

筆者は約5年間にわたり保育現場においてピアノやリトミックなどの音楽研修を行ってきた。音楽研修における問題点として浮かび上がってきたことは、保育者は就職後に自らの「子どもの音楽表現活動に対する資質的な問題に不安や疑問をもつ時があり、常に自信をもって「子どもの音楽表現活動」を行っていないことであった。また、大学で学んだ音楽指導技術をさらに高めたいと考えている保育者が存在していた。昨今の保育現場での研修に目を向けると、保育学に関する研修が中心に行われていることが多く、保育者の音楽的資質能力を向上するための音楽研修は一部の保育現場では行われているものの、広く普及しているとはいえない。

そこで音楽研修の中でも子どもを見ながら伴奏する技術を習得したいとする保育者に焦点をあて、その能力を向上することができるのかを明らかにし、保育現場での子どもを見ながら伴奏する研修とその効果について検証を行うこととする。

今回の調査にあたり、保育現場において音楽研修はどのように行われているのか、子どもを見ながら伴奏する技術を習得するために音楽研修を受講したいと考える保育者は存在するのか、また受講することによってその能力を向上することができるのかを明らかにするため、保育現場における音楽研修の状況や需要について園や保育者を対象に質問紙とインタビューによる調査を行った。

第2節では保育現場における音楽研修の実施状況について調査する。

## 第2節 保育現場における音楽研修の状況と必要度

### 第1項 保育現場の責任者による音楽研修についての調査

調査対象は京都府内の国立1園、私立5園、滋賀県内の公立3園、および私立6園、大阪府内の私立5園、計20園の責任者20名である。調査時期は2018年8月～2021年9月であった。調査方法は各保育現場の責任者に直接インタビューを行った。

なお掲載許諾および個人情報の保護について今回の研究で調査を実施するにあたり、倫理的配慮に基づき個人情報保護についての適切な手続きがなされ掲載許諾を得ている。個人情報保護の観点および著作権に抵触しないよう、人名や園名は匿名化した。

現在、保育者が音楽研修を受けていると回答した園の責任者は6名、受けていないと回答した園の責任者は14名であった。半数以上の園において音楽研修が行われておらず、音楽研修が必ずしも十分に行われていなかった。特に私立の園で音楽研修が行われていない傾向にあった。

次に音楽研修を受けていると答えた6園の責任者に保育者がどのような音楽研修を受けているかを質問したところ、音楽表現活動の研修を受けていると回答した園の責任者は3名、リトミックの研修を受けていると回答した園の責任者は2名、鍵盤楽器の研修を受けていると回答した園の責任者は1名であった。

音楽研修の中でも手遊びや音楽遊びなどの音楽表現活動の研修が中心に行われていることがわかった。

音楽研修を受講していないと答えた園の責任者に保育者が研修を受講していない理由を質問した(複数回答)。その結果、8園の責任者が忙しくて時間が取れない、5園の責任者が研修を希望するができていない、1園の責任者は必要がないと回答した。

この結果から保育現場が日ごろの業務に追われて音楽研修が十分に行われていないことが明らかとなった。

音楽研修をしていると回答した滋賀県内における公立の3園では、年に2回、平日の勤務時間に希望者や代表者を選出して研修場所に派遣していた。鍵盤楽器の研修を受けていると回答した園は京都の私立A園のみであった。この園はバイオリンやリトミックなどの音楽表現活動に力を入れており、鍵盤楽器による初任者研修を4月から5月にかけて5回前後、自園で行っていた。



大阪の私立 B 園では日ごろから伴奏の難易度が低い選曲をしており、保育者の伴奏技術に問題がなく、鍵盤楽器の研修は特に必要がないと回答した。

滋賀県の私立 C 園は、講師の手配ができない理由により、音楽研修が行われていない状況であり、リトミック指導の研修を希望していた。

滋賀県の私立 D 園と E 園では外部の講師が月に 1 度か 2 度、子どもに音楽指導をするため、その音楽指導を保育者が見学して学んでいると回答した。

保育現場で音楽研修が行われていないと回答した 14 園の責任者に、今後、音楽研修において取り組みたい課題について(複数回答)質問したところ、5 園の責任者がリトミックの研修を受けたいと回答し、13 園の責任者が音楽遊びを希望した。鍵盤楽器の研修を希望した園は 7 園であった。

子どもを見ながら伴奏する練習や研修が必要であるかの質問について、必要であると回答した園は 7 園、やや必要であると回答した園は 11 園、あまり必要ではないと回答した園は 2 園、全く必要がないと回答した園はなかった。

「必要である」と「やや必要である」を合計すると 90%の園が必要であると回答したことから子どもを見ながら伴奏する練習や研修を希望する園が存在していることが明らかとなった。

子どもを見ながら伴奏する練習や研修の必要な理由を質問した。その理由として、「リトミックや音楽遊びで伴奏する時に、子どもの動きを見ながら音楽や合図を変更しなければならないから」「子どもの様子を見ながら伴奏することは重要だから」などの意見があった。

以上の結果から園の方針によって多様な回答が得られたが、鍵盤楽器の研修を行い、子どもを見ながら伴奏する技術を習得したいと考えている園が複数存在していることが明らかとなり、子どもを見ながら伴奏する鍵盤楽器の音楽研修の需要はあると考えられる。

## 第2項 保育者による音楽研修についての調査

第1項では保育現場における音楽研修の実施状況について園の責任者を対象に調査し、研修を行いたいと考えている園が複数存在していることが明らかとなった。

第2節では保育者自身は音楽研修を必要としているか、保育者が音楽研修に求めていることは何か、保育者にとってどのような形態の音楽研修が有効であるか、保育現場においてどの程度の頻度で音楽研修を行う必要があるか、研修は必要かなどの視点から保育者を対象に質問紙調査を行った。

調査対象は京都府内の国立1園、私立5園、滋賀県内の公立3園および私立6園、大阪府内の私立5園の計20園に勤務する保育者計71名である。内訳はクラス担当の常勤保育者0歳児担当が18名、1歳児担当が16名、2歳児担当が13名、3歳児担当が14名、4歳児担当が12名、5歳児担当が10名である。調査時期は2018年8月～2021年9月であった。調査方法は各保育現場の保育者に質問紙による調査を行った。配布回収方法は筆者が直接、園に持参し、1週間後、再び現地に赴き回収した。なお掲載許諾および個人情報の保護については今回の研究では調査を実施するにあたり、倫理的配慮に基づき個人情報保護についての適切な手続きがなされ掲載許諾を得ている。個人情報保護の観点および著作権に抵触しないよう、人名や園名は匿名化した。

過去に鍵盤楽器による音楽研修の受講を希望したことがあるかの質問には「非常にある」と「少しはある」を合計すると約8割の保育者が音楽研修を受けたいと思ったと回答している。全くないと回答した保育者はいなかったことから、保育現場で勤務してからも鍵盤楽器のレッスンを受講したいと考えている保育者が多いことが明らかとなった。

音楽研修を受講したい保育者の理由として「久しぶりに鍵盤楽器を習ってみたい。」「色々な曲を弾けるようになりたい」「わからないところ、難しいところを教えてほしい」「弾き方のコツを習いたい」「卒園式の歌を習いたい」「子どもや周りの様子を見ながら伴奏できるようになりたい」等の回答があった。一方、音楽研修をあまり受講したくないと回答した理由として「忙しいので余裕がない」「鍵盤楽器を弾くことが嫌だから」「今は鍵盤楽器を弾く必要がないから」などの回答を得た。

以上のことから、鍵盤楽器を習いたいとする保育者が存在する一方で、忙しくて練習する時間がないため、研修をあきらめる保育者が存在していた。

0 歳児クラス～2 歳児クラスまでは、鍵盤楽器を設置していないので鍵盤楽器を聴く必要がない と回答する保育者が多く存在した。つまり担当する子どもの年齢によって鍵盤楽器を演奏する必要度に差異がみられた。図 2 は鍵盤楽器による音楽研修の受講希望に回答した保育者数をグラフ化している。この問いには 19 名が非常に受講したい、34 名が少し受講したい、16 名があまり受講したくない、全く受講したくないと回答した保育者は 2 名だった。以上のことから約 6 割の保育者は機会があれば鍵盤楽器による音楽研修を受講したいと考えていることが明らかとなった。

子どもを見ながら伴奏する練習や研修が必要であるかの質問に、非常に必要であると回答した保育者は 8 人、やや必要であると回答した保育者は 31 人、あまり必要ではないと回答した保育者は 26 人、全く必要がないと回答した保育者は 6 人であった。全く必要ないと回答する保育者は 10%いるが、60%の保育者が非常に必要であるもしくは少し必要であると回答したことから子どもを見ながら伴奏する練習や研修に関心がある保育者が存在することが示唆された。

図 3 は鍵盤楽器による音楽の研修と相談は月に何回の受講が最適だと思うかに対して保育者が回答した人数をグラフ化している。この問いには、3 か月に 1 回程度 10 人、2 か月に 1 回程度が 13 名、月に 1 回程度が 30 名、月に 2 回程度が 18 名の受講が最適であると回答を得た。月に 1 回程度が最も多く、次に月に 2 回程度、鍵盤楽器の音楽研修を受講したいとする意見が多くみられた。大学における鍵盤楽器の授業やピアノ教室では、毎週、レッスンが行われることが多いが、レッスンを毎週したいと希望する保育者はいなかった。

この結果から保育業務が忙しく、月に 1 回から 2 回程度が受講しやすいのではないかと推察される。続いて鍵盤楽器による音楽研修は 1 回につき何分間の受講が最適か質問した。受講時間は 30 分間が適切であると回答した保育者が 34 名、45 分が 9 名、1 時間が 26 名、無回答 2 名であった。結果を考察すると、30 分間レッスンを希望する保育者が最も多く約半数を占めていた。45 分間以上 1 時間以内を希望する保育者が 35 名いることから、まとまったレッスン時間を確保したいとする保育者も多いことが読みとれる。

図 5 は 1 年に何回程度、受講したいかの質問に対して保育者が回答した人数をグラフ化している。この問いには、1 年に 6 回程度が 8 人、4 回程度が 16 人、3 回程度が 26 人、2 回程度が 19 人、無回答が 2 人で均等にばらつきがあることがわかる。

2 回から 4 回程度の受講を希望する保育者が 8 割以上を占めていることから、長期にわたって受講するのではなく、短期間で音楽研修を受講したいと考えている保育者が多い。これらの結果から、保育者に対する音楽研修の需要はあるが、保育者の希望する受講期間には差があり、保育者それぞれの事情やニーズにあわせて研修を行う必要がある。

以上のことを踏まえ、第 3 節では実際に鍵盤楽器による音楽研修を実施し、子どもを見ながら伴奏するための有効な研修のあり方について検証する。

### 第3節 「子どもを見ながら伴奏するための研修」の実践調査

#### 第1項 研究の方法

##### 1. 調査対象

Sこども園に勤務する保育者AおよびBである。2人は2歳児クラスを担当している。

保育者Aのクラスに在籍している子どもは15人、保育者Bのクラスに在籍している子どもは16人である。事前調査として鍵盤楽器の演奏経験の有無について質問した。

保育者Aの保育者歴は10年、保育者になるまでの鍵盤楽器経験歴は6年間である。

保育者Bの保育者歴は5年、保育者になるまでの鍵盤楽器経験歴は8年間である。

保育者AとBは子どものうたの伴奏を弾くことができるが低年齢児クラスには鍵盤楽器の設置がなく普段は伴奏をする機会がない。リトミック指導をしたことはあるが伴奏は他の保育者がおこなっており、リトミックの伴奏をしたことがなかった。

##### 2. 調査期間

調査期間は2020年2月から計3回、1回につき30分ずつ行った。

##### 3. 調査方法

1回の調査時間を30分間とし、個別レッスンをおこなった。

第1週目は子どもを見ながら伴奏することを想定して「模倣活動のリトミック」の伴奏練習をした。

第2週目では伴奏の問題点を修正し、子どもを見ながら伴奏することを想定してリトミック伴奏の復習をおこなった。また「お散歩のリトミック」の伴奏練習をした。

第3週目は子どもたちの前で実際にリトミックをおこない、子どもを見ながら伴奏することができるかを調査した。調査後、質問紙調査をおこなった。

##### 4. リトミックで使用した題材

子どもたちが何かになりきって遊ぶ身近な遊びとして模倣遊びがあるが、この遊びを題材にした基本的なリトミックである「模倣遊びのリトミック」を今回の研修で採用した。

リトミックで使用する曲は筆者が勤務する大学の学生たちが考案した初心者用のリトミック伴奏を使用した<sup>4)</sup>。その理由として、学生がリトミックの既成楽譜を使用してリト

ミックを伴奏すると、音またぎや飛躍音、左手の伴奏が難しいなどの問題を含んでいるため、伴奏の難易度が上がり、難しい箇所で止まったりミスをしたりするなどの問題が多発していた。そのため子どもの動きを見たり、声かけをしたりすることが難しかった。

学生が考案したリトミック伴奏は片手で弾くことができ、音またぎや飛躍音を使用しないため、読譜もしやすく、弾きやすい。また伴奏を簡略化することで声かけや子どもの動きを見て合図が送りやすくなるため、学生が考案したリトミック伴奏を使用することとした。「模倣遊びのリトミック」の中で変身する動物は小鳥、うさぎ、ぞうの 3 種類とした。この 3 種類を選択した理由は、小鳥、ウサギ、ぞうの体の大きさから小動物、中動物、大きな動物に分類でき、それぞれ速さや音の高さを変えて音に変化をつけて演奏することができるからである。小動物では素早い動きを表現するため速い速度で、中動物は中ぐらいの速さで、大きな動物はゆっくりとした動作を表現するためゆっくりの速さに分類した。また小動物は鍵盤の高い音を使用し、中動物は中央付近の鍵盤を使用し、大きな動物は鍵盤の低い音を使用した。

## 5. 教室の配置図

図 1 はリトミック伴奏の研修時における保育者控室の配置図である。教室では子どもが活動しているため、保育者控室を使用した。実際はアップライトピアノを使用するが保育者控室には電子ピアノが設置されていたため電子ピアノを使用して研修をおこなった。

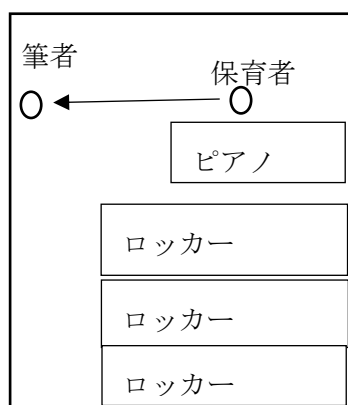


図 25 リトミック練習時の配置図

## 第2項 音楽研修の実践



### 1. リトミック伴奏研修1回目

第1回目の研修では、「模倣遊びのリトミック」について、簡単に伴奏できる奏法を確認した後、子どもがいると想定して顔を右の方向に90°向けて伴奏した。第2回目の研修では練習時は子どもがいないので、筆者が子どものかわりに右の方向に座って練習した。

【変身の伴奏】「今から動物に変身します。「へーんしん」と言ったらうさぎさんに変身してください。」と声をかけた後、譜例1「変身の伴奏」を弾く練習をした。

保育者は手のひらを使用して低い音から高い音まで鍵盤をたたいた。最も低い音の場所と最も高い音の場所は少し長めにたたき続け、最後にミソドの和音を使用して変身が完了した音を弾いた。「変身の伴奏」は保育者Aにとっては難しくなく、練習を数回くり返した後、伴奏することができた。その後、鍵盤楽器に向かって右方向に子どもがいることを想定して、子どもを見ながら伴奏する練習をした。「それでは変身してください」と右方向を見ながら声かけをした後、低音の鍵盤を見て確かめてから、高音まで見ながら弾いた。高音でたたき続けている時、変身完了音を弾くタイミングを計るために、右方向を見て「うさぎさんに変身」と声かけをして変身完了の音を弾いた。変身完了の音を弾く時は、音の位置を確認するために鍵盤を見た。変身の音楽の最後は高音で同じ音を弾き続ける単純な伴奏だったので、伴奏に余裕があり、右方向を見ることができた。

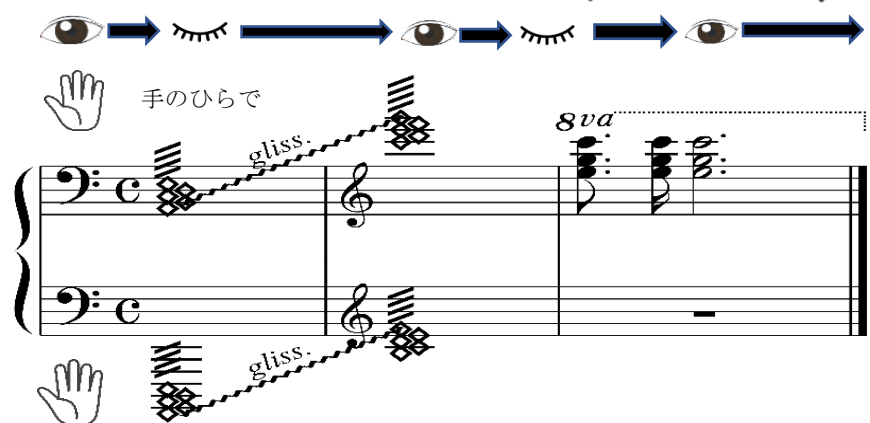
変身完了の音を弾いた後、子どもたちの様子を確認するために右方向を見た。

 …子どもを見ている時  
 …子どもを見ていない時、もしくは鍵盤を見ている時

声かけ  
 「それでは変身しましょう。  
 ヘーんしん！」

声かけ  
 「うさぎさん  
 になるよ～」

声かけ  
 「じゃあ、動いてみよう」



譜例 1「変身の伴奏」

【うさぎの伴奏】譜例 2「うさぎの伴奏」を練習した。「うさぎの伴奏」は、うさぎの飛びはねて歩いている様子を付点 8 分音符と 16 分音符を使用してスタッカートで伴奏することで、うさぎがはねている様子を表現している。また鍵盤の中央部分を使用して中ぐらの速さでくり返し弾く練習をした。旋律だけを弾くと余裕があったので左手はコードを使用して伴奏した。保育者 Aにとってこの伴奏は難しくなく、演奏中は右の方向を見ながら伴奏することができた。




Moderato

終始、子どもを見ながら伴奏していた。



譜例 2「うさぎの伴奏」



【小鳥の伴奏】「次はことり(小動物)に変身しましょう」と声をかけた後、鍵盤楽器の高い位置で譜例3「小鳥の伴奏」を速く弾く練習をした。

保育者は速く演奏することに慣れていないため、はじめは速く弾くことができなかったが、数回の練習後、速く弾くことができた。保育者Aにとってこの伴奏は難しくなく、演奏中は右の方向を見ながら伴奏することができた。



終始、子どもを見ながら伴奏していた。

Allegro  
8va

The musical score is for a piece titled 'Allegro 8va'. It is written for piano in 2/4 time. The score consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The treble staff has a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 2/4. The bass staff has a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 2/4. The score is divided into two measures. The first measure contains a melody in the treble staff and a bass line in the bass staff. The second measure contains a melody in the treble staff and a bass line in the bass staff. The score is marked with 'Allegro' and '8va'. Above the score, there is a visual aid consisting of an eye icon and a long arrow pointing to the right, indicating the direction of gaze during performance.

譜例3「小鳥の伴奏」

【ぞうの伴奏】「次はぞう(大きな動物)に変身しましょう」と声かけをした後、鍵盤楽器の低い位置で 譜例2「ぞうの伴奏」を練習した、

保育者 A にとってぞうの伴奏は難しくなく、コード弾きもオクターブ違いで同じ音を両手でこともできた。保育者Aはコード弾きを選択した。保育者Aにとってこの伴奏は難しくなく、演奏中は右の方向を見ながら伴奏することができた。



終始、子どもを見ながら伴奏していた。

Largo

The musical score is for a piece titled 'Largo'. It is written for piano in common time (C). The score consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The treble staff has a key signature of one sharp (F#) and a time signature of C. The bass staff has a key signature of one sharp (F#) and a time signature of C. The score is divided into two measures. The first measure contains a melody in the treble staff and a bass line in the bass staff. The second measure contains a melody in the treble staff and a bass line in the bass staff. The score is marked with 'Largo'. Above the score, there is a visual aid consisting of an eye icon and a long arrow pointing to the right, indicating the direction of gaze during performance.

譜例4「ぞうの伴奏」

## 2. リトミック伴奏研修 2 回目

第 1 回目の音楽研修ではリトミック伴奏の奏法を練習した。第 2 回目の研修では（保育者 A は「お散歩のリトミック」の伴奏手順(表 19)を見ながら練習した。

即時反応活動「お散歩のリトミック」の伴奏練習を表 19 に示す。

表 19 「お散歩のリトミック」の伴奏手順

	指導者の伴奏手順	子どもの動き
①	「今からお散歩のリトミックをします。「どうぞ」と言ったら歩いてください。」と声かけをする。	話を聞く。
②	きらきらぼしの最後の 2 小節を前奏として伴奏し、本奏前に「どうぞ」と声をかける。	歩き出す。 【歩く】
③	きらきらぼしを 2 小節、伴奏した後、「ぴたっ」と言って伴奏を中断する。	動きが止まる。 【止まる】
④	声かけ「どうぞ」の後に 3 小節目から 4 小節目までを伴奏する。	再び歩き出す。
⑤	4 小節後に鍵盤の高音部分を手のひらで 2 回たたく。	ジャンプする。 【飛ぶ】
⑥	声かけ「どうぞ」の後に 5 小節目から 6 小節目までを伴奏する。	再び歩き出す。
⑦	6 小節後に鍵盤の低音部分を手のひらで 2 回たたく。	しゃがむ【座る】
⑧	声かけ「どうぞ」の後に 7 小節目から 8 小節目までを伴奏する。	再び歩き出す。
⑨	8 小節目から 10 小節目にかけて徐々に速く弾く。	【走る】
⑩	10 小節目から 12 小節目にかけて徐々にゆっくり弾く。	【ゆっくり歩く】

続いて「お散歩のリトミック」の楽譜を譜例 5 に示す。

保育者の伴奏するリトミックに反応した子どもの動きは、保育者Aが伴奏し始めた時、子どもは歩いだす。伴奏を止めると子どもも動きを止めた。止めた動きを「どうぞ」の合図で再開する。高い音が聞こえるとジャンプする。低い音が聞こえると座る。速く演奏すると走る。ゆっくり演奏するとゆっくり歩く。などである。曲は「きらきらぼし」を使用した。「きらきらぼし」は伴奏が比較的難しくなく、初心者から伴奏することが可能である。また「6種類の合図」を練習するために適当な長さであることから選曲した。

保育者Aは「お散歩のリトミック伴奏」の手順を見ながら練習した。

①「今からリトミックをします。“どうぞ”と言ったら歩いてください。」と声かけをする。右側に子どもがいることを想定して声をかけた。

②次にきらきらぼしの最後の2小節を前奏として伴奏し、本奏前に「どうぞ」と声をかけた。

→【保育者Aの習得度】1度目は「どうぞ」のタイミングが取れずに本奏に入ることができなかった。2回目は声をかけることができた。

③きらきらぼしを2小節分、伴奏した後、「ぴたっ」と言って伴奏を中断する練習をした。

→【保育者Aの習得度】1度目の伴奏で弾くことができた。

④再び、「どうぞ」と声をかけた後、3小節目から4小節目までを伴奏した後、4小節後に鍵盤の高音部分を手のひらで2回たたき「ジャンプする」合図の練習をした。

→【保育者Aの習得度】1度目のお伴奏で弾くことができた。⑥声かけ「どうぞ」の後に5小節目から6小節目までを伴奏する。6小節後に鍵盤の低音部分を手のひらで2回たたき「座る」合図を送る練習をした。

→【保育者Aの習得度】1度目の伴奏で弾くことができた。

⑧声かけ「どうぞ」の後に7小節目から8小節目までを伴奏した後、8小節目から10小節目にかけて速く弾く。

→【保育者Aの習得度】3度、練習を繰り返し、速い速度を保って弾くことができた。

⑩10小節目から12小節目にかけてゆっくり弾く。

→【保育者Aの習得度】1度の練習で習得できた。

2小節ごとに区切って合図を送る設定にした理由は練習時間に制約があり、合図を送る区切りまでが長くなると合図後の伴奏開始部分がわからなくなるためである。第2回目の研修では6種類の合図を習得し、子どもを見ながら伴奏ができるかを調査した。

表 20 「お散歩のリトミック」の伴奏手順

	指導者の伴奏手順	子どもが右側にいると想定して、右方向を見ながら伴奏することができたか
①	「今からお散歩のリトミックをします。「どうぞ」と言ったら歩いてください。」と声かけをする。	打ち合わせ後、子どもがいないと想定した方向を見ながら声かけができた。
②	きらきらぼしの最後の 2 小節を前奏として伴奏し、本奏前に「どうぞ」と声をかける。	伴奏中は子どもがいないと想定した方向を見ていなかった。本奏前の「どうぞ」の箇所子どもがいない方向を見た。
③	きらきらぼしを 2 小節伴奏した後、「びたっ」と言って伴奏を中断する。	伴奏中は子どもがいない方向を見ていなかった。「びたっ」の声かけの後、子どもがいないと想定した方向を見た。伴奏を止めた後に、子どもを見て声をかけるタイミングが難しい。
④	声かけ「どうぞ」の後に 3 小節目から 4 小節目までを伴奏する。	声をかける前に、ピアノを弾く位置を確認した。伴奏を止めた後に、子どもがいないと想定した方向を見ながら声をかけるタイミングが難しかった。
⑤	4 小節後に鍵盤の高音部分を手のひらで 2 回たたく。	打ち合わせ後、1 回目で子どもがいないと想定した方向を見ながら伴奏することができた。
⑥	声かけ「どうぞ」の後に 5 小節目から 6 小節目までを伴奏する。	打ち合わせ後、1 回目で子どもがいない方向を見ながら伴奏することができた。
⑦	6 小節後に鍵盤の低音部分を手のひらで 2 回たたく。	低音部の音の位置を確認するためにピアノを見た後、子どもがいない方向を見た。
⑧	声かけ「どうぞ」の後に 7 小節目から 8 小節目までを伴奏する。	1 回目で子どもがいない方向を見ながら伴奏することができた。
⑨	8 小節目から 10 小節目にかけて速く弾く。	打ち合わせ後、1 回目で子どもがいない方向を見ながら伴奏することができた。
⑩	10 小節目から 12 小節目にかけてゆっくり弾く。	打ち合わせ後、1 回目で子どもがいない方向を見ながら伴奏することができた。

### 3. リトミック伴奏研修 3 回目

研修 3 回目は遊戯室にて子どもの前でリトミックを行った。プログラムは「動物に変身」と「お散歩のリトミック」である。対象は保育者 A 担当の 3 歳児クラスの子ども 18 人である。「今から動物に変身します。「へーんしん」と言ったらうさぎさんに変身してください。」と声をかけた後、譜例 1「変身の伴奏」を弾いた。

保育者は低い音から高い音まで鍵盤をたたいた。最も低い音の場所と最も高い音の場所は少し長めにたたき続け、最後はミソドの和音を使用して変身が完了した音を弾いた。「変身の伴奏」は保育者 A にとっては難しくなく、練習を数回くり返した後には伴奏することができた。

次に譜例 2「うさぎの伴奏」を弾いた。「うさぎの伴奏」は、うさぎの飛びはねて歩いている様子を付点 8 分音符と 16 分音符を使用してスタッカートで伴奏することで、うさぎがはねている様子を表現している。また鍵盤の中央部分を使用して中ぐらの速さでくり返し弾く練習をした。旋律のみの伴奏では余裕があったのでコードを使用して伴奏した。

次に「次はことり(小動物)に変身しましょう」と声をかけた後、鍵盤楽器の高い位置で譜例 3「小鳥の伴奏」を速く弾く練習をした。

保育者は速く演奏することに慣れていないため、はじめは速く弾くことができなかったが、数回の練習後、速く弾くことができた。

**【ぞうの伴奏】**「次はぞう(大きな動物)に変身しましょう」と声かけをした後、鍵盤楽器の低い位置で譜例 2「ぞうの伴奏」を練習した、

保育者 A にとってぞうの伴奏は難しくなく、コード弾きもオクターブ違いで同じ音を両手で弾くこともできた。保育者 A はコード弾きを選択した。

練習時は子どもがいないので、子どもがいると想定して右の方を向けて伴奏したり、筆者が右の方に座って動物の動きを模倣したりして練習した。

下図(図27)は子どもの前でリトミックを実践した時の教室配置図である。

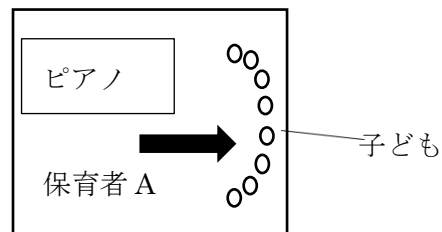


図 26 リトミック実践時の室配置図

表 21 研修で使用したリトミック伴奏の手順

	保育者 A のリトミック伴奏実践手順		子どもの動き
	保育者の声かけ、支援、援助	子どもを見ながら伴奏しているか	
①	<p>「今から幼児リトミックを始めます。」 子どもを見ながら声かけをする。 【導入】ウサギ、小鳥、ぞうのシルエットが描かれたペープサートを出して「これなーんだ？」と質問する。</p> <p>「あたりです！ウサギさんでしたね。」</p> <p>「それでは、うさぎさんや小鳥さんやぞうさんはどんな動きをするかな？」 「色々な動きをするうさぎさんや小鳥さんや、ぞうさんがいたね。」</p> <p>「それでは今から動物に変身しましょう。『うさぎさんにへーんしん』と言ったらうさぎさんに変身してください。」</p>	子どもを見ている。	<p>話を聞く。</p> <p>「うさぎ」、「ことり」、 「ぞう」など口々に答える。</p> <p>思い思いのウサギやことりやぞうの動作を表現する。</p>
②	変身の伴奏を弾く。	伴奏を弾き始めの時は見ていない。伴奏終わりで子どもの様子を見る。	手を広げて回ったり、ジャンプしたりして変身の動作をする。
③	子どもの変身する動きを見て変身完了の音を弾く。	変身完了の音を弾く時は子どもを見ていない。弾き終わってから子どもを見る。	うさぎに変身したかのように両手を頭の上にあげたり、しゃがんだりして、うさぎの真似をしようとする。
④	子どもたちが変身を完了した表現を目視で確認し、譜例 2「うさぎの伴奏」を弾く。（鍵盤楽器の中央部分で付点 8 分音符と 16 分音符を使用してスタッカートで伴奏する。）	<p>伴奏を弾き始めの時は見ていない。ウサギの伴奏を 2 回くり返した後に、伴奏を弾きながら子どもの様子を見る。</p> <p>子どもが表現する様子についてピアノを弾きながら見る。</p> <p>うさぎの動きを十分に表現できているか目視する。</p>	うさぎの耳を手で作り頭の上にかざしたり、うさぎが飛ぶように両足をそろえて飛びながら歩いたりする。座ってかえる飛びをする子どももいる。
⑤	<p>「それでは今から小鳥さんに変身しましょう。『ことりさんにへーんしん』と言ったらことりさんに変身してください。」</p> <p>「ことりさんにへーんしん」変身の音楽を弾く。</p>	変身の伴奏を弾き始めの時は子どもの様子は見ていない。	

⑥	声かけ「次はことり(小動物)に変身しましょう」鍵盤楽器の高い位置で 譜例1「小鳥の伴奏」を速く弾く。	こたりの伴奏を2回くり返した後に、伴奏を弾きながら子どもの様子を見る。 子どもが表現する様子についてピアノを弾きながら見る。 うさぎを十分に表現できているか目視する	小鳥が翼を広げてトンで きるように両手を横に広 げて走る。【小鳥の動 作】
⑦	声かけ「次はぞう(大きな動物)に変身しましょう」鍵盤楽器の低い位置で 譜例2「ぞうの伴奏」をゆっくり弾く。		腕をぞうの鼻にみたたて 左右に動かす。【ぞうの 動作】

表 22 「お散歩のリトミック」の伴奏手順

	保育者 A の伴奏手順	子どもを見ながら伴奏しているか	子どもの動き
①	「今からお散歩のリトミックをします。「どうぞ」と言ったら歩いてください。」と声かけをする。	子どもがいる方向を見ながら声かけができた。	立ち上がって歩き出そうとしている。
②	きらきらぼしの最後の2小節を前奏として伴奏し、本奏前に「どうぞ」と声をかける。	伴奏中は子どもを見ていない。本奏前の「どうぞ」の箇所で子どもがいる方向を見た。	歩いている。
③	きらきらぼしの本奏を4小節弾いた後、「びたっ」と言って伴奏を中断する。	伴奏中は子どもを見ていなかった。「びたっ」の声かけの後、子どもがいる方向を見た。「みんな上手に止まることができたね。」	止まる。
④	また歩いてお散歩しようね。「どうぞ」と言ったら歩いてください。 「それではどうぞ」  声かけ「どうぞ」の後に4小節分伴奏する。	伴奏を止めた後に、子どもを見て声をかけるタイミングが難しい。	歩きだす。
⑤	4小節後に鍵盤の高音部分を手のひらで2回たたく。	叩いている時は鍵盤を見ていたが叩き終わると子どもを見て「ジャンプジャンプと声をかけた」	高音に反応してジャンプする。
⑥	声かけ「どうぞ」の後に伴奏する。	「どうぞ」の声かけの前に鍵盤を見て音を確認した。	歩きだす。
⑦	鍵盤の低音部分を手のひらで2回たたく。	叩いている時は鍵盤を見ていたが叩き終わると子どもを見て「この音になったらどうするかな？」と声をかけた。	低音に反応して座る。
⑧	声かけ「それではまたお散歩しましょうか？どうぞ」の後に伴奏する。	子どもを見ながら声かけをし、「どうぞ」の声かけの前に鍵盤を見て音を確認した。	歩きだす。
⑨	速く弾く。	子どもの様子を見ながら伴奏した。	走る。
⑩	ゆっくり弾く。	子どもの様子を見ながら伴奏した。	ゆっくり歩く。

#### 第4節 リトミック実践後におこなった質問紙調査

リトミック実践後に保育者 A に質問紙調査をおこなった。

保育者 A に「模倣遊びのリトミック」は難しかったか質問したところ、「思ったより難しくなかった」と回答した。その理由として、「今回のリトミック伴奏の楽曲構造が弾きやすかったから」と回答した。

保育者 A に子どもを見ながら伴奏を弾くことについて質問をした。「子どもの様子を見たり、動きに合わせてたりしながら伴奏をする必要があったが、子どもを見ながら弾くことは難しくなかった」と回答した。その理由として「伴奏が簡単だったので子どもの動きを見ながら伴奏することができた。」と回答した。

今回の音楽研修は役にたったかの質問には非常に役にたったと回答した。その理由として「鍵盤楽器でリトミック伴奏をすることはできないと考えていたが、リトミック伴奏を練習して実践してみると、子どもが伴奏にあわせて楽しく体を動かしているところを見て自分にもリトミック伴奏ができるという自信につながった」と回答した。

今後も研修をひきつづき受講したいか質問したところ「今後も継続して受けたい」と回答があった。以上の結果より、今回の音楽研修はリトミック伴奏のある一定レベルの技術を習得することができ、保育者にとって意義のある研修であったと考えられる。

#### 第5節 保育者 A の「子どもを見ながらリトミック伴奏を習得する」研修の考察

この章では、子どもの方を見ながら伴奏することを希望する保育者が「模倣遊びのリトミック」と「お散歩のリトミック」を題材に練習と実践を音楽研修中におこない技術習得が可能であるか、その効果を検証した。保育者 A はリトミックの指導はおこなってきたが、伴奏を担当することはなかった。第1週目は子どもを見ながら伴奏することを想定して「模倣活動のリトミック」の伴奏練習をした。すべての伴奏曲において弾くことができたが、子どもがいると想定した方向を終始見ながら伴奏することは難しかった。第2回目の練習では子どもがいると想定した方向を見ながら伴奏することができた。すなわち1回目から2回目の練習期間を得ることで子どもを見ながら伴奏を習得することができたのである。同様に「お散歩のリトミック」では、曲自体は簡単であったが、合図を送った後に子どもがいる方を見ながら次の合図を送ったり、次の音を弾くことが難しか



ったが、第3週目のリトミック実践時では、弾き始める音を確認したり、合図を送る時や送った後に鍵盤を見たりしたが、それ以外の伴奏中は子どもの方を見ながら伴奏することができた。

リトミック実践後の質問紙調査では、「伴奏自体が難しくなかったため、子どもの様子を見たり、動きに合わせてたりしながら伴奏をすることは難しくなかった」と回答した。また鍵盤楽器で子どもを見ながらリトミック伴奏をすることは自分にはできないと考えていたが、今回の研修で練習して実践してみると、自分でも子どもを見ながら伴奏ができるという自信につながったと回答した。市販されているリトミックの既成楽譜が難しく、鍵盤楽器で初めて練習するには難易度が高すぎる場合がある。今回、使用した楽曲は音またぎや飛躍音がない伴奏であったため、子どもの様子を見ながら①曲調を変化することができた。②間をとることができた。③合図を送ることができた。④声かけに意識を集中しやすくなった。と考えられる。保育者 A は今回の音楽研修を受講してよかったと回答し、今後も子どもの表現する姿を見たりコミュニケーションをとったりしながら色々な伴奏を習得したいと回答があった。

以上の結果から保育者にとって音楽研修が「子どもを見ながら伴奏する技術獲得」に良い効果をもたらしたといえる。

今後の課題としては、保育者による子どもを見ながら伴奏する技術の定着と応用について長期的、継続的な調査を行い、今後の動向を追跡する必要がある。またより多くの保育者が子どもを見ながら伴奏する技術を活用できるよう研修を行っていく。

文部科学省中央教育審議会(2021)は「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たし(省略)子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている<sup>11)</sup>」としている。保育者が生涯を通して、探究心を持ち続け、新しい知識や技能を学ぶための研修などの機会や環境を保育現場で得ることができるように支援していく。保育者が子ども一人一人の表現する楽しさや喜びを最大限に引き出したり、子どもの主体的な学びを支援したりできるよう今後も研究を続けていく。

## 脚注

※1 園責任者とは園長，副園長，研修統括担当などをさす。

## 文献

### 第3章第4節

- 1)厚生労働省(2018)「保育所保育指針 第5章 職員の資質向上」
- 2)竹下則子(2020)「保育現場における歌唱指導の一考察 ―保育者が子どもに視線を送りながら伴奏する意義について―」『びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要』11
- 3)竹下則子(2016)「保育現場におけるピアノ伴奏研修についての一考察」『京都聖母女学院短期大学学術紀要』47
- 4)小池美知子(2014)「幼児の音楽的な表現に対する保育者のまなざし ―保育記録を中心に―」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』22 pp.25-35
- 5)滝沢ほだか 他 (2017)「岡崎市定期講座講習あそび講座(音楽表現)」を通して―『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 地域協働研究』第4号 pp.49-57
- 6)伊藤仁美(2015)「保育現場で求められているリズム遊びの指導法に関する一考察 N 区保育者対象「保育技術研修」」『こども教育宝仙大学紀要』第6巻 pp.27-33
- 7)三宅浩子(2019)「保育者に求められる音楽力を培う連携を目指して ―現場と養成校・協働研修の意義と成果―」『宮崎学園短期大学』第11号 pp.94・106

## 結章 総括と今後の課題

### 第1節 総括

本研究で明らかになったことを以下に示す。

第1章では、保育者養成校および保育現場における子どもの音楽活動や保育者に求められる資質能力の育成に関する先行研究を以下の6つの観点から検討した。1つ目は「子どもの音楽表現」に関する先行研究である。2つ目は「子どもの歌唱活動と伴奏」に関する先行研究である。3つ目は「非言語的コミュニケーション」に関する先行研究である。4つ目は「視線とアイコンタクトによるコミュニケーションに関する先行研究」である。5つ目は「教員養成校における音楽関連授業のカリキュラム」に関する先行研究である。6つ目は「保育現場における音楽研修制度について」に関する先行研究である。これらの分野の先行研究を検討した結果、「子どもに視線を送りながら伴奏する」文献数の少ないことが明らかになった。そこで学生や保育者が子どもを見ながら伴奏することの意義や必要性についてより深く研究する必要があると考え、調査を開始した。

第2章第1節では、保育現場において子どもに視線を送りながら鍵盤楽器で伴奏を行う意義について保育者を対象に質問紙調査を行った。この調査から明らかになったことは、保育者は子どもの表情や行動を確認し、また子どもの心理面や行動面への影響を考慮して、子どもに視線を送りながら伴奏していたことである。また保育者は子どものためだけでなく、自身が楽しむためにも子どもを見ながら伴奏していた。

保育者の行動が子どもに様々な変化を与えていたが、特に行動面では、子どもの声がまとまったり、声が大きくなったり、子どもが生き生きとした表情や笑顔で歌うようになる姿が見られたなどの変化が確認された。また子どもが元気になったり、うれしい気持ちになったりするなど、子どもの心理面においても良い影響を与えていることが確認された。

また子どもに視線を送りながら伴奏した時と送らずに伴奏した時の子どもの反応について3歳児、4歳児、5歳児を対象にインタビューによる調査を行った。その結果、「保育者が見てくれてうれしい」「保育者が見ると緊張する」「はずかしい」「保育者が見ても見なくてもどちらでもよい」などの意見を得ることができた。以上のことから、保育者が視線を送ることによって子どもの動きや心情に変化を与えることができ、保育者と子ど

もがアイコンタクトによってコミュニケーションをとりながら表現活動を行っていることが確認された。これらのことから子どもに視線を送りながら伴奏することで、保育者と子どもの相互に有益な意義があることが明らかとなったが、「子どもを見ることによって鍵盤楽器の演奏に集中できずに弾けなくなる」などのマイナスの問題も浮上した。この問題を解決するために、第3章で解決の一因を探ることとした。

第2章第2節では、保育現場で勤務する保育者4人を対象に子どもを見ながら伴奏する調査を行った。その結果、保育者は学生と比較して、学生よりも長い時間、子どもを見ながら伴奏することが可能であった。そして演奏経験歴が長い保育者は演奏経験歴が短い保育者よりも、より長い時間、子どもに視線を送りながら伴奏していた。

保育者は実践調査後の質問紙調査で子どもを見ながら伴奏を弾く機会が多いほど伴奏技術向上すると回答した。

この調査の結果から、子どもを見て伴奏する能力は学生時代から誰しもが備わっているとは限らず、就職直後から子どもを見ながら伴奏できるとは限らないことが明らかとなった。すなわち子どもを見ながら伴奏する能力は、就職後の経験値が高くなるほど、習得値も上がることが確認できた。

保育者の中には「子どもに視線を送りながら伴奏する自信がなく伴奏することができない。」と、訴える保育者も存在していた。伴奏に自信のない保育者のために音楽研修などでこの技術習得に取り組むことは、保育者の音楽的な資質向上のための有効な手段であると考えられる。

子どもを見ながら伴奏する技術は経験値が大きく影響することが明らかになったことから、大学の授業でこれらの練習の機会をもつことは学生にとって有意義であると考えられる。

これらの結果を踏まえて第3章では、実際に学生を対象に調査を行った。

保育者養成校における音楽の授業では、ピアノのレッスンが行われていることが多い。しかしながら、その大半はピアノの技術上達のための授業内容であり、学生は子どもと目をあわせてコミュニケーションを取りながら伴奏する練習などを大学の授業や実習でする機会がなく、子ども理解に基づく授業や練習を求めているが学びの場がないことが確認された。

子どもを見ながら伴奏する研究として先行研究で述べた山本・鈴木の研究があるが、この研究では伴奏練習を1回しか行わず、練習を重ねた変化や結果については検証してい

なかった。また対象者の鍵盤楽器の演奏経験や熟達度についても明らかにしていなかった。そこで、伴奏楽器の演奏経験歴に分けて、学生が子ども役の学生を見ながら伴奏する自身の録画映像を視聴し、繰り返し練習することによる技術獲得の効果について検証した。また鍵盤楽器の演奏経験に差異がある4人の学生を選出し、子ども役の学生を見ながら伴奏する時間の長さや顔の向く角度がいかに変化するか調査を行った。調査の結果、子ども役の学生の方を見ることで、鍵盤楽器は弾きづらくなるが子ども役の学生に向きやすくなることに気づき、その後、伴奏練習を重ねることで、子ども役の学生を見る時間が徐々に長くなり、顔を向ける角度や頻度の数値も上昇した。子ども役の学生を見ながら伴奏する技術練習は、上達の個人差はあるが、鍵盤楽器の演奏歴が短い学生でもいくつかの方法や対処法を用いて工夫をすれば、これらの技術習得が可能であり、全ての学生に有効かつ有意義な練習方法であることが明らかとなった。

練習風景を録画し、自分自身を客観的に視聴したが、自身を省察する（=振り返る）ことができ、技術の習得に有効な手段であったと考えられる。

練習後の学生への質問紙調査では、子どもの方を見ながら伴奏する能力は必要であり、この練習の機会により伴奏技術が向上したと全員が回答した。

以上のことから子ども役の学生を見ながら伴奏する練習は、学生が保育者の資質を向上するために必要であり、実習や就職前にこれらの機会をもつことは有意義な取り組みであったと考えられる。

保育者養成校では音楽的資質の技術向上をめざすことに重点が置かれがちであるが、単に技術向上だけを重視するのではなく、子どもの表現活動の中で子どもと目を合わせ、コミュニケーションをとることの意義を理解したうえで伴奏することが重要である。

実際の保育現場では音楽研修を希望する園や保育者が存在し、少なからずとも音楽研修の需要があることが確認された。子どもを見ながら伴奏する音楽研修の調査では、音楽指導に対する意欲が向上する一因となり、また保育者の当面の悩みを解消し、伴奏のプレッシャーや不安感を取り除くなど、保育者の精神的なサポートも担うことができたと考えている。

保育現場内で研修を行うことは、教室や設備の使用、保育士の時間の確保など、施設側の鍵盤楽器による伴奏に対する理解と協力が不可欠であった。

保育者の要望として、受講回数や期間にばらつきはあるものの、研修を継続して受講したいとの意見が多く、調査後も定期的に保育者のサポートを行っている。

保育現場における音楽研修の需要については、鍵盤楽器による伴奏研修が必要な保育現場や保育者がいる一方で、園の方針や時期によって必要としない保育現場や保育者も存在していた。様々な保育現場や保育者のニーズに合わせて音楽研修が有益になるように、音楽研修が受講者の負担にならないように注意しながら、受講者の演奏技術レベルや要求に配慮して研修を進めていく必要がある。

また保育現場において音楽研修の機会をもつことは、実際の保育現場における音楽活動やその問題点を把握・理解することができ、保育者養成校において新たな観点からの伴奏法の方向性や教材の検討および見直しをすることができた。

今後は保育現場における音楽研修の知見をさらに広め、研究の成果を保育者養成校で生かし、学生の音楽的資質向上の一環として、伴奏法のレッスンに反映していく。

子どもを見ながら伴奏する技術を通して保育現場の音楽研修について考察したが、音楽研修が保育者の資質を向上するだけではなく、保育者の精神面もサポートができるようにこれからも援助し提唱していく。

## 第2節 今後の課題

本研究では4件のデータを収集した。1件目は保育現場の保育者から子どもに視線を送りながら鍵盤楽器で伴奏を行う意義についてデータを収集した。2件目は保育者養成校の学生を対象に子どもを見ながら伴奏する実例調査のデータを、3件目は保育者を対象に子どもを見ながら伴奏する実例調査のデータを、4件目は保育現場における音楽研修の実例調査についてデータを収集した。

これらのデータを分析することによって一定の成果を得ることができたが、コロナ禍で十分な調査ができず被験者が少なかったため、実証事例を増やす必要がある。また、初任の保育者を対象にした視線を送りながら伴奏する音楽研修の有効な支援について検討する必要がある。本調査は限られた先行研究の中での調査であり、また限られたデータの中での調査であることから、研究における限界があることを明記しておく。

### 第3節 今後の展望

現在、保育現場の課題として保育者の人材不足や職場環境の改善、保育者の精神的ケアの充実が挙げられている。鍵盤楽器を弾くことに自信がなく、学生の職場選択が制限されたり、鍵盤楽器の伴奏が必要なクラス担任を敬遠したりする学生や保育者が何人も存在していた。本研究によって学生や保育者の一助になることを切望する。職場における研修が充実することで、職場環境が改善され保育者の資質向上がはかられたり、心の安定がなされたりするだろう。その結果、子どもとより良いコミュニケーションがはかれ、より良い保育を行うことが可能である。今後も学生や保育者の援助に寄与することができるよう保育者養成校や保育現場における音楽表現活動の研究を継続し研鑽していく。

## 引用および脚注

### 序章

- 1) 厚生労働省 (2018)『保育所保育指針 第5章 職員の資質向上』
- 2) 文部科学省 (2013)「幼稚園教員の資質向上に関する調査研究 幼稚園教員の資質向上について自ら学ぶ幼稚園教員のために」『文部科学省協力者会議報告書』
- 3) 鍵盤楽器の定義 ここで鍵盤楽器とはピアノ, オルガン, 電子ピアノ, アコーディオン, 鍵盤ハーモニカ, チェンバロなどを対象とする。
- 4) 後藤紀子 (2017)「「保育表現技術」に添えるピアノ指導法の予備的研究ー保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けて」『和光大学現代人間学部紀要』第10号 p81
- 5) 西海聡子 笹井邦彦 細田淳子 (2017) 「保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法」『東京家政大学研究紀要第57集』pp.59~68
- 6) 山本 学 鈴木慶子(2018) 「子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察」『静岡県立大学短期大学部 研究紀要』32W号
- 7) 竹下則子(2018)「子どもに視線を送りながらピアノを演奏する技術についてー」  
びわこ学院大学外部連携研究 センター年報 第4号

### 第1章 第1節

- 1) C.Darwin(1882) The Expression of the Emotions in Man and Animals.  
『人及び動物の表情について』濱中濱太郎訳『岩波文庫』(復刊 1991)
- 2) J.Habermas(1976) Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Suhrkamp.S.  
pp.169-170.
- 3) R.A. Spitz (1957). No and yes : on the genesis of human communication.  
NewYork:International Universities Press.
- 4) G.Zaltman(2003) How Customers Think: Essential Insights into the Mind of the Market
- 5) U. Oevermann(1979) sozialisationstheorie in:Kölner Zeitschrift für soziologie  
und sozialpsychologie Sonderheft 21 p163
- 6) B.Cohen(1985) Does the autistic child have a theory of Mind Cognition21(1)pp.37-46
- 7) M.Knapp(1978) Nonverbal Communication in Human Interaction

### 第1章 第2節

- 1) M.Argyle & J.Dean (1965) Eye contact.distance and affiliation. Sociometry28 pp.289-304.



- 2) M.Argyle & R.Ingham(1972) Gaze, mutual gaze, proximity. Semiotica 6 pp.32-49.
- 3) R.Exline (1963) Exploration in the process of person perception.  
Visual interaction in relation to competition, sex, and need for affiliation.  
Journal of Personality 1 pp.201-209.
- 4) A.Kendon (1981) Nonverbal communication, interaction, and gesture
- 5) H.Dale(1906) some physiological actions of ergot. J Physiol 343 pp.163-206.

### 第1章 第3節

- 1) 松本晴子(2010)「「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」に見る表現(音楽)の考察」  
『宮城学院女子大学 宮城学院女子大学発達科学研究』(10) pp.9-17
- 2) 村上玲子・上谷裕子・櫻井琴音 編著(2015)  
「アクティブラーニングを取り入れた子どもの発達と音楽表現」『学文社』 pp.66-67
- 3) 林 幸範 石橋 裕子 (編著)(2007)「保育園・幼稚園の実習完全マニュアル」『成美堂出版』

### 第1章 第4節

- 1) 辻 陽子他(2019)「保育者養成課程におけるピアノ指導の意義 —最近10年間の研究動向を通して」  
『岡山県立大学教育研究紀要第4巻1号』
- 2) 諸井サチヨ(2017)「保育者養成校における弾き歌いレッスンの実態とカリキュラムに関する一考察—指導者アンケートの結果からみえてくるもの—」『淑徳大学短期大学部研究紀要』第57号

### 第1章 第5節

- 1) 清水桂子(2013)「保育者研修および保育実践から構築する研修内容[音楽表現活動]の展開」『北翔大学短期大学部研究紀要』第51巻 pp.67-75
- 2) 小池美知子(2014)「幼児の音楽的な表現に対する保育者のまなざし — 保育記録を中心に—」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』22pp.25-35
- 3) 伊藤仁美(2015)「保育現場で求められているリズム遊びの指導法に関する一考察 —N区保育者対象「保育技術研修」」『こども教育宝仙大学紀要』第6巻 pp.27-33
- 4) 滝沢ほだか 平尾憲嗣 他 (2017)「岡崎市定期講座講習あそび講座 (音楽表現)」を通して—『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 地域協働研究』第4号 pp.49-57

- 5) 三宅浩子(2019)「保育者に求められる音楽力を培う連携をめざして—現場と養成校・協働研修の意義と成果」第 11 号 pp.94-106『宮崎学園短期大学』
- 6) 利根川智子 他 (2013)「保育者省察尺度の妥当性検討についての一研究」『会津大学短期大学部研究紀要』第 70 号 pp.3-12

## 初出一覧

本論文のもとになった研究は以下の雑誌等に記載されたものであるが、執筆に際し加筆修正を加えた。

### 第2章

「保育現場における歌唱指導の一考察 ―保育者が子どもに視線を送りながら伴奏する意義について―」

査読あり 単著 『びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要』11 2020 年 3 月

### 第3章第2節

「教員養成校における歌唱指導技術の育成 2―子どもに視線を送りながらピアノを演奏する技術について―」 査読無し 単著 『びわこ学院大学外部連携研究センター年報』 第4号 2018 年 3 月

### 第3章第3節

「教員養成校における音楽指導技術の育成―子どもの方を向いて伴奏する技術について―」

査読あり 単著 『大阪総合保育大学紀要』14号 2020 年 3 月

### 第4章第1節

「保育現場における音楽指導に関する一考察―子どもの方を見ながら伴奏する技術について―」

査読あり 単著 『びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要』12 2021 年 3 月

### 第4章第2節

「保育現場における音楽研修についての一考察 ―音楽関連分野の保育者研修と相談―」

査読あり 単著 『びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要』13 2021 年 3 月

### 【論文発表】

- 1「保育園におけるピアノ伴奏研修についての一考察」査読あり単著  
京都聖母女学院短期大学学術紀要 47 2016 年 2 月
- 2「教員養成校における歌唱指導技術の育成 2—子どもに視線を送りながらピアノを演奏する技術について—」査読なし 単著 びわこ学院大学外部連携研究センター年報 第 4 号 2018 年 3 月
- 3「教員養成校における音楽指導技術の育成—子どもの方を向いて伴奏する技術について—」査読あり  
単著 大阪総合保育大学紀要 14 号 2020 年 3 月
- 4「保育現場における歌唱指導の一考察—保育者が子どもに視線を送りながら伴奏する意義について—」査読あり 単著 びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要 11 2020 年 3 月
- 5「保育現場における音楽指導に関する一考察—子どもの方を見ながら伴奏する技術について—」  
査読あり 単著 びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要 12 2021 年 3 月
- 6「保育現場における音楽研修についての一考察—音楽関連分野の保育者研修と相談—」  
査読あり 単著 びわこ学院大学びわこ学院大学短期大学部研究紀要 13 2021 年 3 月

### 【専門学会で行った口頭発表】

- 1 ピアノ弾き歌いこどもの歌メドレー 単独発表 全国大学音楽教育学会関西地区学会 2015 年 1 月
- 2 子どもの歌の創作と表現 単独発表全国大学音楽教育学会全国大会 2015 年 8 月
- 3 保育者養成校における歌唱指導技術の育成 単独発表 日本保育学会第 68 回大会 2016 年 5 月
- 4 保育者養成校における歌唱指導技術の育成 2 単独発表 全国大学音楽教育学会全国大会 2016 年 8 月
- 5 保育者養成校における歌唱指導技術の育成—視線を送りながら演奏する技術について—  
単独発表 日本保育学会 第 69 回大会 2017 年 5 月
- 6 教員養成校における主体的・対話的なピアノ学習の試み 単独発表 日本音楽教育実践学会  
2018 年 8 月
- 7 教員養成校における教材に関する主体的・対話的学習の試み 単独発表 日本保育学会  
東京大会 2019 年 5 月
- 8 保育現場における歌唱指導の一考察—保育者が子どもに視線を送りながら伴奏する意義について—  
単独発表 日本保育学会 奈良大会 2020 年 5 月
- 9 保育現場における歌唱指導の一考察—保育者が子どもに視線を送りながら伴奏する技術について—  
単独発表 日本保育学会 富山大会 2021 年 5 月
- 10 保育現場における音楽研修の一考察 単独発表 日本保育学会 東京大会 2022 年 5 月予定

## 参考文献

### 国内論文

1. 音楽之友社編(2007)「初見」『新音楽辞典 楽語』 p.289
2. 古川聡 他(2017)「視線の動きから見たピアノ演奏と熟達者の指導法への提案」  
『国立音楽大学研究紀要』第 51 巻 pp.147-158
3. 加藤雅子(2011)「音楽と言語と脳」『日本女子大学紀要 文学部』第 60 巻 pp.21-50
4. 夏目佳子(2010)「ピアノ演奏における楽譜と伴奏間の視線移動について」『音楽教育学』  
第 40 巻 pp.14-25
5. 笠原翔平ら(2015)「視線計測データに基づく習熟度別ピアノ演奏者の読譜方略の特徴の抽出」  
『情報科学技術フォーラム』第 15 巻 pp.307-310
6. 後藤紀子 (2017)『『保育表現技術』に添えるピアノ指導法の予備的研究—保育者養成校における  
音楽指導の在り方の提案に向けて』『和光大学現代人間学部紀要』第 10 号 pp81
7. 山本 学(2018)「子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察」  
『静岡県立大学短期大学部研究紀要 32W 号』
8. 小澤和恵(2009)「保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察—「生活の歌」と「季節の  
歌」について—」『埼玉純真短期大学研究論文集』 2 pp.43
9. 鈴木由美子 (2013)「弾き歌いに関する一考察」『千葉敬愛短期大学紀要』 35 pp.76
10. 四家昌博 他(2014)「本学の保育者養成課程におけるピアノ指導の課題と展望—カリキュラムの見  
直しと学生のアンケートとの結果から—」『仙台白百合女子大学紀要』 18 p113
11. 後藤紀子 (2007)「保育者養成校におけるピアノ指導研究」『日本保育学会 第 60 回大会発表論  
文集』 pp824-825
12. 坂田直子(2009)「保育者養成における音楽的専門性の育成—幼稚園教師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 教育学部』 58(1)pp.15-30
13. 澤田まゆみ (2013)「保育士・幼稚園教諭に求められるピアノ・スキルとは何か」  
『新島学園短期大学紀要』第 33 号 pp57-66
14. 小倉隆一郎(2007)「Music Laboratory を用いた初心者へのピアノ指導—読譜力の向上に着目し  
て—」『文教大学教育学部紀要』第 41 集 pp.73-81
15. 香曾我部琢(2008)「保育者に求められる音楽的な資質に関する研究」  
『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』第 6 号 pp41-49
16. 新海 節(2008)「保育士及び幼稚園教諭養成校のピアノ指導における一私見」

- 『帝京学園短期大学研究紀要』第 15 号 p18
17. 竹内アンナ(2008)「小学校 幼稚園教員養成のためのピアノ指導法 (2)ー学生によく見られる表現の誤りー」『千葉敬愛短期大学紀要』第 30 号 pp39-51
  18. 津山美紀(2009)「ピアノ伴奏における音楽表現力の育成に関する一考察ー基礎的な楽典学習の必要性と有効性についてー」『九州女子短期大学紀要』第 46 巻 1 号 pp65-77
  19. 中村千昌(2003)「養成校における音楽教育の現状についてー養成校と保育現場のアンケート表を通してー」
  20. 『聖和大学論集 (教育学系)』第 31 号 pp93-103
  21. 長尾智絵(2008)「採用試験要項の分析から見た本学の学生に要求されるピアノ伴奏能力」『奈良保育学院研究紀要』第 13 号 pp1-9
  22. 羽根田真弓(2004)「幼稚園教諭に求められる音楽的資質ー保育現場と学生の比較調査 をもとにー」『鳥取短期大学研究紀要』第 49 号 pp17-30
  23. 平井李枝(2016) 教員養成課程学生に対するピアノ「弾き歌い」指導法の研究『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』 第 2 号
  24. 根木真理子(1978)「ピアノ奏法におけるペダルの技法 基本的ペダル技法の 解釈について」『静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇』. 28 pp. 35-47
  25. 厚生労働省 (2018)「第 5 章 職員の資質向上」『保育所保育指針』厚生労働省編 pp.13
  26. 文部科学省 (2013)「幼稚園教員の資質向上に関する調査研究 幼稚園教員の資質向上について自ら学ぶ幼稚園教員のために」『協力者会議報告書』
  27. 後藤紀子(2017)「保育表現技術に添えるピアノ指導法の予備的研究ー保育者養成校における音楽指導の在り方の提案に向けて」『和光大学現代人間学部紀要』第 10 号 p81
  28. 小澤和恵(2009)「保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察ー「生活の歌」と「季節の歌」についてー」
  29. 『埼玉純真短期大学研究論文集』2p43 文部科学省(2018)『幼稚園養育指導要領』 pp.27-28
  30. 上田健太郎 他 (2015)「ピアノ練習状況の可視化および気づきのアノテーション機能をもつ学習支援システムの評価」『情報処理学会 音楽情報科学研究会』No.9 pp1-8
  31. 西海聡子 笹井邦彦 他 (2017)「保育者養成における弾き歌いのためのコード伴奏法」『東京家政大学研究紀要第 57 集』pp.59～68
  32. 山本 学 鈴木慶子(2018)「子どもたちの歌のピアノ伴奏をする保育者の視線に関する調査と一考察」『静岡県立大学短期大学部 研究紀要』32W 号

33. 坂田直子 山根直人 伊藤誠 (2009)「保育者養成における音楽的専門性の育成—幼稚園教師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 教育学部』58(1)pp15-30
34. A・メラビアン (1986)「Silent Messages 非言語コミュニケーション」訳者 西田 司 津田幸男 他 『聖文社』
35. R・フォード (2003)「日米ボディトーク 身ぶり・表情・しぐさの辞典」『三省堂』
36. 『発達』(2015)「子どものための保育をめざして 新制度を機に “質の向上について考える”」Vol.36 142 『ミネルヴァ書房』
37. 『発達』(2016)「地方発！保育・子育て支援の新たな取り組み」 Vol.37 146  
『ミネルヴァ書房』
38. 矢藤誠慈朗 (2016)「保育者を生きる 専門性と養成」(保育学講座4)第8章「保育者の研修制度」 pp177-185 『日本保育学会編 東京大学出版社』
39. 白石崇人 (2015)「保育者の専門性とは何か」『社会評論社』
40. 金子智栄子 (2002)「共に育ち合う保育者をめざして」『ナカニシヤ出版』
41. 金田利子 諏訪きぬ 他 (2000)「「保育の質」の探求」『ミネルヴァ書房』
42. 浅井春夫 渡邊保博 (2009)「保育の質と保育内容 保育者の専門性とは何か」『新日本出版社』
43. 日本保育学会編 (2016)「保育を支えるネットワーク 支援と連携」(保育学講座5)『東京大学出版社』
44. 厚生労働省 保育所保育指針 (平成 29 年告示) p4
45. 木原久美子 (2003)「大学の研究者が保育者と協働することの意義」『帝京大学文学部紀要教育学』第 28 号
46. 田川隆博 (2016)「「学び続ける教員」についての論点—二つの中教審答申の検討から—」『名古屋文理大学紀要』第 17 号 pp55-58
47. 夏目佳子 (2010)「ピアノ演奏における楽譜と鍵盤間の視線移動について 初級者に対する実験的事例研究」『音楽教育研究』第 40 巻 1 号
48. 夏目佳子 (2010)「ピアノ演奏時におけるミスタッチ後の処理の研究・レッスン時における〈弾き直し〉の事例を通して」『名古屋短期大学研究紀要』(48) pp181-189
49. 赤井裕美 (2016)「ピアノを中心とした「保育音楽力」の在り方と養成校の音楽授業に関する考察」『湘北短期大学保育学科』
50. 大山佐知子(2005)「ピアノ基礎技法 ～ペダルの使い方～」『中国学園紀要』4 pp53-59

51. 紙屋信義 後藤みゆき (2009)「ピアノによる子どもの歌伴奏の効果 ―アレンジによる伴奏法を考える―」『四天王寺大学紀要』 48
52. 奥 千恵子 (2008)「保育者養成と演奏技法 ―保育指導としてのピアノ奏法―」『東京未来大学研究紀要』 第 1 号 pp67-75
53. 新海 節 (2008)「保育士及び幼稚園教諭養成校のピアノ指導における一私見」『帝京学園短期大学研究紀要』 第 15 号 p18
54. 新海 節 (2012)「保育者養成校におけるピアノ教育」『藤女子大学紀要』 第 49 号 第Ⅱ部 pp147-153
55. 三好優美子 (2012)「子どもの歌のピアノ演奏における運指指導の取り組み」『東京女子体育大学紀要』 47
56. 村木洋子 (2013)「歌唱共通教材(小学音楽)旋律の運指について―ピアノ入門者のための―」『山梨県立大学 人間福祉学部紀要』 Vol.8
57. 深井尚子 (2005)「ピアノ演奏技術の向上と音楽表現の可能性」『北海道教育大学紀要 人文科学・社会科学編』 56 pp.1
58. 坂井康子他 (2008)「保育士 幼稚園 小学校教諭養成課程におけるピアノ指導」『甲南女子大学研究紀要』 第 45 号 pp.22
59. 大地宏子 (2008)「保育現場で求められるピアノ 音楽技能とは何か?」『鶴見大学紀要』 第 45 号第 3 部 p17
60. 佐藤敦子 (2005)「保育者養成校におけるピアノ教育の実態と幼稚園・保育所の実習時及び採用試験時におけるピアノの実態と評価基準」『福島学院大学研究紀要』 第 37 集 p135【書籍】
61. 重田博正 (2007)「保育士のメンタルヘルス」『かもがわ出版』
62. 倉持 清美 無藤 隆(編著) (2003)「保育実践のフィールド心理学」『北大路書房』
63. 無藤 隆 藤真知代 編著 (2011)「保育の心理学 I」『北大路書房』
64. 無藤 隆 福丸由佳 編著 (2011)「臨床心理学」 『北大路書房』
65. 清水益治 無藤 隆 編著(2002)「保育心理学」 『北大路書房』
66. 清水益治 無藤 隆 編著(2011)「保育の心理学 II」『北大路書房』
67. イラム・シラージ エレーヌ・ハレット (著) 秋田 喜代美 (監修)  
「育み支え合う 保育リーダーシップ協働的な学びを生み出すために」(2017)『明石書店』
68. 森上史朗 小林紀子 渡辺英則 編 (2009)「保育内容 「人間関係」」『ミネルヴァ書房』
69. 柴崎正行 若月芳浩 編(2009)「保育内容「環境」」『ミネルヴァ書房』



70. 平田智久 小林紀子 砂上史子 編 (2010)「保育内容「表現」」『ミネルヴァ書房』
71. 小林紀子 砂上史子 刑部育子編 (2019)「保育内容「表現」」『ミネルヴァ書房』
72. 金子智栄子 (2013)「保育者の力量形成に関する実践的研究」『風間書房』
73. 汐見稔幸 大豆生田啓友 (2018)「保育者論」『ミネルヴァ書房』
74. 高杉自子 玄田初榮(1991)「保育人間関係の実際」『建帛社』
75. 片山紀子編(2007)「保育実習・教育実習の設定保育」『朱鷺書房』
76. 阿部和子 増田まゆみ 小櫃智子 編 (2014)「保育実習」『ミネルヴァ書房』
77. 中坪史典編 (2018)「テーマで見る保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ」『ミネ  
ルヴァ書房』
78. 小西行郎編 (2016)「乳幼児の音楽表現 赤ちゃんから始まる音環境の創造」『中央法規出版』
79. 高木幸子 (2004)「コミュニケーションにおける表情および身体動作の役割」  
『早稲田大学大学院 文学研究科紀要』 pp.50-1
80. 田中 響 松村京子(1997)「乳児との対面時の母親の視線と対児行動に関する縦断研究  
一生後 4～10 か月までの変化」『社会心理学研究』 第 12 巻 第 3 号 pp.183-189
81. 田中 真 小山内 隆生 他(2018)「聴き手との視線一致の有無が話し手の感情や印象変化に与える  
影響」『療法ジャーナル』 pp.673-678  
湯浅将英 安村禎明 他(2001)「交渉エージェントにおける表情の役割」『人工知能学会研究会資  
料』 SIGKBS-AI01-2 pp.7-12.
82. 坂本憲治 綿貫啓子 他(1994)「マルチモーダル対話解析」『人工知能学会研究会資料』
83. 黒川隆夫(1994)「ノンバーバルインターフェース」(ヒューマンコミュニケーション工学シリー  
ズ)『オーム社』
84. 福原省三(1977)「社会的相互作用過程における視線行動の実験的研究-対人距離と親和性が eye  
contact に与える効果-」『実験社会心理学研究』 17 pp.30-39.
85. 飯塚雄一(1975)「Eye Contact に及ぼす面接内容と面接者の影響」 第 39 回  
『日本心理学会大会発表論文集 546』
86. 飯塚雄一 (1977)「Eye Contact に及ぼす面接内容と距離の影響」  
『中国・四国心理学会発表論文集』 94
87. 吉田富二雄・飯田哲也(1981)「自然面接場面における視線行動の分析」『実験社会心理学研究』  
20 pp.109-118.

## 海外論文

1. M.Argyle & J.Dean (1965)Eye contact distance and affiliation. *Sociometry*28 pp.289-304.
2. R.A.Bolt (1980)Put-That-There-Voice and gesture at the graphics interface *ACM Computer Grafics* V6114 No.3 pp.262-270
3. G.C.Cupchik& C.X.Poulos (1984) Judgements of emotional intensity in self and others'. The effects of stimulus context sex and expressivity. *Journal of Personality and Social Psychology* 46 No.2 pp.431-439
4. P.Ekman & W.V.Friesen & P.Ellsworth(1982) What are the relative contributions of facial behavior and contextual information to the judgement of emotion in P.Ekman (Ed.) *Emotion in the human face*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. pp.111-127.
5. P.Ekman& W.V.Friesen (1969) The repertoire of nonverval behavior. *Somiotical*1 pp.49-59
6. P.Ekman& W.V. Friesen(1971) Constants across cultures in the face and Emotion.*Journal of Personality and Social Psychology*17 pp.124-129.
7. P.Ekman& W.V. Friesen (1978) *Facial Action Codi System*. Consulting Psychologists Press.
8. R.V.Exline (1963) Explorations in the process of person perception: Visual interaction in relation to competition sex and need for affiliation. *Journal of Personality*31 pp.1-20.
9. F. L.Goodenough & M. A.Tinker (1931) The relative potency of facial and verbal description of stimulus in the judgemerit of emotion. *Journal of Comperative Psychology* 12 pp.365-370.
10. E.T.Hall (1966) *The Hidden Dimension*. Doubleday & Compary. M.(Katsikitis1997)  
The classification of facial expressions of emotion. A multidimensional-scalong approach. *Percephon*. 26.613-626. 36
11. Merabian (1968)Communication without words. *Psychological Today*2 pp53-55.
12. N.L.Munn (1940) The effect of context on perception of emotion among psychiatric patients. *Perceptual & Nonverbal Behavior*7 pp.202-212.
13. J.A.Russell & M.Bullock (1985) Multidimensional scaling of emotional facial Expressions.Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*48. pp.1290-1298. J.A.Russell (1980) A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 39. pp.1161-1178.

15. T.R.Sarbin & C.D.Hardyck (1953) Contributions to Role-taking theory: role perception on the basis of postural cues.
16. H.Schlosberg (1941) A scale for the judgment of facial expression. *Journal of Experimental Psychology* 29 pp.497-510.
17. S.Takagi & A.Tokunaga (2005) The Role and Presumption of Facial Expression in Communicative Acts. *European Conference of Facial Expression*.
18. R. S.Woodsworth(1938) *Experimental Psychology*. N.Y.: Henry Holt.
19. S.Furieux and M.F.Land (1999) The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proc Biol Sci* 266 pp.2435-40.
20. G.Wulf and W.Prinz (1998) Instructions for motor learning:Differential effect of internal versus external focus of attention. *Journal of Motor Behavior* 30 pp.169-179.
21. K.Rayner and A.Pollatsek (1997) Eye movements, the eye-hand span, and the perceptual span during sight-reading of music. *Current Directions in Psychological Science* 6 (2) pp.49-53.
22. F.E.Truitt (1997) The perceptual span and eye-hand span in sight reading music. *Visual Cognition* 4 (2) pp.143-161
23. J.A.Sloboda (1974) The eye-hand span : an approach to the study of sight reading. *Psychology of Music*.2. pp.4-10.
24. J.A.Sloboda (1976) Visual perception of musical notation:registering pitch symbols in memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 28 pp.1-16.
25. J.A.Sloboda (1998) Determinants of finger choice in piano sight-reading ( *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*) 24 pp.185-203
26. S.Furieux & M.F Land (1999) The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society of London* 266 pp.2435-2440.
27. M.Penttinen E.Huovinen &A.K.Ylitalo (2015) Reading ahead : adult music students' eye movements in temporally controlled performances of a children's song. *International Journal of Music Education*.Vol.33 (1) pp.36-50
28. A.C.Lehmann&K.A.Ericsson(1996) Performance without preparation:structure and acquisition of expert sight reading and accompanying performance. *Psychomusicology*15 pp.1-29
29. L.J.Banton (1995) The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music.

Psychology of Music 23 pp.3-16.

30. Kendon (1967) Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica* 26 pp.22-63
31. D.R.Rutter G.M.Stephenson K.Ayling & P. A.White (1978)The timing of looks in dyadic conversation. *British Journal of Social and Clinical Psychology* 17 pp.17-21

## 謝 辞

本研究を博士論文として提出するにあたり、多くのご支援とご指導を賜りました。

大学院に入学して半年後、前期の最終授業を受講中に実母の危篤の知らせが届き、翌日亡くなりました。毎日、ビデオカメラを片手に保育施設で調査をしながら大学院に提出する紀要論文を書き続けていた1回生の夏でした。

半年後にコロナ感染症のニュースを世間で聞くようになり、外出することも調査をすることも難しくなっていました。2020年5月に初めて緊急事態宣言が出された頃、指導教授の玉置哲淳名誉教授と連絡が取れなくなり、その年の夏休みに逝去されました。半年以上、指導していただかず、調査にも行けず孤独な論文執筆の日々でした。

大阪総合保育大学大学院学長の大方美香教授には、玉置先生の後任をお引き受けくださり、いつもあたたかいご指導と激励を賜りました。心より感謝申し上げます。副査を御担当いただきました兵庫教育大学の新山真弓教授には詳細に論文をご添削下さり、また厳しくご指摘いただき、至らない箇所をみつめなおすことができました。

山崎高哉名誉教授、渡辺俊太郎教授には1回生時より細かく論文のご指導を賜り、論文指導以外にも、多くの相談にものっていただき、いつも心の支えとなってくださいました。心より感謝申し上げます。

大学院の授業ではすばらしい先生方からご教授いただき、深く学ぶことや視野を広げることの大切さを学ぶことができました。また多くの先輩、同期、後輩の院生の方々には、いつも相談にのっていただき、励ましやご助言をいただきました。

大学院研究生時代からご指導を賜り、文献資料など紹介、ご提供くださいました京都教育大学の平井恭子教授に感謝申し上げます。

また本研究の調査にあたり、保育者の方々、園児の皆様には、調査にご協力いただき感謝申し上げます。

勤務校のびわこ学院大学 びわこ学院大学短期大学部の理事長森美和子先生はじめライフデザイン学科の先生方、職員の皆様方にはあたたかく見守り応援してくださいました。心より感謝申し上げます。

今後は保育・幼児教育、教員養成校に還元できるよう本研究で得た課題を基にさらに研究を深めていく所存です。博士論文を提出するにあたり、これまでお世話になった全ての方々に改めて謝意を表します。最後に、いつも応援し支えてくれた亡き母と家族に心から感謝します。

2021年3月31日 竹下則子