

(博論様式5)

学 位 (博 士) 論 文 要 旨

学生番号 DV18 — 001

氏 名 津田 奈保子

研究指導教授 前川 陽郁

研究領域 音楽学

題 目

音に着目する器楽教育について—音感受を出発点として—

The Education of Instrumental Music Focusing on the Timbre :
Starting from Sound Feeling

要 旨(1 2 0 0 字以内)

本研究では、音に着目した、一般教育における器楽活動について
考察をする。人となりが見れる音は、巧緻性が高くなく上手くりズ
ムを表すことが難しい子どもにとっても表現することが可能である。
一般教育においては、難しいリズム、難しいフレーズをうまく音楽
的に表現できるかという問題以上に、全ての子どもが可能となる音
の五感による感受を出発に、音による表現力を育てることが望まれ
る。だからと言って音遊びのみで終始するのではなく、その後の器
楽活動においても音教育を生かしていくことが重要であるとの立場
に立って、幼小期において連続性をもって行う音教育について考察
する。

本研究では、幼児期と児童期を4つの段階に分けて考える。

1 音遊びと音感受

音そのものを楽しみ、楽器特有の音に気付く。音聴取の楽しみを知る。

2 音の不思議発見と音探索

演奏を体験する中で、音の強弱や長短などにより、体と音の関係を知る。

3 発音方法の工夫

楽器固有の響きを、ばちの選択や叩く場所の工夫により変化させ、演奏に楽器特有の音を生かす。

4 周りの楽器との協働と演奏の工夫

楽器の材質や特質を感じつつ、音の重なりや響きも感じ演奏を工夫する。

本稿は、音感受を出発にして、この4段階を基に楽器遊びや器楽教育に取り組んだ結果である。第1段階において、聴覚を働かせて音聴取をするが、聴覚だけではなく、触覚や嗅覚も使用しながら全身で音を感受する子どもの姿が見られた。音楽の素材である音を十分に体験することが必要である。第2段階では、幼児期の「表現」領域と小学校での「音楽科」の関連や、オノマトペを通して幼児と小学校1年生の音に対する違いなどから、多種多様な経験が、音のイメージ化に必要であることを述べた。第3段階では、マリンバの

音探索から、音聴取を行い、響きを求めるようになれば、たとえ幼児であってもばちの選択を工夫し、奏法までも工夫するような姿が見られた。楽器をしっかりと探索することで、楽器の特徴を理解し奏法につなげることができることが分かった。第4段階では、学童期の音楽づくりにおいて、幼児期と同じく楽器探索、音遊びによって、音に対する着目度が上がることから、年齢を問わず楽器探索は重要であるとわかった。

また養成の段階でも、楽器探索により音を体で感じる事が重要であり、ただ合奏するだけの器楽を経験するのではなく、音感受を大切にすることで、楽器の特徴を理解し奏法を工夫することがわかった。「幼児期に教え込んで難しいことをさせるのがよいのではない」と、言葉で伝えることは簡単であるが、実際に音遊びを経験し、様々な教授方法があること、指導法があることを体感させることが、卒業後の現場において器楽をより豊かにさせるだろう。

今後、音遊びから「音」に着目した合奏の教材化を行い、単なる楽譜の再生ではない、幼児期にふさわしい合奏遊びができるよう研究を進めていきたい。

要旨：1191 文字

本文(目次・引用文献等以外)の文字数：187,596 文字

音に着目する器楽教育について —音感受を出発点として—

目次	1
序章	7
序-1 研究の背景	
序-2 研究の目的	
序-3 本論文の構成	
第1章 音聴取・音感受からの出発	14
1 音の性質	
1-1 音を聴くということ	
1-2 乳幼児の聴覚の機能と音聴取のための配慮	
2 これまでの音教育—音教育の転換期—	24
2-1 戦前の器楽教育と音教育	
2-2 戦後の器楽教育と音教育	
2-3 サウンドスケープとこれからの音感受	
第2章 音遊びから音に着目する器楽教育への道のり	39
第1段階：音遊びと音感受	
1 幼児期における楽器の探索活動について	
1-1 問題の所在	
1-2 音探索の必要性	
1-3 幼児に適した身近にある楽器の分類と基本的動作	
1-4 幼児の楽器探索活動の有り方をめぐって	
1-5 結果と考察	
2 幼児の音感受の発達変化—ある保育所での手作りマラカス活動の工夫を通して—	51
2-1 問題の所在	

2-2	研究目的	
2-3	研究方法	
2-4	音感受の変化	
2-4-1	音媒体への興味付け・	
2-4-2	媒体からの発音の認知	
2-4-3	音聴取	
2-4-4	音感受	
2-4-5	がむしゃらに発音する時期	
2-4-6	音の想像—音と静寂の中で	
2-4-7	音の選択—音の創造に向けて	
2-5	結論	
3	音遊びがもたらす効果について—大学新入生と5歳児との交流から	70
3-1	問題の所在	
3-2	音楽教育と音遊び	
3-3	イベントの内容	
3-4	音遊びの意義をめぐって	
3-5	結果と考察	
3-6	まとめ	
第2段階	音の不思議発見と音探索	87
1	幼児期の「創造的音楽づくり」を支える音楽活動について—領域「表現」と 小学校音楽科「音楽づくり」を手掛かりに—	
1-1	問題の所在	
1-2	幼稚園教育における表現活動の疑問	
1-3	音楽づくりと表現で底流に流れる「音」	
1-4	創造性を高める音探索の可能性	
1-5	創造性を高める音の想像の可能性	
1-6	創造性を高める音の鑑賞の可能性	
1-7	結果と考察	
2	幼稚園年長と小学1年生の表現の比較から—絵本・オノマトペから音へのイメー ジ化を通して—	99

- 2-1 問題の所在
- 2-2 オノマトペを使用する理由
- 2-3 幼小連携で行う必要性
- 2-4 研究方法
- 2-5 結果と考察
 - 2-5-1 オノマトペ研究の準備と手順
 - 2-5-2 オノマトペと音選びの関連
 - 2-5-3 静止画の動画化
 - 2-5-4 材質のイメージ化
 - 2-5-5 想像と衝動抑制
- 2-6 結論
- 3 幼児と楽器と音の関係について—「既知で初めて」の楽器の取り組みから・・114
 - 3-1 問題の所在
 - 3-2 目的
 - 3-3 研究方法
 - 3-4 既知であるが初めて手にする子ども達の使用方法
 - 3-5 「知っている」から「理解する」
 - 3-6 楽器を通して、人としての感覚を身に付ける—物を操作するということの意味—
 - 3-7 楽器を触ることで学ぶ音楽の基礎
 - 3-8 楽器活動の意味
 - 3-9 結論
- 第3段階 発音方法の工夫・・・・・127
 - 1 響きを感じる音探索から表現へ—幼児によるマリンバ演奏を題材に—
 - 1-1 問題の所在
 - 1-2 目的
 - 1-3 方法
 - 1-4 結果と考察
 - 1-4-1 音板の響きを感じる
 - 1-4-2 異なる材質のパイプによる響きの違いを感じる

1-4-3 マリンバのパイプの響きを感じる

1-4-4 マレットの素材による響きの違いを感じる

1-4-5 二つの音の響きを感じる

1-4-6 他の楽器でも響きを感じる

1-5 結論

第4段階 周りの楽器との協働と演奏の工夫・・・・・・・・・・・・・・・・ 145

1 遊びうたの持つ魅力によるコンピテンシー向上について—小学校4年生の音楽科における音楽づくりの導入に着目して—

1-1 問題の所在

1-2 コンピテンシーについて

1-3 結果と考察—遊びの事例から

1-3-1 教材

1-3-2 指導目標

1-3-3 指導内容と計画

1-3-4 学習活動の実際

1-3-5 学習活動の考察

1-4 コンピテンシーの学び

1-5 結論

2 音色に着目したアンサンブル創り—4年生の取り組みにおける探究活動と聴取活動による影響について—・・・・・・・・・・・・・・・・ 157

2-1 問題の所在

2-2 目的と方法

2-2-1 研究対象

2-2-2 研究方法

2-3 研究計画

2-4 実践の内容

2-5 結果と考察

2-5-1 授業からの考察

2-5-2 学習指導要領との関係において

2-6 結論

第3章 教員養成のための音教育・・・・・・・・・・・・・・・・・・171

1 学生と職種による音楽教育観の影響—タンブリンの導入を手掛かりに—

1-1 問題の所在

1-2 研究方法

1-3 アンケートより結果と考察

1-3-1 楽器との出会い方(Q1)

1-3-2 初めの言葉掛けと活動について(Q2.3)の結果と考察

1-3-3 タンブリンを使って子どもが好きに遊ぶ(Q4・5・6・7・8)ことの結果と考察

1-3-4 みんなが楽器を持った時の活動(Q9)についての結果と考察

1-3-5 楽器を使って子どもに伝えたいことの結果と考察

1-4 主体的楽器活動に向けて

1-4-1 教師は物の良し悪しを教える職という思い込み

1-4-2 計画性の陰で盲目的になること

1-4-3 「みんな」の陰で生じる足かせ

1-4-4 子どもの文化生成

1-5 最後に

3 保育者・教員養成機関での新しい授業デザインの研究—資質・能力育成を念頭に置いた楽器の音探索から奏法獲得へ—・・・・・・・・・・・・193

2-1 問題の所在

2-2 近年の資質・能力育成を踏まえた教育事情

2-3 これからの器楽教育の方向性

2-4 研究方法

2-5 結果と考察

2-5-1 楽器探求

2-5-2 合奏で体感した奏法を生かす

2-5-3 学生の体験活用能力育成—学生自らが音色と奏法を考える

2-5-4 リポートの振り返りから—器楽の意味を考える

2-6 おわりに

第4章　まとめと今後の課題	209
1　本研究の成果	
2　今後の課題	
引用文献	216-235

目次・引用文献以外の文字数　187,708 文字

音に着目する器楽教育について

—音感受を出発点として—

序章

序-1 研究の背景

仕事柄、幼稚園や保育所、また小学校に出向いて音楽の授業や保育に携わる。子どもたちが叱られながら楽器を演奏している場面を何度も見てきた。また障害のある子どもらや、巧緻性が低い子どもらは、楽器を持つことをはばかり、「できない」とつぶやきながら、上手に演奏できる技能に向かって努力をする。もちろん努力をすることは人として重要であるが、子どもらにとって、幼稚園や保育所、子どもによっては小学校での音楽が初めての器楽合奏や初めて楽器を触る体験となる機会であるのに、努力だけを強いられることに疑問を感じずにいられない。子どもには器楽活動で楽器との出会いを楽しみ、楽器の音を味わってほしい。楽器から出る一つ一つの音に驚き、緊張し、面白いと思ってほしい。子どもの心をおどらせる音はどこに行ったのであろうと思う。

しかし日本の音楽教育は教師が指導するものとして発達してきた。音楽に限らず日本の教育は教えることを重要視してきた。幼児教育においては明治 20 年に『幼稚園唱歌集』が出版され「児童ノ、始メテ幼稚園ニ入り、他人ト交遊スルコトヲ習フニ當リテ、遊戯唱和ノ際、自ラ幼徳ヲ涵養シ、幼智ヲ開發センガ爲ニ、用フベキ歌曲ヲ纂輯シタルモノナリ」(1)と記述されている。中の歌曲は《ちょうちょ》《ぶんぶんぶん》など今も歌われる、子どもが理解できる歌もあるが、大半は《心は猛く》《霞か雲か》などの音域が広く、歌詞の意味も理解しづらいものであった。子どもの心情を一番に考えての教育ではなかったと言える。子どもの心情を理解した教材は大正時代には徐々に登場するものの、器楽教育は行われていなかった。第二次世界大戦後の昭和 23 年『保育要領』では、小学校と同様に器楽教育も行われるようになった。器楽については「器楽(楽隊)は幼児が音楽に興味を持ち、静かに楽しめるようになってから始める。楽器としては子供用の太鼓・小太鼓・シンバル・トライアングル・笛・和音笛・カスタネット・シロホンなどがあればこの上ない」(2)とし、具体的楽器名も挙げられている。

その後の昭和 31 年の「幼稚園教育要領」においては、望ましい経験として「1 歌を歌う。2 歌曲を聞く。3 楽器をひく。4 動きのリズムで表現する」(3)といわゆる教師主導型になりやすい教育内容が書かれている。具体的器楽の内容として「○喜んで楽器をひく。

○カスタネット・タンブリン・たいこなど、いろいろなリズム楽器を使う。○歌や行進にあわせて、創作的にリズム楽器をひく。○汽車の音や動物のなき声などをまねて、楽器をひく。○役割を分担したり、交代したりして楽器を使う。○指揮者の合図に従って楽器をひく。○いつも使うリズム楽器の名まえや使い方を知る。○楽器をたいせつに使う。」があげられ、教師の合図で演奏させ、楽器について指導する内容となっている。

平成に入り、領域があらためられ5領域となった。黒川健一(1936-)らは「旧保育内容6領域が『教える』カリキュラムになりつつあったことの弊害をいかに克服し、幼児教育本来の姿に引き戻すかということにあった」(4)と述べている。しかし長年の慣習はすぐには抜けきれず、子どもの意欲低下・生きる力の低下が叫ばれるようになり、今回の平成から令和にかけての文部科学省を中心とした大幅な教育改革が始まった。

この改革とともに音楽のあり様も変化する。教師が一方的に指導する音楽塾の働きを、幼稚園、保育所、小学校は担わない。音楽がたとえ上手にできない子どもがいたとしても、音楽を楽しみ、音に驚き、興味を示すことは音楽文化の発展においても重要である。それは、音楽家になるための道ではなく、社会で生きる〈人〉としての音楽の重要性である。先述した今回の教育改革により、「生活や社会の中の音や音楽と豊かにかかわる資質・能力」(5)が育成されるように考えられている。音や音楽に目を向けることで、「音楽文化の継承、発展、想像していこうとする態度の育成の素地」(6)となることを求められ、「思いや意図をもって表現したり、音楽を味わって聴いたりする過程において、自分の生活や自分たちを取り巻く社会とどのように関わり、また、どのような意味があるのかについて意識できるようにすることが重要」(7)と述べられている。ただ単に音楽が上手になるということだけではなく、社会との関わりが重要視されているからである。

レイチェル・カーソンは、「子どもたちがであう事実のひとつひとつが、やがて知識や知恵を生み出す種子だとしたら、様々な情緒や豊かな感受性は、この種子をはぐくむ肥沃な土壌です。幼い子ども時代は、この土壌を耕すときです」(8)と述べる。まずは感受性を豊かにできる保育・教育を提供し、豊かに伸ばされた感受性をもって豊かな音表現ができる教育について考えていくことがこれからの音楽教育で重要である。

人が生きていく上で音楽が必要かという議論はまたの機会とし、本研究では音に着目した、人としての育ちを援助するものとしての器楽活動について考察をする。その人となりが見れる音は、巧緻性が低い、上手くリズムを表すことが難しい子どもにも表現することが可能である。一人一人の工夫の賜物である音の出し方、一人一人の思いの表れである音

を表現するために、どのように教育することができるのかを教師は考えなくてはならない。普通教育においては、難しいリズム、難しいフレーズを上手く音楽的に表現できるかという事以上に、すべての子どもが可能となる、音の五感による感受と、音による表現力を育てることが望まれる。

序-2 研究の目的

演奏が巧みにできるか、細かいリズムなどを正確に演奏することができるかと言うのは限られた人にしかできないが、それぞれの人の思いを生かしてその人らしい音を見出し、その人の好きな音を見つけるということは、すべての人に命が与えられているのと同様にすべての人に与えられた能力である。たとえ障害があったり、高齢であったり、生まれたばかりの赤ちゃんであったりしても、音を聴くと何かしらの反応があるであろう。したがってこれからの器楽教育においては、音楽がより表現豊かになるように、もちろんリズムやメロディーも重要であるが、それ以上にその人の出したい音を見つけ、演奏に生かすことができるかが重要である。一人一人の思いを生かす器楽教育が 21 世紀の教育改革においても現れている。

今から 35 年前、イギリスの音楽教育研究者である K. スワンウィックと J. テイルマンは、音楽的発達を螺旋状モデルで示した。彼らは音楽的発達が個人的で特異な側面と社会的に刺激され反応する側面との間を、振り子のように往來することから螺旋状に表した。ピアジェ理論をもとに、楽器を使用して子どもたちが作った音楽作品を基に音楽的発達を 8 段階に分けて示した(9)。

- ① 感覚的なモード：とにかく音を鳴らす時期。音楽的根拠があるとは思えない。勝手気ままな音の探求。
- ② 操作的なモード：使用できる楽器の物理的な構造や形状から、技術的な工夫を使用し始める。
- ③ 個人的表現性のモード：わざとらしく速くしたり、大きくしたりして思いつくままの調和のとれていない楽想という印象。
- ④ 音楽の日常的語法のモード：反復できるメロディーの形やリズムの形、すなわちメロディーパターンやリズムパターンが現れ始める。
- ⑤ 思索的なモード：日常語法のモードに十分にかかわることによって、意外さというものが生じる。

- ⑥ 音楽の慣用的語法のモード：構造上の意外さが比較的確実に統合されて一般的に認められる様式になる。
- ⑦ 象徴的なモード：特定の楽曲との強い個人的な一体感がえられる。技術上・表現上・構成上の制御がかなり確実に確立されている。
- ⑧ 体系的なモード：知的に構成された方法で自分の音楽的経験を考察することができ、推論することができるような行動に発達した人のことを想定することができる。

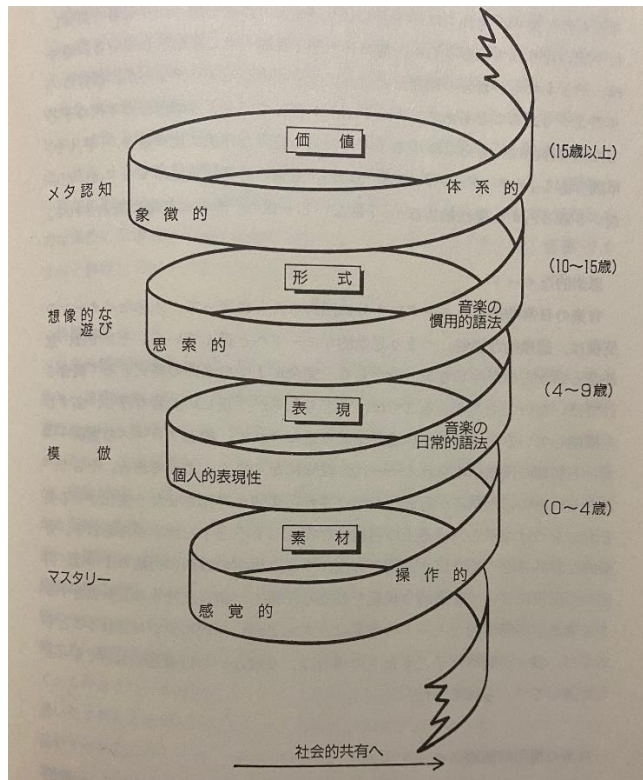


図1：音楽的発達の螺旋状過程(スワンウィックとティルマン、1986) (10)

最初の段階では感覚的な楽器の探求が現れるというが、その感覚的な時期に養った感覚がその後の楽器演奏に生かされる方法については研究外であった。また器楽・音教育の発達については最初の段階(下線：著者付記)しか示されていない。しかし感覚的な時期は、彼らの影響もあってか現在の日本の教育でも幼児教育において重要視されていることでもある。近年着目され始めた音の教育において、文科省でも以下のように書かれている。

幼稚園ではいろいろな音に「気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」(11)ことが重要で、音の不思議や面白さに出会うことが主要な経験となる。小学校低学年では、「それぞれ楽器が持つ固有の音色のよさや面白さに気付くとともに、演奏を通して気付くようにす

ることが重要である」(12)とあり、具体的には、鍵盤ハーモニカの息の量により変化する音への気付きが挙げられている。擬声語や擬態語を始めとして、身の回りの音の高さや長さ、音色などの特徴に気付き、音楽づくりすることも明記されている。それが中学年になると、「それぞれの楽器が持つ固有の音色や響きのよさや面白さに気付くとともに、演奏の仕方を工夫することによって、楽器の音色や響きが変わることに、演奏を通して気付くようにすることが重要」(13)と書かれている。長胴太鼓を例に、ばちを上げずに軽く打つ時と、高く跳ね上げるようにして打つ時での音色や響きの違いなどに気付くことが挙げられている。器楽で得た知識や気付きを音楽づくりの中で、楽器の特性を生かしていくことが課題としてあげられ「易しいリズムや旋律の演奏から始めて、継続的に」(14)楽器の音色や響きを意識することが望まれている。高学年になると「発音原理や音域のちがいなどによる音色や響きのよさや面白さを味わうとともに、演奏の仕方を工夫することによって楽器の音色や響きが変わることを、演奏を通して理解できるようにすることが重要」(15)とあり、一段と楽器の特色を理解した深い音の志向が求められている。音楽づくりでも同じ材質の打楽器を組み合わせた時の特徴なども理解し、「音の響きやそれらの組み合わせの統一感や響きの豊かさを理解するように促す」(16)ことが挙げられ、楽器の材質や特質理解が音の活かし方に反映される教育が望まれている。

例えば、小学校中学年の表現における器楽活動についての目標及び内容では、以下のようになっている(17)。

「思考力・判断力・表現力等」

ア器楽表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲の特徴を捉えた表現を工夫し、どのように演奏するかについて思いや意図をもつこと

「知識」

ア曲想と音楽の構造との関わり

イ楽器の音色や響きと演奏の仕方との関わり

「技能」

ア範奏を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして演奏する技能

イ音色や響きに気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能

ウ互いの楽器の音や副次的な旋律、伴奏を聴いて、音を合わせて演奏する技能

その中で音色や音に関する記述に著者が下線を引いてみた。これらの記述より、器楽の

中で重要視されている点は、リズムを正確に演奏するなどではなく、音色の響きを聴き感じ、演奏することであることが分かる。

以上に挙げた音の一連の教育は、継続性が重要である。そうでなければ、高学年での深い学びへは繋がらないと容易に考えられる。楽器に触れる時に、幼児教育においては小学校での学びの方向性を知っておくこと、小学校では幼児期での音の体験の重要性を理解しておくことが教育効果を高める。幼児期の音の気付きから、低学年の能動的に楽器に関わり変化を楽しむ姿へと発展し、中学年でより詳細な変化に気付くように育成し、高学年には楽器の発音原理や、特色を理解した上で、構成なども考えられるだけの力をつけることが望まれている。

つまり、音を聴くことを打楽器の奏法や技能面に生かしながら、表現する力を育成しなくてはならない。しかしこの新しい取り組みに対しての教授方法に関してはまだ情報は不十分である。幼児期から学童期の期間を見ていくが、音の教育発達論というよりは、音感受を出発として、いかに技能面とつなげて認知し、奏法の気付きとなり、その人らしい音を表出することができる表現教育ができるのかということが主題である。いわゆる演奏方法を教授する音楽教室のように技術指導だけを教師主導で行うのではなく、幼児や児童が自ら楽器の音の特色に気付き、奏法を工夫するような教育の実践研究が必要であると考えている。また学童期には社会性の発達とともに、友達との協働や友達の演奏鑑賞などにより、演奏方法は影響を受けるであろうことも考えられる。そこで以上の器楽教育のための音教育を4段階に分けて考えていきたいと思う。

1 音遊びと音感受

音そのものを楽しみ、楽器特有の音に気付く。音感受の楽しみを知る。

2 音の不思議発見と音探索

演奏を体験する中で、音の強弱や長短などにより、体と音の関係を知る。

3 発音方法の工夫

楽器固有の響きを、ばちや叩く場所の工夫により変化させ、演奏に楽器特有の音を生かす。

4 周りの楽器との協働と演奏の工夫

楽器の材質や特質を感じつつ、音の重なりや響きも感じ演奏を工夫する。

幼児の音遊びから、小学校での深い学びへの一連の育ちを考察し、教授方法を考えるこ

とが急務である。幼児の楽器遊びから、小学校中学年以上の子どもたちが実際に器楽の中で音を工夫して、他の児童とともに楽器で協働し、音を工夫しながら演奏を行う姿を考察する。幼児教育においては平成 20 年の幼稚園教育要領から音を身近に聴くことが取り上げられたものの、現状現場での定着はまだ少なく、合奏のための導入としての音遊び程度で終わっていることが現状ではないだろうか。幼児期の器楽に関する研究では音に着目したものが出てきており、音感受という新語も登場した。それに伴い音を単に聴覚で聞くということだけではなく五感で聴くことに着目した活動が多くなってきた。しかし音に着目したところから、その人の表現としての音教育のあり様についてはまだ十分な研究はされていない。本研究では、幼児期の音感受という活動から実際に表現へと導くことにおける保育や教育のあり様を探るものであり、技術指導に偏りをもたらした器楽教育のあり様を変えることが大きな課題である。幼児教育や学校教育における器楽教育のあり様を変えるためには、まずは教師が器楽教育の捉えなおしを行い、器楽教育に対する意識を変えなくてはならない。しかし今の時代の教員たちが養成校時代に、音に着目した器楽教育の指導法を十分に受けてきたとは言い難く、どのように指導してよいかわからない教師が多いものと思われる。本稿では幼児期、学童期の器楽教育を変革するために音を主題とした教育について捉えなおしする。同時に幼児期・学童期の器楽教育をリズム指導の教師主導型から、児童が発音を試行し工夫する主体的活動に変更していくために、教師の器楽教育の意識変革を行う方法を研究する。

序-3 本論文の構成

まずは音について、音とは何か音色とは何かについて明瞭にし、第 1 章では主に音を感じる活動の重要性について述べる。また戦後に活発になった器楽教育であるが、器楽教育を進める上で音に着目した教育はなかったのか、あったのであればなぜそれが浸透せず、21 世紀になって音に着目され始めたのかを見ていく。その上で、第 2 章では小学校教育以降の器楽教育との連携を意識し、幼児期における音感受のあり方から、音を思考する器楽教育に向けて考察をする。その後実際に小学校中学年での器楽教育における音教育について試み、最後に教員育成の問題点を明瞭にする。

第1章 音聴取・音感受の重要性

1 音の性質

音を物理的に分解して考えるならば、高低、強弱、音色の3要素に分解できる。音楽の中では、長短の要素も加わり、高低、強弱、長短、音色の4要素で捉えることもある(1)。高低とは、音の周波数に依存する。振幅によって強弱が変化し、周波数スペクトルや振幅包絡の形状と音色、音響の時間や音価との関係で長短が決定される。物理量と心理量の間には隔たりがあり、音についての研究が続けられている。しかし物理量と心理量が異なることが、また音楽の魅力でもある。つまり、前後関係や、楽器の組み合わせなどによっても、強弱は異なって聴こえ、また音色も倍音の重なりによって複雑に影響し合う。また聴く側の心理状況によっても異なって聴こえるものであり、それがまた音楽の醍醐味とも言える。

音楽家は音を物理的に計測し、分析するような作業をしているのではない。山田(2011)はこれまで楽器音響の研究者が、「単音」だけを取り出し、その音を分析することに終始することが多かったことを指摘している。つまり、音楽家も一音だけではなく、その前後の流れや、全体での位置づけの中で一つ一つの音を考察しており、その中の一音だけを取り出して研究しても音について深めることは困難である。1993年に日本の音楽音響研究会で「ピアノの音色はタッチによって変化するか」というパネル討論会で、「音響学者は、ある一つの鍵盤の抑え方を『タッチ』と呼び、音楽家は演奏という流れのなかでの同時的・継続的な複数の鍵盤の押さえ方に対して『タッチ』と述べていたため議論がかみ合わなかった」(2)経験を述べている。

我々は普段、音楽の流れや、音楽楽曲全体の中で音を聴き、その中の一音を分析するような聞き方で音楽を聴くわけではない。特に教育の中で語る音については、一音を物理的に分析したいわけではない。子どもたちが音楽の中でどのように全体を捉え、その中にある音に気づき、驚き、面白いと思い、自ら演奏する時には発する一音をどのように演奏するのかを考える楽しさを知ってほしいのである。特に本研究で主題となる音色であるが、音響用語辞典によると「音の属性の中で、大きさ高さを省いたもの、聴覚上の音の性質の一つで二つの音の大きさ、高さが共に等しくても、その二音が異なった感じを与えるとき、その相場に対応する性質」(3)となっている。つまり音色の評価のためには、大きさと、高さをそろえる必要があるということである。確かに物理的計測をするまでもなく、トロンボーンなどでも、大きな音と小さな音ではずいぶん音色は異なる。

難波(1993)は、音色について、二つの定義について説明している。Bregman(1990)の定義では、ピッチをそろえることを要求しており、音程が「不明確なものや、もの音については音色を測定することができない」(4)とし、Helmholtz(1954)は「バイオリンの音をフルートから、クラリネットから、あるいは人間の声から区別する特性(peculiarity)を意味する」(5)と述べている。つまり音源が何かを認知するための手がかりとなる特性である。また一方で音を聴いた時に、その音源を聴くと同時に、種々の印象を受ける。難波は例としてチェロの音を聴いて、チェロの音であると認知すると同時に、豊かな音色を感じるという。澄んだ、濁った、柔らかいなどの音色の印象を表現する言葉を挙げ、「音を聴いた主体が音から受ける印象の諸側面(多次元的属性)の総称で感情的色彩をおびる」(6)とまとめている。

本稿で取り上げたい音色は、決して物理的な分析をする意味における音色ではない。また音源が何かを判別することを重視しているのでもない。したがって物理的に音の高さや大きさをそろえた時の音色についてだけを話題にするのではなく、高さや大きさの影響も受けながら、3要素すべてを包含した、聴取する主体が受けうる印象の諸側面の総称として音色を取り上げるものとする。従って、音程が不明瞭であっても区別することなく、身の回りの物や、物音さえも含めた全ての音を対象として考えていく。

近年は、音楽心理や音楽情報の他に、「サウンドスケープ」という立場の研究もある。サウンドスケープとは、**sound** と **landscape** から成る造語である。音環境の問題を、社会や文化を切り離して単体として扱うのではなく、環境や社会や文化の文脈の中で音を捉えようとしている。サウンドスケープに関しては、後に取り上げることにする。

先述したが我々が音楽を聴く、もしくは音を聴くというのは、音響学的な分析や物理的な音を解析するためではない。谷口(2011)は「通常、音楽を聴くことの目的は、ある楽曲(あるいは作曲家や演奏家)が表現したいことを共感的に理解し、感動体験を得ることだろう」(7)と述べる。音楽から何かを感じ取ると言う点においては皆が承知するところであろう。音を聴くことで、もしくは音楽を聴くことで、その人となりが見えてくるのである。教育において一人一人の存在を認めつつ、それぞれが感動を得ることで心豊かに育つ一要素となる。作曲家や演奏家の表現したいことを汲み取るためにも、幼児・児童それぞれが主体的に音を出すことは大切なことだと言える。

多くの音楽家たち、音楽教育家たちが音を聴くことの重要性を述べている。例えば作曲家の一柳慧は「今日の音楽は『音を聴く』というもっとも本質的な音への関わり方から

遠く距たったものになってしまっていることだと言えないだろうか」(8)と問い、「小さな音を聴くということ、あるいは、小さな音を聴く心をもつことを通じて音を大切にすること、気持ちを養う教育」(9)の素晴らしさを述べている。

しかしながら、音楽によってもたらされた感動が、我々の行動や生活、そして人生にどのような影響をもたらすのか、ひいては音楽そのものが人間にとってどのような意味があるのかについて曖昧である(10)。多くの教育者達が述べたように、音楽を通して心揺さぶられる経験が子どもの育ちの中でよきものとなるであろうと考えているに過ぎない。

音楽を理解するためには、聴くだけではなく実際に演奏に携わっていくことも大切である。しかしそれは音楽を理解し、感動体験をするための一助であるため、機械的に演奏し、無機質な演奏を望むものではない。そうすると子どもたちが音にどのように向き合うのかという問題は、人の育ちにおいても重要な問題であることがわかるであろう。音に対し子どもたちが心揺さぶられ、演奏にも生かされてこそ、音楽に対しての感動体験に繋がると考える。

1-1 音を聴くということ

我々の周りにはたくさんの種類の音楽が存在する。またそれ以前に身の回りには多くの音がある。雨が降っても、風が吹いても木々は音を生み出す。海に行けば波の音があり、カモメが鳴く声も存在する。きゅうりを切ればまな板と包丁のぶつかる音や、きゅうりが切れる音が聞こえ、お湯が沸騰すればその音も聞こえる。音楽は耳で聴くものであり、もちろん音そのものも耳で聴き、脳で処理して認識する。音でできている音楽は時間の芸術だともいわれる。そう言われる所以は、音は鳴り終わってしまい、音が聞こえなければ音楽と認識できないことからである。つまり過去に遡って聴くことはできないのである。音は時間とともに過ぎ去り、過ぎ去った音は再度捉えることはできない。またたとえ音が存在していても、そこに聴こうとする意識が存在しなければ、聴く行為は行われず音楽として認識することもない。だからこそ今流れる音を聴くことに意識させようとの教育が成立するのである。時間の芸術を楽しむためには、その瞬間に流れる音を、聴こうとして意識し、感受する必要があるからである。

しかしながら我々は周りに存在する雑多な音をすべて意識しているのではない。雑多な音を意識することは人間にとってストレスのもとでもある。いくら音を聴くことが大事であると言っても聞きたくもない音を聴くことは苦痛である。近年クローズアップされた発

達障害者の多くに聴覚過敏障害がみられる。聴覚過敏障害により、脳内処理が上手く行えないために周りの雑音を聞き逃すことができず、本当に聴きたい音が聴きづらい、あるいは聴覚過敏により多くの人々が心地よいと思う音も不快なものとして認識されてしまう、中には音を聴くことで痛みや恐怖を感じることもあるという。聴力は充分にあって可聴音は聞こえているものの、特定の条件での聞こえにくさを感じるなど、聞こえた音の解釈に問題が生じる状態である人々を神経学的、社会的、そして心理学的な要素間の関係について理解しつつアプローチする治療法が提案されつつある。また雑音に対する過敏性は一般人の中でも報告されており、多くの人は音に悩み、不快に感じることもあるという(11)。

このような視点から音を聴く行為を捉えると、我々教育者が「音を聴く」ということをいう場合、「周りのあらゆる音を漠然と聞く」ということを意味しているのではないと言えるであろう。つまりすべての音に対して聴く耳を持つということではなく、我々は〈どんな音を聴きたいか〉という意思を持つことが大切であるということである。逆を言うと不快な音や聞く必要を感じない音は「聴きたくない」という意思を持って生活することが大切であるとも言える。教育的視点から音を聴くという行為をどのように意味付けするのかは容易ではないが、おさえていく必要があるであろうし、我々が音楽をどのように定義するのも重要問題である。

ストラヴィンスキーの「春の祭典」などは、拍子もたびたび変わり心が安定することなく次々と展開する。決して心地よさを与え快感を呼び起こすような和声ばかりではない。しかしリズムの使い方などが斬新で、異教徒をよく表現し、聴いていて面白さを感じずにはいられない。芸術的に面白い音楽だと感じる人もいる一方で、快い和音だけではなく、テンポや拍子が一定ではないがために、心地よいと思わない人もいるだろう。

作曲家のピエール・ブーレーズ(2017)はバッハの〈フーガの技法〉について、卓越した技量を明示しなかったものであり、書法的、思考的なヴィルテュオジテであって、描写や表現法のヴィルテュオジテではないと述べている(12)。発表当時も評価が高くはなかった理由が、彼の言う点と同じかもしれない。フーガにより心地よい和音だけではないもののフーガによる面白さを傑作芸術品として我々は認識している。また物語などのストーリーも快樂のものだけではなく、悲しみを誘うものも多々ある。オペラにおいても悲劇のストーリーは多々あり、「カルメン」などにおいても、我々はそれに高い芸術評価を与えている。時にはショッキングなあらすじであったとしてもである。音楽は決して楽しく、心地よいものだけではない。古典的な音楽の定義だけを信仰するものは現代においてはほぼいない

であろう。しかし、幼児教育においてはいまだに、「音楽は明るい楽しいものである」、という神話の中に位置づけられ、子どもには、子どもが喜ぶ楽しい曲ばかりを与えていく傾向にもある。童謡がほぼ長調しかないというのもその一つかもしれない。

同時に美しいという言葉も現代においては不明瞭である。ブーレーズは「何かは醜悪だと思われることから始まるかもしれず、その直接的な醜悪さは奥深い美の支えとなるかもしれない」と述べている。「しくじったというのでなければ、本当に醜悪なものは何もない」(13)のだ。美しいと思われるものも、別の状況のなかでは醜悪に捉えられることもあるであろう。音楽の美に対しても様々な定義がなりたつ曖昧なものである。

つまり音楽の中で古典的な心地よいものだけでなく、様々な芸術的技法により面白いと思う音楽もある。また諸々の音が聴覚にいつも心地よく作用するとは限らない。同時に音を楽音と雑音とに分けるための線引きも容易ではない。どの音が楽音かという認識も人によって定義が変わるのである。日本の楽器である尺八は、特に出だしの音は息の複雑な音がたくさん交じり、雑音とも言える音がたくさん入っている。石上ら(2014)は「西洋音楽の世界では楽器構造の進化の過程で排除されていった『ノイズに属する音』に対して、地無し尺八の世界では非常に繊細で多様な表現力をもって臨んでいる」(14)と述べている。

音楽の芸術的価値も、きれいで心地よいところだけにあるのではなく、また音楽の素材である音も、何がよい音かは非常に曖昧で、人によって、あるいは状況によって、あるいは文化によって異なるものである。このように曖昧な音楽や音を相手に、幼児・児童に音教育をするのであるが、この曖昧さが意味することは、幼児・児童に物理的な音の判別をさせたいわけではなく、教育の根幹である一人一人の気付きと思考性が問われているということである。

特に幼児教育や、小学校教育においてよく使われる打楽器について、叩けば鳴る物だけに、子どもも叩いてリズムを鳴らせば満足を得がちである。しかし叩けばよいという視点だけで行っているところには芸術性も、音楽美も存在しないであろう。前述したように、音楽や音とは曖昧なものであり一貫したものもなく、音楽美の定義もできない。もちろん良い音の定義もできない。だからこそ子どもたち一人一人の音の気付きと音に対する感じ方や思いに意識が向いてこそ音教育なのである。そして子どもたちが実際に音に触れながら、音に対して様々な思いを巡らせることが重要である。時には美しいと思い、時にはきれいと感じ、時には面白いと心を躍らせ、時には汚い音だと顔をしかめる。後の人生で楽器に触れ、自ら出す音を体感し、自分の好みの音を形成する。上手に演奏することだけで

はなく、自分の出したい音を求める、音に敏感な子どもの育成が音教育の根幹であろう。良い音・美しい音は、人により、時代により、文化により、状況により、変化するあいまいなものだけに、子ども自身が音を受け止め、感じる力を伸ばし、音楽表現をするときに音感受の経験が生かされ、自分の出したい音を出せる子どもたちの育成が主題である。

上記の考えに基づき本稿では、器楽教育、特に打楽器教育において、楽器の音を意識した教育のあり様について考察をする。そして音の要素すべてが絡み合った存在のなかで、聴取する主体が受けうる印象の諸側面の総称として音色を取り上げるものとする。初めに乳幼児が音を聴くということの意味を模索する。

1-2 乳幼児の聴覚の機能と音聴取のための配慮

聴覚は、外耳・中耳・内耳に分かれており、それぞれの働きがある。外耳道に入った音は、振動となり鼓膜の手前で共鳴して膨らみ、耳小骨でさらに増幅され、蝸牛へと送られる。外耳は耳介と外耳道で構成される。外耳にある凹凸は高い周波数の音波に対して十分大きく音波に対して遮ったり反射したりする。そのために、耳に届く音の到来方向によっては、特定の周波数成分が強調されたり弱められたりして届けられる。耳に到着する音波は鼓膜を揺らす。鼓膜は薄い弾性膜で、受けた空気の振動を蝸牛内のリンパ液に伝える。

空中の音響パワーは内耳がないと約 2.6%しか伝わらないが、内耳があることで約 56%が伝わる。音波が中耳を経て蝸牛に伝わると、基底膜が振動する。基底膜の振動はさらに、基底膜上にあるコルチ器官 (organ of Corti) の有毛細胞と呼ばれる感覚器細胞の感覚毛を揺らし、その結果、音の振動が細胞の電気信号へと変換される。基底膜と蓋膜とが振動すると、内有毛細胞と外有毛細胞の両有毛細胞の毛が揺れる。蓋膜は中心階の内側壁から伸びており、基底膜の振動を感覚毛に伝える作用をもつ。すなわち、基底膜が振動すると蓋膜と基底膜との間に内外側方向へのずれを生じ、感覚毛に機械刺激が加わる。蝸牛内で周波数分析され、その周波数スペクトル情報と波形の周期情報がインパルス発火パターンとして符号化され脳内へ伝達される (15)。

耳のそれぞれの機能が発達して乳児は音を聴取することが出来るようになる。乳児は誕生してから 6 ヶ月ほどの間に急激に発達をする。この時期によく成熟する部分と未熟で幼児期あるいは成人期までかけて発達する部分もある。生後 6 ヶ月頃には、大人より 10 dB ほど大きくするだけで十分に音が伝わるようになる。ピッチでは大人と変わらないくらい正確に周波数の違いに反応するようになる (16)。

幼小期の問題を対象に考えていく前に、その前の子どもたち、つまり赤ちゃんがどのように音を聞くようになるかをおさえておこう。楽器が操作できるようになる年齢になる以前に、赤ちゃんは音とどのように向き合っているのかを明らかにしていく。そうすることによって、幼児にどのように音を聴く環境を与えることが望ましいのか示唆を与えてくれるであろう。

赤ちゃんの聴覚は、胎児の時から出来はじめ7ヶ月くらいには音の聴き分けが出来ているようである。脳計算の技術が進み、胎児に外から音を聴かせて、羊水の中に浮かぶ胎児の脳活動を計測している。その結果脳の聴覚野は大人が聴いた時に活動する場所と同じ部分が活動することがわかった。(Hykin et al., 1999) (17)つまり胎児であっても大人と同様に音を聴く準備は出来ているということだ。また出生前3ヶ月には発話音声に反応し、男声と女声の聴き分けもでき、さらに新生児になると、音の区別ができ、リズムやイントネーションに対する感受性も高くなる(18)。

我々が音を聴くと言った場合、多くの音が鳴っていることが多い。周りの様々な音から聴きたい音を選び出して聴いているのだ。合奏を聴いても、たくさんの楽器が鳴る中から旋律が聴き取られ、伴奏が聴き取られ、副旋律も聴こえてきてはあの副旋律はきれいだな、などと感じることも出来る。このような音脈を聴き取ることは簡単ではないが、すでに生後すぐの赤ちゃんもある程度、聴き取ることが可能であるようだ(19)。

しかし近年の Werner(2010) (20)らの研究により乳児は静かな環境であれば2つの純音を異なる音として聴き分けると言うことがわかってきた。つまり大人と異なり、静かな環境で少ない音情報であれば聴き取ることが可能であるということである。乳児は耳の機能は高いものを持ちつつあるが、脳の情報処理は未発達であるため、たくさんの音から聴きたい音を選別することは難しく、大人のように、音楽を流しながら勉強するなどといったことも難しいことがわかる。乳幼児は自ら聴きたい音と聴きたくない音を分離することが難しいため、大人が配慮して音環境を整える必要がある。そしてその後自我の芽生えとともに自分の聴きたい音と聴きたくない音を意思表示できることが重要である。つまり「聴きたい音」「聴きたくない音」を見定めることが音を聴く学習には必須であるということである(21)。

聴覚の特徴を理解するうえでも、視覚についても考えていこう。子どもが公共の場で静かにできず、ぐずっている時にでもスマホで動画などを見せると途端に集中し静かにすることがある。そのような利点から育児の中で利用されることが多く、このような光景を公

共の場でもよく目にするようになった。保健所の育児相談に、言葉の発音が遅いことを気にして来られる方が多いと聞く。近年話題となるテレビ育児や、スマホ育児の功罪でもあるかもしれない。公益社団法人日本小児科医会の子どもメディア委員会でも、「乳児期からのメディア漬けの生活では、外遊びの機会を奪い、人とかかわり体験の不足を招きます。実際、運動不足、睡眠不足そしてコミュニケーション能力の低下などを生じさせ、その結果、心身の発達の遅れや歪みが生じた事例が臨床の場から報告」(22)されていることを挙げ、乳児からのメディア付けを警告している。乳幼児は視覚優位であることは知られているが、スマホのように楽しい画面がたくさん出るものは魅力なのであろう。

多賀の研究(23)の中で、生後1-3ヶ月の赤ちゃんの「視覚システム」の実験がある。○と△の顔の映像を○は赤色、△は緑で示す。赤ちゃんの見始めから目をそらせるまでを1回とカウントしていく。この二つの映像を場所交換し見せるとまた注視するものの、慣れていくと注視時間は減少する。そこで次に、△を赤、○を緑に交換して同様に行う。

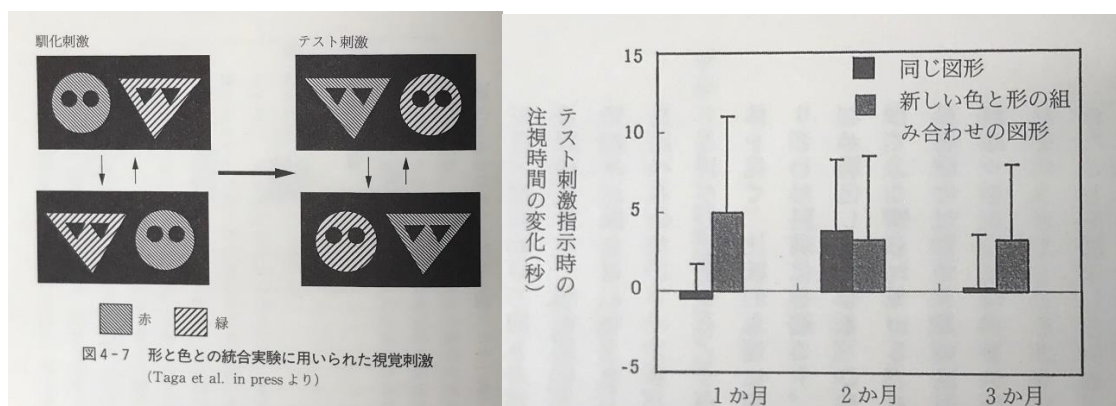


写真 1(左) : 「形と色との統合実験に用いられた視覚刺激」

写真 2(右) : 「テスト刺激指示時の注視時間の変化」

(写真 1、2 多賀厳太郎『脳と身体の動的デザイン—運動・知覚の非線形力学の発達』より)

1・3ヶ月の赤ちゃんは、新しい組み合わせの図形に対して、非常にはっきりとした識別が認められた。生後2ヶ月では優位に認められず3ヶ月になると再度はっきりとした識別を示したが、1・3ヶ月児は早くに飽きる傾向にあった。しかし成績の悪い2ヶ月月児は見続ける注視時間が一番長く、2ヶ月の赤ちゃんは刺激の一部に注意が向くと何時間でも見てしまう傾向にある。3ヶ月の赤ちゃんは「サッカード」と呼ばれる急に視線を動かす運動が可能となり、眼球を動かし、二つの図を何度も見比べ、図形が同じだとわかるとすぐに飽きる。2ヶ月の赤ちゃんは、「強制注視」が働くと思われるが、たとえ同じ図形であっても見続ける傾向にある。テレビなどは、静止画と比べて、映像が動くことに加え、音楽

が付くために刺激がかなり増すそれが日常化することで見続ける子どもは生まれる。つまり、移動手段という運動機能を持たない赤ちゃんにとって、「見る・見ない」だけではなく、「見たい・見たくない」という選択肢も持ち合わせていないのである(24)。

聴覚においては、乳児は耳を塞ぐという運動機能を持ち合わさない。つまり、「音を聴く・聴かない」だけではなく、「聴きたい・聴きたくない」という選択肢を持ち合わせていないのである。また目であれば見たくないという選択肢があれば、目を閉じるもしくは目をそらすという行動選択は生後3か月児からあるが、聴きたくない場合は移動手段もない乳児には行動選択さえない。これが音教育を考えていく場合において重要になるポイントであろうと考える。

聴覚と視覚情報について、Robinson と Sloutsky (2004) は、137 人の幼児、132 人の4歳、89 人の成人を対象に、動物の絵を右から出るか左から出るか予測できるかどうか研究を行った。動物が出る前に視覚的情報として円・五角形・三角形という組み合わせと、十字・八角形・四角形という幾何学模様の組み合わせが出る。同時にレーザー音かホワイトノイズと呼ばれる雑音が流れる。よく練習したのち実験が行われた。その結果、幼児は聴覚入力を好むことが多く、聴覚による判別はしばしば視覚による判別より優れている。聴覚による判別を好むのは年齢とともに変化し、幼児は聴覚による判別を示し、4歳児は聴覚と視覚の好みを切り替え、成人は視覚による判別を好むことが示された(25)。ここからわかることとして、年齢が幼い子どもは、視覚より聴覚による影響を受けやすいということである。聴覚の影響が大きいことと、聴きたくない音さえも聴かざるを得ない乳幼児のことを考えた研究が必須である。

音聴取を考えていく場合に、乳幼児だけではなく障害の子どもたちの聴き方もまた環境整備を考えていく上で無視は出来ないであろう。ある広汎性発達障害の子どもの一例がある。ピアノ伴奏で歌を歌いながら手遊びをするという活動で、走り回ってばかりいて活動になかなか参加できない子どもがいた。その子どもは多動を疑われていたものの、ある日ピアノ伴奏をやめ歌だけでの手遊びをしたところ一緒に活動に参加出来る契機になったというのである。つまりピアノ伴奏はよかれと思って行っているが、情報が多すぎると子どもは脳内での情報処理が出来ずに混乱に陥るというものである。

また楽器などを使用する際に、他の人が耐えられる騒音に耐えられず部屋を出て行ってしまったり、心地よいと思われる音楽でさえ、聴覚過敏によりその子どもにとっては心地よいものとしては認識出来ず、嫌がったり部屋からでていってしまったりすることがある。

情報というのは多ければよいのではなく、情報が受け取る人間がどれだけ処理できるのかということが重要であるということである。音聴取を考えていく上で、どのような情報をどのように与えるかということが重要であることが改めて認識出来る。

また子どもを対象に研究をする際に重要な点を本田和子は述べる(26)。かつて子どもは神仏からの「授かりもの」として生命の神秘に畏怖した。しかし、若い女性たちの意識に、子どもは「作られる」ものとして位置づいていることを指摘し、「極めて人為的、かつ操作的な言葉」の使用が目立つという。その上で「子どもが育つ」という子育て観から「子どもを育てる」という子育て観へと変化していった。音に関してもある一例がある(27)。自閉的傾向のある2歳児男児が、クラスで鈴遊びをしていた。彼はまったく興味を示さず鈴に触ろうともしなかったが、前にいる他児が持っている鈴を落とした。落ちた時に鈴が「シャン」と鳴ったのを見ると、鈴を手に取り、何度も床に落として音が鳴るのを楽しみだした。子どもが聴きたいと思う音を、子どもと共に探すことも重要であろう。

乳幼児は、発達障害の子どもや乳児に限らず、音が多すぎたり大きすぎたりすることで、聴くことが難しくなる。幼少期の子ども対象に、注意深く聴くことに注目させるためには、音の質・量を配慮する必要があると言えるであろう。第2章以降の乳幼児に対する音を聞く活動において、乳幼児の聴取の能力を考慮し、音環境が騒がしくなりすぎず、情報が多すぎず、音を聴くことができるように配慮を行うことも大切な点である。「聴かせる」という人為的な力だけではなく、「子どもの聴く力」を信じて「子どもが聴きたいと思う心」を大切にすることを忘れずに第2章以降の音教育の発達について考えていきたい。

2 これまでの音教育—音教育の転換期

2-1 戦前の器楽教育と音教育

以上述べてきたように、音を聴取することで音の性質を知覚し、どのような音を発音させるのかという意識を持つことで初めて美となる。そのために、器楽教育を行う際に音の教育とはどのように行うべきかを考えていく。そもそも、器楽教育が始まった頃には音教育という考えはなかったのであろうか。器楽教育の歴史をたどりながら、まずは音教育の始まりを見てみよう。

明治以降の音楽教育は唱歌教育が中心発展であり、歌詞による道德教育の一環として行われるものでもあった。明治後半から日本の中で器楽教育が行われ始めるとともに、歌詞を持たない器楽では道德教育ができないことと、芸術の発展に伴って、教育界においても、芸術としての音楽、音楽美の追求が重要であるといわれるようになってきた。「道德教育と音楽教育とは価値の領域に於いて、全く相一致するものなるか否か」(1) 考查されるようになる。

学校教育の中において音楽を音楽としてみる動きは、大正・昭和になってようやくみられるようになった。草川宜雄(1880-1963)は、「美的価値と倫理的価値とが同義であるとは考えられない。また倫理的要求と美的要求とが本質的に一致するとも考えられない。音楽藝術の目指す處は音の藝術美であり、道德の目指す處は善であり、藝術感と道德感とは根底的に大いなる差異を示して表る」(2) と述べる。このような動きが進むにつれて、音楽教育は道德教育から切り離されて考えられるようになった。音楽は音楽として追究されるようになった。その結果、唱歌教育だけではなく、鑑賞、自由作曲、発声法、リトミック、絶対音感教育等の研究が進められるようになる。

芸術として音楽を捉える流れの中で、鑑賞が重要であると考えられるようになる。「音の藝術すなわち音の形式から直接感じて聞き分ける耳の訓練が何よりも大切である」(3) とされ、音楽を理解するために、耳の訓練が必要であると考えられ始めたことが分かる。唱歌においても、ただ歌うのではなく、きれいな声で歌うことで美的情操が養われると、頭声発生や弱声発生等と議論が盛んにおこなわれるようになった。

昭和 16 年(1931 年)国民学校と名を変える。「国民学校令」により、教育の目的は、「國民學校ハ皇國ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ國民ノ基礎的鍊成ヲ爲スヲ以テ目的トス」(4) とされた。それまでの「唱歌科」は「芸能科音楽」となったが、「國民ニ須要ナル藝術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醇化シ國民生活ノ充實ニ資セシムルヲ以テ要旨トス」(5) とあり、

国民の基礎的錬成のために存在し、国民学校教育の大目的を達成するための手段として存在する。

この頃、音聴取は、ドイツから帰国した園田清秀が音楽家になるためには絶対音感を持っていることが有利であると述べたことをきっかけに始まり、その後、笈田光吉(1902-1964)が軍部にその効用を主張したことで、軍部によって進められた(6)。軍隊主導で進められた聴覚訓練であるが、国民学校芸能科音楽の一般方針の中で、重要点として2点挙げられている。1点目は、国防と音楽との関係において、鋭敏なる聴覚によって飛行機や潜水艦の動静を最も的確に知り、または機械の故障を知ることが必要であるため、もう1点は、機械の故障を知り、危険を未然に防止するためだとされた(7)。軍部にとって、音楽は利用する価値のある一つにすぎず、音楽的な耳を育てるためではなく皇国民を育てるためのものとして聴覚訓練は行われた。音楽教育の目標は「戦争のための生産」「戦時即応の訓練」(8)であるとまで言われるようになる。ヨーロッパから入った聴覚訓練であるが、日本の戦争と時期を同じくしたために、音楽のために聴くのではなく、あくまでも戦争のために聴く力が求められた。

国民学校になって以来、唱歌は芸能科音楽となり、唱歌だけではなく、器楽も加えられた。文面上では、唱歌、器楽、鑑賞が音楽の内容となった。「簡易なる楽器の使用に慣れしめ、且つ平易な歌曲を唄ふ事の他に、楽器に依る審美感の養成、徳性の涵養、音楽趣味の培養に着眼して居る」(9)と書かれているものの、楽器はまだ十分になく、また昭和16年からは戦争色が強く、学校の勉強よりも運動場に芋を植えたり、また軍需訓練などをしたりすることが主であり、音楽は二の次であった。

したがって、器楽教育のために音聴取が重要視される、もしくは器楽教育のために音を重視するなどといったことはまだ程遠く、器楽を始めることがまずは第一目標となるような時期であった。器楽教育において音色を重視するのは戦後を待たなくてはならない。

2-2 戦後の器楽教育と音教育

日本の中で、一般教育の中で器楽教育が実質始まったのは、第二次世界大戦後のことである。実質と述べたのは、先述したように、昭和16年小学校が国民学校となった折に、国民学校令では、芸能科音楽の中に『器楽』の文字とともに「器楽ノ指導ヲ為スコトヲ得」と述べられているからである。器楽教育をすることも可能である、という程度の消極的な一文である(10)。楽器、教材、教師がそろわず器楽とは名前だけの存在であった。その上、

芸術としての器楽ではなく、国家目的のために、絶対音感教育として行われていた。戦後になり、学校教育の中で器楽を行うことになっても、指導者の力不足だけではなく、そもそも器楽教育を行うために必須である楽器の不足問題も起きていた(11)。尚且つ楽器が出回りだしても品質が悪く、児童の音感に果たしてよいかどうかと思われるほどの物さえ出回っていた。問題はそれだけにとどまらず、楽器指導をするための教材もなく、アレンジなどができる先生の数も多くはなかったであろうことは容易に想像できる。文部省もこの楽器問題、教材問題、教員育成の3点に焦点を絞り、器楽教育の普及を進めた(12)。

そんな時代に小森宗太郎(1900-1975)は活躍した。彼はNHK交響楽団のティンパニー奏者として活躍したプロの打楽器奏者である。NHK交響楽団の前身である新交響楽団(註1)を創設する際にも尽力した(13)。また品質が悪い楽器が、多くの学校に現れるようになり、教育用楽器審査委員として品質改良に働きかけた一人である。そして1948年に文部省が出版した『合奏の本』においても執筆している。小森は音楽教育に真摯に取り組んだ一人であり、日本の打楽器奏者の第一人者である。

小森は、昭和25年(1950)に「教育用品企画協議会音楽科部会」の委員として教育用楽器の企画審査に関与していた。檜下(2015)は、教育用楽器の生産、普及、品質保証について明らかにしている(14)。小森は粗悪品が出回った戦後の混乱期に、粗悪品では児童の音楽表現が不十分であることを訴え、音楽家の目線をもって、より良い音を求めて改善に向けて働く。特に打楽器の部門では小森の功績は大きい。また後身の指導においても教則本を書き記し、日本の打楽器の礎となった。小森の打楽器の中でも小太鼓の練習法については飯村(2017)(15)が研究している。

楽器の品質改良だけではなく、後身の指導や、児童に向けての教則本なども作成し、プロの奏者でありながら、幼稚園・小学校の打楽器教育に寄与した功績は大きい。その中で、日本の小学校教育における打楽器教育、とりわけ、器楽教育の黎明期を支えた小森の楽器品質への関与、教材作成、技術指導の詳細について、またそれらを推し進めた背景にある小森の器楽教育論は重要である。

小森は、児童にとって器楽は体で感じることを第一としている。つまり手先だけでリズムを刻むことは音楽として不十分であるとして考えていたようである。リズムだけではなく、音そのものを追求するためにも、体全体を動かすことは大切であると捉えていた。小森は、歌詞をつけて歌わせることで、「いっそう興味が加わる」(16)ことを大事にしつつ、同じく合奏の本にある「三拍子のけいこ」では、旋律部は言葉をつけて歌わせることで、

拍子感を体得することを目指している(17)。「呼吸や鼓動のリズムや音が五體の中で楽しく調和して、音楽を奏でているのが私達の生活」(18)あると述べており、日常生活の上で大事なリズム運動に乗っていること、それは右左の両手と左と右の両足のアッチコッチ運動のリズム、歩行運動の正しいリズムであると考えた。それを意識しているのか、この合奏の本の中の曲では、チクタクチクタクという擬音と共に、時計をイメージして軽やかに体を振りやすいように構成されている。また1番は手を使うこと、2番は足を使うこと、3番は口を使うことが書かれており、これがまさに小森の器楽教育の根本でもあるのだ。

小森の児童の音楽教育用に書かれた曲の特徴は、①歌があること②足踏みがあること③手拍子があることであると言える。歌いながら指導するようにされているのには、打楽器奏者の小森にとって、ただ単にリズムを打つ、正しいリズムを打つということだけでは不十分であると考えていただけだけでなく、幼い児童にとっては、まず興味を持つことが大切であり、歌うことで生きた音楽に繋がると考えていたからだと思われる。

足踏みをつけることで、音楽を感じ、西洋のリズム(19)を感じることができると思っていたようである。「近時西洋音楽の目覚ましい発達に伴い一般にリズムの重大性に注意を喚起して来た事は喜ぶべき現象であるが、長い間日本音楽の伝統に育まれた我々は西洋音楽のリズムに比較的鈍感で表現に演出に又拙なものがある」(20)。つまり当時まだ西洋のリズムに触れていない日本人が西洋音楽をするのに、リズムを感じることが大切であると考えたのである。したがって小森の曲では、足踏みをしながら歌を歌い手拍子でリズムを打つのである。

またこれはリズムに限らず、器楽で発音する音そのものも追求する際にも重要であると考えている。「此の他音の運動性には時間的価値に属する一変化として、音の高低、ヴィブレーションと音色の問題まで關聯を生じて來るのである。これによって音感の良いことは運動感が良いとも云えるのである。何故ならば音の高低は一定時間内に於ける音の振動数によるのであり、音色は振動體の質と量とにより、ヴィブレーションは振動数の分割されたる量による關係から生ずるからである」(21)というように、リズム感のみならず、音の質を考えた上でも、音楽を感じ、体を動かし、運動性を伴うことが重要である。

強弱の変化をつけて演奏することを学ぶにも、ただ単に力で教えるのではない。「打楽器の演奏に於いては百雷の落ちるが如き ffffff 強大なフォルティシシシシシモや、蚕の蹴る如き pppppp ピアニッシシシシシモに至るあらゆる力學的演技を必要とする場合が多いので、強大音から最微弱音に至る演技とか、この反對に行われる演技の如きは誠に小手

先の一小部分の技法では到底不可能の場合が多く、殊更に藝術的表現を要する交響曲の如き場合に於いては、力學的技法の他に感情的思想的表現技法すら必要とされるに於いては、單なる小手先の技法の実を習得するの危険を唱え、身心一致の技法を體得すべきにある」(22)のだ。つまり、小森は大きな音を出すにも力ではなく、イメージする必要性を感じている。つまり、大きな音を百雷にたとえるようにイメージし、また小さな音も小手先で打つのではなく、蚕の蹴るごとくというように、小さな音でも、蹴るようにこつんと打つことがよい音を出す秘訣であると考えている。

小森の教則本で強弱を身に付けるための課題が掲載されている。(図1)

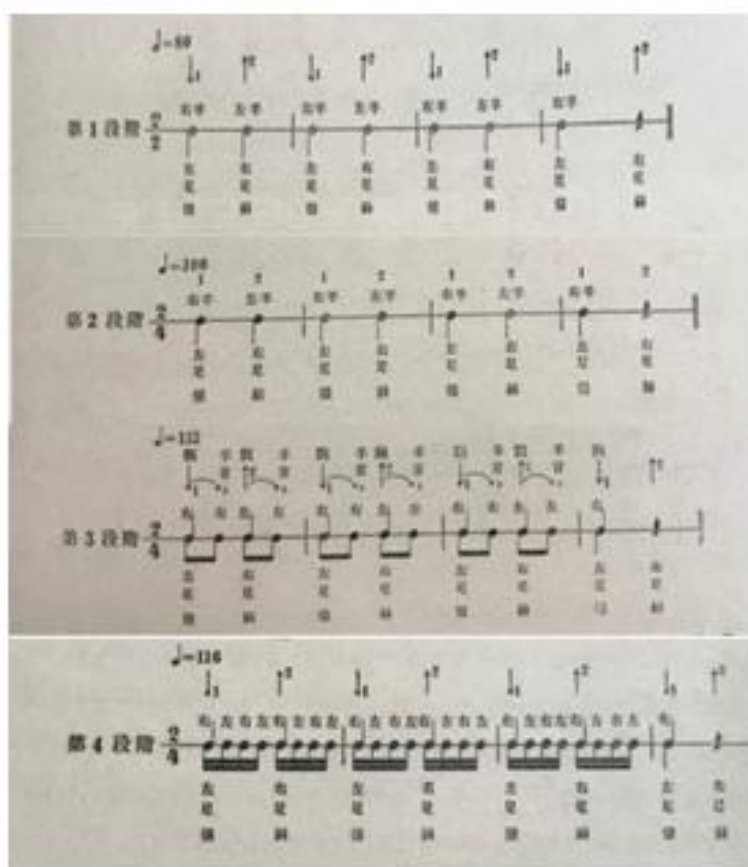


図1：『アルプス音楽第講座』より(23)

強弱を学ぶのに、テンポを変えて提示されている。歩く速さも異なり、当然腕を上げる高さも変わる。強い音を鳴らすためには、その前にため込んだエネルギーが必要である。例えばゆっくりのテンポの中で、大きく足を上げ、大きく腕を動かし、エネルギーをためる。小さい音を出すのには、エネルギーをたくさん必要としないため、テンポを少し速めて、足は少しだけ上げ、手も少しだけ振り上げ、少しのエネルギーをため込み、振り下ろ

すことで音を鳴らす。力ではなく、体を使うことで強弱の表現することを学ぶのである。

「足における二つの律動に於て手の運動は四つのリズムを刻むことになり、然も強弱関係に於いては足の強弱が手に於ては倍に分別されることとなる」(24)と述べられている。足が四分音符を刻む時手は八分音符を刻むように書かれている。この時間的概念を体で感じていくことを大切にしている。

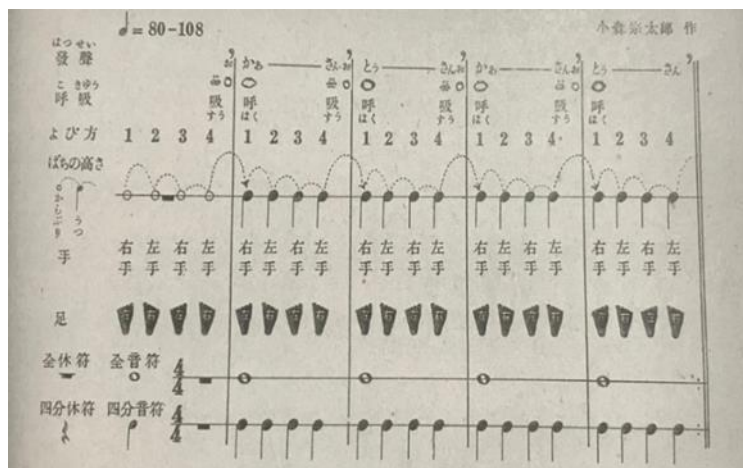


図2：『りずむがっきのれんしゅうの本』(25)

『りずむがっきのれんしゅうの本』では、ばちの高さまで図式化している。(図2)上から3段目の数字の下がばちの高さであるが、前拍が一番高く上げ、2、3、4拍となるにつればちの高さは下がっていく。1拍目を打つ前にはばちを高く上げるよう指示されており、強拍を表現するにも、単に強くというのではなく、エネルギーをためるがごとく高く上げるようになっている。また同時に声を出し、呼吸を意識するように図式化されているが、吸う場所を前拍に表記しており、足踏みや、腕の振りと同時に呼吸を意識していることがわかる。「唱歌の前に呼気、吸気のある如く、打楽器に於いてもまた然りである。予備行動なくして打てるものでなく、また休止なくして演奏はない」(26)故に、拍を打つ前が非常に重要である。足を踏むためには、まずは足を上げなくてはならず、全身で音楽を感じるとは以上のような意味を持っている。「従来の音楽教育の上で楽典を指導し教育するに際し音符の時間的価値を数学的に説明し或は数量的にのみ指導し、時間的価値を民族の持つ伝統的な運動と運動生徒に結び付けてする方法を探るものが非常に少なかった事で、音楽教育に於いては此の点を再検討し、反省を加へ改良せられるのを要を痛感する」(27)とのことで、頭で考えるのではなく、体全体で感じることを教育の根本に据えていた。

小森は「国民生活との結合が薄弱で音を聞いて行ずる音感覚や感性、感動に乏し」(28)い音感教育ではなく、能動的に音楽に取り組むことを理想としていた。「音楽として鑑賞に

止まる向が多く、身をもって音楽を行ずる」(29)ことが音楽教育であると考えている。「音が音楽としてであろうが、職場のハンマーの響き、エンジンやモーターの音であろうが、音として吾人の聴能に触れる凡で、音物体に対して関心をもつべきであると同時に、音を出すものも聴く者も等しく創意を持てということにつきるのである」(30)。つまり、無機質的に、機械的に音を聴き判別させるような訓練をすることは音楽ではなく、聴く者も等しく創意を持ちうるようにしなくてはならないのである。つまり、常に音楽を念頭に入れ、音楽として音を聴くこと、演奏することが大切であり、打つ時も、無意識的に無機質的に奏するのではなく、創意をもってすることが大切である。つまり、自らの気持ちに向き合い、楽器を奏したいという気持ちを持ち、このような音を鳴らしたいと思い描いて打つことが大切なのである。そのために、音を聴きたいと思い、どんな音が聴きたいのかという思いを持って聴くことが大切であると解釈できる。

世の中にはたくさんの音があるが「地球の廻る音、太陽の轉る音、秒針の廻る音、世界の轉る音、我々の周囲の音の交響楽だ。高踏的な交響楽を求める必要はない。先づ地に足の附いた現実の交響楽行進曲を先づ厳格に吾人の生活をして音楽の生活化を計らねばならない」(31)のである。現実には地球の回る音など聞こえはしないが、身の回りの音やリズムを感じること、聴こうとすることが小森の根本であった。

しかし一般の人間にとって、音楽の音符の長短や強弱のみならず、音質を考えることは難しく考えられはしないだろうか。そこで小森は「生活の中から引例することは、音符の方でリズムを概念的に刻みつけようとするよりは容易に出来ること」(32)であると述べ、頭で難しく考えることよりも体を動かして行くことを大切にしている。難しく捉えないよう「歌いながら、左足から先に四拍子の拍節法に歩いて歩調をあわせ、振れる右手から交互に小太鼓として『お手手つないで野道をゆけば』と歌わせるように、打てばよいのです」(33)と述べている。つまり歌いつつ足踏みをしなからすることで自然な音楽になるのである。何事も難しく考えて頭でっかちな音楽になることを批判しているようである。別のところでは「1年生になって手拍子、足拍子よろしく、チィチィパッパッの音楽でもよい朗かに(健康的)歌い乍ら足並み揃えて合奏(社会生活)するのが真の器楽教育の意義であり目的であると思う」(34)というように、まずは身体を動かし楽しむことを第一に考えている。

小森の偉大さは、器楽の中に歌と動きの総合教育を提示しただけではなく、理念の中に壮大な哲学を持っていたことである。「凡そ音は、宇宙の森羅万象や物体の振動から陰影のように、私たちの耳に聞えると否とに係わらず必ず発生している」(35)と述べ、音楽がた

だ音を鳴らせばよいというのではなく、宇宙を思わせる発言を多々行っている。「今假に一つの全音符があるとして、これに藝術的な価値性を認めて宇宙の動きを表はしてゐるとも観察出来るし、又或る人物の生涯を表現してゐるとも考へられる」(36)というように、ただ音の長さを物理的な長さだけにこだわり、機械的になるのではなく、スケール大きく捉えることで、児童の音楽の中にも機械的ではない、総合的な芸術性を見出す必要性を感じている。

小森の器楽教育の基本には、人として生きることが大切であるとのメッセージがあるように思う。つまり、形のための器楽教育ではなく、人として生きていること、そして人として学ぶこと、そして人として生活することの重要性が隠れている。「音楽は心臓を持つて、生きて魂を持ってゐる我々が奏でるのである」(37)と言い「音も心も身も足も心臓の動きの支配に據る」(38)のだ。つまり生活の中から音楽をし、それが音として表現されることを大事にしていた。そしてリズムオンチは日本人の伝統などという批判を逆に批判し、音楽と言えば西洋だとすぐに欧米を模倣することにも批判的である。集团的にする音楽の経験がないだけであり、これから日本人も生活に音楽を取り入れ、音楽を楽しむことを大切だと考えている。難しいことを言っているようであるが「心に和して奏できれば夫れでよい」(39)とも述べている。

人として生きることをテーマに、器楽教育においても、心臓と肺との動きを意識しているようである。体の中で太鼓を叩いているのは心臓である。「リズムバンドの中で、このしんぞうのやくめをする太鼓の名を、小太鼓」(40)と言うのだ。この小太鼓のリズムにのって「楽しくのびちぢみしながら歌を歌ったり、お話をしたりしているのが、はいのこきゅう運動で、はいが、1分間にのびちぢみする回数は、18回から25回のはやさで、くりかえして、樂に歌が歌えるはやさなのです」と述べている(41)。つまり、大太鼓と小太鼓は、いつもなかよくリズムに乗ってよい音楽を聞かせてくれるのだという。大太鼓と小太鼓は心臓と肺の関係のようである。心臓と肺が、どちらも欠かすことができず、病気などでどちらかが速い場合は、当然もう片方も速くなるように、大太鼓も小太鼓も切っても切り離せない関係を持っている。大太鼓は肺のように、心臓である小太鼓よりゆっくり打つことが常であるが、それは生命を支える如く、音楽を支えるものであることを意味している。

心臓と肺が健全に働いているならば、当然、肺が吸い込む呼吸も健全であろう。「歌を歌う時には、まず息をすいこんでから、息をはきながら歌うのでしたね。このような息のしかたは右足をよくふんで、右手を高く振りあげる時に、はいがしぜんにひろがって十分に

息を吸い込むことから始ま」(42)ると述べる。小森にとってリズム楽器は生活とかけ離れた別存在ではなく、人として生きている限り自然と感じているリズムであり、心臓と肺、そして呼吸や手足の動きのようにすべてよいバランスで関係性を保持しているものなのである。

そして普段の生活の中にも、このリズムを意識することが重要である。「右手をふりあげ、
「(ママ)左足をあげるのにつれて息をすいこみ、右手を振りおろすと同時に足が地についたとき、息をはきだします。この運動をくりかえして歩くことをいいます。この運動は、ちょうどひと突きのぶらんこや、時計の振子のように、ひと息はいている間に、左右の兩足と左右の両手がひとりでに上下や前後に振れてつづけられます。そして両手はたゞ振られるだけですが、兩足は床の上とか土の上を、コツコツと一歩一歩音をたてて足ぶみをするか、歩き出すことができる」(43)のだ。小森の考えは、音楽だけとりたてて教え込むというのではなく、生活から音楽を意識して過ごすことが、音楽文化の向上に一翼を担うことにつながりし、何よりも体にとって自然なことは、音楽にとっても自然であるというものである。取り立てて1拍目は大きくなど言わずとも、心臓と肺と呼吸が整えば、自然とそうなるのである。

普段の生活から音楽を意識することは、別の雑誌でこのように述べている。「欧米人の良くするダンスはこの歩行の運動を時間的に正しく峻厳である音楽のリズムに乗って足音の美、歩行をさえ楽しく美化して生活しよう」(44)というのだ。小森が若き頃シベリアで音楽とともに舞踊を習った結果、彼は歩行が美しいと感じたのではないだろうか。児童たちにたいしても、道路を歩行するにも、足音を美化して生活を楽しくすることは、「スピーディな時代に生をなす私達にとっては大事なことではないでしょうか」(45)と投げかける。現在、小森の教育から何十年と年月が過ぎ、よりスピーディになっていることであろうが、足音まで意識をもって生活することが、人生を美しく生きること、そして美しい音楽にも繋がることが考えられる。彼は「つまり生活のリズムを音楽するまでに、生活意欲の文化性が高くないのに起因されるとも考えられましょう」(46)と述べている。まさに音楽を高めることは生活の文化性を高めることに他ならない。児童たちに歩きながら、呼吸しながらリズム打ちをすることを提案した小森の根本である。

「人間を通しての器楽の取扱いの躰を、児童自體楽しく身に付けるように扱わねばならないと思います。それも十人十色の特性と持たれる児童が一人残らず如何なる器物か楽器を持つて、各自の個性を生かし乍ら、音楽の総合的な躰への協力を創造的に為されるよう

に培おうとするのが器楽教育の本質である」(47)とあるように、音楽と生活は切っても切れないものとして考えていたのであろう。

以上のような幼い児童向けの本では非常にわかりやすく書かれていたが、大人対象の本ではもう少し詳細に書かれている。「動きを観て音を創造し、音を体感して物体の質や量、生物の性能を感知し、心技一体の芸能にまで行じ、啓培、錬成し、生活を科学し音楽を生活する所にまで到って始めて音感、靈感たる音楽が物理や科学を超越し哲理より以上の啓示であるとされるのである」(48)という。つまり音楽とは何かという哲学に通ずるのであるが、物理的なことだけでは語れない音楽について、音感、靈感という言葉で表現し、音楽が生活の中に入り込み、生活の中で音楽が生まれ出ずるような書き方である。音楽が生活化すること、すなわち人間として生きている心臓や肺、呼吸も含めて、生活に音楽を落とし込んだところから、音を感じて、技術的にも高め、音の物理や科学を超えたところに啓示があるというのであるから、人間を超えた神的存在をも思わせるほど神秘的な音楽を理想として児童の教育も考えていたのであろう。

小森の考えは、現在にも通ずる教育観が含まれているが、当時は楽器さえまならず、また器楽がどのようなものかも十分に浸透する前であったため、その先の〈音〉に着目する教育は理解もされなかったと思われる。小森も、音の聴取を重要なものとして扱っている点、しかも周りにあるいろいろな音に気付き感じることを大切に考え、音楽の生活化と述べる部分と、「創意」をもって楽器を演奏することを求めている点では現在に通ずる。しかしその教育的手法は、子どもたちに右手左手、右足左足をしていて動かした上で、呼吸を意識させるなど、幼児や学童期の子どもにとっては非常に困難なものである上、子ども達が感じる音や思う音を重視するというよりは、演奏者の視点から〈よい音〉がすでにイメージされているのか哲学的で、器楽教育が普及し始めている最中の学校教育においては、受け入れられなかったと考えられる。そして、それから30年ほどが経過し、カナダより新たな〈音〉に着目した考えが入ってくることになる。

2-3 サウンドスケープとこれからの音感受

先述したが、音楽における音についての概念を変え、新しい研究方法を見いだしたサウンドスケープという考えがある。これは Sound(音)と Landscape (風景)の造語であり、マリー・シェーファー(Murray Schafer,1933ー現在)が提唱した考えである。

彼はカナダの作曲家でもあり、音楽教育者でもある。トロント音楽院で学ぶものの、やめてヨーロッパに行き、帰国後、カナディアンミュージックセンターのプロジェクトに参加し子どもと一緒に作品を作る仕事をする。その後ニューファンドランド島のメモリアル大学に着任したが、サイモンフレーザー大学へ移る。前衛的教育スタイルにこだわるシェーファーはコミュニケーション学科へ移動し、「音響コミュニケーション」という科目を持つ。音声学、基礎学、ラジオ・テレビのコミュニケーションといったテーマ、騒音問題などに取り組むことになる。ここで彼の考えが花開くことになる。騒音問題に取り組みながら、規制や防止などの方法だけでは限界があると感じたシェーファーは、音環境を整えるという意味において、サウンドスケープの概念を誕生させた(49)。

「騒音公害は、人間が音を注意深く聴かなくなったときに生ずるのであり、騒音とは我々がいないがしろにするようになった音」(50)と位置づけ、騒音問題を契機に音を聴くことに言及するようになる。同時に彼は西洋近代の音楽芸術の制度を根底から問い直そうとしていた。つまり、演奏会場であるコンサートホールは、車や町の雑踏といった外社会の音をシャットアウトした空間である。はたしてこれでよいのか問題提議する。様々な時代、地域の人々が自分たちの音環境とどのような関係を取り結んでいるのかを問題とし、近年音の増加と共に聞かなくなった、また聞かないふりを、あるいは聞いていても排除している音に着目する(51)。

シェーファーは、音環境の問題は現代社会における現代人の聴取態度における『音楽』への偏向を挙げ、『音楽』以外の環境音一般への閉鎖性により、音楽以外の音がないがしろにされている結果だと位置づけた。従って音楽においても、シェーンベルクの12音技法やルイジ・ルッソロが27種類の雑音を発生させる騒音発生装置(Intonarumori)を(『世界の調律』では、音響発生器と訳されている)作成したことや、ジョン・ケージの「4分33秒」に非常に影響を受けたと考えられている(52)。彼は音楽の世界や音楽作品を宇宙や地球といったスケールの大きいものとしてイメージし始め、音の捉え方も大きな視野で捉えるようになっている。カナダやその他の国でも、島全体の音環境を生かして、音を聴くアートなども行っている。

シェーファーは、「音の記憶というものはすべて、物語に変わってしまうのである」(53)と述べ、すべてが美化されていき、無自覚に「美しい音」「快適な音」が使われ始めることに危機感を抱いていた。つまり音を一人一人が吟味することなく、偏りある価値観がつけられることがあることを指摘している。音楽は時間芸術だとよく言われるが、音は鳴るとすぐに消え、脳内において認知しても、それを記憶という形で認知し続けることで瞬時に聴いた認知とは異なることがある。その他の付随する情報によって音は曲げられて認知されることもある。

シェーファーは、決してサウンドスケープが上からの力で統御するデザインになることを望んではいない。彼の大きな目標は、「意味深い聴覚文化の回復」(54)であり、音楽家だけではなく、あらゆる人々が研ぎ澄まされるべき能力として捉えている。第一にすべきことは、聴き方を学ぶことであり、シェーファーは、〈ear cleaning〉とよび、沈黙、つまり音を聴くための静寂さを尊重するという教育の重要性である。シェーファーは、彼が騒音問題に直面したことで、サウンドスケープを提唱したこともあり、沈黙を重要なものとした。我々の日常の中で、音があらゆるところで鳴り響き、外食時にも、買い物をしている時でさえ常に音楽が流れ、時には心が落ち着かなくなることもあることは、皆が一度は経験しているのではないだろうか。また外出時だけではなく、家庭の中においては常にテレビをつけている人も多く、ほぼ毎日、自宅でテレビを見ている人は77%に上る。その人がテレビを見たくてつけているのではなく、テレビ視聴者のうち99%が「ながら見」を経験している。テレビを見ながらのスマートフォン視聴は67%、パソコンは38%、テレビを視聴しながらSNSの操作は42%が経験しているのだ。つまり、常に家庭内においても音が鳴り続けている一方で、それを気にすることもなく、SNSなどをしている(55)。常に聞こえている音を全て感受することなく、脳内においてカットし、聴いていない、聴こえてこないように訓練されてしまっている。これは、音に気づいていないこともあり、聴こうとしていないこともあるかもしれないということを意味する。

我々にとって子どもに音楽教育を施す上で、音楽を教えるもしくは、何かしらの表現手段を訓練する前に、音を聴くことはどういうことか、音を聴くことで研ぎ澄まされる感性を大切に扱うことが重要である。そのことにシェーファーを通して学んだことは音楽教育にとって大きな財産である。

サウンドスケープは「音風景」と訳される。「人の知覚枠(額縁)によって周囲にある『物理現象としての音の響き』が切り取られ、特定の意味づけがなされる」(56)ことである。

現代に至るまでに多くの芸術が生まれたが、絵画、造形などを代表とする視覚芸術と、聴覚芸術として音楽は発展してきた。しかし日常生活の中でどのように音を聴取しているかというと、複合的な要素を絡めて音感受していることがわかる。例えば、夏の暑い日に風鈴の音を聴くとそこには涼しさ、涼しげな感覚を伴っている。また日本庭園でのししおどしによる竹が響く「カーン」という音は、静寂や、荘厳などを感じることがある。風の音も葉の揺れる音や、隙間に入る風の風速で変わる音を敏感に感じ、天候を感じる。日本人はこのように独自の感性を働かせ、環境音を生活に取り入れる工夫をしてきた。おそらく子どもたちもそれぞれの文化に根差した感性は存在するということも念頭に入れておきたい。

鳥越は「私たちは普段、『視覚』や『聴覚』、『嗅覚』だけでなく、『触覚』その他の感覚すべてをトータルに統合して、自然や都市を体験し、味わっている」(57)のであると述べる。例えば森に出かけた時、まずは景観が目に入り、緑を堪能するかもしれないが、同時に鳥のさえずりなどその場の音を聞き、緑のにおいなどその場のにおいが感じ、肌に当たる空気の感触を肌で感じる。このような経験を積み重ね、ししおどしのような音を聞いて涼を得る。

音を感受することで過去の音風景や過去の何らかの記憶が呼び起こされて思い出され、過去の映像や写真を見ることで、その時その頃に響いていた音を思い出すこともある。つまり我々は音だけではなく、その時の付随する情報も併せて音感受しているのである。

音教育に生かしていく一つは、音を物理的な視点で捉えるのではなく、視覚・触覚・嗅覚なども併せた五感で感じ取ることが子どもにとっても自然であり、重要なことであると言うことだ。それをサウンドスケープは示唆している。シェーファーは、西洋音楽にありがちな聞き方の文脈、集中的に音楽を鑑賞する態度であり、集中する環境をサウンドスケープに持ち込み問題提議している。しかしながら、音を深め、音楽を深めると共に、自分の聴きたい音に集中したいと思う人間の気持ちはごく自然であり、当然である。西洋音楽の鑑賞方法でもある。つまり、子どもたちに大切なことは何が自分の聴きたい音かを学ぶこと、体験することである。その際には、音だけではなくそれぞれの文化にも影響されながら付随する様々な情報も複合的に感受し、自らの音を見つけることが大切である。子どもたちがいかなる音楽を知るかと言うより、「いかなる耳を育てるか」(58)の方が重要である。シェーファーは以下のように言う。

サウンドスケープ・デザイナーの第一の職務は、聴き方を学ぶことである。ここで登場するのが、〈イヤー・トレーニング〔耳のそうじ〕〉という言葉である。耳を洗い清めるのに手助けとなる課題はたくさん考えられるだろうが、はじめに最も重要なのは、聴き手に沈黙を尊重するよう教える課題である。時には、際立った特徴のある音を一つ探し出すという課題も有益である(59)。

シェーファーは、聴くことによって、体の中に音を想像する力、音楽を想像する力が培われ、それがこれから先の音楽人生の中で、創造するだろう新たな音楽と比較し、研ぎ澄まされていくというのである。鳥越(1997)は、シェーファーは学問的なことに興味を示しつつも、経験的な感受の大切さを忘れずに、「音を聴く^{すべ}術としての音楽の本質、体験を通じてこそ成立する芸術の本質をきっちりとおさえている」(60)と述べている。音楽の本質を理解し、音楽を創造するためには、我々の体に音を聴く力を持たなくてはならない。シェーファーは、「ある文化で良い耳を持つこと、音楽的技術をもつことは、ある選択された領域での熟達を意味し、いかなる音楽文化においても、耳の訓練がそれらの領域を決定する」(61)という。音を聴き、想像し、創造していく。これが自分の表現となる。音を聴くことは、音を創造することに繋がるのだ。闇雲に聴いていくのではなく、自分の中で響かせることの出来る音を鳴らし、比較し、体験を通じて芸術の本質を見抜いていくことが大切なのだ。それは幼児であっても大人であっても同じであろう。音を聞き比べることでイメージを具体化させていくことが、創造に繋がるのだから、教育においては、創造への道として音を聴くことを位置づける必要があるだろう。それは「音楽の過去形の教科を現在活用形にかえることができる方法は、創造以外には」(62)ないと述べていることからわかる。

また山田(2000)は「音はたしかに、時間や空間をつくりだし、人間関係を生み出す力がある。だが、それと同時に音には、時間や空間を超え、人間関係を越える力が備わっていることも忘れてはならない」(63)と述べている。人は音を聴く際に、聴覚だけでなく五感で感じると共に、過去に聴いた時の場所や、時間、その時の気持ちや、人と関わりなどを思い出す。つらい思い出などが付随する場合もあるが、ずっとそれに振り回されることはなく、音はそれらを忘れさせる力もある。人が感じている以上に音には力があると言えるであろう。ただ単に物理的な音を意味するのではない音を豊かに子どもに提供したい。サウンドスケープが盛んに取り上げられるようになり、小学校の音楽教科書でも見られるようになった。普段の忙しさや、インターネットの充実、電化製品の発達に音楽機器の充実

により、身の回りにある音や自然の音を聴かなくなっている生活があることは事実であろう。そこで教育においても、音楽の素材である音に対して、まずは敏感になること、音感受することが取り入れられるようになったのだ。しかしながら、現在の段階では、音感受だけで終わることが多く、ここから音の創造へと進む道のは示されていない。本来は自然の音、身の回りの音を聴取し、音感受したのち、マリー・シェーファーの述べるように〈創造〉に繋がらなくてはならない。幼児教育においては特に着目し始めた音感受ではあるが、それが音楽づくりや器楽において楽器を演奏することが増加する学童期へとどう繋がるべきかを、次章において事例とともに考察を試みる。

第2章 音遊びから音に着目する器楽教育への道のり

第1段階：音遊びと音感受

1 幼児期における楽器の探索活動について

1-1 問題の所在

幼稚園や保育所に入り、子ども達は様々な体験をする。その中には、楽器を使って遊ぶ音遊びや音楽遊びもある。家庭では体験できず、初めて体験する子ども達が大半であり、子ども達は目を輝かせて音や楽器に触れる。

表現領域のねらいに、「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」(1)とある。その内容として「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」(2)とある。子ども達はリズム楽器を目の前にした時、音が鳴ることに興味を持ち、楽しみを見いだす。喜びで音が鳴り続け、友達と顔を見合わせながら嬉しそうに鳴らすことに没頭する子どももしばしば目にする。

初めて幼児が楽器という物に触れ、楽器遊びをするには、まずは楽器という物の探求から始まる。初めて見る楽器はどのような音が鳴るかもわからず、どのように使うかも、どのように持つのかもわからない中で、子ども達はそのものの探求を始めるのである。楽器とは「音楽表現のために用いられる、音を発する道具の総称」(3)としながらも、大人は、楽器とは音楽を奏でる手段であり、音の発生の媒介とする人為的に作られた道具と定義し、楽器を狭義的に取扱う傾向にある。しかし兄弟姉妹などのいない子どもにとっては、目の前の楽器は初めて見るものであることも多く、目新しく、楽器という概念さえ知らないのではと思うことがある。つまり、音を発する媒体というよりは何か目の前に現れた物体が、たまたま音が鳴るものであるという捉え方の子どももいる。

現在では当たり前のように行われている楽器遊びであるが、先述したように幼稚園、保育所にて楽器が演奏されるようになったのは、主には第二次世界大戦後のことである。一部の地域では第二次世界大戦前にも行われていたが、全国的に行われるようになったのは戦後である。戦後の昭和 23 年に刊行された保育要領にて簡易楽器の名前が具体的に示されている。「楽器としては子供用の太鼓・小太鼓・シムバル・トライアングル(三角鉄)・笛・和音笛(口をつけるから衛生上注意が必要)・カスタネット・シロホンなどがあればこの上ない」(4)と書かれている。戦後すぐにまだ楽器もそろえることさえ難しかった時代であるので、代用品のつくり方まで書かれており、子どもにとって唱歌だけではなく、器楽が必要であることが明記された大きな転換期である。

その後は昭和 31 年の「幼稚園教育要領」においても具体的楽器名として名前を挙げ、「カスタネット・タンブリン・たいこなど、いろいろなリズム楽器を使う」(5)とある。具体的楽器名を挙げるとともに、具体的内容として、役割を分担したり、交代したりして楽器を使うことと、指揮者の合図に従って楽器を弾くことなどが挙げられている。楽器が全国的に揃うようになり、どう使ってよいか戸惑った先生方にとって、具体的な使用方法などは器楽を全国的に広めるのに一翼を担うことになった。

昭和 38 年の幼稚園教育要領では、具体的楽器名をあげ、カスタネット、タンブリン、その他の楽器に親しむと書かれている。内容は「楽器を感じたままひく、友だちといっしょに、感じたこと考えたことをくふうして歌や楽器やからだで表現する」(6)となり、少しずつ音楽の形式の枠が緩められてきている。音楽が日本の中で定着し始め、保育者が自由に子どもと楽しむことができるように具体的内容が少しずつ緩められ、子ども主体の音楽が望まれていく。しかしながら、一部の園では大人顔負けの演奏をし、大人から子どもへの一方的な指導に陥ることも多々あった。

平成元年の改訂では「音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう」(7)となり、具体的な楽器名が消えることとなる。この年楽器名が消え、具体的な活動内容も変わり、何か特定の技術を身に付けるのではなく、幼児が楽器を通してどのような体験をするのか、ということが重要視されるようになった。しかし、楽器をどのように使用してよいかわからず、まったく取り扱わないところや、行事の時だけ取り扱うところなどもあり、ただ好きに触らせておけばよいというような園もあるように思われる。

多くの楽器奏法の本も出版されているが、多くは楽器の取り扱い方や持ち方、構え方、禁止事項に終始している物が多い。松中も「幼児に対して必要以上に高度なことを要求しないために極めて優しい程度の範囲にとどめているとの見方もできる。しかし、自己表現の一手段として音に込める自己の思いがいかに多様であり、また、平易な技術で演奏される音で、そういったことを表現するための可能性を追求する姿勢は弱いように感じられる」(8)と述べている。

この考えの裏には、子どもだから平易なものでよいであろうという考えがあり、その後の音楽人生についての基盤として、という目線は希薄のように思われる。松中はこれについても、「無理なことをさせないということと、低次元の活動で済ませてしまうことを同義化してしまっているように思われてならない」(9)と述べている。

本稿において、教育課程の変遷の上で、大切となることは何かについておさえ、その上で、子どもの器楽活動をどのように捉え、第一段階の音の探索を保育の中でどのような視点で行っていけばよいのかを検討するものとする。

1-2 音探索の必要性

マーセルが述べているように、「子どもが最初に示す音楽的反応は、リズムやメロディーに対してではなく、音そのものに対してである」(10)。したがって、音楽的成長の前提として、それを支える音の探求は欠かすことができない。乳幼児期から、旋律感やリズム感も共に発達しなければならないが、「より根源的な反応は、音への反応であることを忘れてはならない」(11)と考えられる。

しかし、保育指針、幼稚園教育要領の変遷に伴い、具体的活動がわからず低次元にとどまり、ただ楽器を触り、音が鳴るのを楽しむだけで終わっている園もある。あるいは、好きにただ鳴らしたことで満足し、それが表現だと保育者の自己満足に終わることもあるであろう。音探索は単純に見えるが、その先を考えると実は奥深い活動と言える。マーセルは、音楽的成長は5つの面、つまり音楽についての意識、自発性、識別力、洞察力、技術の5つに現れると述べている。幼児期は特に自発性が大切であることに異議はないであろう。また多くの園でリトミックなどのリズム教育が施され、リズムの違いや音の違いを感知し身体表現につなげる活動も多いだろう。それは音楽の洞察力にも繋がるものとなる。しかし、音楽に対する洞察力や音楽についての見識を高め、音楽の要素である音について探求することで、楽器を操作する器楽技術面の根底を支えることもまた乳幼児期に大切な活動となろう。それは乳幼児がこれから生活の中で様々な身体を操作し、自らの体を動かす基盤ともなるものである。

しかしながら、楽器の操作あるいは技術という特定の技術と考えられがちである。何か訓練をして子どもに一つの楽器の操作方法を習得させるのとは異なるが、楽器を操作する技術は、子どもの心を十分に表現するためにも必要である。また保育者がすることをまねて遊ぶことは、子どもの自発性を妨げているように思われるかもしれないがそうではない。キース・スワンウィックも「人間の心の領域には、さらに模倣的な要素も創造的な要素もある。それらは芸術を創り上げる要素であり、ひいてはあらゆる芸術教育を作り出す要素なのである」(12)と述べている。子どもは音の探索活動においても、作り出すこともあれば、他児をまた保育者を模倣しながら、様々な芸術の基礎を身に付けているのである。

真似るということは音楽の第一歩でもある。

子どものイメージや心を十分に表現するためには、楽器についてよく知り、楽器を取り扱うことを学び、様々な音を発現させるための方法を、他児や、保育者のすることから真似ることで習得し、自分のものとしていくためにも、音の探索活動はとても大切な活動と言えるであろう。音は、高さ、音色、長さ、強弱を意識させるのだ(13)。これらの音の特色を意識して行う探索活動は、これからの表現活動の第1歩としても重要なものである。

子どもの心に従って行う探索活動は、生き生きとして人間の特質である遊びであり、「本質的にすべての芸術的活動を密接に関係するという考え方に注目」(14)したい。

1-3 幼児に適した身近にある楽器の分類と基本的動作

幼稚園教育要領の表現領域にある「簡単なリズム楽器」とはどのようなものがあるのだろうか。簡単なリズム楽器と言っても、そもそも何が簡単だと定義しているのだろう。持つことが簡単、発音が簡単、奏法が簡単など、様々な視点がある。楽器を通して発音するためには、物理的な振動を起こさなくてはならない。物理的振動を起こすため楽器の発音方法には、有名などころではクルト・ザックスの5種類の分類方法(15)がある。これから音教育を考えていく上で、まずは発音方法に基づいて分類されたこれらの楽器の分類をおさえておこう。

1) 体鳴楽器・・・それ自体の振動によって音を発する楽器の総称。打つ、振る、こする、はじく、など様々な奏法のものがある。主に打楽器であり、木琴やハンドカスタネットなどである。

2) 腹鳴楽器・・・開口に張った膜の振動によって音を出す楽器である。膜を張る物体の形状には大きく分けて、「筒型」、「容器型」、「枠型」がある。ティンパニやタンブリン、コンガなどがここに属する。タンブリンなどは子どもが扱うには手ごろであるが、その他の楽器は図体が大きく、初めて楽器に出会う幼児には大きなものであり、子どもに提供する時の環境の整備については、安全性なども考慮の上で行う必要があるだろう。

3) 弦鳴楽器・・・弦の振動によって音を出す楽器である。弦をバチで打って鳴らすもの、指などでかき鳴らすもの、弓で弾くもの、風で鳴らすものなどがある。琴、ピアノ、ヴァイオリンなどがここに属するが、子どもたちがよく作る、ゴムのギターなどもここに属するものとなる。手作りのものならともかく、楽器としての機能が高いものであるならば、奏法が難しく、高価であり十分な数をそろえることも難しいであろう。しかし弦は触れる

ことができ、音の振動を感じやすい上に、弦を押さえることで弦を短くすることは容易である。弦を押さえた結果高音が得られ、音の高低を作ることは容易である。音の高低や音階などを理解するのに、視覚的な援助も加わり重要な役割を担う楽器である。

4) 気鳴楽器・・・旧来の分類法で「管楽器」と呼ばれている「吹奏楽器」の他に、「自由気鳴楽器」と呼ばれるものが含まれる。吹奏楽器は発音源によって発生した振動を、空洞(管状のことが多いが、オカリナのように不定形のものもある)内部の空気共鳴させることによって音を発生させる。自由気鳴楽器は空洞がないか、あっても明確な共鳴は認められず、発音源の振動が直接外の空気に働きかける。つまり唇で振動を起こし、あるいはリードで振動を起こして楽器内で共鳴させる発生方法は幼児には難しいが、リードのような自由気鳴楽器であれば、幼い幼児でも発音は可能である。鍵盤ハーモニカなどがよい例である。ハーモニカは音を鳴らすことは容易であっても、吸う音と吐く音をきれいに分けたり、抑揚をつけるために息のコントロールをしたり、吸う音と吐く音を区別しつつ音楽を深めることは幼児には難しい。ハーモニカと比較し、鍵盤ハーモニカであれば、聴覚だけでなく、鍵盤にテープを貼るなどの工夫により視覚的な情報も与えられるために比較的幼児にとっても演奏しやすいであろう。また、その上、音をつなげて演奏するなど音楽性の深まりも経験できる。しかし初めて楽器に出会う子ども達にしてみると、息を吐きながら押さえることは容易ではない。また鍵盤ハーモニカで得られる音は音階の音であり、音階に当てはまらない音の多様性を知るには、不十分であろう。

5) 電鳴楽器・・・最終的に電磁気力によって音を出す楽器で、電気楽器と電子楽器に分けられる。電気楽器は従来の弦などの発音原理を用いて、その共鳴増幅を電気的に行うものである。電子楽器は電子回路による演算によって波形信号そのものを作り出す楽器である。電子楽器などは幼児でも、わずかな力で押さえるだけで音が鳴るという発音の特性を考えると容易に発音可能であろう。

他にも様々な分類方法があるが、幼児にとって操作が難しいであろう弦鳴楽器の中でもギターやヴァイオリン等は、活動に取り入れている園もあるが、一般の教育機関である幼稚園・保育所では向くとは思えない。また、唇やリードで振動させる楽器なども発音自体の難易度が高くこれも向かないであろう。また電鳴楽器のうち、電気楽器は操作としては押さえることのみであり発音は単純であり、ボタン一つで様々な音量に対応し、多種多様な音を得られる点では幼児が喜ぶ楽器であろう。しかしながら、打楽器のように大きな音を出すには力を使い、手がかかること、あるいは吹奏楽器などで、長い息が音を発音す

るため息をコントロールすることはつかれることなど、音と体の関係を知ることができるものに比べて、電鳴楽器は不十分であることを理解しておく必要があるであろう。

物の見方によれば、不向きであると思われるものも多々あるものの、こうしてみると、様々な発音方法を幼児期に体験することが可能であり、幼児期に多様な音を経験するには十分に発音可能なものがたくさんある。いろいろな楽器分類をもとに楽器体験するならば、様々な楽器の音色が体験できる。しかしながら、楽器が多種多様にある園ではよいが、多様な音色体験をテーマにすると経済的負担が大きくなる点で困難な園も出てくるだろう。手作り楽器なども楽器の分類を基にして様々な音を経験できるよう採用していくことが重要である。

では楽器の分類を踏まえた上で楽器を操作する肉体的動作をもとに分類をしてみる。楽器を用いて発音するための動作としては、7種類考えられるが、これを基に考察していこう(16)。

- 1) ひっかく
- 2) 打つ
- 3) こする(擦る)
- 4) なでる(撫でる)
- 5) 弾く
- 6) 振る
- 7) 吹く

これらの動作は楽器という媒体を通さなくとも、日常の生活の中に体験できることがたくさんある。まずは身近な発音媒体を捜し、幼児にとって簡単なリズム楽器とは何かを検討しよう。

「ひっかく」という動作は、実は生まれて一番にする発音可能な操作かもしれないと考える。「叩く」ためには腕を上げる筋力が必要であるのに比べ、ひっかく動作は指でできる。生まれてすぐは、把握反射もあり、手を握り締め上手く開くことができないが数か月すると手をグーパーすることが出てくる。爪は薄く鋭いので、顔などを傷つけてしまうのでミトンなどが販売されるほど、ひっかく動作は頻繁である。それが壁や布団などの上でグーパーすることでひっかく動作が起り発音する。妊娠7か月ごろより聴覚は発達するといわれ、生まれて数か月の赤ちゃんでも聴覚は優れていることから、すでにこの時期の偶然出た発音も聴いていると思われる。

「打つ」と言う動作は、お座りの頃より発現し、机を叩くなどは典型的な乳児の動作である。子どもは左右対称に両手を動かすことで体のバランスを取るため、両手で机を叩く、両手を合わすなどは初期から出現する。楽器で言うならば、打つという奏法だけで成立するものの中では、ハンドカスタネットなどがその代表であろう。操作は容易であり、操作の難易度だけで考えると、幼児期初期にハンドカスタネットは理にかなっている。

「こする」と言う動作と「なでる」と言う動作の違いは微妙な差である。またほかにも「さする」もあるが、広辞苑第7版によると以下のように定義されている。

「さする(摩る)」・・・「手のひらを軽く押し当てて、前後または左右に何度も動かす。

なでる。

「なでる(撫でる)」・・・「物の表面を、心を込めてさする意。」

「こする(擦る)」・・・「物と物とをぴったりつけて、繰り返して触れ合わせる。押し付けたまま動かす。摩擦する。」

さするとなでるはほぼ同義語であるが、少し圧力をかけて摩擦する「こする」は同じ物に対して行っても、さする時とは出てくる音が異なる。子ども達は日常の中でも、壁をさわるなどして、壁紙の凹凸により変化する音を楽しんでいることがある。偶然のこする動作から発音されるのに気付く、意図的にこするに移行することがあるかもしれない。楽器などでは、スネアドラムをワイヤーブラシなどで操作する時に得られる。子どもたちがクレパスを持ち、殴り書きをする時、まずは片道の線を描く。力を入れ、クレパスを紙に押さえつけたまま、方向転換すると往復線が描けるようになる。身体的にはこの往復線が描ける頃に、往復運動をして音を鳴らすことができ、洗濯板のようなものを往復で発音する姿も見られるだろう。板張りの壁やタイル、網戸などの凹凸を歩きながら連続して発音することも幼児によく見られることである。

「弾く」ためには、一度引っ張り、筋肉弛緩により放す動作が必要なため、意図的に行うことは意外と難しい。2歳ごろになると指先でものを引っ張って手を放すという一連の動作が上手にできるようになる。箱にゴムなどを張っておくと、指で弾き発音する様子が見られる。幼児期になると箱にゴムを数本巻き、それぞれ張り方を変えることで、音の高低も変わり、ギターのように弾くことを楽しむのは昔からある定番の音遊びである。

「振る」ことによる発音も早くから見られる。握ることを覚えた赤ちゃんは、ガラガラを持ち口に入れようと動かすことでさえ発音できるため、容易に操作できる。ただトレモロ奏法として振るという動作を継続的・連続的に振る行為をするためには、そのための筋

力や片手での操作能力が必要なため、3歳くらいからできるようになる動作と言える。3歳でも片手で上手く振ることができず、もう片方の腕も連動して動いてしまうことや、あるいは手首を回転して振ることができずに、肘を軸にして振る動きもみられる。したがってトレモロ奏法により音が持続しているように聞こえるというよりは、四分音符や八分音符が羅列しているかのように聞こえる。単発で振る動作は年齢が低くでもできるが、継続して振るのは3歳を超えてきれいにできるようになる。

最後に「吹く」という発音であるが、意外に日常でもなかなか目にしないように思われる。ただ喃語を経て唇を震わせブーと発音させ、唾を飛ばして遊んでいることがあるが、それが初歩の吹くという動作の発音であろう。その後おもちゃのラッパや笛などを吹いて発音するであろう。発音はしないが、シャボン玉遊びなどは、息がどのように出て、どのように膨らむのか、息の速さが速すぎるとシャボン玉が壊れることなども体験して、息のコントロールの仕方を学んでいる。息のコントロールができるのは、やはり2歳を超えて自己コントロール力が増幅するとともに現れる。またストローが上手になってきた頃、飲み物の中でストローを吹き、ぶくぶくと音を鳴らすことを楽しむこともあるであろう。飲み物も、牛乳などのたんぱく質のもので吹くと泡が壊れにくいことから、息をコントロールして長く吹くことを試みており、これらも楽器演奏技術を支えるものとなっているであろう。鍵盤ハーモニカや、リコーダーなどの小学校での楽器も吹くという動作を利用しているが、乳幼児期のこのような遊びが底辺となっていると思われる。実際に3歳児で鍵盤ハーモニカを取り入れている園での幼児の様子から、クラスに数人は楽器に触れた初日、息と指の連動がわからずに音が鳴らない子どもがいる。あるいはパイプをくわえて吹けない幼児がいる。

以上7つの動作を踏まえて、身近なリズム楽器を与え、どのような体験を環境として用意していけるのかを考察する。身近な楽器を手にし、子ども達ができる運動操作により、楽器の素材に触れ、楽器の分類をも踏まえた体験をして行くことが重要である。

1-4 幼児の楽器探索活動の有り方をめぐって

以上見てきたように子どもが楽器を発音するための動作は乳児期より発現し、日常生活の中でも現れる。乳児及び1、2歳児は身近な音をまずは体験し、喜ぶ姿が見られる。前述したように飲み物をストローでぶくぶく鳴らしたり、網戸をこすり発音したりするなどがある。しかしこのような活動も年齢とともに減少していくものの、明らかにそれらの動作

は、そののちの音楽活動を支える身体運動の一コマとなっている。幼稚園入園頃になると、楽器とその他の発音物とは明らかに違いを認め、楽器を手にとろうとする姿が見られる。日常から分離された新たな世界への挑戦とも言えるであろう。

しかしながら、キース・スワンウィックが言うように、音は自動的に音楽へと進むわけではない(17)。子ども達が初めて楽器に触れ、楽器の音を探索する中で、音楽へと進むべく道標をどのように見出すべきなのか考察を試みる。ただ単に好きに鳴らすことを楽しませることに終始しても、それは雑音と化すかもしれない。「一人の人の音楽は、簡単に他人の雑音となる。音は特別な方法において注意されるまでは、音楽にはならないのである」(18)。従って子ども活動の姿から、音楽への道標を先ほどの音の種類や奏法を背景に示してみたい。

幼稚園に入園し、初めて楽器に触れることが多いであろう3歳児クラスでハンドカスタネットを導入して様子を観察した。幼稚園等でカスタネットと呼び使用しているものはスペインからのものではなく、日本独自の楽器である。もともと日本が貧しかった頃に木片を蝶番でつなげ、皮のバンドをつけて指を差し込み叩くミハルスという楽器に由来する。ミハルスは千葉ミハルが考案したものである。しかし、指を入れて片手で操作することは小学生でも難しくもっと操作しやすいようにと、蝶番の代わりにゴムバンドを入れ、打つだけでよいハンドカスタネットとなり、現在幼稚園から小学校まで幅広く使われる楽器となった。

ハンドカスタネットは、打つという操作のみで発音できるので、子どもには発音しやすく、3歳でもゴムを指に入れさえすれば手拍子の延長で容易に発音できるものである。しかし、未知の楽器である3歳児にとってはとても興味の湧くものである。大人は木でできているとみて判断し、音を想像できる。形が異なっても木であれば、大抵このような音が鳴るであろうと想像するだろう。しかし3歳児は生まれて3年でそこまでの多様な経験はまだしていない。以下は大阪府 M 幼稚園、2010 年 9 月年少クラスでの保育の一場面である。

事例 1：M 幼稚園 9 月 年少児クラス

ある男児はまずにおいを嗅いでみた。隣の子どもがそれを見て不思議そうに、自分もおいを嗅ぐ。またその隣の子もにおいを嗅ぐ。どんなにおいがするかと問えば、「カスタネットのにおい」「木のにおい」と答える。指で挟んで鳴らす子もいれば、上の子の発表会な

どを見て操作を知っていると、自ら指につけ叩く子。また指を挟んで「痛っ」「鳴らない」などという子も観察された。次に、一本指で叩く。小さな音を鳴らし、耳元で鳴らしている。次に手をパーにして手を真っ赤になるまで打ち、手のひらを見つめ「いたーい。」「まっかっか」「うるさい」という。

子どもたちにとっては、それは木のにおいではなく、紛れもなく、カスタネットのにおいである。子どもにとっては想像で物事を決めつけず、実体験の中で様々な発見をするこの行動はとても自然なものである。木の香りとは、経験を踏んだ人間が感じるものであって、子どもにとって、初めて意識することなのかもしれない。木の板のジグザクを指でがりと発音していても、木が打ち鳴らす音は想像できていないのではないかと考えられる。3歳で初めてハンドカスタネットを渡した時に様々な反応をするからである。音には鳴る時と鳴らない時がある。あるいは音楽には音を鳴らす時と鳴らさない時があると言ってもいい。この当たり前を子ども達は体験している。

たくさんの面積で強く打つと、衝撃的な音が鳴ることは大人にとっては当たり前であるが、子どもたちはこうして音に対して能動的に探索活動をするのである。音の強弱があるが、弱音を表現したい時に、打点面積を減らすため、1本指で叩くことなどの工夫をすることで、この先の音楽活動でも必要な体験をしている。

ハンドカスタネットには打つという動作しかないが、その中で子どもたちは材質に触れ、材質の特徴を知り、打つとどのような音が鳴るのか、手の形で大きさや衝撃度が異なることも体験しているのだ。また様々な子どもを見てみると、一人では発見できないことも周りの刺激を受けることで発見している。保育者はよく観察し、子ども達が様々な発見している操作方法や、楽器の材質や特徴を知るきっかけとなる行動を、取り上げたり他児に知らせたりすることが有効かと思われる。また子どもが発見したことを保育者が真似ることで、それを他児が観察し真似る様子も見られた。保育者の人的環境を有効に機能させ、多くの子どもが、多くの体験ができるように導くことが必要である。

西は『表現する』ためには『表現したい』という内的欲求が強くなければならない。『やってみたい』と思わせるためには、『何をやっても叱られないし邪魔されない』という子どもの側の権利を保障することが重要である」(19)と述べる。よほど危険なことがない限り、子ども達の探索活動をおおらかに認め、見守ることも必要である。同時に、楽器の特徴を知り、楽器にとって必要な扱い方法もその流れの中で知っていくのがよいだろう。

やみくもに禁止が多くなると、子どもは楽器にのめり込めず、探索活動をすることを止めてしまうかもしれない。

楽器一つから様々な音が鳴る。叩く場所により音が変わること、また打つ指の数によって音が変わることを遊びの中から知っていく。また皮を膝に置いて打つと、速く打てること知る。タンブリンを頭に乗せることを禁止する園もあるかと思うが、頭に乗せると、音の聞こえ方も変わることを感じる。これにより打ち方のみならず、音を感知する耳の位置も重要であることを体感していく。

音楽というと、音を鳴らすことにまず意識が行くのが通常である。しかし、街や店に音があふれる現在、まずは自然の音、都市の音、楽音など、我々を取りまく音を一つの風景として捉えると共に、人々と音とがどのような関係にあるのかを探ることが大切である。そして幼児での楽器の探索活動は、その一つであり、音楽を鳴らすことよりもまず聴くことを学ぶ場として位置づけられるのではないだろうか。その第1段階として、友達が考え出した奏法を見て、聞き、自分も体験するというスパイラルな学びは重要である。鳴らしておもしろいね、という言葉で終始せず、様々な奏法を体験し、様々な音の体験ができるように導く必要がある。

1-5 結果と考察

教育要領などを見ると、戦後存在した具体的な楽器名が消え、身近な楽器に触れることが主の活動になっている。音が鳴るもの、楽器と言っても多種多様なものがあるが、楽器に関わらず日常生活をはじめとして様々な場面で、多種の発音経験や多種の材質に触れることが子どもの音楽の出発である。またいろいろな多種の楽器を体験することも大切ではあるが、それだけではなく、一つの楽器の発音形態を把握し、多くの発音を経験し、生活の中から意識的に発音方法を会得することが次の音楽活動に繋がるだろう。生活の中から生み出される音楽の延長に、楽器活動を取り入れ体験することで、一つの楽器でも音を多様に経験している。また音と動作、そして体との関係を感じていくことが望まれる。

楽器を特別に策定しないのは、何の音を経験するかという問題よりも、「音」を深く経験することを重視するためである。教育要領の「身近な」という言葉には、楽器にこだわらず子どもの生活の中で身近な音素材に触れる中で様々な学びを得ることの重要性が込められている。音素材に触れることで、感触やにおいなどに気付き、発音方法に触れ、発音のための動作を経験していくことが望まれる。水や砂や壁も、豊かな音素材ともなり得、そ

の経験から材質による音特徴も経験できる。普及していて、素朴で無機質なものだと思う
れがちなハンドカスターネットでさえ、子どもの五感に刺激を与えるものとなり得る。リズム
ムを打たせることばかりに焦点を当てずに五感に訴えることが幼児期の第1歩である。

次節では、保育の定番である手作りマラカスを題材に、音感受を主題とした保育のあり
様を考察していくことにする。

2 幼児の音感受の発達変化—ある保育所での手作りマラカス活動の工夫を通して—

2-1 問題の所在

前節でも述べてきたように、我々の周りには無数の音が存在する。そしてこの自然界にある無数の音を聴くことが、音楽教育の出発点として大切であると言われることが多くなった。実際に、平成 29 年告示「保育所保育指針」や、「幼稚園教育要領」の表現領域においても、内容の取扱い(1)において次のように明記されている。「風の音や雨の音、身近にある草や花の色などの自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」とある。自然環境も含め様々な音に気付くことが音楽教育の第一歩である。したがって、幼児教育とりわけ年少のクラスでは、音を鳴らすことに特化した、いわゆる既成の「楽器」を手渡す前に、自然に身近にあるものでの音体験がよく行われる。その一つが身の周りの廃材などを使用する手作りマラカス活動である。インターネットでどのようなマラカスが製作されているのか検索してみたところ、大半が中身の見える透明のもので作られ、外側は子どもが好むだろう動物・人の顔などになっており色もカラフルである。まれに透明でないものもあるが、カラフルなビニールテープでぐるぐると巻かれているものが多くみられた。大人が見ていてもわくわくするほどかわいらしいということは、子どもたちにとってはとても楽しい活動になるということに疑いはないと思われる。音に関しては様々な豆などの素材を一緒に入れ、いろいろな音が同時に鳴るマラカスが主で、一人一つを作製し、自分のマラカスを持って振って遊ぶことが多いように見受けられる。製作した物で遊ぶという活動は、意欲を高め子どもの育ちに役立つものであっても、この活動自体の中で「聴く」ことに主眼を置くのは難しそうである。マラカスだけではなく、どの楽器でもそうであるが、器楽教育においては、楽器からいかにより音、ふさわしい音を出すのか、あるいは、イメージした音を出すのが大切である。確かにそのような音の創造を幼児期に求めることは難しいことである。しかし 2、3 歳とはいえ、将来自ら音を創造する者として育つことを考えると、幼児のこの年齢段階で保育者がどのような視点で「聴く」活動に主眼を移して指導すべきか考察することは有益であろう。

2-2 研究目的

先行研究の中にも、手づくり楽器やマラカスをテーマにしたものは見受けられ、例えば 5 歳児を対象とした音楽表現の発達に主眼を置いたものに横山の研究がある(2)。しかし保育現場において手作りマラカスによる教育は主に低年齢児で行われていること、また低年

幼児ほど聴く活動が主になることなどを考慮すると、低年齢児である2、3歳の幼児を対象としてこのようなテーマで研究を行うことは意義があると考え。1章でも述べたように、2歳でもすでに大人と同様の聴力を持っていることから、導き方によって、感性に響く音教育ができると考える。また器楽教育の基本である「聴く」ことは本来音楽行為の第一歩でもあるとすると、マラカス遊びはどのような環境で行われるべきであろうか。また2、3歳という低年齢児であっても「聴く」ことから、その後の音楽表現において必要不可欠となる「創造性」へと導くためにどのような音楽的要素が必要なのか、またどのような環境設定が可能であるのか検証する必要がある。

2-3 研究方法

大阪府下のH保育所の2、3歳のクラスで8月の保育としてマラカス遊びを取り上げていただき、その様子を参与観察しながらビデオ撮影し考察を試みることとする。また研究者他担任などの保育士2名も観察にあたり、観察の詳細をメモに記した。なお、観察のためのビデオ撮影については、保護者に研究の意図を説明し、撮影に関する承諾を得ている。

対象児である2歳児：12名、3歳児：5名(全体で60名の保育所である)

観察期間：2017年8月3日から8月21日

場所：各クラスの保育室

観察で使用したマラカス：マラカスの入れ物は硬質のプラスチックボトルを使う。硬質であるので、似たような他の飲み物のボトルよりも音はクリアに響く。その中に、米、金時豆、大豆、小豆、ビーズ、金属のクリップの6種を入れている。入れ物の色は赤、ピンク、青、黄色、緑、無色透明の6種で、アクリル絵の具で着色している。また白く着色した上に子どもに人気の6種のキャラクターのシールを貼った容器も用意する。

保育1 2017年8月3日

一人一セット6色6種のマラカスを用意する。おもちゃだと言って渡し15分遊ぶ。その後ピアノでみんなが好きな歌を歌う。本来の子どもの姿を見るため、保育者は極力観察するにとどめる。

保育2 2017年8月3日

幼児の好きなアニメのキャラクター付きマラカスを配る。ここでも保育者は極力幼児に言葉かけなどの働きかけをせず自由に遊ばせる。

保育3 2017年8月7日

マラカス製作をする。透明のマラカスに、それぞれが好きな中身の一つ入れる。外側はシールを貼りマジックで色付けをする。

保育4 2017年8月7日

好きな色と透明の2種類のマラカスを渡し、自由に遊んでもらう。この保育より、保育者も「どの音がきれいかな」などと積極的に音に対しての問いかけをする。

保育5 2017年8月22日

狭い空間で、CDをずっと鳴らし続けて遊ぶ。

保育6 2017年8月22日

広い空間で、CDを鳴らさず静かな空間で遊ぶ。

※2歳児の保育室は仕切りがあり、大きさを自在に変えることができる。

狭い空間：広い空間＝1：2

これらの保育実践から、音感受から音創造へと導く過程に以下の8つの段階があることを導き出した。1 音媒体への興味付け 2 媒体からの発音の認知 3 音聴取 4 音感受 5 がむしゃらに発音する時期 6 音の想像 7 音の選択 8 音の創造 の活動である。本研究に於いては7までしか観察できていないが、おそらく音に関する活動を深めることで、いろいろな音をインプットし、それらをアウトプットする8の音創造へと向かうはずである。またこの過程を推し進めるに当たり、二つのキーワードが重要であることがわかった。一つは「音の基準化」であり、もう一つは「音の比較化」である。では2-4以降、保育実践例をもとに考察を試みる。

2-4 音感受の変化

2-4-1 音媒体への興味付け

音楽の素材は、音と静寂であろうか。音を出す時と出さない時が上手く組織されることで、音楽が生まれる。しかしそれはまだ真の音楽とは言えない。音と静寂を紙面上に表したものが楽譜である。この楽譜だけではまだ真の音楽とは言えない。紙面に表現できるものは音楽の一部分であって、音楽そのものではない。音は単なる素材であって音楽として成立するためには、そこに人間であることの証明とも言える感情表現が関わっていないとではない。楽譜もそれがただ物理的に音として再現されるだけでは音楽にはなりえない。そこに人の思いを吹き込むためには、音楽を感じ、出したい音のイメージを持たなくては

ならない。

佐藤公治の言葉を借りるならば「音楽といういわば有機的な流れは音を聴くことによって知ることができる。それは音楽を聴く者も、そして演奏するものも同じである。ましてや演奏するものは自分が演奏している音を聴きながら音を生み出している。そこでは、聴くという行為を抜きにして考えることはできない」(3)ということである。つまり聴くべきこの「音」は人間としての心の表れであり、それゆえに大いに意味があるものなのである。素晴らしい音楽が書かれた楽譜が存在していようとそれは音楽の一部を表したものに過ぎず音楽そのものではない。音が生まれ、そこに人間の心が吹き込まれてこそ音楽となる。したがって、ただ単に物理的な音が出ているという事実だけではなく、〈生〉を吹き込むこと、つまり、どのような音を出したいかという思いや、イメージが音楽には必要不可欠であると言えよう。

この点は子どもの場合であっても、本質的には同じであろう。音素材、あるいは静寂という素材が人間の表現行為と結び付けられて初めて音楽として成立する。そのために幼児を、素材である音を聴き、体験することから始めて、それが単に素材であるだけでなく、意味を持つものとして意識できるよう導くのが音楽教育の第一歩である。楽器と言う狭義の発音媒体の音だけではなく、身の周りのすべての音を耕す如く探索する必要がある。特に幼児期には、既成の楽器だけではなく、身の周りの音そのものを体験し、探索することで素材となる音の選択の可能性を広げ、多くの音に意味を見出していくのであろう。楽器等の媒体から出る音に意味が見いだされ、命が吹き込まれてこそ生きた音楽となる。この音楽の素材を意識するためには、音を聴き、感じる事が重要である。これがまさに幼児期からの音楽教育の第一歩として大いに意味を持つところである。幼児が音素材で遊ぶことの大きな意味はそこにあるのだ。幼児が音素材で遊ぶ、つまり、音が鳴るものを純粹に面白いと思いながら、音を発し、聴くことができるように援助するために、どのような環境が大切であるかということは、保育者にとって重要な問題である。

事例1(保育1)：保育園児に定番である手作りマラカスに触れさせる：2・3歳児

3歳児：色だけを頼りにし、試行錯誤することなく手に取る。「おもちゃ」と言って手渡したこともあり、最初は音が鳴るものと認識しないが、手にすると音が鳴ることから、いろいろな色を順に取り出しては振り、音を鳴らしてみる。透明のマラカスに特に興味を示し「からっぽ」と、透明を意味する言葉として発言し、中身をじっと見る行為が見ら

れる。その後、音が鳴ることから、横振り、縦振り、2本を両手に持って振る、体の周りを大きく回して振る、二つを打ち付ける、箱を裏返してマラカスで打つなど試行錯誤する姿が見られる。他児が何かすると見てまねるという形での同化傾向が強く、皆で意見を出し合って発音を試すようである。試行し音を鳴らす、好きな色を取ったり、他児と同じ色を取ったりと色に対して強く同化傾向があり、特に音に執着はない。

2 歳児：好きな色を取り、少し振ってみるが、透明のものをじっと見つめ「なんかはいってる」と中身に興味を持つ。隣の子と同じ色を取る子もいるが同化傾向はあまり見られず、それぞれが並べたり、箱に入れたり出したり、ジュースのように飲む真似をしたりして遊ぶ。マラカスを鳴らす子と鳴らさず遊ぶ子と半々である。どれが好き？との質問には、色だけをこたえ、音をこたえる子どもは皆無である。色を頼りに音を鳴らす子もいる。保育士がピアノで音楽をならしても、歌は歌うがマラカスは振らない。歌うことに集中し、手が止まる子どもがほとんどである。マラカスはたまたま音が鳴るが、音を鳴らすものであるという意味付けはされない。

音に興味を持ちそれに意味を持たせるには、ただ単に音を出す媒体を渡すだけでは不十分であることは明白である。音そのものに興味を示すために、視覚的にも幼児の興味を引くように特徴付けるとともに、触れてみたくなる視覚情報も必要である。視覚的情報に促され手に取ることで、たまたま音が鳴ればその媒体は音が鳴るということに気付くであろう。そうして音が鳴ると気づいた幼児に、マラカスを振る行為は見られるが、そこから音に興味を持つまでの発展は1回の活動では難しい。子どもが好きな色を着色し、子どもが好きなものを貼り付ければまずは物に興味を持ち、興味を持つことで物を振る行為が始まる。第1回目はそこまでであったが、そこを出発点として音を聴くこと、音に興味を持つことに繋がっていくのであろう。音を発するものを持たせる時に、視覚的に影響が大きいであろうカラフルなものを渡すべきかどうかという点は、この観察だけでは明らかにならないが、少なくとも、中身が見える透明のものや6色6種類のマラカスには非常に興味を示し、一生懸命それを用いて遊びだしたことは興味深い。音に興味を持てないまでも、まずそれを持ち、眺め、並べたり積み重ねたりしていた。また一つ一つが異なる色であることから、赤を振ったから次は黄色というように、自分が鳴らしてみたマラカスの情報が視覚的にも確認できる点は幼児には効果的であるように見えた。幼児の器楽教育においては、まず音を発するものに興味を示すことが第一であり、ここではまずマラカスに興味を持つ

ことが幼児における器楽教育としての大切な一步であると考えられる。

2-4-2 媒体からの発音の認知

事例1のように子どもにとって、いや大人であっても聴覚よりもまず情報が先に入る視覚の影響は大きい。子どもたちが6色のマラカスを用いて色という視覚情報を頼りに順に音を鳴らす姿から、同色のものを渡す時よりも、順に鳴らすことが容易になることがわかる。つまり、赤を鳴らしたら、次は青、青の次は黄色のように、色を見分けながら順に振っていく。また縦振りと横降りの音が異なることを早々に発見し、順に試している。3歳児は社会性が育ち始める時期であり、自分一人ではなく、他児の影響を受けることで、振り方だけでなく打つものをかえたり、打ち方を変えたり様々な音の出し方を経験する。

ところが2歳児は色とりどりのマラカスがあるのがうれしくて、抱え込んだり並べたりすることが楽しくなっていた。「どれが好き？」との質問に対しても音ではなく色での返答をし、この日は最後まで音よりも色に執着し、色により遊びが影響を受けている。

色が音を聴くことを遮ったかと問われれば、そうであるが、しかしある意味では様々な色を目の前にし、一つずつ音を試したくなったとも考えられる。音をたくさん経験しインプットしていくことが、よりよい音を意識した創造的な音楽活動に繋がることを考えると有意義な活動である。試しながら音の質を感じ、考える行為には意味がある。しかし初回の2歳児は視覚に影響され、あまり積極的に鳴らしてはいなかったし、意識的に鳴らしているように、また聴いているようにも見えなかった。ところがそれでも子どもたちは音を聴いているのだと思わされた場面が事例2である。

事例2(保育2)：キャラクターマラカスで遊ぶ：2歳児

6種のキャラクターを渡すと取り合いになる。絵のキャラクターを声に出したり、絵が見えるように並べたり、好きなキャラクターをずっと手に持って、他のキャラクターに興味を示さない子もいる。好きなキャラクターだけをもって「アンパンマンの歌」を歌いご機嫌になる子もいる。並べたり倒したり、積み木的な遊びをしている。しかし倒す時にも音が鳴る。それをしっかり聞いている。わずかだが振ってみたり、顔に付けてみたり、耳に当てる子もいる。ずっとアンパンマンしか持たず、他に興味を示さなかった子が「アンパンマンの中なんかはいってる」と発言する。研究者が「おともだちのジャムおじさんにもなんかはいっている？」と聴くと「はいってる」と応答する。また「アンパンマンとジ

「ヤムおじさんは、同じものがはいっているのかな？」と問うと「違うのんはいってる」と音が異なることを把握しているのも見うけられた。

事例2からわかるように、視覚は聴覚の働きを遮るようでありながら、実は音の認識に影響を及ぼしていると思われる。つまり、音だけを取り出して認識するのではなく、子どもの五感を通して音を多角的に認識するのである。大人は過去の思い出と音楽を重ね合わせて記憶することがある。音楽を聴くと過去を思い出し、過去を思い出したら、付随する思い出の曲を思い出すのと共通である。「色彩感や明暗感や透明感など、視覚情報からのインプット、凹凸感や湿度など、触覚情報からのインプット、土臭さや花の香りといった嗅覚情報からのインプットなど、様々な感覚器官からのインプットが考えられる」(4)のである。

我々がラジオを聴く時には、あたかも目の前に人が存在し、会話をしているような錯覚に陥ることもある。あるいは、何か思考している時に、頭の中で、だれか第三者と会話をしているかのように言葉が聞こえることもある。実際の音、あるいは想像上の音によって私たちは、見えない何かの存在を意識している。また音に対応する視覚的な対応物がない場合、他の視覚的なものを探しながら聴くこともあるだろう。つまり、聴覚と視覚、またはその他の感覚器官は関わりを持ちながら、お互い影響しながら働いているのである。

子ども達は透明なマラカスを見、中に入っているものを認知し、音を聴く。中身を見て音を意識する。また中身の見えないマラカスを振り、音が鳴ることを認知し中に何かが入っていると想像する。想像まで至らなくとも、他に眺める対象である友達や保育者のマラカスを見て、音の違いに気付く。

キャラクターをマラカスに貼ると、明らかに6色の色の時よりも興味を示す。そして、視覚的な違いもしっかり認識する。色の場合以上に視覚的情報である絵に執着し、ついでに音を聴いてみる。視覚的な情報を強く持ち、聴覚と視覚とを協働させながら音の認識もし始める。全く外見が同じで視覚的情報に頼ることができなければ、違う音を聴いてもその違いを頭にインプットすることは困難だろう。また好きなキャラクターのついたマラカスを握りしめ、意識することで音を聴くための「基準」とする。それが意識的であろうとなかろうと他の音と「比較」しているのだ。好きなものがあるからこそ、基準としての役割は強化され、その結果知らず知らずのうちにも比較をしているのである。

幼児はこうしてキャラクターを頼りに中に何か異なるものが入っていることを認識し

た。それは保育1での透明のマラカスで、視覚的に中に何かが入っていることを認識したことも影響を与えて居るであろう。容器が透明かどうか、中が透けて見えるかどうかは、本来音を聴くことに大きな違いはないと思われるかもしれない。しかし幼い子どもにとって、中に何かが入っているということを認知することはまず一つ一つの中身の違いを認識する上で大切である。ただそれぞれの音を認識し始めるものの、音に対する興味は薄く、積極的に音に興味をもって振って聴く行為はない。友達の別のキャラクターのついたマラカスはどんな音が試みに鳴らしてみることや、鳴らしてもらうことなどもない。多くの2歳児は並べ、積み上げ、見つめるのだ。ここで活動を停止すればそれだけのものになってしまうだろう。

2-4-3 音聴取

「楽器は人間が求める音を出すための道具であって、それ自体では音を生み出すことのできない全く受動的な“物”にすぎない。この楽器に生命をあたえるのは第一に奏者自身の描く音の理想像とそれを求める意欲であり、第二はその理想とする音を実際に楽器から引き出す演奏能力である」(5)と、郡司すみは言う。つまり、楽器とは一般的に音を出す媒体、つまり単に音を発するものと思われているがそうではない。人間が意図を持って、意思を持って、心を入れて音を発することによって音芸術を生み出す楽器 (music instrument) と言えるのではないだろうか。それは幼児であっても同じで、機械的作業としてただ単に音を発することは、音楽教育の観点から見ると不十分であると言える。

演奏するということは、音色の追求に他ならず、音色の理想を持つためにも、様々な音をインプットすることが必要であり、幼児期はまさにその始まりである。つまり、音を聴く活動そのものが音楽の創造的な演奏へと繋がるのである。これから成長と共に様々な楽器に取り組んでいくのであろう幼児が、将来出会う楽器に命を吹き込み、その楽器が単なる「物」ではなくなるためには、音に対する理想像を描くことができるように、多様な音経験が大切である。世の中の様々な音を聴き、感性を働かせ、情緒にも影響を受けつつ、自分の好みの音を徐々に形成する。それがこれからの豊かな音楽経験の礎となる。

事例3(保育3)：マラカス製作：3歳児

中身に興味を示す。中身を容器に入れ終わり、マジックで描いたりシールを貼ったりして自分のものに愛着を持つ姿が見られる。保育者が作製したマラカスでも自由に遊べるよ

うにしているが、自分のものを基準に音を聞いている姿が見られる。R 児は、小豆を選び製作したが、音を鳴らして「うるさい」という。他のマラカスを振り、友達に「俺のと、どっちがうるさい？」と聞く。小豆は小さく固いため、はっきりした大きな音が出るが、他のものと順に聞き比べる。また一つずつ順に振っては、中身を見るしぐさも見られ、中身が異なると音が変わることも一つずつ確認しているようである。また同じ中身のものを集めるなど中身に興味を示す。R 児の影響か H 児からも「これうるさい」という言葉が出るが、好きなものを選び、保育者の弾く曲に合わせる時には、うるさいと言っていた小豆と大豆を持っていた。

3 歳児が音の感想を述べる場合、語彙数が少なく、多くの言葉による表現手段を持たないため「うるさい」という言葉を使用するが、それは嫌悪感のあるものではなく、ただ単に音の大きさを示すものとして使用されている。音は、発音媒体が変われば変わる。この当たり前のことを幼児は体験する。ただ発音される音だけではなく、媒体との関係においてその音を認識するのだ。器楽表現の際に大切なことは、媒体となる楽器なり物体を、どのように音を鳴らすのか、何を使って音を発するかで、どのような音を得ることができるのかを考えることである。先に述べたように、音が生まれ、そこに人間の心が吹き込まれてこそ音楽となるのである。どのような音を出したいのかという意思決定をし、人の思いが吹き込まれるために、素材が異なれば音が変わることに気付くことは大切である。

この事例においてわかるように、手作りをすることで、自分の作製したマラカスに愛着を持ち、それを片手に他のマラカスの音を探索する。つまり、自分の愛着を持ったマラカスの音と他との比較がされるのである。自分の作ったマラカスは特別なものとして位置づけられ、その音が「基準」となるのである。この基準が作れるように援助することが幼児の音教育において重要であると考えられる。一つひとつの音を聞いてそれがどのような音かを分析することは幼児にとってはあまり重要ではなく、二つの音の相違を感じ、またそれを知ろうと順に音を発しながら比較して聴こうとすることに意義がある。「基準」が生まれることで比較対象である他の音の存在が生まれるのである。そしてこの「比較」によって音を聴く力は育つ。この聴こうとする行為が音表現をする上で大切になるのである。こうして音を聴こうとすることで、いずれは理想の音も生まれ、出したい音を思考する表現活動に繋がるのであろう。

マラカス製作後は活動が活発になり、6 種を一つずつ集める子どももいるが、自分の製

作したものと中身が同じものを探して両手に持つ子が数人おり「一緒」と言いながら振る。中身の動きを注視している子もいるが、全体的に前回より活発に鳴らしている。片手に一つずつ持って順に鳴らす子、二つのマラカスを取り床に打ち付ける子、耳に当てて音を聴く子どもも出現した。また頬に当てたり、頭を叩いたり、音と同時に感触・振動を感じている子どもも見受けられた。自分の製作したものをもち、もう一つ同じ中身のものを選んだり、異なるものをあえて選んだりして、同じ音・異なる音の体験をしている。



写真 1 :

2 歳児 片手で一つずつ鳴らし、順に音を確認する。

マラカスを製作したことによって音を鳴らすことに興味を持ったようで、自ら主体となって製作したことにより音を鳴らして遊ぶ意欲が増すものと思われる。同時に、自分のマラカスに固執することなく様々な音のマラカスを振るようになったのは音が 6 種類あるからであり、自らの音を基準として他の音を探すという形で音色を聴いているようだ。ほとんどの子どもが片手に自分のマラカスを握り、子どもによっては「一緒」と言って同じ中身のマラカスを集めるなどしている。すべてが透明であるため視覚で中身を確認しながら、中身の同じ物・異なる物を判別しているが、手にすると必ず振り、音を確認するしぐさが出てきたことは興味深い。周りで友達のマラカスの音が増加するとそれに影響を受け、一つ一つ発音させながら耳でも「一緒かどうか」確認する子どもが増加した。一つ一つの音を個別に聴くのは 2、3 歳児には難しいので、比較できる〈基準〉を作ることはやはり大切かもしれない。そのために自らマラカスを作り〈特別〉な一つを設けることは、「聴く活動」の出発点になり、「聴き比べる活動」へと繋がったように思われる。横山(6)も楽器づくりを行い、楽器づくりをすることで幼児の音楽的表現が発達することを導き出している。しかし、作るだけでなく、様々な種類のものを用意することで、自分が作ったものだけに固執することなく、音そのものに対する興味を広げることが確認できたことは興味深い。音を聴き、違いを認識し、違いを楽しむことは簡単ではないが、特別な一つの「基準」を設けることにより 2 歳児でも音の違いを認識したり、同じ素材から出る同じ音を探し出

したりしていた。製作したことで自分の「基準」を持てたことが音に着目するきっかけになったと分析する。横山も5歳児を対象にしたマラカス遊びで音色に興味を持つと述べている(7)。しかし最初は視覚的情報に影響を強く受けていた2歳児も、自分の特定の「基準」となるマラカスを製作したことにより、大切な自分のマラカスを手に取り、または常にそれを近くにキープしながら他のマラカスを鳴らし「比較」することで、相違を認識し音色に興味を示したことは興味深い。

2-4-4 音感受

三浦は、感性とは「物や事に対して、無自覚的、直感的、情報統合的に下す印象評価判断能力。想像や表現などの心的活動にも関わる」(8)と定義している。子どもであれ生まれて間もない乳児であってももちろん感性はあり、音を聴くことに関する感性は、様々な音を聴くことによってより洗練されていくように思われる。幼くても音を聴く活動、音楽を聴く活動を重ねていくことは感性をより豊かにする。いつしかそれぞれの好みの音も探し出し、好きな音を無自覚ながら探して、マラカスを振るようになっていく。

透明な容器に入れたビーズは見るができるため、ビーズの色とりどりの色に影響され、「きれい」と声を出し手にしていたが、プラスチック系のもの同士の衝突音は、あまりクリアな音ではなく、結果として多くの子ども達には好まれる音にはならなかった。子どもたちは大豆、米など素材の異なる様々な音の中から自ら好む音を探している。視覚的情報に聴覚的情報が勝り、視覚に影響されることなくまさに耳を駆使して感性を働かせ始めているといえよう。

事例4(保育4)：好きな色と透明な2種類のマラカスで：2歳児

それぞれ好きな色のマラカスを6種類持つ。前回作製したことを覚えており、「これ何かな？」と中身に興味を持つ姿が見られる。しかし半数以上の子どもは、積み木にして遊び、音よりもおもちゃとしての機能を楽しむ。途中で透明なマラカスを出した。「前、作ったね。中に何を入れたか覚えているかな？」と中身を再度一つずつ説明する。すると、「お米」と言って透明のもので確認しながら、自分のマラカスから同じ音を出すものを探す子どもが出てくる。音に興味を持ちだした子は透明なマラカスを鳴らし「ビーズの音」などと言いつつ、一つずつマラカスを鳴らし同じ音が出るものを探す。金時豆の音を「怪獣や」、といい、自分の渡されたマラカスから、金時豆の音を探しだし、「恐竜見つけた！」という。

2 歳児では音のみを聴くことは難しく、透明なもので中身を見ることで中身の違いを認識し音を聴いているようである。ただ保育者からの「何の音かな?」「どんな音かな?」などと積極的な働きかけや、問いかけがないと子どもが自ら聴く力は弱い。まだこの時点でも4分の1程度の子どもが音を聴くという活動に切り替わったに過ぎない。2、3 歳児ともに、中身が変化すると音が変化することを理解し、音を選んでいるという一面もあるが、視覚的影響を強く受け、視覚的な刺激を楽しみながら遊んでいる。

この時点では、音に対する興味関心はまだ弱い。つまり音を楽しんでいるかのように音に着目した言葉がでるものの、好みの音を見つけるよりも視覚的情報を優先し、カラフルできれいなものを選ぶ。乳幼児は、視覚的情報に大きく影響され、それをもとに音を聴く。最初は保育者の積極的介入を控えていたが、徐々に保育者も参与観察する。子どもたちが話しかけてきたら応答し、自らも「どんな音?」などと言葉をかける。言葉だけではなく、保育者が耳に当てて聞いたり、体で感じたりしている様子を見せると徐々に子どももそれをまねる。

応答の中で、透明なマラカスで中身を確認しつつ、彩色した不透明なマラカスの音を聴き、同じ音を探す。「保育者がこれは何の音かな?」などと問いかけることで探し始める。視覚的情報があるため安心して、音を聴く様子が見られた。「お米」「ビーズ」などと発言する中で、幼児は音を確認し、同じ音を探し聴く。つまり透明な容器を見て、中の物体を確認し、好みの音を探す。「お米」などと発言しながら、「基準」としての音を見つける。これを頼りに、着色されたマラカスを順に鳴らし「比較」をして同じ音、異なる音を発見するのだ。集中して聴くことで子どもは一生懸命考える。思考の中で想像が芽生え、音の比喩活動が見られるようになる。「怪獣の音」という比喩の中には、音の高低や強弱・音色などを聞きわけている様子が見られた。お米と比較すると金時豆ははっきりした音がする。また強い音がすることを発見する。「基準」を見つけた子どもたちは他の音との「比較」によって、比喩活動へと繋がる。この一連の活動が「怪獣」という比喩に繋がっていると考えられ、子どもは音遊びの中で、音を分析し聴く力を身に付け、音色を聞きわける力を高めていると言える。

その後、自ら好みの音を形成し、好みの音を求めて聴こうとすることが、音楽表現の創造性へと繋がっていく。「何を聞きたいのか?ほんとうに、だれもがかんがえてみなければいけないことだ」(9)とマリー・シェーファーも述べているが、騒音社会といってもよいこ

の時代、音を選別し、自ら好む音を発音できるようにすることが、それぞれの主体性を認めることであり、想像力の育成へと繋がるであろう。

2-4-5 がむしゃらに発音する時期

事例 5(保育 5)：CDを鳴らし続ける狭い空間で遊ぶ：2 歳児

童謡のCDを鳴らした部屋で友達とも密接な関係の中で遊ぶと歌を歌いながらマラカスの音を発音させることが多い。今までのマラカス遊びの中で一番音をよく鳴らす。歌う子どもも多い。中にはマラカスの出し入れや並べることに興味を持つ子どももまだいるが、マラカスを鳴らすものと認識し、また鳴らす時間は増加した。前回製作したことで中身の素材がわかっているので中身と音の関係で興味を持つ子どもも増えている。「お米の音！」と声に出したり、「豆の音がいい」などと発言したりする。ただ音に着目するというよりは、嬉しそうに歌いながら、また体をゆすりながらがむしゃらに音を鳴らしている。

比較的狭い空間でCDを鳴らしていると、よくマラカスを振る。活発に振る活動を行う。したがって音がたくさん鳴っており、鳴らすことで音についての会話も生まれる。ただ振ることに一生懸命なため両手同時に振ることが多く、振って音を鳴らすこと自体が第一目的となる。つまり右手に持っているものが何であれ、左に持っているものが何であれ関心事ではないということだ。騒音の中では、どんな音か、ということではなく、音が鳴っているということ自体が大切なように思われる。狭い空間においては、他者と競合するかのよう音を鳴らしている。他者の音に負けないように一生懸命振っている。またCDを鳴らしていることもあり、歌を歌いながら拍に合わせて音を鳴らすしぐさが多くみられる。音を聴く活動と位置付けるには難しいが、音をたくさん鳴らし、鳴らすことを躊躇せずにできるようになったことが聴く活動を始めるにあたってメリットである。人は落ち着いて音を聴き、想像を巡らせる前に、がむしゃらに音を鳴らすという経験も必要であることが分かった。子どもは特に、心を落ち着けて音を聴く活動をする前に、心の欲求を満たすまで、また音を鳴らすのに怖さを感じる事がなくなるまで音を鳴らす経験が必要である。音をじっくりと聴き、イメージを持つかどうかはともかく、鳴らすのが楽しく、鳴らすことを恐れずに発音することは大切である。それと同時に、どんな音を鳴らしたいのかはともかく、音を鳴らしたいという意思を持って鳴らすことができる時間を確保することが保育者には必要であり、それが幼児の、落ち着いて音を聴く活動へと繋がるのである。

2-4-6 音の想像—音と静寂の中で

事例 6(保育 6)：広い空間で遊ぶ：2 歳

その後がむしゃらに鳴らした時の 2 倍ほどの広さの部屋に移動し、CD を止めると幼児たちは静かに音を鳴らす。写真の二人は赤と青のマラカスを持ち、順に鳴らしながら、また何の音かを当てながら、音についての印象を会話しながら遊んでいた。この二人以外にも、金時豆の音を「カメムシみたいな音」や、「米の音かわいい」、金時豆の音を「怪獣の音」などと、比喩的に表現する子が増加した。



写真 2：友達と聞き比べをする 2 歳児

自然な静寂の中で音を鳴らす。CD を止めることで歌う声はなくなり、マラカスの音のみがあらこちらで鳴る。歌のついでに鳴らされるマラカスではなくなり、マラカスの音そのものが鳴らされている。ここでの静寂は自然の静けさである。防音装置があるわけではなく、他の保育室に音を鳴らさないようお願いなどもしていない。しかし、意識的に CD 音を止め、保育者は静かに話す。空間が広がったことで子どもも自然と一人一人の間に距離ができ、会話をするよりも自分の鳴らす音に着目し始めた。まさに自分が自分の鳴らす音と向き合う瞬間であり、素材と考えられる音と静寂との関係を感じる瞬間でもある。大きな音ではなく、まさにこの小さな音によって、聴くことが助長されるのだ。

透明なマラカスを手にする時は、小豆の音であり、大豆の音であったが、この保育では透明のマラカスを出さなかったこともあり、音を「小豆の音」と現実のものの名前と呼ぶことも減少し、中の素材に興味を持つことを越え、音そのものを聴くことができている。つまり、音だけを純粹に聴いてそれがどう聴こえるのかを一生懸命考えている。音を聴くことに集中し、思考することで、比喩表現などの新たな表現が生まれる。また直前の保育で、CD を流した環境の中でとにかくマラカスを鳴らすという活動をする中で、鳴らす

ことに躊躇することがなくなったことから、その後広い空間が確保された静寂の中においても躊躇なく音を鳴らしていることが大きな変化である。そして中身が見えない容器を持ったことで音のみが頼りとなったのだ。一つずつ音を鳴らし比喩表現する姿からは、音を現実の〈米の音〉ではなく、米により鳴る音そのものを楽しみ、自らのイメージの中で音を選び出していることがわかる。

2-4-7 音の選択—音の創造に向けて

吉永が言うように、幼児たちに感じる・気付く・感情を抱く→考える・想像する・イメージする→表現・創造という一連の流れがスムーズにできているのは、やはり静寂と広いスペースで友達の音が邪魔をしない環境が保証されているからである(10)。音を聴くことにも興味を示さず、視覚的情報にとらわれていた2歳児も、繰り返し活動し、環境を整えていくことで、音を比べ、様々な違いに気付き、比喩表現する。その上「怪獣の音」というように自らの音を想像して鳴らし、創造性の初歩的な姿も観察されたことは特筆に値する。音を聴いて言葉で比喩表現するのではなく、音を聴きイメージし、比喩表現しながら、自ら音を選択し鳴らすという行為は創造であると捉えられる。

「演奏に際しての物理的・機械的な過程を一つ一つ理解して、これを思い通りに制御しながら、表現したいと望むものを余すところなく具体化する能力が、演奏者の技術である。この技術に裏付けられて、実際に体の一部を動かして音を出す機械的な能力を技能といい、これは機械によっても代行することのできる性質のものであって、技術とは全く異質のものである」(11)とマリー・シェーファーは言う。つまり機械的作業によって音を生み出すのではなく、表現として音を発音させることができる技術を得させるためにも、幼児期には機械的に音を聴かせるのではなく、意識をもって聴くことができるよう、そしてその音に対して思考する機会を与えることが大切なのだ。

事例 7(保育 6) :

最後に「先生に好きな曲、弾いてもらおう？」と問うと、花火をリクエストした。「ドーンとなった花火は」の歌詞で「この音花火みたいやで」などと花火みたいな音をマラカスの中から探していた。花火の大きな音をイメージしてか、大豆や金時豆の音を探し出した。抽象的な音楽作りは難しいが、音を聴く活動を重ね、聞いた音を言葉で比喩として表すだけでなく、言葉から音をイメージして探す姿も見られた。

保育1や2の初期のマラカス遊びの時には「好きなマラカスをもって好きな歌を歌おう」と誘い掛けても、誰一人音を鳴らさずに、歌に専念していた。しかし音遊びを重ねるごとに、また遊びの質を高めていくことによって、花火の音を想像し、それに合った音を探してそれを「どーん」に合わせて鳴らす姿は、2歳といえども創造性が働き、表現する力を持っていることを意味する。子どもたちは好きな色や好きなキャラクター、また自分の製作したものを「基準」にしてそれと比較して鳴らす経験を経て、様々な音があることを知り、様々な音のイメージを少しずつ形成していることがわかる。こうして花火をイメージしてそれを音で具現化したのである。その場合は透明なものよりも中身が見えないものの方が顕著であり、中身が見えないことで音そのものに着目しやすく、イメージすることに繋がりやすいのではないかと思われた(12)。

2-5 結論と考察

マラカス研究や、音探索の研究は数多くみられるが、今回2、3歳という、実際に現場でマラカスを手作りして遊ぶ年齢の幼児の音探索の様子を見られたことは有意義であった。マラカス遊びの中でも、一つだけを製作し音楽に合わせて鳴らして終わらせてしまうのではなく、マラカスの音を聴く活動に焦点を当てて発展させれば、2歳児でも十分音を注意深く聴き、感じ、想像し、創造する力があることが認められた。

2、3歳の幼児であっても、音を聴き、創造力を育てるために必要なことは、まずそれぞれの幼児にとっての特別なものを作ることである。様々な色を用いて視覚的に強い影響を与え、初めは積み木と化したとしても、好みの、そしてお気に入りの色のマラカスを見出すことで、それを基準に音を聴き比べていた。また音を聴く活動には不要な、あるいは好みを強く引き出しすぎて悪影響を及ぼすとも考えられるキャラクターでさえ、それらと比較しつつ音を聴くことは興味深いことである。幼児が自分にとって特別な何かを見出すことは音を聴き、そして音を比較検討するために大事であったのではないかと思われる。

「きれいだから」という理由でビーズに興味を示し、視覚的なものに左右される初期段階を越えれば、子どもたちは音に興味を示す。しかし、最後まで色や、中身の物に興味を示してしまい、音を聴き、音を楽しむ姿が見られない2歳児も多くいた。音を比較検討する素材となるために、視覚的なものも必要であると考えられるが、音に着目するチャンスを失わないためにも、刺激を減らした環境を与えることも重要であると考えられる。例えば、

アニメのキャラクターなどは好みが限定されやすく、最後まで好きなキャラクターを握りしめたり、並べたりする幼児がいたことから、キャラクターもあまり幼児が固執しすぎないものにする必要はあると思う。

しかしながら低年齢になればなるほど、視覚的に興味を示す要素がなければ、そもそもマラカスそのものを手にも取らず、音を聴く活動へと進めない。低年齢児でも音を比喻表現し、音のイメージを膨らませることができることが明瞭になったので、きっかけづくりに色や絵を用いたとしても、しだいに音に着目するように視覚的な工夫をこらす必要がある。幼児の音創造に向けてのキーワードは「基準化」であると言える。特別な何かで基準を設けることによって、音を聴き、比較検討し、想像し創造する。幼児が基準を設けられるように環境を整えることが大切であるとわかった。

我々が体験する日常の経験が、瞬間的な事物の再認が行なわれる。つまり、以前経験した何かが再度経験した場合、あの時の・・・という形で再認する。しかし単なる一瞬の出来事としてではなく、連続性をのぞかせる。デューイは「外的な時間のたんなる連続から経験の生きた秩序と組織化への変化が、はっきり示される」(13)のものであり、「個々人の個別の形で実現された連続性こそは意識的経験の本質」(14)であり、「すべての経験は生き物が自分の生活環境と相互作用する結果である」(15)という。

過去にした行為と何の関係もなく、ただ快樂や苦痛を惹き起こす多くの事柄がある。しかしそれは真の経験ではなく、単に偶然の事故にすぎない。そこに何らの前後的連続なく、即ち回顧なく予測なく、従って意味もない。・・・「経験から学ぶ」ということは、吾々が事物に対してなすところと、その結果として事物から受けるところの苦樂との間に存する因果関係を明らかにすることだ。

マラカス遊びに興じた2歳児でさえ、自分の音や友達の音を聴き、音の違いを認識した。かたい音や柔らかい音などの違いを聴き、違いを認識した経験が、次にかつての経験の中の瞬間を思い出し、中に何かが入っていることに気付く、その中身に着目し、比喻表現をしていた。過去になしたことを終わらせるのではなく、過去の経験を継続させながら環境と関わりを行っていくことで、連続性のなかで、ずれを感じたり、環境と相互作用をおこしたりしながら試行し、思考し、なぜそうなるのかを考える。それこそが学習であるというのだ(16)。

ただ単に音を出すことという経験ではなく、環境との関わりから子どもたちがどのような意味を生成するか、これこそが器楽教育における音教育の意味となるのである。つまり、

経験の中では質が重要な要素となるのである。

デューイにとって芸術とは、音、色彩、身体的動き、言葉等の媒介物の違いによって分類される。自然的素材や人間関係の素材等、自然や社会に個々散々している素材が媒介として用いられる時に表現となるという。つまり「外的なものの働きかけにより生じた自分の「内なるもの」を、素材を通して自分の身体の外に表わす」(17)ことである。そしてこの芸術によって表現される内容は「質」だという。芸術作品のあらゆる部分の中に、この「質」は見いだされる。また「芸術の素材は経験のもろもろの感覚的性質である」(18)ともいう。つまり、芸術は感情表現であると思われることが多いが、「感情」ではなく「質」とであると言うのである。そしてこの質、その中でも感覚的質は音や、絵画などの媒介を通して表現される。その質は、「人間の感覚や経験と外的事物の性質との相互作用の結果としての「質」となる」(19)といい、環境とのかかわりにより得られた感覚であり数量化できずに自然科学から除外されてきたものである。例えば濡れている、乾いている、熱い、寒い、軽い、赤い、雑音、楽音として整えられた音など五感で、直接的にしか感じ取れない、物そのものに具わる質のことである。例えば「赤い薔薇の花は、赤い色という『感覚的質』、花びらの形という『感覚的質』、個々の花びらの重なりや地などから生まれるテクスチャーという『感覚的質』、その花が他の花や物とどういう関連にあるか」と例に挙げ、これらの感覚的質の相互関係により「ビロードのような赤い薔薇の花」というように認識すると説明している(20)。

音の場合、斉藤は「人間と環境との相互作用に浸透する『質』が、人間に受容されることによって、『感じ』となり、『感じ』が言語などによって、対象化され、識別され認識可能なものとなる時『意味』は生成される」(21)と述べる。子どもたちの経験の中で、「感じ」である「感覚的質」を高めていくことが、芸術的経験として重要であり、もちろん言語のみでは質の微妙な差異は表現しきれないが「言語による意味生成では、できるだけ対象の質を保つために『～のようだ』といった比喩的な表現などを用いる」(22)ことが多い。つまり、子どもたちが音遊びを通して様々な音に触れその違いを感じ、言語化することだけが感覚的質の感受ではないものの、比喩表現などを一つの手段として音を感じ取る経験が感覚的質を高めることになる。保育の中でありふれた手作りマラカス遊びであるが、〈音〉に着目して行ったらば、幼児にとっては大きな意味を持つ可能性がある活動であることがわかった。

この保育所では3歳児がもともと少ない上に欠席が多く、保育6、7で好みの音、イメー

ジの音を選択するかどうかを明らかにする保育が上手くできなかったことが悔やまれる。
音楽表現において、音のインプットなくしてアウトプットはあり得ないとの視点から、表現教育のためにも、幼児教育の中での音遊びは必要不可欠である。実際の音楽活動・演奏活動においてその幼児なりに音を活かす方法、創造性を高めるための方法を今後明らかにするよう取り組んでいきたい。

最後になりましたが、快くマラカス活動をさせてくださった大阪府下の H 保育園と諸先生方、そして研究のためにご協力くださった園児とその保護者の皆さま、写真掲載を了承してくださった保護者の皆さまに感謝を申し上げます。

3 音遊びがもたらす効果について—大学新入生と5歳児との交流から

3-1 問題の所在

音楽といっても、我々の多くは西洋音楽に取り組んでいる。西洋音楽では、2倍音であるオクターブを12に区切った音階を用いる。もちろんこの音階も、長い歴史の中でピタゴラス音階、純正律や平均律など様々が生まれた。また様々な国と地域はそれぞれの音階を持ち、決して音階は世界共通ではない。西洋音楽においても、時代によって音の高さは異なり、日本が $a=440\text{Hz}$ と世界標準音に批准したのも1948年と70年前である。つまり、絶対音感などと言われる言葉も存在しているものの、決して絶対的なものではないのである。そう考えると、幼い子どもたちに音楽を伝える際に、まずは音楽素材である音そのものに触れ、そのものの音で遊ぶことが重要であると考え。また素材である音は、物体が振動すればどこでも、何からでも出すことができるのであるから、狭義的な楽器ばかりではなく、身の回りの物に触れ音を鳴らすことは音楽の出発には大切なことであると考え。音は一般的に、音高・強さ・音色という三つの要素により規定される。そして音は決して一つの音でできているのではなく、様々な音が含まれている。それがどのように含まれているかによって音色はつくられる。したがって「すでにひとつの音が現れた段階で、ひとつの音楽作品と同等の複雑さを兼ね備えている」(1)のだ。この一つの音がすでにたくさんの音を含む音楽であると言える。尺八の音楽において「一音成仏」という言葉がある。一声で仏になる、または聴いた相手を仏にするという意味だが、中村は一つの音がすべてを包含している、つまり一つの音の中に豊かな倍音が含まれ一つの音の中に複雑な『宇宙』が存在していることを示唆(2)していると述べる。このように考えると音一つがとても意味深く、もっと味わって見たいものだ。

しかし感覚的に大切であると感じるものの、音楽教育の視点から音遊びがどのような意味があるのかを捉えることは簡単ではない。特に近年音を聴くことの重要性が高まっている。音楽は聴くものである。しかし聴くという行為もどのように位置付ければよいのかはあいまいである。本研究に於いては、音遊びの実践例をもとに音遊びが持つ意味について考察を試みる。

B大学では秋学期(後期)に初めてコースに分かれる。S学部では、社会福祉士コースや、保育士コースなどのコースがいくつか存在し、1年生の春学期に一般教養とともに社会福祉全体について学び始めた学生は、1年生秋学期から専門コースの学びを始める。保育士コースに配属される学生は保育の楽しさに接することなく保育の学びがはじまるのだが、

まずは保育の楽しさにも触れてほしい、また保育の学びを意欲的にできるよう支援もしていきたいとの思いで学部行事が企画された。

イベント企画として「身の回りの音であそぼう」と銘打って始めた。もちろん音楽教育のための行事ではなく、保育の道に入る前に純粋に子どもとの関わりを楽しみながら音で遊ぶことの楽しみを見いだしてもらうことが、このイベントでの重要な点である。このイベントで音そのものに触れ遊ぶことによる、学生の変容と幼児の変容から、音遊びがその後の音楽活動にどのような影響を与えていくかについて考察をしていく。音で遊ぶことが、音楽をする上で重要となる人との関わりやコミュニケーション力育成の一助となっていくのか、また音そのものに触れることはどのような意味があるのかについて行事を振り返りながら検討することにする。

3-2 音楽教育と音遊び

音楽があちらこちらの楽器屋でも教えられ、また幼稚園・保育所では一日の大半を音楽でしめている園もあり、小学校教育や、中学校教育においては音楽が必須である日本では、一体音楽の何を教えているのであろうか。音の出しか、メロディーの歌い方か、和声か、などと考えるとその多くは無意味に思えてくる。無意味というと少し語弊が生じるが、西洋音楽を上手に楽器演奏できるように、上手く歌唱出来るように、あるいはよく理解できるように、音楽の一部分を伝えたに過ぎない。阪井(2007)は「音楽教育とは、たとえば正しいフレージング、適切なアーティキュレーションなどができるように助ける、そのような意識と技能を持って音楽をつくれるように助ける、そういう方向性を持つ営みである」(3)と述べており、学校教育というものは音楽を構築化し、同時に理論的に、知的に構成する方向性を持つと説明している。確かに、我々が歌を教える時も、器楽を教える時も、鑑賞も音楽の構成を意識し、音楽をいわゆる〈整える〉方向で行っているのではないだろうか。

阪井はこれに対し音楽と音楽教育のベクトルを図式化している。

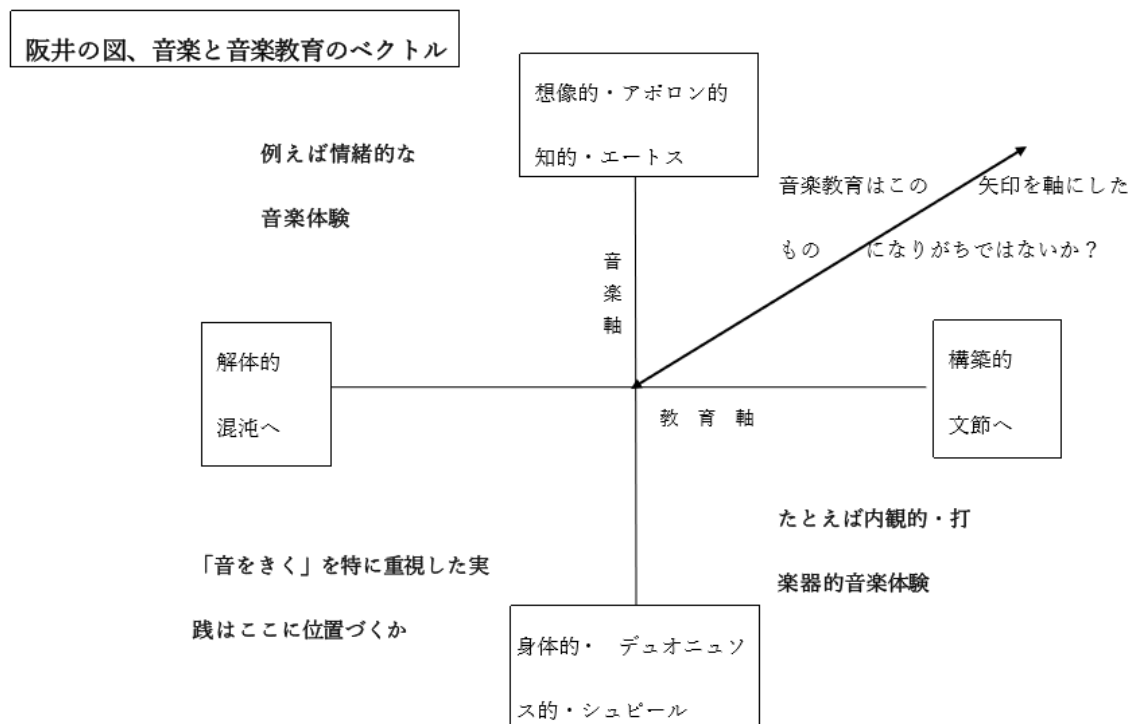


図1：阪井の音楽と音楽教育のベクトル図(著者が転写して引用)

阪井の言う音楽教育を、構築化していく方向だとすると「音をきく」という活動は解体的な活動であると言うことは理解しやすい(4)。解体へ方向へのベクトルが強まるとその反動として反対側のベクトルが強まるという意味がどうということか、また現在の音楽教育をこれですべて説明できるかという疑問が残る。

阪井の図によって、近年幼稚園でも重要視される音遊びがその後どのような道に進展するものであるのか、音楽を学ぶ上でどのような意味があるのかを考えると「きく」活動の説明は明瞭になるものの、不十分である。その不十分について、阪井の図に付加し、新たに図を作成した。

阪井は右上へのベクトルが、音楽教育として強くでる方向だと述べた。しかし実はこの地図を広げる全方向のベクトルが音楽教育となるべきではないかと考えてみた。狭義的な西洋音楽だけではなく、あらゆる可能性を秘めた様々な種類の音楽を体験すること、理解する素地を創ることこそが現在の音楽教育には必要ではないだろうか。現在の小学校以降では音楽づくりなども重視されているが、最初は感覚的なものから、少しずつ構造理解を実際に体験しながら学ぶ。そして構造がわかればわかるほど鑑賞力も高まりより深い曲の考察、想像が可能となる。また音遊びや楽器の探索によって混沌としたカオスの中で音の楽しさを満喫することで、逆のベクトルである器楽や歌唱活動においてもより想像性を働

かせて、自分の音楽や音を見つけ出し、音楽性を向上させる。

佐藤(2005)は「いろいろな素材、参考方法、示唆、刺激などを与える環境を創り、そこでみんなが、ひとりひとり、何を感じ、何を考え、作りたい、表現したいと願うのか。自分の心にその答えを聞くことができるのか。そんな方法のためには〈教えないこと〉こそが大切」(5)だと述べる。教師というものは、すぐに何かを教えたくなるが、特にこの音に関しては教えられ頭で理解することよりも感じる事が大切だ。外から教えられる音楽の一要素ではなく、人の内面にある感覚を育てることが大切だからだ。従って、耳だけではなく、身体全体で音を聴き、感じるこそが音楽のこのベクトル図を広げることにもなる。そして音そのものに敏感になる子どもたちは、反対のベクトルの器楽や合奏、合唱においても、自分の出す音に敏感になり、右上方向にもベクトルを引き出すであろう。

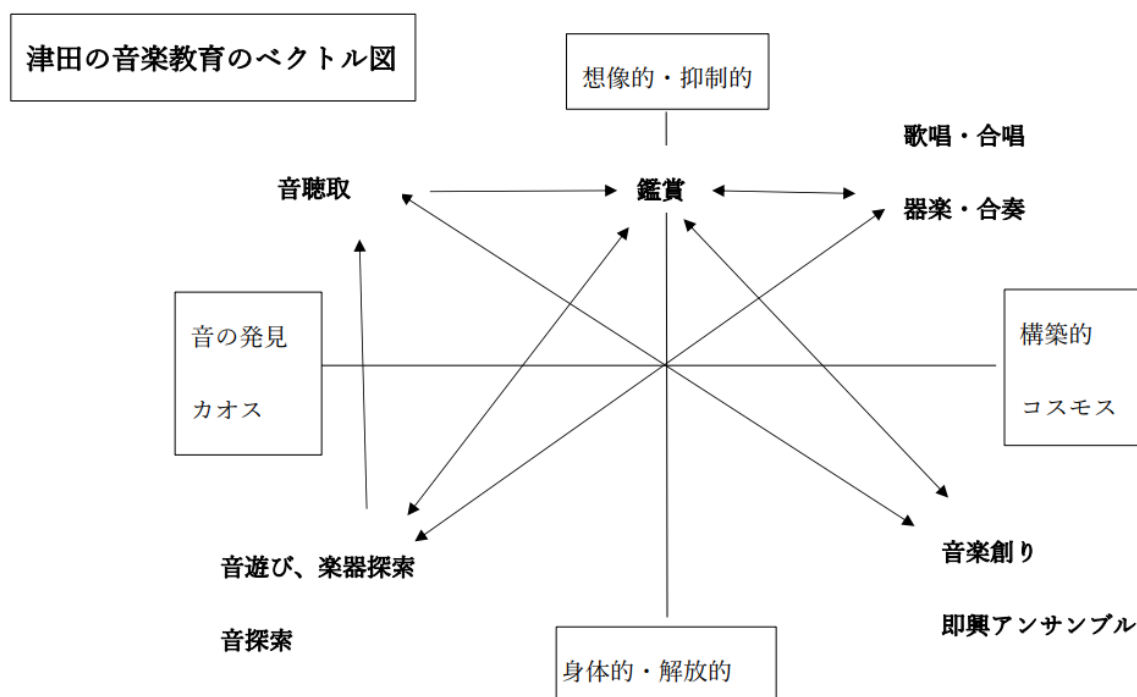


図2：津田の音楽教育のベクトル図

著者は絵画については全くの素人であり、どのように解釈してよいのか、どのように鑑賞すればよいのかもよくわからない。しかし時折見る絵画では、全体を見て堪能したら、次に心の赴くままに詳細に絵の隅々を見て、ある色を賞賛し、ある詳細に描かれた工夫ある一点に心奪われることもある。その後、再度全体を見た時に、最初とはまた異なる感覚

に陥るものである。テレビなどで絵画が紹介される時に、カメラがこの役割をすることがある。全体を撮った後に、詳細を見るために高い倍率で拡大されたカメラが絵の一部を映し出す。しかしおそらく鑑賞者が見たい物と、あるいは見ていたい時間が異なるせいかテレビの演出によるズームは多大なるストレスを感じることもある。テレビからの一方的な刺激の伝達により、暗黙の了解で、絵画を「見させられる」時間となるからである。

このような体験はどの人にもあるであろうが音楽でも同様である。音楽全体を聴いているだけではなく、素材の音を詳細に聴き心満たされ堪能することで、音楽全体への思考へと帰って行く。絵画の場合、詳細な一部、点をたくさん経験して見ても、それだけでは全体像は現れず混沌とするであろう。音楽においても、詳細である音に着目ばかりしていても、音楽全体は感じられにくい。従って詳細ばかりの音の探索ばかりを推奨しては道を見失う。しかし音の詳細を楽しむことは近い将来の音楽全体を見る時がくれば何かしらそれまでとは違う感覚に陥ることであろう。

3-3 イベントの内容

B 大学の1年生は、春学期に社会福祉の全体についての講義を受け、秋学期からはそれぞれのコースを選択して分かれる。そこで保育士コースを選択した学生を担当することになる。近年保育はブラックである、保護者対応が大変であるといわれることが多い。大変である反面給料は安いとマイナス面ばかりがクローズアップされてマスコミ中心に流されている。しかし保育の原点である子どもとの関わりは、日々有意義であり、子どもの成長に関わる保育はやりがいのある仕事でもある。保育のメリットである子どもと関わることの喜びを実習まで体験できないことは学生にとって、保育者となり子どもとの関わりを持ちたいという思いや、保育の学びを深めたいという意欲を維持することは難しい。そこで学部イベントとして近隣保育所の5歳児と交流をし、音遊びを体験することとした。

学部の中では保育というベースの上にこのイベントは位置づけられるが、保育者になるために音遊びを体験するのではなく、音で純粹に遊ぶことこそが重要であろう。指針や要領でも身近な音に触れることが書かれているにもかかわらず、実際にどのようにして音で遊んだりできるのかを学ぶ機会は少ないため、現場に入ってもどのように遊んでよいかわからない。その結果一般の保育現場では、音遊びの活動が定着していない。そこで実際に、自らが音で遊び、楽しさを、驚きを、興奮を経験し、現場へと持ち込むことが重要であろう。

全部で12個の音遊びを企画し、必要なものをゼミ生とともに作成し、それぞれをお店屋さんという形態にして、有志の上級生が店員としてついた。そこを学生と保育園児はスタンプラリーをしながら回った。12の音のお店の一覧は次頁の通りである。

このイベントで使用されたものは、特別目新しいものではなく、おそらく5歳児ともなれば一度は見たものや使用した経験もあるものであろう。普段目にしている我々はその物を〈物〉として見、またその物の持つ用途を一番に念頭に置くため、その物からどのような音が出るのかと言うことを失念、あるいは最初考えていないことが多いであろう。この普段失念している思考を呼び起こすことが今回のイベントでは中心となる。先ほどの津田の音楽教育のベクトル図で言うならば、解体的で、頭での思考ではなく、身体を動かし体験するという身体的行動となる。

このイベントで人気の店、上位4つは、保育園園児・学部生ともに共通であった。それは「2：かえるのほいくえん」「11：Eテレ」「8：グラスアンサブル」「9：きみはホースをならせるか」であった。これらを踏まえて、次項ではイベント後のアンケートなどの振り返りから考察を試みる。

表 1：音のお店一覧表

	店の名前	音遊びの内容
1	かんかんゲーム	多種の 60 本の缶から、同じ中身(中身は 6 種、米、大豆、小豆、クリップ、ビーズ、マカロニ)の入っているものを探す。
2	かえるのほいくえん	コップの下に下がっている紐を濡らして触って摩擦を生じさせて音を鳴らす。摩擦がコップに振動し共鳴する。併せて赤貝を用意し、貝殻の背中をこすり蛙のような音を出す。グループでかえるのほいくえんのように楽しく賑やかな子どもの生活を表現する。
3	ダンボールがっそうだん	色々な大きさのダンボールを鳴らす。手や割り箸ばちやペットボトルばちでグループの仲間とアンサンブルをしようというコーナーである。
4	バケツでこんにちが	色々な大きさのバケツを叩く。いくつかには太鼓の皮のようにガムテープで蓋をし、ガムテープ太鼓を作製。
5	あなたはだあれ？	紙コップやプラカップの底に入っているビーズや米に向かって、上から声を出すことで底にある粒を振動させる。手作り変声機である。みんなで声を変えながら会話をする。
6	サザンオールスターズ	色々な大きさの、材質の箱の中に、米や大豆や小豆を入れ転がし共鳴させる。大きいものは 1.5m 程ある。みんなで海を表現する。
7	あめあめ ふれふれ	サランラップの芯などの筒にたくさんの爪楊枝を打ち込み、米や小豆を入れ鳴らす。傾けると米などが爪楊枝にあたりその振動で響く。
8	グラスン〜グラスアンサンブル〜	グラスに水を入れいろいろな音(音階)をつくり、叩いたり、擦ったりする。ワイングラスの上を指でこすると指との摩擦で生じた共鳴で幻想的な音を発する。
9	きみはホースをならせるか？	ホースをいろいろな速さで回すことで、いろいろな音高が得られる。
10	しあわせならピンならそう	大きさの異なる瓶に息を吹き入れ音を鳴らす。
11	Eテレ	学生の手作りの装置である。上からビー玉を落とし、転がり落ちながら缶などに当たる音を聴く。
12	キッチンスタジオ	フライパンやボール、まな板・ざるなどを、菜箸や、フライ返し・泡だて器などで叩いたり、擦ったりして鳴らす。いろいろな台所用品を工夫して鳴らしアンサンブルしてみる。



写真1：かえるのほいく えん



写真2：E テレ



写真3：グラサン



写真4：あめあめふれふれ



写真5：キッチンスタジオ

3-4 音遊びの意義をめぐって

音遊びの意義を巡って—〈音遊びが楽しい〉ことをめぐって—

このイベントで子どもたちはかなり興奮をしながら楽しそうに遊んでいた。学部生にとつたアンケートの中でも、学部生の 62.7%の人が、園児が「非常に楽しんでいた」と答え、「楽しんでいた」と答えたものを合わせると 100%の学生が楽しんでいたと答える。学生自身も「非常に楽しかった」「楽しかった」と答えた人は 100%でそのうち 35.3%の人が「非常に楽しかった」と答えている。また園児だけではなく「自分も夢中になりそうだった」などという感想もあった。実際に皆が笑顔で表情がよく、リラックスし解放的な姿が見られた。園児だけではなく学生も楽しめたのは、非日常的経験によって日常の諸々から心の解放があるのではないかと考えられる。

音楽というのはそもそも規則が多いものである。我々は音楽によって心が癒やされ自由にされていると感じるが、実はすべてが規則の中で行われるものである。例えば現在使用する五線譜であるが、これだけでは何の音かは判別できない。従ってト音記号やヘ音記号、ハ音記号などによって音高が限定される。また 4 分の 4 拍子なのか、2 分の 2 拍子なのか、はたまた 8 分の 6 拍子なのかなど、音楽の感じ方さえ拍子という形で限定されてくるので

ある。その上速さでさえ♩=120、**Moderato** などと記入され限定される。それだけではない、付加はいくらでもあり、**Maestoso** とあれば荘厳にどっしりとした様子をイメージして演奏する。またスラーがついていればなめらかに演奏しなくてはならない。このように、音楽というものはある拘束を元に成り立っているものであり、癒やされる反面ある種区切られた空間での自由さの中で演奏活動は行われているのである。だからこそ、この構造化を学ぶことが教育として重要な地位をしめるのだ。

しかし音楽素材の音だけであれば音楽形式などの制約もなく音を出すことが許される。音楽も決して規則を超えたところでは自由がないわけではないが、心を抑制し、コントロールして構築的に行うということは否定できない。その点音楽素材の音は規則がまだよくわからない、あるいはコントロール力そのものが弱い幼児にとって非常に楽しめるものである。

これほどまでに楽しく感じた理由は何であろうか。学生のアンケートと感想を見ていくと大きく二つの点が挙げられる。一つは音が純粹に楽しかったというもの、もう一つは子どもが楽しんでいるのを見て楽しかったというものである。まずはこれらを考察していこう。

まず音が楽しかったと感じた要因は何であったのであろう。「音にびっくりしたから」「想像がつかない音だったから」「普段使っているものから音が出るのが面白かった」「身近にあるものでよかった」「初めての体験だった」というような、いつも見ているものから発する音の意外性が約半数を占めている。普段生活している時には、我々は常に音を聞いている。しかし、それは物理的に鳴っているものを無意識の中で聞いているに過ぎない音が大半であろう。

我々は日常生活の中で、あらゆる音を聴いているのではない。耳は口のように塞ぐことはできないため物理的には本人が望もうが望まないかは関係なく音は入り込んでくる。しかしそれを聞き流す術を持って生きている。そして音楽を意識的に聴取する際には、我々は好みの音楽を選択し、いつも幅広いあらゆる分野の音楽を聴いているわけではない。

ローダラー(2014)は「大多数の人は幼い時から、ある限られた音楽刺激にのみ触れている。文化背景が早急に影響力を持つようになり、たとえば、初めてその曲を聴いた時に抱いた感情や、ある音楽様式に適切だと感じる繰り返しの形式など、偶発的なものにせよ意図的なものにせよ、音楽への感情的反応が外部要素に左右されるようになる」(6)と言う。学生だけではなくおそらく幼児もすでに無意識か意識していたものかはともかく、身の回

りの音にたいして〈常識〉というものが存在し、それ以外の使用方法により発音させることは眼中になかったのである。それを意識的に聴取することにより、普段忘れがちな楽しさが喚起されたのであろう。つまりは普段の生活で、通常の使用方法では出ない音が非常に強い音刺激を持っていたということである。しかし、それだけであれば感心や驚愕で終始しても良さそうであるが、これが人々を楽しくさせたのである。

目新しい音を聴取した時にそれほど楽しいと感じるものかという疑問が生じる。ローダーは音楽の文化的背景に抛らず身体の本能として変わらない要素は次の3点であると述べている。「①すべての文化に共通の音楽要素が何点か存在する。②人間には音楽の音と形式に注意を払おうとするモチベーションが存在する。③音楽は感情的な反応や気分を引き出すことができる。」(7)彼の理論で考えると、イベントにおいて身の回りの音を意識的に鳴らすことで、音楽の音として認識していたのではないだろうか。その音に注意を払って聴取することで楽しさも引きだされたのかもしれない。確かに行事を振り返ると、1時間、学生と子どもたちは好きな店に行き音を能動的に鳴らしていた。一つの音だけ鳴らしておしまいだとするものはおらず、何度か連続した音を鳴らし、中には複雑なリズムを生み出し打ち鳴らしていた。つまり1回ではなく2回3回と発音させながら、人はリズムを生み出し、音を音楽へと発展させてそれぞれが楽しい時間を作っていたのである。このように能動的に打ち鳴らすことでリズムが形成され、初歩的な音楽が形成されることで人はより音を認識したと考えられる。また新たに生み出すこの行為自体が楽しいという思いを高めたとも言えるであろう。

あるいは、人と一緒に鳴らしたとえリズムを形成したと捉えなくても、人とともに鳴らすこと、「他者が一緒に音を鳴らして楽しんでくればこそ、子どもも楽器で楽しめる」(8)のだろう。他者と交流することで、お互いの動作、音、発言は他者への刺激となり、より楽しさを増幅する。それが音遊びを楽しくする一要素であるかもしれない。

ヒューロンは次のように述べる。音楽の進化は歴史的にも個体発生的にも二段階あり、第一段階では遺伝子の要素によるもので、二段階目は環境への適応とは関係のない喜びを求める段階である。音程や音の繋がり、構造およびリズムによって引き起こされる感情に対する欲求によって発達してきたという(9)。音をただ鳴らし遊んでいる中であるが、他のグループの人の音や自分の音が合わさり、リズムを形成することで、それぞれの音聴取において効果を上げて、感情が高まったのかもしれない。

3-5 結果と考察

①〈子どもとの関わりが楽しい〉をめぐって

音遊びを終えて、楽しかった理由の一つは音の意外性からの楽しさであったことはすでに述べた。そして楽しくなった子どもたちの様子を学生が以下のように述べている。

- ・笑顔が増えた。笑顔が見られた。元気になった。
- ・恥ずかしそうだったのが、音が鳴ると楽しそうになった。
- ・よくしゃべるようになった
- ・わくわくしだした、
- ・表情が和らいだ。
- ・ホースが鳴るとみんな笑顔になった。

子どもたちは実際に「よくしゃべるようになった」と学生が述べるように、半ば興奮状態を起こしている子どももいた。最初学生とグループ分けをしたすぐ後は、友達と手をつないだまま固まっている子、笑顔が出ない子もいる中一つ目の店に行き、学生が音を鳴らすのを遠くから見ている子もいたが、すぐにその姿は消し去られていく。音は子どもたちだけではなく学生の気持ちも開放的に、半ば興奮状態にさせていった。かつその音は、非日常的奏法によって生み出された意外性のあるものであることが効果を増大させたに違いない。このように、ポジティブな感想が大勢を占めた。

そしてもともと子どものことが好きで、保育の道を志した学生達であるから、子どもの喜びに同化する傾向が強く、学生も音遊びの世界に引き込まれたのではないかと考えられる。上記のように子どもの様子に加え、学生は音遊びが楽しかった理由に、「子どもと一緒にできたから」「子どもが楽しそうだった」「子どもの笑顔が見られたから」などをあげている。

ケルシュは音楽の脳内処理過程の基礎となる認知過程と神経基盤について述べている。音楽と言葉や音楽と会話についても述べているがここでは社会的機能について着目しよう。

個人間の接触は、他の社会的機能の発生にとって必要条件である。社会的認知は、音楽の指示的信号の質の解釈と並立する。それ以上に、社会的認知は、社会的共感の発現の必要条件である。コミュニケーションは、協調へと導く調和した活動にとって必要条件である。それ以上に、活動の調和は身体活動に関連する。身体活動からは、動作の産生の間の運動の修正と同じように身体的な音楽由来の意味が発現する。協調

は、文法統合の間に統語的特徴(例えば、メロディー、ハーモニー、拍子、リズム)がともにはたらく活動に並立する。協調は社会的統合の増強をもたらし、集団の個人の健康の増進に関連する。(10)

音楽を創る、音楽をするということは、いくつかの社会的機能を含む活動ではある。今回の音遊びの場合、自由な雰囲気と自由な場と区切られた時間の中ではあるものの自由な時間も与えられ好きに音を鳴らすことができた。しかしながら、人と人がバラバラではなく、同じグループの活動として発音させたものはおそらく同時に鳴らし、一定のリズムなり、まとまりを生み出す。また主催者としても、あまりまだよく知らない保育コースに配属される学生達の交流と、これから学ぶことになる幼児との交流を志してイベントを企画した。従ってお店においてもそれぞれのグループ内でアンサンブルや音での会話を目指したものが多々あった。音の楽しさを共感した上で、共に音を鳴らすという行為がより社会化を促進させるのかもしれない。

中村は、実際音が鳴ると、我々の「耳の中では音を感じ取る基底膜と呼ばれる部分は、その周波数に動機する部分が振動し」ている。そして「あるリズムや音が流れてきた瞬間に、私たちは傍らにいる人と同期」(11)しているのだという。音楽は無意識に呼吸を合わせ、声の音量・速度の変化など様々な要素を同期させようとする。音や動きを同期させることにより他の人と似かよった感情を抱いて、自己の精神状態を他者と調和させる。また模倣も同期コミュニケーションの一つであるという。子ども達がすることを学生が模倣したり、学生がすることを子どもらが模倣したりし、共に音を鳴らす行為は人との繋がりを生む。我々が音を介した時に人と心の繋がりを感じたりするのはこのような理由もあるという。

これらの意図があったこともあり、学生と幼児は音で交流をした。そして3-4で述べたように、日常生活に存在する音を非日常の奏法や使い方で音を鳴らし演奏することで、より音を深く聴取した。音と音楽、初歩的なリズムなどが生じることで、楽しいという感情は高まった。その結果社会的な機能も発達したものと思われる。

学生と幼児がグループとなり、移動の時は手をつなぐなどの接触行動、中には走り出しってしまうが故に手をつなぐグループもあった。手をつなぐなどの身体接触が社会的機能を高める。子ども達が、音が鳴るものを受け入れ、また日常では聞き逃している音を聞き楽しくなり、楽しいという気持ちを表情や身体表現で表すようになると学生も同化し、共感

し、楽しい中でのコミュニケーションが図れるようになる。ゲームの中で一緒に活動し、一緒に音の工夫をする中で協調が生まれ、より社会的機能は向上する。学生のアンケートにおける自由記述のなかで、音遊びは「人と自然に話すことができる」と記入した学生や「いろんな人と親しみやすい」と記入した学生がおり、社会的機能の高まりを実感した学生がいた。

子どもとの関わりだけであれば他の遊びでも交流はできたであろう。しかし音が持つ力により、社会的機能が働き、コミュニケーションがとりやすくなったのではないかと考えられる。音楽の素材の音を使って遊び、他者とともに体を使って音を鳴らす。人と協調しながら音を鳴らすことがより社会的機能を働かせたと考えられよう。また最初に述べたように、約束が多い五線譜で表わすことができる音楽とは異なり、音という音楽素材でもって、阪井がいう音楽の解体が行われ、心が自由になったことでより人との関わりが可能になる。その後再度ともに協調を図るとともに音でもコミュニケーションを図り、音で会話やアンサンブルをするというお店での取り組みが人との繋がりを感じさせた。

②〈音遊びが楽しい〉が支える音楽への意欲

もう一点注目すべき点がある。以上説明してきたように、解体的でもある音遊びを体験し、楽しさを感じることで、音楽とりわけピアノ学習において意欲が持ちうるのか、あるいは音楽が得意でないと感じる学生は苦手意識の中で意欲を持てずにいるのかを考察してみよう。アンケートの中で「音楽が得意、少し得意、普通、あまり得意でない、苦手か」と問うた。「音で遊ぶことが非常に楽しい、楽しい、普通、楽しくない、全く楽しくない」との問い、「ピアノや歌を練習したくなった」との項目との関係性を見よう。

表2：音楽の得意不得意と音遊びの楽しさの関係

	音楽が得意、少し得意 19名	普通 18名	あまり得意でない、苦手 14名
音遊びが非常に楽しい	10(52.6%)	5(27.8%)	3(21.4%)
楽しい	9	13	11
普通	0	0	0
楽しくない	0	0	0
全く楽しくない	0	0	0

100%の学生が楽しいと答えたものの、非常に楽しいとした学生は、音楽が得意と感じている学生の方がかなり高い比率で存在することがわかる。音楽が得意であろうともなから

うとも同様に楽しめるだろう音遊びであるが、学生の中にはすでに音＝音楽であると認識しており、楽しみ方にも違いが出ているものと思われる。学生が楽しめるためには、ある程度自分の中で音楽は得意であると思わせられることが必要なのかもしれない。もう一つの結果は以下である。

表 3：音楽の得意不得意とピアノや歌への意欲の関係

	音楽が得意、少し得意 19 名	普通 18 名	あまり得意でない、苦手 14 名
ピアノや歌を練習したくなった	12 (63. 1%)	9 (50%)	8 (57. 1%)

ピアノに関してはどの学生もが練習したくなっていることがわかる。音遊びをすでに音楽と捉え、苦手意識を残していた様子であったが、楽しかったことが原動力となり、意欲化は進んだようだ。平均 56. 9%という数字が大きいのか少ないのか、はたまた上昇したのか下降したのかはわからないが、少なくとも音楽が苦手であると感じる学生も、得意であるという学生と近い割合で頑張りたいと思えたことは、イベントの効果が大きいのではないかと推測する。この音遊びを通してどのように変化したかとの問いで、保育で音楽がしたくなった・楽器遊びがしたくなった(のべ 40/51 名)と述べており、楽しかった思いを将来の現場でもしてみたい、楽しみたいという思いが原動力になっているとも推測できる。

音遊びを楽しむためには、音楽が得意であると自信が持てる学生の方が優位に働くが、苦手であっても、これを契機にピアノや歌の練習に意欲が持てるのならば、保育コースに配属される前にこのようなイベントで楽しさを子ども達と共感できることは評価できる。

この意欲は気持ちりが音楽をする方に向いたにすぎず、本当にこの意欲が継続し練習を積み重ねられるのかはさらに研究が必要である。

3-6 まとめ

手作り楽器が保育の中でも多々行われる昨今であるが、それについて郡司はこのように言っている。「“音”を意識させ、”心の耳“を開かせて”音を出すもの“として楽器の存在を知らせることを目的とした教育の一環であることを願わずにはいられないが、さらにそれ以上の大きな視野の中での試みであれば、その成果は計り知れない程大きいものになるだろう」(12)。ものを見て、これはこういう音だろうという予測ができるようになると、人はそこに注意をあまり払わなくなる。するとその日常、身の回りにあるものから日常耳

にする音ではなく、非日常の音が鳴るのではないかという予測さえしなくなり、徐々に注意深く音を聴かなくなるのかもしれない。どんな音が鳴るのだろうか、音を聴こうとすることが大切なのだ。しかも耳だけではなく、体全体を使って音を聴くこと、つまり響きを感じ五感を使つての音を聴く体験が大切である。

聴覚障害の人も音を感じているという例がある。風船をもった時、鳴り響いた音楽で振動する風船を手でも感じ、同様にまつ毛でも音を感じ、床をつたう音も感じる。我々が普段聞き逃している〈音〉かもしれない。佐藤(2002)は「聴覚以外の感覚でも、程度の差はあれ、教授するものということになる。その程度の差とは、各感覚の特性に由来し、今までの音楽は耳の特性のみを重んじ、そののみが活かされてきたのではないか。でありならば、他の器官も動員させる音楽もまた可能なのではないか。それは音楽の解放といえるかもしれない」(13)と述べる。

音楽遊びの中でも、「きみはホースをならせるか」のホースなどは腕や体全体を使って音を鳴らし、「サザンオールスターズ」では波の音を出す1メートル以上もある箱では、傾けると中の豆が動き重さも体で感じたことであろう。また「グラスアンサンブル」でもグラスを擦った指はびりびりと響いたことであろう。このような身体全体を使い、五感で感じる活動がより解放に向かわせたと言える。

我々は日常様々な音楽にふれながらも、ある一部のものを音楽と呼び、認識している。しかしこれは狭義の音楽認識に立ったものかもしれない。特に幼い子どもたちは、広義の音楽に触れ、これからの可能性を広げる経験が大切であろう。その点今回のような音遊びは、日常のものを使用することで、日常聴きなれた音を聴く他に、予想しない音、つまり日常の物を非日常的奏法により、予想と異なる音が鳴ることに気付き、工夫次第で音が多種なることを体験することが重要である。そのことで、音に意識がいき、一つのものからたくさんの音が鳴る、あるいは鳴らせる可能性があることを感じるができる。また音を1回きりではなく、連続性を持って鳴らす、あるいは、他の人とともに鳴らすことでリズムが生まれ音楽を作り出す。そのことがより子どもたち、学生達が楽しめる一因となった。

また人との関わりに音が関与し、心を開くと同時に、社会的機能を高めることがわかる。仲間との関係性を作るのは決して音楽だけではないが、音楽活動により、より社会性の向上が図られる。

先述した教育のベクトル図を基に考えてみよう。音を聴く、もしくは音で遊ぶという行

為は、阪井の言うように解体であろう。身体を使って遊び、音を鳴らし、五感を使って音を聴き、解放的でもある。その行為自体は左下へのベクトルである。同時にこの解放感によってコミュニケーションが生まれ、予想しない音をたくさん聴くことで楽しさが生まれ、人と楽しさを共感する。人と共に鳴らすことで人の音と合わせる楽しさ、協調する楽しさも見出すであろう。協調して音楽をする方向は右上ベクトルであり、子どもとの交流によって点対象であるこのベクトルへも広がりを見せることであろう。人と関わり、関わり合いによる音を鳴らす楽しさを共感しながら、共に心も通わせる。音楽的構成を持って合奏が行われなくとも、「かえるのほいくえん」というタイトルでの表現を求められると、グループ 4、5 人で工夫をして音を発する。学生も幼児も同様のものを楽しいと感じたことから、このような社会的取り組みがより共感を生むのかもしれない。しかし音が構築化し音楽化する時、音楽が苦手な学生は苦手と認識をするのだろう。音楽が得意である学生ほど楽しむことができ、音楽が苦手な学生ほど楽しみきれない現実がある。非常に楽しいと認識されずとも楽しいと認識出来ることで、音遊びから次の音楽への意欲は得意不得意に関係なく持てることも分かった。今後音楽構築化が右上ベクトルの方に伸びていくかどうかはわからないが、少なくともそちらの方向に向きよいスタートを切れたことは間違いがない。

混沌とした音遊びから、人と関わり、構築化が行われると右下へのベクトルへと移行する可能性も秘めている。人と関わることで一人一人が好きに発音させたカオスの状態からコスモスの世界へと進展する。つまり音遊びは左下のベクトルでありながら、西洋音楽だけではない多種多様な音楽理解と、音の気付き、器楽をする際の自分の好みの音を形成するなど、現在求められている音楽教育の窓口となっていることがわかる。

ここまで述べてきたものの、構築の反義語は解体である。解体というのは、音楽という概念がすでに与えられ、あるいは出来上がっており、出来上がっている概念以外のものがなかなか受容できない人間に対して言える言葉である。「音楽」という概念がまだ形成されていないであろう幼い子どもであれば、音遊びの意味もまた異なり、音の発見として位置づけられるであろう。また西洋音楽の概念が定着した人々にとっても、これまで信じてきた狭義の音楽概念を解体し、音遊びは音の新たな発見として位置づけられ、新たな概念が生じるだろう。

低年齢児や赤ちゃんなどが明らかなる音楽という概念がない状態で音に触れるのは解体ではなく、純粹に音の発見の機会となるだろう。音楽に触れ、音楽という狭義の概念が強

く形成される前に音遊びをすることは、多種多様な音楽理解の一助となり、これからの音楽の概念形成の上で柔軟な思考が行われると考えることもできる。その視点で考えると、小学校に入学し、より西洋音楽の概念が形成される前に音遊びをすることは非常に意味があるだろう。

バナンが述べるように「カリキュラムは教師が伝える知識を説明するための道具、即ち音楽を通してではなく音楽について教える手段に、あまりに簡単になりうる」(14)ものである。だからこそ表現豊かに音楽に参加する音遊びのような場は、大切な活動となるであろう。素材である音で遊ぶことの意味、また様々な音に触れ、聴くことの意味を今後の研究で、より強固なものとして見出したいと思う。

第2段階 音の不思議発見と音探索

1 幼児期の「創造的音楽づくり」を支える音楽活動について ―領域「表現」と小学校音楽科「音楽づくり」を手掛かりに―

1-1 問題の所在

日本が本格的に学校教育に音楽を取り入れたのは戦後のことである。戦後の音楽教育の基礎を築いた昭和23年の音楽の指導要領において、歌唱・器楽・創作・鑑賞の4種が挙げられた。唱歌一辺倒であったそれまでの教育を考えると画期的な変革であった。しかしながら、戦後すぐの日本の音楽教育においては、十分な楽器もないため器楽の指導もままならず、それ以上に創作活動などは非常にハードルが高かったことであろう。楽譜を音に置き換えることである程度の形を示すことができる唱歌や器楽と異なり、創作は全く白紙の状態から答えのない道に入って、形作っていくのであり、音楽に十分触れてきたことのない教師にとっては、おそらく何をしてもよいかさえわからなかったのではないだろうか。昭和23年の指導要領では「何もりっぱな曲を作るということを目標としないでも、作曲の体験を持つことによって音楽美の理解を深めればよい」(1)と述べられている。つまり、能動的に音楽に関わることにより、より音楽美を理解するために取り入れられたものである。しかしながら、この時代に取り入れることは困難であることは文部省も了承の上であり、「強制ではないが」(2)という一言が添えられている。この言葉からもわかるように恐らく実際には多くは行われていなかったことであろう。

現在でも創作は難しいと取られる傾向があり、戦後70年たった現在でも演奏至上主義的に行われているきらいがある。筑波大付属小学校の研究会に参加した全国小学校の先生方の中で、音楽の中で教師がどの分野に課題があると感じているかというアンケートにおいて以下のように結果が挙げられている。

歌唱	9	音楽づくり	17	鑑賞	13
器楽	1	楽典	3		

また音楽づくりの課題として以下のような問題点が挙げられている。

「時間がかかりすぎる。時間がない。」「教科書をこなすので精一杯」「正解がないことへの戸惑い」「系統性をもった指導ができない」「旋律を伴う音楽づくりのあり方がわからない」「指導する題材等に教師自身のバリエーションがない」などである(3)。

楽譜を用いてその演奏を指導する方が、教師の音楽的力量に関わらず、たとえ機械的であったとしても楽譜を音にすることや音にする指導がしやすいことが、戦後、演奏至上主義に陥ってしまった原因ではないかと思われる。音楽を専門に学んできた人間であっても、音楽づくりをする際には、授業での取り組みを計画し、児童におろすまでに非常に多くの時間を割いて考えさせられ、準備に時間を要する。ましてや小学校の先生たちにとっては、音楽専門に学んできた人はごく一部であるために、その負担が大きいことは容易にわかる。

現在の小学校音楽科において、表現の内容に音楽づくりが挙げられている。作曲家の作った音楽を再現する表現方法だけでなく、自ら積極的に音楽に関わることが大切である。各学年の「思考力、判断力、表現力等」のねらいを見てみることにする。

1・2 学年

- ア 音楽遊びを通して、音楽づくりの発想を得ること。
- イ どのように音を音楽にしていくなかについて思いをもつこと

3・4 学年

- ア 即興的に表現することを通して、音楽づくりの発想を得ること
- イ 音を音楽へと構成することを通して、どのようにまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつこと

5・6 学年

- ア 即興的に表現することを通して、音楽づくりのさまざまな発想を得ること
 - イ 音を音楽へと構成することを通して、どのように全体のまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつこと
- とある。(4)

音楽づくりといっても最初から作曲をして、大曲を作成しようとするものではない。音楽に自ら積極的に関わり、音楽の構成などに気付き、音楽美にあるいは音楽の面白さに触れようというものである。小学校のねらい、とりわけ低学年のねらいを見てみると、幼稚園での表現領域における音楽的要素との関連を感じる。小学校音楽科との関連性はどのあたりにあるのか、また幼児期から小学校へとどのように導くことが可能なのだろうか。幼稚園の表現領域における音楽的な部分として、「生活の中で様々な音に気付いたり・・・」

と述べられている。幼稚園の表現と小学校低学年の音楽づくりの間には〈身の回りの音〉を底流として共通するものがある。

本稿では底流として流れている「音」の探求について考察し、能動的に音楽に関わる音楽づくりの観点から、幼児期の有り様を考察する。

1-2 幼稚園教育における表現活動の疑問

幼稚園において、音楽表現を楽しむ一つ的手段として楽器を使った活動も行われる。その中の一つとして器楽合奏を行う際に、ある園においては、大人顔負けの合奏を子どもたちに特訓して行わしている園もあれば、子ども自らが器楽合奏に主体的に関わり、また関わる音を重視するため、子ども自らに楽曲にあう楽器を選択するよう試みる園もある。そして曲にあった楽器の構成を考え、すべてのパートのリズムを子どもたちで考えて合奏を行う方法をとられることも見てきた。保育者は合奏する曲を聞かせ、子どもたちにどんなリズムがよいか、どんな楽器を使用するのがよいかを考えさせ取り組んでいるが、決して子どもが生き生きを活動しているようには見えない。一見主体的な活動をさせてはいるが、子どもが本当に音楽の構造を理解し、全体像を把握し選択したり想像したりしているかといえ、それは難しいであろう。これらの楽譜を作成するような活動は、小学校での音楽づくりに相当するが、幼児期の子どもにとって非常に高度なことであり、むしろ子どもに主体性を、創造性を無理強いしているようにも見える。

このような活動を小学校のねらいで確認すると、高学年のねらいにある「音を音楽へと構成することを通して、どのように全体のまとまりを意識した音楽をつくるかについて思いや意図をもつこと」とある部分に相当する。幼児期に合奏のパートのリズムを考えるというのはかなり困難な活動を強いていると言えるであろう。小学校の1・2年生でも、そのような高度な活動はしてはいない。小学校の音楽科1・2年のねらいにある「どのように音を音楽にしていくなかについて思いをもつこと」とある中の「思いをもつ」とは「こんな音を出してみたい」という音楽をつくることに対する考えや願いであると解説されている。つまり手の運動として、意図もなく無意味に手を動かした、という音を鳴らした結果ではなく、音には必ず心が動かされるということが必要であるということである。まさにこれは音楽の根本である。つまり音楽の構造まで発展させるのではなく、自ら出す音に対して、思いを発動するように指導することがねらいなのである。

「『簡単な音楽』とは児童がそれまでに身に付けている力を使って十分つくれるような音楽という意味である」ともある。つまり幼児期には、その時期までに簡単な音楽が自然と身につくような豊かな音楽環境が必要であるということである。児童がそれまでに身に付けているべき力は何かを考えていくのが幼児期の音楽活動において大切であると言えるであろう。

幼稚園教育が表現領域を追求するとともに、主体性が重視されることにより、子ども自らリズムを創作し、楽器を選択することを見かけることが多くなった。つまり題材となる音楽に合う楽器は何かと問う。子どもは目の前にある様々な楽器を鳴らして、これがいい、あれがいいと楽器選択をする。その上で、どのようなリズムがふさわしいかと問い、子どもたちでリズムを考える。そのような表現活動を目の当たりにしてきた。即興的な活動も大切である。しかし、合奏の構成をするというのはまた次元の異なるものである。

主体性が重視されるような視点での研究も多く見受けられる。もちろんそれをすべて否定するわけではないものの、それだけが子どもの価値ある表現ではないと考える。子どもの自由な発想や表現を大切にしつつ、「保育者は、より良い環境の中で『表現方法』や『型』をどのように子どもたちに提示していかなければならないのか」(7)を考えなくてはならない。つまり勝手気ままに鳴らし、単なる騒音となってしまう表現ではない。子どもたちの最も大切にすべき主体は、勝手気ままな行動ではない。ただ単に楽器を鳴らしたという事実が大事なのではなく、身の回りの音に気付くことこそが大切なのである。そして音に驚き、面白いと思うことが子どもの主体的活動である。また手の作業的運動の結果ではなくどのような音を出したいのかと思うことが主体的活動である。

このような経験をするためには、まず音に対して敏感になり、音の探索が必要になるのではないであろうか。小学校の音楽科音楽づくりと表現の底流にある「音」についてまずは考察を試みる。

1-3 音楽づくりと表現で底流に流れる「音」

1・2年生のねらいに「音楽あそびを通して」とある。これはまさに幼稚園の表現領域と関わり大きいことである。幼稚園教育要領の内容に「生活の中で様々な音に気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」(8)とある。つまり音楽を行っていく際、ただ単に楽譜を再生し音にしていくのではなく、能動的に音楽と関わるために、音の探求が必要とされているのである。1・2年生では音楽あそびを通して音の面白さや音楽の面白さに触れること

が重要である。幼児とは大きな差異はないようであるが、重要な点は「生活の中で」という一言ではないだろうか。つまり、幼児にとっては音も生活の一部であり、取り立てて「音楽活動」と言われるものではないのかもしれない。

生活の中には様々な音がある。机を叩く音・手を叩く音・物をもって机を叩く音・おかあさんのズボンの上から足を叩く音、すべて叩くという同じ行為であるがすべての音は異なる。机をたたいていた子が、机においてあるスティックのりを手に持ち、机を打ち出すと、大きな音が出ることに驚くであろう。同じ行為であっても素材により音や強弱や聴こえ方も異なる。

ジョン・ペインターは『音楽の語るもの』の中でマリオン・リチャードソンとハーバード・リードは「学校では、表現に必要な技術は、素材の自発的探求を通して習得することが可能である」(9)と考えていると述べている。音楽の様々な表現手段として器楽や声楽、また身体表現を行うが、その根本である音楽の素材である音に対して自発的探求を持って関わっていくことが大切である。小学校のみならず、幼児期においても音楽の素材である音探求は今後の音楽活動の根底となる活動であると言えるであろう。

彼が述べるには、音は「絵具・粘土・石などが造形芸術家の素材であるのと同じように、作曲家の生の素材なのだ。また音と沈黙をリズム・旋律・和声のパターンに組織することも音楽の素材となり得る。・・・私たちは、楽器の持つ制約や、音を組織する方法が持つ制約に直面しなくてはならない。素材は一体何をなすのか。私たちはこれを発見する方法を学ばなくてはならない」(10)という。ジョン・ペインターはこのために教師は、様々な音資源を備えることが必要であると述べており、子どもだからと出し惜しみすることなく上質の音素材をもつ楽器を準備することが子どもの表現の可能性が広がると考えている。

ジョン・ペインターのプロジェクトは、沈黙から音を取り出すことからはじめ、音楽の構造の発見へと導くものである。音を自らが選び取り、音楽の構造に気付く、自ら音楽を創造する力へと導く有り様は小・中学校において実現しようとするものである。では幼児期においてはどのように捉えることができるのであろう。

小学校以降のプロジェクトとして、沈黙から音を取り出すのであれば、幼児期にはまずは沈黙と音の経験が必要であると考えられる。では音楽の素材でもある沈黙とはどのような状態であるのかを、まずは経験することが大切である。我々はこの地球上に位置し、空気のある世界に属する限り音は必ず伴う。それでもあえて沈黙というのは、意図的に音を鳴ら

さない世界と言えるであろう。つまり自然発生的に発音する世界は沈黙の一部と考えてよいであろう。風の音や、自然物である葉が触れ合う音などである。これらは常に耳に入るものである所以我々はあえて音として認識せず、脳は混乱しないよう、情報をそぎ落としていることが多い。つまりこれら意識せずには聞こえない、沈黙の中にある音を聞こうとすることが、まず幼児期の第一歩と言えるのではなかろうか。次に、音教育をする時、どのような活動が大切なのか、音の探索・音の想像・音の鑑賞について考え、幼児教育でどのような活動がふさわしいものか考察していく。

1-4 創造性を高める音探索の可能性

領域「表現」において、保育者は静寂な空間を作り、子ども達と沈黙を創ることを意識しながら「音」を聞こうとする活動こそが大切であるという視点から、何について音の探索を行うのか、楽器(物)を使って音を出す際の側面として考えた、以下の3つに分類して説明を試みる。その3つとは、質的側面・操作的側面・要素的側面であると考えた。幼児期にこの3点について探索することで子どもたちは「音」に対し感性を高めると考える。

A. 質的側面

音を発音させる時、必ず物を媒介とする。物理的に物質が振動しなくては、音を発生することはできないのだ。声であれば声帯が振動することで発音する。

では声楽以外の音に対して、どのような発音体があるのであろうか。ここでは材質について着目したい。木・金属・皮・紙・プラスチック・ゴム・弦(糸)その他たくさんあるだろう。これら子どもの身の回りの材質を体験させることが生活に密着した乳幼児の音楽活動であろう。積み木をはじめ椅子、机など木を材質とするものは子どもの周りにも多々ある。生まれてすぐの幼子も積み木を両手に持ちカチカチと打ち鳴らす。また金属も、椅子の足や、スプーン・缶など身近である。クッキーの缶などを打ち鳴らすのも子どもにとっては身近な素材について知る大事な活動である。ソファの皮・輪ゴム・プラスチックのブロックやおままごとのお皿、新聞紙なども身近な音素材である。

子どもたちにとってこれらすべての音素材は、子どもたちが生活する上で欠かすことができない多くのものの音なのである。つまり質的側面を体験することは子どもたちにとって生活上の身の回りのものに対して、鋭敏な感覚を持つことに他ならないのである。また木と木を打ち鳴らすことだけでなく、木と金属を組み合わせたり、缶をお

ままごとのスプーンであるプラスチックで打ち鳴らしたり、紙の素材であるラップの芯で打ち鳴らしたりしながら、素材の組み合わせによって多種多様な音を体験するのだ。

C 保育園 3 歳児での体験である。きんちゃく袋に、積み木・ブロック・ままごとを入れ・鳴らしてみる。これらの音は何の音であろうと投げかける。保育室の中にあるものだから探してみようという、部屋中くまなく音を鳴らして探す。そのうち何を探しているのかも忘れ、様々な音を鳴らしては、こんな音がした、あんな音がしたと大騒ぎしている。

ついに同じ音が見つかった時には、いつもは脳の感知を削除していたのか、初めて聴いた音のように驚いている。このような経験により、何気ない生活の中での音に触れ、自ら積極的に音に向かう。

B. 操作的側面

操作的側面とは、A の素材に対して手指の操作を工夫することである。第 2 章第 1 段階で述べたように、発音方法については、ひっかく・打つ・こする・なでる・はじく・振る・吹く(13)等が考えられる。同じ素材であっても、それに対する操作が変わることで音は変化する。音の変化と同時に、子どもたちは自らの体を様々に動かし、自らの体の探求も行っている。運動機能の高まりと同時に、自らの体を解放し、自由に動かし音の変化と共に体の動きを体得するのである。

例えば紙という素材で考えてみよう。紙という素材、身近な新聞紙を取り上げてみる。子どもたちの遊びの中で、新聞遊びというのは保育現場でもよく行われるものである。新聞紙は弱いため、どのような操作方法によってもすぐに破れてしまう。この破れる時にも音は発する。保育現場においては破って遊ぶことや、破ったもので遊ぶことが多いが破る音に着目して保育することはあまり頻繁ではないであろう。他にもひっかくことでも音を発し、打つことでも発する。腕で打つこともあるが、物を持って打つこともあるだろう。擦ることでも音はなるが、紙は素材の変形が容易であるので、両手でわしづかみし擦ることでもまた異なる音を得ることになる。撫でることも、素材の状態が変化するたび異なる音を得ることができる。指ではじいたり、紙を振ってみたり、両手で持って垂らしたところに息を吹きかけることでも音を得ることができる。素材の変形が容易であるのでくしゃくしゃに丸めることでも変化するし、蛇腹

におすることで、その上を撫でると、ぱりぱりぱりぱりと短い音の連続が得られる。しかも、蛇腹の幅によって音は異なることになる。一つの素材から操作を変えることにより多種多様な音を得られる体験により、子どもたちは、音に対して工夫することを学び、体を自由自在に動かして遊ぶことで音を鳴らす自らの体を探求することにもなるのだ。

C. 要素的側面

要素的側面とは、音の 3 要素にまつわるものである。第 1 章で述べたがここでは 4 要素で考えていこう。音の 4 要素とは、高低・強弱・長短・音色と言えるであろう。音色に関しては、質的側面、操作的側面によって得られるので、ここではそれ以外の 3 要素について着目したい。

音の高低・強弱・長短は、まさに楽譜で表せるものである。高低は五線譜の縦軸、長短は横軸、強弱は五線譜の上下のスペースを利用して楽譜上に記入することができる。つまり要素的側面は人間の歴史上、後世に残す手段として取られた楽譜について体験させることに他ならない。楽譜を読む練習を幼児期にする必要はないが、その中に潜む要素について体験しながら音の違いの分かる子どもたちを育てることが表現を育てることになるのである。どこの保育施設にでもあるようなウッドブロックでも、子どもたちは異なる音を鳴らし楽しむ。二つの音があるだけで、交互に叩くなど、様々にうちならし、たとえ四分音符で打ったにしても簡単な音楽となるこの楽器に魅力を感じて触る。

また強弱の要素はあらゆる楽器で容易に体験できる。手拍子であっても大きい音や小さい音をならし、手が真っ赤になった、手が痛い、などと言いながら、音の強弱と体の関係も感じながら向き合っている。あるいは小さな音を鳴らす時には体を丸め小さくしながら、心と体と音の関係を楽しんでいる時もある。

音の長短もあらゆるところで体験できる。金属楽器などはその最たるもので、シンバルやトライアングルなどは音が長く持続するが、金属に手が触れると、非常に短い音を得るか瞬く間に減衰する音を体験できる。まさにこれらは音の特徴であり、これから器楽などを行っていく際にも考えなくてはならない要素を経験するのである。

1-5 創造性を高める音の想像の可能性

1960年代の高度経済成長期には、学歴社会が顕在化し、受験競争の過熱、学力偏重の中、逆に子どもの個性や創造性の重視傾向が表れた。家庭音楽においても、様々な音楽様式が表れ、ピアノを各家庭に一台ずつ持つようになり、多くの子どもがピアノ教育を受ける時代であった。

それに反して、音楽教育では、「創造性の育成が重視される一方、諸民族の音楽をはじめとして多様な音楽様式が普及する中で環境音や音素材に対する認識や音楽観の拡大といった動向が見られた」(11)のである。

当時、音がついた絵本等が多く出始め、注目すべき本としては、1983年初版の「ブリタニカ絵本館ピコモス『おとのげきじょう』」というものである。全26巻、10本のカセットでできている。本は、五感を使うもの、身の回りの物を絵本にしており、カセットは様々な音が録音されている。現在は出版社もなくなり一般的には聞くことができず、国会図書館で聴くことができる。

これらの絵本は『みる』『きく』『さわる』『かぐ』など五感に関するものや、『はなす』『いのる』など生活に関するものなどでできている。2016年そのうちの10冊が復刊されたが、音楽に関する『きく』は復刊されていない。『きく』では「まっくら まっくら しーんでもなにかきこえないかい」(12)という言葉の始まりで、その後はほとんどが絵だけで進行する。町の中や家の中など生活の中の様々な音を絵にしている。

現在小学校の教科書でも、音を探索してイメージで音を絵で表すなどの取り組みも行われている。幼児期に絵で表すだけの描く力があるかといえは難しい。描く以前に、まずは絵を見てどんな音が想像する方が年齢に応じていると言える。絵を見てどんな音がしていたか、と生活の中の身近な音に思いを馳せ、意識をもって聴こうとすることこそに意味がある。例えば「はねる はじける」という一ページに以下のような絵がある。同じ炭酸かもしれないが、絵によってどのような飲み物かと考え想像するであろう。開けたてであろうか、振ってから開けたのだろうか、中はビールなのか、サイダーなのか、いろいろ気になることで、次に家で飲む時に、よく観察し音も聴くであろう。そして様々な状況での音を想像すること、これが小学校以降の音楽づくり、またこれからの人生における創造力へと繋がる。



図1：絵本『きく』より抜粋

このピコモスのカセット『おとのげきじょう』のパンフレットの中に「おもしろいとかんじたことや、へんだなと疑問を持ったことなどが、やがてほんとうの感受性や探求心を培い、より広範囲な知能、感覚、感情への土台となってゆく」(13)とある。音感教育や名曲を聴かせる教育も大事ではあるが、それ以前にまずは素材である音を意識して聴き、感性を研ぎ澄ませることこそが大切であろう。

1-6 創造性を高める音の鑑賞の可能性

近年も音のなる本は多く出版されているが、その多くはひらがな 55 音や、ボタンを押すと童謡がなるもの、電子太鼓のようなもの、英語習得のためのものなどであり、音素材そのものを出版しているものはない。音楽というとすぐにメロディーが流れるものが多く、我々大人もすぐにやれ名曲だ、やれ童謡だと考え、それらを聞かせておけば安心だと思いがちである。もちろん名曲や童謡を聞かせることも大切な教育である。しかしそれと並行して、創造性を高める音素材の環境を豊かにすることが必要である。前述した『おとのげきじょう』は音環境の鑑賞としても非常に高品質である。これら音遊びをする教材の復刻、そして新たに作成されることが必要であろう。前述したように、音環境を整え準備することが我々教育者の役割である。

再現音楽も大切な感性を高める活動であるが、それを支える主体性、創造性を育てる音楽づくりは幼少期ほど大切にしなければならない。しかも幼児の場合音素材の探求によりその基礎は培われる。名曲や童謡だけを聞かせることは「未来の地球を背負っていこうというこどもたちにとって、片手落ちどころか見当外れといっても言いすぎではない」(14)のである。これからのこどもたちに必要なのは「もっと広く、奥行きのある世界だから」(15)である。

このテープは10巻であるが、声を使って遊ぶもの、言葉で遊ぶもの、生活の音、地球上の音、歌や楽器の始まりの音など、最新の研究がそこにある。小泉文夫が世界で集めた民族の音なども多く入っている。楽器のはじまりという巻では以下のような内容である。ゴムをはじくとばちんとなる。これを大きくする方法はないだろうか、そう箱を用意してそこで鳴らせば大きくなるのではないか、といった問いかけがある。そう、誰もが幼児期に経験してほしい音遊びである。ゴムの引っ張り加減で音程も変わる。そしてどのような共鳴箱を使うかによって音の鳴りも変わる。この音を体で大きくできないかと考えた人もいる。そう言って台湾の一民族が紹介される。口を共鳴箱にして大きくするのだ。アイヌにもみられる方法である。音探索から始まり、音の特徴、音楽の特徴も気づき始めるであろう。音遊びとはまさにそのようなものである。その後、身の回りのもので音が出せるかという問い、葉っぱ、掃除機のホース・ゴム・水を入れたコップ・そろばん・まな板などが挙がる。それらが重ね合わさり次第に心地よい音楽、アンサンブルへと発展する。純粋に音が面白い。このような経験を重ね創造性を高めることが大切である。

拍子の巻でも、我々が一般に思う3拍子や4拍子などを超えたものがそこにはある。それらも大切な拍子であるが私たち身の周りでもたくさんのリズムはある。例えば、心臓の鼓動、そして歩いたり、体操したり、体がもっているリズムがある。そして波の音、鳥の鳴き声、四季の変化、自然の持つリズム、人間が作り出した機械、ブランコなど、まさにリズムが生活そのものであり、命そのものなのである。これらを感じることで音楽を感じる。一柳慧作曲の『リズムのうた』も入っているが、まるで宇宙を想像させる、いわゆる大人が想像する音楽とは少し違い、命を感じるものとなっている。

1-7 結果と考察

小学校での教科音楽が始まって初めて音楽づくりが始まるのではなく、創造性を高める音楽活動は幼児期から行われなくてはならないであろう。小学校での音楽科の活動を頼りに、音の探索・音の想像・音の鑑賞の3つの活動を見てきた。音についての創造、想像を高めることで、豊かな子どもたちが育つであろうと思う。現在の幼児教育の中で適した音環境の教材はない。しかし今から33年前には存在していたことに感動を覚えた。これらのカセットを補助的に用い、子どもたちと聞き、それを生かして生活の中であるいは園生活の中で音探索を行う際、普段認識しなかったような音にも気づき、主体的に音の探索を行っていくならば子どもたちの創造性は広がるだろうと考える。そして実体験、生活の中で

様々な音に向き合うことで本来の意味での意思をもって音を鳴らすという主体的な活動へと繋がるであろう。つまり、音楽を構成するなどといった難しいことではなく、機械的に音を出すことでもなく、自らが意識をして、音を創っていくということである。そして音を鳴らし工夫する中で、音の特徴、音楽の特徴を実体験していく。様々な音楽遊びをすることで、少しずつ音楽の仕組みや、音の構造を理解し、小学校以降の系統立てた学習へと繋がるであろう。また音楽は思いをもってするものであるという小学校でのねらいを成就するための音体験ができるであろう。

先ほども述べた教材に適していると思われるピコモスのカセットは、当時一般の家庭に向けて販売された。一般の家庭においては、おそらく頻繁に繰り返して聞くものでもないであろうこのテープに大金をつぎ込む家庭はかなり意識が高い家庭に限られたことであつたのだろう。実際、売れ行きはわからないが、現在はなくなっている。国会図書館国際子ども図書館に出向き試聴してきたが、すべてが新品で袋もあけられていなかった。これは試聴しに行った私には幸運としか言えない。古いテープで伸びきったものではなく良い状態で新しい音を聴けたので、ありがたいことではある。しかしそれだけ需要が少なかったことを意味する。図書館の方にも、初貸し出しですと冗談じみて言われる。品質の良いものが全て資本主義・経済競争に勝てるわけではないので、ここは国が考えていかねばならない。

感性、創造性をこれから広く、深く伸ばすだろう幼児期にふさわしい『おとのげきじょう』のような質の高い、また生活に根差した音の教材開発が望まれる。その際には、各家庭に向けるのではなく、経済競争とは無縁の世界で、教材として幼稚園や保育所が所有し、教育として利用されることが望まれる。

2 幼稚園年長と小学 1 年生の表現の比較から—絵本・オノマトペから音へのイメージ化を通して—

2-1 問題の所在

幼稚園においては表現領域の中で、小学校においては音楽科の中で楽器活動を行っている。両者において、楽器の音を楽しみ身の回りの音を鳴らして遊ぶ姿はよく見かけられ、劇遊びの中で擬音的に楽器等の音を鳴らして工夫する姿も見られる。劇遊びで音を使用して表現するためには、劇遊びの中で音がイメージされる必要があり、イメージされているからこそ擬音的に使用できると考えられる。広辞苑によると、「イメージ」とは意識に浮かんだ姿や像である心象のことである(1)。つまり子どもたちのこれまでの経験から知っているものが頭に浮かんだものだ。本稿では「イメージ化」とはイメージを深めていく様であるという解釈に基づき検証をする。つまり、子どもたちが心象であるイメージを深め、現実にはないものも想像し、具体的言葉と音に置き換え表現することである。新たな媒体での表現への発展は、創造的な表現となるであろう。

笹野(2012)は「楽器の持つ音色やその豊かな表現に対する感覚を培い、同じ楽器を使っても、個々のイメージする音楽によって自ら音色の響きの変化を工夫できる児童を育て」ることが主体的音楽学習であるという(2)。つまり、幼児教育においても「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つでもある「様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現」する活動は、幼小連携を考えた上でも大切な活動である(3)。

絵本と言葉、音楽と絵画との連携は多くの先行研究がある。佐野・岡村(2019)(4)、小池・深田(2016)(5)は、オノマトペの持つリズムに着目して音楽づくりの実践研究をし、オノマトペの持つ即興表現の可能性について言及している。また小池(2015)(6)はオノマトペを声に出すことで幼児の身体表現は容易になると導いている。岡林・難波ら(2017)(7)は絵本にオノマトペをつけ、楽器で音をつける取り組みを幼小で行っている。しかし絵にどのようなオノマトペを付けたのか、またどのような音をつけたのか、またその関連については明らかではない。

本研究の目的は、5 歳児と小学校 1 年生の絵本から言葉と音への表現を比較検討することで、幼小連携におけるイメージ形成の特徴を明らかにすることである。その中でも特に、絵本を通して、言葉の音と楽器の音のイメージ化について検討するものである。

2-2 オノマトペを使用する理由

オノマトペとは、広辞苑によると「オノマトペア、擬音語」と出てくる。「擬音語」を調べると、「実際の音をまねて言葉とした語。『さらさら』『ざあざあ』『わんわん』など。擬声語。広義には擬態語も含む。オノマトペア。オノマトペ」(8)と記載されている。日本語の中には、オノマトペは多々あり、幼児語の中にもオノマトペがたくさん含まれることが知られている。今井(2017)の研究により大人に対して話す時よりも、明らかに子どもに対して話す時はオノマトペを多用することが分かった(9)。そして、11 か月の赤ちゃんでも人が発する音声が何かを示すものだと思っており、二つの図形をオノマトペ音声で示しても、大人と同じく図形を見分けることが分かっている(10)。

浜野(2017)(11)は阻害音の音象徴には意味があるといい、例えばk/gは固い表面を叩く、または、空洞を通る音であると言う。2 音節である「パクパク」が固いものを食べるイメージがないのは、2 音節語基においては、2 音節にkがある場合、硬質という意味は押さえられ、「中に入る」という運動の意味だけが表れると説明する。つまり言葉の音にはすでに音のイメージが伴っているのであるから、オノマトペを使用することでイメージを持って音を選択すると考えた。絵を見て音を付けられるということは、ただ物を使用して発音するという行為だけではなく、音をイメージしているということであり、イメージをして発音するという行為はその後の器楽教育においても重要な学びとなる。

2-3 幼小連携で行う必要性

平成 29 年 3 月に告示された幼稚園教育要領と学習指導要領において育成すべき資質・能力の方向性が明らかにされた。幼稚園教育要領には、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が 10 項目に整理され、小学校への方向性が示された。丸山(1998)(12)は「学習につながっていく力」と「生活面での力」の 2 つの視点から、学童期を見通して幼児が就学するまでに獲得すべき力を示している。

横井(2007)(13)は幼小の「接続期」について、移行期との違いについて述べている。幼児教育から小学校教育への「移行」といった場合には、幼児教育というカリキュラムから、小学校教育というカリキュラムに、その「段差」を越えて「うつる」といったイメージになる。「単に『移行』といった場合には、幼稚園と小学校の間にカリキュラムのつながりはなく、両者間にはおおきな『段差』があることを示す」。この段差をなくすためにも両者のカリキュラムを再考するためにも、幼児期と学童期のイメージの違い、表現力の違いを理解することが出発となるであろう。

衛藤(2015)(14)は幼児期の遊びの中にある音楽的な表現の萌芽を小学校低学年の音楽学習へと連続生をもって発展させることで連携が図れると指摘する。そこで幼稚園5歳児と小学校1年生で研究を行い、比較検討し、イメージ化の違いを明らかにした上で、音楽教育の連続性の視点で考察したい。

2-4 研究方法

研究時期：令和元年10月9日、16日の2回(1回45分)を分析対象とする。

実践方法：幼稚園1クラス(31名：男児15、女児17)、小学校2クラス(54名：男児21、女児34)。小学校はクラス別に行う。

研究園(校)：大阪市立幼稚園年長児(5歳)と、大阪市立小学校1年生(6歳)は、地域格差を減らすため同地区での園児・児童を対象とする。絵本の読み聞かせなどの文化経験やその他の社会経験には地域差があると考えられるため同地区で行った。

研究方法：

①絵本を題材にオノマトペに触れる。絵本『だるまさんが』(15)にあるオノマトペを変えるとどんな言葉ができるかを思考させ、オノマトペを作る体験をする。岡林(16)の研究においても同絵本を使用しているが、幼児にとって身近でありよく知っている絵本を使用してオノマトペの創作に身体運動を伴い遊んだ。

オノマトペが入っていない絵本『ふしぎなナイフ』(17)を読みオノマトペを考える。好きな絵のオノマトペを考える。

②前回考えたオノマトペに、準備したものよりイメージと合う音を選び出す。まずは、すべての楽器の音を冷静に聴いてみる。その後いろいろな音を自ら鳴らしてみる。自分で鳴らしてこそイメージも生まれるものであることから好きに鳴らしてもらい、その間は極力大人からの発言は控える。音のイメージを忘れないように、途中で絵本に戻すなど工夫をしながら、遊ぶだけではなく音を選ぶように促す。

絵本の選択理由：

『ふしぎなナイフ』は身近なナイフというものが様々に変化する。その変化は、あり得るものから、実際にはあり得ないものまであり、想像性がないと音のイメージは難しいものも含まれる。また一瞬の音から時間を経過する長い音が想像できるものまで様々あるため、子どものイメージ力について考察することができると考えた。

用意した音について：

叩く、こする、はじく、吹くなどの奏法が可能なもの。また音階に限定せず音の高低を表現できるもの、材質は多岐にわたるように紙、糸、プラスチック、金属(アルミ、鉄)を用意した。音階のあるもの、音量のイメージにも沿える音量のある市販の楽器も用意した。

市販の楽器：

小太鼓、サスペンディッドシンバル、ビブラスラップ、シロフォン、鉄琴、ラチェット、カウベル、マラカス、フレクサトーン、スライドホイッスル

手作り楽器：

小豆をいれた箱、段ボールギロ(1m)、缶マラカス(小豆・大豆・米)、紙コップクイাকা(紙コップにタコ糸を付けたもの)

身の回りの物：

フライパン、ボール、ホース

用意したばち類：

木のばち(スティック)、頭部が毛糸のばち、頭部がゴムのばち、金属のばち(トライアングルのばち)以上を写真で一覧にして、子どもに配布した。

研究分析：

研究授業の間は、ビデオを2か所に設置し、子どもの姿を撮影する。(2回目の実践ではカメラが不調となり1台が途中で撮影不可となる。)

子ども一人一人に絵本の絵からオノマトペを書くスペースと、楽器一覧を記載した記録用紙を渡した。回収したものを学年別一覧表にし、比較検討する。研究授業後、研究者二人(注2)で撮影した映像も見て検討する。映像では、音をどのように鳴らしているのか、また発表しようとして選んだ音と実際に発音したものがどう変化したのかについても検討する。撮影に関しては、予め保護者から同意書を取得し、撮影同意を得ることができなかった児童は撮影しない。

オノマトペに関しては、研究者二人で絵にあっている言葉であったかを判断し、楽器の音に関しても絵に応じた音であったかを判別する。その際、発音媒体の材質と音の長さに関して着目して研究者二人で判別する。

2-5 結果と考察

2-5-1 オノマトペ研究の準備と手順

1 回目の研究の準備

子どもたちと絵本『だるまさんが』を使用して身体運動として取り組む。まずは研究者が絵本を読み、一つ一つ動きをつけて表現をした。絵本の言葉そのままに「どてっ」を表現するだけでなく、「こてっ」「ずこっ」と変化するだけでもイメージ・身体表現を変えていた。幼稚園児・小学校児童共に、すでに言葉を聞いてイメージすることは出来ているようである。そこで絵を見せながら他の言葉を入れるということがどういうことか皆で確認しながら進めた。

この練習段階では、まだオノマトペ(擬音語や擬態語)で表すことが十分ではなく、動詞で答える子どももいたが、身体運動を取り入れて経験することで違いがわかってきた。そこで本題である『ふしぎなナイフ』を読み、絵に合うオノマトペを考える。幼児は文字で記載できないので、研究者含め教員5人が子どもたちの考えたオノマトペを文字にした。

2 回目音選びのための準備

1 日目に記入したオノマトペに音をつけるが、最初からすぐにイメージ化がされるわけではないだろう。また身の回りのものだけではなく、初めて見る楽器群を前に、子どもたちは興奮をしている。

そこでまずは自由に自分たちが触りたい楽器に触りにいく時間を設けた。人数が多いので、3 グループに分かれて、1 グループ 10 分ずつ程度の時間である。しかし、他のグループがする間も、何やら感想を言いながら観察している。初めて見るビブラスラップや、フレキサトーン、ホースなどが特に人気であったが、紙コップクイーカなども上手く鳴らすのに工夫が必要で、鳴らすこと自体を楽しんでいた。

2-5-2 オノマトペと音選びの関連

浜野(2017)は、日本語のオノマトペでこの音に意味があると言う。(撥音「ん」と促音「っ」はそれぞれ N と Q を当て)以下の3つを例に挙げている。

風船がパン(paN)と割れた。

糸をピン(piN)と張った。

鐘をカン(kaN)と叩いた。

表1: 絵につけた言葉と音のオノマトペの種類による分類表(下線太字は著者が絵に合致していないとしたもの)

	幼稚園児			小学生		
	擬音語	擬態語	絵に合っていない擬音語	擬音語	擬態語	絵に合っていないと考えられるもの
まがる	<u>ぐにゅ</u> (缶マラカス)、 <u>ぼよーん</u> (フレクサトーン)、 <u>ぐね</u> (スライドホイッスル)			ぐね(ダンボールギロ)、ぐね(ビブラスラップ)、ぐね(段ボールギロ)、ぐね(ビブラスラップ)		ごき(ホース)、 <u>ぐしゅ</u> (シンバル)
ねじれる	ぐにょーん(鉄等)、きゅうん(紙コップクイカー)	<u>くるくる</u> (ボール)			ぐにゃ(メジャー) くねくね(メジャー)	とこ(ビブラスラップ)
おれる	<u>ぱりっ</u> (缶マラカス)、 <u>ぼきっ</u> (鉄等) <u>ぱりーん</u> (ボール)、 <u>ぼきん</u> (シンバル)、 <u>ぼきーん</u> (シンバル)、 <u>ぼきっ</u> (小太鼓)					<u>ぼり</u> (鉄等)、 <u>ぐね</u> (スライドホイッスル)
われる	ぼきっ(小太鼓)、ぼきん(ボール)		きえきえおれおれ(シンバル)、 <u>かさかさ</u> (マラカス)			
とける					とろとろ(段ボールギロ) とろり(本等)	ぼとぼと(スライドホイッスル) ぼとん(スライドホイッスル) ぼろぼろ(小太鼓)
きれる	ざくざくざくざく(マラカス)					<u>ぐれ</u> (メジャー)
ほどける	しゅるしゅるしゅるしゅる(マラカス)			くるくる(缶マラカス)、しゅるしゅる(ビブラスラップ)		ふにゃ(ホース) <u>くる</u> (鉄等)
ちぎれる				ぱりぱり(缶マラカス)、 <u>ぼりぼりぼり</u> (メジャー)、 <u>ぱりんぱりん</u> (ボール)	<u>びりびり</u> (フレクサトーン)	<u>びり</u> (スライドホイッスル)、 <u>ちぎる</u> (フライパン)
ちらばる				ひらひら(ホース)、 <u>チラチラ</u> (ホース)、 <u>ぱらぱら</u> (箱マラカス)	<u>ぱらぱら</u> (スライドホイッスル)	
のびて	びよーん(スライドホイッスル)、びよーん(スライドホイッスル)			びよーん(ホース)、びよーん(木等グリッサンド)、 <u>びよーん</u> (カウベル)、びよーんびよーん(スライドホイッスル)、 <u>びよーん</u> (シンバル)	のびー(スライドホイッスル)	
ちぢんで	ばん(小太鼓)		<u>ぱりーん</u> (鉄等)	ばきばき(段ボール)、ぐよ(鉄等グリッサンド)、きゅきゅきゅ(小太鼓)		
ふくらんで	ぶうスライドホイッスル)		<u>ばあん</u> (シンバル)、 <u>ぶく</u> (スライドホイッスル)、 <u>ぶく</u> (ホース)	ふーふう(ホース)、しゅー(ホース)	ぶくぶくぶく(ホース)、ぶくー(ホース)、 <u>ぼわーん</u> (ビブラスラップ)	
爆発する様子	ぱりーん(ボール)、ばあーん(フライパン)、ばきん(ボール)			ぱーりん(フライパン)、ばーん(シンバル)、ばきーん(ボール)		<u>びり</u> (スライドホイッスル)、 <u>ぼろぼろ</u> (本等)

パンとピンに共通し、カンにはない意味がわかれば、p の意味が出ることから、p には「張力のあるもの」と導いている。

つまり、子どもたちが膨らむ絵を見て p の音を持つ言葉「ぷう」「ぷく」などと作っているが、空気を含んで張ったものを描写していると言える。つまり子どもたちの中に音のイメージを持って作ったということがわかる。オノマトペを作る際にイメージしたのであるから音選びの時もイメージがあったと考えられる。第1子音だけではなく2音節における違いなども述べられており、オノマトペが非常に言語的であることがわかる。「オノマトペに対する見方も変化を遂げ、特に日本語のオノマトペは、形態と意味の間に必然的な関係のある領域でありながら、かつ、非常に言語的な構造的な構造を持っている」ことから、音表現する上で言語化というのは重要な点であると考えられる(18)。

絵本をみてオノマトペを考えたものに音をつけて表現したものを表にしたものが(表1)である。作ったオノマトペに音をつけたが、オノマトペ辞典を参考に、作ったオノマトペが擬音語か擬態語かオノマトペになっていないものにわけ、それぞれ選んだ音を括弧の中に記入し、絵と音のイメージに、研究者らが動詞の時間的幅のあるなしや、楽器の質等を判断し違和感があるものに下線を引いた。

幼稚園児、小学校児童共に、擬音語が作れた子どもの80%以上が音もイメージに合ったものを選んでおり、擬態語もしくは絵に合ったオノマトペを作れなかったもののほど、音も絵本とかけ離れた音を選ぶ傾向にある。つまり音のイメージ化のためには、まずは擬音語という形で音を言語化することが必要であるということが分かった。

擬音語をつけた子どもの方が擬態語をつけた子どもより、絵に音をつけることができたという事実は、多くの子どもが言葉で音をイメージしているからである。つまり擬音語からのほうが音をイメージしやすいという事実が浮き彫りになった。

絵と音の合致という点において、研究者が違和感を覚える部分(太字・下線あり)は、擬音語よりも擬態語、擬態語よりもその他の言葉の方が多くなる傾向がある。言葉と音の事例数を(表2)に示す。

一方幼稚園児、小学校児童共に言葉をつけた割合が少ないものが「とける」である。普段の生活の中でとけるシーンは多くある。例えば、「アイスクリームがとける」「氷がとける」「トーストの上でバターがとける」など子どもたちでも目にするであろう。しかし子どもたちが言語化することが出来なかったのは、とける音は普段聴くことが出来ないためである。つまり、とける音は想像に任されている。それが子どもたちには難しかった理由で

あろう。子どもたちはとけたものが床に落ちる音を書くことがほとんどであった。つまり床に落ちる音を「ぽとん」「ぽとぽと」と表現し、「とける」音を表現出来た子どもは、小学校1年生に一人「じゅらじゅら」とつけた一例のみである。しかもそれに楽器音をつけることはなかった。

イメージの研究においてヴィナックはイメージを「記憶イメージ」と「想像的イメージ」に分けている。「記憶イメージ」は「過去の経験や感覚がある程度自由な形態で再生されたものである。このようなイメージは、親近感あるいは過去の事象を再認しているという印象によって性格づけられる。それは、基の感覚に比べると細部の鮮明性と詳細性が劣っている」(19)と定義している。「想像的イメージ」については「これも同様に記憶イメージではあるが過去の経験を再生しているが故に、基の知覚と細部に渡って一致しているといったものではなく、過去のいくつもの経験の組み合わせである」(20)と言う。本研究におけるイメージとは、復元という要素よりは、過去の何層もの経験、知覚体験の一つ一つが融合して現れるものであることから、生活の中での経験が豊かであることが重要である。

我々が普段想像という言葉を使用する時においても、リアルに問題を再現することのみに使用しない。想像力とは「目に見えないものを思い浮かべる能力」(21)のことだからである。

内田(22)は、特に子ども時代の創造の素材となるのは、ただ単に子どもの環境によるのではないという。つまり、ただ近くにありさえすればよい、近くに大人が居さえすればよいというものではなく、自世界であれ、人がつくったものであれ、子どもがそれらと想像的な相互作用を起こすことが必要であると述べている。つまり、子どもが実際にそれに関わり、やり取りすることが重要であり、幼いうちほど心や体を精一杯働かせ実際にやり取りすることを通じて「経験」となり、この経験が想像へと繋がるのである。従って、普段あり得ないことを、過去の経験から新たに具現化するために想像し、普段聞こえない音をあたかも聴こえるごとく、聴くことが想像性でもあり、それを新たな媒体で具現化することで表現となり創造となる。

我々が経験した中から印象深い部分が素材として取り出されて、組み合わせられ新しいものはかつての姿とは異なったかたちで再現される。ここに、「創造—何か新しいものが生み出される可能性が拓かれる」(23)という。つまり想像の素材となる経験は、経験したのち解体され、これから構成しようとする創造世界に合わせて切り取られ、取り出され、統合や組み合わせが行われる。これらが言葉や身体、描画、音などの表現手段を使って、目に

見える形へと外化されるのだ。

幼稚園教育要領「表現」において、「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする」とあり、小学校学習指導要領「音楽」での低学年の内容で音楽づくりの活動として「い どのように音を音楽にしていくかについて思いをもつこと」とある。音楽にしていく際に、一方的に技術指導に偏ることなく、児童の思いを持てるようにすることが重要となっている。音をイメージするためには、心を動かす出来事に触れることが大切であり、楽器を使って鳴らすことを楽しみ遊ぶことも重要である。今回も初めて見る楽器を見るだけではなく、実際に好きに自分の行きたいところに行き、触りたいものに触り、使いたいように使うことが音のイメージをより豊かにすると考えられる。つまり聴くだけ見るだけという受動態ではなく、内田の言うように、実際に触り遊び体験していくことが想像へ、そして創造へと繋がるのである。

ヴィゴツキーも想像力による創造活動は人間の過去経験がどれだけ豊富で多様であることが重要であると言う。そして直接的経験だけではなく個人的経験にはないことも、他人の話や記述によって思い描き、他人による歴史的、社会的経験を、創造力を使って自分のものにするという(24)。

表 2：オノマトペを記入した数

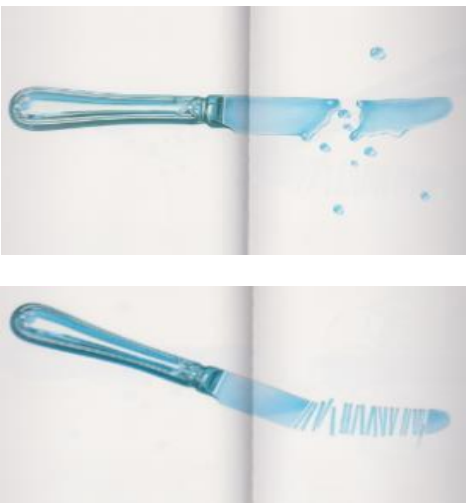


図 1：とける(上)・きれる(下)。

	絵に合致した言葉を選んだもの			
	幼稚園		小学校	
	記入した 人数 (人)	記入した 割合 (%)	記入した 人数 (人)	記入した 割合 (%)
まがる	13	41	36	68
ねじれる	8	25	30	57
おれる	14	44	33	62
われる	9	28	17	32
とける	2	6	7	13
きれる	3	9	20	38
ほどける	7	22	16	30
ちぎれる	6	19	26	49
ちらばる	9	28	17	32
のびて	11	34	37	70
ちぢんで	6	19	36	68
ふくらんで	7	22	33	62
爆発するよう な絵のみ	14	44	25	47

そのような活動を積み重ねながら普段聞こえない音にも着目するようになるのではないかと考える。表3を見てみると、幼児は、小学校児童と比較すると、軒並み数値は低い。特に先述した「とける」の他に「きれる」も10%を超えない。「きれる」は、まるでナイフが紙の素材で出来ているのかのように、たくさん切れ目が入っている絵(図1下)である。このあり得ないことが想像を難しくさせる。「まがる」などよりもより非現実的な事実がオノマトペ作成を困難にさせる。おもちゃでゴム製のナイフなどがあれば「まがる」や「おれる」「のびる」などは想像しやすい。「まがる」などは実際ゴム製のナイフでなくとも、それに酷似した経験をしている可能性が高い。それらは幼児でも30%を超えて言葉を書くことができた。子ども達のオノマトペを見ていると、疑似体験しやすいと思われるものほど言葉を生み出すことができていくことがわかる。そしてありえないと思われる言葉「とける」「きれる」はオノマトペ作成ができず、普段聴くことができない音(「とける」)は幼児ではほとんど書くことができない。1年生でも数値は極端に低い。

先述したように、普段あり得ないことを、過去の経験から普段聞こえない音をあたかも聴こえるごとく想像性を働かせて聴き、それを具現化することで表現となり、新たに言葉として生み出し創造する。幼児では過去の経験がまだ不足しているとみることができるであろう。

ヴィゴツキーは子どもの想像力は大人には全く及ばないという。先述したように、想像力は自らの直接経験に限らないとはいえ、多様な経験が重要であるから、到底大人には及ばない。大人であれば普段音がない活動に対してもある程度音をつけることができるであろうが、子どもにとっては経験が不足しているため困難である。特に幼児では顕著である。

従って子どもたちが普段あり得ないことを想像する力を培うためにも、現実の生活で豊

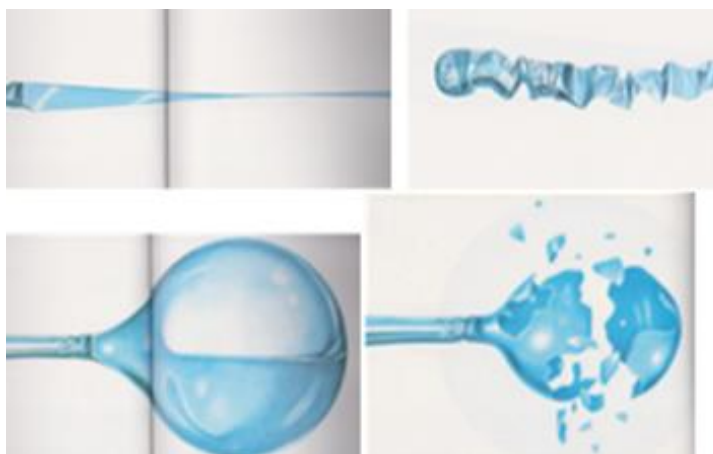


図2:「のびて」「ちぢんで」「ふくらんで」「・・・」.

かな生活をし、豊かな遊びをしていることが重要であると言える。研究に協力いただいた担任教諭の聞き取りにおいても、言葉の記入が少ない幼児・児童は、生活経験が乏しく様々な側面で気をかけ心配をしている子どもたちであった。

「ほどける」という語も幼稚園児、小学校児童共に割合が低い。ナイフがほどける音とはこれも前述した例と共に非現実的な音である。現実社会の中でほどける場面を想起すると、「毛糸のセーターがほどける。」「手袋がほどける。」などとも使用することがあるだろう。「絡まったコードがほどける。」などの場面で使用することもあるだろう。そう考えると、低年齢の子どもにはまだ生活の中で十分経験がないと考えられる言葉である。また毛糸製品の着用が減った現代ではほどける場面を見ることもなく、毛糸の編み直しのため意図的に編んである毛糸をほどく場面も恐らく知らないと思われる。まだそれほど裕福ではなかった昭和時代、毛糸の編み直しのために小さくなったセーターをほどく親の手伝いで、両手を出してくるくと毛糸を巻き付けたものであるが、このような経験の中でほどける音を想像する力が培われたとも考えられる。

つまり、子どもたちがオノマトペによる言語化が難しかったのは年齢のためとも言えるが、生活の経験不足が考えられる。言語化にしても、描画で表すにしても、音で表すにしても、そこには想像力が必須であり、その想像力を引き出すためには生活体験が重要であると考えられる。音の表現が言葉による擬音語などの言語化であるとするならば、音の表現力のためにも生活を豊かにし、様々な体験が重要であると言える。

2-6 静止画の動画化

絵本の中で、音づくりのヒントになることとして時間の幅があげられる。つまり、「まがる」「ねじれる」「とける」「ほどける」「ちぎれる」などは時間を要するということである。まがるのは一瞬ではなく、子どもの作ったオノマトペにあるように「ぐにゅ」「ぼよーン」などのように長さを持つのである。従って表1より楽器の音も、フレクサトーン、1mの長さを持つ段ボールギロ、スライドホイッスルなど、音の長さが出せるものを使用する傾向にある。子どもたちはまがるという「静止画」からまがっているという現在進行形の動画化を頭の中で行っているのである。幼児と小学校児童との大きな相違点はこの点であると考えられる。

特に顕著であるのが、最後の4枚の絵である(図2)。「のびて」「ちぢんで」「ふくらんで」「破裂する絵」の一連の動きである。つまり4枚で一連の動きを表現しており、4枚の動

画であると捉えられる。「ふくらんで」などの場面は、おそらく幼児でも風船遊びやシャボン玉遊びなどで体験しているはずである。しかし幼児の一連の動画化が上手くいかないために、幼児の4人(12.5%)は「ふくらんで」が「ぷくっ」という静止画言葉となっている。あるいは、先に急ぎ破裂音をイメージしたものが4人(12.5%)いた。これらを著者は絵に合致していないと考えた。

合致したと捉えた「ぷくー」「ぷー」「ひゅー」などの大きくなる様を表現したものは7人(21.9%)である。小学校児童は、3人(5.6%)が「ぷくっ」と答えたが、33人(61.1%)が「ぷー」「しゅう」「ぷーん」など音を長く伸ばし、空気が入る様を表現していた(表2)。しかも先を急いで破裂音をイメージしたものはいなかった。幼児と小学校児童の大きな差は、このような絵を動画的に捉える力であることがわかる。

近年、子どもたちにとってタブレットやスマートフォンやパソコンが身近となり、スマホ子守などという言葉も生まれた。子どもたちは動画に対して強い関心を持つ。最近ではYouTubeなどもよく見るようで、常に動画に囲まれている。絵本をわざわざ動画にして流すサイトもある。

2歳から6歳の幼児対象に、動画と静止画の比較をした研究がある(25)。例えば「テーブルを雑巾で拭く」静止画と動画で比較すると、静止画ではテーブルという一点に言及しているもの、あるいは広くお掃除と答えるものがおり、「ふきふき」という幼児語もよく見られたと報告がある。つまり動詞シンボル学習は動画の方が有効であり、発達年齢の低い自閉症児にも動詞学習が可能となることが示唆されている。つまり静止画の理解は動画を見せるよりも困難である一方、その分想像する余地を残していると言えよう。音をイメージするためには、まず動詞を理解することは必要である。絵本という静止画から動画化し、動詞シンボルを見つけることは困難であるということが今回の研究からも明らかである。

しかし、幼児から小学校児童へは飛躍的な成長が見られる。「のびて」「ちちんで」「ふくらんで」「破裂する絵」の場合、小学校児童は幼児に比べて、2倍以上に回答数が増加する。特に「ちちんで」「ふくらんで」の絵に合ったオノマトペを作ることができた小学校児童は幼児に比べて3倍であった(表2)。

「動画」として「静止画」を処理し言語化することで、音のイメージ化が起きると考えられる。そうであれば子どもたちに音のイメージや、音の変化を楽しむ遊びに着目するためには、単に音だけに着目するのではなく、絵本などにもたくさん触れ、普段から絵本の静止画から動画的に認知する経験が重要であると考えられる。子どもたちが理解しやすい

からと、動画ばかり見せていては静止画からイメージする力は育たない。また実際の生活の中で豊かな経験をする中で言語が育ち、音のイメージ化は進むであろう。

2-7 材質のイメージ化

表1の「ちぎれる」に着目してみる。「ちぎれる」という絵に言葉をつけたのだが、「ぱりぱり」であり缶マラカスで音をつけた。また「ぼりぼりぼりぼり」ではメジャーの伸ばすカチカチと言う音を利用した。「ぱりんぱりん」という音ではボールの底をゴムマレットで叩いていた。例えば「ぼりぼりぼりぼり」という言葉から、すべて割れる音であり、破裂音をイメージさせるが、「ぱりぱり」では、缶マラカスを使用していることから、軽い素材での割れる音をイメージしていると思われる。「ぼりぼりぼりぼり」ではメジャーのカチカチという音を利用していることから、割れて粉々の様子がよく伝わる。また「ぱりんぱりん」では**b**ではなく**p**を使っていることから、金属製の材質、もしくはガラス製のものを想像させる。今回は、ガラスは用意しなかったためか、台所のボールを叩く音を使用している。つまり音のイメージの際に、材質もイメージしているのだ。

しかし、「ちらばる」という言葉は先述した「とける」と同様に、実際には散らばる時に音が出ないことが多いことが考えられる。散らばったものが床に落ちる音は想像できても、「ちらばる」の進行形の音は全く想像に任されている。そのため幼児に難しいのか、音は誰もつけなかった。また言葉を考え出すことができた幼児は、28%である(表3)。言葉の理解だけではなく、素材に対する生活経験の差もここには生じている可能性が否定できないだろう。小学生は「ちらばる」に5人の子どもが音をつけており、3人はホースで「ヒューーー」という風を着る音を出し、1人は箱マラカスを振り「カシャカシャカシャ」と継続して鳴らし、1人はスライドホイッスルで「ヒューーー」と音を上から下に下げた。つまり5人とも、一瞬でばらばらになりちらばるのではなく、時間をかけて散らばるイメージをしていることがわかる。このような、普段聞こえないであろう音、しかも現在進行形で持続する音を小学生では少しイメージすることができることがわかる。

材質をイメージするには、普段から身の回りのものに対して触ったり、匂ったり、音を鳴らしたりと豊かな体験をしていることが重要である。そうでなければ材質を理解することは難しいであろう。材質理解が基盤となり、オノマトペでも言葉選び、音選び共に変化をきたす。ここからも、幼児期に多様な素材での多様な遊びが重要である。

2-8 想像と衝動抑制

子ども達の一連の行動の中で、もう一つ特徴を挙げるとするならば、記録用紙で考えていた音を、実際発表してもらう時になって、変更した子どもが多いことである。中には「もう一度あの楽器が触りたい」と口に出す子どももあり、音あそびが不十分であったことが指摘される一方で、音をイメージできたとしても、触りたいという衝動が抑制されにくく、想像よりも衝動が勝ってしまうことである。

紙に書いた楽器から発表時に変更した割合は幼児では 32 名中 8 名いた。25%の子ども達である。小学生では 54 名中 15 名であり、28%の子ども達である。つまり衝動抑制に関して、今回は幼児と小学生ではあまり差が出ておらず、全体の 4 分の 1 の子どもは、最後の発表時に一度選んだ楽器と異なる楽器を選んだ。一度は選んだものの、より良いと思う音を選んだ子どももいるのだろうが、もう一度あの楽器を触りたいという衝動により変えた子どももいるかもしれない。

これが意味することは、想像性を高めるために、もっと触りたいという思い、その衝動に駆られないほどに、十分に遊びきるということが重要であると考えられる。遊び方が不十分であることがその後の想像性に影響を与えるとしたら、子ども達が心行くまで実体験して遊ぶことの意義は深い。小学校 1 年生プロブレムが言われて久しいが、子ども達が十分に実体験できる場を十分に与えていくことも重要な点である。

2-9 結論

絵本を見てオノマトペをつけたものと、絵本に楽器の音をつけたものを比較検討してきた。子どもたちがイメージして考えた言葉が擬音語である時、絵に合致した音をつけられる割合が高くなり、擬態語である時には絵に合致した音を付けることが難しくなる傾向があった。また言葉自体が絵に合致しない場合は、多くの場合音もつけることが困難であった。幼小共に、音で表現するためには、言語化が必要であり、しかも動作ではなく擬音語が創れるかどうかが鍵であることがわかった。

幼小の比較の中で大きな違いは、幼児は絵を動画的に捉える音が困難であり、そのために表現することが困難となっていた。小学校の児童は、静止画から動画化する力が飛躍的に伸びるため、時間経過を要する現在進行形を表すような言葉に対しては上手く音もつけられていた。

複数の絵を見て動画的に捉える力も小学校児童が圧倒的に高く、幼児に難しかった、「の

びて」「ちぢんで」「ふくらんで」「破裂の絵」では小学校児童はしっかり言葉にすることが出来、音をつけることが出来ていた。表現と言言っても、その中には、絵の認知、静止画からの認知など重要であることがわかった。

また絵の中には、材質を想像させるようなものがあり、子どもがどのような材質をイメージするかで、金属の楽器を使ったり、金属のばちを使ったりと、選ぶ音が変化していることがわかる。

以上の結果から、材質にまでイメージを想起させるためには、おそらく生活の中で豊かな経験が重要であると予測される。

また先述した動画的な認知についても、幼児の間にたくさんの絵本や紙芝居を通して、イメージする経験を培うことが重要であると想像出来るが、その点についてはこれからの研究で明らかにしていきたい。また 3.5. で述べたように、衝動に流れた児童が 4 分の 1 程度いることから、衝動性に負けないほど十分に音を鳴らして遊ぶ活動を行うことが重要であるため、再度時間を設けて研究を続けたい。

幼小の接続期がなめらかに進むことが重要であるが、小学校の音楽科における表現活動を育てるためには、幼児期に音楽だけにとどまらず総合的な保育を心がけることが、イメージ力が高まるよう子どもを育てることが第一歩となるだろう。

3 幼児と楽器と音の関係について―「既知で初めて」の楽器の取り組みから

3-1 問題の所在

幼児にとって、初めて楽器に触れる経験をするのは、幼稚園や保育所ということが多い。特に保育所ではそれまでの年長者たちの活動を見る機会が多くあり、3 歳児では既に身近な楽器の名前を知っている子どもが多い。家に身近な楽器があるという子どももいる。幼児が初めての楽器に出会った時、一人の子どもを追跡して、どのように行動するかを縦断的に研究されたものはあるが、多くは民族楽器が使用されている。何故なら日本の幼児のほとんどが、それらの楽器を初めて見るという可能性が高いからだ。初めて見たものを楽器としてどのように音を鳴らし、音の特徴に気づいていくのかは興味深い。

しかし、幼稚園・保育所において全く見たこともない物を毎年用意することは困難であるし、そうする必要性も感じられない。初めての物に出会った時に子どもがどのように音に向き合うのかは、楽器との出会い方、より豊かな出会いの環境を考える上で、貴重な研究であることは間違いない。本研究においては、保育所において、園内の年長者である幼児が演奏するのを見たことがあり、楽器について既知であるが初めて手に取る楽器を幼児がどのように使用するかを研究する。音に対する向き合い方、楽器に対する向き合い方について明らかにすることで、奏法が単純な身近な楽器を、幼稚園・保育所においては何に焦点において取り組むべきかが明瞭となる。

3-2 目的

幼児の楽器活動において、梅澤(1)横井(2)は「叩く」という行為から、リズムに焦点をあてた。また伊原(3)は縦断的観察から、叩く行為を安定するためには、楽器の位置関係が重要であることを導いた。「叩く」行為に焦点があてられることが多いが、本稿では「叩く」ことが主の活動となるタンブリンを、どのように幼児は使用するのかを観察する。叩くことが研究の中心的動作になるかもしれないが、叩くことだけではなく、その他の音楽とは無縁に見える動作についても着目したい。子どもの楽器の音への向き合い方、またその意味について明らかにすることが本稿の目的である。

3-3 研究方法

既知の楽器に触る幼児

対象児：日本の奈良県 C 保育所の 3 歳児クラス (28 名)

進級児であるので2歳の時に上級生が演奏する姿を見たことがある。ハンドカスタネットや、タンブリン、鈴などの身近な楽器は見たことがあるが実際保育でタンブリンを取り上げるのは初めての幼児である。ハンドカスタネットは触ったことがあるためタンブリンを一人一つ渡し、どのような関わりをするかを観察する。

撮影日：2017年5月25日、6月29日に10分程度実施し、楽器を手に取り自由に楽器遊びをする。

研究方法：ビデオ1台設置。ビデオから、幼児がどのような使用方法をするのかを書き出し、考察をする。

3-4 既知であるが初めて手にする子ども達の使用方法

幼児から出現した表現行為	聴覚	視覚	味覚	触覚	嗅覚
両手で振るタンブリンの両サイドを持ち顔の前で振る	○			○	
片手でタンブリンを持ち振る。	○			○	
皮を鼻につけてにおう					○
頭で軽く打つ	○			○	
耳元で持ち、指で小さく叩く	○				
頭に乘せて指で小さく叩く	○			○	
タンブリンを持ち膝で打つ	○			○	
タンブリンを持ちお尻で打つ	○			○	
タンブリンを持ち上げ、顔の前でジングル(金属部分)を見つめ、指で回す。動く様子を凝視する。	○	○			
タンブリンの鼓面を一本指で叩く	○	○		○	
タンブリンの鼓面をパーで打つ	○			○	
タンブリンの鼓面グーで打つ	○			○	
両手で持ったタンブリンを床に落とす	○	○		○	
床に置いて両手で押さえ、床に擦りつける	○			○	
頬に皮をつける				○	
タンブリンを床において両手で打つ	○			○	

表1：タンブリンを使った自由活動の中で見られた行動

保育園の子ども達はすでにタンブリンであるということも知っている。そして兄弟や、園内の上級生が演奏している姿を見たことがある。その結果「叩く」あるいは「振る」という行動に出る子どもは即座に出現する。この叩く行為は出現するまでの時間は圧倒的に早く表れる。しかし、その後の行動には様々な行為が見られる。

既知であっても、様々なことをして身体を駆使して遊ぶ。ただし、叩く物であるということは3歳児にとっても周知の事実でもあり、物をなめて確認する乳児の段階を卒業していたこともあり、味をみる、なめるなどといった味覚に訴える行動は観察されなかった。しかし叩くものであるとわかってはいても、材質等の情報は不十分であるからか、皮のにおいを嗅ぎ、皮を顔にこすすることで、嗅覚や触覚に訴え、材質を知ろうとする幼児もいる。

3-5 「知っている」から「理解する」

今回の研究からは、子どもは既知なる物であっても、「叩く」という行為だけではなく、聴覚・嗅覚・視覚・触覚・味覚を駆使しながら、その物を理解しようとしているのではないかと考えられる。今回は味覚を使った幼児はいなかったが、楽器の理解を深めるために、ただ単に音だけではなく、視覚と、嗅覚、そして触覚を使いながら、様々なアプローチのちにタンブリンとはどのような楽器であるのかを理解している。本来は多くの奏法を駆使して演奏され、オーケストラでも頻繁に使用される楽器である。しかし多くの幼児教育の場では、演奏困難な奏法は使用せず、「叩く」行為を中心に行う。そのため、多くの幼児はすでに「叩く」物であることは見聞きした経験を持っている。本研究において多くの幼児に叩く行為が見られるが、それでも叩く以外にも、様々な情報を得るための行為をする。つまり、タンブリンというものの名前を知っていることやただ単に叩くものであるとの認識から出発し、叩くとどのような音がするのか、力のいれかたや、叩き方を変えると音が変わること、叩く場所が変わっても音が変わること、それに伴って様々な奏法があることを長時間かけて理解していく。単に知っているという浅い「理解」から、より深く「理解」するために、様々な情報を得ようとしているとも考えられる。体感を伴わずして物の名前だけ、ただ叩くものであるという言葉による知識だけの表層的な理解ではなく、実体験として理解できていないことを知り、「ここまで理解できたけれど、その向こうにはまだ理解できないものが広がっていると直感すること」こそが、重要である。理解しようとするればするほど、奥深さを知り「わけのわからないものを畏れ敬う、そういう構えが学問の基本姿勢」と難波江は言う(4)。つまり、幼児は本能的に学ぼうとする力を持っている

ることが、多様な関わり方をさせると考えられる。幼児の世界の学びは、まさにこのような遊びなのである。

文部科学省の『幼児理解に基づいた評価』の中でも、「幼児が遊びを通して楽しさや面白さを感じつつ、様々な物事を体験することを大事にしており、その楽しい活動の過程や結果として学びが成り立っている」(5)と書かれている。つまり、幼児にとっては、学ぼうとして遊んでいるのではないが、知りたい気持ちを十分に伸ばし、もっと理解したいと思う気持ちが、「たのしい」「おもしろい」という気持ちと共に、出てくるのが大切である。

タンブリンを使用すると言うことは、子どもが知っている「叩く」タンブリンだけではなく、その他の奏法にも気付き、あるいは、今までなかった奏法を発見することも含まれる。長い歴史の中で大人が考え出してきた「奏法」であるが、その数々ある奏法のいくつかは、大人が指導することなく児童自ら気付くこともある。またこれから演奏で使用されるかもしれない未来の「奏法」を考案することもあるだろう。まだ幼児であるので、意図的に奏法を生み出すことはないかもしれないが、今あるものがすべてではないと感じることは幼児にとっても大切である。保育者も同様に、今あるものが全てではなく、まだこれから理解する部分がある、もしくは、保育者がまだ知らない楽器の奏法があるかもしれないということを心に留め置くことが、幼児の楽器活動には大切であろう。

人は学ぶということを本能的に行い、子どもは本能的に、物を自分の身体で理解しようとする。そして初めての物に出会うと、たとえ使い方を見て知っているといっても、実際に体を使い、体と音との関係における知らないことを理解し、もっと深く理解しようと行動する。つまり、見て知っているだけではなく、身体的に実感をするために、見て知っていることを確認するように体を使うということが大切であるが、子どもの行動はそうではない。見て知っていることは思考のみの理解であり、浅い理解である。子どもは、頭で理性的に考え、思考することは苦手であり実際に体験しながら理解を図る。そのため、幼児期は「遊び」を通しての直接的体験をし、実感としての理解、深い理解を心がける。特に3歳児の理解は直接的体験が大切である。抽象的に見るのが難しい3歳児は、頭ではこれは片手で持って、片手で打つものだと理解していても、直接体験していないものは頭の片隅に置き、初めて出会うのと同じような感触を楽しみ、嗅覚を使ってそのものを知る遊びをする。そして胎児の時代から発達させている聴覚と触覚を特に働かせて感じていると推測される。ここに視覚や嗅覚・味覚も絡み合い様々な「物」の理解をする。つまり、嗅覚を働かせながら視覚も働かせることで、このようなおいがするものは、このような材

質なのだということをインプットしていく。また実際に触覚を駆使し、触った感覚を覚え、物の手触りと、においをつなげてインプットし、視覚情報も相まって、物を知るため別の一面を理解する。

つまり、上記の観察でも子どもは自ら楽器と音と身体との関係を知ろうとしているかのように捉えられる。楽器と分かってタンブリンに触れたからと言って、知っている知識を使って何かリズムを打ち出すことや、歌を歌いながら拍を打つなどではなく、いろいろな場所で叩き、小さな音・大きな音を鳴らしだす。また目の前でその動作をゆっくり観察したり体に触れたりするなど、体の触覚を駆使する。佐々木は「プロフェッショナルの演奏家たちは、楽器の物理的および身体の解剖学的、力学的な制約のなかで、楽器との間接性を極限まで切り詰める、あるいはそれを了解することによって、巧みに楽器を弾きこなすことができる」(6)と述べ、もちろんレベルの差はあるので、大人のように楽器の物理的及び身体解剖学的・力学的な理解はせずとも、手に持った物はなぜ音が鳴るのか、目の前でゆっくりと打ちつけてその様子を観察し、どのようにしたら大きな音が鳴るのかなど、大人から見ると当然とも思える力学的な課題を幼児なりに理解する。このようにして楽器と身体感覚との関係を楽しみながら繰り返し試し、「理解していく」のではないかと考えられる。

上に上げたり下げたり、大小様々な音を鳴らしたり、耳元で鳴らしたり、体との関係を探っているようにも思える。タンブリンを頭の上で鳴らしたり、耳元で鳴らしたりする動作は、どこで鳴らすかで音の聞こえ方が変わることを体験しているとも考えられる。そのような視点で捉えると、タンブリンを頭に乘せて叩いている姿は、ただ帽子にして模倣遊びをしているというよりは、耳より上で鳴らした音が、また耳に近いところで発した音が聴覚にどのようにキャッチされるのかを思考しているとも考えられる。ただ単に頭に乘せて「帽子」と言いながらも、頭の上のタンブリンに手を伸ばし、指でチョンとタンブリンを叩く。もしかしたら、「帽子」の模倣でタンブリンを頭に被っているのかもしれないが、その行為を現実にする事で、ついでに鳴る小さな音を聴き、耳の上で鳴ったタンブリンの音を聞き、楽しむ。この経験により、幼児は頭に置いたタンブリンの音を、耳の上で聞いた音と、上体の前で聞いた時との違いを楽しみながら知っていくことになる。頭の上で小さな音でジングルの金属音が鳴っている。実際に著者もやってみるが、小さな金属音である。普段生活している上であまり聞くことがない、普段とは異なる場所である耳の上で鳴る音が心地よい。指で叩くと小さな音がする。頭の上に乘せたタンブリンは、ジングル

の小さな金属音がかすかに響く。指の感覚は、指先が少しだけ皮に触れるだけであり、痛くもなんともない。しかし、手をパーにして皮の上を目いっぱい叩いた時は、耳をつんざくような音が鳴り、幼児の手は真っ赤になる。音と体の関係が直接的でわかりやすい。このような体験を通して、どのくらいの力で叩くとどのくらいの音が鳴るのかを理解していく。幼児には物の操作は単純で、身体運動がそのまま直で音になりやすい直接体験しやすい楽器を好むのは、音を体で理解しやすいこと、そのような視点でも説明できるように思う。以下でもう少し詳細に考察してみる。

3-6 楽器を通して、人としての感覚を身に付ける—物を操作するという意味—

人間は学ぼうとする力によって、深く理解しようと物を触るのかもしれないが、そうすることによって、人としての大事な感覚を身に付けているのかもしれない。我々は身の回りにたくさんの道具を置き、それぞれの用途によって使いながら生活を豊かにする。音楽にとって楽器は音を出すための道具である。道具をそれぞれの用途に従って使いこなすことで、それぞれの思いを、楽器を通して表出することができる。

幼稚園教育要領の「環境」領域における、物との関わりについて「興味を持った物に自分から関わる、多様な見立てや関わりを楽しむ、試行錯誤をする、仲間と情報を交流するといったことを通して、物の性質や仕組みに興味をもち、物との関わりを楽しみ、興味や関心を深めていく」(7)とある。楽器といえども子どもにとってはまず出発は「物」との出会いであり、そこから試行錯誤や仲間との関わりを通して、「物」から「楽器」というカテゴリーの理解へと発展する。

楽器というと、すぐに「音楽」を連想するものであるが、幼い幼児にとっては、手に持った時に、匂ったり、床にこすり付けたり、頬に付けたりするという動作からわかるように、楽器ということはさておき、単なる「物」に対する理解をしようとしている。そこで、どのようにしたら振ることができるのか、どのようにしたら大きな音が鳴るのか、触るとどのような感触がするのか、床にこすりつけるとどのくらいの力があるのか等、人としてこれから様々な「物」に出会った時に必要となる「物」と「身体」の関係を感知しているのだ。そこに楽器であるということから、動作に音が伴う。動作と音が伴うことで、動きと音の関連性も理解していく。物の理解をしながら音の情報が入ることで、音を出すための道具であることを知り、「楽器」としての特徴を見出す。子どもは理屈ではなく、体験で学

ぶのである。「物」と「身体」の関係を体感しながら、「音情報」の関係性も経験を積み重ねることで繋がりを持ち、やがて人は技能を獲得するのだ。

それでは、見聞きして音が鳴るものである「楽器」であることを既に知っている幼児は、なぜ匂ったり、床にこすりつけたりするのもかも検討が必要になる。ここで幼児の学び方の特徴が関係するだろう。その前に、未知なる楽器を使って子どもたちが自由に楽器を扱う姿を研究した報告から抜粋してみる。伊原は一人の幼児を対象に、楽器と関わる様子を記録している。その中で、キッズジャンベに関わる箇所を抜粋引用する。(8)

第1回目：手で数回叩く、ブームワッカーを両手に持って力を込めてジャンベを叩く。第2回目、片付ける時間になってから「つんつんつん」と言いながら人差し指で面をつつく、面を指で触る。第3回：なし。第4回；面を指で突く、拳で面を叩く、手の平で面を叩く、縁をばちで叩く、ばちで面を叩く。第5回；キッズジャンベの上にたまごマラカスを落とす。第6回；下から持って支える。第7回；抱えたまま拳で叩く、手の平で叩く、面を床と水平方向に抱えて叩く、抱えて横向きに歩きながら叩く、抱えて立ったまま叩く、高い位置に引き上げて手の平で何度も叩く、逆さのジャンベを片手で抱えて歩きながら片手で胴体を叩く。

未知なる楽器を使用する場合も同じく、楽器そのものを叩くという行為で音を鳴らす、人差し指で突いたり、指でさわったり、たまごマラカスを鼓面に落としたり、手の平で叩いたり、拳で叩いたり、抱えてみたりと様々な視点から楽器を知ろうとしている。既知であっても未知であっても、子どもはまず「物」としての関わりから、音と物との関係や、身体との関係を知れば知るほど、「楽器」としての理解を深める。では、保育園児たちが、年長者たちが叩くのを見ていたことは、楽器理解に繋がっていないのかという疑問がわく。おそらく、見て聞いて知っていることは、子どもにとっては表層理解であり、本当の意味での理解に繋がっていなかったのだ。自由に十分に遊んだ後に、年長者がすることを見れば、又事態は変わるかもしれないが、何も自分たちが触る前の楽器というのは、表層理解として楽器だとわかっているにすぎない。

深い理解を図るためにも、この身体と音との関係性に触れて遊ぶことは重要である。例えば、電子楽器を基に考えてみる。キーボードのような電子楽器を使用している時、極力小さな音を弾くためにはどうすればよいのだろう。おそらく多くの人は、小さな音を出すために、音量ボタンを操作するだろう。逆に大きな音を欲する時には、音量ボタンを大き

くなるよう操作するだろう。ここに、我々の身体の痛みはほぼ伴わずに音に変化を加えられる。つまりボタンによって、電気が強く使われたり、使われなかったりすることで音量に差が生じる。体の負担は皆無である。幼児教育が子どもの直接体験によって学ぶことを考えると、電子楽器ではなく、手などを使う楽器を、使用していくことが望ましい。その時に、「楽器」という固定概念を最初に与えるのではなく、まずは物として関わり、様々な関係性を知りつつ、音に特化した理解がされることで、音楽、とりわけ器楽教育の出発が図れる。このようにして道具を直接的体験によって使うことを学ぶことが人としての学習であると同時に、道具としての楽器を使いこなすためにも重要であると言える。したがって最終的には音楽的育ちを考える上でも重要な活動になっているのだと考えられる。

人としての感覚を研ぎ澄ますために、楽器だけが必要なわけではない。しかし人としての感覚、物の操作を深めること、音との関係を知ることににおいては重要である。これからの生活の中で、また器楽活動に影響を与える。つまり、これから成長とともに様々な楽器に触れていく際、楽器を操作する力は当然楽器を通して表現していく上で必要な力となる。音楽に対する思いは豊かにあり、感性は鋭く良い感覚を持っていたとしても、その表現手段としての、物の操作が行き詰まればよい演奏には繋がらない。楽器を通した心豊かな生活をしていくためにも、楽器の音と身体との関係を体験することがよいと考えられる。

3-7 楽器を触ることで学ぶ音楽の基礎

音楽を演奏する際に、重要となるのは、まずは音楽をする演奏者の主体である。つまり、演奏者側の気持ちや考えなどによって、出したい音を思考する。出したい音を思考した上で、演奏者は出したい音がどのようにして出せるのか、歌唱であれば、声を、つまり声帯とその周りの筋肉を駆使してよい声を出そうと工夫し、器楽であれば、楽器などの媒体物を操作することを極める。これを極めるための日々の練習は、プロになればなるほど、上級者になればなるほど重要であり、並々ならぬ日々の鍛錬の証として現れる。

しかし今話題としているのは幼児の世界である。鍛錬を美化したとしても、とても幼児に高度な技術面を習得させることはできない。それだけではなく、幼児に、然も一般教育である幼稚園や保育所において、一つの楽器の技能を習得するために鍛錬する必要はない。しかし、重要なことは、幼児であっても、音のイメージを持ち、音を堪能すること、そして小学校になれば、体験してきた様々な音を選択肢として演奏することができるのかが重

要である。楽器を演奏する際には、楽器の音を思い浮かべ、それまでの経験上の体験で得てきた音から、ほしい音を選択しながら、自分の音を駆使するようになる。

我々大人が楽器を演奏する際には、目の前にある楽器を弾けばどのような音が鳴るのかを知っている。そうすることで演奏は能動的な活動となる。つまり、単なるリズムを刻むだけの、音を発するだけの道具ではなく、自分の中にある、よい音のイメージを実現するために、楽器の操作を駆使して鳴らそうとするし、また鳴るように、実際に演奏する以前に、様々な鳴らし方を試している。

演奏家達は、楽器を演奏する以前に楽器のことをよく知っている。どのように弾けばどのような音が鳴るのかを知っている。そうでなければ、楽器は演奏者の意思とは無関係の物になってしまう。「演奏する音を考えることは純粹に精神的であるのではなく、それには技術的身体的な要因が結びついている」(9)からこそ、楽器はただ単なる道具ではなくなる。ピアノは鍵盤を押し下げることによって「ある材質のハンマーをはね上げ、それが、あるもの(響板)にある方法で張られた、ある材質、太さ、本数の弦を打つことによる」(10)。したがって演奏者の身体的動きは直接的ではないため、「知る」ためにこの隔たりを埋めることで初めて楽器になると前川はいう。そしてその基盤となるのが一般的な音感覚だというのだ。

幼児は将来に亘り音楽的発達が望まれるが、幼児期に一つの楽器の技術を習得するというよりは、様々な音体験により、身体と音の関係を知ることによって、将来の音楽活動に向けて感性を磨いていると言える。ピアノは身体の動きから発音までに様々な仕組みを経過するため、直接的ではない。吹奏楽器や擦弦楽器などは、音の始まりから終わりまで身体が関わるためより直接的であると言える。しかし、音の始まりのみ身体との関係性がある打楽器は、長期間能動的に活動することが困難である幼児の特質性と合致しており、また特にばちなどの媒介物を必要としない楽器は、より身体との関係が直接的で、体験により動きと音の関係性を知るにはいい。ギターや三味線や琴などのような撥弦楽器も、音の始まりのみ身体との関係性があるが、右手で撥弦しながら、左手で弦を押さえるという動作を伴うため、弾いた後も、音が共鳴している間は、左手で持続的に弦を押さえる必要があり、音と身体の関係性は、やや長期的であると言える。撥弦楽器のうちで、打った瞬間のみが身体との関係性が生じる代表的楽器であるダルシマーなどは、そもそも細い弦の上を狙って叩くというものであり、幼児には不向きである。

子どもが頭の上や目の前など様々な場所に楽器を持ってきて遊ぶ姿から言えることは、楽器の場所変化により、それぞれ耳からの距離も変わることを意味しており、そのことで、

音の聞こえ方も変わることを意味する。また目の位置も、距離感も変わることにより多角的な理解を深める。そのような視点で捉える時、幼稚園や小学校という学校教育において、子どもは基本ピアノを使用しない。その理由は、奏法の困難さなどで説明しがちである。しかし実は楽器をより深く知るために、直接的であり、また音を知るために重要となる変形がしやすい、つまり持って移動でき、振ったり叩いたり、変化させることがしやすい、扱いやすい楽器が幼児に向いていると言える。

デューイは我々の「現実の世界は変動と完成・別離と再会とが交錯する世界である。それゆえに、生き物の経験は美的な性質を持つことができる」(11)のであり、環境との平衡を失う度、取り返すことを繰り返すと述べる。

この「混乱から調和に移行する瞬間こそが最も張り詰めた生命の瞬間である」(12)という。人間の成長とは、この経験による意味の増加であり、自ら環境に働きかけることによって、経験の意味を見出して行くことで成長する存在である。音楽でどんな音を鳴らすかという場面で、様々な音を鳴らし試行錯誤をする。時には思った音とは違いずれを生じる。それを埋めようと音を試しては音の選択をする。思考錯誤するうちに何かの音に出会う。しかし今度は音の大きさが大きすぎると、どうやって小さな音にしようかと試行錯誤することになる。何度も環境に働きかけながら、一つ一つの経験をしていくことで学習となる。経験は、生命と環境の相互作用であるから、常に行われているものである。しかし、それらの大半は、何気なく経験ししばしば未完成に終わる。つまり、いつ始まっていつ終わったかの認識がされない経験のことを指し、この未完成の経験をデューイは「美的でない経験」という。一つの経験に魅せられ、報われると自分の仕事に専念することができ、こうした経験が思考することで真の意味を知る。つまり、美的性質を知的経験から切り離すことはできないといい、これを正常な経験、あるいは美的経験と呼ぶ(13)。このように、経験から意味が見出されて初めて人間は成長するのである。

3-8 楽器活動の意味

幼児にとって、楽器を持つということは、世界を広げるということである。勿論他の物を持って、新しい環境に触れることで子どもの世界は広がるのであるが、「音」を聞くことと、体を使って「音」を理解することで、音を通した環境を受け入れている。つまり、幼児は楽器と言われる物を触り、例えばタンブリンを持った時、グーで叩いたり、パーで叩いたりすることで音が変わることを知る。他人が叩く姿から、その物が音を鳴らすため

に使用されているのを見て、幼児は楽器が音を出すための道具であることを知る。人が主観的に構成するものではなく、環境の中に実在する人にとっての価値ある情報である。しかし幼児にとっては、知識として「楽器は音を鳴らす物」と知っていても、身体的実感を伴っていない。我々の身の回りには多種多様なものがあるが、どんな動きも可能というわけではなく、また特定の動きに決まるというものでもない。

したがって大人が用意した枠の中に幼児を入れ込むこと、また大人が気に入るように枠の中に押し込むのでは、幼児にとって生きる力ともなる、自ら環境から価値を見出すことは難しい。「楽器」も大人が作り上げた物であり、その使用方法である奏法も大人が作り上げてきたものである。しかし、大人が作り上げた「楽器」ではあるが、奏法は、大人がよいと思って今なお進化させている進行形のものである。つまり今現在考えられている奏法が絶対的なものではない。つまり、幼児が奏法という「枠」に囚われることはなく、新しい発想で「楽器」を取り入れることは幼児にとって重要な活動となる。つまり幼児が自由に触れることができる環境を豊かにすることが、保育では望ましいと言える。幼稚園教育は「環境を通して保育」ということの意味がまさにこのような視点からである。そのため無藤は、「幼児を対象とする保育の根底には、多様な動きを可能にするということがあり、そのための場が幼稚園の環境であり、保育はそれを環境設定を通して援助すること」(14)だと述べている。

これからの人生が豊かになるための、また幼児の感性を育むための一つである音楽活動を考えた場合、声だけであれば、幼児の声域は狭く、音色も多種ではない。音量の幅も決して広くはなく、声質も人によって声が異なると言っても、人の声である以上大差はない。その中で器楽は、声以外のものを媒体として発音されるものをすべて器楽と定義した上で、音高の幅も楽器によって大きいものもあり、音量の幅も生み出される。また音質は様々存在する。人の声は重要であるが、楽器は人の表現の幅を広げるには重要な役割を担っており、幼児であっても、声以外の物、つまり音が鳴るものを使用した保育は重要な活動となる。

タンブリンの遊びの中で、床において叩いてみたり、頭に乘せてみたり、友達のすることを観察して模倣したり、床の上を雑巾のように擦りつけたりするような仕草をする。このような『揺れ』は遊びにつきものであり、おそらく遊びが遊びであるための要件」(15)であるのだし、「個々の物へのまた人への多様な触れ合いの可能性の各々を様々な機会に実現する動きだから、物のリアリティを実感する機会にもなっている」(16)と捉えるなら

ば、大人の力で楽器としてのリアリティを押し付ける前に、幼児自らの自由な中での学びは大きな意味を成す。この揺れは、後に音楽としての表現の幅にも繋がる可能性を含んでおり、幼児期には大切にされるべきである。

3-9 結論

楽器としての使用を見聞きしたことがあり既知であるが触るのは初めてである幼児らに楽器を手渡し、自由に遊んでもらった。楽器であることを知っている幼児は、叩く行為を早々から行う。しかし目の前の楽器が「叩く」ことで鳴らすものであることを知っているからと言って、なにかしらのリズムを打つことや、歌いながら拍を刻むなどという行為が幼児の中から生じることはなく、どちらも五感を駆使して、様々な遊びをする。場所を変えたり、片手で持ってみたり、両手で持ってみたり、上げてみたり、匂ってみたり、触ってみたりと変化させる。

子どもは楽器の音に自らが試しながら向き合っていく。たとえ叩くものであると見て知っているととしても、実体験を求めていく。また幼児は生まれながらに、単に知っていることから深く理解するために学ぼうとするとと言える。そしてそれは人として生きる上で必要となる道具をどのように使いこなすのかを学ぶ手段でもある。より豊かに生きていく上で道具の使用を、身体との関係で知っていくことが幼児には重要である。同時に、その一つの行動に音が伴い、身体と音の関係も知っていく。これが後に音楽的な力の基盤ともなる。音楽の中でも重要となるそれぞれの人の好みの音、嫌いな音、落ち着く音などを見つけたこと、それ以前の様々な音を聴くこと、聴いて感じる事が音楽の出発として重要である。今回はタンブリンを使用したけど、何を使ってもよい。何を使っても一つの方法しか音の鳴らし方がないというものはない。一つのもので大きな音、弱い音などもなる。その様々を聴くことができる楽器遊びによる、子どもの育ちは、大人考える設定保育の中だけでは望めない。

幼児は、環境を通して価値あるものを見出す。我々が重要なことは、幼児が感覚を研ぎ澄まし、心身ともに豊かな経験ができる、豊かな環境を用意し、幼児を自由に遊ばせる中で、多様な触れ合いの機会を確保し、物のリアリティを実感できるように援助することだけである。この豊かな環境とは、大人が整える上で、大人が望ましいと思われる経験を想起して準備するのであるが、本当の意味で豊かな環境とは、大人が想起する以上に、子どもが遊びを広げることができる可能性を秘めたものである。つまりそこへの関わり方によ

って、豊かに変化する環境である。既知であっても幼児が様々な行動をし、いろいろな音を試行するという事実は、幼児の物に対する特質である。物の操作と共に音感受も行いながら物、つまり楽器の操作と音の関係を知っていく。そしてたわいないこの遊びは大人が守るべき姿である。楽器としての物の存在価値を押し付けて、人としての学びを奪うことは避けねばならないと考えらえる。器楽教育を行う際に、小さな音や大きな音、また様々な奏法を身に着けていくためにも、物への向き合い方、楽器への向き合い方を大切にすることで、力の入れ具合や手先の動きなども身に着けていくのであろう。では実際に奏法につなげていく様子をマリンバでの関わりと通して観察していくことにする。

第3段階 発音方法の工夫

1 響きを感じる音探索から表現へー幼児によるマリンバ演奏を題材にー

1-1 問題の所在

幼児期の音楽教育の第一歩に、音を聴く教育が大切であると言われて久しい。吉永早苗(2013)は「音感受」と名付けて、幼児の音を聴く行為を研究し、聴覚のみならず、幼児の五感で感じる力を重要視している。また阪井恵(2011)も音を聴くという行為について研究しており、音楽をする上で音を聴く力を育成することが重要であると考えている。しかし音感受と器楽教育が結びついていないことがまだ多い。歌唱であればある程度音を聴かなくては、歌のメロディーで重要となる音程も取ることができない。そのため歌うという行為は、また歌うことができるようになるには聴く行為が必要であり、歌と聴く行為には密接な関係があることは広く認知されている。

器楽についていうと、フルートやトランペットなどのように、自ら音程を創り出す必要のある作音楽器であれば、耳を働かせ、音を注意深く聴き、耳を駆使して音高もとらなくては正しい音を鳴らすことができない。しかし作音楽器は演奏方法が、あるいは、自ら操作して音程をとることが困難であるため幼児期には向かない。予め音程が決められていて、尚且つ発音方法が簡易な楽器は幼児期の器楽教育には向いていると言える。また楽器の操作や物の操作が幼児にとって器楽の楽しさの一部であることは否定できない。しかし幼児期は楽器の操作に終始し、音を聴くという行為を忘れがちであるかもしれない。幼児期に演奏が容易な楽器を使用した場合でも、楽譜の再現が中心課題となり、楽譜に書いてある通り、あるいは保育者の言う通り「正しく鳴らす」事に集中し、幼児は音を聴くことなく演奏だけに専心してしまいがちである。

本来、幼児は、身の回りの音に興味を持つと同様に、楽器の音についても強く興味を示す。そして、ひとつの楽器から様々な音が出ることや、創り出す音を工夫する体験を積み重ねることで、その後自ら楽器に向かい演奏する際に、自分が欲した音を出すように、また欲する音をイメージするようになるのではないかと思う。「“音”を意識させ、“心の耳”を開かせて、“音を出すもの”としての楽器の存在を知らせることを目的」(1)とした器楽教育が望まれる。打楽器奏者の吉原すみれ(1987)もアフリカの太鼓を日本に持って入ると環境の違いとも相まって、「属する文化が違えば、同じ表現はできない」(2)と述べている。つまり同じ楽器でも文化が異なり、環境が異なれば、当然音の持つ意味や表現も変わるということである。あるひとつの楽器であってもそれぞれの文化に応じた音や表現の

方法があってもよいのである。子どもたちにも、大人とは異なる使い方があってもよいし、異なる音の出し方があってもよいのである。大切なことはそれぞれの場合によって異なる音を聴くこと、聴こうとすること、その違いを楽しむことである。そのような音を聴くという行為が積み重なって、その人固有の音、それぞれの地方や文化に特有の音が形成される。

近年、自由な保育環境の中で、幼児が楽器による音探索をする中から、それぞれの子どもに固有の音との関わり方や、新しいものに対する子どもの向き合い方などを導き出す石川(2008)(3)や、先述した伊原小百合(2017)(4)の研究なども出てきている。しかしマリンバを題材に研究したものはまだない。また初めての楽器に向かうことだけに終始せず、その後の長期使用によって、継続してその楽器に向き合う姿を考察したものもまだない。

1-2 目的

本研究は、音の響きを求めて発達した楽器の歴史をたどりながら、幼児が自らの創り出す音そのものに注目するようになる器楽教育の方法を模索するために、理想的な音の探索活動を行う。ここではマリンバの数百年の歴史をたどり、幼児がこの楽器と出会って音探索をすることから始め、楽器に向き合いそこから創りだす自らの音を工夫するよう育みたいと考えている。幼児期に試行錯誤しながら音を創り出す経験を積むことによって、後に音楽演奏において、その音を無意識にではなく意識を持って出すものとして認識し、単なる腕の運動として、あるいは楽譜通りに機械的に音を創り出すのではなく、主体的に創り出すようになるのではないかと仮説を立てた。また音の探索活動においてマリンバの音板を叩く場所や、マレットを振り上げる高さ、使用するマレットの固さによって音が変わることを体験した場合、音表現に際して自ら音を欲し、欲する音を得るために様々な考慮、工夫をし、よい奏法も生まれてくると思われる。様々な音を聴いて、それらの音の違いを感じ、「正しい音」だけではなく「良い音」「欲する音」を求める器楽教育の可能性を探るものである。

1-3 方法

本研究は、個人での活動ではなく、保育園年長のクラス単位の活動で行う。しかし自由な発言などを促し、幼児の応答性を大切にしながらも、新しい情報や方法は楽器の歴史をたどりつつ提示し、子どもの気付きを促していく。保育中はビデオ撮影をし、著者と他の

研究者の2人でビデオを考察する。

対象：大阪府 H 保育園 年長(5 歳児)11 名

奈良県 C 保育園 年長(5 歳児)23 名

時期：H30 年 4 月中旬から 9 月末の 5 回

H 保育園：5/17. 6/14. 7/12. 7/26. 8/31

C 保育園：4/27. 5/25. 6/29. 7/27. 8/30

内容：月 1 回は研究者が園に出向き、マリンバを使用して音遊びや演奏をクラス全員で行う。新しい情報を少しずつ伝達する。子どもたちには、マリンバを自由に触る場所と時間を確保してもらい、自由にマリンバを使用することができる時間確保も園にお願いをした。

音楽活動：

H 保育園：普段の保育において毎日季節の歌を歌い、保育にわらべうたなどを取り入れ、歌を伴った遊びも行っている。また 3 歳からは、楽器に触れて音を鳴らしたり歌に合わせてリズムを打つなどしたりして、楽器活動も保育の遊びの中に入れている。2 月の生活発表会では、3 歳以降は楽器を使った演奏も取り入れている。形態としては、保育士が弾くピアノに合わせて、身の回りの簡易打楽器を打つというものである。

C 保育園：普段の保育において毎日季節の歌を歌い、わらべ歌などの歌遊びも生活の中に取り入れている。1 歳からはリトミック活動として、歌いながら体を動かすことなども取り入れている。また 3 歳からは楽器に触れて音を鳴らしたり歌に合わせてリズムを打つなどしたりして楽器活動も取り入れ、遊びの中に入れている。12 月の音楽発表会では、3 歳以降は楽器演奏の発表も取り入れている。形態としては、保育士が弾くピアノに合わせて、身の回りの簡易打楽器を打つというものである。

マリンバの選択理由：そもそもマリンバとはどのような楽器かという問題から説明したい。

マリンバは木の音板でできた木琴のひとつであり、近年ソロ楽器としても用いられる。しかし、形態は似ているものの、シロフォンとはルーツも異なるものである。シロフォンは響きより明瞭な音が特徴である。「板を打って音を出すという単純な仕組みの木琴は、東南アジア島嶼部」(5)で生まれたと考えられている。奏者は地面に座り、投げ出した両脚の上に 2.3 本の平板を乗せ、2 本のばちで打ち鳴らすものが最初であった(6)。シロフ

オンはヨーロッパで発達し、サン＝サーンスが初めて、オーケストラによる《死の舞踏》(7)という曲で使用したと言われる。骸骨の骨がカランカランと当たる音に使用されており、硬い、高音の響きである。その後《動物の謝肉祭》の《化石》で使用されたことで有名になる。つまりシロフォンはマリンバのような響きでなく、高音のコロコロとした際立つ音を求めて発達した楽器と言えよう。

マリンバは、キチェ語から考えると、mar(広い、平らなものの語源)in(加える) bah(こだまするの語源)で「こだまを生む一連の板切れ」の意を持つ楽器であり、言葉通り豊かな響きを求めた楽器である(8)。バンドゥー語では接頭辞の「マ ma」を付した言葉で、多くのリンバ(音板)からなる楽器ともいわれる(9)。マリンバは倍音豊かな響きを求めてラテンアメリカで発達した。まずは膝の上に木の板を渡して鳴らし、共鳴を求めて脚を広げて鳴らしたようだ。さらにより豊かな響きをもとめて、脚の間の土を掘り共鳴腔を作成した。共鳴箱の元となったものである。その後、木の音板を台に乗せ、紐で固定し、共鳴管にひょうたんを使うなど、原始的な方法ではあるがより豊かな響きを求めてマリンバへと発展した(10)。共鳴管はひょうたんから木になり、金属へと発展した。この点は、幼児にとっても音の変化がわかりやすいと考える。

マリンバの音板は4倍音、10倍音の調律をし、パイプで2倍音を出す。倍音まで調律してあるので、他の音と合わさる時調和し美しい柔らかい響きとなる。シロフォンは3倍音の調律をすることで、マリンバとは響きが異なる。そのため、シロフォンはオーケストラなどでも映える音であり、ヨーロッパにおいてオーケストラで使用された。マリンバは4倍音・10倍音の調律をされ豊かな響きを持つので、響きを体験するには非常に良い楽器ではないかと考えた。またマリンバは楽器の特色から、奏法は〈打つ〉ことだけである。複雑な奏法を使用しなくとも発音が可能であるというのは、幼い子どもにとっては大きなメリットであるのではないかと考えた。木のどこを打つか、つまり、真ん中を打つのか、端を打つのか、紐の上を打つのかによって音色が大きく変わり、幼児にとっては叩く位置の視覚的情報とも相まって理解しやすいと言える。またマレットの高さによりある程度の強弱が表現できる点も幼児には使用しやすい。またマレットの種類は多種多様で、ハードを選ぶのかソフトを選ぶのかによっても音の印象は大きく異なり、色が異なるマレットを準備すれば、幼児にとっては色を頼りに選ぶこともでき、選択・判別が付きやすいと考えた。以上の理由により、音楽表現で大切となる音色、その中でも響きに焦点を当てて考察する時、幼児であっても音色に変化がつけやすい、また誰でも鳴らすことができるマリンバは

有益であると考え、これを用いて研究を行う。

1-4 結果と考察

3 か月以上にわたり、マリンバ探索活動からマリンバ演奏を経験し、音の響きを感じる様子が観察された。ここでは6段階に分け、幼児が、活動内容と共に音の響きを感じるように至る過程を考察していく。

1-4-1 音板の響きを感じる

まずは肝心の音板に触れることがよいであろう。そこで一旦マリンバを分解し、音板をひとつひとつ外し、子どもの膝に置き、叩くためのマレットを渡す。分解した時点で度肝を抜かれたように「そなんんしていいん？」などと口にし、驚いていた子どもたちであるが、膝に置いておそるおそる叩いてみると、以下のような様子が見られた。

事例1：一人の男児が「鳴らない」という。「鳴らないね。」どうやったらなるかな？子どもたちは最初に音板を渡した時と同様に脚を閉じたまま、その上でマリンバの音板を叩く。子どもの言葉を受けて「鳴らないね」と再度言うと他の幼児が膝の音板を指さして「鳴ってるで」と教えてくれる。研究者が楽器のマリンバを少し叩き、「膝のマリンバと同じ？」と聞くと「違う」と答える。それから間もなく、一人の女兒が脚を広げる。「広げてみたん？」という、他の幼児も脚を広げてみる。その後一人の男児はあぐらの上に板を乗せて叩いていた。



写真1：膝に音板を置いて叩き、より良い響きを求めてあぐらをかく。

いつも園にあるマリンバと音が異なるということは皆の感じるところであったため、しばらく遊んでいるうちに「鳴らない」という発言が出てきた。そこで「鳴らないね」との

研究者の応答に対して、他の幼児から「鳴ってるで」という返答があった。初めの段階では、子どもがもつ「鳴っている」という響きに対する認識はそれぞれであり、いつもと異なりいい音がしないから「鳴らない」と捉える幼児と、単に「音」が鳴るか鳴らないかという状態でとどまり、「鳴っている」と捉える子どももいることがわかる。「きく」という言葉に多くの漢字が当てられることからわかるように、この言葉は様々な意味を持っている。同様に「鳴る」という言葉も多様な意味を持つことに気づかされる。最初はおそるおそるであったものの、徐々にいつもと異なる響かない音に気づき、響かせようとするあまり、力を込めて大きな音を鳴らし始めた。幼児にとっては楽器をいつものような状態で鳴らすために、「より大きな音」を求めたことがわかる。

しかし、これ以上力を込めてしまうとマリンバの音板が割れてしまうので、研究者が、「強く叩くと音板が割れてしまうよ、どうやったらいつものようないい音が鳴るかな？」と促してみた。すると、一人の女兒が脚を広げるという行動にでる。「脚を広げてみたん？」という研究者側からの声かけによって、クラス中のみんなが脚を広げ、工夫を試みるようになる。ひとつの方法を知ると次から次へと工夫が生まれる。床に置く、片膝の上に音板の真ん中を置き、音盤の両端を叩く、あぐらをかき両脚に音盤の両端を置く、片手で打ってみるなどしている。脚を広げるという行為以上に、あぐらにして鳴らす行為は、空間がより大きくなり、囲まれた脚の間でよりよく響く。幼児たちは他の幼児のすることも観察し真似て、みんなが次々と試し、より良い音を求めだすようになる。

かつてマリンバは女性が叩く楽器であったようである。女性があぐらを組むということは一般的ではなかったため、歴史の中ではあぐらを組むことでよい音を求めることはできなかった。そこで当時の女性たちは、脚を広げてその脚に木片を渡し、より広い空間を確保するために、脚の間の土を掘り共鳴腔を作った(11)。保育園の子どもの場合、保育室のフローリングの上で行ったため、いくら音が響かないといっても下に掘ることはできない。したがって、当時のように共鳴腔を掘るという発想は誰からも出されることはなかった。共鳴腔を脚の下に掘るという発想が浮かばなかったため、脚の下ではなく、脚を組んで脚を上にあげ、脚の間に共鳴腔に代わる空間を求めて、あぐらという形が出たと思われるが、感覚的に、空間があるとより豊かに響くことを探り出したことは評価に値するであろう。

音板は、古代には恐らく簡素な木片であったと予想される。現在、それ自体がよく響くメキシコ産のローズウッドという木を使っている。しかも(株)こおろぎ社では、より質の良い音板を製作するために、3-5年の自然乾燥後、機械で1年乾燥させ、何度も調律をして

いる(12)。このように、音板そのものがかなり良い音がするにしても、音板を乗せている両膝をぴったり接着させ、空間がない状態では、音板は振動することができず良い響きは得られない。あぐらというのはできる限り大きな共鳴のための空間を子ども自らが創り出したものであり、子どもの感覚の鋭さに驚かされた。

しかしあぐらを組み、その上に音板を置いて叩くと、体をそらして叩くことになる。子どもにとっては叩きやすくはないであろう。そこで疲れないかと尋ねながら、いつものマリンバの台に戻して叩くよう提案する。昔の人も木片を体につるした台の上に乗せるようになった。それをテーブルマリンバと言う。こうして音板の下に空間ができたことがマリンバの発達に繋がった。つまり土を掘って空間を確保することなしに、下に瓢箪を吊り下げたり、箱を置いたりすることで共鳴を得たのである。豊かな響きを重視するとともに叩きやすさという合理化も図られていった(13)。

1-4-2 異なる材質のパイプによる響きの違いを感じる

音板を台に乗せたものの、いつも保育園にあるマリンバの音はしない。昔の人は、現在のマリンバの形態を知らずに木片を打ち、より良い響きを追求していったが、子どもたちの場合は、すでにより良い音が鳴るマリンバを見聞きして知っている。マリンバは歴史的にはより豊かな音響を求めて時間をかけて発達したが、子ども達がより良い響きを求めて起こす行動は、歴史とは比較できないほど短時間で現れる。子どもたちはいつものマリンバの音に近づけることを目指して音の響きを聴いているのだ。

事例 2：研究者が「何かいつもと違うね」と言うと、子どもたちが「下に何にもない」と指摘する。パイプなしに音板を打つと、小さい音になる。「パイプがないとあんまり音が鳴らないんだね。下にどんなパイプを付けたらいい音がするんだろうね。」と問いかける。

マリンバの響きは音板にも影響を受けるが、共鳴管によっても大きく影響を受ける。かつての「バントゥ・ニグロの木琴は、普通ひょうたんの共鳴器をそれぞれの棒につけて音を強め、充実させている」(14)。この場合、共鳴管は閉管であるが、これによって豊かな響きを得ているのである。アフリカで進歩した木琴にもひょうたんがつけられ共鳴させていたが、音板とユニゾンで振動していた。このひょうたんも閉管である。現在のマリンバでもパイプを外すと響きが減少し、音は小さく聞こえる。本研究では、①紙の筒、②アル

ミ緩衝材のスポンジの筒、③アルミの排煙筒、④塩ビの水道管の4種を用意した。塩ビの水道管は同じ材質の底蓋が販売されており、それを装着したためしっかり閉じることができ、それ以外のものは開管である。従って、①から③についても同じ材質で底蓋を作成することが望ましいが、加工が難しいため、厚紙でしっかりと閉じた。手作りであるので多少空気の漏れもあるかもしれない。またこの厚紙は段ボール紙であるため、音の反響は少ない。



写真2：手作りのパイプを声で試す。

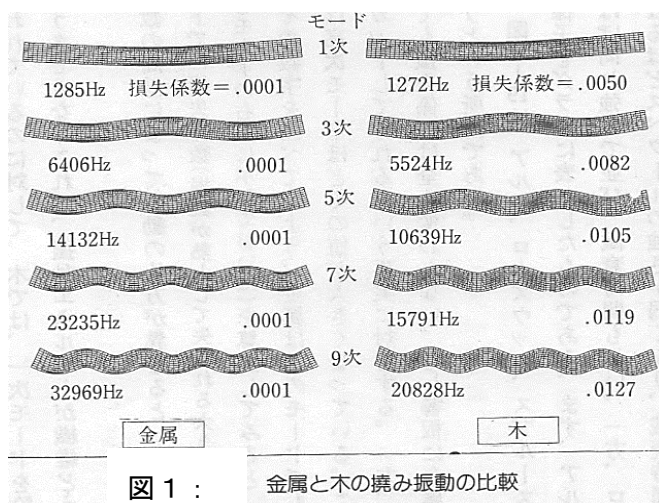
まず、これらのパイプの共鳴を声で試してみたが、声の高さや大きさによっては共鳴を実感できたため、子どもたちには好評であった。紙で作ったパイプはほとんど変化が感じられなかった。緩衝材も音を吸収してしまうようで変化は感じられなかった。しかし水道管と、排煙筒は多少の共鳴を感じられたのか、うれしそうに声を出していた。「大きくなるな」などと言いながら声を順に出して楽しんでいた。しっかり閉管にすることができた水道管でも共鳴を感じられたものの、底を厚紙で閉じたアルミの排煙筒の方がより大きく共鳴した。

マリンバを使用し、手作りパイプを音板の下に手で持って固定する。本研究に於いては、これらのパイプをラの音で共鳴する長さに統一してカットした。マリンバの下に当てた場合もアルミの排煙筒が一番響いているのが感じられる結果となった(15)。

アルミの筒を共鳴管にした一番共鳴する音を聴いた後であったので、共鳴の少ない塩ビの水道管の音を聴いた時は、子どもたちも「あー、あんまりやな」という感想であった。しかし声を出してみると跳ね返りがあり「わあ、変わった」などと驚く様子も見られた。このような発言をみると、子どもたちは幼いながらも、敏感に響きの違いを聴き分けていることが窺い知れる。

1-4-3 マリンバのパイプの響きを感じる

事例 3：手作りの共鳴管と異なり、本当の楽器に付随するアルミ製の共鳴管はよく響く。出す音高により異なるが、子どもたちは手当たり次第パイプの中に向けて「あー」と声を出す。声の跳ね返りが体験でき、共鳴管で音が増幅することを体感しているようである。混雑するので順に体験したが、友達が出した声で共鳴したものには「おおきくなった」などと反応もしている。



そもそもマリンバの音板は木でできている。木の音板を用いるマリンバという楽器の特色を理解できる研究が図1に示されている。木は金属と異なり、周波数の高低によって振動の仕方が異なる。この図は金属(アルミニウム)と木(ローズウッド=マリンバの音板に使用される木)の棒を振動させ、両者の振動特性を比較したものである。図の黒い部分は振動エネルギーが熱となって失われていることを示しているが、金属では周波数に関係なく表面が黒になっている。つまりどの音高でも、表面から振動エネルギーが失われる。しかし木では、内部の方が黒くなっており、しかも高音ほど黒くなっている。つまり内部で振動エネルギーが熱となって失われて、その傾向は、高音の時ほど強い(16)。

ピアノなどでは、枠組みに木が使用されることで、この働きを利用し、響きを止める役割に用いられ、雑音となる高倍音を消しているという。マリンバの場合は低音ほど響きが豊かであり、逆に高音ほど高倍音が消される傾向にあり、響きは感じられにくいということである。

これを補うかのように音板の下にはパイプが備え付けられている。パイプの素材に金

属・ローズウッド・スプルース(マツ科)を用いた場合それぞれの音の減衰の様子を表した研究がある。アルミニウムは音の減衰が遅く、木はそれに比べて減衰が速い(17)。かつてパイプ部分はひょうたんで作られていたが、現在は塗装したアルミニウムが使われている。アルミは音の減衰が遅く、響きを残しやすいのだ。マリンバは響きを求めて発達したが、アルミ製のパイプもローズウッドなどの音板と同じく重要であることがわかる。

音の減衰が遅いアルミのパイプは、手作りパイプとは比較にならないくらい声が共鳴する。また黒鍵の Dis と Fis の間の音板がない部分は、飾りのパイプになっており開管である。子どもたちは、鍵盤がないところが開管になっていることに興味を示し、閉管と開管の声の反響の違いも楽しんでいる。閉管であれば声は反射し返ってくるが、開管部分は声が出て行ってしまう。声を出している本人は声を感じられないが、逆に周りの園児は声の下から通り抜けてよく聴こえるのを感じていた。また長さに対応した音高の声を出せた時は、特に管がよく共鳴する。子どもにとっては驚きである。

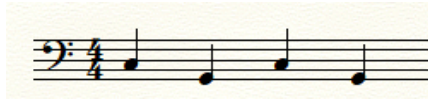


写真3：パイプの共鳴を声で確認する。

声で体験した共鳴管をマリンバに取り付ける。工場で研究しつくされて製作されたパイプは、やはり手作りの物よりもよく共鳴し響いているのが感じられる。共鳴管で声が増幅することを体感した子どもたちはマリンバに取り付けてからも、音板の音が共鳴管によってしっかり共鳴しているのを感じていた事例が次である。

事例 4：鍵盤ハーモニカでできるようになった《かえるのうた》にマリンバで伴奏をつける。四分音符でCとGだけを使って演奏してみた。

楽譜 1:《かえるのうた》ベース マリンバ伴奏譜



するとどの子どもも音板のまん中を打つ。そこで「どうしてみんな音板のまん中を打つの？」と研究者が訊くと「先生わすれたん？パイプの上が一番いい音鳴ったやん」と、パイプの真上を叩くとより良く響くことをしっかり理解していた。

まずはマリンバで曲を演奏することに慣れるために、みんながすぐできる曲を選んだ。音板の中央を叩く時、少し端を叩く時、紐の上を叩く時、端を叩く時とではそれぞれ音が異なる。それを子どもたちは音板を膝に置き、パイプを変えて遊んだことで体得している。音板の中央を叩くことによっていい響きが得られることはわかっているが、脱力できず音板を抑え気味に叩くことによって響きを殺してしまっている幼児も、まだこの段階ではいる。

1-4-4 マレットの素材による響きの違いを感じる

マレットは、樹脂やラバーなど様々な材質の玉の上に綿糸や毛糸を巻いたものに、籐やプラスチックや木などの持ち手がついている。この毛糸の巻き方によっても音は変わる。プロの奏者はこれらを駆使して、それぞれの曲において自分の欲する音を求める。楽器も大切であるが、当然マレット選びも重要な要素である。子どもたちがマレットの素材を選ぶほどには、耳は鍛えられてないので、今回は毛糸巻きの3種のみで実験を行った。

事例 5:《かえるのうた》の伴奏をするにあたり、マレットを3種用意した。ハードマレットと、ミディアムハードマレット、そしてミディアムマレットである。色を変え、幼児であっても、視覚的に異なる物であることがわかるようにした。初めてのマレット選択で子どもたちはよいと思うものをこの中から選んだ。黄色を選んだ子どもにどうして黄色？などと訊くと「いい音したから」と音にも着目できている様子が見られた。「誰も緑(選んだ人)おらんな」との発言が聞こえる。「ほんまやな、何で緑は選ばへんかったん？」と訊くと、「だって硬かった」と答える。

1 回目のマレット選びで園児が選んだマレット

ハードマレット(緑)を選んだ・・・1人

ミディアムハード(オレンジ)を選んだ・・・5人

ミディアム(黄)を選んだ・・・5人

子どもたちの発言から、子どもらの中に「柔らかい」、「硬い」という音の印象がすでに形成されているようであった。ミディアムを選んだ一人は「音がきれいから」、ハードを選択した一人は「色がきれいから」と述べた。どのマレットを選んだら正解というものではない。プロの世界でも人それぞれであろう。しかしこの実験では《かえるのうた》の伴奏として、低音域を使用した。低音域では音板の中央部は薄く、硬いマレットより柔らかいマレットの方が豊かな響きは得られる。子どもたちにもある程度それがわかるようであるが、まだマレットに巻かれている毛糸の色がきれいという理由でマレットを選ぶ幼児もあり、本当に響きを自分の物にできているかどうかわからない。しかしながら、マレットを選ぶ際、どれがいいかなと真剣に考える姿がある。

次に訪問した際、《きらきら星》を鍵盤ハーモニカで演奏していた。そこでそれをマリンバにも応用することにした。体の小さな幼児たちでも、4オクターブのマリンバを4人が演奏するのは少々きついが、4人で演奏してもらうことにした。各1オクターブでそれぞれのマレットがよいかを聞いてみた。一番下から「1番」と言いながら《きらきら星》を弾き、一オクターブ上がり「2番」と言って弾く。4番まで弾いた後、「このマレットは何番で叩く？」と問うていく。多数決を取っていくと、低音から順にソフト、メディアムソフト、ミディアム、ミディアムハードという順に落ち着いた。低音はソフトで叩いた方が、響きが得られやすい。高音は音板の中央部分が分厚くなるため、あまり柔らかいマレットであるとはっきりした音は得られない。子どもたちはこの音の柔らかさ、硬さ、響きをしっかり感じ取っていることが分かった。多数決が正しいわけではないし、皆の意見が統一されたわけでもない。つまりすべての子どもが低いオクターブから高いオクターブへと、マレットの柔らかいものから硬いものへと順に選んだかと言えばそうではない。しかし多数決でそのように選択されたということは多くの子どもは音域ごとの響きの違いを感じとっているということの意味するのだ。



写真 4：どの音域でどのマレットを使用するか。

1-4-5 二つの音の響きを感じる

事例 6：先に述べたように、マリンバは多くの倍音を調律しているので、他の音との共存、つまり和音がとても心地よい。オルフ楽器のように必要な音板だけ取り出せばよいが、そうはできないので、小さくビニールテープを貼り弾くべき和音を子どもたちに伝える。I(ドミソ)の和音には赤、IV(ファラド)の和音には黄、V(ソシレ)の和音には緑のビニールテープを貼る。I・IV・Vの和音の中から、マレットの移動が少なくなるよう配慮して内二音を使用する。二音だけであるが子どもたちは二つの音の響きを「いい いい。グッドやね」などと言いながら心地よさを体感する。和音が気に入った子どもは自由遊びの時にも好んで和音を弾いている。

そもそも3度音程などの協和音程を心地よいと子どもが感じているのかという問題が生じるであろう。谷口はスロボダ(Sloboda, 1985)の研究を出して説明している。5歳、7歳、9歳、11歳、成人に協和音と不協和音と聴かせて、どちらが正しく演奏されたと思うかを示させた研究である。5歳で60.8%、7歳で75.8%、9歳で98.0%、11歳で98.3%、成人で100%が、協和音を弁別できた。したがって、今回の研究対象である5歳児クラスではその半分以上が6歳の誕生日を迎えているといっても、半分の児童が協和音をすべて識別できているわけではないという状況である(18)。しかしマリンバはピアノ以上に和音の響きを感じられやすいので、子どもたちは両手に持ったマレットで二つの音を鳴らし、単音とは異なる音の重なりを感じていた。

9月下旬の自由遊びの時、次のような経験をした。二人の子どもが、鍵盤ハーモニカを持ってきて、「ミソソ ファララ シシラシ ドレミ・・・」と《茶色のこびん》を弾きだした。これは昨年の生活発表会で演奏したものである。するとマリンバで遊んでいた子どもが、和音を探り弾きしだした。しかし《きらきら星》でしたものとは和音の順序が異な

り、和音が曲にマッチしていないことに気付き、「難しい」と言いながら研究者の方を見たので、「赤(I) 黄(IV) 緑(V) 赤(I)を繰り返したら合うよ」と色で伝えた。すると鍵盤ハーモニカとマリンバで楽しいアンサンブルを始めた。鍵盤ハーモニカの子どもたちが飽きてどこかに行ってしまった後も一人《茶色のこびん》を歌いながらこの和音演奏を続けていた。

マリンバは右手と左手で二つの音を出すこともできる楽器なので、和音の響きが気に入った子どもには適している。その後も友達と一緒に叩こうなどと声をかける場面もあり、子どもたちが自ら響きを求め、音創りをしていることがわかる。

1-4-6 他の楽器でも響きを感じる

大人が新しい情報を提供し、それに基づいて楽器演奏に取り組むだけではなく、時にはマリンバを自由に思い切り楽しむことも大切である。特に予定のない保育日には、先生が自由に遊んでよい時間を子どもたちに与えている。子どもにとっていつでも楽器を使える環境というのは望ましい。マレットを使うので、危険がないように見守る必要はあるものの、保育士が指導するという形で練習するのではなく、教えてもらったことも含めて自分で試す時間というのは非常に有意義であろう。

そしてそのような場合必ずと言ってよいほど出てくるのが、グリッサンドで音板の端から端まで叩くこと、そしてトレモロ奏法である。遊びの中で子どもたちはマリンバ特有の奏法も見出していくようである。

子どもたちが即興を楽しんでいるようでもあるが、小学校以降に行う音楽創りをしようと試みたわけではない。音楽活動に必要な創造とは意図を持って音を鳴らすこと、鳴らそうとすること、表現しようとすることであるので、次に子どもたちがどんな意図を持って音を鳴らすようになったのかを考察してみよう。ここでは楽譜の正確な再現などを主眼に置くのではなく、あくまでも子どもたちなりの活動を観察することが大切である。



写真 5: 自由遊びでのグロッケン探索活動。マレット選び。

事例 7: 9 月末に、お帰り前の自由遊びの時にお邪魔した。マリンバとグロッケンと小太鼓が置いてあった。またいろいろなマレットが缶に入れて置いてある。つまり好きに使ってよいという意味である。マリンバではいろいろなマレットを使用していたが、低音でソフトマレットを使っていることがほとんどであった。また前回、色で I・IV・V の和音を伝え音板にビニールテープを貼っていたのを気に入り、二本のマレットで音の重なりを楽しむ子どもが多い。二人で「さんはい」といいながら同じ和音を打って楽しんでいる子もいる。右手と左手に違うマレットを持ち、一緒に叩くのを楽しむ子もいた。

グロッケン遊びではマレット選びに興じる姿が顕著で、細めの木、太めの木、軽いプラスチック、ゴム球、真鍮、硬いプラスチックのマレットと様々あったが、順に叩いては、「これは大きいな」「これは小さいな」などと音の大きさを比較しながら叩いて遊んでいた。真鍮と硬いプラスチックで叩いては、「これ、うるさいな。」「これはどっちが大きいんや？」と何度も叩いては感想を述べる。何度もマレットをとっかえひっかえしながら、「アニメの曲や」と言いながら探り弾きも楽しんでいた。

ここで着目すべき点は、幼児が自ら探り弾きをしながら、音楽の演奏ができたことではない。確かに、探り弾きで音楽を奏することもすばらしいことではあるもののこれはグロッケン遊びの一番のメリットではない。あるいはまた保育で導入した曲を上手にできるようになったことでもない。大事なことは子どもたちが、グロッケンにしる、マリンバにしる、マレットで試し弾きをして、自分なりに良いと思うマレットを持って遊んでいるということである。いろいろなパターンで音を鳴らしながら、自分が良いと思う音はどれかということを考えていることが評価すべき点である。大人からの指導の一方通行ではなく、

少しの情報と指導により楽しみながら知恵を絞り、新しい世界を広げ、自分で望む、もしくは出したいと思う音を自ら探しているところが、この活動で評価に値する点であろう。

1-5 結論

事例 1-7 を通していくつか音を聴くための指針が観察された。それらは以下の 4 つにまとめられる。

- 1 音の鳴らない状態を体験させることで、音を響かせたいという欲求を引き出すことができる。
- 2 耳だけで聴取するのではなく、音を五感で感じられるように導くことが大切である。
- 3 様々な響きを感じさせながら奏法に気付かせることで次の活動に繋がる。
- 4 最初は選択肢を与え、それらを比較検討するよう促すことによってより、音を聴こうとする。

音を聴かせようと思った時に、教師はよいものを与えようと思いがちであるかもしれないが、何でも先に準備し、条件を整えて与えることばかりにとらわれず、「音が鳴らない」状態を経験させることで、「いつもと違う」何かに疑問を持ち、聴こうとする力を高めることができるということが分かった。それが今回は、楽器の歴史をたどるという形で明らかになった。「音を聴く」という行為の充実は、良い音を求めるという方向に子ども達を導くことができるかどうかにかかっている。

また音は聴くものであるが、聴くというのは耳だけに頼ってすることではない。子どもたちは鍵盤の下に取り付けてあるパイプを外して遊んだ時に、振動がびりびりと顔に響くことも感じていた。また膝に音板を置いた時にも、子どもたちは身体の一部を通して音を聴くことができたのだと考えられる。だからこそ良い響きを求めて、共鳴腔を作るために脚を広げるという行為をしたり、それ以上にしっかりと共鳴腔を作るためにあぐらをかいたりという行動に出たのだろう。当然のことながら、音は空気の振動として身体に届き、それを身体でも感じているのである。特に幼い子どもの場合は、耳だけに頼るのではなく、五感を拓かせることこそが聴く行為を充実させることに繋がるのだ。パイプに向かって声を出す遊びの際には、その長さに応じた声を出した時は、共鳴した音を得ることができる。それは、顔を近づけて、顔全体で感じることになる。したがって、幼児の場合

は特に、耳で聴かせようとするだけではなく、遊びを通して音に触れ、実際に体を使って経験させることこそが重要であると言える。まさにその方法は現代の幼児教育の方向性と一致する。

ただ幼児期の音楽教育が、響きを感じることに終始したならばその先の器楽教育へと繋がらない。たとえ音遊びは充実したとしても、楽曲を使用して音楽遊びに転じた時に、従来の旧態依然とした教師主導型の型にはまったやりかたでは、幼児の発見や感じることを無視した指導に陥る可能性が出てくる。音探索での音遊びを、音楽遊びへとスライドさせる必要があるのだ。つまり、より豊かな音を求める方向性を持った音探索は、幼児が十分に楽しめる難易度のもので、それまでの音探索が生きる問いかけや保育構成をすることによって、幼児自らが音板を叩く位置にも気付き、良い音を求めつつ音楽遊びをすることに繋がるのである。しかし音の重なりを体験するために、人と合わせたり、他の園児と音を合わせて響きを聴いたりするのは、社会性が未分化の子どもたちにはハードルが高いとも言える。その意味では一人で両手に持ったマレットでもって、二つの音をいとも簡単に鳴らせるマリimbaは、実は幼児に向いていると言えよう。

またマリimbaは音域が広いので、どの音域で鳴らすのかによって響きは全く異なる。それを顕著に体験させてくれるのがマレットである。木の厚みや長さに応じた、つまり音域に応じたマレットを選ぶことができた時に、より良い響きが得られる。マレットの選択に際しそれぞれ毛糸に色がついているので、見た目ですぐとわかり、子どもにとっては、「黄色は柔らかい」とか、「オレンジは硬い」とか色で記憶し判別しやすいところも向いていると思われる。つまり、最初から多くのマレットから選ばせたり、漠然とどんなマレットがよいかなどと問うてみたりするようなことはせず、用意した限定的な3つ、あるいは4つの中でどれがよいかを思考させる。またその際に、見た目が、明らかに異なる物を準備することで、幼児自らがその違いを認識し、イメージし、言語化し、選択をすることが重要である。最終的に、「音を自ら選ぶ」ことを覚えた幼児は、グロッケンでも応用して探索していたように、たくさんのマレットから自分の使いたいものを選び、遊ぶことになるだろう。

器楽を創造的に演奏するということは、上手に演奏するということだけではなく、自分の出したい音を考え、工夫し、試行錯誤することであると思う。器楽をそのような視点で考えた場合、幼児であっても、楽器の探索を充分に行い、それぞれの楽器の特徴を体得することが大切である。マリimbaであれば響きを身体全体で感じられるように導けば、後に創

造的な器楽活動が可能となるであろう。今回のマリンバの研究でその可能性を見出だすことができた。

またマリンバ遊びをした多くの子どもたちの中にも、最初は腕でマレットを振りおろし、音板に押し付け、響きを止めるように叩いていた子どもたちがいたが、いつの間にかより良い響きを求めて、手首で軽やかに叩けるようになっていった。マレットの重さをうまく利用し、一番響く打ち方ができつつあった。叩く場所を微妙な違いを聴き分け、工夫する姿は、打楽器奏者であればだれでも重要だと思うことであるが、幼児でも導き方によってはできるということが興味深い。また打楽器奏者は常にばちを選び、少しの音の差を意識して選択するが、幼児でもばちを工夫しながら演奏することをし始める姿は、興味深い。ほかの鍵盤楽器、例えばピアノや鍵盤ハーモニカよりも、視覚的な要素で音に変化をきたしやすいことから、これからの器楽教育の可能性を示唆しているだろう。

最後になりましたが、研究のためにたくさんの取り組みにご協力いただいた H 保育園・C 保育園の園児の皆さま・先生方、ビデオの記録や写真掲載にご協力賜りました保護者の皆様にも感謝申し上げます。

第4段階 周りの楽器との協働と演奏の工夫

1 遊びうたの持つ魅力によるコンピテンシー向上について—小学校4年生の音楽科における音楽づくりの導入に着目して—

1-1 問題の所在

幼児期の保育では遊びが前提として行われているが、これは遊びが子どもの育ちを助長することが証明されているからである。近年小学校でも、黒板を見て一方的に指導する形だけではなく、児童自らが学ぶ授業、対話的で深い学びができる授業構成が望まれる。音楽科の授業においては、ただ単に音楽が上手に演奏できるようになるための一方的な指導に陥らないためには、適度に遊びを取り入れながら、教師と児童、児童と児童での応答性を増やし、自ら学び、自ら気づき、感じる授業が、児童の資質能力の向上となるであろう。

廣津は児童の泥だんご遊びをきっかけに、言葉と音楽の融合により、音楽的リズムの気付きから旋律の音楽づくりへと繋がる一例を挙げており、遊びの持つ多様性を窺わせる。4年生の音楽科の授業を題材に、遊びの持つ魅力を生かすことで音楽の構成や、音楽の重要な要素に気付くことができるのではないかと考える。そしてそれが児童の成長において重要な、コンピテンシー(主要能力)の向上に一役を担うと考えられる。

これまで幼児期を中心に考察してきた。また1年生の音表現についても見てきた。そこで、音遊びを基に、器楽に発展してきた場合、その楽器遊びの体験を器楽演奏に生かす方法を検討するため、小学校中学年でも検討することにした。また4段階のテーマとした「周りの楽器との協働と演奏の工夫—楽器の材質や特質を感じつつ、音の重なりや響きも感じ演奏を工夫する。」ためには、人と協働することができる、社会性が発達をした小学校上級生が望ましいと考えた。

本稿において、小学校4年生で行った、音楽科の遊びの一つを分析し、コンピテンシーにどのように繋がったのかを明らかにするものである。音楽科の場合、実感を持つために、音楽遊びが有効であることを明らかにする。

1-2 コンピテンシーについて

近年教育界においても、コンピテンシーという言葉が多くで場面で使用されるようになってきた。そもそもは、企業で使用された言葉であり、高業績、業績遂行能力が高い人物に共通する行動特性として使用する言葉として存在していた。

PISAのテストを実施しているOECD(経済協力開発機構)が、1997年から2003年にか

けて、DeSeCo(Definition and Selection of Competencies:Theoretical and Conceptual Foundations、鍵となる能力の定義と選択：その理論的・概念的基礎)と呼ばれるプロジェクトを展開し、個人が人生で成功しながら社会が良好に機能するために必要な能力を「キー・コンピテンシー」(1)として明らかにしている。これらの考えは PISA の問題にも反映されており、日本でも日本の子どもたちの点数変化より、新しい学力観を生み出すきっかけともなった事柄である。DeSeCo では3つのカテゴリーがある。一つは、「道具を相互作用的に用いる力」である。二つ目に、「異質な人々からなる集団で互いに関わり合う力」、三つ目に「自律的に行動すること」である。

「キー・コンピテンシー」とは、日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、1 人生の成功や社会の発展にとって有益、2 様々な文脈の中でも重要な要求に対応するために必要、3 特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要といった性質を持つとして選択されたものである(2)。

日本においては、1996年に文部省(現在の文部科学省)の中央教育審議会(中教審)が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という諮問に対する第1次答申の中で、「生きる力」が取り上げられ、1998年(平成10年)に学習指導要領改訂時に「生きる力」が提案された(3)。結果的に「生きる力」は、「キー・コンピテンシー(主要能力)」の考え方を先取りしていたとの立場でその後推し進められた。しかしながら、当時は「生きる力」とは何かという明らかな定義が十分になされなかった。

その後の2008年(平成20年)の学習指導要領改訂(4)において、生きる力として3つのカテゴリーで定義された。①基礎・基本を確実に身につけ、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力②自ら律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性③たくましく生きるための健康や体力を指すものであるとして定義された。そして、簡潔に①確かな学力②豊かな心③健やかな体という言葉で広く知れ渡ることとなった。

時を同じくして、ドイツやイギリス、フランス、フィンランド、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、韓国においても、キー・コンピテンシーを参考にして、教育改革がなされるようになった。名称は異なるが、「コンピテンシーに基づく教育改革は世界的な潮流となっている」(5)と考えられる。そして日本においては、上記で述べたようにコンピテンシーに基づく教育を「生きる力」として推し進めているのである。

文科省では、この定義を踏まえて3つの具体的なカテゴリーに分類している。それは、1 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力(個人と社会との相互関係) 2 多様な社会グループにおける人間関係形成能力(自己と他者との相互関係) 3 自律的に行動する能力(個人の自律性と主体性)(6)である。

ここで述べられているのは、個人が深く考え、目の状況に対して合わせる力や、変化する力、経験から学び取る力、批判的な立場で考え行動することの重要性である。「その背景には、「変化」、「複雑性」、「相互依存」に特徴付けられる世界への対応の必要性」があると述べられている(7)。

29 年告示の学習指導要領においては、より具体化させるために、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、

ア「何を理解しているか、何ができるか」

イ「理解していること・できることをどう使うか」

ウ「どのように社会・世界とかわかり、より良い人生を送るか」

の3つに整理された。4年生の学習指導要領を見てみると

(1)「曲想と音楽の構造などとの関わりについて気付くとともに、表したい音楽表現をするために必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付けるようにする」

(2)「音楽表現を考えて表現に対する思いや意図を持つことや、曲や演奏の良さなどを見出しながら音楽を味わって聴くことができるようにする。」

(3)「進んで音楽にかかわり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う」とある。(下線著者)

曲想と音楽の構造の関わりに気づき、表現技能を身につけること、つまり、(ア)に値する、知識や技能が習得されることが大切であると改めて書かれている。またその得た知識や技能を用いて、表現に対しての意図を持つことや、鑑賞する際にも、構成に気づきながら味わうこと、またそれらを新たな学びに向かったり、学びを人生や社会に生かそうとしたりする力を高めていくことができるように、教育することが述べられた。

しかしながら「音楽を味わって聴く」「協働して音楽活動をする楽しさを感じ」「生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度」などは、一見見えにくい能力である。渡部(2017)が言うように「性格的・身体的な『特性』や『動機』などは仕事の業績に大きく影響するにもかかわらず、その評価は困難であり潜在的なもの」(8)である。そしてこれがコ

コンピテンシーであると定義している。コンピテンシーがすべて見えないものであるわけではないが、見えるものだけに着目することなく、生きる力の中でも、特にこの一見見えな、見えにくい資質能力について、教師は目を配るべきであり、この見えないものを見る力をつけなくてはならないと考えられるようになったと言える。

そして音楽の中では、音楽遊びの中において、この見えにくい資質・能力は出現するのではないかと感じている。本稿において、実際に小学校4年生で行った音楽遊びの中で、知識としてリズムや音符の指導を導入する前に、遊びにより体で感じる活動を取り入れることで、それを利用しての創作や表現において生かせるのではないか、また学びに向かう力は高められるのではと考え考察するものとする。特に音を聴くという活動において、見えにくい「特性」や「動機」などにどのような変化があったかについて考察を加える。休み時間の様子などについても担任の教師より聞き取り調査し精査した。

1-3 結果と考察—遊びの事例から

1-3-1 教材：簡単なリズムやメロディーを演奏することは1年から3年生までにも経験してきた。音楽づくりも、図形を使いながらイメージを持つことも経験してきた。本題材では、音の長さの違いを理解しつつ2人(一部3人)のグループで短いリズムアンサンブルを創ることをねらいとしている。その際二分音符・四分音符・八分音符を使用して創る。導入としての遊びは、長さの違いではないものの、音の入るタイミングが長さの違いと合致する遊びである。また2分音符の間隔で声を出す時も、裏拍(2・4拍)に手拍子を入れることで、そのタイミングを計りやすい。一周回るたびに「ふ」の数が増加し、変則的・変拍子的になるところが児童にも楽しいところである。楽しさを糧に遊びながら、感覚を学び創作に生かしたい。

1-3-2 指導目標

- 1 音の長さ、二分音符、四分音符、八分音符を知り、利用してリズムを創る。
- 2 みんなでリズムを合わせたり、ずらしたりしてアンサンブルの楽しさを味わえるようにする。

1-3-3 指導内容と計画・・・5時間(2018年5月16日～5月31日)4年31名

第一時 「焼肉弁当」で遊ぶ

第二時 「焼肉弁当」を、楽譜で表してみる。

第三時 各自で言葉を決めリズムを創る。

第四時 グループで言葉を持ち寄り、リズムをずらしたり、合わせたりしてアンサンブルを創る

第五時 リズムアンサンブルを練習する。

1-3-4 学習活動の実際

第一時 「焼肉弁当」を楽しむ。

最初は、言葉を口にできても、その裏に入れる手拍子ができない。数名の児童は 2.4 拍を入れるのに四苦八苦している。手拍子を気にしていると言葉が詰まったり、間違ったりするが誰もが指摘することなく、むしろ楽しい雰囲気となる。間違った本人も笑いで終了し、次への期待に胸が膨らむようである。拍に合わすことが出来ずにいる児童のため、口頭では何も言わずに、教師自身も遊びに加わり、手拍子をやって見せた。

第二時 言葉を様々なリズムで歌ってみる。言葉にするとどうなるのかを視覚的にも確認する。

言葉を実際書いてみると、音の間隔はわかりやすくなる。その後遊んでみると、納得して言葉を発し、手拍子を入れている姿が垣間見られた。それでも合わせにくい児童や、言葉を発すると手が止まってしまう、もしくは言葉を発すると拍子感を失う児童には、教師が遊びに加わり目配せしながら身体で見せると、対象児は教師を見て修正を図る。

第三時 他の言葉でも出来ることを知る

言葉を変更しても出来ることを喜び、いろいろな言葉を探す。口々に言葉を発し、二分音符・四分音符・八分音符を使用して言い換えて遊ぶ。八分音符で発音すると言葉が言いにくかったり、異質に感じたりするものがあるようで、大笑いする場面もありつつ、同じ言葉でも音符の変化による感受の違いに反応している。

第四時 みんなで工夫しながら合わせる。

二人組(一部は三人組)になり、各自が考えた言葉を持ち寄って、合わせたり、ずらして応答性をもたせたりしてアンサンブルを作成する。リズムだけではなく、言葉を使用したことで、実態が持ちやすく、遊びの延長で取り組んでいる。

第五時 言葉から音にする。

言葉で練習したものを、手拍子に変換させた。それぞれの手拍子の音の違いで面白い

アンサンブルになる。手拍子だけでの表現が難しい児童は、手だけに頼ることなく、小さく言葉を発することで、リズムを、もしくは拍子を感じやすくなるのか、友達と上手く合わせられていた。各グループで始める時や、拍子を合わせるのを目配せしたり、小聲で3、4と前カウントを打つ児童がいたり各グループでの工夫が見られた。

「焼肉弁当」①②の順に人が後退して言葉のリズムを言う。「ふー」だけ四分音符の間隔で声を出す。奇数の時は四分休符を追加する。偶数の時はすぐに「やきにく」に戻る。

楽譜1：「焼肉弁当」～ 4周すれば「ふー」の数を4回にするなど増加していく。

1-3-5 学習活動の考察

第一時考察

ここでは、一連の学習内容の中より、第一時の焼肉弁当遊びを取り上げて分析してみよう。まずこの遊びは、言葉のリズムによるゲームである。遊びであるがに故に、子どもは楽しい雰囲気の中、自由に発言し、自由な心で取り組むのである。したがって、それは、魅力のある、楽しい性質を帯びることとなる。子どもも遊びというものは、「楽しい」が基本にあることを承知しており、常により楽しくなるように工夫する。そしてこの楽しくなるように工夫し、変化を生み出していくことがまさに遊びの定義とも言えるものである。児童は、まず2.4拍に手拍子を入れることに苦戦する。苦手な子どもは言葉を上手く当てはめるために手を止める。手を止めなくては言葉が止まるからである。この遊びが成立するためには重要なことである。従って、児童の中に、「手を止めるなんてずい」という感

覚を生ませることもなく、むしろ、言葉を言ってくれている間は任せてくれという意味なのか、周りの友達は何も言わず手拍子を刻む。そして2・4拍を手間取る児童は、自分の発言の後、周りを見ながら手拍子の輪の中に入る。

人は、何かしら評価やテストなどになると勝ちたい、勝りたいという気持ちに駆られるものであるが、遊びというものはそれらの世界とは別のものである。つまり遊びは社会的な立場を決定するようなものではなく、その場限りの勝敗であり、負けても人生に影響がないことを皆が理解していることが特徴である。従って、皆で自然と協力する体制ができる。それは真に、状況に応じて人と協力する力であり、他人と良好な関係をつくる能力となる。勝ちたいと思うものであっても、ゲームであるが故に、それは人生を左右するものでなければ、また人格をおとしめることにはならないため、勝負も楽しさの原動力となる。つまり、その場限りの勝敗は遊びの楽しさを増幅する。また「焼肉弁当」の場合、何回目までいけるかというクラスみんなで共有する目標ができるため、苦手な児童を補うかのようにはふるまうことも多くなる。子ども達の「目」が様々なことを物語る。拍を取りづらい子どもは他児の手を見つめ、まねをする。次が不安な児童は、次に何を言うのかを、一人一人友達の数をカウントしている。また自分の番が来ることを理解し、他児の時も、集中して見つめ、口ずさんでいる。体は小刻みに動き、手拍子の音を聞き、聞き耳を立てながら音楽の拍から外れないように集中している。また詰まりそうになる児童がいれば、ヒントを身体で、または小声で伝え、つまらないように援助する。遊びであるが故の協調性が生まれる。

間違わないようにリズムを打とうとする、また友達が間違いそうになれば、協働により乗り越えようとする、リズムに乗って言葉をはめようと、また友達が言葉を上手くはめられるように目配せするなど、まさに育てるべきコンピテンシーである。この一つの目標に向かって取り組む姿も社会性のコンピテンシーの中で重要な要素である。

中には、あらかじめ予測しようと、次は何という言葉を発するべきかを、友達の数を数えながら、導き出す児童もいる。人は行き当たりばったりではなく、生きていく上でもあらかじめ人生設計をして実行する行動力を必要とする。遊びが楽しくなるために、自分のために止まらないために、児童は目一杯の先読みをして備える。真に、人生設計のようである。遊びにはそもそもコンピテンシーの要素を充分に含んでいると考えられる。それを音楽科の単元の最初に持ってくることで、子どもたちの学びの方向性はコンピテンシーの育成へと向かう。

第二時考察

「焼肉弁当」を二分音符、四分音符、八分音符で表してみると、「アー」と納得する様子である。「焼肉弁当」の場合は、長さではなくタイミングだけの問題であることも納得したもの、それを応用できるかと言えば難しい。楽譜を見る目と、耳の力で理解が高まる。そして納得することでより楽しさが増す。理解することだけではなく、知ろうとすること、わかろうとすることも重要な育ちであることを確認する。遊びをベースに始めたことで、自然と理解することができ、理解しようとする。

前回と異なり、ただひたすら目で他児を追うのではなく、頭で理解しながら追っているため、裏拍での手拍子もほぼすべての児童ができるようになる。行き当たりばったりではなく、次は3回目、次は4回目と口にする児童もあり、長いスパンで先を見ながら今を楽しんでいる様子も見られる。ここで着目すべきは、余裕が増大するとともに、他児の音も自然と聴いていることである。遊ぶたびに、手拍子の大きさが揃っていく。時折、大きすぎる手拍子をした時には、皆が笑う。大きさをそろえましようと言わずとも、自然と音に対して感覚が鋭敏となると考えられる。

1 回遊んだことで詰まることも減少傾向であるが、リズムに乗って言葉を入れるのが難しい児童がまだ存在する。最後の「焼肉弁当」は言葉の入れ方がそれまでの倍になる。しかしその前も速く詰まってしまうこともある。この遊びで、二分音符、四分音符、八分音符の間隔で言葉を入れることを遊びで体得する。

第三時考察

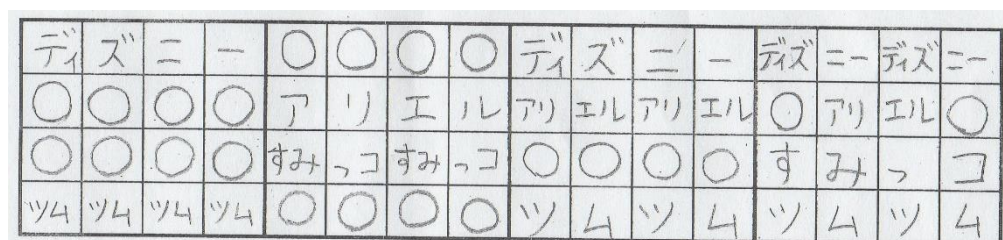
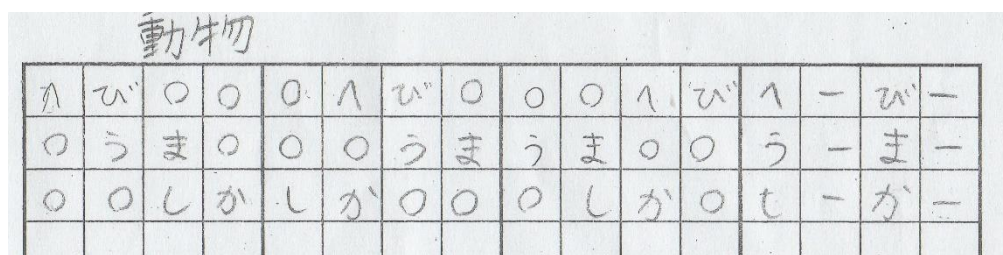
「焼肉弁当」以外の言葉でも、二分音符、四分音符、八分音符でできる。どんな言葉にしようかと考える。より面白い言葉はないかを探し、友達の言葉を聞いては楽しんでいる。より楽しいものを探すということは、単なる遊びである中に、人生の方向性が示されている。今日よりも明日、明日より明後日が豊かになるように成長しようとするかの如く、子どもたちはより楽しい言葉探しに没頭する。ここで重要になるのは、自分を高めるために、人に影響を受け合うということである。社会性の中で人は能力を向上させる。遊びの中でも社会の中、他の児童との関係性の中で育つ点は、人生において重要な点であろう。これらの応答性の中で児童は感受も行っている。また声にだしながら、音声としての心地よさを感じている。語呂がよくないものは、合わせた時に変な言葉に聞こえることもあり、声に出しながら、一喜一憂している。このことから音を聴きなさいということなく、言葉の音声もよく聴く姿が見て取れる。

この時二分音符は2マス、四分音符は1マス、八分音符は1マスに二文字を書き、目でも長さが確認でき、また思考でマスをつなげていけば楽譜はできる状態である。しかし、それを実際に音にする、リズムにする時、実態がないと表現できないことが多いが、遊びを存分に楽しみ体得した子どもたちは、少しの援助があれば皆が表現に繋げることができた。

第四時考察

友達と言葉をあわせてみる。友達と一緒にしたり、ずらしたりすることを楽しんでほしいとおもったが、意外に、友達との言葉を見せ合いながら、言葉比べをする。そして言葉を調整し、同じ仲間にするなどの様子が見られた。例えば俳優の名前にしたり、ジャニーズの名前にしたり、はやり言葉で集めたり、食べ物にしたりと、仲間と協調し、一緒に楽しもうという姿が見られる。音楽も大切であるが、この遊びを通して、子どもたちが、より豊かに生活しようとする方向性が見える。より良い社会にしようという方向性は、これから生きていく上で、グローバル視点でも必要なことであるが、児童は、遊びがより良いものになるように工夫をいとわない。まさにこの方向性が教育の中で重要である。

友達と合わせていく時に、遊びで二分音符の中に手拍子のリズムを打ち、拍があることを体得した子どもたちは、以下のような楽譜を創作し、すぐに表現していた。



楽譜2：4年生作成 言葉のアンサンブル

言葉を四分音符にしたり、伸ばして二分音符にしたりするのは勿論であるが、友達と共通課題の言葉を取り入れ、1拍ずつずれるなどの工夫をするグループもあった。また言葉を掛け合いにし、友達と応答性を持たせ、八分音符で言葉を表すだけでなく、言葉のもつリズムを生かし、シンコペーションなども面白く入れているグループもあった。

このようなことができるのは、思考力により音の長さを理解しているだけではなく、二分音符という長さの中に拍がある、つまり音楽遊びでした手拍子の体感が生きているものと思われる。

第五時考察

グループごとに練習をするが、言葉であるため、楽譜によるアレルギー症状は少なくなるようである。積極的に、縦の線も横の流れも確認し、音がずれた場合自ら正そうとする姿が多く見られた。また言葉を確認しながら、楽譜は十分に読めなくとも、誰かの後は自分であるなどといったグラフの順を追うかのように楽譜を見る。読譜だけであればすぐに、鉛筆を出してドレミを書きたくなる児童が、言葉というだけで、人と順に声を出すことを理解している。

音楽科においても知識を身に付け、知的理解を高めることも重要な使命ではあるものの、それは音楽の場合読譜力とイコールではない。つまり、楽譜は音を読む手段として必要であるが、楽譜を読めるからと言って音楽が成立するのではなく、あくまでも音楽を始めるための手段でしかない。よって楽譜を読む工夫をすることや、楽譜を人と合わせる時の視覚的な資料としてどのように利用するかという工夫により、コンピテンシーがさらに身に付くであろう。

1-4 コンピテンシーの学び

人の声と混ざる楽しさ・美しさを感じることは、音楽科のなかでは重要な能力である。しかしそれが〈遊び〉という児童にとって心が自由な中で、児童が主導を握ることができる時間を与えることによって、子どもそれぞれが工夫する。また遊びの中で音の響きや、リズムがそろった時、ハーモニーが生まれた時を感じ、驚きや喜びへと変わる。この自己に向き合う経験はコンピテンシーの中でも、重要な経験であるといえよう。音楽が複雑化しより深く関わることで、より感覚を研ぎ澄まさなくてはわからないことがあり、またそのきっかけは「楽しい」をベースに、上手くいくにはどうすればよいかを考える、試行錯誤の行動の中に認められる。この工夫によって新しい思考が生まれること、また友達の力を借りつつも新しい思考が生み出される経験をすることは、これから創造的な生活を送る子どもにとっては必要不可欠な経験である。

遊びのキーワードである「楽しい」には、福田(2002)が言うように「段階がある」(9)音楽的な学びが深まれば深まるだけ、音楽的な楽しさも知るであろう。音楽遊びの場合は、

遊びが楽しくなる、あるいはより楽しくなるために児童自らが深めようとすることで、音楽面でのコンピテンシーである、リズム感や、拍子感などが育つ。また協働して成功させようとリズムを正しく入れようとするところ、1 拍ずつリズムを発言することで、音量も統一させようと無意識的にでも働きかけるところは、社会で生きる人としての協働性が培われるとともに、協働による音楽の楽しさが、より良い人生を豊かに生きる方向性を生み出す点において、重要なコンピテンシーが存在する。

1-5 結論

幼児期には遊びを通して保育が行われたたくさんの遊びを経験してきたはずである。しかし幼児期には、子どもたち自身が、それが次に何に繋がるのかを意識することなく、また意味を感じながら遊ぶことは少ない。

しかし、小学校に於いては、遊びを経験し、体験したことを、再度教科の中に落とし込んでいくことで、教科の学びが深くなることが確認される。また特に音楽などの感覚が大切な科目では、まず体験することは重要な経験である。その上でその体験の中で、楽しさ、喜び、驚き、悲しさ、くやしさ、などの様々な心揺さぶられる経験が、次の活動の原動力となるし、教師は原動力となるように援助する必要があるであろう。

「外発的動機付け」が向上した場合、生徒のモチベーションは上がる。そのために「自律性」「有能性」「関係性」が重要であり、遊びは生徒自らが選び、発展させていくことができ、やり遂げることができるが簡単すぎないゲームの力で「有能性」も持たせられる。また、遊びゆえに教師やほかの児童からも好感を持たれ、それぞれの児童が価値を認められたと感じることができるであろう(10)。

また遊びを何度も繰り返ししていくことで、その遊びが深まり、より遊びの精度が高まることがわかるであろう。ただ放任して遊ばせるのではなく、教科の中で先を見通して行う事で遊びがより知的に、思考を生みながら発展するのである。しかし何よりも、遊びであるがゆえに、間違っても責められることもなく、むしろ長く続けるために友達を援助するなどの社会性の育ちにより、より楽しさを増していた。それが繰り返しを生み、リズムや拍子の習得を助けていたと思われる。実際に何か月もの間、クラスの休み時間には、この焼肉弁当が登場し、クラス運営にも一翼を担っていた。

つまり、「何を理解しているか、何ができるか」という問題に、遊びを通して、音符の長さによる感覚、拍子感を理解していく。そして「理解していること・できることをどう使

うか」という次への課題へ進む。アンサンブルを創るという課題の中で、長さの感覚を身に付け、音符を書いていく。それらを用いて「どのように社会・世界とかわり、より良い人生を送るか」を深める。遊びの中でも音を聴き、人との関わりを意識的・無意識的に進め、遊びがより楽しくなるという人生の中でも大切な、向上性を持った取り組みにする。またアンサンブルに発展させたことで、人とどのように関わりを持たせれば面白いかを感じ、考え創っていく。

子どもたちに遊びを用いながら教科教育することが、社会的コンピテンシーと音楽的コンピテンシーの両面を持ち合わせ、子どもたちの人間力であるコンピテンシーの強化に繋がる。

小島は子どもが音楽に向き合い、楽しみを見出す過程で以下3点を挙げている。

「1 子どもが音楽に出会うことによって自分のからだの中に潜んでいた感覚や思考が弾きだされ、2 音楽との相互作用の中で感覚や思考を発揮することができ、3 感覚や思考があたらしいものに作り替えられていくという過程である」(11)というように、遊びはまさにそれらを突き進めるものである。

その後、4年生たちは、4小節のアンサンブルづくりから、12小節のアンサンブルづくりへと発展させ、楽器の選択や、音の選択、強弱などにも変化をつけながら創造を深めた。他のグループとの交流から、多くの気づきなども行い、自ら省みながら発展させた様子は、また機会を見てまとめていきたいと思う。しかし本稿においてそのような発展も、いきなりは難しく、できる子できない子も含めて楽しめる遊びは、その原動力となることが確認できた。遊びの楽しさの中で思考することを学び、子どもたちが発展する中で「音」とかわる力をつけていく様子を次節で説明したい。

2 音色に着目したアンサンブル創り—4 年生の取り組みにおける探究活動と感受活動による影響について—

2-1 問題の所在

近年始まった音研究の中で、阪井(1)は「音色の感受力をどう育てるか」に焦点を絞り、周波数解析により、児童らに音色を目で見える形で示し、興味を高める授業展開がされている。音の微妙な違いを聞き分ける力と、音の違いを表現する力の育成について、まだ十分な教育方法は確立していないように思われるが、阪井の研究からも、興味を持つことから変化を楽しみだすのではないかと仮説を立てることができる。

学童期の打楽器による器楽において音色に着目した研究はほとんどない。現実問題として、楽譜の難易度が高い曲をさせれば、楽譜通り正しいリズムやメロディーを演奏するなどに着目することとなり、読譜力の弱い児童や、音楽経験の浅い児童は、再現することに終始しがちである。再現することのみに終始し、児童が音に着目をして演奏することはかなり困難となる。しかしその児童なりの思いを引きだし、学習指導要領の求める思考力・判断力・表現力を求めるのならば、試行錯誤が求められる音色に焦点を絞ることは重要である。

また音色に着目した理由として、音色はどの児童にも与えられるその人の表現であるからである。つまり巧緻性の問題があると途端に音楽に参加する意欲をなくす児童や、音を追うことで必死になる児童は、その人の心を表す表現手段を失いかねない。従って児童なりの表現を重視し、指導要領の対話力を重視するならば、リズムアンサンブルが適していると判断した。

有本(2)の研究の中で、器楽への時間配分は、4 年生の 40%が一番多い。しかし、単一楽器で同じリズムや旋律を一斉に合わせる活動が器楽全体の 43%をしめ、複数楽器によるグループアンサンブルは 5%にとどまっている。つまり単一楽器とは、おそらくリコーダーなどであり、器楽の時間配分が 40%と言っても、打楽器を使ってアンサンブルなどをする例はまだまだ稀であるといえよう。

しかも楽器の音色にこだわった器楽教育はまだまだ研究段階であり、現場ではそこまで意識されていないように思われる。山内(3)は表現の工夫を、ピアノやフォルテ、クレッシェンドなどを一つの意味だけでとらえた工夫しかしていないと述べ、今川は、「パターン化の促進や要素化、概念化を批判することは簡単」であるが、「感じ方や表現の仕方が実に多様にあること」を発信する必要性を述べている。また表現を深める際に、思いや意図が先

行すべきと、現場では思われがちであるが、『『やっているうちにできる』といったものが結構子どもにとっては、大事」(4)である一面を考えると、たくさん楽器に触れ、自分たちの音を十分に聴き、感じる時間も大切である。つまり最初はあまり何も考えていなかったとしても何度も繰り返しやっているうちに、自分たちの音を聴き、判断し、もっと良くなるように意図をもって、音楽を構成しだすのだと仮定できる。もしもまだ演奏するのが精いっぱい時期であれば、周りの音を聴いたり、バランスを聴いたり、自分の音を聴くことさえままならない。つまり、音にこだわるアンサンブルをするためには、子どもが〈やってみる時間〉を確保し、思考先行型ではなく、〈まずは身体を動かす時間〉というものが保証されなくてはならない。

2-2 目的と方法

本研究において、小学校の4年生対象に楽器探究に取り組ませ、他グループの活動を受取る活動を通じて、自らの音を工夫する過程を考察し、探究活動や感受活動がアンサンブル活動に与える影響について研究した。やってみる時間を十分に確保し、一つ一つの楽器の探索を深めさせる。その上で他グループの活動を受取る活動を通して、自らの音を工夫する過程を考察する。

有本は器楽について系統指導の前提として、楽器の表現力のすばらしさを先生が持っている必要があると述べる(5)。つまり、楽器のもつ表現力の豊かさに気付くことで、子どもはその魅力にひかれていくのだ。したがって、器楽表現の面白さに気付くためには、楽器の持つ表現力をそれまでの授業の中でもたくさん活動に入れ、たくさん示していくことが必要である。本研究を行うために音楽科の授業にて1学期にも十分な楽器体験を行ってから研究に入った。

2-2-1 研究対象

S小学校4年生、2クラス計33人(3人組×7、4人組×3グループ)

3年生の時にもたくさん楽器遊びや、音遊びをすでにしており、楽器の使用について多頻度で行っていた。

2-2-2 研究方法

小学校4年生に16小節のリズムアンサンブル創作を行い、探索と感受活動を通して楽

器選択と発音方法の変容について考察する。変容の区切りは以下の時とする。

- ① アンサンブルの楽器を選ぶ時。
- ② 楽器探索を行いながら活動中の楽器選択の変化。
- ③ 小太鼓の探索をグループで行い、一つの楽器から多種の音が出せることを経験後の楽器選択・発音方法の変化。
- ④ 中間発表をし、他グループの鑑賞も行う中で、自らのグループの楽器の音について思考し、楽器選択・発音方法の変化。

記録：ビデオで撮影し、記録をする。ビデオは固定で撮影し、他の一人の研究者とともに二人でビデオ視聴する。

注目する音：音の3要素である強弱、高低、音色のうちの音色に着目する。まず楽器が持つ多様な音色に着目できているのか確認する。従って以下の4点に着目して観察する。

- ① アンサンブルで選ぶ楽器の組み合わせ
- ② 使用するばち
- ③ 叩く場所
- ④ 音に関する子どもの工夫

2-3 研究計画

- ① 2学期：2018年11－12月 音楽科4時間

16小節のリズムアンサンブルを作成し、3・4種の楽器を選択する。小太鼓を取り上げ、一つの楽器から多種の音を創れる体験をする。中間発表として他グループを鑑賞し、音の工夫を受け取り、フィードバックさせる。

- ② 3学期：2019年2月 音楽科4時間

2学期のリズム創作を他グループの感想を元に振り返り、打ち方、ばち、打つ場所を修正する。この段階では、楽器の変更は不可とし、2学期に最終選んだ楽器を使つての工夫をさせる。また曲の全体像を考え、強弱・アクセント等をつける。

2-4 実践の内容

- ① 言葉を使用してアンサンブルを作成する、3・4人の重なりや、音の流し打ちや、カノンのようにずらして打つことなど様々な手法は、1学期の取り組みが生きるようにと1学期を思い出させ、確認事項として取り上げる。その後、各グループの楽譜の工夫が生き

る楽器を選ぶことができるよう、多種の楽器を手の届くところに配置し、小物楽器は取り出しやすいように机の上に並べておく。

②3・4つの楽器を何にするかで響きが変わることに気付くよう、様々な組み合わせを試行させる。「まずは鳴らしてみる」が基本である。手あたり次第鳴らしながら、音を試す。音をしっかりと味わうように聞くのではなく、〈鳴らす〉が主活動となっても注意はしない。ただし、やみくもに大きな音を鳴らしているだけの時には、他児に影響があることから、もう少し小さな音でも聞こえることを伝えるものの、今川の言う、「やっているうちにできる」を信じて待つ活動である。途中で、楽器の材質の話をし、同じ材質の楽器を使用、材質が異なる物を使用、似た音色のものを使用するなど試行する。楽器には、木、金属、皮またその組み合わせで音ができていることを伝える。

③小太鼓を題材に、何種類の音が出せるのかをグループで出し合う。音の要素のうち、音色のみに焦点をあてる。小太鼓一つから音の多様性があることに気付くことがねらいである。またばちを変えるなどということも可能なように、多種類のばちを用意する。音の3要素(強弱、高低、音色)について話をし、本時には、音色に着目して音を見つけるように伝える。組み合わせで、例えば鼓面に鈴を置いて小太鼓を叩くと、小太鼓と鈴の音がしたり、トライアングルを置いてすると、音が響かず、重い音になったりと変化することをつかむよう、小物楽器も取りそろえる。

④中間発表をする。他グループの演奏を聞くことで、どの楽器の組み合わせが面白いのか、どの楽器の組み合わせは、問題があるのかを考察し、他グループに対し、よかったと感じたところと、改善点を書きだす。それを各グループに渡し再考させる。楽器の組み合わせ、グループ内でのバランス、音色に着目するように伝える。

2-5 結果と考察

2-5-1 授業からの考察

① アンサンブルの楽器選択、第1回目。

事例1:

ドラムセットの大太鼓を足で打つことに楽しさを見出す児童がいる。足で力任せに叩いている。他児と協調する姿もなく、足で打つことに喜びを見出す。足なので当然細かいリズムは遅れる。その点を指摘してみるがそれでも「これでいい」と足で打ち続ける。他の児童との関わりは薄い。

事例1のように、ほとんどの児童は、まずは自分がやりたい楽器を選ぶ。周りとの音のバランスも関係なく選択をする傾向にあり、音色に対しても無頓着であるというのが現状である。人のアドバイスに対しても受け入れる準備もなく、自分の欲求を満たすための時間であると言える。

② 材質を意識して選択する。

事例2：

ティンパニ2台と小太鼓を選んでいたチームがある。しかし同材質の太鼓系ばかりでは変化がないと感じたこのグループは、ティンパニ、小太鼓、ハイハットシンバルの3つを選んだ。つまり1枚皮・2枚皮・金属楽器の3つを選び、音の変化が生じた。しかし、楽器はいろいろ試してみるものの、ばちに関しては、無頓着で、ティンパニもその周りにたまたまあるばちを使い、中太鼓のばちやラバーマレットなどを使用し、ティンパニ本来の深みのある音は出ていないし、小太鼓もマレットなどで打つため、細かい音符はクリアにならない。

児童にとって、楽器を変えるということは、音色を変える最大の方法である。したがって楽器を何度もとりかえて試すことがほとんどである。小学校にあるありとあらゆる楽器が登場するほどに楽器の探索活動は進む。しかし楽器の変化には着目するようになるものの、一つの楽器の叩く場所や、楽器を叩く物に対する執着はない。小太鼓をマレットで叩いた場合の音を、児童が希望して叩いているのではなく、たまたま児童の近くに存在していたばちを使っただけに過ぎない。このように、楽器の音を漠然と聞いてはいるが、その中の繊細な音については着目できていないことの表れである。1つの楽器からでも多種の音を作り上げることができる音色に対してまだ十分に着目できていないと思われる。

③ 一つの楽器から音の多様性を考える。

事例3：

「小太鼓でいくつの音が出せるでしょう」と課題を出す。グループごとに音をいくつも書き出す。ばち以外の、鉛筆、手、マラカス、つめ、消しゴム、トライアングルのばち、クラベス、鈴、ハンドカスタネット、カウベル、髪の毛、制服、ゴムで叩くなど、10分間

で 20 もの方法を見出すグループも出現する。

事例 4 :

小太鼓を打つ物を、色々変えるグループは多いが、1 グループは叩く、擦るなどの奏法を変化させる。真ん中を叩く、端を叩く、ふちを叩くなどの場所を変えるなど 16 種類の音を書き出す。

事例 5 :

小太鼓の上に様々なものを乗せて、音の組み合わせにおいて工夫をする。クラベス、カウベル、タンブリン、トライアングル、鈴、マラカス、を乗せて叩く。

小太鼓を例にとり、各グループに一つの小太鼓(一部中太鼓)を渡し、音の変化を試行させる。ここで、児童は 4 つの方法を見出すことになる。

- 1 ばちを変化させる。つまり、木のばちや、ゴムのばち、フェルトを巻いたばち、毛糸を巻いたばちなど、叩くものを変えると音が変わるということに気付く。
- 2 奏法を変える。叩くだけではなく、擦るという奏法もでる。その他にも、はじく、吹くなども考えられるがそれは登場しなかった。
- 3 叩く場所を変える。太鼓の端を叩く、中央を叩く、杵を叩く、サイドを叩くなどにより音が変化することに気付く。
- 4 楽器を組み合わせる。つまり、小太鼓の鼓面に鈴を乗せる、タンブリンを乗せるなどの音の組み合わせを導き出した。太鼓の音と鈴の音などが混ざり合うことを面白いと感じ、工夫する。

これまでは自分たちが作成したリズムをグループ全員が間違わずに打てるのか、また揃えることができるかに意識をして練習していた。また、楽器に関しては、各自が好きなものを選んで演奏してきた。しかし、この小太鼓をめぐる音の工夫をテーマにして以来、児童の練習の思考性・方向性が変化する。

つまり、音は組み合わせにより多種多様存在するが、自分たちが欲しい音を探すことが大切であることに気付く。そもそも音は数えられるものではない。したがって著者が問題提議した「いくつか音が見つけられるか」という問題は愚問である。しかしこれによって、児童は音を工夫する術を見つけることになる。この取り組みではただ他のグループよ

りたくさん見つけたいという思いで工夫を試みているが工夫すれば多種の音が見つけられることに気付き、この活動後は、自らのアンサンブル活動でも、音に工夫がみられるようになる。

④ 他グループのアンサンブルを感受して、再試行する。

事例 6 : A2 グループの取り組み

- 1 サスペンディッドシンバル、小太鼓、ハイハットシンバルをただ叩くことから始める。
- 2 小太鼓による音探しの取り組みの後、小太鼓に鈴を一つ乗せるか、鈴を小太鼓の面全体に置く、一部に置くなどを試す。ばちの種類・叩く場所も試す。サスペンディッドシンバル、小太鼓、ハイハットシンバルの上にモンキータンブリンを乗せるなどを試す。
- 3 しかし、他児からの指摘で「似たような音が多すぎてリズムがわかりづらい」とアドバイスをもらう。その結果、モンキータンブリンを乗せるのをやめた。その代わりに、サスペンディッドシンバルを、毛糸を使う時と、木のばちを使う時とで分け、小太鼓は端を叩く時と真ん中を叩く時を使い分けた。叩く場所が変わることはこのような音色の変化だけではなく、強弱にも影響があることを知り、様々変化をつける。

最初に、好きな楽器を選択していた時とは異なり、客観的に聞いたアドバイスと、他グループの鑑賞により、先述した 4 つの変化の方法を駆使するようになる。同時に、その 4 つの方法を駆使するために、変化がつけやすいものを意識して選ぶようになる。またこの最終段階に入ると、音色だけではなく、アンサンブルとして必要な他の児童との音のバランス、強弱にも着目ができるようになってくる。

楽器の組み合わせに対して、「似ている音が多かったが違う音にした方がよい」というように、異なる音が合わさることでより面白いと感じる様子が多々見られた。また同じ音で隠れてしまうのではなく、すべての音が存在することに価値を見出し、「全部の音が聞こえるようにグループの子の音も聞く」ように他グループにアドバイスしている。つまり似たような楽器ばかりを使用しては、合わせる面白さが半減すると考えているのである。似たような音をあわせるのであれば、順に叩くとか、合間に叩くなど、聴こえるように工夫する必要があるのかもしれないが、子どもたちが創ったリズムアンサンブルは楽器を何にするかは後から考えているため、そこには考えが及んでいない。しかし、アンサンブルの本質である、「皆で合わせる」ということ、つまり、誰が主人公というのではなく皆の音が重

要であり、聴こえなくてよい音はないということは感じられているようである。

事例 7:

児童による他グループへのアドバイスの中に「クラベスがもっと響くといい」というものがあり、クラベスの鳴らし方を工夫しているグループもあった。またトライアングルを使用した児童は振り返りにて「叩く場所を工夫した」と述べ、同じ音を出すために、同じ場所を打つように工夫していた。

音を変えるために叩く場所を変えるという児童もいる反面、トライアングルの例のように同じ音を出すための工夫も現れる。つまり、ただ叩けばよいのではなく、同じ音を欲し、工夫をしたのだ。またクラベスの例でも、ただ鳴らせばよいのではなく、より良い音を求めて工夫するなど、音を聴きとっている児童も見受けられたことを意味している。つまり音の要素のうち、強弱、長短は理解されやすいが、音色に関しては、主観が大きな役割を果たす。データで音色を測るのではなく、音楽の中で音色を工夫するということは、演奏者の好み、つまり児童の中に「いい音」というイメージが生まれたことを意味する。

2-5-2 学習指導要領との関係において

打楽器アンサンブル創作による楽器探索活動により、どのようにしたら音が変わるのか、どのようにしたら強弱が出せるのか、どのようにしたらよい音が出せるのかを考え、腕の使い方や、打ち方などにも気付き始めた。それはまさに器楽の奏法であり、演奏技術に通ずるものである。つまり、『新学習指導要領』で言う、「基礎的・基本的な知識及び技能の習得に課題」(6)に向き合っていると言える。

またある児童は、「好きな音を出すようにした。」「どうしたら面白い音が出せるかを考える。」「きれいな音を出そうとすること。」「ばちによって変わるから自分に合いそうなものを選ぶ。」などと述べている。つまり、音に正解・不正解はなく、児童自らが音に向かい、自分の好みの音や自分が面白いと思う音に向き合う様子が見られる。音楽は教師からの指示のもとに発音するのではなく、音楽を通して自分の好みの音は何か、どんな音を出したいのか、どんな音が面白いと思うのかなどを考えることが重要であり、自己と向き合っていることがわかる。これは、『新学習指導要領』の「児童生徒に目指す資質・能力を育むために『主体的な学び』」がなされたことを意味する。

またある児童は、アンサンブルの大事なことは「一人でも休んだらアンサンブルにならない。」「いろんな人の音もきくこと。一人の思いのままに叩かないこと。」「一人が間違っているとみんな崩れてしまう。」と記入している。対話的な学びとは、教師と児童、児童と児童など考えられるが、音楽ならではの取り組みとして、他児の音と自分の音を対話させているのだ。一人でするのではなく、他児と音を通して対話をし、アンサンブルにすることで、一人一人の責任感と、他者との協働、また他者との駆け引きなどをしながら人との関わりを学んでいるのがわかる。アンサンブルという一つの活動の中で、探究を十分に与えながら音楽を創っていくと、自然と音を聴き、他者との協働をし、音楽的にも人間的にも成長する姿が垣間見られた。アンサンブルという活動を通して、「対話的で深い学び」となる。人間的な育ちを我々は一番に重きを置くべきではあるが、「深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要」(7)になる。今回は〈音色〉に着目することで実現できたのではないかと考えられる。音色に着目したことで、他グループの鑑賞においても音感受をしようとしており、またグループ内でも音色の重なりなどを感受し、音での対話が存在したと考えられる。

また児童にとってまずは〈やってみること〉の時間は重要である。最初はリズムに追われ、音色に焦点が行かない児童も、2学期、3学期と同様の取り組みをすることで、試行錯誤を始めていく。初めから高度なことを望むのではなく、まずはやってみる時間を十分に確保することで自ら出す音色や、他児との音色の重なり気付く。また小太鼓の音を工夫するゲーム的な取り組みから、一つの楽器からたくさんの音がならせることを楽しんだ児童は、すぐに自分たちのアンサンブルでも生かし始める。これも、最初からバランスや、音色の重なり面白さに話を向けるのではなく、まずは〈やってみること〉を十分に確保することで、自ら様々な組み合わせを試す。この色々を試すこと、実際に頭だけではなく、やってみることで、理屈だけではない、これが面白いと思う感性が働く。実際にやるということは、やりながら試しながら「どれが面白いと思うか」という問題を自らにつきつけることになる。これが創意工夫となる。

ペインターは「創造性の特徴は、ほかの思考方法以上に好みと判断が要求される」(8)と述べ、音の創造は、偶然の代物などでは創れるものではなく、思考することだけでもなく、まずはやってみる試行で生まれ、音を聴き、自分の好みは何かを考え、自己に向き合う高尚な行為であるといえよう。やってみる時間を十分に確保し、自ら出す音を試しながら試行錯誤することで、音色に興味関心を示していた。また他児の演奏を聴くことで、直感的

に感じるバランスの良し悪しや、音色の面白さ、重なりを感じることで、自らの音に興味関心が向くことが感じられた。ただし、ただやみくもにやらせるだけでは音に着目するかは不確定である。したがって、今回の事例のように小太鼓に着目して、いくつの音が出せるか問いかけるなど、工夫する機会を与えることや、他グループの感受など、客観的に活動を観察することができる機会を設けることが重要である。そうすることで、自分たちの発する音に対して好みの形成や判断が可能となる。

児童の最後の振り返りの中でも同様の特徴がいくつか見いだせた。

- 1 基礎的・基本的な奏法、技能の習得を、探究をする中で見つけている
- 2 やってみる時間の確保で、自分の音に向き合い、自らの欲する音を探し出す。
- 3 他者の音と対話し、人と協働する中で、自らのありかたを見つけ、責任感を見出し、自ら出す音に対してもよく感受している。

この活動を通して言えることは、自由に触る時間、まずはやってみる時間から始め、一つの楽器から多くの音が鳴ることを学んだ子どもたちは、自ら音に対して気付き、感じ工夫していく。そして、他グループの鑑賞を通して、自らの音、自らのグループの音を、他グループの感想を軸として、聴くようになっていく。

小太鼓の中央と端の音の違いに気づき演奏に工夫する姿や、シンバルの音のなりの良い場所を選んで叩くこと、またトライアングルも叩く場所で音に変化することに気付き、演奏に生かしている様子があった。またクラベスは握って叩いてしまうと音がよくないが、いろいろ工夫する中で、もっと響く音を求める様子もあった。(表1)一方的な指導でも技術指導はできるが、子ども達が自ら工夫し、思考することが、学校教育としては重要である。そして言われてするのではなく、どのような音を自分は欲しているのかを、音に向き合いながら考えていくことに意義があるのだろう。

振り返ると真にこれらは、新学習指導要領の方向性であることがわかる。つまり、あまりまだ十分に組み込まれていないアンサンブル創作ではあるが、得た知識を次の活動に取り組む力が試され、また他者とのかわりの中で自分の位置づけを見出すなど教育的価値は十分認められる。リズムができる・できないという問題や、教師の指導に従って単に音楽が上手に演奏できるかといった指導とは異なり、自らが主体的に音を通しての対話を行う中で、活動することができる点でよい活動だと言える。

2-6 結論

小学校教育の中で、唱歌と同様に重要な学習内容である器楽活動は、子どもたちがとても喜ぶ楽しい活動である。とりわけ、様々な楽器、特に打楽器は、リコーダーのような指先を使用し巧緻性が問われるものとは対照的で、一見巧緻性が求められることもなく、誰でも音が鳴らせる楽器であることから、他の楽器、つまりリコーダーや鍵盤ハーモニカに苦手意識がある子どもにも人気がある活動である。しかし反面、嬉しいがために、ただ叩くことで終始し、また誰でも鳴らせることから、音に執着がされにくい分野でもあると思われる。

音色に着目した器楽教育を、リズム楽器だけではなく、メロディーやハーモニーといった音楽の他の要素にも派生して思考することが将来的には望ましい。しかし巧緻性の問題と、またメロディーが間違っただけのものであると音楽が成立しなくなるということ、また正しい音を出さなくてはハーモニーも生まれないことを考えると、音色に焦点を絞って取り組むにはリズム楽器が望ましいと考える。リズム楽器でリズムのみに着目しながら音に変化をつけることが、音楽創造、特に音創造の入り口としてはよいと考える。またその中でも、他者の音を聴く活動が増加することを考えるとリズムアンサンブルがよいだろう。

しかしリズムアンサンブルでは、曲想と音楽の構造などとの関わりについて気付いたり、表現したりすることは困難である。前述したように、音楽の3要素のうち、メロディーとハーモニーを取り入れた場合、同じ打つという奏法を基調にしたとしても、音色に着目することが困難となるかもしれない。しかしながら指導要領にもあるように、曲想と音楽の構造などとの関わりに気付きながら、音色や響きに気を付けて旋律楽器も演奏することができるよう導くことがその後の音楽人生がより豊かになると考える。従って旋律楽器による音色教育についても今後研究を進めたい。

表 1：音遊びからアンサンブルの楽器選びの変容、中間発表等での記録

	言葉の選択（著者記録）	小太鼓の音探し	2学期選択 1	2学期楽器選択 2	3学期楽器選択最終	音の工夫
A1	芸能人の名前、チアダン。流し打ちや、掛け合い、皆と一人の掛け合いなど、細かい仕組み	撥の種類を変える。 鈴を置く 5 種	中太鼓、サスペンディッドシンバル、ボンゴ	中太鼓キタンプリン、ボンゴ、サスペンディッドシンバル + 鈴、左手にラバーマレット、右手に毛糸マレット使い分け	中太鼓、コンガ、ハイハットシンバル	あわせるところは強にする。
A2	日本国内、海外の国名、繰り返し言葉をつかったり、言葉を八分音符にしたりがちで合わせの苦戦	撥の種類を変える。 鈴を置く 5 種	サスペンディッドシンバル、小太鼓、ハイハットシンバルをたたいて叩く	小太鼓に鈴を乗せる。全体に置く、一部に置くなどを試す。撥の種類叩く場所も試す。サスペンディッドシンバル、小太鼓、ハイハットシンバルの上にモンキータンプリンを乗せる。	小太鼓、ハイハットシンバル、サスペンディッドシンバル、	
A3	季節や動物、魚をテーマに3番まで作成。2分音符、4分音符、8分音符などを混ぜ合わせ、1拍ですべて最後は一緒など、工夫されている	タンプリン、鈴、トライアングルのせ。撥を変える。5 種	中太鼓に鈴、カスタなどを置き、響きを確認。	鈴、ボンゴ、トライアングル	鈴、ボンゴ、トライアングル	
A4	1番はそれぞれが好きな言葉でしていたが、2番3番と動物をテーマに、のぼしたり、鳴き声を入れたり、1拍目だけ重ねたりなどの工夫。	クラベス、カウベル、タンバリン、トライ、鈴、マラカス、を乗せてする。	大太鼓、ボンゴ、タンプリンに鈴を乗せてマレットで叩く。TDにマラカス、モンキータンプリンを乗せる	大太鼓、タンプリン + 鈴、中太鼓	トライアングル、タンプリン、（台に置いて撥で叩く）、小太鼓	
A5	言葉は各自の好きなものを持ってきている。伸ばすところを多く使用し、シンコペーションが多々使われる。応答性を多用しているが、難しく演奏は苦戦。	撥を変える、マラカス、鈴乗せる 8	足ペダルの大太鼓、タンプリンを、フェルトマレットで、TDの上に鈴を乗せ、ラバーマレットで。撥を様々試す。	足ペダルの大太鼓をペダルを使わず手でばちを持ってたたく。ハイハットシンバルをスティックで、ロウタムにタンプリンを乗せて。	足ペダルの大太鼓（手でばちを持って叩く）。ハイハットシンバル 鈴	強弱を段ごとにつける。足ペダルの大太鼓のムラを防ぐために、手でばちを持って叩く
B1	ピアノのメーカーや作曲家などの名前で言葉に凝る。外国語が多くなるため、発音が難しく、リズムに合うのに苦戦。	撥以外の、鉛筆、手、マラカス、つめ、消しゴム、トライのばち、クラベス、鈴、カスタ、カウベル、髪の毛、制服、ゴムで叩く、20 種	マラカス、ハイハット、クラベス	マラカス、サスペンディッドシンバル、クラベス	ボンゴ、サスペンディッドシンバル、	
B2	クリスマス、ハロウィンなどをテーマに言葉遊びをする。繰り返し言葉でリズムカルにしたり、掛け合いで応答性があったりするが、シンブルにすっきりと演奏もしやすかった。	B1と同じく叩くものを変える。20種	トムトム、（リムとヘッド）を使う、小太鼓、ハイハットシンバル	同じ	同じ	
B3	外国人の名前でアンサンブルをするが、一つの言葉を1つ目で伸ばしたり、二つ目の言葉で伸ばしたりすることが難しくさせた。マスカットという言葉ですべてのパート作ったが、いろんなパターンの言葉ができてしまい、演奏時は混乱させた。	B1と同じ。マレットの後ろ（簾）でも叩く20種	ティンパニ2台、小太鼓、その後ティンパニ、小太鼓、ハイハットシンバルを撥を変えて試す。	ティンパニ、小太鼓、ハイハットシンバル	ハイハットシンバル、小太鼓、トライアングル	とりあえずある撥をつかっていたが、厳選をするようになる。
B4	果物やディズニーの言葉で作成。シンブルだが、様々なパートで掛け合いしたり、四分音符にしたり、八分音符にしたりと、単純ながら、工夫が見える。	撥を変えるが、鉛筆でこずる、と奏法も変える。16種	クラベス、マラカス、タンプリン、鈴	大太鼓、マラカス、タンプリン、鈴	大太鼓、タンプリン、鈴、クラベス	楽譜が面白い
B5	楽器の名前、色などで1拍ずらしなど。全員が休んで全員で同じリズムなど、めりはりがあり面白い。	全員が欠席	クラベス、中太鼓	サスペンドシンバル、ティンパニ（あえて真ん中）、クラベス	サスペンドシンバル、ティンパニ、中太鼓、クラベス	

	他の児童が認めた、中間発表のよかったところ	他の児童がアドバイスした、中間発表で今後、工夫が望まれるところ	最後の学び、大切だと思うこと
A1	音があっていた。組み合わせがいい。リズムがよかった。テンポよくできていた。太鼓の上にいろんな楽器を乗せていてよい。楽器の音の変化。ボンゴがよかった。	強弱をつける。乗せすぎていて何の音がよくわからない。シンバルと鈴が小さい。	楽器を組み合わせさせて乗せて叩くと面白い。強弱をつけること。
A2	音がよかった・面白かった。はげしくてよい。ハイハットとタンブリンの組み合わせがよかった。元気だった。	何をしているのかわからない・リズムがずれている・強弱をつける。似ているような音多かったが違う音にした方がよい。叩く音が多かったので、ひびくような音があった方がよい。弱いところがあった方がよい。音が大きすぎる。楽器が順に叩く場所があるといい。	シンバルのばちを一つひとつ変えた。音の鳴りのよいところを選ぶ。小太鼓との真ん中と淵を使い分けた。真ん中は大きい時、小さい時は淵。
A3	楽器の組み合わせがよかった・太鼓の上のタンブリン。ばちの工夫。音の響きが良い。ティンパニとカウベルの組み合わせ。音が面白かった。	はみ出していた。シンバルのばちの工夫。もう少し合わせる。シンバルの音をもっと響かせる。最後の音だけはみ出ている。ティンパニが大きすぎる。楽器を順に叩く場所があるといい。もっと揃うといい。	トライアングルの叩く場所で工夫。たくさん工夫できる楽器を選んだ。好きな音を出すようにした。
A4	合っていた・小太鼓の工夫がよい。ばちで叩かない楽器を撥で叩いていた。音がいいバランス。ばちの持つ方で叩いていたのがよい。	音をもっと大きい方がよかった。楽器をもっと乗せて演奏したかった。つなげて演奏。ばちの使い方。小太鼓に乗せすぎていてわからない。大太鼓が少し聞きにくかった。	特徴的な音を選ぶ。ばちを変えてみる。音色、強弱、リズムが大切。
A5	音の組み合わせがよかった・シンバルが魅力的・ドラムの下を使っていた。お祭りのようなリズム。ばちで叩いて弱くしたところ。面白かった。	間違えてた・もう少し違う系列の楽器を入れたらよい。もっとそろえる。クラベスがもっと響くとよい。クラベスがもう少し大きい方がよい。	ばちを変えること。ハイハットシンバルの足が、響いている時に踏むと響きは止まるので難しい。ばちを変える。強弱をつける。
B1	同じリズムをずらして演奏するのがよい。強弱がよかった。いろんな音があるところ。リズムがあっていた。揃っていた。	少し小さく寂しかった。シンバル、マラカスは大きく。低めの音もあった方がよい。木の楽器を入れたらどうであろう。耳がキーンとする。音の音量が大きかった。全体に大きくしほうがよい。もう少しそろえる。	叩く場所を変える。速さを変える。一人でも休んだらアンサンブルにならない。工夫しやすい楽器を選ぶのも大事。強弱をつけやすいものを選ぶ。
B2	小太鼓の枠が面白かった。タイミングが合っていた。お祭りみたい。ハイハットの開け閉めがよい。組み合わせ良い。リズムをずらしているのがよい。	もう少し高い音もほしい。揃うとよい。同じ楽器を使っていたところ。ドラムセット以外の音もあったらよい。もう少しおおきくてもよい。	いろんな場所を叩いて音の変化を表現する。高い音と低い音の楽器をあわせる。叩く位置を工夫する。どうしたら面白い音が出せるかを考える。
B3	最初がきれい。音量がよい。全員が重なっているところがよい。全然種類の違う楽器が組み合わさっていた。リズムが色々よかった。	もっとそろえる。ハイハットが聞こえにくい。少し賑やかすぎた。少し不安そう。最終ばらついたところ。鈴やクラベスなどあったらいい。音が汚かった。	いろんな人のおとも聴くこと。一人の思いのままに叩かないこと。きれいな音を出そうとすること。どのように叩けば面白いのか、どんな音が鳴るのかを考える。
B4	いろんな音があってよい。タンブリンだけで合せているところがきれい。順に叩くところ。バランスがよい。大太鼓のバランスが良い。お祭りみたい。一人のところがあってよい。楽器の組み合わせ。強弱があった。聴きやすい。かっこいい。	もう少し大きく表現してほしい。大太鼓をもっとはつきり。いろんなところから聞こえるようにしたらよい。鈴がもっと大きく。強弱。もっとそろえる。全部の音が聞こえるように、グループの子の音も聞く。明るい楽器の音があるといい。	1人が間違えるとみんな崩れてしまう。皮や金属の楽器を入れること。みんなですらすと面白い。ばちによって変わるから自分に合いそうなものを選ぶ。
B5	クラベスがよかった。どの楽器の音もよく聞こえる。聴きやすい。バランスがよく、自分も乗れる感じ。最後のずれるところがよい。リズムがよかった、いろいろな楽器がよかった。	顔が笑顔ならもっと良かった。全体的に大きく。もっと揃うとよい。ハイハットをもっと強く。クラベスもう少し大きく。	強い時は腕を大きく、弱い時は腕を小さく使う。いろんな楽器を混ぜる。叩く場所の工夫。音がきれいな楽器を選ぶ。

楽譜 1 : A1 グループの楽譜 (参照)

The image shows a handwritten musical score for a group, likely a choir or band. It consists of three systems of staves, each with four staves. The lyrics are written in Japanese and English. The first system starts with the lyrics 'モトキ' and 'ゲーム+カオファイリッシュ+ズ+デュ!'. The second system starts with 'ひやき' and 'ごえじま', followed by '★ドクターヘリ エンジンスタート'. The third system starts with '★エブリ ひかり 和国つ おがは' and '★アダン'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and bar lines.

101

モトキ ゲーム+カオファイリッシュ+ズ+デュ!

ひやき ごえじま ★ドクターヘリ エンジンスタート

★エブリ ひかり 和国つ おがは ★アダン

105

第3章 教員養成のための音教育

1 学生と職種による音楽教育観の影響—タンブリンの導入を手掛かりに—

1-1 問題の所在

本研究では、幼児教育における楽器導入において、方法論に影響を与える教師の教育観がどのような方向にあるのかを調査し、幼児の主体的な器楽活動を行うために必要な教育観について明らかにする。

柳生(2010)が戦後の器楽教育を振り返り、本来オーケストラなどでは一つの楽曲の中でタンブリンやハンドカスタネットは1-2個あればよいものを、当時の教育者がリズム合奏と称して、クラス全員がハンドカスタネット、鈴、タンブリンを大太鼓と共に打ち鳴らす姿を子どもの発達段階にに応じていると捉え、その結果騒音合奏となっていたと述べる。また「その残影は今日までなお消え去っていない」(1)とも述べている。しかし皆が一緒に経験することができるという点においてはメリットである。皆ですること、皆で合わせる合奏がしたくなることも必然である。このような合奏ありきの、合奏のための楽器導入の仕方は、保育者が楽譜を用意し、そのための楽器を用意し、誰が演奏するのかを決め、特定の子どもだけが特殊な楽器を触るなど楽器の使用も限定的となり、子どもの主体的活動でなくなる可能性を秘めている。また限定的な楽器の使用方法に陥りやすく、子どもの音に対する感覚が育つのか疑問であるなど、今なお多くの問題を抱えている。ただし、皆が楽器を持つことは騒音になるとしても、子どもの喜びは場合によっては得られるであろうし、園の環境としてそれぞれの楽器の音が騒音化しないだけの広い環境を用意するなど、子どもが主体的にする自然な音探索が難しい場合には、一つの取り組み方でもある。しかし音に着目する保育を考える場合は弊害となる可能性が高い。

幼稚園、保育所での楽器の導入場面をこれまでにたくさん見てきた。ある園では、整然と楽器取り扱いの約束をしながら進める。先生の言うことを聴かず勝手にするなら無言で取り上げる、または「取り上げるよ」「先生もらうよ」と強い言葉をかける。またある園では、子どもがやることに多くの制止や禁止のルールがかけられる。教師主導型の器楽教育がまだまだ日本の中には多いと見受けられる。これらも楽器を使用することで騒音化することを防止する一つの方法かもしれない。改訂された幼稚園教育要領解説において、「楽器を正しく上手に演奏することではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうこと」(2)が大切であるとの考えから、伊原(2017)(3)のような自由場面での楽器の探索活動が研究対象として行われている。研究し使用された楽器はジャンベなどの民族

楽器で、子どもが普段目にすることがなく珍しく魅力的である一方で、現実の幼稚園等においては、多くの幼児に興味を与えられるような十分な数量の楽器や、子ども達が珍しさから興味を注がれる楽器が十分にあるわけではない。特に 300 人、400 人規模の幼稚園などでは、そもそも色々な楽器を自由にならす物理的な環境を作ることさえ困難であることが容易に想像できる。そのため身近な楽器としてタンブリンやハンドカスタネットが今なお使われることが多いであろう。しかしこのような楽器でさえ、幼児が大変喜ぶ楽器であることから、既成概念を取り除き、自由な雰囲気の中、十分に遊ばせることで、表現する楽しさを味わわせることはできるであろう。

また、先述した手作りマラカスの研究において、音感受を進めるためには、まずは音を鳴らさなくてはならないため、躊躇なく音を鳴らすことができることも大切であり、がむしゃらに鳴らす時期が必要であると述べた。また同時に自分にとっての特別な「基準」を見つけることで、音を比較検討し感受するようになると導いた。つまり音体験を主活動にして、多様な音に触れること、音に気づくことから基準を見出すことが必要と言える。楽器の演奏を楽しむことも大切な活動であるが、その前に、目の前の魅力的な音が鳴るもので、幼児が十分に遊び、基準ともなる幼児自身にとってのお気に入りの音を探すために、教師のあり様を探る必要がある。手作りマラカスのような身近な物からでも十分に可能であることが示唆された。したがってタンブリンでも保育の在り様によって、主体的楽器活動は可能であると考ええる。

様々な園の様子を見ていて、0 から 2 歳児の子どもがおり、かつ福祉施設であり、様々な諸問題を抱える子どもがいることで人権意識も高く、最善の利益の基で保育を構成するという保育所と、3 歳から子どもたちを預かり教育する、文部科学省管轄の教育機関であると自負する幼稚園と、義務教育であるという小学校教育と、楽器遊びの時の意識が異なると感じた。その意識の違いが保育の在り方に差を生じさせるのかアンケート調査により検証する。

また保育の中で主体的楽器活動を行うことがどうすれば実現するのかを考察する上で、教員養成の学生と教育者経験者の社会人の楽器指導に対する意識を調査し、幼児教育の教育現場での音楽の捉えなおしを行う。それが明らかになることで、新時代の教育に大切な主体的で音に着目した楽器導入を考える上での問題点が浮き彫りになるだろう。楽器の限定的な使用方法や、これまでの合奏ありきの導入ではなく、純粹に音を楽しむ出発となる楽器導入についての問題点を考察したい。

1-2 研究方法

調査対象者：①学生：〇短期大学子ども教育学科で、協力の得られた短期大学1年生55名（有効回答数47名）を分析対象とする。3歳児にタンブリンを導入する場面を想定してもらい、その時に保育者としての対応についてアンケートで尋ねた。

②社会人（57名（有効回答数55名）：教員免許更新講座は5日間行われ、そのうち4コマ（90分×4）は器楽教育について講座を行う。受講前に、学生同様のアンケートを行う。また受講後に記述してもらった講座の感想も併せて検討する。社会人は一番影響を与えているだろう長期勤務年数の職種に分類した。

調査時期：①1年生は令和2年7月18日にアンケートを行った。まだ打楽器を使用しての授業は受けていない。

②社会人に令和元年8月15、16日に講座前後の休み時間にアンケートを行う。

アンケート：タンブリンを使用しての器楽教育についてのアンケートであり、9つの項目については5つの選択肢と選択肢以外のことを書く欄を設けた。内容については結果のところで示している。

自由記述：10個目の項目として自由記述を設けた。自由記述に対する単語を調査し動向を探る。KHcoderにより頻出語を抜き出す。

タンブリン使用理由：保育現場で身近な楽器を取り上げることで現状把握できると考えた。その上、奏法もたくさんあり、表現も豊かである。以上の理由により、今回はタンブリンを対象にしてアンケートを行う。

倫理：アンケートに関しては無記名、自由参加で、成績には関わらないことと研究概要を説明した。学校倫理委員会を通し、文部科学省から休み時間であれば規定は無い旨の返信をいただいた。

1-3 アンケートより結果と考察

1-3-1 楽器との出会い方(Q1)

アンケート結果を見ていく前に、アンケートにも記述している「自由」という言葉について定義しておく。哲学辞典によると「人間の行動や物体の運動に関して、外的拘束や障害がないこと」であり、「とくに人間の選択行動に関して、それが内的必然性、または自発性のみによって決定されているということ」をいう場合もあり、「人間の意志に関して、そ

れがいかなる種類の必然性によっても決定されない完全な選択の自由を持つということの意味することもある」と書かれている(4)。ここでは、子どもの初めての楽器との出会いに対して、子どものうちから湧き出る自発性に任せることを自由と捉える。

幼児期にとって重要なのは子どもの最善の利益である。最善の利益を重視するには子ども理解が大切である。つまり子どもの心を知ろうとすることである。大田は大人の側がいだいている偏見と誤解の数々をそぎ取ることだという(5)。楽器あそびにおいては、育ちゆく子どもたちに物を大切に扱うことや、秩序をもって遊ぶこと、自己コントロールをしながら音を鳴らすことなど学ぶことはあるかもしれないが、初めて出会ったものに対しては、興味津々に見つめ、どう使うのか試行錯誤する子どもの心に寄り添うことが大切であるという立場に立って考察を試みる。

楽器遊びを行うにあたって、環境整備し、各自が好きに楽器に関わるやり方もあるが、現場で多く行われているやり方を中心に楽器をどのように渡すのか尋ねた。(Q1)自由探索させるという意見もあるかと思い、その他の記述も設けた。

まだ本格的に教育の勉強を始める前の1年生では、全体の40%が一人ずつ端から配るという。社会人の教育者たちは「一人ずつ端から配る」もしくは「静かに待っている子どもから配る」というものが多い。補足で記述している人に、静かに待つよう伝えた上で端から配るというのもあった。

約半数の学生は静かに楽器を配られる形で器楽活動を受けてきたことが容易に想像できる。実際に教育者たちは「一人ずつ端から配る」もしくは「静かに待っている子どもから配る」というものが多いということは、つまり裏返して言うならば、騒いでいる子どもには渡さないという大人主導の教育構図が見えてくる。補足で記述している人の中に、静かに待つよう伝えた上で端から配るというのもあったことから教育者が主導権を握る保育であることがわかる。つまり子どもが音を聴きたいから沈黙を保持したのではなく、静かにしないと楽器を渡してもらえないという構図が教育者主導であると言える。

音が鳴る楽器活動は子どもにとっては楽しく興奮しがちであり、統制を図ることが困難ともなる活動である。従って音を聴くための静寂ではなく、秩序を保つために教師が静寂という環境を作る日本従来の教育型である教育者が主導権を握る方法で導入している現実が浮き彫りにされた。音が出て騒がしくなる楽器を扱う時、確かに音を聴くためには静寂が必要であり、静寂を保ってこそ音が聴けることも事実である。従って楽器のような大きな音が鳴るものを使う時は、環境設定が重要であり、環境が保育室などの場合は、子ども

側にある程度の自己抑制力がなくては騒々しくなることも納得できる。しかしそのあり様として、教育者が主体となって規制をして〈静寂〉を保つのか、子ども達自ら聴きたくないような環境を構成して〈沈黙〉を保つのかでは大きな差があるであろう。子どもたちが聴きたくない音環境を提示できるかが重要である。ただし、手作りマラカスでも明らかになったように、躊躇せずがむしやに鳴らすような時期があつてこそ、音を聴くことも可能となることから、自分の音を鳴らし聴くということを保証するためにも、「鳴らしたい」と「聴きたい」を保持することが必要である。聴きたいを引き出すために保育者の声掛けさえ、大きな声をだしたり、小さな声を出したり、はっと思うような声掛けがあつたり、間を開けたりと一工夫が必要である。主体的活動のためにも幼児の場合はまずは「聴きたい」気持ちを育てることが大切であることを考えると、最初の楽器との出会いは、保育者の声掛けも含め一工夫が必要である。

表 1：楽器をどのように渡しますか？

Q1 タンブリンを初めて3歳児で取り組むことにしましょう。まずはどのように楽器を渡しますか。												
	学生						社会人					
	幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)	
1 静かに取りに来るよう伝える	33%	20%	0%	0%	8%	13%	20%	14%	17%	0%	15%	
2 1人ずつ端から配る	33%	30%	63%	67%	23%	39%	47%	59%	33%	50%	52%	
3 静かに待っている子どもから配る	22%	10%	25%	17%	46%	26%	27%	10%	33%	0%	17%	
4 ただ、取りに来るよう伝える	0%	0%	0%	0%	8%	2%	0%	3%	0%	0%	2%	
5 やりたい子どもに取りに来るよう伝える	11%	30%	13%	0%	15%	15%	7%	10%	17%	0%	10%	
その他	0%	10%	0%	17%	0%	4%	0%	3%	0%	50%	4%	

1-3-2 初めの言葉掛けと活動について(Q2.3)の結果と考察

楽器を持っている子どもたちに初めに声をかける内容では、社会人は「好きに鳴らしていいよ」が半数を占め圧倒的に多い。しかし学生は「好きに鳴らしていいよ」とほぼ同程度に「やさしく叩いてあげてね」という人が多い。また持ち方や鳴らし方を教えるという人も、社会人・学生ともに多い。保育所で長く勤めている人は、持ち方を教える人が4分の1おり、小学校で勤務している人の17%は、「先生の指示するように」と話かけると答えている。

好きに叩いた後は、学生の34%が片手で振ると答え、保育士志望の学生の50%は小さい音を望み、学生全体の34%がやさしい中庸の音か小さな音を求める。社会人では、幼稚園

教諭と保育士で 50%の人が大きな音を求めるが、小学校教諭は 60%が小さい音を求めている。

保育士を目指す人の多くは「やさしい」という言葉を重要に思う人が多いと思われる。保育士は、0 歳の子どもから預かる施設であり、特に 0 歳 1 歳の子どもたちは基本的信頼感を築くことを第一に考える歳であることを前期授業の「保育原理」等で学修済みであることから、まずは「子どもを受容する＝やさしい」という構図を持っているのではないかとと思われる。またその後の楽器活動において雑な活動にたくないという思いや、気持ちがやさしい子どもに育ってほしいなどという願いが反映されたものかもしれない。しかし曲の中において使用される音は、やさしい中庸な音や小さな音だけではないであろうし、何よりもやさしい中庸な音や小さな音というのは声をかける教育者の主観である。やさしく叩くというのも具体的な姿は浮かび上がらない。以上の点を考えると、幼児自らが〈音〉に向き合うには「やさしい」小さな音だけを要求することはおかしいだろう。多種多様に存在する音のうちの一つである小さな音なのである。

先述したように学生の多くが「やさしい中庸な音」を求めた。楽器で奏でる音はやさしい中庸な音だけではなく、硬い音、しっかりした音、大きな音、強い音なども求められることになることを考えると、最初にやさしい中庸な音に限定していることはその後の音楽の学びの上でも問題を含む。自由に鳴らした後は、社会人では、幼稚園教諭と保育士で 50%の人が大きな音を求めるが、小学校教諭は 60%が小さい音を求めている。幼稚園・保育士では、まずは子どもの自己表現・発散などを考慮に入れるが、小学校の場合は、幼児教育よりも 1 クラス当たりの人数も増えることによる騒音問題と、自己抑制を求めることができる年齢の子どもを相手にしていることが理由なのか、最初から子どもに音の騒音化を抑制することが考えられる。小学校で勤務している人の 17%は、「先生の指示でするように」話かけると答えていたが、本年度から新教育が始まったとはいえ、対話的な授業を求める反面、騒音化して授業が混乱に陥ることも防がねばならないために、器楽に関しては指示を通したいと思うのではと考える。

持ち方や鳴らし方を教えるという人も、社会人・学生ともに多く、保育所で長く勤めている人は、持ち方を教える人が 4 分の 1 いた。器楽は楽器の操作をすることが重要であり、操作ができなければ自己表現も難しくなる。器楽の特性を考えれば当然のことである。楽器を習得する上で、楽器の持ち方や扱い方は重要であり、ヴァイオリンやピアノなどは独自の癖がついた場合修正困難となるかもしれない。しかしタンブリンの場合は操作がヴァ

イオリンほど複雑ではなく、幼児期には奏法が決定されないであろうことを考えると、楽器との最初の出会ひの日に言う必要性は低いであろう。

表 2：みんなに楽器が手渡せました。どのような話をしますか？

Q2 みんなに楽器が手渡せました。どのような話をしますか？												
		学生						社会人				
		幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)
1	やさしく叩いてあげてね、と言う	22%	20%	25%	33%	14%	21%	0%	6%	0%	0%	4%
2	勝手に鳴らすとうるさくなるから先生の指示でしてねと言う	11%	0%	0%	0%	7%	4%	6%	3%	17%	0%	5%
3	好きに鳴らしていいよと言う	44%	30%	25%	67%	50%	43%	65%	59%	83%	50%	63%
4	持ち方を教えてあげる	11%	40%	25%	0%	21%	21%	12%	25%	0%	0%	18%
5	叩き方を教えてあげる	11%	10%	13%	0%	7%	9%	6%	6%	0%	50%	7%
	その他	0%	0%	13%	0%	0%	2%	12%	0%	0%	0%	4%

表 3：活動初めにみんなでどんな音を鳴らしますか？

Q3 Q2で好きに鳴らしていいよと答えた方も、好きに鳴らすのが終わった後、活動初めにみんなでどんな音を鳴らしますか？												
		学生						社会人				
		幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)
1	大きな音を鳴らしてみる	33%	10%	14%	20%	38%	25%	50%	50%	20%	100%	48%
2	やさしい中庸の音を鳴らしてみる	11%	0%	14%	20%	8%	9%	14%	13%	0%	0%	12%
3	小さい音を鳴らしてみる	22%	50%	0%	0%	31%	25%	7%	13%	60%	0%	16%
4	片手で振ってみる	22%	40%	57%	60%	15%	34%	14%	23%	20%	0%	20%
5	みんなでしない	11%	0%	14%	0%	8%	7%	0%	0%	0%	0%	0%
	その他	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	0%	0%	0%	4%

1-3-3 タンブリンを使って子どもが好きに遊ぶ(Q4・5・6・7・8) ことの結果と考察

タンブリンを好きに鳴らしていいといえ、子どもは様々な遊び方をするであろう。床において両手でバンバン叩いていたら、学生の 38%社会人の 11%が「イタイイタイ言うよ」と擬人化して制止する。学生の 90%、社会人の 78%が制止する。特に保育士志望の学生の半数は、「イタイイタイ言うよ」と擬人化して伝えると述べた。しかし社会人の小学校教諭・保育士は「手にもって叩いてあげよう」と具体的に伝える人が多い。

頭にのせていたら、幼稚園教諭志望、保育士志望の学生は「面白い音がするね」という肯定的な態度で対応するものの、小学校志望の学生は、「手にもってあげよう」と提案する人が多い。社会人でも、保育士は「面白い音がするね」という肯定で応答するものの、幼稚園教諭 22%と小学校教諭 17%にとどまっている。しかも 44%と 50%が、また小学校志

望の学生も 63%が「手にもって叩く」ように具体的に促している。教育機関である幼稚園や小学校教諭は、たとえ学生の段階でも「教える」思いが強い。

タンブリンをグーで叩いた時は、学生の 43%の人が「イタイイタイ言うよ」と擬人化して制止するものの、社会人の半数は、「やさしく叩いてあげよう」と提案し、保育士の 4 分の 1 は皮が破れてしまうと制止する。幼稚園教諭の 31%は「手が痛くないの？」と子どもを気遣うような言葉をかけるという。その他には、タンブリンの持ち方はどうだったかな？と約束を思い出すように促すという意見もあった。

タンブリンを床に落として遊んでいたら、学生の保育士志望 40%と社会人保育士の 30%は「大きな音がするね」と肯定的に応答する。しかし、学生の 90%、社会人の 72%が「イタイイタイ言うよ」「床に落とさないであげてね」「手でもって叩いてあげよう」と制止の方向に声をかけるという。

タンブリンをどうして床に落としたらダメなの？と子どもが聞いてきた場合は、社会人の 80%以上は「壊れちゃうから」と伝える人が多く、学生では「イタイイタイ言うから」という擬人化による制止する人も多い。そのほかには、「床さんもイタイイタイいうよ」「みんなも落とされたいやでしょ」という擬人化・同化による制止がみられた。

幼稚園・保育所では好きに遊んでいいよ、という台詞は多いのではと感じる。以上見てきたように、タンブリンも最初は好きに鳴らしていいと考える人が多いが、実際にはその「好き」には枠があることが分かってきた。

床において両手でバンバン叩いていたら、学生の 38%が「イタイイタイ言うよ」と擬人化して制止する。特に保育士志望の学生の半数は、「イタイイタイ言うよ」と擬人化して伝えたと述べた。好きにしてよいといったものの、〈叩く〉という行為に対して〈いけないことである〉との思いが学生には強いのでは思う。学生と話をしている実習での不安のナンバー1 は、喧嘩の仲裁をどうすべきか、というものである。実際に森山らは、保育でのトラブルをいざこざと捉えるのか、事故と捉えるのかを調査し、学生の 9 割近くが事故と捉えていると述べている(6)。学生にとっていざこざは困ったことであり、もちろんそれを契機に社会性を育てる一場面であるだけで、叩く行為は良い行為だとは言いがたいのだが、それがタンブリンという小さな物に対しても同様に重要視されており、制止する方向で考えられると思われる。これが和太鼓であったり、大太鼓であったりすれば、また異なる結果がうまれるかもしれないが、小物楽器であるタンブリンに対しては強く叩く行為は楽器が破損しかねないと思えるのであろうか。しかも保育士志望の学生は、低年齢の子どものイメー

ジが強いのか、擬人化して伝える割合が多い。保育士は〈叩く〉という行為に対し善くないと捉えるため、タンブリンを床で叩く時もグーで叩く時も、床に落とす時も制止する方向で行動する。しかし幼稚園志望、保育所志望の学生と保育士は、頭に乗せる行為は〈叩く〉行為ではないので、寛大な心で、面白い音だと肯定することができる。しかし社会人である小学校教諭・幼稚園教諭は「手にもって叩いてあげよう」と具体的に伝える人が多い。

同じく叩くという行為である、タンブリンをグーで叩いた時も同様に、学生の43%の人が「イタイイタイ言うよ」と擬人化して制止するものの、社会人の半数は、「優しく叩いてあげよう」と提案し、保育士の4分の1は皮が破れてしまうと制止する。叩くという行為の意味以外にも、叩くことで壊れることを回避したい思いがあるようである。物を壊すことはよいことではないが、子どもにとって、力加減を学ぶのも重要な時期であり、強く叩いたら手が痛い＝音も大きくなるという、当たり前ではあるものの体と物と音の関係に気付こうとしている。タンブリンの持ち方はどうだったかな？と約束を思い出すように促すという意見もあることから、強く叩く行為ではなく、正しい持ち方でやさしい中庸もしくは小さい音を出す、ということが器楽の前提にあると思われる。

「保育原理」や「内容総論」等を前期で学びたての学生は、子どもの受容は重要であると考えていると思われる。特に保育原理では、「子ども理解」「最善の利益」などを学ぶため、子ども理解の思いが形成されつつあるのかもしれない。しかし同じ授業をとっている小学校志望の学生は、子どもに共感する姿勢より「手にもってあげよう」と提案する人が多いことを見ると、学校の教諭になりたいと思う学生は、既に大人から「子どもへ教える」

「指導する」という概念が強いのもかもしれない。社会人でも、保育士は「面白い音がするね」という肯定で応答するものの、幼稚園教諭と小学校教諭の多くは、「手にもって叩く」ように促していることから、「保育」と「教育」の概念の違いが表れている。「保育」とは受容から始まる行いであり遊びであり、「教育」とは教えることであるという、旧態依然の概念が存在するかのようである。幼稚園・保育所との存在理由について授業をしても、それぞれの主観である思いやイメージがなかなか離れず、保育所は遊ぶところ、幼稚園は英語や体育など勉強するところなどという学生がおり、勝手な概念が邪魔していることを感じたが、このアンケートでも見え隠れしている。

手で持って叩くものだと思いこんでいる大人から見ると床に落として遊ぶことがいれば一段と驚愕するだろう。タンブリンを床に落として遊んでいたら、学生の保育士志望の

40%と保育士の30%は「大きな音がするね」と肯定的に応答する。保育士には子どもの受容ということが学生時からあるようである。大きな音に対して子どもに共感する人がわずかとなり、小学校・幼稚園志望の学生では大きな音に共感する人はいない。学生の90%、社会人の72%が「イタイイタイ言うよ」「床に落とさないであげてね」「手でもって叩いてあげよう」と制止の方向に声をかけるという。叩く行為以上に、落とすという行為は〈悪い〉行為であると思われるためか、多くの人が制止する。

タンブリンをどうして床に落としたらダメなの？と子どもが聞いてきた場合は、社会人の80%以上は「壊れちゃうから」と伝える人が多く、先述したように壊すことにも罪悪感があると思われる。学生ではここでも「イタイイタイ言うから」という擬人化による制止する人も多い。そのほかには、「床さんもイタイイタイいうよ」「みんなも落とされたいやでしょ」という擬人化・同化による制止がみられることから、落とすことは叩くよりも〈悪い〉のである。しかし床に落とすという行為も、《ペトルーシュカ》(7)の中で実際に使われている奏法である。しかしストラヴィンスキーがこの曲を発表する前は、落とすという奏法は通常の奏法ではなかったのかもしれない。それで幼少期の彼が叱られた反動で生み出したのか、自由にしてもらえたことにより生み出したのか、大人になってから思いついたのかは定かではない。しかしこの事例が意味することは、正しい奏法とされているものが、普遍的なものではないことを意味する。幼児期は特に枠を設けずに好きに物と触れ合うことが、発想を多様化させ柔軟な音との触れ合いができるであろう。その柔軟さが、新奏法を導き未来の音楽の発達とともに創出されることがあるだろうし、子どもの思考を向上させるだろうことに鑑みると、幼児の行為を安易に否定することはできない。

表4：子どもが床において両手でバンバン叩いています。どうしますか？

Q4 子どもが床において、両手でバンバン叩いています。どうしますか。												
		学生						社会人				
		幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)
1	タンブリン、イタイイタイ言うよと止めるよう促す	22%	50%	25%	17%	57%	38%	19%	3%	17%	50%	11%
2	やさしく叩いてあげようと提案する	22%	10%	25%	67%	29%	28%	38%	16%	33%	50%	25%
3	手に持って叩いてあげようと提案する	44%	40%	38%	17%	14%	30%	38%	65%	50%	0%	53%
4	何も言わず好きにさせる	11%	0%	13%	0%	0%	4%	0%	13%	0%	0%	7%
5	どう言ってよいかわからない	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	その他	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	3%	0%	0%	4%

表5：子どもが頭にのせています。どうしますか？

Q5 子どもが頭にのせています。どうしますか。												
		学生						社会人				
		幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)
1	タンブリンは帽子じゃないよと止めるよう促す	11%	0%	0%	33%	21%	13%	11%	19%	33%	50%	19%
2	手に持って叩いてあげようと提案する	33%	20%	63%	17%	43%	36%	44%	32%	50%	0%	37%
3	何も言わず好きにさせる	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11%	3%	0%	50%	7%
4	面白い音がするねと言う	56%	80%	38%	33%	36%	49%	22%	39%	17%	0%	30%
5	どう言ってよいかわからない	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	その他	0%	0%	0%	17%	0%	2%	11%	6%	0%	0%	7%

表6：子どもがタンブリンをグーで強く叩いています。どうしますか？

Q6 子どもがタンブリンをグーの手で強く叩いています。どうしますか？												
		学生						社会人				
		幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)
1	タンブリン、イタイイタイ言うよと止めるよう促す	30%	40%	25%	60%	50%	43%	19%	3%	17%	0%	9%
2	やさしく叩いてあげようと提案する	40%	20%	38%	40%	43%	39%	38%	53%	50%	50%	48%
3	何も言わず好きにさせる	10%	0%	13%	0%	0%	5%	6%	6%	17%	0%	7%
4	皮が破れてしまうよと、やめるのを促す	10%	0%	25%	0%	0%	7%	6%	25%	17%	50%	20%
5	手はいたくないの？と手を気遣う	10%	30%	0%	20%	0%	11%	31%	6%	0%	0%	13%
	その他	0%	10%	0%	0%	7%	5%	0%	6%	0%	0%	4%

表7：子どもが床にタンブリンを落として遊んでいます。どうしますか？

Q7 子どもが床にタンブリンを落として遊んでいます。どうしますか？												
		学生						社会人				
		幼(9)	保(6)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(43)	幼(13)	保(21)	小(5)	幼保連携型(1)	全体(40)
1	タンブリン、イタイイタイ言うよと止めるよう促す	22%	30%	25%	33%	57%	36%	27%	13%	17%	0%	17%
2	床に落とさないであげてねと言う	44%	20%	38%	33%	7%	26%	20%	37%	33%	50%	32%
3	手で持って叩いてあげようと提案する	33%	10%	38%	33%	29%	28%	33%	17%	33%	0%	23%
4	大きな音がするねと言う	0%	40%	0%	0%	0%	9%	13%	30%	17%	0%	23%
5	何も言わない	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	その他	100%	0%	0%	0%	7%	2%	7%	3%	0%	50%	6%

1-3-4 みんなが楽器を持った時の活動(Q9)についての結果と考察

みんなで楽器を持った時、施設志望の学生の半分は曲に合わせて自由に叩かせるというが、ほとんどは「りんご」(JJJ)などと言葉に合わせてリズムを打つという。社会人はどの職種も曲に合わせて自由に叩かせるというのが一番多く、全体で56%と多かった。

音楽には枠組みがある。演奏する際、拍子があり、速さが指定され、音高が指定される。皆で演奏しようと思えば合わせなくてはならないことも多々ある。従って楽器等を持つと合わせる方向で話は進みやすい。言葉でリズムをとって、曲を演奏することは今現在でも多くの園で行われているであろうし、リズム遊びとしてそんなに大きく間違ったことではない。現在は「楽器を正しく上手に演奏することではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わう」(8)と幼稚園教育要領解説にもある。これが現場に浸透してきているのか、社会人はどの職種も曲に合わせて自由に叩かせるというのが全体の56%であり、幼稚園と認定こども園では顕著であった。学生では、全体の47%が「りんご」などと言葉を入れると述べた。またリズムを与えて曲に合わせる学生も19%おり、計66%がリズムを中心に考えていた。現在の音に着目した教育が浸透する前の「音楽リズム」領域の名残で保育・教育を受けてきたことが考えられる。

近年、Malloch & Trevarthen(2009) (9)のコミュニケーション・ミュージカルティ(communucative musicality)の概念が取り上げられることが多くなった。我々は日常の中で、人と共感し、間合いがよい、馬が合う、気が合うなどといい、人とも合わせる能力、共感する能力があるということである。それは赤ちゃんでさえもその力を持っているということがわかってきた。大人の力で無理やりさせる教育ではなく、子どもの持っている力を最大限に引き出そうとする教育本来の形が、幼稚園教育要領でも述べられていると言える。つまりリズムありきで合わすことに力を注ぐより、子どもの感性を伸ばすよう音に着目した活動をしながらか本来子どもが持ち合わせている音楽性を引き出すことが大切だと言える。

最初にリズムありきではない器楽教育の取り組み方、子どもの本来持っている音楽性を引き出す教育・保育の有り様についてますます重要であり、その取り組み方については今後ますます研究がされるべき事柄である。

表 8：タンブリンを床に落としたらどうしてだめなの？と子どもがきいてきました。

Q8 Q7で1、2、3と答えた方にお尋ねします。タンブリンを床に落としたらどうしてだめなの？と子どもがきいてきました。												
		学 生						社 会 人				
		幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)
1	タンブリン、イタイイタイ言うから	22%	29%	25%	50%	46%	35%	8%	5%	0%	0%	5%
2	タンブリン壊れちゃうから	67%	29%	75%	33%	38%	49%	77%	80%	80%	100%	79%
3	タンブリンは手で叩くものだから	0%	43%	0%	0%	8%	9%	8%	15%	20%	0%	13%
4	大きな怖い音がするから	11%	0%	0%	0%	8%	5%	0%	0%	0%	0%	0%
5	物を床にぶつけたらだめでしょうと促す	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	その他	0%	0%	0%	17%	0%	2%	8%	0%	0%	0%	3%

表 9：タンブリンをみんなで持ちました。何をしますか？

Q9 タンブリンをみんなで持ちました。何をしますか？												
		学 生						社 会 人				
		幼(9)	保(10)	小(8)	施設(6)	その他(14)	全体(47)	幼(16)	保(31)	小(6)	幼保連携型(2)	全体(55)
1	曲に合わせて簡単なリズムを打つ	33%	20%	13%	17%	14%	19%	6%	13%	0%	0%	9%
2	曲に合わせて、自由に好きなリズムを打たせる	22%	30%	38%	50%	21%	30%	75%	43%	50%	100%	56%
3	曲なしで「りんご」などと言葉を言いながら打つ	44%	50%	38%	33%	57%	47%	13%	33%	50%	0%	28%
4	ごっこ遊びをして叩く活動をする	0%	0%	13%	0%	7%	4%	6%	3%	0%	0%	4%
5	何もしないで好きにさせる	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	0%	0%	4%
	その他	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

1-3-5 楽器を使って子どもに伝えたいことの結果と考察

自由記述の中で、それぞれ楽器を使うことで、子どもにどのようなことを伝えたいのかを聞いてみた。教育者の71%の人が「楽しい、楽しむ」というキーワードを記入した。「音が鳴ること、楽器から音が鳴ることを楽しむ」ことを望んだ人は、そのうち51%であり、「皆と合わせることの楽しさ」を重んじた人、「使い方、持ち方、叩き方」を挙げた人は共に16%であった。

学生は、67%に「楽しい、楽しむ」という言葉が現れ。そのうち、「音が鳴ること、楽器から音が鳴ることを楽しむ」ことを望んだ人は、59%である。「合わせる楽しさ、合わせること」を望んだ人は21%、また「学ぶ」という言葉を使用した人は、38%であった。社会人の教育者で学ぶという言葉を使用した人は7%に過ぎなかった。

表 10：自由記述頻出語

社会人（55人）		学生（47人）	
楽しい・楽しむ	38	楽しむ・楽しい	32
合わせる	12	学ぶ	18
鳴らす	8	叩く	11
叩く	7	鳴らす	11
感じる	5	使う	6
学ぶ	4	合わせる	8
思う	4	知る	4
伝える	4	鳴る	3
		感じる	3

1-4 主体的楽器活動に向けて

1-4-1 教師は物の良し悪しを教える職という強い思い

アンケートの結果を踏まえ、現在の器楽教育の問題点について考察を試みる。

まず Q3 から、約 7 割の教育者達は好きに鳴らしてよいと答えている。楽器を持った時には、自由に触らせることを願った教育者であるが、自由にすればするほど、子どもから様々な表現が出てくる。Q4-7 を見てわかることは、子どもから出てきた様々な行動に対し、「好きに」させることが難しくなり、制止や注意をすることも出てくる。自由という名のもとに行えば当然様々なことが起こることが想定される。しかし多くの教育者の中でここまでしてよいという線引きがあり、それを超えた場合に正義感が高い教育者ほど注意したくなるのではと考える。もちろん先述したように教育であるから、物の大切さや自己コントロールも指導することが大切であるが、遊びの中で音が面白くなり、音が出なくならないように楽器を大切に扱うことを、子ども自らが学びとり、きれいな音を指向する中で自己コントロールをして、よい音を出そうとすることが大切である。子どもの最善の利益を考慮し、子ども理解が第一となるべきである。

つまり音楽である上で、美的追求をすることは当然の教育的、また芸術的欲求である。美的価値観として「きれいな音」つまり、大きな音は「うるさい音」であること、手のひらでバンバンと打つ音は「雑で汚い音」であるとの教育者主体の価値観が見え隠れし、幼児により音出すための指導という立場に立って発言する。村田(2011)の言うように「教育とは、子どもがより『善く』なることを願う営みである」(10)から、当然必要なことであ

る。教師が行いとして「善い」と思うことが、教育の中心課題となるということであり、教育の方向性となるということの意味する。しかしながら、「きれいな音」はあくまでの教師の主観であり、曲によっては当然、異なる音が求められる。様々な音に気づく、感じる事が主体験となるべき幼児期には望ましいとは言えない。(Q4-7)からわかるように、タンブリンを好きに鳴らせると答えたものの、実際幼児が床でバンバンと叩き、頭に乗せ、床に落として見せると、教育者の多くは制止をかける。それでも頭にのせることは、面白い音がするねと肯定する者もいるが、床において両手で打つことは乱暴であるにとらえられるのか、学生・社会人共に90%が制止する。また床に落とすという行為も肯定できずに制止をする。

村田(2011)はシュプランガーの言葉を借りて「知育中心の『学習学校』から全人教育を意図し、そのために『行為による行為への教育』にも留意した『教育学校』に転換しなければならないと主張」(11)し、単なる教えを通しての教育から具体的な生活状態に即した教育に向かうべきことを主張した。その点で言うならば、楽器遊びに並行して、教師が物の使用方法に言及することは大切である。村田(2011)は「学校教育の中心任務は、何としても教科指導である。そして教科指導によって培われた知性、文化的諸能力の裏付けがなかったならば、真の道徳的行為や、態度とはなりえない」し、「あらゆる教育は、したがって教科の教育も、究極において道徳教育を志向すべき」(12)であるという。しかしすべてがモラルを教えるためだけに存在するのではない。かつての唱歌の多くが、徳を教えるための手段として利用されていた。ただ利用するだけでとどまれば、音楽固有の価値を殺してしまうことになる。音楽活動における徳は音楽固有の価値を十分に生かした上で存在すべきものである。器楽活動も楽器を通して物の扱い方を教えるだけであれば、楽器活動の価値を殺していると言える。ただし本当に意図的に壊すことを目的として叩きつける行為をしていれば、行為に対して言及することは重要であることから、その線引きが容易でないことがアンケートの結果からもわかる。

ここでのもう一つの問題は、タンブリンの奏法は固定的なのかということでもある。つまりタンブリンの奏法は長年人々が行ってきた音楽経験の中で形成されてきたものであるが、これから先も発展するものでもある。従って、子ども達が、現在存在する奏法以外のことを行ったとしても、それが間違っていると断定することは困難である。タンブリンに限らず楽器の奏法は、そもそも固定的な奏法だけでは語れないことをおさえた上で、楽器の扱い方について指導をする必要があることを考えると、音経験が主活動である幼児は、

固定的奏法に固執せず大きな枠の中で遊ばせるのがよいと考える。

子どもが初めてのものに会う時の心持をいかに保育者は受け止めるのか、それが子ども理解である。初めてのものに会い、音が面白いと思える体験をどのように保証するのか、が大切である。つまり教師の子ども理解力と、教育的価値観が鍵だと言えるだろう。

アンケートでは学生も社会人も「自由」にと考えつつも制止の方向が強かった。これは、おそらく子ども理解は重要だとおそらくわかっているが、音が重要だから楽器を大切に扱おうと思う子どもの心の育ちよりも先に、楽器を大切に扱うことに着目しているのであり、教育者は「教える」ものであるという強い概念があると考えられる。

1-4-2 計画性の陰で盲目的になること

近年保育には計画が必要であるとの認識が定説となった。指針や要領にも計画について記載がされている。しかし、この計画というのは、あくまでも計画であり心の準備である。しかしこの通りに進めること、子どもをこの計画通りに動かすことが主となるならそれはすでにわれわれが大切にすべき計画ではない。津守(1964)は、人間とは本来不安定なものに耐えがたく、はっきりさせたいものであるという。そして、「子どもが毎日の問題と取り組みながら、未知の世界に向かって歩みを進めてゆく、その歩みを支えるものが、教師の教育計画」であり「困ったら、すぐに解決してしまえというのではなくて、困ったままで、我慢して、真の解決を待つという構えが、教育には必要」(13)であると述べる。子どもたちが困難に直面し、解決することを目指して取り組む姿を、見守り待つことも含めて保育の計画である。つまり、ただ力添えして解決することを求めるのではなく、真の解決を求めている計画である。

楽器を使用した際に、何かを〈教える〉ことに主眼を置くならば、演奏を成功させるための計画を重視して、教師主導で進めることが可能である。しかし、真の計画である子どもたちの解決能力を高めるため、楽器の導入期に楽器の探索を重視するのであれば、子どもたちが、どのような環境で音を受けとめ、音で遊ぶのかという環境整備が主の計画になる。実際の保育の中では、子ども達が初めて見る楽器に、興奮したり、困ったり、扱いに問題が生じることもあるであろう。

Q4の中で学生・社会人共に4分の1がやさしく叩くことを求めた。Q6においては学生の4割・社会人の5割近くの人が求めたやさしく叩く行為は一見悪い願いではないと思われるかもしれない。しかし、楽器を使用する際、どのように使用してよいのか子どもが困

っていても、津守の述べるようにすぐに手を差し伸べるのではなく、自分たちで、生で体験し、時間をかけることが重要である。多くの教育者が願ったやさしく叩くことは、子どもが優しい音が出したいと願って初めて意味のあることであり、大人の指示で小さな音を出させることは、時期尚早である。まずは時間をかけて解決方法を探ることが重要である。また曲によってはやさしい小さい音ばかりを求めるのではなく、激しい音、大きな音なども求められることを考えると、子どもが将来「どんな音を鳴らしたいか」を考えられる下地を作ることが大切だと言える。

渡邊(2008)の述べるように、『意図的保育が重視される傾向』を克服し、基本的信頼感と安心という『発達論的課題』及び『存在感』などの『実存的な課題』を視野に入れた保育計画のあり方を構想する道を開くことが重要である(14)。エリクソン(1946)は、基本的信頼感を獲得することで、「後になって『万事申し分なし』という感じと、自分は本来の自分であるという感覚と、他人が自分に対して期待しているような人間になるという意識を併有する」(15)というように、強制や、禁止などというやり方だけではなく、信頼に基づき、思う存分自己主張し、まずは認められる経験が、基本的信頼感であると言える。基本的信頼観とは、人が生まれて初めて、大人に信頼を寄せることである。心も体もすべてをゆだねることができる信頼である。赤ちゃんは、生まれてすぐから泣いては世話をしてもらい、ぐずってはあやしてもらい、おなかをすかせば乳をもらうことで、大人に信頼を寄せる。もちろんエリクソンは発達段階の第1段階として基本的信頼感を打ち出しているが、楽器の導入も、人生の第一歩と同様にまずは、すべてを受け入れられる体験が重要である。安心して自己表現できる場を与えることが、楽器活動でも必要である。それは教師主導の計画性を強調し子どもを動かすのではなく、子どもが自ら解決方法を駆使するよう、子どものあらゆる可能性を実現するために子どもの自己肯定感を高めつつ、楽器との出会い、よほど楽器を投げたり踏んだり、壁にぶついたりといった楽器でなくとも注意すべきことはともかく、音をどのように鳴らしてどのような音を鳴らすか、子どものすることを受け入れていく計画であることが必要である。

例えばアンケートであったような、帽子のように頭に楽器を置く子どもや、床においてバンバンと強く叩く子ども、床に落とす子どももいるかもしれない。しかしすぐに大人の主導で止めるのではなく、子ども達が自ら解決に向かうためには、いろいろな音を体験し、いろいろな音が鳴ることを知る、楽器を知ることがまずは大切である。その中で、曲を使って叩いた時に、両手でバンバンと打つような打ち方は、この音楽にはあっているのかい

ないのかを感じることが大切である。つまり、エリクソンの述べる基本的信頼感をもって、まずは子どものすることを十分に受け止め、子どもが教育者に対し信頼を寄せて自己表現できるようになってから、少しずつ子どもの自制心も育て、コントロールして音を鳴らすことを育てていくことが重要である。

1-4-3 「みんな」の陰で生じる足かせ

石垣・玉置(1993)は、幼児教育・保育において、歴史的には系統主義カリキュラムから児童中心主義カリキュラムへと変化していると述べている。教育者が幼児に必要な経験を選択して「与える」活動を中心としたカリキュラムである。そこでは、遊びの発展や人間関係の発展など幼児の活動の発展過程を系統化して教育課程を作成する傾向にあり、子どもの発達過程も系統的に捉えられている(16)。日本においては、児童中心主義カリキュラムに変わろうとしている渦中だろう。近年、幼児教育では集団ありきの系統主義カリキュラムからは脱出し始めているが、まだその傾向はある。特に器楽は、音楽は楽譜があり、ある程度型があるだけに、系統主義に陥りやすいと考えられる。

しかしQ10から学生・社会人共に楽しめる器楽活動を望んでおり、その中で「合わせる」という言葉も社会人は4分の1、学生は6分の1の人が使用しているものの、楽しむことを前提として保育しようとしていることがわかる。集団ありきで、子どもをそこにはめ込むような、泣きながらの合奏などは望んでいないのだ。一人一人が育った上での「みんな」は大切であるが、一人一人が未熟な中での「みんな」は一人一人の自由を剥奪し、一人一人の育ちを阻害する。みんなで合わせることを目的として、それだけで合わせる事が可能となるのか疑問である。

Mozokopaki(2007)は、乳児はしばしばメロディーを認識して、見て、リズムカルな発声と身体の運動に加わることによって、音楽の変化を予想し母親と対話的な形を生み出すが、乳児の心の自然でリズムカルな直観力に適合すると述べている。乳児自らが持つ能力に母親が同化し対話することで人と合わせることを学ぶ。その延長で人と合わせる音楽が生まれるのであるから、合わせる事がねらいになる強い計画性は必要ないとも言える。音楽的な力がついてきて初めて自然に合わせる事ができるようになる。その時に合うことの心地よさを体験する。合わせなさいと指導したとしても合うものではない。まずは楽器を体験し、それぞれが音楽に合うことを経験した延長上で、皆で合わせる事が可能となるのだ(17)。

「音楽」と言えば「みんなで合わせる」と、考える教育者もいるが、まずは一人一人が音楽に向き合い楽しみ、音に着目できるようになることが重要である。その中で、少しずつ音楽に「合う」感覚を身に付け、人とも合わせることができるようになるだろう。近年、Patel ら(2009) (18)により複雑な音声学習のできるオウムやインコは踊れることが報告され、発声学習とリズム同期仮説の真偽について論争が繰り広げられている。

何歳になると同期するのかはまだあきらかでないものの Winkler(2009) (19)は生得的に備わっているという可能性を示唆した。藤井ら(2014) (20)は乳児の手足の運動リズムと拍子の位相同期の程度は優位に高く、乳児の身体が音楽のリズムに引き込まれている可能性も示唆している。生後間もなくから人と人とのコミュニケーションを支えるものとして発現する音楽性は、微細な目で見た時には、ピッチ曲線やリズムの呼応と模倣関係の中に見ることができる点(今川 2018)などから子どもが持っている力を楽しみながら伸ばすことが幼児教育には必要であろう(21)。初めから合わせることや教師の考えに基づいて系統的に、おけいこごとのように楽器遊びに取り組むことで、子どもの自由な感性や、発想が潰されてしまうことは防がねばならない。

Q7 の中で、タンブリンが壊れてしまうことを恐れる気持ちは、公共の場で使用する、皆で使用する物に対する指導であり、異なる時に他者が使用することを思う社会性育成の指導でもある。自分の物であれば、好きに使って、壊しても自分だけに返って来る問題であるが、みんなで使用する物に関しては、他者が困ることに対する思いやりの気持ちも含まれてくる。それも大事な教育である。しかしそれは楽器が大切なものであると思えてこそ意味がある。

忍耐は一般に「忍び耐える」という意味である。しかしボルノウ(1965)は、ただ単に耐えるということとはとらえていない。忍耐とは「人々が客観的な時間的推移を望む度合いと、客観的な時間推移自体との間の調和の中にある」(22)と述べている。広岡は、つまり性急さや焦燥にたえず落ちこむおそれのある人間が、本来的に熟する時まで待つようにしむける働きを、忍耐の徳と呼ぶのだと解説している(23)。本来的に熟する時まで待つ、つまり子どもの育ちを信じて待つことである。「早く、じぶんが達しようとする目標にいつそう近づこうとする」のが人間の本能であるが、急ごうとする心を忍ぶことを忍耐として、教師は忍耐が必要であると論じ「熟練していない子どもがのろのろと不器用に仕事を進めている有様を、側で見ておれなくなり、子どもの手から道具を取り上げて、いっそ自分でその仕事をやってしまおうとする」(24) のではなく忍耐が必要であるという。

「待つ」ことが大切であると思いつつも「待つ」ことができない保育での場面は皆が経験あるであろう。例えば片付けの場面で、なかなか動かない子どもが行動するより先に手を出してやってしまったり、給食等の用意を待てずにしてしまったり、子どもの絵に子どもの手を取り、教師が描く援助をしてしまうなどは現場で時折見る光景である。たといえないとわかっていても、である。子育てとは忍耐が必要である。

タンブリンがどのくらい叩けば壊れるのかも定かではない中、壊れることを恐れ、子どもの遊びに制約をし、子どもが自ら気付く前に活動に制止するなど子どもの学びの場を奪ってはならない。楽器の音を探索し、面白いと感じた子どもは、この楽器を大切に思い始めるであろう。よい音を子どもが体感する前に、教師が思うよい音に導いてしまうことは望ましくなく、教育的視点から「忍耐」が必要な場面である。時間を要するかもしれないが、楽器探索を自由にさせることはボルノウの言う「忍耐」が必要な場面であり、子ども自ら体感し、試行し、思考することが音の学びである。みんなで使用するため大切に扱うべき楽器ではあるが、それ以前にまずは楽しい、面白い音が鳴る物であるとの認識が、子どもを育てると考えられる。

1-4-4 子どもの文化生成

Q10の中で学生の3分の1以上の人は、「学ぶ」という言葉を出しており、教育・保育というのは何かを子どもに学ばせることであるという思いが強いようである。しかし、意図のない教育はあり得ないわけであるから、これも当然のことかもしれない。前述したように意図も強く持ちすぎると、子どもの姿を見失うものであることは肝に銘じるべきである。

岩田(2007)は、「子ども文化」について述べる。欧米的な自律的な人格形成を掲げていたものの、日本の教育は不完全な状態で近代化した。その後、高度消費社会において子どもたちが自分たちで何かを作りだすような遊びも消滅したとして「子ども文化」の捉えなおしをしている。似た言葉である児童文化は大人が子どもに作り与える文化財を意味するとしており、それにどのように関わるかという視点とそこから子どもが生み出すものに着目し、それを「子ども文化」と位置付けている。

子ども文化の生成において、教師が子どもと対等な相互関係を築こうとする「構え」が必要であると述べる。子どもが心から楽器を楽しむことで、楽器は子どもにとって欠かすことができない文化として根づく。教師が何かを与えようとする「構え」を取り払い、子どもと教師の応答性を高める「場」を形成するならば、子ども文化を生成する可能性が高

まる。楽器の導入時の「構え」として、教師が多くの規律を与えることは、楽器遊びが子ども文化として生成されにくくなることを意味する。子どもが楽器に向き合い、自ら切り開き、音の楽しさを見出す姿を受け止めることが重要である。子どもが音を楽しむ、音を十分に堪能することができる「場」を構成することで、子どもの応答性は高まる(25)。

楽器遊びの文化とは、まずは子どもが楽器に興味を持ち、楽器を鳴らしたいという欲求を持つこと、そして鳴らした音が面白いことを実感することである。岩田の述べるように、ただ単に楽器の珍しさだけで楽しさを見出すのではなく、また保育者の話術だけで楽しさを見出すのではなく、楽器そのものの本質である音で楽しむことが大切である。つまり、Q3・4・5・6に代表されるアンケートにあったように、教育者が良かれと思って、子どもの初めての楽器との出会いの時に教育的ねらいを持ちすぎることにより、否定的な見方が強くなり、大人からやらされる音楽や楽器となり、器楽そのものの本質の楽しさが伝わらず、子どもの文化として根付かないと考えられる。

1-5 最後に

教育者になるということは子どもを育てるということであるが、そのため当然指導すべきこともある。指導の内容として「教える」こともあれば、見守ることもあり、能力を引き出す関わりもあるだろう。しかしながら、人は自分が受けてきた教育に強い影響を受けるためか、「教える」ことが学生にもすでにイメージされていた。また初めて楽器に触れ経験することたちにでさえ、道徳的指導も合わせてしてしまい、楽器が大切であると子どもが感じるより先に、またどのように鳴らしたらいい音がするだろうと感じ考えるより先に楽器の扱いについて口を出してしまう。保育士志望者や保育士は「やさしい」を求めるが、このやさしいというのも大人の主観であり、子どもの思いではない。教育は計画が重要であると思われているが、計画性を強く持ちすぎることによって子どもの本来の姿が見えなくなることがないように、常に子ども理解をしながら進める必要があるだろう。

Q10で、楽器といえば合奏を思うが、学生、社会人の5分の1弱の人が「合わせる楽しさ」を挙げていた。一步間違えば大人の押し付けになる合奏であるが、子どもの持っている人と合わせる力を存分に伸ばすことで、楽しさへと続き、子どもの文化として根付くのであろう。学生の中から持っている器楽教育の概念を、子ども目線のものに修正していくためにも養成での期待は大きい。子どもがまず楽しめる楽器活動とはどのようなものかを学生自身が体感することが望まれる。教育者として、まずは子どもを見守り、忍耐をし、

子どもが自ら楽器に関わり、楽器の面白さに十分に気づき、楽器を大切にしたいくなる「場」を与えていくことこそが器楽教育であると思えるようにすることが、養成での我々の役割であろう。

(謝辞)最後になりましたが、アンケートにご協力いただいた学生や諸先生方に感謝申し上げます。

2 保育者・教員養成機関での新しい授業デザインの研究—資質・能力育成を念頭に置いた楽器の音探索から奏法獲得へ—

2-1 問題の所在

幼稚園教育や保育所保育を考える上で重要となる、『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』の「表現」の内容に「生活の中で様々な音などに気付いたり、感じたりする」ことが大切であることが記されている。自ら楽器に取り組み、音を主体的に聴き、感じることを重視することが必要である。そのために保育者・教員養成においても、器楽合奏をするだけではなく、幼児教育と同じく感じることを重視し音探索をする器楽教育が必要であろう。その中で、実際に現場に出て教授するために必要となる奏法の獲得も考慮した授業構成が必要であろう。

保育者・教員養成機関において、多くの大学・短大では、器楽と言えばピアノ教育が行われることが多い。たとえ打楽器を少しばかり経験するとしても合奏等をさせていくことが多いことは、インターネットを通して養成校である大学シラバスを見ていくことでも垣間見られる。また、保育者・教員養成の器楽教育として、ピアノ教育の研究は多数ある。しかし、保育現場における楽器導入に関しては乙部(2016)(1)、和楽器に関しては和久(2012)(2)の研究が報告されているものの、保育者・教員養成の中での楽器の導入や器楽教育について先行研究は見当たらない。歌唱指導にピアノが表情豊かに弾けることは重要ではあるが、大学での保育者・教員養成課程においてはピアノ教育のみを行っていたり、合奏だけを行ったりしている。それでは現場での器楽教育において教育的視点を持って、子どもが主体的に考え、試行錯誤しながら音体験するための、音環境の整備をすることは困難となる。この音体験を通して楽器をよく知ることが、保育者・教員として必要な楽器奏法獲得にも繋がると予想している。

資質・能力に関しては、平成28年12月21日の中教審答申において、次のように今次改定の背景と方向性が示されている。「特に重要な『感性』の働きは、感じるという受動的な面だけではない。感じ取って自己を形成していくこと、新しい意味や価値を創造していくことなども含めて『感性』の働きである。また、『感性』は知性と一体化して創造性の根幹をなすものである。このため、芸術系教科・科目が子供たちの創造性を育む上でも大切な役割を担っている」(3)。器楽においてもただ教師からの伝達で奏法を学ばせるのではなく、感性の働きだけに頼るのでもない。現場からも多くの実践が報告されつつあるが、養成校におけるピアノ以外の器楽教育に絞っての報告はまだ見当たらない。服部(2019)(4)が音

楽科教員の全般的な基礎研究をしているが、ピアノ以外の器楽に絞ってはわずかに触れられているだけである。

本稿では、学生が楽器探索を行い、簡易な合奏とアンサンブル等で探索経験を生かし、教育者として知っておくべき奏法の獲得ができるのかどうか検証する。資質・能力を育成するために、まずは感じることを、そして自ら考え、学んだことを取り入れながら奏法を獲得し、イメージなどを大切に試行錯誤することができるよう保育者・教員養成での器楽教育をデザインした。感性の働きを高めつつ、知性と一体化させ、学生自ら試行・思考の上、奏法確立し、実際に現場で必要となる基礎的な技術能力も身に付けていくことができるかどうかを明らかにする。

具体的には、保育者・教員となる学生が、自ら楽器の探索活動を行い、楽器の特徴を自ら気づき奏法に繋がるよう援助し、それを利用してアンサンブルに生かすための活動を行い、学生の気づきについて記録し、最終的にアンケート調査により、学生が楽器奏法を理解し、使いこなすようになった時期について確認した。

なお、本研究にあたり、その背景として、近年の資質・能力育成を踏まえた教育事情、これからの器楽教育の方向性について述べておく。

2-2 近年の資質・能力育成を踏まえた教育事情

近年、教育界においては、経済開発協力機構(OECD)による国際生徒評価のためのプログラム(PISA テスト)の結果や子どもの実態調査により、日本の教育の見直しが進められ、平成 29 年からは、幼稚園・保育所、そして小学校の教育要領・保育指針・学習指導要領が改訂されて告示された。今までの日本では、教師主導型で教室の一方向を向き、詰め込み教育などという言葉が生まれるほど、一方的な指導方法を取ってきた。またゆとり教育なども行われた結果、PISA テストに於いては、2003 年、2006 年と数学リテラシーなどで順位を落とし、教育改善が図られてきた。2012 年では改善の兆しが見られ、「生徒に起因する学級雰囲気」も世界的に見れば良好であることがわかってきた(5)。

しかしながら、大学全入時代を迎え、授業を受けるのが困難な学習力の低い大学生の存在や、勉強しない大学生の増加などが問題視されている。学習意欲を高めるために、一方通行的な指導ではなく、主体的な学習が進められ、学習者の対話が重要になってきた。学習者同士での対話、学習者と指導者との対話、また学習者と地域との対話など、多種多様な対話を豊富に入れることで、豊かな学びが望まれる。

物事を調べるにも多大な苦労を要した時代は過ぎ、現在はパソコン・スマホをはじめとする情報機器のおかげで、すぐに調べ即情報入手が可能になった。むしろ情報が豊富にあり過ぎるために、それを精査する必要がある。また音楽で言うならば、たとえば楽器の使用方法がわからなければインターネットで調べれば動画付きで情報を入手することもいとも簡単なこととして実現する。しかしながら、これからの時代の子ども達に必要なのは、これを実感として感じる、体感するということである。例えば大きな音を鳴らすのも、ボタン一つで大きくなる、もしくは大きく鳴らす方法だけを知っているという実感を伴わないものではなく、大きな音を発するには身体がどのくらいのエネルギーを必要とするのか、またどのくらい体にダメージを受けるのかというような音と体の関係などを知ることが大切である。そして体感したことを、実際の音楽の場面で生かすということが重要であると考えられる。

2-3 これからの器楽教育の方向性

近年世界の中でも注目されるキー・コンピテンシーであるが、日本における〈生きる力〉は、コンピテンシー(資質・能力)の中で、特に人生の成功や社会の発展にとって有益であり、様々な文脈の中でも重要な要求に対応するために必要、かつ特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要といった性質を持つとして選択されたものであり、「自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、より良い社会と幸福な人生を切り拓き、未来の作り手となることができるよう」(6)望まれている。つまり、知識だけを身に付ける教育ではなく、知識を得ることで人生の成功や社会の発展のために応用し、専門家になるためではなく、豊かな人生のために生かす力が求められるようになった。資質・能力育成教育を求めるようになり、上手に音楽ができればいい、上手にそろえればいい、上手に弾けばいいという結果だけを求めることではなくなったのだ。

- ・ 何を知っているのか、何ができるか
- ・ 知っていること・できることをどう使うか
- ・ どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか

資質・能力育成をこの3点に整理するならば、音楽の中でも、特に器楽における音教育に焦点を絞ると以下の3点になる。

- ・ 楽器の音が多種多様に出すことができることを知っているのか、出すことができるのか

- ・ 体験して学んだ知識を使って、器楽表現において音を変化させることが出来るのか
- ・ 合奏などにおける他者との関わりにおいて影響を与え合い、音を創造する楽しさを見いだせるのか

と言い換えることができるであろう。

資質・能力育成を求めないならば、結果を求めて合奏をし、少しでも美しく、少しでも上手くなるようにと行うことになる。もちろん結果が美しいこと、上手いことは否定すべきではないが、全てが専門家になるのではない児童らにとって、それよりも資質・能力育成となる感じたこと、学んだことを生かす力を身に付け、音を主体的に創造することで、自らの心を解放させ、より豊かな人生に繋がるだろう。

幼児期の発達は、自然に成長していく力と共に、子どもに関わる環境に対して、子ども自らが能動的に働きかけることで促される。器楽教育の発達も、楽器、しかも既成の楽器だけではなく広義的に捉え、子どもの身の回りの音に対して関わり、「生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程」(7)が器楽の発達である。

そして表現領域において「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」(8)ことを目的としている。つまり第3者、特に保育者や教員から表現を教え込まれるのではなく、自らの表現や表現しようとする気持ちを重視している。したがって、器楽教育も、大人から使用方法を教え、技術的なことを伝達するのではなく、音の不思議さや、音色の違い、音量の違い、面白い音に驚いたり、楽しんだり、喜んだりと様々な心揺さぶられる経験が大切である。

小学校学習指導要領の音楽科においては、表現の中の器楽活動の中において、特に音に対して書かれているところを抜粋すると、以下のように記載されている。気付くことに関しては2項目のうちの一つ、身に付けたいことは3項目のうちの一つであり、音色に重要性が置かれていると言えるであろう(9)。

表 1：小学校学習指導要領 表現（器楽）のうち音に関する事項

学年	気付くこと・理解すること	身に付けたいこと
1・2 年	楽器の音色と演奏の仕方との関わり	音色に気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能
3・4 年	楽器の音色や響きと演奏の仕方との関わり	音色や響きに気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能
5・6 年	多様な楽器の音色や響きと演奏の仕方との関わり	音色や響きに気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能

表 1 からわかることは、器楽教育において、音色や音の響きを、体験の中で気付かせることから出発し、気づいた音色や響きの違いに気をつけて、それを演奏に生かす、生かそうとすることが大切だと考えられているということである。まさにこれは前述した資質・能力育成であり、上手にできること以上に、児童の気付きから自分のものにし、試行錯誤し、考えて、自らの方法によって利用しようとするということである。つまり、技能というのは、一歩間違えば教師からの一方通行となり、技術指導のみに陥ってしまいがちであるが、児童のイメージや気付きを大切にしながら導く必要があるということだ。つまり前述したように「学校教育全体及び各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを、資質・能力の三つの柱を踏まえながら明確にすること」(10)が求められている。

つまり器楽指導は、児童、幼児の気付きから試行しながら創り上げることが重要なのである。ただ単に操作技術の習得を目指すのではなく、感性にし、音色に着目しながら楽器を演奏する技能を身につけることが望まれる。それを体験するために保育者・教員養成での授業を検討する。

2-4 研究方法

対象学生・実施時期：短期大学 2 年生 62 名。2019 年度前期授業

研究方法：「器楽と合奏」の授業において、保育者・教員をめざす学生が、自らが奏法を見つけ獲得し、使用することができることを目的に、3 種の活動を行い、学生が感じ、見つけた楽器の特徴や奏法について記録した。

アンケート調査は、学生が奏法獲得できたと感じた時期を知ることが目的に、最後の授業において実施した。アンケートの有効回答 54 名であった。

また、自らの体験により、演奏の打楽器使用方法について感じたり気づいたりするのか、また幼児の器楽教育について思い馳せるようになるのかを知ることを目的に、レポートを提出させ、その内容について、音色について、もしくは奏法獲得についての記述の部分について分析した。

本研究における倫理的配慮について、以下のような内容で行った。

- ・アンケートの趣旨・目的の説明、個人情報の守秘(結果の公表に当たっては個人が特定されない)
- ・アンケートへの協力は任意、成績には関係しない。
- ・研究記録として撮影したアンサンブルの様子は、撮影を許可した学生のみで、公表不可としたものに関しては、今後も公表することはない。なお撮影に関しては文書にて同意を得ている。

授業の構成

「器楽と合奏」という授業は2年生前期の15回授業である。前述した器楽教育の資質・能力育成を考慮しての授業は、大きく3つの視点から構成する。

- (1) 楽器探索から、音の3要素、とりわけ音色に着目した教育を行う。(楽器の音が多種多様に出すことができるのか)
- (2) 楽器探索活動を行い、楽器の特色を見だし、多種の打楽器に触れていくことで、楽器の奏法獲得をめざす。(器楽表現において音を変化させることが出来るのか)
- (3) 四分音符・八分音符・十六分音符を使った、教育現場でも使用頻度の高いリズムを基礎リズムとして練習し、これを使ってアンサンブルを作成し行う。アンサンブルの中で、獲得した奏法を利用し生かすことができる、合奏教育をする。(合奏などにおいて影響を与え合い、音を創造する楽しさを見いだせるのか)

以上を押さえ授業を行うが、資質・能力育成を重視し、具体的には以下の4課題を行う。

- ① 音階を持たない打楽器：前半10回の授業の主活動として、種類ごとに楽器をならべ、学生が好きに回りながら楽器探索する。種類は、2枚皮の楽器、1枚皮の楽器、金属楽器、ラテン楽器、音程のある楽器、などである。楽器を導入し、奏法を伝えていくが、教師からの一方的指導により奏法を伝えることなく、まずは学生に楽器体験をさせる。本稿においては、第4回目の授業を取り上げ検証する。

学生に出した課題：楽器の裏を触ったり、体を近づけたりして響きを全身で感じ、気づいたことを記録すること。また打つ場所、力、打つものが変われば音はどう変化するのかについても、聴覚だけではなく、視覚や触覚も使って感じてみることに。

② ①の時の学生の感受、気づき、感想、様子を大切に見ながら、それを生かした簡単な合奏の中で、奏法を導入する。また楽器を少しずつ導入しながら、マリンバによる「きらきら星」に取り入れ、曲の中で演奏することも併せて経験する。つまり、2枚皮の太鼓の特徴を感じさせ、その時の気づきを引き出しながら、曲の中で、ミュートの重要性や叩く位置の確認、ばちの使用方法、鼓面に挿入する角度など、気づきから奏法へ繋がるように問いかけていく。

③ マリンバの音階練習で導入してきた基礎的リズム(図1)を用いて、学生4人組で4種の楽器を自由を使用してアンサンブルを行う。

④ 最後のレポート課題として「テレビやビデオ、ネットなどを使用し、オーケストラや吹奏楽を見て、気づいた打楽器の使い方をまとめること」「幼児の器楽指導について15回の授業を踏まえて考えたことをまとめなさい」との2課題を出した。



楽譜1：基礎的リズムとして行ったリズム

2-5 結果と考察

2-5-1 楽器探求

ここでは第4回目の2枚皮の楽器体験について述べていく。2枚皮の楽器として大太鼓・ドラムセットのバスドラムとフットペダル・ドラムセットのトムトム・フロアタム(ロータム)を並べた。

表 2：学生が見いだした、2 枚皮の楽器の特徴(抜粋)(下線は著者)

太鼓の 大きさ	大きい太鼓は低い音が出る。 楽器が大きくなると音がよく響く。 <u>皮が大きく揺れる。</u> 大太鼓は低い音がこもっているような音。 } →A
叩く場 所	叩く場所で音が変わる。まん中を叩くと裏によく響く。 <u>端を叩くとあまり裏側が響かない。</u> 端を叩くと小さい音が出る。 } →B ド真ん中より、少しずらすとよく響く。 →C <u>小太鼓は少し叩く場所や、強さが変わると音が変わるので、</u> <u>バランスよく叩くのが難しい。</u> →D
叩き方	手で叩くともった音になる。 <u>ばちを変えると音が変わる。</u> →E ドラムセットの大太鼓でフットペダルとスティックで叩く のでは全く音が違う。
表皮の 響き方	小太鼓は裏の皮が薄く表の皮は分厚いので、裏から叩いても 表はあまり響かない。 <u>表皮を触ると表の響きは止まる。</u> →F
裏皮の 響き方	裏をしっかり押さえたら裏の響きがなくなる。 →G 裏を押えない方が大きく響く。 小太鼓は響き線を外すと、おもちゃの太鼓のような音にな る。 大太鼓は強く叩くと裏を触っていた手が浮くほど衝撃的だ った。 <u>同じ強さで叩いても、真ん中と端では、手の揺動が違い、真</u> <u>ん中を叩くとよく響き、端を叩くとあまり響かない。</u> →H 大太鼓を叩いても、隣の小太鼓の裏が響いていた。
その他	穴が開いており、叩くと風が来る。叩く強さで穴から出る 風の勢いが変わる

表 2 から得た楽器の特色を著者が学生に気付きを促したり、言葉を足したり、説明を加えたりという援助しながら、学生が見いだした奏法である。

①「大太鼓は大きな太鼓なので、皮が大きく揺れ、こもるように鳴る」(A)。「また表の皮を触ると響きが止まる」(F)。従って、大太鼓はリズムをクリアにするために、左手でミュートをすることを伝える。ミュートした時としない時を聞き比べてもらうことで納得をする。

②「端を叩くとあまり裏側が響かない。端を叩くと小さい音が出る」(B)と「小太鼓は少し叩く場所や、強さが変わると音が変わるので、バランスよく叩くのが難しい」(D)。

小太鼓の強弱をつけるのに、中央から端に行けば弱くなる。しかし、やりすぎると音色が変わる。学生は少しの場所の違いや叩く強さの違いで音が変わるので、均質な音を出すことが難しい楽器であることに気付く。

③「裏をしっかりと押さえたら裏の響きがなくなる」(G)より、裏の響きが不要であれば一枚皮でいいと言える。従って2枚皮の場合2枚とも響かせることが重要であると気づいている。裏が響くためには、「真ん中を叩くとよく響き、端を叩くとあまり響かない」(H)ため、2枚皮の楽器では、中央を叩くようにした方がよい。しかしよく響かせるためには、「ド真ん中より、少しずらすとよく響く」(C)ことから、2枚皮は中央、しかもど真ん中ではなく少しずらした中央部のところを叩くとよいことがわかる。

以上のように、学生が出した感想をまとめながら、学生が奏法を見出していけるように援助を行ったことで、楽器の演奏においてよい音を出し、学生は楽器の扱い方・奏法に納得ができていたようであった。学生だけでは奏法を見出すことは難しい面があり、学生が探索活動で見いだしたこと(表2)を取り上げ、説明を加えることで、奏法獲得に繋がるような答えを見つける。また著者はこれを言葉だけで伝えるのではなく「きらきら星」の変奏曲に利用しながら説明を加えた。当然、言葉だけではなく、演奏して見せるということも含め、実際演奏する場面で、探求で気づいたことが生かされるように指導を加えることで、合奏では著者の主観であるがよい音を出すようになっていった。合奏については次に示す。

2-5-2 合奏で体感した奏法を生かす

以上の気付きが、発見だけで終わるのではなく、曲になってそれらを生かしていけるのが次の授業の課題である。曲としては、先述したように「きらきら星」の変奏曲であるが、のべ31種の楽器を使用することと、4人組になり基礎的なリズムを入れた打楽器アンサンブルを、自分たちで4種の楽器を選び行う。その時に、楽器の打つ場所や、ばちなども工夫し、4人でバランスよくなるように工夫することが課題である。

「きらきら星」では、楽譜をすぐに渡すことなく、授業者がやって見せ、学生が模倣する形で導入していったため、読譜が苦手な学生も臆することなく参加する。著者が作成し使用した楽譜は以下の様なものである。冒頭部分だけの掲載であるが、すぐにできるようなことであり、難しさより、楽器に慣れること、簡易だからこそ音に注目してもらえるように、との意図がある。

1 テーマ

サスペンデッドシンバル

トライアングル

2 バリエーション 1

木魚

カウベルロウタム

3 バリエーション 2

ハイハットシンバル

小太鼓

大太鼓

タンバリン

トライアングル

4 バリエーション 3

グロッケン

ハイハットシンバル

小太鼓

すず

カステネット

タンバリン

5 バリエーション 4

Figure 5 shows a musical score for Variation 4. It consists of six staves, each representing a different percussion instrument. The top staff is the melody, written in treble clef. The other five staves are in bass clef and represent: ボンゴ (Bongos), コンガ (Congas), マウカス シュエイカ カバサ (Maracas, Shaker, Cabasa), ギロ (Giro), クラベス (Claves), and カウベル (Cowbell). The score is in 4/4 time and spans 16 measures.

6 バリエーション 5

Figure 6 shows a musical score for Variation 5. It consists of four staves, each representing a different percussion instrument. The top staff is the melody, written in treble clef. The other three staves are in bass clef and represent: 大太鼓 (Taiko), 小太鼓 (Shiko), ティンパニ (Tympani), and ラチェット (Ratchet). The score is in 4/4 time and spans 16 measures.

図2：「キラキラ星変奏曲」 打楽器譜(著者作) 上段はメロディー

ここでの合奏は、すぐできることばかりであり、音楽を苦手とする学生も少しの練習でできる内容である。また毎回積み重ねる中で、学生が交代し、欠席の学生分は、手の空いている学生が入ることで、たくさんの楽器経験に繋がった。簡単なことをするからこそ、余裕を持って自らの発する音を聴き、音に着目して発音をしている様子が窺えた。

つまり、楽器を探索することで楽器の特徴をつかむものの、それを実際の曲でどのように使用するかはすぐには直結しない。従って著者は、すぐできるものを見せ、まねながら、一つ一つの楽器奏法を伝えなくてはならない。ただ単に伝達するのではなく、表2で挙げたような学生が見つけた特徴を利用しながら伝えることで、学生はいい叩き方ができ、結果よい音が鳴るようになっていった。また多くの楽器を使用することで、学生が何度も楽器に触れる機会を持てたこと、楽器に慣れることが十分にできたことも、奏法獲得への効

果をもたらしたと思われる。

2-5-3 学生の体験活用能力育成—学生自らが音色と奏法を考える

2-3 の図 1 で前述した基礎的リズムを使ってアンサンブルの楽譜を作成した。毎回のウォームアップとして基礎リズムを積み重ねたことで、ほぼすべての学生がリズムの習得をしている。これを基に 4 人のアンサンブルで、各グループが考えた 4 種の楽器を選び、毎回少しずつ試行し、工夫を加える。15 回目の授業で最終発表を行う。学生の工夫した一部である。

事例 1 :

小太鼓、コンガ、カウベル、ロータム、を選んだグループである。ロータムだけ音の減衰スピードが遅く余韻が長い。だからロータム はミュートした上で、流し打ちの時にはすぐに手で皮を押さえて音を止めた。

事例 2 :

トライアングル、タンブリン、ハンドカスタネット、鈴を選択したグループである。4 種とも音の減衰するスピードが違う。また鈴は音量が出ない。そこで減衰スピードが違う 4 種をどの順で順に打つと面白いかなすべてのパターンを試して鈴、タンブリン、ハンドカスタネット、トライアングルに決めた。(「シャーン、タラン、カッ、チーン」〔著者〕のように、)それだけで 4 分音符なのに楽器の音の長さの違いでリズムが生まれる。また音量の差を埋めるために、2 つの鈴を持って演奏していた。

事例 1、2 のいずれにしても、ただリズムを合わせることや、正しく叩く、合わせるだけでなく、一つ一つの音の質に着目し、減衰スピードにも気付き、取り組みに工夫を凝らしているのは、やはり自由に楽器探索しながら特徴を探し出した効果であると言える。また音色の気付きではないが、皆で合わすためにも、大きく体を動かしながらするグループもあれば、合わせやすい並び方を工夫し、皆で中央を見、丸くなって演奏するチームもあり、節々に工夫がみられる。教師が一方的に指導して学ぶのではなく、自らが工夫することを学んだ学生たちは、現場に出てからも子どもたちと工夫しながら保育・教育をつくりあげることであろう。

以上見てきたように、学生は、最初に探索した楽器を試行錯誤しながら、曲の中でより

良い音がでるような奏法として獲得する。はじめに器楽の資質・能力として示した3点について、①楽器の音を体感したか、②体感した知識を使って、どのような音を出すことができるか、③それを使って何ができるのか、表現の中で生かすことができるのか、という課題を体験した授業は、まさにこれからの器楽教育であろう。よい音を出すために楽器の奏法は欠かせない。しかし一方的指導で伝達するだけではなく、学生が自ら気づき、感じ、工夫し、試行することこそがこれからの教育の方向性である。

学生がいつ奏法を獲得できたと感じたのかについては以下である。

表 3：学生は楽器の奏法が獲得できたと感じた時について（単位＝人：有効回答 54 人）

		とても そう思 う	すこし 思う	どちらと もいえず	あまり 思わな い	全く思 わない	無 回 答	回 答 数
1	楽器の使い方が頭で理解で きたのは、自由に使う時間 でわかった	14 (26%)	22 (41%)	17 (31%)	0 (0%)	1 (2%)	0	54
2	楽器の使い方が頭で理解で きたのは、曲をするときの アドバイスでわかった	18 (35%)	22 (42%)	10 (19%)	1 (2%)	1 (2%)	2	52
3	楽器の使い方が頭で理解で きたのは、自由に使う時間 と曲をする時のアドバイス でわかった	28 (52%)	17 (31%)	8 (15%)	1 (2%)	0 (0%)	0	54
4	楽器の使い方が 修得でき たのは、自由に使う時間で わかった	16 (31%)	21 (40%)	12 (22%)	2 (4%)	1 (2%)	2	52
5	楽器の使い方が修得できた のは、曲をするときのアド バイスでわかった	21 (40%)	20 (38%)	9 (17%)	1 (2%)	1 (2%)	2	52
6	楽器の使い方が修得できた のは自由に使う時間と曲を するときのアドバイスでわ かった	24 (46%)	20 (38%)	7 (13%)	1 (2%)	0 (0%)	2	52

自由に楽器探索した時と、「きらきら星」変奏曲の中で楽器を使用した時ではどこで奏法が理解できたのか、またどこで奏法獲得できたと実感したのかアンケートを行った。表 3 から、結果として自由に楽器探索を行うだけや、曲の演奏だけでなく、両方の経験が理解に繋がったと考える学生が多いことがわかる。また著者にとってもそれは実感としてあり、自由に使う中で学生が気づいたことを、曲の演奏をしながら解釈をし、伝え直ししていく

ことで学生が奏法に対して納得し、一つ一つの音が変化していったと感じる。

2-5-4 リポートの振り返りから—器楽の意味を考える

最後に提出してもらったリポートの中で、打楽器の演奏鑑賞からの振り返りで、音色について言及してあるもの、また奏法について言及してあるものについて検討した。幼児の器楽については、リズムを指導するなどの前に、楽器の探索を自由に行うことの重要性を書いているものに着目した。

リポート提出は、61 名が提出をし、そのうち 24 名が楽器の音色の変化などについて記述し、41 名が演奏の鑑賞から奏法を見出し、記述していた。幼児の器楽教育に関しては、授業で行ってきたように、知識としてではなく、またリズムの指導や、合奏指導などの前に、子どもが自由に体験し、体感することの重要性を述べたものが、41 名いた。

リポートの中では、「大太鼓は軸になる楽器である」と感じる学生や「大太鼓は芯のある音で土台がしっかりしている」ので欠かせないと感じる学生がいた。学生は音体験から学んだ感性で、プロの演奏をより深い視点で持って観察していた。またプロの演奏から「木琴を叩いている人の身体の軸がぶれない」という、経験した人間が感じる視点で観察し、いい音を鳴らすための姿勢などにも気付き始めていることがわかる。

また簡易な合奏などで音に対して深く考えた学生の一人は「演奏が上手や下手で判断するのではなく、子どもの表情や楽器演奏での工夫、友達に対する思いやりも含めて、素晴らしいパフォーマンスであると評価すべきである。特に子どもの場合、結果よりも過程が重要だ。結果主義という、上手にそうすることばかりを目指しているなら、(教育要領改訂により付加された、幼児期の終わりまでに育ってほしい)¹⁰の姿には繋がらないし、子どもの無限の可能性をつぶすことになる。」と述べている。学生自身がこの授業の中で、上手・下手だけで友達を判断することはしていなかったということでもある。つまり、合奏で難しいことをするのではなく、それぞれの学生の巧緻性の差が出にくい中で、むしろ、学生一人一人の感性、音に対する研ぎ澄まされた感覚が取り組み全面に出ていたのではないかと考える。そうすることで、学生の〈楽しさ〉が演奏の全面に出ていた。それは、この授業後にマリンバ部が結成され、マリンバや太鼓を使って合奏する学生らの出現からも明らかである。

2-6 おわりに

これからの時代を担う学生たちに、旧態依然の楽器指導と合奏だけをしていては、楽器が嫌いな学生や、苦手意識をもつ学生たちが出現し、現場に出た学生の悪影響が懸念される。学生自身が、考え、試行し、工夫し、楽しみ、音に着目する授業を提供することが、資質・能力を育成することにもなり、これからの幼児教育・小学校教育を変えることにも繋がるであろう。そして、ただ単に音楽合奏が上手にできた、きれいに出来たという大人目線の器楽教育ではなく、体で響きを感じ、楽器の特徴を発見し、音の面白さを存分に経験した保育者・教員の卵を輩出する必要がある。そして学生が奏法獲得していったように、最終それは楽器演奏にも繋がっていくと考えられる。

また本研究から、楽器に深く関わった学生は、オーケストラを見る目も、うわべだけの見方ではなく、打楽器の本質である、一つの楽器から様々な音を出すことができる面白さを見ることができている学生もあり、これからその目を持って様々な音楽に触れ、ますます保育者・教員としての力をつけていくことだと考えられる。

第4章 まとめと今後の課題

1 本研究の成果

本研究においては、幼児期の保育指針や教育要領にある表現領域から小学校の器楽教育までの音教育の有り様を見てきた。その中で音教育を幼児から小学校までを4段階に分けてみてきた。

第1段階 音遊びと音感受

音そのものを楽しみ、楽器特有の音に気付く。音感受の楽しみを知る。

第2段階 音の不思議発見と音探索

演奏を体験する中で、音の強弱や長短などにより、体と音の関係を知る。

第3段階 発音方法の工夫

楽器固有の響きを、ばちや叩く場所の工夫により変化させ、演奏に楽器特有の音を生かす。

第4段階 周りの楽器との協働と演奏の工夫

楽器の材質や特質を感じつつ、音の重なりや響きも感じ演奏を工夫する。

第1段階では何にもまして音そのものを楽しむことが重要であろう。しかし中でも述べたように音を聴覚だけで知覚するのではなく、そのほかの諸感覚でも感知する。木片できているハンドカスタネットでさえ、においを気にする3歳児がいる。また触った感触もあるはずである。音を注意深く聴くことをせずに、ただ単にリズムを打つことばかりを要求すれば、形ばかりの音楽教育になることが危惧される。まずは音楽の素材である音を十分に体験し、触れ、遊ぶことから出発することがよいであろう。

大きく叩いたら「手が痛い」と述べ「うるさい」と言葉を発する例も挙げた。大人が当たり前であると思う音と体との関係を、子どもは改めて音との関係性において認知する。市販されている楽器にとどまらず手作り楽器のマラカスでさえ、その種類や組み合わせを少し意識し変化させることで子どもは音の違いを比較検討し始める。特に低年齢には〈かわいい〉マラカスを作成することがある。好きなキャラクターのマラカスや自分が作った大事なマラカスに執着する傾向もあるが、それを超えて興味を持続させた場合、大事なお気に入りや片手に持ちながら、他の音と比較する姿が見られた。また曲に合わせる際に、どの音がよいかと悩み音選択をする姿も見られ、十分遊びこませ、音を比較する環境を準備すれば、音のイメージもし始めることが明らかとなった。

幼稚園・保育所は平成 28 年の子ども・子育て支援新制度の発足に伴いずいぶん変化した。認定こども園は増加の一途であり、平成 31 年 4 月現在で 7,208 園となった。幼稚園・保育所からの移行もあるが、新規設立園も多い。新規園の先生方と話をしていると言われることは、楽器を買う余裕はない。そのため手作り楽器をご紹介することも多い。楽器がなくとも器楽教育は十分可能であることが、このマラカス研究からも明らかであり、子どもの遊び方の工夫、沈黙も含めた空間の使い方、環境構成が重要なカギになると思われた。

第 2 段階であげた不思議発見も初歩的な段階では音遊びの延長で見られた。幼児期の「表現」領域と小学校での「音楽科」の関連を考察し、オノマトペを通して幼児と小学校 1 年生の音に対する違いなどから多種多様な経験が、音のイメージ化に必要であることが分かった。十分に遊びこませることで、音のイメージもすることができる。十分な満足感が得られなかった児童は、音を鳴らすことが楽しくなり、音のイメージよりもやりたい楽器を鳴らす傾向もあり、音遊びの重要性が改めて分かった。つまり音で表現するためには、それまでに十分な音遊びを行い、音に対して満足がいくまで遊ぶこと、そして、音楽だけではない様々な生活体験がイメージの素であることを考えると豊かな生活経験を整えることが重要であると考えられる。音の持続についてや、動画的な時間経過をイメージするためにも、映像だけではなく、絵本などの静止画を見る経験も豊かにあることが重要であると考えられる。

第 3 段階は小学校の中学年のねらいに当たるところである。本研究では、マリンバの楽器探索から始めた事例を述べた。第 1 段階と同じく音を聴くという活動から出発したが、マリンバを分解し、音盤を膝において響きを得られないところから経験すると響きを求めるようになることがわかった。その延長で楽器を使いだすと、よい音を探しながら、叩く場所やばちの工夫なども見られ、幼児なりに音に着目した器楽活動ができることがわかった。題材の難易度などは、実際に身体的な機能の発達を考えると配慮が重要であるが、音に関しては、幼児であっても、音を聴く方向性ができてくると、楽器の特徴を理解し奏法に繋がるような行動が見られたり、ばちを工夫したりする姿が見られ、音の探索が重要であることも確認できた。

この段階になると音の強弱もかなり意図的に付けるようになるが、そのような音も音遊びによる音感受を最大限に生かせるようすることが大切である。例えば、ただ力任せに打てばうるさい音になるが、スピードをもった脱力した打ち方ではいい音が鳴ることなど、体験で得ることができる。また叩く場所によって、大きな音が得られたり得られなかった

りすることなども、音遊びでの体験から得ることができるであろう。

キース・スワンウィックの螺旋的段階から考えると、5 歳では、音を探索する時期であるが、響きに興味を持たせた場合、よりよい音を求めて、演奏においても奏法を習得し、響きのある音を出すため、脱力でマレットの重みをうまく使用して音板を打つ姿が見られた。年齢で区切るというよりは、そこに至るまでの音遊び、音体験、楽器体験による得た音の志向性によるのではないかと思われる。今後研究課題として明らかにしていきたい。

第4段階では、音楽づくりなどでリズムの創作だけで終わらず、音に着目する方法を模索した。リズムだけに着目しそうでであっても、様々な音が工夫により可能になることに着目させると、ばちや叩き方、叩く場所など発音、奏法の工夫が見られた。また自分のグループだけで工夫をしていくのではなく、他のグループの感受を挟むことで、音のバランスなどにも気を配るようになり、より音に対して着目することも分かった。第1段階に挙げた音遊び、音感受は幼児期だけの特有の遊びではなく、器楽教育に付随すべき活動であることが明瞭となった。また小学校の学習指導要領では主に高学年に置かれている第4段階の課題であるが、音感受を大切にしていって行くことで、中学年であってもその初歩的な奏法の工夫や、音のバランスなどは気付き始めることが分かった。

先ほど同様、年齢のものだけではないことがここでも感じられる。つまり、4年生であっても、音遊び、音体験を行い、楽器に十分に触れる時間を確保しなければ、表現するときの音に対しての工夫や思いは出現しないだろう。小学校での器楽教育が十分にそれぞれの思いが生かされる、音にこだわる音楽にするためには、幼児期の音体験がどの幼児教育機関でも行われているというようにならなくてはならないだろう。また社会性が発達してくる小学校中学年では、他の児童に影響を受けながら、音を工夫する姿が見られ、教師の投げかけによって、より叩き方や、ばち、叩く場所、などに意識が向くことが分かった。

幼稚園教育要領、小学校の学習指導要領の低学年、中学年、高学年のねらいをもとに4段階というスケールを設けたが、音感受を十分に行い、音に着目できた場合、たとえ幼児であっても音を比喻し、曲の中で合う音を選んだり、ばちを選んだり工夫が見られた。音感受が重要であるというのは、現在の幼児教育では常識になりつつあるが、それは音楽の素材を楽しむ、音に関する感性を高めるだけではなく、その後の器楽教育においても、重要な基礎であることが明瞭となった。年齢だけにとらわれず、たとえ教員養成の学生であっても、これまでの楽器に触れる時間を考えながら、じっくり楽器に触れる時間を設け、自分でいろいろな音を試していくこと、そして、その体験が奏法につながるように教員は

導くことが重要である。

2 今後の課題

現在、幼稚園・保育所において、『幼稚園教育要領』や『保育指針』において、「生活の中で様々な音・・・などに気付いたり、楽しんだりする」ことが述べられているため、随分多くの園で音楽遊びや音遊び、生活のなかでの音に触れる、手作り楽器で身の回りの音に気付くことが多くなった。しかしながら、生活発表会や音楽会になると、大人顔負けの音楽を、多くの楽器を使って演奏している。その楽しさも否定はしないが、中にはその楽しさがわからない幼児もいることであろう。また合奏になるとリズムに着目されることが多くなり、間違えないように演奏することに力を注ぎ、音の大きさや、音の質、ばちの選択などは保育者の言うままに受け入れる幼児の姿が見受けられる。

小島は、人間はもともと自然とともに生活し、蓄積した経験を分節化・体系化・記号化して文化を形成した。「自然と人間と文化」の繋がりの中で、自然への人間の直接経験があり、それが文化へと繋がったのにもかかわらず、学校教育においては文化との繋がりを主に扱ってしまったという(1)。器楽教育で言えば、演奏してリズムが異なれば止め、「リズムが違います。こうしなさい」と一方的な働きをしてきた。その場合、作品・楽譜・楽器演奏技術が主となる文化の中の一部を子どもの内なる部分と関係ないところで行うことが多かった。

「技術も、表現の素材として相互作用の循環の中に取り込まれ、ひとが成長するよう働きかけるものである。技術が相互作用の輪から外されて先行して教えられては、『表現』は成り立たないことになる」(2)。これが、子どもに器楽教育を行う際、音感受から行う大きな意味である。子どもの内なるものを育てるとともに、子どもの音楽経験の中にズレを生じさせることが重要であり、それにより、楽器の演奏の工夫や、演奏技術の習得などに繋がり、音にこだわる器楽が成立することになる。子どもたちがまずは自然に、環境にかかわる取り組みが重要であり、また、作品や楽譜とまずは関係のないところで経験をしていくことこそが器楽を指導する際に重要な点である。

デューイによると「すべての経験は、取るにたりないものもきわめて重要なものも、衝動性から始まる」という(3)。生活体の活動力となる欲求であり、一全体としての生き物の外に向かう、また前に向かう動きを示す。この衝動性を表現活動に変えるのに、「過去の経験が持つ諸価値を自己のなかに取り入れ、その意味を明確にし、秩序だてねばならない」

とし、「感情や衝動の直接的な発散に抵抗する周りの事物がなければ、これらの諸価値は何の役にも立たない」(4)のだ。つまり並存的反応と協力的反応の2種が必要であるといい、西園は次のように述べる。前者については、演奏者は表現を的確にするために時間をかけ技術を習得し、素材や表現内容の意味を感じ取ることができて初めて完成へ向かうと説明する。また後者は、過去の経験から引き出された意味と価値を現在の表現内容に融合する形で、引き出されることで表現活動となるのだと言う(5)。デューイは、説明の中で赤ちゃんが泣くという行為は表現ではないという。目撃者である母親や保育者にとっては、赤ちゃんの状態について何かを語っている故表現である。しかし泣くことで母親が来てくれる、かまってくれるという経験をし、泣くことの意味を知る。こうして子どもは自分がすることの意味を自覚し始める。

このような表現過程によって、芸術の「形式」が成立する。形式は、その内容を形造るものである。音楽芸術は音という素材を媒介として、質的全体を伝える。芸術は、自然の素材に具わる「感覚的質」を表現する。デューイは「内容と形式の諸要素の間に質的全一体として調和の関係が現れる時そこに美が生じる」(6)とみている。「目や耳の感覚的な満足が美的となるのは、その満足がただそれだけで孤立せず、その満足をもたらず制作活動に結びついているからである」(7)。つまり、目や耳を通して見たり、聞いたり、味わったりしたものが、美的なものとなるためには、「どのように制作するかという意識が、知覚されたものの性質に影響しなければならない」(8)。デューイは以下のようにも述べている。

形式と内容とは経験において一つに結合している。その究極的な原因は、生き物が自然と人間とからなる外界と営む相互作用のなかに、受動と能動との切っても切れない緊密な関係が存在することである(9)。

このデューイの哲学から、西園は「生成の原理」を導き出している。すなわち「日常の経験の中で経験する感覚的質の意味を自然の素材(媒介)を通して、外部世界に芸術として作品を形作り(形式と内容の生成)、その過程で内部世界(衝動性、感情、意思、知性等)が再構成(生成)され、自然の素材と精神の融合・統一としての美的経験を得るという原理」(10)である。音楽をすでに形あるものとして教え授ける教育に対し、「音楽を人間が音と相互作用して生成していくものとして捉え、相互作用としての経験に新たな意味を付与して経験を再構成していけるような環境を提供する」(11)教育である。器楽教育を行う際に、

楽譜ありきの指導にかたよらず、素材の探求、楽器という発音媒体の探索を通して、子どもの内なるものと表現の世界の相互作用によって、子どもの内なるものに変化をきたし、内なるものを意識し始める。その時、どのような音を出したいのかを自問し表現に対して能動的にかかわるようになる。芸術の形式と内容は、『内なるもの』との相互作用によって形成される」(12)と考えられる。

もともとは衝動性から始まる活動ではあるが、耳という器官で音を認識し、音の性質を知覚し、どのような音を発音させるのかという意識を持つことで初めて美となるのだ。子どもにとって、第一に音を認識するということとその感度を高める教育が必要であり、その感度を高めれば高めるほど、能動的に発音させる意識が育つ。デューイの言う正常な経験となるために、日常の中での経験が、環境との相互作用を高められ、意味あるものとして認識されるよう、何気なく過ぎる一場面としないように、音楽環境・音環境を高める配慮が必要である。そのためには、マリンバの音経験のように、日常で意識なく発音する遊びから、一つの鍵盤と共鳴筒の関係を知り、音を感受し、発音行動に変化をきたすような活動を経て、演奏という音楽で言う制作活動に繋がってこそ、美を求める活動に繋がるであろう。

音の探索活動からの様々な活動を通して、探索活動をベースとして、合奏を考えていく取り組みも必要であると感じる。日本において器楽教育は戦後に急速な発達をしてきたが、多くの楽譜が出版され、楽譜通りに演奏するものとしてあるいは楽譜通り演奏することが良いことであると思われ、日本に浸透した。楽譜通り演奏することで合奏はある程度形になることも事実である。しかし近年、新教育観が求められ、一般教育の中において「できる・できない」を問題とする音楽教育が問題視されるようになる。新しい教育観として資質・能力の育成が重要視されるようになった。新しい教育観に基づいた器楽教育のあり様について指摘されているが、教材開発が進んでおらず現場にはほとんど浸透していないため、緊急性の高い課題である。

幼児期の音感受・音の探求・不思議体験をした延長での合奏教育のあり様はまだ十分示されていない。これからは音遊びの延長で、人の本来持つ力である、人と合わせる能力を引き出す合奏教育について、具体性を示すことが必要不可欠である。音の素材探求とそれを踏まえた合奏は、幼児が音楽と同期する力を引き出すとともに、友達と一緒に協働的に合わす力をも引き出し、創造性を育むであろう。

音楽的表現の忠実性は音楽を芸術としてとらえた場合、当然無視はできない問題である。

しかし楽譜の再現を最重視せず、新しい教育観に照らし合わせると、楽譜の忠実性よりも音に焦点を定めることが重要である。幼児期の音遊びは、やがて知識や知恵を生み出す原動力となり、様々な情緒や豊かな感受性は、幼児の音楽性を伸ばすための豊かな栄養となるだろう。今後は、音に着目した幼児の合奏のあり様について研究を進めたい。

【引用文献】

序章

- (1) 音楽取調掛『幼稚園唱歌集』明治 20 年
- (2) 文部科学省『保育要領』昭和 23 年
- (3) 文部科学省『幼稚園教育要領』昭和 31 年
- (4) 黒川健一・高杉自子編著『保育講座：保育内容表現』ミネルヴァ書房(1990)p. 2
- (5) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 11
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 11
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 11
- (8) レイチェル・カーソン著 上遠恵子訳『センス・オブ・ワンダー』新潮社(1996)p. 25
- (9) キース・スワンウィック『音楽と心と教育』音楽之友社(1992)p. 77-121
- (10) キース・スワンウィック『音楽と心と教育』音楽之友社(1992)p. 109
- (11) 文部科学省『幼稚園教育要領』(2018)「表現」内容 1
- (12) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 39
- (13) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 67
- (14) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 69
- (15) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 96
- (16) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 104
- (17) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』p. 64

第 1 章

1

- (1) 芥川也寸志『音楽の基礎』岩波新書(1980)pp. 4-17
- (2) 山田真司・西口磯春編著『音響サイエンスシリーズ 4 音楽はなぜ心に響くのか 音楽音響学と音楽を解き明かす諸科学』コロナ社(2013)p. 17
- (3) 日本音響学会『音響用語辞典』コロナ社(2003)
- (4) 難波精一郎「音色の定義を巡って」『日本音響学会誌』日本音響学会 19(11) (1993) p. 824
- (5) Hermann Helmholtz, *On the Sensations of Tone as a physiological basis for the theory of music* (Dover Books on Music) (1954)p. 10

- (6) 難波精一郎「音色の定義を巡って」『日本音響学会誌』 日本音響学会 19(11) (1993)
p. 824
- (7) 山田真司・西口磯春編著『音響サイエンスシリーズ4 音楽はなぜ心に響くのか 音楽音響学と音楽を解き明かす諸科学』 コロナ社(2013)p. 98
- (8) 一柳慧『音を聴くー音楽の明日を考える』 岩波書店(1984)p. 10
- (9) 一柳慧『音を聴くー音楽の明日を考える』 岩波書店(1984)p. 9
- (10) 山田真司・西口磯春編著『音響サイエンスシリーズ4 音楽はなぜ心に響くのか 音楽音響学と音楽を解き明かす諸科学』 コロナ社(2013)p. 119
- (11) デービッド・M・バグリー/ゲルハルト・アンダーソン著 中川辰雄訳『聴覚過敏』 海文堂(2012)
- (12) ピエール・ブーレーズ、ジャン＝ピエール・シャンジュー、フィリップ・マヌリ著 笠羽映子訳『魅了されたニューロン 脳と音楽をめぐる対話』 法政大学出版局 (2017) pp. 5-21
- (13) ピエール・ブーレーズ、ジャン＝ピエール・シャンジュー、フィリップ・マヌリ著 笠羽映子訳『魅了されたニューロン 脳と音楽をめぐる対話』 法政大学出版局 (2017) pp. 63-68
- (14) 石上和也 泉川秀文「日本人のノイズ観の考察ー尺八の脈絡変換と西洋音楽の調性崩壊を通してー」『京都精華大学紀要』 (44) 京都精華大学 pp. 127-145 (2014) p. 136
- (15) 平原達也「小特集 誌上 ビギナーズセミナー音を聴く聴覚の仕組み」『日本音響学会誌 66 巻 97 号』 日本音響学会(2010) pp. 458-465
- (16) 小西行郎・志村洋子・今川恭子・坂井康子編著『乳幼児の音楽表現 赤ちゃんから始まる音環境の創造』 中央法規出版社(2016)p. 9
- (17) Hykin J, Moore R, Duncan K, Clare S, Baker P, Johnson I, Bowrwll R, Moansfield P, & Gowland P. *Fetal brain activity demonstrated by functional magnetic resonance imaging* .Lancet354(1999) pp. 645-646
- (18) S. J ブレイクモア・U. フリス、乾敏郎、山下博志、吉田千里役『脳の学習力ー子育てと教育へのアドバイスー』 岩波現代文庫(2012)p. 212
- (19) McAdams S, Bertencini J. *Organization and discrimination of repeating sound sequences by newborn infants*. Journal of the Acoustical Society of America. (1997)
- (20) Werner LA, Leibold LJ. Auditory ; *Development in children with normal hearing*.

Comprehensive handbook of audiology² (2010) pp. 63-82

- (21) 小西行郎、小西薫、志村洋子著 一般社団法人日本赤ちゃん学協会編『赤ちゃん学で理解する乳児の発達と保育 運動・遊び・音楽』中央法規(2017)p. 98
 - (22) 「子どもとメディア」対策委員会 『「子どもとメディア」の問題に対する提言』社団法人 日本小児科医会(2004)
 - (23) 多賀巖太郎『脳と身体の動的デザインー運動・知覚の非線形力学の発達』金子書房(2002)pp. 154-168
 - (24) 小西行郎『赤ちゃんの脳科学』集英社新書(2003)p. 137
 - (25) Christopher W. Robinson and Vladimir M. Sloutsky *Auditory Dominance and Its Change in the Course of Development*, Child Development Volume 75, Number 5 (2004) pp. 1387-1401
 - (26) 本田和子『子ども 100 年のエポック「児童の世紀」から「子どもの権利条約」まで』フレーベル館(2000)pp. 11-12
 - (27) 2011 年 11 月：大阪市 M 保育園 2 歳児クラスでの楽器遊びの中での一場面である。
- 写真 1：多賀巖太郎『脳と身体の動的デザインー運動・知覚の非線形力学の発達』金子書房(2002)p. 161
- 写真 2：多賀巖太郎『脳と身体の動的デザインー運動・知覚の非線形力学の発達』金子書房(2002)p. 163

2

- (1) 草川宜雄『増補最新音楽教育學』音楽教育書出版協会(1938)p. 31
- (2) 草川宜雄『増補最新音楽教育學』音楽教育書出版協会(1938)p. 31
- (3) 「子供と音楽について中根宏氏に聴く」『児童藝術研究』第 2 号 久山社(1935)
- (4) 山田栄『国民学校教育原論』教育科学社(1931)p. 287
- (5) 山田栄『国民学校教育原論』教育科学社(1931)p. 309
- (6) 木村信之編「音楽教育の証言者たち」(上)音楽之友社 昭和 61 年(1986)p. 94, p. 122
- (7) 小松耕輔「国民学校芸能科音楽の一般方針」昭和 16 年(1941)岩井正浩編『日本音楽教育小史』青葉図書(1979)p. 235
- (8) 下総皖一「戦力増強と音楽教育」『文部時報』第 30 巻第 10 号 昭和 16 年(1941)p. 106

- (9) 齊藤興助「芸能科の要旨に就いて」『児童教育』児童教育研究会 第33巻第8号 昭和14年(1939)pp. 76-77
- (10) 山田栄『國民學校教育原論』教育科学社(1941)p. 309
- (11) 多米忠「楽器製造の現状」『音楽知識』第2巻第3号 日本音楽雑誌 (1944)p. 19
- (12) 津田奈保子「一般教育における器楽教育の導入(2)―昭和20年代の教育観を背景に―」『大阪芸術大学短期大学部紀要』(25)大阪芸術大学短期大学部(2001)pp. 283-295
- (13) 小森宗太郎「日本の交響楽運動史」『音楽の友』第10巻第11号 音楽之友社(1952)p. 30
- (14) 樫下 達也「戦後日本における教育用楽器の生産、普及、品質保証施策:一文部・商工(通産)・大蔵各省と楽器産業界の動向を中心に―」『音楽教育学』第45巻第2号 日本音楽教育学会(2015)pp. 1-12
- (15) 飯村諭吉「昭和10(1935)年前後における小森宗太郎の小太鼓奏法とその練習法 :『打楽器教則本』(1933)及び『鼓笛隊指導書並教則本』(1938)の解説を通して」『音楽表現学』15 日本音楽表現学会(2017)pp. 73-84
- (16) 文部省『合奏の本』日本書籍(1948)p. 96
- (17) 文部省『合奏の本』日本書籍(1948)p. 96
- (18) 小森宗太郎「リズム楽器の取扱い」日本教育音楽協会編『教育音楽』第4巻第3号 音楽之友社(1949)p. 29
- (19) 小泉文夫は日本のリズムの代表として無拍の音楽を挙げている、また2拍子なども強拍や弱拍という概念がないという。それに比べて西洋は拍がはっきりしていることが特徴であるといえるだろう。
- (20) 小森宗太郎『打楽器教則本』共益商社書店 (1933)p. 4
- (21) 小森宗太郎「リズムの體得に就いて(終)」『吹奏楽』第2巻第8号 吹奏楽発行所(1942)p. 43
- (22) 小森宗太郎「各種打楽器の奏法と練習曲」北原鐵雄編『アルス音楽大講座第7巻 アルス(1936)p. 294
- (23) 図1: 小森宗太郎「各種打楽器の奏法と練習曲」北原鐵雄編『アルス音楽大講座第7巻 アルス(1936)p. 299
- (24) 小森宗太郎「各種打楽器の奏法と練習曲」北原鐵雄編『アルス音楽大講座第7巻 アルス(1936)p. 300

- (25) 図 2：小森宗太郎『りずむがっきれんしゅうの本』 樂友社(1949)p
. 23
- (26) 小森宗太郎「リズムの體得に就いて(4)」『吹奏樂』 第 2 卷第 3 号 吹奏樂發行所
(1942)p. 37
- (27) 小森宗太郎「リズムの體得に就いて(4)」『吹奏樂』 第 2 卷第 3 号 吹奏樂發行所
(1942)p. 37
- (28) 小森宗太郎「鼓樂の提唱及活用」『吹奏樂』 第 3 卷第 9 号 吹奏樂發行所(1943)p. 15
- (29) 小森宗太郎「鼓樂の提唱及活用」『吹奏樂』 第 3 卷第 9 号 吹奏樂發行所(1943)p. 15
- (30) 小森宗太郎「律動の體得と音樂との關係—音樂の生活化其の後物語—」『吹奏樂』 第
3 卷第 4 号 吹奏樂發行所(1943)p. 6
- (31) 小森宗太郎「律動の體得と音樂との關係—音樂の生活化其の後物語—」『吹奏樂』 第
3 卷第 4 号 吹奏樂發行所(1943)p. 6
- (32) 小森宗太郎「リズム樂器の取扱い」 日本教育音樂協會編『教育音樂』 第 4 卷第 3 号
音樂之友社(1949)p. 28
- (33) 小森宗太郎「打樂器(リズム樂器)のいろいろ」『フィルハーモニー』 第 27 卷第 7 号
NHK交響樂團(1955) p. 54
- (34) 小森宗太郎「器樂教育の死命を制する編成」 教育音樂・日本教育音樂協會編『教育音
樂』 第 3 卷第 11 号 音樂之友社(1948)p. 33
- (35) 小森宗太郎「リズム樂器の取扱い」 日本教育音樂協會編『教育音樂』 第 4 卷第 3 号
音樂之友社(1949)p. 28
- (36) 小森宗太郎「リズムの體得に就いて(終)」『吹奏樂』 第 2 卷第 8 号 吹奏樂發行所
(1942)pp. 39-40
- (37) 小森宗太郎「律動の體得と音樂との關係—音樂の生活化其の後物語—」『吹奏樂』 第
3 卷第 4 号 吹奏樂發行所(1943)p. 11
- (38) 小森宗太郎「律動の體得と音樂との關係—音樂の生活化其の後物語—」『吹奏樂』 第
3 卷第 4 号 吹奏樂發行所(1943)p. 11
- (39) 小森宗太郎「律動の體得と音樂との關係—音樂の生活化其の後物語—」『吹奏樂』 第
3 卷第 4 号 吹奏樂發行所(1943)p. 11
- (40) 小森宗太郎「律動の體得と音樂との關係—音樂の生活化其の後物語—」『吹奏樂』 第
3 卷第 4 号 吹奏樂發行所(1943)p. 13

- (41) 小森宗太郎「律動の體得と音楽との關係—音楽の生活化其の後物語—」『吹奏楽』第3巻第4号 吹奏楽発行所(1943)p. 13
- (42) 文部省『合奏の本』日本書籍(1948)p. 14
- (43) 文部省『合奏の本』日本書籍(1948)pp. 14-15
- (44) 小森宗太郎「リズム楽器の取扱い」『教育音楽』第4巻第3号 音楽之友社(1949)
p. 29
- (45) 小森宗太郎「リズム楽器の取扱い」『教育音楽』第4巻第3号 音楽之友社(1949)
p. 29
- (46) 小森宗太郎「リズム楽器の取扱い」『教育音楽』第4巻第3号 音楽之友社(1949)
p. 29
- (47) 小森宗太郎「リズム楽器の取扱い」『教育音楽』第4巻第3号 音楽之友社(1949)
p. 30
- (48) 小森宗太郎「鼓樂の提唱及活用」『吹奏楽』第3巻第9号 吹奏楽発行所(1943)p. 16
- (49) 鳥越けい子『サウンドスケープ』鹿島出版会(1997)
- (50) 岩宮眞一郎『音のデザイン』九州大学出版会(2007)p. 160
- (51) 鳥越けい子『サウンドスケープ』鹿島出版会(1997)p. 68
- (52) 小松正史『サウンドスケープのトビラー音育・音学・音創のすすめ』昭和堂(2013)
- (53) マリー・シェーファー『世界の調律』平凡社ライブラリー(2006)p. 366
- (54) マリー・シェーファー『世界の調律』平凡社ライブラリー(2006)p. 414
- (55) <https://honote.macromill.com/report/20171019/>(2020. 8. 25)調査主体、マクロミルと翔泳社(MarkeZine)の共同調査：調査方法インターネットリサーチ：調査対象、全国15～59歳の男女：割付方法、平成27年国勢調査による、性別×年代の人口動態割付／合計1,000サンプル：調査期間、2017年6月5日(月)～7日(水)※ 本文の数値は四捨五入した整数で表記している。※ 百分率表示は四捨五入の丸め計算をおこなっており、合計が100%とならない場合がある。
- (56) 小松正史『サウンドスケープのトビラー音育・音学・音創のすすめ』昭和堂(2013)p. 16
- (57) 鳥越けい子「思想としてのサウンドスケープ・デザイン」『環境技術』Vo1. 19 No.7(1990)p. 17
- (58) 岩尾裕『モアザンミュージック』勁草書房(1990)p. 167

(59) マリー・シェーファー『世界の調律』平凡社ライブラリー(2006)pp. 418－419

(60) 鳥越けい子『サウンドスケープ』鹿島出版会(1997)p. 96

(61) マリー・シェーファー『世界の調律』平凡社ライブラリー(2006)p. 316

(62) マリー・シェーファー『教室の犀』全音楽譜出版社(1980)p. 16

(63) 山田陽一『自然の音・文化の音—環境との響きあい』昭和堂(2000)p. 12

註 1 ; 大正 15 (1926) 年に近衛秀麿らによって創設された。昭和 17 (1942) に日本交響楽団と名称し、昭和 26 (1951) 年に日本放送協会 (NHK) の支援を受けて NHK 交響楽団となり、現在に至る。

第 2 章

第 1 段階

1

(1) 文部科学省『幼稚園教育要領』平成 30 年

(2) 文部科学省『幼稚園教育要領』平成 30 年

(3) 『日本大百科全集(ニッポンニカ)』小学館(1989)

(4) 文部省『保育要領』昭和 23 年

(5) 文部省『幼稚園教育要領』昭和 31 年

(6) 文部省『幼稚園教育要領』昭和 38 年

(7) 文部省『幼稚園教育要領』平成元年

(8) 松中久儀 楠景二「幼児の音楽表現のための打楽器奏法について」『金沢大学教育学部紀要』第 44 号 金沢大学教育学部(1995)pp. 49-60

(9) 松中久儀 楠景二「幼児の音楽表現のための打楽器奏法について」『金沢大学教育学部紀要』第 44 号 金沢大学教育学部(1995)pp. 49-60

(10) J. L. マーセル 美田節子訳『音楽的成長のための教育』音楽之友社(1998)p. 40

(11) J. L. マーセル 美田節子訳『音楽的成長のための教育』音楽之友社(1998)p. 41

(12) キース・スワンウィック『音楽と心と教育』音楽之友社(1998)p. 83

(13) Swanwick K. and Taylor D. : *Discovering Music Curriculum in Secondary School* : London. Btsford(1982)p. 53

(14) キース・スワンウィック『音楽と心と教育』音楽之友社(1998)p. 80

(15) ザックス、クルト : (1881－1959) ドイツ出身であったが、ナチス政権時代にユダヤ人

であったためフランスからアメリカ合衆国へ逃れた。『楽器の歴史』（全音楽譜出版社、1666）のほか、『音楽の起源—東西古代世界における音楽の生成』（音楽之友社、1969）『音楽の源泉—民族音楽学的考察』（音楽之友社、1970）などを著した。5 種類の分類方法は『楽器の歴史』からである。

(16) 松中久儀 楠景二「幼児の音楽表現のための打楽器奏法について」『金沢大学教育学部紀要』第 44 号 金沢大学教育学部(1995) pp. 49-60 の中の分類を基に、著者が並び替え説明を付加した。

(17) Swanwick K. and Taylor D. : *Discovering Music Curriculum in Secondary School* : London. Btsford (1982) p. 53

(18) Swanwick K. and Taylor D. : *Discovering Music Curriculum in Secondary School* : London. Btsford (1982) p. 54

(19) 西千稚子「幼児の打楽器による表現活動—自発性を育てる表現活動—」『藤女子大短期大学紀要』第 37 号第 2 部 藤女子短期大学(1999)p. 49

2

(1) 文部科学省『幼稚園教育要領』（平成 29 年）、厚生労働省『保育所保育指針』（平成 29 年）領域「表現」より

(2) 横山朋子「楽器づくりに見られる幼児の音楽的表現の発達過程：ペットボトルマラカスの実践分析を通して」『学校音楽教育研究』18 巻 日本学校音楽教育実践学会 (2014) pp. 158-159

(3) 佐藤公治『音を創る、音を聴く—音楽の協同的生成』新曜社(2012)p. 146

(4) 無藤隆監修 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」の探求』萌文書林(2016)p. 21

(5) 郡司すみ『楽器学 改訂版』国立音楽大学出版課(1982)p. 1

(6) 横山朋子「楽器づくりに見られる幼児の音楽的表現の発達過程：ペットボトルマラカスの実践分析を通して」『学校音楽教育研究』18 巻 日本学校音楽教育実践学会 18 巻 (2014) pp. 158-159

(7) 横山朋子「楽器づくりに見られる幼児の音楽的表現の発達過程：ペットボトルマラカスの実践分析を通して」『学校音楽教育研究』18 巻 日本学校音楽教育実践学会 (2014) pp. 158-159

- (8) 三浦佳世『心理学総合辞典』(海保博之・楠見孝監修)朝倉書店「感性心理学」の項。
(2014) pp. 606-612
- (9) R. マリー・シェーファー 今田匡彦ほか訳『音探しの本《増補版》ーリトルサウンドエ
デュケーション』春秋社(2009)p. x
- (10) 吉永早苗「幼児の音感受」『音楽文化の創造』68巻 日本青年館「社会教育」編集部
(2013) pp. 42-45
- (11) R. マリー・シェーファー 今田匡彦ほか訳『音探しの本《増補版》ーリトルサウンド
エデュケーション』春秋社(2009)p. 4
- (12) 今回の手作りマラカスに似たものとしてモンテッソーリの雑音筒がある。しかし雑音
筒では、同じ音の雑音筒同士を組み合わせペアを作ることが目的であり、音を聴い
て創造性を働かせ、音を比喩表現したり、好みの音を探し出したりすることに重要性
を置いていないと思われるところが今回の研究との相違点である。
- (13) ジョン・デューイ『経験としての芸術』栗田修訳 晃洋書房(2010)p. 26
- (14) ジョン・デューイ『経験としての芸術』栗田修訳 晃洋書房(2010)p. 49
- (15) ジョン・デューイ『経験としての芸術』栗田修訳 晃洋書房(2010) pp. 42-43
- (16) ジョン・デューイ『民主主義と教育』帆足理一郎訳 多摩川大学出版部(1995)p. 186
- (17) 小島律子・澤田篤子編『音楽による表現の教育ー継承から創造へー』晃洋書房(1998)p. 2
- (18) デューイ『経験としての芸術』栗田修訳 晃洋書房(2010)p. 43
- (19) 西園芳信『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房(2015)p. 50
- (20) 西園芳信『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房(2015) p. 68
- (21) 斉藤百合子「音楽表現活動における子どもの意味生成の様相ー音による表現行為に着
目して」『日本デューイ学会紀要』(48)デューイ学会(2007)p. 22
- (22) 斉藤百合子「音楽表現活動における子どもの意味生成の様相ー音による表現行為に着
目して」『日本デューイ学会紀要』(48)デューイ学会(2007) pp. 21-30,

3

- (1) 中村明一『倍音』春秋社(2012)p. 17
- (2) 中村明一『倍音』春秋社(2012)p. 20
- (3) 阪井恵「音をきくことによって、音楽を一度見えなくする仕掛け」『ゼミ報告』東京芸
術大学(2007)p. 51

- (4) 阪井恵「音をきくことによって、音楽を一度見えなくする仕掛け」『ゼミ報告』東京芸術大学(2007)p. 51
- (5) 佐藤慶子『五感の音楽 音のない音楽への扉』ヤマハミュージックメディア(2005) p. 55
- (6) ホアン・G・ローダラー『音楽の科学 音楽の物理学、精神物理学入門』音楽之友社(2014)p. 233
- (7) ホアン・G・ローダラー『音楽の科学 音楽の物理学、精神物理学入門』音楽之友社(2014)p. 235
- (8) 小西行郎編著『乳幼児の音楽表現』日本赤ちゃん学会(2016)p. 63
- (9) Huron.D.and R.J.Zatorre *Is Music an evolutionary adaptation? In The Biological Foundation of Music' Annals of the New York Academy of Sciences.* The New York Academy of Sciences(2001)p. 43
- (10) S・ケルシュ『音楽と脳科学 音楽の脳内過程の理解をめざして』北大路書房 (2016) p. 267
- (11) 中村明一『倍音』春秋社(2012)p. 187
- (12) 郡司すみ『世界楽器入門』朝日新聞社(1989)p. 140
- (13) 佐藤慶子『五感の音楽 音のない音楽への扉』ヤマハミュージックメディア(2005)p. 44
- (14) ニコラス・バナンとシェイラ・ウッドワード「子どもの音楽性と音楽学習にみる自発性」『絆の音楽性 つながりの基盤を求めて』音楽之友社(2018)p. 466

図1：阪井恵「音をきくことによって、音楽を一度見えなくする仕掛け」『ゼミ報告』東京芸術大学(2007) p. 51

図2：著者作 図1の阪井恵先生のを基に行った。

【謝辞】

行事記録にて撮影した写真の掲載を承諾してくださった皆様に感謝の意を申し上げます。
図を拝借することをご承諾くださった阪井恵先生にも感謝申し上げます。

【参考文献】

- ・ 阪井恵「〈聴く〉とはどのようなことか 音楽科教育の実践に即して考える」『音楽教育実践ジャーナル』9(1)日本音楽教育学会(2011)pp. 66-73
- ・ 「音楽科教育における『聴く』ことの再考をめざして：教師のカリキュラム実践、多文化音楽教育、インターネットを介した音楽聴取行動の視点からの示唆」『学校教育学研

究論集〈34〉』東京学芸大学(2016)pp. 25-33

・阪井恵「音楽科教育は『音を聴くこと』をどのように考えてきたか」『学校音楽教育研究』日本学校音楽教育実践学会 11 巻(2007)pp. 19-50

・阪井恵「音を聴くということ」『接続』ひつじ書房(2006)pp. 66-85

第 2 段階

1

(1)『小学校学習指導要領音楽科(試案)』文部省(1948)

(2)『小学校学習指導要領音楽科(試案)』文部省(1948)

(3)中島寿・高倉弘光・平野次郎『音楽のちから×コミュニケーションでつくる音楽の授業』東洋館出版社(2016)pp. 10-11

(4)『小学校学習指導要領解説 音楽科』文部科学省(平成 29 年)

(5)『小学校学習指導要領解説 音楽科』文部科学省(平成 29 年)

(6)『小学校学習指導要領解説 音楽科』文部科学省(平成 29 年)

(7)西千雅子「幼児の打楽器による表現活動—自発性を育てる表現活動—」『藤女子短期大学紀要』第 37 号 藤女子短期大学(1999)p. 49

(8)文部科学省『幼稚園教育要領』平成 30 年 「表現」より

(9)ジョン・ペインター、ピーター・アストン『音楽の語るもの』音楽之友社(1982)p. 5

(10)ジョン・ペインター、ピーター・アストン『音楽の語るもの』音楽之友社(1982)p. 7

(11)島崎篤子「日本の音楽教育における創造的音楽学習の導入とその展開」『文教大学教育学部紀要』第 44 集 文教大学教育学部 pp. 77-91(2010)p. 78

(12)総監修谷川俊太郎・小松左京 日本ブリタニカ絵本館ピコモス『おとのげきじょう』第 2 巻 リード図書出版(1983)

(13)総監修谷川俊太郎・小松左京 日本ブリタニカ絵本館ピコモス『おとのげきじょう』リード図書出版 第 26 巻 カセットのパンフレットより(1983)

(14)総監修谷川俊太郎・小松左京 日本ブリタニカ絵本館ピコモス『おとのげきじょう』リード図書出版 第 26 巻 カセットのパンフレットより(1983)

(15)総監修谷川俊太郎・小松左京 日本ブリタニカ絵本館ピコモス『おとのげきじょう』リード図書出版 第 26 巻 カセットのパンフレットより(1983)

図1: 総監修谷川俊太郎・小松左京 高橋悠治: 文 柳生弦一郎: 絵日本ブリタニカ絵本館
ピコモス『きく』 リード図書出版(1983)pp. 20-21

【参考文献】

- ・ ジョン・ペインターピーター・アストン『音楽の語るもの II』音楽之友社(1994)
- ・ トレヴァー・ウィッシャート 坪能由紀子訳『音あそびするものよっといで』音楽之友社(2012)
- ・ R. マリー・シェーファー 今田匡彦ほか訳『音探しの本ーリトルサウンドエデュケーション』春秋社(1998)

2

- (1) 新村出編著『広辞苑』第7版. 岩波書店(2018)
- (2) 笹野彩「知覚・感受したことをもとに思いをもって表現する力を育てる音楽科指導の研究」『教育実践研究』第22集 上越教育大学学校教育実践研究センター(2012)pp. 165-170
- (3) 文部科学省『幼稚園教育指導要領』幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10)より(2017)
- (4) 佐野仁美・岡林 典子「オノマトペを用いたリズム創作の可能性ー協働性に着目してー」『京都橘大学研究紀要』45 京都橘大学(2019)pp. 83-95
- (5) 小池美知子・深田昭三「幼児のための創造的な音楽プロジェクトの開発: オノマトペを用いた即興的なアンサンブルの構成」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』24 松山東雲女子大学人文科学部(2016)pp. 29-42
- (6) 小池美知子「5歳児クラスの声と動きの活動に見られた表現の様相: オノマトペの絵本を題材に」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』23 松山東雲女子大学人文科学部(2015)pp. 15-24
- (7) 岡林典子・難波正明他「幼小をつなぐ音楽活動の可能性(4)ー絵本を用いた『表現遊び』から『音楽づくり』へー」『京都女子大学発達教育学部紀要』13 京都女子大学発達教育学部(2015)pp. 73-83
- (8) 新村出編著『広辞苑』第7版. 岩波書店(2018)
- (9) 今井むつみ「<オノマトペは言葉の発達に役に立つの? 窪菌晴夫編. オノマトペの謎」岩波書店 (2017)pp. 104-105

- (10) 今井むつみ「<オノマトペは言葉の発達に役に立つの？ 窪菌晴夫編. オノマトペの謎」岩波書店(2017)pp. 109-111
- (11) 浜野祥子『『スクスク』と『クスクス』はどうして意味が違うの？』 窪菌晴夫編『オノマトペの謎』 岩波書店(2017)pp. 9-28
- (12) 丸山美和子『幼児期から学童期へ 接続期の生きる力と知力を育てる. フォーラム A』大月書店(1998)
- (13) 横井紘子「幼小連携における『接続期と展開』」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』(4)お茶の水女子大学子ども発達教育研究センターpp. 45-52(2007) p. 46
- (14) 衛藤晶子「異年齢交流の授業デザイン」小島律子編著『音楽科授業の理論と実践：生成の原理による授業の展開』あいり出版(2015)pp. 92-97
- (15) かがくいひろし作・絵『だるまさんが』ブロンズ新社(2015)
- (16) 岡林典子他「幼小をつなぐ音楽活動の可能性(3)ー幼稚園・小学校での実践を教員養成に活かすためにー」『京都女子大学発達教育学部紀要』第12号 京都女子大学発達教育学部(2016)pp. 89-98
- (17) 中村牧江・林健造作・福田隆義絵『ふしぎなナイフ』福音館書店(1997)
- (18) 浜野祥子『『スクスク』と『クスクス』はどうして意味が違うの？』 窪菌晴夫編『オノマトペの謎』 岩波書店(2017)
- (19) シェル・ドゥニ『イメージの心理学ー心像論のすべて』勁草書房(1990)p. 43
- (20) シェル・ドゥニ『イメージの心理学ー心像論のすべて』勁草書房(1990)p. 43
- (21) 内田伸子『想像力ー創造の泉をさぐるー』講談社(1994)p. 12
- (22) 内田伸子『想像力ー創造の泉をさぐるー』講談社(1994)p. 24
- (23) 内田伸子「想像力ー創造的想像力を育む」『化学工業』51(7)化学工業社(2000)pp. 524-531
- (24) エリ・エス・ヴィゴツキー著. 広瀬信雄訳. 福井研介注『子どもの想像力と創造』新読書社(2002)
- (25) 山名裕子・藤澤和子・井上智義「PIC シンボルに対する幼児の言語反応；静止画と動画の比較から」『日本心理学会大会発表論文集』70(0)日本心理学会 1EVI09 (2006)p. 109
- 注 1：本研究において、絵本の一部を掲載することに関し、著作者より承諾を頂戴しています。

注 2：この研究活動は、子どもの表現活動(絵本→言葉→音→描画)の一連の発展を見越しており、美術教育が専門である東本康栄と全体計画をし、共に実地研究も行った。本研究はその中の「音」までの結果である。

3

- (1)梅澤 由紀子・横井 志保「リズム表現としての両手で叩く活動の構造と援助について」『愛知教育大学幼児教育研究』(15)愛知教育大学(2010)pp. 1-8
- (2)横井志保「幼児の叩く活動に関する研究--表現を引き出す活動の流れと方法」『名古屋柳城短期大学 研究紀要』(32)名古屋柳城短期大学 (2010)pp. 141-146
- (3)伊原小百合「楽器とかかわる幼児の行為の縦断的分析:―「叩く」に着目して―」『音楽教育学』47(1)日本音楽教育学会(2017)pp. 49-66
- (4)大橋完太郎『知る、学ぶ』世界思想社(2013)p. 63
- (5)文部科学省『幼児理解に基づいた評価』(2019) p 5
- (6)佐々木正人『アート 表現する身体』東京大学出版会(2006)p. 91
- (7)文部科学省『幼稚園教育要領解説』「環境」平成 31 年告示
- (8)伊原小百合「楽器と関わる幼児の「音の経験」の意義」『音楽教育研究ジャーナル』(45)日本音楽教育学会(2016)pp. 15-25
- (9)前川陽郁『音楽と美的体験』勁草書房(2004)p. 168
- (10)前川陽郁『音楽と美的体験』勁草書房(2004)p. 170
- (11)デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2016)p. 17
- (12)デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2016)p. 17
- (13)デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2016)p. 26
- (14)無藤隆『協同するからだとことば 幼児の相互交渉の質的分析』金子書房(1997)
p. 166
- (15)無藤隆『協同するからだとことば 幼児の相互交渉の質的分析』金子書房(1997)
p. 173
- (16)無藤隆『協同するからだとことば 幼児の相互交渉の質的分析』金子書房(1997)
p. 173

第 3 段階

- (1) 郡司すみ『世界楽器入門』朝日選書(1989) p.140
- (2) 吉原すみれ「わたしの中の音ー打楽器の世界から」『思想の科学』第7次(91)思想の科学社(1987)pp. 24-37
- (3) 石川眞佐江「幼児を対象とした芸術表現教育プログラムの試みーワークショップ「音のたんけんたい」のー報告」『音楽教育実践ジャーナル』6(1)日本音楽教育学(2008) pp. 108-115
- (4) 伊原小百合「楽器とかかわる幼児の行為の縦断的分析：ー「叩く」に着目してー」『音楽教育学』47(1)日本音楽教育学会(2017)pp. 49-60
- (5) 郡司すみ『世界楽器入門』朝日選書 370(1989)p. 85
- (6) ザックス、クルト『楽器の歴史』上 全音楽譜出版社(1666)p. 39
- (7) 『死の舞踏』は、カミーユ・サン＝サーンスの作曲した交響詩である。午前0時の時計の音と共に骸骨が現れて不気味に踊りはじめ、次第に激しさが増してゆくが、夜明けを告げる雄鶏の音が響き渡るや墓に逃げ帰る様子を描写的に描いた曲である。
- (8) ダビッド・ベラ著 明瀬裕子訳『マリンバの知識』(1953)p. 18
<http://museum.world.coocan.jp/y.akase/marimba.pdf>(2019/8/10 にアクセス)
- (9) 『ニューグローヴ世界音楽大辞典』講談社 p. 474
- (10) ザックス、クルト『楽器の歴史』上 全音楽譜出版社(1666)p. 39
- (11) ザックス、クルト『楽器の歴史』上 全音楽譜出版社(1666)p. 39
- (12) 榎こおろぎ社訪問における聞き取り調査より(H30.9.7)(HPも参照)
<http://www.korogi.co.jp/about/>(2019/8/10 にアクセス)
- (13) ザックス、クルト『楽器の歴史』上 全音楽譜出版社(1666)p. 39
- (14) ザックス、クルト『楽器の歴史』上 全音楽譜出版社(1666)p. 39
- (15) 図1：持田康典『音をつくる 音と楽器と音場の科学』ポピュラーサイエンスブックス(1987)p. 127
- (16) 持田康典『音をつくる 音と楽器と音場の科学』ポピュラーサイエンスブックス(1987)p. 126
- (17) 持田康典『音をつくる 音と楽器と音場の科学』ポピュラーサイエンスブックス(1987)p. 128
- (18) 谷口高士『音は心の中で音楽になる 音楽心理学への招待』北大路書房(2008)p. 103

【参考文献】

- ・青木務「木製楽器の音色と官能評価(1)ー木琴を用いての評価」『木材工業』Vol. 46 No. 9 日本木材加工技術協会(1991)pp. 407-411
- ・佐藤慶子『五感の音楽 音のない音楽への扉』ヤマハミュージックメディア(2005)
- ・中村明一『倍音 音・ことば・身体の文化誌』春秋社(2012)
- ・パウエル、ジョン『響きの科楽 ベートーヴェンからビートルズまで』早川書房(2011)
- ・吉永早苗「幼児の音感受」『音楽文化の創造』cmc 68(2013)pp. 42-45
- ・吉永早苗「大学生による『一週間の音日記』：保育・小学校教諭を目指す学生の『聴くこと』に対する意識を高める試み」『音楽学習研究 音楽学習学会紀要』(8) 音楽学習学会(2012)pp. 23-34
- ・阪井恵「〈聴く〉とはどういうことかー音楽科教育の実践に即して考える。』『音楽教育実践ジャーナル』9(1)日本音楽教育学会(2011)pp. 66-73

第4段階

1

- (1) 田中智志。橋本美保(監修) 広石秀記(編著)『教育方法論』一藝社(2014)p. 178
- (2) 文部科学省『学習指導要領解説総則編 小学校』(1998 年版)
- (3) 文部科学省『学習指導要領解説総則編 小学校』(1998 年版)
- (4) 文部科学省『学習指導要領解説総則編 小学校』(1998 年版)
- (5) 松尾知明『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程ー求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版(2016)p. 32
- (6) 文部科学省『中央教育審議会 教育課程企画特別部会(第15回)配付資料 資料2 到達目標に関連する関連資料』
- (7) 文部科学省『学習指導要領解説総則編 小学校』1998 年版
- (8) 渡部信一『教育現場の「コンピテンシー評価」「見えない能力」の評価を考える』ナカニシヤ出版(2017)p. i
- (9) 福田秀樹「音楽表現の楽しさを実感できる授業とはー第1学年「東雲小のあそび歌」の実践を通してー」研究紀要『広島大学附属東雲小学校』(2002)pp. 84-88
- (10) ポール・タフ『私たちはこどもに何ができるのか』英治出版(2020)pp. 90-91

(11) 小島律子他「音楽の授業における楽しさとは」『学校音楽教育研究』1 巻(1997)

pp. 11-20

《参考文献》

- ・ 奈須正裕『教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースの授業づくりガイドブック』
明治図書(2017)
- ・ 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋出版社(2017)

2

- (1) 阪井恵:指導内容としての「音色」に関する研究—倍音構造の経時変化、ノイズ成分、
共鳴等の概念を導入して—: 学校音楽教育研究 18(2014) pp. 122-123
- (2) 有本真紀他: 義務教育段階の器楽教育に関する調査. 日本音楽教育実践ジャーナル
7(2) (2010)p. 48
- (3) 今川恭子他: 音楽科の評価—測ってきた音楽・測ってこなかった音楽. 日本音楽教育
実践ジャーナル 10(1) (2012)p. 13
- (4) 今川恭子他: 音楽科の評価—測ってきた音楽・測ってこなかった音楽. 日本音楽教育
実践ジャーナル 10(1) (2012)p. 14
- (5) 村尾忠廣:『器楽教育の過去・現在・未来』を語る. 日本音楽教育実践ジャーナル
7(2) (2010)p. 66
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』平成 29 年告示(2018)p. 4
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』平成 29 年告示(2018)p. 4
- (8) ジョン・ペインター著(坪能由紀子訳)『音楽を創る可能性』音楽之友社(1994)p. 11

第 3 章

1

- (1) 柳生力「楽器と楽曲の様式を踏まえた学習とその指導の実践」『音楽教育実践ジャーナル』7(2) 日本音楽教育学会 pp. 6-14(2010)p. 6
- (2) 文部科学省『幼稚園教育要領』平成 30 年公示(2019)
- (3) 伊原小百合「楽器とかかわる幼児の行為の縦断的分析:—『叩く』に着目して—」『音楽教育学』47(1) 日本音楽教育学会(2017)pp. 49-60
- (4) 哲学辞典

- (5) 大田堯『大田堯自撰集成 1 生きることは学ぶこと 教育はアート』藤原書店(2013)
- (6) 森山卓郎、鍋恵美、斎藤真由美、村田真里子、樋山ゆかり、小川陽子、高野史朗、光村智香子、田中琢「『幼児のけんかやいざこざ』にどう関わる－学生、保護者、幼稚園教員、保育園保育士の場合－」『京都教育大学紀要』No. 115 京都教育大学 (2009) pp. 27 - 45
- (7) ペトルーシュカ：ロシアの作曲家によってストラヴィンスキーによって作られた。《火の鳥》《春の祭典》と合わせて 3 大バレエ曲として有名である。
- (8) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』平成 30 年
- (9) Malloch, S. & Trevarthen, C. *Communicative Muscality: Exploring The Basis of Human Companionship*. Oxford university Press (2009) スティーヴン・マロック、コルウィン・トラヴァーセン編『絆の音楽性』音楽之友社(日本語訳)より(2018)
- (10) 村田昇『道徳教育の本質と実践原理』玉川大学出版部(2011)p. 43
- (11) 村田昇『道徳教育の本質と実践原理』玉川大学出版部(2011)p. 43
- (12) 村田昇『道徳教育の本質と実践原理』玉川大学出版部(2011)p. 43
- (13) 津守真「不安定に耐える力を養うこと－教育計画における柔軟性の必要について－」『幼児の教育』63(10)日本幼稚園教会 pp. 29-33(1964)p. 33
- (14) 渡邊 保博「意図的活動重視の保育から生活の充実感” をめざす保育へ ～ある公立保育園における異年齢保育の展開を手がかりに～」『保育学研究』46 巻 1 号 日本保育学会(2008)pp. 71-80
- (15) E. H. エリクソン、仁科弥生訳(1977)『幼児期と社会 1』みすず書房 p. 320
- (16) 石垣恵美子、玉置哲淳(編)『幼児教育課程論入門』建帛社(1993)pp. 74-81
- (17) Mozokopaki K(2007). Oi rizes tis musikotitas:
I anaptyxi ton epikoinoniakon vrefikon rythmon apo ton 2o eos ton 10o minas (The roots of musicality: development of infant communicative rhythms from the 2nd until the 10th month). Ph.D. Thesei, Department of philosophy and Social Studies, University of Crete. (edited by Stephen Malloch and Colwyn Trevarthen :
 Communicative Muscality)スティーヴン・マロック、コルウィン・トラヴァーセン編
 (2018)『絆の音楽性』音楽之友社(日本語訳)より
- (18) Patel A. D., Iversen J. R., Bregman M. R. & Schulz I. “*Experimental evidence for synchronization to a musical beat in a nonhuman animal.*” Current

biology19(10) (2009) pp. 827-830

- (19) Winkler I., Haden G.P., Ladinig O., Sziller I. and Honing H. “*Newborn infants detect the beat in music.*” Proc Natl Acad Sci USA 106 (2009) pp. 2468-2471.
- (20) 多賀巖太郎『脳と身体の動的デザイン：運動・知覚の非線形力学と発達』金子書房 (2002)
- (21) 今川恭子 市川恵 小佐川心子 伊原小百合 志村洋子「乳児と養育者の音声相互作用にみる音楽性：音響分析を通して見るその特徴と発達」『聖心女子大学論叢』131 聖心女子大学(2018) pp. 128-114
- (22) O.F.Bollnow, “*Neue Geborgenheit.Das Problem uberwindung des Existentialismus*”, Stuttgart 4Aufl. (1955) 須田秀幸訳。『実存主義克服の問題』未来社(1978) p. 76
- (23) 広岡 義之『ボルノーにおける実在主義克服の一考察：新たな被護性の教育学的意義』「人文論究」第34号 関西学院大学(1984) pp. 113-129
- (24) ボルノウ『教育を支えるもの』黎明書房(1965) p. 136
- (25) 岩田遵子『現代社会における「子ども文化」成立の可能性—ノリを媒介とするコミュニケーションを通して』風間書房(2007)

【参考文献】

- ・今川恭子 関義正 香田啓貴 藤井進也「人間の音楽性の由来と発達—鳴禽類、霊長類、乳児をめぐる学際的探究と音楽教育—」『聖心女子大学論叢』(133) 聖心女子大学 (2019) pp. 171-192

2

- (1) 乙部はるひ「保育現場における楽器導入の仕方を考える—保育者の願いと幼児の発達とのギャップを通して」『帝京平成大学紀要』27号 帝京平成大学(2016) pp. 101-108
- (2) 和久 文子「全国に先がけ、和楽器導入授業の成果（特集 学校現場での日本伝統音楽の指導）」『音楽文化の創造』cmc65 日本文化創造(2012) pp. 20-23
- (3) 文部科学省『中央教育審議会答申』平成28年12月21日
- (4) 服部慶子「養成段階で育成すべき音楽科教員の資質・能力に関する基礎的研究」『静岡大学教育実践総合センター紀要』(29) 静岡大学教育実践総合センター(2019) pp. 108-117

(5) http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf : OECD 生徒の学習到達度調査～2015 年調査国際結果の要約～

- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領 総則編』(平成 29 年告示)p. 23
- (7) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』(平成 29 年告示)p. 13
- (8) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』(平成 29 年告示)p. 233「表現」より
- (9) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編』表現より
- (10) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説総則編』 p. 47

第 4 章

- (1) 小島律子『音楽による表現の教育－継承から創造へ』晃洋書房(1998)pp. 15-16
- (2) 小島律子『音楽による表現の教育－継承から創造へ』晃洋書房(1998)p. 10
- (3) デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2010)p. 65
- (4) デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2010)p. 69
- (5) 西園芳信『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房(2015)pp. 169-170
- (6) 西園芳信『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房(2015)p. 174
- (7) デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2010)p. 55
- (8) デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2010)p. 55
- (9) デューイ 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房(2010)p. 160
- (10) 西園芳信『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房(2015)p. 185 :
西園が提唱し、日本学校音楽教育実践学会が 2006 年に提案した 21 世紀音楽カリキュラムの原理となっている。
- (11) 小島律子「芸術的経験における探求としてお問題解決の特性」『日本デューイ学会紀要』第 50 号 日本デューイ学会(2009)pp. 11-20
- (12) 小島律子「子どもの表現はいかに芽生え、発展するか」『音楽による表現の教育』晃洋書房(1998)p. 1

