

幼年期における音楽学習のあり方

—創作活動を中心に—

森 きみえ

(音楽リズム研究室)

(平成4年4月27日受理)

はじめに

“魅力ある音楽の授業”を学習者も教師も求め、熱心な教師や音楽の専門家たちによって創造的な音楽のいろいろな試みが行われている。その反面、従来の音楽学習に対する考えが根深いことも見られる。例えば、創作活動は五線紙に音符を記することであると考えている教師もかなり多く見られるのも事実である。そこで子どもたちの遊びの中から学習へと発展させられる萌芽を見つけ出し、それを基にして全身の動きや声の表現に、あるいは簡易打楽器や鍵盤楽器などでの即興的表現へと、自然に展開する方法を考察してみたい。

1. 音楽学習における創造的表現

幼年期教育から小学校教育への関連性について検討され、小学校のカリキュラムに生活科が設けられた。保育の場では明確に学科目があるわけではなく、子どもが個々に興味のあることを自由に活動する“遊び”である。音楽教育について考えてみれば、子どもは自由に遊ぶ経験をもって小学校に入ると、歌う・ひく・聴くというように区分された学習活動が示され、教科書を中心にした授業が展開される。また、幼年期教育では音楽表現活動の中心に据えられていた身体表現があまり見かけられなくなる。このようにいろいろな変化が小学校入学とともに起ってきて子どもを非常に緊張させ、新しい人的・物的環境に入って行く勇気とそれへの適応が要求されるのである。言い換えれば、保育の場と比べて小学校では、子ども個々の興味や関心を取りあげ、それらを相互に関連づけて自由に発展させるという場や機会が狭められてくる。そのような大きなギャップから派生するショックをいかに軽くして小学校教育に適応させるかが、子どもの長い人生における学校教育の期間を有効にかつ効果的に機能させ、子どもに内在する個性的能力を発現させることにも影響していくのである。

日本の教育現場では、教師は指導する人・子どもは学ぶ人、という役割のパターンが明確にできあがっているのであるが、そうした決められた形態の中で活動させることは、子どもに内在する能力を十分に発揮させるために果たして適当であろうか。創造的な活動を活発にするには、子どもの学習する場の人的・物的環境が大事なのである。即ち、子どもの学習への意欲を育て、子どもが安心して行動できる場を創るのである。それは人間関係が円滑に運ばれること、言い換えれば、子どもたち相互の間に・子どもと教師との間に、子どもの情緒を安定させる信頼関係が樹立されていることが必須なのである。ピアジェが創造的思考力を育てるにあたって、お

とながまず第1に注意すべきこととして述べているのは、おとなの考えを一方的に子どもに押しつけないことをあげている。そして子どもの心身の各発達段階に応じて、個々の子どものもっている興味や関心が何であるかを見きわめ、それを十分に理解したうえで、子どもが自己の力で自主的に問題を解決することができるように、おとなが仕向けてやるのである。さらに大事な点は、子どもが数人の集団で活動するように仕向け、子どもどうしの相互作用によって客観的・合理的思考を発達させる。即ち、他者の立場を理解することによって共通の思考の基盤が成立し、相互の意志の疎通ができるようになる⁽¹⁾。いろいろな能力は、子どもが遊びのなかで試行錯誤し、また他の行動を模倣することによって獲得される。手本は自然界や日常の人間の営みのなかにあるが、おとなはそれらの事象に目を向けさせ、興味をもたせたり気づかせたりすることができても、問題の解決方法を教えることはできない。それは子ども自らが模索し発見していくことによって、自分のものとし能力を獲得していくのである。だからおとなは、子どもがそれを発見し解決するまで時間をかけて“待つ”姿勢が求められるのである⁽²⁾。

効果的な学習の環境設定の条件としての人間関係について考えてみよう。特に重要なのは子どもと教師との関係であろう。教師の存在が子どもに対して有形無形の影響を与えるが、教師自身のやる気・意欲と知性と感性及び指導能力が鍵を握ると言えよう。授業に対する正しい動機づけがなされるかどうか、子どもの発想や行動をいかに受け止めるか、いかなる正の強化が与えられるかなど、様々な要因があろう。また子どもの仲間関係については、そのグループの構成員が大切である。子どもが自分と同じ活動をする仲間からいろいろな刺激を受け、その中での行動が、単に能力ばかりでなく人間性の育成にも関係してくる。マーセルは、(1)順応への自然な意欲、(2)優位に立とうとする意欲、(3)協力的意欲、(4)認められたい意欲、の4つをあげ⁽³⁾グループでの活動の効果を述べているし、同じようにグループの構成員によって活動の効果が高まりもし、反対に低下することを実験によって証明されている⁽⁴⁾。子どもは仲間が興味をもっていることに同様の関心を示す。それは教師が示す興味よりも強く印象づけるものである。また、仲間に対抗して競いあう感情を抱くことは全く自然なことである。そして、子どもは仲間と協力することによって自己が目指すレベルよりも高く、しかも容易に達成できることを知っているし、自分一人では達成不可能なことが、グループ活動によって可能になることもまた事実である。また、グループの中で自己の存在や能力を認められたいという欲求をもつことは自然な感情である。従って、グループでの活動は子どもたちが個々のアイデアを交換し、自己の考えを客観化して自己を眺め知ることができるようになるという機能をもっているのである。これらの人間関係の多様性とそのかわり方と同時に、音楽活動においては質的に高い芸術を指向する感性が求められる。これは特に教師に要求されよう。即ち、子どもは教師や仲間との人間的交わりによる成長とともに、音楽によって与えられる感動によっても大きく精神的成長を遂げるのである。この感動が子どもへの動機づけのひとつの大きな要素となる。音楽によって音楽を求めるように動機づけられた子どもは、質的に高い音楽をみずから求めるようになり、自分の好む音楽を繰り返し鑑賞したり歌唱するなどの活動が行われるであろう。従って、創造的な音楽活動を促進するには、良質の音楽が与えられるそのような環境があり、その中で音楽に興味を示し、反復してその音楽を学習することによってさらに感動を深めていくことになろう。このような学習の過程が質的に高ければ高いほど、子どもの感受性が磨かれていくと言えよう。そして、音楽を感覚的に受容することによって、自己の感情を音とリズムで試行錯誤して表現していく活動が引き起こされてくるのであろう。この際に、自己が過去に

体験した楽しい・美しい・おもしろい、と印象づけられた音楽の断片の模倣がなされるであろう。ここに行われる模倣は「ものまね」ではなくて、子どもの内面で濾過され、反芻されて表出されてくるものである。だから、それは子どものオリジナルな表現として認め、その表現過程を反復させることにより自己のオリジナリティを表現できる方向へと仕向けることが教師の任務であろう。要するに、子どもによって表現される音楽が、例え既成のものであっても、それが既成の音楽の再演や模倣のように聞こえても、また稚拙な表現であっても、既成音楽の再演として受けとめるのではなくて、子どもが自己の音楽として表現していることを高く評価するという教師の姿勢や考えが、子どもに自己の音楽を創造する楽しさを知る機会を用意し、更に独自の音楽の創造へと促すのである。従って、教師は音楽を教えるのではなく、子どもから表現されるアイデアや音やリズムをとりあげたり、あるいは教師が動きを導き出す言葉がけや音楽的なアイデアの提示や、楽器を用意する、といった援助を与えることを大事にしなければならない。そしてそのような子どもの自主的な創造活動が、幼年期から児童期へと引き継がれ、子どもの自然な内面の表出といった生々しい表現をより音楽的な形を整えた表現に高めていくのである。この段階に至って音楽の構成や紙に記述するといった系統立った指導が求められるのである。幼年期の音楽表現の経験が豊かであればあるほど、子どもは創造の楽しさ・面白さを実感して知っているであろう。そして小学生になってもそのような経験を求め、幼年期の表現よりも内容の充実した音楽の創造へと新しい経験を付加していくのである。

次に、音楽の創造への成長過程を示す幾つかの事例を上げてみよう。

2. 遊び活動から表現活動へ

(1) 視覚的にとらえた感じを音で表現する

教師は子どもの遊びのなかから音楽的な創造へ結びつけられる素材を見つけて、創る遊びに発展させていく。

子どもたち全員で最近好んで遊んでいる活動をする。これは個々の子どもが内面で描いているイメージを表出しやすいように、心も体も柔軟にする準備運動であるとみなされよう。

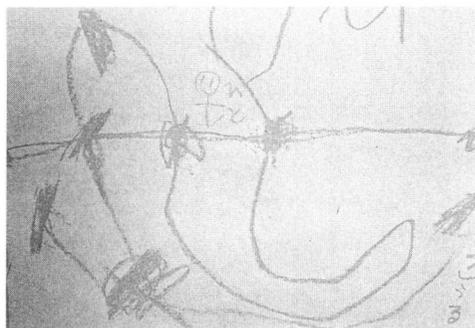
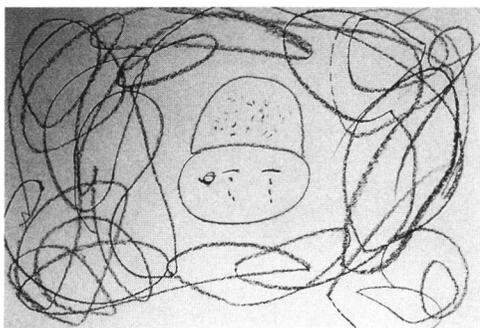
「綱引き遊び」 これは架空の綱が教師と子どもたちの間に張られているとイメージしてその綱を互いに引き合うもので、実際の綱を引くのではないが、綱が手に触れる感触や重さや力を入れることなどをイメージする。すると無意識のうちに筋肉が緊張することを体験する。また子どもはこのような活動を通して、身体を自由に動かすと同時に腹の底から思い切り声を出すことが、自己の心身を柔軟にし、創造的表現を容易にするための重要な基礎を築いていくのである。そして自己の内面を表現しやすい場をつくるには、個々の気持ちや身体がほぐれ、更に全員の気持ちが融和しやすい状態をつくり出す。そして仲間を意識せずに声を出しやすい気持ちになり身体が自然に動いてくるのである。この準備運動は五感を揺さぶり情動を刺激して内面で起ってくる感情を率直にスムーズに表現させると考えられよう。イメージ活動を活発にさせることによって、独自性のある表現を指向させる。つまり、視覚的に・聴覚的に・触



(綱引き遊び)

覚的にとらえられない“もの”や“こと”を実際に見る・聞く・触る，というように実感させるのである。この実感は，例えば，形・色の調子・テクスチャーなどや，音の声色・強弱・感情・高低などや，滑らかな・ざらざらした・ごわごわした・冷たい・温かいなど，具体的に，しかもそれぞれに感情の裏づけをもって感じとるのである。この経験が自己の内面をしっかりと見つめ，同時にまた精神的な緊張を要求するものである⁽⁵⁾。

「どんぐり ころころ」歌をみんなで歌う。次いで「笑っているどんぐりになって歌おう」，「泣いているどんぐりになったらどんな声を出すかな？」，「怒っているどんぐりになって歌おう」など，いろいろな感情を想定して子どもが自分の感情を表現しやすいように示唆する。「いろいろなどんぐりが現れたね。では，自分の好きなどんぐりになって歌おう」という歌った後で，「どんなどんぐりさんになったかな。絵に描いてみよう。」子どもは自分の感じたように画用紙に描き，その絵を見ながら歌って教師に聞いてもらう。



(どんぐりのイメージ)

いろいろな活動を始める前によく知っている歌を歌うことは，子どもの気持ちをほぐすのに有効である。どんぐりが自分と同じようにいろいろな感情をもっていると想定して，それをイメージしながら歌うことは，歌唱が表面的な表現に陥ることなく，さまざまな感情表現ができることを理解させることになる。その歌唱活動の後すぐに，自分の歌った感じのどんぐりのイメージを紙に描くが，そこにはどんぐりの形をそのままに描いている子どもや，自己の感情をどんぐりの形にとらわれることなく自由な線で描いている子どもなど様々な表現が現わされた。そして自分の絵を見ながら再び「どんぐり ころころ」を歌唱する。それは，上記の活動をする前の歌唱表現をさらに高めたもの，即ち，さまざまな感情をもったどんぐりがあることを理解させ，どんぐりの感情と人間の感情を重複させて感情表現を高める一つの方法・手立て

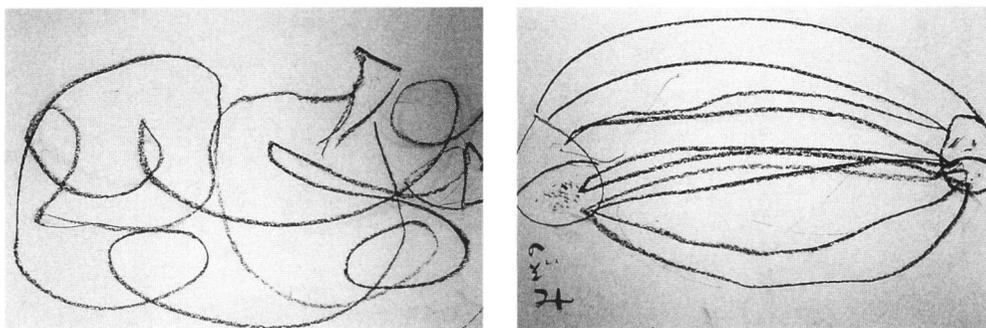
とも言えよう。また，単に歌唱するのでは感情表現は深まらないであろうが，視覚的に確認することによって，子どもはどんぐりに対する思い入れができるようになろうと思う。

「電波ごっこ」 子どもが現在興味をもっている活動から発展した事例である。子どもたちみんなが首に掛けている手製のネックレスに宇宙からの電波が受信されるとイメージしている。教師が「電波がいくよ」といいながら一人ひとりにいろいろな声色やリズムで擬態音を発



(電波ごっこ)

する。「この電波はどんなに流れていった?」、「ひゅるひゅるって波みたいに来たよ」、「ゴロゴロって雷みたいに鳴ってた」など、子どもたちと教師は会話を交わしながら自分のイメージを表現している。このような活動を行った後すぐに電波のイメージを紙にかく。そして、描いた線をなどって内面に聞いている音のイメージを探り出し声で表現する。つまり、子どもは内面で鳴っている音を視覚化された音のイメージを基にして音声化するという、声の表現の第1歩を模索させるものである。その絵の線をなどりながら自由に感じたままを声で表現する。



(流れる電波の表現)

何の予備活動もなく即興的に自己の内面を声で表現させることは難しい。まず自分でも把握できない内面の動きを線や形や色に表現してみる。次いでそれを頼りにして声で旋律らしいものを歌い出してみる。ほとんど高低もはっきりしない旋律らしいものではないが、とにかく子どもが自分の旋律を歌ったという満足感を持たせることに大きな意義が見いだせようし、また歌う行為を評価したい。この活動のなかで特に印象的であったのは、電波の波を表わした線をなどりながら「どんぐりころころ」の旋律が無意識に歌われた。そして、その子どもはフレーズをいろいろな方向へ延びる線の交差点で表わし方向を変えて表わした。即ち、1つのフレーズを歌うと方向を変えて別の線を指でたどるのである。そして、繰り返す同じ活動を行ったのである。

これらの活動は、イメージを音化する活動であるが、この活動に入る前に、身体の動く方向に合うように発声させた。即ち、床近くに全身を丸めた状態から次第に身体を高くしながら声で低音から高音へと自由に出させた。その活動のなかでフレーズの長さにもいろいろな変化をつけた。この段階では発声と旋律の高低を実感させ、自由に表現できる能力を培うという目的があるが、活動を繰り返すうちに、徐々に高低のはっきりした旋律として認められる表現へと促



(音の高低の身体表現)

すものである。更に旋律の上行・下行の即興表現に合わせて手や身体でいろいろなリズムを表現する。即ち、歩いたり走ったり跳ぶなどや、動きの表情（ニュアンス）を表現させるようにし、音楽の要素が総合的に表されることを体験させるのである。このように具体的な音楽の要素を全身運動で経験しておくことが、自己の音楽的表現に結びつきやすくと考えられよう。そして、全身運動の後で今実感したままの印象を図に描く。描いた図を見ながら歌って、音楽の構成（旋律の動く方向、リズムの動き、フレーズの流れ）を確認するのである。この具体的な体験を描くという別の方法で体験することがその体験を確認し、整理して理解され、それが新たな創造へと発展していくと考えられよう。

(2) 楽器の音を点・線で記し音楽の創造へと発展する

上記のような活動を更にリズムを聴いてそれを点や線で表わす、あるいは、リズムを聴きながら点と線で示す。音の高低を段階状に描く、などの活動に発展できよう。例えば、「小鳥さんが鳴いているよ」と教師が言いながらトライアングルでリズムをたたくと、子どもはそのリズムを口ずさみ、次いで紙に描く。教師は楽器の種類を換えていろいろなリズムを出す。あるいは、教師が音の高低を付けて即興的な音（オン）や旋律を発生すると、子どもは点・線で高低を描く。この活動に続いて、子どもが紙に描かれた点・線を見て発声したり楽器で音を出すことができる。このような活動から将来楽譜を視奏する活動へと発展させる下地を作っていくことができよう。

(3) 楽器による音とリズムの模索から表現を発展させる



(音とリズムを創る)

2人の子どもが、大太鼓と小太鼓のいろいろな部分をたたいて出た音を楽しんで行っている。それは音色の違いや、音色と長短のリズムを組み合わせるいろいろな短いリズムが創られるが、そのうちに同じリズムを何度もくり返しひいて楽しんでいる。教師は表現されるリズムの断片をつなぐように援助し、まとまりのあるフレーズ・リズムを創作するように仕向ける。即ち、楽器をもって仲間と自由にリズムの創造を試行錯誤させるのである。この活動のなかに、

楽器のたたき方—たたく場所・たたく角度・力の入れ方—によって様々な音色や強弱が生まれることを経験し、遊びながら音楽の創造への手がかりを把握していくと思われる。

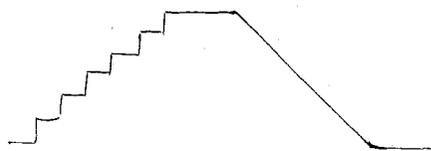
(4) 音の高低の識別

子どもたちが簡易打楽器を手にして自由に音を出している。それはたたくと出る音を試すのと、たたくという行為による筋肉的な快感を楽しんでいるとみなされよう。しばらくすると高さの異なる台を運んできて高低の順に並べ、子どもたちそれぞれが楽器をもって台の上に立って奏し始めた。各自が手にもっている楽器に音階のように明確に識別されるピッチはないが、高い位置に鈴が、カスタネットが、そしてトライアングルが、シンバルがというように低い台の方向へ並んで、並べた台の下には小だいこ、大だいこが並べられた。この活動を始めた頃には、子どもたちは自分のもった楽器を思い思いに鳴らしていたが、1人の子どもがリーダーになって全員に指揮をして活動に方向性を与えて奏し始めた。高低に合ったように台を並べたことと、それぞれの楽器間にある音の高低や音色を表現しようとしている子どもたちの意図が理

解されたのである。

(5) 記譜へのきっかけをつかむ

子どもの周囲にある物や子どもの行動の中で音階に結びつく箇所や動きを探す。それにはまず階段や滑り台やジャングルジムなどが思いつくであろう。みんなで階段を昇り降りする。階段の最も下をドと仮定してみんなで歌いながら階段を昇る。高い位置から歌いながら降りる。滑り台の階段を昇っては滑り降りる行動を繰り返し繰り返し行う。それを紙に線で描く。線をなぞりながら出しやすい声で音の高低を歌う。そしていろいろな楽器の中から音が順に並んで



いるものを選び出し、順々に鍵盤や弦を奏してみる。1つの楽器で音階的に音を出せる楽器として木琴・鉄琴・ピアノ・オートハープなどが見いだされよう。従って、子どもの周囲にいろいろな美しい音の出るものや楽器を用意しておくことが活動を活性化できる。この活動に引き続いて、描いた階段を長い線に変化させる。

何本もの描かれた線の上に（マジックボードでもよい）丸や点を順に、あるいは間隔を置いて書く。その丸や点を見ながら発声し、同時に全身を低く・高く動かす。この活動は五線上の音符を読むことや、自分のイメージする音を音符で記述することへ発展させることにつながるであろう。

3. まとめにかえて—音楽表現の条件—

音楽の自己表現は絵画の表現とは異なった難しさをもっている。絵画の場合には、子どもが色と線と点で自由に思ったように描くと、それはその子どもの自己表現として認識される。それはそこに子どもの生命が自然ににじみ出ているからである。それと同様のことが音楽表現においても言えるだろうか。つまり子どもが自由に楽器をたたいたならば自己の音楽表現として認識されるだろうか。答えは「否」である。音楽表現として成立するには、最低の条件として聴覚に受容して快いと感じられるかどうかという点がまず問題になろう。それらは音色と強弱が最も敏感に人間の感受性を刺激するであろうし、更にまたリズムに乗れるかどうか、つまり感覚的にスムーズな流れを感じることができると大いに関連すると思う。カナダの作曲家、M. シェイファーが音楽創造の練習問題として3種類をあげている。(1)きくこと、(2)分析、(3)つくること⁽⁶⁾である。これらの点を自由に経験する場を与えることによって、音表現・リズム表現が、そして最終的には音楽表現ができるようになる。それらの表現に芸術的評価基準を当てはめるのではなく、自己の創造への道程に1歩を記すことが大切なのである。多くの子どもたちや生徒たちは、自分で音楽をつくる体験をすることから遠ざけられてきた結果、既成の音楽の演奏表現はできても自己独自の音楽表現になると、どうしてよいか戸惑ってしまうのである。従って、幼年期の遊びの活動から小学校低学年の活動へとスムーズに自己表現活動を活発に続けていくための配慮が必要になろう。幼年期には全く楽しく自由に遊ぶことが、即ち音楽の楽譜や記述といった活動がなく、音楽を体験する・経験することに集中するのである。そして小学校では、幼年期と同様の遊び活動を続けながら、徐々に音楽を分析すること、分析

に伴う記述や更に進んで楽譜へアプローチしていく。そして表現方法や表現技能・技術の基礎能力を、子どもの心情を傷つけることなく獲得させていくのが望ましいのではなかろうか。

創造的な表現活動は、子どもたちの自由な遊びのなかから自然に発展していくのであるが、それらの基には蓄積された日常の活動経験があり、それがあきかけで創造表現として出てくるのである。したがって、教師は子どもに自由に遊ぶ場と機会を保障し、表現したいという内的エネルギーを刺激し、それを発揮させるために援助を与えること、そして日々の着実な表現活動が大切なのである。

日本伝統音楽の表現は、先人の型の模倣から始め、模倣から出ると言われるが⁽⁵⁾、創造学習も同様で、模倣から始めてその模倣から脱出して自己の表現へと発展することが最も大切なのである。このように子どもの音楽や動きの創造的表現も“きく”・“みる”ことを十分行ってから、それらを分析してみる。すると音楽構成のもっている特徴を把握できる。それをよく理解して自己の表現に応用してみる。いろいろな音楽構成の特徴を1つ・2つ・・・というように模倣したり再構成したりすることによって、少しずつ自己の独自性・特徴といった様子が表現できるようになっていくのであろう。これが模倣から入って、模倣から出る、そして自己の創造表現へと発展していくのである。

子どもを創造性豊かな人間に育てたいとはみんなが願うことである。しかしそう願う教師や一般のおとなは果たして創造的人間であろうか。ここでまず、おとな・教師の人間改造が必要なのである。とにかく新しいことにチャレンジするその意欲や積極的な気性といった精神的エネルギーが、音楽能力のいかに係わらず必須であるし、それ以上に教師の研究心や研究に対するセンスといった知的能力とは別の能力が求められよう。

子どもたちは日々成長し、社会は目まぐるしく変化していく。当然のことながら、その変化に対応できる人間の育成が教育の今日的課題である。教育だけが旧態のままでは、社会の発展・変化とそのギャップはますます大きくなっていく。子どもの心身の発達を知ることも、子どもの感受性が社会変化のなかでどのように変わっていくかを知ることも必要である。従って、音楽教育においても演奏と鑑賞という2分野の外に、創造活動の分野にいったいその考慮が払われるべきである。それは単なる創造活動をどうするか、といった狭い解釈によるのではなく、創造的な人間形成上、音楽教育はいかなる役割を果たしているかという音楽教育の存在意義が問われるのである。

引用参考文献

- (1) J. ピアジェ・B. インヘルダー「よりよき幼児教育のために」『ピアジェとブルーナー（発達と学習の心理学）』三嶋唯義編訳 1976 誠文堂新光社 pp. 20-21
- (2) 前掲書
- (3) J. マーセル, M. グレーン, 供田武嘉津訳『音楽教育心理学』音楽之友社 1965 pp. 88-90
- (4) 坂元昂『能力はどこまでのばせるか』（教育工学の考え方）講談社 1971 pp. 94-107
- (5) 竹内敏晴『からだが語たることば』評論社 1982
- (6) M. シェイファー, 高橋悠治訳『教室の扉』全音楽譜出版社 1980
- (7) 生田久美子《補講》佐伯胖『「わざ」から知る』東京大学出版会 1987 pp. 23-25