

【原著論文】

環境を通じた表現活動の現状と課題  
—保幼小連携を視野に入れた音楽づくりの実践を通して—

五十嵐 睦美

Present state and issues of expressive activities through the environment  
—Through practice of music making with Nursery and Kindergarten and Elementary  
school of cooperation—

Mutsumi IGARASHI

1. 研究の背景

(1) “音楽づくり” からみた保幼小連携

子どもが表現する楽しさや面白さを感じながら音楽経験を重ねるには、環境とのかかわりに重点を置きながら子どもの表現を捉え、活動を構成していくことが必要である。また、改訂された幼稚園教育要領<sup>1)</sup>、保育所保育指針<sup>2)</sup>、認定こども園教育・保育要領<sup>3)</sup>においては、「思考力・判断力・表現力等の基礎」を養うために気づいたことやできるようになったことなどを使いながら、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする姿を認めるよう記されている。その考えは小学校の音楽にも繋がり、新学習指導要領<sup>4)</sup>「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」1(1)では、「(前略)音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさなどを見いだしたりするなど、思考、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の充実を図ること」と記されている。このように、改訂に伴って保幼小の連続性はより具体的に記されることとなり、子どもの表現を捉える際には、表現の過程に注目すべきであることも明確に示された。

具体的に表現の過程に関しては、平成28年12月の中央教育審議会答申<sup>5)</sup>で明らかにされ、「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化と関連付けること」と記された。それらを念頭に置いた活動は小学校において歌唱の活動、器楽の活動、音楽づくりの活動、鑑賞の活動の四分野に分かれているが、その中でも特に音楽づくりに関する研究は盛んに行われている。なぜならば、音楽づくりは音

楽に纏わる知識技能の習得や感性の育ちに加え、協働する力や思考力、創造力といった社会や他者とかかわる力を養う活動として重要視されてきたからである。

そのため、幼児教育においては身近なモノとのかかわりを通じた音遊びを充実させ、学校教育においては身の回りの音の面白さを感じる音遊びから音楽づくりへと展開させることが重要であり、保育者や教師はそれらを強く認識しながら、連続性を持って活動を展開させる実践力が今後より一層必要になるだろう。

(2) 音楽づくりを取り入れた養成施設での実践

このように、子どもの表現を支える保育者や教師もまた豊かな音楽体験に基づいた知識技能や創造力、及び実践力が求められるのだが、実際に保育者養成校の学生を見ると、様々な音楽に触れた経験や心を動かす音楽体験が乏しく、自己を開放して表現することに抵抗を感じる学生が多い。また、環境とのかかわりを表現に活かすなどの抽象度の高い活動や、自身の想像力や創造力を頼りに音や音楽を生み出す活動に対しては、困難さを感じる学生が多いのが現状である。

そもそも音楽を創る営みには、人やモノから受ける刺激を感受しながら自己の身体感覚を自覚したり、それを外へ表出する際に生じる内面の揺らぎや思考の深まりを体感したり、他者とかかわりから表現の多様性を認めたりすることが含まれており、音楽づくりは多角的かつ連続的な学びを通して自己を知るきっかけとなる活動である。そのため、創造性豊かな子どもの表現を読み取り、更にその表現を広げる役割を果たす保育者は、ま

ず上記の内容を体感することが子ども理解に繋がる契機となるため、保育者養成においてもそれらを体感できるような音楽づくりの活動の充実が必要であると筆者は考えている。

最近では圓城寺他(2016)<sup>6)</sup>の喜怒哀楽にかかわる抽象絵画を基にした創作実践や、麓(2016)<sup>7)</sup>によるグラフィック・スコアを基にした実践が報告され、両実践ともに視覚的な側面と聴覚的な側面の両面からアプローチした興味深い実践例である。筆者(2015)<sup>8)</sup>もこれまで絵本の内容構造と色彩を手がかりにした音楽づくりの実践を行い、音楽づくりを通じた学生の表現力の育成に取り組んできたが、幼児教育から学校教育への連携を視野に入れた保育者養成での表現科目の在り方に関しては、これまで十分に研究がなされてこなかった。

### (3) 音を音楽にする過程で生じる問題

そのため、養成施設における表現活動はより具体性を持った研究がなされるべきであるが、音楽づくりにおいて専ら大きな壁となるのは、音を音楽にする過程である。小学校学習指導要領<sup>9)</sup>2内容(3)イにおいて、低学年では「音を音楽にしていくことを楽しみながら」と記され、中高学年では「音を音楽に構成する過程を大切にしながら」と記されているものの、実際は表現のイメージを音に変換する活動に留まる場合が多い。イメージを音に変換(再現)する表現活動は、楽器を含めたモノの選択や音を組み合わせる段階に留まるが、音楽になるとなると更にそれらに加えて音に連続性を持たせて一つのまとまりを作らなければならない。その際の手だてに関して小学校学習指導要領を参考にするならば、現在は〔共通事項〕に記された「音楽を特徴付けている要素」や「音楽の仕組み」を手がかりとしながら音楽を構成する場合が多い。

つまり、身の回りのモノを通して得られたイメージを音楽という形に構成する場合には、音楽の諸要素への気づきや音楽の連続性への気づきを授業内でいかに保障するかが重要となる。

## 2. 研究の目的

そこで本研究では、保育学生が身の回りの音とのかかわりからイメージを膨らませ、表現を深めていく過程を明らかにするとともに、連続性を

持った表現活動が学生の表現にもたらす影響と課題について考察することを目的とする。

## 3. 研究の方法と活動内容

### (1) 研究の概要と方法

本研究では、自然環境を通じた表現活動を四段階に構成し、学生の表現内容と振り返りを通して表現の変化や深まりを分析することとした。活動内容は以下の四つである。

- 段階1：環境の音に耳を傾け、音に対する自身の身体感覚を自覚する活動
- 段階2：感受した音の世界を図形と色で表現する活動
- 段階3：視覚的に表した図形や色を基に音楽を創る活動
- 段階4：発表を通して他者の表現を認め、考えを深める活動

表現や心情の変化はワークシートを基にKJ法を用いて分析し、段階1～4での学生の表現を縦断的に捉えながら、共通した課題を見出すよう比較検討を繰り返した。

授業は2017年5月に行い、45分授業を3回にわたって実施した。対象は保育学科1年生52名である。多くの学生は上記の活動を体験したことがなく、抽象的なものを表すことに抵抗を感じる学生が多いと予測していた。また、各活動の序盤では、多くの学生が困難さを感じることも予測していたため、そこに留まることがないように配慮しながら、学生自身が困難さをどのように乗り越えるかについても注意深く観察した。

### (2) 段階的な表現活動の構成

(1)で記した段階1～4の活動の詳細は以下のとおりである。

#### 段階1：環境の音に耳を傾け、音に対する自身の身体感覚を自覚する活動

マリー・シェーファーの「サウンドスケープ」の概念を手がかりに、環境音に耳を傾け、聴覚を含めた感覚を研ぎ澄ませる活動を行った。これは音色に対するイメージを表現に結びついていく活動であり、自身と向き合う(感覚のあり方を見直す)最初の作業となる。吉永(2016)<sup>10)</sup>は「サウンドスケープ活動には、環境音や自らが発する音に意識を向ける、認識する心を周囲に開く、といっ

たような、教育的可能性が見出され、(中略)聴くことの教育としてのサウンドスケープは、感性と社会認識力を育む教育方法の一つ」であるとし、サウンドスケープ活動の有効性について提言している。

学生には隣接する二教室に分かれて窓の外の音を耳を傾けるよう指示し、日常生活で気づくことができない音を一つでも多く発見するよう促した。本来ならば外に出てサウンドマップを作成するなどの活動が望ましいが、時間と場所の制約上困難であったため、本実践では教室内からの聴取に留まった。教室は環境を広く見渡すことができ、なおかつ自然環境・物的環境・人的環境のどれもが存在する二教室を選択した。

### 段階 2：感受した音の世界を図形と色で表現する活動

環境の音を感受したことによって生じた多くの気づきを、1枚の画用紙に表現する造形活動を行った。その際の制約は、聴取した音や感じたことを図形(○や△等の図形や線)のみで書き表し、色はクレヨンのみで表現することとした。具体物を絵として再現することは避け(例：車の音を車の絵で表現する)、1枚の画用紙に感受したすべてのイメージを収めるよう指示をした。その理由としては、音環境から得られたイメージを再現によって留まらせるのではなく、制約の中でよりイメージを深化させ、表現方法を模索する過程を音楽表現の活動に結びたいと考えたからである。図形と色彩に関しては、図形イメージと音楽イメージに関連性があることを浅見ら(1994)<sup>11)</sup>は立証しており、色彩と音楽に関しても落合ら(2016)<sup>12)</sup>が環境デザインの観点において実験的に立証していることから、音楽表現に向けたイメージ形成の過程において、図形や色彩が音楽づくりの手がかりになることを期待して内容を設定した。

### 段階 3：視覚的に表した図形や色を基に音楽を創る活動

各自描写した図形を参考にしながら、環境とのかかわりから得られた音のイメージや感情を頼りに音楽づくりを行った。まずはピアノ、木琴、鉄琴、タンバリン、すず、トライアングル、サウンドホース、レインスティック、身の回りの素材からイメージに合う音探しを始め、感受した音の世

界を再現するようにした。その後、学習指導要領に記されている音楽を特徴付けている要素(音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、和音の響き、音階、調、拍、フレーズなど)や音楽の仕組み(反復、呼びかけとこたえ、変化、音楽の縦と横との関係など)を参考にしながら、音を音楽にするよう指導した。なお、その際は各学生の表現に沿って適宜例を示しながら、音楽の要素への気づきを促すようにした。

### 段階 4：発表を通して他者の表現を認め、考えを深める活動

各活動を経て到達した音楽表現を少人数のグループに分けて発表し、互いに聴き合うことで他者の表現を認め、音楽に対する考えを深める活動を設定した。この対話的な活動に関して、無藤(2017)<sup>13)</sup>が「対話的な学びの要点は多様な表現ということにある。自分の考えを様々な表現媒体やツールによって表し、また他の子供や教師などの表現と突き合わせ、共有し、異同を考え、様々な捉え方を知って、さらに考えを進めるのである。」と述べているように、段階4の活動を通して自己の表現を知り、他者の表現から音楽についてより深く考えることをねらいとしている。

グループは5～6名で構成し、段階2で作成した図形描写も示しながら発表を進めた。発表後には、自身の演奏と他者の演奏の聴取を受けて感じたことや考えたことを記述するよう指示し、その際にも段階3で示した音楽の諸要素を抛り所にして考えるよう指導した。

筆者は学生とともに聴取し、音楽表現を以下の三つに分類した。なお、この分類は段階的に優劣をつけるものではなく、特徴的に表れた要素を区分けするためのものである。

分類A：音楽的イメージを全体のまとまりの中で表現し、なおかつ連続性がある

分類B：感受した音や図形を連続的に再現している

分類C：感受した音や図形を断続的に再現している

## 4. 各活動の結果

### (1) 段階1: 環境の音に耳を傾け、音に対する自身の身体感覚を自覚する活動の結果

学生の様子を観察すると、開始とともにスペー

スを確保しながら耳を澄ませる学生、友人と話しながら聴取する学生、短時間で終了しようとする学生など、様々な様子が見受けられた。しかし本活動は身近な環境の音に耳を澄ませ、音からイメージを膨らませたり、普段気に止めない音の存在に気づいたりすることが目的であったため、聴取の仕方は段階2以降の活動に大きな影響を及ぼす。そこで、集中力を高めて聴取できる空間を各々確保するように促し、15分間の聴取時間内は音に耳を傾け続けるよう指示した。

そして、活動を終えて感じたことを記述した結果が以下のとおりである。学生が記したものは自由記述であったため、項目はKJ法によって共通した言葉を抜き出し分類した。また、段階1～4の活動での学生の傾向や変化を縦断的に捉えるために、段階1～3も段階4で分類したグループに沿って割合を算出した。

表1 段階1の活動を終えて感じたこと

	A 19名	B 18名	C 15名
周囲に多くの音があることに気づいた	9(47%)	6(33%)	4(27%)
意識しないや聴こえない音があることを知った	7(37%)	1(6%)	5(33%)
さまざまな音を聴いていると気分が変化した	2(11%)	3(17%)	0(0%)
音の要素(高さ、重なり等)の変化に気づいた	1(5%)	7(39%)	4(27%)
普段より音が大きく聴こえた	0(0%)	0(0%)	1(7%)
その他	3(16%)	3(17%)	3(2%)

Aグループは「多様な音の存在」について感じ取った学生が最も多く、次いで「意識的に聴取する場合の新たな音の存在」について記述した学生が多かった。また、段階4での三つの分類と段階1での聴取の様子に共通性が見られるかについても記録を基に比較したが、聴取の仕方は個人差が大きく、共通性は見られなかった。

Bグループは「音の要素の変化」について感じ取った学生が最も多く、次いで「多様な音の存在」について記述した学生が多かった。BグループもAグループと同様に聴取の仕方は個人差が表れたが、「車が近づいてくると音が大きくなる」や「風の強さによって木の葉の音が変わる」など、音楽の諸要素にかかわる事柄について複数記述されたことが特徴的であった。

Cグループは「意識的に聴取する場合の新たな音の存在」について感じ取った学生が最も多く、次いで「多様な音の存在」と「音の要素の変化」について記述した学生が多かった。Cグループの聴取の仕方も個人差はあったが、活動序盤に「よ

く聴こえない」と嘆く学生がおり、集中して音を聴くという活動に戸惑いを示す学生も見受けられた。

(2) 段階2：感受した音の世界を図形と色で表現する活動の結果

段階1で聴取した音やイメージを図形で描写する活動では、図形という制約に戸惑いを示す学生は多かったが、風を水色や青色で波打つ線で描写する等、共通した音と図形のイメージも見受けられた。また、一度描き始めると止まることなく描き続ける学生が多く、線描写や色の変化で表現する学生は、イメージと照らし合わせながら勢よく描き進める様子が窺えた。

(1)と同様に三つに分類した学生の作品は、以下のとおりである。

図1 分類Aの作品

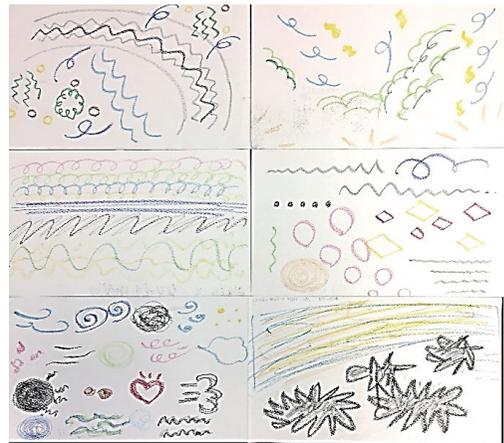


図2. 分類Bの作品

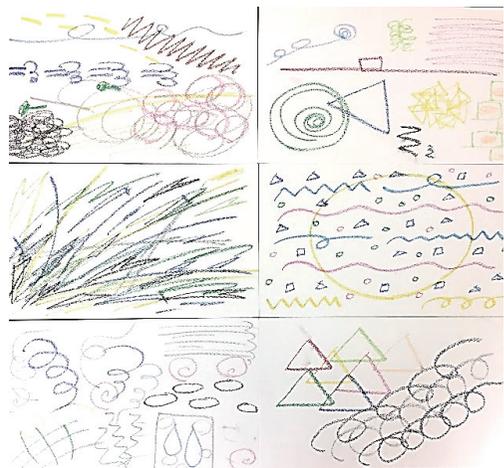


図3 分類Cの作品

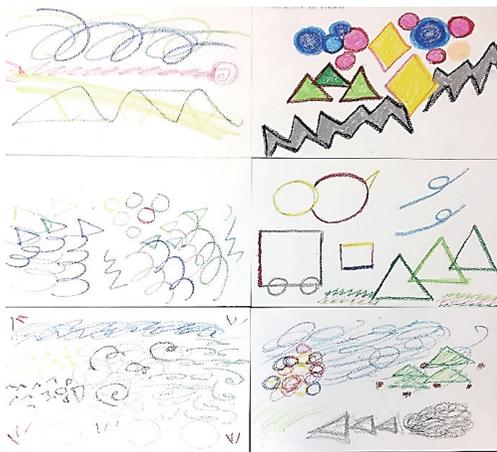


図4 分類Cの特徴的な作品（具体物を描写する）

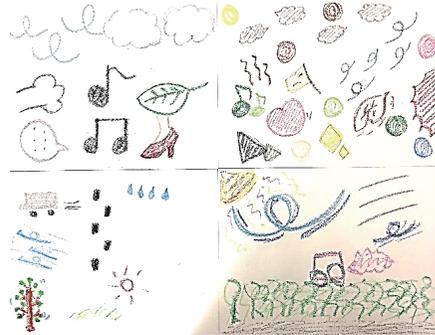
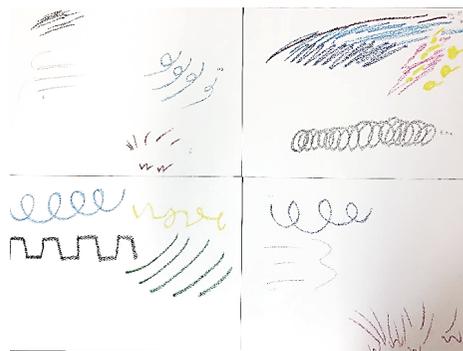


図5 分類Cの特徴的な作品（情報量が少ない）



各グループの作品を並べた結果、描写表現の違いは個人差に留まり、グループの特徴として述べるに至らないことがわかった。部分的に見ると、Aグループの作品は線描写が多く、一本の線に異なる色の線を重ねる学生は多く見受けられたが、それはBやCグループの学生の表現にも表れていたため、分類毎に見た描写表現に大きな違いは表れなかった。しかし全体の傾向として、感受した音をそのまま色や形で再現描写する学生が多いことがわかった。描写表現の前には、段階1の活動で感受した音とともに、それを聴いた自分が何を感じたか（木の葉が揺れる音を聴くと落ち着く、など）も描写の参考にするよう伝え、1枚の絵を描くような気持ちで表現するよう指示したが、再現に留まる学生が多かったことは今後の課題である。

各グループの描写の仕方に特徴的な要素は見出せなかったが、Cグループに限っては一部の学生に共通した特徴が表れ、なおかつ他グループには見られない描写が存在した。それは、「図形を使って具体物を描写する」作品と、「描写の量が著しく少ない」作品が多いことである。

これもCグループの中の一部の特徴であったため、Cグループ全体の特徴とは言えないが、段階1から2にかけて戸惑いや困難さを感じた学生がいたことを表している。あらかじめ具体物は避けて描写するよう制約を作って指示したが、それでも具体物の描写に留まった理由は、その他の表現を自力で発見することが困難であったからだろう。また、描写の量が少ない学生は、聴取の段階で「よく聴こえない」と嘆いていたことも相まって、音の多様性に気づき、表現することが困難だったようだ。そのような学生に対しては、段階1～2にかけて継続して配慮を行う必要があり、今後の課題である。

段階2の活動を終えて学生が感じたことは以下のとおりである。

表2 段階2の活動を終えて感じたこと

	A 19名	B 18名	C 15名
難しかった※	12(63%)	11(61%)	10(67%)
やっている楽しくなった、楽しかった	4(21%)	6(33%)	1(7%)
音と色は繋げてイメージしやすかった	5(26%)	4(22%)	0(0%)
表現力が身につくと思った	0(0%)	0(0%)	1(7%)
人それぞれ表現が違った	1(5%)	1(6%)	1(7%)
その他	3(16%)	1(6%)	3(2%)

Aグループは、「難しさ」を感じた学生が最も多く、次いで「音と色のイメージの相関」を感じた学生が多かった。難しさを感じた理由は、「これまで体験したことがないから」「日常生活にはない感覚だから」といった回答が多く、想像力を必要とする活動に対して不慣れであるが故に、抵抗感も強かったことが窺える。

Bグループも「難しさ」を感じた学生が最も多く、次いで「楽しさ」を感じた学生が多かった。難しさを感じた理由は、「図形で表現することが難しかったから」「音をそのまま再現しようとしてしまったから」という回答があり、制約の中で表現することに難しさを感じていたようだ。

Cグループも「難しさ」を感じた学生が最も多かったが、その理由としては、「今までやったことがないから」「正解がないから」「制約があったから」「色の選択が難しかった」など、イメージを表現する際の様々な選択に時間を要し、戸惑いを感じたようだ。

このように段階2は全グループを通して「難しさ」を感じた学生が多かったが、それは活動前の学生の様子から予測されたことである。そのため、「難しさ」の意味合いを読み取るが必要であり、各グループによって違いが見られた。Aグループは、活動内容に対する難しさよりもむしろ未経験の物事に対する戸惑いを感じる学生が多く、Bグループは、それらに加えて制約の中での表現方法に難しさを感じる傾向にあった。そしてCグループは、A、Bグループの傾向に加えて表現を選択する段階で難しさを感じる傾向にあることがわかった。

その他にも、表現活動が段階1から段階2に繋がることで生じた意見として、「イメージに近づいていく感覚があった」「図と色で音の柔らかさを表すことができることを知った」「日常生活では味わえない特別感があった」「想像力が大切だと初めてわかった」という意見も寄せられた。

### (3) 段階3：音の世界を視覚的に表した図形や色を基に音楽を創る活動の結果

段階3では、まずイメージに合う音探しから始まった。多くの学生は打楽器を鳴らし、楽器の音とこれまでのイメージを照らし合わせながら音を探している様子であった。しかし、打楽器では様々な音のイメージを同時に表現することが困難

であり、連続性のある音楽を演奏するには高度な技術が必要であると判断した学生は、ピアノに向かう傾向にあった。結果的に、7割の学生がピアノを使って表現した。

音楽づくりの過程では、イメージに合う音（多くが単音）を探した後にそれらの音を繋げることで音楽にする学生が多かったが、何の音をどのようなタイミングで鳴らすかについて頭を抱えたり、音を繋げた時のイメージの相違に悩んだりする様子が見受けられた。そこで、段階2で作成した図形描写を参考にして音の組み合わせに目を向けさせたり、音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを手がかりにしたりするよう指導を加えながら、連続的でまとまりのある音楽づくりを目指した。

活動の結果、学生が感じた意見は以下のとおりである。

表3 段階3の活動を終えて感じたこと

	A 19名	B 18名	C 15名
難しかった※	7(37%)	12(67%)	8(53%)
楽しかった※	6(32%)	4(22%)	2(13%)
感じたことを素直に表現することが大切だと知った	5(26%)	3(17%)	1(7%)
自分なりの音のイメージがあることを知った	2(11%)	3(17%)	1(7%)
人それぞれ表現が違うことを知った	1(5%)	0(0%)	0(0%)
音の要素を工夫するとイメージに近づいた	1(5%)	3(17%)	2(13%)
いろいろな楽器に触れて音を探したらイメージに近づいた	0(0%)	4(22%)	5(33%)
その他	1(5%)	1(6%)	2(13%)

段階3では「楽しかった」という記述が目立つようになったが、その理由としてAグループの学生は、「考えれば考えるほど理想に近づけたと思ったから」「イメージを音にするのが楽しかった」と答えており、Bグループの学生は「どんな音が合うかなど考える作業が楽しかった」と答えた。段階3は段階2に比べて制約が少なかったため、自己のイメージや表現を追究することに楽しさを感じた学生もいたようだ。

しかし、段階2と同様に「難しかった」と答える学生は多く、Aグループでは「○○だから○ ○っぽい音を探すといくつもあるの、それを組み合わせることが難しかった」「初めてだったから」「想像していろいろな音を考えることが難しかった」「思ったように表現できなかった」など、音の選択の広さやイメージと音楽との相違について難しさを感じる学生が多かった。Bグループでは「自分の図形や色を思い出しながら創るのが難しかった」「音づくりではなく音楽づくりが難しかった」「初めてだったから」「抽象的なもの音で

表すから」「どの音を使い、どのタイミングで鳴らすかを考えるのが難しかった」など、音を音楽にする過程に難しさを感じる学生が多かった。そしてCグループでは、「イメージに合う音を見つけられなかったから」「ハーモニーやリズムを創るのが難しかった。特にハーモニー」「自分の気持ちを素直に表現するのが難しかった」など、イメージと音を結びつけ、それらの音を重ねてまとめる段階に難しさを感じる学生が多かった。

このように、すべてのグループにおいてイメージに合う音を選択する段階と、音を組み合わせる音楽にする段階に戸惑いを感じる学生が多い実態が明らかになった。

#### (4) 段階4：発表を通して他者の表現を認め、考えを深める活動の結果

最後に、グループ発表を通して互いの音楽を聴き合う場面を設定した。段階2で作成した図形描写も併せて発表し、全活動の繋がりを聴き手もイメージしやすいよう配慮しながら発表を行った。

聴き手は演奏者の図形描写と音楽を同時に感受しながら、興味深い音色や楽器の演奏方法に対して反応を示したり、音楽のまとまりや迫力に対して感想を言ったりして思いを伝え、グループ発表後にはワークシートに感じたことを記述した。学生の記述内容は以下のとおりである。

表4：段階4の活動を終えて感じたこと

	A 19名	B 18名	C 15名
人それぞれ抱くイメージが違うことを知った	10(53%)	6(33%)	8(53%)
同じように感じている部分があることを知った	7(37%)	6(33%)	3(20%)
何を表現したいのかが音で伝わった	5(26%)	8(44%)	8(53%)
自分にはない表現方法を知った	8(42%)	10(56%)	10(67%)
思いきり表現することが大切だと思った	2(11%)	3(17%)	1(7%)
新鮮だった	1(5%)	1(6%)	1(7%)
絵と音楽が合っていた	3(16%)	1(6%)	2(13%)
その他	1(5%)	1(6%)	2(13%)

Aグループの表現に対しては聴き手の反応が最も大きく、音色、強弱、音の重なり等を工夫しながら連続性をもって音楽を表現している学生が多かった。Aグループは全員がピアノを用いて演奏したのに対して、Bグループは3割の学生が打楽器を用いて表現した。そのため、鳴らす音のタイミングや順序を決めた上で連続性をもって演奏しようとする意識は見られたが、楽器の持ち替え等に時間を要し、音楽としてのまとまりを創るまでに至らない学生が多かった。ただし、他者の演奏

を聴くことで表現の多様性に気づき、「気持ち良い風と激しい風の違いを音で伝えることができる」と知った」「強弱をつけたり、たくさんの音を重ねたりして工夫していた」など、音楽の要素にかかわる記述も多く見受けられた。そしてCグループは音を断片的に奏でる学生が多かったものの、他者の演奏を聴き、「音を聴いて風景が思い浮かんだ」「いろいろな表現ができることを知った」など、表現の多様性に関する記述が多く見受けられた。

結果的にAグループには音楽の演奏経験が豊富な学生も多かったため、音楽の諸要素や音楽の構成について意識を向けながら音楽を創るには、更に細分化した内容で段階を踏んだ表現活動を構築する必要がある。また、段階1～3の活動において難しさを感じていた分類Cの学生にとっては、他者の音楽表現を聴くことが自身の音楽表現を考えたり表現の多様性を知ったりする契機となるため、表現活動において他者の表現を聴く内容を取り入れることは必要な要素であることがわかった。

#### 4. 考察と課題

本研究では、段階的に表現活動を構成した上で保育学生の表現を縦断的に捉えることで学生の表現力の実態を明らかにするとともに、表現活動の課題について見出すことを目的として研究を進めた。その結果、抽象度の高い表現活動に対して学生が抱く困難さは、表現の特徴で分類したグループによって意味合いが異なることがわかった。また、縦断的に学生の変化を捉えることで、学生の表現や意識に変化が表れる活動がグループによって異なることも明らかとなった。以下の表は、各活動における学生の表現の特徴を記し、学生の意識が最も大きく変化した活動に色づけしたものである。

表5：継続的な表現活動に対する学生の気づきや戸惑いからみる表現の特徴

	Aグループの特徴	Bグループの特徴	Cグループの特徴	
縦断的な表現活動	段階1	多様な音への気づき	音の要素への気づき	聴取の仕方への戸惑い
	段階2	初めての表現活動に対する戸惑い	イメージと表現の制約に対する戸惑い	初めての表現活動に対する戸惑い、表現の選択と制約への戸惑い
	段階3	イメージに近づける表現の工夫、音の選択に対する戸惑い	音をまとめて音楽にする過程への戸惑い	イメージと音を組み合わせる表現への戸惑い
	段階4	他者との違いや多様な表現方法への気づき	音楽の諸要素や表現方法への気づき	多様な表現への気づき イメージの広がり

Aグループは、音楽づくりの際に連続的でまとまりのある音楽を創ったグループだが、表現活動に対する戸惑いは主に初めて行う表現への戸惑いであることが多く、段階3の表現活動において最も意識の変化が表れた。段階1から継続して広がったイメージに音を近づけるべく、これまで培った知識や技術を活かして音楽を構成する表現活動は、Aグループの学生にとって自己表現を追究するきっかけとなったようだ。しかし、音とイメージを繋げる表現において難しさを感じる学生は多かったため、その段階においては多様な表現方法を提示するなどのより具体的な指導が必要であることがわかった。

Bグループは、音楽づくりの際に音を連続的に再現したグループだが、表現活動に対する戸惑いは表現の制約に対するものが多かった。特に図形描写では抽象度が高く、更に図形と色のみといった制約もあったために、表現に戸惑う学生が多かった。そのため、描写ではなく図形をパズルのように組み合わせたり、描写の素材（クレヨン、水彩絵の具、色鉛筆等）を増やしたりしながら制約の壁を越える手だてを加えることが今後の課題である。他にも、Bグループは段階1～4の活動を通して音の諸要素に関する気づきが最も多く、音の多様性に対する意識が高い特徴も表れた。しかしその気づきを活かして音楽にまとめることは難しかったようだ。そのため、音の諸要素を活かしてどのように音楽を創るのかについて、より段階を細分化して具体的な例示や練習が必要であることがわかった。

Cグループは、音楽づくりの際に音を断片的に再現したグループだが、段階1～3の表現活動において特に細かな配慮が必要なグループであった。音の聴き方、図形表現の方法、音の選択等、活動の序盤で難しさを感じる学生が多かった。そのため、AグループやBグループとは異なり、まずは段階4のような互いに表現を聴き合う活動を通して多様な表現を知ることが重要である。表現の多様性、自己と他者の表現の違いについて言葉と音を通して発見し合い、人とのかわりの中で表現の体験を増やしていく必要があることがわかった。

最後に、本研究では音楽づくりの手だてとして小学校学習指導要領に記載された音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを取り入れたが、学生

の表現を受けて、それらの諸要素の中で「音の重なり」に対して最も留意する必要があるという実態が明らかとなった。段階1で環境の音の重なりを聴取し、段階2では聴取した音の重なりを図形や色の重なりと結びつけ、段階3では描写した図形や色の重なりと音の重なりを繋げることで、多様な音や表現について追究することをねらって活動を構成したものの、他の諸要素への気づきと比べて、音の重なりに対しては全グループにおいて自ら気づき、表現することが困難な様子であった。そのため、音のイメージを広げ、表現を追究しながら音を音楽にする活動を充実させるためには、音楽の諸要素の中でも特に「音の重なり」に留意した指導が重要であることが明らかとなった。

このように、保育学生の表現を縦断的に捉えることは表現活動の課題を見出し、表現力の育成の手がかりを掴むことに繋がるため、今後も学生の表現の特徴や配慮点を踏まえながら継続的に活動を展開していきたい。

#### 引用文献

- 1) 文部科学省. 幼稚園教育要領. 2017
- 2) 厚生労働省. 保育所保育指針. 2017
- 3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. 2017
- 4) 文部科学省. 小学校学習指導要領. 2017
- 5) 文部科学省. 中央審議会答申. 2016
- 6) 圓城寺佐知子・天野紳一・寺内大輔・権藤敦子・森保尚美・加藤沙世子・藤中俊樹. 音楽科の特性に応じた思考を育むカリキュラムの開発(Ⅳ)―音楽表現を素材として扱う協働的創作活動―. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要. 2016.44. 123-132
- 7) 麓洋介. 「グラフィック・スコア(図形総譜)」の作成による音楽的イメージの共有の可能性について. 愛知教育大学研究報告・教育科学編. 2016.65.35-41
- 8) 五十嵐睦美. 絵本を基にした音楽づくり―効果音づくりから音楽づくりへの移行に着目して―. 日本保育学会第68回大会ポスター発表. 2015
- 9) 文部科学省. 小学校学習指導要領. 2008
- 10) 吉永早苗. 子どもの音感受の世界―心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探