

# パイロットスタディ：保育科学生の「子どもの音楽」 に対するイメージの変化と自己評価

## Variations of Images about Music for Children and Self-Evaluation of College Students Majoring in Early Childhood Care and Education: A Pilot Study

花岡清美

HANAOKA Kiyomi

キーワード：保育者養成、音楽、イメージ、自己評価

Keywords: Nursery Teacher Training, Music, Images, Self-Evaluation

### 概要

本研究では、(1)「子どもの音楽」のイメージ（保育場面における音楽表現のイメージ＝心に描く表象）は、表現活動を含むアクティブラーニング形式の授業の前後で変化しうるのか、(2) そうした変化は自己評価と相関が有るのかを検討することを目的に、リサーチクエストとして保育科学生の「子どもの音楽」に対するイメージ変化の有無と内容、イメージの変化と自己評価の相関、バックグラウンド（授業で習得したいこと、幼少時の音楽にちなんだ楽しい思い出）を挙げ、それについて受講学生に問う質問紙調査を行った。その結果、受講前後のイメージは一般的なものからより身近なものに変化していることが明らかになった。イメージの変化の有無と自己評価の関連についてはフィードバックを経た自己評価の「歌唱（アカペラ）」、内省的自己評価の「コードの理論・知識」、「発達に適した音楽」の値に有意差が認められた。バックグラウンドの習得したいことは知識・技術が最多で、音楽にちなんだ楽しい思い出は保育現場及びそれ以外の多様な背景を含む情景描写が多数を占めていた。

### 1. 問題と目的

「イメージ」とは、イメージ体験そのもの、イメージ体験の表現・言語による表現・非言語的表現、あるいは外在化されたイメージの呼称であり、創造的活動の中で表されることもあれば、内的表象として形を取らないが認知されることもあり、特定の経験を反映しその前後で変化するもの（河合，1991）と考えられている。ひとが人生を通して外界に適応し、心身のエネルギーを以て自己実現を成し得て行くために、目標とする像の内的なイメージを持ち、到達までの過程において自らの様々な姿や遭遇する場面、課題などを心のうちに描き、現実と理想のイメージを重ねては試行錯誤し、前進しては立ち止まり振り返ることの繰り返しが、そのような意味で内的なイメージは生涯発達の重要な心理的役割を果たすと考

えられる。本研究では、そのように経験を通して変化しうる、特定の対象について心に描く表象を「イメージ」として取り上げることとする。

保育科学生にとっては、保育に対しての明確なイメージを持ち、子どもにどのように接するかを意識し、学生のうちに保育者としてアイデンティティを確立していくことが重要（大野・小泉，2014）であり、教材研究、特にピアノにおいて自己評価の高い学生は実習においてもポジティブなイメージを持って保育行為を支えている指導意図や子どもの活動に応じた保育者の援助の仕方の把握ができたと考えている者が多い（高橋、大瀧、今村，2011）と言われる。

このことから、保育に対するイメージは、授業で実際の表現活動の経験をすることで変化すること、また、その変化が基礎知識・技能を修得してある程度自信を持てることと関係が有るのではないかと考えられる。

ここでとりわけ「音楽表現」に焦点を当ててみると、近年、表現に向かう心情、意欲、態度を育て、子どもが自発的に環境に関わり、表現したいという子どもの気持ちや楽しむことができるように働きかけることの重要性（中川・片山，2015）、保育者が子どもの表したい気持ちを読み取り見守ることがより生き生きとした創造的表現につながる重要性（持田・金子，2008）、保育者の「視聴覚を通じた感受性」「幼児の言動に対する感受性」が幼児の身体的音楽表現に与える影響（小池，2009）、乳幼児の発達に応じた音楽表現の重要性（小西・志村・今川・坂井，2016）など、保育者自身の資質の重要性、音楽的感受性の幼児の表現への影響が論じられてきた。そして、2017年度のカリキュラム改変において、更に現場での実践力の向上が求められる内容が示された（文部科学省，2017）。

これから望まれる保育者像とは、子どもの発達やニーズに合う環境を整え、安心感の持てる関係を築くことができ、モデルであると共に受け皿にもなる感受性の豊かな存在である。そうした保育者が子どもの気持ちや背景の文脈を読み取り、気づき働きかけることで子どもの音楽的な表出・表現は紡がれ、引き出されていく。そして、このようにして生まれる表現はそれぞれの子どもの個性あふれる世界観、多様性を呈するものになるであろう。

こうした保育者の資質を育てるために授業実践では、学生が主体的に楽しみ、気づき、表現し、協働し学びを深めていくことが重要である。本学保育科養成課程一年次に開講されている「子どもの音楽」は、保育者として音楽表現に必要な基礎的な知識・技能の習得・応用を目的とし、音楽活動のレパートリ・演奏・歌唱スキル習得と応用、子どもの発達に合った表現活動の展開などが含まれる、アクティブ且つ主体的に学習に取り組んでいく授業である。

筆者は、こうした学習体験による、「子どもの音楽」のイメージ（保育場面における音楽表現のイメージ）の変化の有無とその内容、イメージの変化と自己評価の関連について検討を加えることができるのではないかと考えた。

先行研究において、知識・技能習得、保育イメージ獲得の重要性は触れられているが、「子どもの音楽」（保育場面における音楽表現）というテーマ領域に的を絞ったイメージの変化についての調査・研究は見られなかったことから、本調査では、リサーチクエスションとして（1）受講前後の「子どもの音楽」に対するイメージ変化の有無と変化の理由・内容、（2）イメージ変化の有無と自己評価の関連、（3）バックグラウンドの情報として科目「子どもの音楽」で習得したいこと、幼少時の音楽にちなんだ楽しい思い出を把握、検討するために質問紙調査を実施することとした。

## 2. 方法

### 2.1. 日時と場所

2017年X月～2018年X月開講の科目「子どもの音楽」の授業前後にT大学短期大学部保育科の教室で行った。

### 2.2. 対象者

T大学短期大学部保育科に所属する科目「子どもの音楽」受講の女子学生（n = 32）を対象とした。

### 2.3. 手順

授業計画（Table 1）と並行する演習に基づいた授業を行い、授業開始前と終了後に質問紙回答を依頼した（附録参照）。

#### 2.3.1. 授業計画

Table 1 Course syllabus “Music for Children”

	テーマ	活動（モデル提示～ロールプレイ～グループ）
1	オリエンテーション、 秋のリズム・音色	季節の移ろいを感じる、リズム・音色
2	秋のリズム・音色	童謡・唱歌から秋のリズム・音色を感じる、自分の周囲の音に気付く
3	秋のリズム・音色	仲間と共有、深める、学び合う
4	秋のリズム・音色	リズム・音色を集め、表現につなげる
5	秋のリズム・音色発表	クラスで共有、深める、学びあう
6	生活音マップ	生活環境、人、ものとの関係の中から音を探す
7	生活音マップ	探し集めた音で地図作り、仲間と共有
8	生活習慣の歌づくり	集めた音をヒントに生活習慣にまつわる歌、子どもと歌える作品づくり
9	テスト（弾き歌い）、生活習慣の歌発表	クラスで共有
10	乳児の音楽、保護者と子どもを対象とした活動	周産期～乳児期の発達と表現 ベビーマッサージ、スキンシップ、発声エンタテインメント
11	乳児の音楽、愛着、関わり方	前言語期のコミュニケーションを促すための音楽活動、観察
12	乳児・幼児の音楽、発達	3歳未満・以上の発達の違い、発達に応じた活動アレンジ
13	幼児の音楽、音環境	多様な楽器や教材、保育現場の音環境
14	幼児の音楽、療育	異年齢児、多様な発達ニーズに応じた音楽活動、インクルージョンのための工夫
15	テスト：歌唱、グループ表現	歌唱のまとめ、グループ活動の発表

※並行する演習：ウォーミングアップ、コード、音階、移調、等の記譜、弾く練習、弾き歌い、歌のコード付け、発声のコンディション作り、歌唱の継続的自己評価、楽器や教材の使い方、ワークショップ（人形や教材を用いた実践的な音楽活動）

### 2.3.2. 質問紙の内容

質問紙は事前・事後の2種類を用意し、リサーチクエスション(1)「子どもの音楽」に対するイメージ(保育場面における音楽表現のイメージ)の変化の有無を事前・事後の内容比較で調べることとし、(2)イメージ変化の有無と自己評価の相関を(1)の結果と事後の回答で、(3)バックグラウンド(習得したいこと、幼少児期の音楽にちなんだ楽しかった思い出)は事前の回答で調べることにした。

質問紙内容については、事前アンケートでは、バックグラウンド(習得したいこと、幼少児期の音楽にちなんだ楽しかった思い出)、「子どもの音楽」に対するイメージを自由記述方式(複数回答可)で尋ねた。事後アンケートでは、受講後の「子どもの音楽」に対するイメージの変化の有無とその内容(自由記述方式)、自己評価を尋ねた。この自己評価については、2種(フィードバックを経た自己評価と内省的自己評価)に分けられると考え、それぞれの項目ごとの習得度をリッカートスケール4件法(習得の程度を 十分、まあまあ、少し、その他)の4段階で表示した。)で尋ねる質問を設けた。

### 2.4. 調査結果の分析方法

事前・事後アンケートのイメージの変化の有無と自己評価の相関についてはt検定またはウェルチのt検定を行った。他項目、自由記述の項目はカテゴリごとに分類して割合や記述された内容から傾向を分析した。

### 2.5. 倫理的配慮

常葉大学短期大学部研究倫理委員会の承認を受け、「保育者養成における授業内容に関する研究～学生はどのように『体験から学んで』いるのか～」の一環として実施された(平成29年7月4日付:番号29-008)。

研究と個人情報管理について対象者全員に説明を行い事前に承諾を得た。また、自由記述の回答は個人が特定されないよう表示方法に注意した。

## 3. 結果

質問紙回収率は事前100.0%(32名/32名)、事後87.5%(28名/32名)であった。

### 3.1. 科目「子どもの音楽」で習得したいこと

科目「子どもの音楽」で習得したいことについて回答(自由記述・複数可)の結果をFigure 1、Table 2に示した。回答の多い順に音楽レパートリ(46.0%)、手遊び(17.2%)、弾き歌い(11.5%)、身体運動を伴う音楽活動(9.2%)、伴奏(6.9%)などが挙げられた。これらは、科目「子どもの音楽」履修に必要な知識・技術であった。

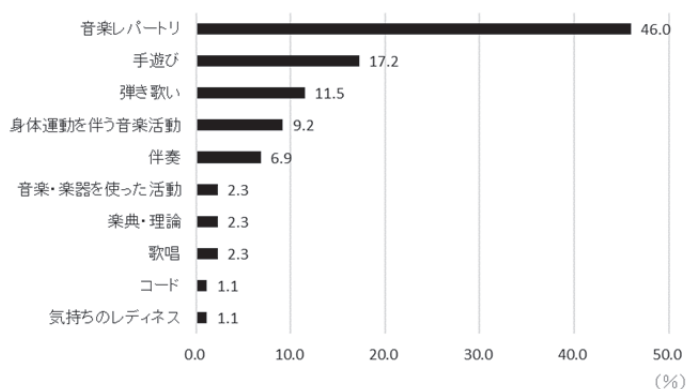


Figure 1 What to have a motivation to learn

Table 2 What to have a motivation to learn (n = 87)

	n	(%)
音楽レパートリ	40	(46.0)
手遊び	15	(17.2)
弾き歌い	10	(11.5)
身体運動を伴う音楽活動	8	(9.2)
伴奏	6	(6.9)
音楽・楽器を使った活動	2	(2.3)
楽典・理論	2	(2.3)
歌唱	2	(2.3)
コード	1	(1.1)
その他	1	(1.1)

### 3.2. 幼少期の音楽にちなんだ楽しい思い出

幼少期の音楽にちなんだ楽しい思い出について回答（自由記述・複数可）の結果をキーワードごとに分類したものを Table 3 に示す。この中にカテゴリ複数を併せ持つ回答は 43(84.3%) あった。各カテゴリの最頻値に該当したのは、典型的保育場面（時期：幼児期、場所：保育・教育現場、相手：担任やクラスメート、内容：劇、お遊戯）であった。一方で、地域や家庭など小集団、所属するコミュニティ等様々なバックグラウンドや味覚、嗅覚など感覚面が盛り込まれたもの、関わる人との好ましい関係性が推察されるような描写表現が含まれるものは 36 (70.6%) に上った。

Table 3 Fun memory of music in childhood (n=51)

カテゴリ	下位カテゴリ	n (%)
時期	幼児期	20(63%)
	乳児期	1(3%)
	学齢期	1(3%)
場所	保育・教育現場	21(66%)
	家庭	6(19%)
	コミュニティ	5(16%)
	その他	2(6%)
相手	担任、クラスメート	18(56%)
	家族、親類	8(25%)
	友達	3(9%)
内容	劇、お遊戯	15(47%)
	歌、手遊び	9(28%)
	合奏、楽器演奏	7(22%)
	祭り	7(22%)
	家庭での音楽（詩吟、ふり遊び、乳児用モビールのBGM）	6(19%)
	リトミック、ダンス	3(9%)
	遊びのBGM	2(6%)
	マーチング	2(6%)
詳細	情景描写	29(91%)
	曲名、物	25(78%)
	気持ち	6(19%)

### 3.3. イメージの変化

受講前「子どもの音楽」のイメージ（保育場面における音楽表現のイメージ）についての回答（自由記述・複数可）の結果を Figure 2、Table 4 に、受講後「子どもの音楽」のイメージの変化の有無とその理由・内容についての回答（自由記述）の結果を Figure 3、Table 5 に示す。受講前の「子どもの音楽」のイメージについての回答数は 105 であり、大きく 4 つのカテゴリ、「具体的活動名」、「感覚的でシンプルな印象」、「活動の様子・形容」、「その他」に分類された。

そして受講後のイメージの変化の有無については、イメージの変化有り 78.6%（22 名）、変化なし 17.9%（5 名）、無回答 3.6%（1 名）であった。変化の理由・内容についての回答は、「音楽、活動の質・種類に関するもの」、「発達に応じた活動に関するもの」、「気持ちの変化に関するもの」、「音楽活動の提供の仕方、子どもへの関わり方に関するもの」、「その他」に分類された。また、変化無し理由には、「歌ったり踊ったりというイメージは変わらないので」、「幼児向けの内容と思ったから」という記述があった。

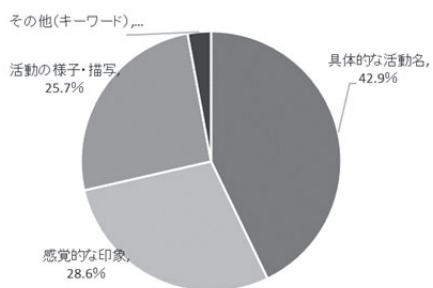


Figure 2 Images about “music for children”

Table 4 Images about “music for children”

カテゴリ	回答	n (%)
具体的な活動名	「リトミック」、「手遊び」、「童謡」、「わらべ歌」、「発表会」、「合唱」等	45 (42.9)
感覚的な印象	「楽しい」、「明るい」、「ノリノリなリズム」、「分かりやすい」など	30 (28.6)
活動の様子・形容	「仲良く歌う」、「一緒に歌う」、「先生がピアノを弾き子どもが歌う」等	27 (25.7)
その他	「楽器」、「ピアノ」等	3 (2.9)

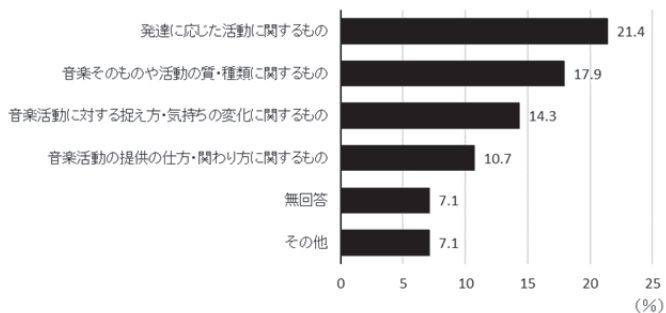


Figure 3. Contents of image variations

Table 5 Reasons and contents of image variations

カテゴリ	回答	n (%)	
変化有り n=22(78.6)	発達に応じた活動に関するもの	「子どもの発達段階に応じた音楽をやったから」、「年齢により、リズムや曲が変わることがわかった」	6 (21.4)
	音楽、活動の質・種類に関するもの	「楽しいものもゆったり落ち着くものもあった」、「乳児にもできる音楽がたくさんあった」、「童謡が多いイメージだったがポップなものも多かった」	5 (17.9)
	音楽活動に対する捉え方や気持ちの変化に関するもの	「音楽一つで子どもと通じ合える気がした」、「コードをつけるだけで音が変わり、歌うのが楽しくなった」、「楽しい」	4 (14.3)
	音楽活動の提供の仕方・関わり方に関するもの	「歌だけでなく身振り手振りをつけることでより楽しめることを感じた」、「ただ楽譜通り歌うだけでなく、替え歌にしたり調をかえてみたりするのも大切だと思った」	3 (10.7)
	その他	「保育に音楽は必要不可欠だと思った」、「たくさんの知識を得られたから」	2 (7.1)
変化無し n=5(17.9)	元のイメージと同一・同質だったというもの	「子どもの音楽は歌を歌ったり、おどったりするというイメージがあったから」「幼児向けの内容だと思ったから」	2(7.1)
	無回答	-	3(10.7)
無回答	-	1 (3.6)	

### 3.4. 自己評価

自己評価は、2種類（①フィードバックを経た自己評価：具体的に試験やグループ活動、発表などで他者[教員・学生]を通してフィードバックを得られるものと②内省的自己評価：知識理解、実技習得などの内省的評価、授業内外で気づき、活動を通して深めていくなど内動的な動機・意欲、向上心や肯定感、有能感など自己認識、洞察等から得られるもの）の評価に分類し、結果をまとめることとした。

#### 3.4.1. フィードバックを経た自己評価

フィードバックを経た自己評価の項目ごとの習得度を Figure 4、Table 6 に示す。

全項目で「十分習得」～「まあまあ習得」を合わせた値は 70.4%（歌唱・弾き歌い）～96.3%（活動リード）に分布しており、その平均は 82.7%であった。



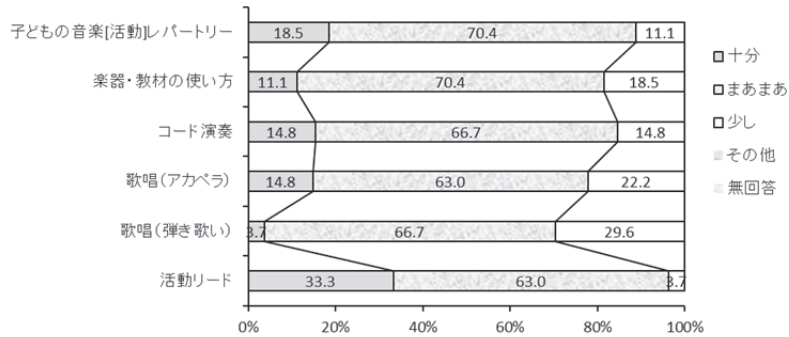


Figure 4 Self-evaluation through feedback by proficiency levels

Table 6 Self-evaluation through feedback by proficiency levels (%)

	十分	まあまあ	少し	その他	無回答
子どもの音楽[活動]レパートリー	18.5	70.4	11.1	0.0	0.0
楽器・教材の使い方	11.1	70.4	18.5	0.0	0.0
コード演奏	14.8	66.7	14.8	0.0	0.0
歌唱(アカペラ)	14.8	63.0	22.2	0.0	0.0
歌唱(弾き歌い)	3.7	66.7	29.6	0.0	0.0
活動リード	33.3	63.0	3.7	0.0	0.0
平均値	16.0	66.7	16.7	0.0	0.0

### 3.4.2. 内省的自己評価

内省的自己評価の項目ごとの習得度を Figure 5、Table 7 に示す。「十分習得」～「まあまあ習得」を合わせた値は 62.9%（習得したことに対する自信）～96.3%（コードの理論・知識）と幅広い分布を見せた。その中で、「コードの理論・知識」（96.3%）、「自己の客観視」（92.6%）、「発声のためのコンディション」（92.6%）、等とは対照的に、「習得したことに対する自信」（62.9%）、「自己努力の容認」（66.7%）、「発表・パフォーマンスの捉え方」（66.7%）は低い値を示した。

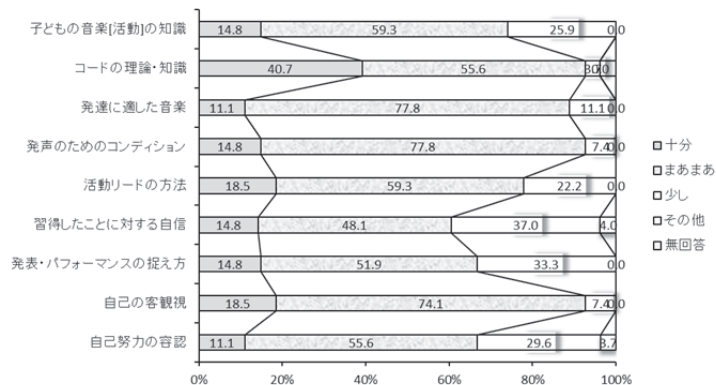


Figure 5 Reflective self-evaluation by proficiency levels

Table 7 Reflective self-evaluation by proficiency levels (%)

	十分	まあまあ	少し	その他	無回答
子どもの音楽〔活動〕の知識	14.8	59.3	25.9	0.0	0.0
コードの理論・知識	40.7	55.6	3.7	0.0	4.0
発達に適した音楽	11.1	77.8	11.1	0.0	0.0
発声のためのコンディション	14.8	77.8	7.4	0.0	0.0
活動リードの方法	18.5	59.3	22.2	0.0	0.0
習得したことに対する自信	14.8	48.1	37.0	4.0	0.0
発表・パフォーマンスの捉え方	14.8	51.9	33.3	0.0	0.0
自己の客観視	18.5	74.1	7.4	0.0	0.0
自己努力の容認	11.1	55.6	29.6	3.7	0.0
平均値	17.7	62.2	19.7	0.9	0.4

### 3.5. イメージの変化の有無と自己評価・習得度

イメージの変化の有無とフィードバックを経た自己評価の平均値を Figure 6、Table 8 に、イメージの変化の有無と内省的自己評価の平均値を Figure 7、Table 9 にそれぞれ示す。なお、平均値は習得度を数値化し（十分習得：3、まあまあ習得：2、少し習得：1、その他・無回答：0）、集計した。

フィードバックを経た自己評価では、「コード演奏」以外の項目で変化有り群の値が変化無し群と比較して高い値を示した。内省的自己評価では、項目「コードの理論・知識」「発達に適した音楽」「発声のためのコンディション」「活動リードの方法」は、変化有り群の値が変化無し群と比較して高い値を示していたが、それ以外の項目「習得したことに対する自信」「発表・パフォーマンスの捉え方」「自己の客観視」「自己努力の容認」においては値が同程度に並ぶ結果となった。

イメージの変化の有無と自己評価について、平均値、標準偏差、t 値を Table 10 に示す。イメージの変化の有無と自己評価について、いずれの項目も F 検定を用いてデータの等分散性を確認した後、有意水準 5% で両側検定の t 検定を行ったところ、フィードバックを経た自己評価の項目「歌唱（アカペラ）」( $t(25) = 2.28, p < .05$ )、内省的自己評価の項目「発達に適した音楽」( $t(25) = 2.21, p < .05$ )、「コードの理論・知識」( $t(25) = 3.50, p < .01$ )であり、数値の差は有意であることが分かった。なお、「コードの理論・知識」の値は、F 検定で等分散性が確認できなかったため、ウェルチの t 検定を用いた。

パイロットスタディ：保育科学生の「子どもの音楽」に対するイメージの変化と自己評価

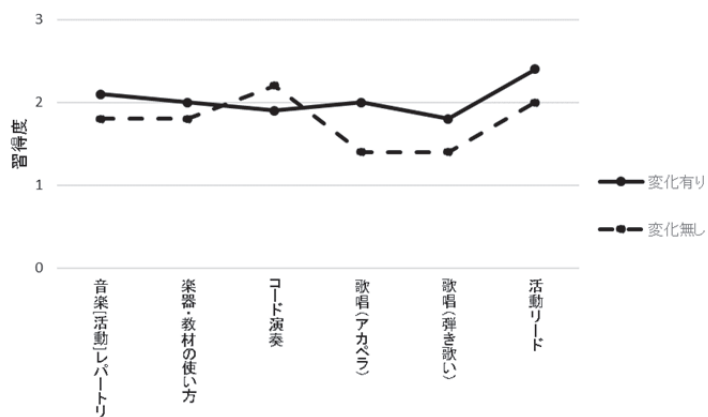


Figure 6 Self-evaluation through feedback by proficiency levels with image variations

Table 8 Mean scores of self-evaluation through feedback with/ without image variations

	変化有り	変化無し	無回答
音楽[活動]レパートリ	2.1	1.8	2
楽器・教材の使い方	2	1.8	2
コード演奏	1.9	2.2	2
歌唱(アカペラ)	2	1.4	1
歌唱(弾き歌い)	1.8	1.4	1
活動リード	2.4	2	2
平均値	2.0	1.8	1.7

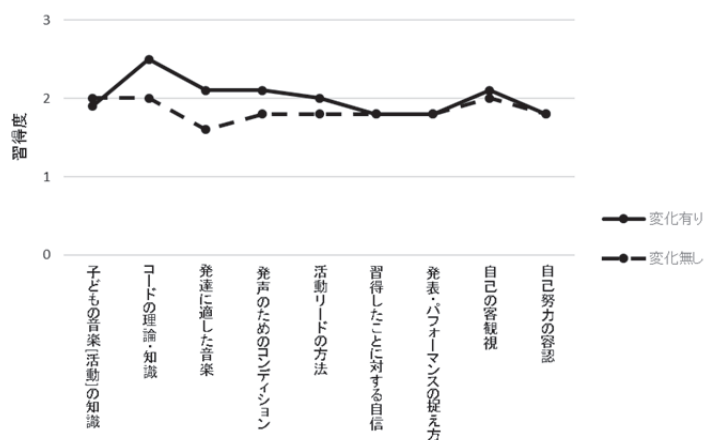


Figure 7 Mean scores of reflective self-evaluation with/ without image variations

Table 9 Mean scores of reflective self-evaluation with/ without image variations

	変化有り	変化無し	無回答
子どもの音楽[活動]の知識	1.9	2	2
コードの理論・知識	2.5	2	2
発達に適した音楽	2.1	1.6	1
発声のためのコンディション	2.1	1.8	2
活動リードの方法	2	1.8	1
自信	1.8	1.8	1
発表・パフォーマンス	1.8	1.8	1
客観視	2.1	2	2
自己努力の容認	1.8	1.8	1
平均値	2.0	1.8	1.4

Table 10 Mean scores, standard deviations, and t-values for image variations and self-evaluation

	変化有り		変化無し		等分散性	t 値	
	平均値	SD	平均値	SD			
他者を経た自己評価	音楽[活動]レパートリ	2.14	0.55	1.80	0.40	等分散	1.25
	楽器・教材の使い方	1.95	0.56	1.80	0.40	等分散	0.56
	コード演奏	1.86	0.62	2.20	0.75	等分散	1.01
	歌唱(アカペラ)	2.05	0.56	1.40	0.49	等分散	2.28*
	歌唱(弾き歌い)	1.82	0.49	1.40	0.49	等分散	1.66
	活動リード	2.36	0.48	2.00	0.63	等分散	1.38
内省的自己評価	子どもの音楽[活動]の知識	1.86	0.62	2.00	0.63	等分散	0.42
	コードの理論・知識	2.45	0.58	2.00	0.00	等分散でない†	3.50**
	発達に適した音楽	2.09	0.42	1.60	0.49	等分散	2.21*
	発声のためのコンディション	2.14	0.46	1.80	0.40	等分散	1.46
	活動リードの方法	2.00	0.60	1.80	0.75	等分散	0.61
	習得したことに対する自信	1.77	0.67	1.80	0.75	等分散	0.08
	発表・パフォーマンスの捉え方	1.82	0.65	1.80	0.75	等分散	0.05
	自己の客観視	2.14	0.55	2.00	0.00	等分散でない†	1.14
自己努力の容認	1.77	0.60	1.80	0.75	等分散	0.08	

\*\*p<.01 \*p<.05 † ウェルチの t 検定を選択

#### 4. 考察

##### 4.1. 「子どもの音楽」のイメージの変化

まず、受講前後の「子どもの音楽」のイメージ比較に関しては、受講前は一般的、直感的なものなど、シンプルでステレオタイプなイメージが多数を占めていたが、受講後では78.6%がイメージの変化があったと感じており、変化の理由・内容は「子どもの発達に応じた活動に関するもの」、「音楽・活動の質・種類に関するもの」、「音楽活動に対する捉え方や気持ちの変化に関するもの」、「音楽活動の提供の仕方や子どもへの音楽を通じた関わり方」に分類された。

それらの変化の内容を見ていくと、受講前は「子ども」や「音楽」また、過去の経験から

情景として浮かぶオーソドックスなイメージは有るものの、具体的なディテールや経験に基づいたイメージが無いのに対し、受講後のイメージの記述は、経験を通して得たこと、変化したことを言語化したものになっている。その多くに共通するのは、元のイメージに対して興行きと幅が出たことである。また、音楽活動に対する気持ちの変化（「…楽しい」、「…子どもと通じ合える気がした」など）は音楽活動に対するポジティブなイメージにより、自己評価の向上に影響を与えた可能性があった例と考えられる。

更に、受講前の保育現場のイメージには、活動名のための記述や例えば「一緒に歌う」「先生がピアノを弾き子どもが歌う」（活動の様子・形容）等、客観的、端的な表現が多く、一歩引いた位置で俯瞰する見方やその感覚を表すような叙述が見られた。それに対し、受講後イメージでは、同じ保育現場のイメージでも自主的・直接的に子どもに関わる者らしい視点と表しが回答に読み取れた。

特に、子どもという対象や音楽自体について気づき、意外に思ったこと、興味深いと感じたことなどが、実際に身体を動かし活動をリードする立場に身を置いて体験することにより、自身の中で一度解体、消化され身体・感覚的なフィルターを通し生み出された言葉で再構築され表されているのだろうと感じられた。

## 4.2. 自己評価

### 4.2.1. フィードバックを経た自己評価

フィードバックを経た自己評価において、全項目で「十分習得」～「まあまあ習得」の割合は70.4～96.3%に分布しており、大多数の学生が十分習得したことを認めていることが示された。一方で、「歌唱（弾き歌い）」は他項目より低い70.4%であり、この項目「歌唱（弾き歌い）」に関して「少し習得」と回答した群（29.6%）では、楽譜通りの伴奏では弾き歌いが難しく、表情・身体の緊張度が高く、アカペラ歌唱より声量が小さくなりがちな点が共通して観察された。また、自己評価からは自信や肯定感の低い傾向が共通して見られ、各学生の音楽バックグラウンドとの関連も見て行く必要があると考えられた。

### 4.2.2. 内省的自己評価

内省的自己評価において、全項目で「十分習得」～「まあまあ習得」の割合は62.9%～96.3%と幅広い分布を示した。その中で、大きく分類して2つの傾向が見られ、一つはフィードバックを経た自己評価の値に類する、「コードの理論・知識」（96.3%）、「自己の客観視」（92.6%）、「発声のためのコンディション」（92.6%）等、もうひとつは対照的に低い値が見られる「習得したことに對する自信」（62.9%）、「自己努力の容認」（66.7%）、「発表・パフォーマンスの捉え方」（66.7%）であった。

このことから、自分自身の習得したことに對する自信や努力を認める事や、人前での発表・パフォーマンスの捉え方といった項目は伸び悩む傾向になると推察された。これらは、自己肯定感や自己認識、精神的状態などの学生の個性、内面を反映する部分があり、また自分で全て引き受ける状況は受け容れ難さを感じることも考えられる。また、設問の仕方については更に複数の下位項目の質問を設ける工夫が必要である。

#### 4.3. イメージ変化の有無と自己評価

フィードバックを経た自己評価では、「コード演奏」以外の項目で変化有り群の値が変化無し群と比較して高い値を示した。内省的自己評価では、項目「コードの理論・知識」、「発達に適した音楽」、「発声のためのコンディション」、「活動リードの方法」は、変化有り群の値が変化無し群と比較して高い値を示していたが、それ以外の項目「習得したことに対する自信」、「発表・パフォーマンスの捉え方」、「自己の客観視」、「自己努力の容認」においては値が同程度に並ぶ結果となった。

イメージの変化の有無と自己評価については、t 検定（またはウェルチの t 検定）を行い、フィードバックを経た自己評価の「歌唱（アカペラ）」( $t(25) = 2.28, p < .05$ )、内省的自己評価の「コードの理論・知識」( $t(25) = 3.50, p < .01$ )、「発達に適した音楽」( $t(25) = 2.21, p < .05$ )において、これらの自己評価項目の平均値の差が有意であることから、これらとイメージ変化の有無の関連が示唆される。

この3項目の特徴を挙げると、「歌唱（アカペラ）」、「コードの理論・知識」は毎回ウォーミングアップで、復習と反復的なワークを行った内容である。「歌唱（アカペラ）」では、発声のコンディション作り（ストレッチ、口腔体操、発声練習）、既習曲を複数回歌う、クラス全体またはグループ内で学生が相互に歌い、聴き合った。「コードの理論・知識」では、個々の学生と筆者は質疑応答のやり取りを頻繁に交わした。特に個別に取り組むワークでは個人差が有り、グループ内で助け合うよう促し、動きが止まって困惑している様子の学生には、積極的に働きかけ、出来るようになった事は気付き認める言葉かけを繰り返し行った。「発達に適した音楽」では、実際に乳児人形、触覚・視覚教材等を用いて様々な肢位の取り方、姿勢の保持の仕方、関わり方、反応の見方なども交えたロールプレイを行い、発達年齢に応じた活動の展開の仕方、療育、音環境、子どもと保護者のための活動などについて実践的に講義を行った。こうした特徴の内容が、自己評価及びイメージの変化にながしかの影響を与えている可能性が推察された。

#### 4.4. バックグラウンド（習得したいこと、幼少期の音楽にちなんだ楽しい思い出）

まず、科目「子どもの音楽」で習得したいことに関して多数を占めた回答は、音楽・曲や活動のレパートリ、手遊びなど必要と思われる知識と技術であった。

そして、幼少期の音楽にちなんだ楽しい思い出に関しては、典型的な保育場面に関連するポジティブな思い出についての記述が多数を占めており、更に多様なバックグラウンド（地域や家庭など特定のコミュニティ、人物、感覚などのディテール）が表現された回答も 70.6%（保育場面以外は  $n = 17, 33.3\%$ ）挙げられた。

Craike & Lockhart (1972) によると、記憶記録の条件は単純な反復でなく、処理水準が記憶記録時にその保持の強さを決定する、としている。このことから、多くが保育現場や別の場面で、同程度かそれ以上のレベルで感情が揺さぶられるような音楽に関する経験をしていると推察された。

また、そうした個人的経験の長期記憶であるエピソード記憶は経験等の影響を受けて変化しやすく、その個人の価値観、規範、カテゴリなどと強い相互作用があり（スナイダー、2009）、個人の記憶とその時の音楽は自己のアイデンティティの形成に強く結びついている（Frith, 1996; Bennett, 2013）ことから、「思い出」として挙げられた回答には「子どもの音楽」

に対する予期的な価値観やアイデンティティ形成に関する情報が反映されている可能性があると考えられた。

## 5. まとめと今後の課題

本調査における研究目的は、(1)「子どもの音楽」のイメージ（保育の場における音楽表現についてのイメージ＝心に描く表象）は、表現活動を含むアクティブラーニング形式の授業の前後で変化しうるのか、(2) そうした変化は自己評価と相関が有るのかを検討することである。リサーチクエスションとして(1)保育科学生の「子どもの音楽」に対するイメージ変化の有無と内容、(2)イメージの変化と自己評価の相関、(3)バックグラウンド（授業で習得したいこと、幼少時の音楽にちなんだ楽しい思い出）について受講学生に問う質問紙調査を行った。

まず、研究目的(1)に関して「子どもの音楽」のイメージは、受講前後で感覚的、典型的で一般的なものから、より具体的でリアルな身近なものに変わっていくプロセスがあったと考えられる。中でも授業で経験する様々なロールプレイ、弾き歌いや様々な音楽活動作りから発表までを繰り返すことにより、個人の中では、大量の感覚情報を受容しながら、内面では自分のものとして消化する経験を通し、潜在的に次のステージ（実習）を見据えた現時点のイメージの意味合いが徐々に変化していったことが推察された。

次に、研究目的(2)イメージの変化の有無と自己評価の関連については、フィードバックを経た自己評価の「歌唱（アカベラ）」、内省的自己評価の「コードの理論・知識」、「発達に適した音楽」の自己評価と「子どもの音楽」のイメージ変化の有無に関連が有ることが示唆され、これらの特徴である、アクティブラーニング、インフォーマルな学習（小川・今川，2008）がイメージの変化と自己評価に影響を与えた可能性が推察された。これに関連して、若菜（2014）はワークショップやプレイフル・ラーニングには保育者として必要な資質を育てる有効性が有り、学生が小・中・高等学校で受けて来た「教科としての音楽」の「型こわし」と「型さがし」を経験する「まなびほぐし」（苺宿・佐伯・高木，2012）の可能性について言及している。今後、授業実践内容とその効果、学生の気付き、自己評価についての検討は一つの課題である。

また、上述の自己評価自体については、フィードバックを経た自己評価、内省的な自己評価では、全ての項目で習得度が前進したことが示された。一方で内省的自己評価の中に属する項目「習得したことに対する自信」、「自己努力の容認」、「発表・パフォーマンスの捉え方」は習得度がやや低く、その理由として対象者の性格・個性や精神面などは短期的には変化しにくい可能性があり、介入や測定方法に限界があると考えられた。

更に、バックグラウンドに関する回答からは幼少時の音楽にちなんだ楽しいイメージ記憶は保たれながらも、保育者を志す者として音楽と向き合った時に実技スキルの高低に関わらず苦手意識や自信が持てない状態に陥っている、または短期的介入ではイメージの変化を認めにくい学生がいることが推察された。

そのことに関連して、河合（1991）は、ユングの言う「創造的な退行の現象」とは、例えば創造活動が一時的に停止し、一見退行しているように見える時には心的エネルギーは消失したのでなく無意識内に存在していることであり、そこから新しいイメージが出現すると心

的エネルギーは進行を始め、自我は大量のエネルギーを使用できるようになり創作活動は続けられる、というプロセスがある、と説明している。つまり、短期的には新しいイメージの出現、心的エネルギーの発動に至らずとも、無意識の内に変化が潜在している可能性があると考えられる。社会に出る前の数年間は学生にとって内面が非常に揺れ動く時期であり、自己の成長や職業に関するイメージの変化、アイデンティティの獲得にかかる時間、タイミングには個人差があるだろう。

さて、本調査の対象学生の同時期受講科目には、「保育内容研究 表現」(通年)、「音楽理論」(前期)等と受講中に行う「幼稚園教育実習」などが挙げられ、これらの授業で得た知見や経験が学生個人の中で受容、検討されフィードバックの連鎖を繰り返し、本調査の自己評価に間接的な影響を及ぼした可能性が推察される。また、長期的には領域を超えより深い学びと自信・自己有能感、保育者としてのアイデンティティの土台づくりに寄与する可能性があると考えられた。

本調査・パイロットスタディにおいては、イメージの変化の全容を捉えるものでなく、受講生の印象、理解内容の変化を部分的に把握することに留まるものと考えられた。

今後の課題としては、個別のニーズに対応した指導と自己評価項目の内容の検討、より多くの対象者で長期的に効果を見ることが重要であると考えられる。

#### 引用・参考文献

- 足立里美・柴崎正行 (2010) 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—特任保育者に焦点をあてて—。保育学研究, 48, 2, 107-118.
- 綾 牧子 (2015) 保育者養成課程における教育方法について—「アクティブラーニング」をめぐる一考察。教育研究所紀要, 24, 77-86.
- Benett, A. & Hodkinson, P.(eds.) (2013) Aging and youth cultures; Music, style, and identity. Oxford: Berg.
- ボブ・スナイダー 著 須藤貢明・杵鞭広美 訳 (2009) 音楽と記憶—認知心理学と情報理論からのアプローチ。音楽之友社, 82-93.
- Craike, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Frith, S. (1996) Music and identity. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.). Questions of cultural identity. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication, Inc. 108-127.
- 菱谷晋介 編著 (2001) イメージの世界。ナカニシヤ出版。
- 今川恭子・宇佐美明子・志民一成 (2014) 子どもの表現を見る・育てる。文化書房博文社。
- Iwata, K. (2005) The effect of active and passive participation on the foreign language acquisition and emotional state of university music students. Thesis. Florida State University.
- 荻宿・佐伯・高木 (2012) まなびを学ぶ (ワークショップと学び1)。東京大学出版会, 69.
- 河合隼雄 (1991) イメージの心理学。青土社, 24-38.
- 木下藍 (2018) 保育者養成校における表現系授業に関する考察—表現を楽しむ遊び(造形遊び)の経験による「かく・つくる」イメージの変化—。常葉大学短期大学部紀要, 49, 61-73.



- 小池美知子 (2009) 保育者の音楽的感受性が幼児の音楽表現に及ぼす影響. 保育学研究, 47(2), 60-69.
- 小西行郎・小西薫・志村洋子 (2017) 赤ちゃん学で理解する乳児の発達と保育 第二巻 運動・遊び・音楽. 中央法規.
- 小西行郎・志村洋子・今川恭子・坂井康子 (2016) 乳幼児の音楽表現. 中央法規. 1-6.
- 馬見塚昭久・小倉直子 編著 (2018) 保育内容「言葉」指導法. ミネルヴァ書房. 48-65.
- 持田京子・金子智栄子 (2008) 子どもの創造的音楽表現に及ぼす保育者の影響. 文京学院大学人間学部研究紀要, 10(1), 37-47.
- 文部科学省 (2017) 教育課程コアカリキュラム  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf). (2019年9月20日閲覧)
- 無藤隆 監修 浜口順子 編者代表 (2018) 事例で学ぶ保育内容 <領域>表現. 萌文書林.
- 中川華那・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—一人とかかわる力を育むために—. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 73-82.
- 大野和男・小泉裕子 (2014) 保育者アイデンティティの形成過程. 鎌倉女子大学学術研究所報, 14, 35-40.
- 岡田恵子 (2010) 医療保育科学生の入学から卒業までの各実習における子ども観の変化. 川崎医療短期大学紀要, 27, 53-58.
- 小川容子・今川恭子 (2008) 音楽する子どもをつかまえない 実験研究者とフィールドワーカーの対話. ふくろう出版, 134-139.
- S・M・コスリン・W・L・トンプソン・G・ガニス 武田克彦監訳 (2009) 心的イメージとは何か. 北大路書房.
- 高橋真由美 (2009) 幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察—2. 幼稚園実習Ⅰと幼稚園実習Ⅱの学びの比較から—. 藤女子大学紀要, 46, Ⅱ, 113-118.
- 高橋裕子・大瀧ミドリ・今村聡美 (2011) 幼稚園教育実習における事前準備の習熟度と自己の自己評価について—「教材研究」「子どもの気持ちの読みとり」「満足度」の観点から—. 東京家政大学研究紀要, 51(1), 7-13.
- 臼井奈緒 (2014) 保育現場における表現活動の実態からみる養成校の授業の在り方に関する一考察—音楽劇に焦点をあてて—. 学校音楽教育研究, 18, 253-254.
- 若菜直美 (2014) 保育者養成における「音楽表現」へのプレイフル・アプローチ. 帯広大谷短期大学紀要, 51, 35-46.

## 追記

本研究の質問紙回答にご協力いただいた学生のみなさんに感謝申し上げます。

附録：

〈質問紙（事前）〉

「子どもの音楽」 アンケート

みなさんがこの授業を受けるにあたって、どのように感じ、考えているかを今後の参考にしたいと思いますので、以下のアンケートにご協力をお願いします。

※以下について記入してください。質問があれば挙手してください。

1. この授業で学びたいことを教えてください。（複数可）

---

---

2. 幼少期の音楽にちなんだ楽しかった思い出を教えてください。（複数可）

---

---

3. 「子どもの音楽」についてのイメージを教えてください。（複数可）

---

---

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

〈質問紙（事後）〉

「子どもの音楽」 アンケート

みなさんがこの授業を受けてどのように感じ、考えているかを今後の参考にしたいと思しますので、以下のアンケートにご協力をよろしくお願いします。

※以下について、当てはまるものに○をつけ、記入してください。質問があれば挙手してください。

1.最初の授業と比べて「子どもの音楽」のイメージは  
 変化した ・ 変化しなかった ・ 他( )  
 -なぜそのような感じるのか理由、変化後のイメージをおしえてください。

\_\_\_\_\_

2. 以下の内容についてどの程度習得・理解しましたか？直感で答えてください。

A. フィードバックを受けた事のあるもの

①歌・音楽[活動]レパートリ  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

②楽器や教材の使い方  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

③コード演奏  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

④歌唱(アカペラ)  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

⑤歌唱(弾き歌い)  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

⑥活動のリード  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

B. ご自分の学習状況を考えながら答えてください。

①子どもの音楽[活動]についての知識  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

②コードの理論・知識  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

③発達に適した音楽  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

④発声のためのコンディション  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

⑤活動リードの方法  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

⑥習得したことに対する自信  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

⑦発表・パフォーマンス  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

⑧自分のことを客観的に見る  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

⑨自分の努力を認める  
 十分 ・ まあまあ ・ 少し ・ その他 ( )

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

〈質問紙（継続的自己評価）〉

ウォーミングアップ①発声練習

当てはまるところに○をつけてください。

発声満足度：



脱緊張度：

Relax ・ ・ ・ ・ ・ 緊張