

## 子供の主体的表現を引き出す援助に関する検討： 即興的音楽づくりを通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 武蔵野大学教育学研究所 公開日: 2019-08-08 キーワード: 作成者: 長坂, 希望, 高畑, 敦子, 糟谷, 由香 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1074">https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1074</a>

# 子供の主体的表現を引き出す援助に関する検討

～即興的音楽づくりを通して～

A Study of the Support to Enhance Children's Musical Expression:  
Improvisational Music Making

長坂希望<sup>\*</sup>

NAGASAKA Nozomi<sup>†</sup>

高畑敦子

TAKAHATA Atsuko<sup>††</sup>

糟谷由香

KASUYA-UEBA Yuka

## I はじめに

2018年(平成30年)保育所保育指針、幼稚園教育要領や学習指導要領等の改訂<sup>[1][2]</sup>が行われ、主体的・対話的で深い学びが保育園や幼・小・中・高等学校の教育課程において目指されることになった<sup>[3]</sup>。幼児教育や保育現場での音楽活動の変遷を振り返ると、子供の主体性を重要視した取り組みは音楽教育が「音楽リズム」の枠組みから「表現」という新領域に含まれた1989年施行の第三次幼稚園教育要領から既になされていたことが分かる<sup>[4]</sup>。なぜなら「表現」では、音楽作品の指導に主眼を置いたそれまでの技能指導中心の音楽教育から、子供が表現に向かう心情や意欲、態度を育てることを狙いとした音楽教育への移行を求められたからである。結果、技能指導に陥ることを避けるあまり、保育現場から造形や音楽などの芸術系の諸活動が後退する傾向が生じたり<sup>[5]</sup>、子供の主体的な表現を尊重するあまり、保育者がただ見守っているだけの音楽活動を、包括的かつ曖昧な「音楽を楽しんでいる」という言葉で片づけるような状況や、幼児の表現があらゆる場面で行われているために対応できない、表現を読み取る方法が分からない、幼児と共に育ちあう関係になるのが難しいなどの声が現場から上がることもあった<sup>[6]</sup>。

筆者は本学教育学部こども発達学科で「音楽療法」の授業を担当している。幼稚園教諭や保育士を目指す学生からは自身のピアノの演奏技術や読譜力の不足、および現場で子供と音楽活動を行う際の不安や自信のなさを感じさせる発言が多く聞かれる。音楽療法の音楽とは、その完成度や技術の習得を目標にするのではなく、対象者のニーズに添った音楽である<sup>[7]</sup>。一般的に児童を対象とした音楽療法では、音楽活動を通して、個人の発達を促進し、身体的、心理的、社会的な成長を目指すことが目的とされる<sup>[8]</sup>が、これらの非音楽的な目標は対象者とセラピスト間のやりとりからうまれる表現や主体性をもって導かれるものである<sup>[9]</sup>。音楽療法士は臨床を行う

\* 武蔵野大学教育学部 † 東邦音楽大学 †† くらしき作陽大学

前に、対象者からいかにして表現への興味や意欲を引き出して主体的な表現へとつなげるかを考慮しながら、丁寧なアセスメントやプランニング、楽器や使用曲の選択等の入念な環境設定を行う。そして臨床現場では音楽を用いた支援を行い、目的達成を目指す。音楽は時間の芸術であるため、音楽療法士には「瞬時、瞬時の子供の反応に対応できる柔軟性、臨機応変性」<sup>[10]</sup>が求められる。岡崎（2001）は音楽療法士の姿勢として、「常にあそびの精神をもって」子供と接することで子供の「創造する力（creativity）」と「想像する力（imagination）」を刺激し、大人が与えるのではなく子ども自身から何かを発見する力、何かをやってみようとする気持ちを引き出す<sup>[11]</sup>、と明言している。また、加藤（1993）は東京音楽療法協会第4回講習会の「楽器を中心とした音楽活動」の中で、音楽療法士は「これまでの音楽教育で身につけた知識、決まり事、常識、演奏技術、音楽に対する姿勢や考え方をいったん脇に置いてみる必要がある」と述べ、①皆が同じであることを要求しない、②機能・好み・興味に個人差があることを受け入れる、③正しい・正しくないという観念を捨てる、④音を聴くという体験も重視する、⑤間違い・失敗をお互いに受け入れられるおらかな環境を作る、⑥参加者のアイデアを積極的に引き出す、⑦合奏（音楽づくり）の過程で起こる色々なことを大切にすることなど<sup>[12]</sup>を留意点として挙げている。

音楽療法の対象者を主体的な存在として認める考え方や、言語的・非言語的な対話を通して対象者の興味、意欲、表現を引き出す技術は、幼児・児童教育の現場において、子供の主体的な表現を引き出す援助法のひとつとして大いに役立つものであらうと考える。筆者の行っている「ドラムサークル」では、参加者全員を音楽を生み出す主体的な存在として認識し、音楽的な対話を通して即興的に音楽を創造する活動であり、上述する音楽療法の技術と共通することも多い。そこで、本研究では、音楽療法士（筆者）が行った「ドラムサークル」活動中に観察された、子供の主体的音楽表現とそれに対応する大人の行動について、活動事例をもとに検討し、子供の主体的表現を引き出すために有効であった援助法について考察した。

## II 方法：

### 1) ファシリテーター・ドラムサークル

ドラムサークルとは、広義では人々がサークル状に集い、様々な打楽器を演奏したり、歌ったり、踊ったりすることを指し、ある特定文化のリズムのルールに従って伝統的な楽器を使用して演奏されるものや、民族楽器に限らず多種多様な打楽器を使用して即興演奏を行うものなどがある。今回筆者が行った音楽活動は、サークル状に集った参加者全員が多種多様な打楽器を即興的に演奏するファシリテーター・ドラムサークルである（写真1）。

一般的にファシリテーター・ドラムサークルでは、案内役をつとめるファシリテーターが、グループ全体が自立して音楽づくりを行えるように参加者の意識や精神状態を促進する役割を担う。参加者はファシリテーターの指示に従いながら、グループの奏でる異なる音色やリズムの重なり方に耳を傾け、他者とのリズムでのやりとり、自分らしい打楽器の奏法などを探索し、少しずつ即興的に表現ができるようになっていく。つまり、ドラムサークルは参加者全員の主体的な表現をファシリテーターが引き出し、その広がりや深まりを促進する活動である。

筆者（ファシリテーター）は、子供が安心感や安全感を得るために保護者とアイコンタクトが取りやすいよう、また参加者が互いを見ることで生まれる表現の広がりや深まりを促進するため、サークル内に設けた自席に参加者と共に座って活動した。また、アンサンブルの要となるベースドラムやカウベルの演奏を担当することにより、グループ全体をリードしたり支えたりするように努め、主体的表現が生まれやすい音楽環境を意識的に多く設定した。加えてグループのニーズに応じて、自己紹介や感想を述べる非音楽的な活動や、順番に一人1音ずつ出す音まわしや音色ごとに数名のみが演奏するグループ・ソロなど音楽的な活動の提案も行ない、バランスのよい主体的表現の時間と学びの時間の設定を行った。

使用楽器は参加者の身体の大きさや発達段階を考慮し、様々な大きさや操作性（簡単に操作できるものから、やや複雑な操作を必要とするものなど）のものを用意した。また、アンサンブル全体の音量や音色のバランスを考慮して、タイコ類、木の楽器、金属の楽器、振る楽器、音の出るオモチャなど、音色や音高の異なる楽器を使用した。そして、参加者全員が主体的に表現しやすいように、活動中は自由に楽器を交換してよいという緩やかな枠組を設定した。



写真1：  
ファシリテーター・ドラムサークルの実践現場の様子



写真2：  
左から鳴き笛、グラビティスティック、クワックスティック

## 2) 対象者

本研究の対象は、201X年8月に2泊3日で行った「夏休み・自然体験&親子ドラムサークル」キャンプに参加した人たちである。ドラムサークル活動は本キャンプの会場であった青少年のための県立社会教育施設内の研修室で行った。活動は1日目1時間半、2日目1時間、3日目1時15分行われた。参加した子供の年齢と大人の人数は、1日目は0～3歳児各1名、5歳児2名、6、8歳児各1名、10歳児2名、12歳児1名の合計10名と母親や祖父母、スタッフを含む大人14名の計24名、2日目は1日目の参加者にスタッフと外部より新たに6名の大人を加え計31名、3日目は0～3歳児各1名、6、8、10、12歳児各1名ずつの7名と母親やスタッフを含む大人10名の計17名だった。

### 3) 研究の手続き

本キャンプで実施した計3回のドラムサークル活動をビデオカメラとカメラで撮影し、参加者の様子を収録した。本研究では、これらの記録を分析し、子供の主体的表現行動を抽出し、それに対応する大人の行動について検討した。

### III 事例とその考察

#### 事例1：表現への意欲を引き出し、表現を受け止める（0歳11ヶ月児）

楽器選択の際、0歳児A（以下A児）が自らハイハイして輪の中央へ移動し、手を伸ばしてキッズジェンベの打面を軽く叩いた。近くにいた大人B（以下B）が、音がよく響き叩きやすくなるように楽器を斜めにしてA児が床に座った姿勢でちょうど顔の正面に来るようにすると、両手同時打ちでトントントン（「」」」」）」、と全体の音楽に正確に合ったテンポで拍打ちを12秒間行った（写真3）。その後、A児はタイコから手を引き、周囲の様子を見ていた。Bは時々A児の様子を見ながら、自分の演奏を続けた。28秒後A児はタイコに再び手を伸ばし、Bの顔を見ながら再度同じ拍打ちのリズムを叩いた。Bは笑顔でA児とアイコンタクトを取りながらA児の叩くリズムに合わせて頭を上下に振って「あ～あ～」と節をつけて歌うように声を出した。20秒ほどキッズジェンベを叩いた後、A児はまた演奏をやめ、A児の後方で参加していた母親の方を振り返って見た。



写真3

#### 考察1

Bは、A児が手を伸ばしてA児の座位より高い位置にあるキッズジェンベを叩こうとした時、A児の叩きやすい位置に即座に楽器を移動させ、音がよく響く形で保持した。これはBの打楽器奏法の知識に基づいた援助であったと考えられるが、叩きやすい位置、音がよく響く持ち方という**音楽的な環境設定**が、A児の継続的な音楽表現を引き出したのであろう。その後もBはA児が周囲を見回して演奏をしていない間も同位置で楽器を保持した。これはBがA児の手を取って叩かせるようなかわりをせず、A児自身の**主体性を尊重**し、自分の意志で再度演奏し始めるのを待っていたと解釈できる。結果A児はBの方をじっと見つめながら再度演奏を行い、Bはそのリズムに合わせて頭を上下に振るといふ身体表現と、「あ～あ～」という節のついた音声表現、そしてアイコンタクトを取りながら笑顔を見せることでA児の**音楽表現を受け止めていた**。そして

演奏後に A 児が母親の方を振り返っているさまは、母からの承認を求めているかのように見えた。

### 事例2 対話的な表現を引き出す：0歳11ヶ月児

A 児が視線を周囲に向けながらハイハイで移動していた際、自席に座ってタイコを叩いていた大人 C（以下 C）は A 児と目が合うか合わないかのうちに、床に近づくように姿勢をかがめて A 児に笑顔に向けた。A 児が C と視線を合わせて C に近づき始めると、C は自分の叩いていたタイコの打面を A 児に届く高さにゆっくりと下げた（写真4）。A 児はタイコに近づいて左手を伸ばし、全体のゆったりとした音楽と同じテンポでトントントン（♪♪♪）と叩き、手を引っ込めた。C は満面の笑みのまま、直後に A 児と同じリズムを叩き始めた。すると誘われるかのように途中から A 児も右手を伸ばして一緒に演奏した。

その後、1歳の参加児が大きな声で泣いていることに気づくと A 児はすぐに母親の元へ移動したが、20秒後には母親の隣でタイコを叩いている大人 D（以下 D）と視線を合わせると D に近づき、C と同じ要領で近づけてもらったタイコを D と一緒に20秒程度叩き、その後 B の方へ移動し、同じく B が近づけたタイコを20秒程度一緒に叩いた（写真5）。

その後、音楽のテンポが上がると A 児は興奮したように両手をバタバタと動かし、クワックスティックやグラビティスティック、アゴゴベルのバチを鳴らしたり動かしたりしながら周りを見ていたが、突然楽器を置き振り返ると、ハイハイをして大人 E（以下 E）の方へ移動しつつ、じっと E を見つめた。E は A 児とアイコンタクトを取りながら大きく口を開けてあやすような表情を作った後、A 児にタイコの打面を近づけた。しかしタイコが A 児の手の届く高さになるまでに A 児の注意は他にそれ、E の提示したタイコを叩いたり、がっかりした様子の E を見たりすることもなかった。



写真4



写真5

## 考察2

この事例では、A 児がハイハイしながら大人の方へ移動した時の様子を描写した。視線や表情、ハイハイや姿勢の変化、A 児に寄り添うようなタイコの音やリズムでのやりとりは、非常に対話的であり興味深いものであったといえる。そして、これらのやりとりは、周りの子供達を含めた参加者が笑顔で見守っている中で起こった。事例1同様、参加者全員がA 児の主体性を尊重していたからこそ、その暖かな雰囲気の中でA 児は表現を続けることができたと考えられる。

対話の中でタイコ演奏を促してA 児と共にタイコを演奏した大人C、D、Bの援助を振り返ると、3人はいずれも10秒程の間にアイコンタクト、タイコ提示、A 児との演奏を行っていた。一方、Eは突然振り返ったAと目が合った瞬間に笑顔を示し、あやすような表情で5秒ほど見つめ合っていた。しかし、その後Eがタイコの高さを変えているたった1秒間でA 児は別の方向を向いたため、Eの「このタイコを叩いていいよ」という思いは伝わることはなかった。流れる音楽と時間の中で、いかにタイミングよく、集中力の短い子供とコンタクトを取り、Aの演奏をしたいという気持ちとタイコを叩くという主体的な音楽表現を引き出すことが重要であるかがわかる。

加えて、A 児が他の子供の泣き声に気づいた後、すぐに母親の近くへ移動したことから、乳児が安心感や安全感をもって主体的な活動を行うためには保護者の存在が重要であることも推察できる。

### 事例3 自分らしい表現へ向かう音とリズム探索 (6歳児)

リラックスした雰囲気の中、活動を開始してから何度も輪の中央にある楽器の山から異なる楽器を持ってきて鳴らしては、すぐに返すことを繰り返していた6歳児F(以下F児)。3分半の間にアゴゴベル、エナジーチャイム、ジングルの3種類の楽器を鳴らしたのち、クラベスを取って鳴らすと、ほんの少し微笑み、笛を吹いている大人の方を見ながら楽器の近くに胡坐をかいて座った(写真6左)。そして全体の音楽に合わせて頭を上下に振りながら真剣な表情で笛のメロディーに呼応するような休符を多用したリズムパターンを何種類も鳴らし始めた。20秒ほど繰り返したのち、納得のいかないような表情のF児は、クラベスの休符部分にアゴゴベルや他の楽器の音を鳴らそうとして試行錯誤をした。数種類の楽器を試したのち、F児はほかの楽器を使うことをやめ、クラベスのみでリズム演奏を始めた。試行錯誤の間はF児のリズムと全体の音楽にズレがあったが、彼は考え込むような表情で笛の方を見続けながら演奏を続けた。しばらくして全体の音楽とぴったり合った瞬間、F児は一瞬母親の方を見た。母親は自分の演奏を続けながらほかの方向を見ていたのでF児と目が合うことはなかったが、F児が目をそらせた直後に視線を感じていたのか彼の方に暖かなまなざしを向けていた。

この後8分半にわたり、F児は真剣な表情のまま周囲を見渡ししながら、クラベスのみの演奏でリズムパターンを変えたり、クラベスとエナジーチャイム、鈴、タイコなど音色の異なる楽器と2種類の楽器で演奏をしようと試みたり、笛とほかの参加者がリズムのエコー(まねっこ)を行ったりしていることに気づいて参加しようと試みたりしていた。そして活動開始から14分くらい経過した時、偶然片手で持っていた鈴2つをク

ラベスを通して同時に2種類の音を出して演奏することができることを発見すると、満面の笑みを浮かべて母親の方を見た。母親はF児の様子に気づき笑顔を返した。F児は演奏しながら自席に戻り演奏を続けた（写真7）。そしてその後も床の上に寝転がって自分で発見したクラベス&鈴のセットの演奏法を探索し続けていた。（写真8）



写真6



写真7



写真8

### 考察3

この事例では、河邊（2005）<sup>[13]</sup>が述べた、自己課題をもった子供が、興味を持った事柄に主体的な態度や行動を示す<sup>[13]</sup>、という様子が確認できる。F児は活動開始時から約3分半、自分のイメージに合った「音探し」を行い、クラベスを見つけた。そして、その後は全体の音楽を感じながら、頭を上下に揺らすという動きで全体の音楽を表現しつつ、自分のイメージに合い、かつ全体の音楽にもあった音楽表現を探索した。その間、母親を含めた周りの大人たちは、集中した表情で試行錯誤を繰り返すF児の主体性を尊重し、手出しすることなく黙って見守りつつ、同じようなテンポ、曲調の音楽を演奏するという音楽的な環境を作り続けることで支えたといえる。

それから、F児は自身のリズムが全体の音楽とうまく合った時、そして鈴とクラベスを同時に鳴らす方法を見つけた時に、「お母さん、見て！出来たよ！」と言わんばかりに目を輝かせ、満面の笑みを浮かべて母親の方を見た。そして母親が笑顔を返すと安心したようにまた自分の世界へと戻り新たな探索を始めていた。わずか数秒間の母子のアイコンタクトと母親の笑顔がF児の思いを受け止め、「よかったね！ママはちゃんと見ているよ」という無言のメッセージがF児の次なる主体的な表現への促しになっているのではないかと考えられた。

今回の研究により、主体的音楽表現を引き出す上で有効であった援助法は、（1）音楽的な環境を設定すること、（2）子供の主体性を尊重すること、および（3）子供の音楽表現を受けとめることであった。

### (1) 音楽的な環境設定

主体性を引き出すための音楽的な環境設定とは、事例1のように楽器の持ち方や置き方などを子供に助言、援助すること、事例2のようにタイミングよく楽器を提示すること、事例3のように一貫して安定した拍感や程よい音量での演奏を続けることなどである。これらの音楽的な環境設定には、子供の視線の動きや表情、身体表現や音声表現などを大人がよく観察していること、目の前の子供の発達段階の理解や心理状態を慮ること、そして音楽そのものや使用する打楽器の知識が必要であっただろうと考える。

### (2) 主体性の尊重

竹内(2017)は、『『子どもの主体性をはぐくむ保育』に関する研究』の中で、322場面にわたる子供の遊びの変容について分析し、「保育者の見守りや暖かい子供へのまなざしによって、子供は能動的思考がふくらみ本気で遊ぶ、とことん熱中して遊ぶ、そして深い学びに向かっていくことが可能である」<sup>[14]</sup>とまとめている。

今回の即興的音楽づくりの中でも、大人が子供の表現を見守る場面が数多く見られた。活動中の子供を観察してみると、事例1や3のように、次々と異なる楽器を鳴らしたり、真剣な表情をして音楽に合わせて身体を動かしていたりと子供がそれぞれ自分の中で音楽を感じ、イメージを膨らませたり、独自の表現を生み出そうとしている様子が観察された。大人が子供の「創造する力」と「想像する力」を信じて、彼らの内なる音楽活動を妨げることなく見守ることは、子供達の主体性を尊重し、その存在を認めることと同義であると考えられる。

しかし、主体性を尊重するために、大人は常に子供を見守っているだけでいいのだろうか。筆者は大人から子供にコンタクトを取って誘いかけ、子供の表現を待つことも主体性の尊重であると考え。事例2の大人BCDの誘いかけにA児が応えてタイコを叩いた場面は、まさに誘いかけ行動が子供の主体性を引き出した成功例である。そして、映像を振り返ると、自分の思いとは異なりA児がタイコを叩かなかった時に、Eががっかりした表情をしつつもA児の叩かないという選択を受け入れていた様もまた、A児の主体性を尊重している例であることを示していた。ただ見守るだけでなく、子供の様子をよく観察し、必要であればタイミングを見計らって子供達に働きかけ、その応答を受け入れることもまた子供の主体性の尊重にあたりと言えよう。

### (3) 音楽表現を受け止める

大人も子供も共に即興的な音楽づくりを行うドラムサークルでは、当然ながら大人も子供同様に全体の音楽に耳を傾けながら打楽器を演奏し、主体的な表現を行っている。その中でも、全事例で見られたように、子供と大人がアイコンタクトを取って互いに笑顔を見せたりうなずいたりすることで、大人は子供の音楽表現を受け止めていることを子供に示すことが可能である。また、事例1のように子供の奏でる音楽に合わせて大人が頭を揺らしたり、声を出して歌うように節をつけたりし、身体や音声を使ってその表現を受け止めることもできるのである。

鯨岡(2010)<sup>[15]</sup>は子供を「主体として受け止める」ときに鍵となるのは、「その子の思いを受け止める」「その子の存在を認める」という保育者の働きであり、子供は「自分のことが認められたことが分かって、うれしく、目が輝き、心が充実して、次の活動に移っていくことができる」

と述べている。まさに事例1でA児がBとアイコンタクトを取り身体や音声表現で自身の音楽表現を受け止めてもらうとその演奏を終えたり、事例2でA児が大人達の笑顔を見ると次々と異なるタイコを叩きに行ったり、事例3のF児が試行錯誤し、納得できる音やリズムを見つけるたびに母親の方を見ていた姿がこれにあたるといえよう。これらの事例は、子供はその**主体的な音楽表現を受け止めてもらうと、自らの力で次の表現へと向かうことができる**ことを示している。

集団での音楽活動では、「私」が演奏するのと同時に、「私」は私達の出した音を聴取している。事例3のように自分の演奏した音やリズムがうまく全体の音楽に合った時、「私の音」は「私達の音」によって音楽的に受け止められる。大人も子供も参加者全員が互いの音を聴きながら主体的に音楽的な表現を行なうと、自然と参加者同士が同調しはじめ、全員で一つの音楽を奏でながら**互いの音楽表現を受け止め合うこと**になる。そしてその成功体験が子供のみならず大人にも喜びもたらし、音楽的な対話が生まれたり、より深い音楽表現への変容が導き出されるのであろうと考えられる。

## V おわりに

適切な環境設定や援助を用いれば、音楽、特に子供にも操作しやすい簡易楽器を用いた即興的な音楽活動は主体的表現を引き出しやすい。前述の鯨岡（2010）は「保育は保育者が主体として生きているからこそ成り立つ」<sup>[16]</sup>と述べているが、本研究により、「主体としての大人が子供の思いに気づき、それを受け止めてから、大人の主体としての思いを伝えていくこと」を丁寧に行うことが、大人が一方的に子どもをリードするのではない「子供の主体性を重要視した音楽教育」の実現につながる可能性が示唆されたと考える。子供の音楽教育において、保育同様に教育者が主体的な表現者としてそこに存在し、子供と共に活動していくことが重要であり、その中で子供達の主体的な表現が引き出されていくのであろう。中川・片山（2015）は音楽を介した表現活動が人と関わる力の基盤を育む有用な活動である<sup>[17]</sup>という知見を示している。今後さらに、音楽表現活動が子供の教育に寄与する意義や保育者養成における音楽療法教育の意義について検討していきたい。

終わりにあたり、根気強くやり取りを繰り返し、様々な助言を与えてくれた共同研究者の高畑敦子氏と糟谷由香氏に深く感謝したい。また、映像や写真の使用を許可していただき、キャンプに参加してくださった皆様、プログラムの企画・実施・本研究にもご協力いただいたNPO法人えんぱ和メントの皆様にも心より謝意を表したい。

## 参考・引用文献

- [1] 厚生労働省 (2017) 「保育所保育指針 (平成 29 年改訂)、厚生労働省
- [2] 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領 (平成 29 年改訂)』 文部科学省
- [3] 文部科学省 新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)  
pp.19-22 (2018 年 12 月 5 日最終閲覧)

- [4] 石川眞佐江 (2013) 「幼稚園教育要領における音楽活動の位置づけの歴史の変遷—領域〈音楽リズム〉から領域〈表現〉への転換を中心に—」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学編)』第44号、pp.97-110
- [5] 永岡都 (2000) 「保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題—公教育における幼児の音楽教育を再考する—」『音楽教育学研究2 音楽教育の実践研究』、音楽之友社、pp.205-217
- [6] 前掲4 p.106
- [7] 須佐涼子 (2004) 「保育者養成における『音楽療法』授業導入の意義—障害児者の音楽を考える— (ビデオ実践研究発表Ⅱ(ビデオ実践研究発表3)) 日本保育学会発表論文集 57 pp.950-951
- [8] 岡崎香菜 (2001) 「児童対象の音楽療法—医療現場での臨床」篠田知璋監修 (2001) 『新しい音楽療法：実践現場よりの提言』音楽之友社、p.118
- [9] 前掲7
- [10] 前掲8 p.120
- [11] 前掲8 p.120-121
- [12] 加藤美知子 (1993) 第4回講習会ワークショップ：楽器を中心とした音楽活動参考資料 東京音楽療法協会 p.2
- [13] 河邊貴子 (2005) 「遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く『援助』と『展開』—」, 萌文書林、p.17
- [14] 竹内勝哉 (2017) 「子供の主体性をはぐくむ保育に関する研究」『保育科学研究第8巻』 p.111
- [15] 鯨岡峻 (2010) 『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房、p.13
- [16] 前掲15 pp.24-25
- [17] 中川華菜・片山美香 (2015) 「音楽による幼児の表現活動の意義と保育者の援助に関する研究—人と関わる力をはぐくむために—」『岡山大学教師教育開発センター紀要第5号別冊』 p 81