

保育者養成と演奏技法 ー保育指導としてのピアノ奏法ー

奥 千恵子

幼稚園教諭・保育士（以下保育者）を目指す者には、「ピアノが弾ける」ことが求められる。そのため、保育者養成校ではピアノ実技が必修となっている。ピアノ指導を担当するのは、音楽専門の教員である。養成校でのピアノ指導は、表現領域に即し、単に技能の向上にとどまらない、豊かな音楽の成長と人格的成長につながるものが求められてくる。学生が「望ましい保育者としてピアノが弾ける」ようになるためには、まず、ピアノ教員が保育における音楽の意味を十分に理解し、その上で、学生が卒業後に保育現場で真に役立つ実践力を身につけるための指導力を持たなければならない。

拙稿は、子どもと保育者、保育者のたまごである学生とピアノ教員、という入り組んだ構造の中に美的教育としての共通の行為を見出し、音楽によって学生と教員が心通わせる道を模索するものである。

キーワード：音楽教育、保育者養成、表現技法、ピアノ指導

はじめに

ジェームス・L. マーセルは、音楽の一般的な学習と専門分野の学習との関係を、「木」に喩えている。「いわゆる一般音楽課程は発達の音楽教育の幹であり、音楽のいろいろな特殊分野は枝である。そして枝と幹は切り離すことができないのである。」(注1)

才能の如何にかかわらず、家庭環境の如何にかかわらず、すべての人間に与えられるべき最初の一般音楽教育、それが保育の世界といえよう。かけがえのない幼児期に初めて経験する音楽は、豊かで美しいものであってほしい。そのためには望ましい指導者、つまり、望ましい保育者が求められてくる。保育者を育てる保育者養成にこそ、幼児音楽教育のための正しい音楽教育が必要とされるのではないだろうか。

日本保育学会でも、これまでに保育者養成校でのピアノ指導について数多くの研究発表がなされている。それらは主に、カリキュラム、授業の形態、教材、学生のピアノのレベルなどに関する統計・アンケートと、奏法、技術指導、保育者に求められるピアノの力量についてである(注2)。そのような中で、近藤(2002)は、「保育者養成校におけるピアノ指導教員の資質について」という題で、音楽大学ピアノ科出身者が保育養成校のピアノ指導をすることについて次のように述べている。「保育者に必要とされるピアノ技術は、童謡の弾き歌いや伴奏実技(即興的伴奏・創作的伴奏・簡易伴奏)であろう。ショパンやリストなどの高度な曲を、楽譜通り

に弾ける技術指導よりも、学生がもともと持っている音楽性や創造力を引き出し、それを伸ばす指導のほうが保育者養成校の音楽教員の役目に違いない。」(注3)

マーセルの言葉を借りれば、保育者養成校のピアノを指導する教員は音楽専門、つまり、音楽の特殊分野出身者である。一方、指導される学生は一般音楽教育に携わる保育者を目指すのであり、音楽専門家を目指すのではない。つまり近藤は、特殊分野出身の指導者が、一般音楽教育を目指す者を指導するところに生じるギャップを指摘している。保育者にピアノ技能が必要とされるのは勿論である。しかし果たして、音楽専門の教員にとっては、保育者養成のピアノ指導であるから難しいのであろうか。音楽専門の指導であるならば、学生の音楽性を引き出すよりも、楽譜通りに弾ける技術指導のほうが役に立つのであろうか。そして、子どもにとっての童謡は、ショパンやリストより簡単とみなされてもよいのであろうか。

音楽ならではの感情や感覚は、どのような音楽教育にも共通する核である。音楽大学の学生であっても、保育者養成校の学生であっても、また、子どものピアノの手ほどきから学校の音楽の授業に至るまで、つまり、指導される対象とそのための教材は違っていても、すべての者が生まれながらに持つ音楽性や創造力を引き出し、自ら伸びる力を援助することが、指導する者に求められる共通かつ最重要の役目ではないのであろうか。異なるのは、指導者が生徒の持つ音楽の力をどのように引き出し、自ら伸びる力をどのように援助するのか、その方法が指導の対象により違う、という点にあるのではないか。なぜなら、音楽教員は幹から切り離された枝であってはならないし、幹から切り離された枝を作ってはならないからである。

マーセルは言う。「教育者の責任は、教育の全過程を通して最善の教育的影響を用意し、学習者のすべてが、音楽の道を迷わずに進んでいけるように、また、誰もが音楽のすばらしい贈物が受けられるように、助け導くことである。」(注4) 保育者養成校において、子どもにとって望ましい保育者を育てるためには、まず、学生にとって望ましい教員でありたい。単にピアノを指導する、指導されるだけにとどまらず、学生と教員が共に音楽によって心の通い合う授業のひとときを持てることこそが、“音楽する”ことになるのではないか。学生が保育者を目指すことに喜びと誇りを感じるだけでなく、教員も保育者を育てることに重要性和価値を見出し、共に喜びを感じられる道は、きっとあるはずである。

音楽教育の問題を、外面からではなく語ることは難しい。しかし、音楽であるからこそ、音楽を感じる心を育てたいからこそ、避けては通れない問題であると考ええる。

拙論では、まず音楽教育の対象を明確にする。次に、保育者養成校の学生とピアノ指導教員の受けてきた音楽教育・ピアノ教育を検討する。両者の音楽歴と音楽観を比較し、果たして近藤(2002)が指摘するように、そこに問題があるのかを探ってみる。そこから更に、学生が教育される立場から教育する立場になったときの課題を踏まえ、保育指導としてのピアノ奏法に求められるものに対してどのように学生を導けばよいか、そのあり方を考えてみたい。

1. 音楽教育の対象

ベネット・リーマーは、美的領域に関係する人びとと、それに従事する行為を次のように三

つに役割づけている（注5）。

*** 創作者 CREATOR**=作曲家、画家、詩人、振付師、戯曲家、彫刻家、建築家等

事物の表現的特質を探し出し、発見し、それらを知覚しうる形態に具体化することに従事する。全員が、まさに同一のもの、すなわち、主観的現実の諸形式の具体化、を創作している。しかし彼らの創作は、異なる表現領域のうちに属していて、彼ら自身の考えに従って、主観的なものにそれぞれ独特の意味を付与する。各創作者は、人間感情に異なった光をあて、自己自身の洞察方式による色彩でそれを照らし出す。したがって、美的創造には、大きな共通要素と大きな独自の要素がある。

*** 再創作者 RE-CREATOR**=演奏家、指揮者、舞踏家、俳優、演出家等

創作者がまだ現実化していない美的洞察を、現象化存在へと変形することに従事する。一連の指令から開始し、みな、その指令を賢明にじょうずに実行する責任がある。芸術的表現を蘇らせるという共通の目標を持っているが、それぞれには独自のやり方がある。再創作者を全然必要としない芸術もあれば、創作者と再創作者の区別が、あいまいか、無い芸術もある。再創造にも、多くの共通要素と多くの個別要素が含まれる。

*** 経験者 EXPERIENCER**=音楽を聴く、劇や舞踏を観る、小説を読む、絵画を見る、など
をする人びと

自らの参与する事物の、内なる表現的状况を探索し、これらの状況が具現している感情の意味を共有する。その探索手順は、芸術のいかんを問わず、同様の一般行為を含んでいるが、その経験内容は、各芸術ごとに異なる表現的状况を反映していて、芸術によって異なる。経験者は、どの一つの芸術作品に対しても、作品の表現的状况によって表出された感情への、共通の洞察を共有し、同時に、個人として、経験者各自に独特な洞察を得る。経験することにも多くの共通要素と個別要素が存在する。

音楽専門校におけるピアノ教員は、演奏家教育を受けた再創作者。その教育の対象であるピアノ科学生も、演奏家=再創作者を目指す。保育者養成校におけるピアノ教員も、演奏家教育を受けた再創作者。しかし、その教育の対象である保育科学生（保育者のたまご）は、演奏家=再創作者を目指さない。作曲家=創作者を目指さない。音楽を聴く人=経験者を目指すわけでもない。では、何をを目指すのか。保育者を目指す。

そこで、学生が目指す保育の現場を考えてみる。保育者の教育の対象である子どもが目指す役割は何であろうか。それは三つの役割すべてであり、子どもは全体的存在である故に同時にありうる。

砂場で砂の山を作りながら、つぶやき歌を歌っているとき、彼あるいは彼女は彫刻家であり、作曲家である。先生のピアノにあわせ、リズムをとりながら体を楽器にして表現しているときは、音楽を聴く人であり、作曲家であり、舞踏家であり、振付師である。未分化の子どもにお

いては、自己表現に区別は無いのである。

三つの役割は、もともと互いに依存し合っている。それらは自己の内面を表現する様々な手段であり、目的ではない。目的は自己表現である。

そんな子どもたちと同じ目線に立つことを求められる保育者は、創作者・再創作者・経験者の三役を同時にこなさなければならない、ということになる。しかもそれは音楽のみならず、あらゆる分野にかかわってくる。ゆえに、その保育者を教育する養成校のピアノ教員も、美的教育全般を視野に入れておかなければならない、ということになるのではないか。

そこで、養成校におけるピアノ指導の現状を検討してみる。

2. 指導される者・指導する者

養成校に入学してくる学生は、保育者になる＝ピアノが弾けないといけない、という認識を持っている。幼稚園での思い出の中にもピアノの存在はきっとあるはずだ。ピアノを弾く先生の姿を見て、習い始めたり、幼稚園の先生になりたいと思った者もいるかもしれない。学校案内にもピアノの授業は紹介され、入学後に練習が必要なこともわかっている。ピアノが好きで、あるいはレッスン経験を生かすために、保育の道を選んだ者もいるであろう。また、ピアノの経験は無いが子どもが好きだから、という理由の者もいるであろう。保育者の道を選んだ動機は、様々であると思われる。

しかし当然のことながら、学生達は音楽大学のピアノ専攻学生のように、養成校にピアノを習うために入学してきたわけではない。その中でも特に、ピアノ初心者やレッスンのブランクがあり苦手意識を持つ学生にとっては、ピアノは保育者になるための避けては通れないものであり、必要に迫られてのレッスンとなる。学生達の目標は、実技試験に合格して単位を取得すること、卒業までに採用試験合格に求められるレベルに到達できることであろう。入学時、学生達が考えているピアノの上達とは、指がよく動いて、難しい曲を間違えなく、速くすらすらと弾くことであるようだ。まして新入生にとっては、保育の道を志すことがどのような意味を持つのか、ピアノを学ぶ本当の意味は何かなど、当然知る由もない。

一方のピアノ教員は、指導について、自分自身が子ども時代から受けてきたレッスンのイメージを持っている。ピアノに限らず、音楽の指導は基本的に個人レッスンゆえ、自分の先生の指導法以外にあまり知ることはないからである。しかも、音楽大学の演奏課程においては、レッスンを含め演奏のための授業が主であり、教職課程を履修していても教授法についての授業は無い。卒業後、後進の指導にあたるためには、自力で指導力を身につけていかなければならない。積極的に公開レッスンを聴講したり、指導法についての公開講座を受講したり、指導のノウハウ本を参考にするなどして指導法を勉強する。その上で、様々な生徒の指導をしながら、経験を積み重ねていくことになる。理念と実践、理想と現実のずれに悩み苦しみながら指導力をつけていく。経験の力は理屈ではなく、何ものにも代え難い。

しかし、近藤（2002）の指摘にもよるとおり、指導について認識不足の者は、指導経験の如何にかかわらず、良くも悪くも自分が生徒として歩んできた道を目の前の生徒の指導に生かそ

うとするであろう。つまり、子どもの手ほどきならば、自分の子ども時代を思い出すであろう。音楽大学を目指す中高生にならば、自分の中高生時代を重ねるであろう。受験生にならば、自分の受験談を語り、受験指導するであろう。音楽大学の学生・卒業生にならば、自分のレパートリーを差し出すであろう。演奏会に出演する教え子には、自分の演奏活動の経験を助言するであろう。

では、保育者養成校の学生にはどうするか。指導経験の長さにかかわらず、初めて養成校の学生を指導するピアノ教員にとっては、子どもではない相手に、子どもが学ぶ教材を用い指導することは、おそらくかつて無いことであろう。当然のことながら、教員自身が大学時代に担当の先生から受けた指導法は通用しないのである。今まで経験したことの無い状況に直面することになるのである。それは学生が初心者であれば、なおのことである。

そこで、教員がもし、保育者の担う重要な役割と、保育における音楽教育の大切さやピアノの意味を正しく理解していなければ、教材レベルでのみ判断してしまうことになる。結果、初心者に対するその指導は、音楽専門の指導を技術面でただ単に薄め、易しくしただけの表面的なものになる可能性が起きてくる。あるいは逆に、進度の速い学生に対しては、専門レベルの技術やレパートリーを求めるようなものになる可能性も出てくる。近藤（2002）が指摘する点にも通じる。

保育者養成校での指導される側と、指導する側について以上述べたことは、あくまでも問題点を探るためではある。学生は、音楽と音楽教育の本質を知り、保育における音楽の意味やあり方を認識している教員に出会えば、音楽の喜びを知り、子どもの音楽的成長を援助できる望ましい保育者となれるだろう。教員の、音楽と保育に対する認識がいかに重要であるかを非常に考えさせられる。

それでは、演奏家、という同じ役割を目指し、歩んできた音楽専門校のピアノ科学生と教員とではどうであろうか。ピアノを習得してきた過程や環境も、大体似通っているはずである。学生は練習についての認識も一応持っている。では問題は起きないのであるか。

「わたしは、日本の子供たちが、あまりにもテクニク的に訓練されすぎていて、音楽することを忘れていたのをときおり見ることがありますが、じつにこころが痛みます。テクニクを習得することの理由も意味もあたえられないで、たんに、テクニクの向上というためだけに訓練されているのです。」（注6）ロナルド・カヴァイエは、日本のピアノ教育を、技術に偏ると指摘する。日本人は指はよく動くが音楽が感じられない、というのは海外のコンクールなどでよく評されることである。

ピアノを弾くというのは、ピアノを手段として“音楽をする”ということである。音楽は芸術「言葉のない詩」（注7）であり、芸術は内面世界の表出である。つまり音楽は、自己の内面世界を“音”という表現手段で表現することである。「問題は、技術的熟練に進歩があるかどうかではなく、その進歩がどれだけ音楽的経験を享受する力を増すことができるかである。」（注8）ピアノの技術は音楽を表現するために使われてこそ真の技術となり、自己表現の可能性を広げることができる。そして、自己表現の可能性を広げるためには、リーマーの三つの役割の「再創作者」の中で音楽以外の分野にも通じ、なおかつ「創作者」「経験者」にも互いに依存し合っ

ていることを決して忘れてはならないのである。

もし、カヴァイエが指摘するような技術重視で育ち、高度な曲を弾くため音楽専門校に入学してきた学生と、同様の育ち方で音楽と音楽教育の意味を理解せず、より高い技術的完成度を求める教員が会うとどうなるであろうか。ピアノを弾く・演奏家になる、ということが、音楽のための手段ではなく、目的になってしまうのである。その結果、おそらく学生は卒業後、模倣と直感のみに頼り、技術はあるが音楽が無いと評される演奏をし、音楽でなく技術を教える指導者になるであろう。ピアノ演奏は音楽表現のためであり、音楽は芸術であることに気づくことなく。しかしここでも、学生が音楽と音楽教育の本質を理解した教員に出会えば、音楽の喜びを知り、聴衆とも生徒とも、その喜びをわかちあえるのである。

このように、音楽教育で生じるギャップは保育者養成校に限らない。音楽専門校や、それを目指す生徒の指導においても、生じる可能性が充分にあるのではないか。ただそのギャップに気づかない、いや気づきににくいところに、より深刻さがある。

双方とも、責任は教員側にある。つまり、教員がまず、芸術としての音楽と美的教育としての音楽教育の本質とをわかった上で、少なくともわかろうとした上で、指導される側の立場を理解し適切に指導していかなければ、保育者養成校であろうと音楽専門校であろうと、そこに本当のギャップが生じるのではないかと筆者は考える。それは教育の場に限らず、演奏の場においても生じる。演奏家は、作曲家と聴衆とのかかわりは勿論のこと、音楽は芸術の中の音の世界であり、芸術すべての役割にかかわっているということを認識していなければ、真の再創作者としての役目は決して果たせない。つまり、作曲家と聴衆との間にギャップを生じさせるということになってしまう。これは大変恐ろしいことであり、しかも珍しいことではない。

しかし、その教員も、そしてまた演奏家も、かつては指導される立場や音楽専門校の学生であり、そして子どもであったのである。

ここに、近藤（2002）が指摘していない、学生と教員の重要な接点がある。それは、誰もが通って来た道である保育の場における音楽、そして義務教育の中での9年間、高等学校も含めるとそれ以上もの音楽の授業時間である。ピアノの経験にかかわらず、家庭環境にかかわることなく誰もが通ってきた道、マーセルの言う「幹」なのである。音楽専門出身の教員が養成校で取り組む教育は、まさに、その保育の場での音楽にかかわってくるのである。

3. 「幹」のない木

「私たちのもっとも切実な望みは、大多数の子どもたちが音楽を愛し、音楽に興味を持つ人間に育つことである。そして、その子どもたちの中から、何人かが音楽の専門分野に進んでいくようなことがあれば、それがいちばん自然なありかたなのである。」「正しい音楽教育さえ受けていれば、何になろうと、彼らは等しく、いつまでも音楽への興味を持ちつづけるはずである。」（注9） マーセルは、音楽の学習の初期には、まずたくさんの良い音楽経験をするのが大切であり、先に専門分野の指導をすると無理な教え方が生じるとしている。豊かな音楽経験の中で自然に子どもの感性を刺激し、表現を強制するのではなく、表現したくなった子どもを

適切なタイミングで助けることが、保育者や教師の務めであろう。

学習指導要領には、小学校・中学校を通じ、「基礎的な能力」「豊かな情操」とあり、小学校・中学校・高等学校を通じて、「感性」「表現」「鑑賞」「音楽を愛好」の言葉が入っている。どの言葉も尤もである。しかし9年間も授業を受けて、音楽は苦手、音符がわからないし楽譜も読めない、と訴える学生が少なからずいる。何故なのか。

ここでもう一度、リーマーの三つの分類に戻りたい。

問題は、三番目の「経験者＝音楽を聴く人びと」である。これこそマーセルの言う「幹」につながり、前述の答えがあるのではないか。

音楽を聴く人には誰でもなれる。しかし、「いったいどれだけの聴衆が、演奏家のコンクール入賞経歴や表面的な技巧の巧みさととらわれなくて、芸術的内容の深いレベルで、そしてそれだけの観点から演奏に耳をかたむけているであろうか。」(注10) 西山志風は、音楽大国といわれる日本の音楽教育に問いかける。

リーマーの示す経験者の行為「作品の表現的状況によって表出された感情への、共通の洞察を共有し、同時に、個人として、経験者各自に独特な洞察を得る。」のためには、優れた美的教育が求められる。真に音楽を聴く耳を持つことは、まず本人のためであり、それはまた演奏家・指揮者を支え、作曲家の創造意欲を高める。次の世代に音楽を伝えていける。聴く、という行為から、歌い、弾き、動き、書き、につながり、音楽をより確かに自分のものにしていけるのである。

果たして、保育の場において、学校の音楽の授業において、真に音楽を聴く耳を持つための美的教育はなされているだろうか。

「美的教育の責任と使命は、―― 一芸術におけるも全芸術におけるも ―― あらゆる人びとの生活の美的資格を、成長のあらゆる段階で向上させることにある。」(注11) リーマーは、音楽教育の目的はすべての人の音楽に対する感受性を伸ばすことである、と繰り返し述べている。音楽教育は才能のある者のためだけでなく、すべての者に、いかなるときにもなされるべきであると。

「幹」と「枝」は切り離されてはならないし、どちらもなくてはならないのである。しかし、それぞれの木が大地の豊かな恵みを受け、葉を茂らせ、美しい花を咲かせ、豊かな実をつけるように、音楽教育も上から下でなく、下から上へなされるものであると考える。つまり、幼児期の音楽教育こそ最も重要であり、そこにかかわる保育者の養成は、音楽教育の要に位置づけられるのではないだろうか。

4. 保育指導としてのピアノ奏法を求めて

(1) 養成校の教員が持ちたい認識

保育者を育てるとはどういうことを理解し、それにふさわしい指導法を最初から持ち合わせたピアノ教員はいるであろうか。前にも述べたとおりである。アロノフは、音楽専門の教師と幼児教育専門の教師との間にあるギャップをうめ得る現実的な方法として、次のように述べ

ている。

「(1) 学習に関する最近の研究を知る。(2) 『音楽とはいったいどんなものか』を知るために、広い視野から出来るだけ多くの音楽を聞く。(3) 幼児の習得法をふまえ、何を予期できるかを知る。」、そして幼児教育者にとっては、「このことは絶えず音楽に対する自己の態度を反省し、美的な感性を深める、幼児の行動について心理学、その他の分野からの新しい研究を学ぶ、音楽教育法における真の目標を吟味する、そして何より、幼児と音楽との間にある素晴らしい教育上の可能性についての認識をはっきりと持っているということを意味する。」としている(注12)。

教員には、学生の今だけでなく、卒業後の先にもまで責任がある。保育者を養成するということは、学生を保育者にすることだけでなく、学生が保育者になってからのことまで考えておかなければならない。学生は、指導される立場から指導する立場になったとき、持てる知識を生かすために、幼児の習得法と指導法を学んでおく必要がある。それゆえ養成校の教員もまた、ピアノ指導をする上で、同じく意識が必要であると考ええる。

簡単に述べる。

「ブルーナーによれば、習得法には3種類の形態がある。それらは、1. 行動(enactive)、2. 映像(iconic)、3. 記号(symbolic)の3形態をメディアとする。つまり、身のまわりからさまざまな情報を得て習得し、またそれを再表出するためには、実際の行動を通すもの、視聴覚、筋肉感覚などの感覚機能と想像力を用いるもの、そして記号(言語がその代表であるが)を用いるものという、3形態があるというのである。」(注13)

音楽経験は、行動と映像に深くかかわる。それはまた、記号・言語を用いない幼児の習得法でもある。ここでも、マーセルの説く一般教育と専門教育の順序——読譜力を指導する前に、豊かな音楽経験をすること——や、ダルクローズのリトミック——音符を知る前に、聴いて動く——とも一致する。子どもは新しい歌を歌うとき、楽譜を読むのではなく、保育者のピアノや歌を聴いて耳から覚える。体全体で音楽を感じ、様々な表現をしていく。ゆえに、保育者は楽譜を正確に読みとり、正しく、かつわかりやすく音にしなければならない。しかし、保育者は子どもには求めてはならないのである。

また、幼児の音楽教育の指導法についても、アロノフは述べている。「指導法にはノウハウ的なもの、つまり、どんな教材をどんな方法で使えばよいかを指示したものと、基礎理論を述べたもの、つまり、目標と過程について、総論としての教授法をのべたものの2種類がある。音楽的素養の少ない教師は多分ノウハウ的なものにとびつくであろう。こちらのほうが教師に安心感をあたえるからである。しかし、これには大きな危険性が伴う。往々にして予定した手順や過程にのみ注意がうばわれ、子どもの表面的な知識や技術をのみ評価し、音楽発達のための長期的視野を失ってしまいがちである。幼児への教育計画は、彼らの実生活に即したものでなければならない。この意味から、柔軟に対応できない指導法では、幼児の概念形成に役立たない。他方、音楽の本質や、音楽発達について、はっきりとした考えを持っている教師は、独自の指導法をあみ出すことが出来る。そして、構造のしっかりとした教案を、一人一人の幼児の環境と段階にふさわしい形で自然に教育の場で応用することが出来る。」(注14)

保育の現場で求められるピアノには、毎日の歌の指導・伴奏、行事としての音楽会の指導など、音楽技術の指導力が求められる。そのため、保育者の採用試験のピアノ実技は課題曲として、ソナチネアルバムなどのピアノ曲と弾き歌いが課せられる。養成校でのピアノ実技は、決められた期間に学生が採用試験の課題曲合格のレベルに到達することを、まず目標としているであろう。

しかし、幼稚園指導要領が示す領域「表現」に求められるのは、音楽の表現の仕方を指導することではない。子どもの美的経験や美的表現への要求に対し、保育者は様々な音楽の持つ機能を通して、いかにかわり、いかに援助できるかを求めるものである。「現在の保育者養成では表現にかかわる授業の多くは、依然として音楽・造形・絵画制作中心のところが多いようです。その中でも音楽のピアノが最も重視されがちです。理由は保育現場の音楽活動でピアノを非常に多用する保育をしている園が多いこと、そのため、就職時にその力を要求されることです。しかし、本当に必要とされる表現の教育は、多様な表現すべての基礎となるものを見つけ出し、実践や体験を通して身につけることです。」(注 15) 黒川の言う表現の教育とは、音楽に限定されないすべての芸術表現を求める、つまり、リーマーの言う美的教育である。

課題曲を間違えなくきちんと弾くことは、採用試験への近道であろう。しかしそれだけでは、保育者にはなれても、保育者として子どもの音楽的発達を助けることはできない。アロノフが説くような音楽の本質や音楽発達について正しい考えを持ち、現場で応用できる力を持つ、つまり、基礎理論を踏まえた上での指導力が必要となってくる。このアプローチの仕方によれば、歌の指導や音楽会の準備でも、単に技能を教えるだけにとどまらず、音楽にふれる喜びを子どもに与えることができる。これがマーセルの言う「音楽の発達の成長」をもたらすのである。

では、学生が保育現場で子どもの前で立ち竦むことにならないよう、教員はどのように指導すればよいのであろうか。子どもに適切な指導ができる保育者像を学生に求める前に、まず教員自らが、学生に対し音楽教育者の手本でありたい。つまり、学生にはピアノの基礎だけでなく、音楽の基礎と音楽教育の基礎を、同時に指導しなければならないのである。間違いを指摘するだけのよう、そのようなレッスンであってはならないのである。

保育者を育てるピアノ指導の現場において、学生に「音楽の発達の成長」をもたらせるアプローチを考えてみたい。

(2) レッスンに生かす

学生が目指す保育者、その保育者の子どもへのかかわり方をピアノ指導に重ねることができれば、保育養成校ならではのピアノ指導が見えてくるのではないだろうか。学生はピアノを学ぶだけでなく、レッスンの経験を通して子どもへのかかわり方をも学べないだろうか。

保育者が意のままに子どもを操ってはならないように、学生をコントロールするような教員主導型のレッスンではなく、曲を仕上げていくプロセスを大切にすることにより、学生の自主性を育むような指導のあり方を考えてみたい。

〈i〉受けとめる

レッスンでは、教員は学生の演奏に真剣に向き合い、耳を傾け、どのような演奏であっても受けとめたい。この時、自分が行なってきたことと比較してはならない。なぜなら、学生は音楽大学の学生ではないからである。初心者に限らずレッスンを受けてきた学生の中にも、初めてのレッスンのときなど、椅子の高さや座り方、ピアノに向かう姿勢が悪く、演奏を聴く以前の問題を抱える者も少なくない。しかし、そこで注意して弾く前に止めてしまうと、学生は折角弾こうとする気持ちを拒否されたように感じるであろう。また、進んだ曲を弾いている学生は、自分の習ってきた先生や今までの学習過程を否定されたように感じるものであろう。まずは、黙って最後まで聴きたい。もし、途中で楽譜の読み間違い、特に音の間違いがあっても、なるべく演奏を止めずに最後まで聴きたい。どのような曲でも、最後まで弾いてこそ一つの作品となるからである。学生にもそれをわかってほしい。そしてまた、譜読みの間違いは緊張してたまたま間違えただけなのか、本当に間違えて読んできたのか最後まで聴けば判ることもあり、それによって指導も異なってくるからである。

短時間であっても中身の濃いレッスンにできるかどうかは、毎回この時にかかっている。そのためには、教員は学生の出す音を集中して聴くことは勿論のこと、ピアノに向かう姿勢を含め、つま先から頭の先まで目を光らせ、学生の改善すべき点に気づく必要がある。同時に、頭の中では演奏の良い点と問題点を整理し、問題点の原因を探る。奏法の問題によるものなのか、イメージ不足によるものなのか、集中が足りないためか、練習不足なのか、そして緊張のせいなのか。勿論、前回、あるいは以前のレッスンでの学生の状況、注意点をしっかり把握した上で、学生の変化を見逃さないようにしなければならない。

この段階はピアノレッスンのまず基本であり、それは指導対象、つまり保育者養成校に限らず、生徒の年齢・能力・教材などによっても変わるものではないと考える。指導者は、最高の「経験者＝音楽を聴く人」でありたい。

〈ii〉共感する

養成校の学生の指導においては、保育者を目指すという目的も年齢も皆同じであるが、この段階からは、ピアノ歴、技術的なレベル・教材、そして性格・個性などにより、一人ずつ柔軟に対応する必要がある。

「指導する・指導されるという人間関係にはいつも齟齬がともなう。まして人間関係が希薄であれば、その修復はいっそう困難である。」(注 16) 久保いとは、保育や教育のあり方の中でその難しさを述べている。学生と教員も人間関係である。特にピアノのレッスンは個人指導ゆえに、教員は学生の人としての成長にも深くかかわる。もっと学びたいと思うかどうか、教員との関係にかかってくる。

養成校の学生は、教員がそうであったように、日々の生活が音楽中心である音楽大学の学生ではない。保育のための様々な授業があり、多くの学習課題を抱えている。下宿生や自宅にピアノを持たない者など、学校の練習室でしか練習できない者もいる。その中で練習をして、レッスンを受けにくるのである。様々な状況の学生一人ずつに合わせ、優れたところを認め、温かく励まし、根気よく指導していきたい。

音楽の原点、それは共有することではないであろうか。音楽の共有は、コンサート会場における演奏家と聴衆に限らない。たとえレッスンであっても音楽の一回性は同じである。教員と学生が、その日、その時間、その場所で心から音楽を共有することができたとき、本当の信頼関係が生まれる。

セイモア・バーンスタインは、「音楽の磁力」という表現をしている。「音楽の説明しがたい特性は、人を互いに結びつける力である。自分の持てる力を誰かと共通の目的のために用いるとき、教師と生徒のあいだにも、愛情そのものである深く純粋な仲間意識が生まれる。」(注17) レッソンは、教師と生徒の信頼関係の上に成り立つ。信頼関係があれば、修復も可能性が出てくる。学生が挫折を味わい、やる気を無くしそうになったとき、教員との信頼関係により生まれた絆が支えになり、頑張る力になってほしい。

〈iii〉援助する

ここからが、指導される側の目標によって指導の仕方が異なってくる。しかし、いかなるときも「幹」の存在を忘れてはならない。

養成校でのピアノ指導の目標は、技能に偏らず、表現領域に即した豊かな感性と表現力を持つ保育者の養成である。音楽教育の原点は、多様な音の表現性を体験するよう援助することであり、まさに、「表現領域—音楽」に求められるそのものなのである。

つまり、養成校でのピアノ指導は、どの学生も可能な限り充分に、音の表現性をピアノという手段で経験するよう援助することである。しかし前述のとおり、入学時の学生達にとってピアノの上達とは、間違えずに速くすらすらと弾くことであろう。まず、ピアノを弾く意味、音楽表現の意味を学生達に説きたい。学生にも、教員と同じく認識が必要なのである。その上で、導入期の学生から技術的には進んでいる学生まで、それぞれに最適な方法で、最適なタイミングで援助しなければならない。楽曲を仕上げていく中で、きっかけをつかみ、繰り返し根気よく指導していきたい。このような指導法により、アロノフが説くように、学生には自然で柔軟な対応力と応用力を持ってほしいのである。しかし、当然これは計画通りにできるものではなく、学生一人一人によってそのチャンスが異なり大変難しい。学生の表現しようとしている気配を見逃さず、更に様々なヒントを与える。苦手な学生には、自由にイメージを膨らませるよう、一旦ピアノから離れて音楽以外のイメージに置き換えたり、選択肢の中から好きなものを選んだりして表現する楽しさを経験させたい。教員自らが手本を示し、学生の心をほぐしたい。

楽曲を仕上げるプロセスを大切にするためには、まず、頭ごなしに指摘しないことである。間違いを指摘するだけでは、その場限りの指導となってしまう、援助したことにはならない。その楽曲で学んだことを、他の楽曲においても学生が自分で応用できるよう導いてこそ援助である。そしていつの日か、レッスンで身につけた表現力がピアノのためだけでなく、何かの拍子に滲み出るような、そんな保育者になれるよう援助したいのである。

まず先に、学生自身に自分の演奏をどのように思うか尋ねる。思い通りに弾けたか、練習のときと比べてどうであったか、気になる点・箇所はあるか（どこが悪い）、なぜ上手くいかないと思うか（なぜ悪い）、そのためにはどのような練習をしたか（どうしたらよい）、など。

学生に自分の演奏を客観的に評価させ、考える力を身につけるよう導く。その上で、学生のレベルに応じて様々な方法を提示し、納得できるよう援助していく。援助しないのも、援助しすぎるのも良くない。学生のレベルだけでなく、性格や個性によっても柔軟に対応しなければならない。自主性を持たせて自立できるよう、曲の弾き方を教えるのではなく、練習の仕方を教える。練習の仕方を知らない、あるいは勘違いしている者も多いからである。

正しい練習の仕方を身につけるよう指導することこそ、学生の卒業後までを援助することになる。そのためにも、学生には練習の楽しさをわかってほしい。ほとんどの学生は、練習は苦しいもの、嫌なもの、というイメージを持っている。導入期の者や、子どもの頃練習を強制された者にとってはなおさらであろう。「練習を通して一体化された感情、思考、肉体の動きが、音楽以外のあらゆる面にもごく自然に影響を及ぼすようになる。事実、生活のあらゆる行為は感情と思考と体の動きとがさまざまに組み合わせられてなされるものなので、音楽の練習で得られたこれら三つの機能の密接な結びつきは他の面にも向けられ、それによって生きることに必要なすべてに対し、自分自身を強化することができる、と考えるのは理にかなっている。言いかえれば、系統立った一貫性のある練習を進めることによって、考え、感じ、行うことすべてを調和させうるはずなのである。」セイモア・バーンスタインは、ピアノの練習についてこのように述べ、年齢や技術のレベルにかかわらず「音楽への愛に裏打ちされ、練習の意味を明瞭に理解していれば、音楽における自己と個人生活における自己との間に深い一致をみることが可能になり、その結果、音楽と人生は限りなく作用しあって自己実現への道を辿ることになる。」としている（注18）。

練習によって出来ないことを出来るようにするとき、音楽的成長だけでなく人間的成長ももたらされる。筆者は学生から、練習が楽しくなってきた、という言葉を書くときに、その学生の成長ぶりが確信でき一番喜びを感じる。

いかなるときも忘れてはならないのは、ブルグミュラーやソナチネアルバムをきっちり仕上げることは保育者になる採用試験のためであり、最終目標ではないということである。望ましい保育者を育てるためには、それらの楽曲を仕上げていくプロセスにおいて、より感受性を高めるような指導をすることである。学生のレベルにかかわらず、音という見えないものへの感性を高めるために、常に自分の出すピアノの音に注意深く耳を傾けるよう促す。音量、音色の違いを感じとるよう求める。重要なのは、タッチの変化、たとえば指の角度・圧力・速度を変えることによって、同じピアノから様々な強さや音色を引き出せることに気づき、感動を味わうことである。感動を味わえば、自信もわき、やる気も出てくる。そしてまた、音に対する興味を持てれば、身の回りや自然の音にも耳が拓かれていく。

保育者養成における表現技法のために音楽教育が行うこと、それは外から内へ、という機械的なものでなく、内から外へ、という感じる心を育むアプローチではないだろうか。

（3）望ましい教員であるために

音楽専門の教員が養成校のピアノ指導に携わるとき、これまでの経験を生かしつつ新たな自分に出会えば、きっとそこに深い喜びを感じることができる。発達の音楽教育の影響は、学

生のみならず、教員自身にももたらされることであろう。

〈i〉心を柔軟に

倉橋惣三は、保育者の資質として人間的な心情が何より大切とし、著書の中で繰り返し「心もち」という言葉を使っている（注19）。保育の現場で保育者に求められるのも、養成校の教員に求められるのも、温かい心であり、しなやかな心であろう。養成校のピアノ教員にとって柔軟性がいかに大切か、これまで述べた中でも明らかである。たとえ音楽と音楽教育を認識している教員であっても、指導実践の場では、柔軟性は音楽にも人間関係にも求められてくる。

筆者も養成校のピアノ指導に携わった当初、バイエルの譜面にカタカナで階名を書き入れ、鍵盤にかじりつき、ピアノと悪戦苦闘している学生の姿を目の当たりにして戸惑うことがあった。しかし、学生の真剣な眼差しに胸を打たれ、やっと出来たときの喜ぶ笑顔に勇気をもらい、ピアノが好きになってきた、という言葉に逆に励まされ、学生から学ぶことの多さに気がついた。“楽曲に様々な解釈があって良いように、音楽にはいろいろな形があって良いのだ。そこに純粋な心があれば、音楽は比べられるものではない。”ということに。真剣に音楽に取り組む姿、出来ないことを出来るように一生懸命頑張っている姿のなんと尊いことか。“養成校の指導を実際に経験する”ということの重みを学び、筆者の中では感動的でさえあった。その時の気持ちは14年過ぎた今も変わることはなく、感謝である。

柔軟性を持つことは、決して妥協することではない。柔軟性は視野を広げ、人を豊かに成長させてくれる。人にも優しくさせてくれる。教育の場で、教師の人格が生徒に及ぼす影響は、実力や指導力にも匹敵することを誰もが知っている。マーセルが言うように、「教師の前進をばむもっともおそろしいものは、堅く閉ざされた心」（注20）である。心が柔軟でないと体も動かない。心が柔軟になると、耳が拓かれ、音も声もよく聴こえてくる。いかなるときにも音楽の指導では、指導されるもの、指導するものの心と心が生き生きと触れ合うようなものでありたい。

教員が様々な思い込みにとらわれず、心を開放してレッスンにのぞんだとき、学生の可能性、そして何より、これまで気づかなかった自分を発見できるのではないだろうか。「むずかしく考えることはないのです。ピアノとあそぶこと。それが、原点です。」（注21）と、オルフ教育の柴田礼子は、ピアノを弾くすべての者に提案する。子どもが遊びながら様々なことを学ぶように、ピアノを通じ学生とコミュニケーションできれば、レッスンは毎回新鮮で創造的なものにできるであろう。学生と教員が共にイメージを膨らませ、それを共有できたとき、心の奥底から潮が満ちてくるように表現したい気持ちが湧き上がってくる、そんなレッスンの空間を整えたい。

〈ii〉共に音楽する

学生の指導は責任重大である。決められた短い時間内に、いかに効率よく指導できるか、一回毎のレッスンは神経を張り詰める。しかも、試験に間に合うように曲を仕上げ、同時にレパートリーを増やし、採用試験に合格できるレベルに導かなければならない。導入レベルの学生

においては、指導は更に難しくなる。保育者養成校の学生は音楽大学の学生ではないと前述したが、これはより高いものを望まなくてもよい、易しくてよい、という意味では決してないことは、ここまで述べたことから明らかである。音楽は楽しいものだが、それは楽ということではない。しかし、教員に心のゆとり、音楽を楽しむ気持ちがなく、学生にひたすら上達だけを求めれば、必ずや学生の音楽も、ゆとりのない機械的なものになってしまうであろう。「子どもは自分の先生をよく見えています。その表情、動き、声、ことばなどから、多くのことを感じています。」と黒川は述べている（注 22）。子どもが先生を見るように、学生は、教員を非常によく見ている。

まず、教員が指導する曲を好きであり、音楽を感じたい。養成校で取り上げるピアノ曲は、バイエルピアノ教則本、ブルグミュラー25 練習曲、ソナチネ・ソナタアルバムなど、そして近藤（2002）が指摘するとおり、童謡の弾き歌いである。これらは、教員にとってはいずれも技術的には大変簡単な曲となる。しかし、何を弾くかではなく、どのように弾くかが大切なのである。技術的に困難な点は、技術的な練習である程度解決できるが、音楽そのものは技術でごまかしが効かないのである。ソナチネ・ソナタアルバムまで進んでいる学生が、指の動きに任せてバイエルを速く弾きとばすような演奏をしたとき、技術的に容易な曲はほど音楽的に弾くのは難しいことを教員が示したい。たとえどのような小さな曲であっても、心を込め、良いタッチで演奏すると見違えるように美しい曲になるということを、学生と共に味わい、共に好きになりたいのである。

いみじくもここに来て、教員のこれまでの音楽観が明らかにされる。つまり、これまで音楽の本質を理解して歩んできたのか、そうではなく技術重視できたのか、その真の答えが問われることになるだろう。それはまるで、譜面上は簡単なモーツァルトのピアノ曲が、ピアニストにとっての試金石になるように。

「音楽教育者が仕事の中でするあらゆることは、音楽教育についての自己の信念の実践としての実行である。」（注 23）リーマーの言葉どおり、どのような状況であっても美的なものに対して決して妥協は許されない。保育者から子どもに伝わるということを忘れず、本物を目指し、それぞれの出来得る限りで少しでも美しいものに近づけるよう、学生といつも音楽を感じていたい。

その意味では、弾き歌いの指導はピアノ専攻出身のピアノ教員にとって大変勉強になる。難曲を完璧に弾く行為とはまさに対極にある上に、声楽や器楽の伴奏と違い、弾き歌いはおそらく経験が無いからである。ピアノ専攻の学生は、入学試験でのソルフェージュや副科授業で声楽の基礎は学ぶが、もともと歌うこと自体に苦手意識を持っている者が多い。ピアノのレッスンにおいて、メロディーを歌ってみるように求めると、声を出すことにすら恥ずかしがる者もいる。理由はピアノという特性による、つまり、正しい音程が常に用意されているため、きちんときれいな声でなければ恥ずかしい、というものであるようだ。しかも、ピアノは息を用いなくても音を出せる楽器であるため、歌が苦手な者はフレーズ感の無い演奏に陥入っていることが多い。また、弦を打つという発音形態ゆえ、歌うようなレガート奏法は特にテクニックが求められる。このように、音楽を感じていないとピアノで歌うことは難しいこととなる。「声楽

家のようにできなくてもいいので、口を開き、声をだせばよい。全ての音楽表現の中で、もっとも自然な形と考えられる口を開いて歌ってみること。歌うことにとって真実であることは、器楽の演奏にとってもまた真実である。」(注24)と、ヒンデミットは音楽の基礎訓練で“歌う”ことの重要性を説いている。保育の場における歌の重要性はいうまでもない。それぞれの歌のイメージを膨らませ、歌詞を味わい、リズムを感じ、心から歌の楽しさを学生と分かち合いたい。声の良し悪しではなく、歌は心。ピアノ指導教員がピアノ専攻出身であれば、弾き歌いの曲から得るものは非常に大きく、それはまた、ピアノ曲における指導にも通じることに気づきたい。

そしてもう一つの歌の重要性、それは、子どもにとっての童謡は決して大人になってからの歌曲の準備ではないということである。子どもの歌は、子どもの日々の生活の中で常に生き生きと子どもと共にあり、子どもの心に語りかける、子どもにとってかけがえのないものなのである。大好きな先生のピアノにあわせ、友だちと声をあわせ、心を通いあわせ、思う存分一心不乱に歌うとき、どの子どもも最高の聴衆であり、最高の演奏家であるのではないか。マーセルは、民謡や子どもの歌について、「偉大な芸術作品ではないが、それらは純粋な、誠実な心の現われであり、したがって、純粋な音楽的反応を呼び起こす良い音楽」としている(注25)。楽曲の価値は、大作曲家の作品かどうか、まして表面的な技術的難易度で決められるものではない。童謡とショパンやリストは比べられない、比べられるべきではない、と筆者は考える。

ピアノ伴奏が子どもの歌に与える影響を考えると、その伴奏は子どもと共にあるよう、まず教員自身が目指したい。子どもの心に届くように、優しくていねいに“ピアノで歌う”こと、そこに学生と共に喜びを感じたい。

おわりに

豊かな音楽的環境で幸せな幼児期を過ごした子どもが、12年間の学校生活で更に音楽的に成長し、その中から保育を目指す者が、養成校で保育者にふさわしい音楽教育を受け、望ましい保育者としてようやく子どもにかかわれる。音楽の勉強には終わりがないように、音楽教育の道程のなんと遠いことか。なんと険しいことか。

遠山一行は、我が国の文化としての音楽のあり方を見る時に、そこに多くの問題をかかえていることを、「日本の音楽家たちにもある意味ではわかっていることだが、状況は変わらず進んでゆく。状況を変革する力は、むしろ自分の子どもにピアノを習わせるお母様たち ― 専門家よりもそうした人々の手のなかにあるとおもう。」と述べている(注26)。

立派な「幹」と「枝」を持つ大きな「木」になるためには、それを支える、目には見えないところの「根っこ」の力にかかっている。保育者養成校におけるピアノ指導は、学生が子どもにかかわる保育者として、そしてまた保育者を辞めた後もピアノを生涯の友とし、音楽の「根っこ」でいてくれるような、そのような指導でありたいと心から願う。いついかなる場でも“音楽する”ことの喜びを共有できた子どもは、きっと本物の聴衆に成長し、音楽を次の世代に伝えていってくれるだろう。このように考えるとき、保育者になるという目標に向かい頑張る学

生たちに音楽の素晴らしさを伝えることは、次の世代を担う子供の未来にまでつながる「永続的な建設的影響」(注 27)となる。

4 月、新入生の名簿を手にし、毎年変わらず思うことが二つある。一つは、一人ずつの名前を見ながら、それぞれの名前に込められたご両親の深い愛情を感じる。もう一つは、保育に携わる夢を持って入学してくれてきたということ。教育者として初心にかえり、大きな喜びと重い責任とに身の引き締まる瞬間である。

「保育者養成と演奏技法 ― 保育指導としてのピアノ奏法 ―」このテーマにおける筆者なりの更なる答えを求め続けるためにも、音楽への愛と感謝をより深め、学生とのレッスン経験を貴重な糧として歩んでいきたい。美しく深い保育の森の道を。

(注)

- 1) ジェームス・L. マーセル (1971) 『音楽的成長のための教育』 音楽之友社 p.79
- 2) 宮脇長谷子・井口太・笠井かおる (2001)「保育者養成におけるピアノ指導に関する研究Ⅷー養成校へのアンケート調査より」『第 55 回日本保育学会発表論文集』
紙屋信義 (2001)「保育者養成機関におけるピアノ教育についての一考察ー大学生における音楽歴調査を通して」『同上論文集』
兼房律子 (2002)「ピアノ指導に関する学生の意識調査ーその嗜好・意欲と人間関係の視座から」『第 56 回日本保育学会発表論文集』
今泉明美 (2004)「ピアノ初心者学生の為のピアノ授業の試みー集団講義とキーボード、ピアノを用いて②」『第 58 回日本保育学会発表論文集』
角藤智津子・古川哲也 (2004)「保育者に必要な音楽的能力の養成ー基礎技能の観点から」『同上論文集』
棟方道子 (2007)「幼稚園教諭・保育士養成校におけるピアノ教育の現状ー1978 年と 2006 年の比較」『第 61 回日本保育学会発表論文集』
倉掛妙子 (2007)「保育者養成大学のピアノ指導に関する研究 (1)ー新入生へのアンケートを通してー」『同上論文集』
後藤紀子 (2007)「保育者養成校におけるピアノ指導研究」『同上論文集』
田中知子 (2007)「養成校における器楽 (ピアノ) 授業の方向性についてー保育者と実験授業からの考察」『同上論文集』
後藤紀子 (2008)「保育者養成校におけるピアノ指導研究 その 2」『第 62 回日本保育学会発表論文集』
川村祥子 (2008)「保育者養成におけるリトミック教育の導入」『同上論文集』
松本亜香里 (2008)「実習に先立つ音楽指導に活かすためにーピアノ伴奏のテンポの変動についての考察」『同上論文集』 他
- 3) 近藤久美 (2002) 「保育者養成校におけるピアノ指導教員の資質について」『第 56 回日本保育学会発表論文集』 p.132~133

- 4) マーセル 同上書 p.301
- 5) ベネット・リーマー (1987) 『音楽教育の哲学』 音楽之友社 p.261
- 6) ロナルド・カヴァイエ 西山志風 (1987) 『日本人の音楽教育』 新潮選書 p.84
- 7) マーセル 同上書 p.33
- 8) リーマー 同上書 p.231
- 9) マーセル 同上書 p.78
- 10) カヴァイエ 西山 同上書 p.16
- 11) リーマー 同上書 p.278
- 12) フランセス・ウェバー・アロノフ (1990) 『幼児と音楽』 音楽之友社 p.178
- 13) 同上 p.23
- 14) 同上 p.55
- 15) 黒川建一 (2004) 『保育内容表現』 ミネルヴァ書房 p.203~204
- 16) 水野浩志 久保いと 民秋言 (1997) 『戦後保育 50 年史―証言と未来予測―③保育者と保育養成』
p.396 栄光教育文化研究所
- 17) セイモア・バーンスタイン (1999) 『心で弾くピアノ―音楽による自己発見』 音楽之友社 p.280
- 18) 同上 p.3
- 19) 倉橋惣三 (1976) 『フレーベル新書 育ての心 (上)』 フレーベル館 p.30
- 20) マーセル 同上書 p.351
- 21) 柴田礼子 (2001) 『ピアノとあそぼう』 音楽之友社 p.6~7
- 22) 黒川 同上書 p.203
- 23) リーマー 同上書 p.21
- 24) パウル・ヒンデミット (1957) 『新訂音楽家の基礎練習』 音楽之友社 p.6
- 25) マーセル 同上書 p.205
- 26) カヴァイエ 西山 同上書 裏表紙
- 27) マーセル 同上書 p.365

参考文献

- S. アーベル＝シュトルート (2004) 『音楽教育学大綱』 音楽之友社
- 網野武博 無藤隆 増田まゆみ 柏女霊峰 (2006) 『これからの保育者にもとめられること』 ひかりの
くに
- 岩田純一 川島喜矩子 (2001) 『新しい幼児教育を学ぶ人のために』 世界思想社
- 梅本亮夫 (1999) 『子どもと音楽』 東京大学出版会
- 吉良創 (2002) 『シュタイナー教育の音と音楽―静けさのおおいの中で』 学研
- 倉橋惣三 (1976) 『フレーベル新書 育ての心 (下)』 フレーベル館
- 高野雅子 (1994) 『表現・幼児音楽：1 (幼児の表現活動と保育者の援助)』 保育出版社
- 児玉衣子 (2003) 『倉橋惣三の保育論』 現代図書
- バーバラ・コナブル (2000) 『音楽家ならだれでも知っておきたい「からだ」のこと』 誠信書房
- ローベルト・シューマン (2005) 『ユーゲントアルバム Op.68 (1848 年作曲)』 全音楽譜出版社
- 庄司雅子 (1964) 『改訂幼児教育学』 柳原出版

- キース・スワニック（2004）『音楽の教え方 音楽的な音楽教育のために』 音楽之友社
ジョン・デューイ（1952）『経験としての芸術』 春秋社
土屋とく編（1990）『倉橋惣三「保育法」講義録 保育の原点を探る』 フレーベル館
寺西春雄（1993）『やわらかな音楽教育』 春秋社
名須川知子 高橋俊之（2006）『保育内容「表現」論』 ミネルヴァ書房
古市久子（1998）『身体表現 保育養成のためのテキスト』 北大路書房
ウィリアム・ベンゾン（2005）『音楽する脳』 角川書店
山根銀二（1950）『音楽美入門』 岩波新書
S. K. ランガー（1967）『芸術とは何か』 岩波書店