

教員養成における音楽的専門性の育成に関する研究

—幼稚園教師への鍵盤楽器に関する聴き取り調査を通して—

Developing musical expertise during teacher training
— Interview survey of kindergarten teachers regarding keyboard instruments —

伊藤 誠* 坂田 直子**
Makoto ITO Naoko SAKATA

1. 問題の所在

鍵盤楽器の中でも特にピアノは、保育の場において音楽表現を援助する上で不可欠な楽器であることは、今さら言うまでもない。また公立及び私立幼稚園への就職のための試験ではピアノ演奏は必須な項目である。では、ピアノを用いて保育を行う際に、幼稚園教師に求められるピアノに関わる音楽的な専門性とはいったいどのようなものであろうか。これを明らかにするためには、日頃、保育の現場において子どもの表現を援助するためにピアノをどのように使用しているかに注目する必要があるだろう。そこで本研究では、現在保育を行っている幼稚園教師を対象に、ピアノの使い方のスタイルや事例についての聴き取り調査を行うことによって明らかにすることを目的とした。

ところで、養成機関に在籍する学生の、入学以前におけるピアノ等の学習経験は実にさまざまである。学習経験が豊富で、難易度の高いピアノ作品を演奏できる能力を持っていたとしても、その学生が幼稚園教師として必要とされる音楽的な専門性を十分持ち合わせているとは限らない。なぜなら、ピアノに関連した保育のための専門性には、単に演奏能力としての技能やピアノを学んだことによって得られる音楽についての知識だけではなく、実際に子どもの表現活動を援助するための指導方法という側面も必要になるからである。このことは、ピアノの学習経験の多少に関わらず、子どもと音楽の係わりの姿から、教員養成のあり方についての本質的課題（志村・坂田・奥村2004）にもつながる重要な意味をもつ。

子どもの表現活動を援助する際に、教師が使用する楽器にはピアノ以外にも、ギターやアコーディオン、リコーダーや打楽器などさまざまなものがある。中でも保育室内で通常使用されているアップライトピアノは、子どもに対して教師自身の顔を正面に向けることができない配置のことが多いため、演奏中に後ろを振り返ったり横を向いたりするなど姿勢の不便さがある。しかし、ピアノは楽器の特性として音域も広く、豊かな響きを持ち、メロディやハーモニーはもちろんのこと、打楽器的なリズムを表現することも可能であり、音楽を総合的に表現することができる点で、他の楽器に比べた場合、際立って有用な楽器と言える。

さて、養成機関での限られた在籍期間において、学生一人ひとりにどのような音楽的側面からの専門性を養っていけばよいだろうか。この課題について、これまでもさまざまな研究がなされ

* 音楽教育講座

** 乳幼児教育講座（前非常勤講師）

ている。例えば宮脇（2001）は、幼稚園教師に必要とされるピアノについての音楽的能力は、個々の幼児を見守りながら弾き歌いを行い、幼児の音域に合わせて移調することができ、さらには身体表現をうながすときには動きを引き出すような即興的演奏が求められる、と述べている。そして、そのような技術を習得させるためにはコードの学習こそ第一になされるべきであると指摘しており、また養成機関でのピアノ導入期によく使われる「バイエル」が、そのような目的に鑑みるといかに不適切な教材であるかを継続的な共同研究によって指摘している（井口・笠井・宮脇 1994, 1995, 1996, 1997, 2001）。これらの研究とともに、即興的な奏法の側面からは、上谷（1996）が幼児の身体表現におけるピアノの即興表現のための「音づくり」を授業の中で試み、従来の楽譜にとらわれない方法によって、新たな視点に立つピアノ奏法について言及していることにも注目したい。

しかしこれまでの先行研究では、現場の教師たちのピアノによる援助の方法や内容について、養成の場で必要とすることへ還元されてこなかった。そこで本研究では、実際の保育の中で幼稚園教師がどのようにピアノを使用しているかについて、具体的には、目前の子どもの表現の援助としての伴奏のあり方、即興的な奏法の側面を含めた歌う活動の援助、また身体的な表現等の援助や効果音としてのピアノの使い方などから、ピアノに関する専門性をどのようにとらえるべきか、そしてその専門性を養成での指導にどう生かすべきかについての検討を行った。

2. 調査の方法

(1) 調査の対象

聴き取り調査の対象としたのは、東京都内の公立幼稚園2園に勤務する教師4名、及び私立幼稚園4園に勤務する教師7名の計11名であった。各々の教師の性別、年代、総保育経験年数、担当クラス、養成機関以外の教室等でのピアノ学習歴を表1に示した。なお、記載にあたって教師氏名をA～Kとして表記した。A～Jの勤務園には、保育室ならびにホールにピアノが設置されていたが、Kのみ、ホールにはピアノが設置されていたものの、保育室にはピアノがなくキーボードのみであった。

表1 聴き取り調査を行った対象者の性別、総保育経験年数、ピアノ学習歴など

対象者	性別	年代	総保育経験年数	担当クラス	ピアノ学習歴
A	女性	30代	11年	4歳児	6～12歳
B	女性	40代	15年	3歳児	4～22歳
C	女性	40代	19年	5歳児	4～20歳
D	女性	30代	9年	5歳児	13～15歳
E	女性	40代	18年	4歳児	6～14歳
F	女性	50代	31年	4歳児	なし
G	女性	20代	7年	5歳児	なし
H	女性	20代	1年	3歳児	なし
I	女性	20代	3年	4歳児	6～12歳
J	女性	30代	16年	4歳児	5～6歳
K	女性	20代	1年	4歳児	3～21歳

(2) 調査の期間と場所

調査期間は2008年3月から4月にかけての2ヶ月間である。聴き取りを実施した場所は、各々の教師が所属する園の、ピアノが使用可能な室内で個別に実施した。所要時間は1人20分～30分程度であった。

(3) 調査方法と質問項目

半構造化面接の形式をとり、質問項目は以下の3点に設定した。許可を得て回答の際には録音を行った。また、録音は逐語おこしを行って分析対象とした。

1) 1年間の保育を振り返り、どのような場面でピアノを使用したかについて

1年間を振り返ってもらい、どのような保育場面でピアノを使うことがあったか、実際の例をあげて回答してもらった。その際「子どもと歌って遊ぶとき」等の回答がなされた場合は、さらにそれは「どのような活動のときでしたか」と質問して、具体的な事例の回答を求めた。

2) 弾き歌いの伴奏のパターンについて

弾き歌いの伴奏パターンについて聞く質問では「とんでったバナナ」(片岡 輝：作詞，桜井 順：作曲)の歌い出しの一節に、参考例としてそれぞれ異なる5つの伴奏パターンを載せた楽譜(譜例1～5)を提示した上で、それらをその場で調査者が演奏する「弾き歌い」を聴いてもらい、自分が演奏するとしたらどの伴奏を用いるかについて回答を求めた。その際、複数回答も可とした。またそれを用いる理由についても併せて回答してもらった。なお、譜例1は両手伴奏型で、譜例2は右手がメロディで左手は付点リズムを付けた伴奏型である。また、譜例3は右手がメロディで左手は全音符による三和音の単調な伴奏型、譜例4は右手がメロディで左手は基本的なベースラインによる伴奏型である。さらに譜例5はコードネームを読み取りながら伴奏付けをするパターンである。これらの5種類の譜例、すなわち作曲者のオリジナルに近い伴奏型、教師・保育士が使用するために編曲された簡易型、現在養成機関で取り上げられることが多くなったコードネーム楽譜を設定した理由は、現在の教員養成の場で使用されることが多い楽譜を取り上げたためである。

3) 歌う活動の援助の場面で、ピアノをどのように活用するかについて

ここでは歌う活動の援助の場面で、ピアノをどのような場面でどのように活用したか、具体的なエピソードや実践例をあげて答えてもらった。

譜例1：両手伴奏型のパターン(いわゆる本伴奏)

バナナが いっぱん ありました あ おいみなみの そらのした

譜例 2 : 右手がメロディ, 左手は付点リズムを付けた伴奏 (右手メロディ型のパターン)

パナナが いっぼん ありました あおいみなみの そらのした

譜例 3 : 右手がメロディ, 左手は全音符による三和音の単調な伴奏 (右手メロディ型のパターン)

パナナが いっぼん ありました あおいみなみの そらのした

譜例 4 : 右手がメロディ, 左手は基本的なベースラインによる伴奏 (右手メロディ型のパターン)

パナナが いっぼん ありました あおいみなみの そらのした

譜例 5 : メロディ譜と, コードネームによる伴奏付けをするパターン

C G7 C
パナナが いっぼん ありました あおいみなみの そらのした

(4) 回答の分析方法

以下, 聴き取り調査から得られた回答の分析方法を示す。

まず, 1) の「1年間の保育を振り返り, どのような場面でピアノを使用したか」については, 全員の回答の中から共通するキーワードを抽出し, ピアノの使用場面を分類した。なお分類の際, 1つの場面において複数の援助をしていることが回答された際には, 両者の分類項目で生起を認めた。また, 2) の「弾き歌いの伴奏のパターン」については, 譜例1から5のどれを使うかについて「弾き歌い」を聴いてもらったあと回答を求め, 併せてその選択理由を回答してもらった。その際の語りから, 共通するキーワードを抽出し分類した。さらに, 3) 「歌う活動の援助の場面で, ピアノをどのように活用するか」については, 弾き歌い等で歌を指導するときのことを思い出して語ってもらった言葉について逐語おこしを行い, その中で「キーワード」となる言葉を抽出する分析を行った。

3. 結果と考察

ここでは質問項目の(1)、及び(2)(3)の一部分について、その結果を報告し検討する。

(1) 1年間の保育を振り返り、どのような場面でピアノを使用したかについて

「この1年間」という期限を付けて行った質問である、これは現在どのようなピアノの使い方を行っているかについて明確にしようとしたためである。教師の回答の中から共通した内容を抽出した結果は、以下のとおりである。

まず、対象としたAからKの11名全員が「歌う活動の援助」と「身体的な表現の援助や効果音」に関連した場面でピアノを使用していた。しかし、「合奏におけるピアノパートの担当」は6名にとどまり、「子どもに聴かせるためのピアノ演奏」という回答はわずか1名であった。また「子どもへの合図」としていた者は8名で、中でもお辞儀の場面で使う教師が7名であった。

これらの結果から、子どもの日々の活動の中で、「合図」としてのピアノの使用が明確にみられるものの、歌ったり身体を動かしたりする子どもの表現活動に寄り添って、教師が積極的にピアノを使って援助する様子が見られる結果となった。特に効果音としてピアノが使われていることは、「既成曲」の演奏に留まらず、より子どもの表現活動を積極的に援助するということができ、特筆すべきことと考える。

(2) 弾き歌いの伴奏のパターンについて

「とんでったバナナ」の弾き歌いをする場合、どの伴奏型を用いるかという質問に対する回答の結果は、以下の通りであった。

譜例1を用いると回答した教師は7名で、譜例2は11名全員が用いると回答した。譜例3は4名、譜例4については6名であった。そして譜例5のコードネームによる伴奏付けをするパターンを選択した教師は8名であった。これらの結果について、ここではさらに教師の回答の語りに焦点をあてて読み取ることが、ピアノ演奏での困難性やその解決方法が明確になると考え、選択された伴奏型の回答結果をもとに3つの視点、すなわち①両手伴奏型と左手伴奏型の双方を状況に応じて使い分けているパターン、②右手メロディ型の中でも左手が技術的にやさしい方向を示す伴奏、③コードネームを読み取りながら伴奏付けをするパターン、に分類して回答の語りとともに考察を行った。また、伴奏パターンを用いる理由があげられた場合には、併せて考察を行った。

①両手伴奏型(譜例1)と、左手伴奏型(譜例2, 3, 4)のどちらを用いるか。

以下は、両手伴奏型と左手伴奏型の双方を、状況に応じて使い分けているDとEの例である。

D: 右手がメロディでない伴奏は、とっても素敵だし……でもメロディを子どもたちが歌うのはむずかしいですね。年齢とか歌い込み方とかにもよると思います。年長修了のときの歌「さよならぼくたちの幼稚園」では最初は右手メロディ₁、最後はしっかり歌えるようになって右手がメロディでない伴奏で歌ったのですが、問題なかったです₂。

E: 自分が音程取れていて歌えるんだったら、雰囲気をもつたために右手メロディでない伴奏でするときもありますけども。でも右手メロディが多いですね 3。

Dは、子どもがメロディラインをしっかりと歌えるようになった段階で、右手メロディ型から両手伴奏型へ切り替えている（下線1, 2）。ピアノでメロディを提示しなくても、子どもが歌のメロディラインを把握して歌えるということが、両手伴奏型のパターンを用いる理由になっている。またEの例からは、教師自身が正しい音程で歌えているかどうかということが、ピアノの伴奏パターンの用い方に影響することを示している（下線3）。この2つの例から、前者では子どもがどの程度歌えているかによって、また後者では教師の弾き歌いの熟達さによって、右手メロディ型と両手伴奏型のどちらを用いるかが決まることを表している。両手伴奏型は、オリジナルの伴奏で多く見られ、音楽的に豊かなイメージで表現できる利点がある。しかし伴奏自体が、歌のメロディ部分とは独立した動きになるため、歌う際の音程についてピアノに頼ることができない。右手メロディ型と比べると、子どもにとって（ときに教師にとっても）歌う際に技能的にむずかしい側面も持ち合わせている。

次に、右手メロディ型を用いたKの例を示す。Kは、右手メロディ型の伴奏を用いることは園の方針であると言う（下線4）。ピアノでメロディラインを提示することが、子どもにとって音程等を把握でき結果的に歌いやすくさせるという理由から、Kの園では右手による伴奏パターンが推奨されている。

K: 右手がメロディでない伴奏も弾きたいのですが、園では、右手でメロディを弾く方が、子どもは歌いやすいのではないかと考えるので、右手メロディの伴奏で弾き歌いをしています 4。

以上で示したような、慣習的に行われている「推奨」が子どもの歌唱能力の発達や、その特性に合致しているかの検証が現在十分行われていない結果（山根・志村2009）を考え合わせると、我々がなすべき音楽面の養成の一つは、現実の子どもの実態についての最新の知識の提供であろう。

- ②右手メロディ型の中でも、左手が技術的にやさしい方向を示す伴奏を用いるか（譜例3, 4）。
- ③メロディ譜と、コードネームによる伴奏付けをするか（譜例5）。

右手メロディ型のパターンの中でも、左手が技術的にやさしい方を用いると回答した教師のうち、簡易伴奏の楽譜をそのまま使うだけでなく、むずかしいと思う楽譜を簡略化（自分で適当にアレンジ）して使っている例もみられた。またその際に、コードネームを活用している教師もいることがわかった。以下に4名の回答を示す。

- D : コードが入っている楽譜があるとうれしい。私のように、初見ではさっと弾けない人もコードを見て弾くことができる ⁵。
- H : コードネームを見て和音やそれを分散させて弾いたりします。むずかしい楽譜はコードネームで何とかできますね ⁶。
- G : 新しい曲はまずメロディを弾きますね。そのとき左は和音でいきます ⁷。練習段階では、だんだん指が慣れてきたら遊べるようになるように練習します。そこから慣れてきてコードネームをもとに動きをつけたりしていく ⁷。やはり段階ですかね。子どもたちの様子を絶対見られないので、無理はしない。やはり自分らしく弾きたいと思いますから ⁸。
- I : 右手がメロディで弾けるのであれば、楽譜の通りとか、ちょっとアレンジを加えたりとかしたらいいかと思います。……楽譜がむずかしいときは、私はコードを見ながら簡単にしています ⁹。

楽譜がむずかしいとき、簡略化して演奏する方法の一つとしてコードネームが使われている(下線5, 6, 9)。またGの例では、同じ曲でも左手の伴奏を段階的に変化させ、弾けるようにしていく中でコードネームを活用している(下線7)。Gは子どもの様子を見ながら弾くことを優先し、自分の技能に応じた伴奏を用いる努力をしている(下線8)。余裕をもって弾ける自分の技能に応じた伴奏パターンを選択していることがわかる。

ここで、楽譜を簡略化する際にコードネームは使わないというKと、コードネームによる伴奏付けについて述べているBの例をあげて比べてみよう。KとBの例から、教師によってコードネームを使う姿勢や方法が異なることが理解できる(下線10, 11)。Bの発言から、コードネームによる伴奏付けを、技術的にやさしいというイメージではとらえていないことが窺われる。しかし、曲の雰囲気合うリズムや拍子感のある伴奏を用いることで、曲に対する雰囲気やイメージを子どもに伝えようとしていることがわかる(下線12)。

- K : コードネームは使わないですね。楽譜の中の音を拾って簡単にします ¹⁰。
- B : 自分で伴奏を簡単にして弾くことはないですね。他の先生から「3歳の子どもに合ってそうだから、この伴奏を考えて下さい。」と言われることもあります。ただコードネームしか書かれていなくて伴奏を考えるのはかえってむずかしいですね ¹¹。曲の雰囲気、たとえば「とんでったバナナ」のようなリズムカルな曲は、和音だけ弾いているよりも、少し動きのある曲に合った伴奏を弾きます。……「バナナ」でも、こんな伴奏がついていたら楽しいよ、というのを伝えたいと思います ¹²。

ここまでに見てきたことは、子どもの音楽的な感性を養うことにつながる大切な視点と言えるだろう。また、難易度の高い伴奏型に取り組む際の練習量から比べると、コードネームによる伴奏付けの習得は、教師の気持ちを楽しめることにつながり、前向きな姿勢でその曲に取り組むことができるものと考えられる。

(3) 歌う活動の援助の場面で、ピアノをどのように活用するかについて

歌う活動に伴って、教師が演奏する「ピアノ」は子どもの情緒的受け止めやその曲への愛着の形成などさまざまな意味とともに、子ども自身の歌声の音程の確かさを支える役割も果たしている。ここでは、歌を指導するときのピアノの使い方についての回答をまとめて考察する。はじめに、ピアノでメロディラインを弾くことで、子どもに歌の音程等を提示する例をあげる。

A：「一年生になったら」をメロディが入らない伴奏で子どもが歌うと、キーが高いので音程が下がってきてしまったんです。ピアノでメロディを弾けばその音程で歌えるので、右手がメロディの伴奏に変えました 13。

C：子どもたちは言葉から覚えるから、音が曖昧になるときはピアノで助けて聴き覚えができるようにメロディを入れて 14 ……よく歌えるようになってからメロディを入れない伴奏にしますが、音程が悪いかかなと思ったら、自分も大きな声と一緒に歌って応援 15 したりすることもあります。……それでも歌がガタガタだったら次の時はメロディを入れて弾いたり……また途中で変えたり 16 ……。

Aの例のように、子どもの音程が下がったときに、正確な音高を示すためにピアノを使っていることが報告されている（下線13）。またCの例では、子どもの歌が安定するまでの過程で、状況に応じてメロディラインを「入れた伴奏」と「入れない伴奏」の使い分けを行っている（下線14, 16）。またCのようにメロディラインを提示するために、ピアノだけでなくC自らも声によって子どもを援助しようとする状況（下線15）に注目したい。教師が自分自身の歌声で正確な音程を伝えようとするときに、ピアノの音が教師にとっても、その正しい音高を出すうえでの支えになっていることがわかる。もう一例ピアノで歌の音程を確認する別の教師の回答を紹介する。（下線17）。

E：わらべうたでは……子どもと一緒に動きますので、ピアノで弾くことはないですね。「げんこつやまのたぬきさん」とか2人一組になったとき、自分が余ってしまうとピアノでメロディを弾いたりします。そうすると「ああ、こういうメロディなんだな」と……。自分の声だけだと、ちょっとこの音程でいいのかなと思うときがあるので 17。

最後に、保育の中で教師が子どもと歌い合うとき、子どもの歌を「指導する」という側面だけではなく、子どもの歌声と教師の弾き歌いが呼応して、より豊かな響きを作り上げることもある。このようなとき、教師はどんな点に留意しているかについて、以下に例を示す。

D：「みんなともだちずっとともだち（中川ひろたか：作詞／作曲）」を子どもたちが歌ったとき、曲の中の「間」、例えば歌が入るときにちょっと待って、子どもたちとアイ・コンタクトをとって「みんなともだち……」と次のフレーズに入ることができるのは、ピアノを弾くことでできるかなと思います 18。

C：子どもたちが歌をマスターして完璧になったら、伴奏の面白さがありますね。それを是非味わわせたい。自分も味わいたいから、右手がメロディでない伴奏で弾きます 19。

Dの例からは、子どもと目と目で合図し、歌の呼吸のタイミングをお互いに感じながらも、子どもの歌と教師の弾き歌いがうまく合っていくことで、音楽的なやりとりを子どもに味わわせることができると言えよう（下線18）。フレーズとフレーズの「間」という要素がお互いの息づかいをもって表現されている。これは市販ソフト等に録音された伴奏では、絶対に成立しないことである。またCの例からは、子どもがしっかりと歌えるようになったときには、子どもの歌声を援助するだけでなく、教師が共に演じる「共演する面白さ」を、両手伴奏型によるピアノ演奏によって伝えようとしていること、また教師自身もその面白さを味わうことの大切さを示唆していることは特筆すべきことである（下線19）。

4. まとめ

以上の結果から、教員養成において鍵盤楽器の奏法研究によって育成すべき音楽的専門性について、保育の現状と子どもの実態から示唆されることとして以下の3点をあげることができる。

- (1) 両手伴奏型と左手伴奏型は、子どもの歌の仕上がり程度や、弾き歌いをする教師自身の完成度によって使い分けられていること。
- (2) 曲の雰囲気やリズム感を引き出すことができる意味で、利便性の高いコードネームによる伴奏も有効的に用いられていること。
- (3) 教師のピアノ演奏は単独で存在するものではなく、子どもの歌と一体となってこそ子どもの音楽的感性を引き出すことにつながる。

なお、聴き取りの際の自由な語りの中に、園内においては教師同士が連携することによって、子どもと向き合う状況を作ること、また教師の技能や知識についてお互いに補い合うことの大切さを指摘する意見があった。また教師同士の連携ができない状況のときには、テープやCDを積極的に利用する例や、録音による教師自身のピアノ伴奏を用いる例も示された。

幼児の保育では子どもの様子を見ながら、即時に判断し活動を展開していくことが実に多い。しかし教員養成では、これまでとりわけピアノ奏法の修得に向けた学習が優先され、発声を含めた歌唱の勉強や、「子ども」の動きや音楽の実態を意識したシミュレーションは二義的に扱われるケースがほとんどであった。自分の歌声と合わせたピアノ演奏、あるいは子どもたちとの遊びの中での演奏を目標に置いたピアノ演奏をめざしてこそ、学生個々の力量に応じた専門性を育成することにつながると考える。

教員養成におけるピアノに関する音楽的側面の専門性については、ピアノ演奏能力としての技能と、それを保育の場で生かすための指導方法の両者からとらえることができる。すなわち子どもの表現活動を援助する際に、子どもの音楽的感性を養うことにつながるような指導方法と、その基盤としての技能を音楽的側面からの専門性としてとらえる必要があるということである。どんなに単純な音であっても、明確なイメージをもって表現するという姿勢でピアノを弾くことの大切さを、学生に伝えていくことが肝要であろう。今後は以上の結果を踏まえて、この際立って有用な楽器であるピアノの指導内容や教材について、教員養成においてのさらなる検討を行いたいと考えている。

謝辞：聴き取り調査にご協力頂いた11名の先生方に、厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 井口太, 笠井かほる, 宮脇長谷子 (1994, 1995, 1996, 1997, 2001) 「保育者養成におけるピアノ指導に関する研究」『日本保育学会大会発表論文集』第47回pp. 620-621, 第48回pp. 650-651, 第49回pp. 752-753, 第50回pp. 554-555, 第54回pp. 626-627.
- 今川恭子 (2006) 「表現を育む保育環境—音を介した表現の芽生えの地図—」『保育学研究』44-2, pp. 60-70.
- 上谷裕子 (1996) 「身体表現のための即興的ピアノ表現—イメージからの音づくり—」『東九州短期大学研究紀要』7, pp. 47-56.
- 志村洋子・坂田直子・奥村正子 (2004) 「保育者の音楽的『表現』のとらえかた(1)—保育室の音についての意識—」『日本保育学会第57回大会発表論文集』pp. 844-845.
- 宮脇長谷子 (2001) 「保育者養成におけるピアノ指導の現状と課題—養成校へのアンケート調査を通して—」『静岡県立大学短期大学部研究紀要』15-W号(2001年度)-1, p. 1.
- 山根直人・志村洋子 (2009) 「乳幼児期における楽音のピッチマッチと音高識別」『音楽教育学』31-1, pp. 26-32.