

－ 原著論文 －

幼児の音楽表現に関する保育者の語りに現れる実践構造
－ギターでの保育を行う幼稚園教諭のインタビュー分析－

小松原 祥子

Practical Structure in the Story of a Nursery Teacher Who Assists Children's Music Expression:
An Analysis of an Interview of a Nursery Teacher Who Plays the Guitar at the Kindergarten

Sachiko KOMATSUBARA

要 旨

本研究の目的は、保育においてギター伴奏を用いる幼稚園教諭の観察に基づいたインタビューの現象学的分析により、幼児の音楽表現の援助に関する実践構造を描き出し、その構造が持つ保育的価値を検討することである。分析の結果、教諭の「聴いて」という願い、幼児が自発的に「聴く」主体性、共に「自分の声が聴こえる」ことが、保育者と幼児とが重なり合いながら相互作用として生じ、その結果「感じる」ことに繋がる実践構造が浮かび上がってきた。その構造を通して、「ギターコードと教師の声による歌唱によって、自分の声が聴こえるため、子ども達の音程がずれていても保育者の声に合わせてくれることがある」ということが生じた。これは教諭と幼児との信頼関係を基盤として成り立っており、この構造は幼児の音楽表現の援助において重要な部分であり、ここが成り立つことを土台としてギターという楽器はその関係をより楽しくするための役割を持つものと考えられる。

キーワード：ギター (Guitar)、幼稚園教諭 (Nursery Teacher)、
実践構造 (Practical Structure)、音楽表現 (Music Expression)、
現象学的分析 (a Phenomenological Analysis)

1. 緒言

幼稚園教育要領では「鍵盤楽器による伴奏」は義務付けられていないにも関わらず、保育現場で「よく利用する伴奏楽器」は鍵盤楽器（ピアノ、オルガン、電子ピアノ、キーボード）が大半を占めており、ギターを日常的に用いている保育者は僅かである（飯塚，1995）。また、教員採用試験でピアノ弾き歌いを課す自治体や園が多いため、保育者養成課程においても鍵盤楽器の指導が熱心に行われている。

鍵盤楽器による伴奏は「メロディーと伴奏を同時に弾くことができる」「保育現場に設置していることが多い」（加藤，手良村2017，p.3）ことから保育者にとっても利用しやすいものの、現行（平成30年改訂）の幼稚園教育要領「表現」の「ねらい」では「様々な表現を楽しむ」ことが挙げられており、幼稚園教諭が日常的に演奏する楽器に鍵盤楽器以外が含まれることで、幼児の感性をより豊かにすることに繋がると考えられる。

保育現場における伴奏楽器の可能性として検討されているのがギターであり、ギターを用いた保育に関する先行研究としては、加藤・手良村(2017)¹⁾、飯塚(1995)²⁾、阿部・横井(2014)³⁾が挙げられる。加藤・手良村(2017)は、保育現場におけるピアノ優位の歴史的背景をふまえ、ピアノによる保育を補助するための楽器としてギターを活用することが可能かどうか、先行研究からピアノとギターのメリットとデメリットを比較検討している。阿部・横井(2014)は、保育現場にギターを用いてリズム遊びを展開する事例の観察を行い、その可能性について提言している。飯塚(1995)は、保育現場における伴奏楽器の現状、ギター伴奏についてのアンケート調査を行い、保育現場の現状や園の方針、養成校のカリキュラムの問題などからギターの使用に消極的な姿勢になる傾向があることを示している。

これらの研究では、園や保育者養成カリキュラムの現状から現場でのギター活用が難しいこと、ピアノと比較したギターのメリットやデメリットが観察やアンケートによって明らかになっている。さらに踏み込んで保育的価値を明らかにするためには、実際にギターを巧みに活用しながら保育を行う保育者の実践構造を描き出す必要がある。従って本研究では、第三者である筆者によるインタビューによってギターでの保育を行う保育者の語りを引き出し、現象学的分析によって実践構造を明らかにする。

研究対象としては、幼児の自発的な音楽表現を土台とする必要があるため、自由遊びを基盤とした保育を行う神戸大学附属幼稚園の園児及び教諭を対象とする。後述するように、筆者は本園において2019年から観察とインタビューを行ってきた。その中でギターを用いた音楽的援助を行うA教諭の実践とインタビューを対象とする。インタビュアーとインタビューイの共通理解の基盤としては、筆者が観察を行った生活発表会及び運動会「リズム表現」の準備と本番の事例を中心とする。

このインタビューの現象学的分析によって、インタビューイの実践構造を描き出し、保育における音楽的援助の本質的かつ普遍的な関係性を示すと共に、その構造が持つ保育的価値を検討することを目的とする。

2. 研究方法

(1) インタビュー分析の方法

インタビューにおける質問の仕方としては、非構造化インタビューの形を取り、研究対象者の了承を得てICレコーダーによる録音を行った。A教諭(仮名)のインタビューは2020年3月31日10時半～11時15分の45分間、神戸大学附属幼稚園の会議室で行った。

インタビューの分析方法としては、現象学的な質的研究方法を用いる。これは「個別の出来事に意味を与える方法論」であり、「実践の個別性は(インタビューにしるフィールドノートにしる)言語を介して構造の個別性へと変換されることで学問的な意味を持つ」(村上, 2016, p.316)⁴⁾。具体的にはインタビューイの語りの中で、「モチーフ」「シグナル」「ノイズ」から

言葉と言葉の連結を読み取り、そこから実践の構造を読み取る方法である。以下、村上（同上，2012，pp.317-318）⁵⁾による現象学的な質的分析法を示す。

- 「モチーフ」とは、語り手が用いる特徴的な言い回しや、語りの中で目立ってくる単語（特に名詞、動詞、形容詞、副詞）であり、実践の結節点となる。
- 「シグナル」は、「やっぱり」「でもまあ」「どンドン」といったそれ自体ははっきりした意味を持たない単語であり、助詞や接続詞、擬態語、セリフが地の文に混入する直説法や時制といった文法上の特徴であり、モチーフの連結・組織化の仕方を示す。文法の特徴が動きの組み立てを示すがゆえに、モチーフとシグナルの連結に実践のしくみが反映する。
- 「ノイズ」は文法が崩れる場面であり、複数の異なる文脈が混線するときに生じる。主語と述語の不一致、言い間違い、言い淀み、沈黙、同じ言葉遣いの反復、ときどき使われる方言、一見唐突な話題の跳躍、独特な主語の選択、一読しても脈絡のわからない話題の展開、語りのトーンの変化などである。モチーフとシグナルで示されるひとまとまりのユニットが複数重ね合わされる時にノイズが生じることが多い。

このような研究方法を取ることにより、普段は意識化・言語化されないインタビューイの実践構造が顕れてくる。村上（2016）が看護実践のインタビュー分析にあたり、「患者へ語る気遣いがそのまま実践そのものであるというような行為遂行的な側面をもつ」（同上，p.320）と述べているのと同様、保育の実践も幼児への気遣いがそのまま実践そのものである。従ってインタビューの語りには「本質的に実践そのものが刻印されている」（同上）のであり、語りの運動に着目する現象学的分析が意味を成すことになる。

（2）観察の方法

音・音楽に関する園児らと教諭の非参与観察を行い、フィールドメモとICレコーダーによる録音を行った。

（3）調査期間

本稿でのインタビューに関連するフィールドワークは下記の通りである。

表1 インタビューに関する音・音楽に関する園児と教諭の観察実施日程

①2019/5/24 9時半～14時	④2019/11/19 9時半～11時半	⑦2020/2/13 9時半～11時半	⑩2020/2/28 9時半～11時半
②2019/6/15 9時45分～11時半	⑤2019/12/13 10時～12時	⑧2020/2/19 9時半～11時半	
③2019/10/8 9時半～11時半	⑥2020/2/4 9時半～11時半	⑨2020/2/20 9時半～11時半	

本稿ではこれまでの観察の中からA教諭の実践に関わる2019年度の生活発表会に向けた保育と本番、運動会「リズム表現」のリハーサルの事例がインタビュー中で引用される。

(4) 本文中の表記

園児らのクラス名は仮名とする。また、インタビュー中の動きや言葉のニュアンスについて()で補足する。引用するインタビューの番号は時系列の通し番号である。「小」はインタビューである筆者(小松原)、「A」はA教諭を表す。分析にあたり、モチーフを太字、シグナルを下線、ノイズを二重下線で示す。ただし園児と教諭の観察記録に関しては考察に関する部分のみを下線とする。

3. 研究結果：幼児の音楽表現への援助に関するA教諭の実践構造

研究対象者となるA教諭は保育経験16年目であり、他園での新任当初から現場でフォークギターを用いている。ギターを始めたのは中学からであり、バンド活動も行ってきている。本稿では、このようにギター経験の豊かな幼稚園教諭の実践構造を、先行研究において挙げられたギターのメリットとデメリットと照合しながら検証していく。

(1) ギターコードと教諭の歌による援助

ギターを用いた保育の利点として加藤・手良村(2017)、飯塚(1995)、阿部・横井(2014)は、ピアノと比較して下記の点を挙げている。

- ・子どもと向き合って/子どもの輪の中に入って弾き歌いができる
- ・演奏したまま子どもたちの中に入ることもできる
- ・子どもの動きを身近に見てタイミングを捉えることができるため、弾き方により子どもの動きを変化させやすい
- ・子どもと同じ目の高さで歌える
- ・場所を選ばず、子どもの活動場所に合わせて演奏できる
- ・子どもが音程を考えると、楽器の音からよりも保育者の肉声から考えた方がよい

- ・カポダストを使えば、ある程度容易に移調できる

ギターを用いた保育の困難な点としては次の通りである。

- ・ギターの音はそれほど大きくないので、行事など園全体の合唱には困難になる
- ・和音とメロディーを同時に弾くのは難しい
- ・子どもの歌のためのギター用の楽譜はそれほど多く出版されていない

これらはギターの初心者による、アンプに繋げないクラシックギターを前提としている。一方、A教諭のインタビューからは下記のような構造が浮かび上がってくる。

<インタビューで共有される観察記録事例1（2020年2月13日）>

A教諭、5歳児保育室北側に座ってギターを弾く。その周りに輪になって子どもたちが座っている。A教諭、Am, A, Gなど様々なコードを弾いて、「こっちになったら」等子ども達に問いかける。Amの後Gを弾くと「明るい」「なんか仲良しな感じ」等子ども達から様々な発言が出る。A教諭「明るい感じになったらいい」等、子ども達の言葉を繰り返しながら、「ああ」「ああ」とあいづちを打つ。「この曲はどんな曲で……どんな感じになってる？」とこれから歌う「さよならぼくたちの幼稚園⁶⁾」について聞く。女兒「さあ」A「こっちは？どう？」子どもたち、しーんとした後、数人つぶやく。A「はい、いきましょ。これはどんな感じ？」F, E, Dを弾く。男児「赤い感じ」A「赤い感じ。明るい感じということは」子どもたち、口々に「晴れる」A「晴れる、気持ちの方は。あのみんなで歌ってるよ」男児「さよならぼくたちの」A「さよならぼくたちの。明るいとは。」男児「1ねん」男児「もうすぐ立派な1年生」A「もうすぐ立派な1年生」A教諭、Fをギターで鳴らす。そのまま「もうすぐぼくたちは1年生」の前奏をギターで弾き始め、弾き歌いする。子どもたち一緒に元気な声で歌い出す。3番まで歌い終わって、しばし静寂。A「元気出る感じするな」子どもたち「元気出る！」口々に色んなことを言う。その中から発言を拾ってA教諭「うるさすぎた？っていうのはどういうこと？」男児達「あー！って」口々に主張する。A「あ、声？声の感じ？」男児大きな声で「♪でも大丈夫、でも大丈夫」A「おっきくていいんだけど、……」男児「でもちょっとおっきすぎる」A「がー！っていうのはちょっと違う。」男児中くらいの音量で「♪でも大丈夫、でも大丈夫」子どもたち色々なことを同時に言う。女兒「これくらいがいい、♪でも大丈夫、でも大丈夫」途中から他の子も一緒に歌い出す。「ほらもうすぐ立派な1年生」静寂。女兒「ぐらいがいい」A「ぐらいがいい。じゃ、歌ってみようそこで。♪でも大丈夫」A教諭、ギターなしで歌う。教諭の後に続いて子どもたち「♪でも大丈夫、でも大丈夫、ほらもうすぐ立派な1年生」アカペラで歌う。声はだんだん大きく、音程は少し外れる子もいる。A「あれ、何かギ

ターの音と合っていないかもしれん。はは（笑）」 女兒「♪でーも大丈夫、」子どもたち途中から合唱「♪でーも大丈夫、」女兒A「って、ちょっと明るい感じにする」A「明るい感じにする。」子どもたちがやがやする。女兒がよく通る声で率先して入り、他の子も続く「♪でーも大丈夫、でーも大丈夫、」A「ちょっと待って。♪でーも大丈夫、から行く？」子どもたち沈黙。違う所から入った子がいる所でA「もうちょっと前から行こうか」A教諭のギターが入り、弾き歌いする。「♪心配なーいって」子どもたち、教諭とすぐ一緒に歌い出す。子どもたち、音を聴きながら、一旦外れそうになった音程を調整する。

下線部から、教諭が入りの合図の声かけをしなくとも子ども達が自然に歌に入っており、ギターの前奏が子どもたちの歌唱を先導する役割があり、子どもたちもそれを感じ取っていることが分かる。また、教諭は一度もメロディーを楽器で取ることなく、教諭自身の歌あるいは一部の子どもの歌が芯になってリードしている。従って音程の拠り所はギターコードのハーモニーである。また、A教諭が「ギターの音と合っていない」と言ったのは子ども達の歌唱の音程のことを指していたと思われるが、子どもは「明るい」という雰囲気のことを言う。しかし、そこで否定はしない。音楽的には、高い・低いでなく、明るい・暗いなどイメージで共有した方が、結果的に音高が合うこともある。

また、子ども達は合唱が終わった後静寂を味わっている。これはよく「聴いている」ことの証と言える。これに関し、教諭は下記のように語っている。

① ギターの「グイーン」という音が「落ちていく」余韻を「聴く」静寂

238A：あれもねー、なんかこう、そこを、楽しんでーきてるといふ、今思えばあります。なんかこう、ギターってこう、グイーンと、こう、本当に、自分が手を、添えるまで鳴り続けるじゃないですか。弦だから、振動してるから。

239小：はいはいはいはい。

240A：「その最後の音がすーっと、落ちていくまで、が歌や」、「曲や」、っていうのを、自分も思ってるし、そこを、子どもたちと一緒に、聴いてきた、き、っていう経緯があって、そこで、あえてしゃべらずに。終わるまで十分もう「聴いて」、……「はーっ」。っていう（笑）ことで、進めているから、も、なんかそれが、当たり前というか、子どもたちも……うん、そこまで、き、聴く、聴くように。

241小：へー……

242A：最初はそんなことなかったですね。何か歌い終わったら、「わーっ」てもう、すぐに、

243小：あ、やっぱり。

244A：しゃべりだしてたんで、（笑）「あ、ちょっと待ってちょっと待って、」って、

245小：あ、先生、が、聴いてる、感じを、

246A：こう、「最後まで、最後まで最後まで、ちょっと、聴いててよーっ……」っていうところで、「お、あー終わったよねー」っていう。「そこにいっちゃうまでが、気持ちいいでしょー」って、(笑) 言いながらね、あの、進めてるというのが。

ここでセリフが頻繁に出てくるのは、他者である子ども達の体験とA教諭の体験がギターの余韻を「聴く」行為を通じて身体的に一体化していることを表している。その行為を繰り返しているが故に、筆者が観察を行った5歳児2月の時点ではもう子ども達はその余韻を「楽しんできてる」のである。これはA教諭と一緒にその体験をすることを楽しんでいると考えられる。そしてこれはギター音が「グイーンと」振動が消える、そのような楽器構造だからこそより味わうことができると言える。

また、「き、聴く、聴く」のように「同じ言葉遣いの反復」としてのノイズが頻繁に現れている。ここでの「聴いて」と「聴く」は意味合いが異なる。「聴いて」は教諭の願いであり、子ども達も教諭の身体を通じて一緒に「聴いて」おり、教諭もそれを感じており、その体験を積み重ねた結果、子ども達は「聴くように」、つまり聴けるようになったのである。ここで「聴けるように」という言い方はせず「聴くように」としているのは、「聴ける」という評価ではなく、子ども達が自発的に「聴く」ようになった、教諭と共に音の減衰の空間を共有するようになった、ということを表している。この「可能になった」ことと「自発的」である、という二重の意味合いがあるため、ここでノイズが生じていると考えられる。「そこにいっちゃうまでが、気持ちいいでしょー」という、音が減衰して無くなる瞬間を味わう心地よさを、教諭と共に体感していることが分かる。

② ギターコードの「感じ」を遊ぶ

観察事例1冒頭の、ギターで様々なコードを弾いてどんな感じか子ども達に問いかける場面について、A教諭は下記のように語っている。

196A：曲の感じーとか、言葉とか、……もう、歌詞の、雰囲気、とか、どんな感じ¹で歌いたいか、みたいなことが、ずいぶん、あの、……話題になってて、で、そんなことも、意識しながら、面白い、っていうのが、あって、で、その感じ²っていうのって、……単にその、コードの、音を聴くだけでその感じ³って、子どもたちどれくらい感じてるかってたぶん、歌を歌う前の、活動と活動の間の、あいまの、時間だったかなと思うんですけど、で、じゃあ歌う前に、ポロリンポロリン⁴って弾いた、その感じ⁵って子どもたち、感じるんだろうかーって、そんなことして遊んで⁶て、……。

ここでA教諭は、「感じ」という言葉を頻繁に用いる。ギターコードを教諭が奏でてどんな

感じがするか子どもたちが答えるのだが、ここで正誤を評価するのではない。「歌を歌う前の、活動と活動の間の、あいまの、時間」に「ポロリンポロリンって弾いた」ギターから子どもたちが「感じた」ことを拾い上げ、その「感じ」の共有を「遊んで」いるのである。

「ポロリンポロリン」という擬音語は、撥弦楽器による空間に漂う音の余韻と、試し弾きの遊びを感じ取ることができる。

そしてこの「感じ」と、前述の「聴く」、下記に示す「聴こえる」は違う意味で使われている。

③ ピアノの主旋律が「パンパンパーンと」入ら「ない分」「すーっと」入りやすい

<観察事例1のような歌唱曲の導入について>

202A：……基本的にその歌を始める時には、あの、自分が、歌うのを、子どもたちに、聴かせるっていうのが、一番多いかなって思います。子どもたちの耳ってほんとに、良くて、で、ギターがその、コードだけ和音で弾くので、なんていうか……メロディーの、ピアノだとその、主旋律っていうか、メロディーが、音で、割とパンパンパンパーンとこの、入ってくるんですけど、ない分、その、言葉もそうだし、音程も、ま、自分が、それ、そこは狂わないように歌わないとだったんですけど（笑）、そこを意識して歌うと、すーっと、子どもたちに、入りやすくて。

203小：声の方が、

204A：声の方が。

205小：ピアノで取るよりも、

206A：はい。

207小：入りやすい。

208A：はあい。……なーっていうのが自分で、

209小：なるほど。

210A：はい。わりと2回目ー、で1回聴いて、「おー」とかって言って（笑）、「面白いー」とかね。その、「歌えるところ、あったら一緒に、やろー」ってやると、もう、2回目なのに、（笑）1回聴いただけなのに、するところ、歌ったりすることもあるんですよね。

211小：すごいですね。

212A：わりとこうー、はし、印象づいてるところ歌えるんやなー……って。で、その間、そんなときに、……自分の声も、よく聴こえるんですね。

213小：あ、

214A：自分が発してる音が、どんな声なのか、音なのか。

215小：はいはい

216A：その、ピアノのパーンという主旋律、が、大きく入ってこないの、それが入ってく

ると、自分、ずれてても、届かずに、そこの、ピアノのメロディーがしっかりしてくれてるから、その、ちょっと、なんとかして、下を、歌い続けてても、……あんまり気づかずにいることが、わりとあるんですけど（笑）そこがこう、ギターは和音しか出ないっていうのと、メロディーは、自分の声だけなので、そこは自然に入ってくる上に……自分の声もナチュラルに、聴こえやすい、のがあって、先生もこう書いて下さったように、微妙にずれてたんや歌い出しずれてたんやけど、合わせてくるみたいなことが、

217小：ですよ。

218A：わりと、多いなって思っ。……

ここでの「聴こえる」は、教諭自身が発した声が、子ども達の空間と共に聴こえることを意味する。ギター音の場合は「聴く」であり、自分の身体の外から発せられた音に意識的に耳を澄ますことを意味しているが、「聴こえる」は、自らの身体を通して発せられる自分の声を、「ナチュラルに」、「自分が発してる音が、どんな声なのか、音なのか」まるで自分の身体の外から聴こえる音と同じように耳を澄まして聴くことができることに驚きを持って受け止めている様子が分かる。

加藤・手良村（2017）は「ピアノのメリット」の一つとして「メロディーと伴奏を同時に弾くことができる」ことを挙げており、ギターのデメリットとして「和音とメロディーを同時に弾くにはかなりの演奏技術を要する」としており、主旋律を楽器が奏でている方が子どもが歌いやすいという考えが前提となっている。これに対し、A教諭はピアノの「パンパンパーン」「パーン」というメロディーの入り方が、かえって教師自身の声を「ナチュラルに」聴こえにくくし、それよりもギターの和音と自分の声による方が、子どもたちは「すーっと」入りやすく、子ども達の音程がずれていても「合わせてくる」ことがある、と捉えている。

ただ、これはA教諭が長年のギター経験があることが土台となっている。

（2）遊びの中に「刺激」としての音楽を投入し、子ども達が「感じ」、「共有」する

インタビュー冒頭、「保育の中で、音楽に関わることで大事にしていること」について尋ねた際、A教諭は下記のように語っている。

02A：そうですね、あの、音楽の中にも色々な要素が、あるっていう、その、音楽自体の、持っている良さだったりとか、あのー、それを、何て言うのか、学術的、んー、音楽の、教科のような、分かり方をしてほしいっていう訳じゃなくて、あの、それに繋がっていく、ための、今は、あの、感覚で、感じ取るとか、何か、そんなことを、あの沢山、経験してほしいなーっていうのはあって。ただそれが、こっちが何にも意識して、ないと、そ

んな要素ってどんどんこう、あの、削ぎ入れてしまうっていう、削いでいかれてしまうという部分も、あると思うので。こちらは、音楽用語で、こんなことあるよね、例えば、リズムだったり、音程のこともそうだし、色んなことがあるよねって、感、分かった上で、あの、それ、それが、感、感じられるようにと。子ども達は、あんまりこう、無自覚的でも、いいんだけど、感じていけるようにっていうのは、思っていて。で、ちょっと、S組（5歳児クラス）になって、それが、年齢が上がっていった時には、あの、子ども達自身も、そんなことがこう、意識して、感じられたりとか、それを、言葉にしたりだったりとか、歌い方に、表していたりするの、そんなこと、「おっ？」っていうことで、こっちが気が付いたり意識化することで、あの、子ども達も、「そうそう！」「それ思って歌っててん！」とかね（笑）そんなことが、共有（本人強調）されると、ポイントになっていくのかなーなんてことを……

二重線の「感、」というノイズは、「こちら」、つまり「教師」が、音楽的要素を「分かった上で」、「子ども達が」「感じられるように」という2つの文脈が混線することで生じている。教師が音楽的要素を「分かった」上でないと、「子ども」が「感じる」ことが「削いでいかれる」ことになる。このように子どもの身体が感じるのと教師としての身体の意識とを行き来するからこそ、ここにノイズが表れるのである。

A教諭が初めて担任するクラスに入ってきた時は、歌い終わった後の静寂を味わうことなく、「わーっと」いう状態であったが、その後の援助について下記のように語られている。

14A：少しずつその、言葉のことだったりとか、音の感じ（本人強調）、だったりとか、「大きなのっぽの古時計」なんか歌う時、なんか……もの……哀しいねえー（笑）

15小：（笑）

16A：……っていうような、とこと、何かこう、「チクタクチクタク」って、時計のこの、リズムだったりとか、それ自体はその、時を刻んでる感じの、あのリズム感があるような所があったりするんだけど最後、「♪動かない〜」っというあの、あの心情みたいな所なんかに、こう、踏み込んで、子ども達はそれは意識していくととと、その歌が、あの、豊かになっていくというか、あの、感じれるとこが増えていく、っていうのと、あ、そうか音楽ってそんなこともあるんか（笑）っていう、たぶん、自然とね。

17小：あー。

18A：あんまりその、自覚的ではなかったものが、自覚できるところも、増えてくるっていう、それが、面白がれる年齢だったりとか。積み重ねによって。（小：なるほど）はい。子ども達も、言葉の意味とかもすごく理解しながら、歌うことに、向かっていける、あのー、だんだん、発達にもなって、いってるのかなーと、思うので。そのへんでこう、こども

たちの歌い方だったりとか、歌詞のことだったりから、**刺激**していくっていうのが。ずいぶんなんか、そんなことをこう、教えるのではなくて、子どもたちと楽しんでこう、**共有**しながら、ってるのが、やってってるのは、1年通して、続けてきたことかなーと、思いますね（小：あー）はい。

19小：やっぱりこう、4歳さんだと、ちょっとそこまで、言語化するっていうのは難しいんですかね。

20A：なんか音楽的な、あの、**要素**っていう意味では、その、できることが少ないのかなー、と思うんですよね。

21小：あーなるほど。

22A：感じ、こんな感じみたいなことは、たぶん4歳でも、こう、どれだけこう、そんなことを、ちょびっとちょびっと、**刺激**してるか、によると思ってます。

23小：あ、なるほど。刺激する。

24A：はい、はい。「おお（笑）、なんか明るくなったね」、みたいなことを、教師も一緒に、子どもたちの表情からも、……言葉にしたりとか、それを一緒にこう**共有**してるっていうことが、もう3歳からも、たぶん、あって、体も使いながら、「うわー、大きなやねー」（動きながら）っていう、あの、声も大きいなーっていう感じが、「ひーらいたー」とか、そんなことで、その、たぶん、色んな手**遊び**とかかわらべうた**遊び**なんかも、ひっくるめて、楽しんで、**感じて**いってると、色んなところでそれが結びついて、いく、関連付けられていくっていう、子どもたちの中に、あるんだろうかなーと、思うんですけど。

子ども達が自分たちの遊びに「合う」音楽を探している時の援助の仕方については、下記のように語られている。

288A：リレーとか、色んな競争であったりとか、サッカーをするだとか、「試合でしたいんやー」とか、「入場からしたいんやー」とか、「お……びったりな、曲、あるよ？」とか言ったりして（笑）その、子ども達から**出なかった**時には。あの、「ちょっと聴いてよー！」とか言って、で、こう……入場した時に、かけてみたりとかして、「知ってるこれー！
こんなんこんなん」って言いだして、「じゃあ、もっとこんな時にも、あの、こういう曲があるから、応援の曲があるから」とか、あの、「そんなんも、欲しい！」とか、の、それからこう、子ども達から**出る**のを、待ってるばかりだと、ほんっとに、……**出ない**こともたくさんあって、でも、そのものが入る方が、より**遊び**が、音楽の所にも、運動は好きなんだけど、音楽にも、向かっていくことにもなるし、その雰囲気づくりの、演出みたいなことも、表現活動も、楽しめるっていうことを。そこは、そこには**やっぱり、刺激**があるかなー。最初、やっぱり口だけで、あのサッカーの入場曲の、「♪ダーダー

ダダーダー（ドードーレミードー）」って（笑）「あ、知ってる知ってる！」って、「探してみるよCD」って、もうとっくに、持っはいるんだけど（笑）そこ、そこをこう、いきなり、ポーンと、出す、……そんな風に、ちょびちょび、刺激しながら、ぐーっと思いながら、出すか、はい。子どもたちの、様子見ながら、そんなんやっています。

前半の「とか」が頻出するあたりでは、子どもが自分達の表現する場に合う音楽を探している様々なケースに対し、「自分から出なかった時には」A教諭がその都度「刺激」として音楽を投入し、子ども達から「出る」のを待つ。「ポーン」と「ちょびちょび」「ぐーっと」という擬態語からは、A教諭が子どもたちの発想が「出て」くるのを待ち、タイミングを見計らう様子が浮かび上がってくる。音楽の位置付けは、あくまで子ども達の発想や表現に「合う」かどうか、子ども達がまず考え、教諭が援助する形である。

対象園では日常的にCDコンボが園庭や保育室に置いてあり、子ども達は遊びながらその時の踊りや遊びの雰囲気合った音楽を自分たちで選んで流している。その音源は子ども達自身が持ってくることもあれば、教諭達が入れることもある。A教諭が提供する音源の音楽の種類については、下記のように語られている。

291小：子どもらは、だから普段の生活の中で聴いてるような、音楽だと、やっぱ知ってるっていう。だから全然違う……文化のものっていうか、CMにも流れてない、みたいな、

292A：あーあーはいはい。

293小：そういうのは、あんまり、……出されない。

294A：こういうーんなジャンル、ジャズとか、ラテンとか、アフリカーナ……音楽とか、もう世界のいるーんな音楽入れたCDを、置いといて、も、ほんとに、流しといて、「え、なにこの曲」っていう、こう、「あ、いろんな曲あんねんな」っていうのを、楽しんだりとか、感じたり、するようなこと、したことは、あります。

297小：それはなんか……例えば発表会とかで、そういうのやりたいとか、何かに繋がっていくことは、ある、

298A：……その自分が担当し、その音楽の、コンサートの、にもし、なってて、どんな刺激をしているか、っていう中には、きっと、「いろんな音楽は、あるよ」とか、踊る時にも、……そう、「いろんな音楽あるよ」っていう中に、その、選んでくるものは、ほんとに、多様な、……ジャンルのものを、用意して、好きな遊びなんかでも、そうですけど、うん。で、子ども達がもう、はなから、「いや、プリキョア……で踊りたいねん」って（笑）「私プリキョアごっこしてんねん」っていう所には、そこをもっては、いかないですけど。やっぱり子どもたちの興味関心が、一番なので。

ここで「いろんな」「多様な」音楽として挙げられているジャンルには、A教諭自身の複数のジャンルに渡るこれまでの音楽経験が影響していると考えられる。

そして「え、なにこの曲」「あ、いろんな曲あんねんな」等セリフが地の文に混入する直説法が表れる「シグナル」では、A教諭は子ども自身の身体感覚に入り込んで体験し直しているものであり、他者の体験と「いろんな音楽は、あるよ」という自分の体験とを行き来しながら実践構造を動的に形作っているのである。

ここで投げ入れられるリズムや音程等の音楽の「要素」は、あくまで色々な音楽に内包されるものであり、それを学ぶことが先行するのではない。ギターのリズムや、「いろんなジャンル」の中に様々な特徴的な形で表れており、子ども達がそれを「無自覚的に」感じるよう、投げ入れられているのである。

(3) フォークギターという楽器が子どもたちにもたらすもの

①ギターの身体性と楽器そのものへの興味

55小：初めてギターを使ってみたときの、子どもたちの反応ってどう、どんな感じ

56A：子どもたちはもうー、ギターに興味津々なので。歌を歌う……道具っていうよりも、(ゆっくり)なんか面白いもん出てきたなっていう

57小：あ、ですよ。

58A：どんどん好きな遊びで作り始めたりとか、

59小：えっ……子どもが？

60A：そうですそうです。ギターを、廃材製作で、

61小：あっ……あー！

62A：作り始めて、(笑) 作って！真似て、とか、あの、

63小：あっ、作りたい

64A：とか。動きが、こういう(ギターを弾く動き)。歌う時も(はっきり)。(笑) こうやって、リズムを取りながら。歌ってそこ見ながらこう……

65小：あー。

66A：とか。

67小：へー。

68A：なんか、こう、体、全体で、弾いてるっていう感じが、子ども達にも、伝わるんだろうなっていうのは、それはすごくありますね。

69小：ピアノはこうやけど(ピアノを弾く姿勢) こう、抱えてますもんね(ギター抱える姿勢)。

70A：そうなんです。で、わりとこっから下、見えない……

71小：はいはいはいはい。

72A：……かったりするんですよ。アップライトだったりとか、だど。

73小：はいはい。そうですね。

74A：だから、こう、こっからこう、上（上半身示す）がこう、**見えてるのが多いかな**とこう、
思うんですけど、ギターは本当にこう、近一いところでこう、するので、

75小：はい。

76A：使える部分（筆者註：はっきり）がこう、多いかなという気がしますね。

77小：あ、全身見せる

78A：全身見せる（はっきり、被せて）んで、はい。ここの**動き**でも……こう……曲の感じも伝えられるし、「なめらか」なんて出てきた時には、体も、こう……なめらかに、**動いて**見せることで、その**感じ**も出せる、てのは

79小：あー。ほんとですね。

80A：良さかなー、とっています。

子どもたちはギターを伴奏用の「道具」ではなく「面白いもん」と認識して「興味津々」となり、さらにそれを自発的に「作る」に至る。

そして教諭は、ギターを演奏する身体の「見える」部分を「使える」部分とみなし、そこで「動いて」みせることが子どもたちが音楽のニュアンスを「感じる」ことに繋がる。

筆者の観察の中で、A教諭は運動会のリズム表現に向けた練習の中で、中庭にアップライトピアノを移動させてピアノ伴奏を行っている。ピアノの移動位置は他の教諭と同様であり、そこでA教諭は体を捻って振り返って子どもたちの動きを見ながら演奏する形となった。この場合、子ども達から教諭の身体全体を見ることはできるが、ピアノ演奏は体を捻りながらニュアンスに沿って動いてみせるものではなく、そのようにした場合、演奏に悪影響となる。

ギターの場合、自分の意志で子どもの真正面から目を合わせる位置まで移動でき、一定の演奏技術があれば、立ったり座ったり、ニュアンスに沿って「動いて」みせたりしても構わない。これは、ピアノは楽器が固定された上で体幹を中心に保ち、楽器に正面から向き合った上で腕全体の重心のかけ具合を変えることで指先の表現に変化をもたらすのに対し、ギターは首から紐をかけていれば、どう動いても常に自分の体幹に密着した状態であること、腕の関節をギター本体にもたれさせた状態で肘から下の重さだけを用いてピックでも弾ける形であるため、上半身が動いても音色に影響をもたらしにくい、と言える。

（4）「子どもたちの歌やすい音域」の「曲が多い」と「複雑なコードでもなく」「自然と」 カボも「必要でない」

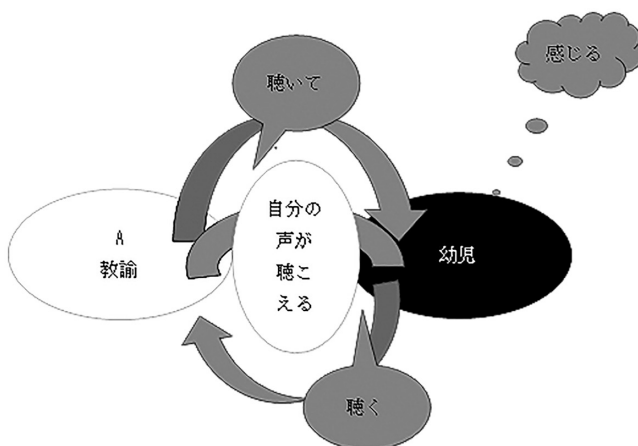
保育現場で選択した歌が子どもの声域に合っていない場合、移調伴奏する必要がある。その際、ギターではカボダストが使えるが、それに関しA教諭は下記のように認識している。

230A：カポは使うことはあんまり……なくて、……だから歌う歌が、そんなにこう、なんていうんですか、複雑なコードでもなくて、あの一、子どもたちの歌いやすい音域の、曲が多いと、自然とあんまりそれが必要でないような、……はい。

ここでの「歌う歌」はそもそも「子どもたちの歌いやすい音域」であることが土台であり、教諭はそれを援助するという構造であるため、移調を行わなければ子どもたちが歌えないような曲を選択する必然性が「なく」なる。従って「自然と」カポダストは必要ない、という見方をしている。また、A教諭はギターの実験者であるため、ピアノ伴奏譜から容易にコード伴奏できることが前提となる。

4. 考察

以上の結果から、図1のような幼児の音楽表現の援助に関する実践構造が描き出される。



<図1> 幼児の音楽表現の援助に関する実践構造

「聴いて」という願い、幼児が自発的に「聴く」主体性、共に「聴こえる」ことは音楽表現の本質であり、保育者と幼児とが重なり合いながら相互作用として実現し、止揚することによって「感じる」ことに行きつく実践構造が浮かび上がってくる。

そしてこのような「聴いて」「聴く」「聴こえる」ことの実践構造を通して、「ギターの和音伴奏と自分の声による歌唱の方が、子ども達の音程がずれていても『合わせてくる』ことがある」といったことが実現するのである。この構造は保育者と幼児との最も重要な信頼関係であり、これが実現することによって幼児の音楽的援助が成り立つ。幼児がギターを見て「作り始め」たり、教諭の動きを「真似」たりすることも、このような実践構造を実現する教諭を信頼し、その教諭が演奏するギターであるからこそ生じる現象である。また、教諭が「刺激」として投入した「色々な音楽」に幼児が反応したり、要素を感じたりすることも、この「聴いて」「聴

く」「自分の声が聴こえる」という構造が成り立っているからこそ成立する。従ってこの構造は、保育における音楽表現の援助のための最も重要な基盤であり、ギターという楽器は、この信頼関係を土台としてさらに音楽表現や聴くことを楽しくするものとして機能しているという見方ができるだろう。

謝辞

本研究を実施するにあたり、フィールドワークをさせて頂きました神戸大学附属幼稚園の園児さんと保護者の皆様、松本先生を始め教職員の皆様に深く御礼申し上げます。

付記

本研究は、小田原短期大学「人を対象とする研究」倫理規準に基づいて研究計画書を作成し、2019年度「小田原短期大学研究倫理委員会」の研究倫理審査で承認を得た上で、研究対象者から研究承諾を頂いている。

註及び引用文献

- 1) 加藤あや子・手良村昭子 (2017) 「幼児教育におけるギター活用の可能性についての覚書ーピアノの補助楽器としてのギターの可能性と問題点ー」『エデュケア』38, 2018, pp.1-8.
- 2) 飯塚朝子 (1995) 『『保育現場における伴奏楽器について』: ギターを利用する可能性・アンケート調査を中心に』『日本保育学会大会研究論文集』(48), pp.518-519.
- 3) 阿部祐治・横井喜彦 (2014) 「保育現場におけるピアノ以外の楽器が持つ可能性: ギターによる実践を例に」『中京学院大学中京短期大学部研究紀要』45 (1), pp.45-50.
- 4) 村上靖彦 (2016) 「インタビュー分析の言語学的基盤、個別者の学としての現象学」『看護研究』vol.49, No.4, pp.316-323.
- 5) 同上 (2012) 「具体から出発してー事象分析の現象学の方法論ー」『臨床精神病理』第33巻3号, pp.315-322.
- 6) 現題は「さよならぼくたちの保育園」であるが、ここでは「保育園」の歌詞を「幼稚園」に入れ替えて歌っている。