

幼児の音楽活動と音楽の学びに関する一考察

辻 勇介*

Relationship between Children's Musical Activities and Music Learning

Yusuke TSUJI

The purpose of this study was to obtain suggestions regarding the relationship between musical activities in early childhood and musical learning. We examined musical activities from the perspective of "sound/music elements" as well as the philosophical perspective of "experience," then considered the relationship between musical activities and music learning in early childhood. The results showed that, first, while philosophical experience is applied to musical activities and a certain subjectivity of musical activities is found therein, music learning cannot be captured by merely observing children's action at a certain point in musical activities. Second, the relationship between musical activity and musical learning is explained in the way that learning gradually becomes clearer as the child's action transforms. Third, teachers need to consider which sound/music elements of music activities to implement in order to avoid leaving the child to complete music activities independently. Fourth, the organizing musical activities so that the child learns the sound/music elements will allow for more appropriate support when needed, thereby refining the child's action in musical activities.

keywords : 音楽活動 musical activities、音楽の学び music learning、
音や音楽の要素 elements of sound/music、体験 experience

1. 目的

子どもがさまざまに活動することで何かを学ぶという事態は、常にありうる。しかし音楽活動においては、音楽活動がどのようにして音楽の学びへと結びついているか、ということについて検討の余地が残されている。なぜなら教育において音楽活動をする事自体は一般的であるが、音楽活動をする事と、それによる音楽の学びは、明確に関係づけられていないからである。歌う、演奏する、聴く、つくる、動くといった音楽活動のどの時点で何の学びがあるか、その音楽活動で学ん

だとされたことが別の音楽活動においてどう応用しうるかが明確でないのである。こうした、音楽活動と音楽の学びの関係の不明確さは、音楽教育における課題である。

本研究の目的は、とくに幼児期における子どもの音楽活動と、音楽の学びの関係についての示唆を得ることである。そのために、音楽活動を2つの視点から検討する。一つは、たとえば坪井(2020)から読み取ることができるような「音や音楽の要素」の視点である。そのなかでも、坪井の論文のなかで紹介されている要素に着目して検討する。もう一つは、哲学的見地にみる「体験」の視点である。この視点にみる音楽活動の性質を、評価や主体性の面を含めて述べる。これら2つの視点を

* 広島文化学園短期大学
Hiroshima Bunka Gakuen Junior College

とおして、音楽活動と音楽の学びを関係づける。

2. 音や音楽の要素にみる音楽活動

ここでは、「音や音楽の要素」の視点から、音楽活動を検討する。以下、音楽活動と音楽の学びの関係というときの、音楽の学びについては、(後述するように)〔音の要素〕の学びと、〔音楽の要素〕の学びがある立場をとる。また両者をあわせて示す場合は、〔音や音楽の要素〕とする。なお音楽活動は、音や音楽を用いたうえで、「幼稚園の教育は『環境を通して』行われ、『遊びを通じて』展開されるものである」(井口他2014、p.34)と述べられているように、子どもが「遊んでいる」と思えるような何かをすること全般を指す。

音楽活動で音や音楽を用いるならば、〔音や音楽の要素〕とは、音楽活動の具体的ないわば「なかみ」に通じている。坪井は、幼小接続を視野に幼児の音楽感受の評価基準を考察するにあたり、先行研究を検討しつつ、〔音や音楽の要素〕にかかわって次のように述べている。

[小学校] 入学前の段階において、音楽の拍感・リズムの変化・フレーズ感・音の強弱・音色において、ある程度の知覚がなされていることが認識されている ([] 内は筆者による補足)。
(坪井2020、p.214)

この文は、「音楽の拍感」、「音の強弱」のように、音と音楽を区別している。ただし坪井の論文全体においては、上の引用にある「音楽の拍感」などの5つの要素が、音楽的要素としてまとめて書かれている(詳しくは当該論文を参照のこと)。つまり、〔音の要素〕と〔音楽の要素〕が混在した状態で書かれている。「音楽の拍感」、「音の強弱」のように書くのであれば、〔音の要素〕と〔音楽の要素〕は、わけて述べる必要がある。たとえば、以下のようにする。

① 「音を聴く」という視点で考える。人間は、耳で音を聴く。ある音が鳴っていると判断するには、空気の振動による音の「波」が、人間の耳に伝わる必要がある。音の「波」は、「波形」とし

て表したときにさまざまな形を描き、その違いは、人間が感じる「音の違い」の具体になる。耳で聴いた音は見えない。ただし音は「波形」として見ることができる。そこで、「波形」を成り立たせている要素を挙げることで、見えない音についての要素を示すことができる。

一般に、音の「波形」は、「音の高低(振動数)」、「音の大小(振幅)」、「音色(波形の描かれ方)」によって成り立つ。すなわちこれらが、「波形」の違いを生む3つの要素になる。より高い音になったり、より大きな音量になったり、楽器の種類が変わったりすると、「波形」が違ってくるわけである。人間が音を聴くと、3つの要素から「音の違い」を感じることができる。

音は「波形」となって表れるのであるから、音には「音の高低」、「音の大小」、「音色」が含まれている。これらの3つの要素は、音楽活動において重点になるはずである。なぜなら音楽活動は音を必要とするからである。音楽活動では、音について知るべきである。

たとえば、日常生活や楽器のさまざまな音を発見し、音について知っていくきっかけとするために、「音の違い」を感得する音楽活動を実施するとして、3つの要素のうち、「音の高低」は高い／低い、「音の大小」は大きい／小さい、というふうに区別できる点で、ある程度「音の違い」を感得しやすい。感得した「音の違い」を、身体の動きで表したり、所定の位置へ移動することで示したりすることは、たしかに子どもの音楽活動にできる。一方、3つの要素のうち「音色」は、高低や大小のように二分できるものではなく、音の発生源によってさまざまである。タンバリン、トライアングル、シンバル、ピアノといった楽器の音、生活のなかにある自然音や人工音などが、そのまま「音の違い」になる。「音色」は、音を発する対象それぞれに固有のものである。それゆえ、対象から発せられる音を聴く段階で「音の違い」を感得することができる。この点で、「音色」は音楽活動のなかで焦点にしやすい。

3つの要素から「音の違い」を感得する音楽活動は、その活動自体が子どもにとって難しくなっていく、そのため子どもが「遊んでいる」と思える音楽活動として成立させるうえで意義的である。また3つの要素は、たとえば、歌声や楽器に

よってメロディや対旋律などが演奏されつつ、そのなかで適切にクレシェンドやデクレシェンドがなされるなどして、すべて包摂されていることが非常に多い。そのため、3つの要素について「音の違い」を感得する音楽活動は肝要である。ここで、坪井のいう「音の強弱」と「音色」は、「音の要素」といえる。

② 「音が聴こえない」という視点で考える。その状態とは、「音を聴く」とき、すなわち「音の違い」を感得するときと反対の状態である。静かであると感じられる空間は「音が聴こえない」とする状態であり、そこでは（厳密には音が存在していても）「音の違い」を感得する場としない。これに関して、芥川は次のように述べている。

われわれがふつう静寂と呼んでいるのは、したがってかすかな音響が存在する音空間を指すわけだが、このような静寂は人の心に安らぎをあたえ、美しさを感じさせる。

(芥川1971、p.2)

「音が聴こえない」状態は、芥川のいう「静寂」である。この要素は、前述の3つの要素とともに重視されるべきである。なぜなら「音が聴こえない」状態は、(音と区別される)音楽にとって不可欠なものだからである。芥川は次のようにいう。

真の静寂は、日常生活のなかには存在しないまったく特殊な環境ではあるが、この事実は音楽における(中略)しだいに弱まりつつ休止へ向う音の、積極的な意味を暗示している。

(芥川1971、p.2)

音楽は、音楽を構成している音がしだいに弱まって(音の音量が小さくなって)いくなどして、休止へと向かうなかで、真の静寂という地点を(存在しないがそれでもなお)積極的に求めていく。その意味で、音楽は音だけでなく、静寂も要素にもつ。

さらに(休符のみで構成される音楽や、完全に偶然性による音楽、といった特殊な場合を除き)、音楽には意図的に鳴らす音が必要であるという前提からみて、「音が聴こえない」状態が求められ

る。たとえば、ある音色の音がすでに鳴っているなかで、同じ音色の音で演奏しようとしても、その音色による演奏はうまくいきにくい。あるいは、音楽が演奏されるときに、あらかじめ別の音が鳴っていることは想定されていない。またあるいは、音楽が演奏されて、それが終わると、再び、「音が聴こえない」状態に戻る。このことから、次の芥川の主張は、保育者が音楽活動の場を設定するときに意識しておいてよいことである。

音楽が存在するためには、まずある程度の静かな環境を必要とする。たとえば、鐘もしくはそれに類似する音が鳴り響いているなかで、鐘の音を素材とした音楽を演奏しても、その音は環境に同化してしまう(中略)。

(芥川1971、p.1)

音楽の創造とは、静寂の美に対して、音を素材とする新たな美を目指すことのなかにある。

(芥川1971、p.2)

「音を聴く」ことから音について感得する音楽活動のほかに、「音が聴こえない」という静寂の空間を求める音楽活動も重要なのである。

加えて静寂には、音楽を構成する一部となる役割がある。たとえば楽譜上の休符がある箇所では音を出さず、「音が聴こえない」部分になる。ただしその休符が書かれた部分も、たしかに音楽を構成する一部である。静寂は、音楽の一部を構成する。これについて、ペインターらは「沈黙」という語を用いて次のように述べている。

音楽の真の‘基礎’は、音楽の素材—音と沈黙(sound and silence)—の探求を通してはぐくまれるべきである。

(ペインター他1982、p.8)

音楽は「音が聴こえない」状態、すなわち静寂に向かい、また静寂を前提としている。そして音楽自体が、「音が聴こえない」部分を含んで成り立つ。ここで、音楽自体を成り立たせるための「音が聴こえない」部分は、「沈黙」と呼ぶ。

音楽は、音と、静寂・沈黙を根本とする。それゆえ、「音の違い」を生む3つの要素、静寂・沈

黙は、音楽活動の焦点になり、音楽活動をとおして学ぶ要素にできる。このとき、音楽を構成するための音や沈黙をさまざまに組み合わせる作業によって、さらに生じる要素がある。

③ 「音や沈黙を組み合わせる」という視点で考える。組み合わせることによって、まずは「音や沈黙の長短(長さ)」が規定できるようになる。音や沈黙が2つ以上組み合わせられると、1つ目の音や沈黙から、2つ目の音や沈黙への移り変わりが必ず発生する。その移り変わりが行われる瞬間までにかかる時間は、1つ目の音や沈黙の長短を規定することになる。その時間が長ければ長短は長くなり、短ければ長短は短くなる(図1)。

【1つ目の音から2つ目の音への移り変わり】



【1つ目の沈黙から2つ目の音への移り変わり】



図1 音や沈黙の移り変わり

音や沈黙が組み合わせられて「音や沈黙の長短」が規定されると、より明確な「リズム」ができる。2つ目から3つ目、3つ目から4つ目、と次々に移り変わっていくなかで、さまざまな長短が含まれたり、同じ長短が連続したりする「リズム」ができていく(図2)。

【さまざまな長短によるリズム例】



【同じ長短によるリズム例】



図2 リズム

さらに、ある「リズム」がどれほどの時間で演奏されるかによって、「速度」がわかる。演奏の

時間が長ければ遅く、短ければ速い。この「速度」によって、「1拍の長さの感覚」が決まる。たとえば、4つの音や沈黙の組み合わせを1拍と感じているとき、「速度」がより遅くなれば、結果的に2拍と判断する場合がある(図3)。

ここで、坪井のいう「音楽の拍感」および「リズムの変化」は、「音楽の要素」であるといえる。

【1拍】 【速度がより遅い場合】



図3 速度と1拍の長さ

また、「音や沈黙を組み合わせる」という作業において、「音の高低」をさまざまに工夫すると「メロディ」になる。「音の高低」の当てはめかたによって、同じ「リズム」から異なる「メロディ」ができる。たとえば子どもがそれぞれに「音の高低」を当てはめていくと、独自の「メロディ」の創作になる(図4)。

【同じリズムによる2パターンのメロディ】

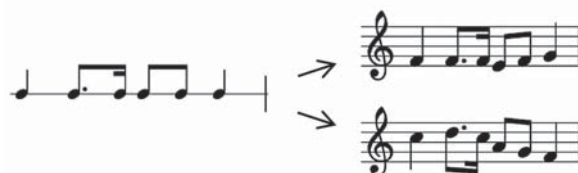


図4 メロディ

「メロディ」は、音楽のなかで、ある一定の長さのまとまりをもつ。人間がそのまとまりを感じるといってもよい。そのまとまりは、「フレーズ」と呼ぶことができる。たとえば佐野らは、「Soundcell」という語によって、「フレーズ」を次のように述べている。

Soundcellは『音楽の意味の単位』であり、短い音楽フレーズ(楽句)である。Soundcellの時間長は最大でも一呼吸程度であり、歌唱曲を例にすれば、ブレス(息継ぎ)から次のブレスに至るまでの長さを超えることはない。

(佐野他2014、p.715)

佐野らは、高野辰之作詞、岡野貞一作曲の「ふるさと」（佐野らは「故郷」と表記している）を題材に、ブレスの位置を基準として4小節ごとに「Soundcell」＝フレーズを構成している（図5）。



図5 フレーズ

「Soundcell」と呼ばれるような一定の長さの「メロディ」を、人間は「フレーズ」と感じる。人間が音や沈黙を工夫して組み合わせていく過程で、「フレーズ」もまた構成されていくのである。坪井のいう「フレーズ感」は、「音楽の要素」といえる。

以上のようにして、「音の要素」と「音楽の要素」を区別できる。音楽活動は、音や音楽を用いて実施され、そのなかで、①～③の要素を学ぶことができる。ほかにも要素はあるが、ここではすでに示した坪井の論文の引用に出てくる要素を中心に検討した。検討のなかで、各要素は、「波形」に示される「音の要素」にはじまり、順を追って提示されてきた。順に提示されれば、そのときに着目する要素は一つで済む。反対に、各要素が一度にまとめて提示される状況は、着目する要素を絞れない。音楽活動の具体的な「なかみ」になる要素について区別することの意味は、ここにあると考えられる。

3. 体験という音楽活動

音楽活動と音楽の学びの関係を考えていくにあたり、ここではまず、音楽活動がどのような性質をもっているのかを示しておく。これについては、哲学者であった森有正のいう体験の概念を挙げることができる。辻は、この体験を次のように説明している。

体験は提示可能であって、外に向かって開示される。それは、他者からみてその人間が体験しているかどうかはわかるということである。

このとき体験する人間は自身で体験をしている。換言して、体験とは人間が意図的に遂行するものである。

（辻2020、p.24）

体験については、（中略）体験として起こることを体験する人間自身を取り入れ、感じ、味わい、吸収することになる。

（辻2020、p.24）

音楽活動は、保育者ではなくて、子どもが自分で自覚して身体を動かすなどして遂行するものである。そして保育者はそれを見ながら適宜活動を展開させようとする。ここにおいて、子どもの具体的な音楽活動のようすは外に開示されており、保育者はそれを見ることができる。また音楽活動で子どもが身体を動かすのは、それぞれに音や音楽をとらえ、感じるなどしているからである。それゆえ音楽活動は、体験として言い表すことができる。

では、体験にあたる音楽活動において、子どもは、「音や音楽の要素」をどの時点で学んだといえるのか。これにかかわって坪井は、幼児が、「音や音楽の要素」を感受したかどうかの評価基準を述べている。たとえば、「教具をつかって3拍子の音楽を表現できる」（坪井2020、p.223）である（坪井の論文においては、「音楽の拍感」という要素に「拍子」が含みこまれている）。またたとえば、「中間部分の3回ある音の跳躍・強弱に気付くことができる」（坪井2020、p.223）である（「中間部分」というのは、坪井の論文で検討している教材曲の該当箇所を指す）。ほかにもいくつかの基準を述べている。加えて、「身体の動きと子ども達の発する言葉や吹きからも音楽感受能力を評価する」（坪井2020、p.223）としている。

こうした評価の基準に沿って保育者は、子どもが、いつ、どのようなことができたのか、音楽の何を学んだかを判断するということである。すなわちここで、音楽活動と音楽の学びを関係づけているのは、保育者による子どもの観察と、その結果として出てくる評価である。

つまり基準に達しているならば、それだけ音楽の学びがあったとするわけである。基準に達しているかを保育者が判断するもとなるのは、子ども

もが音楽活動をしている具体的なようすである。ただし体験に準じていえば、音楽活動のようすはたしかに保育者に見えるものの、子どもが何という〔音や音楽の要素〕について感じたり気づいたりなどしたのかは、保育者からは完全にはわからない。なぜなら音や音楽とは、音楽活動をする子どもそれぞれの内にのみ現れるものであって、何を感じるかは子どもによってさまざまであるからであり、また、音楽活動として「体験する人間自身が取り入れ、感じ、味わい、吸収する」からである。そのため、音や音楽を子どもがどうとらえられたかによって、どの時点で何を学んだかが変わるはずである。すなわち、子どもの音楽活動の具体的なようすを見ている保育者よりも、いつでも子ども自身のほうが、どれほど学びを得られたのかを（潜在的であれ）知っている。

子どもによる音楽活動とそれを観察する保育者という見方では、音楽活動と音楽の学びを関係づけることは難しい。子どもはどこかの時点で、感じたり気づいたり学んだりしているかもしれないが、保育者がそれをいつでもはっきりいい当てることはできない。

このことは、音楽活動が、主体性を伴った音楽の学びを一定程度保持できるものであることを意味する。たとえば平成29年告示の『幼稚園教育要領』における「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省他2017、p.12）という記述に即して、子ども自身による体験として主体的に音楽活動ができ、そこに学びがありうることは、音楽活動と音楽の学びの関係に言及しているように思われる。

とはいえ、音楽活動をした子どもが、次にまた別の音楽活動をする、という積み重ねが音楽の学びになるとして、各音楽活動のつながりや、音楽活動と音楽の学びの関係づけを、子どもにすべてゆだねるわけにはいかない。放任的になるからである。そのとき、音楽活動と音楽の学びをつなぐ別の見方が要ることになる。

4. 音楽活動と音楽の学び

音や音楽は見ることがない。そのなかで、体験としての音楽活動をする子どもが〔音や音楽の要素〕を学ぶなら、保育者は何を意図しておくべ

きか。

ある既存の音楽を体験する音楽活動の場を設定するとする。子どもが音楽活動すると、音楽が子どもの内に現れる。ここにおいて、子どもの学びの内実は、保育者には完全にはわからない。だからといって、「何らかの音楽の学びのきっかけになった」という理由によって、音楽活動自体を目的化してしまうのは避けなければならない。単に子どもが「遊んでいる」と思える音楽活動ができればよいことになるからである。

重要なことは、何という〔音や音楽の要素〕を学べるかについて意図した音楽活動を保育者が組織することである。それは、音楽活動の具体的な「なかみ」について保育者が考えることでもある。そうすれば、単に音楽活動を目的化することを回避できる。なぜなら何のための音楽活動であるかが明確だからである。〔音や音楽の要素〕を音楽的要素としてひとまとめにするのではなく、〔音の要素〕と〔音楽の要素〕に区別して考えることは、そのときの音楽活動が、何のための音楽活動であるかをはっきりさせるために必要な作業である。

ここで、〔音や音楽の要素〕の学びについて意図した音楽活動を組織したうえで、かつ、子どもの音楽活動のある行動をすぐに評価基準に沿って子どもの学びと判断してしまうのではないとすれば、音楽活動と音楽の学びはどのように関係づけられるのか。それは、保育者の観察の視点を変えるところに見えてくる。つまり、子どもの音楽活動のある時点での具体的な行動を、子どもの何らかの音楽の学びに直結させる、という見方から脱するということである。たとえば学びとかかわって、メルロ＝ポンティは、〈学習〉を次のように述べている。

〈学習〉は（中略）『行動の一般的変容』であると思われる。（中略）よくあるように、仮に最初の有利な試行に、無用な運動ないし部分的錯誤が交っていても、それら偶然的なものは後の反応には現われないであろう。学習とは、それゆえ、同じ動作の〈反復〉が可能になることでは決してなく、さまざまの手段によって、〈適応した反応〉を状況に差し出すことである。（中略）幼児のばあい、色についての弁別行動の習得は、緩慢で困難なことが知られている。幼児

が緑と赤を区別し、正しく名ざすようになったとき、彼が習得したのは実をいえば、この二つの性質そのものの識別ではなく、一般に色というものを比較し区別する能力なのである。すなわち、色はすべて〈赤と緑〉に関係づけられて〈対〉をなすように区別され、そして弁別行動の進歩は、一色一色ではなく、全体的に次第に区別が細くなるという形でなしとげられるのである。

(メルロ＝ポンティ2014、pp.151-152)

子どもの具体的な行動が、少しずつ〈適応した反応〉になっていくということである。これが、音楽活動にもいえるであろう。ある〔音や音楽の要素〕について学べる音楽活動を経るなかで、子どもによる音楽活動が洗練されていき、その〔音や音楽の要素〕の学びが「全体的に次第に区別が細くなるという形でなしとげられる」ようになっていくのである。

音楽活動において、子どもは多くの場合、突然に音や音楽に関する何かを完全に理解するわけではない。音楽活動を経てしだいにわかっていく。つまり音楽活動の過程で学んでいくのである。ある音楽活動における、ある身体的な動きや思ったことの発言による音楽の学び、という見方をするのはではない。その動きや発言ができたこと自体は認めてよいことである。ただ、〔音や音楽の要素〕の学びは、音楽活動のある時点でわかるというよりも、音楽活動の過程で「わかっていく」見方になるということである。

つまり保育者が、どの〔音や音楽の要素〕を学べるかについて意図したうえで、子どもの音楽活動を組織し、そのなかでの、子どもの変容をみるのである。それ自体が、子どもの音楽の学びである。音楽活動のなかに音楽の学びが存在しているのであって、それを子どもの音楽活動における行動の変容に見出すのである。音楽活動と音楽の学びの関係は、一度の音楽活動やそのなかにおけるある一つの行動からみえるものではない。

音楽活動の過程でしだいにわかっていくのであるから、続いていく音楽活動をさらなる子どもの音楽の学びの糧とするために、各音楽活動での保育者の適切な支援はいつそう重要になる。その際、支援とは、子ども自身が「遊んでいる」と思える

音楽活動と、保育者が意図する子どもの〔音や音楽の要素〕の学びの、いわば「すきま」を埋める役割を果たすといえる。保育者が音楽活動の「なかみ」について考えておくことによって、適切な支援を想定しやすくなるはずである。「すきま」を埋めるという支援の方向性を見据えられれば、〔音や音楽の要素〕についての働きかけの具体が検討できる。

本研究では、体験という概念が音楽活動に適用され、そこから主体性が見出されることを確認したうえで、ただし評価の面からみて、ある音楽活動における子どもの行動を観察するのみでは、音楽の学びをとらえられないことを述べた。音楽活動と音楽の学びとの関係については、しだいに「わかっていく」、すなわち子どもの行動が変容していくという見方によって説明されるのであり、その際に、保育者は、何という〔音や音楽の要素〕を学ぶための音楽活動にしたいかを考えておくのである。本研究においては、「音の違い」を生む3つの要素、静寂・沈黙、音と沈黙の組み合わせによる要素を提示した。

子どもが「遊んでいる」と思える音楽活動は、保育者による音楽活動の「なかみ」の検討と、適切な支援を含みながら、しだいに洗練された行動を伴うものになっていく。そこでの音楽の学びとは、学校教育における音楽科などにおいて、子ども自身が応用していくための基礎になるのである。

今後は、学校教育やその先において、音楽の学びを自分自身で応用していくことのできる能力を身につけるための、具体的な子どもの音楽活動の展開や、保育者の支援の方法を模索していくことが求められる。

【文献】

- 芥川也寸志 (1971) 『音楽の基礎』 岩波書店。
 文部科学省他 (2017) 『平成29年告示 幼稚園教育要領解説 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (原本)』 チャイルド本社。
 ペインター, J., アストン, P. / 山本文茂他訳 (1982) 『原点からの創造的音楽学習』 音楽之友社。

メルロ＝ポンティ, M. / 滝浦静雄他訳 (1964) 『行動の構造』 みすず書房。

佐野芳彦他 (2014) 「Soundcell Method (SCM) による高齢者の認知機能評価の可能性」『日本農村医学会雑誌』第62巻第5号、pp.715-725。

坪井真里子 (2020) 「鑑賞教材における音楽的要素・イメージを観点とした一考察－幼小接続

を視野に－」『名古屋女子大学紀要』第66号、pp.213-224。

辻勇介 (2020) 「音楽活動の学習的意義－森有正の経験観とS・K・ランガーのシンボル論に基づいて－」『日本教科教育学会誌』第43巻第3号、pp.23-33。