

幼児期における音楽的表現の萌芽とその成長についての一考察

—デューイによる教育観からの検討—

A study for musical expression of infant period, how buds and grows his expression

—From the sight of Dewey's educational philosophy—

三輪雅美¹・松永洋介²

MIWA Masami and MATSUNAGA Yosuke

1 問題の所在と研究の目的

幼稚園教育の現場において「一斉保育」と「自由保育」という言葉は、対照的な保育形態として使用されることが多い。一斉保育とは教師の意図のもと、クラス全員に対して同時に同じ方法で同じ活動を進めていくものとされるのに対して、自由保育とは子どもが自らの興味関心から活動を選択し思いのまま自由に進めるものとされる。それぞれに長所・短所がある一方で、それぞれの保育内容が過剰になり本来の理念とのずれが生じると、「統制的な一斉保育」や、「放任の自由保育」といった批判も聞かれる。

幼児教育のあり方を探る中で、デューイの著した『学校と社会』を読んでいくと、その教育論における子どもを観る目、捉え方には、実際に幼稚園の現場で見えてきた子どもの姿と対応するところが随所に見られる。また『学校と社会』の中では一斉保育・自由保育、双方の理念や保育形態に共通する部分と、統制でも放任でもない彼独自のスタンスが述べられている。

筆者A（三輪）は岐阜市立K幼稚園において2週間実習を行う機会があった。

岐阜市立K幼稚園は子どもの自由な遊びを保育の中心に置いている。一般的に言われる自由保育中心の園である。2週間の実習・観察中、自由な遊びの中で歌を歌う、楽器などを演奏するといった音楽活動は見られなかった。しかし一日の中で音楽に関わることが全くないというわけではなく、全員が集まった場で行われる帰りの会では、絵本の読み聞かせの前にみんなで手遊び歌を楽しむ姿が見られた。そこでK幼稚園で観察された子どもの姿をもとに、子どもの自由な遊びの中で音楽的な関心はどのように芽生えてくるのか、また、自由遊びと音楽はどう結び付いていくのかをデューイの理論から考察しようと考えた。

子どもの生活にみられる音楽的行動、自由保育の中での音楽的な発達については武田の先行研究がある。その中で武田は音楽について、「子どもの自由に任せて、保育者が温かくそっと見守っていることで育つ内容と、音楽的表現のように何もしなければ育っていかない内容がある（中略）幼児が様々な表現方法を駆使して自己表現できるようにするためには、日常の保育の中で、保育者の表情たっぷりな歌や、美しい演奏が目にとり（ママ）耳に入ってくるような積極的な働きかけが必要だ」³としている。

武田論文においては、保育者の働きかけの必要性を重視したものであり、環境に対して反応する子どもの表情を表面的に取り上げてはいるが、その意味するものを内面的に捉えて分析しているようには思えない。

1 岐阜大学大学院教育学研究科院生

2 岐阜大学大学院教育学研究科

3 武田道子（1996）、「幼児の音楽教育への一考察～自由保育における遊びの分析を手がかりに」、静岡大学教育学研究報告（教育科学篇）第27号，p.236

そこで本論においては、幼稚園教育の最初の段階である3歳児クラスにおける子どもの日常の遊びの姿や、筆者Aによる「ペットボトルのマラカス作りと音遊び」の実践において見られた子どもの姿から、子どもと音との関わりについて、また保育者の働きかけのあり方について、デューイの教育論をもとに検討することとした。

2 音楽と保育形態

幼児教育現場において「一斉保育」⁴と「自由保育」⁵という言葉は頻繁に使われ、対照的なものとして捉えられている。

そこでまず、一斉保育と自由保育を比較するために、①活動内容の主体性と、②保育形態の2つの面からそれぞれの特徴と、長所・短所について整理した(表1)。ここでは表1をもとに一斉保育・自由保育と音楽との関連について考察する。

(1) 一斉保育と自由保育について

まず、活動内容の主体性という視点から検討する(表1①参照)。

一斉保育の場合、保育者の意図の下、全員に同じ方法で一斉に指導される。そのため、子どもは全員が平等に様々な活動を偏りなく経験することができる。保育者の系統的な指導により見通しを立て最終的なねらいに向け順を追って展開することが出来る。一方、保育者主導の保育によりねらいを強く表に出し過ぎると、「押しつけ」や「やらせ」になってしまう危険もある。

自由保育の場合、子どもの主体性や自発性を尊重し興味や関心に基づいた活動が行われること、自由性が保障されていることから、子どもが自分の選んだ活動を自分のペースで思う存分展開していくことができる。そのような経験を繰り返す中で子どもの内面は充実していく。反面、子どもまかせの活動では内容や経験に偏りが生じやすい。また子どもの中から生まれる活動の変化、発展には限りがあり質的な高まりは難しい。

以上の点から、一斉保育は、発達段階に合わせ外部からの働きかけによって育てる保育といえるのに対し自由保育は子どもの内面から育てる保育といえよう。

次に、保育形態の面から考察する(表1②参照)。

一斉保育では保育者主導の活動が展開される。子どもにとっては保育者(先生)という拠り所があり安心、安定して取り組むことができる。また、その保育者を中心にクラス全体が行動を共にすることで仲間意識が生まれる。このような活動の中で得られる集団としての学びは大きい。個々の育ちにあわせた保育というのは難しい。クラス全員が同じ時間に同じ方法で同じ活動をする一斉保育は、社会性を身につけることから始まる保育であるといえる。

自由保育では子どもの興味・関心にもとづき、子どもが自分でやりたいことを選択するところから始まる。その際、興味をもった活動に取り組むためいつも同じ友だちと行動するとは限らない。他クラスや他学年の子ども同士がふれあう機会も多く、そこからさまざまな学びがある。しかし大勢の活動はあっても、全員で同じ活動に取り組むことはないため、規律を求められる一斉集団行動には適応しづらい。子どもの主体性を重んじる自由保育は、まず第一に自分というものを確立していく自己形成の保育であると言える。

(2) 保育における音楽

幼稚園での「音楽」は、上手に歌を歌ったり楽器を演奏できる能力を身につけることを目的とはしていない。幼稚園教育要領において音楽は領域「表現」の中に位置づけられる。その中で表現は「感

4 近喰は「一斉保育とは保育者が中心になって、同一クラスの子どもに対し、同一時間内に、同一の方法で、同一の活動を行わせる活動形態のこと」と定義している。(近喰晴子(2005)、「一斉保育形態」、浅見均・田中正浩編著『保育方法の探求』、学事出版、p.37)

5 近喰は「自由保育とは子どもの興味や関心に基づいた、自発的で自由度の高い活動を子どもたちに保障する保育形態のこと」と定義している。(近喰晴子(2005)「自由保育形態」、同上、p.35)

表1 一斉保育，自由保育における特徴と長所・短所（◎は長所 △は短所を表す）

| | 一斉保育 | 自由保育 |
|-----------|---|--|
| ①活動内容の主体性 | 保育者の計画した意図的な活動 ◎ 1. 失敗が少ない。効率的に偏りなく保育をすることができる。 ◎ 2. 様々な種類の活動が経験できる ◎ 3. 保育内容や方法に系統性をもちやすい ◎ 4. ねらいを系統立てて具体的な見通しをもって保育をすることができる △ 1. ねらいを全面に出しすぎると活動を押しつけることになる 子どもは受け身になり自主性が育たない △ 2. 子どもの興味、関心、個性や創意工夫を引き出すことが難しい | 子どもの興味や関心に基づく自発的な活動 ◎ 1. 意欲を持って取り組むことができる ◎ 2. 自分のペースで思う存分活動を楽しむことができる ◎ 3. 自分なりの変化、発展を考えようとする力が養われる ◎ 4. 一つひとつの遊びを繰り返し経験を積むことで自分の力に変え次のステップへ進むことができる △ 1. 好きなことだけを行い苦手なことには消極的になったり避けたりすることもある △ 2. 活動や経験に偏りが生じやすい 質的な高まりは難しい |
| ②保育形態 | クラス全員の一斉活動 保育者の提示した活動 ◎ 1. 全員に広めたり経験させることができる ◎ 2. 集団行動のルールを覚える ◎ 3. みんなと一緒に同じ経験をすることから所属感や安心感を持てるようになる ◎ 4. みんなで同じことをした達成感、心地よさを味わうことができる △ 1. すべての子どもに興味、関心のある活動にはならない △ 2. 指導方法が画一的になりやすい 一人ひとりの子どもの育ちに応じた援助が困難 | 個々もしくは、同じ興味をもったグループの活動 自由選択の活動 ◎ 1. 自分で選択することができる自由感がある ◎ 2. 自分で決め活動することにより自主性が育つ ◎ 3. クラスや学年をこえ興味をもったもの同士交流することができる △ 1. 何をして良いかわからない子どもは不自由感をもつ △ 2. 集団行動のルールが身につかない 保育者は子どもたち全体の様子を綿密に把握するのが難しい |

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」とある⁶。幼稚園での「音楽」はこの精神をベースに行われている。

一斉保育と自由保育とでは音楽の捉え方が大きく異なる。

子どもと音楽の関係で見ると、一斉保育においては、保育者の指導を媒介として音楽を外から子どもの中へ注入する。自由保育においては子どもの中から育ってきたもの、引き出されたものを音楽へとつなげていく。どのような方法、スタンスを取っていても目指すのは、音楽の経験を通して子どもの内面を充実させ育てることにある。

一斉保育で音楽を行う良さは、さまざまな活動を全員に等しく経験させることができることである。そして保育者の意図のもと子どもの発達段階に合わせ系統立てて音楽を与え指導するのに適している。しかし一斉に活動する内容がすべての子どもに受け入れられるわけではない。また保育者の指導が強すぎると押しつけ、やらせになってしまうこともある。したがって、選択肢を設けるなどの工夫や、たとえ外から与えられたものであっても、子どもにとってやらされていると感じるのではなく、自分

6 文部省（1998），『幼稚園教育要領』，フレーベル館p.12

たちが楽しんでやっていると感じさせるような指導が必要と思われる。

一方、自由保育では、音楽は保育者の働きかけがなければ生まれにくい。また、子どもの興味・関心と合致しなければ、極端には全く経験しないこともありうる。その場での子どもの興味に任せた活動であるため系統的には繋がっていない。保育者が子どもの行動を把握し音楽的な表現の芽生えと受け止め理解できなければ、そのまま見過ごされてしまう可能性もある。このような懸念はあるが、自由保育では子どもの中から育ってきたもの、引き出されたものと音楽が直結しているため、一斉保育に比べて、子どもが興味・関心を持ち意欲的に取り組むことが出来る。また、子どものありのままの姿、気持ちがそのまま音楽に反映されやすい。したがって、保育者には子どもに見られる行動がどんな意味を持つのか理解し、活動が次へと展開していけるような働きかけが求められる。

3 3歳児クラスにおける音楽的な表現の芽生えと発展

本節では筆者Aの観察実習における記録から、幼児の音楽的な表現の芽生えと発展を考察する。なお、この事例は岐阜市立K幼稚園ひまわり組（3歳児クラス、2007年10月4～22日）の自由な遊びの中で見られたものである。

(1) 子どもの観察から

子どもたちは毎日、みんなの揃った場で行われる帰りの会の中で手遊び歌を楽しんでいた。しかしそれ以外の幼稚園の生活の中では、歌を歌ったり楽器を鳴らしたりするなどの音楽活動は見られなかった。そこで子どもたちの自由な遊びの中で音楽的な要素につながりそうな行動が見られないかと考え、子どもの日常生活を注意深く観察した。そうした観察の中で子どもと音との関わりを示すと考えられる事例を次に示す（事例1～10）。また、下記に示す具体的事実の記述中、音楽的な行動、若しくはそれにつながるのではないと思われる部分は下線で示した。

事例1～4は遊びの中で観察されたもの、事例5～9は筆者Aの行った保育実践「ペットボトルのマラカス作りと音遊び」の中で観察されたもの、事例10は実践後の遊びのその中で観察されたものである。なお文中にあるTは、筆者Aのことであり、保育者の補助的な立場で子どもたちと関わった。また、幼児名は仮名である。

<事例1> しゅんは、毎日園庭の向こうにある森の中を探検する。手には拾った木の枝を握りしめ歩き続ける。途中石段、大きな木、鉄柱などの前やそばで立ち止まり、一つ一つ叩いて音や感触を確かめるような仕草をする。(①) 大イチョウの木が風に吹かれてざわざわ音を立てているのを聞き、「雨が降ってる」と何度もつぶやいた。(②)

<事例2> すべり台の陰で隣のクラスの子どもの白いきれいな石を大事そうに集めていた。そしてペットボトルの中に入れ、首にかけている姿を見て、わたるがぼくも欲しいと言いだした。ひまわり組の数名で、白くてきれいな石を探しに行こうということになった。どこにあるのか持っていた子に聞いてみると、花壇へ案内された。みんなで石を手に入れ、今度は入れ物探しとなった。教室に戻り担任の先生にも聞いてみたが、ちょうどペットボトルがなく、代わりに小さいジュースの容器に入れ、それを2つ合わせテープで留めることにした。わたるがそれをがちゃがちゃ降り出した。他の子どもたちも真似をし始め、あちこちで石ころマラカスが鳴り始めた。(③)

<事例3> 園庭にある木の家の中で、さやか、りかこ、すみれ、としきがままごと遊びをしていた。ご飯を作る材料と道具が足りない。りかこ、としきとTの3人で砂場まで取りに行くことにした。砂場に着き、りかこは卵焼き器を手にするとお玉でコンコン叩き始めた。Tが横にあったプラスチックのボウル叩いて見せた。すると真似してりかこも始めたが、プラスチックの音は気に入らなかったら

しくすぐにやめてしまった。今度はそばにある鉄製の柵を叩き始めた。しばらく叩いていたが最後にまた卵焼き器に戻った。「どれがいい音？」とTが聞くと卵焼き器を振ってみせた。(④) やがてすみれに促されままごと遊びに戻っていった。

<事例4> さやか、あんな、すみれが砂場で遊んでいた。黄色の花を摘み砂で作ったお皿の上に飾っていた。Tが「わぁーきれいなお花だね」と声をかけると、さやかが「先生あげる」と花を差し出した。それを聞いたあんな、すみれが口々に「私もあげる」と続いた。Tは「わぁきれいな。ありがとう」と言い透明なプラスチック容器に水を汲み、花を浮かべた。すみれが突然「お花のジュースを作りたい」と言い出した。他に2つの容器、小さいスコップ、お玉を用意し同じように水を張り花を浮かべた。3人はスコップでトントン花をたたき黄色のジュースを作った。Tが即興で「ジュースを作ろうトントントン、おいしく作ろうトントントン、ジュースを作ろうぐるぐるぐる、おいしく作ろうぐるぐるぐる」と歌うと3人はすぐ歌詞に反応し、手の動きをトントンと叩いたりぐるぐるかきまぜたりし始めた。(⑤) 出来たジュースを「おみやげにしたい」とあんなが言った。小さなジュースの容器にこしながら入れたがフタがない。そこで同じものをもう一つ口を合わせるようにつけ、ビニールテープで（水がもれないよう）留めた。完成したジュースをあんなが振り始めた。じゃぶじゃぶ音がするのが面白そうな様子だった。(⑥)

<事例5> としきは最初みんなの作る様子を見ていたが、しばらくすると同じようにペットボトルに米やパスタを入れフタをしようとした。その時、あっと気がついたような顔をして、「先生もう一つペットボトルちょうだい」と言った。「どうするの？」と聞くと「くっつけたいの。ほら、としくん前にやってみたいに」と言いだした。先日、中に水を入れたペットボトルの口と口を合わせるようにして2つつなげ漏れないようにビニールテープで留めた。そして耳を近づけトクトクトクという水の流れを気持ちよさそうに聴いていた(⑦) 姿を思い出した。一人でテープを貼るのは難しいので2つのペットボトルを固定しはりやすいよう手伝った。完成すると何度も上下をひっくり返しながら米が下に落ちていく様子をじっと見ていた。(⑧)

<事例6> みずきがTのところへリコーダーを持ってやって来る。「私これがつくりたい。でも作り方がわからない」「これはリコーダーって言うんだよ。でもね、今日はこれ作れないんだ。ごめんね。みんなが作ってるこんなの作らない？」とマラカスをみせた。「私は、これじゃなきゃいや」と言って外へ走っていった。(⑨)

<事例7> けいすけはTが用意した楽器が並んでいるのを見つけると、叩いたり振ったりし始めた。普段から保育室で目にしていないタンブリンやすずくに興味を示さず、手作り楽器の太鼓、マラカス、段ボールのギロ、ドングリの入ったビンなどの音を試す様子が見られた。担任の先生に「これが一番いい音だよ」とドングリの入ったビンを振ってみせた。(⑩) 一通り触った後、製作コーナーに行き「これなに？何作るの？」とTに尋ねてきた。ペットボトルマラカスの見本を見せ「こんなのを作れるよ」と言うとすぐにペットボトルを手に取り材料を入れ始めた。米を手で握りしめ入れようとするがこぼれる方が多くうまくいかない。そこでTが紙で作ったじょうごを口ににいれ「ここにスプーンですくった米を入れるんだよ」とやって見せた。真似してやり始めるとじょうごを伝う米の感触が面白い様子でやめられない。(⑪) 「この材料はみんなで分けて使う物だからその辺でおしまいにしよう」と促した。製作後はしばらく振ったりしてあそんでいたが、また楽器の置いてあるコーナーに戻り、太鼓を叩き始めた。手で叩いたり、そばに用意されていた小さなバットの形をした木をバチにして鳴らしたりしていた。その後みんなで合奏したときも太鼓を演奏し続けた。(⑫)

＜事例8＞子どもたちのマラカス作りが完成した頃、Tが「大きな栗の木の下で」をピアノで弾き始めた。するとあきら、わたる、たいち、けいすけ、としき、りかこ、るりが、自分の作ったマラカスや手作り楽器の太鼓、リコーダーを手に音を鳴らしながらピアノの周りに集まってきた。1曲終ると子どもたちから「もっと」「次は〇〇がいい」とリクエストが揚がり「ドングリころころ」「山の音楽家」「さんぼ」などのピアノ演奏に合わせ音を鳴らした。リコーダーを選んだたいちは歌のメロディと同じリズムを一つの音で吹いていた。マラカスを持ったほとんどの子どもたちは、ピアノの左手の刻みに合わせ鳴らしていた。曲の終わりには、ぴったりと合わせ終わった。曲が終わった後に音を鳴らし続けた子どもはいなかった。(13)

＜事例9＞りくは、クラスの友だちがマラカスを作っている様子を部屋の隅の方でじっと見ていた。しばらくすると外へ遊びに出かけたが、そばにいた担任の先生に「ぼく、お部屋に戻りたい」と言い少し離れた教室の隅からみんなの様子を眺めていた。Tのピアノに合わせみんなが楽器を鳴らし始めると、音楽に合わせ嬉しそうにその場で一緒に歌ったり踊ったりしていた。(14)

＜事例10＞マラカス遊び実践の翌週、月曜日の朝、週末の家庭生活から幼稚園の集団生活への切り替えが上手くいかない子が多くいる。朝、担任のS先生は少しでも子どもが幼稚園での生活に楽しくスムーズに入れるよう漫画「ドラえもん」のCDをかけ明るい雰囲気作りをし、子どもたちが朝、出席のシールを貼る台の上に手作り楽器の入った箱を置いておいた。それを見つけたなおとが中からゴムテープの芯に風船を貼ってできた太鼓を取り出し叩き始めた。けいすけも一緒にトントンとたたき始めた。(15)しばらく遊んだ後、今度はなおとがジュースの容器に米を入れたマラカスを取り出し音楽に合わせジャンプしながら鳴らし始めた。その姿がおもしろかったらしく、けいすけも真似をして一緒にマラカスを持ってジャンプし始めた。二人はお互いの顔を見合わせ笑いながらピョンピョン続けた。(16)二人の楽しそうな様子を見てみずきがやって来た。同じように仲間に加わると今度はりかこ、あんなもやって来た。二人は部屋の中にあつたスズを取ってきてチャリンチャリンと鳴らしながら仲間に入ってきた。(17)

4 分析と考察

ここでは前節で見られた幼児の音楽的な行動（それに繋がると思われるものも含む）と対象との関わりについて、(1)対象に関わる前、(2)対象に関わった時、(3)対象に関わった後の3つの時期から考察する。

(1) 対象に関わる前

ア 事例分析

観察した幼児の音楽的な行動は、次の5つを契機として現れると考えられる。すなわち、1)他の子どもの行動、2)自分の行動、3)自分の行動+保育者の働きかけ、4)保育者の環境への働きかけ、5)保育者の直接的な働きかけ、の5つである。以下それぞれのケースについて分析する。

1) 他の子どもの行動による場合

まず、他の子どもの行動を見たり聞いたりすることによって、当該児の興味・関心が自身の内面と直結した場合に音楽的な行動が現れた。そのことは、隣のクラスの子どもの石を見て自分も欲しいと言った場合(事例2-③)や、クラスの友だちの様子をじっと見ていた場合(事例9-⑭)に見られた。また、二人の楽しそうな様子を見てみずきやあんなが仲間に入ってきたケースもこれに該当すると思われる(事例10-⑰)。

2) 自分の行動による場合

次に、過去の自分の経験を繰り返す中で現れる場合がある。例えば、しゅんが森の中で音や感触を

確かめるような仕草をするのは毎日森の中を探検する中でふくらんできた興味関心に基づくものである(事例1-①)。また、ペットボトルの口と口をビニールテープで留めて、トクトクという音を気持ちよさそうに聞いていたのも、自分が以前に行ったことを思い出した結果である(事例5-⑦)。そのことが「くっつけたいの、前にやってみたいに」という発言から伺える。さらにけいすけが制作後はしばらく振ったりして遊んでいたがまた楽器のあるコーナーに戻った(事例7-⑫)のもそれ以前の自分の行動によるものである。ただ、この段階では表現の急激な変化、発展は見られない。それはゆっくりと内面が充実していくためであると考えられる。

3) 自分の行動+保育者の働きかけによる場合

3つめは、自分の行動だけでは大きな変化がなかったが、保育者の働きかけにより新たな展開が生まれ音楽的な行動に結びつく場合である。例えば、事例3-④である。ここではりかこはままごと遊びをしていた。最初は卵焼きをお玉で叩いていたが、保育者が違う素材を叩いてみせるという働きかけを行い、それがきっかけとなっていていろいろな音を試すようになった。これは幼児の働きかけに加えて、保育者の働きかけが新たな音楽的行動を喚起したといえる。また、花を水に浮かべたことから、ジュース作りに展開していったときに、歌に合わせて手の動きを加えたのも、保育者の働きかけがきっかけとなっている(事例4-⑤)。

4) 保育者の環境設定による場合

4つめは保育者の意図による環境設定によって、子どもの行動が自然に音楽へと関わっていく場合である。例えば、事例7-⑩におけるけいすけの行動である。彼は普段から眼にしている楽器には興味を示さなかったが、保育者が準備した楽器が並んでいるのを見つけて鳴らし始めた。これは保育者の準備した楽器が子どもにとって目新しいものであったにせよ、保育者の環境設定によるものといえる。同様に、なおとやけいすけが手作り楽器を鳴らし始めたのも(事例10-⑮)保育者による環境設定であるといえる。

この2つの事例にはどちらにも手作り楽器が関わっている。それはこれまでになかった環境であり、保育者の新しい設定によるものである。それが子どもにとっては普段の生活の中に目新しい選択肢を与えられ自然に興味を持ったといえよう。

5) 保育者の直接的な働きかけによる場合

5つめは、保育者の直接的な働きかけによって音楽へダイレクトに結びつく場合である。例えば、事例7-⑪では、けいすけが提示されたマラカスの材料を見ているうちに、保育者によって「こんなのが作れるよ」示すことで、ペットボトルを手に取り、中に材料を入れ始めた。これは保育者が直接幼児に働きかけた事例である。

しかし保育者の働きかけが常に子どもの音楽的な行動につながるとは限らない。例えば、事例6-⑨のように、保育者が「みんなが作ってるこんなの作らない?」と誘っても、みずきは「私は、これじゃなきゃいや」と出て行ってしまった場合もある。これはみずきが自分の具体的な願いをもっていたために、保育者の提示する代替手段に応じなかったといえる。逆に言えば、すなわち、これは具体的な音楽行動には至らなかったが、彼女なりの音楽表現であったともいえる。したがって、保育者の働きかけが音楽的な行動につながるかどうかは、子どもが対象に対し興味・関心を持っているかどうかにより大きく左右するといえる。

イ 考察

以上5つの場合を考えてきた。幼児が音楽的な行動をするきっかけについて、それぞれの事例の検討をする。

まず、「他の子どもの行動による」場合、隣のクラスの子どもの石を見る(事例2-③)、クラスの友だちの様子をじっと見る(事例9-⑭)、二人の楽しそうな様子を見て(事例10-⑰)など、実際に自分の目や耳を通した情報によって興味・関心が喚起されている。またその情報は、「自分もやって

みたい、自分にもできそうだ」と具体的にイメージしやすい。したがって、他の子どもの行動に興味関心を持ち、なおかつそれが自分にとっても実現可能と思われた場合音楽的行動が喚起されるといえるよう。

次に、「自分の行動による」場合、毎日森の中を散歩する(事例1-①)ような日々の生活パターンの繰り返しや、ペットボトルを以前制作したように、「くっつけたい」という願いをもったとしき(事例5-⑦)や、制作後しばらく音を鳴らした後にまた最初のいろいろな音を鳴らし楽しんだ楽器コーナーに戻っていくけいすけ(事例7-⑫)のような、過去と現在の行動を行ったり来たり繰り返す行いが音楽的行動につながっている。この繰り返しの中で子どもの内面は充実していくと思われる。しかし、他の友だちの行動を見たり、自分の行動から芽生えたりした場合の発展性は乏しかった。それを補うためには、保育者の子どもや環境への働きかけが必要となる。

ただ、子どもに直接的な働きかけをする際には、注意すべき点がある。事例6-⑨で示したように、リコーダーに興味があるみずきはマラカス作りを促しても「わたしはこれじゃなきゃいや」と出ていってしまった。一方、事例7-⑪のけいすけは「こんなのが作れるよ」とTが声をかけると作り方を聞くまでもなく材料をペットボトルに詰め始める。

この二人の行動が対照的なものになったのは、けいすけとみずきの興味の差である。けいすけがそれまでに楽器を十分に触っていたり、制作コーナーの材料を見て「これなあに」と尋ねたりしていることすでに興味を持っていたのに対し、みずきは作りたいものが作れなかったので保育者の提示したものに興味をもてなかったのである。このことから、子どもへの直接的な働きかけは、子どもの興味・関心と無理なく結び付くような配慮が必要となるといえる。

(2) 対象に関わったとき

ここでは子どもが実際に対象に触れたときに、その行動は音楽的な面から見てどのような意味があるのか考える。

ア 事例分析

子どもと対象との間にある音との関わり方を見ていくと、1)音を感じる、2)音に反応して身体反応をする、3)音を鳴らす、という3つの関わり方があることが分かった。以下、それぞれについて述べる。

1) 音をとらえる。

まず、音に興味・関心を示し、身体全体、五感を使ってじっくり聴こうとする関わり方である。しゅんは、森の中を探検する中で、大イチョウの木が風に吹かれてざわざわ音を立てているのを聞く(事例1-②)。また、としきは耳を近づけてトクトクトクという水の流れを気持ちよさそうに聴いていた(事例5-⑦)。

こうした行動は、子ども自身が音を五感を通して味わっている例である。

2) 音に反応する

二番目は、聞こえてきた歌や音楽を聴いて身体反応をするという関わり方である。例えば、保育者が即興で歌い始めたときに、3人の幼児が手の動きをトントンと叩いたりぐるぐるかきまぜたりし始めた(事例4-⑤)のはこの事例である。また、なおとが米マラカスもち音楽に合わせジャンプしながら鳴らし始めたのをみてけいすけが同じような行動をとったのもこの事例である(事例10-⑯)。

3) 音を鳴らす

事例に示されたほとんどの活動に共通してみられたのは、道具や楽器を繰り返し叩く、振る、回転させるなど、直接的な操作によって音を鳴らすという関わり方をしている。これは対象との関わりの中でもっとも簡単に行えるのが、ほとんど技術を必要としない自分の手を使って叩く、振る、回転させるなどの奏法だからである。

イ 考察

対象に関わるときに重要となるのは、「音をきく」という行為である。音をとらえるときには、大イチョウの木がざわざわ音を立てているのを聴いたり（事例1-②）、耳を近づけトクトクトクという水の流れを聴いたり（事例5-⑦）するなど、意識して音を聴くという行為がみられる。いわば、耳だけでなく身体全体で「音を聴いている」といえる。

音に反応して身体反応をする場面では、耳を通して何気なく聞こえてきた保育者の歌や（事例4-⑤）、保育室でかかっていたドラえもんのCDを聞く（事例10-⑮）ことがきっかけとなった。音を鳴らす時の叩く、振るなどの行為は手からの延長で直接的に技術を必要とせず行うことができる。この動きは楽器の奏法に結びつく。

音を出している時に、子どもは身体を繰り返し動かす行為を楽しんでいるのか、そこから出てくる音を楽しんでいるのかは明確に判断が付きにくい。しかし、卵焼き器を手にするとお玉でコンコン叩き始める（事例3-④）場合では、素材によって音色が変わることを聴きわけている。また、叩いたり振ったりし始め、音を試す中で、ドングリの入った瓶を差し出して「これが一番いい音だよ」という場合では（事例7-⑩）、いろいろな楽器の音色を楽しむだけでなく、自分の気に入った音を選択するという判断を下していることまで行っていることが分かる。また、太鼓に関心を示し、ずっと叩いていたけいすけの行動からは（事例7-⑫）奏法の違いが、音色の変化につながると感じていることを伺わせる。さらに、事例4-⑤や事例10-⑯のように、身体反応をするのはリズムに同期しているとも考えられる。その場合には子どもは身体を動かす行動を楽しむだけでなく、音を聴き、その音と関わり続けることで音に対する感性が深まっているといえるだろう。すなわち、この時期の子どもたちの行動において音楽の最もプリミティブな形である「音をきく」ということがごく自然に為され、それがきっかけとなって音楽的な行為に深まりがみられるということである。

（3）対象に関わった後

対象に関わった後の子どもの様子から、その関わりをどう受け止めていたのか、どう展開していくのかを考えると次の4つの段階があることがわかった。

すなわち、1）音の発見と知覚・感受、2）感受の深まり、3）周囲への影響、4）他者への伝達行為の4つである。以下、それぞれの段階について述べていく。

1）音の発見と知覚・感受

子どもは音に対し興味を持ち自分の中でじっくり味わう。すなわち、まず音を知覚し、次にその音に誘発されて具体的な映像イメージを醸成するのである。これが感受である。

例えば、事例1-②の場合を検討してみよう。しゅんは大イチョウの木が風に吹かれてざわざわ音を立てているのを聴いた。このとき彼は木が発する音を音色やリズムとして聴いたのである。これはイチョウの木が作り出した質である。そしてその質が彼に「雨が降ってる」と何度もつぶやかせた。つまり、木の作り出した質が彼に雨の降る様子を想起させたのである。同様の例はじゃぶじゃぶ音がするのを面白そうに楽しんでいたあんな（事例4-⑥）にも見られる。このとき彼女には音から想起された映像イメージがあったと考えられる。さらに、水の流れを気持ちよさそうに聴いていたり（事例5-⑦）、米が下に落ちていく様子をじっと見ていたり（事例5-⑧）した事例も、音を味わいじっくり味わっている姿である。

2）感受の深まり

1）で述べたように、音への発見をし知覚・感受した子どもは、じっくり味わう中で、音とのかかわりに面白さ、楽しさを感じ行動を継続している。例えば、けいすけは、米の感触が面白い様子でや

7 梅本はリズムの同期について次のように述べている。「人間が環境世界に適応して生存していくためには、環境世界の事物や事象の変化のリズムに自らのリズムを合わせていかねばならない。そのためには変化の時間の長短を知覚し、自分の行動の時間的な変化を調節する必要がある。このことは、すなわちリズムの知覚であり、リズムの同期である。」（梅本堯夫(1999), 『子どもと音楽』東京大学出版会 p.60）

められなかった(事例7-⑪)。また太鼓を使ったときも、最後まで太鼓を演奏し続けた(事例7-⑫)。これらは遊ぶ中で感受が深まっている例であるといえる。

3) 周囲への影響

第三に、誰かが音楽を楽しんでいる姿が他の子どもへの興味・関心に繋がっていることが挙げられる。例えばわたるがジュースの容器を振り出すと他の子どもたちも真似をし始めたこと(事例2-③)や、けいすけとなおとが遊んでいるのを見て、みずき、りかこ、あんなが仲間に入って来た(事例10-⑪)のは、このことを示しているといえる。

4) 他者への伝達行為

前項で述べたのは周囲への影響であるが、それが発展すると今度は、自分の気に入った音を他者にも伝えようとする行動に発展する。例えば、りかこが卵焼き器を振って見せた(事例3-④)ことや、けいすけが、これが一番いい音だよとドングリの入ったピンを振って見せた(事例7-⑩)ことがこれに該当する。

イ 考察

以上の結果、幼児の音楽的な行動は、上記の1)から4)へ次第に発展していくことがわかった。すなわち、生活の中で何かの音に気付き「おやっ」と思うこと、そしてその音に対し興味を持ち味わうことから始まり、音との関わりに面白さや楽しさを見いだしやり続けること、その姿は他の子どもの興味・関心を引き出すことへと続いていく。そしてその行動は自分の思いを他者に伝えたい共有したいという思いに発展していくのである。

その際保育者の援助として必要な態度は外側からではなく子どもの内面に興味・関心が芽生えるような働きかけをすることである。また幼児教育現場での音楽活動は様々な取り組みがなされている。その中で私は子どもたちの行動から現れてきた、叩く、振る、身体を動かすといった行為と音を聴くことを組み合わせた活動を充実させていくのがこの時期の子どもたちにとって最も自然でふさわしい形ではないだろうか考える。

5 デューイの教育論から見た幼児期における音楽的な関心の芽生え

デューイは『学校と社会』⁸の中で、子どもの成長について「興味こそは自然の資源であり、投資されざる資本であって、子どもの活動的な成長はこれらの興味をはたらかせることにかかっている」と述べている。またこの興味を①談話、すなわちコミュニケーションの興味、②探究、すなわち事物を発見する興味、③物を製作すること、すなわち構成の興味、④芸術的表現の興味、の4つに分類している⁹。

この中の2番目に挙げている「探究」に関してデューイは、「子どもたちはたんになにかをやってみるのが好きなのであり、こうすればどうなるかをみまもっているにすぎないのである。しかし、こうした探求の本能は、これをそのおもむくがままに放任しておくことはいともやすいが、またこれを価値ある結果をもたらすように利用することもできれば、指導することもできるのである」と述べている。これは幼児の音楽的な行動と対応しているように考えられる。そこで本節では、幼児の音楽的な行動を、デューイの言う興味の観点から照らし合わせ検討する。特に保育者が探求の興味を生かすという立場から、子どもの観察から挙げた前述の事例より、筆者Aが関わったものについて取り上げる。

先に述べたように、デューイは興味を4つのカテゴリーに分類しているが、前節で述べた事例がそれぞれどのカテゴリーに属しているかをまず整理する。4つの興味に関しては、①談話、すなわちコ

8 デューイ (1957), 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店 p.61

9 デューイ (1957), 前掲書 p.57

コミュニケーションの興味、②探究、すなわち事物を発見する興味、③物を製作すること、すなわち構成の興味、④芸術的表現の興味とし、各事例の中に丸数字で示す。④に関しては対象が幼児であり芸術的な段階ではないが、プリミティブな形での表現¹⁰への興味という捉え方をした。

その結果、各事例の中でのデューイの興味との関連は次のように示された。

- (1) 事例3 木の家の中でのままごと遊び①③→卵焼き器とお玉②→保育者が違う素材の音を叩く→いろいろな音を叩く②
- (2) 事例4 砂場での遊び①③→保育者が花を浮かべた→ジュース作り③→完成したジュースを振り音を楽しむ②→ままごと遊びに戻る①③
- (3) 事例5 みんなの様子を見ている②→制作し始める③→「前にやってみたくにっつけたい」②③→保育者の制作援助→制作③→何度も米が下に落ちていく様子をじっと見つめていた②
- (4) 事例7 楽器を見つける②→振ったり叩いたりしてこれが一番いい音だよと言う①②→保育者によるペットボトルマラカスの提示→制作をする③→完成後音を鳴らす②→別の楽器を鳴らす②
- (5) 事例8 マラカス製作が完成する、音を鳴らす③②→保育者がピアノを弾き始める②→ピアノの演奏に合わせて楽器を鳴らす①④
- (6) 事例9 教室の隅からみんなの様子を眺めていた②③→保育者がピアノを弾き始める→音楽に合わせてその場で歌ったり踊ったりしていた④

事例3、7、8、9においてデューイの言う「②探求の興味」に保育者の働きかけが行われていた。

まず、事例3では、卵焼き器の音に興味を持ったりかこに、保育者が違う素材の音を叩いて見せたことが彼女の興味を刺激した。ここでは保育者が違う素材で音を鳴らすことにより、「叩くものを変えると音が変わる」と気づいたりかこが、いろいろな音を試しながら自分の好きな音を見つける行動へと発展した。次いで、事例7では、子どもの楽器への興味に対し、何種類かの楽器を用意するという保育者のはたらきかけにより、いろいろ試す中でこれが一番いい音という音色の知覚に発展している。さらに、事例8、9においては、マラカスが完成して音を楽しんでいる時や、その様子を見て自分が入っていけないが、音に対する興味でいっぱいのところ保育者がピアノを弾くことにより、一緒に楽器を鳴らしたり、音楽に合わせて歌ったり踊ったりする表現につながった。単純に音を聞く、音を鳴らすと言う段階から、意識して音を聴く、ピアノに合わせて音を鳴らすという具合に音楽的な反応の仕方が向上しているといえる。

ところで、事例4、5を振り返ってみると、保育者は③の構成の興味に働きかけていたと考えられる。すなわち、幼児が活動するための環境を設定したのである。その結果、幼児は保育者の準備したものに関心を示し、それらを用いて活動を始めたのである。このことからデューイの言うように、探究する本能は音楽的な興味においても価値ある結果に利用すること、指導することが可能であると考えられる。

しかしそのほかの働きかけが必要ないということではない。事例3ではままごと遊びから始まりいろいろな音を聴いた後、再びままごと遊びの世界に帰って行く、事例5のマラカスを作る際にとしきが「もうひとつペットボトルちょうだい」と過去に作った経験を思い出し、その記憶をもとに再び作業を進めた。事例7ではけいすけが、最初いろいろな楽器の音を試し、その中で一番いいと思う音を見つけた。そして十分に音を楽しんだ後マラカス作りをした。完成し音を鳴らした後、再び別の楽器の音を鳴らし始めた。この行動からは、けいすけの意識が過去と現在を繰り返したり来たりしていることが分かる。この何度も繰り返す行為により子どもの内面は充実、成長して新たな展開が生ま

10 プリミティブな表現について小島は、「外的なもの働きかけによって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すこと」と述べている。(小島律子(1998)「表現の原理と教育的意義」小島律子・澤田篤子編『音楽による表現の教育』晃洋書房p.2)

れる。

デューイは教師の働きかけを「暗示」という言葉を使い、「子どもを見まもり、かれが暗示にたいしてとる態度を観察することによってのみ、われわれはそれらの暗示が子どもの成長を助長する要因として作用しているかどうか、或いはまた、それらのものが正常な成長を妨害する外部的な、おとなの勝手なおしつけとなってはしないかをみわけることができる」¹¹と述べている。したがって、保育者は、子どもの行動の意味をよく考え、その場の子どもに応じた働きかけをすることが必要とされる。

6 まとめ

幼稚園児の生活の観察を通して、子どもたちは自由な遊びの中で、音楽的な芽生えを数多く生み出していることが分かった。しかしそれが音楽に結びつき発展していくためには、それぞれの場に応じた保育者の働きかけが必要である。その際、外部から子どもに注入する方法を取るのではなく、子どもの興味を感じ取り働きかけることが重要であると考えられる。この点でいわゆる「一斉保育」よりも「自由保育」の方がより子どもの成長に寄り添っていると考える。デューイの論ずる「探究」への働きかけは、当初の探究の段階から、音色を知覚したり、ピアノに合わせて演奏したりするなどの質的な高まりが見られたことから、音楽においても有効であることが分かった。今後は以上のことを踏まえ探究への興味に対し保育者が具体的にどのような働きかけをすればよいのか、自由な遊びの中のみならず、幼稚園での活動全体を通してのあり方を検討していきたい。

参考文献

- 浅見均, 田中正浩編著 (2005), 保育方法の探求 学事出版
- 石垣恵美子, 玉置哲淳, 島田ミチコ, 植田明編著 (2002), 幼児教育課程論入門, 建帛社
- 梅本堯夫 (1999), 子どもと音楽, 東京大学出版会
- コーエン&ルドルフ, 森上史郎 (訳) (1983), 幼児教育の基礎理論, 教育出版
- 小島律子・澤田篤子編 (1998), 音楽による表現の教育, 晃洋書房
- 佐伯胖 (2001), 幼児教育へのいざない, UP選書
- 武田道子 (1984), 子供の生活にみられる音楽的行動, 静岡大学教育学研究報告 (教育科学篇) 第16号
- 武田道子 (1996), 幼児の音楽教育への一考察～自由保育における遊びの分析を手がかりに, 静岡大学教育学研究報告 (教育科学篇) 第27号
- デューイ, 宮原誠一 (訳) (1957), 学校と社会, 岩波書店
- 待井和江編 (1983), 保育原理, ミネルヴァ書房
- 森上史郎 (1984), 児童中心主義の保育, 教育出版
- 文部省 (1998), 『幼稚園教育要領』, フレーベル館

11 デューイ (1957), 前掲書 p.156