

# SHOEI JUNIOR COLLEGE ANNUAL REPORTS OF STUDIES

Vol. 47

2023

Guidelines for Teaching Ideas and Concepts  
in "Representation through Drawings" in Arts and Crafts:  
Based on the Content of Compositional Education Described  
in the Courses of Study for Elementary Schools  
..... Chihiro YSHIOKA (1)

A Trial of Keyboard Instrument Practice in a Training Course for Nursery Teachers  
— Through the relationship with the action of "hitting" —  
..... Ryo SEKITA (11)

Published by  
**Shoei Junior College**  
Kobe Japan

## 頌栄短期大学

# 研究紀要

第47巻

図画工作科<絵に表す活動>における発想や構想に関する指導のあり方  
— 小学校学習指導要領に記載された構成的な教育内容を踏まえて—  
..... 吉岡千尋(1)

保育者養成課程における鍵盤楽器教育の意義(1)  
～「打つ」動作との関わりを通して～  
..... 関田良(11)

頌  
栄  
短  
期  
大  
学

研  
究  
紀  
要

第  
四  
十  
七  
巻

二〇二三

2023

## 図画工作科<絵に表す活動>における 発想や構想に関する指導のあり方

### 一 小学校学習指導要領に記載された構成的な教育内容を踏まえて 一

吉 岡 千 尋 \*

Chihiro YOSHIOKA \* :

Guidelines for Teaching Ideas and Concepts  
in “Representation through Drawings” in Arts and Crafts:  
Based on the Content of Compositional Education Described  
in the Courses of Study for Elementary Schools

キーワード：図画工作科，絵に表す活動，発想や構想，構成的な教育内容

本研究は、図画工作科学習での<絵に表す活動>において、発想や構想を行う上で構成的な教育内容を活用することについて考察し、それを導入した指導計画を提案することを目的としている。このため、小学校学習指導要領(図画工作科)における構成的な教育内容に関する記載状況を概観し、造形原理に関する知見との照合を踏まえて形や色などの配置を視点とした発想や構想について指導することの意義について考察を行った。これらの概観や考察を通して、構成的な教育内容を取り入れるとともに平成29年版 小学校学習指導要領(図画工作科)に沿った目標と評価規準による指導計画を提案することができた。

#### 1. はじめに

絵の鑑賞者は、画面に描かれたモチーフに注目したり、そのモチーフから絵についての印象を感じ取ったりしているだろう。筆者が絵を制作する際にはこれまで、鑑賞者が受け取る印象についてモチーフを視点としながら発想や構想を行ってきた。一方で今後、自身の制作研究において発想や構想のプロセスとして確立させていきたいのは、形や色などの配置を視点として表したいことを発想したり構想したりすることである。

筆者が受けてきた昭和時代から平成時代にかけての図画工作・美術科教育<sup>1)</sup>における平面の表現を扱った学習はどのような内容であったのかを想起すると、構図と構成的な教育内容とが存在していた記憶が残っている。絵に関する構図とはモチーフに大小をつけることや遠

---

\* 頌栄短期大学 専任講師 Shoei Junior College

近法に関する事などで、構成的な教育内容とは丸や三角を配置した構成要素を学び、それを基にポスターカラーで平面構成したり、構成要素に関する知識を試験で問われたりといったものであった。しかし、〈絵に表す活動〉の中で構成的な教育内容に関する知識や技能などを用いて発想や構想を行うには至らなかった。換言すれば、構成的な教育内容に関する知識や技能を実制作に活用できるという実感を得ることができなかつたと認識している。このような問題意識を踏まえて本研究では、図画工作科学習での〈絵に表す活動〉において、発想や構想を行う上で構成的な教育内容を活用することについて考察し、それを導入した指導計画を提案することを目的とする。

## 2. 先行研究の動向と本研究の手続き

本研究において、図画工作科〈絵に表す活動〉における発想や構想に関する指導のあり方を論じるにあたり、小学校学習指導要領に関連して構成的な教育内容を扱った先行研究にはどのようなものがあるかについてふれておきたい。西村俊夫は、戦後日本の小中学校のデザイン教育に関連した研究において「バウハウスの基礎課程の基礎デザインカリキュラムをモデルとした『構成教育』の影響が大きい」<sup>2)</sup>として、デザイン教育の歴史的経緯について指摘している。同様にバウハウス<sup>3)</sup>からの影響についての指摘は、平成20年版 小学校学習指導要領(図画工作科)に関して久保村里正によってもなされており、それによると「色・形・イメージといった造形要素を扱っている〔共通事項〕は、バウハウスの基礎課程における構成教育と類似しており、基礎的な内容といっても専門性の高い教育内容であることが伺える」<sup>4)</sup>と言及されている。これらの先行研究から、50年以上にわたり何らかの形で小学校図画工作科の内容においてバウハウスからの影響が残っていることが推察され、構成的な教育内容は図画工作科において欠くことができないものであることが示唆された。しかし、両研究とも図画工作科〈絵に表す活動〉における発想や構想に関する指導のあり方に視点を広げて検討がなされているものではない。

以上の先行研究の概観を踏まえた本研究の手続きは、次のとおりである。

- ① 小学校学習指導要領(図画工作科)における平面の表現における構成的な教育内容の取り扱いを概観する
- ② 造形原理に関する知見との照合を踏まえ、形や色などの配置を視点として指導することの意義について考察する
- ③ 上記の考察を踏まえ、〈絵に表す活動〉において構成的な教育内容を活用して発想や構想を重視した指導計画を作成・提案する

次章では上記①の手続きとして、小学校学習指導要領(図画工作科)における平面の表現における構成的な教育内容の取り扱いの変遷から、〈絵に表す活動〉での画面構成について概観する。加えて②として、構成的な教育内容の基盤となる造形原理について考察し、〈絵に表す活動〉において形や色などの配置について扱う意義について論じる。

### 3. <絵に表す活動>における構成的な教育内容

#### (1) 小学校学習指導要領(図画工作科)に記載された構成的な教育内容

本節では、構成的な教育内容に関する用語等が小学校学習指導要領(図画工作科)にどのような形で記載されているのかについて検討する。

昭和30年代における構成に関する学習の動向を示した文献としては、文部省によって作成された『構成学習における指導内容の範囲と系列』<sup>5)</sup>がある。それによると、実験学校に指定されていた東京教育大学附属小学校の図画工作教育研究部は、造形的な活動と構成の関係をめぐって「『構成』という事からは、平面構成、立体構成などのことばがあるように、組み合わせたり、配置したりすることによって、全体や部分との関係を視覚的に秩序だてることを、平面や立体的な分野で行なうという意味を持っている」<sup>6)</sup>と示している。筆者はこの指摘から、構成領域を学ぶことのみを目的として構成学習を展開するというよりは、平面・立体・工作・図案の各領域に共通する課題として形や色を「秩序だてる」ことを指向して構成という概念を図画工作科に導入しようとしていたと解釈する。この実験学校による実践と同時期の、昭和33年に改訂された小学校学習指導要領(図画工作科)においては内容として「構成の練習をする」<sup>7)</sup>が位置づけられており、構成学習を図画工作科に導入するための考え方が模索された時代であるといえよう。

次に、昭和43年以降の小学校学習指導要領(図画工作科)における構成的な教育内容について概観したい(構成的な教育内容に関する用語等の基準は『造形教育事典』<sup>8)</sup>における整理に依った)。表1は、昭和43年から平成29年に告示された小学校学習指導要領(図画工作科)の中から平面の表現に関連すると判断したものに着目して、構成的な教育内容に関する用語等が含まれる箇所をまとめたものである。

表1 小学校学習指導要領(図画工作科)に記載された構成的な教育内容<sup>9)</sup>

告示年	設定された内容	学年	構成的な教育内容に関する記述(下線は筆者による)
昭和43年	A 絵画 B 彫塑 C デザイン D 工作 E 鑑賞	3	C デザイン (3) 色や形などの違いを考えて、自由な組み合わせや組み立てができるようにする。 イ <u>対称</u> や <u>くり返し</u> などの感じがわかり、それを生かして表現すること。
		4	C デザイン (3) 色や形などの効果をj考えて、自由な組み合わせや組み立てができるようにする。 イ <u>リズム</u> のある美しさなどを感jじとって表現に生かすこと。
		5	A 絵画 (3) 画面の構成をj考えて、計画を立ててかけるようにする。 ア ものの色の違いや形の変化、遠い近いなどの感jを生かしてかくこと。 イ ものの質の感jや画面の <u>まとまり</u> をj考えてかくこと。 C デザイン (3) 色や形などの平面構成や立体構成をする力をのばす。 ア ある条件や制約のなかで、用途上の目的をもたない自由な <u>構成</u> を計画的に行なうこと。 イ <u>つり合い</u> のある美しさ、 <u>方向</u> や <u>動き</u> などの感jを生かして表現すること。
		6	A 絵画 (3) 画面の構成をj考えて、計画を立ててかく力をのばす。 ア ものの色の違いや形の変化、遠い近いなどの関係をとらえてかくこと。 C デザイン (3) 色や形などの平面構成や立体構成をする力をのばす。 ア ある条件や制約のなかで、用途上の目的をもたない自由な <u>構成</u> を計画をもって行なうこと。 イ <u>調和</u> や <u>統一</u> と <u>変化</u> のある美しさなどを感jとって表現すること。

昭和52年	A 表現 B 鑑賞	3	A 表現 (3) 伝えたい事柄を表すもの、生活を楽しむために使うもの及び飾ものをつくることのできるようにする。 ア 形の <u>対称</u> 、 <u>繰り返し</u> などの感じ及び色の暖かい、寒いなどの感じに気付くこと。
		4	A 表現 (3) 伝えたい事柄を表すもの、生活を楽しむために使うもの及び飾ものをつくることのできるようにする。 ア <u>リズム</u> のある形の感じ及び色の明暗などの感じに気付くこと。
		5	A 表現 (1) 観察や想像をもとにして、絵で表すことのできるようにする。 ア 主題がよく表れるように構想を練り、画面を <u>構成</u> すること。
		6	A 表現 (1) 観察や想像をもとにして、絵で表すことのできるようにする。 ア 主題がよく表れるように構想を練り、画面を <u>構成</u> すること。
平成元年	A 表現 B 鑑賞	4	A 表現 (3) 生活を楽しむもの、飾もの、伝え合うものをつくることのできるようにする。 ア つくりたいものの用途や美しさなどを考えて、形や色、材料などを選んで工夫して使い、形の <u>対称</u> 、 <u>繰り返し</u> 、 <u>リズム</u> などの感じ、色の暖かい、寒い、明るい、暗いなどの感じ及び材料の関心をもってつくること。
		5	A 表現 (1) 見たこと、感じたこと、想像したことを絵に表すことのできるようにする。 ア 表したいことがよく表れるように、形や色などの特徴や美しさをとらえ、画面の <u>構成</u> など表し方の構想を練って絵に表したり、版などで表したりすること。
		6	A 表現 (1) 見たこと、感じたこと、想像したことを絵に表すことのできるようにする。 ア 表したいことがよく表れるように、形や色などの特徴や美しさをとらえ、画面の <u>構成</u> など表し方の構想を練って絵に表したり、版などで表したりすること。
平成10年	A 表現 B 鑑賞	5・6	A 表現 (2) 見たこと、感じたこと、想像したこと、伝えたいことを絵や立体に表現したり、工作に表したりするようにする。 ア 表したいことを表すために、形や色、材料の特徴や <u>構成</u> の美しさなどの感じ、つくるものの用途などを考えるとともに、表し方を構想し計画して、創造的な技能などを生かして表現すること。
平成20年	A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕	5・6	A 表現 (2) 感じたこと、想像したこと、見たこと、伝えたいことを絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する。 イ 形や色、材料の特徴や <u>構成</u> の美しさなどの感じ、用途などを考えながら、表し方を構想して表すこと。 〔共通事項〕 (1) 「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する。 ア 自分の感覚や活動を通して、形や色、動きや興行きなどの造形的な特徴をとらえること。
平成29年	A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕	5・6	A 表現 (1) 表現の活動を通して、発想や構想に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。 イ 絵や立体、工作に表す活動を通して感じたこと、想像したこと、見たこと、伝えたいことから、表したいことを見付けることや、形や色、材料の特徴、 <u>構成</u> の美しさなどの感じ、用途などを考えながら、どのように主題を表すかについて考えること。

以下に、表1から読み取ることができた内容を列記する。

- ・ 昭和43年版においては図画工作科の内容は「絵画・彫塑・デザイン・工作・鑑賞」という五領域に区分されていた時期であり、昭和52年版以降は五領域が統合されて「A表現」「B鑑賞」として整理された。そして、平成20年版以降はそれに〔共通事項〕が加えられている。
- ・ 昭和43年版では、構成的な教育内容に関する記述が多くある。昭和52年版においては「絵や立体、工作に表す活動」のうち構成的な教育内容に関する用語の記述は少なくなり、平成年代にかけて緩やかな減少が見られる。

- ・ 学年ごとの記述に着目すると、昭和43年から昭和52年まで3、4、5、6年の内容に構成的な教育内容に関する用語の記述があるが、平成10年以降は5、6年のみに構成的な教育内容に関する用語が記載される。
- ・ 表にある項目以外では、平成29年版の「指導計画の作成と内容の取扱い」に、「ウ 第5学年及び第6学年においては、動き、奥行き、バランス、色の鮮やかさなどを捉えること」(下線は筆者)<sup>10)</sup>といった構成的な教育内容に関する記述がなされている。これに関しては、前述の久保村の平成20年版に関する指摘とも関連している。

上記から小学校学習指導要領(図画工作科)において構成的な教育内容についての扱いが縮小したことは、金子一夫が定義する「系統的造形主義美術教育時代」<sup>11)</sup>から「感性主義美術教育時代」<sup>12)</sup>への移行期であったこととの符合であると推察される。

次節では造形原理に関する知見を視点として表1に示した構成的な教育内容を整理することを試み、それによって育まれることが期待される発想や構想に関する資質・能力について予備的に考察する。

## (2) 構成的な教育内容を扱う意義

前掲の表1では、平面の表現における構成的な教育内容について、小学校学習指導要領(図画工作科)の記載からその位置を概観することを試みた。

次に、小学校学習指導要領(図画工作科)に記述された構成的な教育内容に関する用語を表2に整理する。『造形教育事典』によれば「構成の形式」<sup>13)</sup>は表2・左側の①～⑤のようないくつかの法則にまとめることができる。また、これらの法則を表1において下線で記した構成の形式に関わる用語(昭和43年版 小学校学習指導要領(図画工作科))と照合すると表2・右側に示す通りとなり、『造形教育事典』で示された大部分の法則を含んでいることがわかる(③「プロポーション」については、昭和43年版 小学校学習指導要領(図画工作科)との対応は見られなかった)。以上のような図画工作科における扱いから<絵に表す活動>においても、発達段階に応じて構成的な教育内容を活用して形や色などの配置について扱う意義は高いのではないかと考えた。

表2 昭和43年版 小学校学習指導要領(図画工作科)における構成的な教育内容

『造形教育事典』における記載(掲載頁) <sup>14)</sup>	昭和43年度版 小学校学習指導要領(学年)
①シンメトリー (pp.244-246)	「対称」(第3学年)、等
②バランス (pp.246-248)	「つり合い」(第5学年)、等
③プロポーション (pp.248-249)	—
④リズム (pp.249-251)	「くり返し」(第3学年)、「リズム」(第4学年)、「方向」(第5学年)、「動き」(第5学年)、等
⑤変化と統一 (pp.251-253)	「まとまり」(第5学年)、「調和」(第6学年)、「統一」(第6学年)、「変化」(第6学年)、等

#### 4. 指導計画「私の花」(第5学年)の提案

本章においては、第5学年の〈絵に表す活動〉において構成的な教育内容を導入して発想・構想に関する資質・能力を育成することを目的とした指導計画について提案する。具体的には、平成29年版 小学校学習指導要領(図画工作科)において、「構成」の記述がある第5・6学年のうち、第5学年の〈絵に表す活動〉で花を自分なりに構成を工夫して描く題材を学習指導案の形式で以下に提示する。

1. 題材名： 「私の花」(A表現 (1)イ, および(2)イ)

2. 学 年： 第5学年

3. 本題材の目標と評価規準<sup>15)</sup>

##### (1) 題材の目標

- ・画面上でモチーフを動かして配置することを通して、構成の効果などの造形的な特徴を理解し、水彩絵の具についての経験や技能を総合的に生かしたり、自分の表したい色になるよう混色したり、重ね塗りしたりするなどして表したいことに合わせて表し方を工夫して表す。
- ・花の様子から感じとった造形的な特徴をスケッチしたり、言葉にしたりしたことから、表したいことを見つけ、形や色、その効果的な配置の方法などを考え、どのように表すかについて考えるとともに、形や色の組み合わせによる感じに着目し、自分たちの作品の造形的なよさや面白さ、配置の工夫などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。
- ・つくりだす喜びを味わい進んで自分なりの花を表現したり鑑賞したりする学習活動に取り組む。

##### (2) 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> <li>・画面上でモチーフを動かして配置することを通して、構成の効果などの造形的な特徴を理解している。</li> <li>・水彩絵の具についての経験や技能を総合的に生かしたり、自分の表したい色になるよう混色したり、重ね塗りしたりするなどして表したいことに合わせて表し方を工夫して表している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・花の様子から感じとった造形的な特徴をスケッチしたり、言葉にしたりしたことから、表したいことを見つけ、形や色、その効果的な配置の方法などを考え、どのように表すかについて考えている。</li> <li>・形や色の組み合わせによる感じに着目し、自分たちの作品の造形的なよさや面白さ、配置の工夫などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深めている。</li> </ul>	つくりだす喜びを味わい進んで自分なりの花を表現したり鑑賞したりする学習活動に取り組もうとしている。

## 4. 主な用具・材料

- ・ 児童： 水彩絵の具, 筆, パレット, 筆洗, 鉛筆
- ・ 指導者： 画用紙, 花の部分の切り抜いた参考作品, 参考作品(図1・2)



図1 吉岡千尋「sub rosa」  
(油彩, 194.0 × 162.0cm)  
撮影：表恒匡



図2 吉岡千尋「sub rosa 11」  
(油彩, 33.5 × 22.3cm)  
撮影：表恒匡

## 5. 指導計画(全6時間)

	主な学習活動 ★児童の反応	主な指導内容 ★主な発問
第1次 (第1時)	1. 校内に咲く花について,グループで話して共有する. <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">画用紙のどこに「私の花」をさかせたいかを考えて表そう</div> 2. 参考作品(図1・2)2点の構成を見比べて,受ける印象の違いについてグループで話し合い,構成の違いによって受ける印象が異なることに興味をもつ. 3. 「私の花」について考えるとともに,花の構成について工夫しながら絵に表す活動について関心を持つ. 4. 花の部分のみの参考作品を画面上で動かしながら,「私の花」の構想を練る.	・ 校内に咲く花の中から「私の花」を見つけて描くことを提案する.  ・ 絵画作品2点を提示し,構成を見比べて受ける印象の違いをグループで話し合うよう伝える. ★「どちらの作品の花の配置が好きですか,その理由も話しましょう」  ・ 花の部分のみを切り抜いた参考作品を渡し,画面上に配置して構成しながら構想することを提案する.
第2次 (第2～5時)	1. 校内を散策し,見つけた花をスケッチしたり,花の様子についてメモを書くとともに「私の花」の画面構成を考える. 2. 画用紙にスケッチした花の配置を考えたり花を観察しながら下描きをし,水彩絵の具による着色を行う.	・ 気に入った花を選び花の様子について観察しスケッチしたり言葉にしたりすることを提案する.スケッチや言葉から表したい印象を明確にし,前時の構想に沿って画面構成を考えるよう提案する. ・ 観察した通りでなく,自分なりの構想に沿って花の配置を再構成してよいことを伝える.また,着色が進むなかで花の数を増やしてもよいことを知らせる. ・ 部分的に描き込むことよりも構成が伝わるように描き進めるように伝える.
第3次 (第6時)	1. 児童がお互いの作品を鑑賞することを通してそれぞれの作品の構成のよさや効果に気付く. ★「花が並んでいて動きを感じるね」 ★「花を真ん中に配置するところら(鑑賞者)と目が合っているような気持ちになるね」	・ お互いの「私の花」の構成に着目して鑑賞することを提案する. ★「花のどんな様子が伝わりますか」 ★「そのために花の配置をどのように工夫していますか」

前掲の指導計画の提案においては、構成の工夫によって発想や構想を行い自分なりに表現することを重視した。花を描く前の導入では、花の構成が異なる参考作品(図1・2)の鑑賞を通して絵画から受ける印象の違いに気づいたり、花の部分のみを切り抜いた参考作品を画面上に配置したりすることを通して、自身の表したい感じを構想する時間を設けた。児童が自分なりに花を配置することを楽しめるように、実際の花の観察の場面においては描写だけでなく言葉でも発想や構想を練ることとした。また、表現を進める段階での指導者の留意点としては、観察している花を再現することだけでなく配置や構成のよさや美しさを考えながら描き進めるよう児童に伝えることが必要であると考えた。そして、児童が互いの作品を鑑賞する際にも、花の配置方法を中心に互いが発想や構想したことを感じ取れるような視点を示すなどの指導を行う。このような構成的な教育内容を導入した授業を通して、生活の中で見つけた形や色などの配置を視点として表したいことについて発想や構想を練ることができる能力を育てることができると考える。

## 5. おわりに

本稿においては、筆者がこれまで受けてきた美術教育や自身の制作研究について振り返るとともに、〈絵に表す活動〉において構成的な教育内容を発想や構想をする場面で活用することについて論じてきた。過去の小学校学習指導要領(図画工作科)に記載された構成的な教育内容についての調査をしたところ、表現活動全体に関わる「構成」には「秩序だてる」という役割があることが見えてきた。この「秩序だてる」を換言すれば、言葉を紡いで文章にする際の推敲のような役割とも言える。推敲して構成された文章から何かを感じたり、文章を推敲しながら表現したりするように、児童が発想や構想を行う際に形や色の組み合わせを意識して表し方を工夫したり、構成に着目して鑑賞したりする経験の中で「秩序だてる」ことを実感することが重要であると考えた。発想や構想は、児童の経験や思考のみに基づいて表したいことを見つけていくプロセスであると捉えがちである。しかし、本稿の第4章において提案したように、画面上でモチーフを操作しながら自身の感覚を通して配置の効果を実感できるような活動によって、発想や構想に繋げることも有効ではないだろうか。なぜなら、構成とは形や色などの組み合わせによって発生する相互関係そのものと解釈されるからである。第4章で提示した学習指導案について、図画工作科授業での実践には至らなかったが、今後は小学校での試行を通して構成的な教育内容がもつ発想や構想における効果についてさらに研究を進めていきたい。そして、筆者が進める絵画の制作研究との往還を意識しながら、小学校図画工作科指導法に関する研究を継続したいと考えている。

## 註

- 1) 筆者が学齢期に受けた図画工作・美術科教育は、下記の学習指導要領に該当する。
  - ・図画工作科： 昭和52年版および平成元年版 小学校学習指導要領
  - ・美術科： 平成元年版 中学校学習指導要領
- 2) 西村俊夫「デザイン・プロセス理論に基づくものづくり教育の構築（I）－日本のデザイン教育の検証とデザイン・プロセス理論－」『上越教育大学研究紀要』第18巻 第1号,1998年,p.367

- 3) 福田・梅田によると、バウハウスは1919年に建築家であるワルター・グロピウス (Walter Gropius) がドイツのワイマールに設立した芸術家と教育者らによって斬新な教育が行われた造形専門学校である、ヨハネス・イッテン (Johannes Itten) が提案した予備課程 (基礎課程) における造形教育は今日の基礎造形、構成、デザインなどの原点となっていると指摘されている。加えて、イッテンの教育内容の特徴は、形態研究と色彩研究を中心に、実験－理解－技能 (造形) を原則としており、感覚を重視した後に客観的な理解に繋げる方法は現在の美術教育に繋がっているとも説明されている。詳細は下記を参照のこと。  
福田隆真・梅田素博「バウハウス」、宮脇理監修、福田隆真・福本謹一・茂木一司編『美術科教育の基礎知識』、建帛社、2000年、pp.46-47
- 4) 久保村里正「小学校図画工作科における〔共通事項〕の現状と課題－図画工作科教科書からの分析－」『教育学部紀要』第49集、文教大学、2015年、p.124
- 5) 文部省『初等教育研究資料25集 構成学習における指導内容の範囲と系列－図画工作実験学校の研究報告－』東洋館出版社、1961年
- 6) 同上書、p.9
- 7) 文部省「小学校学習指導要領 (図画工作科)」、1958年
- 8) 真鍋一男・宮脇理監修『造形教育事典』建帛社、1991年
- 9) 下記のWebサイトに掲載された小学校学習指導要領より引用して表1を作成した。  
国立教育政策研究所 Web サイト「学習指導要領の一覧 (教育研究情報データベース)」、掲載年不明、  
<https://erid.nier.go.jp/guideline.html> (2022年11月28日確認)
- 10) 文部科学省「小学校学習指導要領 (図画工作科)」、2018年
- 11) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版、2003年、p.223
- 12) 同上書、p.227
- 13) 杉山直樹「構成の形式」真鍋一男・宮脇理監修『造形教育事典』建帛社、1991年、pp.244-253
- 14) 同上
- 15) 「題材の目標」及び「題材の評価規準」の作成に当たっては、下記のWebサイトを参照した。  
国立教育政策研究所 Web サイト「〔指導と評価の一体化〕のための学習評価に関する参考資料 (小学校図画工作)」、2020年、[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326\\_pri\\_zugak.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_pri_zugak.pdf) (2022年11月28日確認)

# 保育者養成課程における鍵盤楽器教育の意義（１） ～「打つ」動作との関わりを通して～ [ 論文 ]

関 田 良 \*

Ryo SEKITA \* :

A Trial of Keyboard Instrument Practice in a Training Course for Nursery  
Teachers — Through the relationship with the action of "hitting" —

キーワード：保育者養成, 鍵盤楽器, 音, 打つ, アコースティックピアノ

本研究では、保育専攻科での「鍵盤楽器演習」の授業実践事例を分析し、長きにわたって保育者養成において注力されてきたアコースティックピアノによる教育が、大幅に改編された新課程において、どのような意義を持つのかについて検討する。

授業では、アコースティックピアノの仕組みに改めて関心を持ち、その特質や音色と出会えることができるよう、まずは同じ鍵盤楽器でもメカニズムの異なるパイプオルガンやリードオルガンの体験を持つこととした。本編はピアノに触れるまでのそれらの過程を考察した。ハンマーアクションの「打つ」という動作を楽器ではない周辺物や打楽器を用いて十分に行うことで、学生自身が主体的にピアノの音そのものに耳を傾け、自ら音をイメージ通りにつくり出そうとすることにつながる姿勢が培われていることが明らかとなった。

## はじめに

教育職員免許法の施行規則の改正に伴い、科目区分が大括り化された（2017年11月17日改正省令公布, 2019年4月1日施行）。この事態に伴い、保育者養成課程における音楽系科目の位置付けが大きく変わろうとするなか、従来、養成機関がその教育に重きを置いてきたピアノ教育の意義が問われている。

旧課程においては、「教科に関する科目」の区分に含まれる音楽関連科目のなかで、ピアノ実技に関する授業が設定され、個人レッスンやグループレッスンの形式でアコースティックピアノを用いた教育が展開されるケースが主流であった。幼稚園教諭課程から教科の区分が

---

\* 頤栄短期大学 教授 Shoei Junior College

廃止されて以降、各養成校は、保育者に求められる音楽的な基礎技能として重視してきたピアノ実技の取り扱いに苦慮していることが推察される。保育・教育実習において、実習生に高度なピアノ演奏を求めたり、採用試験の課題にピアノ実技を盛り込んだりする園が、新課程に移行しても変わらず存在し続け、保育学生に演奏技能の習得を望み続けているからである。

その一方、以前のように、新課程においてピアノ実技に時間を割くことが難しくなったことに加え、入学者のピアノ学習経験が年々減少する傾向にあり、全く未経験という初心者の占める割合も高まっている。特に短期大学では2年間という限られた教育期間のうちに、一定のレベルにまで導いていくために、指導方法に更なる工夫が求められており、そのため、法改正がなされた2017年以降もピアノ演奏の指導法をめぐる研究は重ねられ続けている。

辻ら(2019)は2009年から2019年3月までに発表された、保育者養成課程のピアノ指導に関わる110論文を分析し、近年の研究動向を明らかにしている。この研究は、拙稿(2001)が仮説として提示した「保育におけるピアノの流行」<sup>1</sup>に端を発して検証が行われた安田・長尾(2010)「『保育におけるピアノの流行』と保育者養成機関のピアノ教員の関心の在り方との関係」に基づくものである。安田らによって指摘された、現場からの要求に応えることに追われ、「教材の選択、指導法、学習効果に絶えず疑問を抱いている」<sup>2</sup>ピアノ指導者の関心に偏りが存在しているという問題について、近年の「論文のテーマ」の傾向を通し、その後変化がみられるかを調査している。その結果、「過去に築かれた基本的な指導スタイルを基に各教員・各大学短大で工夫されてきたが、しかしそれは時代による学生の変化を反映したような大きな変化には至っていない」<sup>3</sup>と検証する。ここで示された「学生の変化」とは、何事にも効率性を重視し、「YouTubeなどで音源を聴き、映像で弾き方を真似し、それらを丸覚えして演奏する、いわゆる耳コピ」<sup>4</sup>で対応し、地道に読譜力を身につけるといった努力をしない性質を指している。こうした学生には「学習内容に意味を持たすことこそが大切」と考察し、音楽専門として歩んできた教員らのイメージするピアノの世界と、保育学生が目指すゴールは異なっており、「保育者にとって必要な知識・技術・技能をつけるもの」を認識して指導に当たらねばならないという。そして「受け身の学習ではなく、学生自らに常に考えさせるよう導く。その考える力こそが応用力となり、将来保育者となった時に活かせる」とし、この指導こそが保育者養成課程におけるピアノ指導の意義であると述べる<sup>5</sup>。

確かに、依然として現場から求められる技術に応じられるよう、学習内容の意味を丁寧に伝えることは不可欠といえるが、ここで述べられる「ピアノ専門でやってきた教員がイメージを持つ『ピアノ』とはまた別のもの」と指摘されている「音楽の基礎知識や、子どもたちの歌の伴奏・子どもたちの動きに合わせた即興演奏に即座に対応することができる応用力」<sup>6</sup>が、保育者として目指される到達内容であるならば、高価でランニングコストが嵩み、設置場所の問題や災害時のリスクを伴うアコースティックピアノを用いる必要があるだろうか。学生と教員双方が求める効率性がクロスすると考えられるMLを用いた一斉指導やポストコロナにおいても引き続きリモートによる指導を推進することに注力することも考えられるであろう。

服部公一ら(2002)では、ピアノの生演奏に勝るものはないとしながら、保育者養成校入学時の初心者の増加傾向や保育者の負担を軽減することを考慮し、電子楽器や機器の導入の可能性を検討し、アコースティックピアノにこだわらない指導内容に目が向けられ始めている。その後、小倉隆一郎が2005年より発表を重ねているeラーニング、MIDI、ピアノ支援ソフ

トなどを保育者や教員養成に活用する研究、それらを踏まえた小栗・岸本他（2018）によるICTを用いたピアノ教育に関する研究等が続く。今後、コロナ禍での取り組みによってさらに勢いを増す潮流に沿いつつ、鍵盤楽器を活用した教育は多様化していくことが予想される。

本稿は、保育現場や保育者養成において、アコースティックピアノが、今後子どもの表現と有意義な関係を持続し、また、保育者の資質を多角的に高める働きを担うために、養成課程においてどのような教育内容が必要となるか、授業実践を通して検討することを目的とする。身近な存在でありながらも「ピアノ」の種類が多様化するに伴い、それぞれのメカニズムに対する認識が曖昧になりつつある保育学生に、改めてアコースティックピアノを楽器として捉え、その音色に出会い直す機会を提供するための取り組みについて「打つ」という動作に着目し、考察していく。

### 1. 保育における鍵盤楽器の活用

20年余り前、上述した拙稿のなかで、諸外国に比べ日本の保育現場におけるピアノ設置率が群を抜いて高いことと保育で多用されている実態を明らかにし、その背景について考察した。主な要因として、改正前の幼稚園設置基準第十条に必要な教具として「ピアノ又はオルガン」が明記されたこと、この設置基準の公布とほぼ同時期に、急成長するピアノ製造会社の系列の音楽教室が全国に設営されたこと、リビングのような設の保育室とそのリビングにピアノが置かれる文化が融合していったこと等を挙げ、複合的な要素を帯びつつ、日本のピアノ文化が高度経済成長期以降に急速に発展し、それに比例するように、保育現場でのピアノ使用が浸透していったことを指摘した<sup>7</sup>。

最も影響が大きいと推察される幼稚園設置基準は1995年の改正で第十条について「幼稚園には、学級数及び幼児数に応じ、教育上及び保健衛生上必要な種類及び教具を備えねばならない」と、具体的な内容の記載をせず大綱化された。翌年、文部科学省の調査研究協力者会議は「歌、合奏、身体表現の伴奏、ごっこなどの遊びの擬音等幅広く活用されるものなので、音色や機種等を考慮して整備することが大切である」と保育者が用いる楽器についての留意点を示している。さらに「伴奏等に用いられる楽器はこの他にもさまざまなものがあるので、用途に応じて選択していくことが望ましい」と、鍵盤楽器での伴奏に偏ることがないように注意を促している。

その後四半世紀が経過し、今般の教職課程の大幅な変化で、保育者に求められる資質や能力、中でも教科に位置付けられてきた音楽的技能の見直しが求められるに至った。幼稚園教育要領や保育所保育指針においても、伴奏楽器の活用は明示されていない状況下で、かつてピアノの使用を全廃したオーストリアをはじめとするヨーロッパ諸国のように、伴奏楽器としてギターやリコーダーの使用が広まるような兆しもまだ見えない。一方で、ハイスペックな電子ピアノが開発され、保育学生の自宅での練習楽器も電子ピアノが主流となるなか、根強いピアノ文化は保育において引き継がれていくのであろうか。そして、保育現場や保育者養成校に据え置かれている夥しい台数のアコースティックピアノは今後、撤廃に向かって衰退の道をたどるのであろうか。

飯塚（1996）はなぜ、ピアノ（鍵盤楽器）実技が保育者としての音楽の「基礎技能」に位置付けられたか定かでないとし、「保育者にとっての音楽の基礎技能は何であるか」という根源的

な問題に対する答えを模索し、「それは保育者が子どもの音楽活動を子どもの立場になって、仲間として参加することであり、それによって幼児の楽しさを共感することができ、子どもの真の姿を捉えることができる」ことであると述べ、保育者の姿勢や子どもを見る目を養うことを重視している<sup>8</sup>。飯塚はここで具体的な基礎技能を「歌唱」であると結論づけているように、根源的な音楽的技能は対象とする子どもの年齢や発達、人数や空間により多様であるといえるのではないか。

こうした視点のもと、保育において位置付けが曖昧になりつつあるアコースティックピアノが、保育者に求められている資質を培うことにその特性を持って貢献できるのではないかと考え、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」における教育的意義を模索していく。

## 2. アコースティックピアノの体験と領域「表現」との関わり

リスト音楽院でバルトークにピアノをコダーイに作曲を学んだハンガリー出身のピアニストであるジョルジ・シャンドールは「たとえ表現の質が弦楽器や人間の声にかなわないとしても、音域の広さや強弱や音色の点において、ピアノは最も完璧な楽器であることは間違いない」<sup>9</sup>と述べる。この「完璧さ」を保育者養成の音楽教育や保育実践でいかほど活かすことができているか、見直したい。

「鍵盤に触れる指先の触感。ピアノを弾くときの腕の振り。指先や手首や肩を通して伝わってくる楽器の振動。耳を通して聞こえてくる実際の鳴り響き。そして何より、これらが我々の身体の中で、ないまぜになって共鳴することで生まれる身体感覚の快感」<sup>10</sup>。こうした感覚は、長期間鍛錬を積み重ねた職業ピアニストのみが感じ得るものだろうか。そして、「教員がイメージを持つ『ピアノ』とはまた別のもの」<sup>11</sup>としてしか、保育学生は感じ取ることができないのであろうか。

田中(2022)では、子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支えるために求められる保育者の関わりとはどのようなものかを2008年以降に刊行された領域「表現」のテキストの事例分析をもとに検討している。そして、子どもの思いや表現に共感し応答的であることを土台として、「問いかけ」や「提案」等を通して子どもの気づきや考えること、探索することのきっかけづくりを丁寧に行っていること、またその関わり意図を保育者が明確にもつことで、子どもの創造的な音楽体験がより豊かになるということを明らかにしている<sup>12</sup>。ここで取り上げられている11事例のうち、7事例は、石・ペットボトル・竹筒・木材等を打ちつけたり、叩いたりする場面であり、こうした子どもたちの音をつくる行為のなかに、ピアノの音を生み出す身体の働きとの接点を見い出すことができる。

シャンドールはハンマーが弦を打ち、弦が振動することによって生み出されるというピアノ特有のメカニズムを踏まえ、「重量・質量・力・強さ・緊張・弛緩・ポジション・筋肉・神経・関節・骨・肩・腕・手・指はすべて、ハンマーを適切なスピードで動かすという目的に奉仕しなければならない」<sup>13</sup>と述べる。子どもがモノを打ったり叩いたりして音を生み出すという一見単純に捉えられる動作は、どのような微細な動きにも反応するアコースティックピアノを操作する動きと多くの接点を持つことが推察されるのである。

「子どもに音を探究して色々つくってみようという気持ちを引き出す」<sup>14</sup>ことが保育者の役割の一つであるとするならば、保育者も日常的に音を真剣に探究し、色々つくってみよう

とする体験を豊富に持ち続けることが不可欠だといえる。そうした点で、「打つ」という動作がもたらす音に耳を傾け、全身で感じ取り、自らイメージする音をつくりだそうとする経験を可能とするアコースティックピアノは、保育者の資質や基礎技能を培うための最も適した楽器であり、教材であるといえる。

### 3. 保育専攻科「鍵盤楽器演習」授業の実践

#### （1）授業の概要

短期大学保育科を経て、保育士資格及び幼稚園教諭二種免許状を取得している学生13名が受講した、保育専攻科で20XX年10月～11月に行われた「鍵盤楽器演習」の授業実践である。

ピアノを用いて、イメージした音色を響かせることを目的として構成した内容のうち、素朴な道具と周辺物を「打つ」という行為から、対象を打楽器、道具はマレットや手、さらにアコースティックピアノの鍵盤へと移行していった。筆者がピアノ演奏を指導する際に、「まるで～～を触るように」といった例えで伝え、それが具体的なときほど、受け手はイメージに近い音を発生させることができる頻度が高いことを踏まえ、「まるで」という例えではなく、実際に打鍵に近い体験を楽器以外で行うことをプロセスのなかに盛り込んだ。

授業の冒頭にパイプオルガンに触れる機会をじっくり持ったのは、同じ鍵盤の操作ながら、ピアノとは発音原理が全く異なることを知ることで、ピアノを楽器として捉え直し、自らのコントロールで音色を作ることができることを改めて認識できるようにするためである。身近で当たり前な生活のなかに存在する多様な鍵盤楽器について、「押せばとにかく音が出る」というブラックボックス化した認識で一括りになっていると推察され、「どのようにして音が出ているのか」という子どもたちの探索意欲が旺盛となる場面を見逃してしまうような状況を打破することが求められると考えた。

本編では、この取り組みのうち、アコースティックピアノに移行する前の段階までを取り上げ、考察を加える。

#### （2）分析方法と手続き

各授業プログラムにおける学生のワークシート、授業での取り組みの様子や発話、発表された内容の記録を分析対象とする。なお、授業における実践内容、全ての提出物を調査対象のデータとして用いることについて、目的外使用と個人の特定が一切されないことを明記した文書と口頭の両方で伝え、全ての受講生より署名による文書で許諾を得ている。

#### （3）結果と考察

##### 1）鍵盤楽器に対する認識

学生は短期大学保育科においてピアノ演奏を含めた音楽科目を1年半から2年にわたって履修し単位を習得しており、全員ピアノの学習経験があるものの、本授業開始時の調査では、授業内で触れる予定のパイプオルガン、リードオルガン、電子オルガン、電子ピアノ、アコースティックピアノの発音原理や特色を明確に認識している者は皆無であることが確認された。

拙稿（2015）で行った鍵盤楽器に対する保育学生の意識調査では、発する響きや音楽的な内容よりも、「いかに弾きやすいか」に着目しているという結果を得、表現方法よりも、正し

く間違えずに弾くことにとらわれている実態がうかがえた<sup>15</sup>。今回の受講生も、2年次後期を迎え、現場への就職に近いこともあり、コードを弾きこなせるか、律動の伴奏に対応できるかなど、演奏の技術面に意識が集中し、音楽的表現や音色への興味を示す姿は見受けられなかった。専攻学生としてピアノに触れることからしばらく遠ざかっている者が大半であり、自宅での練習楽器も電子ピアノの者が半数以上を占めていたことから、かえって新鮮な感覚でアコースティックのピアノに触れられる状態にあった。

## 2)パイプオルガンとリードオルガンの演奏体験

パイプオルガンは、日頃学生が参加するチャペルアワーの礼拝や行事等でその演奏を聴く機会を度々持っているが、直接触れ、自ら音を出す経験はこの授業が初めてである。パイプオルガンが最も古い歴史を持つ鍵盤楽器であり、楽器史においても重要な位置付けにあることから、まずはオルガンが現代の形に至るまでの1500年以上に及ぶ変遷をたどり、人間がいかに生活に影響を与える美しい響きやそのボリュームにこだわり、楽音を作り出すことに精力を傾けてきたかに思いを馳せた。紀元前3世紀頃に北アフリカで水オルガンが発明されて以降、数百年をかけて西欧をはじめとする各国に伝わり、やがてキリスト教会の礼拝に用いられるようになるまで、野外の巨大な劇場や競技場で、儀式的雰囲気を作ったり、観衆が興奮するように煽ったりするための伴奏等の役目を果たすことに用いられていたことを共有した。学生は、ギリシャ時代の人間の知恵や技に関心を寄せつつ、「当時の音を聴いてみたい」と、人間が初めて生み出した鍵盤楽器の音色に注目を寄せた。楽器の源ともいえるオルガンが人々の生活文化に作用し、楽器が純粋に音楽をするために用いられていくまでに多様な経緯をたどっていることについて、「特別な目的というより、日常の身近なことがきっかけで開発されているのが面白い」や「今では当たり前には様々な音があるが、昔のように、音の種類がまだない環境の中だからこそ音に興味が深まり、作り出そうとしたのだと思う」という感想が寄せられた。音と生活と楽器の関係に意識が高まっていることがわかる。

次に、パイプオルガンを間近にして、現代のオルガンが電気で動くモーターによる送風とストップによる発音の仕組みを紐解き、パイプのバルブ、いわば音の扉を開く重要な「鍵」が

図1 パイプオルガンの鍵盤に触れる

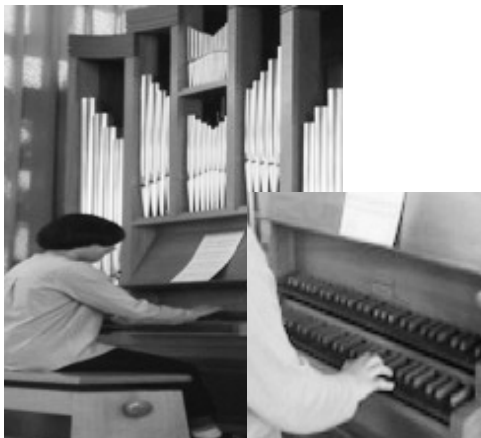


表1 パイプオルガンの仕様

建造：Gerhard Grenzing (1994年4月)	
Disposition	
I. GRAND ORGUE	II. RÈCIT
Bourdon à cheminée 8'	Bourdon 8'
Prestant 4'	Flute à cheminée 4'
Doublette 2'	Tierce 13/5'
	Larigot 13/3'
PEDAL	
	Soubasse 16'
	Bourdon 8'
カブラー	
	II / I I / P II / P
トレモロ	

並んだ「鍵盤(keyboard)」という装置で空気を送り込む管楽器であることを伝えた。

メカニズムをひと通り理解した後、学生は鍵盤に触れて音を出した。ピアノのように樹脂でコーティングされていない木材そのものの鍵盤の感触に「温かい感じがする」「家具に触っているよう」「足鍵盤も全部木でできていて黒鍵もあるのがすごい」「表に見えるパイプが飾りでなく、送風の管がついていて本当に音が出ている」など、素材や視覚的な要素に反応を示した。手足同時に用い、一人で3種類の音色を重ねて響かせることができる装置の希少さに感嘆し、その迫力ある響きに全身が包まれるようだという印象をレポートで述べている。

続いて、1930年代にフランスから輸入されたリードオルガン（12ストップ）に触れることとした。100年近くの時を経てなお機能する楽器にまずは驚き、こちらも音を出す前に、メカニズムについて理解する時間を設けた。筆者がストップを引き出し、ペダルを漕いで音を出すと、学生は「足踏みオルガン」として小学校時代に教室に設置されていたものを思い起こすようで、まず「懐かしい」「癒される」という言葉が行き交う。上部の板を開け、内部を覗き、また全体の仕組み図を通して説明を受け、パイプオルガンのように空気がふいごから直接リードに送られるのではなく、ふいごが空気を吸い出すことで引き込まれる風がリードを震わせていることを理解する。パイプオルガンとは異なり小さな箱の中に収まった複雑で意外な仕掛けに感嘆の声をあげつつ、「やさしい音でほっとする」「アコーディオンの音色に似ている」とここでも音質に関心を寄せている。

「仕組みを知って弾くと楽しい楽器である」「足でペダルを動かしながら一定に空気を吸い出すのは、演奏のリズムともずれてしまいとても難しいが、踏み続けること自体が楽しい」「足の操作があるため、空気を吸い込んで自ら音を発しているという実感がある」「足の踏み込み方で強弱がコントロールできて面白い」「全身で音を出している感覚」と、通常は鍵盤楽器において手指感覚に集中しがちなところ、身体全体の感覚との結びつきの強さに関心が寄せられている様子がいずれの感想にも示されていた。パイプオルガンは近寄り難いといった態度の者も多かったが、リードオルガンは内部の仕組みが可視化されるせいか、積極的に関わろうとする姿が見られた。また、足踏みのタイミングが行進にフィットするため、子どもたちの伴奏にも用いていけるのではないかという、保育との関連をイメージするレポートも含まれていた。

オルガンの体験により、ピアノと同じ鍵盤楽器でも、オルガンは自分の身体的作用で音を減衰させずに保持できることを確かめ、特にリードオルガンでは一つの音の中で自ら息を吹き込むようなダイナミクスを表現できることへの気づきを得ている。

すなわち、息を吹き込んだり、弓で擦り続けたりすることができる気鳴楽器や弦鳴楽器に近いオルガンの仕組みを理解することで、某かの作用を続けなければ、音は発生した瞬間から減衰し始め、やがて消えてなくなってしまうものであることを実感することにつながっているといえよう。

このようにして、同じ鍵盤楽器でもアコースティックピアノと大きく異なるメカニズムを知することは重要なことであると考える。

図2 リードオルガンの内部を確認



### 3) 「打つ」という動作を通して

身体的作用と楽器の関係に対する意識が高まったところで、実際に学生が音を発生させる場面へと移る。打楽器やピアノに触れる前に、「打つ」という動作を十分に感じ取る体験を持つこととした。「打つ」という日常に何度も行なっている動作と「音」との関わりに着目する取り組みとして、楽器ではない身近にあるモノを対象に行うこととした。

先行研究において、保育学生が音と向き合う取り組みは、音楽創作を見据えた内容が多く、なかでも学生に馴染みのある絵本に音や音楽を融合させていく実践の考察が散見される(寄2018, 浅沼2019, 柚木2020等)。それらは打楽器や管楽器、鍵盤楽器によって絵本の内容からイメージされる音や音楽を探究し、効果音的な響きを求めたり、提示したりすることが中心の研究である。音を生み出す際の身体的な状態と音の違いに集中するというよりも、絵本のイメージとのすり合わせに注目する実践であり、イメージを共有することにフォーカスされている。絵本を用い、音響的效果を加えていく点では共通する田崎(2019)の取り組みでは、「表現を発信する側の視点だけでなく、受け取る側の視点に立って」<sup>16</sup>と、保育者がどう発信するかどうかだけでなく、子どもたちにどう感受されるかを重視し、鍵盤楽器や打楽器だけでなく、家庭にある「楽器ではないモノ」も用いて音を探している。子どもの表現に音を介して応答する力を育成するという授業実践について、「『絵本を読む』活動と『音楽を奏でる』活動を単に融合したものとして捉えるのではなく、絵本から想起されたイメージを、どうやって音や音楽に表現していくのか、そこにはどんな力が必要なのかに焦点をあてて分析・考察」している<sup>17</sup>。ここで田崎は「保育者には子どもの表現を読み取り、その表現に的確に応答する力が要求される」<sup>18</sup>と述べており、楽器と楽器でないモノの区別が明確ではない子どもたちの表現のプロセスを読み取っていくためには、楽器でないモノに触れることは重要なことと思われる。

また、音そのものと向き合う取り組みとして、芹澤・山口(2022)がある<sup>19</sup>。学生が生活の場での「身近な音」を選び、そこから聴き出した音について、イメージする「音の名前」をつけるという実践である。ここでの考察はどのような音を選んだかの分類とどのような名前をつけてイメージづけているかに留まっており、どのように鳴らしたのかといった、動作の詳細については取り上げていない。

子ども理解に繋げていくため、音楽に向き合う以前に「音」そのものに着目することは重要であるが、子どもたちが自ら音を生み出すという場面を理解していくために、その時の身体の状態、感覚の働き方についても体験しておくことが求められるのではないだろうか。

ところで、「弾く」と書いて「ひく」と読むのは楽器、特に弦楽器と鍵盤楽器を奏でる場合だけであるが、近年、ピアノの演奏について「引く」と記している学生のレポートが散見される。「ひく」という発音が、楽器を鳴らす動作に曖昧なイメージを与えているのではないだろうか。「弾」という文字は弓の象形と先端がY字型に分かれたはじき弓の象形から成り立っており、まさに弓が大きく撓ってその反動で勢いよく矢が解き放たれ、何かを打ち抜く様を示している。弦楽器を「弾く」と表現するのは、擦られる弓と弦の物理的な様子や指で直に弦を弾く(はじく)ことを示す点で最適な文字であるといえる。しかし、ピアノは実際にはハンマーが強く張られた弦を打つ「弦打楽器」であり、弾くという行為は厳密には「打つ」と言い換えられるのである。

実際にマレットのようにハンマーを手に持ち、直接ピアノ線を打つのと異なり、手前の鍵盤盤を下ろし、槌子の原理で鳴らしていることで、自分が何を行っているのか把握しづらいの

がアコースティックピアノの特質の一つでもある。

前項のリードオルガンで、学生が「自分で動かしていることがわかるから楽しい・面白い」と感じたように、自分が何をしているのか知っていることは、楽器を用いる際に重要なことであるが、ピアノについてはわからないことが当たり前のようにもなっていて、「音を自分が生み出している」という意識にたどりつかない要因になっているのではないだろうか。

梅澤(2009)は楽器や楽器でない物をたたくことから発展していく子どもたちの表現性を見ていくことを通し、「たたく行為による表現の教材化」を試みている<sup>20</sup>。「楽器などの物をたたく場合、直に手のひらや関節、指の動きでたたく場合と、マレットで打ち鳴らす場合があり、また、楽器類をどう安定させて、たたき手がどんな姿勢で向かうかによって、ひきだされる表現は自ずと違ってくる。たたく行為と経験に含まれる内容はそれらのことを試し、音をつくり出したくなるとはどういうことかを知ること」<sup>21</sup>で、そのことが表現的活動のイメージをつくる教材化と連動するプロセスであると述べている。

こうした視点を背景に、本授業では、学生自らが「音をつくり出したい」という意識と出会い直し、さらに主体的に楽器においても音を聴き、音をつくろうとする感覚に向かっていくことを見据え、「たたく」と同義の行為として「打つ」という動作を経験することとした。

授業では、「打つ」という動作の中に日常的に用いている方法がどう含まれているかを観察できるように、対象を慣れ親しんだ周辺物とし、ハンマーで中継される仕組みに倣う形で、モノに直接接触することを避け、打つ際には少量の音でも集中して発音させたりそれを聴き取ったりできるよう爪楊枝を、また、ハンマーへのイメージに近づくためにさらに割り箸を用いることとした<sup>22</sup>。傷がつきやすい材質や精密機器などを打つ対象として除外することと、他の授業や隣接する幼稚園の保育に支障のない範囲であれば、キャンパスのどの場所で行ってもよいことを指示した。

打つ道具(何で)、打つ対象物(何を)、打ち方・当て方(どのように)、聴き取った音(どう聴こえたか)を記録表に表記することとした。一人につき6～15例の記載がなされた。全ての対象物を爪楊枝と割り箸の両方で打ち比べる者、一つの道具と対象物で当て方を何通りかで試す者、少しずつ試した後、最も気に入った音を長く聴きそれを記録する者など、音との向き合い方は学生によって異なっている。また選んだ場所は、授業の実施教室内のみの場合が多いが、教室外、さらに屋外まで出て行き探索する学生もいた。

対象物は床・壁・ホワイトボード・窓の鉄枠・ブラインドなど建造物や設備といった大型で広範囲のものから、ペットボトルやペンケース、文具類、レジ袋、衣類など身近な生活用品、屋外では、樹木、石、砂地、落葉などに及ぶ。ごく一部だが自分の頬や、友人の肩など人体も含まれていた。打ち方もほぼ全ての学生が「はずむように」とひらがな表記で記録を残しており、鍵盤楽器を「弾く」との接点が無意識のうちに感じ取られていることも推察された。

また、単純に道具を当てる動作については「打つ」よりも「たたく」との表記が上回っていた。また、天井や床に対しては、投げ当てたり、落下させたりして音を出したケースも数件あり、直接コントロールせずに発せられる音にも耳を傾けていた。「打つ・たたく・弾ませる」といった直線的な動き以外にも、「なぞる・撫でる・擦る・引きずる・混ぜるように・円を描くように」といったように、肩や肘、手首の状態も合わせて示しながら状態を記している。これらの表現の中には、ピアノの演奏の指導の際に教員が用いる表現に重なるものも多々含まれており、発せられた音を注意深く感受し、さらによく響かせようと試す行為は、

楽器において行うそれと通底するものがあるのではないだろうか。

以下は「打って音をつくる」取り組みでの気づきに関する記述例である。

- ・身体を大きく動かしたり、力を入れたり抜いたりするだけで、音の種類や高低が変化した。
- ・使った物が変わると同じような打ち方でも音の質や大きさが変わり面白かった。
- ・音にばかり意識が向かいがちだが、打つ対象や打つ手にも目を向けることが大切だと思う。
- ・対象物によって音の予想がつかうと思っていたが、実際の音は異なっていた。
- ・当てる距離、スピード、手の使い方次第で、音にバリエーションが生まれた。
- ・身近な環境に音がたくさんあるのだと気づいた。
- ・いつもは鳴らそうと思わないものでも、鳴らしてみると「こんな音がするんだ」と新しい発見があり「音ってすごい」と思った。
- ・爪楊枝は腕や手の甲、指先を工夫して使わないと響きが出ない。小さな音でも逆に腕との関係が深いのだと気づいた。
- ・対象物に中身があるかないかや、中身の種類で、音の高低や種類が違っていると感じた。

この取り組みでは、ひたすら音を聴くことを求めたが、なかには「自分が様々な周辺物をたたいているうち、子どもが物をたたきたいという気持ちを想像した」という記述も見られ、打ち鳴らすことに対する共感の意識にたどり着く学生もいた。また、対象物と当てる物の形状や素材の密度、太さなどの面積、容積を細やかに描写する記述は全ての学生のレポートに含まれ、予想した音質と異なることへの驚きも共通して示されている。

最後に打楽器の演奏で用いるマレットを使い、発見した音質と打ち方をさらに実感する時間を持ち、打楽器に移った。

#### 4) 打楽器を通して

「打つ」という動きをダイレクトに感じ取るため、打楽器はタンバリン・ボンゴ・スネアドラム・シンバル・カホン・バスクドラム等を用い、割り箸・マレット・手のいずれかで打つこととした。周辺物と同様に、打つ道具(何で)、打つ対象物(何を)、打ち方・当て方(どのように)、聴き取った音(どう聴こえたか)を記録表に表記することとした。

一人につき3～9例と、周辺物に比べると聴き取った音の種類が減少し、打ち方や聴き取っ

図3 ボンゴを囲みアイデアを出し合う



図4 新たな打ち方で慣れ親しんだ楽器の音を聴く



た音の記述内容も簡素化した。周辺物と異なり、楽器として響きが確保されているせいか、細やかに音の質を探るというよりも、単純に豊かな響きを楽しむ姿勢に移行しているように窺えた。一人で黙々と音を聴き取っている者もいるが、図3のように一つの楽器を数名で囲み、打ち方のアイデアを出したり、他学生が打った時の楽器の振動を味わったりしながら聴き合う姿も見られた。

また図4のように慣れ親しんだ楽器も同じ楽器同士を擦り合わせてみたり、打ったことのない部分から出る音を多様な周辺物を徹底的に打ち鳴らしたことで、「この楽器はこうして打つもの」という固定概念から解き放たれ、楽器を制作している途中のように楽器の形状をじっくり眺めては手で直に振動を感じ取ったり、打つ道具の出す音の違いを確かめたりしている。

以下は打楽器に触れて得た気づきや、そこから導かれたピアノで出してみたい音の記述例である。

- ・力を入れ過ぎると逆にあまり大きな音が出ない。ピアノを弾くときに注意を受けたことと同じなので、改めてピアノでも試したい。
- ・タンバリンは大きく振っても大きな音が出るとは限らないことや、持たずに置いて道具で鳴らすと金属（シンバル）部分が鳴るタイミングが変わって響き方が変わる。
- ・ボンゴは力を入れて鳴らすと引き締まった音に聴こえる。力を抜いていくにつれ音が変わり、より自然に近い（意図的に鳴らしていない）ように感じた。ピアノでも同じなのか確かめたい。
- ・タンバリンを小さくたたいても響くような音があったことに驚いた。響く＝大きいと思っていたため、ピアノでも弱く弾いて響きが出るのか気になった。弾むような音で演奏したい時にどうしても大きくなってしまいが、弱くても響くのであれば、妖精がびよんと飛んでいるような音を出してみたい。
- ・タンバリンや太鼓をマレットでなく割り箸でたたいてみると、より高くて乾いたような音に聴こえた。ピアノでもこのような軽い感じの音を出してみたい。

興味深いのは、打楽器が周辺物と比べ豊かに響くことを弱く細かい作用の結果から見出し、新鮮に受け止めていることである。おそらく周辺物を爪楊枝のような面積・容積の小さいもので打つという経験から始めたことにより、細やかな音を聴き取ることやその時の身体の状態を感じ取ることが打楽器を手にした際にも自然と想起され、「ピアノでもこのような音を出してみたい」と、これまでこだわってこなかった繊細な音色を含めた具体的なイメージに繋がっているのではないかと考える。

#### 4. まとめ

本稿は、保育者養成の新課程においてもなお鍵盤楽器を用いた教育が盛んに行われている現状のなかで、アコースティックピアノがもたらす教育的意義を改めて見出すため、「打つ」という動作に着目した授業実践についての考察を行った。本編では、その前半の段階として、同じ鍵盤楽器であるパイプオルガンやリードオルガンのメカニズムを理解し、実際に演奏すること、及び、楽器ではない周辺物を「打つ」という動作で音を感じ取る試みを取り上げた。そ

の結果、音が持続する鍵盤楽器の特質とその持続のために自らの身体が作用を持続させる必要があることに興味を抱き、また響きのなかに人の声や息のような要素を感じ取るなど、鍵盤楽器に向かいながら音色に耳を傾ける契機を得ていることがわかった。さらに楽器ではないモノを手や身の回りの道具を用いて打つことで、思い込んでいた音とは異なるそれぞれの音と出会い直し、またそれらが自らの動作のコントロールで微妙に音を変えて響くことを心動かしながら感受している姿を確かめることができた。そして、こうした経験を通し、アコースティックピアノではどのような音が出せるだろうか、音をつくる楽器としてピアノを捉え直そうとする姿勢が窺えた。

続編では、実際にアコースティックピアノのアクションを具に観察したうえで、オルガンに向かった時と同様に、どのように作用すると、どのような音が生まれるのか、「打つ」という動作によって「音をつくる」経験について、実践事例を考察していきたい。

## 注

- <sup>1</sup> 関田 良「保育においてピアノがもたらす環境」頌栄短期大学研究紀要第32巻,2001年,p21
- <sup>2</sup> 安田 寛・長尾智絵「『保育におけるピアノの流行』と保育者養成機関ピアノ教員の関心の在り方との関係について」奈良教育大学紀要第59巻第1号,2010年,p.173
- <sup>3</sup> 辻 陽子・伊東 陽・安久津太一「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,2019年,p7
- <sup>4</sup> 同上,p7
- <sup>5</sup> 同上,p7
- <sup>6</sup> 同上,p8
- <sup>7</sup> 前掲書1,pp18-24
- <sup>8</sup> 飯塚朝子「保育者養成における音楽領域についてのカリキュラム」東京家政大学生生活科学研究報告第19集,1996年,p9
- <sup>9</sup> ジョルジ・シャンドール,岡田暁生監訳『ジョルジ・シャンドールピアノ教本—身体・音・表現—』春秋社,2005年,p.22
- <sup>10</sup> 岡田暁生・伊東信宏・近藤秀樹,大久保賢,小岩信治,大地宏子,筒井はる香『ピアノを弾く身体』春秋社,2003年,p.15
- <sup>11</sup> 前掲書3,p8
- <sup>12</sup> 田中知子「子どもが音に気づくことや、音・音楽をつくり出す体験を支える保育者の関わりについて—2008年以降の領域『表現』のテキストに記載されている事例の分析を通して—」龍谷紀要第44巻第1号,2022年
- <sup>13</sup> 前掲書9,p28
- <sup>14</sup> 前掲書12,p96
- <sup>15</sup> 関田 良「保育における伴奏楽器の今日的課題(1)-鍵盤楽器に対する学生の意識をとおして-」第54回全国保育士養成協議会研究大会論文集,2015年
- <sup>16</sup> 田崎教子「音楽的活動における保育者の発信的・応答的能力の向上」風間書房,2019年,p141
- <sup>17</sup> 同上,p143
- <sup>18</sup> 同上,p143
- <sup>19</sup> 芹澤美奈子・山口亜弥子「保育者養成校における音づくりの実践—幼稚園教育要領における『音』への考察—」鶴見大学紀要第59号第3部,2022年,pp29-33
- <sup>20</sup> 梅澤由起子「幼児の表現としての“たたく”活動の教材化」愛知教育大学幼児教育研究第14号,2009年,p3

<sup>21</sup> 同上, p4

<sup>22</sup> 爪楊枝や割り箸を用いて周辺物を打ち鳴らす取り組みは, 山下柚実『五感力を育てるワークブック 一触る・聞く・味わう・嗅ぐ・見る 楽しく感じる 50 のメソッド』青山書房, 2007 年に紹介されている聴覚を覚醒させるためのワークを参考としている。

#### 参考文献

- ・ 秋元道雄『パイプオルガンー歴史とメカニズムー』ショパン, 2002 年
- ・ 浅沼恵輔「保育者養成課程における絵本への音楽付け：様々な音やイメージをピアノで表現するための実践例とその応用」札幌大谷大学紀要 第 49 号, 2019 年
- ・ 梅澤由起子・横井志保「リズム表現としての両手で叩く活動の構造と援助について」愛知教育大学幼児教育研究第 15 号, 2010
- ・ 小栗貴弘・長澤 順・岸本智典・青木章彦「保育者養成課程における ICT を用いたピアノ教育の効果ー介入群と統制群の比較実験を通じた検証ー」教職実践センター研究紀要第 6 号, 2018 年
- ・ 服部公一・川合貞子・草川和子・松嶋五百子・村木由起子・片岡真弓・成松由奈「幼稚園教育の音楽活動と電子楽器の適用についての研究ー幼稚園における音楽活動と電子楽器, 機器の導入についてその現状調査からー」東京家政大学生生活化学研究所研究報告第 25 集, 2002 年
- ・ 柚木たまみ「絵本を用いた音楽表現活動ー専門演習 I・II における学生の実践活動報告から vol.1ー」滋賀短期大学研究紀要第 45 号, 2020 年
- ・ 寄ゆかり「絵本からイメージできる音表現の追求」千代田短期大学紀要第 47 号, 2018 年

謝辞：本研究のために、授業レポート等のデータ使用、ならびに、受講中の写真撮影に快くご協力くださった保育専攻学生のみなさまに、改めて感謝を申し上げます。

付記：本稿は、日本保育学会第 71 回大会における発表「保育者養成における鍵盤楽器演習の試みー『打つ』行為とのかかわりを通してー」をもとに、新たに調査、検討を加え、再構成したものである。なお、本研究の開始について、2017 年度に頌栄短期大学倫理審査委員会より承認を得ている。

# 頌栄短期大学 研究紀要規程

第1条 頌栄短期大学研究紀要(以下「紀要」という。)は頌栄短期大学(以下「本学」という。)の研究機関誌であり、主に本学専任教員の研究成果を発表し、研究の向上を図る目的を持ち、発行されるものである。

第2条 紀要への投稿資格者は、次のとおりとする。

- (1) 本学専任教員、頌栄幼稚園教諭及び社会福祉法人頌栄会の設置する施設に勤務する保育士、保育教諭
- (2) (1)を筆頭執筆者とする共同研究者
- (3) その他紀要・論叢委員会(以下「委員会」)が認めた者

第3条 投稿する原稿は、次のとおりとする。

- (1) 未公開のものに限る。
- (2) 論文の種類は原著、研究ノート、資料とする。ただし、各カテゴリーに分類することは難しいが、委員会が掲載を妥当と認めたものは投稿を認めることがある。
- (3) 原著、研究ノート、資料にかかわらず、問題設定、論議内容が明確で、充分発展性のあるものでなければならない。
- (4) 単著・共著に関わらず、同一著者を筆頭執筆者とする投稿は1巻につき1論文とする。別途発行された号刊への投稿も同様とする。
- (5) 人(子どもを含む。)を対象としたものは、頌栄短期大学倫理規程に則り審査を受けた研究でなければならない。

第4条 紀要は、原則として投稿の締め切りを12月末日とし、年1回発行する。

第5条 原稿は執筆要項に従って作成し、印刷(プリントアウト)したものと、電子媒体を併せて、委員会に提出する。

第6条 原稿は委員会の審議を経て掲載する。

- 2 原稿は執筆者と協議の上、修正されることがある。
- 3 委員会が必要と求めた場合、本学専任教員または外部の適任者に意見を求めることができる。

第7条 投稿者に対し、一論文につき別冊30部を贈呈する。

- 2 特別にそれ以上必要とする場合は20部を限度とし、必要部数追加贈呈する。

第8条 原稿は次の執筆要綱に従って記述することとする。

- (1) 原著論文の場合、原稿の長さは10,000字以上30,000字以内とする。研究ノートは原則として10,000字未満とする。また、制限量を超過した場合の印刷経費、及びカラー印刷等の特殊な印刷に要する経費は、原則として著者の負担とする。

- (2) 和文原稿は横書きとし、A4判用紙に41字×40行で印字する。新仮名づかい、常用漢字を使用し、Wordで作成する。論文中の句読点の表記は、「,」「.」を使用する。欧文原稿はA4判用紙に、周囲約3cmの余白を残して2段送りで印字する。
- (3) 原稿には表紙をつけ、和文、欧文の表題、執筆者名、所属機関名、研究内容を表すキーワード(5個程度)及び要約(400字程度)を記載する。
- (4) 注と引用・参考文献の書式は次のとおりとする。
  - ①注および引用文献は本文中の該当箇所に番号を付し、論文の最後にまとめて番号順に記載する。
  - ②参考文献は末尾にまとめて記載する。欧文、和文の順に区別し、欧文は著者姓のアルファベット順、和文は五十音順に記載する。著者姓名、書名(論文題目)、出版社(掲載誌名・巻・号)、発行年を示す。
  - ③インターネット上の文献は、著者名、題目、記述された年、URL、参照年月日(最終アクセス)を明示する。

第9条 掲載論文の著作権は本学に所属するものとし、投稿論文の電子情報化及び公開に関する著作権の行使を本学に許諾したものとする。

- 2 前項により論文の電子情報化および公開に関する同意書に署名し、提出原稿に添付する。

第10条 この規程の改廃は、教授会の意見を聴き学長が行うものとする。

## 附 則

- この改正規程は1971年(昭和46年)10月25日から施行する。
- この改正規程は1974年(昭和49年)6月24日から施行する。
- この改正規程は1991年(平成2年)11月13日から施行する。
- この改正規程は2002年(平成14年)7月9日から施行する。
- この改正規程は2010年(平成22年)4月1日から施行する。
- この改正規程は2013年(平成25年)6月11日から施行する。
- この改正規程は2018年(平成30年)5月15日から施行する。
- この改正規程は2020年(令和2年)9月15日から施行する。
- この改正規程は2022年(令和4年)3月9日から施行する。

2023年3月31日 発行

編集兼発行 頌栄短期大学  
神戸市東灘区御影山手1丁目18番1号

印刷所 神戸共同印刷株式会社  
神戸市兵庫区永沢町4丁目4番14号  
電話(078)578-1601(代)